

Title	大学間連携による日本語教育実習のモデル形成の試み
Author(s)	藤平, 愛美
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2018, 16, p. 23-39
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/68137
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

大学間連携による日本語教育実習のモデル形成の試み

On Constructing Japanese Teaching Training Models: Cooperation among Universities

藤平 愛美

【要旨】

大阪大学日本語日本文化教育センターは、共同利用拠点として国内諸大学で日本語教育を学ぶ学生に対して、教育実習の場所と機会を提供してきた。それぞれの大学において教育実習の位置づけや背景が異なるため、各大学の現状に合わせてカスタマイズした形での教育実習を構築してきた結果、大きく5つの教育実習モデルに集約できるようになった。本稿では、教育実習を外部機関に委託する上での問題点を指摘する。そして、これまでのCJLCで提供してきた5つの教育実習モデルについて概説し、受け入れ機関としてどのように問題点に取り組んできたのかを述べる。さらに、多様化した日本語教育現場と多様化した実習生に応じた教育実習の提供を一機関のみで実施するのが難しいこと、またそれを解決するには大学間が連携して教育実習を行う必要があることを主張する。

1. はじめに

これまで日本語教員養成課程における教育実習に関する研究は数多くなされてきた。しかし、これらの先行研究のほとんどは実習生の視点か、もしくは実習生が所属する大学の教員の視点から分析されたものである。海外実習などの外部機関に委託する教育実習に関する研究であっても、受け入れ機関の視点から書かれたものはほとんど見つからない。そこで、本稿では日本語日本文化教育センター（以下、CJLCという）がこれまで他大学の日本語教育実習生に対して提供してきた教育実習に関して、受け入れ機関の視点から論じる。

近年、生活者としての外国人に対する日本語教育や年少者に対する日本語教育など、従来型の「留学生」に対するこれまでの日本語教育とは異なった日本語教育の必要性が注目されている。このような日本語教育現場の多様化に伴い、教育実習生にとっても将来の日本語教師としての活躍の幅が広がってきている。実習先の多様化及び実習生の進路の多様化により、教育実習先と実習生の希望を合致させることはさらに難しくなっていると言えるだろう。しかし、各大学で運営できる教育実習の種類は限られており、すべての実習生の要望に合うように多種多様な教育実習先や実習内容を用意しておくことは、ほぼ不可能であろう。したがって、これまでのようにそれぞれの大学が大学内で教育実習を完結させるのではなく、大学間で連携することが必要になってくるのである。

CJLCは、平成23年4月1日に教育関係共同利用拠点（以下、「共同利用拠点」もしくは「拠点」という）として文部科学省より認定を受け、他大学で日本語教育を学ぶ大学生・大学院生に対し教育実習の場所と機会の提供を行っている。これまで他大学からの実習生を受け入れるにあたり、大学における教育実習の様々な問題点に出会い、それらを克服した形での教育実習の提供方法を考案しようと尽力してきた。本稿では、外部機関に委託する教育実習を実施するにあたっての問題点を指摘し、CJLCが提供する教育実習においてどのようにそれらに取り組んできたのかについて述べる。次に、それぞれのモデルでどのような問題が克服できたか、ま

た克服できなかったかという点について分析する。その結果、各大学だけでは多様化した日本語教育現場に応じた教育実習を提供するのが難しいこと、またそれを解決するには大学間の連携・協同が必要であることを主張する。

2. 背景

2.1. 文化庁の新基準

平成28年7月22日に法務省入国管理局が留学生を受け入れることが可能な日本語教育機関の基準を定めた「日本語教育機関の告示基準」（以下、「新基準」という）を公示し、平成29年8月1日から施行されている。後日、「日本語教育機関の告示基準解釈指針」（以下、「解釈指針」という）も公開された。新基準及びその解釈指針において日本語教育機関における日本語教員の要件が定められており、平成28年11月11日に文化庁から各大学に「法務省による日本語教育機関の告示基準の策定に伴う法務省告示日本語教育機関の教員の要件に該当する『日本語教育に関する課程』について（御連絡）」という通達文書が届いた。新基準における最大の変更点は日本語教員養成課程において教育実習科目1単位以上の履修が必須になったことであろう。文化庁からの通達文書に日本語教員養成課程に関する変更点がわかりやすくまとめられているので、これを引用する。

【主な留意点】

- (1) 日本語教育に関する教育課程は、文化庁が平成12年3月30日に取りまとめた「日本語教育のための教員養成について」に示された「社会・文化・地域」、「言語と社会」、「言語と心理」、「言語と教育」、「言語」の五つの区分にわたって授業科目が設定されていること。
- (2) 教育実習1単位以上を含むこと。
- (3) 通信による教育の場合には、全45単位のうち11単位以上、又は全26単位のうち6単位以上は面接授業又はメディア（同時双方向性が確立している場合に限る。）を利用して行う授業であること。
- (4) 大学が発行する証明書等において、新基準及び解釈指針が示す日本語教員の要件を満たしていることが確認できること。

（文化庁からの通達文書より抜粋）

(2) において教育実習の必修化が明記されている。これまで日本語教員養成課程において教育実習は必修ではなかったため、教育実習を含まない日本語教員養成課程を設置している大学もあった。坂口（2005）が行ったアンケート調査によると、回答のあった65大学のうち、教育実習を実施しているのは51大学（73%）、実施していないのは14大学（27%）であった。2005年時点での調査結果ではあるが、3割弱の大学において教育実習が実施されていなかったことが分かる。しかし、今回の新基準により、これまで教育実習を提供していなかった大学では教育実習科目の設置が急務となった。

そうは言っても、すぐにすべての大学が学内で教育実習を実施できるようになるとは限らない。例えば、留学生数が十分ではない大学や、学習者役としては日本語力が高すぎる学部留学

生のみを受け入れている大学もあるだろう。また、留学生の国・地域が偏っており、さまざまな国や文化背景を持つ学習者がいる教室環境での教授法を教育実習で学ぶことが困難な大学もある。

