

ベトナムにおける「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修」の可能性と日本語教師の学び—参加者の語りの分析から—

池田 広子¹⁾、宇津木 奈美子²⁾、守内 映子³⁾

(¹⁾ 外国語学部日本語・日本語教育学科、²⁾ 帝京大学帝京スタディアブロードセンター、³⁾ 日本映画大学映画学部)

Learning of Japanese Language Teachers and Possibilities from "Round Table Teacher Training regarding Reflecting on Practice" in Vietnam : Analysis of Teachers' Narratives

Hiroko IKEDA¹⁾, Namiko UTSUKI²⁾, Eiko MORIUCHI³⁾

(¹⁾ Department of Japanese and Japanese Language Education,

²⁾ Faculty of Foreign Language Studies, Teikyo Study Abroad Center, Teikyo University,

³⁾ Japan Institute of the Moving Image, School of Film Studies)

本研究はベトナム在住の日本語教師を対象に実施した「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修」において、かれらが何を語り、その背後に何の関係しているのかを追究したものである。データは語りの資料、フィールドノート、反省会の録音記録で、これらを焦点的コーディングの手法で分析した。その結果、語りのコードとして9つ（「授業についての不安、葛藤、試行錯誤」、「キャリア形成」「気づき」、「教師を取り巻く人間関係」「ふり返り」など）が生成された。これらの結果から、日本語教師はベトナムの高等教育機関の教育改革の中で多くの葛藤や不安を抱えているが、研修で実践を語るることにより、様々な点に気づき、省察していることが示唆された。また、当該研修が国の新教育方針と教師の経験知のギャップを埋める場、省察がキャリア形成に寄与する機会、実践の語りの共有が教師間の関係性を構築する場になり得る可能性を示した。

キーワード：高等教育機関の教育改革、ベトナムの日本語教育、ラウンドテーブル型教師研修、省察、焦点的コーディング

はじめに

国際交流基金の調査（2019）によると、ベトナムの日本語学習者数の増減率は2015年度に比べ169%増、教師数の増減率は291.6%増と急増している。独学で日本語を学ぶ学習者や資格のない日本語教師の数などを含めると、実際は上記の数値を超えていることが推測される。ベトナムの日本語教育の特徴は初等、中等・高等教育機関以外の企業等で日本語教育が行われていることがあげられる。特に日系企業への求職、転職のために継続して日本語を学ぶ者

が多く、日系企業も日本語能力試験N2合格を雇用のひとつの目安とすることが多い。今後日本社会の超少子高齢化に伴い、日系企業への求職や技能実習生やオフショア人材育成のための日本語教育はさらに求められることが予想される。

一方、ベトナムでは2008年に教育改革の一環として「2008-2020年期国家教育システムにおける外国語教育・学習プロジェクト」が立ち上がり、小学校3年生から高校3年生までの10年間の外国語教育が示され、新たな外国語教育も開始されている。そして、この中には日本語も含まれている。また、

高等教育の人材育成戦略および計画については、質の高い教員養成が必要であることが示されている。教育的課題については、①自主学習が促進されていないこと、②カリキュラムが実践的でないことが指摘されている。これらの改革の影響を受けて、高等教育機関でアクティブ化の活動を行ったという事例も報告されている (CAO, 2017)。多くの教育機関でアクティブ・ラーニングを導入しているが、どれだけ教師間でアクティブ・ラーニングが解釈されているのか、また、実践されてきたのかについてはあまり把握されておらず、多くの課題が残されているという (黒田・中尾, 2019)。Dao Thi (2018) はベトナムの日本語教育は学生数も教育機関数も急増しているため、教育機関同士の連携や情報共有、社会的ニーズに応えられる質の高い人材 (教師) 養成が必要であると指摘する。しかし、教師研修の一貫性や連続性が十分でないこと (Dao, 2018) や教育改革という舵は取ったものの、教師不足と教師の質が向上していないという課題は長期に渡っていると言う (CAO, 2017)。では、このような中でベトナムの日本語教師を支えていくためにはどのような教師研修が必要だろうか。調査者らは、その第一歩として、ベトナムにおいて「実践を省察するラウンドテーブル型教師研修」を実施した。この教師研修は一律に教授法を教えるというものではなく、参加者自身が実践を掘り取り、実践をじっくり語り・丁寧に聴くことから協働で省察するという教師研修である (詳細は後述)。本研究では当該教師研修に参加したベトナムの大学日本語教員の語りを考察し、そこから本研修の可能性を検討する。

1. 先行研究

(1) ベトナムにおける日本語教育と教師研修

ベトナムでは、教育改革のもと、教師主導の授業から学習者の自律学習を促す学習者主体の授業に転換しようとの試みが行われている。

その例としては、カオ (2017) とグエン (2018) がある。まず、カオ (2017) は、「アクティブ・ラーニング」をホーチミンの大学で試みた。その結果、アクティブラーニングにおける教師の役割は、学習者の支援を行い、フィードバックすることであることを示した。また、グエン (2018) はピア・ラーニ

