

非母語話者日本語教師を対象とした超短期研修の成果

～体験交流活動を通じた意識の変化～

羽太 園・西野 藍

〔キーワード〕 非母語話者日本語教師、超短期研修、体験交流活動型日本語学習、意識の変化、学習者の視点

〔要 旨〕

国際交流基金関西国際センターでは、海外の非母語話者日本語教師（以下 NNT）を対象に、3週間程度の超短期訪日研修を行っている。短期間で NNT のニーズに応えるため、実際の活動を通じて言語と文化を学ぶ体験交流活動型日本語学習をコースデザインに取り入れている。その成果と研修方法の評価を把握するため、オーストラリアとタイの研修参加者を対象にアンケートとインタビュー調査を行った。その結果、研修参加者は、リソース収集のような明示的な成果とともに、「日本語運用についての自信や勇気を得たこと」や「学習者の視点に立って教授活動をふりかえたこと」などの意識の変化を研修の成果として認識していること、また超短期研修の方法として体験交流活動型日本語学習を肯定的に評価していることがわかった。調査結果を元に、超短期 NNT 研修における適切な目標設定と研修方法について提案を行った。

1. はじめに

日本語教育が各国の中等教育機関に広がるにつれ、非母語話者日本語教師（以下 NNT）の数も増加し、NNT を対象とした教師研修の必要性も高まっている。特に長期間職場を離れられない現職教師にとって3週間以内の超短期集中研修のニーズは高い。その一方で超短期の教師研修では何を目標とし、そのためにどのような方法をとるべきかについての研究は未開発である。国際交流基金関西国際センター（以下 KC）では、NNT を対象とした超短期訪日研修において、短期間に効果的な日本語運用を行うため「体験交流活動型日本語学習」（熊野他2009）を取り入れているが、研修の成果として参加者は何を得ているのだろうか。また研修方法は適切なものだろうか。本研究では、超短期研修において、参加者が学習者として、教師として何を成果と認識しているのかを調査し、超短期 NNT 研修における適切な目標設定と方法論について検討したい。

2. 先行研究より

日本語 NNT の訪日研修におけるニーズについては、国際交流基金日本語国際センター（以下 NC）の実践から見る事ができる。NC では様々な国・地域の NNT を対象とした訪日研修が行われ、参加者と所属機関のニーズやレディネスを考慮したカリキュラムが作成されている。参加者の多様性は各研修の内容や方法に反映されるが、全研修に共通する基本方針は「日本語能力の向上」「日本文化に関する知識の拡充と実際の体験」「日本語教授法の理解と向上」を旨とする事であり（押尾他2004）、カリキュラムはおおむね「日本語」「日本語教授法」「日本事情」の3科目で構成される。その他の機関の例として、韓国教員対象の訪日研修実施に伴うニーズ調査をした福田他（2011）がある。2007年から09年にかけて実施された3回の調査では、「日本語力の向上」、「日本文化体験」、「授業に役立つ情報の収集」、「他の教育機関や授業の見学」等がニーズとしてあがっている。特に日本語力では会話力向上が求められていたこと、また、自身の授業の質的向上のために日本文化や日本に触れた経験を得る、授業で使用できる生の情報を収集する等、日本でしかできないことがしたいという声が多かったことが報告されている。

このように、NNT を対象とした訪日研修では日本語運用力の向上、日本社会文化体験、教授法を含む授業に役立つ情報の収集が共通ニーズとしてあることがわかる。超短期研修といえども NNT にとっては貴重な訪日の機会であり、いずれのニーズも無視することはできないが、限られた期間で全てを満たすのは容易ではない。これらのニーズに応え、参加者が何らかの成果を得たと実感できるようなコースをデザインするには、どこに重点を置くべきなのだろうか。

Berry (1990)によると、教授活動に最も影響を与えるのは自身の学習経験である。また、NNT にとって言語運用力の向上は自信の高まり、教授法の選択肢の広がり等につながる。故に NNT 研修に目標言語学習を取り入れることは教育実践の変化という面から見ても重要で、適切な方法論と融合させることで、それが NNT 研修の中心的な役割を果たしうる。Cullen (1994) もまた、目標言語を学習し、その体験を分析、評価し、それに基づいて自身の教授活動を行うという体験学習を取り入れた NNT 研修のデザインを提案している。訪日研修の場合、研修環境と自己の現場にはギャップがあり、研修での学習が直接的に教授活動に役立つことはないと思われるかもしれないが、NNT は常に教師の視点を持って日本語クラスに参加している（八田 1995）。横山（2005）が指摘するように、研修に言語運用力向上を取り入れることで教授法のための時間が削られるといった考えではなく、それらを融合させ、学習者の視点と教師の視点を併せ持つという NNT の最大の武器を生かした方法の開発が求められよう。また、Kohonen（2001）は、具体的な体験→抽象概念化→振り返りと観察→実際の試行、といった経験学習（experiential learning）モデル（Kolb1984）を言語学習に適用したアプローチを通して、学習者に様々な気づきが起こるとする。それは①自分自身、②状況やプロセス、③与えられた課題

(タスク) についてのもので、そのような意識の変化が自律的な学習者を生むと言う。NNT が研修において学習者に立ち返り、このような気づきを得るのを促すには、目標言語学習にも何らかの体験やそれについてのふりかえりを取り入れることが有効だと言える。

