

ISSN 2186-5825

大学日本語教員養成課程研究協議会論集

第 21 号

2024 年 3 月

大学日本語教員養成課程研究協議会

<目次>

【研究論文】

- 1 中川 祐治 (大正大学)
澤邊 裕子 (東北大学)
早矢仕 智子 (宮城学院女子大学)
杉本 香 (大阪大谷大学)
西村 美保 (清泉女子大学)

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—

- 17 鎌田 美千子 (東京大学)
副田 恵理子 (藤女子大学)

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—

【調査・実践報告】

- 37 西村 美保 (清泉女子大学)
杉本 香 (大阪大谷大学)
塩田 朝子 (南大阪国際語学学校)
山本 弘子 (カイ日本語スクール)

日本語学校における大学日本語教員養成課程の実習受け入れの現状と課題
—連携のために何が必要か—

- 57 水戸 貴久 (立命館アジア太平洋大学)

「良い日本語教師」イメージを共に作り上げる
—ビジュアル・ナラティブを用いたネットワーク図化の実践—

【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れる。

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、現実的のところ、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言う。(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った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ね、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よ。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よ。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見えてきた。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。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。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、気付きを得、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、もう一度土屋のこぼれ話を借りて、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下さった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。

【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にくいですし、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考えると、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いうことを言うので、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いうことは言わない。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いうところが。(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、じゃあどういふ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よね。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らると思うので。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、プログラム受けてる学生にとって、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はちょっと、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とか、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る「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.

【調査・実践報告】

日本語学校における大学日本語教員養成課程の 実習受け入れの現状と課題 —連携のために何が必要か—

Current Situation and Issues of Accepting University Japanese-Language Teaching
Practicum in Japanese Language Schools: What is Needed for Collaboration?

西村 美保 清泉女子大学

NISHIMURA, Miho Seisen University

杉本 香 大阪大谷大学

SUGIMOTO, Kaoru Osaka Ohtani University

塩田 朝子 南大阪国際語学学校

SHIOTA, Asako South Osaka International Language School

山本 弘子 カイ日本語スクール

YAMAMOTO, Hiroko KAI Japanese Language School

キーワード：日本語教育実習、日本語学校、大学日本語教員養成課程、連携、登録日本語教員

1. 日本語教員養成課程をとりまく現状と本稿の目的

2024 年度より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施行されることが決定している。それに伴い、日本語教員養成課程（以下、養成課程とする）における日本語教育実習（以下、実習とする）についても既に具体的な内容が示され、登録日本語教員の必須の要件になることが決定している。登録日本語教員としての実践研修においては、日本語教員に必要な技能、態度に含まれる基礎的な実践力を身につけることが要求され、新たに教壇実習として 45 分以上の授業を単独で 2 回以上実施する案も策定された⁽¹⁾。

しかしながら、大学の養成課程の現状を見ると、別科があるなどして学内の留学生を対象に実習を実施することが可能な大学もあるが、実習の場が不足する場合には外部に依頼しなければならないため、多くの大学においては、そもそも実習先の確保からして困難を抱えている状況である。また、既に実習の場が確保でき、実習を実施している、養成課程の担当者が 1 人しかいないという大学も多くあり、どのように実習を行うことが、日本語教育人材や日本語教育機関の質の維持向上につながるのかについて、多くの課題や不安を抱えているのが現状である。

これらの課題や不安を解決していくために、実習の依頼先とも課題を共有し、ともに考えていく必要があると考えられる。しかし、実習の現場において、これまで大学の養成課程と実習の場の連携が十分になされていたとはいえない。

本稿では、大学外部の教育実習の受け入れ機関として、法務省が告示する日本語教育機関（以下、日本語学校とする）に焦点を当て⁽²⁾、受け入れ側がどのような状況にある

のか、その現状と課題を明らかにし、今後、大学の養成課程と日本語学校がどのように連携していけばよいか、連携のために何が必要なのかについて考察することを目的とする。

2. 先行研究

嶋田（2005）は日本語学校（日本語教育振興協会）と大学の日本語教員養成課程（大学日本語教員養成課程研究協議会）との連携について、また、嶋田（2019）は教育機関を超えた連携について、その重要性を主張している。嶋田（2005）において既に、日本語学校側の負担が多すぎることや実習生の準備不足等が指摘され、大学側に対し、「指導教員の負担増に対する理解」や「大学側との十分な打ち合わせ」等も要望として示されている。ただ、現状では、まだそうした連携が進んだとは言いがたい状況である。

阿曾村（2017、2019）は、所属大学の日本語教員養成課程の教育実習を受け入れる日本語学校1校の担当者に対する聞き取りから、より良い連携に向けて自身の携わる養成課程や授業の改善点を見出そうと試みている。

山本（2021）は17校の日本語学校を対象に調査を行い、大学の日本語教育実習受け入れの状況を報告するとともに大学に対して実習の謝礼額や教育内容に関する具体的な要望を提言した。特に実習の謝礼額についてはおそらく初めて公に議論されたが、グループで3万円および無料が各5校と最も多く、「大学側が一部負担をできないか」、「有償なら可能」、「謝礼額の目安がほしい」といった要望が示された。

北出ほか（2023）では、実習の到達目標や謝礼についての両者の認識の齟齬が明らかになっているが、それらを解消するために、日本語学校側の状況を大学の教員が把握し、情報共有と相互理解を前提として良い連携を目指す必要があるとされている。ただし、大学側も日本語学校側も、連携のために必要だと感じていることは共通しており、密に連絡を取りながら情報共有して互いの現場を理解し、双方にとってメリットのある関係性をつくっていくことが求められているとも述べている。

本稿では、日本語学校と大学日本語教員養成課程との連携による日本語教育実習にはどのような課題があるか、日本語学校を対象に行った質問紙調査を通じて、特にこれまで詳細には示されてこなかった謝礼や到達目標に関する課題を明らかにし、今後何が必要かを検討する。

3. 調査の概要

2022年10月に日本語学校を対象に、大学日本語教員養成課程から教壇実習その他の活動の受け入れ経験に関する選択式および記述式の質問紙調査をオンラインで実施した。各種メーリングリストや知り合いの教員を通して呼びかけた結果、回答数は45校（45名）であった。回答者の属性（所属学校内での立場、日本語教育経験、実習受け入れ担当経験）と所属する学校についての情報（所在地区、設置年、平均的な在籍学習者数、独自の日本語教員養成講座の有無）を表1から表7に示す。

表 1 現在所属する学校での回答者の立場

立場	校長	部長・教務課長	主任	専任講師	職員	計
回答数	15	3	15	9	3	45
割合	33%	7%	33%	20%	7%	100%

表 2 回答者の日本語教育経験

年数	5年未満	～10年	～15年	～20年	20年以上	計
回答数	1	7	8	6	23	45
割合	2%	16%	18%	13%	51%	100%

表 3 回答者の実習受け入れ担当経験

年数	1年未満	～3年	～5年	～10年	～20年	20年以上	計
回答数	11	13	6	7	6	2	45
割合	24%	29%	13%	16%	13%	4%	100%

表 4 回答者の所属する学校の所在地

地区	北海道・東北	関東・甲信越	東京	東海・北陸	近畿	九州・沖縄	計
回答数	2	6	12	5	19	1	45
割合	4%	13%	27%	11%	42%	2%	100%

表 5 回答者の所属する学校の設置年

年代	1950年代	1960年代	1970年代	1980年代	1990年代	2000年代	2010年代	2020年代	不明	計
回答数	2	1	5	9	5	5	13	4	1	45
割合	4%	2%	11%	20%	11%	11%	29%	9%	2%	100%

表 6 回答者の所属する学校の平均的な在籍学習者数

人数	50人未満	～100人	～300人	～500人	500人以上	その他	計
回答数	9	7	13	7	8	1	45
割合	20%	16%	29%	16%	18%	2%	100%

表 7 回答者の所属する学校における独自の日本語教員養成講座の有無

有無	ない	ある	過去にあった	グループ内にある	計
回答数	24	14	4	3	45
割合	53%	31%	9%	7%	100%

以下では、日本語学校において大学の養成課程から実習をどのように受け入れているのか現状を把握し、実習受け入れに対する認識や大学に対する要望等を考察する。実習受け入れに関する調査の結果から、選択式の質問は量的に集計し、記述式の質問に対する回答で特に筆者らが着目したいものについては質的に分析し(佐藤、2008)、本文中では抽出されたカテゴリを【 】で示す。

4. 調査の結果

まず、「現在の学校で、大学の日本語教員養成課程の『教壇実習』を受け入れています

か／受け入れた経験がありますか」との問いに対する回答は図1のとおりである。なお、以下の図全てにおいて、横軸は回答した日本語学校の数を示す。

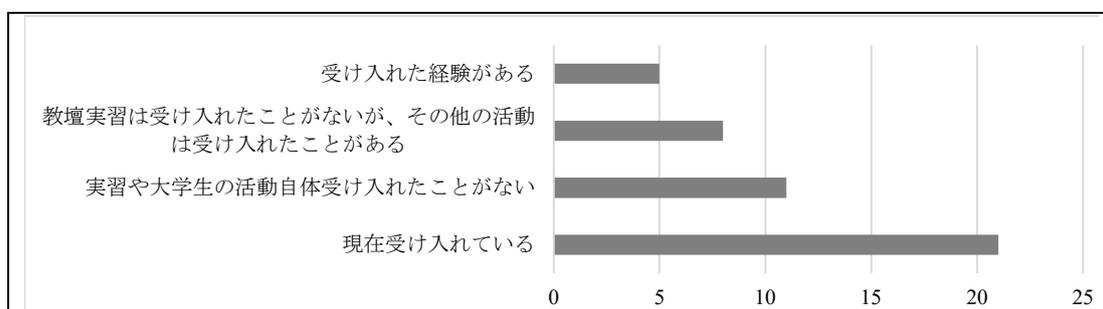


図1 大学の日本語教員養成課程の「教壇実習」を受け入れた経験

「現在受け入れている」と回答した日本語学校が21校（47%）で最も多かったが、一方で「実習や大学生の活動自体受け入れたことがない」が11校（24%）であった。

以下、4.1では「教壇実習の受け入れ」について、4.2で「教壇実習以外の実習受け入れ」について、最後に4.3で「実習等を受け入れたことがない場合の今後の受け入れ」についての調査結果を報告する。

4.1 教壇実習の受け入れ

教壇実習を「現在受け入れている」21校と「受け入れた経験がある」5校、合わせて26校に対し、教壇実習の受け入れ大学数や人数、時間数や教壇実習のしかた等の概要、そして謝礼額、到達目標についての回答を求めた。その結果を以下に示す。

4.1.1 教壇実習受け入れの概要

まず、年間の受け入れ大学数は表8、受け入れ実習生数は表9のとおりである。

表8 年間の受け入れ大学数

大学数	1大学のみ	1～3大学	4大学以上	計
回答数	14	11	1	26
割合	54%	42%	4%	100%

表9 受け入れ実習生数

人数	2～3名	4～5名	6名以上	その他	計
回答数	11	4	10	1	26
割合	42%	15%	38%	4%	100%

1大学のみ受け入れているという回答が14校（54%）、1～3大学を受け入れているという回答が11校（42%）、また、通常の場合1度につき受け入れたことがある実習生の人数（1度に複数大学を同時に受け入れたことがある場合はその合計人数）は、2～3名という回答が11校（42%）で最も多く、次いで6名以上が10校（38%）であっ

た。

次に、実習生が教壇に立つ時間は表 10、教壇実習を含めた実習全体の期間は表 11、教壇実習を含めた実習全体の合計時間は表 12、教壇実習の実施対象となる学習者については表 13 のとおりである。

表 10 実習生が教壇に立つ時間

時間	部分的	部分的～1 コマ	1 コマ	2 コマ	2 コマ超	人数による	計
回答数	6	2	9	5	3	1	26
割合	23%	8%	35%	19%	12%	4%	100%

表 11 教壇実習を含めた実習全体の期間

期間	1 週間	2 週間	3～4 週間	5～8 週間	9 週間以上	その他	計
回答数	3	12	1	4	4	2	26
割合	12%	46%	4%	15%	15%	8%	100%

表 12 教壇実習を含めた実習全体の合計時間

時間	10 時間未満	11～15 時間	16～20 時間	21 時間以上	計
回答数	3	2	6	15	26
割合	12%	8%	23%	58%	100%

表 13 教壇実習の実施対象学習者

形態	正規の授業内	授業外で学習者を募集 (謝礼あり)	正規の授業内／外で 学習者を募集 (謝礼無し)	計
回答数	18	5	3	26
割合	69%	19%	12%	100%

調査の時点では登録日本語教員として必須の要件は明確には示されていないが、表 10 から、「45 分以上の授業を単独で 2 回以上」という教壇実習を行っているところは 3 割ほどであることが分かる。また、表 11 および表 12 より、実習時間としては 21 時間以上が 15 校 (58%) で半数以上を占めていたが、教壇実習を含めた実習全体の期間は 2 週間が 12 校 (46%) と最も多いものの、1 週間から 9 週間以上まで幅広く行われていることが分かった。その他、1～2 か月の間に合計して (継続した期間ではなく) 2 週間相当という回答や、大学側の要望で決定するということもあった。

教壇実習の実施対象となる学習者については、正規の授業内で行うところが 18 校 (69%) で最も多かった一方、調査の時点では登録日本語教員としての実践研修の要件③を満たしていなかったところも 3 割以上あることが分かった。

ここまでの質問内容に関連して「問題や課題があれば、具体的に書いてください」という問いに対しては 16 件の自由記述回答があった。例えば、日本語教育実習が必修になり志望しない学生にも提供されるようになったことや、実習生が不慣れで知識不足であること、受け入れ学校の制約と大学・実習生の都合によって実習のスケジュール調整や教材の進度調整が難しいこと、テキストの使用に関する著作権の問題が存在すること、実習の内容や実習の指導における評価が曖昧であること、実習のコストなど、さまざま

