

日本語教員養成課程履修生の言語教育観

－「教える」体験を通じた気づきについての一考察－

戸田淑子・亀井元子・今井寿枝

要旨

国際交流基金関西国際センターの「国内大学連携大学生訪日研修」では複数の国内大学の日本語教員養成課程履修生を対象に「日本語教育現場体験」を実施している。「現場体験」では履修生が実際に教壇に立ち、研修参加者（日本語学習者）に「教える」体験をする。本稿では、「教える」体験について、参加した履修生 2 名に対して実施した事後のアンケート、及びそのフォローアップインタビュー調査の結果から履修生の言語教育観について考察した。調査からは履修生 2 名の言語教育観として、【導入の自然さ】【授業の組み立ての自然さ】【学習項目とする言葉の自然さ】【授業の雰囲気】の重視という 4 項目が抽出された。これらの言語教育観は、大学の日本語教員養成課程での学びや、英語学習での経験に影響を受けたものであったこと、また、履修生は「教える」体験のさまざまな過程で段階的に気づきを得ていくため、そのことを踏まえた上で履修生の指導に関わる必要があることなどが示唆された。

キーワード

日本語教員養成課程履修生、「日本語教育現場体験」、「教える」体験、言語教育観、気づき

1 はじめに

国際交流基金関西国際センター（以下、JF 関西）では、「国内大学連携大学生訪日研修」において、国内大学で日本語教員養成課程を履修する学生（以下、履修生）が日本語教育の現場を体験する「日本語教育現場体験¹（以下、「現場体験」）」が行われている。この「現場体験」では、国内の 10 前後の大学から参加した履修生が実際に教壇に立ち、研修参加者（日本語学習者）を対象に授業を行う「教える」体験も実施している。「教える」体験では、授業のテーマが同じであっても大学によって全く異なる授業展開になることが多いが、筆者らは、それが言語教育観の個別性に起因するののかということに興味を持った。本稿では「現場体験」実施後に、履修生 2 名に行ったアンケート、及びそのフォローアップインタビュー調査の結果をもとに、彼らがどのような背景を持って「教える」体験に臨んだのか、どのような言語教育観があったのか、について考察する。そして、これらの結果を「教える」体験に臨む履修生に対する指導や支援を考える際の参考としたい。

2 先行研究

1980 年代以降、外国語教育において教師養成や教師研修は「教師トレーニング」から「教

¹ 本体験の目的、概要、評価等の詳細については、今井（2011）を参照。

師の成長」へと転換が図られ、教授活動評価、自己研修型教師、アクションリサーチ、内省などが求められるようになった(岡崎・岡崎 1997)。日本語教育においても、岡崎(2000)や藤森(2005)らの「教師の成長」の視点から実習生自身の内省や気づきを重視する報告、横溝他(2004)のアクションリサーチを導入した教師成長型日本語教育実習の報告が見られる。

岡崎・岡崎(前掲書:16-17)は教授活動の評価は自己研修型教師の養成の場になり、その際、学習者のさまざまな側面について観察し、分析することと、自分の持っている言語教育観をよく知ることが必要だと述べている。そして、「日々の授業は、自覚されない場合がほとんどであるが、言語教育とはこのようにすべきものだとか、このようにすると効果的だとかいった言語教育についての一定の見かた(これを言語教育観という)に基づいて進められている。」と指摘している。また、Richards and Lockhart(1994:29-31)は、教師がどのように教えるかは教師のビリーフと関係し、そのビリーフは教師の教室内での行動の根拠をなすとしている。そして、教師のビリーフは言語学習者としての教師自身の経験、個人的要因、教育学的あるいは研究に基づいた学習原理、アプローチやメソッドに由来した原理などから得られるとしている。実習生の言語教育観について、横溝他(前掲書:213)は、実習生の実習前と実習後の内省を比較し、実習後に自己成長の態度が養成されたと報告しているが、実習前には教師からの意見の影響が強いことも示唆している。鈴木・筒井(1993)は、学習者との対応に起因する問題や言語運用に関する知識の未整理の問題は実習生の持つ外国語教育の理念と関係があるとしている。

これらの報告は、実習生の言語教育観について外国語教育や日本語教育からの影響を示唆しているが、それらの言語教育観の授業への反映について言及したものは少ない。そこで、本稿では、「教える」体験についての履修生自身の気づきや学びから、その背後にある言語教育観を探り、その言語教育観が実際の授業にどのように反映されたのかを考察する。

