

日本語教師養成の資質・能力の観点からみた 教育実習の成果と課題

—実習生を対象とするアンケート調査から—

滑 川 恵理子

1. はじめに

2024年(令和6年)は日本語教育にとって新たな節目の年となった。前年5月に「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律(以下、略称「日本語教育機関認定法」と称する)が可決され、この年4月1日から施行された¹⁾。これは、2019年6月に公布、施行された「日本語教育の推進に関する法律(略称「日本語教育推進法」)」に続く²⁾、日本語教育に関する2つ目の法律である。

関連する統計を見ると、2020年から世界を席巻した新型コロナウイルスの蔓延に伴う混乱が収まったと見られる。在留外国人数は2020年、2021年と連続して減少していたが、2022年に再び増加、初めて300万人を超えて過去最高を記録した。2023年末には341万992人に達し、過去最高記録を更新中である³⁾。今回の新法律の施行は、新型コロナウイルスの蔓延に伴う混乱を経て、人々の移動が再び活発化する中、日本語教育の進展と質の向上への期待が高まっているという時代の要請を示すものである。

新法律の「目玉」は、日本語教師資格の国家資格化とそれに伴う日本語教師養成の枠組みの刷新である。前者については、国家資格「登録日本語教員」の制度がスタートする。法律施行5年後の2029年4月からは、これまで「法務省告示機関」と言われてきた所謂「日本語学校」をはじめ、留学生に対する日

本語教育を行う教育機関（＝「認定日本語教育機関」）で教える教師は、全員この国家資格を有している者となる。後者については、従来日本語教師養成課程カリキュラムの中で行われてきた「教育実習」を「実践研修」として切り離し、「登録日本語教員養成機関」と「登録実践研修機関」の2本立てとなる。これまで、日本語教師養成は文化審議会国語分科会が発表した「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」（文化審議会国語分科会、2019）（以下「報告」と称する）に基づき、各養成機関でカリキュラムを策定、実施してきた。新設される「登録日本語教員養成機関」と「登録実践研修機関」では、この「報告」で示された枠組み「日本語教師に求められる資質・能力」と具体的な教育内容「必須の教育内容50項目」を発展させた「登録日本語教員実践研修・養成課程コアカリキュラム」⁴⁾に基づいた日本語教師養成が行われる。新法律の施行に伴い、どの日本語教師養成機関もカリキュラムと教育内容の再度策定が求められているのである。

京都女子大学（以下「本学」と称する）では、2020年（令和2年）4月日本語教師課程（大学副専攻26単位）を新規開講し、2024年度は5年目を迎えた。開講3年目からは日本語教師課程の最終段階である日本語教育実習も開講し、実践の成果を報告してきた（滑川 2022, 2024）。本学でも、新法律に対応したカリキュラムと教育内容の再度策定を見据えて、これまで実施してきた日本語教師課程を振り返り、成果と課題を整理する必要がある。そこで本稿では、日本語教師課程の教育実習生を対象に行ったアンケート調査の結果を踏まえて、「報告」で示された資質や能力をどの程度養成・修得することができたかを検討することを目的とする。そしてそれを踏まえ、これまでの日本語教師課程の成果を分析するとともに、新たなカリキュラムと教育内容の策定に向けて、課題を見出し考察する。

2. 先行研究

2.1 「報告」で示された資質・能力

「報告」で示された資質・能力については、滑川（2022）において整理した。要約すると以下のようになる。

日本語教師養成について初めて標準的な教育内容が示されたのは、1985年（昭和60年）文部省（当時）に設けられた調査委員会が報告した「日本語教員の養成について」においてであった。ここでは日本語教育の専門家として必要とされる6つの「知識・能力」が挙げられた。

その後、2000年（平成12年）には、文科省の「日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議」において「日本語教育のための教員養成について」が取りまとめられた。その特徴は日本語教育の根底にあるものは「コミュニケーションである」と明記したことである。日本語教育が目指すものは、個々人の心理内における発達のみではなく、人と人との間に生まれる動的な現象として捉えたのである。

そして2019年（平成31年）、文化審議会国語分科会は「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」を発表した。ここでは日本語教育人材に求められる資質・能力として、1985年に示された「知識・技能」に加えて【態度】が明記されたことが注目される。「報告」に示された「日本語教師（養成）に求められる資質・能力」（文化審議会国語分科会，2019，p.24）を見ると、例えば【態度】では、一見「日本語を教える」という職務とは直接関係しないような態度が並ぶ。「(2)日本語そのものの知識だけでなく、歴史、文化、社会事象等、言語と切り離せない要素を合わせて理解し、教育実践に活かそうとする。」「(6)異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち、多様な関係者と連携・協力しようとする。」などである。言語知識を伝授するという従来の教師像に収まらない豊かな人間性をもって、権威的な存在としてではなく「人として向き合う」ことや、他者とのつながりを構築する

コミュニケーションの力、さらには生涯学び続ける姿勢も問われていると言えよう。

2.2 新法律施行に伴い「登録日本語教員」に何が求められるのか

新法律「日本語教育機関認定法」の施行に伴い、今後は従来日本語教師養成課程カリキュラムの中で行われてきた「教育実習」を「実践研修」として切り離して実施することになる。ここからは国家資格「登録日本語教員」の創設に当たり、日本語教師としての専門性を向上させること、特に「実践研修＝教育実習」を通して技能や実践力を強化すべきであるという意図が読み取れる。つまり「知識・技能」に加えて【態度】が明記されたという流れに加えて、【技能】および実践力を特化させるという方向性である。実際「登録実践研修機関研修事務規程策定基準」⁵⁾では、教壇実習の学習者の人数や受講者一人当たりの時間が初めて明記された。後者は「受講者1人につき45分以上の授業の補助を単独で2回以上行う」というものである。「1人につき単独で45分以上を2回以上」というのは、特に本学の日本語教師課程履修者のような20歳を過ぎたばかりの大学生にとって、かなり厳しい規定が示されたことを意味する。新制度に対応するため、【態度】に加えて、履修生の【技能】および実践力をどのように養成するのかを重点的に再検討する必要がある。

