

国際交流基金バンコク日本文化センターによる タイ人日本語教師のための「水曜研修」

ノンネイティブ教師研修における学び合いと研修成果の教育現場での実践

八田直美

〔キーワード〕 ノンネイティブ日本語教師、海外での教師研修、多様性、学び合い、現場実践

〔要旨〕

国際交流基金バンコク日本文化センターでは、タイ人日本語教師を対象に、教師の日本語力と教授能力の向上を目指して複数の研修を実施している。その中の一つである水曜研修では、教授対象や日本語力、教師経験などが一様でない教師が参加して、それぞれに教師としての成長を目指す内容を取り上げてきた。本稿では、本研修の2年半の実践を報告し、研修参加者が提出したレポートを通して確認された多様な参加者間で起こった学び合いと、研修の成果が現場での実践という形で活用された事例を整理・検討した。

1. はじめに

海外で実施するノンネイティブ教師の研修は、言語や文化、社会環境など共有するものが多く、参加者の均質性が高いため、訪日研修に比べて参加者のニーズや課題に合わせて効果的かつ効率的に行えると考えられる。国際交流基金日本語国際センター（以下、センター）では、ノンネイティブ教師を対象とした様々な研修を企画・実施しており、筆者もセンターの専任講師としてこれに関わってきた。研修内容を企画する際には、海外での教師研修ができることは何か、訪日研修でしかできないことは何かを常に考えてきた。それは、藤長（2001）に述べられているような多様な背景を持つ教師の気づきや学び合いの場を作ることであったり、篠崎他（2003）で報告されているような、多様性と均質性の双方を研修の中に生かすことであったりした。

本稿は、筆者が2年8ヶ月のタイ在任中に関わった国際交流基金バンコク日本文化センター（以下、JFBKK）が主催するタイ人教師を対象とした「水曜研修」の実践報告である。タイ人教師という共通点はあるものの、平日午後6時からの研修に継続的に参加できる教師は多くなく、参加希望者を全て受け入れたため予想以上に参加者が多様になり、日本で想定したような効率性は目指すことはできなかった。しかし、タイの日本語教育という共通点と参加者の多

様性が教師としての学び合いにつながった。また、15週間継続して実施される研修では参加者は研修の場と各自の教育現場を往復しているため、現場の問題を研修の場に持ち込み、研修で得たことをすぐ現場で実行したり、実践の結果を研修の場に持ち帰ったりすることが可能になった。本稿では、研修内容を報告するとともに研修参加者が提出したレポートを通して、参加者同士の学び合いと研修成果がどのように教育現場に持ち込まれたかを整理し、検討する。

2. タイの日本語教育と国際交流基金バンコク日本文化センターが実施する教師研修

2.1 タイの日本語教育の課題

現在タイの日本語教育が抱える問題として、中等教育段階での教科科目としての日本語の需要増加に伴う教師の不足と教師の日本語能力に対する不安、そして高等教育段階では、中等教育で日本語を学んだ、いわゆる既習者の受け入れが挙げられる。中等教育機関で教える教師(以下、中等教師)の不足に対しては、1994年からタイ教育省とJFBKKが共催で日本語以外の科目を教える現職の中等教師を対象に、約10ヶ月で初級日本語とその教授法を指導する養成講座を実施して対応している。その結果、180人近くの日本語教師が養成され、この段階の学習者は1993年から2003年の間に4倍強の約17,500人に増加した⁽¹⁾。しかし、野畑・ウィパー(2006)で報告されているように、養成された教師たちは自らの日本語力に不安を感じており、継続的な研修を求めている。

一方、高等教育では中等教育の拡大に伴い、新入生の中での日本語既習者の割合が増えてきている。これに対していくつかの大学の日本語学科は日本語既習者のみを受け入れるようになったが、実際には既習者といっても到達度は様々で教師はその対応に苦労している。古くから日本語学科を持つ中心的な大学では、日本で大学院を修了したタイ人教師が中心になって教えているが、それ以外の大学ではタイ国内の大学で日本語を専攻した者が卒業後すぐ日本語を教えることも多い。専門性が高く、経験豊かな教師でも対応に困難を感じている、学習者のレベル差の大きい教室運営は若手の教師にとっては負担が大きいものとなっている。