ングを導入した結果、学習者が日本語を意欲的に話す環境を与えることが課題を遂行する際の不安を軽減すること等、一定の効果が得られたことを報告した。

教師教育や教師研修に関する研究として、家田他 (2019) がある。この教師研修は、日本国内の大学日本語教育センターがベトナムの国家大学と行った共同プロジェクトであり、ベトナム人日本語教師を対象に、参加者の協働による教案作成や模擬授業など、ベトナム人教師達の知識やスキルアップを図る目的で行なわれた。参加者のふり返り等をもとに成果をまとめた結果、ベトナム人教師たちは、読解や聴解の教授法について、読解と聴解を関連づけて教えるといった新しい考え方が身に付いたことで教え方の幅が広がり、さらに、学んだスキルを現場で生かしたいという意欲が見られたという。以上のように、研修の中心は、新たな教授法の伝授や、そのスキルアップを行っていることが確認される。

(2) 日本語教師の主体的な学びとつながる協働型ラウンドテーブルの必要性

ここでは、現職の日本語教師が現在、教育現場でどのような環境に置かれているのかをみていく。飯野 (2011) によると、日本語教師は、ある程度の期間ごとに地域を「移動」することが多く、その結果、国や地域の日本語教育に関する施策、機関の方向性、対象とする学習者や同僚教師の背景などから、教師が関わる実践の立場も異なってくるとしている。

牛窪 (2014, 2015) は、教授経験5年目までの新人教師を対象に、教育機関における経験についてインタビュー調査を行い、M-GTAを用いて質的に分析した。その結果、新人教師たちは、他の教師の授業を見学することはできず、養成講座で身につけた教授法を繰り返し、初級は大丈夫という自信を得るようになるという。また、他の教師との関係性については、気軽に聞いてはいけないと考える一方で、他の教師と関係性が持てないまま、無難に割り当てをこなすという日本語教育観をもつようになっていたという。さらに、教師間の交渉を必要としないシステムが存在しているとし、新人教師が授業についての交渉がしにくい状況があるのであれば、学外に交渉を行う必要性を指摘している。これに関連して

文化庁（2018）によると、①日本語教師に対する恒常的な研修が実施されていないこと、②現職日本語教師の自己研鑽の場が限られていることが指摘されている。また、現職日本語教師が外部研修（教育機関・団体等）の機会を十分に活用できるよう配慮が求められる等の課題も挙げられている。

では、実際に、現職の日本語教師はどのような研修を求めているのだろうか。池田・酒井（2018）は、教育現場の非常勤教師を対象にどのような研修が求められているのかを、KJ法を援用して明らかにした。このうち、大学非常勤を対象としたものでは、「研修の運営形式」において、特に「グループ・ワーク・意見交換」と「ワークショップ」が、全体に占める割合が多く、参加者教師との意見交換をしたり、参加者教師同士で、一緒に活動ができたりすることが求められていたことが報告されている。池田・朱（2017）は、このような環境におかれた教師や教育現場に対応するためには、実践を他者とともにふり返る協働型のラウンドテーブルの必要性を説いている。その特性として、様々な経験や価値観を持つ教師同士が他者と関わることで、省察が進み、教師としての成長が期待でき、教師自身が社会的なつながりや人間関係を構築できるという点をあげている。

しかし、ラウンドテーブル型教師研修は国内などで実施されているものの、参加者教師の学びはこれまであまり明らかにされていない。また、学習者が急増し、新しい改革の中で試行錯誤が続くベトナムにおいても日本語教師らの置かれている環境は、上述と同様であるが、本研修を行う意義や可能性について追究されていない。

2. 研究の概要

(1) 研究目的

本研究はベトナムにおける日本語教育の実践を省察するラウンドテーブル型教師研修を取り上げ、そこでの日本語教師らはどのような実践を語ったのか、またその背景にはどのようなことが関係しているのかを明らかにする。その上で本研修の教師教育としての可能性を検討する。

(2) ラウンドテーブル型教師研修の概要

まず、「ラウンドテーブル」とは何かについてお

さえておきたい。三輪（2009）では、ラウンドテーブルを4～5名程度の小グループの中で報告者がじっくり時間をかけて自らの実践を報告し、他の参加者が丁寧に聴き合うことで省察を深める学習方法と捉えている。また、柳沢（2016）では、「実践の長い展開を語り、聴くことを中心に置き、実践の展開について問い交わしながら共同探求できる少人数（6名程度）のグループを設定」し、そこから学び合う活動であると捉えている。

本研究の研究対象となる「ラウンドテーブル型教師研修」は、上記の考えに基づき、日本語教師を対象に①実践を協働で丁寧に語り、聴くことによって省察する力を培っていくこと、②参加した教師たちが互いに互いの学びを支え合うことによって出来る関係性を育むこと、③他のコミュニティとつながっていくことが工夫されてきた。本研修は2008年より国内の教育機関および北京、上海などで実施され、2019年5月に初めてベトナムで実施された。

