

【論文】

経験学習の視点から見る日本語教育実習

三枝 優子

Practice Teaching in Japanese Language Education from viewpoint of Experiential Learning

SAEGUSA, Yuko

社会の変化とともに社会が大学に求める教育も変化し、学士力や社会人基礎力などに見られるように、知識やスキルだけでなく、態度を含むコンピテンシーの育成が求められている。

三枝（2015）では、海外日本語教育実習に参加した実習生の社会人基礎力の実習前後の認識値を比較し、実習後にその認識値が上昇したことを報告した。本稿では、社会人基礎力を伸長させた日本語教育実習の授業の構造と、変容した実習生の両面に焦点を当て、それぞれの可視化を試みた。まず、日本語教育実習を経験学習の理論から分析し、その構造を検証した。その結果、日本語教育実習は「よく考えられた実践（deliberate practice）」の経験学習モデルの遂行が可能な活動を行っていることが確認された。次に実習生の「経験から学ぶ力」をインタビューデータから検証した。その結果、キャリア意識を持つことで経験から学ぶ力がより高められることが示唆された。日本語教育実習生の変容とそれを可能にしている実習の構造を可視化し、教育の質保証の一データを提供するとともに、今後の実習活動に関しても提案を行った。

1 はじめに

現代の日本社会は情報化やグローバル化など複雑な変化と国を超えた相互依存に特徴づけられる社会環境だとされる。このような変化は日本の教育界にも影響を与え、2006年に経済産業省から社会人として身につけるべ

き能力である「社会人基礎力」が、2007年には文部科学省から学士課程で身につけるべき能力である「学士力」が提唱された。これらの能力は2003年にOECDのプロジェクトより報告されたキー・コンピテンシーが下地となっており、いずれもよりよい市民として積極的に社会にかかわるために必要な能力が述べられている。近年、大学ではこのような社会の要請にこたえるため、新しい教育内容、授業形態を模索し、従来のテキストによる講義型授業だけでなく、より実践を重視した授業形態や地域連帯、産学連帯を含めた教室外での学習活動が注目されている（溝上2014、松下2015）。また、そのような学習活動の評価を始めとした大学教育の質保証も今日的課題として取り上げられている。

教育実習は実習生にとって、教師としてのスキルや知識を身につけるための授業であるが、その授業から学ぶものはその範囲に収まらず、態度や意欲、キャリア意識にも影響を与えていることが明らかになっている（西松2008、貫井他2001など）。このような教育実習の効果は、教師養成だけでなく、看護師養成や介護士養成でも指摘されている（下村他2005など）。これは、実習生が実習という経験により知識やスキルを超える学習をしていることを表わすものである。

このような経験と人の成長との関係に焦点を当てた研究に経験学習がある。経験学習は教育哲学者デューイの経験主義教育に影響を受けたもので、デューイ（1938=2004）は経験の連続性と経験の相互作用の2つの原理を用い経験による学びの重要性を説いている。Kolb（1984）が提唱した経験学習理論は、実務家を中心的な対象として発展し、日本国内でも企業の人材育成や経営学習研究の分野などで用いられている。それらの研究では「組織による社会化」と「個人による社会化」という2つの視点から研究が蓄積されている。どのような組織、つまりどのような環境や経験が成長を促すのか、そしてどのような人が成長をするのか、成長させる経験と成長する人間との両面に焦点をあてているのである。

教育においても、授業という環境だけでなく、学生についても焦点をあ

てることで、より具体的な実態の把握ができると考え、本稿でも、日本語教育実習という活動（経験）と、変容した実習生の両面に焦点を当て、分析を行うこととする。

2 先行研究

経験学習理論は経験学習のモデルとして次のようなサイクルを提示している。まず「具体的経験」をし、それに対する「内省的観察」から得た学びや仮説を「抽象的概念化」する。そして次の経験時にその学びや仮説を活用した「能動的実験」を行い、そこで得た「具体的経験」をまた「内省的観察」というサイクルである。また、このようなサイクルに従い、経験を内省しそれによる学びを次につなげていくのが「内省的実践家」¹である。松尾（2011）はコルブの「経験学習理論」にエリクソン²の「よく考えられた実践（deliberate practice）」の理論を組み込み、より具体的な成長を可能とする経験学習サイクルのモデルを提案している。しかし、人は同じ経験をしても「抽象的概念化」で導き出される学びや仮説は異なり、またその度合いも異なる。

人に焦点をあてた研究として松尾（2011）があるが、この研究では優秀な企業管理者を対象として、その成長を支える要素を質的分析により明らかにしている。その結果、成長する人物は、仕事に対して自分だけへの思いではなく他者のための思いも含み、多様で深い人とのつながりを活用しながら仕事（課題）に取り組んでおり、常に問題意識を持ち、新規性のある課題に挑戦しているとする。また、内省により、知識・スキルを身につけ修正するとともに、仕事のやりがいや意義を自らみつけているとまとめた。

次に教育に関する研究を概観する。教師教育の分野でも「内省的実践家」を目指した教師養成研究が行われている。近年、大学の教職課程での実践力の養成が課題となっており、実践後の振り返りに重点を置いた指導や協働での実践と振り返りを行うプログラムなど「内省的実践」を重視した教