2.3 日本語教師養成に求められる資質・能力に関する先行研究

滑川（2022）は日本語教師課程の必修科目「日本語教育入門」「言語と教育」の履修者を対象にアンケート調査を行い、「報告」で示された【知識】【技能】【態度】の各項目の中でこの2科目が担当する項目について分析した。その結果、ほぼ全ての回答が5段階の上から2番目までに集中していたことから、「報告」で示された資質・能力が概ね養成・修得できることが示された。また、【知識】より【態度】の方を履修生がより修得できていると感じていることと、【技能】については修得できたとまで実感できるには至っていないと感じている傾向が窺えた。【技能】については、養成課程の初期段階にある履

修生で達成したとまで実感されなかったとしても、それは理解できる。実際に学習者を相手に教授体験をする教育実習を終えた段階で再検討するのが適切であろう。

日本語教師課程における教育実習を分析したものとして、杉本・松岡（2021）が挙げられる。杉本・松岡（2021）は、大学の日本語教師課程で行なわれたプロジェクト・ワーク型日本語教育実習が「報告」で示された資質・能力をどのように養成できたかを実習生へのインタビューや振り返りレポートをもとに分析した。その結果、「報告」で示された資質・能力のうち、【技能】の項目すべてと、【態度】の7項目のうち5項目が養成できる機会となっていたという。教育実習で【技能】が養成されたのは当然だろうが、【態度】が養成されたという点を考えてみたい。【知識】を学ぶことによって【態度】を養成することもできるが、実際の教育現場で人との出会いとコミュニケーションを経ることによって、まさに身を以て【態度】が育成されたことが推察される。実習生を対象に【態度】の涵養に着目することの意義が示唆される。

一方上田（2019）は、日本語教師課程修了者がどのような卒論テーマを選び、卒論研究を通じて「報告」で示された【知識】【技能】【態度】がどのように養成されたと考えられるのかを分析した。その結果、【知識】に関しては、日本語教育そのものに関わるテーマではなくても、日本語教師課程を通じて修得した知識に知的刺激を受けて取り組んだことが窺えたという。一方【技能】に関しては卒論研究に反映されているとは認められなかったという。この点について上田は【技能】に関しては教育実習に関わる科目が担っているからであると分析している。さらに【態度】については、「報告」で示された「言語教育者としての態度」「学習者に対する態度」「文化的多様性・社会性への態度」が卒論研究を推進するものであることが窺えたという。このように上田（2019）からは、【技能】の養成は教育実習を通じて把握し得ること、養成課程の最終的な結実として【態度】が養成されることが推察される。

以上のような先行研究の検討から、「報告」で示された日本語教師養成に求められる資質・能力がどのように養成されたのか、その成果を可視化するた

め、本稿では教育実習生を対象に、実習の成果としての【技能】と養成課程の最終的結実としての【態度】に焦点化してアンケート調査結果を分析することとする。そして、研究課題を以下のように設定する。

研究課題：日本語教育実習を終えた実習生は、どのように【技能】と【態度】を修得できたと考えられるか。

3. 研究方法

3.1「報告」における資質・能力とアンケートの設問の対応

〈表1〉〈表2〉は、アンケートの設問を作成するに当たり、「報告」で示された日本語教師【養成】に求められる資質・能力をどのように参照したのかを示している。

まず〈表1〉は、資質・能力の中で【技能】と日本語教育実習に関する設問の対応である。日本語教育実習に関しては、〈表1〉に示したように、【技能】の(1)(2)(3)(4)(6)(9)を参照して、5つの設問3, 4, 5, 6, 7を作成した。

〈表1〉 【技能】と日本語教育実習に関する設問の対応

日本語教師【養成】に求められる資質・能力【技能】	日本語教育実習／アンケート設問
【技能】(1)日本語教育プログラムのコースデザイン・カリキュラムデザインを踏まえ、目的・目標に沿った授業を計画することができる。 【技能】(2)学習者の日本語能力等に応じて教育内容・教授方法を選択することができる。	【設問3】学習者の背景やニーズ、日本語レベルなどに応じた授業を計画する（＝教案／指導案を書く）ための知識をもち、知識を生かして授業を計画することができた。

【技能】(3)学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できる能力をもっている。	【設問4】これまで履修した日本語教師課程の必修科目で学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できた。
【技能】(4)学習者に応じた教具・教材を活用または作成し、教育実践に生かすことができる。	【設問5】学習者に応じた教具・教材を活用または作成することができた。
【技能】(6)授業や教材等を分析する能力があり、自らの授業をはじめとする教育活動を振り返り、改善を図ることができる。	【設問6】教壇実習の振り返りや、研究授業の事後研究会、全体振り返りの授業を通じて、自らの授業をはじめとする教育活動を客観的に分析し、改善を図ることができた。
【技能】(9)学習者の理解に応じて日本語を分かりやすくコントロールする能力を持っている。	【設問7】学習者の理解に応じて、日本語を分かりやすくコントロールすることができた。

次に〈表2〉は、資質・能力の中で【態度】と日本語教師課程科目全体に関する設問の対応である。日本語教師課程科目全体に関しては、〈表2〉に示したように、【態度】の(1)(3)(4)(5)を参照して、4つの設問8, 9, 10, 11を作成した。

〈表2〉 【態度】と日本語教師課程科目全体に関する設問の対応

日本語教師【養成】に求められる資質・能力【態度】	日本語教師課程全体／アンケート設問
【態度】(1)日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心と鋭い言語感覚を持ち続けようとする。	【設問8】日本語教師課程（全体）の履修を通じて、日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心を持ち、鋭い言語感覚を持ち続けたいと考えるようになった。
【態度】(3)日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする。	【設問9】日本語教師課程（全体）の履修を通じて、日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を持ち、常に学び続けようとするようになった。

