

日本語力と共生意識を高める サービス・ラーニングのコース開発に向けて —その必要性和目指すべき方向性—

Development of the Service Learning Course for Exchange Students to Enhance Japanese Language Ability and Symbiotic Consciousness

—Its Needs and Direction—

徳本浩子 黒川美紀子
Hiroko TOKUMOTO Mikiko KUROKAWA

1. はじめに

サービス・ラーニングとは、学習者が明確な学習目標を持って地域社会のサービス活動に従事し、知識を体験に活かすとともに、その体験を通じてさらに生きた知識を学ぶ体験学習の一手法であり、アクティブ・ラーニングの推進¹や大学の地（知）の拠点化²の流れを受け、日本でもますます注目されるようになってきている。

本研究ノートは、名古屋外国語大学の国際日本語教育インスティテュートにおいても留学生向けのプログラムの中に、日本語力と共生意識を高めることを目的としたサービス・ラーニングのコースを開設することを提案するものである。その根拠として、まず大学教育においてサービス・ラーニングが注目されるようになってきた経緯と日本語教育におけるサービス・ラーニングの実践について先行研究をもとに論じる。次に、名古屋外国語大学における留学生教育の現状について報告し、このコースが社会、大学、そして留学生自身のニーズにこたえるものであることを示す。続く第4章では、「日本人学生との協働学習」、「高齢者施設でのサービス活動」というこのコースのデザインの柱となる要素について論じたいうで、具体的な授業の内容や評価の方法について述べる。最後に、実際の実施に向けて残された課題に言及する。

2. 先行研究

2.1 サービス・ラーニングとは

サービス・ラーニングとは「教育活動の一環として、一定の期間、地域のニーズ等を踏まえた社会奉仕活動を体験することによって、それまで知識として学んできたことを実際のサービス体験に活かし、また実際のサービス体験から自分の学問的取組や進路について新たな視野を得る教育プログラム」である³。Dewey (1915) によって提唱された「実社会と結びつけた体験学習」を基盤とし、アメリカの学校教育を一般的な知識提供型授業から体験学習へと移行させたサービス・ラーニングは、連邦政府による1935年の失業青年対策や1970年代に広がった市民運動の隆盛を背景に社会に広まり、1980年代には改めて市民教育の必要性を認識した学校現場から、当時問題になっていた若者の自己中心主義に対する処方箋として注目されるに至った。1983年にはBoyerが初等・中等教育を含む公立学校でのサービス・ラーニング必修化を提唱し、1985年には大学の学長有志が集まり、大学教育に学生の社会貢献活動を広げる「キャンパスコンパクト」を立ち上げた。学校現場のこうした動きに合流した政府が、1990年に社会貢献活動への市民の参加を促す「国家及びコミュニティ・サービス法」を制定して以降、サービス・ラーニングは爆発的な広がりを見せているという⁴。こうしてアメリカで生まれ、発展したサービス・ラーニングが日本でも取り入れられるようになり、2000年代以降、導入する高等教育機関が増加している。

2.2 日本の大学におけるサービス・ラーニングの広がり

Karaki (2016) によれば、「サービス・ラーニング」という用語が文部科学省中央教育審議会の答申に初めて用いられたのは、2002年である⁵。当時、青少年のいじめや暴力行為、ひきこもり等が社会問題化しており、その背景には思いやりの心や社会性の欠如、他者の権利を省みない自己中心性の蔓延等が深くかかわっていると考えられていた。こうした問題を解決する糸口として「奉仕活動・体験活動」が注目されるようになり、この答申では、大学等の高等教育機関において地元の自治体やNPOと連携協力した新たなコー

スの開設を奨励しており、その流れの中で「サービス・ラーニング」という用語が登場した⁶。その後、2003年から2012年にわたって実施された文部科学省のGPプロジェクトから資金的援助を受けることにより、大学におけるサービス・ラーニングは広がりを見せていった。さらに、2012年の答申⁷がアクティブ・ラーニングの大学教育への積極的な導入を提案した際にも、導入方法の1例としてサービス・ラーニングが取り上げられていることに加え、2013年から始まった文部科学省の「地（知）の拠点整備事業」⁸と、それを発展させる形で2015年に始まった「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」⁹によって、大学が地域との連携を深める方向性が強まっており、日本の教育においてサービス・ラーニングへの期待はますます高まることが予想される。

