

〈投稿論文〉

「社会課題を考える」日本語授業デザインと

実習生の変容

—台湾と日本の大学間国際共修型

日本語教育実習の事例研究—

野々口ちとせ・東弘子・菅田陽平・張瑜珊

摘要

本研究以台日大學間國際共修型日語教育實習為對象，記述了實習生設計「思考社會議題」日語課程的過程，從中針對實習生的教學觀與教師觀之變容進行了詮釋分析。分析資料包括：實習報告書中的反思記述、實習前後的隱喻生成課題與訪談、準備階段的線上會議紀錄，以及實習生在教學實習中製作與使用的教材。根據實習生實習後的敘述，研究發現其教師觀從實習前的「橋樑／傳達者」擴展為「協同學習的促進者（引導者）／同行者」；教學觀則從「來自日本的文化傳播」擴展為「價值觀的交錯」。關於這些學習成果的產生，除了歸因於實習指導教師建議實習生：1) 以學習者與實習生自身的生活世界為素材進行課程設計、2) 實習生亦以個人身分參與課程之外，研究更進一步示現了 3) 從線上準備轉移至現場面對面實習時所產生的角色分工重組的作用。未來應針對線上環境的結構性限制，重新審視並優化實習課程之設計。

關鍵詞

教師觀、教學觀、社會議題、協同、多語言使用／複語使用

要旨

本研究は、台湾と日本の大学間国際共修型日本語教育実習において、実習生たちが「社会課題を考える」日本語授業のデザインに至った過程を記述し、実習生の授業観と教師観の変容に関する解釈分析を行った。分析の対象としたデータは、実習報告書でのふり返り記述、比喻生成課題(実習前後)とインタビュー、準備段階でのオンライン上の記録、実習生が教壇実習で作成・使用した教材である。実習後の実習生の語りからは、教師観が実習前の「橋渡し／伝達者」から「協働的学びの促進者(ファシリテーター)／同行者」へ、授業観が「日本からの文化発信」から「価値観の交差」へと拡張したことが読み取れた。これらの学びには、1) 学習者と実習生自身の生活世界を素材とする授業デザイン、2) 実習生も一個人として授業に臨むこと、の2点を実習指導教員が実習生に推奨したことに加え、3) オンライン準備から現地対面実習への移行に伴う役割分担の再編が重層的に作用したことが示唆された。今後の課題として、オンラインという場そのものの構造的限界を踏まえた実習デザインの再検討が挙げられる。

キーワード

教師観, 授業観, 社会課題, 協働, 複言語使用

1. はじめに

言語教育で育成すべき言語能力には、従来の「聞く・読む・話す・書く」の4技能に代表されるコミュニケーション能力とともに、創造的・論理的思考や感性・情緒を養い、アイデンティティ形成を支える多面的な能力が含まれる(文部科学省 2016)。また、学習者も全人的な存在として捉えられ、「単に『言語を学ぶ者』ではなく、『新たに学んだ言語を用いて社会に参加し、より良い人生を歩もうとする社会的存在』である」(文化庁 2024, p.4)と考えられている。近年、外国語教育法は上記の言語能力観や学習者観を土台に、言語知識の伝達ではなく、言語を使って何ができるかを重視する方向で発展してきた。特に内容重視の批判的言語教育(以下, CCBI), 市民性教育, 内容言語統合型学習(以下, CLIL)といった言語教育法はいずれも内容を基盤に据えることで、言語を中心としたコミュニケーション能力の育成とともに思考力の向上や社会参画の実現も企図している。しかし、教員養成における教育実習の現場において、実習生がこのような批判的思考を伴う言語教育の実践にどのように向き合い、自らの教師観を再構成していくかについては、さらなる検討が必要である。

そこで、本研究では、台湾と日本の大学間国際共修による内容重視の日本語教育実習における授業デザインと実習生の変容を検証し、「自分たちの生活や社会を批判的に捉え直すための日本語教育」を担う教員養成への示唆を得ることを目指す。

2. 第二言語教育における教師観

ここでは、まず、第二言語教育における教師、特に日本語教師の教師観に関する先行研究を概観し、次に「自分たちの生活や社会を批判的に捉え直すための日本語教育」における教師像に関する論考を参照する。

2.1 日本語教師の教師観に関する先行研究

日本語教師の専門性は、固定的な能力ではなく、教育観や教師観を不断に構成し続けていく営みとして捉えられる(古屋ほか 2019, p.56)。日本語教師や実習生の教師観については、比喻を通して人の持つ概念や認識を探る比喻生成課題の手法を用いた調査が複数行われてきた(岡崎眸 1998, 清水 2008)。これらの先行研究では、知識の「伝達者」ではなく、学習者の「支援

者」,あるいは学習者と対等に向き合う者としての日本語教師観が共通して示されている一方,日本国内の日本語学校を中心とした調査では,「元気に明るく学習者に日本語を学ばせ,学習者の独り立ちを世話する」という固定的な教師イメージが継承されやすいことも指摘されている(森下 2002, 亀川 2005).

2.2 「同行者」としての教師

内容を基盤とした言語教育での教師の役割は,学習者のやる気を引き出し外国語学習の「苦労」を軽減する「鼓舞者」や「世話役」ではなく,また「支援者」にとどまるものでもない.教師向け CLIL 入門書の奥野(2018, p.38)では,内容については語学教師が内容の専門家ではないことを踏まえ,『教える』のではなく,教師も学習者とともに成長していこうという気持ちが必要」と述べている.さらに,持続可能な生き方を探求する日本語教育を提唱する岡崎敏雄(2010, p.21)は教師の役割を,学習者とともに「どのような生き方が自分自身,家族,そして学習者を含む人々にとって持続可能な生き方なのかについて見通しを求め,辿りつつある過程」を進む「同行者としての教師」であるとし,「学び,そして考えていくための先陣をなす」ものとして教師は「同行者だが,『まず臆より始める』もの」と提起している.つまり,言語を媒介に自身が率先して人々から学び,自己の生き方を考えていくという教師像である.

野々口(2023)は,台湾と日本の大学間国際共修によるオンライン日本語教育実習の事例分析において,実習生が自身の外国語学習経験に基づく「元気に明るく学習者を励ます」教師像を再生産・強化する傾向があることを指摘した.これは,実習で扱った内容が「いつか日本を旅行するときのために今学ぶ」という“Learn now, use later”のアプローチに基づいており,学習者の「苦労」を軽減し鼓舞するという旧来の教師の役割を想起させたことが一因と考えられた.実習生が自らの言語教育観を問い直し,「同行者」としての教師像を形成するためには,教壇実習のあり方そのものを,教室内で自分たちの生活や社会を批判的に捉え直し,何が課題かについて学習者と教師がともに考え,対話する“Learn by doing”のアプローチへと転換する必要がある.その際,実習生が「授業では必ず正解を示す」というビリーフを持ち込むと,学習者との対話を開かれた探究として展開することは難しい.「同行者」としての教師像の形成は,こうしたビリーフの問い直しとも不可分である.

