

# インドネシア人中等教育日本語教師の変容的学習 ーみなと「ひろがる」コースを用いた反転型オンラインコースの実践からー

杉島夏子

[キーワード] 変容的学習、オンラインコース、反転授業、中等教育、教師教育

## [要 旨]

近年インドネシアの中等教育においては、21世紀型スキル等のコンピテンシーを高める教育が重要視されているが、知識伝達型の教育を受けてきた教師にとって、それらを教育実践に取り入れていくことは容易ではない。そこで高校で日本語を教えるインドネシア人教師を対象に、教師ら自身が21世紀型スキルを取り入れた学びを経験してみた上で、教室での実践を考えるとという7週間のオンラインコースを実施した。本実践研究においては、実践の概要と成果を報告するとともに、教師の学びを変容的学習理論の枠組みから捉え、インドネシア人高校日本語教師らが21世紀型スキルを取り入れた学習を経験することで、学びに対する考え方をどのように変容させていくのかというプロセスを、コース実施後の参加者への半構造化インタビューから明らかにする。

## 1. はじめに<sup>(1)</sup>

インドネシアの中等教育においては、現行の2013年カリキュラム (Kurikulum 13以下、K13) が施行されて以来、学習者中心の教育アプローチにより生徒の21世紀型スキルを高めることの重要性が認識されている (国際交流基金 2015)。K13の影響を受け、中等教育段階の第二外国語としての日本語教育においても、教え方のパラダイムシフトが起こりつつある。筆者は、日本語専門家として中等教育のインドネシア人日本語教師らの支援にあたってきたが、これまで知識伝達型の教育を受けてきた教師にとって、今までの教え方を変えることは容易ではなく、教師研修で学んだことがなかなか教育現場での実践に結びついていないケースが多いと感じてきた。教育文化省主導の研修では、21世紀型スキルの概念や、それらを取り入れた教案の書き方を学ぶが、そこでの学びもやはり知識伝達型の一方向の学びが中心であり、知識の習得はできるものの、実際の教室活動においてどう応用させればいいのか分からないという教師が多い。以下、本実践研究に協力していただいた教師のコース事後インタビューからの抜粋である。

*Dinas* (教育文化省) の研修は *Umum* (一般的) です。 *Materinya itu umum* (内容は一般的な話)。

例えば、 *pengertian* (理解), *pengertian*, *pengertian* だけです、先生。自分で覚えるため。

だから、*Critical thinking* はこれ…4C はこれ…このように。理解だけ。内容については少しだけ…だから自分たちで考えなければなりません。時々、*Dinas* の意味と *pemikiran kita* (私たちの理解していること) は違います。[中略] 他の先生は教案をコピー&ペーストするだけ。でもどうやって教えますか? 分からない。そういう感じです。[Participant 2, Data No.2053-2055]

このような問題意識から、筆者はスマトラ島の高校で日本語を教える教師7名を対象に、教師ら自身が21世紀型スキルを取り入れた学びを経験してみた上で、教室での実践を考えるとという教師向けオンラインコースを実施した。本実践研究においては、実践の概要と成果を報告するとともに、教師の学びを変容的学習理論 (Mezirow 2000、2009、2012) の枠組みから捉え、インドネシア人高校日本語教師らが21世紀型スキルを取り入れた学習を経験することで、学びに対する考え方をどのように変容させていくのかというプロセスを、コース実施後の参加者への半構造化インタビューから明らかにする。

## 2. 背景

### 2.1 21世紀型スキルとインドネシアにおける日本語教育

21世紀型スキルとは、21世紀以降の絶えず変化に対応しなければならないグローバル社会を生き抜くために必要な能力として ATC21S (The Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills) プロジェクトグループが提唱したスキルの総称である。21世紀型スキルの定義は研究者によってばらつきがあるが、おそらく最も一般的に引用されているものは Griffin ほか (2012: 18-19) がリスト化した以下の4カテゴリーの10のスキルであろう。

- (1) 思考の方法：創造力とイノベーション、批判的思考・問題解決・意思決定、学び方の学習とメタ認知
- (2) 働く方法：コミュニケーション、コラボレーション (チームワーク)
- (3) 働くためのツール：情報リテラシー、ICT リテラシー
- (4) 社会生活：市民性、人生とキャリア発達、個人の責任と社会責任 (異文化理解と異文化適応能力を含む)

学校教育でこれらのスキルを高めることの重要性は世界的に認識されているものの、多くの国において、生徒は実際には21世紀型スキルを獲得できていないというレポートがある (Asia Society 2012)。その大きな原因として挙げられているのが知識伝達型の教育アプローチである。知識伝達型の教育においては、生徒の学び方が受け身になりがちで、生徒自らが学んだ知識を発展させたり、異なる状況において知識やスキルを応用させたりする機会が乏しくなる。21世紀型スキルを教育に十全に取り入れていくためには、知識伝達型の授業からより構成主義的教育モデルへの変換が求められている (Griffin ほか 2012)。

