

日本語教員養成プログラムの検証 —教育実習記述の分析から—

上 田 和 子
(武庫川女子大学文学部日本語日本文学科)

A case study of verification of a Japanese language teacher education program through an analysis of teaching practice

Kazuko Ueda

*Department of Japanese Language and Literature
Mukogawa Women's University, Nishinomiya 663-8558, Japan*

Abstract

This paper examined a Japanese language teacher education program through a case-study analysis of descriptions of teaching practice over the past decade to identify challenges and methods of improvement. The author has been involved in a Japanese language teacher education program at Mukogawa women's university as a program coordinator and in a teaching practice program at language schools in Osaka and at a sister university in Korea. The program in this study experienced some restructuring for various reasons. The author analyzed these reasons by classifying them according to external and internal factors. The external factors were mostly influenced by curriculum restructuring; deference to the academic calendar; job-hunting trends; and nationwide risks including political issues, natural disasters, infections, etc. In order to continue teaching practice, program coordinators had to overcome these challenges. Observation revealed that the program has been restructured whenever it met with external obstacles from time to time. Internal factors, however, were hardly discussed. Internal factors included teachers' academic abilities, teaching skills, and their art of reflection. One of the ways to improve the program would be that trainees design their own program by themselves. The key would be to deploy the "readiness to learn" concept referred to by andragogy studies.

1. はじめに

2018年3月に『これからの日本語教育人材の養成』が文化庁小委員会より発表された。同報告書では、今後増加が見込まれる初等・中等教育における日本語指導を必要とする児童生徒への日本語教育支援、各産業に従事する外国人の増加による日本語教育・支援のニーズの変化、およびその担い手である日本語教育人材養成、現職者支援が大きなテーマとなっている(文化庁2018)。日本語教育を必要とする学習者は、かつては留学生を中心としていたが、それが専門職の成人、年少者、地域住民まで広がりはじめてすでに20年余を数える。その間、日本語教育を担う人材への専門教育が大学や大学院、専門学校、市民向けカルチャーセンター等で行われてきた。同報告書は、教育人材問題の一つとしてその世代バランスの悪さを挙げている。端的に言えば30代以下の若い人材が極端に少ない業界になっているのである(注¹)。少子高齢化社会を迎えた日本は多くの業界で同様の問題に面してはいるが、日本語教員には、

専門職としての立場のあいまいさ、非常勤講師が多数をしめる雇用状況、さらにボランティア依存の支援体制など、様々な社会的問題が横たわっている(田尻 2010、2017、平畑 2014)。ただし、それが正規雇用の道へと大きく動き始めていることも、同報告書は明らかにしている。

小論は日本語教育を取り巻く状況の激変を前に、大学における日本語教育人材養成について検討する。そのために、過去 10 年余におよぶ日本語教育プログラムおよび日本語教育実習を事例としてとりあげ、教師教育実践を記述することで、教育現場で生起していた出来事をふり返り、問題点を明らかにする。対象は武庫川女子大学日本語日本文学科「日本語教員養成プログラム」である。同プログラムおよびその一部である学外実習は、開設当初から様々な要因によって調整され今日に至っている。それら変遷がもたらされた要因を分析し、日本語教育実習に関する先行研究の知見をもとに、大学教育における日本語教育人材養成の課題設定を行う。

2. 日本語教育実習に関する先行研究

丸山は 20 年におよぶ教育実習の指導実践を通じて、そこに生起するトラブルを「1. 教師以外のことがらに起因するもの、2. 教師個人に起因するもの」に分け、2. についてさらに詳しく「①授業構造(授業段取り)のまずさ、②語彙のコントロールの不十分さ、③基本的知識の欠如、④学習者に対する対応のまずさ」に分類し、実習生が十二分に自覚し大きな不安をいただいていたのは③基本的知識の欠如、であるが、実際に深刻なトラブルにつながっていたのは、①授業構造、②語彙のコントロールであったとしている(丸山 2015)。

②語彙のコントロールは、教師が学習者の言語習得状況に応じて、理解語彙や理解文型を調整しながら目標言語で学習者とやりとりをして授業展開していくときに必要な技法で、特に直接法による外国語教授の場面では欠かせない(注²)。筆者は実習生の教壇実習の場面を観察し、その日本語運用が稚拙であるために授業運営に支障を来すことについて、日本語のコントロールは単に語彙や文型の問題だけでなく教科内容全体への理解に成り立っていることを指摘した(上田 2017)。丸山が述べる「授業の段取り」は「授業構造」という表現に収斂されていくが、1 コマの授業の構成力が単に教案通りに授業を進めることで養成されるのではなく、学習者の様子を観察する力量も視野に入れて成り立つとする点に共感する。

