

日本語教育実習科目の構築と今後の展望

石澤徹

キーワード：日本語教師、教師教育、教育実習、自己教育力、カリキュラム

1. はじめに

東京外国語大学大学院総合国際学研究科国際日本専攻には日本語教育実習にあたる科目がいくつか開講されているが、国内実習かつ未経験者に向けて開講されているのは、秋学期・冬学期にセット科目として開講している「日本語教育実践研究2」（学内では「実習A」として学生に通知している）のみである。この「実習A」は2020年度より筆者が1名で担当することになったため、2019年の時点で2020年度からの授業内容の再検討を考え始めていた。折しも、2019年6月に「日本語教育の推進に関する法律（令和元年法律第48号）」（通称「日本語教育推進法」）が施行され、日本語教師の資格の見直しに関する議論が進み始めた。この流れに伴い、2019年3月に文化審議会国語分科会から『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）が出された。特筆すべきは、この報告において教育実習で扱う項目が示されたことである。このことから今後の日本語教育人材の養成において教育実習の強化が求められることは明らかであり、教育実習の内容を見直すならば、先を見据えてこの報告に合わせた形にしておくほうが望ましいと考え、検討を行った。また、2020年からのコロナ禍の影響から変更を余儀なくされたところもあった。そこで、2020年度～2022年度の国内実習について2022年12月現在までの状況をまとめて報告に残すとともに、課題と今後の展望について記す。

2. 求められている日本語教育実習の様相について

先述の『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）（以後、『養成・研修の在り方について』とする）では、日本語教師教育の課題が挙げられているが、教育実習についてもこれまで「実践力を身に着けた日本語教育人材が求められているが、教育実習における具体的な教育内容は示されていないため、教育実習の内容は機関・団体により異なる」（文化審議会国語分科会, 2019:10）状況だったことが指摘されている。このような課題を克服していくために、日本語教育人材の活動分野や役割、段階による区分が提示され、これらを統合した養成・研修のイメージが提供されている。その中で、日本語教師〔養成〕段階の教育内容には教育実習が含まれるとされている。教育実習は1～3単位とされており、指導項目が具体的かつ詳細に書かれている（文化審議会国語分科会, 2019:44）。この中では模擬授業と教壇実習としてどのようなものが想定されているかについても言及がなされている。

- ・「④模擬授業」とは、授業計画や教材、指導方法などの妥当性を検討することを主な目的として、受講生同士が教員役と学習者役に分かれるなどして、授業のシミュレーションを行う活動

を指す。

- ・「⑤教壇実習」とは、現実の日本語学習者に対して、その学習・教育の効果を狙って、実際に指導を行う活動を指す。

(文化審議会国語分科会, 2019:44)

この追加説明からは、模擬授業と学習者に実際に授業を行う教壇実習が区別され、その両方が教育実習に含まれることが求められていると言える。

表 1 教育実習の指導項目 (文化審議会国語分科会, 2019:44)

教育実習の指導項目	実習内容 (例)
①オリエンテーション	○教育実習全体の目的の理解 ○教育実習の構成要素と内容の理解 ○学習者レベル別、対象別の教育実習に対する留意事項
②授業見学	○授業見学のポイントや視点の理解 ○授業見学及び振り返り ○授業ビデオ観察及び振り返り
③授業準備	○教壇実習に向けた指導項目の分析 ○教壇実習に向けた教案作成 ○教壇実習に向けた教材準備 (分析・活用・作成)
④模擬授業	○模擬授業及び振り返り
⑤教壇実習	○教壇実習及び振り返り
⑥教育実習全体の振り返り	○教育実習全体としての振り返り

また、p.45 には「ここにあげられた指導項目以外にも、養成・研修実施機関や実習受け入れ日本語教育機関の教育理念等に照らして、学習者に対する評価や、テストや課題 (宿題) 等の作成、多様な実践を取り入れることも考えられる。」「教壇実習においては、可能な限り日本語を母語としないものを対象として指導を行うべきであり、現に日本語を学習しているものを対象に行うことができれば更に良い。」「教育実習の対象者については、国籍や言語、日本語学習歴など多様な背景を持つ者が想定される。養成終了段階の多様な活動分野を想定し、可能な限り多様な対象に対して機会が与えられることが望ましい。」「指導形態については、クラス形態や少人数でのグループ指導、個別指導など多様な形態に対して機会が与えられることが望ましいが、法務省告示日本語教育機関における教員の要件を満たす研修を想定する場合には、5～20 名規模のクラス形態での教壇実習を経験させることが重要である。」とも書かれており、教育実習ができる限り充実したものとなることが求められていると考えられる。横溝 (2021) はこれらの文言から文化審議会国語分科会 (2019) の「充実した教育実習を養成課程では必ず実施すべきである」という強いメッセージが読み取れると述べているが、この点は本学大学院の教育実習でも反映しておく必要があると考える。以上を踏まえ、表 1 の①～⑥に対応させる形で、日本語教育実習にあたる国内実習の授業を再検討し、授業内容の変更を行った。

