

教師研修終了後における学びの解釈とその背景

—中国中等オンライン研修参加者へのインタビューの分析による考察—

大船ちさと・山岸愛美

[キーワード] 中等日本語教育、「核心素養」、資質・能力、ライフコース、本質的な問い

[要 旨]

近年、中国の中等日本語教育では「核心素養」と呼ばれる資質・能力の育成が重視されている。2020年度に中国の中等日本語教育の教師を対象とし、「核心素養」を中心テーマとしたオンライン研修を実施した。その5か月後にそこでの経験を参加者がどのように意味づけ、どのような学びがあったと解釈しているのかを明らかにするためにインタビュー調査を行った。その結果、研修参加者の語った学びには共通するものがみられたが、そこに至る経路は異なっており、時間とともに研修での経験の評価も変化することが示唆された。研修の経験や学びの評価は研修終了後に完結するものではなく、その後も参加者の他の経験や個別の状況などと結び付けられながら解釈し続けられるものである。研修の企画にあたってはその視点も重要である。

1. はじめに

近年、社会の変化に伴い、「キー・コンピテンシー」や「21世紀型スキル」に代表されるいわゆる「新しい資質・能力」の育成が各国の教育政策で重視される傾向にある（松尾 2015）。この動向を受け、中等教育段階の外国語科目として導入されている日本語教育（以下、中等日本語教育）においても「新しい資質・能力」の育成が期待されている（国際交流基金日本語国際センター 2015）。しかし、現場で日本語を教える教師は知識偏重型の教育を受けていることが多く、しかもその環境下で日本語学習の成功体験を積み重ねてきた者が多い。また教師になってからは、自分の学習経験に基づく教育で実績を挙げてきていると考えられる。新しい資質・能力観に基づいた教育を取り入れるのは簡単なことではない。

この状況を打破するため、各地で多様な研修の機会が設けられている。次章で詳述するが、近年はこの新しい資質・能力観に基づいた教育をテーマにしたものが増加しており、その成果も報告されている。しかし、これらの実践研究、報告においては、研修終了時に行われたアンケートやレポートなどを基に研修の成果が評価されていることが多い。そこで射程に入っているのは「その研修で何を学んだか」である。しかし、教師研修とは日々の実践の中に埋め込まれた一つのイベントであり、そこでの学びは研修に参加した教師のこれまでの経験、研修後の

日々の実践やさまざまな社会的な変化などと結び付けられ、解釈され、更新され続ける。また、研修から時間が経てば経つほど詳細な記憶は薄れ、それぞれの文脈において意義があると認識されているものだけが内化されて残っていくと考えられる。しかし、このような前提の下に研修での学びを捉えようとした研究は少ない。

そこで本研究では、筆者らが2020年度に担当した「2020年度海外日本語教師オンライン研修：中国中等学校」(以下、本研修)を取り上げ、研修から5か月経過した時点で研修参加者(以下、参加者)らは研修の経験をどのように意味づけ、何を学びとして解釈しているのかを調査する。本研修は中国の学年歴の前期終了直前から冬休み期間にかけて行われ、参加者らは研修後に後期の授業実践に入った。調査を行った5か月経過時は、後期が終了し1学期間という教育実践の一つのサイクルをふり返ることができる時期であり、調査に適すと考えた。本稿ではまず、教師研修に関わる先行実践について整理し、次に筆者らが企画・実施した研修とその背景である中国の中等日本語教育事情について述べる。そのうえで、参加者に対して研修終了後5か月時点で行ったインタビュー結果を質的に分析する。

2. 先行研究：教師研修・セミナーの成果の評価方法

中等教育段階の日本語教師を対象に行われてきた教師養成・研修に関する論文および実践報告を概観すると、その数は2000年代から増加傾向にあるという(大船 2020)。2010年以降のものに焦点を当てると、研修テーマは新たな資質・能力育成を意識したもの(松本 2015; 中尾 2016; 木谷ほか 2018; 杉島 2021)、課題遂行型の授業(松浦ほか 2014)、学習者中心の授業(黒田・中尾 2019)と当該国・地域で重視される教育理念が意識されている。研修の形態は、教師が学習活動を体験するもの(中尾 2016; 杉島 2021)、学習者向けプログラムを教師が観察するもの(松浦ほか 2014)、研究授業を行うもの(エフィほか 2015; 黒田・中尾 2019)と多様である。これらの研修では、参加者が教育理念の理解を深め、教育政策に合致した実践ができるようになることを目指していることが多い。その成果は終了時アンケート、レポート、インタビューで評価され、研修で扱った理念や概念の理解度や理解の変化、研修で得た気づきや学び、自分の授業に取り入れたいことを具体的に聞いている。

しかし、韓国の中等日本語教師のビリーフについて調査した星(2016)が指摘するように、教師の実践やビリーフは、社会環境、研修や実践協働コミュニティでの対話、日々の実践などの多様な刺激の影響を受け、多声的に形成されている。教師の変化や成長は単線モデルではなく、研修等の外的刺激を受け実践を変えたり省察を行ったりする中で生起し、その受けた刺激に対する評価も更新され続ける。このように考えると、研修で得た学びが研修後にどのように参加者の文脈に位置づけられ、研修終了時からどう変容しているのかを探ることが、研修成果を評価するうえでも、今後の研修のあり方を考えるうえでも意義があるといえないだろうか。

