

論文

多文化共生社会における市民性形成および汎用的 コンピテンシー育成を目指した日本語教育実践の試み

An Attempt at Japanese Language Education Practice Aimed at Fostering Civic-Mindedness
and Generic Competency Development in a Multicultural Society

林 炫情 (山口県立大学)・木下 瞳 (総合研究大学院大学大学院)

Hyunjung Lim (Yamaguchi Prefectural University) & Hitomi Kinoshita (The Graduate University for Advanced Studies)

要旨

近年、大学における日本語教員養成課程をめぐっては、教育現場で求められる実践的能力とカリキュラムとの乖離、日本語教育ニーズの多様化に対する専門性の確保、教員および教育資源の制約、実習機会の不足、修了後のキャリア形成支援のあり方、さらにはICTを含む教育技術の導入と活用など、複合的な課題が指摘されている。また、日本語教員養成課程を修了したすべての学生が日本語教師として就職するわけではないという現状を踏まえると、日本語教師を主たる進路としない学生にとっても意義のある養成の在り方を検討することが求められている。

本稿では、日本語教育を主専攻としない大学に設置された日本語教員養成課程における一実践事例として、山口県立大学において実施されたオンライン日本語指導を含む日本語教育実践を取り上げ、多文化共生社会における市民性形成および汎用的コンピテンシー育成を志向した教育的試みの成果と課題について検討する。分析にあたっては、実習生を対象とした質問紙調査（5段階尺度による自己評価および自由記述）を用い、取り組みへの姿勢、社会人基礎力、多文化共生意識、教師としての気づき、将来展望といった観点から考察を行った。

その結果、本実践は、日本語教育技能の習得にとどまらず、多文化共生社会の一員として他者と関わる態度や、対人支援に関わる汎用的能力の涵養に一定の教育的意義を有することが示唆された。一方で、プログラム運営や理論と実践の接続、協力校との連携体制などに関しては、今後検討すべき課題も明らかとなった。

Abstract

In recent years, university-based Japanese language teacher training programs have faced a range of complex challenges, including a mismatch between the practical competencies required in educational settings and existing curricula, the need to maintain professional expertise while responding to increasingly diverse educational demands, limitations in faculty and institutional resources, difficulties in securing sufficient practicum opportunities, the provision of career support after program completion, and the integration and effective use of educational technologies such as ICT. In addition, given that not all individuals who complete such programs pursue careers as Japanese language teachers, it has become increasingly important to consider training approaches that remain meaningful even for practicum students whose primary career paths lie outside the teaching profession.

This paper examines a case study of a Japanese language education practice implemented at Yamaguchi Prefectural University, a university where Japanese language education is not offered as a primary major. Focusing on an initiative that includes online Japanese language instruction for children with foreign backgrounds, the study investigates the outcomes and challenges of an educational approach aimed at fostering civic-mindedness and developing generic competencies in a multicultural society. Data were collected through a questionnaire survey administered to practicum students, consisting of five-point Likert-scale self-assessment items and open-ended responses. The analysis was

conducted from multiple perspectives, including practicum students' attitudes toward the practice, foundational skills for working adults, awareness of multicultural coexistence, reflections gained through teaching practice, and changes in future career outlooks.

The findings suggest that this educational practice has educational significance not only in terms of acquiring Japanese language teaching skills, but also in fostering attitudes necessary for engaging with others as members of a multicultural society and in cultivating generic competencies related to interpersonal support. At the same time, several issues were identified that warrant further consideration, including program management, the articulation between theory and practice, and the development of collaborative frameworks with partner schools.

キーワード：日本語教員養成課程、多文化共生社会、市民性形成、汎用的コンピテンシー育成、日本語教育実践

Keywords

Japanese Language Teacher Training Program, Multicultural Society, Civic-Mindedness, Generic Competency Development, Japanese Language Education Practice

1. はじめに

日本国内における外国人住民の増加、ならびに登録日本語教員制度の創設を含む日本語教師国家資格化の動きに伴い、日本語教育に対する社会的関心と受容はかつてないほど高まっている。このような状況下において、大学における日本語教員養成課程の果たすべき役割と責任は、これまで以上に重要性を増している。しかしながら、現行の日本語教員養成課程には、理論と実践の乖離、教育実習の機会の不足、多様な学習者への対応力の欠如といった課題が存在する。加えて、日本語教育を主専攻としない大学における日本語教員養成課程においては、日本語を外国語として教えるための知識や技能を提供するという専門性の担保のみならず、将来、日本語教師を目指さない学生にとっても有益な教育プログラムとしての在り方を模索する必要がある（林・田中・西田・スワンソン, 2021）。

平成30年度に公表された「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日本語教育小委員会報告書）は、専門家としての日本語教師に求められる資質・能力として、「日本語のみならず多様な言語や文化への深い関心と鋭い感覚」および「国際的活動を行う教育者としてのグローバルな視野、豊かな教養と人間性」を挙げている。永田（2019）は、これらの資質・能力は専門科目のみで涵養されるものではなく、教養教育科目を含めた4年間の学び全体を通して獲得されるべきであり、また大学教育課程内だけでなく、留学生との交流の場を課外に設けるなどの仕掛けづくりも必要であると指摘している。

鈴木（2011）は、在野の日本語教員養成を「開放的日本語教師養成」と位置づけ、その目的を内省的実践家の養成に置いている。鈴木によれば、内省とは単なる「どのように」という現場的解決の問いにとどまらず、「何を」「なぜ」という問いを巻き込み、これにより当事者自身の認識や他者との関係性が変革される営みである。そして、この問いの実践は、日本語教師という職業を選択しない場合であっても可能であると論じている。さらに、志賀（2021）は、日本語教育学を専攻しない一般大学生を対象とした日本語教育関連授業の実践を通して、当該授業が学生に与えた影響として、他者視点の涵養、多文化的背景を有する人々への寛容性や寄り添いの姿勢、非母語話者との交流への意欲の向上など、多文化共生社会において多様な人々と関係を築く上で重要な資質の育成に寄与していることを報告している。また、授業内で「言語調整」という概念を習得し、その実践を通じて非母語話者とのコミュニケーションが円滑化される様子も確認された。

