

Title	日本語非母語話者を対象とした日本語教育実習：アンケート結果からの考察
Author(s)	大和, 祐子
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2014, 13, p. 35-50
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/56946
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

日本語非母語話者を対象とした日本語教育実習

— アンケート結果からの考察 —

大和 祐子

【要旨】

本稿では、日本語日本文化教育センターで実施する日研生向け日本語教育実習における実習生のニーズとそれに対する実践について報告する。本稿で扱う実習生は、母国では上級レベルの日本語学習者として日本語を学ぶ側であった。彼らには日本語教授経験や日本語教育実習経験はなく、多くの実習生は日本語教育実習を通して日本語を教える経験を初めてすることになる。このような、上級日本語学習者から日本語教師への橋渡しが必要な日本語教育実習では、日本語母語話者に対する日本語教育実習とは異なるアプローチが必要となる。そこで本稿では、その具体的な方法を探るために、実習生のニーズを明らかにした。それに基づいて作成したシラバスにしたがって日本語教育実習を行った結果、1学期間の日本語教育実習を経て、実習生は自身の教師としての成長をどのように捉えているか。以上の点から非母語話者向け日本語教育実習の現状と課題を明らかにした。

1. 研究目的

本研究では、日本語日本文化教育センターで受け入れる「日本語日本文化研修留学生（以下、「日研生」）」として1年間日本に留学してくる学生を対象とした研究科目「日本語教育実習」について、そのあり方を探るための基礎的な調査を行った。

日本語非母語話者の日本語教師は増加している。国際交流基金（2009）によると、現在海外で働く日本語教師（約5万人）のうち、約7割が日本語を母語としない日本語教師である。日本語教育では、まだ日本語ネイティブであることが日本語を教えるために大きなプライオリティになっている部分が少なくない。しかし、英語教育において主張されているように、言語教師に要求されるのが、外国語習得の経験があり、それに成功していること、学習者の母語と文化に詳しい知識があることである（Phillipson, 1992）のであれば、日本語教育においてもノンネイティブ日本語教師に対する期待は今後高まっていくと考えられる。しかし、海外では特に、ノンネイティブ日本語教師が多数活躍している一方で、彼らが日本語教師教育を受けられる機会は限られている。日本語教師教育を受ける機会がなかったノンネイティブ日本語教師は「日本語が上手である」というだけで教壇に立つことになってしまう場合も多い。

実は、日本国内で日本語教育の経験がない日本語非母語話者が実習を行える機会は、大変少ない。日本語教師を目指す日本語非母語話者が実習を行える機会として、国内の大学院で開講されている日本語教育実習が考えられるが、日本国内の大学院の教育実習で教壇実習を行っている機関はわずか8機関であった（国立国語研究所, 2002）。また、そのような教育実習は通常日本語母語話者の日本語教師養成の視点から考えられているものであり、日本語非母語話者ならではの視点を生かした実習を経験するのは難しい状況にある（堀, 2007）。

一方、日本語非母語話者に特化した日本語教師養成プログラムとして、国際交流基金の日本語国際センターで行われる「海外日本語教師長期研修」がある。この研修は、日本国外で教えるノンネイティブの日本語教師を招聘し研修を行うというものである。しかし、このプログラ

ムに参加できるのは既に日本語教師として活躍している日本語非母語話者であり、日本語教師に対する再教育に近い意味合いがあると考えられる。また、2001年以降、研修期間が6ヶ月に短縮されたことに伴い、教壇実習は行われていない（八田，2008）。このように、日本語教育実習を行うということに限って言えば、日本語非母語話者が対象となる日本語教師養成の機会は極めて少ないと言える。

これから日本語教師を目指す日本語非母語話者を対象とした日本語教師養成の場という点では、本センターにおける日本語教育実習は特徴的である。この科目における実習生は、母国で日本語教育学を専門的に学んだ経験があるわけではなく、日本語教師経験があるわけでもない日本語非母語話者である。そのため、教授経験がない日本語非母語話者が日本語教師になるということを念頭においた、対象者を限定したコースデザインができ、より実習生のニーズやレディネスに応えることが可能である。その一方で、実習生は日本語教育学の専門知識があることが履修の条件とはなっておらず、かつ留学期間の後半である春学期のみが実質的に日本語教育実習を行える期間であるなど、いくつかの制約がある。

さらに、実習生は「日本語教育実習」の履修と並行して、1年間の留学期間に日本語能力を向上させるための授業も履修している、上級日本語学習者でもある。そのため、彼らは日本語の現象や日本語教育現場で起こっていることを学習者として捉える傾向にあり、その姿勢が教壇実習にも影響を及ぼすことが予想される。同じ現象を学習者としてではなく教師として捉える発想の転換が実習生に求められるが、そのためには日本語教育実習の授業で、それを可能にするような授業計画が必要となる。

以上を踏まえ、このような実習生が教壇実習を行うための準備として「日本語教育実習」の授業内で扱うべきことはどのようなことか。この点について、履修した学生に対して授業前・授業後に実施したアンケートの結果から、日研生向け「日本語教育実習」に対する実習生のニーズとレディネスを明らかにする。さらに、実習生のニーズやレディネスを基に作成したシラバスによって行われた現状の授業に対する評価と実習生が「日本語教育実習」を通してできるようになったと感じることから、日本語非母語話者のための日本語教育実習の現状と課題を明らかにする。

