

〈研究・調査報告〉

日本語教員養成課程（副専攻）での学びと追跡調査報告 —城西国際大学の事例から—

林 千賀 ・ 佐藤 明子
羽 鳥 美有紀 ・ 鈴木 一徳

【要旨】

本学の日本語教員養成課程（副専攻）¹は、2009年に設置され、「教える技術」と「国際人としての素養」を備えた国内外で活躍できる日本語教員の育成を目指している。特に、国内外での豊富な研修・実習機会が本副専攻の特色であり、2009年以降、独立行政法人国際交流基金の助成を受けて、姉妹協定校（中国、韓国、台湾、ベトナム、マレーシア、アメリカ、ハンガリー、ノルウェー）への長・短期派遣を実施してきた。多くの卒業生がこれらの研修プログラムに参加し、修了生の中には日本語教師として活躍している者もいる。

しかし、これまで副専攻の修了生を対象とした追跡調査は、林・尾本（2017；2018）のみでほとんど行われていないため、修了生が副専攻での学びをどのように捉え、実際の教育現場や社会生活でどのように活用しているかは明らかになっていない。そこで本研究・調査報告では、卒業生の現状と学部時代の学びの内容を整理し、本研究の今後の研究計画を提示することを目的とする。

キーワード：日本語教員養成課程（副専攻）、海外での日本語教育実習、修了生調査、研究計画

1. はじめに

本学では、平成13年（2001年）より、海外で日本語教育の実践経験を積む日本語教育インターンシップを開始し、コロナ禍による2年間の中断を除き、約23年間にわたり継続的に実施してきた。これまでに総勢350名以上の学生が参加し、国際的な教育現場での実践経験を積んでいる。開始当初は参加人数も少なかったが、2005年以降、日本語の専門家が事前研修・事後研修及び引率を担当するようになったことで、参加者数が安定し、年々増加していった。2009年には本研修が副専攻として正式に登録された。研修は、10日間の短期インターンシップ研修と1～8ヶ月の長期インターンシップ研修が実施されており、参加者には海外での日本語教育実習を行う科目である「コミュニケーション・インターンシップ」の3単位が付与されている。

2009年以降は独立行政法人国際交流基金（以後、JF）より宿泊費や渡航費の助成を受けて実習生の派遣を行ってきたが、近年JFの「日本語パートナーズ」制度が東南アジアに限定されたことを受け、コロナ禍以降は独立行政法人日本学生支援機構（JASSO）の奨学金を活用し、ヨーロッパへ実習生の派遣を継続している。本研修の参加経験者は、卒業後に日本語教師や英語教師、一般企業等で活躍しており、派遣先の大学で専任教員として採用された例もある。

派遣先は多岐にわたり、これまでハンガリーのブダペスト商科大学及び、エトヴェシュ・ローランド大学、ノルウェーのオスロ大学、アメリカのカリフォルニア大学ロングビーチ校やリーワード・コミュニティカレッジ、台湾の高雄餐旅大学・台北城市科技大学、韓国の東西大学校、中国の東北大学・大連外国語大学・青島農業大学校・浙江越秀外国語大学・広東外語外貿大学南国商学校、マレーシアのマネージメント&サイエンス大学（以後、MSU）等、アジア・欧米の教育機関に広がっており、毎年、4～6校ほどの大学に約15名派遣している。

本学が実施する海外日本語教育実習を目的とした「コミュニケーション・インターンシップ」は、日本語教員養成課程（副専攻）の一環として位置づけられており、参加学生が将来国内外の教育現場で活躍するための基盤を築くことを目的としている。この研修の概要と目的は、次の3点である。1点目は日本語教育実習を通じて、実践的な「教える知識・技術」を身につけ、専門性を高めることである。2点目は日本文化及び、相手国文化の紹介等の国際交流活動を通じて、日本語教員に求められる「国際人としての素養」を培うことである。3点目は英語及び、現地語の運用能力を高めることである。これらの目的を達成することにより、参加学生は卒業後に日本語学校や高等教育機関等の教育現場において活躍できるようになることが期待されている。

