

中国人日本語教師の来日研修プログラム立案とその試行

A short-term teacher training program for a Chinese teacher teaching Japanese

飯 島 有美子* 要 弥由美**

Yumiko Iijima Yayumi Kaname

抄録

本稿は、中国の協定校から来学した中国人日本語教員の日本語教育研修プログラムの立案から試行と研修結果までを報告するものである。

本学には、日本語教師養成課程はなく、日本語教師の教師研修プログラムがなかったため、来学した教員から研修ニーズを聞き、それに基づいて、日本語科目を総合的に教えること・知識伝達型の一方向的な授業を改善すること・日本事情に関する知識を得ることを目指した研修プログラムを立案した。その結果、対象教員に「スキルを双方向型の活動で身につけさせる」ことは自覚させられたが、「学習者に知識を獲得させるために、複数のスキルを織り交ぜながら、学習者を中心とした授業を組み立てる能力」を身につけさせることはできなかった。

This study describes a short-term teacher training program for a Chinese teacher teaching Japanese. He was enrolled in this program at a university in Japan to teach Japanese as a second language. Since the university does not have an academic department specialized in teaching Japanese, the training program was specifically designed based on his training needs as follows; synthesizing language skills, promoting interactive communication and gaining information about Japanese society and people. The result of the training indicates the he became more aware of interactive teaching methods to enhance language skills, but was still unable to make effective teaching plans to implement the methods in class.

1. 中国人日本語教師研修実施の背景

2007年9月19日付の文部科学省の「大学等間交流協定締結状況等調査の結果について」によると、

* 関西国際大学人間科学部

** 関西国際大学非常勤講師

平成 18 年 10 月 1 日現在での協定総数は 13,484 件で、大学等が最も多く協定を締結している相手国は中国で 2,565 件となっており、締結全体の 19.0%を占めている。また、交流内容でみると、学生交流は 87.1%の機関で、教員・研究者交流も 85.0%の機関で行われている。このように大学等間協定締結とそれによる交流が盛んになる中、本学へも中国の協定校から 2 名の日本語担当教員が研修のため来学してきた。

しかしながら、本学には留学生のための日本語の授業はあるものの、日本語教師養成課程があるわけではなく、日本語教師の研修プログラムはない。そこで、中国人教員の研修ニーズを聞き、本学で可能な研修プログラムを立案し、研修を行うことにした。研修プログラムは各教員に個別に作成・実施したが、本稿では既に報告書が提出された 1 名を対象としたプログラムとその効果の検証についてのみ記述する。

来学した教員 X（以下 X と記述。）は 37 歳の男性で、現在は中国の 4 年制大学の日本語学科の教員である。X は 5 月中旬に来日し、10 月初めまでの滞在を予定し、日本で教授法を研修したいとのことであった。X の話によると彼の勤務校では、以前は科目別の日本語授業が行われていたが、学生の総合的な日本語能力を育成するために、2001 年にカリキュラムを改編し「総合日本語」という科目にまとめられたそうである。しかし、「総合」とは名ばかりで、実際には文法や聴解、読解などの科目が縦割りに行われ、成績だけが合計されて「総合」とされているにすぎない状況であるらしい。そこで X は「総合日本語」を、真の「総合」的な日本語の授業となるように改善したいと考え、その改善策を考える参考とするため、本学の「総合日本語」での授業方法を学びたいとの意向であった。また、昨今の中国での日本人とのコミュニケーション需要の高まりから、コミュニケーション能力育成のための教授法を学びたいとの希望を持っていた。

そこで本稿では、上述した X の研修希望内容を反映させて作成した研修プログラムと、研修終了後に X が提出した報告書等とインタビューの結果を報告し、今後の研修プログラム改善への課題を考えたい。

2. 先行研究

2-1. 中国での日本語シラバス

譚（2004）によると、現在の中国での大学日本語専攻の教育規範は、2001 年に出版された『大学日本語専攻基礎段階 教学大綱』（修訂本）および、2000 年に出版された『大学日本語専攻高学年段階 教学大綱』であり、それに基づいてシラバスが作成されている。基礎段階での教育内容は、発音・語彙・文法・文型（機能・概念を含む）で、高学年段階では、日本語総合技能（日本語精読・多読・新聞雑誌選読・作文・翻訳・通訳など）、言語学、日本文学、社会文化の科目が規定されている。また、テストと評価は、聴力・会話・読解・作文・翻訳について規定されている。

教学大綱では、基礎段階では日本語の基礎知識とともに、日本社会文化の知識を豊かにし、文化理解力を培い、高学年段階の基盤を築くことが記されている。また、卒業時には、日本の語学・文学・社会文化（地理・歴史・政治・経済・風俗・宗教などを含む）分野の基本知識を身につけさせているべきで

