

実習生とマニュアル

—日本語教育実習生の成長とマニュアルの関係—

河上 加苗

【キーワード】 実習生・マニュアル・ビリーフ変容・教師成長

1. はじめに

近年の日本語教員養成プログラムでは、大学でも民間の養成講座でもカリキュラムに教壇実習を取り入れる例が多くなってきている（才田 1997、中川 2005 他）。多くの機関で、教壇実習を教員養成課程の最終段階として、また人間形成的な要素を持つ科目（中川 2005）として実施している。このような動向の中、実習生が何を学んだかに注目したもの（西川 2001）や実習生が学んだもので特に内的変化に注目したもの（才田 1997）、教師養成・教員研修のあり方として「トレーニング型」と「成長型」（岡崎・岡崎 1997）を対比し実習生の変化を調査したもの（古市 2006）、また教育者あるいは実習者のビリーフの変容（横山・星野 1997）、さらに指導者の立場から授業の改善や日本語教員養成のあり方（石田他 1992）に焦点をあてた研究や調査は数多く行われているが、それらのほとんどが養成者側からであり、実習者の視点からの考察は少ない。

筆者は 2006 年度秋学期日本語教育研究科科目「実践研究（5）」の受講生であり、その中に組み込まれている教壇実習の実習生であった。実践研究（5）を受講する中で幾度となく指導書や文法書などのマニュアルを手にしてきたが、筆者のマニュアル観を変容させるようなことが幾度となく起きた。そして、そのマニュアルの存在を問い直すことが、この養成課程における筆者の成長のきっかけとなった。よって本稿では、養成課程において実習生が参考にする多くのマニュアルに焦点を当て、実習生のマニュアルの捉え方の変化を通じて、教師としての成長を実習生の視点から考察することを目的とする。

2. 実習生とマニュアル

2-1. マニュアルとは

まず始めに、マニュアルについて筆者の考えを述べる。高橋（1996、p13）は、マニュアルとは「仕事などの方法について従うべき事柄のぎりぎりの要点を抜き出し、平易に理解しやすいように並べ変えたり、まとめたり、整理したりして成文化すること、またはその成文化」であるとしている。この定義によると、マニュアルは仕事を効果的に進めるのに貢献するものであり、市販されているマニュアル本の量からも分かるようにあらゆるジャンルのマニュアルが存在する。そこで、こ

の「仕事」というのは、いわゆる就労のような仕事とは限定できず、「人の営み」と位置づけることができる。つまり人の営みの数だけマニュアルがあることになる。さらに、このマニュアルは人の営みのぎりぎりの要点を抜き出し、成文化したものであることから、「ある営みに対する、ある誰か（あるいは共通する人たち）のビリーフ」だと捉えることができるだろう。したがって本稿では、マニュアルを「他者のビリーフ」と位置づけたい。特に本稿では、一つの営みである日本語教育におけるマニュアル（「他者のビリーフ」）が具現化されたものとして、いわゆる教師参考書（文法項目を中心に扱っている）や文法書などを「日本語学的マニュアル」、実際に教える際に必要なコツなどのハウトゥ本やクラス活動集などを「日本語教育学的マニュアル」として、この2点を合わせて「マニュアル」と呼ぶことにする。

2-2. マニュアル化できるものとできないもの-マニュアルのモノとコト-

マニュアル化とは「事柄や物事を見るにつけ、考えるにつけ、マニュアルというフォーマットに入れられないかということを考えていること」（高橋 1996、p12）であるが、すべての事柄や物事をマニュアル化することができるのだろうか。高橋（1996、p22）によると、マニュアルと規程の違いについてモノとコトの概念を取り上げている。モノ＝物とは、形があり、見たり触ったりできる。つまり物体である。製品や品物がその例であり、製品は、人間が操作することによって製品機能が発揮される。一般的にその操作方法、取り扱い方を順序に従って使用者に理解しやすいように解き明かした文書や資料を製品取扱い説明書、または、取り扱いマニュアルと称している。一方、コト＝事は、行為、現象、事情、状態などを意味し、無形であり、精神作用であり、考えである。さらに、事柄や意識、意向なども意味し、さらに人間が感覚を働かせて直接経験することのできる一切の出来事とされると述べている。「方法」「仕方」「指針」などと称される。

