

ノンネイティブ新人日本語教師にとっての研修の意義

—PAC 分析によるタイ人新人日本語教師のビリーフ調査から—

八田直美・小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里

〔キーワード〕 ノンネイティブ日本語教師、新人教師、教師研修、ビリーフ、PAC 分析

〔要 旨〕

本稿では、2名のノンネイティブ（タイ人）新人日本語教師に対して研修期間の前後に「いい日本語教師像」を探る PAC 分析を行い、インタビューに表れた教師のビリーフに関する語りがどのように変化したか、その変化に教師研修がどのように関わっているかを分析した。

その結果、2名とも、研修で得たヒントを基に授業改善を行ったこと、その成否を学生の反応などから判断し、効果を上げたと捉えていること、今回の授業改善で満足せず、さらに学び続ける意欲を持っていること、研修前に共に持っていた問題意識が研修で刺激され、発展した可能性があることが明らかになった。さらに、自己研修型の教師養成を目指す研修では、教師のビリーフに働きかけ、参加者の問題意識を顕在化し、研修実施者・参加者間で共有していくこと、学んだことを実践し、結果をふり返る機会を作ること、継続的な研修参加を促すことが重要であることが示唆された。

1. はじめに

日本語教育における教師教育は、トレーニング型から自己研修型の教師の養成へと移っている（日本語教育学会2005、林2006）。自己研修型の教師養成を目指す研修では、研修実施者が研修参加者である教師のビリーフ⁽¹⁾を理解し、そのビリーフに対し適切な働きかけを行うこと、また研修参加者自身が自らのビリーフを知って、研修に参加することが重要だと考えられる。

一方、海外の日本語教育の多くは、日本語を母語としないノンネイティブ教師（以下、NNT）によって支えられており、NNTの養成・研修を含めた教師教育は各国の共通の課題となっている⁽²⁾。先輩NNTや日本語のネイティブ教師（以下、NT）が講師となることが多い海外のNNT教師研修でも、科学技術の発展や教育制度改革の中で、研修講師の経験や知識を受け継ぐだけでは、教師がそれぞれの現場で対応できるようになることは難しく、参加者が自らの教育実践をふり返り、それぞれの現場でより効果的な教育ができる教師になることを目指すようになってきている。

本研究が対象とするタイの日本語教育界では、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既習者への対応が課題となっている。国際交流基金ではそのような課題

を抱えた NNT に対する支援として養成講座や研修を実施してきたが⁽³⁾、研修に参加した大学教師を対象にその成果を調査したものはまだ数が少なく、十分考察されてはいない。例えば八田他 (2011) では、大学で教える教授経験 1 年未満のタイ人新人日本語教師 2 名を対象に、4 か月間の研修の前後 2 回に PAC 分析⁽⁴⁾を、研修後に質問紙調査を実施し、「いい日本語教師像」や授業観を探ることで 2 名の教師のビリーフを分析した。そこでは研修と関係する意識も見られたが、研修からの影響などを十分に分析したとは言えない。

そこで、本稿では八田他 (2011) で分析した PAC 分析によるインタビューデータを、研修の前後でどのような変化が見られるかという観点から改めて分析し、教師研修がこの 2 名に与えた影響や意義を考察する。

2. 先行研究と本研究の位置づけ

現職教師研修に参加したタイ人 NNT に関する先行研究は数が少なく、筆者らの知る限りにおいては八田 (2008, 2009) ・八田他 (2011) のみである。八田 (2009) は、経験 5 年未満、年齢 35 歳未満の若手 NNT を対象とした訪日研修のタイ人参加者 7 名 (所属機関は全員大学) を対象に、参加後数年 (4 ~ 13 年) を経た時点で、研修成果やいい授業・いい教師観、教師としての将来などについて半構造化インタビューを行った。研修成果としては、教授法の知識や実践技能の拡充、他国からの参加者からの多様な日本語教育に関する情報、日本語授業での学習者体験、日本経験や日本語力の向上によって獲得した教師としての自信などが語られた。さらに、7 名の特徴として、(1) 日本語学習者経験に基づく学習者志向 (わかりやすさ、ニーズへの配慮、動機づけの重視)、(2) NNT の役割意識から来る知識志向、(3) 現地社会に根差した役割意識とキャリア志向 (学習者の将来への配慮、自身の進学・研究活動) が見られた。これは 7 名とは言え、大学で教える若手のタイ人 NNT のビリーフを押し量るのに有益な分析であるが、現地研修の参加者の場合はまた異なる考察が得られることが推測される。

タイで行ったタイ人 NNT を対象とした教師研修については、研修 5 回の参加者 (述べ 48 名) のレポートを分析した八田 (2008) がある。分析に使用されたデータは、参加者である教師 (所属機関は高等教育・中等教育・学校外教育など様々) が研修の修了レポートとして書いたもので、自己の変化や学び、そして研修内容の実践への活用がテーマとなっていた。分析の結果、(1) 教授対象や教授経験、日本語力の異なる参加者の学び合い、(2) 研修内容の実践への活用 (教案、学習目的・目標の意識化、学習者に考えさせる、学習意欲への配慮など)、(3) 自らの日本語能力の向上を認める記述が見られた。

このように、タイ人 NNT を対象にした教師研修の影響や成果を調査した研究はあるものの、研修実施者側の問いに答える形式の調査であり、参加者である教師の視点から研修に関連する意識を見ようとしたものは見当たらなかった。また、教歴の長さにも焦点をあて、特に新人教