一方で、大学における日本語教育の課題について、横田（2022）は、教室内活動に偏重し社会との接点が乏しいこと、活動成果の評価対象が学習者に限定され教室外参加者への影響が検討されていないこと、さらに交流自体が目的化され、社会問題の解決や発展に結びついていないことを指摘している。そして今後は、

教室外の人々との協働を通じて、社会課題の探究と相互理解を深化させる教育実践が必要であると述べている。以上を踏まえ、本稿では、日本語教育を主専攻としない大学に設置された日本語教員養成課程を対象とし、多文化共生社会における市民性形成および汎用的コンピテンシーの育成を目的とした日本語教育実践の試みについて、その成果と課題を検討する。

2. 多文化共生社会における市民性と包括的コンピテンシー育成

2.1 多文化共生社会と市民性形成教育と課題

多文化共生社会とは、「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的違いを認め合い、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」と定義される（総務省, 2006）。このような社会においては、異なる文化的背景を持つ人々が共存し、互いに学び合いながら、持続可能な社会を構築していくことが求められる。また、民主的な社会を構築していくためには、その社会で共に生きる人々が「自分が属する社会の状況を把握し、自分なりの課題を設定し、課題解決の方策を考え、それを実行し、改善と内省を主体的に繰り返していく能力」、および「課題解決を同じ社会で共に生きる他者と協働して取り組んでいく能力」を身につける必要がある（名嶋, 2019）。これらの能力は、日本語教師に限らず、多文化共生社会において市民として活躍するために不可欠であると考えられる。

2.2 日本語教員養成課程における包括的コンピテンシー育成と方法

鈴木（2011）は、地域社会において日本人と外国人が共生するために、日本語教育が果たし得る役割について検討している。その中で、同氏は「共生日本語教育実習」の有効性を論じており、この実習は単に知識や教授技術の獲得を目的とするものではなく、実習生自身が自己の態度や考え方を問い直し、それを再構築する過程に重きを置く教育実習であると位置づけている。

西村（2020）は、日本語教育実習において最も育成すべき資質は、特定の教育機関や授業項目における表層的な指導技術ではなく、接触場面における問題解決能力やコミュニケーション上の調整能力といった、より根源的かつ普遍的に求められる能力であると指摘している。一方、多文化共生社会において求められる能力は、多様な概念に基づき各省庁で整理されている。例えば、内閣府の「人間力」、厚生労働省の「就職基礎能力」、経済産業省の「社会人基礎力」、文部科学省の「学士力」などが挙げられる。このうち、経済産業省が提唱する「社会人基礎力」は、「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」の3つの能力カテゴリーと、それらを構成する12の能力要素から成り立っており、日本語教育におけるコンピテンシー育成の枠組みとしても有効性が認められる。なお、表1は、山崎（2012）の分類を基に、横溝（2021）によって整理された社会人基礎力の分類表である。

表1 「社会人基礎力」3つの能力と12の要素

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	物事に進んで取り組む力
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	実行力	目的を設定し現実に行動する力
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力	現状を分析し確実に行動する力
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	創造力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力 (チームワーク)	発信力	自分の意見を分かりやすく伝える力
	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	状況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

多文化共生社会においては、日本語教育を学んだ母語話者が、非母語話者との接触場面においてファシリテーターとしての役割を果たすことが求められる。このファシリテーターには、人々をつなぎ、理解や共感を引き出す態度やマインドが不可欠であり、共生日本語としての「やさしい日本語」を含む、多様な言語文化を持つ者同士のコミュニケーション能力の育成は、市民性教育としても重要である。

こうした多文化共生社会における市民性育成や汎用的コンピテンシー育成の方法としては、PBL (Problem-Based Learning) やサービ斯拉ーニングを導入した日本語教育実習、すなわち学生が実際の問題に取り組むことを通じて学習する機会を提供するアプローチが有効であるとされている(鈴木, 2011; 西村, 2020)。PBLは、学習者が実際の課題に取り組む中で、問題解決の過程を通じて知識やスキルを習得する学習方法であり、日本語教育実習にも応用されている。また、サービ斯拉ーニングを通じて学生が地域社会に貢献しながら学ぶ機会を設けることで、多文化共生に関する実践的理解を深めることが期待できる。

次節では、以上の理論的枠組みに基づき、山口県立大学(以下、YPU)における日本語教育実践を事例として提示し、実習生へのアンケート調査結果の分析を通して、その成果と課題を明らかにする。

3. YPUにおける日本語教員養成課程と日本語教育実践

3.1 日本語教育実践の概要

YPUにおける日本語教員養成課程は、国際文化学部が提供する教育プログラムの一つとして、1994年度に開設された。同学部は、国際的視点を有しつつ地域の諸課題に対応できる教養および技能を備え、地域の国際化と個性豊かな地域文化の振興・創造に寄与する人材の育成を教育理念として掲げている。本課程は、日本語を外国語として教えるための日本語教育を基盤とし、日本語および日本文化について国際社会において説明可能な知識と能力を涵養すること、先入観にとらわれないバランスのとれた国際感覚と創造性を備えた人材の育成を目的としている。加えて、異文化間コミュニケーションを促進し、地域における多文化共生を媒介する役割を担う人材の育成を視野に入れた総合的な教育内容を特徴としている。

近年、山口県内では外国人児童生徒の増加が顕著であり、とりわけ散在地域に居住する児童生徒への日本語指導体制の整備が喫緊の課題となっている。このような背景を踏まえ、YPUは2021年度末に山口県教育庁義務教育課(以下、義務教育課)と、日本語教育内容の充実およびグローバル人材育成を目的とした連携・協力関係の形成に関する覚書を締結した。本取り組みは、大学と地域教育行政との連携を通じて、多文化共生社会における教育課題の解決を目指すものである。

本稿で扱う「日本語教育実践」は、YPU日本語教員養成課程履修中の実習生が、山口県内の小中学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒を対象に、オンラインを通じて日本語指導を行う取り組みであり、「てごproject」と称して実施されている。本プロジェクトは2022年度より本格的に始動し、2022年度には6校9名、2023年度には4校5名の外国人児童生徒を対象として実施された(2022年度の詳細は林・岩中・木下・西田[2023]、2023年度の詳細は林・岩中・阿部・木下・西田[2024]を参照)。

