

# 日本語教育実習生と作成した日本語教科書は実習でいかに活用されたか—説明行動の視点で実習教育を考える—

古別府 ひづる  
Hizuru Furubeppu

初級教科書作成の目的には二つあった。一つは、交流協定を結ぶ大学間学生交流事業の一環で来日する中国人留学生と韓国人留学生のための日本語授業に使用する教科書として、もう一つは、山口県立大学国際文化学部日本語教員養成の実習用としてである。

本稿では、教科書作成を実践能力をつける上で、重要な経験と位置づけ、実際の実習において当該教科書を使用した上で実習生と学習者に調査を行った。その結果、授業を説明する行為と考えた場合、教科書と実習では説明行動の種類に共通点と相違点があることがわかった。また、授業の流れを段階別に見ていく中で、授業の自由度が高くなるにつれ、教科書への依存度が低くなる傾向が見られた。

総合して、教科書の限界と領分を知り、教科書と授業の説明行動の種類を把握し、インターアクションと組み合わせて行うことが、実習事前指導として、有効であると考えられた。

キーワード：

日本語教員養成 日本語教育実習 日本語教科書 説明行動 インターアクション

## 0. はじめに

平成12年3月に文化庁の日本語教師養成に関する提案に端を発し、教師の「実践能力」が問われている昨今、日本語教育実習は、「実践力」につながる現場体験として、重要なプロセスであると言えるであろう。

さらに、もう一つの「実践力」をつける方法として、教科書の作成が考えられる。学習者のニーズを知り、シラバスを決め、本文を考え、練習問題を作る作業は、認知ストラテジーとメタ認知ストラテジーを駆使した教授習得法だと考えられる。

筆者の大学における日本語教員養成では、「日本語教育実習」を必修科目とし、実施してきた。さらに、平成17年度と18年度には、実習生と共に初級日本語教科書を作成した。当教科書は、大学の学部生によって作られ、学習者のニーズだけでなく実習生のための教科書という意味で特徴的だと考える。

本稿では、実習の実際との比較及び教科書使用後の調査を通し、教科書作成の意義と実習事前指導のポイントを抽出し、日本語教員養成の「実践力」の一助としたい。

## 1. 先行研究

日本語教育実習に関する先行研究としては、古別府（1999）が、日本語教育の実習生が直接法で実習を行う際の、聞き手配慮の解説行動（メタ言語行動）を「説明行動」、即ち、授業を説明する行為

ととらえ、市販の実習テープの初級クラスと中級クラスの違いを、説明行動の種類で比較分析している。また、丸山(1990)は、初級クラスの実習に言及し、実習の問題点を具体的に挙げている。さらに、日本語教育学会(1994)では、教壇実習教育活動の具体的方法と実習の意義を実習生の技術的・態度変容的な成長について言及するとともに、実習指導者の評価基準を質的に見ていくことの重要性を述べている。これらの先行研究は、実践能力を具体的に挙げ、実践に裏打ちされた研究成果を必須として取り上げているが、授業の縦の流れを枠組みにした、例えば、導入、応用、タスクの段階の連関についてまでは言及・分析していない。

岡崎(1997)は、実習には多様な現場がありえ、現場に応じた教師の意志決定をいかに行うべきかを理論的に踏まえた上で、実践能力について述べ、複数のモジュール例を具体的に示している。ただ、2、3週間の短期間の数回程度の教壇実習において、理論に基づき、柔軟に対応することは難しく、儀式的であっても、一つの型を示すことが重要ではないかと考える。

一方、教科書作成についてはどうであろう。教科書作成は、実践能力、特にメタ認知的視点を養う上で重要な機会であり、具体性と抽象性の行き交い、つまり、理論と実践、帰納と演繹のインターアクションを通し、作り上げるものである。教員養成において、教科書作成は、上述の先行研究の双方の視点を踏まえた包括的な活動と言える。しかし、教科書作成の経緯の報告はあっても、教科書作成と実践能力、特に実習との関連性を取り上げた研究発表はあまりない。よって、本稿では、教科書作成を通し、実習教育で何を教えるべきかの枠組みを抽出することを試みる。

