

【調査・実践報告】

日本語教育実習の経験がもたらす実習生の資質・能力観の変容

Transformation of Qualities and Perspectives in Japanese Language Teaching
Practicum Participants

近藤 行人 名古屋外国語大学

KONDO Yukihito Nagoya University of Foreign Studies

櫻井 省吾 名古屋外国語大学

SAKURAI Shogo Nagoya University of Foreign Studies

衣川 隆生 日本女子大学

KINUGAWA Takao Japan Women's University

西坂 祥平 お茶の水女子大学

NISHIZAKA Shohei Ochanomizu University

キーワード：構成主義、日本語教員養成、資質・能力、日本語教育実習

1. はじめに

文化審議会国語分科会（2018, 2019）によって『日本語教育人材の養成、研修のあり方についての報告書』及びその改訂版 が示されて以降、これを基にした日本語教育実習や日本語教師向けの研修が行われるようになった。この報告では、各活動分野、役割段階で求められる資質・能力を知識・技能・態度に分けて整理し、リスト化がされた（義永 2020）。また、この報告では態度という側面を知識や技能と同等の資質・能力とみなすことが大きな特徴であるとも指摘されている（義永 2020）。ただし、宇佐美（2019）は、教育学において態度が思想や倫理に関わるものとして真摯な議論がなされてきた流れがあるのに対して、この報告における資質・能力は技能中心になされており、日本語教育学において態度概念を自明のものとして受け入れることの正統性について問題提起をしている。

この報告書により、指摘される資質・能力への重要性の認識が広がり、それに伴う（対応する）実践の展開につながったのであり、態度も含んだ日本語教育人材の資質・能力に焦点をあてた教員養成の様々な知見が提示されるようになった。

中井・宮崎（2019）は、ロールモデルとなる熟練教師のC氏にインタビューを実施し、C氏が日本語教師とはどのようなものかについて語った内容を養成課程の対象者が読み、議論するという実践を報告している。このような実践の結果、養成課程における対象者は、「社会とのつながり」「専門性を社会に生かす」「広く俯瞰的な視野の必要性」「移民・労働者・定住者の受け入れを共有」「様々な人の支援と日本語教育の必要性」「多様なニーズを基に研究・教育を行う」「市民日本語教師の養成」「人と人を繋げる」「日本語教師のおごりへの警鐘」といった視点への気づきを得たという。これまでに気づけなかった他者の視点を知ることにより、日本語教育の社会性や実践とつながる知識を得るといふ契機になったといえよう。また、近藤（2020）では先輩のキャリアと現在の日本語教育

の学びをつなぐイベントの実践を行い、先輩のキャリアとともに、先輩が提示する日本語教育人材に必要な力やそのために必要な学びの話を聞くことにより、日本語教師の資質・能力、特に態度に関わる気づきが得られたことが報告されている。これらは経験のある他者の視点や考えを知ることにより、日本語教育人材に必要な教育観や資質・能力への気づきを促すことを目指した実践といえる。

鴈野（2022）では、これまでの日本語教師養成の資質・能力について、態度をいかに養成できるかについての解明が進んでいないことを指摘し、自らの実践において、ケース・メソッドを用いた態度に関わる省察力の涵養について論じている。このようなケースに取り組むことにより、実習生は日本語教師に必要な態度としての省察力や、異なるケースを通して多様な視点や文化的背景を理解する力や、実践に関する省察力を身につけられたとしている。

日本語教師の専門性という観点からも資質・能力が検討されている。舘岡（2021）は、日本語教師の専門性を理念である個々の日本語教育観と、それを具現化する方法、そしてそれが実施されるフィールドを一体として捉える三位一体モデルを提案している。また、このモデルの実践によって参加した教師の「日本語教師である自分」の生き方やアイデンティティの確認に繋がっていたと述べている。松本（2021）は、21世紀型能力が日本語教師の資質・能力に通底するものであり、現在の研修に求められているものであると指摘する。そのうえで、川上（2007）による「どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのかという問い」に応える重要性について述べ、対話型研修を取り入れ、参加者が様々なレベルで省察を通して学ぶ研修の在り方を提案している。資質・能力との結びつきをもって、自身の経験を振り返る必要性が指摘されているのである。

いずれの研究についても研修や養成科目に参加する日本語教育人材が資質・能力へ着目し、その能力について自覚的になって考えていくことの重要性が指摘されているといえる。文化審議会国語分科会（2018, 2019）には、日本語教育人材に必要だとされる資質・能力がリスト化され、身につけなければならない項目のリストとして使用されることへの危惧（義永 2020）も指摘されている。また、舘岡（2021）でも、この報告書に限らず、日本語教師の専門性というものが必要とされる資質・能力をリスト化したものであったとして、日本語教師としての存在の意味を内から問う必要性に言及している。報告書では、ある意味で総花的な資質・能力がリストアップされたとも捉えられるのであり、養成の場において個々の教員が自身の資質・能力観を考える際にはその濃淡、項目の取捨選択も含めて文脈化していかななくてはならないと言える。このような資質・能力とは養成段階においても、あるいは、養成段階においてこそ、日本語教育人材がその資質・能力に自覚的になり、個別化された教育観を身につける必要性が求められているといえるだろう。

2. 日本語教育実習における実習生の変化

いくつかの研究や実践報告において、日本語教育実習を経験することにより、実習生の教授活動や技術に関する考え方などに変化がみられたことが報告されている。石田他（1993）では、日本語教育の教壇実習に参加した実習生 21 名を対象に、実習前後の授業

技能の評価を実施させた。その結果、実習生は、細かい点に関心が向けられ、注目すべき点を見るようになった等、評価視点の変化が見られたという。藤田・佐藤（1996）では、大学3年生の実習生2名を対象として「日本語の授業」「日本語教師」の2点についての教育観の実習前後の変化をPAC分析を用いて検討している。その結果、人間関係に関する認識が増した、言語以外の要素に関する知識の必要性が生じた、学習者が中心という認識が芽生えたといった変容が報告されている。小熊・スノーラット（2001）では、大学院生を対象とし、教育実習を通して起こる認識の変化について検討している。この結果、教授活動や実践に関わる項目、「教師は研究をしなければならない」といった教師としての自己研鑽につながる項目、「日本語教師になる自信」といった教師志向についての項目が肯定的に変化したことが報告されている。

実習経験が資質・能力といった側面に関わることを示した報告も見られる。小原・稲葉（2016）は、教師トレーニング型の日本語教育実習を受講した実習生24名の実習前後の言語教育観の変容を調査している。その結果、授業実践力の向上の必要性が意識されたこと、実習前には見られなかった学習者の理解度への配慮の必要性を実感したことなどを指摘した。このような教師トレーニング型の実習の効果とともに、問題解決能力や意思決定能力といった能力への効果は限定的であったとも指摘している。

俵（2022）では、民間の日本語教師養成講座の受講生を対象に、インタビューによる検討を行っている。結果として、実習前の漠然とした教師観が、授業準備や実施を通じて具体的で多面的なものに変化したこと、知識の習得や学び続ける姿勢、つながり作りの重要性に気づいたこと、教案作成の意義を理解し、授業中の発話や時間配分のコントロールが重要であることを認識したこと、教材研究の必要性やICTの利便性を認識し、さまざまな教授法を習得することで、教師の役割に対する認識が変化したこと、学習者の視点を獲得し、授業内容や教材を見直すことで、学習者の実生活での言語知識の運用に配慮するようになったことなどの変化がみられたという。

山下・道法・永田（2023）では、日本語教育実習を通じて日本語教師に求められる資質・能力がどのように変容するかを、日本人学生と留学生の自由記述データを比較して調査している。その結果、実習前は、知識や指導力に重点を置いていた日本人学生が、実習後、発話の工夫や学習者のニーズに応じた対応力を重要視するようになったこと、学習者とのコミュニケーションや安心感を与える能力の必要性を認識するようになったことを報告している。留学生は、実習前後を通じて、文法や語彙に関する正確な知識の重要性を強調していたが、学習者のレベルやニーズに応じた授業準備や柔軟な対応力が必要だと認識するように変容したという。いずれの実習生も実習を通じて教育実践に必要な技術や態度の重要性を認識したという。