インドネシアにおいても21世紀型スキルを教育に取り入れようとする動きがある。K13では、生徒が教育において培うべき資質として、創造性、自律性、協調性、連帯性、リーダーシップ、共感力、寛容性、生活能力があげられており、前述した21世紀型スキルと通じる部分が多い (Permendikbud 2013)。日本語教育においては、これらの資質を「科学的アプローチ」という方法によって生徒の想像力や好奇心を刺激しながら、発見型学習、課題解決型学習、問題解決型学習を通して育成することが推奨されている (国際交流基金 2015)。ここで求められる教師の役割は、生徒の学習プロセスのファシリテーターであることとされており、このような教育を実践していくためには、教師教育が不可欠である。しかしながら、前述したようにこれまで知識伝達型モデルで教育を受けてきた教師らにとって、21世紀型スキルの概念を学ぶだけでは、教育実践になかなか結びつきにくい。Asia Society (2012: 21) でも述べられているように、教師が21世紀型スキルを教えられるようになるためには、教師教育自体も生徒が21世紀型スキルを学ぶのと同じような学習プロセスを取り入れ、新たな知識を発展させたりディスカッションや練習をしたりする時間を確保することが重要であるが、そのような教師の学びの場は非常に限られているのが現状である。

### 2.2 理論的背景

本実践研究は変容的学習を理論的背景とし、コース設計及び事後アンケートの分析を行った。変容的学習理論とは、成人学習者に対する教育アプローチの研究の流れから Mezirow (2000, 2009, 2012) が提唱した概念である。彼は、人が解釈・判断・行動するにあたっての元となる「認識の枠組み (frame of reference)」を変容していく過程を「変容的学習 (transformative learning)」とし、成人学習者にとっての最も重要な学習と捉えた。

変容的学習の不可欠な要素として、学習者自身の経験、批判的省察 (Critical reflection)、他者との意見交換、実践が挙げられる (Merriam & Baumgartner 2020: 134)。他者からの新たな知識を無批判に受け入れるのではなく、自らの経験やピリーフについてまず振り返り、新たな知識と今の実践とのギャップに気付くことで行動変容を促すという学びのプロセスである。21世紀型スキルを取り入れた教育実践というのは、これまでのやり方に何かを足すだけでは立ち行かず、学習のあり方を抜本的に変えることが求められる。自らの実践や教育ピリーフについて振り返り、その限界を知ることによって変容のきっかけとし、実践を変容させるという変容的学習のプロセスこそ、教師が21世紀型スキルを取り入れた教育実践を行っていくにあたって重要な意味を持つのではないかと考え、本理論を援用することとした。

### 3. 実践概要と成果

本実践は、2020年3月3日から4月14日にかけてインドネシアのスマトラ島の高等学校で日本語を教える教師7名を対象に、全てオンライン上で行われた。オンラインにした理由は、①参加者らが広域に点在しており、定期的に1箇所に集まることは困難であること、②オンラインという形をとることでICTスキルや遠隔での協働スキルの向上も図ることができることからである。事前アンケートでは、1名を除いて全員がこれまでオンラインコースに参加した経験はないと答えた。21世紀型スキルと新カリキュラムに関しては、7名中5名が政府主導の研修に参加したことがあった。

コース目標は、①オンラインで日本語・日本文化の自律学習ができる、②他の参加者と協力して学ぶことができる、③自分の21世紀型スキルを高めることができる、④生徒の21世紀型スキルを高めるためにどんなことができるかを考え、実践できる、という4つに設定した。コースは反転学習 (Bergman & Sams 2014) の手法を用い、参加者は国際交流基金クアラルンプール日本文化センターの開発したみなと<sup>(2)</sup>の「ひろがる日本語 A2自習コース」で自習をした後、Edmodo<sup>(3)</sup>や Zoom オンラインセッション等で同期型・非同期型のディスカッションに参加した。Zoom を使った同期型オンラインセッションは週1回、各回1時間でオリエンテーションを含め合計7回行った。毎回のディスカッションの後には21世紀型スキルを取り入れたタスクが課され、他の参加者と協働でタスクを達成させた。翌週のディスカッションでは、行ったタスクについて振り返り、自分の教育現場でどのように活かせるかについて話し合った。各週のテーマとディスカッション内容、タスクについては次頁の表1にまとめる。

#### 3.1 みなと「ひろがる日本語 A2自習コース」について

反転学習の自習部分では、日本語学習プラットフォームみなとの「ひろがる日本語 A2自習コース」を利用した。これは、国際交流基金関西国際センターが開発した「ひろがる-もっというろんな日本と日本語-」というウェブサイトを元に、クアラルンプール日本文化センターがみなと上に自習コース化したものである。「ひろがる」では、様々なトピックに関する日本の情報を読んだり聞いたりすることで日本文化や日本語に触れることができる。本自習コースを利用した理由は3つある。1つ目に、自習コースが対象とするレベル (JF 日本語スタンダード A2) と今回の参加者の日本語レベルが一致していたこと。次に、「ひろがる」を用いることで、日本に関する様々な情報を得ることができるため、ディスカッションの際に話を広げやすいだけでなく、参加者らが自分の生徒にも紹介することができるということ。そして、ウェブサイトではなく「みなと」を通して学習することで、コース修了後に修了証が発行され、参加者らの学ぶモチベーション維持につながるこの3点である。参加者にとってより身近に関心を持ちやすいと考えたトピックを筆者が選び、「カフェ・お茶」、「アウトドア」、「スーパー・市場」、

