

日本語教員養成課程における学内実習の意義

—地域の留学生との協働を通じた学びとその可能性—

高橋 朋子（近畿大学）

要旨

本研究は、日本語教員養成課程における学内実習の教育的意義を明らかにすることを目的とする。学外実習への参加が困難な学生が増加する中、地域の日本語学校の留学生と連携した学内交流型実習を実施し、その効果を検証した。日本人学生 28 名と留学生 40 名が参加した実習を対象に、振り返りシートとインタビュー記録を質的に分析した結果、「教える力の向上」「異文化理解と気づき」「教育者の自覚と成長」「相互交流の喜び・達成感」の 4 つのカテゴリーが抽出された。Schön の省察的実践理論と Polanyi の暗黙知理論を理論的枠組みとして考察した結果、学内実習は実践知と暗黙知の形成を促進し、日本語教員に求められる「態度」の涵養に有効であることが明らかになった。本研究は、理論と実践を接続する場としての学内実習の意義を実証し、教員養成課程への制度的導入の必要性を提示するものである。

【キーワード】 日本語教員養成課程，実習，省察，実践知，暗黙知

Keywords: Japanese language teacher training program, practicum, reflection, practical knowledge, tacit knowledge

1 はじめに

近年、外国人労働者や留学生の増加、地域における多文化共生の取組などにより、日本語教員の役割はますます重要になっている。それに伴い、質の高い教育が提供できる日本語教員の養成が喫緊の課題となっている。文化庁は、「日本語教育人材の養成・研修のありかたについて（報告）」（2018）におい

て、日本語教員に求められる資質・能力を「知識」「技能」「態度」の3つの観点から整理し、「態度」をさらに「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・社会性に対する態度」に分けている。これらの態度は座学による理論学習だけでは十全に涵養することは難しく、実際の学習者との関わりを通じた実践的な学びが必要である。

しかし、筆者が勤務する大学を含め、養成機関を有する大学が行う学外実習には様々な制約がある。学外実習とは、日本語学校や地域日本語教室に教員養成課程を受講する大学生（以下、大学生）が授業時間外に出向き、授業観察や教壇実習を行うものであるが、その実施は容易ではない。その理由には、受け入れ側の業務的な負担が大きいことや日本語学校や地域の日本語教室受け入れられる大学生の人数が限られていること、大学生の1週間の履修科目が多く、受け入れ側の指定する時間に大学を抜けて実習に参加することは難しいこと、海外実習には経済的負担があることなどが挙げられる。

このような背景から、本研究では地域の日本語学校との連携による学内交流型実習に着目する。これは、大学生が実習先へ赴くのではなく、日本語学校の留学生（以下、留学生）が大学に来て、実践授業の生徒になるのである。この実習形態は、大学生全員が実際の学習者に触れる機会を提供できること、継続的な関係構築が可能であること、双方向的な学びが期待できることなどの利点を有している。本論では、この学内実習の教育的意義を大学生の振り返りから明らかにし、新たな実習モデルの可能性を探りたい。

2 研究の背景と問題意識

日本語教員養成課程において、実習は理論と実践を接続する重要な機会である。山田（2018）は、現代の大学生について多様な人と生きているという意識が希薄だと指摘しているように、在日外国人や多言語多文化社会に関心のないものが少なくない。また、日本語学習者は「アニメやフィギュアが好きな人」「コスプレをする人」といった固定的なイメージもできあがっている。日本語教育についても「困ったら英語で説明すればいい」「日本人だから、日

本語を教えるのは簡単」といった安易な発言をするものもいる。このような問題意識から、「実在する学習者」との関わりが重要だと考えるようになり、本実践に至った。

3 先行研究

多文化体験学習の効果を示したものに村田（2018）がある。村田は大学生が多様な背景をもつ相手と交流することで得られる学びを検討し、異なる文化的背景をもつ学習者との交流が、語学教育を超えた包括的な学習効果をもたらすことを示唆している。

一方、日本語教育実習がもたらす効果も、様々な形で検証されている。滑川（2025）は、学生アンケートの結果から、教壇実習に参加した大学生が「技能」よりも「態度」に達成感を感じることを明らかにした。杉本・松岡（2021）は、インタビューと振り返りシートの分析から、大学生が「技能」のすべてと「態度」の5項目（7項目中）で達成が認められたと報告している。

