

【実践報告】

外国人のための日本語講座 —実習の場としての役割に焦点を当てて—

福田 倫子・岩佐 友子・北嶋 理恵子・小林 敦子
高橋 志保子・田口 みゆき・二ノ神 正路

Bunkyo University Japanese Language Courses:
Focus on Japanese Language Teaching Practice

FUKUDA, Michiko・IWASA, Tomoko・KITAJIMA, Rieko・
KOBAYASHI, Atsuko・TAKAHASHI, Shihoko・
TAGUCHI, Miyuki・NINOKAMI, Masamichi

要旨：本稿では、文教大学生涯学習センターの講座である「外国人のための日本語講座」において実施する日本語教育実習のこれまでの取り組みについて報告し、また、実習の場としてどのような役割を果たしてきたのかを振り返ることで、今後の課題について検討した。まず、実習の実施に至った経緯、本学における講座実習の位置づけ、実習授業の概要、実習生が教壇に立つまでの流れについてなど、これまでの取り組みについて述べた。次に、実習生の卒業後の進路調査、現在の実習生の自己評価、卒業生へのアンケート調査を分析した。これは当講座が実習の場として実習生の学びに関してどのような役割を果たしてきたのかを明らかにするために行った。実習生の卒業後の進路では、進路が判明した者のうち6割以上が日本語教師になっており、講座実習が進路選択に影響を与えていると考えられる。現在の実習生の自己評価では、文化庁（2000）で示された「日本語教員として望まれる資質・能力」を参考に作成した設問に対し、実習に参加する前と現在を比較して自己評価をさせた。その結果、目に見えやすいスキルなどについては評価が高かったが、日本語教育の意義、言語学習のプロセス、学習者の興味など理論的な知識が必要なことや目に見えないことについては評価が低く、ここに一つの課題が浮かび上がった。また、卒業

生へのアンケート調査からは、卒業後の人生において役に立った講座実習での学びについて、「大変だが得るものも大きい」「ほかではできない経験ができる」「将来、様々なところで経験が役に立つ」といった肯定的な評価がなされており、講座実習の活動は、実践－内省を繰り返す内省サイクルを自然に促し、成長に結びつく方式であることが示唆された。

1 はじめに

文教大学(以下、「本学」)生涯学習センターの講座として開講している「外国人のための日本語講座」(以下、「当講座」)は、2017年度に開講30周年を迎える。この間、当講座は地域在住の外国人が日本語を学習する場であると同時に、本学で日本語教育を学ぶ学生が実際に教壇に立ち、外国人学習者に日本語教育を行う実習の場としての役割を担ってきた。

当講座におけるこれまでの「地域外国人への日本語教育」に対する取り組みについては福田他(2016)において、すでに報告している。そこで本稿では、「実習の場としての役割」というもう一つの側面に焦点を当て、当講座の実習(以下、「講座実習」)における取り組みについて報告する。また、講座実習が実習生にとってどのような学びとなっているのか、どのような影響を与えたのかなどの観点から、実習の場として当講座が果たしてきた役割を振り返り、今後の在り方についても検討する。

本稿の構成は次の通りである。2章では、講座実習実施に至った経緯、本学における講座実習の位置づけ、実習授業の概要、実習生が教壇に立つまでの流れについて概観する。3章では、実習開始から現在に至るまでの実習生の総数と実習生の卒業後の進路について報告する。4章では、現役の実習生が行った自己評価をもとに、講座実習の役割や学びについて検討する。5章では、講座実習に参加した経験のある卒業生に対して行ったアンケート調査の結果をもとに、卒業生にとっての講座実習の役割を検討する。

2 「外国人のための日本語講座」における実習について

2章では、講座実習の実施に至った経緯、本学における講座実習の位置づ

け、実習授業の概要、実習授業の流れについて概観する。

2.1 実習の背景

当講座において、実習生が教壇に立ち、本学教員または講座担当講師(以下、「講座講師」)が指導するという、いわゆる実習授業の形態に移行したのは、1992年秋期からである¹⁾。

講座実習という形態に至った背景には、当時の授業カリキュラムにおいて実習時間が十分でないという状況があった。当時、本学文学部では日本語教育実習として、国内実習一つ(外国人留学生別科実習)と海外実習二つ(ニュージーランド実習、北京実習)が実施されていた。実習生が教壇に立つ時間は、一つの実習で一人時間程度であり、すべての実習に参加したとしても日本語教育の経験として十分とは言えないものであった²⁾。そのため、実習生の中からより多くの実践の場を望む声が聞かれるようになり、その結果、当講座が新たな実習の場として設定されたのである。

また、「生の学習者」(金井・近藤1995:p145)を対象とし、より実践的な形で経験を積むことのできる場の確保という意味もあった。大学の授業中で行う模擬授業では日本人学生が学習者役となることが多いが、当講座では実際に外国人学習者に対して授業を行うことになる。実習と言っても実習生は、教壇に立つ者としての責任を持つ、という経験をするようになるのである。さらには授業のように数週間、または1年間に限定されることがなく、長期に渡って参加可能な講座実習は、学習者の日本語が上達していく様子を知ることができるという特徴も併せ持っている。

2.2 実習の位置づけ

(1) 講座実習の特色・大学授業との連携

2016年度現在、本学の文学部日本語教員養成コースでは五つの日本語教育実習を開設しており、これは他大学と比較しても豊富であると言える。五つの内訳は海外実習が二つ、国内実習が三つで、講座実習はこの国内実

習のうちの一つにあたる。

他の実習が3年生、4年生を対象としているのに対して、授業科目としての講座実習は2年生以上を対象としている。2年次から実習のような実践的な日本語教育を望む学生³⁾や、外国人との交流にも興味があるといった学生の受け皿となっている。2012年度以前は課外活動として扱われていたが、当講座での学びは単位付与できる実習活動として認められ、2013年度より「日本語教育実践」という授業科目に位置づけられ、単位化されることとなった。授業科目としての「日本語教育実践」のシラバスでは、日本語教室の運営や学習者との接し方などの経験を積むことにより、即戦力となるスキルを身につけ、職業としての日本語教育を理解し、自身の今後の職業選択に生かすことを目的としており、実際に職業としての体験を積むという意味では、「実習」よりも「インターンシップ」に近いものであると説明している。

