

現職日本語教師に対する教授法授業の カリキュラム・デザイン

阿部洋子・坪山由美子

〔キーワード〕 非母語話者日本語教師、教授法授業カリキュラム、課題先行型、振り返り、修士課程

〔要旨〕

日本語教授法についての基礎知識と経験をすでに有する日本語を母語としない日本語教師を対象とした、修士課程での日本語教授法授業を紹介する。計45時間の授業では、学生が教授実践を理論と結び付けて振り返ることができるようになることを目標にしている。学生は、初級日本語コースの実施に関わる一連の流れに沿って指定された課題を遂行し、その振り返りをする活動を繰り返す。このカリキュラム・デザインは、その過程で学生が実践を客観的に注意深く観察したり、観察した事実を読み解くための分析の観点や方法論を身につけられるように設計した。授業を通して、学生は自身が担当していた日本語コースの課題や問題点を多角的な視点で捉え、具体的に記述し、更に、それらを改善のための具体的な方法に結びつけることができるようになった。

1. はじめに

海外の日本語教育は、日本人日本語教師がその基盤整備に協力し、発展してきた時代を経て、すでに、現地の日本語を母語としない日本語教師がその役割を担い発展させる時代に入っている。そのような時代の変化の中で、2001年に国際交流基金日本語国際センター、政策研究大学院大学、国立国語研究所の3機関は、連携プログラム「日本語教育指導者養成プログラム（修士課程）」（以下、プログラム¹⁾）を立ち上げた。このプログラムは、現職の、日本語を母語としない日本語教師を対象に、各国・各地域の日本語教育において基盤的、指導的役割を担う人材を養成することを目的とした1年間²⁾の修士課程である。2007年9月現在52名が修了している。カリキュラムは、3領域21科目（必修科目×12、選択科目×9）からなり、自身の教授能力の向上だけでなく、実践的な研究能力、また、指導的な立場を担うのに必要な知識と実践力の養成に配慮した内容になっている。2006年度の科目概要は表1の通りである。プログラム修了にあたっては、計33単位以上の単位取得と、特定課題研究として課せられる個人研究が必要となる。

表1 2006年度授業科目

区 分	必要な単位数	科 目
言 語 領 域	8 単位以上	日本語表現法演習、日本語学Ⅰ、日本語学Ⅱ、言語学概論、社会言語学、対照言語学、認知言語学・心理言語学
言語教育領域	19単位以上	日本語教育概論、日本語教授法Ⅰ、日本語教授法Ⅱ、第二言語習得研究、言語教育研究法、教師教育論、特定課題研究演習Ⅰ、特定課題研究演習Ⅱ、特定課題研究演習Ⅲ / 特定課題研究論文 ⁽³⁾
社会・文化・地域領域	6 単位以上	現代日本の社会システム、現代日本の教育と文化、異文化コミュニケーション、言語教育政策研究、日本事情教育研究

2 単位 = 15 コマ (1 コマ = 90 分) 太字は必修科目

日本語教授法を扱っている科目には、言語教育領域の「日本語教授法Ⅰ」と「日本語教授法Ⅱ」があるが、「日本語教授法Ⅰ」は初級レベルを、「日本語教授法Ⅱ」は中・上級レベルを扱い、内容の棲み分けをしている。

本稿では、2006年度の「日本語教授法Ⅰ」を実施するにあたってどのように授業設計をしたか、カリキュラム策定にあたっての考え方、具体的な授業内容、さらに学生に課した課題の遂行過程及び結果から見られる成果を整理して報告する。

2. 学生の特徴

2006年度プログラムには、9カ国10名⁽⁴⁾が参加した。「日本語教授法Ⅰ」は必修科目であるので、10名全員が受講している。10名の学生が日本語を教えている教授環境や教授経験はさまざまであるが、前述した通りプログラムが各国・各地域の日本語教育において基盤的、指導的役割を担う人材を養成することを目的とした修士課程であることから以下の三つの共通点を持つ。

- ・日本語教授経験を持つ現職の、日本語を母語としない教師である。

学生の教授経験年数は2～15年の開きがあるが、日本語教授法に関する基本的な知識をすでに有し、初級レベルの日本語教育に関して経験知も得ている。また、全員、自国で外国語として日本語を学習している。