一方、池田は「教師の成長を視野に入れた実習のデザイン」を生涯発達、成人教育の理論に基づいて展開している。実習プログラムのタイプは大きく分けて、「内省モデルに基づく実習プログラム」と「教師トレーニング型実習プログラム」があり、両者の違いは教師の内省を取り入れる設定が意識的にされているか否かに違いがある、としている(池田 2007)。上述の丸山の実践は、まさに教師トレーニングに重点を置いたものである。他方、池田のそれは、多様な授業展開の中で教師の意思決定の在り方を手掛かりに、ショーンの言う「行為の中で考える反省的实践家」としての教師養成のため、内省の重要性を説いている(ショーン 2001)。いずれの立場も「良い授業と何か」「良い教師とはどのように育成されるのか」という問いを立て、授業データに基づいて分析しており、日本語教師という専門職育成への重要な示唆に富む。本稿ではそれらを参照しつつ日本語教員養成プログラムを運営する立場から、大学生が日本語教育実習を通じて何を学ぶのか、という問いに立ち返って再考する。下節では、実践事例の変遷を概観し、問題のありかを明らかにしていく。

3. 日本語教員養成プログラムの実践

3.1 背景

3.1.1 留学生政策と日本語教員養成

「日本語教育のための教員養成」ガイドラインが文化庁より示されたのは、1985 (昭和 60)年に遡る。その前年には、中曽根内閣による、いわゆる「留学生 10 万人計画」の発表があり、また日本語学習者の

習得度を測定する「日本語能力試験」が1年に1度実施され始めるなど、この時期、留学生教育を中心とする国内外の学習者に対する日本語教育の枠組みが整えられてきた。その中で、日本語教育に携わる教員をどのように養成すべきか、という問いへの答えとして示されたのが上述のガイドラインである。これを受け国内のいくつかの大学院で日本語教育専攻が設けられ、引き続き学部でも日本語教育を専攻する学科が誕生した。これら主専攻とする大学のほかに、多くの大学では科目を履修することで資格を取得できる方法がとられ、主専攻・副専攻を合わせて日本語教員資格を付与する大学が一挙に増加した。

2000年代に入ると、かつての「留学生10万人計画」もほぼ目標を達成し、大学におけるグローバル化の指針のもと、留学生施策として平成20(2008)年「留学生30万人計画」が文科省から発表された。そして日本語教員養成に関しては、昭和60(1985)年「日本語教員資格のガイドライン」が示されて15年後にあたる平成12(2000)年に、その改訂版として「日本語教育のためのガイドライン」が示された。ここでは主専攻、副専攻という区分は取りやめて、教員として習得すべき必要な3領域5区分が示された(注³)。

3.1.2 学校教育における児童生徒への日本語支援

外国人労働者集住地区だけでなく、全国的に日本語支援を必要とする児童・生徒の増加に伴い、平成26年(2014)に文科省の省令改正により、取り出しの日本語指導を「特別の教育課程」として正規の教育課程として編成・実施できることになり、さらに平成29年度からは、加配定員により配置されていた日本語指導等担当の教員が基礎定数化されることになった(日本語教育学会2018)。このように小・中学校における児童・生徒への日本語教育支援は、徐々に公的な取り組みとして位置づけを得るに至っている(注⁴)。

3.2 日本語教員養成プログラムの変遷

本節では、事例として武庫川女子大学日本語日本文学科における日本語教員養成プログラムの変遷について述べる。資料によると(注⁵)、当該学科で日本語教育に関する科目が置かれたのは、2000(平成12)年である。大学教育のグローバル化が求められる中で、学科の目指す特色ある教学、多文化共生社会に生きる人材育成の一環として開設された。当時、3年次以降の専攻が3つの系に分かれており(1系：日本文学系、2系：日本語教育系、3系：情報教育系)、そのうち日本語教育系(2系)を選択した学生のみが日本語教育に関する科目を履修し、卒業時に日本語教員資格を取得していた。表1は同プログラムの変遷をまとめたものである。

表1 日本語教員養成プログラムの変遷

年度	履修者の所属系	資格認定単位(必修)数	該当学年	実習参加者数 受入校		関連する事項 (★は本学科関連事項)
				海外	国内	
平成13	2001	日本語教育	20～(12)			平成12(2000)年「日本語教育のための教員養成について」に、主専攻・副専攻のとりやめ、教育内容：3領域5区分の提示がある。
平成14	2002	日本語教育	20～(12)	4年	32名 8校	★日本語教育系所属学生に日本語教員資格認定
平成15	2003	日本語教育	20～(12)	4年	25名 10校	
平成16	2004	日本語教育	20～(12)	4年	23名 9校	
平成17	2005	日本語教育	20～(12)	4年	13名 6校	
平成18	2006	日本語教育	20～(12)	4年	10名 5校	

