

# アクション・リサーチを取り入れた教育実習の試み

—自己研修型の教師を目指して—

迫田 久美子

## A Case Study of the Teaching Practicum Utilizing Action Research — Toward Self-directed Teacher —

Kumiko SAKODA

### 1. はじめに

日本語教育の現場では公的・私的機関にかかわらず日本語教師の募集に際しては、その経験の有無が極めて重要視される。つまり、クラス形態で教えた経験の多少が採用に影響するのである。このことは、とりもなおさず日本語教員養成課程の学生達への実戦力養成の重要性を意味する。したがって、教員養成課程を有する教育機関で、教育実習をどのように展開し、指導するかという問題は、極めて大きな課題であると言える。

岡崎・岡崎 (1977) や横溝 (1998) は、教育実習の捉え方をこれまでの「教師を訓練する場」から、「教師が成長する場」へと変えることが必要であると述べている。岡崎・岡崎 (1997: 15) によると、日本語学習者の多様化によって、日本語教育全体の在り方が変容し、自己研修型の教師が求められているという。他の人が作成したシラバスや教授法をそのまま適用してしまう受け身の教師ではなく、自分自身で学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な教師、それが自己研修型の教師であると述べている。そこで、筆者は平成11年度の教育実習において自己研修型教師の育成を目標にすえ、その方法として自己授業改善を図る試みであるアクション・リサーチのプロセスを用いることにした。本研究はその実践を報告し、実習におけるアクション・リサーチの可能性と限界を探ることを目的とする。さらに、今後の改善へ向けての試案を提示する。

### 2. 教育実習に関するこれまでの研究と問題点

日本語の教育実習に関する研究は、日本語教育の歴史が浅いこともあり、日本語指導や日本語教材の研究に比べるとまだまだ少ないのが現状である。教

育実習を指導した立場からの報告には堀口 (1992)、石田ほか (1993)、藤田・佐藤 (1996) などがあり、実習生の立場からの報告には斎藤ほか (1991) などがある。

堀口 (1992) は、教師の授業と実習生の授業を比較分析し、その相違点から実習指導のポイントを探っている。両者の授業で顕著な違いが見られたのは、「学習者への対応」という点であった。実習生は全体の授業の中で「時間の使い方」や「教材の使い方」に注意が注がれているのに対し、教師は「学習者への対応」が重要視され、実習生の「学習者への対応」へ注目する割合は低かった (堀口 1992: 160)。これは、実習生が教案通りに教授項目をこなすことに気持ちが集中しているため、学習者の反応やなぜそのような反応が出たのかなどへの気配りが払えないことを暗示している。

石田ほか (1993) では、日本語教授技能評価表を作成し、コース履修前後および実習前後に評価をさせた。その結果、評価視点に変化が見られ、コースや実習が評価視点の育成に役立っていることを明らかにしている。特に、実習後では、細かい点に関心が向けられ、学習者に対する教師の態度に注目するようになったと述べている (石田 1993: 164)。

藤田・佐藤 (1996) も、教育実習において実習生がどのように認知的変容を生じるかについてをPAC (個人別態度構造) 分析で明らかにしている。その結果によると、実習後は日本語に関する知識に加え、それ以外の様々な分野に関する知識も重要であること、また、学習者が中心であるという認識が芽生えたと報告し、授業に対する変容が見られたと述べている (藤田・佐藤 1996: 23)。

お茶の水女子大(1991)、筑波大学(1998)、広島大学(1998)の実習報告からも実習をすることによって教育実習は言葉を教えるだけでなく、学習者への質問・その応答、ほめ方から雰囲気づくりなど多方面への配慮が必要であることを学んだという意見が述べられており、教育実習の在り方への課題を示唆している。つまり、教育実習では、単に教授項目の研究や教案・教材作成などの授業に直接関わる内容だけでなく、どのように学習者に対応すべきなのかという側面をも取り入れた指導が必要であると言える。

