

# 「学習者中心」の普及と教師の自立をめざした 研修デザイン

ーベトナム中等日本語教育支援の再構築ー

黒田朋斎・中尾菜穂

〔キーワード〕 「学習者中心」、自立した教師、教師の成長イメージ、フォローアッププログラム、公開研究授業

## 〔要旨〕

本稿では、ベトナムの中等日本語教育支援として2016年度末から2017年度にかけて全国の中学校および高校のベトナム人日本語教師を対象に、筆者らが定めた「教師の成長イメージ」にある「授業に慣れた教師」を「自立した教師」に引き上げることを目的として実施した全国研修およびそのフォローアッププログラムについて述べる。「学習者中心」をテーマとした全国研修の参加者（以下参加者）は、その後のフォローアッププログラムとして全国研修での学びを実践する公開研究授業、および全国研修非参加者（以下非参加者）との合同研修での報告、最終レポートの作成を行った。その結果、参加者の「学習者中心」の授業の実践を促すことができただけでなく、「学習者中心」のテーマが合同研修を通じて非参加者にも理解され実践につながる様子が見られた。本プログラムには教師の成長を促す一定の効果があると見られるが、その効果についてはプログラム実施を繰り返しながら継続して検証していく必要がある。

## 1. はじめに

ベトナムでは「中等教育における日本語教育プロジェクト」（以下「中等プロジェクト」）にもとづき、2003年にハノイのモデル校における課外授業から中等教育機関の日本語教育がはじまった。その後「中等プロジェクト」は2012年に「試行段階」から「普及段階」へと移行し、国際交流基金（2017）によると、2017年10月の国定教科書使用校は全国7地域、中学校48校・高校22校へと拡大するとともに、教師数・学習者数も増加している。国際交流基金ベトナム日本文化交流センター（以下JFVN）では「中等プロジェクト」開始当初から、派遣日本語専門家、上級日本語専門家および指導助手（以下派遣者）によるカリキュラム作成・教科書作成・教師育成などの支援を行ってきたが、筆者らは、2016-2017年度（以下2016年度<sup>1)</sup>）末の全国研修より教師支援体制を見直し、新たな研修プログラムをデザインした。本稿は、その背景とともに本研修プログラムの目的と特徴を述べ、実践の経過を報告し、教師支援としての本研修

プログラムの有用性について検討するものである。

## 2. 背景

### 2.1 ベトナムの中等教育支援の経緯と課題

#### 2.1.1 2003年度から2011年度まで

2003年度に北部ハノイ、2004年度に南部ホーチミンのモデル校において6年生<sup>②</sup>の課外授業として開始された日本語教育は、2005年度に正式な第一外国語科目として導入されると同時に、中部のフエ、ダナンでもモデル校において導入がはじまり、以降この4地域において順調に発展してきた。2003年時点の6年生が中学校を卒業する2007年にはハノイで高校における10年生の課外授業としての日本語がはじまり、2009年には高校の第一外国語科目として導入され、2012年(2011年度末)には第一外国語として日本語を7年間学習したはじめての12年生が卒業している。この間 JFVN の支援対象である中等教育機関のベトナム人日本語教師 (=カウンターパート、以下 CP) 数も、学年・学校が増えるとともに、2003年の1名から2011年度末の30名まで増加した。

国際交流基金からは、2003年にハノイに専門家が1名、2004年にホーチミンにジュニア専門家が1名派遣されて以降、徐々に派遣が拡大し、2011年度にはハノイで4名(上級専門家・指導助手含む)、フエで1名、ホーチミンで2名の中等教育担当の派遣者が支援にあたった。その主なミッションは、カリキュラムおよび教科書作成・CD等の副教材作成と、CPとともに教室に入り、教案指導やティームティーチング(以下 TT)を行うことによる教師支援であった。さらに、新学年の教科書が順次発行される2010年度までは、毎年度末に全 CP を対象とした「ベトナム中等学校日本語教師全国研修(以下全国研修)」を教育訓練省と共催で実施し、新しい教科書の内容理解、教授法の指導、教師間ネットワーク形成を行った。

このように支援対象と支援者数が順調に拡大する一方で、9年の間に各地の CP の間にも経験の差や担当する学年の違いが生まれた。国際交流基金ベトナム日本文化交流センター(2008、2012)の全国研修の報告書には、支援の課題として、研修における CP のレベル差・ニーズ差に対応する必要性や、プロジェクトが「試行段階」から「普及段階」へ移行していくにあたり、支援方針を教科書の内容と教授方法の理解から CP の日本語力と教授力の向上へと転換する必要性が報告されている。2009年頃からは、これらの課題に対応するために、各都市において「ミニ研修」が年に数回行われるようになったが、国際交流基金ベトナム日本文化交流センター(2012、2013)には、中等教育機関で日本語教育が行われている都市に日本人教師が常駐し、このような研修だけではなく、TTによる教室内での支援を継続することの重要性が述べられている。

### 2.1.2 2012年度から2016年度まで

2012年度以降も中等教育における日本語導入校は順調に拡大し、地域的には、2012年度に中部タイニョン、2014年度に南部ピンズオン省およびバリア・ブンタウ省、2016年度には北部ハイフォンで国定教科書を使った中等教育における日本語教育がはじまった。また、中・南部の3地域では第二外国語として開始されただけではなく、2015年度には専門高校<sup>(3)</sup>における日本語クラスの開講も始まり、地域的・人数的拡大だけでなく、中等教育における日本語学習の多様化が進んだ。

