

ベトナムの日本語教育における協働学習を用いたオンライン長期型教師研修 —ハブとしての現地コーディネータの役割—

神村 初美・池田 玲子・近藤 彩

1. はじめに

1.1 ベトナムにおける日本語教育の背景

近年、ベトナムの日本語学習者人口は世界6位となり、その数は約17万5千人で、2015年からの3年間の増加数は世界1位である。しかし、この急速な日本語学習の広がり一方で教師不足や教育方法の質的な向上が大きな課題となっている（国際交流基金2018）。ベトナムの大学においては、1961年のハノイ貿易大学での日本語講座の開始以降、1973年の日越国交樹立を機に、2005年にハノイ国家大学外国語大学（以下、ULIS）、2010年にハノイ大学、2016年に日越大学において日本語教育人材育成への動きはすでに見られる。しかし、こうした大学による日本語教育の動きがあってもなお「教師の不足」と「教育力の向上」が課題となっている（Duong Chi2018、Nga M y2018、国際交流基金2018）。

Duong Chi (2018) は、ベトナムの日本語教師不足の原因として、教育機関と日系企業の給与額の格差や日本に進学する教師に対する管理不足を挙げている。この背景には、2011年にベトナム政府が日本語学部・学科の設立と維持にあたり、一定の修士学位、博士学位の取得の必要性和その規定を厳格化させた政策がある¹。これにより、現職教師たちが所属機関の公認の基に休職して日本の修士・博士課程に留学する方法をとることになった。ところが、学位取得後に帰国しない教師や帰国しても待遇のいい日系企業へと転職してしまう例が少なくない。

1.2 ベトナムにおける教育改革

ベトナム教育訓練省は、世界的な教育改革の潮流を受けて2013年第4回教育改革において²、暗記能力を重視する伝統的教育を改善し、学習者の積極性や能動的な学習能力を発揮させる、いわゆるアクティブ・ラーニング（Active Learning: 以下、AL）への転換の方針を明示した。この教育改革は日本語教育にも向けられ、現在、ベトナムの日本語教育にとってALへの転換は喫緊の課題となっている。

実際、この第4回教育改革を受けた内容の日本語教師養成講座や教師研修が行われてきた。2015年からホーチミン市師範大学が中心となり、東南アジアの日本語教師のつながりを構築する試み「東南アジア日本語教育シンポジウム」を開催し2016年3月

¹ TT-BGDĐT 号『大学、短期大学課程の教育部門を開く条件、書類、プロセス、学生募集の停止、教育部門を開く決定の回収に関する規則』（2011年8月）の第2条

² 第4回教育改革『教育改革の目標』内第2項「2. 教育の基礎的な要素を開発し、学習者の資質・能力を中心とする教育を行う」で記されている。

にはベトナム全国の日本語教師を対象とした研修へと発展させている。また、ホーチミン市師範大学は学内でALによる授業の試みを開始し、北部では2017年9月、ULISの教員が中心となり、ベトナム全国規模でのベトナム日本語・日本語教育学会（以下、AJEV）を発足させ若手教員・研究者の養成に取り組み始めた。

しかしながら、これらの日本語教育改革の取り組みは緒に就いたばかりであり、明確な成果は未だ見られない。では、ベトナムの日本語教育の改革を着実に図れる「教師研修」とはどのようなものなのか。どのような研修内容で、どのような実施方法をとることが着実なALへの転換を促すのか。ここで、より有効的にALへの転換を促す一手法として、2000年前後に日本国内の日本語教育で提案された（池田1999、館岡2000他）「協働学習」の概念に注目した。

1.3 日本語教育における協働学習と教師研修

日本語教育における協働学習（ピア・ラーニング）（池田1999、池田・館岡2007）（以下、協働学習）は、国内を始め、海外、とくに学習者の多いアジアの教育現場への発信も活発に行なわれてきた（池田編2021）。この協働学習は、ALの中に位置づけられる教育概念である。ALを学習者が主体的に学ぼうとする教育の総称として捉えるならば、協働学習はそのALの具体的な概念要素を特定した独自の理念に基づく教育のあり方である。池田・館岡（2007）はこの協働学習の実践に際し、対等・対話・プロセス・創造・互恵性という5つの概念（以下、協働学習の5つの概念）を提示している。

国内外で実施されてきたこれまでの日本語教師研修については、いくつかの指摘がなされてきた。例えば、館岡（2016, 2021）は、これまでの教師研修は「個体能力主義的（石黒1998）」な獲得モデルにあり、他者とのつながりによる学びの視点がないため、参加者自身の実践への気づきにはつながりにくいと指摘した。そして、教師研修の課題を以下のように整理している。

〔課題① ノウハウ志向〕 具体的なノウハウを獲得しようとする場合、示す事例が個別のフィールドに結び付けられない。

〔課題② 継続性の欠如〕 一過性の教師研修となりがちで、気づきをきっかけに継続性をもって学べない。

〔課題③ 個人限定的な学び〕 個人参加は教師コミュニティに影響を及ぼしていかない。

館岡（2016, 2021）によると教師研修の課題は、教師が他の教師の実践から学ぶ意識と態度をもつよう促すこと、一過性に留まらない継続的な教師研修のあり方への検討、であるといえる。