斎藤ほか(1991)は、名古屋大学大学院での教育実習生としての学習経験をもとに、教育実習のあり方に関して、「多角的評価視点」を養うことの重要性和「自己研鑽型の教師養成」が必要だと述べている。経験の浅い教師が自己を客観的に評価・分析することによって自己開発能力の基盤作りが必要であるとしている。斎藤ほか(1991:60)は、教育実習を長期的な視点から見た場合、それは実習生が将来さらに向上していく原動力を培う場、つまり、自己開発能力の基盤を創る場であるとしている。そして、この自己開発能力については「自己の保有する教育能力を的確に把握し、その利点や欠点を客観的に評価するとともに、常に自ら改善目標を設定していくことのできる力である」と規定している。

先行研究を概観すると、教育経験の浅い実習生の問題点として、次のようなキーワードが挙げられる。「学習者への気配り・対応」「多方面の知識」「多角的評価視点」「自己開発能力」。つまり、教育実習を通して実習生が学ぶべき点は、学習項目や教授法だけでなく、質問や褒め方なども含めた学習者への対応や客観的に評価する視点、それに基づいて常に改善を心がける姿勢だと言える。そこで、これらの点を養成するにあたり、教育実習にアクション・リサーチを取り入れる試みを行う。アクション・リサーチ(A/R: Action Research)とは、教師が自己成長のために自ら行動(action)を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づいて内省するリサーチ(research)のことである(横溝 1998)。筆者は、教育実習にアクション・リサーチのプロセスを取り入れることによって、より多面的な評価視点が養成され、自己研修型の教師の基盤作りができると思う。

### 3. 教育実習におけるアクション・リサーチ

アクション・リサーチとは、日常の授業で何か問題を感じた(あるいは興味を持った)場合、授業の改善を目的として教師が行動(試み)を起こし、それを観察し、評価していくことである。いわば、教育現場での日常の試行錯誤の行動を研究のレベルまでひきあげて、より深い内省を促すものであると考える。

たとえば、指名と学習者の反応についてアクション・リサーチを行った例がある。津田(1998)は、教師がすべての学習者を平等に指名しているのか、指名されたことに対して、どのような反応を示しているのか、という問題点を解明すべく調査を行った。

また、横井(1998)は、大規模クラスでの効果的な発音指導を考え、個々の学習者が発音上の問題点を正しく認識しているのか、学習者に発音上の問題点を指摘することが上達の効果につながるのかについて調査を行っている。

このように日常の教室場面での具体的で小規模な取り組みを扱う点は、アクション・リサーチの特徴の1つである。これ以外にもアクション・リサーチには次のような特徴がある(横溝 1999)。

- ① 状況の改善・変革など、教育の質の向上を目標に行う。
- ② 評価的であり、内省的である。
- ③ ほかの教師と協力して行える。
- ④ 行動する教師本人だけでなく、ほかの人に影響を与える可能性がある。

これらは、教育実習の在り方を考える上で、極めて有効であると思う。教える状況をよりよいものにする、教育の質の向上を目指すことは実習の本来の目的にかかわるものであり(①)、その結果、常に評価がなされる(②)。また、教育実習の場では、常にほかの実習生と協力して行う状況にあり(③)、アクション・リサーチの取り組みによってほかの実習生からの多様な観察が得られ、それが実習生の評価・内省につながる。また、彼らも観察・評価を依頼されることによりリサーチの影響を受ける可能性が大きいと言える(④)。このような考えから、筆者は平成11年度の実習において、アクション・リサーチを取り入れる試みを行った。

#### 4. 平成11年度の実習とアクション・リサーチ

実習は某公的機関の短期研修者（7名）<sup>1</sup>に対する2ヵ月の集中日本語研修の初級クラスを担当する形式で行われた。週1回午後2コマ（50分×2回）の授業を5週間行い（7月～8月上旬）、実習生は2回の授業を担当した<sup>2</sup>。実習までの経過は以下の通りである。アクション・リサーチの基本的な流れは、網掛け部分で示してある。

