

報 告

# ヒト・モノを結びつけることで 生み出される新たな教育リソース

— 日本語教員養成推進室での取組 —

北 川 幸 子・中 西 久 実 子

## はじめに

京都外国語大学では協働と内省により得た知見を再構築する能力を備えた日本語教師の育成を目指し、地域や国内外での教育実習において「学び」と「実践」を有機的に統合する取組がなされている。2008年度には「質の高い大学教育推進プログラム教育 GP」に採択され（「多文化共生時代の協働による日本語教員養成－体験活動での教育効果を高める WEB ダイアリの活用」）、その一環として日本語教員養成推進室（以下、推進室）が設置された。推進室には日本語学、日本語教育学関連の専門書や日本語教科書、教材教具が揃っており、5台設置されているパソコンやコピー機を使って日本語教育実習等の準備をすることができる。推進室では当初、学生のティーチングアシスタント（以下、TA）が交替で勤務していたが、2009年度からは日本語教育を専門とする研究員が常駐し、TA と連携して利用者の対応をするようになった。

筆者、北川は2013年度から2015年度まで研究員として勤務し、中西は専任教員として推進室の設立時からこれまで、運営に関わっている。推進室での研究員の主な役割は日本語教員を目指す学生が授業の課題や教育実習の準備をする上での支援を行うことであるが、学内外に日本語を学びたいというニーズがあれば、教えられる学生をマッチングし、指導担当の学生の指導、支援を継続し

で行なっていくなど、コーディネーターやファシリテーターとしての役割も大きい。専任教員の役割は推進室で行う教育的支援、イベント等の選択、決定に際して研究員の指導、サポートをすることである。専任教員がスーパーバイザーとして関わることで、大学や学科との接点生まれ、ネットワークを拡張、強化することもできる。推進室という、学部、学科には属さない「場所」がうまく機能できてきた背景にはこういった複数のヒトとモノが有機的に結びつく仕組みがあったことも大きい。

## 1. 本稿の目的

文化庁が2000年に発表した「日本語教員養成において必要とされる教育内容」には、多岐にわたる教育内容が含まれており、大きく変化し続ける社会情勢を反映している。日本語教育の対象は、留学生のみならず、外国人研修生や外国人看護師・介護士、帰国生や日系人、定住外国人の子女など多様化しており、教育現場も地域の日本語教室や日本語学校、大学などの高等教育機関、高校などの中等教育機関など、広がりつつある。

京都外国語大学日本語学科を卒業する学生の就職先にも、東南アジア地域の中等教育機関といった、これまでとは異なる選択肢も出てきている。このような背景から日本語教員養成課程をもつ大学において、教えなければならない内容が増えていく一方で、専任教員の数は限られており、特に日本語教育を専門とする教員は、各大学において留学生の日本語クラスも受け持っている場合が多く、日本語教員養成課程の学生以外の指導もある。

京都外国語大学の場合、留学生別科があり、日本語教員養成課程をもつ日本語学科があり、日本語教育を専攻できる博士前期課程、博士後期課程があるため、日本語教育を専門とする専任教員の多くは日本語学習者に対する「日本語教育」、教員を目指す学生の「日本語教員養成」、大学院生の「日本語教育学研究の指導」の3つを並行して行っており、そのひとつひとつの指導の負荷がかなり重くかかっている。

そのような状況の中、2013年度より2015年度まで、推進室において意識的に

取り組んできたことは、ヒトやモノを「結びつける」ことである。教員の数が限られる中で、日本語教育関連の学生への教育を量、質ともに保障していくためには、効率よく指導を行う必要がある。そこで、京都外国語大学のネットワークを活用し、ヒトやモノを結びつけることで新たな教育リソースを創出し、学びの機会を増やすことをねらった。留学生別科や大学院、教員養成課程に同じ教員が関わっていることをメリットに変える試みである。

2013年度から2015年度までの3年間の取組を振り返り、評価することで、今後必要となる修正点を挙げるのが本稿の目的である。

## 2. 日本語教員養成推進室の概要

### 2. 1 日本語教員養成推進室

推進室には学生が自由に使用できるPCが5台、カラー印刷やスキャンもできるプリンター兼コピー機が1台設置されている。本棚には日本語教育学の専門書や実用書、日本語教科書があり、絵カードなどの教材教具の貸し出しも行なっている。日本語教員養成課程を履修する学生が、模擬授業や教育実習、インターンシップなどの準備を行うのに必要な物的リソースが揃っている。