## 2. 教科書作成の背景と目的

実習生による初級教科書を以下の背景と目的により作成した。

(目的) 初級教科書の作成には二つの目的があった。一つは、筆者の大学と交流協定を結ぶ中国及び韓国の大学から毎年来日する留学生のための日本語授業に使用する教科書として、もう一つは、同大学の日本語教員養成の実習生用である。

(方法) 留学生達へのニーズ調査をリソースとした。調査の内容は以下である。

- ① 滞在期間における日本語の使用場面、日本語を使うときに困ったとき、知っていて良かったとき、日本語学習への期待内容についてのアンケート調査を行った。
- ② 行程表を基に行動内容、即ち、日本人との接触場面を想定した。その中で、例えば、滞在先の旅館の従業員との接触場面についてのインタビュー等を行った。

①②より、拾い上げた表現を構造シラバスと機能シラバスの観点で配置した(5. 教科書の構成参照)

(作成者)

- ・山口県立大学の日本語教員養成課程「日本語教育実習」2005年度受講生 22名
  - ・山口県立大学の日本語教員養成課程「日本語教育実習」2006年度受講生 24名
  - ・山口県立大学の日本語教員養成課程「日本語教育実習」担当教員 1名
- 計47名

(作成期間)

- ・2005年10月から2006年2月(5ヶ月間)

- ・2006年10月から2007年2月（5ヶ月間）  
計10ヶ月間

(学習者の背景と教科書の日本語レベル)

大学交流協定を結ぶ中国、韓国からの留学生20名中10名が対象である。来日する20名の留学生のレベルは多様で、日本語学科の学生と非日本語学科の学生、中には、入門レベルの学生もいる。クラス分けテストを実施し、初級と中級に分け、うち初級クラス10名を実習の対象者に行している。結果的には、初級クラスの約3分の2が日本語学科の学生、約3分の1が非日本語学科の学生（うち、日本語入門レベルが1、2名）である。よって、教科書の日本語レベルは、日本語学科の学生が半数以上を占めること、且つ、実習生側にとって、学習者の前半初級レベルを踏まえた教授知識と教授能力を養う機会とすることより、初級後半を設定をした。

### 3. 日本語教育実習と日本語教科書作成との関連性

上述の大学間交流協定で来日する留学生のための日本語講義は、日本語教員養成の必修科目である「日本語教育実習」にあてられている。実習の一日の授業は、3コマ構成で、導入→応用→タスクという流れになっている。この三段階の組み立ては、実習生には、活動内容を認識し、実践する機会となる（4. 実習の構成 参照）。即ち、授業の流れを汲み、実習を経験した実習生自身により教科書を作成することが、実習生のニーズに合うとともに、日本語教授の総合力がつかうと考える。

### 4. 実習の構成

実習期間は、毎年7月の3週間（交流協定プログラム実施期間）で、実習一日分の構成は、以下の通りである。

- 1) 導入（学習文型の導入と型の定着を中心にした機械的練習）（50分）
- 2) 応用（意味の定着を中心にした談話練習）（50分）
- 3) タスク（文型と意味の両方の定着を目的とし、現実の言語場面を想定した課題をこなす）（50分）

### 5. 教科書の構成

当該教科書は、巻頭、巻末と11の課から構成されている。6課と11課の後には復習テストがある。各課は、文法文型例文、機能表現例文、本文、練習、コミュニケーション・ストラテジー、山口・日本事情、クイズ、新しいことばの項目で構成されている。このうち、本稿では、実習生用ということに焦点化しているのので、文法文型例文、機能表現例文、本文、練習、山口・日本事情についてのみを取り上げ、それぞれの解説と例を以下に示す。

#### ○文法文型例文

文法シラバスに基づき、初級後半レベルを配している。参考文献としては、『新文化初級日本語』（文化外国語専門学校）、『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）、『表現50とその教え方』（富田隆行、凡人社）である。例文は、ミニダイアログ（隣接ペアが中心）で示し、意味の理解を図っている。実習では、導入段階に活用可能。以下は、文法文型「～という」の例文である。