この「コミュニケーション・インターンシップ」に参加する学生は、渡航前に必ず事前研修を受講する必要がある。研修期間は2週間から1ヶ月程度であり、その間に教案や教材（スライドやタスクシート）の作り方、授業の進め方、学習者の誤用訂正の方法等、教育実践に必要な基礎的知識と技術を学ぶ。このような事前研修の実施により、学生は現地での教育活動に自信を持って臨むことができ、日本語学習者との交流を深めることもできる。特に、「コミュニケーション・インターンシップ」の派遣先のうち本学の教員による引率が行われない派遣先での長期研修の場合でも、出発前に事前の十分な準備を行っているため、現地での調整は最小限にとどまり、スムーズな実習が可能となっている。事前研修の準備にあたっては、指導教員と派遣先の教員との間でオンライン会議やメールによる連絡を重ね、実習内容や授業計画に関する詳細な調整を行うことが必須である。コロナ禍以降は、こうしたオンライン会議も重ねており、事前に十分な打ち合わせを行うことが、研修の質を高める上で極めて重要となっている。

また、本学では、国際交流と実践的な日本語教育支援を目的とした取り組みが学内でも展開されている。まず、毎年、アメリカのスペルマンカレッジから約20名の留学生が来日し、約2ヶ月間にわたって日本語及び、日本文化を学ぶサマープログラムに参加している。このプログラムにおいては、日本語教育実習を履修する学生が週に1度、アメリカ人留学生に対する

チューター活動を行っている。これにより、学生は教育実践の機会を得ている。さらに、本学には異文化交流を促進するサークル「J-Bridge」があり、留学生と日本人学生が交流できる場として機能している。副専攻の学生はこのサークルに積極的に参加する傾向がある。なお、「J-Bridge」の活動はコロナ禍の影響により一時的に停滞していたが、2023年頃から再開され、現在は対面での交流が行われている。

加えて、副専攻の学生、特に日本語教育実習を履修している学生は、日本語チューターとして留学生の日本語学習支援を担っている。以前は「日本語メンター」（決まった時間に部屋で待機し、留学生が自由に訪れて質問できるオープン形式の支援）として活動していたが、コロナ禍以降は1対1のオンライン形式に移行し、現在は対面でのチューターセッション（事前に日時を調整し、1対1で行う個別対応の日本語支援）を図書館内のラーニングコモンズにて実施している。

本研究・調査報告では、修了生の卒業後の追跡調査を目的にインタビュー調査を行い、研究協力者の概要と今後の研究計画について述べることとする。まず、第2章では、他大学日本語教員養成課程修了生の追跡調査状況を述べることとする。そして第3章では、調査方法と研究協力者について、第4章では研究協力者の現状と学部時代の取り組みについて概要を述べることとする。最後に第5章では、まとめと今後の研究計画について述べることとする。

2. 他大学の取り組み

第2章では、他大学では日本語教員養成課程を修了した学生たちに対し、どのような追跡調査を行なっているのか、その概要を述べる。

2.1 東洋学園大学

東洋学園大学は、2018年度日本語教員養成課程修了生である6名に対してインタビュー調査を実施し、日本語教員養成課程でどのような学びがあったのか、そして卒業後にその学びをどう生かしているかを調査した（山本ほか、2020）。調査対象者6名のうち、現在日本語教員をしている者は1名であった。他は、一度日本語教員の職に就いたが、給料面の問題や、自分のキャリアアップのために転職し、現在、異なる仕事をしている者が2名、そして養成課程を修了したが、日本語教員とは別の進路を選択した者が3名であった。

インタビューの結果、キャリアや学びの活用は多様であることが分かった。現役の日本語教員は、高校生のころから明確な目標を持ち、知識と実践の学びを現在の授業作りに活かしているものの、異なる背景や価値観を持つ教員と協働するうえで、その関係性には困難を感じていると述べられていた。また、一度日本語教員として働いた経験を持つ2名からは、現在の仕事において、養成課程で培った言い換えや平易な表現への変換等が活かされたり、発表の場や多様な人と接する体験が幅広い業務適応力となったりしているということが分かった。そして、