3. 2020 年度～ 2022 年度の実習概要 —『養成・研修の在り方について』との対応—

表 2 は、現在実施している授業内容をまとめたものであり、表 1 を踏まえて変更を行ったものである。表 1 に含まれていた項目で扱っている実施内容は◇で示し、表 1 では挙げられていないが当実習で扱っている内容は◆で示した。なお、表 1 では③が「授業準備」、④が「模擬授業」となっているが、当実習では冬学期の教壇実習に向けての授業準備の前に独立した模擬授業を行っているため、時系列に沿って記述し、番号の順序を変更した。また、②「授業見学」内の実施内容も表 1 の順序とは異なっているが、表 2 では授業内容として実施している順に記している。さらに、⑦「その他」は指導項目欄そのものを追加した。

表 2 「教育実習の指導項目」に対応した当該実習における実施内容

教育実習の指導項目	実施内容
①オリエンテーション	◇教育実習全体の目的の理解 ◇教育実習の構成要素と内容の理解 ◇学習者レベル別、対象別の教育実習に対する留意事項 ◆『私の（日本語）教育哲学』の執筆
②授業見学	◇授業ビデオ観察及び振り返り ◇授業見学のポイントや視点の理解 ◇授業見学及び振り返り
③模擬授業	◆コミュニケーション能力指標の選択とバックワードデザインでの教案作成 ◇模擬授業及び振り返り
④授業準備	◇教壇実習に向けた指導項目の分析 ◆カリキュラムに対する理解とコースデザイン ◇教壇実習に向けた教案作成 ◇教壇実習に向けた教材準備（分析・活用・作成）
⑤教壇実習	◇教壇実習及び振り返り ◆探究的授業／アクション・リサーチの実施
⑥教育実習全体の振り返り	◇教育実習全体としての振り返り ◆実習報告書の作成
⑦その他	◆コロナウイルス感染症対策

秋学期、冬学期集中とセット開講の形態をとっているが、実施時期で言えば、秋学期の間に①～④、冬学期は⑤（＋④）～⑦を行っている形となる。以下、4.1 において項目ごとに具体的な内容について述べる。

4. 教育実習の詳細

①～⑦を説明する前に、まずは受講生について述べておく。2020 年度以降、毎年度 10 ～ 15 名が実習を履修している。その半数以上が留学生であり、実習生のほとんどがこれまで教壇に立った経験がない者である。

4.1 指導項目の詳細

①オリエンテーション

秋学期の最初の段階で、実習生には教育実習全体の目的として「教師（として）の成長」を意識することに主眼を置いていることを伝えている。その第一歩として、受講生には学習者としての自分自身を振り返る機会、教師として目指す目標（ロールモデル）の意識化を行い、実習生どうしても異なっていること、また、それが学習者の背景によって異なることを意識する機会を設けている。本実習は実習生の資質・能力を高めていくための自己教育力を養うことが目的の一つであることを意識づけ、実習生には「私の（日本語）教育哲学」を執筆することを課し、自身が無意識のうちに創りあげていた授業に対する考えを内省するところから始めるようにしている。

ただし、「学習者レベル別・対象別の教育実習に対する留意事項」については、オリエンテーションだけでなく、実習のメニュー全体を通して気づきを促すようにした。今後、実習生がどのような教育現場で学習者の支援に従事するかはわからないが、学習者の多様性について理解しようとする態度を持つことは必須のことであり、本実習では②「授業見学」や③「模擬授業」などでの意見交換等でも意識化を図っている。

②授業見学

授業見学では、本学に在籍する学部生、国費研究留学生（予備教育課程）、交流協定校からの短期交換留学生（ISEPTUFS 生）、日本語・日本文化研修留学生、国費・私費研究生のための「基礎日本語（全学日本語プログラム）」の初級レベルの見学・参加を授業時間内に実施し、これに加えて任意参加の日本語学校訪問・授業参加の機会を設けている。

授業見学の前には、日本語教師1名が文型の導入・練習を実施している授業ビデオを視聴し、観察の視点について意見交換を行うとともに、授業観察の意義について考える機会を設けている。この時、どのように観察記録を取ればよいかについてサンプルを見せ、教案に書くべきことについて議論を行った。また、意見交換の中でコメントの仕方についても触れ、建設的な意見交換を行い、成長する組織として学びの共同体を構築していくにはどうすればいいか考える機会を持つように心がけている。