- ・プログラム修了後、日本語コースの企画運営や改善を担うことが期待されている。

学生は、単にいい授業をするために必要な知識や技能を獲得するだけでなく、授業改善のために授業を分析的に見ることができる視点、さらに、一つの日本語コース全体を把握し、その開発や改善ができる知識や技能を身につけることが求められている。

- ・プログラムの修了要件の一つとして、各自の現場をふまえた研究課題に基づく研究報告ないしは研究論文⁽⁵⁾を執筆することが課せられている。

プログラムでは、実践的で基盤性のある研究を課しているが、学生の研究経験は浅く、研究に取り組むのに必要な知識と能力は十分とは言えない。研究を遂行するにあたって必要なデータをどのように収集するか、そのデータをどのような視点でどう読み取るかなどを実践的に学ぶ必要がある。

3. カリキュラム設計の考え方

「日本語教授法Ⅰ」のカリキュラムを設計するに際して大前提としたのは「頭だけの理解」にしないということである。つまり、「知って」いても「実践」できない、また、「実践」できても「それを語ること」ができないというのではなく、知識を行動に結び付け、かつ、その行動を筋道立てて説明できるようにするという点を重視した。そのため実践や体験を積極的に組み込んだカリキュラムを策定した。また、前述した当プログラムならではの学生の共通点をふまえて、以下の三つの考え方を柱として設計した。

一つ目は、コースデザイン、教材分析などの内容ごとの授業を、基本的に「課題提示 課題遂行 遂行過程・結果の振り返り」の課題先行型とすることである。学生自身の自国での教授活動の振り返り及び指定された課題への取り組みを通して、学生自身が理論と実践を結び付けられるように、また、実践的に知識と技能を獲得できるように授業を設計している。各授業では、指定された課題に（課題提示）学生が自分たちの既存の知識や技能を用いて取り組み（課題遂行）遂行結果を理論と結び付けて再構成する（遂行結果の振り返り）という活動が繰り返された。これは、学生が初級レベルの教授経験を有する現職者であることから、教師がこの授業で取り上げた、すでに研究された結果として紹介されている理論をどう実践するか/できるかではなく、それらの理論をヒントとして日本語を教える過程で何をどのような考え方でしているか/ないかを学生自らが発見、確認できるようにし、その結果、初級教授法に関する知識・技能を補完できるようにと考えたからである。さらに、振り返り際には、学生が日本語学習者としての経験を有していることから、学習者の立場から見た教え方の課題も見出せるように工夫した。

二つ目は、初級日本語コースの実施に関わる一連の流れを押さえることである。授業では、初級日本語コースのコースデザイン、教材分析、授業設計、個々の活動設計と実践、学習評価などを扱い、それらの流れと関連性を再確認する機会を提供している。学生がプログラム修了後、指導的立場の教師として日本語コースを企画・運営することが期待されているからである。また、もう一つの理由には、初級日本語を教える過程に沿って進めることにより、学生が自身の教授経験と結び付けた振り返りがしやすいであろうと考えたことがある。

三つ目は、客観的な観察やそれに基づく事実の解釈において複眼的な見方ができるようにすることである。前述したように学生は教育実践の中から抽出された研究課題に取り組む。実践