修了後に異なる進路を選択した者は、より具体的な学びが役立っていると述べていた。例えば、現在児童福祉施設に勤務している者は音声のしくみの学びが障がい児の発話を分析するのに役立っていると述べ、芸能の仕事に就いている者は発声や発音、日本語の正しい使い方そのものが活かされているというデータが抽出された。

また、養成課程を履修した理由も様々である。資格取得や将来の仕事に活かすため等と目標が明確な者や、在学中の海外研修や留学をきっかけに履修を決めた者もいる。このように、履修に至った理由や卒業後のキャリアはそれぞれ異なるが、どのような職業に就いていても日本語教員養成課程での学びは何かしらの形で役立っていることが明らかとされた（山本ほか、2020）。次に京都外国語大学の事例を概観する。

2.2 京都外国語大学

中川（2016a；2016b）は、京都外国語大学の日本語教員養成課程修了生を対象とした調査研究を行っている。中川（2016a）では、2005年から2013年までの日本語教員養成課程修了生（主専攻）19名を対象に、入学当初、どのような動機で履修することを選択し、何を学び、その学びを通してどのように変容していったかの、半構造化インタビューを実施している。録音した文字化データをM-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を使って概念を抽出した。まず、調査対象者19名のうち、何らかの形で日本語教員として勤務経験がある者は16名（転職者、現職日本語教員など）であった。日本語教員にならなかったが、教育関係機関での職に就いた者は1名、全く関係のない職に就いた者も2名（病院受付、会社員）であった。

調査の結果、入学前の履修動機に関しては、「日本語教員志望」、「国際性」、「教員志望」、「言語学習」の4つの概念が抽出された。履修動機は多様であり、高校時代にテレビ番組を見たことや、留学中に日本語を教える機会があったことから「日本語教員志望」として強い意志を持っていた者、国際的な仕事への憧れから「国際性」を動機とした者、当初は英語や国語の教員を目指していたが教育職への関心が広がり「教員志望」として日本語教育に関心を持つようになった者、また、留学やホームステイで日本語について質問を受けた経験を通じて「言語学習」への関心から履修を決めた者等が確認された。

これらの結果から、職業的志望に加え、異文化との接触や言語教育への関心といった多様な背景が履修動機を形成していたことが明らかとなった。入学後については、「期待通り・満足」、「道が険しい」、「理論と実践」、「努力」の4つの概念が抽出された。学生たちは日本語教育への期待を持って学びに取り組み、実習の充実や学問的な関心に「期待通り・満足」という気持ちを示していた。一方で、「理論と実践」のギャップや進路の厳しさから日本語教員になる「道が険しい」と感じ戸惑う様子も見られた。そうした理想と現実のギャップに対して、「努力」を重ねながら自己成長を遂げていったことも明らかになった。

さらに、中川（2016b）は、日本語教員養成課程修了後の学びの変容に関する調査において、

修了生がこの課程で得た知識や経験をどのように職業や社会生活に活かしているかを明らかにしている。その結果、「学習ストラテジー」、「外国人とのコミュニケーション」、「対人関係能力」、「異文化受容能力」、「すべてが役に立っている」、「アドバイス」、「アイデンティティ」、「愛着」、「職場での日本語指導」といった9つの概念が抽出された。例えば、「学習ストラテジー」では、教える立場を経験することで、学習者として言語学習のコツを獲得していた。「外国人とのコミュニケーション」では、課程の中で外国人とともに学ぶことで、他者を意識した伝達方法や配慮が身につく、生活面でも活用されていた。「対人関係能力」では、偏見のない姿勢を持ち、「異文化受容能力」では、多文化環境での学びが視野を広げていた。また、「すべてが役に立っている」としてカリキュラム全体への満足と実感が語られ、「アドバイス」では、海外経験をもとに後進の指導や情報発信に取り組んでいた。「アイデンティティ」では、日本語教育経験が自己形成に寄与しており、「愛着」では、ボランティアでも日本語教育に関わりたいという意欲が見られた。「職場での日本語指導」では、表現力や言語力が職場で活かされていることが明らかになった。

