

# 日本語教育実習の改善を目指して

亀田 千里・金久保紀子

## A Study of Effective Practice Teaching in Japanese Language Education

Chisato KAMEDA and Noriko KANAKUBO

### Abstract

The purpose of this paper is to better understand the future direction of practice teaching in Japanese language education. After checking the fundamentals of practice teaching, we point out the advantages and demerits of practice teaching in Japanese language education held at other universities, and analyze the contents of practice teaching in Japanese language education held at Tsukuba Women's University in the summer of 2002.

In various regards, such as place, period, and students, the method and contents of practice teaching in Japanese language education must diversify. Moreover, it is necessary to consider the Japanese teacher training for foreigners in a Japanese teacher training course.

キーワード：日本語教師養成 日本語教育実習 実習の運営方法と内容 多様化

### 1. はじめに

日本語教育実習は、日本語教師養成の最終的な段階に置かれる重要な活動であり、多くの日本語教師養成機関で実施されている。文化庁（2000）の中でも、教師養成段階での実習の重要性、また異文化に対する理解、対人コミュニケーション能力の涵養など新しい指針がいくつか提出されているが、実際にどのように実践すればよいかは、各教育機関に任せられたままである。

ところで、日本語教育実習に関する研究は、以前に比べると活発になってきており、中でもアクションリサーチを取り上げた研究

は多い。けれどもそれらの研究は、教師養成を非常に大まかに捉えており、一般的に日本語教師が実践しなければならない自己研修を実習にも持ち込むというタイプの研究である。教育実習をなぜ行うのか、教育実習に何が必要なのか、という単純な問に答えられる研究は多くない。

筆者らは、30単位以上の授業を揃えたカリキュラムを持つ日本語教師養成コースに平成8年から取り組んでいる。数回の教育実習を経て、教師養成の仕上げとして行っているはずの教育実習の運営方法、内容に関して大いに迷いながら日々の教育を行ってきた。そのような状況の中で平成13年度研究助成<sup>1</sup>を受

け、日本語教育実習をその存在の意義から考え、他の教育機関と比較し、また教育の改革を目指すための調査・研究をする機会を得た。本稿では、教育実習に関する基本的な事項を整理した上で、他大学の実習例を探り、また今年度（平成14年度）の本学における日本語教育実習の様子を振り返りながら、今後の方向性を見出すことを目的とする。

## 2. 日本語教育実習の基本的な課題

教育実習は日本語教育のみで実施されているわけではなく、初等、中等教育機関における教師になるためにも教育実習が義務づけられている。それら学校教育の教師養成においては、教育実習をどのように捉えているのだろうか。

新堀(1986)では教育実習の意義を、「現実の学校環境における児童・生徒との直接的な接触の過程をとおして、経験豊かな指導教員の下で、教職的な体験を積み、教員となるための実践上、研究上の基礎的な能力と態度を養う」ことにあると認めている。また、教育実習の目的については、実際の学校教育に関する体験的な認識を得ること、実践的能力の基礎を形成すること、研究的な態度と能力の基礎形成、教育者としての使命感を深めることおよび自身の適性の自覚、という4点をあげている。

一方、教師養成機関である大学側の認識不足・努力不足から十分な教育実習が実現できていない現状について、設定単位数が現場の要請とはあわないこと、つまり現行のままでは卒業後現場で通用するような教員になるための実習とはならないこと、事前教育の不備・不足などが問題点として大きく取り上げられている。要は、制度の問題も存在するが、受け入れ機関と連携を取りながら養成機関側がどの程度教育実習を重要と考えるかが、ポイントとなっていると言える。

学校教育の実習を、日本語教育実習と重ねて考えてみる。双方とも、教師養成を行う者、実習生、実習先という3者が互いに関係を持ち、実習を運営する点に関しては共通点が多い。一方で、学校教育の教師養成には法律も含めた制限が多いが、日本語教師養成にはそのような制限はほとんどないのが現状である。さらに、対象者が限定され、目標もはっきりしている学校教育の実習では意義、目的ともに、明確な方向性があるのに対し、日本語教育の実習に関しては従来の研究でも実習の意義・目的を明記した研究はない。日本語教育を実施するにあたり指針がないということは、経験が日本語教師にとって職を得る際の最重要要件になってしまう、という弊害の一因になっているとも考えられる。また、日本語教師養成を行う大学などの教育機関にとっても、実習の何もかもが機関の事情でどうにでもなってしまうことが混乱を招いているとも言える。