対象とする学習者は、他の実習が大学や大学内の機関で日本語を学ぶ学生であるのとは異なり、地域に在住する「外国人生活者」である。年齢、背景、学習目的が多様であるため、導入や会話の場面設定や、語彙の選択をする際に配慮が必要であり、実習生の想像力、情報収集の重要性が増す。

また、「日本語教育実践」という科目を担当する教員とは別に、文教大学の教員ではない講座講師に指導を受けるのも、他の実習とは異なる点である。すなわち、学生は本学教員以外の外部の社会人と関わりを持つことになる。講師は実習生の指導以外にもそれぞれが本務を持ち、講座の時間以外は大学に足を運ぶ時間がない中で教案指導を行っている。必然的に締め切りを守る、報告・連絡・相談を自発的に確実にを行う、担当した業務には責任を持って取り組むといった社会性が他の実習よりも強く要求されることとなる。

15回の授業の基本的な構成は、全員が集合して行う座学が5回、教壇実習が10回で、成績には講座の指導講師の評価も30%加味される。2016年度の場合、春学期は講座が開始される5月までに、講座に関するルールや授業を実施するための基礎的な知識を提示し、模擬授業までを行った。秋学期は

実習生が個人的に解決できていない課題(板書の仕方、場面の作り方など)について、全員で案を出し、検討を重ね、自分なりの解決策を見出していくような内容であった。

(2) 教育経験としての実習

講座実習には、授業として履修はしていないが、日本語教育の実践的な経験を積むために参加する実習生もいる。本学では、授業を履修している、していないに関わらず、講座実習に参加したすべての実習生に対して、コースが終了するごとに実習の証明書を発行している。証明するのは、文学部の学部長と日本語教育研究室の主任である。日本語教師として就職する際には教育歴を有することが望ましい場合が多いため、これは当講座の経験が教育歴として認められるための配慮である。

2.3 講座実習の概要(2016年度の場合)

講座実習の開講時期や授業回数、授業実施日などの概要は次のとおりである。

(1) 開講時期と授業回数

年3期の全60回

春期(2016年5月6日～7月29日)全25回

秋期(2016年9月13日～12月13日)全25回

冬期(2017年1月17日～2月28日)全10回

(2) 授業実施日

週2回(火曜、金曜)

(3) 授業時間

18時30分から20時まで

授業終了後には30分から1時間程度、授業の振り返りを行う

(4) 授業構成

ペアワーク³⁾ 15分

文字・表記 20～25分

休憩	5分
文法	45～50分

(5) クラス

Aクラス(主に初級後半レベルのクラス)

Bクラス(AとCの中間レベルのクラス)

Cクラス(主に入門から初級前半レベルのクラス)

2.4 実習授業の流れ

実習授業において、教壇に立つまでおよび教壇実習の流れについては以下のようにになっている。

(1) 教壇に立つまで

実習生は授業担当者としての活動に入る前にA、B、C各クラスの授業を見学し、希望するクラスを申請する。活動に参加するようになってからは、ほかの実習生の授業を見学して授業の進め方を学び、まずは文字・表記の授業を担当する。文字・表記は授業時間が比較的短く、授業内容の型がある程度固定されているため、初心者にとって挑戦しやすい。文字・表記の授業で教壇に立つことに慣れてきたら、文法の授業を担当する。

(2) 教壇実習の流れ

1回90分の授業は、クラスや学習者のレベルによって、時間は適宜調節する。「ペアワーク」では、実習生と学習者が1対1のペアとなって、前回授業の復習や宿題の確認などを行う。「文字・表記」では、ひらがな、カタカナ、漢字を学習する。「文法」ではテキストである『みんなの日本語』⁴⁾から2、3の文型を抽出して導入、練習、会話へと進めていく。実習生は、講座講師が指定する期日までに教案を作成し、提出する。教案には、導入する項目(授業で扱う文など)、新出語彙、実習生の個人目標を明記し、時間に沿って授業内容を書く。授業内容を書く際には、授業内で実習生が話す言葉をそのまま文字化する。絵パネルなどの教材を使う場合には、どのタイミングで出すか、黒板に貼った文パネルをいつ外すかなど、細かい点まで決めて記

述する。実習生の教案が提出されると、講座講師は教案指導に入る。指導にあたっては、可能な限り実習生自身に考えさせる方向で進める。図1に1回の授業の流れを示す。

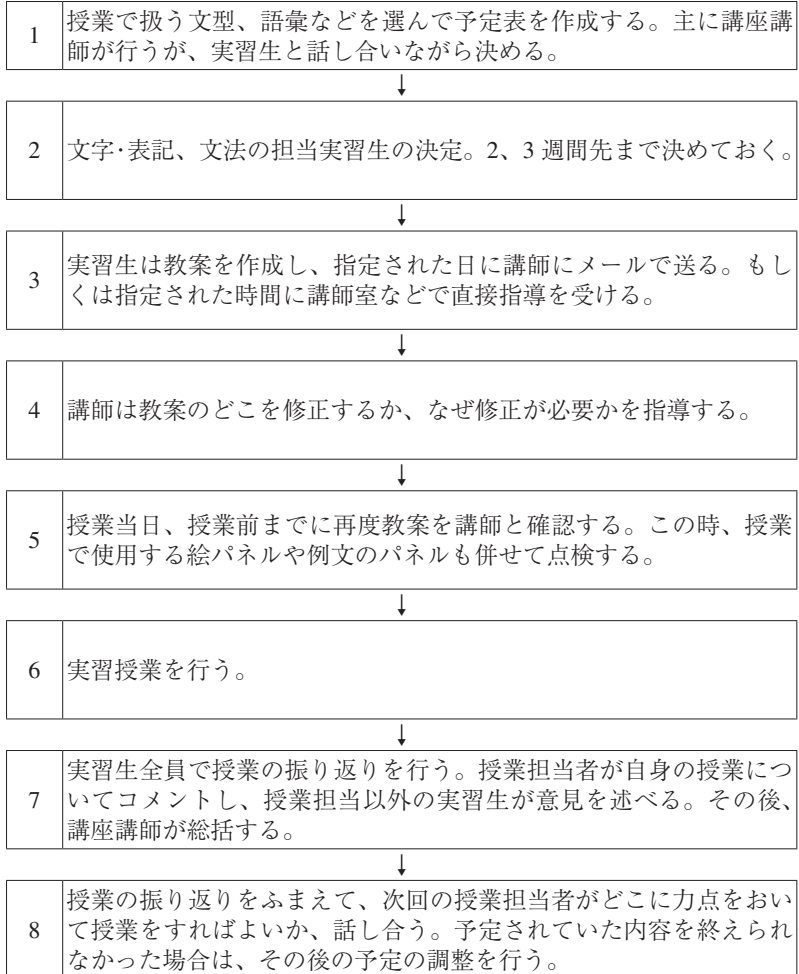


図1 1回の授業の流れ

たとえば、導入で設定した場面や例文が不適切だった場合、すぐに講座講師から適切なものを提示するのではなく、なぜ不適切なのかを説明し、実習生自身でよりよいものを考え出してくるように誘導する。場合によっては、修正が2回、3回と重なることもあるが、自身の言語生活を振り返り、言語感覚を磨くために必要なステップであると考えられる。

