

現場と繋がる「日本語教育実習」の課題と提言

—沖縄国際大学日本文化学科の場合—

大 城 朋 子

はじめに

沖縄国際大学では、「日本語教育副専攻課程」が、つまり「日本語教師養成」の現場が、「留学生のための日本語教育」の現場と隣接した状況にある。「隣接」というのは、物理的な意味もあるが、前者と後者の間に密接な連携が成り立ち、相乗的な効果を上げることが可能な状況にあることを指している。他大学では、「日本語教師養成」の現場と「留学生のための日本語教育」の現場が、それぞれ独立した体制で実施されている機関も少なくない。二つの現場が学部、あるいは組織を異にして設置されていたり、また、履修生数・留学生数が大きすぎたりと、諸々の理由で連携が取りにくい状況にあったりする。その点、比較的小規模の私立大学である沖縄国際大学（以下、本学）では、日本語教師養成（日本語教育副専攻課程）の責任者が「留学生対象の日本語科目群」の運営も担当しているため、連携が取りやすい状況にある。

「日本語教育副専攻課程」「留学生対象の日本語教育」は、本学が目指す「国際化」「グローバル人材育成」「社会・地域貢献」「多文化間コミュニケーション」等のキーワードで幾層にも結ばれていて、地域の日本語教育や多文化教育の現場、そして、国内外の日本語教育の現場にも繋がりを見せている。本稿では、そんな状況にある沖縄国際大学日本文化学科の「日本語教育副専攻課程」の「日本語教育実習」に注目し、多様な実習「現場」との連携の状況や課題をまとめ、今後を考えてみたい。

1. 日本語教師養成の展開

日本語教師養成は、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。外国語教育は、言語教育であるだけでなく、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、総じて、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」等々だと謳われてきた。

また、留学生や外国人日本語学習者のための日本語教育は、「勉学や進学のための支援」「地域で生活するための支援」「人間関係を円滑にするための支援」「就職や仕事のための支援」等々多様な目的があり、社会、そして人間教育・平和教育と結びついている。

広義では、日本語教師養成も外国人日本語学習者のための日本語教育も、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「日本語教師養成」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。また、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師養成が望まれているのだろうか。

このような問いに答えるために、本稿では、まず、日本語教師養成を取り巻く状況を、経緯を含めて俯瞰した後、本学の状況に触れていく。その際には、県内の他大学の日本語教師養成の状況も参考にし、今後の日本語教師養成の展開を考えてみたい。

1.1 日本語教師養成の歴史的な展開

1964(昭和39)年に、文部省調査局は「日本語教育の在り方」で日本語教育の重要性に言及し、1974(昭和49)年には中央教育審議会日本語教育特別委員会(文部省)が、日本語教育に関する高度な研究者養成、大学院や大学において日本語教員の組織的な養成を図る必要性を答申した。そして、1976(昭和51)年になると、日本語教育推進対策調査会(文化庁)が「日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について」を報告した。その中で「日本語教育の養成・研修等の制度的、内容的改善を進める一方、将来、日本語教員の資質・能力に関し何らかの基準を設けて能力検定を行うこと、あるいは資格や学位の付与について検討すること等も考慮すべきであり、このことは、日本語教員の専門性の確立と処遇の改善のためにも必要である」と述べている。そこでいう日本語教員の資質とは、

国際的感覚・自覚や言語への関心等であり、能力とは、日本語運用能力や日本語教育の多様性に対応する応用能力のことを示していた。そして日本語教育をめぐる環境の急速な展開に伴い具体的な段階を迎えるに至った。

1985（昭和60）年には、文部省学術国際局日本語教育施策の推進に関する調査研究会が、留学生受け入れ10万人計画を受けて増え続ける留学生に対応できる日本語教師養成を具体的に整備・充実していくことは急務であるとした。そして、それまで量的・質的にばらばらに行われていた大学等の養成機関の教育内容・水準等に「標準的な教育内容」を示すに至った（水谷、1995:16）。この「標準的な教育内容（ガイドライン）」の中で主専攻課程・副専攻課程が示され、主専攻課程は指導的教育者や教員の養成にあたることを目標とし、副専攻課程では他の専門分野の教育（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ものとされた。本学の日本語教育副専攻課程は後者に準ずるものであった。

しかし、その後も、日本語学習者の多様な需要や状況の変化を踏まえ、2000（平成12）年に更に新たな教育内容が発表された。先に発表された「標準的な内容」が「硬直的な指針として受け止められ、各養成機関の創意工夫によった教育課程を編成する上での制約になっている嫌いがある」という反省に立ち、「日本語教師養成において必要とされる教育内容」がまとめられた。そして、国際化の進展により国内外の日本語学習者の増加やそれに伴う需要の多様化、日本語教育を取り巻く状況の変化を踏まえたものとなった。それは、従来の日本語教員としての専門知識や能力の水準を保った上で、大学等が、創意工夫によって多様なコース設定を図り個性や特色を発揮していけるようにするためのものであった。より幅広い知識とより実践的な能力が、時代の要請に合わせて求められるようになったことによるものであった。1985年の指針と大きく異なる点は、大学の日本語教師養成課程の時間的な縛りや標準単位数を取り外し、従来の枠組みであった主専攻・副専攻の区分を外したことであった。

新たな教育内容は、コミュニケーションを核にして3つの領域（「社会・文化に関わる領域」「教育に関わる領域」「言語に関わる領域」）からなり、それぞれの領域間に明確な線引きや優先順位は設けず、いずれも等価と位置付けたことが特徴的である。更に、この3領域には「社会・文化・地域」「言語と社会」「言語と心理」「言語と教育」「言語」の5区分が設けられ、そして、科目の対応付けを行うための目安としての具体的な内容が提案されたのである（表1参照）。

表 1 日本語教師養成において必要とされる教育内容

領域	区分	内容	
社会・文化・地域に関わる領域	社会・文化・地域	世界と日本	歴史／文化／文明／社会／教育／哲学／国際関係／日本事情／日本文学……
		異文化接触	国際協力／文化交流／留学生政策／移民・難民政策／研修生受入政策／外国人児童生徒／帰国児童生徒／地域協力／精神衛生……
		日本語教育の歴史と現状	日本語教育史／言語政策／教員養成／学習者の多様化／教育哲学／学習者の推移／日本語試験／各国語試験／世界各地域の日本語教育事情／日本各地域の日本語教育事情……
	言語と社会	言語と社会の関係	ことばと文化／社会言語学／社会文化能力／言語接触／言語管理／言語政策／言語社会学／教育哲学／教育社会学／教育制度……
		言語使用と社会	言語変種／ジェンダー差・世代差／地域言語／待遇・ポライトネス／言語・非言語行動／コミュニケーション・ストラテジー／地域生活関連情報……
		異文化コミュニケーションと社会	異文化受容・適応／言語・文化相対主義／自文化（自民族）中心主義／アイデンティティ／多文化主義／異文化間トランス／言語イデオロギー／言語選択……
	言語と心理	言語理解の過程	言語理解／談話理解／予測・推測能力／記憶／視点／言語学習……
		言語習得・発達	幼児言語／習得過程（第一言語・第二言語）／中間言語／言語喪失／バイリンガリズム／学習過程／学習者タイプ／学習ストラテジー……
		異文化理解と心理	異文化間心理学／社会的スキル／集団主義／教育心理／日本語の学習・教育の情動的側面……
	言語と教育	言語教育法・実習	実践的知識／実践的能力／自己点検能力／カリキュラム／コースデザイン／教室活動／教授法／評価法／学習者情報／教育実習／教育環境／地域別・年齢別日本語教育法／教育情報／ニーズ分析／誤用分析／教材分析・開発……
異文化間教育・コミュニケーション教育		異文化間教育／多文化教育／国際・比較教育／国際理解教育／コミュニケーション教育／スピーチ・コミュニケーション／異文化コミュニケーション訓練／開発コミュニケーション／異文化マネジメント／異文化心理／教育心理／言語間対照／学習者の権利……	
言語教育と情報		教材開発／教材選択／教育工学／システム工学／統計処理／メディア・リテラシー／情報リテラシー／マルチメディア……	
言語		言語の構造一般	一般言語学／世界の諸言語／言語の類型／音声的類型／形態（語彙）的類型／統語的類型／意味論的類型／語用論的類型／音声と文法……
言語に関わる領域	言語	日本語の構造	日本語の系統／日本語の構造／音韻体系／形態・語彙体系／文法体系／意味体系／語用論的規範／表記／日本語史……
		言語研究	理論言語学／応用言語学／情報学／社会言語学／心理言語学／認知言語学／言語地理学／対照言語学／計量言語学／歴史言語学／コミュニケーション学……
	コミュニケーション能力	受容・理解能力／表出能力／言語運用能力／談話構成能力／議論能力／社会文化能力／対人関係能力／異文化調整能力……	

『日本語教育のための教員養成について』（2000年3月「文化庁・日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議報告」より）

社会状況の変化とともに、日本語学習の対象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、新しい需要に応じうる資質や能力や知識を有した教師を必要としていることを示したのである。そして、大学等の日本語教師養成課程の教育内容がどこの地域のどの大学でも同じだということには問題があるのではないかという課題が明らかにされ、そのような状況を改善すべくまとめられたのが新たな教育内容である。

重要なことは、特色のある日本語教師養成課程が大学ごとに生まれ、多様化した日本語教育の需要に応じていくよう改善が求められていることである。そして、大学自身の創意工夫による企画力と説得力が重要となっている状況が現在に続いている。

そのような日本語教師養成の状況を、以下に詳しく見ていく。まず、全国と沖縄県の日本語教師養成の推移を見た後、本学の日本語教育副専攻課程の展開と状況に触れ、「日本語教育実習」に注目していく。

1.2 統計に見る日本語教師養成の推移（全国・沖縄県の場合）

まず、文化庁文化語部国語課「国内の日本語教育の概要」の調査結果（平成2年度から平成27年度11月まで）から、日本語教師養成の「実施機関・施設等数¹」「教師数」「受講者数」の推移を、全国と沖縄県に注目して見てみる。

全国では、平成26年度と平成27年度を比べてみると、機関・施設等数も、教師数も、受講者数も全体的に減少している（表2参照）。しかし、平成2年度を25年後の平成27年度に比べてみると、日本語教師養成・研修実施機関・施設等数は3.6倍に増加し、教師数は2.2倍に、受講者数は1.7倍に増加している。

平成27年度の「日本語教師養成・研修実施機関・施設等数」は523校で、その中でも大学等機関における日本語教師養成は（表3参照）、174機関となっている（そのうち、131校は私立大学が担っている）。全体の約60%は大学以外で日本語教師養成が行われていることや、大学等機関では私立大学が日本語教師養成を多く行っていることがわかる。そして、大学における受講者数は増え続けて