大学での授業見学では、2020年度・2021年度はオンライン授業のみ実施だったため、オンライン上のクラスを見学した。一方、2022年度は学習者が全員渡日できていたことを受け、対面でのクラス授業が再開されていたため、教室での授業に参加した。実習生は例年10～15名のため、実習生の時間割にもよるが2セッションに分かれての受け入れとなった。なお、実習担当教員（筆者）は同行していない。

一方、日本語学校では、3年度すべてで対面での授業参加となった。外部の日本語学校ではあるが、こちらの先生方と筆者が普段から連絡を取り合う関係であったため相談したところ、受け入れてくださることになった。こちらの学校は若手日本語教師の採用にも積極的で、他大学の大学院からもインターンを受け入れている。そのため、見学を受け入れてもらいやすい環境だったと言える。日本語学校訪問は任意参加であり、評価と関係がないことを実習生に伝え、参加者を募集したところ、これまでほぼすべての実習生が希望し、訪問している。2022年度は中級段階の目的別・希望別クラスと初級クラスに参加した。実習担当教員（筆者）は引率として同行したが、授業には参加しない形をとり、実習生の参加時の様子を巡回して確認した。

2種類の機関での見学・授業参加をふまえ、振り返りを行った。学習者の様子、教師のふるまいやことばかけの様子、クラスルーム運営のありかた、授業を行う上での雰囲気づくりなど、実習生自身が教壇実習を行う上で、またその準備の際に大切にしたいことについて意見を出し合い、教壇実習及びその振り返りでの作業につなげていくことを意図して行った。

③模擬授業

『養成・研修の在り方について』では④に位置付けられているが、本実習では一度模擬授業を実施し、その後、冬学期の集中的な教壇実習の準備に入ることにしている。実習生どうして学習者役を行い、授業のシミュレーションとすることで、教壇に立つ自分のイメージと実際の状況のギャップに気づき、調整する機会とすることが目的である。

模擬授業以降、作業はグループで行うことが基本となる。これは授業のアイデアを多角的に検討すること、ともに作り上げる仲間を持つこと、また、他者の模擬授業を通しての気づきの共有を行うことで授業をする・観るの両方において考えるポイントを増やしていくことをねらいとしている。なお、2022年度の模擬授業では1グループ60分程度、不測の事態に備え5分ほど余裕があることが望ましいとし、教案を準備したうえでの実施を課した。模擬授業の教案については実施日より前にアポイントメントを取って相談するよう伝えている。この機会の利用の仕方については、グループ内での話し合いのタイミングによっても変わるため、実習生に応じて調整を行うことにしてきた。

模擬授業実施後、授業時間の残り（30分程度）は学習者役の実習生からのフィードバックセッションとしている。グループ間の連携を意識してもらうために、できる限り以下の（1）～（4）の流れで実施している。

- （1）学習者役でグループとなり、「授業担当者に聞いてみたいこと」について話す
 - ・この時点で、感想が自然と出てくるため、「授業担当者に聞いてみたいこと」を聞いた後で、「ぜひこれからも大事にしてほしいところ」を伝えるように指示
- （2）授業担当者もグループで振り返り、意図していたことがうまくいったかどうかについて考え、学習者役に聞いてみたいことがあるかを確認するよう指示。
- （3）授業担当者が学習者役の各グループに分かれて入り、考えていたこと、うまくいったこと、うまくいかなかったように思うことを伝える。一方、学習者役からも聞いてみたかったことを尋ね、これからも大事にしてほしいところを伝え合う。
- （4）担当教員の気づき、質問、感想、アドバイス等を伝える。

河野・小河原（2006）では、コメントについて「印象や感想ではなく、具体的な言葉にして伝える」（p.198-199）ことが勧められている。横溝（2021）でも実習生は「〇〇はよかった、△△はよくなかった」という判断を伝えたがる傾向があることに触れられているが、その判断自体を批判的に内省でき、自身の「評価」の根拠を伴ってコメントできることが重要だと考える。今後、視野を広くし、授業観察・授業実施に活かすことが必要だと考え、まずは質問をすることで、自分自身の「評価」について考えてもらいたいと考え、上記のようなやり取りを指示している。実習期間の間にできるだけ河野・小河原（2006）で推奨されたコメントができるようになることを目指して働きかけたい。

