

日本語教員養成講座受講者の模擬授業および 教育実習に対する意識

—教育実習修了者へのアンケートから—

阿曾村 陽 子

1. はじめに

筆者が二松学舎で日本語教員養成講座の主に実習関連科目を担当するようになって、10年ほどが経過した。その間、いかにすれば学生が理解しやすく、また学生自身の学びにつながるかをさまざまなアプローチから探り、現在の形式に至っている。担当している日本語教育概論、日本語教育方法論ともに、一番近い目標は、4年次に民間の日本語学校で行う¹教育実習で与えられたクラスレベルに合わせた教案を作成して、授業をしっかりと進めることであり、そのためには、大学で、筆者が学生の理解及び定着の助けとなる授業展開をはかることが不可欠となる。日本語教育概論は1年次あるいは2年次に、日本語教育方法論は、2年次あるいは3年次に、それぞれ単位を取得しなければ、教育実習に進むことができない。そして、日本語教育概論の単位取得者のみが、日本語教育方法論の履修が可能となる。両講座とも筆者の担当であることから、段階を踏んでのクラス活動が可能となり、学年やクラスに応じて、教員の意図を、時間をかけて丁寧に伝えることができる。また、教員は、できるかぎり学生の理解が容易になるようにシラバスをたて、毎回のクラスに臨んでいるつもりである。では、実際は、受講者である学生に、教員の意図がしっかりと伝わっているのだろうか。教員であればだれもがこの思いを抱いたことはあるだろう。そして、教員の意図をくみ取り、クラスに臨むことができている場合は、どの程度、またどの段階で体得したか、反対に、仮に教員の意図が届いていない場合、どの時点で、どのような内容が、学生は理解できないと感じているのか、それ

らを知ることで、今後のクラス展開の方向を、より効果的に転換することもできる。そこで、本稿では、実際に筆者の担当する日本語教育概論および日本語教育方法論を履修し、日本語学校での教育実習を終えた、2010年度から2014年度の卒業生と2015年度卒業見込みの学生を対象に、主に模擬授業および教育実習に関するさまざまな意識調査を行い、そこから見えてくる現状および問題点を探ることとした。本考察は、筆者の今後のクラス展開のみならず、次年度以降に執筆予定の教育実習先の教員の意識調査および考察にも大きく関係するものとなることも、ここに付記する。

2. 先行研究

教育実習生を指導する立場である教員は、さまざまな理論・方法論をもって試みている（岡崎（1997）、才田（2007）など）。また、岡崎（1997）において、「教師トレーニングによる教師養成で養成された教師では【複雑になった教育現場に】対処することが難しい（以下略）」（10）（【 】は筆者）と、ある一定のパターンの指導法を教え込む方法では、現代の日本語教育の現場にそぐわなくなっていることも挙げている。本稿は、二松学舎大学で日本語教員養成講座を履修している学生を対象とした調査をもとに、筆者のクラスのあり方と問題点を探る目的で書いたものであり、日本語教育に携わる者すべてにあてはまるものではない。そのため、先行研究も、合致するものは見当たらず、これらの考え方および指導法のあり方については、本稿のテーマとは異なることから次回にゆずることとするが、日本語教員養成の方法についても多様化しており、さまざまな形で研究が続けられている。教員養成を担当する多くが、よりよい指導法を常に模索していると考えていいだろう。

3. 授業概要および指導教員の意識

日本語教育概論および日本語教育方法論2つの講座の内容の中心は、日本語教育の基本的な進め方を知り、今回の被験者である学生あるいは元学生（以下、学生）を含めた受講者が日本語教育の教案を作成し、自身が作った教案にそった模擬授業を行うことにある。日本語教育概論（以下、概論）では、その他に、さまざまな外国語教授法についての学習や、日本語教育に臨む前段階で必要な知識の確認等も行う。また、日本語教育方法論（以下、方法論）においては、概論の復習の他、¹¹留学生が受ける試験や日本語教員を目指す人が受検する日本語教育能力検定試験についての説明を行い、日本語教員が留学生に何を教え、さらに自身が何を身につける必要があるのかを確認する。そして、学生自身が日本語に敏感になるように動機づけも兼ねて、さまざまな語彙や表現、助詞等の弁別や分析、また教材研究を行っている。

さらに、概論、方法論を通じて、日本語教育に携わる際の心構えや、日本語教育の国内外における現状を伝え、また、希望する学生には、民間の日本語学校等での研修の手引きも行っている。

本講座を受講する学生のほとんどが、日本語教育を受けた経験がなく、また、多くが日本国内外で¹²直説法を用いた外国語教育を継続的に受けたこともないことから、直説法での日本語教育がどのようなものであるかを、概論を履修して初めて知ることとなる。そこで、まずは、日本語教育全般における、さまざまなかつ客観的な知識を得て、次にそれを実践し、数回の自身の模擬授業と仲間の授業見学および担当教員の講評等を通して、最終的に自分なりの見方や考え方をもって、教案作成や授業ができるようになることを筆者は望んでいる。

また、筆者が担当している講座では、学生自身の進め方を、自ら模索し修得することも、ひとつの大きな目標としている。指導教員が日本語の授業の見本を見せることは、学生にとってもイメージがわきやすく、教員も、その見本を例にして説明ができることから、模擬授業の指導が円滑に行える可能性が高い。しかし、それで

は、指導教員である筆者の授業が、日本語教育に初めて触れた多くの学生のゴールとなってしまうかねない。指導教員のコピーをつくるのが教員養成の目的ではない。学生自身が自分の個性を見つけ、日本語教育の理論に則りながら、自分なりの授業展開をはかることが大切なのだ。そこで、筆者のクラスでは、学生は日本語以外の言語で直説法を体験した後、DVD やテキスト等からさまざまな日本語教授法を学ぶ。授業の見本を見ないことで学生が思案に暮れないよう、指導教員は模擬授業の参考になるものを可能な限り提示することを心掛けている。概論の授業開始時から、方法論の終わりまで、指導教員が授業の見本を見せないこととその理由について、クラスの中で幾度も示しているが、それがどの程度学生に伝わっているか、また概論と方法論とでは、教員が授業の見本を見せないことについて、どのように学生の意識が変化しているかを知りたいと、常々考えていた。

