

【研究ノート・資料】

教師トレーニング型日本語教育実習における 実習生の言語教育観の変容

— SCAT による記録分析から読み取れるもの —

小 原 亜紀子¹・稲 葉 みどり²¹愛知教育大学教育学研究科後期3年博士課程・²愛知教育大学教育学部

要旨

近年、日本語学習者は多様性を増しており、それに対応できる日本語教師の養成が課題となっている。従来の教師トレーニング型に代わり、内省を取り入れた教師成長型研修が有効とされて以来、効果的な方法が模索されている。本稿では、教師トレーニング型評価活動による日本語教育実習を受講した実習生の、実習前後の言語教育観の変容を調査した。リサーチ・クエスチョンは、(1) 教師トレーニング型による教室活動の実践は、実習生の持つ言語教育観に変容をもたらすか、(2) どういった点に変容が認められたか、(3) 先行研究に報告されている教師成長型プログラム参加者の変容との相違点は何か、の3点である。実習参加者は24名の学部生である。言語教育観の変容は、実習の前と後に書いた「良い言語教師が持つべき資質・能力はどのようなものか」に関する2つのエッセイの記述をSCAT (Steps for Coding and Theorization) により分析、比較した。その結果、24名中23名の実習後のエッセイにおいて、言語教育観の変容が観察された。特に、教師の授業実践力に重点を置いた記述の増加と、学習者の理解度への配慮という新たな観点の出現が、大きな変化として認められた。こうした変化から、この実習について、教師トレーニング型実習としての効果はあったという結論に至った。その一方で、内省については、実習の授業に記述内容の範囲が留まっており、岡崎・岡崎(1997)等で指摘されるような、教室内の出来事背景にある個人的な経験や所属する社会といったもののまでを対象とする範囲には至っておらず、教師トレーニング型実習の限界と課題が明らかになった。

キーワード

日本語教師養成、教師トレーニング型、教師成長型、内省、SCAT

1. 研究の背景

日本語教師が現場の中で対面する学習者は多様性を増しており、これに対応できる日本語教師の育成が日本語教師養成プログラムに求められている。この状況に対し、岡崎・岡崎(1997)は、従来の、経験豊富な教師の実践技術を模倣し、指摘された問題点を改善することを成長とする「教師トレーニング型」(teacher training)の手法から、自ら問題点を発見し、解決方法を模索、実践、内省を繰り返し、自律的に成長していく「教師成長型」(teacher development)へのパラダイムシフトの必要性を指摘し、以来、内省活動を取り入れた教育実習の実践例が報告されている(岡崎2000、池田広子2006、印道2007、清水2012、松浦・佐藤2012、松浦他2013)。これらに共通する主張は、教師として必要な能力を、準備段階では想定していなかった不測の事態に対する問題発見能力、問題解決能力、意志決定能力としている点である。そして、その育成に有効な方法は実践の振り返り、すなわち内省であるとしている。ただし、内省の方法や

内容は、様々に試行されている段階である。

教師研修の手法として、いわば旧式とされる教師トレーニング型であるが、あくまで実感で言えば、特に専門学校等で開講されている日本語教師養成講座の修了生から聞く体験談からも、現在もこの方法で実習をしている機関が少なくないと感じる。筆者が担当する日本語教師養成講座や、大学の学部生を対象とした日本語教師資格取得コース(日本語教育を専攻としない学部生対象)も同様である。こういった、日本語の教授経験がなく、日本語教育に関する専門知識も日本語教育を専攻する学部生と比較すると乏しい受講生、学部生(以下「実習生」)を対象とする以上、技術の模倣・実践も必要であると考ええる。また、この研修内容に対して、実習生から一定の評価も得ている。一方で、教育現場に出た後、学習者の多様な背景、能力に対処しきれず苦慮している修了生の話も聞く。講座や講義の限られた時間の中で、技術を学ぶと同時に内省活動を体験し、修了後に現場に立ってから自律的成長の方法として活用できるプログラム作成

を目標としている。

本稿では、教師トレーニング型の手法を採用した日本語教育実習を受講した実習生の言語教育観にどのような変容があったかを、講義受講前と受講後に記述したレポートの内容から分析する。この結果を、教師成長型の日本語教師養成プログラムを考案する前提としたい。

