

暗記を主軸とした授業システムの開発

—5 学期間の作文能力の変化—

池田 隆

1. はじめに

学生に対する教育効果は、教師の資質や経験などに大きく影響を受ける。全ての科目にレベルの高い教師を揃えて授業を行うことが出来れば、望ましいことだが、現実には不可能である。ウボンラチャタニ大学には若い教師しかおらず、それが限定要因となっている。また、学生の能力は、個々の学生により大きな差があり、同じ副専攻課程を終了してもほとんど会話が成立しない学生も見られた。

そこで、筆者は、教師の質に左右されず、また、副専攻を終了した学生のレベルを一定以上の水準に保つシステムの開発を目指すこととした。その手始めとして、学生にほぼ毎週小テスト（暗記テスト）を課し、その成果を学生が書いた作文に求めることとした。

2. 先行研究

教師の質と学生の能力差という2つの問題はぜひとも解決したいと考えている課題である。

タイにおける教師の質を扱った研究は（成田 2001）がある。この研究は新人教師2名、中堅教師2名、ベテラン教師2名の授業風景をビデオにとり、それを現職日本語教師17名に見せ、授業技術と情意的配慮に関して5段階評価で回答してもらうというものである。その結果得られた知見は以下の3項目である。

- 1) 経験の浅い教師は、教える技術についてはベテラン教師と同等の力を持っているが、個々の学習者の情意面への配慮が不足している傾向がある。
- 2) 経験の浅い教師（特に年齢の若い教師）は、学習者の情意面に関して、ユーモアのある授業をするという点には長けているが、それ以外は注意する必要がある。
- 3) 経験の浅い教師は、フィードバックに関して、初めからフィードバックが必要とされるような状況になることを避けている傾向が見られるが、恐れずにフィードバックの経験を積み重ねていくべきである。

この研究は教師が授業を行うに際して、留意すべき点についての示唆を得ることができるが、コース終了後または、日本語の全履修科目終了後の能力の伸びとの関係までは言及されていない。

また、タイにおける学生の能力差を扱ったものに（森 2001）がある。これは、30名のクラスを能力別に2分割し、その後の変化について学生と教師にアンケートを実施、回答を整理したものである。この研究は、クラスを分けることによって解決を図っているが、現実問題として教師の

負担増につながるため、この方法は採用できない。その他に、解決策としていくつか挙げられているが、抜本的な解決につながるものではない。

以上のことから、独自のシステムを模索することとなった。

3. 小テストについて

3.1 ウボンラチャタニ大学の日本語科目

2005 年度は副専攻課程までの授業が行われているが、開講科目は以下のようになっている。履修する学生の学部や学科により多少異なるが、日本語 1 から学習を始め、日本語 2 まで終了すると自由選択科目という扱いになる。更に日本語 4 まで学習すると第 2 外国語として認定され、日本語 6 までの科目に加えて選択必修科目 2 科目以上で副専攻課程が終了する。終了すると 2 級と 3 級の間程度のレベルに達する。

以下に科目名と使用教材を示す。

必修科目（以下 6 科目）

日本語 1（みんなの日本語 1 課～13 課）

日本語 2（みんなの日本語 14 課～25 課）

日本語 3（みんなの日本語 26 課～38 課）

日本語 4（みんなの日本語 39 課～50 課）

日本語 5（新日本語の中級 1 課～10 課）

日本語 6（新日本語の中級 11 課～20 課）

選択必修科目（以下 4 科目）

日本文化（体験しよう日本の文化など）

聴解（わくわくリスニング、毎日の聞き取りなど）

観光日本語（ガイドの日本語 1, 2 など）

ビジネス日本語（日本語でビジネスなど）

3.2 小テスト導入まで

1 年目は、赴任してまもなくであったため、学生の能力の把握に心を砕いた。

全てのクラスで、学生と会話をしてみたが、一番上のクラス（この時点では、副専攻課程が始まったばかりのため日本語 5 が最高）以外では会話ができなかった。

日本語 2 の学生もそうであるが、日本語 3、4 の学生（「みんなの日本語」26 課から 50 課）はとくに語彙力が乏しく、また、「家から大学まで何キロですか。」「どうして日本語を勉強しているんですか。」というような簡単なやりとりが理解できない学生が見受けられた。