本稿の分析対象は、2023年度に本実践に参加した15名の実習生である。調査は、同年度の実践終了後に実施し、オンライン日本語指導を経験した実習生全員を対象としてアンケート調査を行った。調査内容は、①社会人基礎力に関する自己評価項目、②多文化共生意識に関する評価項目、③自由記述による振り返りから構成されている。定量的項目については5段階尺度を用い、自由記述については実践を通じた気づきや変化を記述する形式とした。

なお、2023年度の実践に先立ち、事前学習として、林・木下が大学英語教育学会(JACET)の「小学校英語指導者のポートフォリオ」(全70項目)を基に、日本語指導者向けに修正した「児童生徒日本語指導者のポートフォリオ」(全69項目)を実習生に提示した(項目の詳細は <https://x.gd/prhcF> を参照)。これにより、実習開始前に日本語教員としての専門性に関する自己評価および省察を促すことを目的とした事前学習を行った。また、社会人基礎力の育成についても明示的に位置づけ、実習生が各活動に主体的に取り組むよう意識づけを行った。次節では、以上の実践概要および調査設計を踏まえ、2023年度の実践に関するアンケート調査結果をもとに、実習生の社会人基礎力および多文化共生意識の変化を中心に、その成果と

課題について検討する。

3.2 実習生の意識変化に関する自己評価項目の選定

本研究では、オンライン日本語指導終了後に、実習生を対象として意識変化に関する自己評価を実施した。評価項目は、①取り組みへの姿勢、②プログラムに関する総合満足度、③社会人基礎力の12の能力要素、④多文化共生意識、⑤教師としての気づき、⑥ライフプランの変化の6つのカテゴリーから構成されている。

本研究においてこれらのカテゴリーを分析対象として設定した理由は、YPUにおける日本語教育実践が、日本語教育に関する知識・技能の習得にとどまらず、多文化共生社会における市民性形成および汎用的コンピテンシーの育成を重要な学習成果として位置づけているためである。

まず、「取り組みへの姿勢」を分析対象に含めたのは、本実践がPBLおよびサービラーニングの要素を含む教育形態であり、学習者の主体的・能動的関与が学習成果に大きく影響すると考えられるためである。PBLでは、課題を受動的に遂行するのではなく、学習者自身が課題を発見し、他者と協働しながら解決を図る姿勢が重視される。そのため、実習に対する姿勢そのものを把握することは、教育実践の成果を解釈する上で不可欠である。

次に、「プログラムに関する総合満足度」を設定したのは、教育実践の妥当性および受容性を総合的に評価する指標として有効であると考えられるためである。満足度は、個々の活動に対する評価を超えて、学習者が当該プログラム全体をどのように意味づけたかを反映するものであり、今後のカリキュラム改善や継続の実施可能性を検討する上で重要な示唆を与える。

「社会人基礎力の12の能力要素」を分析に含めた理由は、日本語教育実習を通じた学びが、専門的知識や技能の習得に限定されず、汎用的コンピテンシーの育成と密接に関わっていると考えられるためである。PBLやサービラーニング型の学習では、主体性、課題発見力、協働力、実行力などが統合的に育成されるとされており、これらは社会人基礎力の枠組みと高い親和性を有している。12の能力要素を用いることで、本実践の教育的効果をより構造的に把握することが可能となる。

さらに、「多文化共生意識」を独立した分析カテゴリーとして設定したのは、本実践が多文化共生社会における日本語教育を中核に据えているためである。非母語話者との接触場面において、母語話者が支援者・ファシリテーターとして機能するためには、知識や技術のみならず、異文化他者に対する理解や態度の形成が不可欠である。実習を通じて学生の多文化共生に対する意識がどのように変化したかを検討することは、本研究の目的に直結する。

「教師としての気づき」を分析対象としたのは、本実践が日本語教員養成の文脈に位置づけられている点に起因する。実習経験を通じて、学習者の立場から指導者の立場へと視点が転換していく過程は、教師形成における重要な要素であり、とりわけPBL型実習では内省的学びが重視される。そのため、実習生がどのような気づきを得たのかを質的に把握することが必要である。

最後に、「ライフプランの変化」を含めたのは、日本語教育実習が学生の進路観や将来設計に影響を及ぼす可能性があるためである。サービラーニングを含む実践的学習は、学習者に社会との接点を強く意識させ、職業選択や社会参加のあり方を再考させる契機となりうる。したがって、実習経験が学生のライフプランにどのような変容をもたらしたのかを検討することは、教育実践の長期的意義を考察する上で重要である。

3.3 実習生の意識変化に関する自己評価と分析結果

本節では、前節で示した分析枠組みに基づき、YPUにおける日本語教育実践を通して実習生に生じた意識変化について、自己評価データを用いて分析する。分析にあたっては、取り組みへの姿勢およびプログラムに関する総合満足度、社会人基礎力の12の能力要素、多文化共生意識、教師としての気づき、ライフプランの変化という6つの観点から、多面的に検討を行った。

自己評価は、「教師としての気づき」および「ライフプランの変化」を除く各評価項目について、当該授業を通してそれぞれの能力や意識がどの程度向上したと感じたかを、「1：全くそう思わない」から「5：と

てもそう思う」までの5段階尺度を用いて実施した。得られた回答については、各項目の平均値および標準偏差を算出し、量的傾向を把握した。あわせて、自由記述の内容を補助的に参照しながら、結果の解釈を行った。量的結果の概要を図1に示す。

