

技能・テーマ別講義と模擬授業を取り入れた教授法授業

多国籍短期研修「文字・語彙指導法」を例として

木田真理・古川嘉子

〔キーワード〕非母語話者日本語教師、多国籍、技能・テーマ別講義、模擬授業、
文字・語彙指導法

〔要旨〕

多国籍短期研修では、教授法授業に対する研修参加者のニーズ・レディネスや目標設定の多様性を前提として教授法のカリキュラムデザインをする必要がある。ここでは、2003年度冬短期と2004年度夏短期の比較的日本語運用力が高いBコースの教授法授業における、技能・テーマ別講義と模擬授業を取り入れた授業実践を報告する。前半に行われた技能・テーマ別講義では、教室活動や教材とそれらの背後にある理論のつながりを意識させることを目指した。前半講義の例として、「文字・語彙指導法」の授業の内容・方法と、研修参加者による事前のニーズ調査と事後の授業評価結果を報告する。また、後半の模擬授業の事例や模擬授業後の調査結果を紹介し、模擬授業が研修参加者自身による教授実践の振り返りにどう作用しているか、また前半の講義と後半の模擬授業が一つの流れとして機能しているか否かについて考察する。

1. はじめに

独立行政法人国際交流基金日本語国際センター（以下、センターとする）で実施される教師研修は、国・地域別研修と多国籍研修とに大別される。国・地域別研修の研修参加者は、一国単独の、あるいは教授環境が似ている地域の現職教師グループが対象であり、初等・中等教育の教師を対象とする研修と高等教育（大学）の教師を対象とする研修に分かれているが、教授法授業に対する研修参加者のニーズやレディネスには共通性がある。一方、年に3回、2ヶ月の期間で実施される海外日本語教師短期研修（春期）（夏期）（冬期）（以下「春短」「夏短」「冬短」と称す）や、年に1回、6ヶ月で実施される海外日本語教師長期研修は、15～30カ国から参加者があり、教授環境の多様性が大きい集団である。このような多国籍で構成される研修の教授法授業は、参加者の多様性を考慮しながらも、学習者のコミュニケーション能力を高めるための日本語教育を共通の目標として行われてきた。教授法授業のカリキュラムデザインの際には、次のような要因（木田他1998：64参照）を考慮してクラス分けや授業内容、授業方法を定める。

日本語運用力

教授対象者の特性

年齢(成人/年少者)、学習レベル(初級/中・上級)、クラスサイズ、学習目的
これまで、多国籍短期研修では、上記の要因について以下の対応をとってきた。

に関しては、参加者の日本語運用力に応じてAコース(概ね日本語能力試験3級程度、ACTFL OPI中級程度)とBコース(2級以上、OPI上級以上)の2つのコース別にカリキュラムを組んでおり、教授法授業の時間はAコースより日本語運用力の高いBコースの方が24時間程度多く設定されている。高等教育・一般成人の教育に携わる教師を対象とする冬短では、Bコースの割合が多い。また、初・中等教育の教師も含めた夏短においても、Bコースは5クラス中2~3クラスになり、その大半は高等教育・一般成人教育の教師が占める。

に関しては、その特性を考慮し、教授法授業のクラス編成を、その時の参加者の属性によって、2種類のうち一方を選ぶようにしている。一つは、参加者間の共通点に着目するクラス分けである。例えば、初・中等教育の教師対象の春短期では、初・中等教育での日本語教育が盛んな地域に限られていることから、地域ごとにまとまった数の研修生を迎えることが多いため、国・地域別のクラス分けを行うことがある。このように、参加者間の共通性を重視した教授法授業については、篠崎他(2004)に詳しい。もう一つは、研修生の国・地域/教授対象者/教授レベル等の要因に共通性が少ない場合、意識的に様々な要因を持つ参加者が混在するクラス分けを行い、クラス内の多様性を生かすよう工夫するやり方である。

本稿では、後者の多様性を生かすタイプのクラス分けを行った、2003年度冬短(以下03冬短)と2004年度夏短(以下04夏短)のBコースの教授法授業を取り上げる。この2研修の教授法授業で用いた、技能・テーマ別講義と模擬授業を組み合わせたカリキュラムの有効性と課題を、技能・テーマの中の「文字・語彙指導法」の授業を例に探りたい。

2. 教授法授業のカリキュラムデザイン

現職の日本語教師に対する教授法授業では、何を指すべきであろうか。Wallace(1991)は、専門家の専門性を形作り、深めていくのは反省的实践であるとし、言語教師がそれぞれの専門性を高めていくための方法として内省サイクル(reflective cycle)を提案している。Wallaceは、周辺分野(第二言語習得、言語学、認知心理学、学習科学など)からの知見を取り入れつつも、自己の教育実践を振り返る経験を持つことが教師を成長させていくとしている。このようなWallaceの提案するアプローチは、これまでセンターの長期研修の教授法などで取り入れられてきた(笠原他1995)。短期研修は2ヶ月という短い期間ではあるが、研修の成果を現場に持ち帰ってもらうために、そこに各自の教育実践を振り返る機会を盛り込む工夫をしていくべきであろう。

センターで実施された長期・短期を含めた現職教師研修の教授法授業のカリキュラムデザインは、藤長(2001)によると、次の8つに類型化される。

教授モデル提示型	シラバス型	教科書・教材型	技能別型
模擬授業型	授業観察型	アイデア交換型	教材開発型

多国籍短期研修 B コースの教授法授業は、上記のうち技能別型と模擬授業型の組み合わせで行うことが多い。技能別型は、会話・聴解・読解・作文などの言語技能だけでなく、評価法・日本事情などの言語教育関連のテーマに関する指導法を扱う。よって本稿では現実に即して技能・テーマ別と呼ぶこととする。

