

【研究論文】

多文化共生時代における母語話者育成のあり方
—教養としての日本語教師養成—

How Can We Teach the Japanese Native Speakers
Japanese Language Education as Liberal Arts?

西村 美保 清泉女子大学
NISHIMURA, Miho Seisen University

【キーワード】 教養としての日本語教師養成, 共生日本語教育実習,
サービスラーニング, PBL, やさしい日本語力

1. はじめに

大学学部において日本語教師養成課程を履修する学生のうち、特に副専攻相当の場合、修了後に日本語教育に直接携わる者の数はさほど多くはないというのが現状である。実習を通じて職業としての日本語教師を真剣に目指しはじめる学生もいないわけではないが(西谷 2000)、実際には日本語教育に携わらないの方が圧倒的に多く、「いつか機会があれば…」といった考えを持っていたり(西村 2015, 古別府 2011)、むしろボランティアとして関わりたいという希望を持っていたりする(山下 2005)。

また、日本語教育の現場においても日本語教師は大学学部を卒業してすぐになることばかりが求められているわけでもなく、同時に日本語教育という分野を通じて学ぶことが日本語教師としてのみ発揮されるわけでもない。

つまり、大学学部の日本語教師養成課程において履修者に指導するべき内容とは、教壇に立って一人で授業を行うために必要となるであろう深く専門的な知識や技能だけでなく、地域日本語教室でボランティアをしたり日本語教師以外の職業に就いたりした場合に必要なもの、「在野の日本語教員」(鈴木 2011)にとって必要な教養としての汎用的能力だと考えられる。

では、教養とは何かと考えると、専門分野や立場・文脈等によって解釈はさまざまである。藤原(2018)は「教養というものの定義は余りに多く、人により千差万別と言ってよいほど」で、「そもそも厳密な定義はとうてい無理」としているが、たとえば村上(2004)は、教養とは、身につけた知識の量とは関係ないもので、自らを立てることに必要なものであり、揺るがない自分を造り上げる規矩だと述べている。本稿で考える教養とは、日本語教師であろうとなかろうと、日常生活において、特に日本語非母語話者との接触場面で、日本語教育という専門的な知識や技能を用いる以前の段階に基本的な前提として必要となるものであり、人とのかかわり社会生活を営む上で重要な、他者を理解する態度、および問題解決能力やコミュニケーション上の調整力等の汎用的能力を指すものとしてとらえることとする。

こうした背景をふまえ、本稿では、大学学部の日本語教師養成課程の履修生に、教養として、どのような能力を、どのように育成すべきかを考察する⁽¹⁾。まず、汎用的

能力を育成することができると考えられるサービスラーニングおよび PBL⁽²⁾としての共生日本語教育実習の意義について分析する。次に、民間の日本語教師養成講座とは異なる学士課程における日本語教師養成だからこそ育成が可能で、かつ社会的に求められるであろう能力という観点から汎用的能力について述べる。最後に、教養としての日本語教師養成をどのようにとらえることができるかについて考察する。

2. 共生日本語教育実習の意義

まず本章では、多文化共生のための日本語教育実習の意義について述べたのち、サービスラーニングとして共生日本語教育実習、および PBL としての共生日本語教育実習を通じてどのような能力を育成できるのかについて考察する。

2. 1 多文化共生と日本語教育実習

多文化共生時代においては、母語話者が用いる言語が、唯一絶対の規範的なものとしてあるべきではなく、非母語話者に対して調整可能なものであることが望ましい。なぜならば多文化共生とは、国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくことであり（総務省 2006）、そうした時代の日本社会において、日本語は母語話者だけが用いるものではないからである。岡崎（2008）は「共生日本語」という概念を、多様な言語文化をもつ者同士のコミュニケーションを担う言語的手段の一つとして、接触場面で使われる日本語と定義している。母語話者が非母語話者とともに用いる日本語が共生日本語であり、「やさしい日本語」はその一つと言える。

