

専門日本語教育のプログラム・デザイン

外交官・公務員日本語研修における選択システムの実践

上田和子・羽太園・和泉元千春

〔キーワード〕 専門日本語、自律学習、選択科目、協働的な研修運営、教師の内省

〔目次〕

はじめに

1. 外交官・公務員日本語研修のデザイン

1.1 研修参加者の特色と自律学習

1.2 研修の枠組み

2. 研修の実施と問題点

2.1 選択科目の設定と実行

2.2 選択科目実施過程での問題点

2.3 対策

2.3.1 選択システムの設定

2.3.2 カリキュラムの調整

3. 実践例 漢字カリキュラムの開発

3.1 漢字のカリキュラム開発

3.2 教材作成のねらい

3.3 実践の概要

3.4 課題

4. 研修参加者からの評価

5. 考察と展望

5.1 観察より

5.2 教師と教師集団の内省

5.3 展望

はじめに

国際交流基金関西国際センター（以下、関西センターと略す）では、平成9年度のセンター開設時に日本語国際センターから移管された外交官日本語研修と、新研修である公務員日本語研修が合同で実施され平成12年度で3年目を迎えた。平成9年度はいわゆる立ち上げ時で、

おもに事前調査に基づいて日本語のカリキュラム、シラバスを計画し実行していくことに主眼を置いた。次の10年度は初年度の経験を踏まえ、参加者の多様性と9ヶ月の長期研修であることを配慮した上で、日本語学習面では選択科目を増やすこと、活動面ではセンター内外での文化体験や地域交流などを積極的に行うことなどを改善点とし、プログラム内容の調整を試みた。

それに引き続く平成11年度の研修⁽¹⁾は、3年目のいわば立ち上げ時の総括に当たる研修でもあり、過去2年の実績から学んだものをどのように評価し改善を加えたうえで、より包括的な内容に成長させていくか、というのが課題であった⁽²⁾。

本稿では、外交官日本語研修および公務員日本語研修（以下、外交官公務員研修と略す）の開設期におけるコース・デザインについて述べ、研修の実践過程で認められた選択科目履修の問題点に触れた後、その対策と実践例について報告する。さらに、研修の場における教師（日本語教育専門員）と学習者（研修参加者）の相互作用を、両者の内省という視点から考察する⁽³⁾。

1. 外交官・公務員日本語研修のデザイン

1.1 研修参加者の特色と自律学習

関西国際センターでは、主に専門分野を持つ職業人のための専門日本語教育（外交官、公務員、司書、研究者等）を行っているが、その研修参加者には以下3点の特色があげられる（浜田、1998）。

研修参加者の背景、学習への要求、到達目標の多様性

研修参加者の専門分野、職務内容について教師の関与には限界があること

継続学習能力育成の必要性

外交官公務員研修参加者の職業は同じでも、それぞれの背景は多様で、特に日本と研修参加者の母国の外交関係によって、研修の意味付け動機付けにも少なからぬ影響が及んでいる。本研修のプログラム設計をするものにとって、このような現実を認識することは肝要である。

本研修参加者のもう一つの特徴は、ほとんどが日本語未習であることである。まったくのゼロから日本語学習を始める者にとって、9ヶ月という研修期間は「職務遂行を可能にする日本語力の習得」という目的を達成するのに、決して十分な期間とはいえない。

これら研修参加者の特色をふまえ、研修目標を以下のように設定した。

継続学習に必要な日本語能力と自律学習能力の育成

職務に必要な日本語コミュニケーション能力の育成

専門日本語教育のプログラム・デザイン

日本語での情報収集、発信を可能にする基礎能力の育成

外交官・公務員として必要な日本文化社会に関する知識の獲得

与えられた諸条件の中で研修参加者が日本語学習の目的を達成するためには、研修参加者の自己学習能力を育てること、すなわち自律学習を可能にする環境の設定が重要であるというのが関西センターの全研修を貫く共通認識であり、それを各研修プログラムの状況に応じてどのように研修現場に下ろしていくか、ということが開設期における実践上の課題であった。

以下に関西センターにおける本研修の初年度である平成9年度のプログラムについて述べる。

1.2 研修の枠組み

外交官・公務員研修では事前に行ったニーズ調査に基づき、図1のように～を枠組みにしてプログラムを設計した。

情報の提示と説明

来日前に研修のイメージが把握できるように、研修参加予定者に研修目的や日本での生活などの資料を含む「研修前キット」を送付する。同時に研修中の学習や生活に対する事前調査と日本語の事前課題を与え、専門員側は参加者の状況の把握に努める。

来日時のオリエンテーションでは、コース・スケジュール、カリキュラム、シラバスなどを含む「プロスペクタス」を作成し、一層明確に関西センターでの9ヶ月のプログラム内容を提示する。その中の「パフォーマンス・チャート」で、具体的に日本語学習と職務の関連づけが図れるように、日本語を使ったコミュニケーション活動の場面を示す（上田、羽太、1999）。

選択肢の提供

参加者が各自のニーズを考え、優先順位をつけながら学習が進められるように、4ヶ月めから選択科目を実施する。また日本語学習以外にも様々なセンター内外の活動を提供する一方、参加については選択登録制を用いることで、研修参加者の意思に基づいた能動的ものとなることを期待する。

