



筑紫女学園大学リポジト

日本語教師の態度をどう育むか —
ケースと対話で学ぶ授業実践の検討 —

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 筑紫女学園大学 公開日: 2024-10-24 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鷹野, 恵 メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/2000002

日本語教師の態度をどう育むか

— ケースと対話で学ぶ授業実践の検討 —

鷹 野 恵

How to Develop the Attitude as a Japanese Language Teacher?:
Reflections on Classroom Practice Through Case and Dialogue.

Megumi KARINO

1. 研究の背景と目的

本研究の背景は、日本語教育の多様化の加速化とそれに伴う日本語教師養成のあり方の模索である。1990年の出入国管理及び難民認定法改正を契機に、それまで日本語学習者とは主に留学生を指していたのが、就労者や生活者の日本語教育の必要性が生じた。その後も、日本語教育の多様化は社会情勢に大きく影響を受けながら加速度的に進んだ。こうした状況下において、備えるべき日本語教師の資質・能力も連動して多様化してきた。そのようななか、従来型の日本語教育に関する座学で学ぶ知識と、教壇に立ち実践力を身につける技能という2つの訓練のみでは激しい変化に追いつくことは難しいといえる。

そこで、本研究では日本語教育の知識と技能の外側にある部分に目を向ける。具体的には日本語教師としての態度である。たとえば、自分の実践を客観的に捉えながら研鑽を積むこと、日本語学習者や同僚との関係性の構築、異文化との向き合い方といったものであるが、これらは日本語教師として必要な資質であると考えられるが、養成の教育課程のなかではあまり扱われてこなかった。養成段階に学ぶことというより、教師となった後、経験を積むことを通して身につけていくものという捉えられ方をしてきたとも考えられよう。Allport (1935) は「態度」(attitude) とは体験を通じ体制化された準備状態であるとし座学では得られないとしている。態度涵養には体験が必要とすれば、インターンシップといった場が有効と言えるだろうが、それを養成の学生全員に提供することは困難である。そこで、本稿では疑似体験の場をケース・メソッド授業の手法で創り出し、対話を通じた省察活動を行った。その実践の成果と改善点を明らかにし、日本語教師の態度をどう育むかについて考察を行うこととする。

2. 「日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)」(2019) とは何か

本研究は日本語教師の態度について論じたものである。態度は資質・能力の一つと位置づけられ

るが、ここでは「日本語教育時人材の養成・研修の在り方について（報告）」（2019）について概観し、そこに示される態度について整理を試みる。

2019年6月28日に、在留外国人の増加に伴い、「日本語教育の推進に関する法律」（令和元年法律第48号）が公布・施行された（文化庁、2019）。この法律の目的は、「多様な文化を尊重した活力ある共生社会の実現・諸外国との交流の促進並びに友好関係の維持発展に寄与」である。この法律での日本語教育とは「外国人等が日本語を習得するために行われる教育その他の活動」と定義されている。その内容に関する事項は次の6点である。太字、下線は筆者によるもので、本研究に関連が深い箇所である。

① 日本語教育の機会の充実：

国内における日本語教育の機会の充実¹

海外における日本語教育の充実²

② 国民の理解と関心の増進

③ **日本語教育の水準の維持向上等：**

日本語教育を行う機関における日本語教育の水準の維持向上

日本語教育に従事する者の能力および資質の向上等³

④ 教育課程の編成に係る指針の策定⁴

⑤ 日本語能力の評価⁵

⑥ 日本語教育に関する調査研究及び情報提供

日本語教師養成は上記の下線③に分類される。本研究で基盤の一つとする、文化審議会国語分科会（2019）による「日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）」は「日本語教育の推進に関する法律」（令和元年法律第48号）の延長線上にある。

政策として日本語教師の職能が言語化もしくは規定されることは、初めてのことでなく、社会的な出来事に連動し行われてきた。すべてが文化庁等の国の機関から発刊されたもので、主なもので、1976年の「日本語教員に必要な資質・能力とその向上策について」、2000年の「日本語教育のための教員養成について」があり、そして最新のものとして2019年に「日本語教育人材の養成・研修の在り方について」（文化審議会国語分科会、2019）が発表されている。

