

# 課題遂行を重視した教授法科目のコースデザイン

—ノンネイティブ日本語教師を対象とした教師研修から—

菊岡由夏・篠原亜紀

[キーワード] ノンネイティブ日本語教師、教授法、JF日本語教育スタンダード、  
課題遂行、内省

## [要旨]

本稿では、ノンネイティブ日本語教師を対象とした教師研修における教授法科目のコースデザインの概要とその成果について報告する。海外日本語教師長期研修では、教授法科目のシラバスを改訂し、2015年度の研修において新たなシラバスによる教授法コースを実施した。新たなシラバスは、JF日本語教育スタンダードの考えに基づいて、「課題遂行を重視した教え方」を中心に作成した。コースの実施にあたり、研修参加者が、これまでの日本語の教え方と研修で学ぶ新たな教え方とのギャップに混乱することがないように、「内省」の機会を取り入れることとした。コース終了時のアンケートの結果から、「課題遂行を重視した教え方」が研修参加者に肯定的に捉えられたこと、また、「課題遂行を重視した教え方」を学ぶことを通して研修参加者が自身の教え方をふり返り、自身の教え方の変化の必要性を気づくに至ったことがわかった。

## 1. はじめに

国際交流基金日本語国際センターでは、主として海外のノンネイティブ日本語教師を対象とした訪日研修を行っている。本稿では、日本語国際センターで実施されている研修のうち、2015年度に実施された海外日本語教師長期研修（以下、長期研修）について報告する。長期研修は、6か月以上5年未満の日本語教授経験をもつ35歳以下の若手教師を対象とした6か月間の訪日研修で、教師に必要な日本語運用力の向上および日本理解の深化を図るとともに、日本語教授法の基礎を集中的に研修することを目的としている。2015年度長期研修には、32か国から51名のノンネイティブ日本語教師が参加した。

2015年度長期研修では、教授法科目のシラバスを改訂し、新たなシラバスによるコースを実施した。本稿では、シラバス改訂にともなうコースデザインの概要について報告するとともに、新たなシラバスによるコースの成果として、コース終了時のアンケート結果をもとに、コースを通じた研修参加者の学びと気づきについて報告する。

## 2. シラバス改訂の背景

### 2.1 JF 日本語教育スタンダード

国際交流基金は2010年に「JF 日本語教育スタンダード」(以下、JF スタンダード)を発表した。JF スタンダードは、「日本語の教え方、学び方、そして学習成果の評価のし方を考えるためのツール」(国際交流基金2014: 6)である。JF スタンダードは、「相互理解のための日本語」を基本理念とし、「言葉を通じた相互理解のためには、その言語を使って何がどのようにできるかという課題遂行の能力と、さまざまな文化に触れることでいかに視野を広げ他者の文化を理解し尊重するかという異文化理解の能力が必要(国際交流基金2014: 1)」としている。

JF スタンダードの発表以降、国際交流基金日本語国際センターで実施する海外のノンネイティブ日本語教師を対象とした種々の研修においてもコースデザインに JF スタンダードを取り入れてきた。また、海外でも国際交流基金の運営する講座を中心に JF スタンダードが取り入れられている(古川2016)。

### 2.2 長期研修における課題

海外の日本語教育の現状に目を向けると、古川(2011)は、東南アジアなどのアジア圏を中心に、言語項目中心の教授モデルが多く用いられており、そこで育った非母語話者日本語教師の多くもこのモデルを自らの日本語教育で採用していることが観察されるという。古川(2011)が指摘するような傾向は、長期研修においても同様で、研修参加者の多くが自国で文型の指導を中心とした授業を行っており、教えた文型を実際のコミュニケーション場面で使えるようにする指導すら行われていない場合が多いというのが、数年来長期研修を担当した講師の共通の所感であった。長期研修の教授法科目では、これまで日本語教授経験の短い若手教師を対象とするという研修の性質を考慮し、研修参加者が学習者として経験してきた日本語の学び方や、現在研修参加者が自身の現場で用いている教え方から、大きくかけ離れることがないようにコースデザインを行ってきた。2014年度以前の長期研修教授法科目の内容については、木田・押尾(2011)で報告されているが、ここでは具体的な日本語の授業の流れとして、文型の導入から始まり、それらの理解と定着を図る基本練習、さらに、その文型を使ったコミュニケーション練習へと発展させる方法を指導しており、文型を中心とした指導に「コミュニケーション重視」の考え方を取り入れたアプローチであったと言ってよい。

しかし、先に述べた JF スタンダードの発表により、長期研修においても、教授法科目に近年の日本語教育の動向に即した内容を積極的に取り入れていくべき時期に来ているのではないかと長期研修担当者は考えた。阿部・坪山(2008)は、海外の日本語教育は、日本人日本語教師がその基盤整備に協力し、発展してきた時代を経て、すでに、現地の日本語を母語としない日本語教師、すなわちノンネイティブ日本語教師がその役割を担い発展させる時代に入ってい

