

日本語教育実習における実習生の学びと変化

— 日本語教師養成講座の改善にむけて —

The Learning and Change of Teacher Trainees during Japanese Language Education Training: Toward Improving the Teacher Training Program

高 梨 信 乃 日 高 水 穂 アンドリュー・バーク
藤 田 高 夫 池 田 佳 子 古 川 智 樹
竹 口 智 之 奥 田 純 子 亀 田 美 保
Shino Takanashi Mizuho Hidaka Andrew Barke
Takao Fujita Keiko Ikeda Tomoki Furukawa
Tomoyuki Takeguchi Junko Okuda Miho Kameda

In this report we discuss the Japanese language education training which was offered as a new course for undergraduates of the Faculty of Letters and explore what the Japanese teacher trainees learned and how they changed through taking this course. The results of our research showed that trainees learned a wide range of knowledge necessary for the teaching of Japanese and that they became more deeply interested in Japanese language teaching through their participation in the course. It was also shown that they became more cooperative, more communicative, and showed more initiative through taking the course. On the other hand, it was revealed that at the beginning of the course, trainees lacked sufficient knowledge to prepare for the teaching of Japanese, which appears to indicate a potential problem existing in the present curriculum of the teacher training program.

キーワード

日本語教育実習、日本語教師養成講座、実習生、学び、変化

Keywords:

Japanese language education training, teacher training program, Japanese teacher trainees, learning, change

1. はじめに

本学では、2019年度より文学部・外国語学部・国際部・留学生別科が連携し、日本語教師養成講座の拡充・改善のための取組を行っている。学部生のための日本語教育実習の構築が喫緊の課題であったが、2年間の取組の結果、実施体制が整い、2021年度春学期に文学部において新規科目「日本語教育実習」が開講された。

本稿では、この第1期目となる「日本語教育実習」における実習生の学びと変化を考察する。日本語教育実習生の学びや変化については、近年のものに限っても冷・小山（2013）、清水・小林（2017）、渡辺・今西（2019）など多くの研究があるが、本稿は、実習生の学びと変化の考察を通して日本語教師養成講座の仕上がりとしての「日本語教育実習」の成果や問題点を明らかにすることにより、本学の養成講座のさらなる改善を目指すものである。

2. 日本語教師養成講座をめぐる社会情勢と実施体制

海外での高い日本語学習ニーズに加え、日本国内における在留外国人の増加・多様化により、近年、日本語教育の必要性が高まり、高い専門性を有する日本語教育人材がこれまで以上に求められている。

本学では、2013年度から文学部と外国語学部日本語教師養成講座を設置しており、受講生は各学部の特色を生かしつつ、日本語教育を学んでいる。2013年度に講座を新規開設する際に科目構成の指針としたのは、2000年3月30日付で文化庁の「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」より発表された「日本語教育のための教員養成について」¹⁾である。そこでは、「多様化する日本語学習者に対応した教育内容と日本語教授法の改善の必要性」が課題とされ、「各大学の創意工夫により、他の関連領域を含めた多様な教育課程の編成」をすることが推奨されており、文学部と外国語学部は、それぞれの人材養成の目的とカリキュラムの特色に応じた日本語教師養成講座を構築し、運営してきた。

一方、2018年3月2日付で文化庁の文化審議会国語分科会より発表された「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」（以下「報告」）²⁾は、社会情勢の変化に対応して日本語教育人材の養成・研修を見直すものであり、「大学における日本語教師養成課程の科目」として、日本語教育実習を最低1単位設けることが求められている。この教育実習には、①オリエンテーション／②授業見学／③授業準備（教案・教材作成等）／④模擬授業／⑤教壇実習／⑥教育実習全体の振り返りの6つの段階が含まれ、教壇実習の機会を全ての受講生に対して設けることが必要と明記された。なお、「④模擬授業」とは、授業計画や教材、指導方法などの妥当性を検討することを主な目的として、受講生同士が教員役と学習者役に分かれるなどして、授業のシミュレーションを行う活動を指し、「⑤教壇実習」とは「現実の日本語学習者に対して、

その学習・教育の効果を狙って、実際に指導を行う活動を指す」ことも明記されている。

2013年度の講座開設時に参照した「日本語教育のための教員養成について」では、実習に關するこうした明確な指針は示されておらず、本学の日本語教師養成講座では、実習にあたる活動としては、教授法に関する科目（文学部では「日本語教授法」と「日本語教育方法論」、外国語学部では「日本語教育演習」）の中で、模擬授業を行う形で実施してきた。もちろん、より実践的な実習を体験できる体制を整えることは望ましいことではあったが、文学部と外国語学部が個別に開拓できる実習の場は、受講者の規模に見合うものにはなりがたいというのが実情であった。

2013年度の入学者が卒業年度を迎えた2016年度以来、文学部と外国語学部の日本語教師養成講座の修了者は表1に示す人数であり、両学部を合わせて毎年度約50名である。

表1 日本語教師養成講座の修了者数

	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度
文学部	27	20	29	31	18
外国語学部	17	21	25	14	31

なお、講座修了者数は、最終的に講座の必要単位数を満たした者の数であるため、実習の受講者数はそれを上回る可能性が高い。この約50名を対象に教壇実習を含む「日本語教育実習」を実施できる体制づくりが喫緊の課題となった。新たなカリキュラムは2019年度入学生から適用されるため、「日本語教育実習」は、3年次配当とする文学部で2021年度に新規開講することになった（外国語学部では4年次配当のため、2022年度開講）。文学部・外国語学部および国際部の関係者で協議を重ね、教壇実習は、本学留学生別科において別科在籍留学生の補習授業として実施することとなった。

