

## 専門的日本語教育人材育成の課題と今後の展開 —沖縄国際大学大学院における「日本語教育実習」から—

尚真貴子・大城朋子

### (論文要旨)

沖縄国際大学大学院日本語教育学系列の開講から9年目の節目に、大学院における専門的日本語教育人材育成の今後のあり方を検討した。そのために、日本語教育実習生による過去8年間の実習報告書を精査し、実習終了生にインタビュー調査を実施した。

その結果、「知識と実践力のさらにバランスのとれた教育内容の具現化」や「リカレント教育としての専門的日本語教員養成のプログラムや評価方法の構築」他に関する課題や示唆が明らかになった。

それらの課題や示唆を踏まえて、社会構造の変化に柔軟に対応し、切り拓いていける長期的展望を備えた高度専門職業人の養成を、大学院の日本語教育系列において具体的に展開していきたいと考える。

キーワード：大学院日本語教育、教育実習、知識と実践力のバランス、PDCA、  
専門的日本語教員養成

Issues and the Future Development of Human Resources For Japanese Language Education -From the Viewpoint of the "Japanese Language Teaching Practicum" at Okinawa International University Graduate School-

SHO Makiko OSHIRO Tomoko

In the ninth year since the opening of the Japanese Language Education Course at the Okinawa International University Graduate School, we examined the future direction of human resource development for specialized Japanese language education. For this purpose, we carefully examined the reports of the past eight years by the Japanese language-teaching trainees and an interview survey was conducted.

As a result, we clarified issues and suggestions such as "Realization of educational content with a better balance between knowledge and practical skills", "Construction of a more refined program and evaluation methods for professional Japanese teacher training as recurrent education" and others.

Based on the above, at the graduate school, the promotion of highly specialized professionals who can respond to social changes over time and take active roles is desired.

Keywords: graduate school of Japanese language education, teaching practice,  
balance between knowledge and practice, PDCA, highly specialized Japanese teacher training

## はじめに

第4次産業革命が既存の生活や構造のパラダイムシフトを一変させつつある中で、世界的なパンデミックが起り、世界を取り巻く状況が大きく変化している。大学院の教育もその大きな渦の中で時代の方向性や必要性を見極めながら応えていくことが求められている。これから述べる日本語教育の分野においてもしかりである。

これまで、「多様性」「柔軟性」という用語が、日本語教育において質や量を変化させながら常に並走してきたが、今一層それらが求められている。日本語教育を必要とする人々への日本語教育は言うまでもなく、それを支える日本語教育に従事する人材の育成に関しても、国際社会・日本社会の文脈の変化を見極めながら実現し成長していくことが望まれているのである。

本稿では、沖繩国際大学大学院地域文化研究科・英米言語文化専攻言語教育学領域に日本語教育学系列（以下、本学の日本語教育学系列）が開講してから9年目の節目に、専門的な日本語教育の人材育成の現状を議論し、時代の方向性を見据え今後のあり方を考えたい。そのために、まず、2018年度の文科省グランドデザイン「2040年を見据えた大学院教育の体質改善～社会や学習者の需要に応える大学院教育の実現～」の審議内容から大学院の方向性を見極め、同年に示された文化審議会国語分科会の報告書から日本語教育人材育成に関する指針を概観する。その後、本学の日本語教育学系列の日本語教育実習生による過去8年間の実習報告書から、実施内容や評価及び提言を読み取る。そして、インタビュー調査を加え、日本語教員養成への示唆・提言としてまとめ、本学の日本語教育学系列の今後の展開を探っていく。

## 1. 日本語教員養成の展開

日本語教員養成は、言うまでもなく外国語教育としての日本語教育を担う教師やコーディネーター、そして、その関係者を育成する教育である。ひとこと言えば「日本語教育人材の育成」である。また、外国語教育は、言語教育であるだけではなく、コミュニケーション教育、文化教育、地域住民・地球市民としての教育、そして、人間教育である。その包括的な目的は、「国際理解教育の一つの分野として資すること」「文化相対主義を学ぶ機会として資すること」「多文化共生を学ぶ機会として資すること」「教養として資すること」「社会生活を支援すること」等々と謳われてきた。

広義では、日本語教員養成は、多文化共生社会に対応する学際的領域に跨るものである。「言語文化教育」「言語管理（政策・計画）」「アイデンティティ」「言語保証」「少数言語問題」「人権・生活権」「社会福祉」「社会保障」「社会経済」「国際政治」等々、広汎な分野に関わっている。このような幅広い領域に置かれている「日本語教員養成」や「日本語教育」は、これまでどのように実践されてきたのだろうか。

社会状況の変化とともに、日本語学習者が年少者から成人まで幅広くなり、学習ニーズは「外国語としての学習」や「第二言語としての習得」他、多様なものになり複雑化してきた。そのような日本語教育の現実が、新しい需要に応じる資質や能力・知識を有した日本語教員養成を必要としている。つまり、大学院の日本語教員養成は、多様化した日本語教育の需要に応えるべく専門性に裏打ちされた内容となるよう、大学独自の創意工夫と説得力が求められている。そこで、今後取り組むべき課題はどのようなもので、そして、どのような日本語教員養成が本学に望まれているのかを考えていきたい。本学の日本語教育学系列は、県内でも唯一のもの

なっていることもあり、果たせる役割は大きいと考えるからである。

このような問いに応えるために、本稿では、まず、先行研究と本学の日本語教育学系列の日本語教員養成を俯瞰し、その中でも「日本語教育実習」という視座から考えていく。

## 2. 先行研究と本学の日本語教員養成

### 2.1 大学院教育

2018年文科省グランドデザイン答申において、2040年ごろの社会変化の方向の一端として以下の点が言及されている。

- (1)国連が提唱する持続可能な開発のための目標 (SDGs) が目指す社会
- (2)Society 5.0、第4次産業革命が目指す社会
- (3)人生100年時代を迎える社会
- (4)グローバル化が進んだ社会
- (5)地方創世が目指す社会

2040年には、IoT (Internet of Things)、ビッグデータ、人口知能を活用する第4次産業革命が起こり、情報社会 (Society 4.0) から人間中心社会 (Society 5.0) へと科学技術が進歩し、既存の構造のパラダイムシフトや生活や価値観を一変させているとしている。また、2018年の18歳人口が、2040年には現在のおよそ3分の2の人口動態になり、知の創造や社会的価値の創出や、国際競争力に問題が生じることになるとしている。そんな時代を想定して、2018年度の中央教育審議会大学分科会大学院部会による「2040年を見据えた大学院教育の体質改善～社会や学習者の需要に応える大学院教育の実現～」の審議がまとめられた。そこでは、大学院は、その研究活動の成果を社会に提供し、その発展に寄与する使命を持つことはいままでもないが、「知のプロフェッショナル」としての社会を牽引する「役割」と外部の様々な機関との連携が行われる「場」として、社会実現を目指して活躍するという重要性が増してくるとしている。多様な場面で通用するようなトランスファラブル<sup>1</sup>な力を備えていることが、大学院の教育研究で期待されているということである。

本学の日本語教育学系列においても、上記の方向性を鑑みて今後の実施体制の姿勢や具体的な教育内容を熟慮し、「知のプロフェッショナル」を育成していくことに貢献していかなければならないであろう。そして、トランスファラブルな力を備えたりカレント教育の場として、キャリアパス<sup>2</sup>を見やすくする等の取り組みが重要だという認識を具現化していく必要があろう。そのために、まず、具体的に日本語教育分野での大学院教育及び日本語教育人材育成を、「文化審議会国語分科会の報告」を概観しながら検証していきたい。

---

1 「移転可能なスキル」と訳され、一つの文脈で学んだスキルが、他の状況においても有効に活用できるようなスキルのことを指す。

2 職歴を表す「キャリア」と道筋を表す「パス」を組み合わせた用語で「キャリアを積む道」と訳されることもある。目標とするポストに就くために必要な経験やルートを指す。自分のスキルと経験をどのように活かすことができ、その先にはどのようなチャンスを得る機会があるのか等を、具体的に示すことで将来の目標に向けて意欲的に取り組むことを可能にしたもの。

## 2.2 日本語教員養成課程と「文化審議会国語分科会の報告」

以下に「文化審議会国語分科会の報告」による日本語教育人材育成に関する提示と、本学の日本語教員養成課程とその内容について見ていくが、特に指摘や課題に絞って俯瞰する。

### 2.2.1 日本語教員養成課程の課題について

本学の総合文化学部設置された（1993年）日本語教育副専攻課程は、主専攻・副専攻課程の別が示された1985年度の文化庁による指針を基盤に教育内容を盛り込み開設された。続いて2000年度の「日本語教育のための教員養成について」（文化庁）が示された折には、新たな方向づけの指針として、その教育内容を加味し実施されてきた。日本語教員養成を取り巻く時代の社会情勢を反映する形で、本学の日本語教育の内容にも修正変更が加えられたのである。その教育内容・カリキュラムの見直しは、機関の自主性を尊重するという趣旨の下で行われ、目標とする内容は、本学が総体的に目指す「地域と繋がる・世界に繋がる」人材育成と結びついてきた。

しかし、それから更に約20年以上が経過しようとする現在、日本語教育人材の活動分野や役割は一層多様化してきた。そのため、それ以前の教育内容に課題が指摘されるようになってきた。それらの課題は、2017年度の文化庁文化審議会国語分科会の「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）の概要」において指摘された以下の(1)～(3)の課題と重なる。

- (1)「機関や団体によって異なり、知識偏重の傾向が見られ、知識と実践力のバランスのとれた教育内容になっていない」
- (2)「養成で習得することができる知識や能力と、日本語教師となってから習得すべき知識や能力を、分けて考える必要があるのではないか」
- (3)「国際社会や学習者の背景に対する理解や国際感覚（多様性に対する寛容さや、マイノリティに対する配慮など）が十分ではない」

以上の課題は、本学の学部・大学院の日本語教員養成課程における課題と共通する指摘であると読み取ることができる。つまり「知識偏重」「現場の教師に対応できていない」「更なる多様な国際感覚を備えた日本語教育を目指すべきだ」という点である。特に、「現場教師への対応」「多様な国際感覚を育てる日本語教育」という指摘は、本学の日本語教育学系列で更に力を入れていくべき課題であろう。

### 2.2.2 教育内容に関する課題、そして、目指すところ

文化庁文化審議会国語分科会では、2.2.1で挙げた教育内容に関する課題に加えて、以下の(1)～(3)を挙げている。本学の学部と並行して大学院の日本語教員養成課程においても、更に具体的で重点的な教育内容を示し、時代や社会の変化に対応できるよう深化していくことが求められていると解釈できる。

- (1)「幅広い教育内容が示されているが、様々な活動分野や役割に応じた資質・能力や教育内容は示されていない」

- (2) 「三つの教育領域と五つの区分、それに対応する教育内容の例等を示しているが、学習すべき内容は明確に示されていない」
- (3) 「提示以来 18 年が経過していることから、大学等における教育・研究の進展や社会情勢の変化に、対応できていない」

