

日本語教師養成プログラムの研究

—マイクロティーチングを使った実践的教育法の研究—

関 かおる

要 旨

教師養成実践プログラムにマイクロティーチングを取り入れることで、実習がより効果的なものになるかを探るために調査・研究を行った。マイクロティーチングは1963年にアメリカのスタンフォード大学で教員志望の大学生のために考案された教育実習プログラムであるが、今回はその基本に忠実に従う形で調査を4回行った。対象は専門学校の学生並びに、海外で日本語教員になる予定の実習生である。内容は①立案②授業③観察（評価・フィードバック）④再立案⑤再授業⑥再観察から構成される。実施期間、回数などは調査によって異なっている。評価は学習者役、観察者役の両者が評価表に記入する方法で行った。日本語教育の背景のない者の評価を評価として採用できるかどうかは、実際の授業の音声をスクリプトとして起こし、それをBIAS方式で分析することで裏づけを取り、妥当であると判断した。

結果として、どの調査においても一定の効果を見ることが出来た。マイクロティーチングは本物の授業の縮小版であるので、授業をする者にとっては時間は短いが、実際の授業と同じである。習得された技術は限定されてはいるが、確実に身についた。実習を担当する教師と実習生の間で評価するポイントが常に明確であるため、評価・被評価に伴う双方のストレスが軽減された。また実習生の授業の傾向を細部において知ることが出来ることも分かった。

キーワード：マイクロティーチング、調査、BIAS分析

I マイクロティーチングについて

I-1 マイクロティーチングの開発と方法

マイクロティーチング（以下MTと記す）は1963年アメリカ、スタンフォード大学で教員志望の大学生のために考案された教育実習プログラムである。従来行われていた教育実習は①時間がかかる②授業の質を管理するのが困難である③教師が自分の

授業以外に実習生に気を配らねばならない負担が大きい④実習生は授業より雑用に追われるなどの理由から不相当とされた。そこで開発されたのが MT である。「開発された5年後には全教員養成機関の過半数(53%)がマイクロティーチングを取り入れ、そのうち4%は広範に使用している」という報告もある(D. アレン/K. ライアン 1975: I)。このように MT が普及した理由として、開発者である D. アレン、K. ライアンはその著書に、「視点を教授行動に向けさせ、よく統御された練習をするための場を提供する。教師が『教える』という作業をする際には何をするかということに視点を集中することは、教師の仕事の分析にとりかかるための良い出発点になるからだ」(同書 1975: II)と説明している。また「マイクロティーチングが実際に効果があるからこそ成功したのだ」(同書 1975: III)とも述べている。教師が何をすべきかが明確にわかること、そして実践したことの効果が明白になることは、これから教師になろうとする者にとって重要かつ必要なことだと思われる。

さらに、MTの開発者である D. アレンと K. ライアンは MT の5つの命題を以下のように述べている(同書 1975: 3)。

(1)MTは本物の授業である。教授場面は人為的ではあるが、それでも本物の授業が行われている。(2)MTは通常の教室教授の多様性を縮小する。学級の規模、授業内容の範囲、時間などがいずれも縮められる。(3)MTは特定の仕事を実施するための訓練に焦点をしぼる。たとえば、教授スキルの訓練、教授技術の練習、一定のカリキュラム内容の習得、教授法の演示などである。(4)MTは訓練の中でコントロールの度合いを強める。その結果、訓練プログラムには高度のコントロールが組み込まれる。(5)MTは教授におけるフィードバックの次元や反応を知らせる機会を非常に拡大する。

以上のように、MTでは通常行われる授業の様々な場면을縮小することで、教師の訓練をより効果的にすることが出来るのだと言える。

開発された当時の MT の実施方法は、①5分間の授業②10分間のフィードバック③15分間の休憩(2回目の授業の準備を含む)④5分間の再授業⑤10分間のフィードバックと合計45分間で行われていた。①と④の部分をビデオに撮り視聴した後、全員で評価検討していた。また、MT実施前には「教員志望者たちに身につけさせようとした諸技術のうちの代表的なもの、一般的な教授技術」(D. アレン/K. ライアン 1975: 21)を要素スキルとして練習する時間を設けていた。5分間の MT は単一のスキル訓練のために用いられるが、ある一定の期間で結果が出るようになると、次に約20分間のマイクロ・クラスを行っていた。