技能・テーマ別型の教授法授業では、それぞれ技能やテーマの教室活動を紹介する中で、周辺分野の最新の知見を盛り込み、その活動を行うことにはどんな意義があるかについて再考を促す。B コースの参加者の大半を占める高等教育機関の教師は、文学や言語学などのアカデミックな業績により教師となったケースが多く、日本語教授法などの教授実践につながる科目の受講歴が少ない。そこで、教室活動の紹介と共に第二言語習得などの周辺分野の理論や知識を得る機会を設けることは重要である。理論を知ること、これまで行ってきた指導の意義や問題点について分析をすることもできるようになると考えられるからである。また、自国の機関で、特に中級以降、技能別に科目が編成されている場合が多く、この型は各自の教育実践と結び付けやすいのではないかと考えている。

一方、研修での成果を各自の教育現場に持ち帰ってもらうための方策として、センターの教授法授業では、多くの場合、研修参加者による模擬授業や教材の発表が含まれる。参加者自身が教授法で得た知識を自分なりに消化して、自分の教育実践の文脈に織り込むこと、そしてそれを他者に伝えることで他の教師や担当講師から意見をもらい、さらに深く振り返りを行うことが期待される。このような過程を通して Wallace (1991) の言う内省サイクルが機能するものと考ええる。

また、多様な教授スタイル、価値観を持つ非母語話者日本語教師が混在するクラスの模擬授業は、異なる学習観や教授観、教授スタイルなどが存在することへの気づきを促し、自らの学習観や教授観を改めて見つめ直す好機となると考えている。

3. 技能・テーマ別講義と模擬授業を取り入れた教授法授業の実践報告

3.1 実施クラス

技能・テーマ別講義と模擬授業を組み合わせた教授法授業の例として、03 冬短と 04 夏短の事例を、両研修を通して同じ講師が担当した「文字・語彙指導法」の例を中心に報告する。教授法クラスのクラス分けは、国籍、教授対象者の年齢や教育段階、教授レベルなどの多様性の要素が、各クラス内に混在するように行った。03 冬短と 04 夏短の B コースにおける各クラスの研修参加者の概要を表 1 に記す。

表1 研修参加者概要(国籍/教授対象者/教授レベル)

クラス	多様性の要因	03年度冬短期Bコース 30人(B1:15 B2:15)	04年度夏短期Bコース 32人(B1:11 B2:11 B3:10)
B1	国籍	韓国(3) マレーシア インド(2) ウクライナ モンゴル ベトナム(2) シンガポール チェコ ロシア ブラジル(2)	モンゴル シンガポール タイ ベトナム インド ネパール ブラジル(2) ウクライナ ロシア トルコ
	教授対象者	大人:13(高等:11 一般成人:2) 年少者:2(子供~成人:2)	大人:9(高等:7 一般成人:2) 年少者:2(中等:2)
	教授レベル	初級:6 初中級:8 中級:8	初級:7 初中級:4 中級:0
B2	国籍	韓国(3) マレーシア インド インドネシア ベトナム(3) ロシア(2) キルギスタン ブラジル(2) オーストラリア	香港 モンゴル マレーシア インド 米国 メキシコ ブラジル(2) イタリア フィンランド ウクライナ
	教授対象者	大人:15(高等:15名) 年少者:0	大人:8(高等:8) 年少者:3(子供~成人:3)
	教授レベル	初級:5 初中級:9 中級:1	初級:7 初中級:3 中級:1
B3	国籍		フィリピン ベトナム インド ネパール カナダ ブラジル(2) スウェーデン ウクライナ マダガスカル
	教授対象者		大人7(高等:6 一般成人:1) 子供3(子供~成人:3)
	教授レベル		初級:8 初中級:2 中級:0

注) 大人:高等教育/一般コースの成人 年少者:初・中等教育/一般コースの年少者
数字は人数を表す。 国籍欄の数字なしの国は、1人を示す。
教授レベルの初中級は、初級も中級も教えていることをさす。

3.2 教授法授業全体の授業計画

03冬短と04夏短では、教授法授業の総時間42時間のうち、研修前半の28時間は、言語技能や言語教育関連のテーマを中心とした技能・テーマ別の講義、後半の14時間は研修生による模擬授業や教材の発表とした。前半の講義のテーマは、前年度までの研修評価や研修参加者のニーズに基づいて調整をするため、毎回同一テーマで行われてはいない。これまでに、言語技能としては、聴解、会話、読解、作文が、言語教育関連のテーマとしては、文字、語彙、音声、文法、日本事情、生教材の使い方、評価法、教材紹介、インターネット関連、授業設計などがテーマとしてたてられている。毎回行うのは、聴解、会話、読解で、あとは試行錯誤されている。文字と語彙に関しては、これまで文字指導法は比較的多くとりあげられていたのに対し、語彙指導法は、十分に時間をとってとりあげることは少なかった。しかし、近年の認知心理学の知見などから、語彙を記憶する過程が重要視されていることもあり、両研修では、文字と語彙の両方を扱うこと

技能・テーマ別講義と模擬授業を取り入れた教授法授業

とした。

各テーマの講義⁽¹⁾では、言語技能やテーマの指導法の背景にある理論と教室活動や教材の紹介が行われ、理論と実践がどのように結びつくか研修参加者に理解してもらうことを目的としている。そこで講義と言っても、教室活動のデモンストレーションで学習者体験をしてもらい、さらに理論と結び付けて考えるためにディスカッションを行うなど、演習的な内容も含まれている。

