The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本語を母語としない実習生による日本語教育実習の意義と課題
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. 2017, 15, p. 1-17
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/60430
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

日本語を母語としない実習生による日本語教育実習の意義と課題

Significance and Challenges of Japanese Language Teacher Training for Japanese Non-Native Speakers

大和　祐子

【要旨】

本稿では、CJLCにおける日本語教育実習の授業実践から、日本語を母語としない実習生による日本語教育実習の意義と課題について報告する。まず、大和（2014）で明らかになった課題と近年の日本語教師養成についての考え方を踏まえた授業の概要を報告する。次に、「自己研修型教師」を育てるための授業内の実践として、母国の学習者のニーズ分析とシラバス考案、母国の学習者に合った日本語指導法の検討、「気づき」を得るための継続的な授業見学、ティーチングポートフォリオによる実習への内省に関する取り組みについて述べる。また、日本語を母語としない実習生の特性を考慮した試みとして、母語を教えることを通して学ぶ直接法、日本語能力の補うための教師観察と教材・教具の工夫に関する取り組みについて述べる。最後に、本実践を通して今後検討すべき課題について指摘する。

1．はじめに

本稿では、日本語日本文化教育センター（以下、CJLC）における日本語教育学入門と日本語教育実習の 2 種の日本語教育学系科目を通して、日本語を母語としない実習生による日本語教育実習の意義と課題について考察する。

世界に目を向けると、日本語を母語としない日本語教師は非常に多い。国際交流基金（2008）の報告によると、現在海外で働く日本語教師（約 4 万 5 千人）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。彼らが外国語である日本語の学習に、ある程度成功した者であることを考えると、「日本語日本文化研修留学生（以下、日研生）」として来日する学生や交換留学生として来日する学生もまた、将来、ノンネイティブ日本語教師として母国の教壇に立つ可能性がある。

CJLCでは、2016年度以降、日本語教育学系科目が段階的に再編される予定である。日本語教育学系科目のさらなる内容的充実が求められていること、日本語教育学系科目を履修する学生や学生を取り巻く環境が変化していることがその理由である。日本語教育学系科目には、日本語を実際に教壇で教えてみる日本語教育実習も含まれるが、日本語教育実習のあり方も再検討する必要が出てきている。

筆者自身もCJLCにおける日本語教育学系科目担当者の 1 人として、日本語教育学系科目の再編を念頭に、大和（2014）で報告した日本語教育実習で残された課題の改善へ向けて、いくつかの試みを行った。本稿では、まず日本語教師養成に関わる理論的背景と大和（2014）で残された課題をまとめ、新たに行った試みとその成果を報告した上で、日本語を母語としない実習生が日本語教育実習を行う意義と課題について述べる。

2．日本語教師養成におけるパラダイムシフト

まず、日本語教育学系科目の再編を前に、日本語教師養成に関わる理論的背景について整理

しておきたい。日本語教育学の範囲は広いが、日本語教師養成、教師教育も日本語教育学の１分野であると言える。日本語教師養成に関わる考え方は、近年大きく変化したと言われている。

文化庁の「平成27年度国内の日本語教育の概要」によると、日本語教師養成・研修機関は日本国内に523機関ある（文化庁，2015）。多くの日本語教師養成課程では、日本語教授法について学んだり、日本語教育実習を行って実際に教壇に立って教える体験をしたりする。そのうち日本語教育実習は英語ではTeacher Trainingと訳されることが多いが、従来の教育実習が教師になるためのトレーニングを行う場である、という考え方は、年々なくなってきている。「教師として備えるべきだと考えられている諸技術を、指導者が訓練により教え込みマスターさせようとする（岡崎・岡崎，1997：８）」教師トレーニング（Teacher Training）では、理想とされる教授法に基づき、モデルとなる文型の導入方法、練習方法をテクニックとしてマスターすることが実習生に求められていた。

しかしながら、学習者の多様化、教師の多様化も進み、モデルとする１つの方法では対応できない場合も出てきた。また、多くの教育実習生から聞かれる反省として、教壇実習内で教案に準備していないことが起こったり、学生から予想していなかった発言があったりして、それらに対応しきれなかった、というものがあるが、この点についても、教育実習を担当する教員が示す１つの方法をマスターしても解決できない。これらの教室での予想できないことや学習者・教師などの変化に対応するためには、教師自身が１つの方法にとらわれず、考え工夫することが必要であるとされる。そんな中、出てきた考え方が「教師の成長」（Teacher Development）と言われるものである。これは、「これまで良いとされていた教え方のモデルを出発点としながらも、それを素材に＜いつ、つまりどのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合に＞、＜なぜ、つまりどのような原則や理念に基づいて＞教えるかということを、自分なりに考えていく姿勢を養い、それらを実践し、その結果を観察し改善していくような成長を自分で作り出していくという考え方」（岡崎・岡崎，1997；9-10）である。このような、自ら成長していける教師は「自己研修型教師（Self-directed Teacher）」と呼ばれ、日本語教師養成の目指すべき教師像となっている。自己研修型教師を育てていくためには、Wallace（1991）が提案した「内省モデル」がとられることが多い。このモデルは、実習担当教員などから与えられた知識と経験から得た知識を基に実践と内省を繰り返すことにより、専門性を高めていくというものである。

Wallace（1991）の内省モデルは、若手ノンネイティブ日本語教師の長期研修にも応用されている。笠原・古川・文野（1995）では、ノンネイティブ日本語教師の１年間の長期研修の最終目標を「自分なりの言語教育観に裏付けられた方法論を模索し、獲得すること」とし、その目標達成のために、日本語教育の基本概念と教授技術といった教授法授業の知識インプットに基づき、実践的活動と共同作業（話し合い）を通して研修生の日本語学習観・日本語教育観を問い直すというモデルを提案した。このうち、実践的活動が教壇での模擬実習などを指すが、2001年以降、研修期間の短縮により教育実習は実施されていない（八田，2009）という。とはいえ、この笠原他（1995）の示す長期研修の内省モデルと基本的な考え方は、CJLCの日本語教育学系科目を再考する上でも参考になるものであると考える。

３．大和（2014）の概要と残された課題

３．１　CJLCにおける日本語教育実習生像

大和（2014）では、CJLCにおける日本語教育実習に参加する実習生に対して、授業前のアンケートと授業後のアンケートを通して、日本語教育実習を通した実習生の成長について考察した。CJLCにおいて日本語教育実習や日本語教育学入門を履修する学習者は日本語非母語話者で、彼らのほとんどは、日研生または交換留学生である。日本語教育実習を履修するCJLCの日研生と交換留学生は、来日前に日本語学習経験がある点は共通しているが、各学生の日本語能力は様々である。さらに、国籍、専門、これまでの日本語学習環境なども異なるため、日本語教育学系科目を履修するにあたってのニーズもレディネスも異なる。したがって、日本語教育実習の授業を履修する学生であっても、将来日本語教師になるとは限らない。大和（2014）では、日本語教育実習の実践に先立って、実習生のニーズとレディネスを調査した。その結果、日本語教育学について学んだ経験は、実習の前の学期に実施した日本語教育学入門で学んだのみであるという実習生がほとんどであった。また、日本語教育実習を他の機関で行ったり、実際に日本語をプライベートレッスンで教えたりした経験があるという学生は１名のみであった。

