

日本語教育実習における実習観察者の気づき

Perception of Observers in a Japanese Language Teaching Practicum

安井朱美

Akemi YASUI

要旨

本稿は、本学国際日本語教育インスティテュートにおいて行われた日本語教育実習の観察者がどのような気づきを得たのかについて、実習を観察し評価した記述文からKJ法を用いて分析したものである。その結果、観察者が実習で「よかった」と感じた点と「改善できる」と感じた点は、どちらも実習の流れ、文法の教え方、学習者への働きかけ、教案内容、オンライン授業、教師としての姿勢、の6グループに分類できた。しかし、その順序には違いがあり、観察者が実習授業や教師役の実習生に求めるものが示唆された。

キーワード：日本語教育実習、実習生、観察者、気づき、KJ法

1. はじめに

2019年は日本語教育界にとって大きな転換のきっかけとなるはずの年であった。まず、同年4月に「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」¹が施行、新たな在留資格である「特定技能」が創設され、外国人労働者の受け入れ体制が整備されることとなった。そして、同年6月には「日本語教育の推進に関する法律」²が公布・施行され、さらなる環

境改善が期待されていた。しかし、その翌年1月から新型コロナウイルスの感染拡大という未曾有の事態に陥り、海外からの入国が厳しく制限されるようになった。そのため、国内の在留外国人数は令和2年（2020年）末には約289万人、日本語学習者数は約16万人と、コロナ禍以前と比べると減少した³ものの、事態が収束に向かえば再びこれまで通り増加傾向に転じると推測される。

このような状況下で議論されるようになったのが、「公認日本語教師」⁴という国家資格についてであり、「日本語教師のキャリアパスの一環として、資格制度を整えることにより優れた日本語教師を要請・確保して我が国の日本語教育の質を向上させる」ことを目的としている。現行の日本語教師の資格は民間のもので「日本語教育能力試験」⁵に合格、文化庁が認定する420時間の「日本語教師養成講座」⁶を修了、または大学や大学院で「日本語教育に関する主専攻（または副専攻）プログラム」⁷を修了といくつかのルートがあるため、ある一定の「質」が担保されているとは言い難い。それで、国が日本語教師に求める基準を明確に定めようというわけである。実際に全面施行されるのは2024年以降との見通し⁸だが、特筆すべきはその資格取得要件として、「教育実習の履修」が必須の要件として挙げられている点である。今後国内外で日本語教師の需要が高まるとともに、教育実習の重要性もますます問われるようになるだろう。

2. 先行研究

国内及び海外で実習生が日本語教育実習を行った報告に、横溝(2009)、備前・三枝(2019)等がある。また、実習生がどのような気づきや学びを得たかの質的研究には、三枝(2011)、小原・稲葉(2016)、渡辺・今西(2019)、池田(2020)が挙げられる。三枝(2011)は、初級クラスと中級クラスでの実習を比較し、実習生の学びに違いがあるのかをレポート記述からグランデッド・セオリー・アプローチの分析法で考察し、日本語で学習者と意思疎通がしやすい中級クラスでは実習での学びを強く感じなかった実習生がいる可能性を指摘している。実習生の実習前後の言語教育観の変容を調査した小原・

稲葉（2016）は、「よい言語教師が持つべき資質・能力はどのようなものか」に関するエッセイ記述をSCAT法により分析比較し、実習後には教師の授業実践力に重点を置いた記述が増加、学習者の理解度への配慮が観察されたとしている。また、渡辺・今西（2019）と池田（2020）は、実習生の気づきや学びをKJ法⁹で分析、分類したグループの関係性を図解化し詳細に叙述している。

一方で、そもそも日本語授業の見学先や実習先の確保が難しい場合もある。藤平他（2019）は、日本語教員養成に関する指針が改訂されたため「より実践的な教育実習の実施が求められるようになり、授業見学に対するニーズが高まってきた」と指摘、3大学が共同で開発している遠隔授業見学システムの有効性について報告している。実地での授業見学とは異なり、カメラや副音声があるため、授業見学者は授業を見ながら実習生の授業意図や配慮が知れる。さらに実習生及び日本語学習者の表情や声、授業の雰囲気も伝わりやすく、結果的にこの授業見学経験が実際に教育実習を行うのに役に立ったと回答した多くの見学者のアンケート結果も示している。

実習生の内省に関しての先行研究は数多くあるものの、その実習を見学・観察した学生の気づきや学びについての研究は筆者の管見の限りでは多くない。藤平他（2019）の報告にあるように、実習前の授業見学経験が実習に役立つのであれば、自ら実習生として実習に臨みつつ、同時に他の実習生達が行う実習を観察する機会が多くあればその分、気づきや学びも多く得ることができ、さらに実践的でいい実習が期待できるのではないかと考える。