表1 各週のテーマ・ディスカッション内容・タスク・評価項目

週	同期型セッション (Zoom) でのディスカッション)	タスク	評価項目
オリエンテーション	<ul style="list-style-type: none"> <li>● コースの目標・流れの確認。</li> <li>● 自己紹介。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 自己紹介を日本語で書き、他の参加者の自己紹介にコメントを書く。</li> <li>● トピック1「カフェ・お茶」を自習し、振り返りコメントをEdmodoに書く。</li> </ul>	目的・学習方法の理解
第1週目	<ul style="list-style-type: none"> <li>● トピック1の内容についてのディスカッション。</li> <li>● 日本とインドネシアのお茶文化の比較。</li> <li>● インドネシア人をターゲットにした和風カフェを開くならどんなカフェにするか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● インドネシアにある和風カフェのオーナーになったつもりで日本語でカフェのプロモーションビデオを作成。Edmodo上でシェア。</li> <li>● トピック2「アウトドア」を自習し、振り返りコメントをEdmodoに書く。</li> </ul>	Creativity & Innovation Critical Thinking Cultural Understanding Japanese
第2週目	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 1週目のタスクの振り返り。</li> <li>● トピック2の内容についてのディスカッション。</li> <li>● 日本でアウトドアをするならどこがいい? どうやって情報を得るか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● アウトドア旅行デジタルポスター作成。</li> <li>● トピック3「スーパー・市場」を自習し、振り返りコメントをEdmodoに書く。</li> </ul>	ICT Literacy Creativity Critical Thinking Japanese
第3週目	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2週目のタスクの振り返り。</li> <li>● トピック3の内容についてのディスカッション。</li> <li>● スーパー・市場についてインドネシアと日本の違いや共通点を話し合う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Google Slideを使って、インドネシアと日本のスーパーの違い・共通点・コメントをベン図に協働で書く。</li> <li>● トピック4「寺・神社」を自習し、振り返りコメントをEdmodoに書く。</li> </ul>	Critical Thinking Autonomy Collaboration Japanese
第4週目	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 3週目のタスクの振り返り。</li> <li>● トピック4の内容についてのディスカッション。</li> <li>● 新しく学んだ言葉についてシェア。マインドマップの書き方を学ぶ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● マインドマップを協働で作成する。</li> <li>● 残りのテーマの中から好きなテーマを自習し、振り返りコメントをEdmodoに書く。</li> </ul>	Critical Thinking Autonomy Collaboration Japanese
第5週目	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 4週目のタスクの振り返り。</li> <li>● 自分が見えたらだトピックで学んだことのシェア。</li> <li>● 選んだトピックで21世紀型スキルを取り入れたタスクをするならどんなことができるか。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 考えたタスクを実際に自分でおこなってみてEdmodoに投稿する。</li> <li>● このコースで新しく学んだこと・気づきをEdmodoに書く。</li> </ul>	テーマやタスクに合わせて自分で考えた評価項目を、自分で評価(どんなルーブリックができたかを次週に共有)
第6週目	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 5週目のタスクおよびコース全体の振り返り。</li> <li>● 授業のアイディア共有。</li> <li>● コースを通して一番印象に残ったことは何か。</li> <li>● 日本語の教え方について新たに気づいたことは何か。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 教案作成・授業実践<sup>(4)</sup>。</li> </ul>	コースで学んだことが教案に反映されているか。

「寺・神社」とした。コースの5週目は自分で好きなトピックを選んで学習した。

### 3.2 本コースで扱った21世紀型スキルと評価方法

21世紀型スキルを取り入れたタスクとして、トピックに関するショートビデオやデジタルポスターの作成、思考ツールを用いた活動等を行った。また、コース全体にわたって、同期型・非同期型での意見交換の場を設けることでコミュニケーション力・コラボレーション力の向上も図った。ビデオ・ポスター制作では、創造力・ICTリテラシー等を、ベン図やマインドマップなどの思考ツールを用いた課題では、批判的思考能力・コラボレーション力等を評価項目とした。それぞれのタスクの評価項目の詳細は表1を参照されたい。タスクの導入時には評価基準のルーブリックを示した。そして、タスクが終わるごとに同期型ディスカッションにおいて自己評価をし、どの項目ができたか・できなかったか、その理由を参加者同士で母語で共有してもらった。ルーブリックの例は以下表2に示す。コースの5週目には、自分で選んだトピックを「みなと」で学習した上で、21世紀型スキルを取り入れたタスクを自ら考えてもらった。その際にも、ルーブリック評価を作るように指示し、参加者らはこれまでの評価表を参考にしながら、自ら評価項目と評価基準を考えて作成した。

表2 ルーブリック評価の例 (第1週目のタスクの評価基準)