2.3 日本語教育とサービス・ラーニング

黒川（2012）および土居・井手（2014）の指摘によれば、サービス・ラーニングがもたらす外国語学習への効果が大いに期待できるにもかかわらず¹⁰、主に自国民の公民教育を目的に発展してきたという経緯から、様々な分野でサービス・ラーニングが行われているアメリカにおいても、外国語教育での実践は比較的少ないという。黒川（2012）は、日本語教育分野でのサービス・ラーニングの実践について、日本語教育を学ぶ日本人学生が地域の国際交流協会や海外で日本語を母語としない人たちの支援に当たるという実践はあるものの、留学生がサービスを通して日本語を学ぶという実践例は皆無だと述べ、上級の日本語学習者が高齢者施設で「話し相手ボランティア」を行うサービス・ラーニングの実践を試みている。その後、井上・唐木（2015）や土居・井手（2015）、井手・土井（2016）、土井・井手（2017）、Gehertz三隅（2016）など、留学生がサービス活動を通じて日本語や日本社会・日本文化を学ぶ実践が見られるようになってきている。中でも井上は日本語学校での複数年にわたるサービス・ラーニングの実践によってその有効性を検証し、筑波大学から博士号を授与されている¹¹。このように、日本語教育においてもサービス・ラーニングの実践が少しずつ行われるようになってきてはいるが、

まだ一般的とは言い難く、今後大いに探求されるべき分野であると考えられる。

3. 名古屋外国語大学の留学生教育の現状

3.1 留学生対象のプログラム

名古屋外国語大学では、現在、アメリカ、イギリス、オーストラリアなどの英語圏を中心にフランス、ドイツ、イタリア、ロシア、中国、韓国など非英語圏の国・地域を含む132の交流協定大学から、毎年180名以上の交換留学生を受け入れており¹²、来日時点で日本語能力試験のN2¹³相当に届かない留学生に対し、国際日本語教育インスティテュートがグローバルジャパンプログラムを提供している。グローバルジャパンプログラムは、「グローバルジャパNSTადიკოუს」と「日本語コース」および単位の認定を伴わない多様な課外活動のプログラムから構成されている。

「グローバルジャパNSTადიკოუს」は、留学生と日本人学生が一緒に学ぶプログラムで、授業は基本的に英語で行われる。2019年度春学期には、Introduction to Global Business in Japan, The Japanese Tourism Industry, The Japanese Education System, Global perspectives on Japanese pop culture, Japanese Literatureなどの科目が開講されており、中には愛知という土地柄を活かし、トヨタ系の日本企業でインターンシップを行うために留学生と日本人学生が協働して学ぶといった科目もある。一方、「日本語コース」は初級から中上級までの学習者を対象に、15人程度の少人数クラスで日本語指導を行っている。「日本語コース」には、文法を中心とし、週当たりの授業コマ数（1コマは90分）が2コマ、4コマ、8コマの3つのタイプがある「コア・コース」¹⁴と、読解、作文等の技能やインタビュー、プロジェクト等の活動に特化した「選択コース」（週1回90分）があり、「コア・コース」は初級から中上級まで4つのレベルが用意されている。留学生は、自分の興味、関心に合わせ、また所属大学からの指示に従って「グローバルジャパNSTადიკოუს」と「日本語コース」の科目を自由に組み合わせて時間割を組むことができる。この他に、単位の認定を伴わない課外活動のプログラムとして、美術館や博物

館、忍者屋敷等の見学や相撲観戦、和太鼓、生け花などの体験プログラム、1学期に1回行われる京都や四国への研修旅行が実施され、留学生は自由に申し込み、参加することができる。

3.2 留学生の状況

名古屋外国語大学の留学生はほぼ全員が半年から1年の交換留学生であり、学年も専攻も多岐にわたる。留学生受け入れ開始当初から日本語教育に携わっている教員によれば、以前は日本語学習を目的として留学してくる日本語主専攻の学生が多かったが、近年はそれほど明確な学習意欲があるわけではなく、むしろ異文化体験を目的に留学する学生が増えている印象であるという¹⁵。大学は留学生の受け入れ数を増やす方針であり¹⁶、専門的な日本語の学習にはあまり関心がない留学生にとっても魅力的なコースを増やしていくことが求められている。

