

# 学部生による日本語教育実習での学びの過程

—地域の日本語教室における少し期間をおいた二つの実践—

加藤 理 恵

キーワード：日本語教育実習 長期実習 協働 地域の日本語教室 学習

## 1. はじめに

本稿は、2008年度に行った日本語教育実習での学びの過程を、ケーススタディとして報告するものである。

実習生の実習での学びは多い。なぜなら大学での「日本語教育実習」は、課題は多いが「学際的・人間成長的な要素を持つ科目として重要である」(中川(2004: 1))とされるからである。本学の場合も、知識や技術の伝達だけでない、筆者の指導の意図を超えた成果があった。この結果には様々な要因が関わっているだろうが、その一つには、本学の実習が一年間を通して、毎週地域の日本語教室に関わったという長期実習であったことが考えられる。長期実習の重要性を述べた先行研究には、古別府(2009)や土屋(2005)がある。古別府(2009: 60)では、多くの大学の实習期間が1～3週であることについて、次のようにその限界を述べている。「この期間は現場に立会い、学習者とのインタラクションを通し、様々な発見・気づきがあること自体大きな意味があるが、教授テクニックの向上や、人やコミュニティとの関わりから得られる社会性までを期待することはできない。」というものである。しかし、古別府(2009)は、海外日本語アシスタントの場合である。それでは、国内の学部生の実習の場合は、どうであろうか。

学部生が週一回継続的に行った実習について述べた先行研究には、土屋(2005)、宇都宮・三井(2002)がある。土屋(2005)では一年間地域の日本語教室に関わるという実習について、宇都宮・三井(2002)では3ヶ月間小学校

での外国籍児童に対する日本語教育に関わるという実習についての報告がなされている。宇都宮・三井（2002：24）でも「長期的に実習体験をしたものならでは[実習生の]学習過程」に言及されているが、いずれも実習生の変容の過程を述べたものではない<sup>1</sup>。そこで、本稿では実習生から提出された報告をもとに、変容の過程を追っていく。それは、実習をどのように企画し、どのような指導を行っていけばよいのか議論を深めていくために、実践の事例の観察を共有して行くことが必要（因・池澤（2006：57））だからである。

## 2. 2008年度の実習の概要

本学の日本語教育に関する科目は、学科の選択科目として開講されている。つまり、学生は日本語教育を専門とはしていない。本学では所定の科目(32単位)を修得したものに日本語教員養成課程修了書が出される。「日本語教育実習」はその学びの集大成として、他科目が履修済みであることを条件として行われる。

### 2-1 実習機関

学習者：日本語学習を必要とする地域住民<sup>2</sup>

時間：毎週水曜18：30～19：30

期間①（前期コース）：2008年4月～7月（計11回）（初級）

期間②（後期コース）：2008年10月～12月（計12回）（中級）

2008年度の教壇実習は、本学が所在する市の講座「日本語会話教室」で行われた。教室は、例年入門・初級向けに春と秋に開かれている。ただし、当地域は外国人集住地域ではないため、実際には学習者に合わせた教室活動が行われている（2.3参照）。その教室には従来から本学の教員が関わっている。実習では、そのうちクラスを担当させてもらうことができた。実習指導は、本学の教員二人が一年交替で担当しており、2008年度の実習指導担当は筆者であった。

## 2-2 日本語教育実習の目標

2008年度の実習の目標は主に次の二つにおいた。

一つは、人間成長的な可能性である。実習生側から見ると、国籍、母語、年齢、日本語のレベルが異なる学習者が集まる教室は、まさに異文化を体験する場となる。そこでは、「自分が無意識に抱いている期待や信念の在り処を意識しその妥当性を根底から見直してみるという得がたい経験につながる可能性が高い」(因・池澤2006:58)からである。同時に、地域の日本語教室での思いがけない出来事や思いがけない発見との取り組みそのものを「学習」と捉える考え方(高木(2003))があるからである。これについては意図的に何かを取り立てて指導はしなかったが、学生は後述するような学びを得たと報告している。

