

海外「日本語ティーチング・アシスタント」プログラムの構築 －神田外語大学とブラパー大学の連携プロジェクト－

青木ひろみ

要 旨

日本語学習者のニーズの多様化、複雑化は日本語教育に留まらず日本社会全体に様々な問題を提している。教員の資質、能力、またその育成についても多様化という観点から、今後も検討が続くであろう。各大学の日本語教員養成課程は、平成 12 年度文化庁が発表した『日本語教育のための教員養成について』をもとにカリキュラムを再編し、さらに修正を加えながら現在に至る。教育実習の重要性は共通理解となっているものの、統一された基準はなく、その位置づけ、実施先、指導内容、さらに評価を含め調査研究の対象となっている（国立国語研究所 2002）。

神田外語大学日本語教員養成課程では、タイのブラパー大学との連携プロジェクトにより、2009 年度に「日本語教育実習」として第 1 回「日本語ティーチング・アシスタント」を実施した。本稿では、まずその背景から述べ、実施までの経緯と日本語教員養成課程における位置づけ、また実習生の志望動機、そしてプログラムの内容について説明する。実習生の報告書及びブラパー大学の学生に対するアンケートの記述内容から見ると、結果は双方の学生にとって有益であったと言える。日本語教員養成という立場からは、実習生の基礎的な知識や学習経験に、さらに実際の教育現場という文脈を埋め込んでいくことで、実習生自身の気づきに結びつけていくことが期待できる。また、ブラパー大学でも、実習生の参加によって多様な学習活動を組んでいくことが可能であろう。今回の結果から、今後プログラムの構築を検討していきたい。

1. はじめに

日本語教育における学習者のニーズの多様化は、その複雑さとも相俟って、一様には対応できるものではなく、社会との連携を必要とする多くの問題を提起している。日本語教員としての基本的な資質・能力について、平成12年度文化庁による『日本語教育のための教員養成について』では、実践能力の育成を挙げ教育実習重視の姿勢を示している。各大学の「日本語教員養成課程」（以下、養成課程）の教育実習は、学内だけではなく学外の日本語教育機関、また海外の協定校などで実施されている（大養協1995）。その一方で、実習の位置づけ、目的、実践能力の基準について、明確なガイドラインがないという指摘もある（国立国語研究所2002、大養協2006）。

神田外語大学（以下、本学）養成課程ではタイのブラパー大学人文社会学部東洋言語学科日本語科（Brapha University Department of Oriental Languages Faculty of Humanities and Social Sciences 以下、ブラパー大学）との共同プロジェクトのもと、2009年度第1回「日本語ティーチング・アシスタント」（以下、TA）プログラムを実施した。本稿では、まずその背景について述べ、実施までの経緯、養成課程における位置づけ、また実習生の志望動機について説明する。さらに、プログラムの内容、実習生の報告書及びブラパー大学の学生に対するアンケートの記述内容からその意義について考え、今後の検討課題を挙げる。

2. 背景

2002年度、本学とブラパー大学との間で交換留学協定が結ばれ、翌年から相互の交流が始まった。ブラパー大学では、主専攻、副専攻を合わせると200名近くの学生が学んでいるが、一クラスの学生数は、多い時では40～50名になる。海外の多くの日本語教育機関がそうであるように、学生が授業外で日本語による接触場面を持つという点では限られた環境にある。こ

のような背景から、2004 年度両大学連携のもと、本学国際言語文化学科タイ語専攻の学生が夏季休暇を利用し、ボランティア（以下、ボランティア学生）として日本語の授業に参加する TA プログラムが始まった¹。ブラパー大学では、日本人学生の存在で会話練習が多様になること、授業外でも学習サポートを得ることなどが考えられていた。本学の学生にとっても、現地で生活し、その文化や習慣に触れながらタイ語を学ぶことができる。また、タイ語専攻で養成課程を履修している学生にとっては、実際の授業を経験する機会になるなど、双方にとって大きな学習の動機づけとなることは言うまでもない。2008 年度までに 16 名が参加しており、このうち 6 名（2 名は 2 回参加）は養成課程で「日本語教授法」（以下、「教授法」）を履修していた。「教授法」は「日本語教育実習」（以下、「実習」）の履修条件となっている。