師養成の可能性について言及する研究結果が報告されている（竹内2004、瀬川・福本2006など）。

日本語教育の分野では、学習者や学習環境の多様化から、それまでの決まった知識や技術の移転であるトレーニング型の教師養成ではなく、その場で内省し主体的に自ら考え行動する自己研修型の教師養成の必要性が主張されている。自己研修型教師とはすなわち内省的実践家の教師であり、岡崎・岡崎（1997）では内省的実践家の教師を「内省的実践家としての教師は、教師の〈既に獲得している経験や技術を尊重し〉その上で〈各人なりの意味の構築〉を行い、〈教師としての成長の主体を教師自身におき〉、〈自律的な教師研修〉を行うことを通じて教室で起きている事態について自分自身で観察し、考え、意思決定を行っていく教師である」（岡崎・岡崎1997：P26）と定義している。池田（2007）は大学院で実施されている実習の授業内容や参加形態の違いによる実習生の意思決定のプロセスや学びについて分析し、実習デザインの指針を提案している。そして、内省を意識的に取り入れた実習において実践内容の改善力量が形成される可能性を示唆している。横溝（2006）は教師の成長には「自己教育力」が必要であると、アクション・リサーチによる内省と改善を提案し、オンラインでの教師研修の事例を報告している。このように教師教育分野においても内省的実践家の養成の授業活動が注目されている。

一方、人の成長に焦点をあてた研究として、大学生の学びや成長を扱う研究分野である「学生の学びと成長 (Student learning and development)」研究（溝上2014）があり、大学生生活と大学生の変容をアンケート調査などによって明らかにしようとしている。日本人大学生の成長要因をアンケートによる量的調査から求めた溝上（2014）は、授業時間外の「自主学習」の経験と現在の生活と未来の生活の「2つのライフ」を考えるとというキャリア意識の有無を成長要因として指摘している。キャリア意識の向上については、インターンシップや教育実習などの予備職業的活動が影響を与えするというデータもある。

真鍋（2010）はインターンシップの研究で、インターンシップの経験が社会人基礎力の認識値を上げることを報告し、特に課題設定型のインターンシップでは「発信力」「課題発見力」「主体性」の伸びが大きいとしている。この論文では経験学習という用語は使われていないが、インターンシップという経験による変容を記述するものとなっている。同様に、日本語教育実習と社会人基礎力の研究として古別府（2011）、三枝（2015）などがある。三枝（2015）では、海外での実習に参加した実習生に対して、授業開始間もない5月と、実習修了後の9月に調査した社会人基礎力を比較した結果すべての項目で実習後の認識値が上がっており、特に「発信力」「課題発見力」「主体性」の3項目に大きな伸びが見られたと報告した。しかし、これらの先行研究は、社会人基礎力が向上した活動について概要の記述はされているものの、活動の詳細や構造までの十分な分析はされていない。より多くの学びを得るためにどのような実習授業の設計が可能であるか、また実習指導の立場からどのような働きかけができるかを考察するには、授業活動という経験とその経験を実習生がどのような態度で評価したのかという2つの視点からの実態把握が必要だと考える。

そこで、本稿の研究課題は次の2点とする。1点目は、実習授業の構造の可視化と評価、2点目は、その授業を受ける実習生に焦点を当てた実習生の経験から学ぶ力の可視化である。

3 研究方法

3.1 調査対象と調査内容

調査対象とした授業は日本語教育実習Ⅰと日本語教育実習Ⅳの2科目である。

日本語教育実習Ⅰはオーストラリアのシドニー大学で行う実習で1学期間大学での通常授業による実習準備を行った後、渡豪しホームステイをしながら2週間日本語を教えるプログラムである。日本語教育実習Ⅳは、学内の外国人留学生別科にて、実習準備をしながら週に1回教壇実習を実施

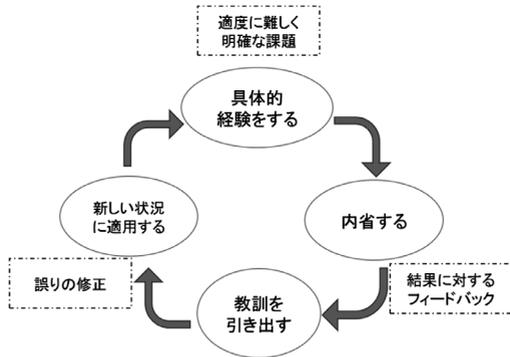
するプログラムである。履修登録上は学期ごとの登録が可能であるが、ほとんどの実習生は1年間の履修をしている。

本稿で用いるデータは2014年の日本語教育実習Ⅰ、日本語教育実習Ⅳとその授業に参加した実習生各5名のインタビューデータである。日本語教育実習Ⅰに関しては、インタビュー協力者は調査当時3年次に在籍しており、実習終了後3か月～5か月目に一人3回、1回60～90分程度のインタビューを行った。なお、考察の際に実習日誌、レポートなどの記述文を補助データとして活用した。日本語教育実習Ⅳに関しては、2014年の日本語教育実習Ⅳ-1、Ⅳ-2³を受講した実習生5名で、調査当時4年次に在籍しており、実習終了後に一人2回、1回60～90分程度のインタビューを行った。

インタビューの初回は調査協力者と1対1の対面式で、大学入学から現時点までの実習に至る経路と実習での気づきや学びについて半構造化インタビューを行った。主な質問事項は1. 日本語教員養成コース履修の動機、2. 実習履修の動機、3. 実習での活動や感想、特に授業内容、課題への取り組み、他の実習生への思いなどについて、4. 実習を終えての感想、5. 実習前後での自身の変化、6. 将来についてを質問項目とした。2回目以降はインタビューで語られたことを確認しながら、その解釈について調査協力者の視点から話を聞く形式で進めた。

