

ベトナムにおける日本語教師研修の試み

—教育現場への還元を目指して—

家田章子・正宗鈴香・小浦方理恵

1. 本研修の背景と目的

麗澤大学日本語教育センターでは、ベトナム国家大学ホーチミン市人文社会科学大学日本学部との3年間の共同プロジェクトとして、ベトナム人日本語教師を対象とした日本語教師研修を行った。

ベトナムの2017年度の日本語能力試験（JLPT）応募者は85,941人で、前年度比増加率は23.5%であったことからベトナムにおける日本語学習者の増加は著しいものがあると言える（国際交流基金2017）。ベトナムでの日本語教育は1961年のハノイ貿易大学を皮切りに他の国立大学や私立大学でも開始されており、高等教育機関における語学教育として50年以上の歴史を持つ。また、2009年には日本とベトナムにおいて戦略的パートナーシップの確立が明示され、両国関係における政治・経済分野での発展もベトナムでの日本語教育の発展を後押ししているとされている。しかしその一方で、十分な日本語力や教授力を備えていない教師が現場に立つことも多く、日本語教師の質的な向上の必要性も指摘されている（国際交流基金2016）。ホ・タン・ミ・フン（2009）は、ベトナムでの教育の質を論じるなかで、「教員がいかにきちんと訓練を受けているかが教育の質の重要な指標である」としている。ベトナムでは最新のカリキュラムや教材の導入が国にとって最大の課題の一つとなっているとした上で、教員は急速に変化しているニーズに合わせて知識やスキルを高め、教授法や教材を改良できる力が求められていることを指摘している。また、現職にある教員は向上し続けるために、批判的な考えができ、実践を省察、評価し、そこから学ぶことができなければならないと主張している。

このようなベトナムにおける動きを背景に、本プロジェクトでは、ベトナム国家大学ホーチミン市人文社会科学大学日本学部（以下、人文社会科学大学）と協働して現場の日本語教員が抱える課題を洗い出し、それらを踏まえた研修目的と研修内容を設定した。

現場にある課題の中から、研修期間等の要因を鑑み、1) 各授業が単発的に行われ、初級から上級まで関連

性を持たせたカリキュラムがない、2) 聴解授業において教材の選び方や効果的な教育方法が分からない、3) 文法や文型を教えても、運用できるレベルまで至らない、の3つを研修内容として取り上げることにした。これらに対応する形で各年の研修テーマをそれぞれ、1) 読解授業において初級から上級の授業までどうつなげるのかを考える、2) 効果的な聴解授業をするにはどうしたらいいのかを考える、3) 適切な運用を目指した文法授業を考える、と設定した。3年間の研修において一貫して目指したのは、受講者が教育現場に戻った際に、新たな分析的視点を現場に反映し自律的に課題に取り組むきっかけを作ることである。この目標を達成するために自分の授業を省察、評価し、受講者間で様々な情報を共有する機会を数多く設けた。また、実際の授業運営に役立つスキルを獲得し、そのスキルを受講者の教育現場に還元できるようにするため、受講者たちが協力して授業を組み立てていく活動を多く取り入れた。これらの活動では、日々の教育現場における問題点を話し合ったり、具体的な授業場面をイメージしながら行うことが重要となるため、研修の対象者を教授経験のある教師に限定し、研修の効果を高めた。受講者は全員現役の教師であるが、日本語力や運用力を向上させる必要があるレベルの受講者も含まれていたため、日本語に関する知識を獲得することも意識した。

本稿では、2015年度から2017年度に実施した研修内容を報告し、受講者からのフィードバックを分析することで、どのような研修成果があったかを考察する。

2. 2015年度研修の概要

第1回の研修日程は2015年6月24～26日の3日間、各日3時間の計9時間である。研修は人文社会科学大学で開催し、講師は本学の教員2名が担当した。初級から上級の「つながり」を考える題材として読解の技能を取り上げ、以下の4つのねらいを設定し、個々の読解授業や他の技能へ応用することを目指した。

研修テーマ：初級から上級へのレベルの「つながり」を考える

- 研修のねらい：(1)「読解」をどう教えるか考える
 (2) 読解授業のレベルのつながり
 を考える
 (3) 教材を使って教え方を考える
 (4)「聴解」への応用を考える

2.1 研修の対象者

受講者は23名で全員ベトナム人である。N1取得者1名、N2取得者17名、N3取得者5名で、大学で教えている受講者が19名、日本語学校で教えている受講者が2名、所属不明が2名であった。

2.2 研修内容

日程	テーマ
6月24日 (水)	「読解＝読むこと」について考える 「読むこと」でのレベルの橋渡しを考える
6月25日 (木)	授業で「読むこと」をどう教えるかを考える —実際にある教材を使って、設問の作り方を考える—
6月26日 (金)	「読むこと」の考えかたを「聞くこと」に応用する —実際にある教材を使って、設問の作り方を考える—