一方、本学の養成課程は、先に述べた『日本語教育のための教員養成について』に準拠し、2004 年度に再編された。履修者はその 4 年後、つまり 2008 年度にはこの新カリキュラムのもとで養成課程を修了している。「実習」については、さらに日本語教育の変容に対応しながら、多様化という観点から検討を続けた。結果、学内での「実習」には「教壇実習」（2 単位）の他に「チュータリング実習」（2 単位）を設け、選択必修（2 単位）とした。また、上記に述べたボランティア学生による TA プログラムについても見直し、養成課程の履修者には海外「実習」として単位認定（2 単位）することとした。4 単位まで履修可としたことで、学生はその目的、関心に合わせて「実習」を選択することができるようになった。

次に、養成課程における TA プログラム実施までの経緯、さらにその位置づけについて説明する。また、実習生の志望動機についても見ていく。

¹ ブラパー大学では 6 月上旬から 10 月上旬までが前期、11 月上旬から 3 月上旬までが後期となる。

3. 海外「日本語ティーチング・アシスタント」プログラム実施まで

3-1. 経緯

本学における養成課程の見直し再編を踏まえ、TA プログラムについて検討するため、2009 年 2 月に養成課程の担当者とボランティア学生を送ってきたタイ語専攻の担当者が、ブラパー大学を訪問した²。そして、大学の日本語の授業を見学し、これまでのボランティア及び今後の養成課程履修者の TA について協議した。結果、養成課程の必修科目である「教授法」「教壇実習」両科目の授業シラバスは、使用テキスト及び指導内容から見て、実習生が TA をする事前準備となるものであることが分かった。さらに、ブラパー大学における TA としての参加形態、また本学の養成課程における準備の可能性などについても確認ができた。実習生はタイ語専攻に限らずその対象となり、新たなプログラムの枠組みが決まった。「教壇実習」を履修することを前提に、2009 年度の実習生の受け入れは 2 名となった。ボランティア学生の TA 受け入れも従来通り継続する³。

3 月に「教壇実習」履修予定者に対し、TA プログラム説明会を実施した結果、2 名（いずれも英米語学科 4 年）が志望動機書を提出し認められた。タイ語専攻からはボランティア学生 1 名（3 年）が参加した。実習生は前期に「教壇実習」を履修し、さらにブラパー大学の TA プログラムのシラバスに基づき、授業外にも実習生同士で準備活動を行った。必要に応じボランティア学生も活動に参加した。この期間には、特別に国際言語文化学科タイ語講師 4 名とブラパー大学の交換留学生 3 名が学習者となった模擬授業を行い、タイ人学習者から見たフィードバックを受け参考にした。また、別途タイ人講師から、現地での生活面についての講義も受けた。

² ブラパー大学は交換留学の他にも、タイ語専攻の 1 年次生の「スタディ・ツアー」(1 ヶ月)の実施先でもあることから交流が深い。

³ 海外実習はその時の事情で中止になることも考え、必修科目は学内での履修を前提とすることが必要であろう。

実習生はさらに、出発前に夏期集中講義「トライ・タイ語」を履修した。1ヶ月近くタイに滞在し、タイ語を母語とする学生の授業に参加することから、その言語の特徴や文化、習慣について基礎的な知識を得ることを目的とした。ブラパー大学で実習生が担当する日本語の授業は日本語で行われるため、特にタイ語の知識は求められていない。この他、ブラパー大学と連絡を取りながら、宿泊先及び航空券の手配、保険加入など、学内外の諸手続きを行った。

3-2. 「日本語教育実習」としてのTAの位置づけ

TA プログラムは先に述べたように、養成課程の「実習」として本学で単位認定するものである。TA に直接関連がある科目「教授法」「教壇実習」両科目の履修により、実習生は次の4つの点を中心に学習を終えている。まず、ブラパー大学で1,2年次生が使用するテキスト『みんなの日本語初級』から、(1) 初級の学習内容について、構造シラバスによる文型の積み上げ、また場面や機能シラバスの併用を関連づけて学んでいる。(2) 具体的な練習問題の扱いについても、外国語教育で提唱された様々な教授法との関連性、またその問題点について見る基礎的な知識を持っている。さらに、(3) 実習生同士の模擬授業や日本語学習者を対象とした実習で教案作成や教室活動を行っている。それと平行し、(4) それぞれの授業結果についての相互フィードバックや個々の内省活動を行い、自らを振り返る学習経験がある。特に、「教壇実習」では教案作成からそれに基づいた授業の過程で、グループ自己評価や個人自己評価などの内省活動を繰り返している(青木 2005)。つまり、日本語を外国語として捉え直す視点を持ち、タイ語を母語とする学生にそれをどのように適用できるかという教授法を振り返る拠り所がある。このような指導を受けている実習生が、さらに教育現場でTAとして経験を積むことには意義がある。以上のことから実践能力を養うことを目的とし、TA プログラムを「実習」に位置づける。ブラパー大学では、養成課程の実習生は日本語科目の担

