

自己研修型教師の養成を目指した実習指導

——自己開発能力の養成に向けて——

松 崎 千香子

Teaching Practicum toward the Self-directed Japanese Language Teacher

——A First Step towards the Development of Self-development Ability——

MATSUZAKI Chikako

Abstract : The aim of teacher training is to help the trainee teachers to develop and improve their teaching practice by themselves.

In this paper, the difference in teaching between a professional Japanese language teacher and a student teacher teaching Japanese for the first time is discussed. A most important difference between the two is that the professional teacher pays much attention to the learners' response and the relations between teacher and learners.

Student teachers did not pay very much attention to the learners during the practice ; however, through the process of looking back over their practice and evaluating it, they found that consideration for the learners was very important. It follows from what has been said that through the experience of practice and evaluation student teachers build up the basis of the self-development ability which is necessary for the self-directed teacher.

要旨：本稿では、学生の初めての教壇経験としての模擬授業と、現職日本語教師の授業を比較し、学生の授業の特徴と問題を明らかにした。また、模擬授業後に行った学生の授業の振り返りにおける発言内容から、学生が模擬授業を通して、教師としてどのように変化したかについて考察した。近年、自己研修型教師の養成を目指した教員養成の重要性が指摘されている。模擬授業、及びその振り返りを通して、学生自身が自己研修型教師に不可欠な自己開発能力の基盤—自己の保有する教育能力を的確に把握し、その良い点や欠点を客観的に評価するとともに、常に自ら改善目標を設定していくことのできる能力—を築き始めたことが認められた。

1. はじめに

近年の言語教育においては、これまで実践されてきた教師主導型教育から学習者主体の授業への転換の必要性が主張されてきている。今日では学習者主体の言語教育（学習）のあり方に関して多様な研究が行われている。このような学習者主体の言語教育においては、教師は、標準的な正しいモデルを示し、教える立

場にある者であり、学習者の自律的に学ぼうとする意欲、及び学習能力を伸ばしていくのを支援する役割を担う者であるということを心に留めておく必要がある。

学習者が自律的に学習できるようになるのを助けるのと同時に、教師もまた自己研修を通して成長する必要がある。岡崎・岡崎（1997）は、「これまでの教授法や教材のもつ可能性を批判的に捉えなおし、これまでの無意識に作り上げてきた自分の言語教育観やそれ

に基づいた教授法やテクニックの問題点を、学習者との関わりの中で見なおしていくという作業を自らに課す」(p.15)「自己研修型教師」の養成の方向を示した。

このような中であって、日本語教育実習のあり方は、「教師として備えるべきだと考えられている指導技術を指導者が訓練によって教え込みマスターさせる」(岡崎・岡崎, 1997: p.8)という「教師トレーニング」から、「実践-観察-改善のサイクルを実習生(現職)が主体的に担うことによって教師としての専門性を自らが高めていく」(岡崎・岡崎, 1997: p.10)という「教師の成長」を目的としたものへと転換していく必要がある。

本稿で取り上げる、本学で日本語教育を学ぶ学生(文学部日本語日本文学科3年生8名:以下、「学生」)の場合は、日本語を教える入り口に立ったばかりと言える¹⁾。今年度7月に、学生が履修中の「日本語教育演習Ⅰ」(通年科目)²⁾において日本語の模擬授業を行った。学生の多くは、2004年3月に韓国で日本語の教育実習を行う予定であるため、早い段階で模擬授業の経験をさせ、自らの目的意識、並びに、自らの指導方法に対する問題意識を持たせようとしたためである。

この7月の模擬授業が、学生にとっては最初の教壇経験であった。学生が、これまでの講義中心の授業における受動的な姿勢から脱却し、模擬授業の経験をクリティカルに捉え、自らを「教師として成長」させるための契機と位置付けていけるよう、実習指導教員(筆者)が支援していくことを心掛けた。

以下では、学生が行った日本語の模擬授業と、現職日本語教師の授業についての評定調査を行い、教壇経験の差異によって授業がどのように異なっているかについて明らかにし、初めての授業における学生の問題点を探る。また、授業後の学生の模擬授業の振り返りにおける発言内容を提示し、学生が自らの授業、教師としての自分自身についてどのような気づきを見せたかについて考察する。

2. 模擬授業前の学生に対する導入

2-1 模擬授業課題

学生の大半は、授業の進め方については既に前年度の「日本語教授法Ⅰ・Ⅱ」において講義を受け、教材分析の方法、さまざまな教授法、ドリルの種類、学習項目の分析、各レベル・各技能別の指導法など、基本

的な事項については既に学習している。学生のうち6名は、年度末に日本語の海外実習を行う予定であること、また「日本語教育演習Ⅰ」は、いわゆるゼミであるため、来年度の卒業研究に向けて問題意識を持ってほしいことの2点から模擬授業を行う旨の説明を行い、学生の動機付けを図った。

同授業において音便に関する事などについて既に触れたという経緯があるため、模擬授業では「テ形」を取り上げた。「テ形」とは、用言に接続助詞「テ」が接続したもので、日本語教育では「行って」「赤くて」「にぎやかで」などの形をそれぞれ、動詞「行く」のテ形、イ形容詞「赤い」のテ形、ナ形容詞「にぎやか(だ)」のテ形と呼ぶ。テ形を用いた文型・表現は多様であり、初級においてだけでも、「～ている」「～である」「～てください」「～てはいけません」「～てもらおう」等多くの文型・表現が指導項目に挙げられる。

模擬授業に先駆け、授業で、初級で導入される「～テ、～。」という形式のテ形表現には、どのような用法があるか、学生に挙げさせたところ、次のようなものが挙げられた。尚、ここでの用法の名称は学生が挙げたものをそのまま用いた³⁾。

- ① 継起 : 「友達と食事をして、映画を見ます。」
- ② 原因・理由 : 「風邪をひいて、学校を休みました。」
- ③ 付帯状況 : 「手を上げて、横断歩道を渡ります。」
- ④ 手段 : 「この紙を使って、封筒を作ります。」