これに伴い、CP数も2014年度開始時にそれまでの36名から64名へ、2016年度開始時には80名へと増加した。一方で、派遣者数は2014年度の8名がピークであり、2016年度開始時には5名となり、CPへの「指導」が可能な派遣者の割合は、2011年度末におけるCP4～5名に対しての1名から、CP13名に対しての1名へと大きく減少し、それまでの教師支援の中核であったTTが困難となってきた。

この間、研修体制についても試行錯誤が重ねられてきた。2.1.1に述べた課題に対し、2011年度末から2013年度末までの全国研修では、全CPを参加対象として、教授力と日本語力の向上を目的とし、研修参加者がトピックを選択し受講するスタイルの研修が実施された。しかしCPの急増に伴い、2014年度末からは参加対象が絞られ、2014年度末は新人CPを対象にした基礎的な内容を扱った全国研修、2015年度末はベテランCPを対象にした「21世紀型スキル」<sup>(4)</sup>の理解をめざした全国研修が行われた。全国研修のほかに、各都市では「地域研修」が、またハノイ以外の中・南部では各地域のCPがそれぞれ各学期<sup>(5)</sup>に1回集まる「中部合同研修」「南部合同研修」が行われた。教師支援の場は、教室におけるTTから様々な形での研修へと移行してきたといえる。

したがって、筆者らが2016年度末の全国研修を行うにあたっては、今後も中等教育機関での日本語教育が拡大していくと予想される地域に対して、限られた研修の場をいかに利用し、多様化した現場に効果のある支援を行うかを再考する必要がある。

## 2.2 「教師の成長イメージ」にもとづく中等教育支援方針

本節では、前節に述べた課題への対応として、筆者らが再考した「教師の成長イメージ」に基づく、2017年度からの中等教育支援の方針について述べる。「教師の成長イメージ」は、CPが教師としてどのように成長していくか、それをJFVNがどのように支援していくかについて、CPと派遣者が共通認識をもつために、自立化教師ルーブリック(以下教師ルーブリック)を参考に作成されたものである。

まず、教師ルーブリックについて述べる。JFVNでは非公開ではあるが、CP支援の参考にする上でCPの教授力および日本語力を把握するために派遣者によって教師ルーブリックが作

成されている。2016年度における教師ルーブリックではレベルを4段階に分けており、レベル1をもっとも低く、レベル4をもっとも高いレベルに設定している。項目は大きく「日本語力」と「教授力」から成る。「教授力」の中の「授業の組み立て」における各レベルの特徴は、「レ

ベル1：教師用指導書や派遣者のサポートを用いて授業を組み立てることができる」「レベル2：自作の問題やタスクを加えて授業を組み立てることができる」「レベル3(自立化)：クラスの状況に合わせて工夫された授業を組み立てることができる」

「レベル4：21世紀型スキル等の新しい教授法を取り入れた授業を組み立てることができる」となっている。

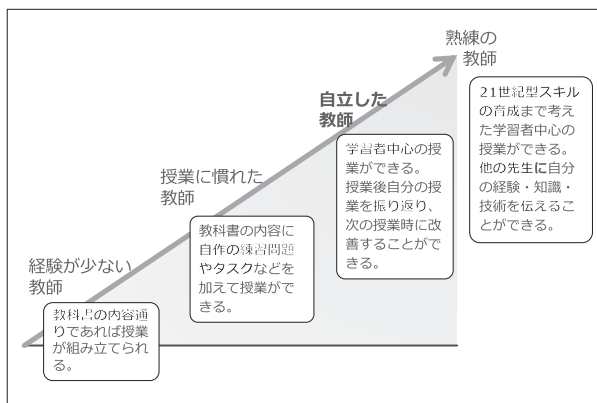


図1 教師の成長イメージ

これをもとに筆者らは「教師の成長イメージ」を作成した(図1)。「教師の成長イメージ」は、前述の教師ルーブリックに沿って4段階に分け、レベル1を「経験が少ない教師」、レベル2を「授業に慣れた教師」、レベル3を「自立した教師」、レベル4を「熟練の教師」と名付け、ルーブリックを参考にその特徴を記述した。

支援方針の再考にあたり、筆者2名を含むベトナム派遣者が2016年度に改めて担当地域のCPのレベルを判定したところ、レベル2に相当するCPがほとんどだったため、筆者らは2016年度末の全国研修では、レベル2に相当するCPをレベル3に引き上げること、つまり「自立化」を目標に設定した。次に「自立化」を定義するにあたり、筆者らは、およそレベル3にあたりと判定したハノイおよびホーチミンの経験10年前後をもつベテランCPの授業技術と授業の自己修正能力の高さに注目した。これらベテランCPはベトナムの中等教育に日本語が導入された初期から教えており、2.1.1に述べた派遣者とのTTによる支援を長く受けている。筆者らはベテランCPの授業技術と自己修正能力の高さが、派遣者がCPと1対1で教案指導をし、ともに授業に入り、その後振り返りをするというサイクルを繰り返してきた成果であると仮定し、「教案指導・授業見学・振り返り」を複数回繰り返すことにより、「自立」への後押しができるのではないかと考えた。そこで、これまで独立していた既存の研修、すなわち全国研修、合同研修、地域研修を連携させ、研修全体でCPの成長を支援することを狙い、研修の再構築を図ることとした。次章にその全体のデザインとプログラムの評価方法について述べる。

### 3. 研修プログラムのデザインと評価

#### 3.1 全国研修およびフォローアッププログラム（参加者へのフォローのシステム）

2.2で述べたように、2016年度末の全国研修では、図1の「教師の成長イメージ」にある「自立した教師」へのステップアップを目標とした。「自立した教師」とは、まず「学習者中心の授業ができる」教師である。筆者らは、「自立した教師」による「学習者中心」の授業の具体的なポイントを以下の4点にまとめた。

