

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——

小熊 利江

スニーラット・ニャンジャローンスック

要 旨

本研究は、日本語教育を専門とする大学院生を対象に、教育実習が実習生の教育観におよぼす影響を明らかにすることを目的とする。教育実習の前後に行った質問紙調査とインタビューを資料として、実習生の日本語教育に対する認識の変化の傾向とその要因を探った。その結果、実習生の認識の変化は、主に(a)教授活動、(b)教師としての自己の認知、(c)教師志向、の3つのカテゴリーに分類することができた。実習生は教育実習を通して、いい授業ができる自信が付き、日本語教師を将来の希望として認識するようになった。さらに教育実習が、日本語教師になるために不可欠であるという認識を強めた。また、チーム・ティーチングという実習形態によって、実習生同士が互いを刺激する材料となり、意見交換を行ったり、情報源として活用したりすることができたようである。

【キーワード】 教育実習、日本語教育観、認識の変化、大学院生、
チーム・ティーチング

1. はじめに

文化庁(2000)の調査によると、1998年11月現在で国公立大学の115機関および大学院25機関において日本語教育実習が行われている。同書では、日本語教師としての実践的な教育能力を習得させるために、教育実習は極めて重要であると指摘している。また、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)。

教育実習は短期間のことではあるが、実習生に対して様々な影響を与えると考えられる。朝倉(1999)や堀井(1999)の研究で紹介されているように、最近では日本語教師養

成のコースでのダイアリ記述やレポートによって、実習生に内省を促すような取り組みも行われている。教師としての成長を目的としている教育実習の方法は様々であり、実践例に関する報告はいくつか行われている。しかし、教育実習を経験することによる実習生の心理的な変化について、どのような形態の教育実習が具体的にどのような影響を実習生に与えるかについての研究はあまり見られない。

石田他(1993)は、大学生実習生 21 名を対象として、日本語教育実習の前後の変化を探った。調査結果の分析から、日本語教授技能の評価の視点に変化が見られたと述べている。藤田・佐藤(1996)は、個人内の認知的変容を探るため、教師経験のない大学生 2 名を対象に、実習前後の 1 人ずつのデータについてクラスター分析を行っている。それによると、大学生実習生の実習前後の結果を比較し、彼らの日本語教育観に変化が見られたと述べている。一方、大学生と大学院生とでは、教育実習の影響に何らかの相違が見られることが予想されるが、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大学院生を対象とした研究は、現在までほとんど行われていない。大学院実習生 2 名について分析した渡辺・才田他(1994)の研究では、クラスター分析を応用した PAC 分析⁽¹⁾という手法を用いて、個人別の態度構造について分析を行った。その結果、実習生の授業観に変化が生じたと述べているが、具体的な内容は明らかにされていない。

本研究では、日本語教育を専門とする大学院で行われる教育実習が、実習生にもたらす認識の変化の傾向を探る。教育実習という経験によってもたらされる認識の変化を明らかにすることは、増えつつある大学院レベルでの教育実習の意義を認識する上でも重要である。本研究では、大学院実習生 13 名について分析を行い、日本語教育実習によって、自己内の教育観に起こった変化の傾向とその要因を明らかにすることを目的とする。

2. 調査の概要

2.1 対象者

調査の対象とする日本語教育実習は、お茶の水女子大学大学院において、日本語教員の養成・再研修をめざす日本語教育コースの講座の一環として行われている⁽²⁾。分析の対象とした教壇実習期間は、1999 年 7 月 20 日から 7 月 28 日(25 日を除く)までの全 8 日間である。対象者は、この日本語教育実習に参加した、日本語教育を専門と

する大学院生 13 名である。実習生は、日本語の教授経験の有無や教授経験年数の相違など、教授経験の背景がさまざまである。実習生の背景について表 1 に示す。

表 1 実習生の背景

教授経験 年齢	なし	1-2 年	3-4 年	5-6 年	7 年以上
20 代	5 人	2 人	1 人	-	-
30 代	-	1 人	1 人	-	2 人
40 代	-	-	-	1 人	-

