

【研究論文】

日本語教員養成課程で扱われる書くことの指導の現状と課題
—担当教員が感じる難しさに焦点を当てて—

Current Status and Issues in Teaching Writing in Japanese Language Teacher
Training Programs: Focus on Difficulties Perceived by Teachers in Charge

鎌田 美千子 東京大学

Kamada, Michiko The University of Tokyo

副田 恵理子 藤女子大学

Soeda, Eriko Fuji Women's University

キーワード：日本語教員養成、書くことの指導、ライティング指導、質的データ分
析、インタビュー調査

1. 研究の背景と目的

近年、日本語学習者の増加と多様化に伴い、日本語教員養成の充実が一層重要になってきている。文化審議会国語分科会（2019）の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」では、養成修了段階で求められる専門性として「日本語教育に関する専門的な教育を受け、第二言語として日本語を教える体系的な知識・技能を有し、日本語教師としての専門性を持っている」（p. 21）ことと、「国内外の日本語教育現場で定められた日本語教育プログラムに基づき、日本語指導を行うことができる」（p. 21）ことを掲げ、3 領域・5 区分・16 下位区分からなる教育内容を示している。本研究で取り上げる書くことの指導⁽¹⁾（以下、「書く」指導）は、他の「聞く」「読む」「話す」と同じく、16 下位区分の⑩「言語教育法・実習」に含まれるものである。日本語教員養成の中核を成すとも言えるこの下位区分⑩「言語教育法・実習」の教育内容には、「学習者の日本語能力と求められる日本語教育プログラムの目的や目標を踏まえた日本語教育を考えるために、コースを設計する方法、学習項目に合わせた教授法や教材の選択、授業を組み立てるための準備、学習の成果を測る観点と方法、教授能力を高めるための自他の授業分析に必要となる知識及び日本語教育を実践する力を身に付ける」（p. 43）ことが示されてはいるものの、4 技能の指導については明示的な言及がない。そのため、「書く」指導を日本語教員養成課程（以下、養成課程）のカリキュラムに含めるかどうかは個々の教育機関によって異なり、扱わない養成課程が少なくない。「書く」指導について学ばずに養成課程を修了した場合には、指導のための十分な知識がないまま教え始めることになり、日本語教員⁽²⁾の職に就いてから不安を持つ教員も見受けられる（布施 2020）。

こうした状況に対して、養成課程の大学生が日本語教員となる際の主な進路先である日本語学校に目を向けると、進学を目指す留学生に小論文の指導が行われており、「書く」指導の必要度は高い。また、海外の日本語教育機関に赴く場合にも、日本語の母語話者という立場から「書く」指導と「話す」指導の担い手として期待されることがあり、日本語学校に同じく「書く」指導の必要度は高い。

このように日本語学校や海外の教育現場では「書く」指導が必要であるにもかかわらず、養成課程の学習項目として浸透していないのは、さまざまな理由からであろうが、担当教員が「書く」ことの指導をどのように捉えているかも関係していると考えられる。仮に授業で扱う難しさが生じているとすれば、その軽減や改善に向けた取り組みが必要である。

2023年現在、文化審議会国語分科会では「日本語教育の参照枠」（文化審議会国語分科会2021）に基づいて多文化共生社会に対応した日本語教育環境の整備が進められている。この参照枠では、学習者を社会的存在として捉え、「学習者は、単に「言語を学ぶ者」ではなく、「新たに学んだ言語を用いて社会に参加し、より良い人生を歩もうとする社会的存在」である。言語の習得は、それ自体が目的ではなく、より深く社会に参加し、より多くの場面で自分らしさを発揮できるようになるための手段である」（p.6）とした上で、「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」といった五つの言語活動別の熟達度を提示している。各大学の養成課程の教育内容においても、この「日本語教育の参照枠」の理念と内容を踏まえた検討が今後、求められるであろうが、その一方で、現在のところ、各大学の養成課程の教育内容として「聞く」「読む」「話す」⁽³⁾「書く」のそれぞれについて具体的な検討が進んでいるとは言い難い。

そこで、本研究では、4技能の中でも「書く」に着目し、養成課程において「書く」指導を扱うことの難しさを明らかにすることを目的に、担当教員を対象としたインタビュー調査を行い、授業で「書く」指導が扱われるようになるために何が必要かを探った。本研究の研究課題は、次の通りである。

研究課題1 養成課程の担当教員は、「書く」指導を扱うことにどのような難しさを感じているのか。

研究課題2 上記1を踏まえて、養成課程で「書く」指導を行えるようにするには、何が必要か。

2. 先行研究

2.1 日本語教員養成における4技能の指導に関する研究

これまでに日本語教員養成において4技能の指導のいずれかに着目した研究は、あまりなされていないが、「話す」指導については、中井（2009）、大場（2013）がある。「書く」指導については、坪根・鎌田（2022）、鎌田他（2022）、鎌田（2023）がある。まず、「話す」指導に関しては、中井（2009）が社会人対象の養成コースの授業に会話分析を取り入れた教育実践について報告し、その有効性を検討している。会話教育のために会話を分析する視点の育成を目指した日本語教員養成の一環として、1) 談話・会話分析と指導項目に関する先行研究の紹介と 2) 会話データの分析と発表の二つを軸とした教育実践を行い、その成果として受講学生の日常生活での会話コミュニケーションの運用能力に変化が見られたことを報告している。また、大場（2013）も会話データ分析に関する論文の検討を学部学生対象の養成課程の授業に取り入れて、接触場面における日常生活の無意識のやり取りとコミュニケーション行動の問題を受講学生に対して明確に提示できたことを報告している。いずれも会話研究の知見を日本語教員養成の教育に取り

入れ、会話や接触場面を分析する視点を育成する試みを通して充実を図っている。

一方、「書く」指導に関する研究には、教育実践に向けた基礎研究として、養成課程の大学生を対象に「書く」指導に感じる難しさについて調査した坪根・鎌田 (2022)、鎌田他 (2022) がある。坪根・鎌田 (2022) は、「書く」指導の難しさに関して大学生 3 名を対象にインタビュー調査を実施し、PAC 分析の結果から、評価、添削・フィードバック、テーマ選択、作文における漢字使用に共通して難しさを感じていることを明らかにし、この背景には、大学での外国語学習から専門科目、そして卒業論文までの学習経験が影響していると考察している。鎌田他 (2022) は、養成課程で日本語教育実習を終えた大学生を対象に質問紙調査を行っている。統計的手法による分析結果から、1) 大学生は、添削、文章構成、学習活動、言語表現、書くことに対する抵抗感の軽減、評価、学習者の自律性・主体性に対して指導経験年数 5 年未満の教員よりも有意に難しいと感じていること、2) 大学生と指導経験年数 5 年未満の教員に共通する難しさは、授業外にかかる時間 (授業準備・添削)、複眼的思考の育成であることを明らかにし、これらの項目を養成課程の教育内容に反映させていく必要があることを提言している。さらに、鎌田 (2023) は、この調査結果の一つとして判明した「言語表現」の指導の難しさに注目し、養成課程の学部学生を対象にした授業開発を行い、「書きことば」の指導に関する教育実践の有効性を検討している。養成課程の学生自身が話しことばと書きことばの違いを意識する学習活動から始め、書きことばを教える際の例文作りまでの学習を段階的に進めることにより、大学生が感じる難しさの軽減を試みている。