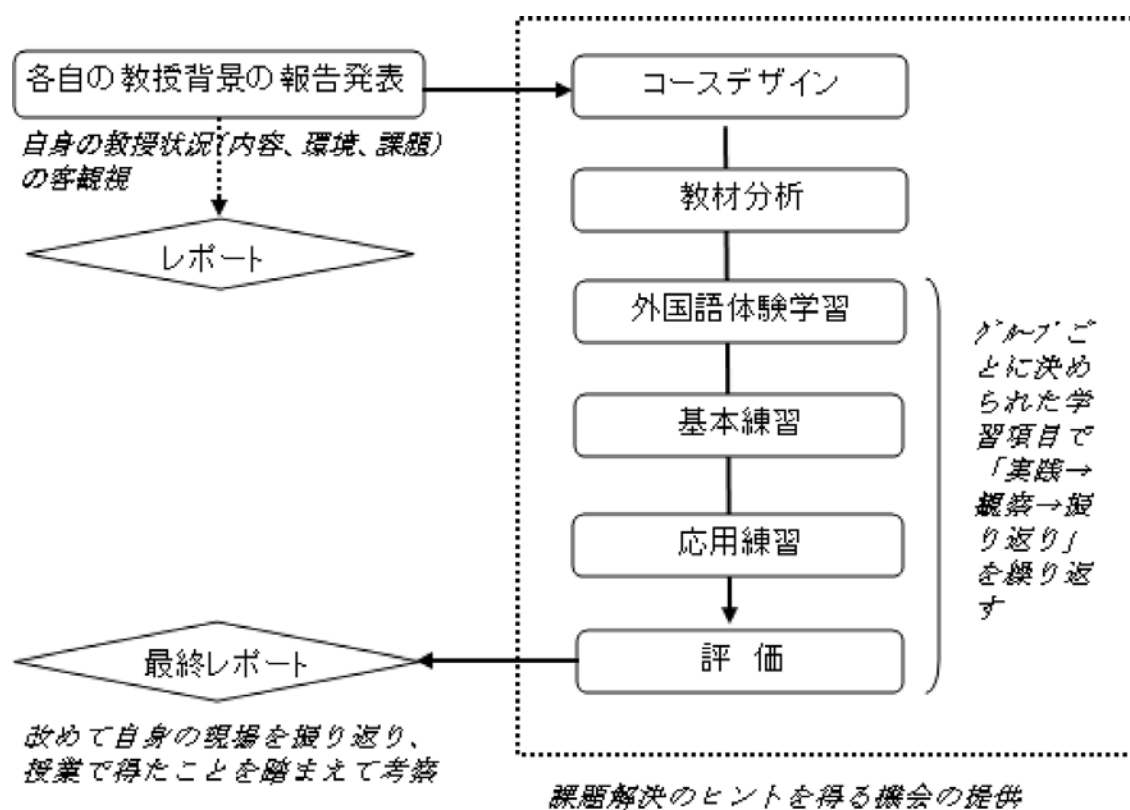
研究をする上で、「実践を客観的かつ注意深く観察できること」「観察された事実を読み解くための分析の観点や方法論を持つこと」「分析してみること」の三つの能力が必要だと考えられるが、それを可能にするには複眼的な見方が必要である。その点に配慮し、体験の共有化を通して、一つの事実に対する反応の多様性を知る機会を多く設けた。具体的には、学生同士のインターアクションを促進するディスカッションやグループ作業を取り入れた課題、模擬授業における複数の立場（教授者、学習者、観察者）の体験と観察課題を多用した。

4. 「日本語教授法Ⅰ」概要

「日本語教授法Ⅰ」は筆者ら二人が担当した。全15回（1回180分(90分×2コマ)×15週）の授業は図1のような流れで構成されている。

まず、「各自の教授背景の報告発表」で自身の教授状況やそこでの課題・問題点を整理する。この時間は、これ以後さまざまな課題にグループで取り組む前段階として、お互いを知る機会ともなっている。次に、「コースデザイン」から「評価」までの授業で課題に取り組む。その過程で行われるグループ作業やディスカッションが、初回に整理した課題・問題点を解決するヒントを学生が相互に提供する場となる。この過程は、第3章で述べた二つ目の柱を反映したものである。そして、最後に「最終レポート」で、改めて自身の現場を振り返り、授業で得たことを踏まえて考察

図1 授業の流れ



現職日本語教師に対する教授法授業のカリキュラム・デザイン

知見や経験をふまえて自身の初級日本語授業の改善案を考えることで授業が終わる。最終レポート作成は、学生自身が「日本語教授法Ⅰ」の授業全体を振り返る機会になっている。図1の授業ごとの目標及び課題は、表2に示した。