ここで、文学部の2019年度入学者の日本語教師養成講座のカリキュラム構成について説明しておく。

日本語教師養成講座の科目群は「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」の5分野で構成される。「報告」には、日本語教師養成講座を編成する際の目安となるモデルカリキュラム「大学における日本語教師養成講座の科目の例示」が掲載されており、「社会・文化・地域」分野から2単位以上、「言語と社会」分野から2単位以上、「言語と心理」分野から3単位以上、「言語と教育」分野から11単位以上、「言語」分野から8単位以上（計26単位以上）という単位設定が示されている。文学部では、これに即した形で表2のような構成でカリキュラムを再編成した。新規科目である「日本語教育実習」（2単位）は、3年次の春学期と秋学期にクラス分割して開講することとし、1年次配当の「言語学研究」「国語学概論a」、2年次配当の「日本語教育概論」「日本語教授法」を単位修得済みであることを受講条件と

表2 文学部の日本語教師養成講座科目配当年次（2019年度入学者）

*：必修科目

分野	1年次	2年次	3年次	4年次	単位数
社会・文化・ 地域 ／ 言語と社会	日本文化基礎論 比較日本文化論 スペイン文化論 a	日中比較文化論 チベット文化論 スペイン文化論 b	朝鮮文化論 文化人類学入門 世界のイスラーム文化 ロシア文化論 a	ロシア文化論 b	4単位以上
		*日本語教育概論			
言語と心理		教育と文化の社会学 グローバリゼーションと教育 教育人類学 学習・発達論 教育心理学			4単位以上
			発達心理学 a 発達心理学 b 第二言語習得論		
言語と教育		*日本語教授法 日本語表現論 a	英語科教育法 (一)(二) 日本語表現論 b		10単位以上
			*日本語教育方法論 *日本語教育授業分析 *日本語教育実習 英語科教育法 (三)(四) 独・仏・中国語科教育法 (一)～(四)		
	情報処理入門	情報社会と倫理			2単位以上
		メディア教育論 情報メディアの活用			
言語	*言語学研究	*国語学概論 a 国語学概論 b			8単位以上
		日本語学 I a 日本語学 I b 日本語学 II a 日本語学 II b			
	合計				28単位以上

した。

実習で成果を上げるためには、日本語に関する知識とともに、教案作成や模擬授業の経験を十分に積んでおく必要がある。3年次の春学期に実習を受講する場合、2年次までにそうした知識と経験を得ておく必要があるのだが、今回の受講生はどうであったのだろうか。そのような実習前の準備状況も含め、実習の内容と成果を3.で見ていくことにする。

3. 日本語教育実習における実習生の学びと変化

3.1 実習の概要

第1期となる「日本語教育実習」（授業担当：斎藤明子氏）の授業期間は、2021年4月9日から7月16日までであった（うち、4月16日は新型コロナウイルス感染拡大防止のために全学的な措置として休講となり、4月23日から6月18日まではZoomによるリアルタイム遠隔授業で行われた）。なお、留学生別科における授業見学と教壇実習は、14回の授業時間外に行われた。受講者（以下、実習生）は、文学部の3年生8名（文化共生学専修4名、英米文化専修3名、国語国文学専修国語学コース1名）である。実習内容は、留学生別科の初中級レベルの学習者を対象に、正規の授業で扱われた文法事項に関する補講を行うというものである。な

お、教壇実習の実施期間（6月中旬～7月中旬）には、留学生別科では対面とオンラインのハイブリッド授業が行われていたが、教壇実習は、実習生への負担を勘案して、オンラインのみのZoomによるリアルタイム遠隔授業の形で実施した³⁾。

本稿では、実習生全員を対象とするアンケート調査と、3名を対象とするインタビュー調査を、それぞれ開講時と修了時の2回実施した。以下では、これらの調査の結果をもとに、実習生の学びと変化の様子を考察していく。

3.2 アンケート調査

授業の開講時と修了時にアンケートを実施した。開講時のアンケートでは、【1】日本語教師養成講座を履修している理由（5項目選択式）、【2】2年次までに履修済みの日本語教師養成講座科目（選択式・一部記述式）、【3】「日本語教育実習」に期待すること（記述式）、【4】「日本語教育実習」で不安に思っていること（記述式）を回答してもらった。修了時のアンケートでは、【1】日本語教師養成講座を履修している理由（5項目5段階評価）、【2】「日本語教育実習」を受講した感想（11項目5段階評価）、【3】（1）受講前に「日本語教育実習」に期待していたことはどのくらい現実になったか、（2）受講前に「日本語教育実習」について不安だったことはどのくらい現実になったか、（3）自身について受講によって変化したと思うこと、（4）「日本語教育実習」を含めてこれまで履修した日本語教師養成講座の科目についての意見（記述式）を回答してもらった。

日本語教師養成講座を履修している理由は、開講時のアンケートでは5つの項目からあてはまるものを選んでもらい、修了時のアンケートでは5つの項目のそれぞれについてあてはまるかどうかを5段階で回答してもらった。結果は表3のようになっている。