ると指摘している。海外の日本語教育の将来を見据えて、若手教師を対象とした長期研修においても、教授法科目の内容を JF スタンドールの考え方に基づいたものへと大幅な改訂に踏み切ることとした。以下、改訂後の新たなシラバスによる教授法科目のコースデザインについて説明する。

### 3. 教授法科目のコースデザイン

長期研修で実施される授業は、本稿で報告する教授法科目のほか、日本語科目、選択科目、日本文化・日本事情に関連した特別授業等で構成されており、それらを通して「教師としての専門能力」「コミュニケーション能力」「自己研鑽の能力」が高められるようデザインされている。長期研修では、授業は A コースと B コースの 2 つに分かれて行うが、教授法科目の改訂は、今年度は B コースのみで実施した。コース分けはプレースメントテストの結果に基づいて行われ、2015年度は、51名の研修参加者のうち18か国23名が B コースとなった。2.2節で指摘したように、研修参加者の自国での日本語教授法の現状と、これから研修で指導する新たな日本語教授法との間には教え方に関するギャップがあり、研修参加者から教授法科目の内容に関する複数の疑問が生じることが予想された。そのため、授業内で行うふり返りやディスカッションの中で十分に日本語での言語化が可能である方が、担当者にとって新たなシラバスの成果や課題が見えやすく、次年度以降の改訂にもつなげやすいであろうと考えられた。そこで、今年度は A・B 両コースのうち、比較的日本語運用力の高い B コースから改訂を行うこととした。

#### 3.1 コースの目標

長期研修 B コース教授法科目の新たな目標を以下のように設定した。

教授法に関する基礎的な知識を整理し、自律的に授業改善が行えるようになることを目指す。特に、課題遂行を重視した授業を理解し、実践できるようにする。また、それらを各自の教育現場に活かす際の課題や方法について考える。

1 学期には、特に、教授法の基礎的な知識を整理すること、JF スタンドールの考え方を理解すること、課題遂行を重視した教室活動を実践すること、自身の実践を客観的にふり返ることを目標とした。また、2 学期には、1 学期に学んだことを踏まえ、課題遂行を重視した授業デザインと実践ができるようになること、学んだことを自身の教授活動に活かす方法を考えることを目標とした。これまでの B コース教授法科目の目標では、「コミュニケーションな教授法を理解すること」とされており、先に述べた研修参加者の国の教授環境とのつながりを重視

したものになっていた。新たなシラバスでは、「課題遂行を重視した授業を理解し、実践できるようにする」という点が、これまでの教授法科目の目標と大きく異なる点である。これは目標記述において、JFスタンダードの考え方を取り入れることを示したものであり、今回のシラバス改訂の核であるといえる。

### 3.2 課題遂行を重視した教え方

コース目標に掲げた「課題遂行を重視した授業」とは、具体的には、コミュニケーション上の課題が遂行できること、つまり、実際のコミュニケーションができるようになることを目標とし、目標達成のための教室活動と評価に一貫性を持たせて教えること（以下、「課題遂行を重視した教え方」）とする。目標は、文型や語彙などの言語知識を身につけることではなく、日本語を使って行う具体的なコミュニケーション課題とし、それを「Can-do」の形で提示することとした。Can-doとは、日本語で何がどれだけできるかを「～できる」という形式で示した文のことである（国際交流基金2014）。授業で教える項目は、目標を達成するために必要な語彙や文型となる。つまり、授業デザインの方法としては、まず目標を設定し、その後、何を教えるかが決まる。また、授業の終わりには、目標が達成できたかどうかを評価するためのコミュニケーション活動を取り入れる。たとえば、A1レベルのクラスで、「自分の家族について、友だちと簡単に話すことができる」という授業目標を立てるとする。目標を達成するための言語知識として何が必要かを考えてみると、父、母などの家族の語彙、家族の人数を言うための助数詞、「私の家族は～人です」「～と、～と、私です」などの文型、また、相手の家族について聞くための「家族は何人ですか」などの表現が考えられる。授業では、そのような項目を説明したり、練習させたりする。また、目標が達成できたかどうかを評価するためのコミュニケーション活動として、クラスメートに家族構成についてのインタビューをするなどの活動が考えられる。

### 3.3 コースの3つの枠組み

「課題遂行を重視した教え方」を軸とした教授法科目のコースをデザインするにあたり、「理論」「実践」「内省」の3つの枠組みを以下のように設定し、それに基づいてシラバスを作成した。