2.2 実習形態

日本語教育実習は、成人の初級学習者を対象とするクラス(7 名)と年少者の初級学習者を対象としたクラス(6 名)の担当に分かれて同時進行で行われた。各コース 1 クラスに約 10 名の学習者、1 日につき各クラス 90 分×2 コマである。授業形態はチーム・ティーチング方式で、各実習生は主担当者として 2 回授業を行い、その他の授業にはすべてアシスタントとして参加する。授業の内容および方法などの決定は、すべて実習生の自主性に任せられ、指導教員は基本的に介入しないことになっている。毎日、教育実習後に、実習生と指導教員が意見交換の活動を行うが、この場では実習授業の良かった点について感想を述べ合ったりアドバイスをしたりすることを主旨とし、批判的な発言や反省点の指摘などは行わない。

2.3 データ

実習生の日本語教育に対する認識の変化について調べるため、質問紙調査とインタビュー調査を実施した。質問紙調査は、実習前と実習後の 2 回行った。質問紙は、1 「そう思う」から 6 「そう思わない」までの 6 段階尺度の質問 29 項目と自由記述の 2 部分からなっており、質問項目 1~14 が主に日本語教師観に関する質問、15~29 が主に日本語の授業に関する質問である(資料参照)。実習生の認識の変化を探るため、質問項目の選定にあたっては、前年度までに同大学院で行われた実習の報告書に記されていた実習生の感想や意見をもとにし、さらに 1997、1998 年度の教育実習経験者 6 名の内省を参考にした。インタビュー調査は、教育実習についての感想などを、実習後に各実習生と 1 対 1 の対面インタビューを行いテープに録音した。

3. 分析結果と考察

3.1 実習前後の認識変化の傾向

質問紙調査の回答を比較した結果、全体的に見ると、もともと「そう思う」傾向があった項目について、さらに強く「そう思う」ようになっていることがわかる(資料参照)。「そう思う」が「そう思わない」に変化するような反対方向へ動いたものは少なかった。2回の質問紙調査を行った間隔は短く、これらの変化は教育実習を経験したことによる影響であると考えられる。

実習前後に大きな変化が見られた項目について表2に示す。質問29項目のうち、5, 8, 12, 13, 14, 20, 21, 25の8項目においてほぼ全員に同方向の変化が見られた。すべてにおいて実習後に「そう思う」の方向へ大きく変化していたが、t検定を行って実習前後の相違を調べた結果、質問項目5, 8, 12, 14, 20, 25に有意な差が見られた⁽³⁾。また、21の変化の差にも有意傾向が見られた。今回の調査では、実習生が行った教壇実習回数数の少なかったことが、大きな変化の少なかった原因の一つとして考えられる。本稿では、ほぼ全ての実習生に同様の変化が見られた、これら8項目について詳しく検討することにする。これらの項目は、Richards & Ho(1998)と朝倉(1999)の分類を参考にして、知識や授業などの(a)教授活動に関する項目(14, 20, 21)、資質や心理面などの(b)教師としての自己の認知に関する項目(5, 8)、自信や意欲などの(c)教師志向に関する項目(12, 13, 25)の3つのカテゴリーに分類することができる。

また、質問紙の「教育実習によって自分はどう変化したと思いますか」等の質問に対する自由記述や、インタビューに現れた実習生の日本語教師や日本語の授業に対す

表2 実習の前後で変化が大きかった項目 (13名の平均値とt検定結果)

	項目	前→後	t検定
(a)教授活動	14 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*
	20 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*
	21 教師のチームワークが大切だ	2.0→1.5	p=0.05 ⁺
(b)教師としての自己	5 教師は研究しなければいけない	1.8→1.4	p=0.00**
	8 異文化適応力が重要だ	1.8→1.5	p=0.04*
(c)教師志向	12 いい日本語教師になる自信がある	3.2→2.7	p=0.03*
	13 将来、日本語教師になりたい	2.0→1.6	p=0.10
	25 いい授業ができる	3.6→3.1	p=0.01*