- (1) 事前学習 教科書<sup>3</sup>および授業分析  
(4月) ( アクション・リサーチの理論学習<sup>4</sup> )
- (2) 機関見学 県内4ヶ所の日本語教育機関を  
(5月) 見学し、レポートを提出
- (3) 実習準備 留学生による外国語学習体験<sup>5</sup>  
(6月) アクション・リサーチの先行研究
- (4) リサーチトピックの明確化  
(6月下旬) これまでの先行研究を参考に  
リサーチトピックを選定
- (5) 実習Ⅰ ( 予備調査 )  
(7月) ビデオに撮り、文字化して検討
- (6) 問題点の検討と改善 ( 行動方略の計画 )  
(7月) 改善策を検討する
- (7) 実習Ⅱ ( 行動の実施 )  
(7～8月) 観察者にアンケート調査  
ビデオに撮り、文字化して検討  
( 行動結果の観察・分析 )
- (8) 評価・反省・分析 ( 行動の成果の内省 )  
(8月) ビデオ・文字化資料・アンケート  
などにより行動成果の内省
- (9) 実習報告書の作成  
(10月)

#### 5. 実習生たちの取り組みの例

アクション・リサーチには、前節の経過でも示したように、一連の流れがある（横溝1999）。

「スタート地点の発見（問題点の発見）」

↓  
「リサーチトピックの明確化」

↓  
「情報収集」

「予備調査」

↓  
「行動方略の計画<sup>6</sup>」

↓  
「行動の実施」

↓  
「行動結果の観察・分析」

↓  
「行動の成果の内省」

この流れを参考に、実習生10人の取り組みを見ていく。実習生は2人1組、つまり5組のペアによってアクション・リサーチに取り組んだ。5組のリサーチトピックは以下の通りであった。

- A 教師の過度の上昇イントネーションについて
- B 肯定的フィードバックについて
- C 質問の種類と学習者の回答の自由度について
- D 指名の仕方について
- E 教師の不要な繰り返しについて

上記5組の実践例から、途中でリサーチトピックを変更したケースとリサーチを終えて新たに問題が浮かび上がったケースの2例を取り上げ、紹介する。

#### 【Aのケース：教師の過度の上昇イントネーションについて】

Aの実習生たちは最初に「ターンテークン教師の発話機会について」というリサーチトピックを考えていたが、1回目の実習を行ってみて、実習の反省会や指導教師のコメントから実習生1の発音の問題が深刻であることに気づかされ、急速リサーチトピックを「教師の過度の上昇イントネーション」に変更した。以下で具体的な流れを見よう。

#### リサーチトピックの明確化

Aの実習生2人は、学習者の自発的な会話を促進するために教師は一方的な授業ではなく、双方向的な交流（インターアクション）が重要であると考え、学習者にターンを頻繁に渡すことによって発話機会を増やし、授業の活性化を起こすことができると考えた。

そこで、彼らは「ターンテークン教師の発話機会について」を取り上げ、先行研究の文献などに

あたり、問題点を調べていた。

#### 実習Ⅰ（予備調査：新たな問題の発見）

研修者に対して「値段や行き先についての学習」（5課）で疑問文型を扱い、50分の授業を行った。実習後の反省会で、Aの実習生が「この電車は横浜へ行きますか」「横浜までいくらですか」などの疑問文へ過度の上昇イントネーションを伴って発話しており、次のような場面で学習者の発話にも影響を与えていることが指摘された。

- ・学習者が教師の発話をリピートする
- ・学習者が発話の訂正をする
- ・ペア練習の際に、学習者同士で発話する

指導教師や他の実習生から指摘され、過度の上昇イントネーションの傾向があることに気づいた実習生たちは、ビデオ観察により、彼らが学習者の発音に影響を与えていることを認識した。いくつかの先行研究から日本語教育の現場で、疑問文末のイントネーションに上昇調が多く、極端なティーチャートークではないかと指摘されていた。そこで、当初の予定だったリサーチトピックを「教師の過度の上昇イントネーション」に変更し、その問題点の解決を目指して行動を開始することにした。