模擬授業の内容は2020年度以降、毎年少しずつ内容を変更してきた。2020年度・2021年度はオーソドックスな構造シラバスの教科書を意識し、文型を決めてその導入と練習を行う形での模擬授業を課していた。しかし、2022年度は「コミュニケーション能力指標」の中から1つないし2つを選んで、60分の授業を実施する課題へと修正した。「コミュニケーション能力指標」は『外国語学習のめやす』（當作・中野，2012）でまとめられている。この『外国語学習のめやす』は、中等教育段階の外国語教育の整備のために開発が行われ、言語教育の視点にとどまらず、グローバル人材育成と学習者の人間的成長への貢献を目指して作成されたものである。「他者の発見、自己の発見、つながりの実現」を教育理念とし、総合的コミュニケーション能力の獲得を学習目標に据えている。また、この学習目標達成のための学習内容・学習活動が提供されているため、未経験の実習生にとってもイメージを得やすいところも特徴だと言える。実習生の多くは過去に模擬授業をしたことがあっても導入文型が与えられた形での模擬授業という場合がほとんどであった。しかし、現在ではCan-do statementをはじめとし、「学習者が実際のコミュニケーション場面で何ができるようになるか、そのためにはどのような練習が必要か」を考えることは不可欠であり、達成すべき言語活動からさかのぼって授業を考える「バックワードデザイン」の視点・観点を持つことが求められている。以前の実習生の中には文型の導入のイメージはあるものの、その活動がどういった意味を持つのか、この授業が終わった後に学習者はどのようなことができるようになっていくのかという問いに答えることが難しいケースや文型と場面がなかなか結び付かないケースもあった。このことに気づいてもらい、授業の目標を意識してもらうことを念頭に、2022年度は「バックワードデザイン」の観点が取り入れられた『外国語学習のめやす』を用いるとともに、「バックワードデザイン」での授業づくりについて取り上げ、最終的な目標から授業及びカリキュラムをデザインする教案作成を促すように変更した。なお、前述の通り、受講生は日本語母語話者だけでなく留学生も多くいる。彼らの中には大学院修了後、母国で日本語教育に従事するケースもあるが、その場合、中等教育段階での外国語教育として日本語教育に携わるケースもある。もちろん、日本語母語話者の場合も、海外派遣プログラム等に参加した場合、中等教育段階の教育に携わることも十分に考えられる。中等教育段階での利用を意識して開発された『外国語学習のめやす』に触れておくことで、彼らの将来の教育現場で少しでもヒントにしてもらえれば、という思いもある。



図1 バックワードデザインでの授業の流れ（横溝・坂本，2016:19）

④授業準備：教壇実習に向けた指導項目の分析

模擬授業では教案作成時にゴール（広い意味での目標）、オブジェクティブ（具体的な目標）、アウトカム（目標達成の証拠）について考えることを求めている。『養成・研修の在り方について』では、「授業準備」について「教壇実習に向けた指導項目の分析」「教壇実習に向けた教案作成」「教壇実習に向けた教材準備（分析・活用・作成）」が挙げられている。「教壇実習に向けた指導項目の分析」では、一般的には教科書分析に基づく指導項目の洗い出しが行われると考えられるが、当実習では、この実習のための集中コース（4日間）を特別に設け、『外国語学習のめやす』に基づくコミュニケーション能力指標を学習内容として位置づけるため、教科書分析は教案作成の段階で複数の教科書を比較検討する形に位置づけ、その代わりとして、カリキュラムについて学ぶ機会を提供している。本来、『養成・研修の在り方について』では、カリキュラムの学習は教育実習の内容ではなく、日本語教育方法論などに含まれることになっている。しかし、カリキュラムやコースデザインについて知識を得ていたとしても、実際にコースをデザインする経験・機会を持つことは少ないだろう。また、コースのゴールを意識し、各単元や授業のオブジェクティブを設定し、オブジェクティブを達成した証拠となるアウトカムを考えることは、一つの授業を考えることの積み重ねともつながる。横溝（2009）は自己成長し続けるためには、教師自身が「自己研修型教師」であることが必要だと述べ、「自己研修型教師とは、他人が作成したシラバスや教授法を鵜呑みにし、そのまま適用していくような受け身的な存在ではなく、自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在」（横溝, 2009:76）だとしている。このことをふまえ、自由度の高いコースのデザインと運営を行い、学習者の日本語習得の支援を一手に引き受ける状況を創り出すことで、学習者の学びにかかわること、責任を持つことを意識してもらう形をとっている。このことを踏まえ、文法項目を決めた授業を行うのではなく、学習者はどのような言語活動ができるようになるために日本語を学ぶのかを意識することが授業を考えるうえで有益だと判断し、授業に取り入れることにした。これにより、大学院修了後、日本語教育機関の一員となった際に受ける OJT（On-the-Job Training）へのソフトランディングとなることも期待している。

