



大学院副専攻課程としての日本語教員養成のあり方 に関する一考察

齊藤，美穂

(Citation)

神戸大学留学生教育研究, 10:1-16

(Issue Date)

2026-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100503588>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100503588>



〔研究ノート〕

大学院副専攻課程としての日本語教員養成のあり方に関する 一考察

齊藤 美穂

【キーワード】日本語教員養成、大学院、日本語教育実習、観察、ピアレビュー

1. 研究の背景

本学大学院国際文化学研究科博士前期課程には、日本語教師養成プログラム（以下、本プログラム）があり、筆者は教育実習科目を担当している。本プログラムは2015年度に創設されたもので、これまでに数度の見直しを行い、2025年度には登録日本語教員養成機関・登録実践研修機関としての認定も受けている。

本プログラムの特徴としては、まず大学院に設置されているという点が挙げられる。本学の全学的な傾向として、学部に比べ大学院レベルでは留学生の占める比率が高い。本プログラムの履修生もこれまでのところ、概ね日本語母語話者と日本語非母語話者（以下、それぞれ「母語話者」「非母語話者」）が半々という状況である。堀（2007）、加納（2010）、大和（2014）といった先行研究では、日本語教師養成プログラムの受講生に意識調査を行い、母語話者と非母語話者では、実習で重視することや教授法に対する態度、実習に向けてのニーズ等に違いがあることが述べられている。また、大平・安原（2021）では、非母語話者受講生による模擬授業の観察記録を、母語話者受講生に関する先行研究と比較し、両者の間で観察中に注意を向ける事柄に違いがみられることが指摘されている。既にこれらの先行研究で指摘されているように、母語話者か非母語話者かといった履修生の背景の違いを考慮した養成プログラムが必要となっている。本プログラムのもう一つの特徴は、副専攻課程であることである。このため履修生の専攻は、必ずしも日本語教育ないし関連領域とは限らない。上で述べたような母語の違いだけでなく、このような背景の違いにも留意する必要がある。

ここで述べる「違い」は、日本語教師養成課程において、非母語話者であることや日本語教育専攻でないことを否定的に捉えるものではない。受講生間の背景の違いをうまく活用し、プログラムの質の向上を図ることも可能ではないかと考えられる。そこで、本研究では、そのような養成プログラムにするにはどうすればいいのかを探るため、教育実習におけるピアレビューの記述をもとに検討したい。

2. 先行研究

本節では、前節でも言及した非母語話者日本語教師の養成に関わる先行研究の知見を確認しておく。

堀（2007）は、日本の大学院レベルの日本語教師養成機関では、非母語話者である留学生が多く在籍するにも関わらず、母語話者と同じ視点からの実習報告のみであると指摘している。そして、両者が同時に参加する実習のあり方を模索するため、母語話者実習生と非母語話者実習生を対象に、参加目的・成果・今後期待するもの等に関する意識調査を行い、母語話者との間で有意差のある非母語話者の特徴を指摘し、そこには非母語話者の背景の影響があると考察している。同論文では非母語話者が、実習において「フィードバック」と「教師の適性」をより重視していること、また学習を希望する事項として、文法・語彙・語用論的側面の説明の仕方と、学生への質問の答え方を多く挙げていることが示されている。学習希望事項はいずれも高い日本語運用能力を要するものと言え、非母語話者ならではの不安と学習の必要性を感じているものと考えられる。

加納（2010）は、母語話者より非母語話者の数が上回る、自らの所属大学院の教師養成プログラムの課題を研究するため、両者の日本語教育観や教師の役割観を探るアンケート調査を母語話者・非母語話者双方の学生に実施している。調査は以下の2種類である。

調査1：教授観、教師の果たすべき役割に関する18項目に対する評価

「誤りはすぐ直す」「正しい発音」といった項目を5段階で評価するもの。

調査2：母語話者教師と非母語話者教師の「いいところ」に関する自由記述

その結果、調査1からは「言葉の持つ文化的要素を重視し、学習者が学習そのものを楽しんだり満足感を持ったりすることが自律的学習を促進すると考える、どちらかと言えば新しい教授観・教師の役割観」（p.104）を支持するという両者共通の傾向とともに、非母語話者には一部の伝統的な教授観への支持が見られることが明らかになった⁽¹⁾。加納はこれについて、日本国内のように教室外にも日本語の使用機会が溢れているわけではない、彼らの自国での学習環境の影響があると推測している。また、調査2からは、母語話者は日本語の知識や発音の正確さ等、非母語話者は学習者の困難点への気づきや母語による説明等、両者それぞれに異なる長所をもつことが示されている。

