

【研究論文】

大学の日本語教育実習で学ばれる資質・能力は、準拠枠としての  
「資質・能力」リストとどの程度一致し、何が含まれないのか  
What Qualities and Abilities are Acquired During Japanese Language Teaching  
Internships at Universities? And What Gets Excluded from the "Qualities and  
Abilities" List?

千々岩 宏晃 京都橘大学

CHIJIWA Hiroaki Kyoto Tachibana University

松岡 里奈 大阪大学

MATSUOKA Rina Osaka University

キーワード：日本語教育実習，日本語教師養成，リフレクション，  
「資質・能力」リスト，「準拠枠」

## 1. 研究目的

日本語教師養成課程を持つ大学の担当者にとって、課程の集大成として行われること  
の多い「日本語教育実習」においてどのような学びをデザインするかは、重要な考慮事項  
である。その中で、日本語教育実習における学生（以下、実習生）の学びが、2018年3月2  
日発行の「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」（以下、「報  
告書」）で示されている「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」（「報告書」p.20，  
以下「資質・能力」リスト）とどの程度一致するのか、ということは、そのプログラム全  
体を遡ってデザインする際に把握する必要があるだろう。

本稿では、日本語教育実習のデザインに資する基礎研究として、日本語教育実習で得ら  
れる学びが準拠枠とどの程度一致しているかを明らかにするために、以下の3つを行う。  
まず、大学の日本語教師養成課程の受講生（以下、受講生）において、大学の留学生を対  
象とした教育実習を経験した実習生の記述の収集を行う。「学び」の表出には「行動」・  
「態度」等が含まれると考えられるが、本稿では実習における実習生の学びの表出として  
「気づき (awareness) : Korthagen & Wubbels (2001)」に焦点を当て、「気づき」を「実  
習生が実習で得た発見」と定義した上で、レポート等に表出した文字データを対象とする。  
次に、実習生が得た気づきを分析し、「報告書」で示されている「資質・能力」とどの程  
度一致するかを調べる。さらに、この「資質・能力」リストに含まれない気づきを検討す  
る。

## 2. 制度的現状と先行研究

本節では、2.1. で大学における日本語教師養成課程の制度的現状を概観する。2.2. では、  
実習を通して実習生が得た気づきと「報告書」の「資質・能力」リストを対照させている  
研究を確認する。さらに、2.3. で「報告書」の「資質・能力」リストを批判的に検討した

研究を概観し、当該リストの限界についても触れる。そして2.4.で、本研究のリサーチエスチョンを述べる。

## 2.1. 大学における日本語教師養成課程の制度的現状

まず、現在の国内の大学における日本語教師養成課程の制度上の位置づけを確認したい。

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：以下推進法）が公布・施行されたことを受け、現在、日本語教師の能力及び資質の向上が注目されている。それを受け各大学においても、「日本語教育機関の告示基準（令和2年4月23日改正）」を満たした日本語教育機関で勤務可能な日本語教師を輩出しようとする場合においては、「報告書」（p.37）で示されている「日本語教師【養成】における教育内容」の「必須の教育内容」をすべて含むものであることが実質的に<sup>(1)</sup>義務付けられている（「日本語教育機関の告示基準解釈指針」）。

では、この「必須の教育内容」は何を志向して実質上義務化されているのか。「報告書」によれば、「必須の教育内容」は、分野ごとに「求められる資質・能力を育成するために必要となる教育内容」（p.35：下線部は著者による）である。すなわち、大学の日本語教師養成課程とは、準拠枠である「必須の教育内容」に従い、「資質・能力」リストで示されている資質や能力を養成することである、と言い換えることができる。この意味において、「必須の教育内容」を大学における日本語教師養成課程に義務付けるということは、その「必須の教育内容」を通して養成することを目指す「資質・能力」に関しても準拠枠として暗示することになる（図1）。

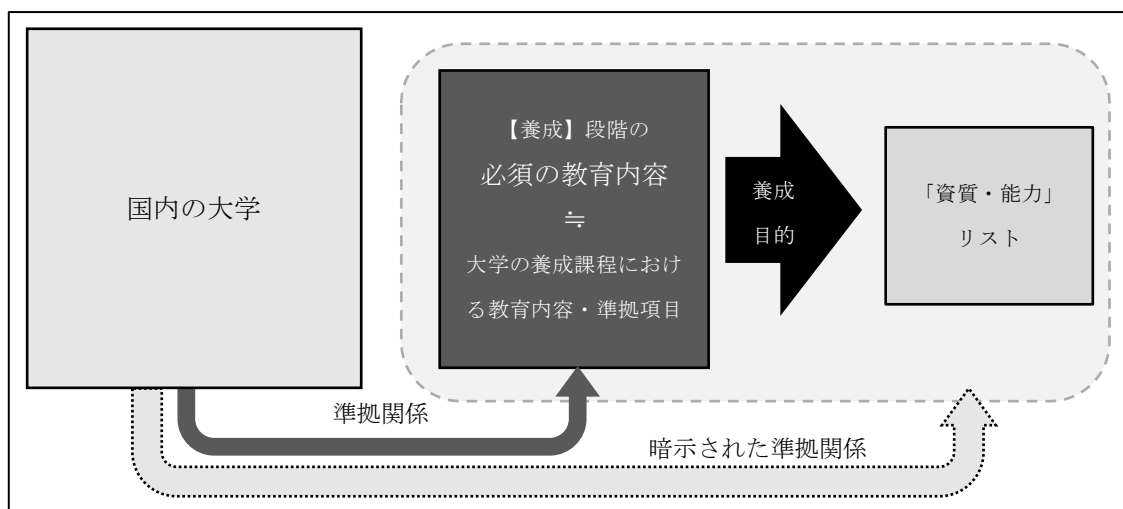


図1 国内の大学の日本語教師養成と「資質・能力」リストの準拠関係の見取り図

また、大学が「必須の教育内容」をカリキュラムに加えて日本語教師養成課程を運営する際、そこには必ず学習をどのように評価するのか、また、その養成課程自体の目標をどのように記述・可視化するのが問題になってくる。特に、養成課程を受講しようとする学生が、卒業後すぐに日本語教師を志望しない場合や通信課程の場合（e.g. 小林，2010；

山本, 2020) はその懸念は大きくなる。各大学の共学理念やディプロマ・ポリシーに照らし合わせてその評価を行うことも可能ではあるが、「日本語教師養成」という前提においては、その評価は「必須の教育内容」によって養成される「資質・能力」リストに基づいて行われるほうが、準拠関係や必須項目の選ばれた要因としても自然な流れだといえるだろう。このことから、大学においては、「資質・能力」リストに対して暗示された準拠関係があると判断できる。

しかし、2022年10月25日に行われた「日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議（第5回）」で示された資料の内、その資料3のp.5ではこれまで「報告書」で挙げられていた「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」が「日本語教師の養成段階で求められる資質・能力について」として再掲され、「日本語教師に求められる資質・能力については、養成段階において全てを身に付けることは困難である。そのため、日本語教師として従事してからも自己研鑽を積み、教育能力の向上に努める必要がある」という文言が追記されている。

このことから、「必須の教育内容」は「資質・能力」を養成する目的ではあるけれども、一方で「資質・能力」のすべてを身に付けることはできない、というアンビバレントな関係が浮き彫りになっている。ここから、「準拠枠」として暗示された「資質・能力」リストを、学びの評価に用いるべきか、用いるのであればどのような点が注意されるべきであるのか、という問いが生じることになる。

## 2.2. 実習における気づきと「資質・能力」リストの対照に関する先行研究

では、「資質・能力」リストは学びを評価する基準としてどのように扱われているのか。

日本語教師養成課程における集大成とも呼べる教育実習において、養成段階の実習生にどのような学びがあったのかという研究は、実践研究において多数確認される(e.g. 三枝, 2011; 石井・藤川・谷, 2012; 英保・内藤, 2013; 渡辺・今西, 2019など)。本研究のように実習生が実習を通して得た気づき・学びと「資質・能力」リストを関連させた研究においては、池田(2020)、末繁(2022)、杉本・松岡(2022)が挙げられる。

