

参考文献

国際交流基金 (2018年3月26日) <<https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/latvia.html>>

社団法人 メキシコ日本語教師会 (2018年3月26日) <<http://nihongomx.com/noticias/52-noticias-2016/97-concurso-video-2016-1.html>>

ペトリチェンコ・イリーナ (キエフ国立言語大学)

藪崎義雄 (キエフ国立貿易経済大学)

斉藤知花 (国際交流基金・キエフ国立言語大学)

森田淳子 (東京工業大学)

小林亜希子 (横浜デザイン学院)

「ウクライナさくら日本語教師研修2016」の試み

本稿は、ウクライナ日本語教師会が実施した教師研修について報告するものである。より個々のニーズを満たすためにテーマを絞った小規模な研修実施に至った。国際交流基金日本語教授法シリーズから事前アンケートで2テーマを選定し、新たな研修を実施した。国内での学びの場、また教師間で共有して自国の日本語教育界に貢献する場としても有意義であった。事後アンケートから概ね良好な反応が得られたが、実際に知識とスキルが身についたかの確認や研修後にそれが現場で生かされているかというレベルの評価について引き続き調査が必要である。〔キーワード〕教師研修、研修設計、国際交流基金日本語教授法シリーズ、話すことを教える、教え方を改善する。

1. はじめに

1.1 背景

現在ウクライナには、日本語教師のための「ウクライナ日本語教育セミナー」(以下、セミナー)があり、2002年から年に一度、ウクライナ日本語教師会(以下、教師会)が開催しているが、「1年に1回の教師研修では足りない」という声もある。

また、国際交流基金(以下、JF)が実施する海外日本語教師研修(以下、JF海外研修)に参加できない教師にウクライナにしながら学べる場を、そして同研修参加経験者には日本で学び得たものを国内で広く共有し、ウクライナの日本語教育の発展に貢献できる場を提供すべく、本研修「ウクライナさくら日本語教師研修2016」(1)(以下、本事業)を実施するに至った。

1.2 目的

本事業は、「実践に役立つ日本語教授法が習得できる研修を提供する」短期的目標と、「ウクライナ日本語教師会をプロフェッショナル日本語教師の集団として育成する」長期的目標の達成を目指すものである。教師一人一人が自己改善を意識することで、長期的な目標である「プロフェッショナルな日本語教師の集団」に近づけると考える。

2. 研修設計-実施までの流れ

2.1 実施科目・担当講師の選定

本事業では、テーマを絞り、より個々のニーズに応えられるよう教師会員を対象に「国際交流基金教授法シリーズ」（以下、教授法シリーズ）の14テーマから学びたい分野を選択する事前アンケートを実施し、上位2テーマ「教え方を改善する」、「話すことを教える」を研修科目として選定した（回答者数20名）。

主催は教師会で、JF派遣教師がコーディネーターとアシスタント、研修講師を務めた教師会員2名は、JFが2015年度に実施したJF海外上級研修、JF海外短期研修に参加したウクライナ人教師で、もう1名は研修講師を務めるに十分な資質があると判断した日本人教師である。

2.2 目標設定と具体設計

「話すことを教える」については「話すことについて理解し、それをロールプレイなどの教室活動に活かす」、「教え方を改善する」については「効果的な日本語学習に向けて自分の教え方を改める方法を習得する」という目標である。基本的に指針となる教材「教授法シリーズ」の内容に沿い、「明日から役立つ研修」となるよう心がけた。

科目①「話すことを教える」では、対話型・参加型を採用し、具体例を多く取り入れた研修のデザインを試みた。科目②「教え方を改善する」においても対話型・参加型のグループワークに主眼を置いたが、ミニ講義も取り入れた。それぞれの科目を90分で実施した。その概要について、次項で述べる。

3. 研修実施科目

3.1 科目① 話すことを教える

教授法シリーズ6「話すことを教える」（2007）に準拠して行った。全体の流れを概観する。

まず「話すこと」とは何か、そのメカニズムを具体例をみながら理解した（話す行為の3プロセス、コミュニケーションの4要素）。そして、コミュニケーションに必要とされる4つの能力を紹介（a. 文法能力、b. 社会言語能力、c. 談話能力、d. ストラテジー能力）。「話すことを教える」ためには、特にb.～d. に注目し、それらの能力を伸ばす練習を行う必要があることを確認した。この理解にたつて、上記の諸要素・能力が複合的に活性化される「ロールプレイ」に注目し、その具体例を見ながら皆で特性を確認した。