実習授業終了後には、実習生が中心となって授業の振り返りを行う。学習者が理解できたかどうか、どこをどう改善すべきかなどを全員で考え、それを共有する形で進められる。教案段階での狙いは適切であっても、学習者にとって得るものが少ない授業になってしまうこともある。なぜそうなったかを分析する場である。

教案指導と授業の振り返りは実習授業を支える重要な柱である。実習生の主体性を重んじ、自主性を育てることが当講座の実習開始当初から受け継がれている基本理念である。

3 実習生について

3章では、実習開始から現在に至るまでの実習生の総数と実習生の卒業後の進路について報告する。

3.1 講座実習参加人数

これまでに講座実習に参加した実習生の数は、1991年春期以前については記録がなく、詳細は不明である。1991年秋期から1995年冬期までについては、当時の講座実習を統括していた本学専任教員の調査があり、その記録によると実習生は約70名であったとのことである。

1996年春期以降の実習生の数については表1のとおりである。表1の数字は実習生の延べ人数を示しており、()内の数字は実習参加が1期目の実習生(実習初参加者)の数を示している。

1996年春期以降の実習生の延べ人数を合計すると804名となり、266名の学生が実習に参加していたことが分かる。ここに1991年秋期から1995年冬

外国人のための日本語講座

期までの実習生約70名を足すと、延べ人数が874名⁵⁾で、おおよそ336名の実習参加者のいたことが分かる。さらに記録はないが、1991年春季以前にも実習生がいたことを考慮すると、上記の人数以上の参加者が講座開講以来、実習を経験していたことになる。

実習生の所属は、日本語教員養成コースが設置されていることもあり、文学部の日本人学生がそのほとんどを占めていたが、中には言語文化研究科の大学院生や文学部の正規留学生・交換留学生(中国・韓国・ベトナム・マレーシア)の参加なども見られた。また、継続して実習に参加した者の中で、もっとも長かったのが12期連続(1名)で、この実習生は大学入学時から4年間(年3期)、参加し続けている。

表1 年度・期別実習生数(1996-2016)

年度	春期	秋期	冬期	合計
1996	15 (0)	9 (6)	12 (4)	36 (10)
1997	23 (14)	14 (4)	14 (3)	51 (21)
1998	12 (3)	13 (5)		25 (8)
1999	17 (12)	16 (4)		33 (16)
2000	21 (17)	20 (4)		41 (21)
2001	27 (14)	18 (1)		45 (15)
2002	28 (21)	23 (8)		51 (29)
2003	16 (7)	20 (5)		36 (12)
2004	19 (11)	16 (5)		35 (16)
2005	22 (13)	19 (3)	15 (0)	56 (16)
2006	19 (8)	15 (1)	16 (1)	50 (10)
2007	14 (5)	10 (1)	11 (3)	35 (9)
2008	18 (11)	14 (2)	11 (0)	43 (13)
2009	16 (10)	14 (4)	13 (1)	43 (15)
2010	14 (5)	13 (2)	9 (0)	36 (7)
2011	16 (10)	15 (0)	14 (0)	45 (10)
2012	13 (2)	13 (3)	12 (0)	38 (5)
2013	9 (4)	11 (3)	9 (3)	29 (10)
2014	12 (6)	13 (3)	9 (0)	34 (9)
2015	3 (2)	4 (0)	5 (0)	12 (2)
2016	14 (11)	10 (1)	6 (0)	30 (12)
合 計				804 (266)

3.2 実習生の卒業後の進路

講座実習が実習生のキャリア意識に影響を与えているとすれば、卒業後の進路選択に反映されていると考えるのが妥当であろう。そこで、講座実習に参加した実習生のうち、資料から氏名が確認できる者の中で本学卒業後に日本語教師の職に就いた者を確認した。1992年度から1995年度までは正式に記録された名簿はなかったが、当時の日誌が保管されており、そこに記述されていた実習生氏名から卒業後の進路を確認した。1996年度以降については生涯学習センターと日本語教育研究室の実習生名簿をもとに卒業後の進路を確認した。

表2は、卒業後の進路が判明した実習生のうち、日本語教師の職に就いた者とその他の業種に就いた者の数をまとめたものである。表2の「日本語教師になった人の割合」は、「日本語教師(B)」の数を「進路判明者数(A)」で割った数値を示している。

1992年度から2016年度までの実習参加者のうち、卒業後の進路が判明しているのが194名で、そのうち123名(63.4%)が日本語教師の職に就いていることが分かった。あくまで、進路が判明しているという範囲内ではあるが、63.4%という割合から推察すれば、実習生の卒業後の進路において「日本語教師」は、大きな選択肢の一つとなっていると言えるのではないだろうか。また、その他の業種の中には、学習塾講師や小中学校教員なども見られた。日本語教師ではないが、実習経験を生かすことのできる仕事・進路を選択したと言えるだろう。

表2 年度別卒業後の進路（1992－2016）

年度	進路判明者数 (A)	日本語教師 (B)	その他の業種	日本語教師に なった人の 割合 (%) 【(B) / (A)】
1992	1	1	0	100.0
1993	0	0	0	0.0
1994	5	5	0	100.0
1995	1	1	0	100.0
1996	16	13	3	81.2
1997	11	8	3	72.7
1998	8	3	5	37.5
1999	7	7	0	100.0
2000	18	12	6	66.7
2001	12	7	5	58.3
2002	4	1	3	25.0
2003	10	4	6	40.0
2004	8	7	1	87.5
2005	11	7	4	63.6
2006	7	6	1	85.7
2007	7	4	3	57.1
2008	15	10	5	66.7
2009	5	3	2	60.0
2010	6	4	2	66.7
2011	11	5	6	45.5
2012	6	3	3	50.0
2013	9	5	4	55.6
2014	5	2	3	40.0
2015	7	3	4	42.9
2016	4	2	2	50.0
合計	194	123	71	63.4