学生には、これらの中から自分が希望する用法を選択し、8分程度で文型を導入するように指示した。その際、継起を選択した場合は、テ形の形の作り方についても教えるという条件を付した。模擬授業までに複数の学生から⑤形容詞の並列(「この部屋は大きくてきれいです。」)についての導入の希望が出たため、これを許可した。また、③付帯状況については選択した学生がいなかった。

2-2 模擬授業前の学生の「日本語教師像」

模擬授業を行う前に、学生に自分が考える「日本語教師」について自由に挙げさせた。

- ・正しい日本語を学習者に教えることを仕事とする。
- ・幅広い日本語の知識を持つ。
- ・文法能力が高い。
- ・忍耐力が必要である。

- ・文化的知識が豊富である。
- ・学習者にわかりやすく教える必要がある。
- ・外国語ができたほうが良い。

以上のような点が挙げられた。これらから、教師自身の能力・資質に関わることに注意が向いていることが分かる。

先にも述べたとおり、外国語学習において、教師は学習者の自律的学習を支える役割を担っていること、また、授業は学習者中心であることを心がける必要があるが、模擬授業を行う前の段階では、このような点については学生の意識は向いていないといえよう。

3. 模擬授業

3-1 模擬授業の概要

(1) 模擬授業における学生及び指導教員の役割分担

本授業では、次のように学生の役割を定めた。学生は、教師として模擬授業を1人1回(8分程度)担当し、実習時以外は、学習者役(授業を受ける)、または観察者(授業を詳細に観察・記録する)を担当した。この際、学習者役と観察者を担当する回数がほぼ均等になるよう配慮した。授業指導教員(筆者)は常に学習者となり、模擬授業に参加した⁴⁾。

教師役：「日本語教育演習Ⅰ」を履修している8

名。全員が日本語日本文学科3年生であった。

学習者役：実習担当以外の学生、教員各実習5名。

観察者：実習・学習者役以外の学生、各実習3名。

(2) 実習内容

日本語初級教科書で扱われている「テ形」(「～テ、～」の文型)のうち、2-1で挙げた用法から1つ選択し、それを8分以内で導入する。導入の際、参考にする(あるいは模擬授業で用いる)教科書は、各自が選択し、実習の際、当該の用法が導入される課の全頁を授業参加者全員に配布した。また、各自が作成した教案も実習の直前に全員に配布したが、学習者役の学生には模擬授業の間はそれを見ないように指示した。教案は、できるだけ詳細な内容を書いてくるように事前に指導した。

(3) 実習形態

準備物：ホワイトボード、マーカー、教卓、学習者用の机・椅子、観察者用の机・椅子、デジタル・ビデオカメラ(記録用)。配置は、Figure 1の通りである。ホワイトボード、教卓、机・椅子は固定式ではないため、自由に配置を変えるこ

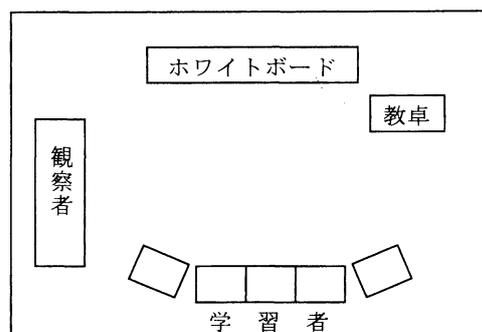


Figure 1 教室の教具等配置

とができるが、全学生が基本的にこの配置で授業を行った。

学生が授業で用いる教材・教具類(フラッシュ・カード、レアリア、絵教材など)は各自が自由に作成・準備した。

教師役の学生は、大半がホワイトボードの前、若しくは教卓の横に立って授業を進めた。一人の学生のみ使用教材がよく見えるように学習者に近い位置に立って授業を進めた。

(4) 模擬授業の記録

模擬授業の様子は、デジタル・ビデオカメラで記録された。また、観察者は模擬授業において気づいた事柄を全て筆記で記録した。

模擬授業を記録したデジタル・ビデオの映像は、コンピュータを用いて、学生ごとに1つのファイルを作成し保存した。模擬授業の時間は最短で約7分30秒、最長で12分強であり、学生により差が見られた。

4. 模擬授業に対する評価調査

4-1 模擬授業に対する評価調査

記録された模擬授業のうち、「継起」の導入を行った一人の学生の授業(約12分)と、これと比較するために、現職日本語教師が同じ教科書で「継起」の導入を行った授業⁵⁾を、現職の日本語教師21名に視聴、評価してもらった。評価者の評価の視点が偏らないように、視聴の前に統一の評価表を渡し、それに評価を記入してもらった方法を使った。評価者は評価表に記載されている40項目に対し、それぞれ5段階で評価した。評価項目及び評価方法について、Table 1に示す。