このように「話すこと」について理解を深めた上で、ワークショップに移った。グループ単位で実際にロールカードを作成し、その発表を行った。学生の「話す」が大いに活性化されることが期待できる内容であり大変有意義な発表となった。

終了後のアンケートでは、「役に立つと思う」「授業の時、ぜひ使う」等の記述があり、本科目で掲げた目標が概ね達成されたことが伺える。ただ、ここで得た理解がその後の日々の授業にどう反映されたか、学生の「話す」にどう影響したか、追跡調査の必要性を感じている。「話すこと」を様々な観点から分析、理解し、その上で具体的な教室活動を考え実践してみる、という濃密な90分を参加者と共有することができた。

3.1 科目② 教え方を改善する

本科目は、大きく【事前課題】→【当日の作業（90分）】→【発展課題】で構成されているが、当日の作業とは、ミニ講義（約20分）、グループ・ワーク（約30分）、グループ発表（約25分）、質疑応答・まとめ（約7分）、発展課題の配布・内容説明（約7分）。事前課題は、宿題として研修参加者全員に2週間前に課せられ、自己振り返り型の5問（文の完成タイプ）を通して、まず自分の教師としてのプラス面を思い起こし、その上、自分の不安や問題だと自分が思うところについて具体的に考えてもらい、近い将来自分にできる具体的な行動に気づかせるものであった。ミニ講義は、教え方の改善とは何かという質問に対し、まず教授法シリーズ13『教え方を改善する』（国際交流基金 2010：2）の定義を紹介し、そのキーワードを生産性向上理論の改善手続きと比較しながら、日本語教育に関する改善のプロセス（過程の細分化→ムラ・ムダ・ムリの有無確認→3Mの排除）を可能にするための、日本語教師の部分スキル（授業科目等内容の理解、授業目的・目標の設定・確認、コース・デザイン、さまざまな評価実施や学習者のモチベーション管理など）を提案した。個々の部分スキルを簡単に説明し、ミニ講義の結論として、教え方の改善には正解が存在しないためケース・バイ・ケースでの解決必要性を抑え、その即体験としての科目②グループ・ワークが紹介された。ワークは、個々のメンバーが「事前課題」の内容を順番で紹介しながら、活発な議論を展開していた。そして、発表に向けてグループで話題になった問題点やその考えられる解決策・行動など話し合いのまとめを設け、全体共有では、さまざまな機関の特徴や日本語教師のさまざまな悩みが浮き彫りになった。発展課題として、自分の日本語学習者歴や日本語教授歴に関する多角面の振り返りシート、自分の日本語教師としてのネットワークやこれからのキャリアについて、架空例を交えた振り返りシート等が配布された。

4. 事後アンケート

4.1 事後アンケートの概要

研修参加者に事後アンケートを行い、参加者全19名から回答を得た。全8問の質問によって構成され、回答形式は、質問項目1、2、6は選択式、質問項目3、4、5、7、8は自由記述式とした。質問項目1、2は鈴木(2015)を参考に作成した。また、今後の研修運営に関して調査が必要な内容を加えた。表1にアンケートの質問項目を示す。

表1 事後アンケートの質問項目

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. この研修について、次の形容詞のどちらにどのぐらい近い印象を持ちましたか？自分の気持ちに一番近い番号に、1行に1つずつ、○をつけてください。2. 次の意見をどの程度支持しますか？自分の気持ちに一番近いものを選んでください。3. 本研修について、よかったと思う点を書いてください。4. 本研修について、今後改善してほしいと思う点を書いてください。
(可能であれば、どうすればよいかのアイデアもお願いします。)5. 第2回研修が行なわれるなら、いつごろがいいですか。(何月・上旬・中旬・下旬など)6. 「国際交流基金教授法シリーズ」から次回の研修で学びたいテーマを2つ選んでください。7. 教授法がテーマの研修で講師を担当することはできますか。8. その他、受講者として感じたことや思ったことを何でも書いてください。 |
|---|