ア) 生徒に伝えたい点を、教師が説明しないで生徒に気づかせるような方法を使っている。

（複数のインプットを提示し、学習する文法の形式・意味・使い方を生徒自身が考える、生徒の誤用を教師が直接訂正せずクラス全体に問いかける等）

イ) 生徒が積極的に参加するような楽しい活動が入っている。（時間制限や競争などのゲームの要素、音楽や絵、体を動かすなどの言語以外の要素を取り入れた基本練習等）

ウ) 生徒が思考力や創造力を使う創造的な活動が入っている。（生徒が漢字を覚えやすくするストーリーを作成する、自由にスキットを作る等）

エ) 生徒同士の協力が必要な活動が入っている。（教師対生徒だけではなく生徒同士による基本練習、グループ単位での発表等）

そして、フォローアッププログラムを通して、「授業に慣れた教師」がこの4つの要素のいずれかが含まれている活動を授業で実施できることをめざした。本稿では、これにより以下のような反応が生徒から引き出されることを「学習者中心」の事象とする。

- ・学習事項における重要なポイントに気づき、自ら発言する。
- ・教師の発話や説明に対して素早く反応し、積極的に活動に取り組む。
- ・多様な内容について活発に発話し、2人以上で協力したり教え合ったりする。

次に「自立した教師」とは「授業後自分の授業を振り返り、次の授業時に改善できる」教師でもある。筆者らは2.2で述べたように、ベテランCPの教授力の高さが授業の自己修正力の高さに由来すると仮定し、自らの授業を計画、実施し、修正できることを「自立」と定義した。

CPがこの「自立した教師」に成長し、「学習者中心」の授業が実施できるようになるには、研修だけではなく実際の授業での経験が重要であり、日本語教育導入初期のように、実際の授業を通して教案作成、授業実施、省察のサイクルを体験することが必要であ



図2 フォローアッププログラムの流れ

ると考えた。さらに CP に「学習者中心」の授業活動アイデアと経験が乏しい現段階では、それを派遣者とともに実施することが効果的であるとの結論に達した。

そこで、参加者が派遣者とともに、各自の所属校において担当クラスの生徒を対象に公開研究授業（以下研究授業）を各学期に1回ずつ、年2回実施することをフォローアッププログラムに組み入れた。加えて2回の合同研修において、研究授業で実施した「学習者中心」の活動を報告すること、そして、学年度末にフォローアッププログラム全体を省察するための面談を実施した上で、2回の研究授業および合同研修の実施内容について詳しく記述した最終レポートを提出することを義務付けた。全国研修からのフォローアッププログラムの全体像は図2のようになる。

### 3.2 合同研修と研究授業（非参加者へのフォローのシステム）

2016年度まで中部合同研修および南部合同研修は、各学期に1回、地域ごとにその都度テーマを設けて実施していたが、2017年度からは一部をフォローアッププログラムの一環として、北部・中部・南部共通の内容を実施することとした。その目的は大きく分けて二つある。

一つは前節で述べたとおり、参加者が「学習者中心」の授業の実践を報告することで学びを深化させることである。もう一つは、非参加者に対しても「学習者中心」という支援のテーマを浸透させ、各地域に応じた形での実践を促し、CP 同士の学び合いの場を設けることである。

全国研修は「教師の成長イメージ」における「レベル2：授業に慣れた教師」が「レベル3：自立した教師」をめざすためのものである。「レベル1：経験が少ない教師」は、合同研修に参加し、参加者から全国研修や研究授業における学びを聞き、また実際に研究授業を見学することで「授業に慣れた教師」という目標だけでなく、その先にめざす「自立した教師」像をイメージできることが期待され、これによって意欲が刺激された場合には次の全国研修への応募ができる。このような支援体制を明確にすることで、全国研修の対象者が限られることを効果的に利用できるのではないかと考えた。「教師の成長イメージ」における各レベルと、対象となる研修の位置づけを表1に示す。

表1 教師の成長段階に対する各研修の位置づけ

レベル	教師の段階	次の目標	対象となる研修	次の目標への研修内容
4	熟練の教師	自分で課題を見つけ、解決できる	各研修 (企画・ファシリテート)	地域研修を企画し、派遣者に提案する
3	自立した教師	人材育成を意識した授業ができる	合同・地域研修 (ファシリテート)	21世紀型スキル育成のための活動方法
2	授業に慣れた教師	学習者中心の授業ができる	全国研修 合同研修	「学習者中心」の授業方法 授業の Plan-Do-See
1	経験が少ない教師	自分なりに教科書が教えられる	合同研修 地域研修	基礎的な教授法



### 3.3 先行研究から見た本研修プログラムの意味づけ、および評価方法

本節では、先行研究から見た本研修プログラムの意味づけ、および評価方法について述べる。

非母語話者日本語教師への研修に関する報告は、国際交流基金が発行している『日本語国際センター紀要』および『国際交流基金日本語教育紀要』（以下『紀要』）に多い。『紀要』には、各地の事情、ニーズ、課題に合わせた様々な形式の教師研修の報告があり、中尾（2016）、八田（2008）に研修での学習事項の転移の例が挙げられている。転移とは、研修で学んだ事柄が仕事に役立てられることを指す（Baldwin and Ford 1988）。タイでProject Based Learningに基づいた教師キャンプを報告した中尾（2016）は、事後のインタビューを実施し、教師キャンプで学んだ手法を授業や地域キャンプに生かしたと述べた教師がいたことを報告している。八田（2008）は、タイでの週1回3か月間継続する「水曜研修」について報告し、参加者のレポートから研修で学んだことを実践したとの記載をとりあげている。しかしながら、どちらも研修参加者の自主的な実践に任せているにとどまる。転移をめざした実践そのものを研修実施者が繰り返しフォローする本研修プログラムは、新たな試みであるといえる。