個別支援体制

1人の研修参加者に対し、2週あたり1時間の個別指導の時間を設け、授業での学習項目を確認し日本語運用の機会を増やす。その時間は学習や生活についての相談にもあて、研修参

加者との意思疎通の機能を持たせる。

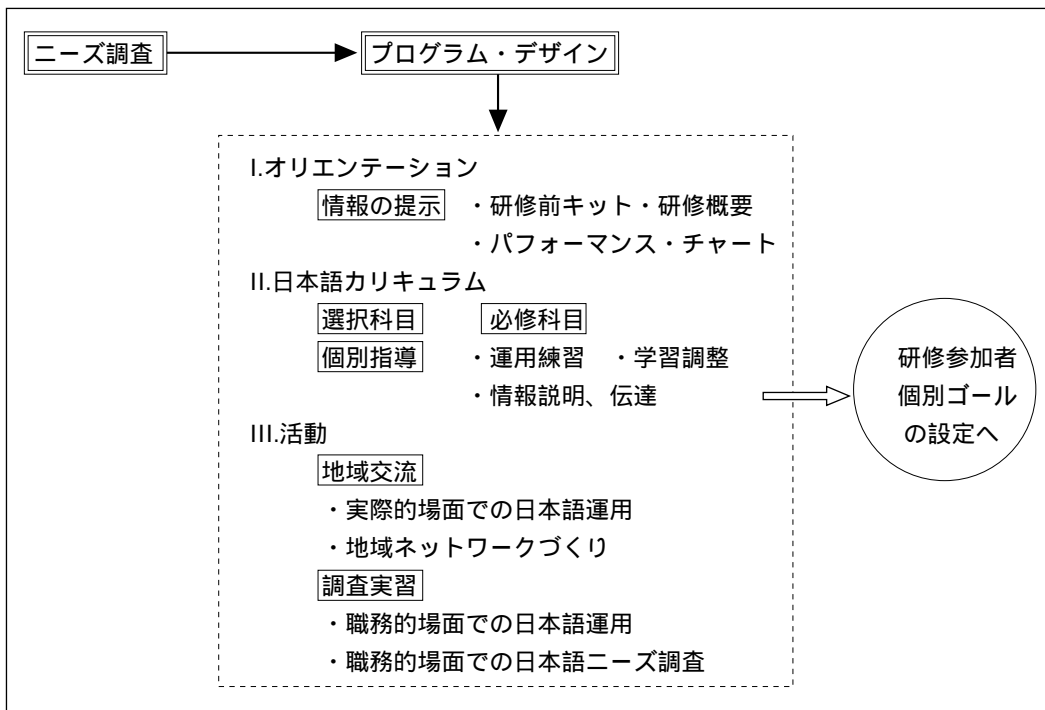
ネットワーク作り

専門員や職員以外の様々な日本人との接触の機会を持ち情報交換を行うことで、研修参加者は学習者という受動的な存在から生の情報を発信する能動的な存在になり得る。これらの場面を含む日本の地域社会への参加を奨励、支援し、センターでの学習を広くコミュニティで運用することを図る。

自己評価活動

大使館等での調査実習では学習した日本語の習得度を確認し、同時に職務と日本語の知識、運用のニーズの見きわめを行い、研修終了後の継続的な日本語学習の計画を立てる。

～ を通じて、研修参加者の専門性に基づいた個別ゴールの設定を可能にする。



(図1研修の枠組み)

2. 研修の実施と問題点

2.1 選択科目の設定と実行

研修の日本語カリキュラムの設計段階で焦点となったのは、1)何を学習するか、2)どの

専門日本語教育のプログラム・デザイン

ように学習するか、という選択科目の設定についての問題点である。

1) 何を学習するか

研修参加者の多様な背景（国籍、言語、日本と母国との外交関係、業務内容等）に対応し、かつ研修参加者が職務と日本語学習との関わりを認識し、自らが学習をデザインしていけるような選択科目とはどのようなものであるか。

2) どのように学習するか

クラスの立て方やカリキュラムの立て方には、技能別、話題別、進度別、言語背景別などが考えられるが、これらの諸要素をどのように配置し、授業を実施すべきか。

以上の問題を検討するために研修実施前に日本語学習のニーズ調査を行い、以下 ~ のような結果を得た（上田、羽太、1999前掲）

職務の内容に関わらない、一般的、基本的な日本語コミュニケーション能力の習得
に加えて外交官業務の特色ある言語技能運用能力習得
日本の文化や社会を理解するための背景知識

これらを1) 内容、と2) 言語技能の現れる場面の側面から以下のように分析した。

1) 内容

自己紹介（所属、担当、業務内容、大使館事情等）
自国事情（地理、歴史、民族、習慣、観光等）
国際情勢（国際機関、国際協力、防衛等）
日本事情（生活、人間関係、現代社会問題等）
~ に共通するものとして（政治、経済、産業、貿易、文化等）

2) 言語技能の現れる場面例

日常生活：日本での行動力につながるコミュニケーション能力、社交的場面での会話
職 場：ア コミュニケーション【日本人同僚との会話、電話対応、名刺の読み取り】
イ 情報収集【テレビニュース、新聞、専門家へのインタビュー】
ウ 広報、渉外【問い合わせへの対応、通信文への対応、フォーマルな挨拶】