I-2 マイクロティーチング導入の効果

日本に MT が導入され、実施されたのは1970年代のことであるが、そのときは工業系教員養成のための1つの方法として使われていたようだ。その後、社会、数学、国語、音楽など多教科にわたる教員養成のため、或いは医学の分野での教員養成のため

めにMTが試行されるようになった。現在、日本語教育の実践訓練にMTを取り入れている機関は、残念ながら多くはない。また実施されていても、開発された当時の形ではなく、各機関独自の方法と呼ぶべきものが多い。スタンフォードのMTは視点が「技術」におかれているが、現在の教師養成にはそれだけでは充分ではないこともあり、MTの方式を取り入れた実習を行いつつ、指導教師の考える必要な要素を随所に入れ込んだものになっているようだ。育成する教師がどのような教育機関に行き、何を求められているのかによって、MTをどこに活かしていけばよいかを考えることが大切なのではないかと考える。

今回、MTを導入しようと考えている養成プログラムはあくまでも実践主体であり、さらにはほとんど実践経験のない実習生に、ある程度の技術を身につけさせることも、研修の大きな目的であるため、ぜひ、取り入れてみたいと考えた。そこで、MTを導入した場合どのような効果が期待できるのかについて検証したい。まず実習生であるが、①縮小版ではあるが、あくまでも本物の授業で教授訓練ができる②時間が短いため、実践経験がほとんどない実習生であっても大きな負担を感じることなく授業に臨むことが出来る③授業後、すぐにフィードバックの時間があるので、自分の間違いに直ちに気づくことができ、やり直す機会が与えられる④ビデオを使用することで、人からの評価だけではなく、自分自身で気づくことができる⑤指導教師との間で評価されるべきポイントが明確になっているため、ストレスが少ない⑥構文の考察が充分できる⑦学習者役を務める同じ実習生仲間のような協力的な学習者によって授業に対する気持ちに余裕を持つことができる、などの効果が期待できる。

一方、指導教師側から考えると、①短い時間ではあるが、実際の授業と同じ場面を経験させることができ②実習生、教師双方にストレスが少ない③ビデオを見ることで、ことばだけでは伝えきれないポイントを提示することができる④評価ポイントがあらかじめ決めてあるため、実習生との意識のずれがない、この点から⑤指導教師が変わっても評価の差がでにくい⑥すぐにやり直しさせることができるので、実習生がわからない状態での時間を短くすることができる、などの利点が挙げられる。

反対に危惧される点は①あくまでも授業の縮小版であるため、授業全体が見えなくなることがあるのではないかと②5分で実施した場合、5分の体験で授業全体が理解できたと錯覚するのではないかと③実習生、指導教師ともに見るべきポイントがあらかじめわかっていることが、果たしてプラスになるのか。そこだけ出来れば良いと実習生が誤解しないか④学習者役が同じ仲間であること、外国人学習者ではないことで、本来なら気づかなければならないことを見逃すことはないか。MT実施後にはこの点を十分に考察する必要があると考えた。

II 調査の概要

MTを導入した調査を2007年1月から2008年3月までに4回実施した。調査4回の

実施期間、対象者の概要は以下の通りである。

回数	期間	対象者	備考
調査Ⅰ	2007/01/10-03/07	語学専門学校の学生38名	日本語教育の知識、実践経験なし
調査Ⅱ	2007/08/21-09/06	海外派遣予定の実習生1名	前職が日本語教師
調査Ⅲ	2007/11/27-12/20	海外派遣予定の実習生2名	知識はあるが実践経験なし
調査Ⅳ	2008/01/09-03/05	語学専門学校の学生16名	日本語教育の知識、実践経験なし

調査Ⅰ、Ⅳの語学専門学校の学生は、通常様々な専攻で学んでおり、日本語教育については知識も経験もゼロの学生である。調査Ⅰでは、16回（1回90分）の授業のうち、11回までは日本語教育の背景や文法についてタスクベースの授業を行い、12回から16回までMTを導入した実習を行った。MTについては、その意義や目的を教師から説明する形で提示したが、あまり十分な時間をとることができなかったので、学生全員がきちんと理解できたかどうかは不明である。方法は、クラスの人数が多いところは2名で一つのグループとし、教授項目を決め、5分～7分の授業を行った。これをMT1回目としてビデオ撮影した。このとき実習しない者は学習者役と観察者役に分かれ、それぞれ同じ評価表を持って授業に臨んだ。評価表はブラウンが作成（ジョージ・ブラウン 1981：156）したものを使用した。クラスによって、次の授業（グループによっては2日後、或いは1週間後）の冒頭、全員でビデオを視聴しフィードバックを実施した。