以上から、超短期の研修で NNT が何らかの成果を得るためには、目標言語学習を中心としながら、そこに研修に求められる要素（ニーズ）を結び付け、さらに学習者としての体験を通じた気づきが教師としての気づきを促すようなコースをデザインする必要がある。

3. KC における超短期 NNT 研修

3.1 体験交流活動型日本語学習の導入

KC では、オーストラリア、ニュージーランド、韓国、タイの NNT 日本語教師を対象に、2～3 週間の訪日研修を行っている。大阪府クィーンズランド州日本語教師研修（以下 QLD）は、大阪府との共同主催事業として平成13年度に始まり、平成22年度で10年目を迎えた。定員5名で小規模ではあるが、日本語レベルや教師経験には差があり、3週間という限られた期間内でどのような研修を設計するかについては何度か試行錯誤が繰り返された。一方、KC では開所当初より、学習者を対象に体験交流活動型日本語研修が行われ、成果をあげてきた。体験交流活動型日本語学習は、教室外の人、物、場所など様々なリソースを積極的に取り入れた活動を学習の中心として設定し、①活動に必要な日本語表現と行動のストラテジーを身に付ける、②現実の場でタスクを遂行する、③見聞きした体験を日本語で表現してまとめる、という一連の流れの中で総合的な日本語運用を行うものである。

この方法は、短期訪日研修参加者のニーズ、すなわち日本語を使いたい、日本人と交流したい、日本の社会文化を体験したい、という声に答えるべく開発されたもので、現実場面でのタスク遂行と、そのふりかえりを通じて、学習者の動機付けが高まる、日本語運用に自信がつく、自らの日本語能力をモニターできる、日本の文化や社会について気づきや発見がある、といった利点がある。言語と文化を統合的に体験・学習し、多くの気づきをもたらすこの方法を教師研修に取り入れることによって、超短期でも一定の成果があげられるのではないかと思われた。そこで、平成17年度の QLD では、体験交流活動型日本語学習を中心にカリキュラムを組み立て、そこに伝統文化体験と日本語教育リソース収集、学習相談を加える形で研修を構成した。その後、タイ国日本語教師会短期訪日研修プログラム（以下 JTAT）⁽¹⁾ など、他の NNT 研修でも体験交流活動を取り入れたコースをデザインしている⁽²⁾。

3.2 体験交流活動を中心とした研修のコースデザイン例

ここでは、例として平成22年度 QLD のコースデザインを示す（表1参照）。同研修は①コミュニケーション能力を伸ばすために日本語を運用する、②これからの日本語授業に役立つも

のを収集し、その使い方を知る、③日本の社会や文化について新たな発見や確認をする、の3点を目指し、a) 体験交流活動型日本語学習、b) 日本語教育リソース収集、c) 文化体験、d) 学習相談の4つのパートから成り立っている。

このうち最も時間数が多いのはa) 体験交流活動型日本語学習である。教室外活動(学校訪問、地域オリエンテーリング、ホームビジット)とビジターを招いた教室内活動(インタビュー、スピーチ)が日本語運用の機会として設定され、これらの活動の前後に「準備」と「まとめ」の時間が設けられている。「準備」は、活動で何をするか、どのようにするかをイメージし、その中でどのような日本語を使うかを教室で具体的に考え練習する時間である。また関連する日本事情や日本語事情についても紹介が行われる。「まとめ」は、実際にその体験をふりかえって確認したり情報の共有を行ったりする時間で、自身の体験や意見を作文にまとめたり

表1 QLD 研修内容(平成22年度)

	授業名	学習内容	() 内は時間数
a. 体験交流活動	大阪オリエンテーリング	準備(3)	大阪の地理・関西弁ガイド、場面会話練習
		体験(5)	電車に乗って目的地まで行き、日本人と写真を撮り、お勧めの店を聞いて名物を食べる。大阪について街の人にインタビューする
		まとめ(3)	パワーポイントで写真を見せながら口頭発表、レポート作成
	学校訪問	準備(5)	日本の教育のガイド、自国紹介の発表の練習、小学生への質問の準備等
		体験(8)	小学校2校を訪問し、自国の文化や学校についての紹介や小学生へのインタビューをする。授業見学、給食体験、教師との懇談なども行う
		まとめ(2)	口頭による活動報告とディスカッション、レポート作成
	ホームビジット	準備(2)	ホームビジットガイド、場面会話練習、インタビュー練習
		体験(3)	日本人家庭を訪問し夕食を食べて帰ってくる。インタビューをする
		まとめ(2)	口頭による活動報告とディスカッション、レポート作成。お礼の手紙
	インタビュー	準備(2)	質問の準備、フォーマルなインタビューの練習
体験(3)		プロジェクトのテーマに関して5名のビジターにインタビューする	
スピーチ	準備(2)	スピーチ練習、QA練習、司会練習	
	体験(1)	修了式に関係者を招き、フォーマルな場で研修中の活動の報告を行う	
b. リソース収集	サイト紹介(2)	日本語学習サイト、日本語教育リソースサイト、日本事情サイトの紹介	
	リソース(4)	レアリア、視聴覚資料、教室活動、日本の若者事情などについての紹介と共有	
	プロジェクトまとめ(2)	体験交流活動等を通じて収集したリソースを使って教材を作成・発表	
c. 文化体験	合気柔術体験(2)、和太鼓体験(2)、和風作成(2)		
d. 学習相談	研修開始時(1)、中間時(1)、終了時(1)の3回、教師と自己目標の設定とふりかえり、評価を行う		