2. 先行研究

日本語教師養成は、日本語教育学の研究分野の1つで、多数の先行研究がある。これまで、日本語教師養成に関する研究を対象別に分類すると、大学の学部などで学ぶ日本語母語話者の日本語教師養成を扱ったもの（亀川，2006など）とノンネイティブ日本語教師の再教育を扱ったもの（久保田，2006など）に大別できる。前者では、日本語教師の資質について扱った研究（亀川，2006）、海外における日本語教師の役割を扱った研究（平畑，2008）などがあるが、本研究で対象としている日本語非母語話者の日本語教師志望者とは大きく異なる点も多いと考えられる。また、大学院における日本語教師養成について扱った才田（2007）もあるが、そのプログラム自体は日本語母語話者の実習生を念頭においたものであり、本研究で扱うような日本語を母語としない日本語教師養成において、これらのプログラム内容をそのまま援用するのは難しい。

後者のノンネイティブ日本語教師についての研究のほとんどは、既に母国で活動し、日本で

教師の再教育を受けているノンネイティブ教師を対象としており（久保田，2006など）、ノンネイティブ教師が担う役割についての考察やノンネイティブ教師が自身の強みを生かしていくためにはどのような能力を養っていくべきか、ケーススタディーで考察したもの（ロクガマゲ，2007）などがある。しかし、具体的にどのようにノンネイティブ教師を養成するかという観点からの研究及び実践報告は、ほとんどない。その中で、本研究の対象者と比較的状况が近い、新人の日本語教師など現場経験の少ないノンネイティブ日本語教師について扱った研究としては、八田・小澤・嶽肩・坪根（2012）がある。八田ほか（2012）では、タイ人の新人日本語教師のビリーフが研修によって変化し、さらなる改善を目指すなどの姿勢が見られたことから、研修に一定の効果があったと報告されている。このように比較的短期間の研修においても、研修に参加した教師には、何らかの「気づき」や「学び」があったことがうかがえる。しかし、そのように研修が効果的であった背景には、タイ人の新人日本語教師のニーズやレディネスに合ったプログラムが準備されていたという点が大きい。本研究で対象とする日本語教育実習生は、八田ほか（2012）のようにバックグラウンドに共通点が多い実習生ばかりではないが、彼らのニーズやレディネスを調査した上でシラバスを構築していく必要があると考えられる。

一方、近年の日本語教師養成では「教師の成長」が注目されるようになってきている。「教師の成長」とは、言語学、認知心理学、教育学などの周縁領域の知識を取り入れながら、自身の教育実践を内省し、さらに実践し、内省するというサイクルを繰り返すことが教師を成長させるという考え方である（Wallace, 1991）。このような考え方が重視されるようになったのは、日本語教師養成を行う過程で、教師が日本語教師に必要な技術を明示的に教え授けるのではなく、実習生自身が様々な活動や実際の教授経験を振り返って、その経験から学びとっていくことが重要だという考え方に移行してきたためである（河野，2009）。ただし、本研究で対象とする実習生のように、教育経験がない実習生の場合、過去の教授経験を振り返ることは不可能なため、日本語教育実習の授業内での活動が実習生自身の振り返りや成長のために重要な意味を持つと予想される。そこで、本研究でも実習生のニーズやレディネスに基づいて構築したシラバスを実践した結果、実習生が日本語教育実習を通してどのような成長ができたと感じるかを調査することにより、日本語非母語話者向けの日本語教育実習の現状と課題を明らかにする。

3. アンケートの分析方法

本研究では、授業前アンケート及び授業後アンケートの回答とそれを補完するインタビューにより、日本語非母語話者向けの日本語教育実習の現状と課題を検討する。本研究で用いるアンケートの質問の中には、回答を自由に記述してもらう方法をとったものもある。これらの質問事項に対する回答の整理には、大谷（2008）のSCAT法を用いた。大谷（2008）のSCAT法は、4ステップコーディングを行い、コーディングされた構成概念からストーリーライン（現時点で言えること）をまとめていくというものである。この方法は、比較的少ない質的なデータを分析する際に有効であるとされている。本研究の場合、対象とする教育実習生が少数であり、統計的な手法では明らかにできないことも多い。また、実習生の個人情報保護の観点からも、実習生が特定できない形で記述する必要がある。そこで、本研究の分析では、複数の実習生の記述した内容から日本語教育実習を行った日本語非母語話者のストーリーラインをまとめることとする。以下、特に断りがない限り、この方法で分かったことをアンケート結果として記述

する。

4. 調査1：実習生のニーズ・レディネス調査

4. 1 調査協力者

本研究における調査協力者は、日本語日本文化教育センターの平成26年度春学期の「日本語教育実習」履修生のうち、6名の日本語非母語話者である。彼らは日研生として日本に2013年10月～2014年9月に留学していた学生である。彼らの国籍は、中国、タイ、ベトナム、ミャンマー、ルーマニア、ベルギーと様々であった。彼らは全員母国で原籍大学があり、母国での大学の専門は日本語学もしくは日本学であった。そのため、来日時点での日本語学習歴は3年以上で、「日本語教育実習」を履修した時点での日本語能力は全員上級レベルであった。

なお、授業履修者の中には他学部の正規生で「日本語教育実習」を履修することで単位の読み替えを行った日本語母語話者も1名いたが、本研究では分析の対象外とした。さらに、春学期の期間中の2週間、大阪樟蔭女子大学の日本語教育実習生（日本語母語話者）2名を本センターの「日本語教育実習」に受け入れたが、こちらも本研究の分析からは除外した。

4. 2 授業前アンケート

授業前アンケートは、「日本語教育実習」の初回または2回目に調査紙で実施した。質問事項は以下の通りである。回答内容に応じて、調査紙とは別に筆者が個別に実習生にインタビューを行った。

- (1) 「日本語教育学入門」履修の有無
- (2) (プライベートレッスンやTAを含む) 日本語教授経験の有無
経験がある場合は、教えた場所と学習者
- (3) 日本語教育実習経験の有無
経験がある場合は、教えた場所、期間、学習者
- (4) 「日本語教育実習」でできるようになりたいこと (自由記述)
- (5) 「日本語教育実習」の中で取り扱ってほしいこと (自由記述)