池田(2020)は、オーストラリアへのオンライン日本語教育実習のレポートをKJ法に基づいて分析し、日本語教育人材に求められる資質・能力の中の「態度」および「技能」に結びつく気づき・学びが一部見られたことを報告している。同様に、末繁(2022)は大学の日本語教育副専攻コースにおけるオンライン日本語教育実習についての気づき・学びを報告している。しかし、いずれの研究においても「資質・能力」リストとの積極的な対照を行っているわけではない<sup>(2)</sup>。

それに対し、杉本・松岡(2022)は積極的な対照を行っている。杉本・松岡では、分析の結果明らかになった実習を通して得られた気づき・学びを「資質・能力」リストと対照し、技能⑧・技能⑩・態度①・態度⑦(後掲表4・5内参照)以外のすべてにあてはまる気づき・学びが確認されている。さらに「資質・能力」リストに関し、「日本語教師教育者にとっては教師養成においてこれらを養成できているか、教育内容を確認するのに役立つのではないか」(p.127)という指摘や、「まだ実践がほとんどない養成段階では、『準拠

枠』として利用」(p.128) することが提案されており、リストがカリキュラムを構成する上で有効に機能する可能性があることが窺える。

これらの先行研究から、「資質・能力」リストは、実習生が実習を通して得る気づき・学びは、「資質・能力」リストに一定程度含まれていることが示唆されている。しかし、杉本・松岡ではリストに直接該当しない気づき・学びの存在にも言及されており、この「資質・能力」リストを批判的に見る必要性も同時に示唆されているといえる。次項では批判的にリストを検討した先行研究を確認していく。

### 2.3. 「資質・能力」リストの問題点に関する先行研究

前節で「資質・能力」リストが、受容段階ではありつつも、養成課程や教育実習における教育内容、また、それに基づいたカリキュラムの見直しの可能性を与えたという点が示唆されることを確認した。一方で、批判的な検討が行われ、「資質・能力」リストが抱える問題が明らかにされている。

このリストへの根本的な指摘に宇佐美(2019, 2022)がある。宇佐美(2019)は、「資質・能力」リストに関して、①概念定義の不備と②世界的な議論の動向との関連付けが不十分であることの2点を挙げている。①については、「資質」「能力」「態度」などの重要概念間の定義や関係が不明で、各項目が脈絡なく列記されていることが問題点として指摘されている。さらに、②については、近年教育において頻繁に言及されている「コンピテンス論」との関係が十分にみられないことが指摘されている。

また、宇佐美(2022)では、上記に加え、理論的問題点として育成・評価可能性に関する疑念があることが述べられている。「資質・能力」リストは、育成・評価の指標になることを意図して作成されたものであるが、その「態度」を育成・評価しようとした際、「必要であることは確かだが、[中略]育成・評価は可能なのか」と疑われる項目があること(p.98)を述べている。つまり、実習生がリスト内のある「態度」を持っているということを、評価者視点からは教壇実習などで言動上見られなくとも、実習生は「その態度は持っている(理解しようとしている)」と主張した場合、「態度」を「誰が、どういった権限で評価し、宣言する(p.98)」のかが不透明であるということを指摘しているのである。

また、古屋ほか(2021)は、「報告書」における「資質・能力」リストを「参照枠」、すなわち教師の成長に沿った形で個別的・動的なものとしてとらえる視点が欠けていることを指摘している。古屋ほかによれば、「報告書」で示された多様な日本語教師の資質・能力を「準拠枠(教師が習得しなければならぬ専門性のリスト)」としてみることは、統一化された静的な教師像を前提としているため、そこにはi)それぞれの教師の個別性の無視、ii)教師の変容の動態性の捨象、という二つの限界があるというのである。義永(2020)も同様に、「資質・能力」リストに対し、「実際に持っているかどうか、あるいはどの程度もっているかを一つ一つチェックさせるような、要素主義的な教師教育に陥らないか」

(p.30)と警戒感を示している。すでに述べたように、養成段階における必須の教育内容への準拠が義務化されるということは、その教育内容が育てる「資質・能力」リストへの

準拠も暗示的に義務化されている（少なくともそのように映る）ことを意味する。現状において、義永の警戒感は極めて現実的である。

加えて義永は、「資質・能力」が「個人の内に、各要素に切り分けられた形で静的に存在するものなのだろうか」（p.30）と疑問を呈している。義永は、「報告書」の持つ静的なリスト観に対抗する形で、キー・コンピテンシー（cf. Rychen & Salganik, 2003）に代表されるような資源を「動員し（mobilize）」「組み合わせる（orchestrate）」関係論的なアプローチの可能性を示唆している。「資質・能力」リストは、それら能力を「動員し」たり、「組み合わせ」たりする可能性については前提とされていないために、養成の段階にある者には「動員」や「組み合わせ」は不要であり、画一的な能力を持ち一般的・静態的であることを求めてさえいると解釈されかねない。これは、宇佐美（2019）のコンピテンス論の不在の指摘とも重なっている。

以上から、「資質・能力」リストの問題点を以下のようにまとめることができる。

1. 用いられている用語の定義不足
2. リストとして使用した際の、育成・評価の検討の不十分さ
3. コンピテンス論，関係論的なアプローチの不足による，要素主義に陥る危険性
4. 静的な教師像を前提として，教師の個別性・変容性を捨象している点

これらの問題点を加味すれば、「報告書」を準拠枠とした教育が大学に義務付けられている現在、実習生が学んだことが「資質・能力」リスト外であれば、評価が準拠枠に基づく場合において、その評価の対象とされない危険があることも、大きな懸念だといえる。同様に、実習生の学びを包括的に評価しようとするのであれば、関係論的なアプローチを持たざるを得ず、「動員し」「組み合わせ」た能力はリスト外にあることが想像できる。

では、準拠枠としての「資質・能力」リストに含まれない要素はプログラムのデザインや評価にとって重要ではないのであろうか。この疑問を解消するためには、受講生の学びには一体何があって、何がこのリストでは評価されないのか、ということ进行を明らかにすることがまずは必要であるといえるだろう。

#### 2.4. リサーチクエスチョン

以上までで、a) 現状において、日本語教師養成を行おうとする大学には必須の教育内容を含めることが半ば義務化・準拠枠化され、「資質・能力」リストにも、準拠関係が暗示されていること、b) 特に現場においてその「資質・能力」リストはカリキュラム改善に役立つ可能性があること、c) 一方で、その「資質・能力」リストは養成における受講生の気づき・学びを含むものの、総体を表し切れていないのではないかという疑念が残ること、の3点が明らかになった。そこで、本稿では以下のリサーチクエスチョンを設定する。

- ① 教育実習を通して実習生が得る気づきは、「資質・能力」リストのどの要素と一致し、該当しないリストの要素には何があるのか。

② 「資質・能力リスト」を準拠枠として用いる場合、実習生のどのような気づきが見  
過ごされるか。

### 3. 実習概要

本章ではまず 3.1. で実習生 2 名が日本語教育においてどのような過程を経てきたのか概要を説明し、3.2. で実習生 2 名が受けた日本語教育実習について説明する。

#### 3.1. 実習までの過程

本研究が対象とする実習生 2 名の受講する科目「日本語教育実習」は、第一著者の担当する X 大学における「日本語教員養成課程」の必修科目である。養成課程の受講生は実習に至るまで日本語教育に特化した科目<sup>(3)</sup>として「日本語教授法 I～IV」と「日本語教材研究」を受講している。この「日本語教員養成課程」は、2020 年度より対話型模擬授業（渡辺, 2019）と自己省察（リフレクション）（後藤・西原, 2010; 荒木, 2015; 一般社団法人学び続ける教育者のための協会(REFLECT), 2019）を取り入れたカリキュラム構成がなされている。