もう一つは、定住外国人に関心を持ち、協力できる住民が育てられないかということにある<sup>3</sup>。現在、定住外国人の増加に伴い、地域社会への参加を促すための地域の日本語教育の重要性が注目されているからである。これについては短期的に成果が見られるものではないが、学習者をも含めた人間関係の構築ができたことで一つの目標が達成されたのではないかと考えている。

ここに教師技術を含めなかったのは、一年を通して実習するとはいえ、実際の授業時間数は計23時間と多くはなかったからである。後述するようにクラス形式を担当する機会は各実習生につき半期に一回であった。同時に地域の日本語教室では、「より効率よく教えること」だけが必要とされるわけではないということ考えたからである。

## 2-3 教室活動の実際

教壇実習は、一人の実習生が担当するクラス形式と、クラス形式を担当しない実習生が同じクラスにチューター形式で参加するという協働型の活動を行った。さらにクラス外でチューター形式の授業を担当した実習生もいる。それは以下のような当地域の事情による。

学習者は市の広報で募集され、必要に応じてどの時期でも参加可能である。

つまり、毎回の学習者が同じとは限らない。従って、「話題シラバス」で、一回で完結できるようにした。市の広報では教室レベルが設定されているが、実際の教室活動は、集まった学習者に合わせて決定している。従って、初日に簡単なレベルチェックを行い、それから活動内容を決めるという手順を取る。2008年度は、学習者の多いレベルをクラス形式とし、クラスのレベルに合わない学習者には個別に対応した。ただし、一つのクラス内にも学習者のレベルに違いがあるため、話題・語彙・文法の提示をクラス形式で行い、その後学習者が個別にチューター形式で練習をするという方法を組み合わせた。

実習生は前期10名、後期9名であった<sup>4</sup>ため、2008年度のコースは前期11回、後期12回であった<sup>5</sup>。これは初回時をオリエンテーションとし、初めの教室活動を筆者が、その後実習生が交替で担当したからである。クラスのレベルは、前期は初級、後期は中級であった。しかし、コース開始後にも、学習者の必要に応じて教室活動の進め方を随時変更した。

以下では本学で実習を行った学生を実習生、日本語教室に日本語を学習するために参加した者を学習者<sup>6</sup>とする。

#### 2-4 「日本語教育実習」での実習生の活動

学内での授業で、実習生に求められたのは以下のことである。まず、クラス形式を担当する実習生が事前に学内で個別に教案の指導を受け、それを仕上げた後、他の実習生を学習者役にして模擬授業を行った。次に、実習生全員で教壇実習翌日<sup>7</sup>にフィードバックのための話し合いを行った。そして日本語教室に参加した当日のメールによる報告、前期・後期の期末の報告、年度末の実習報告書を提出した。学外では、他の日本語教育機関の見学を行った。実習機関見学は、教壇実習に向けて、前年度に行った。2008年度の実習生の中には、前年度に筆者が担当していた教室にボランティアとして関わっていた学生もいた。

### 3. データ

資料には、指導にあたった筆者の観察と実習生による報告を用いる。学生による報告は、前述の当日のメールによる報告、前期・後期の期末の報告、年度末の実習報告書である。いずれも自由記載である。ただし、報告されなかったからといって、意見や考えが無いとは言えないこと、実習生の報告が評価に含まれるものだったことには留意しておく必要がある。尚、実習生による報告書の表記・表現に統一を図る目的で筆者が変更をした箇所もある。文中の敬称も筆者が省略した。

### 4. 実習生の学び

実習生の学びは次の3つにある。一つは学習者に対する視点、次に人間関係の構築、そして教師技術についてである。以下では、データから学びの過程が取り出せた前者二つを中心に述べる。

