

「教育実習が日本語教育に与える影響-トルコ・チャナッカレ 3 月 18 日大学における教育実習を中心として」

広瀬研也（キングサワード大学援護翻訳学部）

要 旨

非日本語母語話者の日本語教員養成のための教育実習は、実習者にのみ影響を与えるのではない。実習者から授業を受けた学習者は将来の自らの具体的なモデルを見ることになるし、指導した教員は自らの授業を見直す機会を与えられる。またその授業の見直し作業からその教育機関の日本語教育の目的という基本的な問題を考える機会も生じる。

【キーワード】教育実習 日本語非母語話者日本語教師 自己成長 実習指導

The Influence on Japanese education of teaching students -The Case at Turkey Canakkale 18 Mart university

HIROSE Kenya

Purpose:

The act of teaching done by a Japanese teacher training those whose mother tongue is not Japanese does not affect only the person who is in training. The learner who takes a class will watch their own future concrete model, and is given the opportunity to consider this when the teacher who has been taught has their own class reviewed by a trainer. In addition, reviewing the class gives an opportunity to think about the basic problem of the purpose of Japanese education in the educational institution.

1. 目的

筆者の前任校であるトルコ・チャナッカレ 3 月 18 日大学は、教育学部外国語教育学科の中に日本語の専攻があり、そこで学ぶトルコ人学習者は、卒業時には中等教育機関での教員（日本語）の資格を与えられる。

当然、語学としての日本語の授業の他にも日本語教育方法、教科書分析等の日本語を教えるための授業があり、それらの集大成として 4 年次には教育実習が行われる。それまでは、大部分が受身の姿勢であった学習者たちにとって、教壇に立ち日本語を教えるということは、姿勢を飛び越して立場が変わることであり、それによって授業に対する見方が変化することは当然とも言える。教育実習によってその授業観が変化するのは、教育実習の実習者のみではない。それを指導する教員もまたそうであり、そして実習者の授業を受け

た学習者もまたそうではないかと考える。2006 年夏の発表原稿を改めて本稿を書くにあたり、「教育実習が日本語教育に与える影響」と改題したのは教育実習が単に実習者のみならず、その日本語教育機関に属する多くの人間に対して影響を与えると考えられたためである。なお、以下の用語は、本稿では次のように意味を限定して使用する。

「教育実習」：科目名としての教育実習の授業

実習者：「教育実習」を受講している 4 年次の学生

学生：初年度のクラスの学習者

指導者：「教育実習」で各実習者を指導する教員

担当者：「教育実習」の担当教員

実習授業：実習者が教師となり、学生のクラスで行う授業。短時間のものも含む

2. トルコの日本語教育の状況及びチャナッカレ 3 月 18 日大学のカリキュラム

表 1 から分かるように、トルコの日本語学習者であるが、日本語学習者数の多い国と比べてもその差は歴然としている。また地理的に近いヨーロッパの国や中東の国と比較しても、日本語学習者数の割合は多くない。そのため大学で日本語を勉強しても、日本語を使う職に就ける卒業生は少なく、毎年 20 人程度の卒業生の中で 5 人前後程度である。そして、一般の中等教育機関では外国語としての選択に日本語は含まれていないため、卒業しても、中学・高校で日本語の教員として働く機会は、ほぼ閉ざされていると言ってもよい。わずかにトルコ全土で 2 つの高校が正規の科目として日本語を登録している。しかしそれぞれ 1 つずつしかクラスがないため日本語教師の枠は 2 名となっている。つまり実際の教員にはなれないということを実習者は承知して「教育実習」に臨む。そして、実習者の動機はもちろんだが、指導者自身の「教育実習」に対する動機も、保ち続けるのが困難な状況にある。

【表 1 国別日本語学習者の割合】

| | トルコ | 大韓民国 | 中華人民共和國 | オーストラリア | アメリカ合衆国 |
|--------------------|-------|---------|---------|---------|---------|
| 日本語学習者数 | 1,340 | 894,131 | 387,924 | 381,954 | 140,200 |
| 人口 1 万人あたりの日本語学習者数 | 0.2 | 187.1 | 3.0 | 193.8 | 5.0 |