¹ 実施機関・施設等数」というのは、大学等機関、地方公共団体、教育委員会、国際交流協会、法務省告示機関、任意団体等を包括したものである。

表 2：日本語教師養成機関・施設等数、教師数、受講者数：全国

	平成2年度	平成22年度	平成23年度	平成24年度	平成25年度	平成26年度	平成27年度
機関・施設等数	146	552	525	600	607	557	523
教師数	1,771	5,525	4,753	4,566	4,211	4,271	3,866
受講者数	15,146	29,206	28,982	31,797	30,110	35,818	26,241

文化庁文化語課「国内の日本語教育の概要」を基に筆者編集

表 3：大学で日本語教師養成を実施している大学数、そして受講者数の推移：全国

	平成2年度	平成22年度	平成23年度	平成24年度	平成25年度	平成26年度	平成27年度
機関数	79	207	207	213	217	214	174
受講者数	10,338	18,229	19,555	20,230	17,403	13,723	15,754

文化庁文化語課「国内の日本語教育の概要」を基に筆者編集

きたが、平成 25 年度からは減少傾向が見られる。

沖縄県の日本語教師養成機関は、平成 12 年～平成 27 年の 15 年間に 2 校から 6 校に増えていて（表 4 参照）、そのうち 4 校は大学機関であることが分かっている。教師数は平成 27 年度には平成 12 年度の約 3 倍に増えているが、常勤教師及び非常勤教師を含めて約 40 人程度である。受講者数は、平成 26 年度から急増しているような数字が現れているが、その理由は特定できていない（日本語教師養成を始めた日本語学校もあるようだが、その人数は定かではない）。因に、平成 27 年度の日本語教師養成課程の「受講者数」は、沖縄では 884 人で九州以南では福岡（1,163）に次いで受講者数が多い地域となっている。また、沖縄県には、日本語教育コーディネーターが一人も報告されていないことや、ボランティアの教師がいない（表 6 参照）こと等も報告されている。

表 4：日本語教師養成機関・施設等数、教師数、受講者数：沖縄県

平成	12年度	17年度	21年度	22年度	23年度	24年度	25年度	26年度	27年度
機関・施設等数	2	4	4	4	5	4	4	4	6
教師数	14	46	33	38	41	32	36	29	41
受講者数	106	285	271	142	219	152	168	869	884

表 5：日本語教師養成大学機関：
沖縄県 平成 27 年度

	全体	大学機関のみ
機関・施設等数	6	4
教師数	41	25
受講者数	884	855

表 6：教師の内訳数：沖縄県 平成 27 年度

平成	全体	大学機関のみ	一般の施設・団体
常勤教師	23	17	6
非常勤教師	18	8	10
ボランティア	0	0	0
合計	41	25	16

県内 4 大学で日本語教師養成に携わっている教員は、平成 27 年度には、計 25 名であるが、その内の常勤教師は 17 名となっている（表 5・6 参照）。しかし、大学によってその数には大きな開きがあり、日本語教師養成の専任教師が 0 の大学もあり、兼任や非常勤講師に頼らざるをえない状況があったりする。琉球大学では、グローバル教育支援機構国際教育支援部門の教員数名が副専攻課程の科目も担当しており、本学においては日本語教育副専攻課程の担当者が留学生対象の日本語科目群の担当と運営を行うと同時に、その他の科目も兼任するというマルチな状況がある。

1.3 沖縄国際大学の日本語教教育副専攻課程の展開

(1) 設置と運用

沖縄国際大学では、1993（平成 5）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。2017（平成 29）現在で 24 年目となり、国際社会・多文化共生社会・情報化社会が広まってきた昨今、新たなステージを迎えようとしている。

設置年から約 10 年後の国立国語研究所（2002）の調査における大学・大学院レベルの日本語教師養成を見ると、158 機関（大学 111、大学院 47）が日本語教師養成のカリキュラムを持っていたことがわかる。そして、そのうち、主専攻を持つ大学が 22%、副専攻が 53%、その他が 8%、主専攻と副専攻の両方を持つ大学が 16%、副専攻とその他が 1%で、圧倒的に「副専攻課程」を持つ大学が多かった。本学もその一つで、前述したように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。

因に、県内の他大学の日本語教師養成課程と比較すると、その設置学科や名称、

単位数、そして、対象となる学生が異なることがわかる(表7参照)。本学では、現在、日本文化学科・英米言語文化学科の学生のみが履修可能だが、他3大学は、どの専攻の学生でも、要件が整っていれば履修可能となっている。琉球大学では1986(昭和61)年から法文学部に副専攻課程

表7：県内大学の日本語教師養成

大学	所属学科・名称	単位数	対象学生
沖国大	日本文化学科・英米言語文化学科 日本語教育副専攻課程	27	両学科の学生のみ履修可
沖大	国際コミュニケーション学科 日本語教師養成課程	27	全学の学生が対象
名桜大	全学：日本語教師副専攻	24	全学の学生が対象
琉大	全学：日本語教育副専攻	26	全学の学生が対象

程、教育学部に主専攻課程が設置されていたが、2008(平成20)年に新たな副専攻課程がスタートした。多様な価値観や複眼的な思考力を育むという目的で、「総合環境学副専攻」や「琉球学副専攻」等と同列に、「日本語教育副専攻」が全学の学生を対象に設置されたのである。そして、教育学部、理学部、農学部、観光産業学科学部等、どの学部の学生でも履修できるようになった。本学を除く県内3大学では、どの学部学科の学生であっても日本語教師養成コースで学ぶことができるようになっている。

そして、その目標とするものもそれぞれ異なっている(表8参照)。本学と沖縄大学は共通点が多く、キーワードを拾うと「基礎的な知識や専門性を高める」「実践力を養う」「自文化・異文化への理解と広い視野を養う」等、従来謳われてきた目標を中心に置いている。しかし、全学部学科に日本語教師養成課程の門戸を広げた琉球大学は、道具としての日本語教師養成を意識していて、受講生一人一人が各自の目標にあった広がり各自で創造してい

表8：県内4大学が目指す日本語教師養成
(大城：2015「聞き取り調査から」)

	目標
沖縄国際大学	①日本語教師としての基礎的な知識及び専門性を高める。 ②自文化の理解と発信の方法を学ぶと同時に、多文化理解を進め広い視野を身につける。 ③日本語教師として多様な経験を積み成長を重ね、実践力を養う。
沖縄大学	①日本語学の体系的な知識の習得を通して専門性を高める ②日本語や外国語の理解と運用能力を高める ③日本に対する客観的な視点と異文化への理解を通して広い視野を養う。
名桜大学	ポリシーを作成中
琉球大学	さまざまな背景の日本語教師がいた方がよい。海外に行く学生が多くなっているので、そのときに役に立つ。道具としての日本語教育

くことを見据えている。専門的な日本語教師の育成を最初から目指さなくても良いという日本語教師養成（副専攻）の在り方も、今後の日本語教師養成の展開の一つとして参考になるものである。

以下に、本学の「日本語教育副専攻課程」のカリキュラムを詳しく見てみる。

(2) カリキュラム

沖縄国際大学の日本語教育副専攻課程のカリキュラムは、1993（平成5年）に設置された時点では、33単位であったが、1997（平成9）年度には27単位に、そして2013（平成25）年度には28単位にまとめられ現在に至っている（表9参照）。

「日本語教師養成において必要とされる教育内容」（文化庁：2000）を受け、2013（平成25）年度になって本学でも時代や社会のニーズを考慮に入れ日本語教育副専攻課程のカリキュラムの改編が大幅に行われたのである（その間にも多少の名称変更や単位数・受講年次の変更はあったが）。日本文学科に「多文化間コミュニケーションコース」が新たに設けられたことに伴うものであったが、多様化した社会の需要に応じうる資質や能力を備える日本語教師、そして、沖縄という地域における日本語教師の実践能力の育成を意識したものとなった。

表9 沖縄国際大学の日本語教育副専攻課程のカリキュラムの変遷：
1997（平成9）年度 2017（平成29）年度

	科目名	単位	年次	備考
日本語の構造	日本現代語文法Ⅰ&Ⅱ	4	1	選択必修 14単位
	日本語表現法演習Ⅰ&Ⅱ	4	1	
	日本語学概論Ⅰ&Ⅱ	4	2	
日本人の言語生活	日本語学史Ⅰ&Ⅱ	4	2	
日本事情	日本史概説Ⅰ&Ⅱ	4	3	自由選択 科目 4単位
	異文化理解Ⅰ&Ⅱ	4	3	
言語学	言語学概論Ⅰ&Ⅱ	4	3	
日本語教授法	日本語教材研究演習	2	2	必修9単位 計27単位
	日本語教授法演習Ⅰ	2	2	
	日本語教授法演習Ⅱ	2	3	
	日本語教育実習Ⅰ	1	3	
	日本語教育実習Ⅱ	2	4	



日本文学科：日本語教育副専攻課程のカリキュラムと履修方法等について
カリキュラム

区分	領域	授業科目	単位	受講年次	備考
日本語教員資格取得関係科目	言語に関わる領域	日本語学入門	2	1	必修4単位
		日本語表現法演習Ⅰ	2	1	
		日本語表現法演習Ⅱ	2	1	選択必修10単位
		日本語文法基礎Ⅰ	2	1	
		日本語文法基礎Ⅱ	2	1	
		日本語現代文法Ⅰ*	2	1	
		日本語現代文法Ⅱ*	2	1	
		日本語学概論Ⅰ	2	2	
		日本語学概論Ⅱ	2	2	
		日本語学Ⅰ	2	3	
	日本語学Ⅱ	2	3		
	言語学概論Ⅰ*	2	2		
	言語学概論Ⅱ*	2	2		
	社会・文化・地域に関わる領域	ジャパノロジーⅠ	2	2	選択必修4単位
		ジャパノロジーⅡ	2	2	
		言語文化接点論Ⅰ	2	3	
		言語文化接点論Ⅱ	2	3	
		異文化理解Ⅰ*	2	3	
		異文化理解Ⅱ*	2	3	
	教育に関わる領域	日本語教材研究演習	2	2	必修10単位
日本語教授法演習Ⅰ		2	2		
日本語教授法演習Ⅱ		2	3		
日本語教育実習Ⅰ		2	3		
日本語教育実習Ⅱ		2	4		
					14科目28単位

*印の項目は、英米言語文化学科の提供科目である。

設置当初の「日本語の構造」「言語生活」「言語学」関連科目が「言語に関わる領域」に、「日本事情」関連科目が「社会・文化・地域に関わる領域」に、「日本語教授法」関連科目が「教育に関わる領域」にまとめられた。「言語に関わる領域」の科目の選択肢が幅広くなり、「多文化間コミュニケーション」を意識した科目が取り入れられた。そして、自文化を熟知し発信ができるようにと「ジャパノロジー」や、沖縄と繋がるアジアや環太平洋の島々を意識した「言語文化接触論」を「社会・文化・地域に関わる領域」に取り入れる等、多様な言語文化を理解し発信する知識と技術を学ぶというグローバル社会を意識したものになっている。しかし、「教育に関わる領域」の教授法関連科目に関しては変わっていない。

