

海外日本語教師上級研修が目指すもの

学びの場を構築・共有する

阿部洋子・八田直美

1. はじめに

この20年来、海外における日本語教育は、その定着に伴い、学習者数だけでなく教育の質も充実してきている。各国で日本語教育の自立化が進み、日本語教育を支えるリーダーの養成や支援が求められるようになった(阿部・横山 2003)。独立行政法人国際交流基金日本語国際センター(以下、「センター」)が実施している教師研修も16年目を迎え、研修修了者の再応募も増加してきており、研修参加経験や日本語教育に関する問題意識等を考慮して研修の特色化や段階化をはかる必要が生じている。また、以前からセンター制作事業課のプログラム「日本語教育フェロシップ」(注1 以下、「フェロシップ」)への橋渡しの研修の必要性も言われてきた。こうした状況を受けて、平成16年度に指導的日本語教師の養成を目的とした海外日本語教師上級研修(以下、「上級研修」)が新設された。

本稿は、この上級研修について報告するものである。

2. 概要

2.1 海外日本語教師上級研修とは

上級研修は、海外の教育現場で指導的役割を担う教師の養成を目的としている。指導的教師に求められる高い専門性と実践能力の養成のため、各自が講師の支援を得ながら、教材作成やカリキュラム開発、文法研究などの研究課題を遂行することを研修の大きな柱とした。そのため、申請書にはフェロシップ申請に準ずる研究課題の「計画書」の提出が求められている。

以下に上級研修の採否に勘案される要件を挙げる。

申請資格を満たしているかどうか

- ・ 日本語国際センターの日本語教師研修の参加経験者であること
- ・ 教授歴が5年以上あること
- ・ 日本語母語話者、または日本語能力試験1級程度の日本語運用力を持っていること

研修参加にふさわしい資質を有しているかどうか

- ・ 日本語教育の分野における授業以外での活動歴(日本語教師会役員経験、学会・セミナーの企画等)
- ・ 計画書: 研究・課題の種別、内容、期待される効果、計画の手順、等

- ・ 日本語教育の分野における過去の業績

2.2 研修生概観

平成16年度は、22ヶ国から49名の応募があった。

申請資格を満たしている応募者の中から、計画書に記述された研究・課題の有用性、実現性、地域や国への還元性などを中心に審査をした結果、10カ国から10名の研修生が選抜された。母語話者教師3名、非母語話者教師7名で、非母語話者教師のうち3名はフェロースHIP経験者でもあった。10名の教授年数は20年以上になる者3名を含め平均教授年数13.9年、各国各地域の教師会や資格試験作成などで委員を務めた経験を持つ者が8名おり、経験豊かな教師が集まった。

2.3 基本方針と研修概要

2.3.1 研修の基本方針

プログラム概要を受け、研修の基本方針を以下のように定めた。

日本語教師として必要な各分野(日本語・教授法・日本文化理解)において豊富な知識と高い能力を持つ者を対象として、各地域のリーダー的な存在となることを目指し以下の目標のもとに研修を実施する。

- (1) 自国及び所属機関の日本語教育の改善・向上に資する専門的知識と実践能力を獲得する。
- (2) 各自が企画した研究課題の遂行を通して、教師としての専門性を向上させる。

2.3.2 研修概要

期間は、平成16年6月2日から7月30日までの約2か月間である。

研修期間を2期に分け、前半には知識や技能の向上をはかるための授業を設け、後半は各自の研究課題(以下、「研究プロジェクト」)に専念できるように時間割を設計した。

授業科目は、研修生の研究プロジェクトの内容との関連付けを重視した。計画書から、教材作成5名、シラバス・カリキュラム作成3名、論文執筆2名であること、このうち文法を扱う者が2名であることが確認された。これらを踏まえて「教授法」「教材開発」「交流ネットワーク論」「文法」の4科目の授業と、授業科目では得られない情報と日本語教育を考える視点を提供する目的で特別講義を2回設定した。