表3 日本語教師養成講座を履修している理由（開講時・修了時）

項目	開講時	修了時				
		あてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
(1) 日本語教師になりたいから	0	0	3	5	0	0
(2) 日本語教師に限定せず国際交流に関わる職業に就きたいから	2	3	0	4	1	0
(3) 将来の選択肢の一つとして資格を取っておきたいから	8	6	2	0	0	0
(4) 留学生と交流したいから	3	5	2	1	0	0
(5) 地域ボランティアなどで外国人（日本語非母語話者）と交流する機会があるから	1	2	1	0	2	3

開講時には「日本語教師になりたいから」を選んだ実習生は0名であった。その一方、全員が「将来の選択肢の一つとして資格を取っておきたいから」を選んでおり、実習生にとって日

本語教師という職は選択肢の一つであり、あまり現実味を帯びたものでなかったとみられる。それに対して、修了時には「日本語教師になりたいから」について3名が「ややあてはまる」と回答している。また、「留学生と交流したいから」を選んだ実習生は、開講時は3名だったが、修了時は5名が「あてはまる」、2名が「ややあてはまる」と回答している。実習を体験したことにより、日本語教師という職や留学生との交流が具体的に実感できるものになったことがうかがえる。

修了時における「日本語教育実習」を受講した感想は、表4のようにになっている。

(1)～(4)では「授業の進度」「教案作成」「知識不足」「他の受講生との意見調整」による困難の度合いを問うたが、「教案作成」と「知識不足」が特に大きな困難となっていたことがわかる。一方で、「他の受講生との意見調整」を困難だったとは感じていない。(5)(6)で、全員がお互いに意見やアイデアを出し合って実習準備を進めてきたと回答しているところからも、実習生同士の緊密なチームワークが形成されていたことがうかがえる。

(7)(8)では、実習の授業の手応えを問うたが、自分の担当の授業については（控えめに）「ややあてはまる」の回答が多いが、他の受講生の担当した授業については「あてはまる」の回答もあり、十分な手応えを感じている。一方で、(9)の「実習で学習者と深くふれ合うことができた」については、評価が分かれているが、これは授業を進めることに手一杯で学習者と深くふれ合う余裕がなかったためだと思われる。

表4 「日本語教育実習」を受講した感想（修了時）

項目	あてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	あてはまらない
(1) 授業の進度についていくことがたいへんだった	3	3	1	1	0
(2) 教案作成がたいへんだった	6	1	1	0	0
(3) 日本語教育についての知識が不足していたのでたいへんだった	8	0	0	0	0
(4) 他の受講生との意見調整がたいへんだった	0	0	1	4	3
(5) 自分の実習準備に他の受講生から出た意見やアイデアを取り入れることができた	4	4	0	0	0
(6) 他の受講生の実習準備に意見やアイデアを出すことができた	5	3	0	0	0
(7) 自分が担当した実習の授業はうまくいったと思う	0	6	2	0	0
(8) 他の受講生が担当した実習の授業はうまくいっていたと思う	3	5	0	0	0
(9) 実習で学習者と深くふれ合うことができた	0	4	2	2	0
(10) 受講前よりも日本語教育への関心が強くなった	4	4	0	0	0
(11) 総合的に見て「日本語教育実習」を受講してよかったと思う	6	2	0	0	0

（10）「受講前よりも日本語教育への関心が強くなった」と（11）「総合的に見て「日本語教育実習」を受講してよかったと思う」は、全員が「あてはまる」「ややあてはまる」と回答しており、強い達成感が得られたことが確認できる。

開講時・修了時にいずれも記述式で尋ねたのは、実習への期待と不安についてである。期待することとして開講時に挙げられたのは、「日本語教師の仕事の実際を把握すること」「自信をもって教えられるようになること」などであり、修了時の「期待がどのくらい現実になったか」という問いに対しては、「期待していた以上」「予想以上に現実になった」といった非常に肯定的な回答が目立つ。一方、不安なこととして開講時に挙げられたのは、「45分間一人で授業ができるか不安」「上手く授業を進められるか不安」などであったが、修了時の「不安がどのくらい現実になったか」という問いに対する回答の多くが「すべて現実になった」「予想以上に大変で辛かった」「実習するには実力・知識が不足だった」など、不安に思っていたことで実際に苦労したことを訴えるものである。

修了時アンケートで尋ねた、日本語教師養成講座の科目についての意見（記述式）については、4.で触れる。

3.3 インタビュー調査

3.3.1 調査と分析の方法

インタビューの対象者は、8名の実習生のうち専修の異なる3名（S1、S2、S3）である。開講時インタビューは初回授業が行われた後翌週までにそれぞれ30分程度、修了時インタビューは最終回授業の翌々日までにそれぞれ60分程度、半構造化インタビューの形で行った。開講時インタビューでは、①日本語教師養成講座を受講している理由、②これまでの講座履修で経験したことや学んだこと、③実習に期待していること、④実習について不安に思っていることなどの項目について聞いた。修了時インタビューでは、①実習で経験したことや学んだこと、②実習を通じて自身が変化した点、③日本語教育に対する考えと気持ち、④実習に対する意見などの項目について聞いた。なお、S1の開講時のみが対面で、その他は全てzoomを通じて行った。

インタビューは録音し、文字化したものを分析対象とした。分析には質的内容分析（qualitative content analysis）の手法を用いた。手順については、Mayring（2000）や乙幡（2014）に示されている手法のまとめを参考に、テキストの選択、コード化、サブカテゴリー化、カテゴリー化の順に進めた。