因みに、県内他大学の名桜大学の日本語教師養成課程のカリキュラム(表10参照)を見てみると、文化庁の「社会・文化地域に関わる領域」に相当する区分を「日本や郷土に関する科目」とし、「沖縄学」等、沖縄の地における日本語教育養成を強く意識した特徴的なカリキュラムとなっている。

次章では、本学の「教育に関わる領域」の中でも、「日本語教育実習」に注目し、その目標や位置付け、そして、実施体制や内容を「日本語教育の現場」との連携の視点を交えてまとめてみる。

表10：名桜大学のカリキュラム
(2015年『名桜大学 履修ガイド』より)

表9 日本語教師 副専攻科目一覧

区分	科目番号	科目名	受講年次	単位数			履修条件
				必修	選択	自由	
必要科目	専入223	日本語学概論	2	2			8単位修得すること。
	専入226	日本語史	2	2			
	専入369	日本語教授法	3	2			
	専入371	日本の言語	3	2			
履修する科目に	共国102	異文化接触論	1		2		6単位以上修得すること
	共国103	国際社会と日本	1	1	2		
	専入213	英米文化概論Ⅰ	2	2			
	共国106	国際コミュニケーション論	1		2		
	専社358	国際政治論	3	2			
	専社359	国際政治論	3	2			
日本語専攻に	共沖101	沖縄学	1		2		4単位以上修得すること
	類人201	日本文化概論	2		2		
	専入212	日本の歴史	2		2		
	専入245	沖縄の社会	2		2		
言語に関する科目	類人101	日本語理解論	1		2		6単位以上修得すること
	類人206	日本語表現論	2		2		
	専入102	漢文講読	1		2		
	専入220	言語学概論Ⅰ	2		2		
	専入221	言語学概論Ⅱ	2		2		
	専入249	言語力養成論	2		2		
	専入373	日本古典文学論	3		2		

履修条件に沿って2.4単位以上修得すること。

2. 沖縄国際大学の「日本語教育実習」と実習現場との連携

本学の日本語教育副専攻課程の「教育に関わる領域」の科目群は、留学生のための日本語クラスや地域の日本語教室、そして海外協定校と連携を取りながら、実習生が少しでも多く日本語教育の現場経験が積めるよう創意工夫を重ねられてきた。まず、その科目群の中の「日本語教育実習」について、その位置づけと目標、そして、実習体制に触れた後、内容と実習の流れを各種の連携を交えて見ていく。

2.1 日本語教育実習の位置付けと目標、そして、実習体制

「日本語教育実習」は、日本語教育副専攻課程のカリキュラムの中で欠くことのできない重要な位置を占めている。実習は、「実習Ⅰ」と「実習Ⅱ」の科目から成り、日本語教員養成課程の集大成として社会への橋渡しの役割を担っている。

このような位置付けにある日本語教育実習の「目標」を、本学においては大局的に以下のように据えている。

- ①多様な学習者に触れ、伝えること・教えることを経験する。まず、課題を設定し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サイクルを繰り返すことにより、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のための基盤づくりを行う。
- ②授業見学や模擬授業・教壇実習を繰り返し行うことで、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。
- ③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。
- ④多様な日本語教育のあり方を学び、日本語を通した異文化接触体験することで国際感覚を身につけながら、多様な進路選択肢の一つとして資す。

では、実際にどのように日本語教育実習は行われているのだろうか。参考までに、県内他大学の「日本語教育実習」の状況を見てみたい（表11参照）。

沖縄大学は、留学生別科において実習を行っていたが、別科が幕を下ろしたため、2017年度現在、県内の民間日本語学校で学ぶ日本語学習者を4名募り、大学の留学生2名を加えた6名を対象に日

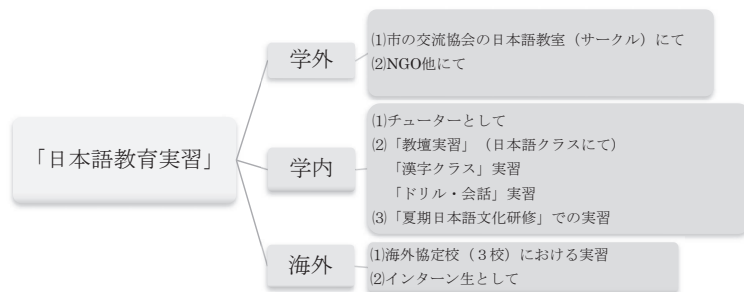
表 11: 県内4大学の日本語教育実習
(2015・2017年に聞き取り)

	実習の方法
沖縄国際大学	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 初中上級クラスで一人約45分～90分の教壇実習 ❖ 漢字クラスの運営と指導：初級クラスでのドリル実習 ❖ 夏期日本語研修生のための「沖縄事情」を担当（ニーズ調査やP.テストから実習や評価まで） ❖ NGO法人や市の国際交流協会日本語教室の支援 ❖ 海外3協定校における3週間の実習
沖縄大学	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 日本語学校の日本語学習者及び大学の日本語を必要とする留学生の6人に対して、週一回2コマ、7週間の実習が継続的に行われている。1コマを3人の実習生が30分ずつ担当する。
名桜大学	日本語学校で約3週間実施している。
琉球大学	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 半期間「学校を作る」ポスター作成 学生を集める→ニーズ調査、プレイスメントT. 学習者決定→場面シラバス→実習→到達度テスト→学習者評価まで実施し、運営から実習までを行う。二人一組になり、一人で50分から90分の授業を2回担当する)

本語教育実習が行われている。6名の学習者に対して大学側からアルバイト料金が支払われ、週一回土曜日の午後の2コマの実習授業が、7週間連続して行われている。このように学習者を集めるところから始めるのは民間の日本語教師養成機関でも実施されていることであり、決して珍しいことではない。琉球大学でも「日本語学校を作る」ために学習者を集めるところから始めている。募集・運営から実習までの一連の流れを日本語教育実習と位置づけ、日本語教育以外の職業に就く場合にでも応用が可能になるような副専攻としての実習を目指している。他大学では、このように日本語学習者を確保するところから始め、全学に開かれた副専攻課程を意識した実習体制を取っていることが見えてくる。

本学においては、学内に設置されている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）と連携を取りながら実習が行われている。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（図1参照）。しかし、実習時間の確保や連続性に関する課題は依然として残る。

図1：沖縄国際大学の「日本語教育実習」の形態（全体像）



次章で、「学内における日本語教育実習」(2.2)、「学外（地域）における日本語教育実習」(2.3)、「海外における日本語教育実習」(2.4)、について詳しく見ていく。

2.2 学内における日本語教育実習：その主な内容の流れ

学内で行われている日本語教育実習について、(1)「教壇実習」(2)「漢字クラスでの実習」(3)「ドリル・会話実習」(4)「夏期日本語日本文化研修での実習」に分けて見ていく。

(1) 教壇実習

本学の日本語教育実習は、「日本語教育実習Ⅱ」（以下「実習Ⅱ」）を履修する前に「日本語教育実習Ⅰ」（以下「実習Ⅰ」）を修了していなければならない。「実習Ⅰ」の履修中（時にはそれ以前の科目で）に、前段階として実習生はチューターを務め日本語学習者や日本語学習の現場を知る経験をする。チューターは1対1、あるいは1対2の関係で、日本語学習者の日本語の学びを支援しながら行っていく。学習者とのインターアクションを通して、実習生は言語に関する学びや認識が生まれ、また、学習者に接することで異文化接触を日常的に経験し教壇実習の基盤を培っていく。そして、教壇実習は「実習Ⅱ」の履修期間中に、日本語クラス（初級・中級・上級）において行われる。

実習生が教壇実習を行う「外国人留学生対象の日本語科目群」は、初級・中級・上級レベルを合わせると年間で22科目が提供されている（図2参照）。これらの授業を履修する日本語学習者は、初級クラスにおいては非漢字圏の短期交換留学生在が主で（フランス等の協定校から）、中級クラスは短期交換留学生在（韓国・台

図2：実習生が教壇実習を行う外国人留学生対象日本語科目群



表 12: 日本語クラスを履修する日本語学習者

日本語学習者の種類		
初級クラス	中級クラス	上級クラス
短期交換留学生在（フランス等、非漢字圏の学習者が主）	短期交換留学生在 （台湾・韓国・マカオ・フランス・米国他）	学部留学生在
	外国人科目等履修生（ネパール、ベトナム、インドネシア、アイスランド、他）（南米の県費留学生在を含む）	短期交換留学生在 （台湾・韓国・マカオ・フランス・米国他）
	学部留学生在（卒業単位にならないため聴講生として）	外国人科目等履修生（一部）

湾・マカオ・米国・他協定校から）や外国人科目等履修生（県費留学生を含む）、上級クラスでは学部留学生・短期交換留学生・一部の外国人科目等履修生等が学んでいる（表 12 参照）。これらの日本語科目を担当する教員は、その多くが非常勤教員であるが、専任教員 2 名も一部の科目を担当し統括的な役割を果たしている。専任教員は日本語教育副専攻課程の統括でもあることから、日本語科目群と日本語教育副専攻課程科目群の連携が取りやすい状況にある。

このような状況の中で、実習生は「実習Ⅰ」で図 2 の日本語科目群の授業見学を始める。授業見学を重ね「実習Ⅱ」に入った段階で、これらの科目から 1 つ選択し、その授業で教壇に立つことになる。いずれの科目も、それぞれ使用教材・全体の目標・技能別の目標・授業の流れ・教授スタイル等が異なるため、実習生は多様な日本語科目の授業を見学することになる。また、日本語科目で学ぶ日本語学習者は、国籍も多様で日本語のレベルも均一ではないため（日本語学習歴、日本滞在歴・非漢字圏・漢字圏等によっても異なる）、実習生は多様な学習者に触れることになる。実習生は、授業見学を行った後に（時には並走して）教壇実習の準備を進めていくことになるのである。

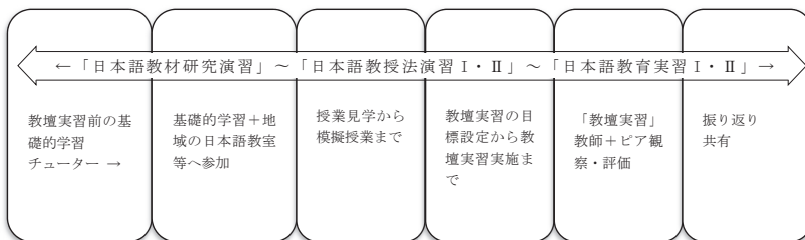
日本語教育実習の、主な流れは以下の通りとなる（図 3 参照）。

- ①「教育に関わる領域」の教授法関係科目（日本語教材研究演習、日本語教授法演習Ⅰ・Ⅱ、日本語教育実習Ⅰ）での基礎的な学びを総合的に「教壇実習」へ繋げていく。
- ②「日本語教授法演習Ⅰ・Ⅱ」の段階においては、前段階として地域の国際交流団体や NPO が行っている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を積極的に取り入れている（2.3 にて後述する）。
- ③「実習Ⅰ」履修期間中には、留学生対象の日本語科目群の授業見学（各自課題を設定し授業観察や評価を行う）に通う。そして、教材研究や教案作成に取り掛かり、導入から応用までの模擬授業を行う。
- ④「実習Ⅱ」において、教壇実習を行うことになる日本語科目を選択する。「実習Ⅰ」での授業見学の経験から実習生自身が選択する。そして「実習Ⅱ」においても、授業見学を継続し、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、学習者の様子から学び取り、目標設定を行い、教案（素案から細案まで練る）を作り、教壇実習のための教材研究・教材開発に取り掛かる。