理論：「課題遂行を重視した教え方」の背景にある理論的視点や考え方について学ぶ。

実践：課題遂行を重視した教室活動や授業を研修参加者自身がデザインし、実践する。

内省：研修参加者が自身の教授環境、教え方、実践を、理論や実践を基盤にして振り返る。

新たな教授法に関する知識(「理論」)を学ぶだけではなく、新たな教え方を「実践」すること、そして、教授法科目のコース全体を通して「内省」を行うことを研修の枠組みとした。「内省」については、これまで長期研修で行われてきた内省に加え、今回の改訂で取り入れた「課題遂行を重視した教え方」と研修参加者のこれまでの教え方との関係に考慮した内省を取り入れた。

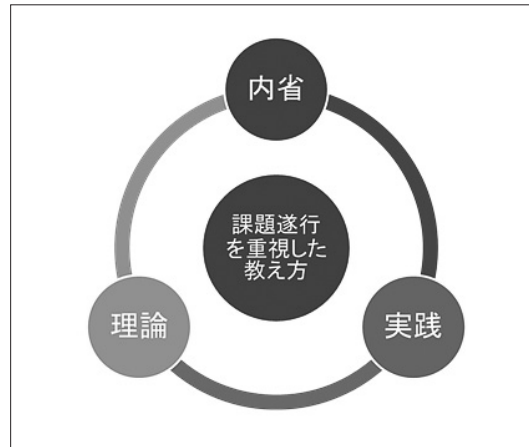


図1 コースデザインにおける3つの枠組み

コルトハーヘン・ワベルズ (2010) は、教師教育において「実践することや教えられることで得る知識」と「省察を通して得る学び」の双方の重要性と相互の関連性を指摘した上で、特に変化しつづける現代社会においては、「省察」を通して、自身で問題を解決し、かつ、自身の変化の必要性を受け入れることのできる姿勢を育むことが重要であることを論じている。実践と内省の循環的な過程を取り入れることは、日本語国際センターの教師研修でこれまでも実施されてきたことが報告されており(藤長2001、木田・押尾2011)、教師の専門的能力向上の重要な役割を持つことは明らかである。国際交流基金日本語国際センターの現職教師研修に参加するノンネイティブ日本語教師は、2.2節でも指摘したように、文型指導などの言語項目中心のアプローチでの学習経験のみを持つ場合が多く(古川2011: 6)、「課題遂行を重視した教え方」のような言語行動中心のアプローチはまだ一般的ではない。古川(2011: 6)は、「言語項目中心モデルを身につけている教師にとって、言語観、言語教育観の異なる言語行動中心のアプローチの教育のあり方は、利用イメージが湧かず、理解しにくく、極端な場合には抵抗感さえ感じてしまうことも考えられる」と述べている。また、長期研修の場合、教授経験の短い教師が、研修で教えられたことを自身の教授環境とのつながりをふり返らないまま、新しい知識として無条件に受け入れるような姿勢に陥ってしまうことも懸念された。そのため、本コースでは、長期研修でこれまで行ってきた、「これまでの自身の教え方をふり返る(研修前)」

「研修で教えられたことを取り入れた「実践」をふり返る（研修中）」という「内省」を通して、自身の変化を見つめることに加え、最後に改めて「自身のこれまでの実践」と「研修で学んだ実践」をふり返り、「2つの実践がどうつながるか、または、つながらないのか」「研修で学んだ教え方の何が自分の実践に取り入れることができ、何が取り入れられないのか」を客観的に考える機会を設けた。こうすることで、研修参加者が帰国後、研修で教えられた新たな教え方を、自国の教育環境とのつながりを考えずにそのまま取り入れてしまったり、反対に、自国の教育環境とはつながりのない教え方であると突き放してしまうことを避けられるのではないかと考えた。また、両者の違いを客観的に見つめることにより、自身の変化の必要性を受け入れる自律的な姿勢の育成につながることを期待した。

### 3.4 コースの概要

つぎに、改訂後のBコース教授法科目の概要について説明する。6か月の研修は、1学期・2学期（各3か月間）に分けて行われる。なお、教授法科目の授業は1回3時間で、1学期は18回（計54時間）、2学期は16回（計48時間）である。教授法科目のコース全体の流れを、図2に示す。なお、図2では、各授業が3.3で示したどの枠組みに重点を置いているかがわかるように、図1と対応した色分けとした。