本研究は以上のような問題意識の下、行った。

3. 研修の概要

本研修は、近年の中国の教育動向および日本語教育の現状を踏まえ実施した。本章では研修の概要について、研修の企画・実施を担当した立場から記していく。ここでは三代ほか（2014）の実践の記述方法に則り、研修の企画・実施の主体である立場を明確にするために主語は「私たち」を用いる。

3.1 中国における教育の動向：「核心素養」と「学科核心素養」

まず、中国の教育の動向について述べる。中国では1990年代初頭から21世紀の経済発展を支える人口資質の向上と受験のための詰め込み教育の弊害の是正を背景に「素質教育」へと教育方針が転換された（田 2000）。しかし、小川ほか（2020）によると、この「素質教育」は受験への対応を主眼とする「応試教育」の反義語として用いられる傾向にあり、その概念の抽象性が指摘されていたという。この指摘を受け、「素質教育」の内容をさらに具体化させたものが「核心素養」である。2014年、教育部は『教育課程改革の深化と道徳を重視する人材育成に関する意見』を告示し、生徒が発展させるべき「核心素養」の概念の検討が開始された。これに関わる一連の研究は北京師範大学研究グループに委託され、2016年にはその成果が発表された^①。「核心素養」は以下の三カテゴリーから構成されている。

表1 「核心素養」の下位項目とその基本的要素

カテゴリー	項目	基本的要素
文化基盤	人文学	人文教養・ヒューマニズム・感性
	科学精神	論理的思考・批判的思考・探究
自主発展	学習方法の学習	学習法・自省・情報リテラシー
	健康生活	生命の尊重・人格形成・自己管理
社会参加	責任	社会責任・ナショナルアイデンティティ・国際理解
	イノベーション	勤労・課題解決・技術応用

小川ほか（2020）をもとに筆者作成

教育全体を包括する「核心素養」の下、各教科で「学科核心素養」が教育目標として定められた。2018年に中国教育部が公表した高校の日本語シラバス『普通高中日語課程標準』では、語言能力（日本語の理解と表現能力）、文化意識（多文化理解能力）、思維品質（思考・分析・創造能力）、学習能力（協働・自律学習能力）の四点が「学科核心素養」とされている。

3.2 中国の中等日本語教育の現状と研修デザインの方針

次に中国の中等日本語教育の現状を国際交流基金の資料⁽²⁾を基に概観する。中国の中等日本語教育は一時期、機関数、教師数、学習者数の減少傾向が続いていたが、近年はいずれも増加しており、2018年時点での学習者数は約9万人に上る。その背景には二つの要因がある。

一点目は第二外国語としてクラスを開設する機関の増加である。前述した「素質教育」の理念から国際的な視野を身につけることを目指し、2005年以降増加傾向にある。指導要領やシラバスは定められておらず、設置機関が独自に教育内容を決定しており、第一外国語から第二外国語という大きなパラダイムの転換の中で現場の教師が戸惑っていることが清水ほか(2018)で報告されている。二点目は、大学入試の外国語科目として日本語を受験させるためのコースを開設する機関の増加である。このコースは「高校ゼロ起点コース」と呼ばれ、英語の成績の芳しくない生徒が履修することが多い。従来、受験科目として日本語を選択するのは中学校から6年間、第一外国語として日本語を履修する生徒であったが、高校ゼロ起点コースでは高校の3年間の学習だけで受験を目指す。そのため、受験対策の詰め込み教育になることが多い。コースの設置数増加に伴い担当教師数も増加しており、教授法に悩む教師も増加している。

ここにさらに上述の通り、「核心素養」の育成を目指すという目標が課されているのが中国の中等日本語教育の現状である。私たちは話し合いを重ね、まず本研修では「核心素養」をシラバスの中軸に据える概念として位置づけることとした。本研修応募時の申請書類でも「核心素養」の育成を課題として挙げた記述や、「核心素養」の必要性は理解しているが受験対応で手が回らないというような、「核心素養」を特別なものと捉えた記述、「核心素養」というトップダウンの教育理念と自分たちの教育現場を結び付けられていないと想像される記述があった。そこで、このような資質・能力が自分たちの実生活の中でどのように立ち現れているのかをふり返り、これらの資質・能力の必要性、重要性を自分事として捉え直すことを研修の目的とすることにした。そして、「『核心素養』を培う日本語の授業実践ができるようになる」という目標を掲げることは、あえてしないことにした。次節で実際に実施した研修の概要を記す。

3.3 本研修の概要

本研修は訪日研修の時点で12名が採用されていた。しかし、新型コロナウイルス感染症(以下、COVID-19)の影響を受け、オンライン研修に切り替わることになったため、参加の意思を改めて申請者に確認し、参加意思の回答のあった8名を対象に実施した。参加者は6つの省または直轄市の中等教育機関の日本語教師で、年齢は20代が6名、30代が2名と若く、教授歴も2～5年が7名、5年以上が1名と比較的経験も浅かった。

研修は2021年1月12日から2月9日まで、基本的に週1回120分のライブ授業を計6回、Zoomを使用して行った。並行して1月12日から2月8日までの期間で非同期型学習の時間を設け、

教師研修終了後における学びの解釈とその背景

日本語教育の中で文化的な内容を扱う意義について考えることをテーマとしたオンデマンド型のビデオ教材を提供した。これは「学科核心素養」の中に「文化意識」が項目として立てられているためである。同期型の授業は、情報交流、日本語、教授法、文化体験の4本の柱で構成し、表2に示すように授業によって参加者と講師が異なる役割で関わるようにした。人はそれぞれの人生において多様な役割を演じて生きている。教師研修においても参加者に常に教師の立場を強制するのではなく、参加者も講師もありのままの多様な「私」として活動に取り組むことにより、教授法の授業における議論を多角的な視点で行えるようになることを目指した。研修の全体構成を表2に示す。