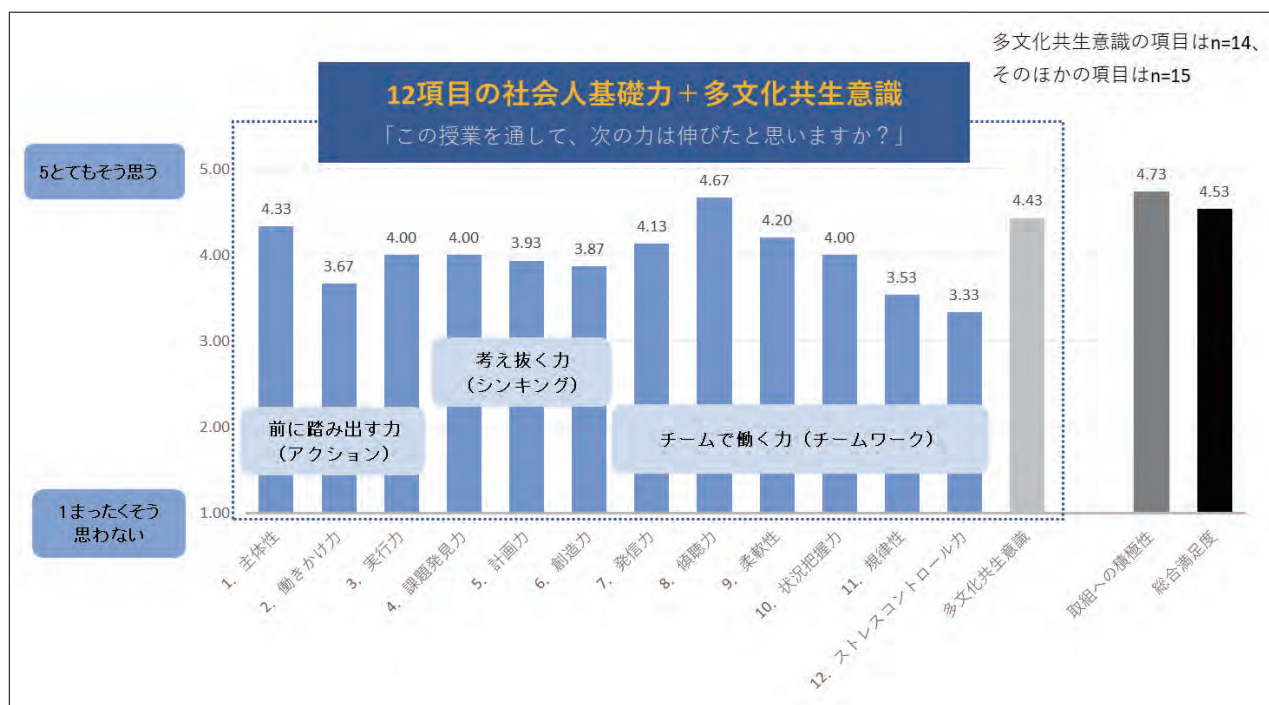


図1 実習生の意識変化に関する自己評価の量的結果

まず、取り組みへの積極性および「日本語教育実践演習」に関する総合満足度の結果に注目する。量的分析の結果、実習生の取り組みへの積極性は非常に高く（M=4.73）、また授業全体に対する総合満足度も高い水準を示した（M=4.53）。このことから、本実習が実習生にとって主体的関与を促す学習機会として機能していたことが確認される。さらに、総合満足度に関する自由記述の内容分析からは、授業に対するやりがいや達成感に言及する記述が多く抽出された。具体的には、「担当生徒が『今まで楽しかった』と伝えてくれたことがとても嬉しく、これまでの授業にやりがいを感じた」や、「生徒の成長が見られ、私にとってやりがいであり、達成感が大きい」といった記述が見られた。これらの記述は、実習生が自身の働きかけと学習者の反応や成長とを結びつけて捉えていることを示している。この点は、PBLやサービスラーニングにおいて重視される学習者との相互作用を通じた意味づけの形成と整合的である。すなわち、実習生は単に課題を遂行した結果として満足感を得ているのではなく、学習者との関係性の中で自身の役割や貢献を実感することによって、内的動機づけを高めていると解釈できる。このような内的動機づけの高まりは、主体的学習を支える重要な要素であり、実習型日本語教育の教育的効果を裏づける結果であるといえる。

また、これらの結果は、実習生が多文化共生社会における日本語教育実践を、単なる訓練や模擬的活動としてではなく、実際の他者との関わりを伴う意味ある実践として捉えていたことを示唆している。学習者からの肯定的なフィードバックや成長の実感、実習生にとって自己効力感を高める契機となり、結果として高い満足度につながったと考えられる。以上より、取り組みへの積極性および総合満足度に関する分析結果は、本実習が実習生の主体性を引き出し、学習者との関係性を基盤とした内省的・動機づけ的学びを促進していたことを示している。この点は、後述する社会人基礎力や多文化共生意識、教師としての気づきの分析結果を理解する上でも、重要な前提となる。

また、本授業では外国ルーツの児童生徒を対象とした指導が行われたことから、対象学習者の年齢や背景の違いに関する新たな学びが生じていたことが確認された。自由記述には、「今年の夏に行った実習先の生徒とは年齢が大きく異なり、指導方法の違いやアプローチ方法を体験して知ることができた」や、「外国人の

小学生に授業をすることがないため、外国人の大人とは違った授業ができ、とても楽しみながら学んだ」といった記述が見られた。これらの記述から、実習生が学習者の年齢や発達段階、言語的・文化的背景の違いを踏まえた指導の必要性を具体的に認識していたことがうかがえる。このような認識の変化は、教師としての気づきの深化を示すものであり、画一的な指導ではなく、学習者の属性に応じた指導法や教材設計の重要性に対する理解が促進された結果であると解釈できる。特に、外国ルーツの児童生徒を対象とした指導経験は、将来的に多文化共生社会において日本語教育に携わる上で不可欠な視点を実習生にもたらしたといえる。

さらに、授業準備および授業運営への主体的関与に関する記述も多く確認された。具体的には、「全ての準備、授業を自分たちが主体的になって行った」、「学習者に合わせて実際に教材をつくって授業をするといった活動は、これまでの実習とは異なり、はじめての経験でとても良い機会になった」、「オンラインで授業を行った経験がなかったが、教育実習で身につけた知識を生かして、自分たちだけで授業を行えたと感じた」といった声が挙げられる。これらの結果から、実習生が教材作成から授業設計、実施に至るまでを一貫して担ったことが、自己効力感や成長実感の形成に大きく寄与していたことが明らかとなった。特に、学習者に合わせた教材開発やオンライン環境下での授業実施といった新たな課題への対応は、実習生にとって挑戦的な経験であった一方で、自身の力量を実感する契機ともなっていたと考えられる。以上より、本授業における実習経験は、実習生の主体的な取り組みを通じて、教師としての気づきの深化や指導に対する自信の獲得を促し、多文化共生社会における日本語教育実践を担う人材としての基盤形成に寄与していたと位置づけられる。