大和（2014）は、教育実習科目を履修する日本語・日本文化研修留学生のニーズ

とレディネスについてアンケート調査を実施している。また、その結果に基づいた授業を行い、授業に対する評価などから彼らに対する実習の現状と課題を探っている。その結果、学部生であることもあり、教育経験の浅さを補うためのニーズが多く見られたという。同時に、「実習を通して学びたいこと」から浮かび上がるキーワードには、「日本語らしい日本語」というものがあり、「文法的に正しいというだけではなく、日本人がごく普通に使う自然な日本語を教えたいという意識」(p.40)がうかがえるとしている。これには彼らが、自国で学んできた日本語と、来日後にふれた日本語とのギャップに気づいたことが影響しているのではないかと推測されている。

以上の堀(2007)、加納(2010)、大和(2014)は、日本語教師を目指す非母語話者の学生がもつ理想の教師像や、彼らが感じている不安などを明らかにした、示唆に富んだものである。しかしいずれも「意識調査」であり、内省を促すことで教師としての成長につながるという利点はあるが、本人が自覚していない日本語教師としての問題点などは何らかのきっかけがないと意識に上りにくく、捉えにくいという点で、課題が残る。

養成プログラム受講生のニーズを探る研究には意識調査以外に、彼らの「観察」記録に注目したものがある。安井(2022)は、教育実習生(母語話者)の観察者としての気づきを調査し、その結果から彼らが教育実習や教師役に求めるものが示唆されたとする。つまり、「観察者」という立場に実習生を置くことで、彼らのもつ潜在的なニーズや理想を浮かび上がらせることができると考えられる。

実習生の「観察」をもとに分析を行った研究にはほかに、大平・安原(2021)がある。大平・安原(2021)は、10名のベトナム人学部留學生が行った模擬授業の観察記録をもとに、彼らの授業観察の観点を分類している。そして、先行する丸山(2015)の研究による日本人学部学生(母語話者)の観点と比較し、非母語話者の特徴を指摘している。これによれば、観察記録では母語話者・非母語話者ともに、「練習のさせ方」・「指導項目の説明」の合計で7割を超えることは共通しているが、非母語話者の場合、「指導項目の説明」の占める比率が46.7%と突出しているほか、教師役の実習生に対する発音の指摘が多くみられるという。さらに、コメントの詳細から、板書やスライド資料に関する記述が多く、視覚的に判断しやすい点に注目がいくなど、「ミスや過不足の判断が付きやすい点の記述が多い」(p.69)としている。この結果を裏返せば、非母語話者が得意なことだけでなく、見落としがちな課題を探ることも可能となるのではないだろうか。

3. 研究の目的と方法

3-1 本研究の目的

2節で見たように、「観察者」としての実習生の気づきからは、養成プログラムの改善に資する示唆が得られる可能性がある。そこで本研究では、養成プログラムにおける実習生同士のピアレビューに注目したい。

2節で取り上げた安井（2022）は、次のように「観察」という活動自体が、実習の質を向上させることにつながると指摘している。

自ら実習生として実習に臨みつつ、同時に他の実習生たちが行う実習を観察する機会が多くあればその分、気づきや学びも多く得ることができ、さらに実践的でいい実習が期待できるのではないか。（安井2022：197）

本学の養成プログラムにおいてもその価値に注目し、実習の予行としての模擬授業や、実際の学習者を対象に教える実習を互いに観察し、LMSを通じてコメントをしたり、評価したりといったピアレビューを履修生に求めてきた。そこでの記述を、彼らの背景の違いに注目しつつ分析することで、それぞれの持つニーズや強みの違い、そして課題を探ることを、本研究の目的とする。

3-1 調査協力者

本研究の調査協力者は、母語話者3名、非母語話者3名の計6名である。いずれも2024年度に筆者が担当する教育実習科目を履修していた。個人番号を付与して表1に基本情報を示す。個人番号がJで始まる3名が母語話者、Nで始まる3名が非母語話者である。「実習番号」は、各協力者が2回行っている実習回を区別するために、個人番号の末尾に「1」「2」を付加し表す。また表1には、日本語教授経験の有無と主専攻が言語系か非言語系かを併せて示している。当該研究科には日本語教育を主専攻とするコースはないものの、強く関連するコースとして、コミュニケーションや外国語教育法を研究領域とする複数のコースがあり、本研究では便宜的にこれらのコースを「言語系」、それ以外のコースを「非言語系」⁽²⁾とする。

