

共生日本語教育実習における学び —実習報告書の比較分析にもとづいて—

古市由美子

要 旨

本研究は、内省モデルに基づく共生日本語教育実習における実習生の学びの解明を目指す。そのため、トレーニング型の規範的日本語教育実習と報告書の内省文を比較調査し、1 実習生は何を学んでいるのか、2 教育実習の目的や方法によって学びにどのような差異があるのか、を明らかにする。

分析の結果、実習生は両実習で「実習理念」、「授業実践」、「リソース」、「自己認知」、「研究」に関して学んでいることが示唆された。これら5つの学びを量的・質的に分析した結果、内省モデルによる共生日本語教育実習では、トレーニング型の規範的日本語教育実習と異なり、個々の実習生が新たな理念を探求し、理念に基づいた教師の役割をそれぞれの経験を活かして創造していることが明らかになった。つまり、未経験者だけでなく経験者も同様に学びが得られ、実習生同士の対話が学びのリソースとなっていることが示唆された。

【キーワード】教育実習、内省モデルに基づく自己成長型、共生日本語教育、トレーニング型、規範的日本語教育

1. はじめに

日本語教育の現場は、90年代に始まった定住外国人の増加により多様化し複雑化している。こうした状況は、日本語教師に求められる資質、知識や能力に影響を与え、日本語教員養成の考え方に変化をもたらしつつある(高柳 1996, 岡崎・岡崎 1997, 横溝 2002)。

その変化の一つとして、第二言語教育における教員養成のパラダイムが、これまでのトレーニング型から教師の内省モデル(Wallace1991)に基づく自己成長型へシフトしつつある。トレーニング型の教員養成では、指導者のトレーニングによって、実習生が教授知識・技術を獲得し、教師としての専門性を向上させる。他方、内省モデルに基づく自己成長型の教員養成では、教育実践の主体である実習生が、実践、観察、改善の内省を通して専門性を高めていくと考える(岡崎・岡崎 1997)。日本語教育の現場が多様化・複雑化した現在は、標準的な「一定の型」の有効性は乏しく、実習生が主体的に考え、その結果を改善していける内省モデルが望まれる(岡崎 2001, 迫田 2000)。

二つ目の変化として、学習者の多様化にともなう、これまでの日本語母語話者(以下 NS と記す)の言語行動を規範とする日本語教育(以下規範

的日本語教育と記す)だけでなく、多言語多文化共生を目指す日本語教育(以下共生日本語教育と記す)が広がりを見せている(岡崎 前出 田中 1996)。国内の第2言語教育としての日本語教育において、前者は、主に在日滞在期間が短い就学生・留学生やビジネスマンを対象とし、NSの言語行動の規範に近づくことを目指す。後者は、主に地域の定住外国人を対象とし、多言語多文化共生社会の実現と連動させ、非日本語母語話者(以下 NNS と記す)とNSの意思伝達を媒介する日本語を協働で創造することを目指す(岡崎 前出)。定住外国人の増加を考慮に入れると、一方的にNSの言語行動の規範を押しつけるのではなく、NNSの言語・文化を尊重する双方向的な共生日本語教育が必要であり、こうした現場を支える教員の養成が早急に求められている。

上記のように、社会変化にともなう学習者の多様化により、教員養成はこれまでのように一定の教授技術の習得だけでなく、日本語をどのように位置づけるのが重要であり、それを個々の実習生が主体的に追求していくことが必要である。さらに、こうした教員養成を推し進めるには、実習生の学びの実態を明らかにすることが肝要である。では、内省モデルに基づく自己成長型の共生日本語教育(以下

内省モデルに基づく共生日本語教育と記す)の教員養成で、実習生は何を学んでいるのだろうか。トレーニング型の規範的日本語教育の教員養成とどのような違いがあるのだろうか。

