

<研究論文>

海外日本語教育実習に参加した学生の心的変容について —実習生の記述文からみえた「気づき」や「学び」—

渡辺 史央¹・今西 利之¹

本稿は、海外日本語教育実習に参加した実習生が、どのような学びや気づき、心的変容を遂げたのかについて、実習生の報告書等などの記述文から KJ 法を活用して分析した。その結果、志望動機や目的では、(1)日本語教師を目指している、(2)大学で学んだことを活かしたい、(3)教授スキルの向上、(4)異文化コミュニケーション、(5)就職活動に役立てたい、(6)海外で教える経験がしたい、の6グループに分類でき、また現地実習中の学びについては、(1)ショック・不安・焦り・戸惑い、(2)他者とのかかわりと学び、(3)観察・計画・準備、(4)内省・自己分析・課題の発見、(5)課題解決のための方法を模索、(6)協働（チームワーク）の大切さ、(7)現地の人、現地であつた人とのコミュニケーション、の7つに分類できた。最後に、実習後のアンケートからは、「現地の文化や習慣への対応」「実際に担当する授業の教案作成への主体的な取り組み」「実習生同士の共同生活、一つの授業を創りあげるための協働作業」が最も実習生の達成感が高かった一方、「渡航前の事前の準備」や「担当教員とのやり取り、連携の不足」といった課題も残った。

キーワード：海外日本語教育実習、実習生、心的変容、学び、気づき、KJ 法

1. はじめに

日本国内の様々な大学において、日本語教員養成の一環としての日本語教育実習の取り組みがなされている。京都産業大学外国語学部アジア言語学科日本語・コミュニケーション専攻（以下、本専攻）においては、平成 28 年度より「日本語教育実習」が開講されており、これまで数回にわたって海外日本語教育実習プログラムを実施した実績がある。本稿の目的は、本専攻の海外での日本語教育実習を通して、本専攻の学生が得た学びや気づき、心的変容について分析し、明らかにすることである。そして、今後の海外日本語教育実習プログラムの向上と改善に寄与していこうとするものである。

2. 本学の「日本語教育実習」の位置づけ

ここでは、本学の日本語教員養成の経緯や近年の日本語教員養成を取り巻く状況の変化をふまえて、「日本語教育実習」のカリキュラム上の位置づけと、日本語教員養成における位置づけについて、その概略を述べる。

2.1. 本学の日本語教員養成の経緯

平成 26 年度の外国語学部の学科改編により本専攻が設置され、主専攻としての日本語教員養成が行われるようになった。その際、本専攻所属学生のみが履修できる専門教育科目として「日本語教育実習」（以下、本科目）が開講され、海外での実習も平成 28 年度より開始した。

2.2. カリキュラム上の位置づけ

本専攻の卒業に必要な最低修得単位数は 124 単位であり、うち 80 単位以上を専門教育科目で修得することになっている。専門教育科目の中には「専攻科目」「英語科目」「関連科目」があり、「専攻科目」においては必修 28 単位に加えて、選択必修 28 単位以上を修得しなければならない。選択必修においては、「アジア言語基幹科目」から 4 単位以上、「専攻基幹科目」から 12 単位以上、「日本語教育実習、検定日本語教育、日本語・コミュニケーション専門セミナー」から 8 単位以上、「アジア言語研究演習」から 4 単位以上を修得することとなる。

「日本語教育実習」は、上記「日本語教育実習、検定日本語教育、日本語・コミュニケーション専門セミナー」内にある 13 科目（平成 30 年度現在）

¹ 京都産業大学 外国語学部

のうちの1つであり、本専攻の3年次以上が履修できる。春学期と秋学期のそれぞれに、各セメスターの履修登録上限単位数に含まれない科目として集中講義で開講されている。履修にあたっては、「日本語学概論ⅠⅡ、言語学概論ⅠⅡ、日本語教育概論ⅠⅡのなかから、8単位（4科目）を履修していることが望ましい。さらに、日本語教授法ⅠⅡ、日本語文法ⅠⅡを履修していることが望ましい。」という条件がある。

履修年次や条件からもわかるように、「日本語教育実習」は、本専攻の学び、特に日本語、日本語教育分野での座学を中心に学んできた知識を実践に結びつけるといふ、学びの集大成、総まとめとしての位置づけである。一方、選択必修であることからわかるように、この科目を履修せずに卒業することもできる。

2.3. 日本語教員養成における位置づけ

「日本語教育実習」が開講された平成28年度春学期の時点で、外国語学部には「日本語教員養成コース」（以下、旧養成コース）があった。このコースは、全学の学生を対象としたもので、日本語教育施策の推進に関する調査研究会（1985）で示された「大学の学部日本語教育副専攻」に相当するコースである。このコースを構成する日本語、日本語教育関連の科目を26単位以上修得することにより単位修得証明書が卒業時に発行される。「日本語教育実習」はこの中の「言語と教育」の領域の選択必修科目となった。

しかし、平成28年、日本語教員養成は大きな転換点を迎えた。同年7月、在留資格「留学」が付与される留学生を受け入れることが可能な日本語教育機関（以下、告示日本語教育機関）の基準が法務省入国管理局により定められ（法務省入国管理局 2016a）、告示日本語教育機関における日本語教員の基準が厳格化された。そして、同年11月に文化庁・文部科学省から全国の大学に送付された事務連絡（文化庁・文部科学省 2016）により、平成29年4月以降に入学する（平成33年3月卒業）者を対象として新基準における日本語教員の要件が適用されることとなった。新基準の解釈指針（法務省入国管理局 2016b）によると、大学での日本語教員養成にかかわる変更点のポイントは以下のとおりである。

- ・日本語教育に関する課程（科目）が、日本語教育に関する学部、学科又は課程として置かれている。
- ・授業科目が、日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）で定められた「社会・

文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」の五つの区分にわたり、45単位以上（副専攻相当では26単位以上）が設定されている。

- ・教育実習1単位以上を含む45単位以上（副専攻相当では26単位以上）を修得している。
- ・上記について、大学が発行する証明書等において確認できる。

これらのなかでも、「教育実習1単位以上を含む」は大きな変更点である。これは制度面では「実習」が必修化されたことを、内容面では将来日本語教師を目指す学生が、単に座学で知識を得るだけでなく、日本語学習者を対象とした教授経験を積むことが求められていることを意味する。つまり、日本語教員養成における「実習」の重要性がより一層増したことになる。

これらに対応するため、本学の日本語教員養成は、旧養成コースを発展させ、本専攻の専門科目を中心に「五つの区分」にわたる45単位以上の科目を設定した新たな「日本語教員養成プログラム（以下、新養成プログラム）」となり、その中の「言語と教育」の必修科目として「日本語教育実習」を位置づけることとなった。したがって、本専攻所属の学生が告示日本語教育機関における日本語教員の基準を満たすためには、卒業要件としては選択必修である「日本語教育実習」の単位を取得し、新養成プログラムを修了しなければならない。前述したように、「日本語教育実習」は本専攻所属の学生のみが履修できる科目である。このため、新養成プログラムは、本専攻所属の学生のみが修了可能なプログラムとなっている。