次に実習生が卒業後、日本語教師として最初に赴任した国の内訳を表3に示す。

表3 日本語教師として最初に赴任した国（1992－2016）

国		人数	比率（％）	
海外	中国	56	81	65.8
	台湾	10		
	韓国	4		
	ベトナム	3		
	アメリカ	2		
	シンガポール	2		
	タイ	2		
	パラグアイ	1		
	フィリピン	1		
日本		30	24.4	
不明		12	9.8	
合計		123	100.0	

表3を見ると、卒業後に日本語教師になった者のうち、海外で職に就いた者の割合が高く、全体の65.8%を占めている。国の中では、中国が56名とほかの国に比べて圧倒的に多い。これは本学の日本語教育の特色の一つで、赴任先として中国の高校・大学を紹介されることが多いためである。中国に次いで多いのが台湾(10名)で、それに韓国(4名)、ベトナム(3名)が続いており、赴任先としてはアジア圏の国が多いと言える。また、国内で日本語教師の職に就いた者は30名(24.4%)であったが、これらの者の多くは関東圏にある日本語学校に就職している。

4 実習生の自己評価から

講座実習に参加した実習生は、実際、自身にどのような学びや成長があったと感じているのだろうか。4章では現役の実習生が行った自己評価をもとに、講座実習の役割や学びについて検討する。

4.1 調査方法

(1) 調査対象

対象者は、2016年秋期の実習生、男性3名、女性4名の合計7名であった。調査対象者の詳細は表4のとおりである。

表4 調査対象者一覧

	出身国（国籍）	性別	学年	実習参加期間
実習生 A	日本	男性	4年	2014年春期～2016年秋期
実習生 B	日本	女性	3年	2016年春期～2016年冬期
実習生 C	日本	男性	3年	2016年秋期～2016年冬期
実習生 D	日本	女性	3年	2016年春期～2016年冬期
実習生 E	日本	女性	2年	2015年秋期～2016年秋期
実習生 F	日本	女性	2年	2016年春期～2016年冬期
実習生 G	マレーシア	男性	2年	2016年春期～2016年秋期

(2) 調査内容

自己評価の設問は、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で報告された「日本語教育のための教員養成について」(平成12年3月)⁶⁾を参考に作成した。具体的には「2 日本語教員養成における教育内容について」の「(2) 日本語教員養成の新たな教育内容」で示されている「① 日本語教員として望まれる資質・能力」を参考に10項目を作成した(設問の詳細は、後述の調査結果において示す)。

回答用紙には、初めに「すべて「講座実習に参加する前と参加してから」を比べて、今の状態を評価してください」と示し、自己評価してもらった。回答は、設問に対して「そう思う」かどうか尋ね、その度合いを0・1・2・3という4段階の数字から選択してもらい4件法を用いた。数字が大きいほど「そう思う」程度も強いことになる。また、その数字を選択した理由を明確にするため、各設問において評価の根拠となる具体的な例や出来事(エピソード)を自由記述してもらった形式をとった。

(3) 調査時期と手続き

調査は、回答用紙をEメールで配布、または直接配布する方法をとった。

Eメールでの配布は、2016年12月30日、本文に調査趣旨を記述したEメール（回答用紙ファイルを添付）を送付し、2017年1月16日までに記入済みの回答用紙ファイルを返信してもらうようにした。直接配布については、2017年の1月17日と24日の2回に渡って、講座の授業開始前に調査の趣旨を口頭で説明した後、その場で回答してもらい回収した。

4.2 調査結果

各設問に対する4段階評定の平均は、それぞれ表5のとおりである。()内の数字は標準偏差を表す。

表5 自己評価の結果

	設問	評定平均 (標準偏差)
1	学習者の日本語が間違っている、言いたいことが分かるようになった。	2.14 (0.69)
2	学習者のレベルに合わせて語彙や文法を選んで話せるようになった。	2.43 (0.79)
3	学習者の文化・習慣・言語などへの興味を持つようになった。	2.43 (0.79)
4	自分や周りの人の日本語を意識するようになった。	2.71 (0.49)
5	日本語教育の意義、あるいは日本語教師という職業の役割について考えるようになった。	1.86 (1.21)
6	学習者がどうやって日本語を身につけていくのか理解できるようになった。	1.86 (0.69)
7	どのような点に注意して授業を行うべきか分かるようになった。	2.43 (0.53)
8	教材や教具などを活用して授業が行えるようになった。	2.29 (0.76)
9	外国人が日本文化のどのようところに興味を持つのか気にかけるようになった。	1.86 (0.90)
10	外国人に日本語を教えることができるようになった。	2.29 (0.49)

(1) 評定値が高かった設問の結果について

もっとも評定平均が高かったのは、設問4「自分や周りの人の日本語を意

識するようになった。」の2.71であった。自由記述には「『食べれる』『着れる』などのら抜き言葉に敏感になりました」(実習生A)、「普段から助詞に気を配るようになった」(実習生D)、「助詞は気にするようになった」(実習生E)のような回答が見られ、「ら抜き言葉」「助詞」などの日本語に関して意識が向くようになったことが挙げられている。また、このとき「不自然に感じた言葉はすぐに調べるようにしています」(実習生A)、「気になった文型を使っている人がいたら、その発話をメモするようになった」(実習生E)、「疑問に思った日本語を辞書などで調べることが多くなった」(実習生F)と、「調べる」「メモをする」のような行動が伴うようになったとする記述も見られ、ただ意識するだけではなく、日本語について理解を深めようとする行動に結びつくようになったことが述べられていた。

次に評定平均が高かったのは設問2、3、7の2.43であった。設問ごとに自由記述を見ていくと、設問2「学習者のレベルに合わせて語彙や文法を選んで話せるようになった」では、「初めの内は〔学習者の〕既習語で話す意識が低かったのですが、未習語を使っても学習者には通じないことがよくわかってからは、全て既習語で話せるようになりました(〔 〕内は引用者が追記。以下同様)」(実習生A)、「ペアワークや授業以外での学習者との会話でも、既習・未習を意識して話せるようになった」(実習生F)のように既習語・未習語への意識が高まったという記述が見られ、7名中4名は「既習語・未習語」の使い分けを挙げていた。ただし、中には「未習の単語を説明するときに未習の単語を使って説明してしまうなどしてしまった」(実習生C)との記述もあり、一方では「既習語・未習語」の使い分けの難しさを感じている様子も窺えた。