4. 新たなサービス・ラーニングのコース開設に向けて

4.1 サービス・ラーニングと協働学習

これまで見てきたように、日本の大学教育においてサービス・ラーニングへの期待が高まっていることに加え、名古屋外国語大学における留学生受け入れ拡大の方針や最近の留学生のニーズの変化を受けて、「グローバルジャパNSTAディーコース」に、高齢者施設でのサービス活動を通じて学ぶサービス・ラーニング科目の設置を提案する。これは黒川（2012）の実践を引き継ぐものであるが、日本人学生との協働学習を組み入れることによって、多文化共生社会の構築に貢献する日本語教育の可能性をさらに追究するものである。そのため、留学生だけを対象とした「日本語コース」ではなく留学生と日本人学生が共に学ぶ「グローバルジャパNSTAディーコース」の枠組での実施が適当であると考えられる。

グローバル化が進み、多様な文化的背景を持つ人々との接触が日常的になる一方で、翻訳ソフトの性能が急速に向上している現在、外国語教育の目的も変わっていかざるを得ない。北出（2010）は多文化共生社会の構築には母

語話者と非母語話者の間でコミュニケーションが成立するための相互の歩み寄りによる協働行動が必要であり、そうした異文化間コミュニケーション能力の習得に向けて「外国語教育の目標は母語話者のようになるというより、言語や文化の違いを超えて相互理解ができるようになることに重点がおかれるようになってきた」(p.66)と述べている。さらに一歩進んで考えるならば、「相互理解」や「協働行動」そのものが目的なのではなく、言語や文化の違いを超えて地域や社会の抱える課題に共に向き合い、解決に向けて協働していくことができる人材を育成することこそが外国語教育の目的であると言える。そして、そのための具体的な教育方法として「サービス・ラーニング」と「留学生と日本人学生の協働学習」が有効であると考えられる。

黒川(2012)は「サービス・ラーニングにおいて留学生をサービスの与え手とすることは、サービス・ラーニングがそもそも持っている効果に加え¹⁷、留学生に地域の一員としての自覚と自信を与え、地域の側にも、留学生をよりよい社会を共に築いていく仲間としてとらえる視点を提供するという新たな意義を生み出す」(p.98)と述べ、サービス・ラーニングを体験する留学生は、サービスの与え手となることによって「支援する側」に立つと同時に、その体験を通じて日本語を学ぶことによって「支援される側」にも立つことになり、共生を支える「助け助けられる」自然な関係を社会と結ぶことができるとしている。そのようなサービス・ラーニングのコースに留学生と日本人学生の協働学習を取り入れることは、この「助け助けられる」自然な関係を、サービス活動の受け入れ先とだけでなく、同年代の若者とも結ぶことを可能にする。外国語教育の目的を先に述べた通り「言語や文化の違いを超えて地域や社会の抱える課題に共に向き合い、解決に向けて協働していくことができる人材を育成すること」とするのであれば、「地域や社会の抱える課題」に、各国の留学生と日本人学生が共に向き合う機会を提供することは、多文化共生社会の構築を目指す外国語教育の目的に合致した教育方法であると言えるだろう。

北出(2010)は、日本人学生との協働学習を体験した留学生が内省レポートで、これまでは日本社会に「入る(involve)」だけであったが、この授業で

初めて「共通の目的をもったコミュニティ」に実際に「携わる (engage)」経験ができ、日本に来て初めて心から信頼できる友達ができたと述べていることを紹介している。北出 (2010) が指摘する通り、留学はしたものの、留学生にとって日本人学生と日常生活レベルを超えた踏み込んだテーマで話す機会は極めて少ないというのが現状である。黒川 (2012) は、日本人学生との協働学習ではなかったにも関わらず、サービス・ラーニングを体験したことによって寮の日本人学生との会話が増え、日本語の話す力が伸びたと述べた留学生がいたことを報告している。サービス・ラーニングにはそのような力があり、それを日本人学生とグループを組んで協働しながら行うことによって、さらに意義のある学びが生まれることが期待できる。