また、教壇実習に参加できない学生と地域の日本語学校の留学生との交流の意義を検討した高橋（2023）では、振り返りシートの分析により、「自己を知る」「日本語教育の意義の理解」「多文化理解の促進」という3つの学びを抽出している。しかし、これらの研究はすべて実践報告にとどまっており、実習や交流の意義について理論を援用し、深く検討されるに至っていない。

実習の必要性の根拠として、教育実習生が抱える不安と課題に着目したものもある。秋田・牛窪・徳田（2022）は、教育実習生が抱える不安は、自分自身が日本語の母語話者でありながら、日本語教育の「新人」かつ「外部者」である点に起因していると指摘した。さらに、教師の成長という視点から、柳田（2015）は、実習での学びをより活性化させるために、内省を重視したアプローチへ転換し、その機会を大学生に与えることが求められるという。

これらの先行研究から共通して得られる知見は、実習の持つ意義が明確に評価されながらも、そこで議論がとまっていたことであろう。単なるコメントや数値化ではなく、内省を用いた振り返りや評価方法の導入など、時代に

応じた教育実習のありかたやアプローチ方法について、視点の転換が十分に
なされてこなかったのではないか。特に「態度」面での学習効果が顕著であ
ることを鑑みると、実習生が実習経験を通して何を考えたのか、詳細なデー
タをひもときつつ、理論をもとにその成果を分析する必要があると考える。

4 研究の目的と方法

本研究は、日本語教育における学内実習の教育的意義を明らかにすること
を目的とする。具体的には、地域の日本語学校との連携による学内実習にお
いて、日本語教員養成課程の学生がどのような学びを得たのか、その学習プ
ロセスと成果を質的に分析し、学内実習の意義と可能性を検討する。

研究対象は、近畿大学国際学部の日本語教員養成課程を履修する日本人学
生 28 名と東大阪市内の日本語学校に在籍する初級レベルの留学生 40 名であ
る。留学生の出身国はネパール、スリランカ、インド、中国など多岐にわた
り、日本語学習歴は 3 ヶ月である。実習は 2024 年 12 月 10 日に近畿大学にお
いて実施され、本実践は「日本語教育基礎実習講義」（全 15 回）の 12 回目
にあたる。学生はシラバスやカリキュラム、教材分析、教案の書き方、グルー
プ内実習をすでに学んでいるが、実際の学習者への実践は初めてである。

データは、学生が作成した教案、実習後の振り返りシートからなる。分析
は質的手法を用い、収集されたデータをカテゴリー化した。分析には、Schön
（1983）の省察的実践理論と Polanyi（1966）の暗黙知理論を援用した。研究
の実施にあたり、参加者全員に研究の目的と方法を説明したあと、個人的情
報の保護について留意する旨を伝えた。また振り返りシートのコメントの引
用については承諾しなくてもよいものとし、成績には影響を及ぼさないこと
を書面で伝えた。その結果、28 名中 28 名がデータ使用に承諾した。

5 実習の概要

実習の内容や実践方法について説明を行う。実習は、大学生 5 名と留学生
6 名で構成される混合グループで活動した。グループで文法項目 1 つ（例え

ば、「～てはいけません」)を選び、導入、説明、練習、アクティビティ、まとめをそれぞれ大学生5名が担当し、45分の一連の授業計画をたて、事前準備として、活動案計画、教案作成、模擬授業、準備物の確認などを行った。初級の留学生への実践ではあるが、日本語力については個人差があること、日常生活で日本人との接触があまりないこと、日本の滞在歴が短く、日本社会についての理解もさほど深くないことなどを考慮し、柔軟に対応できるよう様々なレベルの日本語での問いかけや練習問題を準備した。この段階では、理論的知識の実践的応用が求められている。

当日は「グループに分かれ自己紹介→ウォーミングアップとして簡単なゲーム→授業実践→大学ミニツアー」の流れで実践が行われた。最後に、グループで感想を述べるなどの振り返りを行い、解散した。大学生は授業終了後に振り返りシートを作成し、Google Classroomにて提出することとした。

6 分析

振り返りシートおよび学生が授業後に教案に記したコメントのカテゴリ化を行ったところ、学生の学びとして以下の4つのカテゴリが抽出された。

「教える力の向上」「異文化理解の気付き」「教育者の自覚と成長」「相互交流の喜びと達成感」である。1で述べた「日本語教員に求められる資質・能力」

(文化庁)に照らし合わせると、「教える力の向上」は「技能」、それ以外の3つのカテゴリはいずれも「態度」に関するものであり、「技能」「態度」の両側面において成果があったことがわかる。では順にみていきたい。