3. 「日本語教育実習」の概要および学びの特徴

ここでは、「日本語教育実習」の概要や学びを、平成30年度春学期を中心に述べる。

3.1. 実習実施機関とこれまでの実績

平成30年度現在、実習先として海外4機関、国内2機関を用意している。実習先とこれまでの実績は、表1の通りである¹⁾。

表1. 日本語教育実習の実施機関と送り出し数

実習先	H28春	H28秋	H29春	H29秋	H30春	計
バヤップ大学(タイ)	4		3		4	11
サナタデルマ大学(インドネシア)	3		1	2	3	9
北京科技大学(中国)		2		0		2
全北大学(韓国)				2		2
京都産業大学	0	0	1	0	0	1
計	7	2	5	4	7	27

平成 30 年度春学期の海外実習先は、インドネシア（サナタダルマ大学）とタイ（パヤップ大学）である。インドネシアでは、過去 3 回、タイでは過去 2 回実習を行っている。

3.2. 「日本語教育実習」の概要

「日本語教育実習」は、大きく「事前学習／指導」→「現地実習」→「事後学習（報告含む）」という流れで構成されている。図 1 は、その概要を示したものである。

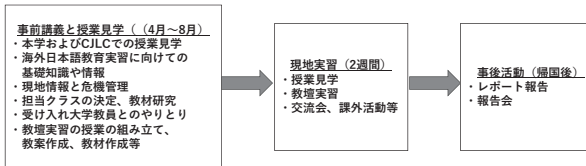


図 1. 「日本語教育実習」の授業スケジュール

以下、平成 30 年度春学期のケースでその内容についてみていく。

《事前講義／授業見学》

4 月末から実習先に赴くまでの間、計 8 回分の講義を実施した。主たる内容と目的は(1)実習の意義を理解し、目的意識を持たせるとともに、実習先の文化や習慣を知り、危機管理についての意識化を図ること、(2)受け入れ先の現地教員とのやりとりを通し、実習担当クラスにおける必要な情報を得ること、(3)渡航前に、(2)によって得られた情報をもとに、授業の計画を立て、準備をすることである。

また、講義と並行して本学の留学生対象日本語クラスおよび、大阪大学日本語・日本文化教育センター（以下、CJLC）においても規定の時間数、授業見学（遠隔による見学を含む）を課し、報告レポートを提出させた。CJLC は本学の日本語コース以上に学習者の国籍やレベル、授業科目が多様であり、授業見学は、現地実習の前に広く日本語教育の現場を知ってもらうことが目的であった。

実習先の現地教員とのやりとりは、実習の学びの一環として、担当クラスが決定したのち、実習生がメールや LINE で直接行い、本学教員もやりとりを共有、必要に応じて話し合いに加わった。そして、得られた情報をもとに、事前講義以外の時間も使って集まり、授業構成を考え、教案を作成し、教材教具も準備した。過去の経験から、カラーコピーが実習国では十分にできない可能性があること、日本でしか手に入らないもの（文化紹介などで使用するもの）は、十分に検討し、準備

をしていくように指導をした。

《現地実習》

今回の実習先である 2 大学（サナタダルマ大学（インドネシア）、パヤップ大学（タイ））について、実習生情報と実習内容については表 2 の通りである。

表 2. 平成 30 年度 海外教育実習情報

行き先	期間	実習生	引率の有無	現地学習者	担当クラス	レベル	文化紹介	教授言語
インドネシア	9/1~9/16	3 名 (海外教授経験者 2)	なし	英文学部の学生 高校生	総合(英文学部) 文字(高校)	初級~初中級	あり	日本語・英語・ インドネシア語
タイ	8/18~9/2	4 名 (海外教授経験者 1)	あり	日本語学科の学生 (1 年生、2 年生)	読解(2 年生) 漢字(1 年生)	初級~初中級	あり	日本語

実習生 7 名は全員本専攻 3 年次生であり、うち 3 名は海外での日本教授経験を有している。

実習期間はいずれも 2 週間で、タイについては、本学教員による引率が実施要件となっている。

実習先であるインドネシアのサナタダルマ大学では、英文学部の外国語科目の一つとして、日本語科目が開講されている。今回、教壇実習を行ったのは英文学部生対象の日本語クラスがメインであったが、そのほかに近隣の高校において、教壇実習を行った。インドネシアは本学教員の引率はなく、インドネシア人の現地日本語教員（1 名）の指導のもと、準備や教壇実習等を進めていった。よって、担当クラスの決定、授業の組み立てや教壇実習内容は、現地教員によって決められることが多くなる。学習者レベルは、英文学部は初中級、高校は初級である。教授言語に関して、実習生 3 名のうち 2 名がインドネシア語を専攻語として 2 年間学習しており、残る 1 名も、インドネシアでの教授経験があるため日常レベルのインドネシア語ができる。また、現地学生が英文学部所所属の学生で英語が話せることもあり、日本語以外に現地語と英語を使用した。

一方、タイ（パヤップ大学）には、日本語学科があり、実習クラスの日本語学習者は全員、日本語を主専攻としている。また、全日程、本学教員が引率をする。実習期間中は、日本の他大学も同じく教育実習を実施しているため、担当クラスは、現地教員（実習コーディネーター）が各大学の希望をふまえて調整をすることになっている。本学は、実習生 4 人が、2 人ずつのペアで、2 年生の「読解」と 1 年生の「文字（漢字）」のクラスを担当することになった。教授言語は、現地学生が日本語学科所属であることをふまえ、日本語のみを使用し、現地語や英語は原則として使用しない。

インドネシア、タイのいずれも、通常の日語の授業での教壇実習以外に、文化交流会などで、日本文化を紹介する機会が設けられていた。なお、

実習生全員に、現地実習中、毎日、自身が行った実習内容（授業見学、教壇実習、交流会、準備等々およびその時間数）とその日の振り返り（反省、気づき等）について、報告書を書くことを課題としていた。

《事後活動》

帰国後、実習の報告書の作成と提出、および本学在学学生に向けての実習報告会を実施した。

4. 問題意識と本稿の目的、調査方法

ここでは、筆者らの問題意識と本稿の目的、同分野での先行研究、および、調査方法について述べる。

4.1. 問題意識と本稿の目的

「日本語教育実習」を履修する動機や個々人の中での本科目の意味づけは、必ずしも、「将来、日本語教師になるため」というものに限られるわけではない。また、学生の大半は一般企業に就職するのが実情で、日本語教師を職業として選ぶ学生は多いとは言えない。その理由として、日本語教師という職業が、経済的に安定したものとは言えないこと、国内外にさまざまな教育機関があるが、就職先によって求められる学歴や教授経験といった条件が異なり、給与や待遇面も多様であることから学士号をとっただけでは、生涯の就職先として選びにくいといったことがある。

上述の通り、「日本語教育実習」は、卒業要件上は選択必修科目であり、また、応募条件として、専攻基礎科目の主要科目（日本語および日本語教育学に関する概論）の履修を求めている。従って、履修者数は全体数としてはそれほど多くはない。しかし、参加者の履修志望動機はさまざまであり、従って、それぞれが本科目の履修によって得られるものも多様であることが予想される。

筆者らは、「日本語教育実習」の担当者であり、それぞれ過去に海外への引率経験を有する。そこで実感することは、海外日本語教育実習での経験を通して得られる気づきや学びは、実習生（学生）の心の成長につながっており、そして、それぞれの将来や進路に何らかの影響を与えているのではないかということである。

そこで、本研究では、海外での日本語教育実習を通して、学生にどのような気づきや学びがあったのか、その心的変容はどのようなものであったのかについて明らかにしていくことを目的として分析を試みる。具体的には、平成30年度春学期に実施したインドネシアとタイへの海外日本語教育