先述のとおり、日本語教育を専門とする研究員が常駐しており、学生の指導にあたる。研究員が勤務しない日や時間帯（2013年度は週に2回半日、2014年度、2015年度は週に1回終日）はTAが代わりに推進室に待機し、学生の対応にあたる。TAには、過去に派遣留学やインターンシップなどに参加し、基礎的なパソコンスキルや教案作成を含む実習のノウハウがあり、推進室のリソースに熟知している学生を選んだ。

次に示す表1は推進室で行われるものや研究員が関わる主な業務の年間スケジュールである。スケジュールの中の「TLJ」プロジェクトについては3. 2. 1を参照されたい。

表1 推進室に関わる業務の年間スケジュール（2014年度）

4月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・新一年生の学外オリエンテーションにおいて推進室の案内をする</li> <li>・大学院博士前期課程の新入生全員を推進室に連れて行き、自己紹介をおこない、連絡先を把握する</li> <li>・春学期のTAの選考・打ち合わせ（大学院生から約1名、学部新2～4年生から約3名）</li> <li>・日本語教育能力検定試験対策勉強会、打ち合わせ→開講</li> <li>・外国人教員日本語指導、打ち合わせ→開講</li> <li>・学部留学生日本語指導、打ち合わせ→開講</li> <li>・その他の日本語指導、打ち合わせ→開講</li> <li>※2015年度は日本マルチニークグアドループ友好協会のインターンに日本語指導を行った</li> <li>・日本語教育関連の授業科目の受講生を推進室に連れて行き、教材やSNS<sup>1)</sup>の使い方を説明する</li> <li>・春季インターンシップ（タイ、台湾、アメリカ）、派遣留学（韓国）報告会</li> </ul>
5月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語教材フォトコンテスト<sup>2)</sup>募集</li> <li>・春学期授業科目登録を確認し、SNSに授業コミュニティを設置</li> <li>・TAの業務開始</li> <li>・新しい図書の選考、購入</li> </ul>
6月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・夏季インターンシップ（マレーシア、オーストラリア、韓国）説明会</li> <li>・TLJ：参加者の募集</li> </ul>
7月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・夏季インターンシップ（マレーシア、オーストラリア、韓国）事前学習指導（教科書分析、教案作成、模擬授業など）</li> <li>・日本語教材フォトコンテスト締切→選考→表彰</li> <li>・日本語教育実践能力診断テスト（PT）<sup>3)</sup>の問題作成・検討</li> </ul>
8月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インターンシップに派遣されている学生によってSNSに書き込まれた「Webダイアリ」にコメント等を書き込む</li> <li>・推進室の大掃除</li> </ul>
9月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インターンシップに派遣されている学生によってSNSに書き込まれた「Webダイアリ」にコメント等を書き込む</li> <li>・秋学期TAの選考・打ち合わせ（大学院生から約1名、学部新2～4年生から約3名）</li> <li>・夏季インターンシップ（マレーシア、オーストラリア、韓国）報告会</li> <li>・TLJ：初回ワークショップ、交流開始</li> <li>・TAの業務開始</li> </ul>
10月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語教材フォトコンテスト募集</li> <li>・秋学期の授業科目登録を確認して、SNSに授業コミュニティを設置</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語教育関連の授業科目の受講生を日本語教員養成推進室に連れて行き、教材や SNS の使い方を説明する</li> <li>・外国人教員日本語指導、打ち合わせ→開講</li> <li>・学部留学生日本語指導、打ち合わせ→開講</li> <li>・次年度に向け図書の選考、購入</li> <li>・春期インターンシップ募集・面接（台湾、アメリカ）</li> </ul>
11月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・TLJ：教員間の中間打ち合わせ</li> </ul>
12月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語教育実践能力診断テスト（PT）の問題校正→最終チェック</li> <li>・春期インターンシップ事前指導（台湾、アメリカ）</li> <li>・日本語教育実践能力診断テスト（PT）の募集</li> <li>・TLJ：最終ワークショップ</li> </ul>
1月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教材フォトコンテスト締切→選考→表彰</li> <li>・年度末の大掃除</li> <li>・TLJ：相手校へ報告書を送付し、次年度に向けた打ち合わせを行う</li> </ul>
2月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本語教育実践能力診断テスト（PT）の実施</li> <li>・採点→年度末の反省会</li> <li>・インターンシップに派遣されている学生によって SNS に書き込まれた「Web ダイアリ」にコメント等を書き込む</li> </ul>
3月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・インターンシップに派遣されている学生によって SNS に書き込まれた「Web ダイアリ」にコメント等を書き込む</li> </ul>