また、海外の研究でも実習が言語教師の教育観や（内面的な）アイデンティティの変容に影響を及ぼしていることを明らかにしている。Martel（2015）は、1名のスペイン語/ESL教師を目指すアメリカ人大学生が、高校での7週間の実習（スペイン語）、及びスペイン語・英語のイマージョン教育が行われている小学校での3週間の実習を経て、これまで自身が抱いていた母語の使用頻度と文法の教授法に対する考えが変容したことを報告している。実習以前の、母語（英語）の使用を避け直接法（スペイン語）で教え

るべきである、文法は文脈を重視して教えるべきであるという教育観が実習を経験したことによって、母語使用と文型を重視した教え方への一定の理解を示すようになったという。また、現場によって臨機応変に対応する重要性・必要性の気づきもみられたという。

Kanno and Stuart (2011) は、ESL 教師を目指す 2 名のアメリカ人大学院生が 1 年間の実習を経て、教師としてのアイデンティティを構築していく過程をインタビュー、ジャーナルライティング、刺激再生法、授業見学、実習の録画、彼らが使用した教材等をもとに分析した。また、彼らの ESL 教師としてのアイデンティティの構築が、教室運営へも影響を及ぼし、教師としての威厳を持った教室運営ができるようになったと報告している。

いずれも実習という経験、体験を経ることで、資質・能力に関わる変化が生じたことが示されたといえる。実習という経験のインパクトは大きく、実習生に資質・能力観の変容をもたらしていると考えられる。

そこで本報告では、実際の経験を通じて自分自身の知識を構築するとした構成主義的な学習観に基づき、学習者の資質・能力観の変容を捉えるモデル化／インタビュー活動を実施した。構成主義的学習観の下では、客観的な事実の伝達ではなく、学習者自身がその経験や体験の意味を解釈し(続け)、その意味を再構成していくことになる。このような実践が文脈化され個別化された教育観を身につけることに寄与すると考えたためである。本稿では、この活動を検討することで、日本語教育実習という養成段階にある多くの教育人材が通る経験を通じ、実習生は資質・能力観をどのように捉えるのかについて検討したい。このため、(1) 実習生は、モデル化／インタビュー活動を通じて、日本語教師に必要な資質・能力をどのように捉えたのか、(2) この活動において実習生らは必要な資質能力をどのように取捨選択し、文脈化していったのか。この 2 点について報告する。

3. 実践の概要及びデータ収集および分析方法

3.1 参加した実習生

本稿が対象とするのは、日本国内の大学における日本語教育実習科目に参加した実習生 5 名 (A, B, C, D, E) である。これらの実習生は日本語教育主専攻相当のプログラムを持つ大学の養成課程で学んでいる大学生であり、全て 20 代の女性であった。この大学のプログラムでは、実習はプログラムの集大成と位置付けられ、実習前までに日本語教授法、教材論、教室での実際の活動についての科目、日本語教育文法に関する科目など、日本語教育の基本的な科目を学んだうえで実習に参加することになる。ただし、実習生にとってこの実習が学習者と向き合っ初めて実際に教えるという経験であった。

3.2 実習の概要

当該機関における日本語教育実習は、事前指導 15 回 (1 回 90 分) とその後に行われる 15 回相当の実習で構成されている。日本語教育実習の概要を表 1 に示す。

表 1 事前指導と実習の内容

| 事前指導 | 実習 |
|---|--|
| <p>モデル化／インタビュー活動（1回目）</p> <p>「日本語教育とは」「日本語教師とは何か」に関するディスカッション</p> <p>初級の教え方（導入、基本練習、応用練習）</p> <p>ひらがな・カタカナの指導体験 / 振り返り</p> <p>教案分析と教案の書き方</p> <p>授業見学</p> | <p>授業見学</p> <p>教壇実習（1） / 実習振り返り</p> <p>教壇実習（2）課題文型の検討と教案作成</p> <p>教案（2）への相互フィードバック</p> <p>教壇実習（2） / 実習振り返り</p> <p>教壇実習（3）の課題文型の検討と教案作成</p> <p>教案（3）への相互フィードバック</p> |
| <p>モデル化／インタビュー活動（2回目）</p> <p>教壇実習（1）の課題文型の検討と教案作成</p> <p>教案（1）への相互フィードバック</p> | <p>教壇実習（3） / 実習振り返り</p> <p>モデル化／インタビュー活動（3回目）</p> |

事前指導では、まず資質・能力観を振り返るモデル化／インタビュー活動（次節参照）を実施した。その後、実際に来日したばかりの初級日本語学習者5名を対象に、2名の実習生がひらがなの復習活動を1時間、3名の実習生にカタカナの復習活動を1時間体験してもらった。その体験を共有し、振り返ったうえで初級学習者への基本的な教え方、教案作成、ベテラン講師の授業見学が組み込まれた。事前指導の最後には資質・能力観を振り返るモデル化／インタビュー活動（2回目）を再度実施した。

翌学期に、同一講師が同じ5名の実習生を対象に実習授業を行った。実習では実習生全員が一学期間に初級クラスで3回（各90分）の教壇実習を行った。各教壇実習では実習生は2名と3名に分かれ、ペア、もしくはグループで1つの教案を作成し、90分の授業を分担して教えた。実習生のペアとグループは毎回の教壇実習で組み替えた。各教壇実習の流れは、①課題文型の検討、②教案作成、③出来上がった教案をクラス全体でフィードバック、④教案の最終版の作成、⑤教壇実習、⑥自分の教壇実習の動画を見て振り返りレポートを作成、⑦レポートをクラスで発表し、クラスメートからフィードバックを受ける、というものである。3回の教壇実習が終わった学期の最後に、資質・能力観を振り返るモデル化／インタビュー活動（3回目）を実施した。

3.3 モデル化／インタビュー活動

本節では、事前指導・実習授業内の活動として実施したモデル化／インタビュー活動について述べる。この活動は、事前指導の開始時、事前指導の終了後、実習の終了時の3回行われた。活動の手順としては、まず、文化審議会国語分科会（2019）における資質・能力（養成段階）を参加者全員で読み合わせた。次に、文化審議会国語分科会（2019）に示された資質・能力（知識・技能・態度にリスト化されている項目）について実習生が自分自身にとって重要だと考えられる内容を自由に切り貼りし、紙上に資質・能力観についてのモデル化を行ってもらった。モデル化にあたっては、重要な項目を取捨選択し、項目間の関係性を検討し、実習生自身の教育観が反映されるようなモデル作成をするように指示した。それぞれが作成したモデルについて、なぜそのようなモデルになっ

たのか、なぜモデルに配置された項目を取り上げたのかを教員が各実習生にインタビューした。モデル化に当たっては、教師からの指示や指導はなく、学習者は個人作業としてモデル化を実施した。報告書においては、知識・技能・態度の3つに分類された形の資質・能力がリストとして公開されているが、実際には、知識、技能、態度は切り分けられた形で静的に存在するとは言えない。OECDでは、コンピテンシーとは技能や態度を含む様々な心理的・社会的リソースを活用して、「固有の文脈の中で複雑な需要に対応することができる力（ライチェン・サルガニク 2006, p.65）」とされている。自身の経験を通じて知識を構築し、自らの理解を深めるという構成主義的学習観に基づき、本実践では必要な項目を関連のない形でリスト化するのではなく、取捨選択した項目を実習生自身の経験や知識と照応しながら文脈化することを目指した。本稿では、実習生自身によって文脈化された資質・能力観を検討するため、実習内の活動として実施したモデル化／インタビュー活動において実習生が作成した3回のモデルを分析対象とした。

3.4 分析方法

まず、(1)「実習生は、モデル化／インタビュー活動を通じて、日本語教師に必要な資質・能力をどのように捉えたのか」を検討するため、以下の分析を行った。実習生が作成した3回のモデルにおいて、文化審議会国語分科会（2019）における知識・技能・態度のそれぞれの項目がどのように出現したのか、消失したのかについて分析した。分析は、1人1人について、作成したモデル（1回目、2回目、3回目）に出現した項目を全てリストアップし、出現した項目を○とした。次に、○となった項目が出現していなかったモデル（1回目、2回目、3回目）を×として整理した。例えば、技能の〈1〉がAさんのモデルの1回目に出現しており、2回目と3回目に出現していなかった場合は、1回目は○、2回目×、3回目は×となる。技能の〈2〉が2回目のみに出現していた場合は、1回目は×、2回目は○、3回目は×となる。