2.2.1 1日目の研修項目と研修の展開

研修のねらいを踏まえ、1日目の研修項目を以下の通りに設定した。

- 1) 自分の授業を振り返る
- 2) 「読むこと」について考える
 - (1) 授業で読んでいる教材を洗い出す
 - (2) 授業で用いている文章や読み物の読み方
 (何に注意しながら読ませているか、目的の設定)を洗い出す
 - (3) 「読むこと」とは何をする行為なのか、どのような知識やスキルが必要なのかグループで考える
 - (4) 言語知識、内容理解の割合は初級、中級、上級ごとにどう変化するか考える。また、それに応じて扱う教材の特徴を考える

研修初日は、自分の授業で困っていることや学生の様子などについて意見交換をし、全体で共有することから始めた。能動的に取り組む活動を多く取り入れることで、個々の気づきを引き出すと同時に担当講師も受講者の日本語レベル、教育現場で課題となっていることなどを把握するように努めた。

初日は、「読むこと」についての理解、レベルごとに「読むこと」をどう教えているのかの2点を扱った。

1日目の「読むこと」の理解では、普段、自分たちが母語で行なっている「読む」という言語活動において、何に注意しながら読んでいるのか、読む目的は何か、読んだ後の行動などを書き出していった。この活動では、語学学習とは、我々が目的とする行動を実現するために必要な言語運用力を養成することを目指すべきもので、授業のための授業としないという研修の土台となる考え方を伝えることをねらいとした。続いて、読み物は説明文・論説文、小説、新聞記事、取り扱い説明書といったものに分けられ、それぞれの文章の特徴的な読み方や読む目的が異なる点などについて整理していった。読み方においては、読み物によって得ようとする情報が異なっていること、更には、文章を読んだあとの我々の言動と読む目的が結びついていることを指摘し、学習目標や学習過程にこれらを意識した活動を取り込むことで、学生の運用能力を向上させることが可能となることを全員で再認識した。

次に、初級、中級、上級の授業では、どのような教材を用いて何を教えているのか自分たちの授業を振り返りながらそれらの特徴を明らかにしていった。言語知識を教える時間と、読解スキルを教える時間の割合が各レベルでどのようになっているかを図にする活動を行い、授業の中で何にどのくらい比重を置いているか視覚化し認識することを促した。その結果、言語知識を教える割合は初級から上級になるにしたがって少なくなり、一方で、読解スキルを教える割合は上級になるにしたがって増えることが共有された。また、上級レベルになってから読解スキルを急に教え始めるのではなく、初級レベルでも両方の学習項目を意識して教えることがレベル間につながりを持たせることにつながるのではないかと、という貴重な気づきを得ることができた。

2.2.2 2日目の研修項目と研修の展開

1日目の研修を踏まえ、2日目の学習項目を以下の通りに設定した。

- 1) 「読むこと」を教える
 - (1) 文章のタイプを意識して教材を選ぶ
 - (2) 段落(パラグラフ)の構造を教える
- 2) 文章のしくみにそった教え方を考えて、設問を作る

2日目の研修は、授業を組み立てる過程において、文章にあった読み方を学生に促すための設問とはどのようなものかについて考えることを目標とした。研修では、比較的よく使用されている初級、中級の教科書や教材から、列挙型、対比型、疑問提示型、主張表現型、情報検索型、指示・手順提示型、時間的順序型の

7つのタイプの文章を素材として選び、それぞれの文章をどう読ませるかを考えていった。グループ活動では、文章を読んで前述の7つのタイプに分けることから始め、それぞれの文章はどのような読み方をすれば正確に内容理解ができるか、さらに、その読み方を学生にさせるためにはどのような問いかけや設問が考えられるかを話し合ってもらった。この活動では、初級教材の読み物でもタイプを意識した読み方を教えることが可能であることを確認した。グループ活動の振り返りからは、教材に載っている「問題」は内容理解を問うものや言語知識を問うものなどが混在していて、教師が無意識に問題をやらせても目的とする力をつけることはできないといったことや、読み方については内容理解の過程において適切な問いかけをする必要があるという気付きがあった。また、教師からの問いかけにはどのような役割があるかについて意見を求めたところ、語彙や文法といった言語知識の理解を確認する、文章の内容理解を確認する、そして、読むときのスキルを示すといった意見が出た。このように、学習目標を達成するための問いかけや設問を加えながら授業を行う重要性を理解した上で、それぞれのタイプの素材について効果的な設問を組み立てる活動に取り組んでもらった。これらの活動を繰り返した結果、設問を作る際に検討しなければならない視点について気づくことができるようになり、メンバー同士、意見を出し合いながら工夫をして進める様子が見られた。

