

日本語教育実習の一形態としての 「日本語キャンプ」の実施と検証

佐藤 綾

大邱韓医大学校外国語文学部

高木 裕子

実践女子大学人間社会学部

1. はじめに

2006年3月と2007年3月の2回にわたり、実践女子大学人間社会学部高木研究室とタイ王立カセサート大学教育学部附属学校が共同で、タイにおいて「タイ日本語キャンプ（以下、「キャンプ」とする）」を行った。このキャンプには、タイ人生徒の日本語学習を促進させるための日本語の授業や日本文化に関わるアクティビティなどがあり、日本人学生はその日本語の授業において日本語教育実習を行った。尚、今回実施した日本語キャンプという形態は、今後の実習のあり方に向けた実験的な試みとして行ったものであり、よってその内容は従来のものとは異なる。本稿では、この「キャンプ」を巡り、そこで行った調査について報告する。

2. 問題の所在

2-1. 日本語教育実習

近年、中川（2006）が「大学の日本語教員養成課程では、「日本語教育実習」を学際的・人間成長的な要素を持つ科目として、カリキュラム上重要なものと位置づけ」（p.1）ていると述べるように、日本語教育実習（以下、「実習」とする）は重要なものと捉えられている。しかし、一方で、高木（2007）が問題提起しているように、如何なる方法論をもってすれば、求められる日本語教員の資質や必要となる知識・技能を付けさせることが出来るのか、それらを身に付けさせるのに相応しい「教育実習」とはどのようなものか、また、どのようにすればそれは実現できるのか、と言うことは明らかにはなっていない。そのようなことを明らかにして行くためには、例えば、実習で身に付けることが可能な資質や知識・技術というものを見て行き、その上で身に付けることが難しいものについてはどのようにすれば可能になるのか、また実習で不可能だとすれば、どのような方法が考えられるのか、というように段階を追って考えて行く必要があると考えられる。

ところで、これまでの大学の日本語教員養成課程の実習では、実習先が国内であったり、海外であったり、または、中等教育機関であることもあれば、高等教育機関や予備教育機関であることもあった（中川：2006、亀田・金久保：2003 など）。このように実習先だけ見ても多様であるが、さらには、実習の形態や期間なども考慮に入れば、一概に「実習」という枠組みでそのあ

り方や効果を語ることは難しい。翻って考えれば、実習というものを、実習先や形態などの要因によってももう少し細分化し、そこでは何を身に付けさせることが可能なか可能ではないのかということを見極めた上で、実習による効果や実習そのもののあり方について考えて行っても良いように思われる。

2-2. 実習の検討方法

また、実習のあり方や効果を考える際には、実施した実習を分析するための方法論や分析の基準となる何らかの視点が必要となって来ると考えられる。これまで、実習のあり方や効果を探る報告では、実習生へのアンケートやインタビューなどで、実習でどんな能力が伸ばせたか、どんなことが大変だったか、自分にはどんなことが足りないと思うか、など主観的な意見を収集するものが多かった。それにしても、それらに対する客観的な分析が求められるが、それが十分に行われているとは言い難い。また、他の実習報告と比較するための基準となる視点がないために、ケーススタディになってしまっている例が少なくないように思われる。そこで、他の実習報告との比較を行い、実習のあり方や効果を考える研究を積み重ねて行くためにも、実習を分析できる方法論や共通の視点についても考えて行く必要があると考えられる。

前者の方法論に関しては、そのあり方が確立されていない段階であるため、本稿ではいくつかの調査を用いて、探索的に見て行くこととする。

では、後者の視的に関しては、どのように考えていけばよいのであろうか。昨今の教育現場では、教師の資質として「人間性」「専門性」「自己教育力」の3つが挙げられている(川口・横溝: 2005)が、教員養成の中には、当然のことながら、これらの資質を育成するという目的も含まれていると考える。そこで、実習がどのようにこれらの資質を伸ばせるかを考えるために、逆に、これら教師の資質と言う視点から実習について見て行ってはどうだろうか。

尚、教師の資質のうちの「自己教育力」というのは、川口・横溝(2005)が「教師の向上心とも呼べそうな要素」(p.18)と述べているように、実習生レベルでと言うよりは現役の教師において、より関わるものであると考えられるため、ここでは実習生レベルにおける教師の資質というものは「人間性」「専門性」であろうと予想し、これを中心に見て行く。

3. 本稿の目的

以上のようなことを踏まえ、本稿を実習の効果やあり方を考えて行くための一つの段階と位置づける。その上で、本稿では「人間性」「専門性」という視点から、実習で身に付けることが可能な日本語教師の資質について見て行く。また、その際に、どのような形態であれば、どのような資質が伸ばせるのかについて検討していく。尚、本稿では、2007年に行ったキャンプについて述べて行く¹。

¹ 第1回目のキャンプについては、高木・佐藤(2007a)「日本語教員養成課程における『多様性』に即した海外での日本語教育実習と体験学習の必要性—タイ国立カセサート大学教育学部附属高校との実験的実施—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集 2006年度』を参照のこと。

4. タイ日本語キャンプの特徴

ここでは、日本語教育実習の一形態としてのキャンプの特徴を考えて行く。

4-1. 実習の実施形態の分類

日本語教員養成課程で行われている実習の実態を調べたものに、坂口（2005）、中川（2006）がある。坂口（2005）は国内の日本語教員養成課程を持つ大学に対してアンケートによる調査を行い、そのうち実習を行っている46大学を対象に、「実習機関」「実習期間と1人あたりの実習時間」「実習を行う学年」に関する分析を行った。また、中川（2006）では、「実習を特徴付ける因子」として「実習先」「学習者の国籍」「実習期間・時間」「担当クラス」「学習者の目的」等を挙げ、実習を行った11大学を対象に、それらを中心にインタビュー調査を行った。これら等を参考に、実習の実施形態を分類すると表1のようになる。

表1 日本語教育実習の実施形態分類

実習機関	国内		海外
	高等教育機関	中等教育機関	予備教育機関
国籍	多国籍 / 単一国籍		
実習期間	長期 / 短期		
担当クラス	初級 / 中級 / 上級		
	会話 / 文法 / 読解 など		
	新規クラスの作成 / 既存クラスへの参加		
学習目的	進学 / 非進学		
実習生	学部学生 / 一般の日本語教員養成課程受講生		
	日本語教育関連講座を履修する / 日本語教育関連講座を履修しない		

4-2. 本キャンプの位置づけ及び特徴

本キャンプも上記のような実習の実施形態の中に分類されるものであるが、実験的な試みとしての性質も持つため、いくつか本キャンプに特徴的な点がある。よって、ここではそれについて説明する。

(1) 実習のあり方

これまでの日本語教育実習のあり方を見ると、既存の日本語のクラスに実習生が入り、数時間の授業を担当させてもらうということが殆どであったように思われる。また、学習者とのコミュニケーションの取れた授業を行うためには、授業外での学習者との接触や交流というのも重要になると考えられるが、従来の実習においては、それは任意で行われているように思われる。一方、

本キャンプは、今回の実習を行うため、また、そこでのあり方を検討するために独立して作られたものである。つまり、そこで実施された日本語のクラスは、本キャンプのために構成されたものであり、カリキュラムも改めて作成した。さらに、いくつかあるクラスの中の一つは実習生のみで構成・運営するようになっていた。つまり既存の、出来上がったところに入って行くのではなく、自分たちでクラスを作り上げるという性質を持っている。また、キャンプ中は、日本人学生とタイ人生徒がほぼ 24 時間共に過ごし、接触や交流を図るという環境にあった。

(2) 実習生の属性

先行研究における実習生の属性は、明言はされていないが、おそらく、日本語教育等を専攻している学生であると考えられる。一方で、本キャンプに参加した実習生は、日本語教育を専攻している学生もいたが、大半は日本語教育に興味はあるが、まだ専攻を決めていない学生及び他専攻の学部学生であった。そのため、キャンプで実習を行うために、キャンプの半年前から、毎月日本語教育に関する勉強会を行ったり、様々な課題を課したりするということを行った。具体的には、日本語教師の専門性を身につけさせるため、「日本語学習に関するピリーフス及び日本語の教え方に関するピリーフス」、「教科書分析の方法とその実際」、「授業の組み立て方」、「練習方法」、「教案の書き方」、「教師としての心得」などについて、レクチャーを行うと共に、これらに関する課題を出し、随時提出させるとともに、模擬授業も行った。