多文化共生のためには、共生日本語を母語話者と非母語話者とで共有することが必要である。そのために地域の日本語教室等で日本語指導が行われているのであるが、そこで留意すべきことは、教室においては参加者全員が支援者かつ学習者であるということであり、日本語母語話者が日本語を「教える」側で日本語非母語話者が日本語を「教えられる」側といった役割の固定化を越えた場づくりが重要であるとされている（池上・い・小島 2017）。

このような教室において、大学学部の日本語教師養成課程の履修生が接触場面を経験することによって、共生日本語を身につけることができると考えられる。つまり、多文化共生社会において望ましいとされる母語話者像を育成するには「共生日本語教育実習」（鈴木 2011）が有効であるということである。鈴木（2011）は、共生日本語教育実習を、地域在住の日本人と外国人が共生するために、日本語教育がどのように貢献できるかという視点から、知識や技術の獲得よりも、実習生の態度や考え方の問い直し・再構築に比重の置かれた教育実習であると定義している。つまり、既にある何らかの型に当てはめて標準的な教え方を身につけるといった実習ではなく、実習生自身が問題解決のために何をすべきか考えて取り組むことのできる実習が、多文化共生社会において望ましいとされる母語話者像を育成するには必要なのではないだろうか。

大学学部における副専攻相当の日本語教師養成課程であれば副次的な立場だからこ

そ、「ちょっとやってみようかな」という気楽さもあり、こうした実習での経験が結果的に教養科目や専門ゼミ、日本語教師養成の専門性と有機的に結びつき、新たな価値が生まれるとの指摘もある（古別府 2011）。

コミュニケーションの技術を身につけるにはその一部を取り上げるだけではなく、最初からコミュニケーションを通して身につけていくことが大切という指摘もあることから（衣川 2009）、共生日本語を習得するためには、共生日本語教育実習において非母語話者の日本語学習を手助けする支援者になるとともに、実際に共生日本語を運用しつつ学ぶ学習者にもなることが重要だといえる。

このように、まず、学内にとどまらない人間関係の中で様々なことを学び、共生日本語の使用に習熟することは、大学学部で日本語教師養成課程を修了しても直接的に日本語教育に携わらない履修生にとって、ある一つの日本語教育機関の指導方針や技術を身につけることよりも、その後の人生において社会で活動するにあたって有益であると考えられる。イノベーション・デザイン&テクノロジーズ株式会社（2018）の報告にあるいくつかの事例だけを見ても、日本語教育実習の実施形態が様々であるということは、それぞれ育成しようとする能力や技能の観点が異なるということを示している。ただ、これまでの日本語教育実習の多くは、あくまでも教壇に立って日本語の「指導」をすることを前提に準備された内容であると考えられる。しかし、日本語教育実習を通じて最も育成すべきことは、ある特定の教育機関、ある特定の項目の表面的な指導技術などではなく、より根底に必要となる接触場面での問題解決能力やコミュニケーション上の調整能力だということになる。

2. 2 サービスラーニングとしての日本語教育実践

共生日本語教育実習は、単に日本語教育の実習というだけでなく、地域社会におけるサービスラーニングの実践の一つであるとも考えることができる。

サービスラーニングとは、経験学習とコミュニティサービスを結びつける教育のモデルであり、他者に奉仕するという実践的経験を通じて「学び」を深め、モラルや市民としての価値を強化するものとされている（コナリー・ワッツ 2012）。なお、サービスラーニングの目的はインターンシップと異なり、進路選択を中心とする活動ではなく、地域社会に対するサービスと、その経験によって支えられている学業上の科目との関連の両方を併せ持つものとして、創造的に問題解決に取り組む人になることやチームの一員になること、情報を活用すること、教育を受け情報を判断し意思決定できる人になることを期待するものである（コナリー・ワッツ 2012）。

専門職養成課程におけるサービスラーニングとして、手話通訳者養成課程におけるサービスラーニングの事例がある。二階堂（2009）は、手話通訳を利用する当事者（ろう者）の存在を抜きにして専門職を養成することのナンセンスさを乗り越えるためにもサービスラーニングが有効な方法であり、「養成プログラムにとってはカリキュラム運営上の一教育方法であり、高等教育機関とコミュニティにとっては、両者のつながりを創生するものであり、学生にとってはろう社会への入り口となるものと考えられ