#### 4.1 学習者に対する視点の変化

##### 4.1.1 前期コースについて

始めに、前期コース中に提出された報告から学習者との関わりについて記述された部分を抽出し、内容上から大きく以下の二つに分類した。

- ① 学習者が説明を理解したかどうか
- ② 教室活動中に学習者がどのような様子だったか

学習者についての①の「学習者が理解したかどうか」には、質問されたこと、学習者の発音についての記述も含めた。②には、説明を聞くときの様子（熱心だった、意欲的だった、真剣だった）、練習中の様子（楽しそうだった）を含めた。しかし、報告の多くは実習生の授業の進め方についてのものだった。

一方、記述の詳細さについてみると、それも十分ではなかった。例えば「楽しそうだ」という記述があっても、何をしたときに楽しそうであったのか、具体的な記述はあまり見られなかった。楽しそうだったことを報告するものが多いことは、学習者のためにできるだけ楽しく教室活動を行いたいという実習生

の意欲の現われと言える。しかし、まだ語る技術が十分でない。実習生Aも、報告全般について「最初のころは、何を言っているのか分からなかった」という記述をしている。会話を引き出すことができた話題の報告が出されたのは第7週であった。第8週には、学習者が嬉しそうにしていた理由が母語の表示であったことを、そして学習者同士が話す機会を増やしたいという意見を報告する記述がでた。

#### 【例1】

授業の中で学習者同士で会話をさせるところをつくって、学習者同士の距離が近づければいいなと感じました。(実習生B：6月17日(第8週))

以上のことから、この期間は教室活動を担当する実習生に注目するに留まっていた可能性が示唆される。次はそれを示す実習生の行動についての記述である。

#### 【例2】

実習生の人たちが練習で学習者と話すときもっと積極的になってもらえればと思います。(実習生C：5月14日(第3週))

つまり、一般に実習の初期の段階について言われていることであるが<sup>8</sup>、学習者のことを考える余裕がない段階であったと言える。それには、実習生が経験した授業形態と異なっていたことも影響している。しかしながら実習生にとっては、学習者と実際に接しながら様々な気づきを得るために必要な期間であった。

### 4.1.2 後期コースについて

後期のコースでは前期のコースでの気づきを得て、各実習生が学習者について毎週報告するようになった。次の表1は後期の報告から摘記したものである。

表1 学習者との関わりについての報告例

教室活動内で学習者の行動	
10月8日 (第2週)	<p>学習者1について</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ドラマとニュースがすごく好きみたいです。辛いものが好き!</li> <li>・恥ずかしがりやなのか、皆の前で質問されるのは恥ずかしいそうです。(自分から言いたいときには発言する可能性もある。)</li> <li>・「来週来る?」と聞かれました。1対1で毎時間誰かがついていない状態にしたら安心して授業に望めるのではないかと思います。</li> <li>・学習者2に少し抵抗があるみたいでした。(実習生D)</li> </ul>
11月12日 (第7週)	<p>授業の最初の方で、学習者1,3が学習者4に話しかけていたのにとっても驚きました。お二人とも学習者4に苦手意識を持っているとばかり思っていたのに全く逆でした。(実習生E)</p>
11月19日 (第8週)	<p>学習者4は年末年始に韓国に行くそうです。韓国に友達がいるので、会いに行つて観光もしたいとのことでした。残りの実習生の授業で使う機会があれば、こういった情報<sup>9</sup>も使ってもらえたらいいなあと思います(実習生E)</p>
教室活動外の学習者の行動	
11月12日 (第7週)	<p>授業が終わってからも、学習者1,2,3と先生[筆者のことを指す]が話しているのを見て、これからもどんどん学習者同士が仲良くなってほしいと心から思います!(実習生F)</p>
12月10日 (第11週)	<p>最後に、学習者1と学習者5があんなに仲良くなっているのにとっても驚きました!写真を撮るときに学習者1が学習者5に手招きして、「友達ね」と言って握手したりしましたよね!?(実習生E)</p>
後期末報告	<p>学習者同士が話しているだけで嬉しくなった(実習生F, 実習生D)</p>
実習生の行動の変化	
後期末報告	<p>いちばん変わったことは、学習者に自分からよく話すようになったことだと思います(実習生A)</p>
後期末報告	<p>前期ではあまりしなかったのだが、後期は授業の中で学習者と話した内容のメモをよく取るようになっていた(実習生C)</p>