次に、(2)「この活動において実習生は必要な資質能力をどのように取捨選択し、文脈化していったのか」を検討するため、モデル化／インタビュー活動において、モデルを大きく変容させた2名の実習生を取り上げ、彼女らが作成した実際のモデルがどのように変遷したのか、項目が取捨選択される中でこれをどのように配置し、モデル化を行ったのかについて、その事例の変遷を分析する。

4. 結果

4.1 実習生のモデルに見られる項目の出現／消失

本節では、実習生が作成した3回のモデルにおいて、文化審議会国語分科会（2019）における知識・技能・態度のそれぞれの項目がどのように出現したのか、消失したのかについて分析した結果を報告する。分析結果を表1に示す。（ ）は文化審議会国語分科会（2019；巻末資料を参照）における知識、[]は技能、〈 〉は態度の項目を表している。

以降、(1) 最初に出現し、実習後のモデル化の際にも見られた項目（○○○と○×○のパターン）、(2) 最初にはなくて2回目以降のモデル化の際に出現した項目（×○○と××○のパターン）、(3) 一度は出現したが、実習を経て消失した項目（○××、○○×、×○×

のパターン) について述べる。

表1 実習生のモデルに見られた項目の出現/消失

| | ○○○ | ○×○ | ××○ | ×○○ | ○×× | ○○× | ×○× |
|---|-----------------------------------|-------------------|---------------------|---------------------------|------------------------|--------------|-------------------|
| A | (9) [5,7] 〈2,3〉 | (2) [3] | (7) [2,6] 〈6〉 | [4,9] | (8,10) 〈1,7〉 | (1,4) 〈5〉 | (5) [6] |
| B | (2,9) [1,2,3,4,5,6 ,7,9,10] | (5,7) | [8] | | (1,3) 〈3,4,5,6,7〉 | | |
| C | | (1) [5] 〈2〉 | | [2,4,6,9,11] | (9) [7] | (11) [10] | (4) 〈3〉 |
| D | (7) [5,6] 〈3,6,7〉 | (5) | (2,4,6,7) | (9) [2,4,7,8] 〈4,5〉 | [1] 〈2〉 | (3) | (1) [3] 〈1〉 |
| E | [4,9] | [10] 〈2〉 | (9) [3] | (4) [1] 〈6〉 | (1,2,10) [5] 〈7〉 | (6) 〈1,3〉 | [7,10] 〈4,7〉 |

(1) 最初に出現し、実習後のモデル化の際にも見られた項目

これは、実習前に行ったモデル化で選択された資質・能力の項目で、実習経験後も重要であると意識された項目である。これに該当するのは○○○と○×○のパターンであった。

○○○のパターンでは、知識は2項目、技能は13項目、態度は5項目見られた。○×○のパターンでは、知識は2項目、技能は3項目、態度は2項目であった。合計すると、知識は4項目、技能は16項目、態度は5項目見られた。

実習生Bが技能の項目を9項目挙げているという偏りを考慮すべきではあるが、全体として知識や態度の項目に比べて技能の項目が多く見られたといえる。

(2) 最初にはなくて2回目以降のモデル化の際に出現した項目

これは、実習前には意識されていなかったが、何らかの実習での経験によって意識に上った項目のパターンであり、該当するのは×○○と××○のパターンである。

××○では、知識は2項目、技能は4項目、態度は1項目見られた。×○○では、知識は2項目、技能は12項目、態度は3項目見られた。合計すると、知識は4項目、技能は16項目、態度は4項目見られた。

最初は見られなかったが、実習経験によって出現した項目には技能カテゴリーの項目が多かったといえる。

(3) 一度は出現したが、実習を経て消失した項目

これは、実習前、あるいは実習前指導などで出現したが、実習の経験をする中で消失したパターンであり、該当するのは○××、○○×、×○×のパターンである。

○××では、知識は8項目、技能は3項目、態度は9項目であった。○○×では、知識は5項目、技能は1項目、態度は3項目であった。×○×では知識は3項目、技能は4項目、態度は4項目であった。合計すると、知識は16項目、技能が8項目、態度が13項目であった。

知識や態度に関する項目の消失は、技能に関する項目の消失に比べて比較的多く見られたといえる。

項目の出現と消失を検討した結果、この実習においては技能に関する項目が強く意識されていたと考えられる。実習における経験は主にひらがな指導、教壇実習など「授業運営」に関する経験となる。ここでは授業をうまくやる、学習者と円滑なコミュニケーションをとる、そのために必要なことが意識されやすいといえる。実習における経験が実習生のこれまでの考えや学習と織り合わされ、特に必要性を感じた技能に焦点が当たったと考えられる。

本節では項目の出現と消失について検討したが、この分析だけでは、実際にどのような資質・能力の項目が取り上げられたのか、取り上げられた項目間の関係性はどのようなものか、そしてそれがどのように変容したのかについては捉えられない。このため、次節では実際に作成されたモデルとその変容についての事例を検討する。

4.2 実習生が作成したモデルの変容

本節では、本実践のモデル化／インタビュー活動において、作成したモデルに顕著な変容を示した加藤さん（仮名）および平田さん（仮名）の2名を取り上げ、実習生がどのようなモデルを作成していたのか、それぞれ3回のモデルの特徴とその変遷について報告する。

4.2.1 加藤さんの分析

1回目のモデル

加藤さんが実習開始時（1回目）に作成したモデルを図1に示す。このモデルは、「能力」「意識」「知識」の面で三つに分けられていた。加藤さん自身は語っていないが、配置された項目を見てみると、モデル作成にあたっては、それぞれのカテゴリーにおいて重要なもの3つを中心に置き、その外に各カテゴリーで重要だと考えられる資質・能力

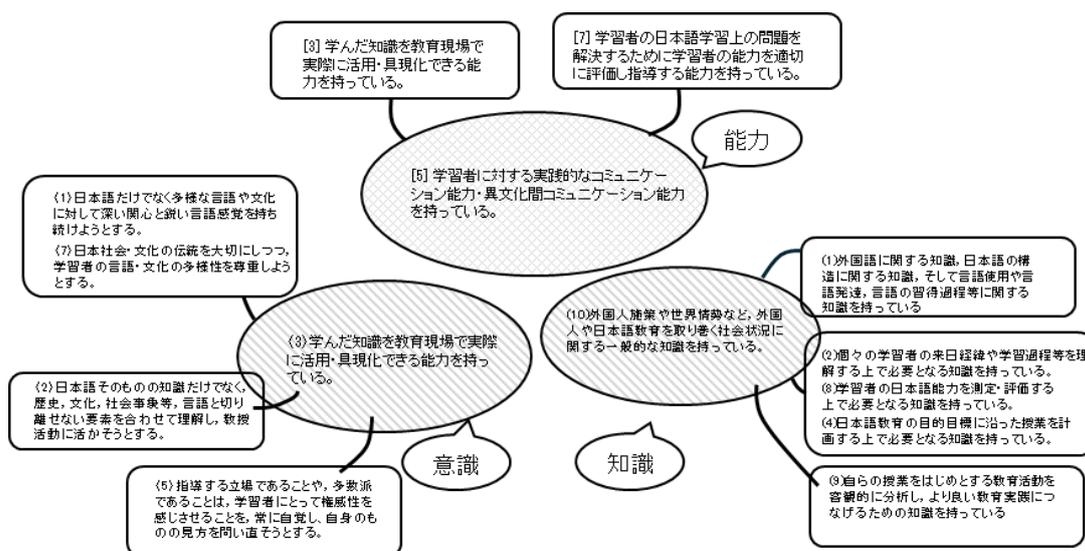


図1 加藤さんによる資質・能力のモデル図（1回目）⁽¹⁾

を配置したモデルとなっている。能力、意識、知識はそれぞれ文化審議会国語分科会（2019）における技能、態度、知識に対応している。

加藤さんは「生徒⁽²⁾とコミュニケーションをとっていける教師でありたい」として、これら 3 つのうち、最も重要なものがコミュニケーション能力であると考えたという。コミュニケーション能力がなければ学習者のニーズや、教室における雰囲気などもつかめない。このため、「(5) 学習者に対する実践的なコミュニケーション能力・異文化間コミュニケーション能力を持っている。」を中心に置き、その外に並列に並ぶ資質・能力の項目として、知識カテゴリーの (3) と (7) を配置した。

