

# インド・ミャンマーにおける日本語教師育成コース の実践報告

—他者との協働を通して成長できる教師の育成を目指して—

酒見 志奈子・國頭 あさひ

## 1. はじめに

国際交流基金は2018年度にインド、ベトナム、ミャンマーの3か国で日本語教師育成特別強化事業（以下、育成プログラム）を開始した。アジア諸国では日本の外国人材の受け入れ拡大などによって日本語学習者が増加し、日本語教師が不足している地域が増えている。育成プログラムの目的は、現地において新規の教師を育成することと、現職教師の技能向上の両面を支援することである。そこで、日本語教師を集中的に育成するために、事業の中核となる新規日本語教師育成コース（以下、育成コース）がそれぞれの国で立ち上げられた。

筆者らはインドとミャンマーにおいて、育成プログラムの設計や育成コース運営などに従事している。国際交流基金はこれまで海外の現職向けの教師研修に取り組んできたが、海外でその国全体から広く一般の志望者を募り、現地の教育機関との共同事業として長期的に教師育成に取り組むのはこれがほぼ初めてである。

本稿は、インドとミャンマーの育成コースの運営について報告するものである。以下、現地でどのような教師の育成を目指すかについて述べ、そのカリキュラムと実践例を報告する。

## 2. インド・ミャンマーの育成コースが目指す教師像とは

筆者らの派遣先であるインドとミャンマーでは一般的に、教師から説明を受けて意味を理解することが重視されている。そのため日本語教育においても、課題遂行能力やコミュニケーション活動を意識した授業を実践している教師はまだ少ない。また、就労を目的とした日本語学習者が増えており、多くの日本語学校では日本語能力試験（以下、JLPT）の各レベルがそのままクラス名や科目名として掲げられている。つまり、日常生活や職場で日本語を使って何ができるのかという運用能力の指導よりも、JLPTに合格することが重視された教育が行われているといえる。筆者らは、学習者が日本語を使って実際に相互理解できる能力を身につけることが重要であり、そのような指導ができる教師を育成することが必要だと考える。また、実際の日本語使用場面で円滑なコミュニケーションを行うためには、教師から与えられた知識に頼るだけでなく、学習者自身が自分で考えて学習を進めたり、学習者同士が協力して課題を解決した

りしていくことも重要だと考える。

以上のことを踏まえて、インド・ミャンマーの育成コースでは目指す教師像を以下のように設定した。

- ① コミュニケーション能力（課題遂行）の育成ができる教師
- ② 自律的・協働的に学ぶ学習者を育てる教師

本コースの目標は上記のような教師を育成することである。実際のコース運営においては、コミュニケーション活動や課題遂行を重視した授業を体験することを重視した。また、コースを通して受講生が自律的・協働的に学ぶ仕掛けを作ることを心がけた。

このような学び方によって、学習者の立場に立って自らの授業改善の視点を持てるようになるだけでなく、受講生自身も自律的・協働的に学ぶ習慣を身につけることにつながる。そして、他者と協働できる教師を育てることは、現地で起こっている日本語教育の問題を現地の教師同士で解決していく力になると考える。本育成コースでは受講生がコースを終えた後も、他者と協力しながら学び続け、自分の授業を改善しながら成長し続ける教師になることを目指した。

### 3. 目指す教師像のためのカリキュラム作り

本育成コースは、現地の教育機関との協力のもとで運営されている。インドでは、ジャワハルラル・ネルー大学敷地内の人的資源開発センター内に開設された「日本語教師育成センター」で授業を行っている。同大学やインド外務省などの政府機関の代表が参加する諮問委員会が設置され、日印両国の経済発展・人的交流促進のために育成コースのカリキュラムが検討・評価されている。一方ミャンマーでは、ミャンマー教育省の協力を得て国内の外国語教育の中心であるヤンゴン外国語大学（以下、YUFL）の修了証コース<sup>1)</sup>として育成コースが開かれた。YUFLの日本語学科からは、過去に国際交流基金の訪日研修などに参加した経験のある講師が育成コースの立ち上げメンバーとして参画している。