国際交流基金日本語国際センター 2003 年調査及び外務省より(1)

次にチャナッカレ 3 月 18 日大学のカリキュラムについてだが、ここでは主に語学ではなく語学教育に関する授業について述べる。大学の機構上は、語学が不得手な学生は最初に 1 年間語学センターで、当該の語学のみを勉強し、その後学部の 4 年間で語学教育について学ぶということになっている。しかしこれは英語やドイツ語等の中等教育機関でも教える

れている外国語を前提にした制度であり、日本語の場合は上述したように中等教育機関で日本語を教えている所がほとんどないので、大学に入学してくる学習者はすべて、最初から日本語学習を始める。そのため、実質的には学部の前半 2 年間も語学の授業に重点を置かざるを得ない。

そのため表 2 のように、日本語教育関連の授業が本格的に始まるのは 3 年次からで、実習授業を行えるだけの能力を養成したとは言いきれない。加えて学習者の側にも教員の側にも「1 番の目標は日本語のレベルを上げること。語学教育の能力は 2 番目」という意識があるために語学教育関係の授業は付属扱いになりがちである。その意識の問題も「教育実習」を開始するにあたり問題となる点である。

【表 2 教師養成関連科目 () 内は週あたりの授業時間数(2)】

| | | トルコ語による授業 | 日本語による授業 |
|------|----|-------------|-----------------------------|
| 1 年次 | 前期 | 教職入門 (3) | |
| | 後期 | | 学校体験 (5) |
| 2 年次 | 前期 | 発達と学習 (3) | |
| | 後期 | 教育計画と評価 (5) | |
| 3 年次 | 前期 | | 日本語教授法 (4) 教育技術と教材作成 (4) |
| | 後期 | 教室管理 (4) | 特別教育方法 (4) |
| 4 年次 | 前期 | | 教科書分析 (2) 学校体験 (5) |
| | 後期 | 教育指導の方法 (3) | 教育実習 (8) |

表 2 の授業は全て必修で、かつこれ以外の授業を受講するチャンスはない。またそれぞれの授業、特にトルコ人教員が教える授業と日本人教員が教える授業の間の連携がとれておらず、お互いにどんな内容を扱っているか知らないままそれぞれの授業を行っているのが現状である。

「教育実習」は、4 年次後期に開講となっている。筆者が着任する以前は、「実習授業を 1 回実施して終わり」というイベント的な「教育実習」が行われていたが、計画 (実習) 授業 反省 (次の) 計画、というサイクルを実習者に体験してもらうためには、後期の 3 ヶ月では全く不足なので、暫定的に以下のようなスケジュールに変更した。

前期中間試験 (11 月中旬) まで：授業見学や教案の書き方 (授業準備) の指導。

前期期末試験まで (1 月初旬)：10-15 分程度の短い実習授業、授業見学

後期中間試験まで (4 月初旬)：20 分前後のやや長めの実習授業の後、45 分の実習授業 (採点対象授業)

3. 「教育実習」実施の問題点と改善点

「教育実習」の内容が 1 回きりのイベント的な実習授業のみで終わってしまっていた背景には大きく分けて 2 つの問題があると考えられた。

まず物理的な時間の問題である。実習授業に使われるクラスが 1 クラスしかない。そのため、実習授業の時間として実習者 1 人に 1 時間を使ったとしても、実習者全員が終わるためには 30 時間を要する。これは学生の 10 日分の授業にあたり、学生に正規の授業を受け権利があることを考えると 30 時間以上は、実習授業に使うことができなかつた。また、この 30 時間だけでも、多過ぎるといふ他教員からの意見もあつた。

正規の授業以外で時間をとつて、ということも考えたが、今度は大学の「教育実習」規定「正規の教育機関で行われる授業において実習授業を行う」に抵触するためできなかつた。また、実習者も、当然のことではあるが、なるべく自分たちが実習授業をするクラスの見学をしたがるので、実習授業用のクラスを設定するということではできなかつた。

