

# 日本語教授法の理解と実践力の育成

## －模擬授業の観察を通じて実習生が学んだこと－

稲葉 みどり

愛知教育大学日本語教育講座

### *Microteaching and Its Benefits for the Japanese-Language Teacher Trainees: Focusing on the Classroom Observation*

Midori INABA

*Department of Teaching Japanese as a Foreign Language, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan*

#### 要 約

本研究は、日本語教師養成に関する実践研究である。日本語教育を主専攻とする学部2年生を対象とし、日本語教授法に関する理解を深め、実践力の基礎を養成するため、模擬授業（マイクロ・ティーチング）等を導入した授業を実施した。授業は、主に次の4つの課題で構成した。1) 様々な外国語教授法（文法訳読法、直接法、オーディオ・リンガル、サジェストペディア、コミュニカティブ・アプローチ等）の一つについて各グループで調べて発表する。2) その教授法を用いて日本語の模擬授業を行い、教授法の特徴、短所、長所、日本語教育への応用可能性等をディスカッションする。観察者は、学習者役を務めるとともに、授業担当者へのフィードバックを行う。3) 発表や模擬授業後、授業での活動について設問に回答する形式で省察を行う。4) 授業の総括として、省察レポートを書く。本研究では、これらの一連の授業の課題の中から、実習生が他の実習生の行った模擬授業を観察してどのようなことを学んだかに着目し、「教壇技術」「学習目標等の設定」「教授法の特徴」「教材・教室環境」「学びの源流」の5つの観点から考察した。その結果、1)「発問や応答の仕方」「声の大きさや話し方」等、教壇で実際にどのように振る舞うかに関心が高いこと、2)「学習内容の広さや深さ」「学習難易度の設定」等、学習内容の絞り込みやレベルの設定の方法等が参考になったこと、3) 様々な教授法の「短所」「長所」が理解できたこと、4)「座席の配置」や「学習・教室環境づくり」の方法等に発見があったこと、5)「自分が共感する点」や「自分とは別の見方」からより多くを学んだことが明らかになった。これらは、教授法の特徴等に関する机上での学習というよりは、観察者として客観的に模擬授業を観察することで得られた成果ではないかと考える。どれも、日本語教師に求められるスキルとしては、初歩的なものばかりであるが、初めて教壇実習に臨んだ実習生にとっては、新たな発見や気づきであったにちがいない。今後は、他の資料の分析を進め、模擬授業における学びをさらに追究したいと考えている。

Keywords : 外国語教授法、日本語教育、模擬授業

#### 1. はじめに

本研究は、大学における日本語教師養成に関する実践を基にした論考である。日本語教育を主専攻とする現代学芸課程2年生を対象とし、日本語教授法に関する理解を深め、教壇での実践力の基礎を養成するための授業を行った。ここでは、その授業で受講学生（以下、実習生）がどのようなことを学んだかに着目する。

授業は、様々な外国語教授法を応用して日本語の模擬授業を行い、その特色を把握することを主眼とし、以下の4つの課題で構成した。課題1では、様々な外国語教授法（文法訳読法、直接法、オーディオ・リン

ガル、サジェストペディア、コミュニカティブ・アプローチ等）について各グループで調べ、それを発表する。課題2では、その教授法を用いて日本語のマイクロ・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実習授業、以下「模擬授業」と呼ぶ）を行い、その教授法の特徴、短所、長所、日本語教育への応用可能性等を討論する。また、授業担当者（グループ）以外の実習生（以下、観察者）は、学習者役になるとともに、模擬授業に対するフィードバックを行う。課題3では、各自、振り返り（省察）を行う。方法は、教師が作成した設問に5件法等で回答する形式で、設

間は、発表・模擬授業の準備から授業の自己評価、教授法の理解、フィードバック、授業観察等から学んだことに関する内容である。課題4は、省察レポートの作成である。各自、活動全体を振り返り、レポートを書き、授業の総括とした。

