

「日本語教育実習」における自己調整学習 —実習サポーターの視点から—

青木 ひろみ

要 旨

神田外語大学日本語教員養成課程の「日本語教育実習」では、実習生が教壇に立つまでの活動期間、この科目の単位を既に取得した学生を実習サポーターという形で導入している。その役割として、実習生の授業計画や模擬授業を観察しフィードバックを行うことが挙げられる。本稿では、実習サポーターの視点から自身の学習過程を再度振り返ることで得た「気づき」について考察した。結果、実習中の「気づき」の変化は緩やかに見えても、サポーターの発話内容を整理していくと、自律的な学習者として成長している姿勢が見られた。また、学生の主体的な学びを考える上で重要な研究分野を包括する概念として注目され、近年日本の大学教育でも実証的検証が行われている自己調整学習の循環的段階モデルから「日本語教育実習」の活動内容について再考した。

1. はじめに

大学学部の日本語教員養成課程（以下、養成課程）¹で、「日本語教育実習」（以下、教育実習）²を履修する学生の動機づけには、学習者から日本語について質問を受けた際に「どう説明してよいか分からなかった」という経験から、「自分自身に十分な知識が備わっていない」という「気づき」が挙げられる。母語であるに

¹ 必修科目 20 単位、選択科目 12 単位からなる。

² 「日本語学概論」「日本語学Ⅰ」「日本語学Ⅱ」「日本語教育概論」「日本語教授法」の単位を取得することが履修条件となっている。

もかかわらずこのような「説明できない」「分からない」という問題意識が、日本語教育について学ぶ動機づけともなっていることが多い。将来、日本語教師を目指すか否かという以前に、まず日本語という言語について学び基礎的な知識を得ることが必要であり、母語話者として学習者の質問に対しても適切な対応ができるようになりたい、また広く日本語学習者の手助けができる存在になりたいと考えている。

教育実習では、この科目の単位を取得した学生が「実習サポーター」（以下、サポーター）という形で、再度授業に参加している。本稿では、まずサポーターを導入した教育実習の概要を説明する。そして、実習生の授業計画や模擬授業に対するサポーターのフィードバックの内容と全授業終了後に行った非構造化面接における振り返りの発話内容から、自身の学習に対する「気づき」について考察する。また、近年、日本の大学教育でも注目されている社会的認知理論に基づく「自己調整学習」（self-regulated learning）の循環的段階モデルを参考に、これまでの活動内容について再考したい。教育実習の概要は次のようになる。

2. 「日本語教育実習」

2-1. 概要

教育実習は、半期、週1コマ（2単位）で先の注2に示した履修条件を満たした3、4年生対象の科目である。2009年度から東京ワールド日本語学校（以下、日本語学校）と連携して学期初めに授業見学、また学期末に教壇授業を組み込み実践している³。グループ活動（通常2、3名）による学生同士の「相互学習」（reciprocal learning）と一人ひとりの内省活動を行う「自己評価」（self-assessment）によって、自律学習能力を養うことを目標に指導を行っている。上記は大きく分けて、(1) 準備活動、(2) 教壇実習活動、(3) 評価活動からなり、実習生には活

³ 実習生は日本語学校で「文法クラス」「会話クラス」を見学し、教壇授業として「会話クラス」を担当する。

動内容とそれぞれの目的を明示している（青木, 2012）。

（1）準備活動（第1週～第5週）：授業見学までの事前準備として、初級レベルの文法の範囲や文の構造、語彙などを再整理する。それをもとに、ビデオ教材「実際の授業のはこびかた」（宮地・田中, 1998）を見て、各授業で積み上げてきた内容が、「コミュニケーションを目的とした授業」作りによどのように生かされているのかを話し合う。そして、「教える」「学ぶ」双方の立場から授業見学で確認したい点を挙げておく。また、学期末には「会話クラス」で教壇に立つことから、各グループの授業計画案（テーマ、授業展開）を作成しておく。日本語学校では、授業見学後に担当教員が実習生からそれぞれの授業計画案について質問を受け、フィードバックをする時間が設けられている。

