

受け入れ教室から見た日本語教育実習

著者	合津 美穂
出版者	長野県ことばの会
引用	ことばの研究 9: 25-37(1997)
発行年月日	1997-12-15
URL	http://hdl.handle.net/10091/00022417

受け入れ教室からみた日本語教育実習

合津美穂

1. はじめに

1997年6月末から7月初めの3週間にわたり、論者の担当している平成9年度信州大学外国人留学生日本語講座（初級コース）において、信州大学人文学部開講の「日本語教育実習」を受講する実習生4名^{注1}を受け入れる機会を得た。

本論では、実習生を受け入れた日本語講座の担当者としての視点で、今回の実習受け入れを振り返り、報告したい。

日本語教室は、ふつう学習者と日本語教師から構成される。実習生を受け入れることは、日本語教室に、新たな構成要素が加わるということでもある。また、実習生は在籍している学部・大学院等での指導のもとに日本語教室に参加するため、実習指導教官も一時的・間接的に日本語教室の参加者となる事態が起こる。

日本語教室の運営に責任を持つ日本語教師としては、どのように実習生を位置づけたらよいのだろうか。本論では、日本語教育実習生受け入れに関して行った論者の試みの一環を具体的に述べるとともに、「学習者」「実習生」の両者に焦点を当てて、両者がどのように今回の実習の過程を捉えたかを、レポート・アンケート等の資料の分析を通して考察したい。

なお、信州大学人文学部の日本語教育実習が開始されてから、本年度で3年目になる。過去2年は受け入れ教室として教壇見学・補助活動を行ったが、教壇実習は実質的にはこれが初回である。今後の発展を期して、拙いながらまとめ、諸賢のご批判をおおぐものである。

以下、第2章では実習生を受け入れた日本語講座について説明し、第3章では実習生受け入れの時期と形態について、受け入れ教室の視点から説明する。第4章では実習生の側から、第5章では学習者の側から、今回の日本語教育実習がどのようなものであったのかをレポート・アンケート結果にふ

れながら分析したい。第6章では、今回の実習を振り返り、受け入れ日本語教室の立場から今後課題にしなければならないことについて、簡単にまとめたい。

なお、以後、「日本語教育実習」授業担当者（沖裕子助教授）を「授業担当者」、日本語講座講師（合津美穂）を「講座担当者」と呼ぶことにする。

2. 受け入れ日本語講座の性格

2.1 日本語講座

今回実習生を受け入れたのは、信州大学学生部によって開設されている「信州大学外国人留学生日本語講座（初級コース）」（松本地区）である。当講座は5月中旬に開講し、12月中旬までの全48回・合計96時間（週2回・2時間/回）をもって初級後半の日本語能力育成を図るコースである。

2.2 講座担当者

論者自身が当講座の担当者である。日本語教育歴は7年。大学（日本語教育主専攻）を卒業後、海外（ニュージーランド）の中等教育機関でティーチングアシスタントとして約1年、国内の日本語学校で約2年半、就学生・日本企業で働く外国人ビジネスマン、技術研修生、日本人の配偶者、外国語教師等を対象として日本語教育を行った。当講座を担当するのは本年度で4年目である。

2.3 学習者

当講座で学ぶのは、信州大学の大学院生とその家族・研究生・研修生・研究者及び助手である。年齢は20代半ばから40代半ばまで。実習受け入れ期間中在籍していた学習者の所属及び人数は、医学部14名（うち家族1名）・医療短期大学部1名（助手）・経済学部1名（家族）の合計17名（男性9名・女性8名）である。出身国は、中国（10名）・バングラデシュ（3名）・シンガポール（1名）・イスラエル（1名）・パキスタン（1名）・エジプト（1名）の計6カ国にわたる。

学習者の日本語のレベルは初級前半終了程度であり、全体的に学習者間のレベル差はあまりない。自分の意志を既習文型・語彙を使用し、口頭で伝えることができる。日本語の学習に大変意欲的に取り組み、授業態度も積極的である。