また、バンコクなど都市部を見ると、身の回りにある日本製品や日本からの情報に刺激され、年少者から成人まで幅広い年代の人たちが日本語を学んでいる。大規模な日本語教育機関では日本留学経験者などが非常勤講師として初級を中心とした学習者に日本語を教えている。このような教師は、自身の日本語力は非常に高いが、日本語教授法を学んだ経験がない者がほとんどである。ここ数年は前述のような大規模機関が内外のタイ人日本語教師を対象として2日間程度の教授法セミナーを開催するようになり、日本語能力が高いだけでは教師として十分ではないという考え方が少しずつ浸透してきている(タイの日本語教育事情については、参考サイトを参照)。

2.2 国際交流基金バンコク日本文化センターが実施する教師研修

JFBKKは、2004年に国際交流基金の機構改革によって国際交流基金バンコク日本語センター（1991年開設）と統合され、同センターの日本語教育支援事業を引き継いで教師研修等を行っている。2007年現在JFBKKが実施している日本語教師を対象とした研修は、以下の5つに分けられる。A～Dが現職教師対象で、Eのみが教師養成の研修である。どの研修もタイ人講師と日本人講師の両方が関わり、現地でよく使用される教科書を扱ったり、タイ語との対照研究的な視点を取り入れたりして、タイの現状と教師のニーズに対応した内容を提供している。

表1 国際交流基金バンコク日本文化センターが実施する教師研修

	目 的	対 象	定 員	時期・期間
A) 日本語教育研修会	〔教授法コース〕教授内容と方法についての知識と情報を拡充し、実践能力の向上を目指す。 〔日本語コース〕教師として必要な日本語能力の維持・向上を目指す。	現職 日本語能力試験3級以上のタイ人教師	各コース、20～30人。 3、4コースを開講。	4月と10月の学期休みの時期の年2回実施。各コースとも連続5日間（計30時間）
B) 水曜研修	教授能力の向上を中心に日本語運用力の維持・向上も目指す。	現職 日本語能力試験3級以上のタイ人教師	20人	6～9月と11～2月の年2回実施。90分×15回（22.5時間）
C) 土曜研修（または金曜研修）*	日本語運用力の維持・向上を中心に教授能力の向上も目指す。	現職 日本語能力試験4級以上、2級未満のタイ人教師	20人	6～9月と11～2月の年2回実施。5時間×15回（75時間）
D) 日本語教育セミナー	主に高等教育、民間教育機関の教師を中心に半日から1日でニーズに応え、新しい情報提供を行う。	現職 タイ人及び日本人教師。テーマによっては教授対象や所属機関の優先順位をつける。	180人程度	年2回実施。半日または1日
E) 中等学校日本語教師新規養成講座（タイ教育省との共催）	日本語以外の教科を教える現職中等教師が日本語と教授法を集中的に学び、研修終了後日本語が教えらるる教師となる。	養成 所属校の校長の推薦を受けた40歳以下のタイ人中等学校教師	14人	年1回、5月末～翌年4月上旬実施。865時間

*多くの教師が参加できるように数年ごとに曜日を変えて実施している。

3. 国際交流基金バンコク日本文化センター「水曜研修」

3.1 背景と概要

「水曜研修」は、それまで行われていた「金曜・土曜研修」の受講者より高い日本語力を持つ教師を対象とした、教師の日本語力の維持・向上を目指す研修として2004年前期に開設された。筆者は2004年9月に赴任し、後期から担当することになったが、教師である参加者が目指すべきことは、教師としての成長であって、日本語力の向上はその一部であると考え、研修の中に教授法の内容を取り入れることを決めた。日本語で教授法を学ぶこと、つまり教授法についての講義を聞いたり、テキストを読んだり、または自己の実践を語る、記述するという活動が参加者の教師としての自覚を高め、同時に自己の日本語力の向上にもつなげることが可能だと考えた。