その上で、実習を行うことが可能であると思われる学生を選抜した。このようなことから、実習生の属性を特徴付けるとすれば、学部レベルの学生で、日本語教育専攻ではないが、将来日本語教師を一つの職業として考えている学生であり、実習を行うための能力は所有する、ということになる。

4-3. 本キャンプの実施概要

2007 年のキャンプは、2007 年 3 月 17 日から 3 月 26 日までの 10 日間行われた。場所は、タイのカオヤイ国立公園内の施設であった。タイ側の主な参加者はタイ王立カセサート大学教育学部附属学校に在籍する小学校 5 年生から高校 2 年生までの日本語学習者約 40 名であり、日本側の主な参加者は、日本語教育や国際交流に興味のある大学生² 12 名（1～3 年生）であった³。本キャンプ実施の目的は、タイ側においては、参加生徒の日本語力の向上と日本語学習への動機付けが主なものであった。他方、日本側においては、日本語教育実習を通して現地の日本語教育事情を知り、日本語教師というのはどういう職業なのか、またそこでどのような能力が求められるのかを身をもって知ると共に、実習生が日本とは違った環境で過ごし、様々な体験をすることによって、異文化理解への認識を深め、そして、その中での自身のあり方について気付くということ

² 第 1 回目は、国内 4 大学から 14 名の参加者を得、第 2 回目は、実践女子大学から 12 名の参加者を得た。

³ その他に、生徒や実習生をサポートするために、日本側からは、スーパーバイザー 1 名、コーディネーター 2 名、アシスタント 2 名が参加し、タイ側からは、タイ人日本語教師 2 名、日本人日本語教師 5 名及び、タイ王立カセサート大学教育学部附属学校チョンブリ校の教師十数名も参加した。

目的としていた。

なお、キャンプ中は、午前中に「日本語」の授業が3コマ（1コマ45分）、午後は日本文化に関わる「文化アクティビティ⁴」、そして、宿題の時間、夜には全体集会などが設けられていた。このような活動等を通し、実習生はほぼ24時間タイ人生徒と行動を共にしていた。また、実習について言えば、日本人の参加大学生12名のうち9名が初級の会話クラスにおいて、日本語教育実習を行った。実習期間は約1週間で、一人当たりの実習時間数は1～2時間である。

5. 「人間性」「専門性」とは

日本語教師の資質として実習生に関わりがあるのは「人間性」と「専門性」であることは2-2.で述べた。では、「人間性」「専門性」とは何を指すのであろうか。

5-1. 人間性

日本語教師の人間性について、伊東・松本（2005）は、パーソナリティがその人間性を構成する要素であると述べるとともに、「学習者の異なる経験・知識や意見に対して柔軟に対応し、それらを尊重すること」、「教師と学習者の対話を生み出す努力を惜しまず、学習者と共感できる意欲や態度を持つこと」が大切であるとしている。また、縫部他（2006）が、学習者の考える「優れた」日本語教師の行動特性を構成する概念に関する研究を行った際、「教師の人間性」という因子を抽出したが、そこには「明るく、ユーモアがある」「自分、他者、人生について楽観的である」「暖かく、やさしく、思いやりがある」という項目が含まれていた。これら先行研究における「人間性」に係わる要因は、現役の日本語教師においては必要かつ重要な資質と目されているが、他方で、これらは教師として有用な「態度」や「性格特性」と言ってもよいものであることにも気づく。

ところで、近年、亀川（2007）は、「日本語教育関連を履修する大学生」「一般機関の日本語教師養成講座受講生」「国内の日本語教育機関で教える日本語教師」の3母集団に対し、SD法を用いた調査を行い、日本語教師のパーソナリティについて見ている。敢えて亀川（2007;p.225）がここで「教師としてのあり方と人としてのあり方には関連性がある」と前置きするまでもなく、「教師としてのあり方」の「人間性」、つまり日本語教師に限った「人間性」だけを抽出することは難しいと思われる。全人格的な個人としての教師ということ考えた場合、「教師としてのあり方と人としてのあり方」は統合された「パーソナリティ」に集約されてもよいものであると考える。さらに、本稿が対象とする実習生における人間性をみるためには、伊東・松本（2005）や縫部他（2006）で示されている日本語教師の「人間性」資質と照らし合わせてみることは重要であるが、属性として学部生という場合に、亀川（2007）が調査の対象として母集団の「日本語教育関連を履修する大学生」で出てきている要因と比較する方がいいのではないかと考える。このように考えるとき、「日本語教育関連を履修する大学生」を対象とする、つまり本キャンプにおける

⁴ 「文化アクティビティ」に関しては、日本側に全て任されていたため、その企画及び、キャンプ内での実施を担当した。主な文化アクティビティは、浴衣の着付け、書道、日本の歌、日本の遊び、などである。

実習生の大学生を対象とするにはパーソナリティという視点から検討することが妥当であると考えられる。その上で、改めて教師の人間性というものを検討してもいいのではないだろうか。

ここで、「パーソナリティ」とは何を指すのかを見てみると、野口（1996）は「その人らしいという一貫性と、他の人とは違った独自性をもった基本的な行動傾向」を指す「性格」とほぼ同じ意味で用いられ、尚且つ「環境に対する適応機能の全体的特徴、人間の全体的な統一面に重点を置いて使われることが多い」と述べている（p.4）。

時に、上述のパーソナリティにおける「環境に対する適応機能の全体的特徴」に関して、高木（2007）では、『日本国内』『海外』『国別』でみた場合、必要とされる資質、知識、技術能力などは異なる」と述べながら、養成で明確にしなくてはならないこととして、「日本語教員の置かれた環境、条件、状況、背景の違い（＝要因）によって、良い教師かどうかは決める（＝規定される）場合がある。」としている。これはどういうことかと言えば、良い日本語教師であるかどうかは環境に適応したか否かにより、また、教師としてのパーソナリティとしては、この環境に適応することが一条件となるということである。

このようなことから、本稿においては、教師の資質における「人間性」というものは単に「人間性」というよりは「パーソナリティ」とする方が相応しいと考え、ここではこの「パーソナリティ」の視点から検討していく。

5-2. 専門性

現在の日本語教員養成課程に大きな影響を与えている『日本語教育のための教員養成について』（2000）では、「日本語教員の専門的能力」として、以下の3つを挙げている。

（ア）言語に関する知識能力

外国語や学習者の母語（第一言語）に関する知識や理解があり、対照言語学的視点からの日本語の構造や言語の習得過程に関する知識を有すること。

（イ）日本語の教授に関する知識能力

過去の研究成果や経験などを踏まえた上で、カリキュラムを作成したり、授業や教材などを分析する能力があり、それらの総合的知識と経験を教育現場で実際に活用・伝達できる能力を有すること。

（ウ）その他日本語教育の背景をなす事項についての知識理解

日本と諸外国の教育制度や文化事情に関する理解や、学習者のニーズに関する的確な把握・分析能力を有すること。

川口・横溝（2005）においても、上記の3つは日本語教師の「専門性」に分類されていることから、本稿においても、上記3つに関わるものは専門性と見なす。

6. 調査について

6-1. 人間性に関する調査

5-1. で教師の資質としての「人間性」に関しては、本稿では「パーソナリティ」という視点か

ら見ると述べた。「パーソナリティ」を見た亀川(2007)では、その手段としてSD法を用いているが、今回のような経過時間の中における個人の変化を見るということには向いていない。「パーソナリティ」の把握について、新里他(1986)は、その把握に当たっては、通常、莫大な情報の分析と長時間にわたる面接時間が必要であるが、「エゴグラム」を用いることで、それらの労力を要せずに、客観的な情報収集・分析が可能であるとしている(p.1)。エゴグラムは心理学に限らず、医療や福祉、教育の現場でも多く用いられ、単にある時点での個人のパーソナリティを把握するだけに留まらず、時間やある経験を経ることによって生じる変化を見るために用いられることも多い。