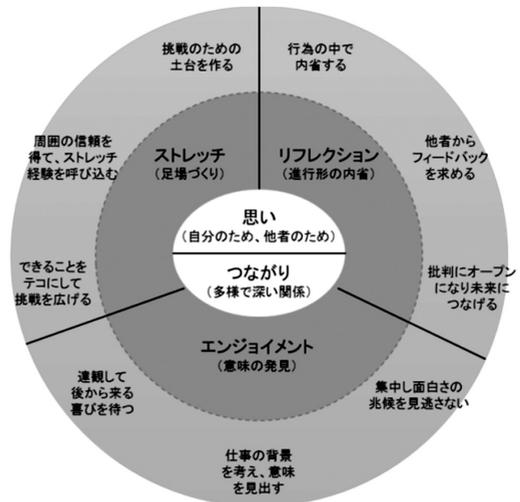
3.2 分析枠組み

授業の構造を捉えるために、教師教育で重視されている内省を視点に含む経験学習理論を分析枠組みとする。経験学習理論の4つのサイクルは、教師養成などでもよく用いられるが、本稿では松尾（2011）が提唱したモデル（図1）を用いる。そのモデルは図1に示したように、適度に難しく明確な課題のある具体的な経験、結果に対するフィードバックのある中で内省、それによる教訓を新しい状況に適用できるといった誤りの修正可能な場があるサイクルだとしている。授業の構造の可視化には、このよく考えられた実践の経験学習サイクルモデルを分析枠組みとする。



出典 松尾 (2011) p61 より
 図1 「経験学習サイクルとよく考えられた実践」

次に、実習生の変容を可能とした要素は松尾 (2011) 「経験から学ぶ力」のモデル (図2) を分析枠組みとする。モデルは3つの要素からなり、1つ目は「ストレッチ」であり、これは問題意識を持って新規性のある課題に取り組むこと、2つ目は、「リフレクション」で行為を振り返り、知識・スキルを身につけ修正すること、最後の3つ目は「エンジョイメント」で仕事のやりがいや意義をみつけることであるとする。また、「経験から学ぶ力」の原動力として「思い」と「つながり」を挙げている。これは企業人が長い期間の経験を振り返り語ったデータにより導い



出典 松尾 (2011) p157 より
 図2 「経験から学ぶ力のモデル」

たもので、大学生の成長要因とは必ずしも一致するとは限らないが、大学教育は、自律した市民の育成も視野に入れる教育であり、企業人の成長要素と比較することは意義あるものとする。よって、実習生のコンピテンシー伸長の要因の可視化には、この経験から学ぶ力のモデルを分析枠組みとする。

3.3 分析方法

研究課題1に関しては、松尾（2011）の「よく考えられた実践」の経験学習モデルを分析枠組みにし、日本語教育Ⅰ、Ⅳの活動を記述し、経験学習としての構造を可視化、検証する。

研究課題2に関しては、松尾（2011）の「経験から学ぶ力」のモデルを分析枠組みにし、実習生のインタビューを整理、分析し実習生の学ぶ力を可視化、検証する。

4 結果と考察

4.1 研究課題1 経験学習理論からみた実習授業の構造の可視化

まず、日本語教育実習Ⅰについて、よく考えられた経験学習モデルにある①適度に難しく明確な課題のある具体的な経験②結果に対するフィードバックのある内省③それによる教訓の引き出し④誤りの修正可能な新しい場の4つの視点から授業においてどのような活動を行っているのかを記述する。日本語教育実習Ⅰでは、ホームステイや国際交流基金の訪問など、教壇実習以外にも経験学習の場となりうる活動が含まれているが、本稿では、教案作成と教壇実習にかかわる授業内の活動を中心に記述する。

4.1.1 日本語教育実習Ⅰの経験学習

① 適度に難しく明確な課題のある具体的な経験

授業内の課題という点で活動をとらえると、各回の授業課題、また「教案作成」や「模擬授業の実施」など各回の授業よりも広範囲で行われる課

題、そして最終的な「シドニー大学で教壇実習を行う」という課題と、段階的な課題とそれを達成するための活動構造となっている。ここでは、各回の授業課題は省略し、最終的な課題にかかわってくる「教案作成」以降の活動について記述する。日本語教育実習Ⅰは実習科目の中でもっとも早い3年次春学期の開講のため実習未経験の学生が多いという特徴がある。また海外での実習ということで、実習地の教育制度や学習者に関する情報も踏まえた教案を作成する必要がある。実習生の中には生涯学習センターでの実習⁴経験者もいるが、海外での実習は初めてとなる。現地情報も考慮した教案を作成し、シドニー大学で50分間、実際に教壇に立ち授業を行うことは実習未経験者はもちろん、生涯学習センターでの実習経験者にとっても難易度の高い課題である。そのため、春学期1学期をかけ、オーストラリア事情を扱う時間を設け、過去の実習の様子を収めたDVDを視聴するなどして、学習者や教室等の現地の環境を事前に推察できるようにした。教壇実習準備については、教材分析から文法整理、教案作成、各自が現地で行う教案での模擬授業へとステップをできるだけ小さくし授業を展開した。課題の明確性という点からは、シドニー大学の学生に対し50分間指定された教科書の項目を学習者に教えるという最終課題の内容は明確で具体的な経験だと言えよう。

② 結果に対するフィードバックのある内省

結果に対するフィードバックは、複数回、また複数種類あり、授業段階により異なる。「結果」に対するフィードバックだが、その「結果」にあたるものは「模擬授業」と「教案」、「教壇実習授業」、「その他」に分類できる。「模擬授業」に対するフィードバックは、教員と実習生とが同じ形式の評価用紙を用い評価した。夏休み期間中は指導教員、実習生に加え日本語学習経験者である留学生も模擬授業に参加し、評価用紙による評価を行った。また模擬授業はビデオ録画し、録画したものを各自が視聴するという形でのフィードバックも行った。「教案」に対しては、指導教員と現地教