3 「現場体験」における「教える」体験

3.1 「教える」体験の概要

「現場体験」(2泊3日)の最終日に行われる「教える」体験は、履修生が大学ごとに2名程度のチームを組み、研修参加者(日本語学習者)に対して45分間の授業を1回行うものである。「教える」内容は「若者言葉」か「方言」で、各大学がどちらを教えるかは、履修生の大学の所在地によってJF関西側が決める²。「教える」体験の研修参加者のクラスは4クラス編成で、原則的に一つのクラスを2大学で担当し、一方の大学の履修生が授業を行っている間、もう一方の大学の履修生はその授業に参加、観察する。そして、その後、同じクラスを教えた大学ごとや履修生全体で「体験の振り返り」を行い、経験や意見を共有する。

² いずれの場合も、履修生自身が学習目標を設定、学習項目を選定し、教案を作成する。教科書を使って教えるタイプの教壇実習とはその点が異なる。

3.2 「教える」体験までの流れ

「教える」体験の事前準備として、「現場体験」の約 1 ヶ月前に、JF 関西から「現場体験」の概要、日程、「教える」体験の準備に必要な情報について各大学に連絡し、教案作成用のフォーマットも送付する。その後、履修生が教案、ハンドアウトを JF 関西の担当講師（以下、担当講師）に E メールで提出する。担当講師は、教案にコメントし³、履修生に返信する。その後、履修生は教案に変更があれば、再度担当教師に送る。

履修生は「現場体験」初日に研修参加者と初めて顔を合わせるが、オリエンテーション、懇親会、研修参加者のスピーチやインタビューの授業などに参加することによって、「教える」体験の前に研修参加者を知ることができるようになっている。

3.3 調査対象

調査対象は、2012 年の「現場体験」の一つ⁴に参加した履修生のうち、筆者のうちの 1 名が授業を観察した 1 大学 2 名で、履修生 A、B で表す。担当クラスのレベルは初級、授業内容は若者言葉であった。この 2 名は日本語教育を主専攻としておらず、教職課程として日本語教員養成課程を受講しており、サークル活動で外国人に日本語を教える活動を定期的に行っていた。履修生 A は模擬授業、実習の経験がなかったが、履修生 B は「現場体験」以前に模擬授業、実習の経験があった。

3.4 初稿教案のアウトラインと担当講師コメントの要点

以下に履修生 A、B の 2 名が「教える」体験準備として作成した初稿教案のアウトライン（表 1）と、それに対する担当講師のコメントの要点（表 2）を示す。修正後の教案では、担当講師のコメント a,b,d と、e の一部が反映されたものになっていた。

表 1 初稿教案のアウトライン

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 挨拶、自己紹介 2. 「マジ」導入→練習（発音・モデル会話）
→会話作成・発表 3. 「ヤバイ」導入→練習（発音・モデル会話）
→会話作成・発表 4. 「ビビる」導入→練習（発音・モデル会話）
→文作成・発表 5. 省略語クイズ（「オハ、アザース、はずい」等） 6. 「マジ」「ヤバイ」「ビビる」を総合的に用いた
会話作成・発表 |
|--|

表 2 担当講師コメントの要点⁵

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> a. 「マジ」などの会話作成に先んじて語彙レベルのもの（省略語）を提出するとよい。会話の語彙選択の自由度も増す。 b. 学習項目を増やすと同時に、学習者が省略語のルールを類推できるように提出順序を考慮したほうがよい。 c. 「マジ」がどのような状況でどのような関係の人に対して使うのが適切かに注意し、導入の例文を見直す必要がある。 d. 「ヤバイ」がどのような意味で用いられているかわかるように、例文を見直したほうがよい。 e. 「ヤバイ」の導入で用いる写真の情報量が多く判断に迷うため、意味が明確に伝わるような写真を選ぶ必要がある。 |
|---|

³ JF 関西は日本語教員養成機関ではなく、「教える」体験はあくまでも側面支援として実施するものである。そのため、コメントの際は、履修生の考えを尊重し、あくまでも描いている授業を実現するために必要な気づきを促すように留意している。