本研究では、こうした問題認識に基づき、入門・初級段階から内容重視の日本語教育を導入した教壇実習において実習生が社会課題を授業テーマとした事例を対象に、実習生間の葛藤や授業デザインの過程を記述し、実習生の教師観及び授業観の変容を分析する。

3. 「言語総体」による思考の保障と教師の役割

CLIL や CCBI など内容を基盤とした外国語教育では、複雑な内容の理解や分析、評価といった高次の思考に高い言語能力を必要とするため、中級以上の学習者を対象としたクラスでの教育実践が多い。しかし、外国語学習の初期段階から深い思考を伴う言語使用を重視する動きも広まりつつある(佐藤ほか 2018)。

こうした教育実践を支えるのが、言語使用者の能力を目標言語のみに限定しない複言語的な言語観である。動的バイリンガリズム(García 2009)は、第一言語(以下、L1)と目標言語を分離して保持するのではなく、個人の持つ全ての言語資源を一つのレパートリーとして統合的に活用する柔軟な言語運用を強調している。また、グロジャン(2018)が提唱する「相補性の原理」は、複言語使用者が生活の異なる領域において異なる言語を使い分け、それらが互いに補い合いながら生活全体を支えていることを示している。これらの視点に立てば、学習者の言語能力は、個別の言語ごとに切り離されるものではなく、L1 や既習の第二言語(以下、L2)も含めた一つの「言語総体」の能力として捉えることができる。このような総体的な言語能力を機能させるアプローチは、目標言語が初級段階であっても高度な思考や対話を可能にし、学習者が「全人的な存在」として自らの能力を十全に発揮することを促す教育観として注目されている。

L1 が異なる学習者で構成されることが比較的多い日本国内の教室と比べると、台湾などの海外の教室は、学習者の L1 や当該地域での共通語を媒介語として活用しやすい環境にある。つまり、海外の日本語教室のほうが、目標言語と教室の構成員が共有する媒介語を併用することで、第二言語学習の初期から批判的思考に取り組む授業を構築しやすいと考えられる。これは、学習者の目標言語の能力が発展途上であっても、既存の言語リソースが相補的に機能することで、高次の思考能力が損なわれることなく発揮されることを意味する。

ただし、このような教育を実現するには、教室を目標言語と媒介語の両方が使用可能な場として保障する必要がある。したがって、教師には目標言語の教授だけでなく、学習者が自らの総体

的な言語能力を最大限に発揮して思考を深められるような対話的環境を動的にデザインする役割が求められる。

4. 本研究の課題と方法

4.1 研究課題

本研究は、台湾と日本の大学間国際共修による台湾での日本語教育実習を対象に、実習指導教員が指定した「日本社会を知る」という大きな枠組みから、実習生が自発的に社会課題を授業テーマとして抽出し授業をデザイン・実践した事例に着目する。具体的には、以下の2点を研究課題として設定し、日本語教員養成への示唆を得ることを目的とする。

- 1) 日本語教育実習において、実習生はどのような過程を経て、社会課題をテーマとした授業をデザインし、実践したか。
- 2) 社会課題を扱った授業のデザインと実践を経て、実習生の教師観や授業観はどのように変容したか。

4.2 研究方法

4.2.1 本研究のフィールドと研究対象

本研究のフィールドは、台湾のA大学と日本のB大学及びC大学の3校合同による国際共修として実施された、2024年度の日本語教育実習である。一般に、日本の大学の海外日本語教育実習を受け入れる海外校は、単なる日本語学習者を提供する場となりがちである(張 2025)。しかし、台湾A大学と日本B大学は約20年前に遡る実習開始当初から、対等な協力関係を築くべく5日間の短期集中日本語プログラム「日本語学習キャンプ」を企画・運営しており(中畠 2017, 黄 2021)、2023年からは日本のC大学もこの理念を共有して参加し、3大学による国際共修実習となっている。具体的には、台湾A大学からも日本語専攻の学生が教師役である実習生として参加し、台日の実習生が協働して授業づくりを行い、互いに学び合う協働学習を目指している点にその独自性がある。特に、教師が必ずしも目標言語の母語話者である必要はなく、内容重視の言語教育においては、内容に関する教育ができる教師養成が重要であると王(2017)は述べている。工藤ほか(2025)では、文化的背景が異なる学生同士が社会課題をテーマに対話を通して学

び合う「オンライン型多文化間共修(国際共修)による日本語教育実習」を、目標言語の「ネイティブ」が「ノンネイティブ」に教えるという一方向的かつ固定的な役割を超え、社会的な課題にともに向き合う新たな日本語教育実習の実践として報告している。

2024 年度の実習生は、台湾 A 大学の日本語専攻の学生 9 名(大学院生 1 名を含む)、日本 B 大学の学生 6 名、及び日本 C 大学の学生 8 名の計 23 名であった。教壇実習は、台湾 A 大学で上述の「日本語学習キャンプ」を立ち上げ、学習者の日本語能力別に入門・初級 1(初級前半)・初級 2(初級後半以降)の 3 クラスを編成して実施された。

本研究では、実習生が自発的にオーバーツーリズムという社会課題を授業テーマに設定した初級 1 クラスを対象とする。初級 1 クラスは、10 代から 60 代までの多世代にわたる台湾人学習者約 20 名で構成された。このクラスを担当した台湾側の実習生 2 名(T, U)はともに L2 日本語使用者(L1 は中国語)で、日本側の B 大学の実習生 2 名(X, Q)と C 大学の実習生 3 名(Y, Z, P)は全員 L1 日本語使用者である。分析は、このうち日本 B 大学の実習生 X を中心に行い、日本 C 大学の実習生 Y と Z 及び台湾 A 大学の実習生 T のふり返しなども参照する。

4.2.2 教育実習の概要

日本 B 大学では、教壇実習に先立ち、15 週間にわたり週 1 回(90 分)の対面授業による事前学習を行った。そこでは CLIL に関する学習や教材分析、模擬授業などが実施された。他方、日本 C 大学では、前期学期中に準備のための講義 2 回に加え、不定期に実習生が集まり、実習に向けた準備が進められた。また、教壇実習先である台湾 A 大学では、5 月より日本語学習キャンプに参加する学習者の募集を開始した。

これら各校での準備と並行して、教壇実習の約 3 ヶ月前から、実習担当教員(A 大学 2 名、B 大学と C 大学は各 1 名。以下「教員」とする)計 4 名も含む 3 大学合同の全体オンライン会議と実習生のためのクラス別オンライン会議を、合わせて 10 回以上重ね、実習生たちは協働で各クラスのコースデザインを進めた。

教員からは初回の全体オンライン会議で、「日本語学習キャンプ」の全体テーマとして「日本社会を知る」という枠組みを示した。その際、実習生に対し教員は、単なる「日本紹介」に終始しないよう以下の指針を提示した。

● **自分たちの生活世界を素材とする授業デザイン**：台湾の日本語学習者は親日的で訪日経験が複数回あり，日本に関する知識を十分に持っている人が多い．インターネット等で容易に得られる情報の提供に留まらず，学習者や実習生自身の既有知識や経験を活用した自分たちの生活世界を素材とする授業デザインが求められる．

● **実習生も一個人として対話に臨む**：学習者は 10 代から 80 代まで¹と幅広く，その過半数は実習生よりも年上の人生経験豊かな社会人等である．彼らは自ら習得した日本語を使って，日本から訪れた大学生と対面で直接言葉を交わすことに強い意欲と期待を抱いている．実習生も「日本人代表」という役割ではなく，一人の個人として自身の考えを述べ，学習者と対話することが望ましい．