さらに、教育実習を行っていたとしても教育実習に対して単位認定を行うかどうかは各大学に一任されていた。そのため、教育実習の位置づけは各大学によって様々であり、教育実習は希望した学生のみが行うという大学もあった。また実習先の都合上、教育実習に参加できる人数を制限している大学もあったであろう。しかし、この新基準の施行により、もし単位認定を行う教育実習科目を提供しなければ、新基準を満たした日本語教員を輩出できないという事態になりかねないのである。教員養成課程のある大学では、どのような実習や活動を教育実習科目として単位認定の対象とするのかを整備しなければならなくなった。

ところで、ここまで「教育実習」という言葉を何度も使用してきたが、「教育実習」と一言で言っても、その内実は一様ではない。「日本語教育実習」などの科目名の授業内で、教案作成方法やクラス活動の運営について学び、「模擬授業」や「教壇実習」に向けた教案の指導を受け、最後に自分が作成した教案に則って教壇に立つというものが多いただろう。国内外の外部機関における教育実習を提供している場合は、それら外部で行われる実習を「教育実習」と呼ぶ場合もある。一定の基準があるわけではないので、各大学が独自に必要な内容や時間数、期間などを設定している。しかし、教育実習の「必修化」及び「単位義務化」により、これまで実施していた教育実習の在り方で良いのかを検討する必要性が出てきた大学もあるだろう。このように教育実習の設置及び教育実習内容の再検討が喫緊の課題となっている。

2.2. 教育共同利用拠点としてのCJLC

これまで日本語教員養成課程の新基準について述べたが、この新基準設置による影響を受けるのは法務省に告示している日本語学校で教える日本語教員を目指している実習生であり、またそういう日本語教員を養成するための日本語教員養成課程を提供している機関である。つまり、対象になるのは主に日本人学生とその教員である。そのため、留学生しか在籍していないCJLCには直接的な影響はないように思われるかもしれない。CJLCでも日本語教育を学ぶ留学生は存在するが、将来日本の日本語学校で日本語教師として働くことを視野に入れている学生は非常にまれであると言っていいただろう。それでは、ここでCJLCが他大学からの実習生を受け入れるようになった背景について述べる。

大阪大学CJLCは平成23年4月1日に、学校教育法施行規則第143条の二第2項に基づく教育関係共同利用拠点（「日本語・日本文化教育研修共同利用拠点」）として、文部科学大臣より認定を受けた。共同利用拠点として、CJLCは開設授業・学外研修や海外教育事情に関する情報蓄積を国内諸大学に広く開放し、日本語教育の充実を実現するとともに、日本語教員の養成に不可欠な教育実習や授業研究の機会を積極的に提供することで、日本における日本語・日本文化教育の質的向上と発展を目指している。CJLCでは、約50の国・地域から来た200人前後の留学生が学んでいる。学期により開講されている科目数にはやや変動があるものの、毎週約300の授業が開講されている。これらの教育リソースをCJLCだけで消費するのではなく、国内諸大学にも開放している。

共同利用拠点として、大きく3つの部門（日本語教育連携事業・教育実習指導事業・教員共

同研修事業)を展開している。教育実習指導事業の一環として、CJLCでは教育実習の場所と機会の提供を行ってきた。各事業への申請前には必ず各大学の担当者との事前相談を実施し、各事業への申請目的や現在抱えている問題点、またそれについてCJLCの教育リソースを使ってどのように解決することができるのかについて話し合いを行っている。そのような対面での話し合いの中で、「このような形の教育実習をCJLCで実施することは可能か」「このような実習を考えているが、協力してもらえらるだろうか」という相談を受け、それぞれの大学の事情や背景に合わせてカスタマイズした教育実習の在り方を模索し、これまで提供してきた。それぞれの大学に合わせて教育実習を行ってきた結果、現段階では「雛型」とも呼ぶべき5つのモデルに集約できるようになってきた。決してCJLCが事前にいくつかの教育実習モデルを形成し、それらに合致する参加希望大学を募集したわけではなく、各大学の事情に合わせた形で提供してきたものを振り返ったときに大きく5つに分類できるようになっていたという点にご留意いただきたい。そのため、これらのモデルは決してCJLCのみで構築したわけではなく、CJLCと参加大学との連携の中で生まれたものであることをここで強調しておく。

筆者は平成28年4月からこれらの事業に携わってきた。これまでの取り組みについて包括的に述べるため、着任前に実施された教育実習についても資料を基に述べるが、それぞれのモデルに関して記載の分量が一定でないことはご了承いただきたい。

3. 問題の所在

次に、教育実習の問題点について指摘する。これまでの日本語教員養成や教育実習に関する先行研究においても様々な問題が指摘されてきた。日本語教員養成課程や教育実習の課題は多岐にわたるため、それらを網羅的に述べることは難しい。そのため、本稿では教育実習に関する問題点を、1)教育実習をどのように運営しているのか、2)教員養成課程の中で教育実習をどのように設計するのかという2点に分けて整理する。ただし、CLJCは教育実習の受け入れ機関という立場であるため、教育実習の運営における問題点に関しては、外部機関へ委託した場合に想定されるものを取り上げることとする。

3.1. 教育実習の運営における問題点

外部機関に教育実習を委託した場合の問題点について述べる。一言で言うならば、「送り出し機関と受け入れ機関の連携」が教育実習を運営する上での最大の問題点であり、かつ鍵である。ここでは、①教育実習を実施する前、②教育実習を実施している期間中、そして③教育実習が終わった後、という3つの時期に分けて、問題点を整理する。

①【実習前】事前の情報共有の困難さ

亀田・金久保(2003)では、送り出し機関と受け入れ機関が密な連絡を取るのが難しいと指摘されている。特に海外実習のように所属大学から離れた場所で集中的に行われる実習の場合、事前に実習先に関する情報を得るのが難しいことによる準備不足に陥りやすい。座学で得た知識とイメージのみで実習前の準備をしなければならず、現地に行ったときに予想していた状況とのギャップに驚いてしまうことや、実習生が事前に準備していたものがうまく活用できないという場面もあり得る。