（2）教壇実習活動（第6週～第12週）：授業見学の結果を教室に持ち帰り、全員で気付いた点を話し合った後、「会話クラス」の授業計画案を見直し教案作成に進む。授業内では、模擬授業と実習生同士によるフィードバックを行い、担当教員がその都度必要に応じて整理しながら、次の課題を確認する。授業後、実習生は模擬授業の録画ビデオを見て、フィードバックの内容を再確認し、グループ、または全員で意見交換をしながら教案修正をする。同時に、模擬授業で教壇に立った自分自身の評価活動も行う。この過程を繰り返して、学期末に再び日本語学校を訪問し「会話クラス」で教壇に立つ。授業終了後に学習者にアンケート用紙を配布し、それに記入する形で感想や意見を聞き、教壇授業の振り返りの参考とする。全体から見ると、この教壇に立つまでの活動に最も長い時間を掛けている。

（3）評価活動（第13週～第15週）：先の授業見学と同様、教壇授業の結果は教室に持ち帰り、その成果や残された問題点について全員で全体を振り返る。最後に、教案の見直し（授業の実際と気づき）、またグループ活動について「グループ自己評価」、実習生それぞれの学習過程について「個人自己評価」として振り返りを提出する。これは毎年『日本語教育実習報告書』に記載して、閲覧できるよう

にしている。

2-2. 「実習サポーター」の導入

サポーターは教育実習の単位を取得した学生に対して、2011年度から任意で依頼し、先に述べた教壇実習活動期間(第6週～第12週)授業に参加している。その役割として、実習生が事前に提出する教案に目を通しておくこと、授業内では模擬授業を観察しフィードバックをすること、全授業終了後にサポーターとしての活動記録を提出することが挙げられる。

これまでサポーターとして参加した学生は各学期1名～3名で、その動機づけを見ると「サポーターのアドバイスは多角的な視点からのものが多く大変役立ったので、私達も実習生の助けになるよう臨んだ」(2012年前期)、「実習を修了した自分だからできることがあるのではないかと思った」(2012年後期)、「第三者としての視点から授業を見ること、自分が体験したことを話すことで実際の授業を想像してもらえるようにした」(2013年前期)など、学習したことを次の実習生に積極的に伝えていきたいという意欲を示している。

また、サポーター終了後では「自分達と重なる部分が多かった。このような点に気付くことができたのも実習経験があったからだと思う」(2012年前期)、「実習で終わらせるのではなく、得たことを振り返り次に繋げる重要性を学んだ」

(2012年後期)、「サポーターとしてアドバイスすることで、違う視点から見つめ直すこともできた」(2013年前期)、「私達自身の実習も振り返ると同じであった。模擬授業を重ねる度に改善点を知って、実習生は着実に成長していると感じた」(2013年後期)など、実習生と共に自身の成長も感じていることが分かる。サポーターの存在は、実習生にとっては最も身近な到達目標のモデルであり、準備の方法や方向性を知る手掛かりともなり得る。それ以上に、サポーターにとっては、実習過程を客観的に振り返ることができ、自身の変化にも気付く可能性が大きいことから、本調査を実施した。また、教育実習の活動内容について再考す

るため、次に自己調整学習の循環的段階モデルについて概観しておく。

3. 自己調整学習の循環的段階モデル

学生の主体的な学びを考える上で重要な研究分野を包括する概念として、自ら主体的・能動的に学ぶ自己調整学習が注目されている。この研究領域で代表的な Zimmerman らの社会的認知理論に基づくモデルは、実践的介入への有効性も汎用性も高いとされている。このモデルでは自己調整学習について「学習者が目標達成に向けて自らの認知、情動、行動を体系的に方向づけて生起させ維持する過程のこと」と定義している (Zimmerman & Schunk, 2011)。

自己調整学習の基本的なプロセスは (1)「予見」(forcethought)、(2)「遂行」(performance)、(3)「自己内省」(self-reflection) の3段階から構成されている。学習活動に先行する予見段階では、学習目標を事前に定め、どのように進めていくか計画が立てられる(課題分析)。また、目標達成に対する期待や見通しを持つ効力感や課題に対する興味なども含まれる(自己動機づけ)。学習活動中の遂行段階では、計画が上手くいくように注意を集中したり環境を整えたりする活動が行われる(自己制御)。また、その活動が上手くいっているか認知モニタリングも行われる(自己観察)。さらに、学習活動後の自己内省段階では、学習のプロセスと結果を自己評価し、成功や失敗の原因帰属について考える(自己判断)。また、結果に対する反応が肯定的あるいは否定的な情動として表れる(自己反応)。この結果は、次の予見段階に反映され、循環的なプロセスとして成立していくという考え方である。(伊藤, 2009; 自己調整学習研究会, 2012; 市川, 2014 他)。