また、教案作成指導については、主に以下のように進めている。過去に履修した学生が作成した教案を、現在学んでいる学生が見ることで、イメージを少しでも鮮明にした後に、教案作成に入る。一方で、それ以外の教案のサンプルは、教案作成前には見ないように指導している。事前に学んだ事項をもとに、学生が自ら考えてこそ、自分の個性が生きる授業ができるからだ。しかし、教案作成は、初めて書く学生にとってはもちろん、作成経験のある学生にとっても、時間のかかるものであり、また、初級、中級それぞれの日本語レベルで、異なる多くの課題がある。だが、日本語教育のみならず、すべての教育の授業準備として、教案作成は不可欠であり、教案の完成度やレベルの高さが、その授業を大きく左右するものとなるため、学生は作成をするための手順および内容を確実に理解し、それをもとに書き上げなければならない。だが、教案の必要性またその書き方を知ることがいかに大切であるのかということ、学生は理解できているのか、また、そもそも、教案を書くということについて、学生はどのように考えているのか、ということも、筆者の興味対象であった。

先ほどから記しているように、筆者の担当講座では、理論の勉強だけではなく、留学生への日本語教育の教案作成指導を行い、模擬授業も課すこととなり、日本語

教員を養成すべくクラス展開をはかっているが、忘れてはならないのが、日本語教員養成講座の単位を取得した学生がすべて日本語教員になるとはかぎらないという点である。そこで、筆者のクラスを受講した学生には、大学卒業後の進路に日本語教員という職業を選ばなかった場合でも、教案作成や模擬授業が将来の仕事の助けになると伝えるようにしている。例えば、模擬授業は企業等でのプレゼンテーションや企画発表等であり、教案はそれらの流れを書いたもの、と置き換えているのである。そして、学びたいという意欲のある学生であるにもかかわらず、日本語教員を目指さないからという理由で精神的な面で孤立し、講座から離れることのないようにしている。教員養成講座を担当する者は、クラスに在籍する、教員を目指さない学生への対応も常に念頭に置きながらシラバスを作成し、クラスを進める必要がある。また、学生の多くが、それまでは漠然と、受け身的にさまざまなクラスに出席していたが、教案作成をし、模擬授業を行うことで、教員の意図を考えながらそれぞれのクラスを受けることができるようになることも大きな目的の一つである。単に、授業が展開できるようになることだけを目標としないことで、多角的に学べるクラスとすることを心掛けている。

4. アンケートから読み取りたいこと

ひとつめは、教案は、世界のどのような場所で教えることになっても困ることのないような指導法で書き、同様の意識で模擬授業も行うこととしている点である。本当のところは、日本国内の日本語学校のように、さまざまなマテリアル等がそろった環境での指導法や、各自治体等で行われているようなボランティアとしての日本語教育指導法、また、海外での教え方など、さまざまな環境を設定し、それぞれの現場に合わせた教案作成と模擬授業が行えることを理想としている。しかし、時間の制限等から、指導できる内容にも限界がある。そこで、環境が整っているとは限らない状況で日本語教師の職に就くことになっても、教員としての仕事が可能なレベルとなるべく、クラスでの学生の指導を行うことを心がけている。つまり、絵

カードの手描きや、教具の準備等も各自で行うということである。これは、必ずしも、何もかも準備された環境で仕事ができるとは限らないうえ、自分ですべてを準備することができれば、どのような環境にも対応できるだろうという、筆者の考えと経験によるものである。しかし、これらの事情から、成果を発表する現場となる教育実習をゴールとした指導ができなくなってしまう。もちろん、教育実習をゴールにする必要はないのかもしれないが、日本語教育未経験の学生にとって、実習先の指導法を事前に知ることは、教案作成をしたり模擬授業を行ったりする際の、ひとつの指針となるのではないかと思うのである。また、さまざまな指導法が存在することから、大学での指導と実習先での指導に多少の相違があることも事実である。学生は、それも理解しながら実習に進むが、では実際に、学生は、大学での指導と実習先の指導との違いをどのように受け止めているだろうか。最終的には実習先の実習担当教員に対する調査も必要であり、それを本論文の続編として提出するが、今回は、被験者のアンケート結果から、大学での講義内容と実習とのつながりについてどのように認識しているかをつきとめたいと考えている。

次に、先に記した通り、学生の模擬授業の前に、教員が見本の授業を意図的に見せないようにしている。また、原則として、インターネット等で、教案の指導書や授業の進め方等を閲覧することも禁じている。模擬授業を行う前に、具体的な見本を見せてしまうと、学生の目標が、指導教員である筆者あるいはインターネット等の教案や授業となってしまう可能性が高くなるためである。また、インターネット等で見られるものは、万人向けであり、「目の前にいる留学生」を意識して展開されている授業ではないことから、留学生への日本語教育の流れや進め方、考え方がまだ修得できていない学生が見るべきではないと、クラスの担当者である筆者が考えていることにも起因する。しかし、学生の大半は、特に初めての模擬授業を行う前の段階で、「担当教員が行う日本語教育の見本が見たい」と考えているようである。2年間にわたる指導で、学生自身が「自分の授業の形」を探すことや、自分が人の前に立つとどのような行動をとるのか、自分のクセやパターンを見つけること等、授業そのものだけではなく、自身を客観視しながら模擬授業を行うように意

識することを伝えている。例えば、他人の前に立って話すときには、自然と声が大きくなるのか否か、早口になるのか否か等を探ることも模擬授業を行う理由のひとつなのだ。しかし、多くの学生が、日本語教育を受けた経験がない。そのため、初見のものを「見本」にしてしまう傾向にある。だが、教員や他の見本は、ひとつのパターンであり、それがゴールではないことを、クラスの中で幾度となく説明するのだが、学生が教員の意図をどの程度くんでいるのか、また、いつごろ認識できたのかを把握することができなかった。これも、アンケートを行うことで、学生の理解や心情の推移をみていきたい。

さらに、クラス内での模擬授業は、一人が複数回ずつ行うことにしている点について触れる。クラスでは、教案の書き方を指導し、学生一人につき模擬授業を数回ずつ行うことで、さまざまなことを体得し、実践につなげることとしている。一度の教案作成および模擬授業ではわからないことであっても、経験を重ねることで理解につながり、学びになるからである。また、学生にとって日本語教育の教案作成および模擬授業の機会もさほどないことを考えると、大学のクラス内で複数回ずつ模擬授業を行うことは、非常に意味のあることであると考えられる。もう一点、これらと並行して、教案作成および模擬授業の重要性を、学生が確実に認識するためのアプローチを行う必要があることもクラスの役割のひとつであると筆者は考えている。先述している通り、学生は、クラスで教案の書き方を学び、模擬授業を数回行うが、では、実際に、教案を書くことおよび模擬授業を行うことが重要であることを、学生は理解しているのか、また、それをどの程度わかっているのかということについて、今までは授業担当者が知ることはできなかった。そこで、アンケートを通して、学生の認識と理解の程度を探りたい。

