

# 日本語教育実習での学び 教育実習レポートの分析から

三 枝 優 子

## Learning through the Practice Teaching of Japanese by the analysis of the training report

Yuko Saegusa

Bunkyo University has some programs for practice teaching of Japanese. This time, what students learnt by the practice teaching in Bunkyo University's Foreign Student Department is described. I compared the contents of the report of a trainee in charge of an intermediate class with a trainee in charge of a beginner's class. As a result, trainees have understood the importance of information concerning the learner which was learnt although the classes were different.

### 1 はじめに

初めて教壇に立つ教員でも、ベテランの教員でも教壇に立てば学習者にとっては同じ教員である。そのため、教育実習を行い実践力をつけようという課程が組まれているのは小・中・高校の教員も日本語教育の教員も同様である。文化庁は2000年の『日本語教育のための教員養成について』の中で「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」とし「日本語教員養

成において必要とされる教育内容」の記述でも教育に関わる領域として教育実習を明記している。では、どのような実習をすることでどのような実践力が身につくのであろうか。実習生は実習を受けることでどのような学びをしているのだろうか。

## 2 先行研究

大学で行われている日本語教育実習に関して実習をどのように行ったかという報告書がいくつかの実施大学から出ている。しかし、多くは実習生の感想が中心でどのような効果があったかの記述は少ない。池田(2007)は主に大学院で行われている実習からデータを取り、実習の授業内容による学びの違い、実習生の参加形態による学びの違い、プログラムにおける内省の取り入れ方と学びについて、実習中の内省から意思決定プロセスに焦点を当てて分析している。池田(2007)も述べているが、実習生の学びには外的要因、内的要因、物理的要因、時間的要因などを含んでいる。実習の数だけ実習生の学びも違うわけである。本稿では一つのプログラムとして実習授業を受けたことで実習生にどのような学びがあったと学生が認識しているのかに焦点を当てたいと考える。このテーマと同じく実習生の実習前後の意識変容について調査したものに加藤(2008)がある。加藤(2008)は実習生の日本語教育に関するビリーフと日本語教育能力に関する自己評価について海外実習前後の意識変容をアンケート調査している。この結果では日本語教育に関するビリーフは変わらず、自分の日本語教育能力に関する評価でも有意差が見られた項目は55項目のうち1項目だったと述べている<sup>2</sup>。この数値から

---

1 池田(2007) pp152

2 有意差が見られたのは「学習者を適切にほめたり、叱ったり、注意したりする能力がある」という項目だったpp63

だけでは、実習の効果、実習での学びは見えてこない。本稿では1学期間実習授業を受けた実習生が共有した学びについて記述分析から考察を行う。

### 3 文教大学の現状

はじめに、文教大学の日本語教員養成コースの実習について簡単に述べる。本学では、2008年度カリキュラムにおいて日本語教育実習Ⅰ～Ⅳという科目名で4つの異なる実習の場を設けている。「日本語教育実習Ⅰ」はオーストラリアのシドニー大学で実施する2週間の実習で、ホームステイをしながら一人当たり2コマ程度の教壇実習を行う。授業開講は2年次秋学期である。「日本語教育実習Ⅱ」は中国の北京大学で実施する3週間の実習で、北京大学内にある宿泊施設にて集団生活をしながら一人4コマ程度の教壇実習を行う。授業開講は3年次秋学期である。この2つが海外で行う教育実習である。「日本語教育実習Ⅲ」は韓国の協定大学の短期日本語研修を本学で実習生が行うというものである。2008年度に4年次春学期科目として新規開講されたもので、来年からの実施となり現時点では実施例がない。「日本語教育実習Ⅳ」<sup>3</sup>は、本学内にある外国人留学生別科での実習で、4年次の春・秋学期の開講である。半期のみを受講も可能であるが、多くの受講生は1年間履修している。海外研修が集中で2週間から3週間の教壇実習を行うのとは異なり、別科での実習は通年履修をすれば週1コマの教壇実習が長期休暇を除き約9ヶ月間にわたり行われる。教壇実習回数はその年の受講生数によってまちまちだが、今まで筆者が担当した授業では半期一人2コマから6コマ程度であった。これらの学部実習科目とは別に文教大学生涯学習セン