以上から、外交官公務員研修の日本語カリキュラムを設計する際、話題の内容と場面が日本語学習への動機付けの重要な鍵であることがわかった。ただし、教科によっては初期の段階で言語技能習得に重点を置く必要があるので、平成9年度は各技能科目担当者が聴解や読解などの技能教材開発を優先的にを行い、その上で話題、内容を組み込んでいくことにした。

2.2 選択科目実施過程での問題点

平成9年度は図1の流れに従って、実際に研修を運営し選択科目を実施したが、そこに思いがけない障害が生じた。それは専門員側から研修参加者に「自分の学習を設計する」という概念を伝え理解を促すことが容易に進まないことであった。選択科目の履修については既に研修開始時の学習オリエンテーションで紹介してあったが、その時点ではいろいろな科目を学習することに対する期待の声があったものの、実際の段階になって、研修参加者の中には「自分で科目や学習方法などを選び自分にあったコースをデザインしていく⁽⁴⁾」という概念の理解に困惑する者がかなり見られた。

彼らからは「何を選んでいいかわからない」、「そのような技能や知識が修得できるのに越したことはないが、本当にできるのだろうか」と目前に提示された情報に圧倒される声や、「文法や漢字だけでも大変なのに、いろいろな科目を学習するのは負担が多すぎる」と学習管理に対する不安をもらす声が聞かれた。一方、「自分は全部勉強しなければならない」と過度に期待をする声や「選択ではなくて全員が全科目を必修として履修すべきだ」という日本語履修方針に対する声もあった。

研修参加者の自律的な学習を促進するための方策として<研修参加者に選択科目の意図を正確に伝えること>、そして<研修参加者自身に履修について考える機会を与え、自分の学習をデザインする>ということを実施すれば、研修参加者各自のニーズに応じた学習内容が設計され、それが実行されていくと予測していた専門員にとって、これは意外な反応だった。

9ヶ月間の研修で日本語を習得するべく各国から派遣されている研修参加者にすれば、限られた研修期間中にできるだけ成果をあげたいと考えるのは当然である。しかし、3ヶ月近く日本語学習を経験し、彼らはそれが容易な課題でないことを知らされる。自分の現実と学習目標とをすり合わせるため、<選ぶ>という行為を通して「自分には何が必要か」、「それはどうしてか」という問いに向き合う。いわば、ここではじめて研修や学習に対する研修参加者自身の<自己関与>が起きたのではないだろうか。

一方、選択科目に対する研修参加者の困惑を専門員の立場から考えると、<実践は設計図どおりには行かない>という格好の例であり、両者はここで<ともにそれぞれの立場から考えなければならない>場面に遭遇したといえる。

2.3 対策

2.3.1 選択システムの設定

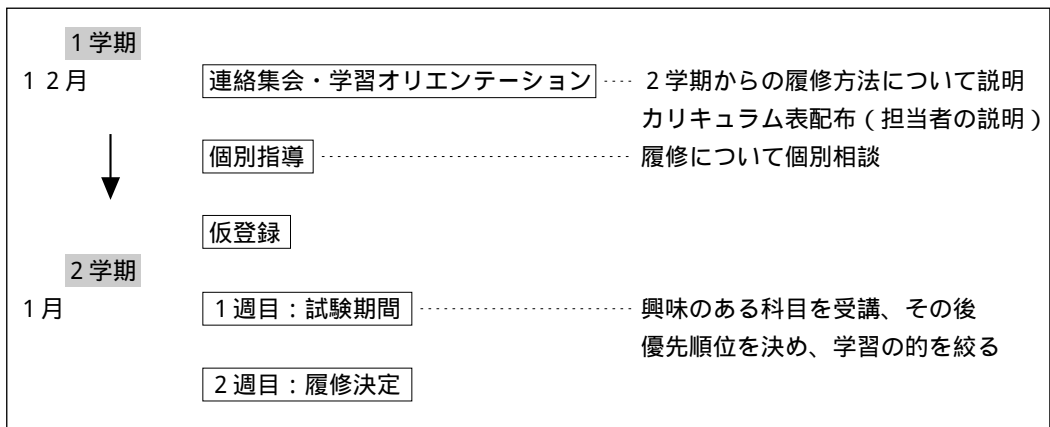
上記の問題の打開策として(図2)のように、平成10年度以降、研修参加者が1学期の学習

専門日本語教育のプログラム・デザイン

を振り返り、2学期以降の学習計画を立てた上で必要な科目を選択していけるよう、学習オリエンテーションや仮登録制などの振り返りの機会を設け、選択のシステム化を図った。

まず研修参加者は連絡集会での「学習オリエンテーション」で、選択科目を実施する目的、内容、方法、評価などについて事前に説明を受け、その後「個別指導」を通じて担当専門員と相談して「仮登録」する。正月休暇後、「試験期間」に希望科目を受講し、内容が自分の興味、目的と合っているかどうか、スケジュールや学習時間などの条件が履修しやすいものであるかどうかなど、適性や優先度を見きわめる。そして、個別指導で担当専門員と再度相談した後、最終的に履修を決定する。