3. 日本語教室からみた実習生受け入れの時期と形態

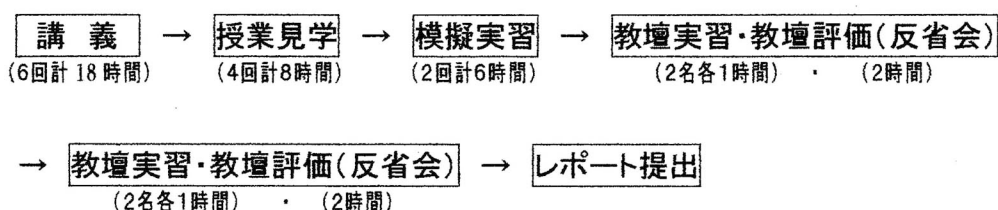
3.1 実習生受け入れの時期・期間

実習生を受け入れたのはコース開始後、第13回目から第18回目の合計6回・12時間である。学習者の出身国、専門、年齢等のバックグラウンドは様々であり、教室内の人間関係・信頼関係が安定し、教室運営が円滑に行われるようになるまでにはある程度時間が必要となる。そこで、実習生という教室外部の人間を新たに迎え入れるには第13回目くらいからが適当だと判断した。実習生受け入れの時期と期間の決定は、講座担当者が責任を持つ部分であり、慎重に行った。

第13回から第16回までの計4回・8時間を「授業見学」に、第17・18回の計2回・4時間を「教壇実習」にあてた。実習生受け入れ期間として設定した計12時間は、開講期間（合計96時間）の8分の1を占め、実習生受け入れの意義が明らかでない段階ではこれが妥当な時間だと考えた。

授業担当者により実習に先立つ講義が行われた後、論者の担当する日本語講座に実習生4名を受け入れた。

今年度の「日本語教育実習」の全体の流れは以下の通りである^{注2}。



3.2 実習生参加型の授業見学

教壇実習に先立って、「授業見学」を組み込んだ。今回の授業見学^{注3}は、実習生が学習者と肩を並べ、学習者と共に授業に参加するという形式である。このような方法をとったことには、次のような理由がある。まず、実習生にとって、教壇実習において担当する日本語のクラスを知ることは非常に重要なことである。実習生自らが学習者と接する中で、お互いの名前を覚え、学習者の性格、学習意欲、レベル、クラスの雰囲気などを把握してほしいと考えた。更には4回の授業を通して、講座担当者がどのように授業を組み立て進めているのか、どのような教授技術を用いているのか、それはどのような

意味を持つのか、といった講座担当者の教授的配慮に着目してほしいと考えた。また、実習生は一連のコースの、途中の4時間を教壇実習において担当するのであり、担当する課までの授業の流れを知っておく必要がある。これらの情報は、学習指導案、つまり教室活動を考える上で欠かせないものである。これらを講義という形で得るのではなく、教壇実習へ向けて、自分に必要な情報を自分で得る機会として位置づけたいと考えた。

学習者のニーズを分析した結果、学習者は「話す・聞く」という音声言語コミュニケーション能力の習得を希望していることがわかった^{注4}。〈表1〉〈表2〉にみるように、特に聴解力の向上を希望している学習者が多いという特徴があるが、これは初級後半レベルにおいては、自分の伝えたいことをある程度口頭で表現できるようにはなったが、双方向的なコミュニケーションを図るのに必要とされる聴解力を更に向上させたいという学習者のニーズが反映されていると見ることができる。よって、実習生の受け入れを生かした授業形態をとることにより学習者のニーズに応えられるのではないかと考え、ペア・グループ練習を教室活動に多く取り入れ、学習者が実習生から直接、学習補助を受けられるようにした。また、実習者と学習者のお互いが知り合うことは、両者にとって教壇実習への不安感を軽減させるのにも役立つと思われた。

〈表1〉必要度の順位

読む	書く	聞く	話す	度数	%
4	3	2	1	1	6.7
3	4	2	1	3	20.0
	2		1	1	6.7
3	4	1	2	8	53.3
4	3	1	2	1	6.7
		1	2	1	6.7

$$\% = \text{度数} / \text{全体}(15) \times 100$$

〈表2〉必要度の1位

	度数	%
話す	5	33.3
聞く	10	66.7
書く	0	0.0
読む	0	0.0

$$\% = \text{度数} / \text{全体}(15) \times 100$$

講座担当者自身も、教室の重要な構成要素である。講座担当者としては、見学を受ける授業に関して、実習生にとって教壇実習へ向けての学びの場と

なるよう、様々な授業形態を見せることを心がけて学習指導案の作成に取り組んだ。具体的には、授業の組み立て方（教科書の提出順序に必ずしも従わない）、導入から発展練習までの流れ、様々な練習方法（全体・ペア・グループ練習）、教材^{注5}の使用法（主教材・主教材のテープ・ハンドアウト・聴解教材）などの点で、4回の授業に変化を持たせた。また、学習者にとっても実習期間が有意義なものとなるように、実習生の参加を生かした効果的な学習が展開できるような教室活動を考えた。教室活動にリアリティーを持たせることに留意し、学習者が理解を深められるよう、実習生による動作を交えたモデル会話を授業に取り入れた。

