

【研究論文】

大学の日本語教員養成課程における
地域と連携した教育実習のデザインと課題
—日本語教員養成課程担当教員へのインタビューから—
The Design of Programs in Japanese-language Teacher Training Courses at
Universities in Collaboration with Communities and Associated Issues:
Interviews with University Faculties in Charge of the Japanese-language Teacher
Training Courses

中川 祐治 大正大学

NAKAGWA, Yuji Taisho University

澤邊 裕子 東北大学

SAWABE, Yuko Tohoku University

早矢仕 智子 宮城学院女子大学

HAYASHI, Tomoko Miyagi Gakuin Women's University

杉本 香 大阪大谷大学

SUGIMOTO, Kaoru Osaka Ohtani University

西村 美保 清泉女子大学

NISHIMURA, Miho Seisen University

キーワード：教育実習、日本語教員養成課程、地域、連携、半構造化インタビュー

1. はじめに

令和5(2023)年5月26日に「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」が成立し、令和6(2024)年4月1日より施行されることとなった。本法律の趣旨⁽¹⁾は、日本語教育の適正かつ確実な実施を図り、もって我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に寄与するため、①日本語教育機関のうち一定の要件を満たすものを認定する制度、②認定日本語教育機関の教員資格を創設、とされ、②として「登録日本語教員」が、またそれを養成する養成機関として「登録日本語教員養成機関」の認定を受ける必要があるといった新たな制度が定められた。現時点(2023年11月)では、認定に係る詳細については未定のところがあるものの、大学における日本語教員養成課程が従来の枠組みからの変更を迫られている状況にある。しかし、このことは見方を変えれば、大学の日本語教員養成課程が国家資格としての日本語教員養成機関としての役割を果たすべく、その社会的な期待や要請に応え得るのかといったことが問われているものとも考えられる⁽²⁾。

また、教育実習においても、「実践研修」という名称で「登録実践研修機関」として認

定を受けた機関によって実施されるものとなり、その指導項目についても、①オリエンテーション、②授業見学、③授業準備、④模擬授業、⑤教壇実習、⑥振り返り、の六つが明示され、さらに教壇実習はクラスの規模や時間数などが設定された。

その一方で、現在、大学の日本語教員養成課程の修了生は必ずしもいわゆる日本語学校等で教える日本語教員になるとは限らず、多様な進路に進んでおり、そうした中での教育実習は日本語学校以外の教育機関や地域の教室などでも実施されてきている。また、大学の日本語教員養成課程において将来日本語教育機関で日本語教員になる人材の育成を目指すだけでなく、社会の様々な場面で外国人住民と対等な関係を築きながら、時に必要な問題解決にともに取り組みることができる「日本語教育マインド」をもった人材の育成を視野に入れた活動の実践例が多々あることも報告されている（北出ほか、2023）。このことは、日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議（2023: 24-25）においても、教壇実習の場として指定日本語教師養成機関内の教壇実習のほかに、「地方公共団体が主催する地域日本語教室のコース」「小中高等学校等の実習施設における自治体や学校法人と連携した児童生徒に対するコース」「企業・事業者等と連携した就労者向けコース」等も想定されていることから、国としても多様な教育実習のあり方や多様な日本語教員の進路も想定しているものと考えられる。

このような転換期にあって、これまでの大学の日本語教員養成課程において教育実習がどのようにデザインされ、実施されてきたのかを整理することは意義が大きいと考える。本研究では、特に地域と連携した教育実習を行っている日本語教員養成課程担当者に対し行ったインタビュー調査をもとに、地域と連携した日本語教育実習のデザインの背景と課題を明らかにすることを目的とする。そこから公的に制度化されつつある登録日本語教員養成の中での「実践研修」として地域と連携した教育実習を組み入れることの可能性や課題を整理し、従来から行われてきた大学での日本語教員養成との間にある様々なギャップや、今後起こり得る問題及びその解決法などを考える上での手がかりを提供したい。なお、本稿では「教育実習」「教壇実習」という語を用いるが、オリエンテーションから授業見学、授業準備、模擬授業、教壇実習、教育実習全体の振り返り等の全てを含むものとして「教育実習」という語を用い、実際に学習者に対する指導を行う実習について「教壇実習」という語を用いることとする。

2. 日本語教員養成課程における教育実習の扱い

本稿での議論に入る前に、これまでの日本語教員養成課程において教育実習がどのように位置づけられてきたのか簡単に振り返っておきたい。

黎明期の日本語教員養成の基本的な方針が示されたものとして、昭和 60（1985）年に文部省の日本語教育施策の推進に関する調査研究会から出された報告「日本語教員の養成等について」（以下、「昭和 60 年報告」）が挙げられる。そこでは、日本語教員養成のための「標準的な教育内容」が提示され、「日本語の構造に関する体系的、具体的な知識」、「日本人の言語生活等に関する知識・能力」、「日本事情」、「言語学的知識・能力」、「日本語の教授に関する知識・能力」といった区分ごとに単位数・時間数が明示された。大学学部の養成における主専攻（45 単位）・副専攻（26 単位）といった区分や、一般の