その際には、「留学生対象の日本語科目」の担当教員にもアドバイスを受けた上で、「実習Ⅱ」の担当教員と実習生間で実習計画を進めていく。平行して、実習生間でも協働学習を行い教壇実習のための模擬を行った後、教壇実習に臨む。

- 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教壇実習終了後には「日本語科目」の担当教員と「実習Ⅱ」の担当教員の双方から、アドバイスや評価指導を受ける。そして、「実習Ⅱ」の授業に持ち帰り、振り返りや教師・ピア観察分析を他の実習生と共有する。

図3：教壇実習前から始まる「実習」のサイクル

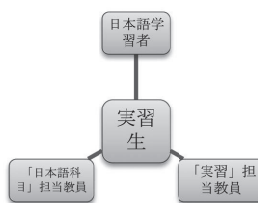


実習生は、これらの一連の流れを経験することで、批判的思索スキルを身につけていく。ここでいう批判的思索スキルというのは、いくつもの段階において実践を通して内省や振り返りを繰り返しながら得られるものである。そして、分析に基づいた適切な判断能力で適切な選択を行っていく一連のスキルを指している。そのためにも、実習生は実習期間中、協働学習や模擬授業をベースに、チームメイトや教師達から評価を得ながら適切な改善を重ね成長していく。計画を立て実施し、課題発見から改善まで繋げることができる批判的判断能力を持った教員の養成、つまり自己教育力を持つ教員養成を目指しているのである。

実習生が教壇実習を行う「留学生対象の日本語科目」との連携という視点からは、日本語教育実習の担当者は、「留学生対象の日本語科目」の担当教員等と、良好な人間関係を築いていくことが必須である。日本語科目の授業で教壇実習を行うからであり、足繁く授業へ参加し見学もさせてもらうことになるからである。そのためにも、日本語科目の担当教員等への依頼・連絡・調整・報告等は不可欠であり重要である。「留学生対象の日本語科目」の担当教員は、そのほとんどが

非常勤講師であるため、「実習」担当の教員は日頃から協力体制が得られやすいよう努力を重ねていくことが求められている。それと同時に「日本語科目」で学ぶ日本語学習者が、実習生を快く受け入れ普段通りの学ぶ姿勢を維持していけるような環境づくりも重要となる。そのためにも、実習生はチューターとして学習者を知り人間関係を築いておくことが望ましい（図4参照）。

図4:教壇実習の運営体制の基盤(学内)



因みに、授業見学は、一つの日本語科目の授業につき3人を見学者の上限としている。日本語学習者への配慮からであるが、事前に担当教員に許可を得ておく必要がある。実習生が多い場合には、日本語科目担当教員と学習者の負担にならないような配慮をしていくことも求められる。

このように、「日本語教育実習」の担当教員は、本学の「留学生対象の日本語教育」と「日本語教育副専攻課程」双方のダイナミズムを熟知しコーディネートしていく力が求められている。

(2)「漢字クラス」実習

(1) で述べた教壇実習に加えて、初級非漢字圏の学習者のための「漢字クラス」の運営と指導も実習の一環としている。「漢字クラス」は、主教材『みんなの日本語』（スリーエーネットワーク）を用いた補講クラスで、学習者の要望に応じて週一回～二回行われる。これまで、フランスの協定校からの学習者を対象に行われてきたが、実習生は、書き順の確認、漢字語彙の意味の明示、文章の中での漢字語彙の適切な運用を中心に90分の漢字クラスを実施している。実習生1～2名がコーディネーターの役割を担い、実習生全員が連絡・調整・引き継ぎ等の教務作業も経験していく。

(3)「ドリル・会話」実習

日本語教育実習生は、初級クラスの学習者のための「初級日本語Ⅰ」の授業にも、週一回、アシスタントとして参加している（実習Ⅱの履修生の数にもよるが、学期中に1回～2回程度担当することになる）。実習生は、テキスト『みんなの日

本語』の各課のドリルや会話練習の相手になり、練習のさせ方の実際を学んでいく。日本語学習者も同世代の実習生が授業に入ることで活気が出て効果が上がる面もあるが、課の内容や実習生によっては、ドリルが円滑にいかない場合もあり、担当教員はレッスンプランの遂行に対応がせまられる場合もある。しかし、初級の授業を経験するという機会は、本学では非常に限られているため、実習生にとっては貴重な経験となっている。

(4)「夏期日本語日本文化研修」における実習

7月の3週間、海外協定校から夏期日本語日本文化研修生がやってくる。年によって人数は異なるが、主に、台湾の東海大学と韓国の韓南大学から参加する。日本文化学科の日本語教育実習生は、その夏期研修において次のような実習も行う。

①夏期研修生のための教材作成を行う。その教材は研修生に沖縄のことを知ってもらうための教材『沖縄事情』である。沖縄の「歴史」「ことば(方言)」「自然」「芸能」「観光地」等を執筆していく。編集責任者を選出し、構成から原稿の添削や編集までを協働作業で進めていく。

②3週間の夏期研修期間中に、「日本・沖縄文化デー」を1日設け、そこで『沖縄事情』を研修生に紹介していく。会場にテーマ別のブースを設け、作成した教材を用いて(PP併用で)研修生とコミュニケーションを取っていく。同時に「お茶会」「着物の着付け」「習字」「かるた」「日本の子供の遊び」「ソーメン流し・たこ焼き等の遊び」他を、グローバル教育支援センターの協力の下で、実習生が企画し実施している。

学内での「日本語クラスでの教壇実習」「漢字クラスでの実習」「初級ドリル・会話の実習」とは異なり、夏期日本語日本文化研修では、日本語を初めて学ぶ者から高いレベルの学習者まで、多様なレベルの学習者と接する機会になる。そして、教材作成から教材の使い方まで学んでいく。そして、異文化の若者との交流を通してコミュニケーションの取り方を学ぶ好機となっている。

2.3 学外(地域)における日本語教育実習

社会と繋がる日本語教師養成を意識していることから、学外(地域)の日本語教育や多文化教育の機会を可能な限り活用したいと考えている。そのため、NGOや市の国際交流協会の日本語教室等に参加することも日本語教育実習の前

段階として位置づけている（夜間に授業が行われることもあるため時間的に可能な実習生に限られてしまうが）。1999（平成 11）年度から 2000（平成 12）年度には、文化庁の事業として行われた西原町地域日本語教育事業で本学の実習生も日本語ボランティアとして日本語交流教室や交流サロンの活動に関わった。また、2000（平成 12）年度には、沖縄からハワイへの移民百周年を記念して、ハワイ大学との協同作業で日本語教育用教材『沖縄・ハワイ文化かるた』の作成も行った。近年では、宜野湾市の国際交流協会の外国人向け日本語講座の支援を継続的に行っている。このように、実習生が少しでも多く多様な日本語教育の現場や学習者に触れられるよう、学外（地域・県外・海外）の機会を捉えている。

2.4 海外における日本語教育実習

海外日本語教育実習は、「実習Ⅱ」を海外の協定校において履修するということであり、海外の日本語教育の現場で得難い経験をすることである。これまで、台湾の東海大学（2006 年度から現在まで）、中国の福建師範大学（2004 年度から 2010 年度まで（2011 年度以降は希望者がいないため休止状態）、タイのパンヤーピワット経営大学（2013・2016・2017 年度）の 3 協定校で行われている。3 協定校のうち、台湾の東海大学を除いた 2 校は、大学間の協定ではなく、学部間の協定で日本語教育実習に関する協定が結ばれている。

実習期間はいずれも約 3 週間で、台湾での実習は 2 月中旬から 3 月中旬の 3 週間、中国とタイでの実習は 9 月の 3 週間となっている。実習参加者の数は、年によって異なるが、日本文化学科及び英米言語文化学科から各 3 名の計 6 名を上限としている。

実施の方法は、まず、海外協定校における実習受け入れ担当教員と本学日本語教育実習担当者との間で事前調整を行なう。その後、実習生と実習先の実習指導教員が直接メールによるコミュニケーションを開始し準備を進める。そして、現地到着後に更に密な指導を受け教壇実習を行う。実習終了後は、実習先の実習指導教員の評価に基づき学部教授会で単位認定を行う。

2016 年度に 10 回目の実習生を送り出してきた台湾の東海大学における実習は、大まかに表 13 のような流れで実施されてきたが、受け入れ先である台湾東海大学の担当者との密な連携が不可欠であることは言うまでもない。

海外における日本語教育実習は、以下の①～④を主な目標としている。学内の

表 13：海外日本語教育実習の一例（台湾：東海大学にて）

	実習生	東海大学側 受け入れ担当教員	本学：実習担当教員
渡 台 前	<ul style="list-style-type: none"> ・事前学習（週一回） ・東海大学の教師に挨拶。教案作成他の指導を受ける（メールにて） ・使用教材の研究開始 	<ul style="list-style-type: none"> ・受け入れの調整 ・実習生とのコミュニケーション開始 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習先への依頼と調整 ・実習生と事前学習を開始（必要手続き・台湾事情・日本語教育事情等）
第 一 週 目	<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーション ・授業見学・教材研究・授業補助 	<ul style="list-style-type: none"> ・オリエンテーションの開催 ・助言・指導を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・必要に応じて実習生や受け入れ担当教員との連絡調整
第 二 週 目	<ul style="list-style-type: none"> ・授業見学 ・教材研究・教案作成 ・教壇実習 	<ul style="list-style-type: none"> ・指導 ・授業評価とフォローアップ 	<p style="text-align: center;">”</p>
第 三 週 目	<ul style="list-style-type: none"> ・教材研究・教案作成 ・教壇実習 ・全体評価会 	<ul style="list-style-type: none"> ・授業評価とフォローアップ 	<p style="text-align: center;">”</p>
帰 国 後	<ul style="list-style-type: none"> ・報告会の実施と報告書作成 	<ul style="list-style-type: none"> ・成績評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・実習生から実習報告を受ける ・実施報告書及び補助金に関わる報告書の作成 ・単位認定を行う

日本語教育実習の目標と重なる部分も大きい。

- ①異言語異文化の中で日本語の授業を体験し、日本語教師として、また、国際人としての視野を広げる。
- ②海外の日本語教育の現場を知り、そこで求められる具体的な日本語の教え方・学び方を経験する。また、教室作業のダイナミズムを体験することによって、学習者との効果的な意思疎通の方策を学ぶ。そして、日本語を海外の学習者の視点から捉え直し、学習者の理解が進むような伝え方を学ぶ。
- ③培ってきた知識を確認し実際に応用してみる。その実践を通して、受動的な知識を能動的なものにしていく。具体的には、現場に即した教材の用い方等の技術的な面や効果的な授業展開の方法を体得していく。
- ④授業見学を繰り返し行うことによって、観察力や分析力を伸長し、問題発見からその解決へ、そして、改善というサイクルを体験しながら、自己成長可能な教師に近づく。

