

Journal of Chubu University Education

No. 21
2021

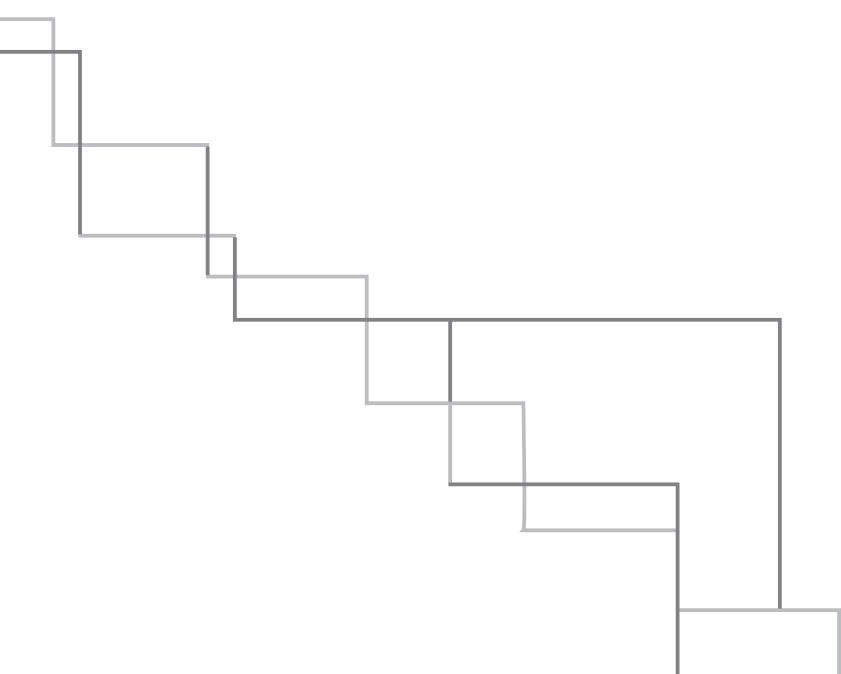
【実践研究・実践報告】

実践報告 日本語教育実習 2003年度から2020年度まで 上田美紀・渡辺民江

【Practical Reports】

A Report on Japanese Teaching Practicum from 2003 to 2020

..... UEDA Miki and WATANABE Tamie



実践報告 日本語教育実習 2003年度から2020年度まで

上田 美紀^{*1}・渡辺 民江^{*2}

要 旨

在留外国人の増加とともに、日本語教育の重要性及び必要性が浮き彫りとなり、2019年に日本語教育の推進に関する法律（以下、推進法）（文化庁、2020）が制定された。日本語教員養成に対する世の中の期待は大きくなるばかりである。本学では、2000年に日本語教員養成講座が設置された。講座の最終段階には日本語教育実習（以下、実習）が行われている。本稿では2020年までの18年間の実習受け入れの変遷を3期に分け、まとめる。また、本学卒業後、日本語教員となった3人に実習の振り返りをしてもらい、そこから見出された実習での学びと日本語教員として働く自分自身に与えた影響を示す。以上のことから、今後の課題を模索する。

キーワード

日本語教員養成、教育実習、外国人との共生社会

1 はじめに

訪日外国人数・在留外国人数は、近年増加の一途を辿っている。新型コロナウイルス感染拡大状況（以下、コロナ禍）の影響を除けば、この傾向は今後も続くと考えられる。それに伴い、日本語教育の必要性も増し、日本語教員養成に対する社会的要請も高まってきている。本学においてもこれに応えるべく、日本語教員養成講座が開講され、その最終段階に必修科目として実習が課されることとなった。2003年6月に日本語教育センター（当時の名称）で、第一期の日本語教育実習生（以下、実習生）を受け入れた。第一期の実践報告（上田他2004）では、養成講座での位置付け、実習の具体的内容、実習の目標等を報告し、今後の課題として本実践の制度の改善と充実を挙げた。本稿では、その後18年間の実習内容の変化及び実習経験者の振り返りを報告することにより、新たな課題を示す。

2 日本語教員養成に対する社会的要請

2.1 在留外国人数の増加

2020年6月末現在の在留外国人数は288万5,904人であった。リーマンショック、コロナ禍の影響により若干の減少が見られた年があるものの、1955年以降これまで総じて右肩上がりの状況である（多文化共生の推進に関する研究会2020）。在留資格別上位5資格は、永住者800,872人、技能実習402,422人、特別永住者309,282人、技術・人文知識・国際業務288,955人、留