本来、全て英語で行われるべき「グローバルジャパスタディーコース」の科目を日英両語で行うことについては、地域社会への貢献を目指すサービス・ラーニングの特性上やむを得ないことであり、履修条件を初級日本語修了としたうえで、むしろ積極的に日本語や日本文化を学ぶ機会としたほうが日本留学の意義を高めることになると考える。黒川 (2012) の場合と異なり、日本語力が上級レベルに届かない留学生を対象とする当該コースの場合、日本人学生の存在が留学生をサポートする役割を果たすことは事実であるが、北出 (2010) が指摘するように、共生日本語育成の重要性が叫ばれるようになった現在¹⁸、日本人学生が「日本語」で異文化コミュニケーションを経験する意義は決して小さくない。異文化や多文化イコール英語という思い込みを排し、留学生をサポートしつつ自らもピアや留学生、サービスの活動先から様々な発見や学びを得ることができる当該コースは、日本人学生にとっても異文化間コミュニケーション能力を高める有意義な授業となるはずである。

4.2 留学生と日本人学生の協働学習における「文化」

このコースにおける留学生と日本人学生の協働学習を設計するうえで、林 (2016) の考え方を参考にした。林 (2016) は、「共生」のための教育を目指し、日本人学生と留学生の協働学習によるサービス・ラーニング科目「地域社会参加」を実践している。国際理解教育の一環として行われるこの授業で

は、「私たち一人ひとりが多様な文化（民族、出身地域、性別、年齢、立場の違いなど）をもつ存在であると捉え、このような多様な文化をもつ一人ひとりが協働することを通して、他者に向き合うことの重要性と市民活動の意義を理解すること」（p.65）を目標とし、「文化」をある国に固有な静的なものとは捉えず、動的で、人間の存在にとって絶対的な価値をもつものであると同時に私たち一人ひとりがその生成過程に関与しているものであると考える。そして、単に異文化を「理解」しようと努めたり、安易に理解できると思い込んだりせず、「理解できないけれども、一緒に協働していくなかで何とか共存できる道を探っていく」（p.68）営みこそが「共生」へとつながると考えている。翻って日本語教育の現場を考えると、筆者自身の授業も含め、文化は一人ひとり異なるものであると知りつつも、あたかも学習者が出身国の代表であるかのように文化を国に帰属させ、日本との違いや国ごとの違いを話題にしてしまうことが多いのではないだろうか。学習者の限られた日本語を使って意味のあるコミュニケーションをしなければならないという制約もあり、実際こうした話題で授業が盛り上がることも多い。しかし、そうした安易な妥協が、本来「共生」のための教育となり得る日本語教育を、「共生」から遠ざける方向へと貶めてしまう可能性があることを改めて認識し、自らに厳しく問いながら「文化」を扱っていかなければならない。今回実施しようとしているサービス・ラーニングのコースでは、サービス活動の内容や協働学習の進め方において、この点を十分に意識して実施したいと考えている。その際に鍵となるのは、人類に共通する課題に協働して取り組むという方向性ではないだろうか。留学生と日本人学生、留学生とサービスの受け入れ先が、互いを「理解」するための素材として向き合うのではなく、同じ方向を見つめて協力し合う仲間として関係を築いていく。そのような関係性の中での学びを提供することによって、日本語教育が「共生」のための教育となる道が開かれるのだと思う。

4.3 サービス・ラーニングの活動先

4.2で述べた考え方にに基づき、このコースでは、留学生と日本人学生が共に

向き合う「地域や社会の抱える課題」に「高齢社会」を取り上げ、サービス活動として高齢者施設における「話し相手ボランティア」に取り組むこととする。その理由は、第1に高齢化が全世界の課題であり、日本がその課題に最初に向き合う国であること、第2に高齢化は学際的な課題であること、第3に高齢者との交流が学生たちの人生観にポジティブな影響を与える可能性が高いこと、第4に平和教育として共生に資する効果が期待できることの4つである。以下、それぞれについて述べてみたい。

高齢化は主に20世紀後半から顕著に現れた世界的潮流であるが、日本は世界において最も速いスピードで高齢化が進んでいる「高齢化最先進国」であり、他国の先例がない中、高齢化がもたらす社会への影響とそこから生じる様々な課題に対して、自ら解決策を見出し、モデルを築いていかなければならない立場に置かれている¹⁹。そのような「高齢化最先進国」の日本であるからこそ、これからの世界を担う若者たちに、日本の高齢化の現状を体験しつつ学ぶ機会を提供することは、日本への留学意義を高めると同時に、日本が留学生受け入れを通じて行える国際貢献にもなり得るだろう。