## 3. 他大学の实習例 - 東京家政学院大学の場合 -

東京家政学院大学人文学部日本文化学科では、平成5年に日本語教師養成コースが設けられ、平成8年より日本語教育実習が行われている。コースの集大成であり、様々な授業の中で学んだ理論を実践する場である点は本学の実習と共通しているが、表1に示すように、様々な点において大きく異なっている。

以下では亀田(2002a)および片岡(2001)をもとに、東京家政学院大学で実施されている日本語教育実習の方法や内容における特長と問題点について考察する。

### 3.1 実習のスタイル・期間について

#### 3.1.1 特長

海外実習の一番の特長は、海外における日本語教育の現場を自分の目で確かめることが

表1 東京家政学院大学と本学の日本語教育実習の比較

	東京家政学院大学	筑波女子大学
実習のスタイル	実習生が海外に向く	海外から学習者と呼ぶ
	実習生は複数の学校に分かれる	1つのクラスに全実習生が関わる
	既存のクラスに入って実習を行う	実習のためにクラスを作る
期間	3週間	約10日間
学習者	中学生・高校生	大学生
	米国（英語圏）	台湾（漢字圏）
実習の内容	現地教員の指示に従って決定	実習担当教員の指導を受けながら実習生全員で考えて決定
実習生が取り扱う内容	一人の実習生が文字や文法などの導入から文化紹介まで、様々な内容を取り扱う	日本語担当、文化紹介担当など複数のグループに分かれ、おのおのの分担に専念する
実習中の指導	現地教員及び実習担当教員	実習担当教員

できるという点である。実習生は、学習者が日本語を使う必然性がない環境においてどんな理由で、どのような方法で日本語を学んでいるのか、また日本語に関する情報が手に入りにくい状況の中で教師はどのようにして教材を手にいれたらよいのか、といったことを身をもって経験することができる。現地教員の教え方を実際に知るよい機会でもある。

また、実習生自身が異文化の中に身を置くことで異文化コミュニケーションを体験することができる点も、海外実習の特長といえよう。東京家政学院大学の实習では、実習生は期間中現地の一般家庭でホームステイをしている。そのため実習生は日々の生活において外国語（英語）を使わざるをえず、その体験を通じて外国語学習と異文化コミュニケーションに対する理解を深めることになるのである。

さらに、東京家政学院大学の实習の場合、実習校1校あたりの実習生数が1名から3名と少ない。したがって実習生一人一人の責任は非常に大きく、実習生は周りに日本人がいない環境の中で始めはとまどいながらも、次第に教師としての自覚を強く持つようにな

る。これは、「教師養成の最終段階」という実習の性格上、非常に望ましいあり方だと考えられる。

そして、実習のためにわざわざクラスを作るのではなく、既存の日本語授業に参加させてもらう形態をとることにより、長期間の実習が可能となる。そのため実習生は、教員からの指導をうけつつ、一度行った授業での問題点を次の授業において改善する、といった試行錯誤を繰り返すことができ、授業の進め方や学習者とのコミュニケーションの取り方などにおいて大きく成長するのである。

### 3.1.2 問題点

海外実習を実施する際の一番大きな問題は、実習校の確保である。東京家政学院大学の場合、初年度（平成8年）と次年度（平成9年）の実習は米国の小学校と直接連携をとり実施していたが、実習校の学内事情により、継続には至らなかった。平成11年度からは米国インディアナ州のアラム大学と提携し、実習校の調整や実習生のホームステイ先の手配などを担当してもらうことで、実習のスムーズな運営が可能になっている。この例