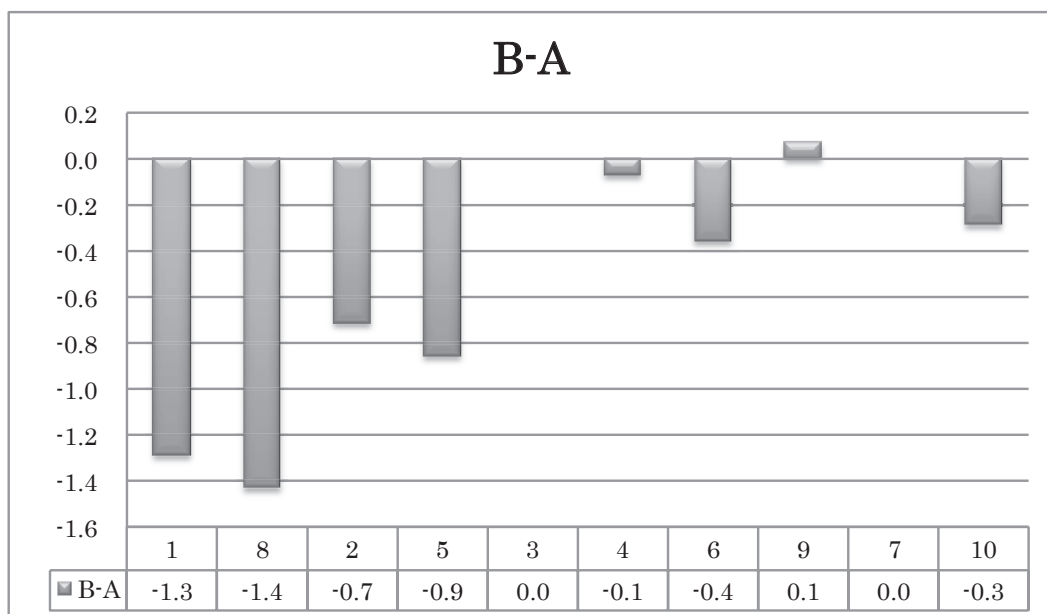
これらの結果は、今まで、二松学舎大学において10年以上行ってきた指導が、適切で継続可能か、あるいは再考すべきかを探る一端となるものと考えている。学生と授業担当者の認識とのずれが大きい場合、今後の指導法や指導内容を変更していく必要も出てくる。本論文は、今後の筆者のクラスの方向性を決めるひとつの助けとなるものにとらえている。

5. 調査方法および結果と考察

アンケートは、筆者の概論および方法論の両科目を履修し教育実習に行った、2010年度から2014年度に卒業をした学生、および2015年度卒業見込みの学生合計13名に^{iv}アンケートを依頼した。そもそも本課程を履修する学生があまり多くないことに加え、すべての卒業生への依頼がかなわなかったことなどから、この人数となった。いずれの項目についても、「当時を思い出した後は、できるかぎり直感で」答えることとしている。

A. と B. が概論のクラスに関する項目、C. と D. が方法論のクラスに関する項目、E. と F. が教育実習に関する項目であり、それぞれ前者が、クラスあるいは実習前の感情や意識、後者がクラスあるいは実習終了後の感情や意識をこたえる形で対応している。また、問いはランダムに出しているが、関連しているものがある。そこでグラフは、関連している問ごとにまとめ、その差の平均を出している。そこから導き出される考察を元に、筆者の今後のクラスのあり方について言及していきたい。

5-1. AとBの比較および考察



A./B.

1. 先生の見本を見てから模擬授業をやりたい / 先生の見本を見てから模擬授業をやりたい
8. なんで先生は見本を見せてくれないのだろうか / なんで先生は見本を見せてくれなかったのだろうか

2. 模擬授業なんて無理 / 模擬授業なんて無理
5. 模擬授業なんてわからない / 模擬授業なんてわからない

3. 模擬授業は、日本語教員になるのにどんな意味があるのかわからない / 模擬授業は、日本語教員になるのにどんな意味があるのかわからない

4. おもしろそう / おもしろかった
6. やってみたい / もっとやってみたい
9. 本物の留学生を相手にしたい / 本物の留学生を相手にしたい

7. この模擬授業がしっかりできたら、今後の勉強につながりそうな気がする / この模擬授業がしっかりできたら、今後の勉強につながりそうな気がする

10. 教案を書くなんて面倒くさい / 教案を書くなんて面倒くさい

アンケート項目 1. と 8. は、クラスにおいて、指導教員の模擬授業を見本として見せることについての被験者の意識を探るために行った。結果は、多くの被験者が、マイナス値となった。これは、筆者の意図を被験者がくみ取れているということの証明であるといえる。一方で、クラスについてきていない、あるいは、クラスについてきてはいるが余裕はないと筆者が判断した被験者は、これらの項目はマイナス値にはなっておらず、0あるいはプラス値となっている。つまり、層別で出すと、成績上位者ほど、マイナス値となっており、教員の意図が伝わっている被験者に成績上位者が多いといえることができる。

項目 2.、5. および 3. は、模擬授業に対する意識についての調査である。どのような場合にもあてはまることであるとは思いますが、何かをする際、その意義を理解し、納得して取り組むことが大切である。模擬授業も同様であり、その重要性を認識しながら準備をし、行うことに大きな意味がある。2. および 5. については被験者が、模擬授業への理解度を含め、模擬授業を経験する前後の意識の違いをはかりたいと考えて行った調査である。その結果、0 値の被験者もいたものの、大きな

マイナス値となったことは、自身の経験を通して、努力の結果模擬授業ができたという自信と、体得したという実感をもつことができていることがわかった。また、3. は、模擬授業が、自分が受けたことのない教育を他人に行うために必要な準備期間であるにとらえられているかどうかを問いたかった。模擬授業を行うことに否定的な意識を強くもってしまうと、被験者自身の、日本語教育の方法に対する理解度の深さとその定着度に影響してしまう。ところが、すべての被験者が0値であり、ここから、その意義を理解したうえで模擬授業に取り組んでいることが理解できた。