東海大学での日本語教育実習に参加した実習生等が作成した報告書には、以下のようなコメントが見られた（2014年度及び2015年度の報告書より抜粋）。

- ・東海大学の先生達が「何のための日本語教育か」ということを共通認識として持ち、学習者が自立的に学ぶことができるような実践がなされている点が学べた。
- ・様々な教師の教授スタイルに現場で触れることができ、日本語という言語の指導だけではなく、文化的側面にも重点を置く必要があることを学んだ。
- ・日本語を外国語として客観的にみて説明の方法を工夫していかなければならない。
- ・読解、聴解等、どの授業も具体的には意味、用法、類義語や対義語の使い分け、誤用の説明等に力を入れていた。日本語の細かいニュアンスを伝えることがどれだけ難しいかが学べた。
- ・他動詞・自動詞の違いを効果的に分からせることができなかった。
- ・同じ漢字でも繁体字と日本語の漢字の違いに注意することや、意味の異なりやずれも勉強する必要があるがあった。
- ・日本の文化や沖縄の事情に大変関心を示し、興味を持ってくれた。日本の音楽、アニメやゲーム、ドラマ等がきっかけとなって日本語を学び始めたという学生も多いため、それらの資料や雑誌等に興味を示し、授業に取り入れることで活性化に役立った。
- ・植民地時代の台湾と日本の関係、日本に対してどのように思っているのか等、台湾に行くまでは知らなかったことを学ぶことができ非常に刺激的だった。
- ・日本語学習者との繋がりができ、帰国後に日本留学や日本語能力試験に関する相談されている。

実習生の報告から、台湾における日本語教育の根幹に触れることができたこと、そして、様々な教授スタイルに触れることができたこと等が報告されている。そして、文型・文法、日本語のニュアンスの違いが効果的に伝えられるような積み上げ、教材研究や視覚教材の工夫等が必要であるという認識を新たにしていることがわかる。また、異文化やその歴史への気づきと同時に自文化やその歴史への気づきが起きていることが伝わってくる。

実習生の中には、学内で「実習Ⅱ」を修了し単位を取得したにも関わらず、更に海外での実習に参加し視野を広げたいと希望する者もいる。経費は全て個人負担という時期が長かったが、2011（平成23）年以降「国際交流基金海外日本語インターンプログラム派遣事業」に順次採択されたことで経費の負担が軽減され

るようになった。このことも海外日本語教育実習希望者が増えた要因となっている。

海外日本語教育実習への参加者は、日本語教育に関わる経験だけではなく、短期間とはいえ海外で生活し現地の人々と接することで大きく成長して帰ってくる。帰国後すぐに、日本語教員を目指したいと明確な意思を表明するものも現れたりする。海外での日本語教育実習は、食べ物や住まいに関わる基本的な異文化体験から日本語教育の現場に関わる事柄を含め得るものが大きい。

因に、実習としてではないが、海外協定校へは日本語インターン生も派遣している（選考試験有り）。1997（平成9）年度から、本学協定校であるマカオ大学に毎年1名（年によっては2名）派遣してきた。インターン制度であるため、「実習Ⅱ」を履修する実習生ではなく、日本語教育副専攻課程を修了した者が該当する。インターン生として給料（生活費程度）をもらいながら職業経験を積む一年間となる。本学における日本語教育副専攻課程での学びが基盤になるが、マカオ大学という異文化異言語の場で日本語教育に従事していくことになるため、現場で求められる指導方法を習得していかなければならない。マカオ大学では、主教材の一つが『みんなの日本語』で、インターン生はドリルや会話の箇所を主に担当する。よって、出発準備期間中に『みんなの日本語』の各課の文型や語彙を覚え教材研究を早くから行っておかなければならない。そして、現場に適した授業運営の方法、マカオの大学生達との接し方を学んでいかなければならない。インターン終了後は、日本語教師として県内の日本語学校で中心的な役割を果たしている者もいれば、大学院へ進学した者、海外の大学の教員になった者もいる。

3. 「日本語教育実習」の課題と今後の展開

大学の日本語教師養成課程の「教育実習」の場合、教職課程の「教育実習」のような公的教育機関の受け皿は、残念ながら現在のところ存在しない。よって、実習をどこでどのようなすれば充実したものになっていくのかは、どの日本語教師養成機関においても課題となっている。本学においても日本語教育実習の教壇実習は、教職課程の「教育実習」の教壇実習に比べると非常に限られたものになっている。それを補う意味でも、2.の項で述べてきたように、学内・学外（地域）・海外における様々な日本語教育の現場を「日本語教育実習」の場と捉え実践してきた。大局的に見れば、日本語教育の多様性に触れるという枠組みの中での日本

語教育実習と言えるものであろう。しかし、今後も創造的に充実した実習内容や実習体制を図っていかなければならないことは言うまでもない。

以下に、本学の「日本語教育実習」の評価点検を行い、具体的な課題を抽出し今後の展開に繋げてみたい。

3.1 日本語教育実習の評価点検

本学の日本語教育副専攻課程の「日本語教育実習」で何ができるようになるのか、その評価点検を実習生の立場から Can-Do Statement 形式でまとめてみると、以下のような点が主に挙げられるだろう。

- ①限られた時間ではあるが、多様な外国人日本語学習者を対象にした本学の日本語科目における教壇実習で、また、地域の日本語教室で、あるいは、海外の協定校における日本語教育実習で、実習生は多様な日本語教育の現場や多文化共生の現場を体験することができる。実習生は多様な背景の学習者の現場を経験し支援していく過程で、変容が起こり思考力や判断力等が養われる。
 - ⑦基礎的学びから、授業見学・教材研究・教材作成・教案づくり・模擬授業・教壇実習・評価等々を総合的に結び、実践に繋げることができるようになる。
 - ⑧初級・中級・上級クラスで教壇実習を実施することによって、レベルの違いによる教授内容・指導方法の違い等、日本語教育の多様性に触れることができる。そして、それに応じた発話の方法等への気づきが生まれる。
 - ⑨実習担当教員及び日本語科目群の担当教員等から様々な指導法を学ぶことができる。また、教案指導～教壇実習まで個人（あるいはチーム）指導となることから、丁寧な指導の下で教壇に立つことができる。
 - ⑩「ドリル・会話実習」や「漢字クラス実習」においてクラスの運営や評価採点等の教務作業等、日本語教師としての一連の過程が経験でき、徐々に実践力をつけていくことができる。
 - ⑪チーム・ティーチング（グループ・ティーチング）を通して、協働学習、ピア・ラーニングから自律的な学びの姿勢が培われる。
 - ⑫日本語や日本文化に関する知識不足を認識し、その後の学びや発信へと繋げることができる。
 - ⑬日本語教師を、進路の一つの選択肢として見極めることができる。
- 他にもあろうかと思われるが、本学の日本語教育実習は以上の点で一定の成果

を上げているのではないだろうか。しかし、当然のことながら充分というわけではなく課題も残る。因みに全国の大学の日本語教師養成において共有されている課題には、以下①～⑩のような点が挙げられるが、それ等を連携という視点に絡めながら本学の日本語教育の課題に触れ、今後の展開を考えてみたい。

- ①実習体制の整備
- ②実習担当教員やその関連担当教員の組織づくり
- ③目指す実践力とはどのようなものなのか。
- ④課程修了生の進路をどう考えるべきか。
- ⑤大学の教員養成と検定試験の関係はどのように考えられるべきか。
- ⑥教員養成とされているが、教職課程との関係はどう考えられるべきか。
- ⑦大学院についてどう考えるべきか。
- ⑧実習評価はどうあるべきか。
- ⑨地域の民間、海外、ボランティア等との連携はどうあるべきか。
- ⑩大学教員養成課程における指導者はどうあるべきか。他

3.2 今後の課題と展開

(1) 組織・体制に関わる課題

①実習担当教員と外国人留学生対象日本語科目の担当教員との連携

「言語に関わる領域」・「社会・文化・地域に関わる領域」の科目は、科目数に応じて担当教員数は多い。しかし、それらは日本語教育副専攻課程が設置されている日本文化学科・英米言語文化学科の選択科目と重なっているため、日本語教員養成課程の科目だけの担当というわけではない。また、「教育に関わる領域」の科目の中には非常勤講師が担当している科目もあるが（例：「日本語教材研究演習」「日本語教授法Ⅰ・Ⅱ」等）、日本語教育副専攻課程の最終科目である「日本語教育実習」は、両学科の計2名の専任教員が担当している。「日本語教育実習」の内容が2.の項で述べたように多岐に渡っていることや、多様な機関や担当者との連携が求められていることからである。

しかし、学内において実習生が教壇実習を行う「留学生対象の日本語科目群」の担当者は、前述の実習担当の2名以外は全員が非常勤講師である。実習生の指導担当者として採用されているわけではない非常勤講師に、授業時間外に実習生のために時間を割いてもらうことは基本的にはできない。実習担当が一連の実

習指導を行うのであるが、実際の教壇実習は日本語科目の授業を借りて行うため、科目担当の非常勤講師の確認がどうしても必要となる。その科目の担当教員のシラバスの流れの中で行わなければならないからである。なかには実習生が授業に入って来ることを好ましく思わない担当者もいたりするが、実習現場を確保し円滑な実習を行うためにも非常勤講師の理解を得、良好な連携を築いていくことは重要である。今後は、組織的にも「実習」への協力依頼を行う等、日本語教育実習と日本語教育の現場の円滑な連携のための体制作りが必要となろう。

②教職課程との連携

それから、教員養成であることから教職課程との連携も考慮に入れておかなければならないであろう。「日本語教育副専攻課程」の履修生の中には、国語教員や英語教員を目指す者もいる。英語教育とは同じ外国語教育ということで参考にしていることが多々あるが、これまで日本語教育の認知度が低かったこともあり国語教育とはその違いばかりが強調されてきた。しかし、教職課程の日本語教育実習生が、学校現場で年少者の日本語教育に関わることも増えていくことが予想されるため、今後は、国語教育やその教職課程との連携を更に築いていくことも必要なのではないかと考える。

また、教職課程の実習生が実習を行う際には、ゼミ担当教員や教職担当者が極力小中学校に出向き授業参観を行うことになっているが、日本語教育実習の場合は学内での教壇実習にも関わらず他教員の参加は極めて少ない。今後は、「日本語教育実習」への理解を広めるためにも組織的な協力体制を整えていくことが望ましい。

③チューターと SA/TA 制度の活用と連携

日本語教育実習生と日本語学習者が1対1あるいは1対2で、チューターを行うが(友人関係に発展していくこともあるが、バディとは異なり日本語支援からスタートする)、現状は、日本語学習者の多くはチューターを希望しているが組み合わせが十分ではなく継続性にも欠ける。今後は、日本語学習者と日本語教育実習生のマッチングに十分な配慮をし、相互的な学びが継続的にできるようにしていくと双方にとって有益な経験となろう。また、他大学で行っているように、日本語支援を必要としている日本語学習者の支援者に対して、組織として実質的