養成機関（420 時間）といったように定量的な単位数や時間数によって提示された点に特徴がある。なお、「実習」については、「日本語の教授に関する知識・能力」の区分に「科目名例示」の一つとして挙げられているが、必修のような扱いにはなっていない。

平成 12（2000）年には、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から「日本語教育のための教員養成について」（以下「平成 12 年教育内容」）が出された。ここでは、「昭和 60 年報告」に対する課題として、日本語教育の内容について、社会状況の変化や日本語教育学をはじめとした関係学問の成果を踏まえ、新たな教育内容を取り入れたり、実践的な教育能力の育成を図るなど、日本語学習者の多様な学習需要に適切に対応した教育内容へと改善を図っていく必要に迫られていることが述べられている。また、「標準的な教育内容」が硬直的な指針として受け止められ、各養成機関の創意工夫によった教育課程を編成する上での制約になっているきらいがあることも挙げられている。その上で、今後の日本語教員養成における教育内容として、画一的な「標準的な教育内容」ではなく、「基礎から応用に至る選択可能な教育内容」を示すことを基本とすることや、教育課程編成に際しての枠組みとなる標準単位数、従来設けられていた主専攻・副専攻の区分を設けないことなどが示された。即ち、多様な学習者に応じた、各養成機関の自主性や自律性が重視され、教育課程の弾力化が示されたのである。他方、「日本語教員としての実践的な教育能力を習得させるために、教育実習が極めて重要であることに特に留意しなければならない」と明記され、実習の重要性が示された点も「昭和 60 年報告」との大きな違いである。このことは、別添で掲げられた「想定される教育課程編成の例」においても、一つの区分として「言語教育法・実習」が設けられていることから明らかである。ただし、この段階においても「言語教育法」と並列され独立した位置づけとはなっていない点、必修化されていない点は留意が必要である。

平成 30（2018）年には、文化審議会国語分科会から「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」（以下、「平成 30 年報告」）が、その翌年には改訂版が出された。ここでは、「平成 12 年教育内容」への課題として、

1. 多様な教育目的や学習者のニーズに対応する幅広い教育内容が示されているが、様々な活動分野や役割に応じた資質・能力や教育内容は示されていない。
2. 三つの教育領域、五つの区分とそれに対応する教育内容の例等を示しているが、必ず学習すべき内容が明確に示されていない。
3. 提示以来 18 年が経過していることから、大学等における教育・研究の進展や社会情勢の変化に対応できていない。

の三つが主として挙げられている（「平成 30 年報告」、p.9）。また、その他の課題には「知識と実践力のバランスについて」との項目が挙げられ、

- ・実践力を身に付けた日本語教育人材が求められているが、教育実習における具体的な教育内容は示されていないため、教育実習の内容は機関・団体により異なる。
- ・「平成 12 年教育内容」は、知識偏重の傾向が見られた。知識と実践力のバランスの取れた教育内容にしていく必要があるのではないか。

といった具体的な課題が示されている（「平成 30 年報告」、p.10）。その上で、従来の 3 領域 5 区分の枠組みは踏襲しつつも、養成段階において必ず実施すべき 50 の教育内容

が「必須の教育内容」として示された。この中には「教育実習」が含まれ、さらに「教育実習とは、日本語学習者を想定して行う実際の指導及びそれに関連する授業のことを指す」と定義され、教育実習の指導項目として、①オリエンテーション、②授業見学、③授業準備、④模擬授業、⑤教壇実習、⑥教育実習全体の振り返り、をすべて含めることといった実習の必修化と中身の厳格化が進められた。これら①～⑥の項目は、先述した「実践研修」の項目へと踏襲されたものであり、一連の経過からは教育実習を含む教育課程の制度化、スタンダード化の流れが見て取れる。

3. なぜ地域と連携した教育実習を対象とするのか

地域と連携した教育実習の嚆矢として、外国人集住地域である愛知県豊田市の保見団地における愛知県立大学の日本語教員養成課程の実践が挙げられる。その実習のあり様は土屋編著（2005）にまとめられているが、一年を通して地域に出かけ、一年を通して地域のボランティアに協力し、一緒に教室活動を行うというものである。土屋は、実習先の選定にあたり、「従来の『教壇にたっておこなう』実習ではない実習をすべきだ」（p.12）と考えたこと、「私にとって、保見ヶ丘日本語教室の活動は、日本語を学習する必要性のひくい人々に日本語をおしえること、また、日本語をおしえることが、実は、直接の目的とならず、日本人と外国人が住民として一緒に相互学習をすることをねらいとしていることが魅力的でした」（p.15）と述べる。そして、この実習の目的に関して、「愛知県立大学での実習では、日本語をおしえるスキルを習得することには重点をおいていません。（一）言語習得・教育に対する総合的な視野をもつ、（二）コミュニケーション能力を養成する、（三）様々な背景をもった人々と一緒にくらす地域社会・日本社会というものをあらためてみなおし、すべての人がすみやすい社会づくりをめざすということに重点をおき、実習の目的としています」（p.326）と述べる。さらに、教育実習の意義に関連して、「教員ではないが教育実習の経験がある、という人が社会のいたるところに存在するのは、社会におおきな意義をもたらします。（中略）実習とは、社会参画のひとつの方法だとおもいます。教員になるための準備として実習があるのはなく、社会参加のためのひとつの手段として、実習があるとかんがえるのです」（pp.333-334）と述べる。これら土屋のことは、日本語教員養成課程における教育実習のあり方に対する本質的な問いを投げかけるものである。

