

教え方を教えない教授法

若井誠二（カーロリ大学）
szeidzsi@yahoo.co.jp

【要約】

「行動中心アプローチ」「内容重視」「自律」に対応できる日本語教師養成を意識して「日本語教授法Ⅱ」のコースデザインを変更した。同コースでは、履修生が学習者として行動中心アプローチに従った内容重視の学習を自律的に行い、教師としてクラスメートのサポートを行った。結果、履修生に「学習者が行動中心アプローチで内容重視の学習を自律的に行う時、教師は学習者の話を聴くことが大切である」という気づきが生まれた。

1. 背景

カーロリ・ガーシュパール・カルビン派大学日本学科（以下、カーロリ大学）は1995年の学科開設以来、日本語教職課程を設置し中等教育機関日本語教員を排出してきた。日本学科学生は3年次より日本語教職課程に入ることができ、教育心理学など学部共通科目の他に日本学科内で「日本語教授法Ⅰ～Ⅳ」を受講した（表1）。そしてその後、中等教育機関で教育実習・試験授業を行い、これに合格した者は教員免許を取得することができた。

表1. 日本語教職課程が設置されていた時代の「日本語教授法Ⅰ～Ⅳ」および教育実習

時期	コース名	内容
3年生前期	日本語教授法Ⅰ	理論（歴史、コース設定、メソッド・アプローチ紹介、4技能教授法、副教材の作成・利用、テスト作成、文化の扱い等）
3年生後期	日本語教授法Ⅱ	
4年生前期	日本語教授法Ⅲ	実践（教案作成、マイクロティーチング）
4年生後期	日本語教授法Ⅳ	実践（コース設置・生徒募集・管理運営、モチベーション、学習者自律、教師の役割・成長）
5年生前期	教育実習	見学（日本語・日本語外）実習、試験授業

しかし、2005年度のボローニャプロセス導入以降、認定委員会が日本語教職課程の許可を出さなくなり、学生が日本語教員免許を取得する道が閉ざされてしまった。以後、カーロリ大学では修士課程に「日本語教授法Ⅰ・Ⅱ」のコースを設置し（表2）、修了生が語学講師という形で学校教育機関で日本語を教えたり、語学学校で仕事ができるようなカリキュラムを組むことにした。

表2. 修士課程での「日本語教授法Ⅰ・Ⅱ」（1年生も2年生も受講可能）

時期	コース名	内容
----	------	----

前期	日本語教授法Ⅰ	理論（歴史、コース設定、メソッド・アプローチ紹介、4技能教授法、副教材の作成・利用、テスト作成、文化の扱い）
後期	日本語教授法Ⅱ	実践（個人教授、教案作成、授業管理）

ところが、2020年2月に日本学科を持つ他大学に日本語教職課程が設置される話がまとまり（2020年9月スタート）「日本語教授法」のあり方を見直す必要に迫られた。

2. コンセプトの見直し

2. 1 試験合格というニーズの縛り

コースデザインを考えるときに分析の対象となるニーズには社会的ニーズと個人的ニーズがある（Kurtán 2001）。各国の教育政策は社会的ニーズを元に形づくられ、公教育機関はこの教育政策に従いカリキュラムを作り実施する。しかしこの枠組みの中で、教育政策の成果を測る1つ手段として（国などが）導入した試験が独り歩きを始め、試験で一定の成績を収めることが公教育機関における教育目的になる例が見られる。

ハンガリーでは中等教育機関卒業時に、エーレッチェーギと呼ばれる国内統一の卒業資格試験を受験する。受験科目は5科目あるが、このうち1科目は必ず外国語科目を受験しなければならない。もともとエーレッチェーギは国内の高卒資格試験の役割のみを担っていたが、ボローニャプロセスが導入されるとエーレッチェーギが大学入学試験の役割も担うようになり、各校のエーレッチェーギの科目ごとの平均点が国内の中等教育機関ランキングに反映されるようになった。これに加え、EU加盟国であるハンガリーがCEFRに準じた外国語教育政策を立てるようになると、エーレッチェーギ外国語試験で一定の成績を収めれば国家外国語試験中級（CEFRのB2）合格レベルと認められるようになり、（ぎりぎりになってペンディングとなったが、）2020年度より国家外国語試験中級合格（エーレッチェーギの外国語試験で一定の成績を収めること）が大学入学の条件となるという政府の発表があった。また、生徒の国家外国語試験合格率は中等教育機関ランキングに反映される重要な項目となっている。これを受け、現在、中等教育機関の外国語教育ではエーレッチェーギ外国語試験で一定の点数をとり、国家外国語試験中級合格資格を取ることが目的化している。

一方、ハンガリーでは高等教育機関を卒業する際、そして国内や欧州内の就職においてもCEFRに連動している国家外国語試験に合格していることが重要な条件となっている。更に日本学科の学生の場合、日本への留学、日本での就職やインターンシップ参加にはJLPT(N2)合格が欠かせない。このような状況の中、特に進学や就職を目指す時期になると、学習者の個人的ニーズが「とりあえず語学試験合格」と、試験合格に必要なニーズに置き換えられてしまい、試験合格が外国語学習の重要な目的となる。