本研究ノートは、名古屋外国語大学国際日本語教育インスティテュートにおいて日本語教育教壇実習を観察した者がどのような気づきを得たのかについて分析することにより、実習生としてよりよい教育実習ができるような示唆を得ることを目的とする。そして、今後の教育実習授業の向上と改善に寄与するための資料としたい。

3. 名古屋外国語大学の日本語教育実習の概要

3.1 国際日本学科の「日本語教育プログラム」

名古屋外国語大学の国際日本学科(2019年以降の入学学生)・日本語学科(2018年以前の入学学生)には「日本語教育プログラム」があり、履修を届け出、かつ一定条件を満たした場合、「日本語教育主専攻」(以下、「主専攻」)または「日本語教育副専攻」(以下、「副専攻」)の資格を満たす旨を記載した履修証明書が発行される¹⁰。主専攻と副専攻では各領域で求められる所得単位数が前者は計45単位以上¹¹、後者は26単位以上となっているが、どちらも実習1単位以上¹²を必ず含むという点では共通している。その日本語教育実習先として国内2ヶ所と海外3ヶ所の選択肢がある。国内は本学の国際日本語教育インスティテュート(以下、「IJLE」と名古屋市内の民間日本語学校、そして海外は韓国、ベトナム、台湾の大学となっている。これらの実習先すべてに共通しているのは参加条件のみであり、「3・4年次学生で、異文化に適応しようとする意欲があり、積極的に外国人学習者と交流する意欲があること」等が挙げられている。一方で、実習内容や実施時期、募集定員、参加費用等はそれぞれ異なっている。「日本語教育プログラム」の履修者は前述した5つの選択肢の中から最低1つ希望する実習先を選ばなければならないが、2つ以上の実習先に参加することも可能である。

3.2 IJLEにおける「日本語教育実習A(国内)」と「日本語教育実習指導A」

実習先の1つであるIJLEでは「日本語教育実習A(国内)」(以下、「教育実習A」)は1期も2期も開講されるが、その履修に際し、「日本語教育実習指導A」(以下、「実習指導A」)を履修済みであることが求められる。この実習指導Aは1期にしか開講されないため、1期に実習指導Aを履修し、続けて2期に教育実習Aを希望する履修者が多い。そのため教育実習Aは1期は1クラスのみ開講、2期は2クラス開講され、募集定員は1クラスにつき最大6名、合計12名となっている。教育実習の対象者はIJLEのグローバルジャパンプログラム¹³で日本語を学ぶ交換留学生であり、実習内容は、IJLEでの授業見学、実習のための教案作成及び指導、実際の教壇実習、振り返りまで行う。本教

育実習が前述した他の4つの実習先と大きく異なるのは、実習指導も教育実習も筆者を含むIJLE専任教員が担当し、かつ実習は1期・2期とも学期中に通常授業と同時並行で行われ、参加費用が不要な点にある。

4. 本稿の調査の目的と概要

4.1 調査目的

本稿の目的は、IJLEにおいて教育実習を行った実習生本人でもあり、同時に他者の実習の観察者でもあった学生が、後者の観察者としての立場からどのような点に気づいたのかを分析することで、どのような教育実習が求められているのかの示唆を得ることである。

4.2 調査方法および本稿の分析範囲

4.2.1 調査時期と調査対象者

2021年度2期、本学では第1・2週のみ全面遠隔オンライン授業とされていたものの、基本的には対面授業となっていた。一方、COVID-19の影響で海外からの入国は制限され、IJLEで日本語を学ぶ交換留学生は入国できない状態が続いていた。そのため、IJLEの日本語の授業はZoomを用いたリアルタイム双方向型のオンライン授業となり、かつ海外と日本の時差も考慮され、日本時間の午前中（1限と2限）に行われる通常授業と夜間の時間帯（6限と7限）に行われる特別授業の2部制で実施された。

本稿で調査対象とするのは、その夜間の時間帯に行われた中級前半レベルの留学生¹⁴を対象とした日本語クラスでの教育実習である。このクラスで教育実習を行ったのは6名で、2期の「日本語教育実習A（国内）」の履修者（以下、「実習生」）であった。なお、この6名全員が1期に同じく筆者が担当した「日本語教育実習指導A」を履修しており、その際、2期の実習時と同じ日本語レベルの授業見学を2回し、Zoomを使用したオンライン模擬授業を行った経験もある。

4.2.2 「日本語教育実習A（国内）」の内容

「教育実習A」では、まず前述の日本語クラスの授業見学後、教案の作成及び指導、教室でのリハーサルを経て、1人につき45分間の教壇実習を2回ずつ行った。いずれも実習生は中級日本語テキスト¹⁵で扱われている新出文法を2項目ずつ担当した。実習生6名全員が1日ですべての実習を行うのは時間的にも厳しく、また留学生にとっても負担が大きいため、実習は2日間に行われた。実習の1回目と2回目の相違点は、1回目は実習授業観察者（以下、「観察者」）が実習生ごとに2名ずつしか割り当てられていなかったが、2回目は実習生以外の残り5名全員が観察者として実習に参加した点である。観察者には、実習を観察した翌日までに観察した実習に関する評価フィードバック（詳細は後述）をGoogle formsのアンケートを利用し送ってもらい、実習生には観察者が特定できないようにした評価結果を実習の翌々日までにはメールで知らせた。その後、実習生には実習レポートを課し、観察者からのフィードバックを基に自身の実習について振り返りを求めた。