このモノとコトの概念を援用すると、日本語教育においては、教科書・絵カード・フラッシュカードのような教材・教具などがモノにあたり、その機能性、使いやすさ、見やすさなどが製品化のプロセスに重要になってくる。さらにコトを日本語教育に当てはめるとモノの効果的な使い方、扱い方がマニュアルの中にあり、文型導入方法や指示の仕方、教師の動作などもそれに当てはまるだろう。つまり、モノは比較的マニュアル化しやすく、コトは精神作用であり、考えであることからマニュアル化が難しいのではないだろうか。

2-3. マニュアルは必要か

新人にとってマニュアルの存在は大きい。養成課程において実習生は、日本語教育の新人であり、そのシラバス検討段階、教壇実習の段階で多くの教師参考書、文法書などを使用する。しかしその過程で問題提起がなされると「〇〇にはこう書いてあったから」と、あまりにもマニュアルをそのまま鵜呑みにしたり、マニュアルを逃げ口上にするところがあるのではないだろうか。「日本語学的マニュアル」は文法項目説明やシラバス検討では、参考にはなるが教室運用には適していないものもあつたり、「日本語教育的マニュアル」は教室運用には参考になるが、中にはその行為の意義が明白でないものなどがあることにも気づき始める。そこから、マニュアルは信用できるものなのか、信じられないのであればどうすればいいのか、そもそもマニュアルは必要なのか、必要なのであれば

実習生はマニュアルをどう使っていけばいいのだろうかという疑問が生じてくる。

マニュアルの必要性に関しては、小林（1993）でマニュアルのメリット、デメリットについて言及している。以下表1に示す。

表1 マニュアルのメリット・デメリット

メリット	デメリット
<ul style="list-style-type: none"> • 作業に費やす時間と労力が軽減される • 副教材の選択や作成、教室活動の準備に費やす時間を増やす • 教材選択の幅が広がることは、日本語教育界全体にも好ましい。 • 教材選択におけるコースデザインの充実を助ける。 	<ul style="list-style-type: none"> • 教え方に縛られる • 教室の準備を容易に考える

(小林 1993 より筆者作成)

マニュアルのメリットからみてもそうであるが、何事も無から生み出すのは、多くの時間と労力を必要とするものである。前述のようにマニュアルは仕事を効果的に進めるのに貢献するという考えに異を唱える人はすくないだろう。小林（同書上、pp326-327）では、マニュアル作成は必要かどうかについて根強くある不要論として、「マニュアルがあるとそこに書いてある教え方にしぼられる教師が出てきて、授業が画一的になる恐れがある」こと、「マニュアルがあるとそれをみれば授業の準備が事足りると容易に考える教師が出てくる。一人前の教師になるには、自分で苦勞するプロセスが大切である」というものを挙げている。そしてこの2点は、「マニュアルにしぼられた」「マニュアルだけみて授業準備を行った」授業が、非効率的、不適切であった場合に問題とされると指摘している。つまりこれらは、マニュアルそのものの弊害ではなく、「その内容や記述が、自分の授業に不適切であることに気づかない教師の姿勢」がその弊害なのであると指摘している。これらの問題を「マニュアルそのものの弊害」と「その使い方を間違ったり鵜呑みにしたりすることによって起こる弊害」とは区別して議論すべきであるとしている。

よって本稿では、この知見に従い、実践においてみられるマニュアルに対する弊害を区別して捉え、「その使い方を間違ったり鵜呑みにしたりすることによって起こる弊害」に見られる「教師の姿勢」に注目し、次の2つの課題を解決することを目的とする。1) 実習生とマニュアルの関係はどのようなものか、2) 養成課程における実習生の成長の内実、についてである。

3. 実習者のビリーフとマニュアル

では、実習生はどのようにマニュアルを捉えているだろうか。はたして経験の少ない実習生が、自分自身が「マニュアルにしぼられている」と気づくことができるのだろうか。マニュアルの内容は「自分の授業には不適切である」とどうやって気づけばいいのだろうか。

本稿は、実習生のマニュアルの捉え方から実習生の成長の内実について考察するものであるが、具体的には実習生とマニュアルの関係および実習者のビリーフの変容を考察するにあたり、参与観察時及び実習後の実習者本人、および、他実習生のコメントをデータとして分析する。