師に関して成果を探ったものも今までになかった。このような背景から、筆者らはタイ人 NNT のビリーフを質的・量的に見る一連の研究の一つとして、現地研修参加者であり、大学に所属する教授経験1年未満のタイ人新人日本語教師2名を対象に、4ヶ月間の研修の前後2回に渡る PAC 分析と研修後の質問紙調査を実施した。新人教師を対象としたのは、教授歴が短く、それまでの研修受講経験も限られることから、今回の研修の影響や成果が見やすいと考えたためである。また、PAC 分析を用いた理由は、①刺激語（文）を与えてそれについて連想する語や文を自由に出してもらうため、半構造化インタビュー等よりも各個人の内面に迫りやすく、特に本人ですらあまり意識していないようなことを引き出せる可能性がある、②デンドログラムを用いることで、視覚的に各連想語間の関係性が見やすくなり、調査協力者（以下、協力者）の自己解釈のサポートになる、③個人のエピソードとのつながりの中で話を引き出すことから、授業観・教師観を捉えることに適しており、協力者の発想に寄り添う形でビリーフが引き出せると考えたからである。

この調査結果の一部として、八田他（2011）は、PAC 分析（2回）と質問紙調査のデータを照合することによって、新人教師2名のいい日本語教師像や授業観を探った結果、次のようなビリーフが見られることを報告している。まず、両者共に坪根他（2010）が指摘した、教授経験1年未満のタイ人 NNT 新人教師（以下、新人教師）と教授経験15年以上のタイ人 NNT 経験教師（以下、経験教師）各4名、計8名の共通点である「学習者と深く関わること」、新人教師の共通点である「学習者との距離を近くして授業改善に生かすこと」などが見られたものの、その具体的な内容やそこに至る背景・経緯には個人差があった。2名のうちの1名（教師 A）は、学習者のことを第一に考え、学業不振の学習者を見捨てず救おうとする姿勢を持ち、それは日本語学習にとどまらず、家庭環境や友人関係も含めて学習者を理解し、支援しようとしていた。その背後には、自身の学生時代に教師の救いや励まして学業を全うできたという経験があった。また、教師 A は坪根他（2010）で経験教師の特徴として見られた「学習者の卒業後まで見据えて、学習者にとっての日本語学習の意義を考えようとする姿勢」を持っていた。もう1名（教師 B）も教師 A と同様に、日本語ができない学習者であっても置き去りにしないと考えていたが、その配慮は主に学習面に限られて語られたという違いがあった。なお、教師 B には、学習の成功のためにわかりやすく、おもしろい授業を目指す、そのために研修で学んだという「計画・実施・ふり返り・改善」というサイクルが強く意識されていた。しかし、ここでは、教師研修からどのような影響を受けたかについて、十分に分析を深めることができなかった。また、八田（2008）で指摘されたような現地研修の成果が見られるかということも考察することができなかった。

そこで本稿ではこの2名の PAC 分析によるインタビューデータを、研修の前後でどのような変化が見られるかという観点から改めて分析し、先行研究との比較を踏まえて、大学で教え

るタイ人 NNT 新人教師にとっての現地研修の意義を探る一助としたい。

3. 研究の目的と方法

3.1 目的

教師研修に参加したタイ人新人 NNT の、4 か月の教師研修の前後で見られた日本語教育についての語りの変化に、教師研修がどのように関わっているかを探る。

3.2 調査協力者

タイの大学で教えるタイ人日本語教師 2 名（以下、教師 A、B。共に 1 回目の PAC 分析時に日本語教育歴 1 年未満で、いずれも坪根他（2010）の協力者）。教師 A は 20 代前半、訪日経験なし、研修には初めて参加。教師 B は、20 代後半、1 年間の日本留学経験がある。研修はこれに先立ち、5 日間の集中研修に出ている。2 人は、出身大学は異なるが、主専攻として日本語を学び、同じ大学に就職した。ただし、異なる学部に所属。この大学では、日本語は主専攻ではないが必修科目として教えられている。

3.3 方法

内藤（2002）に従い、2009 年 5 月（研修開始直前）と 9 月（研修終了直後）に以下のような手順で PAC 分析を実施した。9 月には質問紙調査も実施したが本研究では分析対象としていない。

- ①以下の刺激文（日本語）を提示し、自由連想で言葉をカードに書き出してもらった。連想語記入の際は、辞書の使用も可とした。なお、刺激文は、単に授業中の教師の態度・行動や、そこに反映される知識について尋ねるだけでなく、授業外の学習者への配慮や同僚との関わりなども含め、幅広く様々な側面を想起してもらうことを意図して作成したものである。

あなたにとって「いいタイ人日本語教師」とはどんな教師ですか。その教師は教室内外でどんな振る舞いをすると思いますか。また、あなたは、その教師に対してどんな気持ちを持つでしょうか。それから、その教師は日本語教育についてどんなことを考えていると思いますか。そういったことを含めてあなたが「いい日本語教師」という言葉を聞いて思い浮かべるキーワードやイメージを自由に書いてください。

キーワードやイメージは、できるだけ単語で、書いてください。ただし、それが難しい場合はもう少し長く（10 字前後ぐらいまで）なっても構いません。

- ②①のカードを重要だと感じる順に並べかえ、番号を記入してもらった。
- ③カードの項目同士が直感的なイメージでどの程度近いかを「1. かなり近い」から「7. かなり遠い」の 7 段階で評定してもらった。評定は全ての項目間で 1 回のみ行なった。

- ④③の評定の結果得た非類似度行列^⑤を HALBAU7 でクラスター分析（平方距離、ウォード法）にかけ、デンドログラムを作成した。
- ⑤④で作成したデンドログラムを協力者に示し、解釈を尋ねるインタビューを実施した。インタビューに際しては、日本語非母語話者であることを考慮して、協力者本人に通訳を希望するかどうか確認し、希望がある場合は通訳を付けた。A は2回とも通訳を介した。B は1回目は通訳同席であったが、ほとんど通訳を介せず、2回目は通訳を希望しなかった。2人のデンドログラムは図1～4の通りである。
- ⑥各連想語のイメージをプラス（+）、マイナス（-）、どちらでもない（0）で答えてもらった。