6.1 教える力の向上

初めての授業実践から、「教える力」について考えさせられた学生が多く、そのサブカテゴリには「教案通りに進まない授業が」「もっと平易な日本語が必要」「学習者の反応に応じた柔軟な対応の必要性」があった。具体的なコメントとして、「教案通りに進まない。最初から留学生が「えっ？」という感じで困った」「ゆっくり話したら伝わると考えていたが、そうではなかった」

があり，自分たちの日本語を再考している。

また，ポジティブなコメントには，「首都の意味が伝わらなかった。『日本は東京，中国は北京，じゃあネパールは？』と言ったらすぐに答えてくれて，うれしかった。通じた。」というのもあった。これらの気づきは，理論的知識と実践的経験のギャップを埋める貴重な学習機会となった。

6.2 異文化理解と気づき

これは，「態度」の中でも特に「文化的多様性・社会性に対する態度」に関連する学びである。サブカテゴリーには，学習者の意欲への驚き，学習者の多様性，文化背景の理解があった。「たった3ヶ月の学習でこんなに話せるものなのか」「1年行ってもまだしゃべれない，私の1年のアメリカ留学はいたい何だったんだろう」と自分の経験に重ね合わせ，後悔するものもいた。日本語学習者が皆寿司やアニメが好きではない，と言う気づきもあった，いかにステレオタイプ的な日本語学習者像に絡め取られていたかがわかる。

さらに「ネパールについて全く知らなかったし，初めてネパール人と話した」「交流にあたってもっとネパールのことを調べておくべきだった」のように英語圏に偏っていた彼らの世界観が揺らいだ多くのコメントがあった。大学生は留学生との直接的な交流を通じて自分の偏見や無知を自覚し，多文化理解に一步前進したといえる。

6.3 教育者としての自覚と成長

日本語教育に関わるものとしてのカテゴリーには，日本語教師という職業，言葉を教える責任，教えることの意義の3つのサブカテゴリーがあった。実践経験を通じて，日本語教育の重要性を実感し，教育者としてのやりがいや使命感を感じる事ができた。「たった3ヶ月でこんなに話せるなんて，日本語教育ってもしかしてすごい？と思った」ということばからは，語学を教えることの意義を実感するとともに，職業として日本語教育を捉えることの可能性も示唆される。将来の日本語教員としてのキャリア意識の醸成につなが

る重要な要素となろう。

また「これまで日本人相手に練習してるときは通じて当然だったけど、今回私が言った言葉をメモしてるのを見て感動した」「て形を間違っている人がいて、ルールを見せて説明したら、正しく言うことができて嬉しかった」というように教えることの喜びを見出したものも多くいた。

6.4 相互交流の喜びと達成感

このカテゴリーは、学習者に対する態度に関連する学びといえる。大学生らは一方的な「教える－教えられる」関係を超えて、相互的な学び合いの価値を学んだ。「ネパール語を教えてもらった」「楽しかったという反応がすごく嬉しかった」「アクティビティ（かるたや UNO, トランプなど）は世界共通だとわかった」「SNS を交換したのでこれからも交流を続けたい」「はじめてスリランカの知り合いができた」「今度いっしょにご飯を食べに行く約束をした」といったコメントからは、教育的関係を超えた人間的なつながりの構築が読み取れる。これはコミュニケーションを根底とする日本語教育の本質につながっているといえるだろう。

7 理論的考察

6 の分析結果を 2 つの理論を枠組みとして考察を行う。ここで考えたい問いは「熟達した日本語教員になるためには何が必要なのか」である。熟達者とは、「ある領域の長い経験を通して、高いレベルのパフォーマンスを発揮できる段階に達した人」（楠見 2012：4）を指す。熟達者になるためには、参加者が学びを得るだけでは不十分であり、教師自身の内省が不可欠である（横溝 2000）。では、内省とはどのようなものなのだろうか。なお、日本語教育で使用される「内省」は次に述べる「省察」とほぼ同義語として扱われている。

7.1 省察的实践理論

Schön（1983）の省察的实践理論は、専門職者の成長プロセスを「行為中の

省察（Reflection-in-action）」と「行為後の省察（Reflection-on-action）」の概念で説明している。行為中の省察は、実践の最中に行われる即時的な判断と調整のことをいう。学生の発言には、「指示が伝わらないので言い換えた」「反応がないので、例を出して説明してみた」「難しすぎたのでこの問題をパスした」といったように、授業の進行中に、瞬時に判断をし、対応した様子が観察できる。

