

## 内省モデルに基づく日本語教育実習 —実習生に何が提供できるか—

岡崎 眸

### 1. はじめに

授業は、特にその最中において、予期せぬ出来事や問題と感じられることが起こり、教案に定めた既定方針通り進めることが難しくなることが多い。そうした事態が発生する度に教師は、教案と現実のギャップを埋めることを目指して問題解決行動を行う。このプロセスを順を追って考えてみると、まず①発生したギャップに対して、あるものはそのままほっておき、あるものは解決すべき課題として取り上げるという分別を行い、次に取り上げた課題をめぐって②その解決に向けていくつかの選択肢を想定し、最後にその中から③何らかの基準によってある特定の選択肢を採用し、④それを学習者の反応を勘案しながら執行する、といった一連の行動が上げられよう。抽象的な学習者一般ではなく、自分の前にいる特定の具体的な学習者に合わせた授業を実現するためには、この種の問題解決行動は不可欠の要素であり、教授能力の根幹に位置するものである。また、教師の側から授業を振り返った場合でも、自分の採った問題解決行動が自分なりに納得のいく形で進められたか否かは、その授業についての満足度や達成感に大きく関わってくる。

それでは、日本語教育実習は、こうした問題解決行動を主体的に体験する場になっているであろうか。言い換えれば、実習生は実習授業の中で、教案と現実のギャップを埋めるための問題解決行動を行い、その結果を振り返る作業を経験しているであろうか。多くの場合は答えは「否」であり、次に示すような、ほとんどの実習の現場で聞かれる、極ありふれた実習生の声に、それは端的に現れている。

- (1)授業中の予期しない学習者からの質問に対して、黙っていてくれればいいのにどうして質問などするんだろうと思えて仕方がなかった。
- (2)教案で準備したことを全部その通りそして時間ピッタリに終わることだけを考えて授業をしていた。
- (3)準備した教案では学習者のレベルにあっていないということが、一日目の授業で分かった。でも、だからといって急に教案を変更することは不可能で、自分には

できない。

何れも筆者が直接耳にしたもので、(1)は学部時代の日本語教育実習を思い出し当時の自分の感想として言われたもの、(2)は大学院で行った実習授業での自分の態度を後になって振り返って述べたもの、(3)は日本語教育実習中の院生による、実習授業後の評価会での発言、である。

異なった実習プログラムの、異なった実習生による感想であるが、共通点がある。それは、どの実習生も、先に述べた「教案と現実のギャップを埋めるための授業中の教師による問題解決行動」を実習で体験したり学んだりすべきこととしては認識していない点である。というより、教案とはそのまま授業の中で実現されるべきものであり、授業中変更をすることはあり得ないし、変更があるとすれば、それは授業の失敗を意味するものでしかないと考えられている点である。

このような教員養成現場の問題状況がある中で、近年、日本語教員養成における教育実習の意義が強調され推奨されるようになってきている(協力者会議報告書 1999)。教育実習は、どのような実習であれ、行われたいよりは行われる方がいい。特に高度な質を持った日本語教員の養成を目指す大学院のプログラムとしては、実習科目をおくこと自体が重要である。というのは、特に大学院日本語教員養成のプログラムにおいて、教育実践とあまり接点を持たない形で、日本語教育関連の「学問」を学び、そして日本語教育と直接的にはつながらない内容の論文を書くことに終始する傾向が一部に見られるからである。しかし、一旦実習を行うとなれば、次に問題となるのは、どのような実習プログラムを採用するかである。実習科目が先に引用したような実習生の感想を引き出すようなものでは如何にも問題であるといわざるを得ない。

どのようなプログラムを採用するかとは言い換えれば、教育実習を通してどのような教授能力をどのように養成するか、ということである。このような問に対しては、教授能力を項目化してシラバスを策定し、それを以て答えとすることが考えられる。しかし、こうしたシラバス策定方式は、教員養成プログラム全体を対象とした場合は妥当であったとしても、実習科目については不十分である。例えば、教案の書き方、文法の説明の仕方、ドリルの仕方、指名の仕方、などなど細分化された個々のスキルを予めマイクロティーチングなどを通して学び、その上でそれらを滞りなく実地に移す場として教壇実習を位置づけるといった教育実習プログラムを考えてみよう。このような実習プログラムでは、実習授業は、どちらかと言えば、「パフォーマンスの場」つま