実習に参加した学生を対象に、現地実習前後に書いたレポート報告書、さらにはアンケート調査の記述部分を中心に分析し、検討をしていく。

4.2. 先行研究

岡崎（1997）は、日本語教師養成の理論的枠組みの経緯について、1990年代以降、それまでの「教師トレーニング」（教師としての技術を訓練によってマスターさせる）という発想から、教師自身が「実践—観察—改善のサイクルを主体的に担うことによって教師としての専門性を自ら高めていく」（岡崎1997、p.10）という「教師の成長」という考え方が現れるようになった、としている。そして、近年の教員養成にかかわる研究においても、「内省」という概念に基づいた研究がなされるようになってきた。実習生の記述を対象とし、その内省過程や心の変化を分析した先行研究には、黒木（2011）、三枝（2011）などがある。黒木（2011）は、実習生の報告書の記述から、作業段階を時系列にわけ、それぞれの段階において現れる「学び」や「気づき」に関する事柄をカテゴリー化していった結果、「語彙のコントロール」が複数のカテゴリーで出現しており、実習生にとってもっとも重要な問題として認識されていたことを指摘している。三枝（2011）は、日本語教育実習の受講者に「実習で何を学んだか」についてレポートを課し、その記述に対してグラウンデッド・セオリーの手法を用いて分析を行い、その結果、実習生が共通して意識した学びについては「学習者の情報を得る必要性」であると結論づけている。また、「教師成長型」日本語教育実習の検証をしたものとして、横溝ほか（2004）がある。横溝ほか（2004）では、日本語教育実習プログラムへのアクション・リサーチ（教師自らが自己の成長のために、計画→実行→結果の観察→内省するリサーチ）導入を試み、実習前後の実習生の内省データから、実習生自身の自己成長について分析し、日本語教育実習におけるアクション・リサーチの意義と有効性について論じている。これらは、日本語教育実習の経験が、実習生に内省的実践を促し、それが自己の成長につながっているといった一定の示唆を与えるものである。しかし、近年、日本語学習者が多様化するなか、日本語教育実習プログラムの内容や学びは、各実施機関のカリキュラムや履修生の修学状況、受け入れ先のカリキュラムや教育事情などによって異なるのが実情である。したがって、本専攻のカリキュラムに上述したように位置づけられた日本語教育実習が、実習生にどのような学びや気づきを与えているのか、

課題があるとすれば、どのような点なのかについて、十分に検討の余地があると考え。本稿では、先行研究の知見より、実習生の記述が「学び」や「気づき」といった心的変容を読み取ることに最も有効であると考え、以下の方法で検討していく。

4.3. 調査方法

分析データとして使用したのは、4月の履修決定の際の申請書類（志望動機欄）、事前活動中に課したレポート（「海外日本語教育実習に向けて」）、現地実習中の報告書、実習を終えて3か月後に実施したアンケートなどである。今回は、調査対象者が7名と少数であることから、全体の傾向をみつつも、実習生一人一人の考えや想いを丁寧にみていくことを重視し、定性分析の理念に基づいたKJ法²⁾の手法を援用し、分析を行うことにした。具体的には、上述のそれぞれその課題や報告書の記述内容を研究材料とし、時系列ごとに(1)「志望動機や目的」(2)「現地実習中の学びや気づき」(3)「実習後の振り返り、心的変化」に関連すると思われる実際の実習生の記述文をみていった。(1)(2)については、KJ法の手法を用いて、以下の方法で検討した。まず、①それらに関する考えや意見などを表す(心的)表現、学びや気づきに関連する記述を中心に抜き出し、一つの内容が1枚のカードに収まるように、書きだした。

一例を挙げておく。たとえば、以下のような記述があるとする。

例1: 私が教育実習に応募した理由は、**将来の進路として日本語教師を視野に入れているから**です。さらにこの実習では、**言葉の通じない海外で日本語を教えるという貴重な経験**ができるので、**自分の進路選択**としても、**参考になるのではないか**と思ったからです。自分が今まで勉強してきたことが少しでも、**タイの人とスムーズにコミュニケーションをとることに使えたらいい**と思います。

ここから、意見や心的表現を抽出しながら、一つの内容を一つのカードに収めると以下のようになる。

- ・ 将来の進路として日本語教師を視野に入れている
- ・ 言葉の通じない海外で日本語を教えるという貴重な経験ができる
- ・ 自身の進路選択の参考になる
- ・ 現地の人とうまくコミュニケーションに、今まで学んできたことを活かしたい

同様の方法で、すべての記述文に対し、カードを作成していった。次に、②すべてのカードの内容

を丁寧にみていき、そのなかで、共通して出てくるワードや、繰り返し出てきた言葉をマークしていった上で、同じような内容を表す表現を軸にした概念名を与えてラベル付けし、親近性のあるもの同士をグループ化していった。そして、③②によるグループの数が多い場合は、さらにそれらのグループのラベルを同様の方法で集約し、さらに大きなグループに分け、10以下のグループになるまで同じ作業を続けた。そして、④その関係性をみるべく、空間配置を行い、図解化した。最後に、⑤その図解を分析し、叙述した。なお、扱った記述文は、すべてテキストデータ化し、エクセルファイルで整理した。①～⑤の工程においては、KJ法の活用で用いられる専用ソフトも併用し、作業は基本的には一人が行い、作業状況をクラウドサービス上で執筆者同士が共有し、プロセスごとに協議し、確認作業を行った。

以下、その結果と分析について述べる。

5. 結果と分析

まず、上述の本科目の流れに沿い、現地実習前、現地実習中、現地実習後に時系列に分け、それぞれについて述べていく。

5.1. 「日本語教育実習」履修の志望動機および目的

履修時(4月)に提出させた申請書類、および事前講義(6月)の課題レポート「海外日本語教育実習に向けて」の記述文のなかから、上述の方法によって、日本語教育実習を履修するにあたっての志望動機およびその目的に関する記述を抽出し、カード化したところ、計42枚のカードができた。さらにグループ化をしたところ、最終的に以下の6つの大きなグループに分類できた。

- (1)日本語教師を目指している
- (2)大学で学んだことを活かしたい
- (3)教授スキルの向上
- (4)異文化コミュニケーション
- (5)就職活動に役立てたい
- (6)海外で教える経験がしたい

これらの関係性を図解化すると、図2のようになる。なお、点線枠内は実習生の実際の記述を、実線枠内は最初のグループ化で作成されたラベル、太字部分は、さらにそれらを集約してできた最終グループのラベルである。また、⇒は、因果関係を、⇔は双方向の関係を示す。

以下、それぞれのグループについて、叙述する。

- 【(1)日本語教師を目指している】

実習生7名全員が、入学時は日本語教師を目指していたか、もしくは職業の選択肢の一つとして意識しており、日本語教育実習の履修を決める際、入学当初の自身の夢が大きく影響していた。そのうち、何名かは今回の実習によって、日本語教師としてのイメージをより明確なものにし、就職活動の方向性を決定づけたい、という想いもあった。

【(2) 大学で学んだことを活かしたい】

実習生は、今回の実習を、これまでに専門教育で得た日本語および日本語教育に関する知見や知識を発揮する場としてとらえていた。また、日本語・日本語教育に関連する知識だけでなく、1年次から2年間学んできた専攻語(インドネシア語)を活かしたい、ということも、履修の動機となっていた。実際、インドネシアの現地実習では、本学教員の引率がなく、現地教員もインドネシア人であり、学習者も日本語専攻の学生ではないことから、日常生活や現地の人とのコミュニケーションにおいてある程度の語学力が求められる。実習生自身がそのことを理解し、行き先を希望していたと言える。