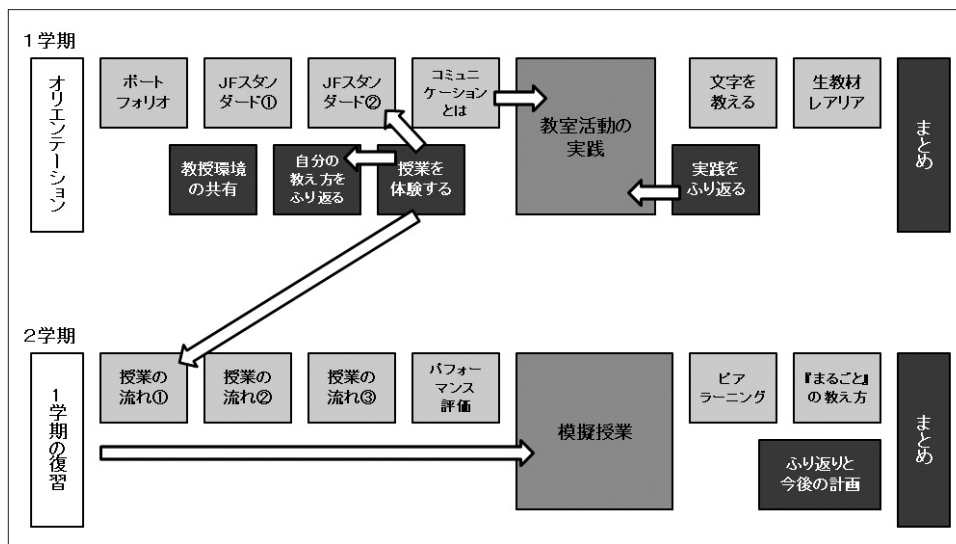


図2 教授法科目のコース全体の流れ

2.2節でも述べたように、これまでの長期研修では、文型を中心とした教え方を指導してきた。そのため、授業では文型導入や文型練習の仕方などを中心に扱い、実践につなげていた。

## 課題遂行を重視した教授法科目のコースデザイン

JFスタンダードについては、文型を中心とした授業の実践に直接つながらないため、教授法科目のシラバスには取り入れていなかった。新シラバスでは、まず、「課題遂行を重視した教え方」の背景となる理論を理解してもらう必要があるため、1学期の初めに、JFスタンダードについての授業を2回設置した。以下、図2の授業の内容について説明を加える。

「JFスタンダード①」では、その基本的な考え方や理念を理解させ、「JFスタンダード②」では、課題遂行やCan-doを使った目標設定に重点を置き、目標の記述のし方を指導した。「コミュニケーションとは」では、コミュニケーションに必要な能力やコミュニケーションの要素などを学ぶ授業で、従来のシラバスにも取り入れられていたが、新シラバスでも、「教室活動の実践」において、課題の遂行を確認するための活動を研修参加者自身が考える際に重要な概念となると考え、「教室活動の実践」の直前に設置した。

図2の色の濃い部分は、内省を中心にした授業である。内省を促すための活動は従来から授業の中で行われていたが、新シラバスでは、授業数を増やすとともに、より明示的な活動を取り入れた。まず、「教授環境の共有」で、クラスメートがどのような教授環境でどのような教え方をしているかを共有する。クラスメートの教授環境は、今後の授業で教え方について話し合ったり、実践を観察し合ったりするために必要な情報であり、十分に理解しておく必要がある。そのため、各研修参加者の教授環境に関する情報（使用教材や教授レベルなど）は一覧表にし、研修を通して教室に掲示しておくこととした。次に、「自分の教え方を振り返る」で、自国で行っている授業を書き起こし、クラスメートとのディスカッションを通して、自分の教え方やビリーフを客観的に捉える。また、外国語教授法の歴史を概観し、自分の教え方がどのような教授法の影響を受けているかを考える。その後、「授業を体験する」で、担当講師が授業デモンストレーションを行い、研修参加者は学習者として授業を体験する。ここで行った授業は図3のような流れで、新シラバスではこれを「課題遂行を重視した教え方」の1つのモデルとした。

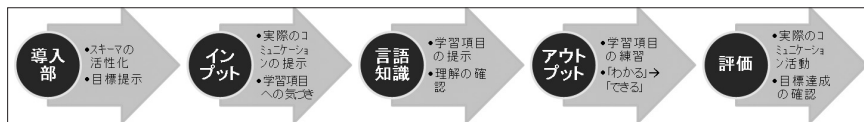


図3 授業の流れ

担当講師による授業を体験した後、研修参加者は授業の流れを書き起こし、何を、どのような目的で、どのような順番で行ったかなどの分析を行う。また、自身が行ってきた授業と体験した授業を比較し、その違いや目的などを話し合う。

「理論」を理解し、「内省」を深めた上で、「実践」を行う機会を取り入れた。1学期の「教

「教室活動の実践」は、各研修参加者が、「Can-do」で目標を設定し、目標を達成（課題を遂行）するための教室活動（ロールプレイ、インタビュー、ディスカッション等）を自らデザインし、実践した。この「教室活動」とは、図3の「評価」の部分にあたる。つまり、授業全体の流れの中では、最後の部分である。一人ずつ実践をし、その他の研修参加者は学習者役になって授業を体験・観察する。

実践終了後は、行った実践について内省を深めるための授業「教室活動の実践を繰り返す」を設置した。ふり返りは、録画した自身の実践を視聴し、自己評価をし、その後、実践の修正案を作るという流れで行う。また、学習者役となったクラスメートからコメントをもらったり、クラスメートによる実践を体験・観察することで気づきを得ることも期待した。