(上田)

平成 19	2007	日本語教育	20～(12)	4年	1校 4名	14名 6校	★海外教育実習開始
平成 20	2008	日本語教育	20～(12)	4年	5名 1校	11名 6校	「留学生 30 万人計画」文科省
平成 21	2009	日本語教育	20～(12)	4年	8名 1校	8名 5校	★国際交流基金「日本語教育インターン」助成受領開始
平成 22	2010	日本語教育	20～(12)	4年	8名 1校	4名 2校	
平成 23	2011	全員	35～(25)	4年	9名 1校	6名 4校	★所属学生全員が日本語教員資格取得可能になる。
平成 24	2012	全員	35～(25)	4年	10名 1校	4名 1校	東日本大震災以降、留学生減少→実習先の減少
平成 25	2013	全員	35～(25)	4年	12名 2校	7名 2校	★海外教育実習校 2 校になる。
平成 26	2014	全員	35～(25)	4年	15名 3年	7名 2校	省令「特別の教育課程」文科省
平成 27	2015	全員	35～(25)	4年 3年	5名 1校	9名 2校	★学科カリキュラム改訂 韓国で MERS 流行し参加者減少→実習校 1 校に調整
平成 28	2016	全員	35～(25)	4年 3年	8名 1校	17名 3校	「日本語教育機関告示基準」法務省 外国人児童生徒数：8 万人～（公立校） 在留外国人：238 万人～ ★国際交流基金「日本語教育インターン」助成受領停止（注 ⁶ ）
平成 29	2017	全員	35～(25)	4年 3年	6名 1校	18名 3校	海外日本語学習者：137 カ国、400 万人 ★「日本語教育インターンシップ」開始
平成 30	2018	全員	35～(25)	3年	9名 1校	9名 3校	報告書『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』文化審議会(文化庁)

その後日本語教育関連科目履修希望のより広い範囲の学生に利するように、平成 23 (2011)年度からは所属する系によらず全員に日本語教員養成プログラムを開放した。また平成 27 (2015)年度より、学科カリキュラムの大幅な見直しに伴い新カリキュラムを設定し、日本語教育関連科目の学年配置も再検討した。2018 年度現在は履修便覧に表 2 のように科目を示し、「日本語教員の資格を得ようとする者は、本学の卒業要件を満たし、かつ上表から必修を満たして 35 単位以上習得すること。」と注記している(表 2)。

表 2 日本語教員養成科目

文化庁ガイドライン		本学の開設する科目	単位数	必修	選択
3 領域	5 区分				
社会文化に関わる領域	社会・文化・地域	異文化間コミュニケーション	2	4	10
		多文化共生論	2		
		文化交流史	2		
		英語で読む日本 I	2		
		英語で読む日本 II	2		
		海外文化体験演習	4		

日本語教員養成プログラムの検証

言語に関わる領域	言語	日本語学概論Ⅰ	2	2	4	16
		日本語学概論Ⅱ	2	2		
		音声・音韻論	2			
		語彙・意味論	2			
		文法・文体論	2			
		文字・表記論	2			
		日本語史Ⅰ	2			
		日本語史Ⅱ	2			
		言語学Ⅰ	2			
		言語学Ⅱ	2			
		中国語概説	2			
		韓国語概説	2			
	言語と社会	社会言語学	2	4	6	
		談話研究	2			
		阪神間の文化	2			
		日本の伝統文化	2			
		日本の現代文化	2			
	言語と心理	言語発達論	2	2	8	
		言語と心理	2			
		日本語教育特講	2			
		日本語学特講Ⅰ	2			
		日本語学特講Ⅱ	2			
教育に関わる領域	言語と教育	日本語教育学入門	2	2	2	
		日本語教授法	2	2		
		日本語教材研究Ⅰ	2			
		日本語教材研究Ⅱ	2			
		日本語教授法実習	1	1		
		日本語教育史	2			
		日本語教育インターンシップ	2			
計	71	25	46			

3.1 で見たように、大学のグローバル化、留学生施策、多様化する学習者、児童・生徒への日本語支援等、多岐にわたる要因が「日本語教員養成」の文脈を構成している。事例の日本語教員養成プログラムには、特色ある教育の提供、将来に活用できる資格の付与等の点で意義がある。しかしその資格を得ても日本語教員として専任職に就く新卒学生は少数派であった。主な理由は、当該職では教育現場経験がまず問われるためだが、ただ3.3.2 で後述するようにこの状況は2016年ごろから急変している。