本研究では、これらの一連の授業の課題の中から、実習生が他の実習生の模擬授業の観察からどのようなことを学んだかに着目する。当該の授業は、15種類の外国語教授法を取り上げ、一人が2回の模擬授業を担当できるように設定した。授業の担当をしない実習生は、学習者役となり、授業に協力する。それも含めて授業担当しない残りの授業では、他のグループの授業を観察することになる。観察者は、模擬授業後の質疑応答やディスカッション等をする役割を担っている。また、授業担当者（以下、授業者）に対して、意見、助言、感想等のフィードバックを行うことも求められている。よって、本実践では、模擬授業を実施することも、学習者役を務めることも、観察者となることも全て重要な課題であり、学びの場であると捉えている。

以下では、当該の授業の概要を提示するとともに、実習生の省察（課題3）から得られた資料を基に実習生がどのようなことを学んだかを探る。

## 2. 先行研究

ここでは、日本語教師養成に関連した研究の中で、教育実習や教壇実習等に関わりの深いものを選び、どのようなテーマや観点が取り上げられているかを概観する。

まず、実習の方法論に関する研究を見る。小原・稲葉（2016）は、従来の教師トレーニング型の研修と内省を取り入れた教師成長型研修の効果の違いに着目している。大学の授業内で教師トレーニング型のマイクロ・ティーチングを行い、その後内省による実習生の言語教育観の変容を分析し、その効果、限界、課題等を考察している。また、教育実習において気づきを促す方法に着目した研究もある。藤森（2005）は、プロセス重視型の日本語教育の実践研究を行い、レポートに見られる実習生の気づきを分析している。中川（2005）は、気づきを促す方策として、日本語教育実習に自己評価・他者評価を導入した実践をしている。さらに、実習方法の改善模索した亀田・金久保（2003）の研究もある。

次に、内省的実践を取り入れた教育実習を概観する。内省的実践とは、Schön, D.（1983）によって提唱された「内省的実践家（reflective practitioner）」の概念に依拠している。「内省的実践家」とは、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人を指す。岡崎・岡崎（1997: 24）は、日本語教育における「内省的実践家」の教師像とは、「自分（や他の教師）のクラスで繰り返

げられる教授・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」としている。内省の方法として、授業評価活動を取り入れた実践研究（池田・小笠・杉浦, 2002）、実習生のダイアリー・スタディ（朝倉, 1999）、振り返り、省察、内省を導入した実践研究（福島, 1999; 日野・谷本, 2009; 清水・小林, 2016）等がある。

さらに、教育実習における学びに着目した研究を見る。教育実習は、実習生にとって教壇技術だけでなく、様々な学びの機会を提供する。その学びがどのようなものかは、教育実習の設計や目標の設定で異なるだろう。大和・生天目・永井（2009）は、反省会を通じて視野を拡大することを目標とした実践研究を行っている。岡村・清水・古市（2006）は、共生日本語教育実習における実習生の経験や学びを探っている。三枝（2014）は、大学教育における海外日本語教育実習での学びを考察している。日野・谷本（2009）、渡辺・上田（2015）は、学びの視点を異文化に対する対処、対応能力の変化においている。木田・古川（2005）は、教授法の教育に模擬授業を取り入れている。

この他、ノンネイティブの日本語教師（日本語教育実習外国人教師）を対象とした教師教育（横山, 2005）、教師養成のカリキュラム研究（来嶋・木田, 2003）、自己の成長、教師の成長を促す要因の研究（亀川, 2006）等、日本語教師養成に関しては種々の研究がある。

## 3. 研究の方法

### 3.1 授業の概要

当該の授業（「日本語教育教材研究」）は、学部2年後期に開講され、「日本語教授法」（学部1年後期）をさらに深め、実際の教材に触れながら日本語教授法に関する理論と実践の基礎を養成することを目標としている。授業では、様々な外国語教授法についてグループで調べ、それを模擬授業の形で実演するという課題を与えた。実習生たちが主体となって、教授法について調べ、発表し、それを模擬授業で実演することにより、その教授法の理念、特色、短所、長所等を主体的、協同的、体験的に学ぶことを主眼としている。また、他の実習生の発表や模擬授業の実演を観察し、ピア・フィードバックすることにより、新たな気づきや学びを創り出すことをめざしている。授業は、ALの理念を基に、協同学習の理念を援用したグループ活動で、2～3名を一グループとした。各自が2種類の教授法を担当するが、グループ構成員は異なる。この授業で取り上げた外国語教授法は、【表1】に示した15種類である。授業は、以下の4つの課題を柱として構成した。