あるとされている。中国の大学は、全国統一試験のために、このシラバスの役割を重視しており、日本語専攻のカリキュラムは、このシラバスに従って設置されている。

2-2. 中国の日本語の授業と教授法および教員の意識

楊（2006）の長安大学での「総合日本語」の授業観察によると、60分の授業時間のうち30分は教師による説明、残りはパターン・プラクティスと短文作文で、授業は教師による言語知識教授と用法練習から成っており、言語使用活動がないことが報告されている。また、冷（2005）は、中国の6つの大学で「総合日本語（精読）」についてのアンケート調査を行い、『精読』の授業は言語知識を重視した、教師の説明を中心とする授業であると述べている。

茂住（2003）の復旦大学日語日文科の報告でも、教科書は構造シラバスで、担当教員の裁量で授業が進められ、学科全体でのシラバスの見直しの動きはないようである。また、日本語環境がないところで確実に日本語を身につけさせる方法として、毎課「暗唱」が用いられている。しかし、暗唱による弊害として、中上級になると、読解においては細かい語にこだわり筆者の考えをつかもうとしない傾向や、作文においてはいろいろな人の文章をつぎはぎにしたような作文が見られることなどの問題点が指摘されている。

譚（2006）では、中国の24大学の「日本事情」担当教師へのアンケート調査が行われ、教師は、意識としては学生の参加度の高い活動が大事だと考えているが、実際には参加度の低い教え方をしていることが報告されている。ここで学生参加型の授業ができない理由として、日本人と直接接合できる環境にないことや、パソコンや図書資料が少ないこと、時間数が限られていることなどが挙げられている。また、教授内容を決める要因は、教科書に載っているか否かであり、各大学で教えられている内容は教科書と緊密な関係があると考えられている。

中国の大学教師の教授法について、彼らの来日研修を行っている国際交流基金日本語国際センターの根津・高（2003）は、中国の社会変化や教育観の変化から、「聞く・話す」力の伸ばし方や、コミュニケーション重視の教え方についてのニーズが高まっていることを報告している。

上述のように、中国人日本語教師は、教科書を中心とした知識伝達型の授業を専らとし、コミュニケーションを中心とした活動や、学生参加型の活動が苦手であることがうかがえる。

3. 研修ニーズと研修プログラム試案

3-1. 研修ニーズとプログラム

研修方針や内容を決めるため、Xの来日後、Xのニーズを探る面談を数回行った。研修担当教員の「どのような研修をしたいか」という問いに対するXの回答は「日本語教授法と日本事情に役に立つこと」であった。さらに、「どのような教授法を学びたいのか」という問いを投げかけたが、Xにとって未知の教授法は意識に上るはずもなく、具体的な答えが得られなかったため、主にXが授業において、困っていることや感じていることを中心に聞き取った結果、以下の3点がニーズとして浮かび上がってきた。

中国人日本語教師の来日研修プログラム立案とその試行

1. 勤務校での担当科目「総合日本語」を改善したいが、何をどのように変えたらいいか知りたいこと。
すなわち、Xの勤務校の授業科目名は、現在は「総合」ではあるが、実際には文法・聴解・読解などの科目が縦割りのまま寄せ集められているにすぎない状態で、これは「総合」が開設される以前の、科目が別々に教えられていた時とさほど変わらず、「総合」に改めた意義や効果が表れていないのでこの状況を変えたいこと。
2. Xの担当科目である「日本事情」が、単に日本に関する知識の伝達になっており、X自身このスタイルが良くないと思っているため改善したいこと。
3. 「日本事情」を教えるためのX自身が持っている情報が不足しているので、これを補いたいこと。

つまり、Xは自分が担当している科目である「総合日本語」と「日本事情」を改善したいが、具体的に何をしたらよいかわからない状況であった。そこで、Xが勤務校の「総合日本語」と「日本事情」の授業で、複数のスキルを織り交ぜながら、一方的な知識伝達ではなく日本語でのコミュニケーションを通して、学生に知識を獲得させられるようになることを目的に研修プログラムを立てることにした。ま

表1 研修内容一覧

5月	6月	7月	8月	9月	10月	主目的	副次的目的
本学の留学生対象の授業「総合日本語」の見学						日本語授業の総合化	アクティブ・ラーニング ¹ の修得
	本学の留学生対象の授業「日本事情」について学ぶ					日本事情の改善	日本語授業の総合化 アクティブ・ラーニング ¹
	テキスト『日本語教育と日本事情—異文化を超える』講読					日本事情の改善	日本語授業の総合化
	本学のアクティブ・ラーニングを取り入れた授業の見学					アクティブ・ラーニング ¹ の修得	日本語授業の総合化 日本事情の改善
		テキスト『「総合」の考え方と方法』講読				日本語授業の総合化	日本事情の改善 アクティブ・ラーニング ¹ の修得
	日本事情がわかるようなDVD、映画の視聴「ビジネスマナー」の授業見学					日本事情の改善	
				Xが勤務校で担当している「総合日本語」学習指導案作成		日本語授業の総合化 アクティブ・ラーニング ¹	