地域と連携した教育実習は、上述の土屋編著（2005）での提言以降、近年では樋口（2022）の報告にもあるようにこれまで複数の大学で行われてきた形態であるが、地域の日本語教室等の多くが今後認定日本語教育機関として申請する方向性に向かうかどうかは現時点では明確ではない。登録日本語教員の養成を担う可能性のある大学の日本語教員養成課程において、今改めて地域と連携した日本語教育実習のあり方について問い直す必要がある。このような状況をふまえ、本研究では地域と連携した教育実習を対象に調査を行うことに意義があると考えらる。

本研究で対象とする地域と連携した教育実習の具体的なあり様は5章において詳述するが、いずれも「平成30年報告」以前より開始されており、教育実習担当者と地域との草の根的なつながりから拡張したものである。また、詳細は別稿（早矢仕ほか、2023）

に譲るが、担当者のビリーフが反映された内容となっており、必ずしも①～⑥のすべての指導項目を含んだものとはなっていない。このように既にも実施されてきた地域と連携した教育実習が、公的に制度化されつつある「実践研修」の範疇に組み入れられ得るのかといった点について改めて問い直す機会となり得る。以下、インタビュー調査で得られたデータから議論を進めていきたい。

4. 調査の方法と概要

2022年8月～2023年3月にかけて、地域と連携した教育実習を行っている大学の日本語教員養成課程担当教員4名（東北地方・関東地方・中部地方・関西地方）に対し、調査を行った。表1にインタビューを行った実施時期と形態を示す。

表1 インタビューの実施概要

調査協力者（地域）	調査時期	インタビューの実施形態
A（東北）	2022年9月	対面
B（関東）	2023年3月	オンライン
C（中部）	2022年9月	対面
D（関西）	2022年8月	オンライン

インタビューは同意書にサインをもらった後、半構造化インタビューの方法で一人あたり2時間程度インタビューを行い、後に文字化資料を作成した。佐藤（2008）を援用し、文字化資料のデータからオープンコーディングおよび焦点的コーディングを行い、筆者ら共同研究者5人の意見が一致する段階まで概念を抽出した。インタビューでの主な質問項目を表2に示す。

表2 インタビューの質問項目

<ul style="list-style-type: none"> ・どのような実習か。 ・地域の日本語教室などとの連携を考えているのはなぜか。 ・地域の日本語教室と担当の先生がどのようにつながったか。 ・養成課程の中でこの取り組みの位置づけは、どのようなものか。 ・事前・事後指導はどのようにしているか。 ・日本語学校での日本語教育実習との違いをどのように認識しているか。 ・実習の成果はどのようなことか。 ・実習の課題はどのようなことか。
--

調査協力者が授業担当教員として実践している日本語教育実習の概要を表3に示す。

表3 地域と連携した日本語教育実習の概要

調査協力者	概要
A	【主専攻課程】日本語教員養成コースの選択必修科目「日本語教育実習Ⅰ」（「日本語教育実

	習Ⅱ」が日本語学校) 2 単位。後期実施。履修する学生は数名ずつ 5~6 カ所の地域日本語教室 (子ども対象の教室も含む) に分かれ、週 1 回 3 時間×4 回、学習支援を行う。
B	【主専攻課程】必修 3 単位。4 年次通年科目。国内の日本語学校、海外実習、B 大学が主催の地域日本語教室等での実習から選択。大学主催の地域日本語教育での実習は見学、模擬授業、教壇実習、事後検討会など、40 時間以上行う。
C	【副専攻課程】通年で 4 単位の「日本語教育実習 (国内)」。メインは地域日本語教室での学習支援活動 (週 1 回×15 回以上) で、地域の多文化共生活動 (防災訓練など) の手伝い、交換留学生への学習支援も行う。
D	【主専攻・副専攻課程】日本語教育課程必修科目「日本語教育実習 A/B」のうち、B が地域日本語教室を実習先とした日本語教育実習科目 1 単位。半期実施。日曜日が実習日となり、5 回 (1 回 90 分) 以上の教室参加と教壇実習 (実習生がコーディネート) を課す。対面、オンラインの両方式で行う。

A~D はいずれも日本語教員養成課程の集大成的な位置づけではあるが、広義の日本語教育マインドを備えた日本語教育人材を養成するといった点で本研究の目的に沿うものである。また、外国人集住地域、散在地域に跨る複数の地域での実践者を対象としている。

5. 調査の結果と分析

分析の結果、抽出されたカテゴリは【実習科目の位置づけと枠組み】【実習先】【実習先決定の経緯】【実習のデザインと工夫】【実習の成果と意義】【日本語教育人材の資質・能力】【日本語学校での実習との違い】【現在抱えている困難点】【今後の課題】の九つであった。本研究では、そのうち実習のデザインと課題に関わると考えられる【実習先決定の経緯】【実習のデザインと工夫】【日本語学校での実習との違い】【現在抱えている困難点】【今後の課題】に関する発話に焦点を当てて考察を行う。なお、発話例末尾の() 内には英字で調査協力者を示す。また、聞き取り不能な箇所には「*」を表示し、重要だと思われる箇所には下線を付した。

