

日本語教育実習における授業改善を目指す試み

—実習録画資料を活用した「内省」に着目して—

加 納 なおみ

1. はじめに

国内外で急速に多様化が進む日本語教育の現場では、それに伴って教師教育モデルも変貌を遂げてきた(藤森, 2005; 文野, 2010; 柳田, 2015; 横溝・迫田・松崎, 2004)。目標言語の知識と技能の習得を主眼にした教師トレーニングに始まり、1970年代には教授法や学習者に焦点を当てた教育技術の重要性が唱えられ、1980年代以降は、教師と学習者の人間関係の形成、学習者間のインターアクションなどが重視されるようになり、教師教育は、「スキルの習得」ではなく、「教師自身の成長」に視点が移行してきた(岡崎・岡崎, 1997; 藤森, 2007)。これにより、日本語教育の教師養成プログラムでも、自ら進んで自己を成長させることができる「自己研修型教師」育成へのパラダイムシフトが起きる。教師の成長には「自己主導性」(藤岡, 1998)が不可欠であり、自己主導性を獲得するには教師自身が自分の授業を批判的に内省する授業分析が最適だと考えられてきた(文野, 2010)。そのためには、教育実習でも教壇実習を組み込み、自らの実践を実習生自身が「内省」することが欠かせない。しかしながら、学校教育では免許法で必修とされている教壇実習も、認定された「日本語教員免許」が存在しなかった従来下の日本語教員養成では必ずしも必修とされてこなかった(藤森, 2007)。

だが、正式な留資格が付与された留学生を受け入れることができる日本語教育機関では、日本語教員の新たな要件が2017年8月から施行され、これを受けて2018年4月以降の入学者を対象とする日本語教育に関する教育課程も改定された結果、教員養成には教育実習が1単位以上含まれることとなった。折しも2017年7月に文化庁が日本語教員養成を行う大学・大学院、専門学校等を対象に実施した日本語教員養成プログラムに関するアンケートでは、各機関の教育実習の実態を中心に調査している。そこには、研修内容として「授業見学、教案・教材作成、模擬授業」などの他に、「授業の振り返り」の実施の有無と、その具体的内容についてまで尋ねる設問がある。これらのことから、国内の関連省庁が、日本語教員養成において、実習、特に教壇実習と内省に関心を寄せていることがうかがわれる。

しかし、文化庁アンケートも認めているとおり、日本語教育における実習のモデルプログラムは確立しておらず、また、先行研究でその重要性を指摘され続けている「内省」の定義は不明瞭(鈴木, 2012)で、その方法も未確立なままである(柳田, 2015)。本稿が対象とする、大学院教育実習プログラムでも、内省の効果的な方法については模索を続けてきた。そこで、本稿では、教壇実習における内省材料としての録画資料の使い方を検討し、プログラムの改善点を具体的に探ることとした。

2. 先行研究と問題の所在

2.1 「内省」モデルと日本語教育実習

Wallace (1991) は、専門家の熟練の技と知識を規範とした学びを前提とする「技能習得モデル」、研究者と実践者の分業を前提とした「応用科学モデル」を過去のものとし、現場の教育実践者が自らの知識と経験を統合し、常に振り返りを行いながら新たな知を生み、それを実践に生かすサイクルにより専門家として成長する「内省モデル」を提唱した。鈴木 (2012) は、知識と実践だけでなく、そこに内省が加わってこそ初めて専門家としての教師の成長が可能となることを明確にした点を評価しつつも、Wallace (1991) の内省サイクルは具体的な活動内容が不明なこと、あたかも永久機関のような一連のメカニズムの原動力が何なのか示されていないことなどを批判している。さらに、個人の営みのようにも見える実践と内省を、協働活動としてはっきりと捉え直すことが必要だと述べている。

Wallace (1991) の内省モデルで提唱された、「受容的知識」「実践的活動」「気づき・内省」というサイクルが生かされている藤森 (2007) は、日本語教育実習プログラムにおいて教壇実習前、実習中、実習後、という一連の流れを重視し、常に内省と実践が続くサイクルが繰り返されるよう、課題やフィードバックを与え、実習生に「気づき」を促した。実習授業後課したレポートの分析から、65項目の気づきを抽出、これを①実習後の自己認識の変容、②日本語文法・教授法、③ティームティーチング、④自己の指導技術、⑤他の実習生、⑥他の実習授業との関連性、という6つの領域に関する気づきに分類し、学生の気づきの作用とその効果について考察している。そして、気づきによる内省は、日本語学習者、教材・教具、自分自身、他の実習生との関係及びインターアクションから起こり、実際の体験を通した学びなしには得られず、実践能力を高めるためには、たとえ模擬であっても体験型授業は不可欠であると結論づけている。

2.2 「内省」リソースとしての録画分析

教育実習の際、履修者の気づきや内省を促すために録画資料はすでに広く利用されてきた。前述の藤森 (2007) も、教壇実習をすべてビデオ録画し、自己反省や今後の課題のために実習生に与えたと述べている。柳田 (2015) は、実習生自身の学びを促進する内省プログラム開発を目的とし、実習の録画資料を用いた振り返り活動について報告している。柳田 (2015) は、内省は様々な方法が複合的に採用されて実施されていることが多く、従来の研究では、実習生の内省の方法として、自己評価・他者評価、自由記述のダイアリー、実習の総括としてのレポート、アクション・リサーチなどが扱われてきたが、個々の論文においては、特定の録画資料に焦点を当てた分析が多く、統合的に内省リソースを活用する姿勢が弱いと指摘、さらに、内省リソースとしての利点は広く認められている録画資料を活用した実証的な研究は少ないと述べている。そして、その理由を、処理上の物理的な負担や心理的負担の大きさによると分析、録画は広く行われながらも、資料として実際に実習生や指導者に活用されることは少ない傾向にあると述べている。

