

# ジャカルタ日本語センターにおける大学教員研修

Evi Lusiana・亀田 美保・松尾 慎

## 1. はじめに

ジャカルタ日本語センター（以下、日本語センター）では、1999年に「第1回若手大学日本語教員（4年制学部コース）研修講座（以下、第1回研修）」が開催された。報告者3名は、2000年8月の第2回研修より本研修を担当している。本稿では、2002年8月5日から9日にかけて行われた第4回研修を中心に報告する。なお、本稿は研修の細部にわたる内容ではなく、研修の基本的あり方に焦点を当てて報告していきたい。

## 2. 研修の背景と経緯

### 2.1 大学教員研修開催の経緯

日本語センターが主催する大学教員対象のプログラムが初めて実施されたのは、1998年12月である。これは「第1回若手大学教員セミナー」（以下、第1回一日セミナー）と題する一日セミナーで、1997年9月の大学訪問の際に行った教育の現状や問題点等の調査をもとに企画された。

この一日セミナー以前は、高校教員および民間日本語学校教員を対象とした研修はあったが、大学教員対象のプログラムはなかった。しかし、大学の日本語関係学部が大学、高校、民間日本語学校へ多くの教師を輩出していることを考えると、大学の日本語教育の質的向上がインドネシア全体の日本語教育へ及ぼす波及効果は大きい。また、日本語教育や教授法について学ぶことができるのは、教育系の日本語学科に限られており、この学科を卒業した教員は全体の約4分の1程度である。多くの教員が日本語教育や教授法の知識がないまま教壇にたち、その後もこれらの知識を得る機会がない。こうした事情を踏まえて、大学教員を対象としたプログラムの開発が目指され、ニーズ調査を経て、一日セミナーの開催となったのである。この一日セミナー参加者を対象にさらにニーズ調査が行われ、1999年8月に第1回研修が開催された。第1回一日セミナー、第1回研修ともに対象を40歳以下の若手教員としたのは、当時の研修担当者が若い教員の中に意欲のある者が多い、新しいことを吸収する柔軟性があると考えたからである。

### 2.2 研修内容の変容

#### 2.2.1 参加条件の変容

第1回研修と第3回研修（2001年8月実施）は4年制学部コースで教えている教員を対象に、第2回研修（2000年8月実施）は、3年制ディプロマコースの教員を対象とした。しかし、

研修内容に学部コースとディプロマコースの区別がないため、第4回研修（2002年8月実施）以降は所属先による対象の区別をなくした。また、第2回研修までは40歳以下の若手教員が対象であったが、40歳以上の教員からも参加希望があり、第3回研修以降はこの条件もなくなった。

その他の参加条件は、1年以上の教授経験があること、日本語能力試験3級程度以上の日本語力を有すること、5日間通して参加できることである。

## 2.2.2 内容の変容

第1回研修は、第1回一日セミナーの際に行われたニーズ調査にもとづき、実施された。ニーズ調査の結果は、日本語文法に関する事柄と技能別の教え方に関する事柄に分けられる。日本語文法に関しては、第2回以降の一日セミナーのテーマとして取り上げ、第1回研修では、教え方に関する事柄を中心に扱うこととされた。

この研修では、研修参加者各自が自己研鑽の必要性を認識したこと、コースデザインなど新しい知識を獲得したこと、所属機関を超えて交流できたことなど一定の成果があった。しかし、1日3時間×5日間、計15時間に要望のあった事柄を多く盛り込み、講師側の説明が多くなったために、研修参加者の考えを引き出す時間が十分にとれなかったという反省もあった。

第2回研修は、1日5時間×5日間、計25時間と時間的には大幅に改善された。この研修はディプロマコース対象で、事前に首都圏4大学のディプロマコースを訪問し、研修内容に関するニーズ調査を行った。その結果、教え方をより実践的に学ぶことが目標とされ、研修参加者による模擬授業を研修の要とした。研修参加者が模擬授業を通してコースデザインの計画、実施という過程を体験し、口頭練習を中心とした初級授業の方法をより具体的に学んだという点では成果があった。しかし、ここでは次の2点が明らかになった。まず、1つは研修で提示される授業の方法を理論と結びつけて考えるのに必要な教授法についての知識が研修参加者の側にないことである。そのため、研修で提示される様々な項目を整理し切れない、練習の目的や意味を考えず、形式だけを模倣するという研修参加者が目立った。2つ目は、研修で提示された授業の方法が、研修参加者の教授行動や教育現場の環境とあまりにかけ離れていることである。そのため、研修で提示された授業の方法は、研修参加者には「絵に書いた餅」と受け取られ、各自の教育現場に当てはめて考え、現状を改善しようという積極的な姿勢が感じられなかった。研修を担当した報告者らが赴任直後で、インドネシアの教育事情や教師の教授行動、現場の環境などに十分な情報を持っていなかったことも研修内容と教育現場の実態との乖離を大きくした原因であると思われる。