表2 研修の構成

日程	同期型		非同期型
	内容	参加者と講師の関わり	内容
1月12日	ライブ 授業1	オリエンテーション 情報交流：私の悩み	教授法2：独習教材 「日本語教育と文化」 の視聴
1月19日	ライブ 授業2	日本語 日本語学習者と教師	
1月26日	ライブ 授業3		
2月2日	ライブ 授業4	教授法1：「核心素養」 教師と教師	
2月8日	ライブ 授業5	日本文化体験：和太鼓 一般市民（聴衆）	
2月9日	ライブ 授業6	教授法3：「核心素養」＋ 文化を取り入れた教育実践 教師と教師	

3.4 授業デザインとその意図

本節では「核心素養」と密接に関わる日本語および教授法1・3の内容について詳述する。

3.4.1 日本語

「核心素養」すなわち「新しい資質・能力」を培う授業デザインは、学んだことを意味のあるもの、他の学習場面や生活場面で活かせるものにする必要があり、社会で実際に起きているリアルな課題、オープンエンドな課題、学ぶ意味が理解できる課題の設定が重要である（松尾2014）。私たちはこの考えを授業デザインの指針とし、授業で扱うトピックやタスクを考えた。参加者は日本語教師であり、日本の姉妹校などとの国際交流イベントや課外活動の企画・運営に携わる可能性が高い。またCOVID-19の世界的な流行により人の往来や交流が停滞した今、人との交流やその意義について再考させられる状況にある。これらを踏まえ、本授業では日中交流サークルをグループで立ち上げてこれから活動をしていくという状況を設定した。最終タ

スクを「サークルの理念やニーズを考慮しながらメンバー募集のポスターを作成する」とし、日本語の理解と表現能力のほか「学科核心素養」で重視される多文化理解能力や思考・分析・創造能力、協働・自律学習能力を活用しながらタスク達成を目指す流れを作った(表3)。

授業の冒頭では日中交流サークルのメンバー募集のためポスターを作るという目的は理解されたものの、具体的な活動内容や頻度まで自分たちで決めなくてはならないという状況設定に参加者はやや困惑の表情を見せていた。自分たちの経験や自分たちの知る日中交流の現状からどんな活動が必要かを日中両言語を用いながらグループで話し合い、さまざまな活動案が出されていたが、経験に基づいた話し合いが中心で、私たちが配付していた実際の日中交流団体の活動事例などの資料はあまり参照されていないようだった。しかし、徐々に配付資料を参照する参加者も現れ、ポスターを作成する段階では実在する資料を分析し、表現や情報を取捨選択したりする様子が見られた。授業終了時にはどのグループもポスターを完成できず、終了直後のふり返しには「オンライン授業の形でいろいろ制限されました」などのコメントがあった。また、目標の達成度も評価の低い参加者が目立った。

表3 日本語の授業の流れ

目標 Can-do		自らが運営にかかわる国際交流サークルのメンバー募集ポスターを、団体が求める人材獲得のために必要な情報、受け手への印象を考えながら作成することができる (B1)
実施日	項目	内容
1月19日	目標の確認と理解	目標や活動の設定を確認し、これまでの国際交流イベントなどの経験をふり返る。
	ウォーミングアップ	実在するメンバー募集のポスターを見て、どのような団体かを読み取り、自分が興味のあるサークルはどれか、なぜ興味があるか考える。
	準備1	サークル代表者からのメールを読み、ポスター作成の目的を理解し、どのような準備をすればいいか考える。
	準備2	グループでどのようなサークルにするかを、配付された事例を参考にしながら考える(活動内容、活動頻度、募集する人材など)
1月26日	準備3	ウォーミングアップで使用したポスターを再度読み、自分たちのポスターで参考にしたい点などを考え、グループで話す。
	ポスター作成	グループで一枚のポスターをオンライン上で作成する。
	ふり返し	Can-doのふり返しと自己評価、ふり返しシートの記入(宿題)。

3.4.2 教授法1および3

教授法の授業は「本質的な問い」(ウィギンズ・マクタイ 2012)を中心にデザインし、授業目標はその問いについて自分なりの答えを持てるようになることとした(表4)。「本質的な問い」とは正答がなく探究し続ける必要のある問いとされ、より本質的な理解にいざなう問いである。ウィギンズらは複数の「本質的な問い」を基に本質的な理解に到達することを目指した授業デザインを提案しており、教授法の授業はこの授業デザインを援用して設計した。

表4 教授法1および3における参加者に対する問い

教授法授業の目標	下記の問いに自分なりの答えを持てるようになること
教授法1の問い	・「核心素養」はなぜ必要なのか ・日本語教師ができることは何か
教授法3の問い	・自分はどんな日本語教育を実践するのか

授業では最初に問いを投げかけ、私たち講師もともに対等な立場で対話に参加した。同じ教育に携わる人間として、この問いに対する答えを私たち自身も考えていきたいという気持ちをもってこの場に臨んでいることを共有し、そのうえで、以下の活動を行った。