まず、「日本語教授法 I～II」では、日本語教育に関する歴史や日本語教授法、音声、第二言語習得理論、学習者誤用やフィードバック・練習に関する基礎的な知識を扱う。「教授法 III～IV」では、初級（A1）から初中級（A2/B1）の対話型模擬授業を各 2 回ずつ計 4 回行いながら、ALACT モデル（Korthagen & Theo Wubbels, 2001）における自己省察を行うことで、付随的学習（Kilpatrick, 1918）を誘発し、「成長し続ける日本語教師」の育成<sup>(4)</sup>を行っている。「日本語教材研究」においては教育実習を見据えた教材分析・教材作成などを行っている。

#### 3.2. 実習先と実習の概要

本稿における実習は、第二著者が運営する Y 大学における Z 事業を通して行われ、Y 大学で約 15 週間にわたる実習が行われた。本実習は、第二著者が Y 大学で担当している B1 レベルの文法・語彙を教授する通常授業 1 コマ（90 分）に、学期開始時から学期終了時まで毎週実習生が入り込み、15 週の内 45 分×3 回の教壇授業とミニクイズの作成・実施をした。本稿の実習生 2 名は、2021 年秋～冬学期<sup>(5)</sup>に実習に参加し、その際のクラスの留学生数は 6 名（インドネシア・フランス・中国・インド・スイス・イギリス）だった。

また、通常授業で実習生が授業をするにあたり、授業に登録する学習者に対して学びの質保証をする必要がある。そのために、シラバスに実習生受け入れを明記、授業初回でも実習生が授業を担当することがあることを周知し、登録取り消しも可能であることを伝えた。実習生が授業を担当する回は、受け入れ教員（第二著者）が教案や教材の指導を数回にわたり行い、実習生の授業中にも補足説明や修正が必要な場合には発言するようにした。

さらに、授業後の自己省察およびフィードバックを毎週約 1 時間かけて行い、可能な限り送り出し側教員（第一著者）も加わった。また、教案の提出や振り返りの記入には LMS ツールとして Slack を使用し、そのグループには送り出し側教員（第一著者）も入った。このように、受け入れ教員・送り出し側の教員が共同で指導にあたった。

## 4. 研究方法

本研究では、リサーチクエスションの探究のため、教育実習を受けた実習生2名に調査協力を依頼し、承諾を得て、両名に対する調査を行った。4.1. ではデータの収集方法について述べ、得られたデータのうち分析対象としたものについて説明する。4.2. ではそのデータの分析方法について述べる。

### 4.1. データの収集方法・分析対象

この実習では、15週間の実習にわたり実習生自身の考えを記録したり話したりする機会を複数回設け、データを収集した。それには実習前の志望動機書やインタビュー、約15週間にわたる実習中に行われた授業後の振り返り会や授業参加記録、実習後の「実習ポートフォリオ」、インタビュー、「実習後報告書」が含まれる。この中でも、文字媒体で記されたもののほうが、自己省察（リフレクション）内での気づきが整理して表現されていると考えられるため、本研究では「実習ポートフォリオ」と「実習後報告書」、および「授業参加記録」を分析対象とする。

表 1 分析の対象

調査時期	分析の対象	概要
実習中	授業参加記録	LMSとして利用した Slack に対し投稿された、授業に参加、または教壇実習を行った後の記録。
実習後	実習ポートフォリオ	科目単位認定のために、教育実習ポートフォリオを作成しているが、その中で作成が義務付けられた ALACT モデルに基づく振り返りシート。
	実習後報告書	実習先機関の教育実習報告のために作成された報告書。設定項目は以下の通り。（短期間（3週間）の実習と比べて、長期間（15週間）の実習を選択した理由／教育実習にどのようなことを期待していたか。その期待に合ったこと、また合わなかったことはあるか。／15週間を振り返ってみて、どのようなことに学びがあったか。／この経験を、これからどのように生かしていきたいと考えているか。／15週間教育実習の満足度（5点満点）／その理由／そのほか、感想や意見など）

### 4.2. 分析方法

実習生の教育実習における気づき・学びを分析する方法には、テキストマイニングを用いたもの（石井・藤川・谷, 2012）や、KJ法を用いたもの（池田, 2020）があるが、本研究は2.2. で確認した通り先行研究が限られるため、先行研究が少ない分野で探索的に研究を行う場合などに有効であるとされている質的データ分析法のオープンコーディング（日高, 2019）を援用する。

分析の手順は次の通りである。まず、①全てのデータを切片化、②実習生が実習を通して気づきが得られたと考えられるセグメントを抽出、③共著者各自でラベルを付し、④共同コーディングを行う。次に、⑤類似していると考えられるコードを中カテゴリに分類しカテゴリ名を付し、⑥さらに類似している中カテゴリを大カテゴリに分類しカテゴリ名を

付し、⑦再度全体を通してコードの調整を行う。最後に、⑧分析の結果得られた気づきのコードと「資質・能力」リストとの対照を行った。

なお、気づきは「実習生が実習で得た発見」と定義しているが、その「気づき」には実習生が「できる」ようになった（習得した）ものの発見だけでなく、その資質・能力の習得が必要だと発見した場合も含んでいる。

## 5. 分析結果・考察

本項ではまず、本実習を経験した実習生の気づきの分析結果を示す。その後 5.1. ではリサーチクエスト①「教育実習を通して実習生が得る気づきは、「資質・能力」リストのどの要素と一致し、該当しないリストの要素には何があるのか。」を明らかにするため、「資質・能力」リストを中心に実習生の気づきについて述べていく。5.2. ではリサーチクエスト②「「資質・能力リスト」を準拠枠として用いる場合、実習生のどのような気づきが見過ごされるか。」を明らかにするため、分析の結果を基に「資質・能力」リストには含まれていない要素とは何か検討し、考察する。

分析の結果、実習生 2 名の気づきが得られたと考えられる切片は合計 235 片、それらにコードを付し、30 種類の中カテゴリ、7 種類の大カテゴリが得られた。表 2 には、分析の結果得られた実習生の気づきのコードの具体例、それを分類した中カテゴリ、大カテゴリを示した。また、表の右側には、「資質・能力」リストに該当するものを列記しているが、これは表 4 (技能①～⑩) ならびに表 5 (態度①～⑦) と対応している。本文中に大カテゴリを記す際には【 】を使用し、中カテゴリは [ ] , コードは < > を使用する。生データを示す際は、データの後部に ( ) で、データの資料名、実習生 A または B, 資料内の通し番号を示した。ここでは多くのコードが含まれるカテゴリを例に挙げて説明する。

まず、143 と最も多いコードが含まれる【教授技能】において、数的に集中しているのは 39 のコードが含まれる中カテゴリ [教壇技術] である。具体的にはデータ 1 が含まれる。また、58 のコードが含まれた【教師の態度】という大カテゴリに分類された例がデータ 2 である。

データ1. 授業内で（インターネットを使用して）検索して一緒に違いを考える時間を作るなど学習者の質問を活かし（報告書 A127）

データ2. 教師として、学習者を引っ張っていく役割を果たすことも大切なのだと再認識できました。（参加記録 B63）

データ 1 からは、実習生 A が授業中の学習者からの質問に咄嗟に答えることができなかったことに対し、授業後の振り返り会で教員から受けた指導から気づきを得ていることがわかる。実習生 A は<学習者の質問を生かし授業を再構築することへの気づき>を得ており、これは [教壇技術] に関する気づきであると言える。

また、データ 2 は、実習生 B が授業中において、学習を支援するという教師像とは別に、<学習者を引っ張る役割でもある教師像>という教師像もあることに気づいたものであり、[教師の姿勢] に関する気づきである。