⁴ この回は 10 大学 24 名が参加した。

⁵ 実際に送付したコメントは「～してはどうか」という提案の表現をとっている。

4 研究方法

調査方法はアンケート調査とインタビュー調査である。アンケートは「教える」体験の1か月後に、2名それぞれにEメールに添付して送付した。質問項目は、①初稿教案作成時に考えたこと、②初稿教案に対する教師のコメントによる気づき、③授業実施時の気づき、④「体験の振り返り」での気づき、⑤自身の授業録画を見ての気づき、⑥今後の授業に生かせると思ったこと、の6点で、自由記述での回答を求めた。

フォローアップインタビューはアンケート調査実施の2か月後に2名同時に行った⁶。2名同時に行った理由は、2名は教案作成から授業実施まで話し合い、協力して行っていたため、準備、実施過程での意思決定を共有していると判断したことによる。所要時間は約2時間で、事前のアンケート結果によって得られた言語教育観を中心にインタビューを行った。採取した録音データは文字化して分析対象とした。

分析方法は、小規模の質的データにも有効であるSCAT(Steps for Coding and Theorization)分析を用いた。大谷(2008)の手順に従い、(1)データの中の着目すべき語句、(2)それを言いかえるためのデータ外の語句、(3)それを説明するための語句、(4)そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、(4)のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述した⁷。

5 アンケートの分析結果

アンケートにおける気づきの記述から、履修生A、Bの言語教育観についてSCAT分析した結果を以下の表3、表4に示す⁸。教案作成時に特に重視していたこと、及び、2名に共通して言及されたことを整理した結果、【導入の自然さ】【授業の組み立ての自然さ】【学習項目とする言葉の自然さ】【授業の雰囲気】を重視する言語教育観を持ち、「教える」体験でその実践を試みていたことがわかった。

表3 履修生Aの回答の分析結果

テキスト	(1)テキスト中の注目すべき語句	(2)テキスト中の語句の言い換え	(3)左を説明するようなテキスト外概念	(4)テーマ・構成概念
①初稿教案作成時に考えたこと				
教科書に載っていない言葉だからこそ、教える価値があり、実際に日本の若い人が使っている自然な言葉を使えるようになってもらいたいと思ったため積極的に考えられたと思います。	教科書に載っていない、教える価値、自然な言葉、積極的に考えられた	授業の意義、生の言葉、教える意義	言語教育観(原因)、授業の意義確認(結果)	学習項目とする言葉の自然さ
②初稿教案に対する教師のコメントによる気づき				
授業を進めていく上で、新しいことを学ぶ楽しさや、どう	教師が始めから教	学習者の能力	学習者の主	学習者の主体