同報告書では、更に、「日本語教育人材の役割・段階・活動分野に応じた養成・研修のイメージ」について図 1 のようにまとめている。「大学の日本語教師養成課程」と「日本語教師養成研修(420 単位時間以上)」、そして「日本語教育能力検定試験」を 3 つの養成・研修の柱として、「初任」「中堅」の段階別に、それぞれを詳しく示している。例えば「初任」レベルの日本語教師の場合、「生活者としての外国人」「留学生」「児童生徒等」他を支える日本語教師の育成・研修をイメージしているが、「中堅」レベルは、「分野を限定せず、分野横断的に必要とされる内容を扱う」としている。そして、「中堅」の日本語教師が「地域日本語教育コーディネーター」「地域日本語学習支援者」、あるいは、「主任教員」に繋がるというイメージである。

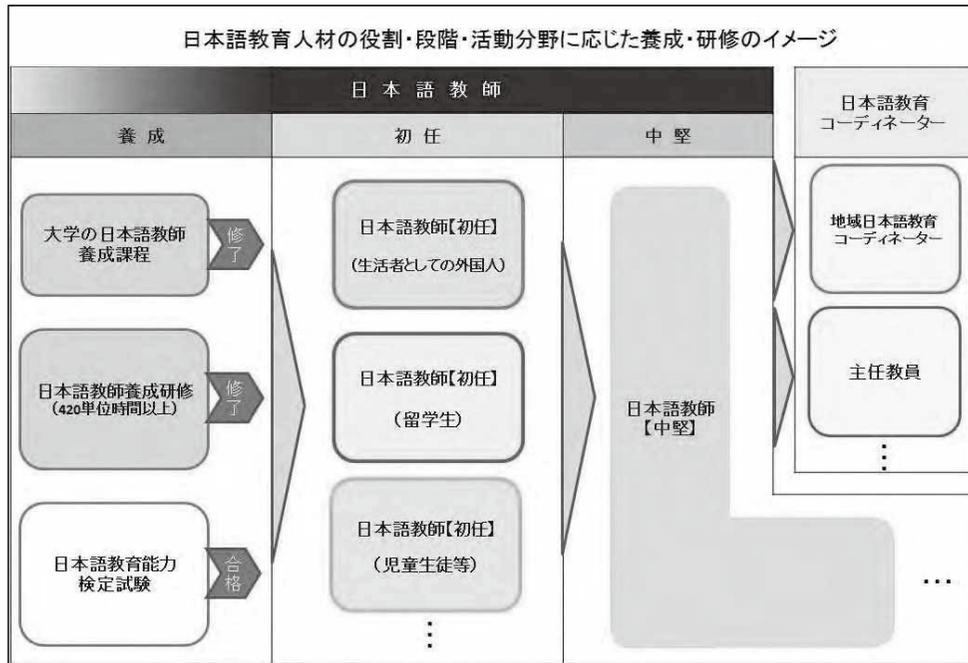


図 1：平成 30 年「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」  
文化審議会国語分科会、p.29 より

まさに、図 1 の「中堅」の段階が、大学院の日本語教育人材育成に該当するのではないだろうか。分野に限定されず、横断的な学びを通して熟練の日本語教師へと繋がる段階だと考えるからである。また、初任および日本語学習支援者の育成に、多様な機関・団体との連携・協力に、そして日本語教育プログラムの策定等に、関わっていくことができる人材を育成するというトランスファラブルな段階だと見ることができる。

本学における学部・大学院においては、日本語教育人材について「日本語教員」を念頭に課程が運営されてきたが、学部においては副専攻課程としてスタートしたため、所属学科の提供科目との兼ね合いもあり、知識教育的内容に傾いていることは否定できない。実践的経験を重ねる機会が限定的であるということである。大学院においても、「日本語教育コーディネーター」「日本語学習支援者」というトランスフェアラブルな視点は、知識以上には具体的に現れていない。

しかし、本学の日本語教育学系列で学ぶ院生は、多様な日本語教育分野の研究、また、リカレント教育、ひいてはキャリアパスの構築を目指して入ってくる。そのため十分な知識を備え、現場に対応でき、国際感覚を持つ日本語教員の育成に加えて、地域に関わる日本語教育も含めて、日本語教育の専門家育成としての教育内容を検討していくことが求められている。従って、大学院の日本語教育人材育成においては、日本語教育の専門家としての知識と実践のバランスを充実し、分野を限定しない専門的な教育内容を提供していきたいと考える。

### 3. 本学の日本語教育学系列と「日本語教育実習」

#### 3.1 日本語教育学系列の展開とカリキュラム

ここでは、専門的であり実践的でもある大学院における日本語教育実習の展開を再考していくために、まず、日本語教育実習の実施体制の現況や課題を俯瞰する。

本学では、1993年に、文学部（現総合文化学部）の国文学科（現日本文化学科）と英文学科（現英米言語文化学科）に日本語教育副専攻課程が設置された。日本語教育施策の推進に関する調査研究会が「標準的な教育内容」（1985年）で示した「専門分野の教育（国語科教員養成課程・英語科教員養成課程等）」と併せて日本語教育を行う副専攻課程に相当するものであった。数度のカリキュラムの補修を経ながら、2022年の今日までに約30年となり新たなステージを迎えている。そして、2014年度には、大学院に日本語教育学系列が設置され、日本語教育研究が広がりを見せている。

大学院に入学してくる者は、学部の日本語教員養成課程で基礎を学んだ者もいれば、大学院に来て初めて日本語教育を実践し研究していく者もいる。全国的に見ても、大学院で日本語教育を学ぶ者たちは、日本語教育施設や機関で教えたことがある者ばかりではない。また、大学の日本語教員養成課程を修了した者や教育能力検定試験に合格した人たちばかりでもない。中国から帰国した人たちにボランティアとして教えている者や地域のボランティアとして教えている者もいる一方で、日本語教員養成の研修を全く受けたこともなく教えた経験もないという者まで様々である。

本学の日本語教育学系列は学部の日本語教員養成課程の4分の1の歴史に到達したことから、大学院の日本語教育のリフレクションを行いPDCA<sup>3</sup>に繋げ、全体的なパラダイムを再考する好機にきているのではないだろうか。この機に、学部の日本語教員養成課程と、大学院の日本語教育学系列の連携の可能性や発展性も考えてみたい。

---

3 「Plan 計画」「Do 実行」「Check 検証」「Act 改善行動」の循環型サイクルを通して、継続的な授業改善を行うこと。

本学大学院における日本語教員養成は、日本語教育専門家の養成と有職者の再教育を目標とするものになっている。地域に軸足を置きながら日本語教育の学術教育研究を推進していくために、多様で実践的な視点を有するものとなっている。そして、実社会で通用する高度な日本語力及び日本語教育能力を有し、また、他領域に及ぶ横断的知識を持ち、それを社会に還元できる応用力を持つ人材の育成を目指している。

そのカリキュラムは表1の通りであるが、日本語教育分野は、言語教育学領域の日本語教育学系列、及び共通選択科目を履修して行くことになる。同時に他領域の授業科目も受講可能になっている。そして、より専門的で実践的な学びを念頭に「言語教育実習Ⅱ」が設置されている。因みに「言語教育実習Ⅰ」は英語教育の実習となるため、日本語教育学系列の院生が履修するのは「言語教育実習Ⅱ」となる。院一年目の後半の半年間で実習を行うことになり、授業見学・参加、シラバス立案、教材作成、教授方法、評価方法等の一連の実習過程を短期間で行う。一年目での実習が院二年目には修論の研究と結びついている場合も多いこともあり、修論の執筆のためにも早い段階で実習を行う流れになっている。修論と実習内容を関連づけて展開していくことが可能となるような配慮がなされている。

表1：地域文化研究科の英米言語文化専攻の内容（授業科目）<sup>4</sup>

領域		授業科目名	
英米文学領域	必修	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英米文学特殊研究Ⅰ A・Ⅱ A</li> <li>・英米文学特殊研究Ⅰ B・Ⅱ B</li> </ul>	
	選択	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英米批評特論Ⅰ・Ⅱ</li> <li>・英米小説特論Ⅰ・Ⅱ</li> <li>・英米文学特論</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英米演劇特論Ⅰ・Ⅱ</li> <li>・英米詩特論Ⅰ・Ⅱ</li> </ul>
言語教育学領域	必修	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言語教育特殊研究Ⅰ A・Ⅱ A</li> <li>・言語教育特殊研究Ⅰ B・Ⅱ B</li> </ul>	
	選択	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語教育学特論Ⅰ・Ⅱ</li> <li>・英語学特論</li> <li>・マルチリンガル教育特論</li> <li>・言語教育実習Ⅰ・Ⅱ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語教育学特論Ⅰ・Ⅱ</li> <li>・日本語学特論</li> <li>・社会言語学特論</li> </ul>
共通選択		<ul style="list-style-type: none"> <li>・ヨーロッパ文化特論</li> <li>・アジア文化特論</li> <li>・言語とメディア</li> <li>・日本語論文の書き方Ⅰ・Ⅱ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英米文化特論</li> <li>・多文化間教育特論</li> <li>・英語論文の書き方Ⅰ・Ⅱ</li> </ul>

4 地域文化研究科の英米言語文化専攻には、「英米文学」と「言語教育学」の2つの領域があり、さらに、「言語教育学領域」は、「英語教育学」と「日本語教育学」の2つの系列に分かれている。修了に必要な総単位数は32単位以上で、日本語教育学系列の場合は、修士論文を執筆するいわゆるゼミと呼ばれているクラスは「言語教育特殊研究Ⅰ C・Ⅱ C / Ⅰ D・Ⅱ D」という科目で、2年間で8単位（選択必修）必要となる。また、選択科目として「日本語教育学特論Ⅰ・Ⅱ（各2単位）」、「日本語学特論（2単位）」、「マルチリンガル教育特論（2単位）」、「社会言語学特論（2単位）」、「言語教育実習Ⅱ（2単位）」等を履修している。残りは、共通選択から「日本語論文の書き方Ⅰ・Ⅱ（各2単位）」、「ヨーロッパ文化特論（2単位）」、「アジア文化特論（2単位）」、「多文化間教育特論（2単位）」等を選択する者が多い。その他、夏期集中講義を受講でき、他領域、他専攻、他研究科からは、8単位以内選択することができる。

日本語教育実習（以下、教育実習とする）は、学内で開講されている外国人留学生対象の日本語クラスや地域の日本語教室（サークル）等と連携を取りながら行われている。加えて、海外協定校3校における海外実習も選択肢として提供されている。しかし、有職者の場合は勤務先で、あるいは、実習生の希望先で実習できるような柔軟な体制をとっている。学部で実習を経験したことのない学生にとっては、大学院での日本語教育実習は、初めての現場経験としての役割を担っている。