実習生自身が録画資料を分析し、実践の改善に役立てた、池田 (2013)、滝 (2014) などを挙げるまでもなく、教育実習録画資料は内省リソースとして一定の効果が認められていると考えられる。しかし、録画資料活用に関する柳田 (2015) の上記の指摘は大変興味深いといえる。先行研究では、前述の藤森 (2007) のように、録画資料を履修生に渡したという記述はあっても、それを実習生がどのように使用したかまで言及しているものは少ない。さらに、録画資料を活用した先行研究でも、その利用法についての見解は異なっている。柳田 (2015) では、海外実習の後、約半年経過したのちに、録画資料から実習生自身が任意の箇所を30分選んで文字化し、文字化作業についての気づきと感想をインタビュー、グループ討論、口頭

発表で深めている。文字化の範囲が30分だったため、実習生の物理的負担は軽く、また、実習からかなりの時間を経っていたので心理的負担もなく冷静かつ客観的に録画視聴ができた、という履修者の感想を記している。一方、関（2009）は、5分程度の短い教壇実習を録画、実習生に実習直後に視聴させた。実践後できるだけ早い時間に再生し、視聴することが大きな効果につながると述べている。関（2009）によると、実習生は、「時間が経つと見るのが辛くなる。」（p. 46）と述べ、実施直後ならすぐに見ることができるが、時間の経過とともに、録画資料視聴は、『新しい発見』より『辛い作業』（p.46）となると指摘している。また、再生時間が長い場合、実習生の多くはそもそも視聴しない、とも述べている。

以上より、日本語教育実習に関する多くの先行研究では「内省」の意義は認められてはいるものの、内省を促進する方法やリソース、なかでも録画資料はその有用性が認められていながら、活用法やその役割について、十分に議論されていないことがわかる。

3. 研究課題

本稿では、これまで述べてきた先行研究上の課題を踏まえ、内省の方法、特に録画資料の役割について、以下の2つの研究課題を通じて検討を試みたいうえで、調査対象とした日本語教育実習クラスに関し、具体的な改善策を立てることを目的とする。

(1) 2回の教壇実習ではそれぞれどのようなインターアクションが生じたか。

(2) 録画資料分析による内省は、教壇実習1から2にどのような変化をもたらしたか。

調査方法の説明に入る前に、調査対象とした日本語教育実習クラスの概要を述べる。

4. 日本語教育実習クラス

本調査が対象とした日本語教育実習クラスは、2017年度に国内某大学院生8名を実習生とし、2017年4月上旬から同年7月下旬まで行われた。全員日本語教育を専攻しており、将来日本語教育の専門家として活躍したいという意欲が強い。本クラスは、教育実習関連の国内実習クラスとして位置づけられ、これまで日本語教育現場での指導経験が限定的、あるいは全くない学生を対象としている。そのため、クラスの主要な目的は、日本語教育の現場で必要とされる基礎的な内容を学びつつ、実践力を身につけることである。半期15回という時間的な制約の中で、実習生は協働を重視し、内省を頻繁に行いながら、学習者のニーズ分析や教科書分析などをペアで進め、ティーチングプランを立てる。分析した教科書の中から1課を取り上げ、5回程度の授業に構成するティーチングプランをペアで作り、そこから教壇実習実践に発展させていく。教案作成を経て、学期中盤から終盤にかけて教壇実習を行う。教室における通常の授業時間に加え、教壇実習のために、指導教員は対面での個人指導を実習生一人につき合計1.5～2時間程度行う。

本クラスで行う教壇実習は、実習生に加え、数名の聴講生が学習者役を務める模擬実践だが、学習者役の中には留学生も少なくなく、教歴のない実習生にとっては緊張する経験となる。後半の教壇実習で対象とする学習者像を早い段階で固め、そのニーズを考慮して各々教科書を選ぶ。その後の授業は、教案作成はもちろん、教材分析やティーチングプラン立案など、全てが教壇実習に向けてつながる構成となっている¹⁾。実習生一人につき2回の教壇実習が組み込まれており、一巡目は1人15分、二巡目は30分の授業を実践する。

本クラスの教壇実習の特徴の一つは、実践面では細部に注目しつつ、立案時には授業全体の流れ及び複数回の授業を具体的に想定する点にある。15分教壇実習は、ペアで作成したティーチングプランに基づ

き、2人で30分の流れをもった授業案を作り、つながりのある授業を展開する。大抵、1回分の基本的な授業の構成を「導入→展開→応用・まとめ」とし、このうちの2つの構成要素を取り出して2人で分けて教えることになる。二巡目の30分教壇実習は、各自がティーチングプランから興味のある部分を取り出し、30分のまとまりのある授業に発展させる。二巡目のほうが各人の独立性が高まるが、モデル会話の提示など、チームティーチングの利点を生かすことはできる。時間の制約上、残念ながらシラバス作成を含めることはできていないが、新人教師の場合、シラバス作成を任されるよりも、ティーチングプラン立案のほうが現実的な面もあり、本実習では、目前の授業の遂行と同時に、一回の授業を複数回の流れの中で適切に位置付ける重要性に気づかせることも意図している。

表1 活動内容と内省促進課題

回	主な活動内容	主な内省促進課題 [知識の受容・活性課題]
1	オリエンテーション・過去の授業の振り返り	過去の授業の振り返りと自己の教師像・言語教育観の見直し
2	学習者のニーズ分析	自己の学習者観の見直し [ニーズ把握]
3	初級日本語教科書の分析	[教科書の理念・構成・内容の分析]
4	初級クラスに登場する句型分析	日常場面で実例を採集、比較検討
5	日本文化紹介レッスン	録画資料視聴・コメントシート提出
6	ティーチングプラン (TP) 作成	前回のフィードバック (FB)
7	ティーチングプラン・教案作成	TPと各自の教案のつながり、整合性
8	ティーチングプラン・教案発表	TPと各自の教案のつながり、整合性
9	教壇実習1-(1)	録画資料視聴・文字化・分析；学習者FBと教員FBの統合的理解
10	教壇実習1-(2)	録画資料視聴・文字化・分析；学習者FBと教員FBの統合的理解
11	ティーチングプラン再考	TPと教案・実践とのつながり、整合性
12	教壇実習2-(1)	録画資料視聴・文字化・分析；学習者FBと教員FBの統合的理解
13	教壇実習2-(2)	録画資料視聴・文字化・分析；学習者FBと教員FBの統合的理解
14	教壇実習2-(3)	録画資料視聴・文字化・分析；学習者FBと教員FBの統合的理解
15	教壇実習2-(4)	録画資料視聴・文字化・分析；学習者FBと教員FBの統合的理解