本稿は教員養成の根幹をなす実習に焦点を当て、実習を通して実習生が何を学んでいるのか、彼らの学びの実態の解明を目指す。具体的には、同一大学院で実践された内省モデルに基づく共生日本語教育実習をトレーニング型の規範的日本語教育実習と比較調査し、その学びの違いを明らかにする。そのために、実習生自身が書いた実習報告書の内省文を質的に分析し、2つの実習の学びを読み解いていく。

2. 先行研究

日本語教育実習を対象とした研究は、これまでトレーニング型の規範的日本語教育実習を対象に、実習指導のポイントを探る研究(石田他 1993 他)が重ねられてきたが、内省モデルに基づく実習を対象にした研究は未だ十分とは言えない。内省モデルに基づく実習の先行研究を大別すると、教師教育への応用(迫田 2000 他)と実習生の成長に焦点を当てたものがある。ここでは、実習生の成長を調査した研究を取り上げる。また、教員養成プログラムを比較調査した先行研究から得られた知見を踏まえて、本研究を位置づける。

2.1 内省モデルに基づく教員養成の研究

内省モデルに基づく教員養成の研究で実習生の成長を調査したものに、小熊・スニーラット(2001)内田・小池(2002)がある。いずれも規範的日本語教育実習が対象である。小熊他は、実習前後の質問紙調査とインタビューによって、「教授活動」「教師としての自己認知」「教師志向」の3つのカテゴリーにおける認識に変化があることを示した。内田他は、実習前後と1年後にインタビューを行い、何を学んだかを調査した結果、経験者と未経験者では学びが異なり、経験者は「学習者への理解」「他者への理解」「自己客観視」のカテゴリーが多く、未経験者はそれに加えて「経験者からのフィードバック」から学びを得ていることを示唆した。

2.2 教員養成プログラムの比較研究

異なる教員養成プログラムを比較したものに、武田・六原(2002)、岩井・桑田(2002)がある。

武田他は、内省モデルに基づく実習とトレーニング型の規範的日本語教育実習における実習生の訂正行動を、比較調査した。後者は前者より訂正行動を頻繁に行い、特に音声的誤用に関して正用を繰り返し提示していることが明らかになった。岩井他は、トレーニング型の規範的日本語教育実習、内省モデルに基づく規範的日本語教育実習、内省モデルに基づく共生日本語教育実習を対象に、学習者に対する実習生の質問の傾向と機能を探った。その結果、それぞれの教員養成プログラムによって質問の傾向も機能も違うことがわかった。これらの調査から、教員養成プログラムが実習生の発話を規定していることが示唆された。

以上のことから、内省モデルに基づく規範的日本語教育実習における実習生の認識の変化や学びの実態が示され、教員養成プログラムが実習生の発話に影響を与えることが示唆された。しかし、いずれも単年度の調査であり、内省モデルに基づく共生日本語教育実習の実習生の学びを調査したものはなく、それを異なるプログラムと比較調査したものはない。

3. 目的と方法

3.1 研究目的

本研究は、同一大学院において、内省モデルに基づく共生日本語教育を、トレーニング型の規範的日本語教育実習と比較することによって、その学びの違いを報告書の内省文によって調査する。内省文は、実習生が実習後に実習経験を振り返り、教授活動を意識化し、記述したものである。つまり、内省文は実習生が実習で何を感じ取り、何を考えたのか彼らの学びを辿ることができる。本研究では、次の2点を課題とする。

- 1 実習生は、実習で何を学んでいるのか
- 2 教育実習の目的や方法によって、学びにどのような差異があるのか

3.2 データ

調査対象として某大学院で開講されている実習を4年度分取り上げ、それぞれの実習を方法、目的、学習者などの点から、AとBの2タイプに分けた(表1参照)。Aタイプは、内省モデルによる共生日本語教育実習で、地域住民を対象とする。一方、Bタイプは、トレーニング型の規範的日本語教育実習で、同じ言語・文化背景の学習者を対象とする。