調査Ⅳも、調査Ⅰとほぼ同様の流れで実施したが、調査Ⅰでできなかった要素スキルをMT実施前に取り入れた。要素スキルとは「ある特定の一つの教授技術」（D. アレン/K. ライアン 1975：18）を言う。MTを円滑に進めるための諸技術を指すが、今回、要素スキルとして①構文の導入②ドリル練習③学習者への反応を扱った。MTについては一定の理解を得られてから取り組んだ。評価表については1回目より項目数の少ないものを使用した。調査Ⅰの学生のビデオをクラス全員で視聴し、評価のつけ方を練習してから臨んだ。MT1回目実施後、すぐその場でビデオ再生ができたので、自分自身で確認させた。評価表については、調査Ⅰと同様、その場で回収した。実習で使用する教材については、調査Ⅰでは学生がそれぞれ作成したが、作成するのに時間がかかり、さらに作成したことで、授業の準備ができたような錯覚を覚えることが多かったので、調査Ⅳでは教師が準備したものを使うようにした。

調査Ⅱ、Ⅲの対象者は海外で日本語を教える予定があり、大学で日本語教育を副専攻で学んだ者、あるいは民間の養成講座を受講した者など、日本語教育の背景を持っている実習生であった。要素スキル→MT実施→マイクロ・クラスで進めた。調査Ⅱの実習では学習者役は指導教師が行ったが、調査Ⅲでは実習生同士で行い、教師は観

察者役に徹した。また調査Ⅲでは、初めて外国人学習者のクラスでの実習を実施した。ただし、研修期間が限られていたため、実習は4回、8時間程度のものとなった。扱った構文は①～へ行きます／帰ります②～に～をあげます／もらいます③～に～があります④私は今、本を読んでいます（て形の導入とドリル）である。これらは入門・初級を教える上で一度は扱っておいた方が良くと考えられるものを基準にして指導教師が選択した。

調査Ⅱは実習生が1人だったため、評価表をつけずにMTを実施したが、客観性に乏しいため、ビデオ撮影した映像からBIAS分析し、検証した。調査Ⅰ、Ⅳの評価についても分析を行った。（BIAS分析については後述する。）調査Ⅲでは、調査Ⅰで使用した評価表は項目が多いこと、また評価レベルが7段階でつけ難い、同じような項目があり区別がつかないなどの理由から、項目を12から8に、更には評価段階を7から5に変えた。削除した項目は、調査ⅠでMT実施前、実施後であまり変化の見られなかったもの（「学習者の注意をひいているか」「学習者の注目を集められたかどうか」など）である。評価については見方について共通理解が持てるように、調査Ⅰで実施したMTのビデオを視聴し、評価基準を確認した。

Ⅲ 調査全体の考察

Ⅲ-1 MTの実施内容

調査ⅠからⅣは、それぞれ調査期間も対象者も異なるため、単純な比較は難しい。しかし、各調査で明らかになったことを整理し、考察を加えることで、本研究の目的を達成できたと考えている。項目ごとに考察を加えたい。

(1) MTの回数と方法

今回の調査では、立案（D. アレン/K. ライアン 1975：7）→授業→観察（フィードバック）という一連の作業をMT1回と考えて実施した。MTそれ自体は5分という短い時間で行われる。この5分という短い時間がどのような効果を生むのかを考えてみたい。

まず、(1)時間が短いため、回数多く実施することが可能となる。MT1回目より2回目、さらには3回目と回数に比例して評価が良くなっていることから、できるだけ多く実施することが望ましい。5分であれば、それが充分可能となる。当初、5分で何ができるようになるのだろうかと考えたが、結果として、明らかに(2)ある技術—たとえば単純ドリルの方法など—については上達した。技術は小さいことであり、それが即ち授業ができるようになったことではないだろう。しかし、小さい技術でもきちんと身につけることができれば、実習生の自信にもつながると考える。また(3)実習生によっては、5分という時間を体験することで、その後の20分のマイクロ・クラス、更には1時間の実習授業を組み立てるのに自分がどの程度できるか、時間の流れ

