

# 教員・学生合同研修での交流・協働による気づきや学び

—東南アジア日本語教員養成大学移動講座（インドネシア）研修での実践—

戸田淑子・田中哲哉・和栗夏海

## 1. 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）では、平成26（2014）年度より「東南アジア日本語教員養成大学移動講座」研修を行っている。研修目的は、東南アジアにおける日本語教員養成能力の全般的な向上である。この目的を効果的・効率的に達成するため、東南アジアにおいて日本語教員を輩出した実績のある大学から、教員および日本語教員志望の大学生を招へいし、日本語・日本文化についての理解を深め、日本語教授法について知見を広めることを目指している。

本稿では、平成30（2018）年度にインドネシアの大学から教員、学生を招へいし実施した研修を取り上げる。一般的に、教師を目指す学生対象の教師養成研修と、現役教師を対象とする教師研修は区別される。本研修においても教員参加者（以下、教員）と学生参加者（以下、学生）の授業は基本的には別に行われるが、合同研修であることを利点と捉え両者の交流・協働を試みた。本稿ではその試みとして、教員が学生対象の授業を見学・参加する「授業見学・参加」プログラムと、教員と学生が日本語教育について共に考える「日本語を教える」プログラムを報告する。

## 2. 東南アジア日本語教員養成大学移動講座（インドネシア）研修の概要

本稿で報告する「東南アジア日本語教員養成大学移動講座（インドネシア）」研修は、2019年1月10日から2月23日にかけて実施した。この研修には、教員13名、学生12名の計25名が参加した。教員1名を除いた教員12名と、学生12名は同じ大学からペアでの参加<sup>(1)</sup>であった。

本研修は教員および学生それぞれを対象とする2つのプログラムで構成され、2つのプログラムは、各研修目標を達成するためにそれぞれ下位プログラムが用意されている。図1は本研修で実施した教員・学生プログラムの概要をまとめたものである。研修目的である「東南アジアにおける日本語教員養成能力の全般的な向上」を目指し、「日本語教授法について知見を広める」ために、教員プログラムでは「JF 日本語教育スタンダード（以下、JFS）や課題遂行の活動を取り入れた授業についての理解」「リソース収集」を主な研修目標とし、JFS、課題遂行型授業についての一連の教授法授業、学生が受ける授業および他研修の授業の見学<sup>(2)</sup>と参加、