	よくできた！	できた！	がんばろう！
<b>Creativity&amp; Innovation (30)</b>	自分で考えたユニークで新しいアイデア。	自分の考えたアイデア (新しさはあまりない)。	他の人やすでにあるカフェのアイデアのまねをした。
<b>Critical Thinking (30)</b>	インドネシアのマーケットの特徴(とくちょう)をよく考えている。	インドネシアのマーケットの特徴(とくちょう)を考えている。	日本の文化の紹介にはなっているが、インドネシアのマーケットについて考えていない。
<b>Cultural Understanding (30)</b>	日本文化のいいところと、インドネシアの文化のいいところを十分に生かしている。	日本文化のいいところを生かしている。(インドネシアの文化についてはあまり考えていない。)	「ひろがる」で学んだ日本文化について何もアイデアが使われていない。
<b>日本語 (10)</b>	分かりやすい発音とスピードで、言いたいことがよくわかる。	時々まちがいはあるが、言いたいことはほとんど分かる。	まちがいが多くて、言いたいことが伝わりづらい。

### 3.3 振り返りについて

2.2でも述べたように、変容的学習理論では、学習者自身の経験、批判的省察(Critical reflection)、他者との意見交換、実践が重要とされている。そこで、学習者として学んだあとに振り返りを行い、自分の教育現場では何をどう応用できそうかについて他の参加者と議論しながら考える、という図1のような学習のサイクルを毎週繰り返し行った。このような振り返りの機会を設けることで、参加者らは学びの過程においてどう感じたかという学習者の視点と、どのように自分の教育現場に応用させたいかという教師の視点の両方から学びを捉え直す機会になると考えた。振り返りは、3.2で述べたルーブリックを用いた自己評価の他に、同様のタ

スクを自分の生徒のレベルに合わせてやるならどこを工夫するか、どんなトピックでできそうか、困難だと思われる点はあるか、について Zoom の Breakout Room（小グループ）で話し合ってもらった。なお、この振り返り部分は内容に重きを置いていたため、母語であるインドネシア語を使ってもよいこととした。

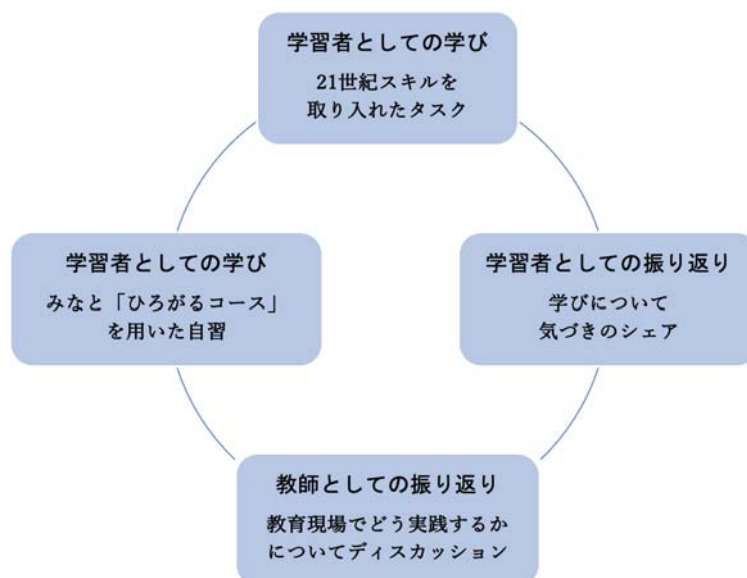


図1 学びと振り返りのサイクル

### 3.4 実践の成果（事後アンケート結果から）

コース終了後、事後アンケートでコースに対する満足度を5段階で調査した結果、7名の参加者全員が非常に満足（5段階評価の5）と回答した。その理由としては、「自分自身の21世紀型スキルを高めることができたから」「自分自身の日本語学習のいい機会になったから」「教え方に関して新たな考え方を持つようになったから」「遠く離れた場所に住んでいる教師と繋がることができ、教え方についていろいろ話すことができたから」という意見が挙げられた。

また、「このコースを通じて日本語を教えることに関してどんな気づきがありましたか」という自由記述の回答には以下のようなコメントが挙げられた。なお、回答はインドネシア語も含まれていたため、インドネシア語部分は筆者が日本語に訳した。

- ・もっと自分自身が学ぶことに時間を割いて、自ら学ぶ力が必要だと感じた。
- ・日本語を学ぶにあたって、教師も生徒も学んだことをクリエイティブに応用させていくことが必要だと気づいた。テクノロジーの力を借りることも一つの方法である。
- ・生徒の21世紀型スキルを高めるのに、テクノロジーの利用が非常に便利だということに気づいた。
- ・デジタルネイティブ世代に教える教師として、どう実践していけばいいのかがわかったので自信が少し高まった。

- ・教科書を教えることだけが日本語を教えることではないというのに気がついた。これからはオンラインリソースをもっと利用したいと思う。
- ・生徒が深く理解することも大切だけど、クリエイティビティやイノベーション、生徒の自信を高める工夫も同様に大切だとわかった。先生がどれだけ生徒と知識の橋渡しをしても、生徒自身が自分の能力に対して自信がなければ知識を使うことができない。
- ・文化と言葉を一緒に教えることで、生徒が日本語にもっと興味をもって勉強するようになった。