②【実習中】受け入れ機関への依存と、送り出し機関からの指導の難しさ

亀田・金久保（2003）において、実習中は受け入れ機関の教員に依存する部分が多く、送り出し機関の教員からの指導を十分に受けられないことに対して実習生が大きな不安を抱くことが指摘されている。海外での教育実習の場合、送り出し機関の教員が実習生を引率することもあるが、どんな場合でも引率できる環境が整っているわけではない。引率ができない場合は、受け入れ機関の教員が実習生の生活面のサポートから実習の指導まで担うことになる。

③【実習後】報告と単位認定の難しさ

教育実習が必修になったということは、「教育実習の単位義務化」と言い換えられるだろう。つまり、教育実習の内容が成績評価の対象に含まれることになるため、評価を行う送り出し機関の教員は実習生が実習中に何を学んできたのか、また受け入れ機関ではどのような教育実習の予定が組まれ、どのように指導されていたのか等を把握しなければならない。よって、実習後に提出する実習生のレポートの重要性が増すだろう。さらには、受け入れ機関から送り出し機関への報告もより詳細なものが求められるようになるかもしれない。現状でも密な連携が難しいと指摘されているにも関わらず、さらに詳細に報告することは双方の負担を増やす結果になり得る。

3.2. 教育実習の構築における問題点

次に、どのような教育実習を提供するのか、またそれぞれの大学において教育実習をどのように位置づけるのか、という「教育実習」という枠組みを考える上での問題点を2つ指摘する。

④日本語教師を目指さない実習生のための教育実習の構築（多様な実習生への対応）

近年、日本語教員を目指さない実習生への教育実習の在り方が議論されるようになってきている。これまでは日本語教員を目指す実習生を対象とした教育実習モデルが多かった。例えば、教壇実習に向けて教案の作成・指導や教科書分析を行い、授業運営の手法や技術を学び、リハーサルを重ねて、本番として実際の学習者の前で教壇実習を行うというパターンが多いのではないだろうか。しかし、日本語教員を目指さない実習生にとって、特定の教授法を身につけることは本当に有意義なのだろうか。確かに、卒業後すぐに日本語教員にならなくとも、将来の選択肢の一つとして「日本語を教える」という技術を身につけておくことが役立つ場合もあるかもしれない。しかし、教授法や教師観というものは日々変わり続けるものであり、数十年後、早ければ十数年後にはすでに古くなり使い物にならないかもしれないのである。そうであれば、「いつか」のためにある特定の「テクニク」を学ぶのではなく、教育実習を通してより普遍的なもの、例えば外国人への接し方やプロジェクトへの取り組み方を学ぶほうがより有意義なのではないだろうか。

小林（2010）では、日本語教師を志望しない実習生を視野に入れた日本語教育実習を行うには、以下の3点を考慮する必要があると述べられている。

1) 日本語を教えることを主目的としない教育実習

- 2) 日本語教師ではできない授業
- 3) 今の留学生にとってサポートが必要なこと

しかし、上記3点を考慮した教育実習というのはどのようなものであるべきなのかという点については、まだ十分議論されていない。

また、日本語教員を目指すか目指さないかという点以外でも、実習生は多様であることを念頭に置かなければならない。才田（2003）でも実習の位置づけが大学によって多様であることは指摘されているが、さらに突き進めれば実習生によって教育実習の位置づけは異なると言える。教育実習は、日本語教育とは何かを知る機会であるという日本語教育の入り口になる場合もあり、かつ日本語教師になるために必要なスキルを身に付ける機会という実際の現場へ旅立つ前の最終関門にもなり得る。前者の場合、日本語教育というのはどういうものか、日本語教師はどのようにクラスを運営し、学習者はどのように学んでいるのかを体験するということが目的になるであろう。一方、後者の場合は日本語教員養成課程の最終段階であり、さらなるスキルアップを狙う学部生や大学院生もいるだろう。このように多様な実習生に対して同じ教育実習を提供していいのだろうか。

⑤大学間における問題の共有化

三枝（2014）において、日本語教育実習の問題点について「各大学で共通する面もあるものの実習実施形態が異なるため、問題の共有がされにくく、各大学が個々に問題に対処しているのが現状である（P.58）」と述べられている。これは、それぞれの大学の中での教員養成課程の位置づけの違い、また教員養成課程の中での教育実習の位置づけの違いが原因だと思われる。また、教員養成課程がどの学部にも属しているのか、どの学部の学生が受講することが多いのかによって、各大学が想定する日本語教師像は大きく異なっている。このように各大学がそれぞれの想定内でのみ教育実習を構築し、さらに最適化することにより、大学が想定している中でしか通用しない教育実習モデルができあがってしまうこともあるだろう。そのような教育実習の「ガラパゴス化」を避けるためにも、大学間における問題の共有化や情報の開示が必要なのである。

以上、教育実習の実施及び構築における問題点を5つに整理して取り上げた。これら5つの問題点を全て克服した形での教育実習の提供は難しいが、それぞれの教育実習の長所をうまく組み合わせることで、これらの問題点を克服したい。

4. CJLCにおける教育実習のモデルとその取り組み

CJLCではさまざまな大学からの実習生を受け入れるにあたり、上に述べた問題点を克服しようと尽力してきた。CJLCではさまざまな種類の教育実習のパターンを提供できるようにすることで、実習の位置づけがそれぞれ異なる実習生であっても受け入れられるようにしている。また、海外の教育機関に委託する海外実習とは異なり、国内の外部委託機関であるという強みを生かした実習モデルを形成し、受け入れ機関（この場合、CJLC）の教員のみならず、送り出し機関の教員が中心となった教育実習の運営が可能になっている。

これまでCJLCで提供してきた教育実習は、「授業見学型」「授業見学+教壇実習型」「2週間集中型」「1学期型」「プロジェクトワーク型」の5つに大別できる。平成25年度から平成29年度現在までに、各教育実習モデルに参加した大学数と人数を表1に示す¹⁾。