が示すように、海外において実習校を確保し継続して実習を行うのは、容易ではない。

また、実習校が確保できた場合も、海外実習という形態には様々な問題が潜んでいる。まず、実習校や現地教員との事前連絡が困難である点が挙げられる。実習生はできるだけ日本にいるうちに実習の準備を進めようと努めるものの、現地教員との電子メールやファックスのみによる連絡は順調には進まないことが多い。その結果、実習生が本格的に授業の準備をするのは現地に行ってからということになるが、授業の合間をぬっての準備であること、海外における生教材や資料の収集が困難であることなどから、準備不足に陥りやすい。

さらに、実習生の精神的負担が大きい、実習生の外国語力によっては現地教員やホームステイ先の家族とのコミュニケーションがうまくいかない場合がある、といった問題も挙げられる。幸い、東京家政学院大学における実習ではこれまで大きな問題は生じていない。だが、実習生によっては、ホームシックになったり、実習の継続が途中で困難になる場合が生じることは、容易に予測できよう。

実習生が複数の学校で実習を実施するというスタイルも、3.1.1で挙げたようなよい面ばかりがあるわけではない。例えば、学校によって実習の内容や実習生の扱いが異なるため、事前指導において全実習生を一緒に指導すること、そして実習後に同じ基準で評価することが困難となる。さらに、東京家政学院大学の実習の場合、実習校が広範囲に渡って点在しているため、実習担当教員は各実習校に週1度しか訪れることができない。実習生は現地教員の指導を受けてはいるものの、やはり実習担当教員に依存する部分が大きいため、週に1度しか実習担当教員の指導が受けられないということに対して大きな不安を抱くことになる。実習担当教員にとっても、昼は毎日車で実習校へ出向いて視察と指導、

現地教員との打ち合わせを行い、夜は実習生と電子メールや電話で頻りに連絡をとる、という生活を3週間続けることは、大きな負担となっている。

### 3.2 学習者について

#### 3.2.1 特長

東京家政学院大学の実習における学習者は、米国の中学生と高校生である。現在の世界における日本語教育の事情を考えると、韓国やオーストラリア、タイなど、中等教育機関において日本語教育を行っている国は多い。したがって、卒業後の進路として海外の日本語教育機関を視野に入れている学生にとっては、海外の中等教育機関での実習は非常に有益である。

また、中等教育機関で実習を行う場合、実習生と学習者との年齢が離れているため、実習生が教師としての自覚を持ちやすくなる、という特長もある。大学の日本語教師養成コースにおける実習生は一般的に20代前半と若いため、国内の日本語学校やボランティア教室などで実習を行おうとすると、学習者と同年齢か、学習者よりも若い場合が多い。そのため実習生側に教師としての自覚が足りず、学習者が教師に対して不信感を持つことがしばしばある。中等教育機関で実習を行うことで、そのような恐れが回避できるのである。

さらに、アジアに比べ日本人や日本文化があまり身近でない英語圏での実習の場合、学習者の側から見れば、ネイティブである実習生への期待が高い。ネイティブの実習生によって示される日本語や日本文化は、学習者にとってよい刺激となっている。

#### 3.2.2 問題点

日本国内でも最近になって年少者や中高生対象の日本語教育が注目されるようになってきたが、教科書や教材、指導法などは依然と

して成人対象のものが中心である。また大学の日本語教育関係の授業で扱われる内容も、ほとんどが成人対象の日本語教育に関するものである。したがって教育実習で中高生を相手にする場合、実習生の側に教材や教授法などのノウハウが少ないという問題が生じてくる。

また、中高生を相手に実習を行う場合、学習者が成人に比べて忍耐強くない、日本語学習歴が浅い、授業としてやっているにすぎないので日本語のレベルも学習意欲も低い場合がしばしばある、といった問題も挙げられる。

### 3.3 実習の内容・実習の指導について

#### 3.3.1 特長

東京家政学院大学の実習の内容は実習校によって様々であるが、いずれの学校においても、一人の実習生が日本語指導から文化紹介まで広く扱っている。また、実習校によっては、現地教員を手伝って宿題のチェックなどを行う場合もある。このように日本語教師の仕事を総合的に体験することは、日本語教師になるための実践的な能力を養うために必要不可欠であると考えられる。