2. 日本語教師養成における「内省」の重要性

「内省的実践家 (reflective practitioner)」は Schön, D. (1983) によって、専門家像の転換という文脈で提唱されている。従来の専門家は、既存の権威ある基礎科学と応用技術に基づいて実践を行う「技術的熟達者 (technical expert)」であり、これでは現代の複雑で複合的な問題の解決は困難であると指摘している。こういった問題に対処できる新しい専門家像は、状況との対話に基づく「行為の中での省察 (reflection in action)」によって問題解決にあたる「内省的実践家」であるとしている。

日本語教育における「内省的実践家」としての教師像は、岡崎・岡崎 (1997) で、「自分 (や他の教師) のクラスで繰り返しられる教授・学習過程を十分理解するために、自分 (や他の教師) の教授過程を観察し、振り返る中で教授・学習過程の重要な諸点を発見していく教師である」(岡崎・岡崎 1997: 24) とされている。ここで言う「教授過程を振り返る」とは、内省の対象を教室内に限定せず、「なぜその教授活動を選択したのか」「選択の理由は何に依拠しているのか」と掘り下げていくことを指す。つまり、自己の持つ言語教育観とそれを形成する要素まで遡って認識したうえで現状について振り返り、問題点を把握することが重要であるということである。

3. 教員養成プログラムに関する先行研究

ここでは、教師トレーニング型と教師成長型の教員養成プログラムの効果に関する先行研究を概観する。

岡崎 (2000) では、教師トレーニング型と教師成長型の教育実習の相違について、実習中に教室内で起こった問題への解決行動から論じている。教師トレーニング型では、授業中に教案の想定を超える問題が発生した場合に対処が困難であるが、教師成長型では、学習者の反応を取り入れて柔軟に行動ができるとしている。さらにその点において、教育経験の有無は問わないと結論付けている。ただ、ここで採用された教師成長型の方法が、個々の実習生に意識化を求める点で説明されているため、教師トレーニング型との差異を引き起こした具体的な要因が明らかでない。

古市 (2004) は、自己成長型の実習プログラムと教師トレーニング型の実習実施後に書かれた内省記録を比較分析し、実習で得た学びの性質の違いを述べている。自己成長プログラムに参加した実習生の記述には、実習理

念について葛藤し、主体的に学ぶ姿勢が見られるのに対して、教師トレーニング型では、教授技術や知識の学びの割合が高いことが報告されている。また、自己成長型の実習プログラムは、実習生の教授経験の有無を問わず学びが得られるとも結論付けている。しかしながら、この二つの実習は、対象とする学習者と実習の目的が異なる。自己成長型プログラムは地域の日本語非母語話者を対象に「共生するための日本語の創造と介助の仕方を学ぶこと」を目標としているが、教師トレーニング型の実習は、英語圏の語学教師が対象であり、「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」を目標としている。つまり、内省記録の内容の差は、プログラムの手法ではなく、授業の対象と目標の相違に起因するとも考えられる。

池田広子 (2006) は、教師成長型の実習の結果に現れた自律的な意思決定の原因として、教師トレーニング型と比較して、実習の評価活動、解決策の決定権が実習生にあること、内省の結果を柔軟に計画変更に取り入れられる設定となっていたことの三点を挙げている。これについても、古市 (2004) 同様「多文化共生意識を創造していくこと」を目指した実習内容であることの影響も考慮せざるを得ない。

4. リサーチ・クエスチョン

本稿では、実習生が書いた作文を分析し、以下の3点について考察する。

- 教師トレーニング型による教室活動の実践は、実習生の持つ言語教育観に変容をもたらしたか、あるいは、もたらさなかったか。
- どういった点に変容が認められたか。
- 先行研究に報告されている教師成長型プログラム参加者の変容との相違点は何か。

5. 調査の概要

5. 1 対象

調査の対象となったのは、私立大学の日本語教育関連科目の中の日本語授業実習 (2014年9月-2015年1月開講) を受講した学部生2-4年生24名である。この学部生は日本語教師資格取得のためにこの講義を受講している。日本語教育専攻ではなく、日本語教授経験もない。

5. 2 実習の方法

本稿の日本語教育実習の方法は、以下の通りである。

- 2-3人のグループでグループ・ティーチングを行う。
- 初級学習者を対象とした30分程度の授業をする。
- マイクロ・ティーチング (実習生同士が教師役と学習者役になって行う模擬授業) と実習 (外国人学習者を学習者役とする) を行う。