03 冬短と 04 夏短の教授法授業の概要を表 2 に記す。

表 2 03 冬短・04 夏短 教授法授業内容一覧

回数 (回)	03 冬短テーマ・内容	時間	回数 (回)	04 夏短テーマ・内容	時間
1	<教授法授業オリエンテーション>お互いの教授環境を知る / 日本語能力とは	2	1	<教授法授業オリエンテーション>お互いの教授環境を知る / 日本語能力とは	2
2~3	<聴解> 四技能の相互関連性 / 聞き取りとは何をすることか / 様々な場面に見る聞き取りの実際 / 聞き取りの授業の実際	5	2~3	<会話> 話しことばの特徴 / 会話能力とは / 会話を教える / 授業にコミュニケーションを取り入れるためには / 『教科書を作ろう』から自分で使えるアイデアを選ぶ	5
4~5	<会話> 話し言葉の産出過程 / 会話の特徴 / 会話力について / 初級クラスで会話力を育てる教室活動 / 授業計画	5	4	<授業設計> 授業をするには何を準備するか / 授業設計 (学習目標・何を何のためにどうやって) / 授業の流れ (会話授業の場合) と教室活動 / 自分の授業を見直す	2
6~7	<みんなの教材サイトワークショップ> 「みんなの教材サイト」概要説明 / コンピューターを利用した教材作成	4	5	<音声> 拍 (モーラ) / アクセント / イントネーション / フォーカスとイントネーション / 統語構造とイントネーション / 音素・調音法・調音点	2
8~9	<読解> 「読む行為」とはどんな行為かについてのディスカッション / どのように「読み」を教えるか / 「前作業」「本作業」「後作業」という流れの提案 / 各段階における具体的な活動のデモンストレーション / 研修生間のアイデア交換 / 「読み」に関わるさまざまなスキルの体験	5	6~7	<聴解> 四技能: 「読み書き」と「話す聞く」から「聞く読む」と「話す書く」 / 様々な場面と聞き取りの実際 / 目的に合った聞き取り (スキミングとスキミング) / 語学的知識と背景知識のフレーム (スキーマ) の関与 / 目的に合った聞き取り授業の実際	4
10~11	<文字語彙> 表 4 参照	5	8~9	<読解> 文章理解のしくみ (既得知識・ボトムアップ処理とトップダウン処理・推論・スキーマ)、技能、ストラテジーについて、体験的に理解する / 読解指導の方法をさまざまな観点 (読みの目的・シラバス・教材・タスク・授業の流れ・レベル・教師の役割) から考える	5
12	<インターネットと日本語教育> オンライン教材の例 / 授業で活用できるいろいろなサイト	2	10~11	<文字・語彙> 表 4 参照	5
13・16	<教授法オフィスアワー> 講師との個別相談 (一人 20~30 分程度) / 発表準備	4	12	<日本語教育国際研究大会> シンポジウム参加 / 世界の教材展見学	3
14・15・17	<研修参加者の発表> 模擬授業 (一人 20 分程度) / 発表についてのディスカッション	7	13	<模擬授業オリエンテーション> 模擬授業の目的 / 進め方 / ビリーフ調査の紹介	2
18	<教授法まとめ> 解決したい問題のシェア (3 クラス合同)	3	14~15	<教授法オフィスアワー> 講師との個別相談 (一人 20~30 分程度) / 発表準備	5
	合計	42	16~18	<研修参加者の発表> 模擬授業 (一人 30 分程度) / 発表についてのディスカッション	7
				合計	42

(03 冬短・04 夏短 研修授業報告書より)

教授法授業の後半は、研修生からの発表を中心に行う。発表形式は、自分の設計した授業案を実演する模擬授業か、自分が作成した教材についての発表を行うかのどちらかで、教材作成の場合も、使用例の実演を奨励した。(以下、研修参加者による作成教材発表を含めた実演発表を模擬授業と称す。)模擬授業を行う目的として、次の3点を研修参加者に提示した。

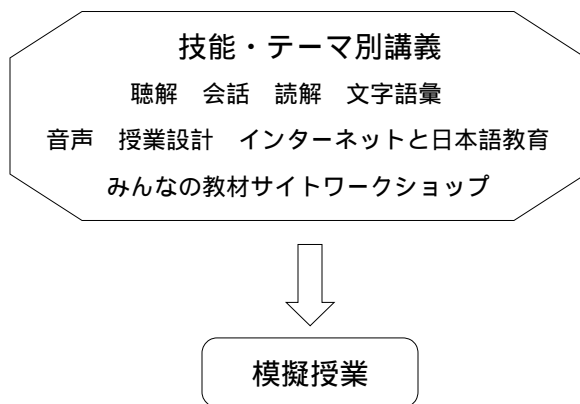
講義で得た情報をもとに自分の授業実践を再考し、背景理論を意識して新しい試みを行う。

授業計画をたてて実演し、他者の授業を見ることで、自分の授業を振り返るきっかけとする。

多様な環境にある他の研修生の模擬授業により、教室活動のアイデアを増やす。

前半の講義に扱われた内容を、どのように自分の授業に取り入れたかを説明することとした。模擬授業の時間は授業後のディスカッションも含めて一人20-30分程度で、模擬授業の場合、事前に教案を準備して、講師との個別相談を行い、実施当日には教案を全員に配布し、授業を実演し、その後にディスカッションを行った。教材作成も準備や発表時間は同様であった。03冬短では、ディスカッションを含めて20分程度であり、担当講師と研修参加者の双方から、意見交換の時間不足を指摘する声が多かったため、04夏短では、後半の模擬授業オリエンテーションからクラス体制を組みなおし、発表人数を減らすことにより振り返りの時間を一人当たり10分程度長く確保できるようにした。ただし、研修途中でクラス編成を変えたため、同一講師による一貫した模擬授業の指導体制が組みにくくなる、慣れない新しいクラスメートの前で発表するので心理的負担が増えるなどの問題も生じた。