館岡（2016, 2021）は、これらの課題を乗り越える試みとして「対話型教師研修」（以下、対話型研修）を構想した。対話型研修は協働学習の5つの概念に基づき、参加者間で対話を重ねて協働で問題を解決し、内省し、その内省を対話により共有する。そのプロセスで教師の学びを生成していくという教師研修である。対話型研修と自身の現場を結び付けるという往還から、教師たちに自律的・継続的な学びが起き、実践の

変革が期待されるとしている。館岡（2021）による対話型研修をイメージした「講師と参加者の関係」を図1に示す。

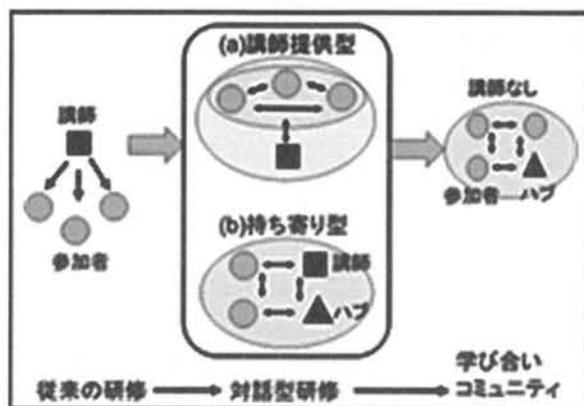


図1 講師と参加者の関係
（館岡（2021）p67より引用）

対話型研修は2段階で想定され、第1段階の(a)は講師が場を提供し、参加者同士の対話からなる従来型、第2段階の(b)は参加者と講師が課題を持ち寄り、協働的に課題を解決していくものだという。このとき、研修講師と参加者を繋ぎ、参加者たちをまとめる「ハブ」となる繋ぎ役が必要だと館岡は主張している。特に海外の研修においては、このハブの役割を果たす現地側教師は重要な存在であるという。

ここから、海外の教師研修においては、現地教師自身が自らの実践に

研修を結び付け、研修を通じて他者との対話による学びを継続的なものとしていく、という研修のあり方の追究が必要となると考えられる。また、現地教師側においてハブの役割を担う現地教師の存在が研修の成果に強い影響を与えることが予想される。しかし、館岡（2016, 2021）のいう、海外の対話型研修においてハブ機能を担うと予想される現地教師であるコーディネータ（以下、現地コーディネータ）の役割の実態、およびその意義については、これまで明らかにされていない。

そこで本研究では、教師研修が強く求められるベトナムH大学の日本語教師を対象とし、館岡の唱える対話型研修に則し、協働学習をテーマとした長期型（オンライン）の教師研修を試み、ここから、教師研修においてハブ機能を担うと予想される現地コーディネータの役割の実態をさぐり、その意義について考察する。

2. 研究目的と方法

本研究の目的は、ベトナムH大学の日本語教師を対象とし、対話型研修を用いたオンライン長期型教師研修を通じて、教師たちがどのような学びを起こしていたのか、館岡（2021）が指摘するハブの位置づけにある現地コーディネータの、その役割の実態を明らかにし、これをもとに現地コーディネータの意義について考察するものである。研究課題は以下とした。

- 1) 研修参加教師は対話型研修においてどのような学びをしていたか。その学びにはどのような変化が見られたのか。
- 2) 現地コーディネータは、1)の研修参加教師の学びにおいてどのような役割をしていたか。

本研究でデータとしたのは、①教師研修中の録画データ（以下、研修動画）、②参加

者による研修での内省シート（以下、内省シート）、③現地コーディネータによる支援記録（以下、支援記録）である。これらについて、筆者ら3名で研究課題への分析及び考察を以下の方法で行った。1) 内省シートの記述から概念を抽出（コード化）、2) 1) を研修動画と照合し、研究課題 1) の「教師の学びの実態とその変化」を探る、3) 研修記録（研修動画、提示資料等）と支援記録を突き合わせ、「現地コーディネータの実態」について整理、4) 3) の結果と現地コーディネータの支援の関連性とを照合しながら、対話型研修における現地コーディネータの意義についてハブ機能の観点から考察した。

3. 教師研修の概要

本研究の対象はベトナムハノイ市にある H 大学である。H 大学は 1898 年にベトナムで初めて設立された工業系大学で、日本語学科は 2019 年 9 月に同大外国語学部内に単専科として開設された。執筆時点で学生総数 160 名、教員 15 名（内日本人（筆者）1 名）である。H 大学での日本語教育は、2006 年から学部の一般教養外国語科目として開始され、現在まで教師主導型教育が行われてきた。ベトナム人日本語教師（以下、VN 教師）らは、従来型の教授法に疑問を抱き変革の必要性を感じていても、そこから脱却できないジレンマを抱えていた。また、多忙な日々から他の教員との連携が図りづらい教育環境にあり、孤軍奮闘していた。筆者らは、ここには VN 教師の専門知識及び教授能力の向上、VN 教師同士の連携構築（教師コミュニティ）の必要性が大きな課題となっているという考えに至った。そこで、これらの課題に対し有用に作用すると予想された対話型研修を試みることにした。