表1 2つの実習¹

	A実習 (01・02年)	B実習 (97年・98年)
方法	内省モデルに基づく自己成長型	トレーニング型
目的	NSとNNSとが共生するための日本語の創造と介助の仕方を学ぶこと	文型導入・練習、運用練習など教育知識・技術を身につけること
学習者	地域のNS・NNS年少者と成人(初中級クラス)	英語圏の語学教師・成人(初級と中級クラス)
活動内容	Show&Tell, 参加者 ² の母語・母文化の学び合い, 問題解決のための話し合いなど	テキスト(実習生が作成)に沿った文型導入・練習・タスクなど
実習生	39人(NS-28人, NNS-11人)	27人(NS-22人, NNS-5人)
分析テキスト	「実習生の内省」(B5-1枚)	97年:「実習生の感想(B5-1/2枚) 98年:「実習生の内省」(B5-1枚)

A実習, B実習は, 同大学院で8日間実習が行われ, チームティーチングの授業形態が用いられた。両実習ともNNSの実習生を含み, 日本語の教授経験の有無や教授年数などに相違がある。

分析対象となる66名のテキストは, 実習生が実習の総括として, 内省または感想というタイトルで報告書に書いたものである。そのため, テキストは調査者の関与がない点でインタビュー調査などと異なり, 実習生自身の声を反映するものと言える。一方で, 報告書はA実習, B実習の実習生数が異なり, 97年度のテキストに関しては, タイトルや分量が異なるという制約がある。本稿はそうした認識の下で, 両実習における学びの違いを質的に分析する。また, 報告書に記載されている教案や講評を参考資料とする。

表2 学びの対象

注()内の数字はコード数を表す

カテゴリー	A実習のサブカテゴリー	B実習のサブカテゴリー
I 実習理念 (61)	理念と実践の統合 (25) 理念との葛藤 (21) 実習方法 (8)	実習の位置づけ(4) 実習理念(2) 実習方法 (1)
II 授業実践 (81)	教師の役割(18) 教授方法(13) 教授内容(7) 教材(5)	教案・教材作成(14) 教授内容(10) 教授方法(8) コースデザイン(6)
III リソース (79)	学習者(18) 実習生(17) ビデオ(2) 実習担当教師(1)	実習生(15) 学習者(11) 実習担当教師(9) ビデオ(5)
IV 自己認知 (34)	教授者としての専門性の発達 (14) 人間としての力量形成 (10)	教授者としての専門性の発達(7) 人間としての力量形成(3)
V 研究 (4)	研究(2)	研究(2)

3.3 分析手続き

本研究は, グラウンデッドセオリーを基盤とし, 比較研究のためにFlick(小田他訳 2002)が提示した質的分析に依拠する。集団間の共通点や差異をコードやカテゴリーの分布として捉え, 比較する。以下のような手続きで分析を行った。

- 1 個々の事例に焦点を当てる。テキストの一事例ずつ内容のまとめりに毎にコードを付し, カテゴリーを抽出する。
- 2 複数の事例を確認・検証し, 全てのデータを再検討し, カテゴリーを精緻化する。

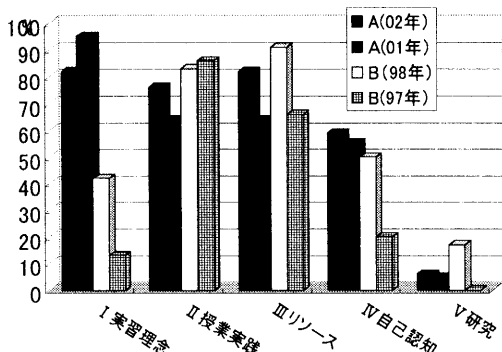
66人分のテキストから259のコードが得られ, これらのコードは内容の類似性に従って5つのカテゴリーに分類された。