り「成果の発表の場」となり、目の前の学習者とのやりとりを通して、自分の立てた教案と目の前に繰り広げられる現実とのギャップを感じ取り、それを埋めるための試行錯誤をする場とはなりにくい。したがって、実習生においては、多くの場合、教案で想定したシナリオ通りに授業を進めることが、ひたすら、目指されることになる。

先に述べた実習生の感想はこうしたプログラムのあり方にも一部規定されてできたことも考えられる。教授能力は、シラバスに掲げられた個々の項目を一つ一つマスターした暁に獲得されるというより、教え・学ぶ場を経験しそれらを内省する主体的な作業を通して少しずつ獲得されていくものではなかろうか。

したがって、実習で学ぶべき最も重要な点は教え・学ぶ場を丸ごと経験することであり、それは、細分化されてシラバスに盛り込まれた項目の個々のマスターに帰されない。丸ごと体験するとは、学習者とのやりとりを通して学習者の内部世界に入り込む体験をすることである。教師としての自分の中に予めあるものを学習者に分け与えるというより、学習者と共に対象を見て、感じて、考えることである。先に紹介した実習生によるコメントのまさに逆で、学習者の質問を契機に協力して問題解決を図ったり目の前の学習者に合わせて教案を変えたりする事そのものが実習で目指されることでなければならない。

このような場を実習生に与えるためには、実習科目のデザインを根本的に見直す必要がある。その場合、現在日本語教員養成の現場で広く採用されているクラフトモデルや応用科学モデルではなく、内省モデルの枠組みに基づいてデザインしてみるのも一つの可能性でる。クラフトモデルは、職人の世界における後継者養成に典型的に見られる。日本語教育で言えば、先輩教師の授業を観察し、それを丸ごと模倣することによって教授能力が獲得されると考えるものである。それに対し、応用科学モデルとは、教育を対象とする諸科学の発展によって初めて可能となった養成モデルである。日本語教育で言えば、日本語学や日本語教育学、第二言語習得論などの関連領域で得られた知見が現場の教師向けに項目化され、それらの項目が一つ一つマスターされることで教授能力が獲得されると考える。例えば、文法項目の簡単で明瞭な説明の仕方、授業中の効率的な指名の仕方、学習項目の提出の順序、フィードバックの仕方、などのような形で一般化され定式化された知識を学習し、その上でそれらを実践の場で適用できるかどうか教育実習の眼目となる。クラフトモデルと応用科学モデルの違いは、教授能力獲得の源泉を、前者が先輩教師の経験に求めるのに対して、後者は研究

者によって得られた科学的知識に求めるという点である。どちらの場合も、教師としての成長の原動力を、自分自身の中にはなく外部に求めており、その点で、この二つのモデルは共通点を持っていると言えよう。

他方、内省モデルは、この点で最初の二つのモデルとははっきりした対立を示す。すなわち、内省モデルにおいては、他から与えられる定型をそのままマスターするというのではなく、自分の実践を内省する場合の素材の一つとして先輩教師の教え方や諸科学が提供する知見を位置づける。したがって、先輩教師の経験も研究者の知見も教師（実習生）の実践と内省のサイクルの中に取り込まれて初めて意味を持ってくる。言い換えれば、教授能力獲得の源泉は教師（実習生）個々の内部に求められるのである。

実習生が学習者に対し「黙っていてくれればよいのに」という感想を持ち、研究者が「実習生は教案にとらわれるあまり学習者の予期せぬ反応に対応できない」（堀口 1992、Johnson 1992）と評価するとき、実習生がどの養成モデルに沿って実習を行っているのかは問題にされていない。極めてストレートな形で教育経験の少なさに問題が帰着されているだけである。しかしながら、教育実習を提供する側として、あるいは教員養成プログラムのあり方を考えると言うのであれば、大切なことは、実習科目が依拠している養成プログラムに実習生をして教案に必要以上に拘らせてしまう問題が内包されていないか検討することであろう。例えば応用科学モデルのように細分化された項目の一つ一つをマスターすることを実習生に要求しその度合いを実習授業を通してチェックするとなった場合、される実習生側の視点が学習者の内部には向かず表面的な自分のパフォーマンスに向くのは当然の成り行きのように思われる。また、クラフトモデルの場合でも、先輩教師の授業のやり方がきちんと模倣できているかどうかを実習のポイントになることから、応用科学モデル同様に学習者には目が向かなくなることが予測される。そして、実習授業では一人一人の学習者は無視され、誰もが教案で予測されたように反応することが期待されることになるのではなかろうか。