前期コースに対して後期コースでは、学習者に対する視点が大きく変化した。それを示す記述として、後期末の実習生Aの報告から「いちばん変わったことは、学習者に自分からよく話すようになったことだ」という記述が摘記できる。これは例2と対応している。

学習者の様子は10月8日(第2週)の一回目の教室活動から報告されるようになった。11月19日(第8週)の例は、学習者と話した話題の例である。後期末の報告には、教室で学習者の興味を引く内容を取り入れるため、「学習者と話した内容のメモをよく取るようになった」と自分の行動の変化を報告してい

る実習生がいる。この2つの報告は、実習生の行動変化の自覚と教室での行動の記録が一致していることを示している。以上のことは、実習生が一人の学習者を担当する責任を追うようになった自覚の現われだと言える。同時に、報告中の「残りの実習生の授業で使う機会があれば、こういった情報<sup>(9)</sup>も使ってもらえたらいいなと思います」という部分は、他の実習生に報告する意義を自覚したことも示している。後者については、後ほど4.2.2で述べることにして、指摘だけに止める。

さらに、注目したいのは、実習生の記述がチューター形式で担当した学習者についての報告だけでなく、教室活動外の学習者の様子にも及ぶようになったことである。特に、11月12日（第7週）には、6人中5人の実習生が授業後の学習者の行動を報告している。これは、10月8日の報告にあるように、コース開始直後、他の学習者と話すことに抵抗があるかのように見えた学習者がいたからである。学習者同士が話していることを報告するときには、「嬉しくなった」等の感情表明もあることから、それ以後学習者の様子を気に掛けていたことが示唆される。

## 4.2 人間関係調整上の学び

本節では、人間関係調整上の学びについて述べる。これには、協働型の活動に参加する個人の学びとして「目標達成に向けて最適の組織を自分たちの間に構築するという人間関係調整上の学び」（岡崎監（2007：5））を参照した。この場合の「人間関係」を、4.2.2の実習生同士の関係と、4.2.3の学習者を含めた関係の2つに分けて考察する。考察に入るに先立って、4.2.1で実習生が一年間の実習において学んだこととして強く意識したのが「協働<sup>10</sup>の大切さ」だったことを確認しておく。なぜなら、これは、実習生の参加度が高かったことを反映するものと考えられるからである。

### 4.2.1 協働の大切さ

表2は「協働の大切さ」を学んだと報告する典型例である。



表2 協働の大切さを報告する例

実習報告書	「実習生同士の協力の大切さも強く感じた」 「後期の実習は、クラス全体で授業に取り組み協力しあいながら進めたことで良い授業が出来たのだと思う」(実習生G)
実習報告書	模擬授業の中で良いことも悪いことも素直に言い合い、互いに協力しながらひとつの授業を作り上げることは大切なことだと思う(実習生A)
後期末報告	お互いにアドバイスし合って向上できてとても良かった(実習生F)

「協働の大切さ」が強く意識されたと考えるのは二つの理由による。一つは、半期毎の反省会で全員が挙げていることである。もう一つは、実習指導の際、筆者がこれだけを意図的に指導したことはなかったことである。そこから評価を得るために挙げたものではなかったと判断した。