【(3) 教授スキルの向上】

今回の実習生の中に、すでに日本語パートナーズ³⁾や海外ボランティアとして日本語教授経験を持つ者が3名いた。共通してみられたのは、今回の実習の機会を、過去の教授経験で見出した課題の解決の場としてとらえているということである。つまり、日本語教員のアシスタント的な役割

しかなかった過去の教授経験とは異なり、今回は、授業の計画、組み立て、実践とすべての工程を体験できることへの期待があり、過去の教授経験の後、さらに専攻の専門教育で学んだより深い知識を活用して、今まで以上に高いレベルの教授スキルを身につけるためのチャンスであると認識していた。

【(4) 異文化コミュニケーション】

2週間という期間、日本とは異なる土地で生活することになり、当然、異文化適応力が必要となる。実習生の記述からも、現地の人とのコミュニケーションを通して、自らのコミュニケーション力を磨きたい、言葉が十分に通じず、食生活や生活習慣が異なる土地で過ごすことで、自らを鍛え、心の成長につなげたい、という想いがうかがえる。

【(5) 就職活動に役立てたい】

日本語教師になるかどうかにかかわらず、今回の実習経験が将来の自身の進路に大きな影響を与えるであろうという意識を実習生自身が持っていた。一方、実習生全員3年生であったことも関係していると思われるが、近い将来の就職活動を意識している面もあった。つまり、今回の海外日本語教育実習で取り組んだことが、就職活動において自身をアピールする材料になる、というものである。さらに、すでに海外での日本語教授経験を持つ者のなかには、自身が日本語教師を職業としてを選択する可能性が低いことを示唆しつつ、国

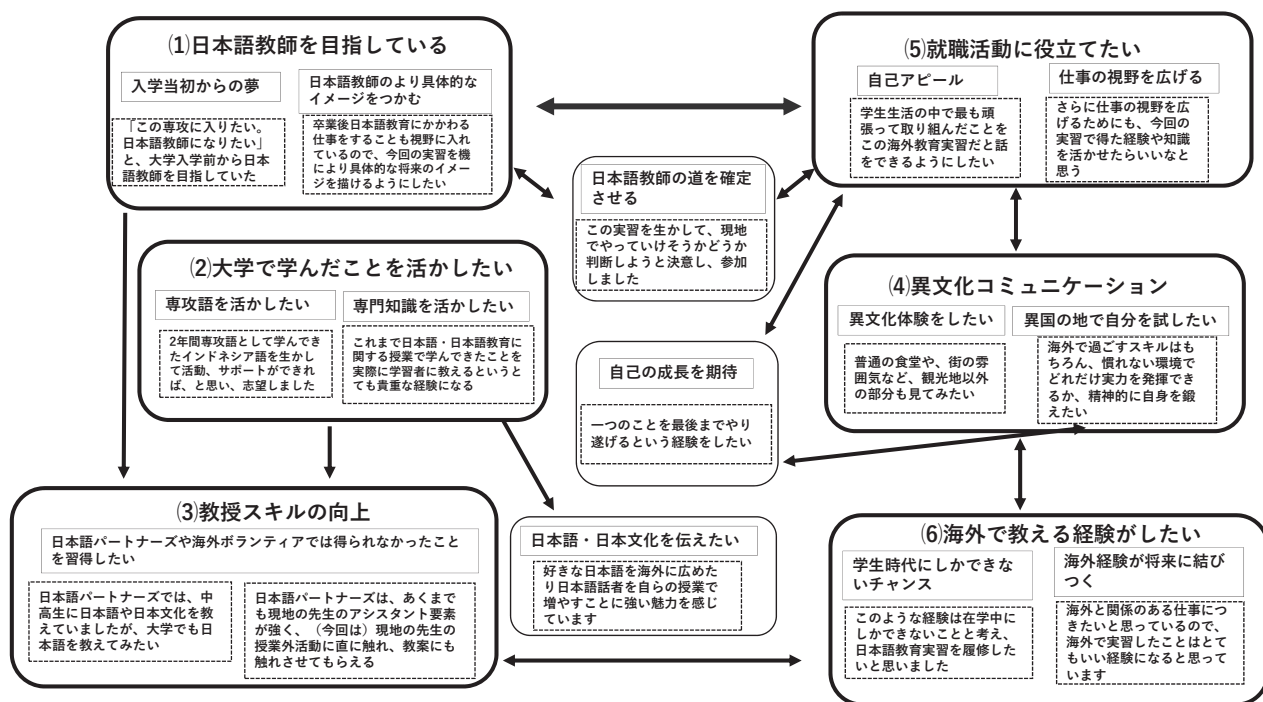


図2. 日本語教育実習を履修した動機および目的

内外問わず、日本とかかわる可能性の高い外国人と接する、または支援するような職に就きたいという新たな目標を持っていた。このことは、実習参加時には海外での日本語教授の経験を得ていたことで、自身のなかでの日本語教師という仕事についてある程度のイメージや知識があったこと、進路を決めるにあたり、日本語教師以外の職業への想いも有するようになり、海外教授の経験が、職業選択の幅を広げていたのだと言える。

【(6) 海外で教える経験がしたい】

海外日本語教育実習を学びの集大成として捉え、海外で日本語を学んでいる人たちを目の前に、教壇に立てることを学生時代にしかできない絶好のチャンスであると認識している。本科目では、履修時に国内実習も希望できるが、これまで履修した学生のほぼ全員が海外実習を希望していることから、海外での日本語教授経験が学生時代の専攻の学びでしかできない貴重な機会であると認識されていることがうかがえる。

5.2. 現地実習中における心的変化・気づき・学び

現地実習中のレポート（日報）における、「振り返り」部分の記述について、とくに実習生の「心的変化」「学び」「気づき」と関連付けられるものを抽出し、分析を試みた。その結果、上述の①の工程で102枚のカードが作成でき、それらをさらに親近性のある者同士をグループ化、ラベル化し(②)、最終的に10以内のグループが出来上がるま

で同様の作業を繰り返していった(③)。

たとえば、102枚のカードの中には、以下のようなものである。

小ラベル **言語スイッチングが難しい**

カード1：インドネシア語、英語のスイッチがなかなかできず、生徒を困らせてしまった。

小ラベル **現地語・英語の力不足を痛感**

カード2：日本語を現地語にも英語に直すこともできず、戸惑った。

小ラベル **現地語・英語の力不足を痛感**

カード3：インドネシア語と英語で生徒からの質問を受けたが、早すぎて聞き取れず、コミュニケーションが取れない。

カード2とカード3は、親近性のある者同士として「現地語・英語の力不足を痛感」というグループとしてラベルを貼り、さらに、「言語スイッチの難しさ」と「現地語・英語の力不足を痛感」は、③の過程において「言葉の壁」というカテゴリーにラベル化(中ラベル)され、最終的には「ショック・不安・焦り・戸惑いを感じる」というグループ(大ラベル)に集約される。上記のような作業をすべてのカードについて行っていった結果、以下のような最終的なグループができた。