一方、行為後の省察は、実践終了後に行われる振り返りと次回への応用のことをいう。「もっとレアリア（生教材）を準備しておけばよかった」「日本のことばかり伝えるのではなく、ネパールのことを聞いたら盛り上がったかも」「ひとりよがりの教案だった」といった発言は経験したからこそ、学び得た教訓である。これらの双方の省察が相互に関連し合うことで、教師として成長するプロセスが豊かなものになる。知識を一方向的に教えるのではなく、学習者と関係を構築しながら活動するために必要な過程である。

7.2 暗黙知・実践知と教育的タクト

Polanyi（1966）の暗黙知（Tacit knowledge）・実践知（Practical knowledge）理論と van Manen（1991）の教育的タクト（Pedagogical tact）概念は、教師の専門的成長を理解する上で重要な視点を提供する。暗黙知は、言語化はできないが我々が経験的に会得している知識をさし、実践知は現場での経験や状況判断に基づいて形成される行動指針や判断力を含んだ知識をさす。

本データにおいて学生が獲得した学びには、明確に言語化されている実践知と直感的・経験的な暗黙知の両方が含まれていた。それぞれ例を挙げよう。暗黙知には、学習者の理解度を察知する能力として「反応がないので、例を出して説明してみた」「楽しんでもらうようで安心した」があり、これらは学習者の表情や沈黙、反応の様子から瞬時に理解状況を読み取る能力を示している。適切なタイミングでの調整判断には、「難しすぎたので、この問題をパスした」「指示が伝わらないので、言い換えを考えた」など、授業の流れの中で、その場の状況に応じて瞬時に調整している。それ以外にもコメントにはない

が、筆者の観察から自然な声かけ、ジェスチャー、表情の使い分けなどコミュニケーションを効果的にするための技術が多く見られた。

一方、経験から言語化できる形で学び取った知識としての実践知には、「もっとレアリアを準備しておけばよかった」「もっと準備が必要」など具体的な準備不足の反省から学んだ実践的知識や、「やさしく言ったつもりが難しかった」「シンプルな日本語が必要」など、学習者のレベルに応じた言語調整の必要性についての実践的理解がある。また、「日本のことばかり伝えるのではなく、ネパールのことを聞いたら盛り上がったかも」では、一方向的でない相互的な関係作りの重要性についての気づきがあった。

次に、行為中の省察が暗黙知を内在化した即時的判断として機能し、それが継続的な実践を通じて実践知に変換されていく過程をみる。例えば、『首都』の説明が通じた！』という学生のコメントは、説明方法の工夫という暗黙知的な判断が成功し、それが「具体例を用いた説明の有効性」という実践知として言語化・概念化される過程を示している。学生たちは交流授業において、「実践→経験→試行錯誤→省察→応用」という循環的なプロセスを体験し、教師としての実践的成長を遂げている。

ここで重要なことは、行為中の省察が暗黙知を内在化した即時的判断として機能し、それが継続的な実践を通じて実践知に変換されていくことだ。「教育的タクト」である。教育者が学習者との関わりにおいて発揮する、瞬間的で直感的な判断力と配慮のことをいう。教育理論や技術的知識を超えた、教育者としての感性や洞察力に基づく実践的知恵である。それを獲得するためには試行錯誤する実践の場が必要なのである。教員養成課程にかかわるものとして、実践の機会が大学生にとっていかに貴重な場であるのかを改めて自覚したい。

8 学内実習の教育的意義

学内実習の意義をまとめたい。まず、大学生と留学生双方にとって互恵的な関係を構築できることである。大学生は授業実践と交流実践を通じて多文

化理解を深め、キャリア意識を形成する一方、留学生は生の日本語に触れる機会を得て、日本語学習のモチベーション向上と大学という新しい場での経験を積むことができる。このような相互利益的な関係は、持続可能な実習モデルの基盤となろう。

次に、「実際の学習者」に触れる機会の創出である。先行研究で指摘されているように、「実在する学習者」との関わりは日本語教員養成において極めて重要である。学内実習は、学外実習の制約を克服しながら、多様な背景を持つ実際の学習者との接触機会を提供することが可能である。本実践に参加した日本語学校の留学生の出身国は多様で、学生の「日本語学習者」は「日本社会」に対する固定観念や偏見の解消に寄与している。