では、そのエゴグラムとは、どういったものなのであろうか。エゴグラムは、心理学理論の一つである交流分析で用いられている。この理論では、人の行動は観察可能なものであり、それを状態として捉えることができると考え、その状態のことを「自我状態」と呼んでいる。この自我状態には5つあり、それらは、CP(Critical Parent; 批判的な親)、NP(Nurturing Parent; 保護的な親)、A(Adult; 大人)、FC(Free Child; 自由な子供)、AC(Adapted Child; 順応した子供)として表される。それぞれの自我状態のエネルギーの多寡をグラフ化したものがエゴグラムである。また、人の自我状態は常に一定というわけではなく、時の経過や状況によって変化し、そのため、エゴグラムも変化することがある。

以上のように、エゴグラムには、①客観的な情報収集・分析が可能、②時の経過や状況による変化を見ることができるといった性質があることから、キャンプに参加した学生たちのパーソナリティがどのようであったか、そしてそれがどう変化したのかを見ることが出来ると考え、エゴグラムを採用することとした。

現在では、誰にでも自我状態を診断できるように質問紙法のエゴグラムが開発されているため、本キャンプではそれを用いた(参考資料1参照)⁵。

6-2. 専門性に関する調査

人間性に関しては、エゴグラムによって見ることにしたが、一方、専門性に関しては、それを計るための一般的なスケールが見られない。そのため、「専門性」を測るための調査票を新たに作る必要があると考え、独自に作成することとした。

ところで、高木・佐藤(2007b)⁶などで、現役日本語教師を対象に行った調査に用いられた調査票は日本語教師に必要な知識や能力に関する認識を見るもので、5-2.で触れた『日本語教育のための教員養成について』に収められている「日本語教員養成で必要とされる教育内容」を考慮に入れて作成されたものである。『日本語教育のための教員養成について』で述べられている内容が日本語教師の「専門性」という性格の強いことを考えると、この調査票は「専門性」を見ると

⁵ 本稿で使用したエゴグラムは、CP、NP、A、FC、ACについて、それぞれ10項目、合計50項目から構成されており、それぞれの質問項目に、「はい(○)」「どちらともつかない(△)」「いいえ(×)」で答える形式となっている。それぞれ、「2点」「1点」「0点」とし、各自我状態は20点満点である。

⁶ 高木・佐藤(2007b)を含め、本稿も平成18-20年度科学研究費補助金基盤研究(B)『「求められる日本語教員に日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する研究』(課題番号:18320084)の一部である。

いう目的に適していると考え、実習生の専門性に対する意識を見るために用いることとする。

この調査票は、日本語教師にとって必要と考えられる知識や能力に関する53項目からなっており、さらに、その53項目は次のi)からiv)までの4つのカテゴリーに分類される。

i) 「知識」: 21項目

例: 教授法に関する知識、日本語文法に関する知識、異文化理解に関する知識

ii) 「授業を行う際に必要な能力」: 12項目

例: 授業を面白くする能力、わかりやすく説明する能力、様々な学習者に対応する能力

iii) 「授業外に必要な能力」: 13項目

例: コース・デザイン能力、教師同士のコミュニケーション能力、授業を内省する能力

iv) 「教師としてのあり方に対する認識」: 7項目

例: 教師としての役割の自覚、自分の思考・行動パターンを知ること

回答に当たっては、これら53項目について必要か否かを判断した上で、どの程度必要であるかを「1: 20%必要」「2: 40%必要」「3: 60%必要」「4: 80%必要」「5: 100%必要」の5段階で評価してもらった(参考資料2. 参照)⁷。

上記の調査票を使用し、日本語教師に必要な知識や能力に関する認識を見ることを通して、実習生の日本語教師の専門性に関する意識について調べることとした。

また、自身らの先行研究で、上記の調査票を用いた調査の結果を分析した結果、現役日本語教師では、授業を行う際に必要な能力の必要度が、知識や授業外に必要な能力に比して、有意に高くなっていることが分かった。つまり、日本語教師にとって、授業を行う際の能力と言うのは非常に重要であるということが言えた。そこで、授業を行う際に必要な能力をより詳細なスキルに分類し、実習生にとってはどのようなスキルが容易なのか、または困難なのか、そして、実習では、どのようなスキルの上達が可能なのかを見ておく必要があると考えた。

これを測る調査票の作成に当たっては、英語教師養成で用いられるプロフェッショナル・アクション・オブザベーション・スケジュール⁸と、日本語教師の技量を測るための全国日本語教師養成会議(2006)の「セルフチェック・リスト」を照合した上で、これらの中から50項目を抽出した。

回答の際は、これら50項目について、実習の中でどの程度上達したと思うかを「1: 全く上達していない」「2: あまり上達していない」「3: やや上達した」「4: 非常に上達した」の4段階で評価してもらった。(参考資料3. 参照)

以上のように、専門性に関しては、①日本語教師の専門性について、どのような意識を持つようになったのか、②授業を行う際に必要な能力について、実習ではどのようなスキルが上達する

⁷ 現役日本語教師を対象とした場合は、「1: 全く必要ない」「2: あまり必要ない」「3: よくわからない」「4: 必要である」「5: 大変必要である」としたが、実習生にはその判断が難しいと考え、数値による評価を行った。

⁸ 外国語・第2言語としての英語教師の養成コースで実習のガイドラインとして使われているチェックシート(日本語教育学会: 1996; pp.215-219)。

のか、という意識とスキルの2つに関して、調査票を用いて見て行く。なお、本稿では①に関するものを「専門性アンケートⅠ」、②に関するものを「専門性アンケートⅡ」と称する。

7. 調査の実施

ここで改めて、「人間性」「専門性」を見るための方法と、それに用いる分析資料についてまとめると、「人間性」を見るためには「エゴグラム」を用い、「専門性」を見るためには、日本語キャンプ終了後に実施した「専門性アンケート」を用いる。これらは表2のように実施された。尚、エゴグラムについては、キャンプによる変化を見るために、キャンプ開始前と終了後の2回調査を実施した。

表2 「エゴグラム」「専門性アンケート」の実施

	エゴグラム	専門性アンケート
実施日	1回目：2007年2月25日 (但し3月16日に行った者が2名) 2回目：2007年3月26日	2007年7月14日
回答者数	1回目：9名(開始前) 2回目：9名(終了後)	8名

8. 分析

8-1. 人間性に関して

8-1-1. 分析対象者

エゴグラムに関しては、1回目、2回目とも9名から回答を得たため、9名を分析の対象者とする。

8-1-2. 分析方法

エゴグラムに関しては、CP、NP、A、FC、ACの自我状態ごと、及びエゴグラム50項目について、キャンプ開始前とキャンプ終了後の平均値を求め、t検定を行った。

8-1-3. 結果と分析

1) 自我状態別平均値の変化

図1はキャンプの前後における自我状態別の平均値を示したものである。キャンプ開始前も終了後もNPが最も高く、「気が優しく共感的／世話好き」という性質を持つNP優位型となっている。また、キャンプ開始前の線グラフが「M字型」に近いものになっているが、この型は健康で適応のよい女性に多く見られるものであるという(新里他:1986; p.64)。実習生を個々に見てみると9名のうち5名がこの「M字型」であった。さらに、実習終了後は、FC、ACが下がり、NPをピークとし、ACへ下がって行く山型に近いものとなっている。NPをピークとした山型の特徴

は「他の人との間に暖かい交流が行われやすく、FC もある程度高いので自分を適切に表現でき、人間関係がうまく行きやすい自我状態」であり、理想的なエゴグラムであるという(同;p.32-33)。キャンプ終了後は、9名中4名が、この型になっていた。これらのことから、もともと適応力の高い実習生が、キャンプを経ることによって、より理想的なパーソナリティを持てるようになって来たということが窺われる。

