

大学院での日本語教育実習がもたらす教育観の変化

お茶の水女子大学大学院

小熊 利江・スニラット ニヤンジャロ-ソック

(1999 年 12 月 4 日発表)

1. はじめに

教育実習の方法には様々な形態があるが、いずれも教師としての成長を目的としていることには違いがない。理論研究からの知識と実践からの経験的知識の 2 つを相互に交流させ、実践的に行動しながら内省するという心的活動を繰り返すことによって職業人としての成長、専門性の向上が図れると言われている(岡崎・岡崎 1997)。大学院生は大学生より専門知識が豊富であり、進路も明確であると考えられる。よって大学院レベルでの教育実習の意義は、実習生それぞれの目標とすることを実現できる第一ステップであると思われる。教育実習は短期のことではあるが、実習生に対してその後長期にわたって様々な影響を与えるものだと考えられているが、具体的にどの部分が影響を受けているかは明らかになっていない。大学院レベルでの教育実習は全国的にあまり行われていないため、本研究によって、実習生の持つ教育観を意識にのぼらせ、対象化する作業の一助になればと思う。

2. 先行研究と研究の目的

日本語教育実習についての研究は多くなされていない。堀口(1992)は実習指導法を探るため、教師の授業と大学生実習生の授業を対象にし両者の相違について分析を行った結果、学習者への対応の点で最も大きな差が現れた。渡辺・才田他(1994)では、中級レベルの韓国人学習者と教師経験のある日本人大学院生を対象に分析が行われた。藤田・佐藤(1996)では、初級レベルのイギリス人学習者と教師経験のない日本人大学生を対象に分析した結果、日本語教育観に実習前後で変化が見られた。本研究は、初級レベルの学習者に対する実習を行ったお茶の水女子大学大学院生を対象として分析を行う。

日本語教育実習によって、大学院生である実習生の教育観にどのような変化が生じたかを明らかにすることを目的とする。以下の 2 点について、それぞれの変化とその要因を探り、大学院レベルで教育実習を行う意義を確認する。

- ① 実習生の日本語教師観および日本語教師としての自分
- ② 日本語の授業に対するイメージ

3. 調査の概要

対象者 : 1999 年度 お茶の水女子大学大学院 博士前期課程 言語文化専攻 日本語教育コース 1 年生 12 名、博士後期課程 比較文化専攻 3 年生 1 名の計 13 名。

教授経験 : 教育実習経験の有無、日本語の授業経験の有無、大人数グループ授業経験の有無、子ども対象の授業経験の有無、海外での教育経験の有無、教授経験年数の相違、母語話者/非母語話者としての教育経験など、さまざまな教授背景を持つ。

- 年齢 : 20才代前半～40才代前半。
- 実習期間 : 1999年7月20日～7月28日(25日休み)、全8日間。
- 実習形態 : 大人初級学習者対象クラス(7名)・子ども初級学習者対象クラス(6名)を同時進行。1日につき90分×2コマ。各実習生が主担当者として2回授業を行う。その他の授業にはTAとして参加。
- データ : アンケート調査…質問紙(選択29問と自由記述)。実習前と実習後の2回インタビュー調査…実習後に1対1の対面インタビューを行いテープに録音。
- 分析方法 : a) 事前アンケート調査結果から、強い傾向を示すものを抜き出す。
 b) t検定を用いて、各質問の変化の度合いを測定する。
 c) 相関係数を用いて、各質問間の変化の関係を調べる。
 d) 変化した項目について、インタビューや自由記述などから原因を探る。

4. 分析結果と考察

4-1 実習前調査で強い傾向を示した質問項目 *数値: 1 そう思う ～ 6 そう思わない
 ()内は13名の平均

- ① 日本語教師観 2 他の仕事に比べてやりがいがある。(1.6)
 5 常に研究しなければいけない。(1.8)
 6 日本語の知識が豊富でなければいけない。(1.7)
 7 日本語以外の知識が豊富でなければいけない。(1.9)
 8 異文化適応力が重要だ。(1.8)
- ② 日本語の授業 15 学習者のニーズは、教案を作る際に何よりも優先される。(1.8)

考察

- ◆ 「2 やりがい」… 対象となっている実習生が、日本語教育コースという目的の限られた分野の課程に入学した大学院生であるため、日本語教師という職業にやりがいを感じている人が多いと考えられる。
- ◆ 「5 研究」「6 日本語の知識」「7 日本語以外の知識」「8 異文化適応力」「15 学習者のニーズ」… 大学院での専攻の講義やそれ以前に学んでいる知識としての項目であり、また教師経験者にとっては教授経験に基づく知識であると考えられ、これらに対する強い意識を持っていることがわかる。

4-2 ほぼ全員に同方向の変化が見られた質問項目 *t検定の結果、変化の差が大きかった順

- ① 日本語教師観
- 12 いい日本語教師になる自信がある。(3.2→2.7, p=0.03)
 29 教育実習は、日本語教師になるために不可欠である。(2.0→1.2, p=0.04)
 13 将来、日本語教師になりたい。(2.0→1.6, p=0.10)
 5 教師は研究しなければいけない。(1.8→1.4, p=0.14) ⇒ 1名を除くと(p<.01)
 8 異文化適応力が重要だ。(1.8→1.5, p=0.19) ⇒ 1名を除くと(p=0.04)

② 日本語の授業

- 24 いい授業ができる。(3.6→3.1, p=0.01)
- 19 教師によるクラスのコントロールが重要だ。(3.2→2.7, p=0.03)
- 20 教師のチームワークが大切だ。(2.0→1.5, p=0.05)
- 21 他の教師との事前・事後の連絡がわずらわしい。(3.5→3.8, p=0.17)
- 27 自分が受けてきた語学の授業と全く異なる。(2.1→1.8, p=0.26) ⇒1名を除くと(p=0.03)