直近の文化審議会国語分科会（2019）では、日本語教師が備えるべき資質・能力が「知識」「技能」「態度」に大別されている。さらに、その資質・能力は、日本語教師としての活動分野⁶や役割⁷・段階⁸に応じて整理がされている⁹。一例とし、巻末付録に「日本語教師【養成】に求められる資質・能力」を掲載する。

本稿では、「知識」「技能」「態度」のうち、「態度」に着目する（巻末付録参照）。「態度」は3つに大別される。まず、「言語教育者としての態度」があり、日本語と自己、実践と自己といった立場から設定されている。まずは自らが他でもないことばの教師であること、そのことばに対して常に鋭い感覚を持ち実践の研鑽にあたることが求められると読み取れる。次に、「学習者に対する態

度」があり、異なる文化とことばを持つ学習者との関係性（多文化環境の日本語教育ならではのもの）と教師と学習者という力関係が生じる関係性（教育全般に該当、普遍的なもの）とが挙げられている。最後に、「多文化多様性・社会性に対する態度」があり、同僚や学習者の持つ文化を尊重する国際感覚がこれにあたる。この3つの軸は、それぞれの境界が曖昧で、互いに明確に分類することが難しい部分もあるのではないかと考える。たとえば、(2)「歴史や文化を教授活動に活かす」には、(7)「相互の言語・文化の尊重」は切り離せず、どちらか単独にみることはできない。また、これと同様に巻末付録の表の上位概念である知識・技能・態度も、枠組みを超えたり、重複したりといったことが考えられる。

3. 理論的背景

3-1. ケース・メソッド

第1章で述べた通り、本稿において態度は経験を経て獲得するという立場である。そこで本稿では疑似体験の場、すなわちケースを読み、そのケースの状況と登場人物の立場と感情を検討するといったケース・メソッド授業を行う。ケース・メソッド授業は、ビジネススクールといった経営実務家教育のなかで用いられる手法で、「教材の資料（実際の出来事が記述された数ページの事例、つまりケースのこと）をもとに行う。学生たちはケースから考えられる問題についてさまざまな角度から意見を出し、ディスカッションをする」ものである（バーンズほか1994/2010）。

ケース・メソッドを用いた授業の先行実践として2つ概観する。1つは、教職課程という文脈で、川野（2019）では教職課程においてその実践が教材となっている。川野（2019）のケース・メソッド授業は、学校現場で起こりうる具体的事例を中心に、問題の所在を学生に明らかにさせ、自分ならどう対応するかを考えさせる内容である。また1つは、金ほか（2020）による教材『「異文化」トラブル解決のヒント！ 日本人も外国人もケース学習で学ぼう ビジネスコミュニケーション』である。日本語非母語話者が日本国内の企業で働くこと、日本人社員と協働することは珍しくなくなっているが、相互のコンフリクト場面はそのぶん多くなっていることが考えられる。離職を防ぎ、お互いがより良い状態で仕事を続けていくには、日本語教育と同程度にコミュニケーションの教育が重要になってくる。金ほか（2020）の教材はそうしたトラブルを解決するヒントをもたらすという点で意義を認めることができる。これら先行実践の川野（2019）と金ほか（2020）は、いずれも学習者がこの先出会うであろうコンフリクト場面を抽出し、ケースは具体的かつ鮮明な描写がなされている点が共通している。これにより学習者は自分の将来を予測することができる。これにより、それに対してどう対応すべきかを事前に考えておくことができる。本稿もこれになり、日本語教育現場で起こるさまざまなコンフリクトと教師が持つ葛藤を取り上げ、養成段階の学生の省察を促進するケース・ライティングを試みた。

表1 『教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力』目次抜粋（川野、2019）

ケース名 「特別活動」より	
Case1	学級担任になった A 先生の不安
Case2	全体計画は絵に描いた餅なのだろうか？
Case3	基本的な生活習慣とは何かを考える
Case4	学級崩壊の噂が出始めた担任と児童の関係を考える
Case5	人権教育について考える
Case6	家庭や地域との連携について考える
Case7	昼休みの怪我について教員はどこまで責任を負うのか
Case8	学級における不登校を考える
Case9	特別活動の評価を考える
Case10	国旗・国歌の指導について