学280,283人となっている（出入国在留管理庁2020）。

技能実習に関しては、度重なる制度改訂により対象職種の拡大、滞在期間の延長が図られ、2018年には特定技能制度（出入国在留管理庁2018）の新設により在留期間の延長が可能となっている。

また、留学に関しては、2008年7月に文部科学省によって策定された「留学生30万人計画（文部科学省2008）」を反映し、留学生数も増加してきた。そして、これまで対外援助として推進されてきた留学生政策が高度外国人材の受け入れ（法務省入国管理局2018）に転換され、留学生の就職支援等が積極的に行われている。これは、次の調査結果からも読み取れる。「外国人留学生在籍状況調査結果（独立行政法人日本学生支援機構2019）」によると、平成26（2014）年5月現在の外国人留学生数は184,155人であり、「技術・人文知識・国際業務」への在留資格変更申請者数は14,170人であった。5年後には、外国人留学生数は298,980人になり、同申請者数は30,924人になった。これは、5年間で申請率が7.9%から10.3%に増加していることを表している。このように、国内の大学等の卒業生が在留資格を「留学」から「技術・人文知識・国際業務」に変更し、在留期間を長期化させる傾向が見られる。

さらに、外国人労働者の受入れに関しても、さまざまな取組（法務省入国管理局2018）が行われている。例えば、平成25（2013）年施行「総合特別区における特定伝統料理海外普及事業外国人の受入れ」、平成27

*1 人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム（日本語教育）教授

*2 人間力創成総合教育センター 語学教育プログラム（日本語教育）准教授

(2015) 年施行「国家戦略特区における家事支援外国人の受入れ」、平成29 (2017) 年施行「介護に従事する外国人の受入れ」「国家戦略特区における農業支援外国人の受入れ」「国家戦略特区におけるクールジャパン・インバウンド外国専門人材の就労促進」等、より広範な分野での外国人労働者受入れが推進されている。

以上のように、永住、留学、労働等各方面において在留外国人が増加していることがわかる。

2.2 外国人との共生社会の実現と日本語教育の役割

在留外国人の増加とともに、課題となるのが共生社会の実現である。2.1で述べた通り、在留外国人の定住化が進み、国籍の多様化も進んでいる。これに伴い、各地域で「国際交流」、「国際協力」に加え「地域における多文化共生」を掲げ、さまざまな取組が行われてきている（総務省自治行政局国際室2020）。在留外国人を一時的な滞在者として捉えるのではなく、日本社会を構成する一員として捉え直すことが必須であると言えよう。それには、さまざまな環境整備が不可欠であり、中でも外国人を受け入れる国として、日本語教育を提供することは日本社会の責務であり、特に重要である。このような背景を踏まえ、推進法が制定された。

2.3 推進法の成立

2019年6月推進法が成立した。本法律成立の背景は、「我が国に居住する外国人が日常生活及び社会生活を国民と共に円滑に営むことができる環境の整備に資する」と「我が国に対する諸外国の理解と関心を深める上で重要である」としている。その目的は、「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現・諸外国との交流の推進並びに友好関係の維持発展に寄与」である。その基本理念には、さまざまな角度から具体的指針が示されており、特に日本語教員が直接関わるものとして、日本語教育を受ける機会の確保、日本語教育の水準の維持向上、日本語学習の意義の理解促進が挙げられている。具体的な取り組みとして、日本語教育の場の拡大が見込まれるものは、日本語教育環境の強化、空白地域の日本語教室の開設支援の強化がある。また、教員養成に関わるものは、日本語教員の養成・研修プログラムの改善・充実・普及のより一層の推進、新たな資格である公認日本語教師（仮称）制度の整備等がある。

最後に日本語教育に関する課題として、「日本語教育を受ける機会の保障」「日本語教育の質の向上の更なる促進」「日本語教育を担う専門的人材の確保・育

成」「日本語教育への動機付け」が挙げられている。

2.4 日本語教員の社会的存在意義と教員養成の必要性

今日の日本社会はさまざまな変容を遂げつつあるが、在留外国人の増加は見過ごせないものの一つである。今まさにこの現実を受け止め、共生社会を実現させるための方策に取り掛かる時なのである。また、日本政府もこの方向に舵を切ったと言えるであろう。