3.4 協力者が受講した教師研修の概要^⑥

- (1) 研修期間：2009年6月～9月。毎週1回 水曜日18：30～20：00 計15回
- (2) 担当講師：日本人1名、タイ人1名のチームティーチング
- (3) 参加者：大学教員、高校教員、民間日本語学校教員など 18名
(参加資格は、日本語能力試験3級合格以上の現職教師であること)
- (4) 概要：学習者が多く話す、わかった、楽しいと思える授業作りを目指す。前半は視聴覚教材の使い方や教室活動の紹介、教科書の例文分析等を中心にし、後半は参加者の実践についてのディスカッションや情報交換を行った。最終回は研修のふり返しとして、印象に残ったこと、役に立ったこと、実践したことなどを話し合った。研修で紹介したことを実践に移した参加者が多くいたことがわかっている。

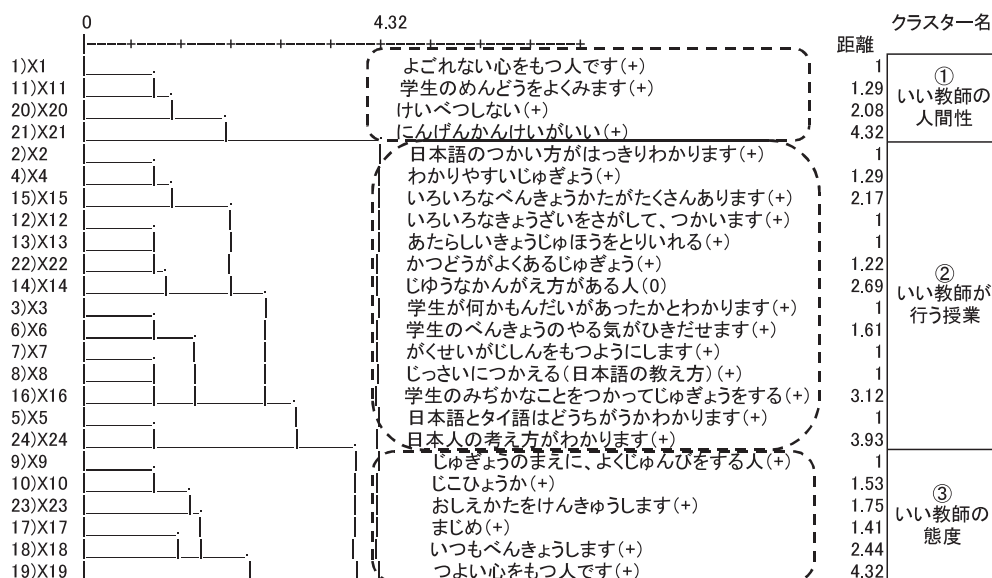


図1. 教師Aの研修参加前のデンドログラム (2009年5月)

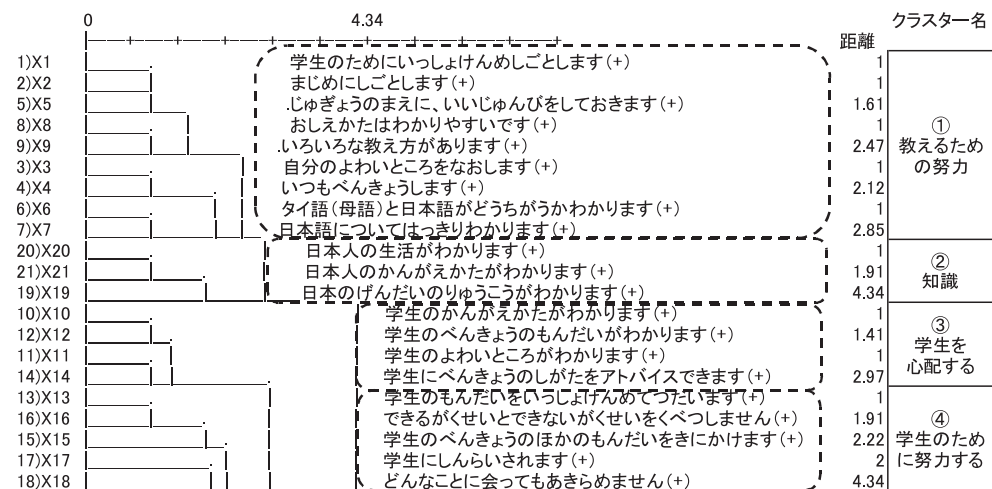


図2. 教師Aの研修参加後のデンドログラム (2009年9月)

- ・左端の数字は「3.3 方法」のPAC分析の手順②で協力者が書いた連想語の重要度順番号。
- ・連想語の後ろの (+)、(-)、(0) はインタビュー終了時に協力者に尋ねたもの、クラスター名はインタビュー後に筆者らが内容を検討して付けたもので、いずれもインタビュー開始時に協力者に提示したデンドログラムにはなかった。(図3・図4も同様)
- ・連想語は表記も含め、協力者が書いたものをそのまま記載している。