表2 『「異文化」トラブル解決のヒント！ 日本人も外国人もケース学習で学ぼう ビジネスコミュニケーション』目次抜粋（金ほか、2020）

ケース名	
Case1	せっかく日本語を勉強するのに
Case2	それって指示ですか
Case3	表情が見えない会議なんて
Case4	業務の効率化につながっていますか
Case5	ビジネスメールには必要ないのですか
Case6	理屈って何を書けばいいんですか
Case7	どうして仕事が進まないの

また本稿に先立ち、鷹野（2022）ではケース・メソッド課題を6名の大学生を対象に検証研究として6回のセッションをすべてオンラインで行った。本稿では、日本語教師養成の場で14回というまとまった期間すべてを対面形式のケース・メソッド授業にあて、日本語教師としての態度涵養に繋げることを目指した実践を行った。ここで得られた成果と改善点について考察を行う。

3-2. 教師の省察の循環「ALACT モデル」

本実践はケース・メソッドの手法をとるが、ケースについての解決策を見出すことを目的の授業としない。その理由の1つ目は、コンフリクトへの解決策とは必ずしも一つではないことである。学習者個人の事情、文化背景と教えている教育機関の方針や性質によって、解決策は変わってくるためである。2つ目の理由は、省察的実践家としての日本語教師たることを目指す必要があるためである。コンフリクトごとに解決策を覚え、その通り行動することではなく、直面したときごとの本質は何かということに目を向け、気づきを得たうえで、どうすべきか考える力、すなわち省察する力を身につけることが必要であると考えられる。

教師の省察の研究にコルトハーヘンの「リアリスティック・アプローチ」がある。「リアリスティック・アプローチ」とは、実践に埋め込まれている貴重かつ重要なエッセンスを、省察を通じて抜き出し、それをもとに理論を獲得していく、という考え方である。コルトハーヘンは、5つの局面を持つ循環型の省察プロセス「ALACT モデル」（図1）を示した。「ALACT」は、「Action」、 「Looking Back on the Action」、 「Awareness of Essential Aspects」 「Creative alternative

methods of Action]、「Trial」の5つの段階の頭文字をとっている。5つの局面は以下のような段階となっている：

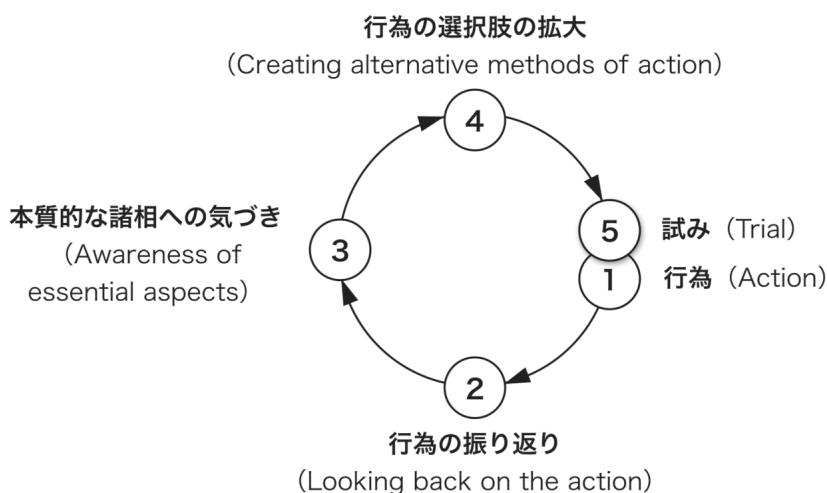


図1 ALACT モデル (コルトハーヘン；2001/2010、p.54)

- 1 行為 (Action) : コンフリクト場面に遭遇する
- 2 行為の振り返り (Looking Back on the Action) : 「8つの問い」を足場架けに、関係者各々の立場 (ここではケースの各登場人物) で考察する。偏りなく考えるようする。自分の経験をふりかえると同時に自分の信念や望みに目を向ける
- 3 本質的な諸相への気づき (Awareness of Essential Aspects) : 複数散らばっていた事柄を整理し抽出する
- 4 行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of Action : 自分はどうするかといった行為の選択肢を再構築する
- 5 試す (Trial) : 再構築した選択肢を試すことで次段階に向かう

表3 「8つの問い」 (コルトハーヘン2001/2010、p.293)