#### 4.2.2 実習生の人間関係

次に、実習生の話し合いにおける変化から考察する。なぜなら、今回の実習の「協働」には、話し合いが多くを占めるからである。表3は話し合いに関わる記述例である。

表3 話し合いに関わる報告の例

話し合いにおける成長	[始めはあまり発言しなかったが] 少しでもみんなの役に立ちたいと思い、どんな小さなことでも出来るだけ伝えるようにしました(実習生A)
	自分の意見をみんなの前で言えるようになった(実習生F)
発言する意味の理解	[実習翌日の反省会で] 意見を聞くのが楽しみに思えるようになった。一人ひとりが様々な観点から意見を述べるので、毎回毎日が新しい発見の連続だった(実習生E)
	学習者の情報を含めて、授業にかかわる人々との情報交換がとても大切であるということがよくわかった(実習生C)
	全員がどのようにしたらもっと良くなるかというだけを考えて自分の意見や思いついたアイデアを言い合った(実習生F)
関係の変化	言い合える仲になったことで、「実習をみんなで成功させたい」という気持ちを感じ取ることができました(実習生F)
	回を重ねるごとに私たち実習生側のチームワークも高まった(実習生E)
変化の理由	毎回チューターの担当が「決まっていたのも、真剣さや責任感が増す要因だった(実習生E)

まず、「自分の意見をみんなの前で言えるようになった」という記述から、

発言ができるようになったこと自体が成長としてあげられる。しかし発言量が増えただけではない。実習翌日の反省会で「意見を聞くのが楽しみ」「毎回毎回は新しい発見の連続」という報告もあった。これは、話し合いに臨む態度の変化を報告するものと言える。さらに「授業に関わる人々との情報交換が大切」という実習生の記述もあった。その中には、4.1.2でとり上げた学習者についての報告も含まれている。これらは、実習生が発言する意味をよく理解したからこそ出たものであろう。筆者の観察でも、前期と後期の話し合いで比べると、後期の話し合いでの発言量が増えている上、指名しなくても発言をするようになった。

次に「言い合える仲になった」「チームワークも高まった」という記述から、相互助言を行う話し合いを通して実習生同士の社会的関係が変化したことが示唆される。本学は小規模校であるため、実習以前に既に実習生は友人関係にあった。しかし、この報告からも、単なるクラスメートとしてではなく、実習を進めるために各実習生がすべきことをよりよく理解し、教室活動を共に作りあげるメンバーとしての認識を形成したことが窺える。

#### 4.2.3 学習者を含めた人間関係

さらに、後期のコースでは、人間関係に学習者も加わった。表4は、それを示す部分を摘記したものである。

表4 人間関係の変化に関わる記述例

10月22日 (第4週)	まだ学習者同士も知り合ったばかりでクラス内もまとまらないので授業も進めづらいのかなと今回の授業を見ていて思いました(実習生G)
10月29日 (第5週)	どんな話をしたか聞いた時、学習者3は当てないでほしいと言ったので、ペアの実習生に聞いたら、学習者3が自ら中国について話してくれたので、とてもうれしかったです(実習生A)
11月5日 (第6週)	最後に発表してもらった時、学習者同士で話しているのはそれが理想なので、見ていて私もうれしかったです(実習生A)
	和気あいあいとした感じで、クラスらしくなっていました。(実習生E)
11月12日 (第7週)	学習者4が来たときに学習者3が嬉しそうに喋りかけたり、授業が終わってから学習者1、3と学習者2が話をしていたりと、学習者同士の距離が縮まっているのも感じられてとても嬉しく思いました。(実習生I)
	前期とはまた違ったクラスの雰囲気が出てきているなあと思いました(実習生B)
11月19日 (第8週)	クラスの雰囲気は段々と良くなっていき学習者も発言してくれるので進める際にも助かりました(実習生G)
11月26日 (第9週)	授業中の発言で学習者3と学習者4が冗談を言い合うこともあり驚きました(実習生D)
	学習者4が私に学習者3にあててみてという合図をした(実習生F)
実習報告書	始めの頃は一体感がなかなかでないクラスだったが、徐々に一体感が生まれてきたことを感じる事ができた(実習生D)
	この一年間の実習を通して実習生同士、そして実習生と学習者の距離が縮まったことがなにより嬉しかった(実習生I)
	授業の回数を重ねるごとに学習者同士もコミュニケーションをとるようになってきた(実習生H)
後期末報告	偏りなくマンツーマンで学習者につくことで、「実習生と学習者がもっとお互いを知ること」を達成することができた。(実習生H)