## 2. 2 日本語教員養成 SNS 「japaS」

京都外国語大学では、2007年に OpenPNE（株式会社手嶋屋が開発している PHP で記述されたオープンソースの SNS プラットフォーム）を利用して試行的に京都外大 SNS を開設して運用し、授業を中心に活用してきた。そして、2009年より多文化共生時代の多様性に対応できる日本語教員養成を目指して、日本語教育や日本語教員養成に特化した SNS 「japaS（ジャパエス）」（以下、japaS）を Java によって再構築し、授業や実習などで活用してきた。2015年12月の時点で日本語学科の教職員・学生・卒業生を中心として約1500名が登録しており、システムの管理会社と連携して研究員が管理にあたっている。

japaS においては、日本語教育に関わる学内イベントや各種検定試験の情報、学会情報など、あらゆる情報を発信している。また、japaS にはブログ機能が

あり、研究員や学生、海外にいる卒業生がそれぞれの関心事や日常について綴ることもあり、コメント欄での交流もある。また、もっとも中心的な機能として、「ダイアリ」がある。「ダイアリ」は学内の模擬授業や実習が含まれる授業の受講生、海外留学やインターンシップ中の学生が主に利用する。一般に「ダイアリ」とは、実習を行ったあとで、振り返りをし、記録しておくためのものであり、その内容は、「教師や学習者が授業中の経験について感じたことや考えたこと（山本（2006）」）に限定することもある。japaS では、授業の中でのような教具を用いてどのように教えたか、教師や学習者の行動などについても記述し、授業以外での経験や交流なども含まれる。japaS ではダイアリを Web 上で書くため「Web ダイアリ（中西（2011）」）と呼ぶ。「Web ダイアリ」を記入することによって自らを客観視できるだけでなく、仲間や先輩のロールモデルを閲覧し、仲間どうしで議論もできる。さらに、海外での生活や教育現場で困ったことがあれば japaS を通して京都外国語大学の研究員・教員にサポートを求めることができる。また、japaS を閲覧する者にとっても間接的にさまざまな現場の状況や教授法の工夫等を学ぶことができる機会となっている。

研究員の業務のひとつとして広報的な活動も行なっているが、その発信手段としても japaS を活用している。他にも、Facebook の日本語学科オフィシャルページに定期的に記事を投稿し、京都外国語大学内外の不特定多数の閲覧者に対しても情報発信を行なっている。記事の内容は学科内のイベントのお知らせや学生が行なっている活動の報告、学生へのインタビューなど、多岐にわたる。京都外国語大学の留学生別科や京都外国語大学と交流のある日本語学校等でビジターを募集していることを告知したり、卒業生が勤務する機関の求人情報を知らせたりなどもしている。このような広報活動を通して、学内の情報共有を促すと同時に、卒業生や関連機関など、外とのつながりも保つことができ、さらに進学先の候補として検索し、閲覧する高校生やその保護者ともつながることができている。

実空間である推進室とバーチャルな場である japaS とを合わせた「場」が今回報告をする試みが行われた場所である。

### 3. ヒト・モノを結びつけることで生み出される 新たな教育リソース

#### 3. 1 「習う」という教育リソースの提供

##### 3. 1. 1 日本語教員養成課程の学生×推進室

2009年度に推進室が設置されて以降、日本語教育関連の授業科目（実践日本語教育1、日本語教育実習）が必要に応じて推進室で行われている。授業内で推進室に行き、実際に教科書や教材を手にとった学生は学習動機が上がる傾向がみられた。さらに、2010年度以降は大学院科目の一部も推進室で行われ、大学院生と学部生の縦のつながりができるようになった。たんに「京都外国語大学に推進室がある」と紹介するだけでは推進室に足を運ぶ学生はほとんどいなかったが、授業内で実際に推進室に行き、その場に座ることにより、その後、学生たちの推進室の利用が増加した。実際に推進室という場に行くことにより、帰属意識が高まったからだと考えられる。

##### 3. 1. 2 専任教員×研究員×インターン

京都外国語大学は、日本語学科開設以降、海外で教壇実習をおこなう派遣留学プログラムと海外セミナーの実績をもつ（坂口（2002）、森本（2004）、由井（2000））。しかし、このプログラムは1か月から1年間という長期のプログラムであったため、教壇実習のモチベーションの持続という意味でも、経済的な観点からも参加者の負担が大きいという問題を抱えていた。そこで、2013年度以後は短期間に安価で日本語教育実習が体験できるようにと、日本語教育の授業見学・教壇実習を目的とする短期インターンシッププログラムとして変更が加えられ、オーストラリア国立大学（オーストラリア）、ハワイ大学カピオラニ・コミュニティ・カレッジ（アメリカ）、釜山外国語大学（韓国）、東呉大学（台湾）、マレーシアサイنز大学（マレーシア）でインターンシップが始動した。インターンの派遣は8～9月（夏季）と、2～3月（春季）の年2回で、一つの大学あたり約2～4名を約3週間派遣している。