養成課程における 4 技能の指導に関する論考は、上述した中井 (2009)、大場 (2013)、鎌田 (2023) の実践研究と坪根・鎌田 (2022)、鎌田他 (2022) の調査研究があるのみで、さらなる検討が必要である。

2.2 養成課程の教員側の難しさに関する研究

養成課程の教員側の難しさに関しては、国内外を含め、外国語教育全般においてもまだあまり研究がなされていない。そうした中で、教員側の難しさに言及している研究には山本 (2020)、嶋津他 (2022) がある。山本 (2020) は、大学通信教育部特有の問題と意義を論じる中で、日本語教員に求められる技能や態度までを通信教育によっていかに身に付けさせるかといった難しさがあることを述べている。通信教育の養成課程は数が少ないことから複数の大学の実態を調査して論じたものではないが、担当教員の視点から通信教育による日本語教員養成の現状と課題を導き出している。また、嶋津他 (2022) は主に関西圏の大学や日本語学校の教員からなる「日本語教師教育者ネットワーク」の活動事例を取り上げ、日本語教育人材を育成する教師教育者がつながることで、抱えている課題や不安を共有し、協働して解決方法を考えようと前向きに取り組むようになったとしている。これらの論考からは、養成課程の担当教員が、さまざまな難しさや課題、不安を抱えていることが推察されるが、その内容を分析した研究は管見の限り行われていない。

「書く」指導の難しさに関しては、先述した坪根・鎌田 (2022)、鎌田他 (2022) が養成課程の大学生が感じる難しさを明らかにしてはいるものの、養成課程の担当教員を対

象とした研究は、まだなされていない。養成課程の担当教員が「書く」指導に対してどのような難しさを抱えているのかが明らかになれば、養成課程で「書く」指導について学べる教育環境づくりの着眼点と方向性について示唆を得ることができると思う。

3. 研究方法

本研究では、大学で養成課程のコーディネーターの担当経験がある専任教員7名（P1～P7、PはParticipantの略）を対象にインタビュー調査を実施した。調査協力者の概要は表1の通りである。養成課程での教育年数は、平均15.4年（最短5年、最長25年）である。所属学部は、文学部・国際学部が各3名、教育学部が1名である。

表1 調査協力者の概要

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
養成での教育年数	16年	19年	25年	14年	18年	5年	11年
コーディネーター担当年数	7年	11年	17年	14年	3年	3年	11年
所属学部	国際	文	文	教育	文	国際	国際
主/副専攻	主・副	副	主・副	副	副	副	副
学生数(各学年平均)	10～20名	20～30名	40～50名	10～20名	20～30名	20～30名	5～10名
インタビュー時間	1:49:43	1:47:53	1:39:00	1:57:45	1:29:02	1:38:24	1:29:22

インタビュー調査は、2022年9月にオンラインで実施した。調査協力の依頼にあたっては、事前に文書で本研究の目的、調査内容、調査方法、研究倫理（個人情報保護及びデータの管理、調査結果の公開範囲、調査の途中・終了後に協力を取り消せることなど）について説明するとともに、所要時間と謝礼についても伝え、調査協力者からインタビュー調査への同意を文書で得た。また、当日の主な質問5項目（後述）についても伝えるとともに、フェイスシート（養成課程の名称、主専攻・副専攻の必要単位数、養成課程の受講学生数⁽⁴⁾、必修科目名、選択科目名、担当科目名、教育実習の形態、養成課程での教育年数、コーディネーターの担当年数、専門分野⁽⁵⁾）への回答を依頼した。当日、インタビューを始める前には、再度、口頭で調査回答を研究目的以外に用いないこと、個人が特定されることがないようにすること、調査の途中・終了後でも協力を取り消せることを説明した上で、インタビューの録音への承諾を得て録音した。

インタビューでは、以下の5点について半構造化インタビューにより尋ねた。養成課程で「書く」指導を扱うことの難しさについて具体的に述べてもらうために、まず、(1) 養成課程の授業での「書く」指導の扱い及び事例、(2) 養成課程の授業以外での「書く」指導の扱い及び事例について尋ねた。それらを踏まえた上で、何が問題になっているのかを把握するために、(3) 養成課程で「書く」指導を扱うことの難しさ、(4) 養成課程

で「書く」指導を扱うことの課題について尋ねた。さらに、調査協力者自身の学習経験が「書く」指導の扱いやその難しさに影響しているかどうかを確認するために、(5) 自身の「書く」指導に関する学習経験やビリーフについても尋ねた。インタビューを録音した音声データを文字起こししたものを分析資料とし、佐藤（2008）の質的データ分析法を参考に分析した。まず、インタビューデータの一まとまりごとに帰納的にコードを付けていくオープンコーディングを行った。次に、より抽象的・概念的なコードを割り当てていく焦点的コーディングを行った。そして、類似したコードを集め、サブカテゴリー、カテゴリーを生成した。コーディングやカテゴリー生成については、筆者ら2名で慎重に吟味し、分析を進めた。本稿では、上記の質問項目(3)を中心に述べるが、(1)、(2)、(4)、(5)の回答で関連するものについても考察の参考にした。

4. 結果

養成課程で「書く」指導を扱うことの難しさについて分析した結果、5 カテゴリー、10 サブカテゴリー、20 の焦点的コードが生成された（表2）。以下の文中では、カテゴリーを【 】、サブカテゴリーを[]で記載する。

表2 養成課程で「書く」指導を扱うことの難しさ

カテゴリー	サブカテゴリー	焦点的コード	発話者
養成課程の指導	養成課程の内容の選別	養成課程で扱う内容の選別	P2、 P3、 P4、 P5、 P7
	求められる内容との不一致	より汎用性の高い知識導入の必要性	P5
		就職先で求められるスキル習得の必要性	P1
		卒論で求められる知識習得の必要性	P7
「書く」指導	「書く」指導の内容の選別	「書く」指導で扱う内容の選別	P3、 P5
	指導のあり方の不明確さ	「書く」指導のあり方の不明確さ	P1、 P3、 P5、 P6
	指導自体の難しさ	他技能との比較の中での指導の難しさ	P3、 P4、 P6
カリキュラム編成	時間確保	時間の確保	P1、 P2、 P3、 P6
		授業数の確保	P4、 P7
	優先度の低さ	カリキュラム上の優先度の低さ	P1、 P2、 P6
		他技能と比較しての優先度の低さ	P4、 P6、 P7
受講学生	受講学生の資質・能力	指導に必要な「書く」能力の不足	P1、 P2、 P4、 P5、 P7
		指導に必要な日本語力の不足	P1、 P2
		指導に必要な学力の不足	P3
		学力の個人差	P3
		学習者の意図の理解力の低さ	P5、 P6
		学習者の誤用への対応力の低さ	P4、 P5、 P6
		教育経験の少なさ	P7
		受講目的の多様性	多様な進路への対応
担当教員	担当教員の知識	担当教員の知識不足	P4、 P6