⁶ 質問者は亀井、戸田の2名である。

⁷ 詳細は大谷(2008)参照。

⁸ 表3、表4は紙幅の制約上アンケートテキストを抜粋しており、理論記述、疑問・課題を掲載していない。

日本語教員養成課程履修生の言語教育観

いうときに日本語(ここでは省略言葉)が変化するかなどを教師が初めから教えるのではなく、学習者の推測力を使うことが大切だと思いました。	えるのではなく、学習者の推測力を使う	を活用	体性に注目(結果)	的な取り組みを促す教師の働きかけ
③授業実施時の気づき				
学習者の間違った日本語の使い方をそのまま流してしまったりもあって、(中略)正しく使えているかということもしっかりと確認する必要があると思いました。	間違った日本語の使い方をそのまま流してしまったり、正しく使えているかということもしっかりと確認する必要	誤用の放置、誤用訂正の必要性	誤用訂正の認識不足(原因)、正確さ確認の必要性への気づき(結果)	教師による運用の正確さ確認の必要性
④「体験の振り返り」での気づき				
生徒同士で会話を作ってもらう際に、ただみんなの前で発表するだけではなく、紙に書かせて日本語の正しい使い方になっているかなども教師はしっかり見た方がいいということが一番心に残りました。	正しい使い方になっているか、教師はしっかり見たほうがいい	運用の正確さ、教師による確認	正確さ確認の必要性への気づき(結果)	教師による誤用訂正の必要性
⑤自身の授業録画を見ての気づき				
<p>・若者言葉「ヤバイ」の導入の際に、明確に意味を捉えられないような写真を選んでしまったため学習者を混乱させてしまったと思います。</p> <p>・「日本に来たのは初めてか、大阪は初めてか」というような質問をしました。学習者の答えに対し「本当ですか」と何度も返答し、(中略)導入の仕方が不自然であったと思いました。</p> <p>・最初にクイズをすることにより、教室全体の雰囲気もリラックスしていい流れで授業が出来たのではないかと思います。(中略)授業前に担当するクラスの学習者より交流を深めていた方が良かったのではないかと思います。</p>	<p>導入の際に、明確に意味を捉えられないような写真、学習者を混乱させてしまった、何度も返答、導入の仕方が不自然、</p> <p>授業前、学習者との交流を深めていた方が良かった</p>	<p>導入時の写真が表す意味の曖昧さ、学習者の混乱、</p> <p>不自然な導入、</p> <p>授業前の学習者との交流の必要性</p>	<p>導入時の曖昧な視覚教材(原因)、</p> <p>言語の自然さの欠落(結果)、</p> <p>学習者観察の必要性(結果)</p>	<p>導入時の視覚教材のあり方や導入の自然さ)、</p> <p>授業前の学習者観察の必要性</p>
⑥今後の授業に生かせると思ったこと				
・以前は学習者が日本語学習を円滑に進めていくために褒めることしかしていませんでした。しかし、先生方に学習者には間違いの指摘をしっかりと伝えることも大切であるというアドバイスをいただきとても勉強になりました。	日本語学習を円滑に進めていくために褒めることしかしていませんでした、間違いの指摘をしっかりと伝えることも大切	順調な学習のための励まし、誤用訂正の重要性	円滑な学習への配慮(原因)、誤用訂正の意識の欠如(原因)	教師による誤用訂正の必要性
ストーリーライン	履修生Aは学習項目とする言葉の自然さ重視の言語教育観を持ち、担当講師のコメントから学習者主体の視点に気づきを得て授業に臨む。授業では学習者に誤用訂正をしなかったが、授業後の「体験の振り返り」で教師による誤用訂正の必要性に気づく。また授業録画の視聴により導入の自然さ、学習者観察の必要性などに気づきを得ている。今後の授業では誤用訂正にも留意したいとしている。			

表4 履修生Bの回答の分析結果

テキスト	①テキスト中の注目すべき語句	②テキスト中の語句の言い換え	③左を説明するようなテキスト外概念	④テーマ・構成概念
①初稿教案作成時に考えたこと				
何よりもまず、どうすれば自然に学習項目を導入できるのかを考えました。教案を作る上で、新しい語彙の導入、作文、発表というセクションで授業を組み立て	どうすれば自然に学習項目を導入できるのか、セクショ	自然な導入、自然な授業の流れ	言語教育観(原因)	導入の自然さや授業の流れの自然さ