インドの受講生は日本語能力がJLPTのN3レベルで、日本語教師を将来の選択肢の一つと考えて育成コースを受講する者も多い。一方ミャンマーの受講生は、N2レベル以上の日本語専攻出身者や日本語教授経験のある受講生が多い。

教師育成とは、日本語教育の知識や教授経験のない受講生を、一定の時間数で、ひとりで授業ができる自立した教師に育てることである。コース開設にあたっては、インド・ミャンマーそれぞれの条件のもと、受講生の日本語能力やレディネスに合わせて適切な時間数や科目が検討され、表1のようなコース内容となった。現在は、図1のように進行している。

表1 インド・ミャンマーの育成コース概要

	インド	ミャンマー
実施期間	第1期：2018年7月～10月 第2期：2019年1月～4月 第3期：2019年7月～10月	第1期：2018年12月～2019年9月
時間数	6時間の授業を週5日（平日）。 12週間。計約360時間	3時間の授業を週2日（土日または平日）。 前期15週、後期15週。計180時間。
科目 (内容)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 初中級日本語、初級文法の復習</li> <li>・ 日本語教授法（文法、音声、読解、評価法など）</li> <li>・ 教師としての心構え</li> <li>・ 授業における日本文化の取り扱い方</li> <li>・ 教材分析（補助教材の紹介・ミニ模擬授業など）</li> <li>・ 教育実習（JF 日本語講座授業見学、『まるごと』、『みんな日』模擬授業など）</li> <li>・ 自学自習（ポートフォリオ作成）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 外国語教育概論（教師の資質、第二言語習得、音声、評価法など）</li> <li>・ 日本語教育（JFS、教材分析、教案作成、授業設計など）</li> <li>・ 日本語教授法（4技能の教え方など）</li> <li>・ 教育実習（『まるごと』授業実施など）</li> </ul>
評価方法	出席20%（70%以上でないと不合格） 試験80%（各教科100点満点、ポートフォリオ150点満点）	出席10%（80%以上でないと試験が受けられない）、クラス活動20%、ポートフォリオ20%、試験50%
受講者数と修了者数	第1期：受講者30名 修了者25名 第2期：受講者24名 修了者13名 第3期：受講者21名 修了者20名	第1期：受講者35名 修了者30名

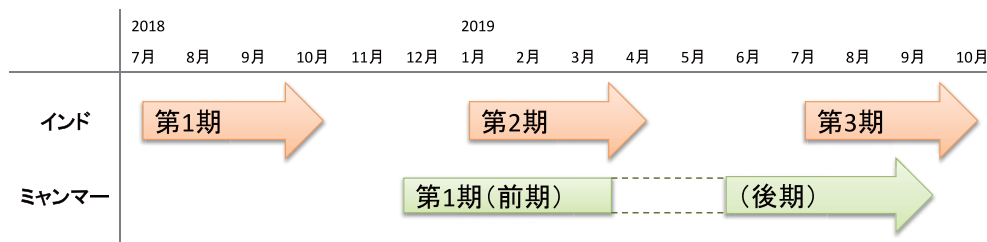


図1 育成コースの運営状況

インドの育成コースは、3か月間、平日に毎日6時間授業を行う。受講生のほとんどが JLPT の N3レベルであり、日本語の運用力がまだ十分でない受講生も多いため、授業体験も兼ねた日本語ブラッシュアップの時間も含め、約360時間と長めに設定されている。この「初中級日本語」の授業は会話とプレゼンテーションを中心に行う。コースでは、『みんなの日本語 初級 I』（以下、『みんな日』）、『まるごと 日本のことばと文化』（以下、『まるごと』）の入門 A1 レベルの2種類の教科書を使ってコミュニケーション重視、課題遂行型の授業が教えられるようになることを目標としている。なお、『みんな日』はインド外務省から主教材として指定されている。「日本語教授法」の授業は、実際に教室で教授法を体験して感想を話し合うなど、で