学習者がこのような自己調整学習のサイクルを進行させていくためには、主として(1)メタ認知、(2)学習方略、(3)動機づけの3つが重要な要素として挙げられている。特に、メタ認知は自分自身の認知過程を監視し必要に応じて調整、制御することで、学習の自己調整には不可欠であるとされている。Nelson & Narens (1994) ではメタ認知について、「対象レベル」(言語処理や学習、問題解決など

の現在進行中の認知過程) とそれとは異なる「メタレベル」という2つの水準を設け、この間の相互作用による情報の流れについて「モニタリング」と「コントロール」いう枠組みで示している。Zimmerman の自己調整学習モデルとあわせて考えると、学習を自己調整的に進められる学習者は、自らのプロセスに対してメタ認知的活動を効果的に働かせることができるということになる。また、学習方略は「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的作用、あるいは活動」(辰野, 1997) で、一般に (1) 学習を記憶したり理解したりする際に用いられる「認知的方略」、(2) 理解モニタリングや自己評価、また目標設定やプランニングなどを行う「メタ認知的方略」、(3) 自分が使うことのできるリソース(資源)を有効に活用していく「リソース活用の方略」の3つに分類されることが多い。リソースには、学習者自身の内部(注意を集中させること、努力を傾けることなど)と外部(学習環境の構成、他者への援助要請など)の双方に存在する。また、動機づけについては、自らの行動を通して変化を起こす力があるという「自己効力信念」(Bandura, 1977) が重要な要素となっている。学習方法が具体的に分かり、学習の見通しが立てられるようになることで動機づけが高まっていくという報告が多く見られる(伊藤, 2009; 瀬尾, 2014 他)。

大学教育で見ると、自己調整学習と関連する動機づけの要因としては、自己効力感や内発的価値、不安感、達成動機などについて、いずれも質問紙調査による実証的研究が行われている。例えば、山田・堀・國田・中條(2009)では、達成動機と自己効力感が学習方略の使用とどのような関係があるかについて調査した。その結果、自己充實的達成動機が高い学習者、また自己効力感が高い学習者は低い学習者に比べ、抽象的学習方略(例:授業中先生の話をよく聞く)、基礎的学習方略(例:覚えたい内容に線を引く)、自己調整的学習方略(例:自分で自分の成果をほめる)の使用が見られた。また、藤田(2010)では、自己調整学習において望ましい学業的援助要請のあり方について調査した。結果として、自己調整学習方略を構成する認知的側面に対応する「認知的方略」、メタ認知的側面に対応す

る「モニタリング方略」、動機づけ側面に対応する「努力調整方略」の3つの側面全てと有意な正の相関関係を示したのは、自律的援助要請であった。特に、努力調整方略は、大学生の使用する学業的援助要請の質や援助要請対象者（友人、教師）に影響を与えると説明している。

一方、高山（2000）では、大学生が持つ学習観が現実の学習過程を規定するとして、その特徴と構造について調査した。「学習」に対する自由記述を分析後、さらに学習観尺度による検証をし、9つの学習観（体得・反復、自然な習得、生涯学習など）を挙げている。また、学習尺度に基づいた分析から、強制的な記憶、実利性、自律性・充実性、偶発性などの観点から関係構造を示唆し、その問題の重要性を指摘している。このように自己調整学習という立場から、実際にどのような認知的スキルを習得し適用することが効果的な学習に繋がるのか、また学習者の適性に応じた指導や自ら学ぶ力の向上になるのかなどの研究が行われている。

教育実習を履修する学生の動機づけは、先に述べたように日本語母語話者であるにもかかわらず「説明できない」「分からない」という問題意識からも生じている。しかしながら、教育実習を履修するまでにどのような日本語教育活動に関心を持ち、どの程度能動的に取り組んできたのかは、学生によっても大きな違いが見られる。また、学生同士による相互学習やメタ認知に関する知識や自身の学習を振り返る内省活動の経験の有無によっても、それぞれの学習観が異なり実習活動に対する姿勢に影響を与えている可能性は否定できない。その一方で、教育実習を履修することによって、相互学習や自己評価を行いながら新たな実践経験を積むことで、日本語教育についての知識や教える技術、また授業作りの手順を学ぶ過程で学習に対する「気づき」を再認識するという可能性も期待できる（青木，2004，2005，2012）。

4. 本調査

4-1. 概要

本調査は、2014年度前期の教育実習に参加したサポーター2名（英米語学科4年生、スペイン語学科4年生）を考察対象とした。調査1は、各グループの授業計画の説明（5月29日）と、その後5回分の模擬授業（6月5日、6月12日、6月19日、6月26日、7月10日）、計6回分のフィードバックの内容をデータとした。サポーターが観察した各グループの授業計画の概略は、次の表1に示した通りである。