4.2.3 実習に関する評価フィードバック内容

観察者に求めた実習評価フィードバックアンケート¹⁶は、大別すると7つのパートから構成されている。近藤（2012）、笹栗（2017）を参考に、本教育実習の特性等を考慮し一部加筆修正した（1）「教案について」の評価5項目、（2）「実際の実習授業について」の評価12項目、は「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらとも言えない」、「そう思わない」、「まったくそう思わない」の5段階評価の中から1つ、評価項目ごとに観察者に選んでもらった。また、自由記述部分は（3）実習で、「よかった」と思った点とその理由を少なくとも1つ、（4）実習で、「改善できる」と思った点とその理由を少なくとも1つ、（5）実習生について気づいた点、（6）学習者について気づいた点、（7）実習生にコメント・質問など一言、の5つである。

4.2.4 実習レポート内容

実習後に実習生に課した実習レポート内容は、前述の「観察者からの評価

フィードバックに関する自己分析」と「録画を見直しての自己評価」である。前者では、(1)「教案について」の5段階評価に関して、(2)「実際の実習授業について」の5段階評価に関して、(3) その他の「自由記述欄」について、後者では、(1) 実習で「よかった・うまくいった」と思った点とその理由、(2) 実習で、「失敗した・うまくいかなかった」と思った点とその理由、(3) その他、今回の実習を録画で振り返って気がついたこと、(4) 1回目と2回目の実習を比べて感じたことや気づいたこと、について自身の実習について振り返ってもらった。

4.2.5 本稿での分析対象と分析方法

本稿で分析対象とするのは、2回目の実習の際に観察者から提出され承諾を得られた「評価フィードバック」中の自由記述部分の一部である、「実習で、『よかった』と思った点とその理由（以下、観察者が感じた「よかった」点）」と「実習で、『改善できる』と思った点とその理由（以下、観察者が感じた「改善できる」点）」である。これらの記述について、KJ法を用いた質的分析を行った。KJ法を用いたのは、観察者の記述文をグルーピングすることで、観察者の立場で教育実習に参加した際の気づきを整理し、可視化するためである。作業はまず記述文から該当箇所を文単位で抽出し、1つの内容を1つのデータとして捉え1枚のカードを作成するところから始めた。以下、ある実習を観察した観察者の一人が記述した、その実習の「よかった」点を例1に示す。

例1：時間をかけて誤用訂正をしていた。少し言い方が難しいのでは？
 と思う部分もあったが、(学習者が) 自分の回答が正しいかどうか
 わかるのは、いいポイントだと思う。実習の時間が足りなくなっ
 てしまった際に、最後の練習問題をとばすなど、授業の優先順位
 がしっかりと決められていると感じた。リハーサルで (学習者の
 理解が) 難しいと感じた部分を工夫して、わかりやすいようにし
 ていた。
 (括弧内は筆者加筆分)

例1には「誤用訂正のやり方」「時間配分の適切さ」「リハーサルからの改善」に関する内容が3つ含まれていると考え、3つのデータとして捉えた。このように抽出されたカードを意味の近いもので集約するグルーピングを行い、ラベルをつけた（小ラベル）。この作業を10以下のグループになるまで繰り返し、それぞれにラベルをつけた（中ラベル、大ラベル）。その後、それぞれのグループの関係性を見るために図解化し、その分析・叙述の順に進めた。

以下、その結果と考察について述べる。

5. 結果と考察

5.1 観察者が感じた「よかった」点

観察者が感じた「よかった」点を抽出したところ、70枚のカードが作成され、最終的に6つの大きなグループ（大ラベル）に分類できた。

- (1) 実習の流れ
- (2) 文法の教え方
- (3) 学習者への働きかけ
- (4) 教案内容
- (5) オンライン授業での工夫
- (6) 教師としての姿勢

それぞれのグループに含まれる中ラベルを表1に示す。

表1. 観察者が感じた「よかった」点

大ラベル	中ラベル
(1) 実習の流れ (15)	導入 (7)・教案 (5)・時間配分 (3)
(2) 文法の教え方 (15)	誤用訂正 (9)・正答への導き方 (6)
(3) 学習者への働きかけ (15)	理解確認 (10)・声掛け (5)
(4) 教案内容 (11)	練習問題 (6)・学習者の発話量 (5)
(5) オンライン授業での工夫 (7)	パワーポイント (4)・Zoom (3)
(6) 教師としての姿勢 (7)	態度 (5)・リハーサルからの改善 (2)