修了生は日本語教員に限らず、多様な分野で活躍しており、そのコミュニケーション能力、異文化理解、日本語表現力は、職業及び生活の両面でも生かされており、日本語教員養成課程が日本語教育での専門性だけでなく、人間的な成長や社会貢献意識を育む場として機能していることがわかる。次に東京外国語大学のケースについて先行研究から概観する。

2.3 東京外国語大学

東京外国語大学には、国内外の現職日本語教員を対象にした日本語教育リカレントコース（1年制修士課程）が設置されている。工藤・伊東（2024）では、キャリア形成における同コースの意義と課題を明らかにするために、当該コース修了生を対象にGoogleフォームを用いたアンケートを実施した。対象者は、2016年～2023年にかけての修了生23名であった。質問項目は「入学前」、「在学中」、「修了後」の3セクションに分かれており、選択式と自由記述式を組み合わせて計43項目で構成されていた。

修了生の多くは出願時点で日本国外の高等教育機関に常勤として勤務し、3年以上の教育経験を有していた。志望理由には、「日本語教育（実践）に関する知識を深めたい」、「学び直しがしたい」、「現場の問題を研究によって解決したい」、「研究能力を高めたい」という勉学・研究に関連するものや、「大学で常勤職を得るために修士号が必要」、「修士号を取得してキャリアアップしたい」等のキャリア形成における必要性に関するものがあつた。

出願を考えるにあたり、「心配だったことや悩んだことはあるか」という質問については、「研究方法・分析方法（20件）」、「研究テーマ（17件）」等、研究面に関する不安があることが分かった。また、「奨学金等の経済的支援（14件）」、「生活費の工面（10件）」等の経済面の不安も多いことが分かった。

在学中には、修了要件である30単位以上の履修に対し、半数近い11名がそれを超えて履修

していた。「リカレント生のゼミ（発信日本語演習）」については、22名が「履修して良かった」と回答している。このゼミは、論文執筆の進捗管理だけでなく、教員や同期生との意見交換、励まし合いの場として機能しており、安心感や学び合いの効果が強調されている。また、「日本語教育実践研究（インターンシップ）」についても、履修者22名中18名が肯定的に評価しており、実践的な学びや現場との比較を通じて、自身の教育力向上に役立ったとする声が多かった。

修了後のアンケートでは、所属について尋ねた。2023年10月時点で、日本国外に勤務する者が15名、日本国内が8名であり、日本国籍の修了生の多くは国内で職を得ていた。所属機関としては大学が最も多く、18名が大学に勤務していた。修士号取得によるキャリアへの影響については、「転職の際に有利だった」、「給与や待遇が向上した」、「責任ある仕事を任されるようになった」、「専任になった」、「職位が上がった」等、職場での地位や待遇の向上を実感している回答が多かった。さらに、「研究発表の機会が増えた」、「博士課程への進学が可能になった」といった研究面での展望も広がっていることが示された。「本コースで学んで良かったか」という問いには、修了生全員が肯定的に回答しており、「日本語教育の知識や能力が向上した」、「教師として成長できた」、「留学経験により仕事の幅が広がった」等の自己成長に関する声が多く寄せられた。また、「かけがえのない同期との出会い」、「現職者同士の意見交換や協働の学び」等、人的ネットワークの形成も大きな意義として挙げられている。「キャリア形成における本コースの意味」については、「仕事の選択肢が広がった」「キャリアを考えるきっかけになった」、「世界の日本語教育に貢献したいと思うようになった」等、進路選択や自己の生き方に対する意識の変化が見られた。修了生は本コースを通じて、専門性の向上だけでなく、自己のキャリアに対する自信と展望を得ていることが明らかとなった。