まず教授法1では、近年の社会の変化の大きさとそのスピードを感じるための活動を行い、そのうえで社会の変化と教育の課題、そして教育観のパラダイムシフトがいかにして起こってきたかを紹介した。そして、「核心素養」も世界の教育観のパラダイムシフトの流れの中にあることを確認した。この段階で、成績優秀者が必ずしも社会に出て成功しているわけではなく、そのことが21世紀型スキルの特定を進める背景となったことを紹介した。これらを踏まえ、自分の生徒には社会に出た時にどのような人でいてほしいか、その想いを参加者間で話し合った。次に学習者として体験した日本語の授業を改めてふり返り、これまで自分の受けてきた授業と比較したり、この授業の中で使っていた知識やスキル、態度や学んだことを対話しながら整理した。また松尾（2014）を基に、コンピテンシーを育成する授業の条件などを確認した。

教授法3では、他国の中等日本語教育実践の体験として、フィリピンの中等日本語教育用教材『enTree—Halina! Be a NIHONGOJIN!!—』より日常の食事をテーマにした課のダイジェスト版の授業を行い、自分や中国のよくある実践と比較し、その特徴や学習者の学びとその意義について、参加者間で対話した。そのうえで、受験のための日本語学習ではどのような人生に役立つ学びが得られるのか、中国の教科書を使った日本語学習ではどうかを話し合った。

授業では参加者、講師ともに多様な意見や疑問などを共有した。日本語の授業のふり返りシートを記入した時点では、日本語の授業について「ポスターに必要な項目がわかった」「イラストを多用して工夫した」といった表面的な記述が多かったが、教授法の授業では「人生に役立つ学び」という視点で捉え直し、「正しい答えがないリアルな課題だった」「生徒自身が検討して自分たちで決める授業だった」など、より本質的な学びへ着目した発言が増えていた。

4. 調査の概要と分析の手続き

本稿では、研修終了時から5か月経過した時点で、何が学びとして解釈されているのか、その学びはどのようなきっかけとどのような状況の中で生まれたのかを探ることを目的とし、半構造化インタビューによる調査を行った。本調査実施にあたっては所属機関の許可を得たうえで、参加者全員に調査や研究の目的、おおまかな調査内容を説明し、調査への協力の依頼、

データの使用の同意について確認した。同意が取れ、インタビューへの協力が可能だと回答した4名を本調査の協力者とした。この4名は専任教師で、主に第一外国語として日本語を教えている。インタビュー調査は2021年7月にZoomを使用して調査協力者と私たちの3名で約1時間、使用言語は日本語で行った。インタビューでは、インタビュー実施時点において研修で印象に残っていることは何かという問いを中心的な問いとし、それを起点に研修やこれまでの経験、現場の様子について幅広く話を聞いた。調査者である私たちも日本語教育に携わる教員という対等の立場で対話に参加し、研修で何を学んだかというような直接的な問いを投げかけ誘導することのないようにした。

分析はテーマ分析の手法 (Braun & Clarke, 2006) を参照し、質的に行った。テーマ分析はデータ (語り) を切片化、すなわち文脈から切り離して分析するのではなく、文脈とともに解釈し、理解することを目的とした分析手法で、多様な分析において柔軟に活用できる方法とされている (Braun & Clarke, 2006, Riessman, 2008)。本研究では調査協力者の個々の生きる社会的文脈を重視し、その社会的文脈を踏まえながら語りの内容を解釈することに重点を置くこと、そのうえで参加者の学びやその背景の共通項 (テーマ) を明らかにすることを目指すことから、テーマ分析を採用した。手順は以下の通りである。まず、インタビューで得られた録画データを文字化し、逐語録を作成した。その逐語録のテキストを意味単位で区切り、その意味単位を説明するコードを付した。コーディングは調査者2名がそれぞれ行い、その結果を持ち寄った。解釈やコーディングが異なる場合には、調査協力者の語りについて2名で対話しながら再解釈し、そのうえで類似したコードをまとめ、共通項を探った。

表5 調査協力者の概要

調査協力者	データの時間(約)	研修開始時点での教授歴と所属機関、担当
A	58分	3年6か月、中国東部の小中高一貫校 (私立)、高校ゼロ起点コース
B	58分	3年4か月、中国南部の高校 (公立)、高校ゼロ起点コース
C	1時間5分	4年5か月、中国中部の中高一貫校 (公立)、高校ゼロ起点コース
D	1時間18分	4年4か月、中国南部の中高一貫校 (公立)、高校ゼロ起点コース

5. 結果と考察

インタビューでは、研修の詳細は忘れたと言いつつも、今でも印象に残っていることが現場の状況やこれまでの経験と絡めて多角的に語られた。本章ではまず、調査協力者4名の生きる社会的文脈と経験の厚みを物語 (ストーリー) として記述することを目的とし、4名の語りを「研修で印象に残っていること」「研修前の自分」「教授環境」「変化」「変化をもたらした事柄」「これからの自分」のコードを基に再構成したものを示す。次に分析の結果、得られた4人に共通する学びと、その意味づけはどこから生まれたのかについて解釈し、考察する。

5.1 参加者4人のストーリー

5.1.1 Aのストーリー

Aの学校は高校ゼロ起点コースとして日本語を開講しており、生徒は英語が苦手な全体的に勉強が得意ではない。Aは今回の研修受講前から、どのような生徒であっても、どう社会が変化しても、それぞれ自分のやりがいを見ることができる生徒を育てたいと考えていたという。しかし、大学入試への対応などで多忙な中、14人もいる同僚とは教育について話をする機会はなかった。