表1. 各教育実習モデルの実績²⁾

	授業見学型		授業見学+教壇実習型		2週間集中型		1学期型		プロジェクトワーク型	
	大学数	人数	大学数	人数	大学数	人数	大学数	人数	大学数	人数
H25春	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
H25秋	1	11	0	0	0	0	0	0	0	0
H26春	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
H26秋	3	25	0	0	1	1	0	0	0	0
H27春	2	29	0	0	0	0	0	0	0	0
H27秋	6	74	0	0	1	2	0	0	1	8
H28春	6	47	1	2	0	0	0	0	1	2
H28秋	6	74	0	0	1	2	0	0		
H29春	5	36	0	0	0	0	0	0	1	2
H29秋	5	49	0	0	0	0	0	0		

4.1. 授業見学型³⁾

「授業見学型」では、実習生が実際の日本語教育現場ではどのような授業が行われているのかを学ぶために、CJLCで開講されている授業を見学する機会を提供している。CJLCでこれまでに提供してきた教育実習モデルの中で最も短期のものであり、最短で1日の教育実習である。平成25年秋学期から始まったが、参加大学数・人数ともに増加しており、現在では最も参加大学数・人数が多いモデルである。CJLCでの授業見学だけで教育実習を完結させるのではなく、それぞれの大学で提供されている教育実習を補完する目的で、「授業見学型」に参加する大学が多い。各大学の教育実習の中で、CJLCの授業見学がどのように位置づけられ、どのような意味を持つのかは異なる。また、CJLCでの授業見学を教育実習へ進む前段階として設定し、教育実習には含めないという方法もあるだろう。

授業見学型の実習を運営するあたり、いくつか工夫している点について述べる。

(1) 事前ガイダンスの実施

毎学期、授業見学の実施に先立ち当該事業担当者（平成28年度からは筆者）が参加大学に赴き、実習生に対して事前ガイダンスを実施している。事前ガイダンスでは、CJLCの各プログラムの特徴やどのような科目が開講されており、どの科目が見学可能なのかについて説明した後、各実習生よりどの授業を見学したいのかという希望を聞いている。

事前に実習生に直接会って事前ガイダンスを実施する理由は、実習生にCJLCの学生の特徴や授業についての情報を提供するためであり、また受け入れ機関としてもどのような学生がどのような目的でやってくるのかを把握するためである。事前ガイダンスをいくつかの大学合同で実施するという案も検討したが、やはり授業見学の位置づけが異なる中では、ガイダンスにおいて説明すべき点も異なるため、現段階では各大学をそれぞれ訪問する形を取っている。

(2) 長期的な学びの設計

平成28年度春学期からは、授業見学可能な日数・コマ数に制限を設けて、1学期につき1日まで、1日2コマまでとしている。このように制限をかけるに至った経緯には、授業見学希望者が年々増加しているという事情もあるが、毎回の授業見学後に実習生に対して実施しているアンケート結果に基づくものである。これまでに述べ300人以上のアンケート結果の蓄積があり、これらを詳細に分析することは十分価値のあることだと考えているが、紙幅の都合上、本稿では授業見学可能数の制限に至った経緯に関係のあるもののみを取り上げ、そのほかの詳細な分析について稿を改めて述べたい。

見学可能数に制限を設けたのは、これまでのアンケートの結果より、初めて授業見学する実習生は学習者が日本語を勉強しているという事実そのものや、思っていたより日本語レベルが高いことに驚くことが多く、1日に多くの授業を見学したとしても効果が上がらないと判断したからである。

アンケートは見学者全員に協力をお願いし、授業見学のためにCJLCに来訪する度に実施している。アンケートでは授業見学を通して学んだことを自由記述で回答してもらい、100字～700字程度での記述回答を得た。それらの自由記述の中で、「驚き」「驚く」「びっくりする」「圧倒される」などの表現が多用されており、日本語教育の現場に馴染みのない実習生にとって、特に初回の授業見学は衝撃を伴うものであることが明らかになった。表2に平成27年度の参加人数と、彼らの自由記述の中で「驚き」を表す記述の数を示す。

表2. 平成27年度「驚き」を表す記述

	参加人数	「驚き」を表す記述の数	割合
H27春	29人	25箇所	86.2% (1.16人に1回)
H27秋	74人	26箇所	36.5% (2.74人に1回)
合計	103人	51箇所	49.5% (2.02人に1回)

平成27年度春学期29人(45日分)⁴⁾のアンケートの中で、「驚き」「驚く」という表現が使用されているのは、25箇所であった。また、同年度秋学期、74人(74日分)のアンケートのうち25箇所であった。合計すると、平成27年度103人(119日分)の実習生のアンケートの中で、51箇所であった。同じ学生が複数回使用している場合もあるので、単純計算はできないが、2.02人に1回使用している計算になる。概算で2人に1人はアンケートの中で驚きを表現していることになる。

また、どのような点で驚いているのかを調べるため、驚きの対象を「学生」「教員」「授業」に分類した。その結果を表3に示す。

表3. 平成27年度「驚き」の対象とその割合

	学生に対する驚き	教員に対する驚き	授業に対する驚き	その他	合計
H27春	19 (76.0%)	3 (12.0%)	1 (4.0%)	2 (8.0%)	25
H27秋	20 (76.9%)	3 (11.5%)	2 (7.7%)	1 (3.8%)	26
合計	39 (76.5%)	6 (11.8%)	3 (5.9%)	3 (5.9%)	51

51箇所の「驚き」を表す感想のうち、39箇所（76.5%）がCJLC学生の日本語レベルの高さ、学習スピード、学習態度の積極性に対する驚きを表すものであった。教員の教授力や教授法に対する驚き、及び授業の雰囲気や形式などに対する驚きは、それぞれ6箇所（11.8%）、3箇所（5.9%）しか見られなかった。その他に分類した記述は、実習生自身に対する驚きや驚きの対象が判別できない記述などである。

以下に、実習生が書いた記述を原文のまま、一部抜粋して示す。

学生に対する驚きの記述

- ・授業のときは生徒同士でもなるべく日本語で会話しようとしていて、とても驚きました。（H27春）
- ・分からない言葉があるとすぐに手を上げて質問していて、（中略）そのような光景を見たことがほとんどないので、驚きました。（H27秋）
- ・思っていたより難しい漢字を読む事が出来ていたのに吃驚しました。（H27秋）