4. 3 結果

授業前に実施した調査の結果は、以下の通りである。

4. 3. 1 日本語教育学の基礎知識

- (1) 「日本語教育学入門」履修の有無
はい…6名 いいえ…0名

本センターでは、留学生にとって2学期目にあたる春学期に「日本語教育実習」が開講されているが、それに先立って、1学期目にあたる秋学期に「日本語教育学入門」が開講されている。本センターのカリキュラムでは、「日本語教育実習」履修希望者は原則的に「日本語教育学入門」を履修し単位を取得している必要がある。そのため、実習生6名全員が秋学期に開講された「日本語教育学入門」を履修していた。なお実習生が履修した平成25年度秋学期の「日本語教育学入門」では①日本語教育学とは、②日本語教師、③日本語を学ぶ人々、④シラバスデ

サイン、⑤教材分析、⑥授業デザイン（教案作成）、⑦模擬授業と授業の評価を扱った。⑦の模擬授業は、希望者のみを対象とし、他の履修生は模擬授業を見学し授業評価を行った。授業は、講義とグループワークを組み合わせる形で行った。

4. 3. 2 日本語教育経験の有無

調査紙では、日本語教育経験の有無として、「日本語教授経験の有無」と「日本語教育実習経験の有無」の2点を質問した。

(2) (プライベートレッスンやTAを含む) 日本語教授経験の有無

はい…1名 いいえ…5名

既に述べたように、本研究で扱う「日本語教育実習」の履修生は、基本的には日本語教師をこれから目指す日本語非母語話者を対象としている。そのため、日本語教育経験の有無は履修にあたって条件とはなっておらず、実際6名の実習生のうち5名はプライベートレッスン、ボランティア、TAなども含め、「日本語教育経験がない」と回答した。実習生の多くが、日本語教育経験がない理由としては、彼ら自身の年齢が20代前半と教師としては若く、日本語学習期間も3年程度であることが挙げられる。

一方、1名の実習生が「日本語教育経験がある」と回答した。この実習生は、母国で後輩にあたる日本語専攻の2・3年生、ビジネスマン、理系の高校生に対して日本語を教えたことがあると答えた。一部はボランティアとして、その他はアルバイトとして日本語を教えていたという。なお、学習者は全て実習生と同じ母語であり、母語を用いて日本語を個人指導していたため、本センターで行う「日本語教育実習」のような直接法での日本語教育経験はなかった。

(3) 日本語教育実習経験の有無

はい…1名 いいえ…5名

本センターの「日本語教育実習」以外の場での日本語教育実習の経験を尋ねたところ、実習生6名のうち5名が「日本語教育実習の経験はない」と回答した。「日本語教育実習経験がある」と回答した1名の実習生は、秋学期に本センターで開講された「日本語教育学入門」の中で行った模擬授業での実習経験を挙げていた。その模擬授業を除いては、他の機関での日本語教育実習の経験はないという。このように、ほぼ全ての学生に日本語教育実習経験がない理由は、母国の大学でのカリキュラムとも関連がある。実習生の母国での専攻は、日本語学または日本学であるが、そのカリキュラムの中に日本語教育学が含まれていることは稀である。日本語学習者が多いアジア圏の大学においても、日本語教育学にあたる授業が開講される場合でも4年生時の選択科目として配置されていることが多く、日研生として実習生が来日した時点では、日本語教育実習のみならず、日本語教育学についても学んだことがないのが普通となっている。ただし、実習生のうち1名は、原籍大学が教育大学であるため、教育学については学んだ経験があった。

4. 3. 3 「日本語教育実習」を通してできるようになりたいこと

次に、実習生が「日本語教育実習」でできるようになりたいことについて、自由に記述してもらう形式で問うた。その結果、6名の実習生からは、延べ13回答が得られた。実習生から得られた回答からは、「日本語らしい日本語」「わかりやすい説明」「学習者とのコミュニケーション」といったキーワードが浮かび上がってきた。

第1に「日本語らしい日本語」からは、文法的に正しいというだけではなく、日本人がごく普通に使う自然な日本語を教えたいという意識があることがうかがえた。その背景には、自分自身の日本語学習経験も反映されているものと考えられる。実習生には、母国で日本語を学び日本へ留学してきて、学んできた日本語と異なっていることに気づいて、とまどいを覚えた経験がある人が少なからずいた。多くの日本語学習者は、初級レベルであればなおさら、母国で日本語を学ぶのが普通となっている。それはつまり、本研究の実習生のように、日本語を母語としない教師が日本語を教えることになる可能性が高いことを意味する。このような事情から「日本語らしい日本語」を教えるということは、実習生にとっては切実な問題であることが分かる。

第2に「わかりやすい説明」については、どの実習生からもまんべんなく出た意見であった。その背景には、日本語を教える上での導入、練習、運用練習という流れを授業の中で上手くこなすことを授業における1つのモデルであると見なしていることがうかがえる。日本語学習経験がある実習生であっても、日本語を学習していた時に、教師が導入、練習、運用練習というステップを踏んで授業を行っていることは、それほど意識する機会がなかったはずである。そのため、これらの授業の流れをいかに守って授業をするか、ということは、実習生にとっては授業を滞りなく行うためには重要なことであると考えているのであろう。実習生のコメントには、スムーズな授業の流れを理解し実践できるようになりたいということや初級文法や漢字を簡単な語を使って学習者にわかりやすく教えられるようになりたいということが述べられていた。これらは、秋学期に開講した「日本語教育学入門」で扱った授業の基本的な流れを意識して述べられているものと思われる。