今回の研修で印象に残っているのは、どんな生徒を育てたいのかという問いと、将来の社会はどうなっているかという問いだという。この問いについて他の参加者と話し合ったことで、自分のやりがいを見ることができる生徒を育てたいという意識がより強くなった。そして教師には日本語の能力や授業遂行の能力に加え、広い視野で俯瞰的な視点を持って事柄を見る素養も必要だと考えるようになった。研修を終えて、自分の教師としての姿勢の変化も自覚しているという。一方的に聞け！というような教師の態度はよくない。生徒の経験や人生経験を活かし、彼らの視点に立ってやさしいことばで教えることを大事にしたい。「生徒たちも私たちのチームメンバー」であり、教師・生徒の両方の意見や知恵を大切にしたいと語る。

Aは今後、ポスター作成を授業でやってみたいという。その作成過程を体験させたいと感じたからだ。Aは過去にポスターを作らせる授業を見たことも、実施したこともある。しかし、それらは情報をまとめて紹介するもので、教師はただポスターを作るよう指示するだけだった。作成させたポスターは日本人から見てどうなのか、作成の手順は現実的なのかという疑問があった。今回の研修で、ポスターを作成する前にさまざまな検討の過程があるという視点を欠かしてはいけないということを感じ、この過程こそが生徒に必要な体験であると感じた。そして、その過程を踏むことで生徒は自らの経験や考えを話したくなるのではないかと考えている。

5.1.2 Bのストーリー

Bは今までも「核心素養」を意識して授業をしてきたが、「核心素養」は「高嶺の花」でなかなか理解ができないものであった。しかし研修後、その印象は変化した。以前は「立派」なことをやらなくてはならないと感じていたが、身近なテーマで実現するのだと感じるようになった。そのきっかけは教授法の授業で体験したフィリピンの授業だという。最初はその内容を簡単だと感じたが、授業が進むにつれ、生徒の視点からすれば適当であると思いなおした。生徒にとって身近なことから考えて実践することが大事で、「核心素養」を培う授業も同じだと考えたという。

またBは1年ほど前から、生徒の体験を重視し、生徒自身に文法を発見させる授業を少しずつしているという。さらに今回の研修で体験したポスター作成から、実際に自分で体験したことは印象深く忘れたいと語り、自身の授業方針の有効性も感じたようだ。このような学び方は

「核心素養」の「自律学習能力」と関連しているのではないかとBは解釈する。自律的に知識を整理することや学ぶ力は、学校での学習だけではなく仕事でも必要で、人生に役立つ能力である。テストの点数よりも、5年後、10年後、社会に出て役に立つことを学校で教えることのほうが重要であると考えた。このような意識は研修の教授法の授業からヒントを得たと語った。

このような意識の変化は自らの教室での姿勢にも影響を与えた。これまでは「これを暗記しろ」「これを勉強しろ」という態度だったが、いい成績を得られなくても日本語を勉強した3年間で生徒にとっていい思い出として残ってほしいと思い始めた。そして実際に日本語学習に困難を感じている生徒に対して、日本語の点数ばかりを目指すのではなく、日本語の学習から何か自分にとって役に立つこと、これから勉強したいことを見つけてほしいと伝えたという。

5.1.3 Cのストーリー

Cが教えている学校では、成績のいい生徒が英語を、成績のよくない生徒が日本語を履修している。日本語クラスの生徒はどの科目でもテストの点数は低く、どんなに簡単な日本語の文法も覚えられず、ときには怒ってしまうこともあった。しかし研修後に、もっと生徒を褒めたほうがいいと考えが変わった。その直接のきっかけとなったのは、研修中に学習者体験をしている中で講師がふと発した「わたしの生徒はみんな天才ですね」という言葉だったという。また、研修中に講師が紹介した、成績のいい人が必ずしも社会に出て成功しているわけではないという話も、自分自身の生徒への接し方が変わるきっかけとなった。自分自身の生徒は成績がいいわけではない。しかし、そこで成績を上げることだけに教師が固執していても、社会で成功できるわけではない。C自身も以前は成績が一番重要だと考えていたという。だが今は、成績以外のことをより重視し、教育とは知識を与えるだけではなく、人間関係をどう構築していくかといったことのほうが重要で、それも「核心素養」の一つだと思つと、自身の変化を語る。

日本語の教え方自体にも変化があった。以前は時間がないから活動はしないという考え方だったが、今は時間がなくても教師が説明をするのではなく、生徒自身が創造的に活動する時間を設けている。また、最後の結果よりも過程のほうが重要だと考えるようになった。活動の過程で協働することによって人間性が培われると感じている。この変化は、研修で体験したポスター作りの活動の体験と上述した成績至上主義から脱却したことから生まれているようだった。ただ、このような自身の教育観を同僚に語ることは躊躇する。中国では受験や成績が最も重視されているから楽をして遊んでいる先生と思われ、理解されないのではないかと思うからである。仲のいい同僚とは語り合えるが、だれとでも話せるわけではない。また、このような考えを持ち始めて、その成果が上がっているわけではない。成果が上がると期待しつつも、今の自分の教育観とそれに基づく教育方法に対する自信のなさを窺わせていた。