本実習における準備から実践までのプロセスは，こうした指針の下で実習生の主体性に委ねられ，大きく表 1 に示す 4 つの段階を経て進められた．その結果，第 1 段階(各クラスのテーマ決め)において，本稿の対象とする初級 1 クラスは，自発的に「観光とオーバーツーリズム」という社会課題をテーマとして選定した．

表 1 オンライン会議による準備から現地での教壇実習までのプロセス

段階	時期	内容
1. 各クラスのテーマ決め	5 月末～6 月	全体テーマ「日本社会を知る」に基づき，クラスごとのテーマを検討・決定する．
2. 5 日間のコースの組み立て	6 月～7 月	決定したテーマに基づき，5 日間の授業構成(各日の目標や流れ)を構築する．
3. 教案と教材作成	7 月～8 月中旬	各日の具体的な教案を作成し，視覚教材や配布資料を制作・推敲する．
4. 現地での準備と実践	8 月下旬	台湾 A 大学にて模擬授業，及び現地の学習者を対象とした教壇実習を実施する．

4.2.3 データの収集と分析方法

本研究では，実習生の変容を多角的に捉えるため，複数の質的データを収集した．分析対象者ごとの主なデータ構成は以下のとおりである．

①比喩生成課題:日本B大学では、「日本語教師／日本語の授業は……のようだ. なぜなら… …」という比喩生成課題を、事前学習の第1回目(4月)と教壇実習終了約2カ月後(10月)の計2回実施した. 2回は回答後に回答内容についてインタビューも行った. 本研究では、実習生Xの回答を分析対象とする.

②ふり返り:実習生X, Y, Z, Tが実習報告書に記したふり返り記述.

③オンライン上の記録:準備段階(5月～8月)の3大学合同オンライン会議とクラス別オンライン会議における実習生間、及び指導教員とのやり取りの記録.

④実習生X, Zが他の実習生たちと協働で作成し、教壇実習で使用した教材.

上記データに基づいて、実習生Xの授業観・教師観の変容を中心に質的な記述分析を行う.

Xの語りやふり返り記述の分析には、他大学の実習生Y, Z, Tの上記②③も参照し、Xに与えた影響を考察する. また、実習生たちが作成・使用した教材④を対象に、授業デザインの実際を検討する. なお、Xのインタビューデータの引用では、発言の趣旨を変えない範囲で可読性を高めるために、言い淀み(フィラー)や聞き手による単純なあいづちを整理・削除して提示する.

5. 分析と結果

本章では、実習生が「日本社会を知る」という枠組みから、いかにして社会課題を授業テーマとして抽出し、実践に至ったのか、そのプロセスと実習生の変容を検討する. 分析にあたっては、準備から実践までのプロセスを4つの段階に分け、特に強い葛藤を経て変容に至った日本B大学の実習生Xを中心に記述する.

5.1 第1段階「各クラスのテーマ決め」: 社会課題を扱うことへの抵抗と内的調整

Xは4月に実施した1回目の比喩生成課題に対し、「日本語教師はかけ橋のようだ. なぜなら、外国人と日本語でつなげてくれるからだ」「日本語の授業は、万博のようだ. なぜなら、いろいろな国の人が集まって交流するからだ」と回答した.

その後、Xは6月のクラス別オンライン会議において、C大学の実習生Yが提案した「観光とオーバーツーリズム」というテーマに対し、強い不安と抵抗を示していたことが実習報告書のふり返り

から読み取れる。

私たちのクラスは「観光とオーバーツーリズム」というテーマに決まった。しかし、私の外国語教師のイメージは「学習言語の授業を受けることでより好きになってもらう」というものだった。そのため、私たちのクラスの「オーバーツーリズム」をテーマとすることは外国人にする授業として適切なものなのかと、とても心配していた。

(以上、実習報告書における X のふり返りより一部抜粋)

オーバーツーリズムをテーマにすることは、授業を通して「(目標言語やその言語が使われる地域を)より好きになってもらう」という X が抱いていた外国語教師のイメージに反するものであり、比喻生成課題 2 回目後のインタビューでも次のように語っている。

X: で、確かに、いや、一番、引っ掛かってたのが、日本に行きたいって言ってくれてる人たちに、日本、外国人が来て、日本がやばいっていうのを伝えるのは、いいのかみたいなのが

(比喻生成課題 2 回目後の X へのインタビューより一部抜粋)

X は日本旅行に関心を持つ台湾の学習者に対し、日本の観光地が「やばい」という現状を伝えることが、日本語授業で扱う内容として適切なのかという強い懸念を持っていた。この段階の X にとって、オーバーツーリズムは日本に関するネガティブな情報の提示でしかなく、抵抗感が拭えなかったと言えよう。

これに対し、オーバーツーリズムを提案した Y は、「自分たちが住んでいる。訪れているからこそわかる現実」を一緒に考えていきたいという確固たる意図を持っていた。

私たちのグループのテーマは「観光とオーバーツーリズム」という初級1のクラスにしては難しいテーマであった。日本旅行が好きな台湾の人たちに教えるようなテーマではあるのかと多くの議論を交わした。正直納得のいていないメンバーもいたことは理解していたが、ネットではあまりでてこなく、自分たちが住んでいる、訪れているからこそわかる現実を伝え、台湾

と日本を比較しながらも旅行者、住民がどうするべきなのかを一緒に考えていきたくかったため、私はこのテーマをおした。挑戦的なテーマであるという意見を多くの先生からも受け、不安であったが、初級1のメンバーの多様な意見のおかげでよい授業が出来たと思う。

(以上、実習報告書におけるYのふり返りより一部抜粋。下線は著者による)

XはこのYの考え方とのギャップに不安を覚え、YもまたXのような「正直納得のいっていないメンバーもいたことは理解していた」と葛藤を抱えながらも、「このテーマをおした」。そして、オンライン全体会議で初級1クラスのテーマが報告された際、教員たちは皆「挑戦的なテーマである」と高く評価した。ここで注目すべきは、教員たちによる賛同の機能である。Yは教員の言葉を受け「不安であった」と述べており、教員から発せられた「挑戦的」という言葉はYにとって自らの提案の妥当性を確信させる一方で、その難易度を突きつけられるものでもあった可能性がある。つまり、教員たちの言葉により、提案者としてこの試みを成功させなければならないという責任感を強め、かえって不安やプレッシャーを増大させる要因になったとも解釈できる。

他方、C大学の実習生YとPによる強い推進力に対し、Xは心理的な壁をさらに厚くしていた。Xはインタビューにおいて、クラス別オンライン会議で「C大学の子と考え方というか、もう、オーバーツーリズムをぼんと出された時点で、ああ、やばいな。けっこう真面目やなって」「C大学の子とやっていけるかなっていう気はしてた」と語り、当時の心境を回想した。また、Xは多忙のためオンライン会議に十分に参加できなかった時期について、インタビューで次のように語った。

X:私がすごい忙しくて、あんまし zoom に出れなかったんで、Q がすごい一人で頑張ってたんですけど、やっぱ、2, 1(筆者注:2 対 1)とかなんで、押し負けちゃうみたいなので。

(比喩生成課題2回目後のXへのインタビューより一部抜粋。下線は著者による)