「知識」の面については、「今、自分に一番足りていないもの」を選択して資質・能力の項目として配置した。彼女の中で最も足りていないと感じたのは「(10) 外国人施策や世界情勢など、外国人や日本語教育を取り巻く社会状況に関する一般的な知識を持っている。」であり、学習者の文化や世界情勢を知ることが学習者を知ることにつながると捉えていた。この周りには、同様に並列に並ぶものとして文化審議会国語分科会（2019）における知識カテゴリーの (1) (2,8,4) (9) を配置した⁽³⁾。

「意識」の面については、学部教育の中で学んできたこと、考えてきたこととして「常に成長していけるといふその意識は忘れちゃいけない」と述べ、態度カテゴリーの「(3) 学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できる能力を持っている。」を中心に配置し、その周囲に〈1,7〉、〈2〉、〈5〉を配置した。

2 回目のモデル

加藤さんが実習における事前指導終了時（2 回目）に作成したモデルを図 2 に示す。2 回目のモデルも 1 回目と同様に「能力」「意識」「知識」という 3 つの枠組みを用いたモデルとなっていた。「能力」では、事前指導におけるひらがな指導や、教案作成といった活動によって、「生徒たちも意欲的で、全体の雰囲気も良い」という経験を振り返り、これもあって 1 回目と同様にコミュニケーション能力が一番重要であるとの意を強くしたという。経験による信念の強化が生じたと考えられる。

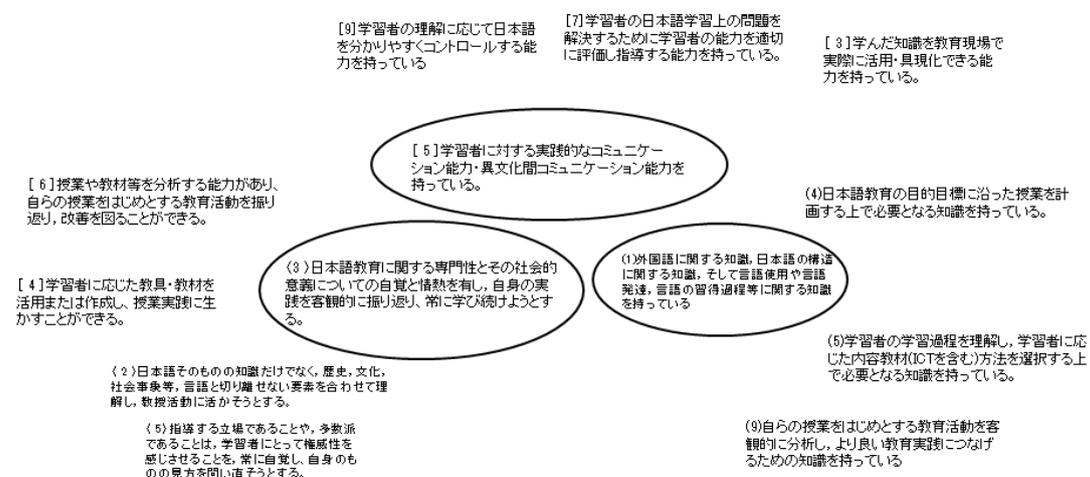


図 2 加藤さんによる資質・能力のモデル図（2 回目）

意識の面については、事前指導によって自身のパフォーマンスの動画を見て振り返ったり、同じグループで教えた他者の姿から学んだりという経験について述べ、やはり、振り返りや常に学び続けようとするのが重要であると捉えなおした。こちらも経験による裏付けが重要な点についての信念の強化につながったといえる。

上記2つに比べ変化がみられたのが「知識」の面である。1回目でも重要だと考え、中心に配置された世界情勢の知識に関する項目が、知識カテゴリーの「(1) 外国語に関する知識、日本語の構造に関する知識、そして言語使用や言語発達、言語の習得過程等に関する知識を持っている」に置き換わっている。実習において、世界情勢や学習者の背景に思いを巡らす余裕がなかったことや、「同じ教え方をしても違う学習者になると伝わらなかった」という経験から、今必要な知識を希求した結果、重要な項目が変化した。

また、知識の面では周辺の項目も数が絞られた。1回目では6つ挙げられていた項目が3つに減っている。これは「実際にやってみて、不要だと感じたものは削った」ということであり、重要なものに絞る中での取捨選択をした結果である。

3回目のモデル

加藤さんが実習における実習終了時（3回目）に作成したモデルを図3に示す。

3回目のモデルでは、3つの面につけられた名前が「実践」、「態度」、「知識・能力」へ変化している。今回のモデルでもそれぞれの面で一番大切だと思うものをピックアップし、その周囲に配置する形は変化していない。

このモデル作成をする中で加藤さんは、実習の経験を「教師が生徒に一方的に教える」ということではなく、「生徒主体で教師はサポートをする」という双方向的な授業を心掛け、その経験を成功したと捉えて振り返っている。それまでの授業は「文法の枠を一方

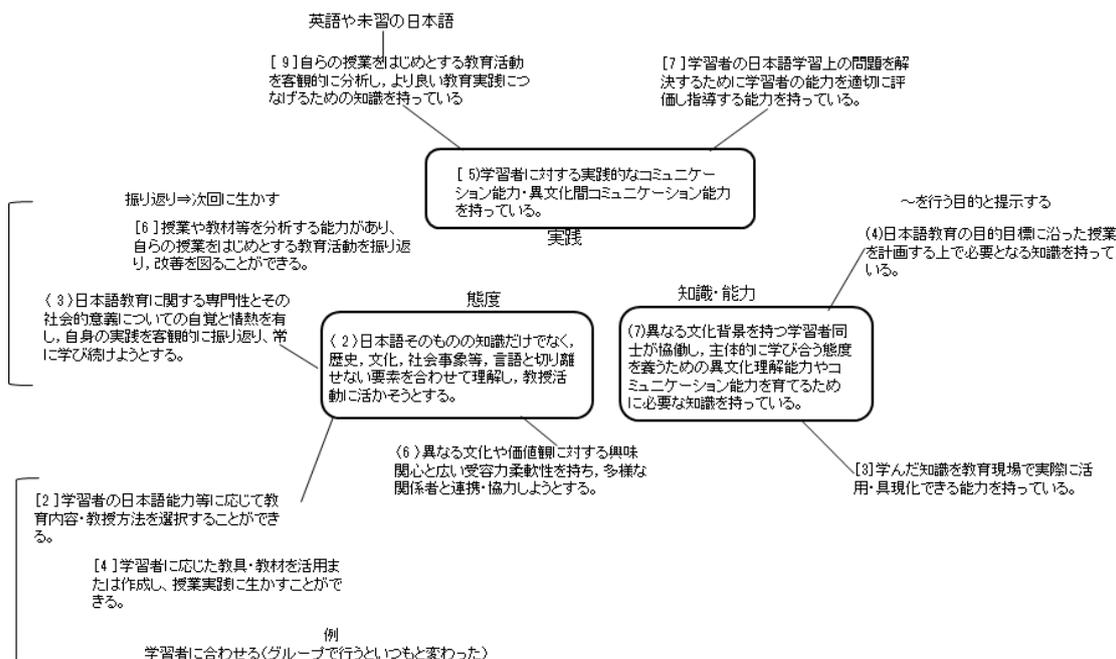


図3 加藤さんによる資質・能力のモデル図（3回目）

的に教えているだけ」で精一杯で学習者についての把握ができていなかったという。これが最後の実習での読解授業において学習者主体になった経験を得た。この授業では「生徒のその場で思っていることとかを得て、私もコミュニケーションを通して教えていた」と話している。これまでずっと重要だと考えてきた資質・能力の「[5] 学習者に対する実践的なコミュニケーション能力・異文化間コミュニケーション能力を持っている。」と、授業における自身の計画準備段階の狙いという経験、授業時に得た学習者の反応や自身の手ごたえという経験が織りあわされ、具体的な文脈を伴った資質・能力資質・能力として意識化されたといえる。