なお、OJT については、『養成・研修の在り方について』の p.36 において「[初任] 段階の養成・研修の在り方として、「当該活動分野に必要とされる教育内容に関する研修を、当該教育現場における OJT や、当該活動分野で日本語指導に携わる者に対する大学等の教育・研修機関において受講」と記されている。本教育実習は未経験者向けではあるが、経験者の履修も認めており、[養成] 段階を終え、海外および日本国内で日本語教師としての経験を積んだ後に進学してきた履修者もいる。このような学生が今後大学院修了後再び教育現場に戻っていくことを念頭に置くと、教師としての経験を振り返るとともに、[初任] 段階にソフトランディングできる素地を養うためのヒントを提供する必要があると考える。これは、[養成] 段階の受講者にとっても今後のキャリアを考えた場合に、勤務先での OJT を受けるうえでレディネスを高めることができると言え、必要な視点だと考える。

教壇実習に向けて、実習生は、初級後半～初級終了程度の学習者を対象とした4日間のプログラムを考える。集中プログラムは4日間としているため、年度ごとの受講生の人数によって1コマの長さを変更し、全受講生が最低2回は教壇実習ができるように調整を行っている。2020年度・2021年度は本来の大学の時限に合わせ、1コマ90分、1日当たり2コマを4日間で構成していた

が、2022年度は1コマ60分、1日当たり3コマとし、4日間で計12コマとした。4日間全体での最終的なゴール、1日ごとのゴール、オブジェクティブ、それぞれの目標達成の証拠となるアウトカムをどのように得るかについても考えながら、それぞれの日の学習内容を考えていく。この際、『外国語学習のめやす』のコミュニケーション能力指標を用いて、何ができるようになるかを記載するよう心がけてもらっている。

教壇実習は、チームで担当をしてもらう。2022年度は模擬授業と同じく2～3名で1チームとし、1コマ60分を担当する。2021年度までは1コマ90分としていたため、2組のチームがグループとなって1コマを形成していた。しかし、この形では多様なアイデアが出るメリットはある一方、取捨選択が難しく、また、1コマの授業づくりの中でも進み具合の差ができてしまい、準備がうまく進まないケースも発生していた。そこで、2022年度は、1日の3コマの流れは緩やかに作るものの、その間の話し合いの時間が減り、メインで担当する授業の準備・練習に時間が十分とれるよう工夫することとした。

⑤教壇実習

④で触れた通り、教壇実習は4日間の短期プログラムを構築して行っている。チームで1コマ60分を2回以上担当する形のため、時間としては実習生一人当たり20～30分が2回～3回となる。しかしながら、実習履修者数によってメインの教員となる時間の長さは変動するが、率直に言って、チームティーチングとして自分がメインの教員となる時間が長いとは決して言えない。ただ、メインではない時間もほかの実習生のサポートや学習者のケアを行うなどの役割があり、チームティーチングとしてつながりを意識してもらうことも重視している。



図2 2021年度の教壇実習の様子

教壇実習期間は1,2限が授業、3限がフィードバックセッション、4限以降は翌日授業の準備と練習に当てられる。1限の前にはブリーフィングを行い、授業担当チーム以外のチームに活動の補助の依頼があるか、などについて確認を行う。学習者の出席チェックは授業担当ではない実習生が行っている。この時に検温も行い、感染症対策に配慮したうえで対面での教壇実習を行っている（後述⑦）。

昼食休憩を挟んで行うフィードバックセッション（3限）では、③模擬授業の時と基本的には同じ流れで実習生どうしのコメントの共有と担当教員からの気づき、質問、感想、アドバイスをを行う。模擬授業と違い、現在日本語を学んでいる学習者が教室に来てくれることで真正性が高ま

り、新たな気づきが生まれることも多く、学習者の様子に着目したコメントが増える様子がうかがえる。模擬授業での経験もあり、フィードバックセッションでのコメントの質がどんどん向上していくところは、実習生が授業を考えるポイントの精緻化が起きている様子が表れており、実習生の学びを実感できる瞬間である。

他方、実習生にはそれぞれが決めたテーマでの「探索的アクション・リサーチペーパー」を執筆することが課されている。アクション・リサーチは「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」（横溝, 2000:17）であり、「教師が自己成長のために自ら行動（action）を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づいて内省するリサーチ」（横溝, 2009:85）であり、教師の「自己教育力」を高めるための方法としてよく知られている（横溝, 2000; 横溝・迫田・松崎, 2005; 川口・横溝, 2005a）。