Xの考えに同調していた自校のペアである実習生Qがオーバーツーリズムをテーマとすることに対し「一人で頑張って」反論したが、提案者であるC大学の実習生YとP「2」名の意見に対し、自校のQ「1」名の意見が「押し負けちゃう」という状況下で、Xは納得感の得られぬままテーマが決定されていくことへの不信感を募らせていった。

その後、X は自らオーバーツーリズムについて調べてみることで Y が提案するテーマの咀嚼を試みていた。

X: 日本、外国人が来て、日本がやばいっていうのを伝えるのはいいのかみたいなのが、一番、引っ掛かってたところだったので、それをどうしよう、どうやって自分の中で拭おうって思ったときに、その、別に外国人が来てから悪いわけじゃなくて、日本人でも、例えば、大阪に、日本人の観光客がいっぱい来て、大阪がてんやわんやになるのもオーバーツーリズムだなって考えたら、ああ、じゃあ、別に外国人が来るから悪いってわけじゃ、オーバーツーリズムもなさそうだなって思って、そっから、ちょっと許容できるようになってみたいな感じで

聞き手: そのきっかけになったできごとって、なんかあったんですか

X: あっ、オーバーツーリズムについて調べました

聞き手: あっ、調べた

X: はい

聞き手: 一人

X: はい。なんかオーバーツーリズムが出たときに、これって外国人に言うべきものなのかって思って、ちょっと調べて。そしたら、やっぱ、まあ、外国人のほうが多いんですけど、その中にも日本人があれとか、あの、なんだ、京都のやつ、ごみ問題とかも外国人とか関係ないんで、ああ、そういうのもあるんやったら、まあまあ、ありかなって思いましたね

(比喩生成課題 2 回目後の X へのインタビューより一部抜粋。下線は著者による)

X は自分でオーバーツーリズムについて調べてみた結果、ごみ問題などが外国人観光客だけの責任ではなく、日本人の行動も一因であることを知り、「(問題は)外国人だから悪いわけではない」という解釈に至った。この調べ学習を通じた認識の調整により、X は「ありかな」とテーマを一旦は許容した。しかし、インタビューでは以下のようにも語っており、この段階では十分納得していたわけではなかったことを吐露している。

聞き手: それは、自分の中ではどういうふうに折り合いをつけたんですか

X:最終的には、ちょっと考えたのは、ぎりぎりまで、オーバーツーリズムの教案を出しておいて、当日にまったく違う教案をやってやろうかとかも

(比喩生成課題 2 回目後の X へのインタビューより一部抜粋. 下線は著者による.)

この語りは、X の合意が渡台前はなお暫定的なものに過ぎなかったことを示している。

5.2 第 2 段階「5 日間のコースの組み立て」:授業観の相違による孤立

5.1 で述べたテーマ選定における X の葛藤は、第 2 段階である具体的な 5 日間のコース組み立ての過程において、「いかに教えるか」という授業観の相違と、それに伴う心理的な孤立感へと発展していった。X が理想としていたのは、自身の外国語学習経験に基づいた「楽しく学ぶ」授業であった。X は、インタビューにおいて自身の教師像の原点を次のように語っている。

X:あの、イベント、アクティビティとかをやって楽しく日本語を学ぶっていう、日本語教師が像、理想像だったので

〈中略〉

聞き手:どこでそういう外国語の先生のイメージっていうのがつくられたのかな

X:私の外国語教師のイメージが、がっつり高校と中学の、外国から来た先生

聞き手:ALT?

X:ALT の先生がすごいイメージで、中学も、けっこうゲーム形式を取ってくれる先生だったんですけども。高校が、がっつりゲーム形式を取ってくれる先生で、すごろくとか、そういうので、なんか英語を使ってみようっていう、実際の状況に合った英語を使ってみようみたいな先生が多かったの、その教え方がすごくいいなって思っ

(比喩生成課題 2 回目後の X へのインタビューより一部抜粋)

このように、X にとっての「良い授業」とは、ALT の授業のようにゲーム形式などを取り入れ、学習者が「実際の状況に合った(言語を)使ってみよう」と思えるような、ワクワクする体験を提供することであった。しかし、この X の「楽しさ」へのこだわりは、準備段階では Y をはじめとする C 大学

の実習生たちが目指す方向性とは相容れないものとして感じられていた。5.1 で述べた, X の C 大学の実習生たちに対する「真面目」という印象は, 同インタビューで「がつつり(真面目な)授業をしたいのかな」とも語られており, 授業観の相違への懸念と, 自身の理想がチームの中で埋没していくような感覚を X に抱かせていたと言えよう。

オンラインでの準備が進むにつれ, X の孤立感は責任という形でさらに強化されていった。X は実習報告書のふり返しにおいて, 「私の割り当てられた授業は自分一人で作らなければならない」と思い込みいっぱいになっていた」と回想している。この時期の X にとって, 授業づくりはチームによる協働作業ではなく, 各自に割り振られた持ち場を個々に完結させるべき課題として認識されていた。

このような個による責任感の増大は, X のオンライン会議への参加不足や, 他大学のメンバーとの心理的な距離によってもたらされたものと考えられる。X は, 自校のペアである実習生 Q がオンライン上で奮闘しながらも C 大学の実習生 Y と P に「押し負けちゃう」状況を耳にし, 自身の意図がチームにうまく伝わっていないというもどかしさを募らせた。

渡台前の心情を X は実習報告書のふり返しに, 次のように記している。

私は夜に用事が多くあまりオンラインでのミーティングに参加できないことが多かった。また, 私は 4 日目の教案担当だったのだが, 初日 2 日目 3 日目の教案によってつながりを出すために授業内容をいつでも変更できるように台湾に行くまで教案をあまり詰めることができなかった。チームの人との考え方のギャップと完成していない教案に不安を覚えながら台湾に入学した。

(以上, 実習報告書における X のふり返しより一部抜粋)

X が教案を渡航直前まで「あまり詰めることができなかった」背景には, 5 日間全体の授業の「つながり」を重視し, 前 3 日間の流れに整合させようとした後続授業担当者としての責任感がある。しかし, オンライン上での不十分なコミュニケーションは他実習生との「考え方のギャップ」を埋めるに至らず, 未完成の教案と解消されない違和感を抱えたまま渡航を迎えた X は不安を増大させていた。このように X にとっての第 2 段階は, 協働を意識した配慮が空回りし, むしろ「自分一人

でなんとかしなければならない」という重圧と、他者への不全感を募らせる孤立のプロセスであったと言える。

5.3 第3段階「教案と教材作成」: 一個人として対話に臨む授業デザイン

オンライン会議を中心とした準備期間における第3段階は、4日目の授業担当であるXが、前日までの流れを考慮するために教案を確定させず「待つ」という不安な状態にあった。一方、初日の授業を担当する日本C大学の実習生Zにとっては、コースの基盤と学習者との関係を構築する授業デザインへの緻密な試行錯誤の時期であった。

先生、こんにちは。日本語キャンプ初級1クラス(初日担当)のZです。質問したいことがありご連絡しました。

自己紹介のくだりで、学習者に「旅行は好きですか」「旅行によく行きますか」を聞こうと思っていたのですが、想定される答えとオーバーツーリズムとの関係から、「旅行によく行きますか」を「旅行では何をしますか」に変更しようと思っています。

(渡航5日前 Zから教員へのチャット記録より)