次に実習者の授業観の問題である。実習授業をする、教師になるという意識をほとんど持たないまま進級してきているため、授業計画を作つても、日本語母語話者教員の授業をそっくりそのまま模倣したものか、まったく熟考された跡のないその場限りの授業計画であることが多い。そのために以前の指導者や担当者は学生の授業が混乱することをおそれ、極力実習者と学生が接触しないようにしていた。これは最初の時間・回数が少ないという問題にも繋がる。

そのため実習者は、今まで授業を学習者の視点でのみとらえており、教える立場の視点からとらえた経験がない。そのため授業を考えようとしても独りよがりな計画を作つてしまうことが多かつた。授業観と書いたが、そう難しい話ではない。例えば、ある実習者は実習授業の計画を書かなかつた。理由は「やればできる」ということであつたが、詳しく聞いてみても、授業の計画らしいものがほとんどなかつた。どんな例文を使うか、教科書以外の教材を使うか、等の質問にこの実習者は全く答えることができない。いいほうに理解して「頭の中にはあるが、それを表現できないのだろう」と指導者は考えたが、これではある程度安心して実習授業を任せることができない。さらに事前に計画を作り、それを吟味することの必要性が理解できない実習者も存在した。また「楽しい授業がいい授業」と考え 1 時間ゲームをし続けたり、正解した学生にジュースを教室でプレゼントする（そのため 3 ダースくらいの缶ジュースを持って来て授業を始める）、実習授業の前に後輩である学生に台詞を覚えこませて、授業（というよりも劇なのだが）をする等、「教える」ことや「授業目的」を理解していない例が見られた。また周囲の実習者が、そのような行為を積極的に批判できる材料を持っていないということもあつた。トルコ人教員による教師要請関連科目が非常勤講師によるものが多く、トルコ人教員と日本人教員との連絡がなされていないことの積み重なりが、最後の「教育実習」で噴出したと思われる。また規定どおりの時間数では実効をあげることができないからと、2 つの学期を使い、実習者と指導者の都合のつく時間に指導をするという形にした結果、実習者が「教育実習」を一科目として考えていない様子もあつた。それは授業観の問題とも重なり、とにかく実習授業さえすれ

ばいいという意識につながっていた。そのため指導者が実習者の計画を否定し続け、結果として自分たちが初年度に受けた授業を、記憶の限りそのまま真似をするということも見られた。これだと日本語母語話者教師の授業を非母語話者の教師が実施することになり相当無理があった。これには実習者が行う実習授業が採点されるため、実習者が失敗、つまり落第を心配し、自分たちが受けた授業とそっくり同じものをすれば問題がないと考えたためだと思われた。

筆者が担当者であった 2000 年から 2005 年の間、上述の問題を解決するべく、まず以下のような原則の変更を行った。

まず時間・回数については、回数を多くすることに留意し、見学の時間にも短い時間を与えて教壇に立つ経験、学生の反応に直に触れる経験をしてもらったり、学生をいくつかのグループに分け、そのグループごとに実習者 1 人についてもらい、教えてもらう等の工夫で時間・回数の少なさをカバーするようにした。

また授業観の問題については、まず見学・模擬授業を増加し、事前指導を適切に行うことで、見学のポイントを認識させ、教師としての視点を持つ練習を重ねることとした。さらに採点基準の変更を行った。それまでの実習授業が 100%の採点基準を変更し、実習授業での失敗がそのまま落第点につながらないようにした。具体的には実習授業を 40%、見学、授業準備のためにつける教育実習日誌を 60%とした。この改善により思い切った独自性のある授業が期待された。特にトルコ人日本語教員が在籍せず、日本語母語話者教員の授業しか実習者が見ることがないため、トルコ人日本語教師としての独自性を発見してもらえるのではないかという点が期待された。一方で実習者の授業が無秩序になってしまうという心配が「教育実習」に関わらない教員から出されたが、実習授業にいたるまでの指導を適切に行うことで防止することとした。