このようなポジティブなコメントも多かった一方で、コースに関する自由コメントからは、オンラインでの教師教育という形の難しさも浮き彫りになった。具体的には、コミュニケーションのためのインフラが整っていないこと、オンラインコースに参加するための通信費が教師らの負担になること、反転授業では自習の時間が多くなるが、フルタイムの仕事しながら家事もこなし、勉強にも時間を割くというのが難しい、等の声があがった。今後、教師向けのオンラインコースを進めていくにあたっては、このような問題も考慮に入れたコース設計をしていく必要があるだろう。

#### 4. データ収集・分析方法

コース終了後、オンラインコースで学んだ経験が教育観にどのような変容をもたらしたのか、またどのような変容のプロセスをたどっていったのかを探るため、参加者を対象に半構造化インタビューを行った。協力は任意としたが、7名全員の教師に協力してもらうことができた。協力者には研究の趣旨とデータの扱い等について記した同意書をPDFファイルで送付し、インタビュー実施前に同意のサインをした上で返送してもらった。インタビューの時間は1人につき約30分、オンライン上で行われた。事前に準備した質問は、①これまで受けてきた研修と比べて本オンラインコースはどうだったか、②21世紀型スキルに対する理解がどのように変化したか、③他の参加者との協働的な学びからどのようなことを感じたか、④このコースで学んだことを教室でどのように実践したか/したいか、の4項目である。インタビューは日本語で行ったが、日本語が難しい場合はインドネシア語を混ぜて答えてもいいと伝えた。インタビューデータは録音し、文字起こしをした後、テーマ分析 (Braun & Clarke 2006) の手法を用いてデータの分析を行った。テーマ分析とは、インタビューなどの質的研究のデータ分析に用いられる手法のひとつで、データにコードを振っていき、データと分析の元となる理論を行き来しながら共通のテーマを導き出すものである。本研究は変容的学習理論の観点からデータにコードを振っていき、参加者のインタビューから浮き上がった共通のテーマを導き出した。またそれぞれのコードの関連性を視覚化するためにテーマ図を作成した。具体的なコードとテーマについては次章で詳述する。



## 5. 分析過程と結果

インタビューの文字起こしが終了した後、データの全体像を確認しながら、変容的学習理論の文献を読み直し、分析のためのフレームワークを構築した。変容的学習理論においては、学習者自身が、これまでのやり方を疑問に感じるような新たな価値観に出会った時に学びが起こるとされている (Cranton 2016: 19)。Mezirow (2000) はこれを“disorienting dilemma”と呼び、これまで当たり前のもので受け入れていた価値観について疑問をもち、考え直し、新たな価値観を受け入れていくために必要な葛藤であるとしている。つまり、教師らが変容的な学びを獲得するためには、今行っていることに葛藤を感じるような出来事があり、その上で新たな価値観を受け入れながら変化していくという過程が必要不可欠だということである。インタビューデータの中にもそのような葛藤や変化を参加者らが感じている発言が複数あったことから、まずは文字起こししたデータを「葛藤」と「変化」というカテゴリーに分け、Excelのソート機能を使って同じカテゴリーのデータを横断的に見直した上で、1つひとつのデータにコードを振っていった。最初のコーディングでは41のコードが振られたが、元データに戻りながら似たコードを1つにまとめてゆき最終的に12のコードにまとめた。コーディングを行う中で、参加者らが「学習者」として「葛藤」「変化」を感じているものと、「教師」としての「葛藤」「変化」を感じているものがあることがわかった。そのため、「学習者としての葛藤」「学習者としての変化」「教師としての葛藤」「教師としての変化」という4つをテーマとして設定した。

前述の12のコードが「学習者」としての観点なのか「教師」としてのものなのかを区別するため Excel のカウント機能を使って整理した。一例を以下、表3に示す。

表3 コーディング例

	First code (Challenge)	Count (Challenge as a learner)	Count (Challenge as a teacher)	Second Code(Challenge)	merge No.	Count (Challenge as a learner)	Count (Challenge as a teacher)
1	インフラの不足	1	2	テクニカルな問題	1,7,9,11,20	4	7
2	勉強する時間がない	4	0	仕事と学びの両立	2,12	6	0
3	自分のモチベーションの問題	1	0	学びの情意的側面	3,6,8	4	0
4	生徒のモチベーションの問題	0	1	スキルと理解の欠如	5,10,13	6	2
5	日本語力の問題	3	0	外的要因	4,14,16,17,18,19	0	8
6	自信が持てない	2	0	自分の教え方に対する内省	15,21	0	3
7	ICTのスキルがない	1	2				
8	他の参加者との比較	1	0				
9	同僚のICT導入に対する態度	0	1				
10	教案作成の難しさ	2	2				
11	コミュニケーションにかかる費用	1	1				
12	学習の管理	2	0				
13	21世紀スキルに関する理解不足	1	0				
14	授業時間の不足	0	2				
15	宿題と身に付けさせる能力のギャップ	0	1				
16	生徒の自律学習能力のなさ	0	2				
17	カンニング	0	1				
18	他の教科とのバランス	0	1				
19	COVID-19でのオンライン授業	0	1				
20	アプリケーションの難しさ	1	1				
21	つまらない授業	0	2				