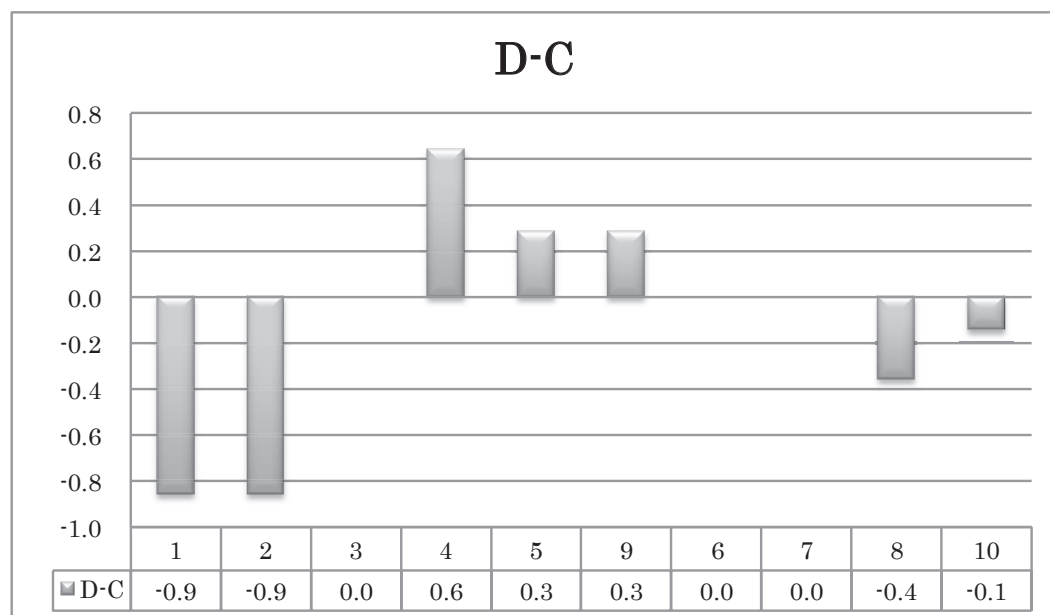
日本語教育に対する被験者の興味や関心の程度をはかるべく、4.、6.、9. の項目をたてた。しかし、その中の、特に4. について、「おもしろい」というアンケート項目の語彙が適切ではなかったように思う。意味が漠然としているだけでなく、被験者の対象、興味の方向性が、この表現ではくみとることができない。だが、4. と6. とともに結果がマイナス値であったことは、模擬授業後に、日本語教育に対する興味関心が高まったことを意味している。そして、9. がプラス値であったことは、学習一年目ではありながら、模擬授業を通して多少なりとも自信が付き、実際の教育の現場で経験をしたいという期待度が上がったものとみることができる。

7. も、アンケートの文言が漠然としており、筆者が反省をしている項目である。「今後の勉強」が、日本語教員養成講座関連か否か、あるいはまた、それらを含むすべての講座なのかを明確にする必要があったのだ。0値も、アンケート項目に対しての理解ができなかったためか、あるいは日本語教員養成講座に関してなのか、判定ができない。ただ、いずれの場合であっても、アンケート結果そのものの数値を比較的高いところで0値としている被験者が多く、模擬授業を行ったことが、「今後」につながる何かを被験者なりにみつけるものとなっていることは読み取れる。

項目10. は、教案についての意識調査である。教案を書くということについて、被験者はどのように考えているかを知るべく、調査項目とした。自分たちが受けたことのない教育を他人に行わなければならないという被験者にとっての精神的負担から、数値が高いところでの0値になると筆者は想定していた。ところが、マイ

ナス値となっており、アンケート A に対して、2 以下の回答をした被験者が約半数いたことから、筆者が想定していた認識とは異なり、教案作成について否定的な認識を持っている被験者は割合的に少ないことを知った。これは、教育に携わりたいと考えている学生を育成する中で、非常に心強い結果となった。

5 - 2. C と D の比較および考察



C. / D.

1. 初級はわかったが、中級の模擬授業のやり方がわからない。先生の見本が見たい / 初級はわかったが、中級の模擬授業のやり方がわからない。先生の見本が見たかった

2. 概論の授業のときよりもうまく模擬授業ができるか心配だ / 概論の授業のときよりもうまく模擬授業ができたか心配だ

3. 模擬授業は、日本語教員になるのにどんな意味があるのだろうか / 模擬授業は、日本語教員になるのにどんな意味があるのだろうか

4. おもしろそう / おもしろかった
5. 早く教育実習の現場に出たい / 早く教育実習の現場に出たい
9. 本物の留学生を相手にしたい / 本物の留学生を相手にしたい

6. もっと模擬授業をやりたい / もっと模擬授業をやりたいかった

7. この模擬授業がしっかりできたら、今後の勉強につながりそうな気がする / この模擬授業がしっかりできたら、今後の勉強につながりそうな気がする

8. 概論の授業で学んだことが、少しでも生かせるといいなと思う / 概論の授業で学んだことが、少しでも生かせたと思う

10. 教案を書くなんて面倒くさい / 教案を書くなんて面倒くさい

CとDは、方法論のクラスを履修した後に行ったアンケートの結果である。これらは、被験者の成長も見られる反面、結果によっては概論終了時には感じなかったことが、方法論終了時に負の方向に意識されることになってしまったことが判明する可能性もある。そのため、B-Aの調査結果から大きな数値の変化があった場合には、クラス運営の方法や内容そのものを大幅に変える必要も生じることとなる。

アンケート項目1. は、一人、外れ値で「3」の被験者がいた。概論で日本語初級レベル、方法論で日本語中級レベルの模擬授業を行う。そのため、方法論では初級とは異なる指導法、指導内容等を意識して模擬授業を行う必要がある。当該被験者にとって、前年、概論で得た知識や方法等を用いることができなかつた可能性があり、戸惑う場面があったのかもしれないと推測できる。他は、0値あるいはほぼマイナス値であった。

2. は、「心配」という気持ちが0.9ポイントのマイナスとなっていることから、多くの被験者が、方法論の中で行われる中級レベルの模擬授業を通して、日本語中級レベルの具体的なイメージをもつことができたと感じていると判断できる。

3. の結果は、少なくとも、模擬授業の重要性を、継続して感じていることがわかるものとなった。すべての被験者が、Aの3. とBの3. の回答と、それに対応しているCの3. とDの3. との数値が全く同じであったのだ。たとえば、Aの3. が1、Bの3. が1と回答した被験者は、CとDでも同様の数値を挙げている。B-Aの数値とD-Cの数値とが全く同じものであるということは、つまり、模擬授業がいかに大切かということが、被験者ひとりひとりがわかっていることの証明であ