** : p<.01, * : p<.05, + : p<.10

表 3 自由記述とインタビューで言及された認識の変化

	自由記述	インタビュー
(a) 教授活動	9 か所 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	7 か所 チームティーチングっていいなと実感した／(授業を)みんなで作っていくものだという、本当に気がついた／実習前は、インターアクションがある授業というのは、あまり考えていなかった。実習の最後の頃には、とにかくインターアクションっていうのが第一のようになったので、それはすごく変わったと思った／授業っていうのは、教師と学習者が一体となって作るもんだっていうのは、それを今回実感できた／同じコミュニケーションでも、先生と学生の間でコミュニケーションにすることしか私は今までで眼が行っていない。学習者同士の活動というのでインターアクションを使うっていうのが、教室を作っていくのが、自分たちだけではなく、本当に学習者による／2度目の教育実習だった。(中略)人の顔をこうやって見ながら実習ができた。
(b) 教師としての自己	7 か所 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	7 か所 自分の確信、学習者に対してこうでなくてはいけない、そういうのに気づくことができた。多少、変えようという気も起きた／実習は、新しいものを増やすことができたんじゃないか。新しい知識を学んでいく／教え方に関しての自分の考え方はすごくわかってきたんで。これじゃよくないなあというの、今までは考えたことがないことを考えるようになった／学習者っていうのが、みんな違って当たり前なんだっていうのを、体で体験することができた／実習前は、すごい抽象的なことを考えていたけど、実習中は、そういう自分の考え方がどうだっていうよりも、すごい具体的なことに追われていて、小さなことの発見がすごく多くて、自分の考えがわかった／日本の学校でのふるまいに慣れているか慣れていないかによっても、人によって差があることもわかった／自分の言葉、言語観とか言語学習観について自分がすごく、体で体験したのは、やっぱり言葉っていうものは、なんか、そのものとしてあるんじゃないかって、(中略)言葉っていうのが出てくるんだっていうのを体で体験することができた
(c) 教師志向	4 か所 日本語教師になりたい／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	3 か所 実習後、日本語教師になりたいと思うようになった／教師は向いていないとは思っていないけれど、以前ほど向いていると強く感じられなくなった／これからの職業観に大きな影響を与えた

る認識の変化に関する発話を抽出し、同様に3つのカテゴリーに分類した(表3)。同一実習生による複数の言及がある場合、すべてを記した結果、(a) 教授活動についての変化は全部で16か所、次いで(b) 教師としての自己の認知の変化については14か所、(c) 教師志向については7か所で触れられていた。以下、それぞれのカテゴリーについて、詳しく分析していく。

3.2 (a) 教授活動に関する項目

実習前後の教授活動についての変化については、質問項目 14「教育実習は、日本語教師になるために不可欠である」と 20「教師によるクラスのコントロールが重要だ」に、「そう思う」方向へ有意な変化が見られた。また、質問項目 21「教師のチームワークが大切だ」の変化の差にも有意傾向が見られた。

14「教育実習は、日本語教師になるために不可欠である」という項目について、実習前も実習生全員が不可欠であると認識しており、平均値は 2.0 であった。さらに実習後は、全員の平均値が 1.2 になり、ほとんどの実習生が選択肢「そう思う」を示す 1 の方向に極端に近づいている。今回の実習を経験することによって、以前にも増して教育実習の重要性を強く認識したとすることができる。文化庁(2000)の指摘と同様、教育実習の経験者も、教育実習は日本語教師としての実践的な教育能力を習得させるために極めて重要であるという考えを持っていることがわかった。質問項目 20「教師によるクラスのコントロールが重要だ」については、実習前には実習生の平均値が 3.2 であり、教師側によるクラスコントロールが重要だとの意識がなかったが、今回の教育実習を行って、その考え方は変化していた。堀口(1992)の研究では、教師の授業と大学生実習生の授業の相違について分析した結果、学習者への対応の点で最も大きな差が現れた。教師は学習者の状況を考えながら授業を進めて行くのに対し、大学生は予め作られた教案にそって教授項目を消化していくことに注意を集中させていることを報告している。しかし、今回の大学院生を対象とした分析では、堀口(1992)の大学生の結果と異なり、実習生にクラスの学習者と接しながら活動内容を決めていくという意識が起こっていた。実習後に行った質問紙調査の自由記述やインタビューで、「インターアクションの大切さを学んだ」「授業ってというのは、教師と学習者が一体となって作るもんだ」など、学習者とのインターアクションによって、学習者の状況を考慮しながら授業を進めることが大事だと捉えている様子が多く見られた。また、「学習できる環境をつくるのが大切だと思う」、「きっかけや場を提供できる」「学習者が勉強していることは(中略)自然に使えるような場面や活動を与えられる」授業を目指すという意識が芽生えた様子がうかがわれた。実習生は実習活動を通して、教師と学習者、学習者と学習者の間のインターアクションが実現できる場を提供するには、教師の側が様々な配慮をし、クラスを適切にコントロールする必要があると認識したことが考えられる。結果的に、教師側によるクラスのコントロールの重要性が注目され

