

内省モデルに依拠した日本語教育実習 教育実習生に何が提供できるか

岡崎 暁

授業は、相手があることから、特にその最中において、予期せぬ出来事が起こったり、問題と
感じられる事態が発生したりして、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。したがって、教師はその都度課題を設定しその解決を目指した意思決定を行うことになる。
何を課題として設定するか、あるいは何が課題として設定されなければならないか、またその解
決方法はどうかでなければならないか、は全てその場に特有であり、場を離れたパタン化・一般化
は難しい。この点は、多言語・多文化社会へと移行し、複数の価値の並存・共存を追求すること
になる、これからの日本社会における日本語教育を考えると、さらに重要性を増してくる。前
もってどんなに周到に教案を準備していても、一旦授業が始まれば、その教案に囚われてはなら
ない。学習者とのやりとりを通して、その場に最も適切な方向での問題解決を図って行かなけれ
ばならない。重要な点は、この意志決定が教師が最終的には行うものであっても、教師が一人で
行うというよりは、学習者との協働作業の結果としての意志決定でなければならないという点で
ある。

ところが、授業中の意思決定に際しては、経験の浅い教師や実習生は学習者の反応を取り込め
ず教案通りに押し通そうとしたり（堀口1992）、予想に反する学習者の反応を障害物として捉え、
絶えず教案に戻る形での意思決定を行うことが指摘されている（Johnson, 1992）。実習生の次のよ
うな声は、このような実習担当教師や研究者側からする指摘に呼応するものであろう。

(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って仕方がなかった」

(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は分かる。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」

(1)は学部時代の日本語教育実習を思い出し当時の感想として言われたものである。他方、(2)と
(3)は院生による自分の実習授業へのコメントとして言われたものである。異なった実習プログラ
ムの中で行われた実習を対象とした実習生の感想である。ただ共通しているのは、どの実習生も
応用科学モデルに依拠した実習プログラムの下で実習に臨んだという点である。(1)については、
学習者の質問が出ると言うことは、一般的に言えば、学習者が積極的に主体的に授業に参加して
いることを意味し、むしろ歓迎すべきことである。そして、学習者の質問・疑問を共有し共に考
え納得を導き出していくところに教育・学習が成立する。したがって、実習生にとって願っても
ないチャンスという見方もできる。(2)においては学習者はどのように位置づけられているのだろ
うか。一人一人の学習者は全く見えておらず、マスとなり、教案を消化するための機械のように
考えられている。（注ただ、こうした感想のあった年の実習で、同時に次のような感想も聞かれ
た。「自分が学習者に教える教師としての立場にいるか、それとも実習担当教師から指導を受け

ている実習生の立場にいるか、またさき状態になっている気がする。」)(3)にしても、自分の教案では学習者のレベルに合致していないことが分かったら、その時点でどう合致させるか試行するのが、実習生の学習の根幹でべきであろう。しかも、この感想は授業中の事態の説明として言われたものではなく、次の授業に備えて教案の手直しを勧められた時の反応なのである。つまり、実際の授業までは一日の時間的な余裕があってもなお以前に立てた自分の教案に固執しその変更に応じられないと言うのである。この実習生にとっては、教案を立てること自体が極めて長い時間をとる重大事であり、一日ではできないことなのである。そしてもっと重要な点は((1)とも関連するが)、授業を自分の教案をこなす機会としてだけ捉え、学習者に学習の機会を提供するという点は二次的にしか捉えられていない点である。

以上のように、実習生のこうした声に対して批判することは難しいことではない。しかしながら、問題は実習生や経験の浅い教師がなぜこのような正当化されがたい感想を漏らしてしまうかということであり、教育実習を担当する側としては、実習プログラムの根本にさかのぼって見直す必要がある。

こうした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た(協力者会議報告書1999)。教育実習は、どんなプログラムで行われる実習であれ、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、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認められるからである。しかし、一旦実習を行うとなれば、次に課題となるのは、どのような実習プログラムを採用するかである。実習科目が上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勿体ない。

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シラバスを策定し、答えとすることが一般的であろう。しかし、こうしたシラバス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。現実の教え・学ぶ場は項目に細分化され得ず、全体性を保持したものとして捉える必要があるからである。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って、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ではない。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。上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。

このような一連の作業を可能にするためには、実習科目のデザインを根本的に見直す必要がある。現在日本語教員養成の現場で広く採用されている伝統的な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でデザインしてみるのが一つの可能性であろう。クラフトモデルとは職人の世界における後継者養成を考えればよい。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、日本学や日本語教育学、第二言語習得論などで得られた知見を現場の実践家向けに項目化したものを一つ一つマスターす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。教授能力獲得の源泉を、先輩教師の経験や研究者によって得られた科学的知識に求める。言い換えれば、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る点で、この二つのモデルは共通点を持っている

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、教師自身の外にあって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材料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実習生個々の内部に求められると言えよう。

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「実習生は教案に囚われ学習者の予期せぬ反応に対応できない」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、その場合にも応用科学モデル（あるいはクラフトモデル）の下で行われた実習同様、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とにした。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、内省モデルに依拠した日本語教育実習は実習生にないが提供できるか、言い換え