員からのフィードバックが制度として保障されていた。指導教員は春学期中に複数回教案を提出させ、その都度、記述や口頭によってフィードバックをした。現地教員は教案指導時間を設定し、主に口頭にてフィードバックを行った。「教壇実習授業」に対しては、現地教員による評価用紙でのフィードバック、指導教員による反省会での口頭によるフィードバックがあった。また任意であったがアンケートによる学習者からのフィードバックを受けることも可能とした。「その他」に関しては、指導教員によるその日の振り返りに対するフィードバックがある。春学期中は毎回授業後に提出される振り返り用のコメントシート、実習期間中は実習日誌の記述に対して指導教員がコメントを記入した。このように、授業に組み込まれたフィードバックの評価者は、実習生、指導教員、留学生、現地教員、学習者と複数におよび、その方法も、評価用紙やメールによる自由記述や点数制での評価、口頭による評価など多様な形式を用いた。また、他者からのフィードバック以外にビデオ録画視聴によるフィードバックも行われた。

③ それによる教訓の引き出し

教訓を引き出す構造としては、②のような複数の視点からのコメントに対する対応や意見の言語化が挙げられる。言語化のツールとしては、毎回授業後に自らの振り返りを書くコメントシート、実習期間中の実習日誌への記入と、授業で多く取り入れた実習生同士の話し合いが挙げられる。帰国後の反省会、報告書の作成、学園祭でのポスターによる成果提示なども教訓の言語化の場と位置付けられる。教訓の引き出しも多様な形式で複数回行われていることが記述できる。

④ 誤りの修正可能な新しい場

誤りの修正の場としては、繰り返し行った模擬授業がその一つの場となる。模擬授業は一人当たり3回から5回程度行われ、それ以上の回数の教

案の修正が行われた。教壇実習に至るまで教壇実習授業に対する修正の場は確保されていた。

以上のように、日本語教育実習Ⅰの授業活動を経験学習モデルの視点からみると、教案を作成する、模擬授業をするという具体的な経験による経験学習のサイクルが回りながら、最終的にシドニー大学での教壇実習授業へと教訓を生かしていく「よく考えられた実践 (deliberate practice)」の経験学習のサイクルとなっていることが分かる。特に結果に対するフィードバックは、複数回、複数の視点から実施されており、教訓の引き出しも言語化活動が複数実施されていることが確認された。

4.1.2 日本語教育実習Ⅳの経験学習

次に、国内で行われる日本語教育実習Ⅳについて授業活動を記述する。

① 適度に難しく明確な課題のある具体的な経験

日本語教育実習Ⅳは、4年次開講科目であり受講者は日本語教員を目指しそれまでに複数の実習を経験した実習生とキャリアよりも資格のために日本語教員養成コースに登録し初めて実習に参加する実習生とに分けられる。このように背景が異なるため、実習生にとっての「難しさ」も異なると推測される。日本語教育実習Ⅰと比較し、実習場所が学内であること、学習者と1年という長期間向き合えることは教育文化や学習者の理解という点で海外での実習よりも難易度が下がる。一方で日本語教育実習Ⅰが模擬授業を重ねてから教壇実習に移行したのに対して、日本語教育実習Ⅳは教案作成後すぐに教壇実習授業となり、教案作成、教案検討、教壇実習授業、反省会というサイクルを学期中に複数回行う。実習未経験者にとっては、模擬授業をせずに教壇に立ち授業をするというのは、日本語教育実習Ⅰに比べ難易度が高い課題だと言えよう。課題の明確性という点からは、春学期は指定された教授項目を外国人留学別科生（以下別科生とする）に

対して教えるという明確で具体的な活動であるが、秋学期は教授項目自体を実習生の話し合いにより決めるという課題も加わり、明確な課題を作成し共通認識を形成するという難易度の更には上がる活動となっている。

② 結果に対するフィードバックのある内省

結果に対するフィードバックは、主に3種類ある。1点は教壇実習授業後に毎回行われる反省会である。実習直後、約45分をかけて教員と実習生全員の参加による反省会が行われ、口頭によるフィードバックがされた。2点目は評価用紙によるコメントである。実習指導教員と別科教員、教壇に立たず見学をしていた実習生は評価用紙に記入をし、反省会後に教壇実習者に提出する。記述によるフィードバックである。3点目は録画視聴によるフィードバックである。教壇実習者は、後日、録画された実習授業を見て、実習ノートに一連の内省をまとめるという課題が課せられていた。また、学期末には実習全体を学習者が記述式のアンケートによって評価した。

③ それによる教訓の引き出し

教訓を引き出す構造としては、②のような複数の視点からのコメントに対する対応や意見の言語化が挙げられる。特に日本語教育実習Ⅳでは教壇実習直後に反省会にて口頭による指摘が行われ、指摘に対して自ら内省し答えを導き出さなければならない。また、教壇実習を行った実習生はビデオ録画された実習授業を視聴により、教壇実習を行っていない実習生は内省によって、実習ノートに気が付いた点や改善点を言語化する課題があった。学期最後には、実際に行った教壇実習授業の教案の書き直しと実習からの学びというタイトルでレポートをまとめるという課題も課せられた。

④ 誤りの修正可能な新しい場

教壇実習授業は1学期あたり一人当たり3～4回程度行われた。日本語

教育実習Ⅰよりも教壇実習回数が多く、教壇実習授業に対する修正の場は確保されていた。

以上のように、日本語教育実習Ⅳの授業活動を経験学習モデルの視点からみると、日本語教育実習Ⅰと同様「よく考えられた実践 (deliberate practice)」の経験学習のサイクルの遂行が可能な形態であることが確認された。結果に対するフィードバックは、日本語教育実習Ⅰ同様複数回、複数の視点から実施されていた。ただし、課題の難易度に対しては、各実習生が持つ実習経験とキャリア意識が多様であることから各実習生によって難易度は異なり、特に実習未経験者にとっては、模擬授業がないという点は日本語教育実習Ⅰ以上に難易度の高い課題となっていたと考える。