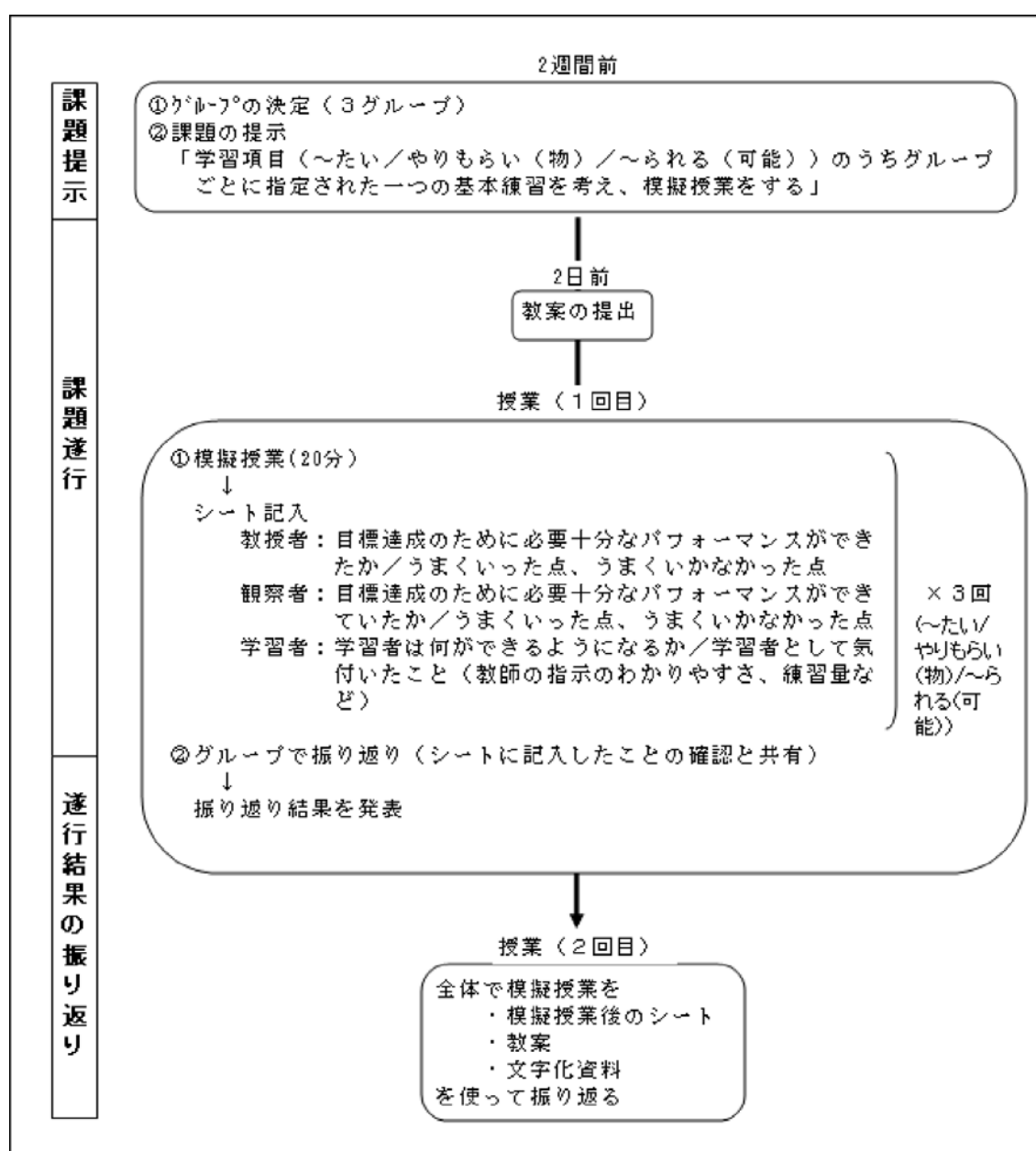
表2 授業内容

内 容	目 標	課 題	時 間 ⁶⁾
各自の教授背景の報告発表	他の受講生の教育環境について理解することを通して、それぞれの関わっている日本語教育を客観的にとらえる目を養う。	各自の教育状況、教育環境を整理し、説明する。自身の教育現場と、他の学生の教育現場の類似点、相違点を整理する。	90分 × 4 コマ
コースデザイン	コースデザインの概要と意義を理解する。また、所属機関のコースデザインを振り返るときの視点を整理する。	ある条件のもとで日本語コースを設計する。設計した日本語コースの学習目標、学習内容・方法の妥当性を検討する。	90分 × 2 コマ
教材分析	既存の初級日本語教材(コースブック)を多角的に分析する観点を養う。また、教材は日本語学習の何をどう助けるのか、さらに教材の効果的な活用を考える。	指定された初級日本語教材を、コミュニケーション能力への配慮、練習が十分か否か、既習知識の必要性の有無、学習の結果何ができるようになるかなどの視点で分析する。	90分 × 4 コマ
外国語体験学習	外国語の学習/習得の過程を内省、観察する。また、教授活動の過程を内省する。	指定された学習項目を直接法で教える ⁷⁾ 。授業を既有知識の利用、形の認知、意味の理解、教師の対応などの視点で振り返る。	90分 × 4 コマ
基本練習 ⁸⁾	基本練習を組み立てる際の前提を確認し、それをふまえて学習目標の妥当性と教室活動との関係を考える。	コースデザイン、外国語体験授業で得たことをふまえて基本練習を設計し、模擬授業を行う ⁹⁾ 。模擬授業で、何を目的にどのような練習をどの程度したかを振り返る。模擬授業での発話を文字化した資料を使って教師の役割とその効果を検討する。	90分 × 5 コマ
応用練習	「基本練習」での振り返りと第二言語習得理論をふまえて、応用練習はどうあるべきかを考える。	前時に設計した基本練習に続く応用練習を設計する。場面の提示方法、インフォメーションギャップの有無、インターアクションの種類、文型が使えるとはどういうことかなどの観点で振り返る。	90分 × 5 コマ
評 価	客観テストにはどのような種類があり、何を測ることができるのかを確認し、作成上の留意点を整理する。	指定された客観テスト問題を分析し、評価目的に応じた修正をする。「基本練習」「応用練習」で取り上げた学習項目について意味・形及び運用力を測る問題を作成する。	90分 × 5 コマ