ノンネイティブ新人日本語教師にとっての研修の意義

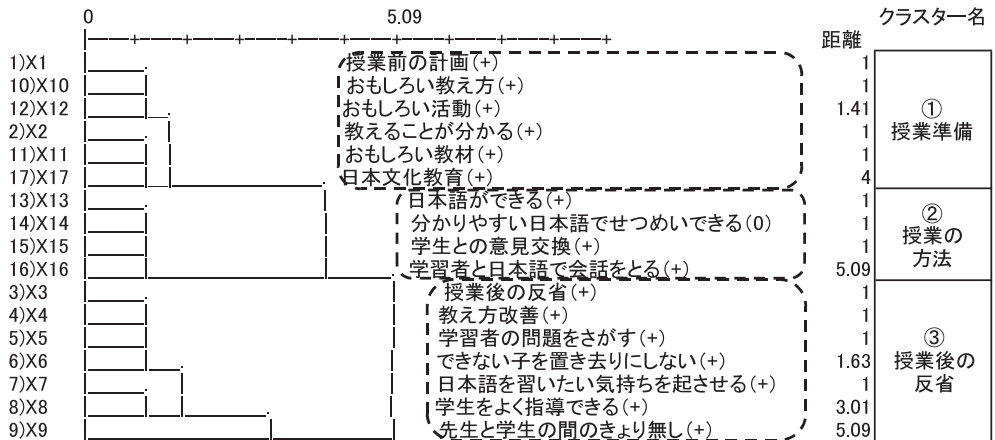


図3. 教師Bの研修参加前のデンドログラム (2009年5月)

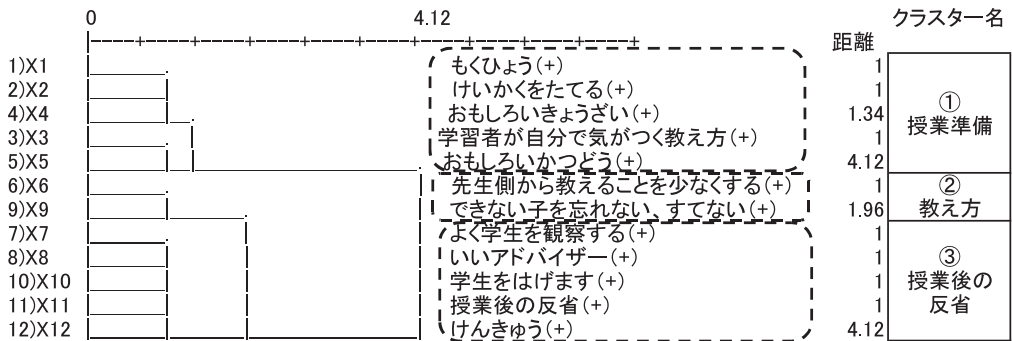


図4. 教師Bの研修参加後のデンドログラム (2009年9月)

4. 結果と分析

4.1 教師A

4.1.1 いい授業についての考えの変化

研修前と後で、Aの授業活動についての考えには変化が見られる。まず、研修前は、連想語に「わかりやすいじゅぎょう」、「いろいろなきょうざいをさがして、つかいます」、「あたらしいきょうじゅほうをとりいれる」、「かつどうがよくあるじゅぎょう」、「学生へのきょうのやる気がひきだせます」、「じっさいにつかえる(日本語の教え方)」、「学生のみぢかなことをつかってじゅぎょうをする」などを挙げ、日本語そのものに関心のない学習者の興味を引くために学習者が興味を持つ話題や教材を探すようにしていること、学習者が多様であるために教師が提示した教授法が合わない者もいることを想定して教え方を考えていることが語られている。

【研修前】⁷⁾

A* : 日本語に興味がない学生、その、あの、興味を引き出すために、どのようにしたらいいか、考える。例えば、日本語に興味がなくとも、あの、その学生、興味があるところ、あの、車とか、あの、音楽とか、そういうことを利用して、興味を引き出す。

A* : 学生も、あのー、いろんな学生がいます。例えば、あの、その学生、あのー、学生、わからなかったら、えー、ま、いろいろ、げん、原因はいろいろあります。その、あの、学生の背景とか、あの、先生の説明とか、にも、あの、関係があるそうです

また、Aは、「日本語のつかい方がはっきりわかります」や「わかりやすいじゅぎょう」という連想語を挙げているが、それは、似ている言葉や使い分けの説明がわかりやすく、習った文法や学習項目をどの場面で使うかよくわかる授業、言葉を勉強するのが苦手な学習者でもわかる授業を意味すると語っている。

このように研修前のAは、学習者の学習意欲を高めるために、話題や教材のおもしろさ、十分な説明によるわかりやすさを求めていた。しかし、研修後は、学習者に理解しやすい教え方によっても学習意欲を高められると考えていることが次の語りに現れている。

【研修後】

A* : (いい日本語の先生は) 日本、のあったこと、と、日本語を、よく理解している。学生の日本語の学習問題、と、それからそれ以外の問題について理解している。そしてそれらの問題を解決することができる。

A* : あの、さっき日本語がわかることって言ったんですけど、それがわかって、だから、わかりやすい説明ができる、そしていろんな教材を使ったりアクティビティをして、学生たちがもっとわかりやすく勉強でき、て、興味を高められる。学生たちの興味を引き出すことができる。

[さっき、日本語を理解していることと言ったのですが、やさしく説明できることもあります、やさしく説明するには、活動をやったり、いろいろな教材を使ったりします。そうすることによって、学生が理解しやすくなり、学生が勉強したいと言う気持ちを引き出します。]

Aは研修後のインタビューで、研修講師の実践紹介で体験した「少ない説明でもわかりやすく教える」授業について、自分が同じところを教えた時をふり返って次のように語っているが、研修が授業活動の捉え方に広がりをもたらすきっかけになったということが推測できるだろう。

【研修後】

A* : あのー自分が「行きます」「来ます」教えるときには、自分がここにいる、他の人が向こうから来ることなんだよって、いうふうにとくさん説明した。だけれどもそれを聞いた学生はうーん↑、とちょっとわからなくて混乱してしまったんですね。でも、**先生の場合は、まあ、絵があって、そして、矢印で、こう、矢印を動かすことによって、「行きます」も「来ます」も、とてもわかりやすく、見るだけで説明できます。