このように実習生の背景がさまざまではあったが、実習生にとって概ね満足がいくものであり、学びや成長がみられたものであったと言える。実際、日本語教育実習の授業後のアンケートでは、実習生全員が日本語教育にやりがいを感じ、教師としての成長がみられたことが分かった。実習生にとって、目標言語である日本語はこれまで学習する言語であったが、実習の授業の中で行った活動を通して、日本語や日本語の授業を今までにない視点で客観的に捉えることができるようになったという声もあった。また、日本語非母語話者であるという点においては、教案を考えるときや実際に教壇で実習をしているときに、学習者だったときにどのような説明が必要だと感じていたか、ということから、授業で実習生自身がどのように振る舞えばよいか考えられるようになったと述べた実習生もいた。このように、日本語を学習した経験が日本語を教える際に役に立つことが実感できた実習生もいたことが分かる。

３．２　残された課題

以上のように、一定の成果がみられた日本語非母語話者向けの日本語教育実習であるが、同時に課題も明らかになった。

１点目の課題は、大和（2014）で報告した日本語教育実習では、実習生が日本語非母語話者であるということが十分に活かされた実習になっていなかったということである。日本国内における日本語教師養成の機会は多いが、そのノウハウをそのままCJLCの実習へ援用することは難しい。文化庁の「平成27年度国内の日本語教育の概要」によると、日本国内の日本語教師養成・研修課程を受講する26,241人のうち、日本語母語話者が89.5％（23,496人）を占める（文化庁，2015）。つまり、日本国内の教育機関で行われている日本語教育実習では、主として日本語母語話者を対象として行うことを念頭においてシラバスが構成されていると考えられる。CJLCで実習をしようとする実習生の場合、学習者の母語がさまざまであること、彼らの留学期間は１年間であり、それ以前に原籍大学で日本語教育学について学んだ経験のある学生はほとんどいないことを考えると、母語話者を想定した日本語教師養成課程のシラバスをそのまま援用することは適当ではなく、むしろその実習生の多様性を活かしたシラバスを考案する必要があろう。

実習生の多様性を活かした実習を考える場合に、例えば、日本語のネイティブ教師とノンネイティブ教師の役割観についても、実習者間で議論し気づきを促すことができるだろう。阿部・横山（1991）では、ノンネイティブ日本語教師は自身の日本語教育を行う上での長所を「学習者の母語ができること」であり、短所を「日本語能力の不足」であると考えていると報告している。しかし、阿部・横山（1991）でも述べられているように、ノンネイティブ日本語教師は学習者の母語ができるだけではなく、実際には日本語非母語話者には母語話者にない、日本語教育を行う上での長所を持ち合わせていると考えられる。CJLCでの実習生のうち、一部の実習生は教案を考える際や授業見学をする際に、自分の日本語学習経験を振り返っていたが、そのような気づきを支援できるようなシラバスが必要である。

2点目の課題は、日本語教育実習の準備の時間が十分に確保できなかったということである。日本語教育実習の教壇実習は、毎年6月下旬から7月中旬までの間に設定している。その理由の1つは、CJLCで学部留学生予備教育を受けている初級日本語学習者に教壇実習の学生役を依頼しているためである。彼らの中には、来日後日本語のかなを学ぶ者もおり、来日後すぐに教壇実習の学生役をするには、学生・実習生双方に負担がかかってしまう恐れがある。また、学部留学生予備教育の学生は、次年度の大学進学を目指しているが、その進学に関わる試験等センシティブな問題もあるため、日本語教育実習の授業の都合で、教壇実習の時期を大きく変更することは不可能である。もう1つの理由は、CJLCで実習を行う多くの実習生が日本語教育学の初学者であるためである。通常、日本語教師養成課程などは1年以上かけて基礎的な知識を身につけ、実習を行うことが多い。また、実習も1年程度かけて、数回の実習生を学生に見立てた模擬実習などとフィードバックを経て教壇実習を行うことが多い。しかし、日本語教育実習をCJLCで行うとなると、それほどそれぞれに時間をかけることが不可能である。大和（2014）で報告した際も、教壇実習で使用する教案についての相談や教壇実習後のフィードバックは授業時間以外の時間を設定して個別に行っていたが、これでは実習生自身に大きな時間的負担がかかってしまう。これらの課題は、授業内での工夫のみでは解決できない点ではあるが、日本語教育実習を行う前の学期に開講される日本語教育学入門の中で、より実践（教壇実習）を意識した内容を盛り込むなどの工夫が必要である。

4.「日本語教育学入門」・「日本語教育実習」における実践

ここまで述べた日本語教師養成に関わる理論的背景とCJLCにおける日本語教育実習生の特性を踏まえ、「日本語教育学入門」（秋学期開講）と「日本語教育実習」（春学期開講）の実践について報告する。次に、これらの授業で新たに行った試みについて、(1)「自己研修型教師」を目指すための授業内の実践、(2) 日本語を母語としない実習生の特性を考慮した試み、の2点に分けて報告する。

4.1　授業の概要

「日本語教育学入門」と「日本語教育実習」は、日研生または交換留学生が履修することを前提に開講されている選択研究科目である。日本語教育学系科目は、日本文化を学ぶ科目や日本語学・言語学を学ぶ科目と並んで開講されており、2015年度は春学期に3科目、秋学期に3科目、計6科目の日本語教育学系科目が開講された。学生は、これら6科目全てを履修する必要

はない。また、仮にこれらの科目を全て履修したとしても「日本語教師養成課程修了」のようなものが与えられるわけではない。この点は、日本国内の大学で日本語教育実習の科目を持つ日本語教師養成課程を有する機関と大きく異なる。

「日本語教育学入門」「日本語教育実習」に関連する履修上の条件としては、２点ある。１点目は、受講生の日本語能力である。2015年度秋に来日した留学生以降、CEFRに基づいたレベル判定が行われるようになり、研究科目は中上級（B2）レベル、上級（C1）レベルの２レベルが開講されることになった。履修上の条件として、学生は自分がプレースされたレベルの上下１レベルまでの科目の履修が可能となる。留学生にとって、１学期目にあたる秋学期に開講されている「日本語教育学入門」は中上級（B2）レベルの研究科目として開講されているため、B1-C1レベルの学生が受講可能である。CJLCの学生のほぼ全員がこの３レベル（B1-C1）にプレースされているため、実質的にはCJLCの学生であればだれでも受講可能である。それに対して、「日本語教育実習」は上級（C1）レベルの研究科目として開講されているため、B2もしくはC1レベルの学生が受講することができる。したがって、以下に示す日本語教育実習を履修した受講者の多くは、上級レベルの日本語能力を持つ日本語非母語話者であると言える。