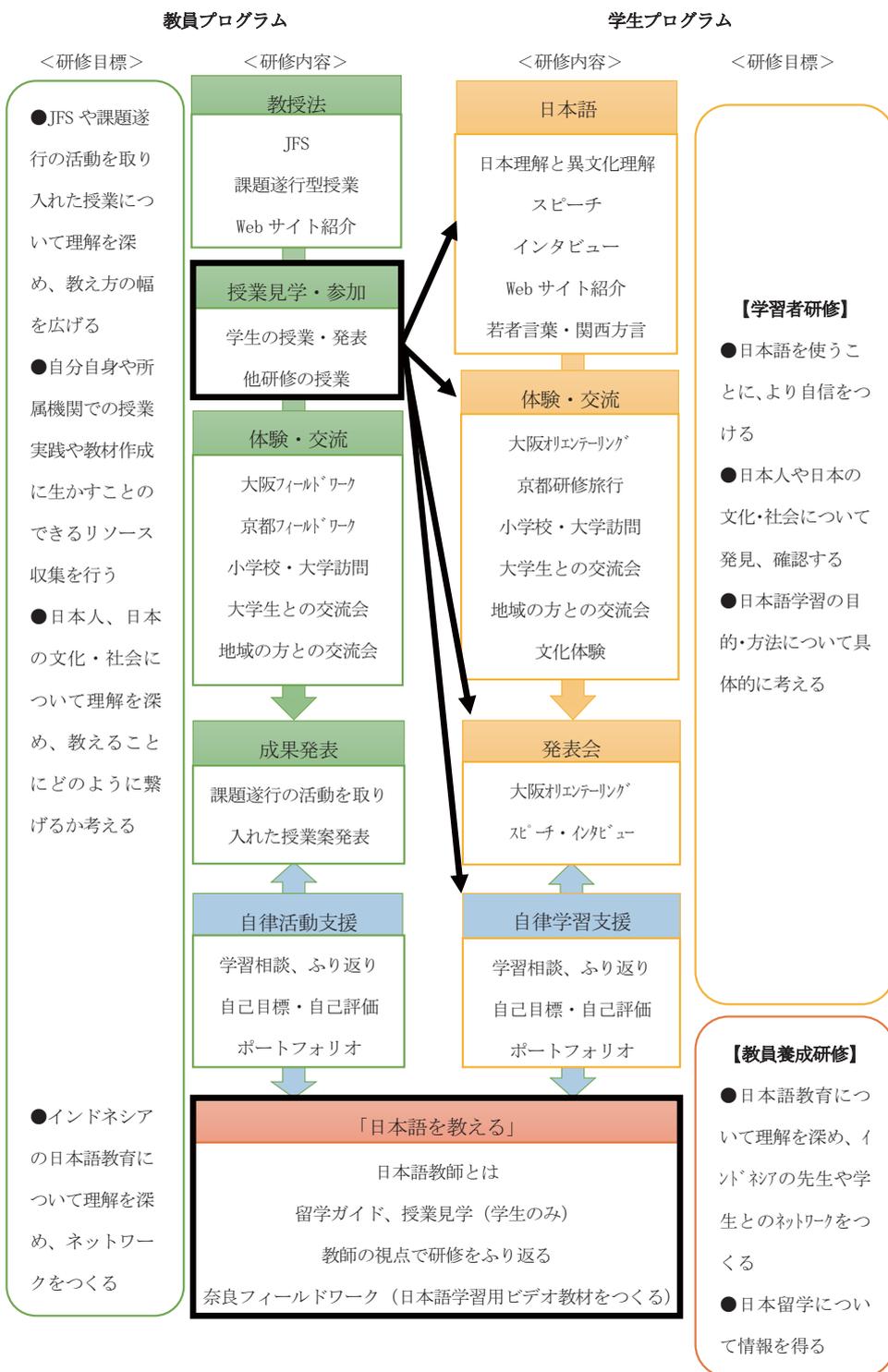


図1 研修概要

リソース収集を目的としたフィールドワーク、そして、成果発表として課題遂行の活動を取り入れた授業案・教材案の発表会を実施した。学生プログラムにおいては、関西センターの他の日本語学習者研修と同様、「日本語を使うことに、より自信を持つ」「日本人や日本の文化・社会についての発見、確認」を主な研修目標に掲げ、「日本理解と異文化理解」「スピーチ」「インタビュー」などの日本語授業、「大阪オリエンテーリング」「京都研修旅行」などの体験活動、および大阪オリエンテーリング、スピーチクラス、インタビュークラスでの成果発表として発表会を実施した。

図1でも示したとおり、教員・学生対象の2つのプログラムは完全に独立しているのではなく、その目的と内容により教員・学生のさまざまな交流・協働の機会を設けた。一つは、教員が学生対象の授業を見学・参加する「授業見学・参加」プログラムである。これまでも「授業見学・参加」プログラムを実施してきたが、本研修では、授業時間数を増やし、より教員が研修で学んだことを確認したり実践したりできるようにした。

もう一つの交流・協働のプログラムは、教員・学生が合同で参加する「日本語を教える」プログラムである。研修目的である、「東南アジアにおける日本語教員養成能力の全般的な向上」は、教員だけではなく、日本語教師志望の学生も対象としていることから、教員・学生両方の研修目標に教員養成研修的側面を持つ「日本語教育について理解を深め、ネットワークをつくる」を含めている。「東南アジア日本語教員養成大学移動講座」では、これまでも学生対象の教員養成プログラムの充実、教員・学生のネットワークの形成を図ってきたが、本研修ではさらに教員と学生のネットワーク形成を強化するため、学生対象であった教員養成プログラムを、教員・学生が合同で参加する「日本語を教える」プログラムとしてデザインした。