これらを鑑みると、日本語教育が果たす役割は今後ますます大きくなっていくことが予測される。つまり、日本語教員養成に対する社会的要請は今後も強くなっていくと言える。日本語教育を取り巻く変化に対応でき、実践力のある日本語教員はこれからの社会に役立つ人材として継続的に求められることとなるであろう。

3 本学日本語教育実習の変遷

3.1 日本語教員養成講座の設置とその内容

現在、日本語教員の国家資格はなく、日本語教員として認められるには次の3つの方法がある。大学主専攻として学位を取得すること、民間の日本語教員養成講座（420時間相当）を修了すること及び日本語教育能力検定試験に合格することである。本学の日本語教員養成講座は、2つ目にあたるものとして2000年に設置された。本講座では、指定された必修科目、選択必修科目、及び選択科目を修得し、教務委員会に認定された学生に対し、日本語教員養成講座の修了証書を交付している（中部大学2021）。

必修科目は、文化庁の諮問を受けた日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議の答申「日本語教育のための教員養成について」（日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議2000）の「日本語教員養成において必要とされる教育内容」に基づきシラバスを検討した。教育区分の「社会・文化・地域」は「日本語教育概論A」、「言語と社会」は「日本語教育概論B」、「言語と心理」は「日本語教育学講義A」、「言語と教育」は「日本語教育学講義B」「日本語教授法A～D」「日本語教育実習」で教えることとした。これにより日本語教育実習が4年生の最終科目として設定された。

本学が交付する日本語教員養成講座修了証書は、日本語教員として社会的に認められるに十分な資格である。したがって、本学日本語教員養成講座は、今後ますます求められる日本語教員を育てるという社会的責任を負うものであると言える。

3.2 日本語教育実習第一期（2003年度から2006年度）

日本語教員養成講座の設置にあたり、日本語教育セ

ンター（当時の名称）で実習生を受入れることとなった。受入れクラスは、学部外国人留学生に対する日本語科目（以下、学部日本語）クラス、提携校からの留学生に対する日本語（以下、日本研修プログラム）クラス、留学生別科での日本語クラスであり、春学期のみとした。内容の検討に当たっては、日本語教育実習経験者の意見、他の教育実習経験者の意見を参考に、具体的な活動内容を決定した。実習期間は2週間とし、1週目は授業見学（10回）、クラス分析、日本語能力試験の分析とともに教案作成と模擬授業を行い、2週目には教壇実習2回、実習生同士の授業見学及び教壇実習振り返りを行った。実習期間は毎日実習日誌を記録、提出させ、担当教員がコメントを付して返却した。

授業見学では、実習生が教壇実習を行うクラス2回に加え、他のレベル・教科を含めた計10回見学させた。この見学により、たとえ同じ文法という科目であっても、初級者と上級者では教授方法・授業運営・教室活動が全く異なることが理解できる。また、日本語の授業といっても科目は「読む」「書く」「話す」「聞く」の四技能に止まらず、日本の文化や社会に関わるものまで存在することも学ぶことができ、留学生教育の幅広さを知ることとなる。見学後には、授業内容を記録し分析を加えた見学表を提出させ、担当教員が毎回コメントを付して返却した。

クラス分析では、教壇実習を行うクラスに在籍する留学生の日本語力、国籍、在日期间、立場等について実習生に調べさせ、発表させた。日本語力は、プレイスメントテスト結果と見学した授業での留学生の発話内容等を参考に分析させた。この分析により、実習生は教壇で使用可能な語彙、表現や適切な例文の推察ができるようになる。これは、教案作成時に欠かせない情報である。

日本語能力試験の分析では、過去問題の内容を把握することにより、一般的な日本語学習者のレベル判定について学ぶことができる。これは、学習者の日本語力把握に役立つものである。

実際の教壇実習は2週目に行われるが、教案は1週目から準備させた。約45分間の教壇実習2回分の授業プリント、教師の発話、予測される学生の反応とそれに対するフィードバック等、全てを教案に書かせ、指導した。また、実習生が留学生役となり模擬授業も行った。

2週目は、上記受入れクラスで実際に留学生を相手に教壇実習を行った。1回目の教壇実習をビデオに録画し、それを見て指導教員がコメントをした。この振り返りは、1回目の反省とともに2回目の教壇実習に向けての改善点を実習生に気づかせるものとなった。1週目に明らかになった課題を克服すべく、実習生は