推進室ではこの短期のインターンシッププログラムの事前学習（教科書分析→教案提出→模擬授業）と事後学習（振り返りと報告会）のサポートを行なっている。京都外国語大学の留学生別科では、直接法で日本語教育が行われているが、インターンの派遣先の大学では授業がLMS（Learning Management System）によって管理され、媒介語を使用してパワーポイントで授業が行われるようなケースもあり、各現場によって、教壇実習の準備も異なる。事前学習では、多様な現場環境において柔軟な姿勢で臨むことの大切さを教え、どんな現場でも共通して使える技術を身につけられるよう指導を行なっている。

このインターンシップのサポートで特徴的なのはSNSに記入する「Webダイアリ」である（中俣・中西・由井（2011））。

### 3. 1. 3 大学院生×日本語教員養成課程の学生

日本語教育能力検定試験とは、日本語教育に携わる者に必要とされる基礎的な知識や能力を検定するもので、1987年に始まり、日本語教育分野では広く認知されている。京都外国語大学の日本語学科において日本語教員養成課程の授業を履修すれば、日本語教育を主専攻として卒業することができ、日本語教師職採用の過程において日本語教育能力検定試験合格と同じ扱いをされるのが一般的ではあるが、この検定試験に合格しておけば、大学において学んだことが説明可能な知識として蓄積されていることを客観的に証明することができ、就職活動や進学に際して、強くアピールできるものになる。そのため、学生には受験を勧めているが、この検定試験の毎年の合格率は2割程度と難度の高い試験となっている。

そこで推進室では学生の受験勉強を支援するため、毎年、検定合格者かあるいは検定受験経験のある大学院生をTAとして雇用し、主に学部生を対象とした日本語教育能力検定試験対策勉強会を開いている。勉強会への参加者は2013年度は28名、2014年度は40名、2015年度は13名である。参加者の中には日本語学科の学生のみならず、日本語教員養成課程を履修する他学科や短大、大学院の学生も含まれる。どのように勉強会を運営していくか、どのような教材



を用いてどのようなスタイルで会を進めていくかについては、TA と研究員が相談し、TA には毎回 japaS 上に報告を書かせ、問題があれば随時打ち合わせ等を行った。

### 3. 1. 4 研究員×大学院生

日本語教育を専攻する大学院生の推進室の利用は筆者（北川）の着任時、あまり多くなかった。研究員は大学院生にとって教員でもなく、もちろん同じ学生でもない、はっきりしない存在であったが、同じ研究を行う者として、相互に学びあえる関係を構築したいと考えた。また、研究を少し早く始めた先輩として、彼らが研究に対して持つべき姿勢を各々見いだせるように手を貸せればとも考え、研究員が企画、運営する勉強会「ニケの会」を設け、以後不定期に開催している。ニケの会で扱った内容は以下のとおりである。すべて研究員が主導するものだが、a) d) は講義形式で、その他は参加型である。

#### a) レクチャー

（学会とは何か、学会に参加する意義、留意すべきことなどについて）

#### b) 学会報告会

（日本語教育学会に参加をした大学院生が研究発表のレビューを行った）

#### c) ワークショップ「直接法 vs 間接法」

（実際に2つの教授法で短い外国語のレッスンを受け、学習者の立場で2つの教授法のメリット・デメリットについて議論した）

#### d) ワークショップ「excel を用いた成績管理の方法」

#### e) トークセッション「全盲の留学生の日本語学習・留学生活とは」

（視覚に障害をもつ日本語学習者とその指導を担当した研究員の QA セッション）

また推進室では大学院生が自主的に行う勉強会「自主ゼミ」も定期的で開催した。大学院生各自が自身の研究テーマについて順に発表を行うことで、研究

を進めることができ、他者からのフィードバックを得ることができた。研究者が参加する際には、レジュメの書き方や基礎的な研究方法等について助言を行うこともあった。この2つの活動を通して、大学院生の学会参加・研究活動を促すことができ、2014年度には研究員と大学院生とで共同研究を行い、学会において二度、発表も行っている（北川他（2014）、北川他（2015））。

### 3. 2 「教える体験」という教育リソースの提供

日本語教員養成課程において、十分な教育実習の機会を与えることが現実的には難しいことがしばしば指摘される。京都外国語大学では毎年200人近くの学生が日本語教育の模擬授業や教壇実習を行うが、実習前後の授業見学、対面指導の機会が年々減少しているのが実情である（中西（2008））。