るだろう」と述べ、学生が手話通訳者として社会に出る前に通訳技術とともに学ぶべきものは大学の教室の外にあることは明らかなとしている。つまり、専門の通訳技術以外の教養に当たる部分を大学の教室の外で学ぶべきだということであり、専門家養成であろうとなかろうと、教室外に出てこそ問題解決や意思決定の能力を養えるということにほかならない。

また、日本語教師養成においてサービスマスターリングとしての日本語教育実習に該当するものに関しては、実践を通じて日本語教育や地域の日本語教育に対する関心が深まったという報告や(山下 2005)、「日本語教育」と「社会」に関する二重の経験的学習ができ、活動を通じてコミュニケーション能力が身に付いた学生がいること、座学で得た知識を実践の場において検証し、実用性を持った知識へと再構成できたことなどに対する評価がある(安藤 2012)。

一方で、日本語教育の実践という側面ではやや物足りないといったことや、単位化という形でボランティア活動をする事への戸惑いなども指摘されている(安藤 2012)。授業科目として開講して単位を与えることが一種の報酬に当たると考えると、サービスマスターリングとしての日本語教育実習への参加に対する動機付けにも影響を与える可能性があるため、はじめはあくまでも自発的な活動としておき、単位化は慎重に考えた方がいいだろう。

以上のことから、地域社会において他者に奉仕する経験を通じて、専門知識・技能を下支えする教養となるものを身につけることができるという点において、サービスマスターリングとしての共生日本語教育実習を実施する意義があるといえる。

2. 3 PBL としての地域日本語教室運営

前節で述べたサービスマスターリングと並んで汎用的能力を育成することができると考えられているものに、PBLがある。既に運営体制がある程度できあがっている地域日本語教室や日本語学校にボランティアあるいは実習生として出向くのと異なり、共生日本語教育実習として、日本語教師養成課程の履修生自身が日本語教室を企画し運営することによって、PBLとしての価値も付加される。

PBLとは、実世界の仕事・社会とを直接繋ぐ学習戦略で、プロセス重視型の問題解決型学習、あるいは問題基盤型学習である「問題解決学習⁽³⁾ (problem-based learning)」と、プロダクト重視型でプロジェクト型(ベース)学習、あるいは課題解決学習と言われる「プロジェクト学習 (project-based learning)」がある(溝上 2016)。前者はプロセスを重視する進め方であり、教室内での議論のみで完結することも可能であるが、実際に日本語教室を運営するというプロダクトを目指す共生日本語教育実習であれば、後者のプロジェクト学習 (project-based learning) になる。

プロジェクト学習 (project-based learning) とは、実世界に関する解決すべき複雑な問題や問い、仮説を、プロジェクトとして解決・検証していく学習で、学生の自己主導型の学習デザイン、教師のファシリテーションのもと、問題や問い、仮説の立て方、問題解決に関する思考力や協働学習等の能力や態度を身につけるものである(溝

上 2016)。こうした学習の意義について、溝上 (2016) は、問題解決に取り組ませることで、将来取り組むであろう問題解決に必要な態度 (自己主導型学習・協働学習) や (問題解決) 能力を育て、知識や考えが知識構成的に、社会構成的に形成され、発展するさまを体得することができるかと述べている。

筆者の所属大学において「日本語サロン」活動を始めて約 4 年になる。大学周辺地域に在住する外国人に、日本語でおしゃべりを楽しむことを通じて日本語の運用力を上げてもらおうという目的で始めた活動であるが、参加する学生は日本語教師養成課程の履修者でない場合もあり、また単位や謝礼などの報酬を求めている訳でもないが、互いに協力し合って主体的に活動を企画し運営することによって、汎用的能力を伸ばしている様子が見えてくる。

こうした学生の変容については稿を改めることとするが、このように、実世界における地域日本語教育の課題を自らの関わる問題として捉え、日本語教室を実際に運営することを通じて、思考力や主体性、チームワーク、問題解決能力等を育成することが可能になるのである⁽⁴⁾。