養成課程で「書く」指導を扱うことの難しさについては、【養成課程の指導】、【「書く」指導】、【カリキュラム編成】、【受講学生】、【担当教員】に言及していた。以下、これら

の項目について順に述べる。

4.1 養成課程の指導

【養成課程の指導】については、[養成課程の内容の選別]と[求められる内容との不一致]により「書く」指導を扱うのは難しいことが述べられた。[養成課程の内容の選別]については、養成段階でどこまで教えておくべきなのか、多様な学習者がいる中で、例えば年少者が必要とする「書く」ことも扱うべきなのかというような、扱う範囲が広く内容の選別が難しいという言及が見られた。例えば、協力者 P2 は、以下の下線部のように、卒業後に日本語学校で指導することになった場合を考えると、大学の養成課程で「固定したもの」は教えるににくく、どこまでを指導すべきかということに難しさを感じている。

日本語教師になった人も過去に何人か実はいらるんですけども。彼らは、授業で扱う内容はちょっと申し訳ないけど十分じゃなかったかもしれないんですが、日本語学校で実習をさせてもらって、そこでさらにインターンみたいな形で毎週お世話になってとか。そういう形でトレーニングというか、経験を持って採用されている感じなので。やっぱり日本語学校だとすると、もし日本語学校だったら、その学校の教え方っていうのもあるでしょうから、あんまり固定したものは大学では教えるにいくですし、どこまでやっておくべきかなっていうのは悩ましいですね。（協力者 P2）

次の協力者 P3 は、受講学生の多くが養成課程と教職課程の両方を履修しているため、留学生教育で行われるような、アカデミック・ライティングの指導だけではなく、年少者への「書く」指導など、幅広い内容を扱う必要性を感じており、その点が難しいと述べている。

難しいと思います。難しいと思いますけど、なぜ難しいと思うのかっていうと、ちょっと今うーんって考えながらなんですけど。どうしても、普段周りにいるその日本語学習者が留学生っていうところ、大学で学ぶ留学生っていうところもあるので、アカデミック・ライティングじゃないですけど、レポートの書き方であったり、意見文、論文の書き方みたいな形になるんですけども、本来日本語教師としてはもっと広くいろんな書くっていう場面を想定した指導ができるのが必要だろうと思うんですけども、それこそ年少者の子どもたちにどうやって教えたらいいかっていうようなことは、ちょっと私は分からないですし、今、うちの大学で教えてるのかもちょっとよく分かってない部分もありますし、そういうことをやっぱり日本語教育が広い、範囲が広いっていうところを考えると、書くっていうことは年齢によっても立場によってもすごく広い範囲があると思うので、そういう点で難しいなど。（協力者 P3）

上記の協力者 P2 や協力者 P3 の発話から、受講学生の卒業後の就職先で求められるも

のを考慮に入れることで、養成課程全般にわたる指導内容として何を扱うべきかに難しさを感じていることがわかる。

同じように受講学生が将来求められる知識や能力を考えた場合に、それは「書く」指導と一致していないという〔求められる内容との不一致〕に関する発話も見られた。具体的には、協力者 P5 は、卒業後の就職先などを見据えた場合に、日本語教育関連の進路に進む卒業生は少ないため、「書く」などの技能別の教え方よりも、学習者支援の場で求められるより汎用性の高い知識や能力の習得が必要ではないかと述べている。

できれば日本語学校だけじゃなくて、国際交流協会だとか、あとは公務員、企業なんかで生かせる知識を身に付けてほしいなどは思っていますので、そうなると、技能別の教え方どうこうっていうよりは、そうですね、日本語を学習する人がどういふことで社会で生きていくのかっていうことを考えて、支援できるものを身に付けてほしいなどは思います。(協力者 P5)

次の協力者 P1 も限られた時間で「書く」指導まで取り上げにくいことを述べているが、その一方で、受講学生が将来就職先で求められるものを見ると、下線部のように部分的にでも養成課程で教えないわけにはいかないと考えている。この発言から「書く」指導の必要性を感じていることがわかる。

どこまでの作文教育を求めるのかっていうのもまたいろいろだとは思いますが、就職先のメインターゲットとなる日本語学校さんとかを想定した時にも、初級中級でよく見られるような誤用と、そのフォローの仕方、サポートの仕方、教え方っていう部分については、難しいからやらないってわけにはいかないだろうとは思っています。ただ、いかんせん、じゃ、聴解は、会話はっていった時に、十分な時間の確保が難しいだろうなど、特化しにくいなっていうのが感じる場所ですね。時間が大きいかなと思いますね。(協力者 P1)

4.2 「書く」指導

【「書く」指導】については、「書く」指導そのものに関する難しさが、養成課程で「書く」指導が扱いにくい要因として挙げられていた。留学生、就労者、生活者などの指導する学習者が特定されている場合にも、その対象者それぞれに「書く」のどのような項目について指導すべきなのか、[「書く」指導の内容の選別]が難しいことが、養成課程で扱う難しさにつながっているという発話が見られた。協力者 P3 は、下線部のように「書く」指導は典型的な授業例がないということに触れており、「書く」指導で扱うべき内容が広いことから、養成課程で扱いにくいとしている。

やっぱ書くっていうところは典型的な授業例がないのかな。そういうわけでもないと思いますけど。だから、ちょっとやっぱり扱いにくいですね、教員で。(中略) 学生はそこまで考えてないかもしれませんが、たまに言う答えとしては、作文

って何をしたらいいか分からないみたいな、授業を考える時とか、返ってきたものを添削しようとする時に、何をしたらいいかがよく分からないって言うので、それはこちらの指導の持っていき方も良くなかったんだろうと思うんですけど、すごく広いんだろうと思うんです。文法については分からないって言うことは言わない。文法だったら、これとこれの違いについて説明をしたほうがいいですね、みたいなことは言うんですけど、作文は学生、学習者の解答もらってきて、さあどうしようって言うところが。(協力者 P3)

文法も指導項目が数多くあるものの、受講学生たちは、その典型的な授業例を通して応用できるのに対して、協力者 P3 の「すごく広い」という発言には「書く」指導の場合には、添削だけに限って考えたとしても、表記、語彙、文、文間のつながり、文章構成、内容に至るまで日本語指導が多岐に亘る点で扱いにくいことが含意されている。

また、養成課程の授業で「書く」指導の位置づけをどこに置き、学習者にどのように教えるのかが不明確であるという〔指導のあり方の不明確さ〕も、養成課程で「書く」指導を扱いにくい原因となっている。協力者 P6 は教育実習での「書く」指導の扱いについて次のように述べている。