5.1 実習先決定の経緯

カテゴリ【実習先決定の経緯】は、二つのサブカテゴリ [科目開講の経緯と理由] [連携先決定の経緯] から構成される。以下に特徴的な発話を示す。

発話例 1

もともと日本語教師、プロパーをつくるっていうイメージじゃなくて、学校教員免許上のオプションみたいなイメージもあったので、それでいけば、地域の保護者の方とか子どもの関わりっていうのは多分、必要になってくるだろうな、教員免許を取る人にとっては、教員になる人にとっては、そっちのほうの能力も必要だろうなというこ
とで、最初からイメージの中にありましたね。(A)

発話例 2

日本語教育課程を修了しても一般企業に進む学生が多くて、そういう人たちが将来、この地域日本語教室に足を踏み入れやすいような状況をつくっておくことは、一つ、私たちのできることじゃないかというようなことで考えました。(D)

発話例 3

日本語教師養成をするときに、いわゆる言語学とか日本語学とか、そういう知識だけじゃないところの、学習者が周りにある言語使用に関して思いをはせて、どんなことが必要かってこと共に考えながら、その言い方、よくないよねとか否定するんじゃないかって、現実的ところで、こうやってくといいいんじゃないかなって同じ目線で考えられる日本語支援者をつくっていかないと、いつまでたっても社会を階層化して、そういうとこをよくないよねとか、結構、そういうとこあるじゃないですか。(中略)そこを共に解決できるような人を、そういう観点から日本語学習支援とか日本語教育を考えられる人をつくりたいなっていう思いがすごくあります。(C)

[科目開講の経緯と理由]としては、教員免許をとる人にとっても、地域の子どもや保護者とかかわる能力は必要(発話例 1)、日本語教師にならない卒業生が将来、地域日本語教室に足を踏み入れやすいような状況を作りたい(発話例 2)、共生のための日本語教育(発話例 3)など、社会に出てから役立つ経験として、また、外国人住民との共生社会を作る人材作りという目的が語られた。

発話例 4

当初は実習先としてはあんまり考えてなかったですね。日本語学校に受け入れるだけの人数に限度があるっていう。(B)

発話例 5

X 国際交流協会さんが、確か 2009 年ぐらいだったと思うんですけど、子どもが増えてきたので、子どもを対象とした教室を、まず X 協会さん主催でつくりますっていうのをやったんですね。2 年ぐらいやったのかな。2 年ぐらいやった後に、X の事業としてはこれで終わりにしますが、そこに参加してた人たちに、もしこのまま続けるのであれば、続けたらどうですかみたいな感じになって、それで、各地に 4 カ所かな、子どもを対象とした教室が立ち上がったんですね。私もそれ参加してたので、そのつながりで、じゃあ、せつかく子どもの教室も立ち上がったので、実習先に子どもの教室も加えたらいいんじゃないかということで、子どもの教室も加わったっていう感じですよ。(A)

一方で、[連携先決定の経緯]には、日本語学校の受け入れに限界があるなど、実習の場の範囲を広げるという目的から始まったケース(発話例 4)や、研究協力者の活動の延長線上で野火的に拡張されたといったケースもあった(発話例 5)。

5.2 実習のデザインと工夫

カテゴリ【実習のデザインと工夫】は、七つのサブカテゴリ [実習先に行く前の指導] [実習先で行う活動] [実習期間中に行う指導] [実習後に行う指導] [評価のあり方] [実習先への配慮] [ネットワークの活用] から構成される。以下に特徴的な発話を示す。

発話例 6

地域日本語教室でどんなことが必要かというようなことと、あとは基本的には教案作成ですね。教案を作成させて、それをチェックして、そこから模擬授業をするっていう、ここまでが事前指導と位置付けてます。(中略) 私も演習の授業では、結構、しっかり生活者っていうことについてお話しするようにしています。例えば労働者の中でも技能実習生もいれば、そうじゃない人もいるよ、とかっていうことは、結構、授業の中でしっかりとお話をしているつもりなので。それを踏まえて、地域日本語教室っていうのが日本の中にどのくらいあって、いつからあって、どんな傾向があるかっていうのは課題を出して、ちょっと調べて来るようなこともさせています。(D)

発話例 7

多くの場合、(日本語教室で活動している方より) 学生のほうが結構、鋭くていいアイデア出したりとかするときあるんですけど、特に地域のときだと、どっちのやり方のほうが正しいかじゃなくって、学習者とかラーニングコミュニティの中で学ぶとか、そのの学んでいるっていう雰囲気を壊さずに、うまく新しい方法も取り入れてみようっていう気持ちになるってことのほうが大事だと思ってるので、そういうのが出てきたら、それ、どう提案したらいいと思う？っていう提案を直接するって方法もあるし、例えば、自分が相手になったときに、違うやり方とか、あなたの考えてる方法を取り入れて、こうやってみたらどうだろうかかってこと、言ったら、行動として例示して、みんなに見せるっていうやり方もあるだろうし、そういういろんなやり方があると思うんだけど、あなたがいいと思った方法を(教室活動で)どう提案したり例示することが、暗示的フィードバックができるだろうかみたいなことを学習者に、学習者っていうのは実習生のほうですね。実習生に言って、そのところも結構、話し合います。(C)