3-1. 対象者及び実習コースについて

分析対象者は、早稲田大学大学院日本語教育研究科科目「実践研究 (5)」¹ (以下、実践研究) の受講生 (以下、実習生) 9名である。便宜上それぞれAからIとする。うち日本語教育経験者は、2名 (F, I)、日本語母語話者は5名 (A, C, E, F, G) である。2006年度秋学期の流れは表2の通りである。

表2 2006年度秋学期 実践研究の流れ

第1回		第12回	
参 与 観 察			
シラバス検討	教案復元・教案作成	教壇実習準備・実践、振り返り	レポート作成

学期中、実践研究のクラスは週1回の全12回行われ、3回は「シラバス検討」、2回は「教案復元」、4回は「教壇実習の準備と実践」、3回は「レポートの検討会」である。

実習生は実践研究と実習クラスに同時に参加することになっており、参与観察は、連動している同大学日本語教育研究センターの別科日本語専修課程の日本語授業 (以下、実習クラス) で学期を通して行う。シラバス検討では、次回参与観察予定の実習クラスで学習項目に取り上げられている文法項目について次の3つのポイントから検討するものである。1) 文法上の留意点、2) 導入例、3) 練習例である。教案作成では、見学希望の授業について自分ならどのようにデザインするかを考え、教案を作成する。教案復元では、参与観察したクラスの一部 (ひとまとまり) を取り出し、担当教師がどのような教案を作成していたのか、どのように準備すれば同じようにできるかを復元するものである。教壇実習の準備では、各実習生が担当部分の教案作成を行い、実践研究にて意見交換等を行った。それを元に再度担当者は考察・準備を行い、実習に臨むことになる。

3-2. 実習クラスについて

実習クラスは、実践研究に連動する同大学日本語教育センター科目「日本語 2B」²である。学習者は9名であり、使用教科書は『語学留学生のための日本語Ⅱ』(凡人社) である。週10コマで、毎週行われる文法クラスと技能別クラスで構成されている。

3-3. 分析の視点

分析の視点は以下の通りである。

- 1) 実習生は何に注目し何を学ぶのか、この学びには実習者のビリーフとマニュアルの関係があるか。あるとすればどのようなものか。
 - 2) 実習生の成長の内実とその要因
- この2点について次章で分析及び考察を行う。

3-4. 分析資料について

分析にあたり以下のものをそのデータとして扱った。

- 1) 参与観察後のメーリングリスト (以下、ML) におけるコメント
- 2) 実習後のコメントシートおよびMLでの振り返り

資料は、すべて授業のコースの中で通常のカリキュラムの一環として実習生に課せられた活動か

ら得られたものである。参与観察では、「時系列に記録をとる」ことが要求されており、それ以外は特に何かについて観察するようには指示されておらず、実習生が自ら参考になったところ、気になったところなどをMLに流していく。実習では、観察者はコメントシートを記入し、実践者に渡すことになっている。そのコメントシートには、参考になったポイント、気になったポイントなどについての記述がされており、実践者は、次の実践研究のクラスにおいてそのコメントへの自分の考えを述べ、クラス内で意見の交換が行われる。また、実践者は、実習直後に振り返りをMLに流すことになっている。

今回は、実習生の経歴や日本語教育経験は考慮せずカリキュラム内のコメントのみを資料とする。なお、MLにはオブザーバーとして前期受講生4名が参加しているが、本分析対象からは外している。

4. 結果と考察

以下の表3は実習生の注目した気づき・学びの質的変容を表にしたものである。コメントに含まれるキーワードを基にサブカテゴリーを設けた。これらのポイントは、西川(2001)にも共通してみられるポイントである。さらにコメントの質的側面から4つのカテゴリーに分類した。

実習生が注目したものをサブカテゴリーとして〈 〉内に記し、実習生のコメントを抜粋し引用する。資料1)のデータは【 】で表し、資料2)のデータは《 》で表す。中のアルファベットは実習者を示す。なお、コメントは、原文のままである。