問い	冰山モデルとの対応
(わたし/学習者)は何をしたかったのか?	行動 (doing)
(わたし/学習者)何を考えていたのか?	思考 (thinking)
(わたし/学習者)はどう感じたのか?	感情 (feeling)
(わたし/学習者)はどうしたかったのか?	望み (wanting)

本稿においては、前述のとおり、日本語教師としての「態度」を身につけるためには経験が不可欠という立場から、疑似体験の場を作りだし、省察を促すことで学生自身に日本語教員としての「態度」を取り込ませることを目指す。その際、教師の経験学習である、コルトハーヘンのリアリ

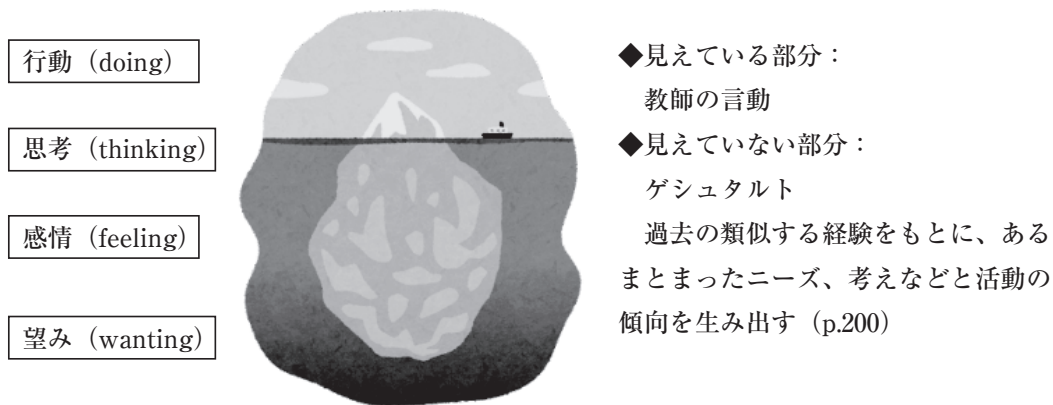


図2 コルトハーヘン (2001/2010) の冰山モデル (筆者による作図)

スティック・アプローチに依拠し授業策定を行う。具体的には、参加学生に対し、ケースごとに「8つの問い」の問いかけを行うことで教師の行動を支えるゲシュタルト部に光をあて、省察を促すことを試みることにする。

さらに、コルトハーヘンは学術上の知識（公式の知識）を「大文字の理論」と呼び、主観と結びつけながら理解される知識や理論を「小文字の理論」と呼んだ。ALACTモデルによる省察段階を経ることで、それまで漫然と正しいと考えていた学術上の知識を自分のものへと変え、小文字の理論と昇華させる。これはいわば自身の教育観や持論の形成に至るプロセスといえ、そのためには自分自身を真に納得させなければ「本質的な諸相への気づき」へは到達しない。そのためには深い省察がおのずと必要となってくる。

同時にコルトハーヘン (2001/2010) は教師の介入の必要性も明言している。「第3局面において、より理論的な要素の必要性が浮かび上がり、そうした要素は指導者によってもたらされ」(p.54) としている。ただやみ雲に考えてみましょうと突き放すことが省察ではないということがここからより明確になってくる。次章では、コルトハーヘン (2001/2010) のリアリスティック・アプローチのALACTモデルに基づいた授業策定の概要を述べる。

4. 本稿における授業実践

本稿では2023年度4月開講の全14回（100分／回）の科目における授業実践を報告する。以下に授業1回あたりの手順、実践内で取り扱ったケース、ケースの例（抜粋）を示す。

4-1. 手順

本稿では、筆者の担当する「日本語教育演習Ⅰ」という科目における実践について取り上げる。履修者は31名で、日本語教員養成副専攻課程の4年生である。日本語教育関連の科目のなかで、最終学年で履修するという位置づけにある科目である。