一方で、本授業に関してはいくつかの課題も指摘された。自由記述には、「この科目を通して、知識的に日本語教育能力が伸びたのかは実感できなかった」といった意見が見られた。この点については、本授業がPBLおよびサービスラーニングの考え方にもとづき、実習生の主体的な実践活動に重点を置いて設計されていたことが影響している可能性がある。すなわち、実践を通じた経験的学びは豊富であった一方で、それを理論的知識と明示的に結びつける機会が十分でなかったため、知識面での成長実感が相対的に弱くなったと考えられる。この結果は、実習生の教師としての気づきが主として実践的側面に集中していたことを示唆しており、今後の授業設計においては、実践後の振り返りや教員からのフィードバックを通じて、個々の経験を日本語教育理論や先行研究と接続するプロセスをより体系的に組み込む必要があるといえる。こうした内省的活動を充実させることにより、実践と理論の往還が促され、学習成果の可視化にもつながると考えられる。

また、「中学校側とのコミュニケーションがスムーズにいかず困った」といった指摘も確認された。これは、実習生個人の対応力に起因するというよりも、プログラム全体としての協力校との連携体制に関わる構造的課題であると位置づけられる。特に、授業内容や役割分担、連絡手段に関する事前のすり合わせが不十分であった場合、実習生にとって負担感や不安感が増大する可能性がある。この点については、事前調整の段階での情報共有の明確化や、連絡フローの整理、担当教員間の連携強化などを通じて、より円滑なコミュニケーションを可能にする仕組みの構築が求められる。これにより、実習生が教育実践そのものに集中できる環境を整えることができ、結果として学習効果の向上にも寄与すると考えられる。

以上のように、本授業は実習生の主体性や実践的学びを促進する点で一定の成果を上げている一方で、理論的理解の可視化および協力校との連携体制の改善という課題も明らかとなった。これらの課題を踏まえた授業改善は、今後の日本語教育実践演習の質的向上に向けた重要な検討課題である。

- ・最後の授業で、担当生徒が、今までのしかなかったと伝えてくれたことがとても嬉しく、これまでの授業にやりがいを感じた。
- ・昨年の夏に行った実習先の生徒とは年齢が大きく異なり、指導方法の違いやアプローチ方法を体験して知ることができた。
- ・課題を毎回改善する事で、生徒の成長が見られ私にとってやりがいであり、達成感が大きい授業だったから
- ・外国人の小学生に授業をすることがないため、外国人の大人のとは違った授業ができてとても楽しみながら学んだから。
- ・外国人児童生徒についての日本語教育を初めて体験することができた。大人に対する日本語教育とは異なる部分が多く、困難に感じた点も多かったが、そこを学ぶことができてよかった。
- ・外国人児童に対して、グループティーチングを行うとはいえ、全ての準備、授業を自分たちが主体的になって行ったから。
- ・このように学習者に合わせて実際に教材をつくって授業をするといった活動は、実習の時とはまた少し異なり、はじめての経験だったのでとてもいい機会になった。
- ・日本の学校に通う外国人と関わることは減多にないため、良い機会だったし、自身の成長にもつながった。
- ・楽しかったから
- ・実際にオンラインで授業を行ったことがなかったので、教育実習で身につけた知識を利用して、自分たちだけで授業を行えたような気がして、とても良い経験になったと思うから。
- ・実践としては良い経験を積めたと思う。この科目を通して知識的に日本語教育能力が伸びたのかは実感できなかった。
- ・一回の授業時間もあまり負担なく準備することができて、回を重ねるにつれて授業準備も含め要領をつかみながら進められたので、人前で授業をすることに対する抵抗はかなり減ったように感じる。
- ・履修していないと経験できないようなことを学べた。ただ、中学校側とのコミュニケーションがスムーズにいかなくて困った。
- ・良い経験であったし、これからの生活にも良い影響を与えらると思う。
- ・ZOOMである点が指導においてネックになることが多かったがそれ以外は有意義な実習だったと思う。

図2 総合満足度に関する自由記述

次に、社会人基礎力12項目の伸びに関する自己評価結果について検討する。結果を見ると、<前に踏み出す力（アクション）>（M=4.00）、<考え抜く力（シンキング）>（M=3.93）、<チームで働く力（チームワーク）>（M=3.97）のいずれの категорияにおいても、全体として肯定的な評価が得られており、本授業が汎用的コンピテンシーの育成に一定の効果をもっていたことが示された。とりわけ、12項目の中では⑧「傾聴力」（M=4.67）が最も高い評価を示し、次いで①「主体性」（M=4.33）、⑨「柔軟性」（M=4.20）が高い値を示した点が特徴的である。これらの能力はいずれも、他者との相互作用を基盤とする実践的学習において重視される要素であり、本授業の特性を反映した結果であると考えられる。これらの結果の背景としては、指導対象が外国ルーツの児童生徒であった点が大きく影響していると考えられる。児童生徒の日本語能力や発話内容を的確に理解するためには、発話の意図や背景に注意深く耳を傾ける必要があり、その過程が「傾聴力」の向上につながった可能性が高い。

また、児童生徒の反応や理解度は事前に完全に予測することが難しく、状況に応じて指導内容や進行を調整する柔軟な対応が求められたことが、「主体性」や「柔軟性」の評価の高さに結びつくと解釈できる。さらに、授業準備から実施に至るまでを実習生が主体的に担い、チームで協働しながら課題に取り組んだ経験は、単に指示に従う形の実習とは異なり、自ら判断し行動する場面を多く生み出していた。このような学習環境が、社会人基礎力の中でも対人関係的要素や行動面の能力を中心とした成長を促したと考えられる。なお、表2には、12項目それぞれの自己評価に対する実習生の評価理由を要約して示している。これにより、