表3 実習生の気づき・学びの質的変容

カテゴリー	サブカテゴリー	コメント例
表面的観察	〈クラスの雰囲気〉 〈教師の基礎力〉 〈話し方〉 〈練習方法〉 〈立ち位置〉 〈導入の仕方(自然さ・学習者の興味関心)〉 〈教師の性格〉 〈発話〉 〈時間配分〉	<ul style="list-style-type: none"> • 気楽に質問できる、いい雰囲気を作りました。こんな雰囲気がとても大切なだと実感しました。【I】 • それに即座に答えられる説明力もやはり教師としては基礎力として持つ必要があると痛感しました。【F】 • 自分が早口に話しているなあと感じました。《E》 • 文法の授業では機械的なドリルが多いようです。【H】 • 自分が授業をしたあと、今まで見えていなかったことが見えてきました。例えば、先生の立ち位置です。私はずっと教壇の前から動きませんでした。《A》 • 時間の流れがスムーズで、テンポよく授業が進んでいきました。【E】
表面的観察から方法へ	〈教材〉 〈練習方法〉 〈学習者の反応〉 〈応用力〉	<ul style="list-style-type: none"> • 教材が豊富でよく準備されている。教室の大きさ、学習者が見易いように大判のコピーをされていた。絵カードもその課で使用されるものをケースに入れて持ち運びやすいようにしている。また指し棒が可愛らしく、注目を浴びた。【F】 • 先生はプリントを用意して、動詞の「ば形」「ない形」の活用を書かせていました。活用練習のときに、言わせるだけでなく、書かせることで、より定着すると思うので、この方法は効果的だと思いました。【A】 • 学習者に悩んでいることを紙に書かせ、交換し互いにアドバイスを与える(クラスで発表)という活動が盛り上がり、学習者が自分の問題として捉えていることに対して言語学習の項目を散りばめていくことが大切なだと実感しました。【C】

方法から内容へ	〈教材〉 〈板書〉 〈学習者からの質問応答力〉 〈文型説明の量と質〉〈説明のわかりやすさ〉 〈場面設定〉	<ul style="list-style-type: none"> 学習者に教材教具を見せ、練習させることがある意味で効果的であるが、学習者を自分にとって必要な場面を考えさせ、それに応じて練習したほうが効果的であるのではないか【B】 板書がグループ別に分けてありました。板書もただ、書くことではなく、学習者の理解を促す道具であることを実感しました。【H】 「～してほしいんですが」の説明で 後ろに「あなたはどうですか」が隠れているのだ、という説明が、なるほど～と思った。【A】 うその事情を学習者に言わせるのは無理があると思った。【A】
内容から研究へ	〈学習者への反応〉 〈文型説明の量と質〉〈説明のわかりやすさ〉 〈シラバス検討と実践〉	<ul style="list-style-type: none"> 教師にとって質問は怖いものだが、学習者にとってはいつでも質問を受け入れてくれる的確に答えてくれる先生がいい先生だと思うので、（筆者中略）そして質問を恐れないようにするには、文法書などを読み、念入りに準備しておかなければならないと思った。【A】 先生と話す時「～してもらいたい」の代わりに「～していただきたい」にしなければならぬと注意しなかったです。文型が「～してもらいたい」からだと思えます。それで、2時限にボランティアが来たときに、学生の一人が「先生、ボランティア、紹介してくれない?」と聞きました。初級レベルで敬語の正しい使い方をどこまで学生に要求したらいいでしょうか。【I】 シラバス検討で、文型の形態とか、意味を調べてまとめていますが、実際に学習者に教えるときには、文法的な説明ばかりではなく、本当に噛み砕いて、説明しなくては行けないのだと改めて実感しました。【E】
	〈マニュアルの矛盾〉	<ul style="list-style-type: none"> 参考書の中には、どれが丁寧なのか、という説明について受身を使った尊敬表現は「お～になります」や特別な形の尊敬語よりも敬意の度合いが落ちるので注意が必要と書いてあるものもありますが、実際、気持ちや敬意の度合いによって尊敬語を使い分けることはあまりないと感じていますし、気持ちの度合いによって3つを使い分けるという説明はあいまいで、適切ではないのではないかと感じています。【C】