4. 実習生にとっての日本語教育実習

4.1 日本語講座での日本語教育実習

授業見学は講座担当者に完全に任された。そこで、講座担当者として、論者は、授業見学を教壇実習へ向けて実習生自らが必要な情報を収集する場として位置づけた。実習生には、授業見学中の気づきを促すために講座担当者が作成した「授業観察記録」^{注6}を毎回、授業見学前後に記入してもらった。また、実習生は講座担当者とともに、授業前後にミーティングを毎回行った。授業前の約30分間のミーティングでは、講座担当者が学習指導案を説明し、授業中の実習生の行動について指示を与えた。授業後は、1時間程のミーティングにおいて、その日の授業について気づいたこと・疑問点などを講座担当者と実習生とが話し合う場を設けた。

教壇実習に際して、講座担当者より実習生に対して主教材の担当箇所（『文化初級日本語Ⅱ』第26課^{注7}）を指示した。教壇実習にあてられた4時間の授業の構成、実習生4人の担当箇所の決定などについては全て実習生に委ねた^{注8}。授業担当者・講座担当者は助言を求められればアドバイスをしたが、最終的な判断は全て実習生によった。

実習生の授業で特徴的だったのは、各自が自作教材・教具（絵パネル・文字カード・ハンドアウト・実物など）を使用していた点、及び、実習生1人が教壇に立っている際、他の実習生3人が授業見学時と同様、学習者の間に座り、教師補助・学習者補助を行う方法をとった点である。前者については、授業担当者が課題を課した結果によっている。

授業の様子は、学習者と教室全体それぞれに焦点を合わせて教室の前後に設置されたビデオカメラ2台によって、撮影された。

授業終了後、実習生は授業担当者・講座担当者と共に「教壇評価（反省会）」を行った。

4.2 実習生の学び ―日本語教育観の変化

4回の授業見学により、実習生は見学前に抱いていた日本語教育観を大きく揺さぶられ、変化させていったことが、実習終了後、実習生が論者に提出したレポート^{註9}（以下「合津レポート」）の分析から明らかになった。

以下に、「合津レポート」に現れた授業見学前後の実習生の日本語教育観をまとめ、比較したい。レポートからの抜粋については、実習生の記述したとおりに記し、あえて誤字などの訂正は行わない。また、個人ごとにその差も大きいのが、偏りを恐れずまとめてみる。なお、ここでは実習生4名を便宜上、実習生A・B・C・Dとよぶことにする。

まず、授業見学前に実習生は日本語の授業をどのようなものと捉えていたのか、実習生の記述を追ってみる。

実習生の記述を見ると、「日本語教育の現場で一体何をするのか、全く分からなかった、というのが実際の心情」（実習生B）であり、「具体的なイメージというものはなかった」（実習生D）ようである。実習生A・B・Cは「自分の受けた外国語（英語）教育を想像」している。それは、学習者にとっては「教科書を訳し、読むといった受け身の授業」（実習生B）であり、教師が「一方的に教える」（実習生C）授業である。その時の様子を実習生Aは「授業中に学生がニコニコと笑顔でいることもなく、先生もあまり楽しそうではありませんでした」と振り返っている。

また、実習生B・Dは、国語教育と比較し、「国語教育の方法と日本語教育の方法を混同」（実習生B）し、「漠然と、国語教育よりも少人数で行われて学習者が意欲的で、などのイメージを持っていたが実際に国語教育とどう違うかということも分かっていなかった」（実習生D）としている。

次に、授業見学後の日本語教育観を分析してみる。

まず第一に、実習生の日本語教育観が、授業見学後においては180度転換と断言していいほど大きく変容していることが、「自分の想像していたものとは、全く違いました」（実習生A）、「私が今まで『授業』に対して持っていた固苦しいイメージが変わったように思う」（実習生D）という記述から

伺われる。具体的には、「楽しい授業」(実習生A・C・D)であり、「雰囲気も和やか」(実習生D)で、「考えていたよりも、たくさんの教材を使用し、教科書に縛られることなく」(実習生C)、「教室が一体となって授業をしている」(実習生B)と感じている。