きるだけ受講生参加型の授業になるよう心掛けた。また、最後の「模擬授業」を行う前に、「ミニ模擬授業」で、ペアで8回ずつ授業を担当するなど、できるだけ実践と振り返りの機会を設けるように工夫している。インドのコースでは、筆記試験、オーラル試験、ポートフォリオ、出席率で評価している。約1か月ごとに確認試験として、計3回日本語と教授法の筆記試験とオーラル試験を行う。オーラル試験、ポートフォリオはルーブリック評価を採用している。ポートフォリオは第1期、第2期ともに中間、期末の2回振り返りを行い、期末の際だけ評価した。しかしインド外務省から、受講生の資料整理や、自分の学習をまとめる能力を伸ばしてほしいというリクエストがあったため、第3期から1か月ごとに計3回それぞれ評価することとした。

YUFLの修了証コースとして実施しているミャンマーでは、セメスター制の学期スケジュールに合わせたうえで、一般の参加者が受講しやすいよう土曜と日曜の午前中に実施している。その結果、通算約10か月間、計180時間のコースとなった。なお、第1期はYUFL日本語学科の学生も受講しやすいよう、同じ内容の平日クラスも設置した。ミャンマーでは『みんな日』が主教材として広く日本語学校で使われているため、育成コースでも『みんな日』を教材の一つとし、それを使用した教案作成や授業設計などを行った。加えて、課題遂行を重視した授業を理解するために『まるごと』(入門A1)を使って、JF日本語教育スタンダード(以下、JFS)の理念や相互交流のための日本語学習の方法について理解を促した。その他の理論の学習には、市販の参考書を元に自作のワークシートを作成し、自分の学習歴を振り返ったり新しい授業方法を考えたりしながら理論を活用する道筋を立てられるよう工夫した。ミャンマーのコースでは、出席、クラス活動、ポートフォリオ、試験によって評価している。試験は4つの科目ごとに中間試験と期末試験を行い、第1期はレポートや個人の教案作成、4技能別の授業設計などの課題を中心に実施した。レポート試験はルーブリックを用いて評価した。教案作成や授業設計の課題は「ストラテジーの獲得やコミュニケーション能力の向上のための授業の工夫をする」という観点で「その為の準備が十分にできているか」についてA+からDで評価し、フィードバックを行った。前期と後期の間に約2か月間の学期休みがあることで、受講生は学んだことを整理したり、前期の内容を教育現場で実践してみたり、それぞれ有意義に時間を使っているようであった。筆者はその間、受講生が日本語を教えている現場を訪問して彼らの実践を観察することもできた。

#### 4. コミュニケーション能力(課題遂行)の育成ができる教師に対する取り組み

第4章では、第2章で述べた目標①のための実践方針と国別の実践例について述べる。図2は、それをまとめたものである。

① コミュニケーション能力(課題遂行)の育成ができる教師

→ コミュニケーション活動や課題遂行を重視した授業を体験する

インド

- a. 『まるごと』(初中級)授業体験
- b. 初級文法の復習
- c. 日本語教授法
- d. ミニ模擬授業
- e. JF日本語講座(『まるごと』使用)見学

ミャンマー

- f. スペイン語で『まるごと』授業体験
- g. モデル授業の教案起こし
- h. JFロールプレイテスト体験
- i. 母語の直接法模擬授業

図2 目標①に対する取り組み

4.1 インド(目標①に対する取り組み)

インドでは日本語のブラッシュアップのために『まるごと』(初中級 A2/B1)を使い、学習者として課題遂行型の初中級の日本語授業を体験する(図2の a)。この授業で行っている会話とプレゼンテーションの評価は事前に配布したループリックを使用し、評価されるポイントを明確にして受講生が目標を立てやすくした。評価項目には、文法や発音・イントネーションのみではなく、課題遂行の達成や、マナーや聞き手への配慮と言った社会言語能力も含まれており、受講生にコミュニケーション重視の学習を意識させる狙いがある。今まで、オーラルテストを受けた経験はあっても点数のみで評価されてきたので、ループリック評価は初めてだという受講生がほとんどであったが、「評価の理由がわかりやすい」「次に頑張らなければいけないポイントがわかりやすい」などの感想が寄せられ、好意的に受け入れられている。受講生からの相談も単に「会話が苦手です」という漠然としたものから「イントネーションを良くするためにはどんな練習をしたらいいですか」といった具体的なものになった。また、このループリックを使うことで、実際のコミュニケーションの場面では文法や発音以外にも、社会言語能力など重要視されるポイントがあることも意識させられたと考える。