第3回研修では、研修参加者の教授法についての知識を補うため、インドネシア語での講義を大幅に増やした。これは、研修参加者相互の日本語力と知識の差を埋めるのに大いに役立

った。また、インドネシア語での意見交換が活発になり、研修参加者の考えを引き出すのにも効果があった。さらに、コースデザインの各段階を明示的に研修内容に当てはめ、研修参加者の模擬授業を実施の段階とし、計画→実施→評価→改善までの過程を体験的に学べるようにした。その結果、研修に一貫した流れができ、最終日にはまとまりと達成感が感じられた。

しかし、その反面、コースデザインの過程を追うことに注意が向き、模擬授業実施に至る準備の各段階で行われたグループワークに対するケアが不徹底であったことが反省点となった。準備の各段階での作業が前後の作業とどのようにかかわってくるのか、すなわち、各グループが担当する課の個別の事例に配慮し、新出語彙と文型の組み合わせや提出順序など、効果的な授業を組み立てる際の要点を仔細に検討する方法を十分に示すことができなかった。研修に一貫した流れができたことで、研修参加者は指示どおりに作業を進めていきさえすれば、その作業の目的や意味が十分に理解できていなくても、一定の成果が出せるようになった。しかし、研修それ自体を滞りなく進めることができても、内容をどれだけ有効なものにできるかという点に課題が残る。

### 2.2.3 インドネシア人講師の役割の変容

第1回と第2回研修では、日本語センターインドネシア人専任講師がモデル授業を担当した。これは、研修で提示される教え方がインドネシア人教師にも実施可能なことを示すねらいがあった。たしかに日本人教師がモデル授業を行う場合と比べ、研修参加者にとって身近であり、新しい方法を試そうという動機づけとなるだろう。しかし、日本人教師が良いと考える教え方がインドネシア人教師にとっても最良であると言えるだろうか。研修を担当する日本人教師の間に、ある共通した「良い教え方」が存在し、それに習熟することが良い教師の条件の1つであるとする意識がなかったとは言い切れない。結果として、モデル授業を担当したインドネシア人教師は、日本人教師が認める「優秀なインドネシア人教師」像を示す役割を担ったとも考えられる。45分のモデル授業を行うのに、インドネシア人教師が準備に要した時間はおよそ150時間である。

第3回研修以降、日本語センターインドネシア人専任講師は、モデル授業に加え、「コースデザイン」「教材分析」「授業計画」など主要な講義部分を担当するようになった。これは前述のとおり、研修参加者間の日本語力や教授法についての知識の差を埋めるためにも、研修参加者からインドネシア語で意見を引き出すのにも有効であった。さらに、研修企画時にも、内容が研修参加者にとってより実用的なものとなるよう、貴重な情報を提供し、有益な提案を行っている。

任期の限られた日本語教育派遣専門家（以下、派遣専門家）が短期間に赴任先の現状を理解し、現状に合わせた有効な協力を行うためには、インドネシア人教師との協働は欠かせな

い。第3回研修に先立つ、インドネシア日本語教育学会ジャボタベック支部セミナー（2001年5月、6月）また、第4回一日セミナー（2001年11月実施）でも、首都圏の大学教員に呼びかけ、セミナーの講師となる人材を募り、数回の勉強会を経て、ともに内容の企画、運営、実施を行った。

日本人教師が常に「教える人」でインドネシア人教師が「教えられる人」という固定的な関係ではなく、双方が学び合い、高め合う関係を築くことこそが研修やセミナーを行う際の基本姿勢であると考え。そのような学び合いの中からこそ、インドネシア人教師の間に自らの手で教育の現状を改善しようという自覚が生まれ、その自覚こそが「インドネシア人教師によるインドネシアの学生のための日本語教授法」の開発を促すものとなるのではないだろうか。