これまでは「意識」としていた「態度」についても、学習者の様子への言及がみられる。「日本語を教える以外のことに学生は興味を持った」、「その方が定着度が上がると感じた」という経験について語り、中心に配置された項目が態度カテゴリーの「〈2〉日本語そのものの知識だけでなく、歴史、文化、社会事象等、言語と切り離せない要素を合わせて理解し、教授活動に活かそうとする。」へと変化した。この〈2〉は2回目のモデルでは周辺に配置されていた項目になる。

また、この「態度」の中には文化審議会国語分科会（2019）における技能カテゴリーの[2,4]も配置された。2回目まではそれぞれのカテゴリーが配置されていたが、この区分会を超えた加藤さん自身のカテゴリー生成がされたともとらえられよう。

このモデル作成を通じて、文化審議会国語分科会（2019）における「知識」「技能」「態度」について「技術の部分が自分の中では一番重要な」とインタビューで述べている。授業運営を成功させるために必要な能力として最も技能の点に焦点が当たったといえるであろう。

経験のない実習生が1度目に試行錯誤の上で作成した資質・能力のモデルはその時点でも取捨選択がなされたものであったといえる。しかし、事前指導や実習において自身が行ったことについての試行錯誤の経験、他者の授業や自身のパフォーマンスの振り返りからの学び、学習者の反応や自身の手ごたえなどの経験と織り合わされ、自身にとって必要な資質・能力に濃淡をつける作業が行われたといえる。

4.2.2 平田さんの分析

1回目のモデル

平田さんが実習開始時（1回目）に作成したモデルを図4に示す。このモデルは、前提となる項目を上配置し、その下に授業実施に必要な計画段階、実践段階、評価の段階を設け、それぞれに必要な資質・能力を選出して配置したモデルとなっていた。前提となる項目としては、大前提として「学習者ニーズに応える」に関する項目である態度カテゴリーの〈4〉が置かれた。前提の中でも「一番大切にしなければならないこと」と捉えられていた。その下には左側に「教育者自身に」と記述された教師にとって必要な前提として態度カテゴリーの〈3,5〉が置かれた。右側には「学習者のために」と記述された学習者のために必要な前提として態度カテゴリーの〈7,6〉注1が置かれた。また、これらの下には、どちらにもかかわるものとして知識カテゴリーの(6,11,7)、技能カテゴリーの[3]が配置されている。大前提以外の3つの前提に優劣はなく、前提の下

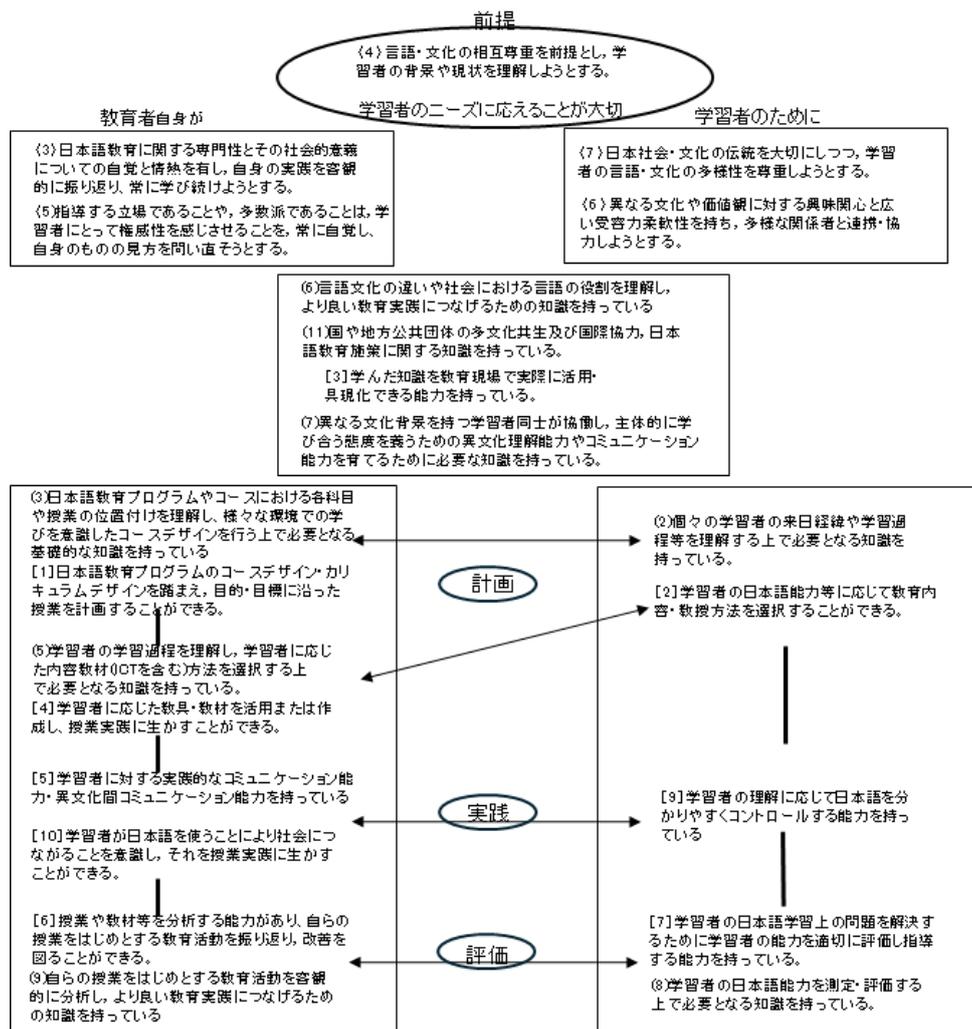


図4 平田さんによる資質・能力のモデル図(1回目)

には計画、実践、評価に関わる資質・能力の項目が教師(左側)、学習者のため(右側)に分けて記述されている。これら一連の計画・実践・評価に関する項目はそれぞれ教師側、学習者側の別に一連の実践の時間的な流れを意識して縦の傍線であつながられていた。

計画段階については、教師に必要な項目として知識の(3)と技能の[1]が一つのかたまりとして置かれ、その下に知識の(5)と技能の[4]のかたまりが配置されている。学習者側には知識の(2)と技能の[2]がそれぞれ別個のかたまりとして配置された。教師側の知識の(3)と技能の[1]と、学習者側の知識の(2)は双方向の矢印が引かれ、お互いに関連しあっていることを示している。また、教師側に配置された知識の(5)と技能の[4]と、学習者側に配置された技能の[2]についても同様に双方向の矢印が引かれている。

実践段階については、教師側に技能の[5,10]が配置され、学習者側に技能の[9]が置かれ、これらもまた双方向の矢印で結ばれている。

評価段階では、教師側に技能の[6]、知識の(9)が配置され、学習者側には技能の[7]、知識の(8)が配置された。同様に双方向の矢印で結ばれている。

2 回目のモデル

平田さんが事前指導終了時（2 回目）に作成したモデルを図 5 に示す。

2 回目のモデルは、1 回目のモデルとは大きく形を変えたものとなっていた。実習生同士協力して教案を練ったり、実際の学習者と接した経験により、「今回は結構その学習者の立場になった時についていうのを考えて、その実習を終えて起きた心情の変化がそのまま現れて」とした。平田さんは「自分たちがサポートしてあげる側っていう立場に気づいた」と、大幅にモデルを修正したのだという。このモデルでは、前提が上部に配置され、授業を行うために必要な能力、授業を行う際に必要な能力、具体的には記述がないが、授業後の振り返りに関する能力が循環するようなモデル図が示された。

今回のモデルで前提として配置されたのは、1 回目のモデルでは選択されていなかった技能カテゴリーの [10] である「学習者が日本語を使うことにより社会につながることを意識し、それを授業実践に生かすことができる。」が置かれたが、「学習者のニーズに応える」ということの重要性については変化していないが、そのニーズに応えることに必要な項目、「学習者はみな目的があって日本語を学んでいるから」に対応する項目として技能カテゴリーの [10] が選ばれている。