このような位置付けにある教育実習の「目標」を、大局的に以下のように据えている。

- (1)授業見学や教案作成、模擬授業や教壇実習の一連の実習活動を行うことで、教授技術は言うまでもなく学習者心理、言語習得のメカニズムへの気づきも深める。学んだ知識や技術を現場で運用し、受動的なものから能動的なものへと変化させていく。
- (2)教室作業のダイナミズムを体験することで、日本語を客観的に捉え具体的な指導方法を習得していく。
- (3)多様な学習者に触れ、伝えること・教えることを経験する。その際には、よりよい授業を行うためにアクション・リサーチを行う。つまり、教師が自らの授業の問題点や関心事に対してなんらかの行動を起こし、その行動によって起きる学習者の学習状況の変化を観察し教師自身が指導課程を内省するという一連の流れを経験するのである。その後、問題の解決策を探り、結果を受け止め、評価を得た上で必要な改善を加えるというPDCAサイクルを繰り返し、洞察力・思考力・行動力の強化を図る。自己成長可能な日本語教師の育成を目指す。
- (4)多様な日本語教育のあり方を学び、日本語を通して多文化接触体験をすることで自らの立ち位置を確認し、専門的な日本語力や日本語教育能力を身につけていく。

以上が、大学院の教育実習の実施体制と目標である。

## 3.2 日本語教育実習の流れと実習先

### 3.2.1 平成29年度日本語教育総合調査による日本語教育実習の指導項目

平成29年度日本語教育総合調査「日本語教員養成における教育実習及び現職者研修についての調査研究」の結果、策定された「教育実習の」指導項目は以下に示す通りである（表2）。指導項目としては、①オリエンテーション、②授業見学、③授業準備（教案・教材作成等）、④模擬授業、⑤教壇実習、⑥教育実習全体の振り返りの全てを含めることとしている。これらの項目をベースに、本学大学院の教育実習の指導項目を精査してみると、3.2.2の図2のようになる。

表2：「教育実習」の指導項目

教育実習の指導項目	実習内容（例）
① オリエンテーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育実習全体の目的の理解</li> <li>・教育実習の構成要素と内容の理解</li> <li>・学習者レベル別、対象別の教育実習に対する留意事項</li> </ul>

② 授業見学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業見学のポイントや視点の理解</li> <li>・授業見学及び振り返り</li> <li>・授業ビデオ観察及び振り返り</li> </ul>
③ 授業準備	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教壇実習に向けた指導項目の分析</li> <li>・教壇実習に向けた教案作成</li> <li>・教壇実習に向けた教材準備（分析・活用・作成）</li> </ul>
④ 模擬授業	<ul style="list-style-type: none"> <li>・模擬授業及び振り返り</li> </ul>
⑤ 教壇実習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教壇実習及び振り返り</li> </ul>
⑥ 教育実習全体の振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育実習全体としての振り返り</li> </ul>

平成 29 年度日本語教育総合調査「日本語教員養成における教育実習及び現職者研修についての調査研究」より

### 3.2.2 本学大学院の教育実習の流れと主な活動内容

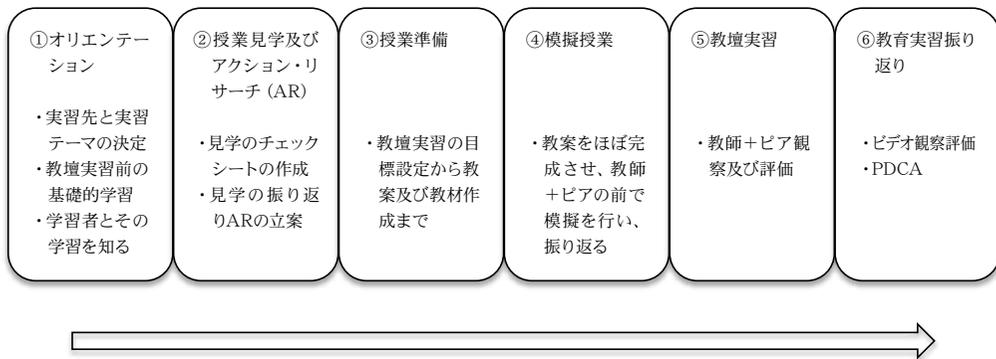


図 2：本学大学院の教育実習の流れと主な活動

- ①学部での「教育に関わる領域」の教授法関係科目等の学びを基盤にして、総合的に「教育実習」に繋げていくために、まず、オリエンテーションを行う。実習先と実習テーマを決め、学習者を知る。
- ②実習期間中には、留学生対象の日本語科目群の授業、あるいは、勤務先の日本語学校や公立学校の日本語教室の授業見学（各自課題を設定し授業観察や評価を行う）に通う。それぞれの授業の流れ、担当教員による授業の運び方や学習者との接し方、また、学習の様子から学習者とその学びを知る。アクション・リサーチの立案を行い、教壇実習で各自が目指す教師像や改善点のポイントを設定する。更に、地域の国際交流団体や NPO 主催の日本語教室や多文化共生教室への参加を促し、多様な日本語教育を知る機会としている。
- ③実習生間で情報を共有し、各自の教壇実習のための目標設定を行い、教案（略案から細案まで練る）を作成し、教材研究・教材開発に取り掛かり、精査していく。
- ④実習生間で協働学習を行い教壇実習のための模擬を行う。
- ⑤実際の教壇実習の際には、教師やピアによる観察評価が行われる。
- ⑥教壇実習終了直後に「日本語科目」の担当教員や「言語教育実習 II」の担当教員の双方から、アドバイスや評価指導を個人的に受ける。そして、「言語教育実習 II」の授業に持ち帰り、

振り返りを他の実習生と共有し PDCA サイクルを進める。

実習生は、これらの一連の流れを経験することで、批判的思索スキルを身につけていく。ここでいう批判的思索スキルというのは、いくつもの段階において実践を通して内省や振り返りを繰り返すことで得られるものである。分析に基づいた適切な判断能力でもって選択していく一連のスキルを指している。そのためにも、実習生は、実習期間中チームメートや教師達から評価を得ながら改善を重ね成長していく。計画を立てて実施し、課題発見から改善まで、繋げることができる批判的判断能力を持った教員の養成、つまり自己教育力を持つ専門性に裏打ちされた教員養成を目指していくのである。

### 3.2.3 実習先

日本語教育実習は、図3のように「学内」「学外」「海外」の選択肢がある。教壇実習は、主に学内の「初級・中級・上級の日本語クラス」で行われているが、その他、学外は「市の交流協会の日本語教室（サークル）」、「日本語学校」、「公立小学校」等、各自の職場で実施することもある。また、海外の場合は、協定校である台湾やタイ等へ3週間のプログラムで行き、その日本語学習者を対象に実習を行うという選択肢もある。1997年度にスタートした海外協定校での日本語教員のインターンは、現地で用いられている『みんなの日本語』を事前に勉強する。現地に赴いてからは、主にドリルや会話を1年間担当する。

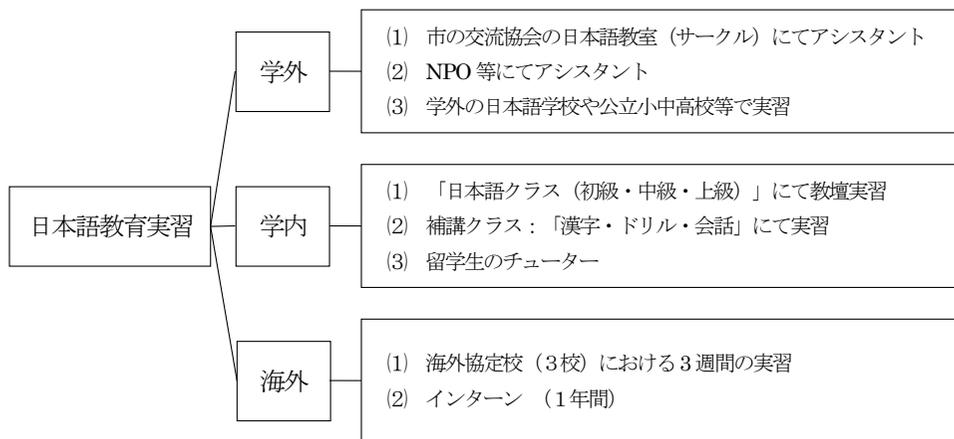


図3: 「言語教育実習」の実習先の広がり

### 3.3 「教育実習」の課題

日本語教員養成のための科目の内容は、今後も時代や社会の変化に伴い吟味されていかなければならない。そして、全体的な統一性や関連性、そして、有機的な繋がりを持たせる努力が不可欠である。

通常、教壇実習を行う際には、使用教科書や教授形態に基づき教案を作成し、その教案に沿って指導できるようにしている。しかし、教授内容や方法を模倣するのも未経験の実習生にとっては挑戦ではあるが、それだけでは実習生にとって考えたり応用・実践したりする総合的教授

能力の養成にはなかなか結びつかない。というのも、教壇実習の「実習」の受け皿が限られ、また、実習時間の確保が難しいという現状があるからである。実習期間中に教壇実習を数回しか経験することができず、連続性に欠けるのである。そのため、「漢字クラス」「初級クラスでのドリル・会話実習」「夏期日本語日本文化研修期間中の『沖縄事情紹介』に関わる実習」「地域の日本語教室への参加」等、可能な限りの現場体験を実習の一貫として捉えているが、それでも、実習生一人ひとりに連続性を経験させることは難しい。

そうであるならば、教壇に立つばかりが「教育実習」ではないという考え方があっていいのかもしれない。実習生自身で立案し実行していくような自律的な活動も日本語教育実習活動としてもいいのではないだろうか。大城の調査（2017）で分かったように、県内のある大学の実習生達は、実習生自身が学習者を集め、コースデザインを行い、そのための教材の選定から、教材研究、補助教材の作成、教具・機器の効果的な使い方等を学び、授業や評価の方法を工夫し実習している。そのような、一連の長いスパンのサイクルを自律的に実践していくことは、専門性が広がり多様な状況の対応への足がかりにもなる。また、本学大学院での教育実習においても応用が可能なのではないだろうか。

また、佐野・杉山・堀内・當眞（2011）が、既に実践しているように、アクション・リサーチを実習実践に基づいた修士論文として検討することも一考だと思われる。つまり、実践と研究を、大学院での研究に直に結びつけるということであるが、そうすることで有職者の再研修や研究に直接応えることにもなりうるのではないだろうか。