数値として示された評価の背景にある具体的な経験や認識を補足的に把握することが可能となり、量的結果の解釈をより立体的に行うことができる。

表2 社会人基礎力12項目の評価理由

項目	評価理由要約
1. 主体性	実習生の自由記述によれば、指導案作成や教材準備に自発的に取り組んだ経験が主体性の向上につながったと捉えられていた。当初は義務的に感じていた活動についても、回を重ねる中で学習者の理解度や関心を意識しながら授業改善を行うようになったとする記述が見られた。また、課題に対して能動的に調査を行い、グループ内で中心的な役割を担ったことを主体性向上の理由として挙げる実習生もいた。
2. 働きかけ力	自己評価理由としては、グループ内での役割分担や指導案作成に関する提案を行ったこと、作業の効率化を意識した関わりを持ったことが挙げられていた。また、学習者に対しても身近な話題を取り入れるなど、理解を促すために積極的に関与した点を、自身の働きかけ力の向上として捉えている記述が見られた。
3. 実行力	各回の授業において目標を設定し、それに向けて準備や指導を行った経験が、実行力の向上として自己評価されていた。授業時間配分を意識したことや、前回の反省点を次の授業に反映させた点を、目標達成に向けた継続的な取り組みとして捉える記述が確認された。
4. 課題発見力	授業後の振り返りを通して改善点を見出し、学習者の誤用や理解不足に気づいたことが、課題発見力の向上として挙げられていた。他者の授業を観察し、良い点を自身の授業に取り入れたことや、フィードバックをもとに説明方法を工夫した経験を理由とする自己評価が見られた。
5. 計画力	指導案を複数回分先行して作成したことや、授業内容の取捨選択、時間配分を意識した点が計画力向上の理由として記述されていた。また、教材準備のスケジュール管理や、学習者の状況に応じた計画修正を行ったことを自己評価する声が確認された。
6. 創造力	自由記述では、ゲームや歌など新しい活動を取り入れたことや、学習者の興味を引く工夫を行った経験が、創造力の向上として挙げられていた。他者の意見を参考にしながらアイデアを発展させた点を、自身の学びとして捉える記述も見られた。
7. 発信力	やさしい日本語や簡潔な表現を意識し、学習者に伝わりやすい説明を心がけたことが、発信力向上の理由として挙げられていた。グループ内で自分の考えを分かりやすく伝えた経験や、相手の理解を意識した発話をを行った点を自己評価する記述が確認された。
9. 柔軟性	文化的・宗教的背景への配慮や、予想外の発言への対応を通して、柔軟に行動できたと感じた経験が挙げられていた。母国文化と日本文化を比較しながら説明したことを、多文化理解につながる学びとして捉える自己評価も見られた。
10. 状況把握力	グループの進捗状況や役割分担を把握しながら作業を進めたこと、授業中に時間配分や周囲の状況に注意を払ったことが、状況把握力の向上として記述されていた。仲間の不足を補った経験を挙げる実習生もいた。
11. 規律性	提出物や授業時間を意識して行動したことが、規律性に関する自己評価理由として挙げられていた。一部では課題も認識されていたが、全体として時間管理や責任ある行動を心がけるようになった点を学びとして捉える記述が確認された。
12. ストレスコントロール力	授業準備や指導に関する困難を、チーム内で相談しながら解決した経験が、ストレスコントロール力向上の理由として挙げられていた。また、学習者の様子に応じて活動内容を調整したことを、自身および学習者双方への配慮として捉える自己評価が見られた。

さらに、「自分は多文化共生社会の一員だということを強く意識するようになりましたか」という項目について検討する。本項目の平均値は $M = 4.43$ ($SD = 0.76$) と比較的高く、授業を通じて多文化共生社会への当事者意識が全体として高まったことが示された。一方で、標準偏差が示すように、意識の変化には一定の個人差も存在していた。自由記述の分析では、「共通の価値観を見つけながらも、異なる視点は尊重するというを自然と意識するようになった」、「異なるバックグラウンドを持つ学習者と協力して、多様性を尊重し、理解を深める役割を果たすことができた」といった記述が多く見られた。これらの記述からは、

実習生が授業実践を通して、文化や背景、価値観の違いに気づき、それらを排除するのではなく尊重しながら関わろうとする態度を形成したことが読み取れる。

また、「自分の身近なところにも様々な文化を持つ人々が暮らしているということに気が付いた」、「身近に国籍も違い文化もまったく違う人がいることが当たり前だということに気が付いた」、「自分が多文化共生社会の一員だと実感することが多かった」といった記述からは、多文化共生が抽象的・理念的な概念としてではなく、日常生活と地続きの現実として認識されるようになった様子がうかがえる。すなわち、本授業が、実習生に対して多文化共生を「特別な場面で求められるもの」から「日常的に関与する社会のあり方」へと再定位する契機となった可能性が示唆される。

一方で、「学習者を日本に来た外国人という視点でみることの方が多かった」、「特にこれを意識して授業を行っていない」といった記述も一部に見られ、すべての実習生において多文化共生意識の深化が生じたわけではないことも明らかとなった。これらの意見は、多文化共生という概念が、実践を通してもおおむね抽象的に理解されやすく、必ずしも具体的な行動変容や認識の転換に結びつかない場合があることを示している。

特に、学習者を「支援の対象」「教えるべき外国人」として捉える視点が残存している場合、学習者を同じ社会を構成する対等な成員として認識する視点が十分に形成されにくい可能性がある。この点は、多文化共生教育における重要な課題であり、単なる異文化理解や配慮の強調にとどまらず、社会的関係性の中での位置づけを再考させる学習設計の必要性を示唆している。

以上の結果を踏まえると、今後の授業設計においては、学習者を一方的な支援の対象として捉えるのではなく、同じ地域社会・同じ社会を構成する対等な存在として理解する視点を育成するための働きかけが求められる。そのためには、授業内での省察活動や対話の機会を通じて、実習生自身が「教える側／支援する側」という立場性を相対化し、多文化共生社会における自らの役割を再考するプロセスを組み込むことが有効であると考えられる。