実習報告書のふり返りにZは、初日を「クラス全体がお互いを知り合うこと、日本と台湾について教え合うこと、オーバーツーリズムについての知識を得ることを目標とした授業」づくりに苦心し、「オンライン会議のほとんどを初日の授業検討に割いていたため、なかなか先に進めない状況にもどかしさを感じていた」と記している。Zから教員へのチャット記録からは、Zが単なる情報の提示ではなく、学習者の発話から自然に社会課題へと接続させるための「問い」の設計を模索していたことが窺える。Zは当初予定していた「旅行によく行きますか」という質問を、「旅行では何をしますか」に変更することを教員に提案した。その意図についてZは、上記チャットに続き、『『〇〇を食べます』や『写真を撮ります』などの答えが想定され、後々写真問題やゴミ問題に繋がれると思う』と述べた。このZからの相談に対し、教員は『『何をしますか?』という問いはとてもいい』と賛同し、『旅行によく行きますか?』に続き、『どこに行きましたか?』『〇〇で何をしましたか?』など過去形での質問でも大丈夫だと思います。『V ます/ません/ました/ませんでした』は既習のは

ず」と提案すると、次に Z から「1日目は特にお互いのことを知る日にしたいなと思っているのですが、さすがに 3 時間通して学習者の復習を兼ねた活動を行うのは退屈になってしまうのでしょうか…？マス形含め、簡単なものを組み合わせながら(最終日の発表も考えながら)授業をしたいと考えているのですが、少しは新出文型もやったほうがいいのでしょうか？」との相談が続き、教員は以下のように返信した。

…〈前略〉新しいことというのは文型に限らず、単語でもいいし、日本語を使って実習生や他の参加者〈筆者注:ここでは「学習者」を指す〉の考えや人柄がわかった、あるいは自分の意見や経験を日本語で相手に伝えることができ、さらに相手から反応を得て自分が何かを感じたという経験であってもいいと思います。〈中略〉いわゆる「日本人」一般ではなく、「Z さん」はこんな人、「Y さん」はこんな人…というように一人一人が印象づくような活動を作っていきましょう。参加者と実習生あるいは参加者同士が日本語などを使って、自分たちが旅行でどんな経験をして、何をよかったと思い、何が残念だったのか、といったやり取りの【内容】をできるだけ深めることの追求が重要だと考えます。

(渡航 5 日前 教員から Z へのチャット記録より一部抜粋)

この返信は、チャット開始部での教員の回答に引きずられるように文型や語彙の習得を目的化しそうになった Z に対し、「一個人として対話に臨む」ことで「内容を深化させる」ことこそが言語学習の本質につながることを再確認させる足場かけ(スキヤフオールディング)として機能した。これを受け、Z は次に「(インスタ映え)」という現代的な視点を導入し、Z にとって身近な観光地である犬山城下町などの具体例を通じて、写真撮影のマナーとオーバーツーリズムを関連付ける活動を考案した。この際、チャット上で教員が「『映え』を 50 代以上の方々がどんなふうに関心するのかな」という世代間の多様性への配慮を促したのに対し、Z は「たしかに 50 代以上が多そうなので……もう少し練ってグループでも共有したい」と応じ、学習者の全人的な背景を考慮した授業デザインへと深化させていった。

以上のような教員とのやり取りや台湾 A 大学の実習生との協働で、Z が初日の授業用に作成し使用したスライドを図 1 に示す。



図1 実習生Zが他の実習生と協働で作成した初日授業用スライド

5.4 第4段階「現地での準備と実践」: 教師観と授業観の変容

台湾現地での教育実習(第4段階)は、Xにとってオンライン準備期間に積み重なった「孤立」と「不安」が、対面での「いろいろな話」を通じて解消され、新たな教師観へと昇華されるプロセスであった。

まず、チーム内での協働において大きな転換が訪れた。Xは渡航前、日本C大学の実習生に対し「真面目すぎてやっていけるか」という懸念を抱いていたが、実習報告書のふり返しには次のように記されている。

台湾で実際にチームのメンバーと会って授業の話やいろいろな話をした。そのときに、オンラインでのミーティングでは分からなかったメンバーの考え方が分かり、私の考え方にも変化があった。〈中略〉チームで作っている授業なのだから、たとえ一日だとしても自分一人で作ろうとしているから、他の人のつながりがうまくいかないのだということに気づいた。そこからは、チームのメンバーに意見を求めたりワーク作りを手伝ってもらったりと正しい協力の求め方を学んだ。

(以上、実習報告書におけるXのふり返しより一部抜粋)

対面での話し合いによる関係性の変化は、Xに「正しい協力の求め方」を促した。Xは、一人で教案を抱え込むことが他の授業とのつながりを損なうと気づき、「授業で、みんなで取り組むことで友情も芽生えた」とインタビューで語った。こうした変容はXにとどまらない。台湾A大学の実習生Tもまた、実習報告書のふり返しに「最初は、初級1のレベルでオーバートーリズムという社会的

議題を教えるのは少し難しすぎると感じた」と記しており、オンライン会議の時点ではXと同様の不安を抱えていた。しかし、T はふり返りに「教える旅行に関する語彙や文法がどのようにオーバーツーリズムと関連するのか、工夫が必要だった」、「みんなができるだけわかりやすく、ゲーム形式で教えたことでそれを克服できた」と述べ、学習者の視点も持つ当事者として授業デザインに積極的に関与する中で、T もまた変容していったことが読み取れる。さらに「日本人の実習生とのディスカッションを通じて、異なる視点を学んだ」という T の語りは、協働が日本側実習生のみならず台湾側実習生の成長をも相互に促す双方向的なものであったことを示している。このように、学習者の視座を持つ T が授業デザインの段階から対等なパートナーとして深く関与したことは、目標言語が L1 か L2 かによる「教える／教えられる」という非対称な関係性を固定化させない状況をつくった。こうした実習生間の協働を通じた関係性の流動化は、実際の授業実践において、学習者との直接的な交流を通じたさらに本質的な変容へと結実していく。

オンラインでの準備期間では実習生が学習者と会う機会がなかったが、教壇実習ではメインティーチャー以外の実習生がグループ担当となり、学習者と密に関わる環境が整った。その結果、休憩時間や授業前後のインフォーマルな場面においても、両者の間で自発的な交流が観察された。授業実践を通じて、X は「教える側」と「教えられる側」という固定的な役割を超えた経験をしたことをふり返りに記している。

4 日目の MT(筆者注:メインティーチャーの略)当日、とても緊張の中教壇に立った。元々、大人数の前に立って発言することがあまり得意ではなかったため、緊張で授業内容が全て飛びそうになった。しかし、1～3 日間で沢山コミュニケーションをとって仲良くなっていた学習者の皆さんに私らしい授業をしたら良い、頑張ってと声をかけてもらい緊張がとけた。

(以上、実習報告書における X のふり返りより一部抜粋)

教壇に立った際、緊張する X に対し、前半 3 日間で関係を築いていた学習者たちから「私らしい授業をしたら良い、頑張って」と声をかけられたことは、X が日本語・日本文化を教示する「日本人代表」という役割の重圧から解放される大きな契機となった。

また、X が懸念していたオーバーツーリズムというテーマについても、学習者との対話が X の認

識を塗り替えた。

X: 逆に, すごい私が言われて印象に残ってるのが, 台湾で起こってるオーバーツーリズムは, すべて台湾人のせいだって言われたんですよ

聞き手: えっ, そうなん? へえ

X: なんで, 逆に, なんか, 日本のオーバーツーリズムも, 「台湾人がすごく悪いと思う」とかも言ってたんですよ

(比喩生成課題2回目後のXへのインタビューより一部抜粋)

台湾の学習者から「台湾のオーバーツーリズムは台湾人の行いが悪いから起きている」といった意見を聞いたことで, X は「嫌な気持ちになるんじゃないかと考えるよりも先に, 価値観が違うのだから一回言ってみてもいい」ともインタビューで述べており, 社会課題を共有することの意義を感じていた. この「ともに考える場」を具現化した一例が, X が考案した「間違い探し」のアクティビティである(図2).