次に、高齢化は学際的な課題である。日本ではまだあまりなじみのない用語であるが、高齢化を研究テーマとした学問は「ジェロントロジー (Gerontology)」と呼ばれ、欧米では盛んに研究が行われているという。ジェロントロジーは「加齢にともなう心身の変化を研究し、高齢社会に起こる個人と社会のさまざまな課題を解決する」ことを目的とし、「医学、生物学、工学、心理学、社会心理学、社会学、経済学、福祉学、行政学、法学など、あらゆる専門分野が含まれる」²⁰。名古屋外国語大学では、前述の通り、日本語主専攻の留学生が減って多様な専門分野の留学生が増える傾向にあり、そのような留学生が国で学んだ知識や専門を活かした視点を提供し合い、サービス活動を通じてさらに学びを深めることは、サービス・ラーニングの本質であるとも言え、サービス活動の実施先として高齢者施設を選ぶ妥当性は、ジェロントロジーという学問の存在によっても認められると思う。

第3の理由として、学生たちの人生観に対するポジティブな影響が挙げられる。黒川 (2012) は、高齢者施設で「話し相手ボランティア」を経験した

学生たちが、実施後のインタビューで「自分が実は思っていた以上に幸せなんだ」と感じたり、「自分の人生はまだ始まったばかり。焦らずゆっくり進んでいけばいい」と思えるようになったりしたと語ったことを報告し、ある学生の最終レポートの次のような一節を紹介している。

私は今まであまりひどいことに遭ったことがないにもかかわらず、自分が幸せだと考えたことがあまりなかった。しかし、Yさんはさんざんな目に遭ったにもかかわらず（戦争体験や現在半身不随であることなどを指している、筆者注）、うれしそうに日々を過ごしており、自分が幸せな人間だと考えている。いつも前向きな態度を持っており、明るくて、自分のことをかわいそうに思わない。かえって、いつも私が励まされている。（黒川2012、p.105）

このような高齢者の前向きな姿勢は、ジェロントロジーの1テーマである「サクセスフル・エイジング」の「社会情緒的選択理論」から説明できるという²¹。高齢者たちとの交流は、社会に出ることを意識し始め、希望と共に不安を抱えている学生たちに、異なる視点と将来に対する前向きな励ましを与えられるものとする。

最後に、平和教育としての効果も指摘しておきたい。黒川（2012）は、アジア系の学習者たちが、親しくなった高齢者から直接凄惨な戦争体験を聞いたことにより、本や映画、ドキュメンタリーで得た知識とは異なる一人ひとりの人間にとっての「戦争」に目を向けることができるようになった様子を報告している。

以上4つの理由から、活動先パートナーとして地域の高齢者施設を予定している。また、後半2つの理由が十分に活かされるためには、「接触場面の継続性」が重要である（黒川2012、p.104）と考え、学習者のグループが同じ高齢者に対して「話し相手ボランティア」を行うことができるように、高齢者施設側に対象者の選定と調整を依頼してある。

4.4 コースの目標とシラバス

コースの目標は、(1) 世界共通の課題である高齢社会について認識を深め

る、(2) 出身地域や民族、言語、文化、年齢等の異なる仲間と協働し、社会や他者（ここでは高齢者）のために自分たちにできることを見出し、実行する、(3) 体験の中に学びを見出し、それを仲間と分かち合い、日本語で表現できるようになる、の3点とする。

増田・田崎（2019）は、サービス・ラーニングを構成する基礎的条件として「①事前準備：実践的学習のための技術の習得・研修・調査・パートナーシップの開発」、「②活動：プログラムの参加者が、コミュニティ（地域社会）のために意味のあるサービス活動（ボランティア活動）を実施」「③振り返り：経験を深め、再構築の学習、学びの深化。ポートフォリオと呼ばれる記録ファイル等の利用」、「④お祝い：参加者やコミュニティ（地域社会）に活動の成果を示し、パートナーとの一体感や連携を深める」を挙げている。この4つの構成要素に従い、「グローバルジャパNSTアディーコース」で1学期間に実施される15週の授業（週1回1コマ90分）を表1のようにデザインしたい。