4. 結果と考察

4.1 学びの対象

2つの実習報告書を分析して得られたコアとなるカテゴリーは, 以下の5つである。I「実習理念」(61コード数)は, 実習の理念及びその理論の捉え方や, 個々の実習生がそれを実践へどう適応させたのかを束ねたカテゴリーである。II「授業実践」(81)は, 実習生が実習をどのように計画し, それをどのような方法を用いて行い, 評価したのかをまとめたものである。III「リソース」(79)は, 実習生がどのようなリソースによって学びを得たのかをまとめたものである。IV「自己認知」(34)は, 実習生が自身の成長について言及したコードを束ねたものである。V「研究」(4)は, 実習における研究の側面のコードをまとめたものである。これらのカテゴリーは, さらに下位区分された(表2参照)。

図1 2つの実習の対象比較



注) 縦軸は各カテゴリーの内容を記述した実習生の割合 (図2, 3も同様)

5つのカテゴリーはA, B実習に共通にみられ、実習生が実習を再構成する中心的な要素であり、実習における学びの対象と言える。一方、5つのカテゴリーの分布を見ると、A実習は、I「実習理念」II「授業実践」III「リソース」がほぼ同じだが、B実習はI「実習理念」の割合が低い。これは2年度とも同じ傾向が見られ(図1参照)、実習のタイプに規定されていると言えよう。

以下では、それぞれのカテゴリーにおけるサブカテゴリーやコードを見ていくことで、各実習の学びの違いを質的に読み解いていく。なお、サブカテゴリーを< >で、コードを下線で示す。

4.2 2つの実習における学びの差異

4.2.1 実習理念

A実習は、「実習理念」に関して記述した実習生が約8割以上であり、B実習より多い。これは、新たな理念に基づく実習であり、それに対する学びが多かったと推測できる。中でも<理念との葛藤>(85%)の割合が高いことから、日本語そのものを教えることを目的としない日本語教育に葛藤が生じ、多言語多文化共生という理念と実習生個々の経験とが結びつきにくいことが窺える。しかし、<理念と実践への統合>(54%)の割合が示すように、実習という実践の場を経ることによって、実習生が日本語教育そのものを問い返し、理念と実践が統合されていると言える。次はその例である。

<理念との葛藤>：日本語を教えない教育実習

「日本語を教える教育実習」をイメージしていた私にとって、日本人児童を参加者に迎え、異文化理解を主軸とする「日本語を教えない教育実習」を行うことは、正直に言って葛藤があった。

<理念と実践の統合>日本語教育の拡大

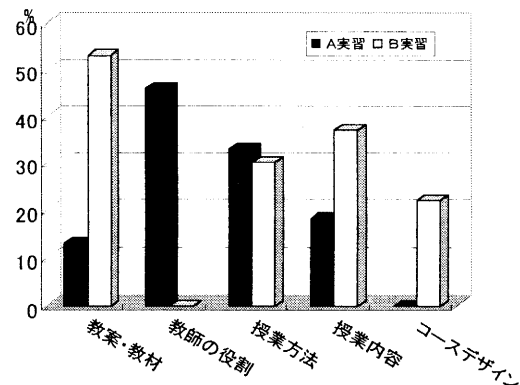
1日1日クラスを終えるたびに、いろいろなことは、文化、社会的背景を持つ実習生と子供たちが、オーソドックスな日本語教育というものを遥かに超えて、ともに学びあうことのすばらしさ、またそういった“学びあい”は、無理のない自然な状態でおこなうのだということを実感していた。

一方B実習は、「実習理念」について言及した実習生の割合は約3割で、その中では<実習の位置づけ>が主である。「そもそもこの教育実習をどのような目的で、どのように意義づけるのか私たちが考えていただろうか」(経験者)、「経験のない実習生には日本語教育の体験の場であり、経験者には自己研修・向上の内省を得る場・ゼロから創る新鮮な場」(経験者)とあり、日本語教育経験者には、規範的な日本語教育実習の意義が見出だしにくく、未経験者とは異なった位置づけをしていることがわかる。