実習全体を通じ、内省を促すためには様々な課題を課している。主要なものを活動内容とともに表1に掲げる。内省を促す課題として今回特に着目したのは、教壇実習の録画資料分析である。録画資料そのものは、毎年、ティーチング・アシスタント (TA) に教室後方から撮影してもらい、教壇実習終了時に実習生に渡し、視聴を義務づけていた。しかし、文字起こしは二巡目の教壇実習が終わって、クラスの期末課題に含めていたため、あまり重要視していない実習生もあり、提出された課題でもその扱いにはかなり個人差があった。今回、教壇実習一巡目前の文化紹介レッスンの際、学習者とのやりとりに課題を抱えた

実習生が目立ったため、実験的に実習一巡目の授業動画を文字化したうえで、問題点を発見し、改善策まで書き出す課題を新たに加えた。教案や教具の準備もある中での負担を考慮し、15分全てではなく任意の場面を5分以上選んで文字化と分析を行い、教壇実習二巡目までに実習生全員に提出を義務付けた。その他、内省を促す資料として、毎回教壇実習の際には、学習者役の全員がコメントシートに授業の感想や疑問、改善提案などを書き、指導教員に一旦提出、教員から匿名にして実習者に渡す、学習者フィードバックがある。また、教壇実習の間は動画撮影をTAに任せられることができるため、教員は教室後方で授業を観察しながらパソコンでメモを取り、注意点や質問、助言などをまとめて実習直後に教師フィードバックとして渡している。これら、学習者フィードバック、教員フィードバックの全コメントを読み、その妥当性を本人は録画資料で確認しながら、次の教壇実習の準備を進めることとした。教壇実習終了直後には、感想や自己評価、質疑を中心とした反省会を行い、その後、フィードバックと録画資料を用いて各自があらためて教壇実習での実践を振り返ったのち、翌週の授業の冒頭であらためて自己の気づきや次の目標などをクラスで共有した。このように、本クラスでは、「内省」を促す機会をできるだけ設定しているが、録画資料の利用のしかたには、改善の余地があると考えた。

5. 研究方法

授業を通じ、内省を促すために複数の課題を課したのは、表1でも示したとおりだが、発話面に注目して教室内でのインターアクションを見るために、まず、実習生全員の教壇実習2回分の録画資料を文字化した。発話に現れたインターアクションの生起数を得るために、全ターン数を数え、そのなかで教師役の実習生の発話ターン数を特定した。また、各ターンごとに発話された文の数を数え、教師役(T)と生徒役(S)の平均発話文数を求めた。そのうえで、2回の教壇実習間での変化を探った。教壇実習1で見られた課題が2で改善された場合を中心に、録画資料及びフィードバックなどをどのように内省に用いていたか、提出された録画分析課題を中心に質的に検討した。

前述のとおり、録画資料分析は、教壇実習1と2の後、全員に撮影した録画を送り、5分以上の文字化を行った後、自己の気づきとともに、問題点については改善方法まで書き込む課題を課し、実習1の録画分析は実習2の前に提出することとした。教師フィードバックと学生フィードバック、さらに、授業後に実施したアンケート結果を合わせて参照し、研究課題(1)と(2)について総合的に検討した。

6. 結果

6.1 研究課題(1) 教壇実習1と2ではどのようなインターアクションが生じたか。

表2に、実習生全員の2回分の録画資料の文字化から得られた結果を掲げる。実習1は15分教案に基づき、8名中6名の実践が15分間、2名(B, C)の実践が約10分で終了した。30分教案に基づく実習2では全員が30分の実践を行うことができた。表2の左側の欄には実習生をアルファベットで表し、表中、教師役をT、学習者役をSとした。文字化した各データ中の全ターン数を数え、そのうち教師役の実習生の発話ターンを特定し、全ターン数のうち、Tの発話ターンの割合を求めたものを、T占有率として示している。1ターンにおいて、TとSが発話した文の数の平均を求め、その比率をT対Sの欄で示す。

全体に、実習1では、ドリル的なインターアクションが中心となっていたため、Sの平均発話文数は「1」が多くなっている。一方、実習2では、「導入→展開→応用」の構成要素のうち、全員が2つ以上を取り入

れることができ、応用部分で学習者役から長めの発話を引き出すことができた実習生も数名いた。そのような場合はSの発話数の平均が1を上回っている。実習1では、教師役の実習生がクラス全体を対象に指示、説明し、ドリル形式の口頭練習をするパターンが中心だったため、学習者同士がペアやグループで活動する場面はD以外には見られなかった。一方、実習2では、全員が応用練習部分で学習者同士のペアワークを取り入れていた。このような学習者同士の活動時間を、表2では「S対S活動」として示した。

表2 実習1と実習2で生じた教室内インターアクション

実習者	実習1 (15分教案)							実習2 (30分教案)						
	実践時間(分)	S対S活動(分)	ターン数(T/全体)	T占有率(%)	T	S	T対S	実践時間(分)	S対S活動(分)	ターン数(T/全体)	T占有率(%)	T	S	T対S
A	15	0	40/91	44	4.2	1	4.1	30	5	116/243	48	2.4	1.4	1.7
B	9	0	54/97	56	2.7	1.3	2.1	30	6	110/230	48	2.9	1.6	1.8
C	10	0	29/60	48	3.8	1.1	3.6	30	5	51/149	34	3.6	1.12	3.2
D	15	3	55/97	57	1.77	1	1.8	30	5	80/180	44	3.1	1.01	2.9
E	15	0	60/138	43	1.6	1	1.6	30	9	103/258	40	2.5	1.2	2.1
F	15	0	38/82	46	3.6	1	3.6	30	4	65/130	50	3	1	3
G	15	0	58/127	46	3.5	1	3.5	30	4	83/173	48	3	1.2	2.5
H	15	0	58/115	50	2.7	1	2.6	30	7	100/248	40	2.5	1.2	2.1