設問3「学習者の文化・習慣・言語などへの興味を持つようになった。」では、「夜学でフィリピンやイタリアの人と接し、国の文化を知ることができた」(実習生D)との記述から分かるように直接的な関わりから学習者の文化や言語への興味につながっている様子が分かる。しかもそれらは、単なる興味に留まるものではなく、「学習者から『日本は物価が高い。』と聞いてから、

他の国の物価等を調べるようになりました」(実習生A)、「タイの国王が亡くなった際、タイ人学習者がとても悲しそうにしていました。その時、もし日本で同等の立場の人間がなくなったら日本で同じ事が起こりうるのだろうか、と考えました」(実習生B)、「スペイン語では自己アピールで『得意、できる』という単語をたくさん使うそうで、使い方も日本人と違うみたい」(実習生E)のように、文化や言語使用を日本や他国との比較から捉えようという視点に立っている。

設問7「どのような点に注意して授業を行うべきかわかるようになった。」では、「場面を示すことが重要だと感じます」(実習生A)、「例はより学習者の身近にあるもの、実際に日本人が会話で使うものを取り入れ(後略)」(実習生C)、「とにかく例を沢山出すこと、その語や文型を学習者がどんな場面で使うのかを意識すること」(実習生D)のように、例示の方法について挙げる記述が見られた。また、「教師が話しすぎず、学習者の発話量を増やすことも注意しています」(実習生A)、「何度でも[学習者の]口を動かせること」(実習生D)のように、学習者の発話を促すことへの意識向上が窺える記述もあった。

(2) 評定値が中程度の設問の結果について

設問8、10は評定平均2.29、設問1は評定平均2.14で、それぞれ上から3番目と4番目の数値であった。設問8「教材や教具などを活用して授業が行えるようになった。」の自由記述では、「字パネル、文法パネル、絵パネル、生教材などを使っている。(これまでの実習はパワーポイントが主であった)」(実習生D)、「字パネル、絵パネルなども使えるようになった」(実習生G)のように、パネルの活用について挙げるものが多く見られ、中には「絵パネル等が多すぎて逆にわかりにくくなってしまったことがあったので、必要最低限のものを準備することを心がけています」(実習生A)と絵パネルの適切な活用方法を自分なりに見出したことが分かる記述もあった。しかし、回答の中には「絵パネルを使った方がよい場面、絵パネルを使わない方がよい場面など、教材を生かしきれない」(実習生E)、「教材準備や授業中の教材

整理が苦手」(実習生F)などの記述もあり、絵パネルを含めた教材の活用に対して不慣れな様子も窺える。

設問10「外国人に日本語を教えることができるようになった。」では、「実習前と比べると日本語を教えるスキルはあると思います」(実習生B)、「前より何を言うべきか分かるようになった」(実習生G)のように、実習参加以前よりは「教えられるようになった」と考えているようだが、「今日はどういった文法、言葉、表記をどのように教えるのか、あらかじめ準備していないと教えられない。」(実習生C)、「経験のないものだと挙動不審になることが多い」(実習生F)のように、経験不足である認識は強く「まだまだ初心者」(実習生B)、「まだまだ」(実習生D)のような表現もなされていた。

設問1「学習者の日本語が間違っている、言いたいことが分かるようになった。」では、「学習者が言いたいことが言えなくても、こちらが関連した語彙を提示すれば言いたいことを導き出せるようになった」(実習生D)、「学習者の日本語が文法的に間違っている、何が言いたいのか予想して、[学習者に]質問できる場合が多くなった」(実習生F)のような記述があり、「予想」して「ヒント」を出すことで、学習者の言いたいことを理解できるようになったとある。しかし、これらは文の形が決まったものに限られる可能性があり、「文章、文型が違っていると正しい答えがわからないときがあります」(実習生E)という回答も見られた。

(3) 評定値が低かった設問の結果について

10項目の設問の中でもっとも評定平均が低かったのは、設問5、6、9の1.89であった。

それぞれ自由記述を見ていくと、設問5「日本語教育の意義、あるいは日本語教師という職業の役割について考えるようになった。」には、「一生懸命日本語を学ぶ学習者を見て、もっと日本語を教える場と質の良い教師が必要だと思った」(実習生D)、「学習者や外国人がスムーズに日本人と会話できるようにできたら」(実習生E)のようにあり、当講座を受講する学習者の姿を見て、日本語教師や日本語教育の役割を考えるようになったことが

分かる。中には「日本語教師はただ日本語を教えるだけでなく、彼らにとって身近な日本人として、生活面でもサポートもできればいいと思いました」(実習生A)のように、学習面だけではなく、生活面でのサポートも日本語教師の役割になるのではないかとの気づきが窺え、これもまた地域在住の外国人が学習者であるからこそその回答であったと言えるだろう。日本語教育の意義、日本語教師の役割は多様なものであり、講座実習もその多様な日本語教育の一部であると言える。実習生が講座実習を通して日本語教育の意義、日本語教師の役割の多様性の一端に触れることができたことを示す記述として捉えたい。

設問6「学習者がどうやって日本語を身につけていくのか理解できるようになった。」では、「新出の文法や語彙を導入する際、それを誰がいつ誰にどんな場面で言うのかを示せば、学習者の理解が捗る」(実習生A)、「聞いて、書いて、話して、というように練習を積んで習得する」(実習生B)、「論理的に説明が必要な人、たくさん例を挙げることで使い方を覚える人、様々な人がいることは理解できた」(実習生C)、「誤用を通して日本語が身につく」(実習生E)、「何度も反復して身に付けていく」(実習生F)などの記述が見られた。「例を示すこと」「繰り返すこと」が日本語を身に付けていく過程に存在すると捉えていることが窺える。しかし、回答の中には「学習者がどういったプロセスで身に付けるかというところまではわからない」(実習生C)のような記述も見られ、全体的には、講座実習を通して言語習得のプロセスを理解するというのは難しいと思われ、それが評定値にも反映されていると考えられる。

設問9「外国人が日本文化のどのようなところに興味を持つのか気にかけるようになった。」では、「『日本のアニメ映画を自分の国で見ている。』と学生から聞いた際、やはり日本のサブカルチャーは人気なのだと再認識しました」(実習生A)、「食には多くの人に興味を示してくれることもよくわかった」(実習生D)という記述もあったが、「夜学では日本文化をメインとした授業づくりが難しいため特に重要視はしていませんでした」(実習生B)、