3.1.1 各期の目標と概要

各期の目標と概要は表2の通り。毎回の内容は、(1)初級後半から中級前半の内容を取り上げ

表2 研修の目標と概要

研修	目 標	概 要	担当講師
2004年 後 期	(1) 読解能力・口頭表現能力を中心に日本語運用力を総合的に高める。 (2) 自己の日本語学習をふりかえり、教授活動に生かすプロジェクトを実施する。	(1) 日本語：初中級～中級の読解 (2) 教授法：グループによる初級のテスト作成	日本人(筆者)・タイ人
2005年 前 期	(1) 初級の日本語教授法の知識の拡充と自己の教授活動のふりかえり (2) 日本語運用力の向上 (3) 他の参加者と協力しながら学ぶ。	(1) 日本語：会話、読解、語彙、文化のテーマにそっての授業体験。 (2) 初級教授法：会話、読解、語彙、文化のテーマにそって参加者が初級の教室活動を紹介する。	日本人(筆者)・タイ人
2005年 後 期	(1) 日本語運用力を伸ばす：「日本語教師のための日本語」とは何かを考える。 (2) 教授法：自分の実践を他の教師に伝える。 (3) 他の参加者と協力しながら学ぶ。	(1) 日本語：教師として日本語を使う場面を考えて、日本語を収集し、練習する。 (2) 教授法：コミュニケーションとして(内容理解中心)の読解指導。タスクの作り方。	日本人(筆者)・タイ人
2006年 前 期	(1) 教授法：自分にとっての「いい授業」とは何かを考え、実現を目指す。 (2) 日本語：自分の日本語教育について表現できるようになる。 (3) 他の参加者と協力しながら学ぶ。	(1) 日本語：技能・分野別の授業体験 (2) 自分の授業の問題解決を考え、教案を作成し、授業を行い、報告する。	日本人(筆者)
2006年 後 期	(1) 教授法：教師の役割について考え、教師としての成長を目指す。 (2) 日本語：自分の日本語教育について表現できるようになる。 (3) 他の参加者と協力しながら学ぶ。	(1) 日本語：技能・分野別の授業体験 (2) 教授法：自己の教授活動のふりかえり、教授法の歴史、コースデザイン、評価法などを学ぶ。	日本人(筆者)

た教室活動の体験とふりかえり、(2)各期の目標にそった活動（講義やタスク、ディスカッションなど）の2つの部分に分かれる。(1)の部分は、担当講師が教材を選び、教師役を行った。目標は、参加者が多角的な視点から教師の役割や成長を考えられるように、そして継続的な参加者がいることから、毎回異なったものを担当講師が決めて提示した。2006年度は研修の数が増えたため担当講師が日本人講師1名になったが、それまで担当していたタイ人講師は都合がつく限り授業に参加した。

3.1.2 評価

出席と修了レポートの提出によって評価を行った。実施回数全体の80%以上出席し、修了レポートを提出した参加者に修了を認めた。修了レポートの項目は筆者が担当した5期を通して以下の通りである。

あなた自身の水曜研修への参加をふりかえって、できるだけ具体的に以下の質問に答えてください。

1. この研修に参加して、日本語教師として自分が変わったと思いますか。変わったと思う人は、どんなところが変わったと思いますか。
2. この研修で何を学んだと思いますか。
 - (1) 講師から
 - (2) 他の参加者から
3. この研修で経験をしたことを今後どのように生かそうと思いますか。
4. 自分自身の研修参加態度や成果、クラスへの貢献(どのくらい他の人の役にたったか)をどのように評価しますか。それはなぜですか。A(非常によい) B(よい) C(あまりよくない) D(非常に悪い)のどれかを選び、選んだ理由を書いてください。