- (1)ショック・不安・焦り・戸惑いを感じる
- (2)他者とのかかわりと学び
- (3)観察・計画・準備をする
- (4)内省・自己分析・課題の発見

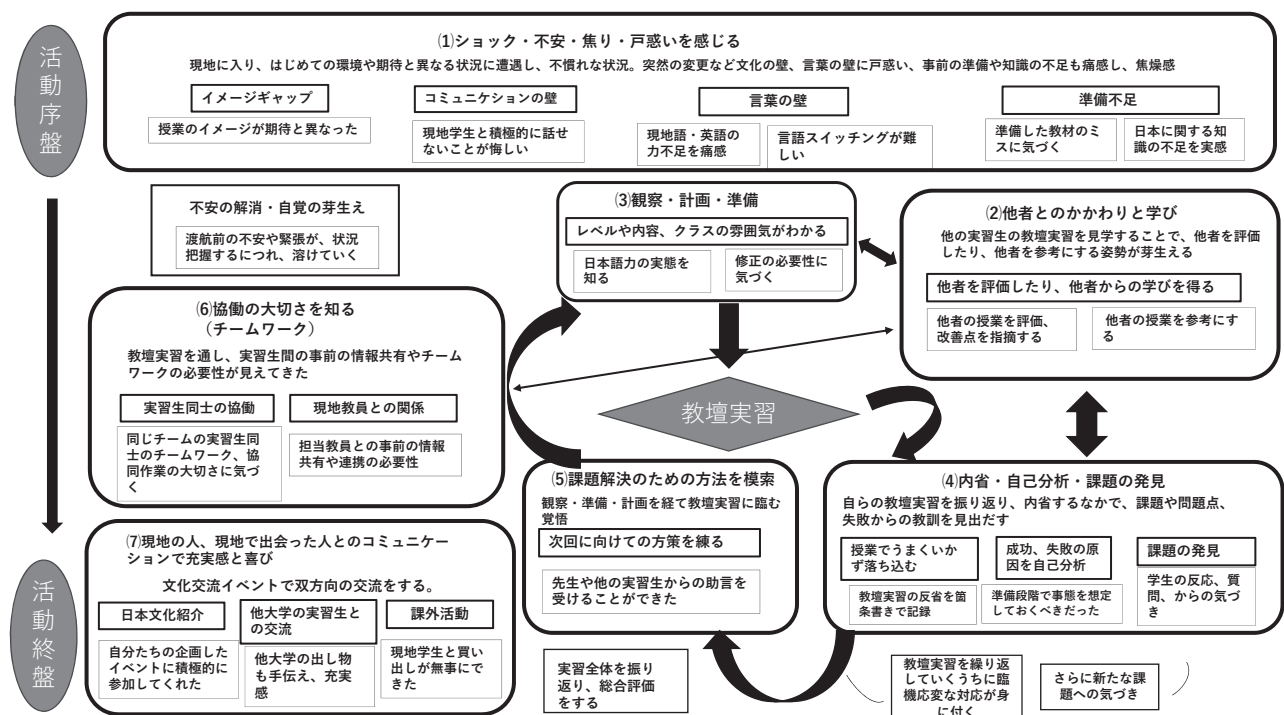


図3. 現地実習中の実習生の心的変化・気づき・学び

- (5)課題解決のための方法を模索
- (6)協働（チームワーク）の大切さを知る
- (7)現地の人、現地で出会った人とのコミュニケーションで充実感と喜び

これらを図解化すると、図3のようになる。以下、それぞれについて実際の記述例を挙げながら、詳述する。

【(1) ショック・不安・焦り・戸惑いを感じる】

現地に入り、気候や食べ物といったはじめての環境や期待していた現地の日本語クラスとは異なる現状に遭遇する。両大学とも、授業で扱うはずだった教材が急遽、変更になったり、進度の都合上、実際の実習内容が事前に準備したものから変更になったりする、といった事態が生じ、それに対し、実習生が戸惑い、焦りを覚えたという記述が散見された。専攻語の関連では、本専攻で現地語を2年間学んできたものの、実際に目の前の現地学生を相手になかなか言いたいことが伝えきれなかった、といった記述が、また、コミュニケーション上の問題として、現地学生の英語が聞き取れなかったりした、といった記述もあった。さらに、言語スイッチングの問題もあった。授業のアシストをするなかで、どの程度の日本語が通用するのかわからず、現地語と日本語のスイッチングに苦労したり、現地語と英語のスイッチングのタイミングに戸惑ったりすることもあった。特に、事前に現地国の高校で日本語教授経験を有する実習生については、現地の大学生の日本語レベルが今一つ掴めない状況で、どの程度のフォリナートークを使用すべきなのか、自然な日本語を日本人教師として使うべきなのか、現場で模索していたことが記述からうかがえた。また、今回、日本語学習者を目の前にし、初めて出会った現地学生となかなか打ち解けず、話しかけることに躊躇し、それを悔いる記述も目立った。これから、日本語教師として教壇に立つ以上、積極的に学生とのコミュニケーションをとっていこうという意気込み、覚悟へとつながっていたことも記述からわかる。

＜実習生の記述より＞

- ・当日に授業時間が変更され、授業時間が短くなったこともあり、全体的に慌ただしい感じになってしまった。
- ・英語、インドネシア語をもう少し聞き取れるようになっておいたほうが良いと痛感。
- ・会話文モデルの作成および学習者が会話文を作成するのをアシストする際、単語や言い回しのやさしさか日本人が使用する自然さを優先させるのが難しかった。

- ・見学させていただいた授業内で生徒と交流する時間があったが、私から積極的に話しかけることができなかった。
- ・緊張して学生さんたちにもあまり話しかけることができなくて悔しいので、これから積極的にしていきたい。

【(2) 他者とのかかわりと学び】

他の実習生の教壇実習を観察するなかで、他者を評価する、他者の授業のやり方や現地学生への接し方などを観察し、自身の授業の参考にしていくとする姿勢が芽生える。特にタイでは、自身の授業担当がないときは、他の実習生のクラスを見学するように指示しており、互いの授業を評価し合う時間を設けていた。実習生の報告書には、そこで出た意見やコメントとほぼ同様の内容が散見されていた。実習生自身が、他者との関わりを大切さを感じ、互いに刺激し合い、他者から学ぼうとする気持ちが表れる記述が目立った。

＜実習生の記述より＞

- ・声が小さかった序盤に対して、カードゲーム、漢字を書かせたり例文を読ませたりするのは非常にうまくいっていた。
- ・例文を理解できていない雰囲気だったので、タイ人の学生に訳してもらってもよかったかなと思った。
- ・明日は私たちなので参考にできることはしっかりまねして準備した内容がやり切れたらいいと思います。

【(3) 観察・計画・準備】

自身が担当するクラスの見学や授業でのアシストをするなかで、学習者の日本語力や好み、特性などをつかみ、引率教員やクラス担当教員の指導や助言のもと、教案作成、準備を行う。事前に日本で準備したこと適切とは言えず、現地の学習者のレベルや志向に合わせたものに変更したりすることもある。たとえば、「タイの学生はゲーム感覚で学ぶのが好き」という現地教員の助言を指導のなかで受け、楽しい雰囲気のできる遊び感覚のゲームを取り入れた授業構成にするなど、教壇実習当日まで、幾度も検討を重ね、教案を完成させる。さらに、引率教員や他の実習生たちの前で、読み合わせや模擬授業をし、さらに教材資料に修正を重ねていく。そのような試行錯誤、検証を重ね、実際の教壇実習に臨むことになるのである。また、当然、教壇実習が回を重ねるごとに、準備段階で見えてくる課題や、気づきも異なってくる。たとえば、初回の授業での失敗からみえた課題が、次の授業ではどのような工夫で克服できるかを考え、計画・準備をしていくことになるのである。