- (4) マイクロ・ティーチング及び実習の観察の際、観察者と講師はコメントシート(講師作成)を記入する。
- (5) 授業後の評価活動では、学習者役、観察者役、講師から授業の問題点の指摘を受ける。後日、コメントシートのコピーを受け取る。
- (6) 講義最終回に実習記録(録画映像)を配布し、グループ別に視聴する。

河野(2005)、池田広子(2006)、池田玲子他(2002)は、実習の評価活動における内省の効果を、それぞれの方法で検証している。池田広子(2006)は、実習生が意志決定プロセスの中で自己の前提を捉え直し、成長できた第一の要因に、自らの振り返りの中で気づいた問題点を実習生同士で話し合うという評価活動の手法を挙げている。池田広子(2006)は、上記の実習方法(5)のような他者による評価は、教師トレーニング型の実習評価活動であり、「実習生は実習指導者の助言を鵜呑みにし、他律的な決定が繰り返され」るもので、「実習生の実践での内省が生かされているものとはいいたい」としている。この点については、河野(2005)も同様の指摘をしている。また、手順(5)の映像の視聴は内省活動に多く使用されている手法だが、ここでは再生刺激法等の内省を深めるための作業は行っていない。グループ別に別室で1回視聴する時間を取るにとどまる。

こういった点から、本稿の実習は、作文を書くという内省作業を部分的に取り入れてはいるが、教師トレーニング型に近い形式であると位置付けている。

5. 3 データの収集方法

本稿では、実習生が書いた以下の二種類のエッセイを分析して、考察を行う。

- ① 講義第1回目に課題とした「良い語学教師とは」をテーマとした作文。テーマ以外の指定はなし。
- ② 講義最終回後(実習後)の課題レポート。テーマは「良い語学教師とは」についての再考で、①の作文と比較し、実習で得た新たな観点を特に記述するよう指示。

5. 4 分析方法

上記①②をデータとし、実習生の持つ語学教師像、すなわち言語教師観の変容を分析する。分析には、SCAT(Steps for Coding and Theorization)を使用した。質的研究のデータ分析には、Glaser B., & Strauss, A. (1967)のグラウンデッド・セオリー・アプローチが世界的にも多く使用されているが、比較的大規模で長期間にわたるデータ収集が必要となる。本稿のように数が少なく、限られた分量の質的データの分析にはSCATが適しているとされる(大谷2007, 2011)。この手法は、(1)テキストから着目すべき語句を取り出し、(2)それを言い換えることにより一般化、(3)背景となる概念の検討、(4)

そこから浮かび上がるテーマ・構成概念の検討へと、徐々にコード化を進めていく。最終的には(1)から(4)に基づくストーリー・ラインと理論記述の作成に至る。

上記分析中の(3)で、概念を表す語句を記述するにあたり、縫部(2010)の、日本語教師が備えるべき力量・専門性を構成する概念に関する調査を参考にした。対象は、日本語学習者と日本語教師である。この中の学習者対象の調査では、日本語教師が備えるべき専門性(行動特性)を構成する概念の因子には、「日本語教師の専門性」(標準的な日本語を話すことができる、教師として訓練を受けている、教えることに熱心である)、「指導経験と資格」(高い学歴、指導経験、日本語教師としての資格)、「教師の人間性」(明るくユーモアがある、楽観的、思いやりがある)、「コース運営」(学習者のニーズに対応したコース設計、多様な教具・教具法の使用、和やかな雰囲気作り)、「授業の実践能力」(規律を守らせる、学習者の質問に答えられる忍耐力がある)の5点が挙げられている。この中の「コース運営」因子の項目は、「コース設計」以外は教室内の活動に関連する内容であることと、同論文内の日本語教師対象の調査にはこの因子がないことから、本稿では教室内の活動に関する能力に限定した。また、「学習者をほめる」という項目は、学習者対象の調査では「授業の実践能力」の項目となっているが、教師対象の調査では「明るい人間性」に分類されている。本調査では「人間性」の観点に分類した。以上のことから、縫部(2010)から、「日本語教師の専門性」を「専門性」、「教師の人間性」を「人間性」、「授業の実践能力」と「コース運営」を「授業実践力」という名称で観点とした。本稿の実習生の記述には「指導経験と資格」は現れなかった。その他の教師の専門性を表す語句は新たに作成し、「学習の動機付け」「学習者の理解度への配慮」「教師の向上心」「授業準備」「学習者との協働」等を加えた。よって、縫部(2010)の観点と併せて、①「専門性」、②「人間性」、③「授業実践力」、④「動機付け」、⑤「理解度への配慮」、⑥「向上心」、⑦「準備」、⑧「学習者との協働」の8点を採用している。