研修の参加者は20名、ファシリテーターは5名で、総勢25名であった。参加者のうち現地で日本語を教える日本人日本語教師は13名、ベトナム人日本語教師は6名、中国人日本語教育関係者が1名であった。参加者の所属は大学教員に加え、中学校教員、日本で就労するために必要な日本語や技術を学ぶ事業所や機関等で日本語研修に関わる者であった。

続いて研修の一連の流れについて説明する。研修前では参加希望者の中から語り手の希望を募り、語り手を希望した参加者には事前に課題が出された。課題は、「自身の実践をふり返り、そのなかで気づいたこと、考えたことを記述してくる」というものであった。研修の当日、語り手は課題を記述したシートを持参することになっていた。

研修当日は、最初に参加者全員に向けてオリエンテーションが行われた。ここでは、全体の活動の流れ、グループ内でのルールやラウンドテーブルのイメージが共有された。特筆すべきは、グループのメンバーが対等に参加できるように、全体のオリエンテーションの際にグループ内の5つのルールが周知されることである。具体的には、①語り手の文脈にそって丁寧に聴く、②語り手が話しやすい雰囲気になるようにする、③語り手の立場や意見を否定しな

ようにする、④聴き手は聴き役に徹する、⑤聴き手も語り手もファシリテーターの進行にしたがうであった。これらのルールを全体で共有した後、グループ内のファシリテーターが中心となって活動が行われた。

それぞれのグループにはファシリテーター（1名）と語り手（2名）、聴き手（2～3名）が配置されており、最初はグループのメンバーの自己紹介が行われる。その後ファシリテーターの進行のもと、語り手1を中心に実践の長い展開を語り、聴く活動が行われた。語り手1の語り時間が1時間近く行われた後で、聴き手やファシリテーターによる質問、事実確認などが行われることにより、語り手は内容をさらに掘り下げて展開した。次の語り手2においても同様の手順が進められた。語り手2のふり返し活動が終了したら、最後に全体活動に戻り、それぞれのグループで語った内容、語り手は自身の実践を語ってどうだったのか、聴き手は聴いてどうだったのかについての気づきなどが全体で共有された。ラウンドテーブル研修後は、運営者のみで反省会がおこなわれた。反省会

ではグループ活動の内容を共有した。研修全体の流れは図1の通りである。

(3) 調査対象者

調査対象者は参加者教師のうちベトナムの日本語教育機関で日本語を教える日本語母語話者日本語教師4名を対象とした。4名はラウンドテーブルに初めて参加し、自身の実践を各グループのなかで語る語り手として参加した。詳細を表1に示す。

(4) データ

データは、①4名が各グループで語った記録とファシリテーター（以下FC）によるフィールドノート、②ラウンドテーブル当日に語るために準備した各語り手の資料、さらに、③ラウンドテーブル終了後の反省会でのFCのやりとり（音声データの文字起こし）も補助データとして加えた。その理由として、各グループで収集した語り手の聴き手の声を出し合うことで、比較検討の参考になると考え、データ③も分析対象とした。

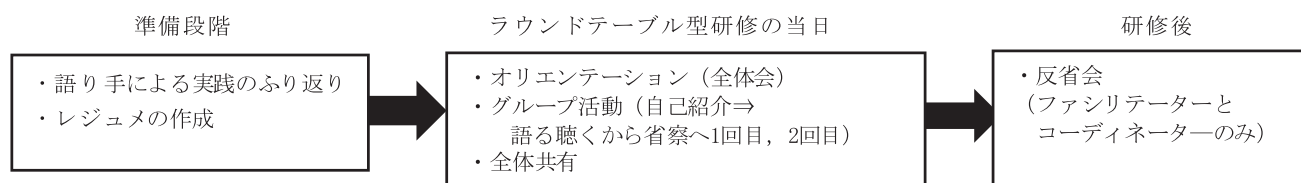


図1 研修全体のながれ

表1 調査対象者の詳細な情報

	年齢	日本語教育経験	その他の背景
A	40代	<ul style="list-style-type: none"> ・東南アジア A 国の大学 (11年) ・ホーチミンの大学 (7年) ・ハノイの大学 (4年) 現職 ・技能実習生の送り出し機関 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語教師養成講座を受講 ・海外駐在員の配偶者としてベトナムに滞在
B	60代	<ul style="list-style-type: none"> ・ハノイの大学 (35年) 現職 ※「比較文化」の授業は英語で担当。 	<ul style="list-style-type: none"> ・定年までグローバル企業に勤務。退職後に養成講座を受講し、日本語教育能力検定試験に合格
C	20代	<ul style="list-style-type: none"> ・ヨーロッパ (C国) 日本語補習校 ・日本語教育機関 (1.5年) ・IT企業 (2か月) 現職 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の大学を卒業
D	30代	<ul style="list-style-type: none"> ・東南アジア B 国の小中高一貫校 (6年) ・日本関西の日本語学校 (1年) ・ハノイの大学 (2か月) 現職 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本の大学と大学院で日本語教育を専攻