10月22日(第4週)には「クラス内もまとまらない」という記述があった。これは、クラス形態での活動が進めにくかったことを述べたものである。大きな要因は、発言をする者とそうでない者に別れてしまったことである。10月29日(第5週)には、発言をしなかった学習者が、その日の担当者が隣の実習生に話しかけることを契機に会話に参加した。11月5日(第6週)以後、「和気あいあい」、「雰囲気がいい」、「学習者同士が冗談を言う」という記述が見られるようになった。後期末の報告でも「徐々に一体感が生まれてきた」「距離が縮まる」という記述がある。以上の報告から、学習者同士の関係が変化したこ

とが分かる。さらに11月26日（第9週）では、学習者が活動を進める実習生に助言をしている。そして『『実習生と学習者がもっとお互いを知ること』を達成することができた』等という記述や、表にはないが「学習者と一緒に学ぶ」という記述があることから、学習者同士だけでなく、実習生も含めて一つの教室活動に参加する関係に変化したことが認められる。

### 4.3 教師技術

実習生は個人指導をしながら、講義を受けるだけでは不十分な様々な教師技術も学んだ。なぜなら、実習生による学習者向けの話し方、意味の提示方法、学習者の発音、学習者が躓いた理由についての記録も詳細になったからである。しかし、この点については、他の実習報告書でも報告されていることから、簡単に紹介するに止め、コース全体を視野に入れられるようになったことを報告する例を一例あげておくことにする。

#### 【例3】

後期では自分の実習の際だけでなく、コース全体を考えながら活動することができたと思う。後期と比べると前期は授業ごとに物事を考えていた気がするが、今回は前後の流れや、学習者の方々の授業内での様子を思い出したり予想したりしながら実習に参加できた。(実習生C)

### 5. 学習を促した要因

これまで実習生の報告から時系列に変容過程を考察した。その中には協働の大切さのように、筆者が意図的に指導したものではなかったにも関わらず、実習生に強く意識された学びもあった。このように考えてくると、実習生により良い体験をさせるには、どのような環境が準備できるかが重要ではないかと思われる。その一つは、前期・後期を通して週一回の長期実習ができたことである。ただしそれには問題・目標の共有がされなければならない。以下ではその理由を述べる。

## 5.1 長期実習

始めに、注目したいのは、後期コースにおいての変化が明らかであったことである。まず、4.1のように、実習生の学習者への視点の変化があった。今回の報告によれば、前期コースの終わりに学習者に目が向けられるようになった。これに対して後期のコースでは、最初から学習者のことを考えることができた。次に4.2.1の協働の大切さについても同様のことが言える。さらに、4.2.2.のように話し合いが活発化するなど、実習生同士の社会的関係も変化した。以上のことは、前期末に出された反省が後期のコースで活かされたからだと考えられる。

次に、参加者の中で関係性が成立するにも、問題を解決していくにも、時間が必要だからである。例えば当地域の日本語教室の場合、学習者はコースが始まるまで確定しない。従って、コースが始まって初めて会う学習者同士、或いは実習生と学習者が話しにくかったのも、致し方ないと思われる。そのような中でも、後期コースでは4.2.3で示したように、徐々に学習者も含めた人間関係が構築された<sup>11</sup>。

さらに、週一回という点においては、翌日の話し合いで出た意見を次の週まで考え、意見を練るというように、毎週教室活動を検討する時間を得ることができた。筆者の経験の範囲ではあるが、この点が短期集中で実習を行った時と異なる。短期集中で行った場合にはこのような余裕がなかった。

以上のことが可能であったのは、換言すれば日本語教室という実習の場に恵まれたことにある。

## 5.2 問題・目標の共有

しかしながら、以上のことは単に時間が長ければ得られるとは思われない。岡崎監(2007:5)によれば、協働型実習の活動では、参加者全員がある一つの共通の目標を持ち、その目標達成に向けて協力することが期待されるとしている。今回の実習では、予想通りにはいかない地域の日本語教室が以下の記述のように目標・問題意識の共有につながった。