03冬短と04夏短の教授法授業全体の授業計画を図示すると次のようになる。



3.3 「文字・語彙指導法」の報告

3.3.1 事前調査による「文字・語彙指導法」に関するニーズ分析

両研修とも研修開始時に、「文字・語彙指導法」の授業の受講にあたって解決したい問題や知りたい情報について自由記述方式のアンケートで調査した。具体的な記述のあった45人の回答

を内容別に6つに分類し、記述の要点を表3に記す。

これらのニーズを授業内容に適宜もりこみ、一部の質問については、クラスでディスカッションを行った。しかし、参加者の教えるコースに関する個別の問題などは、時間の制約から扱うことができなかった。また、このほかに、日本語能力試験対策の観点、自然な日本語で話すための方法、類義表現の使い分けなどがあげられたが、授業では取り上げずに参考図書を紹介を行った。

この事前調査から、現場の教師は、外国語学習の中で日本語の文字・語彙学習の負担が大きいと認識していることがわかる。日本語の語彙は、他の言語に比して基本語による理解度率（カバー率）が低く、多くの単語を覚える必要があると言われており、英語が3000語でほぼ90.0%カバーできるのに対して日本語は75.3%しかカバーできないこと（玉村1978:49参照）つまり、母語話者のレベルを目指すとなると他言語より多くの語彙の学習を必要とすること、それに加えて漢字の学習が必要であることなどが、負担を重くしていると思われる。

表3 事前調査による文字・語彙に関する解決したい問題、知りたい情報

1) 忘れないように覚えさせる方法	語彙が多くて覚えるのが大変と学習者に言われる。早く覚えられる方法を聞かれる。/学んだ言葉をすぐに忘れないようにどんな練習をすればよいか/漢字の覚えやすい方法/どう教えたら忘れないようによく覚えさせるか/漢字を覚える時の効果のある練習方法
2) 覚えたことを会話や作文などで使わせる方法	学生が勉強した語彙を忘れないで、会話で使わせる方法/学習者が積極的に新しい言葉を使おうとするなどの教え方について知りたい
3) 興味をもたせ、面白く教える方法	学習者が興味を持ってくれる方法/面白い教材/面白く効率的な授業
4) 日本語コース全体における文字・語彙指導のカリキュラムに関連すること	『みんなの日本語』を使っているが、いつ漢字を教えたほうがいいか。語彙と一緒に。/何時間かけてひらがな・カタカナを教えればいいのか/一般的に最初に習った文字が印象に残るので、カタカナはひらがなより使う頻度が少なく、最初にカタカナを教えるメリットがあると聞いたが、どう思うか/ひらがなを学生に教える時に、言葉にしてその意味を伝えてもいいか
5) 文字指導に関すること	許容範囲、テストや試験の採点基準/漢字の字形・字体・書体の問題/テストの時、活字体と教科書体をどう扱うのか/特に絵でどうしても表せない漢字の教え方/音読み、訓読みの区別の教え方/もっと効果的な非漢字圏学習者のための漢字指導法と漢字の覚え方/漢字の練習・活動・テストのやり方/部首の見つけ方/漢字の送り仮名/外来語の書き方の規則/学習困難な促音・長音
6) 語彙指導に関すること	語彙指導のやり方/外来語や若者言葉/抽象的な言葉/慣用句・擬態語・擬声語/「は」と「が」の使い方/「発展・開発・発達」の意味の違いの教え方/和製英語の作り方

3.3.2 「文字・語彙指導法」の授業内容

3.3.1の調査結果を踏まえ、授業内容及び授業方法の設定にあたり、次の2点を方針とした。

- 1) 授業内容を、「文字・語彙の基礎知識」「背景理論」「教室活動・教材の紹介」とする。
- 2) 一方的な講義形式ではなく、講師が教室活動のデモンストレーションをし、研修参加者が学習者の立場で教室活動を体験したり、ディスカッションしたりする。

この方針で行った授業の主な内容である15項目を表4にまとめた。

1)の授業内容選定にあたっては、「文字・語彙の基礎知識」に関しては、指導上問題となる点、その問題の生じる背景知識、解決方法などを必要性の高いものから選んだ。「背景理論」は、認知・記憶・意欲の三本柱をたてて紹介し、教室活動のデモンストレーションにおいても、その活動の目的、関係のある背景理論との結びつきを明確に示すように心がけ、それぞれの教育現場