第3に「学習者とのコミュニケーション」からは、実習生が教室における教師のふるまいに関心をもっていることがうかがえた。その背景には、自分自身の日本語学習経験を通して得られた理想とする日本語教師像があると考えられる。彼らの中でも数人が語っていたように学習者とのコミュニケーションが円滑な日本語教育に重要であり、単純に日本語を教えることのみが日本語教師としての役割なのではないという意識が実習生に強くあることがうかがえる。また、コメントの中には、学習者を授業で楽しませる方法を学びたい、といった授業内容に関連の深いものから、自信を持って落ち着いて授業ができるようになりたい、というやや周辺的なものも含まれる。授業で起こりうる想定していない学習者の発話に対しても、落ち着いて対応できるようになりたい、という意見もあった。

4. 3. 4 「日本語教育実習」の中で取り扱ってほしいこと

さらに、「日本語教育実習」を通してできるようになりたいことを踏まえ、この授業で取り扱ってほしいことについても自由に記述してもらった。その結果、6名の実習生から、延べ20回答が得られた。実習生から得られた回答からは、「初級文法の説明」「よりよく教えるためのコツ」

といったキーワードが浮かび上がってきた。

第1に「初級文法の説明」では、易しい日本語で初級学習者に対して説明するために注意すべきことを学びたいというコメントが多数あった。これは、「日本語教育実習」で主に扱うのが初級の日本語の教え方であり、コースの最後に行う教壇実習も初級日本語学習者に対して行うことを念頭においてのコメントだったと考えられる。

第2に「よりよく教えるためのコツ」では、学習者のモチベーションを高める方法、学習者に日本語で話してもらえようにする方法などを経験者に学んだり、実習生同士で模擬授業の様子を通して学んだりしたいということだった。また、経験がない実習生が犯しがちなミスを教壇実習の前にあらかじめ知っておきたい、という意見もあった。これらの意見は、実習生のほとんど全員に日本語教育経験がないため、教壇で母語ではない日本語を教えるという未知の経験でできるだけ失敗しないため、知っておくべき情報だと実習生が考えたためであろう。

5. 「日本語教育実習」授業内容

授業前に実施したアンケートの結果を基に、実習生のニーズとレディネスを分析し、具体的な授業計画を立てた。まず、アンケートから明らかになった実習生のニーズとレディネスは次のようにまとめることができる。実習生の「日本語教育実習」におけるニーズは、初級レベルの日本語をコミュニカティブに教えるための説明方法及び教具の使い方を学びたいというものだった。しかし、日本語教育経験は全員ほぼゼロであり、実習を経験するのも今回が初めてであった。

以上のニーズとレディネスに基づいて作成した授業計画は、表1の通りである。毎回の授業が下記のように行われた他に、実際の日本語教育現場を体験してもらうため、初級レベルの日本語の授業見学も毎週別の日時に行った。

表1 2014年度春学期「日本語教育実習」の内容

	内 容	備 考
4月21日(月)	オリエンテーション, 直接法体験	
4月28日(月)	教案実習	※各日2ペアずつ発表
5月12日(月)	(ペアで教案を作成→発表)	
5月19日(月)	模擬実習	※各日2ペアずつ発表
5月26日(月)	(ペアで教案を作成→模擬授業)	
6月2日(月)	大阪樟蔭女子大学の実習生との協働学習	
6月9日(月)		
6月16日(月)	教壇実習準備	※教案作成, 教材準備
6月23日(月)	教壇実習	※各自1回(30分)ずつ実施
6月30日(月)	(教案は各自作成)	
7月7日(月)	(授業の内容をビデオ録画・写真撮影)	
7月28日(月)	実習のまとめ	

5. 1 直接法体験

本研究で対象となった実習生は全員、母国で日本語教育を受けており、基本的には初級段階では母語または英語を媒介語として日本語教育を受けていた。中には、直接法による外国語教育を受けた経験がない実習生もいた。本センターで行う「日本語教育実習」の教壇実習では、日本語による直接法で行うため、まずは直接法で外国語を学ぶという体験をしてもらった。直接法体験では、本授業のTAである韓国語母語話者にごく簡単な韓国語を韓国語で教えてもらった。その後、実習生同士で、学習者が目標言語で授業を受けることとはどういうことかをディスカッションし、直接法で教える場合に配慮すべきことを考えてもらった。実習生は、教師の語の選択、文法事項の説明の際の工夫、学習者の発話に対する教師のフィードバックなどに注目していた。

5. 2 教案実習

教案実習は、実習生2名がペアになって行われた。実習生は協力して、初級文法の1つを教える場合の教案を作成した。教案作成後、他のペアの実習生がその教案にコメントした。具体的な教案の書き方は、秋学期に開講された「日本語教育学入門」で学習済みであったが、教案を書く経験は、現職の日本語教師ではない彼らにとっては必要なことであると判断した。教案実習を行ったところ、他の実習生からは、より詳細な教案の内容面に着目したコメントが見られた他、授業内の練習でアイデアが多数挙げられた。

5. 3 模擬授業

模擬授業も、実習生2名がペアになって初級文法の1つを取り上げた教案を作成し、実際に他の実習生を学習者役として実際に授業することを体験した。教案を書くことを数多く経験する必要であったため、またクラスでのインタラク션을想定した教案を作成する必要性を実習生に感じ取ってもらうため、実施した。模擬授業後、学習者役をした実習生よりコメントがあり、授業での教師が学習者の誤用をどう修正するか、など教師のふるまいに関することについて議論が行われた。また、模擬授業をした学習者に対しては、他の実習生から、教具の使用がよかったか、説明の仕方が誤解を生むようなものではなかったか、といった点からのコメントがされた。