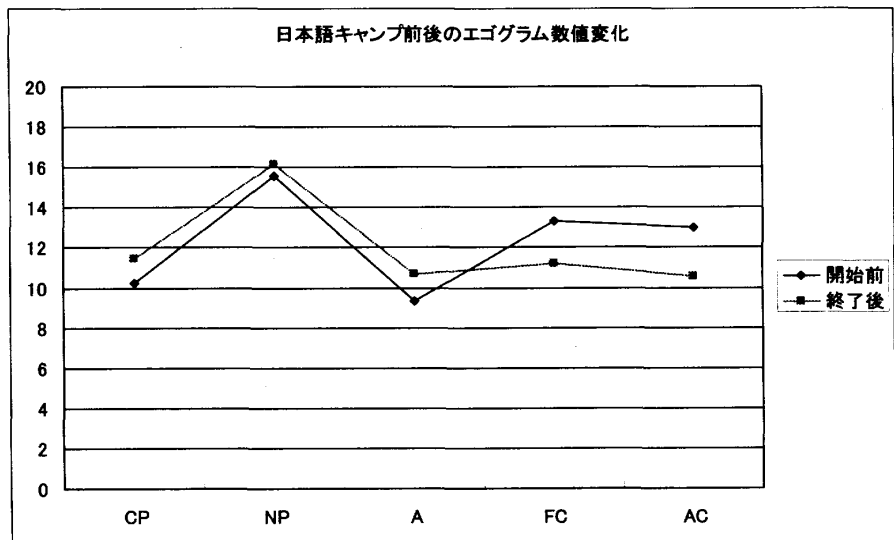


図1 日本語キャンプ前後のエゴグラム

キャンプ前後で自我状態ごとに平均値を比較すると、キャンプ後に平均値が上がっていたものは、CP、NP、A で、それぞれ+1.22、+0.55、+1.34 であった。一方、平均値が下がっていたものは、FC、AC で、それぞれ-2.11、-2.44 であった。これらの自我状態ごとの平均値のキャンプ前後の変化に関して、t検定を行ったところ、FC ($t(7)=4.66$)、AC ($t(7)=3.24$) において、1%水準で有意差が見られた。CP と NP と A に関しては、有意差は見られなかった。

ここで、有意差が見られた自我状態の特徴を見てみると、FCは「自分の欲求のままに振舞い、自然の感情をそのまま表す、何ものにも縛られない自由な子どもの心。明るくて無邪気だが、わがままな面があり、自分勝手に依存的な面を持ち、他人への配慮に欠けるところがある」、ACは「自分の本当の気持ちを抑え、相手の期待に沿おうと努める順応した子どもの心。自分を抑え、社会規範に従って行動する傾向を持つ」となっている(新里他:1986 ; p.27)。

FCには上記のような特徴があることを踏まえ、ここでFCの値が低くなっているということの意味を考えると、自分勝手なところを抑えて、他者へ配慮をするという意識や、自立心のようなものが芽生えてきたことを窺わせる。裏を返せば、キャンプ内では自分中心に行動してもうまく行かなかったのであろうし、そのような状況の中では自分本位なところを抑えて、他者へ配慮をする必要があるということ学んだことが考えられる。

また、ACについて考えると、ここで値が低くなっているということは、相手の期待に沿うだけではなく、自分の気持ちも抑えずに尊重しようとするようになって来たことが窺われる。この結果は一見すると、上で見られた他者への配慮という意識の芽生えと相反するものである

ように思われる。しかし、これらの結果は、相手や周りに配慮をしつつ、自分自身の意見や気持ちも尊重しようとする意識の表れなのではないかと考えられる。実習の場であったと言うことを考え合わせると、教育という現場に立ったときは、学習者や同僚の教師たちに対して配慮をしながらも、ただ相手に合わせることなく、自分自身をも尊重して行くことが必要であることを学んだことが窺える。

2) 項目別平均値の変化

項目別に見た時、「理想をもって、その実現に努力しますか」($t(8) = -2, p < .05$)、「子供や部下を厳しく教育しますか」($t(8) = -2.52, p < .05$)、「情緒的というよりもむしろ理論的なほうですか」($t(8) = -2.67, p < .05$)、「物事の決断を苦勞せずに、すばやくできますか」($t(8) = -2.31, p < .05$)の4項目で有意に平均値が上昇していた。これら4項目の値が上がっていたことから、物事の遂行に必要な心得のようなものに変化が生じたことが窺われる。

また、一方で、「娯楽、食べ物など満足するまで求めますか」($t(8) = 2, p < .05$)、「人から気に入られたいと思いますか」($t(8) = 2, p < .05$)、「現在『自分らしい自分』『本当の自分』から離れているように思えますか」($t(8) = 3.5, p < .01$)の3項目で有意に平均値が減少していた。これらの項目の値が下がったことは、そのときの感情に流されることが減り、また人からの評価を気にせず、本来の自分を認めるようになった、言い換えれば自分を大切にしようとする気持ちや自尊感情が高まって来たという傾向が生じたことを意味しているのではないだろうか。

3) まとめ

上記のエゴグラムの結果から窺えることをまとめると以下のようなになる。

- ・他者へ配慮をしながらも、自分自身をも尊重する必要があることを学んだ。
- ・物事を遂行する際に必要な心得を学んだ。
- ・自尊感情が高まった。

8-1-4. 考察

今回のキャンプは、できるだけ参加学生が主体となって進められるようなあり方を取った。そのため、学生が自分自身で考え、他の学生と協力し合いながら様々なことを実行して行かなければならないような状況であったと言える。エゴグラムを見ると、学生たちはそのような中で、どのようにすれば授業やアクティビティを実行に移せるのかと言うこと、そして、相手を尊重しながらも、自分の思いを大切に、相手に向き合うと言うことを学んだことが窺い知れる。そして、さらには、キャンプ内の様々なことを通して自尊感情が高まったことも窺えた。

上記のようなことを踏まえると、キャンプという形態が、少なからず実習生のパーソナリティに影響を及ぼしたということが考えられる。

8-2. 専門性について

専門性については、①日本語教師の専門性に関して、どのような意識を持つようになったのか、②授業を行う際のどのようなスキルが上達したのか、という意識とスキルの2つに関して、専門性アンケートを用いて見て行く。

8-2-1. 分析対象者

専門性アンケートについては、日本語教育実習を行った9名のうち、8名から回答を得た。欠損値を含むデータを除外すると、分析対象となるのは、専門性アンケートⅠが8名、専門性アンケートⅡは6名となった。

8-2-2. 分析方法

専門性アンケートⅠの回答に当たって、「日本語の授業をする上で必要だと思いますか。「はい」か「いいえ」でお答えください。次に、「はい」と答えた方はどの程度必要だと思いますか。当てはまると思う程度を5段階で評価してください」という指示を出した。ここで出てきた数値からは、実習生が専門性に関わるいずれの項目をどの程度必要であると認識しているかを見ることができる。そして、その数値の高低は即ち実習生の段階でどの項目を、日本語教師の専門性と捉えているかということも表していると考えられる。よって、このような解釈をすることで、日本語教師の専門性に関して実習生がどのような意識を持ったのか、について見て行く。

分析に当たっては、自身らの先行研究で「知識」「授業を行う際に必要な能力」「授業外に必要な能力」「教師としてのあり方の認識」という4つのカテゴリーが有意な要因であることがわかっているため、ここでも、カテゴリーを要因とした分散分析を行う。そして、次に、平均によって必要とされる程度が高い項目と低い項目に分け、それらを見ることを通してどのような項目が日本語教師の専門性と認識されているのかを見て行く。

専門性アンケートⅡの分析に当たっては、項目ごとの平均を出し、その値によって、実習中にどのようなスキルが上達したかを見て行く。

なお、これらの量的な結果について考察する際には、面接や観察等の質的な視点及び資料が必要となって来る。その資料として、キャンプ終了後に、キャンプに関する意見を得ること及び学生自身の成長に対する内省を促すことを目的に実施した⁹「日本語キャンプに関するアンケート」¹⁰（以下、「キャンプアンケート」とする）における記述を用い、考察を行って行く。

⁹ 実習を行っていない2名を含め、キャンプアンケートは11名から提出された。よって、11名を分析対象とする。

¹⁰ 日本語キャンプに関するアンケートは、日本語キャンプに対する意見を収集するとともに、参加学生自身がキャンプにおいて、どのようなことを考え、何を得たのかということの内省してもらうために作成したものである。全28項目からなり、ほぼ全て自由記述である。構成は、「日本語キャンプ全体」「日本語の授業について」「文化アクティビティについて」「タイでの滞在について」「自身について」「その他」となっている。（参考資料4. 参照）