Table 1に挙げた評価項目は、堀口(1992)で授業の分析をする目的で用いられたものに、表現を変えるなどの若干の修正を加えたものである。

堀口(1992)では、評価項目の中に「20. ドリルの

Table 1 日本語教授技能評定項目

1 学習への動機付けはよくできた。	—— 動機付けられないまま授業が進んだ。
2 授業の目標を明確にしようとした。	—— 目標を明確にする努力が足りなかった。
3 授業内容にメリハリがあった。	—— メリハリの無い授業だった。
4 適度な緊張感のある授業だった。	—— 飽きを誘う授業だった。
5 授業全体のテンポは適切だった。	—— テンポが[速すぎた, 遅すぎた]。
6 和やかな雰囲気の授業だった。	—— 堅苦しい, 打ち解けない雰囲気の授業だった。
7 授業で取り上げた項目は多すぎず, 適切だった。	—— 取り上げた項目が[多すぎた, 少なすぎた]。
8 まとめは十分であった。	—— まとめをしないで終わった。
9 既定の時間を有効に使った。	—— 時間が足りなかったり, 余ったりした。
10 時間配分が適切であった。	—— 時間配分が不適切であった。
11 目標は十分達成された。	—— 目標は達成されなかった。
12 個々の学生の理解度を十分理解しながら進めた。	—— 学生の理解度について注意が払われなかった。
13 説明は分かりやすく工夫されていた。	—— 説明が分かりにくかった。
14 言葉遣いは適切であった。	—— 言葉遣いは[難しすぎた, 易しすぎた]。
15 重要な点で学生の興味や注意を喚起するような工夫をした。	—— 重要な点に学生の興味や注意が向いていないのにそのまま授業を進めた。
16 話し方の速さは適切であった。	—— 話し方が[速すぎた, 遅すぎた]。
17 声は大きくてはっきりしていた。	—— 声が小さくて聞きにくかった。
18 教師は話すぎず, 学生も十分発言する機会があった。	—— 教師が[話すぎた, もっと話すべきだった]。
19 教師は教えるべき事項を正しく理解していた。	—— 間違ったことを教えていた。
20 ドリルの量は適切であった。	—— ドリルが[少なすぎた, 多すぎた]。
21 教具, 教材を有効に活用した。	—— 教師は教具, 教材の使用が有効ではなかった。
22 適切な教具, 教材を使用した。	—— あまり適切ではない教具, 教材を使用した。
23 机間巡視のタイミングや範囲が適切で学生をよく観察しながら授業を進めた。	—— 机間巡視をするべき時にしなかったり, 巡視はしたがよく見なかったり, 範囲が偏ったりした。
24 学生のほうへ顔を良く向け, 学生と目線も合わせていた。	—— 学生と視線を合わせないようにしていた。
25 板書(字の大きさ, 正確さ, 筆順, 配置, まとめ, 配色など)は良かった。	—— 板書への配慮が不十分で, 字が大きすぎたり, 不鮮明だったりして見にくかった。
26 学生の躓き, 誤り, 疑問にうまく対処した。	—— 学生の躓き, 誤り, 疑問の見落とし, 取り違えがあった。
27 間の取り方は適切だった。	—— [せかせかした, 間延びした]授業だった。
28 誤りの訂正は適切だった。	—— 本人に理解できなかったり, 学習意欲を失わせたりするような訂正だった。
29 教師の態度に落ち着きがあった。	—— 緊張, 焦り, 不安, うろたえが見られた。
30 学習意欲を育てるよう, 個々の学生の発言を尊重した。	—— 学生の発言を無視したり, 聞き流したり, 取り上げなかったりした。
31 学生への行動の指示, 要請は適切だった。	—— 学生は何をしたら良いのか分からず, まごついていた。
32 授業に学生を引き込むような表現(身振り, 表情, 話し振り)が巧みだった。	—— 表情に乏しく, 授業に引きつける力がない。
33 学生は生き生きとして授業に参加した。	—— 多くの学生は授業にのっていなかった。
34 学生は集中して授業を受けていた。	—— 集中していない学生が多かった。
35 挙手をしない学生にも発言の場を与えた。	—— 挙手した学生のみ発言させた。
36 発問の後, 大多数が考えるまで十分な時間を取った。	—— 発問の後, すぐに指名して答えさせた。
37 予期しない学生の発言や反応にうまく対応した。	—— 予期しない質問や反応を無視したり, そのために混乱したりした。
38 発問の量, 内容は適切だった。	—— 発問の量は[多すぎ, 少なすぎ], 内容は適切でなかった。
39 1つのステップから次のステップへの移行はよくできた。	—— 次に何をするのか学生は分からず混乱が見られた。
40 学生の反応が正しかったかどうかすぐ知らせた。	—— 学生は自分の反応が正しかったかどうか分からないまま授業が進んだ。

※実際に用いた評定表では, 各項目の右側の事項と左側の事項の間に, 「5_4_3_2_1」のように線分が書いてあった。これらの数字は, 5:「全く左記の内容の通りである」, 4:「やや左記の内容に近い」, 3:「左記の内容とも, 右記の内容ともいえない」, 2:「やや右記の内容に近い」, 1:「全く右記の内容の通り」を示していた。

※評定者は観察した授業がどうであったかを, 40項目各々について左側と右側の相対する内容を読んだ上, 5段階で評定し, 該当する番号に○を付すよう指示された。

量が[多すぎた, 少なすぎた。]のように相反する要素が含まれているものが存在しており, これについて5段階評定させたところ, 分析の際, ドリルの量が多すぎて不適当なのか, 少なすぎて不適当なのか判別できなかつたという問題が指摘されている。これらの相反する要素を含む評定項目については, 今回の評定調査では5段階評定した上で, 該当する要素の方に○をつけるよう評定者に要請し, 分析の際の参考とした。

今回, 評定項目について, 項目相互間の相関係数(ピアソンの積率相関係数), 及びクラスター分析を行った結果, 項目9と10(時間の使い方について), 項

目21と22(教材教具の使用について), 項目30, 33と34(学生の学習へ態度への配慮), 項目26と28(学生の反応への対応)の4種類9項目の内容が一部重複している(独立して教授技能を測り分けていない)ことが明らかになった。今後の研究ではこの点に鑑み, 評定表を改訂する必要がある。

この調査で得られた学生の授業, 及び現職日本語教師の授業に対する評定を対照し, 学生の模擬授業の特徴と問題点を探った。

4-2 分析結果

評定調査で得られたデータの因子分析を行ったところ、学生の模擬授業、現職教師の授業から、Table 2 に示す因子が抽出された。

Table 2 学生と現職日本語教師の授業から抽出された因子

	学生の模擬授業	現職教師の授業
I	時間の使い方 (37.2%)	学習者への対応 (48.2%)
II	教材の使い方 (17.8%)	時間の使い方 (11.5%)
III	雰囲気づくり (10.0%)	動機付け (10.8%)
IV	学習者への対応 (6.7%)	授業の展開 (7.2%)
V	分かり易さへの配慮 (5.9%)	雰囲気づくり (5.5%)
VI	引き締め (4.1%)	教材の使い方 (4.2%)

※括弧内は寄与率

(1) 「学習者への対応」因子

現職教師の第 I 因子「学習者への対応」は、学生・現職教師間に大きな差が見られ、現職教師の方が寄与率がかなり高い (48.2%) ことが判明した。この因子に関して、現職教師の授業について因子負荷の大きいものは、次の Table 3 に挙げる項目であった。