(括弧内の数字はデータ数)

これらを図解化すると図1のようなになる。以下、それぞれについて実際の記述例を挙げながら詳述する。

【(1) 実習の流れ】

導入で学習者の関心や注意をうまく引くことができれば、その後、実習が教案通りに進むことが多い。そのため実習前のリハーサルの際には、授業開始直後の導入の大切さを実習生に繰り返し指導してきた。観察者もこの導入の重要な役割を改めて実感したようで、「最初の導入で、実際の写真を用いわかりやすくできていて良かった」や「あえて単語訳をつけずに学習者に考えさせることで、導入から授業に興味を持てると感じた」のような記述がみられた。

観察者の負担を考慮し、実習生の教案は筆者としか共有されていなかった。つまり、観察者は実習生の教案を見ることなく実習を観察していたわけである。だからこそ『～とは限らない』の復習から入り『～わけではない』の導入をして比較していたので、学習者が理解しやすい流れだと思った。「復習→該当の新出文法導入→応用という流れができていた」からわかるように、観察者はその教案全体の流れのよさが感じられたと言える。

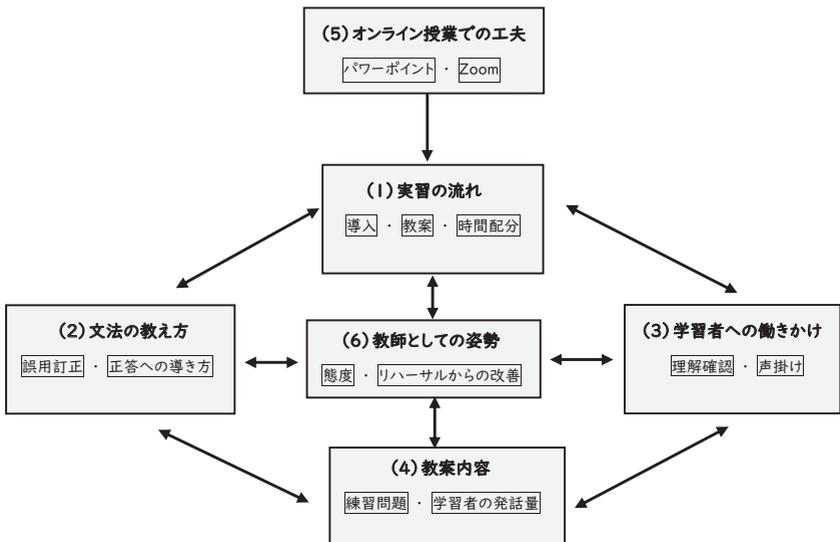


図1. 実習の観察者が感じた「よかった」点

また、時間配分の適切さに言及する記述もあった。1コマの授業時間は90分であり、実習生2人が各々45分ずつ実習を担当する。与えられた実習時間内で実習を終えなければ次の実習生や学習者に影響が出るというプレッシャーがあるなかで、残り時間に合わせて臨機応変に授業の進め方を調整できた点はプラスの評価となった。

【(2) 文法の教え方】

前述したように、実習内容は新しい文法項目を2つずつ教えるというものであった。リハーサルの際には、日本語母語話者である観察者が学習者役となるため、誤用は出ない。しかし、本番の実習では中級前半レベルの日本語学習者が対象のため、誤用は頻繁に起こる。その際、例えば「『行ってよように』のように学習者が間違った時、『行って』の辞書形は何ですか？と聞いていた」という記述にあるように、実習生がどのように学習者の誤用を訂正したのかを観察者は詳細に見ていた。

同様に学習者が解答につまった時も「『なぜですか？』『何が難しいですか？』と自然に学習者から答えを引き出し」たり、「(学習者が動詞の)活用形まで覚えていない様子だったので、ヒントをあげ」たりして、実習生がどのように学習者を正答まで導いたのかについても観察者の気づきがあった。

【(3) 学習者への働きかけ】

学習者の理解を確認しつつ実習を進めることは大変重要である。しかしながら、ほとんどの実習生に日本語を教えた経験はなく、またオンライン授業で学習者自身も積極的に声をあげにくい状況下であるため、実習生がいかに学習者の理解を把握するのが焦点となる。その理解確認の方法として、正誤問題を入れたり、いくつかの選択肢から正しいものを学習者に選ばせたりしていた実習は、観察者にも学習者の理解確認が容易にできるものであり高評価であった。

さらに理解確認は実習生だけでなく、学習者にとっても大きな安心につながる。「学習者に自信を持たせるために、『完璧です』『できてますよ』と声を

かけていたのも印象的」 「学習者が間違えた時にはそれを否定するのではなく『惜しいですね』と言っていて、学習者の意欲を高めるような声掛けができていたのも良かった」のように学習者に対する実習生の何気ない一言が観察者の印象には残っていた。