る。だが一方で、1名が「2」を回答していたことから、この被験者は、他の被験者と比較すると、模擬授業がいかに重要であるかの認識が不足している、あるいは、クラス担当者である筆者の指導が行き届いていない結果であるとすることもできる。

4.、5.、9. については、B-A の、日本語教育に対する被験者の興味や関心の程度をはかるべく調査をした4.、6.、9. と同様の意図がある。これらは、B-A の回答と異なり、かつ筆者にとっては理想的な結果となった。4. は、B-A 同様、アンケートの語彙の選択に対する筆者の反省はあるが、プラス値となっていることは注目に値する。概論では、模擬授業という実践トレーニングを兼ねたクラスのあり方に理解ができなかった被験者も、2年目の方法論を履修した後には「おもしろい」と感じている。単なる必要性という観点ではなく、模擬授業の魅力を理解できた被験者が増えた結果だといっているだろう。5. も、B-A の6. に比べ、大幅なプラス値となっている。模擬授業での手ごたえを感じているのだろうと推測できる。5. と9. とが、ともに0.3ポイントであったことから、楽しみであるという好意的な感情とともに、教育実習では、「本物の」留学生を相手に日本語教育を行うことを強く意識していることがうかがえる。

6. は、被験者によってさまざまな回答となった項目である。結果は0値であるが、数値に大きなばらつきが見られた。概論と方法論と合わせて、多くの被験者は4回の模擬授業を行う。本調査では、コメント欄を設けたり、選択式アンケートの後のインタビューを行ったりしていないため、被験者の真意をくみ取ることができないが、もっと模擬授業の経験を積んでから教育実習に行きたいと考えている被験者もいる一方で、現段階での自分の力で実習にいきたいと望む被験者もいることが、この調査結果から読み取ることができる。

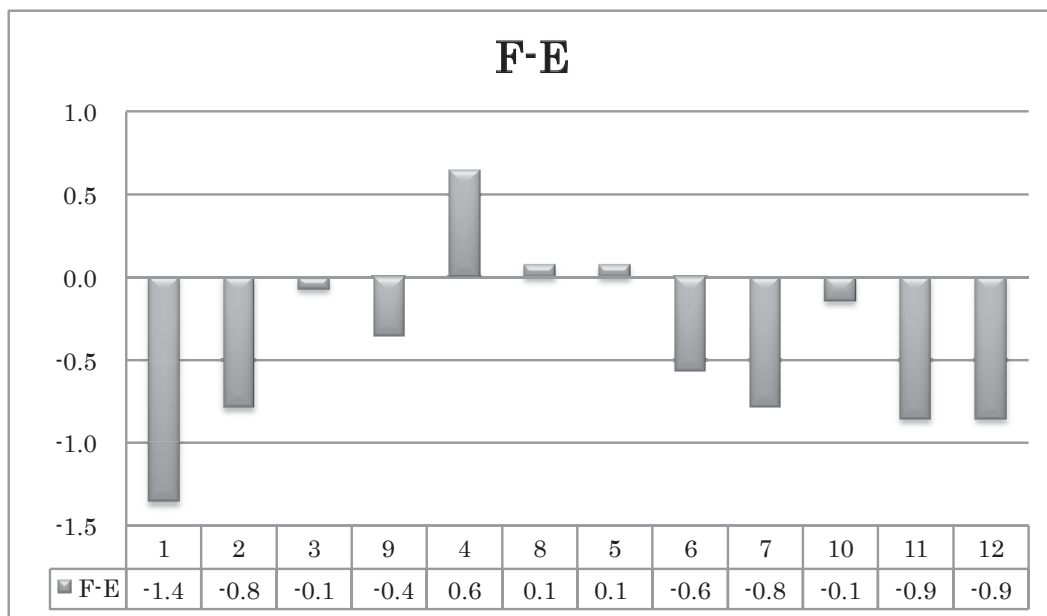
7. は、B-A の7. に対応している項目である。B-A 同様0値であり、さらに特筆すべきは、B-A も D-C も、被験者の数値に移動がなかったことが挙げられる。つまり、Cで5とした被験者は、Dでも5と回答しているのである。「今後」の解釈がさまざまであろう点に反省はしているが、4あるいは5とすべての被験者が回答している点だけをみると、方法論のクラスに対する信頼の高さが一年間変わらなか

ったとみていいだろう。

概論での学びを方法論に生かしたいと考えながら、そうならなかったと感じた被験者が数名いたことがわかったのが、8. の結果である。もともと、Cの値が、すべての被験者が4あるいは5であったため、ポイントが多少下がることはやむを得ないが、具体的にどのような点が「生かせ」なかったと感じたのか、被験者の意図についてははかれず、追調査を行う項目のひとつとなった。ただし、層別にみると、上位成績者は数値の移動がなかったことから、8. の結果は、概論での理解や学びと関連しているものともとらえることもできよう。

10. も、クラス担当者にとっては望みどおりの結果となった。B-A ではマイナス0.3ポイントだったのに対し、D-C ではマイナス0.1ポイントとなったのだ。これは、教育の現場に立つ前には教案というものを書かなければならないことを被験者自身が強く認識し、教案作成に対する負の感情をもつ被験者が少なくなったことがうかがえる結果であり、クラスでの指導が功を奏したといえる。

5-3. EとFの比較および考察



E. / F.

1. どうやって実習をすればいいかわからない / どうやって実習をすればいいかわからなかった
2. うまく実習発表ができるか心配だ / うまく実習発表ができたか心配だ

3. 実習発表はどんな意味があるのかわからない / 実習発表はどんな意味があるのかわからない
9. 実習なんて面倒くさい / 実習なんて面倒くさい

4. 楽しみだ / 楽しかった
8. 本物の留学生を相手にできてうれしい / 本物の留学生を相手にできてうれしい

5. 実習が1週間は短い。もっと現場に立ちたい / 実習が1週間は短かった。もっと現場に立ちたい

6. 実習がうまくいったら、今後の進路にいい影響を及ぼしそうな気がする / 実習がうまくいったから、今後の進路にいい影響を及ぼしそうな気がする

7. 授業で学んだことを実習で生かそうと思う / 授業で学んだことが実習で生かせたと思う

10. 実習先において、仲間同士の人間関係がうまくいくかどうか気になる / 実習先において、仲間同士の人間関係がうまくいったかどうか気になる
11. 実習先において、実習校の教職員との人間関係がうまくいくかどうか気になる / 実習先において、実習校の教職員との人間関係がうまくいったかどうか気になる
12. 実習先において、実習校の学生との関係がうまくいくかどうか気になる / 実習先において、実習校の学生との関係がうまくいったかどうか気になる