表4 03冬短・04夏短Bコース 「文字・語彙指導法」授業内容一覧

NO.	授業内容	授業内容詳細
1	文字の基礎知識	日本語の文字の数 現代仮名遣いの用法 書き順 きれいな字体にするには 良い字の要素 バランスよく仮名を書くためのワークシート
2	文字の導入	ひらがな・かたかな連想法(音と絵のイメージの一致) 研修参加者による連想法の実演 連想法各国語版の紹介 ビデオ:“Teaching hiragana In 48minutes”
3	認知心理学の知見	記憶のメカニズム(短期記憶から長期記憶へ) 学習者の認知過程 意味のある作業 深い処理 学習者の負担軽減を目的とした学習範囲の限定 言語習得モデル 漢字の情報処理過程への認知科学的応用例 学習ストラテジー
4	楽しい授業とは	楽しい授業の要素 ARCS 動機づけモデル(鈴木2002:176) レアリア収集 写真教材 学習者に人気のあるキャラクター いろいろなゲーム ゲーム性とは
5	図書リスト	文字・語彙の基礎知識・背景理論・指導法に関する参考図書、教材などのリスト
6	文字・語彙マッチング	カレンダーや雑誌を利用して作成したマッチング教材 絵や写真が答え合わせ、絵や写真がヒント (マッチング素材:文字と意味、音声と文字 漢字熟語など)
7	ローマ字ボード	番号を頼りにローマ字で示された音と文字(ひらがな、カタカナ)を一致させるペアワーク(シドニー日本語センター “Activity Resources”より)
8	各種カード	手作り筆順色分けカード(元研修参加者の作品) 公文式などの市販の文字カード “Picture Kanji Cards”(ロンドン日本語センター作成)
9	漢字トランプ	「ペア漢字トランプ丸」 「初級漢字トランプ(馬場雄二作 奥野カルタ店)
10	水かきお習字練習帳	とめる、はねる、はらうの感覚を毛筆で 何度も再利用できる水で書けるお習字練習帳
11	いろいろな漢字シート	手書き文字と活字文字 許容の書き方 漢字の成り立ちと漢字シートとの関係 部首の組み合わせ 漢字の計算 漢字ばらばら 神経衰弱 漢字カレンダー
12	文字アニメーションビデオ	ひらがな・かたかな・漢字を素材にストーリー性をもたせた創作ビデオ「'91年日本ビデオ大賞受賞作」(NHK「遙かなる漢字の旅」所収)
13	文字・語彙指導のカリキュラムデザイン	「日本語学習の流れの中における文字・語彙教育の位置」加納(2000:36) 漢字学習のコースデザイン 漢字学習のストラテジー 漢字の自律学習システム センター長期研修の事例紹介 川森他(1998)より
14	多量の語彙の習得に役立つ活動	単語で遊ぼう!(語彙マップ 語彙のツリー 単語の連想 連想しりとり歌 単語の鎖 単語の分類表 単語の定義遊び しりとり 頭文字ゲーム かるたなど) クロスワードパズル(當作靖彦氏による語彙セミナーの資料より)
15	ピンゴ	文字・語彙のピンゴのバリエーション(かな、動詞のて形、好きな日本料理など)

で応用がきくように配慮した。「教室活動」は、多くの研修参加者がすでに注目している導入段階のものよりも、覚える過程を補助する活動を中心にし、近年の認知心理学の知見、記憶のメカニズムなどの背景理論を紹介した上で、多量の語彙の習得に役立つための活動の紹介を行った。また、学習の楽しさの要素について意見交換をすることにより、学習活動を楽しいものにするこの意義を確認し、動機づけの種類を ARKS モデル（鈴木 2002：176 参照）を用いて整理した。

これまでの研修で得た印象では、特に大学生・一般の大人への日本語教育では、文字や語彙の学習は、現場の教師が特に手当てをせず、学習者の努力にまかせる傾向がある。繰り返し書く、繰り返し声に出して覚えるなどの機械的な学習方法で、テストの成績向上のみを動機づけとしているようである。学習の動機づけや授業の楽しさを重視する視点は、年少者対象の教育より大人に対する教育では弱いことが多い。また、活動を楽しむための工夫が、場合によっては「子供っぽい」などのマイナス評価となることを危惧している教師もいる。そこで、あえて大人を対象に教えている研修参加者にも、とにかく単調になりがちな文字・語彙の学習を、楽しくし、積極的に支援するような教室活動を教師が用意する必要があることを、その理論的根拠と共に説明することが重要と考えた。

2) の方針をとったのは、講義形式で情報を伝えるよりも、体験することによって理解し実感するほうが、内省には効果的に働き、多くの気づきを促すと考えたことによる。特に理論的背景を伝える時には、非母語話者日本語教師研修の場合、難易度の高い専門用語、外来語などが理解の妨げとなる場合がある。たとえ運用力が高めのクラスであっても、言葉による説明よりも、体験を通して情報を伝えるほうが理解されやすいことが、過去の研修評価から明らかになっている。

3.3.3 「文字・語彙指導法」の評価

授業終了後、文字語彙の授業内容について、アンケート調査を実施した。表 4 の内容を示し、それぞれの項目が、授業で知ってよかったと思えるかどうかを、「とてもよかった」「よかった」「あまりよくなかった」「不要」の 4 段階で評価し、「特に興味を持ったもの」「自国の教育現場には適さないと判断したもの」を理由と共に記述することを求めた。4 段階評価を 4～1 で数値化し、項目ごとの平均値を出し、評価の高いものから順に並べたものが表 5 である。

表 5 「文字・語彙指導法」授業に対する活動別評価

番号	12	6	14	5	10	15	4	11	7	2	9	13	3	1	8
平均	3.67	3.66	3.64	3.58	3.56	3.51	3.49	3.44	3.43	3.4	3.28	3.27	3.25	3.2	3.19

注) 番号は表 4 に対応する。平均：「とてもよかった」を 4、「不要」を 1 とした。
アンケート提出者総数：45 人

評価は、「とてもよかった」「よかった」が中心で、その理由記述を参照しても全体的に肯定的なものが多い。文字や語彙を教える活動は、様々な教授環境にある研修参加者も何らかの形で関わっており、ほぼ全員が自分の教育現場と直結していることとして認識することができる。身近なテーマの背景理論や具体的な教室活動を体験的に理解できたことが、次のような評価につながったと思われる。