H 大学日本語学科の教師研修（以下、H 大学教師研修）の期間は 2020 年 12 月から 2022 年 12 月までの 2 年間の予定で現在も継続中である。本稿では、2022 年 2 月時点までの 1 年目の研修記録を扱う。

対象者は VN 教師で日本語教育歴は 1 年～15 年の、全 12 名である。研修期間中に教員募集が行われ、途中から新採用の教員も研修参加者となった。そのため、分析対象者は第 1 回から参加していた 6 名（F01～F06）とした。参加者のうち、協働学習に関する研修をこれまでに受けたことがある者は一人もいなかった。

本研修は 1 回 2 時間半とし、コロナ禍からの開始であったため「オンライン研修」の方法で行った。講師は筆者ら 3 名が担当し、本稿の筆者である 3 名のうち 1 名は現地大学教員であり本研修のコーディネータでもあった（以下、現地コーディネータ）。現地コーディネータである本教員は H 大学日本語学科設立時 2019 年 9 月に日本語学科長として就任した日本人教師である。日本語教育経験年数は 17 年で、協働学習を用いた授業並びに教師研修の経験を有している。H 大学での勤務年数は教師研修開始時で 1 年 3 か月であった（執筆時点で 2 年 8 か月）。VN 教師とのコミュニケーションは日本語で行っていた。

H 大学の教師研修の内容は協働学習の概念をもとにした教授能力の向上を目指すものとした。具体的には、教授法の基礎知識、協働学習の概念とその実践の紹介、学習

体験、授業デザイン実習、振り返りである。なお、各教師研修終了後、同日中に内省シートの提出と、毎回、当該回の研修の理解を実践で確認する授業実践課題（以下、「実践課題」）を行うとし、次回の研修時にそれを報告することとした。教師研修の概要を以下の表1に示す。

表1 教師研修の概要

日程	テーマ	研修内容
第1回 2020.12.04	創造的課題・対話的学習	講義：日本語教授法の変遷、ワークショップ：ジグソーリーディング
第2回 2021.03.28	主体的学習（自分の学習に責任を持つ）・内省（学習者の自己評価の重要性）	VN 教師による協働学習の実践報告、協働学習体験（スピーチ）
第3回 2021.06.27	事例をもとに学び合う学習	VN 教師による協働学習の実践報告、講義：ケース学習/動画教材の紹介と体験
第4回 2021.10.17	協働学習としてのケース学習	VN 教師によるケース学習の実践報告、内省セッション（振り返り）、講義：ケース学習/ 体験
第5回 2021.12.19	ベトナムにおける協働学習の可能性：教師コミュニティの形成	研究会での発表、ベトナムにおける協働学習の報告とディスカッション

4. VN 教師の教師研修での学び

4.1 内省シートの分析からみる VN 教師の学びの変化

VN 教師が協働学習を用いた教師研修をどう捉えていたのかについて、5 回分の内省シートに記された内容の概念を項目化（コード化）し、表2に示す。

表2「VN 教師の学び（内省シートの分析）」では、まず内省シートにおける項目を〔 〕内にゴシック体で示した。具体的には、①協働学習の学び：以下〔①概念的
理解〕（例：問題解決能力が必要）、②体験してみた感想：以下〔②体験から〕（例：面白かった）、③協働学習への期待：以下〔③期待〕（例：文法や会話の他にも応用できそうだ）、④協働学習への疑問・不安：以下〔④疑問・不安〕（例：レベルの違い、時間・人数）、⑤課題の発見：以下〔⑤課題の発見〕（例：動画の情報先を探す）とした。次に、項目①～⑤に対し記された文章から共通事項と考えられる概念を抽出しコード化した。そしてコードには下線を付した。コード化に続けその記述例をVN 教師による記述のまま「 」で一部抜粋、または全文で添えた。補足があった方が分かりやすい箇所には（ ）で適宜、補足情報を添えた。

表2 VN 教師の学び（内省シートの分析）

〔①概念的 理解〕： <u>・協働学習を知る</u> ：「協働」「授業実践」「創造的に新しいことを調べる」 <u>・教室（授業）への気づき</u> ：「授業の雰囲気」「学生の気持ち」
--