4.2 研究課題2 「経験から学ぶ力」からみた実習生の学ぶ力の可視化

次に実習生に焦点をあて、実習生がいかに経験から学んでいったのかを「経験から学ぶ力」を分析視点に実習生へのインタビューから迫る。「経験から学ぶ力」は①「ストレッチ」と称される問題意識をもって高い目標や課題に挑戦的に取り組む姿勢と、②「リフレクション」と称される行動をしながら内省をする姿勢、③「エンジョイメント」と称される課題に対するやりがいや面白さを感じようとする姿勢の3つの要素からなる。また、これらの3つの要素を高める原動力となるのが④「思い」と「つながり」である。以上4点について、インタビューデータでの語りを中心に、実習生がどのような態度で経験を受け入れていたかを見ていく。

4.2.1 日本語教育実習Ⅰの実習生の経験から学ぶ力

①「ストレッチ」

日本語教育実習Ⅰの実習生にとっては、情報の少ないシドニー大学という環境で、日本語を教えるということは、新規性の高い課題であり、そこで授業を問題なく遂行するというのは全実習生にとって高い目標となる。

教案作成や模擬授業についてはインタビューで次のような語り⁵が見られた。「今まで教案を作ったのは、5分間ぐらいの模擬授業の教案で、どこからどう作ったらいいのか、作ってもそれで授業が成り立つのか不安だった」「教案作成は難しかったが、授業で皆で話して、少し文法の整理とかどういう流れで持っていたほうがいいのかとか考えて」「参考書などを参考にして作ったが、留学生からのコメントは、学習者の視点がわかって参考になった」これらの語りからわかるように実習生は初期段階では、まず教案を作ることに自体に自分の力不足、経験不足を実感し、その課題を解消するために実習生同士の話し合いや参考書などを用いて解決を図っていることがわかる。また模擬授業をする後半になってくると、「学習者の視点」を取り入れるという新たな課題に気づく。模擬授業では「声が小さく、早口になってしまった」「自分が思っていたほど時間がかからなかった」と教案を書いている時点では予想していなかったことが課題として認識された。実習地に行ってから「普段の授業は英語で説明していたのをみて、自分の授業でも英語を取り入れるべきか」「考えてきたアクティビティのテーマが、学生の興味には合わないかもしれない」と、その場その場で新たな課題が出現する。それらの課題に対して時には現地指導教員に質問をしたり、現地で学校生活のアシストをしてくれる日本語学習者でもあるアシスタントに学習者の環境や状況を聞いたりして問題解決を図ったことを述べていた。これらの問題意識や目標は自らが前もって考え設定した目標というよりも、スモールステップで構成されている授業の各段階での活動で授業設計として仕掛けられた課題が認識されているのだと捉えられる。しかし、数々の課題を認識する中で、あきらめることなく他の実習生に意見を求めたり、現地の学習者に直接話しかけたりするなど多様なリソースを用い積極的に問題解決に取り組んでいる実態がインタビューから把握できた。

②「リフレクション」

日本語教育実習Ⅰでは複数回、複数の視点から、複数の方法による

フィードバックを授業に組み込んでいた。それに対して実習生はそのフィードバックを有効なものとして捉え積極的に活用していることがうかがえる。また、他の実習生の授業を見て、自ら内省していることを表す語りや記述も多く、内省が活発に行われていたことが示唆される。具体的な語りとしては以下のようなものである。「模擬授業は大変だったけど、やっぱり頭で考えているのと実際にやるのではけっこう違って、みんなからのコメントをみて、修正したり」「他の実習生の模擬授業はアイデアがすごくて、自分の授業は」と、同じ課題を持つ他の実習生からのコメントや活動を比較することで内省が起きていることが分かった。また「現地の先生の指導は役に立った。私たちが考えた教案を否定するんじゃなくて、それをもっとうまくやるにはこうしたほうがいいのかもみたいな提案って感じで」と指導に熟達した現地教員によるスキャホールディングは心理的にも受け入れやすかったことがうかがえる。同じ課題を持つ実習生と熟達者である現地教員の授業見学を含めた接触が内省を活発化させていることが語りからうかがえた。また今回のデータから他者からのフィードバックを肯定的に受け入れ、内省のリソースとして利用していることが分かった。

③「エンジョイメント」

調査協力者はみな実際の学習者に教え、その学習者から反応が返ってくるということにやりがいを感じていた。ただ、各自にとっての意義を聞くと「将来は学校教員を考えているので、教壇に立つという経験は、学習者が違っても役に立つと思った」「日本語教員を目指すものとして、一つでも多くの現場を経験したかった」というキャリア意識からの意義と「海外に行って見聞を広めたいということ、自分が海外でどのくらい生活できるのかなって。初めての海外だから学校の研修で行くのは安心感があった」と、海外に行く、視野を広めるということに意義を感じたものもいた。面白さを感じるという姿勢については、海外で触れる異文化に対して興味を持ち、積極的に関わっていかうとする姿勢が強く感じられた。

④「思い」と「つながり」

「思い」に関しては、初期には教える文法項目をどう説明したらいいか、教案をどう書いたらいいかと自分のための思いが強く見られたが、後半はどうしたら学習者が興味をもつか、どうしたら学習者にわかりやすいかと学習者への思い、どうしたら他の実習生が実習をしやすいかという他の実習生への思いなど他者のための気持ちを語るものが増えた。また人との「つながり」という面でも最初は初対面に近かった実習生同士が互いに協働しあい、また留学生や現地教員などにも積極的につながろうとする姿が語られた。「この実習で人とのつながりを強く感じた」「この実習で一番得ることができてよかったと思うことは人との出会いです」とこの実習をきっかけに広がった人とのつながりについて感謝することばが多く見られた。