2.2.3 3日目の研修項目と研修の展開

3日目は、受講者が現場での実践に結びつけるための助言や解説を中心に研修を進めた。2日目に作成した設問の組み立て方や問いかけについて全体で共有し、講師からの解説や互いの意見交換を通して理解を深めた。また、宿題となっていた教案作成については、質問を受け付け、その場で助言をし、個人が感じている課題を解決していった。後半は、学習目的の設定や考え方は、他の技能にも応用できるとして、「聴解」を例に「読解」との共通点、相違点などについて全体で意見交換をした。その後、研修で行った活動をもとに、スクリプトとCDを用いながら、設問の内容や効果的な組み立てを各自で考える時間を設けた。聴解は音を扱うことから、どのタイミングで質問をするのかといったことも想定しながら設問を作ることが大切だという意見も出た。

3. 2016年度研修概要

第2回の研修日程は2017年3月22～24日の3日

間、各日3時間の計9時間である。研修は人文社会科学大学の教室で開催し、講師は本学の教員2名が担当した。事前に人文社会科学大学の教員に研修のテーマとして、どのようなニーズがあるのかヒアリングを行い、「聴解」の授業を扱うこととなった。聴解授業において、教材の音声聞き問題を解くだけで終わってしまうことがよくあるが、より効果的な授業ができないか、ということが最も大きな課題として挙がった。研修では、日頃の聴解授業を振り返り、困っていることや改善したいことを洗い出し、その問題が解決できるように心がけた。研修のねらいとして以下の4つを設定し、聴解授業の流れを考え、そもそも「聞く」というのはどのような行為なのかを振り返ったうえで、聴解以外の技能へのつながりも考えていった。

研修テーマ：効果的な聴解授業をするには

- 研修のねらい：(1)「聴解」授業の組み立て方を考える
 (2) いろいろなタイプの「聴解」教材を検討する
 (3) 日常における「聴解」活動を振り返る
 (4) 「聴解」から他の技能へのつながり方を考える

3.1 研修の対象者

2016年度の受講者は教授経験のあるベトナム人教師35名だった。N1取得者5名、N2取得者26名、N3取得者3名で、所属先は、日本語学校10名、企業7名、大学6名、学生1名、所属不明11名である。

3.2 研修内容

日程	テーマ
3月22日 (水)	これまでの「聴解」授業の振り返り —音声聞く前と後の活動についても考える—
3月23日 (木)	「聞くこと」をどう教えるかを考える —様々な聞き方と教材—
3月24日 (金)	「聴解」と他の技能のつながりを考える —そもそも「聞く」活動とは—

3.2.1 1日目の研修項目と研修の展開

1日目の研修項目を以下のように設定した。

- 1) 自分の聴解授業を振り返る
- 2) 聴解授業の流れについて考える
 - (1) 「聞く前の活動」「聞く活動」「聞いた後の活動」について考える
 - (2) 「聞く」活動以外への応用を意識する

まず、自分の聴解授業で「困っている点、改善したいと思っている点、学生の様子で気になっている点」

などについて、グループで意見交換を行った。どのような意見が出たか、グループごとに発表してもらったところ、以下のようなものが挙がった。

- ・聴解のポイントの絞り方が分からない
- ・イントネーションが難しい
- ・学生が家で音声聞くのはいいのか
- ・新しい言葉に注意すると内容が聞けない
- ・似た発音の聞き分けが難しい
- ・文化が分からないから聴解の内容も分からない
- ・メモの取り方が分からない
- ・学習者が単語を知らないで、通訳するような形になってしまう
- ・音声のスピードが速い
- ・文法と単語がたくさん入っていて難しい
- ・何回聞いても聞き取れない
- ・1、2回では聞き取れないが、3、4回聞かせると学習者が眠くなってしまう

これらの困難点については、参加者が3日間の研修の中で答えを見つけていけるように、折に触れ言及することとした。

次に、普段の自分の聴解授業をどのような流れで行っているかを具体的に内省できるよう、『みんなの日本語初級Ⅱ 聴解タスク 25』第44課の問題（3名が話し合うスクリプトを聞き、○×問題に答えるもの）を例に挙げて、授業をする前にどのような準備をするか、教室活動でどのように扱うかをまず個人で振り返り、その後どのような教え方があるのかグループで共有して、自分の教室活動と他者の教室活動の流れの違い等気づいた点を話し合った。