【(4) 教案内容】

実習時にはオリジナルの練習問題を含むよう指示していたが、その練習問題がよかったという声が散見された。具体的には「学習者自身の考えを問うような問題が多くて、自由度が高くて良かった」「子供の時、親に言われたことや好きなものがどれほど好きかという（新出）文法を使った自然な文が作れる問題を用意していた」のように、実習生の設問の意図がうかがえるようなものがよいとされた。練習問題の作成は実習生が苦勞していたことの一つであったため、実習生でもある観察者がその努力の成果に気づきやすいと考えられる。

教案作成の際の指示には各自実習目標を3つずつ書くというものがあり、その実習目標は全員で共有していた。例えば、1回目の実習で学習者の指名の偏りや実習生の発話量が多いと指摘された実習生がその反省点を2回目の実習目標として掲げていた例などがある。これらの実習目標は「目標の通り、ほぼ偏りなく学習者に発言権が与えられていて良かった」「文章を学習者に読ませることで発話の機会を多く与える工夫がされていたのが良かった」のように観察者にも強く意識されていたことが示唆される。

【(5) オンライン授業での工夫】

2020年度のコロナ禍で実習生全員がZoomを使用したオンライン授業の経験を有していたものの、実習時にZoomの機能の一つであるブレイクアウトルームを試した実習生はわずか1名にとどまった。一方で実習生全員が活用していたのがZoomの画面共有機能であった。特にパワーポイントには学習者が視覚的に捉えやすいイラストや表などが多用されていただけでなく、アニメーション機能も設定されていたものが多く、実習生の文法説明に合わせ

て順番に表示されるような工夫が見られた。

観察者の目に留まったのはパワーポイントの画面共有ではなかった。「Wordを使ったワークブックの答え合わせが見やすく良かった」という記述にあるように、実習生が学習者の発言を聞きながら Word ファイルにタイプするというホワイトボードのような使い方もされていた。教室での対面授業では黒板の活用は当然のように思われるが、オンライン授業ではより細かな配慮が必要とされる。ワークブックの設問は予め黒字でタイプをしておき、学習者の解答は赤字でタイプという方法は、まるでワークブックに赤ペンで書き込んでいくかのように学習者にも観察者にも好評であった。

【(6) 教師としての姿勢】

普段は学生である実習生も学習者の前では教師として振る舞うことが求められる。観察者が実習生を評価していたのは話し方や表情、態度であった。「説明をする際に、強調する部分がきちんと伝わる話し方をしていた」「笑顔も出ていたし落ち着いてできていた」に見られるように、教師役の実習生がどのような姿勢で学習者と向かい合っていたかということが重要視されていた。特に話し方については話すスピードやトーン、間の取り方などの言及が多くあった。

同時に、実習前のリハーサル時に他の実習生達から指摘されていた部分が実習時にはきちんと改善されていて成長し続ける姿勢も評価が高かった。

5.2 観察者が感じた「改善できる」点

一方、観察者が感じた「改善できる」と思った点をKJ法で抽出したところ、52枚のカードが作成でき、以下の6つのグループに分類できた。

- (1) 教師としての姿勢
- (2) 文法の教え方
- (3) 学習者への働きかけ
- (4) オンライン授業での対策

- (5) 教案内容
 (6) 実習の流れ

それぞれのグループに含まれる中ラベルを表2に示す。

表2. 観察者が感じた「改善できる」点

大ラベル	中ラベル
(1) 教師としての姿勢 (12)	準備不足 (6)・学習者反応の軽視 (4)・態度 (2)
(2) 文法の教え方 (11)	わかりにくさ (8)・誤用訂正 (3)
(3) 学習者への働きかけ (10)	指名 (5)・理解確認不足 (4)・指示の出し方 (1)
(4) オンライン授業での対策 (9)	パワーポイント (5)・Zoom (4)
(5) 教案内容 (7)	練習問題 (6)・学習者の発話量 (1)
(6) 実習の流れ (3)	教案 (2)・時間配分 (1)

(括弧内の数字はデータ数)