Table 3 現職日本語教師の「学習者への対応」因子において、因子負荷量の大きかった評定項目

28. 誤りの訂正は適切だった。(.642)
37. 予期しない学生の発言や反応にうまく対応した。(633)
29. 教師の態度に落ち着きがあった。(510)
26. 学生の躰き、誤り、疑問にうまく対処した。(502)
39. 1つのステップから次のステップへの移行はよくできた。(496)
31. 学生への行動の指示、要請は適切だった。(488)
40. 学生の反応が正しかったかどうかすぐ知らせた。(479)
30. 学習意欲を育てるよう、個々の学生の発言を尊重した。(407)

※括弧内は、因子負荷量

一方、学生の授業においては、「学習者への対応」因子は寄与率 6.7% と低かった。Table 1 に挙げた評定項目のうち、学生の授業において因子負荷量が小さかったのは、順に、項目 30 (因子負荷量 .034)、項目 40 (同 .051)、及び 31 (同 .056) であった。

項目 28 に関しては、「誤りの訂正は適切だった」に相反する「本人に理解できなかつたり、学習意欲を失わせたりするような訂正だった」の方に評定が傾いていた。

また、項目 31 に関しては、行動の指示がうまくできていないという評定が多く見られた。

さらに項目 26 に関することでは、学生が誤った文を発話したときなどに、聞き流していたり、板書の中から正しい形をすぐさま指差すことができなかつた

り、中には学習者の質問に対し、誤ったフィードバックを与えるなどの行動が見られ、この項目についてもかなり評定が低かった。

(2) 「授業の展開」「動機付け」因子

これらの因子については、現職教師の授業のみから抽出され、学生の授業からは抽出されなかった。

「授業の展開」因子では、項目 12「個々の学生の理解度を十分理解しながら進めた」が、また「動機付け」因子では、項目 2「授業の目標を明確にしようと努めた」、次いで項目 1「学習への動機付けはよくできた」が因子負荷量が大きかった。

(3) 「分かり易さへの配慮」「引き締め」因子

これらの因子については、学生の授業からのみ抽出されたものである。因子負荷量の大きかった項目は、前者では項目 25「板書 (字の大きさ、正確さ、筆順、配置、まとめ、配色) は良かった。」、後者では項目 3「授業内容にめりはりがあった。」であった。

(4) 「時間の使い方」「教材の使い方」因子

これらの因子は、現職教師、学生のいずれの授業でも抽出されたが、学生の授業では特に寄与率が高かった。

これらの寄与率の高さと、現職教師と学生の授業のほかの因子の寄与率を合わせてみると、学生の場合は、8分程度という規定時間の内に、作成した教案どおりの進行を心がけている一方で、現職教師の場合は、学習者の反応を見ながら、時間を有効に使おうとしていることが分かる。

5. 評定調査、及び授業記録からの考察

学生の模擬授業について、全ての点について論じるのは困難であるため、特に大きな問題と、記録映像を観察した結果、学生の模擬授業に共通して認められた問題について述べる。

学生・現職教師の授業に共通の因子として抽出された「学習者への対応」因子について、両者の寄与率には大きな差が認められた。これと、前節 (1) で述べたことから明らかなように、現職教師は、学習者の反応に敏感であるよう、しかも学習者の反応一つ一つにきちんと適切な反応をするよう心がけていることが分かる。また、授業につきものの、学習者からの予期せぬ発言や反応に対しても、落ち着いた態度で適切に対応しているといえる。

また、現職教師の授業は、項目 24「学生のほうへ顔をよく向け、学生と目線も合わせていた。」や項目

18「教師は話しすぎず、学生も十分発言する機会があった。」についての評定も高く、現職教師は学習者の反応を絶えずチェックし、学習者の能動的な学習、学習者中心の授業を心がけていること、さらには、「授業の展開」因子に関わる項目12「個々の学生の理解度を十分確認しながら進めた」についての評定が非常に高く、学習者の学習の進展について注意を払っていることがうかがえる。現職教師は、このような学習者とのやりとり、及び学習者の観察をはじめとした授業全体を通じて、学習者との信頼関係を築こうとしていることが読み取れる。

一方、学生の授業においては、「学習者への対応」因子について詳細に見てみると、学習者の誤りの訂正や、予期せぬ学習者の発言・反応への対処、学生の疑問・躓きへの対処に関する項目への評定が低く、多くの問題が存在していることが分かる。

一般に語学教師は授業を行う前に、新しい学習項目の分析を行うとともに、既習項目の整理・確認、既習項目と新出項目との関連、予想される質問とそれに対する対処までを考えて授業に臨む。このようなことは、多くの授業経験を経て身につけることでもあるが、最低限、新出項目についてはできる限りの分析を行い、学習者の反応をあらゆる角度から予測しておくねばならない。学生には、模擬授業前の教案作成指導を行ったときに、注意としてこれらの事柄については示しておいたが、やはり教授項目の分析の甘さ、学習者の反応の予測の不十分さは目立った。

教授項目の分析、学習者の反応の予測は、使用教材の当該の課だけを見ていてもできるものではない。当該の課に先立って教えられている既習項目についても頭に入っていないければ、学習者の頭の中にある日本語を理解することは不可能であり、それが理解できなければ、当然、学習者がどのような反応、誤答を返してくるかも予測できない。

このようなことは、先にも述べたように、経験を通して学ぶものと言えようであるが、自己研修型の教師養成の観点からすれば、学習者に対する適切な対処ができなかった理由を自らが見出すことが重要なのである。この点については、6で論じる。

次に、項目31「学生への行動の指示、要請は適切だった。」について、学生の授業では評定値が非常に低かった。実際の授業の映像記録を見てみると、この評定調査の対象となった学生の授業では、学習者に言わせるべき回答を自分で言ってしまい、学習者が何を答えていいのかわからない場面があった。また、調査

の対象とした学生の授業以外では、テ形の作り方についてまだ学習していないにも拘わらず、「7時に起きて、コーヒーを飲みます。」のようなテ形を用いた文例を一例示しただけで、「顔を洗います。朝ごはんを食べます。これを一つの文に直してください。」というように無理な行動を要請した者もいた。さらには、学生による複数の授業において、何を復唱するのか理解できなかったり、復唱のタイミングが掴めなかったりして、学習者が戸惑いを見せた場面が確認された。付け加えると、現職教師なら、こういった場面で、学習者がばらばらに復唱を行った時、あるいは復唱し(でき)なかった時には、一人一人が正確な復唱を行ったかどうかの確認ができていないのであるから、再度復唱する文を学習者に口頭で提示し、全ての学習者が正しい復唱を行ったことを確認してから次のステップに移る。学生の場合は、学習者の理解度の確認や次のステップへの移行の適切さに問題があると言えよう。