た、Xの日本事情に関する知識を補うために情報のインプットを行うことにした。さらに、これらの研修が進む過程でXから出された要望に応え、アクティブラーニングの手法についての研修を加えた。具体的研修内容は表1にまとめた通りで、詳細は次節以降に述べる。

3-2. 「総合」を改善するための研修

Xが勤務校で担当している「総合日本語」の内容や教授法の改善の手掛かりを与えるため、本学で行われている留学生対象の授業「総合日本語」の見学、テキスト『「総合」の考え方と方法』の講読を行うことにした。

3-2-1. 「総合日本語」の見学

「総合日本語」の見学というのは、本学で行われている「総合日本語」クラスを見学するものである。このクラスは、新入留学生在が入学したその学期に受講することになっているもので、1週間に8コマ開講されており、1学期15週間で計120コマの授業である。この授業は、コマ毎にレポート作成、口頭発表、読解、聴解、文法の時間になっているが、縦割りに行われているのではなく、日本語でレポートが書け、かつ、日本語で口頭発表ができるようになることを目標にそれぞれの授業の内容が相互に関係し合うように組まれている。すなわち、読解はレポート作成のための資料を読む訓練であり、文法はレポートで使用する機能語や文型の学習で、聴解は口頭発表内容の聞き取りと質疑のための練習である。この総合日本語と、Xが担当している「総合日本語」とはレベルに違いがあるが、日本語学習が総合的に進むように授業計画が立てられ、実施されていることからXの問題意識に答えるのに有益だと考えた。見学の際には、Xに見学記録をつけてもらった。これは主に、教師が学生にさせる活動の目的・意図・工夫などを中心に記録させるもので、後日、研修担当教員との面談でその内容について話し合った。

3-2-2. 『「総合」の考え方と方法』講読

テキスト『「総合」の考え方と方法』講読では、早稲田大学日本語研究教育センターにおける日本語クラス「総合」について記述された『「総合」の考え方と方法』(早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会 2003)をテキストとして講読した。この本は2部構成で、第1部に「総合」の基本的な考え方が示され、第2部には初級後半から上級にかけての各担当者による実践の試みが例として挙げられている。このテキストから、Xが担当している「総合日本語」のクラスレベルに合っていると考えられる授業例の内、Xが興味を持った第1章「個の表現をめざして；レポート作成『〇〇と私』」(細川 2003)と第3章「ビデオドラマ作成」(中山 2003)の2つを取り上げ、その授業がどのように日本語学習の総合化を図っているかを確認しながら読み進めていった。これらの授業例を取り上げた理由は以下の2点である。1つは、これらの章では学生は最終課題のレポートやビデオという成果物を作り上げるために、情報収集・ディスカッション・調査・インタビューをしなければならず、「読む・聞く・書く・話す」の技能が総合的に学習できるように設計されていることである。もう1つは、総合的かつ効果的に学習させるには、事前の綿密な授業計画が必要であるという意識をXに持ってもらうためである。

3-3. 「日本事情」の改善に関する研修

Xが持っている「日本事情」に関する知識の不足を補い、Xの勤務校での「日本事情」の授業に役立てるため、本学で行われている留学生対象の授業「日本事情」について学ばせた。また、テキスト『日本語教育と日本事情—異文化を超える』(細川 1999)を講読させた。さらに、日本事情がわかるような映画やドキュメンタリー風作品の視聴をさせることにした。その他、研修途中でXから日本のマナーについて学びたいという要望が出されたのでそれに答え、本学の「ビジネスマナー」という授業を見学させることにした。これらの研修活動は、教員と学生間、学生間の知識の移動とコミュニケーションを効果的に図るために、どのような設計・工夫がされているかという点をXに考えさせながら進めていった。

3-3-1. 「日本事情」の授業を例として学ぶ

本学の「日本事情」の授業は、学生にドキュドrama を作らせるという手法をとっている。ドキュドrama とは、事実や史実に基づいて作られたドラマであり、放送や映像の領域で使用される造語である。ロールプレイや問題解決シナリオと共通する実践であり、学生があるテーマに沿って劇を作り上げる過程で、学生の経験的な学習や参画型学習が促される教育ツールとして、教育現場でも使われるようになってきている。「ドキュドrama は多面的な文化を発見させるためのデザインが可能であり、かつ教師から学生へのみならず、学生間の知識の移動とコミュニケーションの確立と、学生から教師への働きかけを保証する」(飯島・加藤 2008) ことができるとされている。そのため、このドキュドrama の手法を学ぶことは、X が抱えている「日本事情」が単に日本に関する知識の伝達になってしまっているという課題の解決に役に立つと考えられた。