(下線はベトナムにおける日本語教育の経験を示す。)

(5) 倫理的配慮

調査の協力を得ることができた調査対象者4名に同意書を提示し、書面または口頭にて研究の目的について説明し、承諾（署名）を得た。書面で記述した内容は、①収集したデータ内容は、研究の目的以外には一切使用しないこと、②名前や所属などを外部に公開しないこと、③プライバシーについては責任をもって守ることなどである。反省会の記録は、反省会参加者の承諾を得たうえで、録音を取り、上記①～③の内容を遵守した。論文における調査対象者の名称や所属先などは、すべてイニシャルや記号などで記述し、個人が特定されないように配慮した。

(6) 分析方法

本研究では得られた資料に対して、①定性的コーディング、「収集された文字テキストデータに対して『コード』、つまり、それぞれの部分を含む内容を示す一種の小見出しのようなものをつけていく作業」（佐藤 2008）を行った。②その後、焦点化コーディングを行い、コードを精査した。③最後に（佐藤 2008）にならない「事例—コード・マトリックス」を作成した②、③の作業は調査者3名で精査した。なお、「事例—コード・マトリックス」は紙面の関係上掲載はできないが、表2の中に対象者を明記し、重なりが多く見られた箇所やその特徴を結果で記述した。

3. 結果と考察

分析の結果、9つの焦点的コーディングが生成された（表2参照）。以下、焦点的コーディングの定義と具体例を示す。〔 〕内は基データの内訳（①はフィールドノート、②は語り手の資料、③は反省会の文字起こしデータ）を、【 】内は定性的コーディングを示す。（ ）内のA、B、C、Dは、調査対象者を示す。生成された9つの焦点的コードのうち具体例が多かったのは、①「授業についての不安、葛藤、試行錯誤」が11例、④「気づき」が10例、⑧「教師を取り巻く人間関係」が6例であった。以下にその特徴について述べていく。

(1) ①「授業についての不安、葛藤、試行錯誤」

このコードは、A、B、Dから生成され、全体のコードの数と比較すると最も多くみられた。

3人とも、それぞれの不安や葛藤、試行錯誤などの様相は異なるが、教育現場や自分の心情を正直に語っていた様子が窺われた。まず、外資系企業での経験が長いBは【効果的で効率的な教え方の模索】をしていた。一般的に企業であれば、効率的で効果的な仕事の進め方を要求される。しかし、実際に教育の現場では、【学生から引き出すことの難しさの実感】を経験したという。つまり、企業と学校の仕事に対する考え方にギャップを感じるようになったことが窺える。また、Aは、表2①授業についての不安、葛藤、試行錯誤の具体例で示したように、

「工夫していて、工夫しているんだけどなんかうまくいかないっていう、なんかその壁にぶち当たっている」と語り、A自身が教科書で教えることの限界を感じている様子が窺える。

以上のようにラウンドテーブルでは、表面的な情報交換会ではなく、教育現場で直面している問題や過去の仕事と比較しながら価値観のゆらぎを吐露していることが窺われる。

(2) ④「気づき」

このコードはA、B、C、Dの4名から生成された。

これまでの経験を語ることで、学生に対して【一方的な知識伝授に対する反省】、また、【学生に求めるいい反応の期待】をしていることがよくないことなのではないかという気づきなどが見られた。また、【正しい日本語・教え方への疑問・葛藤】をしていく中で、【新しい視点の気づき】がみられた。次に特徴的な語りがみられたAとCの語りについて述べる。表2④【新しい考え方への気づき】の具体例をみると、Aは、ピア・レスポンスによる日本語の教え方がこれまでの教科書を中心とした教え方と異なることから、新たな価値観の受け入れを迫られている。その結果、Aの持つビリーフが大きく揺れている様子が窺われる。Aは①「授業についての不安、葛藤、試行錯誤」においても授業への不安について述べているが、これらの語りを傾聴していたファシリテーターと聴き手のEが、Aが葛藤していること自体が成長なのではと肯定的に促している。これを受けてAは授業について思い悩