ていきました。そのセクションの順番や流れを考えると、どの順番が一番自然かということを考えました。	ンの順番や流れを考えると、どの順番が一番自然か			
②初稿教案に対する教師のコメントによる気づき				
セクションとセクションの前後関係や自然な流れを重視しすぎて、全体像を確認できていなかったことに気づくことができました。	セクションの前後関係や自然な流れを重視しすぎて、全体像を確認できていなかった	全体像の確認の必要性	俯瞰的視野の不足(原因)	授業の部分的な流れの自然さと同時に全体像を意識することの大切さ
③授業実施時の気づき				
緊張と練習不足から、説明が長くなってしまったと感じました。	緊張と練習不足、説明が長くなってしまった	緊張と練習不足、冗長な説明	準備不足(原因)	簡潔に説明するための準備の必要性
④「体験の振り返り」での気づき				
作文をする、というタスクを与える場合は、字を書かせた方が良いという指摘をいただきました。コミュニケーションを多く取り入れることや授業の雰囲気気に気を付けようとした結果、(中略)日本語それ自体の確認が甘くなってしまったことに気づきました。	コミュニケーションを多く取り入れる、授業の雰囲気、日本語それ自体の確認が甘くなってしまった	コミュニケーション重視、授業の雰囲気重視、正確さの確認不足	コミュニケーション・雰囲気重視の言語教育観(原因)、正確さ確認の欠如(結果)	コミュニケーションや授業の雰囲気重視、正確さ確認の必要性
⑤自身の授業録画を見ての気づき				
・授業後にもご指摘頂いたのですが、「ヤバイ」の導入が曖昧だったと改めて思いました。「ヤバイ」の意味を説明していくうちに、話している内容がはっきりしないものになってしまっていました。 ・学習者の方の発話量にバラつきがあるな、と感じました。意見を求めたときに、反応してくれた学習者とのコミュニケーションが多くなってしまっていると思いました。	導入が曖昧、意味を説明していくうちに、はっきりしない、 発話量にバラつきがある、反応してくれた学習者とのコミュニケーションが多くなってしまっている	導入の曖昧さ、意味説明の曖昧さ、 学習者間の発話量の違い、反応のよい学習者とのやりとりの多さ	教授技能の不足(原因)、 学習者の発話量の偏りを誘発する教師の対応(結果)	学習項目の導入及び意味説明のあり方、 学習者とのインターアクションと学習者の発話量の関係
⑥今後の授業に生かせると思ったこと				
授業の雰囲気を重視しすぎてしまい、肝心の日本語や授業の内容にミスが多かったように感じます。(中略)何を目的にするのか、何ができるようになるのか、を意識するようになりました。	授業の雰囲気を重視しすぎ、日本語や授業の内容にミス、何を目的にするのか、何ができるようになるのか	授業の雰囲気重視、学習目的・運用力育成への気づき	雰囲気重視の言語教育観(原因)、正確さ確認の欠如(結果)、学習目標を認識(結果)	授業の雰囲気以前に学習目標を明確に意識することの大切さ
ストーリーライン	履修生Bは導入の自然さや授業の組み立ての自然さ重視の言語教育観を持ち、教案作成に臨むが、担当講師の指摘で授業の組み立てに関する新たな視点に気づく。授業を実施し、授業準備の必要性を感じるとともに、「体験の振り返り」を通して自身のコミュニケーションや授業の雰囲気重視の言語教育観に気づく。また、授業録画の視聴により導入や説明の仕方、学習者とのインターアクションなどに関する気づきを得る。今後の授業で、学習目標を意識した授業や、運用力育成を重視した授業を目指したいとしている。			

6 インタビューの分析結果

アンケート分析の結果得られた4つの言語教育観について、インタビューで聞いた内容の分析結果は以下のとおりである。なお、分析は既に持っていた言語教育観はどのように形成されたのか、それは「教える」体験でどのように具現化されたのかという観点で行った。

6.1 導入の自然さ

履修生Bは、アンケートで教案作成時に何よりも重視したことは導入の自然さであると回答した(表4①)。インタビューでこのことについて聞いたところ、導入は唐突でなく流れがスムーズであるべきもので、そのために、教師は学習者と共有できる話題を提示し、学習者が発言したくなるような状況を設定する必要があると述べている。また、導入は曖昧ではなく、説明が簡潔であるべきだと捉えている。このような導入方法については大学の日本語教員養成課程で学んだという。

・B: 唐突な導入とか、唐突に場面を変えることっていうのは、ま、きっと学習者の人にとってもあんまり心地よくない授業の流れになってくると思うので、順序立てて、今やっていることが次にどうつながっていくのか、またそのことがまた次のこととどうつながっていくのかっていうのを、流れを意識しながらしていかないと(後略)

・B: 「みんなの反応できるようなものから入ってて、まあ、そういった共通項を話しながらも、学習項目に惹きつけるっていうのは教師の仕事です」っていう言い方をよくされるんですけど。

・B: 曖昧な導入は避けるとか、っていうのは日本語教員の先生がずっと言うことなので(中略)

質問者: 大学の先生が。

B: 曖昧な表現は避ける。一回で伝わらないと学習者には残りませんよ。

A: ずっとわかりませんよって、いうふうに言いますね。

ただ、実際には履修生2名は上記のような自然な導入を目指し、学習者とのやりとりを通して学習項目を導入することにしたため、表3⑤にあるように、学習者の発話に「マジ?」ではなく「本当ですか?」と応じることとなり、結果として「マジ」が使われるべき状況は提示されなかった。実は、この導入の仕方については初稿教案で、担当講師はどのような状況でどのような関係の人に対して使うのが適当か検討するようコメントし(表2のc.)、「マジ」の導入の状況設定の適切さを考慮するよう伝えていた。しかしながら、初稿教案のままの導入が実施されたことについて、インタビューで確認したところ、担当講師のコメントの意図は理解できたが、履修生2名が親しい友人同士の会話を演じて見せるという導入方法ではなく、学習者とのやりとりを通して導入するインターラクティブな方法を選択したという。その理由として履修生自身の英語学習の経験があると述べている。

・A: 一方的に聞いて、「じゃ、やってみましょう」だと、「どうやって言ったっけ?」というのもわからなくなってしまうと、(中略)交互に言ったほうがやっぱり伝わりやすいのかなっていうふうには感じましたね。

質問者: それは、えっと、そう思った理由、それを選択した理由は?