表 2 実習生が得た気づきの分析結果と「資質・能力」リストとの対照表

大カテゴリ (数)	中カテゴリ (数)	コードの具体例(数)	該当する「技能」/「態度」
教授技能 (143)	教壇技術 (39)	学習者の表情の観察の重要性 (1), 自己の発話スピードへの意識 (1), 教師の身体表現への意識 (1), 学習者対応を怠らない意識 (1) [他]	技能②④⑤⑥⑦⑨⑩
	授業計画 (26)	授業構成の不備 (2), 入念な授業準備の必要性 (1), 達成目標を意識した授業設計 (1), 授業内での会話の広げ方の想定不足 (1) [他]	技能①②③④⑤⑥⑦⑧⑩, 態度③
	授業運営 (21)	授業内の時間配分の失敗 (1), 学習者の発話から展開する授業の重要性 (1), 学習者の特性を理解した教室運営 (1) [他]	技能①②④⑤⑦⑧⑨, 態度①④⑤⑦
	学習者へのフィードバック (19)	スキャフォールディングの不足 (1), 誤用の見過ごし (1), リキャストの成長 (1) [他]	技能③⑤⑥⑦, 態度⑤
	教材作成の注意点 (9)	学習者視点に立った教材作成の重要性 (1), 教材作成の際のイラストの選別の必要性 (1) [他]	技能④⑦⑨⑩, 態度⑥
	学習者とのやり取り (9)	学習者との双方向のやりとりの必要性 (1), 学習者の発言を受け入れることから始める意識 (1) [他]	技能⑤⑥
	練習作成上の注意点 (6)	練習会話作成における真正性の担保 (1), 談話構成を意識した練習用会話作成 (1) [他]	技能③⑥⑦⑩
	教材使用上の注意 (4)	教科書の練習の意図の検討 (1) [他]	技能④, 態度③
	試験作成上の注意点 (3)	試験作成の妥当性の自負 (1) [他]	技能①②③⑦
	練習作成上の工夫 (2)	自分の動画を使って出題する工夫 (1) [他]	技能④
	教材使用上の注意点 (2)	教材使用の検討と放棄の判断の必要性 (1) [他]	技能①②③④
	教材作成上の注意 (1)	教具作成者の意図の積極的創造とその不足 (1)	技能④, 態度⑥
	学習者の観察 (1)	学習者の表情の観察 (1)	該当なし
指導技術 (1)	学習者の心理的補助ができるようになりたいという将来的な目標 (1)	技能⑤	
教師の態度 (58)	教師の姿勢 (18)	周到な授業準備を経て授業に臨むという規範意識 (1), 恥ずかしがってはいけないことの再認識 (1), 教室環境と学習者の意欲へ指導者が影響を与える実感 (1), 学習者に遠慮をして発言を躊躇した反省 (1) [他]	技能⑤, 態度⑤
	授業時の姿勢 (12)	教師—学習者の共学への意識 (1), 学習者と共に授業を創り上げる意識 (1), 学習者の発言を受け止める構え (1) [他]	技能⑤, 態度③⑤
	学習者心情への配慮 (9)	学習者の不安を掻き立てたフィードバックまでの間の反省 (1), 学習者の変化に気づき細やかな対応をする必要性 (1), 学習者の気持ちに寄り添った行動によるよい授業環境の構築 (1) [他]	該当なし

	学習者の発話意図の考慮(8)	余裕の無さからできない学習者の質問意図の理解(1), 学習者の質問意図の確認の重要性(1), 学習者の質問の意図の検討(1), 学習者の質問の意図を理解することの難しさ(1)[他]	技能⑤⑥
	教師の権威性(5)	教師の発話の悪影響(1), 学習者の自尊心の保持(1), 教師の自分の発言への責任(1), 教師の考えによる決めつけの危険性(1), 学習者を傷付けない配慮の必要性(1)	技能③④⑤, 態度③④⑤
	学び続ける姿勢(3)	会話の登場人物になり切る課題(1), 学び続けるための実践の継続願望(1), 理想の教師を目指した授業実践の継続の表明(1)	態度③
	学習者との関係構築(2)	学習者との信頼関係構築の必要性(1), 学習者との双方向のやりとりによる学習者との関係性構築の必要性(1)	態度⑤
	成長し続ける姿勢(1)	成長可能点に即した成長の願望(1)	態度③
自己の変化(12)	教師としての内面的成長(11)	自分の課題と成長(1), 目標を少しずつ達成した自負(1), 教壇に立つことの楽しさの実感(1)[他]	態度③, ⑤
	教師としての未熟さ(1)	学習者の意欲を削いだ発言だったことに気づかなかった後悔(1)	態度③, ⑤
教師観(12)	理想の教師像(12)	良質な教師への志し(1), 学習者にとっての日本語教師の存在意義の熟考(1), 振り返りによる目標の明確化(1)[他]	態度③, ⑤
授業観(5)	理想の授業(4),	学習者と教師双方にとって学びの多い授業への目標(1), 雰囲気の良い授業運営の目標(1), 教師も学習者と楽しむ理想の授業作り(1)[他]	技能①, 態度⑤
	授業のあり方(1)	授業見学で学んだ学習者と授業を創り上げる過程の重要性(1)	態度⑤
教師間協働(3)	教師間連携(2)	教師同士の連携の重要性(1), 実習生間のコミュニケーションによる刺激(2)	該当なし
	教師間連携による成長(1)	実習に複数名で臨むことによる互いの成長(1)	該当なし
授業空間の重要性(2)	教室授業の意義(2)	教室空間における教師と学習者の場の共有の重要性(1) 学習者間/学習者-教師の心的距離を縮められると期待する対面授業(1)	態度③

これらの分析結果を「資質・能力」リストと対照させると、データ1は技能②④、データ2は態度⑤に該当するものである。このように、データによって実証性を確保しつつ中カテゴリ・大カテゴリへと分類、そしてリストとの対照を行った。結果として、表3の右列に数字があるものについては、教育実習の終了時までには獲得された、ないし必要であると認識された能力であるといえる。「該当なし」となったものについては、データとして表層化されていないため、気づきが起こったかどうか不明な箇所である。

### 5.1. 「資質・能力」リストに該当する実習生の気づき

本項では、リサーチクエスチョン①「教育実習を通して実習生が得る気づきは、「資質・能力」リストのどの要素と一致し、該当しないリストの要素には何があるのか。」を明らかにするため、「資質・能力」リストに対照させる形で、実習生の気づきについて述べる。その際に5.1.1.においてはリスト内の「技能」に該当する気づき、5.1.2.においては「態度」に該当する気づきについて記述する。

#### 5.1.1. 「資質・能力」リスト内の「技能」に該当する実習生の気づき

分析の結果から「資質・能力」リストの「技能」の10の要素に該当するコードの数をそれぞれ示す。その結果が表3である。

表3 「資質・能力」リスト内の「技能」に該当するコード数

技能	ディスクリプター	該当するコードの数
①	日本語教育プログラムのコースデザイン・カリキュラムデザインを踏まえ、目的・目標に沿った授業を計画することができる。	19
②	学習者の日本語能力等に応じて教育内容・教授方法を選択することができる。	37
③	学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できる能力を持っている。	18
④	学習者に応じた教具・教材を活用または作成し、教育実践に生かすことができる。	30
⑤	学習者に対する実践的なコミュニケーション能力・異文化間コミュニケーション能力を持っている。	49
⑥	授業や教材等を分析する能力があり、自らの授業をはじめとする教育活動を振り返り、改善を図ることができる。	26
⑦	学習者の日本語学習上の問題を解決するために学習者の能力を適切に評価し指導する能力を持っている。	20
⑧	学習者が多様なリソースを活用できる教育実践を行う能力を持っている。	2
⑨	学習者の理解に応じて日本語を分かりやすくコントロールする能力を持っている。	21
⑩	学習者が日本語を使うことにより社会につながることを意識し、それを教育実践に生かすことができる。	13

表3の通り、「技能」については数の多少はあるにせよ、網羅的に該当する気づきがあったことがわかる。ここでは、網掛けにしている特に多かった技能⑤と、少数だった技能⑧について詳しく示す。