<実習生の記述より>

- ・PPT や教案はやればやるほど問題点が多く、苦労した。
- ・復習と助数詞がよりわかりやすいようにPPT をこつこつ作成するのは大変だが、明日の授業のために頑張った。

【(4) 内省・自己分析・課題の発見】

計画・準備したことを、自らの教壇実習において実践した後、その結果について自身の授業を振り返り、内省をする。そこでの「気づき」は、自分自身での「気づき」である場合や、他の実習生、現地教員、引率教員の指摘から得た「気づき」である場合もある。そこでは、成功や失敗の原因について自己分析を行うことで、課題（問題点）を示唆する記述がみられた。

<実習生の記述より>

- ・授業の時間が非常に余った。原因としては、生徒がどれほど日本語能力を持っているのかを把握していなかったためである。
- ・リピート練習が長すぎた。生徒たちの集中が途中で切れているのがこちらでもわかるほどだった。

教壇実習を重ねるにつれ、報告書には反省点、課題の列挙が目立つようになる。一つの課題が次の授業で解決されたとしても、他者の教壇実習を観察したり、自身の教壇実習をしたりするなかで、新たな課題を発見することになる。特に、時間配分や授業構成、活動内容については、初回の教訓から、次の授業ではほぼ理想的なものに仕上がりに、実践できたものの、予想もしていなかった学習者からの質問に、うまくその場で答えられなかったり、偶発的に起こった事態にその場での臨機応変な対応ができなかったりしたことに対する反省の記述が目立って現れるようになった。

<実習生の記述より>

- ・前回よりもよくなったことは多かったが、シナリオ通りでないことに対し、うまく処理できなかった。
- ・最後の教育実習だった。1 回目の実習と比べると、よくなった点は多いが、例文の意味を学生にしっかり教えられない、ロールプレイの時間が少ないなどの反省点も多かった。
- ・学生に考えてもらった例文が少しおかしかったことに対し、うまく直すことができず流れてしまった。

【(5) 課題解決のための方法を模索】

(4)で見つけた課題を解決するために、その方法を模索する。具体的には、内省の中で気づくこともあれば、実習生間の反省会における仲間の指摘

で、また現地指導教員によるアドバイスから知見を得ることもある。また、前回の授業での失敗から得た教訓が活かされ、臨機応変な対応を試みることができた。

<実習生の記述より>

- ・授業中に時間をみながら内容を変更したりポイント制（ゲーム）にしたり練習を入れてみるなど柔軟に対応できたことはよかった点ではあると感じています。

【(6) 協働（チームワーク）の大切さを知る】

今回は、タイでは、実習生 4 人をそれぞれペアにわけ、それぞれが別クラスを担当し、90 分の授業を行った。インドネシアにおいては、実習生は日本文化の授業を 3 人で担当し、連携して一つの授業を実施した。そこで、実習生は、「授業」という一つのをチームで創り上げていく作業を経験することになる。インドネシアにおいては、日本語（文法）の授業は、進度や現地学生の日本語能力の関係から、基本的には現地教員が授業を主導し、実習生は現地教員の指示のもと、配分されたパートを教える（たとえば、文法は現地教員、語彙の導入や会話部分は実習生、等）ことになっており、現地教員と実習生が授業内で協働する必要があった。実習生は、授業の経験を通し、チームワークの大切さやそのための関係作りが大切であったことに気づき、さらに事前準備の段階から、実習生同士だけでなく現地教員との情報共有や連携が必要であったことを学ぶ。

<実習生の記述より>

- ・チェックをするときに、どうしても間違いなどがあり、どこまで許容するかその基準を 3 人で決めていなかった（事前に決めておくべきだった）。
- ・ゲームも少し簡単すぎたように思う。もっと事前に〇〇先生との相談が必要だった。

【(7) 現地の人、現地で出会った人とのコミュニケーションで充実感と喜び】

タイでは、1 週目に現地学生との市内観光ツアーが、実習終盤には受け入れ大学主催の文化交流イベントが行われた。ツアーでは、前日の夜中の停電や体調不良などもありバディとのコミュニケーションがうまく取れなかったことに対する反省の記述が多くみられた。一方、活動終盤に開催された文化交流イベントでは、自身らが企画し、実習中も何度も練習をした出し物が、現地学生たちに受け入れられ、成功できたことが大きな充実感と喜びになっていた。このイベントでは、現地学生がタイの文化紹介を、日本から実習に来ている各大学の学生がそれぞれ日本文化を紹介した。

現地学生との交流だけでなく、日本の他大学からの実習生との交流でき、充実感が得られた。

＜実習生の記述＞

- ・交流では手巻きさししりの買い出しのコストを低く抑えるのが大変だったが、力を合わせて買い物完了できた。
- ・思っていたより、ソーラン節を楽しく一生懸命に覚えて踊ってくれた。タイ人学生はもちろん、〇〇大学のみなさんも盛り上がってくれた。タイ人の先生からは大成功と言ってもらえた。
- ・他大学の企画した縁日にも参加した。タイの学生が楽しんでいたので安心した。

5.3. 帰国後の達成度アンケート調査より

帰国後3か月後に、本実習プログラムについてアンケート調査を行った。その結果の概要を述べ、検討する。

5.3.1. 「達成度アンケート」の結果と分析

アンケートでは、まず「事前活動」「現地実習」「実習後」および「総合」評価の、計21項目について、10段階で自身の達成度について自己評価してもらった結果、表3のようになった。そして、次に、今回の実習を終えて、履修当初の自分の目的がどの程度達成できたかを、事前講義レポート「海外日本語教育実習に向けて」を振り返りながら答えてもらった。結果、今回の海外日本語教育実習については、どの実習生もおおむね高い評価をしていることがわかった。また、活動時期ごとの20の項目のなかで、もっとも達成度が高いと感じられたのは、現地実習中の「現地の文化や習慣への対応」「実際に担当する授業の教案作成への主体的な取り組み」「実習生同士の共同生活、一つの授業を創りあげるための協働作業」であることがわかった。一方、評価にばらつきがあるものの、総じて今後の課題が残るものとして、事前活動における「渡航前に必要な授業のための準備」「事前のニーズ調査、学習者情報をもとに、授業内容を考えること」、現地実習においては「担当教員とのメール等を介してのやりとりや直接指導によって授業について話し合う」ことであることもわかった。事前活動中は、双方のカリキュラムの都合上、授業のある期間がずれてしまい、実際に担当クラスが決定したのはタイで7月中旬、インドネシアについては8月に入ってからである。そこから担当教員とのやりとりを始め、学習者情報、科目の概要、教壇実習で担当する授業内容などの情報をやりとりすることになるため、出発までの授業準備が十分にできたとは言えない。現地教員とのや

りとりは、実習生の代表者がする形になっていた(C.C.およびLINEグループで他の実習生、本学教員にも送る)。そのため、やりとりを直接しなかった実習生にとっては、達成感がさほど得られなかったのかもしれない。さらに、受け入れ大学が長期休業中だったこともあり、担当教員とのやりとりが一時期滞ってしまったこともあった。今後、現地実習に赴く前の活動をより活発的、有意義にするために、授業準備に必要な情報をどのように得るか、また情報共有のありかたや、本学の教員の役割なども考えていかなければならない。

＜実習生の記述＞

- ・達成できたことは、現地に行ってから担当の先生や同じ実習生、また留学生とともに授業の相談および当日にコミュニケーションを取ることができたこと。しかし、これがもう少し、具体的には渡航前にもう少し密なコミュニケーションをとれるとなお良かった。
- ・事前に学生(現地)の情報について知ることができなかった部分が多く、ニーズに合わせたものができなかった(ひらがなを教えた→もうすでにできていた etc.)