また、学習者のことを熟知している現地教員の指導を受けながら内容を定めることができるという点は、学習者への教育効果から考えると、非常に効果的であるといえよう。

#### 3.3.2 問題点

一人の実習生が幅広い内容を扱うということは、実習生の負担が非常に大きいということである。金久保(2000)でも指摘されているように、大学の日本語教員養成コースに在籍する学生は、必ずしも全員が将来の進路として日本語教師を考えているわけではない。したがって、特にそのような学生にとって、一人でいろいろな内容を扱わなければならないというスタイルの実習がその負担の大きさと比較してどれほど有益であるのか、という

点に関しては、一考の余地があると思われる。

また、実習の内容が現地教員の指示によって決まるという点も、様々な問題を引き起こす。まず、現地教員が強い意見を持っている場合、実習生の希望が反映されず、その結果実習生が不満を抱き、実習に対する意欲が薄れることがある。また、3.1.2でも述べたように、現地教員との打ち合わせは実習前から電子メールやファックスなどを通して行われるが、多忙な現地教員とのやりとりは時間を要するため、実習直前になっても内容の詳細が決まらない場合が多い。それは実習生の不安や準備不足につながることになる。その他、実習生の英語力や現地教員の日本語力が弱いためにコミュニケーションがうまくいかないというケースも生じている。

## 4. 本学における平成14年度日本語教育実習の報告

本学は、平成11年に教育実習を開始して以来、台湾の台湾大学から学生を招いて、教育実習の学習者をお願いしている。以下では本学の教育実習の様子を振り返り、そこで生じた問題点について分析する。

### 4.1 台湾大学の日本語教育の状況

台湾大学は国立大学で、非常に優秀な学生がいることで有名である。学力の問題ではなく、学習スタイルに着目してみると、学生が真面目であることが大きな特徴であり、どのような学習項目も暗記して覚えることが習慣づけられている傾向が強い。この点については服部(2002)でも強く指摘されている。また、大学内における日本語の学習環境としては、日本語学科の教員に台湾人が多いこと、会話のクラスは20名程度の小クラスに分けられており、日本人教員が担当していることなどが、視察によって明らかになっている(亀

田(2002b))。カリキュラムは、1、2年生は必修が多く基本的な会話や作文を中心に学ぶが、3、4年生の必修は文学や言語学など専門的な内容に重点が移行する。個人的に、日本人や日本の文化に積極的に触れようという学生とそうでない学生との差が、学年を経るごとに日本語力の差としてあらわれていることも、観察されている。

#### 4.2 平成14年度の実習の概要

実習は以下のように実施された。

期 間：平成14年7月11日～19日

場 所：筑波女子大学

実習生：筑波女子大学4年生20名 科目  
等履修生3名 計23名

学習者：台湾大学生9名(3年生1名、  
2年生8名)

指 導：金久保紀子 亀田千里

実習助手：栗田克彦(筑波大学大学院地  
域研究研究科2年)

毎回、本学の日本語教育実習は、日本語を教える活動、日本語を使う活動、日本文化を扱う活動という3種類に大まかに分け、班ごとに企画・準備をし、実習に臨んでいる。今年度の主な活動は、日本における台湾の認知度を知ることが目的とした日本語活動、留学について考えることを目的としたミニパネルディスカッション、紙漉き体験、着付け習得などであった。

#### 4.3 本学の実習の問題点

数年に渡って実施してきた日本語教育実習において、主な問題としてあげられるのは、次の3点である。

##### 時期と場所の問題

4年生が実習生になるということで、実習の実施時期は毎回問題となる。特に招待する台湾大学の学年暦との関係、実習生の就職活動との関連もあり、現在は7月中旬に実施している。

また、教師養成を行っている機関に学習者がやってくるというパターンの実習だと、実習生にとっては、普段の生活にプラスされる形での実習となる。実習生たちは他の授業や活動を抱えており、実習そのものに割くことができる時間に、かえって制限が出てくるケースが非常に多い。海外で実習を行う、あるいは国内でも実習先が別にある、という状況であれば、普段の生活を切り離し、実習活動の没頭できる環境を得やすいと考えられる。