#### (1) 課題1：教授法の紹介

担当の教授法について、発案者、時代、背景、特色、

理論的基盤等を調べて、発表（紹介）する。発表では、概要をA4で1～2枚程度にまとめたハンドアウトを配布する。発表時間は7分以内、質疑応答3分程度とする。どのような練習が主体となるか、練習法（ドリル）等も示す。また、対象となる学習者、利用法、活用法、及び、長所・短所・批判等にも言及する。

【表1】授業で取り上げた教授法一覧

番号	教授法・アプローチ名 (英語の名称)
①	文法訳読法 (Grammar-Translation Method)
②	オーディオ・リンガル・アプローチ (Audio-Lingual Approach, AL)
③	トータル・フィジカル・リスポンス (Total Physical Response, TPR)
④	サイレント・ウェイ (Silent Way)
⑤	コミュニティ・ランゲージ・ラーニング (Community Language Learning, CLL)
⑥	ナチュラル・アプローチ (Natural Approach)
⑦	コミュニカティブ・アプローチ (Communicative Approach)
⑧	サジェストペディア (Suggestopedia)
⑨	内容重視の教授法 (Content-Based Instruction, CBT)
⑩	協働言語学習法 (Cooperative Language Learning, CLL)
⑪	タスク重視の言語教授法 (Task-Based Language Teaching, TBLT)
⑫	段階的直接法 (Graded Direct Method, GDM)
⑬	フォーカス・オン・フォーム (Focus on Form)
⑭	フォーカス・オン・ミーニング (Focus on Meaning)
⑮	ベルリッツ・メソッド (Berlitz Method)

(2) 課題2：模擬授業の実施

担当の教授法の理念を取り入れた模擬授業をする。授業の構想を立て、必要な教材・教具等を作成・準備し、教え方を実演する。特に、その教授法の特徴が分かるように授業をする。時間は、20分以内、質疑応答10分程度とする。授業の構想（指導案を含む）をまとめたハンドアウトを配布する。模擬授業のはじめに授

業の構想（目的、ねらい、想定する学習者、授業の流れ等）を説明する。模擬授業後、質疑応答、ディスカッションを行う。観察者は、必要に応じて学習者役になって協力する。また、観察者は、授業に対する意見、助言、感想等をフィードバックシートに書き、授業者に渡す。授業者は全てのコメントを読み、各自の活動の省察を行う。

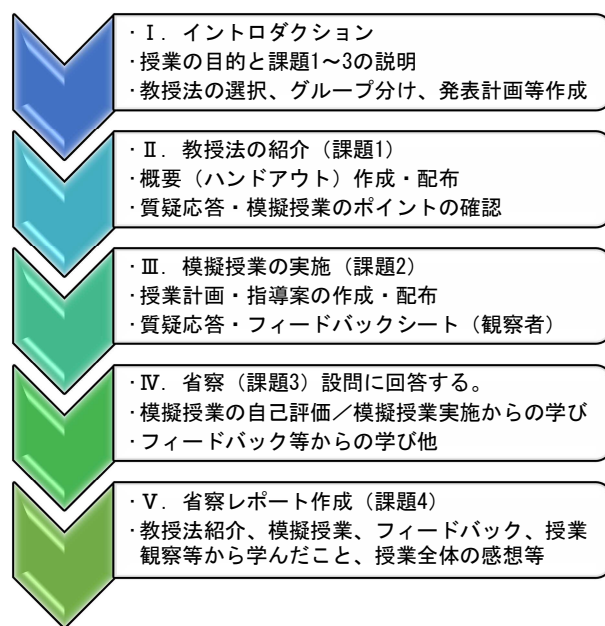
(3) 課題3：省察

発表後、模擬授業等を振り返り、教師が用意した振り返りの設問に回答する。省察の主な内容は、1) 教授法の発表、模擬授業の実施のための調べ学習や準備の内容、2) 模擬授業の方法等の適切さ、3) 模擬授業の実践から学んだこと、4) フィードバックから参考になったこと、5) 他のグループの模擬授業を観察して学んだこと等、約200項目である。