(中略)

B: 英語の授業です。ほぼそれなので、講義を聴くよりはそっちのほうが自分が楽しいっていう思いがあるから、

そのほうがいいじゃないかと思って。

このように、履修生が「教える」体験で、唐突でないやりとりを重視した導入を目指した背景に、大学の授業での学びや英語教育での学習者として体験があることがわかった。また、その目標を意識するあまり他の重要な要素に意識が向かないことや、担当講師からの助言を採用しないことによってどのような影響が及ぶのか想像することが難しいゆえに自らが重視するやり方を採用することがあるということがわかった。

6.2 授業の組み立ての自然さ

履修生 B はアンケートで、初稿教案作成時に授業の組み立てについても自然な順番・流れになるよう考えたと述べていたため (表 4①)、インタビューではそのことについて聞いた。履修生 B は「導入を聞く、練習で話す、作文を書く」が授業のいい流れであると考えていた。これも履修生自身の英語学習経験の影響であるという。

・B: 自分がされてる英語教育の影響も強くて、英語で英会話の授業が多いんですけど、(中略) そのスラングとか教えてくれたときとかっていうのに、入れてもらって、練習してみて、「じゃ、自分で書いてみよう」っていうのが、一番多い流れかな? っていうのがあって、だったら、それがベーシックなのかなと思うし、ま、聞いてみて、言ってみて、書いてみるっていうのが一番いい流れなのかなと思ったんですけど。

実際、初稿教案では表 1 のように「マジ」「ヤバイ」「ビビる」という学習項目を一つずつ導入し、練習させ、最後に三つの学習項目を使った会話を書かせて発表させるという履修生が理想とする授業の流れとなっていた。また、表 1 の 5.にあるように、初稿教案ではこの談話レベルの会話練習の後に語レベルの省略語をクイズ形式で提出しようとしていた。そこで、インタビューではその理由についても聞いた。それに対し履修生 B は、クイズのような楽しい活動は授業の最後に行うものだという考えがあり、それも英語教育での学習者としての経験によって得たという。

・B: たぶん英語の自分が受けている英語教育の影響だと思うんですけど、だいたいアクティビティとかちょっと楽しいっていうのは、一番最後に来るんですよ (後略)

このことから、履修生 B は省略語のクイズを談話練習などで運用できるようにするための語彙導入ではなく、その前の活動と切り離され独立した楽しい活動と捉えていたということがわかる。担当講師は初稿教案にコメントする際にはそのことには気づかず「語彙レベルのものは最初に」とコメントしたが、このインタビューの回答から履修生の意図を知ることになった。

6.3 学習項目とする言葉の自然さ

履修生 A はアンケートで、初稿教案作成時に「日本の若い人たちが使っている自然な言葉を使えるようになってもらいたい」と述べていたので（表 3①）、インタビューではそれについてより詳細に聞いた。履修生 A は、学習者が実際にそれらを使用することを想定し、使用頻度が高く、若者言葉として古くないものという選定基準を設け、学習項目を選ぶ作業を行ったという。実際に、履修生は使用頻度が高い「ヤバイ」という語を学習項目の一つに選び、「ヤバイ」が話し手の捉え方によって肯定的な意味でも否定的な意味でも使用できるものとして提示した。

・A: 「若者言葉」ってボンていうテーマがきたので、もちろん教材も何もないですし、私たちが普段何を一番使っているのかとか、使用回数が多いのかをできるだけ、何て言うの、うん、普通に留学生がネイティブの若者と話すときに、自然に使えるように「それ古くない？」って言われるのも、ちょっと、古いのもよくないなと思ったのと、(後略)