実習1から実習2では全体的に緩やかな改善傾向が見られたが、一部を除いて顕著な変化は数字には反映されていない。以下では、実習1で浮かんだ個人の課題を実習2で改善することができたと考えられるA、B、C、3人の変化に着目して論じる。

Aの実習1では、15分やりきったもののターンの生起数が91と少なく、そもそものインターアクションが少ないことが示されている。Tの発話ターンの割合を示すT占有率では平均程度だが、一発話における文の平均数を見ると、実に学習者の4倍も発していることがわかる。もちろん、それぞれが短い文であれば、教室内のインターアクション促進に貢献する場合もある。例えば、ターン数の多いGの教師発話は、短くわかりやすい文を早いスピードで重ねていたため、同じ15分の実践時間でも多くのインターアクションを可能にした。学習者発話の平均文数はAもGも1であり、これは学習者に与えた発話の機会がほとんどドリル形式だったことを示しているが、インターアクションが多く発生したGの実習中には、より多くの練習が可能であった。一方、実習1におけるAの発話は表3、表4に現れたとおり、Gとは異なる特徴を持っていた。

表3 実習1：Aの発話例(1)

あ、ごめんなさい。6人だと思って・・・はい。じゃ。では、あの、さっきの、あの、さっきの「XXことができます」「XXことができません」っていう文型を使って、いろいろ練習があるんですけど、みんなで最初からペアになってやってみましょう。一番最初の練習は、例ですね。あの、練習1は、例では・・・皆さん見えますか。じゃ、例は、私読みますが。「どんな外国語を話しますか」後ろに、括弧に、英語、って書いてありますね。その文を、質問文に変えます。「どんな外国語を話すことができますか」っていうふうに変えますね。で、その答えとして、「英語を話すことができます」っていうふうに、あの、変えて作ってください。じゃ、Cさんから始まるんですけど、Cさんは、1番目、練習1の1番目を、質問にして、Hさんに聞いてみてください。で、Hさんが答えてですね。皆さん、あの、質問わかりましたか。あの、例を見ればわかると思いますけど、わからない人、いましたら・・・(手を挙げる動作)

表4 実習1：Aの発話例(2)

はい、ありがとうございます。そうですね。じゃ、次の練習2に行きます。練習2はDさんから始まります。じゃ、練習2の説明、じゃ、まずは、例は2つありますね。皆さんよく見てください。例は2つあって、1つの、1番目のほうは、この公園で、サッカー、っていう文章があって、後ろの括弧のなかに、さっきのように「はい」ということばがありますね。そうすると、「はい、できます」っていう文になりますね。で、その文をもう一回作ってみますね。「この公園でサッカーができますか」って友達に聞いて、うしろに「はい」って、括弧にあるので、「はい、できます」というふうな文を作ります。皆さん大丈夫ですか。で、例2は、その反対で、たとえば「カードではられません」。括弧の中に「いいえ」って書いてあるので、「カードで払うことができますか」「いいえ、できません」というふうな、文を作ります。「はい」か「いいえ」によって答えが違ってきますね。はい、じゃあ、DさんはEさんをお願いします。一番。

表3、4は共にAによる1ターンである。ここから明らかなのは、指示や説明時の発話量が多いこと、想定した初級レベルの学習者にとって難解な語彙を使用していることである。また、フィラーが多いうえ、一文が長いこと、同じ内容や、実質的に意味のないことを繰り返していることもわかる。丁寧な話し方ではあるものの、日本語教師としては、自己の発話について無意識とも言える状態で、コントロールができず、このまま実際の教室で、初級レベルの学習者たちを直接法で指導した場合、学習者にとって難解かつ不明瞭な指示が出現する可能性が高いと考えられる。実際、母語話者及び超上級レベルの学生が多い本クラスの模擬実践でも、指示が不明確なために学生役側には困惑した様子が見られた。実習後の学習者フィードバックにも、「先生の説明の仕方が、初級学習者にとってわかりづらい」「指示が学習者に伝わっていない時があった」「言葉が対象レベルの学習者にとって難しいところがあった」などの指摘があった。また、インターアクションの生起数が少ない中で、Aが話す時間が長かったため、結果として学生の発話の機会を奪うことにもつながった。指導教員のフィードバックの記録にも、「初級者の指導の際には、特にもっとことば数を減らし、わかりやすい表現で理解させるように。先生ばかり話すことになっていたのでもっと教師の発話を減らし、学習者に発話させるように。」と、厳しいコメントが記されていた。しかし、無意識に難解な表現を発してしまっても、学習者役のほぼ全員が実際は理解できている本クラスでは、発話コントロールの重要性を教師役の学生が身をもって体験することはほとんどできず、学習者役や教員からのフィードバックの意味を実習生が実感として理解することは困難である。これが、本クラスの教壇実習が抱える限界の一つであった。

しかし、Aは2度目の実習で、この問題を自ら改善した。全ターン数は243と、実習1の2.6倍となり、占有率こそ若干上がったものの、教師の発話平均文数は4.2文から2.4文となり、その一方で、学習者の発話は1文から1.4文に増加、その結果、T対Sの比率が4.1から1.7にまで下がった。この数字上の変化は

教師の説明や指示が短くなったこと、確実に学習者の発話を引き出す機会が増えたことなどによる。表5に、実習2で起きたインターアクションの一部を抜粋する。

表5 実習2：Aと学習者のインターアクション

話者	ターン	発話内容
T	1	はい、じゃ、これを見ながら答えてください。はい。(スライドを見せる)
		この子どもたちはなにをしていますか。
S1	2	相撲を見ています。
T	3	相撲を見ていますね。じゃ、皆の経験を聞きますよ。えーと、Cさん。相撲をみたことがありますか。
S1	4	はい、見たことがあります。
T	5	どうでしたか。
S1	6	とても面白かったです。
T	7	そうですね。はい。この二人は何をしていますか。
S2	8	カラオケをしています。
T	9	カラオケをしています。Bさんは、カラオケをしたことがありますか。
S2	10	はい、カラオケをしたことがあります。
T	11	はい、どうでしたか。
S2	12	とても面白かったです。
T	13	あー、良いですね。では次は。これは何でしょうか。皆さん。