以下、3名へのインタビューについて結果と分析を示す。なお、本文中では、生成されたカテゴリーを【】、サブカテゴリーを《》、データを「」で表示する。

3.3.2 S1 へのインタビューの結果と分析

S1 の開講時と修了時のカテゴリーとサブカテゴリーをそれぞれ、表5・表6にまとめる。

表5 S1 開講時のカテゴリーとサブカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー
外国・外国語への興味とこれまでの環境	外国や外国語への興味
	留学生との接点の少なさ
養成講座での気づきと学び	養成講座への興味
	音声学での苦勞
	日本語学習者に関する気づき
	日本語教育に関する気づき
	日本語の難しさ
教育実習への不安	学習者への対応の難しさ
	未知の教壇実習への不安
教育実習への期待	新たな経験と知識への期待
	外国人との交流への意欲

開講時（表5）の【外国・外国人への興味とこれまでの環境】には、《外国・外国人への興味》など2つのサブカテゴリーが含まれる。幼少時から英会話を習い、外国に対する興味を持っている一方で、大学では留学生と交流する機会があまりなかったことが語られている。【養成講座での学びと気づき】には6つのサブカテゴリーが含まれる。養成講座は「なんか英語も好きだし、ちょっと興味あるからやってみよっかなという感じで」始めたが、受講を進める中で、音声学や日本語の文法の難しさ、さらに日本語教育の文化的側面や学習者の多様性などへの気づきを得ている。

【教育実習への不安】と【教育実習への期待】においては、1回45分間の教壇実習に対して「自分にできるのかなとかいう気持ちはすごいおっしくなった」と不安を口にしつつ、一方で、「実際やってみることによって、なんか、知れることが色々あると思うので、それを知れるのが楽しみ」とも述べており、実習に対する不安と期待が相半ばする様子が見て取れる。

次に、修了時（表6）の【教壇実習までの不安・負担と乗り越える努力】においては、《未知の教壇実習への不安》とともに《教壇実習にむけた準備の大変さ》が語られている。その中でS1も他の実習生も実習に踏みとどまって努力できたのは、「元々この実習するっていう事には意欲があったメンバーだった」ことと、「ここで辞めるわけにはいかんみたいな感じやったと思います、皆」と述べている。【実習における経験と学びの過程】においては、教案のことを考え続けて準備した1回目の教壇実習が計画通りに進まず、「こんなに教案通りに行かんのか」と思ったが、「授業って、こんな感じなんやっるのが大分前よりは掴めたので」、2回目には準備がしやすく、実施時には「自分の今のレベル中では、凄い出来た方やと思う」と、進歩の実感を

表6 S1 修了時のカテゴリーとサブカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー
教壇実習までの不安・負担と乗り越える努力	未知の教壇実習への不安
	教壇実習にむけた準備の大変さ
	踏みとどまる気持ちと意欲
実習における経験と学びの過程	考え続けていた教案
	達成感のなかった1回目の教壇実習
	2回目の教壇実習での進歩と課題
	実習生同士の助け合いとそれから得られた力と達成感
	他の実習生のよい点や成長とそれから受けた刺激
日本語教師への志望と適性	強まった日本語教師志望
	日本語教師の仕事への適性
実習にむけて不足していたもの	実習に必要な知識の不足
	既習科目と実習とのつながりの薄さ
実習で得られたもの	大きな自信と知識
	人前で話し、自分の意見を言う力
	グループワークの力
	教壇実習での学習者との交流
	達成感と満足感

述べている。その間、教案についての意見交換など、他の実習生との助け合いから得られた力が大きかったという。また、他の実習生の授業活動のアイデアや話し方などの良い点に感心したことや、「何か皆が凄い、本当に、急に皆がうまくなるんで、授業が。」と、他の実習生の成長に刺激を受けたことが述べられている。

【日本語教師への志望と適性】においては、実習を経験した今、日本語教師になりたい気持ちが「ある」と言い、教案や教材作りを何度もやり直しながら自分で工夫できることなどが「自分に合ってる」と述べている。【実習にむけて不足していたこと】では、授業開始時点での《実習に必要な知識の不足》について「その実習に対してって部分では、多分、もう本当にゼロだったと思います」と述べ、その背景として《既習科目と実習とのつながりの薄さ》を指摘している。一方、【実習で得られたもの】としては、期待していた《教壇実習での学習者との交流》のほか、《大きな自信と知識》《人前で話し、自分の意見を言う力》《グループワークの力》が挙げられ、総じて《達成感と満足感》を得たと語っている。

3.3.3 S2の結果と分析

S2の開講時と修了時のカテゴリーとサブカテゴリーをそれぞれ、表7・表8にまとめる。

開講時（表7）の【外国・外国人との接点】では、これまでに海外経験や外国人との接点が少なく、外国人との交流について「緊張します、海外の人と関わろうとすると」という気持ち

表7 S2開講時のカテゴリとサブカテゴリ

カテゴリ	サブカテゴリ
外国・外国人との接点	海外経験
	少ない外国人との接点
養成講座での気づきと学び	養成講座受講のきっかけ
	養成講座の楽しさ
	日本語の難しさ
	模擬授業での経験
	身の回りの外国人に関する気づき
教育実習への不安	教育実習への不安
	教壇実習への不安
教育実習への期待	新たな経験への期待
	自己の成長への期待