そこで、本研究では内省モデルに沿って教育実習を行い、その場合にも実習生は、教案と現実のギャップを埋めるための問題解決行動をとろうとしないのか、を見ることとした。具体的には、実習生は、学習者の反応を取り込めず教案に拘るのか、それとも教案から離れて学習者の反応を取り込んだ授業ができるのか、という観点から実習生による実習授業を観察する。こうした観察を積み重ねることによって、日本語教

育実習科目のあり方を模索する議論に一つの論点を与えることができると思われる。

## 2. 研究課題と研究方法

### 2.1. 研究課題

本研究は、内省モデルに基づく日本語教育実習は実習生に何が提供できるか、言い換えれば、広く現場で採用されているクラフトモデルと応用科学モデルの両モデルを超えるものが提供できるかを明らかにすることを最終的なゴールとする。そのゴールを達成する第一歩として、本稿では、実習生が実習授業において教案と現実のギャップを埋めるための問題解決行動をとらない、つまり「教案に拘る」のは、教育経験の少なさのためなのか、それとも実習プログラムが依拠する養成モデルに規定されているのかという問に答えを出すことを試みた。

この問を考える前提として、まず「教案に拘る」ことをどう規定するか、が論じられなければならない。つまり、どのような事態が観察されたら「教案に拘っている」と認定するのかという問題である。一般的に言って、教案に拘る場合には、対象としている個々の学習者の反応が視野に入りにくくなることが考えられる。そして、そうになると、いきおい授業中の教案の変更は少なくなるであろう。つまり、教案に拘っている場合には、現実には起こっている筈の学習者の異議申し立てのサインを故意あるいは無意識のうちに見逃し、予め教案で決められている既定方針を貫き通すことに力が集中させられると思われる。したがって、教案では予測できなかった学習者の反応に対して、課題として設定しその解決のための問題解決行動の場面が極めて少なくなるであろう。教案への拘りは、授業中の問題解決行動の数や質を見ることで間接的に捉えることができると考えられる。そして、もし、実習プログラムの依拠する養成モデルではなく、教育経験の有無が教案への拘りを生んでいる主要な要因であるとするなら、教育経験のある実習生とない実習生では、授業中の問題解決行動の数と質に違いが認められるであろう。他方、教育経験の有無ではなく、実習プログラムの依拠している養成モデルが主要な要因であるとするなら、今回の実習プログラムは内省モデルに依拠していることから、両者の間に違いは認められないことが予測される。そこで、この予測を検証することを目指して、研究課題として次の二つを設定した。

内省モデルに基づく実習プログラムにおいて、

- (1)教育経験の有無は、授業中の問題解決行動の頻度や仕方に影響を及ぼすか

(2)授業中の問題解決行動は学習者中心に行われているか。

## 2.2. 研究の対象

本研究が対象としたのは、平成 11 年 7 月に都内の国立大学大学院において実施された短期集中型の日本語教育実習（成人・年少者の 2 クラス）の実習生 14 名による、合計 14 回の授業の中で観察された意思決定場面である。14 名の実習生のうち日本語教育の経験者が 8 名、未経験者が 6 名であった。実習授業は内省モデルに沿って行われ、教壇実習の形態としてはチームティーチング方式が採用された。つまり、一人の実習生がそのコマの担当教師として中心になって授業を進める一方で、他の実習生は全員が助手（以後 A T）として担当者を直接的に支援する形で実習授業は進められた。

実習プログラムは、「なぜ特定の教授行動をとるのかを自分に問うこと」を重視する、「教師の成長」をキー概念とした内省モデル（Wallace 1991、岡崎・岡崎 1997）に基づいたものと特徴づけることができる（岡崎 2000）。すなわち、多言語・多文化時代の多様な学習者を対象とする日本語教師の養成においては、応用科学モデルに典型的に見られるような「理想的な型」をトップダウン式にトレーニングしても効果を上げることは難しいという認識の下に、個々の教師が眼前の学習者との相互交流を基盤として自らその場の状況を読み解き、その場に即した様々な問題解決行動を行う体験を通して「教師の成長」を図ることに力点をおく実習プログラムとしてデザインされた。具体的には、①「指名の仕方や説明の仕方といった行動的スキルだけでなく、判断、意思決定のような総合的、認知的スキル（＝認知主義的な教授スキル）を含む能力（吉崎 1988）の獲得をプログラムのゴールとし、そのため、②教室で起きている事象を自分の目で観察し、考え、課題を設定しその解決のための意思決定を行う場を多く準備する実習という特徴を持っている。実習生には「自分の周囲のリソースを活用しながら自分の置かれた場で最大限の学習を実現すること」が期待された（岡崎 同上）。実習授業は、「理想的な授業へ近づくための訓練の場」というよりも、「学習者と共に考え、学ぶ場」として実習生にも実習担当教員にも、少なくとも意識の上では捉えられていた（岡崎 同上）。