実習のときにどういうふうに位置づけていったらいいかっていうのは、なかなかちょっと難しいところがあります。やっぱり初級とか、中級扱うのであれば、特にそこは思って、あとは何を書かせるべきなのかっていうもの。書かせるっていう、書くという活動をする時の位置づけみたいなものっていうものもあいまいなような印象を受けるんです。(協力者 P6)

協力者 P6 は、教育実習の中で「書く」指導を扱おうとしても「書く」活動の位置づけが明確になりにくいとしている。

さらに、文法や語彙、他技能と比較しても「書く」技能は指導が難しく、その〔指導自体の難しさ〕が養成課程に入れにくい理由として挙げられていた。協力者 P3 は以下のように、文法や語彙と比較して教えるのが難しいと述べている。

文法とかは問題集がたくさん出てると思うんです。文法とか語彙とかっていう問題集がたくさんあって、例えば選択問題もあるかもしれませんが、選択肢を見ると、学習者にとって何が難しいのかとか、何が間違えやすいのかっていうのが見えてくると思うんですが、作文はテーマだけ書かれてても、学習者がどんな作文を書くかっていうのを学生は想像しにくいですし、(中略)、間違いが見えないぶん、ちょっと教えるのが難しいかな。(協力者 P3)

これらの発話から、「書く」指導の位置づけが明確になっていないことが、また、養成課程の受講学生が学習者の文章をイメージしにくいなどの点で文法や語彙より指導が

難しいことが養成課程で取り上げられない要因となっていることがわかる。

加えて、協力者 P6 は、「書く」指導は関連する研究が数多くあっても、「話す」などと比較して教育現場と結びついておらず、大学の教育課程に取り入れられていないことを指摘している。

何か話すとかに比べて、書くってところが教育現場というか、大学とか、教育課程的にあまり位置づけられてないような印象を受けるんです。研究はものすごいいっぱいあるんです。すごくいっぱいあるんですけど、それがいまいち結びついてないというか、あまり教育現場に取り入れられてない、教育現場というか、教育課程というか、難しい、大学の中の教育課程にあまり取り入れられてないというところがあるような感じがして、そこもちょっとあるのかな。(協力者 P6)

この協力者 P6 の発話では、「書く」ことに関する研究の成果が、日本語教育の実践で活かされていないことが指摘されている。次の協力者 P5 からは、さらに「書く」指導について根拠となる知見が不足していることが述べられていた。

特に、そうですね、レベルによってもそうですし、書くっていうことが本当に多様な目的があって、ただ、書くっていうことは自然習得できないっていうけれども、じゃあどうすれば習得できるかっていうのを正直私自身もそれほど分かっているわけではないですし、果たして例えば添削がどれぐらい有効かっていうのもほとんど分からないわけですよ。だから、結局こういうことをやらせませよしか言えないってところが非常に辛いところではあると思います。(協力者 P5)

書くっていうことを言語学習のサポートとしての書くっていうことなのか、それとも自己表現なりレポートなりの書くっていうところ、当然両方必要だと思うんですけども、もう一つは、本当に生活者とか就労者の人にとっての書くっていうことが、今、就労者だと介護人材とか医療関係だったらある程度引き継ぎだとかそういうものが割と出てきますから。でも、それ以外で、じゃあどういことが必要なかっていうのは、ほとんど分かってない状況なので。(協力者 P5)

協力者 P5 は、前者の発話では、「書く」能力の習得がどのように行われるのか、どのような指導が有効なのかについてあまり説明されていないことを、後者の発話では、「書く」指導がどのような目的でなされるのか、また、学習者にとってどのような状況で書くことが必要なかが説明されていないことを述べており、そのために「書く」指導が扱いにくいことを指摘している。

一方で、「書く」指導は他技能と比較して必ずしも難しいとは言えない、という次のような発話も見られた。

そうですね、他の技能と比べて、作文だから特別っていうわけでもないかな。ど

うかな。苦手意識を持つ学生は多そうですね。逆に、会話だからできるだろうと思って挫折する学生は、まあまあ多いと思うんですね。そういった点では、入り口のハードルは高そうに見えて、でも、実際に誤用を見て、気づいて、フィードバックするっていう作業では、見落としが、それこそ留学生がしゃべってるのを聞いて、今の間違いを見つけてごらんと言っても見逃しが多々あるでしょうけれども、物がここにあると、そのへんはもうちょっと客観的に見やすくなるかもしれないと思えば、導入の仕方は、多少あるかもしれないと、ちょっと話しながら感じました。(協力者 P1)

それだけが特別難しくはないのかもしれませんが。どうですかね。その教え方を学ぶことは、一番もしかしたら自分にとって利益になるかもしれませんが。自分の書き方をそもそも見直すことができるわけなので利益にはなるだろうと思いますし、さっきも話に出ました型みたいなのが示せば、多分身には付けてもらえると思うので。やっぱりそういう型に頼らざるを得ないでしょうかね。何か明示的に示せば、教える側も教えやすく、習った側もずっと理解はできるのかも、それが身に付くかどうかはちょっと分かりませんが、理解はしてもらえらるだろうなという気はしますね。(協力者 P2)

下線部のように、協力者 P1 は目に見えるものを介して指導ができる点で、「書く」ことが他技能と比較して難しいわけではないと述べている。また、協力者 P2 は、型を明示的に示せば、「書く」指導が特別に難しいとは言えず、加えて、自身の書き方を見直せるというメリットもあるのではないかと述べている。

4.3 カリキュラム編成

【カリキュラム編成】に関しては、養成課程の限られた授業数、授業時間の中で「書く」指導を扱う [時間確保] の難しさが挙げられた。

時間的な難しさと言いますか、それは今回トピック頂いた時に感じました。あまり長い時間、その教育法 2 の中でもやっぱり限定的になってくるだろうし、まずここからってところがいろいろある中で、なかなか十分に作文教育まで時間を振り分けられないところがあるなっていう難しさは感じます。(協力者 P1)

この [時間確保] の問題は、以下の協力者 P3 のように、養成課程の授業時間のみならず、教壇実習にも及んでいた。

そこに関しては、学習者に書いてもらう時間を取るっていうのは、結構短い実習時間の中で大きなテーマで書いてもらうと 30 分、40 分、時間がかかると思うんですね。けれども、実習の 1 コマがうちは 45 分で設定をしてるので、45 分の中の実習でそんなに長い作文を学習者に書いてもらえないだろうっていうところもあり

ますから、その作文を書かせるっていうこと自体、実習の中で入れてくのはちょっと難しいなと感じることが多いです。(協力者 P3)

このように教壇実習で「書く」指導を行う機会がなければ、養成課程全体で「書く」指導を扱う優先度も低くなることが懸念される。

他技能と比較した〔優先度の低さ〕に関する以下の発話でも、養成課程全体のカリキュラムの中で、「書く」指導よりも他の指導が優先されてしまう状況、また、模擬授業の際に、中上級の指導よりも初級の指導が優先されてしまう状況が述べられている。