- ・この授業は本当に役に立った。国に帰ったら試すつもりだ。(03 冬短・東アジア)
- ・楽しい授業をやろうと努力しているので、楽しく文字を学習する教室活動の教材がよかった。帰国後いろいろチャレンジしたい。(03 冬短・南米)
- ・記憶のメカニズムに興味を持った。長期記憶へのことで一番面白い活動は、ビンゴやいろいろな語彙のゲームなど。(03 冬短・東欧)
- ・今までこのゲームはしなかったのでとてもおもしろい。これから教室活動は変わらなければならない。(04 夏短・南アジア)
- ・ビンゴなどのいろいろな教材が紹介されて、自分が授業で使うものを作るのを楽しみにしている。(04 夏短・東南アジア)

以下、評価の高かった活動の内容と、推測される評価の根拠を簡単に記す。

12 番：ひらがな・カタカナ・漢字のデザイン動画

内容がサラリーマンの悲哀をシニカルに扱ったものでもあり、社会人である研修参加者自身の動機づけとなりえたのであろう。

6 番：ひらがなやカタカナと音や意味とのマッチング

単にマッチングするのではなく、完成すると絵や写真ができあがり、その意外性が評価されたと思われる。カレンダーや雑誌の廃品を利用した手作りであるが、授業時にも、そのアイデアと面白さに賞賛の声が聞かれた。

14 番：長期記憶につながる理論と活動紹介

長期記憶に留めるためには、意味のある作業をし、認知的な深い処理をする必要があること、その深い処理とはどのような処理なのかを具体的な活動を比較することから始め、長期記憶に留めるための教室活動を体験するもの。語彙のゲームを行うことで、覚える過程の学習活動を体験し、実感と共にその具体的な方法を知った意義は大きいようである。

次に評価の高かったものは、参考図書リスト、水かきお習字練習帳、いろいろなビンゴとなっており、総じて全体的に評価の高かったものは、教授環境が多様であっても普遍的に利用できること、共通認識の持てるものであると言えよう。

一方、漢字トランプのように評価の分かれたものもある。「特に興味をもったもの」としてあげた者が6名、「自国の教育現場には適さない」例としてあげたものが7名いた。「国ではトランプを使うのがあまりいい方法だと思われないから」「場所をとるし、片付けにくい」「その国によって同じものに対する発想が違うから」などが理由とされている。これ以外の活動に対して

「適さない」という意見を述べた研修参加者が数名いるが、活動の意義を認めている場合もあり、「適さない」とした判断根拠は、「カリキュラム上の時間的制約から実施が難しい」「大人数クラスでの使い方の困難」「子供用のゲームや教具を大学生に使う抵抗感」「手作りの教材作成は時間がかかるから難しい」などが多かった。このように、同じ活動に関して評価が分かれる傾向が認められるのは、多国籍で構成された多様な環境を持つ研修の特徴と言えよう。この多様性に対して、「文字・語彙指導法」の授業では、共通する背景理論を軸に、できるだけ多くの活動や教材・教具、参考図書の紹介をし、各自の興味に応じて教材を閲覧する時間を十分にとり、多数の資料を配布し多くの情報を提供することで、研修参加者の多様なレディネス・ニーズに応える方策をとった。そのことも肯定的な評価につながったと推察される。

3.3.4 文字・語彙関連の模擬授業の事例

後半に行われた模擬授業は、前半の授業で学んだことを自分の教育実践にどのように応用するか試す場であり、自分の授業や所属機関のコースと向き合う場でもある。ここでは一つの事例を取り上げ、模擬授業が研修参加者にとってどのような意義を持ったかを見ていく。

03 冬短では 30 名中 11 名が、04 夏短では 32 名中 6 名が文字・語彙関連の発表を行った。その中の 04 夏短・南米の大学教師の語彙の授業を紹介する。

ことわざの導入と練習の教材を作成し、それを試してみる模擬授業であった。ことわざを生活に生かすことを目標として設計された授業で、導入として、「急がば回れ」で表されるような経験を問いかけ、ことわざの歴史に触れたあと、3つの教室活動を行った。

活動1：ことわざの前半部分と後半部分をばらばらに記したカードを使って組み合わせ、一つのことわざを完成させる活動。

活動2：ことわざの意味の確認で、模擬授業担当者が一つのことわざの意味を読み上げ、学習者役はそのことわざの書かれたカードをとる活動。カードの裏には写真がはってある。それらの写真はことわざの意味を伝える意図で作られており、写真の中の人物のせりふが吹き出して書かれているため、状況がわかりやすくなっている。作成時には、多数の研修参加者がモデルとして協力している。

活動3：8つのことわざが書かれた用紙を配布し、日本人が日常生活でそれらのことわざを使う場面の具体例の音声テープを聞かせ、その場面で使われることわざを当てる活動であった。活動3は、事前の個別相談の際にはなかった活動であるが、「ことわざを会話などにおいて使うためには、意味の理解だけでなく、いつどんな文脈で使用するのかに注目することも必要」と助言したところ追加された活動である。音声テープの録音は、センターの複数の講師にインタビューして作成されていた。

3つの活動は、どれもゲームの要素が強いこと、裏返すと写真がはってあるなどの意外性がある

ること、段階を踏んで教室活動を計画していること、音声テープを聞かせる前にスキーマの活性化を図ることなど、技能・テーマ別で行った前半の授業内容に関連する工夫がいくつか見受けられる。この事例の模擬授業を行った参加者は、教授法授業について、「この授業で体験したことは参考になる。(中略)ここで身につけた手段は必ず試してみる。教材準備の時間は大変忙しかったが楽しくいい経験だった。作ったカードがみんなに好まれてうれしい」と高く評価しており、前半の講義を自分の教育実践に結びつけ、発表の場を、帰国後すぐに使える教材を作成し試用するチャンスとして活用した例と言えよう。