発表したりすることが課題として求められる。b) の「日本語教育リソース収集」では、授業に役立つサイト、リソースや教室活動等の紹介と共有のほか、個人別のプロジェクトワークを行っている。これは帰国後の日本語授業で取り上げたいテーマを決め、研修中のリソース収集やインタビューを通して理解を深めた後、それを使った教材を実際に作成、発表、共有するものである。

さらに、一人ひとりの学びをサポートするために d) 「学習相談」の時間が設けられている。ここでは日本語学習と日本語教育についての自己目標の設定→目標の見直し→ふりかえりと自己評価を行うほか、成果物（体験のレポート等）のポートフォリオをもとにした継続学習のための個別相談が研修終了時に行われる。その他、伝統文化を体験する c) 文化体験がある。

これらはそれぞれ別の目的で行われるわけではなく、相互に関連して効果を発揮している。例えば小学校訪問は日本語運用の場であるが、同時に小学生との交流を通して子供の遊びを体験したり、学校文化について校長先生と話すなど文化理解の側面もある。また、学内で撮った写真や掲示、小学生直筆のインタビュー回答シートを使って語彙・読解教材を作成した参加者もあり、プロジェクトワークの題材ともなっている。その他、伝統文化体験を撮影して教材にするケースも見られる。このように科目としては4つのパートに分かれているが、全体として日本語運用、文化社会体験、授業に役立つ情報の収集という NNT のニーズに応えるよう設計されている。

4. 第一次調査

本調査の目的は、超短期 NNT 研修の方法としての体験交流活動型日本語学習を評価すること、そして体験交流活動型日本語学習を取り入れた超短期研修における成果を把握することである。

まず2010年に国内・国外の超短期 NNT 研修において第一次調査を行った（羽太・西野2010）。対象は、2010年に KC で実施した QLD（19日間）とニュージーランド教師研修（13日間）、タイの3ヶ所で実施した NNT 研修（1～3日）の計5研修71名である。自由記述式アンケートとインタビューを行い、①研修方法についてどう思うか、②研修を通じて変化はあったか、③研修の成果は何かについて聞いた。その結果、体験交流活動型日本語研修に参加した NNT は、超短期であっても「日本語運用への自信」や「日本語学習への意欲」を高めていたこと、その学習体験を通して、教師として「学習者の動機付け」や「学習者が持てる力を発揮すること」「学習者が楽しく勉強できること」に意識を振り向け、考え方に何らかの変化があったことがわかった。また、全ての参加者が、研修方法としての体験交流活動型日本語学習を肯定的に捉えていた。興味深いことに、国内と国外では研修の環境も内容も異なる上、参加者の日本語能力や教師歴も様々だったにも関わらず共通するコメントが多く見られ、非常に似通った結果と

なった。

第一次調査で明らかになったのは、①超短期の教師研修にとって体験交流活動型日本語学習は適切な方法と捉えられていること、また成果として②日本語運用面で肯定的な変化が得られた、③学習者の視点から自らの教授活動をふりかえる経験が得られた、という点である。

5. 第二次調査

5.1 調査の概要

第一次調査の結果を踏まえ、2011年に第二次調査を行った。第二次調査は対象を訪日研修に絞り、第一次調査で得られた結果を再度検証すること、また研修成果の認識についてより詳細に調べることを目的とした。対象とした研修は、研修期間・内容をほぼ同じくする平成22年度 QLD (17日間) と、平成23年度 JTAT (18日間) の2研修である。

表2 調査対象

研修名	人数	教育機関	日本語能力	教師歴	訪日経験
タイ国日本語教師会短期訪日研修(JTAT)	32名	主に中等	初級前半～中級前半	0～5年	0～半年
大阪府クィーンズランド州日本語教師研修(QLD)	5名	初・中等	初級後半～中級	2～24年	1年半～3年

研修終了時に全員に記述式アンケート（日本語・母語併記）を行い、①研修の成果は何か、②学習者として何を得たか、③教師として何を得たかについて、また研修方法に関し、④体験交流活動中心の教師研修の評価について、コメントを自由に書いてもらった。その後、QLD全5名とJTATで任意抽出した4名にフォローアップインタビュー（日本語・母語併用）を行った。

分析は、アンケートの記述とインタビューの文字化資料を対象とした。まず、各コメントの中から共通すると思われる要素を抜き出して分類し、それについて研修ごとの量的な結果をまとめた³⁾。次に、学習者としての成果認識、教師としての成果認識、研修手法への評価について、全般的な傾向とその傾向が現れる理由や背景を説明すると思われるコメントを抽出して列挙した。

5.2 調査結果

5.2.1 研修の成果についての認識

まず研修全体の成果は何かという問いに対するコメントから、以下の結果が得られた。

		JTAT	QLD
研修全体	日本語運用の経験・自信、日本語力向上、学習意欲向上	22名	4名
	日本語教育リソース収集、教授法知識やスキルの獲得	22名	2名
	日本文化社会体験	21名	1名
	教師としてのリフレッシュ	—	1名