以上、日本語教員養成課程を有する3つの大学の事例を概観した。次に、本研究の調査方法、内容、概要、協力者について述べる。

3. 調査方法と研究協力者について

本調査は、2025年8月から9月にかけて約2ヶ月間、オンライン（Webex）にて、半構造化インタビューが行われた²。研究協力者は、計24名であり、卒業後、日本語教師になったⅠ群、卒業後、日本語教師になったが転職し、一般企業に勤めるグループをⅡ-①群、卒業後、一般企業に勤めたが転職して、日本語教師になった者をⅡ-②群、そして、卒業後、日本語教師にはならず、一般企業に勤めている者をⅢ群と分類した。

インタビューの内容は以下の表1の通りである。

表1 半構造化インタビューの内容

1	「卒業年と履歴」：卒業年と現在のご職業について教えてください。また、卒業後から現在の職業に至った経緯を教えてください。
2	「在学中の活動」：在学中は副専攻の学生として海外インターンシップやメンター（チューター）等国内外でどのような活動をしていましたか。
3	「副専攻との関連性」：就活をする際に副専攻であることはどのように役に立ちましたか。
4	「副専攻の社会における影響」：現在の職業で大学時代、副専攻で学んだ内容が活かせていますか。それはどのようなことでしょうか。具体的に教えていただけませんか。
5	「人生への影響」：大学時代を振り返り、副専攻のどんな活動が、今のあなたの人生に影響していますか。あるいは全く影響していなかったですか。

(筆者ら作成)

インタビューの質問内容は、「卒業年と履歴」、「在学中の活動」、「副専攻との関連性」、「副専攻の社会における影響」、「人生への影響」を中心とするものである。

そして本研究では、「卒業年」、「現在の職業」、「インターンシップ（引率有）」、「インターンシップ（引率無）」、「メンター・チューター」、「スペルマン」、「留学」、「J-Bridge」の8つの項目を抽出して報告する。項目内容については第1章で述べたので本章では省略する。また、インタビューでは、活動参加の動機や学んだ内容を詳しく聞き取ったが、それらの詳しい分析は別稿で明らかにする。

調査の結果から、本研究・調査報告では、問1と問2に限定して概要を表2-1、表2-2、表2-3にそれぞれ示す。

4. 調査結果（卒業生の現在の職業と在学時代の取り組み）

日本語教員養成課程（副専攻）の卒業生24名について、表2-1では、I. 現役日本語教師（10名）の概要、表2-2では、II-①に元日本語教師（5名）、II-②に一般企業から転職して日本語教師になった者（2名）についてまとめた。そして、表2-3では卒業後、一般企業に就職した者（7名）に分類して示した。それぞれの表では、本学卒業年、現在の職業、そして、在学中の取り組みについてまとめた。在学中の取り組みについては、海外日本語教育インターンシップの経験、チューターまたはメンター（留学生指導）の経験、スペルマン経験の有無を示し、さらに留学の有無と異文化交流サークル「J-Bridge」の参加の有無についてまとめた。結果は以下の通りである。

表 2-1 I 群：現役日本語教師

仮名	卒業年	現在の職業	インターンシップ (引率有)	インターンシップ (引率無)	チ ユ ー ター ・	メ ン ター ・	ス ペ ル マ ン	留 学	J- Bridge
A	2018 (学部) 2020 (大学院)	日本語学校を経て韓国で フリーランス日本語教師	米国 [2 週間]		○		○	○	○
B	2018 (学部) 2020 (大学院)	大学で日本語教員 (非常勤)	台湾 [10 日間]	台湾 [1 ヶ月]	○			○	
C	2020 (学部) 2022 (大学院)	日本語学校で専任講師 (教務主任)	台湾 [10 日間] 米国 [10 日間]	中国 [1 ヶ月]				○	
D	2020	日本の専任を経て韓国の 日本語学校で専任講師	台湾 [10 日間]		○			○	
E	2020	日本の専任を経てタイの 日本語学校で専任講師	台湾 [10 日間]	マレーシア [1 ヶ月]	○			○	
F	2024 (学部) 2026 (大学院)	日本語学校で日本語教師 (非常勤)	台湾 [10 日間]	台湾 [1 ヶ月] ハンガリー [1 ヶ月] 中国 [1 ヶ月]	○				
G	2025	英語と日本語の教師 (フ リーランス)		ノルウェー [2 ヶ月]	○		○		
H	2025	日本語学校で専任講師		台湾 [1 ヶ月]	○				
I	2025	日本語学校で専任講師			○				