【態度】(4)言語・文化の相互尊重を前提とし、学習者の背景や現状を理解しようとする。	【設問10】日本語教師課程（全体）の履修を通じて、言語・文化の相互尊重を前提に、学習者の背景や現状を理解しようと考えようになった。
【態度】(5)指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって權威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする。	【設問11】日本語教師課程（全体）の履修を通じて、指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって權威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうと考えようになった。

3.2 アンケート調査の実施概要と分析方法

アンケートは、2023年度と2024年度に実施された教育実習を履修した実習生を対象に、学内のwebシステム「LMS」のアンケート機能を利用して行った。

〈表3〉は、本学で2023年度と2024年度に実施した日本語教育実習の実習先および実習生の人数の一覧である。本稿では2023年度に実施した全てのプログラムと2024年10月までに終了した実習を履修した実習生を対象とする。実習生の人数の欄で網掛けおよび太字を施したプログラム、2023年度43名、2024年度24名、計67名のうち、56名から回答を得た。

回答は無記名で、「資質・能力」に関する設問については7段階「強くそう思う／そう思う／少しそう思う／どちらとも言えない／あまりそう思わない／そう思わない／全くそう思わない」から一つを選んでもらった。このような段階式の問いは、本学で每学期末に全ての授業を対象にLMSを通じて行っているアンケート調査で採用されているものと同じで、履修生にとって馴染みがあると考えたからである。また、最も肯定度が高い「強くそう思う」を7点、最も低い「全くそう思わない」を1点として、平均点を産出した。この平均点の産出も学期末に毎回学内で行われるアンケート調査で採用されている。なお、同様のアンケート調査を分析した滑川（2022）では5段階としていたが、より差異を明確にするために7段階を採用した。

また、前段で述べた資質・能力に関わる設問の他に、アンケートの最初には調査結果を研究目的に活用することについて同意／不同意を問う設問、続いて回答者の属性等を問うための学部学科専攻、教職課程（保育士課程を含む）の履修状況、日本語教師課程を履修しようと思った動機に関する設問、教育実習全体の満足度を問う設問、最後には「日本語教育実習全体で改善した方がよいと思ったこと」を問う自由回答の設問を作成した。教職課程と動機等に関する設問は、本稿の目的に直接関わらないため、分析対象から除くこととする。

分析に当たっては、資質・能力に関わる設問を中心に選択形式による回答の分析を主とするが、実習生による振り返りレポートの記述なども補足データとして適宜活用する。

〈表3〉 京都女子大学日本語教師課程 日本語教育実習 実習先および実習生の人数
（2023年度・2024年度）

	実習先	概要	2023年度人数	2024年度人数
①	市内小中学校	本学日本語教師課程の目玉。京都市内で「特別的教育課程」に基づく日本語指導を受けている児童生徒の在籍が多い小中学校で4日間校外実習。日本語教育実習を小中学校の日本語指導で組織的かつ継続的に受け入れるのは非常に珍しい。	15	7
②	前期日本語プログラム	学内の留学生向け日本語クラス「日本語プログラム」（留学生（非正規生）：半期／1年）を実習先とする。このプログラム自体、日本語学校に委託しているため、教育実習担当教員もその日本語学校の専任教員に非常勤教員として委託。	5	5
③	サマープログラム	学内で行われる夏休みの短期留学生向け日本語クラス「京女サマープログラム」を実習先とする。上の「日本語プログラム」と同様、日本語学校に委託しているため、日本語教育実習もその日本語学校の専任教員に非常勤教員として委託。	5	5

④	ニュージーランド／オーストラリア小中高校 ※海外	以前から本学の希望者を対象に行っていた留学斡旋仲介会社による海外教育機関研修（インターンシップ）を日本語教育実習に発展させたもの。模擬授業までの事前指導を学内で行い、その後、各自、3～5週間、ホームステイ先から小学校や中高一貫校にインターンとして出勤。現地では留学斡旋会社の現地スタッフがサポート。	6	3
⑤	シラパコーン大学（タイ） ※海外	海外協定校シラパコーン大学（タイ）との交流を兼ねた実習。2023年度は同大が学部プロジェクトとして受け入れ、実習生および引率教員が大学内宿泊施設に宿泊した。2024年度は同大の都合により渡航が叶わず、オンラインによる交流会と教壇実習を行った。	4	4
⑥	保育園	本学近くの私立仏教系保育園を実習先とする。小規模園であることを活かした異年齢保育が特徴。商業地域に位置するため1クラスに1名ほど外国につながる園児が在籍する。保育士課程／幼稚園教諭課程履修者のみが履修可能。	4	—
⑦	後期日本語プログラム	②の「前期日本語プログラム」と同じ内容を後期に行う。	4	—
	計		43	24

4. 分析

4.1 回答者の属性に関する設問、全体的な満足度に関する設問

4.1.1 回答者の属性（学部専攻学科）に関する設問

〈表4〉は対象者である実習生の学部学科専攻である。現代社会学部現代社会学科が最も多く（16人、28.6%）、文学部国文学科（10人、17.9%）、文学部英文学科（9人、16.1%）と続く。

〈表4〉 設問1：所属学部・学科を選んでください。

	回答	回答数	%	主な対象者 (回答数+%)	
1	文学部 国文学科	<u>10</u>	<u>17.9</u>	<u>19</u>	<u>33.9</u>
2	文学部 英文学科	<u>9</u>	<u>16.1</u>		
3	文学部 史学科	6	10.7	—	—
4	発達教育学部 教育学科	<u>5</u>	<u>8.9</u>	<u>10</u>	<u>17.9</u>
5	発達教育学部 音楽教育学専攻	<u>3</u>	<u>5.4</u>		
6	発達教育学部 児童学科	<u>2</u>	<u>3.6</u>		
7	発達教育学部 心理学科	0	0.0	—	—
8	家政学部 食物栄養学科	0	0.0	—	—
9	家政学部 生活造形学科	1	1.8	—	—
10	現代社会科学部 現代社会学科	<u>16</u>	<u>28.6</u>	<u>16</u>	<u>28.6</u>
11	法学部 法学科	4	7.1	—	—
	計	56	100.0	<u>45</u>	<u>80.4</u>