この結果を元に、コード間の関係性を可視化するため、以下のテーマ図にまとめた (図2)。たとえば、「葛藤」における「テクニカルな問題」というコードでは、「学習者として」のコメントが4、「教師として」のコメントが7あったため、図では両方の領域にまたがるように、かつ「教師として」により比重が来るような配置とした。図における矢印は、参加者らが葛藤と変化を繰り返している様子を示している。データからは、葛藤から変化という一方向だけではなく、変化を起こそうとして実践をしてみたがうまくいかずにまた新たな葛藤が生まれ、さらに次の実践にチャレンジしていくという過程も見られたからである。

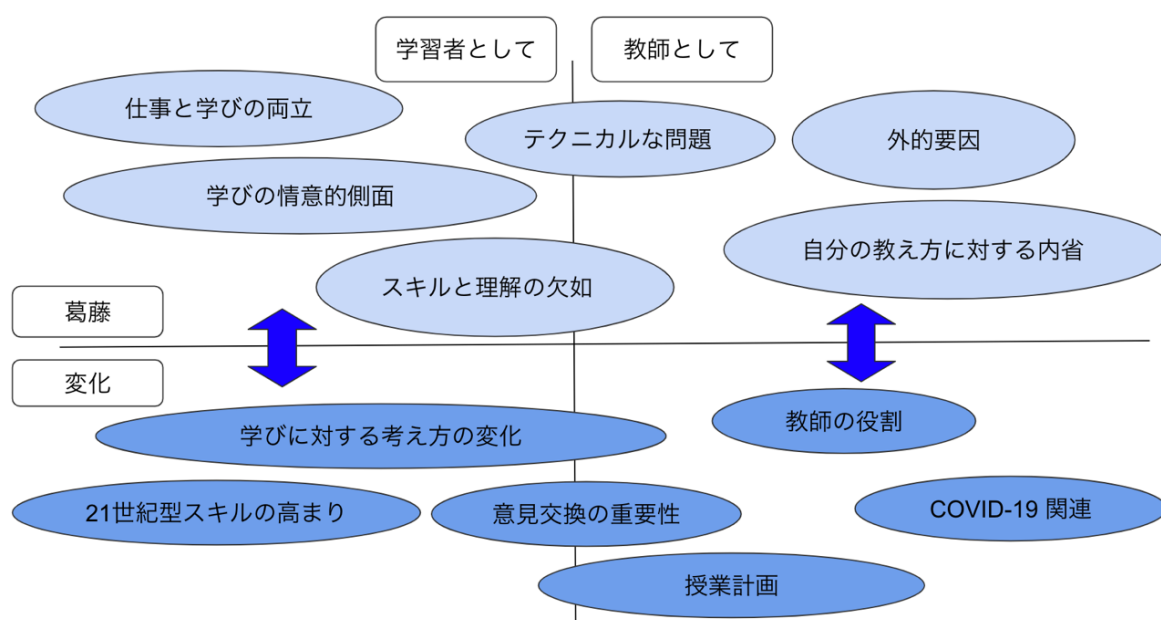


図2 テーマ図 (Thematic Map)

## 6. 考察

それぞれのコードについて、以下に詳細に述べる。なお、説明部分に該当するコードがどのコードなのかを明示化するため、文の終わりに (【コード】) の形で記した。

### 6.1 学習者としての葛藤

反転型オンライン授業で初めて学ぶ参加者らは、慣れないテクノロジーを使うことや、仕事・育児等で忙しい中、勉強のために時間を割くことに難しさを感じていた (【仕事と学びの両立】【テクニカルな問題】)。また、自らの自律的学習習慣のなさ (【スキルと理解の欠如】) について内省する参加者も多かった。以下、インタビューデータからの抜粋である。

わたしは… [Edmodo のコメントを] 読むだけ。コメントがあまりない。あの一時間が…あまりなかった。[中略] それはちょっと…気付きましたが、それはよくないだと思います。もし、私は、他の先生をコメントして、他の先生も私のコメントを読んで、返事したらいいなと思いますが。それは私はまだやっていないこと。見るだけ。[Participant 6, Data No.6059-6061]

教育文化省が実施する研修においては、1箇所に集まって講義形式で説明を聞くというスタイルが主流である。そのような研修と比べると、今回のオンラインコースはより自律的に学ぶ力（学習者オートノミー）が求められるため、参加者らはこれまでの受動的な学び方ではいけないのだと徐々に気づき始めていた。また、勉強を続けるためにはモチベーションが必要であること、学習における情意的な側面の大切さに気づいたという参加者もいた（【学びの情意的側面】）。このような気づきが後述する「教師としての変化」につながっていく。

## 6.2 学習者としての変化

多くの参加者が、オンラインコースでの学習を振り返る中で、学習者オートノミーを意識するようになっていた。また、ICT スキル、コラボレーションスキル、批判的思考力等、オンラインコースを通して自らの21世紀型スキルを向上させる中で、それらのスキルの意味を理解していく様子が見られた（【学びに対する考え方の変化】【21世紀型スキルの高まり】）。