3学期にはさらに選択科目の範囲が広がるが、その履修についても上述と同様の手順をたどった。



（図2 選択システムの流れ）

2.3.2 カリキュラムの調整

もう一つの対策は、カリキュラムの調整を行うことである。平成9年度、10年度研修終了時に研修参加者に対して選択科目についての聞き取り調査を行ったが、履修者の多くは内容に興味を持つ科目については難度に関わらず積極的に学習を進め、高い成果を上げていることがわかった。特に職務と関連の深い話題など、専門性を打ち出した内容についてそれは顕著であった。

また同調査から、選択科目の立て方には聴解や読解という<技能科目の選択>だけでなく、様々な<選択形態>の可能性があることがわかった。たとえば、政治や経済などの<話題の選択>（スピーチとプレゼンテーション、専門語彙、外交業務などの場合）や、

どのようなペースで学習するかという<進度の選択>(文法、漢字の場合)が可能であり、それらを設定することで、研修参加者個人のニーズに応じる選択肢の提示が可能になる。さらに、技能別に立てられた科目間で話題内容を共有させ、技能と話題を重層的に捉える<科目間の連携>も、研修参加者が計画を立てる上で重要な要素になることが認められた。

以上のような状況をふまえ、平成11年度には専門員間で協議し、より具体的に研修参加者ニーズに即した内容にするため、以下 ~ を主眼にしてカリキュラム開発及び教材開発に取り組んだ(表1)(表2)。

科目間の連携

専門性にもとづく話題や内容を含む教材選定

学習ストラテジーの配置

次節3以下にカリキュラム開発の例として、漢字科目の実践を挙げる。

専門日本語教育のプログラム・デザイン

科目	ねらい	専門性への配慮	他科目との連携	教材（市販教材 開発教材 シラバス）	教室活動
文法・会話 復習会話	<ul style="list-style-type: none"> 基本的文型、語彙の習得 既習文型の場面会話応用 日常生活場面会話の習得 既習語彙、文型の習得と定着 視覚的情報（文字）と聴覚的情報（聞き取り）の音声的認識と発音練習 単語レベル・文レベルへの発音練習 基礎漢字と業務関連漢字の習得 漢字認識面の重視 ニュースの聞き取り能力養成 ニュースの聞き取り能力養成 聞き取りストラテジーの意識化 新聞のキーワードの導入と認識 見出し、リード記事の速読等読解技能の養成 日本の文化的エピソードの読解 	<ul style="list-style-type: none"> 外交官公務員の日常生活及び社交場面 職務上で必要な会話場面の設定と復習 なし（一般的な技能） 業務関連語彙 漢字認識面の重視 業務関連（政治、経済、外交）のニュース 背景知識のある新聞記事（会談、援助、選挙など） 日本人との社交に役立つ日本事情の読み物 業務内容に直結する話題（組織と役割、国際情勢、政治、防衛など） 敬語表現、フォーマル表現の重視 二語の深い話題（歴史、地理、観光、文化、投資環境等） 業務に直結する場面（挨拶、予約、取り消し、インタビュー等） 業務内容関連のインタビュアー 自国紹介のホームページ作成 外交官に特殊な場面（邦人保護、ビザ発給、派遣受け入れ等） 高難度でも切実なニーズに対応 	なし なし なし	『みんなの日本語』 クイズ、タスクシート テキスト、会話テープ 場面シラバス テキスト、テープ テキスト、練習問題 テキスト、練習問題 『毎日の聞き取り』 二ニュース生教材 テキスト、練習問題	文型練習 会話 会話、ビデオ撮影、ロールプレイ 口頭練習、聞き取り練習録音、フ ィードバック、 朗読 漢字概論 漢字と語彙の導入、練習問題 語彙の導入、練習問題、 タスクリスニング 語彙、表現の導入 文字の認識、内容推測。 タスク読解 語彙導入、言葉の組み合わせ練習 造語・分析練習、運用練習 概念地図作成 場面（聴衆、内容、目的等）の導 入、語彙・表現の導入、スピーチ 作成と練習、発表とフィードバッ ク 場面の導入、ディスコース練習、 ロールプレイ、 インタビュースク 情報検索、 ホームページ作り 語彙の導入、運用練習
発音					
漢字					
聴解					
読解					
専門語彙					
スピーチと プレゼンテ ーション					
ビジネス日 本語					
インタネ ット					
外交業務					

(表1 科目の内容)