Aは応用練習に入る中盤まで、このように1ターン1文程度を中心としたやりとりを学習者と展開していた。ここで注目すべきは、ターン1とターン3である。これらには、新たな活動に移る際の指示が含まれている。実習1では前掲の表3、4に示された、不明瞭で長い指示が頻出していたが、実習2では表5に見られるとおり、簡潔で短い発話に変わっている。また、実習1ではプリントとホワイトボードしか使用していなかったが、実習2ではスライドなどの視覚教材も併用することで、長い説明を避け、新たな活動にもスムーズに移行していた。実習1は6月下旬に実施され、実習2はその3週間後で、授業の回数で言えば、2回、他の学生たちの実習が間に入っただけのわずかの期間に、Aは発話のスタイルを大きく変え、教具の準備などにも様々な工夫を加えていた。実習2のあとの学習者フィードバックには、「前回より語彙コントロールがだいぶ良くなった」「インターアクションが多くて楽しかった」などのコメントが見られた。

実習1の問題を2で改善できた学生はAの他に2人いた。B、Cは、15分の教壇実習1において、授業の進行上、時間のコントロールに問題があり、9分程度で実践を終えてしまった。2人とも教えた経験が全くなく、教案で立てた授業案を、インターアクションを交えながら適切に時間配分して進めることができず、持ち時間の3分の1強を残して終了してしまった。15分実習の場合、実習生には、14分30秒から15分30秒ぐらいに収めるよう指導し、個別の教案指導では活動や練習の内容や量について、具体的に助言するのだが、教えた経験がない学生の場合、学習者役とのやりとりがどう展開するのか、想像しにくいようである。頭で考え、文字化した流れが、現実の空間、時間の中で学習者役の他の学生たちとどのようなインターアクションとなるか、イメージが浮かびにくいのであろう。母語話者の場合は、初級の日本語クラ

スを学習者として体験したこともないため、なおさらである。初めての教壇実習というプレッシャーが加わり、目の前の学習者役の反応が目にも耳にも入らないほどの緊張を経験することも少なくないようである。BとCは、共に、教壇実習1で、余裕がなく時間配分が不適切だったために持ち時間をかなり余らせてしまったこと、さらに、Bは、文法説明を何回か行う中、説明に難解な語彙を多用したことから、インターアクションへの認識不足だった点を改善課題とし、教壇実習2に臨んだ。二人とも短い準備期間に最善を尽くして準備した結果、30分の教案は時間どおりに実践することに成功した。学習者フィードバックでも、進歩や改善についてのコメントが多く見られた。Bに対しては、表6のコメントのように、実習1との大きな違いを実感した学生もいたようである。

表6 実習2：Bへの学習者コメント例

前回と全然ちがう！非のれろどこのない バランスのいい 素晴らしい 授業でした。
授業の流れや導線が しっかりしていて、ここでさっきの活動が 活きた感じが
納得してました。すごく良かったです！

A同様、BもCも、実習1から2の間にはわずかな日数しかなく、特にBは、ローテーション上2週間という短い期間に、新たな教案、教具を準備し、実習に備えなければならなかった。このような短期間のうちに、他の学生に前回と全く違う印象を与えるほどの変化を遂げられたのはなぜだろうか。研究課題2では、その要因について、録画資料を中心とした内省課題への取り組みに焦点を当てて検討する。

6.2 研究課題(2) 録画資料分析による内省は、教壇実習1と2にどのような変化をもたらしたか。

前述のとおり、教壇実習後は、撮影した録画資料を全員に送り、5分以上の文字化及び、自己の気づきと改善点を書き込んで提出する課題を合わせて2度課した。指導教員からは、これらの点と時間の経過を書き込むフォームを配布し、全員が2課題を提出したが、その取り組みには個人差が見られた。実習1後の分析1では、全員が文字化作業を中心に行っていたが、5分でやめている者、15分ほぼ全体を文字化した者など、幅があった。気づきに関する書き込みにもばらつきがあり、全体に渡って記入されていたものもあれば、数個の書き込みしかないものもあった。全体に「気づき」の指摘に終わるものが多く、具体的な改善方法まで書かれていない分析が目立った。

実習1で大きな改善が求められたA、B、Cは、それぞれ丁寧にこの課題に取り組んでいたが、Aを除いて分析1は他の実習生と大きな違いはなかった。自己の発話を自ら矯正したAは、実習1のあと、下記のように、複合的な内省を行い、意欲的に授業改善に取り組んでいた。

表 7 実習 1 後の A の複合的内省活動振り返り

以下は初回の授業の振り返りである。

- ・初回の授業ではなるべくゆっくり話すという目標を立てたが、全く目標に達することができなかった。
- ・使用した語彙や表現が想定したレベルに非常に難しかった。また、指示がわかりにくくて長かった。そのため、かえって学習者がわからなくなってしまった。
- ・教師側の話が非常に多いため学習者とのやりとりがなかったことなど多くの改善点があった。

2 回目の授業では、上記のことを改善するためには、以下のような改善方法を考えた。

- ・受講生が教えている授業を見たり、その授業に対してコメントを書いたりすることで、自分も教える際に、参考にするような教える方法あるいは、やっていけないことにも気づいた。例えば、他の学生が教える時に言葉遣いや授業構成、学習者とのやりとりなどをよく観察し、2 回目の授業を教える時に参考にした。
- ・また、受講生が授業に対してコメントを書いてくれるのも非常に役に立ったと思います。それに、教えた授業のビデオを見て改善点を文字化することで自分の間違いに気づき次回の授業にはどのように改善すればいいか考えるようになった。

初回の授業よりは 2 回目の授業は教案を作るのも構成がよくできていた。また、基本練習と応用練習の教材の準備もできた。授業の前に教える練習して自分の言葉遣いや時間配分も確認した。このような段取りをすることと、上記のような改善方法を考えて取り組むことによって、初回の授業より 2 回目の授業は順調に進み、時間配分もでき、教師より学習者のやりとりを中心とした授業になったかと考えている。