(4) 課題4：レポート作成

授業全体を振り返り、省察レポートを各自で作成する。レポートの内容は、①教授法の紹介をする活動（課題1）、②模擬授業（教材作成を含む）を計画・実施する活動（課題2）、③模擬授業を実際にやってみて分かったこと、④フィードバック（質疑応答・フィードバックシート）から学んだこと、⑤他の模擬授業を見て学んだこと、⑥この授業全体の感想等について、自由記述の形式でまとめる。

授業は、90分16回で、実習生は日本語教育を主専攻とする学部2年生20名である。15種類の教授法について、各自が選択した2種類を担当した。グループは、同じ教授法を選択した2～3人で構成した。【図1】は、授業の構成と流れの図で表したものである。



【図1】授業の構成と流れ

### 3.2 調査項目

本研究は、当該の授業で行った省察において、教師が作成した設問への回答の分析により進める。振り返りの設問の中から、「他のグループの模擬授業を観察（質疑応答を含む）して学んだこと」に関する 25 項目の設問の回答を分析の対象とする。省察の設問は、「教壇技術」「学習目標の設定」「教授法の特徴」「教材・教室環境」「学びの源流」の 5 つの観点から構成されている。各観点の基に a~e の 5 項目を設定した。

「教壇技術」は、模擬授業の実演において、授業の進め方、声の大きさや話し方等の教壇での教師の振る舞い、説明等の手順や方法、学習者とのやりとりのしかた、発問のしかたや応答の方法等に関する 5 項目である。【表 2】は、教壇技術に関する 5 項目（a~e）の一覧（括弧内は略称）である。

【表 2】「教壇技術」に関する項目

	設問（ ）内は略称
a	授業の進行の仕方（授業進行）
b	声の大きさや話し方（声と話し方）
c	説明の手順や方法（説明手順）
d	（学習者との）やりとりの方法（やりとり）
e	発問や応答の仕方（発問応答）

「学習目標等の設定」は、教える内容に関する設問である。様々な教授法を実演する過程では、その教授法の特徴に適した学習者、学習環境、言語レベル、学習（教授）内容等を設定しなければならない。言い換えれば、学習者のレディネスを考慮して、授業を設計し、学習（教授）内容を絞り込んでいくのに最低限必要と思われる、目標設定、学習項目の構成、学習内容の広さや深さ、学習レベル設定、難易度の設置の 5 項目を取り上げた。【表 3】は、「学習目標の設定」に関する 5 項目（a~e）の一覧である。

【表 3】「学習目標等の設定」に関する項目

	設問（ ）内は略称
a	学習目標の立て方（目標設定）
b	学習項目の構成（項目構成）
c	学習内容の広さや深さ（広さ深さ）
d	学習レベルの設定（レベル設定）
e	学習難易度の設定（難易度）

「教授法の特徴」は、模擬授業で様々な教授法による授業を観察し、その教授法のどのような点がよく理解できたかに関する 5 項目である。教授法の特徴、長所、短所、実践の難しさ、有用性等の項目を立てた。

【表 4】は、「教授法の特徴」に関する 5 項目（a~e）

の一覧である。

【表 4】「教授法の特徴」に関する項目

	設問（ ）内は略称
a	教授法の特徴（特徴）
b	教授法の短所（短所）
c	教授法の長所（長所）
d	教授法の難しさ（難しさ）
e	教授法の有用性（有用性）

「教材・教室環境」は、模擬授業における教材の準備や教室環境づくりに関する設問である。授業で用いる教材・教具の工夫、教材の使い方や提示の方法、学習・教室環境作りや座席の配置等、授業を円滑かつ効果的に進めるために必要と考えられる基本的な配慮に関する 5 項目である。【表 5】は、「教材・教室環境」に関する 5 項目（a~e）の一覧である。