次に第3章で述べた三つの柱のうちの、一つ目の「課題提示 課題遂行 遂行過程・結果の振り返り」という課題先行型の実施、及び三つ目の客観的な観察やそれに基づく事実の解釈において複眼的な見方ができるようにするための機会の提供がどのようになされたかを、「基本練習」を例に紹介する。(図2参照)

「基本練習」は、1回目(180分)と1週間後の2回目(180分)の2回に分けて行われた。1回目の授業前に学生は三つのグループに分けられ、グループごとに指定された学習項目の練習を考えるよう指示され、それを教案の形で提出する。1回目の授業では、教案で提出した内容の模擬授業(20分間)をする。その際、教師役のいるグループの他の学生は観察者に、それ

図2 「基本練習」の授業の構成



以外の二つのグループの学生は学習者になる。模擬授業後、教授者、観察者、学習者の立場で授業振り返りシート（教授者、学習者）、授業観察シート（観察者）に記入し、その記入した内容をグループごとに確認、共有する。そして、授業後、教師グループは各々録画された模擬授業を見て、授業の一部の発話を文字化するように指示される。2回目の授業では、授業振り返りシート、授業観察シート、教案、授業での発話を文字化した資料を使って、目標を達成するのに適した練習だったか、十分な練習がされていたか、また、学習者のレディネスや学習スタイルなどをどのように想定して練習を設計したかなどを確認、整理していく。

この活動で留意したことは、まず、模擬授業後に短い振り返りの時間を設け、教授者、観察者、学習者がそれぞれの立場から振り返りができるように指示を出したことである。教授者と観察者には同じ指示を出し、グループとして共同で自己評価ができるようにした。一方、学習者には学習者としての自分を振り返るように指示を出した。そして、模擬授業実施日（図2の1回目の授業）では模擬授業直後は個人の振り返りに留めたことも留意した点である。模擬授業直後にクラス全体で振り返りを実施すると、そこで話し合われたことが次の模擬授業実施グループに影響を与えかねないと考えたからである。三つのグループがそれぞれ準備してきた模擬授業を、準備してきたとおりに実践すること、つまり、これまでの経験に培われた課題遂行能力を発揮できるようにすることを意図した。そして、三つの模擬授業が終了したあとで、シートに記述したことを各々のグループで確認する時間をとった。さらに翌週の授業（図2の2回目の授業）で、教授者グループ（教師役と観察者）と学習者グループそれぞれで話し合われたことを共有することで、共通の経験を複眼的に観察する機会とした。

その他の授業でも、課題遂行の振り返りの助けとなる情報として教案シート、教材分析シート等の記入を課した。これらは、これまで自身の授業を客観的な資料に基づいて振り返り、分析することのなかった学生に、各シートから得られた情報を用いた分析を体験させることを意図している。

5 . 成果

学生が「日本語教授法Ⅰ」で何をどのように学んだかを、学生に課した三つの提出物の記述から見ていく。その三つとは、初回授業の「各自の教授背景の報告発表」の発表要旨（以下、発表要旨）と報告発表後のレポート（以下、発表後レポート）、そして最終レポートである。三つの提出物では、この授業の目標「学生自身の教授活動を振り返りながら理論と実践が結び付けられるようにする」に即して、学生の所属機関における教授活動を振り返ることを求めている。