次に、評価方法に関する先行研究について述べる。研修の評価については、松本・根岸・ジョナック（2009）がオーストラリアでの現職教師研修の成果をカークパトリックの4段階評価（D.L.Kirkpatrick and J.D.Kirkpatrick 2006）に基づいて評価している。この4段階評価は、民間部門および公共部門での研修の評価に広く用いられており（柴原 2008：88）、段階1「反応（研修参加者の満足度）」、段階2「学習（研修で学んだ知識・技能・態度面での理解度）」、段階3「行動変容（研修後、職務上の行動が変化したか）」、段階4「結果（研修後、研修によって成果が上がったか）」の4段階において研修の効果を評価する。この中の「行動変容」以降は、研修後の転移を評価するものであり、松本らは研修後に「行動変容」が起こったかどうかをフォローアップアンケートで調査し、研修の成果が研修後も継続していることを確認した。

筆者らは松本ほか（2009）にならい、自立した教師による「学習者中心」の授業を目標とした本研修プログラムの成果について、カークパトリックの4段階評価における段階1を参加者の全国研修の満足度、段階2を参加者および非参加者の「学習者中心」の理解度と参加者の研究授業での「学習者中心」の実践度、段階3を参加者および非参加者の通常授業における「学習者中心」の実践度、段階4を「学習者中心」の授業実践における生徒の学習成果と位置づける。そして本稿では、段階2および3に焦点をあて、全国研修のアンケートと研究授業の分析および合同研修のアンケートから段階2の評価、最終レポートの分析から段階3に期待される成果の予測を行うこととする。

## 4. 実践方法と評価

### 4.1 全国研修

#### 4.1.1 全国研修の実施概要

2016年度末の全国研修は2017年7月4日から6日に実施した。参加者は公募により選定した。25名の応募があり18名を選定したが、3名の辞退者が出て最終的な参加者は15名であった。参加者の地域の内訳は北部（ハノイ、ハイフォン）2名、中部（フエ、ダナン、クイニョン）7名、南部（ホーチミン、ビンズオン省、バリア・ブンタウ省）6名であった。

3.1で述べたように、参加者は1年の間に学習者中心の授業の計画、実施、振り返りを繰り返し、自らの授業を改善していけるようになることをめざす。筆者らは全国研修をその入り口と位置づけ、事前課題と3日間で8つのセッションを実施した。以下に各概要を述べる。

<事前課題> 21世紀の社会と、その社会で生徒に必要な能力を考える

<セッション1> 「学習者中心」の授業体験① 事前課題の共有とまとめ、振り返り

<セッション2> ベテラン CP の授業動画解説と意見交換

<セッション3> 参加者自身の「学習者中心」の言語化と共有

<セッション4> グループによる「学習者中心」の教案づくり

<セッション5> 「学習者中心」の授業体験② 中級レベルの教科書を用いた授業体験

<セッション6> 模擬授業と教案の修正

<セッション7> 修正教案の発表

<セッション8> 振り返りと研修のまとめ

事前課題と8つのセッションのうち、事前課題からセッション3までは「学習者中心」の理解をめざした。まず、21世紀の社会について考えるため、リンダ グラットン著『ワーク・シフト』（原題：“the shift”）の一部をジグソーリーディング形式で読んだ。本書には、2030年の社会が「テクノロジー」「グローバル化」「環境問題」といった観点から予測されている。参加者は事前課題において各自に割り振られた読解文の内容を理解し、21世紀の社会において生徒に必要な能力について考えた。セッション1ではグループでその内容を共有し、「生徒に必要な能力」をまとめた。また、その振り返りでセッション1のジグソーリーディング形式が、3.1で述べた「学習者中心」のうちウ)の思考力を使う方法であること、またエ)の協力が必要である方法であることも確認した。セッション2では、ベテラン CP による実際の「学習者中心」スタイルの授業動画を視聴し、教師の意図について意見交換を行った。セッション3では、ここまでを通して「学習者中心」とは何かを自らの理解でとらえて言語化した。

セッション4からセッション7までは「学習者中心」の授業ができることをめざし、言語化した「学習者中心」を反映した教案を作成し、模擬授業を行った。同時に「自立した教師」になることをめざした「授業の計画→実施→振り返り→修正」の模擬的な実践を行い、その後の1



年間のフォローアップとあわせ通年で3回の Plan-Do-See サイクルを経験することを図った。最後に、セッション8で研修全体を振り返るとともに、研修そのものが参加者の実践からの気づきをめざした「学習者中心」のデザインであったことを確認した。

#### 4.1.2 全国研修の評価

本節では、全国研修によって参加者の「学習者中心」への理解は深まったか、また実践できるという自信が得られたかについて、アンケートから考察する。

全国研修の各セッションのアンケート結果を表2に示す。回答は、「4：とても役に立った」「3：まあまあ役に立った」「2：あまり役に立たなかった」「1：全然役に立たなかった」の四段階となっている。