KCの訪日研修は、前述のように日本語運用、リソース収集、文化社会体験というNNTのニーズを反映したもののだが、JTATではそれらが同じ比重で成果として認識されている。一方QLDでは、日本語運用についての成果を重く受け止めている。また、学習者として、教師として何を得たかについては、以下の事項が成果として浮かび上がった。

		JTAT	QLD
学習者として	日本語運用・日本語学習に関する意識の変化	17名	5名
	日本文化社会情報の獲得	13名	—
	学習や生活の態度についての考え方の変化	6名	—
教師として	自身の授業・日本語教育に関する意識の変化	18名	4名
	日本語教育リソースの収集	20名	2名
	日本文化社会の体験	20名	2名
	教師としての熱意や興味の（再）獲得	4名	4名
	仕事の進め方や行動についての考え方の変化	17名	—

ここでは日本文化社会体験、リソース収集等の具体的、明示的な事柄と並んで、日本語学習や日本語教育にまつわる意識や考え方の変化（太字部分）が成果として認識されていることがわかる。次項からは、これらの変化について具体的なコメントと合わせて詳しく見ていく。なお、日本語でのコメントはそのまま記載し、母語や英語でのコメントは翻訳を記載した。補足が必要な場合は（ ）内にて補った。

5.2.2 学習者としての成果

5.2.2.1 日本語運用・日本語学習に関する意識の変化

日本語運用・日本語学習に関する意識の変化として、JTATで最も多かったのは日本語を運用する自信や勇気の獲得と学習意欲の向上（9名）である。そのほか、日本語力（聴解能力）の向上（4名）、トラブル対応などストラテジーの獲得（4名）があげられている。以下のコメントからは、教室外で起こる想定外の状況に自分なりに対処したことが勇気や自信につなが

ったケース、予想に反して難しかった場合も何度かタスクを繰り返すことで自信がついたケースがあることがわかる。(以下、コメントの〔 〕内は、日=日本語、英=英語、タ=タイ語、ア=アンケートのコメント、イ=インタビューのコメント を指す)

「私は日本語をたくさんはなしました。それにいさまい人になります。わからないのとき、私は日本人によくしつもんをします。いいかんがえ方です。私の日本ごはもっといいです」〔日・ア〕

「日本人に聞いたり、会話したりすることによって、自信がついた。トラブル対応能力がついた。言い間違いを恐れなくなった」〔タ・ア〕

「日本へ来る前、この活動は易しいと思ったが、実際には聞いたり話したりするのは難しかった。よくわからないこともあったが、2つ以上のタスクをして、活動と日本語を理解して楽しんだ」〔英・ア〕

「クラスの初めはとても大変だった。タスクがたくさんでナーバスになった。でも2、3のタスクを学んだ後、楽しくなって、外に出て先生が教えてくれた本当のものや場所に触れるのが易しくなった」〔英・ア〕

QLDの参加者は全員長期の日本滞在経験があり、日本語力もJTATと比べて高かったにも関わらず、同じく自信の獲得や学習意欲の向上(4名)を具体的な変化としてあげていた。また、全員が日本語力(聴解能力や敬語運用能力など)が向上したと感じていた。以下のコメントからは、実践的な活動の繰り返しが自信につながっていること、たとえ失敗があっても日本語使用の機会が自己モニターにつながり、学習意欲が向上したことがうかがわれる。

「この3週間で何度もしなければならなかったのも、日本人と日本語で話すことに自信を感じる」〔英・ア〕

「自分が言えなかったり理解できなかったことがまだたくさんあり、それを直したいと思う」〔英・ア〕

「イメージ環境の中にあることで、自習をもう一度して、日本語をもう一度やってみて向上させようというインスパイアを感じた」〔英・ア〕

「以前はリスクを冒そうとあまり思わなかった。でも今、リスクと自信は表裏一体だと思う」〔英・イ〕

5.2.2.2 学習や生活の態度についての考え方の変化

JTATでは、6名が「日本にいるとき、私は責任がよくあると感じる。チームワークを勉強することがわかった」「ルールや時間を守るようになった。与えられた仕事や課題に責任を持つ様になった」といった学習や生活の態度の変化をあげていた。これは、グループワークを多用する体験交流活動を経験したことが影響しているのではないかと考えられるが、QLDにはこのようなコメントは見られなかった。

5.2.3 教師としての成果

5.2.3.1 自身の授業・日本語教育に関する意識の変化

自身の授業・日本語教育に関する意識の変化として、JTATの半数以上(18名)が自らの授業をふりかえった、日本語の教え方についての考え方が変わったとしている。活動を取り入れ

た学習方法についてのコメントが多いことから、体験交流活動を通じた学習者としての経験がその起点となっていると思われる。教室の外で体験する「本物」の経験が学習意欲や学ぶ楽しさへつながること、そこで生まれるストレスへの配慮、生の教材や自分で考えることが学びにどのように作用するか、楽しく学ぶためにはどのようなプロセスが必要かなど、学習者への眼差しが強く感じられる。