次に、過去8年間に及ぶ大学院の日本語教育実習の「実習報告書」と、実習生たちへの「インタビュー調査」をまとめ、状況や課題を把握し今後を考えていく。

## 4. 実習報告書から

以下は、2014年度～2021年度にかけて行った実習の報告内容である。

### 4.1 実習の概要

2014年度～2021年度にかけ、言語教育学領域の選択科目である「言語教育実習Ⅱ」において、15名が教壇実習を行った。

実習対象者のレベルは、初級から中上級の日本語学習者で、時には協定校からの初級レベルの交換留学生もいた。その内訳は、初級レベル7人、中級レベル3人、中上級レベル3人、そして日本語指導を必要とする児童生徒を対象にした実習生は2人であった。実習対象者の出身国は、欧米圏（フランス）、アジア圏（台湾、ネパール、インドネシア、フィリピン、ベトナム、バングラデシュ等）、そして、南米ボリビア等の学習者で様々である。実習場所は、本学で開講されている留学生対象の「中級クラス」、「初級レベルの漢字クラス」、「日本語学習に興味のある者を集めたクラス」、「学外の日本語学校や勤務先の小学校」で行う等、多岐に渡っている。ちなみに、「日本語学習に興味のある者を集めたクラス」は、アニメ・漫画、ニュース等の特別クラスを指している。回数は、実習生が学習者と事前にスケジュール調整を行い決めているため、3回から30回と幅がある。30回の場合は、週2回の漢字補講クラスで2名のチームティーチングで行った結果である。担当した授業の内容は、「漢字」、「読解」、「会話」、「助詞」、「作文」、「沖縄事情」、「語彙」に加え小学校の「国語」等であった。これらの選択は、実

習生の修論のテーマ等で決定しており、一人ひとり異なった。

実習の内容についての詳細は、表3のとおりである。

表3：実習の概要について

人数	入学年～ 修了年	場所 レベル他	授業 回数	授業内容	授業の目標	使用教材・教具	評価の種類
1	2014 ～ 2016	【本学】 初級： フランス 3人	30回 (×60分)	初級漢字	わかる→覚える→ 使う、の流れ	教科書、PC、年賀状、 書道の道具、水筆、 筆ペン、漢字カード、 単語カード	復習テスト ユニットクイズ
2							
3	2015 ～ 2017	【本学】 初級： フランス 3人	16回 (×60分)	読解	初級で新聞を読む： 書き下ろし教材を 用いて、5W1H情報 を読み取る	自主作成（ニュース の日本語）	事前アンケート 確認テスト
4							
5	2016 ～ 2018	【本学】 初級： フランス 3人	12回 (×60分)	文法	格助詞の使い分け	教科書、自主作成 のプリント	レディネス・ニーズ調 査、プレイスメントテ スト、クイズ、確認テ スト、アチーブメント テスト、学習後の意識 調査アンケート、授業 内評価シート、インタ ビュー調査
6							
7	2017 ～ 2019	【K 小学校】	20回 (×45分)	読解及び 作文	図書推薦文を書く	『レベル別日本語多読 ライブラリー』レベル 3、自作教材、ワーク シート、文型シート	確認テスト 自己評価シート
8							
9	2018 ～ 2020	【本学】 初級： フランス 3人	4回 (×60分)	初級漢字	効果的な漢字学習 法への試み	教科書、筆ペン、写 経、IT機器、フラッ シュカード	確認テスト アンケート調査
10	2019 ～ 2021	【日本語学校】 初級 15人	4回 (×45分)	沖縄事情	沖縄の地理、動物、 食文化、芸能・こ とばを知る。	『沖縄事情-Doorways to Okinawa』 PC、CDプレーヤー、 ワークシート、タイ マー、振り返りシート	確認テスト
11	2019 ～ 2021	【本学】 中級	3回 (×60分)	作文	ジェンダーをテー マにした意見文を 書く・日本におけ るジェンダー観を 知る	自主作成	事前アンケート、事後 アンケート、意見文の 仕上げ（清書）
12	2019 ～ 2021	【本学】 中級	5回 (×60分)	作文	多読授業の試み： 選書→読書→多読 記録ノート記入→ 内容要約・感想	多読教材	事前アンケート、読書 感想文、発表、読書記 録ノート
13	2020 ～ 2022	【日本語学校】 中級・中上級	5回 (×15～30分)	オノマトペ	オノマトペを楽し む：面白さを知り、 表現力・語彙力向 上	自主作成、プリント、 ワークシート	自己評価
14	2020 ～ 2023	【本学】 中級 10人	3回 (×60分)	作文	意見文を書く：テー マ：結婚について	自主作成、学習者の 作品を冊子にする	授業後アンケート 意見文の発表

15	2021 ～ 2023	【本学】 中上級 2人	6回 (×60分)	読解	漫画「鬼滅の刃」 を通して語彙、あ らすじ、吹き出し、 役割語、オノマト ベ等の学習	自主作成、ワーク シート	発表 自己評価
----	-------------------	-------------------	--------------	----	--	-----------------	------------

#### 4.2 報告書に見る実習の流れと気づき

実際の実習の流れを実習報告書を見ると、図4のようにPDCAの流れになっている。また、実習に関する全体的な感想から、以下の5つの点が浮かんでくる。

- ・アクション・リサーチから学んでいる。
- ・準備が基本であることを学んでいる。
- ・学習意欲を喚起させるファシリテーターとしての役割等を意識している。
- ・実習生が協働活動を行っている。
- ・実習と勤務先の現場での教授内容の改善とを結びつけている。

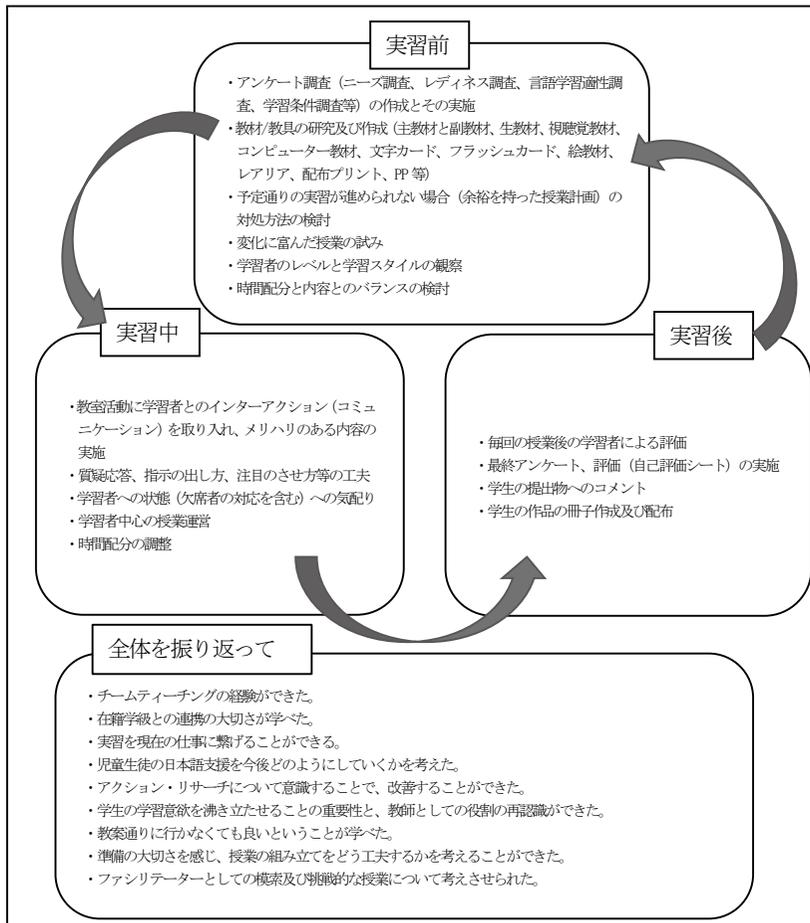


図4：報告書に見る「教育実習」の流れと気づき

## 5. インタビュー調査から

### 5.1 インタビュー調査の内容と対象者

日本語教育学系列の修了生達にインタビュー調査を行った。その主な目的は、実習から時間が経過した2022年において、彼らがどのように考えているのかを改めて振り返ってもらい、実習が現在どのように活かされているかを見極め、更に大学院の日本語教育に資したいということからであった。

インタビュー調査は、2021年11月～2022年5月に、対面式かZOOM媒体で行われた。一人当たりの所用時間は30分～40分程度を要し、インタビューの内容は以下の(1)～(11)の観点からであった。

- (1) 実習計画の作成
- (2) 授業観察
- (3) アクション・リサーチ
- (4) 教案作成
- (5) 実際の授業
- (6) 実習後の話し合い
- (7) 報告書作成
- (8) 実習全体
- (9) 学部と大学院での実習の比較
- (10) 実習の成果
- (11) 大学院教育の全体

インタビューに応じた実習生（修了生・現役生の双方）は、12人で、そのほとんどが、大学・日本語学校・小学校・教育委員会・海外等で日本語教育関連の仕事に従事している者である。インタビューに応じた実習生の詳細な背景は表4の通りである。

表4：インタビューに応じた実習生の背景（2022年時点）

人数	実習生	性別	現在（2022年度）の年齢	現在（2022年度）の職種	教授歴・主な経験
1	A	女性	60代	大学非常勤講師	大学非常勤講師
2	B	男性	30代	日本語学校講師 大学非常勤講師	米国の大学にて日本語の授業のアシスタント
3	C	女性	40代	市の教育委員会： 日本語指導員（5年目）	日本語学校
4	D	女性	30代	住んでいるマンションの外国人 児童生徒の日本語の支援の予定	大学卒業後→民間の日本語学校2年→インドネシア市立大学で10ヶ月（国際交流基金のプログラム）→浦添市の小中学校の日本語支援→ポーランド2年（国際交流基金のプログラム）→沖国の語学コーディネーター
5	E	女性	30代	マレーシア、クアラルンプール： 教師研修担当（中高校生の担当者）国際交流基金のプログラム	大学（卒業後→民間の日本語学校2年→フィリピン7ヶ月（EPA）→北谷の小中学校で外国人児童生徒の日本語支援
6	F	女性	40代	基地内従業員（事務職）	ボランティア教師
7	G	女性	40代	臨時教員日本語加配（K小学校）	日本語学校

8	H	女性	20代	M 小学校で図書館司書	那覇市で日本語指導員（約3ヶ月）→中学校で図書館司書（1年半）
9	I	女性	40代	臨時教員日本語加配（A 小学校）	日本語学校
10	J	女性	20代	日本語学校講師	日本語学校
11	K	男性	20代	日本語学校非常勤講師	海外協定校での日本語教師インターン、TA
12	L	女性	20代	日本語学校非常勤講師	日本語学校

## 5.2 インタビュー調査の結果

インタビュー調査の主な結果をまとめると、以下のような言及があった（実習生達のコメントは、発言通りの記述である）。

### (1) 実習計画

実習生が複数の場合には、話し合いを重ねることができたため、お互いから多くを学んでいる。また、仕事上での悩みがあった者は、糸口を見つけ仕事に活かせるような実習計画を立てている。特徴的だと言えることは、12人中10人が、実習と修論が連動するよう意識し計画を立てたということであった。