下節では、日本語教育プログラムに関連する「学外教育実習」の変遷について概観する。

3.3 学外日本語教育実習

3.3.1 国内教育実習と海外教育実習

日本語教員資格を認定するために、日本語日本文学科では必修科目を含む所定の単位を修得しなければならない。そのうち必修科目である「日本語教授法実習」では、授業中に教案作成や学生同士での模擬授業を行っている。平成28(2016)年度までは、当該科目が実習にかかわる唯一の科目で、教育活動は学内で完結していたが、履修者のうち教育現場体験を希望する者には、別途学外実習が提供されてきた。

学外実習には日本語学校で行う①国内実習と海外協定校で行う②海外実習がある(表1)。3.3.3で後述するように、実習のうち学外実習はその後「日本語教育インターンシップ」として独立した科目となり、2017年度より大学3年生に配置されている。以下、国内実習、海外実習の変遷をたどり問題点を整理する。

3.3.2 国内日本語教育実習

【概要】

国内での日本語教育実習は、2002年より阪神間、大阪市内の日本語学校で実施しており、2018年現在、受け入れ校は3校(仮名：A校、B校、C校)である。各校では進学コース、短期留学コースなどそれぞれ特色ある教育が行われている(表3)。

表3 国内日本語教育実習のまとめ(2018年)

受入校(仮名)	期間	日本語学習者の背景・学習目的	主な実習内容
A校(大阪市)	3日間	進学コース(漢字圏：中国、台湾、香港、マカオ等)初級～中級	授業見学、授業補助、授業記録作成、振り返りミーティング
B校(神戸市)	5日間	夏季短期コース(非漢字圏：イタリア、ロシア、カナダ、タイ等)初級	授業見学、授業補助、教壇実習、振り返りミーティング
C校(神戸市)	5日間	進学コース、(ベトナム、韓国、台湾など)初級～中級	授業見学、授業補助、教壇実習、授業記録、振り返りミーティング

国内実習は、「後進の育成のため」という観点のもと各機関のご厚意で受け入れていただいている。過去10年余を振り返ると、国内実習生数は20名以上に上る年度もあれば10名以下もあり、実習先と実習生の調整作業が、筆者のようなコーディネータである教員には必ず発生する。参加する学生にとっては、他の教育活動や就職活動との重なりがあるものの、学生時代でなければできない経験で、かつ海外実習と比べて時間的、経済的、精神的負担のやや軽い、参加しやすい活動という受け止め方がある。

【実習内容】

国内実習の場合、通常授業の一部を担当する形で教壇実習を行うことが多い。つまり実習生用に学生を集めて行うのではなく通常の授業を担当するのである。学費を払って授業に臨んでいる留学生に対して、実習生だけで授業担当することは認められない。そこで所属機関の教員の授業見学、授業補助、放課後の学生対応などの作業を通じて日本語教員の業務内容を体験する。期間中、指導教員との振り返りミーティングは、実習生の意味ある気づきを促す場として貴重である。

【留学生の背景】

これまで、いずれの日本語学校も主たる留学生の出身地は、中国、台湾、韓国が中心だったが、現在はベトナム、フィリピン、ネパール等のアジアの非漢字圏国からの留学生が急増している。多くは大学、大学院、専門学校への進学を目指している。一方で、夏季休暇を利用して短期コースで学ぶ学生も多く、漢字圏、非漢字圏によらずアジア、欧州、南北アメリカを含め各地から参加している。留学生の学習目的、言語背景によって指導内容や方法は異なり、実習期間中、そういった日本語教育の実態に触れることができる。

【問題点】

- ①流動的な学習者数：2011年東日本大震災、福島原発事故の影響を受けて日本への留学生が激減した。その時点から比べ学習者数は徐々に回復し、2018年現在は以前を上回る留学生数となっている。背景には高度専門人材を含む外国人労働者受け入れへの政策転換等がある。学習者数の流動性は日本語学校数に直結しており、教育実習生受入への影響も大きい。
- ②労働環境の展開：従来、日本語学校で日本語教師として採用されるためには、数年の教育経験が最も重要な条件とされ、大学で資格を取得しても非常勤講師の機会を得ることさえ容易ではなかった。ところが、2016年ごろから日本語教師不足が叫ばれるようになり、このところ新卒の専任採用が珍し

くなくなっている。背景には外国人留学生、就労者などの増加を見込んだ日本語学校の増設、および法務省による「日本語教育機関告示基準」による、いわゆる「告示校」での学生数と教員数の規定厳格化や専任教員数の取り決めなど法的整備があり、労働環境が整いつつある。ただし楽観はできず不透明さは否めない。