発話例 8

必ずうちの中の日本語教室は、その日の授業が終わったら、振り返りの会っていうのをすぐやるんですよ、でそれを実習生は見学の時もずっと振り返りの会に参加して、自分なりに気が付いたこと言ったり、院生達があれこれ言ってるのをずっと*したりっていうのがあるんですけど(中略) 関連したことを少し*したりコメントしたりあるいは学生、院生達が言ったことについてまた追加でコメントしたりみたいなことはしますね。実習報告書みたいのがあって、日々の記録を書くようそれは書いてますね、毎回。(B)

[実習先へ行く前の指導]には、地域の日本語教室の代表の方の話を聞いたり、地域・学習者についての背景や現状を確認したりしながら、地域の日本語教室への理解を促すとともに、教室活動のアプローチの仕方を紹介したりしている(発話例6)。また、学生の主体性やアイデアを生かしながら活動を考えることを支援している(発話例7)。また、活動内容の指導というよりもボランティア活動、市民活動に対する心構えや態度の養成に力点を置いているというコメントもあった。

活動期間中、学生は地域の教室においてフィールドワーク的实践を行い、フィールドノートや日誌を書き、それに対し教員は[実習期間中の指導]として、さまざまな観点からフィードバックを行うケースもある(発話例8)。

発話例9

評価は、お願いしてないんですよ。評価表みたいなのももちろん提示してないし、これに何かコメントに書いてください*にはしてないんですよ、それもしかしたら受ける側からすればちょっと無責任って思われるかもしれないんだけど、どっちかっていうと私たちはあまり負担をかけてはいけない。(B)

発話例10

お願いするにあたっては、必ずフェースシートみたいな、今年度の実習生こういう実習生です。進路はこういうことを将来的には希望していて、これまでこういうふうな所で学んできてますみたいなのは、一応、ご報告して、こういう実習生なんですけど、お引き受けいただけますかってことで毎年やっているので。(A)

発話例11

実は私、学科のほうでは、観光のプロジェクトやってるんですね。観光系とか、あと、地域産業、地場産業の振興プロジェクトとかを何年間かずつやってるんですね。そういうふうなところで、いろいろな所で話していると、つながりができてくるんで、そこで面白いなと思ったら、今度、こういうのやれへんかなみたいなのを少し話して、させてもらったりとかっていうことはすごくあるかな。(C)

[実習後に行う指導]としては多くの大学で発表会、報告書を作成するなどの作業を通して活動の振り返りを実施している。また、[評価のあり方]としては実習の受け入れ先にあまり負担をかけないようにしている(発話例9)例もあるなど、地域と連携した活動に関して、教員はさまざまな[実習先への配慮]をしていることも明らかになった。地域と連携した実習を行う上でボランティアとしてのふるまい方の指導をしたり、実習先に学生の情報を共有したり(発話例10)しながら実習先との関係性構築にも配慮している教員の様子がかがえた。このような実習を行う上での工夫は所属している大学、学科、あるいは教員個人の[ネットワークの活用]の例として語られることもあった(発話例11)。

5.3 日本語学校での実習との違い

カテゴリ【日本語学校での実習との違い】に関して、下に特徴的な発話を示す。

発話例 12

ベースとして、最終的に、コミュニケーションを教室活動に入れ込むというよりか、教室活動がコミュニケーションの場である。そこを通して、文法も学ばなくちゃいけないし、理解できるし、学習者にとって必要な語彙とか、そういうものを増やしていけるっていう設計にするっていう意味では、別にどこでも一緒やと思ってるんで、あんまり日本語学校ではこうするべき、地域ではこうするべきっていうふうには思わないです。(C)

発話例 13

一人ひとりを見ないといけないとか、順番どおり語彙の制限とか、そういうことをしても意味がないっていうようなことを気付いてる学生さんも多かったし、生活者として何が必要かみたいなことが、一番に来るんだなっていうことを気付いてる学生さんも多いし、学習者の状況に合わせてとか、一人ひとりの学習者を見てとかっていうことに対するの気づきが、すごく振り返りを見ると多い感じがしますね。(A)

発話例 14

地域ってやっぱり、目の前にいる人とやることをつくっていくというところからやらないといけないので、気楽そうに見えて、日本語学校よりも楽そうだし、気軽とか容易に見えるけれど、でも実は大変だと思うんです。本当は。(D)

【日本語学校での実習との違い】には、学習者にとって意味のある活動をすることや、教室活動が学習者にとって必要な文法や語彙を含んだコミュニケーションの場であるという点で日本語学校での実習と同じ部分もあるという語り(発話例 12)もあった。その一方で、日本語学校では気づきにくい、一人ひとりを見ることの重要性がわかる(発話例 13)、目の前にいる人とやることをつくっていくというところからやらないといけない(発話例 14)など「一人ひとりを見て、そこから活動を考える」というステップや課題設定の仕方を考えることは、地域の教室のほうが日本語学校より求められる部分として語られていた。