4-1. 実習生は何に注目し、何を学ぶのか -実習生のビリーフとマニュアルの関係-

表3のように、教室運営から教師の資質、導入の仕方、教えることの難しさ、マニュアルとの矛盾など、実習生は様々な気づきを持つ。コメントを見ると分かるように、「気楽に質問できる、いい雰囲気を作りました。こんな雰囲気がとても大切なのだと実感しました。【I】」には、実習生Iの教室作りに対するビリーフが表れている。つまり、教師と学生の関係がよく、質問できる環境を大切にしたいと考える「教室観」が読み取れる。また、「教師にとって質問は怖いものだが、学習者にとってはいつでも質問を受け入れてくれる的確に答えてくれる先生がいい先生だと思うので、（筆者中略）【A】」のように、学習者の質問に答えられる教師がいい教師だという実習生Aの教師観が見える。このように、注目しているポイントに実習生の「〇〇観」が現れており、実習生のビリーフそのものである。換言すれば、養成課程のあらゆる実習生の言動にビリーフが表れていると言えることになる。

西川(2001)は、実習授業の観察において、実習生が何に注目し何に気づいたのかを、実習生のコメントから読みとれる変化を量的な側面と質的な側面を時系列に考察し、7つのカテゴリー³に分けている。しかしこの7つの項目は量的な側面によるものが強く、質的な側面が含まれているとは言いがたい。さらに量的な分別では、本実践研究でも見られたが、既に外の実習生がコメントして

いたるため敢えてコメントを控えたり、違った観点でコメントをしたいなど、実習生が意図的にコメントを調整している場合もあり、量的側面から実習生の学びを考察するのには困難がある。よって筆者は、実習生のコメントの質的な側面に限定し、実習生のコメントから、4つのカテゴリー『表面的観察』『表面的観察から方法へ』『方法から内容へ』『内容から研究へ』に分類した。

『表面的観察』では、教師の声の大きさから立ち位置、時間配分、説明の仕方など、表面的に観察できるものに関してコメントしているものが多く、なぜそのようにしたのかという、その理由や背景まで観察ができていない。次に『表面的観察から方法へ』では、教材の使い方、練習の方法など、表面的観察から方法へ、実習者の観察の視点が変容してきていることがわかる。また『方法から内容へ』というのは、「学習者に教材教具を見せ、練習させることがある意味で効果的であるが、学習者を自分にとって必要な場面を考えさせ、それに応じて練習したほうが効果的であるのではないか【B】」のコメントに見られるように、「どのように」から「自分ならどうするか」への変容の段階であると言える。さらに『内容から研究へ』というのは、「自分ならどうする」を考える上で、問題が浮き彫りになり、「問題発見」を行っている段階であると言える。例えば、「初級レベルで敬語の正しい使い方をどこまで学生に要求したらいいでしょうか。【I】」や実習者Cのマニュアルに対する矛盾のコメントのように、敬語に対して釈然としない問題を発見し、それを今後考えていこうとする姿勢がうかがえる。このように、4つのカテゴリーの変容からわかるように実習生のコメントの質、観察の視点が変わっているのが分かる。つまり、実習生のビリーフの変容であると言える。ただし、同じ注目ポイントであっても実習者によってコメントの質が異なっていたりすることから、時系列に観察の視点が変わってきているのではなく、観察者自身の背景や他者の観察視点を知る・やり取りをすることによって、変容してきたのだと考えられる。よってビリーフは十人十色であり、その変容も人それぞれである。

では、実習生は何を学ぶのだろうか。前述のようにマニュアルを「誰かのビリーフ」と捉えたと、実習生のマニュアルの捉え方というのは、自分の「ビリーフ構築」の一つの要因となるわけである。そしてそのプロセスの中で「いつでもどこでも誰にでも」「有効な教授方法」「唯一絶対のマニュアル」などないことにも実感できることになるのではないだろうか。そして実習生は、自分たちが既に持つあるいは築きつつあるビリーフを、他者のビリーフ（授業担当教師、マニュアル、他の実習生）の中に一度投じることで、何が悪い授業で、何が悪いのかという自分のビリーフを探し出しているとも言える。つまり「自分のビリーフ」を発見することを学ぶのである。