表1 調査協力者に関する基本情報

個人番号	実習番号 (1 / 2)	教授経験	専攻	個人番号	実習番号 (1 / 2)	教授経験	専攻
J1	J11 / J12	あり	言語系	N1	N11 / N12	なし	言語系
J2	J21 / J22	なし	言語系	N2	N21 / N22	なし	言語系
J3	J31 / J32	あり	非言語系	N3	N31 / N32	あり	言語系

表1 からわかるように、母語話者・非母語話者いずれのグループにも日本語教授経験者が1名いる⁽³⁾。専攻については、当該年度の非言語系履修者は、J3の1名のみであった。

3-2 分析対象とするデータ

分析対象とするデータは、調査協力者6名が各2回行った「教壇実習」に対するピアレビュー計12回分である。調査協力者には、当該科目の最後の授業時に本研究の趣旨を記した書面を配布のうえで説明し、彼らが同科目履修中に提出した、ピアレビューを含む課題類について、研究目的での使用許可を求め、書面により承諾を得た。以下本節では、この調査協力者を「実習生」として言及する。

ここで「教壇実習」というのは、文化庁（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」の、「養成」段階で実施が求められている「教育実習」（現「実践研修」）の指針に従って行われるものである。文化庁（2019）で規定されている「教育実習」では、オリエンテーション・授業見学・教案作成・模擬授業という4つの過程を経たうえで、実際の日本語学習者を対象に授業をする、「教壇実習」の実施が必要となっている。そして最後に実践研修全体総括（振り返り）を行う。つまり、「教育実習」はオリエンテーションから振り返りまでを含む全体を指すのに対し、本節で言及する「教壇実習」は、その中の一段階を指している点に注意されたい。

上記の実習生による教壇実習は、2024年12月から2025年1月にかけて、本学で開講されている日本語初級後半レベルの日本語のクラスで行われた。各自2回行う実習の1回目は指定された新規文法項目を指導する授業を、2回目は実習生それぞれが学習者のニーズ等を考慮しつつ選定したトピックにもとづき計画した授業を行った。

実習生には、各実習後1週間以内に本学のLMS上でピアレビューを行うよう求

めた。基本的に自分以外の実習生が担当する授業にも対面で参加することを求めた。ただし、実習担当者本人の振り返り等の目的から毎回の実習を録画し、期限を定めてオンライン上でも視聴できるようにしていたため、病気等で欠席した日に行われた実習については、この録画を見てピアレビューを行うことを認めた。

ピアレビューは、A、Bの2つの設問から構成されている。設問Aは、質問の形で与えられた15の観点から、当該の実習を1点から5点の5件法で評価するものである。設問Aで設定していた15の質問を表2に示す。なお、この表2の質問項目は、授業準備の際や実際の授業時に留意させることを企図し、教壇実習に先行して実施した模擬授業の段階で示してあった。

評価者には各質問について、5点「そう思う（見習いたい）」、4点「概ねそう思う」、3点「どちらとも言えない」、2点「やや不十分な点があった」、1点「大幅な改善が必要だと思う」で回答することを求めた。この設問Aの結果をもとにそれぞれの実習がどう評価されているかを検討する。

一方、設問Bでは、授業のよかった点、あるいは問題点やその改善方法などについて、自由記述式で回答を求めた。設問Bの結果からは、それぞれが他の履修生の実習をどう評価しているか、どんなことに気づいたかを見る。

表2 設問A 質問項目一覧

Q1.	授業の流れや時間配分は適切でしたか。
Q2.	発音や声の大きさが適切でしたか。
Q3.	話すスピードは適切でしたか。
Q4.	指示は学生に上手く伝えられていましたか。
Q5.	使用する日本語は、学習者に配慮したものでしたか。
Q6.	導入は効果的な（学生の関心を高める、理解を促す）ものでしたか。
Q7.	例文やモデル会話は、授業の目的やテーマに照らし適切なものでしたか。
Q8.	文法項目等の説明はわかりやすかったですか。（明示性、簡潔性、論理性等）
Q9.	練習はクラスのテーマや目的に合ったものでしたか。
Q10.	文字資料や視覚資料（スライドを含む）は、見やすく工夫されていましたか。
Q11.	板書はわかりやすく書かれていましたか。
Q12.	目線や表情、姿勢など、クラス全体に配慮したものでしたか。
Q13.	学習者とのインタラクションをする機会は十分に設けられていましたか。
Q14.	学習者が質問や発言をしやすい雰囲気を作っていましたか。
Q15.	学習者の発言や質問に対し、適切に対応していましたか。