4.2.2 授業実践

A実習は、「授業実践」のカテゴリーにおいて、B実習にはない<教師の役割>の割合が高く、<教案・教材><コースデザイン>の割合が低い(図2参照)。

図2 「授業実践」のサブカテゴリー



A実習では、「実習理念」と関連し、新たな理念の下で、新たな日本語教師の役割が必要とされてお

り、個々の実習生が実践を通して役割を付与していることがわかる。NS 実習生は、ファシリテーターやコーディネーターという役割を付与している。NNS 実習生は、学習支援者、生活の支援者、情意的な支援者など、母語や母文化を活かしたコードが多い。つまり、マイノリティだからこそ担える役割を付与していると言える。次にその一例を示す。

<教師の役割> : NS の教師—ファシリテーター・コーディネーター

意味交渉→自己開示→他者を容認→さらなる自己表現→自分に対する自信→言語習得の促進という流れが見えてきたように思う。シラバスを組む際には、どうすれば参加者の自己開示を促し、双方向の学習を実現できるのか、という点に苦心したが、自分たちのコーディネーターやファシリテーターとしての取り組みが多少なりとも効果をあげたということが実感できてとても嬉しかった。

<教師の役割> NNS の教師—情意的な支援

私は非母語話者の利点をちょっと感じるようになった。それは逆に母語話者でないことで、参加者²の緊張感を和らげることができ、日本語で日本について気楽に語ることができた。そして、更に日本人ではない私の日本語を聞いたり、日本のことを私から紹介したりしたことで、学習者に異文化を超えた多言語多文化の存在をなんらかの形で伝えられたのではないかと思っている。

A 実習の<授業方法>では、実習生と学習者との対等な関係のコードが多く、実習生から学習者への一方向的な知識伝授ではなく、対等に学び合うことの重要性を学んでいる。B 実習では、チームティーチングのコードが多い。

一方、B 実習の「授業実践」の категорияでは、「皆と頭をつき合わせて教科書を検討したことや、教案を叩き合ってよりよい授業をとともに目指したことは貴重な経験だった。」とあるように、<教案・教材作成>が実習生の5割を超え、<コースデザイン>も多いことから、教授技術や知識を学んでいることがわかる。また<授業内容>の授業評価では、未経験者や NNS 実習生が、教育技術の未熟さの指摘を受けたり、経験者と比べたりすることによって、自己を否定的に捉えることがある。次は NS 未経験実習生の一例である。

<授業内容> : 授業の評価 (未経験者)

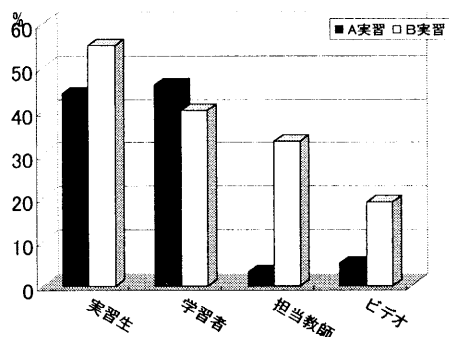
・「新鮮」と言えば響きはよいが、分からないことだらけで、クラスメートの知識と経験の力を借り、叱咤激励をうけて、右往左往しながらどうにか乗り切った、しかし、

あちらこちらで足を引っ張りつつ、というのが本当のところである。
・経験者からの意見とアドバイスが洪水のように押し寄せて、消化不良を起こした。

4.2.3 「リソース」

A 実習は、<学習者><実習生>が主なリソースであり、<担当教師><ビデオ>が少ない(図3参照)。

図3 「リソース」のサブカテゴリー



<学習者>には、「参加者のスピーチや活動を通して今回の実習が単なる文化交流やことばを教える場ではなく、少しずつではあるが、何らかの形の気づきを生み出す場であること、日本語教育はただの言語教育が全てではないことに気づかせてくれた。」とあるように、学習者の行動や反応によって、実習生の共生日本語教育に対する理解が進んでいることを示しているものが多い。

<実習生>では、NS 実習生が NNS 実習生を多文化共生のリソースとするコード(8)が多い。以下はその例である。

<実習生> NS 実習生→NNS 実習生 (多文化共生)