もっとも、見方を変えれば、実習生の普段の環境に外国人学習者が入り込むということは、学習者にとっては新鮮で、学習動機を維持する条件の一つとはなる。

##### 担当時間数の問題

実習の学習者を海外からまとめて調達するという事は、活動のテーマを探りやすい、ある程度均質の学習者を集めることができ準備しやすい、といった長所はあるものの、滞在期間に限りがあり、実習生が担当できる時間数が少なくなるという短所がある。ただし、何時間担当すれば、実習として十分なのかは現段階では不明である。

実習生の中でも、実習に持っているイメージや目的が異なる場合があり、実習生の動機を維持しつつ、教育活動を絞っていくのは非常に困難であった。

##### 留学生の扱い

今年度から、実習生に留学生が参加するようになった。今回は偶然、学習者と出身が同じ台湾の留学生が参加した。その実習生との話し合いの中で浮き彫りになってきたのは、次の点である。

- ・実習生である留学生と学習者の日本語力の差
- ・出身が同じであるためにおこる心理的葛藤と馴れ合い
- ・自身の日本語教育能力に対する自信のなさ

・日本人と話し合いながら実習を企画する際に起こるコミュニケーションギャップ  
これらの問題は、日本語学習者の多様化と同様に日本語教師の多様化の問題として見逃せない。

## 5. 今後の教育実習に向けて

以上、東京家政学院大学と本学の2校における教育実習について検討してきた。これを踏まえて、今後の日本語教育実習のあり方を考えてみたい。

### 実習形態の多様化

2校における教育実習のあり方を見ても分かるように、現在行われている日本語教育実習のスタイルは実に様々であり、それぞれに長所もあれば短所もある。学習者が多様化し、教育現場も日本国内だけでなく世界各地に広がっている現在、これまでのように各大学における実習の方法が一種類だけ、というのではもはや不十分であろう。究極的には、年少者や成人など様々な学習者を相手に国内と海外の両方において実習をすることが必要になってくると考えられる。

だが、特に海外実習を大学などの教育機関が実施しようとする場合、実習校の連携や単位化の問題もあり、実現が困難なことが多い。したがって実際には、国内実習をベースにし、海外実習の長所を適宜取り入れるという方式をとるのが現実的であろう。例えば、複数の実習校を確保しある程度長期に渡って実習を行うことは、国内でも実施可能である。海外実習の大きな特長である「実習生自身が異文化体験をする」「海外の日本語教育事情を自分の目で確かめる」という点については、実習という形式をとらなくても、例えば短期留学や海外教育機関の視察という形で取り入れることができよう。

国内で複数の実習校を確保する場合、実習校の決定にあたっては、実習生がどのような

日本語教師になりたいと望んでいるのか（国内で教えるのか海外で教えるのか、対象は成人か中高生か子供か、教えるのは日本語学校か高等教育機関か中等教育機関か、など）を考慮し、その希望に応じて複数の実習校を決定するのが望ましい。

ところで、外部の機関に依頼し実習校を決定するにあたっては、一般の教育実習と同様、実習受け入れ校から「将来の進路として日本語教師を真剣に目指している学生以外は受け入れたくない」という意見の出る可能性が大いにある。実習校の負担から考えれば、これはもっともな意見である。実習を日本語教師養成の集大成と位置づけコースの履修生すべてに義務づけるという考え方からすれば、このような実習受け入れ校の意見に従って、教育実習に参加する学生を日本語教師を真剣に目指す学生に絞った場合、それは日本語教師養成コースの履修者としてそのような学生しか受け入れない、ということの意味するであろう。だが、学生の将来を長い目で見ると、日本語教師養成コースで学び身につけたものは、日本人教師にならなかったからといって無駄になるわけではない。国際化の進む中、今後の日本人は、たとえ日本語教師でなくとも多かれ少なかれ外国人と関わりながら生きていくことになる。ゆえに、コースを通じて異文化体験、異文化コミュニケーションについて学ばせることは、どんな学生にとっても有益であると考えられる。