当とし、ボランティア学生はタイ語と日本語の両言語使用による日本事情科目の担当としたことで、それぞれの位置づけもより明確になった。

さらに、実習生の TA 志望動機書から、その目的及び問題意識について見ていく。

3-3. 実習生の志望動機

実習生は大学入学時から養成課程の履修を希望していた学生であり、学内における留学生のチューターや日本語学校での授業サポーター・ボランティア活動なども経験している。TA プログラム参加志望動機書を見ると、その理由として次のような点が挙げられる。まず一つは、日本語教師になることを大学卒業後の進路の選択肢として考えている。ブラパー大学へ行くことによって、日本語教師とはどのような仕事なのかを総合的に見てみたいと述べている。また、海外で生活をするを含め、自分自身にその適正があるのかを体験を通して確かめたいということもある。もう一つは、実践的に教えることにより、日本語学習者が持つ問題点やニーズを知り、さらにそれに対応できる教師になるために、今後何が必要なのかを学びたいということが挙げられる。自分が組み立てた授業の流れや教え方で実際に授業を行い、フィードバックを得ることで、理解を深めていこうとしている。養成課程で実習生が実際に教壇に立つという経験は限られていることから、TA プログラムに参加して学びたいという学習意欲に動機づけられている。

実習生の TA 志望動機は、「教授法」及び「教壇実習」の履修動機とも一連の繋がりが見られる。特に、日本語教育に対する意識化は、多くの場合、それまで学校教育で受けてきた外国語の学習経験との対比にある。つまり、「教授法」を学び始めて、母語である日本語を初めて外国語として捉え直す立場に置かれる。さらに、「教壇実習」では学習者の立場に立ち、既習の学習内容を積み上げながら発話を引き出して教える方法を考えるようになる。同時

に、疑問点も生じることが動機づけとなり、新しい学習意識に繋がっている。

実際には学習者の母語を介して教えるか否かを問わず、自分自身の中に日本語の文型や文法を体系づけて整理し、学習者に見える形で意味や意味概念と結びつけて提示するという基礎的な知識と実践能力が必要である。その能力とは、学習者から発話を引き出すためのコミュニケーション能力、また学習者中心の授業を行うための授業運営能力と言えるであろう。実習生として持つようになった意識や問題は、さらに実践の場で実習生自身によって新しい知識や経験と結びつけられていくと考える。

次に、実習生及びボランティア学生が担当した TA プログラムの内容、またその結果について説明する。

4. 海外「日本語ティーチング・アシスタント」プログラム

2009 年度第 1 回 TA プログラムは、8 月 6 日（木）から 9 月 4 日（金）までの約 1 カ月になる。引率は、本学「日本語教員養成プログラム室」助手（以下、助手）が担当し、初めの 2 週間滞在した。この間に、ブラパー大学の指導教員と連携し実習生が円滑に授業に入っていけるようにすること、また実習生の生活面及び授業状況を把握すること、そして今後の指導について検討することが目的である。実習生の宿泊先は、4 月から滞在している本学タイ語専攻の交換留学生と同じアパートで、生活面において多くのサポート（出発前からの現地情報の提供、空港への送迎の同行、宿泊先の契約手続き、大学内及び近辺の案内他）を得た。また、本学へ交換留学した経験のあるブラパー大学の学生からもサポートを受けたことで、実習生は滞在期間中、日本語の授業とその準備に専念できた。これは両校の交換留学制度が、TA プログラムにおいても有効に機能するものであることを示している⁴。

⁴ プログラム 1 週目、8 月 12 日はタイの祝日に当たり、大学では授業が行われなかった。この日は本学交換留学生のホームステイ先で、タイの文化、習慣に触れる機会が与えられた。