表2 全国研修のアンケート結果

	質問	4	3	2	1
事前課題	事前課題はあなたが「これからの社会で求められる力」を理解するために役に立ちましたか。	10	5	0	0
セッション1	事前課題を使った読解授業は、「これからの社会で求められる力」を理解するために役に立ちましたか。	11	4	0	0
	事前課題を使った読解授業の体験は、あなたが「学習者中心」の授業を考えるために役に立ちましたか。	9	6	0	0
セッション2	ベテランCPによる授業動画の視聴と解説は、「学習者中心」の授業活動のイメージを作るために役に立ちましたか。	7	8	0	0
	ベテランCPによる授業動画の視聴と解説は、あなたが「学習者中心」の授業を考えるために役に立ちましたか。	6	9	0	0
セッション3	あなたは自分にとっての「学習者中心」を具体的に言語化することができましたか。	4	11	0	0
セッション4	自分にとっての「学習者中心」に基づいた授業活動を作ることができましたか。	4	11	0	0
	他のグループとの意見交換は、あなたが教案を作る上で役に立ちましたか。※	7	6	1	0
セッション5	「まるごと」の授業体験は、あなたが「学習者中心」の授業を考えるために役に立ちましたか。※	10	4	0	0
セッション6	模擬授業は、あなたが授業でした活動の良かった点や改善点を見つけるために役に立ちましたか。	11	4	0	0
セッション7	教案の修正と修正した教案を発表する活動は、あなたがこれから自分で授業を反省して教案を修正するのに役に立ちますか。	12	3	0	0
セッション8 (総合)	この全国研修は、あなたが「学習者中心」の教え方を理解するのに役に立ちましたか。	13	2	0	0
	この全国研修は、あなたが「これからの社会で求められる力」と「学習者中心」の教え方の関係を理解するのに役に立ちましたか。	11	4	0	0
	この全国研修は、「授業の計画→実施→振り返り→修正」のサイクルが理解できる内容でしたか。	9	6	0	0

※1名が公務員試験のため欠席し、回答者14名となっている。

アンケートでは、全国研修が「学習者中心」の教え方と、それがこれからの社会で求められる力とどのように関係するかを理解するのに「とても役に立った」もしくは「まあまあ役に立った」と参加者全員が回答しており、「学習者中心」の教え方および「授業の計画→実施→振り返り→修正」のサイクルが一定程度理解されたと評価できる。しかし、項目を詳細に見ると、事前課題およびセッション1に比べ、セッション2、3、4では「とても役に立った」の割合が下がっている。これらのコメントには「私たちがめざしている授業はどんな授業かがわかってきた」との記述があった一方、「少し理解できたが、まだ足りない」「『学習者中心』の意味が理解できたが、実際どう活用するか難しい」「どんな活動が適切かをこれから考えなければなら

ない」との記述も見られた。以上のことから、全国研修ではほとんどの参加者が「学習者中心」の概念とその教え方について理解できた一方、実践できる自信を得るには至っていない参加者もいたことがわかる。

## 4.2 研究授業

### 4.2.1 研究授業の実施概要

参加者15名のうち、担当校で実際に授業を受け持つCP14名は、2017年度の各学期に1回ずつ、計2回の研究授業を行った。北部およびクイニョンの参加者3名はハノイの上級専門家及び指導助手、クイニョンを除く中部の参加者6名はダナンの専門家、南部の参加者5名はホーチミンの専門家が担当した（以下担当専門家）。その手順と概要を以下に述べる。

#### (1) 教案作成と教案指導

参加者は、研究授業を行う学年とクラス、授業で扱う課を決めて担当専門家に伝え、教案を提出する。担当専門家はその教案に対する助言を行う。教案指導は対面もしくは電話やEメール、Eメールに添付されたファイル上のコメントによって、1回の研究授業につき2～3回行った。

#### (2) 研究授業の実施

研究授業は教案に従って実施され、地域の他のCPだけではなく、実施校の校長・外国語担当教師や地域の大学教員に対して公開された。見学者には担当専門家がコメント用紙への感想の記入を依頼し、回収したコメント用紙は授業の振り返り後に見学者からのフィードバックとして研究授業実施者へ手渡した。また、担当専門家は授業を録画しながら見学した。

#### (3) 振り返り

振り返りは「振り返りシート」に記入しながらの自己内省と、録画された授業を見ながら担当専門家との意見交換を行う対話による内省との2段階に分けて実施した。振り返りシートの項目は「授業で何をしたか／うまくできたこと、できなかったこととその理由／次の授業で改善したいこと／専門家に聞きたいこと」の4つの問いから構成され、授業を実施したCPはまず日本語もしくは母語でこれらの項目について記述した。担当専門家はその内容に応じて、「自分と生徒に関するどのような事象を認識しているか／なぜそう認識したか／その事象が起こったのはなぜだと考えているか」と問いを重ねることでCPの考えを深め、答えを与えるのではなく気づきを促すよう心がけた。また、3.1に述べた「学習者中心」の事象が起こっていてもCPが気づいていない場面については、録画を見ながら指摘した。

さらに、担当専門家は各CPの研究授業に関して、教案・授業動画・振り返りシートに加えて上記(1)～(3)の段階におけるCPの様子と所感のメモを作成して共有し、互いの指導に活用した。

#### 4.2.2 研究授業の評価

本節では、研究授業において、参加者が「学習者中心」の授業をどの程度実践できたかの評価について述べる。評価の指標としては、3.1に提示した「学習者中心」の4つのポイント（ア～エ）を用い、それがどのように14名（A-N）の授業に現れたかを表3に示す。

参加者は「学習者中心」の授業の実践に意欲的に取り組み、担当専門家による教案指導もあって、目標とする4つのポイントのいずれかを取り入れた授業を行い、また多くが1回目よりも2回目で実現度が高まった。実現しなかった理由および2回目において改善がみられなかった理由については、4つのポイントがあくまで授業内の一部の活動の指標であり、学習項目や授業内容、およびクラスのレベルによってはすべての活動が入るわけではないこと、研究授業では、CPが初めて実施する活動を授業に入れるため、CP自身が活動の実施に不慣れであること等が考えられる。