科目	実施期間	選択の形態	クラスの編成	履修時間数	人数/クラス	履修割合	評価
文法・会話	研修期間前半	必須	混成クラス	110時間	5-6人	100%	筆記試験 口頭試験
	研修期間後半	選択必修（必修、但し進度は選択可）	進度別、（復習が必要な研修参加者のための会話クラス1組も含む）	82時間	3-6人	100%	筆記試験 口頭試験
発音	1学期	必須	母語グループ別	8時間	8-9人	100%	口頭試験
	全研修期間	1学期：必修 2.3学期：科目選択 +進度選択	1学期：混成 2.3学期：進度別+漢字習得レベル別	68時間うち必修は28時間	5-6人	1学期：100% 2学期：88% 3学期：74%	筆記試験
聴解	全研修期間	1学期：必修 2.3学期：科目選択	1学期：混成 2.3学期：聴解習得レベル別	29時間うち必修は7時間	1学期：10人 2学期：5-7人 3学期：4-7人	1学期：100% 2学期：77% 3学期：72%	聴解試験
	2.3学期	科目選択	文法習得レベル別	25時間	4-6人	2学期：46% 3学期：32%	筆記試験 口頭試験
専門語彙	2.3学期	2学期：科目選択 3学期：科目選択+内容選択	2学期：混成 3学期：内容別	30時間	4-6人	2学期：55% 3学期：30%	作文 口頭試験
	2.3学期	科目選択	2学期：混成 3学期：習得レベル別(文法、口頭能力)	21時間	4-5人	2学期：77% 3学期：31%	クラスでの発表と聴衆を招いての最終発表会
ビジネス日本語	3学期	科目選択	職業別：外交官、公務員、ジャーナリスト	14時間	4-5人	66%	課題評価 授業での平常点 タスク課題
	2.3学期	科目選択	コンピューターの習熟度別	18時間	2学期：10人 3学期：4人	2学期：37% 3学期：25%	ホームページ （作成物）
外交業務	3学期	科目選択+内容選択（課ごとに登録制）	習得レベル別（文法、口頭能力）	12時間	10-12人	33-69%	出席点
備考	総時間数：428時間、うち必修科目合計235時間、選択科目合計193時間、但し、個別指導は除く						

(表2 科目運営の概要)

3. 実践例 漢字カリキュラムの開発

3.1 漢字カリキュラムの開発

従来、漢字学習は市販の教材を用いて行ってきたが、その場合、語彙や例文に未習の文法項目が用いられることが多く、漢字の図形認識に慣れない段階の研修参加者に、学習障害が生じていた。一方、文法学習では漢字かな混じり文で書かれた文法の教科書が使用されており、その結果文字認識で教材に困難を感じ、学習障害の一つとなっていることが認められた。

そこで、できるだけ文法と漢字両方の学習が順調に進められるよう、漢字認識力習得に重点をおき、かつ学習済みの文型や語彙を用いた漢字教材の開発を行うことにし、(表3)のように『ESSENTIAL KANJI』、『KANJI』、『KANJI 2』の合計3冊を作成した。

主教材名	(1)ESSENTIAL KANJI	(2)KANJI	(3)KANJI 2
提出漢字数 (計385字)	113字	144字	128字
漢字選定基準	80字(『日本語能力試験出題基準』4級漢字表より)+33字(『日本語能力試験出題基準』3級漢字表、外交官・公務員の業務に関係する漢字)	『新日本語の基礎 漢字練習帳』中の未習漢字	『新日本語の基礎 漢字練習帳』中の未習漢字 『日本語能力試験出題基準』3級漢字表、外交官・公務員の業務に関係する漢字
提出順序	文法クラス(『みんなの日本語』使用)進度に合わせる	『新日本語の基礎 漢字練習帳』提出順	core meaningによって分類して課立て
語例選定基準	・『みんなの日本語』の提出語彙より。ただし、教室で導入するのは『みんなの日本語』18課までの語彙のみ ・業務に関係する語彙	・『みんなの日本語』の提出語彙より ・業務に関係する語彙	・『みんなの日本語』の提出語彙より。・外交官・公務員の業務に関係する語彙(スピーチクラス、語彙クラスとのリンク)
補助教材	フラッシュ・カード 各課のクイズ 漢字チェックリスト Review(復習用読み物)	各課のクイズ 漢字練習(形認識のためのクイズ) 漢字チェックリスト 復習用読み物 漢字の覚え方絵カード	各課のクイズ 漢字練習(語彙例) 復習用読み物

(表3 漢字開発教材一覧表)

3.2 作成教材のねらい

他教科、外交官・公務員の業務内容との連携

1学期、2学期に使用することを想定して開発した『ESSENTIAL KANJI』、『KANJI』では、文法クラスの進度と提出語彙(『みんなの日本語』使用)との連携を図った。

3学期に使用することを想定して開発した『KANJI 2』では、外交官公務員としての業務に関係する漢字をとりあげるとともに、選択科目の一つである専門語彙との連携を図った。

漢字の学習ストラテジーの意識化

日本語をかなの段階から学習しはじめた研修参加者にとって、漢字学習の負担は大きい。そこで本科目では漢字をどのようにして覚えればいいのか、ということ意識化させることを心がけ、その一つとして『ESSENTIAL KANJI』の各課ごとに〈覚え方NOTES〉という項目を設定し、漢字を英語のストーリーを使って覚えるストラテジーを紹介した。

3.3 実践の概要

1) クラス分け

漢字科目は1学期の入門漢字113字を必修としたが、2学期、3学期は選択科目とした。さらに、漢字選択者は学習進度（学期内における学習漢字数、復習時間の割合等）によるクラスを選択し、平成11年度は4レベル（のべ5組）のクラスが成立した⁽⁵⁾。

2) 各学期の開発教材と履修状況（表4）

	主教材	時間数 /週	時間数 /学期	履修時間	クラス分け	1組の人数
1学期	ESSENTIAL KANJI	4時間	24時間	全員必修	混成クラス4組	9-10名
2学期	KANJI	3時間	25時間	選択科目 30/34名	進度別4レベル、 のべ5組	5-7名
3学期	KNAJI 2	3時間	22時間	選択科目 25/34名	進度別4レベル、 のべ5組	4-7名
合計	71時間