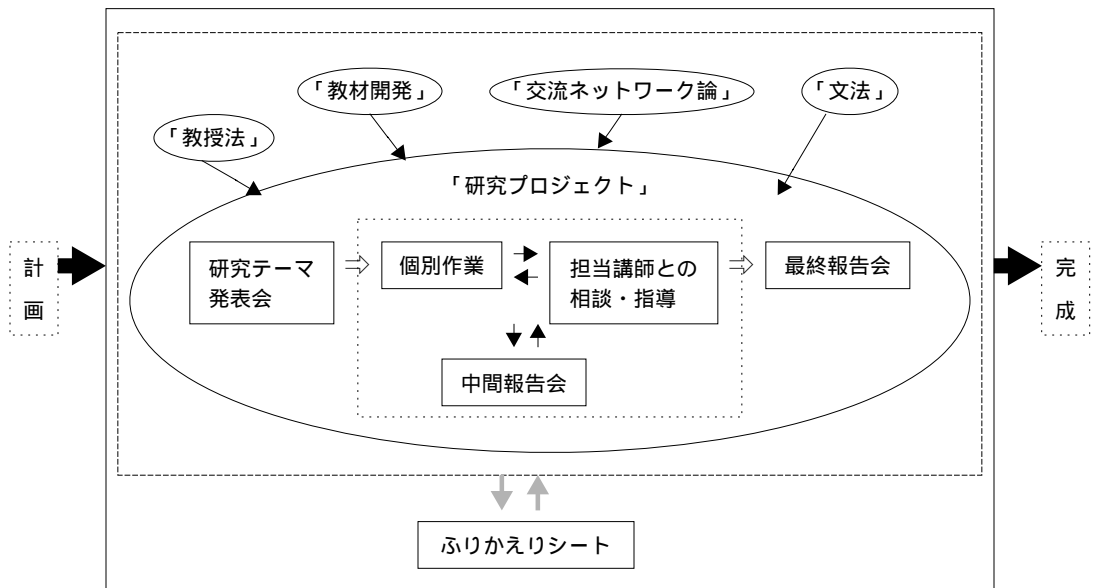
表 1 授業概要

科目名	時間数	内 容
教授法	3 時間 × 4 回	文献講読やデモンストレーション、ビデオを使った授業分析等による日本語教育の理論の理解とその実践。
教材開発	3 時間 × 4 回	教材分析や教材開発能力の養成・向上のための教材開発モデルや手法の理解と実践。
文法	3 時間 × 4 回	教師にとって必要な文法知識、コミュニケーション能力養成に結びつく文法指導等について学ぶ。
交流・ネットワーク論	3 時間 × 4 回 + 2 時間 × 1 回	日本語教育環境の改善・向上に生かすネットワーク形成と現状分析。県立高校との交流活動の企画及び実践。
研究プロジェクト	計 104 時間	各自の研究プロジェクト遂行。講師からの個別指導 20 時間、発表会・報告会等 20 時間、個人作業 64 時間
特別講義（1）	2 時間 × 1 回	専門家派遣事業を中心に国際交流基金の日本語教育事業について知る。
特別講義（2）	2 時間 × 1 回	多様化・多元化する世界における外国語教育の役割と日本語教育の現状を考える。

3. 研修の枠組み

研修実施にあたり、図 1 のような枠組みを考えた。

図 1



また、参加者には研修参加姿勢として以下の3点を提示した。

自立的・自律的に学ぶこと

自分の経験を振り返りつつ、異なる背景を持つ研修生で共有する学びの場を新たに作る。

協働的に学ぶこと

他者の異なる視点を取り入れ、相互に支援し合える関係作りができるようになる。

3つのキーワード：内省、傾聴、協働

参加者の多様な環境とニーズを相互に理解し交流するためのキーワードを提示した。

内省：新しい現実に対応したり将来に向けて成長したりするために過去の経験を振り返り、そこから学ぶ。

傾聴：先入観なく他者の話を聞き、評価せずにひとまずその話を受け入れる。

協働：様々な立場・異なる思いを持つ人々とともに考え目標を達成するために人間関係を調整する。有形・無形の成果を残し後につなげる。作業の過程で多様な役割を担うことによって役割を固定化しない。

研修は、参加者各自の研究プロジェクトの遂行を中心に、研修内容すべてを関連付けて枠組みを構成した。また、10カ国10名の参加者と研修担当者が学びの場を共有することを重視し、一方的な講義形式を取らず、自己の教育現場を内省し、他の参加者と共有する形式や、他の参加者と協働作業をして共に作りあげる形式、個別指導や授業内容を予め講師と相談するなど、個々のニーズを重視した形式を取り入れるようにした。

研究プロジェクトでは、研修期間中の研究テーマ発表会から最終報告会までの間、研修生の個別作業、担当講師との相談、中間報告会が繰り返された。中間報告会を設定した目的は、研修生がそれまでに実施したことと実施の過程で考えたことを内省し、言語化し、他者に伝える機会を作ることにあった。また、指導講師以外の研修生や講師からのフィードバックを受けることによって、多角的な視点を借りて遂行過程を客観的に観察し、改善に結びつけることができると考えた。

その他の授業でも、文献講読やデモンストレーションを通してこれまでの実践経験のふりかえりや、他の研修生との共有化をはかるための言語化を多く取り入れた。また、「教材開発」ではグループで協働する実践を設けた。「交流・ネットワーク論」における各自の日本語教育ネットワークの認知マップ図作成等、視覚的に捉えられる抽象化・概念化の手法も各授業で取り入れ、他者との共有化をはかる方法論を学ぶ機会とした。

さらに、参加者が滞日中の経験を内省するために、1週間に一度「ふりかえりシート」の提出を求めた。提出されたシートには担当講師が感想やコメントを書いて返却した。「ふりかえりシート」は、体験や事実、そのときに感じたこと、さらにそれを通して学んだことを記述する3つ

の欄を設け、体験や事実をどのように受け止め、そこから何を学んだかが記録できるようにした。このシートを通して、講師は、教室内では聞くことのできない声や、教室外での活動を通して参加者に起こる気づきや学びを知ることができた。