#### 行動方略の計画

観察で気づいた問題点の解決策として、教師自身の発話に対する内省と自己訓練が必要であると考え、先行研究にしたがって自己訓練を開始した。自己訓練の方法としては、以下の2点を心がけた。

- 自己の発話への他人から修正してもらう。
- 自己の発話をテープ録音し、練習する。

#### 実習Ⅱ（行動の実施）

2回目の実習では「料理の選択と注文」（16課）を担当し、過度の上昇イントネーションにならないように心がけ、改善が見られたかどうかを見学者にアンケート調査した。アンケートの内容は教師と学習者の発話の過度の上昇イントネーションの頻度を4段階尺度で採点させる形式をとった。

#### 行動結果の観察・分析

アンケート調査の結果および、実習後の反省会やビデオ観察から、改善が見られたことが分かった。

表1 過度の上昇イントネーションの頻度と比率

	過度の上昇(文)	全疑問文(文)	比率(%)
実習Ⅰ	20	28	71
実習Ⅱ	8	35	23

ビデオから発話を抽出して調べた結果、実習Ⅰと実習Ⅱでの教師の発話における過度の上昇イントネーションの頻度と比率は表1のようになっており、その数は減少している。

#### 行動の成果の内省

実習生は実習1回目に見られた過度の上昇イントネーションの原因を分析し、初めての实習での緊張や教案や時間配分へのプレッシャーなどにより、教師側に余裕がなくなってしまうためではないかと報告している。アクション・リサーチによってその点を意識することによって、2回目の授業で過度の上昇イントネーションの回数を減少できたようだ。

以上は、Aのケースである。初めにリサーチトピックを想定していたが、実際に実習を行ってみて、真の問題点が明らかになったと言える。実習Ⅰを経て分かった問題点への対策は、時間が短かったにもかかわらず、素早く対応していた。授業での疑問文の頻度や教室活動の内容ともかかわってくるので、単に頻度の減少だけで効果があったことは危険であるが、その取り組みへの積極的な対応は十分に評価できるのではないだろうか。

### 【Bのケース：学習者の発話に対する教師の肯定的フィードバックについて】

アクション・リサーチの行動を実施した後で、さらに多くの問題点が出て来たBの場合を紹介する。

#### リサーチトピックの明確化

Bの実習生たちは、先行研究から肯定的フィードバック（例「そうですね」「はい、いいですね」など）が学習者にとって重要であり、経験の浅い実習生にとって、以下のように実行が困難であることを取り上げた。

- ・教授経験が浅い実習生は、授業の進行が気がかりで学習者の発話に注意がいかない。
- ・実習生は効果的なフィードバックの与え方が分からない。
- ・実習生は学習者によって肯定的フィードバックに偏りが見られたり、大袈裟な表現や量の面でも問題が多い。

#### 実習Ⅰ（予備調査）

研修者に対して「～は～です：自己紹介」（1課）を指導した。文型の復習と会話ビデオの視聴を実習生1が担当し、後半応用練習と語句の復習を実習生

2が担当した。

第1回目の実習の後、録画ビデオと文字化した資料を分析した結果、「正答の是認」としては実習生1・2とも何も言わないで無言で頷くが最も多く、言葉による「正答の是認」(例えば、「ハイ」「そうですね」など)が少なかった。「褒め」(例えば、「よくできました」「いいですね」など)も少なく、実習生1と2の間にも頻度に差があった。

実習生2人は、実習生1・2の間に肯定的フィードバックの回数に差はあったが、共に無言で頷くなどの非言語による表現が多く、言語表現が少なかったことの原因を検討した。その結果、指導が第1課であり、学習者の既習語彙がほとんどないので言語表現の褒めが制限されたこと、経験の浅い実習生にはどのような褒め方が適切なのか不明であったことなどを考えた。