履修上の条件の２点目は、「日本語教育実習」を履修する場合、前学期（前年度秋学期）に「日本語教育学入門」を履修していることである。上述のように、CJLCでは日本語教育学系科目に１年間で計６科目が開講されているが、秋学期に開講される「日本語教育学入門」は実質的に春学期に開講される「日本語教育実習」のための準備としての科目として位置付けられている。そのため、「日本語教育実習」を履修する学生は、原則として「日本語教育学入門」で基礎的な日本語教育学と実習で必要になる知識を身につけていることが条件となっている。

以下に示すのは、「日本語教育学入門」と「日本語教育実習」で主に扱われた内容をまとめたものである。なお、これは2014年度秋・2015年度春、2015年度秋・2016年度春に開講した授業の主な内容で、「日本語教育実習」については大和（2014）で報告した内容に新たな試みを加え、改良を試みたものである。

表１　「日本語教育学入門」授業内容と課題

学習目標	この授業を通して，受講生が以下のような能力を身につけることを目指す。 ・外国語としての日本語の教え方が分かる。 ・コースデザインを作ることができる。 ・日本語のクラスの教案，教材，テストを作ることができる。
主な授業内容	授業後の課題
日本語教師と学習者	レポート：私の国の日本語学習者のニーズとレディネス（個人）
コースシラバス	シラバス作成：ニーズに合わせたシラバス作成（グループ）
教科書分析	プレゼンテーション：初級教科書の比較（グループ）
授業計画とクラスマネジメント	教案作成：１回分の教案作成（個人）
テストと評価	テスト作成：テスト問題作成（個人）

まず、秋学期に開講した「日本語教育学入門」では、日本語教育学を初めて学ぶ学生向けに基本的な内容を扱った（表１）。その中には、履修生の多くは知らないと思われる、日本国内での日本語教育事情についても触れ、母国との比較をしてもらった。また、履修生の母国での日

本語教育環境や原籍大学での日本語教育方法も学生によってかなり異なるため、クラスメートの日本語学習経験などの意見交換の時間を積極的に作ることで、他の国の日本語教育事情についても学んでもらうことをねらいとした。

１回の授業の流れとしては、最初に今日学ぶトピックに関わることで、クラスメート数名と話し合いをしてもらった。その後、その話し合いの内容を簡単に発表した後で、担当教員から簡単なレクチャーを行った後、グループまたは個人で課題を行った。「日本語教育学入門」の場合、受講者間で日本語教育学についての知識の差が大きかったことに加え、受講者の日本語能力も様々であったため、出来る限り、知識が少ない受講者に負担がかからないよう、グループ学習で理解を補う機会を準備するなどの工夫を行った。さらに、授業内ではパワーポイントを使用して専門用語にはふりがなや英語訳をつけた他、自作のハンドアウトを準備し、視覚的に理解を助ける工夫を行った。

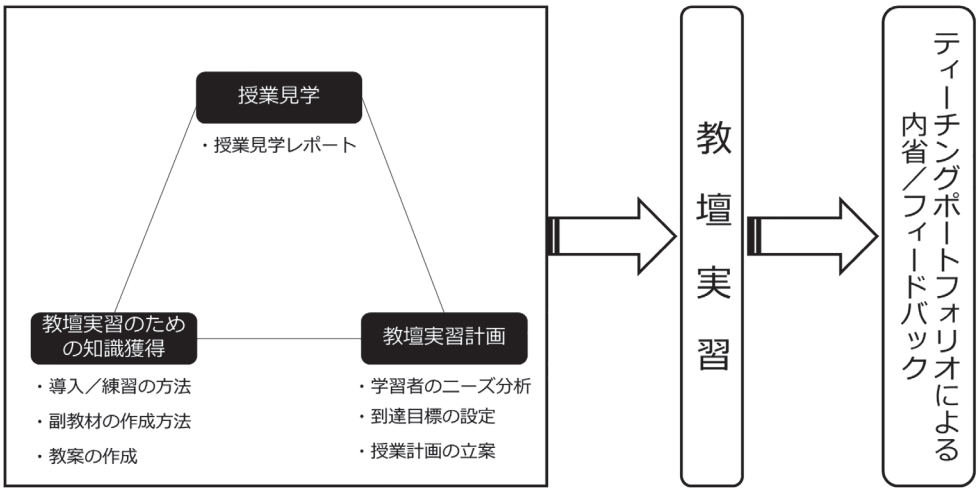


図１　「日本語教育実習」の概要

次に、秋学期に開講された「日本語教育実習」では、教壇実習を行うのに先立って、(1) 授業見学、(2) 教壇実習計画、(3) 教壇実習に必要となる知識の獲得、の３点を主に扱った。

(1) 授業見学は、「日本語教育実習」の授業時間外に各実習生１コマ、初級の日本語のクラスを見学するというものである。実習生は、通常５月初旬から７月下旬にかけて、最低10回は同じクラスの授業を見学することになる。このように継続的に授業見学を実施するのには、２点のねらいがある。１点目は、初級レベルの直接法の授業の運営を学んでもらうためである。実習生自身の多くは母国で日本語を学習し始めたケースが多く、直接法による日本語の授業を受講したことがない場合が多いため、さまざまなバックグラウンドを持つ学生がいる教室で初級の日本語の授業はどのように展開するのかを学んでもらうことをねらいとした。２点目は、実習生が教壇実習を行う際の学生の情報を収集してもらうためである。教壇実習で学生役として協力してもらうのは、CJLCで初級レベルの日本語を学んでいる学部留学生予備教育課程の学習者である。通常、実習生は彼らと同じ授業を取ることはなく、交流が盛んに行われているとは言えない。そのため、教壇実習の計画を立てる際に、学生がどのような日本語ができるようになるといいのか、など実習生にとってはイメージがしにくいと考えられる。そこで、事前に授

業見学という形で、教壇実習で教えることになる学生についても観察してもらうことをねらいとした。

(2) 教壇実習の計画は、受講生が確定した段階でグループに分かれ、学生のニーズやレディネスを調べ、どのような日本語の授業を提供するといいかを話し合った。その後、具体的にどのように授業をするか、各実習生が教案を考える、というものである。基本的な流れは以上の通りだが、年によって日本語教育実習の実習生の人数や教壇実習への協力者の人数が大きく変動するため、その都度調整した。2014年秋に来日した学生が実習をした際には、実習生が3名であったのに対し、初級日本語学習者の数が20名以上（3クラス）いたため、そのなかで教壇実習への協力者を募る形で行った。しかし、2015年秋に来日した学生が実習をした際には、実習生が8名であったのに対し、前年度までの初級学習者と同等と思われる日本語能力の学習者はわずか5名（1クラス）で、初中級レベルの日本語学習者も6名（1クラス）と実習の学生役として協力を依頼できる学生が著しく少なかった。そのため、教壇実習を初級レベル・初中級レベルの2つのクラスに分け実施し、各クラスに所属する学習者全員に対して、教壇実習への協力を依頼した。実習生も授業見学を行ったクラスの学生に対して教壇実習をすることにした。2015年秋に来日した学生の教壇実習は、次のようなスケジュールで行われた（表2）。