6. 結果と考察

6. 1 言語教育観の変容の有無

実践前と実践後の作文に現れた上述の観点に関する記述から、実習生の言語教育観の変容の有無を見る。

まず、実践後の記述に、実践前にはなかった新たな観点が追加されたかを調査した結果、観点の数に変化がない実習生は24名中11名、1点追加した実習生は8名、2点追加は4名、3点追加は1名であった。つまり、実践によって、それまではなかった新しい観点到気づきを得たという実習生は半数未満であったということになる。

しかしながら、実践前から持っていた観点に関して、

実践後に再度記述した内容を見ると、24名中23名に変化があった。1名については、使用語句に入れ替えはあったが、内容的には大きな変化は見られなかった。

以上のことから、実習の実践によって、24名のうち23名の言語教育観に何らかの変容があったと考えられる。

次に、変容の内容を見る。表1は実践後の記述に追加された観点とその人数、観点としては追加されていないが内容記述に変化が見られた人数である。

(表1) 実践後にそれぞれの観点を追加した人数と記述に変化が見られた人数

観 点		観点を追加した人数	記述に変化が見られた人数
①	人間性	3	6
②	授業実践力	2	10
③	専門性	2	3
④	動機付け	1	3
⑤	理解度への配慮	5	0
⑥	向上心	3	0
⑦	準備	3	0
⑧	学習者との協働	1	0

①から④の観点は、実践前の作文にもあるが、実践後、観点の内容記述に変化が現れている。⑤から⑧については、⑥の向上心は実践前にも2名の作文で触れられているが、その他の⑤⑦⑧は実践前にはなかった観点である。

本稿では、変化の総数が最も多い②「授業実践力」と、観点の追加が多かった⑤「理解度への配慮」を取り上げる。

6. 2 「授業実践力」に関する変化

実践後、授業実践力の観点を追加した実習生が2名、観点の内容記述に変化があった実習生が10名いた。ここでは、実践後に、授業実践力の観点を追加した例として、実習生TYの作文を取り上げる。

以下の表2と3は、TYの実践前後の作文中に現れた語句の中から本稿で着目したものと、それを分類した観点である。表2は実践前、表3は実践後の記述である。上記5.3で述べたSCATの分析手順の(1)と(3)に相当する。観点は、5.3で示した8点のうち、作文中に現れたもののみ記載し、現れなかったものは省略した。

(表2) TYの実践前の作文に現れた語句と分類の観点

現れた語句	観 点	
個性を理解、一人一人に合った指導、個人差、文化の違い、能力の差、カウンセリング的な仕事、相談相手、信頼や信用の念、良い人間関係、向き合う	②	人間性

(表3) TYの実践後の作文に現れた語句と分類の観点

現れた語句	観 点	
人に教えるという立場、学習者の学習状況をにに応じて用いる語を把握	①	専門性
(表2の同観点記述の語句とほぼ同一)	②	人間性
間違ったことを指導してはならない、誤りなく学習者の求める知識を授業を通して伝えていくことができる	③	授業実践力

【実習生TYのストーリー・ライン】

実践前は、教師の人間性のみ挙げている。教えることよりも学習者の心理や多様性に対応する姿勢を重視している。

実践後、人間性を重視する姿勢に変化はないが、観点に授業実践力、専門性を加えている。学習者との人間関係を重視しつつ、教室内的確な指導ができることが教師の資質として必要であると考えようになった。

TYは、実践前は人間性を最重要と考え、その他の観点は全くなかった。それが、実践後には「誤りなく学習者の求める知識を授業を通して伝えていくことのできるような人」と作文中で述べ、専門性と授業実践力が加わった。優れた人格と母語話者として持っている日本語の知識だけでは、教室で学習者の要望に応えることができないと実感し、授業を構成して実施できる能力が必要だと考えるようになるという気付きは、他の実習生の記述にも見られる。