問題点として浮かび上がってきたのは、

- ・語彙数が少ない

- ・書けない
- ・聞き取れない
- ・話せない

である。

自宅での学習時間について聞き取り調査を行ったが、一週間に 4 時間程度であった。

1 年目に明確化された問題点は、自宅学習の時間が少なく、覚えている語彙数が少ないというものであった。それへの対応策として考え出されたのが、「小テスト」(暗記テスト)である。

3.3 なぜ暗記か

暗記と関連が強いと考えられる教授法として、オーディオリンガルメソッドが挙げられる。佐治ほか(2004)によれば、「言語とは話しことばであるから、話しことばから学び、言語とは習慣であるから、パターンを暗記し、練習によって瞬時的反応すなわち習慣となるように大量のドリルをこなすといった方法をとる。」とある。この教授法はその後、「機械的な文型練習(ドリル)は単調でつらい。」「形式の正確さを重視して言語の運用を軽視する傾向があるため、コミュニケーション能力が育たない。」「学習した文型でしか話したり聞いたりできないため、コミュニケーションが難しい。」「練習のスピードを要求するため、学習者は常に緊張している。」などの批判を受け、他の教授法に取って代わられるようになった。例えば、コミュニケーションアプローチでは、「ある文がいろいろな場面や文脈の中でいろいろな意味を持つ」(佐治ほか 2004)とし、機能の面を重視している。しかし、外国語の運用は語彙や表現を数多く記憶していることが大前提である。学生にはそれが不足しており、口頭だけでなく記述の完全な暗記を行い、基礎力を上げなければならない。それにより、日本語能力が向上し、今学習している科目から次の科目に進んだ際も学生が学習難易度の上昇に十分適応することができ、継続的な学習が可能になると考えられる。

3.4 小テストの内容

小テストは各クラス、各課の指定した箇所を丸暗記し、それを紙に全て書き(「書くテスト」)、全部を発音する(「話すテスト」というもので、2 年目から開始した。日本語 1 の学生には小テストは行わず、日本語 2 から日本語 6 までを対象とした。日本語 2~4 は毎週、日本語 5 と 6 は課の数の関係で、3 週に 2 回という頻度で行った。暗記する箇所は、教科書の中の文型、例文、会話である。日本語 2 では文型(全てひらがなでもよい)、日本語 3 では文型(漢字の箇所は漢字で書かなければならない)、日本語 4 では例文(漢字の箇所は漢字で書かなければならない)、日本語 5 と 6 では会話(漢字の箇所は漢字で書かなければならない)とし、それぞれのレベルに応じて難易度に傾斜をつけた。日本語 5 と 6 では、学生が会話を暗記することにより、それぞれの文がその場面で果たす機能にも意識が行くことを意図した。「小テスト」の教科内評価は 30%として中間や期末テスト(各 25%)の得点よりも重くし、学生が小テストに力を入れざるを得ないようにした。