8-2-3. 結果と分析

8-2-3-1. 専門性アンケート I

1) カテゴリー別

表3は、「知識」「授業を行う際に必要な能力」「授業外に必要な能力」「教師としてのあり方の認識」の4つのカテゴリーごとに平均と標準偏差を出した結果である。

表3 カテゴリー別平均

カテゴリー名	平均	SD
知識	3.52	0.76
授業を行う際に必要な能力	3.91	0.37
授業外に必要な能力	3.48	0.57
教師としてのあり方に対する認識	2.84	0.97

これら4つのカテゴリーを要因とした分散分析を行った結果、5%水準で有意差が見られた($F(3, 49) = 3.66, p < .05$)。さらに、Tukey法を用いた多重比較を行った結果、「授業を行う際に必要な能力」カテゴリーの平均が「教師としてのあり方に対する認識」カテゴリーの平均より有意に大きかった($MSe = 0.45, p < .05$)。このことは、参加学生が「授業を行う際に必要な能力」は「教師としてのあり方に対する認識」よりも必要であると意識していたということを表している。「教師としてのあり方に対する認識」に関しては、平均が5点中2.84点となっていることから、このカテゴリーに関する認識はあまり高まらなかったと考えられる。

2) 必要度が高い項目、低い項目

次に、5段階評価のうち、5が「100%必要」、4が「80%必要」であったことから平均が4以上の項目を必要度が高い、つまり日本語教師の「専門性」と認識していると仮定し、どのような項目があるのかを見た結果、表4に見られる15項目が該当した。

カテゴリー別に見ると、「知識」が8項目、「授業を行う際に必要な能力」が6項目、「授業外に必要な能力」が1項目、そして、「教師としてのあり方に対する認識」が0項目である。項目数から見る限り、「知識」及び「授業を行う際に必要な能力」については、「専門性」とであると認識しやすいと言える。

では、どのような項目が実習生にとって「専門性」と認識されているのであろうか。大きく分けると四つに分類できた。一つ目は「学習者の国の文化や習慣、考え方についての知識」「日本の社会や文化に関する知識」に見られるような「文化に関わる項目」で、二つ目は「コミュニケーションに関する知識」「学習者とのコミュニケーション能力」「教師同士のコミュニケーション能力」に見られるような「コミュニケーションに関わる項目」、三つ目は「教授法に関する知識」「日本語文法に関する知識」「授業を面白くする能力」「教材や教具を工夫し、活用する能力」「わかりやすく説明する能力」に見られる「授業の実施に関わる項目」、四つ目は「異文化理解に関する知

識」「学習者を理解しようとする能力」「学習者を受容する能力」に見られる「学習者理解・受容に関わる項目」である。

表4 平均が4以上の項目

項目番号	平均	SD	項目名	カテゴリー
2	4.25	1.04	学習者の国の文化や習慣、考え方についての知識	知識
7	4.25	1.39	日本の社会や文化に関する知識	
10	4	1.07	言語学に関する知識	
11	4	1.31	コミュニケーションに関する知識	
13	4.13	1.31	異文化理解に関する知識	
14	4.25	1.39	教授法に関する知識	
17	4.25	1.16	日本語文法に関する知識	
20	4	1.07	一般教養	
23	4.13	1.36	授業を面白くする能力	授業を行う際に必要な能力
24	4.13	1.13	教材や教具を工夫し、活用する能力	
28	4.38	1.06	わかりやすく説明する能力	
29	4.38	1.41	学習者とのコミュニケーション能力	
32	4.25	1.39	学習者を理解しようとする能力	
33	4.25	0.71	学習者を受容する能力	授業外に必要な能力
35	4.38	0.74	教師同士のコミュニケーション能力	

次に、どのような項目が「専門性」と認識されにくいのかを見て行く。5段階評価のうち、3が「60%必要」であったことから、平均が3未満の項目を「専門性」としての認識があまり高くないと仮定し、どのような項目があるかを見た結果、表5に見られる8項目が該当した。

表5 平均が3未満の項目

項目番号	平均	SD	項目名	カテゴリー
4	2.38	1.51	日本の法律に関する知識	知識
6	1.13	1.55	コンピューターに関する知識	
21	2.88	1.46	国際関係（協力）に関する知識	
37	2.63	1.77	外国語の運用能力	教室外に必要な能力
39	2.13	1.46	進学のための指導能力	
50	2.75	1.67	日常生活における自己研鑽力	教師としてのあり方に対する認識
51	0.88	1.81	海外居住経験	
52	2.63	1.85	外国語の学習経験	

カテゴリー別に見ると、「知識」が3項目、「授業を行う際に必要な能力」が0項目、「教室外で必要な能力」が2項目、「教師としてのあり方に対する認識」が3項目であった。「教師としてのあり方に対する認識」に関しては、平均が4以上の項目が0であったのに対し、平均が3未満の項目は3つであった。1)カテゴリー別の結果と考え合わせても、「教師としてのあり方に対する認識」というのは、教育実習のみでは養うことが難しいということを表しているのではないだろうか。

表5に見られるような項目が「専門性」としての認識があまり高くないと考えられるわけであるが、その原因が、回答者が実習生であることにあるのか、それとも項目自身が持つ性質にあるのかを見るため、日本国内の現役の日本語教師と比較してみた。その結果、日本国内の現役日本語教師においても、「50. 日常生活における自己研鑽力」「52. 外国語の学習経験」以外の6項目は、必要とみなすことができる平均値4を下回っていた。つまり、「50. 日常生活における自己研鑽力」「52. 外国語の学習経験」以外の6項目に関しては、実習生であれ、現役の日本語教師であれ、「専門性」と認識される程度はあまり高くないという結果となっていた。一方で、「50. 日常生活における自己研鑽力」「52. 外国語の学習経験」の2項目に関しては、実習生と現役日本語教師では差が生じていると言えた。

◇専門性アンケートⅠに関する考察

8-2-3-1. で見られた傾向をまとめると以下のようなものである。

- ①「授業を行う際に必要な能力」は、「教師としてのあり方に対する認識」よりも教師の「専門性」と認識されている。
- ②「教師としてのあり方に対する認識」については、「専門性」であるという意識があまりないということが窺えた。さらに、その中でも「日常における自己研鑽力」「外国語の学習経験」については意識が低い。
- ③「文化に関わる項目」「コミュニケーションに関わる項目」「授業の実施に関わる項目」「学習者理解・受容に関わる項目」は日本語教師にとっての「専門性」であると認識されている。

これら3点について、「キャンプアンケート」を用いて考察を行って行く。

- ①「授業を行う際に必要な能力」は、「教師としてのあり方に対する認識」よりも教師の「専門性」と認識されている。

キャンプアンケートの『日本語の授業をすることによって、ご自身はどのようなことに気がきましたか』という問いに対し、「生徒を動かして、使わせて身に付けさせていくことが大切」という授業のあり方や、「生徒を中心に考えた授業構成をすることの重要性」、「授業を行うことの大変さに気付いた」のような授業の実施に関わる回答が多く見られた。このことから、自分自身が教師としてどうあるべきか、というところよりも、授業とはどのように行うものなのか、というところに注意が向けられていたということが窺えた。

②「教師としてのあり方に対する認識」については、「専門性」であるという意識があまりないということが窺えた。さらに、その中でも「日常における自己研鑽力」「外国語の学習経験」については意識が低い。

「教師としてのあり方に対する認識」への意識があまり高くないということは、今まで述べてきたところからも窺えると思うが、キャンプアンケートに「教師側の気持ちが分かった」という記述が見られたことから、自分自身が教師としてどうあるべきか、という視点を持つまでには至らなかったものの、教わる者の視点から教師の視点へと移って来ている様子が窺えた。

「日常における自己研鑽力」については、実習を行った者からは何の言及も無かったが、実習を行っていない者からは「臨機応変に対応したり、すばやく発想を変えたりするためには、周りをよく見て、様々な角度から分析していかなければならない」「いろいろなことを想定し、それに対処するためには日々の努力が必要」との回答があった。実習をしている者が授業をすることに集中するあまり見えないものが、客観的に見ているものには見えたということであろう。その意味においては、実習の存在意義として自分と同じような者が授業を行っているのを見て、何かを学ぶと言うことも有り得るのではないだろうか。