な課題が挙げられた。

続いて、教壇実習で使用する教科書・教材について尋ねたところ（複数回答可）、回答は図2のとおり、『みんなの日本語』シリーズが17校と最も多かった。次いで自校オリジナル教材が5校、また、『できる日本語』シリーズや日本語能力試験関連の教科書・問題集、その他の市販教材が広く使われている一方で、その他の回答として、大学教員が指導項目を指示するなどして実習生が作成するケースが2校、実習生がやりたい内容を実施するケースが1校あった。日本語学校で教壇実習をする場合、大学側の教員が指示した内容や実習生自身が選択した指導項目では、登録日本語教員の実践研修としては認定されないことになるおそれがある⁽⁴⁾。

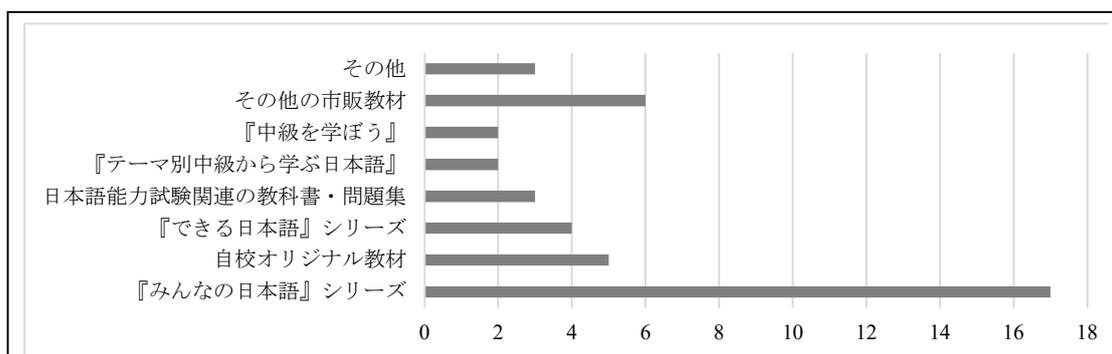


図2 教壇実習での使用教科書・教材（複数回答）

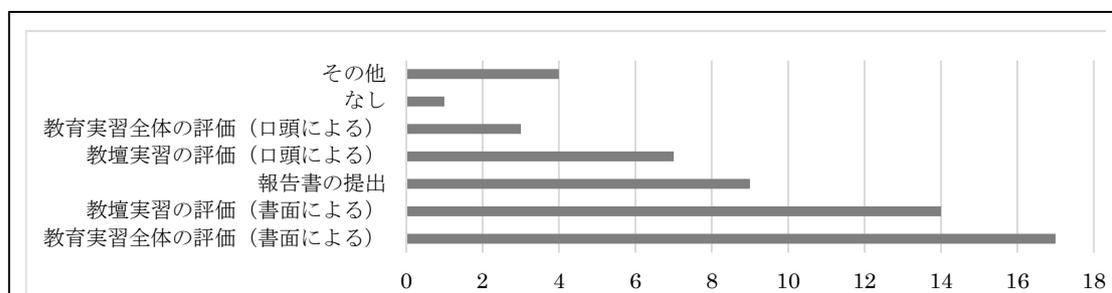


図3 大学側から求められる実習生に対する評価（複数回答）

さらに、大学側から求められる実習生に対する評価について尋ねたところ（複数回答可）、結果は図3のとおりであった。書面による教育実習全体の評価が最も多く17校、次いで書面による教壇実習の評価が14校、報告書の提出が9校であった。多くは書面によって教育実習全体または教壇実習の評価が伝えられていることが分かる。

4.1.2 謝礼額

本項では、大学側から受け取る実習の謝礼額とそれに対する評価について尋ねた結果について述べる。謝礼額とそれに対する評価のクロス集計結果は図4のとおりである。

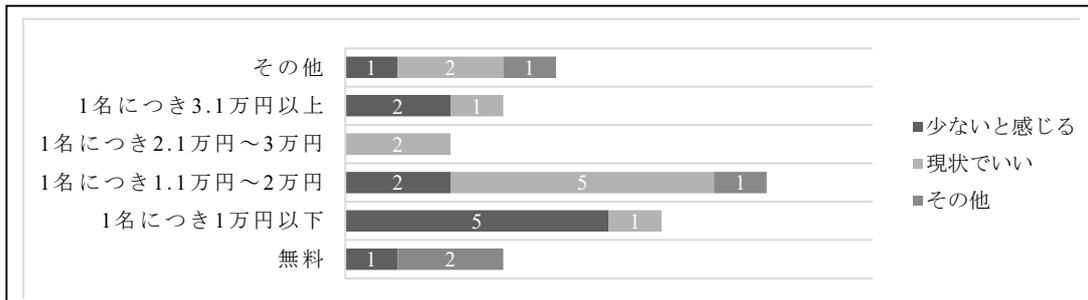


図4 大学から受け取る実習謝礼額とそれに対する評価

大学から受け取る謝礼額については金額も算出方法も多様であるが、26校中最も多かったのは、「1名につき1.1万円～2万円」という8校（31%）であった。その他、「グループにつき1.1万円から3万円」、「グループにつき3.1万円以上」というケースや、「90分1回の授業につき12,000円及びコーディネーター料50,000円」という回答もあった。また、複数大学から受け入れている場合は、「学校により異なる」という回答もあった。

受け取る謝礼額に対しての評価を尋ねたところ、「少ないと感じる」と答えた学校も、「現状でいい」と答えた学校も11校（42%）ずつであった。なお、「少ないと感じる」、「現状でいい」という評価のいずれも図4に示したとおり、受け取る謝礼額が無料から1名につき5万円程度まで、全てを含んでいる。その他の4校は、「無料でいい」（無料と回答）、「もし、すべての大学と日本語学校間で統一した金額の取り決めがあるなら、謝礼があってもいいかもしれない」（無料と回答）、「無料でいいとは思っているが、経営者側からは電気代などもかかっているのだから謝礼を受け取るのが当然だという意識がある」（1名につき1.1万円～2万円と回答）、「後進の指導と考えればお金の問題ではない」（学校により額が異なると回答）という評価であった。

受け取る謝礼額と、その謝礼額に対してどう感じるか、理由や課題についての自由記述をまとめたものが表14である。

受け取る謝礼額に対して「少ない」と評価した理由には、「時間と労力がかかる」、「時間と労力の割に謝礼額が少ない」、「人件費がかかる」など、負担の大きさと謝礼金額のギャップに関する回答が多く集まった。中には、「時間外業務が多いため大学に増額希望を伝えても、断られる」、「実習の受け入れ人数が増えるとさらに労力と人件費がかかる」、「実習受け入れは赤字であることを大学にわかってほしい」、「協力者にも謝金を払いたい」など、現場の待遇に直結する切実な声が目立つ。また、負担の大きさについては、「420時間養成講座の縮小版として責任を持って指導している」、「単に実習の場の提供だけではない」、「指導できる人材が限られている」など、実習の質の維持に関わる回答もあった。

さらに、謝礼額は教員の待遇問題と関連があることから、有償であれば経営安定の一助となるという点で現状の謝礼額を少ないと感じ、日本語学校の経営への理解や増額への期待がにじむ記述も見られた。その他、少ないと感じる理由の中には、「実習生から（謝礼を）手渡されるので、本人に増額は求められない」、「大学の課程にとって必要な

研修なのに大学の関わり方に疑問」という強い憤りを含んだような意見もあり、大学側による実習への関与の度合いに対する疑義の存在も明らかになった。

表 14 謝礼額に対する評価の理由や謝礼額に関する課題

カテゴリ (コード数)	主なコード (全 42 のコードから)	金額に対する評価
日本語学校の負担の大きさと謝礼金額のギャップ (19)	時間や労力がかかる	少ない
	420 時間養成講座の縮小版として責任を持って指導している	少ない
	人件費がかかる	少ない
	単に実習の場の提供だけではない	少ない
	実習受け入れは赤字であると大学側にわかっておいてほしい	少ない
	協力者にも謝金を払いたい	少ない
	指導できる人材に限られている	少ない
日本語学校の事情に対する大学側への理解の要求 (3)	教育実習受け入れが有償化されれば経営の一助となりうる	少ない
	卒業生の進路先としての日本語学校の環境整備を考えてほしい	少ない
	日本語教育の質と教師の待遇の関係性の視点が必要	少ない
大学側による実習への関与の度合いに対する疑問 (2)	実習生から手渡されるので本人に増額は求められない	少ない
	大学の課程にとって必要な研修なのに大学側の関わり方に疑問	少ない
立場の違いによる謝礼金額への意識差 (2)	教務としてはいくらでもいい	現状可
	経営者は謝礼を受け取るのが当然という意識だが、無料でいい	その他
民間・営利団体との差異 (3)	営利団体に対しては有料でいい	現状可
	日本語教育界の底上げのために大学生は無料で妥当	現状可
日本語学校としての責務 (2)	お金の問題ではない	その他
	営利目的ではない	現状可
実習受け入れの利点の考慮 (3)	メリットがあることは理解したうえで受け入れている	少ない
	人材確保や長期的な人材育成の可能性	現状可
大学との関係性に対する考慮 (3)	大学との関係性を考慮すると断りにくい	少ない
	大学や担当者との関係性構築	現状可
適切な謝礼金額の判断基準のなさ (5)	比較対象がない	現状可
	適切な金額設定の理由がない	少ない
	大学によって差がある	少ない
	全ての大学と日本語学校間で統一した金額の取り決めがあってもいい	その他
	判断が難しい	現状可

一方で、現状でよいとする意見には、「教務としてはいくらでもいい」、「経営者は謝礼を受け取るのが当然という意識だが、(自分は) 無料でいい」など、同じ学校内でも認識が違ふことが推測される。

違いという点では、謝礼の意味するところが、謝礼を出す側の養成機関が大学であるか、民間の養成機関であるかによって異なるという回答も見られた。すなわち、民間はいわゆる営利団体であるから謝礼も相当額を要求できるのに対して、大学生の実習は無償が妥当であるという意見である。将来に向けた人材育成は、日本語学校の責務でもあるので謝礼は要求しないなど、日本語教育界への貢献と捉えている学校もある。その他、現状でいいという学校は、人材確保や長期的な人材育成など、実習受け入れの利点への考慮を表明した意見と、実習受け入れそのものではなく、大学との関係性の維持や連携の機会となるなど、副次的な効果を期待している意見が見られた。

4.1.3 教壇実習での到達目標

本項では、教壇実習での到達目標の決め方や内容とその課題、到達目標を達成するために大学で準備してきてほしいこと、また、大学で学習や準備をしたうえで、日本語学校で必要だと思われるサポート内容について尋ねた結果について述べる。

まず、教壇実習での到達目標をどのように決めるかについての回答は、図5のとおりである。「大学側で設定」と「特に設定していない」がそれぞれ7校（27%）で最も多く、「大学と日本語学校が相談して設定する」と「日本語学校の指導教員と実習生が相談して設定する」が3校（12%）ずつ、「日本語学校側で設定する」が2校（8%）であった。その他には「インターンシップ・ポートフォリオを使い、まず、実習生が設定し、カンファレンスを通じて決定する」という回答があった。

教壇実習での到達目標の決め方についても実習自体の実施形態や謝礼額同様、非常に多様である様子がうかがえる。

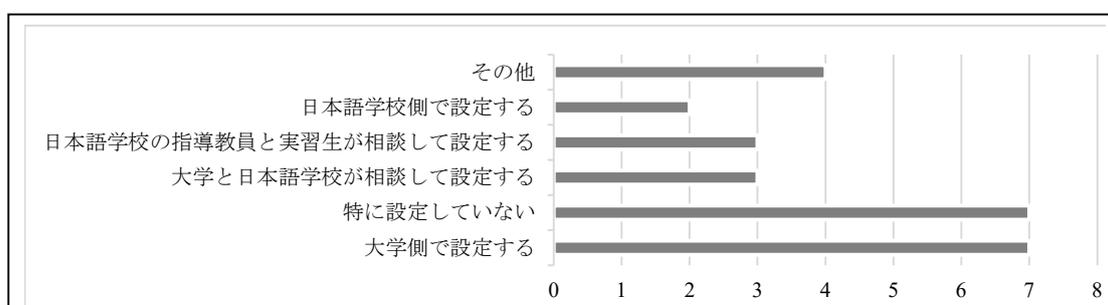


図5 教壇実習での到達目標の決め方

表15 教壇実習での到達目標

カテゴリ（コード数）	コード
授業の遂行 (3)	予定内容を時間内にこなす
	最後まで破綻せずに授業をやりとげる
	教案が書け、授業が1コマ担当できる
大学生ならではの授業 (1)	通常クラスの日常に近づけながらも大学生ならではの授業ができる
不測の事態への対応 (1)	教案作成時に「こうなったときにどうするか」を考えておく
業務全般の進め方 (2)	教員志望者には授業の外にも業務のこなし方全般
	教員志望でない場合は、社会人としての業務のこなし方
学習者の立場の理解 (3)	学習者の立場で授業を考えるとという姿勢を持つ
	学習者の様子をよく見て学習者の声を拾う
	授業形態を知り、学習者の存在のあり方、学習者への対応をどう考えていくべきか知る
教師としての態度 (2)	実習生が自信をもって教えられる
	教師として堂々と学習者の前に立つ
授業改善 (1)	実習を重ね前回の反省点を改善できる
実習の経験自体 (2)	到達目標を設定することは意味がなく、体験すること自体が目標
	現場の雰囲気や理解と教員としての授業経験
大学での単位修得 (2)	大学での単位修得のための目標
	事前に共有される評価項目に従う

次に、教壇実習での到達目標がどのようなものかという問いに対する自由記述の回答を質的に分析したところ、表 15 のとおり 17 コードを 9 カテゴリにまとめることができた。【授業の遂行】や【不測の事態への対応】といった「技能」に関するものが多かったが、【学習者の立場の理解】や【授業改善】に向けての「態度」も重視されている一方、「経験」すること自体が目標であるとか大学での単位修得ができればいいといった、やや消極的な意見も見られた。