【例】

A：これは ちらしずしという日本の食べ物です。

B：わあ、おいしそうですね。

○機能表現例文

代表的な表現意図を機能として配している。参考文献としては、『Situational Functional Japanese』（筑波ランゲージグループ）と『日本語中級Ⅰ』（国際交流基金）である。例文は、ミニダイアログ（隣接ペアが中心）で示し、使用する状況のわかりやすさを図っている。実習では、導入段階に活用可能。以下は、機能表現「理解の確認をする」の例文である。

【例】

A：たしか、このバスは県庁に行きますよね。

B：はい、行きますよ。

○本文

学習者が山口に滞在中に遭遇すると思われる場面の中で、学習項目を会話形式で提示している。実習の導入にも活用可能。

【例】

さくら：瑠璃光寺に着きましたよ。

ヨンハ：わあ、すごい、これが瑠璃光寺ですか。

（やりとりが続く）

○練習（Ⅰ、Ⅱ、Ⅲで構成されている）

練習Ⅰ→文法文型の定着をねらい、ドリルが中心である。その一方で、発話と結びつけるように工夫している。実習の機械的練習に活用可能。

【例】

例

A：新発売のポテトチップスを食べましたか。

B：いいえ、まだです。今度食べてみます。

①

A：もう、湯田温泉に行きましたか。

B：いいえ、まだです。来週、行く→

練習Ⅱ→練習Ⅰより複雑で、自由度を高くした練習である。発話と結びつけるように工夫している。実習の導入の機械的練習及び応用練習に活用可能。

【例】

A：夏休み、旅行に行きませんか。

B：いいですね。どこにしますか。

A：そうですね、シンガポールかパリに行ってみたいです。

B：どうしてですか。

A：街並みがきれいだからです。

B：じゃあ、シンガポールとパリ、どちらにしますか。

A：シンガポールのほうが運賃が安いからシンガポールにしませんか。

B：いいですね。じゃあ、シンガポールにしましょう。

問 ペアを組み、下線部を代えて、旅行の計画を立てましょう。

練習Ⅲ→機能表現の定着をねらい、ロールプレイやタスク練習が中心となる。実習のタスク段階で活用可能。

【例】

ペアになって相談事をし、また相手の相談事に対して、あなたの考えを言いましょう。

例

A：田中さんにあげるプレゼント、どこで買ったらいいと思いますか。

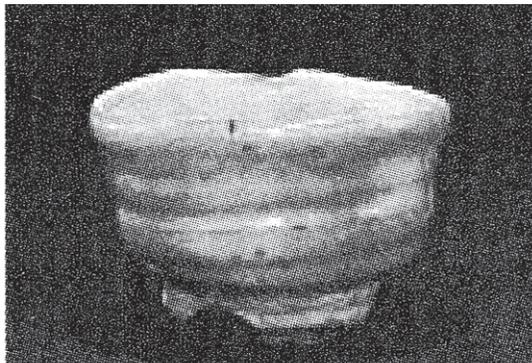
B：道場門前に行ったらどうですか。おしゃれな店がたくさんありますよ。

○山口・日本事情

日本や山口の文化に触れてもらうために主に文章で事柄を説明している。わかりやすくするために、写真やイラストを添えている。

【例】

日本には、有田焼や備前焼など、各地に焼き物（陶器）の名産地がありますが、山口は萩焼が有名です。萩焼や、今から40年ほど前に朝鮮から伝わったのが始まりです。土の色や質感を残すため、器に絵を描かないものが多いです。



## 6. 調査

当該教科書を用いて実習を行った後に、以下の調査を行った。

### 6. 1. 調査の目的

調査の目的は、以下の5つである。

- ①実習生は、教科書をどのように活用しているか。
- ②実習生は、実習と教科書をどのように位置づけているか。
- ③実習生と学習者は、教科書をどのように活用したと認識しているか。
- ④実習において、教科書はどのように活用されるべきか。
- ⑤教員養成における実習事前指導のポイントは何か。