以上から、実現度に差は見られたものの、すべての参加者が「学習者中心」の授業を実践し、また多くの参加者が授業を改善できたといえる。

表3 参加者の研究授業における「学習者中心」授業の実現度

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1 回 目	ア) 気づかせる活動	◎	△	○	◎	○	◎	◎	—	◎	×	○	△	○	△
	イ) 楽しい活動	◎	○	○	○	◎	△	◎	◎	○	◎	○	○	◎	○
	ウ) 考える活動	○	○	○	○	◎	○	○	◎	—	◎	○	◎	○	—
	エ) 協力する活動	◎	○	○	—	○	×	◎	◎	—	◎	○	◎	◎	△
2 回 目	ア) 気づかせる活動	○	△	◎	×	—	○	◎	—	◎	○	◎	△	◎	×
	イ) 楽しい活動	◎	○	◎	◎	○	○	◎	◎	◎	○	△	△	◎	◎
	ウ) 考える活動	○	○	◎	◎	◎	○	◎	◎	◎	○	○	△	○	○
	エ) 協力する活動	◎	○	◎	◎	△	○	◎	—	—	◎	○	△	◎	○

- ◎ 教案をもとに効果的に実施し、生徒の反応がとてもよかった
- 教案どおりに実施し、生徒も教案どおりに反応した
- △ 教案どおりに実施したが、生徒の反応があまりよくなかった
- ×
- 教案になかった

#### 4.3 合同研修

##### 4.3.1 合同研修の実施概要

2017年度の合同研修は、1回目が2017年10月中旬から11月上旬にかけて、2回目が2018年3月中旬から4月上旬にかけて、北部・中部・南部においてそれぞれ1日半の日程で実施された。合同研修は非参加者を含む各地域の全CPが参加できるものである。各地域共通として行われたセッションの概要は以下の通りである。

(1) 第1回合同研修

＜セッション1＞ 全国研修の内容の共有

参加者と非参加者によるグループ活動で、参加者から非参加者への学びの報告・共有を行った。共有シートを準備し、母語も可としたため、活発な意見交換が見られた。

＜セッション2＞ 研究授業の報告

参加者が1回目の研究授業の実践報告を行った。報告内容は振り返りシートの項目に従い、母語で行った。

＜セッション3＞ 担当専門家からの研究授業の解説

研究授業の録画の中から、担当専門家が「学習者中心」の活動が起こっている場面を取りあげ、注目すべきポイントや解釈の方法について解説した。

(2) 第2回合同研修

＜セッション1＞ 研究授業の報告と実演

1回目にも行った研究授業の報告を行った。その中で研究授業実施者がうまくできた活動を取りあげて実演を行い、非参加者がその活動を学習者側から体験した。

＜セッション2＞ 担当専門家からの研究授業の解説

1回目の合同研修と同様に、2回目の研究授業の録画の中から、担当専門家が「学習者中心」の活動が起こっている場面を取りあげた。中部では専門家が直接解説せず、注目すべきポイントや解釈の方法についての議論を促した。

＜セッション3＞ 全国研修非参加者による「学習者中心」の活動の実演

1回目の合同研修で「学習者中心」というテーマの理解が図れたことをふまえ、非参加者にも合同研修での「学習者中心」の授業の実践報告を課した。これは非参加者の「学習者中心」の授業実施を促すことが目的である。地域によっては参加者と同様に、活動の実演を行った。

#### 4.3.2 合同研修の評価

本節では、合同研修によって参加者の「学習者中心」への理解が深まったか、また「学習者中心」の理解と実践が非参加者にも波及したか、その評価について述べる。

合同研修のアンケートの中から、「学習者中心」の理解に関する結果を表4に示す。回答は「5: はい、とても」「4: はい、少し」「3: どちらともいえない」「2: いいえ、あまり」「1: いいえ、全然」となっている。

まず、参加者については、高い満足度が見られた。全国研修および研究授業での実践を他者に伝えたことで、より理解や解釈が深まったと考えられる。また、コメントには「他の先生の報告を聞いて勉強になった」という記述があり、同じ地域の他の参加者の報告や実演から学ぶことも多かったようである。非参加者についても、参加者から提供された教案と活動方法の共

表4 合同研修アンケート結果

第1回合同研修	5	4	3	2	1	第2回合同研修	5	4	3	2	1
全国研修の共有から「学習者中心」とは何か理解できたか						【全国研修参加者のみ】研究授業の報告・解説をしたことは「学習者中心」の理解に役立ったか					
北部（回答数17）	9	7	1	0	0	北部（回答数4）	3	1	0	0	0
中部（回答数18）	8	10	0	0	0	中部（回答数4）	4	0	0	0	0
南部（回答数17）	10	7	0	0	0	南部（回答数5）	4	1	0	0	0
合計	27	24	1	0	0	合計	11	2	0	0	0
【全国研修参加者のみ】研究授業の報告・解説をしたことは「学習者中心」の理解に役立ったか						研究授業の報告を聞き、実演を体験したことは「学習者中心」の理解に役立ったか					
北部（回答数4）	2	1	1	0	0	北部（回答数18）	14	4	0	0	0
中部（回答数5）	4	1	0	0	0	中部（回答数16）	14	2	0	0	0
南部（回答数4）	3	1	0	0	0	南部（回答数23）	19	4	0	0	0
合計	9	3	1	0	0	合計	47	10	0	0	0
研究授業の報告・解説を聞いたことは「学習者中心」の理解に役立ったか						専門家による研究授業の解説は「学習者中心」の理解や「学習者中心」の授業方法を知るために役立ったか					
北部（回答数15）	15	0	0	0	0	北部（回答数16）	12	4	0	0	0
中部（回答数18）	14	4	0	0	0	中部（回答数16）	15	1	0	0	0
南部（回答数17）	13	3	1	0	0	南部（回答数23）	17	6	0	0	0
合計	42	7	1	0	0	合計	44	11	0	0	0