3-3-2. テキスト『日本語教育と日本事情—異文化を超える』講読

『日本語教育と日本事情—異文化を超える』講読では、1997 年春学期から 1998 年秋学期までの 4 学期にわたる早稲田大学日本語教育センター・日本語専修課程研修コースの「日本事情」クラスでのプロジェクトを取り上げ、そこで使われている手法を紹介した。このプロジェクトは、「日本事情」は学習者主体の視点から社会・文化を捉え、学習者の問題意識を引き出すことであるという考え方に基づいており、学生にそれぞれのテーマを設定させ、調査・取材を経て、レポートを書かせるというものである。この手法も上述のドキュドrama と同様、教師の一方的な教え込みを防ぐことができるので X の授業改善に有益だと考えられた。

3-3-3. 映画等の視聴

「映画等の視聴」では、ドキュメンタリー風視聴作品や映画等を中心に、X の日本事情に関する知識が補えるような作品をピックアップし、その中から X が興味を持ったものを視聴させ、X の授業でどのように利用できるか考えさせた。

視聴推薦作品は、X の勤務校の学生の多くが卒業後日本と関連がある企業への就職をしているということから、日本の企業風土がわかるものがよいと考え、NHK 制作のプロジェクト X シリーズやテレビ東京制作のガイアの夜明けシリーズ、日本の代表的な経営者が自らの理念を説いた作品などをピックアップした。その他映画からは、児童福祉問題・家族のあり方が描かれている『誰も知らない』(是枝裕和監督 2005) や、家族のあり方が描かれている『空中庭園』(豊田利晃監督 2006)、民族意識が描かれている『パッチギ!』(井筒和幸監督 2007) などを選んだ(次ページ表 2 参照)。今回は研修のための予算がなかったため、本学の図書館が所有する視聴作品しか案内することができないという制約があったので、内容に偏りを生じてしまったことは否めない。

3-3-4. ビジネスマナー見学

ビジネスマナー見学とは、本学のビジネス行動学科 2 年生以上を対象としている「ビジネスマナー」の授業の見学である。この授業は「ビジネスコミュニケーションの基本である『表現』ができるように

中国人日本語教師の来日研修プログラム立案とその試行

なることを目指し（中山 2008 春シラバスより）、「知る」≠「わかる」、「わかる」≠「できる」を体感し、社会人として最低限のビジネスマナーを理解し、行動レベルで「できる」ようになる」（中山 2008 春シラバスより）ために、マナーについての理論と電話の受け方やかけ方・敬語の使い分け・クレームの受け方などを実際に体験してみる活動を組み合わせて、設計されている。これを見学（参加）することにより、X がマナーについての知識の獲得だけでなく、日本のマナーの一端を体得できるように図った。

表 2 X に勧めた映画等のリスト（○印はXが視聴したもの）

	タイトル	制作	販売元	制作年
ドキュメンタリー風作品	プロジェクトX町工場世界へ翔ぶ:トランジスタラジオ	NHK編	NHKソフトウェア	2001
	プロジェクトXよみがえれ日本海:ナホトカ号重油流出	NHK編	NHKソフトウェア	2001
	プロジェクトX魔法のラーメン82食の奇跡	NHK編	NHKソフトウェア	2002
	プロジェクトX料理人たちの炎の東京オリンピック	NHK編	NHKソフトウェア	2002
	プロジェクトX世界最大の船火散る闘い	NHK編	NHKソフトウェア	2003
	プロジェクトX突破せよ最強特許網新コピー機誕生	NHK編	NHKソフトウェア	2003
	プロジェクトX日米逆転! コンビニを作った素人たち	NHK編	NHKソフトウェア	2003
	プロジェクトX男たちの復活戦デジタルカメラに賭ける	NHK編	NHKソフトウェア	2003
	日経ベンチャービデオ、ザ・メッセージ2日本を変えた経営者たち 稲盛和夫:京セラ	NHK編エンタープライズ		005
	日経ベンチャービデオ、ザ・メッセージ2日本を変えた経営者たち 小倉昌男:ヤマト運輸	NHK編エンタープライズ		2005
日経ベンチャービデオ、ザ・メッセージ2日本を変えた経営者たち カルロス・ゴーン:日産自動車	NHK編エンタープライズ		2005	
日経ベンチャービデオ、ザ・メッセージ2日本を変えた経営者たち 鈴木敏文:セブン&アイHL.DGS.	NHK編エンタープライズ		2005	
日経ベンチャービデオ、ザ・メッセージ2日本を変えた経営者たち 永守重信:日本電産	NHK編エンタープライズ		2005	
日経ベンチャービデオ、ザ・メッセージ2日本を変えた経営者たち 樋口廣太郎	NHK編エンタープライズ		2005	
日経スペシャル ガイアの夜明け:世界に挑む	日本経済新聞出版社	角川エンタテインメント	2007	
日経スペシャル ガイアの夜明け:伝統を守れ	日本経済新聞出版社	角川エンタテインメント	2007	
日経スペシャル ガイアの夜明け:再生への闘い	日本経済新聞出版社	角川エンタテインメント	2007	
日経スペシャル ガイアの夜明け:危機を乗り切れ	日本経済新聞出版社	角川エンタテインメント	2007	
日経スペシャル ガイアの夜明け:新潮流をつかむ	日本経済新聞出版社	角川エンタテインメント	2007	
○ 東京物語	小津安二郎監督	松竹ビデオ事業部	1953	
○ とんりのトロ	宮崎駿監督	ブエナビスタホームエンターテイメント	2001	
○ 誰も知らない	是枝裕和監督	バンダイビジュアル	2005	
○ ALWAYS三丁目の夕日	山崎貴監督	小学館	2006	
○ 空中庭園	豊田利晃監督	ポニーキャニオン	2006	
○ NANA	大谷健太郎監督	東宝	2006	
○ パッチギ!	井筒和幸監督	ハピネット・ピクチャーズ	2007	
○ 東京タワー:オカンとボクと、時々、オトン	松岡錠司監督	VAP	2007	