■学習意欲や学ぶ楽しさへの注目

「学生の学習意欲の刺激をするために、教室内だけの勉強は不十分で、活動も必要だと新しい目で見えるようになった」〔タ・ア〕

「教え方といろいろなコツと学生を理解することを大体わかるようになった。正しい方法や考え方など。ストレスにならないように、いつも楽しく活動を考えなければならない」〔日・ア〕

「前は、タイで日本語を教えることはつまらないと思っていたが、今は変わった。もし、先生たちは日本語教育に活動を使ったら、学生はおもしろいと思って本物の言葉をもっと使えるだろう」〔英・ア〕

■日本語学習や教育に関するビリーフの変化

「Real なけいけんはさいりょうの先生である」〔日・ア〕

「勉強することが暗記ではなくて、聞くことではない。自分でして勉強する」〔日・ア〕

「生の教材を使うことによって、学習者が理解しやすく記憶に長く残るというのがわかった。特に、活動では実際に日本語を使い、コミュニケーション上で問題に遭遇したら日本語でどう話すか考えるきっかけとなった」〔タ・ア〕

「以下の点で私は変わる。学生にタスクの手続きを提供する、活動で教える、できない学生を助ける、タスクの準備に時間をかける。現実的な状況で言葉を使う練習を試させる」〔英・ア〕

一方、QLD では、活動型の学習方法自体は新しいものではないとしながらも、4名が学習者の気持ちや状況がわかったことを成果としてあげ、自らの教授活動の改善点に具体的に言及していた。特に、学習者に自信をつけるためには何をしたらよいのか、という点について全員が考えていた。QLD は教師歴の長い、いわゆるベテランの日本語教師が多かったが、学習者としてタスクを実践する中でリスクを冒さざるを得ない立場に立たされたことが、これまでの教育方法が間違っていなかったかを内省する契機となったと言える。学習者が自信を持つためには何が必要なのか、できない学習者、苦しんでいる学習者にどう対処すればいいのかについて再考している。

■学習者への共感

「私は長い時間教師としてやってきている。もう一度何かを学び始めなければ、人は何か新しいことを学ぶのは大変だ、ということを忘れてしまう。(中略)時々、私は(できない生徒に対して)「何でこれがそんなに難しいの?」と思うことがあったが、今、このコースを終えて、なぜ問題があったかがわかる。それは単に言葉を学ぶこと、文法を学ぶことではない。それよりももっと、練習の時間を十分にとること、何かをする自信の感情をつけて恐れをなくすことだ」〔英・イ〕

■タスクについてのふりかえり

「もっとはっきり、コースで使われたアプローチインプット、実践、戻ってきたあとの復習について考えるようになった。(中略)自分にとって良かったのは、学習者の気持ちについて考えさせられたこと。もう一度このようなことをするとき、今よりももっと、よく理解している。もっと多くのイン

プットが必要だし、練習の段階…安全な環境では、もっと学習者とその気にさせる。学習者としてどうなのか、ということをもう一度認識させられた」〔英・イ〕

「活動のデザインが一番大切。前から考えていたが、学習者になったらリフレッシュして思い出すことができる。準備が大切なこと、事前に自信をつけておくことが大切なこと、自分が体験して「自分はこういう準備を提供してきたらどうか」と心配になった。十分な機会、十分な練習、十分なフィードバックをしていたか」〔英・イ〕

5.2.3.2 教師としての熱意や興味の（再）獲得

その他の成果として、QLD では4名が日本語教師としてのリフレッシュをあげている。JTATでも「教えることに自信がついた」「教えることがおもしろいと思った」といったコメントが一部見られた（4名）。海外の現場、特に初中等教育機関で日本語を教えている教師は、学習者が日本語に興味がない、日本語を学習することの意義が社会で認められない等の問題に直面していることが多い。そのような状況から一旦離れ、研修に参加したNNTが日本の生活や文化を実感したり、新たな知識やアイデアを得たりしたことでそれを生徒に伝えたいと思い、教えることをもう一度楽しみに思うことは想像に難くない。それに加え、以下のコメントからは、学習者の立場で実際の場面で日本語を運用する「楽しさ」を（再び）感じた経験が熱意や興味へとつながっていること、それが自分の学生にも良い影響を及ぼすと感じていることがうかがえる。

「日本語を学ぶことで、もっと日本についてわかる。もっと流暢に話せるようになることによって、そして日本の生活や文化ともう一度結びつくことによって、実際の感覚を得る。これは日本語教師になった原点だが、それをもう一度思い出した。また仕事がおもしろくなる。小学校では、先生がおもしろいと思っていないと、ばれてしまう。もし先生がおもしろがってたら、子どもたちもおもしろがる。若いから。」〔Q・英・イ〕

「教師は皆に日本語を「売り」続け、その重要性がわかるようにしなければならない。私はとても長い時間教えているが、それが価値ある活動だと思わない人に対して、日本語を「売る」ことに疲れてしまった。（中略）。このようなコースは、私たちにとってのエネルギードリンク。私たちが（研修後、学校に）戻った時に、新鮮なスタートを切って、学生を動機付けられる。なぜなら、私たちがいい感情を持っているから」〔Q・英・イ〕