にまい がぞう

二枚の画像を見ます

過去 現在

答え合わせをします

人が多いです。	➡	1点
商品の名前が英語です。	➡	3点
物価が高いです。	➡	5点
他に気づいたこと	➡	10点

図2 実習生Xが他の実習生と協働で作成した4日目授業用スライド

X は自分の地元である大阪の黒門市場の過去と現在の写真を見比べて「間違い」を探す活動をデザインした. 写真の中から「人が多い」「物価が高い」といったオーバーツーリズムの実態を学習者自らが発見し, 点数を競うゲーム形式の活動である. 教師としての実習生が一方的に正解を提示するのではなく, 学習者の気づきを引き出すこの活動は, X が当初から理想としていた「楽しく学ぶ授業」と「社会課題へのアプローチ」を融合させたものであった. その際, 実習生たちがオ

ーバーツーリズムの負の側面としてより深刻だと考えた「答え」には高い点数を配当し、さらに実習生が思いつかなかった「答え」が出た場合には「他に気づいたこと」として最高点の 10 点を準備した。そして実際の授業で、学習者から「売っている物が違います」という実習生が気づかなかった答えが示され、X は、自分の地元である大阪の黒門市場が、近隣の住民や飲食店が求める海産物ではなく、観光客目当てに高価な伊勢エビやカニを売る、もはや地元住民を顧客としない市場に変化しつつあることを改めて認識する機会を得た。

また、X は「間違い探し」の活動のあと、黒門市場の現状を報じる YouTube 動画を視聴して、市場関係者の心情を学習者とともに考える活動をデザインした。動画視聴で日本語の音声を中国語に自動翻訳した字幕を用いるにあたっては、準備段階で台湾側の実習生 T たちが自動翻訳の正確さを確認した。こうした中国語使用や、日本語もできるだけ漢字で表記するといった教材デザインは、Z が作成したスライド(図1)にも見られる。実習生たちは、目標言語の単一使用という言語的制約によって内容を簡略化するのではなく、学習者の視座を持つ T たちとの協働やテクノロジーによって複言語で教材をデザインし、学習者の言語総体を活用して批判的で深い思考を促すことを目指した。

こうした経験を経たあとの X の授業観と教師観を、実習後に実施した 2 回目の比喻生成課題で確認してみよう。実習後の課題で X は、「日本語教師はかけ橋のようだ。なぜなら、外国人と日本をつなげる手助けができるからだ。日本語の授業は、国際会議のようだ。なぜなら、いろいろな価値観や生まれ育った場所も違う人たちが、意見を出し合い、インプット、アウトプットができる場所だからだ。」と回答した。「日本語教師はかけ橋」は 4 月時点の比喻と同じであるが、インタビューで 4 月の比喻は「自分の言語をまず伝えるところから、教えるところから始めないとかけ橋は架からないので」という理由を挙げ、日本からの文化発信という役割意識を内包していたことを明かした。インタビューで X は実習後も「かけ橋」という教師像は変わらないと述べつつ、「みんなとコミュニケーションを取りながら、する授業ができたからこそ」とも語った。これは、授業観の変容にいつそう色濃く表れており、日本語の授業が「万博」という一方的な展示から「国際会議」へ変わった理由について、X はインタビューで次のように述べている。

X: 万博は自分たちの文化を見せるだけなんですけど、国際会議は、まあ、いろんな国って

いうのは一緒なんですけど、「こういう意見があるよ」に返答があると思うんですよ。それがすごく違うなって思ってた。

〈中略〉

私たちの授業が、自分たちで考えてみようっていう授業が多かったからかもしれないんですけど、いろんな人の価値観を、自分からずっと話すんじゃなくて、それを受け取れるので、すごい会議みたいになって

(比喻生成課題 2 回目後の X へのインタビューより一部抜粋)

X は、授業が「自分たちで考えてみようという授業」であり、「いろいろな人の価値観を〈筆者注：教師としての〉自分から話すんじゃなくて、それを受け取れる」「会議みたい」と語った。これは、教師の役割が「正しい知識(日本)を伝える代表者」から、学習者とともに社会課題を認識し、多様な価値観を出し合いながら、ともに学び合う、いわば学びの同行者へ変容しつつあることを示唆しており、実習当初の「日本を好きになってもらう」という目的意識を超え、一人の人間として他者と深く考えを交わし合うという、国際共修を通じた X の全人的な成長を表していると言えよう。

一方、授業中に学習者から「ブームが過ぎれば人は来なくなる」「台湾人は旅行に行きすぎ」といった発言が出たにもかかわらず、実習生はそれを議論へと発展させることができなかった。授業後のふり返りで指導教員はこの点を指摘し、「同行者」として学習者とともに社会課題を問い続ける教師のありようが今後の課題として実習生と共有された。

6. 考察

6.1 「楽しく学ぶ」とは何か：エンターテインメントから対話の醍醐味へ

本節では、X が追求してきた「楽しく学ぶ」の意味の変容について検討する。2 章で述べたとおり、“Learn now, use later”の言語学習観を背景とする「元気に明るく学習者を励ます」という教師像は、日本語教育現場で継承されやすい(森下 2002, 亀川 2005, 野々口 2023)。実習前の X が抱いていた「ALT のようにゲームやクイズで学習者を楽しませる」という教師像も、この延長線上にある。

しかし、現地での実践(第 4 段階)を通じて、X は“Learn by doing”の世界へ踏み出した。X は、

「いつか使うための練習」ではなく、オーバーツーリズムという現実社会の課題をテーマに、今この瞬間に学習者と対話することを授業の核に据えた。X がデザインした「間違い探し」のアクティビティにおいて、学習者から「(黒門市場の過去と現在では)売っている物が違う」という予期せぬ指摘を受けた際、X が感じたのは、単にアクティビティが成功したという喜びではなく、学習者の認識を一個人として受け取り、それを通して社会に対する自身の認識も広がったことへの共感的な喜びであったと考えられる。

実習後の X が授業イメージとして提示した「国際会議」という比喻は、この“Learn by doing”への転換を象徴している。そこでの学びは、将来に向けた準備(Learn now)ではなく、対話という言語行為(doin)g)を通じて創発的に、かつ深く生成されるものである。したがって、ここでの「楽しく学ぶ」とは、学習の退屈さを紛らわすためのエンターテインメントではなく、異なる背景を持つ者同士が対等な立場で未知の知見を分かち合う「対話の醍醐味」に他ならない。X の授業イメージの変容は、教師の役割が、学習者を「楽しませる主体」から、ともに対話の場を創り上げる「同行者」へと拡張しつつあることを示唆している。