表2 焦点的コーディングの定義と具体例

焦点コード	定義	定性的コーディングと代表的な具体例	抽出された対象者
①授業についての不安、葛藤、試行錯誤	授業を運営する上で学習者や新しい教え方、教科書、目標などに対して不安や葛藤が生じること。また、このなかで試行錯誤すること。	【教科書に頼りすぎて現場に対応できない】 ・教科書で教えると教科書を教えるでは違うんだってということ、だから、現場では教えられないこともある、そのまま使えないこともある。工夫していて、工夫しているんだけどなんかうまくいかないっていう、なんかその壁にぶち当たっている。〔データ①③〕(A)他に10例 【教科書のないピアレスポンスへの不安と悩み】(A)【何をどう教えればいいのか不安・葛藤】(A)【効果的で効率的な教え方の模索】(B)【学生から引き出すという日本語を教える難しさ】(B)【学生のレベルと教師としての困難点】(B)【学生から引き出すことの難しさの実感】(B)【学生の目標と達成感の模索】(B)【学習者の習熟度と効果的な教え方の模索】(B)【日本語を使う達成感に対する課題】(B)【新人教師ならではの先生というプレッシャー】(D)	A B D
②NTとNNTとの役割分担が明確	ベトナムにおいて日本語母語話者教師と日本語非母語話者教師の役割が明確であること。	【ベトナム人教師と日本人教師の役割と連携】 ・どちらのコースも、ベトナム人の教師とチームになり、ベトナム人教師が導入を行い、日本人教師は、そこで導入された文章や言い回しを使った会話練習・聴解・読解などを行うという形で進められている。〔データ②〕(B)	B
③キャリア形成	自分の過去の経歴や現在置かれている立場や役割を理解しながら、日本語教師として働くことを関係づけたり価値づけたりすることで、自己実現していく過程のこと。	【定年退職後に日本語教師の世界へ】 ・もともと英語教師だったがその後国際経済協力を始め、企業で定年まで勤務後、退職して日本語教師になった。〔データ①③〕(B)他に4例 【経験を生かした教師生活】(B)【ベトナム進出の日本企業からのニーズ】(B)【大学院で日本語を専攻し海外へ赴任】(D)【日本語学校の経験から海外へ】(D)	B D
④気づき	過去の実践と現在の実践との比較検討を通して、現在の課題や自分がこだわっていることを意識化すること。	【新しい考え方への気づき】 ・(語り手の)Aは自分のピリーフがふれちゃって困ってる、困っているっておっしゃっているんですね。教科書どおりに教えられないから困るとか、ピアレスポンスも今まで自分が持っていた価値観とかそのままでいけないから困るとか、なんかが感じがらめっていう。じゃなくて、私(ファシリテーター)もE先生(聴き手)もそれは成長してはいてすごくいいことなんじゃないですかって、なんでそんなふうには考えないんですかって話をして、そうしたら、これは、なんです、私の成長なんですかっていう感じで、逆に気づいて。〔データ③〕(A) 他に9例 【一方的な知識伝授に対する反省】(B)【企業経験との比較による不安感】(B)【学生の目標と達成感の模索】(B)【日本語を教えている時の自分の気持ちへの気づき】(B)【学生に求めるいい反応の期待】(B)【語り手をした感想】(B)【正しい日本語・教え方への疑問・葛藤】(C)【教える対象の変化による自身の変化】(D)【新しい視点の気づき】(D)	A B C D
⑤大学におけるニーズ	大学側から日本語を使って何をできるようにさせたいのかという明確な目標が提示され、教師はそれに応える形で雇用されること	【ニーズとのマッチング】 ・学部生は、日本語を使って起業したいと考えている。その希望と大学の要請と自分ができることがマッチングした。〔データ①〕(B)	B
⑥社会人のニーズ	社会人は学生と異なり、具体的な仕事の場面で必要な日本語力をつけることが望まれている。また、日本語力が職場や自分の利益に直結していること。	【日本語力が仕事に直結している学習者】 ・優秀な人は本社へ出向、転勤できる。日本語だけではなく、エンジニアとして日本で働くために必要な力をつけなければならない。職場では学習者が仕事の場面で、日本語で交渉できるようになることを目標にしている。 〔データ①〕(C) 他に1例 【仕事の現場では対応力が求められる】(C)	C

⑦ふり返り	これまでの実践を語ることによって、「④気づき」が得られ、問題点を明確化したり、新たな考え方の視点を得た上で、実践に臨んだこと。	【型へのこだわりから、その場のニーズに答えるに変化】・正しい日本語、正しい教え方の追求とは何かと自問自答するようになった。そして、違う教え方があるのではないかと思うようになった。今の職場では、このような考えから解放された。今の職場では、学習者が仕事と日本語を両立する中で日本語を学ばなければならない。このような状況の中で、教え方についての考え方については、前職とはずいぶん変わったようだ。〔データ①〕 (C)	C
⑧教師を取り巻く人間関係	職場の人との関係性が良好であれば、仕事上の相談もできる。一方で、関係性の構築がうまくいかない場合は、アドバイスをもらったり、相談したりすることが難しいこと。	【日本人教師の授業見学の難しさ】 ・ベテラン教師に授業を見学したいとお願ひしたが、いつも断られていた。〔データ①③〕 (D) 【今の職場一人で切り盛りしているの自由度高い。勉強会などで相談】・現在はカリキュラムも作っている。一人で切り盛りしなければならないが、かなり自由度も高い。わからないことがあったら、勉強会の時などに知り合いの日本語教師に相談している。社長と相談してやることを決めているが自由にやらせてもらっている。いろんな人に助けてもらってここまで来られた。〔データ①〕 (C) 他に4例 【自分の授業への助言やダメ出し希望】 (D) 【他教師との関係の悩み】 (D) 【熟練教師から学びたいという希望】 (D) 【授業を見せ合い教え合うことの難しさ】 (D)	C D
⑨授業目標と内容の説明	日本語の到達レベルによって将来の選択肢が異なってくるため、明らかな目標が定められており、そのために何をどう教えればいいのか語られていたということ。	【内部の受講生の日本語学習の明確な目標】 ・まず、内部生の方は、経済学部の学生で、日本語はゼロレベルからスタートし、大学2年でN4取得を目的とするが、最終目標はN3合格である。教科書は「みんなの日本語」を使用し、1クラス10名前後の学生を教えている。〔データ①②〕 (B) 他に3例 【内部の受講生と外部の受講生の対比】 (B) 【外部の受講生の明確な日本語学習の目標】 (B) 【前職の国での担当授業】 (D)	B D