2学期は、課題遂行を重視した授業全体、つまり、図3の一連の流れを考えて授業デザインを行い、実践すること（「模擬授業」）を目標とした。2学期前半は模擬授業に向け、授業の流れを整理する授業を設置した。「授業の流れ①」では、1学期に体験した授業デモンストレーションを思い出し、第二言語習得理論なども関連付けながら、授業全体の流れを整理する。「授業の流れ②」では、インプットの方法を、「授業の流れ③」では、アウトプットの方法や練習方法のバリエーションを扱う。課題遂行を目標とした場合、評価においても課題が遂行できたかどうかを直接判定する必要がある。そこで、「パフォーマンス評価」という授業を取り入れ、学習者のパフォーマンスを評価する方法や、ループリック（評価票）の作り方などを扱うこととした。

模擬授業の時間は40分とし、その指導やふり返りは、担当講師が一人ずつ、時間をかけて対応する。模擬授業のふり返りは、模擬授業の直後にクラスで行うとともに、後日、担当講師が個別面談で対応することとした。2学期の終わりには、3.3節でも論じたように、各研修参加者がこれまで行ってきた日本語の教え方と、この研修で学んだことや実践したことの違いやつながりを意識化、言語化させ、学んだことのうち、何が、どうして、自身の教育現場に取り入れることができ、何が、どうして取り入れることができないのかを考えさせる。また、内省をより明示的に視覚化するため、今後の計画として、研修で学んだことのうち、何をどのように取り入れていきたいかを具体的に表したポスターを作成し発表した。最後の「まとめ」では、より内省を深めるためにディスカッションを行い、そこでは、理解できたことやできなかったことなどを自由に話す場とした。

## 4. 終了時アンケート

### 4.1 アンケートの概要

コースを通じた研修参加者の学びと気づきを明らかにすることを目的に、教授法科目のまとめの授業の際にアンケートを行った。アンケートは、Bコース研修参加者23名全員を対象とし



## 課題遂行を重視した教授法科目のコースデザイン

た。アンケートは全部で10の質問によって構成されている。質問項目1、4、6、8、9の回答は選択式、そのほかの質問は、自由記述式とした。また、質問項目8および9に関しては、選択式での回答に加えて、その回答を選択した理由についても自由記述式で答えてもらった。なお、自由記述部分の使用言語について指定はしなかったが、全員が日本語で回答した。表1にアンケートの質問項目を示す。

表1 アンケートの質問項目

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教授法の目標をあなたはどのくらい達成することができましたか。</li> <li>2. 教授法の授業を通して、あなたはどんなことを学びましたか。</li> <li>3. 教授法の授業で満足できなかったことや、もっと学びたかったことは何ですか。</li> <li>4. 日本語の教え方について、教授法の授業を通して改善できたと思いますか。</li> <li>5. 教授法の授業を通して、日本語の教え方に対するあなたの考えはどのように変わりましたか。</li> <li>6. 「課題遂行を重視した教え方」について、あなたはどのくらい理解できましたか。</li> <li>7. 「課題遂行を重視した教え方」について、まだよくわからないことや、納得がいかないことは何ですか。</li> <li>8. 「課題遂行を重視した教え方」を、帰国後の自分の実践に取り入れたいと思いますか。（その理由）</li> <li>9. 「課題遂行を重視した教え方」は、あなたの学校の授業に取り入れることができると思いますか。（その理由）</li> <li>10. そのほか、みなさんが教授法の授業や日本語の教え方について考えたこと、感じたことがあれば、何でも書いてください。</li> </ol>
---

### 4.2 アンケートの結果

はじめに、アンケートの質問項目1、4、6の結果から、研修参加者が目標を達成できたと考えているか、教授法で学んだことが自身の授業改善につながったと考えているか、そして、「課題遂行を重視した教え方」を理解できたと考えているかという点について報告する。質問項目1、4、6、の結果を表2にまとめた。回答は、「4：できた」「3：だいたいできた」「2：あまりできなかった」「1：できなかった」の4段階である。

表2 質問1、4、6の結果

質問項目	4	3	2	1
1. 教授法の目標をあなたはどのくらい達成することができましたか。	16	7	0	0
4. 日本語の教え方について、教授法の授業を通して改善できたと思いますか。	14	9	0	0
6. 「課題遂行を重視した教え方」について、あなたはどのくらい理解できましたか。	15	8	0	0

アンケートの結果、いずれの質問項目においても研修参加者23名全員が「4：できた」「3：だいたいできた」と回答した。また、その内訳も、全ての質問で「4：できた」が「3：だいたいできた」を上回った。このことから、研修参加者全員が概ねコースを通して、「課題遂行を重視した教え方」を理解できたと考えていること、また、コースで学んだことを自らの授業改善につなげられたと考えていることがわかった。上記2点は、3.1節で示したBコース教授法科目の目標に含まれた内容であり、質問項目1の回答と併せて、研修参加者自身が、教授法科目の目標を達成したと考えていることがわかる。