5.4 現在抱えている困難点

カテゴリ【現在抱えている困難点】は、二つのサブカテゴリ[実習先との関係][ボランティアとの関係]から構成される。以下に特徴的な発話を示す。

発話例 15

学校のほうの教育実習のもそうなんですけど、結局、丸投げになりやすいんですよね。

これは良くないという点もあれば、やむを得ないという点もあって、あんまり大学側が口出しをすると、依頼してるのに申し訳ないっていう気持ちが、学校のほうでの教育実習のときも同じ課題があるんですね。その辺のバランスというか、どこまで介入するのかっていうのは、結構、日本語教育実習だけじゃなくて、実習全体としての問題としてもずっとありましたね。(A)

現在抱えている困難点としては、[実習先との関係]として、丸投げにならないようどこまで介入するかというバランスの問題（発話例 15）がある。

発話例 16

クラスを担当されている理事の方は、実習生を受け入れてる責任者であって、その人からすると、実習生に申し訳ない気持ちがすごくあって。ボランティアさんもボランティアなんだから、大学生もボランティアも同じ立場であるという教室の考え方。同じボランティアとして参加しているんだから、何か教えたり上からものを言うべきはないはずなのに、言ってしまうのを申し訳ないというふうに学生たちに伝えてくれています。(中略)それを聞いた上でも、学生たちのメンタルケアというのは必要だったので、大丈夫、大丈夫、こうしようね、ああしようねっていうのは、この手あの手で。一番つらかったのが、それを話したらボランティアさんがこう言うかもしれないからやめようか、みたいな。そういうのをして、こうしたら学習者がよりよいよねっていうのより、そっちが多くなってしまったようなことがあったので、そこはちょっと残念だった点かなと思っています。(D)

また、[ボランティアとの関係]では、同じボランティアという立場にもかかわらず、教室ボランティアが実習生に対して指導的立場に立ってしまうことへの対応の難しさ（発話例 16）が語られた。

5.5 今後の課題

カテゴリ【今後の課題】は、五つのサブカテゴリ [必要な知識や技術の獲得] [新しい制度への対応] [実習先の選択肢の柔軟性] [ボランティア活動の継続] [社会やキャリアとの接合] から構成される。以下に特徴的な発話を示す。

発話例 17

学校教員になったときに、この実習がどういうふうに自分にとって意味があったのかっていうことが、フォローアップできるといいですね。(中略)教育実習が昔は4年生にやってたのが3年生に動いたっていうのは、まさにおっしゃるとおりで、私のちょっと前の年代ぐらいから、4年生の集大成として教育実習を学校教育の中で位置付けてたのが、大体3年生ぐらいに移ってきたんですね。そうすると、3年生で、前期ぐらいで行って、自分こんなこと足りないなって気付いて、もう一回、大学の学びが深まっていくという意味で教育実習の位置付けが変わったので、その点でいくと、こ

の日本語教育実習も、もっと早い学年に持っていくとか、あと、長期やるとか。1 カ月でやるんじゃないなくて、2 年生と 3 年生とか長い時期にかけてやるみたいな、そういうのあり得るとは思うんですけどね。変容ということを期待するのであれば。(中略) あれは逆に言うと、免許法で決まってる部分もあって、この単位が必要だっていうのがあるので、相当やるんですよ。あれだけやればいいなっていうぐらいやってましたけど、教職のほうは。多分、事前事後指導 14 とか 15 とかぐらいまであったような気がする。むしろ、実習よりもそっちのほうを長く 3 年ぐらいかけてやるというイメージなので。実習はあくまでもその一部、事前事後指導含む、10 何回の 1 個ってイメージでしたね。そういうふうになってないので、日本語教育実習。全体のカリキュラムとか実習、もし、事前事後指導を含む大きな流れの中で、いわゆる教壇実習っていうんですか、現場の実習をどう組み込むかっていう発想にはなくなってつくったんですよ。本来であれば、カリキュラム全体の中での教壇実習の位置付けですよ。本当は事前事後指導とか観察とか、そういうのがあっての教壇実習だと思うんですけど、この教壇実習だけが一つ切り離れた形で単位化されて授業になったので、その問題は確かにありますね。(A)

発話例 18

それでいくと、もう一つの課題としては、どこでもそうだと思うんですけど、養成課程を修了しても日本語教師にならない、あるいは、ボランティア活動をしないっていうのであれば、もったいないですよ。この実習とキャリアとか就職が繋がっていくのかとか、つなげられるのかってのは課題ですよ。この実習が魅力的なものとか、養成が意味のあるものにするには、結局、キャリアとして選んでもらうっていうことが一番の証明というか、教育的な価値の一つの証拠になりますよね。誰も進路として日本語教師選ばなければ、何のためにこの資格を出してるんだっていうことになりますしね。一定、職業として選んでる人がいるっていうことが一つの証明になるのかな。もちろん仕事として選ばなくても、日本語教員資格取った意義っていうのはたくさんあると思うんですけど、ゼロってのはちょっと寂しいですね。(A)