3. 大学学部の日本語教師養成課程で育成すべき能力

2 章では、共生日本語教育実習を通じて汎用的能力を育成できる可能性を指摘したが、本章では、大学の学士課程における日本語教師養成という点に着目し、大学生が日本語教育を学ぶということについて、学士力、社会人基礎力、グローバル人材という三つの観点から、どのような能力を育成することが求められているかについて考察する。

3. 1 学士力

大学学部の日本語教師養成課程における学修は、主専攻あるいは副専攻として日本語教育を学び、学士の学位を修得するというものである。中央教育審議会 (2008) は、学士課程教育で学業を修めることの指針に関連して、「学士力」というものを表 1 のように構成されるとしている。

表 1 学士力の構成要素

1. 知識・理解	(1) 多文化・異文化に関する知識の理解 (2) 人類の文化、社会と自然に関する知識の理解
2. 汎用的技能	(1) コミュニケーション・スキル (2) 数量的スキル (3) 情報リテラシー (4) 論理的思考力 (5) 問題解決力
3. 態度・志向性	(1) 自己管理力 (2) チームワーク、リーダーシップ (3) 倫理観 (4) 市民としての社会的責任 (5) 生涯学習力
4. 統合的な学習経験と創造的思考力	

(中央教育審議会 2008)

この中で「1. 知識・理解」の内容は、本稿での議論に

おいては日本語教育の分野そのものに直結するものであり、専門的な部分に相当する。

「2. 汎用的技能」は問題解決等の実践として上述の PBL (project-based learning) を通じて、また「3. 態度・志向性」はサービスマナーを通じて身につけることが

期待できる。PBLであり、かつサービスマーケティングでもある共生日本語教育実習を行うことによって、「4. 統合的な学習経験と創造的思考力」までをカバーできると考えられる。

つまり、大学学部を卒業して学士の学位を修得するために、サービスマーケティングやPBLのようなアクティブラーニングが必要であることがわかる。そして、共生日本語教育実習は、専門としての日本語教育の知識の一部と、専門に関わらない教養として修得すべき態度や能力を同時に養うことができ、学士力を総合的に育成するために有益な方法であると解釈できる。

3. 2 社会人基礎力

次に、経済産業省が中心となって提示した概念に「社会人基礎力」があるが、その構成要素は表2のようにまとめられている。大学学部を卒業すると同時に日本語教師養成課程を修了して社会に出る履修生には、これらの能力も身につけていることを期待されていると考えられる。

古別府(2011)は、海外での日本語指導アシスタント経験者の社会人基礎力について、説明する(パラフレーズする、言い換える)という態度と多様性への強い関心を持ち、人間性や基本的な生活習慣を土台とした上で、基礎学力や専門知識を活性化するための構えや態度を身につけ、負の経験が、意欲や行動(態度)を支える一つになっていると述べている。説明する(言い換える)ことは非母語話者に対して日本語を調整することであり、そうした態度や多様性への関心といったものは、日本語教師にならないとしても、日本語教育を学ぶ学生にはぜひ身につけてもらいたいものであることに違いない。

古別府(2011)は、海外での日本語指導アシスタント経験者の社会人基礎力について、説明する(パラフレーズする、言い換える)という態度と多様性への強い関心を持ち、人間性や基本的な生活習慣を土台とした上で、基礎学力や専門知識を活性化するための構えや態度を身につけ、負の経験が、意欲や行動(態度)を支える一つになっていると述べている。説明する(言い換える)ことは非母語話者に対して日本語を調整することであり、そうした態度や多様性への関心といったものは、日本語教師にならないとしても、日本語教育を学ぶ学生にはぜひ身につけてもらいたいものであることに違いない。