以下では、教員による学生の「授業見学・参加」プログラムと、「日本語を教える」プログラムを詳しく見ていく。

### 3. 教員による学生の授業見学・参加プログラム

#### 3.1 授業見学・参加プログラム概要

教員による学生の授業見学、および発表会等への参加プログラムの目的は、教員が、関西センターが学生対象に行う体験交流活動型授業<sup>⑥</sup>を見学したり、参加することで、学習目標に応じた授業内容や授業の進め方、評価の観点などについて考えたり、学生の発表を聞いて、理解や気づきを促す質問や、コメントを書く際のポイントについて考え、実践していただくことである。一般的な教師研修では、教師のみが参加している場合が多く、授業見学の機会があっても自身の学習者でなかったり、学んだことを実践する場があっても相手は仮想学習者役の教師であったりする。しかし、本研修では、学生との合同研修である利点を最大限に生かし、教員が自身の学生の授業を見学したり、教員授業で学んだことをすぐに実際の学習者に対して実践する場

を設けることで、インドネシアの「本物」の教育現場に限りなく近い設定で教師としての学びを教員自身も、また本研修を担当した関西センターの講師（以下、講師）も確認できるようにした。

具体的なプログラムの内容は、表1のとおりである。

表1 教員による学生の授業見学・参加プログラム概要

学生授業		形態	時間	内容
日本理解と異文化理解	①	教員授業	0.5	学生の「大阪オリエンテーリング発表会」「京都研修旅行ふり回り」授業に参加する際の質問、コメントの仕方について考える
	②	学生授業参加	1	学生の「大阪オリエンテーリング発表会」での発表を聞いて、質問、コメントをする
	③	教員授業 学生授業見学	3	学生の「日本理解と異文化理解」授業の学習目標や内容を確認し、実際の授業を見学する。見学後、気づきを共有する
	④	学生授業参加	1	学生の「京都研修旅行ふり回り」授業でのグループ共有に入り、学生の気づきを促す
	⑤	学生授業見学	1	学生の「3週間のふり回り」授業を見学する
スピーチ	⑥	教員授業	2	学生の「スピーチ」授業の学習目標、内容、評価の観点を確認する。評価の観点をおさえた質問の仕方、コメントの書き方について考える
	⑦	学生授業参加	3	学生の「スピーチ発表会」での発表を聞いて、質問、コメントをする 【課題】学生にスピーチ発表についてのコメントを書く
インタビュー発表会	⑧	教員授業	1	学生の「インタビュー発表会」授業の学習目標、内容、評価の観点を確認する
	⑨	学生授業参加	2	学生の「インタビュー発表会」での発表を聞いて、質問、コメントをする 【課題】学生にインタビュー発表についてのコメントを書く

大きく分けて、①から⑤は学生の「日本理解と異文化理解」授業、⑥⑦は「スピーチ」授業、⑧⑨は「インタビュー発表会」授業がある。①から⑤の「日本理解と異文化理解」授業の見学・参加のねらいは、教員が日本理解や異文化理解授業を行う際、学生の日本や異文化に対する理解を深められるような質問の投げかけ方やコメントの仕方について理解し、実践できるようになることである。続く、⑥⑦の「スピーチ」授業、および⑧⑨の「インタビュー発表会」授業のねらいは、学習目標、およびそれに応じた授業の進め方、JFSにもとづいた評価の観点を知り、その上で、評価の観点に則りコメントしたり、書いたりすることができるようになることである。

まず、①から⑤の「日本理解と異文化理解」授業について内容を紹介する。

①は、教員のための授業である。異文化理解に焦点を当て、学生の「大阪オリエンテーリング発表会 (②)」「京都研修旅行ふり回り (④)」授業に聴衆として参加する際、学生の理解を深めたり、気づきを促すための質問やコメントの仕方はどうすればよいかを考えた。具体的に