発話例 19

一応、そこも書いてあるので、考え方によってはってところは、もちろん踏まえた上で、今また新しい資格ができようとしていることもあるので、ちょっとまだグレーなところもあるし、どうなのかなってのはもちろんお話ししました。一応、履修生、実習生にも同じようなことはお伝えはしています。こう書いてあるので、もしかしたら駄目だという判断が付くかもしれないので、もしそれが嫌な人、今後、日本語学校できちんと日本語教育の資格を持って働きたいと思ってる人は、必ず(実習)A も履修しなさいというふうに声を掛けて、それを了解した上で皆さんは参加しているというような形です。(中略) きっと大学が認めてそれを出してしまえば、今の段階では問題ないと思います。ただ実際に就職しようと思って、どこで実習されたんですかって聞かれたときに、日本語学校には行ってない、日本語学校で働きたいときに、

地域の日本語教室だけですって言われたときに、評価がどうかっていうぐらいですかね。(D)

発話例 20

生活者の日本語とかの地域の教室でやることって、実はね、学生にとっては知らない世界。知らない世界って何かって言うと、例えばごくわかりやすい例で言うと、ゴミ出し、ゴミの分別の仕方とかね、実家暮らしの学生あんまりよく知らなかったりするんだよね。粗大ごみの捨て方とかも、粗大ごみ捨てたことないからわかりませんかとかね。(B)

今後の課題としては[カリキュラム全体における実習の位置づけの検討](発話例 17)、[ボランティア活動の継続](発話例 18)、[登録日本語教員という新しい制度への対応](発話例 19)、[必要な知識や技術の獲得](発話例 20)、などが浮かび上がった。また、[社会やキャリアとの接合]として社会に出てから地域での実践がどのような意味があったのかについてフォローアップしていくことも必要ではないかという意見(発話例 17、18)も出た。

6. 考察

地域と連携した教育実習を構想し、実施している教員の語りからは、導入の経緯、事前・事後指導、フィードバック内容、位置づけなどの面において、連携先への配慮や人材育成への強い思いがうかがわれた。社会に出てから役立つ経験として、また、外国人住民との共生社会を作る人材作りという目的とその実践内容には活動の中で為したい事柄に対する教員のベリーフが現れており、教育実習のデザインにそれらが反映されていることも分かった。

これらの結果から、今後公的に制度化されつつある登録日本語教員養成の中での「実践研修」として地域と連携した教育実習を組み入れることの可能性や課題を整理したい。まず、地域と連携した教育実習を組み入れることの可能性については、【実習先決定の経緯】発話例 3 において述べられていた「言語の知識だけでなく、学習者が周りにある言語使用に関して思いをはせることのできる人」、「社会を階層化することに疑問をもち、学習者が抱える問題を共に解決しようとする人」を育てる場や機会としての目的や意義が挙げられるだろう。その目的は【日本語学校での実習との違い】における発話例 14「目の前にいる人とやることをつくっていく」という地域の教室でのカリキュラムデザインを通し、発話例 13「一人ひとりの学習者を見て、気づきを得、振り返る」ことを通して達成されていくのではないかと考える。

実際には、【今後の課題】における発話例 17 にあるように、「本来は日本語教師養成カリキュラム全体の中での実習になるべきところ、教壇実習だけが一つ切り離された形で単位化されている」というのが多くの日本語教員養成課程カリキュラムの実態ではないかと思われる。地域の教室において一人ひとりの学習者をよりよく知り、個に合わせたカリキュラムを考え、支援をしていくためにはある程度の長い時間をかけ、継続した取

り組みが必要となるであろう。そこで、一例として、数か月間をかけた日本語学習支援活動を「実践研修」として単位化できるような日本語教員養成カリキュラムを作ること提案したい。このように長期間に亘りフィールドに入り込むことで、地域と連携した教育実習の意義を損なうことなく、地域社会で貢献できる人材を育成する一つの方策になるのではないだろうか。また、短期間に集中的に行われることの多い国内外の日本語教育機関（日本語学校や国内外の大学等）での実習との違いも明確にできるだろう。

一方で、地域と連携した「実践研修」を行う場合の課題としては、【現在抱えている困難点】の発話例 15にある「現場に丸投げになりやすい」こと、「地域の教室への教員の介入の仕方」、【今後の課題】発話例 19「日本語学校で働きたいときに、地域の教室の経験しかないことがどのように評価されるか」という点が具体的なものとして挙げられるだろう。「現場に丸投げになりやすい」ことや「地域の教室への教員の介入の仕方」については、日本語学校などの教育実習先でも同様の問題が考えられるが、実習担当の教員がステークホルダーといかに関係を構築し、対話を深め、より良い実習を作っているかが鍵となる。本研究の調査協力者は実習の事前・事後および実習中などの期間を通して実習先、連携先に対する様々な配慮をしている姿が見受けられたが、このような関係構築に基づいた実習のあり方は今後も非常に重要なものになると考える。