第2期からは初級文法の復習を『みんな』を使って行っている(図2の b)。第1期では JLPT の公式問題集を使用していたが、最後の『みんな』の模擬授業の際、受講生自身が類似文型の意味や使い方の違いをはっきりと理解できていないまま実習を行っていることに気づいたためである。模擬授業で使用する教案の中にも、場面がはっきりしない導入や不自然な文章を作らせる活動が見られた。これは4択の中から答えを選ぶだけの JLPT 対策中心の学習スタイルが原因だと思われる。第2期からは、ターゲット文型を使う「実際のコミュニケーションの場面」やその文型が与える「印象」に注目させ、グループで使い分けや導入時の例文等を話し合わせた。また、練習 C の後の発展練習として、インド人学生がターゲット文型を自然に使う場面の会話を考えさせる活動も行った。『みんな』は教師自身がテキストには直接書かれていない

会話の目的、場面、人間関係などを考え、授業を工夫する必要がある。受講生が教師としてコミュニケーション能力（課題遂行）の育成ができるようになるためには、ぜひ身につけてほしい姿勢である。以上の理由から、『みんな日』を使って初級文法の復習を行うこととした。受講生には「文型の意味は JLPT の勉強をしたのでなんとなく分かっていたが、使い方がよく分かっていなかった」という気づきがあった。この気づきを是非3か月目の模擬授業に活かしてほしいが、まだまだ活かしきれないグループも多く、「わかること」と「できること」の間のギャップをどう埋めていくかが筆者らにとっての課題である。

日本語教授法の授業（図2の c）は『国際交流基金日本語教授法シリーズ』をもとに教師が作成したプリントやパワーポイントを使って授業を行っている。文法・文字語彙・音声・会話・読解といった科目にそれぞれ1コマ80分授業で3、4コマを割り当てている。教授法の基本的な考え方や具体的な練習方法等を筆者とインド人講師が紹介し、受講生が学習者体験を通して学ぶ。それぞれの授業の最後は「前作業・本作業・後作業」<sup>②</sup>の枠組みで、授業の流れを考え、教案作成の一手手前の段階を行う。どの科目でも教師が教えすぎないことと、推測・予測の重要性を繰り返し強調してきた。わからないことがあっても、学習者が自分自身で考え、様々なストラテジーを試しながら課題を達成できるようになるためには必要不可欠であると考えたためである。2か月目に行うミニ模擬授業（図2の d）は『まるごと』（入門 A1）、『みんな日』の「文法・聴解・会話・読解」の4つのパートを2、3人1グループで15分の授業を行うものである。『まるごと』、『みんな日』の各パートを1日おきに全員が8日間毎日行う。各パートの扱い方をそれぞれの教科書で比較することで、教科書の構成の違いを理解するとともに、「実際のコミュニケーション場面」を考えて授業を組み立てる方法にも気づかせる。グループごとに授業を担当し、担当しないグループは学生役となり、ピア評価シートに記入してお互いを評価する。この段階では、受講生がほとんど説明してしまうことが多い。

受講生の意識に変化が見られ始めるのは3か月目の初めに行う JF 日本語講座<sup>③</sup>見学（図2の e）からである。これは国際交流基金ニューデリー日本文化センターで開かれている『まるごと』（入門 A1）かつどう・りかいの実際の授業を見学するものである。受講生の授業見学レポートから、「先生は答えを言わず、まず学生に考えさせた」「学生は先生の説明がなくても分かった」といった記述が多数見られ、見学によって推測や予測の効果を実感できたことが読みとれる。これは、ミニ模擬授業の対象者がクラスメイトであったのに対し、JF 日本語講座では実際の学生であったためであると考えられる。実際の学生が、教師が説明をしなくても理解できるということを目の当たりにし、推測や予測の効果を実感するに至ったのではないか。そして、最後の模擬授業では上手く推測や予測を授業に取り入れられるグループも出てくるようになってきている。