**【例4】**

この日本語教育実習の最大の特徴は、一つのコースを実習生全員で作りに上げていくことだ (実習生H)

まず、実習生には前期の反省会で実習生から提出された問題が共有された。それは、学習者同士が話す機会も増えるようにしたいという目標<sup>12</sup>である。これは、メールによる報告【例1】にも見られる。それ以後、この問題がコースを通して実習生共通の目標として意識されていたのではないかと考えるのは、既に4.1.2で取り上げたように、教室活動外の学習者の様子を報告する記述が増えたからである。

次に、実習生にとって大きな問題となったのは、準備と実際に必要な教室活動に隔たりが出てしまうことであった。特に以下の2つの点でそれが問題になった。

その一つは、後期に開催されたコースでは、準備してきた初級向けの教室活動から中級向けに変更せざるを得なかったことである。なぜなら、実習の事前準備は、前述したような日本語学習の必要性が高い初級の学習者向けの講座が提供されているという例年の傾向を参考にしていたからである。その時の心情を述べた実習生の報告例を挙げる。

**【例5】**

授業方法が変わり、みんな不安だったこともあるのか、後期の方がみんなの真剣さが伝わってきたように感じました。(実習生F)

以上の報告では不安感も述べられているが、コースを作り上げるための変更という問題を協働で解決して行こうという心構えがあったことが分かる。

もう一つの問題は、コース開始後にも何回も教室活動の進め方の変更をしたことである。これについて述べた報告例を挙げる。

**【例6】**

学習者のレベルと目的にあった授業を実現するために様々な試みがなされ、(中略)実習生みんなで考え、反省して、改良してきた。(実習生H)  
この記述も、学習者に合った教室活動を考えることが、協働で解決にあたる

べき課題として捉えられていたことを示している。

## 6. 終わりに

以上のように、実習生の一連の学びの過程が認められたのは、前期・後期を通して少し期間をおいた二回の10週以上の長期実習（週一回）ができたこと、及び地域の教室での出来事を問題意識として共有できたことによると判断される。前述したように長期実習の意義を述べた先行研究はいくつかある。土屋（2005）では社会参画の一つという観点からも、異文化接触という観点からも週一回の教室活動を長期的に行う実習が提案されている。本稿も以上の提案に賛同するものであるが、その理由は、実習生の学びが毎週活動を模索しながら深まっていく過程が認められたからである。従って本報告はそれが認められる期間を示す1つの事例となる。しかしながら長期であるだけでなく、初めの実践から少し期間をおくことも、実習での学びを一度各自が確認し、次の実践でそれを生かすためには必要<sup>13</sup>であったと考えられる。

ただし、本報告はあくまでも2008年度の実習での報告であり、更なる実践と結果の分析が必要である。本稿は実習生の学習という観点からのものであるため、実習生に対する記述のみであったが、筆者の指導についても課題は残らさう。もちろん、分散地域の日本語学習者に対する日本語学習支援としてより良い環境を準備するという前提があるのは言うまでもない。今後も実習の実践について検討を続けていきたい。