「外国語の学習経験」については、自分自身の英語力の無さに触れているものはあったが、授業との関わりで回答しているものは皆無であったため、教育ということと自分自身の外国語の学習経験というものが結びついていないと考えられる。

③「文化に関わる項目」「コミュニケーションに関わる項目」「授業の実施に関わる項目」「学習者理解・受容に関わる項目」は日本語教師にとっての「専門性」であると認識されている。

「文化に関わる項目」に関しては、日本語の授業以外に文化アクティビティを担当していたことから、必要であると考えたのであろう。実際、キャンプアンケート内の文化アクティビティに関する問いに対し、「タイの文化と日本の文化の違いと比較することができるようになった」「日本文化を見つめなおすきっかけになった」などの記述が見られた。

「コミュニケーションに関わる項目」に関しては、キャンプアンケートに「生徒とのやり取りが楽しかった」「他の先生と連携を取りながら、内容をあわせて教案作りをすることが大変だった」という記述が見られたことから、コミュニケーションの重要性に改めて気付いたと考えられる。

「授業の実施に関わる項目」については、特に「教授法に関する知識」「日本語文法に関する知識」「授業を面白くする能力」「教材や教具を工夫し、活用する能力」「わかりやすく説明する能力」の必要性を強く感じていたようである。これらのうち、教授法や日本語文法については既に教員養成課程で取り上げられているが、授業を面白くする能力などについても触れていくべきなのかもしれない。

最後に、「学習者理解・受容に関わる項目」についてであるが、「生徒の要望を汲み取ることが大変だった」「教案づくりに当たって、生徒を中心に考えた授業構成をすることの重要性に気付いた」とあることから、授業においては、学習者を理解した上でそれを授業に反映させて行く必要があると考えたのではないだろうか。また、教える対象が自分たちよりも年下の小・中・高校生

であったために、余計に年長者としての立場から、理解し、受容することの必要性を感じたものと考えられる。

専門性アンケートⅠでは、参加学生の日本語教師としての「専門性」に関する意識を見て来た。その結果、「文化に関わる項目」「コミュニケーションに関わる項目」「授業の実施に関わる項目」「学習者理解・受容に関わる項目」を含む日本語の授業に関わる項目は日本語教師の「専門性」であると認識しているが、日本語教師としてどうあるべきかに関わる項目については、「専門性」であると認識する程度はあまり高くなかった。このことから、日本語教師としてのあり方に対する認識は日本語の授業に関わる認識よりも高次の認識レベルが必要であると考えられる。

キャンプと「専門性」の関わりに話を戻せば、キャンプ内の実習においては、日本語の授業に関わるものは、日本語教師の「専門性」と意識させることができたと言える。逆に言えば、意識させられなかったものについては、今後、そこを意識させるような実習のあり方を考えていく必要があるのだろう。

8-2-3-2. 専門性アンケートⅡ

1) 上達した項目、上達しなかった項目

専門性アンケートⅡでは、「1：全く上達していない」「2：あまり上達していない」「3：やや上達した」「4：非常に上達した」の4段階で評価してもらったことから、平均が3以上の項目を上達した項目、平均が2以下の項目を上達しなかった項目と仮定した。

上達した項目は、表6にある8項目となっている。

表6 上達した項目

項目番号	項目内容	平均	SD
4	学習者との距離	3.33	0.52
5	声の大きさ	3.83	0.41
6	話す速さ	3.33	0.82
8	授業の雰囲気作り	3	0.63
9	学習者とのインターアクション	3	0.63
10	学習者の発話を促す	3	0.63
11	一人ひとりを大切にす	3.5	0.84
49	他の教師との連携	3.17	0.75

「学習者との距離」「授業の雰囲気作り」「学習者とのインターアクション」「学習者の発話を促す」「一人ひとりを大切にす」という項目が挙がってきていたことから、授業の中でどのように学習者に接すればよいのか、もしくは授業の雰囲気とはどのようなものなのか、ということに関する項目は上達したと考えていることが窺える。また、「声の大きさ」や「話す速さ」があることから、話し方に関しても上達したと考えているのであろう。さらに、「他の教師との連携」に関しては、本キャンプではチーム・ティーチングを行っていたため、他の教師との連携というこ

ろを意識したと考えられる。

一方で、上達しなかった項目としては、表7のようなものが挙げられる。これらの項目を見ると、「授業の構成作り」や「学習者にあった学習目標を作成する」「学習者に合った学習目標に適合した活動を展開する」という授業の骨組みに関わる項目、及び「日本語能力差への対応」「学習者の誤用を的確に分析する」「学習者の発話に対する適切なフィードバック」という知識や経験がベースとなる学習者への対応力に関わる項目が含まれていることが分かる。これらについては、日本語教師になって数年経った者にとっても難しいものであるため、やはり数回の実習では身に付けることは困難であるということがわかった。また、授業の進行のスムーズさに関わってくる「教材のスムーズな提示」「板書」「活動の指示」「時間配分」「テンポよく進める」といった項目も難しかったようであるが、「教材のスムーズな提示」「板書」「活動の指示」に関しては、練習や準備によって解消される類のものであると考えられるため、養成等の際には強調しておいても良いのかもしれない。

いずれにしても、ここで上達しなかった項目というのは、日本語教員養成課程及び日本語教育実習の指導において取り上げ、教えて行く必要があるのではないかと考えられる。

表7 上達しなかった項目

項目番号	項目内容	平均	SD
14	授業の構成作り	1.67	0.82
15	学習者に合った学習目標を作成する	1.67	0.52
16	学習者に合った学習目標に適合した活動を展開する	2	0.63
22	教材のスムーズな提示	2	0.63
25	板書の仕方	1.67	0.82
27	学習活動の指示の仕方	1.83	0.75
31	日本語能力差への対応	2	0.63
40	学習者の誤用を的確に分析する	1.83	0.75
42	時間配分	1.83	0.98
43	テンポよく進める	2	0.63
45	学習者の発話に対する適切なフィードバック	1.83	0.98

◇専門性アンケートⅡに関する考察

8-2-3-2. で分かったことをまとめると、以下のようになる。

- ① 授業における学習者への接し方及び授業の雰囲気作り、話し方などは上達したと考えている。
- ② 授業の骨組みに関わるもの、知識や経験がベースとなる学習者への対応力、授業の進行のスムーズさに関わることについては、上達しなかったと考えている。

これら2点について、「キャンプアンケート」を用いて考察して行く。

- ① 授業における学習者への接し方及び授業の雰囲気作り、話し方などは上達したと考えている。

「授業における学習者への接し方及び授業の雰囲気作り」については、キャンプアンケートの「日本語の授業で、どのようなことが楽しかったですか」という問いに対して、「生徒とのやり取り」をはじめとして、「生徒が理解した様子」や「生徒が日本語を使用している様子」「生徒の楽しそうな様子」という答えが挙がって来ていた。このようなことから、授業の中で、学習者との関わり方が比較的うまく行ったという経験をしたのであろう。そのようなことが、「授業における学習者への接し方及び授業の雰囲気作り」が上達したという結果に繋がったと考えられる。

次に、「話し方」については、実習前にも実習中にも、その重要性を説き、意識するように注意を促しておいたためか、1名が「大きな声で話すこと」が大変であったということを挙げていた以外は記述が見られなかった。さほど労を要さなくても、意識さえしていれば授業で必要な話し方というのは上達することが容易と考えているのかもしれない。

- ② 授業の骨組みに関わるもの、知識や経験がベースとなる学習者への対応力、授業の進行のスムーズさに関わることについては、上達しなかったと考えている。

「授業の骨組みに関わるもの」については、キャンプアンケートの「日本語の授業の準備で、どのようなことが大変でしたか」という問いに対し、やはり「授業構成」というものが挙がって来ていたり、「練習方法のバリエーションを工夫すること」や「生徒が飽きずに、楽しんで授業を受けてくれるような授業を作ること」というような授業の工夫に関わる回答があったりした。このことから、大変だった、難しかったと意識しているだけ、上達しなかったという評価に繋がったのであろう。