### 6. 2. 調査の方法

#### 6. 2. 1 分析の視点

古別府(1999)に基づき、説明行動を「授業を説明するための活動」とし、例えば、進行説明、学習項目説明、指示、誤用に対する説明、学習者からの質問に対する説明という視点で考える。

#### 6. 2. 2 分析資料

以下の4つを分析資料とした。

##### 1) 自作教科書と実際の実習の説明行動の比較(資料①)

実習生の方は、2007年度7月の3週間の実習で第9日目の教壇実習の文法文型の場面を取り上げたビデオテープの起こしである。導入50分、応用50分、タスク50分の1日分で、学習内容は、文法文型「～という」である。分析対象者は、2007年度実習生16名中3名分(導入、応用、タスク、それぞれの段階で実習生は異なる)である。

##### 2) 実習直後の実習生の気づきのコメント(6. 3結果と考察結果2、参照)

分析対象者は2007年度実習生16名分

##### 3) 実習生への教科書に関するアンケート

分析対象者は2007年度実習生16名分の実習終了直後のアンケート(図1)

##### 4) 学習者への教科書に関するアンケート(資料②)

分析対象者は2007年度大学間交流協定校からの留学生初級クラス10名分(韓国人7名のうち日本語学科4名、中国人3名のうち日本語学科1名)。

### 6. 3 結果と考察

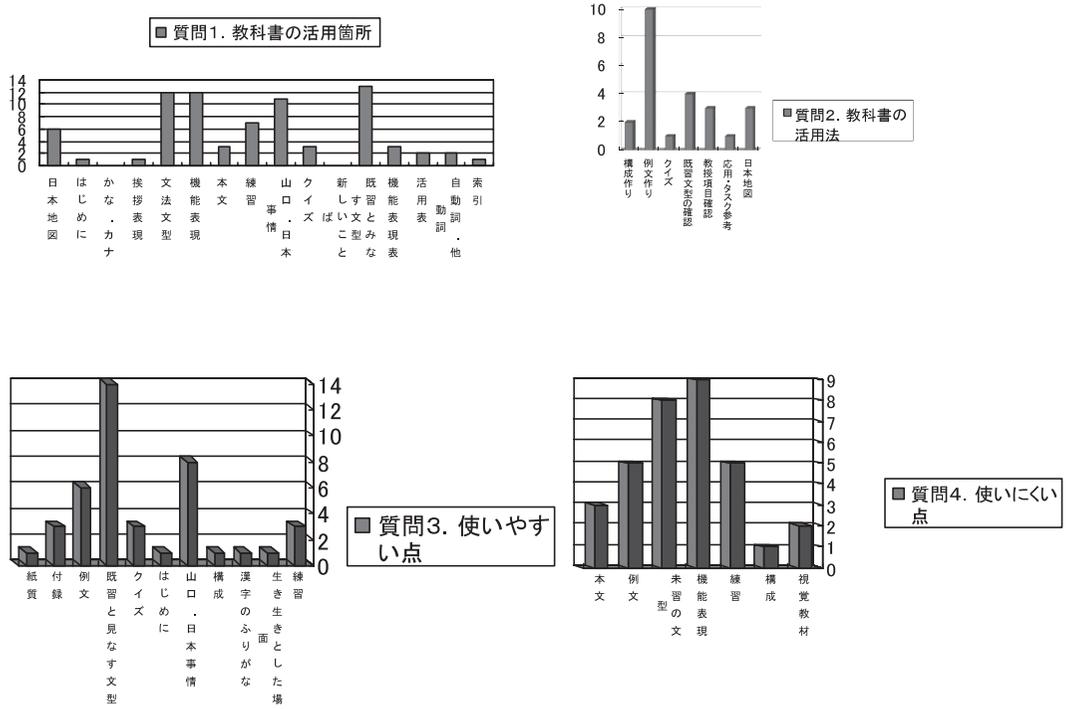


図1. 実習生の教科書に関するアンケート結果

結果1) 目的①実習生は、教科書をどのように活用しているか。

資料①より、導入や応用段階における説明行動において、教科書では、例文のミニダイアログが中心であり、タスクでは、課題をできるだけ既習の語彙を用いて指示している。

しかし、実習の実際では、多様な説明行動を行っていることがわかる。例えば、導入段階では、教科書では、ミニダイアログの主に隣接ペアを用いた方法を取っているのに対し、実習では、ペアを複数化したディスコースをスキットにしたり、視覚教材（絵や写真、レリア等）を豊富に用いている。また、音読、学習文型の繰り返しによる焦点化（例:「トルコキキョウ」）、ロールプレイ、スキット提示の複数化など、多様な活動を行った後、練習Ⅰ（機械的練習）に移行している。応用段階では、導入した学習項目や既習語彙を用いてのウォーミングアップから入っているが、それ以外の活動は、導入と相似している。タスクでは、既習文型に多少の新しい表現は入れても良しとし、現実の言語場面や日本文化事情を結びつけた課題を提示し、その他の教材としては、プリタスク、視覚教材等で十分なウォーミングアップをし、インターアクションで理解を確認している。また、学習意欲を刺激するため、ディバートのトピックを選択させ、例示し、手順を説明する等の学習者への働きかけをかなり行い、本番に臨む体勢を作っているのがわかる。

結果1のまとめとして、実習生は教科書をほとんど活用していないように見える。また、教科書と