## 付記

本稿は2010年6月5日、日本語教育学会研究集会（佐賀・佐賀大学）において口頭発表したものである。

## 謝辞

日本語教育実習の実施にあたり、お世話になった機関・方々に、心からお礼申し上げます。また、本稿の執筆にあたり、貴重な御教示をいただいた方々に、

深く感謝申し上げます。

## 引用文献

- 秋田喜代美 (2000) 『こどもをはぐくむ授業づくり——知の創造へ——』 岩波書店.
- 池田広子・ナイダグン バヤルマー・劉娜 (2007) 「協働型実習の準備期間における教師の成長——協働活動による社会面の意識変容——」 岡崎睦 (監) 『共生時代を生きる日本語教育』 雄松堂出版, 41-64.
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために——』 ひつじ書房.
- 宇都宮裕章・三井豊子 (2002) 「静岡大学の日本語教育実習——10年間のあゆみと新たな試み——」 『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 8, 11-30.
- 岡崎睦 (2007) 「共生日本語教育とはどんな日本語教育か」 岡崎睦 (監) (2007) 『共生時代を生きる日本語教育』 雄松堂出版, 273-308.
- 清水寿子 (2007) 「第1章多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス——修正版グランデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析」 岡崎睦 (監) (2007) 『共生時代を生きる日本語教育』 雄松堂出版, 27-39.
- 高木光太郎 (2003) 「『学習』としての地域ネットワーク」 『異文化間教育』 18, 60-67.
- 因京子・池澤明子 (2006) 「日本語教育実習の齎す実習生の認識の変化——2004年, 2005年の実践に基づいて——」 『比較社会文化』 12, 57-65.
- 土屋千尋編著 (2005) 『つたえあう日本語教育実習——外国人集住地域でのこころみ——』 明石書店.
- 中川良雄 (2004) 『秘伝日本語教育実習プロの技』 凡人社.
- 古川ちかし・山田泉 (1996) 「地域における日本語学習支援の一側面」 『日本語学』 15(2), 24-34.
- 古別府ひづる (2009) 「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成長——PAC分析と半構造化面接による良き日本語教師観の変化を中心に——」 『日本語教育』 143, 60-71.
- 横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛 (2005) 「教育実習」 水町伊佐男 (編) 『講座・日本語



教育学第4巻言語学習の支援』スリーエーネットワーク, 25-51.

## 注

- 1 土屋（2005）には各実習生のレポートがあり、その中には自身の変化を述べたものもある。
- 2 学習者数は、名簿には前期コース9名、後期コース7名ある。しかし特に前期コースでは出席者が一定しなかったため表記はしなかった。
- 3 これについては土屋（2005）、岡崎監（2007）を参考にした。岡崎監（2007）の「共生日本語教育」では、教室活動に「問題提起学習」という考え方が提出されているが、今回の実習では従来の「話題シラバス」をとった。
- 4 前期履修者のうち1名は健康上の理由のため後期の履修をしなかった。
- 5 日本語教室の回数は、例年各期に10回だが、実習生の人数に応じて変更を認めていただいた。
- 6 「学習者」、「地域における日本語教育」という言い方には問題があるという指摘（古川他（1996））があるが、本稿では本学の実習生と区別するため、この名称を用いる。
- 7 話し合いを翌日にしたのは、交通の便を考慮したためである。
- 8 横溝・迫田・松崎（2005：26-27）では、「教師の成長過程モデル」が成長過程が5段階で提示されている。そのうち、「自分で教え始めるが、教案作成や教材の準備に困難を覚える」という第2段階が教育実習と解釈されている。この場合も第2段階にあたるだろう。
- 9 ここで「情報」としているのは、その学習者に合う話題を選んだり、例を用意したりする上でのことである。
- 10 「協働」には「協同」等の表記もあるが、本稿では秋田（2000：75）に従い、「協働学習」を「複数の人がやりとりを通して学びあうこと」とする。定義については池田他（2007）に詳しい。実習生の学びとして協働実践を報告するものには清水（2007）、池田他（2007：54）もある。しかし、いずれも日本語教育を専門とする大学院生の実習準備期間での話し合いについて報告されたものである点が本報告の場合と異なる。
- 11 ただし前期コースでは学習者の入れ替わりが激しかったため単純な比較はできない

い。

- 12 ただし、この目標が必ずしも常に可能とは言えないことには留意しておく必要がある。
- 13 因・池澤（2006：64-65）では、大学院レベルでの実習であるため実習の目的は異なるが実習での気づきを確実にするためには「新たな認識に基づいて実習生が再度実践を行い、部分的にでも成功体験を得させることが有効」で、さらには「第一回目の実践から少し期間をおいて、例えば後期の初めの時期に（中略）機会が与えられれば理想的」と述べている。しかし指導担当の教員にかかる負担が大きいとして実践はされていない。