- ③実習生のニーズの変化：国内実習プログラム変遷の要因について分析すると、実習生のニーズとして実習参加への動機付けが進路意識と強く結びついていることがわかる。大学生活での活動選択では「就活で有利」という価値が左右する傾向が強く、日本語教師を専門職としてではなく、むしろ一般就職を目指しつつ将来に向けて何らかの資格を得ておきたいという欲求が高まり、それが教育実習参加への動機付けになっている。つまり当初は専門職を目指す者への現場体験だったが、それが広く社会経験を目指すようになってきているのである。わずか数日の実習なので、そこに価値を見出さざるを得ないもの現実である。

【評価と展望】

実習の記録および振り返りの場での発言によると、実習生は社会的文脈において自身を内省する機会を得ており、個別の学びを深めている。実習生の変容は実習プログラムの意義を考える要素に満ちており探求に値する。また、学習者の多様化、政策の動き、経済界の動向などにより、日本語教員が職業選択として現実みを帯びつつあるなど、日本語学校の環境変化は教育実習の内容、形式に影響を与えている。問題点は日本社会における日本語教員という立場の不確定さに収斂されるかもしれない。それら課題がつとに挙げられている中、好転への燭光が見えてきているのが現在であろう。流動的な職業への動機付けの困難さは否めないが、今後の日本社会の課題を教育現場で提供するという意義を、実習受け入れ機関の担当者と共有することが重要である。実習終了後、ボランティア等で教育現場に関わることができるよう、受け入れ機関からの要請を受けることある。このような継続的活動はカリキュラムを超えるものだが、今後のインターンシップの在り方、プログラム設計に対して示唆を与えるものであろう。

3.3.3 海外日本語教育実習

【概要】

韓国大田広域市にある韓南大学校は、武庫川女子大学の協定校であり、相互に交換留学生の受け入れの実績がある。同大学校での日本語教育実習は2007年より始まった。参加者数は当初5名～8名だったが、次第に希望者が増加し、2015年は同じ大田広域市にある国立ハンバット大学校でも協力を得て実習を行った(表4)(注⁷)。筆者は2009年より足掛け10年にわたって同実習に携わっているが、一年として同じ条件、同じ内容となることはなく、様々な理由のもとでの調整を経て今日に至っている。その変遷の要因を(1)送り出し側(大学・実習生)、(2)受け入れ側(実習先国・地域・大学)双方の視点から検討する。

表4 海外教育実習の変遷

実習機関	時期	年度	参加者	内容	科目名等
韓南大学校 日語日文学科	夏季休暇中 8月下旬5泊6日	2007～2013	4年生 8名～9名	教壇実習、交流会、市内見学	「日本語教授法実習」(1単位)の一環として希望者が任意で参加
		2013～2017	3年生、4年生 5名～7名	教壇実習、交流会、高校訪問等	
		2018	3年生 9名	教壇実習、交流会	「日本語教育インターンシップ」(1単位)
国立ハンバット大学校、日本語学科	夏季休暇中 8月下旬5泊6日	2013～2014	4年生、3年生 6名	教壇実習、交流会、高校訪問	「日本語教授法実習」(1単位)の一環として希望者が任意で参加
		2015～2017	韓南大学校実習参加者	交流会	
		2018			「日本語教育インターンシップ」(1単位)

(1)送り出し側(大学)の要因

【カリキュラムの構成】

教育実習は4年間の専門教育の集大成であるが、日本語教育現場に赴き体験することは正規科目内に設定はしていなかった。通常授業で留学生との接触が少ない学生たちにとって、夏季休暇を利用して海外に赴くことは、多文化理解としての意味も大きい、あくまでも科目外の任意参加活動であった。一方、21世紀の現代社会に送り出すべき人材育成を勘案し、日本語日本文学科では、日本語教育関連科目だけでなく包括的なカリキュラムの見直しを実施することになった。2015年入学生が新カリキュラム生にあたり、2015年～2017年が移行期、2018年に完成年を迎えた。

【就職活動・教員採用試験】

就職活動、いわゆる「就活」が大学生活の特に後半で大きな意味を占める現在、その開始時期や合同説明会、面接参加などの諸活動は3年生後半から4年生の学生にとっては最優先となっているのが現実である。日本語教育実習が意義ある活動だとしても、就職活動に左右されるのは如何ともしがたい。もちろん実習と就活が両立しないものではなかったが、履修前の調査では、就活の前に実習参加を踏みとどまる学生が多かった。また、就職活動解禁日が年度によって変更されることがあり、参加者数とその影響を受けることが頻出し、そのため受け入れ先との調整、旅行の手配等の見通しが立たない場合がしばしばあった。