本学の日本語教師課程の特色は第一に教職課程履修者に日本語教師課程の履修も推奨すること、第二に国際化推進の一翼を担うものとしての日本語教師（特に海外の日本語教育に従事する教師）である。本学では発達教育学部の3学科（教育学科、音楽教育学専攻、児童学科）と文学部の2学科（国文学科、英文学科）で教職課程履修者が多い。そして海外志向が強い学生が集まるのが、文学部英文学科と現代社会学部である。〈表4〉の一番右の欄に「主な対象者」として、これらの学部学科専攻のみの集計を入れた。回答者56名のうち45名（80.4%）がこれらの学部学科専攻に属しており、当初の想定通り、二つの特色を示す学生たちが実習に進んだと考えられる。

4.1.2 教育実習の満足度

〈表5〉は教育実習の満足度に関する設問の結果である。「強くそう思う」が突出しており（42名、75.0%）、全員が「そう思う」「少しそう思う」までの肯定的な回答をしている。「どちらとも言えない」以下の回答は見られなかつ

た。平均点は6.71で、これは今回の結果の中で最も高い平均点である。このことから実習生は概ね教育実習に満足したと考えてよいだろう。

この満足度はどこからくるのか、これに続く各設問の分析結果と日本語教師養成において求められる資質・能力との関係性から探ることとする。

〈表5〉 設問2：全体として、この教育実習に満足している。

	回答	回答数	%	平均点
1	強くそう思う(7)	42	75.0	6.71
2	そう思う(6)	12	21.4	
3	少しそう思う(5)	2	3.6	
4	どちらとも言えない(4)	0	0.0	
5	あまりそう思わない(3)	0	0.0	
6	そう思わない(2)	0	0.0	
7	全くそう思わない(1)	0	0.0	
	計	56	100.0	

4.2 【技能】 および【態度】に関わるアンケート結果：概観

〈表6〉〈表7〉は【技能】 および【態度】に関わるアンケート結果である。ここでは概観を述べる。〈表6〉の【技能】に関する設問の平均点を見ると、【設問6】が最も高く(6.11)、【設問7】(5.54)が最も低い。5点台が4問、6点台が1問である。多くの設問で肯定的回答に集中している中、【設問7】では否定的回答も一定数あったことから、このような結果になったものと考えられる。

〈表6〉 【技能】 に関するアンケート結果

【設問3】【技能(1)(2)】 「学習者の背景やニーズ、日本語レベルなどに応じた授業を計画する（＝教案/指導案を書く）ための知識をもち、知識を生かして授業を計画することができた。	選択肢と点数	回答数	%	平均点
	強くそう思う(7)	13	23.2	5.96
	そう思う(6)	30	53.6	
	少しそう思う(5)	11	19.6	
	どちらとも言えない(4)	2	3.6	
	あまりそう思わない(3)	0	0.0	
	そう思わない(2)	0	0.0	
	全くそう思わない(1)	0	0.0	
	計	56	100.0	
【設問4】【技能(3)】 これまで履修した日本語教師課程の必修科目で学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できた。	選択肢と点数	回答数	%	平均点
	強くそう思う(7)	10	17.9	5.64
	そう思う(6)	25	44.6	
	少しそう思う(5)	15	26.8	
	どちらとも言えない(4)	4	7.1	
	あまりそう思わない(3)	1	1.8	
	そう思わない(2)	1	1.8	
	全くそう思わない(1)	0	0.0	
	計	56	100.0	
【設問5】【技能(4)】 学習者に応じた教具・教材を活用または作成することができた。	選択肢と点数	回答数	%	平均点
	強くそう思う(7)	11	19.6	5.88
	そう思う(6)	29	51.8	
	少しそう思う(5)	14	25.0	
	どちらとも言えない(4)	2	3.6	
	あまりそう思わない(3)	0	0.0	
	そう思わない(2)	0	0.0	
	全くそう思わない(1)	0	0.0	
	計	56	100.0	

【設問6】【技能(6)】 教壇実習の振り返りや、研究授業の事後研究会、全体振り返りの授業を通じて、自らの授業をはじめとする教育活動を客観的に分析し、改善を図ることができた。	選択肢と点数	回答数	%	平均点
	強くそう思う(7)	20	35.7	6.11
	そう思う(6)	25	44.6	
	少しそう思う(5)	9	16.1	
	どちらとも言えない(4)	1	1.8	
	あまりそう思わない(3)	1	1.8	
	そう思わない(2)	0	0.0	
	全くそう思わない(1)	0	0.0	
【設問7】【技能(9)】 学習者の理解に応じて、日本語を分かりやすくコントロールすることができた。	計	56	100.0	
	選択肢と点数	回答数	%	平均点
	強くそう思う(7)	6	10.7	5.54
	そう思う(6)	25	44.6	
	少しそう思う(5)	20	35.7	
	どちらとも言えない(4)	3	5.4	
	あまりそう思わない(3)	2	3.6	
	そう思わない(2)	0	0.0	
	全くそう思わない(1)	0	0.0	
	計	56	100.0	

それに対して〈表7〉の【態度】に関する設問の平均点を見ると、4問とも6点台である。【技能】に関する設問と比較して、肯定的回答への集中が強く、否定的回答が少ない結果となっている。ここから、実習生は【技能】よりも【態度】の方に高い達成度を感じている傾向が窺える。