【表 5】「教材・教室環境」に関する項目

	設問（ ）内は略称
a	教材等の作成方法（教材作成）
b	教材の提示の方法（教材提示）
c	図や画像等の工夫（図画工夫）
d	学習・教室環境作り（教室環境）
e	座席の配置（座席配置）

最後に、模擬授業の観察において、どのような点から学ぶことが多かったかを調査した。ここでは、これを「学びの源流」と呼ぶことにし、学びの源流となったのは、どのような点かを探った。例えば、模擬授業の実演では、成功した点もあれば、失敗した点もあるであろう。授業の構想や方法等では、共感できる点もあれば、自分とは別の見方を反映させた授業展開等もあったであろう。授業後の質疑応答やディスカッションでは他の人の意見を聞く機会もある。ここでは、成功点、失敗点、観察者からのコメント、自分とは別の見方等の 5 項目を立てた。【表 6】は、「学びの源流」に関する 5 項目（a~e）の一覧である。

【表 6】「学びの源流」に関する項目

	設問（ ）内は略称
a	うまくいった点（成功点）
b	うまくいかなかった点（失敗点）
c	観察者からのコメントや感想（コメント）
d	自分が共感する点（共感点）
e	自分とは別の見方（別の見方）

### 3.3 分析方法

この設問では、「教壇技術」「学習目標等の設定」「教授法の特徴」「教材・教室環境」「学びの源流」の下位5項目について、参考になった順に①～⑤（「①一番参考になった。／②二番目に参考になった。／③三番目に参考になった。／④四番目に参考になった。／⑤五番目に参考になった。」）で順位をつける形式で回答を求めた。

順位をつける形式としたのは、5件法では、全ての項目に「大変参考になった」等の高評価の回答をする可能性が否めないの、あえて順位をつけることにより、参考となった点を相対評価により明確に把握するためである。

結果は、回答⑤には5点、④には4点、③には3点、②には2点、①には1点を与え、平均値を算出した。平均値が1.00に近づくほど参考になった度合いが低いことを表し、平均値が5.00に近づくほど度合いが高いことを表す。3.00は、その中立点である。回答、集計の方法は、以下の5つの設問で全て同じである。

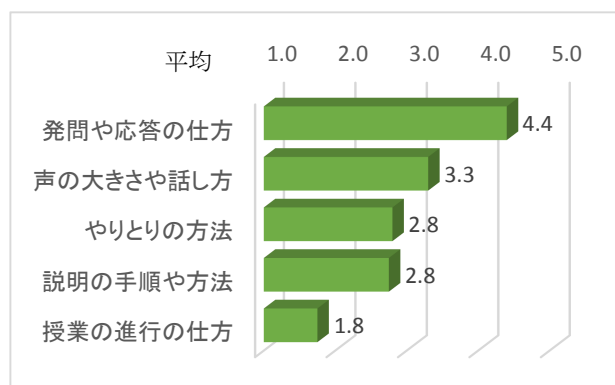
#### 4. 結果と考察

##### 4.1 教壇技術

まず、「教壇技術」に関して、どのようなことが参考になったかを考察する。【図2】は、「教壇技術」のa～eの5項目（【表2】）に関する実習生の回答の集計結果を平均値の高い方から順に並べたグラフである。以下の分析では、【表2～6】の中に示した各項目の略称を用いることにする。

結果を見ると、「発問応答」の平均値が4.4で一番高い。次が「声と話し方」で、平均値3.3である。「やりとり」「説明手順」の2項目は、平均値2.8、「授業進行」は、平均値1.8で一番低かった。教壇技術に関するこれらの項目の中では、学習者への発問や応答の仕方が一番参考になったと考えていることが分かる。