（表4 漢字履修状況）

4) 学習の要点

漢字学習は〈字形の認識〉、〈漢字の基本的な意味の確認〉、〈語彙例の読み方の確認〉に重点を置き、書くことへの比重は比較的軽くした。

5) 導入のための講義

実際に漢字の学習に入る前に〈漢字概論〉と題して 日本語の表記システム、音読み・訓読み、漢字の成り立ちについて概説の講義を英語で行い、研修参加者が日本語の中における漢字の概念を得られることを図った。また 漢字を使ったゲーム、分析への手ほどき、学習ストラテジーの紹介によって、〈漢字は分析的に学習できる〉ことへの気づきを促した。

3.4 課題

研修参加者からの評価を踏まえ、以下のような点が考察された。

1) 提出漢字の妥当性

『ESSENTIAL KANJI』の提出漢字については妥当であったという意見が多かった。『KANJI 2』では、主に研修参加者の外交官・公務員としての業務に関わる漢字を導入したため、急に難しくなったという印象をもった研修参加者が多かった。しかし、研修参加者はその内容が自分に必要な漢字であるという認識は持っており、教師側が考える難易度、優先度とは異なって、むしろ『KANJI 2』を優先させたほうがよいという意見も聞かれた。

2) 今後の課題

研修参加者は漢字の意味カテゴリーによって課立てをしたほうが、より現実的な漢字学習になる可能性が感じられた。漢字学習に対するストラテジーをいくつか紹介したが、それらは研修参加者それぞれに最も適した学習ストラテジーを意識化させるという意味でも有効であった。

4. 研修参加者からの評価

各学期末に研修参加者全体にアンケート調査を行い、また任意で若干名に対し履修科目についての聞き取り調査を行った。科目によって細かな意見の違いはあるものの、研修参加者は概ね以下のように研修プログラムを肯定的に捉えていた。

1) 選択システムと科目間の連携

- ・文法の時間に学習した項目が、選択科目の中で運用できた
- ・それぞれの科目が連携していることがわかった
- ・複数の選択科目を履修したことで、学習が相乗的に効果をもった

2) 専門性の特化

- ・内容が外交官、公務員、ジャーナリストにとって実際の、役に立つ内容だと思う
- ・学習した内容なので、日本人と話す時に話題が広がった
- ・話題が面白かったので、興味を持って学習できた

3) 学習ストラテジー

- ・いくつかの科目を履修して基礎的な技能が身についた
- ・日本語を分析的に学習する方法が学べた

4) 選択科目に対する否定的な意見

- ・この内容をこなすには時間が足りない
- ・一科目の中にさらに細かな選択肢がほしい
- ・役に立つことはわかるが、余裕がなくて履修できなかった

5. 考察

5.1 観察より

本研修では研修参加者の自律学習の環境を整えるためにいくつかの方策を研修課程内に設けたが、その実施過程で以下の点が観察された。

1) 選択システムと研修参加者の内省

研修参加者が自分で選んで学習をデザインしていくためには、それを可能にするシステムが必要である。本研修の例で考えると、単に選択科目を設定するだけでなく、各科目の目的や選択制の意図を十分に伝え、研修参加者がそれを理解し考える時間を与える必要がある。その時間の中で、研修参加者は自己の学習を振り返り、専門員と履修の優先順位や科目の組み合わせなどについて相談し、交渉を行い、自らの学習計画を立てるための内省ができるようになる。

2) 選択の多様性

選択科目の立て方には技能別選択のほかに、話題や内容、専門分野別の分け方が考えられる。またクラス分けについても、習得レベル別のほかに学習の進度を選択することで、自分に合った学習のペースづくりが可能になる。

3) 選択しないことの肯定的側面

3学期にはどの選択科目も履修者割合が減少するが(表2) これは研修参加者がその時点で残りの研修時間をにらみながら、科目を選択するか否かを自分に問いかけている現象であり、その過程を経ることで<目標を絞る>ことが可能になっていると考えられる。

4) 選択への準備としての必修科目

このような選択システムを可能にする要因として、その前提である1学期の必修科目履修期間の重要性を無視することはできない。研修参加者はこの期間に日本語学習の実態を認識し、基礎的運用能力を身につけ、その上ではじめて自分にとって必要な学習内容や時間的、物理的に可能なことがらを現実的に捉えることができる。それが<選択>へとつながっていくのである。

5) 選択履修科目と必修科目の学習到達度における相関傾向

3学期末の最終評価の結果から日本語の習得度(文法の習得度や口頭運用能力等)と個人の選択科目履修率とを見ると、より多くの選択科目を履修している研修参加者の総合的な日本語の習得度は、選択科目を履修しなかった研修参加者のそれと比べてより高いという、一定の相関傾向が観察された。

5.2 教師及び教師集団の内省

以上の研修実践を通してもう一つ看過できない点がある。それは研修参加者の自律性や内省を重視したプログラムの実践は、常に教師や教師集団の内省をも促すものであるという事実である。