また、日本語教育実習先として、日本語学校、地域の日本語教室など、地域の特性やニーズを踏まえて複数準備し、学生の希望によって選択できることが望ましいと考える。日本語学校などの日本語教育機関での就職を視野に入れた学生の場合、日本語学校での実践研修は必須であろうが、在学中に地域の日本語教室などでの実習を行い、資格取得後に日本語学校での就職を希望した場合でも、日本語学校での一定のインターン期間を経て問題なく就職が可能となるような制度を日本語教育業界全体でしていけるようになることが大切ではないかと考える。

7. 結び

「近年、増加し、多様化する学習者に応じて…」というのは、2000年代以降の日本語教育、日本語教員養成をめぐる議論の際に枕詞のように使われてきた。他方で、国家による承認といったニュアンスを帯びた「公認日本語教師」から「登録日本語教員」へと名称は変えたものの、日本語教師の専門性、質の保証の名のもとに国家による制度化、スタンダード化の流れが急速に進んでいる⁽³⁾。本研究で示した語りに現れているものは、そうしたスタンダード化へのとまどいであり、制度化の議論以前から草の根的に実施されていた、学校型ではない社会型の日本語教育（石井、1997）のあり方への思いであり、教育実習における一つひとつの過程や場面で大切にしている事柄であり、教育実習を通して学生とともに社会のあり方を考えることであり、学生の変容、成長に対する期待や喜びである。本研究で対象とした地域と連携した教育実習は、公的な制度としての「実践研修」とは形態的には対極に定位されるものとなるのかもしれないが、多様化する日本語教育、日本語教育の概念の広がりめぐって、誰のための教育実習であるのか（主体や対象）、何のための教育実習であるのか（目的）、教育実習は何を目指すものであるのか（方向性や理念）といった日本語教育の本質を考えさせる契機となるものである。

今後は、地域と連携した日本語教育実習の実践経験者の経験知をさらに探究し、日本語教員養成課程における「実践研修」の今後の可能性や、他の研修や実習、演習科目において地域と連携した授業をデザインし実施することについて関係者とともに議論を深めていきたい。

最後に、もう一度土屋のことばを借りて、日本語教員養成に関わる者としての自戒を込めつつ教育実習の可能性を示して結びとしたい。

教育実習の困難さばかりに目をやり、波風たたないように、しずかにやりすごすことだけをかんがえていたら、何もかわらず、何もまれません。ただ、ただ、後退してだけです。発想をすこしかえて、実習実施のよいところを積極的にみいだし、それをすこしでもおおきくしていくことに力をそそいだら、大きな変化と発展がのぞめます。(土屋編著、2005、 p.335)

注

- (1) 「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律に関する概要」(https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/pdf/93901401_01.pdf)、2023年11月24日閲覧。
- (2) このような状況をふまえて、大養協2023年秋季大会シンポジウムが「登録日本語教員養成機関制度への対応と課題—大学日本語教員養成課程に求められるもの—」のテーマのもと開催された。
- (3) 南浦ほか(2021)では、国家公認の流れの中で日本語教育が果たし得る役割について、民主化のエージェントの側面から論じられている。

参考文献

- (1) 石井恵理子(1997)「国内の日本語教育の動向と今後の課題」『日本語教育』94,pp.2-12
- (2) 北出慶子・澤邊裕子・嶋津百代・杉本香(2023)「大学での日本語教師養成課程は、何を指すのか—プログラム開発、実習、キャリア、日本語学習支援の観点からみる今とこれから—」『2023年度日本語教育学会春季大会予稿集』pp.32-41
- (3) 佐藤 郁哉(2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (4) 土屋千尋編著(2005)『つたえあう日本語教育実習—外国人集住地域でのこころみ』明石書店
- (5) 日本語教育施策の推進に関する調査研究会(1985)「日本語教員の養成等について」
- (6) 日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議(2023)「日本語教育の質の維持向上の仕組みについて(報告)」
- (7) 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)「日本語教育のための教員養成について」
- (8) 早矢仕智子・澤邊裕子・中川祐治・西村美保・杉本香(2023)「なぜ地域と連携した日本語教育実習を行うのか—大学の日本語教師養成課程担当教員の語りに現れたビリーフ—」『2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.63-68
- (9) 樋口尊子(2022)「地域日本語教室における日本語教育実習—大学生の地域日本語教室での学

びー」『樟蔭国文学』58,pp.32-47

- (10) 文化審議会国語分科会（2018）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」
- (11) 南浦涼介・中川祐治・三代純平・石井英真（2021）「民主化のエージェントとしての日本語教育—国家公認化の中で「国家と日本語」の結びつきを解きほぐせるか—」『教育学年報』12,世織書房,pp.283-304

謝辞

本研究は研究費補助金基盤研究(B)22H00671（代表：北出慶子）の助成を受けて行った研究成果の一部です。インタビューに協力してくださった4名の調査協力者の方々にこの場を借りて厚く御礼申し上げます。

また、本稿の一部は、第61回日本語教育方法研究会（2023年9月9日開催、於：オンライン）での発表に基づきます。当日貴重なコメントをくださった皆様に心より感謝申し上げます。