対象となった実習生は、2年生であり、日本語教育の教壇実習や教員免許取得のための教育実習等はまだ行っていない。教壇で実際にどのように学習者に問いかけるかは、授業を進行する上で基本となる点である。また、日本語教育においては、学習者のレベルを配慮した話し方、話す速さ、語彙・表現の選択などを行う必要があり、問いかけの仕方は重要である。よって、これらに関連する項目への関心がより高かったのではないかと考えられる。様々な教授法の実践において、どのように学習者と関わっていくかを具体的に見ることは、実習生にとってとても益のあるものであったと考える。



【図2】教壇技術に関する項目の平均値

##### 4.2 学習目標等の設定

次に、「学習目標等の設定」に関して、どのようなことが参考になったかを考察する。【図3】は、「学習目標の設定」のa～eの5項目（【表3】）に関する実習生の回答の集計結果を平均値の高い方から順に並べたグラフである。

結果を見ると、「広さ深さ」の平均値が3.9で一番高い。次に「難易度」の平均値3.5、「レベル設定」の平均値3.2が続いている。「項目構成」は平均値2.4、「目標設定」は平均値2.2で、学習目標や学習項目の構成に関しては、平均値が低かった。

よって、模擬授業の学習内容を設定するに当たって、当該の教授法を実現するには、どのような学習内容が相応しく、どのような難易度やレベル設定が適するかにより関心が集まったと思われる。外国語教授法には、その特色に合った学習内容や学習レベル等がある。その教授法を授業に導入する際には、学習内容、難易度を十分に検討する必要があることに、実習生は気づいたからではないかと思われる。



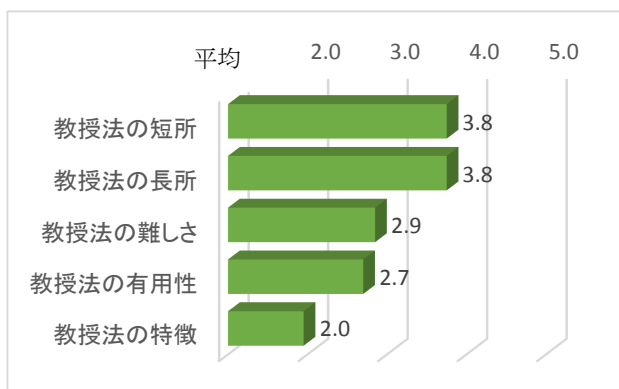
【図3】学習目標等に関する項目の平均値

### 4.3 教授法の特徴等

ここでは、「教授法の特徴」に関して、どのようなことが参考になったかを考察する。【図 4】は、「教授法の特徴」の a～e の 5 項目（【表 4】）に関する実習生の回答の集計結果を平均値の高い方から順に並べたグラフである。

結果を見ると、「短所」「長所」が共に平均値 3.8 で一番高い。一方、「難しさ」は平均値 2.9、「有用性」は平均値 2.7 で、やや低い。「特徴」は平均値 2.0 で一番低かった。よって、教授法の実演を観察することで、その教授法で教え易いことや教えにくいこと等を直に把握することができたと考えられる。

また、教授法の理念を正確に取り入れた授業を実践するには、学習内容、学習環境、教師の資質、学習者のニーズやレディネス等、様々な条件が揃わなければならない。その難しさに対する知見も深まったと思われる。「有用性」については、模擬授業を一度観察しただけでは、教育経験の経験のほとんどない実習生には分からないであろう。「特徴」については、課題 1 の調べ学習と発表（紹介）からも理解できる内容であるので、平均が低いのではないかと考える。



【図 4】 教授法の特徴に関する項目の平均値

### 4.4 教材・教室環境等

ここでは、「④教材・教室環境」に関して、どのようなことが参考になったかを考察する。【図 5】は、「教材・教室環境」の a～e の 5 項目（【表 5】）に関する実習生の回答の集計結果を平均値の高い方から順に並べたグラフである。

結果を見ると、「座席配置」の平均値が 4.4 で一番高い。次が「教室環境」で平均値 3.2、続いて、「図画工夫」で平均値 3.0 である。「教材提示」は平均値 2.3、「教材作成」は平均値 2.2 で、どちらも低かった。よって、座席の配置等の教える際の教室のレイアウトや使用機器等を含めた授業の環境づくり等への関心が高