授業準備として、スクリプトを読む、単語や文型表現をチェックして難しいところを確認する、設問をチェックして聞き取りのターゲットを確認するといったものはどの受講者も行っている様子であった。しかし、教室活動の流れのほうは様々で「聞く前の活動」「聞く活動」「聞いた後の活動」のように整理して組み立てられていないケースも散見された。そこで、自分の教室活動の流れが、前述の3つに分かれているか、「聞く活動」だけで終わってはいないかを確認してもらった。そのうえで、「聞く前の活動」の例として動機づけ、語彙・表現の導入、聞くポイントの指示をしているかどうかという細かい手順について、それらの必要性和具体的な方法を提示した。「聞く活動」については、音声を流す直前の声掛けで聞くポイントを絞らせたり、聞くことに集中できるような状況を整えること、音声を聞かせる回数の工夫、活動の難易度をどのように調整するかについて説明した。冒頭に参加者から挙がった「困難点」を取り上げ、どのようなケースにど

のように対応したらいいかを、具体的な例を挙げながら整理していった。また、「聞いた後の活動」として、設問の答えの確認の仕方、スクリプトの内容理解のさせ方をいくつかの例を挙げながら確認した。さらに、授業の最後にまとめの時間を設けることを提案した。聴解授業の目標が表現や語彙などの習得だった場合や、音声の意味の理解が目標だった場合など、具体的な目標に合ったまとめの活動を紹介した。

最後に授業で時間的な余裕があれば、「聞く」以外の活動につなげていく授業展開を考えることも提案した。聞いた内容について感想や意見をまとめたり、同じテーマで作文を書いたりする「聞いて、書く」というつながり方や、聞いた内容についてディスカッションしたり、同じテーマでロールプレイを行ったりする「聞いて、話す」というつながり方があり、聴解の授業をただ聞くだけにとどめない工夫について考えていった。

3.2.2 2日目の研修項目と研修の展開

2日目の研修項目は以下の通りである。

- 1) 「聞くこと」の教え方について考える
- 2) 日本語のアクセントルールを知る
- 3) いろいろな教材、聞き方を知る

- (1) 日本語の音やイントネーションなどの習得に着目した様々な教材を知る
- (2) 聴解のストラテジーの習得を意識した聞き方を知る

2日目は様々な「聞き方」を知り、それに合った「教材」を選べるようにするため、多くの聴解教材を紹介し、どのような聞き方が可能かを考えた。最初に「日本語の音やイントネーションなどの習得に着目したりソース」を紹介し、日本語のアクセントルールについての確認も行った。ノンネイティブの教師にとって、正しいアクセントやイントネーションを知ることは大きな課題として挙げられていたため、日本語のアクセントの基本ルール、複合名詞のアクセントなどについて、実際に受講者に発音してもらいながら確認していった。また、特殊拍や縮約形の聞き取り、習った語彙や文型の聞き取り、イントネーションから発話意図をつかむ聞き取りの教材を使用し、どのような聞き取りの活動を行うか、そのバリエーションの知識を広げた。次に、「聴解のストラテジーの習得を意識した聞き方」として以下のものを紹介し、どのようなねらいを意識していけばいいかを考えていった。

- ① 情報を選別して聞く聞き方
- ② 先を予測しながら聞く聞き方
- ③ 理解できないことについて、推測したり、相手に質問しようと思いつきながら聞く聞き方

④聞いたことについて反応することを意識した聞き方

また、聞くときに自分の理解をモニターしながら聞くことの大切さにも触れ、どのような教材をどのように聞かせるかと合わせて考えていくべきこととして言及した。

3.2.3 3日目の研修項目と研修の展開

3日目は、日常における「聞く」活動とはどのようなものなのかを振り返り、授業において「聴解」と他の技能のつながりを意識するにはどうしたらよいか、具体的な教案の作成を通して考えた。

まず、普段の生活で何をどのように聞いているか、聞く目的は何かをリストアップしてもらい、グループで共有した。また、「聞くこと」がそれだけで完結する場合としない場合とどちらが多いかを確認し、「聞く」だけにとどめない授業展開の工夫の可能性について考えていった。

具体的に扱ったのは、『留学生のためのアカデミックジャパニーズ聴解 [中級]』4課「水族館」で、「聞く前の活動」「聞く活動」「聞いた後の活動」「他技能への発展」の4つのパートを意識してグループで授業の組み立てを試みた。教材として研修生に配布したのはスクリプトのみであったが、「聞く前の活動」として、水族館の写真や絵を見せて、水族館へ行ったことがあるかどうかなど水族館に関連した問いかけを学習者に行うという提案が多くグループから出され、初日の研修内容が生かされたものとなっていた。また、スクリプトを分析してどの単語や表現を事前に導入する必要があるか、音声は何回聞かせるか、どのような設問を設定するかなどの検討がなされ、参加者が普段持っている教育現場を意識した様々なアイデアが出た。