さらに、コースの軸となる「課題遂行を重視した教え方」を研修参加者がどう捉えたかをアンケートの質問項目8に対する回答から検討する。質問8では、「課題遂行を重視した教え方」を帰国後の自身の日本語教育実践に取り入れたいかという点について、「4：取り入れたい」「3：部分的に取り入れたい」「2：あまり取り入れたくない」「1：取り入れたくない」の4段階で回答してもらった。

表3 質問8の結果

質問	4	3	2	1
8. 「課題遂行を重視した教え方」を、帰国後の自分の実践に取り入れたいと思いますか。	11	12	0	0

本項目も23名全員が「4：取り入れたい」「3：部分的に取り入れたい」と答えている。ただし、その内訳をみると、「3：部分的に取り入れたい」という回答が「4：取り入れたい」を上回る結果となっている。

「4：取り入れたい」を選択した理由としては、「課題遂行を重視した授業は学習者の立場から考えます。だから、非常に役に立ちます」「文法が理解できていてもなかなか話せない学習者はいるから課題遂行を重視した授業をぜったい取り入れたいと思います」といったコメントがあった。これらのコメントから、「課題遂行を重視した教え方」が、学習者のニーズに応えることができる方法であったり、理解できても話せない学習者に対して効果的な方法であると評価し、自身の日本語教育実践に有効なものとして捉えていることがわかる。

一方、「3：部分的に取り入れたい」を選択した理由としては、「今まで使っている教科書などが課題遂行の考え方に合っていないので、ある所だけを変更していきたいです」「シラバスは大学が決めるので、部分的に使いたい」というコメントがあった。こうしたコメントは、本コースをデザインする際に想定した、研修参加者の自国での教え方と研修で教えることの間にあるギャップを顕在化したコメントであるといえる。しかし、これらのコメントは、自身と研修で学んだことの間にあるギャップを研修参加者自身が理解した上で、学んだことを活かす

方法を考える必要性に気づいていることを示している。その点で、「3：部分的に取り入れたい」を選択した研修参加者が半数を超えたことは、研修で教えられたことを無批判に受け入れるのではなく、自身の教授環境の現状と教えられたことの間にあるギャップを客観的に見つめた上で、自身の変化の必要性を認識するという自律的な姿勢につながるものとして評価できる。

#### 4.3 研修参加者の気づき

つぎに、質問項目の自由記述部分から、コースを通じた研修参加者の気づきを分析する。分析では、該当する記述を、類似した記述ごとにグループに分け、それらのグループの特徴を考えて項目を設定した。その中から特にコメントの多かった項目を表4に示す。

表4 研修参加者の気づき

項目	記述例
<b>[A]</b> コミュニケーション	[1] 文法はただの方法だということがわかった。これからもっと <u>コミュニケーション</u> 中心にしたい。 [2] 今まで決まった時間に決まった項目を教え終わることのためだけを中心にしていましたが、教授法の授業を通して学習者にとって実際に <u>コミュニケーション</u> できるような教室活動も大切だと思うようになりました。 [3] 何かを教えるというより、勉強してから何が <u>できるか</u> を大事だと考え始めました。 [4] これから活動を作ったら、いつ現実で <u>実際に使うか</u> ということについて考えます。
<b>[B]</b> 学習者中心	[5] <u>学習者中心</u> の授業をすることはとても大切だとわかりました。 [6] これから <u>ピアやグループの練習</u> をもっとやろうと思っています。それも勉強方法の一つですから。 [7]前は <u>グループワーク</u> は本当に足りなかったことがわかりました。ふつうは授業中、先生と学習者の <u>コミュニケーション</u> をやってしまっ、 <u>学習者</u> に <u>お互いに話し合わせ</u> ませんでした。
<b>[C]</b> 目標	[8] 授業の <u>目標</u> を考えながら必要な内容を入れることは大切です。 [9] 授業の前に <u>目標</u> をはっきり説明する必要性。
<b>[D]</b> 学習者のニーズ	[10] 前は教科書が一番大事でそのとおりに授業をやりましたが、今は <u>学生のニーズ</u> 、授業の目的、その目的に達成するためにどんな教授法で教えたらいいいのか、どのように評価したらいいかわかるようになった。 [11] 一番良い方法や教科書はありません。いろんな所から <u>アイデア</u> を取って、自分の <u>学習者</u> に <u>当てはまる教え方</u> を自分で作らないといけません。
<b>[E]</b> 評価	[12] <u>評価</u> のしかたはいろいろある。期末テストなどだけではなく毎回の授業での <u>評価</u> は大事。 [13] 以前の授業はいつもどんな文法文型が教え方ずっと考えて、テストもこの文法は正しく使えるか評価しました。しかし、今後学習者の立場を考えて、 <u>評価</u> の方法も変えたいです。