5.3.2. 専門授業の知識や個人体験の活用について

アンケートにおいて、「これまで、大学の専門授業や個人的な経験(海外での日本語教授経験、教授法の授業、ボランティア経験等)で学んだことが、今回の実習で活かされたと思うか」について聞いた。結果、7人中6人が「活かされた」と答え、1人が「わからない」と回答した。具体的に活かされたものとしては、「日本語教授法」の知識や模擬授業の経験、事前活動時期に実施した授業見学で得た知見であった。なお、「わからない」と答えた学生は、「日本語教授法」を履修していなかった。7名の実習生のうち、3名は海外での日本語教授の経験を持っていた。また、インドネシアで実習を行った3人については、それぞれ現地国での生活経験を持っていた。それぞれの授業での学びや経験が、実習の中で活かされ、それを認識していたことがわかる。

＜「活かされた」と答えた実習生の記述＞

- ・日本語教授法や日本語教育概論で学んだ練習方法や文化によるモノの見え方など、学んだことが活かされた。
- ・教授法の授業で模擬授業をやっていたので活かすことができた。逆に言えば教授法の授業は絶対に受けて実習に行ったほうがよいのでは、と実習を終えてから思う。
- ・同じ国で日本語を教えていただけ、日本語教育の現状やどのような教え方がその国の学生

への受けが良いかをわかっていた。

- ・実習前にみた実際の授業の進め方や先生の対応の仕方など、自分が授業をするうえで参考にできた。
- ・現地の人の性格、好み、あるいは宗教的な事情を知っていたことで、授業で使用するもの、言動についてより意識することができた。特に最終日に文化祭を行い、日本食のブースを出した際は役に立った。
- ・その国での生活経験により、準備で必要なものや現地の方々の雰囲気や予想できた。ボランティア経験での反省が授業で活かされた。

5.3.3. 日本語教師という職業に対する気持ちの変化

今回の実習を経て、当初の日本語教師という職業への想いがどのように変化したのかを聞いた。

(1)「実習に行く前、日本語教師という職業を、自身の進路としてどの程度考えていたか」を「考えていた・少し考えていた・考えていなかった」で答えた後、さらに(2)「今回の実習を経て、自身の考えはどのように変化したか」について自由に記述してもらった。その結果、7人中6人が(1)については「少し考えていた」、1人が「考えていた」と答えた。(2)については、7人中2人が「漠然とした夢から、具体的なものへと変わった」と答えたが、他の5人については、日本語教師の魅力や

仕事についてはより深く知ることができたものの、日本語教師を将来の職業として選ぶことは、経済的自立の面から不安があり、踏み出せない、といった記述が目立った。

<実習生の記述>

- ・今回の実習では私は教師として教える楽しさ、難しさ、成功した時のうれしさ、通じた時の達成感、準備不足のいら立ち、生徒とのコミュニケーションなど、非常に多くのことを学んだ。
- ・まだ進路として選ぶ覚悟は簡単にはできないが、実習によってより鮮明な選択肢となった。
- ・実習前までは、少し興味があるくらいだったが、頑張った授業を学生が理解してくれるうれしさを知って日本語教師に対する興味が大きくなった。
- ・実習を経て、学生の笑顔を見ていると日本語教師の魅力がよくわかった。しかし、実際問題、日本における給与の低さなどから、日本語教育に携わりたい気持ちはあるが、日本語学校の先生はあまり考えていない。

5.3.4. 進路への影響について

「今回の海外実習での体験が、進路（就職）活動をするにあたって、もしくは進路を決めるにあたって、何らかの影響を与えたと思うか」について、「与えた」と答えたのが4名、「わからない」

表3. 「日本語教育実習」における活動の達成度（最終アンケートより）

活動時期	質問項目	最大値	最小値	平均値	標準偏差
事前活動	(1)実習の意義を理解し、目的意識を持つことができた。	10	7	8.8	1.5
	(2)事前のニーズ調査、学習者情報をもとに、授業内容を考えることができた。	9	6	7.8	1.1
	(3)受入大学の担当者、指導教員、受講生同士とのやりとりができた。	10	6	8.8	1.7
	(4)渡航前に必要な授業のための準備ができた。	8	4	6.8	1.5
現地実習	(5)現地の文化や習慣に触れ、対応することができた（海外での生活を体験することができた）。	10	8	9.7	0.8
	(6)担当教員とのメール等を介してのやりとりや直接指導によって授業について話し合えた。	10	3	7.8	2.4
	(7)現地の人（学生等）とのコミュニケーションができた。	10	6	7.2	1.4
	(8)言葉が十分に通じない中でどのようにコミュニケーションをとるかを体験的に学べた。	10	7	8.5	1.0
	(9)授業見学をし、学習者や授業の様子について積極的に観察し、授業計画に生かした。	9	6	8	1.2
	(10)実際に担当する授業の教案作成を主体的に取り組む。	10	8	9.1	0.7
	(11)日本語教授のスキルが上達した（レベルに応じた教え方や、適切な説明などができるようになった）。	9	6	8	1.2
	(12)自分で構想を練ったり準備をしたりし、試行錯誤の中で創造的な作業をする体験ができた。	10	8	8.2	0.8
	(13)現地（海外）の日本語教育の現状や日本での日本語教育との違いを知ることができた。	10	6	8.2	1.5
	(14)実習生同士の共同生活、一つの授業を創りあげるための協働作業をすることができた。	10	8	9.5	0.8
	(15)教案で計画したことを実行に移すことができた。	10	8	8.7	0.8
	(16)教壇実習をする中で直面した課題を、どう解決したらよいか、自分なりに考えて行動する（考えて次回の授業につなげる）ことができた。	10	8	8.4	0.8
	(17)（授業での活動を）を自身で振り返り、内省できた。	10	8	8.8	0.7
実習後	(18)実習プログラムを振り返り、自他の活動について客観的評価をすることができた。	10	6	8.5	1.5
	(19)自身の活動をまとめ、報告することができた。	10	7	8.5	1.0
	(20)自身の成長を感じ、進路活動への動機として意義づけることができた。	10	7	8.2	1.3
総合	(総合評価として)あなたは、当初のあなた自身の実習に参加することの目的や達成したい、得たいと思っていたことが、トータル的にみて、どの程度実現できましたか。	10	8	8.7	0.8

が3名であった。「与えた」と思う理由については、「日本語教師の職業としての魅力を深く知ることができたこと」、日本語教師という仕事に就くかどうかは別として、「一つのことを達成する経験を得たこと」「現地の人のももの考え方などに触れ、視野が広がったこと」「日本以外のところで働くことを考えるようになった」などであった。

＜「与えた」の記述＞

- ・一つの授業を創り上げる達成感を感じることができた経験は就職活動で活かせると思った。
- ・日本語教師になるならないではなく、一外国に渡航した経験というのは、外国を知るという意味で、今何が必要とされているのかわかるのと、自分の中での視野も広がるため
- ・いつになったとしても、一度は日本語教師として働きたいと思った。