講師(筆者)からは点数をつけて評価をすることはせず、レポートの内容に対してコメントをつけて返却した。

3.2 参加者

研修参加者を所属機関の種類別にまとめたのが表3である。

のべ48人が研修に参加し、出席者の異なりは21人だった。21人の内訳は、5期登録・5期修了者が2人、4期登録・3期修了者が3人、3期登録・3期修了者が2人、2期登録・2期修了者が4人、2期登録・1期修了者が2人、1期登録・1期修了者が8人であった。

21人をさらに細かく見ていくと、中等教師は12人で教授歴5年程度から10年以上、日本語力は日本語能力試験(以下、JLPT)3級合格から2級未満程度。大学など高等教育で教える教

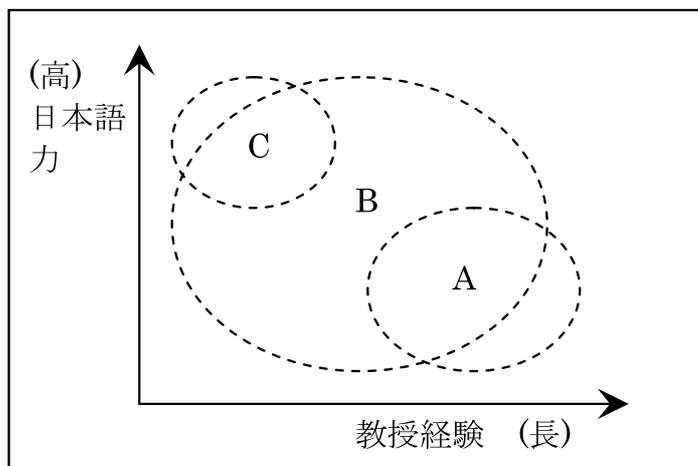
表3 研修参加者の概要

	所属機関の種類	2004年 後期	2005年 前期	2005年 後期	2006年 前期	2006年 後期	計
参加者	A) 中等教育(中学・高校)	7	9(1)	4(1)	4(1)	3	27(3)
	B) 高等教育(大学)	2	2	4(1)	5(1)	4	17(2)
	C) 学校外教育 (民間日本語学校)	0	0	0	1	3	4
計		9	11(1)	8(2)	10(2)	10	48(5)

()は修了しなかった者。途中で辞退したか修了レポートを提出しなかったものがこれに当たる。

師は6人で1年目から10年程度までの経験を持ち、日本語力はJLPT3級から1級合格まで、民間機関など学校外教育で教える教師は3人で教師になって1年目から5年未満まで、日本語力はJLPT2級から1級合格までの者が参加していた。参加者の特徴を図に表すと、図1のようになる。Aは中等教育、Bは高等教育、Cは学校外教育の教師のグループを指す。円の大きさは人数の多さではなく、ばらつきを表している。

図1 参加者の傾向



また、教えている日本語のレベルを見ると、中等教師は初級のみ、大学教師と学校外教育の教師は初級か中級のいずれか、または両方を担当していた。

本研修は平日の夕方にバンコク市内で実施されることから参加者が限られていたため、このような多様な参加者を受け入れることになった。比較的多人数が参加するセンターの訪日研修などでは同一クラスになることはほとんどないと思われる多様さであった。

3.3 担当講師の役割

担当講師の主な役割は、各期の目標設定と学習者体験の提供(教師役)及び各種の話し合い

のファシリテーションだと言える。ファシリテーションとは、近年教育現場に取り入れられることが多くなったワークショップ的な活動における進行・促進の機能である。その際に重要だと感じたことは、参加者にとって話しやすい雰囲気作りとふりかえり（内省活動）への関与であった。前者については、参加者同士が既に知り合いだったりタイ人講師がほとんどの参加者を何らかの研修で教えた経験があったため、あまり苦労することがなかった。日本人講師（筆者）が日本での研修で授業を担当した参加者も何人かいた。しかし知り合いかどうかとは別に、ほとんどの参加者は積極的に自分の状況について話したり他の人の状況や意見を聞く姿勢が非常によくできていたと言える。研修参加者に恵まれたのか、それがタイ人教師の特質なのかはわからない。