4. 2017年度研修概要

第3回の研修日程は2018年3月20～22日の3日間、各日3時間の計9時間である。研修は人文社会科学大学の教室で開催し、講師は本学の教員2名が担当した。前年度と同様事前にヒアリングを行い、2017年度は「文法」の授業を行うこととなった。具体的なニーズとして、学習者が興味を持つような導入方法、類似表現の使い分けの教え方、運用につながる授業運営の方法を学びたい等の声が挙がった。これらのニーズを踏まえ、教室活動についての基本的な考え方を学び、受講者自身が授業の流れを考えることで研修での学びを実際の自分の授業に応用できることを目指した。研修テーマと研修のねらいは以下のとおりである。

研修テーマ：適切な運用を目指した文法授業を考える

- 研修のねらい：(1) これまでの文法授業を振り返る
 (2) 効果的な導入について考える
 (3) 適切な運用を意識した練習・活動を考える
 (4) 評価の仕方を含めた文法授業の流れを考える

4.1 研修の対象者

2017年度の受講者は教授経験のあるベトナム人教師31名だった。N1取得者13名、N2取得者18名で、所属先は、日本語学校16名、大学(短大を含む)13名、企業2名である。

4.2 研修内容

日程	テーマ
3月20日(火)	これまでの「文法」授業の振り返り —効果的な導入と練習について考える—
3月21日(水)	類似表現をどう教えたらいいかを考える —適切な運用につながる活動とは—
3月22日(木)	導入から評価までを意識して授業の流れを考える —実際に授業を組み立てる—

4.2.1 1日目の研修項目と研修の展開

1日目の到達目標は、文法授業の柱となる「導入」「練習」「活動」の流れを整理し、効果的に運用につながるようにするにはどのように「導入」と「練習」を行ったらいいかを考えることである。1日目の研修項目は以下の通りである。

- 1) 自分の授業を振り返る
- 2) 文法授業の流れについて考える
 - (1) 「導入」「練習」「活動」をキーワードに考える
 - (2) 効果的な「導入」とはどのようなものかを考える
 - ・「使役受身」を例に、どのような学習目標が考えられるかをグループで話し合う
 - ・「使役受身」を例に、どのような文を提示し、どのように文型の説明を行うかをグループで考える
 - (3) 効果的な「練習」とはどのようなものかを考える

まず、2015年度、2016年度と同様に、各受講者が自分の授業で困っている点などについて意見交換をし、その結果をグループごとに発表することから始め

た。

次に、大森・鴻野 (2015) を参考に、授業の流れを「導入」「練習」「活動」の3つの柱に分けて提示したうえで、「導入」とは何か、「練習」とは何か、「活動」とは何か、それぞれの定義を確認した。さらに授業内の時間配分を「導入：練習：活動＝1：3：5」の割合で行い、「活動」に十分な時間を割くことが学習者の運用力につながることを説明した。

授業の基本的な流れを確認した後、3つの柱の中から「導入」を取り上げ、導入においては学習者が自分の興味・関心や知識体系などと結び付けられるように、学習者の興味、実際に使う場面、既習の類似表現などを考慮すべきであることを指摘した。また、「導入」とは学習目標を提示して学習の動機付けをすることであり、学習項目（文型や表現）を示すだけでは不十分であることを確認した。

研修では使役受身という学習項目を例として、使役受身を教える際にどのような学習目標が考えられるか、文型説明のためにどのような例文を提示するのが適切かを考える活動を行った。この活動を通して導入の方法や、導入時に注意すべきことを受講者自身が考えたのち、グループ内で共有できた。その後、「導入」のまとめとして、『みんなの日本語中級 I 本冊』第4課にある使役受身の例文を紹介し、自分の学習者が興味を持ち、理解しやすくするためには、教科書に載っている例文をどのようにアレンジしたらいいかを考える活動を行った。

次に「練習」について取り上げた。パターンプラクティスの種類を整理し、各ドリルを行う際に留意すべきことを確認していった。適切な運用力を身につけるためには、練習を行う際にもできるだけ学習者にとって身近な内容や、実際に使いそうな状況で練習できるとよいことを説明した。その後、市販の教材をそのまま使うのではなく、自分が教えている学習者に合った練習となっているかを考えるため、『みんなの日本語中級 I 本冊』に示されている練習問題の分析を行なった。

4.2.2 2日目の研修項目と研修の展開

2日目の研修項目を以下の通りに設定した。

- 1) 「～そうだ」「～ようだ」「～らしい」について、どのように教えているか振り返る
- 2) 適切な運用につながる授業について考える
 - (1) 「～そうだ」「～ようだ」「～らしい」について学習目標を考える
 - (2) 学習目標を達成できるような「活動」を考える