このように、教育現場に馴染みの浅い実習生にはこれまで頭の中だけで思い描いていた教育現場のイメージとの違いが「驚き」として捉えられていることがわかる。さらに、驚きの対象が学習者に偏っているという事実から見て、見学者はこれまで所属大学の講義などで培ってきた日本語教育現場のイメージとの違いに気づくときには学習者に目が行きやすいということが言えるであろう。

また、不安に関するコメントもあまり多くはないが、いくつか見られており、授業見学経験がない、もしくは少ない実習生にとって、初めて訪問する機関での授業見学が心理的負担になっていると言える。

不安に関する記述

- ・実習前はどれくらいの方がどんな風に日本について勉強しているのか不安でした。（H27秋）
- ・2時間目の授業は私の見学した中では一番多国籍だったと思います。そんな空間に居ることが今まで無かったので、とても緊張しました。（H27秋）

このように不安だったり、緊張していたり、驚いていたりしているという心理状態では、冷静に授業を見学し、その中で学んだことをどのように活かすのかを考えることが難しく、学習効果が上がらないだろうと思われる。実習生の自由記述の中でも、「今日、実際に日本語の授業を見学し、得られたことが多すぎ、頭がパニック状態なので家へ帰り整理しなければなりません（H27春）」という記述があったが、これは実習生の心理状態をよく表していると思われる。無論、初回で見る授業に対する驚きというのは、今後の日本語教育に対する印象を決定的に左右するものであり、その重要度は高いだろう。しかし、そのような興奮した心理状態で数多くの授業見学を行ったとしても効果的に授業見学から学びを得ることが難しいように思われる。

そのため、平成28年度よりCJLCでの授業見学は1学期につき1日まで、かつ1日2コマまでという制限を設けた。短期間に詰め込むのではなく、授業見学を日本語教育の入り口から出口まで緩やかに続けていき、座学や他機関での経験を積み、毎回異なった目標を設定しながら授

業見学に臨んでもらえるように設計している。例えば、初回は座学やDVDなどで作り上げた日本語教育に対するぼんやりとしたイメージを明確にすることを目的とすることもできるし、本格的な日本語教育実習の段階へ進むのかを検討する機会と捉えることも可能である。その後、回を重ねるにつれて、目的は変容していくだろう。例えば、本格的な教育実習や教壇実習の前であれば、教案作成段階で出てきた悩みを抱えて、現場の日本語教師だったらどのように授業を組み立てるのかというヒントを求めてくる実習生もいる。留学や海外での実習経験を経た後であれば、「あの国ではこうだったが、ほかの国や多国籍な環境ではどうだろうか」という比較を念頭に置きながら見ることができる。自分が教壇に立った経験があればその反省点を念頭に置きつつ、改善策を探るといような見方も可能になるだろう。実際に、これまでにCJLCでの授業見学を経験したことのある実習生は、教員がどのように振る舞い、授業をマネジメントしているのかについて、目標を設定しながら見学に臨むことができていることが窺える記述も見られた。

授業見学経験者の記述

- ・今回、私は文法の授業では語彙コントロール・タスク管理・フィードバックを見させていただくと考えていました。(H27秋)

このように1日に詰め込みすぎないように2コマまでという制限を設け、さらに学期を跨いだ長期的な学びを促進するために1学期につき1日までという制限を設けた。現時点では授業見学型の実習生には統一的にこの制限を設けているが、異なる背景や目的を持つ実習生全員にこの数字が最も適当であるのかという点については、今後も検討を重ねていかなければならない。

4.2. 授業見学+教壇実習型

「授業見学+教壇実習型」では授業見学を行った後に、CJLCの留学生を学生役とした教壇実習を行う。平成28年度春学期に実施した際には、2名の大学院生が参加し、3日間の教育実習を行った。実習生は最初の2日間で計4コマの授業見学を行い、CJLCの学生の日本語レベルや特性を理解した上で、3日目に自分で作成した教案に沿って教壇実習を行った。3日間は連続しておらず、週に1日ずつ3週にわたった実習であった。教壇実習に向けた教案の指導は送り出し機関の教員が行った。このようにすることで、送り出し機関の教員が教育実習に積極的に関わられるようにし、さらに実習生は実習期間中も送り出し機関の教員からの指導を継続的に受けられることにより、これまでの指導方針から外れることなく、安心して実習を行うことができるようにした。

平成28年度に実施した際、授業見学は教壇実習の前段階として行ったが、「授業参加」と組み合わせることで、より長期的に行うことも可能であり、そのような場合は2週間集中型や1学期型に近い形態になっていくであろう。

4.3. 2週間集中型

「2週間集中型」は海外での実習に最も近いモデルである。実習生が2週間毎日CJLCで「授業見学」や「授業参加」を行い、最後に「教壇実習」を行うというものである。本センターへ

の通学が難しい遠隔地からの実習生の場合は、2週間CJLCの近くに滞在することになる。

平成27年度からの参加大学が近畿圏外にあるため、実習生と教員間のコミュニケーションツールとしてFacebookを使用している。具体的には、実習生・送り出し機関の教員・受け入れ機関の教員の三者が参加する非公開グループを作成し、その中でさまざまな情報交換を行っている。このようにソーシャル・ネットワーキング・サービス（SNS）を活用することにより、実習前に実習生がどのような学生で、どのようなことを目的としているのか、また最終日の教壇実習に向けどのような教案・活動を準備しているかということに関して、受け入れ機関（この場合、CJLC）も把握することができる。

また、実習生にとっても、事前に実習先の正確な情報を得られるという利点がある。学外の実習に参加する場合、特にそれが遠隔地である場合は、事前に実習先の日本語学習者のレベル等の情報を得ることが難しい。しかし、SNSを使うことにより、直接実習先の担当教員に質問することが可能になり、さらに教壇実習の計画を見た実習先の教員より実習先の日本語学習者の特性に合わせたアドバイスを受けることができる。このように事前に適切な情報を受け取れることにより、実習先に行ってから慌てることなく、事前に教案の軌道修正が可能である。