3-4. 参画型学習に関する研修

今回の研修は、5月に「総合日本語」の見学から始め、次いで本学での日本事情授業例の学習、『日本語教育と日本事情—異文化を超える』講読と進めていった。その過程でXは、研修で見学した授業や取り上げてきた授業例は、学生を自主的・活動的に学習に取り組ませるように設計されており、そのことが学生の日本語能力を高めるのに有効に働くと気づき、そのような手法を習得したいと希望したため、アクティブラーニングを研修に加えた。

まず、それまでの研修内容において、どのようにアクティブラーニングが用いられていたかを確認し、次に、英語教育学科でアクティブラーニングが取り入れられている授業・活動を見学させ、そこでの気付きについて報告させた。英語教育学科の授業を見学させたのは、日本で英語を教えるという教学環境が、中国で日本語を教えるというXの教学環境に近い、つまり、外国で外国語を教えるという環境であるため、Xに参考になると考えられたからである。Xが見学した英語教育学科の授業は、アクティ

ラーニングがよく使われている科目として、英語科目コーディネーターに推薦されたものである。Xが見学した時期、当該学科は学生にポスターセッションをさせるという課題を課しており、複数科目が連携して学生にその準備をさせていた。

4. 研修結果

本研修はXの『総合日本語』の総合化」と「知識の一方的伝達の改善」「日本事情に関する知識のインプット」という3つのニーズに応じてプログラムを組んだが、これらのどのプログラムがどのようにXに影響を与えたのかを、研修担当教員との定期的面談におけるXの発言、研修の終わりにXが作成した研修報告書、研修最後のインタビューの内容に照らし合わせながら述べていこう。なお、報告書及び、面談・インタビューでの発言は、誤文もXの叙述のまま記す。

まず、『総合日本語』の総合化」に関しては、本学の総合日本語のシャドーイングの授業とレポート作成の授業について報告書に次のように記述している。シャドーイングの授業に関しては、自分がこれまで行っていた単にテープを聞かせて答え合わせをし、学生がわからなかった語彙を教えるというヒアリングの教え方と比較し、聞き取りだけではなく、発話練習・発音練習もさせ、その後「聞き取った文章をタイプで打ち、印刷して提出させるので、わざわざ漢字の読み方を教えなくても、読み方を覚えるし、知らない単語も覚えらるる」ように設計されており、自分もやってみたい方法だと述べている。また、レポート作成の授業については「学生は興味があるテーマを設定し、コンピュータや図書館を利用して、取材します。先生にチェックしてもらい、繰り返し推敲し提出します。先生は文集にして配ります。このようなやり方は学生の書く能力を高めるだけでなく、資料の収集のコツなども教えて、基礎を築いて、卒論を書くのに役に立ちます。」と記述し、各授業が単に聞く・書くといった単一スキルの向上だけを目的にしているのではなく、様々なスキルが複合的に養われるということを理解したようである。

次に「知識の一方的伝達の改善」については、報告書でビジネスマナー見学について、「ビジネスマナーの授業ではグループに分けてテーマを設定して、コミュニケーションをして、交際能力を高めます」と述べ、学生を活動させて学ばせるというアクティブラーニングを評価している。