(3) 市販教材の「練習」や「活動」から、学習目標を考え、気付いたことを共有する

2日目の研修は類似表現の使い分けを例として、適切な運用につながる「活動」とは何かを考えることを到達目標とした。まず「～そうだ」「～ようだ」「～らしい」の類似表現を実際にどのように教えているかを振り返り、グループで共有した。次にそれらの類似表現が『みんなの日本語初級 II 第2版 教え方の手引き』等でどのように説明されているかを確認し、文法解説書等の説明を学習者にそのまま提示するだけでは使い分けができるようにはならないことを示した。さらに学習者が適切に運用できるようにするためには「活動」を中心とした授業を組み合わせることが重要となるため、どのような活動を行ったらいいかをグループで話し合った。

次に、受講者がよく使用していると思われる教材から、「～そうだ」「～ようだ」「～らしい」を扱った活動を実際にやってみて、それらの活動を行った結果「何ができるようになるか」を考えてもらった。また、授業で活動をさせる際には、その活動を行うことで自ら立てた学習目標が達成できるのかどうか吟味する必要があることを認識してもらった。その上で学習目標に合った活動を選ぶことの重要性を確認した。

4.2.3 3日目の研修項目と研修の展開

研修最終日である3日目の研修項目を以下のように設定した。

- 1) 評価の方法について考える
- 2) 「V～るために」を学習項目とし、適切な運用につながる文法の授業をグループで組み立てる
 - (1) 学習項目のポイントを整理する
 - (2) 学習目標を設定する
 - (3) 学習目標を達成するための導入、練習、活動を考え、教案を作成する
- 3) 実際に考えた教案をもとに模擬授業を行う

3日目の研修は、1日目、2日目で学んだことを踏まえ、受講者自身で文法の授業を組み立てることを到達目標とした。

授業活動を1日目に提示した「導入」「練習」「活動」だけでなく、評価も意識した一貫性のあるものとして考えるため、評価の方法にはどのようなものがあるかを紹介した。それから「V～るために」を学習項目として、適切な運用を意識した文法授業の流れを教案として組み立ててもらった。「V～るために」を教える際、類似表現である「V～るように」との使い分けが重要なポイントになるため、教案作成の前に使い分けのポ

イントを整理し、グループごとに学習目標の設定を行った。

グループ編成は、大学に所属する受講者のグループ、日本語学校に所属する受講者のグループというように、同じ教育現場を持つ受講者でグループを作った。これは類似した教育現場を共有する受講者で取り組むことで、現場に直接生かせる教案を作成することをねらいとしたものである。各グループで設定した学習目標が達成できるようになることを念頭に置き、導入、練習、活動という授業の流れを考え、作成した教案を模擬授業という形で発表してもらい、講師からフィードバックを行った。発表の内容は3日間の研修内容が十分に反映されたもので、「導入」や「練習」では、学習者にとって身近な文を用いて授業が組み立てられていた。また「活動」では、学習者に合わせた文脈を最大限に生かしたものであるだけでなく、学習者が答えを楽しく考えられそうな工夫が加えられているものもあった。

5. 研修の評価と課題

受講者から研修のフィードバックを得るため、2015年度は研修の一週間後に研修について問う受講者アンケートを行った。メールで質問用紙を送付し20名から回答を得た。アンケートは、研修は役に立ったか、役に立ったとしたら具体的にどのようなところか、という2つの項目に対し自由記述形式で答えてもらった。2016年度と2017年度は、コメントシートを毎日配布し、各自で学んだことを振り返ったり、疑問点を整理したりする時間を設けた。シートには、今日の研修で気づいたことや感想、質問・疑問を書いてもらって回収し、全体で共有した方がいいと思われる質問や疑問は、翌日の研修時間に受講者全員で共有することにした。提出されたコメントシートは2016年度が83枚(1日目33名、2日目29名、3日目21名)、2017年度が74枚(1日目27名、2日目23名、3日目24名)である。

各年で得たコメントは、コメントごとに含まれる一定の内容や意図した箇所を抜き出してテキスト化し、抜き出した内容を表現できる概念に変換した上で、その概念を包括する意味付けを行いカテゴリー化した。それらに含まれる語句を分類し説明できる概念に置き換えた結果、上位項目として、知識やスキルの理解・学習を示す「分かったこと」、行動の変化に結びつく「できる／できるようになったこと」、教育現場への貢献・還元に関わる「これから取り組みたいこと」の3つのカテゴリーを導き出すことができた。次に、それぞ