授業後のクラスディスカッションでは、他の研修生から、作成教材についての賞賛や、活動が面白いとの意見が出され、「今までやったことがないが、自分もことわざの授業をやってみようと思った」などのコメントを述べた参加者もいた。

文字・語彙関連のほかの模擬授業としては、虫食い文字を画用紙で5枚つづりにして作成したもの、日系人社会で現在でも用いられている古い表現「前掛け」「えもんかけ」などが、現在は、「エプロン」「ハンガー」などであることを、スーパーの売り場の商品説明の写真などを用いて教えるもの、広告のちらしの絵を利用して作成した教材を用いて、日本への留学に必要な病院の診療科の用語を教えるもの、「心」に関する文字・語彙・慣用句を紹介して、ことばの豊かさ面白さを伝えることを目標とした活動など、それぞれの教育機関の事情を反映させ自国の文脈にそって考えた教育実践が紹介された。

4. 教授法授業全体の評価

センターでは、短期研修終了時に、研修参加者に研修内容を評価してもらうために事後調査票を記入してもらっている。その中からここでは03冬短と04夏短のBコースの教授法授業に対する評価を見ていく。

03冬短のBコース参加者は、30名中22名が大学で教えており、一般成人に教えている8名のうち2名が子供にも教えている。一方、04夏短の事後調査票回答者は、2名が研修途中で帰国したため28名であったが、その中で、19名が大学教員と多く、そのほかに大人を対象としている教師が2名で、年少者に教えている教師が7名であった。

両研修のBコースの教授法授業に対する意見をまとめると以下の通りである。

<肯定的に評価されている点>

技能・テーマ別に多くの教授法知識を得た/それぞれに多種の具体的な教室活動・教材が紹介された/総合的なものから具体的なところまで教授法を学べた/いろいろなアイデアを得た/学習者にわかりやすく、楽しく教える方法/ゲーム・カードなどの具体的な活動/教授法の理論を学べた/模擬授業と教材発表/いろいろな国のアイデアを得た/帰国後ここで得た指導法・教室活動・教材の知識の応用が可能/特定の技能・テーマ講義の内容・進め方

<問題点>

教授法授業の時間の不足 / 模擬授業までの手順の説明の不足 / 模擬授業のための準備時間の不足 / 中上級の指導法が不足 / 聞いたことのある内容が多い / 特定の技能・テーマの講義の内容・進め方

このほかに、「貴重な授業」「大事な授業」「教師にとって一番有意義な授業」「教師としてわかっていたほうがよいことを教えられた」など、教授法授業が各自の専門性の向上に寄与するとしたコメントが、03冬短・04夏短とも数名から見られた。さらに、04夏短の大学の教師から「日本語を教える時、文法や語彙にするだけではなく、いろんな点も必要という事を気づかせていただきました」「授業をするとき文法や語いだけ中心にすると学生にとってつまらなくてわかりにくいです。(中略)今までした授業を考えて、どこがたりないか、どこがちょうどいいか分かったと思います」(調査票より原文のまま抜粋)など、それまでの自己の教授実践を振り返り、新たな気づきを得たことを表す意見もあった。さらに、帰国後にここで得たものを活かしたいとする声は多く、前半講義でのデモンストレーションや、模擬授業で他者の教授実践を見たこと、自分で教案を作成したことなどで、自分の教育実践への具体的な応用のイメージ作りにつながったのではないかと考えられる。

否定的なコメントとしては、少数ながら既に知っている内容だったとする意見を述べた参加者(北米の大学教師や東欧の初等教育の教師)もいた。年少者を教える教師の一部からは、教授対象者別のクラス分け、または対象者別の特別授業を望む声もあった。それぞれの地域の教育の特性や、教授対象者の年齢・学習レベルによる教授法の違いに対する配慮を求める声は、多国籍短期研修において少数ではあるが毎回聞かれる。このような声にも耳を傾け、講義の中で幅広いレベルへの応用について触れたり、教授対象が異なる場合の対処について明示的に扱ったり、対象別の特別授業を設けるなどオプションとして対処できるようにしていくことも可能であろう。

03冬短、04夏短とも模擬授業は高く評価されている。ただ、模擬授業の準備期間が短いなどの指摘は多く、前半授業の間にも後半の模擬授業に備えられるように教授法カリキュラムの流れをより意識させるような働きかけが必要であるようだ。

04夏短には、模擬授業後の振り返りを充分に行うために「模擬授業振り返りシート」を記入してもらった。ここでは、模擬授業終了後に「発表の経験を通して気づいたこと、感想」と「他の研修参加者の発表を見て気づいたこと、感想」の2点を自由記述式で書いてもらった。以下に多かった回答の代表例を示す(一部、記述を基に修正)。

- ・自分の授業の時、特に文法の授業の時、時々母語で説明しすぎる、黒板に書きすぎていると気づいた。(東アジア・高等)
- ・私は教材と授業の構造をもっと多様にしなければならないという必要性を感じた。(東欧・高等)
- ・初級のクラスでは説明しすぎるのは良くないことが分かった。(東南アジア・高等)
- ・特にゲームを含んだ模擬授業は気に入った。自分の教え方について考えてみたらまじめすぎると思う。

(東欧・高等)