日本語教育実習Ⅰでは、ほとんどの実習生が日本語教育実習の経験を持たず、異文化の異なる教育文化の中で日本語を学習している未知の学習者に対して日本語を教えるという難易度の高い課題に直面する。実習生は課題達成のために、「よく考えられた実践」の経験学習の場である実習プログラム（日本語教育実習Ⅰ）により、段階的に課題を認識し、同じ課題を持つ実習生と比較することなどで内省を活発化させていた。また、実際の学習者に教え、反応を受けるといった活動に面白味を感じるとともに、同じ環境にいる実習生同士のつながり、学習者への思いなどが原動力となり、積極的に課題解決に向け取り組むことができたまとめることができよう。

4.2.2 日本語教育実習Ⅳの実習生の経験から学ぶ力

①「ストレッチ」

日本語教育実習Ⅳは、3年次の日本語教育実習Ⅰよりも実習生の背景が多様であるため、各自の目標も異なっていた。日本語教員を志望する実習生は、より実践力を身につけることを目標とし、そうでない実習生は経験のある実習生の「足を引っ張らないよう」、「今まで学んできた日本語教育

の知識を活かす」ように実習に取り組んだとしている。「足を引っ張らないよう」にを目標に掲げた実習生は、そのためになるべく多くのフィードバックをもらったり、他の実習生のやり方を参考にしたりと積極的に挑戦を試みた姿勢が語られたが、その他の実習生は目標が漠然としており、その目標にどのように戦略的に取り組むかの語りを十分にとらえることができなかった。授業以外の課題としては、スケジュール管理についての話題が2名から挙げられた。日本語教育実習Ⅰが2週間実習中心の生活を送るのに対して、日本語教育実習Ⅳは通常の生活の中に実習が入っているため、他の授業や実習に参加しながら実習にも参加するという状況もある。「中学校での教育実習が終わって大学に戻ってきてすぐに教壇実習で、2週間のブランクというか、情報がよくつかめなくて」と学校教育実習に行き日本語教育実習から離れたことによる困難さや日本語教育実習Ⅲ⁶の実習と重なった時のスケジュール管理の難しさが語られていた。このようなスケジュールは春学期開始時より予測されていたことであるが、「予想以上に時間が取られて」「日本語教育実習Ⅲでは教壇実習授業時間以外にも学習者と行動する時間が多く」と、当初予想していたスケジュールとは異なっていたと述べている。ただし、このようなスケジュール管理を適切に行うことを課題として述べたものはいなかった。

②「リフレクション」

日本語教育実習Ⅳでも他者からのフィードバックが複数回、複数の視点から授業に組み込まれている。日本語教育実習Ⅳでは、日本語教育実習Ⅰより教壇実習授業の回数が多いため、教壇実習授業のフィードバックを次の実践で活かすことが可能である。ある実習生は「学習者の日本語の伸びを予想して授業を組み立てるのが毎回難しく」と、「学習者の伸びを予想して授業を組み立てる」という一つの目標を複数回にわたり実践で試みていた。実習生や指導教員からのフィードバックについても肯定的に受け止めており、実習経験のある実習生は経験のない実習生からのフィード

バックを「その人の人柄もあると思うけど、楽しいって言うか、新しい考え方とか、アイデアとか積極的に出してくれて」と、新しい視点に触れることを素直に受け入れ評価していた。また、実習を初めて経験する実習生は「他の実習生は質問の仕方とか、授業展開とかわかりやすくて」と他の実習生の授業を見て自らの内省を表す語りも複数あり、反省会での口頭によるフィードバック以外にも内省が促されていたことが確認された。

③「エンジョイメント」

実習の意義については、実習生によって語りに異なる傾向が見られた。調査協力者5人中、3人は日本語教員を志望しており、実習は日本語教員としての経験の場として捉え、その意義を語った。日本語教育実習Ⅰを経験した実習生の一人は「面白かった、やってよかったと思うのは海外実習（日本語教育実習Ⅰ）だけど、実践の場としては国内実習（日本語教育実習Ⅳ）が役に立つんじゃないか」と将来のキャリアを考えての実習の意義を述べた。また、実習のやりがいとしては1年間という長期間、別科生と関わることで見えた学習者の成長を挙げていた。日本語教員志望ではない2人は「大学時代にこれをやったというものがほしくて」「日本語教員1級⁷に登録していたし、人前で話すことに対する苦手意識を克服したいと思った」と実習を選択した理由を語っている。自己効力感を高めるための受講といえよう。各自の進路が決まっているという状況と実習経験の差がこのような実習の意義のとらえ方の違いに結びついたと考える。しかし、意義のちがいはあるものの各自が実習を履習した理由を明確にかたっておりその理由にそった意義ややりがいを見つけ出していた。

④「思い」と「つながり」

「思い」と「つながり」については、日本語教育実習Ⅰほど共通した「思い」は語られなかった。日本語教育実習Ⅰでは未知の学習者に対する思いが課題とともに複数述べられている特徴があった。一方で、日本語教

育実習Ⅳは学内の施設で行われることもあり、実習生も慣れ親しんだ教育文化の中の教室活動と位置付けており、また1年間という長い接触で学習者に対する思いが特別強調するものではなく、学習者に対する思いの語りが少なくなった可能性があるだろう。「つながり」という面では、日本語教育実習Ⅰではお互い初対面に近い関係でそこから信頼関係を築き、実習期間中は現地教員や学習者へとつながりが広がったのに対して、日本語教育実習Ⅳでは初対面に近い実習生が一部いるものの、一部はすでに他の実習で知り合い、日本語教員を目指す仲間意識のある人間関係を築いていた。実習生の中での人間関係はその後信頼関係を強めていくが、日本語教育実習Ⅰほど別科教員や学習者との関係を深めようとする語りは見られなかった。しかし、日本語教員志望の実習生からは「Aさんも日本語教員になりたいのであれば、もっと多様なレベルの学習者に接したほうがいい」というような他の実習生に対する思いも語られており、実習生が単なる同じ授業の受講者ではなく、共通のキャリア意識を持つ仲間として語られていた。