は、①の授業の直前に、教員自身の異文化理解の授業として、大阪フィールドワーク時に日本人や日本文化、社会について再発見したり、新たに気がついたことについて共有する授業を設けた。その際、講師は、教員の発言に対して、別の見方の可能性、日本人の気持ちや価値観、歴史的な背景、大阪と他の地域との比較、インドネシアの文化、社会との比較等ができる質問やコメントを投げかけ、教員自身が理解を深められるようにした。その後、①の授業で、異文化理解の「3つのP（Practice／生活習慣・慣習、Product／所産・産物、Perspective／ものの見方）や、相互理解の基礎を養う「The first place／自文化、The second place／他文化、The third place」の考え方を知る<sup>4)</sup>。その上で、①の直前の授業で行っていた講師とのやり取りを思い出しながら、具体的にどのような質問やコメントにより自身の理解が深まり、気づきが促されたかを意識化する作業を行った。

②は、学生の「大阪オリエンテーリング発表会」に聴衆として参加した。学生は、大阪の街をグループで自由に散策した際、街並みや人の行動などについて面白いと思ったことや不思議に思ったこと、街の人にインタビューしたこと等について、PPTにまとめてグループ発表する。教員は、①で学んだことを踏まえて質問やコメントをした。教員が学生授業に参加することは、学生にとっては、学習成果を自身のインドネシアの教員に披露する場であり、教員にとっては、自身の学生の学習過程を確認する場であると同時に、本研修で学んだことを「本物」の学習者に実践してみて、どの点は上手くでき、どの点は難しいのかを体感する機会となっている。

③は、学生の「日本理解と異文化理解」授業を見学することが中心となる。見学前に、この授業の目標や内容についてJFSや異文化理解といった観点から理解する。その後、実際の授業を見学し、使用教材や授業の流れ、担当講師が具体的に学生とどのようなやり取りをして学生の考えや理解を引き出し、深めていくのかを観察した。見学後には、各教員が自身の気づきを共有し、具体的な授業のやり方について理解を深めた。

④は、①～③の学びを生かして、再度、実践してみる場である。学生は、京都研修旅行中にグループで街や人の行動を観察したり、インタビューをした結果を各自ワークシートにまとめておき、授業に参加する。授業では、学生2名、教員2名の小グループを作り、学生はワークシートをもとに報告をし、教員はその報告を聞いて学生の理解を深めたり、気づきを促した。グループでの報告は、メンバーを替えて2回行った。②の大阪オリエンテーリング発表会と異なり、小グループでのやり取りのため、一人の教員が様々な角度から何度も質問やコメントを行うことができ、①～③で学んだことを存分に試すことができる機会となっている。

⑤は、学生の「3週間のふり返り」授業を見学した。この授業では、学生が研修の前半の3週間の中で特に心に残ったことや考えたこと、日本語や日本語学習方法について新しく知ったことなどをクラスで共有する。教員は、その授業での講師と学生のやり取りを観察することで、

改めて異文化理解の授業のやり方や効果を確認した。

次に、⑥⑦の「スピーチ」授業の見学、参加について紹介する。

⑥は、⑦の学生の「スピーチ発表会」に参加するのに先立ち、スピーチ授業の目標、内容、評価の観点を確認し、評価の観点をおさえた質問、コメントの仕方について考えた。⑦と⑨の発表会後には、学生の発表に対して、「よくできたところ、印象的だったところ」「次回、注意したらもっとよくなる場所」について評価の観点をおさえつつコメントを書いて渡すという課題がある。どのように書くと、達成できている点と改善すべき点が学生に伝わり、次への学びに繋がるのかについて、具体的なコメント例を使った活動を通して考えた。

⑦は、学生の「スピーチ発表会」に参加して実践する場である。⑥で学んだことを踏まえて、聴衆として質問をし、発表会後に2～3名で協力して学生2名分のコメントを書いた。2～3名で協力してコメントをまとめあげる中で、改めて評価の観点やどのように書くと学生の学びに繋がるのかを考える機会となる。

最後に、⑧⑨の「インタビュー発表会」授業の見学、参加について紹介する。

⑧は、⑨の「インタビュー発表会」に参加して質疑応答やコメントを書くために、インタビュー授業の目標、内容、評価の観点を確認した。

⑨は、再び実践の場となる。学生の「インタビュー発表会」は、3名のグループ発表である。自分たちが調べたいテーマに沿って、研修中、大学生や地域の方にインタビューをし、そこで気づいたことや考えたことをPPTにまとめて発表する。教員は、⑦同様に、発表会で質問をし、発表会終了後に3～4名で協力してコメントを書いた。研修中に、コメントを書く活動が複数回あることで実践を改善でき、より深い気づきや学びになることを期待した。