が語られている。【養成講座での気づきと学び】においては、『養成講座受講のきっかけ』について「ちょっとやってみようかなって、ほんとにあまり、日本語教師になるぞ！ってすごい思ってたわけじゃないんですけど」と述べている。しかし、「日本語教師になるかどうかは別として、面白いな、って思いながら」受講しており、身の回りの外国人の存在や、日本語の難しさなど、さまざまな気づきを得ている。その中で経験した模擬授業では、扱った表現の説明について、「どんなときに使えて、どんなときに使えないのかっていう具体例がそこまで明確でなかったように思います」と自己評価している。【教育実習への不安】では、「やっていけるかな」という不安、特に、「だれも助けてくれない」教壇実習に対する強い不安感が語られている。同時に、【教育実習への期待】では、「何事も経験してみないとわからないかな、って思ってるので」と、新たな経験への前向きな気持ちも述べている。

次に、修了時（表8）の【教壇実習にむけての不安と緊張】においては、『未知の教壇実習への不安と緊張』が強かったことが語られている。授業見学の機会があったものの、「そんなに、自分が教える側やって思ってた部分もなかった部分もあったので」、学習者の日本語運用能力や発話量がつかめていなかったという。【実習での経験と学びの過程】では、まず、『教案通りに進めようとした1回目の教壇実習』について、「自分が予想したところに持って行かないという思いがあった」「例文に縛られてたか、縛られ過ぎてたかな」と振り返っている。しかし、その後の振り返り、意見交換、さらに2回目にむけた準備において、「どういう授業が良い授業なのか」「結構先生側から明確に提示」されたことと、「自分自身の事についても観察する」ことを常に求められる中で、S2自身を含め、実習生たちが変化していったという。「あ、どうして」とか、あの、あす、なんか、「みなさんの国では」みたいな、こう、発話量を増やそうみたいな、教案にどんどん変わっていき、「自分が説明するんじゃなくて、もう、とにかく学習者に話してもらおうように持っていく」方法を学びだしたと語っている。結果、2回目の教壇実習で

表8 S2 修了時のカテゴリーとサブカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー
教壇実習にむけての不安と緊張	未知の教壇実習への不安と緊張
	教える立場から見ていなかった授業見学
実習での経験と学びの過程	教案通りに進めようとした1回目の教壇実習
	担当教員からの示唆と求められた自己観察
	気づきと2回目の教壇実習での進歩
	実習生同士の意見交換と助け合い
日本語教育への理解と興味の高まり	日本語教師の仕事への理解の深まり
	高まった日本語教育への興味
実習にむけて不足していたもの	実習にむけて不足していた知識とその影響
	実習についての事前の情報の不足
実習で得られたもの	常に自分の意見を持ち、発信する姿勢
	意欲的になった自分
	実習を終えた満足感

は、学習者が想定外の反応をした場合にも慌てず対応できた。また、授業の全過程において《実習生同士の助け合いと意見交換》が活発であったこと、そして、実習生の間にそのような関係が築かれた要因としては、「やっぱり、先生の力が大きかったのかな」と思っていて」と述べている。

【日本語教育への理解と興味の高まり】では、実習を通して「日本語教師ってしんどいけど、こう、楽しいっていう感覚」があったといい、「日本語ボランティア、今後積極的に参加していこうかなみたいな気持ちになってたりします」と、興味の高まりを語っている。【実習にむけて不足していたもの】においては、授業開始時点で「日本語教育というか、日本語そのものに対しての」知識が不足しており、その状態で臨んだことが、実習において「すごい、は、あの、障害だったかなと思っています」と述べている。また、教壇実習が2回設けられたことなど、実習に関わる事前の情報が不足していたことも指摘している。一方、【実習で得られたもの】としては、授業で意見を常に求められる状況に置かれたことで、「自分の言う事をちゃんと考えるみたいな癖」がつき、「話し合いにおいて、沈黙は悪だなと」思うまでになったという。そして、自身のもと「怠惰な性格」だった点が「改善された」ことが実習を通じて生じた最大の変化だと語っている。

3.3.4 S3の結果と分析

S3の開講時と修了時のカテゴリーとサブカテゴリーをそれぞれ、表9・表10にまとめる。

開講時（表9）の【日本語・日本語教育への関心】においては、入学以前から言語としての《日本語への関心》を持っており、大学や学部の選択の際にもそれが関わっていたことが語られ

表9 S3開講時のカテゴリーとサブカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー
日本語・日本語教育への関心	日本語への関心
	留学生との交流
養成講座における気持ちの変化	養成講座受講の希望
	周囲の受講生の減少
	進路選択への迷い
日本語ボランティアでの気づきと学び	日本語教師の実像
	日本語教師の仕事への興味と不安
教育実習への不安と期待	新設科目であることによる不安
	実習の経験を生かすことへの期待

ている。また、入学後には言語学習を接点として《留学生との交流》もあったという。【養成講座における気持ちの変化】では、入学以前から《養成講座受講の希望》を持っていたS3が実際に受講し、最初は大勢いた周囲の受講生が、履修が進むにつれて次第に少なくなっていったこと、また、自身も《進路選択への迷い》が生じ、「今のところは、ふつうに企業に就職したいという気持ちのほうが強い」が、「一応もう取るからには取りたい」という気持ちで受講を続けているという状況が語られている。【日本語ボランティアでの気づきと学び】では、実際の日本語授業に参加したことで、日本語教師の仕事を直接に目にし、「やってみたいというのもあったんですけど（うん）それよりも、けっこう不安、こんなんできんなあみたいだな」と感じたと述べている。【教育実習への不安と期待】では、特に、「日本語教育実習」が新規科目であり、先輩や先生から過去の話聞くことができないことによる不安を述べている。一方で、実習の経験を「せっかく勉強してきたことですし、それを生かせる機会があったらいいなというふうに思ってます」と、積極的に捉える姿勢も見せている。