調査報告

<p>第 1 回</p>	<p>[②体験から]：・<u>学生中心・主体</u>、深く考える、<u>意見交換の面白さ</u>、<u>考え方への関心</u>、<u>楽しい</u>：「授業で教師を中心とすることではなく学習者は中心で主体とすることです」「学生は深く考えなければなりません」 [③期待]・<u>授業の活性化</u>：「いつも文章をよんで文章の内容に○か×か、質問を答える形で教えていたから、授業が楽しくなります」 [④疑問・不安]<u>実施の方法</u>：「文法とか聴解とかの授業にどうやって生かすか」 [⑤課題の発見]<u>他授業への応用</u>：「日本文化事情・会話にも役立つと思います」</p>
<p>第 2 回</p>	<p>[①概念的理解]：・<u>他の教師の取り組みを知り起こる内省</u>、<u>様々な気づき</u>、<u>自分の理解の確認</u>：「問題解決技能（力）が必要」「実践の積み重ねの重要性」「教師と学生の役割」「教室は動的である」 [②体験から] <u>学生の視点への気づき</u>、<u>授業の問題点の明確化</u>：「私は前、日本語でよく話せなかった学生を促す方法を考えるべきだったと思います」 [③期待] <u>楽しさと理解の関係性</u>：「面白くしたい」 [④疑問・不安]<u>不向きな学生への対応</u>、<u>困難点への気づき</u>：「日本語を勉強する目的が弱い学生たちは難しいです。どうしたらいいでしょうか。」 [⑤課題の発見] <u>教師研修の必要性</u>、<u>理論的理解</u>、<u>実践研究の必要性</u>：「毎年、こんなように教師研修を作ることを期待と思っています」</p>
<p>第 3 回</p>	<p>[①概念的理解]：・<u>協働学習とケース学習への理解と確認</u>、<u>自身との対話の重要性</u>：「学生さんにどのように教えるのか自分で考えてアイデアも出ます」 [②体験から] <u>理論だけでなく実行</u>：「深く考える授業」「学生が主体的」「楽しい雰囲気」「自身の授業のヒントになった」 [③期待] <u>教師が学び続けること</u>：「もっと協働学習を実践し続けたいと思います」 [④疑問・不安] <u>実践的な教育の運用がうまくできない</u>：「授業でやるのは、まだ心配なことがあります。例えば、どんなテーマが学生のレベルに合うのか、どうやって適当な例を選べるのか」 [⑤課題の発見] <u>意欲向上</u>：「動画教材を使ってみたいです」</p>
<p>第 4 回</p>	<p>[①概念的理解]：・<u>チャレンジングな姿勢</u>：「応用したい」、<u>アドバイスを要求</u>（実施することを前提に）：「効果的に行う方法」「このメソッドを身に付けたい」 [②体験から] <u>実践への意欲</u>：「上手な学生が下手な学生を手伝うことができます」 [③期待] <u>有効な方法</u>：「どんな科目で運用するか」「文法会話の他にも応用できる」 [④疑問・不安] <u>自分に引き寄せた困難点への気づき</u>：「どんな科目がどんな方法を運用するか、本当にかたいです。展開するのは簡単じゃありません」 [⑤課題の発見] <u>アドバイスの要求</u>（実施することを前提に）：「聴解、会話、読解、作文、文法授業にアドバイスがほしいです」</p>
	<p>[①概念的理解]：・<u>協働学習への転換の兆し</u>、<u>今の実践からの解放</u>：「学習者中心で、主体、深く考え創造するのはとても重要です」「いい方法だと思う」 [②体験から] <u>実践の振り返りから得る教師の学び</u>：「授業の目的を達成した他に、</p>

	学習者と教師にも効果があると思います」
第5回	<p>【③期待】他教科への応用：「難しいがよい効果があるから応用したいと思います」</p> <p>【④疑問・不安】授業での具体的な課題：「活動時間」「グループ編成」「活動展開がむずかしい科目」「オフライン授業の方が合う」</p> <p>【⑤課題の発見】日本語能力向上、継続的な教師研修の必要性：「授業の問題点を解決したい」「こんなように教師研修を作るとを期待すると思っています」</p>

【第1回の学び】

第1回では、VN 教師たちが協働学習の理論を初めて知ったことによって「協働」を理論として理解し、「授業実践」を客観的に考える視点を得たことが表2から読みとれる。自分の実践を「授業の雰囲気」「学生の気持ち」という視点で捉えることを知り、これにより「学生中心・主体」「深く考える」という授業の評価観点を得ていた。そして、自身の授業への応用から起こる「活性化」に期待を寄せる。その一方で、従来の「文法、聴解といった授業」への適用に不安を残していることが窺えた。

【第2回の学び】

第2回では、協働学習の実践を捉える視点をもとに、仲間の教師の実践報告から「内省」が起こり、ここから「さまざまな気づき」を得ていた。第1回で得た自分の授業評価の観点が他者の実践を通すことによって客観視され、より明確になったことを実感していた。ここから授業を「面白くしたい」という意欲をもつと同時に、「不向きな学生」への対応に疑問をもつ。内省の深化によって「教師研修の必要性」「理論の理解」「実践研究の必要性」に繋げる気づきを得ていた。

【第3回の学び】

第3回では、ケース学習の体験から学んだことで、協働学習を用いた授業は、「深く考える授業」「学生が主体的」「楽しい雰囲気」であることを実感した。ここから、自身の日本語能力と多忙な教育環境とを再度突合せ「実践的な教育の運用がうまくできない」と判断し、これを課題として認識していた。

【第4回の学び】

第4回では、実践経験からより具体的に自身の課題が明確化でき、協働学習を自分自身の解釈で再構成したことが分かる。具体的には、協働学習をどのように運用していくかという視点から、意欲的な姿勢で「有効な方法」と捉えたり、慎重な姿勢で「簡単ではない」と捉えたりしている。また、第1回では授業に用いることそのものへの不安が見られていたが一転し、実施することを前提にした「運用へのアドバイス」を求めるに至っている。

【第5回の学び】

第5回では、研究会の場に参加したことで、他大学のVN 教師の実践報告を聞き、実践への意欲が高まったことが分かる。そして、実践の報告者となった体験により「協働学習の実践自体が教師の学びにもなる」ことにも気づいた。この過程で、実践上のより具体的な課題「活動時間」「グループ編成」「活動展開がむずかしい科目」が浮か