4. 分析結果

本節では、4.1で設問Aに対する回答を、次に4.2で設問Bでの記述内容を分析する。

4-1 設問Aの評点に見られる違い

まず、設問Aの評点をもとに、「それぞれの実習がどう評価されているか」を見る。データ数が少なく、個人差ないし個別の実習による差が大きく影響するため、平均値を用いた議論は慎重に行う必要があるものの、全体像を概観するため、実習ごとの各項目の評点の平均値を表3に示す。

表3では、右下に母語話者（J）・非母語話者（N）別の全体の平均値を示している。いずれも4.2点で、これだけでは差異がないように見える。この値を参考とし、相対的に低い値として4.0に満たなかった値、すなわち3.9以下の値に網掛けを施して示す。さらに、そのうち3.5未満の値を太字にして示す。

表の最下列に、項目別の母語話者と非母語話者間での平均値の差（J - N）を示す。負の値になるものは即ち、非母語話者の方が評価が高いものということになる。統計処理をしていないため、有意差に関する厳密な議論はできないものの、以下では便宜的に0.3以上の差がついている質問に注目する。

表3 担当者・実習回別の教壇実習の評点一覧

担当/ 実習番号		Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	平均
J1	J11	3.6	4.8	4.6	4.2	5.0	4.4	3.8	4.6	3.8	4.6	4.6	4.6	3.6	4.4	4.2	4.3
	J12	4.4	4.6	4.4	4.6	4.4	3.8	4.0	4.6	4.4	4.6	4.4	4.8	4.4	4.4	4.4	4.4
J2	J21	3.2	4.4	4.0	4.4	4.8	4.6	3.8	4.8	4.6	4.4	4.0	4.0	3.6	4.0	4.0	4.2
	J22	3.0	4.4	4.2	4.4	4.6	4.8	4.2	4.0	4.2	4.6	4.0	4.6	4.2	4.4	4.4	4.3
J3	J31	5.0	5.0	4.6	4.0	3.8	4.0	4.2	3.6	4.2	4.8	4.8	4.2	4.4	4.2	4.4	4.3
	J32	4.0	3.8	3.8	3.6	3.2	3.6	4.4	3.6	4.4	4.0	4.0	4.4	3.6	3.6	4.2	3.9
N1	N11	4.6	4.2	4.0	3.4	4.0	4.0	3.8	4.0	4.2	4.4	3.8	5.0	4.8	4.4	4.2	4.2
	N12	3.4	4.4	4.4	4.4	4.0	4.6	4.4	4.2	4.6	4.2	4.2	4.6	4.8	4.6	4.6	4.4
N2	N21*	4.8	4.3	4.3	3.3	3.5	4.0	3.0	3.3	3.0	3.8	4.3	4.3	4.5	4.5	3.0	3.8
	N22	3.6	5.0	4.6	4.0	4.0	4.8	4.6	3.6	4.6	4.0	3.6	4.4	4.2	4.0	3.0	4.1
N3	N31	4.8	3.8	4.0	4.0	4.4	4.0	4.4	4.0	4.6	4.2	4.4	4.0	4.6	4.2	4.4	4.3
	N32	3.8	4.4	4.4	4.0	4.2	3.8	4.4	3.8	4.4	4.0	3.6	4.2	4.4	4.6	4.4	4.2
Jの平均		3.9	4.5	4.3	4.2	4.3	4.2	4.1	4.2	4.3	4.5	4.3	4.4	4.0	4.2	4.3	4.2
Nの平均		4.2	4.3	4.3	3.8	4.0	4.2	4.1	3.8	4.2	4.1	4.0	4.4	4.6	4.4	3.9	4.2
J-N(平均)		-0.3	0.2	0.0	0.4	0.3	0.0	0.0	0.4	0.0	0.4	0.3	0.0	-0.6	-0.2	0.3	0.0

母語話者と非母語話者との間で評点に0.3以上の差がついているものは、質問1、4、5、8、10、11、13、15の計8項目であった。このうち非母語話者のほうが平均値が高かったのは、質問1と3である。残りの6項目は正の数値であり、母語話者の方が平均点が高いことになる。