### 3.2 教員の気づきや学び

ここでは、教員による学生の授業見学・参加プログラムにおける教員の気づきや学びについて、コース終了時に行ったコースアンケートや面談の記録から報告する。

授業見学については、「(実際に見ることで) 教え方が分かるようになった」という声が複数あり、「難しいトピックで学生にインドネシアとの相違点を考えさせてディスカッションさせたのは、楽しい活動でよかったと思う」という具体的な振り返りや「学生へのフィードバック、まとめとして意見を言わせるというスタイルがいいと感じた。学生自身も自分の伸びを実感することができるので、ぜひインドネシアでもやってみよう」という声もあった。授業に参加して実際に質問したり、コメントを書いたりする活動については、「コメントの書き方ややり方を教えてもらって役に立った。インドネシアでもやってみよう」という声が複数あり、また、「自分の学生の能力、特に足りない部分分が分かってコメントできたことがよかった」「これまでよくないところの指摘になっていたことに気がついた。よい点、そして、こうしたらもっと

改善するということを伝える方法が分かった」というように、どういった点をおさえてコメントすれば学生の学びに繋がるかという点に対する気づきもあり、本プログラムのねらいが達成できていることが窺える。実際、学生からも「先生からスピーチのコメントをもらえたのもよかった。特に、発音について、自分では気づかないところをコメントしてくださって、今後に繋がる」といったコメントもあった。

その他、ほぼ全員が、学生の授業を見学、参加することを通して、自身の学生の成長を間近で見ることができて合同研修は有意義であると答えており、今後も研修に参加する際は、学生と共に参加したいと回答した者もいる。教員にとって、「本物」の学習者が側にいることで、学んだ教え方や考え方がどのような効果があるのかということ想像するだけではなく、目の当たりにすることができ、また、自身も教師の立場で「本物」の学習者を相手に実践し、教師としてできるようになったこと、まだ難しいことについて、講師や他の教員と共に確認しながら学べるのは、貴重な機会となったようだ。

## 4. 「日本語を教える」プログラム

### 4.1 「日本語を教える」プログラム概要

「日本語を教える」プログラムの学生の目標は、日本語教師になることへの具体的なイメージをつかむことで、教員の目標は、日本語教師の仕事や留学についての経験を学生に共有し、学生が教師の視点を持つことができるようにサポートすることであった。本プログラムでは、学生が日本語を教えることについて学ぶ際、教員にリソースパーソンとして協力してもらった。

このプログラムの紹介の際、日本語教師という観点からみると、教員、学生はそれぞれ「現役の教師・将来の教師」、「先輩・後輩」であると両者に伝えた。これは「教える＝教員、学ぶ＝学生」という関係ではなく、協力関係を重視し「同じ視点を持って共に学ぶ＝日本語教師の先輩・後輩」という関係性を強調し、両者が従来立場を離れ、より対等な立場で交流ができることを期待した。

プログラムの内容は表2のとおりである<sup>6)</sup>。学生の日本語教授法についてのレディネスは「学んだことが全くない」から「教育実習を終えた」までかなり異なっていたため、どのようなレディネスの学生にも有意義なテーマを採用した。

表2 「日本語を教える」プログラム概要

	時間	テーマ	内容
①	2	日本語教師とは	学生が教員に日本語教師の仕事について質問する
②	1	留学ガイド	留学経験のある教員が学生に体験談を共有する
③	2	教師の視点で研修を ふり返る	学生と教員が共に学生研修全体をふり返り、インドネシアでもできる活動案を考える
④	5	奈良フィールドワーク	学生と教員が共にビデオ教材を作成し、発表する

①は、学生が日本語教師の仕事や今後の学習などについて具体的なイメージを持つことが目的であった。学生はそれぞれ日本語教師の仕事、必要な能力、やりがいや魅力など日本語を教えることに関する質問を準備し、授業当日はペアになった教員に質問を行った。ペアで話す時間は5分間で、ペアの組み合わせは6回変更した。