授業は100分間で、1セッションの流れは大きく三段階で構成した。

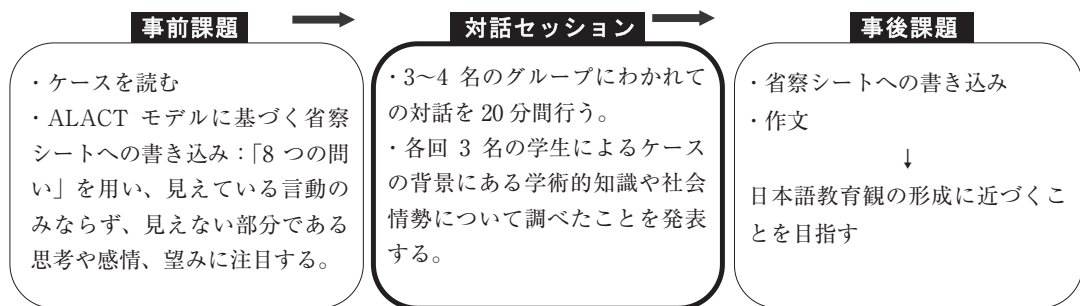


図3 実践の手順

第一段階は1人で取り組む事前課題を指す。前週に学生にケース文と省察シートを配布し、1人での省察を行うことを課した。「省察シート」にはコルトハーヘン（2001/2010）の示したALACTモデルのなかにある「8つの問い」を付し、ゲシュタルト想起を促した。「8つの問い」に答えていくことで、見えている言動だけではなく、見えていない部分である思考や感情、望みに注目することができる。

第二段階は授業を指す。冒頭にケース・メソッド授業の趣旨説明を行った。趣旨は「態度」涵養のために疑似体験を通して省察をすること、正解がないケースに向き合い省察の重要性を体験することの2点である。その後、3～4名のグループにわかれケースに関する対話セッションを20分間行った。そして補足説明とし、毎回指定されたテーマで学生がケースの背景にある社会情勢や学術的背景の調べ学習の発表を行い、新たな知識獲得の足場かけとした。

最後の第三段階は、省察シートを配布し、再び1人での省察を行い、自身の日本語教育観形成に近づけるよう作文を課した。

以上の三段階を毎授業で行う1回完結の形態を採用した。全14回の授業のうち10回を上記のセッションとした。

4-2. 取り扱ったケース（一部）とケースの例

ここでは授業の核となるケースの一部抜粋を次の表4に示す。ケースのほとんどの舞台を日本語学校としており、その理由は学生の卒業後の進路の最多が国内の日本語学校であるためである。

これらは日本語学校勤務の教歴1年以内の日本語教師および海外の日本語教師（母語話者教師）への聞き取りおよび筆者自身の体験をもとにケース・ライティングをした。

表5はケースのリストの一部である。

表4 ケースの一例「やっぱり一度は海外で？」（一部抜粋）

【登場人物】

- わたし（20代／新米日本語教師／教歴1年／福岡の日本語学校勤務）
- 高橋先生（20代／先輩日本語教師／教歴7年／中国で5年日本語教師）
- 安部先生（20代／高校でオーストラリア留学経験あり／英国で1年 TA）

（冒頭省略）

着任してすぐ、年齢に近い2人の先生が、わたしの歓迎会を開いてくれました。高橋先生は、大学を卒業後5年中国で日本語を教えていた経験があるそうで、帰国後この日本語学校に赴任したそうです。安部先生は、高校生のときにオーストラリアに留学した経験があり、大学生のときに1年間イギリスで日本語を教えるアシスタントをしていたそうです。二人は、海外で生活をしてきたときの思い出を懐かしそうに話してくれました。**海外で自分が苦勞した経験が、学生への指導に活かされているのだ**そうです。海外で孤軍奮闘する学生にもっと寄り添えると思うと話していました。さらに、この日本語学校で教えている他の先生も全員海外のいろんな国で日本語を教えた経験があって、そのコネクションを通していろんな国籍の学生が日本語学校に入学しているのだということも教えてくれました。

わたしはそんな先生たちがすごいと思うと同時に、そうした海外経験がないままここまで来た自分が不安になりました。わたしもこれから日本語教師としてやっていくために、海外に留学したり、海外で日本語を教えたりする経験が必要でしょうか。でも、せっかく落ち着いて専任の仕事ができている今の状況を手放すのも怖いです。

表5 「日本語教育演習Ⅰ」で取り扱ったケースの一部

ケースの題目	ねらい
先生はインドネシア語が話せますか	日本語教師の外国語能力の必要性
やっぱり一度は海外で？	日本語教師の海外経験の有無
発表の授業は時間の無駄	他者から学ぶとはどういうことか
学生との距離感	教室内外での学習者とのコミュニケーション
日本語ボランティア教室	ボランティアとしてできることは何か、どこまでか
教案作成につぶされる！	新任教師の研修のありかたと教案作成の意味