次のデータ3は、＜言葉の学習における教師の大袈裟なジェスチャーの重要性＞に気づきを得ており〔教壇技術〕として【教授技能】に関する気づきであると言える。また、これは技能⑤の「学習者に対する実践的なコミュニケーション能力」であり「異文化間コミュニケーション」でもあると考えることができる。また、データ4は、学習者の述べた回答へのフィードバックを返す間の取り方に課題を感じた実習生Aの＜学習者の回答へのフィードバックをするタイミングの改善願望＞である。これは、【教授技能】に分類される〔学習者へのフィードバック〕に関する気づきであり、技能⑤の「学習者に対する実践的なコミュニケーション能力」に該当するものであると言えるだろう。

データ3. 教師側が大きい動きやリアクションを取ることが、いかに大切かということを知ることができたように思います。（参加記録 B18）

データ4. また、学生の解答に反応する場合、早すぎも待ちすぎもよくないということがよくわかりました。回を重ねるにつれて、いい間（ま）での反応が出来るように常に心がけていきたいです（参加記録 A281）

このように教壇に立てば、学習者と関わり合い、教師が言いたいことを伝え、学習者と理解し合うためには技能⑤に該当する気づきが必然的に多くなって来るだろう。

一方で、技能⑧は対照するコード数が2と、少数しか得られていない。そのうちの1つが下のデータ5である。データ5では、【教授技能】における〔授業計画〕に関する気づきを示されている。具体的には、実習において、学習者が母国の自宅から授業を受けている環境を利用し、学習の発展活動としてファッションショーを立案し行ったことについて＜自分のオリジナルの発展活動ができた達成感＞を述べている。これは、学習者の学習環境に合わせた授業実践であり技能④にも該当するであろう。それだけでなく、学習者の衣服も言語学習に活用できることに気づいたという意味において技能⑧でいう「多様なリソースを活用」した授業実践であったとも言える。

データ5. 二回目の授業では、ファッションショーを行った。教科書の内容に準ずるのではなく、思い切った発想で私も学習者も楽しんで行うことが出来た。（報告書 A165）

実際の実習授業では、このほかにも Kahoot!というオンラインアプリをミニクイズに使用するなど、「多様なリソース」を扱った実習授業を行っていたが、該当する記載は少数であった。これには2つの可能性があるだろう。第1に、レポートなどで項目として問うたわけではないため顕在化しなかったという可能性、第2に、実習を経ても実習生自身が、多様なリソースを活用している自覚がない可能性である。

前者の場合においては、受け入れ教員には授業で多様なリソースを使用することに当然であるという意識があり、レポートなどの記述課題においてそれに関わる問いも立てなかった可能性がある。後者の場合においては、受け入れ教員の影響を受け、実習生も特段そのことに言及することを避けた可能性もある。いずれの場合でも、技能⑧については、実

際に実習中において実習生が多様なリソースを用いる取り組みをしていることから、教員が意図的に、実習生に考えさせるキューを出すことで、気づきを生みやすい項目であると言えるだろう。

### 5.1.2. 「資質・能力」リスト内の「態度」に該当する実習生の気づき

本項では、「態度」の7の要素に該当するコードの数をそれぞれ示す。その結果が表4である。

表4「資質・能力」リスト内の「態度」に該当するコード数

態度	ディスクリプター	該当するコードの数
①	日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心と鋭い言語感覚を持ち続けようとする。	5
②	日本語そのものの知識だけでなく、歴史、文化、社会事象等、言語と切り離せない要素を合わせて理解し、教育実践に活かそうとする。	0
③	日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする。	30
④	言語・文化の相互尊重を前提とし、学習者の背景や現状を理解しようとする。	6
⑤	指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする。	34
⑥	異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち、多様な関係者と連携・協力しようとする。	5
⑦	日本社会・文化の伝統を大切にしつつ、学習者の言語・文化の多様性を尊重しようとする。	4

表4の通り、「態度」についても数の多少はあるにせよ、網羅的に該当する気づきがあったことがわかる。一方で、該当しないものもあることがわかった。網掛けで示した、最多の34のコードが該当した態度⑤と、該当数0の態度②について詳しく示す。

まず、態度⑤にはデータ6のようなデータが含まれる。

データ6. 私の声掛けの仕方によって学習者の日本語を話す、使うことに対する自信や意欲を無くさせてしまうかもしれないということを実感しました。(事後レポート A10)

データ6において、実習生Aは、実習の中で学習者とのやりとりを意識した授業実践を目指していたが、実習の中で学習者の学習動機を削ぎかねない対応をしてしまった。そのことが起因して<教師の発話の悪影響>という気づきを得ている。これは、【教師の態度】における[教師の権威性]の気づきであり、態度⑤に該当するものであると考えられる。このように実習を通して、本物の学習者を前にして教壇に立ち授業を運営するという経験は、教師であることや母語話者であることの「権威性」に気づきを得ることが多い。

次に、態度②が該当数0であることについて考察する。これについては、「歴史、文化、社会事象等」等の言語と切りはなせない要素を学ぶ機会があったのだが、それを気づきとして顕在化できなかつた可能性がある。

まず、実習生Aは、実習授業の中で設定されていた教材からの発展活動として、5.1.1.で先述した「ファッションショー」を模した授業を行った。この活動は「相手の服装をほめる活動」という位置づけであり、ここには「褒める」という言語活動が存在し、その文化では何をほめるかという言語文化的な事象が含まれるものであったといえる。同様に、実習生A・Bがリレー形式で行った最終の授業では、日本の若者言葉「ぴえん」「○○しか勝たん」「ワンチャン」という語彙の習得を狙いとした授業がなされた。その授業の導入部分では、実習生Aは各国の若者言葉事情について学習者に尋ねており、各国の社会事象を話題にしていた。

これらの事象があったにもかかわらず、データから態度②に関わる気づきが表面化されなかつたということは、「歴史、文化、社会事象等」への結び付けの際に関しては教員が意図的に取り上げなければ実習生が気づくことが難しい項目であることが示唆される。つまり、態度②については実習指導にあたる教員が、実習生にこの観点から考えさせるようなキューを出さねば、実習生本人がこの点についてまで考え至ることは困難なのではないかと予測できるのである。

### 5.1.3. 「資質・能力」リストに該当する実習生の気づきのまとめ

5.1.1 および 5.1.2 を通して、実習指導にあたる教師自身がこのディスクリプターを事前に把握し、能動的に利用すべき項目が明らかになったといえる。「資質・能力」リストを準拠枠として見る場合には、例えば技能⑧や態度②については指導にあたる教員が事前に把握し、指導の中で意図的に取り上げなければならない。そうしない限り実習生自身が自発的に気づきを得ることは困難であると示唆される。このことから、リサーチクエスチョン①には以下のように答えられる。

教育実習を通して実習生が得る気づきは、「資質・能力」リストのどの要素と一致し、該当しないリストの要素には何があるのか。

→ほとんどの要素の気づきがあることがわかった。一方で、技能⑧や態度②については、教員がそのディスクリプターを把握し、その気づきや学びが得られるように指導を工夫する必要がある。

この結果から、日本語教師養成課程において、カリキュラム運営や教育実習のプログラムに対して「資質・能力」リストへの対照はその学びを可視化するために一定の役目があるといえる。また、この一致・不一致が、実習プログラムの評価やカリキュラム改善の資源となることも期待できるだろう。

では、「資質・能力」リストにはどのような気づきが含まれないのだろうか。次項で確認する。

## 5.2. 「資質・能力」リストに含まれない実習生の気づきとその検討

本項ではリサーチクエスチョン②「「資質・能力リスト」を準拠枠として用いる場合、実習生のどのような気づきが見過ごされるか。」について分析・記述を行う。分析の結果、「資質・能力」リストに含まれず、見過ごされる点は以下の3点である。

1. 実習生が考え、工夫した実践の細部
2. 実習生が、学習者との関わりの中で得た「技能」と「態度」を越境した本質的な気づき
3. 他の実習生や受け入れ教員とのやり取りから得た、理想の教師像の創造という教師の成長に関わる気づき