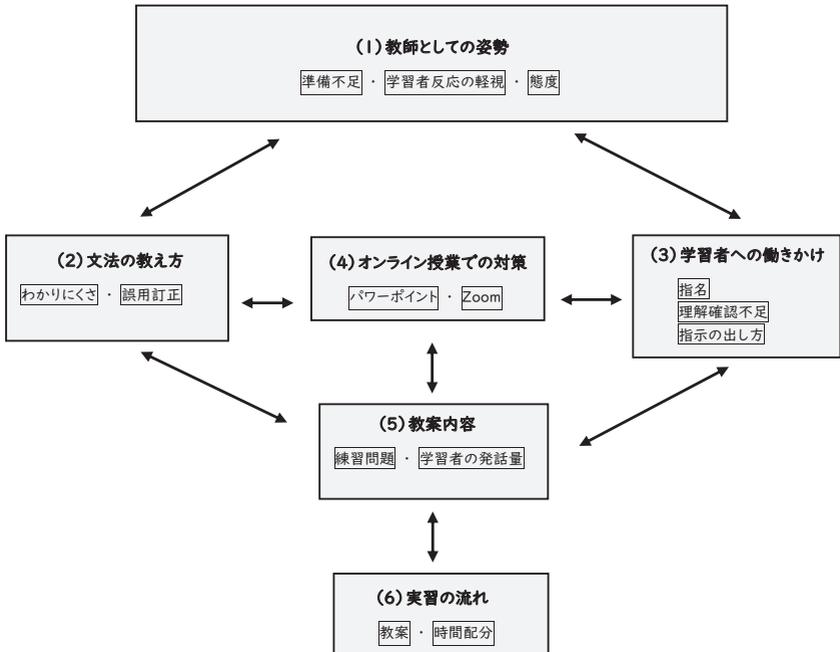


図2. 実習の観察者が感じた「改善できる」点

これらを図解化すると図2のようになる。以下、それぞれについて実際の記述例を挙げながら詳述する。

【(1) 教師としての姿勢】

観察者がまず気づいたのが、教師としての事前準備不足であった。実習生が学習者からの質問にうまく答えられず実習が中断してしまったり、パワーポイントの誤植や説明との齟齬についても言及があった。『『わざわざ』のところで出た質問に対して、答えになっていなかった。文法の理解を深めて次は答えられるようにする』という記述にもあるように学習者からどのような質問が出るかは教授経験のない実習生には特に難しいものである。しかし、事前に十分な準備があれば失敗のいくつかは避けられた可能性が高いだろう。

ただ、たとえ万全の準備で実習に臨めたとしても、別の問題も発生する。実習時の緊張のせいで、学習者の不安や当惑の表情がうまく読み取れない実習生は多い。一方で、客観的に観察している側では「学習者の表情から『(自分の) 解答は正しいのでは?』という感じが伝わってきたので、学習者の表情に注意してみるといいと思った」にあるように、その様子がきちんと把握できるようである。

学習者の日本語力に合わせた話し方も実習生には求められる。「時間がなくて焦っていたのか、少し話すスピードが速かった」にもあるように、話すスピードやイントネーションについての配慮が必要とされる。

【(2) 文法の教え方】

観察者が感じた「改善できる」点の中で、最も数が多かったものが文法を教える際の「わかりにくさ」であった。この「わかりにくさ」に言及した例として、『『せっかく』が形容詞だと思っている学習者がいたので、その説明をはっきりするか、(パワーポイントの) スライドを該当箇所まで戻して確認したほうがわかりやすい』や『『～んじゃないか』の説明の時、『～』の部分の具体例があるといい』、「理解できていない学習者に対して難しい言葉だけで説明していた」「説明を口頭でするだけでなく、イラストでスライドに

提示したほうが学習者は理解しやすいのではないか」等が挙げられる。つまり、わかりにくさには説明自体の曖昧さや不十分さ、言葉遣い、提示法の不適切さなどいくつかの種類があるというわけだ。特に直接法で実習を行うため、実習生が使う日本語の説明自体が理解できなければ、学習者はその日本語説明と新出文法の理解に二重に苦しむことになる。

また学習者の誤用が見られた際、学習者にヒントを出して正答へ導くのではなく、実習生が先に正答を提示するなど学習者の学習機会を奪ってしまっていたという指摘もあった。

【(3) 学習者への働きかけ】

観察者が学習者の表情を容易に読み取れることは前述したが、同様に観察者は実習生がどのような順番で学習者を当て、どのような問題に答えるよう指示していたかについても気づいていた。「学習者の当て方に偏りがあった」という単なる事実を指摘する記述だけでなく、「『意向形+とする』の文法で、『行く』の意向形である『行こう』をある学習者に当てて言わせ、続いて別の学習者に『行こうとする』と言わせていたのには、何か意図があるのか」と指名の仕方の意味を問うものもあった。

また、「『～というわけではない』と『～とは限らない』の違いが学習者に明確に伝わっている印象を受けなかった」の記述にあるように、実習生は学習者の理解確認が重要だと頭ではわかっているものの、実際は余裕がなくてできない状態が浮き彫りになっていた。

リハーサル時に多くの実習生が多用していた指示表現に「ワークブックの問題に答えてもらっていいですか？」のような「～てもらっていいですか」というものがあった。丁寧に依頼しようという気持ちからと推察されるが、学習者にとってはかえってわかりにくい指示となる。筆者のこの指摘を覚えていた観察者からは「『～てください』に言い換えたほうが伝わりやすいのではないかと思った」という声があがった。