また 100%完全な授業は教師になった後も引き続いて追い求めるものであり、授業の目標は「実習者に完全な授業の方法を覚えてもらう」ことではなく「常に授業をよいものにしようという態度を身につけてもらう」ことであることを明確化し、指導者から実習者に伝えた。具体的には授業見学の感想を話し合う場等で、指導者の授業を批判してもらい、その上で実習者と指導者がどうすればいいか話し合うスタイルを確立した。

このような改善点を教員の代表者に説得するにあたり、筆者は「自己成長できる教師」を目標にあげた。もちろん日本語母語話者の日本語教師にとっても必要なことであるが、ことトルコにおいては、より一層必要であると感じたからである。なぜなら、トルコに存在する数少ない日本語教育機関の大半が日本語を教える教員が一人だけという実情があるからである。もし実習者が卒業して日本語を教える地位に就いた場合、そこにはアドバイスを求める先輩もいなければ、一定期間の後に研修を受けさせてくれるシステムも存在せず、自分自身で授業の内容を吟味し、方法に磨きをかけなければならない。そのためには、実習者である間に自己成長の方法を身につけてもらう必要度は高い、と説得した。代表者は大幅な変化になるこの改善点にかなり難色を示したが、この「自己成長できる教師」の

養成というキーワードが効力を発揮し、改善への道が開かれた。

さらにこの目的を達するため、以下のような細かい点にも注意した。まず実習授業におけるトルコ語の使用を許可した。それまでは「日本語母語話者である指導者が理解できないから」という理由で実習者は実習授業をすべて日本語で行っていた。しかし実習者も学生も全員トルコ語母語話者である、この状況でトルコ語の使用を禁止することは、トルコ語母語話者の日本語教師の長所を否定しているようなものである。そのためまずこの点を変えた。また見学や授業準備の時間が増え、またそれらの時間を採点することになったので、教育実習日誌という書き込み式のノートを実習者に持ってもらい、「教育実習」の活動について記録をつけてもらうことにした。また、それまでは指導者が忙しくて時間がとれない、という理由でなかった見学の後の話し合いの時間も作り、見学・実習授業を問わず、学生の授業に参加した実習者は基本的にこの話し合いに参加するように決めた。「教育実習」は週時間割上決められた時間を持たない。そのためこの話し合いの時間が実質的には「教育実習」の授業時間とも言えた。この時間に「どんなにささいな、或いは常識的だと思われる質問でも、実習者の質問にはできる限り丁寧に答える」「担当者の失敗等を、虚勢をはずし正直に伝えること」の 2 点を中心にして指導を行うように、担当者から指導者へ注意を促した。いずれも生身の教員とその考え方に触れることでプロの教員でも苦労して、失敗しながら教えているという現実を、実習者に体感してもらう必要があると考えたからであった。そうすることで、これまでの経験上知っている授業や教師用マニュアルにあるような無難な授業ではなく、その実習者本人にしかできないと考えられた実習授業を躊躇わないようにしてもらおうと考えた。指導者は、計画通りに進んだか、学習者との対応は適切だったか、学習者の能力に合っていたか、板書の書き方、立ち位置、話すスピード、あらゆることにおいて自分の授業を反省するという形で実習者にプロの教員でも苦労し、失敗している点が多々あることを伝えた。これは指導者でも指導できないことがあり、だからこそ、実習者自身に考えることを促すとともに、実習者がプロの教員になっても、授業や教え方について考え続ける必要があるということを実感してもらうのに有効であったと思われる。

この指導の時間については、実習者が慣れてきた後期において、実習者が指導者が気がつかない点を指摘できるようになったクラスもあった。実習者から指摘が出され、指導者がその意見に真摯に耳を傾けることができる関係が出来上がると、この時間は指導というよりも、寧ろ実習者と指導者が協力していい授業を考える時間ともなった。