4-1. 担当科目及び時間割

実習生、ボランティア学生は共に、タイ到着翌日、大学で指導教員（日本人講師2名、タイ人講師2名）と打ち合わせを行った。1週目は授業見学、2週目以降はそれぞれが授業を担当できるよう、スケジュールが組まれた。実習生は、表1に示した6科目の授業に参加した。授業は1コマ50分で、2コマ続きの授業もある。それぞれの科目名、曜日・時間帯、学年・履修人数、専攻及び使用テキストと授業の範囲は、下記の通りである。

表1

科目名 曜日・時間帯	学年・人数 (専攻)	使用テキスト (TA 期間中の授業の範囲)
(1) Japanese1 (会話) 木・10:00～11:50 12:00～12:50	1年・35名 (主専攻)	『みんなの日本語初級Ⅰ』 (9課～12課)
(2) Japanese1 (漢字) 水・11:00～11:50 金・12:00～12:50	1年・35名 (副専攻)	『みんなの日本語初級Ⅰ』 (7課～10課)
(3) Japanese3 (会話) 水・11:00～11:50	2年・43名 (主専攻)	『みんなの日本語初級Ⅱ』 (39課～42課)
(4) Japanese3 (漢字) 木・12:00～12:50	2年・27名 (副専攻)	『みんなの日本語初級Ⅱ』 (35課～38課)
(5) Japanese Reading 火・9:00～9:50 水・12:00～12:50	4年・32名 (副専攻)	『中級へ行こう』 (6課)
(6) Japanese Conversation in Everyday Life Ⅱ 月・15:00～15:50 火・13:00～13:50	4年・33名 (副専攻)	『みんなの日本語初級Ⅰ』 (14～課16課)

海外「日本語ティーチング・アシスタント」プログラムの構築
－ 神田外語大学とブラパー大学の連携プロジェクト－

上記の科目のうち (1) から (5) は日本人講師、(6) はタイ人講師から指導を受けた。一クラスの学生数は 30 名前後で、日本語による会話、漢字などの授業により、養成課程では経験することがない授業形態でその指導法を学ぶことができた。プログラム期間中は、月曜から金曜まで、基本的に午前 9 時から午後 5 時まで大学で過ごした。授業以外の時間帯は、指導教員との打ち合わせ、授業の準備、テスト作成、また日本語学習サポート活動（プレゼンテーションの原稿、例文や宿題のチェック、会話の相手など）を行った。このような活動は学生の学習理解状況を把握し、授業の準備をする上で役立っている。

また、ボランティア学生は表 2 に示したように、タイ語と日本語両言語による 2 科目の授業に参加した。授業以外の時間帯は、基本的には実習生と同様のスケジュールで活動を行った。

表 2

科目名 曜日・時間帯	学年・人数 (専攻)	使用テキスト (TA 期間中の授業の範囲)
(1) Japanese Culture 火・13:00～13:50 水・10:00～10:50	3 年・35 名 (主専攻)	『日本語タイムズ』 NHK 番組：「ことばのつぼ」
(2) Japan Today 月・8:00～8:50 水・9:00～9:50	4 年・20 名 (副専攻)	NHK 番組：「日本のデパート」 「日本の雇用制度」「寿司の食べ方」

上記の授業はタイ人講師から指導を受けた。出発前の指示によりビデオ教材を準備、授業計画も立てている。実習生と同様、このような事前準備はボランティア学生も行っている。また、この他に通訳・翻訳の授業「Japanese

Translation」(4年・20名(主専攻)、月・14:00～14:50)の聴講が許可され、タイ人学生と共に学ぶ機会も与えられた。

表1、表2に示した実習生とボランティアの学生の参加科目は、3-2で述べたように本学の学生の属性と目的に合わせ、ブラパー大学で事前に決められたものである。学生はそれぞれ授業を担当しながら、可能な時間帯は見学に入り、その日に相互フィードバック及び内省活動の時間を作っている。プログラム期間中、実習生とボランティア学生がこのような振り返りまで共に行うことができたのは、出発前から学生同士で準備活動を行っていたことによる。また、引率した助手が現地で2週間サポートし、最後まで継続できるように体制を整えたことが挙げられる。