後者について心がけたことは「具体的に」考える・話すことの奨励と、講師が全員の意見を受け入れ、統合していくことだった。漠然とした感想で終わらないように、そう考えるようになった自分の経験や誰の、どのような言動がその感想や発見をもたらしたか等をその都度問い直した。また、講師はある事柄についての参加者の複数の見方や意見をまとめる役割も担った。その場合、対立軸や表、図を使った整理やフローチャートで流れを示すような情報の可視化が効果的だった。

4．参加者のレポートの記述に見る研修成果

前述のように多様な背景を持つ教師が15週間継続して授業に参加したが、それぞれの違いを生かして学び合いが起きていたことと、研修の場と教育現場を往復する中で研修で学んだことが現場で実践されたことが見られたことの2点が研修成果として挙げられる。また、自己の日本語力の向上を実感した者もいた。以上のことをレポートの記述から見ていく。

本稿では、研修の趣旨や進め方がよく理解されていると考えられる2期以上修了した参加者のレポートを分析対象とした。内訳は中等教師5人（A1～A5）、大学教師5人（B1～B5）、学校外教育機関の教師1人（C1）の合計11人である。研修参加者番号の後の数字は研修実施年及び前期⁽¹⁾か後期⁽²⁾かを示す。例えば、A1 04/2は、研修参加者A1の2004年後期のレポートの記述であることを示す。「」はそれぞれのレポートの記述をそのまま転記したものである。一部読みやすくするために（ ）で言葉や情報を補った。対象としたレポートは各期の修了レポートと2006年前期のみを課した「教室の問題解決」レポートの2種である。

4.1 参加者の多様性からの学び合い

4.1.1 教授対象の違い

教授対象が異なる参加者がお互いの違いを発見し、得たものとして、以下のような記述が見られた。特に、A2とB2の記述では自分の学習者が中等教育から大学へと進んでいくことが意識されている。

「(研修の成果を生かして)中級日本語と大学のコースデザインをりかいして私の学生をいい大学生になるためにじゅんぴする。」(A2 06/2)

「長い経験がある高校の先生方とともに研修に参加する機会を持つことができたので、高校での日本語学習者の状況をよく知ることができました。この経験は大学での日本語指導をどう進めるかというような問題を考える上でよい経験になりました。」(B2 04/2)

「高校の学習者の問題点がよくわかるようになりました。例えば校長や学校の偉い人などが道徳のようなことを講義するのに時間がかかってしまって、日本語の授業ができなくなってしまったことなどです。このようなことが授業のスケジュールに影響を与えてしまっていることにおどろきました。」(B2 04/2)

「(自分の所属機関)で教えているコースはテストを作らなくてもいいので、意見交換がよくできなかったと思います。でも、高校や大学の先生方から経験を聞かせていただいたから、自分のコースを評価するのにテストを作ろうと思います。」(C1 06/2)

4.1.2 教授経験の長さの違い

主に経験の浅い教師が長い教師から学んだことがわかるが、経験の浅い教師が自分の存在が他の教師にとって貢献となることを意識していることも興味深い。また、経験の長い教師にとって、若い教師の熱心さが刺激になっていることもわかる。

「参加者は半分ぐらい若い人です。発表の時若い人は熱心で感動させます。」(B3 06/2)

「この研修で他の参加者が自分の授業の進み方など自分の経験または自分があった問題について、他の参加者と話し合ったおかげで、新米教師の私にとって、そういうこともあるんだのようによく勉強になりました。また、私があった問題についても、いろいろといいアドバイスを教えていただきました。」(B4 06/1)