何か教授法の流れるに、やっぱり「話す」「聞く」が注目される感じが続いてるかなっていう感じがしますね。教授法を教えようとする、「聞く」「話す」中心の事例が浮かんでしまって、そっちに寄っていつていう。でも、模擬授業をしていくと、私自身それだけじゃ足りないっていうふうにコメントするようになって、後づけで読み書きが入っていくっていう感じです。(協力者 P4)

やっぱり、彼らが日本語学校とか、見学したりとか、申し込みたいというか、受けてみたいというふうになったときに、やっぱり模擬授業って、基本的にやっぱりそのあたりが多いと思うんです、初級あたりが。中上級を模擬授業やってみてっていうの、私は聞いたことないので、そういう意味の対応も含めて、やっぱり初級のほうがいいのかと私は思ってる。(協力者 P6)

以上のように、限られた時間の中では、「書く」指導よりも「話す」「聞く」指導や初級の指導を扱うことが中心になってしまう傾向にある。協力者 P4 の発話からは、この要因として、「聞く」「話す」の指導法の事例のほうが明確であることが挙げられており、これは、4.2の【「書く」指導】で述べた「書く」指導自体の難しさが影響しているとも言える。また、協力者 P6 の発話では、見学や就職活動での模擬授業で初級の指導を求められるのでそちらを優先してしまうことが述べられており、4.1の【養成課程の指導】でも言及したように、受講学生にこれから求められるものを考えると、「書く」指導を扱っていくことがここでも指摘されている。

一方で、次の下線部のように、時間がかかっても「書く」指導を扱うことで受講学生が得られるものがあるのではないかという指摘もあった。

ただ、それを欲張っているいろいろやっていくと、ちょっとやっぱり時間がかかってきそうなので、そのへんは悩ましいですね。でも、学ぶところや、実習生、プログラム受ける学生にとって、糧になるものはいろいろそこには眠ってそうな気はします。役にはきっと立つと思うんですけど。回数、時間でいうとなかなかあれだけど、どこまでとはなかなか言えませんし。(協力者 P1)

また、限られた時間の中で「書く」を個別には扱っていないが、他技能と組み合わせ

て指導をしているという事例も報告された。

時間的な問題もあるとは思いますがね。あとは、例えば特に聴解なんかはそうだと
思うんですけど、実際の実生活で聴解だけ扱うっていうのはまずないわけですから、その技能を養成するとしたら、それを聞いて発表するなり、聞いて書くって
いうことが関わってくるので、それをやることによって、じゃあ、聴解だったら
こういうことをやらなきゃいけないとか、書くっていうときには、まず何もな
い状態で書くっていうことはないの、何らかのインプットを与えられて、それ
を自分なりに文章にまとめていくっていうことは必要なみたいなのを、二
応理想としてはそういうことを考えて4つ組み合わせています。(協力者 P5)

下線部のように、協力者 P5 は、実生活では4技能が個別に求められることはないた
め、むしろ複数の言語技能を組み合わせた指導が必要であるという観点から、技能統合
型の指導法を扱う中で「書く」を取り上げている。「書く」指導をカリキュラムに個別に
入れなくても、このように複数の言語技能を組み合わせながら「書く」ことを扱うこと
は可能であることが述べられた。

4.4 受講学生

【受講学生】については、[受講学生の資質・能力]と[受講目的の多様性]に関する
言及が見られた。[受講学生の資質・能力]については、次のように学習者への指導に必
要な「書く」能力や論理的思考力、言語感覚が身に付いていないことが挙げられていた。

そうですね、アカデミック・ライティングみたいなのは、日本語教育の中では少
し大きいところなので、やったほうがいい、もうちょっと授業で扱ったほうがい
いのかなと思うんですけども、あまりやったことがなくて、養成の中でも。
やったことがないですね。それより、まず日本人が書けない。書けないというか、
日本人のレポートとか論文とか、そこの指導のほうが大変。(協力者 P7)

話しことば、書きことばのところも最近ちょっと、えっ？と思う時があります
けど、それよりもその時は読解力とか理解力なのかなって思いましたけれど。あ
とは、その背景にある物事をどれだけ知ってるかみたいな部分も出てくるかもし
れませんが、ちょっと理解がうわべだけっていうか、文字だけの部分と、その
原因とか理由とかっていうのを掘り下げて考え、論理的思考力ですかね。(協力者
P3)

協力者 P7 は受講学生の「書く」能力が、P3 は受講学生の論理的思考力が「書く」指
導を扱うのに十分ではないことを指摘している。また、日本語に対する関心や言語感覚
について述べている発話も見られた。

そうですね、まあ必ずしも養成課程を受ける学生が日本語に関心があるわけじゃないんですよ、やっぱり。言語に関心がある学生ばかりじゃないので、文法的なこととか、表記のこととか、コロケーションとか、そういうことを気にしている度合いが他の学生に比べると高いっていうふうにもあんまり思えなくて。だから、そもそものそういう言語に対する感度っていうか、そういうものからちょっと上げてもらわないといけないかなっていう。(協力者 P2)

さらに、次のように学習者に対応する能力や経験が十分ではないことも挙げられた。

やっぱり意図が分からないところもあるし、ほんとにただ単純に単語のミスだったら直せるんだけど、ここは直したほうがいいのか、文法として合ってるんだけど前後の文脈と合わないから直したほうがいいのか、例えば「何々ていた」といわないといけないところを「何々た」といってしまって、その文だけで考えたら文法的に合ってるんですけど、でも言いたいことは、なんか「ていた」だよねとかってあったりしますし、でも、その時点で「ていた」習ってないとかってありますね。というのは、じゃあ、直すべきなのか、直さないべきなのかって、やっぱり、実際の授業として、模擬授業として考えたらやっぱり実習生の力量とかも比較、考慮に入れると、結構難しい。(協力者 P6)

一方で、協力者 P2 は、下線部のように、受講学生の能力がその時点で十分ではなくても、「書く」指導を取り入れることに肯定的な意見を述べている。

まずはやっぱり学生自身の書く力不足をどうにか補うところから始めないといけないだろうと思うので、そういうことをして。で、そこからですね。そこからは教える、どうしたらいいでしょうね。教えるべきことっていうのは定まっていなと思うんですけども (中略) だから、教えるべきだっていう意識を持ってちゃんと意識してカリキュラムの中に組み込んでいかないと、(協力者 P2)

この発話から、受講学生の能力が不足していることを理由に「書く」指導を扱うことを避けるべきではなく、その力を補うところから始めることが必要とされていることがわかる。このような見解は、他の調査協力者からも出されており、扱いにくい中で教えること自体の必要性を肯定的に捉えていることは、注目すべき点である。

以上のような [受講学生の資質・能力] の問題に加え、次に示すように受講学生の受講目的が多様で、必ずしも全ての学生が日本語を教えるようになるわけではないことから、「書く」指導を扱うことは難しいという [受講目的の多様性] も難しさの一因となっている。