#### 行動方略の計画

学習者へ自信を与えることにつながる「正答の是認」や学習者の動機を高める「褒め」の肯定的フィードバックを言語的な表現で積極的に増やすことを目標の行動として取り組んだ。

#### 実習Ⅱ(行動の実施)

2回目の実習では「～～を(動詞)に行きませんか：外出の誘い」(13課)を指導し、担当部分は前回と同じように分担した。また、観察者である他の実習生8人に以下の4つの点に関して5段階尺度のアンケートを実施した。

- ・正答の是認は十分な量だったか
- ・正答の是認は効果的に行っていたか  
(理由の記述もさせる)
- ・「褒め」は十分な量だったか
- ・「褒め」を効果的に行っていたか  
(理由の記述もさせる)

#### 行動結果の観察と分析

ビデオ観察と文字化資料から、2回目の実習では異なった結果が見られた。実習生1は表2に、実習生2は表3に、主な表現とその頻度を示す。

表2 実習生1の正答の是認と褒めの回数の変化

言語的表現内容		実習Ⅰ	実習Ⅱ
是認	ハイ	23	15
	繰り返し	3	8
	そうですね	0	4
褒め	皆さん、いいですね	3	0
	いいですね	0	6
	ハイ、いいです(ね)	2	4

表3 実習生2の正答の是認と褒めの回数の変化

言語的表現内容		実習Ⅰ	実習Ⅱ
是認	ハイ	2	12
	繰り返し	0	3
	そうですね	0	1
褒め	よくできました+拍手	1	0
	いいですね	1	1

#### 行動の成果の内省

実習生2人はそれぞれ異なった結果が現われ、実習生1では正答の是認では「ハイ」以外の表現と褒めが増加し、実習生2では正答の是認が増加していたが、これが担当した内容の違いに起因するのか、個人差なのかどうかは不明である。

アンケートをした結果、理由記述の部分に様々な回答が出て、観察者から見た場合、必ずしも正答の是認や褒めが多かったという印象はうすい。さらに、アンケートをすることによって、正答の是認や褒めの捉え方にはかなり個人差があることが分かったとしている。つまり、「正答の是認」を研修者の発話への応答と捉える意見もあり、さらに何をもって効果的とするのかが明確にできないことの問題点もあがった。この点については、学習者である研修者がどう感じているかなどの調査も必要になると思われる。2回目の実習で、実習生たちの改善が見られたかどうかの判断は出来ないが、正答の是認や褒めを代表とする肯定的フィードバックには教師のその日の心理状態やその日の指導内容など、多くの要因がかかわっていることが実習生に実感として分かった。

以上が、Bの経過である。実習生たちは、設定したリサーチトピックを変更することなく実習にのぞむことができたが、実際に行動を起こしてみても、いろいろな問題に直面した。

- ・肯定的フィードバックにかかわる要因が多い。

- ・肯定的フィードバックの捉え方が多様である。
- ・授業を受けた学習者への調査も必要である。

これらは言い換えれば、次の行動の修正すべき課題を示していると言える。そして、この点こそがアクション・リサーチが1回きりの調査でなく、新たな改善点を計画して次回の行動への取り組みにつながる根拠となるのである。残念ながら、実習は2回しか行えないので、これ以上の取り組みはできなかったが、アクション・リサーチがらせん的な取り組みを必要とするこの意味が理解できたと言える。

## 6. 実習におけるアクション・リサーチの可能性と限界

今年、教育実習に参加した10人の実習生はアクション・リサーチの取り組みをどのように受け止めているのであろうか。彼らの意見をまとめてみる。

- 日々、問題意識を持って授業に臨むこと、勉強する姿勢を持ち続けることの大切さを感じた。
- 実習生全員で、様々なリサーチトピックに取り組み、アンケート調査のための観察も行ったので、授業展開だけでなく教師の行動について幅広い視点が取れるようになった。
- ビデオ観察や文字起こし、また他の実習生からの指摘などから、今まで気づかなかった問題点が明らかになって良かった。
- アクション・リサーチによって、リサーチトピックに多くの要因がかかっていることが認識できた。
- 実習回数が少ないので、十分な調査や成果を示すことができない。
- リサーチトピックは、早い時期に実際に授業を行ってから決定したい。
- 要因（教える課の内容や指導技術など）が変化するので、単純に結果だけを考察することができない。