5.1.4 Dのストーリー

Dは研修の中で印象に残ったこととして最後の講義で行ったディスカッション「私たち日本語の先生がどのようにすればほかの科目のような深い内容を教えられるのか」を挙げ、とても盛り上がったと話した。このディスカッションが印象に残ったのは大学院時代の恩師の影響があるという。Dの恩師は、大学から初めて日本語を学ぶ学生は「私は中国人です」「これはりんごです」といった「毎日触れ合うものがとても小学生っぽいもの」になり、考える力がつかないことが課題だと語り、「日本語教師は何ができるのかを考えるべきだ」というメッセージを伝えていた。その言葉からDは高度な思考を伴う授業を行いたいと考えるようになった。そして、今回の研修の最後のディスカッションでも改めて深く考えさせられたのだという。

Dは個々の授業活動に関しても分析的に振り返っている。まず、中国ではポスターを作るという活動は初学者向けの活動というイメージがあったが、今回の研修ではそのイメージが覆されたという。今回のポスター作成ではグループで建設的に意見を出し合い、作成を進めていった。「社会に出ると、自分の考えを自分がどのように強く思っても、他人がいるから、その時は妥協すべき」ときがある。しかし、妥協すべきだと言葉で伝えるだけでは実際に生徒はその大切さを学ぶことはない。このような協働を伴う活動は、日本語以外にも学ぶことが多いと評価し、グループでの話し合いの後に発表するようなグループ活動とは質的に大きく異なると考えていた。フィリピンの授業体験も印象的だった。教師主導の「一方的でない授業でも、生徒がたくさん使って覚える可能性がある授業は存在するっていうのは、その授業を聞いてわかりました。自分がちょっと反省しましたね」と語る。そしてその反省から、「核心素養」のなかの「思維品質」を向上させるための日本語授業のデザインについてプロジェクトを申請した。どのようにすれば「より高く、より深く、より広く日本語を教えられるか」を最近考えている。

5.2 研修を通して得られた学び

5.1で示した通り4人の語りは多岐にわたり、その中で教育観や理想とする教師像の変化を語っていた。ここでは逐語録のコード「変化」に焦点を当て、何がその変化を引き起こしたのかという観点でさらに分析し、再コード化を行った。その結果、3つの共通する学び【生徒のライフコースを見据えた教育の重要性】【成績よりも大切な学びの存在】【学習のプロセスにおける学びの重要性】が浮かび上がった。発言を引用しながら述べていく。なお、発言の引用文後方のアルファベットは発言者を、数字は逐語録のデータ番号を示し、引用文中の（ ）で示した語は、発言を補うために筆者らが追記したものである。

5.2.1 生徒のライフコースを見据えた教育の重要性

4人の語りには、「未来」「社会」「5年後、10年後」「仕事の場面」「人生」という語が出てきていた。Aは「未来の世界はどのように変わっても、生徒たちは、皆それぞれのやりがいを発見できる。私はそういう生徒を培いたい」(A10)という想いを強くし、Bも「5年後10年後に社会に出て、どんな風に生きてほしい」(B99)かを考えるようになったという。このように生徒の将来を見据え、その姿を思い描きながら実践を行うことに重要性を見出したことから、自分の教育実践で大切にすべきことについても考えるようになってきている。例えばDは「10年後の生徒がどうなりたいたいのかを考えながら今の授業を工夫するという」(D51)ことが重要だとし、Cも「授業より人間を育てることが大切だと思います。つまり、学生が大人になったらどんな人になるかは、一番大事」(C96)だと語っていた。また、将来のこのことのみではなく、個々の生徒の過去やこれまでの経験についても尊重し、その違いを活かしていきたいという想いも語られた。例えばAは「生徒たちの経験、生活経験とか勉強の経験を活かし」(A102)た方法で、生徒の意見や知恵も重視しながら授業を行いたいと話している。そして、それが一方的に生徒に命令して伝えるのではない方法で接するという、教師としての自分自身の授業での態度の変化にもつながっている。これらは【生徒のライフコースを見据えた教育の重要性】への気づきといえる。そして、このように生徒のライフコースを意識するようになったことは、生徒にとって大切な学びはテストで測られるものではないという学びをもたらしている。

5.2.2 成績よりも大切な学びの存在

上述の個々の生徒のライフコースへの意識とともに語られたのが、【成績よりも大切な学びの存在】への気づきである。中国では大学受験が非常に重視され、学校教育現場では受験で成功すること、すなわちいい成績を収めることが何よりも重視される。高校ゼロ起点コースが存在するのも、英語で成功しない生徒が科目を変えて少しでもよりいい点数を獲得しようと望みをかけるためである。このような社会的な文脈の中で4人は一同に成績よりも大切な学びが存在することを研修で再確認したとしている。例えばBは生徒の将来に役立つことを教えたいと考え始めたと述べた後に「その時からなんとなくこの点数、学校の点数とかそれほど重要でないと思いました」(B97)と言い、Cは「中国人教師としての私はすごく成績は大事」だったが研修を受け「今は成績以外のことはもっと重視してきました」(C34)とその変化を語っている。成績よりも大切な学びの具体例として「自分がその知識を整理したり、勉強したり」する活動が「これからの学校(生活)でなくても仕事の場面でも、その自主の能力、これからの人生にも役に立つかもしれません」(B93)「社会に出ると、自分の考えを自分がどのように強く思っても、他人がいるから、その時は妥協すべき」(D24)ときがあり、そのときにどう対応するのかといった協働に必要な能力などを挙げている。また、BとCのストーリーに挙げ