5. 実践から見えたこと

「日本語教育演習Ⅰ」で行ったケース・メソッド授業の実践手順は前述のとおりである。では、実践から見えた成果と改善点とは何か。これらを明らかにするため、全授業終了後、Microsoft Forms を利用してアンケートを実施した。回答者は29名であった。「この授業を通して省察力が身についたか」という問いに対する答えとその理由を記述するものであった。回答は5件法で求め「非常に身についた」（5点）が12名、「少し身についた」（4点）が17名であった。その理由の記述部分

をコード化したものを①自己へのまなざしと②他者へのまなざしの2つに大別し、以下の表6にまとめる。表内の（ ）の数字は記述の数である。

表6 ケース・メソッド授業後の全体ふりかえりの記述部分

<p>【自己への眼差し】</p> <p>自身の考えの言語化の上達（6）、日本語教育観形成（4）、対話力向上（3）、一般論になる（3）、3ステップによる省察の意義（3）、継続する意義（2）、過去の経験の掘り起こし（2）、深く考える経験（1）、白黒つけたい自分を自覚（1）、固定概念に縛られる自分を自覚（1）、答えが見つからない（1）、言語化に自信がない（1）、解決策の発見（1）</p> <p>【他者への眼差し】</p> <p>他者と自身の比較（3）、他者と異なる意見を持つことの是認（3）</p>
--

5-1. 自己への眼差し：自身の考えの言語化と対話することの意義

「なぜ省察力がついたと思うか」という問いの回答を自他という二軸で表6にまとめた。

①自己への眼差しのうち、最多が「自分の考えの言語化の上達」で、次に「日本語教育観形成」が続く。これらは考えを言語化することで省察が深まり、各々の日本語教育観の形成に繋がっていくものである。記述の回答で「それぞれの立場で考えそれに基づく行動を紐解いていく形で問いが立てられていたので、自分の経験を根拠に、論理的に自分の考えを述べられるようになった」とあり、これは第4章で述べたゲシュタルトに相当し、本実践が重要視する過去の経験に照らし合わせることの共有が学生と図れていたことがわかる。

また、「対話力向上」も挙げられた。対話セッションを通し、他者との意見交換をする訓練の場となった。これは「3ステップによる省察の意義」と「継続する意義」という本実践の手法が導き出したものであると考えられる。本実践では「実践の手順」（図3）にあるように3ステップによる省察を課しているため、「自分1人×書く」と「他者×話す」という活動形態にバリエーションが生まれると同時に、程度差はあれ丹念に向き合う過程が作られた。それを10ケースで繰り返したことで、徐々に自己成長の実感を得ることができたと考える。

他方で、「一般論になる」ことや、「白黒つけたい自分を自覚」といったネガティブな側面にも気づきが生まれていることがわかる。学生が自分のそうした側面に自覚的になることは本実践の成果であったと考えて良いのではないだろうか。

以上のように本実践により、学生の自己への眼差し、ここでは自身の考えの言語化と対話することの意義への気づきを与えることができた。

5-2. 他者への眼差し：他者と異なる意見を持つことの是認

次に、他者への眼差しという側面から分析を行う。本実践では他者が介在するのは対話セッションであった。「他者と自身の比較」、「他者と異なる意見を持つことの是認」というもので、記述の回答に「最初は自分の考えを作っても、あっているのか不安でしたが、（略）自分自身の考えとは

何か、他の人と違う考えがあっても良いということに気づけた」とあった。事前課題は自分一人で行う省察であるが、省察シートは「8つの問い」（コルトハーヘン、2001/2010）を基底にしており、これにより他者の立場と価値観を注意深く観察するというプロセスが形成された。それに加え、対話セッションでは自分と異なる意見に触れることで、これまで注視しなかった側面への気づきが促進される。これらの過程があることで、他者への眼差しの存在を意識させることができるとともに、他者と異なる意見を持つことを是認することへと繋がったと考えることができる。

5-3. 成果と課題

本実践から成果とされることを3点挙げる。

第一に、対話の意義を学生が感じることができたことである。毎回、3~4名でのグループセッションを実施し、教員の作成した問いを中心に20分間の対話を行った。学生Aは「グループで集まった人たちで意見がちがったり、結論は同じでも話すエピソードは人それぞれだったりと非常に面白かった」と述べており、多様な意見に触れる機会を持って対話の意義を感じていることがうかがえる。