学生が教員にした質問は、「学生の能力を高めるためにはどんな授業がよいか」「日本語に興味がない学生にどうやって教えたらよいか」など教え方に関するものが最も多かった。その他「よい先生になるためには知識以外に他に必要なものは何か」など教師になるための準備・心構え、「これまで一番困難だった問題は何か。どう解決したか」など問題に対する対処法、「日本語教師の仕事は何か。家庭とのバランスを取るためにはどうしたらよいか」など仕事やワーク・ライフバランスに関するものなどがあつた。

②は、学生が日本語教師になる準備の一環である日本留学について具体的なイメージを持つことが目的であった。まず講師が一般的な留学情報について簡単に紹介した後、異なる留学経験をもち教員3名が、どんな準備が必要か、留学生活はどうだったか、留学生活で何を学んだか、何が大切か、これから留学する学生に何を伝えたいかなど、それぞれの体験を中心に語った。一般の留学ガイドとは違い、日本語教師志望者を意識した内容であったため、教員は日本語教師のキャリアプランの中で留学を捉える見方を示したり、学生が教師になった時にはその留学経験を学習者に伝えるよう促したりする工夫をしていた。

③は、学生・教員両者が、学生が受けた6週間の体験交流活動型研修の内容をふり返り、インドネシアでもできる活動案を考えることが目標であった。これまでの研修をふり返り、この研修を受けた経験を帰国後に繋げるといふねらいである。まず、研修全体が「教室で準備⇒外で交流・体験⇒教室でまとめる」という流れでデザインされているということについて気づきを促した。学生は既に受講した研修の意図を知り、全体を俯瞰することによって、学生の視点から教師の視点へと視点の変換を行った。次に、この体験交流活動型研修は、これまで受けた授業と比較してどうだったか、よかったところは何かということについて学生が感想を述べた。この時教員も、体験交流活動型研修について学生の研修を具体例として学ぶとともに、研修を受けた学生からその意見や評価を聞いて、自身の授業をふり返った。学生の感想は、「準備・体験・まとめという流れは、自分が何をしたいか知って、最後に実現できたかどうかまとめる

ことができる」「人と関わりながら、実際に行動して日本語を学ぶことは、学校や大学で得た知識を使ってみるのに最もふさわしい実践」などと肯定的に捉えているものがほとんどであった。その後、学生と教員がグループを作り、帰国後にインドネシアでできそうな体験交流活動案として授業の場所、学習者、活動、日本人リソースについてアイデアを出し合った。この時には学生は教師の視点を持って、授業について考えた。教員は学生のアイデアに同意したり、補足したりしながら学生をサポートした。その結果、日本人との会話会や日系企業訪問で日本について知る活動や、日本人協力者に観光地でツアーガイドとしてインドネシアを紹介する活動などのアイデアが出された。

④の目的は、教員と学生が協力して日本語学習用ビデオ教材を作成すること、質問やアドバイスを通して日本語を教えることについて共同作業として情報交換することであった。学生は、教員から教材作成のポイントを学びつつ、学生の見方や興味を伝えること、教員は教材作成についてアドバイスをしながら、学生の見方や興味を知るということをそれぞれの目的とした。ビデオ教材を対象に選んだ理由は、学生の方がビデオ作成のリテラシーが相対的に高く活躍できる場面が多くなること、また、日本で生の情報を使って作成できると考えたからである。この活動は2大学の教員・学生のペア、計4名のグループで行った。

まずは、講師から、奈良に行き、「奈良」を場面・トピックとした日本語学習用ビデオ教材を作成するというタスクを説明した。教材は大学の日本語授業で使えるレベルで、少なくとも一つは会話教材を作成することとした。その後、グループでどのようなビデオ教材の内容にするか話し合い、さらには会話スクリプト、役割分担、ビデオ撮影の場所などを決定した。奈良ではあらかじめ計画した行程に沿って1日かけてビデオ撮影を行った。撮影したビデオは主に学生が編集し、教員はアドバイスを行った。成果発表として学生がグループを代表して、作成したビデオ教材を紹介した。紹介のポイントは、教材作成の目的、使い方、教材作成で大変だったところ、奈良フィールドワーク全体の感想などであった。