このようにFacebookを活用することにより、実習前の情報共有と指導、そして実習中の送り出し機関・受け入れ機関双方からの指導が可能であり、さらには実習でどのように何を学んでいるかに関する送り出し機関への報告もリアルタイムで行えるようになっている。

4.4. 1学期型

「1学期型」の教育実習には平成25年度春学期に大学院生1名が参加した。5月7日から7月30日まで週2回初級クラスの授業見学を行った。7月中旬に特別クラスを設けて、初級文型の導入・練習を行う教壇実習を行った。

海外の教育機関へ1ヶ月から3ヶ月間の実習を行う大学もあるが、多くはない。坂口（2005）の調査によると、海外での教育実習を行っているという回答した24大学のうち、17大学（70.8%）が2週間もしくは3週間の中期集中型の教育実習を行っているという結果だった。1ヶ月以上海外に行くことは所属大学での学業にも影響することであり、休学をしなければならない場合もある。しかし、CJLCでの1学期型の実習では、休学の必要がなく、学業と並行して行うことが可能であるというのが利点だと言える。

加えて、問題点として述べたように、海外実習の場合、実習中の指導は受け入れ機関に任せられる部分が多く、送り出し機関の教員からの指導が受けにくいという欠点がある。しかし、CJLCで行う場合、送り出し機関の教員からの指導を継続して受けられるという利点がある。

一方で、CJLCから通学圏内の実習生でなければ、この実習に参加することが難しいというのが欠点だと言えるだろう。

4.5. プロジェクトワーク型

「プロジェクトワーク型」の教育実習は平成27年度秋学期から開始したものである。実習生たち自身で、学習者が日本語を使用できるような活動を立案・調整し、実習生とともにプロジェクトを実施する。この「プロジェクトワーク型」の教育実習では、実習生が学外でのプロジェクトワークの内容の立案や調整を担うということが特徴であろう。

平成27年度は秋学期のみでプロジェクトワーク型の教育実習を実施したが、平成28年度からは1年かけて行うように変更した。1年かけて行うようにした理由は、春学期に授業見学を実施し、CJLC留学生の日本語レベルや特性などを知り、それらの情報をプロジェクトワークの立案に活かすためである。実習生は春学期に授業見学を行った後、所属大学の教員の指導の下、学習者と実習生が日本語や日本文化について協同で学ぶ学外活動を立案・計画する。秋学期の実習では「教壇実習」「協同型プロジェクトワーク」「振り返り」がセットになっており、「教壇実習」では実習生がCJLC留学生にプロジェクトワークを行う上で必要な日本語を教える。実習生とCJLC留学生と一緒に学外でのインタビュー活動などのプロジェクトワークを行い、その後活動を通して学んだことの振り返りを行う。

各年度におけるプロジェクトワーク型の教育実習の流れを表4に示す。

表4. プロジェクトワーク型教育実習の流れ

H27	春学期	秋学期		
		1日目	2日目	3日目
	プロジェクトの立案・計画・準備	授業見学・ 教壇実習	プロジェクトワーク	振り返り

H28 H29	春学期		秋学期	
	1日目		2日目	3日目
	授業見学	プロジェクトの立案・ 計画・準備	教壇実習	プロジェクトワークと 振り返り

CJLCは留学生のための教育機関であるため、日本人大学生との交流があまり多くないというのが現状である。このようなプロジェクトワーク型の教育実習で日本人大学生と協同できることは、CJLC留学生にとって貴重な機会であると言える。日本人大学生のサポートがあることで、安心して活動に臨むことができ、さらに日本語を使っている活動ができたという達成感が大きいようである。事後のアンケートを見ても、参加したCJLC留学生からは100%の肯定的評価を得ており、このような教育実習に参加することはCJLC留学生にも有益であると言える。

4.6. 大学間における情報交換

これまでCJLCで実施されてきた5つの教育実習モデルを紹介したが、それ以外にもCJLCでは教育実習に関する取り組みを行っている。ここでは、大学間においてどのように情報交換を行ってきたかを示す。

4.6.1. 教員間における情報交換

平成28年8月より「教育実習プログラム検討のための意見交換会」という情報交換会を年2回程度開催している。これは主にCJLCの教育実習指導事業に参加している、もしくは参加を検討している大学の教員が集まり、各大学での日本語教員養成課程について情報交換を行っている。これまでに開催した3回の意見交換会の参加大学数と参加人数を表5に示す。

表5. 「教育実習プログラム検討のための意見交換会」の実績

	開催日	大学数	参加人数
第1回	平成28年8月23日	5大学	6人
第2回	平成29年3月6日	7大学	8人
第3回	平成29年8月24日	6大学	7人

各大学における日本語教員養成課程や教育実習の位置づけ、さらには実習内容に関する情報共有や事例報告を行い、それぞれが抱える問題について議論している。また、新基準の告示による影響についても話し合った。

日本語教育を専門とする教員があまり多く在籍していない大学もあり、各大学で日本語教員養成課程を運営していくのは教員の大きな負担になっていることも新たな発見であった。これまで大学間で情報共有がなされてこなかったことにより、各大学の教育実習の「ガラパゴス化」につながっていると見える。各大学が独自に教員養成課程を進めていくのが困難になっていることから、このような大学間の情報共有や連携がより重要になってくるだろう。

4.6.2. 学生間における情報交換

情報共有や情報交換を行っているのは教員間だけでなく、学生間でも行っている。これまでに学生間の情報交換会を2回実施した。表6に参加大学数と参加人数を示す。

表6. 教育実習生による情報交換会の実績

	開催日	大学数	参加人数
第1回	平成27年11月11日	3大学	7人
第2回	平成28年8月1日	2大学	6人

第1回はCJLCで授業見学を行った3大学の実習生が集まり、授業見学において特に注意して観察した点や授業見学の感想を共有した。また、第2回では「授業見学+教壇実習型」に参加した大学院生が、大阪大学で日本語教員を目指す大学院生と交流した。