み葛藤することを否定的に捉えていたが、語りを通して葛藤のプロセスが成長なのだとして捉え直すことによって、気づきを得た様子が窺える。

最後にCの気づきについて述べる。Cは、前職での実践において、型を中心とした日本語の教え方に対して、すでに【正しい日本語の教え方への疑問・葛藤】を持って実践を行っていた。Cのこの疑問が次の職場での新たな実践をする上での課題となっていく。Cはラウンドテーブルで語る前に事前に「自分のこれまでの実践を調べ、言語化し、レジюмеにまとめることによって、実践に対する考え方が整理できた」と述べている。Cの例は実践の言語化が気づきにつながることを示している。

気づきについて、本研究では「過去の実践と現在の実践との比較検討を通して、現在の課題や自分がこだわっていることを意識化すること」と定義したが、日々の営みの忙しさの中で、実践の課題や自分がこだわっていることについて意識化することは容易なことではない。意識化を促すプロセスについて、

三輪(2009)は自分がこだわるものの見方の方向性や価値観に気づくことから始まるが、一人で省察するのではなく、グループで確認しあいながら進められるものだとしている。3人とも、グループでの語りや、聴き手からの問いかけに真摯に答えている中で自らがこだわっているものや、その背景にあるものへの意識化が進んだものと推察される。

(3) ⑧「教師を取り巻く人間関係」

このコードはCとDの語りから生成された。

Cは「いろんな人(知り合いの日本語教師や社長)に助けてもらってここまで来られた」という語りからは周囲の人々との関係性の良好さが窺われる。先にも述べたが、前職から抱いていた「正しい日本語、正しい教え方とは何か」という問いを持ちながらのCの実践への意識は、型へのこだわりからその場のニーズにこたえることへと変容していった。この変容を支えたのは、職場の上司や外部の日本語教師との関係性の構築に依拠していると言えるだろう。一

方、Dは新人教師でありながら赴任初日から教師として教壇に立たなければならないことをプレッシャーに感じていたという。また、「ベテラン教師に授業を見学したいとお願いしたが、いつも断られていた」と語っている。Dにも、また、「新人教師が授業についての交渉がしにくい状況」(牛窪 2014, 2015)が生じていたと推察され、職場での教師間における関係性構築の困難さが浮上してくる。

4. 全体の考察

(1) 参加者教師の語りの特徴

では、其々の調査対象者にはどのような語りが見られ、どのような背景が関係しているのだろうか。

Aは、現在、ハノイの某大学で非常勤として日本語を教えており、この大学での教授経験が4年ある。ハノイで日本語を教える前はホーチミンの大学で7年間日本語を教えていたという。これらの他に現在IT企業にベトナム人の派遣事業などもおこなっている。Aは海外で長期に渡って日本語を教えたが教科書を中心に授業を運営することが多く、新しい教育方針に戸惑いながらキャリアを積み上げてきたと推測される。ベトナムでは2008年以降の高等教育における教育改革に伴い、主体性や思考力を重視した人材育成を目指し、学習者中心へと移ってきた。具体的な実践としてアクティブ・ラーニングやピア・ラーニングなどの試みが行われている。しかし、これらの実践が教師らに正確に解釈され、広まっていくには時間がかかるという指摘もある(黒田・中尾, 2019)。このように①急展開するベトナムの文脈と②A自身が新しい教え方に挑戦するという2つの流れが重なり、Aから多くの不安や葛藤・試行錯誤に関する語りが出されたのではないかと考える。むろん、アクティブ・ラーニングやピア・ラーニングは教師の裁量に任されているところが多く、教師がこの活動に初めて取り組む際、ベトナムに限らずどこで実施してもAと同じような不安や葛藤が生じることもある。しかし、Aの声はベトナムの教育現場で主体性やアクティブ・ラーニングに戸惑う教師たちの生の声としても捉えることができる。