「外国人が日本文化のどんな所に興味を持つかはわからない」(実習生E)のような記述もあり、当講座を受講する外国人学習者がどのような日本文化に興味を持っているのかを感じ取る者とそうでない者に分かれていた。回答にもあったように実習授業は、文法や語彙が中心で、日本文化をテーマとして扱うことはない。また、担当するクラスによっては日本語で会話するレベルに達していない学習者を対象とするため、会話そのものが成立しないこともある。これらのことから評定平均の結果が低めに表れたのではないかと考えられる。

(4) 実習生の自己評価まとめ

以上、実習生の自己評価と自由記述について見てきた。全体的な傾向として、実習の中で実際に身につけた技術的なこと(設問1「学習者の日本語が間違っても～」設問2「学習者のレベルに合わせて～」設問7「どのような点に注意して～」設問10「外国人に日本語を教える～」)、および実習で経験したこと(設問3「学習者の文化・習慣・言語～」設問4「自分や周りの人の日本語～」)を通して日常的に意識するようになった項目については「できるようになった」と捉えていると言える。しかし、実習の中では直接扱わず、自らが意識的に取り組まなければ気づきにくいもの(問5「日本語教育の意義～」設問6「学習者がどうやって日本語を身につけていくのか～」設問9「外国人が日本文化のどのようなところに～」)については「できていない」と捉えていることが窺えた。

これらを「①日本語教員として望まれる資質・能力」に照らし合わせてみると、「ア 日本語教員としての基本的な資質・能力について」の「(ア)言語教育者として必要とされる学習者に対する実践的なコミュニケーション能力を有していること」「(イ)日本語ばかりでなく広く言語に対して深い関心と鋭い言語感覚を有していること」については、講座実習の学びと結びつくものと言えるが、「(エ)日本語教育の専門家として、自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱を有すること」は、現状の講座実習では、実習生の学びに結びつくものとしては、意識されにくいものであると考え

られる。また、「(ウ)国際的な活動を行う教育者として、豊かな国際的感覚と人間性を備えていること」は、学習者の国の情勢や文化などに興味を持ったり、日本との比較を行うなどの部分から推察すれば、「国際的感覚」を養いつつあると言えるのではないだろうか。

「イ 日本語教員の専門能力について」の「(ア)言語に関する知識・能力」には、「外国語や学習者の母語(第一言語)に関する知識、対照言語学的視点からの日本語の構造に関する知識、そして言語使用や言語発達及び言語の習得過程等に関する知識があり、それらの知識を活用する能力を有すること。」とある。しかし、設問6の回答では日本語教育の現場での経験を通して分かったことは述べられていても、現場での出来事に大学の授業で得た対照言語学や第二言語習得に関する知識を関連づけて考えることはできていない。現場で得た体験と授業で得た知識を、相互に活用して専門性を向上させることが望まれる。「(イ)日本語の教授に関する知識・能力」には、「過去の研究成果や経験等を踏まえた上で、教育課程の編成、授業や教材等を分析する能力があり、それらの総合的知識と経験を教育現場で実際に活用・伝達できる能力を有すること。」とある。授業や教材の分析に関しては授業前の準備と授業後の振り返りで訓練を積んでおり、そこには講座講師の指導や本人の経験が生かされていると言える。そして「総合的知識と経験を教育現場で実際に活用・伝達できる能力」を育てるということについては、講座実習での実践が大きな役割を果たしていると言えるだろう。「(ウ)その他日本語教育の背景をなす事項についての知識・能力」には、「日本と諸外国の教育制度や歴史・文化事情に関する知識や、学習者のニーズに関する的確な把握・分析能力を有すること。」とあるが、講座実習への参加が学習者の出身国を中心とした国の歴史・文化への興味・関心に結びついていることを考えると、この点について本実習は、一定の役割を果たしていると言える。しかし、「学習者のニーズに関する的確な把握・分析能力」については、設問9「外国人が日本文化のどのようなところに～」の数値が下位に入っていたことから、学習者自身に目を向ける意識を育てることが講座

実習では十分ではない可能性がある。

実習である以上、授業に関する知識やスキルなど実践的な学びに対する自己評価が高くなることは当然であるとも言えるが、その一方で、日本語教員としての資質・能力といった広い視野からも成長や学びがあったという自己評価にまでは至っていないことが示唆された。今後の講座実習の取り組むべき課題となろう。

5 卒業生へのアンケート調査から

4章では現役の実習生を調査対象としたが、それ以前の実習生、つまり卒業生は、講座実習での学びや成長をどのように捉えているのであろうか。5章では講座実習に参加経験のある卒業生に対して行ったアンケート調査の結果から、講座実習での経験が卒業後のキャリア形成においてどのように役立ったのか、また講座実習をどのように評価しているのかを探る。なお、本調査では講座実習を、卒業生に馴染みの深い通称である「夜学(やがく)」と呼んでおり、本章で取り上げた記述にも「夜学」という呼称が使用されている。

5.1 調査方法

(1) 調査対象

調査対象者は、講座実習に参加経験のある卒業生32名であった。

(2) 調査内容

まず初めに調査対象者についての基本的なデータを得るため、「卒業年」「実習参加期間」「卒業後の経歴」について尋ねた。それから設問1「夜学を始めた理由」では、「日本語教師になりたかったから」「仕事としては考えていなかったが日本語教育に興味があったから」「その他」の3つから回答を選択してもらうようにした。設問2「夜学を経験して、役に立ったことは何ですか。仕事や人生において、どんな場面のことで構いません。」に対する回答は、自由記述の形式をとった。また、実習を終えた立場から捉えた場合、

講座実習はどのようなものとして映るのかをその内容から探る目的で、「現役の実習生へのメッセージ」を最後に記述してもらった。

(3) 調査時期と手続き

2016年5月初旬、本文に調査趣旨を記述したEメールに調査用紙ファイルを添付して配布し、返信を5月31日までとした。

5.2 調査結果

(1) 調査対象者のデータ

調査対象者(卒業生32名)についてのデータは表6のとおりである。

表6 調査対象者についてのデータ

卒業年	1990年代(97-99年):9人 2000年代(00-09年):10人 2010年代(10-16年):12人 無記入:1人
実習参加期間	半年以内:2人 半年以上1年半未満:7人 1年半以上2年半未満:15人 2年半以上3年未満:3人 3年以上4年未満:4人 4年以上:1人
卒業後の経歴	日本語教師経験あり:21人 日本語教師経験なし(会社員、学校教員等):10人 無記入:1人

