

中南米日系日本語教師研修におけるコースデザイン —「考えさせる授業」を基盤にして—

片山 恵

ブラジル日本語センター/JICA 日系青年海外協力隊, サンパウロ, ブラジル
katayama@cblj.org.br

キーワード - 教師研修, 教師の成長, コースデザイン, 考えさせる, 協働

論文要旨

本稿は、ブラジルで行われた中南米で日本語を教える日系人日本語教師を対象に実施した教師研修について、コースデザインを報告し、研修の有用性と課題について考察したものである。「考えさせる授業」をテーマに、「銀行型教育（フレイレ 2011）」ではなく、他者との対話によって問いを深める「対話型研修（舘岡 2016）」を採用し、研修生がこれまでの自己の実践を見つめ直し、学びを深めていくことを目指した。コースをデザインする際に、それぞれの講義や活動で参加者が十分に「考える」ことができるように工夫した。そして、講師は研修生に「考えさせる」ために「待つ」「教えない」を意識しながら研修に取り組んだ。その結果、参加者は、「教師としてのあり方」を見つめ直した。さらに、「教師としてのあり方」を考えられたことが、教師として自信を持たせ、教師としてのモチベーションを高めることにつながった。

1 はじめに

ブラジル日本語センターでは、中南米諸国の新人教師を対象に「汎米日本語教師合同研修会」を年に1度行っている。本研修は、教師経験を活かしたディスカッションやグループワークを通じ、協働で自分の課題に気づき改善することを目標に行われている。33回を迎えた2019年度の研修では、教師の支援体制を見直し、新たなプログラム内容を採用した。本稿ではそのコースデザインを報告するとともに、本研修の有用性と課題について検討する。

2 汎米日本語教師合同研修会

「汎米日本語教師合同研修会」は、メキシコ・ドミニカ共和国・ベネズエラ・コロンビア・ペルー・ボリビア・パラグアイ・チリ・アルゼンチン・ウルグアイ・ブラジル、その他中南米各国に在住する日系日本語教師を対象に、ブラジル日本語センターが実施するプログラムである。研修の実施目的は、以下4点である。

- 1) 汎米各国の主に日系人年少者を対象として継承日本語教育を行っている現職日本語教師研修の場とする。
- 2) 日本語教師に欠かせない基本的な知識・技術・心構えを学ぶ。また、実践を通じ指導力の向上を図る。
- 3) 汎米各国、各地域における日本語教育の情報交換を行うと同時に日本語教師間のネットワーク作りを進める。
- 4) 汎米各国で指導技術を共有し、汎米各地における日本語教育の活性化を図る。

これらの目的を達成するために新たにデザインされた 2019 年度の研修内容を報告する。

3 2019 年の実施概要

2019 年度の本研修は 1 月 14 日から 26 日の 13 日間、ブラジル日本語センターで行われた。参加者は 5 カ国 15 名（表 1）の日系日本語教師であり、20 代から 50 代の教師経験 4 ヶ月から 10 年の教師であった（表 2）。母語はポルトガル語、スペイン語、日本語であり、研修は日本語で進められた。しかし、研修生の話し合いの場では、相手に合わせてそれぞれの使用しやすい言語を使用した。講師は筆者を含め 9 名で担当した。

表 1 国別参加者

国名	アルゼンチン	ペルー	コロンビア	ドミニカ共和国	ブラジル	合計
人数	2	1	1	1	8	15

表 2 教師歴

年数	1 年未満	1-2 年	3-5 年	6-10 年	10 年以上	合計
人数	2	5	6	1	1	15

3.1 プログラム内容

2019 年度の研修のテーマは「「考えさせる授業・待つ授業・教えない授業」を意識し、自分の授業を見直し学び合う」ことであり、研修の内容は、研修テーマに合わせて構成された（図 1）。