#### 4.2 ミャンマー（目標①に対する取り組み）

受講生の日本語能力がN2レベル相当のミャンマーでは、筆者が作成した日本語の資料を使ってディスカッションしながら理論の学習などを進めた。

JFS の理念や課題遂行型の教材を理解するために、まず筆者が『まるごと』のモデル授業を行うことで受講生に学習者体験をさせようと試みた。はじめは、入門レベル（A1）と初級2レベル（A2）のモデル授業を日本語で行ったが、受講生からは「内容が簡単すぎて学習者の気持ちが理解できなかった」という意見があった。この教材は現地講師が媒介語を使いながら授業を進めることを前提としているため、ミャンマー語を使えない筆者は『まるごと』を使用する現地講師の役割を果たせなかった。そこで、その翌週に『まるごと』（入門A1）のかつどう編の第5課を使い、スペイン語で『まるごと』授業体験を行った（図2のf）。その結果、受講生が必死になって授業を受け、外国語でCan-doを達成する体験ができたことがうかがえた。受講生からは、「ぜんぜん分からない外国語の授業を受けたので、学習者が頭の中でどのように学習するかを理解できた」などの感想が聞かれた。筆者は、動機づけや作業の指示は媒介語である日本語を使用し、文法や会話の内容については媒介語での説明を行わず、スペイン語の例を示したり教材の絵を使ったりして学習者の認知能力の活用を促した。受講生は、理解できないことを含んだインプットの中から、例や他の学習者の反応を見て意味を推測し、文法のルールなどを発見する体験ができたといえるだろう。また、媒介語による文法の説明を受けずに課題に取り組む活動を初めて経験した受講生も多く、「仮説を立てて検証することがどういうことか分かるようになった」という意見もあり、この学習者体験が成功したことが確認できた。これは筆者にとっても、実際の言語習得体験によって第二言語習得理論の理解が深まったことを観察できた貴重な体験であった。

モデル授業の教案起こしは、教案作成の方法を学ぶために行った活動である（図2のg）。まず、筆者が『みんな』を使って、音声インプットやコミュニケーション活動を多用したモデル授業を行い、受講生は学習者体験をしながら授業の手順をメモした。つぎに、2、3人のグループでモデル授業を教案に起こし、ポスター発表のようにして共有した。他のグループの教案を見て、不足している部分や分かりやすい書き方を学び、再びグループで手直しする活動を行った。このように実際に受けた授業を他者と話し合いながら再生することで、授業の準備や実際の時間の使い方を追体験のように学ぶことができたと考える。また、ポスター発表のように見せることで、書くべき情報や見やすい書き方について多くの気づきが得られたと思われる。最後に、事前に与えた課題文型の分析をさせた上で、ひとりで教案を書く試験を実施した。試験の直後にはお互いの教案を見せ合ってピア評価を行った。これらの体験学習と共同作業を通して、教案フォーマットの見方も分からなかった受講生が、結果的に、教案作成という基本技能の獲得だけでなく、コミュニケーション活動を取り入れた授業を組み立てることに意識を向け

られるようになった。

前期終了時には、JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテスト（以下、ロールプレイテスト）を個人面談の時間を使って希望者に実施した（図2の h）。これは、受講生の多くがロールプレイも会話試験も受けたことがなかったためである。体験した受講生は、「JFS の6つのレベル分けについて理解が深まった」「会話試験の効果や必要性に気づいた」などと話していた。被験者としてロールプレイテストを受けたことで、日本語の授業にロールプレイのような実際のコミュニケーション活動が不足していると気づいた受講生もいたようだ。この被験者体験は、評価の方法を知ることに加えて、日本語の運用のために教師としてどのようなコミュニケーション活動を教室に取り入れるべきかという視点も得ることができたと見える。