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に拘り学習者の反応を取り込んだ授業ができないのは、教育経験の少なさから来るのか、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いに答えを出すことである。そのためには、まず「教案に拘る」ことをどう規定するか、かが課題となる。つまり、何をもちて教案に拘っているとするのか。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、そうなると、授業中の教案の変更が少なくなることが考えられる。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であろう。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意志決定を迫られる場面が極めて少なくなるであろう。教案への拘りは、授業中の意志決定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、授業中の意志決定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ので、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、本研究では、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。

内省モデルに依拠した実習プログラムにおいて、

- (1)教育経験の有無によって、実習生の授業中の意志決定の数や方法に違いがあるか。
- (2)授業中の意志決定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志決定場面である。14名の実習生のうち日本語教育の経験者（ 年から 年、平均 年）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授業を中心になって進める一方で、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（Wallace1991、岡崎・岡崎 1997）に依拠し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意思決定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

されている。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（吉崎1988:10）」能力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、少なくとも悟性的には捉えられていた（実習生に対するインタビューから）。

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意思決定を行っていたのだろうか。

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意志決定をしているのか。これらの過程は外に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、プロトコルデータを収集することとした。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、授業中の意思決定場面と考えられるものを実習生個人毎に抜き出し、意志決定の量的側面を捉えることとした。さらに、意志決定の質的側面を捉えるために、一つの意思決定場面につき、何について意思決定したか、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、意思決定のきっかけとなったキューは何か、意思決定に際して実習生は何を考えていたか、意思決定後この意思決定について当事者である実習生はどう評価していたか、など意思決定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（資料1参照）。

3. 分析結果

3.1. 研究課題(1)：内省モデルに依拠した実習プログラムにおいて、教育経験の有無によって、実習生の授業中の意志決定の数や方法に違いがあるか

本研究では、意思決定を導き出した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捉えられないものも分析の対象とすることを企図した。そのため、内田・白石(2000)ではキューとして取り上げられていない「実習生の直感」を新たに加えた。その結果、本研究では意思決定のキューとして、(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表と

グラフで示す。

表 1．意思決定のキューの数

教師経験	学習者の 反応	実習生の 直感	実習生の 言動	AT・見学者の 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

グラフ 1．

グラフ 2．

表 1 及びグラフ 1、グラフ 2 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意思決定を行っていることが分かる。教育経験の有無によって意志決定の回数やその内容に統計上の差のないことは χ^2 検定によっても確認することができる ($\chi^2 (4) = 3.32$ $P > .1$)。したがって、研究課題(1)：内省モデルに依拠した実習プログラムにおいて、教育経験の有無によって、実習生の授業中の意志決定の数や方法に違いがあるか、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教育経験の有無は意味を持たなかったと言える。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步も出ないというのではなく、経験のある実習生と同じ程度の回数と質で意志決定を行っていた。

この結果をもって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意思決定が行なわれていたと断定することができるであろうか(研究課題(2))。答えはノーである。上の結果から分かったことは、繰り返しになるが、意志決定の数及び意志決定に際してきっかけとしたものの2点において両者の間に差のないことである。意志決定の質が学習者中心であるかどうかについては分からない。例えば、学習者の反応をキューとして意志決定を行っていても、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意思決定は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。

3.3 研究課題(2)：内省モデルに依拠した実習プログラムにおいて、授業中の意志決定は学習者中心に行われているか。

「柔軟な意思決定ができない」という指摘は特に実習生や経験の浅い教師の意志決定を特徴づけるものとして多く見られるが、柔軟かそうでないかを分ける指標について言及したものはない。本研究では、柔軟な意志決定を学習者を中心に行われる意志決定と位置づけ、「授業に先駆けて作成した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ることなく、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

習者の学習を促進させることを優先して判断しているか否か」を学習者中心の意志決定の尺度とすることにした。そして、上の表1であつかった実習生の意思決定すべてを、この尺度で、評定者4名が、別々に、評定をした。その場合、意思決定の抜粋資料（資料1）を参照しつつ、当該意思決定ばかりでなく授業の前後関係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、学習者中心と判断された意思決定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．教育経験別全意思決定数と柔軟な意思決定数

教育経験	全意思決定数 平均（標準偏差）	柔軟な意思決定数 平均（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、教育経験のあり・なしで、有意な差はみられない。つまり、意志決定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。言いかえれば、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いうで、学習者の側に立った意思決定を行っていたということが推測される。

このことは、実習生や経験の浅い教師は、自分の教授行動の流れを何とか維持することに専心し、とっさに考え、選択できる教授行動の幅は非常に狭い（Johnson1992）、あるいは実習生は教案にとらわれて柔軟な意思決定ができない（堀口1992）という先行研究とは異なった知見であり、実習プログラムの質こそが問題にされなければならない

4．考察とまとめ

今回の実習授業においては、意志決定の①数、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いことが分かった。このことから、教案に拘り学習者の反応を取り込んだ授業ができないという問題点は、教育経験が浅いためではなく、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言えるのだろうか。