な支援ができるようになることが望ましい。

そして、日本語教育実習のティーチング・アシスタント (SA/TA) を今以上に活用していくことも、志を持つ実習生にとっては有益な現場経験の機会となろう。チューター・実習生・SA/TA が、実習担当教員及び日本語科目担当者と連携し、協働学習を行うような体制づくりが検討されていてもいいのではないだろうか。

(2) 副専攻課程としての「日本語教育実習」の新たな視点

「日本語教材研究演習」から「日本語教育実習Ⅱ」までの「教育に関わる領域」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、有機的なつながりを持たせる努力が不可欠である。「日本語教育実習」に関わる科目は、前述したように「実習Ⅰ」「実習Ⅱ」と二つの科目があり、合わせて1年という期間があるため、新たな視点を取り入れながら更にできることがあるのではないかと考える。

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、その教案に沿って教えられるように実習生を指導していく。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したりする力がつかず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」の受け皿が非常に限られ、実習時間が少ないため実践能力を養成するには十分ではないという現状があるからである。そして、実習生の数にもよるが学期中に教壇実習を1回～2回しか経験することができず連続性に欠けるからである。よって、「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、実習生一人一人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もいいのかも知れない。自分達自身で企画実行し発見していくような自律的な活動を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。琉球大学の「日本語教育」実習で行っているように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する等の一連のサイクル

を、長いスパンで自律的に実践していくことも副専攻課程としての「日本語教育実習」と考えていってもいいのではないだろうか。

2.の項で述べたように、沖縄県内の大学における日本語教師養成課程は、学部学科を問わず誰でも基本的な条件を満たしていれば履修できるような方向に動きつつある。このことは、日本語教員養成課程修了後に必ずしも職業的日本語教師にはならない学生が多数を占める現状があるということでもある。卒業後、ホテル等の観光産業等、公務員、教育委員会、コンベンション・ビューロー、メディア関係、その他の職業に就くことになる「職業的日本語教師を目指さない日本語教員養成」に向き合うことも、日本語教員養成のパラダイムシフトの一つとして考えていっても良いのではないだろうか。

「2015（平成27）年度国勢調査 人口等基本集計結果の概要」の沖縄県の人口と世帯数に」によると、沖縄県の在留外国人数は11,020（総人口の0.8%）人で前回調査（2010：平成22年度）から44%も増加している。また、外国人の沖縄県入域観光客数は、平成28(2016)年度で約877万人になっており、毎年過去最高となっている状況が続いている。このように外国人居住者や観光客の増加率が高い沖縄において、日本語教員養成課程で学ぶ職業的日本語教師を目指さない履修生達が、その学びを活かしていけないだろうか。

沖縄県の「おきなわ多文化共生推進指針」（2015年）に寄せられた沖縄在住外国人からの要望には（大城他：2006の調査でも同様の要望があった）、「病気や怪我等で困るため医療情報が欲しい。また、育児情報や教育情報への要望」「近隣住民との付き合い方、地域社会との交流やイベント情報等への要望」「生活ガイドブックや相談サービスの充実を望む」「就職に関する情報の要望」等、多くの要望が見られた。多様な人々が暮らす住みやすい地域社会への貢献ということでも、日本語教育副専攻課程の教育実習の内容に取り込めることがあるのではないだろうか。そして、それは、日本文化学科が目指す「地域文化の発信」の一つの学びの機会とも連携できるのではないだろうか。

(3)「日本語の基礎的運用能力」と「教育実践能力」に関わる課題

日本語教員養成や日本語教育能力検定試験は知識偏重であったと評価されてきたが、近年改善されてきた。しかし、それでも、養成課程を修了しても、検定試験をパスしても、すぐに現場の教員として戦力になるには時間がかかるという現

場の評価がある。それは、雇用側から話題にされることである。雇用側は、まずは非常勤講師として採用した後、本人の志とその成長の度合いによって、また、雇用側の状況によって本採用とする場合がある。雇用側からすると即戦力を重視して欲しいということなのであろう。しかし、知識偏重ということではないが、やはり大学の日本語教員養成課程では、しかも時間的制約を伴う副専攻課程においては、基礎的な力の涵養がまず基盤であり、それにバランスを取りながら可能な範囲内での実践力をつけていくことが望ましいのではないかと考える。そして、どのような基礎的日本語運用能力をつけ、教育実践能力をどこまで伸ばして行くのかを議論していくことは、今後も重要なことだと考える。

以下に、まず「基礎的日本語運用力」と「教育能力」に関わる課題を考えてみる。これらの課題は別々に存在するのではなく有機的に影響しあっていることは言うまでもない。

①基礎的日本語運用力に関わる課題

- ・日本語の構造等の体系的な知識把握に関わる課題
- ・日本語の運用能力に関わる課題（地域の言語文化運用能力も含む）
- ・言語習得に関する知識
- ・日本と諸外国の諸事情や言語文化に関する知識
- ・教授細目の提示能力に関わる課題
- ・類似表現等の認識と説明に関わる課題、他

②教育能力に関わる課題

- ・授業や教材・リソースに関する分析や開発に関する能力
- ・多様化した教育現場のニーズに対応する能力
- ・クラスの学習者の能力差への対処の仕方
- ・教室経営に関する課題
- ・教育心理学的な領域に関わる課題、他

これらの課題の中で、ここでは、特に下線の箇所「日本語の運用能力に関わる課題の一つである地域の言語文化運用能力」と「日本と諸外国の諸事情や言語文化に関する知識」について触れてみる。いずれも沖縄の日本語教師養成課程で学ぶ学生達にとって避けては通れない課題であるからである。

「日本語の運用能力に関わる課題（地域の言語文化運用能力を含む）」に関して

は、沖縄でいつ頃から日本語教育・日本語教員養成が行われてきたということにも関係がある。明治始めの頃の沖縄の言語社会は「しまくうとば」が元気な状況にあったが、1880年には公立小学校が設立され言語教育（日本語教育）が重点的に行われることになり、小学校で日本語及び小学校程度の教科を教えることができる人材の育成が急務となり、急遽、特殊教員速成所として「会話伝習所」が設立された。そこで沖縄人の日本語教師を養成し日本語教育が重点的に広がっていったのである。その「会話伝習所」から約100年後に琉球大学に、その後に本学の日本語教員養成が続くのであるが、その約140年間に沖縄の言語は激しく変化し、今では「しまくうとば」の消滅の危機が叫ばれている。しかし、その「しまくうとば」や「言語変遷を経てきたしまくうとば」の名残は、若い世代が用いる「うちなーやまとうぐち」の中に見られたりする。実習生は「しまくうとば」から「日本語」へ移行する際の干渉を意識している訳ではなく、また、全国共通語との区別を意識していない場合もある。そして、「しまくうとば」の形態や元来の意味を派生的・創造的に用いている場合もある。例えば、例のような表現や疑問を耳にする。

- ・「先生が明日テストって言ったたじらー」(＝みたい)
- ・「もうすぐ来るはず」(50%の確率でも)
- ・「傘かぶる」「ひざまずき」「わじゃい (＝わじわじ＋うざい)」
- ・「高速から来た。」「ラジオから聞いた。」(＝～を通して、で)
- ・「あそこのレストラン美味しかった。店もきれかったし・・・」
- ・「家に帰りながらスーパーに寄る」(＝帰る途中)
- ・「メガネはつける？かける？」「ズボンはつける？はく？」
- ・「食べる」の可能形は「食べきれる？」他

「日本語教育実習生」は、このような地域の発話表現を意識することも課題の一つとなっている(大城:2009,2017)。

また、沖縄の日本語教師養成課程で学ぶ学生達にとって避けては通れないもう一つの課題が「日本と諸外国の諸事情や言語文化に関する知識」である。世界や日本の事情に加えて、沖縄の歴史、言語と文化、社会、生活等に関する知識を積み重ね、そして、多様性に関する意識を強化していくことも課題である。

日本語教育では「標準語を正しく話し母語話者に受入れられるような言語を話す」ことが目標とされてきた。しかし、沖縄のようなことばの多様性と人の往来

が激しいモビリティの高い地域社会では、教室と教室を出た後の社会では言語生活に差があるのが現実である。バイリンガル、あるいはトライリンガルの言語状況、そしてマルチカルチュラルな状況があるからである。そのような社会の中での日本語教育の現場では、今そこにある社会を教室に取り入れ、人とのつながりを構築し維持していくことに貢献できる日本語教師を目指すという考え方があってもいいのではないだろうか。

そのためにも、沖縄で日本語教育の現場に携わっていくことになる履修生等は、日本語共通語に加えて地域の言語に関しても整理し運用していかなければならない。そして、地域の歴史・文化・社会を学んでいかなければならない。そして、教室と外の社会を繋いでいける能力を培っていかなければならないと考える。

(4) 大学院との連携

沖縄国際大学の日本語教師養成は、これまで学部生に対してのみ行われてきたが、2014年度には、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の中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始めている。大学院に入学してくるものの中には、経験者、現職教員、外国人留学生、学部の日本語教師養成課程で基礎を学んだ者もいれば何の経験もない者もいる。残念ながら日本文化学科から本学の大学院に進学した者は現在のところ一名もない。

全国的に見ても、大学院で日本語教育を学ぶ人たちは、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、大学の日本語教師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、日本語教師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。

本学大学院の日本語教育学系列は設置されてまだ日が浅いため、これから、日本語教育研究体制を積み上げていかなければならない。そして、学部の日本語教師養成と大学院の日本語教育学系列の連携の強化も求められている。

(5) 地域の日本語教育や多文化共生教育関連機関との連携

2. の項でも触れたが、社会貢献という意味でも、地域の日本語教育関連機関や多文化共生教育（国際理解教育等を含む）関連機関、そして、自治体との更な

る連携が求められている。日本語教師養成は言うまでもなく、地域のコーディネーターの養成やボランティアの養成も含めて、長期的な連携の推進を考えていてもいいのではないだろうか。地域に暮らす多様な文化背景を持つ人々との共生・協働を支援できる日本語教員の養成は、地域社会の貢献へ繋がろう。

①日本語学校との連携の強化

県内では、ここ数年、日本語学校が急増し、現在では、約15の日本語学校が活気を呈している（2016年度）。ネパールやベトナムからの日本語学習希望者が増えたことが大きな理由であるが、県内にある日本語学校では、その6割がネパール人で、3割がベトナム人、そして、中国、その他になっている。また全国的に見ると、東京、福岡に次いで、沖縄が3番目にネパール人の多い地域となっている。彼等の多くがアルバイトをしながら日本語学校で日本語を学び就職や進学を目指している。これまで中国人が多くを占めていたため、その経験の蓄積があったが、ネパール人を対象とした経験が浅いため学習者を熟知する必要がある。しかし、現実はそのような余裕も無い程、急増への対応に苦慮している状況がある。そして、日本語教師数が不足しているため大学機関へも日本語学校からの要請が届く。長年、就職先の確保が厳しい状況が続いてきた日本語教員養成の現場の状況から一転した日本語教師不足の状況に戸惑いもある。しかし、日本語教員養成課程の修了生にとっては、就職の機会が増えたということでもあり、県内の日本語学校との連携をより一層強化し、質の良い日本語教員を送り出していけると良い。