なお、模擬授業に先だって、母語話者向けの日本語教師養成で使われる、日本語の授業の失敗例を収録したDVDを見て、クラスでのインタラク션을考える際の参考にもらった。

5. 4 日本語を母語とする実習生との協働学習

本研究で対象とする「日本語教育実習」は、主に日本語非母語話者向けの教育実習指導を行ったが、2回のみ日本語母語話者も一緒に授業に参加した。授業では、2回のうち1回は、「から」と「ので」の違いなど類似した文型を取り上げ、それを初級～中級前半の日本語学習者にわかりやすく説明するにはどのような方法が望ましいか、グループに分かれて考えてもらい、教案を完成させてもらった。なお、グループには日本語母語話者が1名ずつ含まれるようにグループ分けをした。この活動は、初級後半以降で必要となる日本語の類似表現をいかに端的に説明するかということを考える機会を提供するために実施した。2回のうちもう1回は、日本語母語

話者が考えた教壇実習のための教案を日本語非母語話者である本授業の実習生がコメントするという活動を行った。実習生は、日本語を学習した経験から、クラスでの活動のアイデアを出していた。この活動は、自分自身の教案だけでなく、他の実習生の教案から導入方法などのアイデアを学ぶため、また客観的に教案の内容を検討する力を養ってもらうために行った。また、この他に、実習生から日本語母語話者に対してインタビューをする機会もあった。日本語母語話者で日本語教師を目指す学生はどのような動機で、どのような勉強をして日本語教師になるのか、海外で日本語教師をしてみたいと考えているかということについて、質問が出た。

5. 5 教壇実習

教壇実習では、実際に初級レベルの日本語学習者を学習者として、実習生が日本語で授業を行った。教壇実習では、学習者が既に習った日本語文法を用いて、簡単な会話ができるようになることを目的とした。新しい語を必要に応じて導入することはあったが、学習者への負担も考慮し、新しい文型は導入しないこととした。毎回3名の実習生が各30分間リレー形式で授業を担当した。3週間（全3回）に渡って行われた教壇実習で、どのような項目を教えるかについては、実習生が主体となって決定した。なお、担当教員からは、どのような項目を教えるかについて考える際には、初級日本語学習者が日本で日常的に遭遇する場面を想定して考えるように指示した。実習生同士の話し合いによって決められた全3回の授業のスケジュールは、図1の通りである。

教育実習スケジュール			
	①1300-1330	②1330-1400	③1400-1430
2014/6/23 アドバイスを する・もらう	オリエンテーション ・ ウォーミングアップ	学習項目：アドバイスを求める ～たいのですが 担当者：	学習項目：アドバイスを ～たらいいでしょ 担当者：
2014/6/30 買い物する	学習項目： N1とN2では、どちらが～ 担当者：	学習項目：物を説明する Adv + Adv 担当者：	学習項目： ～てみていいですか 担当者：
2014/7/7 道を案内する	学習項目： Place をV 担当者：	学習項目： V(する)と～ 担当者：	学習項目：練習 グループワーク 担当者：

- 実習参加者は、自分の担当ではない時間の授業も見学します。
- 実習教室は、1212教室です。
- 授業開始より少し前に実習教室のカギを開けておきますので、授業の準備に利用してください。




図1 教壇実習スケジュール

教案は各実習生が作成し、教材についてもそれぞれが作成した。また、教壇実習の様子はビデオカメラで録画された。一連の活動を実習生主体で行ったのは、実習生自身で学習者に教えるべきものを選択したり、教え方を工夫したりしてもらったためであった。実習生の中には、教具を自ら作成するなど様々な工夫をしている様子が見えた。

5. 6 授業見学

各回の授業での課題とは別に、5月初旬から7月下旬にかけて毎週1コマ初級レベルの日本語の授業が行われているクラスの見学を行った。具体的には、日本語日本文化教育センターのUプログラム（学部留学生予備教育プログラム）の学生が受けている日本語の授業のうち、4月来日時にはゼロ初級である学習者のクラス2クラスが対象となった。実習生が見学したクラスは、主に初級日本語文法と漢字を学ぶクラスであった。また、実習生は毎週同じクラスを継続的に見学し、場合によっては担当する日本語講師の授業内のアシスタントを務める場合もあった。

6. 調査2：「日本語教育実習」への評価と実習生の成長

6. 1 調査協力者

調査2の調査は、2014年度春学期の「日本語教育実習」を履修した日研生6名を対象とした。結果的に、授業前アンケートで回答した6名全員が対象となった。したがって、調査2で対象となった実習生の内訳は、授業前アンケートの調査協力者と同様である。彼らは、「日本語教育実習」の授業で扱ったすべてのタスクに取り組み、コース全体の出席率も9割以上であった。

6. 2 授業後アンケート

授業後アンケートは、「日本語教育実習」の最後の回に調査紙で実施した。質問事項は以下の通りである。回答内容に応じて、調査紙とは別に筆者が個別に実習生にインタビューを行った。

- (1) 実習に満足できたか。なぜそう思うか。
- (2) 実習で大変だったことは何か。
- (3) 実習で扱ったもののうち、役に立ったと思うこと
- (4) 実習を終え、日本語教師になりたいと感じるか。なぜそう思うか。
- (5) 実習を通し、自分自身が「できるようになった」と感じること（自由記述）
- (6) 実習の授業で、もっと扱ってほしかったこと（自由記述）

6. 3 結果

授業前に実施した調査の結果は、以下の通りである。

6. 3. 1 実習に対する満足度

- (1) 実習に満足できたか。
はい…6名　　いいえ…0名

実習を終え、実習に対して6名全員が満足できたと回答した。その理由としては、大きく分けて「自分の成長に対する満足」と「実習の内容に対する満足」の2種類があった。この両方を満足した理由として挙げた実習生もいた。まず、「自分の成長に対する満足」としては、自分