母語の直接法模擬授業（図2の i）は、受講生の母語であるミャンマー語を、媒介語を使わずにミャンマー語だけで教えるプロジェクトワークである。この活動は、YUFL の現地講師の提案を受けて行った。活動の目的は、母語を客観的に捉え直し、説明中心の授業スタイルから離れることである。手順としては、まず受講生を3名のグループに分け、それぞれに「動詞文」「形容詞文」などのテーマを与えて、20分程度の授業を2時間で計画させた。そして、ミャンマー語の学習経験がない外国人4、5名に学生役になってもらい、20分間の模擬授業をグループごとに実施した。模擬授業の後には、学生役からのコメントを聞き、この活動の目標が達成できたかどうかを自己評価し、最後にレポートで気づきを整理させた。レポートには「直接法では一つの授業でたくさん教えることができない」「口からたくさん説明しなくてもイラストやデモンストレーションだけでできることがわかった」などの気づきが書かれていた。実際に多くの受講生が文法を媒介語で説明できないという慣れない状況に苦悩していた。ことばの意味や使い方がなかなか伝わらずに失敗するグループもあった。しかしその中で、分かりやすい場面設定を意識し、学習者が日常生活ですぐに使えるミャンマー語を教えようと工夫していた。受講生がこの活動によって得たものは、単なる直接法の方法や特徴だけでなく、実際のコミュニケーションの場面を意識した運用能力を重視する外国語教育の視点であった。受講生の様子や理解度をよく観察していた現地講師の意見を取り入れた結果、貴重な学びの機会を作ることができた。

## 5. 自律的・協働的に学ぶ学習者を育てる教師に対する取り組み

第5章では、第2章で述べた目標②のための実践方針と国別の実践例について述べる。



## ② 自律的・協働的に学ぶ学習者を育てる教師

→ コースを通して受講生が自律的・協働的に学ぶ仕掛けを作る

インド	ミャンマー
j. グループ活動やグループディスカッション中心	p. グループ活動やグループディスカッション中心
k. ポートフォリオ作成	q. ポートフォリオ作成
l. 教師としての心構え	r. 自己評価、ピア評価
m. ピア評価	
n. 教授法の歴史	
o. グループリーダー制	

図3 目標②に対する取り組み

### 5.1 インド（目標②に対する取り組み）

本コースでは、文献を読んで講義を受けるだけでなく、受講生同士がディスカッションをして理解を補い合い、その理論の効果と手順を学べるような方法を取った（図3のj）。また、他者の意見を取り入れながら新しいアイデアを生み出すためにグループワークを中心にコースを進めている。グループワークを通し、教師の意見や考えだけではなく、受講生同士がお互いの異なる意見を交換することで、受講生の視野を広げることがねらいである。ディスカッションを通して学び合うことで、受講生は、自分の意見を主張するだけではなく、他の人の意見も尊重する姿勢が徐々に身についてきた。

学習を管理するツールとしてポートフォリオを導入している（図3のk）。インドでは第1期、第2期ともにポートフォリオをクラス全体で見せ合い、付箋にコメントを書いて交換しあうといった活動を中間・期末の2回行った。受講生はこの活動によって得た気づきをレポートにまとめる。コースの最後にポートフォリオを教師に提出し、教師はルーブリックに基づき評価を行っている。評価ルーブリックの項目は、資料の整理、内容の充実、自学自習の成果物、グループ活動への貢献度とした。インドの教育現場では、まだポートフォリオはあまり活用されていないが、インド外務省の担当者から「自分が学んだことをきちんと整理する能力はこれからのインド人にとって大切であるため、是非ポートフォリオに力を入れてほしい」という要望があった。そこで第3期からは、毎月1回、計3回振り返りを行い、他の科目が100点満点評価であるのに対し、150点満点で評価するなど、評価の比重を重くすることとした。多くの受講生たちは、クラスメイトのポートフォリオやコメントを見て、より良いポートフォリオを自分で考えながら、前向きに取り組んでいる。しかし、自学自習の成果物は個人差が大きく、少しずつでも自学自習の時間を増やしていくよう、根気よく指導を続けていく必要がある。