表2　2016年春学期「日本語教育実習」の教壇実習計画

対象クラス	実施日	授業テーマ	①13:00－13:30	②13:30－14:00	③14:00－14:30
初中級クラス（6名）	2016年6月20日	日本語の表現を学ぶ	縮約形	あいづち	オノマトペ
	2016年6月27日	生活語彙を学ぶ	「旅」のことば	「レストラン」でのことば	「家探し」のことば
初級クラス（5名）	2016年7月4日	初級文型で話す	友だちになる	レストランで	道案内
	2016年7月11日		ホテルを決める	旅行の計画	ゲーム

まず、4回の教壇実習のうち、前半の2回を初中級クラス向けの授業、後半の2回を初級クラス向け授業とした。そして、本来の1コマ（1時間30分）の授業時間を実習用に3つのコマに分け、1人30分ずつ担当することにした。次に各クラスを担当する実習生がグループになり、授業を受ける協力者（学部予備教育課程の学生）のニーズを考え、各回の大きな授業テーマを設定し、各コマでどんな内容を扱うか相談した。その後、各コマを担当する実習生が教案を作成し、グループ内で作成した教案について意見交換した。筆者とTAもこれらの話し合いに参加し、必要に応じて助言をした。

グループでの話し合いの結果、初中級クラス担当の実習生3名は、授業を受ける初中級クラスの学生6名が大学生活で接するであろう表現や語彙について扱うことにした。実習生間の話し合いの中で、授業見学での学習者の様子から、6名の学習者にはレベル差があることが指摘された。そこで、あえて教科書ではあまり扱われることがないが、日本語母語話者がよく使っている、日常生活でよく出会う日本語の表現や語彙を扱うことにした。また、「家探し」の語を導入する際には、日本でアパートを探すときに知っておくと便利なことなども話題にし、日本事情も同時に導入するなどの工夫を行った。

一方、初級クラス担当の実習生5名は、通常の授業で扱われた初級文型を使って、場面に応

じた表現を練習し、運用できるようになることを目標とした授業をテーマとして計画した。授業の中で扱われる場面は、大学生活で遭遇する場面とした。例えば、「友だちになる」というコマでは、単に自己紹介ができるようになるだけではなく、SNSのアカウントをきくなど、新しく知り合った人とのコミュニケーションを具体的に想定して、モデル会話や練習が計画された。

なお、初中級クラス・初級クラス両方で、「旅行」や「レストラン」をテーマとした授業が計画されたが、具体的に扱われた表現や語彙は異なっている。初中級クラスの場合は、提示されたモデル会話も長く、比較的複雑な状況（例えば、「レストラン」では、宗教上の理由やアレルギーなどで食べられないものがあるので、それが注文したい料理に入っていないか確認する、など）が場面に加えられていた。一方、初級クラスの場合は、取り上げられた場面でごく一般的に行われるやりとりをモデル会話として提示した。

(3) 教壇実習の知識の獲得のために、「日本語教育実習」の授業内で、授業の進め方（導入・練習・応用練習の方法）や練習の作成方法や実施方法などについても扱った。大和（2014）の授業後アンケートで「さらに学びたかったこと」として、導入の方法など、何かモデルを提示してほしいとの声があった。しかしながら、日本語の授業の場合、いわばこれが正解だと言えるようなモデルを提示することは難しい。そこで、モデルとは言えないまでも様々な指導例があることを示すことにより、実習生に様々な方法があり、その都度何が最もよさそうかを判断していくことが重要であることを学んでもらうことにした。「日本語教育実習」の授業の中では、例えば文型や語彙の導入の方法そのものをモデルとして示すのではなく、導入を授業で行うために、どのような手順を踏んで教案を考えればいいか、を授業で示し、その流れに沿ってある文型を例に実習生と導入の方法をグループで考えた。その後、各自教案を作成し、実習生間で共有した。さらに、「日本語教育実習」を担当した筆者自身が考えた教案も実習生間の教案を共有する際に、共に示した。ハンドアウトの作成についても、同様の手順で行った。

以上のような教壇実習への準備を行い、教壇実習を実施した。教壇実習で使用する教案や教材などは、筆者とTAが行った。TAは過去に「日本語教育実習」を受講していた大学院生である。TA自身も日本語を母語としないという点では実習生と同じであることから、実習生にとっては、教壇実習の教案に対するコメントのみならず、実習全体で大きな手助けになったと考えられる。なお、実習終了後は、実習の様子を録画した動画を渡し、実習の振り返りを行った。実習の振り返りに関する試みは、後述する。

４．２　「自己研修型教師」を育てるための授業内の実践

４．２．１　日本語教育学入門：母国の学習者のニーズ分析とシラバス考案

まず「日本語教育学入門」の最初で、日本語学習者について取り上げた。その中で、日本国内でも様々な学習者がいること、また国によって日本語学習者が日本語を学ぶ目的も大きく異なることを授業で明確化した上で、各学生に母国の日本語学習者はどのような人なのか、また学習者のニーズは何なのかをレポートとしてまとめてもらった。次に、そのレポートをグループで持ち寄り、学生間で質疑応答や意見交換をしてもらった。

また授業では、シラバスとは何かということに触れ、学習者によっても適切だと思われるシラバス設計は異なることを説明した。その後、グループで１つのシラバス（15回分の授業計画）を作成し、クラスで発表してもらった。例えば、「国で趣味として日本語を学んでいる成人初級

学習者」「日本へ旅行に行く際に日本語で簡単な会話ができればいいと考えている初級学習者」「国にある日系企業で将来仕事をしたいと考えている大学生」など、先にグループのメンバーが挙げた母国にいる日本語学習者像から１つを選び（もしくは、それをもう少し具体化して）、そのような学習者を想定しシラバスを考えてもらった。

「日本語教育学入門」を受講した学生の多くは、日本へ留学してくる以前は母国で日本語を学習した者がほとんどであり、母国の日本語教育事情は、経験的に知っていることも多い。その知識を他の学生と共有することができれば、日本で日本語教育学を学ぶことが有意義になると考えた。加えて、彼らが将来日本語を教えることがあるとすれば、彼らは母国で日本語を教える可能性が最も高いと思われる。そこには、多様な日本語学習者がおり、学生はそのような学習者にどのようなシラバスで日本語を教えるべきか、その場で判断する必要がある。もちろん、このシラバスで実際に授業をすることはないが、自律的に日本語の授業を考える機会を作ることを目的として、このような試みを行った。