- ・生徒とのオープンな対話を通じて、共通の価値観を見つけながらも、異なる視点は尊重するということに自然と意識するようになったから。
- ・色々な文化があると同時に色々な国籍の人が日本にいると分かったから。
- ・異なる文化の人々に日本語を教え、異なるバックグラウンドを持つ学習者と協力して、多様性を尊重し、理解を深める役割を果たすことができます。
- ・元々そう思っている。
- ・今までは外国の方と関わるのが少なかったため、今回の実習や前期の実習を通して異文化を直接学ぶことができた。
- ・自分は国際文化について学んでいるから外国人と関わる機会が多いと考えてしまっていたが、実際には自分の身近なところにも様々な文化を持つ人々が暮らしているということに気が付いたから。
- ・多文化共生社会という言葉が未だに身近に感じれないけど、そうなんだと思うから
- ・シラバスに沿ってすれば授業で取り扱う内容も日本でのルールになってくるが、生徒との会話の中で生徒の母国でのルールや文化を知るときに、自分が多文化共生社会の一員だと実感することが多かった。
- ・学習者を理解しようと努力し、学習者と自分についてお互いが理解できたと思うから。
- ・身近に国籍も違い文化もまったく違う人がいることが当たり前だということに気づき、どんな人同士でも良い関係が築ける社会になったらいいと思ったから。

- ・学習者を日本に来た外国人という視点でみることの方が多かったため。
- ・特にこれを意識して授業を行っていない。
- ・自分の事を多文化共生社会の一員とまで重く捉えたことがなかった。
- ・そう教えてないから

図3 多文化共生社会の一員としての意識に関する自由記述

次に、「日本語教育実践演習」を通して得られた教師としての気づきについて検討する。本カテゴリーに関する自由記述の分析では、「学習者に寄り添うこと」の重要性に言及した記述が最も多く確認された。具体的には、「生徒と足並みを揃えて授業を行うことが重要だと感じた」、「生徒の気持ちや、やりたいこと、学びたいことに合わせて授業をすることが大切だと思う」、「学習者に寄り添い、そのニーズに応える授業を展開することが最も重要であると考えた」、「心理面にも寄り添うことの大切さを改めて実感した」といった意見が挙げられる。これらの記述からは、教師の側が一方的に指導内容や進度を決定するのではなく、学習者の理解度や感情、意欲に配慮しながら授業を構成する必要性に気づいたことがうかがえる。

また、「生徒が何を得意とし、また何を苦手としているのかを把握することがいかに難しいかを学んだ」、「小学生という幼い学習者には、普段の会話のように話すのではなく、ゆっくり分かりやすい単語に置き換えて説明する必要があることを学んだ」、「生徒の意図を汲み取ることに積極的になった」といった記述も見られた。これらは、学習者理解が容易ではないことを実感すると同時に、その困難さを乗り越えようとする過程において、観察力や言語調整、対話姿勢の重要性に気づいたことを示している。

以上の結果から、実習生は本授業を通じて、教師に求められる役割を「知識を教える存在」としてのみ捉えるのではなく、学習者一人ひとりの状況や感情、理解のあり方を踏まえ、その場に応じて柔軟かつ丁寧に関わる存在として再認識したと考えられる。すなわち、本実践は、教師としての技術的側面に加え、学習者との関係性を基盤とする態度的・姿勢的側面への気づきを促す契機となったことが示唆される。

- ・ 生徒に寄り添うということ。
- ・ 生徒と足並みを揃えて授業を行うことが重要だと感じた。フィードバックでも貰ったように、教師の授業に対する取り組みのやる気が生徒よりも上回った場合などがいい例で、生徒が日本語を学ぶことに対して積極的でない時は生徒に合わせて指導することが重要。
- ・ 生徒に寄り添う事だと思う。生徒の気持ちややりたい事、学びたい事に合わせて授業をすることが大切だと思う
- ・ 小学生という小さい子供にはゆっくりと分かる単語に置き換えて説明しないと普段の会話のように話す伝わらないことを学んだ。
- ・ 生徒の伝えたいこと、伝えようとしていることについて敏感になり、生徒の意図を汲み取ることに積極的になった。
- ・ 学習者に寄り添って、そのニーズに応える授業を展開することが一番重要なことではないかと考えた。
- ・ やはり当事者の立場に立って考えることと、学習者のスキルのなものだけでなく、心理面にも寄り添ってあげる大切さを改めて感じた。
- ・ 生徒を知ること。
- ・ 授業を進めながら、同時に生徒が何を得意として、また何を苦手としているのかを把握することがいかに難しいかを学んだ。
- ・ 教師として原点にかえられるような経験を積むことができた。
- ・ 学習者に寄り添うこと。
- ・ 学ぶ側の立場になって物事を考えることの重要性
- ・ 文化交流
- ・ 教師も常に学ぶ姿勢で授業に臨み、その場に合わせた柔軟に対応することが重要であるということ学んだ。
- ・ 相手の立場に立つこと。

図4 教師としての気づきに関する自由記述

最後に、「日本語教育実践演習」を通じたライフプランの変化について検討する。本項目に関する自由記述の分析からは、将来の進路や自己の生き方に対する意識に、一定の変容が生じていることが確認された。

まず、「日本語の先生という職業も一つの仕事の候補に入るようになった」といった記述にみられるように、本授業を契機として、日本語教師という職業への関心が新たに喚起された実習生が存在した。また、「日本語教師になる夢を迷っていて進路に悩んでいたが、やはり日本語教育に携わりたいという自身の根底にある思いが見えてきた」といった記述からは、実践経験を通して、自身の志向や価値観を再確認・明確化する過程がうかがえる。

一方で、必ずしも日本語教師という進路に直結しない形での変化も多く見られた。具体的には、「将来、どこかの段階で日本語教師や日本語ボランティアとして働きたい」、「直接日本語教師ではないが、日本語教育と関わる仕事や外国人と関わる集団で働いたり生活したりしたい」といった記述に代表されるように、日本語教育を職業として専門的に担うことに限らず、多文化共生社会の一員として日本語教育に関わる多様なライフパスを志向する姿勢が確認された。また、「日本語教育や日本文化について不安や難しさを感じる人の助けになりたい」といった意見からは、支援や共生への関心が、将来像の一部として位置づけられていることが読み取れる。

さらに、自身の言語学習への意識の変化や、多文化共生社会に対する理解・関心が深まったとする記述も散見された。これらは、進路選択という具体的な側面にとどまらず、自己の学び方や社会との関わり方そのものを見直す契機として、本実践演習が機能していたことを示唆している。