F-E は、教育実習を終えた被験者への調査結果である。

1.、2. の大きなマイナス値は、教育実習において被験者が、彼らなりに手ごたえを感じ得たことがわかる結果となった。実習に対する不安な気持ちが、実習後には払拭されたと感じた被験者が多かったことがわかる。

3. のマイナス0.1 ポイントは1名であり、他の被験者は0値であった。そのことから考えても、マイナスポイントは、外れ値と考えていいだろう。しかし、F-E のアンケートの回答を「3→3」や「2→2」とした被験者もおり、教育実習が、これまでの集大成であり最後の発表の機会であるということを理解できないのではないかと考えることもできる。実習の意義については、被験者が当然理解し、その必要性を認識していると筆者は考えていたことから、すべての被験者がF-E のアンケートの回答を「1→1」としなかったことに驚いている。9. は、実習そのもの

に対する被験者のすなおな感情を答えたものであると同時に、現場での経験は大学でのクラスではわからない難しさがあることを実感した表れなのではないかと推測できる。実習は、事前の挨拶を含め、幾度にもわたる教案指導があるうえ、大学4年次であるため、就職活動や日本語学校以外の教育実習など、初めてのそして社会に出る準備期間に行うべきさまざまな経験が重なることも多い。これらを勘案すると、実習前は楽しみであったものが、実際の経験を通して、日本語教育の現場に対する認識が変化したものと読み取ることができよう。つまり、実習そのものを「面倒」だと感じた被験者が少なからずいたということにもなる。これは、項目6.の回答と関連している可能性もある。

一方で、4. や 8. は肯定的な回答であった。3. と 9. は、実習発表についての調査項目であり、4. と 8. は実習に関する被験者の感情を問うものであった。4. は、マイナス値を出した被験者がいなかったことから、実習前には不安な気持ちが大きかったことがうかがえる。8. も、マイナス値としている被験者は1名であった。この被験者は、実習発表のタイミングで不運が重なってしまった。その中で、与えられた時間内に決められた内容を、それまでに学んできた方法を用いて実習発表を行わなければならなかったことを思うと、当該被験者にとっては、試練の実習発表となってしまったのかもしれない。このマイナス値は、外れ値と考えてよいだろう。

実習期間についての5.の問いに対する回答は、F-Eでの個人の数値には大きな相違はなかったが、その数値が被験者によって千差万別であった。つまり、Eで低い数値を示した被験者はFでも低い数値を出しているが、被験者が一様に低い数値を回答していたわけではなく、被験者によって、その数値の高さが異なっていたのだ。この調査の形式では、被験者の認識をはかることは難しいのかもしれない。今後、対面調査等で、被験者の真意を探りたい。また、実習期間と、4.、8.の回答とは相関があるのではないかと考えていたが、それについてはみられなかった。単純に、教育実習の際に被験者が抱いた感情と実習期間の長さに対する認識とが関連しているわけではないことが推測でき、ここから、感情に左右されての回答では

ないことを知ることができた。

6. は、B-A、D-C の 7. と同様に、質問の出し方が漠然としているため、「今後の進路」のとらえ方がさまざまであることは容易に類推でき、改善すべき点でもある。また、F の質問項目で数値を下げた被験者が、「いい影響を及ぼさない」と考えたのか、それとも「実習がうまくい」かなかつたと判断したのかを測ることができない。しかし、E 回答で「5」が多かった一方で、結果がマイナスポイントとなったことは、被験者に成功体験をさせることができなかつた筆者の力不足ととらえることができる。もし仮に、9. の回答の真意が、「実習は面倒」であると感じた被験者が多く、だからこそ 6. の回答も筆者の望む、大きくプラス値とならなかつたのであるとすると、事前指導のあり方から見直さなければならない。さらに、実習後日本語教員になった被験者と、日本語教員の道以外を選択した被験者とでも大きな違いがみられ、日本語教員となった被験者にマイナス値を出した者が多かつたことも特筆すべき重大な結果である。一方で、日本語教員以外の進路をとつた学生は、平均すると 0 値であつた。教員を目指さない学生への指導と対応は、おおよそその目的を達成できていると判断していいだろう。今後、対面調査などを通して、さらに深く分析、考察をはかりたい。

E 回答が被験者全員「5」であつたこともあり、7. はマイナスポイントが大きい結果となつた。特に被験者の 1 名が、F-E 回答で「5-2」としており、大学でのクラスと実習とで大きな違いを感じていたことがうかがえる。教育実習につながる 2 つの講座を担当している筆者としては、この結果を踏まえ、大きく反省をし、一部指導内容の見直しも検討すべきなのかもしれないと考えている。しかしながら、前述の通り、日本語教育の現場は実習校のみではなく、さまざまな指導法やマテリアルがあることから、実習先の方法、理論を中心とした内容を学生に指導していくこともできない。今後、実習先の担当教員とのミーティングを重ね、大学のクラスにおける現行の指導内容は継続しつつ、実習でも即戦力となるような内容を、より多く、クラスで扱っていきたいと考えている。実習校での指導を見据えつつ、さまざまな日本語教育の方法を身につけるための授業展開を考えることは、決して楽な

作業ではないが、学生が大学でのクラスの内容で満足するだけでなく、実習先での達成感を持つことも大切である。そして、その達成感を味わうことができるようになるには、大学のクラスで、いかに応用力をもった学生を育成するかに大きく関わっていることを考えると、応用力を身につけるクラス展開をはかるべく、早急に、変更可能な、あるいは変更が必要な個所については改めていく必要がある。

実習校での教育実習は、グループ発表の形式をとっている。10. のアンケートの文言の「仲間」の定義が、漠然としており、実習生全体であるのかそれともグループの仲間であるのか、それを特定することはできないことは大きな反省点である。グループは、実習校から指定されている。実習生は、グループ発表だけではなく、その準備段階である教案作成や練習等も、そのメンバーで行う。一方で、実習中、日本語学校内では実習生全体で行動することが多かったことをふまえると、被験者によって、「仲間」の意味は異なるものと考えられる。1名、F-Eを、「1-4」とした被験者がいたが、他の被験者の結果と比較すると、それを外れ値とすることができる。すると、全体としては仲間同士のトラブルはなく、実習を進めることができたとみていいだろう。10. の値が小さかったのに対し、11. と 12. の結果は、実習生の感情が、実習前後で大きく変わったことがわかるものとなった。まず、11. については、実習校の教職員に非礼のないようにしなければならないと思う気持ちを強く持っていたと想像ができる。教職員を、実習担当教員としてとらえたか、あるいは実習先の教職員全般と理解したのかについては、問いが漠然としていたため判別不能だが、実習校のすべての教職員に指導を受けたことを考えると、後者ととらえていいだろう。緊張の中で、実習生は彼らなりに力を出し、かつ短期ではあるが、職場での人間関係を構築するという経験が成功したと被験者が考えていることが、アンケート結果からわかる。だが、実際に実習生の認識通りなのかは、わかりかねる。今後、実習校の教職員にも同様の調査を行うことで、教職員と実習生との意識の相違をはかり、考察したい。12. は、留学生との関係を非常に強く意識していたことがわかる調査結果となった。実習生は、留学生との距離や関係が非常に大切であることを充分認識していたと類推することができる。外れ値でプラスポイ