また、これに関連して、学生の授業の多くは、変形ドリルを行わせるなどした時に、一人の学習者を指名して答えさせただけで次の発問に移っていた。これでは、指名された学習者については理解しているか否かが分かるが、他の学習者も理解できているのか否かは分からない。特に新しい表現などの導入時には、必ず全ての学習者に復唱させるなどして理解度を確認する必要がある。このような理解度の確認については、現職教師はてきぱきとドリルを実施しながら確実に進めていた。現職教師の場合は、学習者が誤った回答をした時でも、その学習者にだけではなく、全ての学習者に対して正しい答えを示し、且つその後で、全ての学習者が口頭で正しい答えを言えるようになっていることを確認している。

他に、現職教師が配慮している「動機付け」因子については、学生のほうは、テ形の各用法についての導入という課題をこなすのに精一杯で、授業開始後、文型の導入も行わずに、いきなり形の導入を始めた学生もいた。このテ形の用法を学習すると、どのような言語行動ができるようになるのかといった、学習者のコミュニケーション能力に直結するような導入を行った者はおらず、二つの文をテ形によって一つにつなげるにはどうしたらいいか、またつなげてできた文の意味はどのようなものかといった形式的・意味的な観点からのみ説明を行っていた。

例えば、学習者は「継起」について学習する前には、自分の行動を継起的に述べるには、「朝7時に起

きます。コーヒーを飲みます。8時に家を出ます。」というように、三つの文を続けて挙げる（あるいは、「そして」のような接続語を用いる）というような方略しか持たない。これらを一つの文で述べるための方法を知らないのである。教師の側はこれを利用して、学習者が「継起的な行動を一つの文で表現してみた」、あるいは「一つの文で表現するにはどうしたら良いのか」と思わせるような文型導入を行う、または、継起のテ形表現を用いることのできる場面を用いた文型導入を行うことによって、「この表現はこういう場面で用いることができるのか」と学習者自身に気づかせる、などの方法により学習者の動機付けを行えば良い。

また、学習者中心の教育（学習）、コミュニケーション能力の養成を視座にいたれた授業では、単に言語的知識を植え込むだけでなく、その表現を習得すれば、どのようなことができるようになるかを学習者に示す必要があるだろう。例えば、原因理由を表わす「～テ～。」（「友達から手紙がきて、嬉しかったです。」）のような文では、後件の原因が前件であることを説明し、文型練習するだけで終えるのでは学習者の動機付けも、コミュニケーション能力の養成も望めない。しかし、この表現が、「どうして遅刻しましたか。」「なぜ学校を休みましたか。」に対する応答（「電車が遅れて、遅刻しました。」「風邪をひいて、学校を休みました。」）に用いることができる、すなわち、学習者の生活の中で有用な表現であることを文型導入の段階から示せば、学習者の動機付けも可能であるし、学習者の実際のコミュニケーションにも役立つ。

最後に、学生の授業のみから抽出された「分かり易さへの配慮」因子、及び「引き締まり」因子について述べる。これらの因子負荷量の大きかった項目は、「分かり易さへの配慮」因子では項目25「板書は良かった。」が、「引き締まり」因子では項目3「学習内容にめりはりがあった」である。

学生の板書については、評定が高く、映像記録を見ても、丁寧な文字で分かりやすく書いていることが分かる。この点については今後も保持して欲しい。但し、学生は教案どおりに板書を丁寧に書こうとするあまり、板書に非常に長い時間をかけていた。学習者側から見れば、長い時間放置されていることになる。短い時間の中で導入を行うのであるから、板書についても必要最小限の時間で行い、あらかじめ必要な語や文を書いたマグネットシートを利用するなどの工夫も必要であろう。

授業の映像記録から、「引き締まり」因子に関係すると思われる点は、多くの学生が、「まず～します。」「次に～します。」「では、ここで～してみよう」などのように、授業の流れを示すことばを用いて、学習の方向付けを行っていたところである。このような方向付けは、学習者にとって心積もりをするなどができるようになるため、さらには、自身の学習の進み具合を確認することができるため、有効なものである。

現職教師の場合は、文型を提示すると同時に学習者に用法を考えさせたり、動詞のテ形の口頭練習をする一方で学習者に音便などの形の作り方のルールを考えさせたり、テ形の作り方の導入の際にさりげなく辞書形やマス形についての復習を入れたりということがあった。これは、学習者の既有知識を動員させての学習、或いは、学習者の能動的な学習活動を狙ったものである。無論、現職教師の場合も、ことばでもって、学習の方向付けを行っているが、学生の場合よりも方向付けがより自然になされている。このような違いが、学生の授業にのみ「引き締まり」因子が抽出された原因と推測される。

6. 学生の気づき——自己開発能力の基盤

以上の考察は、学生の指導教員である筆者が、評定調査の結果と、授業の映像記録とを見て行ったものである。学生にこれらの点（及び、上に記せなかった点）について示し、今後の学生の授業改善に対する示唆を与えることもできるが、それでは、自己研修型教師としての成長は望めない。

斎藤・田中・今尾・出口・稲葉（1992）は、教育実習生としての経験を踏まえ、教育実習において「自己研修型教師」を養成することの重要性を訴えている。また、「自己研修型教師」を養成するためには、経験の浅い教師が、自己を客観的に評価し、分析することによって自己開発能力の基盤を作ることが必要であると述べている。自己開発能力とは、「自己の保有する教育能力を的確に把握し、その利点や欠点を客観的に評価すると共に、常に自ら改善目標を設定していく能力」のことを言う。教育実習は、この自己開発能力の基盤、すなわち、教師がさらに自身を向上させていく原動力を培う場と位置付けることができる。