## 4.2 学生の気づきや学び

ここでは、「日本語を教える」プログラムにおける学生の気づきや学びを提出物、コースアンケートへの回答、コース終了時の面談の記録等から報告する。

学生は、教員から情報やアドバイスを得られたことについて概ね肯定的に評価している。「教える以外の先生の仕事を直接先生から聞くいい機会だった」と仕事についての情報を得たり、「先生の経験を聞いて、もっと留学したくなった」と留学について動機を高めたり、「奈良フィールドワークでは、学生が会話を作って、それに対して先生方からアドバイスをもらった。発音や普通体、ビデオの撮り方など、いろいろ学べた」と具体的な教材作成方法について理解を深めたりしていることがわかる。ある学生は教員から情報やアドバイスを得た後、「学習の記録」

に「『日本語を教える』の授業でインドネシアの先生方とたくさん話した。先生に質問してアドバイスを聞いた。興味がない生徒達にゲームやアイスブレイクをする」と学んだことを記録している。また、ある学生は来日前には日本語教師になるかどうかははっきり決めていなかったが、教員との交流を通して、将来日本語教師になると決心したと語った。これらのコメントから、学生の研修目標やプログラムのねらいである「日本語教師になることについての具体的なイメージを持つ」は概ね達成されたと言える。

#### 4.3 教員の気づきや学び

学生が教員から情報やアドバイスを得た一方で、教員はこのプログラムでどのような気づきや学びを得たのかということコースアンケートの回答やコース終了時の面談の記録などから整理する。

まず、教員がこのプログラムの意義、リソースパーソンとして期待された自分の役割を理解し、それに応えられるよう行動し、学生の役に立てたと実感していたことが「学生は将来の教師として、教員からインプットをもらって参考になったと思う」「学生たちが日本語教師の仕事について分かったと思う」などからわかる。また、「学生たちと他の先生と協力ができて、いい経験になった」「学生と一緒にする活動は新しい体験だった。ビデオ作成では、学生は図書館に行って調べ物をしたり、スクリプトを書いたりした。教師はそれに対してアドバイスを行った。学生の頑張りが見られたのでよかった」からは学生と協力したり、アドバイスしたりする姿が窺える。そのような交流の中「学生が将来いい日本語の教師になりたいという気持ちがわかった」「学生が教師に興味があるとわかってとても嬉しかった」など学生が日本語教師を志望していることを知り、「日本語の先生になるための道を教えて、応援したい」と学生が将来日本語教師になることを応援する気持ちを持った様子がわかる。

教員は学生に情報を与える一方で、学生から気づきや学びを得ていることが「各教員と学生からインプットをもらったのでとても満足だった」「教師としても学生の発表から新しい情報を受けることができた」というコメントからわかる。さらには、以下のように教員自身のふり返りの契機を得ている。「インドネシアでの授業で1分間の動画を作成する課題を出しているが、学生がビデオを作成するのにどのぐらい時間を使って、どのように工夫しているのか、頑張っているのかということを目の当たりにしたので、これからはよく考えて課題を出すようにしたい」という学習者への配慮や、「学生と一緒に参加し、学生からの素朴な日本人、日本社会、文化の質問に対して答えることを通して、改めて日本について気づかされることがあった。一緒に参加して大変よかった」という日本への再認識、「自分の学生のサポートの仕方が伝統的で、自分中心だったかもしれない」と指導についての再考などが挙げられる。このことから、学生も教員にとって新しい情報を与え、教師としてのふり返りの契機を与えるリソースパーソン

ンであったと言える。

#### 4.4 ネットワーク形成

「日本語を教える」プログラムにおいて、教員・学生が日本語教師として「先輩・後輩」であり、将来インドネシアの日本語教育を担う仲間であるという認識を促した。その結果、教員は先輩の立場で積極的にリソースパーソンとして学生に助言を与えた。学生も将来の教師という認識を持って参加し、図らずも教員に情報やふり返りの契機を与え、教員にとってのリソースパーソンとなった。そして、このような双方向の交流・協働は、「先輩・後輩」という関係性によって促されただけではなく、国や大学を離れ、日本で第三者によって実施される研修であったため、同じ研修を受講する研修参加者として「共に学ぶ」同志的な関係が生まれたことも関与するのではないだろうか。そのため、教員・学生という従来の関係に縛られずよりフラットな関係が生まれ、話しやすくなり、交流が進んだのではないか。