修了時（表10）の【実習での経験と学びの過程】においては、まず《実習にむけた準備の大変さ》が語られる。就職活動や他の授業の課題と同時並行であるという負担もあり、「泣きながら教案を作っていた」という。また、ガイダンスで教壇実習は「別科の補習の授業」だと聞いていたことから、学習者のためにきちんとやらなければならないという責任感も感じていたと語っている。しかし、緊張しながら迎えた1回目の教壇実習では、「学習者の反応とか、自分が授業してあって、こう理解してもらえた時のうれしさとか」を感じ、手ごたえが得られたという。続く2回目では、1回目の「自分の反省をしっかりと自分たちで、それぞれが理解して」生かすことができた。また、授業全体を通しての《受講生の変化と成長》についても語られている。「もう回数を重ねるごとに、みんな自分からこうなんか、手を挙げて」意見を述べるようになり、「それぞれの授業をみんなでアイデア出し合って、よりよい授業にしていって」という相互活動が生まれていった。そして、終盤には「なんか全員が全員、8人とも感じられるぐらい、なんか全員が成長したな」と思ったという。そして自身も、他の実習生との意見交換の中

表 10 S3 修了時のカテゴリーとサブカテゴリー

カテゴリー	サブカテゴリー
実習での経験と学びの過程	実習にむけた準備の大変さ
	負担の重さと感じていた責任感
	1 回目の教壇実習での緊張と手ごたえ
	2 回目の教壇実習での改善
	実習生の変化と成長
	実習生同士の意見交換から得た助け
日本語教育への理解と志望の深まり	深まった日本語教師の仕事への理解と志望
	学習者や日本語教師との交流
実習にむけて不足していたもの	実習に必要な知識や心構えの不足
	実習についての事前の正確な情報の不足
実習で得られたもの	自分の意見を持ち、積極的かつ適切に発信する力
	教える側の視点

で、教員とは異なる視点からの意見をもらえることで、アイデアの面でも心理的にも大きく助けられたと述べている。

【日本語教育への理解と志望の深まり】では、日本語教師の仕事について、より現実的に考えるようになり、「いつかはやりたいかな、というか、この経験を無駄にはしたくないなっていう思いが生まれてきました」と述べている。また、別科での実習を通じて《学習者や日本語教師との交流》も経験できたという。【実習にむけて不足していたもの】では、授業開始時点での《実習に必要な知識や心構えの不足》が語られており、「かといってそれを学ぶ機会があったわけでも」なかったと述べている。また、教壇実習の回数などの詳細について、事前に聞いていた情報と実際が違っていたという。【実習で得られたもの】においては、「自分の意見を持ってそれを発信する大切さっていうのを学んだ」ことで、他の授業でも「結構自分から積極的に発言する機会が増え」、同時に、「どうしたらうまく伝わるかとか。なんかそういう細かいところにも気を使うようになった」という。また、「先生という立場でこう授業してみて、なんか思考の、なんだろう。考え方の視点が変わったのかなって思います」と、新たな視点というべきものが得られたことも述べている。

3.4 考察

以下では、アンケート調査とインタビュー調査の結果から、実習生の学びと変化について考察していきたい。

結果から観察される実習生たちの学びと変化は、日本語教育に関わるものと、日本語教育のみに留まらないものに分けられる。

日本語教育に関しては、まず、日本語を教えること自体についての学びが挙げられる。開講

時には実際の日本語授業に関する経験がほとんどなく、学習者について想像することも難しかった実習生たちが、教壇実習の準備・実施・振り返りというプロセスを2回繰り返す中で、指導項目である日本語そのものをはじめ、指導のための用語や方法、授業活動の組み立て、学習者とのやりとりなど、授業実施に必要なあらゆることを一気に、かつ極めて実践的に学んでいった様子が見て取れる。担当教員からのフィードバックから「よい授業とは何か」を理解していき、それを実現するための具体的な方法を獲得していった(S2)。自分以外の実習生について「授業がうまくなった」「成長した」と互いに述べ合っていること(S1・S2・S3)からも、実習生たちが授業について評価・判断する力を身につけたことがわかる。

日本語教育に関して、実習生が変化した点は、日本語教育への関心の高まりである。インタビューの対象者3名について言えば、養成講座受講の動機は、外国や外国人に対する関心の強さがうかがえるS1、「ちょっとやってみようかな」という気持ちで始めたというS2、入学前から養成講座の受講を希望していたというS3と、三者三様である。その3名が修了時には、日本語教師の仕事について「自分に合ってる」(S1)、「しんどいけど、楽しい」(S2)、「いつかはやりたい」(S3)のように述べている。実習での経験を通じて、日本語教師という仕事について、より強く、具体的な関心を持つようになったことがわかる。