2021 年度からは、特に課題探究型のアクション・リサーチの実施を意図している。課題探究型のアクション・リサーチは「あるテーマをめぐって実施者の気づきが様々な観点から生じ、最終的には、そのテーマと教師である自分自身に対する理解が深まる」（横溝, 2009:89）というプロセスで行われるものである。教壇実習では、実践の向上だけに焦点が向けられがちであるが、実際には授業をしながら授業の主役である学習者の様子を観察できる力が必要である。しかし、アクション・リサーチを行うためにテーマを決めると、そのテーマについて集中して気づきが得られるものの、「実践の現場を構成している構成要素（教師自身、学習者、教材等）に関する理解の深まり」（横溝, 2006）への意識は薄れてしまう可能性がある。教壇実習の当事者としてメインで授業をしていると仕方がない側面であるが、だからこそ、実習生が自身の授業の時に意識できていなかったところについて気づくための機会とするほうが良いと考えた。そこで、実習生には学習者側と教師側の両方から撮影した授業録画ビデオを見直し、振り返ってもらうことで、改めて学習者の様子を観察することに取り組む機会をもつようにしてもらうこととした。これは Allwright (2004) が提唱した「探究的授業（Exploratory Teaching）」（横溝・迫田・松崎, 2005）の性質も含まれている。実習生がどのような気づきを得ることができたかについては、今後また報告の機会を持つことにしたい。

⑥教育実習全体の振り返り

4 日間の教壇実習を終え、最終日（5 日目）に、まとめの時間を設けている。2020 年度・2021 年度は「この 4 日間を振り返り、設定していた目標（ゴール）は達成できたか」「もし 5 日目があったら、どうするか」について話し合う時間を設けた。これにより、一つの授業がどうだったかだけでなく、全体として学習者の学びにどのように寄与できていたか考えてもらうようにした。また、実習生には⑤で述べたように自身の教壇実習の振り返りを課しているが、それとは別に、秋学期のはじめに執筆した「私の（日本語）教育哲学」を読み直したうえでこの 5 か月間を振り返り、「教育実習を通しての学びと感想」の執筆を課している。

⑦その他

『養成・研修の在り方について』での教育実習の指導項目としては挙がっていないが、対面での実習を行う上でのコロナ等の感染症対策についても、実習生でまず考えるよう指示した。これ

は、2020 年度の時点で今後コロナ禍が続いていくことは想像に難くなかったため、修了後すぐに教育機関で働く場合、コロナを含む感染症対策においてどのような準備と対応をすればよいかを知っておくことは実習生にとって有益だと考えたことによる。そこで、どのような状況を整えれば対面での授業が可能かについて検討をしてもらい、最終的には、本学大学院の教務課に担当教員から連絡し、想定に対応で実習を実施してよいか判断を仰ぎ、許可を得た。具体的には（1）教壇実習前の学習者募集において、教室での感染症対策・予防についてフライヤーを作成して周知する、（2）教室に入る際に検温を行い、記録する、（3）20 分に一度、授業担当ではない学生が窓とドアを開けて換気する、（4）教室に入れる人数を制限し、授業担当ではない実習生は別室にて中継をモニタリングする形で観察する（2020 年度のみ）、であった。なお、感染症対策を考える係のほかには、ビデオ撮影係、学習者募集のフライヤー作成係、報告書編集係に分かれ、実習の運営そのものに携わってもらうようにした。

4.2 コロナ禍による影響への対応 —実施形態と期間—

4.1 では実習の内容の詳細を述べたが、その前段階として、実習科目そのものについてコロナ禍に対応する必要があった。本節では、特にコロナ禍の影響に伴い変更した点について、時系列に沿う形で記述する。国内実習は、2019 年度までは春学期と夏学期集中講義科目のセット科目として提供されていた。筆者は 2019 年度、当該年度で退官する教員と一緒に担当する形で実習担当となったが、筆者一人での担当となった 2020 年度も、年度開始以前は春・夏での開講の予定であった。しかし、2020 年初頭からの新型コロナウイルス感染症の流行拡大に伴い、2020 年 2 月～3 月の時点で、4 月期の留学生の渡日ができない可能性が高まった。また、当時は授業をオンラインに切り替えて行うことが求められた最初の年度であり、本学でも、留学生の渡日はおろか、国内在住の学生においても県をまたぐ移動が制限された状況となった。国内実習は未経験者を対象としており、はじめからオンラインでの実習を行うことは担当教員にとっても初めての状況の中であるため、実習として十分な内容が提供できるか不安が残ること、また、各学生の自宅の状況（インターネット環境、模擬授業・教壇実習を行うための PC 環境ほか）が整備されていない可能性が考えられたことから、状況を見極めるために開講時期の変更を秋学期と冬学期集中期間に変更した。なお、オンラインで日本在住ではない日本語学習者に対して授業を行うことも考えられたが、本学大学院では実習 B として台湾の大学とのオンライン型実習が既に存在しており、同様の内容になるという本学独自の状況と、未経験者にとっては目の前に日本語学習者がいる状況での授業実施の経験が今後のキャリアにおいても大きな意味を持つという考えから、開講時期を変更してでも、できる限り対面での実習実施にこだわるほうがよいと考えた。なお、2020 年度は 2020 年秋ごろに渡日できた留学生が多かったため、10 名以上の学習者に協力してもらうことができたが、2021 年度についてはデルタ株の流行もあり、渡日制限が厳しかったため、1～3 名程度しか学習者が集まらなかった。実習生と密な関係を築くことができた点はよかったが、『養成・研修の在り方について』でも 5 名～20 名に対しての教壇実習と記されていることもあり、学習者役をどのように確保していけるか（特に対面で）については今後も検討する必要があるだろう。