6.2 「まず隗より始めよ」: 自らが学ぶ「同行者としての教師」像の構築

本実習のデザインにおいて、実習生の変容を支えた重要な要因として、実習指導教員が提示した指針に基づく実習生たちの誠実な「探究」が挙げられる。教員から示された「自分たちの生活世界を素材とする」及び『「一個人」としての対話』という指針に沿って、実習生たちは、比較的早い準備段階(第 2 段階)で、自分たちにゆかりのある地域を授業のトピックに選定した。実習生たちは「まず隗より始めよ」の言葉どおり、学習者に先んじて、自らに関連する地域のオーバーツーリズムを調べることから授業準備を始めたのである。

この流れにおいて X の思考の深化に大きな影響を与えたのが、Z をはじめとする同じクラスの実習生たちの存在である。Z は、自身にとって身近な観光地である「犬山城下町」を取り上げ、そこで生じているオーバーツーリズムの現状について、インターネットを用いた先行調査を進めていた。対照的に、大阪出身の X は当初、「大阪にオーバーツーリズムはない」と断言していたが、Z が自身の身近な地域の負の側面にも目を向け、「映え」とオーバーツーリズムを接続させようと格闘する姿に触れる中で、X もまた何度となく自身の足元を問い直すこととなったと考えられる。結

果として X は、自身の住む地域を中心にオーバーツーリズムの実態を詳細に調査し、そこにある課題を直視するに至った。

本節では、実習生たちによる先行調査の意義について、1)「自分たちの生活世界を素材とする授業デザイン」の具現化、及び2)「実習生も一個人として対話に臨む」ことを可能にする立ち位置の構築、という2つの観点から検討する。

第一に、実習生たちによる先行調査は、教員から示された「自分たちの生活世界を素材とする授業デザイン」という指針を具現化するプロセスであった。訪日経験が豊富な台湾の学習者は、実習生である日本の大学生よりもはるかに頻繁に日本各地を旅行しており、情報の質・量ともに実習生を上回ることも少なくない。このような状況下で、日本の学生が「学習者の知らない穴場の観光地」を紹介しようと試みることは困難であり、また実現したとしても内容が一方的な情報伝達になって、クラスの構成員が対等に対話する活動には結びつきにくい。しかし、Z や X が行った調査は、対象を「自身の居住地域」や「自身が訪れた日本の観光地」に絞り込んだことで、ガイドブック的な記述を超えた、当事者性のある問題提起へと発展した。これが学習者の既有知識と共鳴し、世界各地で起こっているオーバーツーリズムという社会課題を深掘りするための強力なフックとなったと考えられる。

第二に、こうした授業準備としての先行調査が、「実習生も一個人として対話に臨む」ことの達成に不可欠な土台となったことが挙げられる。人生経験豊かな社会人学習者は、単なる知識の習得だけでなく、実習生との直接的な対話に強い意欲を持っている。ここで実習生が「日本人代表」として一般論を語ることに終始してしまえば、学習者の深い対話への期待に応えられないばかりか、実習生自身の「個」としての声が目立たず、対等な人間同士としての出会いを阻害したかもしれない。しかし、X は自分の地元の社会課題を提示したことで、一人の「探究者」として教壇に立つことが可能となった。X が「間違い探し」において、「他に気づいたこと」に最高点の10点を配したことは、実習生自身が先行調査を通じて課題の複雑さを認識し、学習者からの未知の知見を真摯に待つ「受け取りの手順」を準備していたことを示している。

実際の授業において、学習者から「売っている物が違う」という実習生も気づかなかった鋭い指摘が出された際、X がそれを素直に「正解」として受け入れ、ともに驚き学びを深めたプロセスは、まさに「同行者としての教師」像が具現化した瞬間であった。実習生自身が、身近な手段を用いな

が「まず隗より始めよ」として自分の地元の社会課題に誠実に向き合ったことが、日本語教師を固定的な役割から解放し、対等な立場で価値観を示し合う「国際会議」のような創発的な対話の場を創出したのである。

6.3 国際共修における「役割」の流動化とその課題

本実習で実習生 X に変容をもたらしたもう一つの要因は、3 大学による多層的な協働の構造にある。特に、台湾 A 大学の学生が教師役として実習生チームに加わっていたことは、準備段階における「教える／教えられる」という非対称な関係性の解体に大きく寄与したと言える。

実習生 T は、日本側実習生と同じ教師役でありながら、同時に現地の学習者と同じ言語的・文化的背景を持つ「内なる学習者」としての視座を備えていた。T が授業デザインの段階から、「実習生たちがデザインした授業が適切かどうかを判断する役割を担った」ことは、X や Z にとって、自分たちの教案を常に「学習者の目線」から相対化し続けるプロセスに寄与した。このように、教師役側の内部に多様な視点が混在していたことが、実習生間の役割を流動化させ、結果として X が辿り着いた「国際会議」のような対等な対話の場を支える土台となったと考えられる。

しかし、協働が本来前提とする対等性の実現には、依然として解決すべき課題が残されている。X が「2,1」で「押し負け」と語った際、その語りは X が直接経験したものではなく、オンライン会議に参加した Q からの報告を X が受け取ったものである点を踏まえる必要がある。すなわちこの語りには、会議での実際のやり取りに加え、Q が X に何をどのように伝えたか、そして X がそれをどう解釈したかという複数のフィルターが介在している。その上で、「2」(C 大学 Y と P) 対「1」(B 大学 Q) という語りの構図の中に、C 大学の Z はもとより台湾側実習生 T ら 2 名の存在が現れないという事実は、報告・受容のいずれの段階であれ、これらのメンバーの声が議論の中心から周縁に置かれていた可能性を示唆するものとして注目に値する。「協働」を標榜する国際共修実習において、誰の声が議論を駆動し、誰の声が周縁に置かれていたのかという問いは、オンライン準備段階の設計を検討する上で避けて通れない。本実践において、教壇実習(第 4 段階)での対面による交流は実習生等に劇的な変容をもたらしたが、それに先立つオンラインでの準備段階において、真に「対等な」話し合いが成立していたかは慎重な検証が必要である。工藤ほか(2025)の報告によれば、オンライン型の共修実習では、共通言語とする日本語の運用能力や会話スピードの差が

心理的な壁となり、L2 日本語使用者の参加意欲や安心感を損なう傾向が指摘されているが、本研究のデータが示す問題はこれにとどまらない。前述のとおり、オンライン準備段階における周縁化は L2 日本語使用者の T や U だけでなく、L1 日本語使用者である Z にも及んでおり、参加機会の偏り(多忙による欠席)、発言力の不均衡(一部メンバーへの依存)、発言の少ないメンバーの存在が語りから捨象されるといった複数の層にわたる非対称性として現れていた。T がふり返りにおいて「異なる視点を学んだ」と述べた一方で、発言力の強い一部の日本側実習生によるリードに追従せざるを得ない状況がなかったかについては、T らの視点に立った詳細な事後分析が不可欠である。大学間の協働を真に「国際会議」として機能させるためには、対面での交流に頼るだけでなく、オンラインの準備段階からこうした多層的な非対称性に配慮した教育デザインの更なる洗練が、今後の重要な課題であると言える。

7. おわりに

本研究では、台湾と日本の 3 大学合同による国際共修型の日本語教育実習での、実習生による社会課題をテーマとした授業デザインの過程と実習生間の葛藤を記述し、実習生の教師観・授業観の変容とその変容を促した要因を検討した。