教案を練り直し、2回目の教壇実習に臨むことができる。

実習生は互いの教壇実習を見学し合い、見学表・評価表を書いた。これにより、教壇実習を文字化し分析的に見ることができるようになる。

それぞれに教壇実習の振り返りを指導教員と行い、また、実習参加者全員で2週間の教育実習を振り返る活動を行った。実習生はそれぞれ実習の感想、成果、反省点を述べることで、互いの成長を確認・共有した。

3.3 日本語教育実習第二期（2007年度から2012年度）

平成18（2006）年度に留学生別科を閉じることとなった。これに伴い受け入れられるクラス数が減少することとなり、実習を春学期・秋学期の2回実施する体制を整えた。ここから数年の間は、実習希望者が12名を超えることがなかったため、日本研修プログラム（3クラス）のみの受け入れで対応可能であった。

かねてより教職課程・学芸員課程・司書課程と並行して資格取得を目指す学生には、2週間実習のみに専念することは物理的に難しいという問題点があった。また、1週目に授業見学、教案作成、授業準備等を終え、2週目に教壇実習を行うことは、時間的に厳しく準備不足も多々見られた。

これらの点を改善するために、実習期間を1週間に短縮し、1学期間にわたり指導教員による実習指導を行うこととした。これに伴い、授業見学数を7回とした。

さらに、日本語教育実習講義を設置し、実習生全員に対し15回の授業を行うこととした。ここでは、実習オリエンテーション、教材分析、クラス分析、見学表の書き方、教案の書き方、過去の実習記録の分析、学生同士の模擬授業と話し合い、全体の反省会等を行った。

以上のように改善したことで、第二期では実習期間は短くなったものの、1学期間を通して実習指導ができるようになり、教案作成等に時間的ゆとりが生まれた。また、実習生の物理的負担も軽減でき、実習が受けやすい体制を整えることができた。

3.4 日本語教育実習第三期（2013年度から2020年度）

平成25（2013）年度に日本研修プログラムのクラス編成・科目編成が改訂された。これによりこれまで課していた7回の授業見学が難しくなったため、5回とした。

また同時に実習希望者が19名と増加した。そのため、受入れ体制の再検討が求められた。教務支援課と協議

の結果、これまで専任教員担当のクラスのみで実習指導を行ってきたが、非常勤講師担当のクラスでも実習生を受入れることとなった。各担当教員の指導内容を統一化するため、指導項目及び指導時間を明文化した。加えて、学部日本語クラスでの受入れを再開することとした。