実習との説明行動は、数、種類において大きく異なる。

結果2) 目的②実習生は、実習と教科書をどのように位置づけているか。

実習生の気づきのコメントと実習を見学した他の実習生のコメントを段階別に示すと以下になる。

#### 【導入段階】

(実習生本人からのコメント)

・板書の整理がうまくいかなかった。・学習者を待たせてしまう場面があった。

(他の実習生からのコメント)

・「という」の学習で、「トルコキキョウ」という相手が知らないと思われるものを使ったので、学習者が「トルコキキョウ」と言って不思議がっていたところが良い例文だと思った。・既習事項を使っていたので、学習者の反応が良く、うれしそうだった。・中国や韓国の写真を用意して良かった。前回使った写真を使っていたので、学習者に親しみが感じられ、また、再利用し学習者の記憶を呼び戻したところが良かった。・例文をリピートさせるとき、どこを繰り返すのか指示していなかったなので、学習者が混乱していた。また、それを訂正できていなかった。・リピートさせる前に意味の確認をすべき。一人ずつ言わせるのなら、二つのグループに分けなくても良い。・「何という～ですか」を使って、「～」にことばを入れ替えて練習させたところが良い。・声が聞き取りにくい。

(まとめとして)

導入においては、実習生本人は、授業の進め方や板書のしかた、について挙げている。他の実習生(見学者)は、例文のわかりやすさ、つまり、「トルコキキョウ」という珍しい花と「～という」を結びつけ、「～という」の相手が知らないであろうと思われるときに用いられる意味への理解のための行動、即ち、説明行動のうまさを指摘している。また、既習事項を使っただけの説明行動における学習者の反応の良さ、視覚教材のおもしろさ、前回の実習生が使っていた教材を再度使った説明行動を評価しているのが興味深い。また、改善すべきこととして授業進行の悪さ等を挙げており、実習生本人の気づきと重なっていた。

#### 【応用段階】

(実習生本人からのコメント)

・「～という意見に～です」の導入をするとき、出てくる単語を説明しそびれた。

(他の実習生からのコメント)

・中国や韓国の観光地を学習者に紹介してもらったところが良かった。・写真が小さいので学習者の近くで見せた方が良い。・「ゆかた」のイントネーションが気になる。指示するときの表現がむずかしい。例えば、「～てください」ではなく、「～てもらいます」をよく使っていた。・会話を作り終えた学習者が退屈そうだった。・学習者3人で発表させると何も言わない人がある。黒板をうまく使おう。・女言葉、男言葉の混在があった。

(まとめとして)

応用段階では、実習生本人は、授業の進め方、学習者への説明行動を行わなかったことを挙げている。他の実習生は、視聴覚教材の提示のしかた、イントネーション、指示表現、レベル差のある学習者への対応の仕方、引きつける方法、板書、女言葉と男言葉についてなど、指摘が細やかになっているが、導入と同様、説明行動に関する指摘が多いのがわかる。つまり、導入との共通項目として、