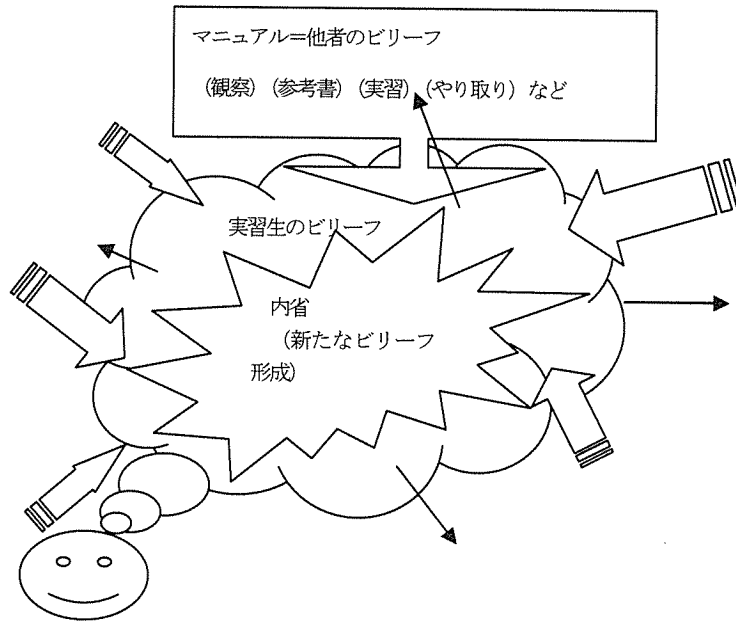
4-2. ビリーフとマニュアルと成長

分析から、実習生の気づきが実習生のビリーフであることがわかった。さらに養成課程の中で実習生のビリーフが変容しているのかわかった。つまり、内在している自分のビリーフを養成課程という場をかりて変容させることになる。マニュアルを「他者のビリーフ」と位置づけたが、そうなると、マニュアルとは、具現化された形で表れるか表れないかの違いであり、私たちは常に外在的なマニュアル、つまり他者のビリーフに囲まれているということになる。

筆者は、実習生のビリーフとマニュアルの関係が実習生の成長に関与していると考え、これを教

師成長の要因とし、図1のモデルを提示する。

図1 実習生のビリーフ・マニュアル・教師成長の関係



このモデルは、実習生のビリーフとマニュアルの関係、養成課程と教師成長の関係を図にしたものであり、外在のビリーフと内在のビリーフの変容が実習生の成長であるとした全体像である。図のように「マニュアル」とは、具現化された形で見られる「日本語的マニュアル」と「日本語教育的マニュアル」などの参考書類や、参与観察などの授業見学で見られる担当者のビリーフ、また養成課程における受講生間のやり取りから見られるビリーフであり、実習生は、内外に向かう矢印のようにそれらの刺激を相互作用的に受け、自分の持っているビリーフを問い直す（内省する）、あるいは発見することになると言える。このような一連の流れを教師の成長であると筆者は考えている。そして、「教師成長型」教師養成が実習生の立場からも実証されたと言える。

4-3. 実習生の成長とその要因 -実践経験の場と内省の場-

最後に実習生の成長とその要因について考えたい。前述のようにマニュアルを誰かのビリーフであると考え、実習生はマニュアルなどの形で現れる「他者のビリーフ」に囲まれ、それを個人なりに取り入れることで「自分のビリーフ」を作り出すこととなる。それが「自分ならどうする」を考える意義であり、自分の方法を見つけ出すことになる。またその気づきには「批判的な目」が必要になる。実習や他者とのやり取りの中で内省を行い、このような他者の存在があることにより多角的な視点で、ある事柄を批判的に見ていけるようになるのだろう。

このように、内省的に教師が成長していくためには、決して1人で成長することはできない。他者とのやり取りが必要なのはもちろんのことではあるが、本実践研究に関していえば、特に言語教育において異なる専門分野の他者の存在や養成する側の教師の適切な支援も重要になる。つまりこれが「価値ある他者の存在」（亀川 2006）である。さらに、表3の分析から言えるように、時系列

ではなく実習生によってコメントの質が異なっていたことから、ビリーフの変容は人それぞれであると言える。筆者は河上(2006)で示唆したように、人はもともと対話ややり取りができるとは考えていない。対話ややり取りの方法を対話ややり取りを通じて学ぶのである。つまり、養成課程でのビリーフの変容や内省の「経験」を通じて、成長することを学ぶのだと考えている。