このようなプログラムの下で、14 名の実習生は 8 日間の実習授業の中でどのような問題解決行動を行っていったのだろうか。

## 2.3 データの収集方法

実習生は授業中何を予期せぬ出来事と捉え、あるいはどこに問題を感じて、課題を設定し、その解決を目指して問題解決行動を行っているのか。これらの過程は外から目に見える形でストレートに出現することは期待できない。つまり、外に現れた教授行動からこうした実習生の頭の中で起きている過程を推測することは極めて難しい。そこで、岡根・吉崎(1992)を参考にして、授業終了直後、ビデオ録画された自分の授業を見ながら内省を語る刺激回想法を用いて、プロトコルデータを収集することとした。刺激回想に際しては、原則として実習生主導で行ったが、調査者が必要と判断した時には、誘導尋問になったりあるいは調査者側のバイアスが入ったりしないように留意しながら、随時質問をはさんだ。さらに、刺激回想法で得たプロトコルデータ、当該授業について実習生が作成した教案、当該実習授業のビデオ録画の3種類のデータを基に、授業中の問題解決行動と考えられるものを実習生個人毎に抜き出し、量的側面を捉えることとした。さらに、質的側面を捉えるために、一つの問題解決行動場面につき、何についての問題解決であるか、プランはあったか、あったとすればそれはどのようなものであったか、ハプニングはあったか、プランを変更したか、問題解決行動のきっかけとなったキューは何か、問題解決に際して実習生は何を考えていたか、問題解決行動後この解決方法について当事者である実習生はどう評価していたか、など問題解決行動に関わると考えられる事項を、調査者がデータから逐一抜き出して記述した。

## 3. 分析結果

### 3.1. 研究課題(1)：内省モデルに基づく実習プログラムにおいて、教育経験の有無は、授業中の問題解決行動の頻度や仕方に影響を及ぼすか

本稿では、問題解決行動のきっかけとなったもの（キュー）として、授業場面で生起している客観的に目に見えるものだけでなく、実習生の直感など客観的には観察されないものも分析の対象に含めることとした。そのため、問題解決行動のキューとして、(1)学習者の反応 (2)実習生の直感 (3)実習生の言動 (4) AT・見学者・その他の人々の言動 (5)授業時間 の合計5種類を設定した。以下にそれぞれの生起数と比率を教育経験の有無別に産出した結果を表1に示す。

表 1 問題解決行動のきっかけとなったキュー

教師経験	学習者の 反応	実習生の 直感	実習生の 言動	AT・見学 の言動	時間	合計
無し(6名)	31(5.2)	25(4.2)	17(2.8)	8(1.3)	11(1.8)	92(15.3)
有り(8名)	61(7.6)	17(2.1)	14(1.8)	13(1.6)	11(1.3)	116(14.5)

( ) 内は実習生一人当たりの平均数

表 1 から次のことが分かる。まず、授業中どのぐらい頻繁に課題を設定しその解決に向けて意思決定を行っているか、その回数を合計数でみると、教育経験のある実習生の方がそうでない実習生より若干多い (116 対 92)。しかしこの差は有意差と言えるほどの差ではない。また、それぞれのキューの種類で見ても、比率に異なりはあるものの、教育経験のある実習生も教育経験の無い実習生も、どちらも学習者の反応を取り入れたり、自分自身の直感に依拠したりして問題解決行動を積極的に行っていることが分かる。教育経験の有無によって問題解決行動の回数やその内容に統計上の差のないことは  $\chi^2$  検定によっても確認することができた ( $\chi^2 (4) = 3.32 P > .1$ )。したがって、研究課題(1)：内省モデルに基づく実習プログラムにおいて、教育経験の有無は、授業中の問題解決行動の頻度や仕方に影響を及ぼすか、については、少なくとも今回の実習プログラムを受講した実習生グループにおいては何ら影響を及ぼさなかったと言えよう。言い換えれば、教育経験がないからと言って、教案に拘り教案から一歩も出ないということはなく、経験のある実習生と同じ程度の回数と質で問題解決行動を行っていた。