同様に、中学校国語、高等学校国語科、書道科などの教員採用試験を受験する学生にとって、教育実習を行う8月は、採用試験の2次面接等と重なること多かった。これも実習参加を躊躇する一因になっていた。

【対策と課題】

上記問題の解決策として、日本語教育プログラムの配置を全体的に前倒しして、1年生から専門科目を履修し学外実習へは3年生で臨めるようにした。カリキュラム移行期間は、4年生と3年生の両者が参加できるよう調整した。さらに従来は「日本語教授法実習」(必修1単位)では希望者が単位とは関係なく学外実習をしていたが、それを3年生に移し「日本語教育インターンシップ」(選択2単位)を設け学外実習を明確化した。

「日本語教育インターンシップ」は、インターンシップとしたことで、社会人見習いとして当該職業を体験するという意味を持たせることを狙った。ただし、「学習へのレディネス」(ノールズ2002)を考えた場合、3年生と4年生ではアカデミックな知識・技能だけでなく、情意面、社会人としての成熟度などに違いがみられる。それをどのようにとらえて教育活動に包摂していくか新たな課題として受け止めている(注⁸)。

(2)受け入れ側(実習先)の要因

これまで韓国で海外実習を行ってきたが、その中で以下のような点について勘案する必要性を受け止めてきた。韓国独自の事情もあれば、海外における研修プログラム全体に共通する問題もある。

【アカデミック・カレンダー】

海外の大学で実習する場合、「アカデミック・カレンダー」の相違がプログラム実施には影響を与える。韓国と日本とを比べてみても、前者は前期3月～6月、後期9月上旬～12月が主な学期で、日本は前期4月～7月、後期9月下旬～1月と、ほんのわずかの相違ではあるが影響は看過できない。具体的な問題として、教育実習をする時期は通常受け入れ大学では夏季休暇中で、教員はもちろん学生も登校予定は基本的にはないことがある。そこで、受け入れ大学の担当者が夏休みに入る前から実習生の授業を受けるボランティア(1クラス5名x3クラス)や、実習生のアテンドを引き受けてくれるチューター(4～5名)を、前もって募集しなければならない。8月下旬という時期は新学期直前で、履修登録等の手続きや10月にある学術祭の準備など、何らかの理由で大学周辺にいる可能性がある学生が、例年ボランティアを引き受けている。実習指導だけでなくボランティア招集等、現地教員の負担も大きい。一方、日本人実習生も8月上旬までは定期試験があり、盆休み明けが例年の実習時期で、双方ともかなり限ら

れた選択肢から見つけ出した日程で実施している。

【学生気質の相違】

韓国の大学生は、男子が兵役のために大学を休学するだけでなく、男女とも将来の職業選択のためにより多くの知識や技能を習得しようと、あえて休学し、その時間を海外留学あるいはワーキングホリデー等にあてて語学力や職業経験を求めることがある。いわゆる自身の「スペック」を高めることが頻繁で、それに対する学生の関心は高い(小倉 2012)。日本人学生が合同説明会、選考面接など一斉に就活に臨み、翌年4月に着任することを目指すのとは異なる。それぞれの社会規範や価値観に基づいての行動様式であるが、グローバル人材育成の視点から見て、韓国の大学生は日本の学生より一歩進んだ積極性があるのかもしれない。ただ、多様な学生生活を送る彼らの実態を知るにつけ、日本語教育実習に参加し夏休みを数日間費やさなければならないことを現地学生がどのように受け止めるかが案じられる。

【学習スタイルとニーズの変化】

IT技術の発展に伴い、外国語学習環境の変貌は著しい。インターネット、パソコンやスマートフォン、SNSといった情報システムやデバイスやの発達とその日常化により、従来は大学の特定の科目を履修することで得ていた外国語の知識やスキルが、今は学習者が独自に得て運用している。学習のスタイルは大きく変化した。国際交流基金の調査によると、2015年現在、特定の機関に所属して日本語を学習している人は、世界130カ国7地域で3,665,000人に上るが、3年前の調査と比べ漸減しているところから、「教育機関に所属していない独学者がインターネットの普及などの学習手段の多様化に伴い急増していることにも留意する必要がある。」としている(国際交流基金 2015)。