②地域を繋ぐ日本語教育コーディネーターの養成

文化庁文化部国語課〔国内の日本語教育の概要〕調査（2016）では、日本語教育コーディネーターは、常勤、非常勤、ボランティアを合わせて、全国には538人いる。しかし、沖縄県の一般の施設・団体に配置されている日本語教育コーディネーターは0となっている。回答の機会がなかったことも考えられるが、筆者が把握できているのは、浦添市、沖縄市の国際交流協会等に数名（日本語コーディネーターという名称ではないが）、また、沖縄県が多文化共生モデル事業を展開しているため通訳コーディネーターが置かれていることぐらいである。

地域の外国人日本語学習者を把握し、適切な「日本語教育」の機会をデザイン

できるような人材の養成も大学の日本語教員養成の一貫として考えてみてもいいのではないだろうか。学習者と指導者のマッチングや助言、そして、事務的なことに携わるプログラム・コーディネーターや、地域全体の日本語教育の企画や自治体との調整、そして必要なネットワークを繋げるシステム・コーディネーター等の役割を持つコーディネーターを養成していくには、時間的な制約、そして、地域の自治体側の課題もあろう。しかし、外国人住民と地域住民がつながり、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、コーディネーターの養成をも視野に入れていってもいいのではないだろうか。

③地域の「生活者」と日本語教員養成との関わり

150以上もの島々からなる沖縄の各地で生活する、日本語習得を必要とする「生活者」の支援を模索していくことも課題の一つなのではないかと考える。宮古市多良間村を一例としてあげると(大城:2014)、村の外国人住民への面談調査では、「毎日の生活には困らないが、読み書き、特に漢字を勉強したい」「子供の学校からのお知らせ等がちゃんと読めるようになりたい」「情報が欲しい」等という回答があった。

実習生等が島々に行き支援をすることは、時間的にも経済的にも厳しい。しかし、今日だからこそ可能な方法はないものだろうか。ネットやスカイプ等を活用する等、バリアフリーの繋がりを探っていくことも島嶼地域である沖縄の課題なのではないかと考える。島の外国人居住者の「読み書き」の支援の方法を模索し、継続的にサポートしていくことは日本語教員養成課程の履修生等にとって社会との繋がりを具体的に学ぶ場となろう。そのためには、地域の自治体と連携を深めていくことが基盤となろう。

④年少者日本語教育に関して

沖縄は、広大な米軍基地に居住する米国人だけでなく、基地産業に関連して沖縄に来た複数のエスニック集団(フィリピン、インド等)や米国軍人と日本人との間に生まれたアメラジアンの子供達、地理的歴史的特性を反映して中国や台湾からの移住者や海外移民の子孫達が定住している。沖縄は多様なエスニック集団を含む多文化社会となっている(安藤他:2007)。そのため、アメラジアンの子

供達や、公立の学校教育に在籍する日本語教育を必要とする年少者のための日本語教育に関する知識や実践力の養成も課題となっている。日本語教育副専攻課程には、国語教員や英語教員を目指す履修生が多々学んでいることもあり、学校現場で日本語を必要としている年少者に対して、課程での学びを活かせるよう検討していくことも課題なのではないかと考える。

以上述べてきたように、今後一層「地域の日本語学校や多文化共生教育機関」「生活者のための日本語教育の場」「年少者のための日本語教育の場」等々、地域の多様な日本語教育の場と大学の日本語教育副専攻課程とが結ばれていってもいいのではないだろうか。

(6) 卒業後の進路に関わる課題と日本語教育能力検定試験

日本語教育副専攻課程を履修する理由を学生に問うた（2016年）ところ、「以下のような様々な理由を挙げていた。

- ・国内外で日本語教師として働きたい。
- ・留学経験から、日本語教師に興味を持った。
- ・海外に興味があり、住んでみたい。その際に、技術として持っておきたい。
- ・外国人の友人がいて日本語学習を手伝いたい。
- ・就職の一つの選択肢として、取れる資格は取っておきたい。
- ・日本語のインターン生として海外の大学に1、2年行きたい。
- ・はっきりとした目標はまだないが、面白そう。
- ・日本語をもっと知りたい。きれいな日本語が話せるようになりたい。他、省略。

履修生達は様々な理由から日本語教育副専攻課程で学んでいるが、1997年度から約20年の間に、日本文化学科では約300人以上（平均すると毎年約15人程度の日本語教育実習生がいる）の修了者を輩出してきた。卒業後は県内の日本語学校の専任講師や非常勤講師、また市町村の日本語教室の講師として、海外では、韓国、タイ、中国、ブラジル、ペルー、ドミニカ共和国、等で日本語教育に従事している（いた）者もいる。しかし、残念ながらその正確な数は把握できていないが、国際交流関係、地域の外国人の支援活動や観光業界での通訳等の関連職種を含めると数は多少増える。

前述したように県内ではネパール人やベトナム人他の留学生が急増しているため、日本語教員の需要に供給が追いつかない現状もある。供給が追いつかないと

いう理由は、日本語教師を本格的に目指す人の確率が低いということでもある。日本語教師として既に就職した者でも長年続けていく者の数は決して多くない。それは就職先の雇用待遇条件や職場環境等に改善や安定性が求められている状況があることも理由の一つだと思われる。「安定した就職の機会の確保」等は、日本語教員養成課程の出口付近の課題であることは言うまでもない。そして、社会的により一層、日本語教育・日本語教師養成の意義が認知されていかなければならないということでもある。

本学の日本語教育副専攻課程は、進路の一つの選択肢として、また、グローバル教育・異文化理解教育・多文化間コミュニケーション教育の一貫としての地位を占めている。加えて、今後は進路選択に積極的に貢献できるよう3.2の(2)の項で述べたような職業的日本語教師を目指さない履修生をも視野に入れた養成内容を検討してもいいのかも知れない。

日本語教育能力検定試験に関しては、本学の日本語教育副専攻課程の修了者で日本語教育能力検定試験を在学中に受験した者は過去にいない。副専攻であるためか、日本語教師に絞って将来を見据えている実習生に限られていることや、近くても福岡でしか受験ができないというデメリットもその理由である。また、日本語教育能力検定試験の内容が広範囲に及ぶため、副専攻の限られた授業時間数では十分ではないということもある。本人の動機の強さが求められているのであるが、県内の多くの日本語学校では日本語教育能力検定試験合格を採用の条件にしておらず、1988年にスタートした日本語教育能力検定試験そのものの位置付けが明確ではないこと等も、受験者が少ない理由になっている。

しかし、県外だと状況は異なる。日本語学校等で勤務する現職教員の多くが日本語教育能力検定試験をパスしている状況になってきていて、日本語教育能力検定試験がその一応の役割を果たしている。日本語教師養成課程の水準がまちまちである現状から、検定試験は日本語教員の水準を保証する基本として重視すべきだという考え方や国家試験としての法的位置づけを与えた方が良いという考え方もある。しかし、資格があっても就職できるとは限らず、内容やレベルは副専攻レベルとされているにもかかわらず、主専攻相当の修了生が不合格になるケースもあつたりするようである。様々な考え方や状況があるが、本学でも、日本語教員養成の水準を示すものとして、また、今後の修了生の進路の後押しをするという意味で一部の活用を検討するのも良いのかもしれない。

(7) 「日本語教育実習」の評価に関する課題

国際交流基金の「JF スタダード」の動きと相まって、「評価」や「学習目標や成果」に関する考え方が重視されるようになってきている。実習生は、「評価」や「学習目標や成果」を意識した自己教育力を身につけ、異文化スキルを磨き、連続性のある日本語教員養成において言語文化の橋渡しをしていくことが望まれるようになってきた。

石田他（1993）は、筑波大学で一人2回程程度の教壇体験を行っている日本語教育実習が果たしている役割と改善すべき点を知る目的で実証的研究を行っている。「学習への動機づけはよくできていた」「授業目標を明確にしようと努めた」等、全部で40項目から成る日本語教授技能評価の有効性に関するものであった。ここでは、教師による授業と実習生による授業の因子構造分析では、教師が学生との信頼関係の重要性を意識しているのに対し、実習生は教授技能に注意を払っているという結果が出ている。また、実習前後の評価視点の変化に関しては、実習後は、特に学習者に対する教師の態度に注目するようになっていて、評価が厳しくなる傾向があるとしている。これらのことから、学習者への対応に注意を払うよう指導する必要性を提唱していて、本学の日本語教育実習の「評価」に参考になる点が多い。本学の日本語教育実習においても、問題点や重要点等を意識させるためにも「評価」システムを構築していくことを検討しても良い時期にきているのではないかと考える。そして、その「評価」は、学内の日本語科目での実習に関わる「評価」、地域の日本語教室での「評価」、そして、海外日本語教育実習における「評価」を、基本的な部分では共通するであろうが、それぞれの状況での適切な評価ポイントに絞っていく必要がある。

「自己研鑽の出発点としての教育実習になっているかどうか」「適切な目標や指導技術の設定がされているかどうか」「効率的な習得方法が設定されているかどうか」「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」「教材開発技術が習得されているかどうか」等々、本学の日本語教員養成の目標に適合するような具体的な評価ポイントに絞っていくことも課題であろう。そして、それを、関連教員や関連機関とも共有し、より充実した成果につながるようにしていくことも課題となろう。

以上、3の「今後の課題と展開」では、(1)「組織・体制に関わる課題」(2)

「副専攻課程としての『日本語教育実習』の新たな視点」(3)「『日本語の基礎的能力』と『教育実践能力』に関わる課題」(4)「大学院との連携」(5)「地域の日本語教育や多文化共生教育関連機関との連携」(6)「卒業後の進路に関わる課題と日本語教育能力検定試験」(7)「『日本語教育実習』の評価に関する課題」等々、多岐に渡る課題を論じた。他にもあろうかと思われるが、様々な人や場と繋がる社会貢献という視点を持った日本語教育実習体制を実践的に構築していくことが望ましいと考える。

4. 望ましいと考える日本語教師像

1980年代以降の外国語教育の視点に関して、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。これらのどの問題も、一つの方向へ傾いていたものが修正され、バランスをとる方向にあるということである。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出てきているということである。このような外国語教育の視点の変化の流れの中で近年の日本語教育が展開されてきたわけであるが、日本語教師養成に関する視点や目標も同時に展開されてきたことは言うまでもない。このような折衷主義の時代、そして、外国語教育の人間化の流れの中で、本学の日本語教育副専攻課程において、どのような日本語教師養成のあり方が望ましいのであろうか。「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」を挙げ、まとめたい。