たように、そのようなメッセージを実際に生徒に伝えるようにもなったという行動の変化も語られていた。もともとテストで測られる評価には合わない生徒たちに対して、点数を取るための詰め込み教育をすることに疑問を感じ、行動を変えたのである。

5.2.3 学習のプロセスにおける学びの重要性

上述した成績よりも大切な学びは、4人の中では学習のプロセスの中で培われると解釈されていることがわかった。そしてそのような解釈が生まれるきっかけとなったのは、日本語の授業のポスター作成の活動だったようだ。Aは「だから次の私の授業でそういう（ポスター作りで体験した）過程を生徒に教えて、生徒たちをやらせてみたいと思います。」(A38)と話し、ポスター作成に向けて自分の経験をもとに話し合ったり、意見を交換したりしたことを今まで体験したポスター作成をタスクとする活動との違いとしている。それが生徒の経験を活かすこと、日本語で話すことに役立つと考えている。前述したグループ活動でときには妥協も必要というDの考えも、ポスター作りのプロセスで得た実感からの語りで、そういったことを生徒に考えさせられる活動だと認識していた。Cは「そのポスターは最後は全然時間内ではうまくできなかった」が「うちのグループで一緒に相談しているときは、みんな一緒にのことで、すごく楽しかったと思いますね。そういう、つまり最後の結果はあまり大事じゃないです。その過程はもっと大事だと思いました。」(C115)と振り返っている。この経験を説明しながら、日本語のコンテストにペアで挑戦している生徒が関係性を築き、チームワークを発揮している様子を語った。このプロセスの重視は以前から考えてはいたが、研修後に明確になったという。これは【学習のプロセスにおける学びの重要性】を学んだことの現れといえるだろう。

5.3 学びの解釈とその意味づけの変化

ここまで述べてきたのは4人に共通して認識されていた学びである。ではこれらの学びは、いかにして生じたのか、その背景を考察したい。

まず、【生徒のライフコースを見据えた教育の重要性】【成績よりも大切な学びの存在】は、教授法の授業で紹介した、成績優秀者が必ずしも成功していないという実態、そして社会の変化に応じて教育の方法が変化していないという問題提起、そのうえで私たちが投げかけた「みなさんはどのような生徒を育てたいのか」という問いが影響しているようだった。この問いに関して話し合ったことが学びとして内化されるに至った要因は2点、考えられる。

まず一点目には、この問いに対する自身の意見を語るためには、自分自身が今、教えている生徒たちの様子を思い起こし、自分自身の文脈と結び付けて考える必要があったことである。Cは明示的に語っていたが、それ以外の参加者も、成績が振るわないからという理由で日本語を選択している生徒のこと、家庭環境が複雑な生徒のことなどを具体的に思い浮かべながら、

対話をしていたと考えられる。このように研修でそれぞれの文脈と結び付けた対話を行ったことが、研修後にそれぞれの現場に戻った際に、そのまま自分の現場でも問い続けることにつながり、学びの解釈が更新され続けているのではないかと考えられる。

二点目は、このような根本的な教育観に関わる対話の場が現場にはほとんどないことである。AとCのストーリーにあるように、受験対策重視の中で教師は多忙を極め、お互いに顔を合わせる機会さえ限られている。しかも、成績至上主義の教育観が強い中、正反対ともいえる教育観を打ち明けることは容易にできることではない。日常的に語り合えない話題についてそれぞれが考えを開示し共有する場が、意味のある時間として捉えられたのだといえよう。

さらに、これらの学びとあわせて【学習のプロセスにおける学びの重要性】が立ち現れるが、それは5.2.3で述べた通り、ポスター作成の経験が影響している。ゴールを目指すプロセスにこそ多様な学びの機会があるということに注目しているのである。だが興味深いのは、この学びは最初から形成されていたわけではない点である。Cは授業終了後の達成評価は低く、その理由はポスターが完成しなかったことだった。だが研修後には結果よりもプロセスが重要だと評価が一転している。インタビューでそのことを問うとCは「(授業直後の評価は)ただその場での感想です」「多分、時間は大事です」(C153)と時間の経過による意味づけの変化を説明した。このように、研修のどの部分に着目しどう評価するかは時間とともに変化する。

また4人はそれぞれ過去の研修会等での学びとも関連づけて、今回の研修での学びを自分なりに構成していた。Dは大学時代の恩師の言葉とその当時の自分の考えたことと今回の研修でのディスカッションを関連づけている。またAも過去に参加した「核心素養」に関する研修の記憶と学びとを統合しながら、今回の研修での学びを整理していた。一方、Bの文法などを教師が説明しない方法を採用しているという語りに、私たちは今回のフィリピンの教材を用いた授業体験が契機ではないかと期待したが、それは日々の授業の反省から一年前に始めたことだった。当然のことであるが、研修企画者が研修中に組み込んだ「学んでほしい」ポイントを参加者が学ぶわけではない。逆に研修企画者が意図しない事柄から、参加者が学んでいることも多い。研修のどこに着目し、何を学びとするかは、参加者のこれまでの経験に基づいてなされる。

6. まとめ：教師研修における学びと研修デザインの展望

ここまで本研修に参加した参加者4名の語りを基に、研修後5か月、すなわちそれぞれの教育現場で1学期間の授業実践を終えた時点で、何が学びとして認識されているかを探ってきた。共通する学びとして【生徒のライフコースを見据えた教育の重要性】【成績よりも大切な学びの存在】【学習のプロセスにおける学びの重要性】が浮かび上がったが、それらは研修での経験だけでなく、これまでのそれぞれの経験、それぞれの生徒の様子や現場の状況などの影響を受けて構成されていた。つまり、この共通する学びに至る経路は、それぞれ異なっていた。ま