４．２．２　日本語教育学入門：母国の学習者に合った日本語指導法の検討

「日本語教育学入門」では、学期の最後のまとめとして、日本語学習において話題になることがらについて、自分の意見をまとめるという課題を学生に課した。テーマは「母国の日本語学習者像や学習環境などを考え、初級レベルから漢字を積極的に指導することに賛成か？反対か？」というものであった。学生には、最初に、初級レベルでの漢字の積極的指導に賛成か反対かを示した後、その理由を述べるよう指示した。理由を述べる部分では、母国の日本語学習者像や母語と目標言語である日本語との類似性など、日本語を学ぶということと関係があると考えられる要素を考慮に入れ、自分の意見を述べるようアドバイスした。

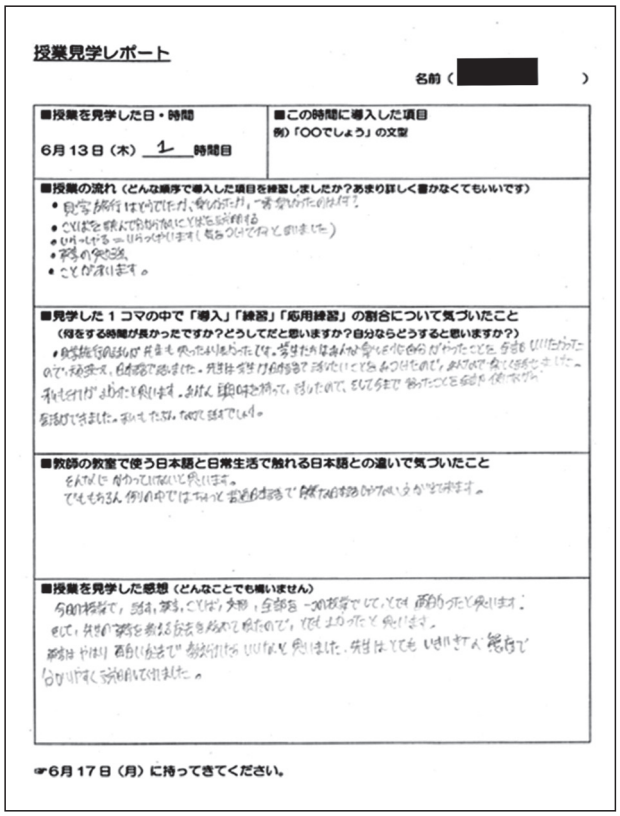
もちろん、この課題における正解はない。現在、日本語学習者であるこの授業の受講生にとって、自分自身の言語教育観を意識する機会は少ないと考えられるが、テーマとした、漢字をどのような段階で教えるか、というようなことは言語教育観ともかかわることである。この課題では、学生自身の日本語学習を振り返るとともに、日本語の漢字学習を例に客観的に日本語学習について考える機会になることをねらいとした。

４．２．３　日本語教育実習：「気づき」を得るための継続的な授業見学

春学期に開講された「日本語教育実習」の受講生には、教壇実習に先立って、初級レベルの日本語の授業を継続的に見学してもらった。授業の見学は「日本語教育実習」の時間とは別のコマに設けられた。2015年に来日した実習生に対しては、教壇実習での担当するクラスを念頭に、初級レベルのクラスには５名、初中級レベルのクラスには３名が、それぞれ別の時間に見学に入れるよう調整した。見学したクラスは、いずれの年度のいずれのクラスも『初級日本語』（東京外国語大学留学生日本語教育センター編）を使用して行われた初級の文型・語彙・漢字を導入するクラスであった。

見学にあたっては、毎回授業見学レポートの提出を課した（図２）。この授業見学レポートには、(1) 授業で主に扱われていた内容、(2) 授業を見学した感想、の２点を書いてもらったほか、筆者が毎回、授業見学で気をつけて見学するポイントを示し、それに対する回答を書いてもらった。授業見学で見学するポイントとして示したのは、以下のようなものであった。

・先生が授業の中で繰り返して行っていた言動
・教師が学習者の理解を確認する方法として行っていたこと
・教師が板書していた内容・場所・方法で気がついたこと
・学生の誤用に対する教師の対応（誤用を訂正したかしなかったか／それはなぜだと思うか）
・教室の中の媒介語の使用で気づいたこと
・先生が授業でしていることで、授業見学当初と変わっていると思うこと


授業見学レポート

名前（[redacted]）

■授業を見学した日・時間
6月13日（木）1 時間目

■この時間に導入した項目
例）「〇〇でしょう」の文型

■授業の流れ（どんな順序で導入した項目を練習しましたか？あまり詳しく書かなくてもいいです）

■見学した１コマの中で「導入」「練習」「応用練習」の割合について気づいたこと
（何をする時間が長かったですか？どうしてだと思いますか？自分ならどうすると思いますか？）

■教師の教室で使う日本語と日常生活で触れる日本語との違いで気づいたこと

■授業を見学した感想（どんなことでも構いません）

☞6月17日（月）に持ってきてください。

図２　授業見学レポート例

このように授業見学で気をつけて見学するポイントをあらかじめ示しておいたのは、実習生に一定の目的を持って授業を見学し、それを通して何らかの「気づき」を得てほしいと考えたからである。実習生の多くは、日本語の授業をCJLCで受けており、その授業は直接法で行われている。しかし、それらの授業は中級レベル以上の日本語のクラスであり、初級日本語を学ぶクラスの様子、学生の様子、教師のふるまいはそれとは大きく異なるが、そのような授業を見学する機会はほとんどないと思われる。このような初級の日本語授業を客観的に見るための１つのヒントとして、見学する際のポイントを示した。また、授業見学のポイントとして示したところは、「日本語教育実習」の授業内でも話題にし、日本語教師によってさまざまな授業の進め方があることも確認した。

実際、授業見学を通して、実習生は日本語の授業を客観的に、細かい点まで観察することができるようになった。大和（2016）では、この授業見学レポートの中の「授業を見学した感想」の部分のコメントに着目し、１人につき10回提出した授業見学レポートのうち、前半５回と後半５回でどのようにコメントが変化したか、そのコメントの変化から実習生は教師としてどのように成長したか、を調査した。その結果、授業見学の前半には「今日の授業は楽しかった」というような比較的表面的なコメントが多かったほか、日本語学習者の１人として授業に参与していると思われるコメントが特徴的であったが、授業見学の後半では、日本語の授業を客観的に観察し、教壇実習にどのように活かせるかを考えたコメントもみられるようになった。また、授業内で起こったことや教師の言動についても「なぜそのようにしたのか」を事実のみならず、理由まで深く考えコメントしているものが多くなっており、全体的に、実習生のコメントは、授業見学を重ねるうちに精緻化していることが明らかになった。また、ある初級学習者の誤用に触れ「私もこのように間違えたことがある」などと自分自身の学習経験を振り返るなど、日本語非母語話者であり日本語学習経験がある実習生ならではのコメントも目立った。