1) 教師の内省

研修課程に企図された情報の提示や選択科目などは、本来、受身になりがちな研修参加者が一歩立ち止まり、自分にとっての学習を内省するために講じられた方策であった。しかし、それは同時に一人一人の教師（関西センターでは日本語教育専門員を指す）や教師集団の内省を促すものでもあった。特に教師集団と研修参加者との間で起きる〈意思伝達〉、〈情報理解〉、〈交渉〉、〈提案〉などの相互作用の中で、その疎通が図れない事態に陥った時、両者はそれを打開するための改善策を考え、より高い次元での合意を得ようとしていた。

岡崎は教師の内省について「内省的実践化としての教師は、教師の〈既に獲得している経験や技術を尊重し〉、その上で〈各人なりの意味の構築〉を行い、〈教師としての成長の主体を教師自身におき〉、〈自律的な教師研修〉を行うことを通じて教室で起きている事態について自分自身で観察し、考え、意思決定を行っていく教師である」と述べている。また、ポートレットの提起する〈何を、なぜ〉を自らに問う教師の内省を引きながら「今の日本語教育に不可欠な問いである」としている（岡崎・岡崎、1997、P25～36）。

これらは、専門分野を持つ学習者に対しての自律学習における「専門性の尊重」、「学習者の主体性」、「意思決定」、「計画、実行、評価」、などのキーワードと呼応するものであり、教師はプログラム設計、カリキュラム設計、その運営などの実践を通じて、まさに職業的訓練の中で「経験的知識（岡崎、前掲書⁶⁾」を習得しており、古川のいう「教師の自律」（古川、1990、p1⁷⁾）の場に遭遇していたと言える。

2) 教師集団の内省

さらに、これらの教師の内省プロセスには一人一人の教師としてだけでなく、〈教師集団としての内省〉が大きく作用していると考えられる⁸⁾。Nunanは教師の職業人としての成長において、教師間の協働の重要性について、会議の場はもちろん、日常の教師間で交わされるインフォーマルな打ち合わせや情報交換の重要性に触れている(Nunan,1996,p55)。

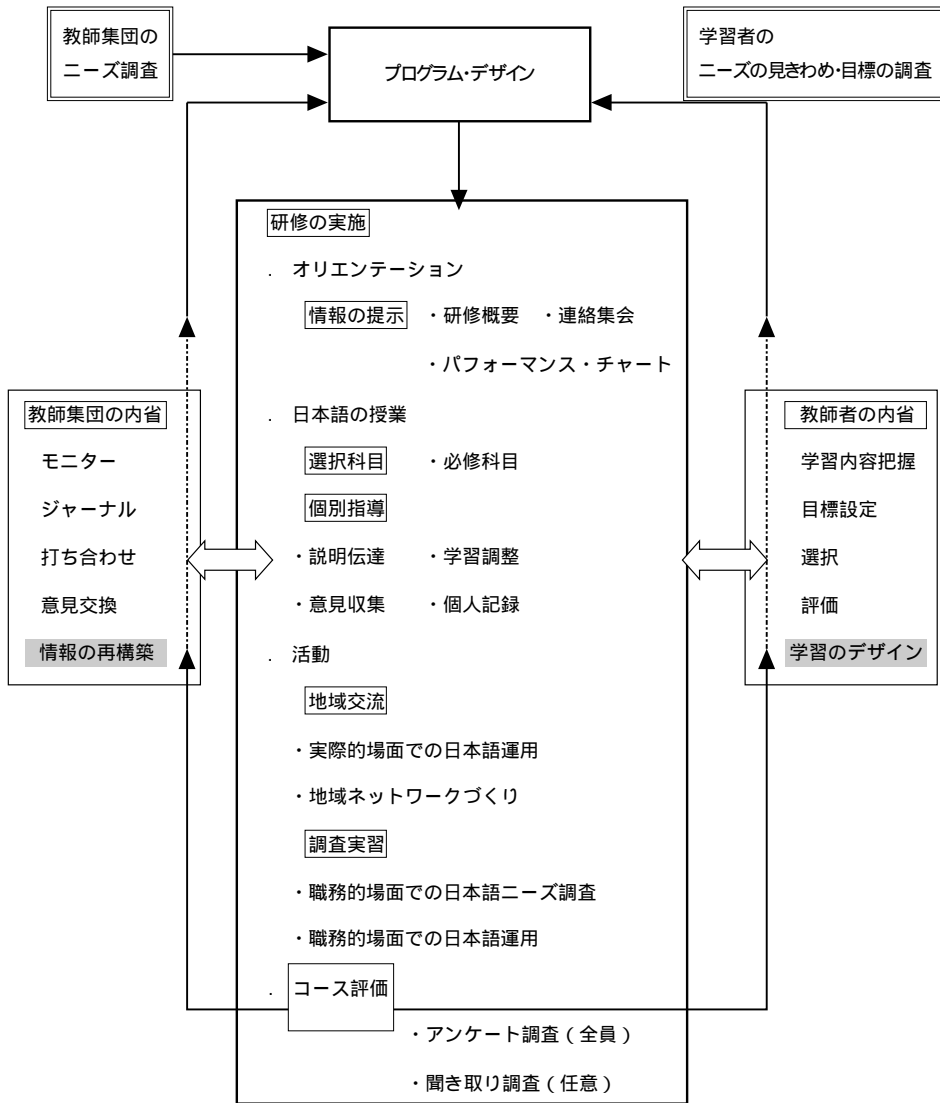
教師たちは日ごろ、それぞれの角度から研修の進捗状況および学習者を観察しているが、