5. まとめ—課題と展望—

本稿では、大学院で行っている国内実習（日本語教育実践研究2と実習A）について、2020年度からの3年間の実施状況について、その背景・意図にも触れながら報告を行った。実習生の多くは未経験であるが、一部経験者も含まれており、2021年度の経験のある実習生からは、以下のコメントが得られた。

○最初はグループで行う意義がわからず、一人でもっと経験したいと思ったが、グループで行ったことで自分では考えなかったアイデアがもらえたとし、観察の視点も広がった。気づきが多く、受講してよかった。

現在も日本語教師の資格とそのプロセスについては議論が行われているが、大学や大学院といった機関での日本語教師の養成においては、『養成・研修の在り方について』の「養成」段階の項目が、求められる教育内容の指針となっている。今後は、指定機関となった大学等の日本語教師養成コース（26単位～）および専門学校等の日本語教師養成コース（420単位時間～）の課程に教育実習が含まれている場合を除き、指定日本語教師養成機関での教育実習を修了することが求められることになる（文化庁、2021）。2022年度現在、本学大学院総合国際学研究科国際日本専攻国際日本コースは、日本語教育が主専攻・副専攻という位置づけではないため、今後、この日本語教師の資格制度が施行されると、大学院で実習を行ったとしても、学内では証明制度を出せても、公的には日本語教師の資格とならない可能性が高い。社会的な観点から考えても、大学院での学びが日本語教育分野でのキャリアに直結するよう位置づけを再検討する時期に来ているのではないだろうか。もちろん、主専攻・副専攻かどうかは別としても、約半年にわたって日本語教育実践に向き合ってきた実習生の学びは非常に価値のあるものである。これからも学習者の学びを支援するために考えるべきことや日本語教師としての成長を目指すための指針を提供していきたい。

ただし、今後も検討すべき課題は少なくない。既に述べたが、今後またCOVID-19を含む種々の感染症の影響で日本語学習者の渡日が困難となった場合、「対面」での実施にどれだけこだわられるだろうか。オンラインでの実習となると、学習者側の様子が見えない可能性もあり、未経験者にとっては最適と言いきれない状況もあると考えるが、対応も考えておく必要があるだろう。また、実習生一人当たりの教壇実習の時間をどのように延ばしていくかについても重要な検討事項である。

なお、今回オンラインでの実習ではなく、対面での実習を行ってきたことで、実習生の多くが「PowerPoint」などスライド資料の投影呈示に頼っていることがよく分かった。スライド資料の呈示は視覚的にもわかりやすいが、プロジェクターの位置によっては実習生の動きが限定されたり、学習者の視線が固定されたりしてしまうことも否めない。実習生が今後授業をする環境がどのようなところか分からないことを考えると、ICTのメリット・デメリットについても実感をもって考えてもらえる機会の提供が必要かもしれない。もちろん、実習の期間が秋学期と冬学期集中しかないため、すべての項目をこの実習だけで対応していくことは難しい。だからこそ、他の実習科目や講義科目・演習科目との関係についても再度大きな視点で検討していけるとよいだろう。加えて、2022年度、本学国際日本学部は完成年度を迎えた。今後、学部で開講されている日本語

教育科目を受講し大学院に進学する学生が増えてきた場合に、国内実習が未経験者のためだけでなく経験者のためにも機能するよう、さらに実践的なスパイラルデザインを取る可能性も検討を始める段階にあるだろう。

他方、授業見学においては連携のあり方については長期的かつ組織的な対応が必要だと考える。外部機関との連携においては、授業参加で訪問した日本語学校の先生方に外部からの訪問について尋ねたところ、以下のようなコメントがあった。