最後にそれまで禁止されていた実習者同士で、学習者役・教師役に分かれて行う模擬授業も許可した。このようなことまでがそれまで禁止されていた理由は未だに不明ではあるが、基本的に実習者を含む学習者全体を教員の管理下に置こうとする傾向があったのは事実である。その管理体制の結果「指導者から言われたことだけを素直に実行する」だけの実習者の態度が生じていると考えられたので、なるべく実習者が自ら行動を起こすことができる環境を整えた。そのことが「自己成長」の能力に直結すると考えたためである。

4. 改善後の反応

それでは上述の変更の上実施した「教育実習」の結果について実習者、学生、指導者・担当者、機関にわけて述べる。

4-1. 実習者への影響

実習者の感想文・反省文の中から、代表的な意見をそのままの形で抜き出してみた。これらからどのような影響があったと考えられるだろうか。

A：今十分な準備をしたら何でも教えることができると思う。しかし、その準備は教え方の準備である。もちろん教えることについても準備をしなければならない。

B：今年まで日本語の授業を一生懸命に勉強した私は、力いっぱい学んできたということは良い先生になれるわけにはいかないということをよく理解しているからである。

C：教える時間のバランスをできない。

D：実習の時間は少ないと思った。

E：もっと教え方を具体的に教えてください。

F：その時教師になりたくなかったから、何かを教えるやる気もなかった。

「教育実習」が始まる前は、ほぼ全ての実習者が「自分は日本語を教えることができる。なぜなら日本語を知っているから」と自信を持っていた。それが実習後には「いや、日本語を教えるのは難しい。まだできないことが多い」と前向きな意見と「うまくできなかったのは私の責任ではない。」と後向きな意見が見られ、両者はほぼ半々と言ってよい。例えば前者はAのように現在の自分の能力をある程度認識していると考えられる。また、Cのように具体的に不足している能力をあげることもできる。Dも、好意的に解釈すれば、「教育実習」のシステム上の欠陥を見抜いた上での発言とも考えられる。

B、Fはどちらかと言えば教師になりたくない、なれないのに「教育実習」をしなければならなかったからという言い訳のように見られる。Eは判断に迷うが、指導者に責任がある、としているのなら後者となるだろう。

実習者の就職希望調査で「毎年日本語を教える職業」を目指す実習者が増えつつあるのは「教育実習」を肯定的にとらえる実習者が増えていることを示すと考えてもよいと思う。つまり基本的な方向性は間違っていないと思われる。しかしまだ半分近い実習者に後向きの感想を書かせてしまう原因はやはり教職につけないという現実的な問題の存在であると思われる。

一方、担当者が「教育実習」の実施以前に予想しえなかった影響としては次のような点あげられる。実習者へのフィードバックを実習後すぐに時間を作ったことは、もちろん第一義的には、授業を見た後、その鮮明な記憶をたどりながら、指導者の説明を聞くことができるという点で実習者の授業観に影響があると考えられる。しかしそれ同様、或いはそれ以上に、日本語教師の1日の仕事ぶりを詳しく見たり、本音の苦労話を聞くことで「本当に教えている教師でも考え・悩みながら授業をしている」ということが実感できたこと

が影響としてあげられる。これは「自己成長できる教師」つまり自己研鑽をつめる教師を育てる際の心構えとしては非常に有効であったと考えられる。事実、実習者の感想文・反省文には「日本語教師が、一つの授業に対してこんなに色々考えているとは知らなかった」とか「教師が今日の授業が失敗だったと感じることが度々あるとは思わなかった」といった驚きが現れる。このことから、実習者自身が自分が完全な授業ができなくても恥ずべきことではないと考えてくれれば非常に大きいと思う。ただし、それ以降「だから失敗しても大丈夫だ」という考えにならないように指導する必要性はより高まった。

また学生から実習者への感謝の言葉や「よく分かりました」「楽しい授業でした」という好意的な感想が、例えそれが形式的であるにしろ、実習者の動機に強く働いている様子も見られた。これは先に実習授業を終え、学生から好意的な評価をもらった実習者に、他の実習者が丹念に意見を聞いたり、アドバイスを求めたりする姿や、それまでよりも卒業後に日本語を教えることを希望する実習生が増えたことから、そのように思われた。また、「教育実習」用に筆者自らが執筆した教科書を翻訳したり、新しい版を作る協力をしたい、といった申し出が見られたことから、実習者の日本語教育に対する動機の高まりがうかがえる。