第2期からは、「教師としての心構え」という授業を新たに3コマ加えた（図3のl）。内容はそれぞれ「どんな教師になりたいか」「ハラスメントに気を付けよう」「アドバイスの仕方を考

えようーネガティブ・フィードバックの仕方ー」である。ディスカッションの際に相手に対する配慮が欠けていると、素直にお互いのアドバイスを聞き入れることができず協働ができないといった状況を招いてしまう。そこで第2期からは、日本語能力の向上だけではなく、「教師として期待される振る舞い方」についても考えさせた。教師と学習者だけではなく、教師同士の良好な人間関係を構築し、「協働」がスムーズに実現されるようにとの意図で、コース開始後すぐに行った。その後、授業内で意見の対立が生じた際も、最初から否定せず、尊重しようという姿勢が見られるようになった。さらに、クラス内のプレゼンテーション、ミニ模擬授業、教育実習などで、お互いにピア評価シートを記入して交換するようにしている (図3の m)。このピア評価シートのコメントをもとに各自自己評価も行う。このコメントがきっかけで、グループ活動に影響が出たこともあった。そのため、「教師としての心構え」の授業で発表者以外の受講生は発表者が傷つかないように配慮したコメントを書き、また発表者も批判的な意見に寛容になるように指導した。現在はお互いに有益なコメントの交換が行われるようになった。

日本語教授法の最初の授業では教授法の歴史 (図3の n) の授業を扱った。この授業では、文法訳読法、オーディオリンガル法、コミュニカティブ・アプローチなどの言語教育における代表的な教授法を筆者が用いて授業を行い、受講生は学習者として様々な教授法を体験した。この授業の目的は、伝統的な教授法を否定せずに、新しい教え方も積極的に取り入れていく姿勢を養うことである。体験の後に「どの教授法が一番いいか」という問いかけを行ったところ、受講生からは「どの教授法も一長一短があり、組み合わせることが重要だ」という気づきが得られた。また授業の後半では21世紀型スキルの紹介をし、教師から一方的に知識を受け取るのではなく、学習者同士が協力して学び合う「協働」の重要性について考えさせた。これは年齢や教授経験の長短に関わらず、お互いの意見を尊重する姿勢を養うことを目的としている。

また、インドでは第2期からグループリーダー制 (図3の o) を導入した。これは、クラス運営に受講生を主体的に関わらせることで、自分で課題を解決する力を養うことを目的としている。受講生は5、6人のグループを作り、リーダーは以下の責任を負う。日々の連絡事項の伝達、グループ内の質問を取りまとめ教師に伝える、欠席者への配布物を渡す、課題を集めて教師に提出するなどである。さらに1週間に1度グループリーダー会議を開き、クラスの問題点について話し合う機会もある。この活動はまだ試験的な試みであり、筆者は現地講師とともに軌道に乗せるために必要なサポートを行っていかなければならない。

## 5.2 ミャンマー (目標②に対する取り組み)

ミャンマーでもコースを通して小さなグループ活動を中心に授業を進めている (図3の p)。例えば、理論の学習ではまずは個人の経験を振り返ったり考えを書き出したりして、それをグループで共有し、つぎにワークシートや参考書を使って理解を進め、クラスで新しいアイデア

を出し合うことができるように進めた。年齢や社会的立場などに配慮して遠慮し合うミャンマーの受講生にとって、コースの始めの頃は意見が言いにくいという声があったが、活動ごとにディスカッションのグループを変えたり役割を提示したりすることで、活発な意見交換が行われ、鋭い質問や新しいアイデアなどが出るようになった。

総合評価にはインドと同様に受講生のポートフォリオ作成を取り入れている（図3のq）。育成コースでは、現地講師が国際交流基金の訪日研修で作成した自分のポートフォリオを見せながら、自らの体験を交えてその意義や使い方について受講生に説明した。コース中盤には作成したポートフォリオを持ち寄り、中身を見せ合ってピア評価を行った。受講生の学びを総合的に評価するために、コースの最後に各自のポートフォリオを見ながら個人面談を行うことにした。