いことが分かった。これらは、実演する教授法の特徴に相応しいものでなければならない。課題 1 の教授法の紹介では、座席の配置等に具体的に触れたグループはあまりなかったが、実際の授業を観察して、練習の方法や内容によって、効果的な座席の配置があることを発見したと思われる。

また、学習・教室環境といっても、教材、机椅子、機器の準備から雰囲気づくりまで幅広い。様々な教授法による模擬授業を見て、教える前には物理的に学習・教育環境を整えること、さらに、授業では、学習者が発話しやすいような雰囲気づくりの重要性に気づいたことが推測できる。

さらに、教える際には、絵図、画像、映像等の視聴覚教材を取り入れると、一層効果的で楽しい授業作りができる。模擬授業では、自分が気づけなかった様々な工夫を見ることができたことが窺える。

以上の項目は、課題 1 の教授法の紹介だけでは十分に引き上げられていなかった点で、模擬授業の実践を観察して、はじめて発見したり、気づいたりした点であると考えられる。



【図 5】 教材・教室環境等に関する項目の平均値

### 4.5 学びの源流

最後に、「学びの源流」に関して、どのようなことが参考になったかを考察する。【図 6】は、「教材・教室環境」の a～e の 5 項目（【表 6】）に関する実習生の回答の集計結果を平均値の高い方から順に並べたグラフである。

結果を見ると、「共感点」の平均値が 3.9 で一番高い。次が「別の見方」で平均値 3.5、続いて、「成功点」で平均値 3.3 である。一方、「コメント」は平均値 2.4、「失敗点」は平均値 2.0 で、どちらも低かった。よって、共感する点から多くのことを学んだと考える実習生が多いことが分かった。どのような点に共感したかはこの調査では明らかにはならないが、ここでは、「共



感」が学びにつながるということが明らかになった。

別の見方についても学びの源流となっている。実習生は、模擬授業後のディスカッション等を通じて別の見方に触れる機会があり、それが何らかの参考になったと考えられる。

成功点と失敗点を比べると、成功点の方が学びの源流としては平均値が高い。成功点は、一つのモデルとして捉えられるので、参考になると言える。失敗点は、なぜ失敗したかが分からないと参考になりにくい。これらの実習生の経験から考えると、失敗の原因にどれだけ気づいたか、また、どのように改善したらよいかを十分に把握することは難しかったと思われる。

時間的にもそこまで十分に検討できなかったという反省点はある。失敗からは多くのことを学べるので、その点が今後の実践の課題である。

「コメント」は、もっと平均値が高いと予測したが、それほど高くなかった。他の人の意見等は、興味深く参考にはなるが、本授業実践では、学びという点ではこれらの項目の中では影響力が小さかったと言えよう。



【図6】学びの源流に関する項目の平均値

## 6. まとめ

本研究では、模擬授業の観察から実習生が学んだことについて、「教壇技術」「学習目標等の設定」「教授法の特徴」「教材・教室環境」「学びの源流」の5つの観点から考察した。省察の設問に対する実習生の回答を分析した結果、以下の点が明らかになった。

「教壇技術」に関しては、「発問や応答の仕方」「声の大きさや話し方」等、教壇で実際にどのように振る舞うかに関心が高いことが分かった。「学習目標等の設定」に関しては、「学習内容の広さや深さ」「学習難易度の設定」等、学習内容の絞り込みや学習レベルの設定の方法等に参考になる点が多かったと言える。「③教授法の特徴」に関しては、様々な教授法の「短所」「長所」が分かったとする回答が多かった。授業を観察す

ることで、その教授法の短所、長所を具体的に把握することができたと考えられる。「教材・教室環境」に関しては、「座席の配置」や「学習・教室環境づくり」の方法等に発見があったと言える。練習を行うのに効果的な座席の配置を考えること、教室の環境を整えること、学習者が発話しやすいような雰囲気づくりに心がけること等の大切さに気づいたと思われる。「学びの源流」に関しては、「自分が共感する点」や「自分とは別の見方」からより多くを学んだことが分かった。