以上のように、さまざまな変化に対応し、新たな受

け入れ体制を構築することで、実習の質の維持・向上を図ってきた。

4 本学日本語教育実習履修者

4.1 履修者数とその学び

2003年から2020年までの実習履修者を表1にまとめる。

表1 中部大学日本語教育実習履修者数一覧（学科は当時の名称）

年	春学期		秋学期	
	学部学科	人数	学部学科	人数
2003年度	人文学部日本語日本文化学科	7		
2004年度	人文学部日本語日本文化学科	6		
2005年度	人文学部日本語日本文化学科	1		
	人文学部英語英米文化学科	1		
	国際関係学部国際関係学科	1		
	国際関係学部国際文化学科	2		
	工学部土木工学科	1		
2006年度	人文学部日本語日本文化学科	9		
2007年度	人文学部日本語日本文化学科	5	人文学部日本語日本文化学科	2
	国際関係学部国際関係学科	1	人文学部英語英米文化学科	1
			国際関係学部国際文化学科	1
2008年度	人文学部日本語日本文化学科	3	人文学部日本語日本文化学科	4
	国際関係学部国際関係学科	1	国際関係学部国際関係学科	1
	国際関係学部国際文化学科	2		
2009年度	人文学部日本語日本文化学科	5	人文学部日本語日本文化学科	4
	国際関係学部国際文化学科	1	国際関係学部国際関係学科	1
2010年度	人文学部日本語日本文化学科	4	人文学部日本語日本文化学科	4
	国際関係学部国際文化学科	1		
2011年度	人文学部日本語日本文化学科	6	人文学部日本語日本文化学科	5
			人文学部英語英米文化学科	1
2012年度	人文学部日本語日本文化学科	2	人文学部日本語日本文化学科	3
	人文学部英語英米文化学科	1		
2013年度	人文学部日本語日本文化学科	8	人文学部日本語日本文化学科	9
	国際関係学部国際文化学科	2		
2014年度	人文学部日本語日本文化学科	5	人文学部日本語日本文化学科	4
	国際関係学部国際文化学科	1	人文学部英語英米文化学科	1
			国際関係学部国際文化学科	1
2015年度	人文学部日本語日本文化学科	1	人文学部日本語日本文化学科	6
	国際関係学部国際文化学科	3	国際関係学部国際関係学科	1
2016年度	人文学部日本語日本文化学科	5	人文学部日本語日本文化学科	6
	国際関係学部国際文化学科	1		
2017年度	人文学部日本語日本文化学科	7	人文学部日本語日本文化学科	5
			人文学部英語英米文化学科	1
2018年度	人文学部日本語日本文化学科	3	人文学部日本語日本文化学科	2
	人文学部英語英米文化学科	1	人文学部英語英米文化学科	1
	国際関係学部国際文化学科	1	国際関係学部国際関係学科	1
			国際関係学部国際文化学科	1
2019年度	人文学部日本語日本文化学科	6	人文学部日本語日本文化学科	6
2020年度			人文学部日本語日本文化学科	2
			人文学部コミュニケーション学科	2
学部学科別履修者数	人文学部日本語日本文化学科	145		
	人文学部英語英米文化学科	8		
	人文学部コミュニケーション学科	2		
	国際関係学部国際関係学科	7		
	国際関係学部国際文化学科	17		
	工学部土木工学科	1		
	合 計	180		

18年間で180人の実習生が履修した。人文学部日本語日本文化学科の学生を中心に同英語英米文化学科、同コミュニケーション学科、国際関係学部国際関係学科、同国際文化学科、工学部土木工学科の学生が参加した。履修者のうち卒業後日本語教員になった者は、決して多くはない。しかし、ここでの学びは、先に述べた外国人との共生社会、つまりグローバル社会で活躍できる能力が獲得できる機会となってきたと言えよう。特に異文化対処力の向上には実習の全ての場面に寄与していることがわかっている（渡辺他2015）。具体的には、留学生と関わることで実習生に日本文化を再確認させる機会となり、留学生に対する関心や敬意を生むこととなっている。さらに、実習生は留学生に対する特別な配慮の方策とその重要性に気づいている。

4.2 日本語教員となった履修生の振り返り

一方、日本語教員になった履修者はこの経験を現場でどのように活かしているのだろうか。本学卒業後日本語教員として活躍している3名に実習の振り返りをしてもらった。以下、その振り返りをまとめる。これは、2021年6月から7月にかけて質問紙による自由記述の形式をとったものである。

まず、日本語教員を目指してから現在までの経歴を振り返ってもらった。日本語教員を将来の仕事として意識し始めた時期は、2年次2名、4年次1名であった。日本語教員養成講座の履修をきっかけに関心を持ち始めた人もいる。卒業後は、専門学校で日本語教員になった人、海外で日本語教員を経験し帰国後日本語学校で教えている人、大学院進学後日本語教員になった人と、さまざまな道に進んでいる。

全体的に実習は、「実践的であった」「受け身でいることが多かった大学生活の中で非常に能動的な活動であった」と述べている。

授業見学では、「当時は、日本語が話せるだけで大丈夫だと思っていたが、実際は見えないところで多くの準備があることを知り、驚愕した」「授業は教師と留学生の発話が多く、活発な授業だった」「（私はイントネーションや発音のため）学生の発言の一部が理解できなかった。それに的確に答えている先生に驚かされた」と印象的だったことを挙げている。日本語の授業が想像していたものとは異なり、驚きや発見があったことがわかる。

準備については、皆、教案作成等の大変さを振り返り、「教案作成は時間がかかり大変だった」「何度も授業準備（練習）をしたことが1番の思い出」「全てを教案に書き、一字一句間違えず話せるまで練習した」「教案が真っ赤になって返ってきた」「教案作成の大変さしか思い出せない」「こんなに細かく書かないとい