表1

①事前準備	5回	<ul style="list-style-type: none"> ・サービス・ラーニングと協働学習について学び、コースの目標を明確にする。 ・高齢者やボランティア等について自分の経験やイメージを振り返り、シェアする。 ・高齢化問題の用語や現状について学ぶ。 ・自分の国の高齢化問題について調べて発表する。 ・受け入れ先の高齢者施設の職員の話聞く。 ・傾聴やマナーについて学び、施設訪問の準備をする。
②活動	4回	<ul style="list-style-type: none"> ・高齢者施設での話し相手ボランティア（2回） ・2回の活動後にグループで話し合い、自分たちがパートナーの高齢者にどんなことができるか考え、3回目の活動で実践する。（準備1回、活動1回）
③振り返り	3回	<ul style="list-style-type: none"> ・各活動後に振り返りを行い、次の活動や学期末の成果発表会に活かす。
④お祝い	3回	<ul style="list-style-type: none"> ・お礼状を書く。 ・学んだ成果の発表会を行う。

4.5 評価方法

このコースはサービス・ラーニングという現場での学びを組み込んだ経験学習型教育の実践であるため、学習の評価は4.4で述べたコースの目標に従い、総合的に実施することが適当であると考えている。具体的には、学期末を行う『話し相手ボランティア』の体験から何を学んだかの成果発表会およびその内容をまとめた最終レポートを中心に、その元となる振り返りシート（毎回のサービス活動後に記入）、自国の高齢化問題についての調査発表やお礼状といった課題を評価の対象とする。また、出席も含め授業への貢献度を評価に加える。貢献度の評価には、授業内の積極的で建設的な発言だけでなく、ピアへのコメントやフィードバックなども含める。

授業は基本的に日本語で行い、留学生の日本語力および日本人学生の共生日本語力の向上を目指す。文法や語彙、発音といったいわゆる「日本語のうまさ」を評価の観点とすることは考えていない。そうではなく、日本語や自分の日本語力に関する気づきや、今まで言えなかったことが言えるようになるといった学習者一人ひとりの成長を学習者自身に内省させ、それを成果発表会や最終レポートに表現させることによって総合的に評価したいと考えている。そのため、成果発表会と最終レポート以外では、適切な日本語がわからない場合は英語での発言や記述も認め、ピアや日本人学生、教師と一緒に「それは日本語でどう表現したらよいか」を考えたい。そのようなやり取りを通じて留学生の日本語力と日本人学生（および教師）の共生日本語力が鍛えられると考える。そして、授業内でのそうしたやり取りに積極的に参加することによって、それらをまとめる成果発表会と最終レポートの時点では、少なくとも自分が言いたいことについては、日本語で表現できるようになっていることを期待したい。

5. まとめと今後の課題

本研究ノートでは、近年、大学教育においてサービス・ラーニングが求められるようになってきた背景と日本語教育の分野でも少しずつ実践が増えてきている現状について述べ、名古屋外国語大学国際日本語教育インスティ

テュートにおいても、留学生と日本人学生が協働して地域の高齢者施設で「話し相手ボランティア」に取り組み、その体験を通じて留学生は日本語力、日本人学生は共生日本語力を向上させるとともに、高齢化問題を例として文化的背景の異なる者同士が世界共通の課題に協力して取り組んでいくために必要な意欲と力を育てるサービス・ラーニングのコースを開設すべきであることを論じた。今後は、受け入れ先との連携を深め、詳細についての具体的な調整を進めるとともに、学生の気づきを促し内省を深めるのに効果的な振り返りシートのあり方および信頼性と妥当性のある評価の方法²²について検討し、実施へとつなげていきたい。