自身の「教える」ということへのスキルの向上を実感したという意見、教師になるために必要な知識が備わったと実感したという意見などがあつた。一方、「実習の内容に対する満足」としては、教壇実習で教案通りにできた、学習者からいい反応があつたという達成感を挙げた意見や教壇に立つことや実際の授業を見学することを経験できたことに満足しているという意見などがあつた。ただし、「実習に満足した」と回答していても、自分自身の教壇実習の出来に満足しているという意見はみられず、むしろ「授業は上手くできませんでしたが、教師として授業をするのがどんな感じが分かってよかったです」など経験できたこと自体に満足しているという意見がみられた。

(2) 実習で大変だったことは何か。

前述の通り、実習への満足度はおおむね高かつたことが分かるが、一方で初めて実習を経験するということで大変だったことや負担を感じていたことも分かつた。アンケートでは、「実習で大変だったことはありましたか」という形式で質問をしたが、6名全員が大変だったと回答した。その理由は、「実習の準備（「日本語教育実習」の授業）」と「教壇実習内でのふるまい」の2つに分けることができる。まず、「実習の準備」が大変だったという意見には、授業内外問わず課題が多かつたという意見や、時間的に拘束されることが多かつたという意見があつた。確かに、実習生に対しては授業外で行う課題や他の実習生との共同作業が必要な課題などがあり、一定の負担はあつたと考えられる。一方、「教壇実習内でのふるまい」が大変だったという意見には、教壇実習でとても緊張してしまつたという意見や予想とは違つた学習者の反応にとまどつてしまつたという意見があつた。しかし、これらの「大変だったこと」を経験できたことがよかつたという意見や大変だったがTAや他の実習生に手伝つてもらつたので満足だという意見があつた。

(3) 実習で扱つたもののうち、役に立つたと思うこと

授業後アンケートでは、「日本語教育実習」の授業内で扱つた主な内容を挙げ、実習生に役に立つたと感じたものを選んでもらった（複数回答）。結果は、表2の通りである。

表2 実習で扱つたもののうち役に立つたと思うこと（N=6, 複数回答）

	初級クラスの授業見学	教案実習	模擬実習
満足した実習生数	6	6	6
（うち、特に満足した実習生数）	3	1	2
	日本人実習生との協働学習	教壇実習の準備	教壇実習
満足した実習生数	4	6	6
（うち、特に満足した実習生数）	0	0	4

ほとんど全ての実習生が全ての内容に対して役に立つたと感じていることが分かる。そこで、特にその中でも役に立つたと感じたこと（複数回答）を挙げてもらつた結果、「授業見学」に3名、「教壇実習」に4名の実習生が特に役に立つたと答えていた。その理由としては、「授業見

学」「教壇実習」共に、実際に行われている授業、実際に初級日本語を学習している学生へ教えられたこと、などオーセンティックな場面の体験ができたことを挙げていた。

(4) 実習を終え、日本語教師になりたいと感じるか。なぜそう思うか。

はい…6名　　いいえ…0名

教壇実習とはじめとした一連の「日本語教育実習」での様々な体験から、日本語教師になりたいと思うかを問うたところ、全員が日本語教師になりたいと答えていることが分かった。その理由としては、実習生自身による理由と日本語を教える意義に起因する理由と大きく2種類に分けられる。実習生の中には、その両方を理由とした挙げた者もいた。実習生自身による理由としては、実習を経験し楽しいと思えたというものやずっと日本語教師になりたいと思っていたというものがあった。一方、日本語を教える意義に起因する理由としては、日本語に限らず言語が世界を広げるものだと考えるというものや日本語を教えることを通して日本との交流を続けたいというものなどがあった。本研究で取り上げた実習生は、日本語教育経験がないという実習生がほとんどであったが、教育実習で体験したことを振り返り、日本語教師になりたいと考える実習生が多数いたことが注目すべき点である。

6. 3. 2 実習を通して得られた実習生の成長

次に、実習生が「日本語教育実習」を通してできるようになったと感じることについて、自由に記述してもらった形式で問うた。その結果、6名の実習生からは、延べ27回答が得られた。実習生から得られた回答からは、「教師らしいふるまい」「授業に必要な準備」「より深い日本語の理解」といったキーワードが浮かび上がってきた。

第1に「教師らしいふるまい」では、いわゆるティーチャートークができるようになったことや緊張せず教壇で日本語を話せるようになったことなど、日本語教育実習の課題で行った模擬授業や教壇実習などを通して体得したことが多く挙げられた。また、学生から先生になる構えができた、といったように、教師としての心構えができるようになった、という意見もあった。このようなコメントを寄せた実習生によると、これまで日本語の授業を学習者の1人として見ており、それが教師から見える日本語の授業とは異なるものだということに気づいた、という。そして、実習生自身が日本語を学んだ経験から、学習者としてどんなことを教えて欲しいのか、教師としてどんなことを教えたいのか、その両面から考えることができるようになった、と述べた。これらのことは、どれも教師が実習生に教えることは不可能なことである。しかし、実習生は自分の日本語学習経験などとも照らし合わせつつ、どんなふるまいが日本語教師として望ましいのか考えることができたことが実習生自身の成長につながったと考えられる。

第2に「授業に必要な準備」では、教案の書き方や教材の選び方など具体的に授業を行うにあたって必要なことが一通り分かった、という意見や授業の流れやその中で起こりそうなミスが何かを予想できるようになった、という意見が挙がっていた。また、模擬授業や教壇実習を通して、教案に書いたこととは違うことが実際の授業で起こる可能性があることを経験として学んだ、という意見もあった。「日本語教育実習」の履修生は前年度の秋学期の「日本語教育学入門」で教案の書き方や教材の選び方などを学んだ。しかし、やはり実際に実習生として教案