(2) 設問1の回答

設問1「夜学を始めた理由」では、次のような回答が得られた(表7)。

表7 設問1「夜学を始めた理由」の回答

回答	回答数
日本語教師になりたかったから	22 (69%)
仕事としては考えていなかったが日本語教育に興味があったから	10 (31%)

調査対象者32名のうち、22名が「日本語教師になりたかったから」、10名が「仕事としては考えていなかったが日本語教育に興味があったから」と回答しており、今回の調査対象者では、7割近くが日本語教師を目指して講座実習への参加を決めていたということが分かった。卒業後の経歴には「日本語教師経験あり」が21人となっており、その数もほぼ重なっている。

(3) 設問2の回答

設問2「夜学を経験して、役に立ったことは何ですか。人生において、どんな場面のことで結構です。」では、回答の記述内容に従って分類を行った(表8)。記述の内容によっては、分類結果が複数に渡るものもあり、ここでは同一の記述であってもそれぞれの分類の回答数としてカウントした。

表8 設問2「夜学を経験して、役に立ったことは何ですか。仕事や人生において、どんな場面のことで結構です。」の回答の分類

回答内容による分類	回答数
授業の事前準備の大切さを知った	11
授業(運営)の経験を積むことができた	8
社会人としてのスキルが身についた	7
振り返りができるようになった	6
日本語に対する見方を養うことができた	6
人前で話す(コミュニケーション)能力が上がった	6

回答数11ともっとも多かったのが「授業の事前準備の大切さを知った」である。記述内容には「学習者の反応や質問を予想しながらの準備、絵教材や文字教材の準備等。」「さまざまなケースを事前に検討して対応の仕方を

準備しておくようにした。」のように、場面を想定し準備をすることの大切さを知ったというものや、「日本語教師としての授業準備はもちろん、会議や後輩育成等、自身の準備ができていないときに成功したものはない。」のように授業準備だけに限らず、会議や後輩の育成についても言及する記述が見られた。当然のことではあるが、実習前の準備を十分に行った場合は、授業も滞りなく進み、学習者の理解にもつながりやすい。一方、準備が足りないと、導入などでつまずき、その後も練習がうまく進まず学習者も消化不良に陥るなど、様々な問題が生じる。準備不足は実習した本人や周りの実習生からの反省点として挙げられることも多く、実習生自身の取り組み方で解決できることである。準備不足による失敗を繰り返さないために次回の実習に向けて改善していく過程で、事前準備が成功につながるという意識が身についたのだろう。中には「何事も準備が大切であるということ」を社会人になっても肝に銘じていた。」のような記述も見られ、「準備の大切さ」は、卒業後のキャリア形成にも影響を与えていると言える。

回答数8で、二番目に多かったのは「授業(運営)の経験を積むことができた」である。ここでは「授業の進め方や練習のさせ方、工夫して楽しく分かりやすい授業をすること。」「夜学であらためて日本語学習と教えることの面白さを実感したこと。」「教師としての立ち振る舞いや生徒との距離感。」など、教壇に立ち実践的な経験を積んだことを役に立ったこととして挙げる者が見られた。また「現場に出てからも、夜学で教える経験を積んでいたため、カリキュラム作成や新人指導など教えること以外の仕事もできた。」という記述もあった。講座実習では実際の授業だけでなく、ミーティングや修了式などの運営、生涯学習センターや講師との連絡も実習生が分担して行う。実習の段階ではあるが、運営にも携わることで、授業カリキュラムや学校運営に関わることのできるスキルも身につけられたということになる。

次に多かったのは「社会人としてのスキルが身についた」で、回答数は7であった。記述には「忍耐力が身に付き、継続することの大切さを知ったこ

と。」「相手の立場になって考え、思いやること。」「[「ほう・れん・そう(報告・連絡・相談)」ができるようになったこと。」「大人として、一人一人すべての人間に対し、責任をもって真摯な態度で接することの大切さを学んだ。」といった内容があり、講座実習の経験は社会生活においても役立ったと考えている様子が窺えた。

回答数が6だったのは、「振り返りができるようになった」「日本語に対する見方を養うことができた」「コミュニケーション能力が上がった」の三つであった。「振り返りができるようになった」では、「自分の授業を振り返り客観視して、改善していくという過程を学んだ。」との記述が見られ、これは類似した回答を含め全部で4例あった。ほかには「物事に取り組む際、計画→実行→フィードバックが行えるようになった」「継続、客観視、内省することの大切さを学んだ。」との記述があり、講座実習での振り返りの経験が卒業後にも生かされていると考えている様子が分かる。

「日本語に対する見方を養うことができた」では、「自分の子供に話す時、子ども独自の言い回しの観察につながった。」「自分の日本語を見つめ直すきっかけになった。」「日本語と英語を比較しながら、英語を教えるという仕事ができている。」といった記述が見られ、講座実習が日本語を捉える意識の向上につながったと考えている。

「人前で話す(コミュニケーション)能力が上がった」では、「人前で話す経験を積み、慣れることができた。」「自分の意見を人前で言う事に抵抗がなくなった。」のように、授業を行うことが人前で話す訓練につながったとする記述が見られたが、ほかに「話し方や問の取り方、指示の出し方など、普段無意識に行っているコミュニケーション力についても学べた。」のように、コミュニケーションそのものに対する学びがあったとする者もあり、これらの記述からは教壇に立つという経験の有無が大きな影響を与えていることが窺える。

(4) 「現役の実習生へのメッセージ」の記述について

「現役の実習生へのメッセージ」で得られた記述を内容ごとに分析すると、

「夜学は大変だが得るものも大きい」「ほかではできない経験ができる」「将来、様々なところで経験が役に立つ」という三つがメッセージのポイントとして浮かび上がった。

それぞれ、記述内容を見ていくと「夜学は大変だが得るものも大きい」では、「今大変だと思っていることが、やって良かったと絶対に思える日が来る。」「うまくいかないことやわからないことばかりで大変だが、夜学での経験は教師生活で必ず支えになる。」「いろいろ大変なことも多かったが、あの時がんばってよかったなど今改めて思う。」「大変な分、頑張った分、得るものはとても大きい。」「悩んだ分だけ成長を感じることができる。」といったものが見られ、半数以上がここに分類できるような内容を記述していた。