び上がってきた。こうした自身の課題の発見への姿勢からは、教師主導型からの脱却、自身の実践の改善への意欲がうかがえる。その一方で、知識情報の支援を求めるようになっていた。

以上、VN 教師が第 1 回で協働学習について「知り」、第 2 回では自己の内省から様々な「気づき」を得ていた。第 3 回では自己の実践に対する「自己との対話」を深め、第 4 回には協働学習を発展させようとする「意欲」を見せた。そして第 5 回では自身の実践に「協働学習への転換」を図る兆しが見られた。このように内省シートの分析から 1 年間全 5 回の教師研修を通じて VN 教師の学びの変化が明らかになった。

4.2 「実践課題」をもとにした現地コーディネータの役割

研修当日に提示された「実践課題(実践したことを次の研修で報告する)」をもとに、現地コーディネータの役割がどのように機能していたのかをみていく。まず、「実践課題」と現地コーディネータによる支援記録を表 3 に整理する。次に現地コーディネータの支援がどのように機能していたのかという視点から考察する。

本教師研修では、現地コーディネータによる支援は計 11 回行われた。これらの支援は、第 1 回研修の終了直後に VN 教師から現地コーディネータに寄せられた「不安の声」がきっかけとなって始まった。

【実践課題 1 への支援】

第 1 回の研修はジグソーリーディングの学習体験であった。内省シートには「楽しい」「深く考える」など肯定的な意見が見られた。ある VN 教師は、協働学習を初めて体験した衝撃の感覚について「ピア・ラーニングの展開しかたです。今まで、いつも文章をよんで、文章の内容に、○か×か質問を答える形で教えている私はほんとうに勉強になりました。楽しくなります。」(ママ)と記していた。

一方、課された「実践課題」に対して VN 教師たちは大いに戸惑っていた。多忙な学務の中で、教師研修で示された協働学習の理論を理解し、これを自分で実践し、さらに報告までするという課題を時間内で行えるかどうか VN 教師たちは非常に混乱し、その不安を現地コーディネータに訴えた。

【実践課題 2 への支援】

【実践課題 1 への支援】の際、VN 教師たちが第 2 回の課題遂行について現地コーディネータに不安を訴えたのに対し、現地コーディネータは次の方策をとった。

まず、以前から教師間の協働の欠落があることを問題だと考えていたところから、関連する科目担当者同士をペアにして、両者で第 2 回課題に向けて授業計画を進めるよう VN 教師たちに提案した。次に、「ペアごとに」現地コーディネータと個別のオンライン相談日を設け、現状と課題の把握、目指す目標、協働学習の概念について話し合った。しかしながら、オンライン越しであったため、検討課題の実際の作業はほとんど VN 教師自身に委ねられた。

ところが、第 2 回の当日には、研修講師陣の想像を遥かに超える実践の報告がなされた。例えば、学習意欲が低いと感じられる日本語クラスにつき悩んでいた VN 教師

は、このクラスの学生をグループにし、自己紹介ビデオの作成を協働で行うことを学習課題とした事例を報告した。他にも、一方向の講義式の文法授業への疑問から協働学習を文法授業に取り入れた試み、日本事情の授業で日本の祭りのプロジェクトワークを導入した報告など、非常に興味深い多様な報告がなされた。

表3 H大学教師研修における課題とコーディネータによる支援記録

	実践課題	支援のタイミングと内容	支援の詳細
第1回	ジグソーリーディング	① 【全体】第1回研修の4日後/オンライン会議(2時間)	【第1回課題の復習と第2回課題への準備】 ・不安点や分らない点をヒアリング ・第1回のPPTを用い不安点や不明点に寄り添うように解説 ・協働学習を自分たちの実践に用いるメリットとデメリットにつき検討 ・H大の授業にどのように用いることができるのか各教員担当授業ごとに検討
第2回	協働学習実践報告会	② 【個別】第1回研修の3週間後/オンライン会議(各1時間半)	【第2回課題への準備】 ・各教員の実践に実際どのように用いることができるのかについて検討 ・具体的な授業デザインについて検討
		③ 【全体】第1回研修の4日後/オンライン会議(2時間)	【第2回課題への準備】 ・行った実践のまとめ方について検討
		④ 【個別】支援③～第2回研修当日朝まで/メール対応(適宜)	【第2回課題への準備】 ・実践報告PPTの相談・確認(誤字、脱字、日本語表現等)
第3回	その後の実践の報告	⑤ 【全体】第3回研修の2週間前/オンライン会議(2時間)	【第3回課題への準備】 ・「あれからの実践報告」の準備について検討
		⑥ 【個別】支援⑤～第3回研修当日朝まで/メール対応(適宜)	【第3回課題への準備】 ・実践報告PPTの相談・確認(誤字、脱字、日本語表現等)
第4回	ケース学習	⑦ 【全体】第4回研修の2週間前/オンライン会議(1時間)	【第4回課題への準備】 ・第4回教師研修課題の確認とその準備について検討
第5回	研究会での研究発表	⑧ 【全体】第5回研修の2週間前/オンライン会議(2時間)	【第5回課題への準備】 ・研究発表のための相談・準備について検討
		⑨ 【個別】第5回研修の5日前/オンライン会議(各1時間半)	【第5回課題への準備】 ・各教員の実践の研究発表について検討
		⑩ 【個別】支援⑨～第5回研修当日朝まで/メール対応(適宜)	【第5回課題への準備】 ・実践報告PPTの相談・確認(誤字、脱字、日本語表現等)
		⑪ 【全体】第5回研修当日朝/オンライン会議(3時間)	【第5回課題への準備】 ・実践報告PPTの相談・確認 ・研究発表のリハーサル