こうして見てみると社会人基礎力とは、社会におけるさまざまな問題解決に必要な態度や能力を示しており、PBLを通じて育成しようとする目指す態度や能力に通ずるものと考えられる。これらはつまり、日本語教育の専門性を発揮できる前提にあるべきものということであり、日本語教師養成という専門分野であるとならないとにかかわらず、大学における教育として重視すべき点である。そして、大学の教室内だけでの学びや、上述の2-3節で見たように、既にできあがった形で与えられるインターンシップや実習だけで身につけられる能力ばかりではないということがわかる。

3. 3 内なる国際化に対応するグローバル人材

大学学部卒業後に「在野の」日本語教師となるであろう日本語教師養成課程履修生

表2 社会人基礎力の構成要素

3つの力	12の要素
前に踏み出す力	主体性 働きかける力 実行力
考え抜く力	課題発見力 計画力 創造力
チームで働く力	発信力 傾聴力 柔軟性 状況把握力 規律性 ストレスコントロール力

(社会人基礎力に関する研究会 2006)

は、日本語非母語話者との接触場面において中心的な役割を果たすことが期待され、いわゆる「内なる国際化」に対応しうるグローバル人材の代表的存在になると考えることができる。

グローバル人材とは、「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」とされている（産学連携によるグローバル人材育成推進会議 2011）。

また、

要素Ⅰ： 語学力・コミュニケーション能力

要素Ⅱ： 主体性・積極性，チャレンジ精神，協調性・柔軟性，責任感・使命感

要素Ⅲ： 異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

○ このほか、幅広い教養と深い専門性，課題発見・解決能力，チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ，公共性・倫理観，メディア・リテラシー等

を身につけていることが期待されている（グローバル人材育成推進会議 2011）。

これらの能力も、上述のサービスマーケティングや PBL としての共生日本語教育実習を通じて育成しようとするものとかかなりの部分で重なるものである。そうだとすれば、共生日本語教育実習を行って日本語教師養成課程を修了した者は、日常的に接触場面に遭遇する内なる国際化社会において、多文化共生を推進すべきグローバル人材として活躍しうるということである。

4. 教養としての日本語教師養成

本章では、これまで見てきたようなことをふまえ、大学学部の日本語教師養成課程において、修了後に日本語教育に直接携わらない者が大多数を占める現状を鑑み、専門的知識・技能以外の汎用的能力を、どのようにして育成できるのか、そしてそれを社会でどのように生かせるのかについて考察する。

まず、溝上（2016）は、政府や産業界、OECD 等からの大学教育に対する汎用的な能力（ジェネリックスキル、ジェネリックコンピテンシー）の育成要求を踏まえて、そのような能力は、「さまざまな領域固有の問題を通して育てられなければならない」と述べている。上述の学士力・社会人基礎力・グローバル人材といったもので求められている能力も、領域固有の問題、つまり日本語教師養成課程であれば、たとえば地域日本語教育において何が必要とされているのかを考えて教室を企画・運営するといったような具体的な課題に取り組むことによってこそ育まれるということになる。既に述べたように、一般的な日本語学校での日本語教育実習では、先に教材や扱う単元が決められていてそれに従って準備をする場合が多い。

さらに、「在野の」日本語教師ということばが表すように、多文化共生社会において、日本語教育を学んだ者の活躍の場は、社会のあらゆるところ、日常生活の中にある。

岡崎 (2008) は、「共生日本語教育の教室で行われる学習は、母語話者と非母語話者が一緒にコミュニケーションをしながら共生日本語を創造すること」と述べているが、これはいわゆる「教室」内に限ったことではない。「教師」がいなくても「学び」は生まれるから、「教室」を成立させる条件として「学習者」は不可欠だが「教師」は必ずしも必要ではないという指摘もある (衣川 2009)。また、「日本語の習得支援＝日本語を教えること」ではなく、歩み寄りと対等な関係性が重視される必要がある (西口 2008, 野々口 2005)。

つまり、大学学部の日本語教師養成課程において、特にサービスラーニングあるいは PBL としての共生日本語教育実習を行うことによって、日本語教育という専門領域固有の具体的な課題に取り組む機会になるのであり、その経験を通じて、汎用的能力、そして他者とのかかわりにおける理解の態度や能力を育むことができ、課程修了後はそれを社会の中で広く生かすことができるということになる。