〈表7〉 【態度】 に関するアンケート結果

【設問8】【態度(1)】 日本語教師課程（全体）の履修を通じて、日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心をもち、鋭い言語感覚を持ち続けたいと考えるようになった。	選択肢と点数	回答数	%	平均点
	強くそう思う(7)	34	60.7	6.46
	そう思う(6)	16	28.6	
	少しそう思う(5)	5	8.9	
	どちらとも言えない(4)	0	0.0	
	あまりそう思わない(3)	1	1.8	
	そう思わない(2)	0	0.0	
	全くそう思わない(1)	0	0.0	
	計	56	100.0	
【設問9】【態度(3)】 日本語教師課程（全体）の履修を通じて、日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱をもち、常に学び続けようと考えようになった。	選択肢と点数	回答数	%	平均点
	強くそう思う(7)	20	35.7	6.16
	そう思う(6)	26	46.4	
	少しそう思う(5)	9	16.1	
	どちらとも言えない(4)	1	1.8	
	あまりそう思わない(3)	0	0.0	
	そう思わない(2)	0	0.0	
	全くそう思わない(1)	0	0.0	
	計	56	100.0	
【設問10】【態度(4)】 日本語教師課程（全体）の履修を通じて、言語・文化の相互尊重を前提に、学習者の背景や現状を理解しようと考えようになった。	選択肢と点数	回答数	%	平均点
	強くそう思う(7)	36	64.3	6.61
	そう思う(6)	19	33.9	
	少しそう思う(5)	0	0.0	
	どちらとも言えない(4)	1	1.8	
	あまりそう思わない(3)	0	0.0	
	そう思わない(2)	0	0.0	
	全くそう思わない(1)	0	0.0	
	計	56	100.0	

【設問11】【態度(5)】	選択肢と点数	回答数	%	平均点
日本語教師課程（全体）の履修を通じて、指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうと考えるようになった。	強くそう思う(7)	25	44.6	6.20
	そう思う(6)	22	39.3	
	少しそう思う(5)	5	8.9	
	どちらとも言えない(4)	3	5.4	
	あまりそう思わない(3)	1	1.8	
	そう思わない(2)	0	0.0	
	全くそう思わない(1)	0	0.0	
	計	56	100.0	

4.3 【技能】に関わるアンケート結果

続いて個別の設問について、実習生による振り返りレポートや先行研究などを参照しつつ分析する。

4.3.1 【設問3】【技能(1)(2)】「学習者の背景やニーズ、日本語レベルなどに応じた授業を計画する（＝教案/指導案を書く）ための知識をもち、知識を生かして授業を計画することができた。」

【設問3】は教案作成と授業計画に関する設問であり、「どちらとも言えない」の回答が2人あるが、「強くそう思う/そう思う/少しそう思う」の肯定的回答に集中している。【技能】の中で平均点（5.96）は2番目に高い。

しかし実習生にとって、授業をデザインし教案を書くことは容易ではない。例えば、日本語教師課程履修者が抱く不安を分析した秋田・牛窪・徳田（2024）では、日本語母語話者の履修生が抱える不安の一つとして「日本語の授業の経験」を挙げている。日本語母語話者は非母語話者と違って自身は日本語授業を受けたことがない。モデルとする授業がないまま手探りで教案を作成したり模擬授業行ったりすることが不安要素となると分析されている（秋田・牛窪・徳田，2024：15-16）。

一方、実習生Aさん（R6年度〈表3〉「⑤海外協定校 シラパコーン大学」を履修）は振り返りレポートに「学習者のつまづく点、疑問点などは日本語母語

話者の私にとっては気づきにくい。この点を改善するために私は英語を学んでいた時のことを思い出し、学習者の立場になって考えることを徹底し、教案にも反映させた。」と記述した。日本語母語話者であることは弱点にもなり得るが、自身も学習者の立場を経験したことがあることを思い起こし、自らを奮い立たせたということであろう。

また主免許として小学校教諭の免許取得を目指すBさん（R5年度〈表3〉「①小中学校」を履修）は振り返りレポートに「指導案作成は何度もしてきたことだが、たった一人の児童のために作成する「オーダーメイドの指導案」を初めて経験し、それが取り出しの日本語授業⁶⁾のメリットだと知った」と記述した。

経験がないゆえの不安も大きいですが、経験がなくても、必ずしも不安に苛まれているばかりではなく、初めての経験を通して新たな学びを得たと前向きに捉えていることが窺える。

4.3.2 【設問4】【技能(3)】「これまで履修した日本語教師課程の必修科目で学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できた。」

【設問4】は知識を実践に結び付けられたかを問う設問である。肯定的回答が多いが、「どちらとも言えない」以下の中立的回答と否定的回答も少数見られる。【技能】の中で平均点（5.64）は2番目に低い。

実習生は実習に進む前に少なくとも先修科目3科目（「日本語教育入門」「日本語の構造」「言語と教育」）で実習に最低限必要な基礎的知識を修得している。しかし知識を学んだと言っても、実際に活用・具現化するのは容易ではないようである。

例えば実習生Cさん（R5年度〈表3〉「⑤海外協定校 シラパコン大学」を履修）は振り返りレポートに「MM⁷⁾、変換練習、応答練習、拡張練習など実習をするにあたって取った講義で聞いたことのあるような、ないような、聞きなれない言葉がたくさん出てきた。授業内では完成せず、持ち帰って毎日悩んだ」と記述した。Yさんの記述からは、知識を実践に結び付けることの難し

さが窺える。経験の浅い実習生に対しては知識を実践に結び付けるための十分な時間と丁寧な指導が必要であることが分かる。

4.3.3 【設問5】【技能(4)】「学習者に応じた教具・教材を活用または作成することができた。」

【設問5】は教具・教材作成に関する設問である。「どちらとも言えない」が2人のみで否定的回答は見られず、肯定的回答が多い。【技能】の中で平均点(5.88)は3番目に高い。