ントとなった被験者もいたが、それ以外の被験者は0ポイントあるいはマイナスポイントであったことから、ほとんどの被験者が、実習校の留学生と良好な関係を築けたと判断していることがわかる。

6. 今後の授業運営について

岡崎（1997）によると、教師養成の変遷を、「1980年代までは、教師養成や教師研修のキーワードは「教師トレーニング」であった。教師トレーニングとは、教師として備えるべきだと考えられている諸技術を指導者が訓練によって教え込みマスターさせることで、教師の養成、つまり教授能力の養成を図ろうとするものである。（中略）最近の教師養成や教師研修においては、＜良い教師＞がどのように教えているかを知るだけでは、個々の教師が直面する高度に複雑な教育・学習過程の現象を理解し、そこにある問題や学習者の多様性に対応していく教育を実現することは難しいというのが共通の認識となってきた。つまり、知識をもっているということと、実際の問題に直面したときそれらの知識を適用し問題解決を図るということは同じではあり得ない。教室の個々の場面で状況を十分に考慮に入れながら、その都度意志決定を行っていくことによってしか、問題の解決は図れないからである（以下略）」（8-9）と、説明している。たしかに、実際の現場において、教授技術のみで授業を展開させることは皆無であり、どのような学生や場面であっても、柔軟性をもって対応することが必要不可欠である。すると、教員養成でも、そのような指導も行うべきなのだろう。だが、二松学舎大学のように主専攻ではない場合、時間的な制約から、まず身につけるべきであると筆者が判断した技術の内容と方法を理解し体得させるだけでタイムアップとなってしまう。また、仮に、多様性に対応できる教員養成を行うとした場合、筆者のクラスだけではなく、すべての教員との連携が必要となる。どこに重きをおいて教員養成を行っていくのかは、今後の課題である。

二松学舎大学における日本語教員養成講座は、主専攻ではない中で教育実習まで

を必修科目としている。卒業時に、日本語教員養成講座修了証が学校から与えられることもあり、さまざまな関連科目をこなさなければならない。しかし、その多くが通年ではなく半期科目であり、また通年科目である概論および方法論の授業の中で模擬授業も行わなければならない。日本語教育の概要やさまざまな方法論の説明に1コマ90分すべての時間を割くことができないことから、多くの点で制約があるともいえる。そのため、学生は、模擬授業を行う前に日本語教育に関わる全体をみるということが難しくなってしまう。本来なら、概論を網羅してからさまざまな内容を学ぶことが本来の順序であり、その概論の内容が、後の学びの理解の助けにもなると思う。しかし、それらの制約がある一方で、学ぶべき内容やテーマが非常に多いことから、すべてを理解し定着するに十分な時間がとれず、消化不良のまま教育実習に向かう学生も少なくないように思われる。今後筆者は、自身のクラスのあり方、展開の仕方を再考すると同時に、総体的に不足している学習内容については、学生に、受け身ではなく自律的な学習を求めていく必要があると考えている。しかし、単に自律学習を促すだけではなく、その手立てを考え、具体的な提案ができるように準備をしていく必要もあろう。学生自身が自分で目標を決め、短期的長期的に計画をたて、クラスでの学びとも連携させながら、自ら不足点を補う方法も身につける学習法を提示していきたい。そして、クラスと自律学習を並行させていくことを、今後の方針のひとつとしたいと考えている。

今回は、被験者が、おおよそ筆者の意図をくんでクラスに取り組んでいたことがわかる結果となった。概論も方法論も、週に1コマであるうえに、課されるものが少ない。そして特に概論では、クラスで学ぶことの多くが学生にとっておそらく初めての概念であり、教案作成や模擬授業も手探りの状態でスタートすることを思うと、学生の精神的負担を少しでも軽くしながら、クラスのクオリティを下げないような授業展開を測っていきたいと考えるのは必然の流れである。時代とともに、日本語教育の現場の授業の展開の方法や使用マテリアル等も変化する。それらの流れや動きに反応できるように、クラス担当者である筆者は常に情報収集を行い、しかし、日本語教育の基軸になる部分はぶれることのないように、今後とも教案作

成および模擬授業を中心としながら、日本語教育の現場を意識したクラス運営を心掛けていきたいと考えている。

7. 終わりに

先に挙げた考察は、A-BとC-D、C-DとE-F、および全体等の関連項目の相関はとっていないこともあり、それぞれの項目の回答に対する分析である。また、被験者の声を直接聞くことや自由回答の欄を設けていなかったことから、アンケートの考察は、筆者の類推の域を越えない面もある。だが、筆者が知りたいと考えていた、被験者の意識の一端をみることは充分できたと考えている。

本アンケートを通じて、学生と教員との認識の違いの一端をみることはできた。また、教員が危惧していたことが、杞憂に終わったことも一つの結果として安堵している。だが、これらは、学生たちのひとつの回答結果である。そして、もちろん、すべての学生が、筆者の望む同一の見解をもつことは難しい。しかし、今後も外れ値が出ることは前提の上で、全体の傾向や意識の流れをくみとる作業を継続し、筆者のイメージしているクラス展開がはかれているかどうかをみていきたい。そして、本アンケートからだけでははかることのできなかつた、被験者の真意については、被験者本人へのインタビューを行い、探ることで、改めて結論および考察を測ろうと考えている。今後、教育実習先の指導教官の協力も得ながら、学生にとってよりよい学びにつながる指導ができるようなクラス展開をはかるべく、筆者自身も研鑽に励みたい。

(付)