表1 各グループの授業計画

「テーマ」（学習者数：内訳）	内容
「シェアハウスについて話そう」（11名：中国9、韓国1、ベトナム1）	新しい生活のスタイルとして「シェアハウス」を紹介した後、学習者の経験を聞きながらどのような暮らし方に関心があるか話し合う。
「観光地のマナーについて話そう」（12名：中国9、韓国1、ベトナム1、台湾1）	日本人や外国人に人気がある世界の観光地を紹介した後、学習者の出身国の観光地とそこでのマナーについて話し合う。
「公共のサービスについて話そう」（10名：中国7、韓国2、ベトナム1）	日本の公共のサービスについて紹介した後、学習者の出身国／出身地の公共サービスと比較しながら話し合う。

調査1のサポーターの発話内容を確認するために、調査2では全授業終了後、筆者の研究室で非構造化面接（7月24日、約30分）を行った。サポーターは自分自身の活動記録を見ながら全体を振り返り自由に意見を述べた。調査1、調査2共、サポーターの了解を得て発話内容を録音し、文字データにおこした。

4-2. 結果

4-2-1. 調査1

調査1の結果を整理すると、実習生の授業計画の説明とその後5回の模擬授業を通して、サポーターのフィードバックでは(1)各問題点について順を追って指摘し、その理由もきちんと述べている。また、(2)その都度具体的な修正案も提示しているという点では、自身が実習生だった時とは大きく異なる。

具体的に見ていくと、まず各グループの授業計画の説明に対して(S1)では「授業目標」について、また(S2)では「テーマの導入」を取り上げ、それぞれ修正案を挙げている。

(S1) : テーマ (シェアハウス) についてなんですが、外国なのか母国なのかどっちかなって、漠然としているので、もうちょっと目的をはっきりさせた方が教師からも目標がはっきり見えるので【**授業目標**】、まず何をしたいのかそこをしっかりと見直した方がいいと思います【**修正案**】。

(S2) : テーマは現実的なので分かりやすいと思ったんですが、(略)いきなり「日本の暮らし方」って言うんですけど、導入って言うのはいきなりテーマを言うだけでは導入にならないと思います【**テーマの導入**】。自己紹介が今日のテーマに繋がるよう工夫するとか、今日のテーマの導入が必要かなと思います【**修正案**】。

同じく授業計画の説明では、導入後の活動について(S1)では「やってみたいですか」、(S2)では「紹介して下さい」のように、どちらにも共通して「学習者から発話を引き出せない」という問題点を指摘している。そして、「聞き方を変える」「学習者同士で話す」という修正案を示している。

(S1) : 活動で「シェアハウスやルームシェアやってみたいですか」って、それだとイエスかノーになって、それ以上に学習者から発話を引き出せないかなって思いました【**発話の引き出し方**】。なので「シェアハウスやルー

ムシェアはどうか」、「皆さんどう思いますか」っていう質問の方が、学習者から発話が引き出せますし、その次でシェアハウスの良い所、悪い所が引き出せるんじゃないかなって思います【修正案】。

(S2) : 「私は知らないで紹介して下さい」というのは分かるんですけど、例えば「知っている人はいますか」って聞いてみて、知らなければこちらから出して【発話の引き出し方】、みんなで話し合ってから計画を立てるのはいいと思います【修正案】。

教壇実習の「会話クラス」では、実習生と学習者は初対面であることから、まず授業の雰囲気作りが必要であることは、授業見学前の準備活動でも確認をしている。サポーターの指摘では、自己紹介からさらにテーマの導入に繋がるような自然な会話の流れを作ることで、学習者も話しやすくなると伝えている。

模擬授業を観察した後のフィードバックでは、次の(S1)では「全部教師が理由を言う」、(S2)では「教師の説明が多い」という問題点を挙げている。先の授業計画の説明と同様、どちらも「学習者から発話を引き出せない」ということを再度指摘し、「聞き方を変える」という修正案を示している。

(S1) : 例えば「忙しい」って、全部教師が理由を「洗濯があるから忙しいですね」って言ってたんですけど【教師の発話量】、「どうして忙しいんですか」って聞けば、増えないと思います【修正案】。