た、研修での経験とその評価も時間の経過とともに変容していったことが示された。

ここから言える一つの重要なことは、研修の経験や学びの評価は研修終了時に完結するものではないということである。研修直後になされた評価がその研修の一つの評価であることは事実だが、本稿で見てきた通り、研修の評価やそこでの体験の意味づけは、時とともに、そして参加者の文脈に応じて変化していく。研修の企画者はそのことを念頭に置いておく必要がある。

では、具体的に何ができるか。一つは研修の中だけで学びを閉じるのではなく、研修後にも問い続けられる問いを提示することだと考えられる。そのような問いが研修後に自分自身の生徒に向き合いながら問い続けることを支援し、自分の文脈に研修での学びを位置づけ、学びを更新し続けていくことにつながると考えるためである。ウィギンズ・マクタイ（2012）が「本質的な問い」を基にした授業設計を提案していることを3.4.2で述べたが、教師研修においても、問いを中心に位置づけるデザインを採ることは一考に値する。

本稿で検討したのは非常に限られた4名の学びの解釈を質的に分析したものである。人数もさることながら、4名共に教授歴5年未満の教師に偏っていることもあり、本稿の分析結果は一般化できるものではない。教授歴のより長い教師の場合には、多様な経験を基により重層的な学びの解釈が行われることが想定され、分析結果も異なる可能性がある。しかし、研修における学びは研修終了後にそれぞれの文脈で評価が更新され続け、新たな外的刺激を受けた際にはその評価が覆ることもあるというのは事実であろう。教師研修に携わる私たちは、このことを忘れずに研修に臨む必要がある。

謝辞：貴重な対話と学びの場をくださった研修参加者の皆様、共に研修を企画し深い対話の場を創ってくださった日本語国際センターの高偉建氏に厚く感謝申し上げます。

〔注〕

^① 核心素養研究課題組（2016）「中国学生発展核心素養」『中国教育学刊』

^② 国際交流基金「日本語教育 国・地域別情報 中国（2020年度）」

<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/china.html>>（2021年8月30日）

〔参考文献〕

ウィギンズ, G.・マクタイ, J. 著, 西岡加名恵訳（2012）『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—』日本標準

エフィ ルシアナ・東田明希子・上野美香（2015）「インドネシアの中等教育における「レッスン・スタディ」の試み—実践から学び、授業の改善へつなぐ—」『国際交流基金日本語教育紀要』11、67-82

大船ちさと（2020）「海外の中等教育段階における日本語教育の研究動向分析—中等日本語教育の理論構築に向けて—」『日本語教育』175、100-114

小川佳万・小野寺香・石井佳奈子（2020）「中国の高級中学における素質教育の展開」『広島大学大学院人文社会科学研究科紀要 教育学研究』(1)、164-172

- 木谷直之・築島史恵・二瓶知子 (2018) 「ASEAN 5 かの日本語教師たちによる21世紀型能力の評価—『コラボレーション (Collaboration)』のルーブリックを作成する試み—」『国際交流基金日本語教育紀要』14、107-114
- 黒田朋斎・中尾菜穂 (2019) 「『学習者中心』の普及と教師の自立をめざした研修デザイン—ベトナム中等日本語教育支援の再構築—」『国際交流基金日本語教育紀要』16、23-38
- 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 かの中等教育における日本語教育—各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト—』
- 清水美帆・平田好・小川佳子 (2018) 「第一外国語から第二外国語としての日本語教育への転換の困難点—中国人中学・高校教師に対するインタビュー調査と今後の展望—」『国際交流基金日本語教育紀要』14、99-106
- 杉島夏子 (2021) 「インドネシア人中等教育日本語教師の変容的学習—みたと『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—」『国際交流基金日本語教育紀要』17、1-15
- 田奕 (2000) 「中国の『素質教育』についての検討—経済の高度成長期における中日の教育政策の比較—」『人文学報. 教育学』(35)、101-121
- 中尾有岐 (2016) 「21世紀型スキル育成を目指した学習者体験型教師研修—タイ人中等教育教師の気づきと学び—」『国際交流基金日本語教育紀要』12、41-56
- 星 (佐々木) 摩美 (2016) 「韓国中等教育日本語教師の実践とビリーフ—変化とその要因を中心に—」『日本語教育』165、89-104
- 松浦ともこ・柳坪幸佳・鈴木今日子 (2014) 「中国中等教育日本語教師研修における観察型教師研修の意義—中国東北三省・内蒙古自治区高校生プロジェクトワークでの教師の気づき—」『国際交流基金日本語教育紀要』10、101-114
- 松尾知明 (2014) 『教育課程・方法論—コンピテンシーを育てる授業デザイン—』学文社
- 松尾知明 (2015) 『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較—』明石書店
- 松本剛次 (2015) 「スラバヤ国立大学による JF にほんご拠点事業国際セミナー「東南アジアにおける中等日本語教育と教師養成」の実施」『国際交流基金日本語教育紀要』11、171-178
- 三代純平・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子・古屋憲章 (2014) 「社会に埋め込まれた『私たち』の実践研究—その記述の意味と方法—」細川英雄・三代純平編『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性—』ココ出版、91-120
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, pp.77-101.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.