5.2.3.3 仕事の進め方や行動についての考え方の変化

JTATでは、「働くことに対する考え方や態度が変わった」「段取りをして準備をする方法が大切だと感じた」「自分の問題を自分で解決できるようになった」など、仕事の進め方や行動の規範などを学んだという記述が17名に見られた。QLDではそのようなコメントは見られなかった。

5.2.4 小括

研修では試験など日本語力についての客観的な評価があるわけではない。しかし、NNTは体験交流活動での実際のコミュニケーションを通して自身の日本語運用をモニターし、自己評価していた。これは、Kohonen (2001) の指摘する「自分自身についての気づき」と関連する。Kohonenによると、学習者が自己をどう評価しているかは言語学習の成否と相関性がある。新しい言語や文化を学ぶのは潜在的な脅威を伴うが、自己を低く評価していない人ほど不慣れな状況に対する恐れの度合いも低くなり、リスクを冒して予測不可能な新しい体験に挑戦しようとするという。体験交流活動では、レベルを問わず何らかのリスクを冒す状況に立たされるが、準備段階でのサポートを得て様々なタイプの活動にチャレンジし、それを繰り返したことが日本語運用の勇気や自信、日本語力が向上したという認識を生み、次への挑戦を促したと言える。そして、その挑戦の中で、できない時の対応方法（ストラテジー）について考えたり、今後の学習について考えたりしていた。これは「状況やプロセスについての気づき」と関連があり、その気づきを通してKohonenの言う学習についてのメタ認知的知識を獲得していたと思われる。これらは全て日本語運用に関する肯定的な変化とすることができ、第一次調査の結果を裏付けるものとなった。

興味深いのは、JTATの中で「状況やプロセスについての気づき」が教師としてのビリーフに影響を与えた例が見られたことである。QLDの「タスクについての気づき」もまた、自身の学習者としての体験が起点になっている。これについても第一次調査同様、学習者の視点から自らの教授活動をふりかえる経験が得られていたとすることができよう。次項では、これらの成果を受け、NNTが超短期の教師研修の手法として体験交流活動型日本語学習をどのように評価していたかを見ていく。

5.2.5 体験交流活動中心の研修に対する評価

超短期の教師研修の方法として、体験交流活動中心の教師研修について聞いたところ、JTAT、QLDの全員（無回答1名を除く）が肯定的に評価していた。理由として、JTATの多く（19名）が教室外で日本語を実際に運用する体験ができたことをあげ、その結果、自己モニターや自己修正など自律的な態度が養われる点が指摘されていた。また、QLDの多くは、体験交流活動型日本語学習の特徴である準備→体験→まとめの一連のプロセスや、それを研修の中で繰り返すことを特に評価していた。（以下、コメントの〔 〕内は J=JTAT Q=QLD を指す）

「とても良かった。実際の場面で自分で直接体験することを通して、学ぶことができると思う。日本語学習や文化などの情報を得るために、自分の力で努力しないといけないからだ」〔J・タ・ア〕
 「教室の外で実際の日本語にふれて自分の日本語能力を試しながら自信がついていくのではないか」〔J・日・ア〕

「(この研修のいい点は) 本当の活動の世界に入らせること。自分が言ったことから、何かを得る。人へのたずね方「どう行けばいいんですか」を学んで、人々は「右、左、まっすぐ」と答える。外でたずねた時には、その答えを本当に聞かなければならない。どこかへ着きたいと思っていて、そこに着くことができたら、その時に成功した気持ちになる。そして、別のときに、また学びたい、やってみたいと思うようになる」[Q・英・イ]

「何かしなければならぬチャレンジ(質問をする、発表など)がなければ、ただ静かにしているだけだし、実際に何をしなければならぬかがよくわからない。また、発表や作文を通して、いいフィードバックが得られるし、弱点がつかめる。これは大切。これは私がこのコースの好きなどころ。(中略)。(間違いがあったら)次はしないようにしよう、と自分に誓った。これは、私にとっていい勉強の目的になった」[Q・英・イ]

その他、少数ではあるが、体験交流活動を通して教室外で言語と文化を同時に体験することによって、それを学生に伝えられるという教師ならではの声もあった。

「体験した研修生が、自分が出会ったことや得た知識を学生にも伝えることができるので良かったと思う。実際に日本語を使い、日本の文化・習慣を自分自身で体験した上で学生に話したら、日本語への興味をさらに持たせられると思う」[J・タ・ア]

「ここから出かけて、言語だけでなく、もっと多くのことを得ることができると思う。生徒に見せる写真も一つの例。でも、これは写真だけではなくて、「ある日…」「これは…」といったストーリーと一緒に伝えられる。(中略)。私が日本人についてのストーリーを聞かせると、全員「オー」となる。これは、学んだことを記憶したり、興味を持つのに役に立つと思う。これはとても大切な要素だ」[Q・英・イ]

また、短期の研修に適した方法だという意見、他の教師研修との違いは、教師という立場を離れ、学習者としていい意味での緊張感のある状況に立たされることだ、という意見もあった。

「短い研修のコンセプトとしていい。ほかにいい方法を知らない。これはいいアイデアだと思う」[Q・英・イ]