---

3 2003年度カリキュラムでは「日本語教育実習Ⅰ」という科目名であったが、本稿では便宜上年度にかかわらず、別科での実習を「日本語教育実習Ⅳ」とすることにしている。

ターが地域在住の一般の日本語学習希望者のために実施している「日本語講座」でも週2回学生たちが実習生として参加することができる。ここでは特に履修に関する制限はないため学部で1年生から実習生として教壇に立つことが可能である。

#### 4 調査対象

本稿では、「日本語教育実習Ⅳ」の受講者に「この実習で何を学んだか」という題で課したレポートでの記述に対してグラウンデッド・セオリー・アプローチの分析法を用い、考察を行う。

筆者は、昨年度まで中級クラスでの実習クラスを担当していたが、今年度から初めて初級クラスを担当した。このことから着目点として、初級クラスと中級クラスでは実習生の学びに異なる点があるのか明らかにしたいと考えた。そのため分析対象のデータは実習生数、学習者数、教壇実習回数、実習課題が類似しているが、学習者のレベルが異なる2005年度レポートの8編と、2010年度レポートの8編とした。2005年度春学期は中級クラスで実習生8名、学習者9名のクラス、2010年度春学期は初級クラスで、実習生8名、学習者12名のクラスであった。

両実習とも、春学期は一人当たり1-2回の教壇実習を行い、実習課題は特に使用教材などを指定せず学習者に合わせて実習生が各自授業内容を考え、実施するという形式であった。授業時間は90分であるが、実習時間は45分間で、最初の10分間は2,3人のグループで学習者とコミュニケーションをとり、ニーズ調査や授業の予習復習などそれぞれのグループにおいて必要とするものを行った。残り35分間で主担当と副担当の実習生が二人で話し合い決定した内容で教壇実習を行い、教壇に立たない実習生は評価シートに授業評価を記入しながら授業分析を行った。教壇実習後は、学習者とは別の部屋で意見交換での検討会を行った。

## 5 調査結果

記述分析の結果、個々の意識した学びとその背景は様々であった。ここでは、その中でも実習生が共通して意識した学びについて焦点を当て結果を述べる。

### 5.1 初級クラスでの学び

クラスレベルに起因すると思われる課題からの学びについて述べる。

初級クラスのレポートでは発話が少ない、指示がなかなか通らない、学習者間で課題遂行時間の差が大きいなどの課題、悩みがあった。具体的な記述は「一人ひとりのレベルに適する発問の思案が必要だと思いました」[実習生A]、「教師の発話が長すぎても短すぎても伝わりにくいとわかりました」[実習生B]、「早く終わった人への課題、終わらない人へのフォローなどが不可欠であると感じた」[実習生C]などで授業運営上の課題とそれへの対応策が書かれている。実習生の中には話すことに対して学習者の心理も推測し言及している学生もいた。実習生Aは発問のレベルが合わなかった場合「学生にとっても答えられないことがトラウマになることもあるだろう」とし、また実習生Dは学習者の言葉を読み取ることの重要性を述べ「別科生自身も（自分の言っていることが）<sup>4</sup>なかなか理解してもらえなかったら、話す意欲も失ってしまうだろう」としている。このように学習者になるべく発話をしてほしいが、発問の仕方が悪かったり、答えを読みとれなかったりするとますます発話が減ってしまうのではないかと危惧している様子がわかる。学習者が発話をするには、聞き手である実習生の技術、発問の仕方や意図理解の能力も関係していると考えている。これらの背景には、初級クラスの学習者たちの発話能力の低さとともに、話せることが重要だ、聞き手の技