さらに、1ヶ月のTAプログラムについて、実習生の活動記録及び報告書、そしてタイ人学生に対するアンケートの記述内容から検討する。

4-2. 結果と考察

4-2-1. 実習生の報告書から

実習生にはプログラム期間中、自己活動記録をつけることを課題とした。帰国後、自分自身の志望動機と合わせてその内容を振り返り、それぞれの気づきを含め実習報告としてまとめ提出した。このような報告活動は、実習生にとって初めてのことでなく「教授法」や「教壇実習」でも行っている。その一方で、教育現場での経験がないことから、3-3で述べたように教師としての仕事の全体像が掴めずにいた。また、日本語教師という職業を多方面から捉えると共に、自分の適性を見たいということも挙げていた。このような点については、ブラパー大学で指導を受けながら身近で教師の仕事内容を観察し、自分が今までの授業で経験し想像した範囲を遥かに超えるものであることを理解したようである。授業数の多さ、その準備や課題のチェック他に加え、授業外でも仕事は途切れることがなく、体力も必要な仕事であると

感じている。また、学生に合わせて、日本語をコントロールするという授業運営についても意識的に見ている。教師は授業中、学習内容だけではなくその理解度や集中度も見ながら、学生の発音、アクセントなどにも注意を払い、同時にいくつものことを行っていることが分かったと述べている。

さらに、ブラパー大学の授業で直接学生に接する機会を多く持つことで、その問題点やニーズを知り、教師には何が求められるのかを学びたいということがあった。授業見学を始めた時点では、学生の集中力の高さや積極的な参加態度を実感している。しかし、実際に自分で教え始めてみると、授業が滞り学生の私語が多くなったり、眠そうな態度を示すという正直な反応を目の当たりにして挫折しそうになったこともあった⁵。他の実習生の授業を見学する中で、その原因を考えたり相互フィードバックによって、自分が出した指示そのものが曖昧であったり、使用した語彙などが学習者に定着していないことなどの気づきを示している。このような問題に対峙しながら準備ができるようになることで、学生から信頼を得たように感じ、自分でも楽しめる授業を行うことができたと振り返っている。学生から直接受ける反応をフィードバックとして、次に準備すべきことを見つけている様子が窺える。

また、学生の日本語能力にも関心を示している。特に、文法的には正しい日本語を使っているのにも関わらず、タイ語特有の声調の影響により理解できないことも多くあり、日本人が心地よいと感じる日本語の話し方というのがあるのではないかと述べている。そして、海外における日本人教師の存在について、日本語の正しい使い手としてのモデルであること、また数少ないコミュニケーションの相手でありその役割の大きさを実感している。これはタイ語母語話者の発音学習の動機づけ（小河原 2001）、また日本人評価（小河原 1993）という双方の観点から考察の必要性を示している。

さらに、ブラパー大学へ行く前の「教壇実習」では時間を費やしても短い

⁵ 実習報告書提出後に行った半構造化面接（semi-structured interview）から理解した。

教案作成しできなかったことに対し、多くの学生を相手に 50 分の授業を行うことができるようになったことが自信となっている。職業としての適正について結論までは出していないが、準備によって学生の反応が良い方向に変ったということ、学生が楽しそうに学んでくれることが教えることの原動力となったと振り返っている。結果として、授業は教師から一方向的に行われるものではなく、学生とのコミュニケーションがもとにあるということを再確認することができたと思われる。

ボランティア学生も報告書を提出し、そこからは実習生と同様、授業でのフィードバックや指導教員からの評価が充実感や達成感に繋がっていることが窺える。この結果は、それぞれの学生に合わせ、事前に TA としての分担が決められていたことに帰因すると思われる。

一方、ブラパー大学の学生にとって、TA がどのように受け入れられたかを見ていく。

4-2-2. 学生アンケートから

今後 TA プログラムについて検討していくために、全ての授業終了後に学生にアンケートができるよう、出発前に準備した。指導教員の許可を得て、4-1 で述べた実習生が参加した 6 クラス（回収 195 名分、資料 1）とボランティア学生が参加した 2 クラス（回収 38 名分、資料 2）で実施した。アンケートは学生が自由に意見や感想が述べられるように、タイ語で記述した⁶。