京都外国語大学において日本語教員養成課程の学生が日本語教育実習を行う主な機会は、

① 派遣留学をし、海外の協定校において教壇に立つ

② インターンシップに参加し、国内外の教育機関で実習を行う

③ 4 年生対象の「日本語教育実習」を履修し、留学生別科で実習を行うなどである。①の派遣先はオランダや韓国、中国などであるが、毎年参加者は5名程度である。②は長期休暇中に参加することができ、期間も約3週間であるため、参加費もさほど高額ではなく、年間40名前後の学生が参加している。③は履修授業の中で学んだことを実践する機会として1人の学生につき約2回の実習の機会がある。

このような実習の機会を設けているのは、講義を通じた知識の獲得だけでは日本語教師としての技能や実践的知識を得ることが難しいためである。教師の成長は、指導者によるトレーニングによって引き起こされるだけのものではなく、「実践—観察—改善のサイクルを実習生（現職）が主体的に担うことによって教師としての専門性を自ら高めていく、つまり教師としての成長を実現していく」（岡崎他（1997））のものであると指摘されているが、卒業後、成長し続ける教師となれるように、大学の在籍期間において内省や振り返りの方法、問題

や課題を発見し、それを次の成長につなげていく具体的な方法を示し、教育していくことも教員養成課程の使命のひとつであろう。そのような学びは同じ学習者に対する長期間におよぶ指導経験からこそ体験的に習得できるものであるが、そのような経験ができる機会というのは①のみであり、指導は japaS を通した遠隔指導となる。もっと直接指導をする機会を、また学力や経済的な理由で留学やインターンシップには手が届かない学生にも同等の機会をとの思いから、推進室においてできるだけ長期的な実習の機会を提供してきた。模擬授業や実習の機会に限られる中で、ヒトやモノを結びつけることで、新たな実践の機会、学びの機会を創出した例を以下に挙げる。

### 3. 2. 1 海外の協定校で学ぶ日本語学習者×京都外国語大学の学生

京都外国語大学では2010年度より、海外の協定校で日本語を学ぶ学生と、本学の学生がテレビ会議システムを用いて日本語で交流をするプロジェクト、TLJ (Talk and Learn Japanese、2013年度までは Japhai'i という名前で活動) を正課外活動として行なっている。京都外国語大学の学生であれば誰でも参加することができ、参加学生の動機は日本語を教えてみたいといったものから、単純に外国人と交流してみたいというものまで、さまざまであるが、日本語教員を目指す学生にとっては、海外で学ぶ生の学習者と接触できる貴重な機会となっている。プロジェクトのファシリテーターとして、筆者北川と、教育工学を専門とする京都外国語大学の研究員が関わった。

TLJ の毎年の参加者は10名前後である。協定校 (2015年度はタイ、アメリカ、オランダの3校) の日本語学習者と京都外国語大学の学生がペアになり、週に一度程度、日本語で交流を行う。趣味や好きな食べ物、日本の観光地などについて自由に話すペアもあれば、教科書をお互いに手元に用意し、文法の練習をするペアもある。交流には Skype という無料のテレビ会議システムを利用する。毎回の交流のあとには、京都外国語大学の研究員、京都外国語大学の参加学生全員がメンバーとなっている Facebook 上のページにおいて振り返りの報告をさせ、その報告に対してお互いにコメントをするようにしており、

振り返りの中から課題を見つけたり、他者からのフィードバックや助言から次への対処法を見つけたりなどする様子が見られた（遠海他（2014））。また、プロジェクトの最後に京都外国語大学の全員で行う最終ワークショップでは、学生それぞれが初回の交流の様子を撮影した動画を見ながら、プロジェクト全体の振り返りを行う。毎回の実践と振り返りの積み重ねや、最終ワークショップにおける、自身の成長を発見するタスク等を通して、自己成長ができる人材の育成を目指している。

### 3. 2. 2 地域の外国人児童×日本語教員養成課程の学生

京都外国語大学では、2008年6月以降、京都市教育委員会からの要請を受け、日本語教育を行う学生ボランティアを各学校に派遣してきた。京都市内の高校・中学校・小学校に在籍する、日本語教育の支援を必要とする外国人児童に、放課後の時間を利用し、京都外国語大学の学生がボランティアで日本語を教えるが、このボランティア活動を行うことによって単位修得ができるよう、カリキュラムに組み込まれている。ボランティアを行う学生は、推進室で指導の準備をしたり、研究員に指導方法について相談したりなどすることができる。毎回の活動後にはjapaS上でダイアリーを書かせるため、研究員やその他のメンバーが助言等のコメントをすることができ、実際には活動を行わない者も間接的に年少者教育について学ぶことができる。