教育実習の位置づけも目標も異なる実習生が集まることで、新しい視点があること、さらに新しい視点からの学びを知ること、視野が広がる経験であると言える。

5. 考察：各問題点に対するアプローチ

CJLCで提供してきた教育実習の5つのモデルと、また大学間の情報交換の取り組みについて述べた。ここでは、本稿で整理した5つの問題点に対して、それぞれの教育実習モデルでどのように取り組んできたのかを考察する。

- ①【実習前】事前の情報共有の困難さ
- ②【実習中】受け入れ機関への依存と、送り出し機関からの指導の難しさ
- ③【実習後】報告と単位認定の困難さ
- ④日本語教師を目指さない実習生のための実習構築（多様性への対応）
- ⑤大学間における問題の共有化

①【実習前】事前の情報共有の困難さ

教育実習を外部委託する点の一つ目の問題点として、教育実習前の連携が難しいという点が挙げられていた。「2週間集中型」を除き、他のモデルでは教育実習開始前に事業担当者（平成28年度より筆者）が各大学を訪れ、CJLCでの教育実習に関するガイダンスを行い、その際に教育実習に対する希望の聞き取り調査を行っている。「2週間集中型」は遠方からの参加となるため、事前ガイダンスのために直接送り出し機関を訪問することは困難である。そのため、コミュニケーションツールとしてFacebookを利用することにより、事前に実習生がどのような準備を行っているのかを受け入れ機関の教員が分かるようにしている。

②【実習中】受け入れ機関への依存と、送り出し機関からの指導の難しさ

「2週間集中型」ではFacebookを用いることにより、教育実習期間中も送り出し機関の教員が実習生の学びをリアルタイムに確認し、さらにそのときに出た疑問に対するアドバイスや指導を行うことが可能になっている。また、「授業見学型」や「授業見学+教壇実習型」、さらに「1学期型」においても、通常の学業と並行して実施できるため、実習生に対する指導のインシティアティブは送り出し機関の教員にある。

③【実習後】報告と単位認定の困難さ

実習が全て終わってから、所属大学にその様子を報告することは、実習生にとっても受け入れ機関の教員にとっても大きな負担である。しかし、CJLCの「2週間集中型」の実習場合、SNSを活用することにより、リアルタイムでの報告が可能である。また、「授業見学型」や「授業見学+教壇実習型」、さらに「1学期型」においても、通常の学業と並行して実施できるため、送り出し機関の教員はこまめに毎回の実習の様子を把握し、確認することができる。送り出し機関の教員に教育実習の運営を主導してもらうことにより、報告の手間を省き、さらに実習での学びをより正確に把握してもらうことが可能となるのである。

④日本語教師を目指さない実習生のための実習構築（多様性への対応）

「プロジェクトワーク型」の教育実習において実習生はプロジェクトのコーディネーターという役割を体験することになるため、将来日本語教員を目指さない実習生にとってもインターンシップ的な役割を果たしている。小林（2010）の1つめの条件であった「日本語を教えることを主目的としない教育実習」を満たしていると言えるだろう。また、小林（2010）の残り2つの条件である「日本語教師ではできない授業」「今の留学生にとってサポートが必要なこと」を提供する教育実習であると言える。CJLCは留学生センターという特性上、CJLCの学生にとって日本人と接する機会は貴重である。特にプロジェクトワーク型の教育実習では、日本人と協同することができ、日本人との交流を求めているCJLCの学生にとっては貴重な機会である。

また、様々な教育実習のモデルを準備することにより、日本語教師を目指す実習生にも目指さない実習生にも対応することが可能である。まず、日本語教育に馴染みがない実習生や本格的な教育実習を行うかどうかはまだ明確でない実習生に対して、授業見学の機会を与えることで、実際の教育現場を体験してもらい、その先にある教育実習に進むのか、ひいては日本語教員を目指すのかを考えてもらう機会になっている。また本格的に日本語教師を目指す場合には

教壇実習を含む実習モデルを経験することにより、実際の学習者を前にした教授体験が可能になっている。

日本語教員を目指す学生にとっても、どのような日本語教員になりたいと望んでいるのかということも多様化している。例えば対象は成人から大学生、中高生、小学生、さらに年少者の教育等、対象者も多様化している。また、国内で教えるのか海外で教えるのかという点で目指す日本語教員像は大きく異なるであろうし、教育機関についても日本語学校、高等教育機関、中等教育機関、定住外国人のための日本語教室などの選択肢がある。どのような日本語教員になりたいのが明確である場合でも、実習生自身の大学で希望に沿った教育実習が必ずしも提供されているとは限らない。CJLCは高等教育機関であるという特性上、大学生レベル以外の学習者の提供や、初等・中等教育等の他機関での教育実習は提供できないのが現実である。しかしながら、CJLCで提供する教育実習と自身の大学の教育実習とを組み合わせることで、より実習生の希望に沿った教育実習を実現することが可能なのではないだろうか。

⑤大学間における問題の共有化

大学間における問題の共有化に関しては、教員間また実習生間で情報を共有出来るような機会を設けることにした。また、そのような機会以外にも、複数の大学の実習生がCJLCに集まることで自然と交流が行われており、実習の合間の休憩時間が実習生同士の交流の機会にもなっている。

6. おわりに：残された課題と今後の展開

本稿ではCJLCで提供している各教育実習モデルにおける工夫と大学間の情報交換会を通して、教育実習に関する問題点に対してどのように取り組んできたのかを述べた。このような複数のモデルを持っていることにより、多様な背景や目的を持つ実習生への対応が可能になったことが最大の成果と言えるのではないだろうか。

ここで再度強調しておきたいことは、本稿で紹介したCJLCでの教育実習のモデルは、CJLCでのみ考案・構築したものではないということである。むしろ、各参加大学からの要望や相談をきっかけとして、それらに応えられる形を模索した結果であり、大学間の連携により生まれたものである。教育実習の必修化、及び教育現場の多様化、教育実習生の多様化という潮流の中で、一機関がその機関の中だけで教育実習を完結させようとするのは非常に難しくなるであろう。したがって、今後は教育機関の間での連携や協力体制が必要になると言える。本稿で、大学間での協同により、様々な取り組みが可能になることを示すことができたのであれば幸いである。