以上、日本語教育実習Ⅳでも複数のフィードバックを肯定的に受け入れ内省を行っていることが語りから把握できた。しかし、実習生の持つ経験やキャリア意識の多様性から、共通した目標や課題よりも個別性があることが指摘できる。また、経験のある実習生は漠然とした目標を設定している可能性が伺えた。

4.3 考察

本節では、日本語教育実習ⅠとⅣの授業構造及び実習生の経験から学ぶ力について総合的に考察を深めたい。まず、授業活動の構造については、サイクルの「適度に難しく明確な課題のある具体的な経験」「結果に対するフィードバックのある内省」「それによる教訓の引き出し」「誤りの修正可能な新しい場」の4つの項目に関して授業としてそれを促進させうる活動

を多く含んでおり、どちらもよく考えられた実践の経験サイクルの遂行が可能な形態であると言える。特に「結果に対するフィードバックのある内省」は両実習共に複数回、複数の視点から、複数の手段により行われていることが特徴の一つとして挙げられるだろう。指導教員からのフィードバックだけでなく、同じ立場の実習生、学習者に日々接している現地教員や別科教員、また授業を受けた学習者とそれぞれの立場からのフィードバックがあるというのは、学校教育実習や他の活動型授業には見られない構造だと考える。また「それによる教訓の引き出し」も反省会や評価用紙など複数の手段が教訓の言語化を支持していた。

課題としては、日本語教育実習Ⅳは4年次開講ということもあり、実習生のキャリア志向、それまでの実習経験に違いがあり、特に春学期には、課題を「適度に難しく」設定するのが日本語教育実習Ⅰよりも難しい点が挙げられる。よりよい経験学習のサイクルにするためにも、各実習生に対する適度に難しい課題を明示的に実習生に提示する方略の必要性を主張する。また、日本語教育実習Ⅰでは教案を作成し、その模擬授業を行うことで、フィードバックや自らの内省により新たな課題を見つけ乗り越えていたが、日本語教育実習Ⅳでは教案に対するフィードバックはあるものの、模擬授業がないという点で、フィードバックの幅が狭まる可能性が推測される。今後実際のフィードバック内容を調査することで、模擬授業の有無によるフィードバックの差異を明らかにする必要があるだろう。最後に、教訓の言語化という点からは、日本語教育実習Ⅳが全員での反省会が中心になる一方で、日本語教育実習Ⅰは評価用紙での言語化が中心となる。教訓の共有化という点からは、多くの実習生がその言語化された教訓に接触できる環境が望ましい。これらの点に今後検討の余地があると考えられる。

次に、実習生の経験から成長する力をインタビューデータから考察すると、「リフレクション」という点においては、内省を肯定的に受け入れ、積極的にフィードバックを求める姿勢が両実習で見られた。しかし、「ストレッチ」という点で、自ら目標や課題を設定する姿勢は語りからはあまり

感じられなかった。溝上（2014）は大学生の成長の要因としてキャリア意識の有無を指摘している。松尾（2006）の優れたマネージャーを対象とした調査では、優れたマネージャーは仕事の意義を考え、自ら目標を高め挑戦的経験を作り出すとともに、他者からストレッチ経験を提供してもらうような状況を作っているとしている。授業は仕事と違い、競争的評価はなく、教育的配慮から経験（仕事）はなるべく公平に配分され、目標や課題についても教員側からある程度提示される。このような教育文脈に慣れ親しんだ実習生には、自らのキャリアを想定し、そこに続く目標を設定するという意識が薄いと思われる。日本語教育実習Ⅳにおいては、授業の構造上も各自に適した難易度の課題が設定しにくいことを指摘した。自らが自己のキャリア志向に基づき明示的な課題を設定する力の養成が必要である。また、「エンジョイメント」という点でも仕事と授業の違いが語りに見られた。仕事であれば失敗は許されず、成果を求めて動くことが原則であるが、授業という点で実習生には新しい経験を純粋に楽しむという姿勢が感じられた。特に日本語教育実習Ⅰでは、今まで学生という教えられる立場であった自分が、教える側に立ち、自分の行動（授業）に学習者が反応するという経験ができたことに達成感を感じていた。一方で、キャリアを視野に入れた学生からは、実習をキャリアと結びつけて意義を見出していた。これらの結果は、実習生の経験から学ぶ力をより引き出すには、実習指導の際に、その先にある各自のキャリアにまで意識を向けさせることが重要であることを示唆している。

最後になるが、教育実習は実際の現場で活動を行い、実際に外部者である学習者や現地教員と接しながら社会参加を行うという点で、学内での学生同士の協働授業などとは異なる。実際の教育行為を行うという社会的責任が伴う。このような背景が実習生の「他者を思う」ことを強め、教室内だけでは得られない「つながり」を拡張させているのだと考える。松尾（2011）の「経験から学ぶ力」は企業管理者をベースとしたものであり、そこに書かれている方略などは大学生の文脈では置き換え切れないものも