このような教員・学生がお互いのリソースパーソンとなるプログラムは、結果としてネットワークの形成をも促進することとなった。それは、教員のコメント「教員は学生と仲良くなって、一緒に楽しくビデオ教材をつくることはとてもよかった」「最初から最後まで一緒にやることはとてもいい経験だった」「学生と一緒に余裕があって、仲良くなった」「ゆっくり時間を過ごせたから、交流も結構深まった」、学生のコメント「インドネシアでは、先生との距離があるが、今回一緒に活動することができて、先生とのネットワーク（両親みたいな関係）ができてよかった」からも窺うことができる。

#### 5. まとめ

本研修では、教員と学生の合同研修である利点を生かそうとさまざまな交流・協働を試みた。しかし、これらの交流・協働を整理してみると、活動や目的によって教員と学生の関係性が一様ではなかったことがわかる。例えば、教員による学生の授業見学・参加プログラムでは、自国の大学での「教師・学生」という関係性がそのまま維持され、そのことによって教員が学生の成長、つまり、授業の効果が実感できるという効果を生んでいる。また、学生にとっては実際の大学での指導教員に自分のパフォーマンスを評価し、成果を認めてもらうことで、より学習の意欲や達成感が感じられるものとなった。

一方、「日本語教師とは」「留学ガイド」では、「先輩・後輩」という関係性を意識することで、学生にとっては普段は質問しにくいような教員の生活や教員になった時に予想される問題などについて尋ねることが容易になったと思われる。また、「奈良フィールドワーク」では、前述のように教員は「教員は学生と仲良くなって、一緒に楽しくビデオ教材をつくることはとてもよかった」と話し、学生からは「先生とのネットワーク（両親みたいな関係）ができてよ

かった」といったコメントがあり、研修のタスクを協力して達成する「同じ研修参加者」という、よりフラットな関係性が窺える。

このような多様な関係性によって、学生は日本語教師という仕事へのより総合的な理解を深め、また、教員は学生の成長過程や日本語教師になることへの意欲に触れることで学生を再評価すると同時に「先輩」としての自分自身がいろいろな形で貢献できることを実感できたと考えられる。この研修を通して、教員が「教える人」という役割だけでなく、経験者や協力者という多様なリソースパーソンとして活躍できることが確認できた。このような試みは海外の日本語教師養成の現場でも生かすことができるのではないだろうか。

[注]

- <sup>(1)</sup>できる限り同じ大学から教員と学生を1名ずつ招へいたのは、以下の理由による。教員にとっては、研修で自分の学生がどのように学び、どのような日本語力の伸びが見られたか、学生が帰国後どのように研修での経験を生かしたかというように、研修の前後を通して学生の成長を観察することができるという利点があるためである。学生にとっては、研修での発表や成果物を直接教員に見てもらふことによって、日本語力の伸びや、日本語を使ってさまざまな活動ができたことなどを評価してもらえるという利点がある。
- <sup>(2)</sup>JFS 準拠のコースブック『まるごと 日本のことばと文化』を使って学ぶ他研修の授業見学を行った。
- <sup>(3)</sup>詳細は国際交流基金関西国際センター(2008)『日本語ドキドキ体験交流活動集』を参照のこと。
- <sup>(4)</sup>授業では、国際交流基金(2010)で紹介している「3つのP」、および「The first place/自文化、The second place/他文化、The third place」の図を示して説明した。詳細は、国際交流基金(2010)を参照のこと。
- <sup>(5)</sup>奈良フィールドワークの時間数では教室での時間数を表し、奈良でのフィールドワークの時間を含めない。

[参考文献]

国際交流基金(2010)『国際交流基金教授法シリーズ 第11巻 日本事情・日本文化を教える』、ひつじ書房  
国際交流基金関西国際センター(2008)『日本語ドキドキ体験交流活動集』、凡人社