次に、日本語教育に留まらない学び・変化に関して述べる。アンケート・インタビューのいずれからでも強く浮かび上がるのは、実習生たちが実習の全体を通して、常に活発に意見交換を行い、助け合っていた様子である。それは、実習生たちにとって、互いにコミュニケーションをとりながら課題に取り組む「協働力」の醸成の場であったと捉えることができる。同時に、自分の意見を持ち、それを伝える「主体性」「発信力」が培われる場でもあった。

インタビュー対象の3名がいずれも「自分の意見を持ってそれを発信する大切さを学んだ」(S3)という内容のことを述べており、かつ、他の授業やアルバイトなどの場でも積極的に自分の意見を発信するようになったと述べている。実習生たちのこのような変化は注目し値する。この「協働力」「主体性」「発信力」といった力は、文学部のディプロマ・ポリシーにも通じる、まさに社会で生きていくための力そのものと言えるだろう⁴⁾。

以上で見てきたように、受講の前後で実習生たちは大きく変化しており、「日本語教育実習」は実習生たちにとって、日本語教育という分野についてはもちろん、分野を超えた貴重な学びの場としても機能したと言える。その学びのプロセスは、すべての実習生が「実習は大変だった」と回答しているように、負担の大きいものであったが、その分、やり遂げた際に得られた達成感も大きかったものと思われる。

ただ、その一方、問題点も明らかになった。それはインタビュー調査・アンケート調査のいずれにおいても実習生たちが指摘している、「実習に必要な知識が不足していた」「実習に関する事前の情報が不十分だった」という点である。後者の「事前の情報の不足」については、新規科目ゆえ致し方なかった点が多い。一方、前者の「実習に必要な知識の不足」については、

実習と既習科目の連携の問題として検討する必要があると思われる。この点について、4. で詳しく述べる。

4. 問題点と課題

上述のように、今回の「日本語教育実習」を通して、実習生に「実習に必要な知識が不足していた」ことが、課題として見えてきた。これは、個々の実習生の学力や日本語教育への関心度に帰せられる問題ではなく、日本語教師養成講座を構成する科目間の連携という、カリキュラム上の問題として検討する必要がある問題である。

修了時のアンケートの「(4)「日本語教育実習」を含めてこれまで履修した日本語教師養成講座の科目についての意見（記述式）」には、「もっと実習で必要な知識を勉強したいです」「日本語実習に実際に必要な知識の範囲をどの授業中にでも説明してもらえると取り組みやすい」「日本語の知識に関してはほとんどないに近かったため、実習を受ける前に勉強しておくよう教えていただきたかった」との回答があった。また、具体的に欠けていた「日本語の知識」の内容に触れたものとして、「ます形であったり、動詞のグループ分けであったり、日本人が学校で学ぶ国語とは別の枠組みを知る機会が必要です」とのコメントがあった。

今回の「日本語教育実習」の受講条件は、2年次までに履修できる必修科目「言語学研究」「国語学概論 a」「日本語教育概論」「日本語教授法」を単位修得済みであることとしたが、たとえば筆者の一人（日高）が担当する「国語学概論 a」では、「動詞の活用のしくみ」を主要テーマとして取り上げる回があり、まさに「ます形（連用形）」や「動詞のグループ分け（五段活用動詞（Ⅰ類）・一段活用動詞（Ⅱ類）・変格活用動詞（Ⅲ類））」についての解説を行っているし、「日本語教授法」（授業担当：北野朋子氏）でもこれらを取り上げている。

しかしながら、これらの科目の受講生は、授業で得た知識が日本語教育の現場とどのようにつながるのかを意識しながら受講しているわけではないのである。これらの知識を実習に活かすためには、授業担当者が「知識の応用の方向性」を具体的に示すこと、特に「日本語教育実習」を仕上げとするカリキュラム構成をふまえた丁寧な説明がさらに必要であることが、今回の実習生たちの反応から明らかになった⁵⁾。

このような「カリキュラムの体系性をいかに学生に自覚させるか」という問題は、文学部のみならず外国語学部にも共通する、いわば大学の授業のあり方そのものに関わる問題であると思われる。以下の実習生の修了時アンケートにおけるコメントが示唆的であろう。

私自身、日本語教育実習に行く自覚がないまま、養成講座にはいっているという理由で受講しました。そのため、それ以前の養成講座の授業の重要さも理解していなく、先生も私たちも分からないことがたくさんあって不安と戸惑いがありました。私たち受講者が実習

に行くという自覚ももちろん必要ですが、先生方にもその自覚を与えられるような授業を期待したいです。

「日本語教育実習」を「卒業論文ゼミ」などの任意の科目に、「養成講座」を「大学のカリキュラム」に置き換えたとき、同様の「不安と戸惑い」を感じながら（あるいはそうした意識すらなく）個々の科目を履修するということが、学生たちの学修の実態になってはいないだろうか。

一方で、個々の授業の到達目標は、すべてが同じゴール（たとえば日本語教師になること）に特化して設定されているわけではない。たとえば、上述の「国語学概論a」では、初回の授業でこの授業が、①ことばに関心のある人、②日本語研究をめざす人（国語国文学専修の専修関連科目）、③国語教師をめざす人（中高国語免許の必修科目）、④日本語教師をめざす人（日本語教師養成講座の必修科目）に「おすすめ」の科目であることを説明している。このように日本語教師養成講座を構成する科目の多くは、「日本語教師をめざす人」のみを対象としているわけではない。文学部でも外国語学部でも、カリキュラムはそうした一つの職業に特化した人材育成を目的とするものとはなっていない。専門学校等の日本語教師養成講座とは異なるこの点に留意する必要があるだろう。