(筆者ら作成)

表 2-2 II 群：II -①は元日本語教師、II -②は一般企業から転職して日本語教師に

仮名	卒業年	現在の職業	インターンシップ (引率有)	インターンシップ (引率無)	チ ユ ー ター ・	メ ン ター ・	ス ペ ル マ ン	留 学	J- Bridge
J II -①	2013 (学部) 2015 (大学院)	大学院卒業後、MSU の 専任日本語教師を経て、 現在、イギリスの日系美 容室 (美容の教材作成や 講師)	台湾 [10 日間]	ノルウェー [6 ヶ月]				○	○
K II -①	2015 (学部) 2017 (大学院)	大学院卒業後、台北城市 科技大学の日本語専任教 員を経て自動車学校の指 導員	ハンガリー [10 日間]	韓国 [1 ヶ月]			○	○	

L II-②	2016	中学校の英語教員をしつ つ、JSL 日本語教育に携 わる	台湾 [10 日間] 米国 [2 週間]	米国 [5 ヶ月]		○		
M II-①	2018 (学部) 2020 (大学院)	日本語教師を経て一般企 業		米国 [1 ヶ月] ノルウェー [2 ヶ月]		○	○	○
N II-①	2019	日本語教師を経て一般企 業	台湾 [10 日間] 米国 [2 週間]	ハンガリー [3 ヶ月]		○		○
O II-①	2020	日本語教師を経て一般企 業	台湾 [10 日間]					○
P II-②	2020	陸上自衛隊(幹部自衛官) を経て日本語教師にな り、夫の転勤のため無職				○	○	○

(筆者ら作成)

表 2-3 III群：卒業後は、一般企業に就職

仮名	卒業年	現在の職業	インターンシップ (引率有)	インターンシップ (引率無)	チ ユ ン タ ー ・ メ ン タ ー	ス ペ ル マ ン	留 学	J- B r i d g e
Q	2015	IT 金融関連	台湾 [10 日間] ハンガリー [2 週間] 米国 [2 週間]	ハンガリー [1 ヶ月]		○		○
R	2016	ホテル	台湾 [10 日間] 米国 [2 週間]	ノルウェー [3 ヶ月]	○	○		
S	2017	外資系保険会社	台湾 [10 日間] 米国 [2 週間]		○	○		○
T	2017	サイバーエージェント関 連	台湾 [10 日間] 米国 [2 週間]					
U	2018	中国の日本人学校で英語 教師			○		○	
V	2018	新幹線の乗務員			○	○		
W	2020	車の販売店			○	○	○	○

(筆者ら作成)

本研究の結果、在学中に海外のインターンシップに参加している修了生が24名中19名(79.2%)であり、修了生の多くが期間に関係なく海外インターンシップに参加していることが分かった。本学のインターンシップは、JFの助成を受けており、費用面の負担が少なくなることで参加しやすくなったことが大きな理由の一つであると考えられる。また、インターンシップに参加したことがある修了生19名のうち15名が2回以上異なる場所や期間で同様のインターンシップに参加している。さらに、ほとんどの修了生が、インターンシップの他、在学中

にメンターやチューターを経験したり、国際交流活動に参加していたりと、異文化交流に携わっていたことも明らかとなった。

今回の調査は、網羅的に調査を行ったわけではなく、卒業後、連絡先が不明となった修了生たちに筆者らがSNSを通して声がけをし、連絡をとることができた修了生を対象にインタビューを行ったため、偏った結果になってしまったのではないかと推察する。