上述の教壇実習での到達目標の決め方や内容についてどのような課題があるかという問いに対する自由記述の回答は、表 16 のとおり 8 コードを 3 カテゴリにまとめることができた。特に「丸投げ」だといったような【大学との情報共有・連携不足】との指摘が 6 件あり、他に【大学側が主導する必要性】や【実習生の選抜の必要性】への言及もあった。

表 16 到達目標の決め方や内容についての課題

カテゴリ (コード数)	コード
大学との情報共有・ 連携不足 (6)	特に聞いていない
	具体的な到達目標設定を共有できていない
	「丸投げ」だと感じる
	全てお任せすると言われ、目標がないのは無責任な感じがするが、無償なのに設定した目標の達成可否を問われても負担になるので、モヤモヤしている
	学生が何を身に付けて来るか不明なため、到達目標を設定していない
	学校の現状と合わない
大学側が主導する必要性 (1)	本来は大学側が決めるべきだと思うが、「おまかせします」と言われる
実習生の選抜の必要性 (1)	進級や卒業のための一つの通過点ではなく、明確に日本語教師を目指す場合の実習としてほしい

表 17 到達目標達成のために大学でできてほしい学習や準備

カテゴリ (コード数)	コード
日本語教育全般についての理解 (5)	日本語学校や留学生についての理解
	日本語教育の社会的意義についての理解
	日本語教育に関する基礎知識
授業の内容や運営に関する知識・理解 (24)	教材・教える項目の理解
	教案作成
	模擬授業
	文法知識やその調べ方
	日本語授業の指導法の習得
	授業見学
授業運営に必要な能力 (4)	独り立ち
	不測の事態への対応
	時間の感覚
	学習者を観察する能力
実習そのものに対する心構え (2)	入念な事前準備
	実習生自身が教壇実習で学びたい/学んだことの確認
大学側での実習事前事後指導 (1)	大学側での実習事前事後指導
大学教員による受け入れ先の理解 (1)	大学教員による受け入れ先の理解

続いて、到達目標を達成するために大学でしてきてほしい学習や準備について尋ねたところ、表 17 のとおり、38 のコードを 6 つのカテゴリにまとめることができた。日本語学校や留学生についての理解といった【日本語教育全般についての理解】や、教案作成や模擬授業といった【授業の内容や運営に関する知識・理解】、【授業運営に必要な能力】や【実習そのものに対する心構え】等、ごく基本的なものが多く挙がった。さらに、【大学側での実習事前事後指導】や【大学教員による受け入れ先の理解】という回答は、実習生自身ではなく大学の教員側の準備不足が指摘されたものと考えられる。

表 18 到達目標達成のために日本語学校で必要なサポート

カテゴリ (コード数)	主なコード (全 29 のコードから)
大学側との事前の協議・協働 (4)	大学での授業に日本語学校の教員による講義を組み込む 実際の教育現場に沿った教案の作り方や授業の進め方を共有するための大学と日本語学校の事前打ち合わせ
授業見学機会の提供 (3)	オリエンテーションの時間に、授業見学で見るとのべき観点を絞り、何を見たいか考えさせる 授業見学後、何をみて、どう感じたかについてフィードバックと実習生同士の共有
日本語学習者との接触機会の提供 (4)	授業見学の受け入れと学習者との接触機会の提供 学習者と交流を持ち、授業や学習者についてのイメージを持てるようにする
学習者に関する助言 (2)	日本語学校の学習者が大学生の知っている外国人と違う具体的な点だけ説明し、日本語学校に合わせた授業に臨んでほしい 学習者へのホスピタリティを伝える
教案作成・授業運営等の助言 (7)	日本語学校の現場に合った教案にするためのアドバイス 日本語学習者とのやり取りを重視した授業運びのアドバイス 実際の授業に取り組むための、スライドの作り方の指導
教壇実習のサポート (3)	実習後のフィードバック 教壇実習を行ううえでのサポート
実習生個々に応じての対応 (3)	ひとりひとりに丁寧に時間をとって対応する 実習生の不安を取り除き、自信を持てるようにポイントをアドバイスする
学期を通じて経験する機会の提供 (1)	日本語学校での 1 学期 (約 3 か月) を経験したら、日本語教育の仕事の大変さだけでなく、魅力についても実態がより鮮明に理解できるようになる
社会人としてのマナー指導 (1)	社会人としてのマナー指導

到達目標に関する最後の問いとして、大学で上述のような学習や準備をしたうえで、日本語学校で必要だと思われるサポート内容が何かと尋ねた結果、表 18 のとおり、29 のコードを 9 つのカテゴリにまとめられた。

表 16 において大学との情報共有・連携不足という課題としても挙げられていたように、【大学側との事前の協議・協働】はもちろん、【授業見学機会の提供】【日本語学習者との接触機会の提供】等、大学だけでは十分に準備できないものが挙がった。また、【実習生個々に応じての対応】や【学期を通じて経験する機会の提供】といった記述のように、実習生を受け入れるのであれば一人ひとりを丁寧に、ある程度の期間に渡って指導する必要があると考えられていることも見て取れる。

4.1.4 今後の教壇実習受け入れ

本項では、教壇実習に関する最後の問いとして、今後の受け入れについて尋ねた結果

について述べる。

今後、教壇実習の受け入れをどうするかについて尋ねたところ、図6のとおり、12校(46%)が「現状のまま継続する」、6校(23%)から「さらに多くの大学からも受け入れたい」、また、現在は受け入れを中止している3校(12%)から「受け入れを再開したい」との回答があった。その他に、「時期に応じて、教員に余裕があるときでない」と難しい、「教員に余裕があればさらに増やしたいが、しばらく教員不足が続くそうなので、細やかな指導が難しい状況」、あるいは「現状、それぞれの大学とは『実習生ファースト』で協議をし、毎年マイナーチェンジを繰り返して受入を続けているが、登録日本語教員の制度設計に応じて、今後の受入は柔軟に(場合によっては受け入れないという選択も含めて)対応」といったように条件付きで受け入れるというものもあった。

一方で、「受け入れは中止したい」という回答はなかったものの、「受け入れの人数や時間を少なくしたい」という回答が1校(4%)、あるいはその他の意見として「大学側の日本語学校への歩み寄りが必要。大学の教員ではなく、大学の経営陣の意識の改革が進み、育成に力を入れれば受け入れられる」との厳しい意見も見られた。

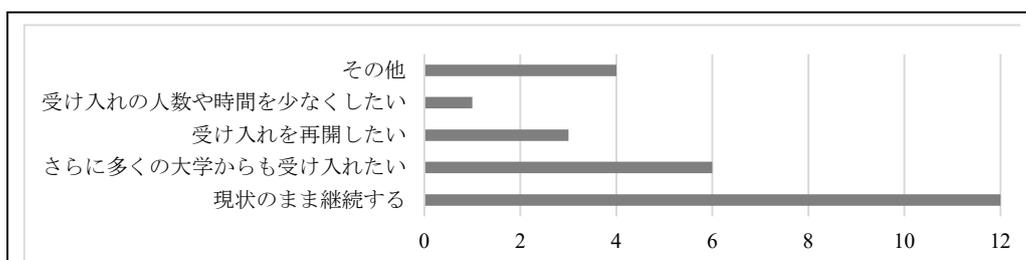


図6 今後の教壇実習の受け入れについて

4.2 教壇実習以外の実習受け入れ

本節では、教壇実習を「現在受け入れている」または「受け入れた経験がある」26校に加え、「教壇実習は受け入れたことがないが、その他の活動は受け入れたことがある」という8校も含め、教壇実習以外の実習の受け入れについて尋ねた結果について述べる。

教壇実習以外の実習を受け入れている学校は34校で、その内容は、図7のとおりである。最も多い「授業見学」は31校(91%)で、次いで「学習者との交流」は30校(88%)で行われている。続いて「教育実習(教壇実習)の振り返り」が23校(68%)、「事務手伝い」が21校(62%)、「教案・教材作成指導」と「模擬授業」と「オリエンテーション」、「イベント実施」が20校(59%)となっている。「学習者のサポート」は12校(35%)で行われているが、「テスト・宿題の作成・実践」は4校(12%)でしか行われていない。その他としては「口頭試験の立ち合い」、「宿題添削」、「TA」、「全体について知ってもらう意見交換会」、「インターン受け入れ」、「ポートフォリオの記入とリフレクション」等が挙げられた。

以下では、教壇実習以外の実習受け入れに関する日本語学校の状況とそれに対する意見を取り上げる。

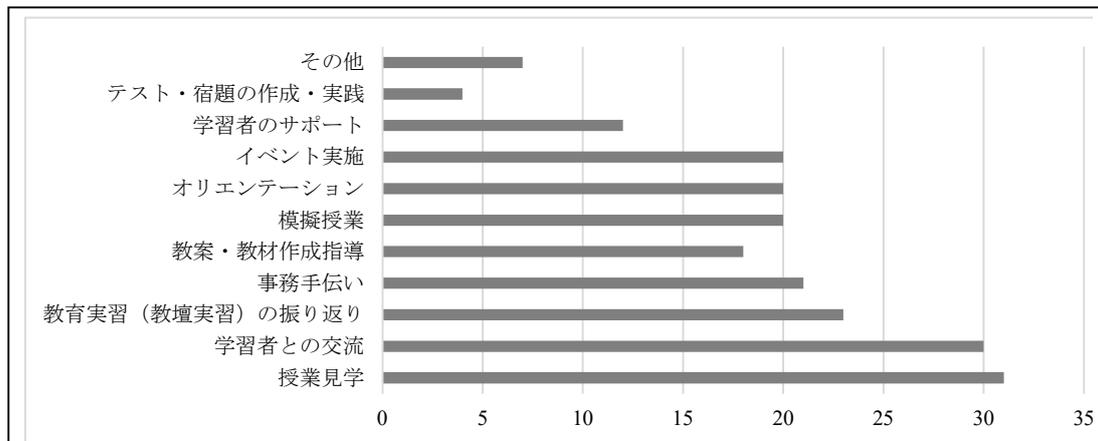


図7 教壇実習以外の受け入れ

4.2.1 負担や問題を感じた活動・有益な活動

上記の活動のうち、受け入れ側としてもっとも負担や問題を感じた活動とその理由について自由記述を求めたところ、「教案・教材作成指導」への言及が7件でもっとも多く、その理由としては、大学で指導がなされておらず負担が大きいというものであった。

一方、もっとも有益でよかったと思う活動としては、学習者や日本語学校側にとって有益なもの、実習生にとって有益なものに分かれた。前者では、「学習者との交流」がもっとも多く9件あり、同世代の大学生の考えや価値観を知るなど学習者にとって刺激が大きいという理由がある。ほかにもイベント実施や校外学習・テーマ学習での協働など学生同士の交流が何より有益だと捉えられていることが分かる。日本語学校側が実習生にとって有益だと考えているのは、教案・教材作成指導や模擬授業、実習の振り返りなどであり、負担を感じるものとしても挙げられていると同時に、実習生の成長を実感できる活動としても捉えられているということである。

ただし、有益な活動は「特になし」という回答も2件あり、大学からの実習生の受け入れに負担ばかりを感じている様子もにじみ出ている。

4.2.2 実習受け入れの理由

実習受け入れの理由は、図8のとおりである。「後進を育成したいから」が最多で29校(85%)、「日本語教育業界に貢献できるから」が26校(76%)、「学習者に良い刺激となるから」が25校(74%)、「学生に日本語学校現場を知ってもらいたいから」が23校(68%)、「大学との関係を構築・維持するため」が21校(62%)と続いている。その他の回答として「日本語教師養成講座を運営する学校として、社会人ばかりでなく学生に日本語教育の現場と指導技術を知ってもらうことは当然の務めと考えるため」というものもあった。

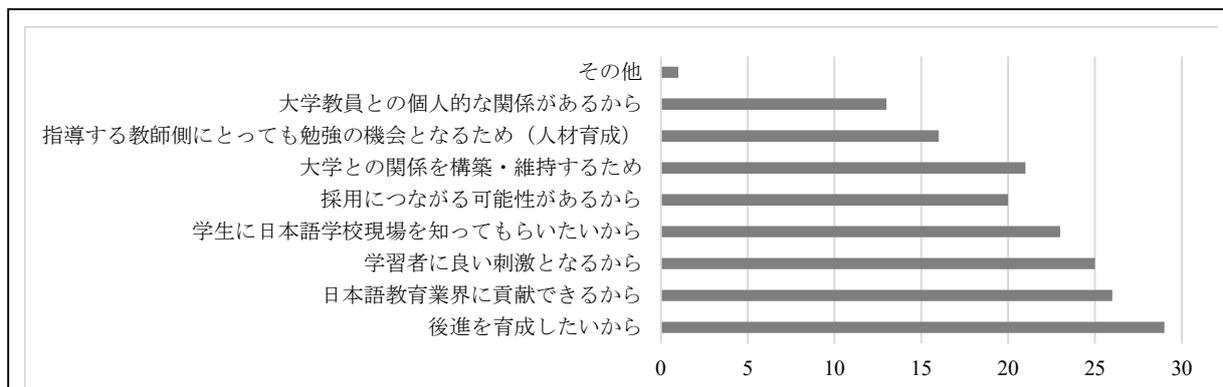


図 8 教壇実習受け入れの理由

4.2.3 日本語学校と大学との連携

大学からどのような形で実習の依頼を受けるかについては、「実施方法や内容について双方で協議」が12校（35%）で最も多く、次いで「実施方法や内容の原案を日本語学校から提示」が8校（24%）、「大学からすべて一任されている」が7校（21%）である。「実施方法や内容の原案を大学から提示」というケースは3校（9%）に満たない。