るようになったようである。質問項目 21「教師のチームワークが大切だ」に関しては、実習前後の結果をみると、実習生のチームワークに対する認識度が高くなったことが確認された。藤田他(1996)も、「実習後は学習者との信頼やチームワークなど人間関係に関する認識が増している」と指摘している。今回の実習の特徴として、実習形態がチーム・ティーチング方式であり、実習生はそれに対してよい評価を与えていることが自由記述やインタビューからわかっている。実習生は、この実習を経験した後、いい授業を行うためには、他の教師との連携が重要であることを認識したと言える。

3.3 (b) 教師としての自己の認知に関する項目

教師としての自己の認知に関しては、質問項目 5「教師は研究しなければいけない」と 8「異文化適応力が重要だ」に、ほぼ全員の変化が見られた。両者の変化に有意差が認められ、いずれも実習後には数値が 1.4 と 1.5 と「そう思う」に非常に近くなっている。今回の教育実習が大学院で行われたことに特徴的なものとして、研究についての考え方の変化について検討する。質問項目 5「教師は研究しなければいけない」についての肯定方向への変化は、実習生が研究の重要性と有意義性を認識したことを表すと考えられる。この結果は、今回対象とした実習の形態がチーム・ティーチングであることに関連する可能性がある。というのは、ここでの「研究」という用語の内容として、実習生のほとんどがアクション・リサーチのような実践的な授業研究をイメージしていることがインタビューからわかっている。実習後に、「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」などのコメントが多く見られ、チーム・ティーチングをすることによって、互いが実践的な授業研究を進める上で役に立つ人材であると認識され、研究する教師としての自己認知を促すことになったのではないかと考えられる。

自由記述とインタビューでは、多くの実習生が教師としての自己の認知の変化について言及していた。ここでも、「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」や「経験者も非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」など相互の協力、関係について言及するものが見られ、互いを自己の意識改革のためのリソースとして捉えていることがわかる。また、未経験者の特徴として「教える大変さを実感した」や「身体で体験した」などの新し

い経験を得たことに関する言及が見られた。それに対して、経験者からは「自分を客観視できるようになった」、「教え方に関して自分の考えはすごくよくわかってきたんで。これじゃ、よくないなというのも、今までは考えたことがないことを考えるようになった」、「自分の確信、学習者に対してこうでなくてはいけない、そういうのに気づくことができた。多少、変えようという気も起きた」などの言及があり、経験者にとっても、教育実習が自己のそれまでの教え方について再考する新たなきっかけとなったと考えられる。

3.4 (c) 教師志向に関する項目

教師志向に関する質問項目では、12「いい日本語教師になる自信がある」、13「将来、日本語教師になりたい」、25「いい授業ができる」に変化が現われ、特に12と25の変化には有意差が認められた。12と25の自信を表す項目は、ともに数値が高めになっているが、これは質問紙が記名式であったため、実習生が実際より控えめな回答をしたことによる可能性がある。しかし、どちらも実習後には「そう思う」の方向へ有意に変化していた。実習生は、日本語教育実習の経験を通して、いい日本語教師になる自信が強まり、いい授業ができるという認識を深めたと言える。今回の実習では、各実習授業後に行われる反省会で、お互いを批判することなく、授業の良かった点を述べ合う活動が行われた。実習前に自身の授業批評に不安を持っていた実習生が、授業のよい点について評価を得たことで自信につながったことも考えられる。また、自由記述やインタビューにおいても、「日本語教師になりたい」、「日本語教師になる自信がついた」などの教師という職業に対する肯定的な意識の変化についての言及が多く見られた。日本語教育を専門とする大学院生である実習生は、実習を通して、将来の進路として日本語教師の職に就く希望をより明確に持つようになったと言えよう。