上記の意見をふまえ、教壇実習にアクション・リサーチを取り入れる場合、どのような点で意義があり、どのような点で問題となるのかを今回の実習に限定して分析し、最後に実習におけるアクション・リサーチの可能性と限界を整理する。

### (1) 良かった点

#### a 教師養成から教師成長へのパラダイムシフト

教育実習は「教師を養成する」という考え方のもとで「指導者が指導技術や知識を実地の訓練によって教示すること」と考えられがちである。しかし、アクション・リサーチを取り入れることによって教師自身、つまり実習生自身が教える状況をより良いものにするための試みをさせ、「教師自身が自らの成長を促すこと」と捉えることができ、自己研修型の教師を育てることができる。

#### b 他の実習生の協力が可能

実習では、必ず他の実習生が教室で参観する。この参観者たちに、アンケート調査などの形を採ることで、実施した行動の積極的な観察を依頼することが容易にできる。

#### c 他の実習生への影響

アンケート調査や結果報告などで他の実習生の様々なリサーチトピックを知ることによって、その成果を情報として取り入れたり、新しい観点として見方の広がりが見られる。

#### d 教育と研究に対する高い意識

これまでは教師は教育活動に、研究者は研究に、というように教育と研究は分離して考えられる傾向にあったが、アクション・リサーチを実習に取り入れることで、実習生は現場での取り組みがそのまま研究となり得ることを認識し、常に研究に対する意識を失わず、日々努力をする教師を目指すと考えている。

### (2) 問題点

#### a 実習回数による研究の制約

短期間の実習では、行動の結果が出て、果たして改善計画によって変化が現われたのか、指導内容の変化に拠るのか曖昧な点が多い。

#### b 問題認識の甘さ

実習以前にリサーチトピックを選定するのは困難であるが、できるだけ早期に自分の授業の問題点を明確にする必要がある。

#### c 学習者への調査

トピックによっては学習者への調査も行う必要があるが、実習受け入れ機関との交渉を必要とする。しかし、授業以外の作業は学習者にとって煩わしいなど、必ずしも容易に調査できるとは限らない。

#### d 実習担当の内容への制約

調査結果への影響を排除するために、担当内容(文法導入か会話練習かなど)を同じように制御するた

め、担当に片寄りが出て、様々な内容の授業が担当できない。

#### e 実習授業とリサーチの二重の負担

実習においては、担当する授業の準備だけでも大変な作業であるのに加え、アクション・リサーチのトピックによってアンケート調査などの質問項目の作成など作業負担が増える。

以上、今回の実習に限定しての分析であるが、これらのことから教育実習におけるアクション・リサーチの可能性と限界を考える。実習においてアクション・リサーチを取り入れる場合、複数の実習生がかかわるため、彼らがそれぞれ異なったリサーチトピックを扱うことで、多角的評価視点の基盤作りができる。また、実習によって自己の改善点を見つけ、その改善のプロセスに他の実習生の観察や評価などの協力が容易に得られる。このような意味で実習にアクション・リサーチを取り入れることは、自己研修型教師養成の手段としての可能性を多く含んでいると言える。しかしながら、日ごろから問題意識を持ちながら授業をしている現職者教師に比べると未経験者の実習生では、早い段階に容易に自己の問題点、つまりリサーチトピックが発見できないこと、また、実習生1人当たりの指導回数が少ないために改善案を長期に検討することができないなどの制約があることは実習におけるアクション・リサーチの限界だと考える。