他の実習生の授業を観察し、複数のフィードバックによる指摘をビデオで客観的に確認するなど、内省を深めていたことがわかる。

録画資料分析そのものへの取り組みの違いが目立ったのは、実習 2 のあとの 2 度目の分析課題であった。実習生達の分析結果に全般的に見られた変化は、文字化の量と気づきのコメント数の増加傾向である。課題のフォーマットは、分析 1 と同様、指導教員が配布した枠組みを利用したものが中心だった。しかし、B は、「気づき」と「改善点」を分け、反省だけでなく、改善案を多く書き込んでいた。また、C も、自ら下位項目を立て、自己の 2 度の教壇実習の実践を総括し、分析を試みていた。

表 8 は、B による分析課題 1 の一部である。

表 8 B の録画分析課題 1

時間	発話	気づき
1 : 40	「食べることができる」「泳ぐことができる」「作ることができる」は「食べられる」「泳げる」「作れる」、つまり、「食べることができる」と「食べられる」は同じ意味です。「泳ぐことができる」は「泳げる」と同じ意味です。「作ることができる」は「作れる」と同じ意味です。では、このような動詞の形はどのように変わりますか。これからはこのような動詞の形をみなさんと一緒に勉強しましょう。	文法説明が長すぎる。 「このような動詞の形はどのように変わりますか」という発話は誤解を招きやすい。
2 : 25	みなさんは動詞が三つのグループに分けることはもう勉強しましたよね。まだ覚えていますか。	話が長い。できるだけやさしい日本語を言うべき。
2 : 38	まずは動詞の 1 グループの作り方からです。	これも文法説明になると思う。
2 : 45	1 グループの動詞の作り方は「ウ段」から「エ段」が変わって、さらに「る」を付けると、このような形になります。例えば、「買う」の場合は「う」が「え」になって、さらに「る」を付けると、「買えます」になりますね。はい、大丈夫ですか。	動詞の活用の説明は想定レベルに難しく、理解しにくい。 辞書系のます形を混ぜてしまった。 「買える」のカードをホワイトボードに貼るべき。

ここでは、改善案もいくつか提示されているが、それらは「気づき」の欄に反省点と混在しており、改善案が示されず反省だけで終わっている「気づき」も少なくない。一方、表9は、Bによる録画分析2の一部である。(右端の「着眼点」の欄は筆者が加えた。) B自ら、「今後の課題」を「気づき」欄から独立して設けており、反省と、具体的な改善方法がセットになっている。

表9 Bの録画分析課題2

時間	発話	気づき	今後の課題	着眼点
1:09	では、皆さん、リポートしてください。風船は1つしかありません。	ボードに厚紙を貼るのに大変時間がかかった。	厚紙ではなく、薄紙を使うべきだ。先生が背中を向けている時間をできるだけ短くするように。	教具・教師の動線
2:06	これはなんですか。ペンケースです。そうですね。ペンケースですね。この中には鉛筆はありますか。ありません。定規はありますか。ありません。消しゴムはありますか。ありません。そうですね。ボールペンしかありませんね。では皆さん、リポートしてください。ボールペンしかありません。	パワポには「ボールペンしかありませんね」ではなく、「ペンしかありませんね」と書いてしまった。	パワポを使って授業をやるときは、必ずパワポの内容と説明する内容を一致させるべきだ。	視聴覚教材
2:54	では、これから練習を一緒にやりましょう。まず私がやります。皆さん、よく見てくださいね。バナナ、バナナしかありません。はい、まずはDさん、お願いします。牛乳しかありません。はい、牛乳、牛乳しかありません。いいですね。	指示が明確ではない。「Nしかありません」と言わせるだけでよかった。	指示の仕方はとても重要だ。学習者に何をやらせたいのかちゃんとした指示を工夫すべきだ。	指示
3:40	Bさん、お願いします。肉、肉しかありません。そうですね。牛肉ですね。	学習者に牛肉を言わせるのは無理がある。	学習者に牛肉を言わせなければ、「これはなんの肉ですか」と質問すべきだ。	質問
5:38	では、これからこの絵をみてください。これは犬ですね。	先生は直接これは犬ですねと言ってしまった。	先生は「これはなんですか」と質問し、学習者に答えさせるべきだ。授業をやる時はできるだけ学習者に言わせるべきだ。	学習者への発話促進
9:20	じゃ、Eさん、お願いします。教えます。そうです。教えられます。教えられません。はい、ありがとうございます。	名詞を想起させる写真から動詞を言わせるのは無理がある。	動詞を言わせなければ、動作をしている絵を使うべきだ。	教具
14:25	皆さん、遊園地はわかりますか。はい。行ったことはありますか、Fさん。はい、どこの遊園地に行きましたか。富士急。富士急ですか。Eさんはどうですか。遊園地に行ったことがありますか。はい、あります。ディズニーランド。あ、ディズニーランドですね。じゃ、Gさんはどうですか。行ったことがありますか。あ、そうですね。はい、では、皆さん、これから一緒に遊園地に行きましょう。	学習者とのやりとりが不自然だ。	授業をやる時は、学習者とのやりとりがとても大切である。これからは日本人の先生が学習者とのようにやりとりをするのかよく見て、勉強したいと思う。	他者の実践の観察

表9で文章化された具体的な内省が、実習1から2への実践の改善に反映されていたことが推察される。

次に、Cの変化を見る。表10は、Cが提出した録画資料分析1の一部である。

表10 Cの録画分析課題1

時間	発話	気づき
	生徒：好きな色は何ですか？私は赤が好きです。	
0:30	はい、ありがとうございます。みなさん、これまでで何か質問はありますか？じゃ、それでは、これをふまえて、次の練習をしたいと思います。	「ふまえて」は難しい表現。
0:56	こちらの、このスライド、こっちに注目してください。	指示につまっている。
1:10	では、まずまた私とD先生でお手本をやるので、その会話を覚えてください。	「お手本」は難しい語。「会話」は「聞く」もの。