「経験がまだ少ない私が取り上げた問題は他の参加者にとっても、自分の今までのやり方をもう一度ふりかえるチャンスを与え、もしこのような問題があったら、どうやって解決するのかを考えるチャンスも与えると思います。」(B4 06/2)

「思ったところは、先生の気持ちと先生の仕事がよくわかったことです。私は卒業した

ばかりなので、『先生』というイメージはどんなイメージがあまりよくわかりませんでした。しかし、この研修に参加して、先生の社会に出られて、本当に勉強になりました。」
(B5 06/1)

4.1.3 日本語運用力の違い

教室活動の際に日本語力が高い参加者がそうでない参加者を助けたというだけではなく、日本語力が不足していたり理解が不十分だったりした自分の質問が他の参加者に対して役立っていることや日本語力と関係なく内容面で貢献できることも自覚されている。

「私の日本語は友だちのほどよくないのに、いつもideaをあげた。」(A2 05/2)

「分かった時も分からなかった時も先生(に)聞くと私だけができるだけではなくクラスメートのみんなも少し分かるようになりますと思います。」(A4 05/2)

「わたしは日本語がわからないこともあります。でも友だちからてつだってくれました。それでは先生も友だちにもありがたいとおもいます。」(A5 04/2)

「参加者は半分ぐらい若い人です。発表の時若い人は熱心で感動させます。勤勉で、若い教師のように日本語が上手になりたいです。」(B3 06/2)

4.2 研修成果の実践

4.2.1 修了レポートに見る実践

研修参加によって自己の教授活動の変化が記述された。さらに研修成果を生かした実践の結果気づいたことから、次の行動を考えている者もいる。

「変わったところは三つあります。①授業の前によく日本語の授業の目的を確認しているようになります。②授業で学生が分からない言葉があった時、すぐ教えてしまったことじゃなくて、学生に推測させたようにしています。③かく担当している日本語の授業はできれば4技能をそって、学生を勉強させるようにしています。」(B1 05/1)

「この研修に参加する前は、私が大体クラスの前に学生と一緒に例文を読ませて、他の教科書から調べた例文を挙げて、文型の意味を説明しました。しかし、この研修に参加して学生のやる気を引き出そうとしましたので、(省略)のような方法をやってみました。結果としては……(後略)。」(B2 06/2)

「最近、私はできるだけ教案を書いていますから、それを利用して自分の授業をふりかえってみます。だから、その時、皆さんにいただいた意見やアドバイスを思い出して、で

きるだけ自分で問題解決できるようにがんばってみます。」(C1 06/1)

「読解の指導法を学んで、すぐ実際に使ってみました。授業の流れを変えても、学生は混乱をせずに、内容をよく理解しました。ただ、本文が終わって、あとはずっと文法を説明するのは学生にとって辛いかもしれないので、もっと上手に時間を分担したいと思いません。そのため、自分で副教材を作ろうと思っています。」(C1 06/2)

4.2.2 「教室の問題解決」レポートの実践に見る実践(2006年前期の研修内容から)

2006年前期には、「教室の問題解決」として研修参加者が現在直面している教室の問題を一つ取り上げ、その解決策を研修中に他の参加者と検討し、解決に向けた行動を起こし、その結果やその後の経過を報告した。研修終了時には、通常の「修了レポート」に加えて以下のような構成のレポートを課した。

- (1) どんな問題が起きましたか。
- (2) どうして問題だと思えますか。
- (3) その問題を解決するために、今まで何かやってみましたか。その結果はどうでしたか。
- (4) 皆さんのアイデア(他の研修参加者から得たアイデアや助言)
- (5) その後の経過

参加者の多くは、学習者間の日本語力や学習意欲の差、教室活動に対する積極性の違いなどを問題として取り上げた。その内の2人(継続的な参加者)のレポートの概略を記す。いずれも研修中に最後の報告まで行い、他の参加者と共有することができた。