1 は分析上の困難点に基づいて、2 及び 3 は分析において実習生の気づきが「資質・能力」リストに「該当なし」となったものを発端にして考えられるものである。さらに、この3点は、準拠枠をそのまま評価枠として用いようとする場合において、実習生の気づきを見過ごしてしまう危険性を持つ。以下、順に述べる。

### 5.2.1. リストの「粒度」の粗さによって見過ごされる実習生の実践の細部

本項では、実習生が考え、工夫した実践の細部が、リスト内の要素の説明の「粒度」が異なる（宇佐美，2019：23）ことによって見過ごされるため、その成果が矮小化されることがあることについて述べる。特に、粒度が「粗い」と言える例を2パターン示す。

まず、1 つ目のパターンとして、抽象度の高い記述により実習生の気づきが見えにくいことを、データ7～9 で示す。

データ7. 大きな動きでジェスチャーが出来た。（報告書 A66）

データ8. [注意すべき項目として] はきはきと話す（報告書 A84）

データ9. 学習者のどんな反応もまず受け止める、共感することを意識していきたいです。（報告書 A129）

データ7は<ジェスチャーの成長>、データ8は<明瞭な発話への意識>への気づきが得られている。これは、【教授技能】における[教壇技術]である。また、データ9は<学習者の発言を受け止める構え>が必要であるという気づきを得ているもので、【教師の態度】に含まれるものであると考えられる。

しかし、これら実習生の工夫や気づきは、「資質・能力」リストにおいては技能⑤の「実践的コミュニケーション」という抽象度の高い記述に包括されてしまう。要素主義的立場（義永，2020）に立つ場合、「粗く」記されたこのリストの記述では、実習生の工夫や実践の背景にどのような考えがあり、気づきがあったのかということは含まれない。

また、粒度の粗いパターンの2つ目は、過度な包括的表現によって、気づきが含まれなくなってしまう場合である。データ10～13はその例である。

- データ10. ジェスチャーを学習者と行ってみるなど楽しませる工夫も出来た。(報告書 A141)
- データ11. また、学習者の発言の中で気になるものは拾って、時間を取り、もっと話を広げることができたら良かった。(事後レポート B53)
- データ12. (質問の) 内容によっては一緒に調べる時間を作ったり、(参加記録 A262)
- データ13. これまでの模擬授業では、教科書通りに進めることにこだわってしまい単調な繰り返しになったり [以下略] (報告書 A100)

データ10は<学習者を楽しませる工夫の成功>、データ11は<学習者の発言から授業を展開していくという理想の展開>、データ12は<学習者からの質問の解決を全員で考える展開>、データ13は<教科書通りに進めることへの後悔>という気づきであり【教授技能】に分類されるものである。リストとの対照を行うと、これらは技能②「学習者の日本語能力等に応じて教育内容・教授方法を選択する」に該当すると考えられる。

これらの気づきからは、教育内容や教授方法の選択の要因に、学習者動機の向上(データ10)や、「学習者の発言」・「(質問の)内容」による調整(データ11,12)、教師自身のベリーフによる「こだわり(による選択の失敗)」(データ13)など多様な要素が見られ、様々なタイミングや基準が選択に影響を及ぼすことがわかる。一方で、これら様々な要素は、現行の記述である技能②「日本語能力等」という過度な包括性によって、そこに何が含まれ、その選択がいつ・どこで行われ、それが授業にどのように“効いて”おり、それにどう気づきを得たのかがわかりにくい。

以上から、「資質・能力」リストの記述の粒度が粗いために、実習生の気づきが十分に取られてはおらず、リストに準拠し、リストのみを評価軸として用いる場合においては、実習生の様々な気づきへの評価を阻害してしまう危険性があることが指摘できる。

### 5.2.2. 学習者との関わりのなかで得た本質的な気づき

分析における「資質・能力」リストと実習生の気づきの対照の際、中カテゴリ[学習者の観察][学習者心情への配慮]が「資質・能力」リストにおいて「該当なし」となった。以下の二つのデータはその例である。

- データ14. [想定外の学習者の回答やエラーがあった際の教師からの返答に課題意識を感じ]学習者が納得できなかったり、苦い思いをしたりしないような、十分な心がけ・配慮が必要であることを学んだ。(事後レポート B32)
- データ15. [...]次に、学習者が学びに来てくれたのに、一度も発言できずに終わることや問題が答えられず自信を無くした[り]、日本語を学ぶことが好きでなくな



ってしまったと思わせてしまわないように学習者とかかわる中で傷つけない配慮をすることが最優先であり、最重要だと思いました。(報告書 A186-187)

データ 14 では、B は、想定外の学習者の回答や学習者がエラーをした際の教師からのフィードバックが困難だった経験があり、学習者が傷つかないように注意する姿勢が重要であると気づいたものである。〈学習者を不安にさせないために必要な教師の配慮〉への気づきを得たといえる(【教師の態度】における[学習者心情への配慮])。同様に、データ 15 では、授業中にある学習者に一度も発話の機会を与えることができなかった経験や、学習者の日本語能力以上の問題の解答を指名して「わかりません」と言わせてしまった経験から、「傷つけない配慮をすることが最優先であり、最重要」であるという〈学習者の心理面への配慮をすることが最重要〉であるという気づきを得たといえる(【教師の態度】における[学習者心情への配慮])。

「資質・能力」リストでは、教室運営の場における教師が行う学習者の心情への配慮については「態度」欄では触れられてはいない。そのため、データ 14 やデータ 15 の[学習者心情への配慮]に関する学びをリストに基づいて評価しようとするれば、その場で実習生が実際に行動したこととしては「教師のフィードバック」と捉えられてしまい、技能⑤の「実践的なコミュニケーション」という枠のみに収められてしまう。

しかし、「学習者の心情に配慮する」ことは技術である以上に、その背景に「配慮しよう」とする態度が求められる。実際に、教室運営の技術として学習者の心情に配慮を示したとしても、その背景に態度としてそもそもなぜ配慮するのかということが裏打ちされていなければ、それは表面上のものになるだろう。このようなデータにおいては、「技能」と「態度」の越境を表す方法がないために、[該当なし]となるケースがある。しかしこれを[該当なし]とし、評価に組み込まない場合、実習生の本質的な気づきは、矮小化されてしまう危険を伴う。

このように考えると、「該当なし」以外のデータでも「技能」と「態度」の越境と見なすほうが適当だと考えられるデータも存在する。

- データ16. 実習の授業では、学習者との会話のやり取りを意識し、以前に比べ積極的に学習者と話す授業が出来ていたと思うが、(事後レポート A9)
- データ17. 教科書の答えが全てだと思いつまらず、また、自分の経験で決めつけずに、一緒に授業を作っていく気持ちで、一回受け止めることを意識したいです。(参加記録 A240-243)

データ 16 では、実習生 A は実習授業を通して、【教授技能】における[授業運営]に含まれる〈学習者とのやり取りの志向と達成〉という気づきを得られている。これはリストにおける技能⑤「学習者に対する実践的なコミュニケーション能力」に該当すると考えられる。しかし、学習者とのやり取りを「意識」するということは、学習者と双方向のコミュニケーションを行おうとする教師の「姿勢」に関する学びであり、「資質・能力」リス

トにおける「態度」に該当する項目であるとも考えられる。そのため、この実習生 A の学びもまた、「実践的コミュニケーション」という点に集約され、A が気づいた「態度」への言及は見過ごされてしまう。

逆に、「技能」が見過ごされている例もある。データ 17 で実習生 A は、【教師の態度】に含まれる [授業時の姿勢] として、<学習者と共に授業を創り上げる意識>に気づきを得ている。このことから、「指導する立場であること」を「自覚」したところから教師の「権威性」の再考をしていると見なすことができる。このため、態度⑤にあてはまる。しかし「態度」を持っていても、同時に「授業を作り上げる」という「技能」が意識されなければ“口だけ”になってしまうだろう。