これは、他の学生同様、基本フォーマットに沿ったものである。その後提出された録画資料分析2には、表10同様、文字化した発話データと「気づき」が記述されていたが、最後に、以下のような総括が書かれていた。

表11 Cの録画分析課題2

今回行った2回の実習のフィードバックを元に良かった点・改善すべき点を分類してみたところ、良かった点で2因子（「学習方法」「教師の授業への姿勢」）、改善すべき点で5因子（「教師のミス」「教師の言葉遣い・態度」「学習内容」「教材」「練習方法」）が得られた。

これらの点を元に今後の授業のあり方について探る。まず、良かった点の「学習方法」であるが、ここでは、第1回の授業は「繰り返し覚えやすい」、「練習がだんだん難しくなるとても良い」という回答であった。第2回では、「最後の応用練習が面白かった」、「全体的な流れが良い」、「学習項目が徐々に身に付いていく」、「授業の展開が良い」などの回答を得ることができた。

「教師の授業への姿勢」では、第1回では「ふりがなが良い」、「丁寧に教えていた」、「ペアのコンビネーションが良かった」、第2回では「語彙のコントロールが良くなった」、「説明・指示がわかりやすかった」、明るい印象、「話し方が明瞭」、「時間の把握ができていた」、「話し方が先生っぽかった」、「授業中ずっと笑みを保っていた」などの回答を得ることができた。

次に、改善すべき点であるが、第1回の授業では「学生のミスに気付かなかった」ということがあったが、第2回ではそれはなかった。

「教師の言葉遣い・態度」では、第1回では「難しい言葉を使いすぎ」、「おれいや謝罪が多い」、「緊張している」などの指摘があったが、第2回では「スライドの前に立っていた」という問題点はあったものの、先に述べた改善点は見受けられなかった。

「学習内容」では、第1回では「前回の復習はあるのか」、「答え→質問はわかりづらい」、「単語を全部練習できなかった」、などであり、第2回では「文型の導入がわかりにくい」であった。「教材」では、第1回では「絵カードが小さい」、「文型を色で書いた方が良い」、「黒板に文字を書くのは時間がかかる」などであったが、第2回では「文字が小さい」、「スライドとホワイトボードを両方使うメリットが感じられない」、「道具が複雑」などであり、改善されていない問題があった。

最後に「練習方法」であるが、第1回では「学生同士のピアで練習させた方が良い」、「入れ替え練習の時に例文のカードをそのまま貼っていたので学習者が混乱した」などであり、第2回では「教師の発話が少し多かった」などであった。

以上のことから、第1回から第2回にかけて改善された、もしくは授業において効果的だった点は増えたものの、同じ問題点が改善されないまま依然として残っていることがわかった。

また、上記の点は学習者からのフィードバックであるが、私自身としても「教案で注意したにも関わらず修正前の内容を発言してしまった（第1回・第2回）」、「慌てており学習者に目を向けていなかった（第2回）」、「止まってしまった（第1回）」、「もっと学習者の発言に食いつけばよかった（第2回）」、「学習者の発表に対する反応が単調（第1回・第2回）」、「カードを付ける・はがすタイミングが悪い（第1回・第2回）」、「著作権に気を付ける（第2回）」、「盛り上がり欠けた（第1回・第2回）」などの問題点を痛感した。

一方、第1回に比べ第2回で語彙や時間のコントロールができるようになったことや、はっきり大きな声で話すことを維持できている点、ジェスチャーも用いて学習者の理解を促すようになった点には進歩を感じ、これから先日本語教師になった暁にも意識していきたい。

以上より、教壇実習1で生じた課題を、数週間後の実習2で改善できた実習生3人は、フィードバックを複合的に活用し、録画資料を使った内省課題に積極的に取り組んでいたこと、及び、実習2が終わり、クラスが実質的に終了した時点でも、より一層内省課題に意欲的に取り組んでいたことが示唆されている。

7. 結果のまとめ及び考察

前章の議論に基づき、以下では、研究課題に沿って結果のまとめと考察を行い、授業改善に向けた総合的な検討を試みる。

7.1 研究課題(1) 教壇実習1と2ではどのようなインターアクションが生じたか。

15分間の実践を行った教壇実習1では、ドリル的なインターアクションが中心となっていたため、学習者役の発話は短く、平均1文程度であった。30分間の実践を行った実習2では、授業の構成要素「導入→展開→応用」のうち2つ以上を取り入れることができたため、応用部分で学習者役から長めの発話を引き出すことができた実習生も数名おり、2回の実習間では、緩やかながら改善傾向が見られた。その中で、実習1の教師発話に大きな課題が浮かんだ実習生A、及び実習1の際、時間把握に問題があった実習生B、Cは、実習2で問題の改善が認められた。

7.2 研究課題(2) 録画資料分析による内省は、教壇実習1と2にどのような変化をもたらしたか。

教壇実習1と2の終了後、実習生にそれぞれの録画資料を渡し、5分以上の文字化を義務付けるとともに、気づきと改善案の書き込みを含んだ、二つの分析課題を内省活動として課した。自己の発話に関する問題を改善したAは、実習1の後、録画資料の文字化を含め、多面的な内省を行っていた。BとCの分析1の取り組みには、他の実習生たちと大きな差は見られなかったが、分析2では独自の内省スタイルが見られた。二人は、指導教員から与えられた枠組みを超え、内省のための「着眼点」を自ら確立して、録画資料の分析を行っていた。Bの場合、表8に示された通り、実習1のあとの分析1では、教師の発話に関する気づきと改善案を中心に記していた。しかし、分析2で着目した領域は、表9の右端の欄に示されるように、教具・教師の動線、視聴覚教材、指示・質問・学習者への発話促進などの教師発話、教具、他者の実践観察についての言及など、多方面に渡っているだけでなく、それぞれに改善策が書かれていた。わずか数週間で、Bの「気づき」の対象領域が多面的に広がり、改善への取り組みが深まっていたことがわかる。この、内省項目と内容の変容は、Bの、いわば「内省力」が強化されたことを物語っていると考えられる。同様に、Cも、分析2では、自ら、改善を要する領域を下位分類し、それぞれについて具体的な振り返りを行っており、「内省力」の成長がうかがわれる。前述のとおり、Aも多面的な内省を意識的に行っていたことから、内省のための複数リソースの活用、自己の中での多面的な視点の確立が、内省力の強化につながることが示唆されている。そして、内省力の強化が、実践時、自らの発話をモニターしながら自己調整能力を発揮させることにつながり、学習者とのインターアクションに対応する修正力を高めたのではないかと考えられる。