4．2．4　日本語教育実習：ティーチングポートフォリオによる実習への内省

「日本語教育実習」での学びの振り返りを行うために、ティーチングポートフォリオを用いた。ティーチングポートフォリオとは、「ある一定期間行なった教授活動に関するあらゆるものを、参加する教師自らが積極的に保管・整理することによって、教師としての自己成長の過程と結果を記録するシステム」（横溝，1997）である。今回の場合、「日本語教育実習」で配布したハンドアウト、実習生自身が考えた教案、授業の課題として実習生が作成した授業用ハンドアウト、10回分の授業見学レポート、教壇実習の教案の他、教壇実習の様子を録画したDVDと写真をファイルにした。このファイルは、教壇実習後の振り返りシートを作成するために参考にするよう指示した。

以下に示すのは、ポートフォリオで自分自身の教壇実習について自己評価をした際のコメントを原文のまま示したものである。コメントの最初にある点数は、自分の教壇実習を100点満点で採点した場合の点数である。

- *90点：準備をきちんとやっていたし、自分の力を一生懸命入れて教えていて、学生も楽しく話せることができたと思う。ただ、2回目の授業をもっと教えた方がよかった。*
- *60点：1回目の授業は大失敗で、60点よりいい点数はだめです。*
- *65点：リラックスした雰囲気でできましたが、途中で自分の準備が足りなかったところ、少し不自然なところに気づいて自信をなくしたから。*
- *80点：緊張せずに教壇実習をしましたが、学生が予想以外の質問に対してうまく対応できなくてもっと頑張らないといけないと思う。*
- *70点：もっと学生のレベルの合うものを教えたいと思う。書いた教案とすこしはずれたものもあったが、大きな問題は起こらなかった。*
- *70点：時間が足りなくなったからです。*
- *75点：合格レベルはあると思います。*
- *90点：思った通りに、偶然に起こることがあった。例えば、授業の雰囲気が違って、的確に説明できなかった。*

また、教壇実習後に実習生に書いてもらった振り返りシートには、実習の授業を通して自分自身ができるようになったこと、分かったことについてもまとめてもらった。以下、原文のまま示す。

- *学生に初級レベルの日本語を教えたり、先生になるために進めたと思う。それから、教える時、本当に学生のニーズやレベルを考えないといけないことが分かった。*
- *いい教え方も悪い教え方も経験して、失敗しても間違いを直すことができるようになったと思います。2回教えてみて、本当に外国語の先生になりたいことが分かりました。*
- *学習者が間違いやすいことが何か気づけるようになりました。また、他の実習生の授業を見て、パワーポイントの使い方やハンドアウトのいい作り方が分かりました。*
- *直接法で初級の学習者に教えること。*
- *学生のレベルやニーズを考えて、教案を作ること。*

・*学生と話す機会がたくさん作りたかった。やっと会話の時間がちょっと増えた。*
・*学生の反応を見て、つまらなそうな表情をしていたら、何かを変えた方がいいかと気づくことができるようになりました。そして、ある日本語をもっと簡単な日本語でどのように言いかえればいいか考えられるようになりました。*

以上のように、「日本語教育実習」の授業での到達目標は、教壇実習で日本語を教えることであるが、そこに至るまでの過程で実習生は多くの学びを得ていることが分かる。教壇実習の自己評価は様々であったが、実習生自身が教壇実習でのパフォーマンスを客観的に振り返っていることが分かるコメントが多い。また、実習生自身が述べた、実習を通してできるようになったことについても、自分が経験を通して、もしくは他の実習生との活動を通して学んだことについてコメントを得ていることがうかがえる。実習生ができるようになったと述べていることは、今回のように日本の教育現場において直接法で多国籍の初級日本語学習者に日本語を教えるという場面に限らず、実習生が将来、日本語、もしくはそれ以外のことを教えるというときに応用可能なものであると考えられる。

4.3　日本語を母語としない実習生の特性を考慮した試み

4.3.1　日本語教育実習：母語を教えることを通して学ぶ直接法

「日本語教育実習」の最後に行った教壇実習は、初級レベルの日本語を日本語で教えるという、直接法による実習である。CJLCでの日本語教育実習生の場合、そのほとんどは母国で日本語を学習し始めたため、母語などの媒介語を用いて日本語教育を受けており、少なくとも初級レベルでは、日本語を直接法で学ぶという体験がない。そのため、筆者が担当している「日本語教育学入門」「日本語教育実習」で過去に模擬授業を学生に課した際にも、初級文型を導入しようとしているもかかわらず、専門用語を多用した授業を展開する学生が少なくなかった。そこで、日本語を直接法で学ぶ場合と媒介語を用いて学ぶ場合では、何が違うのか、実習生に気づいてもらうために、「日本語教育実習」の最初に直接法で教える経験をしてもらうことにした。

とはいえ、日本語で行う模擬授業では、学生役をする実習生も日本語ができることから、どのような説明が学生にとって誤解を招くのか、授業内でのどのような工夫が有効か、実習生にとって実感しにくいと考えた。そこで、実習生の母語を母語で教えるという経験を通して、直接法で教えるということはどういうことか、知ってもらおうと考えた。「日本語教育実習」の場合、実習生の母語は様々で、同じ母語の実習生がクラスにいないことが珍しくない。また、その母語も中国語、モンゴル語、ベトナム語、タイ語などアジア諸国の言語であったり、ポーランド語、チェコ語、ブルガリア語などヨーロッパ諸国の言語であったり、と他の実習生にとって初めて触れる言語であることが多いため、初めてその言語を学ぶ人に対して、どう説明すべきか、ということを学ぶには最適な環境であったと言える。なお、直接法を体験するという試みは大和（2014）で報告した際には、韓国語母語話者のTAが韓国語を教え、その様子を実習生が見て、TAがどのような工夫をしているか話し合うという方法をとったが、今回は、オランダ語母語話者のTAによる直接法授業を実習生自身が受けた後、実習生が順番に実際に直接法の短い授業を担当した。

実習生の母語を用いた直接法の授業の手順は、次の通りである。まず、教師役をする実習生

が自分の母語の中で20分程度で教えられる教授項目を準備する。授業では、他の実習生が学生役をするが、全員初めてその言語を学ぶと想定し、アルファベット以外の文字を用いる必要がある場合には発音をアルファベットで表記するなどの工夫をし、文字を認識できなくても授業が展開できるようにするよう指示した。20分程度の直接法による授業が終わったら、日本語で、教師役の実習生が何を教えようとしていたのか、教師役の実習生が直接法で教えるときにしていた有効な工夫とはどんなものがあったか、教師役の実習生の説明の方法で誤解を招いた点はなかったか、などを話し合った。一方、教師役を行った実習生は、準備した簡単な教案を他の学生に示し、どのような工夫をしたか、などを説明した。