表 19 日本語学校と大学の連携のために必要なこと

カテゴリ（コード数）	主なコード（全46のコードから）
互いの現場を理解すること（11）	指導教員同士が互いの現場を知ること
	大学側が日本語学校での日本語教育に関心を持つこと
	大学の担当者が日本語学校を見学すること等を通じ相互理解を深めること
	大学は学習者のバックグラウンドや現状を知る努力、日本語学校は知ってもらう努力
情報共有・意見交換（10）	情報の共有
	大学の担当者と日本語学校の現状や留学生について話す機会
	互いの要望を具体的に伝え、知ること
目標の共有（7）	日本語教育全体を見通したうえでの共通認識を持った連携の仕方
	日本語教育人材をいかに増やすかを連携して考えること
	人材育成の共通のビジョンや目的を持つこと
学生同士の交流の機会の設定（6）	大学生と日本語学習者が交流できる環境づくり
	学生同士の交流の機会設置
互恵的關係（6）	互いにメリットがある方法を探ること
	ウィンウィンな関係
相互尊重（2）	互いへのリスペクト
	大学が上の立場という考え方の修正
人材や情報の往来（2）	人材や情報の往来の増加
	実習のバックボーン強化のための相互の教員派遣
大学生が現場を知る機会（2）	日本語学校側は学生により良い時間を過ごしてもらう

大学からの実習受託における課題としては、「実習までに基礎知識や技能をもう少しつけておいてほしい」が最多で13校（38%）、次に「挨拶や時間厳守、服装などのマナーを徹底してほしい」が12校（35%）、「丸投げはしないしてほしい（大学の担当者とのコミュニケーションがもっと必要）」が8校（24%）、「学習者と話す際に、ある程度語彙・表現がコントロールできるようにしてほしい」が7校（21%）となっている。大学での

送り出す前の準備が不足している様子うかがえるが、特に問題ないという回答も4校(12%)からあった。なお、「将来的にでもいいので、日本語教員を目指す人に来てほしい」、「2週間続けて、日本語学校側へ来るので、1日くらい大学へ持ち帰り、担当教授と実習生の間報告などの機会があったほうが良い」といった回答のほか、「大学による差が大きい。多くは、担当の大学教員とうまくコミュニケーションが図れるが、学生の評価を含め、丸投げする大学もある。大学の日本語教員養成にかかわる教員への指導・研修等が必要かと思う」という厳しい意見もあった。

さらに、「実習の受入れに限らず、日本語学校と大学が連携していくために、それぞれに必要なことは何か」と尋ねた結果、表19に示すとおり、46コードを8カテゴリにまとめることができた。

日本語学校と大学が連携していくために、ひいては日本語教育全体の質的向上のためには、互いに緊密にコミュニケーションを取りながら、情報共有・意見交換を行い、互いの現場を理解することが必要であるということが、いずれの意見からも分かる。

4.3 実習等を受け入れたことがない場合の今後の受け入れ

最後に、教育実習や大学生の活動自体を受け入れたことがない11校の日本語学校を対象に、今後の受け入れの予定について尋ねた。「受け入れる予定がない」と「わからない、検討したことがない」という回答がそれぞれ4校、「受け入れる希望がある」が2校、「受け入れる予定がある」が1校という結果であり、「受け入れたくない」という回答を選んだ学校はなかった。

次に、これらの回答の理由を尋ねたところ、実習生の受け入れに対する否定的な意見はなく、「若手の人材を確保していきたい」、「人手不足のため、大学と協力して受け入れていく必要はある」、「大学と日本語学校の連携は非常に重要なトピックであると考えているため、要請があれば積極的に考えたい」、「ご縁があれば検討したい」といったように、受け入れに前向きな姿勢を示す回答があった。また、「日本語学校が実習を受け入れていることを知らなかった」、「そのような要請を受けたことがない」、「考えたことがなかった」など、日本語学校が大学の教育実習生の受け入れを行っているということを知らない日本語学校も複数あることが、今回の調査から明らかとなった。

5. 考察

以上の調査結果をふまえ、本章では、今後の日本語学校における大学日本語教員養成課程の教育実習等の受け入れにおいて、両者の更なる連携に向けて再検討すべき事項について考察する。

5.1 謝礼額の見直し

教壇実習に対する謝礼額については実習自体の実施形態と同じく、金額も算出方法も非常に多様であったが、嶋田(2005)で指摘されていたことと同様、金額に対して「少ない」と評価した回答者には、負担の大きさに見合った謝礼額を受け取っていないという感覚が強いようである。それは、到達目標達成のために日本語学校で必要なサポート

内容（表 18）について【実習生個々に応じての対応】や【学期を通じて経験する機会の提供】といった項目があったように、日本語学校の教員たちが、実習生一人ひとりを大切に、ある程度の期間受け入れるべきだと考え、実習指導の質を保とうと腐心しているにもかかわらず、その努力の価値や日本語学校の経営面、待遇等に対して大学側が十分に理解を示していないことが要因である。一方で、日本語教育界への貢献と捉えている学校には、日本語教育界の底上げのため人材育成は重要であり、大学生の実習は無償が妥当である、あるいは現状のままでいいという考え方もある。

ただし、表 14 において【実習受け入れの利点の考慮】や【大学との関係性に対する考慮】への言及では「少ない」という評価と「現状で良い」という評価に分かれている。日本語学校と大学との関係性という点においては、大学が留学生の進学先であると同時に、日本語学校が実習生の将来の就職先となり得るという背景が、実習の受け入れに影響を及ぼしている可能性がある。つまり、連携を重視して肯定的に受け入れる学校と、その関係性があるがゆえに不満があっても仕方なく受け入れている学校もあるということである。また、そもそも各日本語学校が実施している実習の内容や実習生への関わり度合い、実習を受け入れることによる学校が受ける恩恵度合い、実習そのものに対する考え方などにもばらつきがあり、それが謝礼に対する評価にも影響しているのではないかと考えられる。

日本語学校側の立場としては、大学からの実習を受け入れることによって負担以上のメリットを得ることも考慮に入れておくことが望ましい。卒業後にすぐに日本語教員にならない人も、複線的・非直線的なキャリアを経た「潜在的日本語教師」（舘岡、2023）となり得るため、将来的な人材確保に繋げたり、教壇実習を指導する教員側の成長に期待したり、また、大学との関係性を活用し、日本語学校の学習者にとって有益な学生同士の交流の機会を増やしたりするといった利点にも目を向けると良いのではないだろうか。4.2.1 に述べたように、負担を感じるものとして挙げられていたものこそが、実習生すなわち潜在的な教員候補者の成長を実感できる活動として捉えられているのも確かである。

同時に、山本（2021）で「謝礼額の目安がほしい」という要望も出されていたが、今回の調査の結果からも、【適切な謝礼金額の判断基準のなさ】（表 14）によって、受け取る謝礼額への評価もさまざまであり、また、負担の大きさに見合った謝礼額を受け取っていないという否定的な評価の多さにもつながっていると推察される。大学側は他の事例等を参考に、適切な謝礼額を検討し、受け入れ日本語学校と協議する必要があると言うことができる。

5.2 教壇実習の到達目標設定

教壇実習での到達目標の決め方や内容についても非常に多様であることが明らかになったが、表 16 に【大学との情報共有・連携不足】や【大学側が主導する必要性】という項目があるように、登録実践研修機関として実習を依頼する側になる大学がまず主導するとしても、双方で協議して決める必要があるだろう。もし到達目標を協議して決めていない場合、大学側から求められる実習生に対する評価について、日本語学校側で妥

当なものを出せるのかどうか疑問である。しかも、図3に示したように、多くは書面によって教育実習全体または教壇実習の評価が求められていることも手間と負担がかかる一因である。

日本語学校での教壇実習に送り出す前に大学ですべきこととして、教案・教材作成指導をしたり基礎知識や技能を修得させたりすること、挨拶や時間厳守、服装などのマナーの徹底など、実習生に対してごく基本的な指導をしっかり行うこと等、大学の教員側の準備不足を解消することが期待されている(表17)。これらの点においては、嶋田(2005)による指摘以来、さほど改善されていないようである。大学側で基本的な指導をきちんと行って実習生を送り出せば、5.1でも述べたように、日本語学校側では可能な限り、実習生一人ひとりを丁寧に、ある程度の期間に渡って指導できるようなサポート態勢を提供しようとしているのである。教壇実習のみならず、表18にあるような、授業見学や日本語学習者との接触の機会等、日本語学校の協力なしには実現しない場の提供を受けるために、大学側は事前の準備や日本語学校との協議を怠ってはならない。

5.3 日本語学校と大学との連携に向けて

教壇実習受け入れにおける課題として、上述のとおり、実習のコストや実習生の知識不足等がしばしば指摘されてきたが、4.1.1で実習受け入れに伴う問題や課題として挙げられた、受け入れ日本語学校側と大学・実習生の都合によって実習のスケジュール調整や教材の進度調整が難しいこと、実習の内容や実習の指導における評価が曖昧であること等は、明らかに両者の協議が十分になされていないことに起因する。また、実習が必修になり志望しない学生も履修するようになったという点に関しては、到達目標に関する課題として【実習生の選抜の必要性】(表16)という項目もあったように、大学が今後、登録実践研修機関として登録日本語教員養成機関の修了見込み者をどのように認定するかにかかっていると見える。

調査の時点では登録日本語教員として必須の教壇実習の要件は明確には示されていなかったが、「45分以上の授業を単独で2回以上」という教壇実習を行っているところは3割ほどしかなく、他方、正規の授業内で教壇実習を行わず、授業外で学習者を募って行う(教壇実習機関が開設する通常の日本語教育課程の一部又はそれに相当する実施形態でない)ところも3割以上あることが分かった。今後、登録実践研修機関としての実習を行うとなれば、現状よりさらにさまざまな負担が増すおそれがある。大学側がその負担を全て日本語学校側に押し付けるようなことがあってはならない。

また、実習の場を求めている大学があるということを把握していない日本語学校もあることが明らかとなったが、いずれの学校も実習の受け入れに前向きな姿勢を示していた。もちろん時期や指導できる教員の数に余裕がなければ難しいことではあるが、後進を育成し、日本語教育界に貢献するために、今後も教壇実習の受け入れを継続するか、再開したり、さらに多くの大学からも受け入れたいという学校が多いのも事実である。大学の養成課程としては、日本語学校の事情を理解し、準備不足のまま学生を実習に送り出すことがないようにしていく必要があるが、一方で、実習の場を求めている大学があることを把握していない日本語学校もあり、これらの日本語学校は大学の新た

な連携のパートナーとなり得るということがわかった。

いずれにせよ日本語学校と大学の養成課程の両者が課題を協働して検討する場を設けることが必要であり、そうした場を通じて連携、関係構築・強化、長期的な人材育成等について対話を続けていくことが重要であり、このような連携の推進が、日本語教育の質を向上させるうえで重要ではないだろうか。

6. まとめと今後の課題

本稿では、日本語学校における実習受け入れの負担に見合った謝礼額や受け入れに伴うメリットについて再検討すること、到達目標を大学の養成課程側で主導して設定し日本語学校と共有することの必要性などについて明らかにした。

日本語学校自体が登録実践研修機関にならない限り、大学の養成課程からの実習受け入れは、日本語学校の現場にとっては、本務に臨時的に追加される、いわばエキストラワークである。大学との連携、関係構築・強化、人材育成、ひいては日本語教育界への貢献等という認識でボランティア的に受け入れているものの、45分2コマ以上の教壇実習が登録日本語教員としての資格の要件に入るとなれば、状況は全く異なってくる。しかも多くの場合、一度に受け入れる実習生の数は複数名であるため、そのまま続行するとすれば、日本語学校側の受け入れ体制を整える必要があり、業務量が謝礼額の範囲を超える可能性がある。一方の大学の養成課程も、登録制度に移行し事務規定が定められ、財務諸表の整備などが必須となれば、実践研修の経費に対する収入の確保は重要課題である。新たな制度では、大学の養成課程は実習先と協定を結ぶことになるが、現状より多くの費用負担を学生に課すとなれば、学生側の参加意識も変わり、日本語学校側の士気も上がり、さらに日本語教員の待遇改善の第一歩につながることを期待できるのではないだろうか。

それ以外にも課題として懸念されることが、認定日本語教育機関における「日本語教育の参照枠」への取り組みである⁶⁾。現状では、多くの日本語教育機関において文型積み上げ型の言語知識中心の授業を行っており、2年間で1、520時間以上に及ぶカリキュラムを行動中心アプローチに再構成し、授業を実施することは、日本語学校はもとより大学も含め、多くの日本語教育現場での経験値が少ない中でかなりの難題でもある。本稿での調査結果のとおり、現状では日本語学校での教壇実習の使用教材として文型積み上げ型の教科書が広く採用されていることから、行動中心アプローチへの移行の難しさは容易に想定できる。「日本語教育の参照枠」への対応が日本語教育機関の認定要件に入った以上、教壇実習においても実践力養成の中身の変化への対応は喫緊の課題と捉えるべきであろう。

ただし、実習生としてせつかく苦勞して行動中心アプローチの指導法を身につけたとしても、日本語教員として採用された後の日本語学校の現場で言語知識中心の試験対策とのダブルスタンダードを強いられる可能性も残っている。それは、現状、多くの日本語学校が文型積み上げ型から離れられない最大の原因の一つが、留学生の大学入試にあると言えるからだ。日本語学校で学ぶ留学生の主要な接続先となる大学こそが、現在のような言語知識中心の試験対策の構造を作り出していることを認識しなければならな

い。大学が留学生入試の形式・問題や日本語能力に関する出願要件などを「日本語教育の参照枠」に沿った形に切り替えれば、かなりのスピードで日本語学校の現場は変わるはずであるし、変わらざるを得なくなる。そして日本語教育全体でリ・デザインに取り組むことが、日本語学校と大学の連携を強化し、より実践的な教育方針への移行を促進する鍵となるだろう。

日本語学校と大学との連携、また、日本語教育全体の質的向上のためには、人材や情報の往来を通じて情報共有・意見交換を継続的に行う中で目標を共有し、相互を尊重しつつ互いの現場を理解し互恵的関係を築くこと、そして双方の学生同士の交流の機会や大学生が日本語教育の現場を知る機会を提供していくことが求められているのである。