インバウンドという言葉で象徴されるような外国人旅行者の増加とともに、日本語話者の増加が予想されるが、多くは日本語を解さない一般的な旅行者で、スマートフォンを片手に日本人とのコミュニケーションを楽しむ姿も珍しくない。このような流れは、世界各地でみられる現象であり、海外の日本語学科においても、学習内容だけでなく学習手段の転換期を迎えているのは明らかである。前述のように、より高い「スペック」を求めて休学する韓国大学生にとって、日本語習得も自身のスペックを高めるための一つ的手段に過ぎない。またインターネット環境がより進んでいる韓国社会において自己実現のための学びの手段や速度は急速に変化しているという(金 2012)。日本語教育実習として「日本人学生という客人を迎えて日本語運用を体験できること」の価値は相対的に下がりつつあると見ることも可能ではないか。

【カントリー・リスク】

朝鮮半島をめぐる国際情勢は、めまぐるしく変貌を遂げている。半島が休戦状態である現在から、より平和な社会へと移行することは期待とともに想像できる。とはいえ、日韓関係も含め国際情勢は時に緊張をはらむこともあり、常にその点には留意しつつプログラムを進めなければならない。

ところで、このようなカントリー・リスクは、韓国研修のように日本から外国へ行く場合だけでなく、海外から来日する場面でも同様に発生する条件である。グローバル時代への人材育成の重要性を標榜するのは日本だけではなく、世界各地の若者が長期休暇を利用して海外研修を受けている。それは喜ばしいことに違いないが、その際、緊迫する国際情勢、テロ事件との遭遇、感染症の流行、気候変動による天災、大地震など、どの国で実施するにしろ海外プログラムは常にカントリー・リスクを伴うものであるという認識が必要である。

4. 考察

ここまで、日本語日本文学科における学外日本語教育実習を概観し、以下の点が明らかになった。

- (1) 学外教育活動では担当教員だけでなく、受入れ機関の協力と協働に基づいて実施されることは言うまでもない。当該プログラムで、問題に対応するため受け入れ側と交渉し実習の成果を上げてきた実績は評価できる。両者が協働できる関係を構築し続けることが重要である。
- (2) 教育実習は実践活動であるので、固定的な科目内容だけでなく、常に流動的であることが一つ

の特徴である。極端に言えば状況に振り回されることになるが、刻々と変わる条件(学生、大学、受け入れ校それぞれに)とどのようにすり合わせていくかがテーマの一つであり、その中で教育活動が再構築されなければならない。

- (3) プログラムを左右してきた要因を整理すると【外的要因】と【内的要因】に分類できる。
【外的要因】カリキュラム構成、アカデミック・カレンダーの地域間相違、就職活動時期の変更等「出口」状況、政策・施策の動き、カントリー・リスクへの対応等
【内的要因】学習者の学習スタイルの変化、学習者ニーズ、実習生のニーズ、実習生の「学習へのレディネス」等
- (4) 当該プログラムの変遷は国内外ともに、主に【外的要因】への対応、つまり状況調整を重ねた結果であった。一方、【内的要因】つまり、実習生の学びそのものに対する視点が、やや手薄であったことは否めない。【内的要因】は実習生だけでなく、ボランティア学生についても同様に考えられる。
- (5) 【内的要因】を検討する際、「学習へのレディネス」をキーワードにして考えることができる。

成人教育理論を展開してきたノールズは、「成人期の発達課題は、主として社会的役割の発展したものの産物である」とし、また成人の発達については「学習へのレディネス(readiness of learning)」の重要性を示し、経験こそが学びの原動力となるという(ノールズ前掲)。教師教育プログラム担当者には、実習生自身が自分をどう認識し、実習の経験をどうとらえ価値認識につないでいるか等、実習生の【内的要因】を探り、学びの段階を支援する役割があり、そこに学外教育実習の意義があるといえよう。教育実習における「学習へのレディネス」には、アカデミックな知識的、技術的な側面があり、同時に情意面、社会人としての成熟度、多文化理解力なども含まれる。実習における学生の「学習へのレディネス」の要素を以下に挙げる。

- ・アカデミック面：教育内容・指導項目に関する知識、教材研究能力、学習者の母語に関する知識等
- ・教授技法：授業の段取り、クラス目標の把握、教材・教具の活用、学習者対応、語彙・文型調整力、等
- ・多文化理解：学習者の言語背景、宗教などのタブー、ジェンダーへの意識、等
- ・情意面の視点：自己の経験の振り返り、意義ある内省、学習経験のデザイン、社会人としての成熟度等

おわりに

本稿では、日本語教育プログラムのうち日本語教育実習の実践例を取り上げ、その変遷を記述することでそれをもたらした要因を分析した。その結果、要因には【外的要因】と【内的要因】があり、【外的要因】への対応では成果を結んできたものの、学生の学びそのものに焦点を当てた【内的要因】への取り組みが優先されていなかったこと、現在はそれを積極的に検討する時期に来ていることが浮き彫りになった。またこれによって「教育実習」という人材育成プログラム改革への課題設定につながる手掛かりが得られた。