を想像することができるようになった。授業を組み立てる際、具体的に時間を考えることができるようになることは非常に大切なことだと考える。また、MTを通して(4)構文の分析が十分にできるという利点も挙げられる。調査Ⅱでは、要素スキルを通して、実習生は「類推」することができるようになった。別々の構文として意識されていたものが、ごく小さい単位を考えることで、構文の機能をより明確に理解できることから可能になったと思われる。具体的には、要素スキルで〈往来動詞〉を扱ったが、わかりやすい導入を何度も考えた結果、構文の全く異なる〈やりもらい〉の導入を考える際、「動作の双方向」という視点から見るができるようになり、〈やりもらい〉の導入がスムーズに考えられたということがあった。また〈時間〉に関しての要素スキルでは、時間を教える、助数詞を教えるという全く異なったものを扱った際、数字から発展させて考えることで、構文の機能をより明確にできるということに気づけた。最小の単位を考えることは、それ自身を明確にすることはもちろん、ほかへの応用も可能にする。これは、実践経験のある、なしに関わらず必要なことではないだろうか。

MTにおけるビデオ撮影は、必須条件ではないが、確かに効果的である。前述のように、自分の授業の様子をビデオの映像で確認することは、批評を受けるより効果がある。実践後、できるだけ早い時間に再生し、視聴することはより大きな効果を挙げると感じたが、これも5分であれば時間的にも容易に実行できる。現在所属している機関で以前行った研修でも模擬授業をビデオで撮影したが、再生に時間がかかり、何度も実践することができなかった。また実習生に見るように渡したが、研修終了日までに「見た」といった実習生はほとんどいない。理由を尋ねたところ「時間が経つと見るのが辛くなる。」とのことであった。実施してすぐなら見ることはできて、時間の経過と共に自らを振り返ることは「新しい発見」より「辛い作業」になってしまうようである。ただし、ビデオ撮影は効果的ではあるが、教師1人で何人もの実習のMTを撮影、再生、管理することは、なかなか大変な作業になることが予想される。機器の問題も含めて、より良い方法を考えていく必要があると考えている。

再授業をいつ行うかであるが、4回の調査を振り返ると、フィードバックの後、すぐに「やってみたい」という積極的な学生もいたが、調査Ⅰ、Ⅳの学生は、2日から1週間程度考えてから再授業をしたいと答えることが多かった。調査Ⅱ、Ⅲの実習生については、フィードバックの後、すぐ再度MTを実施することに抵抗はなかったようだ。これは日本語教育の背景および教師としての自覚の有無が関係していると思われる。教育実習の場合は、立案→授業→観察から再授業までのサイクルを短期間の内に実施したほうが望ましい。

次に要素スキルについて考えてみたい。扱った項目は①「導入」②「ドリル」③「学習者への対応」である。①の導入は、その日の教授項目の機能を学習者に的確に提示するための大切な部分であり、後の練習方法にも影響を与えるので、今後も要素スキ

ルとして扱っていきたいと思っている。②のドリルはMTをある小さな技術を身につける効果的な方法だと考えると、やはり大切な要素であろう。緩急のある練習方法を知っていることは、授業を組む上で重要なポイントになると思われる。また、教師の一方的な授業にならないためにも様々な練習方法を身につけておく必要があるだろう。③については、誰が学習者役を行うのかによっても異なるが、MT実施前に事前に授業のビデオなどを視聴し、学習者から起こりそうな反応について学んでおくことも必要であろう。今後は、ある程度予測される学習者の反応を類型化し、考える要素として準備しておくことも考えている。さらに「学習者への質問の方法」、「非言語の方法」(身振り、動作、表情など)なども要素スキルとして扱ってみたい。