考察

- ◆ 全体的に、もともと「そう思う」の傾向があったものについて、さらに強く思うようになってきている。反対方向へ動いたものは少なかった。大学生の教育実習について分析した倉島(1985)によると、未経験者が一定水準の教授技術を習得するには、12,3回実習授業経験を要するとされている。より準備度が高いと考えられる大学院レベルでは、その回数は少なくなると予想されるが、教師経験のない/短い実習生にとっては、実習回数の少なかったことが大きな変化の少ない原因の一つとして考えられる。
- ◆ 「12 いい日本語教師になる自信がある」(3.2→2.7)、「24 いい授業ができる」(3.6→3.1)は、両方とも数値が高めになっているが、記名式のアンケートであったため、実習生が控えめな回答をした可能性がある。
- ◆ 各実習授業後に行われる反省会では、今年度からお互いの授業の良かった点を述べ合うアドバイス・セッションという方針が取られた。それにより、実習前に批評されることに不安を持っていた実習生が、自身の授業のよい点を評価されたことで自信につながったようだ。このことは、「12 いい日本語教師になる自信がある」(3.2→2.7)「24 いい授業ができる」(3.6→3.1)とも関連すると考えられる。
- ◆ 「29 教育実習は、日本語教師になるために不可欠である」(2.0→1.2)は、実習後、ほとんどの実習生が選択肢「そう思う」を示す1の方向に非常に近づいている。今回の実習を経験することによって、その考えをさらに強く認識したものと思われる。
- ◆ 「5 教師は研究しなければいけない(1.8→1.4)」について、「研究」の内容として大まかにアクションリサーチのような実践的なもの、②理論構築的なもの、の2種類に分けられるが、その後の調査から実習生のほとんどが、①実践的なものをイメージしていることがわかった。
- ◆ 以上の質問項目のうち、「5 教師は研究しなければいけない」と「20 教師のチームワークが大切だ」の変化の間に相関があった(相関係数 $r=0.69$, $p<.01$)。これについては、お茶の水女子大学大学院の実習形態がチームティーチングであることに特徴的であると考えられる。自由記述部分でも「仲間との意見交換などから、様々な情報を得ることができた」「1人で考えていたら思いつかないようなアイデアがたくさん出て、お互いに刺激しあえた」、インタビュー資料においても「細かいことまで、指摘してもらえる」などが多く見られた。チームティーチングが、実習生の行う授業研究に役立ったと考えられる。一方、「ミーティングに時間がかかり1人で教えるより煩雑」「チームワークをうまくやっていくのがとても難しくストレスを感じた」という記述や発言も見られた。

4-3 自由記述部分

アンケート用紙の「教育実習によって、自分はどうか変化したと思いますか。」等の質問に対する自由な記述を、変化の項目としてまとめ分類を行った。同一実習生により複数の記述がある場合、すべてを抜き出した。

(a) 教授活動： 9

教え方を工夫する適応力がついた／1人1人をよく見る 2／教師としての目のつけかたを学んだ／インターアクションの大切さを学んだ／チームティーチングの良さを実感した／毎回同じスタイルで進歩がなかった／見えてない部分が多かったことがわかった／クラスの人数は少ない方がいいと思ってきたが、必ずしもそうではない

(b) 自分自身： 7

自分を客観視できるようになった／謙虚に仲間の意見を聞いたり、自分の意見をわかりやすく説明することを学んだ／経験者も未経験者もお互いに補い合えるものや提供し合えるものがあると思うようになった／新しいことに柔軟に対応できるようになった／教える大変さを実感した／自分が非力だと思った／怠惰だと思った

(c) 教師志向： 4

日本語教師になりたいと思う／自信がついた／日本語教師という職業を肯定的にとらえる／日本語教師には向いていないのではと考えるようになった

5. まとめ

教師の教育観は固定化傾向にあるといわれているが、教育実習を行ったことによって、①日本語教師観においては、「12 いい日本語教師になる自信がある」「29 教育実習は、日本語教師になるために不可欠である」「13 将来、日本語教師になりたい」という点で、大きな変化が見られた。また、②日本語の授業については、「24 いい授業ができる」「19 教師によるクラスのコントロールが重要だ」「20 教師のチームワークが大切だ」という項目で、大きな変化が見られた。

また、この実習の経験が刺激となり、実習後の教授活動の際に変化を及ぼす可能性がある。実践の土台を築くことによって、その後の理論を学ぶ際にも、様々な面で実習経験を思い起こし多くの視点を持つことができると考えられる。本当の変化の有無を測るには、今後も調査を続ける必要がある。

今回の教育実習では、教師未経験者と再教育段階の現職者がいたが、実習に際して個人がそれぞれに合った具体的な課題を設定しなければ、その成果の判断は難しい。調査の対象とした実習生は、実習に対する期待や目的意識があいまいで、具体的な目標を持って臨んだ実習生は少なかった。実習を行うにあたって、事前にそれぞれの課題を設定して実習の内容を決めることを提案したい。

主な参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習－理論と実践－』アルク
藤田裕子・佐藤友則(1996)「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか」『日本語教育』89
堀口純子(1992)「日本語教育実習指導のための基礎的研究」『日本語教育』78
渡辺文夫・才田いづみ他(1994)「日本語教育と認知的変容の研究Ⅰ－韓国人学習者と日本人実習生の授業観についての事例的研究」『日本語教育方法研究会誌』vol.1, No.3: 32-33