まず資料 1 から見ると、(1) から (20) は、TA に関して効果的に受け入れられている点、また (21) から (30) のような希望、(31) から (37) は少数ではあるが問題と感じた点に分けられる。ここでは実習生に対するアンケートを中心に、記述が多かった内容を見ていくと、日本語母語話者が授業

⁶ タイ語から英語への翻訳及び集計は、本学国際言語文化学科 Pornsri Wright 先生による。英語から日本語への翻訳は筆者による。資料 1 の 6 クラス、資料 2 の 2 クラスは、それぞれ表 1、表 2 に挙げたクラスと同じものを指す。

に参加するということが最も大きいと言える。これはブラパー大学がボランティアの TA を始めた当初からの目的でもあり、学生から当然期待されることであろう。総体的に見れば、「(1) 勉強の役に立つことが沢山あった」と受け取って良いと思われる。「(2) ネイティブから日本語を聞くことができて良かった」、「(5) 発音の練習ができた」という内容が具体的にそれを示している。学習の動機づけとして、「(4) より理解できるよう助けてくれた」という点が挙げられる。特に、「(8) 話す自信を与えてくれた」、「(14) もっと勉強したいという気持ちにしてくれた」という内容から TA の役割が評価できる。また、「(11) 先生を助け漢字のチェックをしてくれた」、「(16) 先生が複数いることで、学生と交流 (interact) できた」、「(17) すぐに質問することができた」という記述からは、一クラスの人数が多い場合でも TA が有効に機能したということが分かる。同世代の TA の存在が、「(3) 授業を楽しくしてくれた」、「(6) 親しみやすかった」、「(10) 明るく笑顔で接してくれた」という記述にもなっていると思われる。さらに、授業のために、「(7) 教える努力を沢山していた」、「(13) 前もって良く準備していた」というように、TA としての授業態度や準備も好意的に受け入れられる要因となるのであろう。

ボランティア学生の授業アンケート結果も同様に、資料 2 の (1) から (21) のように評価された点、また、(22) から (28) のような学生の希望や (29) から (32) のような問題点の記述も見られる。このアンケート結果は、ブラパー大学の指導教員にも報告されている。

以上、実習生の活動記録、報告書及びタイ人学生のアンケートの記述内容から見て、養成課程における海外実習の目的を達成することができ、また TA としての役割も果たせたのではないかと考える。TA プログラムは本学の「実習」に位置づけて実施したが、結果として双方の目的を遂行できるもの

であると言える。その要因として、ブラパー大学が既にボランティアとしての TA を受け入れる体制があること、また本学の養成課程の学習内容がその事前準備となるものであることが挙げられる。一つのプログラムに実習生とボランティア学生が共に参加することも、本学のそれぞれの学生の特徴が生かされ、学生同士相互に支え合う意味のある存在となっている。

『日本語教育のための教員養成について』による教育内容では、日本語教員としての基本的な資質・能力として、「学習者に対する実践的なコミュニケーション能力」を挙げている。これは包括的な意味でのコミュニケーション能力を指しているが、養成課程で学ぶ実習生にとっては、まず実際の教育現場でそれぞれの授業展開を見て、実践的な授業運営能力を習得していくことが必要であろう。授業中、教師が学生に問いかけてその反応から理解度を確認する方法、必要最低限の説明で学生に理解させる方法、また学生の発言に対する相槌や表情によって評価を与える方法など、それぞれが授業運営全体に与える影響は大きい(宮地・田中 1988 他)。実習生は TA プログラムによって、授業が学生とのコミュニケーション、つまり相互作用から成立するということを経験的に学ぶことができ、その結果「学生を巻き込む (involve) 授業」という「教壇実習」での問題意識が気づきとなって表現されている。つまり、TA プログラムは教育現場での教師と学生、学生同士、自分自身と他者という相互交渉の場を具現化していると言える。実習生にとってはこのような日本語教育の実践共同体としての現場が、状況的学習論という正統的周辺参加 (legitimate peripheral perception) (Lave & Wenger 1991; 西口 1999 他) に相当すると思われる。

他大学の養成課程では、教育実習の前後を比較し日本語教師観や日本語の授業に対するイメージの変化から、実習生の成長や認知的変容について説明されている (藤田・佐藤 1996、横林 2004、古別府 2009 他)⁷。その要因には