【(4) オンライン授業での対策】

オンライン実習の際、カメラもマイクもオフで参加する観察者は「観察」のみに集中できる環境下にあるため、画面共有で提示されるものにも隅々まで目が行き届きやすい。パワーポイントには何をどこまで、そしてどのように提示すべきなのかについての私見だけでなく、例文についても細やかな言及が散見された。リハーサル時にも実習生はパワーポイントを用いるが、実習直前まで何度も修正を重ねるため、原形をとどめなくなってしまうことも多い。実習前には再度確認するよう指示しているが、時間的にも精神的にも難しいようである。同様に実習時にはタイプミスや漢字の変換ミスなども多発したため、かえって学習者が混乱したのではないかという指摘もあった。

オンライン授業では、突然Wifiが不安定になったり、カメラやマイクの調子が悪くなったりすることがある。そのせいで何度か互いの発話が聞き取りづらくなり、誤解が生じた時もあった。

【(5) 教案内容】

「練習問題の1番は学習者自身のことを問う問題だったが、2番は全く異なるタイプの問題で、そのつながりや関係性が感じられないものが混じっていた」の記述に見られるように、実習生が作成した文法の練習問題の質や提示順序の適切さに関しても観察者は気づいていた。筆者が記憶する限り、リハーサル時にはこのような気づきはなかったため、やはり複数の実習に観察者として参加するなかで自然とこのような目が養われていったことが示唆される。観察者は具体的な改善策を提示するまでには至らなかったものの、練習問題そのものや学習者の表情から「問題の出し方を少し変えるとわかりやすくなる」という状況は把握できていた。また、実習生は学習者の日本語力に合わせて必要十分な文法説明をすることも求められるが、教授経験が浅いため過剰な説明をしてしまいがちである。観察者からも「『正』の字をつけていたが、学習者の発話が圧倒的に少なかった」という言及があった。

【(6) 実習の流れ】

「実習の様子では学習者はパワポを見ながら説明を聞くだけで、目標にあ

る『体感的に違いがわかる』活動にはなっていない」「1つ目から2つ目の文法へいく時のメリハリがない」というような記述から、観察者が実習生の実習目標と照らし合わせて教案全体も考えながら観察していた様子がかがえた。また、たとえ教案通りの内容で実習が進んだとしても、時間配分については実習生がコントロールできない部分も多いので、対応できるような準備が必要だという言及も見られた。

6. まとめと今後の課題

日本語教育実習の観察者が実習で「よかった」と感じた点は(1) 実習の流れ、(2) 文法の教え方、(3) 学習者への働きかけ、(4) 教案内容、(5) オンライン授業での工夫、(6) 教師としての姿勢、であり、「改善できる」と感じた点は(1) 教師としての姿勢、(2) 文法の教え方、(3) 学習者への働きかけ、(4) オンライン授業での対策、(5) 教案内容、(6) 実習の流れ、というどちらも6つの同じグループ(大ラベル)に分類された。しかし、大きな相違点はその順序である。「よかった」点で最も記述数が多かったのは「文法の教え方」及び「学習者への働きかけ」と同数であった「実習の流れ」であるのに対し、「改善できる」点では「教師としての姿勢」であった。一方で、最も記述数が少なかったのは、「よかった」点では「教師としての姿勢」、 「改善できる」点では「実習の流れ」という結果で、「よかった」点と「改善できる」点では逆転現象がみられた。これは観察者が「実習の流れ」では特に「導入」の成功をよかったと感じる反面、「教師としての姿勢」では事前の「準備不足」に気づきやすく改善できると感じているということであろう。観察者は実習授業のあるべき形や日本語教師の理想像を無意識に抱き、その規範と照らし合わせて実習を評価していることが示唆される。

どのような実習がいい授業と評価されるのか、また観察者からの評価フィードバックに対し実習生はどう感じていたのかについては今回扱うことができなかった。今後の課題としたい。