近年、東南アジア地域の中等教育機関において、外国語科目のひとつとして日本語が取り上げられるようになってきており、年少者に対する日本語教育のニーズは国の内外を問わず、今後も継続してあるものと思われる。地域と連携することによって、年少者に対する日本語教育実習の機会を得られることは非常に有意義であろう。

### 3. 2. 3 外国人講師×日本語教員養成課程の学生

京都外国語大学の各学科にはその言語のネイティブスピーカーである外国人講師が多く在籍している。専任講師であれば日本に長期間滞在しており、日本

語を習得している場合もあるが、海外の協定校から短期間、客員研修員などとして在籍し外国語を教える講師の場合は、日本語がほとんど話せないという者も多い。日本語ができなくとも、直接法（媒介語を使用せずに教える方法）を用いた授業が求められることが多く、また同僚の教員も当該の言語を話す者がほとんどであるため、キャンパス内において日本語に困ることはそう多くないと思われるが、問題はキャンパスの外である。スーパーでの買い物や、公的交通機関を利用する際のやり取り、近隣住民との道端での雑談などに困るといった声がよく聞かれる。

そのような背景から、推進室では2013年度より、生活に必要な日本語を学びたいという外国人講師向けにサバイバルジャパニーズクラスを提供するようになった。指導を担当するのは、派遣留学の経験などがある学生を中心とした数名のグループである。学生と研究員とでどのような教材を用いてどのように指導をしていくかを相談し、実際の指導は学生が行う。その際、まだ日本語を教えた経験のない下級生をアシスタントとして配置した。間近に日本語学習者を見ることができ、同時に日本語を教える先輩も見ることができ、他にはない学びの機会となっている。指導する学生にとっても、下級生の存在によって、教えることで教えられることがあり、もう一段階成長できる機会となっている。実際、リードする立場になることで、受動的でしかなかった姿勢がなくなり、自律的に動けるようになる学生が多く見受けられた。

また、推進室では外国人講師以外にも、海外からの研修生や、英語で学位取得を目指して大学院に進学してきた留学生など、正規の日本語の授業の対象とならない外国人のニーズにも応えている。

### 3. 2. 4 学部留学生×日本語教員養成課程の学生

学部留学生の中には、学部開講の日本語科目を履修していながら、十分には大学の授業についていけない者が毎年数名見受けられる。かつて学部留学生といえば、日本国内の専門学校や日本語学校において一年程度の予備教育をしかりと受けた上で大学に入学してくる者が多数を占めていたが、近年社会情勢

の変化に伴い、その顔ぶれにも変化が見られるようになった。たとえば南米地域の日系人家庭の子女、中国帰国生、国際結婚家庭で育った学生などである。彼らの多くには生活の中で自然と習得した日本語の会話力があり、一見すると、流暢に二言語を使いこなすバイリンガルのように思えるが、彼らの一部には、幼少時、日本語の聞き取り能力が不十分なままに日本の義務教育を受けていたという者もあり、書き言葉が書けない、論理的な思考力が弱い、といった能力の偏りがあることも少なくない。

その他にも、日本語学校などへ行かず、独学で日本語を学んできた者もあり、そのような学生の多くはきちんとした文法の積み上げができていないことが多く、先述の学生とは異なる問題がある。そういった留学生の日本語支援も、推進室において行なってきた。指導を担当するのはここでも日本語教員養成課程の学生である。指導をする際には、まず当該留学生が何に困っているかを聞きだし、何が必要なかニーズを分析する過程から学生と研究員のやり取りが始まり、さらに、ニーズに適した教材を選び、指導の進め方を考えるまで、議論を重ね、日本語指導が続く間も、研究員が常に相談役として関わるようにした。

### 3. 2. 5 留学生別科留学生×日本語教員養成課程の学生

推進室では留学生別科に在籍する留学生を対象とした日本語指導も行なっている。対象者は、何らかの理由で留学生別科の日本語の授業についていくことが難しい学生、あるいは授業以外で自律的に学習したいと考える学生である。

2013年度には、秋学期より、視覚に障害をもつ留学生の取り出し授業を一年間、推進室で行った。当該留学生は全盲であり、通常の教科書を読むことができなかつたため、研究員と日本語教育を専門に学ぶ修士課程の学生4名がチームとなり、当該学生が使用できる形式に教材を作り替える作業を行った。また、留学生別科の日本語教員と連携して、授業の予復習となる指導を週に3回程度、推進室で行った（北川他（2014）、北川他（2015））。