この結果から直ちに教育経験のない実習生もある実習生も等しく学習者を中心に据えた問題解決行動が行なわれていたと断定することはもちろん早計である。分かったことは、繰り返しになるが、問題解決行動の頻度及びそのきっかけの 2 点において両者の間に差のないことである。問題解決行動が学習者中心に行われていたかどうかについては分からない。学習者の反応をキューとして問題解決行動を行っていても、それが学習者中心であるかどうかは、別の議論を要する。そこで次節では、実習生が行っていた問題解決行動が学習者中心になされていたと言えるかという研究課題(2)点について議論を進めたい。



### 3.2 研究課題(2)：内省モデルに基づく実習プログラムにおいて、授業中の問題解決行動は学習者中心に行われているか。

何を基準に、ある問題解決行動は学習者中心であり、他のそれは学習者中心でないと判断できるであろうか。本研究では、「教案や教師が内面化している授業のあるべき理想的な型にとらわれなくて、個々の問題解決場面で、なぜそうするのか（あるいはしないのか）を自らに問いかけ、当事者である学習者の学習の促進を優先するか」を学習者中心かどうかを見る尺度とすることとした。そして、先の表1で扱った実習生の問題解決行動すべてを、この尺度で、評定者4名が、別々に、評定をした。その場合、問題解決行動の抜粋資料を参照しつつ、当該問題解決行動ばかりでなく授業中の前後の文脈をも含めて評定を行った。評定者4人の一致率は92%であった。表2は、この結果学習者中心と判断された問題解決行動の数の平均値と標準偏差を、教育経験の有無別に示したものである。

表2 教育経験別全問題解決行動数と学習者中心の問題解決行動数

教育経験	全問題解決行動数	学習者中心の問題解決行動数	平均値 ( ) 内は標準偏差
なし(6名)	15.7(9.2)	6.7(4.3)	
あり(8名)	14.6(6.4)	4.6(3.7)	

両側検定：  $t(12) = 0.9$   $p > .1$

表2から分かるように、教育経験の有無で、有意差はみられない。つまり、問題解決行動の数やきっかけとしてとらえたものだけでなく、その中身が学習者中心であるかどうかという点においても、教育経験の有無は、何ら影響を及ぼしていないことが分かる。言い換えれば、本研究が対象とした実習プログラムを受講し教壇実習を行った実習生グループでは、経験のない実習生も経験のある実習生と同程度に、予め立てておいた教案や自分が理想とする授業の型にとらわれなくて、学習者の側に立った問題解決行動を行っていたということが推測される。

## 4. 考察とまとめ

今回の実習授業においては、問題解決行動の①頻度、②きっかけとしてとらえたキ

ュー、③学習者中心性の三点のうちのどの領域においても、日本語教育経験の有無は、影響を及ぼしていなかった。このことから、「実習生は教案に拘り学習者の反応を取り込んだ授業ができない、つまり、自分の立てた教案と現実とのギャップをうめるための問題解決行動はできない」という批判は、実は教育経験がないためではなく、その実習プログラムが依拠している養成モデルに影響されて生じたものであると解釈できるであろうか。

本研究の結果の解釈としては次のような三つが考えられる。

(1)教育経験を年数だけでとらえていることや、少ないデータ数に問題があるという解釈

例えば、教育経験がまるでないのに何年も教えてきたかのようにスムーズに教えたり、逆に何年教えていても初めて教えるかのように流れに乗れないというケースがあることが考えられる。また、経験者8名、未経験者6名という対象者の数の問題がある。したがって、今回観察された経験の有無において差がないという指摘はそのまま了承することはできない。