次に、授業実践の観点についての内容記述が変化した例として、実習生IMの作文に現れた語句と分類した観点、ストーリー・ラインを取り上げる。

(表4) IMの実践前の作文に現れた語句と分類の観点

現れた語句	観 点	
正しい知識、周辺知識、関連事項、	①	専門性
学習者の立場に立って考えられる、信頼、どのような人物であり、どのような目標を持っているか把握しようとする態度、自己開示、心を開いた状態、楽しい授業、ユーモア、寄り添いながら	②	人間性
意欲的に授業に参加させ、日常の場面と結び付け、主体的に考え行動できる活動	③	授業実践力
励まし続ける、「わかった」から「できた(使えた)」となる、学ぶ意味を感じ	④	動機付け
新しい情報をつかむことができるアンテナ、古くからある知識に固執するのではなく柔軟に対応、学び続ける、自分自身の能力の向上	⑥	向上心

(表5) IMの実践後の作文に現れた語句と分類の観点

現れた語句	観点	
基本的な知識に加えて、その用法や実際に使用する場面、知識の整理、蓄積した知識を自分自身が活用	①	専門性
臨機応変な対応、質問の意図を読み取り、質問をしやすい環境づくり、すぐに使える日本語が教えられる、スモールステップを作る、授業の組み立て、活動のバラエティ、メリハリのある授業、テンポの良い授業	③	授業実践力
達成感が得られること	④	動機付け
普段の生活から意識して日本語を使う、無意識に使っている日本語についてちょっと立ち止まって考える	⑥	向上心
教師と学習者のコミュニケーション、学習者がわかった、できたと感じる瞬間があるほど、それはあ教師にもよい影響になる、(教師と学習者の) 相互作用	⑧	学習者との協働

【実習生 IM のストーリー・ライン】

実践前、専門性、人間性、授業実践力、動機付け、向上心を観点として挙げている。新しく専門的な知識と人間性が学習者の信頼につながる。また、授業実践力が学習の動機付けを高めるとしている。

実践後、教師と学習者の学習者との協働という観点が新たに加わっている。教室を教師と学習者が協働して作り上げる場であると考えている。観点の内容記述に関しては、臨機応変な対応力といった授業実践力を希求する記述が増えている。専門性においても、知識を持っているだけではなく、知識を運用する力の必要性を加え、実践力につながるものとしてとらえている。

IM の実践後の作文は、実践前と基本的な考え方に変化はないという前提がある。よって、表6に人間性の観点がいないことは、観点の消失ではない。それを加味したうえで両者の比較となるが、実践後、授業実践力に重点を置いていることが、授業実践力に関する語彙が、実践前の3語から実践後には9語に増加していることからうかがえる。この中の「臨機応変」という言葉は、IM 以外の実習生の実践後の作文にも表れているが、実践前の作文には見られない。想定外の学習者の反応や質問に対して戸惑い、対応できなかったという実体験を通して生じた記述であろう。

6. 3 「理解度への配慮」に関する変化

次に、⑤「理解度への配慮」を取り上げる。実践後、学習者に関する記述が増加している。これは、学習者が教師の日本語を理解できているか、教師の態度が学習者の学習や態度にどんな影響を与えるかといった点であ

る。実践前、学習者の前に立つ教師としての教師像を語っていたが、実践後は、学習者側から見た教師像を考えるという変化が起こっている。上記の実習生 IM に関しては、「(教師と学習者の) 相互作用」と表現していることから、⑧「学習者との協働」と分類した。実践前にも「学習者の立場になって考える」という表現はあるが、実践後は、教室を作る役割を担う能動的な立場として学習者を意識したものになっている。

この観点は、初めて日本語を学ぶ学習者の様子を目にした経験によるものでもあるが、マイクロ・ティーチングで学習者役となった経験から生じたとする記述もある。

以下の表6、7とストーリー・ラインは、「理解度への配慮」を実践後に挙げた実習生 UM の作文から作成した。

(表6) UMの実践前の作文に現れた語句と分類の観点

現れた語句	観点	
正しいかつ客観的な知識	①	専門性
人柄、勉学以外で様々な経験、学習者の立場に立って、気持ちをきちんと理解する、言動や教え方に責任を持つ	②	人間性
教え方、教えることに幅、説得力	③	授業実践力

(表7) UMの実践後の作文に現れた語句と分類の観点

現れた語句	観点	
どの段階の学習者にも分かりやすい授業を提供	③	授業実践力
学習者の視線で授業展開すること、日本人が思う「易しい日本語」と外国人学習者にとっての易しい日本語は違うように感じた、学習者によって良かれと思って使う日本語が実はそうではない、学習者の視点を最優先	⑤	理解度への配慮