けないのかと驚いた記憶がある」と述べている。実習生が、授業準備の細かさと大変さに苦しみながら教壇実習を乗り越えたことがわかる。

実際に教壇実習を行った際、強く印象に残っていることとして、「簡単な文法が説明できず、留学生のアウトプットに対処できなかった」「経験がない自分には留学生の自由なアウトプットは処理できないことがわかり、あらゆることを想定して準備しておく必要があることを学んだ」「プレッシャーが大きく、やり切ったという思いが強かった」「教案を書いて練習し、自分なりに準備したつもりでも、実際に授業を行うと上手くいかないことが多々あった」「指示の仕方一つをとっても伝え方次第で留学生が理解できていない場合があったので難しかった」「授業は留学生との協力で成り立っていることを痛感した」等を挙げている。

実習生は、教壇に立ち授業を運営することでさまざまな躰きを経験し、達成感も感じていた。実際に行われている授業内での教壇実習であるため、実習生に大きな責任感が生まれていることが窺える。加えて、対象者が外国人であるという未知の環境において、想定外の事態に困惑していたのがわかる。思いがけない質問を受ける、自分の言ったことが通じない、相手の発話が聞き取れない、指示が伝わらない等は、真のクラス授業であるからこそ得られる経験であろう。

他にも、別の実習生との経験を振り返り、「協力し、一つの授業、一つのクラスについて考えたことは、（就職後の）チームティーチングにも役立っている」「互いの授業を見学することで、授業方法の違いに気づいた」「確認し合い、練習できる相手がいるのはよかった」と述べている。日本語教育の現場では、他の教師との連携が不可欠であるため、この経験は非常に有益なものであると言える。

実習に対して「教えることは教科書でも学べるが、伝えて考えてもらい、使ってもらおうという工程はあの短期間の実習では足りないと感じる」「留学生ともっと関わりを持てると良いのではないか」「将来日本語教師になるという気持ちを後押しするきっかけにはなる」「比較的満足しているが、もう少し教壇実習が多くても良い」「外国人に自分の母語である日本語を教えることは、教えたことのない日本人からするとそんなに難しいことではないように感じると思う。しかし、実習を経験すると本当に簡単ではないことに気づく」「仮に日本語教師にならなくても、相手が理解できるように何かを伝えることの大切さは実感でき、人としての経験値はかなり上がると思う」「自分が日本語教師としてやっていけるかどうか、やりたいのかもわかると思う」「実習は指導する側も学生も大変ではあるが、必要不可欠であると思う」という意見が得ら

れた。実習内容は大変だったと感じつつも、現場に出るためにはもっと経験を積みたかったと考えている。また、たとえ日本語教員にならずとも、有益な経験になるだろうと述べている。そして、この実習が進路決定に大きな影響を与え、必要不可欠であったとしている。

現在の自分に与えた影響について、「実習中は精神的にも体力的にも非常に大変であったが、そこで培った経験は現在の自分の基盤になっていると感じる」「準備の徹底、相手の反応を見て行動する瞬発力、楽しさは実習で学べた」「日本語の指導において、実習で培ったものは大きいと思う。特に教案作成や日本語クラスのシラバス・コースのカリキュラム作成に影響を与えている」「現在日本語教員として働いていて、『師から学べる』ということがどれほど恵まれているかと思う。大学でこれだけの経験ができたことは私にとっての財産になっている」と記述している。どの記述からも実習が日本語教員としての基礎作りに役立ち、掛け替えのない経験だったことがわかる。

4.3 考察

以上のように、多くの履修者が実習を経験してきた。本稿では、3名の現日本語教員の振り返りをまとめたが、この他にも国内外の日本語教育機関に日本語教員を送り出している。3名の振り返りから、日本語教員となったこれらの人にとっても本経験が基盤となっていると推測される。また、違う進路を選んだ人にとっても、異文化対処力を向上させ、コミュニケーションの重要性に気づく得難い経験となっている（渡辺他2015）。実習は、日本語教員になった人はもとより、ならなかった人にとっても、これからのグローバル社会を生きるに必要な能力を獲得させる機会となってきた。18年間180名にこの実習の場を提供し、教育してきたことは、非常に意義深いものであると言えよう。

5 まとめと今後の課題

世界における日本語教育の発展や学習者の増加・多様化に伴い、日本語教員養成を取り巻く環境・法整備は大きく変容してきた。また、学内の組織変更とともに本学の日本語教育のあり方も変化してきた。日本語教育センター（当時の名称）は、2003年に実習生の受け入れを始めたことで、日本語教育の場であるとともに日本語教員養成の一部を担う場と成長した。このように、教育の幅を広げたことで、本学の日本語教育の活性化に繋がったと言える。