次にBにおいては6つの焦点的コードが生成されており、ラウンドテーブルの語りから「気づき」

や「ふり返り」が確認された。Bは、ベトナムで長年働いていた企業での経歴を生かせることから、定年退職後に大学で「比較文化」の授業を英語で教えるようになった。そして、同じ大学で日本語を教える授業も持つようになり、定年退職後に日本語教師の世界に関わることで、新しい③「キャリア形成」が始まっている。Bのように企業などでキャリアを積んだ人の定年後のキャリア選択について、川内・杉澤(2013)は、現役時代のキャリアとの関連を分析しており、定年をキャリアのゴールとして捉えるのではなく、定年後におけるキャリア形成という長期的視点から、現役時代におけるキャリア形成を考えることが必要であるという。そして、自分が人生を選択する主体となり、大きな節目に立った時に自分の役割や心身のバランスの変化などを内省する力を持つことも必要であると述べている。Bは、企業という組織で形成されていたキャリアの上に、日本語教師という新たなキャリアを形成する節目に立っており、語ることによって、自分の過去の経歴や現在置かれている立場や役割を理解していたと示唆され、河内・杉澤(2013)の内省する力の持つ機会の素地にラウンドテーブルがなると考えられる。

Cの語りは④「気づき」、⑥「社会人のニーズ」、⑦「ふり返り」、⑧「教師を取り巻く人間関係」の4つの焦点的コードで構成されている。Cは、日本語教師としてIT関係の会社に勤め、現在ITエンジニアを対象に日本語を教えている。優秀な人材は、東京本社への転勤あるいは出向のチャンスがあることから、Cは日本語ができるエンジニアの養成を行い、カリキュラムの作成、仕事の場面で、日本語で交渉できるような日本語指導を行っている。自分の裁量で行えることから自由度は高いが責任も伴う。カリキュラムなどのように自分の力量を越えることは、上司に相談して決めているが、自由度は高く、また、日本語等でわからないことがあったら、ベトナムの日本語教師の仲間たちとの勉強会を通して学んでいるという。「いろいろな人に助けってもらってここまで来られた」という語りからは、⑧「教師を取り巻く人間関係」が構築されていることが窺われる。Dの語りからは、①「授業についての不安、葛藤、試行錯誤」③「キャリア形成」④「気づき」⑧「教師を取り巻く人間関係」⑨「授業目標と内容の説明」

という5つの焦点的コードが生成された。Dは、大学院で日本語を専攻し卒業と同時に海外へ赴任するというストレートマスターであり、海外で教えることから③「キャリア形成」が始まった。

CもDも複数の国や地域や職場を移動しながら日本語教師を続けてきた。飯野(2011)によると、職場の方向性や対象とする学習者や同僚教師の背景などから教師の状況も異なるという。Cは職場が変わることで実践に対する方向性や立場も変わり、さらに、上司との交渉がしやすい環境の中で、実践に対する意識も大きく変容することができた。一方、Dは同僚教師との交渉を試みたにもかかわらず、なかなか受け入れられない職場環境におかれていた(焦点コード⑧【日本人教師の授業見学の難しさ】)。このような状況はDだけに起こっているのではなく、国や地域を「移動」する特性を持つ日本語教師すべてに起こりうる状況だと言えるだろう。

(2) ベトナムにおけるラウンドテーブルの可能性

4人の語りからは、「授業についての不安、葛藤、試行錯誤」、「気づき」、「教師を取り巻く人間関係」が多いことが明らかになった。特に「授業についての不安、葛藤、試行錯誤」が多くみられた。これは国や地域を「移動する」ことによって、新たな教育方針による実践や、新たな人間関係を構築していかなければならないことが要因にあげられる。牛窪(2014, 2015)は教師間の交渉がしにくい状況であれば学外に交渉を行う必要性を指摘している。

しかし、一般的な外部研修は先にも述べたように、教え方などの教授法が中心となっており、このような研修は、多様な日本語学習者や職場環境に必ずしも対応しているわけではない。そこで、実際に現場の多様な声をていねいに拾いあげていく必要がある。

では、「省察するラウンドテーブル型教師研修」にはどのような可能性があるのだろうか。

第1に、先に述べたベトナムの高等教育の改革と教師らの経験知のギャップを埋める場になる可能性である。これらの教育改革に伴う従来の教え方からの転換は、Aのように不安や葛藤が生じる可能性は大いにありと予測され、教師たちとの溝を埋めるためには、教師研修の場で実践を語り、実践に対す

る不安や葛藤を吐露することで、様々な気づきを得て、そこから解決策を考えていくことが必要ではないだろうか。

第2にキャリア形成の面で教師が省察する機会を得る可能性である。本研究の対象者であるBのように異業種で定年退職し、第二の人生として日本語教師を選択する人も少なくない。その際、仕事の効率を追求することが多かった過去のキャリアとの違いから、戸惑い立ち止まることもあるだろう。Bは、少人数のグループで語ることによって、自分の過去の経歴や現在置かれている立場や役割を理解しながら、日本語教師として働くことに関係づけることができ、新たなキャリア形成に繋がっていたと言える。このように、ベトナムの高等教育の教育現場における日本語教師としての実践について丁寧に戻るといふことは、ビジネスで経験を積みキャリアを築いてきた人にとっても、過去のキャリアとこれからのキャリア形成について省察する大切な環境を提供する機会になり得たと考える。