**[A]** 「コミュニケーション」に関する記述は、記述の中で最も多かった。「コミュニケー

ション」に関する記述には、[1][2]のように、文法や文型ばかりを重視していたこれまでの自身の教え方の偏りを自覚し、言語学習におけるコミュニケーションの重要性に気づいたことを示すものが多数見られた。また、[3]のように、授業において「教える」こと以上に、学習者を「できる」ようにさせることの重要性に気づいたことを示す記述も見られた。さらに、[4]のように、コミュニケーションを教室活動に取り入れる際に、「実際に使う」場面かどうかを考えて活動を組み立てることの必要性を指摘する記述もあった。古川(2011)は、言語項目中心モデルを身につけている教師にとって、言語行動中心のアプローチの教育のあり方は理解しにくいものであることを指摘しているが、これらの記述からは、研修参加者に、「課題遂行を重視した教え方」を通して指導した、「実際のコミュニケーション」を授業に取り入れ、その際に「真正性」を考慮することの必要性が理解されたことがわかる。

**[B]**「学習者中心」に関する記述は、どれもグループワークや学習者同士の活動を取り入れることの大切さ、すなわち、授業を学習者中心に展開することの必要性、重要性に言及するものであった。中には、[7]のように、これまで自身が行ってきた教室活動が、教師と学習者の活動に限られていたことへの気づきを示す記述も見られた。授業において、学習者同士の活動を取り入れ、学習者を中心に活動を展開する考え方は、「課題遂行を重視した教え方」の前提ともいえる。しかし、上記の記述からは、学習者同士で教室活動をさせることさえも「新しい」と感じている研修参加者が少なくなかったことがわかる。これらのコメントからも、「課題遂行を重視した教え方」が多くの研修参加者にとってギャップの大きいものであったことが推察されるが、そのギャップを受け入れ、それらを自身の教え方の変革に取り入れようという姿勢に至ったことがわかる。

**[C]**「目標」に関する記述では、[8]のように目標から授業を組み立てることの重要性、[9]のように学習者に対して目標を提示することの必要性に言及する記述が見られた。また、

**[D]**「学習者のニーズ」に関する記述は、いずれも学習者のニーズを考えることの重要性に言及している。本コースでは、具体的な授業のトピックとして「学習者のニーズ」を取り上げて指導することはなかったが、授業を計画する際に、学習者にとって実際に起こりうるコミュニケーションを考えて目標設定をすることをくり返し指導した。それらを通して、目標設定の重要性にとどまらず、学習者のニーズを考えることの重要性に気づいたのではないかと考えられる。

**[E]**「評価」に関する記述は、[12][13]に見られるように、「評価」が授業で教えることとの一貫性の上になり立つことへの気づきを示すものであった。ここでいう「評価」とは、成績をつけるための評価を指している場合と、授業内での目標が達成できたかどうかの評価の双方が含まれている可能性があるが、「課題遂行を重視した教え方」では、言語知識を評価するための筆記テストではなく、目標を達成できたかどうかを評価するコミュニケーション活動や、

実際のコミュニケーションを直接評価する「パフォーマンス評価」が重視される。理論や実践の授業でそれらについても扱ったことから、このような気づきが生まれたものと考えられる。

アンケートの回答には、[5][8][9]のように、本コースで学んだ「新たな知識」の重要性に言及するものだけではなく、[1][2][3][7][10][13]のように、自身のこれまでの教育実践をふり返り、その実践を変えていく必要性を指摘する記述が多数見られた。このような気づきは、3.3節で述べた、「違いを客観的に見つめ、変化を受け入れる自律的な姿勢」の獲得の一端を示すものであり、本コースを通じた研修参加者の学びを示すものと考えられる。

また、アンケートの回答には、これ以外に「ふり返り／内省」に関する記述も多数見られた。それらの記述では、「ふり返りをして、自分を改善するのが一番大切です」「自分の授業をふり返って、どんな点がよいか、もっとよくするためにはどう工夫したらいいかをもう一度考えることも大切」のように、ふり返りが自身の実践に及ぼす効果についての気づきが見られた。本コースにおいて、「内省」は研修参加者が自身のこれまでの教え方と研修で学ぶ教え方とのギャップを学びや気づきにつなげるための機会として設定した。しかし、そのような機会を通して内省そのものの効果に気づくことができた点は、研修参加者の学びの1つであるといえる。