授業を行うために必要な能力は、おそらく 1 回目のモデルの計画段階と対応しているといえる。2 回目のモデルでは技能カテゴリーの [1]、知識カテゴリーの (7,5,2) が配置された。いくつかの項目が消失したり、別の能力として配置されたり、授業を行うための能力から消失したり、新たに知識カテゴリーの (7) を組み入れる等が生じている。

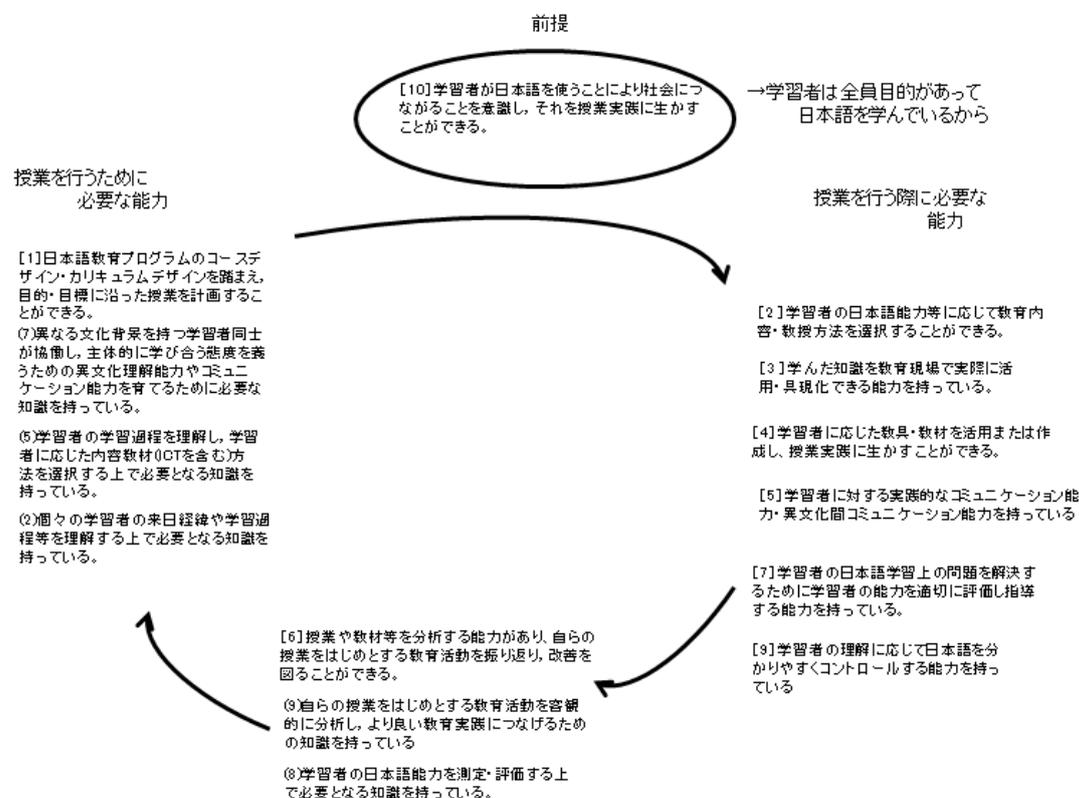


図 5 平田さんによる資質・能力のモデル図（2 回目）

授業を行う際に必要な能力は、おそらく1回目のモデルの実践段階に対応していると考えられる。ここに配置されたのは全て技能カテゴリーの項目で [2, 3, 4, 5, 7, 9] であった [2,4] については、1回目では計画段階にみられた項目であり、[7] は1回目では評価に配置された項目であった。

授業後の項目については、技能カテゴリーの [6]、知識カテゴリーの (9,8) が配置された。全体として項目数を大きく減らし、また、モデルのありようも大きく変容したが、「本当に実習をしてみて大切だなんて思ったことだけを絞って」とインタビューで述べたように、実習経験によって必要な能力が明確化されてきたといえる。

3回目のモデル

平田さんが実習終了時(3回目)に作成したモデルを図6に示す。

このモデルではこれまでと同様に、前提を置いたうえで、「授業計画に必要な能力」「授業に必要な能力」「授業後、授業評価に必要な能力」「日本語教師に必要な能力」という4つのかたまりを設定し、これらが循環するようなモデルとなっている。

前提については、2回目のモデルと同様に学習者のことを考えた技能カテゴリーの[10]が配置された。しかし、実習において「生きた日本語を話すのが難しいという学生の声聞いた」ことから「外で使える日本語を教えてあげたい」など実習での経験を踏まえて授業実践に生かすという観点から思いを強くしたことが語られている。

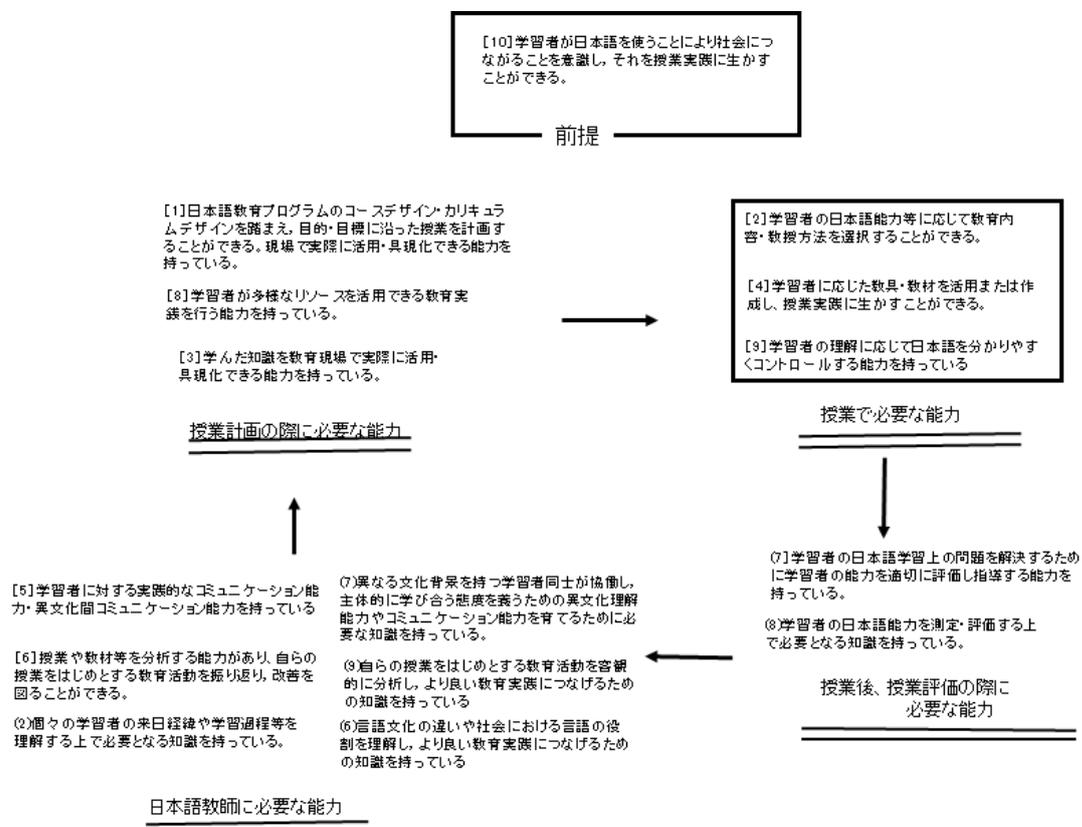


図6 平田さんによる資質・能力のモデル図(3回目)

「授業計画の際に必要な能力」については、技能カテゴリーの[1, 8, 3] が配置された。また、「授業で必要な能力」については、技能カテゴリーの[2, 4, 9] が配置された。これらの項目は、実習での経験を基に、自らの授業実践に必要な項目が取捨選択された結果であった。例えば、技能カテゴリーの[8]は、授業中に風邪をひいていた学習者がおり、授業中に風邪を扱わなければならない際に、学習者から情報を引き出すことができた経験をしたという。このような学習者や仲間の学習者がリソースになりうる経験を経て、[8]が項目として取り上げられている。経験に基づき、学習者がリソースとなるという狭義の意味で資質・能力の項目を捉えている可能性もあるが、そうだとしてもやはり経験と折り合わされた形で自分自身の資質・能力を見直しているといえよう。