また、各回のテストは「書くテスト」、「話すテスト」として、それぞれ10点ずつの採点を行ったが、5点以下は0点とする、厳しいルールにした。

日本語2の小テストの例（全てひらがなでもよい）

みんなの日本語第14課文型

1. ちょっと 待って ください。
2. ミラーさんは 今 電話を かけて います。

日本語3の小テストの例（漢字は漢字で書かなければならない）

みんなの日本語第26課文型

1. あしたから 旅行なんです。
2. 生け花を 習いたいんですが、 いい 先生を 紹介して いただけませんか。

日本語4の小テストの例（漢字は漢字で書かなければならない）

みんなの日本語第40課例文

1. 二次会は どこへ 行きましたか。
・・・酔って いたので、どこへ 行ったか 全然 覚えて いないんです。
2. 山の 高さは どうやって 測るか、知って いますか。
・・・さあ、どうやって 測るんですか。
3. わたしたちが 初めて 会ったのは いつか、覚えて いますか。
・・・昔の ことは もう 忘れて しまいました。
4. 忘年会に 出席できるか どうか、20日までに 返事を ください。
・・・はい、わかりました。
5. あそこで 何を 調べるんですか。
・・・飛行機に 乗る 人が ナイフなど 危険な 物を 持って いないか どうか 調べるんです。
6. すみません。この 服を 着て みても いいですか。
・・・はい、こちらで どうぞ。

日本語5の小テストの例（漢字は漢字で書かなければならない）

新日本語の中級第1課会話2

アナウンスを聞く

駅で/馬、山口

（毎度ご利用下さいましてありがとうございます。当駅では、朝7時から9時30分まで、夕方5時から7時まで禁煙タイムを実施しております。この時間内のおたばこはご遠慮下さい。）

馬：禁煙・・・何て言っているんですか。

山口：禁煙タイム、禁煙時間のことです。

馬 : ああ、time。どこの駅も禁煙タイムは同じなんですか。

山口 : いいえ、駅によって違います。一日中禁煙の駅もありますよ。

馬 : ああ、それはいいですね。

山口 : ええ、だんだん禁煙の場所が増えています。

日本語 6 の小テストの例（漢字は漢字で書かなければならない）

新日本語の中級第 13 課会話 1

(1) 夜、隣の家の前で/アナン、隣の人

アナン : ごめんください。

隣の人 : はい。どなた様ですか。

アナン : 隣のアナンです。あのう・・・カラオケの音がちょっと大きいんですが、
もう少し、小さくしてもらえないでしょうか。

隣の人 : あっ、すみません。気がつかなくて。すぐ小さくします。

アナン : お願いします。

隣の人 : すみませんでした。

(2) 朝 8 時、ごみを捨てに来た隣の人とアナンさん

隣の人 : おはようございます。

アナン : おはようございます。

隣の人 : ゆうべはどうもすみませんでした。

アナン : いいえ。

隣の人 : 私は夢中になると、つい声が大きくなっちゃって・・・
本当にすみませんでした。

アナン : いいえ。

4. 結果 (5 学期間の変化)

4.1 小テストについて

小テストは、学生に対して、完全に記憶することを要求したため、当初は、0 点が数名見られ、また、10 点を取る者も少なかった。これは、学生の想定する完全さと筆者の想定する完全さとに相違があったことに起因していたため、学生に繰り返し説明した。その結果、ほぼ全員が毎回 7 点以上を取り続けるようになった。

4.2 自主学習時間数の変化

学生の自主学習時間数は、外国語学習において、最も重要な要素の一つである。ここに学習時間についての調査がある。それに加えて、ウボンラチャタニ大学の学生の自主学習時間数の変化も示す。

一週間あたりの自主学習時間数

チュラロンコン大学 19.2 時間（主専攻）

タイ商工会議所大学 14.0 時間（主専攻）

ブラパー大学 13.4 時間（主専攻）

ウボンラチャタニ大学の自主学習時間数

赴任時 4.1 時間

2年半後 16.2 時間

学生の自主学習時間数は約 4 倍になり、副専攻であるが、他大学の主専攻の学生と同程度になった。

4.3 作文の提出回数について

2 年目は学生の文法能力、語彙力、会話力が伸びたが、作文の提出率が下がった。

作文は教科内評価で、10%を占めている。1 年目は毎週、2 年目は 10 回書かせていたが、2 年目には平均提出回数が 5 回以下になってしまった。これは、小テストの負担があまりにも大きいためである。対応策としては、小テストを減らすか、作文の提出回数を減らすかしかないが、小テストを減らすと、せっかく伸びてきた学生たちの語彙力が低下してしまい、簡単な会話もできなくなってしまうので、作文の提出回数を減らして 5 回とした。