まず、授業開始当初の二つの提出物では、教育上の問題点や課題を抽出するという課題を通して、自身の教授活動の振り返りを促した。

表3 授業開始当初の提出物

提出物	内容
発表要旨 (A4用紙2枚)	・各自の所属機関における日本語教育の現状報告 ・自分の授業実践における問題点・課題
発表後レポート (A4用紙2～3枚)	・自分と他の人の教授環境・教授経験との相違点、類似点は何か ・その中で、自分の問題点・課題を解決するためのヒントとなったものがあったか

表3の発表要旨は、来日直後に学生に出した課題である。初回の授業で各自の教授背景の報告をする際の配布資料として所属機関の概要を簡潔にまとめ、自分の授業実践における問題点・課題を記述するよう指示し、内省を促した。発表後レポートは、授業での報告発表と発表後のグループ作業⁽¹⁰⁾というインターアクションを経て、学生に自分の問題や課題を捉え直すことを促した課題である。発表要旨と発表後レポートに記述された問題点・課題を見ると、明らかに発表後レポートでは問題の捉え直しが起こっていることがわかる。

まず、発表要旨では、問題点や課題として挙げているのは2～5項目である。問題の捉え方は、包括的であったり、教師個人の力では解決できないものとして記述されていたりするものが目につく。包括的に問題を捉えている例としては、「学習者を飽きさせない、変化のある楽しい授業」(学生A)、「学生のニーズに応じたシラバスやカリキュラム作成の必要性」(学生B)、「学習者に達成感を与える日本語教育の提供」(学生C)などがある。教師個人の力では解決できない問題の捉え方の記述例としては、「OHPやプロジェクターがない」(学生D)、「人数が多いため練習が不足する」(学生E)、「授業時間の制限から媒介語の使用頻度が高い」(学生F)などがある。

一方、発表後レポートを見ると、問題点や課題の捉え方が多様になり、項目数が増え、細分化される傾向が見られる。発表要旨に挙げられた問題が異なる形で挙げられており、問題の捉え方に変化が見られる。

一例として学生Gの場合を見ると、最初の発表要旨で問題点として挙げているのは、1)日本語を使う環境がない、2)学習者の話す技能が不足、3)生活日本語と専門日本語の両方を習得しなければならない、の3項目である。それが発表後レポートでは、1)コミュニケーション中心の構造シラバス、2)教師不足、3)使用教材の適切さ、4)マンネリ化した教え方、5)動機付けの重要性、6)日本語使用の機会を作る、7)同僚との協力、の7項目に増えている。また、内容的な変化として、学習者の指導を考える上で、使用教材や教え方、動機付けなどへ視点の広がりを見せている。さらに、発表要旨にある「日本語を使う環境がない」という問題点が、「日本語使用の機会を作る」という解決案として捉え直されていることが見てとれる。

学生Bも発表要旨で挙げた問題点の解決案を発表後レポートに記述している。発表要旨にあ

る問題点「学生のニーズに応じたシラバスやカリキュラム作成の必要性」が、発表後レポートでは、学生のニーズを具体的に記述した「上の学年では専門分野に関係がある教育を与えたほうが効果的」に変わり、それをシラバスやカリキュラムに反映させる必要性を述べている。また、学生Hの場合は、教師の問題を取り上げているが、発表後レポートにはHの問題意識の背景にあるものが記述されている。発表要旨の「教授法の訓練を受ける機会が少ない」が、発表後レポートでは、教師に研修の機会が必要な理由として「大人数クラスで教育効果をあげるため」や「教師の教え方がばらばらになることを防ぐ」という記述に変わっている。

こうした記述内容の変化は、お互いの発表を聞くという活動とその後のグループ作業を通して、授業実践の問題点を多様な視点で捉え直すことができたからだと解釈できる。学生同士のインターアクションが、学生に視点の広がりと深まりを促し、一つの視点からだけでなく複数の視点をを用い、それらを関連付けながら観察することを促したと言えよう。