教具・教材作成に関して、実習生Dさん(R6年度〈表3〉「⑤海外協定校シラパコーン大学」を履修)は「学習者に日本語が伝わらない(日本語で説明することに限界がある)日本語の授業において、教具は補足品ではなく必需品であるという発見があった。」と記述した。

また先行研究を参照すると、小学校での日本語指導を実習先とする日本語教育実習における実習生の振り返りレポートを分析した樋口・大河内(2023)でも教材や教具に関する分析が見られる。実習指導担当の日本語指導担当教諭が作成した写真やイラストなど活用した児童にとって分かりやすい教具が印象に残ったことや「写真や動画などを使用することで字体のみより楽しさが倍増すると思った。」などの気づきが記述されている。

Dさんが記述したように、日本語授業において教具・教材は「必需品」であり、授業の成功を左右すると言っても過言ではない。「日本語が通じない」非母語話者を相手に、実習生たちが視覚的効果も狙う教具・教材の重要性に気付いたことが窺える。

4.3.4 【設問6】【技能(6)】「教壇実習の振り返りや、研究授業の事後研究会、全体振り返りの授業を通じて、自らの授業をはじめとする教育活動を客観的に分析し、改善を図ることができた。」

【設問6】は実習の最終段階で行われる振り返りに関する設問である。「どちらとも言えない」「あまりそう思わない」も1人ずつ見られるが、肯定的回答

に集中している。【技能】の中で平均点（6.11）は最も高い。

実施して体験するのみで終わるのではなく、事後の振り返りを重視することは近年の日本語教育が目指す方向性の一つと言える。例えば池田・金庭・功力（2024）では、省察的实践を軸とした日本語教育実習を実施し、実習生の学びを分析している。「省察」はSchönが提示した概念である（Schön, 1987）。

本学でも、例えば〈表3〉①の「小中学校」を実習先とする実習では、教員免許取得のために行われる研究授業・事後研究会と同様の時間が設けられる。教壇実習で目指したこと達成できたこと不十分だったことを他の実習生や実習担当教員および大学の指導者（筆者）と共有し、その意義を見出す。学校によっては管理職教員も参加する。その他の実習プログラムでも、事後の振り返りの時間を重視し、同じことを経験しても自己と他の実習生とでは捉え方が異なることもあり得ることを知り、自己の体験を広く深く捉え直すことを目指す。

こうした振り返りの時間を通じて実習生たちは自らの体験を客観的に振り返ることを学び、それが達成感につながったのではないだろうか。またこの問いは【技能】に位置づけられているが、【態度】に近いと考えられる。この問いの平均点が比較的高いことは、今回の調査で全般的に【技能】より【態度】の数値が高いこととも関連していると思われる。

4.3.5 【設問7】【技能(9)】「学習者の理解に応じて、日本語を分かりやすくコントロールすることができた。」

【設問7】は、非母語話者を相手に日本語を分かりやすくコントロールしなければならないことに関する設問である。「どちらとも言えない」が3人、「あまりそう思わない」が2人で、これは今回の調査の中で最も否定的な回答が多い。また「強くそう思う」が6人というのは今回の調査で最も肯定的回答が少なく、その結果平均点が一番低かった（5.54）。どのような背景があるだろうか。

これに関する問いは必修科目の一つ「日本語教育入門」履修者を対象に同様

のアンケート調査を行った滑川（2022）でも、平均点が低かった。教育実習を経ても弱点が解消されなかったことになる。

教壇実習に向かう過程では、まず教案（あるいは指導案）を書き模擬授業に臨む。教案作成は大まかな流れを書き出す略案作成と教師発話や学習者の想定回答まで詳細に書き出す細案作成の二段階構成で進める。教師発話の書き出しで実習生が躓くのが、この日本語のコントロールである。当然ながら学習者に対しては未習の文法項目や語彙を含む日本語発話はできない。そこで日本語で説明したり指示したりできることが限られるため、教材や教具を視覚的に工夫するのである。しかし日本語母語話者であるがゆえに（日本語を自然に習得済みであるがゆえに）、未習であるかどうかの判断基準を0から意識的に築かなければならないような状態で、学習者にとって何がどう難しいのか分からず、学習者の日本語レベルに合わない日本語発話を連発してしまうのである。必修科目の一つ「言語と教育」の授業では『みんなの日本語 初級1』の教材分析に取り組み、この教科書の「1～10課+14課＝やさしい日本語の基準」⁸⁾と指導するのだが、それを体得するのは容易ではない。

実際、実習生Eさん（R6年度〈表3〉「⑤海外協定校 シラパコン大学」を履修）は「やさしい日本語を常に心がけて発言することは非常に集中力のいるものだと感じた。」と振り返りレポートに記述した。こうした記述からも、実習生が学習者の日本語レベルに応じて自らの日本語が調整できるようになるためには、十分な時間と丁寧かつ根気強い指導が必要であることが示唆される。

4.4 【態度】に関わるアンケート結果

4.4.1 【設問8】【態度(1)】「日本語教師課程（全体）の履修を通じて、日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心を持ち、鋭い言語感覚を持ち続けたいと考えるようになった。」

【設問8】は、日本語教師として、狭義の言語に止まらない言語文化に対する関心や鋭い言語感覚を具えることができたかを問う設問である。「あまりそう思わない」が1人のみ、肯定的回答が多数である。平均点は6.46、全体で2

番目に高い。

「文化」については、Fさん（R5年度〈表3〉「⑤海外協定校 シラパコーン大学」を履修）の振り返りレポートにこれに関する記述がある。「G先生⁹⁾から『授業後に大学周辺の観光地にも行ったが、ただの観光ではなく文化や環境を知るためだった』と聞き、深く反省した。例えば学生との交流からもライフスタイルや、生活環境など見えてくることは多くあった。」というものである。Fさんは観光施設で単純に観光を楽しんでいた自らを恥じ、タイの学生たちとの交流を通じて自身も多くを学び取っていたことに気付いた。まさにG先生は、単に日本語を教えるだけではなく、言語を囲む広範な文化に興味関心を向けるという日本語教師としての在り方を示唆してくださったのである。