その結果として、学生がじっくり考えて作文に取り組めるようになり、文章らしさが見られるようになった。

4.4 作文の産出の変化

5 学期間の変化を評価するために、筆者は作文の産出に注目した。それは、アウトプット仮説によるものである。つまり、「聞く、読むなどの理解行動では、理解の不十分さを「ごまかす」ことが可能なのに対し、話す、書くなどの産出行動では、「ごまかし」は利かず、自らの中間言語を精一杯使って、その限界を意識することができる。」（横山 1998）のである。

作文の例として、6 つの作文（学生 4 名分）を取り上げ、原文のまま掲載する。

取り上げた学生は以下の通りである。（（日本語 2）などはその文が書かれた時に履修していた科目を表す。）

学生 A：筆者 1 学期目～5 学期目まで学習。成績下位。作文①（日本語 2） 作文②（日本語 6）

学生 B：筆者 1 学期目～5 学期目まで学習。成績上位。作文③（日本語 2） 作文④（日本語 6）

学生 C：筆者 2 学期目～5 学期目まで学習。成績下位。作文⑤（日本語 5）

学生 D：筆者 4 学期目～5 学期目まで学習。成績中位。作文⑥（日本語 2）

4.4.1 学生 A 日本語 2 の時の作文（当時 2 年生）筆者 1 学期目

今日はいちばん おもいべんきょうします。

天気はさむいですね。

しゅくだいは たくさんがあります。

4.4.2 学生A日本語6の時の作文(4年生)筆者5学期目

「私の徳を積むこと」

毎週私は喜捨をしています。私は毎週喜捨をするつもりです。

初期私は2,3人友達と喜捨をしに行きました。でも、今、私は私と喜捨をする友達がたくさんいます。私はとても嬉しいです。それ以外はみんなお坊さんから法を聞くためにお寺に入ったら、いいことです。みんな幸せな人になります。チャンスがあったら、私はいつも森のお寺へ行きます。

私はいつも私と一緒に森のお寺へ行って、私の友人と知人が誘います。私はみんながお寺に入って誘って(いいことにあわせたいですから)。今日の午後に私と父はスリーラットさんとりょうに住む伯母を森のお寺に連れて行ってくれた。この森のお寺の名前は Sam Nak Song Non Jik です。この森のお寺の住職は木をたくさん植えています。例えばジャックフルーツの気、バナナの木、マンゴーの木などです。森のお寺の中、雰囲気はとてもいいです。静かな所ときれいな所です。今、この森のお寺はまだ、集会所と宗教の儀場がありません。お金がありません。それで私と foster mother は金曜日 14 日 10 月 2005 年にお布施をして持っていくために徳を積みたい人から募金するつもりです。この仕事は私は全部 100 枚明細書と 100 通白い封筒を準備しています。

私の父にとっては父の友達に 50 枚の明細書と 50 通封筒を配らなければなりません。一番嬉しいことは私は父をお寺に入らせることです。14 日 10 月には私の誕生日です。それで、その日は私は人生の中一番偉大な誕生日の徳を積むことです。

私の人生の中には何もほしいではありません。2 番だけがほしいです。1 番は私は人生の最後の中幸せな人になって父と母を法を聞くお寺に入させます。2 番は私は一生涯尼さんになりたいです。

4.4.3 学生B日本語2の時の作文(当時2年生)筆者1学期目

8 じにおきて、シャワーをあびて、大学へ行きます。

9 じから 2 じはんまでべんきょうしました。

3 じはんはソムタムをたべて、べんきょうして、うんどうをしに行きます。

6 じにおんがくをべんきょうして、としょかんへ行きて、きゅうにゅうを飲みます。

9 じにべんきょうして、シャワーをあびて、ねます。

4.4.4 学生B日本語6の時の作文(4年生)筆者5学期目

「変わった夢」

私はウボンラチャタニに住んだと考えたことはありません。ガイドになりたいと思いませんでした。昔絵を描くことが大好きだったから、美術について勉強したいと思ったけど、いろんな理由は美術を勉強できなかったです。子供の夢にならなくても、今何事にも勉強しているってこと