しかし、母語話者と非母語話者の差が最も大きかった質問13では、非母語話者の方が0.6高い。これは学習者とのインタラクションの機会が十分にあったかを問うもので、網掛けで示しているように、この項目では母語話者の3名いずれも、2回のうち1回は4点に満たない実習があるのに対し、非母語話者による実習は全て4.2点以上と高評価であった。今回の調査対象者の場合、過去の日本語教授経験の有無という点ではグループ間に差はないため（いずれも経験があるのは3名中1名のみ。表1参照）、非母語話者の日本語学習者としての経験が生かされたためではないかと考えられる。非母語話者のほうが評価が高かったもう一つの項目は、質問1の時間配分や授業の流れが適切だったかであるが、網掛けされた低い値の分布からわかるように、これは母語による違いとは必ずしも言えない。

反対に、非母語話者のほうが0.3以上低かったものは、質問4、5、8、10、11、15の6項目である。ただし、11は板書に関するもので、板書を特に行わなかった場合は必然的に3となるため、分析の対象とはせず、残る以下の5項目についてみていく。

Q4	指示は学生に上手く伝わっていたか	(対母語話者 -0.4)
Q5	学習者に配慮した日本語を使っていたか	(対母語話者 -0.3)
Q8	文法項目等の説明はわかりやすかったか	(対母語話者 -0.4)
Q10	文字資料や視覚資料は、見やすかったか	(対母語話者 -0.4)
Q15	学習者の発言や質問に適切に対応していたか	(対母語話者 -0.4)

ただし、これらについても表3において網掛けで示した低い値の分布をみると、必ずしも低い評価が非母語話者に偏ってるとは言えないものもある。

そこで、複数の非母語話者による実習に対して評点が4に満たなかった項目に注目すると、質問4と8が残る。質問4は指示が上手く学生に伝わったか、質問8は文法項目等の説明はわかりやすかったかを問うものである。一概には言えないが、教壇実習では媒介語として英語の使用は一部あったものの、基本的には日本語が使われていた。このため、わかりやすく指示や説明をするという日本語運用能力の点

で、母語話者との間に差がついたのではないかと考えられる。

4-2 設問Bの記述に見られる違い

続いて設問Bの結果を見ていく。この設問の結果からは、それぞれが他の履修生の実習をどう評価しているか、具体的にはどのような点を評価しているかを検討する。

設問Bは自由記述のため、評価対象となる実習ごとに、母語話者・非母語話者それぞれによる記述の内容を整理し、何か特徴が見られないかを分析した。具体的には表4のような対照表を作成して分析を行った。表の一番左端は評価対象となる実習番号、次が評価者番号で、その右の「J→J」等は、「評価者→実習担当者」の形でそれぞれが日本語母語話者（J）か非母語話者（N）かを示したものである。ここには示していないが、さらに右側に分析メモ欄を設け、評価の方向ごとに気づいたことをまとめていった。

表4 担当者・実習回別の教壇実習の評点一覧

J11	J2	J→J	学習者一人一人に自分自身で「～たい」を使った文を言わせる機会を設けていた点がよかった。また、文法のポイントとなる部分は英語と日本語の両方を使って説明しており、わかりやすかった。 改善点としては、復習に入る前の導入のときにもっと学生とのインタラクションがあるといいと思う。また、「～に～してほしい」のパターンに当てはめるもの以外の練習問題をもっと授業内に取り込めるといいと思う。「～に～してほしい」を使う場面や文脈があまり伝わってこなかったため、それも含めた説明ができるとより良くなるのではないかと思います。
J11	J3	J→J	教育実習お疲れさまでした！以下にコメントを記します。 よかった点 ・意図的かどうかはわかりませんが、最初は指名制にして後半は挙手制（自由発言）にしており、受動的に授業に参加するのではなく、学習者の主体性を養う授業設計になっていたのかなと思いました。 ・学習者の発言をきちんと板書して、文構造が理解しやすいよう配慮されていてよかったと感じました。 ・相槌などで学習者の発言を引き出すのが上手だなと感じていました。 改善点 ・ノートテイクをする人もいればしない人も見られたため、ハンドアウトなどを配っておけばメモをしていなくても授業後の復習がやりやすいかなと思いました。
J11	N1	N→J	授業の雰囲気がとてもよかったと思います。J1さんは陽気で、話しやすい環境を作りました。
J11	N2	N→J	J1さんは全学生に質問して答えが返ってこない時は、すぐに言い方を変えたり、学生一人に直接聞いたりするような工夫をします。 良い点：授業の導入がうまくて、重要な例文を二回繰り返す言うことはとてもいいと思います。例文はとても分かりやすくて工夫をしたのを感じ取れます。 わかりにくかった点：もう少し練習問題の量を増えたほうがいいかもしれません。
J11	N3	N→J	1、「いいですね」とか学生の答えに対する返答がとてもいいと思います。 2、例文はほとんど2回復唱して、どこかポイントなのかが分かりやすいと思います。 3、時間の配置をもっと注意してほしいです。