現地コーディネータは研修講師の提示した「実践課題」のねらいに基づき、VN 教師たちの教育環境の実態に即した教師間の協働の場づくりの支援を行った。具体的には、関連する科目担当の VN 教師同士をペアにすること、そのペアと現地コーディネータとの検討の場を複数回設けたことである。この支援を受けて VN 教師たちは、多忙な日々の中でも、現地コーディネータの設定した相談の場を有効に活用することで仲間の教師と協働しながら「実践課題」を遂行した。

ここから「実践課題 1・2」においては、現地コーディネータが「実践課題」達成のための後方支援の役割を果たしていたことが分かった。

【実践課題 3 への支援】

第 3 回の課題は「あれからの実践報告」と題した簡略的な実践報告であった。第 2 回での協働学習の WS を反映させた自身の実践を PPT 提示資料 1 枚程度にまとめて報告するというものである。この第 3 回研修前月から当該月にかけてベトナムの大学は学期末試験の時期であった。コロナ禍で期末試験のすべてがオンラインとなり、VN 教師は通常の忙しさに拍車がかかっていた。この事情を察した現地コーディネータは、すぐに VN 教師を考慮したごく簡易な実践報告への変更を研修講師に申し出た。しかし、それでも準備時間が取れないと思った VN 教師の F06 は、さらなる配慮を現地コーディネータに求めた。そのため現地コーディネータは F06 に寄り添い支援し、研修講師陣に事情を説明した。その結果、発表当日は提示資料なしで口頭で実践を報告するに留めることも可となった。

この背景には、F06 が第 3 回の 2 週間前にあたる支援⑤で、現地コーディネータに 1 年生の漢字の授業で協働学習を試してみたいと寄せた相談がある。現地コーディネータはその相談に応じ、相談後 F06 はすぐに実践に取り掛かり、2 週間後の第 3 回研修で口頭での報告が可能となったのである。F06 はこの第 3 回研修に向け新たな実践に取り組んだことについて、「研修に参加した最初は協働学習の目的と意味をよく分かりませんでした。実際に協働学習のルールを運用したら以外の（意外に）効果ができました」（第 3 回内省シート F06 による「感想」箇所の記述のまま転記、（ ）内のみ筆者付記）と記した。これは、F06 が実践を試みたことで「協働学習」を「理論だけでなく実行」できるものへと理解を深化させたことの表れと考えられた。この F06 の取り組み姿勢を知った他 VN 教師たちは、これに感化され「全部オンラインになってすごく大変だが F06 の発表を見て私も頑張りたい」という感想を寄せていた。

ここでは、現場の事情を把握できる現地コーディネータが、意欲が高くても実践に十分に取り組めない教師の状況を汲み取り、取り組める課題に変更するという柔軟な支援を行った。つまり、「実践課題 3」においては、現地コーディネータによる「全体と個を見渡す支援」が教師研修を促す役割を担っていたことが分かった。

【実践課題 4 への支援】

第 4 回の「実践課題」はケース学習であった。VN 教師は事前にケース教材を読み込んできており、自分自身の意見も準備していた。VN 教師はこの「実践課題」が第 4 回の学習体験活動にどう繋がっていくのかの理解を確認したことが分かる。

第3・4回の「実践課題」は、現地コーディネータがVN教師の現実の環境に寄り添いながら緩やかに設定した。「実践課題」の確認を求められることはあったが不安や事前の疑問はほぼ寄せられず、VN教師たち自身が自ら取り組む様子を現地コーディネータは見守る位置にいた。このVN教師の現実の環境に寄り添い緩やかに「実践課題」を設定し見守るという役割は、VN教師たちの安心感という支援につながっていたことが研修動画への観察から窺われた。

【第5の「実践課題」への支援】

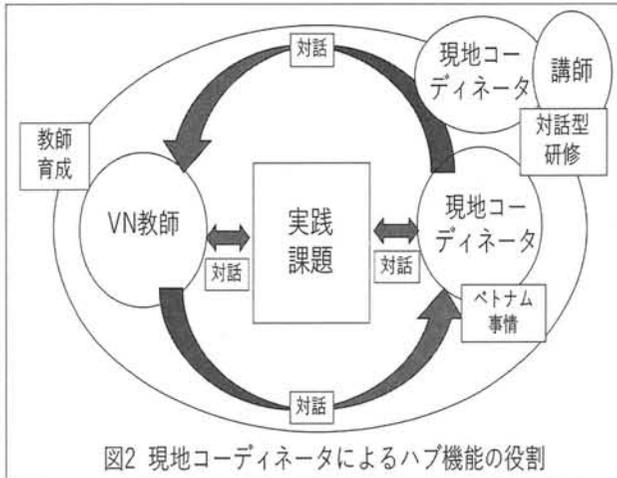
第5回の「実践課題」は、研究会における研究発表であった。そのため、発表者は3名と限定された。研修講師と現地コーディネータは、この最終報告会をVN教師の教師研修での学びの集大成の場と捉えていた。そこで現地コーディネータは「全体→個別→個別→全体」と支援を重層的に行うことにした。VN教師は研究発表の経験は皆無であったため、実践をどのような視点で切り取り、どのように伝えるのかについての不安が大きかった。そこで、現地コーディネータは、H大学日本語学科における教師コミュニティの生成を念頭に置き、まず支援⑧で全体の形態で研究発表の仕方や考察の着眼点について伝え、各発表については個別に検討するとした。そして、支援⑨で個別のオンライン会議を設け、各実践について詳細に検討し、さらに、支援⑩で第5回当日まで個別の相談・PPTの確認等を行った。また、最後に支援⑪を設け、全体で集い丁寧にリハーサルを行った。