・質問者: 「ヤバイ」「どっちの意味？」っていうのも、たぶん若い人たちの中でよくあること。

B: はい。

A: そうですね。

質問者: どっちとでもとれるっていうのが、えっと、そこが教えたかったってことですか。

B: はい。というか、そこも使用頻度の関係ある、よく使うところだから、本質も意味っていうよりも一番使うところを

A: 重視して。

しかし、履修生はこのような「ヤバイ」の意味を簡潔に説明できるまで整理していなかったため、授業では説明が曖昧で冗長になってしまったという。

・B: シャベってるのどんどんどんわかんなくなっちゃって、「あの」とか「うーんと」とか、自分の中で咀嚼できていないのが露見しちゃったのかなと思ったんですよ。

・B: たぶんわからないままだらだらと話しちゃった感じがあったのかなっていうふうに二人では反省していたんですが。

結果として履修生は理想とするわかりやすく簡潔な説明ができなかったものの、あえて、日本人の若者同士でも誤解が生じるような曖昧なニュアンスの「ヤバイ」を取り上げたのは、自然で、今まさに使われているリアルな言葉を教えようとしたためであった。

6.4 授業の雰囲気

アンケートで履修生 A は、授業実施時に男性研修参加者が「ビビったの」と女性的な表現を使ったことに気づきながら誤用訂正をしなかったと述べ（表 3③）、履修生 B も、クラ

スの雰囲気重視して日本語の正確さの確認が甘くなったと述べていた(表4④)。インタビューでは、これらの理由について具体的に聞いたところ、両者ともクラスの雰囲気重視したためとのことであった。事前準備をしていない即行的な説明をしながら誤用訂正をすることで、説明が冗長になり教師の一方的な発話量が増え、履修生が目指した学習者とのやりとりを通した授業が行えなくなることや、学習者が混乱することを懸念したという。

- ・B: やっぱたぶんそれもクラスの雰囲気を考え、言わないっていうふうにしたので、やっぱりそういうクラスの雰囲気を崩さないってこととか、(中略)用意していない分、たぶんまた説明も長くなってしまおうと思うので、そういったところで、私たちの一方的な、説明というか、話が長くなってしまって、言うのが、ちょっとあんまりどうなのかなって思って。
- ・A: また私たちが言った言葉によって混乱を引き起こすのも、あんまりよくないなって思ったのと、あんまり自信がなかったので、そこでは避けてしまいましたね。

また、履修生 A は誤用訂正が学習者の意欲ややる気を低下させるという否定的な認識をあげた。これらのことから自信のなさや失敗への不安が窺える。

- ・A: 少し注意することで、モチベーション低下につながるのではないかっていう不安が自分の中でありまして (後略)

この誤用訂正に対する否定的な認識は、これまで英語の授業で履修生自身が誤用を指摘された経験があまりないこと、日本人として誤用の指摘そのものへの抵抗感や年上の学習者への遠慮があったためだと述べている。

- ・B: 私も普通に授業を受けていて、先生と話し、みんなで話したりするときでも、強く指摘はあんまりされないんですけど、されたときにやっぱりナイーブな生徒だと、あんまり話たくなってしまうときもあるし、はい、なので、うん、あんまり言ってしまって、やる気を損ねるのもよくないのかなっていうふうには思うので、ちょっと・・・。
- ・B: やっぱり普段接しているのが日本人だから、あまりこう「間違っていますよ」とかって言うのは、ちょっとやっぱり心苦しいというか、ほとんど、半分ぐらいの方が年上だったので、学習者の方が。

このように、履修生にとって状況に合わせて学習者にフィードバックすることは難しい。そして、クラスの雰囲気重視する姿勢や、誤用訂正に対する否定的なイメージや、学習者の年齢が誤用訂正を難しくする可能性がある。

また、履修生 B はアンケートで、学習者の発話量にばらつきがあり、反応の多い学習者とのコミュニケーションが多くなったという気づきがあった(表4⑤)。インタビューでは、その理由について聞いた。その理由はクラスの雰囲気重視し反応の多い学習者に反応しがちだったため、反応の少ない学習者に発話を促すことができず、学習者によって発話量

が異なってしまったとしている。

・B: これもまた雰囲気を考えたいところがあると思うんですけど、話してくれる人にフォーカスを当ててしまうので、反応してくれる人にだけ反応を返すっていうような状態が続いて、結果的に話してくれる人はよく話してくれるけど、話してくれない人には何の反応もしていないので、話せてない人のことはあまり気にかけることができなかった。