留学生の実習生を中心にした話し合いの中で、自分の「お返し」行動とそこに表れている人間関係の持ち方を深く考えさせられた。そして、この議論を通してはじめて、「○○人て、・・・だと思う」といった、自分の「ステレオタイプの」見方を正直に留学生にも言えるようになった。

また、「私たち実習生自身、多言語多文化社会の小さな縮図の中にいた。」「実習生同士でぶつかり合いながら、密接な関係性が作られ、協働の学びが実現できた。」と述べているように、実習生間・仲間をリソースとして協働の学び(5)が実現していることがわかる。つまり、実習生同士の対話が共生言語を

作り出しており、その体験によって実習理念の理解が深まっていると言える。

一方B実習もA実習と同様に、＜実習生＞が最も多く、チームティーチングで授業を行っているため、実習生同士の協働による学びが多いことが推測される。しかし、A実習と異なり NS 実習生が NNS 実習生 をリソースとするコードがなく、NNS 実習生が NS 実習生 をリソースとするコード(2)のみである。また、未経験者が経験者を教授法・教授技術 のリソースとするコード(4)が最も多い。つまり、両実習とも実習生をリソースとしているが、リソースとする対象者や内容が異なる。

また、＜担当教師＞のサブカテゴリーは、「得たことは、模擬授業を通してH先生よりアドバイスやテクニックを教えていただいたことと、初級チームの人たちの日本語教授についての姿勢や方法を見せてもらったことである。」とあるように、教授技術 に関するコメントのコードが主である。すなわち、B実習では、教授技術 に関する学びの主なリソースが学習者の反応や実習生間の話し合いよりは、経験者や担当教師のコメントにあることが推測される。

4.2.4 自己認知

IV「自己認知」のサブカテゴリーである＜教授者としての専門性の発達＞は、新たな理念に基づく教師としてのビリーフの変容、日本語教師の専門性に関するコードが多い。＜人間としての力量形成＞は、自己教育力コードが多い。日本語教師の専門性は、言語教育を行う教壇上での技術だけではなく、社会の一員として思考する力とそれを養うことが必要だと述べている。以下はその例である。

＜人間としての力量形成＞力量形成（洞察力・分析力など）

社会と言語教育のつながりを目指す課題提起型日本語教育において、ファシリテータとしての役割を果たすためには、問題意識、洞察力、分析力や視野の広さが大切であり、日本語を教える技術より人間としての力量が問われるようだ。

B実習の「自己認知」は、「実習での学びが教師の活動に自然に反映される」と述べているように、＜教授者としての専門性の発達＞のサブカテゴリーが主だったが、「『日本語教育』という狭い視点ではなく、自分探しの場として捉え、学んでいきたいと

思う」という＜人間としての力量形成＞に結びつけた内省もある。

5. まとめと今後の課題

内省モデルによる共生日本語教育実習の学びの解明のため、トレーニング型の規範的日本語教育実習の報告書における内省文を比較調査した。その結果、両実習において、実習生は「実習理念」、「授業実践」、「リソース」、「自己認知」、「研究」に関する学びを得ていることが明らかになった。

さらに、それを量的、質的に比較すると、3点の差異が示唆された。①実習理念に関して、A実習では、実習生が日本語教育を所与のものとしてせず、新たな理念と葛藤しつつも実践を通して、主体的かつ探求的に学んでいることが示唆された。一方、B実習では、経験者と未経験者の実習に対する位置づけが異なっていることがわかった。②授業実践に関して、A実習では、経験者を含めて、それぞれの実習生が新たな教師の役割を模索していることが明らかになった。NNS 実習生は、母語や母文化を活かした役割、つまりマイノリティを肯定的に受け止めた役割を見出した。一方、B実習では教案作成など、教授技術・知識の学びの割合が最も高く、先行研究(内田他 2002)と同様、経験者と未経験者の学びの違いが顕在化された。③学びのリソースに関して、A実習では、実習生同士の対話が共生言語を作り出し、主に NS 実習生が NNS 実習生を多文化共生のリソースとしていることがわかった。一方、B実習も同様に実習生がリソースとなっているが、主に未経験者が経験者をリソースとしていることが示唆された。