コメントの詳細は、以下の通りであった。

表5：実習計画の作成に関して

特に問題はなかった。院生が二人いたので、共同で漢字クラスを担当し作業も協力してできた。全てが学びだった。
NEの授業を小学校でも見ていたので、成人の初級の日本語学習者にも教えたいと考えた。入学した時から、ニュースの日本語をやっていたので、ぶれはなかった。教材開発を行い授業実践で使い、フィードバック→修正のプロセスが非常に良かった。
文字学習の実習だったので論文と直結していた。アンケートも論文の項目と一致させ、文字の学習法についてのアンケートを行った。
二人とも仕事をしていたので、共通項が多かったこともあり、一緒にすることにした。EPA経験後、院に入ったけれど、同時に小学校で仕事をしていた。修論とは、直結していなかったけれど、仕事での悩みが大きかったので、仕事に活かせるように考えた。
実習のテーマは修論に関わるジェンダーを取り上げた。国別で異なるのかどうかとか、見てみたかった。
多読授業を集団で試すことができたのは大きかった。そのテーマを選んだのは、修論と関わっているし、小中学校で多読授業を担当することが決まっていたこともあった。論文は大学関係の資料が主だったので、大学での多読授業をやってみたいと思っていた。
論文は「空手」をやっていたので、実習は論文と直結ではなかった。影響があったことは、間違いない。テーマはとっても良かった（沖縄事情）。沖縄事情をそこまで知らなかったこともあり、また、学習者の反応も高く良かった。
オノマトベを選んだ。日本語学校での実習だったので、普段のテキストの授業からの切り替えが難しかった。オノマトベで盛り上がり、学習者の興味・関心を引き出した。
研究を意識していた。直結はしていなかったが、「作文」の授業は研究に活かせると考えた。ネパール人に絞っていたので、実習の時にネパール人が一名いたので、論文に活かせる可能性があり、その意味では修論に結びついていた。
実習のテーマをアニメ漫画にしたのは、修論のテーマであったから。なぜ修論のテーマにそれを選んだかと言うと、世界的に日本の文化としてのアニメ漫画の存在と日本語学習者の大きな動機の一つになっているからであった。

### (2) 授業観察

2022年現在、12人中9人が日本語教育の現場で仕事をしているため、職場で他の教員が担当する授業を観察している。残りの3人は、本学で「漢字クラス」「作文のクラス」等の授業を観察している。

授業観察で、クラスでの学習者の発言の様子や使用教材から、学習者のレベルや理解度が把握でき、また、教員と授業運営に関しても多くが学べた、としている。具体的には、教員の授業への入り方や進め方、スピード、考える時間を与え引き出す方法、インターアクションの仕方（学習者をどうやって巻き込んでいるか）、質問の出し方、褒め方、質問への答え方、発音の指導をどのタイミングで行なっているか、提出物への対応の仕方等であった。教授経験がない2人は、授業見学は必須だった、と答えている。

コメントの詳細は、以下の通りである。

表6：授業観察に関して

授業観察をせずに漢字クラスを担当した。毎回、漢字クラスの実践報告をお互いにやっていたので、学生の様子とかを意識することができた。ピアラーニングが多かった。学習者の他の日本語力も見られたら、もっとプラスになることがあったと思うが、できなかった。
学習者が実際に使用している教材をベースに、授業観察も行い、大切であった。
補講の漢字のクラスに参加した。学習者の様子が分かり、実習に繋がった。教え方や教科書教材、漢字の理解度等が分かった。
実際に教えていたので、毎回、フィードバックシートに記入してもらった。日本語指導と教科指導を統合したいと思い、努力していた。注文の多い料理店のそれぞれの内容シートを作り、Can-Do リストを設定した。子供達を書いた内容から意図していたことが達成できたと実感した。教材として共有できるようになれば良いと思った。
見学は一回だけだったが、学習者との接触の方法、授業風景、学習者の巻き込み方を見ることができた。ただ、自分の授業に行かせたかどうかは定かではない。自分は教師としての経験がなかったので、見学は必須。
観察には行っていないが、先生から学習者の様子を聞いてはいた。だが、実際に見た方が良かったと思う。しかし、授業の実施に関しては、教室の確認や本の配置等を事前に確認できたのは良かった。

### (3) アクション・リサーチ

アクション・リサーチを経験しなかった者は、アクション・リサーチに取り組んでいたら、目標やプロセス等の意識がより明確になったと思う、としている。また、経験した者は、アクション・リサーチで掲げた「目指す授業」に関しては、総じて目標が達成できた、あるいは、ほぼ達成できた、としている。そして、目標に向かう途中で、実際に学習者に接しながらの気づきも意識化でき（質問への応え方、苦手意識への対処の方法案の実施）、アクション・リサーチを意識していたことで軌道修正にも繋がったようである。アクション・リサーチは現場の教師にとっても、創意工夫に繋がる有益な手法となっていることが分かる。

その詳細は、以下の通りである（表内では、アクション・リサーチを AR と略す）。

表7：アクション・リサーチに関して

(1)	AR を経験しなかったグループ	毎回記録をとったことで振り返りはあったし、その時点で学習者の自律学習に必要な支援の方法等が確認できたが、目標を確認しあっていたら、もっと構成的に効率よくできたかもしれないという思いは残る。また、教え方とかがもう少し見えてきたかと思う。
		IT の活用（You-tube 等）や新聞記事の書き下ろし等、頑張ったが AR の目標として設定し意識したプロセスを経るともっと良かった。

(2)	ARを経験したグループ	<p>一方的な授業ではなく学習者への問いかけを意識し巻き込むことをARで目標としたが、結果的にはシナリオ通りにはいかないこと、一人ひとり違うことに気づき、回数毎に学習者の目を見て授業が進められるようになった。</p>
		<p>ファシリテーターとしての役割を意識した授業運営ができた。ARは現場の教員にとって非常に役に立つ方法であった。また、修士論文にも活かすことができた。</p>
		<p>質問をまとめて後で答えるようにしたところ、質問そのものを忘れていることが多々あった。それで、ARのテーマを「質問が噴出して止められない場合、コントロールできるようになる」にし、質問に応える適切なタイミングを考えるようにした。結果的には、質問は受け止めるが、他の学生もいるので質問に手短かに答えるように工夫した。ARで意識できたことが授業への創意工夫に繋がった。</p>
		<p>「指示の出し方、注目のさせ方、教師はだまって待つ等、メリハリをつける」等の方法がARを通して学べた。また、録音した授業風景を聴きながらフィードバックをしてもらった時に、自分の話し方について初めて気がつき話し方の改善に繋がった。</p>
		<p>作文を書く時の「学習者の苦手意識の改善」をテーマにした。赤ペンでの修正が苦手意識に繋がっているかと推測し、マインドマップ等を使う等の工夫を行った。苦手意識がなくなったかという分からない。しかし、アンケート結果では、作文が書きやすかったという答えが返ってきた。</p>
		<p>「関西弁を用いない」ことがテーマの一つだったけれど達成できた。「メリハリのある授業」に関してはまだ課題があるが、徐々に良くなってきたと感じられた。「楽しい授業」という目標は、楽しすぎて時間配分に影響が出るほどで十分に達成できた。</p>

#### (4) 教案作成

教案作成に関しては、細案より略案の方が良いと答えた者も1名はいたが、残りの10名は、細案を書くことで、次のことができるようになったと答えている。総じて評価が高い。

- (1)細案を書く際に、学習者の反応や質問をある程度予測して「流れ」を構成していたため、答える準備ができ円滑に進めることができた。
- (2)細案を作ることで、臨機応変な対応ができた。また、自分の発話を意識することができ、学習者の発話を促す工夫ができた。
- (3)ビデオ収録した授業風景と細案とを照らし合わせることができ、明確な振り返り（自分の発言等）ができた。
- (4)発振り返りや反省が十分にでき、次に活かすことができた。

コメントの詳細は、以下の通りであった。

表8：教案作成に関して

<p>学習動機の高い学習者だったので、学習活動を工夫した。</p>
<p>シラバスを作り、活動を中心に書き、反応が見られるように気をつけた。</p>
<p>教案作成は難しかった。教案を作成するにあたり、一番大変だったのは教材づくり（時事読解教材）であった。時間配分と量を考え、バランスに配慮し、教案を作成していった。</p>
<p>教案作成の経験（学部生でタイ実習を経験）があったので、その知識が活かされた。テーマが難しかったのでコンフリクトが起きないように進める方法を模索した。また、答えられない質問に対処する対策も準備した。学習者の反応を予測しながら教案作成をしていったので、それは、現在にも生きている。</p>

<p>略案は仕事でも用いているが、久しぶりに細案を作り非常に勉強になった。細案があることで振り返りや反省が充分にでき、次に生かすことができた。ビデオ撮影もしていたので、細案と照らし合わせることで振り返り（自分の発言等）がより明確にできた。</p>
<p>略案の方が、自分には合っていた。</p>
<p>普段は教案を書く時間がないが、丁寧にできたことが良かった。学習活動を多く取り入れることを目標にやってみた。学習者がのってくるような「流れ」を、学習者の反応を想定して進めていった。細案も必要だと思う。臨機応変な対応ができるようになる。日本語学校で経験している分、イメージしやすく作りやすかった。</p>
<p>大変だった。普通の人は略案から細案にいくと思うけど、配布資料から作り始めたので、教案書きには時間がかかった。逆パターンではあったけれど、その流れの中で組み立てていくことができた。授業中は、その教案を見て進めていたかということでもなかったが、流れに関しては細案を作ったことで、授業を円滑に進めることができた。教案づくりで注意したことは、自分の台詞が長く成り過ぎないように意識したことで、学習者の発言も促すことにも工夫ができたことは良かった。</p>

## (5) 実際の授業

実際の授業に関しては最も語っていた箇所であるため、3つのタイプの実習先(1)「留学生を対象とした実習(本学にて)」、(2)「小学校での実習(勤務先にて)」、(3)「日本語学校での実習(勤務先にて)」に分けて記述する。

### (1) 「留学生を対象とした本学での実習(本学にて)」

「本学の留学生を対象とした本学での実習」からは、勤務先での指導に直接繋がられる以下のような学びや課題が見えてきている。

- 1) 実習生同士から刺激がありマンネリ化が解消された。勤務先の日本語学校でも実習で経験したことを活かしている。
- 2) 目標はほぼ達成できたが、掘り下げが浅く課題が残る。
- 3) ジェンダーについての授業を行ったが、もう少し中立的に組み立てる必要を感じた。
- 4) 小学校だけでなく大学でも多読の授業が成立することが分かった。そして、インプットやアウトプット(多読のルール理解・読書の勧め・読書新聞等)の重要性を認識した。
- 5) 教案に詰め込み過ぎた感があるが、構成は良かった。
- 6) 話し方に関する反省(ため口で話していた、学習者の発言に被せるような話し方をしていた等)があった。

コメントの詳細は、以下の通りであった。

表9：留学生を対象とした実際の授業に関して(本学にて)