18年間、大いなる成果を収めてきたと言えるが、2020年はコロナ禍の影響で、秋学期のみの実施であった。さらに2021年は提携校からの短期留学生も来日が

叶わず、リモート等を駆使した変則的な実施とせざるを得なかった。人の移動や対面授業の制限等、コロナ禍以前の体制に戻るには、今しばらく時間がかかると予想される。また、実際にコロナ禍以降は教育機関にも体制の変化が求められる可能性があるだろう。

しかしながら、4.に示した実習経験者への調査及び振り返りからもわかるように、実習対象が外国人であること、実際に行われている授業内で実習を行うことの2点から得られる学びこそが要となっているのである。この2点は実習において欠くことのできない必要条件であることが導き出された。

今後は在留外国人の増加、多様化に即した実践力のある日本語教員を育てるために、これまでの足跡と蓄積を活かしつつ、質・内容の充実を図りながら新たな実習形態の模索が必要となるであろう。

参考文献

- 上田美紀・渡辺民江・生田裕子（2004）「中部大学における日本語教育実習―第1回実践報告―」『中部大学教育研究』No.3 pp.121-131.
- 出入国在留管理庁（2018）「特定技能制度」
https://www.moj.go.jp/isa/policies/ssw/nyuukokukanri01_00127.html（2021年6月10日アクセス）
- 出入国在留管理庁（2020）「令和2年6月末現在における在留外国人数について」https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00018.html（2021年6月10日アクセス）
- 総務省自治行政局国際室（2020）『「地域における多文化共生推進プラン」の改訂』https://www.soumu.go.jp/menu_news/s-news/01gyosei05_02000138.html（2021年6月10日アクセス）
- 多文化共生の推進に関する研究会（2020）「多文化共生の推進に関する研究会報告書」https://www.soumu.go.jp/main_content/000706219.pdf（2021年6月10日アクセス）
- 中部大学（2021）「13.日本語教員養成講座」『学生便覧2021年度』pp.374-376.
- 独立行政法人日本学生支援機構（2019）「平成30年度外国人留学生在籍状況調査結果」http://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/08/date2018z.pdf（2021年6月10日アクセス）
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）「日本語教育のための教員養成について」https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_suishin/nihongokyoiku_yosei/pdf/nihongokyoiku_yosei.pdf（2021年6月10日アクセス）

文化庁（2020）「日本語教育の推進に関する施策を総合的かつ効果的に推進するための基本的な方針」
https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/index.html（2021年6月17日アクセス）

法務省入国管理局（2018）『新たな外国人材の受入れに関する在留資格「特定技能」の創設について』
<https://www.kantei.go.jp/jp/singi/gaikokujinzai/kaigi/dai2/siryou2.pdf>（2021年6

月10日アクセス）

文部科学省（2008）『「留学生30万人計画」骨子の策定について』 https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/1420758.htm（2021年6月10日アクセス）

渡辺民江・上田美紀（2015）「異文化対処力から見た日本語教育実習における学び」『中部大学教育研究』No.15 pp.13-17

A Report on Japanese Teaching Practicum from 2003 to 2020

UEDA Miki^{*1} and WATANABE Tamie^{*2}

*1 Professor, Language Program (Japanese Studies), Global Education Center, Chubu University

*2 Associate Professor, Language Program (Japanese Studies), Global Education Center, Chubu University

Abstract

The surge in the number of foreign residents in Japan exposes the importance and necessity of Japanese language education. Consequently, the demand for Japanese teacher training has increased. In response to this need, the Act on the Promotion of Japanese Language Education was passed and put into action in 2019. Years before this in 2000, Chubu University established the Japanese Language Teacher Training Course. Since 2003, the university has been accepting and training through a teaching practicum to help meet the aforementioned need.

This case study used a questionnaire with three graduates of the program who are all currently Japanese language instructors. The subjects of the study reflected on the teacher training and experiences they had while students and how it has affected their lives.

This paper looks at three stages of change in student teaching over the past 18 years and discusses them in detail. Furthermore, the results of the questionnaire are presented and reveal important ways in which the Japanese Language Teaching Practicum should develop in the future.

Key words

Japanese Teacher Training, Japanese Language Practicum, Inclusive Society