5. 今後の研究計画について

本研究・調査報告は、本学の副専攻を修了した卒業生24名を対象に、在学中の学びや活動、卒業後の進路と関連性について半構造化インタビューを実施し、そのうち、問1と問2について現在の職業をⅠ群～Ⅲ群に分類し、また、在学中の活動をまとめたものである。副専攻との具体的な関連性や社会における影響、人生への影響に関する項目においては、次稿で取り扱うこととする。

今後の調査では、調査対象をさらに拡大し、より多くの修了生の声を収集する予定である。さらに、本研究では明らかにできなかった問3の「副専攻との関連性」、問4の「副専攻の社会における影響」、問5の「人生への影響」に分析を加える。これらの半構造化インタビューによって得られたデータは、テキストマイニングや内容分析を行い、その成果を学会等で発表し、次年度には論文としてまとめる計画である。

そして、本学の日本語教員養成課程（副専攻）の教育的・社会的意義を検証し、改善、発展させ、時代に求められる日本語教員の育成に貢献するとともに、それ以外の進路においても副専攻での学びが活かされるような教育設計を目指していく。

【注】

- 1 令和5年に制定された「日本語教育の適正かつ確実な実施を図るための日本語教育機関の認定等に関する法律」により、「登録日本語教員」の資格を取得する必要があるが、本学では5年間の経過措置が取られ、本学の副専攻の学生は、「基礎試験免除」「実践研修免除」のCルートで応用試験を受験することになっている。
- 2 本調査は、城西国際大学「人を対象とする研究倫理審査に関する事前チェックシート」により、本研究は個人の本質に関わる情報を収集するものではないことから人を対象とする研究倫理委員会に従い、概要のみ研究倫理委員会に提出した。

【参考文献】

- 工藤嘉名子・伊東克洋（2024）「現職者のキャリア形成における日本語教育リカレントコースの意義と課題—修了生を対象とした追跡調査をもとに—」『東京外国語大学国際日本学研究』4, pp.138-155
- 中川良雄（2016a）「日本語教員養成課程修了生の学び—受容と変容（1）—」『研究論叢』87, pp.21-40
- _____（2016b）「日本語教員養成課程修了生の学び—受容と変容（2）—」『研究論叢』88, pp.79-93
- 林千賀・尾本康裕（2017）「ICTを活用した語学教員の養成」『平成29年度教育改革ICT戦略大会資料』pp.196-197 公益社団法人私立大学情報教育協会
- _____（2018）「日本語教員養成講座におけるICT研修の必要性」『平成30年度教育改革ICT戦略大会資料』pp.138-139 公益社団法人私立大学情報教育協会
- 山本博子・作田奈苗（2020）「東洋学園大学 日本語教員養成課程での学び：修了生へのインタビュー調査より」『東洋学園大学紀要』28, pp.128-141

Learning Outcomes and Post-Graduation Trajectories in a Japanese Language Teacher Training Program: A Case Study of Josai International University

Chiga Hayashi, Akiko Sato, Miyuki Hatori, Kazunori Suzuki

Abstract

The Japanese language teacher training program (minor) at our university was established in 2009. Its goal is to prepare teachers with a strong knowledge of language education, practical teaching skills, and global awareness. A key feature of the program is its wide range of practicum opportunities, both in Japan and abroad. With support from the Japan Foundation, students have participated in short- and long-term teaching practicums at partner institutions in China, South Korea, Taiwan, Vietnam, Malaysia, the United States, Hungary, and Norway. Many graduates who are now working as Japanese language teachers have joined one or more of these programs.

Despite the program's long history, few studies have conducted follow up research with graduates. Their views on the program, as well as how they apply what they learned in real teaching and social contexts, remain unclear. This study aims to explore those questions by collecting data from graduates. This report presents their current situation, summarizes their undergraduate learning experiences, and outlines our future research plans.

Keywords: Japanese teacher training, minor program, overseas practicum, graduate follow-up, research plan