## 5. 本コースの意義と課題

最後に、研修参加者の学びと気づきを通して、本コースの意義と課題について考察する。藤長(2001)は、多国籍研修における教授法コースでは、研修参加者間の教授環境の違いやそこから派生するニーズの違いにより、そのコースで何を取り上げるかが非常に難しい課題となることを論じている。長期研修も多国籍研修の1つであり、研修参加者のニーズも多様であった。また、2.2節でも論じたように、本コースの軸とした「課題遂行を重視した教え方」は、研修開始時点においては、研修参加者のニーズに直結するものというよりはむしろ、研修参加者がおかれている日本語教育の現状とは異なった、自身の教え方との間にギャップのある目新しい教え方であったといえる。しかし、本コースでは、研修参加者自身に「課題遂行を重視した教え方」による教室活動や授業を体験してもらい「実践」と、それらを自身のこれまでの教え方との比較によってふり返る「内省」を通して、研修参加者それぞれが基盤とする日本語の教え方と、本研修で学ぶ「課題遂行を重視した教え方」との間の往還を促し、そこから、4.3節で述べたような、自身の変化の必要性に気づくといった学びを生成することができた。田島(2016)は、「異世界から来た人物が持ち込む異質な視点」に対し、それを受け入れる側の構成員が積極的・肯定的に関心を示し、自らの視点との相互参照を行おうとする意識のもとで展開される交流を、「共創的越境」と呼び、学びに必要な交流のあり方であるとしている。「課題遂行を重視した教え方」は、この観点から見ると、研修参加者にとっては、当初、異世界か

ら来た異質な視点であったかもしれない。しかし、4.3節の記述からは、その異質な視点に対し、積極的・肯定的な関心を示し、自らの視点との相互交渉を行おうとしたことがみてとれる。「課題遂行を重視した教え方」は必ずしも、研修参加者の帰国後の実践に直結するものではない可能性もある。しかし、このような「共創的越境」ともいえる交流を創出することができたという点が、本コースの意義の1つだといえるのではないだろうか。

ただ、アンケートの回答には、「課題遂行を重視した教え方はとても成功した方法だからやってみよう」といった回答のように、「課題遂行を重視した教え方」を無批判に支持していると受け取ることのできる記述もいくつか見られた。コルトハーヘン・ワベルズ (2010) が指摘するように、変化しつづける現代社会においては、ある知識を取り入れることよりもむしろ、自身で問題解決をし、変化し続けることを受け入れる姿勢を育むことが重要である。こうした姿勢を育むためのより効果的な指導の方法の検討を、本コースの今後の課題としたい。

## 6. おわりに

本稿では、2015年度長期研修Bコースにおける教授法科目のコースデザインについて報告した。また、コース終了時のアンケート結果をまとめて報告した。アンケートの結果から、①すべての研修参加者が、「課題遂行を重視した教え方」を理解し実践するというコース目標を達成したと考えていること、②すべての研修参加者に「課題遂行を重視した教え方」が、日本語学習に効果的な方法として前向きに受け止められたことがわかった。また、③研修参加者は「課題遂行を重視した教え方」を理解し、その方法を獲得するだけでなく、そこから自身の実践の変革につながるさまざまな気づきに至ったこともわかった。

こうしたことから、JFスタンダードを基盤とした新たな教授法コースは、日本語教授経験の短い若手日本語教師を対象とした研修においても、重要な学びの機会を提供することが可能であると考えられる。今後は、今年度の成果をもとに長期研修Bコース教授法科目のシラバスをふり返り、研修参加者がより多くの学びと気づきが得られるようなものへと改訂を加えていきたい。

### 〔参考文献〕

- 阿部洋子・坪山由美子 (2008) 「現職日本語教師に対する教授法授業のカリキュラムデザイン」『国際交流基金日本語教育紀要』第4号、131-142
- 木田真理・押尾和美 (2011) 「海外日本語教師長期研修における教授法授業のデザイン—中級レベルの外国人日本語教師を対象としたコースの場合—」『日本語学』30(4)、76-91、明治書院
- 国際交流基金 (2014) 『JF日本語教育スタンダード2010 [第三版]』
- コルトハーヘン、F・T、ワベルズ (2010) 「実践からの学び」、F、コルトハーヘン編『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』、武田信子 (監訳)、35-61、学文社

## 課題遂行を重視した教授法科目のコースデザイン

- 田島充士（2016）「学問知と実践知との往還を目指す大学教育：学校インターンシップにおける共創的越境」田島充士・中村直人・溝上慎一・森下覚編著『学校インターンシップの科学：大学の学びと現場の実践をつなぐ教育』、1-28、ナカニシヤ出版
- 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、89-106
- 古川嘉子（2011）「言語教育ツールとしてのJF日本語教育スタンダードが日本語教師教育にもたらすもの」『21世紀、グローバル時代の外国語教育：言語政策、教授法、教室現場の諸問題—『複言語主義』のヨーロッパと日本の外国語教育—』予稿集、1-9
- 古川嘉子（2016）「グローバル社会における言語教育パラダイムの展開と評価—CEFRとJF日本語教育スタンダードをめぐる—」徐敏民、近藤安月子（編）『日本語教育の研究』（日本学研究叢書第9号、外語教学与研究出版社）、483-506