## 7. おわりに

平成11年度の教育実習にアクション・リサーチを取り入れて行った結果、実習生たちはこれまで気づくことのなかった視点や自分の授業の傾向などが明らかになり、アンケート調査などからも新たな問題が浮かび上がった。そして、より良い授業へと改善しようとする実習生の様子から、自己研修型の教師養成の姿勢が芽生えていることがうかがえる。

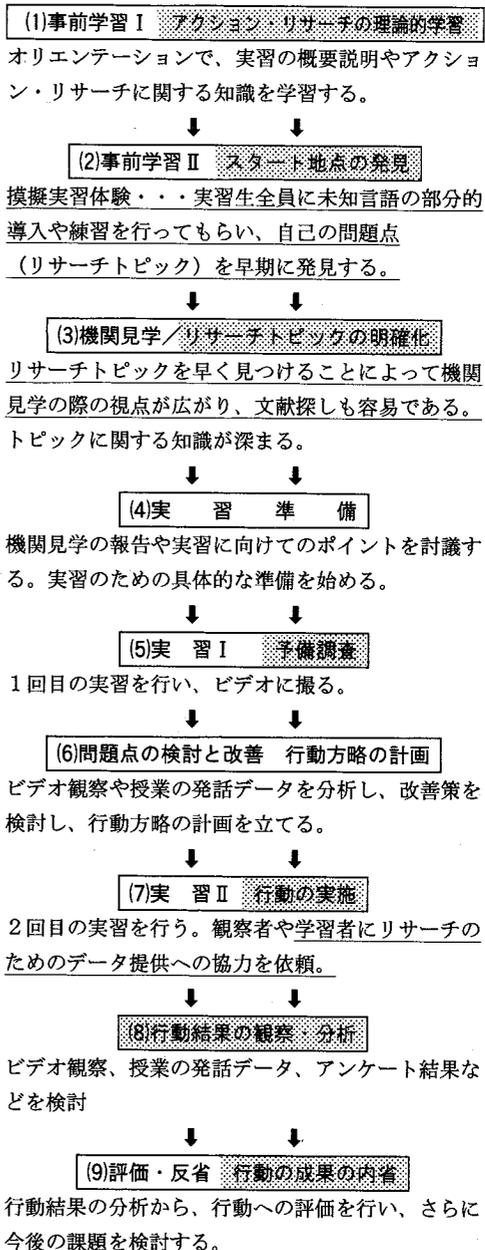
しかし、初めての試みとはいえ、実習生からも指摘されたように、多くの反省すべき点があった。今後の実習指導において改善可能なポイントとしては、以下の2点が挙げられる。

① 実習の回数が少ない部分を体験模擬実習で補い、できるだけ実習と同様の場面設定をし、各実習生の実習指導の問題点、つまりスタート地点(リ

サーチトピック)の明確化を図る。

② 実習におけるアクション・リサーチの流れを検討し、早い段階でリサーチトピックの決定を行う。

上記2点をふまえて、以下にアクション・リサーチを取り入れた教育実習の展開試案を示す。網掛けの部分に主にアクション・リサーチの流れである。



↓ ↓

10 報 告 書 の 作 成 ( 公 開 )

実習全体の報告書を作成し、各人のアクション・リサーチの取り組みをプロセスと共に掲載する。

今回の実習と異なる部分は下線で示した部分であり、一番大きな改善点は授業開始の初期の事前学習である。リサーチトピックを早期に発見させるために、実習とできるだけ同じ状況で、個々の実習生の問題点を抽出する。方法は、実習生にとって未知言語の学習を計画している。今回の実習では、学習者の立場を理解することを目的として留学生による外国語体験学習を行った。これは、2人の留学生に担当してもらい、留学生には彼らの母語を第二言語として教えることの困難さを、日本人の他の実習生には母語教師から教えられることの困難さを体験することが目的であった。しかし、リサーチトピックの明確化が遅かったことが、アクション・リサーチの反省点として挙げられたことを受けて、次回では個々の実習生の授業における問題点を発見することを目的として、実習生にとって未知の言語（例えば、タガログ語・タイ語など）を25分程度、教える活動を行うことを計画している。