養成課程の目指すものが、教師成長であり、それが内省やビリーフの変容の上に成り立つのであるならば、その実習生のビリーフの変容には、教壇実習という「実践経験の場」とやり取りを行う教室や活動の「内省を促す場」が必要になる。そしてこの「実践経験の場と内省を促す場」での「経験」が成長をもたらすのだという結論に至った。今回はたまたま教師養成の場であったが、この成長の場は、養成課程に留まる必要はなく、実習生や教師がこれから自分たちの属する社会の中で作って行くことが求められなければならないだろう。自己変容を体験し、そのおもしろさに気づく者が今後も成長の場を作り、成長し続けるのだと考えられる。

5. まとめと今後の課題

本稿では実習生にとってのマニュアルの捉え方、マニュアルとビリーフの関係、教師成長の内実について考察してきた。これらの分析から言えることは、教師の成長を目指す教師養成に必要な要因というのは、実践の場である「教壇実習」と内省を促す場である「他者とのやり取り」であり、この両者の場での「経験」が成長する教師に求められる要因なのであるという考えに至った。

筆者が実習生のマニュアルに対する問題点として特に取り上げたいのは、小林(1993)の指摘するようにマニュアルそのものへの弊害ではなく、マニュアルを鵜呑みにしてしまう教師の姿勢であり、マニュアルを実習生自らが「化石化マニュアル」として内在化することである。この化石化に陥らないための養成が重要になってくると考えられる。

本稿では、ビリーフ構築の過程にあるマニュアルの捉え方から実習生の成長を実証することができたが、養成課程担当教員のビリーフが実習生に及ぼす影響、また実習生・学習者間のビリーフの影響を十分に分析できなかった。これらは、教室という一つの協同の場を構築する上で重要な視点であると考えられる。今後の課題としたい。

注

¹ 実践研究は、(1)から(16)までである。実践研究(5)は、別科日本語専修課程の初級クラス(「初級日本語2」)において、授業観察、教育実践を行う。それにより、一日本語教師として求められる教室活動に関する知識や技術、また、コーディネーターとして求められるコース運営に関する知識や技術について学ぶことを目的としている。

² 同センターには、レベルに合わせて1から9のクラスがあり、2は初級後半レベルである。Aは留学生別科対象、Bは学内補講の大学院生対象である。

³ 「全体的・表面的観察」「教師の発話の形成と内容」「学習者の反応」「説明」「学習者に対する対応」「教材」「練習内容・練習方法」(西川2001より)

【参考文献】

- 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、pp. 160-170
- 岡崎敏雄・岡崎暉 1997 『日本語教育の実践—理論と実践—』アルク
- 河上加苗 2006 「対話を通じて対話を知る—私はどういう教室実践を目指すのか—」『早稲田大学日本語教育実践研究』第5号、pp. 175-184、早稲田大学大学院日本語教育研究科
- 亀川順代 2006 「日本語教師の成長に関する意識調査—自己成長に関わる諸要因の基礎的研究—」『日本語教育』第131号、pp. 23-31 日本語教育学会
- 小林ミナ 1993 「日本語教科書の教師指導書のあり方」『名古屋女子大学紀要 第39号 人文・社会編』、pp. 321-329
- 才田いずみ 1997 「日本語教育実習と実習生の内的変化」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念—』、pp. 345-357、凡人社
- 高橋迪良 1996 『マニュアルづくりのマニュアル』日本法令
- 西川寿美 2001 「日本語実習授業における実習生の気づき」『学苑』729号、pp. 73-81、昭和女子大学近代文化研究所
- 古市由美子 2006 「内省モデルに基づく日本語教育実習における実習生の学び—トレーニング型日本語教育実習の報告書との対比分析—」『フェリス女学院大学 日本語教育学論究』第2号、pp. 29-41
- 山下秀雄 1991 「日本語授業の理想と現実—教育の現場をめぐる諸問題—」『日本語教育』75号、pp. 1-11
- 横山杉子・星野浩子 1997 「実習生のレポートを通して見たビリーフ (BAK) の変化—教師の役割についての BAK を中心として—」『日本語教育論文集—小出詞子先生退職記念—』、pp. 739-751、凡人社

(カワカミ カナエ・修士課程2年)