海外に赴く実習はもちろんのこと、異なる文化背景をもつ学習者との出会いは実習生に開眼を促す。それを示す例であると言えよう。

4.4.2 【設問9】【態度(3)】「日本語教師課程（全体）の履修を通じて、日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱をもち、常に学び続けようとするようになった。」

【設問9】は、日本語教育に関する専門性と社会的意義、そして教師として人として学び続ける姿勢を養うことができたかを問う設問である。「どちらとも言えない」が1人で、肯定的回答が多数であるが、平均点は6.16、【態度】に関する設問では一番低い結果となった。

まず設問前半の日本語教育に関する専門性については、【技能】の達成度が振るわないことと連動していると思われる。専門的な技能の習得に関しての達成感がいま一つであるなら、専門性に自覚がもてないのも頷ける。

また、日本語教師の社会的意義については、各実習先で先輩方や学習者に接することを通じて社会的意義を理解することができるものの、それ以上の広がりには少ない。今後、地域社会とのつながりなど社会的な広がりを進めることが課題の一つである。

一方「学び続けようとする姿勢」は実習生の振り返りレポートから感じ取れ

る。実習生Hさん（R6年度〈表3〉「⑤海外協定校 シラパコーン大学」を履修）は「海外の友人に日本語を教える機会を作るなどして、楽しく日本語を学んでもらうにはどうすればよいか学んだうえで、また授業をする機会があれば今回の反省点を活かして、挑戦したい。」と記述した。海外志向の強いHさんらしい熱意が感じられる。

本学では実習希望者に向けて、実施の前年度の12月頃に説明会を開く。説明会のコンテンツの一つは実習の目的を明示するための動画である。そこでは目的の一つとして「学び続ける姿勢を養う」を掲げている。これは「報告」で示された資質・能力を意識してのことである。「学び続ける姿勢」については他の実習生の振り返りレポートにも見られ、一定程度の効果が認められると考える。

4.4.3 【設問10】【態度(4)】「日本語教師課程（全体）の履修を通じて、言語・文化の相互尊重を前提に、学習者の背景や現状を理解しようとするようになった。」

【設問10】は相互尊重や学習者の背景に関する設問である。「どちらとも言えない」が1人あるが、肯定の度合いが強い選択肢に集中している。平均点は6.61、今回の【技能】【態度】に関する項目の中で最も平均点が高い。実習生が最も達成感をもっている項目と言える。

学習者の背景については、特に小中学校での実習の履修者の振り返りレポートにこれに関する記述が多い。例えばIさん（R5年度〈表3〉「①小中学校」を履修）はベトナム人の小学校1年生で来日経緯や滞日年数が異なる4名について、「来日歴や母国語は日本語の習熟度と必ずしも関連しない」ことに気が付き、「何が日本語の語彙や文法の習得を促進するのかさらに深めたい。」と記述した。「日本語を学習する児童」としか見ていなかった対象が、現場で実際に接することによって「人」として色付けられ肉付けられていき、「もっと知りたい」と思わせるのであろう。学習者の背景を知れば知るほど、疑問が深まるとともに興味関心が刺激される様子が窺える。こうした興味関心

の深まりが実習生の達成度の高さにつながっていると考えられる。

一方、「相互尊重」に関しては振り返りレポート等に記述が見られず、今後の課題の一つである。

4.4.4 【設問11】【態度(5)】「日本語教師課程（全体）の履修を通じて、指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうと考えるようになった。」

日本語教師養成に求められる資質・能力に関する最後の設問【設問11】は多数派意識や権威性、自身のモノの見方の捉え直しに関する設問である。この設問も肯定的回答が多いが、「強くそう思う」から「あまりそう思わない」まで回答が分散している。平均点は6.20、【態度】の中では2番目に低い。

権威性については【技能】の達成度がそれほど高くないことと関連があると考ええる。権威性を発揮してしまうほどの教師としての指導力や【技能】を磨けていないということである。この項目は養成課程において重要というよりも、技能や指導力を身に着けた中堅教師にとって戒めるべき点ではないだろうか。

「自身の見方の捉え直し」については、振り返りレポートに母語話者ゆえにこれまで見えてこなかった日本語の特徴に気が付いたといった記述はあるものの、自身の固定観念が揺さぶられたといった記述は見られなかった。20歳を過ぎたばかりの実習生は「固定観念」というものを築くほどの人生経験を重ねておらず、それが揺さぶられるということもなかったのではないかと考える。この点も社会人や中堅教師に求められる資質・能力と言えるだろう。

5. 考察および今後の課題

以上のように日本語教育実習の実習生を対象にアンケート調査を行い、「報告」で示された資質・能力がどの程度養成・修得できたのかを調べた。分析の結果、全ての回答が7段階の上から3番目までに集中していたことから、まず

「報告」で示された資質・能力が概ね養成・修得できたと考えられる。

特徴としては、実習生は【態度】の修養について比較的高い達成感をもつ一方で、【技能】の修得について【態度】より達成感が低いことが分かった。これは実習に進む前の必修科目2科目の履修生を対象に行ったアンケート調査(滑川, 2022)と概ね同じ傾向であり、課程の最終段階である教育実習を終えてもなお、【技能】の修得については課題が残されたことを意味する。具体的には、「教案作成および授業計画」「知識の活用・具現化」「学習者に応じた教材・教具作成」「学習者に応じた日本語のコントロール」である。特に「学習者に応じた日本語のコントロール」は履修生が最も苦手としていることが分かった。学習者の日本語レベルに合わせるためには、日本語を外国語のように「突き放して」分析し、自身の日本語を「いったん崩して再構成する」必要がある。しかし母語話者ゆえにそれが難しいのであろう。新制度に対応させる新しいカリキュラムでは、こうした技能面の能力を伸ばすために十分な時間設定と教育内容の見直しが求められる。