学習者については、「一人一人がとても生き生きとしていたし、皆、授業で学んだことを、実際に、使えるようになろうという意欲がとても感じられ」(実習生C)、「やる気と、そのレベルの高さ(初級であるのに)驚きました」(実習生A)と観察している。その理由として実習生Aは、日本で生活している学習者にとって、「日本語を旨く使って、コミュニケーションを取れるかどうかと言う事は彼等にとって、切実なこと」であるとし、そのため「現実的ではない、実践的ではない授業は、役に立ちません。自分のことを相手に伝えられるようにしたい、という目的のために、彼等の個人的なことを取り上げつつ学んでいったほうが効果的だということがわかりました」というように、学習者のニーズに対し、どのような授業が望まれるのかという点に関してまで考察している。

以上、授業見学前後の実習生の日本語教育観をみてきたが、授業を見学する前は「漠然」とし、「固苦しい」といった、どちらかといえば暗いイメージを日本語教育に対して抱いていたのが、授業見学後は「楽しい授業」「和やかな雰囲気」という明るいイメージへと変遷していったことがわかる。つまり、授業見学において、学習者と直接接することにより実習生は様々な発見をし、それを通して日本語教育に対するイメージの変化がもたらされたものと思われる

同時に、学習者と話すことは、日本語教室における「スピーチコントロールの難しさ」(実習生A・D)と「大切さ」(実習生A)に気づく契機となったようである。学習者の既習事項を教材研究を通して把握してくるよう指示はしたが、コース途中からの参加ということもあり、学習者の質問に答える時などかなり苦労したようである。それはレポート中の「既に習った言葉だけで自然な日本語を作ることが、どれだけ難しいかということが初めて分かった」(実習生D)ということばからも分かる。

また、実習生Bは授業見学を通して「自らの実習に対する目標が次第に見えてきた」と振り返っているが、実習生にとってこの4回の授業見学期間は、日本語教育に関する考察を深め、自らの教壇実習の目的を見出すために

も必要不可欠であったと考えられる。

5. 学習者からみた日本語教育実習

ここでは学習者が一連の日本語教育実習をどのように捉えたかを、実習終了後、論者が学習者に対して行ったアンケート^{注10}の結果から考察していきたい。なお、記述式（日本語・中国語・英語を選択）にしたため、以下に掲載するのに訳、解釈などの手を加えた。

まず、学習者が実習生参加型の授業見学^{注11}をどう捉えたかを以下のアンケート結果より考察する。

<表3> 授業見学アンケート結果(総回答者数: 11)

①よかった点 (): 人数
・日本語で話すチャンスが多かった。(2)
・おもしろかった。(1)
・導入と練習がとてもおもしろくてわかりやすかった。(1)
・日本語で話すことができた。(1)
・日本語で話せ、交流できた。(1)
・多くの日本人と接することができた。(1)
・会話の機会が多かった。(1)
・(実習生は)学生なので質問しやすかった。(1)
・先生以外の日本人の日本語も教えてもらうことができた。(1)
・問題があってもすぐに質問でき、便利だった。(1)
②よくなかった点
・ない。(4)
・無記入(5)
・練習に時間がかかりすぎた。(1)
・自分の練習の機会が少なくなった。(1)
③継続を希望しますか?
・はい。(9) 一理由: おもしろかったから(1)
・無記入(2) 練習の機会が増加するから(1)
無記入(7)

以上のアンケート結果を見ると、全体的には実習生が授業に参加したことを好意的に受け入れ、自分の学習にとって有意義であったと評価していると受け取ることができる。しかし、②にあるように、「自分の練習の機会が少なくなった」と指摘している学習者もあり、実習生が参加することによって、学習者の発話の機会が減少することのないよう、学習指導案を作成する教師は実習生の参加形態を熟考する必要があることがわかる。

次に、実習生による教壇実習^{注1 2}はどう受け止められたのかについても、アンケート結果より考えてみる。

<表4>教壇実習アンケート結果(総回答者数: 11)