(S2) : 「ルームシェア」とか「シェアハウス」の説明している部分は、教師の説明が多いので、学習者から発話を引き出せないと思います【教師の発話量】。(略)「こういう暮らし方は何て言うか知っている人はいますか」と聞くのがいいと思います【修正案】。

また、教案を修正しながら模擬授業を繰り返す過程のフィードバックでは、各活動がテーマ(表1)と一致しなくなっている点を指摘している。例えば、(S1)

では「学習者」は日本について何も知らないという前提で進めていること、(S2)では「確認の仕方」について、どちらも「学習者に聞いた方がいい」「どうですか」と問い掛ける修正案を示している。

(S1)：この教案では学習者が日本のことを知らずに来て、住んでみてすごくイメージが違ったことがあるっていう思い込みが表れているんですけど

【学習者】。学習者が韓国だったら日本と似ている所もあるので、(略)まず学習者に聞いた方がいいです **【修正案】**。

(S2)：「どんなサービスがほしいですか」の時、「はい、レンタルサイクルがほしいですね」で終わっているのも、何のための発表か分らないです

【確認の仕方】。発表した内容について繰り返すだけじゃなくて、「どうしてほしいんですか」とか、「自分の町にあったらどうですか」そういうふうにして持っていけたら、テーマと合うと思います **【修正案】**。

上記のように問題点を指摘するだけではなく、さらに評価できる点も挙げている。例えば、(S1)では「グラフを出す」、(S2)では「自分の町を紹介する」活動を取り上げて評価し、その理由を「学習者から発話を引き出せる」と説明している。その上で、さらにそれぞれ「学習者に聞く」「学習者同士が話し合う」ことが「コミュニケーションを目的とした授業」作りに繋がるということを伝えている。

(S1)：「一人暮らしの人は何パーセントですか」って、このグラフを出すのはすごくいいと思います。いろいろ答えられます **【評価】**。(略)「私は多いと思いました」と言うのは、教師側の意見であって学習者はどう思うか、母国とはどういう違いがあるのかっていう意見を求めた方がいいと思います。「この数字はどうですか」とか「多いと思いますか」って **【修正案】**。

(S2)：「自分の町を紹介しよう」という活動はすごくいいと思います。学習者が

らも発言を引き出せると思います【**評価**】。でも、学習者に対して「私に紹介して下さい」と言っているんですね。これだと教師と学習者だけの会話になってしまうんじゃないかな、学習者同士で話した方がいいと思います【**修正案**】。

このように実習生は「学習者から発話を引き出す」ことについて評価を受け、改善方法が分かることで自信や安心感にも繋がると思われる。結果として「コミュニケーションを目的とした授業」作りとは何か、そのための授業運びを確認しながら残されている課題に集中して取り組むことができる。特に、サポーターのフィードバックでは「教師の発話量を減らすこと」が「学習者の発話量を増やすこと」に繋がること、そのためには「一方的な説明を避け、常に学習者全員で共有しながら授業を進めること」を繰り返し指摘している。これは準備活動の授業見学時から意識している点であるが、実習生には最後まで課題として残され実践することの難しさを示している。

さらに、サポーターのフィードバックでは、実習生だった時の自身の経験も述べている。例えば、学習者に配布するワークシートについて、(S1)では「私も先生に言われていた」こと、また(S2)では「返事をしない学習者も多い」など、かつて模擬授業や教壇に立った経験から、学習者の立場で考え修正案を挙げている。

(S1)：私も実習で先生に言われていたことですが、ワークシートを1回学習者になったつもりで、どう書いてほしいのか自分で書き出してみても、学習者は本当に答えてくれるか、考えて作った方がいいと思います【**模擬授業経験**】。例えば、もうちょっと例をワークシートに載せるか、選択する語彙を載せたり、もう少しあの一、学習者を手助けする様な語彙リストを入れた方がいいと思います【**修正案**】。

(S2)：「話せましたか」って聞くと、返事をしない学習者も多いから教師も困る

「日本語教育実習」における自己調整学習－実習サポーターの視点から－

から【**教壇実習経験**】、状況を見て「皆さんワークシートは終わりましたか。発表しましょう」と誘導した方が不安にならないと思います【**修正案**】。

サポーターは、上記に述べたような問題点の指摘や修正案を挙げるだけでなく、さらに次のように模擬授業を行うまでの授業外の活動の見直しも強く提案している。次の(S1)では「同じフィードバックをしているような気がする」、(S2)でも「何回やっても同じ」と述べているのは、実習生はサポーターからフィードバックを受けると、直ぐに別案と入れ替えてしまう傾向がある。しかし、それでは基本的な問題点の解決になっていないことを示唆している。