4. おわりに

本研究は一つの事例ではあるが、質問紙調査およびインタビューの分析による実習前後の比較から、教育実習を通して、実習生に認識の変化が生じたことが観察された。それらの変化は、(a) 教授活動、(b) 教師としての自己の認知、(c) 教師志向に関する3つのカテゴリーに分類することができ、なかでも(a) 教授活動に関する変化についての言及が、最も多い傾向を示した。また、実習生が、教育実習は日本語教師にな

るために不可欠であるとの認識を強めたことが認められた。さらに、教育実習での経験は、実習生がいい授業ができる自信を持つことにつながり、将来の日本語教師という職業への希望につながった。この実習の経験が刺激となり、実習後に教授活動を続ける上で、実習生にさらなる認識の変化をもたらす可能性がある。最終的な変化の有無を測るには、今後も調査を続ける必要があるだろう。また、本稿では大きく変化した項目のみを取り上げたが、変化の少なかった項目についての分析や実習生個人の属性などからも分類を行う必要があると考えている。

今回対象とした教育実習は、日本語教育を専門とする大学院のコースで行われたものであり、またチーム・ティーチングの形態を持つという特徴があった。チーム・ティーチングの結果、実習生同士が互いを刺激する材料となり、意見交換を行ったり、情報源として活用したりすることができたようである。大学における教育実習が教授技術の修得に重点をおいているのに対し、大学院での教育実習の意義の一つとして、日本語教育の専門家として研究主体となる日本語教師を育成することが挙げられる。このような実習活動を通して、実践的な授業研究にも取り組んでいくような、教師間のネットワークが築かれることが期待される。

注

- (1) PAC 分析法は当核テーマに関する自由連想、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、当人によるクラスター構造の解釈を通じて個人別に態度構造 (Personal attitude construct: PAC) を分析する方法である。詳しくは渡辺・才田他 (1994) を参照。
- (2) 詳しい内容は、『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成—1999 年度日本語教育実習を振り返る』を参照。
- (3) 質問項目 5、8 については、1 名の回答が全体から見ると例外的な数値であったため、その 1 名を除いて検定を行った。

参考文献

- (1) 朝倉淳子(1999)「教師準備教育における内省能力育成の試み—ダイアリ・スタディによる検証—」『日本語教育学会秋季大会予稿集』93-98.
- (2) 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.

- (3) 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習－理論と実践－』アルク
- (4) 小熊利江・スニーラット ニャンジャローンスック(2000)「大学院での日本語教育実習がもたらす教育観の変化－日本語教師と日本語の授業に対するイメージを中心に－」『日本語教育学会春季大会予稿集』166-171.
- (5) お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース(1996, 1997, 1998, 1999)『夏期 日本語教育実習の記録』
- (6) お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース(2000)『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成－1999年度日本語教育実習を振り返る』
- (7) ネウストプニー, J. V (1995)『新しい日本語教育のために』大修館書店
- (8) 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, 13-24.
- (9) 文化庁(2000)「日本語教育のための教員養成について」日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議
- (10) 堀井恵子(1999)「日本語教員養成課程教育実習における実習生の気づき」日本語教育学会秋季大会ポスター発表 配布資料
- (11) 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, 154-166.
- (12) 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.
- (13) Richards, J.C. & Ho, B. (1998) Reflective thinking through journal writing. In J.C. Richards, *Beyond Training*: Cambridge University Press.