①よかった点 ():人数
・おもしろかった。(1)
・一生懸命でまじめだった。(1)
・日本語で話すチャンスが多かった。(1)
・まじめに準備してきた。(1)
・わかりやすかった。(1)
・いい授業だった。(1)
・よかった。(1)
・新しい日本語の先生。(1)
・生き生きとしていた。(1)
・無記入(2)
②よくなかった点
・ない。(4)
・無記入(4)
・スピード(進度)が遅い(1)
・もっと多くの内容を教えて欲しかった(1)
・説明がわかりにくかった。(1)
③このような実習を受け入れることをどう思いますか?
・いいです。(7) —理由:おもしろかったから(3)
・1回ならいい。(1) 無記入(4)
・無記入(4)

アンケートの結果を見ると、以上のように、全体には実習生の授業をプラス評価していることがわかる。「一生懸命でまじめだった」「まじめに準備してきた」など、学習者の熱意は学習者にしっかりと伝わっていたようである。しかし②にあげられたような「スピードが遅い」「もっと多くの内容を教えて欲しかった」「説明がわかりにくかった」という指摘については、謙虚に受け止め、改善していく必要がある。

6. まとめと今後の課題

以上観察してきたことをまとめておきたい。

日本語講座に集まる学習者の多様性を考慮すると、教室内の人間関係・信頼関係が安定していることが実習生受け入れの基本的条件だとする考えのもとに、学習者の状況を観察し、受け入れの時期を決定した。今回、非常にスムーズに実習生が日本語講座に受け入れられたのにはこうした情意的環境面の影響も大きかったのではと思われる。また、アンケート結果より、聴解力の養成が学生のニーズとしてあげられていたが、これを双方向的なコミュニケーション場面での聴解力だと判断し、実習生と直接対話できる授業形態をとることにより、学習者のニーズに応えようとした。実習終了後のアンケート結果から、「会話の機会が多かった」ことを歓迎する評価が得られたことにより、今回とった実習生参加型の授業見学は、学習者の側からみてもひとまず成功したと見ることができよう。

実習生に関しては、授業見学において学習者と直接向き合うことにより、それまでの日本語教育観の変容を迫られたこと、教壇実習へ向けて自ら課題を見出していったことが、実習終了後、論者に提出されたレポートの分析を通して明らかになった。今回の日本語教育実習の立案・遂行・評価の責任の全ては授業担当者にある。しかし、受け入れ教室の講座担当者として裁量を任された部分で努力し得たことは、ひとまず実を結んだといえることができる。自己研修型の教師養成を目指す今回の実習全体を通じた観点からもよい結果が得られたといえるだろう。

本論では、実習生受け入れに関する日本語講座の試行錯誤の軌跡をみてきた。今後は、学習者のニーズを的確に判断し、日本語講座運営に日本語教育実習生を受け入れることで開かれる可能性を考察し、追求していくことが

残された課題である。

7. おわりに

以上、「学習者」「実習生」の双方に焦点をあてながら、日本語教育実習受け入れ教室の日本語講座担当者として行った試みの実践に関して、結果を報告した。

日本語教室は、ふつう「学習者」と「日本語教師」とから構成されるが、そこに「実習生」を受け入れるとはどういうことか。また、それを三者にとって実りあるものにするには、日本語教師が教室活動をどのようなものと捉える教育観が必要かについて述べ、今後の課題にもふれた。

日本語教育実習は全国的にもまだ歴史が浅く、試行錯誤を繰り返している。受け入れ教室からの視点が必要であると考え、考察した。御批正を乞いたい。

本論を成すにあたって、沖裕子先生より懇切な御助言と御指導を賜りました。記して感謝申し上げます。また、授業を熱心に見学・補助し、意欲的に実習活動に取り組んで下さった実習生のみなさんと、あたたかく実習生を迎え入れて下さった学習者のみなさんに、この場を借りてお礼申し上げます。最後に、日本語講座担当の機会を与えて下さった徳井厚子先生（信州大学教育学部）、また、このような試みを快く許して下さいました信州大学学生部に、厚く御礼申し上げます。

<注>

1. 授業担当者は、沖裕子助教授（信州大学人文学部文化コミュニケーション学科）。実習生4名（全員女性）は、日本語教師養成副専攻課程の取得をめざす学生である。
2. 今回の日本語教育実習の立案・指導責任は授業担当者にある。授業担当者は、講義に始まり、模擬実習指導、教壇実習立ち会い、教壇評価指導、最終レポート、成績評価の全てを執り行った。講座担当者に完全に任されたのは、授業見学である。模擬実習、教壇実習・教壇評価指導には立ち会いの上、求められれば意見を述べた。なお、授業担当者からの課題は、①スピーチ・コントロールに注意する。②教材分析を行った上で自作の教材・教具を作成し、使用する。③授業の評価を行う際の観点を各自が発見して考察し、評価の観点を構造化をする。というものであった。
3. 主教材の第23課後半から第25課までが、計4回の授業見学期間中の授業として予定