付記

本研究は科学研究費補助金基盤研究(B)22H00671 の助成を受けています。調査に協力して下さった日本語学校関係者の皆様にこの場をお借りして御礼申し上げます。

注

- (1) 2023年11月24日開催の文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第122回）参考資料4-1「登録実践研修機関研修事務規定策定基準（案）」において、「教壇実習に関する科目は、受講者1人につき45分以上の授業の補助を単独で2回以上行うものになっていること」とされている。

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_122/pdf/93968601_16.pdf
(2023年11月24日閲覧)

- (2) 『「平成29年度日本語教育総合調査」報告書』（p.30）によると、大学・短期大学の養成課程の「教壇実習」の実施場所となるクラスの種別について、「大学の日本語のクラス」を除くと実施機関としては「法務省が告示する日本語教育機関」の日本語クラスが最も多い。

https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_sogo/pdf/r1405102_01.pdf
(2023年11月27日閲覧)

- (3) 前掲の文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第122回）参考資料4-1「登録実践研修機関研修事務規定策定基準（案）」によると「教壇実習に関する科目は、5人以上の生徒に対して同時に行われる日本語教育の授業（教壇実習機関が開設する通常の日本語教育課程の一部又はそれに相当する実施形態であるものに限る。）の補助を行うものになっていること」とされている。

- (4) 同上。

- (5) 2023年11月24日開催の文化審議会国語分科会日本語教育小委員会（第122回）資料2-2「認定日本語教育機関日本語教育課程編成のための指針（案）〈溶け込み版〉」において、認定日本語教育機関は、2021年10月12日文化審議会国語分科会発表の「日本語教育の参照枠（報告）」ならびに別表「言語活動ごとの目標」を参照しながら、授業を設計、実施することとされている。

https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_122/pdf/93968601_02.pdf
(2023年11月24日閲覧)

参考文献

- (1) 阿曾村陽子 (2017) 「日本語教員養成課程における教育実習先との連携—実習担当者への聞き取りをもとに—」『二松学舎大学論集』60, 33-60. 二松学舎大学文学部
- (2) 阿曾村陽子 (2019) 「日本語学校における研修のあり方の一考察—現場の声を元に—」『二松学舎大学論集』62, 23-46. 二松学舎大学文学部
- (3) 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』32-41. 日本語教育学会
- (4) 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』新曜社
- (5) 嶋田和子 (2005) 「日本語学校と大学日本語教員養成課程研究協議会との連携の現状と今後の課題—教育実習をめぐって—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集 2005 年度』49-55. 大学日本語教員養成課程研究協議会
- (6) 嶋田和子 (2019) 「日本語学校における教師研修の課題と可能性—学び合う教師集団とネットワーク—」『日本語教育』172, 33-47. 日本語教育学会
- (7) 館岡洋子 (2023) 「キャリアとしての日本語教師—多様な働き方におけるキャリア自律の必要性—」『早稲田日本語教育学』34, 59-70. 早稲田大学大学院日本語教育研究科
- (8) 山本弘子 (2021) 「大学日本語教員養成課程の教育実習受け入れの現状と課題」『2021 年度大養協シンポジウム「大学日本語教員養成における教育実習の新たな課題—学習場面の多様化・求められる教師像の変化・コロナ禍に揺れる社会の中で—」(配布資料)』大学日本語教員養成課程研究協議会

【調査・実践報告】

「良い日本語教師」イメージを共に作り上げる
—ビジュアル・ナラティブを用いたネットワーク図化の実践—

Co-constructing the image of “Good Japanese teacher”

Practice of Visual Narrative network model

水戸 貴久 立命館アジア太平洋大学

MITO, Takahisa Ritsumeikan Asia Pacific University

キーワード：ビジュアル・ナラティブ、三項関係モデル、日本語教師のイメージ、
日本語教員養成

1. はじめに

筆者は毎年、副専攻として日本語教員養成過程を受講している大学2年生を対象にした科目の初回の授業で「良い日本語教師のイメージ」を描いてもらっている。このような実践を企画した背景には、①日本語教育について学ぶ初学者に対して最初から身につけるべき資質や能力をトップダウン的に提示するのではなく、受講生に内省してもらい、良い日本語教師像を個人で、あるいは受講生同士で生成した上で日本語教育の授業を始めたいこと、②従来「知識」「技能」「態度」などに分割され、記述されてきた日本語教師の資質・能力を、重なり、結びついたものとして包括的に捉えられないだろうか考えたこと、③日本語教師の資質・能力の議論の手前にある、大学生の持つ日本語教師に対する共通イメージを探ってみたい、という意図がある。視覚イメージを広義のことばと捉え、イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとことばによって語ることをビジュアル・ナラティブという（やまだ、2018）。狭義の言葉⁽¹⁾ではなく、イメージとして思考し、イメージとして表れる受講生の日本語教師像は実に様々である。

近年、在留外国人の増加、在留目的の多様化により、様々な分野において日本語教育に携わる人材の育成が急務となっている。文化庁文化審議会国語分科会（2019）は『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版』において、日本語教員が有すべき資質・能力を「養成」、「初任」、「中堅」、また「日本語教育コーディネーター」「日本語学習支援者」の各段階に分け提示しており、専門性を有する日本語教育人材の育成が求められている。このような状況下において、日本語教員養成課程を受講する大学生は日本語教育についてどのような認識を持ち、日本語教師という職業、役割をどのように捉えているのだろうか。

本実践では、日本語教員養成課程を受講している大学生の考える「良い日本語教師」のイメージをビジュアル・ナラティブとして外在化し、ビジュアル・ナラティブをネットワーク図化する実践を行った。本稿では、本実践の過程を通して受講生がどのような日本語教師像を生成し、どのような気づきを得たのか、本実践の手順と共に受講生の学びについて報告し、日本語教育について学ぶ初学者に対する日本語教員養成の方法を検討する。

2. 先行研究

2.1 日本語教師に求められる資質・能力に関する議論

これまで日本語教師に求められる資質・能力に関しては様々な議論が行われているが、縫部（2010）では、各国の日本語教師、学習者に対して質問紙を用いた国際的な調査を行っており、調査の結果から日本語教師が備えるべき専門性とは、「①目標言語・目標文化に関する専門的知識・技能」、「②外国語（日本語）教授法・指導法に関する理論と授業実践能力」、「③教室経営の力量」、「④カウンセリング・マインド」（縫部、2010: 13）であると述べている。その中でも特に、他者への配慮と他者との人間関係形成に関わる力量である「カウンセリング・マインド」を備えた日本語教師の育成が今後の課題であると指摘している。先に取り上げた文化庁文化審議会国語分科会（2019）では、各段階における資質・能力を「知識」「技能」「態度」に分けて明文化している。養成段階を取り上げてみると、「知識」では【1 言語や文化に関する知識】【2 日本語の教授に関する知識】【3 日本語教育の背景をなす事項に関する知識】、「技能」では【1 教育実践のための技能】【2 学習者の学ぶ力を促進する技能】【3 社会とつながる力を育てる技能】、「態度」では【1 言語教育者としての態度】【2 学習者に対する態度】【3 文化的多様性・社会性に対する態度】を大きな項目とし、それらについて身に付けるべき資質・能力が28にわたって記載されている（文化庁文化審議会国語分科会、2019: 24）。

岡崎・岡崎（1997）は、従来の教員養成・研修の「教師トレーニング」のパラダイムから、「実践—観察—改善のサイクルを実習生（現職）が主体的に担うことによって教師としての専門性を自ら高めていく」（岡崎・岡崎、1997: 10）「教師の成長」というパラダイムを提示し、自ら専門性を高めていくことのできる「自己研修型教師」としての日本語教師像を提示した（岡崎・岡崎、1997: 14-16）。先に示した文化庁文化審議会国語分科会（2019）の日本語教師の養成段階に求められる資質・能力においても、「知識」の【2 日本語の教授に関する知識】に「(9) 自らの授業をはじめとする教育活動を客観的に分析し、より良い教育実践につなげるための知識を持っている」こと、「技能」の【1 教育実践のための技能】に「(6) 授業や教材等を分析する能力があり、自らの授業をはじめとする教育活動を振り返り、改善を図ることができる」こと、「態度」の【1 言語教育者としての態度】に「(3) 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする」、というように「知識」「技能」「態度」すべての項目において、岡崎・岡崎（1997）の述べる「自己研修型教師」としての資質・能力が明記されている。

2.2 振り返りと受講生の変容

このような振り返りの能力を養成段階において育成しようとしたものに、三枝（2011）、瀬尾（2023）、山下他（2023）がある。三枝（2011）は、日本語教育実習を通じた実習生の学びについて、振り返りレポートの記述を調査し、実習の対象となった日本語学習者のレベルの違いに起因した実習生の気づきの差異や、実習生の学びの共通点について述べている。また瀬尾（2023）は、協働的な対話のプロセスを重視した探究的な日本語教

師教育を設計し、海外の大学生との交流活動を通して、受講生たちが話し合いを通じて新たなアイデアや考えを思いつくに至ったことを示し、協働的に実践知を構築していく様相を提示している。山下他（2023）では、日本語教員養成課程を受講している日本人学生と留学生を対象に、教師に求められる資質の認識が、日本語教育実習の前後でどのように変容したかについて調査している。山下他（2023）では、日本人学生の場合、実習前は教師の知識面の能力を意識していたのに対し、実習後は技能面や態度面に着目するようになったことが明らかになっている。留学生においても、日本人学生と同様に実習後には技能に関する資質・能力の必要性を認識するようになってきている。その一方で、留学生は実習を通してもお実習前と同様に知識面にも目を向けたままであることがわかった。

また、教育実習生の日本語教師イメージの変容を比喩表現を用いて捉えたものに清水（2007）がある。清水（2007）は、実習生が日本語教育実習を通してどのように日本語教師の役割意識を構築していったかを、「教師」「参加者」「教室」をトピックとし、「教師／参加者／教室とは～のようなものだ、なぜなら…」と問いかける比喩生成課題を用いて、データを収集している。実習生の比喩からは、「教師」「参加者」「教室」のそれぞれの項目において「参加者に働きかけ、参加者同士をつなぐ」などの動的なタイプの比喩がある一方で、実習生自身の特徴に着目した静的なタイプの比喩が抽出されている。また、実習前には、教師が主体的に参加者や教室に働きかけるものと考えていた実習生の認識が、実習後には、教師も教室や参加者から学びを得られるという認識へと変容したことを報告している。

しかしながら、ここまで挙げてきた日本語教員養成課程の受講生を対象にした振り返りの力の育成を目指した実践や研究の多くは、すでに日本語教育に関する授業を進める中で、また教育実習を通じた受講生の認識の変容を調査対象にしたものであり、これから日本語教育について学ぼうとする初学者を対象に、共同で日本語教師イメージを生成しようとする実践については管見の限りでは見つけることができなかった。

2.3 イメージを捉えるビジュアル・ナラティブ

本実践では「イメージ」という概念を扱うが、近接するものに「ビリーフ」という概念がある。『新版 日本語教育辞典』ではビリーフを「言語学習の方法・効果などについて人が自覚的または無自覚的にもっている信念や確信を指す」と定義している（日本語教育学会編、2005:807）。この「信念」という字を国語辞典で引けば、『広辞苑 第六版』では「ある教理や思想などを、かたく信じて動かない心」（新村編、2008:1462）、『新明解国語辞典 第七版』では「理屈を超えて、かたく思い込む心」（山田他編、2011:766）と定義されている。同様に「確信」は、『広辞苑 第六版』では「かたく信じて疑わないこと」（新村編、2008:499）、『新明解国語辞典 第七版』では「確かにそうである（なるに違いない）と、自分の予測・判断を信じていること」（山田他編、2011:248）と定義される。

一方、「イメージ」は、『広辞苑 第六版』において「①心の中に思い浮かべる像。全体的な印象。心象。②姿。形象。映像。」（新村編、2008:200-201）、また、『新明解国語辞

典 第七版』では「①「一する」その言葉から実際の経験（人から聞いた話や書物から得た知識など）を基にして、何らかの姿・形を思い浮かべること。また、その姿・形。②「好ましいか好ましくないかという観点から見た」そのものの全体的な印象。」（山田他編、2011:99）と定義される。『心理学辞典』を引くと、「イメージ」とは「①ある対象の描写。またはその対象に類似したもののこと。」「②ある対象の、光学的に形成された像のこと。」「③物理的な刺激がない状態で、想像ないし記憶によって形成された、刺激の心的表象。心象（mental image）ともいう。」「④人や組織が公に示している、外見や性質のこと。」「⑤語句を通常ないし字義的な意味ではない、別の意味で用いる比喩的表現法の別名。ことばのあや、文彩。」（藤永・仲監修、2004:43-44）、『APA 心理学大辞典』では、「1. 認知心理学で、外部から刺激が入力されることなく想起される、過去の感覚的体験の類似物や表象。」「2. 光学システムによって生み出された対象の表象のこと。」（G.R. ファンデンボス、2013:49）と定義される。

ここに挙げた国語辞典や心理学辞典の定義を大まかにまとめるとするならば、「イメージ」とは、過去の経験や記憶、また想像により形成される何らかの表象や全体的な印象であると言える。したがって、イメージはビリーフよりも印象的、感覚的であると言え、ビリーフ（信念や確信）を形作る手前に位置するものであると考えられる。

日本語教師が持つ言語教育に関する認識を捉える研究では、これまでビリーフが対象となってきたものが多い（例えば、松田、2005; 山田、2014）。しかしながら、本実践では教育経験のない、日本語教育の初学者を対象にすることから、「良い日本語教師」についてのビリーフ（信念や確信）を表現してもらおうとするのは現実的ではなく、また1章で提示したような本実践の企画に沿う成果は得られないだろうことが考えられる。そこで、初学者に対しては、より感覚的であり、一般的にも馴染みがある「イメージ」という概念を用いることによって、自由で柔軟な日本語教師像が表現できるのではないかと考えた。