< **は研修講師名 >

4.1.2 研修で学んだことを実践に生かし、学習者の反応から振り返って評価する

A は、研修に参加して学んだことのうち「いい教え方」として記憶に残っていることは学習者のやる気を引き出すことだと述べ、それは学習者が何に興味を持ち、何を知りたがっているかを把握し、役に立つ使い方を教えること、学習者が興味を持つ教材を使うことだと説明している。

【研修後】

A : (どうやってやる気を引き出すか) 楽しい授業、かな。楽しい授業、と、と教材はいろいろな、
A* : 新しい。学生が興味を持つような、新しい教材。学生が、何に興味があるか、何を知りたがっているかを自分がわかって、で、あの、えー、使い方、あの、役に立つ使い方を、教える。

そして、自分の学習者は歌手やゲームに興味を持っていると述べた上で、学んだことを次のような形で実践に生かしたと語っている。

【研修後】

A* : 例えば、あの、「～ておきます」、なんですけれども、「～ておきます」教えるときに、去年の場
合は、ただこれは何かを準備するときに使うんですよ、とだけ教えたんですね。だけれども今年
は、学生に、私はこの歌手と結婚するんだけれども、じゃあ、どんなことをしたらいいでしょう
か、というふうにもっていった。で、学生はそれによって、どれくらい覚えたかわからないけれ
ども、興味は、あるようだった。去年に比べて、もっと、学生の反応はよかった。

この語りからは、A が授業改善を試みただけでなく、その結果を学習者の反応を見て評価しようとしていることがわかる。また、A が、学習者の反応がよっただけで満足せず、本当に学習者の学びにつながっているかも見ていく必要があると冷静に捉えていることも見て取れる。

この「～ておきます」の授業についての評価は保留されたわけだが、セミナーなどに出て学んだ結果、自分の教え方は去年と比べたら今年のほうがよくなっているという感覚は持っている。

【研修後】

A : 教え方、話す、について、えー、セミナー、参加、し、しました。はい。コー、日本、語、の勉強とか、授業とか、なん、いろいろな、たくさん、あります。ですから、まあ、私の、教え方、まい、毎年、毎年ね先生、わたし、えー、去年、の、教え方を、見る、と、学生はかわいそうなあ、と思っています。はい。

A* : あの、最初は教科書だけがあって、絵も何もなくて、学生にただ覚えさせるだけ、だった。それはよくない授業だったと思っている。で、こんな風で本当に効果が出るんだろうかっていう風に思うようになった。

A : レオコー、し、失敗、だと思えます。はい。毎年、毎年ね、先生。レオコー、・・・んー、頑張ろうと思っています。でも、私は、ま、こ、今年頑張りますが、でも、私は、えー、来年も、私ーは、去年の、み、見ると、たぶん、また、学生がかわいそう、と思っています。はい。アライニャ、上手になりたいです。

ここでAは、改善前の自分の授業を受けた学習者が「かわいそう」だと語っているが、未来の自分から見たら今の学習者も「かわいそう」だと思うだろうと述べており、Aがこれからも教え方を改善し続けていきたいと考えていること、教師として学び続けようとする原動力が学習者のために頑張るという気持ちにあることが見て取れる。

また、研修後の語りからは、それまでの教師経験が反省材料となり、Aに自覚を促している一面も見られた。Aはある学習者に問題が生じ、勉強を続けられなくなった最近のエピソードを挙げ、このことを非常に悔いていること、その一因として自分の経験不足からくる気づきの不十分さがあるとした上で、次のように述べている。

【研修後】

A*：勉強できない、勉強に身が入らなかつたり、まあ実際今勉強ができないのは、家に、問題があったりする場合もあるんですけども、それは先生は気づくことがなかなかできない。という問題がありますね。

A*：その、もっとよく学生を観察したり、あるいはもっと学生に心をかけたりすれば、今より、この、この結果よりはよかったはずだし、もし、その問題がわかるのであれば、それを解決する手助けも、できる、はず。

以上、述べてきたように、研修での気づきに加え、短いながらもこれまで教師として経験してきたことが、Aを成長させていることがわかる。さらに、Aの研修前後双方の語りに見られる高い問題意識や学び続けようとする姿勢はさらなる成長を期待させるが、PAC分析のデータから、今回の研修が教師Aの気づきや学びを後押しし、可能性を広げていることが推測できる。

4.2 教師B

4.2.1 「授業で一番大切なこと」のイメージの変化

Bは研修前後のいずれにおいても、目標を中心に授業の計画を立て、授業後に反省し、改善することが大事だと述べているが、これは、Bが今回の研修以前に参加した5日間の集中研修で学んだことであるという。また、自分自身との年齢の近さを生かして学習者をよりよく理解し、問題があってもできない学習者を置き去りにしないようにするということが研修前後に共通して語られており、一見、大きな変化はなさそうに見える。しかし、語りを細かく見ると、授業で一番大切なことのイメージが変容していることがわかる。

【研修前】

B : 私、あの、授業前の計画を立てることは、あの、一番大切、なこと、だと思っています。あとなぜかという、あの、もし、あの一、なんかよく、あの、計画を立てないで、あの一、実際に、あの、授業を、あの、したら、あの、なんかスムーズに、あの、授業、できないと思っています。あの、そうしたら、あの、学生もあの、先生も、あの、なんか失敗、する可能性が、あの、高いと思っています。