【実習生 UM のストーリー・ライン】

実践前、専門性、人間性を挙げている。これらが学習者の学習言語に対するイメージを作るとしている。人間性の記述に、勉学以外の経験を挙げている点が、他の実習生には見られない意見である。

実践後、上記の点に加えて、非母語話者である学習者の理解度に対する配慮が加わっている。観点の内容記述の変化としては、学習者の理解度についての配慮を前提とした授業実践ができることを実践力に加えている。

UM は、実践前、作文中で「語学教師は外交官のようなもの」と書き、教師の人間性が学習者のイメージに与える影響の大きさについて語っている。実践後には、その点に変化はないとしつつも、学習者が受け取る教師の日本語について意識を向け、母語話者語学教師と非母語

話者学習者の学習言語に対する感覚のずれに対する気づきがある。

6. 4 先行研究と本論の実践結果の比較

ここでは、先行研究における教師トレーニング型及び内省型実習と本論の実践結果を比較する。上述の古市(2004)で、教師トレーニング型実習に参加した実習生の内省記録には、授業実践力についての記述が多く見られるとある。教師トレーニング型の実習生が学びを実感しやすい能力であると言える。岡崎(2000)における指摘に、教師トレーニング型では「文法項目の簡単で明瞭な説明の仕方、(中略)一般化され定型化された知識を学習」するものであるとあり、ここでいう「知識」は授業実践力に関するものと考えられる。本稿における実習生の記述にも、こういった教室内での技術的な気付きに関する記述が多く見られ、教師トレーニング型の実習としての学びは得たと言えるだろう。一方で、池田広子(2006)等が採用している教師成長型(内省型)が重視する問題発見能力、問題解決能力、意思決定能力といった点については、「臨機応変」という語がこれらの能力を表すとすれば、必要性を認識するレベルにとどまる。

ここで、「理解度への配慮」、「向上心」「準備」といった観点も実践後に現れていることに注目したい。古市(2004)で、教師トレーニング型の実習生の学びのリソース(誰から学びを得たか)は、経験者の実習生や担当講師からであり、その内容は教授技術に関するものであるとしている。今回の調査では、教室内の技術以外の学びを得ている。この原因は現時点では明らかにできていないが、今後、こういった、学びが技術以外に広がるような実習プログラムを考案するために、調査を進めたい。

内省の範囲については、岡崎・岡崎(1997)等に指摘されるように、教室内の出来事背景にある個人的な経験から所属する社会まで対象とすべきものであるのなら、今回の実践後の言語教育観は、実習内容に集中しており、広がりはない。しかし、実践前の一般論が、実習を経て、教室内のミクロな視点については観点を増やし、視野が広がったとも言える。広く内省できるようになるためには経験年数が必要とするのか、実習の方法如何では短期間で可能なのか。講師の指導方法と内容、実習の評価活動の手順、内省記録作成の有無、実習生同士の問題点の検討時間の有無等のどの要素に改善点があるかは、今後検討の必要がある。

7. 結論と課題

今回の調査によって、教師トレーニング型の実習としては一定の成果があったという結論に至った。また、学習者を視野に入れ、教師の態度が学習者の心情や学習意欲に与える影響を考えるようになるという態度の変容も

見られた。今後は、実習期間、回数に制限がある中で、教授活動の内省の深さと範囲を広げられるかが課題となる。

次回実施する実習には、先行研究にある内省方法を採用し、主に評価活動の手順の変更と内省記録を書く回数を増やすことを考えている。

謝 辞

本論文執筆においては、査読者の方より有益なご意見・ご指導を賜りました。ここに深く感謝いたします。また、学生の作文のデータ使用を快諾くださった大学関係者の皆様に併せて感謝申し上げます。