加えて、イメージは「イメージする」という動詞を作り、「形象」や「映像」による思考および表現を含んでいる。本実践における「イメージ」は、やまだ（2010）の「イメージ」の概念に拠っている。イメージすること、特にイメージ画を描くこととは、人間の内側にある固定したイメージや、貯蔵されてきた記憶像を外に表現することではなく、「イメージを個人の内側にあるものとは考えないで、場のなかの対話的インタラクションの中で産出されるナラティブの一種として」（やまだ、2010:27）捉え、「絵を描くという行為をすることによって、その場で生成されるものである」（やまだ、2010:28）と考える。

このように視覚イメージによって語ること、あるいは視覚イメージとことばによって語ることを「ビジュアル・ナラティブ」という（やまだ、2018）。やまだ（2019）はビジュアル・ナラティブの特徴について、複数の自己や異なる時間を同じ空間に共存させることができること（例えば絵巻物や曼荼羅など）、時系列ではなく空間的配置によるナラティブであり、観客の自由度が大きく、一枚の絵をどこからでも見ることができること、言語によって構成される時間構造や概念枠組みを超え、イメージを飛躍させ、感性や感情の伝達を容易にすること、などを挙げている。

視覚イメージは、「自由でいきいきとした感性を引き出し、当事者の身体感覚に根差したものの見方を可能にする」（やまだ、2023b: i）という。ビジュアル・ナラティブとして発想し、ビジュアル・ナラティブとして表現することにより、受講生は狭義の言葉から離れ、自由に日本語教師像を作り上げることができると考えられる。

2.4 三項関係モデル

ビジュアル・ナラティブを媒介に、共同的にイメージを生成しようとする実践においては、話し手と聞き手の位置関係が重要になる。やまだ（2021）は、話し手と聞き手の身体位置について、医療者が患者を観察するという伝統的な医療における「一方向関係モデル」、インタビュー等に代表される対面コミュニケーションの「二項関係モデル」、そして、これらの関係モデルとは異なり、語り手と聞き手の間に媒介物を置いて「並ぶ関係」を作り、媒介物を共に眺めながら語りを共同生成する「三項関係モデル」（図1）を提示している（やまだ、2021: 229-232）。

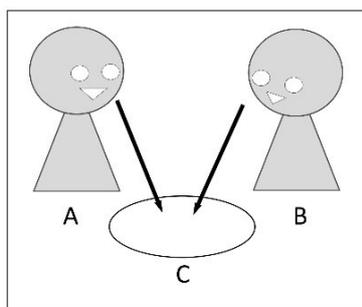


図1 三項関係モデル やまだ（2021）をもとに筆者作成

この「三項関係モデル」によって感情や情動が共鳴的に伝わりやすくなり、自然発生的、共同生成的に対話が生まれるという（やまだ、2021: 231-232）。ナラティブは「内に蓄積した記憶を外へ表現（expression）するものとしてではなく、今この現場で語り手と聞き手の共同行為によって、共同生成されるもの」であり、ナラティブを用いた研究や実践は「多様性と変化可能性を重視」している（やまだ、2021: 167）。本実践においても、語り手（図1のA）と聞き手（図1のB）が「並ぶ関係」を作り、媒介物（図1のC）を見ながら語りを共同的に作り上げる「三項関係モデル」を採用し、受講生同士の対話を通じて「良い日本語教師」イメージを生成していく。

3. 実践の目的

これまで述べてきた通り、本実践は日本語教育について学ぶ初学者を対象に、受講生の描くビジュアル・ナラティブを媒介とし、三項関係モデルを用いて共同的に良い日本語教師イメージを生成することを通して、新たな日本語教師像に気づくことを目指した教育実践である⁽²⁾。

バンクス（2016）は、ビジュアル（形象や映像等）を用いた研究手法は探索的であり、調査者を自分でも考えてもいなかったであろう領域に導き、予期していなかった発見へ

と誘うようにデザインされた手法であるという。本研究を通して、ビジュアル・ナラティブを用いた初学者に対する日本語教師養成、および研修の新たな可能性を探ってみたい。

4. 実践概要

本実践は、2023年4月にX大学の副専攻の日本語教員養成課程科目「日本語教授法」の1回目から3回目の授業において、次節から示すように【実践1】から【実践4】を行った。対象者は2年生を主とした29名である。

4.1【実践1】「良い日本語教師」イメージを描く

初回の授業では、「イメージ描画法」(やまだ、2010)をもとに、A4サイズの白紙を配布し、「良い日本語教師のイメージを描いてください」と語りかけ、イメージ画を描いてもらった。その際、筆記具の使用は任意とした。授業時間の都合からイメージ画の作成は約30分間とし、合計で29枚のイメージ画が出来上がった。本稿では紙幅の都合上、すべての絵を掲載することは叶わないが、収集したイメージ画に多く見られた、人物が描かれたイメージ画の例(図2)、自然が描かれたイメージ画の例(図3)、抽象的な表現によるイメージ画の例(図4)の3点を取り上げ、そこに描かれたものを解説していく。



図2 人物が描かれたイメージ画の例

図2では、左側に男性、右側に女性が描かれ、その間に描かれた2人の子供は嫌そうな顔をしながら食事をしている様子が描かれている。左右の男女の頭上には矢印で「親 [教師]」と書かれていることから、彼らが親であると同時に教師を表していることがわかる。また、それぞれに「サポート」という言葉が書かれている。2人の子供たちには矢印で「子ども [生徒]」と書かれており、それが日本語学習者を表していることがわかる。また、子どもたちが食べているものには矢印で「苦手なもの [日本語]」と書かれている。子供たちの頭上には、「挑戦…」や「克服!」という言葉が書かれており、左右の大人たちの表情や仕草、「Fight!」という吹き出しからは、食事をしている子供たちを励

ましたり応援したりしているようであることがわかる。人物の表情や絵の状況、そして文字による説明からは、この受講生にとって良い日本語教師とは、苦手な食べ物（日本語）に挑戦し、克服しようとする子どもたち（学習者）に、親のように「Fight!」と声をかけ、応援し、サポートする存在であることがわかる。

絵の右側には、「家族で楽しく食事をするイメージ。苦手な食べ物 [難しい日本語] に挑戦しようとする子ども [生徒] を親 [日本語教師] が食べることができる [日本語の知識をつける] サポートをする」という説明文が書かれており、イメージ画の詳細が記されている。

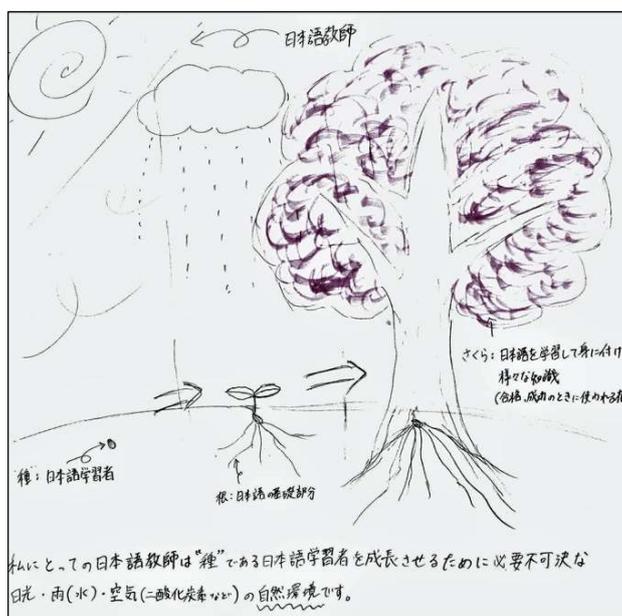


図3 自然が描かれたイメージ画の例

図3では、左上に太陽や雨、雲、風が描かれており、矢印で「日本語教師」と書かれていることから、これらが日本語教師を表していることがわかる。絵の中央から下の部分には紙面の左から右にかけて緩やかなアーチがかかった線が引かれている。その線の下、左側には黒い点のようなものが描かれており、矢印が引かれ「種: 日本語学習者」と書かれていることから、それが学習者を表していることがわかる。中央には、種から芽が出、根が生えた植物の絵が描かれ、「根: 日本語の基礎部分」と書かれている。右側には大きく成長した木が描かれており、「さくら: 日本語を学習して身に付けた様々な知識 (合格、成功のときに使われる花)」と書かれている。3つの絵の間には大きな矢印が右向きに描かれている。この絵では、学習者を「種」から「根」が生えて芽を出し、花を咲かせる大きな「さくら」の木に見立てて描いており、良い日本語教師とは、そのさくらの木（学習者）の成長を促す太陽であり、雨であり、風であることを表現していることがわかる。

絵の下には、「私にとっての日本語教師は“種”である日本語学習者を成長させるために必要不可欠な日光・雨（水）・空気（二酸化炭素など）の自然環境です。」という説明

が記されている。

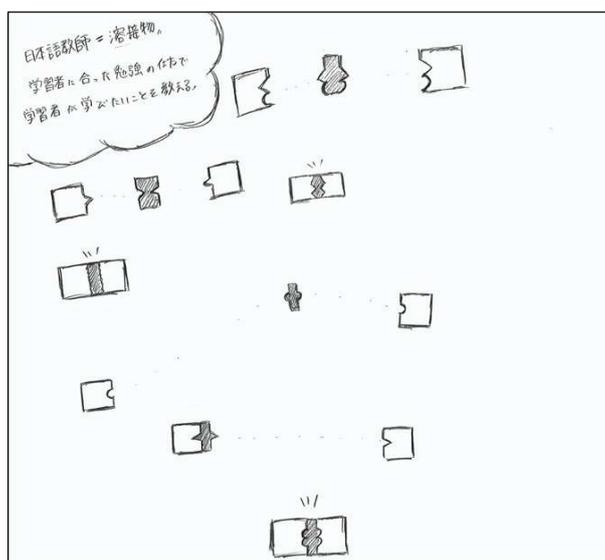


図4 抽象的な表現によるイメージ画の例

図4では、白く四角い物体と様々な形をした黒い物体が描かれている。この絵を上から下に見ていくと、パズルのように2つの白い物体が黒い物体を挟みながら合わさっていく様子が描かれているようであることがわかる。イメージ画の左上には、吹き出しに「日本語教師＝溶接物。学習者に合った勉強の仕方と学習者が学びたいことを教える。」という説明が書かれており、一方の白い四角い物体が学習者、もう一方の四角い物体が日本語を表しており、形を変えながらそれらを結びつける黒い物体（溶接物）として日本語教師が描かれたイメージ画であるようである。

このように、図2、図3では、学習者や教師といった当事者や、教科書などの学習リソースなどが直接的には描かれず、「親」、「子」、「苦手な食べ物」、また花を咲かせる桜の木へと成長する植物の「種」、日光や雨などの「自然環境」として、他の人物やものに置き換えて表現されている。特に図4では、白い物体と黒い物体がくっつくという抽象的な表現を用いて日本語教師の役割を描いている。紙幅の都合上本稿ではすべてのイメージ画を取り上げることはできなかったが、本実践では他にも多様なメタファーを用いた様々な絵が描かれた。

4.2【実践2】イメージ画を媒介にした三項関係モデルによる対話

絵を描き終わった後、イメージ画を媒介に三項関係（図1）を作ってもらい、話し手（図1のA）と聞き手（図1のB）になり、お互いの絵（図1のC）を鑑賞しながら、どのような絵を描いたか話し合ってもらった。その際、絵そのものについての説明や質問を中心に話し合い、相手の話を否定せずに、その絵を描いた意図やその背景についてなど、話し手と聞き手という立場に関係なく会話が弾むようであれば、互いに話題を広げていってよいこととした。

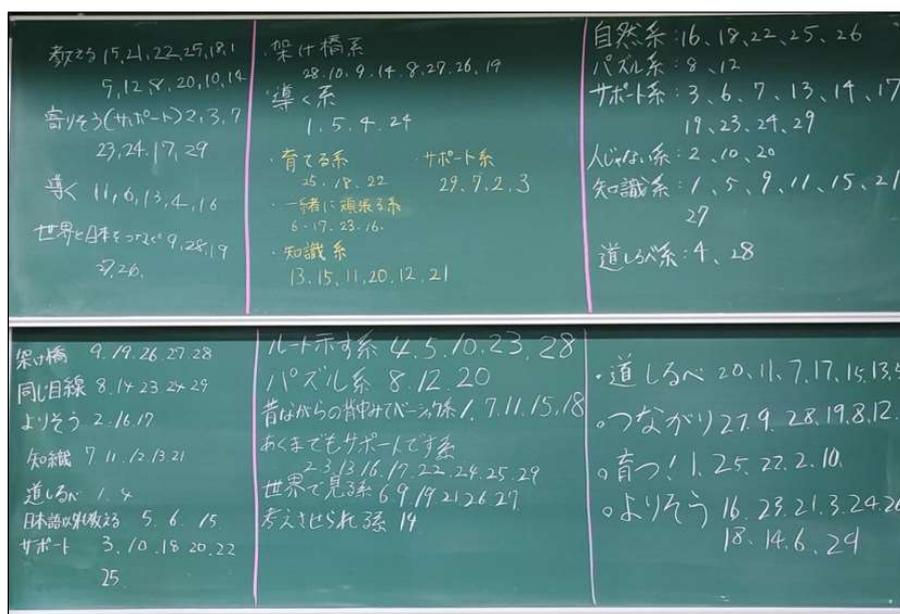


図6 グループごとに生成された見出しの板書の例

板書された見出しをまとめると、表2のようになることがわかった。()の中の数字は見出しの数を示している。【実践3】を通して、クラス内で最も多く生成された見出しは「サポート」(7)であり、次に「世界と繋がる」(6)であった。その次に「導く」(4)、「知識」(4)、「道しるべ」(3)、「寄り添う」(3)、「1人1人に合わせる」(3)と続いた。「対等でサポート」(1)などは「サポート」に含めてもよかったのかもしれないが、「対等で」という言葉を付加していることから別の見出しとした。同様に自動詞を用いて「育つ」(1)と表現された見出しと、他動詞で「育てる」(1)と表現された見出しもそれぞれ別のものとして数えた。

表2 生成された見出し (数字は見出しの数を示している)