以上のような実習生が母語を教える試みからは、実習生にとって多くの収穫があったことが分かった。教師役の実習生にとっては母語を教える機会は多くないため、予想以上に教えることが難しかったとの声が多かったが、初めてその言語を学ぶ人がどのような説明であれば理解可能か、よく考えることができたようである。また、過去に母語を日本人に教えたことがあり、うまく教えられなかったと感じていた実習生も、今回改めて直接法で母語を教える経験を通して、なぜうまく教えられなかったのか、考え直すことができた、と述べている。一方、学生役の実習生にとっても「外国語を外国語で説明されることの難しさ」を経験的に学ぶことができたようである。また、日本語教育学系科目を履修する学生の多くは、日本語だけでなく言語そのものや言語学習全般に関心がある傾向にあり、学生役として、これまで触れたことのない言語を学ぶことは楽しかった、という声も聞かれた。

このような試みは、様々な母語を持つ日本語非母語話者が集まったからこそ可能であったことである。直接法で言語を教えることは、その言語の母語話者でなければならないわけではないが、その言語に対する高い運用能力が必要である。日本語教育実習の実習生の場合、母語を教えるということで、日本語を日本語で教えるより負担の少ない状態で教えることができたと考えられる。また、教壇実習に先立って、人前で相手に分かりやすく伝えるための工夫を経験的に学ぶことにもなったと考えられる。実際、この直接法で母語を教えた経験は、教壇実習で教案を作成するとき、「このような説明で学習者に誤解を与えないか」考える際に役に立ったようである。大和（2014）で報告したように、直接法でTAの母語を学習者として学ぶことも、もちろん直接法で教えることを学ぶのに有益であったと思われるが、今回のように実習生自身が母語を教える経験は、より実習生が主体的に学ぶいい機会であったと考えられる。

４．３．２　日本語教育実習：日本語能力の補うための教師観察と教材・教具の工夫

前述のように、CJLCで日本語教育実習をする実習生の日本語能力は、中上級レベル以上である。しかしながら、実習生の中には、自分自身の日本語能力が実習には不足していると考えている者もいる。そのため、日本語を用いて日本語を教えることに不安を覚える実習生もいる。実際、日本語を教える際に使用する日本語の表現には独特なものもある。そこで、日本語能力を補強する目的で、以下の２点の工夫を行った。

まず、初級日本語クラスの授業観察の際に、直接法で日本語を教える教師のふるまいについて、いくつかのポイントに絞り、観察してもらった。ただし、日本語の授業を単に観察しただけでは、教師の話す日本語やその他の教師のふるまいに実習生の注意が向きにくいと予想されたため、前述の授業観察レポートで、筆者が特に注意して観察してほしいポイントとして示し

たものの中で、教師の繰り返し行った発話などについてレポートにまとめるよう指示した。もちろん、実習生が観察した授業を担当した日本語母語話者と同じような日本語を日本語非母語話者である実習生が話さなければならないわけではない。授業見学で教師の日本語を観察するなかで、日本語を直接法で教えると言っても、必ずしも日本語教師は難しい日本語の表現を駆使して話しているわけではないことを、実習生が授業観察を通して学び、日本語能力が初級レベルである日本語学習者に伝わる日本語とはどのようなものであるかを実習生自身で考えることをねらいとした。

もう１点の工夫としては、教壇実習に関するものである。教具・教材などを効果的に利用し、また他の実習生の協力も得ながら、日本語能力を補完する工夫を実習生に積極的に勧めた。日本語教育で使用する教具といえば、インターネット教材などを除き、新出語彙の導入や表現練習のための絵カードが一般的である。そのため、通常は、教壇実習の中でも絵カードをうまく使いこなすことができたか、ということも実習におけるチェックポイントの１つになることも多い。絵カードは特別な教室設備が用意されていない場合でも使用できるというメリットがある一方で、絵カードをただ学習者に見せるだけではなく、教師が適切な指示を与えなれば混乱を招く恐れがあるというデメリットもある。また、動作の進行を表す「ている」、自動詞・他動詞、道案内など絵カードの使用が必ずしも適しているとは言えない文型もある。そこで、今回の教壇実習では、絵カードのみならず、必要に応じてパワーポイントのアニメーションを効果的に利用したり、練習例や会話例を動画で示したりするなどして、日本語での説明を簡略化できる部分は簡略化するよう指導した。

また、通常、教壇実習では１名の教員が授業を行い、そのパフォーマンスを実習生が観察することが多い。しかし、今回の教壇実習では、主として授業をコントロールする実習生１名に加え、数名の実習生がその授業のアシスタントとしてモデル会話をするなど、主として教壇実習をする実習生を手伝う形をとることを勧め、実習生の日本語の面での負担を減らす工夫をした。さらに、実習生の授業の中でペア練習を行う際には、他の実習生が学習者と一緒に練習することで、実習生と学習者の間で話しやすい雰囲気を作ることと実習生が学習者の性格や日本語能力を把握できることを目指した。

このような工夫は、実習生の日本語能力を補完するための工夫であったが、結果的にそれ以外の面でもいくつかの効果がみられた。実習生が教壇実習で実際に授業ができる機会は非常に少なく、多くても２回しか教壇に立つことができない。教壇実習が行える時期に制約があるという事情もあるため、教壇実習の期間を大幅に長くすることはできない。しかし、教壇実習以外に他の実習生のアシスタントを務めたり、学習者のペア練習の相手になったりすることで、実習に参加する機会を増やすことはできた。また、学習者として実習に協力した初級・初中級学習者にとっても、クラスメート以外の人と日本語を話す機会が持てたことは意義があったと考えられる。

５．おわりに：今後検討すべき課題

本稿では、近年求められている「自己研修型教師」の養成、及び日本語を母語としない学生の特性を活かした日本語教育のあり方をまとめ、それらを踏まえた実践と得られた成果について述べた。一方で、今後、CJLCの日本語教育系科目を再編するにあたって、検討すべき課題も

多々あることが分かった。

まず、最も検討すべきことは、どのような受講生を想定した日本語教育実習にすべきか、ということである。留学生にとって、１年間という限られた期間で日本語教育について学び、日本語を教える経験ができる機会は貴重である。実際に、前述のように多くの学びがあることも分かっており、その経験から将来日本語を教えてみたいと考える学生もいる。しかしながら、本科目は現職の若手日本語教師に向けた研修とは異なり、実習の前提となる知識がない場合もあり、実習後も必ずしも将来の職業として日本語教師を選ぶわけでもない。それは、日研生もしくは交換留学生として留学している以上、当然のことであると言える。そのような学生に対して、日本語教育実習を１学期間かけて行い、その前の学期に、その準備にあたる日本語教育学入門を履修することは、日本語教育学について初めて学んでみようと思う留学生にとって負担が大きく、これらの科目が意図せず敷居の高いものになってしまっている恐れもある。