分析の結果、以下の 3 点が明らかになった。第一に、実習生 X の追求する「楽しく学ぶ」の内実が、外国語学習の苦痛を和らげるための外在的な「エンターテインメント」から、対等な立場で未知の知見を分かち合う「創発的な対話の醍醐味」へと質的な変容を遂げた点である。これは、言語学習観が将来の準備(“Learn now, use later”)から、今ここでの社会的言語実践(“Learn by doing”)へと転換したことを意味している。第二に、実習生自身が「まず臆より始めよ」の姿勢で自らにとって身近な地域を対象に社会課題を先行調査したことが、日本語教師を「日本人代表」という重圧から解放し、学習者とともに社会の現実に向き合う「同行者」へと再構築する原動力となった点である。第三に、3 大学間の多層的な協働構造、特に「内なる学習者」としての視座を持つ台湾側実習生の存在が、教師と学習者の固定的な非対称性を解体する役割を果たした点である。

本研究の意義は、社会課題をテーマとした国際共修型日本語教育実習が、実習生を単なる知識の伝達者ではなく、市民としての視座を持つ対話のファシリテーターへと成長させる可能性を示したことにある。これは、王(2017)が指摘する「日本語母語話者に限らない教員養成」の重要

性を確認し、工藤ほか(2025)が提唱する「一方向的かつ固定的な役割を超えた新たな実習の形」を具体化した実践報告としての価値を持つ。

今後の課題として、オンラインでの準備段階における実習生間の実質的な対等性の確保が挙げられる。6.3 節で示したように、この問題は L1/L2 日本語使用者の別を問わない多層的な非対称性として現れており、「協働」の実質を根底から問い直すものである。対等な対話を実現するためには、オンラインという場そのものの構造的限界を踏まえた実習デザインの再検討が求められる。また、5.4 節で述べたとおり、学習者の発言を議論へと発展させられなかった点も課題である。実習生自身が「同行者」として学習者の発言を受け止め対話を深める姿勢を培う実習をさらに追求していきたい。

(野々 口ちとせ ののぐち ちとせ 甲南大学文学部日本語日本文学科)

(東弘子 あずま ひろこ 愛知県立大学外国語学部国際関係学科)

(菅田陽平 すがた ようへい 東海大学日本語文化学系)

(張瑜珊 チョウ ユサン 東海大学日本語文化学系)

参考文献

- 王伸子(2017)「言語教育モデル CBI, CLIL の枠組みと大学における日本語教育—音声教育につなげるために—」『専修国文』100, pp.1-13. 専修大学日本語日本文学文化学会.
- 岡崎敏雄(2010)「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン—教室活動・シラバスデザイン・教師の役割—」『筑波大学地域研究』31, pp.1-24. 筑波大学大学院地域研究研究科.
- 岡崎眸(1998)「日本語教師の自己イメージ」『お茶の水女子大学 人文科学紀要』51, pp.289-300. お茶の水女子大学.
- 奥野由紀子(編)(2018)『日本語教師のための CLIL(内容言語統合型学習)入門』凡人社.
- 亀川順代(2005)「日本語教師のメタファーに現れた日本語教育の特性—学校教師のメタファーと比較して—」『教育文化』14, pp.75-95. 同志社大学文学部教育学研究室.
- 工藤節子・松尾慎・藤原智栄美(2025)「オンライン型多文化間共修による日本語教育実習—社会的な課題と学び合い—」『多元文化交流』17, pp.106-122. 東海大学日本語文化学系.

- グロジャン・F(2018)『バイリンガルの世界へようこそ—複数の言語を話すということ—』勁草書房.
- 佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理(編)(2018)『未来を創ることばの教育をめざして—内容重視の批判的言語教育(Critical Content-Based Instruction)の理論と実践—』[新装版] ココ出版.
- 清水寿子(2008)「共生日本語教育が日本語非母語話者に与える教育的意義に関する一考察—ある教育実習生の事例から—」『多言語多文化—実践と研究—』1, pp.123-146. 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター.
- 張瑜珊(2025)「日台教育実習生による協働型日本語キャンプで得られた学び」第20回協働実践研究会「台日を結ぶ協働実践シンポジウム」発表資料, 文藻外語大学.
- 中畠孝幸(2017)「日本語教育海外実習の意義と課題—甲南大学の台湾実習—」『甲南大学紀要・文学編』167, pp.15-22. 甲南大学文学部.
- 野々口ちとせ(2023)「オンライン日本語教育実習における教師イメージの変容—日台国際共修でのL1日本語使用者実習生の場合—」『多元文化交流』15, pp.99-113. 東海大学日本語言文化学系.
- 古屋憲章・古賀万紀子・孫雪嬌・小畑美奈恵・木村かおり・伊藤茉莉奈(2019)「日本語教師の専門性を捉え直す—日本語教師観と日本語教育観の関係から—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』11, pp.55-63. アカデミック・ジャパニーズ・グループ研究会.
- 文化庁(2024)『『日本語教育の参照枠』の見直しのために検討すべき課題について—ヨーロッパ言語共通参照枠 補遺版を踏まえて—』第124回日本語教育小委員会 資料2 文化審議会国語分科会日本語教育小委員会「日本語教育の参照枠」補遺版の検討に関するワーキンググループ.
- https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kokugo/nihongo/nihongo_124/94009301.html(2026年1月18日閲覧)
- 森下雅子(2002)「日本語学校における授業と教師文化」『Inter-Field』3, pp.48-67. フィールド解釈研究会.
- 文部科学省中央教育審議会 初等中等教育分科会 言語能力の向上に関する特別チーム(2016)「資料5 言語能力について(整理メモ)」第3回配付資料

野々 口ちとせ・東弘子・菅田陽平・張瑜珊
「社会課題を考える」日本語授業デザインと実習生の変容
〈投稿論文〉

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/056/siryo/attach/1366049.htm

(2026 年 1 月 18 日閲覧)

García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

黃淑燕 (2021) 「台日溝通交流模式的新架構—『日語甲南營在東海』20 年的體認」『多元文化交流』13, pp.21-33. 東海大学日本語言文化学系.

注

¹ 4.2.1 節で述べたとおり, 初級 1 クラスの学習者は 10 代から 60 代だったが, 2024 年度の「日本語キャンプ」全体では 10 代から 80 代までの幅広い年齢層の学習者が参加した.

付記

本稿は, 第 3 回批判的言語教育国際シンポジウム(2025 年 8 月)における口頭発表(「『言語を使って社会課題を考える』海外日本語教育実習—台湾と日本の大学間国際共修の事例研究—」)に, 2024 年度日本語教育学会秋季大会(2024 年 11 月)における口頭発表(「CLIL 的アプローチによる海外日本語教育実習での実習生の学び」)の一部を加え, 大幅に加筆・修正したものである. また, 本論文の執筆過程において, Google NotebookLM と Google Gemini(3 Flash, 2025 年 12 月版), Claude(Sonnet4.5)を, 文献の整理と比較及び文章の明瞭化のため補助的に使用した. AI による出力は, 著者が一次資料と照合し, 事実関係・引用の正確性を検証したうえで全面的に改稿した. AI ツールは著者ではなく, 最終原稿の内容についての責任はすべて著者が負う.