B は研修前には、上記の例のように重要度順第一位の連想語である「授業前の計画」について語る中で、授業前の計画が最も大事だが、それは目標に到達するためであり、計画が立てられていなければ教師も学習者も失敗する可能性が高いと語っている。さらに、以下の発話に見られるように、その際の教師としての自分の役割はどのようにおもしろい授業をするかであり、そのためによく準備をすることが必要だとしている。

【研修前】

B : 授業前の、あの、計画、あの一、あの、段階では、あの、私たちは、あの、あ、私は、あの一、私の、あの、役割は、あの、どようの、どのように、あの、おもしろい授業を、あの、するか、あの一、なんか、一番、大切な一、ことだと思っています。あの、授業、おもしろい授業を、あの一、するために、あの、何を準備、するか、あの、例えば、あの、おもしろい考え方(筆者注: おもしろい教え方の言い間違いだと訂正あり)、を考えたり、あの、おもしろい活動、をあの、考えたり、あの、説明のし方、とか、あの、教材とかあの、準備しなければならぬ、ので。

そして、おもしろい授業の内容として、学習者が知りたい話題(日本のアニメ、俳優、Jポップのカルチャーなど)を取り上げることや、教師の説明を一方向的に聞くのは学習者にとっておもしろくないという理由からペアワークのように学習者が参加する活動を例として挙げている。

【研修前】

B : あの、これは、あの、私、あの、本当の授業をする前に、あの、なんか、きょうさ、これはあの一、話す、タスク、話す練習のタスクです。あの、私思っているのは、あの、授業の中でもし、あの、先生から、あの、ばーっと教えて、あの、学生があの一、おもしろくない、と思っちゃう、と思っていますので、ですから私、あの、学生が、あの一、授業、の、あの、活動に参加させたいなと思って、ですから、あの一、なんか、ペアワークとか、あの、なんか、いろいろな活動を探して、あの、学生があの一、参加できる、あの、活動を、あの、なんか、作ります。はい。

それに対して研修後は、重要度順第一位の連想語である「もくひょう」について語る中で、授業の計画を立てるためには教師が目標をきちんと理解している必要があるし、目標を達成するために「一番大切なことは、あの、学習者が、あの、自分で気がつく教え方、です」と述べている。そして、説明を聞くだけだったらすぐわかるがすぐに忘れもする、しかし、自分で発見するとよく覚えられると語り、このような考え方は研修で紹介されたと言っている。

【研修後】

B : この考え方 (筆者注: 学生が自分で気がつく教え方が大切であるという考え方) は、私、あの、ジャパンファンデーションの、研修であと、習ったんです。はい。ま、もし、あの一、学生、あ、先生側から、あの一、なんか全部教えたら、ま、学生が、あの一なんか、それ、受け、受けてばかり、あの一、ま、時間がたって、もうすぐわかります (筆者注: 「忘れます」の言い間違いであることを確認済み)。でも、もし、あの一、学習者が自分で、あの一、理解したら、は、あの一、発見したら、それがあの一、永遠に、あの一なんか長く、あの一、覚えられるように、覚えているように、なります。

この考えの変化は連想語にも現れており、「学習者が自分で気がつく教え方」「先生側から教えることを少なくする」「よく学生を観察する」「けんきゅう」などの連想語が研修後に新しく加わっている。

さらに、このような学習態度をBは授業外の日本語学習についても求めており、わからないことがあったら、まず自分で調べてみる、その上で教師に質問に来るような学習態度を学習者に身に付けさせたいと話している。

【研修後】

B : はい。さっきあの一、「学習者が自分で気がつく教え方」に関係するんですけど、あの一、まあ、これは、私、あの一、学生に、あの一、自分で、調べる能力を付けたいと思います。はい。なんか、わから、わからないことがあれば、まず、自分で調べて、もしあの一、一生懸命に、あの一、なんか調べ、あの一、なんか、見つけなかったら、ま、学生に、あ、先生に聞きに来てください。そういうあの一、能力、あの一、付けたいと思っています。私思っているのは、ま、タイ人の学生は、あの一、あんまり、何と、あ、あ一、自分、自分の力で、なんか、あんまり使わないでいつもあの一、他の人に、あの一、頼ります。まず自分の、力で、あの一、やってください、そんなことです。

一方、教え方のおもしろさを大事にする姿勢はなくなったわけではない。研修前と同じように、「おもしろいきょうざい」や「おもしろいかつどう」はいずれも重要度の高い連想語であり、日本のアニメやニュースなどを動画サイトからダウンロードしたり次のような教室活動の工夫も行っていると話している。

【研修後】

B : ([「おもしろいかつどう」]は) 例えば、なんか、道を聞く、道を聞く一、こと勉強したとき、なんか、私、インフォメーションギャップの、あと地図はAの、Aの地図とBの地図、でも、あの一、なんか学生がなんかお互いに、あの一、なんか、聞いて、あの一、行く、あの一、行く場所、について、あの一、聞かせて、はい、そして、あの一なんか、料理教室、料理の説明しか、料理の作り方の説明について勉強したとき、あの一私、あの一、なんか、シェフの、シェフの格好して、あの一、教室に入って、あの一、ま、料理の、あの一、説明、料理の作り方の説明も1回にあの一、説明してみせて、そのあと、あの一、学生にあの一、なんかまねさせて、あの一、教室の前で、あの一、やらせませ、とか。はい。

こうして見てみると、学習者が自分で気がつくことが一番大切だと話しながらも、おもしろい教え方が大切だという考えがなくなったわけではなく、二つの考えが共存していることがわかる。

4.2.2 研修で学んだことを実践に生かし、学習者の反応からふり返って評価する

Bも学業不振の学習者を助けたいと考えており、研修前も授業外に相談にのったり補講をしたりすると話していた。今回の研修で、例文から意味を推測させたりルールを発見させたりする方法を学んだBは、自分でも副詞を教えるときにこのやり方を実践に取り入れたが、テストの出来具合などを見ると、日本語がよくできない学習者でもいい効果があったようだとしている。