やっぱりそもそも日本語教師を職業として目指したいっていう学生が多くないので、実際に教える場面までこちら想像できていなくて。こういうことを教える

かもしれないからその教え方を扱っておこうっていうところまでは、私自身はちょっとできてないかもしれませんね。(協力者 P2)

協力者 P2 の発話からは、受講学生の目的が多様であることが 4.1 に述べた [養成課程の内容の選別] の難しさにも影響していることがわかる。

一方で、養成課程での学びを通して、自分の日本語を見つめ直し、学習者への対応力を身に付けていく様子についても語られている。協力者 P4 は、受講学生が大学入学前に受けてきた教育の影響から学習者の日本語に対して厳しく正誤を判断する傾向にあったのが、養成課程での学びの中で学習者と接することを通して対応方法が変わっていく様子を述べている。

これもすごい個人差があるかなとは思いますが、最初はやっぱりすごい説明しようとするし、正しいか正しくないか、いつ直すのか直さないのかっていう白黒付けたがるんですけど、ケース・バイ・ケースって私が言うのも影響してるんですけど、個別とかケースによってっていうことをだんだん意識するようになってきますね。あとは、やさしい日本語について勉強することで、自分自身の日本語を見つめ直すっていう学びから、説明するんじゃなくて、やさしい日本語で会話するっていうことを2年生で体験したりすると、またガラッと変わったとか。ちょっと養成課程の外のアクティビティーにはなるんですけど、養成課程の学生が他の地域プロジェクトっていうプロジェクトベースの授業で、オンラインで他の大学の留学生と、ブレイクアウトルームでたくさんしゃべるっていう体験をした時があるんですけど。その時、結構変わったなっていうか、あまり構えずに、解説ばかりしなくなったような気がするっていう。だから、オンラインでもデジタルでもいいので、ちょっと学習者のやりとりを生でするっていうのはやっぱり大事なのかなっていう感覚はあります。(協力者 P4)

後半部分では「書く」指導以外についても述べられているが、養成課程全体での学習活動を通して格段に変わることが語られている。特に、下線部のように、学習者とのやり取りを含む学習活動を行うことは受講学生の大きな成長につながり、重要であることを指摘している。

4.5 担当教員

【担当教員】については、[担当教員の知識不足] が「書く」指導の難しさの要因として挙げられていた。

そうですね。私自身、過去の実践例とか、やっぱり「書く」に関しては知識が足りないかなっていう。どうしても行動中心とか、「話す」「聞く」中心の話が教授法の話題になることが多いのかなっていう感じはしてました。(協力者 P4)

あとそもそもライティングに関する専門性を持つ教員いないので、そういう教員もいらっしやるのであれば、そういう授業当然出てくる。だから、今のところライティングに関する教育を受けた、受けるというのは、ほんとに日本語教員養成課程であっても難しいんじゃないでしょうか。(協力者 P6)

これらの発話では、「書く」指導は、担当教員自身が実践例を多く持っていないと扱いにくいと考えていること、より専門性を持った教員でなければ養成課程で扱うことが難しいと考えていることが語られた。

5. 考察

5.1 「書く」指導を扱うことの難しさ (研究課題 1)

養成課程で「書く」指導を扱うことの難しさとして言及された【養成課程の指導】、【「書く」指導】、【カリキュラム編成】、【受講学生】、【担当教員】について以下、順に考察する。

【養成課程の指導】については、養成課程で「書く」指導の何を扱うかという〔養成課程の内容の選別〕が難しいことや、卒業後の就職先や卒業論文などを見据えた場合に、より汎用性の高い知識・技能が求められ、それが「書く」指導に関わるものとは言えず、〔求められる内容との不一致〕により「書く」指導を扱うのは難しいことが述べられた。その背景には、担当教員が個々の受講学生の将来を見据えて考えた場合に、日本語学校の他にも国際交流協会や企業、公務員といった進路も想定しており、それぞれに必要となることを広く考慮に入れていることが関係していた。実際に、これまでも教員養成系学部の日本語教員養成では、在学中から日本語のボランティアやインターンシップといった、大学と地域が連携した先進的な試みが行われてきており(上田 2012、山下 2022)、こうした取り組みは、近年、教員養成系学部以外の養成課程にも広がりを見せている。担当教員は、「書く」指導が扱いにくいとしながらも、留学生以外への日本語教育にも目を向けている。このように日本語教育の社会的役割を意識しているからこそその難しさであることがわかる。

【「書く」指導】については、学習者への「書く」指導は扱う内容の幅が広く、〔「書く」指導の内容の選別〕が難しいことや、「書く」指導の位置づけと教え方が不明確であるという〔指導のあり方の不明確さ〕、文法や語彙、他技能と比較しての〔指導自体の難しさ〕が養成課程に入れにくい理由として挙げられていた。「日本語教育の参照枠」(文化審議会国語分科会 2021)に示されている「書くこと」の熟達度に注目すると、表 3 からわかるように「書くこと」の言語活動は多様であり、かつ多岐にわたる。さらに生活者、留学、就労などの違いに注目すれば、「書く」媒体や学習内容も異なってくる。こうしたことに起因して〔「書く」指導の内容の選別〕及び〔指導のあり方の不明確さ〕に難しさが生じていると考えられる。また、〔指導自体の難しさ〕に関しては、その理由として文法と比較して典型的な授業例がないことに触れられていたが、その他にも「書く」指導は、「書く」テーマへの動機づけから添削・フィードバックに至るまでの一連の指導が 1 回の授業内では完結しないという性質もある。このような特性が「書く」指導の難しさに

関係していると考えられる。

表3 言語活動別（書くこと）の熟達度

レベル	書くこと
C2	明瞭な、流ちょうな文章を適切な文体で書くことができる。効果的な論理構造で事情を説明し、その重要点を読み手に気付かせ、記憶にとどめさせるように、複雑な内容の手紙、レポート、記事を書くことができる。仕事や文学作品の概要や評を書くことができる。
C1	適当な長さで幾つかの視点を示して、明瞭な構成で自己表現ができる。自分が重要だと思ふ点を強調しながら、手紙やエッセイ、レポートで複雑な主題を扱うことができる。読者を念頭に置いて適切な文体を選択できる。
B2	興味関心のある分野内なら、幅広くいろいろな話題について、明瞭で詳細な説明文を書くことができる。エッセイやレポートで情報を伝え、一定の視点に対する支持や反対の理由を書くことができる。手紙の中で、事件や体験について自分にとっての意義を中心に書くことができる。
B1	身近で個人的に関心のある話題について、つながりのあるテキストを書くことができる。私信で経験や印象を書くことができる。
A2	直接必要のある領域での事柄なら簡単に短いメモやメッセージを書くことができる。短い個人的な手紙なら書くことができる：例えば礼状など。
A1	新年の挨拶など短い簡単な葉書を書くことができる。例えばホテルの宿帳に名前、国籍や住所といった個人のデータを書き込むことができる。