4.2 事後アンケートの結果

まず、事後アンケートの質問項目1、2は、ARCSモデルを参考にし、表2、3のように自身の気持ちに一番近い番号を一つ選んでもらった。結果を図1、図2にまとめた。

表2 質問項目1の選択項目

A (Attention: 注意)	: 退屈した	— 1・2・3・4・5・6・7 —	興味深かった
R (Relevance: 関連性)	: やりがいがなかった	— 1・2・3・4・5・6・7 —	やりがいがあった
C (Confidence: 自信)	: 自信が持てなかった	— 1・2・3・4・5・6・7 —	自信が持てた
S (Satisfaction: 満足感)	: 参加したことを後悔した	— 1・2・3・4・5・6・7 —	参加してよかった

図1 質問項目1の結果

図1の結果から、ほとんどの参加者から、ARCSモデルの4要因に関して高評価が得られた。研修中に興味を持ち、やりがいを感じてもらい、研修後には、やってよかったと感じてもらえたと言える。また、今回の研修で学んだことを通して、やればできるという自信に繋がったことも分かる。

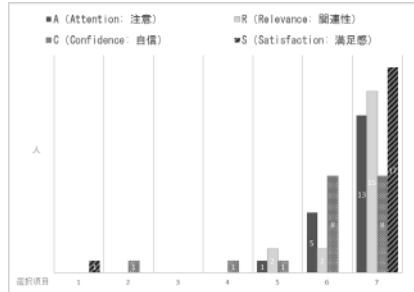


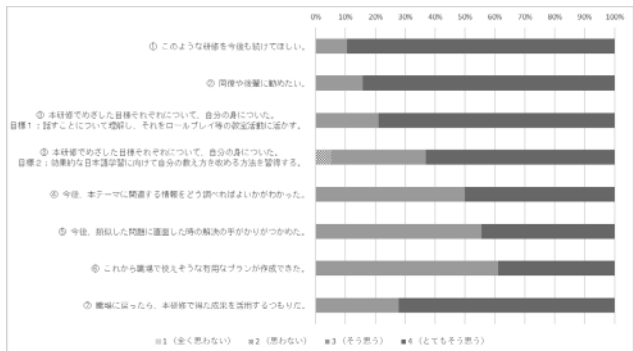
表3 質問項目2の選択項目

①	このような研修を今後も続けてほしい。
②	同僚や後輩に勧めたい。
③	本研修でめざした目標それぞれについて、自分の身についた。
目標1	: 話すことについて理解し、それをロールプレイ等の教室活動に活かす。
目標2	: 効果的な日本語学習に向けて自分の教え方を改める方法を習得する。
④	今後、本テーマに関連する情報をどう調べればよいか分かった。
⑤	今後、類似した問題に直面した時の解決の手がかりがつかめた。
⑥	これから職場で使えるような有用なプランが作成できた。
⑦	職場に戻ったら、本研修で得た成果を活用するつもりだ。

図2 質問項目2の結果

質問項目2の結果をみると、参加者全員から高評価が得られ、教師たちの向上心が感じられる結果となった。

次に、質問項目3の結果から、本研修で良かった点として、「テーマが面白



かった」、「具体的で、ためになるアドバイスがもらえた」等が、主に挙げられた。多くの教師が学びたいと思っているテーマを取り上げたことで、より意欲的に参加した教師が多いことが分かる。それから、「グループで問題を解決したこと」、「他の先生とグループで意見や経験の交換ができて、とても役立った」等の評価の高いコメントが出た。質問項目4の結果から、「1回の研修で行うテーマをもっと増やしたらどうか」とあり、やりがいを感じ、もっと多くのことを学びたいと思ってもらえたと考えられる。

質問項目6の結果から、教授法シリーズの第12巻「教材開発」、第9巻「中・上級を教える」が多かった。質問項目8では、「本研修が非常に気に入った。このようなイベントがもっと定期的に行われたらいい」というコメントがあり、教授法シリーズを使った教師研修は、すぐ実践できることを学べることから、非常に有意義であったことが分かる。