されていたが、学習事項を総合し、①「プレゼント贈答場面における表現の習得」、②「やりもらい（あげます・くれます・もらいます）の習得」、③「丁寧体・普通体の使い分けの習得」、④「電話で友達を誘ったり、誘いを受けたり断ったりできるようになること」を、各回の学習目標として設定した。

4. 講座開講前に受講希望者に対して行った「日本語講座受講者アンケート」の中に、「読む・書く・聞く・話す」の4技能のうち何を主に勉強したいかを尋ねる項目がある。

この日本語講座で「読む」「書く」「聞く」「話す」のうち、どれを中心に勉強したいですか。

希望する順に1234の番号をつけてください。

読む() 書く() 聞く() 話す()

5. 当講座では主教材として、文化外国語専門学校編（1987）『文化初級日本語Ⅱ』（凡人社）を、聴解教材として、文化外国語専門学校編（1992）『楽しく聞こうⅡ』（凡人社）を採用している。その他、必要に応じて適宜、練習問題・発展教材などのハンドアウトを作成し、使用している。
6. 授業前に、その日の授業で「学習者」「教師」「その他」について特に何に注意して見るかを自分自身で決めて記述し、授業後はそれについての自分自身の気づきを記入するものである。
7. 第26課の学習目標は（1）「自動詞と他動詞の基本的な使い分けができる」、（2）「物の取り扱いの説明を聞いて理解できる」ことである。学習項目は、①「自動詞と他動詞」、②「～ても～」、③「～ながら～」、④「～のでは／じゃなくて～」、⑤「～ることがあります」である。
8. 実習生が決めた4時間の構成は以下のものであった。

7月10日

実習生A担当（1時間）

1. 自動詞・他動詞
2. 第26課<練習a・b>

実習生B担当（1時間）

1. ～ても～
2. ～ながら～

7月14日

実習生C担当（1時間）

1. 第26課<練習d>
2. 第26課<練習e>

実習生D担当（1時間）

1. ～ることがあります
2. ～のでは／じゃなくて～
3. 歌「コンビニ」（猿岩石）

9. 論者が実習生に課したレポートである。レポートの課題は①日本語教育前後の日本語教育についてのイメージ、②何に注意して実習を行ったか、③授業見学が教壇実習にどのように役立ったか、の3点について記述するというものである。なお、授業担当

者は、これとは別に授業のための最終レポートを課している。

10. 実習生受け入れ期間終了直後の1997年7月17日の授業で行ったアンケートである。
出席者11人中11人から回答を得た。

11. 授業見学期間中の学習者の出席状況は以下の通りである。

第13回(6月26日):11名 第14回(6月30日):12名

第15回(7月3日):12名 第16回(7月7日):11名

12. 教壇実習中の学習者の出席状況は以下の通りである。

第17回(7月10日):10名 第16回(7月14日):12名

<参考文献>

石田敏子・堀口純子・砂川有里子・西村よしみ(1993)「日本語教育実習に関する実証的研究」『日本語教育』79号 日本語教育学会

岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習 理論と実践』アルク

才田いずみ(1997)「日本語教育実習と実習生の内的変化」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念—』凡人社

斎藤令子他(1992)「日本語教育実習への提言—実習経験を踏まえて—」『日本語教育』76号 日本語教育学会

高柳和子(1996)「大学、日本語学校等における教師養成のあり方」『日本語学』第15巻第2号 明治書院

日本語教育学会(1992)『平成3年度文化庁日本語教育研究委嘱 教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究—最終報告書—』

—————(1995)『日本語教育の概観』日本語教育学会

堀口純子(1992)「日本語教育指導のための基礎的研究」『日本語教育』78号 日本語教育学会

横山杉子・星野浩子(1997)「実習生のレポートを通してみたビリーフ(BAK)の変化—教師の役割についてのBAKを中心として—」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念—』凡人社

山田泉・丸山敬介(1993)「日本語教師の自己成長—発想の転換と実践的能力の形成—」『日本語学』第12巻第3号 明治書院

Gehertz 三隅友子・才田いずみ(1993)「教授過程の意識化を通じた専門性の開発」『日本語学』第12巻第3号 明治書院

(信州大学大学院生)