【態度】については比較的満足度が高かった。模擬授業や教壇実習で未熟さをありありと突き付けられる技術面と比較して、態度は掴みにくいところもある。アンケート調査で実習生が満足している傾向が認められたとしても、それが生涯続く「芯」となっていくかは、実のところ未知数である。今回の調査でも、単なる言語に止まらない広範な言語文化への興味関心の深まりや、学習者の背景に対する配慮や関心の強さは感じられるものの、「専門性と社会的意義」「相互尊重」については、今後一層働きかける必要があることが示唆された。特に「社会的意義」や「相互尊重」については、実習生に教室外での活動を働きかける必要があるだろう。具体的には、学内で行われる留学生向けの日本語授業の学生サポーターへの参加を促し普段から留学生と交流する、地域での多文化交流や外国人支援の場への継続的な参加の機会を橋渡しするなどに努めていきたい。

また、全体的な満足度に関する設問でも肯定的回答が多かったことから、教育実習は履修生から比較的高い評価を得ていると言ってよいだろう。【設問

4】で例示した実習開始時に実習前の科目で修得したはずの内容について「聞いたことのあるような、ないような…」と困惑していたCさん（R5年度〈表3〉「⑤海外協定校 シラパコーン大学」を履修）も、振り返りレポートの最後は「日本語教師の内容には少し苦手意識を持っていたが、自分自身の経験となり、チャレンジしてよかった。」と結んでいる。特に【技能】面で思い悩み、悪戦苦闘することが多かったとしても、現場での学習者との出会いは掛け替えのない経験として実習生一人一人の心に刻まれ、卒業後の生きるヒントとなっていくであろう。

以上のような分析結果から、新法律に対応した新カリキュラムでは、第一に【技能】に関して実践力を強化するカリキュラムの再策定が求められることが示唆された。また【態度】に関してもより高い専門性や社会的意義の探求、相互尊重や社会的公平性に対する敏感さの育成が求められる。新設される「登録日本語教員養成機関」および「実践研修機関」での科目策定や時間配分の中で、これらを実現していくことになる。これは、国家資格「登録日本語教員」の創設に当たり、特に「実践研修（＝教育実習）」を通して技能や実践力を強化すべきであるという、日本語教師養成に関する新しい国の方向性とも道を同じくするものである。

今後は、本学の日本語教師課程の第一の特色である「教職課程履修者に日本語教師課程の並行履修を推奨する」ことに関して、新法律に対応した新カリキュラムの中でこの特色をどう活かしていくかを探求することが課題である。

註

- 1) 「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律について」。文部科学省ホームページ。
https://www.mext.go.jp/a_menu/nihongo_kyoiku/mext_02665.html
- 2) 「日本語教育の推進に関する法律について」。文化庁ホームページ。
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/
- 3) 「令和5年末現在における在留外国人数について」。出入国在留管理庁ホームページ。

https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00040.html

- 4) 「登録日本語教員 実践研修・養成課程コアカリキュラム」
https://www.mext.go.jp/content/20240321-ope_dev02-000034812_4.pdf
- 5) 「登録実践研修機関研修事務規程策定基準」
https://www.mext.go.jp/content/20240321-ope_dev02-000034812_1.pdf
- 6) 小中学校における日本語指導では、在籍クラスから対象の児童生徒を「取り出して」別の教室などで指導することを「取り出し授業（取り出し指導）」と言う。教師や支援者が在籍クラスに入って指導する場合は「入り込み授業（入り込み指導）」と言う。
- 7) Mimicry-Memorization Practice（教師範読の真似をして発音することで覚える）の略称。教授法「オーディオリンガルメソッド」で開発された練習方法の一つであり、先修科目の一つ「言語と教育」で学習する。
- 8) 『みんなの日本語』（出版：スリーエーネットワーク）は日本語学校や日本語教師課程で最もよく使われる日本語教科書。『みんなの日本語 初級1』の「1～10課＋14課」というのは最も基礎的な単文（名詞文、形容詞文、動詞文、存在文）に「～てください」「～ています」を加えた構成である。
- 9) 実習先の海外協定校シラパコーン大学（タイ）の実習担当教員。

参考文献

- 秋田美帆・牛窪隆太・徳田淳子（2024）. 日本語教師養成プログラム受講生が抱く不安—トランジション理論からの考察—. 関西学院大学日本語教育センター紀要. (13), 5-19.
- 池田広子・金庭久美子・功力綾子（2024）省察的实践を軸にした複合連携型日本語教育実習の構築と学び—大学の日本語教員養成課程の場合—. 2024年度日本語教育学会春季大会予稿集. 31-39.
- 上田和子（2019）. 大学における日本語教員【養成】の【態度】涵養を考える—言語学習ヒストリーの視点から—. 武庫川国文. (87), 51-60.
- 杉本香・松岡里奈（2021）. プロジェクト・ワーク型日本語教育実習で養成できる資質・能力とは. 2021年度日本語教育学会春季大会予稿集. 214-219.
- 滑川恵理子（2022）. 文化審議会の指針に基づく日本語教師課程の成果と課題—履修生を対象とするアンケート調査から—. 京都女子大学人文論叢. (70), 29-50.
- 滑川恵理子（2024）. 保育園を実習先とする日本語教育実習—実習生による振り返りレポートの分析—. 京都女子大学人文論叢. (72), 47-68.
- 樋口尊子・大河内瞳（2023）. 日本語指導が必要な児童生徒を対象とした日本語教育実習と実習を通した大学生の学び. 日本語教育. (185), 139-153.

文化審議会国語分科会. (2019). 日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告) 改訂版.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass. [柳沢昌一・村田晶子 監訳『省察的实践者の教育：プロフェッショナル・スクールの実践と理論』鳳書房, 2017.]

キーワード

日本語教師養成、資質・能力、日本語教育実習、日本語教育機関認定法