参考文献

- 池田広子(2004)「日本語教育実習における教師の意思決定－意思決定と授業形態との関係から－」『世界の日本語教育』14, 国際交流基金, 1-20.
- (2006)「『内省モデルに基づく日本語教育実習プログラム』における教師の成長の可能性：問題解決型決定プロセスの視点から」『言語文化と日本語教育』32, お茶の水大学日本言語文化学会, 10-19.
- 池田玲子・小笠恵美子・杉浦まそみ子(2002)「実習生の内省的実践としての授業評価活動」『世界の日本語教育』12, 国際交流基金, 95-106.
- 印道緑(2007)「日本語教育実習における「教師行動リスト」の活用－意思決定能力の養成をめざして－」『北九州私立大学国際論集』5, 23-39.
- 大谷尚(2007)「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』54(2), 27-44.
- (2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization－明示的手続きで着手しやすく小規模データにも適用可能な質的データ分析手法－」『感性工学』10(3), 日本感性工学会, 155-160.
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習 理論と実践』アルク.
- 岡崎眸(2000)「内省モデルに基づく日本語教育実習：実習生に何か提供できるか」『言語文化と日本語教育』20, お茶の水大学日本言語文化学会, 1-12.
- 河野俊之(2005)「実習授業後の講習会のあり方」『日本語教育方法研究会会誌』12(2), 38-39.
- 清水寿子(2006)「多言語多文化共生日本語実習における実習生の学びのプロセス：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析(第32回日本言語文化学会ポスター発表要旨)」『言語文化と日本語教育』32, お茶の水大学日本

- 言語文化学会, 54-57.
- 縫部義憲(2010)「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144, 日本語教育学会, 4-14.
- 古市由美子(2004)「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」『言語文化と日本語教育』28, お茶の水大学日本言語文化学会, 37-43.
- 松浦とも子・佐藤修(2012)「中国大学日本語教師のポートフォリオに対する認識調査-教師研修ポートフォリオ導入に向けて-」『国際交流基金日本語教育紀要』8, 71-86.
- 松浦とも子・佐藤修・柳坪幸佳(2013)「教師研修におけるポートフォリオの意味-教師研修ポートフォリオとティーチング・ポートフォリオ-」『国際交流基金日本語教育紀要』9, 7-23.
- Glaser B., & Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory*. Aldine De Gruyter (バーニー・G. グレイザー, アンセルム・L. ストラウス著, 後藤隆, 水野節夫, 大出春江訳 (1996) 『データ対話型理論の発見-調査から如何に理論をうみ出すか』新曜社)
- Schön, D. (1983) "The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action." Basic Books (佐藤学, 秋田喜代美訳 (2005) 『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版)

【連絡先 小原亜紀子

E-mail: aobara@aecc.aichi-edu.ac.jp

稲葉みどり

E-mail: mdinaba@aecc.aichi-edu.ac.jp】

How Did the Teacher Training Program Change the Teacher Trainees' View of Language Education?

— Based on SCAT Analysis of Essays —

Akiko Obara¹, Midori Inaba²

¹*Cooperative Doctoral Course in Subject Development in the Graduate School of Education, Aichi University of Education & Shizuoka University*

²*Faculty of Education, Aichi University of Education*

Abstract

It is necessary for teachers to respond to the increased diversity of Japanese learners in Japanese language classes. Therefore, “teacher development programs (development programs),” which are considered more effective than “teacher training programs for practical teaching methods (methodical programs),” are in their trial stage. “Methodical programs,” in this paper, is defined as teacher training which aims to promote teaching skills, whereas “development programs” emphasize improving teachers’ problem-solving abilities in the classroom. This paper surveys how students’ views of Japanese-language education were changed through practice teaching utilizing “methodical programs,” with the purpose of planning effective teacher training programs.

In this study, essays on the subject of “what are the aptitudes of good language teachers?” written by 24 undergraduate students before and after the practice teaching were analyzed qualitatively by the analytical procedure of SCAT (Steps for Coding and Theorization).

The research questions are as follows: 1) Does the practice teaching in methodical programs generate changes in the views of language education? 2) What changes were brought about in the views of language education in this program? 3) What are the differences in the changes which occurred in this program compared with the teacher development programs in the previous studies?

The results of the analysis indicate that 23 of 24 students changed their viewpoints after the practice teaching. Noticeable changes appeared in two factors. The first of these is an attitude about the practical ability for implementing classes; 2 students added a description and 10 students changed the descriptive content about this point after the practice. Another change is in the attention given to understanding learners. Before the practice, students had a tendency to try conducting the class activities with the teacher’s control. However, after the practice, 5 students added this perspective; indicating that they became conscious to how learners perceive a teacher’s behavior.

On the other hand, the subjects of their essays are limited to what they experienced in the classroom. They do not extend into their life experiences, or to the social environments behind their decisions or designs in the classroom, which are regarded as important subjects of reflection by Okazaki & Okazaki (1997). The future challenge is to broaden students’ perspectives through reflection.

Keywords

Japanese language education, teacher training programs, teacher development programs, reflection, SCAT