アンケート用紙および項目

A. 概論の授業で模擬授業を行う前の気持ち・考えを思い出してください。 1～5段階で、非常にそう思ったら5、少しそう思ったら4、どちらとも思わなければ3、あまりそう思わなかったら2、全く思わなかったら1を、()に書いてください。

1. 先生の見本を見てから模擬授業をやりたい ()
2. 模擬授業なんて無理 ()
3. 模擬授業は、日本語教員になるのにどんな意味があるのかわからない ()
4. おもしろそう ()
5. 模擬授業なんてわからない ()
6. やってみたい ()
7. この模擬授業がしっかりできたら、今後の勉強につながりそうな気がする ()
8. なんで先生は見本を見せてくれないのだろうか ()
9. 本物の留学生を相手にしたい ()
10. 教案を書くなんて面倒くさい ()

B. 概論の授業で2回目の模擬授業を行った後の気持ち・考えを思い出してください。 1～5段階で、非常にそう思ったら5、少しそう思ったら4、どちらとも思わなければ3、あまりそう思わなかったら2、全く思わなかったら1を、()に書いてください。

1. 先生の見本を見てから模擬授業をやりたい ()
2. 模擬授業なんて無理 ()
3. 模擬授業は、日本語教員になるのにどんな意味があるのかわからない ()
4. おもしろかった ()
5. 模擬授業なんてわからない ()
6. もっとやってみたい ()
7. この模擬授業がしっかりできたら、今後の勉強につながりそうな気がする ()
8. なんで先生は見本を見せてくれなかったのだろうか ()
9. 本物の留学生を相手にしたい ()
10. 教案を書くなんて面倒くさい ()

C. 方法論の授業で模擬授業を行う前の気持ち・考えを思い出してください。 1～5段階で、非常にそう思ったら5、少しそう思ったら4、どちらとも思わなければ3、あまりそう思わなかったら2、全く思わなかったら1を、()に書いてください。

1. 初級はわかったが、中級の模擬授業のやり方がわからない。先生の見本が見たい ()
2. 概論の授業のときよりもうまく模擬授業ができるか心配だ ()
3. 模擬授業は、日本語教員になるのにどんな意味があるのだろうか ()
4. おもしろそう ()

5. 早く教育実習の現場に出たい ()
6. もっと模擬授業をやりたい ()
7. この模擬授業がしっかりできたら、今後の勉強につながりそうな気がする ()
8. 概論の授業で学んだことが、少しでも生かせるといいなと思う ()
9. 本物の留学生を相手にしたい ()
10. 教案を書くななんて面倒くさい ()

D. 方法論の授業で2回目の模擬授業を行った後の気持ち・考えを思い出してください。1～5段階で、非常にそう思ったら5、少しそう思ったら4、どちらも思わなければ3、あまりそう思わなかったら2、全く思わなかったら1を、()に書いてください。

1. 初級はわかったが、中級の模擬授業のやり方がわからない。先生の見本が見たかった ()
2. 概論の授業のときよりもうまく模擬授業ができたか心配だ ()
3. 模擬授業は、日本語教員になるのにどんな意味があるのだろうか ()
4. おもしろかった ()
5. 早く教育実習の現場に出たい ()
6. もっと模擬授業をやりたい ()
7. この模擬授業がしっかりできたら、今後の勉強につながりそうな気がする ()
8. 概論の授業で学んだことが、少しでも生かせたとと思う ()
9. 本物の留学生を相手にしたい ()
10. 教案を書くななんて面倒くさい ()

E. 教育実習を行う前の気持ち・考えを思い出してください。1～5段階で、非常にそう思ったら5、少しそう思ったら4、どちらも思わなければ3、あまりそう思わなかったら2、全く思わなかったら1を、()に書いてください。

1. どうやって実習をすればいいかわからない ()
2. うまく実習発表ができるか心配だ ()
3. 実習発表はどんな意味があるかわからない ()
4. 楽しみだ ()
5. 実習が1週間は短い。もっと現場に立ちたい ()
6. 実習がうまくいったら、今後の進路にいい影響を及ぼしそうな気がする ()
7. 授業で学んだことを実習で生かそうと思う ()
8. 本物の留学生を相手にできてうれしい ()
9. 実習なんて面倒くさい ()
10. 実習先において、仲間同士の人間関係がうまくいかどうか気になる ()
11. 実習先において、実習校の教職員との人間関係がうまくいかどうか気になる ()
12. 実習先において、実習校の学生との関係がうまくいかどうか気になる ()

F. 教育実習を行った後の気持ち・考えを思い出してください。1～5段階で、非常にそう思ったら5、少しそう思ったら4、どちらとも思わなければ3、あまりそう思わなかったら2、全く思わなかったら1を、()に書いてください。

1. どうやって実習をすればいいかわからなかった ()
2. うまく実習発表ができたか心配だ ()
3. 実習発表はどんな意味があるのかわからない ()
4. 楽しかった ()
5. 実習が1週間は短かった。もっと現場に立ちたい ()
6. 実習がうまくいったから、今後の進路にいい影響を及ぼしそうな気がする ()
7. 授業で学んだことが実習で生かせたと思う ()
8. 本物の留学生を相手にできてうれしい ()
9. 実習なんて面倒くさい ()
10. 実習先において、仲間同士の人間関係がうまくいったかどうか気になる ()
11. 実習先において、実習校の教職員との人間関係がうまくいったかどうか気になる ()
12. 実習先において、実習校の学生との関係がうまくいったかどうか気になる ()

注

- i 教育実習の期間は一週間である
- ii 「日本留学試験」「日本語能力検定試験」
- iii 「直接法」とも
- iv アンケートは本稿末尾に(付)として記載

《参考文献》

- ・池田広子(2005)「教師トレーニング型実習プログラムに必要とされる視点は何か—教師の問題解決プロセスの事例から—」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古希論文集—』225-238 凡人社
- ・桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007)『自律を目指すことばの学習—さくら先生のチュートリアル—』凡人社
- ・岡崎敏雄・岡崎晔(1990)『日本語教育におけるコミュニカティブ・アプローチ』凡人社
- ・岡崎敏雄・岡崎晔(1997)『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク
- ・小林浩明(2010)「日本語教師を志望しない実習生を視野に入れた日本語教育実習とは何か」『北九州市立大学 国際教育交流センター』
- ・才田いずみ 199-219 (2007)「実習生の授業イメージと教師役割観」『シリーズ言語学と言語教育第10巻 大学における日本語教育の構築と展開 大坪一夫教授古希記念論文集』ひつじ書房
- ・清水順子、小林浩明(2009)「日本語教師をやめるに至ったのはなぜか—M—GTAによる分析」『北九州市立大学 国際教育交流センター』
- ・堀口純子(1992)「日本語教育実習指導のための基礎的研究」『日本語教育 78号』154-166