を書いたり教材を選んだりする過程で、実習生なりに学びがあり、「できるようになった」と感じることができるのだと考えられる。

第3に、「より深い日本語の理解」では、媒介語で初級学習者に日本語を教えることにより、どのような日本語を使って（場合によっては、どのような例を挙げながら）新出語彙や文型を説明するか考える上で、より日本語に対して理解が深まった、という意見があった。今回、実習生が見学したり教案を考えたりした日本語クラスのレベルはいずれも初級であり、一見、教育実習を履修する実習生には難しくないもののように感じられる。しかし、実際には類似した表現がどのように異なるのか、またそれを易しい日本語でどのように誤解がないように伝えるか、それを考えることが、日本語をより深く理解することにつながったという。日本語教育実習では、大阪樟蔭女子大学の日本語を母語とする実習生との協働授業の中で1度だけ明示的に類似する表現の説明方法を扱ったのみであった。実習生にとっては、実際に教案を考えたり教壇に立ったりする際に、その準備段階としての教授内容を整理する経験が、より深い日本語の理解に有益だったと考えられる。

6. 3. 3 日本語教育実習への要望

次に、実習生が「日本語教育実習」に対して持っている要望を自由に記述してもらった形式で問うた。その結果、6名の実習生からは、延べ13回答が得られた。実習生から得られた回答からは、「多くの授業例と経験」「モデルとなる教え方」「他のレベルの教え方」といったキーワードが浮かび上がってきた。

第1に「多くの授業例と経験」では、実習生は模擬授業や教壇実習が自分自身の成長に役立ったと考える一方で、さらに多くの授業を経験できれば、よりよかったという意見があった。「日本語教育実習」は実習生が留学する1年間のうち、1学期間のみ開講されている。そのため、実習生の要望にあるように、模擬実習や教壇実習を複数回行うことは難しいのが現状である。また、自分自身が作成した教案と同じ教授項目の教案を他の実習生はどのように作るのか、ということをもっと知る機会がほしかったという意見もあった。これらの意見のように、できるだけ多くの授業を経験することにより、実習生自身が内省を行う機会が得られるのは本研究のアンケートの結果などからも予想できる。

第2に「モデルとなる教え方」では、日本語教育実習の課題の1つとして作成した教案などの「正解」とも言えるようなモデルとなる教案やモデルとなる教え方などを各課題に対してビデオなどで示してもらいたい、といった意見があった。日本語教育実習では、モデルとなるような教案をあえて示すことはしなかったが、実習生が受けた他の日本語の授業では、ほとんど全ての科目で「正解」や「模範解答」が示される。特に日本語教育経験が少ない本研究の実習生にとっては、モデルとなる教え方を提示してもらった方がよかった、ということだったのだと推測される。

第3に「他のレベルの教え方」では、中級以上の日本語の授業の見学や中級以上の日本語文法の説明の仕方も学びたかった、という意見が述べられた。「日本語教育実習」では、実習生のほとんどに日本語教育経験がないこと、教壇実習では初級日本語学習者を対象とした授業を予定していること、実習生が将来日本語教師になるとしたら初級レベルの日本語を教える可能性が高いと思われることなどから初級レベルの日本語の教え方を中心的に扱った。しかし、実習

生は、教育経験が少ない分、できるだけ多くのレベルの様々な種類の日本語の授業に触れておきたかったと考えていたことがうかがえる。

7. 総合考察：非母語話者を対象とした日本語教育実習の現状と課題

本研究では、これから日本語教師を目指す日本語非母語話者のための日本語教育実習の現状と課題について明らかにするために、授業前アンケートと授業後アンケートを用いて検討した。本研究では、実習生が1学期間の「日本語教育実習」を履修し、授業見学、模擬実習などを経験することを通して、どのような学びを得て成長することが可能か、より実習生が教師として成長するために、授業をどのように工夫する必要があるか明らかにした。本研究の調査で、明らかになったのは、以下の3点である。

第1に、「日本語教育実習」はわずか1学期間の授業であるが、日本語教育経験がない実習生であっても、日本語教師として成長することは十分可能である、ということである。実習生の多くは、日本語教育学を学ぶこと自体、日本へ留学して初めてであった。しかし、授業後アンケートからも分かるように、日本語の授業を学習者の視点と教師（実習生）の視点から多角的に検討することができるようになっていた。もちろん、これには実習生の間で個人差があると思われるが、実習生はこれまで学習する言語として捉えていた日本語をより客観的に捉え直すという経験を通して、どの実習生にも一定の成長が見られたと言えよう。このように短期間の実習でありながら、実習生に一定の成長がみられたのには、日本語を使って日本語を教える経験が重要なポイントになっていたのではないかと推察される。本研究で扱った実習では、媒介語を使用せず日本語で日本語を教える、いわゆる直接法での授業を実習生に経験してもらった。本研究の対象となった実習生のように、日本語を母語としない日本語教師は、母国で日本語を教える場合、彼らの母語を用いて日本語を教えることが一般的であろう。しかしながら、本授業で直接法での実践を通して、改めて日本語を客観的に見つめることが出来たという意味では、有意義な活動であったと言える。

第2に、本研究の調査から学習者のニーズも「できるようになった」と感じることも、いずれも実際に模擬授業を行ったり、教壇実習を行ったりするなかで経験的に学び、その課題をこなす上で実習生が内省して得た成長であるということである。日本語教育実習という特性を実習生がどの程度意識していたかは定かではないが、多くの実習生に、この授業を通して座学では学ぶことができない技術を多くの疑似体験をすることで習得していこうという姿勢がみられた。アンケートの結果からもこのような学習者のニーズに、授業見学や教壇実習が果たした役割は大きかったことが分かる。授業見学に関しては、実際に学習者が授業を行うわけではなく、また初級レベルの日本語クラスには学習者として参加した経験がある実習生ばかりであるが、継続的に1つのクラスを見学することにより、クラスでの教師のふるまいや学習者の上達など様々なものが見えていたようである。また、今回の教壇実習では、実習生が授業見学に入っていたクラスの学習者が教壇実習でも学習者として参加したため、実習生と学習者の間でも信頼関係が築かれていたのだと考えられる。また、それが結果的に、教壇実習で緊張せず話せたことにつながったとも考えられる。