日本語教師養成課程の履修生が、共生日本語教育実習を通して、自分が話す日本語を客観的に見ることができるようになったり、難民やビザといったことに関心を持つようになって自分の世界観を変えるきっかけとなったり、様々な気づきを得られたという報告がある (高梨 2012)。また、日本語教育能力の向上は、すなわち問題解決能力の向上であり、学習者と人間的な交流ができ、他者とのかかわりの力が付いてくるといふことだという意見もある (由井 2010)。

そして、他者とのかかわりという点では、対話力が必要となる。状況や文脈を把握し良質の質問をすることや、相手の話に共感して聴く姿勢、相手の発話を十分に待つ姿勢 (嶋田 2009) の必要性もさることながら、対話という形で意識して取り扱ったはずの力関係が、特定のディスコースの無意識の使用によってその場に別の形で構成してしまうことで、結局は「共生」の達成を困難にする可能性があるということも忘れてはならない (OHRI 2005)。

また、多文化共生社会においては、日本語教育を学んだ者が母語話者と非母語話者との接触場面においてファシリテーターの役割を果たすと考えられる。村田 (2015) によれば、ファシリテーターは、進行役かつ「初対面同士の参加者の緊張を和らげ、参加者間の対人関係構築を率先するという役割」があり、表面的なスキルの背後に対話や議論を通して立場や価値観が多様なひとびとを「つなぎ」、理解や共感を「ひきだす」態度 (マインド) が重要であり、今後、様々な社会文脈において、ますます話し合いが求められる状況下で、話し合い能力育成は市民教育 (citizenship education) としても必要となってくるとも述べている。教養として日本語教育を修めた者であれば、日本語教師ではないとしても、価値観の異なる立場にあることの多い母語話者と非母語話者との間に立ち、理解や共感を引き出すための役割を担うことができるであろう。

特に日本語非母語話者との接触場面において対話に必要な言語の能力は、共生日本語の一つである「やさしい日本語」を運用する力、いわば「やさしい日本語力」である。日本語非母語話者とのやりとりにおいては、「決して英語力に留まるのではなく、

複数言語・多言語を身につけることであり、日本語や他言語によるコミュニケーション・スタイルを身につけることも重要」(中川・天満・上野山 2014)であるが、小林(2017)が述べたように、「自らの言語使用や言語生活をメタ的、自覚的に捉えられる」、「相手の理解にあわせて自在に言語を調整できる」、「言語の役割を過大評価せず、コミュニケーションの豊かな資源の一つとして捉えられる」といった、成熟した「ことばの使い手」であることが求められる。そして、地域型日本語教育の場からも上級まで進んでいく人があらわれるということを想定し、また、地域型から学校型へ編入することも可能であるように保障する(庵 2009)ということも視野に入れ、「やさしい」日本語といっても「不自然な」日本語になることは避ける努力が必要である。

こうしたことから、共生日本語教育実習を通じて汎用的能力や他者理解のための対話力、特に「やさしい日本語力」のような共生日本語の能力を育成するという観点が重要だといえるのである。これらの能力や態度は、書籍を通じての学習や、一般の日本語教育機関における既成の実習では得ることの難しいものであり、日本語教育という領域固有の課題を解決することを通して育まれなければならない。

結局、大学学部の日本語教師養成課程においては、日本語教育に関する専門性を発揮できる前提として、教養としての日本語教師養成を目指す必要がある、そのためにサービスマーケティングあるいは PBL としての共生日本語教育実習を活用することができると考えられる。そして、その実践を通じて汎用的能力や「やさしい日本語力」を育成できるだろうということである。それはつまり、多文化共生社会にあってはどこにでもいるはずの、望ましい母語話者のあるべき姿を目指すべきだということになるのではないだろうか。