8. 授業改善にむけた今後の課題：「自己研修型教師」モデルの確立のための「内省力」の強化

BとCの録画分析に目立った変化が現れたのは、前述のとおり、実習2の後である。実習2は、1で浮上した、「時間コントロール」という課題を自らの努力で短期間に改善し、それ以外にも進歩があったことが、発話データ及び他者フィードバックからも裏付けられているが、実習2ができたから分析2がより具体的にできたのか、分析を注意深くやるようになったために実習での実践が改善したのか、現時点では因果関係は不明である。一つ言えることは、実習2で自己の課題を改善できた履修生たちは、実習2の前

後の内省において着眼点が明確になり、視点を広げると同時に系統だてて問題を改善しようとしていたということである。つまり、自己の実践を客観的に評価する手順をより明確に理解していたのではないかと考えられる。一方、特に2つの分析に構造的な違いが見えない実習生が複数いたことから、指導教員側の指示の曖昧さという問題が浮かぶ。この点の改善には、もっと明確な着眼点を与えたうえでの録画資料の文字化、分析課題を工夫する必要があると考えられる。

今回の調査からは、動画分析のタイミングは、撮影直後でも特に問題はなかった。内省の効果を高めるためには5分の動画の文字化では不十分である可能性が高い。ただし、文字化の量が多いとそれだけで実習生の負担となるため、文字化した資料を分析する際、気づきや内省を促す着眼点をリストにして配布するなどの配慮が必要であろう。

今回の授業終了後、全実習生を対象に無記名で、授業改善のためのアンケートを行った。実習中、役に立ったと思われるものを選び、上位から順に番号をつける、という設問では、総合的に「教師による個人指導」が最上位にランクされた。これは、実習における指導教員の責任の一端を果たしたことの証にはなるかもしれないが、まさにこれこそ、現場で教師として独り立ちしてからは得られない部分である。教師として自ら成長し続ける姿勢を確立する素地を作ることが、教育実習の大きな使命であることを考えると、動画活用をその柱の一つとして、内省活動のより一層の充実を図ることが必要である。今回の調査結果では、動画活用については実習生アンケートの評価が分かれた。これは、動画分析の指示が不十分だったため、実習生によって有用性に差が出たためだと考えられる。これについての対策としては、着眼点を具体的に記したリスト等を配布し、発見した課題には必ず有効な改善方法を考える習慣をつけ、「内省力」を高めながら実践に反映させていく工夫が必要である。

また、授業アンケートからは、複数の視点からのフィードバックを受けることの重要性とともに、フィードバックを与えることも自らの学びや内省につながるということが指摘された。つまり、他者によるフィードバックの有用性だけでなく、自分自身がコメントシートにフィードバックを記述する行為そのものが自らの実践を振り返る良い機会になったということである。これは、実習における協働活動からもたらされる重要な互恵性の一つである。

教育実習の指導教員は、多様な視点からのフィードバック、及びそれについての内省の機会を設けるだけにとどまらず、有用性の高い内省のための具体的な手順を示し、助言をする必要があると考えられる。本調査を通じ、来年度以降の本教育実習においてより有益な内省を促す指導プログラムを確立するために、シラバスの見直しも含めた具体的な課題が発見された。将来的には内省促進プログラムの整備とともに、効果の検証にも取り組んでいきたい。

註

- 1) 唯一、日本文化紹介レッスンだけが、独立した活動である。これは、海外で日本語教育に携わる場合、文化紹介を行う機会が少なくないことに加え、言語力や授業全体とのつながりを意識した「インターアクティブな授業」を7、8分程度のミニレッスンで経験し、教壇実習の準備とすることがあることから取り入れている。指導側にとっては、実習生がどの程度「インターアクティブ」に授業を展開することができるかを予測するための活動にもなっている。

参考文献

- 池田裕一 (2013) 「学習者の発話を引き出す試み—不自然なインターアクションの改善を通して—」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』 4, pp.65-83.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践』 アルク
- 鈴木寿子 (2012) 「共生社会における日本語教師養成のための一考察—言語生態学的内省モデルの提案—」『お茶の水女子大学人文科学研究』 8, pp.15-26.
- 関かおる (2009) 「日本語教師養成プログラムの研究—マイクロティーチングを使った実践的教育法の研究—」『杏林大学大学院国際協力研究科大学院論文集』 6(3), pp.41-54.
- 滝麻文 (2014) 「学習者とのインターアクションの改善を目指して」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集』 5, pp.128-150.
- 藤岡完治(1998)「プロローグ 成長する教師」浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編)『成長する教師—教師学への誘い』金子書房, pp.1-6.
- 藤森弘子 (2005) 「プロセス重視型の日本語教育実習の試み—実習生の気づきレポートの分析から—」『東京外国語大学論集』 71, pp.249-262.
- 藤森弘子 (2007) 「日本語教師養成におけるプロセス重視型授業—多様な日本語教育に対応できる人材養成を目指して—」『日本語学・日本語教育国際シンポジウム論文集』 pp.59-70.
- 文野峯子 (2010) 「教師の成長と授業分析」『日本語教育』 144, pp.15-25.
- 柳田直美 (2015) 「日本語教育実習における実習生の学びを促す内省プログラムの開発—録画資料を積極的に活用した内省プログラムの試案—」『一橋日本語教育研究』 3, pp.13-23.
- 横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛 (2004) 「日本語教育実習におけるアクション・リサーチの役割」*JALT Journal*, 26(2) November, pp.207-222.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflecting approach*. New York: Cambridge University Press.