- ・自分のレッスンのやり方をもう一度考えたい。自分の大学で使っている教材を増す必要がある。(西欧・高等)
- ・大学で使う教科書が決まっても、それに拘わらなくてもいいこともわかった。(西欧・高等)
- ・現在の使っている教科書は見直す必要を強く感じた。(西欧・高等)
- ・新しい試みができて面白かった。(北米・高等)
- ・みんなからの意見を聞いて、同じものでまだまだいろいろなゲームを作ることが可能であることがとてもよかった。帰国してからもこのような作業に取り組みたい。(南米・年少者から成人の一般コース)
- ・他の研修生のいい教え方を取り入れたい。(東南アジア・高等)
- ・いろいろな国の教材が見られたのでとても楽しかった。人数、年齢、会話、総合的な日本語、大学の授業などが違うのでびっくりした。(南米・年少者から成人の一般コース)

授業の評価を求めたものではないが、記述から模擬授業を肯定的に捉えていることがわかるものが多い。また、多様性が混在したクラスで模擬授業を行うことで、自分とは異なる言語観・教授観・教師観の存在に気づき、さらに自己の言語観・教授観・教師観を見つめることにつながっていることも伺われる。記述内容で多かったものは、自分の教授技術の客観視、自国の日本語コースの再考、アイデア交換や悩みの共有ができたことの喜び、新しい試みに挑戦できたことへの満足などが多かった。

5. まとめと今後の課題

多国籍の研修参加者に対する教授法授業は、研修参加者が多様な背景を持つことから、スタートもゴールもばらばらである。カリキュラムデザインにあたっては、その点を考慮する必要がある。前章の参加者の評価から、技能・テーマ別講義と模擬授業を組み合わせた教授法授業カリキュラムは、多様な研修参加者のニーズに応え、自己の教授活動の振り返りにもつながることがわかった。ただ、技能・テーマの立て方や授業内容の設定、模擬授業方法の説明の徹底など課題も多い。このような課題は継続的に修正し、その結果を検証していく必要があるだろう。

今回教授法カリキュラムを評価する視点として、前半の講義と後半の模擬授業を一つのつながりとして見たが、このような一連の流れを見る評価を今後もシステムティックに行っていく必要があるだろう。講師の配置などの問題で、一人の講師が全体を見続けることが難しい場合もある。しかし、ニーズ調査・講義後の授業評価・「模擬授業振り返りシート」・研修の事後調査票といった研修参加者の声を聞くための方策を利用して、彼らのニーズやそこで起こった学びを捉えていくことは可能である。これらの資料を利用して、研修を行う側としての振り返りを行っていくことが重要であると考えられる。

また、研修の成果が実際に形となって現れるのは、帰国後の研修参加者の教授実践においてである。帰国後のフォローアップを行うことは現状では容易なことではない。しかし、現在、センターがインターネット上で運営している研修修了者のための「オンライン同窓会」に研修成果や

教授上の問題について投稿したり、「みんなの教材サイト」に自分が考えた活動アイデアや教材を投稿したりすることができ、自らの発信により他の人からの意見をもらうことも可能になってきた。このような仕組みを帰国後の各自の成長に利用してもらうよう働きかけていく必要もあるだろう。このような様々なリソースを利用して、自らが教師としての自分を高めて行こうとすること、それは、センターの研修が目指す自律的に成長を続ける教師像である。今後もそのような教師の育成と支援に貢献するための努力を続けていきたい。

〔注〕

⁽¹⁾この授業は、テーマによって講師が異なり、模擬授業まで担当した講師と、講義だけ行った講師とがいる。講義を担当した講師の数は両研修とも6名であった。

〔参考文献〕

- 海保博之・柏崎秀子(2002)「7章漢字の指導」『日本語教育のための心理学』、111-122、新曜社
- 笠原ゆう子・古川嘉子・文野峯子(1995)「内省活動を取り入れた教授法授業 - 長期研修 日本語教授法授業再考 - 」『日本語国際センター紀要』第5号、105-117、国際交流基金日本語国際センター
- カッケンブッシュ寛子(2002)「第4章 文字・語彙の指導」『多文化共生時代の日本語教育』、78-92、瀝々社
- 加納千恵子(2000)「中上級学習者に対する漢字語彙教育の方法」『筑波大学留学生センター日本語教育論集』第15号、35-46、筑波大学留学生センター
- 川森めぐみ・柴原智代(1998)「漢字の自律学習システム」『日本語国際センター紀要』第8号、19-34、国際交流基金日本語国際センター
- 木田真理・柴原智代・文野峯子(1998)「Non-Native 日本語教師の多様性把握の試み」『日本語国際センター紀要』第8号、53-66、国際交流基金日本語国際センター
- 小林由子(2001)「認知心理学的視点」『日本語教育学を学ぶ人のために』56-71、世界思想社
- 篠崎摂子・八田直美・向井園子・古川嘉子・中村雅子・根津誠・島田徳子(2004)「初・中等教育日本語教師研修における教授法授業について - 2003年度海外日本語教師短期研修(春期)の試み - 」『日本語国際センター紀要』第14号、69-86、国際交流基金日本語国際センター
- 鈴木克明(2002)『教材設計マニュアル 独学を支援するために』177-179、北大路書房
- 玉村文郎(1978)『日本語の語彙・意味(1) NAFL Institute 日本語教師養成通信講座』49、アルク
- 中條和光・岡崎眸・岡崎敏雄(1992)「単語の記憶に及ぼすコミュニケーション活動の効果」『教育心理学研究』第40巻 第3号、323-330、日本教育心理学会
- 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、国際交流基金日本語国際センター
- 谷内美智子(2002)「第二言語としての語彙習得研究の概観 - 学習形態・方略の観点から - 」『言語文化と日本語教育 2002年5月特集号 第二言語習得・研究の最前線 - あすの日本語教育の道しるべ - 』155-169、日本言語文化学会
- Wallece, M. J. (1991) *Training Foreign Language Teachers-A Reflective Approach*. Cambridge University Press.