次に、「知識や経験がベースとなる学習者への対応力」であるが、「日本語の授業の中で、どのようなことが大変でしたか」という問いに対し、「生徒にわかりやすい説明をすること」や「正しい日本語を使うこと」という回答が多く出てきていた。このことから、「日本語能力差への対応」「学習者の誤用を的確に分析する」「学習者の発話に対する適切なフィードバック」を上手に行う以前に、自身のことばの使い方で戸惑っている姿が読み取れた。

「授業の進行のスムーズさ」に関しては、「絵カードがばらばらになってしまって授業がストップしてしまった」「時間配分が大変だった」「生徒に練習内容を伝えることが難しかった」などの記述が見られ、専門性アンケートの結果を裏付ける形となった。

最後に、専門性アンケートの中の項目としては無かったが、キャンプアンケートの中に出てきた記述に「自信を失わないこと」「動揺せずにいかに先生らしく見せるか」「緊張や不安を表に出さず、落ち着いて元気に授業をすること」などの「気持ちの持ち方」に関するものがあった。これについては、実習開始前に参加学生にその重要性を伝えていたが、実際に自分で教壇に立ったときに、その意味が分かったものの一つであるといえるだろう。

専門性アンケートⅡでは、日本語教師の「専門性」の中でも、授業の実施に必要なスキルがど

の程度上達したかについて見た。その結果、授業における学習者への接し方及び授業の雰囲気作り、話し方などは上達したと認識していることが分かった。その反面、授業の骨組みに関わるもの、知識や経験がベースとなる学習者への対応力、授業の進行のスムーズさに関わることについては、上達しなかったと認識しているということが分かった。このことから、授業の骨組みに関わるもの、知識や経験がベースとなる学習者への対応力、授業の進行のスムーズさに関わることというのは、授業における学習者への接し方及び授業の雰囲気作り、話し方よりも高度な技術が必要だと言える。

キャンプの実習において、どのような「専門性」を伸ばせたのかを考えると、授業における学習者への接し方及び授業の雰囲気作り、話し方については、伸ばすことが可能であったと考えられる。

9. まとめ

本稿では、日本語教育実習の一形態としての日本語キャンプを通して、実習生はどのようなことを身につけられたのか、ということ「人間性」「専門性」という視点から見てきた。最後に、理論的な枠組みに沿って、今回得られた結果をまとめ、また、キャンプの形態との関わりについて見て行く。

1) 人間性

エゴグラムを用いて、実習生の「人間性（パーソナリティ）」を見たところ、「他者に配慮をしつつも、自分自身を尊重する。尚且つ物事を遂行する心得を学んだ」という傾向が見られた。「他者に配慮をしつつも自分自身を尊重する」に関して見ると、他者と自己との関係性、つまり対人関係に関して変化が生じたと考えられる。ところで、亀川（2007）は、日本語教師のパーソナリティは「情熱心」「親近性」「社交性」「堅実性」の4因子からなるとした上で、日本語教育課程大学生は、「社交性」に対する評価が低いと指摘し、今後の養成教育に当たっては人間関係作りサポートが重要であると述べている。そのような亀川（同上）の枠組みに沿えば、日本語教師のパーソナリティの一つである「社交性」という部分に関して、キャンプはある程度の役割を果たしたと考えられる。

2) 専門性

日本語教師の専門性については、どのように捉えればよいのであろうか。藤澤（2004）は、小中高の600人を越える教員を対象に面接調査を行い、教師の成長モデルを前期、中期、後期に分けて抽出した。そのモデルに拠れば、前期には、基本的技術が獲得され、職務の円滑化、効率化が進み、中期には、生徒の反応に柔軟に対応し授業の構造化が可能になり、そして、後期には、自己研鑽による蓄積や資質適正を土台に独自の授業スタイルが確立する、となっている。これを、今回の専門性アンケートで出てきた結果を当てはめて考えると、表8のようになる。

表8 藤澤（2004）と専門性アンケート結果の対応表

藤澤（2004）のモデル		専門性アンケートの結果	
		意識	スキル
前期	基本的技術の獲得 職務の円滑化 効率化	文化に関わる項目、コミュニケーションに関わる項目、授業の実施に関わる項目、学習者理解・受容に関わる項目	授業における学習者への接し方、授業の雰囲気作り、話し方、授業の進行のスムーズさ
中期	柔軟な対応 授業の構造化		授業の骨組み、知識や経験がベースとなる学習者への対応力
後期	自己研鑽や資質適正を土台にした授業スタイル	教師としてのあり方に対する認識	

実習生が「専門性」と認識していた「文化に関わる項目」「コミュニケーションに関わる項目」「授業の実施に関わる項目」「学習者理解・受容に関わる項目」や、上達したと認識していた「授業における学習者への接し方及び授業の雰囲気作り」「話し方」は前期に該当するものである。勿論、今回の対象者は実習生であるため、これらのものをマスターしたというところには程遠いが、少なくとも前期に必要な課題を経験し、一部分なりともそれに関する達成感を得たということは言えるのではないだろうか。中期については、その段階に何が必要なのかということは経験でき、また認識することも出来たと考えられる。しかし、後期に関しては、恐らくその存在を認知すらしていないだろうということが窺われる。

つまり、日本語教師の専門性について考えた時に、本キャンプの実習生は日本語教師としての最初の課題を一部達成し、その次の段階に必要なことへの見通しを持つことが出来た、ということが言えるのではないかと考える。

3) 日本語キャンプという形態から見る実習の可能性

今回の日本語キャンプという実習の形態は、短期集中型であったにもかかわらず、学部レベルの学生にとっては、人間性もある程度伸ばすことができ、かつ、教師の専門性に関する意識化及びスキルの上達にも効果があった。この点において、非常にメリットがあるものであり、このレベルの学生たちにとっては有効ではないかと考える。

ところで、キャンプ終了後の約10ヵ月後に、キャンプ参加者のうちの数名に再度エゴグラムを実施したところ、キャンプ終了時のエゴグラムとほとんど変化が見られなかった。このことから、キャンプの効果は継続性の高いものであったことが窺われた。

今回得られた結果と分析を基に、改善を重ねて行けば、効果のより高い実習になる可能性があるとと思われる。

10. 今後に向けて

日本語教育実習には、様々なバリエーションがあるのは、先に述べたとおりであるが、ケーススタディにせよ、多くの事例を積み重ねていくことによって、どのような実習をすれば、どのようなことが可能である、ということが明らかになってくるのではないだろうか。また、そのようなにして行くことで、実習の質の向上、ひいては、良き日本語教師を生み出すということに繋がって行くと考えられる。筆者らも、今後さらに日本語教育実習に関する研究を重ねて行くが、それとともに今後の日本語教育実習に関するよりよい研究が行われて行くことに期待したい。

参考文献

- 伊東祐郎・松本茂（2005）「日本語教師の実践的知識・能力」『講座日本語教育学第4巻 言語学習の支援』pp.2-24 スリーエーネットワーク
- 亀川順代（2007）「日本語教師のパーソナリティ特性に関する調査研究－養成過程学生との比較において－」『2007年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.225-230 日本語教育学会
- 亀田千里・金久保紀子（2003）「日本語教育実習の改善を目指して」『東京家政学院筑波女子大学紀要』第7集 pp.105-113
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『成長する教師のための日本語教育ガイドブック 上』ひつじ書房
- 坂口昌子（2005）「日本語教員養成コースで実施されている実習の実態〔調査報告〕」『無差』第12号 pp.81-87 京都外国語大学
- 佐藤有耕（2006）「個人と社会性の発達」『朝倉心理学講座8 教育心理学』pp.21-38 朝倉書店
- 新里里春・水野正憲・桂戴作・杉田峰康（1986）『交流分析とエゴグラム』チーム医療
- 杉田峰康（1985）『講座サイコセラピー8 交流分析』日本文化科学社
- 全国日本語教師養成協議会（2006）『日本語教師の実践力』全国日本語教師養成協議会
- 高木裕子（2007）「国際的に通用する日本語教員となるために必要な資質や能力の内容と、そのための養成とはどうあるべきなのかを考える。」『2007年度日本語教育学会秋季大会予稿集』pp.282-286 日本語教育学会
- 高木裕子・佐藤綾（2007a）「日本語教員養成課程における『多様性』に即した海外での日本語教育実習と体験学習の必要性－タイ国立カセサート大学教育学部附属高校との実験的实施－」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集 2006年度』大学教員養成課程研究協議会（印刷中）
- 高木裕子・佐藤綾（2007b）「『日本国内』『海外』との比較に見るマレーシアにおける日本語教師が必要とする実践能力」『実践女子大学人間社会学部紀要』第3集、pp.43-67
- 中川良雄（2006）「大学日本語教員養成課程における「日本語教育実習」のあり方をめぐる調査－実習に関するインタビュー調査（実習生対象）－」『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究 平成16年度～平成17年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書』pp.7-21