表4は、調査協力者J1の1回目の実習J11に対する記述で、評価者は母語話者であるJ2・J3の2名と、非母語話者N1～N3の3名である。見出し行や改行による空

行を抜きにして見ても、母語話者は5行以上の記述があるのに対し、非母語話者の記述は3行程度と、非母語話者の記述量が少ないことがわかる。他のいずれの実習でも基本的に同じ傾向が見られた。他の実習についても同様の対照表をもとに分析を行った。

まず母語話者・非母語話者いずれによる評価にも共通して多く言及されていたこととして、学習者とのインタラクションや、話すスピード、説明のわかりやすさ、スライドや板書の見やすさなどがある。肯定的であれ否定的であれ、多く言及されていた。ただし、これには先に示した設問Aの質問項目の影響もあると考えられる。もちろん、「言及している」といっても、同じ実習に対して必ずしも同じように評価しているわけではない。たとえば、母語話者からスピードが速すぎると指摘のあった実習について、非母語話者からはそのような指摘がない、あるいはその逆のような場合もあった。今回の結果から、これらの項目は評価の対象として気づかれやすいということは言えるものの、評価者の背景の違いによる影響については、さらなる検討が必要である。

次に、データ数の制約から一般化は難しいものの、それぞれの長所という意味での「特長」が生かされたと考えられる記述を見ていく。以下では適宜実際の評価者の記述を抜粋して示すが、その際は用例番号を付与し、冒頭に評価者の番号と実習番号を【 】に入れて示す（例：【J1→N12】 = J1による、N1の2回目の実習に対する記述）。なお、誤表記等も一部にみられるが、基本的に原文のまま掲載する。

まず母語話者の特長を述べると、母語話者J1は、(1)・(2)のように非母語話者の実習（N12, N21）に対し、非標準的アクセントや振り仮名の誤りを指摘している。またJ2は、(3)・(4)のように非母語話者N1・N2の説明の正確さや例文の的確さに疑問を呈している。

- (1) 【J1→N12】「イントネーション」のアクセントがめちゃくちゃ関西弁
- (2) 【J1→N21】 ふりがなが間違っているところが一部あった
- (3) 【J2→N12】「じゃ」を説明する部分で「おじいさん」が使うと述べられていたが、実際にはおじいさんだけではなく、おばあさんも含めた老人全体が使うのではないかと思う。
- (4) 【J2→N21】 ところどころ、「～みたい」を使用する例文として少し違和感のあるものがあったので、文脈も意識しながら例文を作成できるとより良くなると思う。

このような教師役の実習生が用いる日本語の自然さや正確さに関する問題点の指摘は、母語話者ならではの指摘だと考えられる。非母語話者からは、説明や例文が「わかりやすい」「わかりにくい」といった指摘はあるものの、正しさや自然さに関する記述は限定的であった。

一方、非母語話者の特長が生かされていると考えられる記述も見られた。たとえば母語話者の実習J11について、(5)・(6)のように例文を復唱したことを評価するコメントは、非母語話者3名中2名(N2・N3)に見られたが、母語話者からの言及はなかった。

- (5) 【N2→J11】 重要な例文を二回繰り返す言うことはとてもいいと思います
- (6) 【N3→J11】 例文ほとんど2回復唱して、どこかポイントなのか分かりやすいと思います。

また、母語話者の実習J32で行われた穴埋め式の聴解練習問題に対し、非母語話者のN2は、(7)のように学習者にとって難しいと指摘していたが、母語話者のJ1は、(8)のようにむしろ重要な点にフォーカスを当てる有効な方法だと評価している。

- (7) 【N2→J32】 聴解は選択式問題でも難しいが、穴埋め式はさらに難易度が上がると思います。もしかしたら選択式問題にしたほうがよりスムーズにできるかもしれません。
- (8) 【J1→J32】 穴埋め式でリスニングをすると大事なところ（特に聞いてほしいところ）にフォーカスさせることができると気づいた。

以上の事例からは、発話された内容がすぐにわかってしまう母語話者であるがゆえに、復唱の有効性や、聴解問題で聞き取った内容を即座に記述（穴埋め）することの難しさに気づきにくく、逆に非母語話者には意識化されやすい点があることが示唆される。