さらに、日本語教員に求められる「態度」の涵養が可能である。文化庁が示す3つの態度すべてにわたって、学内実習の効果が確認された。特に「態度」は座学での習得が困難な要素であり、実践的な交流を通じてこそ涵養される。継続的な関係が続けることで、より深い態度変容をもたらす可能性がある。また、省察を通して教師としての成長の機会が提供できる。学内実習は、慣れ親しんだ大学環境で実施されるため、学生の不安を軽減し、省察に集中できる環境を提供する。また、事前準備から当日実践、事後振り返りまでの一連のプロセスを通じて、行為中の省察と行為後の省察の両方を体験できる。これにより、考察で述べてきたように、実践知と暗黙知の形成が促進され、教師としての専門的成長が期待できる。

最後に、「教える/教えられる」関係を超えた交流の価値が見いだせる。教育実習では、学生は「教える側」、学習者は「教えられる側」という固定的な役割関係に陥りがちである。しかし、学内実習では相互的な学び合いが実現し、学生も留学生から多くを学ぶ経験をする。「ネパール語を教えてもらった」「個人的なつながりへの発展」といった発言は、このような双方向的な関係の価値を示している。これは、多文化共生社会における日本語教員の役割を理解する上で重要な学びである。

9 おわりに

本研究は、地域の留学生との協働による学内実習の教育的意義を実証的に明らかにした。分析の結果、学内実習は技能面だけでなく態度面での包括的な学習効果をもたらし、特に日本語教員に求められる「態度」の涵養に有効であることが確認された。

理論的には、Schön の省察的実践理論と Polanyi の暗黙知理論を統合した分析により、学生の成長プロセスが明確化された。学生たちは実践を通じて行為中の省察と行為後の省察を体験し、暗黙知から実践知への変換を通じて教師としての専門的成長を遂げている。このプロセスは、従来の理論中心の教育では得られない貴重な学習機会を提供している。

実践的には、学内実習が学外実習の代替ではなく、独自の価値を持つ実習形態であることが明らかになった。互惠性、継続性、双方向性という特徴により、持続可能で効果的な実習モデルとしての可能性を有している。

最後に、今後の課題を 3 点述べたい。理論と実践をつなぐ場としての学内実習の教育的意義をさらに検証し、その効果的な実施方法を体系化すること、教員養成課程への制度的導入に向けて、授業設計やフィードバック方法について検討すること、継続的な交流関係の構築と、その内容の深化を図ることである。多文化共生社会の進展に伴い、日本語教員の役割はますます多様化・複雑化している。このような状況において、実践を通じた省察的な学びを重視する学内実習は、質の高い日本語教員養成に貢献する重要な手段となり得る。本研究が示した知見が、今後の日本語教員養成課程の改善と発展に寄与することを期待したい。

参考文献

秋田美帆・牛窪隆太・徳田順子（2022）「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 号, pp.6-19.

楠見孝（2012）「実践知と熟達者とは」「実践知の獲得：熟達化のメカニズム」

- 金井壽宏・楠見孝（編）『実践知：エキスパートという知性』 pp.3-57, 有斐閣.
- 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」『2024 年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp.31-39.
- 高橋朋子（2023）「日本語教員養成課程『実習』における大学生の学び－日本語学校の留学生との交流実践から－」『近畿大学教養・外国語教育センター一紀要（外国語編）』 14 巻 2 号, pp.35-144.
- 滑川恵理子（2025）「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－」『人文論叢』 pp.21-48.
- 文化庁（2018）『文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版（平成 31 年 3 月 4 日）」』文化庁文化審議会国語分科会.
- 村田晶子（2018）「国内の多文化体験 多文化共修プログラムのデザイン」村田晶子（編著）『大学における多文化体験学習への挑戦』 pp.60-79, ナカニシヤ出版.
- 山田泉（2018）「国内の多文化体験学習活動の意義」村田晶子（編著）『大学における多文化体験学習への挑戦』 pp.80-88, ナカニシヤ出版.
- 柳田直美（2015）「日本語教育実習における実習生の学びを促す内省プログラムの開発－録画資料を積極的に活用した内省プログラムの試案－」『一橋日本語教育研究』 3 号, pp.13-23.
- 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.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. University of Chicago Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Routledge.