（文化審議会国語分科会 2021、p. 23 をもとに作成）

【カリキュラム編成】に関しては、養成課程の限られた授業数、授業時間の中で「書く」指導を扱う〔時間確保〕の難しさや、他技能と比較した〔優先度の低さ〕が挙げられた。必要性を感じていても時間を十分に充てることのできない現状が語られ、このことには、50項目にわたる「必須の教育内容」（文化審議会国語分科会 2019）への対応が影響していることが示唆される。また、教壇実習で初級の指導が行われる傾向があること、また1回の授業に収まりきれない「書く」指導に教壇実習では取り組みにくいことが関係していた。これまでも、教育実習を養成課程のゴールとして位置づけるのではなく、受講学生が学習者と接する機会を通して省察し、その後の学びやキャリア形成につなげられるように教育実習を早い段階から行うことの重要性が指摘されてきた一方で（西村 2022、福田 2022）、依然として教育実習に照準を合わせたカリキュラム編成が根強く影響していることが窺える。

【受講学生】については、指導に必要な「書く」能力や論理的思考力が身に付いていないことや、学習者に対応するための能力や経験も十分とは言えないという〔受講学生の資質・能力〕への言及が見られた。「書く」指導に関するレディネスとして養成課程の学生の「書く」能力を調べた副田（2023）は、学部の1・2年次には、論理的に書くための能力や、適切に書くための基礎知識を十分に習得していない学生が、卒業論文のような長さのある文章を書くプロセスを体験することで、「書く」能力を身に付けていくことを明らかにしている。つまり、養成課程の開始当初は、「書く」指導に必要な資質・能力を備えていない学生でも、大学で文章を書く経験を積むことにより、必要な基礎力を身に付けていく可能性がある。能力の変容については、本研究の協力者 P4 の発話からも明らかになっており、こうした学生の成長を見据えて指導していくことが肝要だと言える。また、学生の〔受講目的の多様性〕も「書く」指導を扱うことの難しさの一因とな

っている。実際、養成課程の受講目的は多様であり、日本語教員を志望している学生だけではなく、修了後の進路先を見ても大半が日本語教員以外の職業に就いている（鎌田 2022、福田 2022）。一方で、日本語教員以外の進路を選んだ場合にも、受講学生は、養成課程での学びをその仕事で活かしており、「養成課程で身に付けた資質・能力を生かして多様な職種を選択できることが養成課程の学生の強み」（鎌田 2022、p. 54）であるとする見方もある。そのため、4.1 で述べたように、養成課程の担当教員は、より汎用性の高い知識や能力の習得が必要だと考え、「書く」指導をどのように扱えばよいのかといった難しさを感じていると考えられる。

【担当教員】については、[担当教員の知識] が「書く」指導の難しさの要因として挙げられていた。これは、単に「書く」指導の知識が不足しているという意味ではなく、「書く」指導を養成課程で扱うためには、担当教員が様々な実践例を持っている必要があると考えていること、「書く」指導の教授にはより専門的な知識が必要だと考えていることが明らかになった。加えて、4.2 では学習者がどのように書くことを習得していくのか、どのような指導が効果的であるのかといった、指導にあたってのより確かな根拠が不足していることが述べられており、これらの発話から、学習者の「書く」能力の習得に関する基礎研究や、その基礎研究を踏まえた実践研究など、担当教員の教育実践に資する知見を増やし、教育現場に還元することが求められていると言える。

以上の考察の結果から、先述した研究課題 1 に対しては、養成課程の担当教員は「書く」指導を扱うことについて【養成課程の指導】の [養成課程の内容の選別] と [求められる内容との不一致]、【「書く」指導】の [「書く」指導の内容の選別]、[指導のあり方の不明確さ]、[指導自体の難しさ]、【カリキュラム編成】の [時間確保] と [優先度の低さ]、【受講学生】の [受講学生の資質・能力] と [受講目的の多様性]、【担当教員】の [担当教員の知識] に難しさを感じていることがわかった。

5.2 養成課程で「書く」指導を扱うための検討課題（研究課題 2）

次に、5.1 を踏まえて、研究課題 2 について考察し、養成課程で「書く」指導を行えるようにするには何が必要か、今後、取り組むべき検討課題について述べる。

第一に、養成課程で「書く」指導を扱うことの難しさの背景には、養成課程で扱う内容が定まっていないことが関係していたことから、まず、現状では「必須の教育内容」（文化審議会国語分科会 2019）に明示的には示されていない「聞く」「読む」「話す」「書く」の指導に関して、養成課程の教育内容に積極的に位置づけることが必要ではないだろうか。「日本語教育の参照枠」（文化審議会国語分科会 2021）では、「聞くこと」「読むこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「書くこと」の五つの言語活動について説明している。この「日本語教育の参照枠」の「書くこと」を参考に、養成課程で取り上げる「書く」指導の学習項目を概観できるような一覧を教員養成の観点から研究開発として作成し、各大学の養成課程でカリキュラムを検討する際に必要に応じて参照できるようにすることは有用である。担当教員が数ある学習項目の中から基本となる学習項目を選択できるようになれば、時間などの制約がある場合であっても「書く」指導を取り上げることができるようになる。

第二に、初級の指導を中心とした教育実習の影響で「書く」指導の学習が扱いにくいという状況が把握された。文化審議会国語分科会（2019）では、留学生に対する日本語教員の養成において、教育実習では初級の指導にとどまらず、中級・上級の指導や技能別の指導法についても習得することが課題として指摘されているように、この状況は、教育実習機関とも連携しながら改善していく必要がある。養成課程の学生が日常的に接する機会がある学内の留学生の日本語レベルに注目すると、一概には言えないものの、初級よりも中級・上級の傾向が見られる。同様に、地域で生活する外国人住民の日本語レベルも必ずしも初級にとどまるわけではない⁽⁶⁾（文化庁国語課 2023）。こうした人々との交流や共生を念頭に置いて考えると、養成課程では、初級の指導に偏ることなく、むしろ中級・上級の指導も含めて扱っていくことが妥当であると言えるであろう。

第三に、カリキュラム編成における〔優先度の低さ〕に対しては、技能統合型の指導法を導入して「書く」指導を学ぶという方法も一考に値する。協力者 P5 の発言にあったように、実生活の言語活動は、単独の言語技能に収まるものではなく、相互に関連し合っている。この観点は、学習者に社会参加を促す日本語教育を受講学生が実践していく上でも重要である。さらに、技能統合型の指導法で「書く」指導を扱うことは、副次的に時間確保という課題の解決にもつながる。