2015年度には、留学前の準備学習が不十分なまま交換留学生として京都外国語大学に入り、留学生別科の授業の進度についていくことが困難となった2名

について、留学生別科からの要請を受け、推進室において指導を行った。指導を担当したのは日本語教員養成課程の学部生5名である。

このように、日本語教員養成課程の学生は、長期的に実際の日本語学習者と向き合うことができ、また継続して研究員から指導や助言を受けることができる。また、通常教育実習とは異なり、学習者のニーズ分析から関われるというの大きなメリットである。

### 3. 3 まとめ

3. 1と3. 2で報告したとおり、推進室やjapaSの場において、さまざまなヒトやモノを結びつけることで、新たな学びを提供してきた。

その学びを質の面から見れば、そこに関わる教員や研究員、学部生や大学院生、日本語学習者や日本語教師といったさまざまな属性の人が関わり合いながら、双方向に学びあうことができていることが特徴のひとつである。また、通常の教壇実習では、既に開講されているコースの中に途中から入ることが多いのに比べ、推進室ではニーズ分析や教材分析、指導方法の選択など、最初から学生が関わることができ、学べるスキルもヴァリエーションが多い。さらに、japaSという仮想空間と連動している利点として、海外留学中の学生や、卒業後、日本語教師として活躍している卒業生などをも含んだネットワークを構築することができており、学びの質向上につながっていると思われる。池田他(2007)において「ひとりでおこなっていた思考に他者の視点が加わることでそのプロセスが発展し、やがては共有の創造を生み出す『協働のプロセス』ができ、さらに、協働する主体同士のかかわりのプロセスやその成果が両者にとって意義あるものとなる」としているように、他者の視点、他者からのフィードバックは、学びの質向上のために必要不可欠なものである。

他方、学びを量の面から見ると、授業や留学といった枠を超え、キャンパス内外において、学びや実践の場を効率的に提供することができる。留学をする経済的な余裕がない学生にも、意欲さえあれば、実習の機会を与えることができる点も、あまり時間の制約なしに課外活動を支援することができる推進

室の強みである。

## おわりに

本稿では、推進室および japaS の場において、ヒトやモノを結びつけることで、どのような教育リソースを創出し、どのように日本語教育関連の学生への教育を量、質ともに保障してきたか、さまざまな試みを報告した。同じ教員や研究員が「日本語教育」「日本語教員養成」「日本語教育学研究」の3つに関わっていることを強みに、既存のヒトやモノを有機的に結びつけることで、質、量ともに向上させることができた。推進室での活動に参加をする学生は、TLJ やインターンシップなどに参加し、より実践的な面に興味を持ち始めると、そのあとは派遣留学や推進室で行う日本語指導などに続けて参加をするようになる。そのような流れの中で、学生は振り返りや内省、自己修正、自己成長ができるようになっていく。それらの学びは、指導者のもと、長期的に学習者と向き合う経験からでないとい得難いものであり、その点でも今回の試みは評価できるものであろう。しかし、次に示すような問題点も残されている。

第1に、推進室の研究員は専任教員ではなく、有期契約であるため、数年おきに引き継ぎをする必要があり、ネットワークを維持する上での困難さがある。また、研究活動の時間を確保する上でも、学生指導に時間を割ける専任教員の確保が今後の課題であろう。

第2の問題は、推進室での活動は多様化したが、そのほとんどが授業外であり、課外活動としてしか位置づけられていないことである。授業と連動していなければ、学生のモチベーションも低くとどまる。今後は、推進室の活動と授業科目との連動を進めることが課題である。

第3の問題としては、京都外国語大学において、1人の専任教員や研究員が「日本語教育」「日本語教員養成」「日本語教育学研究」という3つに関わっていることで過重な負担を強いられていることを挙げておきたい。今後は人的リソースを強化し、「日本語教育」「日本語教員養成」「日本語教育学研究」のそれぞれを担当する専任教員・研究員を確保し、役割を明確にすることが期待さ



れる。そうすれば、互いの問題点もより明確になり、教育・研究の連携も相乗効果が期待できると思われる。

注

- 1) SNS とは、日本語教員養成 SNS 「japaS」 のことである。詳しくは、2・2を参照されたい。
- 2) 日本語教材フォトコンテストとは、日本語の授業に使えるような、オリジナルの教材や写真などを学生に応募させ、優秀な作品を選ぶコンテストである。2010年度より実施している。年に二回実施している。模擬授業や教育実習で実際に使った教材や写真を応募する学生が多く、毎回ユニークな作品が集まる。
- 3) 日本語教育実践能力診断テストは、京都外国語大学が開発した日本語教員の実践能力をはかるテストである（中西（2012））。テストは SNS 上で行われ、採点結果はレーダーチャートですべての受験者に配信する。問題は、大きく分けて「日本語の知識」と「日本語教育の知識」から構成されており、後者は具体的には、授業の準備、クラス運営、情意、文化、授業の実践といった日本語教師としての実践能力をはかる問題である。採点は、選択問題についてはコンピュータのプログラムが自動採点して受験者にフィードバックを配信するが、記述問題は各問題 2 名の教員が採点した平均を算出して公平性を保つようになっている。2010年以降の日本語教育実践能力診断テストの実践結果は下の表のとおりである。表からわかるように得点率80%以上を「1級」、70%以上を「2級」、60%以上を「3級」として認定している。