第3に、本授業で「できるようになったこと」からは、実習生が日本語を学習した経験を持つ日本語非母語話者であるからこそその成長もみられた。今回の実習生にとって、初級レベルの

日本語のクラスは、全く未知の場所ではないはずである。実際、授業見学の初期の段階では、実習生から「懐かしい」「今日の（見学した）授業はおもしろかった」という声も聞かれ、初級レベルの日本語のクラスを学習者の1人として見ていただくと感じられることもあった。しかし、次第に授業見学や模擬授業の中で「今日の授業で、先生は～という工夫をしていた」「今の教師の説明は誤解を招くのではないか」という声も聞かれるようになり、学習者の1人ではなくより客観的に、どちらかという教師という立場から教室の様子を観察できるようになった。それは、授業後アンケートで実習生が「できるようになったこと」として、学習者だった経験からどのような日本語をどう説明してほしいのか、教育実習をした経験からどのような日本語をどう教えればいいのか、両方から考えて教案を作れるようになったということも挙げていることから分かる。また、学習者としての視点と教師としての視点の両方を持って教えることの必要性は、日本語を教える場合だけでなく、他のことを教える場合にも役立つとのコメントもあった。本授業で「日本語教育実習」を履修した実習生全員が将来日本語教師になるとは限らないことを考えると、日本語の教え方を学べただけでなく、このように学ぶ側と教える側の両方を意識することが実習を通して学べたことは、意味があることだと言える。

以上のように、「日本語教育実習」ではおおむね実習生の満足度は高く、各実習生に学びや成長があったことが分かった。しかし、よりこの授業を改善していくためには、以下の2点が今後の課題として挙げられる。

第1に、日本語教育実習の期間を長く設定することを検討するということである。現在は、日研生の1年間の留学期間のうちの半年（1学期間）が実習の期間として充てられている。しかし、今後も今回の調査協力者のように日本語の教師経験がない実習生が日本語教育実習に参加するのであれば、授業見学という形であれ模擬実習という形であれ、日本語を教えるということを学生としてではなく教師として考える必要があると考えられる。これは日研生プログラムのカリキュラムに関することであるため、簡単に変更することは難しいが、検討すべき課題であると考えられる。

第2に、日本語非母語話者向けの日本語教師養成により合った実習のあり方を再検討する必要がある。特に、日本語教師経験がない実習生が教師として成長するためには、授業見学などで日本語教育現場に触れる機会が必要である。しかし、それをより有意義にするためにはどのような工夫が望ましいか再考すべきであろう。また、日本語非母語話者が日本語教師になる場合には、母語話者が日本語教育を行う場合と主に担当する科目や授業で使用する言語、理想となる日本語教師像も異なる。現在の日本語教育実習では、直接法で初級日本語を教えることを目標としていたが、実習生がおかれている現状とは違う点も多い。直接法で教えることの意義も十分あるということが本研究で確認されたが、それだけでなく、日本語非母語話者の実情にあった方法でのトレーニングも今後考えていく必要がある。

参考文献

- 大谷尚（2008）「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）』54（2），27-44.
- 亀川順代（2006）「日本語教師養成課程学生のパーソナリティ特性とその形成要因—個人体験、自己評価、職業意識が及ぼす影響の検討より—」『世界の日本語教育』16，1-17.

- 河野俊之（2009）「日本語教師養成のための実習—実習とほかの授業との連携」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 教師』64-84.凡人社.
- 久保田美子（2006）「ノンネイティブ教師のビリーフ—因子分析にみる『正確さ志向』と『豊かさ志向』—」『日本語教育』130, 90-99.
- 国際交流基金（2009）『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009年』
 <<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/index.html>>
- 国立国語研究所（2002）『平成12年度日本語教育の内容と方法に関する調査研究—日本語教員養成における教育実習に関する調査研究—アンケート調査結果報告』国立国語研究所.
- 才田いずみ（2007）「実習生の授業イメージと教師役割観」藤原雅憲・堀恵子・西村よしみ・才田いずみ・内山潤編『大学における日本語教育の構築と展開』221-241.ひつじ書房.
- 八田直美（2008）「国際交流基金万国日本文化センターによるタイ人日本語教師のための『水曜研修』—ノンネイティブ教師研修における学び合いと研修成果の教育現場での実践—」『国際交流基金日本語教育紀要』4, 143-155.
- 八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里（2012）「ノンネイティブ新人日本語教師にとっての研修の意義—PAC分析によるタイ人新人日本語教師のビリーフ調査から—」『国際交流基金日本語教育紀要』8, 23-39.
- 平畑奈美（2008）「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割—母語話者性と日本人性の視点から—」『世界の日本語教育』18, 1-19.
- 堀恵子（2007）「日本語母語話者と非母語話者とが共存する教育実習のあり方を探る—麗澤大学大学院における教育実習受講者に対する調査から—」藤原雅憲・堀恵子・西村よしみ・才田いずみ・内山潤編『大学における日本語教育の構築と展開』199-219.ひつじ書房.
- ロクガマゲ、サマンティカ（2007）「目標言語を第2言語とする教師とその実践—スリランカの日本語教師のケーススタディー—」『阪大日本語研究』19, 193-221.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Wallace, M. J. (1991) *Training foreign language teacher : A reflective approach*. Cambridge University.

（やまと ゆうこ 本センター講師）