第二に、日本語教育現場の実態を示すことができたことである。カリキュラム上、座学により知識を学んだあと、教育実践として模擬授業と教壇実習を実施する。ただ、それだけでは多様な日本語学習のリアルな姿を知る機会の提供にはならない。また、ケースによる疑似体験という形態であるため、登場人物の置かれている立場と心情を追体験することができる。そのため、学生は日本語教育現場で実際に起こる問題や、日本語教師が直面する壁を知ることができる。

第三に、省察の意義を学生が感じられた点である。本実践では学生自身が単に感想を述べることに留まらず、ケースを多角的に観察したうえで省察を行う。これを10回繰り返すことで、徐々に深く広く省察を行えるようになり、省察の意義を実感することができていた。

次に、本実践で見えてきた改善点について2点述べる。

まず、ケースはコンフリクト場面という軸で作成した。そのため、自然とネガティブな内容が連続してしまう。特に、「発表の授業は時間の無駄」、翌週の「上か下か問題」は学生からのクレームを扱ったものである。ケース内の新任日本語教師である「わたし」が良かれと思って行った教育実践が学習者にとっては反対に受け止められ思い悩むという共通点がある。また、全ケースに共通する、白黒はっきりできない問題ばかりということでより学生のなかで釈然としない回になった。このように、ネガティブであることを前提としながらも、似た傾向（ここでは学生からのクレーム）でネガティブなものが連続すると、学生の負荷が大きくなる。したがって、改善策としてはケースの順序を吟味し、似たケースは回を話すなどの工夫が必要であることがわかった。

2点目は学生の省察の言語化能力の違いである。学生の事後アンケートによれば、一方的に話すクラスメイトがおり有機的な対話とならなかったことが挙げられていた。反対に、グループの一員が意見をまったく言わず困惑したという記述や、言語化が難しかったという記述も見られた。自身の省察を言語化して他者に語るというタスクにおいて、話す量や間合いの問題、言語化すること自体の難しさ、話すことができない相手への困惑と自分の行動についてなど、対話セッションでの

課題が明らかになった。改善策としては、コースの序盤で対話セッションのあり方について考えるセッションを十分に行うことや、対話そのもののふりかえりを段階的に丁寧に行っていくことが考えられる。また、省察を言語化する力の向上については、他者の省察文を相互に読み合うといった活動を通して向上につなげるといった方法を今後検討したいと考える。

6. まとめと今後の課題

本実践は科目としては初めての試みで、学生と教員の双方に当初戸惑いがあった。最大の戸惑いの原因は毎週の言語化と対話セッションであった。回を重ねるごとに学生の省察文は質、量ともに充実するようになった。対話セッションでは、1人ひとりが考えたことを発表し合うことに終始していたのが、メンバーの発言を取り入れながら意見交換をし、グループなりの第三の結論を見出そうとする様子が見られるようになった。こうした変化を学生自身が実感したため、表6のような結果があったと考える。また、自分なりに日本語教育観の形成ができたという点では、図1のALACTモデルの第3局面「本質的な諸相への気づき」に至っているとみなすことができると考える。よって本実践が、一般論や先行研究の知識ではなく、学生自身の個別の日本語教育観の獲得に繋がるものであったと言えるのではないだろうか。

今後の課題は、ケース・メソッド授業に参加した学生自身の思考変容の様相といった核心部を明らかにすることである。そのために、学生の省察文や対話セッションでの逐語録を分析の対象とする。そのうえで、今後は養成から切り離すことのできない初任日本語教師への連続性も視野に入れた発展的研究を行うことを学術的「問い」の射程としたい。

本研究では、日本語教師養成において態度涵養の手法について探った。10回のセッションから成果と改善点が浮かび上がったが、その要因や細部についてはまだ詳細な分析はできていない。しかしながら、大学の講義の1学期すべてをケース・メソッド授業にあて、態度涵養を目指す実践を行ったことはプログラム構築の最初の一步を踏み出したといえるだろう。2024年より登録日本語教員という名称での国家資格化が決定している。筆記試験を取り入れることで、日本語教師の質の向上が期待できることはいうまでもない。それに加え、現状の養成段階での教育内容を見直し、態度涵養のプログラム構築を行うことが日本語教師の底上げとすそ野の広がりにつながると思え、より詳細な分析を行っていく。