<p>二人で教壇実習を行なったために、お互いから刺激を受けマンネリ化を打破することができ達成感があった。勤務先の日本語学校では、できない活動を実習で取り入れることができた(実際にメールを書かせる等)。この実習がきっかけで逆に日本語学校でもやるようになった。</p>
<p>単独で実施した初実習だった。学習者の関心度(沖縄のニュースに関心を示した)を考慮して読解教材作成を行なった。週一回のペースで8回の読解の授業を実施し、総合的に目標が達成できた。</p>
<p>基地内の学習者は文字学習に興味を示さなかったが、漢字クラスで4回の実習を行い「なぞる→手を動かす→手を動かさずに→ITを用いる→筆ペン」の順序で一つ一つ行うことを目標にした。各回、異なることができたが、掘り下げることができなかった。一方的な授業になってしまったことは否めなく、学習者自身の漢字の学習法や学習者同士の教え合いの方法等まで授業を通して知ることができたらもっと良かった。学習者にとって「空書」が新鮮だと分かった。</p>

<p>自分が初心者だったので、学習者が多くの意見を出してくれ（同じアジア圏でも意見が異なった）助けられた。ビデオを活用して分かりやすく伝えることができたのは良かった。気づきがあった。提出してくれた教材・プリントを返却した際に、学習者から「私も出したけど」という発言があり、自分の教務能力を反省した。教壇実習の回数を重ねると更に分らなくなる恐れもあったため、4回でちょうど良かった。最後は作文を書いて発表の形をとった良かった。レベル的にもちょうど良かった。学習者からのコメントで「ジェンダー」に関する授業は、中立的に組み立てる必要があることも分かった。</p>
<p>大学での初めての多読授業だったが、大学でも多読授業が成立することが分かった。論文上だけでしか分らなかったので不安だったが、授業観察ができるのもっと良かった。26人の学習者がちゃんと読んで課題をこなし、多読の授業が成り立った。また、インプットだけではなくアウトプットも大切なことが分かった。また、読書新聞を作成させたことは力になったのではないと思う。恵まれた環境の中だったので予想以上にうまくいったが、小学校での指導とは異なるであろうことも認識できた。実習で試したことで、多読のルール説明とか読書の勧め等を方法論として活かせるのではないかと思った。実際は、子供達は自分が読みたい本を読むという傾向もあろうが、おすすめの本の記事を新聞にすることも実施できた。</p>
<p>大きな流れは特に問題はなかった。想定していなかった発言があったが臨機応変に対応できた。思っていたより学習者からの発言があったので手応えがあった。普段、あまり反応しない学生が反応していたので興味を持っていることが分かった。準備不足で学習者の質問に答えられなかった場面があり課題となった（例えば、結婚の種類に関して、「一妻多夫制度がある国がありますか」「どの国ですか」等の質問に答えられなかった）。教壇に詰め込みすぎた点も否めないが、構成は良く発表まで持っていくことができた（添削、返却、清書、発表まで）。</p>
<p>学習者のレベルが高かったこともあったが、一人は漫画アニメが好きだったということもあって、フィードバックが良かった。PPやゲームを工夫したが、高評価をもらったことが励みになった。しかし、学習者の発話を途中から教師が被せてしまったことが反省点の一つである。できる学習者ばかりではないので、レベルの低い学習者にも対応できるアニメの授業やゲームの実施の方法を考えてみたい。初めての实習だったけれど、先生方は、こんなに時間をかけて準備をしていることが分かった。実際には相手からの反応があったので、楽しかったという印象だった。「新しい語彙」にふりがな、説明等々を書かせたが、「めんどくさい」というコメントが目立っていた。楽しくなればなるほど時間設定がオーバーするデメリットもあった。</p>

(2) 「小学校での実習（勤務先にて）」

「勤務先の小学校での実習」からは、以下のような悩みや工夫、そして、学びが見えてきた。

- 1) 児童の能力差に留意しながら進めていくのに工夫が要った。
- 2) 児童の日本語レベルに差があったにも関わらず、図書に出てくる文型を全て網羅したため、負担を強いてしまった。
- 3) 日本語を分かりやすく説明することに加えて、教科と結びつけていくことの重要性を認識した。
- 4) 小中高における日本語教室では、国語の知識を日本語指導に取り入れていくことも重要だと感じた。

コメントの詳細は、以下の通りであった。

表 10：小学校での実習に関して（勤務先にて）

<p>二人で実習を行なった。実習は日本語と教科の統合クラスで、児童が二人だけだったため集中できたものになった。発表まで持っていくために、逆算的に計画して授業や課題の工夫を行った。能力に差があったので、一緒に発表をというのに工夫がいった。絵入りの単語帳を作成し、ことばメモや感想等を書かせた。良かったのは、絵をみせてストーリー展開を想像させ話させたことであった。実際のストーリーの方向と異なるものになることもあり盛り上がった。課題は、初出（未知）の文型であっても、図書に出てくる文型を全て教えたので盛りだくさんになった。高度な文型もあったので、0レベルの児童には負担が大きく、噛み砕いて具体的に説明しなければ伝わらなかった。知識以外のところで（教育に関わる面）も伸びていかなければ、伸びていかないこともわかり、教科と結びつけていく必要性を認識した。その際にも、言葉を分かりやすく説明するだけでもダメで、国語の知識も必要なのがだんだんと分かってきた。（例）この作品の一番伝えたいところはどこかを意識した。この点が留学生を教えることと異なっていた。特に出だしの部分に気をつけて、どう引き出そうかと注意した。</p>
--

(3) 「日本語学校での実習（勤務先にて）」

「勤務先の日本語学校での実習」からは、以下のような言及があった。

- 1) 通常の授業ではできない「沖縄事情」「オノマトペ」等の授業ができた。
- 2) 「沖縄事情」では、学習者の文化と比較しながら行ったので授業が活性化された。
- 3) 発表まで行ったので、学習者間のコミュニケーションが良好になったと感じられた。
- 4) 「オノマトペ」の授業では、学習者の発言が増えるという現象が見られた。

表 11：日本語学校での実習に関して（勤務先にて）

<p>一つのクラスで、45分の4回実施した。普段、できないことが実習できた。普段は、基本的にはカリキュラムに沿ってやり、引き継ぎをしなければならないので、なかなか特別なことができないが、今回の実習で沖縄事情に触れることができた。教えている側としても、断然、楽しかった。授業のあと、「教科書」を購入した学習者もいた。印象が深かったという学習者もいた。短い時間で、内容が盛りだくさんだったので大変だったが、興味を持ってもらえたと思う。グループワークは積極的にやっていた。最後のアンケートをテストだと勘違いしていた子もいた。パイロット中心の子には、興味のない、難しい授業だったかもしれない。興味のある子からは、「4回しかないの」という反応もあった。学習者を良く知っていたので、非常にやりやすかった。ネパール文化との比較も取り混ぜながら行い、興味を引く形ができた。グループワークを行い、インタビュー活動から発表までできたことが良かった（普段の授業ではできないので）。学習者も良好な人間関係ができて喜んでた。</p>
<p>時間設定に問題があった（25分の授業：職場なのでこれ以上は取れない）。授業後の習得度の測定はこれからの課題。興味を持ってやっていた。楽しそうだった。普段は発言しない学生も雰囲気発言していた。普段より丁寧にひろってあげた。授業評価してくれる人がいなかったのが、残念であった。録画の許可が下りなかった。最近、オノマトペは JLPT でも出てくるので、普段の授業でも取り扱った方がよいのかもと思った。</p>

(6) 実習後の話し合い

成果や課題に関するフィードバックは、次への改善に繋がる必要不可欠なことだったとしている（教員や他の実習生からのフィードバック、及び、学習者からのフィードバックの双方を含む）。口を揃えてコメントがあったのは、院生は仕事をしながら学んでいる者がほとんどで、時間的に厳しい側面があるが、他の院生の実習を見学に行き学べたら更に良かったということである。

フィードバックから気づいた事柄を大きく分けると、(1)成果としての気づき、と、(2)課題としての気づき、があり、以下にそれぞれを見ていく。

表 12：実習後の話し合いに関して

(1)	成果としての気づき	受講生から「様々な方法で試したことが良かった」とのコメントがあった。
		一緒に実習を行なった二人が経験者だったので、予想以上のアドバイスがあり発見があった。動画をとってお互いにアドバイスをを行なった。実習生3人がそれぞれ違う内容をテーマにしていたので、刺激になった。
(2)	課題としての気づき	ニーズ調査を実施して授業に活かしたら良かった。
		児童の実態に合わせるためにも積み重ねや修正は必要であり、そのためのフィードバックの時間は必要だった。
		「縦書き」や「横書き」についてもアドバイスがあり（自分では思いつかなかったが）、更に調べて自分の知識を増やすことができた。
		実際に授業に行ってお互いの観察ができるともっと良かった。
		自分のことは遣いに気づいた。同時に実習したAさんの実習対象者が大学の留学生だったので、異なるレベルの異なる学習環境が垣間みられ、日本語学校の不十分さにも気づいた。Aさんは作文担当だったので、添削の仕方や構成等も参考になった。自分の授業でもやってみたく思った。
		時間配分ができるようになったし、机間指導が必要な箇所が分かった。また、早口だということ等、指摘があったことで多くの気づきがあった。

## (7) 報告書作成

仕事をし、そして授業を受けながら、略案及び細案、教材等を報告書にまとめ、そして印刷に至るまで、時間がかかり大変だったという意見が多かった。しかし、やはり手に取っていつでも記録が見られる点においては、全員が報告書作成の必要性を感じていることが分かる。特に、自身の中での整理がつき振り返りができること、他の実習生の報告書が参考になること、先輩たちの実習が後輩の実習計画に参考になること等、報告書作成のメリットは大きいということである。

コメントの詳細は、以下の通りであった。

表 13：報告書作成に関して

仕事をしながらだったので、大変だった。振り返りが必要だった。気配り、気遣い等が振り返れた。多方面の知識が必要だと思った。最終的な評価をもっと客観的にできなかったかと思った。ひっくるめて報告書を作成したことは良かった。
報告書がないと忘れていくし、自分の中で反省もできるし次につながるので、残っていて良かった。振り返りもできるし、後輩の参考になっている。
必要だった。他の実習生のやり方が明確にわかり、振り返りもでき、次回の改善に繋げていくこともできるので、必要だった。
報告書を作る段階で後回しにしていたことで忘れていた部分もあり載せられない箇所もあったが、一連の流れを振り返るのは報告書でできたと思う。実習中は、課題をこなすのに一生懸命で、その前後しか見えていなかったため、報告書があることで次に活かせると思う。反省もあるが。
作ることで残るので、作文指導など自分が悩んだ時に見返すことができ参考になっている。教材とかも参考になる。先輩たちのものも見ることができるので参考になるものが増える。
まとめたことで自分の中で整理がついた。これからの課題や反省点があり今後に活かせる。

## (8) 実習全体に関して

実習の一連の流れをゼロから構築していくため、実習の目的や内容が決まるまでに時間がかかった実習生はいたが、充足感を得ている者がほとんどであった。普段の授業ではできない新しいことへの挑戦や、やってみたくと思っていたことへの実行ができたことで充実感を味わっている様子が窺える。