これらの取り組みが、次回の実習におけるアクション・リサーチの実践にどのように影響を与えるのかを考えると興味深い。また、このように考えると、この実習計画そのものもアクション・リサーチとして捉えることができるのではないだろうか。つまり、教育実習の取り組み自体を1つの大きなアクション・リサーチと捉えれば、これまで述べてきたことがらは、今回の行動の成果の内省であり、上記のチャートや計画は、次回への取り組みの改善点として考えられる。「教育実習の中にどのようにアクション・リサーチを取り入れることが有効であるのか」という課題をリサーチトピックとして、よりよい教育実習の内容を模索したいと考える。今回の取り組みが、次回の実習への改善に有機的につながるよう、また実習生だけでなく、実習の担当者である筆者自身も自己研修型の教師を目指していきたいと考える。

#### 付記

本研究は、広島大学大学院に開設された「日本語教育方法学Ⅰ」での実践報告を発展させたものである。10人の実習生：金橋祥子・神田恵・崔眞姫・佐藤礼子・曹延麗・野中真紀・福島妙子・福田倫子・

松岡知津子・横瀬智美（五十音順）の熱心な取り組みと協力がなかったら、出来なかったものである。ここに記して、共に課題に挑戦してくれた実習生たちに感謝したい。

#### 註

<sup>1</sup> 研修者は日本語学習経験がなく、国籍は中国2名・カンボジア・タイ・ベトナム・インドネシア・マレーシア各1名の計7名である。

<sup>2</sup> 実習生は2人一組で50分の授業を前半と後半で分担し、教壇には1人ずつ立った。アクション・リサーチも実習と同じペアの2人が一組で行った。

<sup>3</sup> 実習先の指定教材「しん・にほんごのきそⅠ」やその他について検討・分析する。取り上げるべき項目や注意点などを考える。

<sup>4</sup> 実習生は1999年4月より全員「日本語教育学研究Ⅱ」（担当 横溝紳一郎助教授）を受講しており、授業においてアクション・リサーチに関する理論や方法などを学習している。

<sup>5</sup> 学習者の立場を理解するために、学習者の未知の言語学習を体験する。履修生に留学生がおり、その留学生によって中国語と韓国語の学習を行った。

<sup>6</sup> 横溝（1999）では、この部分を「行動方略の発展」と「行動計画の立案」と分けているが、今回の試みでは同時進行であったので、まとめて「行動方略の計画」とした。

#### 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・岡崎隆（1997）『日本語教育の実習 理論と実践』アルク

お茶の水女子大学大学院人文学研究科日本語文化専攻教育実習記録編集委員会（1991）『1991年夏期日本語教育実習の記録』

斎藤令子・田中京子・今尾ゆき子・出口香・稲葉みどり（1992）「日本語教育実習への提言—実習経験を踏まえて—」『日本語教育』76号 pp.55-66

筑波大学大学院地域研究研究科（1998）『日本語教育実習記録 1998』

津田彰子（1998）「教師の指名と学習者の反応に関するアクション・リサーチ」『ティーチング・ポートフォリオ：現職教師の自己成長の記録』南山大学

- 外国人留学生別科 pp.30-39
- 広島大学大学院教育学研究科日本言語文化教育教育学専攻 (1998)『日本語教育実習報告-日本語教育方法学Ⅱ-』
- 藤田裕子・佐藤友則 (1996)「日本語の教育実習は教育観をどのように変えるか」『日本語教育』89号 pp.13-24
- 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 pp.154-166
- 横井和子 (1998)「学習者の発音上の問題点指摘とその効果：大規模クラスを対象にした発音チェックとフィードバック」(横溝紳一郎 編)『アクション・リサーチ』 pp.28-33
- 横溝紳一郎 (1998)『アクション・リサーチ』日本語教育学会平成10年度第一回研究集会資料
- 横溝紳一郎 (1999)「アクション・リサーチのススメ」『月刊 日本語』4月号～