(2)経験のある者もない者も同程度に問題解決行動の頻度やキューが少なく、さらに同程度に学習者中心ではないという解釈

(3)対象とした実習生グループでは、経験のない者も経験のある者と同程度に、教案や型にとらわれない問題解決行動を行っているという解釈

(1)の解釈については、実習授業を見ていた筆者の感想で言うなら、指摘されているような例外的なケースはなかったように思う。ただし、データ数が少ないという限界はあり、その意味で今回の結果の解釈として(1)の解釈を完全に排除することはできない。また、(2)、(3)の何れの解釈をとるかについては、厳密な意味では対照研究が必要であり、それなしに(2)あるいは(3)と結論をだすことはできない。ただ、幾つかの質の異なった実習プログラム（例えば応用科学モデルに依拠したもの、クラフトモデルに依拠したもの）において筆者が直接耳にしてきた実習生の感想や公表されている実習報告書などに記された実習の概要や受講生の反省などを考え合わせると、(3)の解釈がひとまずは妥当のように思われる。先に述べたように、今回対象とした実習プログラムでは「授業中目的意識的に問題解決行動を行うこと」が強調されていたことから、実習生は授業を行いながら授業を行っている自分を対象化するという作業を同時に行うことを追求していた点も強調されなければならない。言い換えれば、授業中

の自分の問題解決行動の有り様に敏感になっていたということが考えられる。

今回の調査で少なくとも次の二つは確認できたと言えよう。

(1)「実習生は教案に拘るあまり、学習者の反応を取り入れた問題解決行動ははむずかしい」という先行研究の指摘は、どの実習プログラムのどの実習生にも該当する普遍的特徴と言うことはできない。

(2)内省モデルに基づく実習プログラムにおいては、教育経験の有無にかかわらず、学習者の反応を積極的に取り入れ、様々の出来事をキューとして、問題解決行動を行うことができる。

教育実習は、特に教育経験のない実習生にとっては、それ以降の教師としての成長の原点を作るものであり、また教授スタイルを決定づける力を持つ点でも重要である。言うまでもなく授業は流動的である。事前にいくら綿密に教案を書いても教案どおりに授業が進むことは少なく、「 $\alpha$ 」（学習者の反応やその場の雰囲気など文脈によって異なるもの）の部分が付きまとう。そしてその都度問題解決行動を迫られるというのが授業である。従って、「教師の成長」とは、この「 $\alpha$ 」をいかに生かすかを学ぶことに大いに関わっている。「問題解決行動」はそれほど現場の数だけ多様であり、本調査での結果からだけで結論を急ぐことは控えたいが、「授業は学習者とのやりとりを通して変わっていくもの、従って教案や理想的な型に縛られず、その場での問題解決行動を意識的に行い、それを内省することを重視する」という今回試みた実習プログラムを貫く姿勢は、授業中の予測できない「 $\alpha$ 」を生かし、問題解決行動に積極的に挑むことを集中的に経験させることができる点で、教育実習の1つの可能性を示すものであろう。

## 参考文献

- (1) 内田安伊子・白石知代(2000) 「日本語教育実習を通して観察された教師の意思決定プロセス」『お茶の水女子大学人文科学紀要』53号
- (2) 岡根裕之・吉崎静夫(1992) 「授業設計・実施過程における教師の意思決定に関する研究」『日本教育工学雑誌』16(3) 171-184
- (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) 岡崎眸 (2000) 「多言語・多文化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』お茶の水女子大学人間文化研究科言語文化専攻日本語

## 教育コース

- (5) 白石知代・松田文子・池田広子・畠山理恵 (2000) 「教育実習生は学習者とのやりとりを通した柔軟な意思決定ができるか」 『平成 12 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 日本語教育学会
- (6) 日本語教員養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』 文化庁
- (7) 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 号 154-185
- (8) 吉崎静夫(1991) 『教師の意思決定と授業研究』 ぎょうせい
- (9) Johnson, K.E. (1992) Learning to teach : instructional actions and decisions of
- (10) preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26-3, 507-534
- (11) Richards, J.C. and C. Lockhart. (1994) *Reflective teaching in second language*
- (12) *classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- (13) Wallace, M. (1991) *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach*.
- (14) New York: Cambridge University Press.

本研究は文部省科学研究費補助金研究基盤C-2 (研究代表者岡崎眸) の一部であり、池田広子、内田安伊子、内田らら、白石知代、畠山理恵、松田文子との共同研究である。また、本論文は2000年度日本語教育学会春季大会口頭発表(教育実習生は学習者とのやりとりを通した柔軟な意思決定ができるか)に大幅な加筆、修正を加えたものである。

(お茶の水女子大学)