以下では、このような先行研究を踏まえ、学生に模擬授業終了後に自身の授業を振り返り、また他の学生の授業を観察し、授業に関する評価についてなど自分

たちの授業について自主的に、自由に発言させた。その発言内容を幾つか取り上げ、学生自身にどのような気づきがあったかを探っていく⁶。

6-1 既習事項の確認に関して

「学習者からの予期せぬ質問や、誤答に関しても、なぜそのような質問や誤答が出るのかを既習事項との関連で考えてみて初めて理解できるようになり、既習事項を確認することの重要性が理解できた。また、このようなことは、実習を終えて自分の授業を振り返ることがなかったら分からなかったと思う。」

この発言からは、既習事項の確認が大切なことは指導教員から聞いただけで理解できたと思っていたが、学習者からの反応を得てはじめて、どんな事項を確認しなければならないのかが具体的に理解できたことが分かる。つまり、学生は既習事項の中で頭に入れておくべきポイントに気づいたと言える。さらには、指導教員から受動的に学ぶのではなく、指導技能を向上させるためには自分自身の振り返りが必要であることについても示唆している。

6-2 教師の使用語彙・使用文型・使用表現に関して

- ①「学習者の既習語彙についてはできるだけ頭に入れ、文型の導入や説明の時には未習の語彙・文型・表現を用いないように心がけて、教案も作成した。しかし、自分の授業を見てみると、それ以外のつなぎの部分や、学習者の質問に対するフィードバックの部分で、未習の語彙や表現を用いていることが分かった。」

この発言を行った学生は、模擬授業で動詞の「テ形」の形について教えているとき、次のような発言をした(下線は未習文型・表現)。

「五段動詞の普通形が<書く><泳ぐ>のように、<-く、-ぐ>で終わるときは、<-いて、-いで>の形になりますが、<行く>は例外として<行って>となりますから、よく覚えといてください。」

この発言中、大きな問題として「辞書形」のことを「普通形」と呼んでいることが挙げられる。使用語彙・文型・表現の問題としては、未習の「~のように」「~として」「~から」「~ておく(の縮約形「~とく」)」の使用、「~になる」と「~となる」の混用が挙げられる。さらには、これだけの情報を一つの文にまとめているため、この段階の学習者には理解不可能である。また、テ形の形について説明する段階(テ形

を初めて導入する段階)で、その説明にテ形を用いてしまっている点も看過できない。

この学生だけでなく、学生の発話は一文が非常に長い傾向がある。特に、学習者の疑問・質問に答えるときは、予期せぬものであるということも影響して、緊張してしまい、頭の中で整理する前に考え付いたことを話し始め、未習語彙などを頻繁に用いている。「覚えといて」のような学習者にとって聞き取りも理解も難しい縮約形も無意識に使用している。

このような説明がなされた場合、学習者は「よく覚えといてください、の意味がわからない」「例外として、ってどういうことだろう」などと引っかかり、ここでの説明の主要な点である、テ形の形の作り方のルールを理解し、覚えるところまで到達できなくなってしまう。

教師は、授業においては常に使用する語彙をコントロールしなければならない。語彙のコントロールとは、学習者の既習範囲内の語彙や表現で指導することである。学習者にとって既習の語彙・文型・表現と未習の語彙・文型・表現はいつも頭の中で区別する必要がある。この語彙のコントロールは、日本語教師に必要な教授能力のうちでも最も重要な能力の一つに数えられる。語彙のコントロールが十分になされていないと、学習者は理解不可能な状態に陥り、教室内のコミュニケーションが図れなくなってしまう。

このためには、教科書の各課の語彙・文型・表現等をきちんと覚えておかなければならない。そして、授業の前には、新しい学習項目の準備だけではなく、既習項目の見直しもして、語彙のコントロールの範囲を確定しておくのが大切である。

- ②「学習者が正しく言えているかどうかについては注意を払っていたが、自分の発言については、授業中ほとんど無意識で、自分の授業を見なおしてみても初めて自分の発言に対してもっと意識を向けなければならないということに気づいた。」

教師は、ドリルの際にも説明の際にも、常に自分の話している・書いている日本語を自己モニターし、学習者の混乱を絶えず避けなければならないが、①、②の学生の発言は、まさにこのことについての気づきであった。

6-3 学習項目の分析、及び授業の進め方に関して

- ①「テ形の形の作り方は、五段動詞に特に注意が必要だと心がけて教案を作ったが、五段動詞ばかりに気が向いて、不規則変化動詞(する、来る)に

について教えるのを忘れていた。学習者に指摘されるまで全く気づかなかった。』

これは、学習項目の分析についての認識の甘さについて反省したものである。この発言者は、あるテキストの練習問題から該当するテ形の用法の例文を適当に抜き出し、それをもとに教案を作成していた。たまたま抜き出した例文に不規則変化動詞が用いられていなかったために、このような問題が生じたのである。「次の模擬授業ではどのようにしたいと思うか」と尋ねたところ、「教案を作る前に、もっと学習項目についての分析に時間をかけて、用いる例文についても適当かどうか、必要なものを全て含んだ例文であるかをきちんと確認しなければならない。また教案を作成した後も何度も見なおしをしなければならない」と答えた。学習項目の分析・確認が如何に重要か、そして学習内容について、確認しておくべき点についての気づきが見られる。

②「テ形の形の作り方で、辞書形から作るよう説明したが、他の学生の模擬授業を学習者の立場から見ている、不規則変化動詞などはくする→して、くる→きてよりも、くします→して、きます→きてのようにマス形から教えるほうが、学習者の負担が少なくて良いのではないかと思った。また、自分を含めて、形の作り方を教えた授業全部を比較してみると、難しい五段動詞を最初に教えるよりも、辞書形からの変形が簡単な一段動詞を最初に教えた方が、学習者にとって分かりやすいように思った。教案を作る段階では、よりよい説明の順序や、よりよい例文といったことにまで配慮できなかった。これからは、もっと日本語の知識を増やすよう努力したい。知識が増えれば、教えるにあたってのさまざまな選択肢を持つことができるし、その中から最も良いものを選ぶことができると思う。」

この発言は、学習者の側から授業を分析したものである。教師側からは見えてこない問題に気づき、よりよい授業にするため（よりよい教師になるため）には、学習者の立場からの授業分析も必要であることに気づいている。この発言者は、模擬授業とその振り返りを通して、学習者中心の教育（学習）へ一歩踏み出したと言えよう。