5. 考察・今後の展望

研修評価のモデルとして着目されている「カークパトリックの4段階評価モデル」では、レベル1「反応(Reaction)＝参加者は教育に対してどのような反応を示したか?」、レベル2「学習(Learning)＝どのような知識とスキルが身についたか?」、レベル3「行動(Behavior)＝参加者はどのように知識とスキルを仕事に生かしたか?」、レベル4「結果(Result)＝教育は組織と組織の目標にどのような効果をもたらしたか?」の4段階に分けて評価を捉えることが提案されている(鈴木2006, 2015)。今回の研修では、前項のとおり受講者アンケートを通じてレベル1の反応について一定の好感度が示されている。レベル2の学習について「身についた」と感じている教師が多いことが推測されるが、本稿作成時点で、学習成果を測る事後テストやパフォーマンステストの実施に至っていない。今後、レベル2の学習の評価を行い、学習できたことが確認できたらレベル3の行動について、各教師の現場となる教室で生かされているかフォローアップ調査に進む必要がある。それによって、本報告も実践報告から実践研究へと発展させたい。

本事業の「実践に役立つ日本語教授法が習得できる研修を提供する」という短期的目標は、今回選定した教授法シリーズの2テーマに関して実現できた。今後も、教師たちのニーズに応える研修活動を行いながら、「ウクライナ日本語教師会をプロフェッショナル日本語教師の集団として育成する」という長期的目標の達成を目指したい。

〔注〕

⁽¹⁾ 平成28年度国際交流基金さくらネットワーク助成事業。ウクライナ日本語教師会主催。

⁽²⁾ ジョン・M・ケラーによって1980年代に提唱された学習の意欲に関するモデル。授業や教材を魅力あるものにするためのアイデアを、注意(Attention)、関連性(Relevance)、自信(Confidence)、満足感(Satisfaction)の4要因から整理する枠組み。

〔参考文献〕

大森雅美・鴻野豊子(2012)『授業の作り方Q&A』、アルク

国際交流基金(2007)日本語教授法シリーズ6『話すことを教える』、ひつじ書房

国際交流基金 (2010) 日本語教授法シリーズ13『教え方を改善する』、ひつじ書房
国際交流基金(2014) 『まるごと初級2 A2 かつどう』、三修社
国際交流基金日本語国際センター 「日本語教授法シリーズ」

<http://www.jpfi.go.jp/urawa/j_rsorcs/o_book04.html> (2017年8月1日)

鈴木克明(2006) 「システムのアプローチと学習心理学に基づくID(第6章)」野嶋栄一郎・鈴木克明・吉田 (編著) 『人間情報科学とeラーニング』、91-103、放送大学教育振興会

鈴木克明(2015) 『研修設計マニュアル-人材育成のためのインストラクショナルデザイン』、北大路書房

鈴木克明 (監修) ・市川尚・根本淳子 (編著) (2016) 『インストラクショナルデザインの道具箱101』、北大路書房

白川 さくら

グリンチェンコ記念キエフ市立大学

ネイティブ教師としての活動とウクライナ人学習者の誤用について

1 要旨

グリンチェンコ記念キエフ市立大学で、ネイティブ講師として音声・会話クラスを担当する中で、わかってきたウクライナ人学習者によく見られる誤用を分析し実際に行った改善例について報告する。今回は、表記、助詞、語彙の誤用について、ウクライナ語やロシア語との比較を交えながら分析した。今回はウクライナでは初級学習者が多いことや誤用がそのまま化石化してしまうケースが多いと考えられるため、主にローカルエラーについて考えてみた。

これらの分析を通して今後の日本語教育の指導ポイントについて模索したい。

2 キーワード

誤用分析、ローカルエラー、初級、語彙、文法

3 ウクライナ人学習者の誤用と改善

誤用分析とは、「広くいえば外国語を勉強するものが、その外国語を使うときにおかす間違いの原因を分析する」ことである。また、誤用とは、「新・はじめての日本語教育—基本用語辞典」によると、「第二言語学習者の発話（話したものと書いたものの両方）の中に現れた言葉の使い方で母語話者なら用いないようなものこと」である。さらに、誤用は「コミュニケーションに支障をきたすような誤り」をグローバル・エラーといい、支障のないものをローカル・エラーという。今回は主に初級文法におけるローカル・エラーについて可能な限りウクライナ語（ロシア語）と比較しながら分析しようと試みた。残念ながら、ウクライナ語についての日本語の文献はまだ少ないので、ロシア語についての資料を参考に行った。この分析を通して、改善方法についても模索したいと思う。

3-1 表記—長音・母音の連続

長音とは「ぼうし」「公園」などの長く伸ばして発音する音のことであるが、ウクライナ語ではアクセントのある語を強く長く発音するため、長音とその