こうした重層的な支援を経て、例えば、F06は第3回で口頭発表のみであった漢字の授業について、現地コーディネータとの検討に基づいた「具体的な実践の展開内容」「学生及び自身の変化や気づき」に焦点化させた質問票による調査を実施し、その結果についての考察も試み、実践への挑戦の軌跡が窺われる分かりやすい研究発表へと繋げていた。さらに、行った実践に対する今後の課題として、「学習者はすでに持った意見を再検討しない、自分の本当の意見を持たない」と記し、協働学習を介した実践そのものへの洞察を深めていた。

ここでの現地コーディネータの重層的な支援は、現場の実情に即した方法で研修講師から示される協働の概念理解とそれを自身の実践に移すことへの働きかけであった。それは、時間をかけた全体または個別への対応と、VN教師間の協働への促進であった。そのことがVN教師たちに自己研鑽を進めていく意欲的な態度を推し進めたと考えられた。つまり、「実践課題5」においては、(館岡2016)の唱える「研修と自身の現場が結び付きその往還によって継続的な学びと実践の変革」を促す「ハブ」の役割を、現地コーディネータが果たしていたことが明らかになったと言える。

5. 現地コーディネータによるハブ機能の役割

本教師研修の現地コーディネータの果たしたハブ機能の役割を俯瞰すると図2のように示すことができる。H大教師研修の狙いは、「協働学習の理解(伝統的な教育観との違い)」「自らの教育実践に研修課題を位置づける」「教師間の協働への働きかけ」を



通して、現職教師の専門知識および教授能力の向上、VN教師コミュニティの協働にあった。

そこで、現地コーディネータは協働学習の理解と実践化に向けて対話型研修を「大枠」として捉えた。その大枠に、「入れ子」のように教師研修で提示された「実践課題」をめぐるVN教師との関係性を位置付けた。

大枠においては「教師育成」が核となる。これに対し、入れ子においては「対話」が核となる。入れ子の中にある「実践課題」は、VN教師の自力だけでは解決できないものだった。しかし、少しの支援により自力で達成できる課題でもあった。そのため現地コーディネータはここでの支援を、常にH大学をめぐるベトナム事情や教育現場の状況、さらにはVN教師の理解度を考慮しながら彼らに寄り添うかたちで行った。ここでは適切な支援とするための状況把握も、支援そのものも「対話」という手段で行われた。この「対話」を幾重にも介す過程からVN教師と現地コーディネータの間に「現地コミュニティ生成の兆し」が育まれていった。この構図は本教師研修開始前から想定していたものではなかった。現地コーディネータ自身が対話型研修を試行錯誤しながら、先述した大枠と入れ子を俯瞰しつつ進める中で、おのずと導き出されていったものである。

他方、コロナ禍により期せずしてオンラインによる長期的な教師研修となった状況は、現地コーディネータによる「寄り添う後方支援」の役割の範疇を明確にすることにもなった。オンラインの場合、長期的なスパンの中で、①教師コミュニティ全体と個別の相談機会の設定が比較的容易にできる、②時間が限られるので集中して議題に取り組める、③支援者と直接会えないことで、支援者の過剰な支援を防ぐことができ、教師自身の力で問題発見とその解決に取り組む姿勢を育む。これらオンラインによる効用は、教師たちの自立を促す後押しとなっていた。

本章においては、現地コーディネータの役割の実態を明らかにし、イメージ図をもって示した。現地コーディネータは、長期的スパンの中でベトナムという国の事情や個別の教師コミュニティの文脈に沿いつつ、柔軟かつ緩やかに教師の学びを支援していた。教師の成長のその時点での到達点をイメージする俯瞰的な大枠と、現地教師が置かれている現実を直視した仰視的な小枠を意識しながら教師研修を下支えし、着実に学びを促していく「潤滑油」の機能を、現地コーディネータは果たしていた。また、教師研修での「実践課題」をもとに「教師仲間同士の対話」「教師と現地コーディネータとの対話」「現地コーディネータと研修講師の対話」を促す仕掛人ともなっていた。

すなわち、対話型研修における現地コーディネータは、現地教師たちに複数の対話場面を引き起こすという実態がここに明らかになったといえる。

ここから現地コーディネータの役割には、①現地教師の学びを着実に促していく潤滑油、②教師コミュニティづくりを促す上で必須となる複数の対話を起こす、というハブとしての意義があることが考察された。