これらは、教授法の特徴等に関する机上での学習というよりは、観察者として客観的に模擬授業を観察することで得られた成果であると考えられる。模擬授業における具体的な事例（成功例、失敗例）が様々な気づきや発見をもたらし、日本語教授法の理解を深め、授業方法等の基礎を培うことにつながったのではないかと考える。

## 7. おわりに

本研究では、模擬授業の観察から学んだことに焦点を当て、その教育的効果を探った。ここに挙げられたものは、日本語教師に求められるスキルとしては、どれも初歩的なものばかりであるが、初めて教壇実習に臨んだ実習生にとっては、新たな発見や気づきであったと考えられる。ここでは、分析の対象としなかったが、実習生は、模擬授業の計画、実践からも多くのことを学んだにちがいない。省察から得られた他の資料の分析をさらに進め、本実践における学びをさらに深く追究することを今後の課題としたい。

## 参考文献

- 朝倉淳子（1999）.「日本語教育実習生のダイアリー・スタディ調査」『龍谷大学国際センター研究年報』8, 17-28. 龍谷大学国際センター.
- 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, 95-106, 国際交流基金.
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）.『日本語教育の実習—理論と実践』, アルク.
- 岡村郁子・清水寿子・古市由美子（2006）.「共生日本語教育実習で実習生は何を経験するのか—内省レポートに基づいて」『言語文化と日本語教育』31, 38-41, お茶の水女子大学日本言語文化学研究会.
- 小原亜紀子・稲葉みどり（2016）.「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」『教科開発学論集』4, 177-184, 愛知教育

- 大学大学院・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻（後期3年博士課程）。
- 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』131, 23-31, 日本語教育学会。
- 亀田千里・金久保紀子（2003）。「日本語教育実習の改善を目指して」『東京家政学院筑波女子大学紀要』7, 105-113, 東京家政学院筑波女子大学。
- 木田真理・古川嘉子（2005）。「技能・テーマ別講義と模擬授業を取り入れた教授法授業-多国籍短期研修「文字・語彙指導法」を例として」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 131-145, 国際交流基金。
- 来嶋洋美・木田真理（2003）。「外国人日本語教師を対象とした日本語教授法カリキュラム-海外日本語教師長期研修1994-2000調査と考察-」『日本語国際センター紀要』13, 117-134, 国際交流基金。
- 三枝優子（2014）「大学教育における日本語教育実習とは-海外実習の報告書の分析から-」『桜美林言語教育論叢』10, 55-70, 桜美林大学言語教育研究所。
- 清水順子・小林由依（2016）。「『日本語教教師養成における内省-大学生生活から見えた課題-』ICJLEバリ 2016 口頭発表予稿集, インドネシア日本語教育学会・日本語教育グローバル・ネットワーク。
- 福島健治（1999）。「日本語教育実習における授業の振り返り」『ポリグロシア』2, 1-13, 立命館アジア太平洋大学。
- 中川良雄（2005）。「『気づき』を促す日本語教育実習：日本語教育実習自己評価・他者評価」『研究論叢』64, 139-154, 京都外国語大学。
- 日野克博・谷本雄一（2009）。「日本語教育実習での学びに関する一考察-異文化対処能力の変化を視点として-」『日本語教育方法研究会誌』22(2), 16-17, 日本語教育方法研究会。
- 藤森弘子（2005）。「プロセス重視型の日本語教育実習の試み-実習生の気づきレポートの分析から」『東京外国語大学論集』71, 249-262, 東京外国語大学。
- 大和啓子・生天目知美・永井涼子（2009）。「教育実習における視野の拡大を目標とした反省会の試み」『日本語教育方法研究会誌』16(1), 80-8, 日本語教育方法研究会。
- 横山紀子（2005）。「第2言語教育における教師教育研究の概観-非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて」『国際交流基金日本語教育紀要』1, 1-19, 国際交流基金。
- 渡辺民江・上田美紀（2015）。「異文化対処力からみた日本語教育実習における学び」『中部大学教育研究』15, (2), 13-17, 中部大学大学教育研究センター。
- 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 反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版)。