次に、全15回の授業を終了した段階における振り返りを促した最終レポートについて見よう。最終レポートの課題は、授業の目標「学生自身の教授活動を振り返りながら理論と実践が結び付けられるようにする」が達成できているかどうかを評価することを目的とし、「これまで自分自身が実践していた授業を振り返る。具体的な事例を取り上げ、この授業で学んだことをふまえて分析する。そして、その分析結果から、どういう問題点があるか。また、その改善案としてどういうことが考えられるか。」とした。最終レポートの課題は14回目の授業日に知らせ、最終回には、全15回の授業内容の一覧を文書にして配付し、内容の確認をした上で、各自が何を学んだかを口頭で簡単に報告し合う時間を設けた。この活動は最終レポートをまとめるためのウォーミングアップを意図したものである。

最終レポートには各自の問題意識に即して、授業で扱った内容が取り上げられているが、学習者の習得過程を踏まえた授業設計と教師の役割に関する記述が多く見られた。その例として、学生IとJの最終レポートの一部を紹介する。

学生Iは、まず、基本練習について、授業で学んだ基本練習の意味と練習時の教師の役割について再確認している（下線部）。そして、問題点として、パターン練習のためのキューの準備が不十分であったこと、コーラスで練習させていたため学習者がきちんと言えているかどうかを評価していなかったことを、なぜそうであったかの内省を加えて記述している。

最終レポート例：学生I

私は、基本練習の目的は、形式の面でも意味の面でも正確に言えることであると理解している。教師は、学生が正しく言えるかどうかを評価しながら基本練習を行わせることを意識しなければならない。（中略）...二つの問題点があると思う。一つ目はパターン練習を行うことの問題点である。代入練習ぐらいならすぐキューが出せると思い、教案を作成す

る際、詳しくキューの準備をしなかったため、現場でどのキューを出せば学生のレベルに適切に迷ったことがあった。(中略)また、パターン練習はほとんどコーラスで行い、学生一人一人に発話させる機会をあまり与えない。この練習は簡単だからコーラスでいいと思っていたが、教師は学生発話を聞いて正しく言えたかどうか評価しなければならないとわかったとき、コーラスの形だけでは学生の誤用が分からないし、個人的に正確に評価できないと気づいた。(後略)

そして、この後に続く最終レポートの後半に基本練習の改善案がまとめられているが、「パターン練習の形を多様化し、キューを十分準備する」と「学生一人ずつに発話させる」というすぐに行動に移せる具体的な提案になっている。

学生Jは、授業で学習者の既有知識を利用した指導という考え方に触れ、これまでの教授実践を次のように振り返っている。

最終レポート例：学生J

私の所属機関で現在行われている授業では、「既習知識を利用し、まとまった談話ができるようになる」ということよりも、「既習知識を復習の形で確認する」という方法を扱っている。(中略)現在行われている「応用練習」は、ほとんどの場合、単純な応答練習になってしまうのは、現状である。そのため、学習者にとって「既習知識を十分働かせた上で、文脈の中で話せるようになる」という力が身につけにくくなる。

この内省を踏まえて、学生Jは、以下のように、コミュニケーションな授業デザインとして、学習者に文脈を意識しながら談話のレベルとする練習をすることを改善案として挙げている。

実際の場合では、文型や語彙・単語の既習知識を適切に組み合わせ、ある文脈を意識しながら話す必要がある。このような運用力の育成のために、「談話を意識した練習」を取り入れ、もっとコミュニケーションな授業デザインができるようにこれから考えたいと思う。

これらの例に見られるように、最終レポートの学生の特徴としては、

- ・教授法授業で自分が何を学んだかが詳細に記述されていること
- ・教授実践上の問題がより具体的、かつ明確に指摘されていること

がある。以上のことから、学生が既有の知識や技能を用いて取り組む課題先行型の授業の進め方を通して、常に自分たちの知識や技能と関連付けながら教授法授業で扱った内容に対する理解を深めていったと解釈できる。

6. まとめ

この授業は、現職の日本語教師の経験知を生かすための課題先行型という設計、多角的な視点で問題を捉えるための学生同士のインターアクションの多用、授業における自分自身の遂行状況の把握やこれまでの授業実践における問題解決を探るための枠組みを与えた振り返りの機会の多用を特徴としている。レポートの記述内容の分析から、それぞれが実現できたといえよう。