⁷ いずれも PAC (personal attitude construct) 分析、半構造化面接の結果から説明がされている。

本稿で述べたような「実習」の位置づけ、事前指導から実際のプログラムの内容、また一方では実習生の動機づけも影響を与えていることは確かであろう。実践教育の場が、日本語教育についての既有知識や経験に関連づけられた文脈の中に埋め込まれていることで、実習生にそれぞれの気づきを促す要因となっている (Freeman& Johnson 1998、Golombek 1998 他)。「実習」という位置づけで、教育現場に学生を送り出す意義はそこにあると言える。

海外実習については多方面からの配慮が求められるが、今回生活面での問題点は見られなかった。この点は、事前のタイ人講師による講義や「トライ・タイ語」の履修による言語だけではなく文化的な側面を含めた知識、現地での交換留学生や引率助手によるサポート、ブラパー大学の指導教員と連携他、複数の要因から安定した環境を作ることができたと考える。

5. まとめ

本稿では、2009 年度に本学とブラパー大学の連携で実施した TA プログラムについて説明した。まず、その背景及び実施までの経緯、また養成課程における「実習」としての位置づけ、実習生の履修動機について述べた。さらに、プログラムの内容、実習生の報告書、またブラパー大学の学生に対するアンケートの記述内容から TA の意義について考察した。今後の課題として、授業活動記録及び報告書の指導改善、またブラパー大学の指導教員からのフィードバックを反映させた事前指導についても検討が必要である。将来、実習生がどのような形で日本語教育と関っていくとしても、このようなプログラムでの経験は、コミュニケーション能力を必要とする社会に広く求められる人材の育成にも繋がるのではないかと考える。

本学の 2010 年度 TA プログラムは国際交流基金の「海外日本語インターンプログラム」に採択され、実習生は経費の支援を受ける。ブラパー大学からも訪日研修として国際交流基金に学生が招聘され、研修期間中に本学を訪

問する予定である。両大学の特性を生かしながら、実習生が実践能力を養うと共に、ブラパー大学における TA の存在がより意味のあるものとなるようプログラムの構築を検討していきたい。

参考文献

- 青木ひろみ (2005) 「相互学習における実習生の内省－発話プロトコルからの考察」『言語教育研究所』第 16 号神田外語大学言語教育研究所 1-21.
- 小河原義朗 (1993) 「外国人の日本語の発音に対する日本人の評価」『東北大学文学部日本語学科論集』第 3 号 1-12.
- 小河原義朗 (2001) 「外国人日本語学習者の日本語発音不安尺度作成の試み－タイ人大学生の場合－」『世界の日本語教育』第 11 号国際交流基金 39-53.
- 大学日本語教員養成課程研究協議会 (1995) 『大学日本語教員養成課程における日本語教育実習事例報告集』大学日本語教員養成課程研究協議会
- 大学日本語教員養成課程研究協議会 (2006) 『2005 年度大学日本語教員養成課程研究協議会論集』大学日本語教員養成課程研究協議会
- 独立行政法人国立国語研究所日本語教育部門 (2002) 『日本語教員養成における実習教育に関する調査研究－アンケート調査結果報告－』平成 12 年度日本語教育の教師教育の内容と方法に関する調査研究
- 西口光一 (1999) 「状況的学習論と新しい日本語教育の実践」『日本語教育』100 号日本語教育学会 7-18.
- 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』文化庁国語課
- 藤田裕子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか－PAC 分析を用いた実習生と学習者に対する事例的研究－」『日本語教育』89 号日本語教育学会 13-25.

古別府ひづる (2009) 「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの成長 - PAC 分析と半構造化面接による良き日本語教師観の変化を中心に -」『日本語教育』143 号日本語教育学会 60-71.

宮地裕・田中望 (1988) 『日本語教授法』放送大学教育振興会

横林宙世 (2004) 「日本語教員養成課程履修生の考える「良い日本語教師」のイメージ (1)」『西南女学院大学紀要』Vol.8, 107-116.

Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998) Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly*, 32(3), 397-417.

Golombek, P. R. (1998) A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, 32(3), 447-464.

Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (『状況に埋め込まれた学習 - 正統的周辺参加 -』佐伯胖訳 1993 産業図書)

資料 1

学生 の記述内容	クラス	(1) J1	(2) J1	(3) J3	(4) J3	(5) JR	(6) JC	合 計
(1) 勉強に役立つことが沢山あった。		19	15	16	8	10	17	85
(2) ネイティブから日本語を聞くことができたて良かった。		3	8	17	8	13	27	76
(3) 授業を楽しくしてくれた。		24	10	16	1	5	13	69
(4) より理解できるよう助けてくれた。		9	15	12	6	9	14	65
(5) 発音の練習ができた。		25		20	3	3	8	59
(6) 親しみやすかった。		7	11	14	7	4	6	49
(7) 教える努力を沢山をしていた。		5	4	6	4	8	9	36
(8) 話す自信を与えてくれた。		7	7	9	2	6		31
(9) 上手に教えてくれた。		7	6	5	4	4		26

(10) 明るく笑顔で接してくれた。	10	16					26
(11) 先生を助け漢字のチェックをして くれた。		9		11			20
(12) 日本の文化についてより学んだ。	6	3	7			2	18
(13) 前もって良く準備していた。			2		7	4	13
(14) もっと勉強したいという気持ちに してくれた。	6				3	3	12
(15) 教室活動が良かった。			12				12
(16) 先生が複数いることで学生と交 流できた。			10				10
(17) すぐに質問をすることができた。			4	3			7
(18) ジェスチャーが上手かった。						5	5
(19) 漢字が書けるようになった。			3				3
(20) 大きな声ではっきり話してくれた。					1		1
(21) もっと文化につて学びたかった。	4	6	7	5	10	2	34
(22) もっと話したかった。	3	9	2		6	1	21
(23) もう一度来てほしい。		5	1	3	6	4	19
(24) プログラムの期間が短すぎる。		8	1	1	4		14
(25) 発音をチェックしてほしい。				10		2	12
(26) もっとゲームをしたり歌を歌い たかった。	3	1		4	2		10
(27) 日本語をもっと聞きたい。				5			5
(28) 日本語をもっと書きたい。				1		2	3
(29) 単語の説明をしてほしかった。				2			2
(30) 5、6人の先生に来てほしい。				1			1
(31) 話し方が速すぎた。			2			4	6
(32) 時々理解できなかった。			1			4	5
(33) 教室の後ろまで聞こえなかった。			3				3

海外「日本語ティーチング・アシスタント」プログラムの構築
 - 神田外語大学とブラザー大学の連携プロジェクト -

(34) 授業の進度が遅すぎた。			1			1
(35) 教室の後ろまで注意が払われなかった。			1			1
(36) スライドの漢字が見にくかった。				1		1
(37) 練習問題の順番を飛ばした。					1	1

資料 2

学生	クラス	(1) J1	(2) J1	合計
(1) より理解できるよう助けてくれた。		9	11	20
(2) 勉強に役立つことが沢山あった。		8	6	14
(3) ネイティブから日本語を聞くことができた。		9	3	12
(4) 発音の練習ができた。		5	6	11
(5) 親しみやすかった。		3	8	11
(6) 日本についてより学んだ。		3	7	10
(7) 前もって良く準備していた。		1	9	10
(8) 発音がはっきりしていて理解しやすかった。		5	4	9
(9) 教える努力を沢山していた。		1	7	8
(10) 新しい単語を学んだ。		3	3	6
(11) 授業を楽しくしてくれた。		2	3	5
(12) 文化について意見交換ができた。		4		4
(13) 親切だった。		2	2	4
(14) 上手に教えてくれた。		2		2
(15) 日本語が上達した。		1	1	2
(16) 活動が良かった。		1	1	2
(17) 先生の授業が印象的だった。			2	2
(18) すぐに質問することができた。			1	1
(19) 日本に関する授業全体が良かった。			1	1

(20) 話す自信を与えてくれた。	1		1
(21) 日本語に訳することを学んだ。	1		1
(22) 文化に関するアクティビティをもっとしたい。	3		3
(23) もう一度来てほしい。	1	2	3
(24) ゲームがしたい。	1	2	3
(25) 授業にもっと参加できるようにしたい。	1		1
(26) 日本語をもっと聞きたい。	1		1
(27) 日本語をもっと話したい。	1		1
(28) 伝統的な日本のゲームがしたい。	1		1
(29) 時々理解できなかった。	2		2
(30) 前もって機材の使い方を知っていてほしい。	1		1
(31) 交流が十分ではなかった。	1		1
(32) 少し神経質になっていた。	1		1