4.1 学習者の人間的成長を支援できる教師

留学生(日本語学習者)等の目標は、「生活に必要な日本語の技能等を身につけること」「留学生活に必要な日本語の技能等を身につけること」「日本語能力試験に合格すること」「日本人の友人をつくること」「日本語で仕事がこなせるようになること」「日本人と良好な人間関係を結べるようになること」等が現実的な目標となっている。そして、「修学上の課題」「生活上の課題」「情緒的(心理的)

課題」「学習機関やコミュニティー等の学習環境に関わる課題」等の課題が複雑に関わっている。彼らが目標を達成するには、学習者自身の学びが起こることがまず根幹となるが、日本語教師がそれを支援できることは大きい。

岡崎 (1999:48) は、理想的な教育は、「一人一人の多様で個性的な学びを支援することです。学びたいことがはっきり分からないという学習者がいれば、学びたいことを見つけることを手伝うことが教育者の役割になります。」と述べており、教育の前に、「人と人との全人格的な相互作用」に注目している。日本語教育というと外国語としての日本語の学習や指導、技術を伴う語学学習や指導という局面に集中しがちであるが、大局的にみると、「教育」と名のつく分野の全てがそうであるように、日本語教育も基盤にあるものは人と人との全人格的な相互作用から生まれる人間教育だと言うことである。

日本語教育の場合は、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、そして、学習者がある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なのではないかと考える。正に、彼等が目標の一つとする「日本人の友人をつくること」「日本人と良好な人間関係を結べるようになること」を支援できるような日本語教師養成が望まれているのではないだろうか。そして、学習者一人一人と向き合い学習者と共に成長する個性豊かな日本語教師の養成を目指すことが望ましいと考える。

4.2 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

日本語学習者はさまざまな目的を持って日本語を学んでいるが、日本語力をつけたいということには変わりはない。よって、日本語教師は、日本語教育の専門性に裏打ちされていることがまず基本的に重要であり、高めるための自己教育を継続的に行っていくことが肝要となる。日本語教師を目指す者は、「言語の構造」「日本語の構造」「言語教育法」「異文化間教育」「コミュニケーション教育」等の言語と教育に関する分野、「言語習得・発達」「異文化理解と心理」等の言語と心理に関する分野、そして、「言語と社会の関係」「言語使用と社会」等の言語と社会に関する分野、「世界と日本」「日本語教育の歴史と現状」「沖縄の言語文化」等の社会・文化・地域に関する分野における専門的知識を基盤として、「実践力」「評価力」「テクノロジー力」「判断力」等々を磨いていかなければならない。そして、「自己教育力」「人間性」を磨いていかなければならないことは言うまでもない。

そして、専門知識・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思いやり、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」を鍛えることも重要である。時には、現場の日本語教師でも、国籍、性別、言語レベル等でカテゴリー化して学習者を見ることがある。そして、日本社会では「こうあるべき」というようなメインストリームへの同質化とでも言うような考え方に囚われてしまったりする（岡崎他：2003：224）。その文化に相応しい行動が取れなければ、その社会には受け入れられにくい、就職先がなかなか見つからない等、不利益を被ることがあるのも事実である。しかし、多様な文化を持つ人間同士が精神的に豊かに生きられるような社会を実現するためにも、外国人日本語学習者を一人の個性として見て、その個性や特徴を引き出し、伸ばしていけると良い。そのような社会を考える主体的な日本語教師になるためには、学習者一人一人を人として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ろう。そして、学習者が「自分らしく」学び、そして、周囲や社会と相互作用を行うことができるよう、力を貸していけるような日本語教師を養成していくことが望まれる。

5. 最後に

3. の (1) ～ (7) で述べた課題の全てを、本学の日本語教育副専攻課程に包括していくことには制約があろう。しかし、状況や必要に応じて入り口に連れて行くことは可能なのではないだろうか。「職業的日本語教師になるわけではない学生」や「資格を持っていればいつか役に立つかも知れない」という程度で日本語教員養成課程にいる学生達にも、3. の項で述べたような課題を考える機会を設けるだけでも、それぞれが選択した職業を通して社会貢献に繋がる可能性もあり、日本語教育で学んだことが役立っていくこともあるのではないだろうか。

そのためにも、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、ポリシーを明確化していくことが、まず基盤となろう。そして課程修了時までには何ができるようになるか学習成果を段階的に示し、日本語教育実習の「実践力」の評価基準も明確に示し、実習先との間で共有していくこと等が重要となる。

大学における日本語教員養成課程では、言語体系や運用を適切に指導できるよう基礎的知識や技能を磨くことは重要である。しかし、教育全般に通じることで

あるが、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」という認識を持つことは、非常に重要であると考えられる。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日本語教師養成の在り方を、今後も積み重ねていくことが望まれる。

参考文献

- 新居純子・岡田昭人(2017)「短期海外留学プログラムの評価と長期留学希望の関連性-東京外国語大学のショートビジットを事例として-」『広島大学国際センター紀要』第7号、広島大学国際センター国際教育部門:31-39
- 安藤由美・鈴木規之・野入直美編(2007)『沖縄社会と日系人・外国人・アメラジアン-新たな出会いとつながりをめざして-』クバプロ
- 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(2002)「沖縄における日本語教育の課題-地域語教育に関する一考察-」『2001年国際学術セミナー報告書:東アジアにおける日本語教育の現状と課題』沖縄国際大学国際学術セミナー実行委員会:59-75
- ・祖慶壽子、馬場真眞子、尚真貴子他(2002)「地域教材『ウチナー事情入門』開発の試み」『JALT日本語教育論集』第6号:27-35
- ・金城尚美・上原明子(2006)「沖縄県における多文化共生に関する基礎的調査研究-より住みやすい地域を目指して-」『沖縄キリスト教短期大学紀要』第34号:43-66
- ・尚真貴子(2007)『日本語バイリンガルへのパスポート-沖縄で日本語教師を目指すあなたへ-』沖縄国際大学日本語教育教材開発研究会
- ・尚真貴子(2008)「あいづちに見る談話展開上の切換え行動の特徴-沖縄の若者の場合-」『言語文化のクロスロード -沖縄からの事例研究-』柴崎礼士郎編、文進印刷:159-196
- ・松田節子・尚真貴子(2009)『おきなわ事情-Doorways to Okinawa-』沖縄国際大学日本語教育教材開発研究会

- ・聖田京子・尚真貴子（2009）「教材『チャンプルーハンドブック』開発の試み-沖縄からハワイの移民社会へ-」『沖縄国際大学外国語研究』第12巻第1号：1-18
- （2014）「マイノリティとマジョリティを結ぶ日本語教育・日本語教師養成の可能性-島のアジア系 外国人女性住民達からの示唆-」『沖縄国際大学日本語日本文学研究』第18巻第2号：15-34
- （2016）「沖縄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
- （2017）『『うちなあぐちから』から『しまくとうばルネッサンス』を考える』『沖縄国際大学公開講座 26 しまくとうばルネッサンス』沖縄国際大学公開講座委員会：315-341
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習理論と実践』アルク
- 岡崎眸（1999）「学習者と教師の持つ言語学習についての確信」『日本語教育と日本語学習-学習ストラテジー論にむけて-』宮崎里司・J.V. ネウストプニー共編、くろしお出版：147-158
- 岡崎洋三・西口光一・山田泉（2003）『人間主義の日本語教育』凡人社
- 沖縄県地域在住外国人等の日本語教育を考える会（2003）『沖縄県在住の日本語学習者の要望調査報告書』
- 沖縄県西原町地域日本語教育推進委員会（2001）『西原町地域日本語教育事業報告書』文化庁委嘱地域日本語教育事業
- 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
- 言語学習環境研究グループ（2005）『沖縄県で学ぶ日本語学習者と環境との相互作用に関する研究』平成16年度公益信託宇流麻学術研究助成基金
- 近藤健一郎（2006）『近代沖縄における教育と国民統合』北海道大学出版会
- 斎藤令子・田中京子・今尾ゆき子・山口香・稲葉みどり（1991）「日本語教育実習への提言-実習経験を踏まえて-」『日本語教育』76号、日本語教育学会：55-65
- 尚真貴子・松田節子（2015）「沖縄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-」『沖縄国際大学外国語研究』第19巻第1号：31-55

- 尚真貴子 (2017) 「在校生のアンケート回答から見る沖縄国際大学英米言語文化学科の日本語教育」『沖縄国際大学外国語研究』第 20 巻第 2 号 :31-62
- 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
- 徳川宗賢 (1995) 「展望・日本語教員養成と日本語教育能力検定試験」『日本語教育』86 別冊、日本語教育学会 :22-37
- 独立行政法人国立国語研究所 (2002) 『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 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-』
- 名嶋義直 (2015) 『日本語教育学のデザイン-その地と図を描く-』凡人社
- 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
- 文化庁 (2001) 「日本語教育のための試験の改善についての報告」『日本語教育』110 号、日本語教育学会 :165
- 丸山敬介 (1990) 『経験の浅い日本語教師の問題点の研究』創拓社 :67-71
- 水谷修 (1992) 「日本語教育のあり方を考える-言語教育社会学視点の必要性-」『日本語研究と日本語教育』カッケンブッシュ寛子・尾崎明人・鹿島央・藤原雅憲・榎山洋介編、名古屋大学出版会
- (1995) 「日本語教育施策-日本語教育全般について-」『日本語教育』86 号別冊、日本語教育学会 :9-21
- (2001) 「日本語教育研究の基盤をどこに求めるか」『日本語教育』110 号、日本語教育学会 :1-6
- 横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛 (2004) 「日本語教育におけるアクション・リサーチの役割」『JALT 日本語教育論集』第 26 巻第 2 号 :207-222

参考資料

- 沖縄県『おきなわ多文化共生推進指針 (Okinawa Multiculturalism Promotion Guideline) <http://www.pref.okinawa.lg.jp/site/kyoiku/kokusai/zaiju/index>.

[html](#) (2017.6.11)

沖縄県企画部統計課「平成 27 年国勢調査 人口等基本集計結果の概要 沖縄県の人口と世帯数（平成 27 年 9 月 1 日現在）（確定数）（2017.5.31）

http://www.pref.okinawa.jp/toukeika/pc/2015/h27gaiyo_kr.pdf#search=%27http%3A%2F%2Fwww.pref.okinawa.jp%2Ftoukeika%2Fpc%2F2015%2Fh27gaiyo_kr.pdfsearch

沖縄県文化観光スポーツ部観光政策課「平成 28 年（暦年）沖縄県入域観光客統計概況」

<http://www.pref.okinawa.jp/site/bunka-sports/kankoseisaku/kikaku/statistics/tourists/h28tourists.html>

沖縄国際大学総合文化学部（2014）『第 9 回海外日本語教育実習報告書 台湾・東海大学』

沖縄国際大学総合文化学部（2015）『第 10 回海外日本語教育実習報告書 台湾・東海大学』

文部科学省「日本語教育のための教員養成について（報告）（抄）」（2017.6.1）

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t20000330001/t20000330001.html
(2017.6.1)