そして、最終インタビューの中で、本学の日本事情の授業を例として学んだことと『日本事情』のテキスト講読を行った感想を、「授業の主役は学生ですから。このようにして、受信型学習から発信型学習に転換します。もっと効果があると思います」と述べている。また、報告書の中では「教育内容は教師が全て準備するものではなく、学生自身が自ら学び取っていくものだという教育観の大きな転換に基づいて、『ある一定の内容や構造を教授から学生自身の〈考えること〉をどのように引き出すか』へという方向へ教室活動を転換させて、教室を活性化させます。」と述べた。そして、その理念と手法の具現化を教案作成で試みたが、この教案の詳細については、次節に述べる。

「日本事情に関する知識のインプット」については、「映画等の視聴」と日本での実際の生活経験について以下のように言及している。「映画等の視聴」に関しては、報告書の中で「プロジェクトXといろいろな映画を見て、日本人の生活などについて、以前より理解するようになりました。学生にちゃんと伝えたいです。」と記述し、最終インタビューで、映画『誰も知らない』の感想として「日本にこんな家族環境があって、こんなふうに暮らしている子供がいてびっくりした。」、映画『空中庭園』について

は「日本にこんな家族の問題があることを知らなかった。家族のあり方についてよく考えた」と述べている。視聴覚作品を見ることによって、X が元来持っていた日本に対する知識の再確認と新しい知識の獲得が進み、日本理解が深化したようである。また、日本で生活したことに関して、報告書の中で、母国での生活環境とは違って「日本には緑が多くて生活環境がとてもいい」、「ゴミの分別と出し方は本で読んだことはあるが、その意味がやってみてよくわかった。学生にも伝えたい」、日本の「車は横断歩道や交差点に近づく時、必ずスピードを落としたり、止まったりして、確かめてから通ります。」と記述し、喜びや驚きとともに、日本理解が深まったと述べている。

5. 考察

X は研修開始時には、「日本語科目の総合化」や「日本事情の改善」といった「教師がどう教えるか」という問題意識を持ち、教師が何をするかという視点で研修を受け始めた。しかし、研修が進むにつれ、学生がどのように学習すれば効果的に学べるか、つまり「学習者にどう学ばせるか」という視点に気付いたと考えられる。その他、X が得たものに日本事情についての知識がある。これらの視点と知識の3点について、X のニーズと報告書を対照させながら、この研修でX が何を得たのかを考えたい。

報告書では「教師がどう教えるか」という視点について、「授業における主役は学生だ。今までは授業中ほとんどの時間を私が話してきたが、話す比率を教師は30%くらいまで、学生は70%以上にならないといけない」と述べ、学習者中心の授業について理解した上で、今後「語彙文型積み上げ学習と活動型による問題発見解決型学習とをバランスよく導入したい」と抱負を述べた。また、「このような手法を使えば、語学の授業でもアカデミックスキルも学生に身につけさせられる」とこれまで語学学習には期待していなかった効果を発見している。さらに、最終インタビューで問題発見解決型学習を行う上で、「何をどのように評価すればいいのか」や「事前の授業計画が大切だ」という問題意識を持ったと述べている。

研修途中でX が気付いた「学習者にどう学ばせるか」という視点については、「教育内容は教師が全て準備するものではなく、学生自身が自ら学び取っていくものだという教育観の大きな転換に基づいて、『ある一定の内容や構造を教授から学生自身の〈考えること〉をどのように引き出すか』へという方向へ教室活動を転換させて、教室を活性化させます。」と記述し、「学生を受信型から発信型に転換させる」ことや、手法として「学習者に『私と〇〇』のように問題を自分に引き付けて考えさせる」ことを挙げている。

「日本についての知識」に関しては、「日本で実際に生活することができてよかった」と記述し、来日前に「緑が多い」「ゴミを分別して捨てる」「交通ルールを守る」など知識として知っていたことを肌で感じたことを喜び、日本理解が深まったと述べている。また、X は日本事情に関する視聴覚資料を見て、疑問に思ったことをすぐ日本人に聞いたり、日本人と実際に討論を持ったことで、日本人の生活などについてより理解できるようになったので、今後日本事情を教えるのに役に立つと述べている。

以上より、X は学習者中心の授業と学習者の学びについて理解し、複数のスキルを複合的に取り入れた授業の効果や、評価・準備についての意識を新たにし、また、日本についての体験的な知識を得た

と言えよう。

今回の研修で目指した教育に関する技能や知識と X のニーズとの関連を図示すると図 1 のようになるだろう。3つのそれぞれの円が X へのインタビューから引き出したニーズを表し、円の重なる部分 A・B・C・D はニーズからデザインされた技能になる。これらは、X が習得できた、あるいは X に習得してほしかったものである。ニーズとして表れていた「日本語科目の総合化」「知識の一方的伝達の改善」「日本事情に関する知識」については、4 で述べたようにある程度、知識的には理解できたと考えられる。そこで、今回の研修の総体的な評価のために、研修の最後に作成させた X の中国の大学の「総合日本語」クラスのための学習指導案を見てみたい。この指導案は研修で得たものを生かすことを課題として作成させたもので、X が勤務する日本語学科 2 年生の「総合日本語」クラスを対象にしたものである。(図 2 参照。)