れのカテゴリーにおいて、受講者のコメントを挙げながら研修成果について考える。

5.1 知識やスキルの学習度と理解を示すコメント

「わかった」「理解できた」という表現等で示されたテキストには新たな知識、スキル、考え方を獲得したことを示唆するものが多かった。

2016年度の研修においては、アクセントが勉強になったという、日本語そのものの知識を新たに学んだというコメントもあったが、3年間を通して得られたコメントの多くは教授法そのものについて書かれたものであり、教授法に関する新たな知見を得たことが窺える。具体的な言及としては、2015年度の研修において、読解を教えるときには言語知識の教授内容と文章の仕組みを理解させる教授内容があることを初めて知った、文章の仕組みを理解させることが徐々に大切になっていくことがわかった、タイプによって教え方が違うことを知った、といったものがある。2016年度は、聴解の授業の流れが分かった、聞く前にする活動とその意味が分かった、聴解授業におけるそれぞれの活動の意味付けやその大切さを認識したというコメント、2017年度は、学習目標につながる活動を行うことが分かった、文法を教える時に使う場面も教える必要があることが分かった、といったコメントがあり、研修した内容の理解が進んだことが示唆された。

また、これまでの自分の教授方法への気づきを示唆するコメントとしては、読解において語彙や文法を説明するだけだったが文章を予測させながら進める大切さに気付いた、授業で文章の対訳をさせるだけでは読解になっていないことに気付いた、文法授業で学習内容を覚えるための練習が大切だと思っていたが、研修後には学習者が自分自身で考える活動を行うことが運用力の基になることが分かったといったものがあり、自分の教授方法を見直すきっかけになったことが窺える。

これに加え、どの年にも教育現場で抱えている課題や問題に対する解決方法を見つけたとするコメントがあり、レベル間につながりを持たせる方法がわかった、読み物のタイプを学生に理解させることが重要であること、読解や聴解の授業において設問をどのように使って進めたらいいかわかった、といった新たな教え方の展開を示唆するコメントも見られた。

5.2 行動の変化に結びつくコメント

2つ目のカテゴリーに分類された「できる／できるようになった」という自らの行動の変化を示すものとしては、2015年度の研修では、新たな教え方を身に

付けた、タイプごとに設問を作れるようになった、読解教材の文章を論理的に分析することができるようになった、学生が理解することを中心に考えることができるようになった、読解と聴解の関連を使って教えることができるようになったといったように、教えるために必要な考え方が身に付いたとするコメントが見られた。2016年度は、いろいろな教案を作れるようになった、良い授業を作る自信がついたというコメントが、また2017年度は学習者におもしろさを伝えることができるようになった、これから多様な授業ができると思うといったものがあり、教え方の幅が広がったことを実感していることが窺える。

5.3 現場への貢献に結びつくコメント

3つ目のカテゴリーに分類されたコメントは、教え方の改善を図りたいとするものが多く、2015年度はレベル別の教え方の見直しをする、学生がわかりやすいように工夫をする、設問をしっかりと作るといったコメント、2016年度は、他の技能につながる聴解授業をしたい、聞く前の動機づけをしっかりとしたい、というコメントがあった。2017年度は「導入」「練習」「活動」を意識して授業の時間を適切に使う、今後研修で学んだスキルを活用していきたいといったコメントがあり、いずれの年のコメントにも新たに得た視点を現場に還元しようとする意欲が感じられるものであった。

5.4 成果と課題

以上のコメントを通して、受講者たちはこの研修で新たな知識やスキルや考え方を獲得し、自らが「できるようになった」と実感したことで、研修で得た新たな視点を現場に還元しようとしている様子が窺える。このことから教育現場に戻った際に新たな分析的視点を現場に反映し、自律的に課題に取り組むきっかけを作るといった研修の目標は概ね達成することができたと考えられる。

また、3年間の研修を通し、グループ活動の目的によってメンバー構成を変えることで得られる効果を認識した。自分の授業を省察、評価し、受講者間で情報を共有する活動では、様々な教育現場や経験年数の違う教師が集まることによって、教育の多様性を意識することが可能となった。一方で、現場の授業に生かすために具体的な教案を考える活動では、類似した教育現場を持つ受講生を同じグループにすることにより、湯本(2018)のいう「参加者自身の具体的な文脈(いつ・どこで・だれに・どのように)」を想定しやすくすることができ、それぞれの目的にあった活動を行う

ことができた。

今後の課題として考えたいことは、グループ活動の方法である。グループ活動ではベテランの教師、日本語力の高い教師が主導する傾向があるため、経験の浅い教師の出すアイデアを十分に吟味する時間を持つことが難しい面があった。経験年数のある程度揃え、それぞれの段階に合わせた研修を実施することができれば、また異なった効果を得ることができるのではないかと考える。また、今回は研修で学んだことを実際に現場にどのように還元したかについては把握できていないため、フォローアップ調査を行い、次の研修につなげることも必要だと思われる。