また、「授業後、授業評価の際に必要な能力」としては、技能カテゴリーの[7]、知識カテゴリーの(8)が配置された。これは実習後の振り返りの経験が大きく、「自分が行った授業の様子を見て初めて分かることがたくさんあった」ことや、授業評価を行うことの大切さに気付いたということから、これらの項目が配置された。

また、1回目と2回目では、授業前、授業中、授業後という3つの段階が意識されていたが、3回目のモデルでは、この授業後と授業前をつなぐ資質・能力として「日本語教師に必要な能力」というものが配置された。ここには、技能カテゴリーの[5, 6]、知識カテゴリーの(2, 7, 9, 6)が配置された。この能力のまとまりには、他と異なり、技能ではなく知識の項目が多く配置された。実習において、多国籍の学習者が学ぶクラスに入り、その学習者の背景や文化を知っておくことで授業がうまくいったといった経験を持ち、このような授業を運営するうえで、知っておくべきこと、身につけておくべきこととしてこれらの項目が選択されたという。

また、1回目の大前提であった学習者のことを理解するということや、「日本語の構造の知識」はそれがなければ教えられるわけがない、といったように、当たり前だと感じる項目は捨象し、本当に大事なものだけに絞ったものが2回目と3回目のモデルであったと振り返っている。

4.3 まとめ

資質・能力観を振り返る活動において実習生が作成したモデルは、実習での様々な体験により、以下のような変容がみられたといえる。一つは、資質・能力の項目を具体的に（実習経験に基づいて）捉えなおしたという点である。二つには、具体的に変わったおかげで、重要なものとそうでないものが明確化された（濃淡がついた）という点である。三つ目は特に学習者の立場にたって各資質・能力の重要性を考え直したという点である。実習生はこれまでに得ていた知識と実習で目の前にした学習者、教壇に立つための計画、準備、実施、振り返りといった経験を踏まえて、資質・能力の項目の捉え直しがなされていたのである。

5. 考察

5.1 技能項目への着目

4.1 で述べたように、実習経験により、技能項目の出現が見られるという傾向が示さ

れたこと、また、知識や態度の項目の消失が見られる一方で、技能に関する項目の消失は比較的になかったという結果からは、本報告における実習生が焦点を当てた資質・能力は主に技能項目であったことが示唆される。山下・道法・永田（2023）では、実習前に知識面の知識や資質を重視していたのに対し、実習後は技能面や態度面により着目するようになったという。また、千々岩・松岡（2023）でも、実習の経験によって実習生が技能や態度に関する網羅的な気づきがあったことが報告されている。実習生は教壇に立てば、学習者と日本語教授を媒介にしたやり取りが発生するため、自然にその技能や方法、学習者の目線に対する気づきが多くなることは自然な傾向だとは言える。ただし、これらは小原・稲葉（2016）が述べているような教師トレーニング型の活動の限界と共通性を持つものであるといえる。本報告における実践経験も、従来型の教師トレーニング型の実践になっていたという可能性が指摘される。本実践では資質・能力に焦点を当てた活動においては、構成主義的学習観に基づき学習者個々の体験や知識が構成されていくように配慮し、個別のモデル化とその共有を取り入れた実践を行った。モデル化／インタビュー活動においては、モデルの作成を指示したうえで、自らの教育観や体験を振り返りながらモデルを作成することを指示し、個々の実習生のアイデアを基に振り返りを実施している。また、実際の実習においても正答やモデルを示す形ではなく、学習者自身が考え、良いと考えるような授業の計画、実施の経験を重視する実習を心がけた。ただし、実際の活動では文型の提示やひらがな指導といった旧来型の教師トレーニング型の経験を指向するものとして捉えられた可能性がある。構成主義的立場に立つ場合、学習とは「本人が実践の中でその知識や技能の使用価値を経験して判断する（広石 2005, p. 4）」ことになるが、この使用価値として授業を成立させるという体験を基に技能に焦点化した学びにつながったとも考えられる。

今後、教師養成を実施する筆者らのような立場の関係者、研修開発者が養成したい、涵養したい資質・能力について考えるためには実習における経験を捉え直していく必要があるかもしれない。重要な知識の使用価値を見出すような実習体験であったり、資質・能力としての態度と結びついた技能として実習経験を捉えていく必要性である。単に授業実施ではなく、教師の仕事全般の過程に着目できるような実習プログラムの構築が課題となるのではないだろうか。

5.2 経験と織り合わされた資質・能力観

本報告では、4.2 で示したように、実習生には、体験による具体化や明確化が生じていた。項目の取舍選択だけではなく、モデルの形や捉え方に至るまで大きく変容した2名の事例からは、資質・能力というものが既に在るものではなく、個々の教育人材が自らの体験と織り合わせながら獲得していくものであること、自らにとって必要なものを選び取っていったということが示されたと言える。資質・能力、とりわけ「資質」とは一般的には個々の人材が既に有しているものとして捉えられることも多い。人材が備える資質により、能力開発や可能な活動が決まるという考え方であり、資質・能力の育成や涵養とははたして可能かという議論がなされることも多い。教育学領域における指摘ではあるが、今津（2019）では、資質・能力を西洋におけるコンピテンスにほぼ近いもの

であるとし、専門職としての教師が知識と実践を統合する幅広い力量と捉えている (p.50)。また、白井 (2020) では、コンピテンシーについて「ある状況の中で求められていることに呼応した行動を重視する能力 (ライチェン・サルガニク 2006) というアプローチがあると述べている。これは養成段階の日本語教師養成について言えば、本報告のような実践とは、獲得すべき資質・能力を文脈に即したのものとして位置づけていく試みであると位置づけられる。実習生が体験と織り合わせながら、資質・能力を意識化していくことにより、義永 (2020) が指摘したような「リスト化された項目」から具体的な場面や自身の成長にとって必要だと考えられる資質・能力へ変容を遂げたと考えられるのである。

ただし、今回行った実践は、ある意味では既に他者によってリスト化された項目を用いて、資質・能力観に働きかけるアプローチを採ったものだともいえる。千々岩・松岡 (2023) では、報告書の資質・能力リスト外にも実習生の気づきがあったことから、報告書のリストに依拠することでそれ以外の実習生の気づきが見過ごされてしまう可能性を指摘している。今後、リストに含まれない項目についても、実習という経験の中で気づき、認識された資質・能力を経験と織り合わせて文脈化していくような試みが必要になるといえる。

6. 結語

本実践においては、実践の経験のない実習生がこれまでの既有知識 (学習経験、学習した知識) を十全に活用し、行為を計画していたといえる。ただし、養成段階にある教育人材にとって、「うまくいかないこと」は予測しにくいし、また、行為の中の省察は非常に困難である。「うまくいかないこと」が「技術不足によるのか」「知識不足によるのか」など、どこにその原因を見出すかによって、省察の質は大きく変わるともいえる。養成段階においては、個々のこれまでの体験、経験をこれからの授業 (Action) を形成する重要なものと捉え、そのうえで、授業計画段階からその経験を捉えなおし、自身の体験と織り合わせながら、資質・能力に目を向けることで、省察を循環させる学びにつなげていけるのではないだろうか。

謝辞

本論文は JSPS 科研費 21K18539 の助成を受けたものです。

注

- (1) 実際のモデルは、紙上に切り貼りされ、それらをつなぐ線やカテゴリー名は手書きで表現された。本稿では見やすさのため、この図を PC で作成しているが、できる限り元のモデルを忠実に再現した。
- (2) 実習生が接したのは交換留学制度によって大学で学ぶ学生であるが、「生徒」という言葉は実習生の発したそのままの言葉として表記している。
- (3) 数字の順番が昇順に記述されていないのは、モデル図における配置が上に (7)、下に (6) が置かれたためである。これらに順序があったかどうかはインタビューでも語られていないが、