【研修後】

B：研修受けてから、あのーなんか、そのーやり方は、あのま、実際に、あのなんか、授業であのやってみて、あ、ちょっとこの、コウハ（筆者注：「効果」のことか）が、あのーなんか、出てきたと思います。あのー、なんか例えば、日本語のあのー、副詞、なんか、ときどき、いつも、とか全然とか、なんか、前、私、あのー、ま、タイ語の意味、その副詞の、の意味、あの、タイ語で説明して、ま、学生が、あのなんか、覚えて、でも、実際に、あのーなんか、練習させたとき、あのーなんか、試験、試験に、あのーなんか書いたとき、ま、よく、間違っ、て、います、が、でも、そのあと私、あのーなんか、このー、あのーなんか、方法を習って、あの、ま、最初、あのー、意味、教えないで、あの私、ちょっと教材、あの、準備して、あのーなんか、日本語で説明して、あの、できない、子のグループでも、あの、理解してくれて、でも、そのあと、あのーなんか、練習問題、あの、させたり、あのテスト、あのーなんか、受けさせたりして、ま、結果がなんか、よく、あのー、なった。

このように、Bにとって、授業の目標・計画・授業後の反省と改善というサイクルの重要性は研修前後で変わらないが、目標を定め、それを達成する計画を立てる上で最も重要視するポイントが、「おもしろい授業をすることとその準備」という点から、「学習者が自分で気がつく教え方」に変化していることがわかった。また、Bは目標から改善に至る流れを今回の研修以前に受けた短期研修から学び、「学習者が自分で気がつく教え方」は今回の研修から学んだと語っており、A同様、研修がBの気づきや学びに影響を与えていることがうかがえる。

5. 考察

以上で述べてきたように、2名の「いいタイ人日本語教師像」をきっかけにした日本語教育に関する語りには次のような変化や研修の影響が見られた。

教師Aは、学習者のために、よりよく教えられるようになりたいと思って研修に参加していたが、この4ヶ月の間に研修前から持っていた課題について掘り下げて考える機会を得た。Aは研修前後のいずれにおいても学習者のやる気を引き出す授業や教え方を模索しているが、

研修後には、それが話題や教材だけでなく、学習者の理解度を上げる教え方もその一つの方法として語るなど、授業活動のわかりやすさやおもしろさをより広い視野で捉えるようになっていた。その要因として、教師研修やセミナーへの参加がAの気づきを刺激していたことがうかがえる。

教師Bは、研修前後のいずれにおいても、学業不振の学習者を助けることを課題として捉えており、授業の目標・計画・授業後の反省と改善というサイクルによってよりよい授業をしようと考えていた。しかし、研修後には授業評価の観点に変化が見られた。研修前には、授業で大切なことは、「おもしろい授業」だとしていたが、研修後には学習者が自分で気がつく教え方が大切だと話し、そのことは教師研修で学んだことだとしている。「学習者が自分で気がつく」という自律学習にも通じる考え方は、坪根他(2010)でも、新人・経験双方にほとんど見られなかったもので、Bが研修を通して自ら気づきを得て獲得したことには注目すべきだろう。このように学習者を中心に据えた視点は変わらず、「おもしろい」というキーワードが研修前後どちらの連想語にも出てきているが、インタビューでの語りを丁寧に分析すると、研修を通してBの意識がより深みを増していることがわかる。また、Bは二度の研修について語っているが、同じ「目標を達成するための教え方」を重視していても、研修を重ねたことで、考察が深まっている様子も確認された。

さらに、両名とも、研修で得たヒントを元に行った授業改善について、学習者の様子を観察した結果から成否を判断しようとしていること、今回の授業改善で満足せず、さらに学び続ける意欲を持っていること、研修前に共に持っていた「できない学生を見捨てない」「わかりやすく、おもしろい授業をしたい」という思いや、教える上で課題として感じていたことが研修で刺激されて、発展した可能性があることが明らかになった。例えば、おもしろさの意味が、単なる話題や材料に留まるものではなく、教室活動の工夫によって生み出せるものもあるというところに視野が広がっている。一方で、教え方のおもしろさを大事にする姿勢を研修後も両者ともに持っている様子が確認されており、新たなビリーフとともにそれまでのビリーフも共存させていることがうかがえる。

この両名が研修から受けた影響だと思われることを、現地研修の成果を分析した八田(2008)と比べてみると、まず、八田(2008)で見られた「研修内容の実践への活用(教案、学習目的・目標の意識化、学習者に考えさせる、学習意欲への配慮など)」は、A、Bともに見られた。しかし、「自らの日本語能力の向上を認める」様子や「教授対象や教授経験、日本語力の異なる参加者の学び合い」については、両者ともに特に言及がなかった。ただし、前述のようにA、Bともにこの4ヶ月間に内省を深め、授業実践をふり返っており、そこに研修で見聞きしたことが関与したことは確認されている。研修担当講師からの聞き取りでも、研修のふり返りやディスカッション、実践に関する情報交換は活発であったとの報告がある。それを考えると、「教

授対象や教授経験、日本語力の異なる参加者の学び合い」が研修での気づきを活性化させた可能性もあるだろう。また、今回の調査にそれが現れなかったのは「いい日本語教師像」を連想してもらった刺激文を提示した影響も考えられるため、この点を確認するためにはフォローアップインタビューなど、さらなる調査が必要である。

久保田（2011）で紹介されている一連のNNTを対象としたビリーフ研究が示すように、ビリーフの形成には多くの個別的な要因が複雑に関わっているため、こうした変化をただちに研修によるビリーフの変容と言うことはできないだろう。そのことを踏まえつつも、ビリーフに働きかけ、自己研修型教師を育てる研修を行うために、本研究は以下の3点の重要性を示唆していると言えよう。