4-2 . 学生への影響

実習者の授業を受けるのは、後輩の学習者だが、彼らにとって、今までは自分たちの未来の姿を見ることはできなかった。日本人教員のみであったためである。しかし、実習者が教えることで、トルコ人として日本語の教員の姿を直接見るできるようになった。このこともあるため、実習者はあくまで「先生」として扱うことを学生に求め、また実習者にも「先生」として振舞うように要請した。先輩後輩の関係で困難かとも思われたが、学生は日本人教員と同様に授業を受けていたようである。ただし、トルコ語での質問が可能であるにも関わらず、遠慮したためか、または、日本語の教員を意識しすぎた実習者がそれを禁じるような雰囲気を持っていたか、あまりトルコ語での質問は多くなかった。

また学習者の口からも「日本人の教員の授業が減って損をした」という感想は聞かれず、寧ろ普段が日本人教員の授業だけであることから、いい意味での気分転換になったようである。もちろん実習授業がうまくいかなかった場合は学生の反応は厳しいものであったが、逆に自分ならもっとちがう方法で教える等の意見も出されるようになり、4年後の「教育実習」に向けてよいスタートを切ったとも考えられる。

こういった点から当初、実習に関わらない教員からの「学習者に不十分な授業という不満が残る」という危惧は、回避可能であることも判明した。

4-3 . 指導者への影響

次に指導者への影響であるが、これは筆者も含めて、普段の授業がいかに手を抜いた授業になっているかを思い知らされたことである。具体的には指導者が学生のクラスの授業

の教案を基本通りにきちんと書くようになったことである。これは特に実習者が指導者の授業を見学する場合に教案を事前に見せてほしいと依頼するためである。指導者は、初年度のクラスを担当している教師が選ばれるため、経験 2 年程度の比較的若手の教師が選ばれることが多い。初級のクラスで実際の実習の授業を行うためである。そのためある程度の自信と共に慢心も生まれてきている。教案のみならず授業準備がなされていない場合もあり、教案が書かれたとしてもメモ書き程度であったりする。しかし、実習者に提示するとなると、きちんとした形式で書かざるを得ない。またそうやって教案を書くことで、基本に戻って、きちんと授業内容を考えることもできる。そのことが教案だけでなく、授業そのものの改善にもつながったケースがあった。

また、実習者から「なぜこの教材を使うのか」「なぜこう教えるのか」といった質問を受けることも、それらの問いを今一度自らに問い返すことになり、その結果、授業に対してより本質的な部分から考えるようになった。例えば、それまで「前任者が使っていたから」という理由で選んでいた教科書について、現在のクラスに適しているかを考え直した、ということ等が見られた。

4-4 . 機関全体への影響

上述したように、実習者を通して、学生・指導者双方に影響を及ぼしたと見られる「教育実習」の改善であるが、機関に対しても若干の影響があったと認められる。例えばそれまでは下級クラスでは考えられることのなかった、日本「語」の授業の中に将来の「教育方法」について勘案し、取り入れた授業が行われたこと等がある(3)。

しかしながら影響は、多くの場合教員が「余計なことをするべきではない」という反対・被害者意識をあらわにしたことで、明確化された。その中には一部の指導者も含まれ、「教育実習」を過小評価している。特に対外的に代表的な立場にいる教員が「教育実習」を「時間がかかるわりに効果のない不必要な授業」ととらえており、大学のカリキュラムにあるから、せざるを得ない、できるだけ、「形だけしたことにすればよい」という評価を下していることが問題であった。

確かに、1のトルコの日本語教育事情のところでも記したように、「教育実習」を綿密に行ったとしても、日本語を教える教員になれる卒業生はほとんどいない。「教育実習」に割く時間があるなら、もっと就職に役に立つようなことに、授業時間や実習者・指導者の労力を使うべきではないか、という見方が出てくるのもある意味では仕方がないと言える。