①、②を発言した学生らとともに、授業で用いる例文について、教えるのに適当な例文というものの存在に気づいている。学生が気づいた例文についてのみならず、例えば、テ形の形の導入で例として学生に提示

する動詞についても、取り上げるのにより適当なものがある。

適当な動詞は、導入する文型・表現によって自ずから決まってくる。テ形の場合は、一段動詞の場合は、辞書形の「-る」を「-て」に変えれば良いだけであるから、いわゆる上一段動詞と下一段動詞のうち既習のものの中から、いずれかに偏らないよう配慮しながら、適当数選べば良い。五段動詞は、テ形の形別に①辞書形の末尾が「-う」「-つ」「-る」のもの、②辞書形の末尾が「-む」「-ぶ」「-ぬ」のもの（末尾が「-ぬ」の動詞は「死ぬ」のみ）、③辞書形の末尾が「-く」「-ぐ」のもの（このうち、「行く」は例外として「行って」となる）、④辞書形の末尾が「-す」のもの、の4種があり、このそれぞれについて適当数を取り上げる必要がある。「死ぬ」「行く」については必ず取り上げる。不規則動詞については、学習者は辞書形を学んだ段階で特殊な変化（活用）をするものであると認識しているため、テ形についても「する」「来る」と、他に漢語サ変動詞を幾つか示してやれば良い。

このようなテ形の形別の観点からだけでなく、他の観点から学習者に是非提示したい動詞がある。「着る」（一段動詞）と「切る」（五段動詞）、「変える」（一段動詞）と「帰る」（五段動詞）などのようなペアである。これらのペアは、辞書形では同じかな表記である（アクセントは異なる）が、テ形では「着て／切って」、「変えて／帰って」のように全く違ったものになる。このようなものを初期の段階で積極的に取り上げれば、学習者の混乱を防ぐことができ、且つアクセントの学習も同時に行える。

学生の模擬授業では、不用意にこれらの語を口頭練習のときに挙げてしまい、学習者が誤ったテ形を答えた時に聞き流してしまったり、訂正するにしても説明にまごついてしまったりしていた。口頭練習は、形や文型の理解の確認と学習事項の定着という重要な役目を果たすものであるとの認識を常に持ち、用いる語についても、ここでどのような語を用いるのが妥当であるかを教案作成の段階で熟考すべきである。「既習事項が頭に入っている」というのは、例えば動詞の場合は、既習語が思い出せるだけではなく、それらの動詞の活用、自動詞か他動詞か、継続動詞か瞬間動詞か、などさまざまな面からのグルーピングが頭の中に整理され、学習者の反応に応じて、適宜取り出せる状態にあることである。

③「形容詞の並列で、『この町は大きくて、にぎやかです。』は、『大きい』も『にぎやか』もプラス

評価の言葉なのでいいですが、『この町は小さくて、にぎやかです。』は、『小さい』がマイナスで、『にぎやか』がプラスなのでだめです。」というような説明をした。すると、学習者から「では、『この犬は小さくて、かわいくないです。』は『小さい』も『かわいくない』もマイナスだからいいですか」と質問され、頭が混乱した。自分で「プラス」「マイナス」と言っておきながら、何がプラスで、何がマイナスかわからなくなってしまい、うまく質問に答えられなかった。教師用引きをそのまま用いるのではなく、自分できちんと学習項目を整理する必要がある。」

近年、さまざまな文法書や、参考書、教師用引きなどが出版され、経験の浅い教師の中にはこれらを参考に教案を作成する者も多い。この発言者の場合、教師用引きの当該課に関する部分のみに目を通して、これ以前の課で「プラス/マイナス」の概念を用いて文法説明が行われていることに気づいていなかった。その部分にも目を通していけば、「プラス/マイナス」というのがどういった意味で用いられているか十分に理解できたはずである。

この発言者は、教師用引きは、あくまで一つの指導方法の例示であり、それが自分の授業で使えるかどうかは、必ず確認しておかねばならないこと、また、引きを利用するにしても、そこで示されている指導方法の問題点やそのような指導法を採用している意図は何であるかを読み取らねばならないことについて気づくことができた。

- ④「継起の「～て、～」の後に、「～て、～てから、～」の説明をした時、学習者から両者の違いについて聞かれ、「後者のほうが、より丁寧です。」と誤ったことを教えてしまった。「～てから、～」についてきちんと調べていなかったからだが、あせっていいかげんなことを言ってしまったては、学習者の信頼をなくすことにつながると思う。」

この発言者は、単にあせっていいかげんなことや、誤ったことを言ったことについて反省しているだけでなく、そのような教師の発言が、学習者との信頼関係を損ねることにまで考えを巡らせている。間違っことを教えることは、教師の最も重大な過失の一つであるが、その一方でその経験を通したからこそ、学習者と教師との信頼関係について考えることができたとも言えるだろう。

6-4 学習者への配慮に関して

- ①「学習者から思いがけない反応が返って来たとき、あせって緊張し、適切なフィードバックまで到達できなかった。原因は準備不足であるが、学習者からどのような反応が返ってきても、何らかのフィードバックを毅然とした態度で返す必要があると思う。」
- ②「時間ばかりが気になり、また、教案ばかりを見ていて、学習者の表情などに注意がいていなかった。教案に固執するのではなく、もっと学習者を観察して、学習者の様々な反応に対応できるような柔軟性を身につけたい。」
- ③「(他者の授業を観察して) 写真などの教材がうまく導入に使われていて、それをもとに学習者と楽しく会話もできていてよかった。学習者の興味をひくことができれば、授業もやりやすいし、学習者も関心を持って学習できることが分かった。」
- これらの発言者の教案には、「予想される学習者の反応」など、学習者に配慮した記述はほとんど無かった。自分が「教える」ことのみを気に奪われ、授業準備を進めていたようである。それが、授業の振り返りにおいてこれだけの学習者への配慮に関する気づきを見せた。学生は、授業の「教師が教える」という側面だけでなく、より重要な「学習者が学ぶ」側面の存在についても意識を向けるようになった。このことについて確認できた一方で、教壇経験が教師養成において大きな役割を果たすことについても再認識できた。