CJLCで「日本語教育学入門」や「日本語教育実習」などを通して、日本語教育学について初めて学んでみようとする留学生がいる一方で、原籍大学で日本語教育コースに在籍していたり、実際に初級の日本語を教えたりしたことがあるという留学生もいる。このような学生にとっては、CJLCでの「日本語教育学入門」や「日本語教育実習」の単位が原籍大学で帰国後、単位互換できるケースもある。このような日本語教育学について既習の学生は、この数年で少しずつ増えている印象だが、このように既に日本語教育学に関する知識を持つ留学生には、現在行っている「日本語教育学入門」や「日本語教育実習」は反対に物足りなさを感じる恐れもある。また、CJLCは日本語教師養成を主として行う機関ではないため、全ての日本語教育学系科目を履修したからと言って、何らかの資格が得られるわけではなく、原籍大学で日本語教育学を学ぶ機会がある学生にとって、限られた留学期間にあえて日本語教育学系科目を履修するメリットが少ないという問題点もある。

近年、日本国内の日本語教師養成課程においては、日本語教師とは違う立場で日本語教育を支援する人材（「日本語教育人材」）を育てることの重要性が考えられるようになった。そんな中、日本語教師を目指さない学生への日本語教育学の授業がどうあるべきか、ということも議論されるようになってきた。中井（2016）は、大学院で日本語教育学を専攻し日本語教師以外の職に就いた修了生に対するインタビューを分析している。その結果、修了生は日本語教育の専門性を役立てながらグローバル人材としての資質を発揮しており、大学院で学んだ知見を自身の日本での働き方や立ち位置を考える土台としていると述べている。大和・小森（2016）では、CJLCで日本語教育学系科目を履修する留学生も母語話者の学生同様、日本語教師を目指す者ばかりではないことに着目し、そのような学生が日本語教育学系科目の意義をどのように捉えているか調査した。その結果、学生は日本語教育学系科目を通して、単に日本語教育学の知識を得る場であるだけでなく、自分自身を知り、他者を知ることで、多様な人々との関わり方を学ぶ機会を提供する場になっていることが明らかになった。

このように、日本語教師にならない学生にとっても日本語教育学系科目が意義あるものになる可能性はある。そうであるとすれば、日本語教育の具体的な方法を学んだり日本語の教壇実習を実施したりする「日本語教育学入門」や「日本語教育実習」を、より多様な背景を持つ学生が他の研究科目を学ぶように履修しやすくするよう、授業内容を再考する必要があるのではないだろうか。

また、日本語教育実習においては、実習生自身や実習生を取り巻く環境が変化してきていることも、日本語教育学系科目再編にあたって考慮すべき点の１つであると言える。「日本語教育実習」を履修する実習生の日本語教育学を学んだ経験や日本語教育経験は、筆者がこの科目を担当するようになった３年前と比較しても多様になっている。この１、２年で原籍大学の日本語教育コースで学んでいる学生が増えてきており、このような学生の場合、日本語教育実習は行っていなかったが、日本語教育学に関連する授業を母国でも複数履修しているということが分かった。さらに、母国で日本語を既に教えた経験がある学生も、2015年度の実習で１名、2016年度の実習で１名いた。彼らは、母国で入門・初級レベルの日本語のクラス授業を、報酬を得て行った経験があった。このように、原籍大学で日本語教育学について学んでおり基礎知識を既に持ち合わせている学生や大学在学時でも日本語教育経験を積める環境にある学生も出てきており、わずか３年余りの間でも彼らのニーズやレディネスがより多様になっていることがうかがえた。

さらに、教壇実習を行うには、学生役として初級レベルの日本語学習者に協力を依頼することが必要になってくるが、CJLCで学ぶ日本語学習者もまた、変化している。現在、教壇実習の学生役として協力してくれているのは、同じくCJLCで学ぶ国費学部予備教育を受けている留学生で、初級または初中級レベルの学習者である。しかし、このプログラムの初級レベルの学習者は年々減少しており、また初中級レベルの学習者数も決して多くないというのが現状である。国費学部予備教育留学生の学生数と学習者の日本語能力レベルは彼らが来日する４月でなければ分からないという事情もあり、どの程度教壇実習に協力してもらえそうな学習者がいるのかは、予想しにくい。加えて、年により日本語教育実習の実習希望者の人数も大きく変動するため、「日本語教育実習」で何回程度実習生に教壇実習の機会を提供できるかも、年によって変わってしまうという問題点もある。このような問題を解決することは難しいとして、教壇実習を今後は実施しない、とするのも１つの方法である。しかし、CJLCの日本語教育実習の中で教壇実習を今後も続けていこうとするならば、このような教壇実習協力者の変化にできるだけ影響を受けない形で教壇実習を計画する必要があるだろう。その選択肢の１つとして、学外の日本語教育現場の授業見学や教壇実習なども視野に入れていくことがあってもいいのかもしれない。

参考文献

阿部洋子・横山紀子（1991）「海外日本語教師長期研修の課題―外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて―」『日本語国際センター紀要』1, 53-74.

岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習―理論と実践―』アルク.

笠原ゆう子・古川嘉子・文野峯子（1995）「内省活動を取り入れた教授法授業―長期研修　日本語教授法授業再考―」『日本語国際センター紀要』5,105-117.

国際交流基金（2008）『海外の日本語教育機関調査』
＜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.

文化庁（2015）『平成27年度国内の日本語教育の概要』
＜http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h27/pdf/h27_

zenbun.pdf＞
中井陽子（2016）「大学院で日本語教育学を学んだ元留学生のキャリア形成―日本語教育分野以外の仕事をしている 2 名を例に―」『日本語教育方法研究会誌』22（3），44-45.
大和祐子（2014）「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―」『授業研究』13,35-50.
大和祐子（2016）「日本語非母語話者の日本語教育実習生は授業観察を通してどのように成長するか？」『ヨーロッパ日本語教育　2015ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表論文集』20，177-182.
大和祐子・小森万里（2016）「日本語教育学系科目の可能性―日本語非母話者の考える日本語教育学系科目の意義とは―」『バリICJLE2016年日本語教育国際研究大会発表予稿集』
横溝紳一郎（1997）「日本語学を研究するためのキーワード50」『AERA Mook：日本語学のみかた』pp.159-166. 朝日新聞社.
Wallace, M. J. (1991) Training foreign language teacher: A reflective approach. Cambridge University.

謝辞

「日本語教育実習」で実施した授業見学にご協力くださいましたUプログラムご担当の先生方に感謝申し上げます。また、2014年度, 2015年度にTAを務めてくださったペク・スジョンさん、2016年度にTAを務めてくださったベーケー・リサさん、そして各年度に教壇実習に協力してくださったUプログラムの学生のみなさんに感謝申し上げます。

付記

本研究は2016年度に採択されたCJLC特別研究費Ⅱ「留学生を対象とした日本語教育系科目編成のための基礎的研究」による成果の一部である。

（やまと　ゆうこ　本センター准教授）