6. まとめ

本研究では、ベトナムのH大学におけるオンライン長期型対話型研修での対象データの分析から、VN 教師の学びの実態とその変化、ハブとしての現地コーディネータの支援の実態、およびその意義について探った。

本研究の分析結果から、研究課題1) については、VN 教師が第1回で協働学習について「知り」、第2回で自己の内省から様々な「気づき」を得、第3回で自己の実践に対する「自己との対話」を深め、第4回で協働学習への「意欲」を見せ、そして第5回で「協働学習への転換」を図る兆しという、VN 教師の学びの過程が明らかになった。研究課題2) については、現地コーディネータが教師研修で課された「実践課題」をもとに、VN 教師たちの学びを精神面で支援し、課題解決のための示唆を提供し、VN 教師自身の実践改善の意欲喚起のための支援を行っていた実態が明らかになった。

また、現地コーディネータのハブとしての意義は、①現地教師の学びを着実に促していく潤滑油、②教師研修を促す上で必須となる複数の有機的な対話を起こす存在であった。ここから「現地コミュニティ生成の兆し」が窺われた。

海外における教師研修は、現地で教育に取り組む教師の学びに働きかけるものであるが、そこでは実は、教師コミュニティづくりの目的も内包されていると考える。なぜならば、現地コミュニティにおける教員同士の連携体制が構築されていなければ、個々が持つどんな効果的な理念や教育手法も持続的に機能させることは難しいからである。現地では、教師が日本語教育についての研鑽を積む機会や情報が日本国内に比べて絶対的に少ない。それはすなわち教師の内省を促す機会も得にくいことを意味する。これに起因し現地教師たちは実践を振り返ることの重要性に気づかないまま化石化した実践に埋没してしまう場合が多く見られる。よって、仮に研修で新たな理念や教育手法が提示されたとしても教師間の連携体制のない環境の中では、それらは一過性の情報確保の機会となるだけで、コミュニティ全体への波及効果が及ばない状態となってしまうからである。つまり、教師コミュニティづくりは、海外における教師研修に基づく教師の育成を促す上で一つの基盤であり、いわゆる「核」と考えられた。

本研究が対象としたオンライン長期型教師研修からは、海外における教師研修の核といえる教師コミュニティづくりの兆しが窺われた。しかし、その兆しを今後さらに醸成していくためには、どのような支援が有用なのかについては検討できなかった。そのため、今後の研修の中でこの点を探っていきたい。

参考文献

- 池田玲子 (1999) 「ピア・レスポンスが可能にすること ―中級学習者の場合」『世界の日本語教育』9号, pp.2-43 国際交流基金
- 池田玲子・館岡洋子 (2007) 『ピア・ラーニング入門』, ひつじ書房
- 池田玲子 (2015) 「協働実践研究のための海外プラットフォーム構築―アジアでの活動に向けて」『言語文化と日本語教育』50号, pp.38-50
- 石黒広昭 (1998) 「心理学を实践から遠ざけるもの―個体能力主義の興隆と破綻―」佐伯伸他 (編著) 『心理学と教育実践の間で』, 東京大学出版会, pp.103-156
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習―理論と実践』, アルク
- 館岡洋子 (2016) 「対話型教師研修」の可能性―「教師研修」から「学びあいコミュニティへ」『早稲田日本語教育学』21, pp.77-86
- 館岡洋子 (2000) 「読解過程における学習者間の相互作用」『アメリカ・カナダ大学連合日本研究センター紀要』(23), pp.25-50
- 館岡洋子 (2021) 「講師提供型教師研修から対話型教師研修へ―自律的な学び合いコミュニティの創成へ向けて―」『アジアに広がる日本語教育ピア・ラーニング 協働実践研究のための持続的発展的拠点の構築』池田玲子編, ひつじ書房, pp.63-70
- 近藤彩・桑原和子・神村初美・池田玲子 (2021) 「ベトナム人日本語教師を対象としたオンライン長期型研修モデルの提案 ―ベトナムでの協働学習の可能性―」『2021年度日本語教育学会秋季大会予稿集』, pp.230-235
- 佐藤学 (2010) 「教える専門家」から「学びの専門家」へ『教育と医学』690, pp.2-3
- 佐藤学 (2014) 「対話的コミュニケーションによる学びの創造」『イマ×ココ No.2』, ココ出版, pp.5-12
- 林さと子 (2006) 「教師研修モデルの変遷」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編著) 『日本語教師の成長と自己研修』, 凡人社, pp.10-25
- Cao Le Dung Chi (2017) 『ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望』大阪大学言語文化研究科日本語・日本文化専攻, 博士論文
- 国際交流基金 (2019) 『ベトナム (2019年度) 日本語教育国・地域別情報』
<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2019/vietnam.html>
- Dao Thi Nga My (2018) 「ベトナムにおける日本語教育の事情―現状と今後の期待―」『日本語教育学会―世界の日本語教育』, <http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/10/sekai-vietnam1011.pdf> 2021.01.03 閲覧

付記 本研究は基盤研究(B)20H01274 の助成を受けています。

(かみむら はつみ・ハノイ工業大学 いけだ れいこ・鳥取大学
こんどう あや・昭和女子大学)