(S1)：毎回フィードバックして、教案が変わってくるんですけど、(私達は)同じフィードバックをしているような気がする。(中略) みんなに共通していることもあるので、フィードバックもらったけどどうしたのとか、模擬の前にみんなで確認してやっていかないと、新しい教案作っても改善されていない。(中略) みんなが協力して模擬に参加してもらいたと思います【**活動の見直し**】。

(S2)：私達が言っていることがいい、悪いじゃなくて、自分達のものを取って、すぐ新しいものを考えてくるんじゃなくて、フィードバックの理由を考える、何回やっても同じで。私達は模擬授業の前に、みんなで意見を出して練習もしていました。【**活動の見直し**】。

これは先のサポーターのフィードバックにもあるテーマと活動がずれていく要因ともなっている。同じような経験はサポーター自身にもあり、グループでの活動からさらに実習生全員で問題点を共有することで、解決策を考えていく有効性を示している。以上、実習生の授業計画から各模擬授業の観察を通して、サポーターのフィードバックの内容からその特徴について説明した。

4-2-2. 調査2

非構造化面接による調査2の結果について、サポーターの意見や感想を整理すると、まず(1)「分かる」「できる」という自分自身の変化に気付いた」ということが学習の最も大きな成果として挙げられる。また、(2) サポーター活動として、事前に集まり教案の問題点を相互に確認した上で、模擬授業で指摘する内容の優先順位を話し合うなど、自主的な取り組みの姿勢が窺える。

具体的に見ていくと、調査1の結果で述べた実習生の授業計画や模擬授業で指摘した点とその理由、さらにその都度修正案を提示したことを振り返り、(S1)では「自分の能力にびっくりした」、(S2)ではこのような機会がなければ「深く考える必要がなかった」と述べている。

(S1)：最初にサポーターの依頼があった時、自分、できないんじゃないかと思ったんですけど、(グループの) 教案を見たら自分でもこれ位のことが分かるんだなって、何か自分の能力にびっくりしたと思います。

(S2)：サポーターをしなければ深く考える、さらに考える必要がなかったと思います。

また、実習生の模擬授業を観察し教案作成で重要な点について、(S1)では「学習者の立場で考える」ということを第一に挙げているが、自身が実習生だった時もそれができなかつたと振り返っている。

(S1)：学習者の立場で考えることが重要で、導入を丁寧に行うことや指示を明確にするように(実習生に) 伝えました。言いながら、何で自分もできてなかつたのかって思います。

さらに、指摘された点を改善していくために、(S1)では「1日ごとに分かるのではなく継続して考え続けた」というように「分かる」までの学習過程も述べている。(S2)では実習生に対して「3回位まで変わらなかった」「考えることが大

事だと思う」など、何ができて何ができなかったのか問題解決におけるメタ認知能力の必要性も示唆している。

(S1) : 自分が実習生だった時は、先生の授業を受けていて一言一言がすごく重くて、考えて考えて、こういうこと1日ごとに分かるんじゃないかと、考えて考えてこういうことだったのかと分かる感じでしたね。実習生になかなか伝わらないのは、私達の言い方がよくないのかなって。

(S2) : (教師と学習者が) 一対一ではなくクラス全体を巻き込むようにもっていくこと、共有するというを最初に言ったんですけど、(中略) 実習生は3回目位までは変わらなかった。それを考えようとするのが大事だと思います。

実習生の模擬授業では指摘しても改善されず同じことを繰り返したことについて、上記の(S1)では「実習生になかなか伝わらない」のは言い方がよくなかったからではないかと考え、サポーターとしての新たな課題として取り上げている。この点については、次の(S1)では「経験したことだからこそ言える」、(S2)では「どういうふうに言えば改善されるのか」と述べている。

(S1) : 私達が教育実習をした時に、1週間気付かないことは先生やサポーターから頂いて、実習生同士でも気付かなくて、経験をしたことだからこそ言えるんだなって気付けたので、サポーターは経験したことを話した方が(実習生に)響く、説得力があったと思います。

(S2) : どういうふうに言えば(実習生の模擬授業は)改善されるのか、考えました。私達が経験したことをもとに、こういうことがあったので、これじゃなく違う方がいいのではないかと、例を出して言うようにしたんです。