---

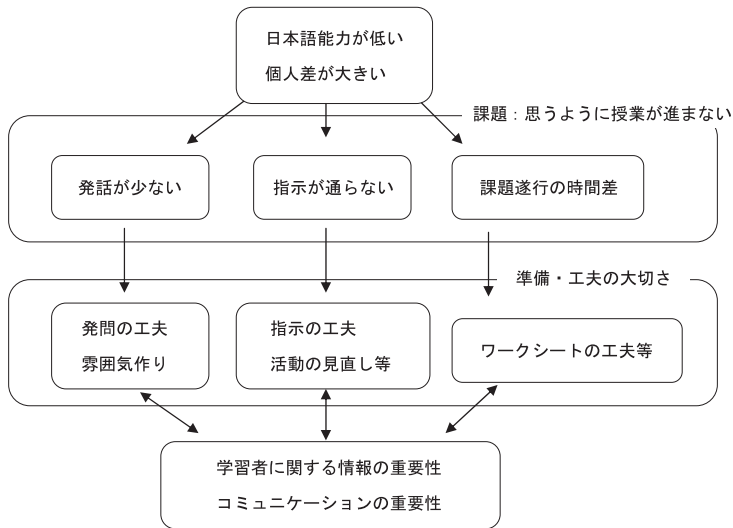
4 ( ) は意味理解のために筆者が加筆したものである

術によって発話を引き出すことが可能だという実習生のピリーフがある  
と考える。このピリーフを表すものとして、例えば実習生Aは「学んだ  
ことをしっかり留学生の言葉、発話によって確認することの大切さを学  
んだ」「大切なのは学習者が自分の言葉で発することだと思います」、実  
習生Cは「どうすれば学習者の自主的な発言を引き出せるか」「(実習生  
が学習者の) 興味あるものや話したいことを引き出せずに会話が盛り上  
がらなかったと思う」と記述している。学習者が思うように発話をしな  
いということもあるだろうが、「話せることが大切」「話させるのは聞き  
手の技術」と考える実習生のピリーフが学習者の発話への注目を高めて  
いるとも考えられる。

初級クラスでは「発話が少ない」「個人差が大きい」などの課題に対  
して、「学習者のレベルにあった発問が必要」「早く終わった人に課題を  
出す」などの工夫を考えており、そのために授業準備の大切さを感じて  
いる。実習生Bは「(今までも) 事前の準備の大切さはわかっていまし  
た。しかし、今回の実習で今まで考えていた準備だけでは足りないとい  
うことに気がつきました。自分が考えた教案を行うとどんなことが起こ  
るか、またそれにどう対応したらいいかということまで細かく準備をし  
ておくことが必要であるとわかりました。それはクラス内での学習者の  
レベルの差や、積極的に発言するかしないかなど学生一人一人に着目し  
て考えなければならない (略)」と述べている。一般的な学習者ではな  
く、実習で接する学習者一人ひとりを考える必要性を認識している。実  
習生Fは「特に大事だと思ったのは、生徒をよく見るということである。  
日本語のレベルや背景、性格まで考慮する必要があると思う」と述べて  
いる。授業をうまく展開していくには日本語レベルや学習者のニーズ、  
興味、性格などの情報が重要だと認識している。ニーズ調査については  
教科書でも学んだといっている実習生Eは「(実習前は) 教育機関に入

学した時点でのニーズ調査で十分だろうとさえ思っていました。しかし大きな目標だけでなく、今何を勉強したいのかきちんと把握しておく必要があると思いました。(学んだことの) 2つ目は情報収集の大切さです。何気ない会話の中から(学習者の興味などを)見つけ出す力が必要だと思いました」と述べ、ニーズ調査と情報収集の大切さを学んだことをあげている。

図1：初級クラスの学び



実習を通した実習生の気づき、学びを図にすると図1のように表すことができよう。実習というのは、相手、すなわち学習者が存在する点において、今まで学んできた座学と異なる。学習者に関する情報と生で接し、直接コミュニケーションを取ったのであるからそこから気づきや学びが起きて当然であろう。実習生Bは以下のように述べている。「(実習前は) 教える側の日本語の知識が大切だと思っていた。今まで自分