図 1 X のニーズと研修で習得を試みた教師の技能の関係

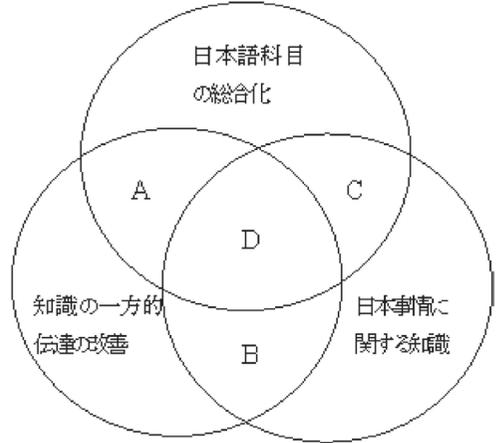


図 1 の図中 A にあたる「日本語科目の総合化」と「知識の一方的伝達の改善」の重なる部分は、「複数のスキルを双方向型の活動で身につけさせる」技能といえ、これについては、X の報告書で「教師がどう教えるか」・「学習者にどう学ばせるか」という視点と、「語彙文型積み上げ学習と活動型による問題発見解決型学習とをバランスよく導入したい」という抱負から、X に課題として自覚されていたと思われる。指導案も、学生に文章読解・討論・記述・発表等の課題を与え、学生が読む・話す・書く・聞くという技能を複数使うように設計しており、意識して活動を組み立てようとした努力が読み取れる。

図中 B の「知識の一方的伝達の改善」と「日本事情に関する知識」の重なり

図 2

総合日本語学習指導案

学 期： 2008～2009 学年第一学期(2008 年 9 月～2009 年 1 月 計 16 週間
1 週間 4 コマ)

場 所： 大学

学年・組： 大学日本語学部 2 年生 1 組 (計 30 人)

ゴミの出し方について

- 指導目標：1、日本のゴミの出し方のメリットを感じさせる。
2、中国の出し方と対比し、中国の出し方が悪いところを感じとらせる。
3、環境を保護するという意識を持たせる。

- 指導計画：1、文章を読んで、自分の感想を話し合い、問題の解決方法を探す。
2、感想や原因や解決策をレポートにまとめ、発表し合う。

指導過程

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1、学習目標を明らかにする。	問題点を確認し、文章を読み、ゴミを分けて出すメリットを捉える。
2、文章を読み、中日の出し方を対比し、その違いを明らかにする。	両方の違いを明らかにしておいて、道徳や法律の面でその違いの原因をとらえさせる。
3、出したゴミが生態環境にどんな影響を与えるかを考える。	話題を展開させ、自分自身の身近な生活と緊密な関係があることを感じとらせる。
4、どのように解決するかを考える。	解決策をノートに書かせた上で発表し、討論させる。
5、まとめ、自分の感想を発表する。	学生の感想を発表させ、活発な雰囲気で作発表させるようにする。
6、次時の予告を聞く	地球の未来を想像させる。

である部分は、「教師が知識として得たことを、どのようにして双方向的な形で教えるか」ということで、これについて、Xは実際に日本で体験したゴミの出し方や日本の取り組みを学生に伝えようと、「ゴミの出し方について」というテーマを設定した。この指導案では、文章読解の後、学生から意見を聞き、自分自身の問題としてとらえさせようとするなど、一見、双方向の形はとられている。しかし、授業の冒頭に、学生に教師が用意したゴミ問題についての文章を読ませ、「日本のゴミの出し方のメリットを感じさせる」というXが掲げた指導目標を明らかにする活動を学生にさせたり、同様にXが用意した中国のゴミの出し方の悪い点がわかる文章を学生に読ませ、日中の比較をさせるなど、Xが感じている善悪の価値観を押し付ける内容となっており、これまで行ってきた教え込みという手法から抜けきれていないといえる。したがって、双方向型を試みてはいるが、達成できていないことがわかる。

図中Cの「日本語科目の総合化」と「日本事情に関する知識」の重なりである「複数のスキルをどのように組み合わせるのか」にあたる部分についても、指導案では読解・討論・記述・発表等の課題を与え、学生が読む・話す・書く・聞くの技能を使うように設計され、形としては複数のスキルが取り入れられている。しかし、本案中の指導上の留意点に記された「解決策をノートに書かせた上で発表し、討論させる」では、学生は発表の前にまずスピーチのように原稿を完成させ、発表時にはそれを読むという活動が予想される。これではXが学生に話させたかったのか、書いたものを読ませたかったのかわからず、学生に獲得させたいスキルが明確にされていないと言える。