コメントの詳細は、以下の通りであった。

表 14：実習全体に関して

知識の一方的な教授ではなくて、何をどう教えるかだけでなく、ファシリテーターとして、学生の置かれている立場への認識の変化や芽生えは、実習を通してあった。
チームティーチングとして二人で経験できたことは、普段の日本語学校ではできないことなので、良かった。新しいことにもチャレンジできた。お互いの授業を見合い、意見の交換ができたことは良かった。
全部が大変だった。焦点を絞るまで時間がかかった。後輩には、「もっと目標を絞ってやってください」と伝えたい。実習のおかげで、人前に出ることが苦手ではなくなった。
満足している。時間が許せば、仲間の実習を生で見たかった。アドバイスができ、また、自分の参考にもなったと思う。

<p>指導法を例として学べたらもっと良かったと思った。教授法の動画等もう一度やってほしかった。学習活動の例とか、もっと内容について指導してほしい。今後に活かすのだったら、実習を行う日本語クラスが、作文とか会話だったら職場での毎日の授業で活かすことができたかもしれない。自分の授業をそのまま実習としてやってみる試みも良かったのかもしれない。設備が整っていない状況の中でできることを実施した。</p>
<p>ゼロから作っていったが、まず何をしようかというところで躓いていた。内容が決まるまでに時間がかかった。過去の実習生の報告内容が参考になった。授業のテーマはイメージで選んだところがあったが、日本語の授業の内容が事前にもっと詳しく分かると良かった。見学に行ってから内容が分かった。</p>

### (9) 学部と大学院での実習の比較

学部の実習では、実習の回数は少なく既に決まった内容だったり、一連の流れを経験するものではなかったため、大学院での実習とは、全く違うものであったと回答している。また、学部の実習では、初めてのこともあり学習者の反応に対応する余裕や実習全体に目を向けることもできなかったとのコメントがあった。大学院では、十分な回数を行えたこと、ゼロからスタートし、最後まで自分で考えて進められたこと、データを取ることができたこと等は、日本語教師としての仕事に活かせる貴重な経験だったと答えている。

コメントの詳細は、以下の通りであった。

表 15：学部と大学院での比較に関して

<p>全然違うと思う。学部の時には授業することに必至で、学習者の反応を見ながら、反応を取り上げること等、とてもできなかった。</p>
<p>学部の時は、作文の授業で、起承転結を教えて書かせるということをやった。単発でやったので、その授業だけだった。その前後に繋がりには意識が及ばなかった。でも、院になったら、これをやったらどうなるかという繋がりもできたし、データも取れたので、価値としては学部と違う。海外実習（院で）も行った。現地の日本語教育は、沖縄での日教とは全く違った。学生も先生も考え方もニーズも違うし、貴重な経験だった。両方経験できるとより良い。</p>
<p>学部の実習では、どっちかという、一週間その場に入らせてもらいターゲット児童を観察するのがメインだった。そして、前の実習生から引き継ぎをもらい、取り出し指導を行なった。学部では見るだけで精一杯だったが、院になると、主体的にできた。</p>
<p>日本語学校で一日だけ、グループで担当した。教え方の流れに沿うということでは、目的だとかなんとかは二の次であった。院では俯瞰的に見ることができ、見方が変わった。</p>
<p>学部の時、留学生センターで、4、5名を対象に実施した。『みん日』を用いた。テーマを自分で探すことはなかった。卒論との絡みもなかった。</p>
<p>学部の時には、「オノマトベと俳句」の実習を二人一組で実施した（作文）。院では一人だったので、自分との闘いで、学部とは違ったインターン生として、海外日本語教育経験も積んだが、初めての海外での経験で成長できた。日本語教師ということだけではなく、日本語教師としての業務、Power P.の資料作り等は、今も活かされている。会話の担当だったので、常勤の先生とアクティビティ中心にペアで行えた。ゲーム形式（カルタ等）が主だった。ワークシートを作ったりしたが、文法の教え方は分からなかった。院では、「インターンをやったから分かるでしょう」と言われても戸惑った。インターン生は院の実習より少し楽だった。</p>

### (10) 実習の成果

実習を通して、自身の授業を分析することができ、終了後には教師としての意識の変化を大きく感じている。学習者へ知識を与えることが大切だと思っていたが、学習者の利益になり、主体性を持たせるための授業作りを考えるようになったことが大きな収穫だったようである。必ずしも日本語教員という職種でない場合でも、実習での経験を活かし、多様な学習者に結び

つけられるように工夫している者もいる。アクションリサーチで取り上げた「指示の出し方、注目のさせ方」等が特に活かされ、意識して実際の授業にも役立てているとコメントした者もいた。

コメントの詳細は、以下の通りであった。

表 16：実習の成果に関して

教師としての意識の変化は大きい。例：それまで知識を植え付けようという方向だったけれど、質問の仕方や主体性を引き出すという意識の変化は大きい。
相手の利益になるよう、主体性を持たせることをもっと考えるようになった。自分の授業を分析していったことは貴重な経験であった。
問題を作り授業を進めたのは大きかった。院での実習経験がその後に非常に役に立っている。
現在は図書館司書で、図書の選定や情報の発信等に活かされている。日本語学習者と図書館を結び、支援していきたい。
対象者が違うので一概に言えないが、本を勧めたり選書の課題したりする時に、経験が生きている。
活かされた点もある。もともと沖縄の話は授業に入れていたけれど、興味があることが確認できたため、文化面も授業に取り入れるようになった。県外に出る学生もいるので、意識するようになった。グループワークはできていないかも。
今現在、コロナ禍なので、直接的には作文を担当していないが、苦手意識を与えない授業の展開はできている。ARと実習が役に立っている。

### (11) 大学院教育の全体

本学の大学院は少人数ということもあり、教員と院生との距離が近く話し合いも十分できたという回答が見られた。コロナ禍の前までは、設備に関しては図書館の利用も十分できていたと思われるが、コロナ禍では、図書館が閉館となる期間があったり、人数や入室時間の制限が設けられたり、論文や書籍の入手に困難を来したようである。また、日本語教育学系列の院生が少ないため、もう少し学部への周知や他領域の院生との交流を持つことにより、さらに幅広い観点から研究が進められたのではないかと述べている者もいた。時代に即した IT 関係や日本語教育に関する実践的な授業を望む院生もいた。

コメントの詳細は、以下の通りである。

表 17：大学院教育の全体に関して

(1) 全体を通して	語学教育の基本、普遍文法、中間言語等、基本的で根本的なところから、実践的なものまで講義自体はとても充実していた。
	学部で学んだはずのことをもう一度、詳しく見ていけてよかった。言語教育に直接関わらない内容の授業でも勉強になった。
	のびのびとできた。
	講義には満足している。
	修論に必要な児童心理が学べる人間福祉の講義を履修したかったが、取らせてもらえなかった。心理学の授業があるといいと思う。
	集中講義に日本語科目がなかったのが残念であった。
	日本語教育関係における知識は十分学べている。
	日本語学習のレベル別の実践が学べたらよかった。
	現場で知識が活かされている。
	特に問題はない。
	ITと教育の授業や、機器関係・教材教具の授業がもっとあったら、よかった。
	学部で日本語教育をやっていない院生にとっては、実践に繋がられるような科目があると助かる。
	多文化共生、外国人の暮らしに関する知識が学べたら、もっと広く考えられたと思う。
行政・地域・市町村に関わる知識、法律に関わる知識の講義が欲しかった。	

(2)	教員や院生との関わり (人的交流)	教員との距離が近く、良い関係を築くことができた。
		大変だったけど、沖国の大学院は二人だけだったので、手厚くやってもらったという印象だった。でも、もっと人数がいて討論が必要だったとも思うが、二人とも仕事をしていたので、これで良かったと思う。
		院生がもう少しいたら、お互いに討論ができてよかったのではないかと思った。他の院生が何を研究しているか等、情報発信や情報交換の場が少なかった。様々な領域の院生と繋がる機会になるような情報交換会のような場が欲しかった。
		学部学生にも大学院の情報を周知することが大切である。
(3)	設備等	設備は充実していた。
		本や論文は、先生からの紹介があったため充実していた。
		図書館・教室・印刷関係、全てにおいて満足している。
		(コロナ禍において) 図書館の活用ができなかった。
		論文購入の費用を大学側で負担してほしい。
		13号館の資料室に日本語教育関係の図書を置いてほしい。
パソコン教室の文具の設置を充実させてほしい。		

## 6. 実習報告書及びインタビュー調査結果のまとめ

「4. 日本語教育実習報告書から」と「5. インタビュー調査の結果から」を、「成果」と「課題」に分けてまとめてみると以下ようになった。「課題」に関しては、より明確にするため箇条書きで述べる。

### 6.1 成果

- (1) 修士論文の内容と実習が連動するように意識し実習を行い、論文執筆に活かしている。
- (2) 職場での問題や課題等への糸口を見つけ、仕事に活かせるような実習計画を立てている。
- (3) 授業見学で、日本語教育の現場に関して以下のことを学んでいる。
  - ・ クラスの様子や学習者の発言から学習者のレベルや理解度の把握
  - ・ 教材の使用方法
  - ・ 経験を積んだ現職教員の授業運営
- (4) 学習者の意欲を湧き立たせるためにも、学習者をよく知ることが前提であるということ意識している。
- (5) アクション・リサーチを行うことにより、目的やプロセス等に意識がより明確になり、実際の授業を行っている際に気づきが生まれている。また、軌道修正にも繋がり、「目指す授業」を達成している。アクション・リサーチが現場の教員にとって役に立つ方法となり、修士論文にも活かすことができている。
- (6) 授業の目標、展開、時間配分、学習者と実習生との発話の量、教材の提示の仕方、事後の評価方法等を「細案」で整理し授業を組み立てている。そうすることによって、学習者の反応や質問をある程度予測し応える準備を整えている。そして、実習後の振り返りや反省が十分にできている。一方、教案に縛られることなく柔軟な授業運営も学んでいる。
- (7) 職場では一人で教えるが、本学の実習でチームティーチングを行ったことでお互いに刺激し合い、マンネリ化を打破することができ達成感が得られている。
- (8) 職場の小学校で行っていた多読授業の方法が、本学内の留学生にも応用可能だと発見している。
- (9) 学外での実習（勤務先の小学校）では、ファシリテーターとしての新たな授業方法や在籍

学級との連携の大切さを学んでいる。

- (10)学外（日本語学校）での実習においては、通常の授業（基本的にはカリキュラムに沿ってやり、引き継ぎをしていく方法）ではできないことが実施でき、学習者も実習生も楽しめている。
- (11)教員だけでなく、他の実習生からのフィードバックは、（言葉遣い、話すスピード等に関する）も貴重で、次への改善に繋げることができている。
- (12)報告書作成には時間がかかったが、手に取っていつでも記録が見られ、整理や振り返りが可能となっている。また、他の実習生の報告書も参考になり、後輩たちへの実習計画への手助けにもなっているという意識を持っている。
- (13)学部の1クラス（90分）1回だけの実習とは違い、大学院での実習は、一連の流れをゼロから構築していくため時間がかかったが、充実感を味わっている。