以上より、実習生にとっては「技能」と「態度」は切り離されていない場合があるということが分かった。むしろデータから言えば、例えば「一緒に授業を作る」という「技能」を修得することには、教育実習における「教師：教えるもの」vs「学習者：教わるもの」としての価値観から、「共同で授業を作り上げていく」という授業観の転換 (cf. 池田, 2020; 石井・藤川・谷, 2012) が前提になっており、これは「態度」の問題でもある。でなければ、「一緒に授業作る」ことはできたとしても、それを「心の底から楽しもうとする」ことはできないであろう。しかし現状の「資質・能力」リストでは、これらは「技能」の枠に収まらざるを得ず、実習生の授業観の変化という本質的な側面への気づきは見過ごされてしまう。「技能」と「態度」への越境した記述や、見過ごされた要素があることをみると、「技能」と「態度」は「切り分けられた形で静的に存在する」とは言えないだろう (義永, 2020)。

### 5.2.3. 理想の教師像の創造という教師の成長に関わる気づき

「資質・能力」リストに該当しなかったものとして、ほかにも、[教師間連携] [教師間連携による成長] が挙げられる。

データ 18. (実習生ら) 2 人の連携もうまくいったことが実習を通して互いに成長できたことを感じました。(参加記録 A335)

データ 19. (実習生が) お互いに意見やアイデアを出し合えたことで、刺激になり、非常に勉強になった。(報告書 B108)

データ 18 は<実習に複数名で臨むことによる互いの成長>、データ 19 は<実習生間のコミュニケーションによる刺激>という気づきであり、どちらも【教師間協働】の学びであると考え、この学びに該当するものはない。しかしこのような実習生間の学び合いは他研究でも指摘されている。例えば、英保・内藤 (2013) や渡辺・今西 (2019) , 杉本・松岡 (2022) <sup>(6)</sup>でも実習生間の学び合いが報告されており、実習に複数名で参加することでしばしば引き起こされる学びであると言える。

資質・能力リストを評価軸として用いる場合、この気づきを見過ごすことは、他の教師とのチームティーチングが行われることがある日本語教育現場において、「それぞれの教師が職人として、個別に教授技術を改善していくのではなく、新たな日本語教育の形につ

いて共通の展望をもち、共に仕事をしていく同志としての関係性を構築」（牛窪，2015）  
する中で成長していくという日本語教師の「同僚性」の見過ごしとも言える。

また、教師の成長には「新参の専門家の自立を見守り援助する先輩教師」である「メンター」（横溝，2021：111）の存在が果たす役割は大きい（横溝，2021：103）。本データにおいても受け入れ教員の発言による気づき<sup>(7)</sup>が見られる。

データ20. （受け入れ教員の）〇〇先生の言うとおりに，教師だけが目立つのは良くないが、  
学習者に遠慮してはいけないなとおもいました。

データ21. （受け入れ教員の）〇〇先生がおっしゃっていたように，教師が遠慮して  
いては、学習者もついてきてはくれないだろうし [以下略]（参加記録 B9）

データ 20 は、＜教師主体の敬遠は学習者への遠慮につながる＞という気づき、データ 21 は＜学習者に遠慮をして発言を躊躇した反省＞という気づきで、遠慮をすることは望ましい態度ではないという【教師の態度】を学んだものである。態度⑤の教師の「権威性」の捉え直しが起こっていると言えるだろう。

しかしこれらの学びは、「〇〇先生の言うとおりに」「〇〇先生がおっしゃっていた」というように受け入れ教員、すなわち現場におけるメンターの言動によって、実習生自身が描く教師像への変化が起きたのだと捉えることができる。一方で、リストにおいて他者との関係を示すものは態度⑥「多様な関係者と連携・協力しようとする」に限られ、また、このメンターの存在を「多様な関係者」と見なすことはできない。それはその前件が「異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち、」となっており、それがメンターとの関係を特に志向したものではないことがわかるからである。つまり、この学びにおいて【教師の態度】の側面の学びは掬い取れるが、メンターによる学びから自身が描く教師像に影響を受け教師として成長を遂げているという側面は含まれていないのである。

当然、実習生が描く教師像は【教師観】の大カテゴリに集約されたデータにも含まれるものでもある。

データ22. 自分らしい味がある、質の良い先生に近づけるようにこれからも日本語を学び、  
指導法もたくさん試行錯誤して失敗、成長を繰り返しながら頑張ります。（事後レポート A57-59）

データ23. 教育実習全体を通して、自分の目指すべきは、「学習者の笑顔を引き出し、共に学び、成長のできる日本語教師」であると、明確に分かった。（事後レポート B16）

データ 22 は＜個性のある教師への志し＞＜良質な教師への志し＞、データ 23 は＜自分が目標とする日本語教師像の明確化＞をし、どちらも【教師観】を捉え直しているものだと言える。しかし、これを「資質・能力」リストと対照させると、態度③「自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする」に集約するしかない。しかし、教師の「自分

らしさ」、すなわち個別性（古屋他，2021）は養成段階の教員にとっても重要な要素であるはずだ。「資質・能力」リストを準拠枠にとらえるのみでは、理想の教師像の創造が教師の成長を促進しているという実習生の学びの本質を捉えることはできなくなるだろう。

以上から、現行の「資質・能力」リストからは、教師の成長に関わる「同僚性」や「メンター」という他者との関係を含む要素が見過ごされていると結論づけられる。

#### 5.2.4. 「資質・能力」リストに含まれない実習生の気づきと検討のまとめ

ここまでで、リサーチクエスション②「「資質・能力リスト」を準拠枠として用いる場合、実習生のどのような気づきが見過ごされるか。」について述べてきた。このため、リサーチクエスション②に答える過程において、様々な課題も明らかになったといえる。以下にまとめる。

リサーチクエスション②「資質・能力リスト」を準拠枠として用いる場合、実習生のどのような気づきが見過ごされるか。

→実習生の気づきの中で見過ごされるのは以下の3点である。

1. 実習生が考え、工夫した実践の細部が見過ごされる。さらに、「資質・能力リスト」の記述の粒度によってその気づきが矮小化されてしまう。
2. 実習生の学習者との関わりにおける気づきは「技能」と「態度」を越境し、本質的な気づきを生むが、それは「技能」と「態度」という二分されたリストにより見過ごされてしまう。
3. 他の実習生との関わり合いや受け入れ教員からの学び、理想の教師像の創造という教師の成長に関わる気づきは「資質・能力」リストでは志向されていないため、見過ごされてしまう。

以上の3点が「資質・能力」リストに含まれておらず、また、そのために日本語教員養成において注意を要する点であると言える。そして、この結果からは、「資質・能力」リストに記載された要素に準拠してチェックするような要素主義的な評価方法では、これらの気づきが見落とされてしまう危険性があるということが明らかになったと言える。

## 6. 結論

本稿では教育実習を通して得た実習生の気づきを分析し、それらを「資質・能力」リストと対照することによって、「資質・能力」リストの有効性と限界を明らかにしてきたと言える。本研究では、第1に、教育実習を通して実習生は「資質・能力」リストにほぼ対応する形で気づきが生じていることがわかった。その意味において、「資質・能力」リストは教育実習という日本語教師養成課程における「最後の仕上げ」を評価する上で、一定の有効性があるだろう。

第2に、「資質・能力」リストへの対照を調べるということは、各日本語教師養成機関の養成カリキュラムが志向できていない学びを明らかにできることがわかった。また、実習生の学びは「技能」と「態度」とを越境する可能性があること、現行の「資質・能力」

リストではそれが含まれていないことについても述べ、リストをそのまま評価枠として利用することの限界を示すことができた。これは実習生を評価する際に注意を要する点であり、「資質・能力」リストに記載された要素をチェックするような要素主義的な評価方法では、実習生の気づきが見過ごされてしまう危険性があるということが明らかになったと言える。一方で、本研究は2名の実習生の学びを対象とした事例に基づく研究であるため「資質・能力」リストの検証には議論の余地は残されていると言える。