最後に、図中Dであるが、これは「学習者に知識を獲得させるために、複数のスキルを織り交ぜながら、学習者を中心とした授業を組み立てる能力」といえるだろう。前述したように、Xには双方向型や複数のスキルを総合的に組み合わせた授業計画はまだ立てられていないため、この部分も達成できたとは言えない。さらに、本指導案についての研修担当教員の「学生にどのようなスキルをどのレベルにまで向上させ、それをどのように評価するのか」という問いに対して、どのスキルかについては答えがあったものの、どのレベルにまで、また、どのように評価するかには明確に答えられなかった。「学習者に知識を獲得させるために、複数のスキルを織り交ぜながら、学習者を中心とした授業を組み立てる」には、これらの問いに対する答えをあらかじめ設定しておかなければ、効果的な授業を設計することができないと考えられるが、Xは学習指導案作成において、そこまで考えることができなかったと言えよう。つまり、Xは最終インタビューで、「何をどのように評価すればいいのか」という問題意識を持ったと述べていたが、実際に指導案を書く際にはその問題意識を具現化することはできなかったのである。

6. 今後の課題

最終的に今回の研修では、「学習者に知識を獲得させるために、複数のスキルを織り交ぜながら、学習者を中心とした授業を組み立てる能力」が課されたことになるが、Xにはそれが達成できなかった。これは、単にX個人だけが抱える問題ではなく、多くの中国人日本語教師に共通の課題であると考えられる。最終インタビューにおいてXは、「授業の目的や目標は先生が決めたものではありません。教材によって、目標や目的があります」「中国では、その教材を使うとき、もう、どんな目標に達するか、たぶん決めてあると思います」と述べ、先行研究でも述べた『教学大綱』に縛られていることを語って

いる。2で述べたように、中国の大学での日本語教育は『教学大綱』に縛られており、科目とテストと評価はそれによって規定されている。また、全国統一試験に対応することが必要であり、教授内容は教科書に載っているか否かによって決められていた。

これらの理由から中国人教師の授業は、教科書に掲載されている内容を教えることが中心となり、「知識を獲得させる」のではなく、「知識を伝達する」傾向が生まれるのではないかと考えられる。また、「聞く・話す」力の伸ばし方や、コミュニケーション重視の教え方をしたいと思いつつも、「教科書を教える」ことにとらわれて知識伝達型の授業形態から抜け出せず、そのために双方向的な授業設計が十分できなくなり、スキルの複合的な組み合わせが困難になるという悪循環が生じているように思われる。したがって、中国人日本語教師のための日本語教育研修プログラムを立てる際には、教学大綱に縛られた教員の意識を前提に考える必要があると思われる。

7. まとめ

本稿では、中国の協定校から来日した中国人日本語教員の研修ニーズから立案された研修プログラムの内容と、その研修結果を報告した。研修ニーズとして、日本語科目の各スキルや言語知識を総合的に教える方法・知識の一方的伝達の改善・日本事情に関する知識の入手が挙げられた。それらに応えたプログラムを試行した結果、中国人教員は自国の『教学大綱』と従来の教え方に縛られ、研修で得た知識や手法を理解はするが、実践するには困難が残ることがわかった。今後はその点を考慮したプログラムの開発が課題である。

引用文献

飯島有美子，加藤善子：「学習を促進する学生参画型デザイン」『異文化間教育学会第29回大会抄録集』異文化間教育学会 2008 72-73頁

中山美佐子：「ビジネスマナー」 関西国際大学 2008年度春学期シラバス

参考文献

譚建川：「中国における「日本事情」教育の現状」『日本語言語文化研究会論集』2号 2006 59-81
日本語文化研究会

譚晶華：「中国大学日本語専攻のシラバスと四、八級試験要綱について」『世界の日本語教育（日本語教育時専用報告編）』7号 2004 47-58頁 国際交流基金日本語国際センター

細川英雄：『日本語教育と日本事情—異文化を超える』明石書店 1999

文部科学省「大学等間交流協定締結状況等調査の結果について（平成18年10月1日現在）」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/09/07090416/002.htm 2007（2008.7.18参照）

根津誠，高偉建：「中国大学日本語教師訪日研修から見て」第8回海外日本語教育研究会「中国におけ

中国人日本語教師の来日研修プログラム立案とその試行

る日本語教育」

http://www.jpf.go.jp/j/urawa/world/chek/wld_03_12.html 2003 (2008.5.25. 参照)

楊小雁：「コミュニケーション重視の教室活動の展開—「総合日本語」の授業改善を目指して—」『日本語文化研究会論集』 2号 2006 31-58頁

冷麗：「中国の大学における「総合日本語（精読）」に関する意識調査—学習者と教師の回答を比較して—」『日本語文化研究会論集』 創刊号 2005 59-73頁

早稲田大学日本語研究教育センター「総合」研究会：『「総合」の考え方と方法』 早稲田大学日本語研究教育センター 2003