しかしそのような現実よりも教員がそう思っていることが、より実習者の動機をそぐ原因になっているように感じられた。教員が「教育実習」は邪魔な授業である、と考えていることが直接的にも間接的にも実習者に伝わってしまうためである。

他にも「教育実習」に関わらなかった教員からは「学習者が教員を見下す可能性がある」という指摘も出された。これは実習者と指導者との話し合いの時間で、教師であっても失敗することもある、ということを実習者でもある実習者に伝えたことが問題視された。指

導者として「教育実習」に関わった教員からは、学習者がそのような反応をしたという感想は聞かれなかった。「指導者として実習者、つまり学習者とつながりが強化された教員と、そうでない教員とを、学習者が区別して見るようになったということではないか」これは担当者が個人的な意見として述べたことである。

一方、指導者の中からは、日本語を教えに来たのであって実習の指導に来たのではない、実習の指導を経験したことがなく不慣れである、時間的にきつい、等の反対論が出た。

さらに、これは実習者が「教育実習」に対して素朴に抱く質問でもあるが「なぜ、教師になれないのに、教師になるための勉強をここまでしなければならないのか」という疑問が指導者からも出された。

5. 今後の課題

以上のことから考えられる、今後の課題としては次のようなことがあげられる。

まず指導者の問題点について述べたい。まず、中学校・高校での教育経験又は資格のない担当者が多いため、「日本語教師」を養成するための教育実習という側面が強い。つまり中等教育の教師を育成するという側面が弱かったり、忘れられていることが多い。また、中等教育の経験や資格のある日本人教員がいても、「教育実習」やその他の教育方法関係の授業の担当にならないことが多い。担当者は初年度のクラスを担当している教師が選ばれるが、その結果担当者には、経験の長くない若手の教師が選ばれることが多い。そして、若く、日本語教育への情熱に満ち溢れているからこそ、そのような担当者の指導は「日本語教育」一辺倒になりがちである。そして、経験が浅いために、授業の多様性に欠ける点がある。その結果、実習者の授業計画、実習授業に問題点を指摘、訂正を加えるだけの指導が見られた。もちろんそれは必要なことではあるが、悪い部分を指し示し、その訂正を求めるだけの指導では、実習者の動機は長続きしない。もともとの動機が低かったことをふまえて、自己成長へとつながるように、動機の持続という長期的な視点を持った指導方法又は指導者が望まれる。現状のように「日本語教師の経験があるから、実習者の指導もできるだろう」という安易な考え方では、この点は決して解消されないだろう。

次に実習者の問題としてあげられた授業に対する態度、或いは授業観の育成であるが、これについては、実習者自身に対するものよりも、機関に対する課題ということになるだろう。つまり自己成長を可能にする能力をどのように育成するか、それをカリキュラムや授業内容に盛り込むかという問題だからである。自己成長を可能にする態度、能力は短期間では非常に困難であることから、下級学年の時からその育成を考える必要がある。もちろん、語学の習得にほとんどの時間が割かれるため、新たに授業や授業内容を設けることは不可能であるが、語学の授業の中に、関係する内容や方法を盛り込むことは可能だろう。

実習者が教員となる時、彼らは決して教授機械になるのではなく一人の人間としての教員となるはずである。オーバーな言い方をすれば、「教育実習」は日本語や日本語教授の「能力」よりも「人間」を育てる授業である。「教育実習」を簡素化、形骸化することは、確か

に能力を育てる機会を増加することになるかもしれない。しかし、日本語教育の目的は語学の能力を育てることのみであろうか。筆者自身日々、学習者の日本語能力がどうしたら伸びるかに頭を悩ませている。それは当然のことであるが、例えばトルコという国で、その国の大学で、その大学の教育学部で、日本語を教える目的を「日本語能力を伸ばすこと」だけに絞ってしまっているのだろうか。