5. おわりに

大学学部において日本語教師養成課程を設置する意義は、副専攻相当の場合は特に、プロの日本語教師や即戦力としての専門性を養成するというだけでなく、むしろ多文化共生時代における母語話者のあるべき姿を育成するということにある。すなわち、第二言語としての日本語指導の知識や技能の教授にとどまらず、多文化共生社会の実生活で起こり得る異文化接触場面で、いかに効果的かつ適切に日本語非母語話者に対応できるかという他者理解の態度の育成が、より重要で根底にあるべきだということである。

特に、たとえば地域日本語教育の現場において必要とされる教室運営を適切に行うといったような具体的な課題に取り組むことを通じて、社会から要求される汎用的能力を伸ばすことが可能であり、共生日本語教育実習の実践の中で、地域在住外国人との対話を通じて人間関係を構築しつつ日本語の習得を支援すると同時に、異文化および他者を理解し、自身の「やさしい日本語力」を養うことにもつながるのである。これらの汎用的能力や「やさしい日本語力」は、日本語教育という専門性を発揮することに先立って、それを下支えする基本的な前提として身につけておくべき教養に相当するである。

このようにして、教養としての日本語教師養成が行われることが、大学学部における日本語教師養成課程の望ましいあり方であるといえることができる。

注

- (1) 本稿は、2017年10月1日日本語プロフィシエンシー研究学会昇格記念シンポジウムのパネルディスカッション「私の考えるプロフィシエンシー：表から、裏から」において「多文化共生時代における母語話者のプロフィシエンシー—教養としての日本語教員養成はどうあるべきか—」として行った発表に加筆修正したものである。
- (2) PBLとは、本稿では主にプロジェクト学習 (project-based learning) を指すが、「2-3 PBLとしての地域日本語教室運営」において詳述する。
- (3) プロセス重視型の問題解決学習 (problem-based learning) は主に授業内で行うことが考えられ、日本語教師養成における実践の事例として副田 (2017) の報告がある。
- (4) 本稿では以下、PBLとしての共生日本語教育実習をプロジェクト学習 (project-based learning) としてとらえることとする。

参考文献

- (1) 安藤淑子 (2012) 「サービス・ラーニングを取り入れた日本語教員養成課程カリキュラム—地域社会の課題改善に向けた学生の実践的な学び—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』6, 26-35.
- (2) 庵功雄 (2009) 「地域日本語教育と日本語教育文法—「やさしい日本語」という観点から—」一橋大学『人文・自然研究』3, 126-141.
- (3) 池上摩希子・いじょんみ・小島佳子 (2017) 「「教える／教えられる」関係を越える教室」川上郁雄編『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育—』くろしお出版
- (4) イノベーション・デザイン&テクノロジーズ株式会社 (2018) 『「平成29年度日本語教育総合調査」報告書』
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_sogo/pdf/r1405102_01.pdf (2018-08-21 閲覧)
- (5) OHRI Richa (2005) 「「共生」を目指す地域の相互学習型活動の批判的再検討—母語話者の「日本人は」のディスコースから—」『日本語教育』126, 134-143.
- (6) 岡崎眸 (2008) 「日本語ボランティア活動を通じた民主主義の活性化—外国人と日本人双方の「自己実現」に向けて—」『日本語教育』138, 14-23.
- (7) グローバル人材育成推進会議 (2011) 『グローバル人材育成推進会議 中間まとめ』
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/110622chukan_matome.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (8) 衣川隆生 (2009) 「教室を考える」『日本語教育の過去・現在・未来 第3巻「教室」』凡人社
- (9) 経済産業省「社会人基礎力」<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/> (2017-09-23 閲覧)
- (10) 国立教育政策研究所編 (2016) 『資質・能力[理論編]』東洋館出版社
- (11) サラ・コナリー, マージット・ミサンギ・ワッツ著, 山田一隆, 井上泰夫訳 (2010) 『関係性の学び方—「学び」のコミュニティとサービスラーニング—』晃洋書房