実際のモデル図を反映する形で記述している。これ以降も同様である。

参考文献

- (1) 今津考次郎 (2019) 『教師が育つ条件』 岩波新書
- (2) 小熊利江・ニャンジャローン スニーラット (2001) 「教育実習を通して起こる認識の変化—日本語教育を専門とする大学院生の場合—」 『言語文化と日本語教育』 21, 71-82.
- (3) 小原亜紀子・稲葉みどり (2016) 「教師トレーニング型日本語教育実習における実習生の言語教育観の変容—SCAT による記録分析から読み取れるもの—」 『教科開発学論集』 4, 177-184.
- (4) 宇佐美洋 (2019) 「日本語教育人材の『資質・能力』育成に関わる諸概念を再考する」 『言語・情報・テキスト 東京大学大学院総合文化研究科言語情報科学専攻紀要』 26, 13-26.
- (5) 石田敏子・堀口純子・砂川有里子・西村よしみ (1993) 「日本語教育実習に関する実証的研究」 『日本語教育』 79, 160-170.
- (6) 川上郁夫 (2007) 『『移動する子どもたち』と言語教育—ことば、文化、社会を視野に— 佐々木倫子・細川英雄・砂川雄一・川上郁夫・門倉正美・牲川波都季編 『変貌する言語教育—多言語・多文化社会のリテラシーとは何か—』 くろしお出版, 85-106.
- (7) 近藤行人 (2022) 「先輩のキャリアと現在の日本語教育の学びを繋げるために—態度の涵養につながるイベントの実践報告—」 『名古屋外国語大学論集』 11, 99-115.
- (8) 鷹野恵 (2022) 『省察的实践家としての日本語教師の養成に関する研究—ケース・メソッド課題による省察の分析から—』 九州大学博士論文
- (9) 白井俊 (2020) 『OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—』 ミネルヴァ書房
- (10) 館岡洋子 (2021) 「『専門性の三位一体モデル』の提案」 館岡洋子編 『日本語教師の専門性を考える』 ココ出版, 97-110.
- (11) 俵加奈子 (2022) 「日本語教師養成講座受講生の教育実習を通じた意識変容に関する研究」 『人間発達研究』 36, 19-36.
- (12) 千々岩宏晃・松岡里奈 (2023) 「大学の日本語教育実習で学ばれる資質・能力は、準拠枠としての『資質・能力』リストとどの程度一致し、何が含まれないのか」 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 20, 1-23.
- (13) 中井陽子・宮崎七湖 (2018) 「熟練した日本語教育者・研究者の語りからの学部生・大学院生の学びの分析—日本語教育人材に求められる資質・能力における『態度』の養成に着目して—」 『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 17, 18-38.
- (14) 広石英記 (2005) 「ワークショップの学び論—社会構成主義からみた参加型学習の持つ意義—」 『教育方法学研究』 31, 1-11.
- (15) 藤田裕子・佐藤友則 (1996) 「日本語教育実習は教育観をどのように変えるか」 『日本語教育』 89, 13-24.
- (16) 文化審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の養成・研究の在り方について (報告)』 文化庁
- (17) 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研究の在り方について (報告) 改訂版』 文化庁

- (18) 松本剛次 (2021) 『21 世紀型能力と日本語教育—批判的日本語教師研修モデルの提案』早稲田大学出版部
- (19) 山下順子・道法愛・永田良太 (2023) 「日本語教育実習を通じた「日本語教師に求められる資質・能力」の変容—日本人学生と留学生の自由記述データの比較—」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』 20, 63-75.
- (20) 義永美央子 (2020) 「日本語教師の資質・能力観の変遷と今日的課題」『社会言語科学』 23(1), 21-36.
- (21) ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニ (2006) 「コンピテンスのホリスティックモデル」ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニ編著, 立田慶裕監訳 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』 明石書店, 63-83.
- (22) Farrell, T. S. C. (2022) *Reflective Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- (23) Kanno, Y., & Stuart, C. (2011) Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95, 236-252.
- (24) Martel, J. (2015) Learning to teach a foreign language: Identity negotiation and conceptualizations of pedagogical progress. *Foreign Language Annals*, 48, 394-412.

巻末資料

日本語教師【養成】に求められる資質・能力

| | 知識 | 技能 | 態度 |
|-----------|--|--|--|
| 日本語教師【養成】 | <p>【言語や文化に関する知識】</p> <p>(1) 外国語に関する知識、日本語の構造に関する知識、そして言語使用や言語発達、言語の習得過程等に関する知識を持っている。</p> <p>(2) 個々の学習者の来日経緯や学習過程等を理解する上で、必要となる知識を持っている。</p> <p>【2 日本語の教授に関する知識】</p> <p>(3) 日本語教育プログラムやコースにおける各科目や授業の位置付けを理解し、様々な環境での学びを意識したコースデザインを行う上で必要となる基礎的な知識を持っている。</p> <p>(4) 日本語教育の目的・目標に沿った授業を計画する上で、必要となる知識を持っている。</p> <p>(5) 学習者の学習過程を理解し、学習者に応じた内容・教材 (ICT を含む) 方法を選択するうえで必要となる知識を持っている。</p> <p>(6) 言語文化の違いや社会における言語の役割を理解し、より良い教育実践につなげるための知識を持っている。</p> <p>(7) 異なる文化背景を持つ学習者同士が協働し、主体的に学ぶ態度を養うための異文化理解能力やコミュニケーション能力を育てるために必要な知識を持っている。</p> <p>(8) 学習者の日本語能力を測定・評価する上で必要となる知識を持っている。</p> <p>(9) 自らの授業をはじめとする教育活動を客観的に分析し、より良い教育実践につなげるための知識を持っている。</p> <p>【3 日本語教育の背景をなす事項に関する知識】</p> <p>(10) 外国人施策や世界情勢など、外国人や日本語教育を取り巻く社会状況に関する一般的な知識を持っている。</p> <p>(11) 国や地方公共団体の多文化共生及び国際協力、日本語教育施策に関する知識を持っている。</p> | <p>【1 教育実践のための技能】</p> <p>[1] 日本語教育プログラムのコースデザイン・カリキュラムデザインを踏まえ、目的・目標に沿った授業を計画することができる。</p> <p>[2] 学習者の日本語能力等に応じて教育内容・教授方法を選択することができる。</p> <p>[3] 学んだ知識を教育現場で実際に活用・具現化できる能力を持っている。</p> <p>[4] 学習者に応じた教具・教材を活用または作成し、教育実践に生かすことができる。</p> <p>[5] 学習者に対する実践的なコミュニケーション能力・異文化間コミュニケーション能力を持っている。</p> <p>[6] 授業や教材等を分析する能力があり、自らの授業をはじめとする教育活動を振り返り、改善を図ることができる。</p> <p>【2 学習者の学ぶ力を促進する技能】</p> <p>[7] 学習者の日本語学習上の問題を解決するために学習者の能力を適切に評価し指導する能力を持っている。</p> <p>[8] 学習者が多様なリソースを活用できる教育実践を行う能力を持っている。</p> <p>[9] 学習者の理解に応じて日本語を分かりやすくコントロールする能力を持っている。</p> <p>【3 社会とつながる力を育てる技能】</p> <p>[10] 学習者が日本語を使うことにより社会につながることを意識し、それを教育実践に生かすことができる。</p> | <p>【1 言語教育者としての態度】</p> <p>〈1〉 日本語だけでなく多様な言語や文化に対して深い関心と鋭い言語感覚を持ち続けようとする。</p> <p>〈2〉 日本語そのものの知識だけでなく、歴史、文化、社会事象等、言語と切り離せない要素を合わせて理解し、教育実践に活かそうとする。</p> <p>〈3〉 日本語教育に関する専門性とその社会的意義についての自覚と情熱を有し、自身の実践を客観的に振り返り、常に学び続けようとする。</p> <p>【2 学習者に対する態度】</p> <p>〈4〉 言語・文化の相互尊重を前提とし、学習者の背景や現状を理解しようとする。</p> <p>〈5〉 指導する立場であることや、多数派であることは、学習者にとって権威性を感じさせることを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直そうとする。</p> <p>【2 文化多様性・社会性に対する態度】</p> <p>〈6〉 異なる文化や価値観に対する興味関心と広い受容力・柔軟性を持ち、多様な関係者と連携・協力しようとする。</p> <p>〈7〉 日本社会・文化の伝統を大切にしつつ、学習者の言語・文化の多様性を尊重しようとする。</p> |

文化庁審議会国語分科会 (2019, p.20) を基に筆者作成 表内の番号についての括弧は本文中の記述に合わせ、知識に () を、技能に [], 態度に 〈 〉 をあてている。