が楽しかったです。いろいろな観光地へ行ってもらったからです。

観光の専攻することができるから、日本語を勉強できるチャンスがあります。私は日本語がこんなにわかるようになったと思いません。高校生の時は日本語の選択科目があっただけで、その時にきょうみを持ちませんでした。最初の大学に入学したのは、中国語を勉強したかったけど、友達に私に日本語を勉強しに誘ってくれました。それに、その時は言語についての副専攻が日本語だけがあったからです。どの言語を勉強したら、その言語でよくわかるようになりたいと思います。私にとっては日本語1がとても難しかったので、日本語の教科書をたくさん読みました。日本語が好きになり始めました。日本語1を2ヶ月勉強して、私の友達は日本語がとてもできなかったです。宿題もたくさんあるし、毎週テストもあるし、日本語の文字もたくさんあるから、覚えられなかったです。私にとっては難しければ難しいほどおもしろいです。毎週テストがあることは学生によかったと思います。今日本語を勉強するのはとても楽しかったです。ひまなら、日本語を勉強して、日本語の歌を練習して聞きます。それに、日本人に案内してあげる観光会社を研修して受けましたが、日本語ももっとわかるようになりたいと思います。将来日本語ガイドか、通訳になりたいと思っています。また、日本語についての修士号で勉強しようつもりです。

4.4.5 学生C日本語5の時の作文（3年生）筆者5学期目

「なつやすみ」

なつやすみ、わたしはだいがくにいきました。だいがくであるばいとをしていました。まいにちは6におきましたでから、8にあるばいとをしていました。あるばいとについてしよるいです。わたしは2しょうかんにあきました。

わたしはともだちがうみにさそいました。わたしたちはわたしのあににとまっています。よくちょうはふねでザーシンしまにいきました。ルーマは1日とバイクをかりました。ひるはしまじゅうへいきましたとしゃしんをとりました。

おほうさんをやまにのぼるともつかれたよ。それから、わたしたちはしゅくはくせつびへかえりました。しゅくはくせつびはおもてはすなはます。5じににっこうがあつかったですから、わたしたちはかいかんであそびました。それからルーマへかえるのためにシーワをあびました。

よくちょうはふねでシーラサしまへかえりました。あには、わたしたちはナイトクラブへよるあそびにいつてやりました。おんなはサテツェのうえにダンスです。きみたちがどもきれいですね。バーのなかはいろいろおとこのひとがあります。わたしたちはながくないがいましたから、めがいたいのでけむりのたぼこです。あにのルーマにかえってくるとすぐにベットをねました。よくちょうはばんの7じにウボンへかえりました。わたしのなつやすみがたのしいです。わたしははやいなつやすみがいたいです。

4.4.6 学生 D 日本語 2 の時の作文 (2 年生) 筆者 5 学期目

「わたしはウボンラーチャタニーけんについてどうおもいますか。」

わたしのいなかはロイエットけんにあります。わたしは

ウボンラーチャタニーけんへべんきょうして、ひとりでウボンラーチャタニーけんへきて、わたしはとてもさびしいです。いま わたしのともだちがたくさんいます。

わたしは これがたのしいとおもいます。べんきょうは いそがしくて、

とてもむずかしいです。ウボンラーチャタニーけんはゆうめいで、

にぎやかなけんです。このひとはしんせつで、やさしいです。

じょくじは うまくが、からいです。このあいだは でんきがよくて、きょうは

あめがふります。まいにちはあそびにいきたいですが、できません。

べんきょうしなければなりませんから。ウボンラーチャタニーけんは

まずしいですが、おもしろいです。わたしは かわが あまり きれくないと

おもいます。わたしはこうつうがあまり ふべんだと おもいます。

わたしはウボンラーチャタニーけんが ひろくて、あまり きたなくくないです。

5. 考察

5.1 5 学期間の伸び (学生 A および学生 B について)