以上の点を考慮すると、日本語教師養成コースの学生に一律的な実習を提供したり、或いは日本語教師にならない学生を実習やコースそのものから排除したりするのではなく、今後は学生の将来の希望に応じた複数の実習形態を用意する必要があるだろう。そしてそのような実習内容が多様化した場合、大学の授業としてはどのように評価するのか、カリキュラムをどう工夫するのかという点が今後の課題となる。

## 外国人実習生への対応

筆者が行った視察でも明らかのように(亀田(2002a)(2002b))、海外においては母国人数員の需要が高いことが確認されている。したがって本学のように、留学生が国内の大学の日本語教師養成コースに入って学び日本語教師を目指すというケースは今後増加すると考えられる。

だが、留学生を実習生としてどのように受け入れていったらいいのか、という点に関しては、まだノウハウが確立されていない。受け入れにあたっては、明らかにしなければならない点がある。

まず、外国人日本語教師が母国において求められている資質についてである。筆者が行った視察の際には、日本語力があまり高くない教員も見受けられた。また教授法についても、効果に疑問がある場合があった。日本国内の日本語教師養成に関わっている者は、概して海外の日本語教育事情に疎いという傾向があるが、今後は海外で日本語教育に携わっている現地教員の現状を把握し、彼らに求められる資質とはどんなものなのか、解明していく必要がある。

また、日本語教師養成コースで学ぶ留学生には、将来自国の中等教育機関で日本語を教えたいという希望を持つ学生が多い。先にも述べたように、中等教育機関における日本語教育は成人向けのそれに比べ、教材や教授法など様々な面において確立されていない部分が多々ある。したがって、海外の中等教育機関でどのような教育が行われており、どんな教員、教材、教授法が求められているのか、明らかにされなければならぬ。

さらに、教育実習を行う際には、実習生ばかりでなく、学習者の利益ということも考慮する必要がある。日本国内で教育実習を行う際、留学生が実習生になることについて学習者側がどう考えるのか。この点も、今後追求し解決していかなければならない問題である

う。

日本語教育実習は学校教育の教育実習と異なり、法律等による制度が確立されていないため、各教師養成機関で自由に計画され行われているのが現状である。学校教育と比べ学習者が多様である日本語教育においては、各機関の日本語教育実習をまったく同質にする必要はない。とはいえ、より質のよい日本語教師を世に送り出していくためには、「効果的な実習」に関する何らかの統一的な見解があった方がよいと思われる。効果的な実習のあり方を探るためには、現在各機関で行われている実習について一つ一つ検証し、評価するという作業が必要であろう。そのような研究を積み重ねることによって、すべての日本語教師養成機関における実習に共通する核のような部分を確立していきたい。

## 註

- 1) 平成13年度高等教育研究改革推進費による研究助成(研究課題:日本語教員養成教育の充実のための総合的研究)を指す。

## 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
- 片岡朋子(2001)「日本語の効果的指導と異文化理解をめざした海外日本語教育実習の試み - インディアナ州日本語教育実習 -」『東京家政学院大学紀要』第41号 pp189-196 東京家政学院大学
- 金久保紀子(2000)「副専攻日本語教員養成コースにおける日本語教育実習のあり方」『東京家政学院筑波女子大学紀要』第4集 pp143-153東京家政学院筑波女子大学
- 金久保紀子・亀田千里・塚原真紀(2002)「日本語教育実習報告 - 日本人学生と台湾人大学生とのディスカッション活動を中心に -」『東京家政学院筑波女子大学紀要』第6集 pp145-152 東京家政学院筑波女子大学



亀田千里(2002a)『東京家政学院大学日本語教育実習視察報告』法人内部提出報告書

亀田千里(2002b)『台湾大学における日本語教育の現状』法人内部提出報告書

新堀通也編(1986)『教員養成の再検討』教育開発研究所

服部美貴(2002)「台湾の日本語学習者の言語学習

の「確信」について 台湾大学の学習者の場合 - 」『東京家政学院筑波女子大学紀要』第6集 pp169-183 東京家政学院筑波女子大学

文化庁(2000)『日本語教育のための教員養成について』日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告書