第四に、受講学生の資質・能力及び受講目的の多様性への対応が養成課程で「書く」指導を扱うことの難しさに関係していたことから、受講学生の文章力や教育経験といったレディネス不足を補うことを出発点とした指導がどのように行えるか、今後、さまざまな実践研究を通じた検討が必要であろう。紙幅の関係で記載しなかったが、本調査の調査協力者からは、前述した難しさとは別に、有効な事例として例えば模擬授業でディベートと組み合わせ「書く」指導を取り上げて学習者にも養成課程の受講学生にも成果が得られた事例（協力者 P4）や、メール文のコーパスを用いて中国人学習者と韓国人学習者の依頼メールの特徴を比較する学習活動を取り入れた事例（協力者 P7）、大学院教育ではあるが、学習者が書いた文章をどう添削するかを受講学生が発話思考法⁽⁷⁾で話し、その分析から添削するときのピリーフや基準を明らかにした事例（協力者 P5）が挙げられていた。こうした個々の教育実践を養成課程の担当教員間で共有し発展させていくことが難しさの軽減に向けた一助になるのではないかと考えられる。また、2. の先行研究で触れたように「書く」指導以外では会話研究の知見を養成課程の授業に取り入れた実践研究がなされている。養成課程における「書く」指導に関しても諸研究の知見を取り入れた実践研究を今後、進めていくことが課題である。

6. まとめと今後の課題

本研究では、養成課程の担当教員が「書く」指導を扱うことにどのような難しさを感じているのかを質的データ分析を通して明らかにし、養成課程の現状と課題について考察した。このことを通して、現状の改善を図っていく上での着眼点と方向性を見出すことができた。今回の調査で抽出された難しさには、個々の大学の規模や目指す教育目標による違いが影響している可能性があるが、これらの点については、調査協力者から特に語られなかったため、分析するには至らなかった。今後、これらも含めて教育環境

の整備を具体化していくことが課題である。

注

- (1) 文章を書くことを意味する用語には、「ライティング」「作文」「文章表現」などがあるが、本稿では、基本的に「書く」という語を用いることとする。ただし、インタビューでの調査協力者の発話に出てきた「アカデミック・ライティング」及び「作文」に言及する場合には、それぞれ「アカデミック・ライティング」「作文」といった用語を用いる。
- (2) 第二言語/外国語としての日本語を教える職に就く者の呼称として主に「日本語教員」と「日本語教師」があるが、本稿では、引用とインタビュー発話を除き、「日本語教員」を用いる。
- (3) 「日本語教育の参照枠」（文化審議会国語分科会 2021）では「話すこと」の言語活動を「やり取り」と「発表」に分けているが、「書く」指導に焦点を当てた本研究では、「話すこと」を二つに分けずに論じることとする。
- (4) 実人数による回答ではなく、直近2～3年の平均人数を「5名以下」「5～10名」などの選択肢で回答する形式で尋ねた。
- (5) 事前に専門分野についても尋ねたが、個人の特定につながる恐れがあるため、本文には記載しなかった。
- (6) 文化庁国語課（2023）によると、在留外国人の日本語能力は「話す・聞く」に関しては「日常会話に困らない程度に会話できる」以上のレベルにある者が8割余り、「読む」に関しては「日常的な場面で使われる日本語をある程度理解することができる」以上のレベルにある者が6割余りである（「書く」に関しては調査されていない）。
- (7) 発話思考法とは、課題を遂行する間、頭の中で考えていることを全て発話してもらうことで、思考過程を明らかにしようとする調査方法のことである（Ericsson & Simon 1984）。

謝辞

インタビュー調査に快く協力してくださいました方々に心より感謝申し上げます。

付記

本研究は、2023年6月24日に開催された第32回小出記念日本語教育学会年次大会での研究発表「日本語教員養成課程でライティング指導を扱うことの難しさと課題—教員を対象としたインタビューをもとに—」にさらに考察を加えたものである。本研究はJSPS 科研費 JP20H01270 の助成を受けたものである。

参考文献

- (1) 上田崇仁（2012）「出口から見た日本語教員養成—さまざまな連携による今後の発展—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』7号, 1-3.
- (2) 大場美和子（2013）「会話データ分析論文を活用した日本語教員養成課程の授業実践の分析—接触場面におけるコミュニケーション行動の問題を対象に—」『広島女学院大学国語国文学誌』43号, 1-14.
- (3) 鎌田美千子（2022）「日本語教員養成課程の教育と学部学生の現状」、大学日本語教員養成

課程研究協議会（編）『社会を築くことばの教育—日本語教員養成のこれまでの30年、これからの30年—』ココ出版，47-58.

- (4) 鎌田美千子 (2023) 「日本語教員養成課程で学ぶ「書きことばの指導」に関する授業開発」『日本語教育方法研究会誌』30巻1号，34-35.
- (5) 鎌田美千子・坪根由香里・副田恵理子・脇田里子 (2022) 「日本語教員養成課程の大学生が感じるライティング指導の難しさ—ライティング指導5年未満の日本語教師との比較を通して—」、『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』14号，9-16.
- (6) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』新曜社
- (7) 嶋津百代・北出慶子・杉本香・中谷潤子 (2022) 「日本語教育人材を育成する教師教育者—日本語教師教育者ネットワークの活動から—」『日本語教育』181号，81-95.
- (8) 副田恵理子 (2023) 「アカデミック・ライティング・スキルの学習状況と困難点—日本語教員を目指す学生のライティング指導力レディネス調査として—」『藤女子大学文学部紀要』60号，127-148.
- (9) 坪根由香里・鎌田美千子 (2022) 「大学の日本語教員養成課程で学ぶ大学生がライティング指導に感じる難しさ—PAC分析の結果をもとに—」『大阪観光大学研究論集』22号，33-42.
- (10) 中井陽子 (2009) 「会話を分析する視点の育成—コミュニケーション能力育成のための会話教育が行える日本語教員の養成にむけて—」『大養協論集2008』，55-60.
- (11) 西村美保 (2022) 「大学学部レベルの日本語教員養成カリキュラム」、大学日本語教員養成課程研究協議会（編）『社会を築くことばの教育—日本語教員養成のこれまでの30年、これからの30年—』ココ出版，59-69.
- (12) 福田倫子 (2022) 「日本語教員養成課程履修生のキャリア形成と職業選択」、大学日本語教員養成課程研究協議会（編）『社会を築くことばの教育—日本語教員養成のこれまでの30年、これからの30年—』ココ出版，185-197.
- (13) 布施悠子 (2020) 「ライティング指導不安尺度開発の試み」『2020年度日本語教育学会秋季大会予稿集』109-114.
- (14) 文化審議会国語分科会 (2019) 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版」https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/kokugo/kokugo_70/pdf/r1414272_04.pdf (2024年1月22日閲覧)
- (15) 文化審議会国語分科会 (2021) 「日本語教育の参照枠 報告」、https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/93476801_01.pdf (2023年11月24日閲覧)
- (16) 文化庁国語課 (2023) 「日本語教育関係 参考データ集」、https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_117/pdf/93833701_08.pdf (2023年11月24日閲覧)
- (17) 山下直子 (2022) 「日本語教員養成における子どもの教育・支援」、大学日本語教員養成課程研究協議会（編）『社会を築くことばの教育—日本語教員養成のこれまでの30年、これからの30年—』ココ出版，161-172.
- (18) 山本忠行 (2020) 「大学通信教育部における日本語教員養成の意義と課題—生涯学習と社会貢献—」『通信教育部論集』23号，12-33.
- (19) Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: The MIT Press.