### 3. 2002年度大学教員研修

#### 3.1 研修の概要

2002年8月に実施された第4回研修は、次のような要領で行われた。

日 程／2002年8月5日（月）～9日（金）9：00～15：30

目 的／初級日本語の教え方—口頭表現練習の方法

参加者人数／ジャボタベック地区8大学より28名（2名欠席計26名）

内 容／（1日目）「外国語教育と教授法」（60分）、「コースデザイン」（60分）、

「教材分析」（60分）、「授業の流れと授業計画」（90分）

（2日目）「教案分析・モデル授業1（基本練習）・授業分析」（90分）、

「教室活動1（基本練習）」（75分）、「教案1（基本練習）」（60分）、

「教室活動2（応用練習）」（75分）

（3日目）「教案分析・モデル授業2（応用練習）・授業分析」（90分）、

「教案2（応用練習）」（75分）、「評価・改善1（授業分析）」（45分）、

「模擬授業準備」（105分）

（4日目）「模擬授業準備」（60分）、「模擬授業」（65分）×4グループ

（5日目）「模擬授業」（65分）×3グループ、

「評価・改善2（自己研修計画）」（55分）

#### 3.2 研修の内容

第3回研修の反省として、模擬授業実施に至る流れを追うことに注意が向けられ、準備の各段階で行われたグループワークに対するケアが不徹底であったことを述べた。その改善策として、グループワークは必ず関連する講義の直後に設けることとし、模擬授業実施に至る準備の各段階の作業を丁寧に積み重ねた。また、指示どおりに進めていきさえすれば、一定の成果が

出せるが、内容をどの程度有効なものにできるかという課題に対しては、「学習者中心」というキーワードを研修中一貫して研修参加者に訴え続けることにした。

研修内容は極めて実践的であるのに、研修参加者がそれを十分に消化し、教育現場に還元できない主な原因は2つある。1つは、従来の研修参加者の教授行動と研修で提示される教え方が大きく異なり、導入に抵抗があること、もう1つは言語学や教授法についての知識が十分でないため、研修で提示される教え方の一つ一つの作業の目的や意味を知識と結びつけて理解できないことである。その2つの問題を解決するためのキーワードが「学習者中心」であった。

従来の研修参加者の教授行動とはインドネシア語による文法訳読法で、教師の権限が強い、いわゆる「教師中心」のスタイルである。村岡（1999）は、教師養成を経ずに日本語教師を始める場合、自らが学生として教わった語学教師や中等教育の教師の記憶を頼りにすると述べている。「学習者中心」というキーワードの提示により、研修参加者に自身の教授行動を自覚的にとらえなおし、外国語学習とその目的、教師の役割等を改めて考えてもらうことをねらいとした。

また、教室作業の目的や意味を考えると、「学習者中心」の観点から「この場合、このような学習者にとって最良の方法とは何か」を具体的な作業に結びつけてみると、分かりやすい。岡崎・岡崎（1997）は、〈どのように教えるか〉から〈いつ、なぜ、ある方法で教えるか〉が考えられるようにしていくことを、教師養成、教師研修の要の位置におくべきであると述べている。「学習者中心」をキーワードに「いつ、なぜ」を考えることで、方法の形式だけを模倣するという安直な姿勢が変わることを期待したのである。さらに、村岡（1999）は、教師養成機関等で習得される良い授業とはどのようなものかという規範的知識は、どのように教えたらいいかという教授活動の行動則よりも比較的長く教師の意識の中に残るとしている。従来の教授行動と異なるモデルが示されたとき、技術的な側面だけが先行して取り入れられることは考えにくい。教授行動の変革に対して、動機の意味づけを行うためにも「学習者中心」というキーワードが必要だと考えたのである。

#### 4. 研修の評価

第4回研修がそれ以前の研修と異なる点は、研修初日から最終日に至るまで、「学習者中心」の立場を強調したことである。それがどのような効果を生んだかに焦点をしばって評価を行う。

本研修では、毎年研修の最終日に研修参加者に対して、内容に関するアンケートを取る。アンケートには、選択式と自由回答式の部分がある。自由回答式の部分は、日本語、インドネシア語いずれで書いてもよいので率直な内容を述べる研修参加者が多いが、その思いのすべてが述べられているとは言えないだろう。したがって、アンケート結果に加えて、休み時間に研修参加者が日本語センターインドネシア人専任講師に対して語った本音を交えて、研修の評価を行う。