私は自分から勉強するようになりました。前は…あの忙しくて全然勉強しませんでしたね。日本語も悪くなりました。[中略] もしまたオンラインコースがあったら、忙しくても勉強したいという気持ちがあります。そう、勉強しないといけない。生徒のために。[Participant 6, Data No.6003-6005]

他の先生のコメントを読んで、私が覚えていない、考えていないことも分かるようになりました。他のアイデアが分かるようになりました。私が覚えていないけど、他の先生が書いていますから。

[中略] それは、*Critical thinking* のことだと思います。私は他の先生のコメントを読んで、私はそう思わないと、他のことも理由も書きます。[Participant 1, Data No.1065-1069]

この Participant 1 は、オリエンテーションの同期型セッションにおいて21世紀型スキルのそれぞれの定義について確認した際、「生徒が先生の質問に答えたら *Critical thinking* ですか。」という質問をしており、ただ質問に答えるだけでは *Critical thinking* ではないのではないかと、という他の参加者との議論があった。しかし、事後インタビューにおいては、Participant 1 の述べる *Critical thinking* が「様々な意見を取り入れ、自分とは違う意見に対して、理由とともに自分の主張を述べる」という解釈に変わってきていることが読み取れる。

また、他者と意見を交換することの重要性に気づいた教師もいた（【意見交換の重要性】）。

他の先生は本当にすごいだと思いました。先生はアイデアがたくさんくれました。いいだと思います。このコースは大切だと思います。例として、他の先生はどうやって生徒にあのー教え方が？えっとーどうやって *Materi* (教材) を生徒にあげましたか？順番はどのように教えますか？それは、私に大切になりました。[Participant 4, Data No.4065]

21世紀型スキルに関しては、「生徒にどう教えるか」ということばかりが教師研修では取りあげられがちであるが、上記インタビューの引用からも分かるように、教師自身が学習者として自律学習・コラボレーションの大切さに気づいたり、それらのスキルを伸ばしていったりする過程において、机上の空論ではなく、なぜそれらのスキルが大切なのか、これまでの自分には何が足りていなかったのかを経験として学ぶことができたようである。生徒の学びのあり方や定義が変わるということは、同時に教師の学び方も変えていかなければならないことを意味する (Wu ほか 2017)。社会の変化に対応できる生徒を育てる教師ら自身もまた、学習観の変容やスキルの向上の機会が与えられるべきだと言えるだろう。

### 6.3 教師としての葛藤

オンラインコースでは、同期型ディスカッションや、Edmodo での非同期型ディスカッション (コメントの投稿) 等で自分の教え方の現状を振り返る機会を多く設けた。その中で、21世紀型スキルを導入しないといけないことは頭では分かっているがなかなか実践できないという葛藤がいくつも見られた。実践できない理由としては、自分自身の忙しさに加え、同僚が学習者中心の教え方に関心がないから自分のモチベーションも上がらないなど外的要因を挙げる教師もいた（【外的要因】【自分の教え方に対する内省】）。

(以前は) もっと面白い教え方とかは考えませんでした。だから私はそのまま授業を教えるだけ。21世紀型スキルについて分かることは分かります。でも、忙しくて。そのまま教えました。[Participant 2, Data No.2023-2025]

前はね、たとえば 今日文法を教えます。私はあのー生徒を説明して、それから例文をあげて、わかたら帰る前に宿題をあげます。その宿題は家でします。[中略] 普通の教え方、つまらない教え方だと思います。[Participant 5, Data No.5004, 5025]

Cranton (2016: 7) でも述べられているように、変容的学習というのはこれまでの経験から自分が当たり前だと思っていたことに疑問を感じ、行動を変えていくプロセスである。このような学びは、新しい考え方を無批判に受け入れていく学びとは異なる。教え方を変容させるにあたっては、理想の形だけを示すのではなく、今の自分の教え方と理想とのギャップを知り、敢えて教師としての葛藤を経験することが行動変容のきっかけになるのではないだろうか。

#### 6.4 教師としての変化

最後に教師としての変化を見ていく。コースへの参加を通して、学習者としていわゆる「アクティブラーニング型」の学びを経験したが、日本語に自信が持てなくてなかなか話せなかったことを振り返り、生徒に対する見方が変わったという参加者がいた。

アクティブじゃない生徒は本当は話したいけど、はずかしいとか、自信がないとか。それはたぶん、その問題でアクティブじゃなくなります。[Participant 5, Data No.5084]

また、「これまでの授業では自分ばかりが話していた。授業では教師が話すのではなく生徒が話す時間をもっと作らないといけない [Participant 3, Data No.3012]。」や、「教師はファシリテーターだから学習者ができるように待つことも大切 [Participant 5, Data No.5071]」というコメントも得られた（【教師の役割】）。

(テクノロジーの使い方を) 私は少し教えました、生徒は自分で調べてやってみました。詳しく教えませんでした。[中略] わからない生徒もありますが、私に聞いて、私は最初は他の友達に聞いてくださいと言いました。あー先生のやり方まねをしました。なんだろう、あのー自分で調べたら、もっと分かることもあるから。生徒もそんなことを、あのー今できるだけでなく、将来もできることにしてほしい、あのーやってほしいから。[Participant 4, Data No.4090-4098]