中等教師のレポート

教師はクラスの中で理解が遅く成績不振で学習意欲を失っている一人の学習者が気になっていた。今までに親しい友達の近くに座ってペア・ワークをさせたりタイ語で説明をしてもらったりしていた。研修の中でこの問題について話し合ったとき、他の参加者からその学習者の能力に合わせた課題を出したり、少しでもできたらほめるといいという助言があった。その後の報告では、授業中ほめたところ、積極性が現れ、他の学校の日本語の行事(文化祭)に自分から出かけたいと言うようになった。

大学教師のレポート

教師は子どもころ日本に滞在していて既にJLPT 2級に合格している2年生の学習者が気になっていた。初級後半を学習している他の学生と同じ授業を受けているが、教科書の練習問題は早くできてしまうので、もっとその学習者の日本語力を伸ばすためにはどうしたらいいか悩んでいた。今までに直接この学習者と話してみたが、その学習者は文法は自信がないのでこ

のまま授業を受けたいとのことだった。研修では、その学習者の実力を詳しく調べたほうがいい、特別な宿題や授業中の課題を出してはどうか、授業中教師のアシスタント的な役割を与えてはどうか、他の教師の授業ではどうか他の教師と情報交換してはどうかなどの提案や助言が出された。その後の報告では、この学習者について同僚教師と話し合ったこと、その結果、この学習者は聴解のクラスではどの活動も早く終わってしまうが、作文の担当教師は日本語力よりも思考を深めてほしいと考えていることがわかったという。学習者に対しては3年生が出席するJLPT 2級対策クラスに出ることを許可した。教師は、この件を通して同じ学年を教える同僚と話し合い、問題解決できたことが何よりいい経験になったと感じている。

4.3 自己の日本語力の向上

研修の中で自己の日本語力の変化や今後の学習意欲に触れる記述も少なくない。参加者の日本語力を高めたいという欲求の強さが感じられる。また、引用しなかったが、ある参加者は、JLPT 1級を受験する準備になればと思ってこの研修に参加したが、研修の中で教師の役割について学ぶ中で自分の日本語力ばかりに関心を持っていたことを恥ずかしく思ったと書いている。

「学習者としてすこし変わったと思います。私はどっかがよくできるようになったと思います。れんしゅう(を)つづけたいです。」(A1 05/2)

「読解がわかろうと、いっしょうけんめいに勉強するようになりました。わからないしむずかしい漢字とかことばがぶんみゃくからすいそくできるようになりました。」(A2 04/2)

「日本語の運用力を伸ばされた。たとえば毎週の水曜にあたらしいかんじを見たり読んだりしたのでその漢字がじょうずになった。読解の時、むずかしいぶんしょを読んで、もっともっとわかるようになった。」(A2 05/2)

「私の日本語は初級だし、日本語の経験も少ないし、学校に日本人の先生もいないし、それで、他の日本語の先生と研修して、私の日本語の教え方も使い方もよくできるようになりました。」(A3 06/2)

4.4 研修成果のまとめ

多様な参加者が研修の中で自己の位置を確認しつつ学び合ったことがレポートの記述からうかがわれた。教える・教わる、または助ける・助けられるという関係だけでなく、教わる側(助けられる)も教える側(助ける)に対して貢献していることを実感した参加者も複数いた。

教師としても、自らの教室が日本語力や動機付け、学習目的など多様なものを持った学習者のいる場であることから、この学び合いの経験がそのまま学習者心理の理解にもつながることを期待する。

初めて海外での教師研修に関わった筆者は、この研修によって研修の場と教育現場が実践によってつながることが実感できた。研修で体験したり話題になったりした方法や考え方を取り入れ、それが自分の授業に変化をもたらすことが引き続き研修参加の動機付けにもつながっていったこともわかった。実践につながった内容を見ていくと、それぞれの現場に個別の問題でありながら、学習者の能力差ややる気といったタイ(または海外)の日本語教育が共通に抱える問題点が見えてきた。