練習のさせ方、誤用の指摘、板書、授業の進め方、声に関する説明行動が挙げられ、【導入段階】と異なる点として、学習者の背景事情や山口・日本事情の活用、社会言語学的視点が入り込む（男言葉、女言葉）ことが挙げられる。

### 【タスク段階】

（実習生本人からのコメント）

・ディベートをする時間を多く設けようと思い、はじめの説明（ディベートの進め方や使用表現、ワークシート）を一方向的に進めてしまった。・理解していない人の説明を他の学習者に任せてしまった。・学習者の話し合いの時間をどこで終わらせるべきか、いつ次の段階に進めるかなどの、区切りが難しかった。ディベートや話し合いに全員が参加できるように促すことが難しかった。・学習者の発話が多くて良かった。

（他の実習生からのコメント）

・みんな意見を言えて良かった。みんな参加させるべき。話し合いに参加できない人もいた。・難しい・時間配分、進行に手間取っていた。・ディベートになっていた。意外に成り立っていた。

（まとめとして）

タスクでは、実習生本人は、授業の進め方について、学習者の発話を増やすことを気にしていた。他の実習生は、学習者参加型の良い点と悪い点を指摘している。実習生本人と同じく、時間配分、授業の進め方、活動が現実的かについて述べている。つまり、導入及び応用との共通点としては、授業の進め方という説明行動が挙げられ、異なる点としては、トピックの適切性が挙げられていた。

結果2のまとめとして言えることは、導入、応用、タスクにおいて、説明行動に共通のものとは共通でないものがある。また、導入、応用、タスクと段階が上がれば、説明行動に異文化背景が利用される。タスクでは、「授業の進め方」という説明行動が中心で、それが細分化（下位区分化）され、プリタスク等の具体的な手続きが必要になる。また、実習生本人は、気づきの中で、改善すべき点に言及することが多く、見学者である他の実習生は、良い面を多く挙げ、改善すべき点は少なめで、指摘するには具体的に挙げているのが特徴的と言える。タスク段階では、教科書に関する指摘があまり無く、教科書よりも授業のあり方に重点を置いている。

結果3) 目的③実習生と学習者は、教科書をどのように活用したと認識しているか。

結果3)は、図1と資料②より考察する。結果として、実習生は、「既習と見なす文型」、「文法文型例」、「機能表現例」、「山口・日本事情」の項目を活用し、即ち、6.3の結果1のまとめでは、教科書を活用していないように見えたが、例文作りと既習項目の確認のために、実際は活用していたことが明らかになった。そのまま使わず、発展、加工させていると考えられる。実習生は、「機能表現例」の曖昧さととまどい、機能とは何かを改めて問う機会となっている。一方、学習者は、教科書の「文法文型例」、「本文」、「日本地図」、「活用表」を活用したと認識し、特に予習用に使っていることがわかった。

学習者と実習生の教科書の活用箇所の共通点として、文法文型例が挙げられる。また、学習者は実習に満足しているが教科書には満足していない。つまり、実習生用としては評価されるが、学習者のための教科書としては改善すべきところが多い。

さらに、中国人学習者と韓国人学習者とでは、同じ教科書を使い、同じ実習を受けても、受け取り方やニーズが異なると考えられる。

結果4) 目的④実習において、教科書はどのように活用されるべきか。

以上の実習生と学習者の教科書への認識を通し、実習における教科書の活用のあり方を考えると、段階を追う(導入→応用→タスク)につれて教科書への依存度が低くなるため、教科書の限界と領分を知ることが重要であるということが言える。その一方で、教科書は教えるべきエッセンスを提示しており、実習生は、それを基に、授業を組み立て、段階を踏まえた導入の仕方、練習のあり方を現実に対応させることが求められる。つまり、教科書は授業ではなく、ここで、改めて、授業は、教科書を教えるのではないということが確認できる。即ち、実習は、教科書の領域を越え、包括的な視点が求められるということである。また、挨拶表現、活用表、日本地図、日本事情、写真やイラストなどは、教科書の特質を発揮するものであると言える。