資料 質問紙の項目と実習前後の結果(13名平均) (そう思う^{1 2 3 4 5 6} そう思わない)

	前	後
1 日本語教師は、他の仕事に比べて労働量が多い。	2.4±0.8	2.3±1.1
2 日本語教師は、他の仕事に比べてやりがいがある。	1.6±0.7	1.6±0.7
3 日本語教師になるのは、他の仕事に比べて難しい。	2.5±1.1	2.7±1.2
4 日本語教師の仕事は、他の仕事に比べて精神的ストレスが多い。	3.3±1.1	3.1±1.1
5 日本語教師は、常に研究しなければいけない。	1.8±0.6	1.4±0.9
6 日本語教師は、日本語の知識が豊富でなければいけない。	1.7±0.7	1.6±0.7
7 日本語教師は、日本語以外の知識が豊富でなければいけない。	1.9±0.7	2.1±0.7
8 日本語教師には、異文化適応力が重要だ。	1.8±0.7	1.5±0.6
9 日本語教師には、文法の知識が重要だ。	2.4±1.0	2.1±0.8
10 日本語教師は、社会的に価値が高い仕事だ。	2.7±1.4	2.4±1.3
11 日本語教師は、学習者に教えるより学習者から学ぶことが多い。	2.4±1.1	2.1±0.7
12 いい日本語教師になる自信がある。	3.2±0.5	2.7±0.7
13 私は、将来日本語教師になりたい。	2.0±1.0	1.6±0.6
14 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	1.2±0.4
15 日本語の授業では、学習者が活動内容を決定するべきだ。	3.0±0.7	2.9±0.6
16 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±0.9	1.8±0.8
17 日本語の授業では、実物教材を使わなければいけない。	3.5±1.1	3.2±1.1
18 日本語の授業は、教案通りに進めるべきだ。	4.8±0.9	4.5±0.8
19 日本語の授業に、文化を取り入れなければいけない。	2.8±1.1	2.5±0.9
20 日本語の授業では、教師によるクラスのコントロールが重要だ。	3.2±0.5	2.7±0.7
21 いい授業をするために、教師のチームワークが大切だ。	2.0±0.7	1.5±0.6
22 他の教師との事前・事後の連絡がわずらわしい。	3.5±1.3	3.8±1.1
23 私は、教師ミーティングでは、積極的に発言する。	2.7±1.0	2.8±1.0
24 私は、日本語の知識を伝えることより学習者への接し方に重点を置く。	2.8±0.9	2.8±0.5
25 私は、いい授業ができる。	3.6±0.7	3.1±0.7
26 私は、日本語以外の分野の勉強をして、授業に備える。	3.3±1.1	3.2±0.9
27 私は、自分の授業を批評されたい。	3.2±0.8	2.9±1.3
28 私の行う日本語の授業は、自分が受けてきた語学の授業と全く異なる。	2.1±0.9	1.8±1.0
29 私は、クラスで使う日本語をコントロールしている。	2.2±1.0	2.1±0.7

本研究は、平成11年度科学研究費補助金研究 基盤研究(c)(2) 課題番号 11680312 研究課題名「内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築」の一部である。

(お茶の水女子大学大学院)

Recognition Change through the Teaching Practice
—In the Case of the Graduate Students Who are Majoring in Teaching
Japanese as a Second Language—

OGUMA Rie,
Suneerat NEANCHAROENSUK

The purpose of this study is to demonstrate how the practice of teaching affects the educational perspective of the student teachers who are graduate students majoring in teaching Japanese as a second language. Its effect on the “Japanese Teacher” and the “Japanese Class” are concretely elucidated. To investigate the changed tendency and factors, we conducted a survey before and after the practice and also held a follow-up interview.

As a result, we found that the change of the student teachers can be classified into 3 categories, (a) teaching activity, (b) self-observation as an instructor, (c) instructor oriented. The student teachers have gained confidence to conduct a good class and wishes to become a Japanese teacher as a future profession. After the practice session, they also realized the importance of gaining experience in teaching practice in order to become a good Japanese teacher. Upon the characteristic of this practice session which is “team teaching”, the student teachers were able to stimulate one another, share their opinions and gain information.

(Graduate school, Ochanomizu University)