まず、学生の作文能力がどのように伸びたかということについて触れていきたいと思う。学生 A および学生 B をその例として、日本語 2 の時の作文と、日本語 6 の時点の作文を比較する。

5.1.1 学生 A、B が日本語 2 の時

日本語 2 を学習している時は、学生のレベルを考えて日記的なものでも良いとしたため、「朝起きて～」 「9 時に～」 などのような決まりきった書き方、箇条書き的な書き方しかできなかった。内容に関しては、起こった事実を書き連ねるのみで、自分の考え、感情にまでは言及していない。

5.1.2 学生 A、B が日本語 6 の時

日本語 6 にまでなると、よい文章が書けるようになっている。筆者が考える良い文章の条件とは、形の上では構成がしっかりしていること、誤用が無いことである。そして、内容の面では表面的な事実の羅列だけで終わることのない文章である。構成とは「文にまとまりがあること」である。スピーチは作文と同様に産出行動であるが、スピーチに関する研究 (和泉元ほか 2005) では、「まとまりのある話」のできない学習者の例として次のものを挙げている。

- 1) 文を羅列するだけで段落が形成できない。
- 2) 一つの話題について同じ情報を繰り返してしまう。
- 3) 自分で一つの話話を完結できない。

上記を参考にして作文を見ていくことにする。

学生 A の作文の構成は、

「喜捨をすること」→「お寺へ一緒に行く人」→「お寺の説明」→「お布施集めをする理由」→「彼女の願い」となっている。

この文章は、書き始めの部分で「喜捨をすること」について述べ、そこから展開し、最終的に言いたいメッセージである「彼女の願い」へと到達する流れが分かりやすく、同じことの繰り返しをすることなく完結している。そして、このタイトルである「私の徳を積むこと」が、文章全体をよく表している。

誤用に関し、母語の干渉を受けていると考えられる箇所があり、この文を読みにくいものになっている。特に、日付の「14 日 10 月 2005 年」は多くの学生が良く間違えるもので、日本語 6 のクラスでも間違える者が見受けられる。

学生 B の作文の構成は、

「昔は美術に興味があったこと」→「観光学科で日本語を始めたこと」→「勉強を努力したこと」→「日本語学習への意欲」→「将来の夢」となっている。これは、段落分けができていないところがあるが、伝えたいことが分かりやすく書かれている。

以上のように日本語 6 になると、事実について書くよりも、学生たちが抱えている夢、将来のこと、友達との関係など、深い内容について書くように変化している。これは、学生の日本語が本来心の中に持っている思考を表現できるレベルに近づいてきたからだと考えられる。

5.2 小テストを「話すテスト」のみ行った場合（学生 C について）

学生 C の能力はそれまでの成績も関係してくるが、前述の学生 A、B とはレベルが異なっている。

この文には書き始めと書き終わりらしきものがかるうじて見られるが、漢字の使用がなく、事実の記述のみで内面の感情を書くには至っていない。そして、最も大きな問題は、文法が正しくなく、タイ語の文法をそのまま使用しているという点である。この原因はこの学生が前学期の日本語 4 の「書くテスト」を行わなかったことにあると考えられる。日本語 4 の「書くテスト」を行わなかった理由は、比較実験のためではなく、同僚教師に対する、筆者の指示不足で誤解が生じたためである。そのため、彼女の書くことに対する正確さは、日本語 3 のレベルで止まっており、さらに日本語 4 で「書くテスト」をしなかった分、能力が下がり、日本語 5 のレベルの作文にはとうてい及ばぬ非常に分かりにくい文章になってしまったものと考えられる。つまり、「書く」ことによって、正しい漢字、単語、活用、文法への意識が集中し、その訓練の蓄積が文章に日本語らしさを与えるものと思われる。