注

- ¹ 出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律
https://www.moj.go.jp/isa/laws/nyuukokukanri05_00017.html（参照日 2022.3.5）
- ² 日本語教育の推進に関する法律
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/index.html（参照日 2022.3.5）
- ³ 令和元年末時点では国内の在留外国人数は約 293 万人、平成 30 年度時点の国内の日本語学習者数は約 26 万人。
- ⁴ 文化審議会国語分科会（2020）「日本語教師の資格の在り方について（報告）」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/92083701_01.pdf
（参照日 2022.3.5）
- ⁵ 公益財団法人 日本国際教育支援協会ホームページ <http://www.jees.or.jp/jltct/> 参照のこと。
- ⁶ 文化庁国語課への届出を受理された日本語教師養成研修実施機関・団体
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/pdf/93681001_01.pdf
（参照日 2022.3.5）
- ⁷ 日本語教師養成を実施する大学
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/92159301.html
（参照日 2022.3.5）
- ⁸ 日本語教師の資格に関する調査研究協力者会議（第 2 回）（2021）配布資料 5
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/pdf/92792101_05.pdf
（参照日 2022.3.5）
- ⁹ 川喜田二郎が考案したデータ分析の手法。詳細は川喜田（2015）を参照のこと。
- ¹⁰ 日本語学科（2018 年以前の入学者）では「主専攻」「副専攻」以外にも所定科目 16 単位以上取得した履修生に対し「名古屋外国語大学日本語教育プログラム修了」が発行されていた。
- ¹¹ 例えば、国際日本学科（2019 年以降の入学者）の学生が「日本語教育主専攻」の資格を満たすためには日本語教員に必要な知識・能力の 5 区分である「(1) 社会・文化・地域」から 6 単位、「(2) 言語と社会」から 4 単位、「(3) 言語と心理」から 4 単位、「(4) 言語と教育」から 19 単位、「(5) 言語」から 12 単位を履修する必要がある。なお、教育実習は「(4) 言語と教育」に含まれる。
- ¹² 国内・海外問わず、「日本語教育実習」（1 単位）科目を履修するには事前に「日本語教育実習指導」（1 単位）の履修修得が必要とされる。
- ¹³ 名古屋外国語大学 HP <https://www-e.nufs.ac.jp/interchange/incoming/exchange/> 参照のこと。
- ¹⁴ J311 & 312 の日本語クラス（中級前半レベル）にはイギリス人 2 名、アメリカ、フランス、イタリア各 1 名ずつの合計 5 名の留学生在籍していた。
- ¹⁵ 『中級日本語カルテット I』（ジャパントイズ出版）
- ¹⁶ 「資料」参照のこと。

参考文献

- 池田伸子 (2020) 「オンラインによる日本語学習支援活動を通じた学びに関する質的研究－KJ法による自由記述の分析を通して－」『日本語・日本語教育』第4号 21-34
- 小原亜紀子・稲葉みどり (2016) 「教師トレーニング型日本語教育実習における実習生の言語教育観の変容－SCATによる記録分析から読み取れるもの－」『教科開発学論集』第4号 177-183
- 川喜田二郎 (2015) 『続・発想法 KJ法の展開と応用』、中央公論新社 (中公新書)
- 近藤ブラウン妃美 (2012) 『日本語教師のための評価入門』くろしお出版
- 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」立教大学『言語と文化』第23号 50-63
- 笹栗淳子 (2017) 「日本語教育実習における評価項目－中上級レベルを対象に－」『純心人文研究』第23号 171-186
- 備前徹・三枝令子 (2019) 「専修大学における日本語教育実習の新たな展開に向けて」『専修人文論集』104号 225-242
- 藤平愛美・鈴木基伸・西尾信大・今西利之・渡辺史央・小森万里・加藤均 (2019) 「日本語教育実習における遠隔授業見学の有効性と課題」『大阪大学日本語日本文化教育センター 授業研究』17 29-47
- 横溝紳一郎 (2009) 「過密スケジュールの日本語教育実習で実習生はどのように変容するのか」『佐賀大学留学生センター紀要』第8号 13-29
- 渡辺史央・今西利之 (2019) 「海外日本語教育実習に参加した学生の心的変容について－実習生の記述文からみえた「気づき」や「学び」－」『高等教育フォーラム』Vol.9 13-26

資料 観察者による実習評価フィードバックアンケート

〈教案について〉

1. 実習の目標は明確かつ適当であった
2. 実習は様々な授業活動からなっており、その流れは理にかなっていた
3. 授業活動は学習者のレベルに適していた
4. 授業活動は実習の目標に直接に関係していた
5. 授業活動は、6課（中級前半の終わり）として適切な内容であった

〈実際の実習授業について〉

6. 実習は定刻に始まり、終わった

7. 授業の進み具合は、早くも遅くもなく、ちょうど良いと思った
8. 指示や説明は、簡潔かつ明瞭だった
9. 学習者の誤りに注意を払い、必要であれば、直接的もしくは間接的に修正していた
10. 学習者全員に聞こえるのに十分な声量で、はっきりと話していた
11. 学習者のレベルに応じた日本語の使い方が、効果的かつ十分にできていた
12. 学習者に日本の文化的側面を学ぶ機会を与えていた
13. 学習者に日本語を使用する機会を十分に与えていた
14. 板書や視聴覚教材（PPTなど）の使用は、効果的だった
15. 親しみやすい教室の雰囲気を作り上げ、教師（実習生）と学習者間の対応も良好だった
16. 学習者に多くのことを学ばせることができた
17. 学習者に達成感を味わせることができた

（以上17項目は、それぞれ「強くそう思う」、「そう思う」、「どちらとも言えない」、「そう思わない」、「まったくそう思わない」の5段階評価の中から1つ選択）

〈自由記述分〉

- (1) 本日観察した実習で、よかったと思った点を少なくとも一つ、理由とともに書いてください。
- (2) 本日観察した実習で、改善できるといった点を少なくとも一つ、理由とともに書いてください。
- (3) 実習生について気づいた点を書いてください。
- (4) 学習者について気づいた点を書いてください
- (5) 最後に、実習生にコメント・質問などあれば一言書いてください