(2) 評価

評価については、①評価者として②学習者としての2つの側面から考えてみたい。

まずMTにおいて①評価表をつけながら同じ立場の実習生の授業を評価することは、「学生の中にフィードバックのサイクルを作り出す」(ジョージ・ブラウン 1981: 9)のものであり、大切な要素である。このフィードバックの方法が2回目のMTに与える影響については、先行研究(坂元・藤井・大淀・撫尾 1977: 86)で詳細に述べられている。それには「他者検討個別討議群と自己検討群はともに無検討群よりも大きい伸びを示している」と書かれている。また授業が行われる通常の教室では、「教師が自分の授業について細かいフィードバックを受ける機会」(D. アレン/K. ライアン 1975: 5)はほとんどないが、MTではそれが毎回可能となる。吉良・佐藤(1979: 149)による研究でも「他者によるかなり具体性を持った意見、即ちフィードバックが授業改善に大きく影響するものといえよう」とある。ピア・レビュー(相互評価)を行う場合「教員からの評価と異なり、対等な立場で評価することは、たとえ批判的な指南であっても比較的容易に受け入れることが可能となる。」(太田・兎島 2007: 21)とも言われている。常に実習者同士の評価が聞ける状況でMTが実施できるとは限らないが、実習者と指導教師の1対1であっても、他者からの評価をもらうことは、実施者の気づきにつながっていくと考えられる。今後もビデオを見ることと同時に、他者による評価の時間が得られる工夫が必要だろう。

①の評価者はイコール学習者役でもある。MT開発当時、集められた学習者役の子どもたちは幾つかのグループに分かれ、教える訓練生は様々なタイプを対象にMTを実施していたようだ。同様にするのは難しいが、できるだけ現実の教室に近い状態を作るために、学習者役はある「役」を演じる必要があるだろう。教える側は、学習者がどのような反応を見せるかを推測し、その場合どう対応すれば良いのかを考えてMTに臨まねばならない。したがって、要素スキルでの学習者役の類型化が必要になると考えている。

使用した評価表であるが、調査ⅠとⅢ、Ⅳ(表4)では項目数と評価点が異なる。

前述の通り、調査ⅠでMT1回目と2回目であり変化の見られなかった項目を削除した。調査Ⅲ、Ⅳについては、事前に評価のつけ方の練習をしてから実際の評価を行った。「教授技術を向上させるために、評価表が非常に大きな役割を果たしていることが想定される」(坂元・藤井・大淀・撫尾 1977:88)とあり、評価表は必要であろう。しかし坂元ら(1977)の研究にもあるように、MTの回数によって「評価の構えが無意識的に評価に反映してしまうことが考えられる」(同書 1977:88)ともいわれ、問題がないわけではない。今回の調査が厳密に統制された実験ではないこと、調査の対象が毎回異なることなど、実践研究であるため、得られた評価を客観的なものとするのは難しい点があるかもしれない。なお、今回の調査ではMT1回目終了後にすべての評価表を回収しているため、2回目の評価では以前のを記憶していない限り、純粹にそのときの評価である。よって2回目を1回目よりよく評価しようと操作するのは難しいと思う。しかし今後は、評価のつけ方についても項目の内容を理解することはもちろん、評価点の基準についての理解も深めていかねばならないと考えている。

Ⅲ-2 BIAS 分析

調査Ⅱのように評価表がない場合、また日本語教育の背景のない者がつけた評価表だけで「MTは効果がある」と言えるかどうか、この問題をクリアにするためにBIAS法を用いて学生のMT実施結果を分析した。

BIAS法とは、Brown's Interaction Analysis Systemの略称で「多目的観察法」(ジョージ・ブラウン 1981:74)の一つとしてブラウンによって開発された。授業の「ある時間」をとりあげ、そこで行われている教師と学生の間の言語的なやりとりを、カテゴリーに則って分析していく。ブラウンの作成した分類は①TL:教師からの指示②TQ:教師からの質問③TR:教師の反応④PR:学生の予想通りの反応⑤PV:学生の自発的な反応⑥S:沈黙⑦X:分類できないもの、となっている。教師と学生との相互のやりとりができるようになったことで、実習生が実施した項目が成立したかどうかを考えてみることにした。ブラウンは30秒間隔である一定の時間(授業によって異なる)分析しているが、今回はMT5分間の分析を試みた。目的は①評価と分析から得られた数値の相関性を見ること②MTを行うことで技術面以外で何が上達するのかを探ることである。

具体的に表1・調査Ⅳの日本語教育の知識及び経験のない学生Aについて考えてみたい。評価を見ると項目1~8のすべてについて2回目は向上している。大幅に変化したのは項目4「学習者が理解していないことに気づいたかどうか」である。表2、表3のBIAS分析を見ると、それが端的に表れているのは「学生の反応」が増えたことである。教師からの問いかけの意味がわからなければ、学習者は反応しないであろうし、教師も学習者が答えなければ質問をすることができない。どちらも反応があっ