4. 評価と課題

4.1 研修事後評価アンケート結果

研修終了時に授業に対して事後評価アンケートを実施した結果、全体的に非常に肯定的な評価が得られた。

表2 授業評価

科目名	非常に役に立つ	役に立つ	どちらとも言えない	あまり役に立たない
教授法	8	2	0	0
教材開発	9	1	0	0
交流ネットワーク論	1	8	1	0
文法	7	2	1	0
研究プロジェクト	9	1	0	0
計	34(68%)	14(28%)	1(4%)	0

研修の生活や施設面も含めたプログラム全体に対する評価でも、「とても有意義」という評価が90%、「有意義」が10%であり、研修生の満足度は高いことがわかる。

アンケートのコメント欄にも多くの記述があり、授業に対する反応の深さが感じられた。コメントの中から、内省や協働について触れているもの、研修の企画運営の側に立って評価しているものなど、リーダー・指導者としての自覚が伺われる視点のコメントをいくつか紹介する。

表3 事後評価コメント

- ・自分の日頃の教授法を内省する客観的な方法を学んだと思う。(「教授法」)
- ・今後自分が同じような立場で教授法を教えるようになったら...という意味でとても参考になった。(「教授法」)
- ・他の研修生と相談しながら「40時間のシラバスを作る」活動はとてもよかった。(「教材開発」)
- ・ほかの人の経験ややり方について学んで、より深く(教科書作成法が)わかった。(「教材開発」)
- ・環境マップの作成・比較は作っている時はあまり必要性がわからなかったが、皆の発表を聞いて参考になった。(「交流ネットワーク論」)
- ・今まで既に多かれ少なかれやってきた事であるが、それを視覚的に理論的に取り扱ったのは今回が初めてだった。交流のプロセスを学べた事はとても参考になった。(「交流ネットワーク論」)
- ・ポイントを押さえた非常にいい指導であったし、先生の授業の進め方も参考になった。(「文法」)
- ・授業の内容そのものも役に立つが、先生方の授業の仕方が非常に参考になった。(全体)

多様な背景や教授環境を持つ研修生であったが、教授法に関する文献講読や教材開発に関する理論的な講義と実習を通して日頃の活動を抽象化・一般化して話し合う機会を持ち、各自の教授活動や現地ネットワークを紹介する活動によって多様性の中に共通性を見出したり、互いに助言し合ったりすることができた。担当講師からの情報提供と研修生の相互学習がうまく機能していたと言える。

4.2 今後の課題

今回の研修は、母語話者教師と非母語話者教師が同じ教師として、協働したり、助け合えたり、尊敬し合えたり、高め合えたりする場になったとすることができるだろう。今後の課題としては、以下のことが挙げられる。

母語話者教師と非母語話者教師が混在することによる心理面のケア

母語話者教師には母語話者であることのプレッシャーや参加者内での役割意識の葛藤、非母語話者教師には母語話者と同じ課題を求められることによる不安が見られた。「ふりかえりシート」はこうした個々の心理面での問題解決の助けとなることも意図していたが、十分に機能したとは言えなかった。問題を言語化することや穏やかな自己開示を促すには個別面談を取り入れることも必要かと思われる。

リーダーや指導的立場の自覚を促す方法論の確立

今回の経験を踏まえ、さらに実践の蓄積と共有化のための抽象化・一般化が必要である。

コンピュータ環境の整備

研究や教材作成のツールとしてコンピュータの利用は、世界共通のものになりつつある。

研究プロジェクトの遂行のためには、ノート型コンピュータの貸出またはコンピュータ・ラボの利用時間の延長などが考慮されるべきである。

4.3 研修担当者の学び

研修担当者も研修の一参加者として「内省・傾聴・協働」を心がけた。その結果、担当者自身も講師という固定化した役割から脱して、研修に参加していることがあった。例えば、研修を実施・運営しながら、個々の活動の趣旨と企画の経緯を共有していくことを実践した。その過程で、参加者と文字通り同じ目線の高さで討議することもあった。

センター自体も研修の基本理念や具体的な方法論を外部に提供することが求められている。これまで研究論文や報告の形で行ってきたことを、参加者が教師教育について学ぶこの研修では研修内容として提供するようになったと言える。

海外日本語教師上級研修が目指すもの

〔注〕

- ⁽¹⁾海外の日本語教育機関などに所属する者を教材開発や教授法研究などのために招聘するプログラム。申請プロジェクトの意義や実現可能性、来日者の遂行能力などが審査される。

〔参考文献〕

- 阿部洋子・横山紀子(2003)「第1章 教育改善：日本語教師に求められたもの・求められるもの 2 海外の日本語教育の視点から」国立国語研究所編『日本語教育年鑑 2003年版』くろしお出版
- 国際交流基金(2003)『国際交流基金 平成16年度公募プログラムガイドライン』
- 独立行政法人国際交流基金日本語国際センター(2004)『海外日本語教師上級研修 実施案内』