最後に実習生に対して全員で問題点を共有し、話し合うよう提案をしたことでは、自身の活動についてもそれぞれの感想を述べている。(S1)では同じよう

な学習意欲や取り組みの姿勢を持ったメンバーでなければグループとして活動するのが難しく、コミュニケーションを取る必要性を感じていたこと、一方 (S2) ではそのような問題がなかったことが分かる。

(S1) : 私は事前からしっかりやりたいタイプだったんですけど、相手はけっこう直前になってあせるタイプなので、性格に違いがあって一番大切なのは実習生同士のコミュニケーションだったと思います。会えば意見交換ができますし、教案も一緒に書けます。そっちの方が共有できると思いました。

(S2) : 私達は (実習では) 結構活発なグループだったのでよかったと思います。

以上、調査 1 で述べた実習生に対するフィードバックの内容について、調査 2 でサポーター自身がどのように感じ、考えていたかという点について説明した。次に、教育実習における活動内容について自己調整学習の循環的段階モデルを参考に再考する。

5. 考察

教育実習における活動全体について改めて自己調整学習から見直すと、予見、遂行、自己内省の各段階を明確に区別することはできないが、コースデザインは実習生が手順を踏んで学習法を学びながら、課題に取り組めるようになっている。まず、学習に先行する予見段階としては、初回の授業で授業全体の流れと準備活動における各課題について、その目的、方法を示し、実習生は段階的に学習を進めていく。授業見学前の準備活動でも、またその後の教壇実習活動でも「課題分析」として「目標設定」「方略計画」が求められる。特に、模擬授業の過程では、遂行段階の「自己制御」や「自己観察」が行われる。また、模擬授業後は自己内省段階の「自己判断」が行われ、それが「自己反応」となる。実習生は、模

擬授業の過程では他のグループの問題点について比較的早い段階で気付くようになるが、サポーターとは異なり直ぐに問題解決には結び付かず、自身の模擬授業でも同様のことを繰り返してしまう場面が多く見られる。特に、自己調整学習のサイクルを進めていくために必要とされるメタ認知は、模擬授業の回数を重ねるに従って「できていないことが分かる」という理解状態のモニタリングはできるようになっている。しかし、それにどう対処するかというコントロールは、さらに時間を掛けて取り組むことが求められる。メタ認知能力の育成に関する一方向として、市川（2014）では、「メタ認知の仕組みと重要性を教えること」、「メタ認知活動のモデルを見せて実際に体験させること」、「学習方略を教えること」を挙げている。教育実習における「コミュニケーションを目的とした授業」作りの過程を、自己調整的な学習の流れから課題を分析したり自己を動機づけたりする段階、方略の仕様や自己観察が行われる段階、結果を分析する段階とし、また学業的援助も行いながら達成感が得られるようにすることが必要であろう。

サポーターについては、教育実習の単位を取得し養成課程を修了後、立場を変えて同じ授業に再度参加するということは、既に内発的に動機づけられた学習意欲の高さを示していると言える（速水、1998）。調査1で説明したように、サポーターのフィードバックの内容から、テーマが異なる場合でも授業作りの手順、基本的な問題点の整理や解決策を提示している点は、実習生の時とは大きく異なっている。教壇授業として日本語学校で学習者の前に立つ経験は1回であっても、授業内で学習者がどのような反応を示すかを予想することができ、実習生の模擬授業を分析している。また、調査2ではサポーター自身が「できる自分の能力に驚いた」と述べていることから、模擬授業を観察することでかつての自身を振り返り、改めて気付いた点は学習の成果と言える。サポーターの指摘は、一貫して問題点が整理されていて、その理由を説明した上でさらに具体的な修正案の提案をするという積み重ねになっている。問題点を見つけ解決策を提案するために、実習生にその内容を分かりやすく言語化して伝えようとするメタ認知活動を通し

て、自身の変化に気付いていったのではないかと思われる。また、実習生にフィードバックをするために、優先して指摘する点を話し合ったり、より分かりやすく伝えるために自身の経験も話したりするなど、自ら課題を挙げ実践している。このような「自己動機づけ」の活動において、「自己効力感」は能力、努力、持続、達成に作用すると考えられており、高い効力感を持つ学習者は、難しく挑戦しがいのある課題を進んで選ぶとされている。サポーターも「できる自分」を発見することで、さらに高いレベルの遂行に繋がったと考える (Bandura, 1977; Schunk and Zimmerman, 2007)。