て初めて成立するので、教師の質問の仕方が良くなったと言えるのではないか。また項目5「身振りや表情」の面でも2回目は高い評価を得ている。BIAS分析を見ると、1回目には全くなかった「非言語」の部分が2回目には5分間に7回見られる。教師からの言葉による指示は減っているが、身振りや表情での指示はきちんと伝わっていることがわかる。また項目1「説明や話し方がわかりやすかった」についても、評価は上がっているが、分析ではどのように表れているのだろうか。学習者が「わかりやすい」と感じていることがわかるのは、①反応が多くなる。特に自発的な反応が見られるようになること②言葉の指示がなくても、今何が行われているのかがわかることであろう。BIASの結果を見ると、MT2回目では「先生の反応」によって、学生からの自発的な反応が引き出されていることがわかる。学習者が反応するのは、教師からの指示だけではなく、「先生の反応」や非言語の部分もあるのではないだろうか。最後の1分間にこの点がよく表れている。また「沈黙」は1、2回目ともにあるが、2回目の方が圧倒的に短い。

このように、学習者役で評価した学生の評価表で「良くなった」と評価されたところは、BIAS分析でも明らかに変化していることがわかる。日本語教育については知識も経験もない学生の評価ではあるが、BIAS分析の結果とある程度の相関関係が認められたと考えてよいと思う。

表1 調査Ⅳ MT1回目と2回目

※ A~F：学生 ※ 1~8：評価項目

※ 太字は評価の向上したもの、()内字は評価の低下したものである。(評価：全員のポイントを足したもの)

	MT1回目						MT2回目					
	A	B	C	D	E	F	A	B	C	D	E	F
1	13	22	22	22	11	17	19	24	24	23	20	16
2	13	21	23	22	12	16	18	25	24	24	20	20
3	15	20	22	22	11	16	18	21	23	22	23	20
4	15	19	21	23	12	15	22	18	23	23	20	21
5	13	22	19	23	14	15	21	23	23	23	21	21
6	21	24	16	24	14	18	25	24	19	24	24	22
7	19	23	21	22	15	19	22	24	25	24	22	21
8	16	22	24	23	13	15	18	23	24	25	24	23
	62%	91%	84%	91%	85%	91%	82%	91%	93%	94%	87%	(82%)

1：説明や話し方がわかりやすかった 2：学習者への指示が明確だった 3：学習者への質問が的確だった 4：学習者が理解していないことに気づいた 5：身振りや表情が授業の助けになった 6：声の大きさが適切だった 7：学習者を授業に参加させられていた 8：授業の計画にそって流れていた

IV 今後の課題

BIAS 分析を通じて、MT で小さな技術が上達するだけでなく、学生が教師の指示の出し方や、学習者の自発的な発話をうながす方法などを学んでいることがわかった。また時間当たりに実施した内容が2回目は圧倒的に増えており、今後長い時間の授業を組み立てる際、効率よく、かつ効果的な練習を取り入れていくことができるようになるものと考えられる。

4 回の調査を通して MT を導入した実習指導が可能かどうかを探ってきた。要請される研修の目的が、できるだけ現場に近い環境での実践訓練が必要であること、ある程度の技術が必要であることなどを考えると、MT はかなり有効な方法であると考えられる。今後の課題として①要素スキル内容の再考②MT の回数とその準備③ビデオ撮影と結果の処理④評価項目の検討などが挙げられる。これらについては、さらに実践しながら考察を加えていきたいと考えている。

実習を担当する教師と、評価される実習生との間で解決されなかった評価に伴うストレスは、MT 導入でかなり軽減されると思われる。「マイクロ授業が標準型のほほえみや授業の進め方を身につけた均質化した先生をつくりだすのではないか」(ジョージ・ブラウン 1981 : 17)、また「マイクロ授業では技術を内面化することが出来ないのではないか」(同書 1981 : 17) などという批判があることも事実である。しかし「マイクロ授業は大きな間違いを除き、自信を与えるもの、授業技術をみがき、それを発展させる手助けをする」(同書 1981 : 17) ものである限り、今後も大いに活用していきたいと考えている。

表2 調査Ⅳ 学生A MT1回目

1分

2分

先生の指示								/		/		/		/		/		/
先生の質問	/		/		/		/									/		/
先生の反応												/		/	/		/	
学生の反応		/		/		/		/		/								
自発的反応																		
沈黙						/				/								/
						10				20								30
非言語																		