5.3 小テスト実施前と実施後の日本語 2 の変化（学生 A、B と学生 D との比較）

学生 D は、学生 A、B と比較すると、作文らしさがでている。

この文の構成は、後半は表面的なウボンラチャタニの感想の羅列になっているが、全体的には「わたしはウボンラーチャタニーけんについてどうおもいますか。」というテーマに沿った話を展開している。また、「朝起きて～」や「9時に～」などといった時系列的に箇条書きしたものに比べて、この文章では「学生の考え」や「気持ち」が表現できている。

この文章の誤用は、助詞や活用に見られるが、読む上で障害となる程度のものではない。

漢字に関しては、日本語2から学習が始まるため、使用が避けられている。

6. まとめと今後の課題

学生の作文能力は5学期間で向上した。しかし、これだけでは、小テストの効果があったのか否か判然としない。そのため、小テストの内、「書くテスト」を行わなかった場合との比較、そして、日本語2での実施前と実施中の比較を行った。その結果として、小テストの実施が一定の効果を持つことが示された。

しかし、これはまだ、システム開発のほんの始まりに過ぎず、検討すべき項目がいくつもある。それを以下に示す。

- 1) 学生が暗記すべき文章を減らし、学生への負担を軽減する。
- 2) 教える漢字の適正量を決定する。
- 3) 学生の達成度を測定するのに客観的な尺度を用いる。
- 4) 会話の達成度についても検討する。
- 5) 授業内容の質的向上をはかる。

基本的には学生の負担を減らし、その分、同じ内容を繰り返し課し、定着の完成度を高めながら、学生の達成度を測定する方法を決定することを目指す。特に、達成度の測定は、教師が判断する際の材料となるだけでなく、学生が、自らの学習の進捗状況を確認し、学習意欲を継続させるための重要な役割を果たすと考えられるため、対策が急がれる。三登ほか（2004）では、「1年間の授業を終えた時点の到達度をはかるために、2学期の最終授業時に日本語能力試験3級の問題を使って、文法読解と文字語彙のレベルをチェックした。その結果、主専攻の学生の平均正答率は、文法読解71%、文字語彙65%となった。」と報告しているが、このような方法を取り入れていく必要がある。

これらの課題への取り組みを通して、最終的な目標である教師の質に左右されず、また、副専攻を終了した学生のレベルを一定以上の水準に保つシステムの開発を進めていきたいと思う。

参考文献

- 和泉元千春・魚住悦子・熊野七絵・羽太園・三浦多佳史 (2005) 「まとまりのある話をするための教材の製作―『初級からの日本語スピーチ―国、文化、社会についてまとまった話をするために―』製作の実践から―」『国際交流基金 日本語教育紀要』第 1 号
- 佐治圭三・真田信治 監修 (2004) 『日本語教師養成シリーズ 5 日本語教授法』東京法令出版 第 1 篇・第 3 章
- 成田高宏 (2001) 「教授経験と教授能力の関係―教師による教師への評価をもとに―」『国際交流基金バンコック日本語センター紀要』第 4 号
- 三登由利子・Walaiporn Kanjanakaroon (2004) 「150 時間で初級を終える―チェンマイ大学での取り組み初年度の考察―」『国際交流基金バンコック日本文化センター日本語教育紀要』第 1 号
- 森恵理香 (2001) 「「学生数の多さと能力差」にどう対処するか」『国際交流基金バンコック日本語センター紀要』第 4 号
- 横山紀子 (1998) 「言語学習におけるインプットとアウトプットの果たす役割―効果的な「気づき」を生じさせる教室活動を求めて―」『日本語国際センター紀要』第 8 号 国際交流基金日本語国際センター
- Pattarawan Youyen ・太田卓志・山口雅代・吉田直子 (2002) 「中級作文におけるタイ人学習者の誤用分析―チェンマイ大学日本語科の学習者を例として―」『国際交流基金バンコック日本語センター紀要』第 5 号