それらは限られた範囲でしか行われていない。教師同士が研修内容、運営方法、学習者の状況などについて意見交換をし、ジャーナルなど記録による情報を共有することで学習者像がつなぎ合わさり、それらの情報は再構築される⁹⁾。そして、そこから教師は自らの教授行動やプログラムのあり方を客観的に捉え評価し、研修は改善へとつながっていく。このような研修プログラム・デザインの循環(図3)の推進力になっているのは、長期研修という共有の学びの場において常に相互作用を繰り返している学習者と教師集団のそれぞれの<内省>ではないだろうか。

5.3 展望

岡崎は「意図的、体系的な学習そのものの追究(略)」である「学習のデザイン」はコミュニケーション・アプローチのデザイン、学習者ストラテジーのデザイン、第二言語習得のデザインの研究に資するものであるとしているが(岡崎、1990、p233-241)本稿(表1,表2)で示したそれぞれの科目のカリキュラム開発からは、まさにその基礎資料となるデータが得られた。「アクションリサーチは、現職教師の自己成長に大きく貢献する一手段である」という視点(横溝、2000)に立ち、また「自律学習における教師の役割(浅田、1999)¹⁰⁾」に示されたりフレクティブ・ティーチャーへと近づく方策として、選択システムの妥当性、各科目固有の学習ストラテジーなどの問題点、および5.1で挙げた観察結果を検証していくことが今後の課題であろう。それらの思考過程を経ることにより、上述した研修プログラムの循環を押し進める力はより説得力のあるものとなると考える。

専門日本語教育のプログラム・デザイン



（図3 プログラム・デザインの循環図）

〔注〕

- (1) 平成11年度ジャーナリスト日本語研修参加者1名は、外交官・公務員研修に参加し、同様のカリキュラムで研修を行った。
- (2) 平成11年度外交官日本語研修・公務員日本語研修・ジャーナリスト日本語研修担当日本語教育専門員は和泉元千春、岩澤和宏、上田和子、内田成美、野畑理佳、登里民子、羽太園、浜田盛男の8名である。
- (3) 本稿の執筆担当は以下のとおりである。
- 1.2.4.5.：上田和子
- 2(表1 科目の内容)(表2 科目運営の概要)：羽太園
- 3.実践例 漢字科目のカリキュラム開発：和泉元千春
- なお、本年度は4名の既習者が参加しており、彼らに対しては中級用の選択科目を設定するなど、日本語研修プログラムを別途実行したが、本稿では初級学習者についてのみ述べる。
- (4) 岡崎は学習者主体のコースデザインとは「コースデザインが教師の手から学習者の手に移行されるに伴って、教師による教育のデザインから学習者による学習のデザインへの移行」であると述べている(岡崎、1991、p.233)
- (5) 平成11年度は3名の中国語学習経験者がいたので、漢字学習について該当研修参加者には別途のカリキュラムで研修を行った。
- (6) 「経験的知識」とは、職業の実践を通じて獲得され、さらに内省される機会を経た知識である。
- (7) 学習者への注目を通して自分の教授行動を客観化し、教授活動を支える知識の枠組みを継続的に再構成しえることを「実践を通して学びつづけること」すなわち「自律」ととらえる。
- (8) 教師集団には授業を担当する専門員、講師だけでなく、担当職員など、研修に携わる関係者も含まれる。
- (9) 平成11年度は各回の個別指導でのやり取りを、担当専門員が専門員共有コンピューターネットワーク上のファイルに記録し、研修参加者の学習状況や問題点などの情報の共有化を図った。
- (10) 自律学習における教師の役割を1デザイナー、2アクター(アクトレス)、3エヴァリュエーター、4リサーチャー、の4つの側面から述べている

専門日本語教育のプログラム・デザイン

〔参考文献〕

- 浅田匡（1999）「自律学習における教師の役割」、『報告書 自律学習の支援体制づくり』、
分野別専門日本語教育研究会、3-14
- 上田和子・羽太園（1999）「パフォーマンス・チャートの実践 外交官・公務員日本語研修
における自律学習」、『日本語国際センター紀要』第9号、19-35
- 岡崎敏雄（1991）「日本語学習者のストラテジーの記述的研究 学習のデザインとストラテ
ジーの記述的研究」、『広島大学教育学部紀要』、第2部、第39号、233-240
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）「日本語教育の実習 理論と実践」、『株式会社アルク
- 浜田盛男（1998）「関西国際センターにおける自律学習支援」、『報告書 自律学習をどう支援
するか』、分野別専門日本語教育研究会、26-27
- 古川ちかし（1990）「教員は自分自身をどう変えられるか 教師の自己改善に関する考察」、『
日本語教育論集』7巻、国立国語研究所日本語教育センター、1-18
- 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
- NUNAN,D,(1996)THE SELF-DIRECTED TEACHER, Cambridge University Press, 55-57