日本語教育実習については、専門職育成という側面が重要であるのは言うまでもないが、その職に就くか否かにかかわらず、大学教育で提供できるプログラムとしての意義を探る必要がある。そのキーワードとして社会人段階の前段階にある実習生の、アカデミック面、教授技法だけでなく情意面も含めた「学習へのレディネス」に注目していきたい。

注¹ 『平成28年度国内の日本語教育概要』によると、年代別教師数は20代5.7%、30代10.3%で若年層は合計16%だが、50代17.5%、60代21.6%で、高齢層は合計39.1%となっている(文化庁2016)。

注² 語彙のコントロールの問題の一例として、授業準備で各課の語彙や文型を洗い直し、それに基づいて授業を

組み立てるが、それを「説明する」表現が学習者には難しすぎて理解できず、授業として成立しないことなどが挙げられる。

- 注³ 日本語教員養成の3領域(社会文化に関わる領域、言語に関わる領域、教育に関わる領域)、5区分(社会・文化・地域、言語、言語と社会、言語と心理、言語と教育)。
- 注⁴ 従来、留学生、成人学習者を対象としてきた日本語教育の指導内容や指導方法では、児童・生徒への対応に限界があり、その日本語支援に当たる当該教員に求められる専門的な資質・能力を身に付けるための教員研修や養成の充実が課題となっている(石井 2017)。
- 注⁵ 武庫川女子大学『履修便覧』平成 13 年度版～平成 30 年度版
- 注⁶ 2009 年度より国際交流基金「日本語教育インターン」助成金プログラムを受けて海外教育実習を実施してきたが、韓国が助成対象地域には含まれなくなったため、本プログラムの助成申請は 2016 年で停止した。
- 注⁷ 現在、同大学での活動は交流会にとどまっている、理由は 2015 年春先に MERS (中東呼吸器症候群)が韓国で大流行したことにある。その影響により実習参加者数が一気に縮小し、この年、ハンバット大学校での実習はとりやめ、少数の参加者が大学を訪問し交流会活動のみを行った。
- 注⁸ 学外実習に赴く実習生の「学習へのレディネス」について、知識面だけでなく情意面でも検証する必要性が浮き彫りになっている。一例をあげると、ある程度就職活動を経験したうえで、4 年生の夏休みに実習を経験していた学生と比べ、3 年生での実習は、たとえば「社会人基礎力(経済産業省によるこれからの人材に必要な能力「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力)」など、社会参加することへの成熟度に差が認められる。

参考文献

- 池田広子『日本語教師教育の方法』鳳書房 pp.3-11(2007)
- 石井恵理子「こどもの日本語教育—人権としてのことばの教育」『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房 pp.183-209 (2017)
- 上田和子「日本語母語話者は異文化交流会でどのように日本語を学ぶか」『日本語教育と日本研究におけるイノベーション及び社会的インパクト』第 11 回国際日本語教育・日本研究シンポジウム 大会論文編集委員会【編】香港日本語教育究會 pp.97-113 (2017)
- 小倉紀蔵「第 1 章 いま、韓国をどう見るか」『現代韓国を学ぶ』有斐閣選書 pp.1-18 (2012)
- 金仙花「第 5 章 韓国の社会」『現代韓国を学ぶ』有斐閣選書 pp.115-150 (2012)
- ショーン, D『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版(2001)
- 田尻英三『言語政策を問う!』pp.19-75 ひつじ書房(2010)
- 田尻英三「外国人労働者受け入れ施作と日本語教育」『外国人労働者受け入れと日本語教育』ひつじ書房(2017)
- ノールズ, M『成人教育の現代的実践 —ベダゴジーからアンドラゴジーへ』鳳書房 pp.33-67(2002)
- 平畑奈美『「グローバル人材」再考』西山教行・平畑奈美(編著)くろしお出版 pp.169-200 (2014)
- 丸山敬介『日本語教育学研究 5 日本語教育実習事例報告 彼らはどう教えたのか?』ココ出版 pp.1-37 (2015)

【報告書】

- 公益社団法人日本語教育学会(2018)『平成 29 年度文部科学省委託 外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研究モデルプログラム開発事業—報告書—』
- 国際交流基金(2015)『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』
- 文化庁文化部国語科(2016)『平成 28 年度国内の日本語教育概要』文化庁
- 文化庁文化審議会国語分科会(2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)』

受稿日 2018 年 9 月 21 日 受理日 2018 年 11 月 26 日