- a. 個人の意識の顕在化と共有
- b. 研修と実践の場の往復
- c. 継続的な研修参加

まず、研修の参加者が自身の参加動機や問題意識などを言語化し、顕在化させることは、研修実施者・参加者双方にとって、自身のビリーフを自覚するだけでなく、その多様性を他者と共有することでさらなる気づきを得る可能性があり、意義があることだと考える。また、そのこととも関連するが、研修実施者が個々の参加者の背景や参加の動機を知ること、研修内容の受け止め方に相違が生じるであろうことを把握しておくことが、研修のよりよい進め方を検討する上で役に立つと考えられる。さらに、AとBの語りからわかるように、研修が、授業改善に対する学習者の反応を見ることや、それをもとにさらに自分自身の教え方をふり返ることへのきっかけを作る重要な役割を果たしていたと思われる。このことから、学んだことを実践する場とそれをふり返る機会を作ることが重要だと言えよう。そして、同じ研修に参加してもAとBでは異なる点に着目していることやBのように継続した研修参加によっていい教え方に対する理解が深まることを考えると、何度も研修に参加し、その都度、参加者にとって刺激となることを本人自身がふり返りつつ繰り返し学び続けていくことが望ましいと言える。

6. 今後の課題

日本語教育の教師研修の報告や研究は、近年多くなり、成果の蓄積・共有が多くなされるようになってきた。参加者の内省、参加者間の協働や学び合い、実践とふり返りの関係などが、研修評価として明らかにされている。内省の支援の仕方や協働学習を促進する関係作りなど、研修実施者が実践の中で経験的に知っていることが多いと思われるが、それらを意識化・言語化し、他者と共有していくことで、よりよい研修のあり方を探る場や方法を模索していく必要があろう。

本研究は、大学で教えるタイ人新人NNTが研修のどのような点に気づきを得て、授業実践

をふり返ることにつながったのか、またそれには彼らのどのような背景や問題意識が関係するのかを明らかにしたものである。またこの研究結果は、上述の研修実施者が経験的に知っている暗黙知を可視化する試みでもあったと言えよう。ただし、対象が2名だったこともあり、今後は、経験教師や他の国のNNTにも対象を広げて分析して考察を深め、この研究の知見を検証する必要がある。さらに、可能であればこのような新人NNTを対象とした縦断的な研究を行い、ビリーフ形成や変容と研修の関係も見ていきたい。

〔注〕

- ^①本稿では、「(言語学習についての) ビリーフとは言語学習の方法・効果などについて人が自覚的にまたは無自覚にもっている信念や確信を指す」(日本語教育学会2005: 807)とする。
- ^②国際交流基金(2011)によると、海外の日本語教師49,803人のうち、71.8%はNNTである。また、日本語教育上の問題点として、教材の不足や施設が不十分であることに次いで教師の数や能力に関するものが多く指摘されている。これらの解決に教師教育は大きく関わっている。
- ^③「国際交流基金 日本語教育国別情報 タイ」2011年9月30日参照
<<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2010/thailand.html>>
- ^④PAC (Personal Attitude Construct: 個人別態度構造) 分析は、自由連想、連想項目間の類似度評定に基づくクラスター分析、協力者によるクラスター構造のイメージや解釈、調査者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する手法である(内藤2002)。
- ^⑤本来は非類似度行列を提示すべきだが、本稿では紙幅の都合から省略した。
- ^⑥教師研修についての情報は、日本人担当講師への聞き取りによる。
- ^⑦発言「A」はA自身が日本語で話したことを示し、「A*」は通訳者による日本語訳であることを示す。通訳内容はインタビュー後に別の通訳者に確認してもらった。Aの発話がよりよくわかる場合に限り、[]で別の通訳者の訳を併記した。

付記：本研究は、平成21-24年度科学研究費補助金(基盤研究(C))「量的・質的ビリーフ研究から海外ノンネイティブ日本語教師の研修に必要なものを探る」(研究代表者：坪根由香里、課題番号21520549)の取り組みの一部である。

〔参考文献〕

- 久保田美子(2011)「教師のビリーフの要因」(第19回小出記念日本語教育研究会 講演「教師の意識改革—今日からできる自己研修—」)『小出記念日本語教育論文集』19, pp. 132-141
- 国際交流基金(2011)『海外の日本語教育の概要—日本語教育機関調査・2009—』凡人社
- 坪根由香里・嶽肩志江・八田直美・小澤伊久美(2010)「PAC分析によるタイ人新人・経験日本語教師の『いい日本語教師』像の比較」『2010世界日語教育大会予稿集』
- 内藤哲雄(2002)『PAC分析実施法入門 [改訂版]』ナカニシヤ出版
- 日本語教育学会編(2005)『新版日本語教育事典』大修館書店
- 八田直美(2008)「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—』『国際交流基金日本語教育紀要』第4号、国際交流基金、pp. 143-155

ノンネイティブ新人日本語教師にとっての研修の意義

- 八田直美 (2009) 「ノンネイティブ日本語教師にとっての『教師の成長』—研修参加者へのインタビュー調査から—」『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻「教師」』凡人社、pp. 159-180
- 八田直美・小澤伊久美・坪根由香里・嶽肩志江 (2011) 「PAC 分析と質問紙によるタイ人新人日本語教師のビリーフ調査—ノンネイティブ新人教師にとっての研修の意義を考えるために—」『第20回小出記念日本語教育研究会予稿集』、pp. 41-44
- 林さと子 (2006) 「教師研修モデルの変遷」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修』凡人社、pp. 10-25