そのように考えると、中等教育機関の日本語担当教員養成機関である当専攻での日本語教育は初級も含めて独自のものになる必要があるだろう。そのことは具体的には教材の選定等に影響してくる。現在、教材として使用されている「みんなの日本語」は、それ自体が優れた教材であることは筆者も日々の授業の中で感じている。しかし上述したような使命を持つ、授業においては内容及び方法に再考が必要であろう。

先述したように現在までに、語学としての日本語の授業内で教育方法等の能力を養成するように工夫された授業の試みもあるが、まだはっきりとした結果を出すには至っていない。これらの実践や研究を進め「教育実習」の教材開発に発展させることも必要である。この度の「教育実習」では、筆者が独自に作った教材(4)を使用した。あくまで日本語母語話者の視点のみに限られており、より視野を広げ多くの実践に裏打ちされた教材を実習者に使ってもらう必要性を感じる。

6. おわりに

「教育実習」の担当者として、様々な試行錯誤を繰り返した挙句、筆者は非常に基本的な問題に戻ってしまった。しかし、日々の授業とその他の事務作業に追われる中で、自分が携わる日本語教育の目的を、外から与えられる形ではなく、改めて自ら考えるきっかけを与えてくれたことは、大きな意味があったと思う。そういう意味で担当者に対する「教育実習」の影響は普段忙しさに追われている中で後回しになりがちな「何のために、どんな日本語を、どのように教えるか」について改めて考えるきっかけを提供したと言えるだろう。またこれは「教育実習」が、実習者だけでなく、日本語教授の能力だけでなく、広く、その教育機関に影響を与えると筆者が考える根拠ともなっている。

注

- (1)国際交流基金 http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/news/0407/07-01.html (トルコのもものは 1998 年 <http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/2003/turkey.html> のもの) 及び外務省ホームページ <http://www.mofa.go.jp/mofaj/area/index.html>(いずれも 2005 年 1 月 15 日確認) より
- (2) 2004-2005 年度のもの。年度によって時間及び授業の名称に若干の異なりがある。
- (3)例えば松浦他(2003)、広瀬(2005)等がある。
- (4)教科書としては広瀬(2005)「先生、どうして-日本語教師になりたいトルコ人のための本」チャナツカレ日本語日本文化研究会を作成、使用した。また「教育実習日誌」も作成、

使用した。

参考文献

- (1) 荒川友幸 (2003) 「『辺境』における日本語教育」2003 年中東日本語教育セミナー資料、中東日本語教師連絡会
- (2) カイザー シュテファン (1995) 「ノンネイティブ日本語教師の役割-異文化間教育の現場としての日本語教室を目指して-」筑波大学留学生センター日本語教育論集第 10 号、p95-106
- (3) 顔幸月 (2002) 「教師の母語使用に対する学習者の意識と成績との関係」平成 14 年度日本語教育学会・中国地区研究集会予稿集、p123-129
- (4) 小出詞子 (1987) 「『日本語教師養成』遍歴」日本語教育 63 号、p42-51
- (5) 駒井明 (1995) 「外国語教授法理論と経験的知識」南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻「第三回南山大学日本語教育・日本語学交際シンポジウム報告書」p189-196
- (6) 第 2 回トルコ日本語教師会事務局 (2003) 「トルコ日本語教師会報告書」
- (7) 広瀬研也 (2005) 「『視聴覚』の授業とは何か」日本言語文化研究第 8 号 p40-47
- (8) 松浦直美・広瀬研也 (2003) 「『学生が教師役を務める授業』についての実践報告」Canakkale 日本語・日本文化研究第 2 号 p9-10
- (9) 水谷修 (1987) 「日本語教育専門家養成の基本計画」日本語教育 63 号、p33-41
- (10) 水谷修 (1995) 「今の日本語教育に求められているもの」南山大学大学院外国語学研究科日本語教育専攻「第三回南山大学日本語教育・日本語学交際シンポジウム報告書」p177-187
- (11) 劉秋燕 (1998) 「非母語話者教師の日本語力不足の問題について」名古屋大学大学院文学研究科日本語文化専攻「1997 年度日本語教育実習報告-計画・実践・反省・発見-」p185-191