また、コースを通して自己評価やピア評価を積極的に取り入れ、自律的な学習を意識させた（図3のr）。その一つとして、毎回の授業の理解度を自己評価する振り返りシートを用意し、授業の最後に記入する時間を設けた。授業中の簡単なデモンストレーションの際にも、必ず受講生同士のアドバイスの時間を取って、相手の気持ちに配慮しながら切磋琢磨できるように働きかけた。『まるごと』（入門A1）を使った教育実習では、ピア評価シートを使用してひとりひとりの授業を評価し、コメントやアドバイスを記入させた。また、ピア評価を読んで気づいたことをレポートにまとめて、他者から学んだことを整理させることで、ピア評価の有効性や意義を意識できるようにした。この教育実習のピア評価では、アドバイスにフィルターがかからないように、受講生には評価者が分からないようにしてある。多くの受講生が、他者からの率直なコメントに刺激を受け、お互いの授業を真剣に観察していた。教育実習はすべて録画して動画データをクラウドで共有している。さらに、自分の授業を見直して文字化させ、気づいたことをレポートにまとめて自己評価する機会を与えた。このように、内省の習慣を身につけたり、他者の意見を受け入れて自ら改善点を発見したりする姿勢が身につくように取り組んだ。

## 6. おわりに

本稿では、育成プログラムにおけるインド・ミャンマーの育成コースが、どのような方針のもとにコースをデザインし、日々の授業の実践を行ったかについて報告を行った。それぞれのコースの受講生や実施条件は異なるが、どちらのコースも、他者との協働を通して成長する教師を目指し、課題遂行の体験や自律的な学びを促す取り組みを行った。

今後の課題として、インドでは受講生の内省を深めるカリキュラムの整備が必要であると考えられる。3か月間毎日授業が行われるため、受講生は課題に追われる毎日で、振り返りの時間の確保が難しい。日々の授業や受講生同士の協働が消化不良にならないよう、十分な振り返りを行い、教師としての内面の成長につなげたい。ミャンマーでは、受講生の成長過程が確認でき

る評価方法のあり方を考察することが必要だと感じる。第1期はレポートや教案作成などの課題の評価を中心に行ったが、評価基準の擦り合わせや採点の手間などの点で現地講師の負担が大きかったようである。コース全体の評価項目のバランスも含めて検討していきたい。また、第2期からはマンダレー外国語大学での育成コース運営も予定しており、各地域に合わせたコース内容の検討も課題である。

今後はインド・ミャンマーのお互いの実践を取り入れたり、内容を修正したりして、よりよいコースに改善していくことが肝要であると考えている。運営する筆者らもまた、自律的・協働的に学び、内省を繰り返して育成コースを成長させていきたい。

#### [注]

- <sup>①</sup>Center for Human Resources Development が運営する夜間と週末に開かれる一般講座。
- <sup>②</sup>授業のメインとなる活動を本作業という。その前に行う、準備のための活動を前作業、その後に行う、確認や発展活動を後作業という。
- <sup>③</sup>国際交流基金ニューデリー日本文化センター内で開講されている日本語講座である。教科書は『まるごと 日本のことばと文化』を使用している。

#### [参考文献]

- 国際交流基金 (2006-2011) 『国際交流基金日本語教授法シリーズ』全14巻、ひつじ書房  
国際交流基金 (2013) 『まるごと 日本のことばと文化』(入門 A1 かつどう)、三修社  
国際交流基金 (2013) 『まるごと 日本のことばと文化』(入門 A1 りかい)、三修社  
国際交流基金 (2014) 『まるごと 日本のことばと文化』(初級2 A2 かつどう)、三修社  
国際交流基金 (2014) 『まるごと 日本のことばと文化』(初級2 A2 りかい)、三修社  
国際交流基金 (2016) 『まるごと 日本のことばと文化』(初中級 A2/B1)、三修社  
国際交流基金 「JF 日本語教育スタンダード準拠ロールプレイテスト」  
<<https://jfstandard.jp/roleplay/ja/render.do>> (2019年9月1日)  
スリーエーネットワーク (2012) 『みんなの日本語 初級 I 第2版 本冊』、スリーエーネットワーク