サポート	7	パズル系	2	考えさせる系	1
世界と繋がる (「架け橋」含む)	6	自然	2	努力	1
導く	4	対等でサポート	1	楽しませる	1
知識	4	一緒に頑張る系	1	自分次第	1
道しるべ	3	つながり	1	教える	1
寄り添う	3	育つ	1	人じゃない系	1
1人1人に合わせる (「学習者によって形を変える」含む)	3	育てる	1	日本語以外も教える	1
同じ目線	2	成長・段階	1	昔ながらの背中みてベーシック系	1

与える	2	ルート示す系	1	世界で見る系	1
-----	---	--------	---	--------	---

4.4【実践4】グループによる「良い日本語教師」イメージのネットワーク図化

3回目の授業では、【実践3】を通して生成された見出し（表2）を文字数によって約2cmから4cmに切片化し、それぞれのグループに配布した。同時にA3サイズの白紙を配布し、表1に示した「異種むすび法」の手順⑤「むすび」を行ってもらった。切片化した見出し同士をメンバー間でかさねたり、むすんだりしながら、それらをまとめた大きな見出しを付箋に書き、最後に概念間の関係性を考慮しながら空間配置し、線や矢印などでむすぶなどしてネットワーク図を作成した。図7、図8は受講生が作成したネットワーク図の一例である。

以下、図7と図8の解説では、【実践3】を通して生成された見出しを〔 〕で示し、便宜上「小さい見出し」と呼ぶことにする。さらに、【実践4】を通して「小さい見出し」を重ね、付箋に書かれた大きな概念を【 】で示し、便宜上「大きい見出し」と呼ぶことにする。

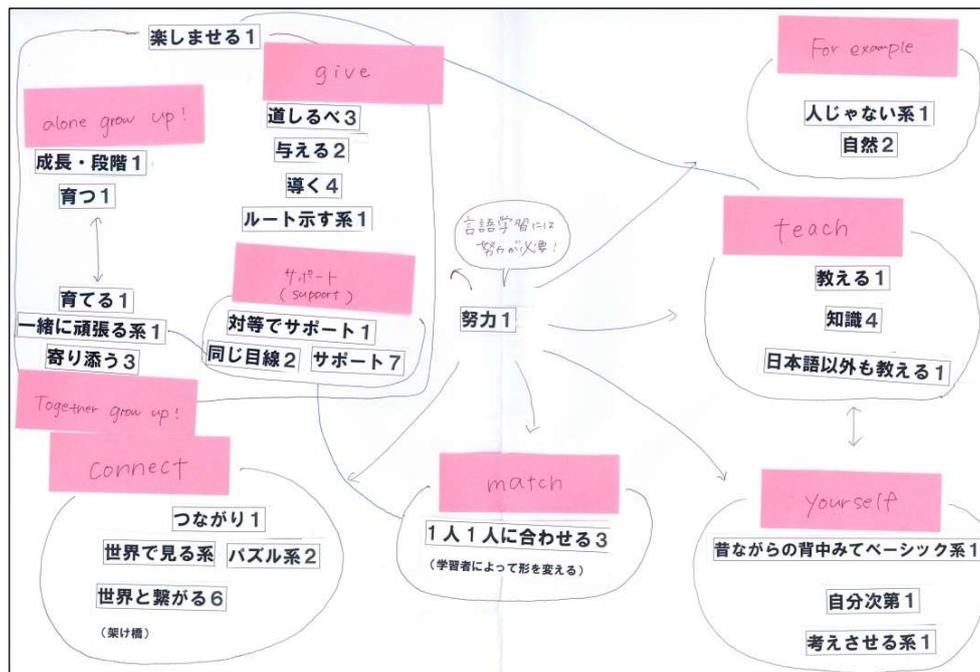


図7 ネットワーク図の例1

図7のネットワーク図では、中央に〔努力〕という小さい見出しがあり、そこから四方に向けて矢印が引かれている。左側には【give】【alone grow up!】【サポート (support)】【Together grow up!】という4つの大きい見出しが並んでおり、上部にある〔楽しませる〕という小さい見出しがそれらの大きい見出しを囲んでいる。【alone grow up!】と【Together grow up!】の間には両側に向けた矢印が引かれており、反対の概念を表しているように思われる。また【Together grow up!】に含まれる【一緒に頑張る系】は【サポート (support)】と線で結ばれており、関連していることを表している。左下に

は【connect】という大きい見出しが前述の【Together grow up!】に近いところに置かれている。

紙面中央下側の【match】という大きい見出しには「1人1人に合わせる（学習者によって形を変える）」という小さい見出しのみ含まれ、【サポート（support）】と線で結びついている。

紙面右側には上から「人じゃない系」と「自然」を重ねた【For example】、「教える」や「知識」を重ねた【teach】、「自分次第」や「考えさせる系」を重ねた【your self】が配置されている。【teach】と【your self】の間には両側に向けた矢印が引かれており、反対の概念を表しているようである。また【teach】は左側上部の小さい見出し「楽しませる」と線で結ばれており、両者が関連していることを表している。

このグループが生成した良い日本語教師像とは、楽しませながら、教師が学習者に与えること（【give】）、教師が学習者をサポートすること（【サポート（support）】）、学習者が1人で育つこと（【alone grow up!】）、教師と学習者が共に成長すること（【Together grow up!】）であり、また、知識を教える（【teach】）一方で学習者に考えさせ（【yourself】）、学習者一人一人に合わせ（【match】）、そして世界と学習者をつなげる（【connect】）といった教師像であることが分かる。それら大きい見出しに関連する重要な概念は、中央にある学習者の「努力」であり、「言語学習には努力が必要！」と書かれていることから、このグループが生成した良い日本語教師像とは、学習者と共にある存在として解釈できる。

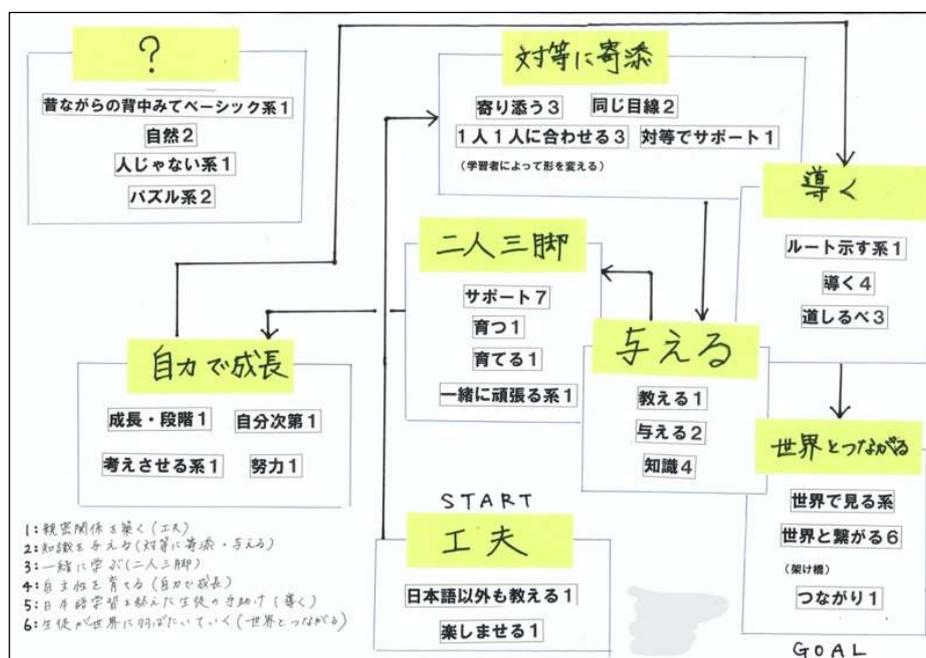


図8 ネットワーク図の例2

図8のネットワーク図では、大きい見出しから次の大きい見出しへと矢印が伸びており、「良い日本語教師」イメージをプロセスとして表現しているようである。また左側下部には、大きい見出しそれぞれの説明文が書かれているようである。

「START」と書かれた文字から、中央下の大きい見出し【工夫】がこのイメージ画の始まりのようであることがわかる。【工夫】には「楽しませる」「日本語以外も教える」が含まれている。説明文には「1：親密関係を築く」と書かれている。【工夫】は次に小さい見出し「寄り添う」や「1人1人に合わせる（学習者によって形を変える）」を重ねた【対等に寄添】に繋がり、その後、「教える」や「与える」を重ねた【与える】に繋がっている。【対等に寄添】および【与える】については「2：知識を与える」という説明が書かれており、【与える】だけでなく、【対等に寄添】においても知識を与えることを前提とした行為であるような捉え方ができる。

次に、【与える】は、【対等に寄添】との間に配置された【二人三脚】に結びついている。【二人三脚】には「サポート」や「一緒に頑張る系」、「育つ」、「育てる」という小さい見出しが含まれており、大きい見出し【与える】と右側が少し重なっているようである。【二人三脚】には「3：一緒に学ぶ」という説明文が書かれている。次に、【二人三脚】は紙面の左側にある大きい見出し【自力で成長】に繋がっている。【自分で成長】の中には、「成長・段階」、「自分次第」、「考えさせる系」、「努力」という小さい見出しが含まれている。【自分で成長】には「4：自主性を育てる」という説明文が書かれている。

そして、紙面の左側から一気に右側へと矢印が伸び、【自分で成長】は大きい見出し【導く】に繋がっている。【導く】には「導く」や「道しるべ」、「ルート示す系」といった小さい見出しが重ねられている。先の【自力で成長】からは遠いところに配置されていることから、このグループにとって【導く】と【自分で成長】は離れた概念であることがわかる。一方で、【導く】は左下の【与える】、左上の【対等に寄添】と一部重なっていることから、このグループにとっては【導く】は、【与える】と【対等に寄添】の概念に近いところに存在するものであると考えられる。また、【導く】には「5：日本語学習を終えた生徒の手助け」という説明文があることから、このグループが作成したネットワーク図は教師のイメージのみならず、学習者の学びのプロセスも同時に示しており、良い日本語教師のイメージは学習者の学びと重なりながら捉えられていることがわかる。

最終的に、【導く】は「つながり」や「世界と繋がる（架け橋）」などの小さい見出しが重ねられた【世界とつながる】に結びつく。見出しに、「つなげる」ではなく「つながる」という自動詞を用いていることから、図8のネットワーク図では教師のイメージとともに学習者の学びのプロセスをも表していたことが改めてわかる。それは説明にあるように「6：生徒が世界に羽ばたいていく」という記述からも窺うことができる。紙面の左側上部には【？】がある。ここには「自然」や「パズル系」など、ここまで示してきたプロセスには入れることが難しかったのであろう概念がまとめられている。

このように、このグループの生成した良い日本語教師像は、学習者の学びのプロセスと共に存在しているようである。はじめのうちは教師が工夫し（【工夫】）、学習者に寄り添い（【対等に寄添】）、知識を与える（【与える】）など、教師の行為が占めている。それが徐々に、教師と学習者が共に行う行為となり（【二人三脚】）、さらに、学習者のみの行為へと変容していく（【自分で成長】）。しかしながら、教師はその存在が消えることなく学習者を導き（【導く】）、最終的に学習者は世界とつながっていく（【世界とつながる】）

という、このグループが生成した良い日本語教師像が浮かび上がる。

5. 受講生の変容と学び

4章では、【実践1】から【実践4】の一連の過程、そして受講生個人、および受講生同士でネットワーク図として生成した「良い日本語教師」イメージの例を示してきた。本実践を通して、受講生は何を学び、また、どのような教師像を形作ったのか。本章では、記述式アンケートの回答を取り上げ、受講生の変容を見ていく。

5.1 調査概要及び倫理的配慮

調査に先立ち、受講生には本調査の趣旨及び、個人が特定される名称等には仮称を振り倫理的に配慮をすること、収集したアンケート結果やイメージ画、ネットワーク図は研究や実践以外には使用しないことを口頭で説明した。その上で調査の結果を論文や発表等で公表しても良いか伺い、同意を得た。口頭での説明の後、同様の内容を記載した研究協力同意書に署名をもらい29名から同意を得た。

調査に用いた記述式アンケートには下記の2つの質問項目を設定し、【実践4】の後に実施した。

質問①:「イメージ同士をまとめるときに、どのようなことを考えながらまとめていきましたか。」

質問②:「クラス全体の 카테고리を見て、あなたはどう思いましたか。」

次節からは、本実践を通して学びが深まったと解釈できる3名のアンケート結果を取り上げ、受講生の学びを見ていく。筆者が受講生の学びと認識した部分には下線を引いている。

5.2 Nさんの学び

質問①: イメージ同士をまとめる際にどのようなことを考えたか。

(1)日本語教師が学習者に対して一方的に(工夫しながら)教えるようなイメージ、(2)日本語教師が学習者に寄り添いサポートするイメージ、(3)日本語教師が学習者に自由に選択させるイメージ、(4)日本語教師が学習者に教える立場だけでなく仲良くするイメージを持ってグループ分けを行いました。

質問②: クラス全体の 카테고리を見てどう思ったか。

私の日本語教師のイメージはグループ分けにおいて「教える系」に分類されました。他の人の意見を見聞きして、教えながらも寄り添いサポートすることが大事だと思いました。また、私が一番良い考え方だと思ったのは「学習者に選択させる」です。私は一方的に教えることやサポートしながら一緒に勉強することしか思いうかばなかったですが、学習者は教えてもらうだけの存在ではなく、学習者なりの意見の尊重も大事なことだと思いました。

Nさんは他者と共にイメージ画をまとめる際、「一方的に(工夫して)教える」や「寄り添いサポートする」、「学習者に自由に選択させる」や「教える立場だけでなく仲良くする」など教師と学習者の立場や両者の関係性に着目してまとめたようである。しかし、

このような関係性への視点は、Nさんが元々有していたものではなく、他者との対話において新たに獲得した視点であることが質問②の「他の人の意見を見聞きして、教えながらも寄り添いサポートすることが大事だと思いました」という回答から窺える。