【参考文献・引用文献】

- 大森雅美(2013)『聴解の授業の作り方編』アルク
 飯島ひとみ・芝薫・高本佳代子・村上まさみ(2013)『みんなの日本語 初級Ⅱ 第2版 導入・練習イラスト集』スリーエーネットワーク
 大森雅美・鴻野豊子(2015)『授業の作り方Q & A 78編』アルク
 川口さち子・桐生新子・杉村和枝・根本牧・原田朋子(2003)『上級の力をつける(上)聴解ストラテジー』凡人社
 川口さち子・桐生新子・杉村和枝・根本牧・原田朋子(2008)『上級の力をつける(下)聴解ストラテジー』凡人社
 グループジャマシイ(1998)『日本語文型辞典』くろしお出版
 国際交流基金(2006)『読むことを教える』ひつじ書房
 国際交流基金(2008)『聞くことを教える』ひつじ書房
 国際交流基金(2010)『教え方を改善する』ひつじ書房
 国際交流基金(2010)『文法を教える』ひつじ書房
 小林典子・フォード丹羽順子・高橋純子・梅田泉・三宅和子(1995)『耳で学ぶ わくわく文法レスニング99 指導の手引』凡人社
 小林典子・フォード丹羽順子・高橋純子・梅田泉・三宅和子(2011)『耳で学ぶ わくわく文法レスニング99 ワークシート(新装版)』凡人社
 スリーエーネットワーク(1998)『みんなの日本語初級Ⅰ』スリーエーネットワーク
 スリーエーネットワーク(1998)『みんなの日本語初級Ⅱ』スリーエーネットワーク
 スリーエーネットワーク(2001)『みんなの日本語初級Ⅱ練習C・会話イラストシート』スリーエーネッ

トワーク

- スリーエーネットワーク (2008) 『みんなの日本語中級 I 本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2010) 『みんなの日本語中級 I 教え方の手引き』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2013) 『みんなの日本語初級 II 第 2 版本冊』スリーエーネットワーク
- スリーエーネットワーク (2016) 『みんなの日本語初級 II 第 2 版教え方の手引き』スリーエーネットワーク
- 田代ひとみ・中村則子・初鹿野阿れ・清水知子・福岡理恵子 (2011) 『新完全マスター読解 日本語能力試験 N2』スリーエーネットワーク
- できる日本語教材開発プロジェクト (2012) 『できる日本語初中級本冊』アルク
- 東京外国語大学留学生日本語教育センター (2013) 『留学生のためのアカデミックジャパニーズ聴解 (中級)』スリーエーネットワーク
- 戸田貴子 (2004) 『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- 友松悦子 (2010) 『どんなときどう使う日本語表現文型辞典』
- 中村かおり・福島佐知・友松悦 (2011) 『新完全マスター聴解 日本語能力試験 N 2』スリーエーネットワーク
- 平井悦子・三輪さち子 (2004) 『中級へ行こう』スリーエーネットワーク
- 平井悦子・三輪さち子 (2009) 『中級を学ぼう 中級前期』スリーエーネットワーク
- 平井悦子・三輪さち子 (2009) 『中級を学ぼう 中級中期』スリーエーネットワーク
- 文化外国語専門学校編 (2005) 『文化中級日本語 I』凡人社
- ホ・タン・ミ・フン (2009) 「教育の質とは—ベトナムの視点と実践—」『Japan Education Forum VI (第 6 回国際教育協力日本フォーラム—自立的教育開発に向けた国際協力—) 報告書 (2009 年 2 月 6 日)』37-40
- 牧野昭子・田中よね・北川逸子 (2005) 『みんなの日本語初級 II 聴解タスク 25』スリーエーネットワーク
- 松浦真理子・福池秋水・河野麻衣子・吉田佳世 (2014) 『にほんご音読トレーニング』アスク出版
- 宮城幸枝・三井昭子・牧野恵子・柴田正子・太田淑子 (2003) 『毎日の聞きとり plus40 (上)』凡人社
- 湯本かほり (2018) 「ベトナムの日本語教員志望大学生訪日研修における「日本語の教え方」の授業の実

践』『日本語教育方法研究会誌』24 (2), 56-57

<参照サイト>

- 国際交流基金 日本語教育 国・地域別情報 ベトナム (2016 年度)
- <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2016/vietnam.html> (2018 年 9 月 10 日閲覧)
- 国際交流基金 日本語教育通信「文法を楽しく『そうだ/ようだ/らしい』(1)」
- <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/grammar/201012.html>
- 国際交流基金 「日本語能力試験 (JLPT) 受験応募者数が初めて 100 万人を突破」国際交流基金プレスリリース (2017 年 11 月 21 日付) <http://www.jpf.go.jp/j/about/press/2017/dl/2017-049.pdf> (2018 年 9 月 1 日閲覧)
- 国際交流基金「みんなの教材サイト」
- <https://minnanokyoza.jp/>