## 7. おわりに

自作教科書を実習に用いた結果、教科書作成は、授業の段階的な流れをたどり、教えるべきことをつかみ、導入や練習の方法を意識化するメタ認知教育として意義があると考えられた。まとめとして、目的⑤の実習事前指導のポイントに以下のことが考えられる。

- ①説明行動の分類が指標となりうる。教科書と授業の説明行動の提示、特に、実習ではインターアクションの重要性を認識させる。教科書、実習双方において適切且つ豊富な例文が重要である。
- ②縦の授業の流れの指導(例えば、本稿による導入段階、応用段階、タスク段階)、その連関について学ぶ機会があれば授業が可視化しやすい。また、どの段階で、どのような説明行動が効果的か知ることが重要である。
- ③説明行動の一種、視覚教材の活用は、学習者を惹きつける上で素材となりうる。
- ④実習事後も含めた実習教育として教科書作成が挙げられる。

最後に、本研究を通して、教科書作成の効果を、より具体的に示す必要があることを感じた。例えば、既成の教科書と作成教科書との説明行動を比較することも考えられる。また、今回は、指導教員の評価(コメント等)は取り上げなかった。その評価が実習生の自己評価や他者評価に反映されることは否めない。以上のことを含め、教科書作成が、メタ認知教育にどのように貢献するかを、さまざまな側面から示すことが重要であろう。今後の課題としたい。

資料①教科書と実際の実習の説明行動の比較(文法文型「～という」の学習)

説明/流れ	教科書の説明		実習生の実際	使用された他の教材
導入	例文	A: これはちらし寿司という日本の食べ物です。 B: わあ、とてもおいしそうですね。	1) スキット①  鈴木: 田中さん、お誕生日おめでとうございます。(花束を渡す) 田中: わあ、きれいですね。 何という花ですか。 鈴木: トルコキキョウという花です。	・スキット  ・トルコキキョウの写真

			<p>田中：ありがとうございます。</p> <p>2) 応用紙に書かれた上記の会話文を見せる。実習生が先に読み、学習者は後を追う。二組に分け、学習者だけで音読。実習生が、「トルコキキョウ」と発音する。学習者に言わせる。</p> <p>3) スキット②</p> <p>陳：山口のおみやげに何がいいですか。</p> <p>田中：「五橋」というお酒はどうですか。(実物を見せる)</p> <p>陳：お酒はちょっと…。</p> <p>4) 2)と同じ手順で練習。</p> <p>5) ペアで前に出て、練習。</p>	<p>・一升瓶の酒</p>
導入	練Ⅰ	<p>選択問題</p> <p>A：これは何というくだものですか。</p> <p>B：これは【リンゴ・ドリアン・バナナ】というくだものです。(ドリアンの挿絵がある)</p>	<p>1) 前出のことばを使って練習。</p> <p>A：これは何という(花)ですか。</p> <p>B：トルコキキョウという(花)です。( )に(酒/五橋、お菓子/ういろう 等)を入れて練習させる。</p> <p>2) 「陳さん、李さんにきいてください」とペアワークを指示</p>	<p>キュー (写真、リア)</p> <p>キュー (写真、リア)</p>
応用	練Ⅱ	<p>穴埋め問題</p> <p>A：あそこは、〇〇大学(という)大学ですね。</p> <p>B：はい、〇〇大学です。</p> <p>A：よかった。ありがとうございます。</p>	<p>1) ウォーミングアップ</p> <p>皆さん、これを知っていますか。(写真を見せる)「しまね海洋館アクセス」という水族館です。ここには「白いるか」がいます。「白いるか」がいるのは、ここだけです。とても人気があります。(同じ文章の書いたパネルを貼る。)</p> <p>2) ペアワーク</p> <p>幾つかの写真(例：万里の長城、トック〈韓国の食べ物〉、天安門等)を配布。ペアで1)のように発表させる。</p>	<p>写真 パネル</p>