最後に本研究から見えてきた、現場で「資質・能力」リストを利用する際の方略を述べる。一つには、リストの有効性に焦点を当て、それに可能な限り準拠するという方向である。その際には、要素主義に陥らないように警戒しながら、「資質・能力」リストの中でも特に学ばれにくい項目を先取りしてカリキュラムを組むことが求められるだろう。

もう一つの方向性は、神吉（2022：14）の提案するように、このリストを「ちゃんとフマジメに」とらえるというものである。ある準拠枠を持ち込み、それに従うことは、ともすれば「質の良い日本語教員の養成を行う」という目的と、その手段であるはずの「準拠枠」の関係を逆転させてしまう陥穽に陥る（cf. Muller, 2018）。準拠枠に従うことが目的化してしまい、「質の良い日本語教員の養成を行う」という目的からずれが起る危険性を持つのである。この方略を取る場合、日本語教師養成課程を担当する教員は「専門家として毅然とした実行力をもって権力に対抗」することになるのである。

## 注

- (1) もちろん大学の戦略として、報告書の内容をすべて含むことはせずに「日本語教育能力検定試験」を受けさせ、合格させるということもできる。
- (2) これは必ずしも、「対照を行うべきだ」ということを含意しない。現在進行中の議論のため、静観するといった立場も考えられる。
- (3) 受講生はこの他にも「異文化交流演習」「社会言語学」などの日本語教師養成課程修了の要件単位に該当する他科目を受講している。ここでは紙幅のため全ての内容は扱わない。
- (4) 現状では受講生の半数以上が将来「日本語教師にならない」受講生であるが、担当者は「成長し続ける」ことはどの職業においても重要であると考えている。そのため、自己研修の力はいわゆる移転可能なスキル（Transferable Skills）であるとの考えからこの目標を立てている。
- (5) この時期は Covid-19 感染拡大防止のため留学生の入国が停止していた時期で、この学生6名は全員母国からのオンライン受講であったが、本授業はY大学の遠隔配信用教室（cf. 松岡・中谷, 2022）を利用した授業であったため、実習生は教壇授業を経験したと捉えられる。
- (6) 杉本・松岡（2022）ではこれを態度⑥「多様な関係者と連携・協力」と関係があるとしているが、その前件が「異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち、」となっていることから態度⑥には該当しないと考えるほうがふさわしいと考える。
- (7) 無論、質問項目に対する回答や「レポート」の類における記述が、指導教員への「パフォーマンス」や「こびへつらい」になっている可能性も否定できない。また、どれだけ他の実習生が酷かったとしても、それをレポートで「こき下ろす」ことはしないであろう。そうであったとしても、教室内のミクロな人間関係が、「態度」表から捨象されていること自体は否定されない。

## 参考文献

- (1) 英保すずな・内藤裕子(2013). 日本語教育実習における協同学習—幅広い気づきを促すために—. 関西外国語大学留学生別科日本語教育論集, 23, 147-162.
- (2) 荒木寿友(2015). 教員養成におけるリフレクション. 立命館教職教育研究, 2, 5-14.
- (3) 石井恵理子・藤川美穂・谷啓子(2012). 異文化間協働活動を中心とした日本語教育実習における実習生の意識変容. 東京女子大学比較文化研究所紀要, 73, 43-73.
- (4) 池田伸子(2020). オンラインによる日本語学習者支援活動を通じた学びに関する質的研究—KJ法による自由記述の分析を通して—. 日本語・日本語教育, 4, 21-34.
- (5) 一般社団法人学び続ける教育者のための協会(REFLECT)(2019). リフレクション入門, 学文社
- (6) 宇佐美洋(2019). 日本語教育人材の「資質・能力」育成に関わる諸概念を再考する. 言語・情報・テキスト, 26, 13-26.
- (7) 宇佐美洋(2022). 育成可能性からみる「態度」概念の再整理—「日本語教育人材に必要な態度」をめぐって—. 日本語教育, 181, 96-110.
- (8) 牛窪隆太(2015). 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討—自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ—. 言語文化教育研究, 13, 13-26.
- (9) 神吉宇一(2022). 公的日本語教育を担う日本語教師に求められるもの. 日本語教育, 181, 4-19.
- (10) 後藤康志・西原康行(2010). 授業ビデオのアノテーションによる授業認知のリフレクションによる教育実習の改善. 新潟医療福祉学会誌, 9(2), 39-47.
- (11) 小林浩明(2010). 日本語教師を志望しない実習生を視野に入れた日本語教育実習とは何か. 北九州市立大学国際論集, 8, 45-52.
- (12) 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, 50-63.
- (13) 末繁美和(2022). 日本語教育副専攻コースにおけるオンライン実習の試み—日本語教師に求められる資質・能力の養成を目指して—. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 12, 359-373.
- (14) 杉本香・松岡里奈(2022). プロジェクト・ワーク型日本語教育実習で得られる実習生の気づきや学び—日本語教師【養成】段階に求められる資質・能力の検討—. 大阪大谷大学紀要, 56, 115-130.
- (15) 日高友郎(2019). オープンコーディング. サトウタツヤ・春日秀朗・神崎真実(編). 質的研究法マッピング, 72-79. 新曜社
- (16) 古屋憲章・伊藤茉莉奈・木村かおり・小畑美奈恵・古賀万紀子(2021). 「日本語教師の専門性」の捉え方という問題—私たちはどのような専門性観に立脚するか—. 館岡洋子(編). 日本語教師の専門性を考える, 3-19. ココ出版
- (17) 松岡里奈・中谷真也(2022). 複数大学合同で同期型遠隔日本語授業を観察する意義—他大学の日本語教育実習生から何を学ぶのか—. 日本語・日本文化, 49, 43-70.
- (18) 山本忠行(2020). 大学通信教育部における日本語教員養成の意義と課題—生涯学習と社会貢献—. 通信教育部論集, 23, 12-33.
- (19) 横溝紳一郎(2021). 日本語教師教育学. くろしお出版
- (20) 義永美央子(2020). 日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題. 社会言語科学, 23(1), 21-36.
- (21) 渡辺貴裕(2019). 「対話型模擬授業検討会」を通じた, リフレクションの深め方のトレーニング. ネットワーク編集委員会(編). 授業づくりネットワーク No. 31—リフレクション大全—. 学事出版
- (22) 渡辺史央・今西利之(2019). 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」—. 高等教育フォーラム, 9, 13-26.

- (23) Kilpatrick, W.H. (1918). The Project Method. *Teachers college record*, 19(4), 319-335.
- (24) Korthagen, Fred & Wubbels, Theo. (2001). The Relation Between Theory and Practice: Back to the Classics (in) Korthagen, Fread et al. *Linking Practice and Theory*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- (25) Muller, Jerry, Z. (2018). *The Tyranny of Metrics*, Princeton University Press (松本裕訳, 測りすぎ, 2019. なぜパフォーマンス評価は失敗するのか. みすず書房)
- (26) Rychen, Dominique Simone & Salganik, Laura Hersh. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Cambridge, M.A: Hogrefe & Huber Publishers. (立田慶裕監訳, 2006. キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—. 明石書店)

ウェブサイト

- (27) Kahoot! : <https://kahoot.it/> (Retrieved 11/09/2022)
- (28) 平成 29 年度日本語教育総合調査 | 文化庁 : [https://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shupan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_sogo/1405102.html](https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shupan/tokeichosa/nihongokyoiku_sogo/1405102.html) (Retrieved 07/25/2022)
- (29) 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 30 年 3 月 2 日) | 文化庁 : [https://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_01.pdf) (Retrieved 11/30/2022)
- (30) 日本語教育機関の告示基準解釈指針: <https://www.moj.go.jp/isa/content/930005393.pdf> (Retrieved 11/08/2022)
- (31) 日本語教育の質の維持向上の仕組みに関する有識者会議 (第 5 回) 議事次第 | 文化庁 : [https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo\\_kyoin/93778502.html](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/nihongo_kyoin/93778502.html) (Retrieved 10/28/2022)