一方、「わからない」については、「日本語教師についてはわかったが、他の仕事との比較ができない」というものであった。

＜「わからない」の記述＞

- ・今、自分が知っている職業自体が少なく、日本語教師のことはある程度分かったものの他の仕事はこれから知っていくという状態。

6. まとめ／結論

以上、本稿では、海外日本語教育実習に参加した実習生が、どのような学びや気づき、心的変容を遂げたのかを、実習生の報告書等などの記述文からKJ法を活用して分析を行った。その結果、志望動機や目的では、(1)日本語教師を目指している、(2)大学で学んだことを活かしたい、(3)教授スキルの向上、(4)異文化コミュニケーション、(5)就職活動に役立てたい、(6)海外で教える経験がしたい、の6グループに分類でき、それらを図解化することで、相互の関連性について検討した。また現地実習中の学びについては、(1)ショック・不安・焦り・戸惑い、(2)他者とのかわりと学び、(3)観察・計画・準備、(4)内省・自己分析・課題の発見、(5)課題解決のための方法を模索、(6)協働(チームワーク)の大切さ、(7)現地の人、現地で出会った人とのコミュニケーション、の7つに分類できた。最後に、実習後のアンケートからは、「現地の文化や習慣への対応」「実際に担当する授業の教案作成への主体的な取り組み」「実習生同士の共同生活、一つの授業を創りあげるための協働作業」が最も実習生の達成感が高かった一方、「現地実習前の事前の準備」や「担当教員とのやり取り、連携の不足」

といった課題も残った。今後は、事前活動において実習先の現地教員とのやりとりをいかに活発化させるか、SNSなどの活用も含め、事前に学習者の日本語レベルや特質などの情報をどのように把握し、共有するか、その方策を考えることが必要である。また、将来日本語教師になるかどうかは別として海外日本語教育実習の経験を通し、日本語教師という職業をより深く知ることになったことが明確になった。さらに、本専攻の学びの特徴でもある専攻語の習得が、現地実習においても言語スイッチングの難しさを認識したり、有効性を実感したりするなど、実習生の学びにつながっていることがわかった。それは、志望動機の段階から「専攻語を活かす」ということを実習生自身が目的意識として持っていたことも大きく関係している。今回は、7名に限定した調査を行ったが、実習生の海外教授経験や現地語の習得度、英語能力といった実習生の属性による違いなど、過去の実習生の記録やデータも用いてより実証していく必要があると考える。

最後に、「社会人基礎力」⁴⁾との関わりについても言及しておく。海外日本語教育実習プログラムは、いわゆる「狭義の意味」における教師としての技術力を磨き上げるためのプログラムではなく、より優れた日本語教師を輩出するためのものだけでもない。海外日本語教育実習の過程において、学生自身が学んだ、チームワークや他者との協同、計画し、それを実践する力、課題に直面し、それを解決しようとする力等、参加した学が実習を通して得た「学び」や「気づき」、は、学生自身の心の成長に深くつながったとともに、いわゆる「社会人基礎力」養成の基盤となるのではなるものである。海外日本語教育実習がいわゆる狭義の実習だけではなく、萌芽的ではあるが、社会人基礎力養成のための学びともつながっていることが本研究により明らかになった。今後は、さらにデータを増やし、テキストマイニングなどを取り入れ、分析方法を充実していくなど、継続的に研究をやっていく。そして、プログラムの構築においては、狭義での教育実習の質を担保しつつ、それ以外の学び、すなわち社会人基礎力養成をも視野に入れたプログラムの開発が求められると考える。

注

- 1) 国内2機関のうちの1機関は、授業見学の実績はあるものの教壇実習の実績がないため、表1には挙げていない。
- 2) 川喜田二郎が考案したデータ分析の手法。詳しくは川喜田(2015)を参照のこと。

3) 独立行政法人国際交流基金が2014年から実施しているプログラム。アジア地域の中学校、高校における日本語クラスの現地教員のアシスタントとして、日本人を派遣している。詳しくは、国際交流基金アジアセンター HP 内、<<https://jfap.jp/partners/>> を参照のこと。

4) 経済産業省が2006年に提唱した「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」のことである。詳しくは経済産業省 HP 内、<<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/>> を参照のこと。

参考文献

- 文化庁・文部科学省 (2016) 法務省による日本語教育機関の告示基準の策定に伴う法務省告示日本語教育機関の教員の要件に該当する「日本語教育に関する課程」について (御連絡). http://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/kyoin_kenshu/pdf/yosei_katei_daigaku.pdf (参照 2018.11.10)
- 法務省入国管理局 (2016a) 日本語教育機関の告示基準. <http://www.moj.go.jp/content/001265460.pdf> (参照 2018.11.10)
- 法務省入国管理局 (2016b) 日本語教育機関の告示基準 解釈指針. <http://www.moj.go.jp/content/001264205.pdf> (参照 2018.11.10)
- 川喜田二郎 (2015) 続・発想法 KJ 法の展開と応用 第 61 版. 中央公論新社 (中公新書), 東京
- 黒木晶子 (2011) 日本語教育実習における実習生の学びについて: 実習報告書に書かれていることの分析をとおして. 文教・言語 (7) : pp.9-27, 広島文教女子大学人間科学部人間言語学科
- 日本語教育施策の推進に関する調査研究会 (1985) 日本語教員の養成等について. 文部省. http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19850530001/t19850530001.html (参照 2018.11.10)
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 日本語教育のための教員養成について. 文化庁, http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf (参照 2018.11.10)
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1997) 日本語教育の実習—理論と実践—. アルク, 東京
- 三枝優子 (2011) 日本語教育実習での学び: 教育実習レポートの分析から. 言語と文化 23: pp.50-63, 文教大学大学院言語文化研究科付属言語文化研究所
- 横溝紳一郎, 迫田久美子, 松崎寛 (2004) 日本語教育実習におけるアクション・リサーチの役割. JALT journal: journal of the Japan Association of Language Teachers 26 (2) : pp.207-22, 全国語学教育学会

Psychological Changes of Student Teachers in a Japanese Language Teaching Overseas Training Program (: Based on a Qualitative Analysis of Written Descriptions by Student Teachers)

Shio WATANABE¹, Toshiyuki IMANISHI¹

This paper provides a qualitative analysis of written descriptions by student teachers who joined a Japanese language teaching overseas training program and elucidates their psychological changes: awareness and learning.

The analysis shows that the students' reasons for applying for the program can be divided into six categories: 1) to be a Japanese language teacher, 2) to make use of their knowledge and skills learned in the university, 3) to improve their teaching skills, 4) to practice intercultural communication, 5) to use the experience for their job hunting, and 6) to have an experience of teaching overseas. What they learned from this training program can be divided into seven categories: 1) experiencing an unsettled state of mind such as shock, anxiety, impatience and puzzlement, 2) learning from an interpersonal relationship with others, 3) recognizing the importance of observation, planning and preparation, 4) appreciating the meaning of introspection, self-analysis and the discovery of a task, 5) searching for a solution to the task, 6) acknowledging the importance of collaboration, and 7) enjoying communication with people they got to know abroad. According to a questionnaire sent out after the program, the student teachers were highly satisfied with their adaptation to local customs and culture, taking the initiative in planning their own teaching, and living in a group and collaborating with other members. On the other hand, making sufficient preparations in advance, and keeping close cooperation between student teachers and teachers abroad are challenges that will need to be addressed in the future.

KEYWORDS: Japanese language teaching
overseas training program, student teachers,
psychological changes, awareness and learning,
KJ method

2019年2月27日受理

1 Faculty of Foreign Studies, Kyoto Sangyo
University