第3回研修と第4回研修のアンケート結果の中でもっとも異なる点は、「研修で学んだことで今後、取り入れていきたいことは何ですか」に対する回答である。第3回研修の場合、もっとも回答が多かったのは、「基本練習」と「応用練習」で19名のうちそれぞれ10名(52.6%)が取り入れたいと答えている。一方、第4回研修の場合、「教案を作ること」という回答がもっとも多く、第3回研修が2名(10.5%)であったのに対し、14名(56.0%)であった。「基本練習」と「応用練習」は、25名中それぞれ7名(28.0%)と6名(24.0%)にとどまった。

両研修は日程に多少の相違はあるものの、盛り込まれた内容自体に大きな相違はない。にもかかわらず、第3回研修の参加者はテクニックに強い関心を示し、第4回研修の参加者は準備に対する意識を高める結果になったのはなぜであろうか。その理由を、報告者らは「学習者中心」を何回も強調したことにあると考える。絵カードの使い方やドリル練習、ロールプレイなどの教授技術は、具体的な学習者を想定しなくてもかなり習得できる。しかしながら、教案の作成は、具体的な学習者や教室環境を思い浮かべながらでなければ行うことができないのである。

研修後、ある大学の研修参加者3名が使用中の教科書を変更するため、教材分析の研究会を始めたという話を聞いた。これも、「学生のため」にどの教材がもっとも良いのかを考えていこうという意識の変化の表れではないだろうか。

## 5. 今後の課題

以上、4回の大学教員研修を振り返ってみた。今後の課題として最も重要と思われるのは、本研修ができるだけ早い時期に指導者によるトレーニングによって教授能力を獲得する教師トレーニングから実践-観察-改善のサイクルを実習生(現職)が主体的に担うことによって教師としての専門性を自ら高めていく、教師の成長(岡崎、岡崎 1997:10)を図る内容へ移行することである。我々は研修の中で「学習者中心」を唱え、学習者のニーズを重視するよう訴えた。にもかかわらず、研修の性格は未だ「教師トレーニング」の域を出てはいない。

横溝(2000)は、細谷(1982)による「発達に関する二つの仮説」を用いて、「教師トレーニング」は欠陥仮説に、「教師の成長」は差異仮説に基づくものである(横溝 2000:10)としている。「欠陥仮説とは、『あるべき姿』というものが常に存在し、その基準に満たないものを発達上の欠陥として説明するものであり、差異仮説とは、もともと標準的な発達のあるべき姿などは存在しておらず、環境が違えばその環境に適応するように別の方向に発達するもので、それぞれの発達には違いがあるだけで、優劣はないとするものである(横溝 2000:10)。横溝の説は岡崎、岡崎(1997)の次のような洞察を裏付ける。すなわち、「教師トレーニング」の背景には、「どの学習者にも共通の有効な教え方があり、それは明示的に一つ一つ提出でき、さらにそれらは代々訓練によって受け継がれていくべきだという見方がある(岡崎・岡崎 1997:8-9)とした点である。一方、「教師の成長」を促す背景には、「教室の個々の場面で意思

決定を行うには「<どのように教えるか>」だけでは不十分で、「<いつ、なぜ・ある方法で教えるか>」を考える力が必要になるという見方がある」（岡崎・岡崎 1997:9）としている。

日本人教師が常にインドネシア人教師に教え方のモデルを示し、いかにそれに近づけるかで評価を下すのではなく、インドネシア人教師が「インドネシアでインドネシアの学生にインドネシアの教師が日本語を教えるのに有効な教え方」を考えてもよいのではないか。その上にこそ母語話者としての日本人教師と非母語話者としてのインドネシア人教師が信頼関係を築き、お互いの特性を尊重し合った有効な役割を担うことが可能となるだろう。

研修参加者に対して自らが教育の改善を行うのだという自覚をもたらすことができるような研修、教育への信念を共有し、ともに問題解決の糸口を探ることができるような研修のあり方について、インドネシア人教師との協働の下、さらに多くの議論と改善を重ねることが必要である。

〔参考文献〕

岡崎敏雄、岡崎眸（1997）『日本語教育の実習－理論と実践－』アルク

細谷純（1982）「発達とはどういうことか」、『講座現代の心理学 2：人間の成長』小学館

村岡英裕（1999）『日本語教師の方法論－教室談話分析と教授ストラテジー－』凡人社

横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社