このように、参加者らは自らが学んだ経験を振り返ることで、生徒の捉え方や生徒との関わり方を変容させていた。これは、学習者としてことばを学んだ経験がその後の言語教育観に大きな影響を及ぼす (Borg 2003) という研究とも一致する。

授業計画においては、これまでどの言語項目を教えるかということしか考えなかったが、生徒にどんなスキルを身に付けさせたいか、その評価をどうするかということまで考えられるようになったという意見もあった（【授業計画】）。

スキルはどの部分に入れますか、ということはもっと詳細になりました。まず、私は評価はあまりしませんでしたから。私にとって評価はもっともっと考えなければなりません。素晴らしい点とか、できたの点とか、もっとがんばろうとか、(以前は) 少しだけ、詳細じゃなかった。でも、*Alur KBM* (授業の流れ) を書く時、どの部分に21世紀型スキルを使うとか、もっと詳細になりました。[Participant 3, Data No.3059]

今回は COVID-19 の感染拡大により、コースの途中で学校での対面の授業がなくなったため、当初予定していた教室での実践と振り返りをしっかりと行った上でのデータを取ることができず、実際の教室での実践によって考え方がどのように変容したかという部分については明らかにすることができなかった。しかし、急遽学校側からオンライン授業への変更を求められた際に、このオンラインコースで学んだ手法を生かすことができたという教師が数名いた(【COVID-19 関連】)。学校の対面授業がなくなり、オンライン授業に切り替わることで、今回のコースでの学びが役に立ったというのは、計画段階では予想していなかったことであり、思わぬ形で実践に結びつくこととなった。今回の学びが対面授業での実践にどう生かされているのか、実践によって、教師らの学びの捉え方に変化はあったのかについての考察は、学校が再開された後に引き続き行うこととしたい。

## 7. まとめ

本実践研究の結果から、21世紀型スキルや学習者中心の教育アプローチは、教師にとっても重要な意味を持つものであり、理論を学ぶだけでなく、教師自身も生徒が学ぶのと同じような学習プロセスを経験することで、理解を深めていくことが重要であることが分かった。また学習者として・教師としての葛藤を経験し、現状と理想とのギャップを知ることが変容のきっかけになるということも示唆され、参加者らが学習者としての視点と教師としての視点を行き来しながら学びに対する考えを変容させていく様子が見られた。これらは従来の知識伝達型の研修では得られない知見であろう。今後の教師研修においては、知識伝達型だけではなく、参加者が学習者として21世紀型スキルを高めながら、学びを深めていく参加型の研修の機会が増えていくことが望まれる。一方で、このような学びは非常に時間がかかるものであり、日々の業務や家事、育児に追われる教師らにとっては相当なモチベーションが必要となることも念頭に置いておかなければならない。また、今回対象としたのは、自らオンラインコースへの参加を希望した少数の比較的学びに対するモチベーションが高い教師らであったが、対象者の幅を広げるとまた違った結果になる可能性も高い。ターゲット層を広げた研修とその効果の検証に関しては、今後の課題としたい。

〔注〕

- ① 本稿は、2020年10月3日にオンラインで開催された、第17回マレーシア日本語教育国際研究発表会における口頭発表「反転型オンラインコースへの参加によるインドネシア人日本語教師の変容的学習」の予稿集に加筆・修正を加えたものである。
- ② 国際交流基金が開発した日本語学習プラットフォーム「JF にほんご e ラーニング みなと」。
- ③ LMS (Learning Management System) の1つ。教材の頒布やディスカッション・クイズなどが行える。
- ④ COVID-19の拡大により、オンラインコースの半ばで学校が休校となり授業実践はできなかった教師が多かった。

〔参考文献〕

- 国際交流基金日本語国際センター (2015) 『21世紀の人材育成をめざす東南アジア5か国の中等教育における日本語教育-各国教育文書からみえる教育のパラダイムシフト』 国際交流基金日本語国際センター Asia Society (2012). Teaching and Learning 21st century skills: lessons from the learning sciences. <<http://asiasociety.org/files/rand-1012report.pdf>> (2020年8月31日)
- Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement. International Society for Technology in Education*. Washington: International Society for Technology in Education.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do, *Language Teaching*, 36: 2, pp.81-109.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3: 2, pp.77-101.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Higher Education and Adult Educators*. Virginia : Stylus Publishing, LLC.
- Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.
- Merriam, S.B. & Baumgartner, L.M. (2020). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In Mezirow, J. and Associates (eds.) *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*, pp.3-33. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In Illeris, K. (ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words*, pp. 90-105. New York: Routledge.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult. In Taylor, E.W. & Cranton, P. (eds.) *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*, pp.73-96. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Permendikbud. (2013). Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 81A tahun 2013 tentang Implementasi Kurikulum dengan Rahmat Tuhan yang Maha Esa Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (原文：インドネシア語)
- Wu, J., Cheung, H. Y. and Chan, R. M. C. (2017). Changing Definition of Teacher Professionalism: Autonomy and Accountability. In Amzat, I. H. and Valdez, N. P. (eds.) *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices: Perspectives Across Borders*, pp.59-70. Singapore : Springer.