以上の結果から、「日本語教育実践演習」は、実習生に対して特定の職業選択を促すものではなく、日本語教育や多文化共生との関わり方を多角的に捉え直し、自身の価値観や将来像を再構築する機会を提供していたと考えられる。この点において、本授業は専門人材育成のみならず、市民としての生き方や社会との関係性を考える教育的意義を有しているといえる。

- ・とても日本語教師に、興味が出た！将来人生のどこかでは日本語教師、日本語ボランティアとして働きたいと思った。
- ・目的に合わせた授業をすること。
- ・日本語教師になる夢を迷っていて、進路を悩んでいるところだったが、やはり日本語教育に携わりたいという自分の根底にある思いが見えてきたことと、子供への関心、人に寄り添うことに関心があるという自分自身の特徴も踏まえた上で今後の方向性も決めていこうと思うことができた。
- ・今年カナダの大学に留学する予定があるため、その大学の日本語学科の授業を聴講してみたいと感じるようになった。
- ・日本語の先生という職業も一つの仕事の候補に入るようになった。
- ・日本語教師の道に進むかは不明ですが、多文化共生社会の一員として、異文化間交流を通じてつねに視野を広げたいと思います。また、日本語教育に関する経験や知識を振り返りつつも、常に共有することで、日本語教育や日本文化について不安や難しさを感じる人の人の助けになりたいと考える。
- ・日本語教師への興味がより深まった。
- ・今後も外国人と関われるような集団に所属して仕事をしたり、生活をしたりしたいと考えるようになった。
- ・教育を提供するという以前に、自分自身が言語を学ぶという点で今回の実践演習は学ぶことが多かった。言語学習にはその言語に対する興味がとても大きく影響していると思うので、生徒の言語に対する興味がどこから湧くのかについて自分の言語学習と結びつけながら考える機会になった。これからも言語を学び続けたいと改めて思った。
- ・多文化共生社会に対する理解が深まった

特になし：4名

図5 ライフプランの変化に関する自由記述

4. 終わりに

本稿では、多文化共生社会における市民性形成および汎用的コンピテンシー育成という観点から、日本語教育実践演習における一授業実践を事例として取り上げ、その教育的意義を検討したものである。本研究の特徴は、外国ルーツの児童生徒を対象としたオンライン日本語指導を正規授業に組み込み、その実践を通じた学生の学びを、省察の記述から分析した点にある。本研究で得られた知見は、日本語教育を専門職養成に限定して捉えるのではなく、多文化共生社会を支える市民性や対人支援に関わる能力の育成という観点から、日本語教育実践の教育的可能性を示すものである。とりわけ、学生が学習者との関係性の中で自己を捉え直し、将来の進路や社会との関わり方について省察する契機となった点は、実践型授業の意義を示唆するものといえる。

一方で、本研究にはいくつかの限界が認められる。本研究は、特定の大学・特定年度における一授業実践を対象とした事例研究であるため、得られた結果の一般化には慎重である必要がある。また、分析資料は実習生による自己評価および自由記述に主として依拠しており、客観的評価指標や第三者による検証を十分に取り入れるには至っていない。さらに、多文化共生意識や市民性といった概念についても、その測定方法や理論的枠組みの精緻化という点で、検討の余地が残されている。

これらの限界を踏まえ、今後は、複数年度・複数機関における実践を対象とした比較検討を行うとともに、事前・事後調査、授業観察、協力校教員による評価などを組み合わせた多面的な分析を進めることが求められる。加えて、実践と理論を往還させる省察の枠組みをより体系的に授業内に位置づけることで、学習成果の可視化およびその持続性を高めることも重要である。あわせて、ICTを活用した教材や指導基盤の整備を進め、実践の質を安定的に担保する仕組みの構築が期待される。

以上の点を踏まえると、本研究は、日本語教育実践を通じた市民性およびコンピテンシー育成の可能性を示す探索的研究として位置づけられる。今後は、理論的枠組みおよび方法論の精緻化を図りつつ、多文化共生社会に資する日本語教育実践の在り方について、継続的に検討していく必要がある。

参考文献

- 志賀玲子(2021)『『教養としての日本語教育学』の可能性－大学生に対する授業実践を通じて見えたこと－』『一橋大学国際教育交流センター紀要』3, 3-14.
- 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－』『リテラシーズ』8, 33-38.
- 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～』
https://www.soumu.go.jp/main_content/000127703.pdf (2025年6月28日最終閲覧)
- 大学英語教育学会(JACET)教育問題研究会(2021)『小学校英語指導者のポートフォリオ(J-POSTL エレメンタリー)』(原作:『言語教師のポートフォリオ』)
<https://assoc-jacetedu.w.waseda.jp/> (2025年6月28日最終閲覧)
- 永田良太(2019)「学部における日本語教員養成カリキュラムの現状と課題－広島大学の主専攻プログラムを例として－」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』17, 47-50.
- 名嶋義直(編)(2019)『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房.
- 西村美保(2020)「多文化共生時代における母語話者教育の在り方－教養としての日本語教師養成－」『大学日本語教員養成課程研究協議会論集』18, 13-24.
- 文化庁(2018)『日本語教育人材の養成・研修の在り方について』
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/1401908.html (2025年6月28日最終閲覧)
- 林炫情・田中葉採・西田光一・スワンソン・マーク(2021)「山口県立大学国際文化学科における言語教育職養成の現状と今後の課題について」『山口県立大学学術情報』14, 55-65.
- 林炫情・岩中貴裕・木下瞳・西田光一(2023)「山口県立大学・言語教育職養成課程のPBL実践と課題－日本語および英語科の教員養成課題の学生による『てごproject』」『山口県立大学学術情報』16, 321-336.

- 林炫情・岩中貴裕・阿部真育・西田光一(2024)「山口県立大学における言語職教員養成課程の取組と今後の展望」『山口県立大学学術情報』17, 15-32.
- 林炫情・木下瞳(2025)『児童生徒日本語指導者のポートフォリオ』<https://x.gd/prhcF> (2025年6月28日最終閲覧)
- 山崎紅(2012)『求められる人材になるための社会人基礎力講座』(池上健治監修)日建BP
- 横田隆志(2022)「多文化共生社会における日本語教育とその役割」『日本大学大学院総合社会情報研究科紀要』23(2), 107-118.
- 横溝紳一郎(2021)『日本語教師教育学』くろしお出版.