また、付帯状況を表す「～まま」を、「～ながら」と比べながら導入した実習J21に対し、母語話者であるJ1、J3からは具体的な評価がなかったが、非母語話者は3名とも、(9)～(11)のようにその使い分けの説明の良しあしについて言及していた。非母語話者の指摘にはかつての自らの学習者として経験が表れていると考えられ、これも非母語話者の特長が生かされているものと言える。

- (9) 【N1→J21】 actionとstateの違いが分かりやすかったです。また、「～ながら」との使い分けも、理解しやすい形で導入されました。
- (10) 【N2→J21】 例文はもうちょっと詳しく説明したほうがわかりやすいかもしれません。例えば、眼鏡をかけたまま寝るの部分に「～ながら」との関係を入れたほうがいいかもしれません。私の考えでは、この二種類の文法は似ていて、学習者にとっては区別しづらいと思います。
- (11) 【N3→J21】 「ながら」と「まま」との比較は、とても分かりやすいと思います。

ここまで母語の差異による評価の観点の違いに注目してきたが、ここで唯一の非言語系専攻であるJ3に特徴的な記述に触れておく。J3には、同じ母語話者の2名と比べても、板書やスライドの見やすさ、配布資料に関する記述が多く見られる。またその詳細を見ると、これが学習者あるいは情報の受け手一般への配慮にもとづいた指摘であることがうかがえる。

- (12) 【J3→J11】 ノートテイクをする人もいればしない人も見られたため、ハンドアウトなどを配っておけばメモをしていなくても授業後の復習がやりやすいかなと思いました。
- (13) 【J3→N31】 パワーポイント（どこのページかは忘れてしまいました）で、青い吹き出しに赤い文字で書かれている部分があり、この配色は少し見にくいので変更の余地があると思います。

これだけで、J3の専攻がこれらの気づきに影響しているとは言えないが、語学の教室活動を第三者として見ることの少ない「新鮮な目」を持っているから気づけたのではないかと感じる記述もある。たとえば学生に答えを求める際、教師役が指名から挙手制に切り替えたことへの意味に思いを及ぼせたり、間延びした時間を単に「長すぎる」で終わらせるのではなく、それによって学習者が抱く気持ちを想像したりするのは、J3のみに見られた記述であった。

- (14) 【J3→J11】 意図的かどうかはわかりませんが、最初は指名制にして後半は挙手制（自由発言）にしており、受動的に授業に参加するのではなく、学習者の主体性を養う授業設計になっていたのかなと思いました。
- (15) 【J3→N31】 合間合間の質問がないか考えてもらう時間や、練習問題のシンキ

ングタイムが少し長く、間延びしている印象だったので、もう少し短く設定してもよいと思います。みんなが静かになる時間が長いと、学習者が今は何をやる時間だろうと不安に思う可能性があるのです。

J3の記述からは言語教育の間では当然視されて意識化されないことや、教師の意図がくみ取れるがゆえに指摘されにくい問題点など、言語教育の現場にそれほど慣れていない観察者によって、新たな観点が浮かび上がる可能性が感じられる。

5. 養成プログラムへの示唆

4節で述べたのは、ごく少数のデータに基づく分析結果である。このため、根拠としては不十分であることは否めないものの、最後に本研究の結果をどう養成プログラムに生かすかについて検討したい。

まず、履修者のもつ背景の違いによって、評価が高いものと低いものがあることを確認した。現段階では個人差の範疇かもしれないが、より多くのデータに基づいた精緻な分析によって、それぞれの得手・不得手となる項目を明らかにし、意識させることで、より良い授業計画ができるのではと考えられる。

2節で取り上げた安井（2022）で、実習の観察機会が多くあれば気づきや学びが増え、より良い実習が期待できるのではと述べられていたように、本研究でも、他者の実習を見ることによって多くの気づきを得ていることが確認できた。

本研究の結果からはさらに、母語話者か否かだけに限らず、「観察者」の専門分野などの背景の違いも、気づきに影響を与える可能性がうかがえた。単に観察の機会を増やすだけでなく、異なる背景を持つ実習生同士で互いの気づきを共有できれば、それぞれによる気づきをさらに促進し、学びを深められると期待される。2024年度の当該科目では、本人が行った教壇実習に対するピアレビューの結果しか詳細は共有しなかったものの、他の履修生に対するピアレビューも共有することが有効だと考えられる。