7 考察

以上の結果を踏まえ、以下の2点について考察したい。

7.1 履修生の言語教育観

今回の調査により、【導入の自然さ】【授業の組み立ての自然さ】【学習項目とする言葉の自然さ】【授業の雰囲気】を重視する言語教育観が確認できた。このような言語教育観は大学の日本語教員養成課程の学びやそれまでの英語学習での経験から得たものであり、履修生は「教える」体験の中で積極的にその実践を試みていたことがわかった。例えば、学習項目「マジ」を導入する時には、【導入の自然さ】と【授業の雰囲気】を考慮して学習者とのやりとりを通して唐突でない導入することを目指した。その結果、「マジ」の例文の状況設定の適切さに関する担当講師のコメントの意味は理解しつつも採用しないという選択をした。また、学習項目「ヤバイ」の場合、【学習項目とする言葉の自然さ】を重視して、使用頻度の高い表現と使い方を選択した。しかし、現実には若者がよく使う自然な使い方における「ヤバイ」の意味を簡潔に説明することは容易なことではなかった。つまり【学習項目とする言葉の自然さ】を重視したことが【導入の自然さ】や曖昧さの排除をより困難なものにしていた。このように、履修生の持つ言語教育観は、「教える」体験の中で相互に作用し合い、時に対立しながら具現化されていたことがわかった。

7.2 担当講師の関わり方への示唆

履修生は、「教える」体験において様々な気づきや学びを得、意識の変容を行っていたが、履修生の気づきには担当講師の指摘を受けて促されるもののほか、「教える」体験の最中や、事後の授業録画の視聴を通して得られるものがあることがわかった。一方で、担当講師の指摘があっても、気づきに到ることが難しいものがあることも確認できた。例えば、前述の「ヤバイ」の導入の意味説明の曖昧さについては、授業録画の視聴によって気づきが得られていた。また、「マジ」の導入が自然でなかったとの気づきもあった。しかしながら、教師（履修生）と学習者（研修参加者）とのやりとりを通して導入することを重視した結果、学習項目が使われる状況を示せなかったことによる影響については気づきはないようであった。このように、履修生の気づきには、「教える」体験の様々な過程を通して得やすいものと、履修生自身では得にくいものがある。したがって、今後指導に当たる際にはこ

のような履修生の学びの段階を考慮しつつ、履修生自身の気づきを促すフィードバックやコメントを行う必要があると言える。

8 まとめ

本稿では、履修生 2 名に対する調査から、履修生の持つ言語教育観を探り、J F 関西の担当講師には見えていなかった背景と葛藤を分析した。なお、今回の調査は、筆者らが指導を担当した履修生を対象とするものであり、現場体験に参加した全ての履修生に当てはまるものではない。今後のより適切な指導のためには、他の背景や経験を持つ、他のレベルの授業を担当した履修生の気づきや学び、言語教育観についても調査するとともに、筆者らの指導のあり方についても検討する必要がある。今後の課題としたい。

なお、履修生 A、B には初めての体験に対して、自身の経験、知識を最大限に生かして、学習者のためになる授業を考えてくださったことに改めて感謝したい。

参考文献

- 今井寿枝 (2011) 「国内大学機関の日本語教員養成を支援する新たな試みー国内・海外提携大学間交流の一環として実施した『日本語教育現場体験』についての報告」、『国際交流基金 日本語教育紀要』第 7 号、pp. 171-177、国際交流基金
- 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析方法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」、『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要』第 54 巻第 2 号、pp. 27-44、名古屋大学大学院教育発達科学研究科
- 大谷尚 (2011) 「質的研究シリーズ SCAT: Steps for Coding and Theorizationー明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法ー」、『感性工学』Vol.10 No.3、pp. 155-160、日本感性工学会
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 岡崎眸 (2000) 「内省モデルに基づく日本語教育実習ー実習生に何が提供できるかー」、『言語文化と日本語教育』第 20 号、pp. 1-20、お茶の水女子大学日本言語文化学会
- 鈴木睦・筒井佐代 (1993) 「日本語教員養成における訓練と教育の重要性ー模擬実習の分析結果からの提言」、『日本語・日本文化研究』第 3 号、pp. 33-48、大阪外国語大学日本語講座
- 藤森弘子 (2005) 「プロセス重視型の日本語教育実習の試みー実習生の気づきレポートの分析からー」、『東京外国語大学論集』第 71 号、pp. 249-262、東京外国語大学
- 横溝紳一郎他 (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』, Vol.26No.2、pp. 207-222、全国語学教育学会
- Jack C. Richards & Charles Lockhart (1994) *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. NY:Cambridge University Press.