## 6.2 課題

- (1)修士論文と教育実習の更なる連動
- (2)「アクション・リサーチ」「略案」「細案」の継続的な取り組み
- (3)多様な授業見学（実習予定の科目・それ以外の科目群・他の実習生の授業等）の実施
- (4)学習者中心の授業の実施（学習者への多様性への配慮を含む）及びインターアクションを取り入れた教室活動とメリハリのある授業の実施
- (5)授業運営（質疑応答・指示の出し方・注目のさせ方の工夫・時間配分の調整・教材作成の工夫・学生の作品や提出物へのコメント・学習者の状態への配慮・効果的なチームティーチングの方法等）の円滑化
- (6)日本語学校での実習の可否及び可能な場合の実習回数の確認。そこで用いられているテキストから離れた創造的な実習のあり方の検討
- (7)小中校での実習の可否及び可能な場合の実習回数の確認。学校内の日本語支援と統合学習の実情の理解。担任との連携の緊密化。生徒のレベル差への対応及び分かりやすい日本語の使い方
- (8)報告書作成の更なる継続（媒体の形式は要検討）
- (9)大学院への入学者数の確保

## 7. 全体のまとめ

1980年代以降の外国語教育の視点に関して、近年の日本語教育の流れから見ると、縫部（1991：12）は「教師中心から学習者中心への比重の転換」「教えることから学ぶことへの比重の転換」「新しいシラバス観の開発」「コミュニケーションの重視」「質より量の重視」「個性化と人間関係の重視」「特定の単一教授法からの脱皮」「外国語教育の科学化」「認知領域偏重への反省」「折衷主義」の10点を新しい傾向として挙げている。また、岡崎・西口・山田他（2003）は『人間主義の日本語教育』の序章で、「教育と名のつくものはすべて、知識や能力の獲得に劣らず、人格形成・自己変容・人間性の発達というものが大切なのであり、また、教育の世界の中でも特に外国語教育というものが手段や道具的なものになりやすい性質を持っているがゆえに、外国語教育や学習そのものを人間くさいもの、生き生きした知的営みにしたい」と述べ

ている。

それらの言及は、一つの方向に傾いていたものが修正され、バランスをとる方向にあることを示している。つまり、今日は折衷主義の時代であり、外国語教育の人間化（personalization）というところに視点が移ってきたということである。このような折衷主義・外国語教育の流れの中で、本学大学院の日本語教員養成のより望ましいあり方の模索として、日本語教育実習報告書を精査しインタビュー調査を実施した。その結果、更に以下のような事柄に発展的に取り組んでいくことが求められていることが見えてきた。

- (1)主体的に学習者を知る具体的なアプローチの継続的構築
- (2)学習者の利益を第一に考え、主体性を引き出せるような授業の継続的組み立て
- (3)教壇実習を行う授業と関連する授業の全体像の把握
- (4)修論と結びつけたい実習生は、データの十分な収集が可能となる準備と実施
- (5)日本語教育関連以外のキャリアにも活かせるような柔軟な考え方の育成
- (6)アクション・リサーチとPDCAサイクルの継続的实施
- (7)大学院全体に関しては、「児童心理学等」「ITと教育、情報関係科目」「多文化共生や外国人の暮らし」等の科目設置の検討。そして、院生の人数の確保の更なる努力
- (8)他領域の院生達との交流や情報交換等が可能となるような支援体制の構築

これらの課題の中でも、(7)の「科目の設置」や「院生の人数の確保」に関しては時間を要するであろうが、その他の課題は、これまでの経験を活かし更に継続発展させていくことが十分可能な状況にある。そして、大学院生一人ひとりの研究動機や目的に沿って深めて行くことが可能だと考える。本大学院においては「学習者の人間的成長を支援できる教師」「専門性に裏打ちされ、社会や学習者に向き合う成長する教師」を、日本語教員養成の指針としているからである。

また、俯瞰的・長期的な観点から言及すると、これらの課題や示唆が、文科省グランドデザイン答申で2040年ごろの社会変化の中で求められる「先端の知にアクセスする能力」「自ら課題を発見し設定する力」「自ら仮説を構築し、検証する力」「社会的価値を判断・創出する能力」「グローバル化に対応するコミュニケーション能力」「倫理観の構築とマネジメント能力」へと、自ずと繋がっていくことになる。

以上に加えて、実習生たちの報告書やインタビュー調査においては直接的な言及はなかったが、大学院「実習担当」者側から見た課題として以下を加えておきたい。

- (1)知識と実践力のバランスのとれた教育内容を更に意識し具現化していく。
- (2)学部と大学院の日本語教員養成を整理し連続性と差別化を明確にしていく。そして、実践力の評価基準を段階的に示していく。「自主性の高い実習かどうか」「有用性の高い実践的な内容になっているかどうか」「教材開発技術が習得されているかどうか」等を意識するためにも「評価」システムを構築していきたい。
- (3)リカレント教育としての専門的日本語教員養成のプログラムや評価方法を構築していく。
- (4)実習生自身が学習者を集め、コースデザインを行い、そのための教材の選定から、教材研究、補助教材の作成、教具・機器の効果的な使い方等を学び、授業や評価の方法を工夫し

- 実習するような、一連の長いスパンのサイクルを自律的に実践していく可能性を探る。
- (5)アクション・リサーチを実践と研究を直に結びつける「修士論文」とすることも検討する。
  - (6)実習生をチューター・TAとして有効活用していくための体制を築く。
  - (7)今後の修了生の進路の後押しをするという意味で、また、日本語教員としての水準を計るためにも、選択的に日本語教育能力検定試験等、一部の活用を検討していく。
  - (8)150以上もの島々からなる沖繩の各地で生活する日本語習得を必要とする「生活者」の具体的な支援を模索していく。
  - (9)外国人住民と地域住民が繋がり、多文化共生社会となる地域を創出していくためにも、自治体と大学を結ぶ日本語教員養成と同時に地域日本語教育コーディネーターの養成も視野に入れる。
  - (10)社会情勢の変化に対応でき、国際感覚（多様性に対する寛容さやマイノリティに対する感覚等）を持つ人材育成を更に意識していく。

## 8. 最後に

大学院における日本語教員養成では、言語体系や運用を指導に適切に結びつけられるような専門的知識や技能を磨くことが基盤である。その土台となるのは、日本語教育や日本語教員養成の現場が「多文化共生・協働社会において、良識ある隣人や市民を育成する人作りを担い、ひいては、平和の構築のための人作りを担う最前線である」という認識である。日本語教育を含めた外国語教育は、多様な価値観を受容する強さを育て、社会の安定や平和を構築していく力を持つための人間教育だと考えるからである。そのような認識を基盤にし、自分達の社会や世界をどう創っていくかを考え実践できる大学院日本語教員養成の在り方を、今後も積み上げていくことが望まれている。専門知識や技術だけではなく、学習者を同じ時間軸を生きる人間同士としての思いやりを持って「人間性」、「自己教育力」を磨くこと、そして、その文化・価値観・行動様式への理解を深めていく柔軟な「心」を鍛えることが重要であると考えられる。

日本語教育の現場は、異なる背景を持った個性豊かな人としての日本語学習者の成長を、その人らしいコミュニケーションができるようになることを、教育者として支援していくことだと考える。多様な文化を持つ人間同士が豊かに生きられるような社会を実現するためにも、専門的日本語教員を目指すものは、日本語学習者一人ひとりを受けとめ共感し、ゆさぶられる経験を積んでいくことが基盤となる。それは大学院生のコメントにも多く見られた点である。そして、学習者が「自分らしく」学び、周囲や社会と相互作用を行うことができるよう、支援していけるような日本語教員養成を、本学の日本語教育学系列で継続し深めていきたい。加えて、社会構造の変化に対応し新分野や新領域を切り拓いていけるよう、長期的展望を備えた高度専門職業人養成にふさわしい大学院全体の課程の在り方についても、引き続き改善を重ねていく必要がある。国際感覚を持ち社会の変化に対応できる柔軟な形で、日本語教員養成の理念、目標、ポリシーを明確にし、充実した日本語教員養成の体制を大学院全体で構築していくことが求められている。

## 参考文献

伊東祐郎（2019）「専門職大学院における日本語教師の資質と自己成長」『国際教養大学専門

- 職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集 10(0)』1-8
- 石田敏子・堀口純子・砂川有里子・西村よしみ (1993) 「日本語教育実習に関する実証的研究」『日本語教育』79号、日本語教育学会:160-165
- 大城朋子 (2017) 「現場と繋がる「日本語教育実習」の課題と提言—沖繩国際大学日本文学化学科の場合—」『沖繩国際大学日本語日本文学研究』第22巻第1号:1-41
- (2016) 「沖繩県の大学機関における日本語教員養成と今後の課題—社会との繋がりの中で—」『大学日語教員養成課程研究協議会論集』13号:1-10
- 沖繩県地域在住外国人等の日本語教育を考える会 (2003) 『沖繩県在住の日本学習者の要望調査報告書』
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 岡崎洋三・西口光一・山田 (2003) 『人間主義の日本語教育』凡人社
- 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
- 佐野ひろみ (2016) 「専門職大学院の8年間を振り返って」『国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集 7(0)』1-6
- 佐野ひろみ・杉山朗子・堀内仁・當眞正裕 (2011) 「日本語教育実践領域実習コースとアクション・リサーチ」『沖繩国際教養大学専門職大学院グローバル・コミュニケーション実践研究科日本語教育実践領域実習報告論文集 2(0)』1-7
- 尚真貴子・松田節子 (2015) 「沖繩国際大学英米言語文化学科の日本語教育—カリキュラム変遷と日本語教育実習を中心に—」『沖繩国際大学外国語研究』第19巻第1号:31-55
- 全国日本語教師養成協議会 (2017) 『全養協公開講座:日本語教師、日本語教育 第15回 ~日本語教師を仕事にする!~—自己実現と社会貢献を目指して!!—』実施報告書(報告集17):22-37
- 名嶋義直 (2015) 『日本語教育学のデザイナー—その地と図を描く—』凡人社
- 広島大学教育学部日本語教育学講座 (2003) 『日本語教育実習生の自己成長の記録—アクション・リサーチを通して』広島大学大学院教育学研究科言語文化教育教育学専攻 2003年度報告書
- 縫部義憲 (1991) 『日本語教育学入門』創拓社
- (1991) 「日本語授業の『人間化』の工夫」『日本語教育』75号、日本語教育学会:51-63
- (1994) 『〔日本語授業学〕入門—組み立て方、進め方、分析と診断』瀝々社
- 三國純子 (2012) 「外国語教授法・コースデザイン」『研究社 日本語教育辞典』近藤安月子・小森和子編

## 参考資料

- 文化庁文化審議会国語分科会 (2017) 『平成28年度(2017年度)の文化庁文化審議会国語分科会「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)の概要』』
- 文部科学省 (2018) 『2018年度の「2040年を見据えた大学院教育の体質改善~社会や学習者の需要に応える大学院教育の実現~」の審議のまとめ』