7. ま と め

現職日本語教師と学生の授業の大きな違いは、学習者の反応に対してどれだけ注意を払っているか、また、学習者の反応に対し、適切で且つ十分なフィードバックを行えるか否かといった、学習者とのインターアクションの面である。

学生は、とかく教案どおりに授業を進めようとする傾向があった。学習者から予期せぬ反応が生じた場合、それに何とか応えようとしても、知識が乏しいこと、さらには準備が十分でないことが原因で、誤ったフィードバックを行ってしまったり、必要以上に時間を取られたりしている。その後、教案どおりに進めようとして、元の教案の部分まで突然に戻ってしまい、授業の流れを壊すなどの問題も引き起こしていた。

この2点についてが学生の授業の大きな特徴であり、問題であるが、授業後の振り返りにおいては、学

習者は模擬授業中には思いが及んでいなかった学習者への配慮の重大さ、自らが用いる日本語を意識化する必要性、よりよい授業にするための具体的な方策等について発言し、多種多様な気づきを得たことが分かった。模擬授業だけでなく、振り返りの活動を通して、学生は自己研修型教師の基盤を築いたと言える。

尚、学生には、模擬授業の準備、模擬授業の実施、模擬授業後の自己評価・反省、他者からの評価の内容を再度確認するよう指導した。今後は、学生が今回の気づきを自己研修型教師の基盤として保持し、自己の教師としての問題点を探り、改良し、よりよい教師を目指していくための方策を模索し続けていくことができるように、指導教員は支援していく必要がある。

注

- 1) 本学の日本語教育関連の授業科目には、「日本語教授法Ⅰ」「日本語教授法Ⅱ」(以上2年次)、「日本語教授法Ⅲ」「日本語教授法Ⅳ」「日本語教育実習」「日本語教育演習Ⅰ」(以上3年次)、及び「日本語教育演習Ⅱ」(4年次)がある。演習科目は、いわゆるゼミにあたる。本稿の執筆段階では、学生は2年次科目と「日本語教授法Ⅲ」のみが履修済みであったが、一部の学生は、「日本語教授法Ⅱ」も履修であった。また、模擬授業の基礎となる「日本語の文法Ⅰ」「日本語の文法Ⅱ」などについても、履修済みの者と、未履修の者がおり、文法的知識に関しても学生間に差があった。
- 2) この科目は、いわゆるゼミ形式のものである。この科目では、4月からは誤用分析の講義及び実践、5月中旬から日本語教育に関わる語彙・文法・コミュニケーションなどの分野の論文を講読し、7月に模擬授業を行った。このような方法を取ったのは、4月の段階で「日本語教育演習Ⅰ」を履修している学生の日本語の文法・語彙その他に関する知識量に差が認められたので、模擬授業前に基本的な日本語学・日本語教育に関して不足している知識を与えようとしたためである。
- 3) 「原因・理由」を表す「～て～」については、「テ」が原因・理由を表すのではなく、前件と後件の関係が原因・理由になっているのである。このため、「順当な結果」などと呼ぶ場合もある。また、「原因」のみが挙げられていることもあるが、これは、後件に話し手の意思・判断などを表す文や、相手への働きかけの文が来ず、自然の成り行きを表す文や、客観的な叙述文が来るので、「理由」は不相当であるからである。授業ではこのような説明をした上で「原因・理由」を用いた。
- 4) 学生は全員実習経験がなく、また、外国人に接した経験も少なかったため、実際の日本語教育の授業で学習者がどのような反応をするのかについての知識がない。少しでも実際の授業に近づけるため、授業担当教員が学習者役となり、学生がわかりにくい説明や指示を行ったり、未習語を使用するなどしたときに、適宜質問をしたり、疑問を投げかけたり、わざとまちがった答えを返したりした(担当教員は、学生一人につ

き、一度は学習者として質問などの発言を行った)。

- 5) 現職日本語教師の授業は、筆者が三原情報専門学校日本語科で行った「テ形」の継起の用法の導入の授業1コマ45分のうち、事務的な連絡事項、前回の授業の復習にあたる部分、他の学習項目に関する部分を除いた15分間分である。これについては、VTRで評定者に視聴してもらった。
- 6) 後期の授業では、現職教師の授業のビデオも視聴し、自身の授業との比較を行う活動を行う予定であるが、本稿執筆時点では、学生の授業の振り返りの活動までしか行っていない。

参考文献

- Bartlett, L. 1990 Teacher development through reflective teaching. In Richerds, J. & Nunan, D. (Eds.) *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press 202-214.
- 堀口純子 1992 「日本語教育実習指導のための基礎研究」『日本語教育』78, 154-166.
- 星野恵子・辻 和子・村澤慶昭 2001 『にほんご90日 教師用 Navi [初級文法ハンドブック]』ユニコム
- 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, 160-170.
- 河野俊之 1996 「日本語教育実習生による未習外国語授業の分析」『平成8年度日本語教育学会秋季大会予稿集』226-231.
- 河野俊之・小河原義朗 2002 「日本語教育能力養成でタテ軸思考は可能か」『日本語教育方法研究会誌』9(1), 30-31.
- 小島聡子 2002 『初心者向き すぐに役立つ日本語の教え方』アルク
- Maingay, P. 1988 Observation for training, development or assessment? In Duff, T. (ed.) *Explorations in Teacher Training - Problems and Issues*. Harlow, UK: Longman.
- 岡崎 眸 2002 『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成11～13年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書.
- 岡崎敏雄・岡崎 眸 1997 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 齋藤令子・田中京子・今尾ゆき子・出口 香・稲葉みどり 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, 55-66.
- 迫田久美子 2000 「アクション・リサーチを取り入れた教育実習の試み-自己研修型の教師を目指して-」『広島大学日本語教育学科紀要』, 10, 21-29.
- 白杵美由紀 2001 「日本語教授法における実践: 自己内省と相互評価を取り入れた教師教育」『日本語教育方法研究会誌』8(1), 34-35.
- Wallace, M. 1991 *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach*. New York: Cambridge University Press.
- 横溝紳一郎 2000 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社