3分

4分

先生の指示			/						/				/	
先生の質問	/		/		/		/		/		/		/	
先生の反応									/					
学生の反応		/		/	/		/		/		/		/	
自発的反応														
沈黙												/		
												25		
非言語														

5分

先生の指示			/															/
先生の質問	/											/						
先生の反応																		
学生の反応		/		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
自発的反応																		
沈黙																		
非言語																		

※ 沈黙の部分の単位は秒

表3 調査Ⅳ 学生A MT2回目

1分

先生の指示														
先生の質問	/	/	/	/	/	/	/	/			/	/		
先生の反応														
学生の反応		/	/	/	/	/	/	/			/	/		
自発的反応														
沈黙											/			
非言語	/	/												/

2分

3分

先生の指示		/												
先生の質問	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/		
先生の反応	/									/	/	/	/	
学生の反応			/	/	/	/	/	/						
自発的反応												/		
沈黙														/
非言語		/												

4分

5分

先生の指示	/			/									/			
先生の質問								/								
先生の反応								/						/	/	
学生の反応	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
自発的反応								/								
沈黙																
非言語	/			/								/				

※ 沈黙の部分の単位は秒

表4 授業評価表

授業評価表

教師 _____ 記入者 _____ 日時 _____

項目 _____

1が低い点・5が高い点

- | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1. 説明や話し方がわかりやすかった | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 2. 学習者への指示が明確だった | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 3. 学習者への質問が的確だった (タイミング・量) | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 4. 学習者が理解していないことに気づいた | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 5. 声の大きさが適切だった | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 6. 身振りや表情が授業の助けになった | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 7. 学習者を授業に参加させられていた | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| 8. 授業の計画にそって、流れていた | <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |

コメント

--

参考文献

- 青塚武司・金丸 孝・坂元 昂 (1977) 「マイクロティーチングの効果(1)」『電子通信科学技術研究報告』 pp. 59-64
- 石田敏子 (1981) 「日本語教師養成のためのマイクロティーチング」『日本語教育』44号 pp. 33-42
- 石田敏子 (1976) 「マイクロティーチングの語学教師要請への応用」『Annual Reports』 Vol. 1、国際基督教大学語学科：pp. 39-44
- 井上和子 (1987) 「日本語教員養成プログラムの意義と展望」『日本語教育』 63号 pp. 7-16
- 太田伸幸・児嶋文寿 (2007) 「講義ビデオの自己評価を用いた教授能力向上に関する実践—教科教育法Ⅱにおける学生による模擬授業を対象とした取り組み—」『愛知工業大学研究報告』 第42号A pp. 15-22
- 加藤清方 (2000) 「日本語教員養成のための新たなカリキュラム開発」『日本語教育学会秋季大会予稿集』 pp. 24-39
- 吉良 俣・佐藤静一・吉田道雄 (1980) 「教授訓練におけるマイクロティーチング的手法の研究」『熊本大学教育学部紀要』 第29号 pp. 231-236
- 吉良 俣・佐藤静一 (1979) 「マイクロティーチングによる教授訓練の効果」『熊本大学紀要』 第28号 pp. 141-151
- 楠本徹也 (1994) 「日本語教師海外派遣プログラムにおける事前研修のあり方と問題点」—文部省 REX 計画事前研修を担当して『日本語教育』 82号 pp. 59-71
- 近藤 勲・片山嘉雄 (1979) 「教授スキル習得の一方式」『岡山大学教育学部紀要』 第50号第1集 pp. 157-167
- 坂元 昂・藤井清久・大淀昇一・撫尾智信 (1977) 「簡易型マイクロティーチングにおけるフィードバックおよび評価作業の効果」『日本教育工学雑誌2』 pp. 81-92
- ジョージ・ブラウン著・斉藤耕二・菊地章夫訳 (1981) 『授業の心理学—授業技術改善のプログラム』 (株) 同文書院
- 砂川裕一 (2003) 「新たな日本語教育養成プログラム」と日本事情論の視界 『21世紀の日本事情』 pp. 52-73
- D. アレン・K. ライアン (1975) 『マイクロティーチング—教授技術の新しい研修法』 (株) 協同出版
- 土井捷三 (1979) 「授業研究へのマイクロティーチングの手法の導入」『神戸大学教育学部研究集録』 第62集 pp. 167-182
- 吉田道雄・吉良 俣 (1982) 「マイクロティーチングにおけるモデリングの機能」『熊本大学紀要』 第31号 pp. 279-287