有が「学習者中心」の理解に役に立ったとアンケートで回答している。非参加者への波及については、2回目の合同研修のセッション3において、北部で9名、中部で14名、南部で4名の非参加者による「学習者中心」の活動の実践報告がなされた。以上のことから、合同研修は参加者の「学習者中心」への理解の深化を促し、また非参加者に「学習者中心」の理解と実践を広めることができたといえる。

#### 4.4 最終面談とレポート作成

##### 4.4.1 最終面談とレポート作成の実施概要

参加者には、1年の学びの総括として、最終レポート（以下レポート）の作成を課した。この目的は、参加CP自身が1年を振り返り、全国研修とその後のフォローアッププログラムで学んだことを実感し、今後の「自立した教師」をめざすための指針を言語化することにある。

レポートは日本語力によって表現が制限されることを回避するため、母語で作成することとした。そして、レポートのフォームを用いて担当専門家との最終面談を実施し、レポートを書く前に1年間の振り返りを行うこととした。

この最終面談は担当専門家が参加者と直接対面して行った。レポートのフォームは、「1. 全国研修で学んだこと／2. 1回目の研究授業での学びと課題／3. 2回目の研究授業での学びと課題／4. まとめ」で構成され、最終章では研究授業で学んだことや「学習者中心」についての考えの変化、また今後授業で実践したい具体的なアクションについて、担当専門家と対話した上で記述してもらうこととした。各章についての記述があれば、全体の量は不問とした。最終面談は学年末にあたる5月に順次行い、レポートの〆切は6月末とした。

4.4.2 レポートの評価

本節では、レポートの記述を分析し、フォローアッププログラムがどの程度、参加者の通常授業における「学習者中心」の実践に効果があったかを考察する。

レポートは、研究授業を実践した14名のうち、都合により提出の延長を申請した2名をのぞく12名から提出された。12名のレポートを翻訳したのから、最終章の「4.まとめ」に示されたキーワードを表5、表6に示す。

まず、研究授業を通した学び(表5)としては、授業の基礎といえる準備や時間管理、活動の選択と組み立ての大切さに多くの参加者が言及していた。特徴といえるのは、生徒をよく見ることの大切さが多くのレポートに見られたことである。多くの参加者が、2回の研究授業と振り返りを通して、「学習者中心」の授業はまず生徒をよく見て、よく知ることから始まることを学んだといえるだろう。また、次の段階としての実践につながる今後実施したい具体的なアクション(表6)に関しては、授業全体、活動内容や形態、教師のふるまい、準備等につい

表5 レポート「研究授業を通した学び」に見られたキーワード例

授業	<p><b>準備の重要性</b>                  教案と授業準備の意義が理解できた</p> <p><b>時間管理の重要性</b>                  時間管理の大切さ／時間節約のために活動順序をアレンジする</p> <p><b>活動の選択の重要性</b>                  生徒・目的に適切・必要な活動を選ぶ／選択するために具体的な目的を持つ</p> <p><b>活動の組み立ての重要性</b>                  活動間のつながりと難易度に注意する／生徒の理解度に応じて内容を拡大し、新しい内容につなげる</p> <p><b>授業の雰囲気づくりの重要性</b>                  クラスの雰囲気をもりあげる／快適な雰囲気を作る／楽しい授業を作る／授業が活気づく</p>
生徒	<p><b>生徒を観察することの重要性</b>                  生徒の内面や興味を把握する／生徒に役立つ練習問題を使う／生徒にもっと集中する</p> <p><b>生徒から引き出したい力</b>                  生徒の創造力</p> <p><b>生徒の反応</b>                  生徒は自分の理解に自信をもった／自分のことを表現し、友達と相談できた／生徒が授業の内容を覚えられ、日本語に対して興味をもった</p>
教師	<p><b>教師の変化</b>                  自信がついた／教師の仕事を楽しむ／自分を振り返る／自分は変わってきた</p>

表6 レポート「今後実施したい具体的なアクション」に見られたキーワード例

<p><b>授業全体</b>                  生徒がもっと相談できる環境を作る／生徒をもっと楽しく活気よく積極的に参加させる／もっと面白い、わかりやすい授業をする</p> <p><b>活動について</b>                  1つずつの活動から少しずつ変えていきたい／各活動の目標を詳しく定める／活動に対する説明の言葉にもっと注意する／生徒に合う活動を作りたい</p> <p><b>活動内容</b>                  導入にもっと注意する／時間をもっとうまくコントロールする／日本人との短い聞き取り練習をする／自分なりの意見・成果物をプレゼンする／ゲーム、面接、場面によるスキット等の活動をする</p> <p><b>活動形態</b>                  ペアかチームで活動をする／グループ活動をできるだけ取り入れる</p> <p><b>教師のふるまい</b>                  PPTなど視覚に訴える用具を導入してできるだけベトナム語を使わない／新しい知識を一方向的に説明しない／生徒の言葉に耳を傾けて手際よく対応する</p> <p><b>授業外の準備</b>                  教科書をもう一度見直す／授業のアイデアを考え、教科書内容についてよく調べ、教案を作成する／授業後、振り返って次の授業を改善する</p>
--