表 日本語教育実践能力診断テストの結果

	実施時期	受験者数	1級合格 (得点率80%以上)	2級合格 (得点率70%以上)	3級合格 (得点率60%以上)	不合格 (該当級なし)
第1回	2010年8月	15	2	4	3	6
第2回	2011年1月	125	21	14	38	49
第3回	2012年1月	70	2	2	9	57
第4回	2013年1月	33	3	6	2	22
第5回	2014年1月	23	8	6	8	1
第6回	2015年1月	23	5	6	5	7

## 参考文献

- 池田玲子・館岡洋子（2007）『ピアラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』 ひつじ書房
- 遠海友紀・北川幸子（2014）「テレビ会議システムを活用した海外日本語学習者との交流学習 日本人学生のジャーナルにみる学び」『研究論叢』83 pp.257-271 京都外国語大学
- 大谷つかさ・中俣尚己・中西久実子（2013）「ラーニング・コモンズとしての日本語教員養成推進室が活性化した要因－2008～2011年の実践報告－」『無差』20 pp.29-44 京都外国語大学日本語学科
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習 理論と実践』 アルク
- 北川幸子・辻野美穂子・古澤純（2014）「視覚障害をもつ日本語学習者への指導の工夫：教授法と教材教具」『日本語教育方法研究会誌』21（1） pp.4-5 日本語教育方法研究会
- （2015）「視覚障害をもつ留学生受け入れの課題－京都外国語大学における授業外支援の取り組み－」『国際言語文化』創刊号 国際言語文化学会
- 坂口昌子（2002）「2001年度オーストラリアセミナー（キャンベラコース）報告」『無差』9 pp.159-173 京都外国語大学日本語学科
- 中西久実子（2008）「日本語教育実習生のダイアリーにおけるインプットとアウトプットの再構築」『無差』15 pp.33-45 京都外国語大学日本語学科
- ・中俣尚己・村上正行・大谷つかさ・田野岡幸・山下直子・佐々木茂忠・由井紀久子（2011）「日本語教育能力診断テスト（プロフィシエンシーテスト）の有効性－第1回の試行とその結果」『無差』18 pp.59-66 京都外国語大学日本語学科
- （2011）「Web ダイアリーにおける「日本語教育実習評価シート」の縦断的分析－「チュートリアル」での日本語教育実習の必要性－」『無差』18 pp.43-57 京都外国語大学日本語学科
- （2012）「日本語教育実践能力を向上させる SNS の協働学習－日本語教育実践能力診断テスト（第2回）の結果からわかる相関－」『無差』19 pp.31-53 京都外国語大学日本語学科
- 中俣尚己・村上正行・中西久実子・由井紀久子（2010）「SNS と実空間を組み合わせた学習環境デザイン－SNS の効果をさらに引き出すために－」『教育システム情報学会研究報告』vol.24 No.7 pp.56-63 教育システム情報学会
- ・中西久実子・由井紀久子（2011）「日本語教員養成における WEB ダイアリーの可能性－国内での実践と海外での実践－」『無差』18 pp.69-92 京都外国語大学日本語学科
- 文化庁(2000)「日本語教育のための教員養成について」  
[http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_suishin/nihongokyoiku\\_yosei/pdf/nihongokyoiku\\_yosei.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf)（2015年12月10日取得）

- 山本由紀子（2006）「日本語教師教育研究資料としてのダイアリについてーダイアリの性質とその読み方についての一考察」、土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会(編)『日本語の教育から研究へ』 pp.71-82 くろしお出版
- 由井紀久子・中西久実子（2010）「多文化共生時代に対応できるプロフィシェンシーの評価ー「日本語教育実践能力診断テスト」の開発と実践ー」『日本語プロフィシェンシー研究会国際シンポジウム予稿集』 pp.51-54 日本語プロフィシェンシー研究会
- 森本順子（2004）「2003年度オーストラリアセミナー（キャンベラコース）報告」『無差』11 pp.11-26 京都外国語大学日本語学科
- 由井紀久子（2000）「1999年度オーストラリアセミナー（キャンベラコース）報告」『無差』7 pp.47-62 京都外国語大学日本語学科