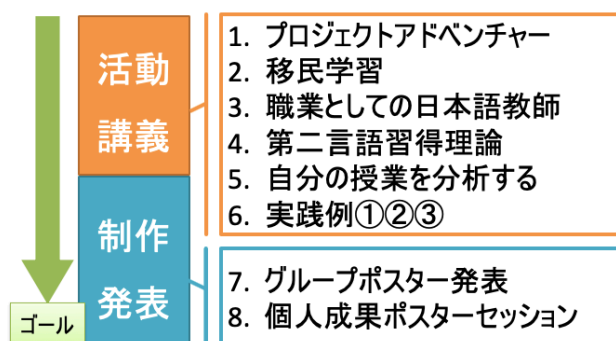


図 1: 2019 年プログラムの流れ

研修前半は研修生同士の関係性を築くための活動や、理論を自分の実践に当てはめること、理論に基づく実践例を紹介した。それらを踏まえた上で後半は、グループワークから個人発表を設定した。この流れは、最終的に一人一人の教師が、自分の学校に戻った際に実際の自分の学生に対して、どのような授業を行なっていくことができるかを考えられるように仕組んだものである。なぜなら、中南米各国では、学校の周りに他の日本語学校があることも少なく、近くに他の日本語教師がいない場合がある。そして、地理的な問題で勉強会や研修会に参加できないということが多く、そのような環境の中で日本語を教えていくということは、一人一人の教師が自分で授業を考えていくことができる力が必要となる。

「考えさせる授業」を研修の中で研修生が実際に体験することによって、「考えさせる」とは、教育としてどのような効果があるのか、実際にどのように行なっていくのかを知ることができるようにデザインされた。研修の基盤として、対話を通して他者と協働で

問題解決をすることにより、そのプロセスで考え学び、継続的な学びにつなげていく「対話型研修」（舘岡 2016）を採用した。そして、研修を担当する講師達は、研修生に「考えさせる」ために「待つ」「教えない」を意識しながら研修に取り組んだ。

3.2 コースの仕掛け

研修をデザインする際、それぞれの講義や活動で参加者が自分自身の実践について十分に「考える」ことができるように工夫した。「考える」ためには、考えることを自分のこととして引きつける必要がある。そのために、これまでの自身の実践を振り返り、現在の自分の考えを整理できるための様々な仕掛けをコース内に組み込んだ。

3.2.1 事前課題

事前課題は2点用意した。1点目は、これまで自分が行ってきた実践の教案の提出である。そうすることで、まずはこれまでの自分の実践を改めて振り返ることができる考えた。そして研修中にその教案を使用し、各自の実践を他のメンバーに共有し、他者の実践を聞くことによる気づきを促すことを狙いとした。2点目は、自分の周辺の移民に関する課題である。研修中には移民資料館見学がある。その時、そこでただ見学するだけではなく、移民学習に対する学びを深められるように、まずは自分の周囲における移民について調べることを課題とし、他人ごとではなく、自分ごととしても考えられるようにした。

3.2.2 グループ発表と個人発表

今回の研修の最大の特徴は、このグループ発表と個人発表の時間の使い方である。13日間のうち半分の6日間は、講師の講義などではなく、研修生同士のやりとりの時間とし、発表までに「考える」時間を十分に設けた。自分の「考え」というのは他者と対話することで整理され、変容していくものである（例えば、小浦方他 2016, 舘岡 2016, フレイレ 2011, 山本 2012）。グループワークではグループで1つの実践を考え、ポスター発表することをタスクとすることで、必然的にグループ内でお互いの考えのすり合わせが起こるようにした。また、グループで協働することによって個人ではなしえない創発が起こることを狙いとした。これらのグループワークはこの研修のゴールである、個人の実践に落とし込む個人発表の前段階としての活動として組み込んだ。個人で制作する実践をより考えやすくする効果を狙った。

3.2.3 シートの活用

講義後には、その日に学んだことや、まだわからないこと、新たな問いなどを記録する「振り返りシート」を採用した。研修中に話したことや気になったことを、頭の中に留めておくのではなく、可視化することでさらに整理されていくと考えた。講義の最後には必ずこのシートに記入する時間を設け、内省することをこの研修のサイクルに取り入れた。