が習ったことを如何に思い出して発信できるかが大事だと思っていたが、思っていたよりも大事なのは聞くこと、どれだけ相手の反応をみられるかが一番だと感じた」。このような「実感」による気づき、学びが実習の大きな効果である。この実習では教材を決めなかったこと、初級学習者で発話が少なかったことなどの要因で、学習者のレベルにあったものを、興味のあるものと学習者からの情報をもとに授業に工夫を重ねている。その過程で学習者を観察したり話したりして情報を得ることの重要性を学んだと認識している。

図1に示した以外にもクラスレベルとは関係のない気づきや学びもあった。個人により実習生を含めた人間関係作りの重要性を述べているもの、自分自身の日本語や日本知識の足りなさ、他の実習生の意見や録画ビデオによる振り返りの有効性についての記述がみられた。詳細は5.4実習生別の学びで述べる。

## 5.2 中級クラスでの学び

中級クラスでも実習生Iは「(初めは不安や緊張のせいかな) うまく別科生から発話を引き出すことができなかつたように思う」と述べているが「それが時が経つにつれ、徐々に改善されていき、最後の交流会ではお互いの距離を確実に縮めることが出来た」とし、「これはコミュニケーションを通して信頼関係を築けた証ではないか」としている。初級クラスではいかに発話を引き出すかという課題を持っているのに対して、中級クラスでは「みな日本語を日常会話程度できるクラス」[実習生J]、「会話をするうえでの問題はそこまでなかった」[実習生K]と、会話能力には課題を感じていない。実習生と学習者は年齢が近いこともあり「気持ち的にはとても楽」[実習生L]で、「考え方や興味のあることが共通している部分が多く」[実習生L] 明るい雰囲気でのコミュニケー

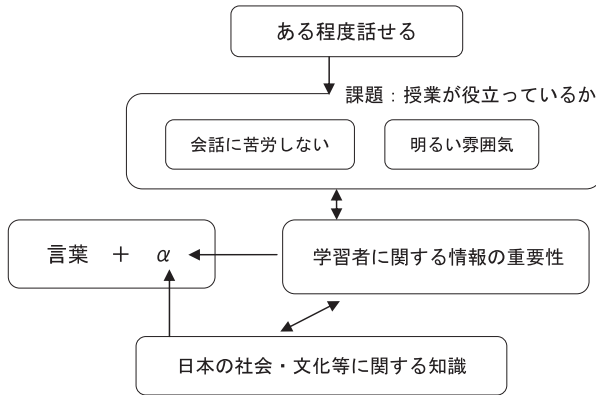


ションが取れたようである。中級クラスで課題となったのは授業が学習者のためになったかという点である。実習生 I の言葉を使うなら「基本的な文型は既に入っている彼らに何を教えればいいのか、ずっと手探り状態だった。いくら私たち実習生が「これを教えたい」と強く思っても、そのことが学習者にはすでに知っていること、全く必要のないことであったらそれを教える意義はあまりない」という悩みである。この課題を解決するために「相手が何を知っていて何を知らないか、何を必要としているか、そして何のために日本語を勉強しているかを常に考え、授業を行うことが大切だと思う」[実習生 I]、「よい授業というのは、学習者が求めていることや必要なことを教えることであり、それを念頭においてどんな授業にするかを考えていった(略)」[実習生 M]。そのために「日本語の教科書を何冊か見比べ、中級から上級の日本語学習者はどんなことを学んできたのか、またどんなことを学んでいくのかということ把握」[実習生 M] した学生やペアワークの時間を使って様々な情報を得ようとした学生がいた。ペアワークの時間では、「日本の政治の仕組み、教育の仕組み、大学に入るときの手続きの仕方、どこのライブハウスが一番いいか、どこのクラブが一番いいか、日本人に近いアクセントなど」[実習生 N] 様々な話題を話したと報告している。そして「学習者にとって新しいことを取り入れよう」[実習生 M]、「学生が飽きないような授業」[実習生 O] を行おうとしている。