「研修はとてもいいバランスだったと思う。(中略)。みんながコースを楽しみ、違う目標をマッチさせるようにするのは難しい。漫画やアニメに興味を持つ人もいるし、生け花に興味を持つ人もいるし、文法文法文法、漢字漢字漢字という人もいる。でも、いいバランスだったと思う」[Q・英・イ]

「この研修は、(オーストラリアや日本で受ける)他のコースと違う。期間が長いとまた別のやり方もあると思うが、(中略)、私の場合、この研修は、恐れったり心配したりすることが他よりも多かった。でも、そのリスクを乗り越えて自分がやり遂げたことで、とてもいい気持ちになった」[Q・英・イ]

一方で、各活動の準備やまとめのタスクを並行してしなければならないこと、準備の段階での時間不足など、超短期研修ならではの問題を指摘する声もあった。また具体的なテキスト上の工夫や研修の運営方法についての意見も聞かれた。特に、プロセスの重要性を強調する声が多かったQLDでは、準備での段階でのデザインが重視されていた。

「時々、同じ締め切りで複数のタスクをしなければならないことにプレッシャーを感じた」[Q・英・ア]

「学びのプロセスのうち、準備での練習の機会があまり十分ではなかったと感じた」[Q・英・ア]

「準備の段階で、全体的に時間が短かった。そのため、新しい語彙や文法構造を掴む時間、教室を出る前に練習する十分な時間がなかった」〔Q・英・イ〕
「滞在中のタスクとその締め切りをまとめたリストがあったら、時間管理にもっと役立つ」〔Q・英・ア〕

上記の結果から、部分的な改善の余地はあるものの、体験交流活動型日本語学習が超短期の教師研修の方法として適切だと評価されていたと言える。

6. 考察

6.1 調査結果より

第二次調査の結果、超短期訪日研修において参加者は明示的・具体的な成果（集めたりソースや日本語教育の情報、文化社会体験など）を認識する一方で、非明示的な成果（自信や意欲の向上、学習観の変化や教師としての内省など）も強く感じていることがわかった。特に教師としての経験が長く、日本を訪れる機会も多いQLDの場合は、非明示的なものが大半を占めていた。ニーズ分析の結果にも見られるようにNNTの多くは明示的・具体的な成果を期待して教師研修に参加しているが、KCでの体験交流活動を取り入れた研修を経験していく中で、本人も期待していなかった意識の変化が起こっていたと言えるだろう。

まず日本語運用に関して、Kohonen（2001）が指摘するような様々な気づきが見られた。学習者としての意識の変化（自信や勇気、学習意欲の向上など）は、実際に言語を使うことによって自己モニターができ、かつ研修期間中に準備、活動、ふりかえりのサイクルを何度も繰り返すことによって自身の変化を感じやすかったことが背景にあると思われる。これは自律した言語学習者への方向付け（きっかけ、再認識）となり、帰国後の継続学習、更には教授活動に良い影響があるのではないだろうか。

また、体験交流活動型日本語学習は、もともと学習者を対象としてデザインされたものだが、今回、教師としての内省に関連するコメントは学習者としてのコメントよりも遥かに多く、また豊かだった。特にQLDの参加者に顕著だった「学習者への共感」は、自身が教室外活動によってリスクの高い状態に陥ったこととつながりが深いと思われる。また、JTATの参加者にとっては体験交流活動が教授法として新鮮であり、そこから刺激を受けて学習の様々な側面に目を向けていた。阿部他（1992）は自己の教育現場と異なる体験をすることが自分の教授活動を客観的に見つめ、改善の道を探る視点を養うことにつながることを指摘し、研修ではそのような意識の開発に努めることが必要と主張する。JTATの参加者にとって、活動中心の学習を自身の教育現場にそのまま取り入れることは難しいようだが、学習者の側に立ち、学習者の気持ちやどう動くのか、どうすれば楽しく学べるのかに思いを寄せるコメントからは、教授法そのものではなく考え方の変化を現場に持ち帰ろうという意識が感じられた。体験交流活動型日

本語学習は教師の気づきを豊かに促すものであり、NNT 研修における体験学習の方法としても有効だと言えるだろう。

6.2 超短期の NNT 訪日研修における目標と方法について

本研究の目的は超短期 NNT 訪日研修の目標設定と研修方法を検討することであり、この結果がすぐに現実の研修の目標になるわけではない。また超短期の研修に多くの目標を設定することは危険でもある。しかし、調査結果からいくつかの可能性が浮かび上がってきた。まず、学習者として得たものとして「日本語能力の向上」をあげたのは少数だったが、そのことについて不満を訴える者はいなかった。一方で「自信」や「勇気」の獲得、「学習意欲」の向上、それに「日本語能力が向上した」という自己認識を加えると、多くの参加者に積極的な変化があったことは事実である。超短期研修において、客観的に測定できるほどの日本語運用能力向上を目指すのは難しいが、日本語をすでに一定期間勉強している日本語教師にとって自信や勇気といった意識の変化が表出される日本語能力に反映されることは想像に難くない。体験交流活動を通じて自身の日本語運用をモニターし「日本語運用に自信をつける」こと、そして帰国後を見据え「日本語学習の意欲を向上させること」は、超短期 NNT 研修においても適切な目標ではないだろうか。