また、同じような取り組みの姿勢がある学生同士でなければグループ活動は上手く進まないと述べている点については、個々の学習観が準備活動にも影響を与えるという可能性を示唆している (高山, 2002)。一方、これまでの教育実習では自律的に学習を進めることができる学生が、さらに相互学習の意味を見いだすと、「私の実習」から「私達の実習」と捉え直すようになることも分かっている (青木, 2012)。自己調整学習理論でも「自ら学習を進める」という言い方は、「自分ひとりだけで」学習するという意味ではなく、社会的相互作用を積極的に活用する立場で、仲間を介して協力しながら学習を行うことで、相互に助言したり協力したりすることも重要な一側面と捉えている (瀬尾, 2014)。

以上、教育実習を履修中の実習生の「気づき」の変化は緩やかに見えても、それを経験したサポーターの視点から再考することで、自律的な学習者として成長している点について説明した。自己調整学習は学習の目標に向けて努力する方法であり、目標と結果の橋渡しをする基本的役割を担っている (自己調整学習研究会, 2012)。学習におけるメタ認知、学習方略、動機づけは重要な要因であり、教育実習でも自己調整学習の段階的な学習モデルをもとに実践することで、より自律的な学習の方向性を示すことができるのではないかと考える。

6. まとめ

本稿では、サポーターを導入した教育実習の活動内容について説明し、彼らの視点から学習過程における「気づき」について考察した。また、自己調整学習からこれまでの実習活動全体について再考した。各活動の目的とその手順を学びながら段階的に取り組み、さらに内省活動を通して気付いていくことが学習意欲の継続に繋がっていく。サポーターという立場で再度自身の学習過程を振り返り、「できる自分」に気付けば、さらに自律的に学習を進めていくことも期待できるであろう。日本語という言語を外国語という点から改めて見直し、言語の体系や場面に適した言語運用について考え、理解を深めることは、日本語教師を目指す学生だけではなく外国語を主専攻として学ぶ学生にとっても大きな意義がある。今後、養成課程における効果的な学業援助のあり方を含め自己調整学習について考えていきたい。

参考文献

- 青木ひろみ（2004）「日本語教員養成における実習生の動機づけ」『神田外語大学紀要』第16号，187-202.
- 青木ひろみ（2005）「相互学習における実習生の内省－発話プロトコルからの考察－」『言語教育研究』第16号，神田外語大学言語教育研究所，1-21.
- 青木ひろみ（2012）「相互学習による「日本語教育実習」カリキュラム・デザイナー－日本語学校との連携から」『神田外語大学日本語教員養成課程の展望－「日本語教育実習」の多様化及び地域（国内・海外）との連携－』神田外語大学共同研究プロジェクト研究成果報告書，33-52.
- 市川伸一編（2014）『学力と学習支援の心理学』放送大学教育振興会.
- 伊藤崇達（2009）『自己調整学習の成立過程－学習方略と動機づけの役割』北大路書房.

- 自己調整学習研究会編 (2012) 『自己調整学習－理論と実践の新たな展開へ』 北大路書房.
- 瀬尾美紀子 (2014) 「学習の自己調整」『学力と学習支援の心理学』市川伸一編放送大学教育振興会, 47-64.
- 高山草二 (2000) 「大学生の学習観の特徴と構造」『島根大学教育学部紀要』(人文・社会科学) 第34巻, 1-10.
- 辰野千尋 (1997) 『学習方略の心理学－賢い学習者の育て方』図書文化社.
- 速水敏彦 (1998) 『自己形成の心理－自律的動機づけ』金子書房.
- 藤田正 (2010) 「大学生の自己調整学習方略と学業援助要請との関係」『奈良教育大学紀要』第59巻第1号(人文・社会), 47-54.
- 宮地裕・田中望 (1998) 「実際の授業のはこび方」『日本語教授法』放送大学教育振興会, 90-99.
- 山田恭子・堀匡・國田祥子・中條和光 (2009) 「大学生の学習方略使用と達成動機, 自己効力感の関係」『広島大学心理学研究』第9号, 37-51.
- Bandura, A. (1977) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Nelson, T.O., & Narens, L. (1994) Why Investigate Metacognition? In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds.) *Metacognition: Knowing about Knowing*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1-25.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (Eds.) (2007) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. (塚野州一 (編訳) 2009 『自己調整学習と動機づけ』北大路書房)
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (Eds.) (2011) *Handbook of Self-Regulated Learning and Performance*. New York: Routledge.

「日本語教育実習」における自己調整学習－実習サポーターの視点から－

参考資料

『日本語教育実習報告書』神田外語大学日本語教員養成課程（2012 年度～2014 年度）