「ほかではできない経験ができる」では、「ほかの実習では代用できない。」「なかなか経験できないことを経験している。」「学習者からも実習生からも先生からも多くのものを得られる場である。」として、講座実習の経験を特別な体験であると述べている。

また、「将来、様々なところで経験が役に立つ」では、「どんな仕事に就いても役に立つ日が来る。」「日本語教師としてだけでなく、社会人として役に立つ経験ができた場だった。」「社会人になるために必要なことがいろいろ身につく。」「日本語教育から離れたとしても将来には強みになってくれる。」とあり、日本語教師にならなくても、講座実習の経験は役に立つものであるとの記述である。

これらを総合的に見ると、卒業生にとっての講座実習とは「大変だが、ほかではできない経験ができ、(日本語教師にならなかったとしても)社会生活で役立つもの」であったとまとめることができるだろう。

講座実習で授業を行うためには教案を立て、指導を受けて修正し、授業のための準備を整えなければならない。授業の後も、講座講師や見学した実習生から授業について指摘され、反省し、さらに反省を生かして次の授業に臨む。このように実習生は1回の授業に臨むのに多くの時間を割く場合が多い。そのため、自分自身の大学の授業、サークル活動やアルバイトに

忙しい学生にとって、実習が負担に感じられることもあるかもしれない。現役の実習生の中で、しばしば授業準備の大変さが話題にのぼるが、卒業生も異口同音に「大変だ(った)」と述べている。だが、その大変な経験が、「ほかではできない経験」であり、卒業後には「役立つ経験」になったと述べられているのである。実習中は、直面する「大変さ」ばかりに目を奪われ、その経験が自分に何をもたらすのか意識することは難しいかもしれない。これらの記述は、卒業したからこそその気づきだとも言える。卒業生からこれらの記述を得られたということが、講座実習が果たしてきた役割の結果であり、一つの成果と言えるのではないか。

(5) 卒業生へのアンケート調査から見えてくるもの

講座実習では「教えられる」のではなく実習生が考え、経験し、内省・反省を通して自ら成長していく過程を見ることができる。岡崎他でも、教師の成長は「指導者によるトレーニングによって教授能力を獲得し、(中略)実践-観察-改善のサイクルを実習生が主体的に担うことによって」(岡崎他1997: p10)実現していくと述べられている。実習生は、実習中は大変な思いをし、自らの成長に思い至ることは難しいが、卒業してから講座実習で経験したことが様々な分野で役立つことを知り、成長していたことを実感する。実習生のときは「大変さ」に目を奪われがちだが、実習の段階から、授業実施前の計画や準備、担当する授業、授業後の振り返りという一連の過程を意識しながら参加することが、実習生の成長につながっているのではないだろうか。

その際に重視されるのが「内省」である。授業後の振り返りでは、どれほど失敗したとしても客観的な反省(自己分析)が求められる。そこで出てきた観点を次の授業に生かすべく、再び内省を繰り返し、授業案を練り、次の授業に臨む。このような「〈実践-内省-実践-内省〉のサイクルが内省サイクル」(岡崎他1997:p30)であり、この内省サイクルが「作り出される中で「職業的能力」が形成され専門性の向上が図られていく」(岡崎他1997:p30)のである。講座実習は比較的長期にわたり学習者と向き合うことを積み重

ねていくスタイルをとっており、それが「内省サイクル」を自然に促し、成長に結びつく方式であったと言えるのではないだろうか。

6 おわりに

本稿では、当講座の「実習の場としての役割」について報告した。30年という節目の年を迎えるに当たって、これまでの取り組みを振り返り、これからの講座実習の在り方について検討を行った。特に現役の実習生と卒業生への調査結果は、講座実習で取り組むべき課題を示した。まず一つは、授業の中では直接扱うことのない、自らが意識的に取り組まなければ気づきにくい事項に対する意識強化である。授業後の振り返りはこれまで、当日の実習授業について話し合う場として機能し、そこではどちらかという授業中の技術的な問題点に着目することが多かった。今後の振り返りの在り方として「日本語教育の意義・日本語教師の役割」「学習者が日本語を身につけていくプロセス」「外国人学習者が興味のある日本文化」などの技術的な面以外の事柄についても、講座講師が授業と結びつけながら実習生に問いかけていくことで、意識強化につながるものとする。

また、現役の実習生がいかにして「内省サイクル」を感じ取れるように指導するかという課題も浮かび上がった。実際、自らの成長を自身で評価するというのは簡単なことではない。今回、現役の実習生には自己評価を行ってもらったが、自己評価を定期化し、講座講師による評価を定期化するなど、評価を目に見える形にするというのも一つの方法であろう。また、講座実習に参加経験のある卒業生をロールモデルとして、卒業後に講座実習のどのような部分が活かされたのかを現役の実習生に示していくということも考えられる。「大変な経験」が社会に出てどのように役立つのかは、卒業してみなければ実感できない。しかし、情報としてそれらを事前に知りうるかどうかというのは、実習を継続する意欲に差を生むものとする。

これらの課題に対して改善を試み、今後も日本語教師を目指す学生にとって自らの成長を感じられる実習の場となるよう努めていきたい。

注

- 1) 当講座の沿革については福田他（2016）に詳しい。
- 2) ただし、実習の種類やその年の実習参加者の人数によって異なる。
- 3) 「ペアワーク」は当講座独自の用語で、実習生が学習者と1対1のペアになって行う活動を指す。
- 4) スリーエーネットワーク（2014）『みんなの日本語 初級Ⅰ 第2版 本冊』『みんなの日本語初級Ⅱ 第2版 本冊』スリーエーネットワーク
- 5) 当時の講座担当教員の調査には、延べ人数は示されていないため、ここでは数字をそのまま加えた。
- 6) 文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（平成12年3月30日）「日本語教育のための教員養成について」、文化庁ホームページ。 http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf（閲覧日：2017年5月28日）

引用・参考文献

- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習－理論と実践－』アルク
- 金井陽子・近藤功（1995）「外国人のための日本語講座 実施報告―より開かれた日本語教育と、より効果的な教育実習を求めて―」文教大学大学院附属言語文化研究所紀要『言語と文化』8, 136-148
- 福田倫子・北嶋理恵子・小林敦子・高橋志保子・田口みゆき・塚原慎子・二ノ神正路（2016）「外国人のための日本語講座―地域社会における「開かれた日本語教育」への取り組み―」『文教大学文学部紀要』30-1, 99-119.