また学習者からの質問や話を通して「留学生の毎日の疑問や気になっていることなど生の声を聞くことで今まで考えても見なかったことなどに目を向けられたのがとても新鮮だった」[実習生 O] のように改めて日本や日本語を違った視点から考えることができたようである。実習での経験から、日本文化や日本社会についての知識を深めたいという意識が実習生に芽生えていることが分かる。「文法知識の他にもたくさん

(幅広い知識が) 必要だと思いました」[実習生N]、「日本についての雑学のような知識を少しでも深めたいと思った」[実習生O]などの記述がみられる。そして、日本語だけではない日本の文化や社会について知識が得られるような授業が良いのではないかと考えていった。実習生Pは「言語だけにとらわれず、その裏にある日本人の意識を念頭に置き、学生たちに紹介したい」と言葉の意味だけでなく、なぜそのような表現をするのかということも今後は教えたいとしている。中級クラスではペアワーク等での学習者からの活発な発言、質問が授業内容に影響を与えている。

図2：中級クラスの学び



中級クラスの実習でも学習者と向き合い情報を得る重要性を感じているが、それとともに学習者のニーズや興味に関連して日本文化や日本社会に目が向くようになったことがわかった。しかし、初級クラスの実習生がみな学習者に関する情報の重要性を記述しているのに対して、中級クラスでは2名の実習生には明確な記述がない。また中級クラスのどん

な点に着目し授業を組み立てたかという記述も実習生によってはほとんど記述がない実習生がいる。学習者がある程度話せることで、どのような授業をすべきかという視点が初級クラスほど共有されなかったと思われる。実習生 I は「ただ楽しいだけの授業ではいけないということもこの実習で学んだことの一つだ。今まで私はただ日本語を楽しく教えたいとばかり思っていた」と書いている。実習生の中には「日本語を楽しく教える」ことに課題意識が行き、「何を教えるか」「なぜ教えるか」という課題意識を持たなかった学生がいたと思われる。

### 5.3 中級クラスと初級クラスでの学びを比較して

中級クラスと初級クラスのレポートを実習生の「学び」という視点で読み直してみると、ニーズ調査であったり、学生の生活環境、学習状況、趣味などの情報を重視し、授業に工夫を加えることでよりよい授業ができると学んだと認識していることがわかった。初級クラスでは学習者から得た情報を基に少しでも学生が興味を持ち発話できる、理解できる授業を目指そうとしている。中級クラスでは学生からの情報を基に興味や関心を持つ事柄を含めた言葉以外の新しいことを盛り込んだ授業を目指していた。その過程で日本の社会や文化に関する知識の必要性などにも気づきがあった。

初級では思うように授業が進まないという大きな課題の中で、皆がその課題に関して解決策を考えようとしているのに対して、中級では学習者との意思疎通ができるために、「日本語能力」に関して課題を感じず、学習者からの情報を重視するという学びを強く感じなかった実習生がいる可能性も示唆された。

#### 5.4 実習生別の学び

クラスレベルの違いだけではなく実習生個人による学びの違いももちろん見られた。クラスに関係なく複数の実習生が共通した気づき、学びを答えていた。例えば、初級クラスでも中級クラスでも訂正の難しさについて記述しているものが複数いた。また何人かの共通した気づきを見ていると、実習経験の差によるものではないかと思われるものもあった。先にも述べたとおり本学にはさまざまな実習の場が提供されており、4年次の実習では、多くの実習を経験しているものと、この実習が初めてのものとがいる。検討会などを重ねお互いの意見を言い合いクラス全体の学びを共有してきたつもりであったが、レポートを読むと実習経験のないものはより日本語そのものに関する記述が多く、実習経験の多いものは学習者との関係やニーズや情報の応用の可能性についての記述が多くみられた。