教員側として、日本語教師養成講座を構成する科目の担当者間で情報や意見の交換を密にし、講座を充実させていくことが重要なのは言うまでもない。しかし、大学のカリキュラムが上記のような構成と性格を持つものであることから考えると、科目担当者間の連携のみでは不十分である。必要なのは、むしろ学生がそれぞれの目的に応じて科目間の関係性を主体性に導き出せるようにする教育ではないだろうか。日本語教師養成講座に関して言えば、たとえば、ある知識が「日本語教育実習」に関係するのかどうか、また、どのように関係するのかを自身で判断する能力（これはすなわち別の目的のために必要な知識を選別する能力でもある）を目覚めさせることが真の教育目標であり、カリキュラムの体系性はそのための「道しるべ」だと言えるだろう。

5. おわりに

以上、実習生の学びと変化という観点から「日本語教育実習」の成果と問題点を見てきた。「日本語教育実習」を通して実習生たちが大きく変化し、日本語教育の分野に留まらない学びを得たことが確認された。一方、問題点も明らかになった。これら「日本語教育実習」の問題点は、日本語教師養成講座の課題でもある。その解決のためには、教員がカリキュラムの体系性を意識しつつ、大学教育における養成講座であることによる特性をふまえて学生を指導することが重要だと言えるだろう。

今回、「日本語教育実習」を開講するためには、文学部・外国語学部・国際部・留学生別科という組織間の連携と、日本語教師養成講座の科目担当者間の情報共有・意志疎通が必須であった。実施にむけた取組の中で組織を超えた強い連携関係を築くことができた意義は大きい。2022年度からは文学部に続き、外国語学部でも「日本語教育実習」を開講することになる。この連携関係を基盤にして、それぞれの学部の特色を生かしながら、日本語教師養成講座を学生の能力を引き出す場へとさらに育てていきたい。

謝辞

本稿は、2019～2020年度関西大学教育研究高度化促進費において、課題「日本語教師養成講座の教育実習プログラムの構築―全学連携を目指した取組―」として経費を受けて実施した取組の成果を公表するものである。

この取組には、メンバーである本稿の著者のほか、文学部の森勇太教授、外国語学部の嶋津百代教授の多大な貢献があった。

本稿を成すにあたっては、2021年度春学期「日本語教育実習」の実施に関わった全ての方のご理解とご協力をいただいた。授業担当の斎藤明子先生、ティーチング・アシスタントの近藤未菜さん、高原愛さん、留学生別科の一色舞子先生、坪田珠美先生、末吉朋美先生、山本晃彦先生（現・鈴鹿大学国際地域学部）、実習に参加した留学生のみなさん、そして、8名の実習生のみなさんに心からお礼申し上げます。

注

- 1) 文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議「日本語教育のための教員養成について」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf（2021年11月3日最終閲覧）
- 2) 文化庁・文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf（2021年11月3日最終閲覧）
- 3) 文化庁は、コロナ渦中での教壇実習の実施形態について、「教壇実習実施先が、遠隔教育（同時双方向性が確立している場合に限る。）による授業を円滑に行っている実績を有し、指導担当講師と教壇実習担当受講生、日本語学習者が同時双方向性を保った状態で教壇実習を行うことができる環境が整えられる場合、遠隔による教壇実習を認めることができる」としている。（文化庁国語課「文化庁届出受理日本語教師養成研修実施機関・団体における新型コロナウイルス感染症への対応について」https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/pdf/92968301_02.pdf（2021年11月3日最終閲覧））
- 4) 文学部のディプロマ・ポリシーでは、「人文学各分野の専門性とそれを俯瞰する総合性を兼ね備えた21世紀型市民の育成をめざし」、「この目的を具現化した人材として」、「（3主体的な態度）社会や文化の多様性を把握し、他者とのコミュニケーションのなかで自己を自律的に確立していくことができる」能力を身につけた者に対して学位（文学）を授与するとしている。（関西大学文学部「文学部

の概要・教育方針」https://www.kansai-u.ac.jp/Fc_let/faculty/outline/policy.html（2021年11月3日最終閲覧）

- 5) そのほかに「授業経験や教案作成については他の授業で扱われていたが、教育実習とのレベルの差が大きすぎる」とのコメントがあったが、2年次までに模擬授業や教案作成を体験する機会となっている「日本語教授法」は、毎回の受講者が50名前後で推移しており、個々の受講者の実践経験の時間が限られているところに課題が残る。この点については、クラス分割など現実的な対応を検討する必要があるだろう。

参考文献

- 乙幡美佐江（2014）「ソーシャルワーク研究における質的内容分析法の適用」『社会福祉学評論』13, pp. 1-16, 日本社会福祉学会関東部会
- 清水順子・小林由依（2017）「日本語教育実習生の変化に影響を与えたものは何か—大学生活との関わりから—」『北九州市立大学国際論集』15, pp. 85-92, 北九州市立大学国際教育交流センター
- 冷麗敏・小山慶一（2013）「日本語教育実習生の気づき分析と教師の振り返り」『応用言語学研究論集』7, pp. 23-32, 金沢大学人間社会環境研究科
- 渡辺史央・今西利之（2019）「海外日本語教育実習に参加した学生の心的変容について—実習生の記述文からみえた「気づき」や「学び」—」『高等教育フォーラム』9, pp. 13-26, 京都産業大学
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089>