て、参加者が多くの具体的な目標を得たことがわかる。以上のことから、最終面談を含むレポート作成を通して、参加者は「学習者中心」についての理解をより詳細に言語化できたとともに、自らの学びを自覚し、さらなる実践への指針を得ることができたと考えられる。

## 5. 研修プログラム全体の評価と今後の課題

以上から、「学習者中心」の普及と教師の自立をめざしてデザインされた本研修プログラムの1年間の実践は、次のように評価できると考えられる。

- ・参加者は、全国研修において「学習者中心」を理解したものの、「学習者中心」を実践できる自信を十分に得ることはできなかった。しかし、研究授業および合同研修のフォローアッププログラムを通じて日々の実践につながる指針を得ることができた。
- ・非参加者は、研究授業の見学および合同研修への参加を通じて「学習者中心」を理解し、一部は実践につなげることができた。

研究授業は各学期に1回実施したのみであるため、本研修プログラムによって参加者が確実に「行動変容」に至ったとまでは現段階で評価することはできない。しかし、全国研修終了時のアンケートに見られた『「学習者中心」の意味が理解できたが、実際どう活用するか難しい』という記述内容が、レポートでは『「学習者中心」は) 難しい方法ではない) 「少しずつ変えていきたい」へと変わったことに見られるように、フォローアッププログラムは「行動変容」を促すものとして有効であったと考えられる。また、今回「結果」の評価は実施していないが、本研修プログラムの効果を期待させるものとして、レポートの中に「授業ごとに生徒の成長を感じた」という記述が見られたことを付け加えておく。

「学習者中心」の参加者への転移の実現、また非参加者への普及をさらに支援していくためには、まず、研究授業の分析等を行い、研修内容の改善を図ったうえで、同じテーマ・同じ支援体制による研修を積み重ねていく必要があるだろう。さらに、参加者および生徒への縦断的調査等、上記の「行動変容」と「結果」を実際に評価できるようなシステムを考えていくことも必要だと考えられる。また、本研修プログラムを継続することにより、現在のベトナムの多くの「レベル2：授業に慣れた教師」を本当に「レベル3：自立した教師」へと引き上げることができるのか、「レベル1：経験が少ない教師」への間接的な支援がどの程度実現できるのかについても、今後検証していかなければならない課題である。

さらに、本稿では、全国研修及び研究授業における振り返りの評価については、詳細な分析が実施できなかった。CPが自分自身で授業における課題に気づき、改善できるようになるまでに、CPによる振り返りにはどのような段階があるのか、派遣者が問いかげや助言などによる働きかけをどのように行えば、次の実践につながる振り返りができるようになるかを明らかにすることも、今後の課題である。

〔注〕

- <sup>①</sup>本稿ではベトナムの学年暦とする。ベトナムでは8月中旬から9月上旬にかけて新学期が始まるため、ここでの2016年度とは2016年8月から2017年7月までをさす。
- <sup>②</sup>ベトナムの学校制度は5-4-3制である。したがって、中学生は6年生から9年生まで、高校生は10年生から12年生までとなり、6年生は日本の中学1年生にあたる。
- <sup>③</sup>専門高校の英語表記は gifted high school。公立高校であるがカリキュラムが普通高校とは異なり、専門科目をより重点的に学ぶ。専門高校の日本語クラスでは、通常の第一外国語としての日本語が週3コマであるところを、週6～10コマ学ぶカリキュラムになっている。
- <sup>④</sup>ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) において定義された、グローバル化や IT 化が進む今後の社会を生きていくために必要とされるスキル。例えば批判的思考力、問題解決能力、コミュニケーション能力、コラボレーション能力、自立的に学習する力などがある。
- <sup>⑤</sup>ベトナムは2学期制である。1学期は8月から12月、2学期は1月から5月に授業が行われる。

〔参考文献〕

- 国際交流基金「日本語教育 国・地域別情報 ベトナム (2017年度)」  
<<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/vietnam.html>> (2018年9月3日)
- 国際交流基金ベトナム日本文化交流センター (2008) 『第4回ベトナム中等学校日本語教師研修会報告書』
- 国際交流基金ベトナム日本文化交流センター (2012) 『第8回ベトナム中等学校日本語教師全国研修 (2012年8月5日～10日) 報告書』
- 国際交流基金ベトナム日本文化交流センター (2013) 『第9回ベトナム中等学校日本語教師全国研修 (2013年7月8日～13日) 報告書』
- 柴原智代 (2008) 「日本語国際センターの研修評価システムに関する提案」『国際交流基金日本語教育紀要』4、87-101
- 中尾有岐 (2016) 「21世紀型スキル育成を目指した学習者体験型教師研修ータイ人中等教育教師の気づきと学びー」『国際交流基金日本語教育紀要』12、41-56
- 八田直美 (2008) 「国際交流基金バンコク日本文化センターによるタイ人日本語教師のための『水曜研修』ーノンネイティブ教師研修における学び合いと研修成果の教育現場での実践ー」『国際交流基金日本語教育紀要』4、143-155
- 松本剛次・根岸ウッド日実子・ジョナック キャシー (2009) 「国際交流基金シドニー日本文化センターにおける現職日本語教師研修ーデザイン実験アプローチに基づくインテンシブ研修のデザインと評価ー」『国際交流基金日本語教育紀要』5、101-118
- リンダ グラットン (2012) 『ワーク・シフト』第3刷 Kindle 版、池村千秋 (訳)、プレジデント社
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training : A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41, pp. 63-105.
- Kirkpatrick, D.L. & Kirkpatrick, J.D. (2006). *Evaluating Training Programs : The four levels*. San Francisco, CA : Berrett-Koehler Publishers.