また、学生がどのようにこの授業を評価しているかを、政策研究大学院大学が実施した無記名回答の教師評価アンケートから見てみることにする。アンケートの自由記述欄を見ると、「基本練習・応用練習を工夫して効率よく授業計画を立てることをさらに勉強したいと思います。」という初級コースの授業設計について継続的に学ぶ意思を述べたコメントがある。また、「この科目を取って、自分の授業を振り返って、改善案を考えるようになった。先生方とクラスメートの皆さんからも色々ないいアイデアをいただいたので、大変良かったと思う。」というコメントからは授業のねらいが理解されていることがわかる。教授法授業で扱った内容と授業のねらいが伝わった例と見ることができる。

以上のことから、「日本語教授法Ⅰ」での取り組みは、現職の日本語を母語としない教師を対象にした教授法授業のカリキュラム設計の考え方とその実現形の一例を提示するものになっているのではないかと考える。

〔注〕

- (1) 日本語教育指導者養成プログラムについては、築島・木谷(2005)に詳しい。
 (2) 2006年度は、2006年9月28日(木)～2007年9月16日。4学期制。
 (3) 特定課題研究を研究報告とする場合は「特定課題研究演習Ⅲ」を、研究論文とする場合は「特定課題研究論文」となる。
 (4) 2006年度参加者概要は以下の通り。

国 籍	中国、フィリピン、マレーシア、ベトナム、インド、ヨルダン、キルギス、ブラジル、ケニア
性 別	男性：2名、女性：8名
年 齢	20代：7名、30代：2名、40代：1名
所属機関	大学：6名、高校：1名、一般機関：3名
教授年数	2年：4人、4年：1名、5年：1名、6年：1名、7年：2名、15年：1名

- (5) 修了要件の一つである研究は、言語教育領域に「特定課題研究演習Ⅰ」「特定課題研究演習Ⅱ」「特定課題研究演習Ⅲ/論文」の3科目として組み込まれている。原則的に、実験授業、調査など自国に戻っての帰国実習を課し、直接的に教育実践に関わる研究が求められている。
 (6) 授業前に教授法知識確認のテスト(1コマ)と、最終回に「まとめ」の時間(1コマ)がある。
 (7) ベトナム語「数字」、マレー語「あいさつ」、中国語「～てください」の3言語による外国語体験学習。時

間は各15分。各言語を母語とする教授者以外の学生は全員学習者となる。

(⁸)この授業では、基本練習は単語、文レベルで形と意味を理解し、生成できるようにする練習、応用練習は基本練習で学習した語彙や文を運用できるようにする練習とした。

(⁹)指定した学習項目は、「～たいです」「やりもらい(物)」「～られる(可能)」。

(¹⁰)グループ作業の手順と各作業のねらいは以下の通りである。

グループ作業手順	ね ら い
①発表を聞きながら、各自が自分の所属機関との共通点と相違点を付箋紙に書き出す。	他の学生の発表を自分の教育現場と関連づけて聞く。
②グループに分かれて、グループメンバー全員の付箋紙の記述を「教師」「学習者」「教材」「その他」で分類し、模造紙に貼る。	異なる視点で共通点・相違点を捉えていることに気づく。与えられた枠組みで視点の整理をする。
③グループごとに種類別に分けられたものを発表する。	分類結果を説明する。

〔参考文献〕

阿部洋子・長坂水晶(2007)「JET青年を対象とした日本語教師養成コースの設計と実施」『言語文化と日本語教育第33号』、97-100、お茶の水女子大学日本語言語文化学研究会

池上摩希子(2002)「体験型学習の意味と方法」、細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』、101-117、凡人社

石黒広昭(2004)「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120号、1-12

稲垣佳世子・波多野誼余夫(1989)『人はいかに学ぶか』ちくま新書

E.B. ゼックミスタ、J.E. ジョンソン著、宮元博章他訳(1996)『クリティカルシンキング入門編』北大路書房

国際交流基金(2006)『日本語教授法シリーズ1 日本語教師の役割/コースデザイン』ひつじ書房

(2007)『日本語教授法シリーズ9 初級を教える』ひつじ書房

中野民夫(2001)『ワークショップ』岩波新書

波多野誼余夫(1980)『自己学習力を育てる』東京大学出版会

春原憲一郎・横溝紳一郎編(2006)『日本語教師の成長と自己研修』凡人社

森田ゆり(2000)『多様性トレーニング・ガイド』解放出版社

築島史恵・木谷直之(2005)「日本語教育指導者養成プログラム(修士課程)の取り組み」『日本言語文化研究会論集』創刊号、1-11