4 結果と考察

実習生に研修の最終日に記述式のアンケートを記入してもらった。アンケートの内容は次の2点である。その回答から、研修の成果を考察する。

- 1) 研修に参加してどのように思いますか。
- 2) 研修内容はこれからの仕事に役にたつと思いますか。

アンケートの回答で共通のキーワードとして挙げられたことは、教師としての「自信」と「モチベーション」である。じっくりと参加者同士で対話することのできる時間を設けたことで、これまで自分一人では気がつかなかったことや、考えてこなかったことに気づくことができた。日本語教育がマイノリティの国やブラジルの地方で活動する教師た

ちは、周りに普段の実践に関して話し合うことのできる相手が少なく、孤独に日本語教育に向き合っている。そのため、今回の研修で、日本語教師として職場独自の状況が異なっても、自分と同じ社会的状況の教師と知り合い、これまでの経験について話し、実践を共有し合うことで、日本語教師に必要な基本的知識・技術を得ることができたのはもちろんだが、これまでの教師としての自分について考えることができた。そして、そこから結果的に一番の成果として得られたことは、教師としてのあり方を見つめ直すことができたことであろう。

では、なぜ教師としてのあり方について考えられたのだろうか。それは、研修の最終ゴールを個人ポスター発表に設定したことが挙げられる。そこに行き着く過程は、今後、「何をどうしたらいいのか」「どの方向に向かっていけばいいのか」「これからしたいことは何か」を考える機会となったと考えられる。さらに、そこに辿り着くには「仲間」の存在が作用したといえる。アンケートでは、「仲間」「みんな」という言葉を使用した回答が目立った。13日間の様々な活動の中で研修生の中で人間関係が構築されていき、15人の研修生は「仲間」になることができた。そのような仲間とのやりとりが刺激となり、自分自身に向き合えたのではないかと考えられる。

以上の要因から、これから教師として自分の目指す方向を知ることができたことで、教師としての「自信」につながり、「モチベーション」を高める結果となった。したがって、本研修は「仲間」と協働することで、教師としての自分を見つめ直すことができ、教師として「自信」を持ってそれぞれの地域に戻ることができる研修であったといえる。

5 今後の課題

今後の課題としては、本研修が参加した研修生の教室実践にどのような影響を与えたのかを追跡調査する必要がある。なぜならば研修は実践のためのものであり、研修の結果は、研修に参加した教師の実践に現れると考えるからだ。それを知ることが本当の意味での研修の成果といえる。研修が一過性のものになるのではなく、継続性を考えた取り組みも検討する必要があるだろう。また、3.2.3で提示したシートの活用についての有用性については分析できていない。工夫として取り入れたシートが研修生にとってどのような効果があったのか、なかったのかを分析することも今後の研修の改善につながるだろう。

さらに、本研修を継続するにあたり、研修を担当する講師一人一人が「考えさせる授業」についての考えをより深め、担当講師間の共通認識を確立することで、本研修がよりよいものになっていくと考える。

参考文献

- [1] 小浦方理恵・鈴木寿子・唐澤麻里（2016）「自律的教師研修としての対話的問題提起学習—協働による教師の実践知の語りに着目して」『麗澤大学紀要』Vol.99, pp.25-34.
- [2] 舘岡洋子（2016）「「対話型教師研修」の可能性—「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ」『早稲田日本語教育学』Vol.21, pp.77-86.
- [3] フレイレ・パウロ（2011）『被抑圧者の教育学—新訳』三砂ちづる（訳）垂紀書房
- [4] 山本晋也（2012）「ピア・ラーニングを理念に掲げた教師養成を参加者はどう体験するのか—当惑、問い直し、変容のプロセスから実践構築へ」『言語文化教育研究』Vol.10(3), pp.57-76.