第3に国や地域を「移動する」特性を持つ教師が自身の経験を語り小グループで共有することで、関係性を構築する場になることである。

ここで、Cの実践の振り返りについて取り上げる。Cは前職での実践を通して④「気づき」があり、問題点を明確化し、新たな考え方の視点を得た上で、次の職場での実践に臨んだこと(⑦「振り返り」)が、新たな価値の付与に繋がったといえよう。このように実践中に気づきを得て、次の実践につなげていたのはCのみであった。しかし、C以外の語り手も、今後のラウンドテーブルに継続的に参加することで、現在の実践に対しての気づきを得、これを踏まえて次の実践を行うことができ、実践と省察の往還が可能となるのではないだろうか。もちろん、気づきを得るには、聴き手の存在も大きい。語り手がじっくりゆっくり語ることができる場を提供することが肝要だろう。様々な経験や価値観を持つ教師同士が他者と関わるコミュニティとしての場を形成し、実践の省察を進めることで、学習者や職場の関係性を新たに構築することが可能となるのではないだろうか。

5. 今後の課題

今後本研修を広めていくためには、ベトナム人の大学教員などに本研修の可能性を周知し、理解してもらえるような働きかけが必要となるだろう。

本研究は日越協働によるラウンドテーブルを実施し、日本語母語話者日本語教師を対象に語り手の特徴を示したが、研修に参加した聴き手やベトナム人日本語教師の学びについては明らかにできなかった。また、ベトナムで継続的にラウンドテーブルを実施することによって、どのような学びが得られるかについても追求することができなかった。今後の課題としたい。

《付 記》

本研究は科学研究費基盤C「東南アジアにおける『学び合う教師コミュニティ型日本語教師研修』の広がり」と継続性の構築」18K00693(代表:池田広子)の成果の一部である。

《参考文献》

- 文化庁(2018)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」
https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf (2020/1/5)
- 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博士論文 2017年提出
- 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—」、『公益社団法人日本語教育学会—世界の日本語教育—』
<http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/10/sekai-vietnam1011.pdf> (2020/9/8)
- ゲン ソン ラン アイン (2018)「ベトナムの大学における日本語教育の方向性—ピア・ラーニングの実施の取り組みを中心に—」、『専門日本語教育研究』, Vol.20,pp.13-18.
- 家田章子・正宗鈴香・小浦方理恵 (2019)「ベトナムにおける教師研修の試み—教育現場への還元を

- 目指して—」、『麗澤大学紀要』, Vol.102,pp.45-53.
- 飯野令子 (2011)「多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の『成長』とは—教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程—」、『早稲田日本語教育学』, Vol.9,pp.137-157.
- 池田広子・朱桂榮 (2017)『実践のふり返りによる日本語教育—成人学習論の視点から』, 鳳書房.
- 池田広子・酒井彩 (2018)「日本語教師が教師研修に求めるものは何か—大学日本語教育センターと日本語学校の日本語教師の比較から—」、『九州大学日本語センター紀要』, Vol.27,pp.13-20.
- カオ レ ユン チー (2017)「アクティブ・ラーニングに向けた日本語カリキュラムにおける教師の役割—プロジェクト型学習を実施しているホーチミン市師範大学の試み—」、『問谷論集』, Vol.11,pp.155-178.
- 川内由加・杉澤秀博 (2013)「ホワイトカラーのキャリアをもつ女性の定年後のキャリア選択: 現役時代もキャリアの影響」、『老年学雑誌』, Vol.4,pp.35-50.
- 国際交流 (2017)「ベトナム (2017年度) 日本語教育・国地域別情報」<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/vietnam.html> (2019/7/19)
- 国際交流基金 (2019)「ベトナム (2018年度) 日本語教育・国地域別情報」
<https://www.jpf.go.jp/j/about/press/2019/dl/2019-029.pdf> (2020/03/19)
- 黒田明日香・中尾菜穂 (2019)「『学習者中心』の普及と教師の自律をめざした研修デザイン—ベトナム中等教育支援の再構築—」、『国際交流基金日本語教育紀要』, Vol.15,pp.23-38.
- 三輪建二 (2009)『おとなの学びを育む—生涯学習と学びあうコミュニティの創造』, 鳳書房.
- 佐藤郁哉 (2008)『質的データ分析法—原理・方法・実践』, 新曜社.
- 牛窪隆太 (2014)「新人日本語教師の葛藤を生み出すもの—制約の下での発達に焦点をあてて」、『多摩留学生教育研究論集』, Vol.9,pp.1-10.
- 牛窪隆太 (2015)「日本語教育における『教師の成長』の批判的再検討—自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ—」、『言語文化教育研究』, Vol.13,pp.13-26.
- (受付日: 2020年10月26日、受理日2020年12月24日)