また、「学習者は教えてもらうだけの存在ではなく、学習者なりの意見の尊重も大事なことだと思いました」とあるように、生成されたカテゴリーを共有することを通じてNさんは自身の日本語教師像を拡大させているようであることがわかる。

5.3 Tさんの学び

質問①：イメージ同士をまとめる際にどのようなことを考えたか。

日本語教師という立場が、学習者に対してどこの位置、目線にいるか。

日本語教師が何を教えるのか。

質問②：クラス全体のカテゴリーを見てどう思ったか。

分類するときのカテゴリーが、「サポート」とか「道しるべ」とか「よりそう」というように、どのグループも似たような分け方をしている、おもしろいなと思った。一方で、どれがその分野に分けられるかというのは、同じのもあるけど、全く同じなところはなく、違っているのもおもしろい。これだけでも同じ答えは出ないから、学習者もいろいろな人、形があるように、“良い先生”にも正解はないんだなと感じた。

Tさんは、イメージ画をまとめる際に「学習者に対してどこの位置、目線にいるか」そして「何を教えるのか」という日本語教師の立場に着目したようである。全体のカテゴリーを見て得た気づきとして、どのグループも同じような分け方をしていることに気がつきながらも、「全く同じなところはなく、違っているのもおもしろい」と感じている。そしてこのような気づきから、「学習者もいろいろな人、形があるように、“良い先生”にも正解はないんだな」と良い日本語教師にも様々な形があると認識したようである。

5.4 Mさんの学び

質問①：イメージ同士をまとめる際にどのようなことを考えたか。

どのようなイメージでその人がこの絵を書いたのか、同じような意味でまとめた。どの絵も一つ系統のところにもまとまるのではなく、片方の側面から見たら、この系統になるけど、違う側面から見たら他の系統のところにも当てはまるが多かった。どの絵も、結局は「学習者のために何かをする」というところが共通しているなと思った。人それぞれで「良い日本語教師」のイメージは異なるけど、皆似たようなことを考えていて、とてもおもしろいなと思った。また、それに正解はなく、その人が考える、それぞれの「良い日本語教師」を目指せばよいと思った。

質問②：クラス全体のカテゴリーを見てどう思ったか。

皆似たようなグルーピングをしている、おもしろいと思った。でも、同じ絵でも違うところに入れていたりしているから、それもおもしろいし、人によってとらえる意味が違うのだということを改めて実感した。言葉によって少しずつ意味が変わるのもおもしろいし、微妙な意味の違いがあることもおもしろいと思った。

Mさんは、イメージ画をまとめる際、「片方の側面から見たら、この系統になるけど、違う側面から見たら他の系統のところにも当てはまるが多かった」と、1つの教師イメージにも複数の意味が含まれており、様々な見方ができることを考えたようである。しかしながら、どのような絵も「学習者のために何かをする」ということを表現しており、「良い日本語教師」のイメージは異なるけど、皆似たようなことを考えているという、受講生間の良い日本語教師イメージの共通点を見出している。

一方で、イメージ画同士をまとめ、言葉にうつす際に、「言葉によって少しずつ意味が変わる」ことや「微妙な意味の違いがあること」を感じており、同じような「良い日本語教師」のイメージ画でも、人によってその解釈が微妙に異なることを実感している。

6. 考察

4章では本実践の手順を提示し、イメージ画に多く見られたメタファーを3例提示し、個人の絵の解釈を試みた。また、「三項関係モデル」によってネットワーク図として生成された良い日本語教師像を見てきた。5章では、これらの実践を通して受講生がどのような日本語教師像を生成し、どのような気づきを得たのか、受講生へのアンケートの結果を提示した。受講生の記述からは、イメージ画同士をまとめる際、教師と学習者の位置関係、目線などによって、「教える」や「サポートする」など教師の行為を分類していることがわかった。一方で、「サポートする」というカテゴリーにも、絵の解釈から「寄り添う」なのか「導く」なのか等異なっており、その解釈に正解がないことから、良い日本語教師にも唯一の正解がないと考えているようであることがわかった。

同時に、解釈が異なりながらも、クラス全体のカテゴリーを見ると似たような分け方をしており、人によって、表す言葉によって、少しずつ意味が異なりながらも受講生間に共通する「良い日本語教師」のイメージがあるのかもしれないと考えたようであることがわかった。

【実践1】と【実践2】では絵として表現されていた「良い日本語教師」イメージは、【実践3】の「異種むすび法」において、1つ1つの絵は様々な意味を持ちながら、かさねられ、むすばれ、絵から言葉へとうつされた。しかしながら、同じ絵を扱っているのにも関わらず、どのようにかさね、むすび、言葉へとうつすかは、様々な解釈されグループ間で異なっていた。【実践4】において、絵からうつされた言葉は、改めて空間配置され、再びかさなり、ネットワーク図としてむすばれた。アンケートの回答からは、絵同士がずれながらもかさなり、かさなりながらもずれるところや、絵から言葉へとうつされる際に用いられた言葉のずれ、受講生間の解釈のずれに、新たな日本語教師像への気づきを得ているようであることを捉えることができた。

青木（2006）はナラティブ型の知は、論理実証型の知のような一般化できるものではないとし、ナラティブ型の知には常に不確実性がつきまとうという。しかし、これはナラティブ型の知の欠点ではなく、実践というものの本質に関わる性質であり、「教師の実践知を認知するということは、不確実であることにマイナスの評価を与えないということ」（青木、2006: 149）と述べる。ビジュアル・ナラティブという感覚的な表現（多種多様に用いられるメタファー等）を認め、話し手と聞き手の解釈のずれ、同じ絵を見な

がらも異なるかさね、むすびによるずれが、受講生の中に新たな日本語教師像を生み出すことにつながると考えられる。

7. 今後の展望および課題

岡崎・岡崎（1997）は、教師が自身の授業を評価する際に密接に関わっているものが言語教育観であり、自身の言語教育観が無自覚に出来上がっていることを十分にわきまえることが、学習者と対峙するときや自身の授業に向き合う際の自身の「閉じた枠」を再考することの始まりであると述べる。この無自覚に出来上がり固定化していきやすい言語教育観を意識にのぼらせ、対象化する作業に裏打ちさせていくことが、自己研修型教師につながるという（岡崎・岡崎、1997）。本稿で示した実践活動、および日本語教師像の捉え直しは、教員養成課程を受講する日本語教育の初学者を対象にしたものであるが、岡崎・岡崎（1997）が述べるように、自身の日本語教師イメージを外在化させ、他者とともに眺めながら語り合うことは現職の日本語教師においても自身の言語教育観を捉えなおすことにつながることが予測される。「教師が自らの実践知を語れる場とは、確実なことを自信をもって語る場ではなく、不確実なことを数多くの保留つきで語れる場」（青木、2006: 149）である。自己と他者の価値観が重なることのみならず、他者とのずれを肯定し、自身の新たな言語教育観に気づくことが、教師の成長へとつながると言えるであろう。本稿が、日本語教員養成・研修におけるひとつの方法の提示となれば幸いである。

一方、本稿では学びが深まったと解釈できる3名のアンケート結果の分析に留まってしまった。結果を整理し直し、本実践における受講生の学びについて示していくことが今後の課題である。また、本稿を執筆する過程において、受講生が描く様々なイメージ画の持つ共通点や相違点に気づくことができた。今後は、大学生が持つ良い日本語教師の集合的なイメージである「フォークイメージ」（やまだ、2010: 28）を調査することにより、初学者に対する日本語教員養成に対し、学術的、実践的にさらなる貢献ができるのではないかと考える。これからの研究課題としたい。

注

- (1) 本稿において「ことば」と記するものは、文字や音声による情報のみならず、人の思考や表現を含む広義の意味で用い、「言葉」と記するものは、文字や音声による言語情報を指している。また、先行研究に記載されたものやアンケートに記述されたものは原文のまま用いることとする。
- (2) 日本語教育の文脈においては「協働」という用語が用いられているが、本稿では実践の性質上「共同」という語を採用し議論を進めていく。池田（2022）は、教育分野における「きょうどう」の表記と概念について明確な対応関係を打ち出したものは少なく、同一分野の中でも統一されていないとしながらも、日本語教育における「協働」の概念に「対等」「対話」「プロセス」「創造」「互惠性」の5つの要素の重要性を説いている。「対等」とは、文化や価値観の異なる者同士が協働するための前提条件として互いの存在を尊重すること、「対話」とは協働を展開するための手段であり、その対話の過程に起きる気づき発想が協働を豊かに発展させる

という「プロセス」を重視している。「創造」とは協働の営みが目指す目標・成果であり、協働に参加することによって主体同士の拡大した共有領域が互いにとっての意義を持つものであるとする「互恵性」を内包した概念である。これらの要素は本実践においても重要であり、「協働」の概念と重なると言える。しかしながら、本実践における「共同」は、個や主体という概念を越え、他者の声が自身の声と重なり、共鳴しながら「私たち」の声となり、新たなものを生成する概念である（やまだ、2023a; 2023b）。本実践は、個人の教師イメージ同士を突き合わせ、良し悪しを決めたり、個々人の教師像を「より良い」教師像にしたりすることを目的としていない。加えて、イメージ画から連想される個人の性格や内面を探ることもしない。本実践は、様々なイメージ画同士を重ね、ずらし、離し、結びながら「私たち」の良い日本語教師イメージを生成していく過程に学びがあると捉えた実践である。よって、本稿では本実践の主旨に合う「共同」という概念を採用し、論を進めていく。

参考文献

- (1) 青木直子 (2006) 「教師オートノミー」 春原憲一郎・横溝紳一郎 (編) 『日本語教師の成長と』 自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 凡人社, pp. 138-157.
- (2) 池田玲子 (2022) 「第1章 協働とは」 池田玲子・館岡洋子 (著) 『ピアラーニング入門 改訂版—創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房, pp. 1-19.
- (3) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践』 アルク
- (4) 三枝優子 (2011) 「日本語教育実習での学び—教育実習レポートの分析から」 『言語と文化』 23, pp. 50-63.
- (5) 清水寿子 (2007) 「実習生の共生日本語教育イメージの変容—比喻生成課題による検討」 『言語文化と日本語教育』 33, pp. 153-156.
- (6) 瀬尾匡輝 (2023) 「協働的な対話を通して探求的に日本語教育を学ぶ—アメリカの大学との授業交流を通じた実践から」 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 20, pp. 49-62.
- (7) G. R. ファンデンボス (監修) (2013) 繁枅算男・四本裕子 (監訳) 『APA 心理学大辞典』 培風館
- (8) 新村出 (編) (2008) 『広辞苑 第六版』 岩波書店
- (9) 日本語教育学会 (編) (2005) 『新版 日本語教育事典』 大修館
- (10) 縫部義憲 (2010) 「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」 『日本語教育』 144, pp. 4-14.
- (11) 藤永保・仲真紀子 (監修) 岡ノ谷一夫・黒沢香・泰羅雅登・田中みどり・中釜洋子・服部環・日比野治雄・宮下一博 (編) (2004) 『心理学辞典』 丸善
- (12) 文化庁文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の育成・研修の在り方について (報告) 改訂版』
- (13) マーカス・バンクス (2016) 石黒広昭 (監訳) 『質的研究におけるビジュアル・データの使用』 新曜社
- (14) 松田真希子 (2005) 「現職日本語教師のビリーフに関する質的研究」 『長岡技術科学大学言語・人文科学論集』 19, pp. 215-240.
- (15) 山下順子・道法愛・永田良太 (2023) 「日本語教育実習を通じた「日本語教師に求められる

資質・能力」の変容—日本人学生と留学生の自由記述データの比較』『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』20, pp. 63-75.

- (16) 山田忠雄・柴田武・酒井憲二・倉持保男・山田明雄・上野善道・井島正博・笹原宏之
(編) (2011) 『新明解国語辞典 第七版』三省堂
- (17) 山田智久 (2014) 「教師ビリーフの変化要因についての考察—二名の日本語教師への PAC
分析調査結果の比較から」『日本語教育』157, pp. 32-46.
- (18) やまだようこ (2010) 「1章 何を問うか、どのような方法か—イメージ画のフォーク心理
学」やまだようこ (編) 『この世とあの世のイメージ—描画のフォーク心理学』新曜社, pp.
11-38.
- (19) やまだようこ (2018) 「ビジュアル・ナラティブとは何か」やまだようこ (編) 『N : ナラ
ティブとケア 9 ビジュアル・ナラティブ—視覚イメージで語る』遠見書房, pp. 2-10.
- (20) やまだようこ (2019) 「ビジュアル・ナラティブ」サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実
(編) 『質的研究法マッピング特徴をつかみ、活用するために』新曜社, pp. 136-142.
- (21) やまだようこ (2021) 『やまだようこ著作集第5巻 ナラティブ研究—語りの共同生成』新
曜社
- (22) やまだようこ (2023a) 「4章 語りが語りを生む共同生成」大内雅登・山本登志哉・渡辺忠
温 (編著) 『自閉症を語りなおす 当事者・支援者・研究者の対話』新曜社, pp. 137-149.
- (23) やまだようこ (2023b) 『やまだようこ著作集第6巻 私をつつむ母なるもの 多文化の「人
と人の関係」イメージ』新曜社
- (24) やまだようこ・木戸彩恵 (2017) 「「かわいい」と感じるのはなぜか?—ビジュアル・ナラテ
ィブによる異種むすび法」『質的心理学研究』16, pp. 7-24.

『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』第21号

2024年3月31日発行

編集者：門脇薫（摂南大学）、佐藤智照（島根大学）、萩原孝恵（山梨県立大学）

馬場良二（専門学校 湖東カレッジ）

発行者：代表理事 岡本能里子（東京国際大学）

大学日本語教員養成課程研究協議会事務局：福田倫子（文教大学）、

五十嵐小優粒（中部学院大学）、久保亜希（防衛大学校）

〒501-3993 岐阜県関市桐ヶ丘二丁目一番地 中部学院大学留学生別科 五十嵐小優粒

E-mail : daiyokyo@gmail.com ホームページ : <https://daiyokyo.com/>