例えば初めて実習を経験した初級クラスの実習生Gの記述には学習者のニーズや情報の重要性に関する記述は少なく自分自身への気づきを中心となっている。「(授業をしてみて) 簡単な日本語で説明したり質問したりすることが思った以上にできていないことに気づきました」「(学習者と話して) 普段使っている日本語がかなり文法的にあやふやだったり間違ったりしていることにも気付かされました」「(授業見学や学習者との会話で) 外国語として日本語を学習する視点やポイントを理解することが大切だと思いました」など自分の日本語力などに関する記述が多い。中級クラスの実習生Oは「色々な日常で使う言葉も実は意味を曖昧にとらえていたことを強く感じ、(略) これからはできる限り国語辞典を引くようにしたいと思った」また実習生Pも「この実習で痛感したのは語彙知識がいかに大切かということである。(略) 語彙の知識が少なければ学生のレベルに合わせることは困難になる」という記述があった。

OとPも学習者との関係についての気づきの記述がないわけではないが、自分自身や教え方の技術的なことが多く記述されている。

一方、生涯学習センターなどで実習を積んでいる学生の記述にはニーズ調査や学生の情報をいかに使うかという具体的な案やコミュニケーションの大切さなどを述べている。例えば初級クラスの実習生Eは「(学生から得た情報を授業の一部の語彙・場面に使うだけでも)普通に授業をするよりは積極的に取り組んでくれると思います」「(心の)距離が近いというだけで教室の雰囲気はとてよくなると思います」、中級クラスの実習生Iは「学習者とのコミュニケーションの大切さも学んだ。(略)人と付き合う上で信頼関係を築くことはとても大切なことだ。それは先生と学習者の間でも変わらない」としている。経験の少ない学生は自分自身の日本語力に関する記述が多いということは傾向として感じるが、実習経験者すべてが学習者との関係について述べているわけではない。中級クラスを担当した実習経験者の中には、学習者からの情報の重要性についての学びの分析が困難な内容のものもあった。今回はデータが少ないため、個人による学びの違いは今後の課題としたい。

## 6 結論

今回はレポートの記述の分析の結果であって、実習生が実習中に学んだすべてのことを記述しているものではない。毎回の検討会では声の大きさ・手のあげふりなど細かな点も話し合われたが、レポートにはそのような記述はない。レポートは実習がすべてが終わった後に内省をして書いた気づき、学びで、特に印象に残ったもの、強く感じたことが書かれていると推測できる。今回の分析結果は実習生の学びの一つでしかないと断ったうえで、別科で行われた実習では、中級クラス、初級クラスともに学習者の情報を得る重要性について実習生は学んだと言えるだろ

う。当然の結果のように見えるが、はたして短期間の海外実習でも同じ学びを実習生は感じているだろうか。文教大学が実施している他の実習に関しても様々な視点から分析を行いたい。

日本語教育の現場は大変多様で、海外か国内か、対象者はどんな人か、学習目的は何かで全く異なった授業展開が必要になる。カリキュラムが決まっているところもあるが、すべてを日本語教師が決めていかなくてもいけない現場もある。そのようなときでも様々な情報からすべき授業を見つけ出し行える力を養いたく、今まで春学期は教材や内容を指定せず実習を行ってきた。しかし、今回の結果から課題意識の共有が希薄であると検討会を重ねても学びの共有を持たない可能性が示唆された。今後は課題をどう共有していくかが授業の課題になるだろう。

最後に今回はグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた質的アプローチを試みたが、データは限られた範囲のもので、十分な分析ができたとはいえない。分析焦点者を実習生全員16名としたが、個々の学びの違いを見るために特徴的な実習生を選び分析する必要を感じた。今後は全体の学びとともに個人の学びについても分析対象としたい。

## 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
- 加藤清方（2008）『日本語教育実習の海外環境資源及び実習生の意識変容に関する実証的調査研究』2005-2007年度研究成果報告書 研究番号17520341