また、この調査を通じて、多くの参加者が教師として、学習者への共感や、学習者の視点で自らの授業をふりかえる経験を成果として感じていたことがわかった。ただし、研修全体の成果を問うた時には、むしろリソース収集や日本文化体験など具体的な事柄を成果としてあげる声が多かった。教師としての内省を目標とするには、それを顕在化させるステップが必要である。KC では学習相談や研修終了時のふりかえりを通して、「自己目標がどのように達成されたか、されなかったか」等について個別に相談したり参加者同士で話し合うといった工夫が取り入れられているが、今回の調査では自己目標から離れ、研修から得たことを自由にアンケートに「書く」という作業を行った。特に、その中の「教師として何を得たか」という問いから、教師としての内省が顕在化したと言える。今後、「学習者の視点から自らの教授活動をふりかえる」ことを目標の一つとし、ふりかえりの内容や方法などを見直すことも、研修をより豊かにする方法と思われる。

最後に、研修方法としての体験交流活動型日本語学習は、参加者から肯定的な評価を得たこと、また成果と強く関わっていることから、超短期の NNT 研修の方法として有効であることがわかったが、準備段階のデザインなど再考の余地があることもわかった。超短期研修の場合、限られた時間をどのように有効に使うかというのは、実施側、参加者側の双方にとって非常に重要かつ難しい問題である。体験交流活動型日本語学習では、タスクの説明、文化社会事情、場面会話練習など準備の段階ですべきことが多岐にわたる。本調査から、学習者は日本語レベ

ルに関係なく、教室外に出て何かをすることをリスクと見なし不安を感じていることがわかった。その不安を取り除くためにも、現在のバランスを保ちながら更に準備に時間の余裕を持たせたコースデザインが望ましい。また、授業外の時間も含め、参加者自身が研修全体を見通した時間管理ができるようにサポートをする工夫が望まれる。

6.3 今後の課題

本研究ではオーストラリアとタイの NNT を対象としたが、第二次調査でのタイの NNT に特徴的だったのは、研修を通じて仕事の進め方や生活態度について学んだというコメントが数多く見られたことだった。これは第一次調査にはなかった結果であり、本稿の考察対象としていないが、訪日研修のインパクトの強さを表すものと言えるだろう。超短期であっても、研修参加者は多くの思いを抱いて帰国する。その思いには、共通するものもある一方、NNT の背景によって多様性があることも今回の調査で垣間見えた。今後、研修参加者のピリーフや参加国の特徴と成果の認識にどのような関係が見られるのか、更に研究を続けていきたい。また帰国後、意識面の変化が実際の教授活動にどのような影響を与えるのかについても調査が必要である。そして何よりも、実際の研修に今回の調査結果を反映させ、継続的にその結果を観察していきたい。

[注]

- ^①JTAT 研修は平成20年度に第一回研修が KC で行われたが、その後 NC に移管され、平成23年度は諸事情により KC に再移管されて行われた。
- ^②韓国の教師研修は、研修の前半に他機関で活動を行っているため、センターでは一部活動を取り入れつつ教授法紹介や文化体験を主とした研修を行っている。また、ニュージーランド教師研修では、参加者の日本語学習歴が浅いことから体験交流活動は限定的なものとなっている。
- ^③一人のコメントの中に複数の要素がある場合は、各要素に分けてカウントした。

[参考文献]

- 阿部洋子・三原龍志・百瀬侑子・横山紀子 (1992) 「教師研修における教師の『意識開発』の必要性：1990年度（平成2年度）『海外日本語教師長期研修』における教育実習を振り返って」、『日本語国際センター紀要』第2号、1-20
- 押尾和美・木谷直之・根津誠・八田直美・前田綱紀 (2004) 「異文化理解を目的とした交流活動のあり方—外国人日本語教師と中高生の協働によって作られる授業—」、『日本語国際センター紀要』第14号、33-50
- 熊野七絵・品川直美・羽太園・田中哲哉・矢澤理子・西野藍 (2009) 「短期訪日コースのための教材開発—『日本語ドキドキ体験交流活動集』—」、『国際交流基金日本語教育紀要』第5号、135-150
- 国際交流基金関西国際センター編 (2008) 『日本語ドキドキ体験交流活動集』、凡人社
- 八田直美 (1995) 「外国人日本語教師のための日本語クラスについての試み」、『日本語国際センター紀要』

第5号、55-68

羽太園・西野藍 (2010) 「非母語話者日本語教師を対象とした超短期研修の成果～体験交流活動を通じた意識の変容」2010年世界日本語教育大会論文集

福田由美・角本浩美・杉田昌俊 (2011) 「日本語を母語としない現職日本語教師を対象とした研修プログラム」、『文化外国語専門学校紀要』第24号、55-124

横山紀子 (2005) 「第二言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて」、『国際交流基金日本語教育紀要』第1号、1-19

Berry, R. (1990). The role of language improvement in in-service teacher training : killing two birds with one stone. *System*, 18 : 1, pp.97-105

Cullen, R. (1994). Incorporating a language improvement component in teacher training programmes. *ELT Journal*, 48 : 2, pp.162-172.

Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. In Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J., *Experiential learning in foreign language education*, pp.8-60. London : Pearson Education.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning : Experience as the source of learning and development*. New Jersey : Prentice Hall.