あった。実習生の経験から学ぶ力の方略を大学教育の文脈で再度検討する必要がある。それは今後の課題としたい。

5 まとめと今後の課題

三枝（2015）では、海外での日本語教育実習が実習生の社会人基礎力の認知値を向上させたことを報告したが、その実習は経験学習の理論からもよく考えられた実践のサイクル遂行が可能な形態であることが確認された。特に難易度が段階的に難しくなる課題をその段階ごとに認識する点と結果に対するフィードバックが複数の視点から、複数の方法、複数回で行われている点を構造の特徴として挙げた。また実習生も肯定的にフィードバックを受け入れ内省を行っていることがインタビューデータから明らかになった。内省活動の有効性は多くの授業研究で支持されており、本実習の教育の質保証を言及しうるだろう。しかし、一方で、日本語教育実習Ⅳにおいては、実習生の背景から一律な課題では、各自に適切な難易度の課題にはなっていないこと、またインタビューデータからもキャリアを意識した高い目標設定は語られていなかったことから、その解決方法として、大学卒業後のキャリアにまで目を向けた課題の設定の必要性を述べた。また、日本語教育実習Ⅰの課題としては、言語化した教訓の共有を挙げた。今回は、二つの教育実習の授業構造と実習生の経験から学ぶ力の可視化を試みたが、このような記述が大学の教育の質保証の一つのデータとしても活用できると考える。

大学教育において、このような多様なフィードバックによる内省とその内省から得られた教訓を言語化し、他者と共有しながら実践できる場が保障されている学習活動は内省的実践家の養成の場となりうるという点においても貴重な場である。

実習は、学校外の施設や学習者と接し、他の実践共同体に入るという点でも、指導の難しさがあるが、実習指導を担当する教員として、限られた時間と環境の中で、より実習生が成長を実感できる授業を提供していき

い。

なお、本稿の限界として、限られたインタビュー協力者のデータによるもので、さらなるデータの蓄積が必要であることを申し添える。

参考文献

- 池田広子 (2007) 『日本語教師教育の方法—生涯発達を支えるデザイン』 鳳書房
- 岡崎敏雄・岡崎暉 (1997) 『日本語教育の実習・理論と実践-』 アルク
- 三枝優子 (2015) 「海外日本語教育実習における学生の変容—社会人基礎力に注目して—」 『大学教育学会2015年度課題研究集会予稿集』 p90
- 下村英雄, 岡美智代, 藤生英行 (2005) 「臨床実習前後の看護技術に対する自己効力感の変化と関連要因」 『カウンセリング研究』 38 pp10-20
- ジョン・デュイ (1938=2004) 『経験と教育』 市村尚久訳 講談社学術文庫
- 瀬川武美・福本昌之 (2006) 「反省的实践を促す教師教育プログラムの研究—教育実習における協働授業と省察」 『帝塚山学院大学研究論集』 41 pp61-82
- 竹内元 (2004) 「教員養成教育における「反省」概念の検討:教育実習Ⅲの事後指導の試みを通して」 『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』 12 pp171-184
- 西松秀樹 (2008) 「教師効力感, 教育実習不安, 教師志望度に及ぼす教育実習の効果」 『キャリア教育研究』 25 pp89-96
- 貫井正納・市川洋子・吉田雅巳 (2001) 「教育実習前後における学生の授業意識—アンケートによる調査から—」 『千葉大学教育学部研究紀要』 49 pp109-114
- 古別府ひづる (2011) 「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの「社会人基礎力」の検証」 『インターンシップ研究年報』 14, pp27-34
- 松尾睦 (2006) 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス』 同文館出版社
- 松尾睦 (2011) 『職場が生きる人が育つ「経験学習」入門』 ダイアモンド社
- 松下佳代 (2015) 『ディープ・アクティブラーニング: 大学授業を深化させるために』 勁草書房
- 真鍋和博 (2010) 「インターンシップタイプによる基礎力向上効果と就職活動への影響」 『インターンシップ研究年報』 13, pp9-17
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂
- 横溝紳一郎 (2006) 「教師の成長を支援するということ—自己教育力とアクション・リサーチ」 『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をめざして』 春原憲一郎・横溝紳一郎編著 pp44-67 凡人社
- Kolb, D.A. (1984) 「Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development」 New Jersey: Prentice-Hall

注

- 1 「内省的実践家」は Schön (1983) の「Reflective Practitioner」の訳語であるがこのほかにも「反省的実践家」という訳語も使われている。本稿では「反省的」が日本語においてよいことを振り返るという意味を有すること、日本語教育界では「内省的」が一般的なことから、「内省的実践家」を用いる。
- 2 Ericsson et al.(1993)「The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. Psychological Review. 100 (3) pp363-406
- 3 日本語教育実習Ⅳ-1、日本語教育実習Ⅳ-2は2クラス開講されており、調査協力者は2人が火曜日開講クラスを、3人が木曜日開講クラスを受講していた。本稿では、授業構造の分析には筆者が担当した火曜日クラスの授業活動を記述する。しかし、実習生のコンピテンシーに関しては、木曜日クラスの3名を含んだデータを用いる。インタビューデータからは火曜日と木曜日の授業運営方法に大きな違いを見なかったこと、火曜日クラスの実習生のみでは、キーワードとなりうる「キャリア意識」について十分なデータの提示ができないという点から5名のデータを対象とすることとした。
- 4 文教大学生涯学習センター開講の「外国人のための日本語講座」においても教育実習の機会が準備されている。これは大学開講の実習ではないため、学年や学部に関係なく参加が可能である。なお文学部生は「日本語教育実践」を履修することでこの実習を単位化することもできる。
- 5 語りの提示に関しては、読みやすさを考慮し、内容が変わらない程度に加工をし、またイタリック体で示す。
- 6 日本語教育実習Ⅲは、文教大学に日本語学研修に訪れた協定校の学生に対して行う4年次春学期開講の実習である。実習準備は4月から行われるが、教壇実習は例年6月末から7月上旬にかけての2週間となっている。
- 7 文教大学文学部では、コース登録と取得単位数により「日本語教員養成コース1級(主専攻)」または「日本語教員養成コース2級(副専攻)」の大学認定資格が取得できる。