		<p>5) シートの記入</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>①自分の意見</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>②理由</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>③質問</p> <p>_____</p> <p>④相手の意見のメモ</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>⑤まとめ</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> <p>シートに記入するときは、他の日本人実習生が補助する。</p> <p>4) 話し合う</p> <p>5) ディベート本番</p> <p>6) 判定(理由を述べる)</p>	<p>シート</p>
--	--	---	------------

資料②学習者への日本語教科書についてのアンケート結果

<p>質問1) 教科書は、日本語研修において参考になったか。</p> <p>参考になった→6人(中国人留学生1, 韓国人留学生5)</p> <p>あまり参考にならなかった→3人(中国人留学生1, 韓国人留学生2)</p> <p>全然参考にならなかった→1人(韓国人留学生)</p> <p>質問2) 参考になったところはどこか。</p> <p>会話→5人(中国人留学生1, 韓国人留学生4)</p> <p>語彙→1人(韓国人留学生)</p> <p>例文→1人(韓国人留学生)</p>
--

質問3) 質問1) で、あまり参考にならなかった、参考にならなかったと答えた人へ。  
どうして参考にならなかったか。

時間がなかった1人(中国人留学生)

質問4) 教科書を使って予習をしたか。

はい。→8人(中国人留学生3人, 韓国人留学生5人)

いいえ。→2人(韓国人留学生2人)

質問5) 質問4) で、「はい」と答えた人へ。どこを予習したか。

・文法文型→4人(中国人留学生2人, 韓国人留学生2人)・機能表現→1人(中国人留学生)・  
本文→4人(中国人留学生2人, 韓国人留学生2人)・練習→1人(中国人留学生)・新  
しいことば→2人(中国人留学生1人, 韓国人留学生1人)

質問6) 巻頭・巻末を利用したか。

・はい→9人(中国人留学生3人, 韓国人留学生6人)・いいえ→1人(韓国人留学生)

質問7) 巻頭・巻末のどこが参考になったか。

- ・日本地図→4人(中国人留学生2人, 韓国人留学生2人)
- ・はじめに→1人(中国人留学生)
- ・かな・カナ→2人(中国人留学生1人, 韓国人留学生1人)
- ・あいさつ表現→2人(韓国人留学生2人)
- ・数字→2人(中国人留学生1人, 韓国人留学生1人)
- ・活用表→4人(中国人留学生3人, 韓国人留学生1人)
- ・自動詞・他動詞→1人(中国人留学生)

質問8) 実習生の授業はどうだったか。

たいへん満足・満足→10人(全員)

質問9) 改善点や希望は何か。

自由会話がもっとほしい→3人(中国人留学生3人)

詳しい文法説明がほしい→3人(韓国人留学生3人)

繰り返しがつまらない→2人(韓国人留学生2人)

## 参考文献

- 1) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践—』(株)アルク
- 2) 日本語教育学会(1993,1994) 『日本語教師養成研修プログラムにおける実習教育のあり方に関する調査研究』
- 3) 古別府ひづる(1999) 「直接法による教師の説明行動—初級と中級クラスの比較より—」『日本語教育の交差点で、今田滋子先生退官記念論文集』 溪水社
- 4) 丸山敬介(1990) 『経験の浅い日本語教師の問題点の研究』 創拓社

How is the Japanese language textbook made by the students of JAFL course, actually used in the teaching practice? — Learning how to explain language in action.

There were two objects in making a Japanese language textbook for beginners. One is for Chinese and Korean students who come to Yamaguchi Prefectural University on an exchange program. Another is for the students who study in the JAFL teacher's course in the same university.

We consider making a textbook a very important experience for prospective teachers to build practical ability. This study is about the investigation conducted with both the Japanese students of JAFL course and the Chinese and Korean students after the teaching practice.

Our results show common points and different points between the textbook and the teaching practice from the perspective of making explanations. We found that the tendency to depend on the textbook became lower as the class was conducted more freely and communicative techniques were discovered.

The results lead us to suggest that as prior instruction for the teaching practice, the trainees should know the limits and the scope of the textbook. Learning each kind of explanatory action related to the textbook and the class is effective especially when those explanations are carried out with interaction between teachers and students.