このように、内省モデルによる共生日本語教育実習では、個々の実習生が理念を探求し、理念に基づいた教師の役割をそれぞれの経験を活かして創造していることが明らかになった。つまり、未経験者だけでなく経験者も同様に学びが得られ、実習生同士の対話が学びのリソースとなっていることがわかった。

本研究は、大学院の4年度分の報告書の調査であり、一般化するには不十分であるが、今後このような事例の調査を重ねていくことで、実習の違いによる学びやその意義を明らかにしていきたい。

注

(1)調査対象の大学院の実習は、99年と00年はトレーニング型から自己成長型への移行期にあたるため、その直

前と直後の報告書を選択した。報告書は、ほぼ同様な構成であり、分析資料は以下の通りである。1『1997年夏期 日本語教育実習の記録』, 2『1998年夏期 日本語教育実習の記録』, 3『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究—日本語教育実習を振り返る—』平成13年度, 4『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究—日本語教育実習を振り返る—』平成14年度

(2)実習では、学習者を参加者と呼んだ。

参考文献

- (1) 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 pp160-170
- (2) 岩井朝乃・桑田奈央子 (2002) 「教室活動における実習生の質問の傾向と機能—91年度・99年度・01年度の日本語教育実習を対象に—」『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
- (3) 内田紀子・小池圭美 (2002) 「日本語教育経験者実習から学ぶもの—現職者研修への提言—」『言語文化と日本語教育』第22号 お茶の水女子大学日本言語学研究会
- (4) ウヴェ・フリック (小田他訳) (2002) 『質的研究入門』春秋社
- (5) 岡崎敏雄・岡崎 眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- (6) 岡崎眸 (2001) 「『共生言語としての日本語』教育実習」『多言語多文化社会を開く日本語教員養成—日本語教育実習を振り返る—』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
- (7) 小熊利江・スニラットニャンジャローンスック (2001) 「教育実習を通して起こる認識の変化-日本語教育を専門とする大学院生の場合-」『言語文化と日本語教育』第21号 お茶の水女子大学日本言語学研究会
- (8) 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紀要』
- (9) 高柳和子 (1996) 「大学、日本語学校などにおける教師養成のあり方」『日本語学』VOL.15No 明治書院
- (10) 武田知子・六原由依子 (2002) 「実習生の訂正行動—91年度と99年度の実習を比較して—」『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
- (11) 田中望 (1996) 「地域社会における日本語教育」『日本語教育・異文化間コミュニケーション』鎌田修・山内博之編 凡人社
- (12) 横溝伸一郎 (2002) 「日本語教師の資質に関する一考察—先行研究調査より—」『広島大学日本語教育研究』12
- (13) Wallace, J.M. (1991) *Training Foreign Language Teachers—A Reflective Approach*—Cambridge University Press.

ふるいち ゆみこ／お茶の水女子大学大学院 furu-y@imail.plala.or.jp

Leanings in a multi-language and multi-cultural teacher training program

FURUICHI Yumiko

Abstract

This paper investigates the differences in learning by comparing multi-language and multi-cultural teacher training program with normative Japanese language education training program at a gradate school. The results of the comparison indicate that teacher trainees are greatly affected by the purposes and methods of practical trainings.

The trainees built their knowledge based on the experience of “teaching principles”, “class practice”, “educational resources”, “self recognition”, and “study topics”. Teacher trainees who trained teachers at multi-cultural language education training grew as mature teachers by realizing the roles of Japanese educations and language, while teacher trainees who trained at normative Japanese language education training learned ordinary practical teaching methods. The latter showed the limitation of learning since it relies on others’ ideas and evaluation.

【Keywords】 practical trainings, reflective approach, multi-language and multi-cultural language education, training programs of practical teaching methods, normative practical trainings of Japanese language education,

(Graduate School, Ochanomizu University)