研修参加者の日本語力維持・向上については、担当講師としてあまり重視したとは言えない。しかし、この2年半の間継続的に参加した者の中には授業での発話量の増加やまとまった内容の産出技能の伸びを感じさせる者が少なくない。授業の話題やレポートの課題が自己の教授活動や学習経験などであることから、「文脈から意味を推測する」「学習者のやる気を引き出す」など教育を語るための日本語が確実に学習されていることもわかった。

5. 今後に向けて

筆者は既にタイを離れているが、担当者が変わって継続されている本研修に対して今後期待することとして以下の3点を挙げる。

これまでは参加者の報告という形で教育現場を研修の場に持ち込んだが、その他にも一人の参加者の授業を研修参加者全員で見学に出かけたり、授業の録画を研修の場で視聴したりすることも考えるべきだと思われる。

本研修では、参加した教師にはぜひ教師会などで発信者になり、研修がリーダー養成の場としても機能するとよいと思われる。本研修参加者のうち、既に何人かはJFBKKの日本語教育研修会で講師を務めている。参加者に対して発信の機会を提供したり、その活動を支援していくことも必要であろう。

最後に、本稿では具体的に取り上げることができなかったが、本研修の一部はタイ人教師と日本人講師がチーム・ティーチングで進めた。タイ人講師の教材の選び方、体験授業の進め方は、研修参加者にとって具体的なモデルになりうるものだった。こうしたネイティブ教師とノンネイティブ教師の協働による研修設計と役割分担についても検討を重ね、公開していくのではないだろうか。

6. おわりに

海外と日本の連携を前提とした教師研修の報告には、生田・北村(2006)や藤長他(2007)

国際交流基金バンコク日本文化センターによるタイ人日本語教師のための「水曜研修」

がある。

藤長他（2006）のように現地の教育省と密接に連携し、教師の成長モデルを共有する研修の実践も意義がある。しかし、このような規模の大きな特殊な事例ばかりでなく、どの国・地域でも考えられること、つまり研修の場と近くにある教育現場を結びつけること、そしてその国や地域の中で多様な教師が学び合い、現地の日本語教育を共に考える場にすることを目指した教師研修も各地で行われていることと思う。そうした教師研修の一つの例として、本研修の実践を報告した。今後同様の実践とその報告がさらに蓄積されていくことを期待する。

〔注〕

- (1) 国際交流基金「海外日本語教育機関調査」 http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/survey.html 2007年10月14日参照

〔参考文献〕

- 生田守・北村武士（2006）「単一国研修における海外センターと国内の連携 タイ中等学校日本語教師研修の場合」『国際交流基金日本語教育紀要』第2号、94-104、国際交流基金
- 篠崎摂子・八田直美・向井園子・古川嘉子・中村雅子・根津誠・島田徳子（2004）「初・中等教育日本語教師研修における教授法授業について 2003年度海外日本語教師研修（春期）の試み」『日本語国際センター紀要』第14号、69-86、国際交流基金日本語国際センター
- 野畑理佳・ウィパー ガムチャントコーン（2006）「タイにおける中等学校日本語教員養成講座の概要と追跡調査 タイ中等教育における日本語クラスの現状」『世界の日本語教育』第16号、169-187、国際交流基金
- 藤長かおる（2001）「多国籍教師研修における教授法のコースデザイン 教師は何を共有できるか」『日本語国際センター紀要』第11号 国際交流基金日本語国際センター、89-106
- 藤長かおる・古川嘉子・エフィ ルシアナ（2006）「インドネシアの高校日本語教師の成長を支援する教師研修プログラム」『国際交流基金日本語教育紀要』第2号、81-96、国際交流基金
- 藤長かおる・登里民子・有馬淳一（2007）「現地研修と訪日研修の連携 インドネシア中等教育日本語教師研修のコースデザイン」『国際交流基金日本語教育紀要』第3号、153-168、国際交流基金

〔参考サイト〕

国際交流基金「海外日本語教育国別情報：タイ」

http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2005/thailand.html 2007年10月14日参照