- 学生（筆者注：見学先の学習者の方）への刺激となった。実習生が留学生の場合は受験成功者との対話や母語での相談相手となってもらえてよかったし、実習生が日本人学生の場合は、同世代の日本人との対話の機会となった。日本語学校の教員ではない第三者からのアドバイス効果も大きいことを実感した。
- 外から来て見てもらうことで、授業改善のサポートになってもらった。これを機に、機関内でも見学を進めたい。また、名刺をもらったことで、見学日以降も見に来てもらうことができよかった。
- 実習生の目的意識が明確だったように思う。

訪問している日本語学校は、外部との関係性を重要視していることもあり、このような関係の成立が実現できたが、その背景には教員個人の関係性が既に構築できていたことも大きいだろう。この関係性をどのように維持させていけるかは重要である。また、学内の見学においては日本語授業担当教員個人の意向もあるため、常に見学が成立するかわからない不安定さがあり、授業見学が毎年度同じように実施できない可能性もある。学内の見学は大学全体で捉え、安定して授業参加の機会が提供できるようなシステムおよびアーティキュレーションを構築していくことが必要であろう。以上に挙げた課題の解決に取り組むことで、実習科目を核とする日本語教師養成科目群がさらに充実したものとなり、実習生が教師として成長するための機会の提供が可能になると考えられる。

謝辞

ご協力くださっている皆様に、この場を借りて厚くお礼申し上げます。

参考文献・参考資料

- 金子史朗（2018）『日本語授業の進め方 生中継』アルク
- 川口義一・横溝紳一郎（2005a）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック（上）』ひつじ書房
- 川口義一・横溝紳一郎（2005b）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック（下）』ひつじ書房
- 河野俊之・小河原義朗（2006）『日本語教師のための「授業力」を磨く30のテーマ』アルク
- 當作靖彦・中野佳代子（2012）『外国語学習のめやす 2012 高等学校の中国語と韓国語教育からの提言』公益財団法人国際文化フォーラム
- 坂本正（2017）「教案作成・実習」坂本正・川崎直子・石澤徹（監）近藤有美・水野愛子（編）『日本語教育への道しるべ 第3巻 言葉の教え方を知る』凡人社，163-189.
- 春原憲一郎・横溝紳一郎（編著）（2006）『日本語教師の成長と自己研修 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社

- 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』文化審議会国語分科会
- 文化庁（2021）『日本語教育の推進のための仕組みについて—日本語教師の資格及び日本語教育機関評価制度—（報告）』
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondan-kaito/nihongo_kyoin/pdf/93324301_01.pdf
 （2022年12月24日最終閲覧）
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- 横溝紳一郎（2009）「教師が共に成長する時—協同的課題探究型アクション・リサーチのすすめ—」吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介（編）『リフレクティブな英語教育をめざして 教師の語りが拓く授業研究』ひつじ書房, 75-118.
- 横溝紳一郎（2010）「教師研修—教師の成長を支援する研修デザイン—」西原鈴子（編）『言語と社会・教育（シリーズ朝倉〈言語の可能性〉8）』朝倉書店, 169-192.
- 横溝紳一郎（2021）『日本語教師教育学』くろしお出版
- 横溝紳一郎・坂本正（監修・著）（2016）『日本語教師の7つ道具シリーズ+ 教案の作り方編』アルク
- 横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛（2005）「教育実習」縫部義憲（監）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.
- Allwright, D. (2004). Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in Language Teaching. *Language Teaching Research*, 7 (2), 113-141.
- Macalister, J. & Nation, I. S. P. (2020). *Language Curriculum Design*. Second Edition, Routledge, New York, NY.

（いしざわ とおる 東京外国語大学大学院国際日本学研究院 准教授）

The Design of Japanese Language Teaching Practicum Courses and Future Perspectives

ISHIZAWA Toru

KEYWORDS: Japanese language teacher, teacher education, teaching practice, self-educational skills, curriculum

This paper reports on the changes made to Japanese Language Teaching Practice for domestic purposes in the graduate school Tokyo University of Foreign Studies (TUFS) over the past three years since AY 2020.

These changes were made to ensure that students are exposed to the six key components of Japanese language teaching outlined in the revised version of the "Report on the Training and Development of Human Resources for Japanese Language Education" issued by the Japanese Language Subcommittee of the Council for Cultural Affairs. Unique features of training at TUFS include making students think about their beliefs regarding language teaching and encouraging them to attempt to conduct action research. Another unique feature is the provision of an intensive program in which students learn about curriculum design and have the opportunity to think about curriculum and class flow while utilizing a backward design approach. It should also be noted that, faced with the spread of Covid-19 beginning in early 2020, the decision was made to utilize infection-control measures while continuing to conduct face-to-face sessions, rather than switch to conducting online sessions. A key issue which remains to be addressed is the question of how to ensure that this training course directly links to students' careers as Japanese language teachers.