ただし、今回の結果からも、事前に与えられていた評価項目の影響がうかがえるため、現行のピアレビューの設計について妥当性を検証することも必要であろう。また、どのような評価項目を設定するかは観察の質を高めることにもつながると考えられ、更なる見当が不可欠であるが、今後の課題としたい。

付記

本研究は、科学研究費助成事業による、「日本語非母語話者の特性をふまえた日本語教師養成プログラム構築のための基礎研究」（挑戦的研究（萌芽）課題番号19K21769、研究代表：川上尚恵）の一部として行われたものである。本稿の内容は日本語教育学会の2025年度春季大会で行ったパネルディスカッションの発表内容にもとづいている。

注

- (1) 加納（2010）は、調査結果を「教育は知識を与えることである」という伝統的な考えに基づくものと、言葉の持つ文化的要素や学習を楽しむことや自律性を重視する傾向を反映した、比較的新しい考え方に基づくものに分けて分析している。「新しい教授観」とは後者を指し、前者のような考え方を「伝統的な教授観」としている。全体として伝統的な考え方は弱く、新しい傾向が強まっているものの、教科書や教材・読み書き練習の多さなどについて、非母語話者の学生に伝統的な考えを指示する傾向が見られたという。
- (2) 「言語系」には、言語コミュニケーションを研究領域とするコース、外国語教育を研究領域とするコースがある。「非言語系」には、アジアやヨーロッパ、アフリカといった地域研究を中心とするコースや、文化人類学等を専門領域とする社会学的領域のコースがある。
- (3) 母語話者ではJ1、非母語話者ではN3が該当する。J1は初学者にオンラインで日本語指導をした経験を、N3は母国において高校生らを対象に、N5～N1対策指導をした経験を持つ。

参考文献

- 大平真紀子・安原凜（2021）「日本語が母語でない日本語教育実習生の模擬授業の評価の観点」『日本語教育方法研究会誌』28号1巻 pp. 68-69
- 加納千恵子（2010）「大学院における日本語教師養成の課題—ネイティブ・ノンネイティブによる教師役割観の違い—」『国際日本研究』2巻 pp. 99-116
- 文化庁（2019）「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改訂版」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/hokoku/pdf/r1393555_01.pdf（最終閲覧日：2025年4月26日）
- 堀恵子（2007）「日本語母語話者と非母語話者とが共存する教育実習のあり方を探

る—麗澤大学大学院における教育実習受講者に対する調査から—」『大学における日本語教育の構築と展開 大坪一夫教授古稀記念論文集』ひつじ書房 pp. 221-241

丸山敬介（2015）「第1章 学部学生の日本語授業観察の観点」『日本語教育学研究 5 日本語養育実習事例報告 彼らはどう教えたのか?』ココ出版

安井朱美（2022）「日本語教育実習における実習観察者の気づき」『名古屋外国語大学論集』第11号 pp.195-214

大和祐子（2014）「日本語非母語話者を対象とした日本語教育実習—アンケート結果からの考察—」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』第13号 pp. 35-50

横山紀子（2005）「第2 言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて—」『国際交流基金 日本語教育紀要』第1号 pp.1-19

A Study on the Approach to Japanese Language Teacher Training as a Graduate School Minor Program

SAITO Miho

This paper examines the approach to Japanese language teacher training as a graduate school minor program, based on peer reviews of ‘classroom teaching practice (Kyodan-jisshu)’ conducted by trainees themselves.

The Graduate School of Intercultural Studies at our university offers a minor-equivalent program of Japanese language teacher training. Its distinctive features include the fact that international students, i.e., non-native Japanese speakers, constitute approximately half of the cohort, and that, due to its nature as a minor program, those enrolled do not necessarily specialize in language education. Within the teaching practice component of this program, trainees conduct ‘classroom teaching practice’ with actual learners, and peer review of each other’s practice is mandatory.

This paper analyses differences in evaluation between native and non-native Japanese speakers regarding their classroom teaching practice. It uses peer review data from six trainees enrolled in the 2024 academic year: three native Japanese speakers and three non-native speakers. The analysis examined evaluation scores across 15 predetermined items. Furthermore, it explored what insights native and non-native speaker trainees gained from the same target practice by examining the free-response comments in their peer reviews. From the analysis, it is observed that one of the native trainees who is not specializing in language education provided observations not found in the descriptions of other trainees.

The findings suggest that differences in expertise—specifically, whether one specializes in language education—rather than merely native speaker status, influence the insights gained during lesson observation. This highlights an advantage of the training program’s structure as a graduate minor program. Utilizing these differences could enable more multifaceted lesson observation, potentially enhancing the teacher training program.