しかし、本稿で紹介したCJLCの取り組みで全ての問題点が十分に克服できたとは言いがたい。まず、大学間の情報共有や交流はまだ不十分だと考えている。特に学生レベルでの交流は、それぞれの教育実習という道のりの途中、CJLCという「交差点」で出会うような、1回きりの交流となってしまっており、それ以上の関係性を構築するような交流には至っていない。そのため、他大学の実習生同士の学びをより長期的なものにするため、教育実習全体を一緒に行うという合同型の教育実習を検討している。その前段階として、平成28年度に実施した「2週間集中型」の実習では、送り出し機関・受け入れ機関とは異なる第3の大学の教員に外部アド

バイザーという形で実習に参加していただいた。将来的には、2 大学以上の大学が協力して教育実習を行うことも検討している。海外の実習先において複数の日本の大学が同時期に実習を行うという取り組みはすでになされている。実習を同時に受け入れることで受け入れ機関の負担を減らすことに加えて、実習生同士の交流を目的としているのだと考えられる。しかし、通常そのような場合、実習生同士は実習先に到着してはじめて交流を開始している。CJLCでは、SNSなどのオンラインネットワークを活用し、実習前から受け入れ機関の教員と送り出し機関の教員、さらに実習生の間で連絡を取り、情報共有を行っている。これらのグループを大きくすることにより、実習前から実習後にかけての長期間にわたり、複数の大学の実習生同士が交流を行うことも可能であろう。

また、CJLCでは複数の大学が実習を行っていることで、様々な情報やデータが蓄積されている。本稿では、「授業見学型」で実施したアンケートの分析結果に言及したが、このようなアンケート結果が十分分析されてきたとは言えない。通常、各大学で教育実習に関する研究を行っても、複数の大学からの膨大な情報を集めること自体が難しいだろう。しかし、CJLCの場合は共同利用拠点という特性上、大学の枠組みにとらわれない俯瞰したデータ収集と分析が可能ではある。これらを活用して、さらに教育実習の内容や教育実習生の学びに関する研究を深めていくことが必要であり、またそのようなデータ分析結果の公開も、拠点としてCJLCに期待されている役目なのではないだろうか。

注

- 1) 本稿執筆時点において平成29年度秋学期の教育実習が進行中のため、平成29年度秋学期の実績については執筆時点での予定参加大学数・参加人数を記す。
- 2) 大阪大学では平成29年4月から4学期制を導入したことにより、4月から9月までの学期を「春～夏学期」、10月から翌年3月までの学期を「秋～冬学期」と呼称することとなった。しかし、本稿では統一して表記するため、平成29年度以降の「春～夏学期」「秋～冬学期」についてもそれぞれ従来通り「春学期」「秋学期」と表記する。
- 3) 中川(2004)では、「授業観察」と「授業見学」を分けて論じている。前者の「授業観察」は「経験を積んだ現職教員が、どのような授業を行っているのか、日本語教育の現場ではなにが行われているのか、大学の講義等で得た理論と照らし合わせて確認し、会得することが大きな目的である(P.29)」ものだとされている。一方、後者の「授業見学」は実習の日程と担当が決まってから、担当クラスの学習者の理解度や授業担当教員の授業展開を観察するものとしている。CJLCでは様々な教育実習モデルがあり、各モデルの中で「授業を見ること」の位置づけが異なるため、これらを区別せず「授業見学」と呼んでいるが、CJLCの「授業見学型」の場合は中川(2004)の「授業観察」に相当するものである。
- 4) この学期は複数日の授業見学を実施した実習生がいた。CJLCに訪れる度にアンケートを実施していたため、参加人数とアンケート実施件数に差が生じている。

参考文献

- 亀田千里・金久保紀子(2003)「日本語教育実習の改善を目指して」『東京家政学院筑波女子大学紀要』7, pp.105-113.
- 小林浩明(2010)「日本語教師を志望しない実習生を視野に入れた日本語教育実習とは何か」『北九州市立大学

国際論集』8, pp.45-52.

才田いずみ (2003) 「日本語教育実習生の授業への態度：現職教師との比較」『日本語教育論集』19, pp.1-5.

三枝優子 (2014) 「大学教育における日本語教育実習とは—海外実習の報告書の分析から—」『桜美林言語教育論叢』10, pp.55-70.

坂口昌子 (2005) 「日本語教員養成コースで実施されている実習の実態 [調査報告]」『無差』12, pp.81-87.

中川良雄 (2004) 『秘伝日本語教育実習～プロの技～』凡人社.

中西久実子 (2011) 「Webダイアリにおける『日本語教育実習評価シート』の縦断的分析—『チュートリアル』での日本語教育実習の必要性」『無差』18, pp.43-57.

文化庁 (2016) 「平成28年度国内の日本語教育の概要」

http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h28/pdf/h28_zenbun.pdf

文化庁 (2016) 「日本語教育機関の告示基準」

<http://www.moj.go.jp/content/001199295.pdf>

文化庁 (2016) 「日本語教育機関の告示基準解釈指針」

<http://www.moj.go.jp/content/001200381.pdf>

文化庁 (2016) 「法務省による日本語教育機関の告示基準の策定に伴う法務省告示日本語教育機関の教員の要件に該当する『日本語教育に関する課程』について (御連絡)」

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/pdf/yosei_katei_daigaku.pdf

文化庁 (2016) 「大学・大学院における日本語教員養成課程についてよくある質問」

http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/pdf/shitsumon_daigaku.pdf

謝辞

CJLCの教育実習指導事業にご参加いただいた各大学の先生方及び教育実習生の皆さん、そして授業見学をはじめとする教育実習指導事業にご協力くださいましたCJLCの先生方に感謝申し上げます。また、これまでCJLCの共同利用拠点として展開している三事業を担当されてきた小森万里先生・三井久美子先生にも感謝申し上げます。

本稿は、2017年9月4日から6日にルーマニアの“Dimitrie Cantemir” Christian Universityで開催された第5回日本研究国際学会における口頭発表を基に加筆・修正したものです。発表時、また発表に前後して多くの方から貴重なご意見を頂きました。ここに記して感謝申し上げます。

(ふじひら まなみ 本センター特任助教)