- (12) 小林ミナ (2017) 「成熟した「ことばの使い手」になる」川上郁雄編『公共日本語教育学—社会をつくる日本語教育』くろしお出版
- (13) 産学連携によるグローバル人材育成推進会議 (2011) 『産学官によるグローバル人材育成のための戦略』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2011/06/01/1301460_1.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (14) 嶋田和子 (2009) 「プロフィシェンシーを軸にした教師教育—OPI の手法を活かして—」鎌田修・山内博之・堤良一 (編) 『プロフィシェンシーと日本語教育』ひつじ書房
- (15) 社会人基礎力に関する研究会 (2006) 『社会人基礎力に関する研究会「中間取りまとめ」』
<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/chukanhon.pdf> (2017-09-23 閲覧)
- (16) 鈴木寿子 (2011) 「『日本語教師にならない人』にとっても有益な日本語教師養成はどうあるべきか—開放的教師養成のための一考察—」くろしお出版『リテラシーズ』8, 33-38.
- (17) 総務省 (2006) 『多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて—』http://www.soumu.go.jp/kokusai/pdf/sonota_b5.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (18) 副田恵理子 (2017) 「日本語教員養成における理論と実践を繋ぐ PBL (Problem-Based Learning) の試み」『藤女子大学文学部紀要』54, 347-360.
- (19) 高梨宏子 (2012) 「大学生ボランティアの地域日本語教室活動に対する PAC 分析調査」『言語文化と日本語教育』43, 1-10.
- (20) 中央教育審議会 (2008) 『学士課程教育の構築に向けて (答申)』
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (21) 中川良雄 (2016) 「日本語教員養成課程修了生の社会貢献—M-GTA による分析—」京都外国語大学国際言語平和研究所『研究論叢』86, 121-137.
- (22) 中川良雄・天満理恵・上野山愛弥 (2014) 「日本語教員の養成は、グローバル人材の育成につながるか」『日本語教育方法研究会誌』21 (2), 54-55.
- (23) 二階堂祐子 (2009) 「専門職養成課程におけるサービスマーケティング—アメリカ・ロチェスター工科大学手話通訳者養成課程の取り組み—」桜井政成・津止正敏編著『ボランティア教育の新地平—サービスマーケティングの原理と実践—』ミネルヴァ書房
- (24) 西口光一 (2008) 「市民による日本語習得支援を考える」『日本語教育』138, 24-32.
- (25) 西村美保 (2015) 「清泉女子大学日本語教員課程の現状と課題」清泉女子大学言語教育研究所『言語教育研究』7, 105-119.
- (26) 西谷まり (2000) 「日本語教員養成課程の学生による日本語ボランティア」『一橋大学留学生センター紀要』3, 109-116.
- (27) 日本語教育学会 (2008) 『平成 19 年度文化庁 日本語教育研究委嘱 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発 (「生活者としての外国人」に対する日本語教育事業) —報告書—』http://www.nkg.or.jp/pdf/hokokusho/080424seikatsusha_hokoku.pdf (2017-09-23 閲覧)
- (28) 野々口ちとせ (2005) 「学ぶことがらをどこに見出すか—ある地域の日本語教室の談話分析から—」お茶の水女子大学日本言語文化学会編『共生時代を生きる日本語教育—言

- 語学博士上野田鶴子先生古希記念論集一』凡人社
- (29) 藤原正彦 (2018)『国家と教養』新潮社
- (30) 古別府ひづる (2011)「大学日本語教員養成における海外日本語アシスタントの「社会人基礎力」の検証」『インターンシップ年報』14, 27-34.
- (31) 溝上慎一 (2016)「アクティブラーニングとしての PBL・探究的な学習の理論」溝上慎一・成田秀夫編『アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習』東信堂
- (32) 村上陽一郎 (2004)『あらためて教養とは』新潮社
- (33) 村田和代 (2015)「地域公共人材に求められる話し合い能力育成プログラムについて」村田和代編『共生の言語学—持続可能な社会をめざして—』ひつじ書房
- (34) 山下直子 (2005)「日本語教員養成と地域の日本語教育—日本語教育教材教具論での試み—」『香川大学教育学部研究報告. 第 I 部』123, 39-48.
- (35) 由井紀久子 (2010)「プロフィシェンシーとして捉える日本語教育能力—試論—」京都外国語大学『無差』17, 55-76.