付記

- ・本稿は、第20回マレーシア日本語教育国際研究発表会（Universiti Malaya）での口頭発表、2023年度日本語教育学会秋季大会（山形テルサ）でのパネル発表に加筆・修正をしたものである。
- ・本稿はJSPS 科研費 基盤研究（C）21K020643「日本語教員の省察研究—「本質的な諸相への気づき」を得る活動デザイン」（代表：鴈野恵）の成果の一部である。
- ・本研究で用いるケース作成および教育プログラムとしての構築過程においては、上記研究課題の

分担者である佐々木良造氏（静岡大学）および香月裕介氏（神戸学院大学）が参与している。また、ケース・メソッド授業の実践については川野司氏（筑紫女学園大学非常勤講師）より授業見学の許しをいただき多大な助言をいただき示唆を得ることができた。ここに謝意を表する。

注

- 1 幼児・児童・生徒等、留学生、被用者等、難民に対する日本語教育、地域日本語教育を指す
- 2 外国人等に対する日本語教育、海外在留邦人・移住者の子等に対する日本語教育を指す
- 3 日本語教師の資質・能力を証明する資格に制度設計等を指す
- 4 「日本語教育の参照枠」の検討・作成等を指す。主には「JF 日本語教育スタンダード」の提供。
- 5 「日本語能力の判定基準」の検討・作成を指す。主には「日本語能力試験」や「国際交流基金日本語基礎テスト」の実施。
- 6 生活者としての外国人、留学生、児童生徒等の3つである。
- 7 日本語教師、日本語教育コーディネーター、日本語学習支援者の3つである。
- 8 日本語教師の段階は、養成、初任、中堅の3つである。日本語教育コーディネーターと日本語学習支援者には段階は設けられていない。
- 9 西原（2019）は文化庁（2019）を受け、日本語教師の公的認証（アククレディーション）をめぐる論考をしている。論考のなかでは、各段階（「養成」、「初任」、「中堅」、「コーディネーター」）での評価の方法がいまだ確立していない点を指摘している。

参考文献

- 香月裕介・鷹野恵・水戸貴久（2023）「三項関係モデルに基づく対話と省察の実践—教師養成・研修への応用を目指して—」2023年度日本語教育学会秋季大会予稿集
- 鷹野恵（2022）「養成段階で日本語教員としての「態度」は いかに涵養できるか —ケース・メソッド授業による実践の分析—」『日本語教育研究』第59号、韓国日語教育学会、pp.64-84.
- 鷹野恵（2023）「日本語教師の態度涵養を目指す授業実践 —ケース・メソッド授業の成果と改善点—」マレーシア日本語教育国際研究発表会予稿集
- 川野司（2012）『教師のためのケースメソッドで学ぶ実践力』昭和堂、pp.2-31.
- 金孝卿・近藤彩・池田玲子（2020）『“異文化”トラブル解決のヒント！日本人も外国人もケース学習で学ぼう ビジネスコミュニケーション』日経 HR
- コルトハーヘン・F（2001）、武田信子（監訳）（2010）『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社、pp.115-150.
- バーンズ・ルイス、クリステンセン・ローランド、ハンセン・アビー（1994）、高木晴夫（訳）『ケース・メソッド教授法』（2010）「ケース・メソッドが示唆する21世紀の教育方法論」ダイヤモンド社、pp. iii -xv
- 文化庁 文化審議会国語分科会（2019）『日本語教育人材の養成・研修の在り方について（報告）改定版』文化庁 文化審議会国語分科会、pp.1-78.
- Allport, G. W. (1935) Attitudes, In A Handbook of Social Psychology, Vol.2, Clark University Press, p.6

（かりの めぐみ：文学部日本語・日本文学科 准教授）

表 1

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>【1 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）・方法を選択する上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が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、主体的に学び合う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>(1) 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>(1) 1) 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、授業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、それを授業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、教授活動に活かそうとする。</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ないことを、常に自覚し、自身のものの見方を問い直しようとする。</p> <p>【3 文化的多様性・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・柔軟性をもち、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>