中谷素之（2006）「動機づけー情意のはたらき」『朝倉心理学講座 8 教育心理学』pp.120-137 朝倉書店

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

日本語教育学会編（1995）『タスク日本語教授法』pp.215-219

縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子・小林明子・家根橋伸子・顔幸月（2006）「学習者が求める日本語教師の行動特性の構成概念」『日本語教員養成における実践能力の育成と教育実習の理念に関する調査研究 平成 16 年度～平成 17 年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書』pp.94-103

野口京子（1996）『性格心理学ー自己理解のためにー』 明星大学出版部

藤澤伸介（2004）『「反省的实践家」としての教師の学習指導力の形成過程』 風間書房

宗方比佐子・渡辺直登編著（2002）『キャリア発達の心理学 仕事・組織・生涯発達』

参考資料1. エゴグラム質問項目

CP	1	人のことばをさえぎって、自分の考えを述べる ことがありますか。	NP	1	他人に対して思いやりの気持ちが強いほう ですか。
	2	他人を厳しく批判するほうですか。		2	義理と人情を重視しますか。
	3	待ち合わせ時間を厳守しますか。		3	相手の長所によく気が付く方ですか。
	4	理想を持って、その実現に努力しますか。		4	他人から頼まれたらイヤとは言えない方 ですか。
	5	社会の規則、倫理、道徳などを重視しますか。		5	子どもや他人の世話をするのが好きです か。
	6	責任感を強く人に要求しますか。		6	融通が利く方ですか
	7	小さな不正でも、うやむやにしないほう ですか。		7	子どもや部下の失敗に寛大ですか。
	8	子どもや部下を厳しく教育しますか。		8	相手の話に耳を傾け、共感するほうです か。
	9	権利を主張する前に義務を果たしますか。		9	料理、選択掃除など好きなほうです か。
	10	「すべきである」「ねばならない」という 言い方をよくしますか。		10	社会奉仕的な仕事に参加することが好き ですか。
FC	1	自分をわがままだと思いますか。	AC	1	思っていることを口に出せない性質です か。
	2	好奇心が強いほうですか。		2	人から気に入られたいと思いますか。
	3	娯楽、食べ物など満足するまで求めます か。		3	遠慮がちで消極的な方ですか。
	4	言いたいことを遠慮なく行ってしまっ たほうですか。		4	自分の考えを通すより妥協することが多 いほうですか。
	5	欲しい物は、手に入れないと気が済ま ない方ですか。		5	他人の顔色や言うことが気にかかり ますか。
	6	「わあ」「すごい」「へえ」など感嘆 詞をよく使いますか。		6	つらいときには、我慢してしまうほう ですか。
	7	直感で判断するほうですか。		7	他人の期待に沿うよう過剰な努力をし ますか。
	8	興に乗ると度を越し、羽目をはずして しまいますか。		8	自分の感情を抑えてしまうほうです か。
	9	怒りっぽいほうですか。		9	劣等感が強いほうですか。
	10	涙もろいほうですか。		10	現在「自分らしい自分」「本当の自分」 から離れているように思えますか。
A	1	自分の損得を考えて行動する方です か。	A	6	情緒的というよりむしろ理論的なほう ですか。
	2	会話で感情的になることは少ないで すか。		7	物事の判断を苦勞せずに、すばやく できますか。
	3	物事を分析的によく考えてから決め ますか。		8	能率的にテキパキと仕事を片付けて いく方ですか。
	4	他人の意見は、賛否両論を聞き、参 考にしますか。		9	先（将来）のことを冷静に予測して 行動しますか。
	5	何事も事実に基づいて判断します か。		10	身体の調子の悪い時は、自重して無 理を避けますか。

参考資料 2. 専門性アンケート I 質問項目 抜粋

以下の項目は日本語の授業をする上で必要だと思いますか。「はい」か「いいえ」でお答えください。

次に、「はい」と答えた方はどの程度必要だと思いますか。当てはまると思う程度を、5段階で評価してください。

(1 : 20%必要 2 : 40%必要 3 : 60%必要 4 : 80%必要 5 : 100%必要)

1. 心理学に関する知識

はい	いいえ	1	2	3	4	5
----	-----	---	---	---	---	---

2. 学習者の国の文化や習慣、考え方についての知識

はい	いいえ	1	2	3	4	5
----	-----	---	---	---	---	---

3. 外国語に関する知識

はい	いいえ	1	2	3	4	5
----	-----	---	---	---	---	---

4. 日本の法律に関する知識

はい	いいえ	1	2	3	4	5
----	-----	---	---	---	---	---

5. 日本の学校の教科教育に関する知識

はい	いいえ	1	2	3	4	5
----	-----	---	---	---	---	---

参考資料 3. 専門性アンケート II 質問項目 抜粋

以下の項目は、実習の中で、どの程度上達したと思いますか。4段階で評価してください。

1 : 全く上達していない 2 : あまり上達していない 3 : やや上達した 4 : 非常に上達した

1. 表情作り	1	2	3	4
2. 体の動き	1	2	3	4
3. 姿勢	1	2	3	4
4. 学習者との距離	1	2	3	4
5. 声の大きさ	1	2	3	4

参考資料4. 日本語キャンプに関するアンケート質問項目

分類	質問 番号	質問
日本語 キャンプ 全体に ついて	1	日本語キャンプの勉強会で役に立ったと思うものを選んでください。
	2	日本語キャンプ全体についてどう思いますか。
	3	日本語キャンプの「10日間」という期間についてどう思いますか。
	4	日本語キャンプの中で何が一番楽しかったですか。
	5	日本語キャンプの中で、何が一番大変でしたか。
	6	どのような点を改善すれば、よりよいプログラムになるとお考えですか。
日本語の 授業に ついて	7	勉強会の中で、日本語の授業に関することで役に立ったと思う内容を選んでください。
	8	日本語の授業全体についてどう思いますか。
	9	日本語の授業で、どのようなことが楽しかったですか。
	10	日本語の授業の準備で、どのようなことが大変でしたか。
	11	日本語の授業の中で、どのようなことが大変でしたか。
	12	よりよい日本語の授業を生徒に提供するために、提案があればお書きください。
	13	日本語の授業をすることによって、ご自身はどのようなことに気がつきましたか。
	14	日本語の授業は、ご自身にとってどのような意味がありましたか。
文化 アクティ ビティ について	15	文化アクティビティの準備で役に立ったことを2つ書いてください。
	16	文化アクティビティについてどう思いますか。
	17	文化アクティビティの中で、どのアクティビティが一番よかったですか。
	18	文化アクティビティの中で、どのようなことが楽しかったですか。
	19	文化アクティビティの中で、どのようなことが大変でしたか。
	20	よりよい文化アクティビティを提供するために、提案があればお書きください。
	21	文化アクティビティを担当することによって、ご自身はどのようなことに気がつきましたか。
	22	文化アクティビティを担当したことは、ご自身にとってどのような意味がありましたか。
タイでの 滞在	23	キャンプの滞在先について、どう思いますか。
	24	キャンプの参加費についてどう思いますか。
自身に ついて	25	日本語キャンプで、どのようなことを得られたと考えていますか。
	26	日本語キャンプに参加する前と、参加した後で何か変化したことはありますか。
その他	27	今回のタイキャンプの目的はなんだったと思いますか。
	28	上記以外で、何かご意見、ご感想がありましたら、ご自由にお書きください。