注

- 1 文部科学省中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的展開に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm (参照日 2019.8.24)
- 2 文部科学省 (2013) 「地 (知) の拠点整備事業 (COC)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/1346066.htm (参照日 2019.8.24)
- 3 文部科学省中央教育審議会 (2012) 「新たな未来を築くための大学教育の質的展開に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～ (答申)」用語集、p.38
- 4 中里他 (2015) pp.165-166
- 5 文部科学省中央教育審議会 (2002) 「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について (答申)」
- 6 2002年の答申においては、文末脚注2で解説されていたが、2012年答申では用語集の中でより詳しく定義されている。本研究ノートではその定義を用いた。
- 7 前掲注1
- 8 前掲注2
- 9 文部科学省 (2015) 「地 (知) の拠点大学による地方創生推進事業 (COC+)」
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/coc/1378659.htm (参照日 2019.8.24)
- 10 Hale (1999) は、メキシコでサービス・ラーニングを実践したスペイン語学習者の分析を通し、サービス・ラーニングが外国語教育に与える効果として (1) 人間関係構築を通じた学習意欲の向上、(2) 口頭表現に対する自信、(3) 言語と文化の結びつきの重要性に対する理解、(4) その国や国民に対する態度の変化、を挙げている。
- 11 井上里鶴 (2017) 「日本語教育におけるサービス・ラーニング：日本語学校での実践を通じた有効性」以下のサイトで要旨を見ることができる。https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=44666&item_no=1&page_id=13&block_id=83 (参照日 2019.8.24)
- 12 名古屋外国語大学ホームページ <https://www.nufs.ac.jp/faculties/japanese-center/> (参照日

2019.8.24)

- ¹³ 国際交流基金と日本国際教育支援協会が主催する試験。N2は上から2番目のレベルで「日常的な場面で使われる日本語の理解に加え、より幅広い場面で使われる日本語をある程度理解することができる」とされている。<https://www.jlpt.jp/index.html> (参照日 2019.9.20)
- ¹⁴ 2コマのクラスはローマ字だけで学ぶサバイバル日本語のクラスで初級前半のみに、また8コマのクラスはニーズの多い初級前半・後半のみに開設されている。
- ¹⁵ このような学習者の変化は名古屋外国語大学に限らず全国的な傾向と考えられる。(庵 2019) pp.58-60
- ¹⁶ 2017年9月5日に行われた日本語教育プログラムの打ち合わせ会における当時の国際日本語教育インスティテュート長の談話による。
- ¹⁷ Vogelgesang & Astin (2003) はサービシ・ラーニングの効果として「価値観と信念」「アカデミック・スキル」「リーダーシップ」「将来の計画」への好影響を挙げている。
- ¹⁸ 岡崎 (2002) は「共生日本語」を多文化共生社会の構築という観点から「母語話者の頭の中に内在化された日本語ではなく、母語話者と非母語話者の間で交わされるやりとりを通して場所的に創造されていく日本語である。」と定義している。庵 (2016) が提唱する「やさしい日本語」も多文化共生社会を支える概念であるとしている点で「共生日本語」に通じるものがある。
- ¹⁹ 東京大学高齢社会総合研究機構 (2017) p.14
- ²⁰ 東京大学高齢社会研究機構 (2017) pp.42-43
- ²¹ 「社会情緒的選択理論」とはカーステンセンが提唱する生涯発達理論で、先に無限と思われる時間があり、これから人生を開拓していかねばならない若者にとっては、自分の将来を最適化する「情報の獲得」が重要なゴールとなるのに対し、人生の残り時間を意識し、多くの情報よりもむしろ情緒的充足感を求めるようになる高齢者は、ネガティブな感情を避け、ポジティブな感情を最大にしようと絶えず情緒的調整を行っていることが実証的に検証されているという。(東京大学高齢社会研究機構 2017, pp.59-60)
- ²² サービス・ラーニングにおいて学生の学びをどのように評価するかは難しい課題である。サービス・ラーニングによって獲得する能力の評価指標となるルーブリックを開発する一連の研究 (白井他 2016, 2017, 2018) がある一方で、ルーブリックの問題点を指摘する研究もある (山口・河井 2016)。本研究ノートでは、当該コースに適切な評価のあり方について深く論じることができなかった。これは、実際の開講までに検討すべき今後の課題としたい。