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、データの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、逆に何年も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なかったか。あるいは、経験者8名、未経験者6名という対象者の数は少なくないか。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現実的な基盤を持たないのではないか。

②経験のある者もない者も同程度に意志決定の数が少なく、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、教案や型にとられない意思決定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を完全に排除することはできない。また、②、③の何れ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刊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。さらに、この結論を補強するものとして、次のようなことも考えられる。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意思決定を行うこと」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。言い換えれば、授業中の自分の意思決定の有り様に敏感になっていたということが考えられる。しかし、繰り返すが、そのためには、応用科学モデルあるいはクラフトモデルに依拠した実習プログラムにおける実習授業を対象とした調査を待たなければならない。

しかしながら、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、柔軟な意思決定はできず、したがって学習者中心の授業はできない」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な特徴と言うことはできない。

②内省モデルに依拠した実習プログラムとした場合は、教育経験の有無にかかわらず授業中学習者の反応を積極的に取り入れるため、様々の出来事をキューとして、意志決定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、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、「 α 」（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。そしてその都度意思決定を迫られるというのが授業である。従って、「意思決定のあり方の成長」とはこの「 α 」をいかに生かすかを学ぶことであるといえる。「柔軟な意思決定」の尺度については多様であり、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なくてもよい」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「 α 」を生かし、意思決定の成長を促す実習の1つの可能性を示すものであろう。

他方、広く見られる「教授の型のマスターを目指す実習」においては、その結果として実習生は予め用意した、理想が半ばパックされた教案に拘りその完全な遂行に腐心することになることが考えられる。そして、特に教育経験のない実習生にそうした傾向が顕著に表れるのかもしれない。先行研究でなされている指摘はそのようプログラムにおける実習生の意思決定の特徴を捉え

たものであると解釈することができよう。ただし、本研究のように実習プログラムまで含めて実習生の意思決定の特徴を分析している研究は先行研究には見当たらないので、この解釈の妥当性については新たに検証する必要がある。

また一方では、本研究が対象とした実習生においても教案にとらわれた意思決定が少数であるとは言え、観察された。それは1つには「実習」という枠組みの縛りは残るということ、また意思決定には個人の性格や日本語教育について持っている言語学習・教育についての確信（ピリーフス）など教育経験と並んで関与している主側の要因があることが挙げられる。確信と意思決定との関係についての調査、教師の意思決定の成長の縦断的な観察は残された課題である。

<資料1> 意思決定の抜粋資料

2日目 教案の概要	キューとなったものの キューの分類	意思決定したこと	理由・考えたこと
既知・未知の分類 ATに「これなあに？」と問 いながら既知・未知の分類 をしていく。	学習者がさっと答 えた。 <u>学習者</u>	モデルの提示に、AT ではなく、反応の良 かった学習者を使 う。	反応のよかった学習者は 早めに教室に来て、壁に 貼ってあるものを見てい た。

1. 学習者の反応に依拠した決定

例：＜意思決定したこと＞ ゲームの内容の変更。

＜その時考えたこと＞ 年長グループの様子を見ていたら列が乱れたりして不安定な様子だったので、言語レベルで複雑なことを要求するとコントロールが難しくなると思った。

2. 直感に依拠した決定

2-1 学習者の立場を考慮した決定。

例：＜意思決定したこと＞ 伝言ゲームの列の並び方

＜その時考えたこと＞ グループ作りでかなりお互い仲良くなっており、体と体の接触にもこのゲームの時点では馴れているはずだと思っていた。その場でも特に問題はないと思った。

2-2 前の授業／授業中の前後の活動を考慮した決定

＜意思決定したこと＞ カードの数字をグループに分ける作業で、ATがモデルを示すという予定を変更して、ことばでの説明だけでいきなりやらせる。

＜その時考えたこと＞ 1日目にやっているのみんな分かっているのではないかなと思った。それと一種の賭けで、モデルなしにことばだけで指示してみようと思った。もしポカンとしていたらモデルをみせよう。

2-3 その場の雰囲気、授業の流れなどを考慮した決定

例：＜意思決定したこと＞ 「今日やることの説明」はポンキッキ体操の後にやる予定だったが、ポンキッキ体操の前にやった。

＜その時考えたこと＞ （自己紹介→ポンキッキ体操→説明の予定だったが）その場に立ったら「おはようございます。00です。」だけでは間が持たないので頭にあったこと（説明）がズラズラ出た。

参考文献

- 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間科学紀要 53号』
- 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
- 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) 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』お茶の水女子大学日本語教育コース
- 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
- 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号』 154-165
- 吉崎静夫 (1991) 『教師の意思決定と授業研究』 ぎょうせい
- Johnson, K.E. 1992. Learning to teach : instructional actions and decisions of preservice ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 26-3, 507-534
- Richards, J.C. and C. Lockhart. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Wallace, M. 1991. *Training Foreign Language Teachers - A Reflective Approach*. 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じた柔軟な意志決定ができるか）に大幅な加筆、修正を加えたものである。