参考文献

- 庵功雄 (2016) 『やさしい日本語－多文化共生社会へ』 岩波新書。
- 庵功雄 (2019) 「学習者の変化に対応しポストを守るための留学生日本語教育とやさしい日本語」 牲川波都季 (編) 『日本語教育はどこへ向かうのか』 くろしお出版。
- 井手友里子・土居美有紀 (2016) 「サービシラーニングで学ぶ日本語コース－ボランティア活動の振り返りを深めるために－」 『南山大学国際教育センター紀要』 16, 21-29。
- 井上里鶴・唐木清志 (2015) 「日本語学校におけるサービシ・ラーニングの実践と成果」 『日

- 本福祉教育・ボランティア学習学会研究紀要』25、119-128.
- 岡崎眸 (2002) 「内容重視の日本語教育－多言語多文化共生社会における日本語教育の視点から－」 岡崎眸 (編) 科学研究費補助金研究成果報告書『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』、322-339.
- 北出慶子 (2010) 「留学生と日本人学生の異文化間コミュニケーション能力育成を目指した協働学習授業の提案 異文化間コミュニケーション能力理論と実践から」『言語文化教育研究』9、早稲田大学日本語教育研究センター言語文化教育研究会、65-90.
- 黒川美紀子 (2012) 「サービス・ラーニングの要素を取り入れた上級日本語教育の試み」『日本語教育』153、96-110.
- 白井靖敏・鷺尾敦・原田妙子 (2016) 「サービスラーニングにおける学修成果の可視化に向けた取組」『名古屋女子大学紀要』62 (人文・社会編)、141-151.
- 白井靖敏・鷺尾敦・原田妙子 (2017) 「サービスラーニングにおけるCOMMON RUBRICの検討」『名古屋女子大学紀要』63 (人文・社会編)、75-87.
- 白井靖敏・鷺尾敦・原田妙子 (2018) 「サービスラーニングにおけるCOMMON RUBRICの有効性」『名古屋女子大学紀要』64 (人文・社会編)、397-408.
- 土居美有紀・井手友里子 (2015) 「日本語セミナークラス Japanese in Volunteering の実践報告－振り返りと気づきに焦点を当てて」『南山大学国際教育センター紀要』15、71-83.
- 土居美有紀・井手友里子 (2017) 「サービスラーニングを通して日本社会・文化を学ぶ－日本語セミナーコース Japanese in volunteering の実践報告－」『南山大学国際教育センター紀要』17、39-45.
- 東京大学高齢社会総合研究機構 (2017) 『東大がつくった高齢社会の教科書 長寿時代の人生設計と社会創造』東京大学出版会.
- 中里陽子・吉村裕子・津曲隆 (2015) 「サービスラーニングの高等教育における位置づけとその教育効果を促進する条件について」『アドミニストレーション』22-1、164-181.
- 林加奈子 (2016) 「グローバル化時代における『共生』に向けた教育の試み－サービス・ラーニング科目『日本人と留学生の協働学習』の実践から－」『2015年度 Obirin today－教育の現場から』57-71.
- 増田啓子・田崎裕美 (2019) 「高等教育における社会貢献カリキュラムの構築－課題によるサービス・ラーニング導入の試み－」『常葉大学保育学部紀要』6、11-21.
- Gehertz 三隅友子 (2016) 「留学生との交流による多文化共生のまちづくり－とくしま異文化キャラバン隊の活動を通して－」ウェブマガジン『留学交流』64、独立行政法人日本学生支援機構、20-31.
- 山口洋典・河井亨 (2016) 「サービス・ラーニングによる集団的な教育実践における学習評価と実践評価のあり方」『京都大学高等教育研究』22、43-54.
- Dewey, J. (1915) *The School and Society*, revised edition, The University of Chicago Press.
- Hale, A. (1999) Service-learning and Spanish: a missing link. in Hellebrandt, J., Varona, L. T. (vol. eds.), & Zlotkowski, E. (series ed.). *Construyendo puentes [Building bridges]: Concepts and models for service-learning in Spanish*, Washington, DC, AAHE, 9-31
- Karaki, Kiyoshi (2016) Current Status and Issues of Service-Learning in Japanese University Education: Referring to Practices at Portland State University. *Bulletin of Institute of Education*

University of Tsukuba, 41-1, 15-27

Vogelgesang, L. J. & Astin, A. W. (2003) Comparing the Effects of Community Service and Service-Learning, in Campus Compact, *Introduction to Service-Learning Toolkit*, Providence, RI, Campus Compact, 149-157