このような状況を受け、カーロリ大学のこれまでの日本語教授法コースも、社会的ニーズや個人的ニーズを無視すべきではないという立場は取りつつ、学習者を卒業試験や語学試験に合格させるという前提を外すことができていなかった。そこでコースのあり方を見直すポイントとして、「試験合格に縛られない、学習者を取り巻く社会的ニーズと学習者の個人的ニーズを考慮に入れた教育活動に対応できる教師の育成」をコンセプトとして掲げることにした。

2. 2 試験合格に縛られない社会的・個人的ニーズを重要視した第二言語教育

自由な移動、言語・文化の多様性が保障されている EU では複言語主義に基づく言語教育政策が取られている。ここでは、コミュニケーション言語は第一言語に限定されず、母語の異なる市民間のコミュニケーションや相互理解が重要視されている。また、市民の言語使用の文脈は生涯に渡り変化し続けていくものであり、その中で他者とコミュニケーションを行っていくのは市民自身であると考えられている (CEFR 1.2)。従って、個人の複言語能力は常に過程的なものであり、故に、市民が生涯に渡り自律的に言語を学ぶことが重要であるとされている (CEFR 6.3.5)。EU は同政策を支える言語教育アプローチとして「行動中心アプローチ」を採用している (CEFR 2.1)。同アプローチは学習者自身が「何をしたいか・何ができるようになりたいか」という目標からスタートし、それを達成するために「何のために言語が使えればいいのか」「言語を使って具体的に何ができるればいいのか」を考えていくアプローチである。このとき、学ぶべき事柄は教師が事前に考えるのではなく、学習者自身が選び取っていくことが基本となる (奥村ら 2016)。

行動中心アプローチは言語形式ではなく学習者の「何をしたいか・何ができるようになりたいか」という目標からスタートするが、「何 (内容)」に当たるものは、必ずしも authentic communication (日本でのマイナンバーの取得の方法、あるいはビジネスレターの書き方など) とは限らない。例えば EU が推進する CLIL (Content and Language Integrated Instruction : 内容言語統合型学習) では、学校で学習する生徒たちにとっては教科の内容こそが最も意味のある内容であると考えられ、(外国語科目以外の) 教科内容を外国語で学ぶ必要性をうたっている (伊東 2018)。また、1980 年代に北米で体系化された CBI (Content-Based Instruction : 内容重視の教授法) もカナダでのイマージョン教育を起源としていることから学校での教科内容や学習者の専門が意味のある内の 1 つとして捉えられている (王 2017 ; 高橋 2008)。一方、村上 (2018) は、学習者自身が興味を持つ対象 (例えば読んで理解したい外国語の書籍、見て内容を理解したい映画など) は、学習者にとって意味のある内容であると主張している (村上 2018)。

EU 加盟国であるハンガリーにおいて、学校教員養成から離れ、試験合格に縛られない社会的ニーズと個人的ニーズを考慮に入れた教育活動を考えた場合、浮かび上がってくるのは行動中心アプローチ、そして (学校教育に縛られない) 内容重視の言語学習というコンセプトである。そして、そこで重要となるのは (学校の教科にも縛られない) 目標 (内容) や、目標を達成するために必要な学習項目を学習者自身が決め・選ぶ姿である。そこで「教授法コース」の新しいコンセプトとして「行動中心アプローチ」「内容重視」「自律」に対応できる日本語教師の養成を掲げることにした。

3. 2019/20 年度「日本語教授法Ⅱ」のコンセプト

試験や学校教育のカリキュラムに縛られず、内容を重視した行動中心アプローチを取りながら、学習者の自律を重視する日本語教育を可能とする方法としては、自律学習を基盤とした個別対応型授業チュートリアルがある (桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」 2007)。これは、学習者が①意識する、②計画する、③実行する、④振り返る、の活動を自ら行い (表 3)、教師は個々の学習者と話し合い、サポートする実践である。

表 3. 実践の流れ (桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」 2007 : 30-31)

意識する	今、自分が求めているものや勉強したいことを意識する
計画する	目標とゴールを決めて計画を立てる
実行する	自分の学習を管理しながら学習を進める
振り返る	学習全体を振り返り自己評価する

教師自身が学習者として内容重視の行動中心アプローチによる学習を自律的に進める経験を積むことは、同アプローチで学ぶ学習者に対応できるようになるという点から重要である。一方、教師になる者の立場から見ると、学習経験を積むだけではなく、学習者への対応を経験することも重要となる。そこで 2019/20 年度「日本語教授法Ⅱ」では、チュートリアルの流れを汲みつつ、学習者としての立場と教師としての立場の両方を経験し、気づきを得ることを第一の目標とすることにした。

4. 実践

2019/20 年度「日本語教授法Ⅱ」は、2020 年 2 月から 5 月にかけて複数の PC が設置されている教室で授業（90 分計 12 回）が行われた。同コースには修士課程の学生（以下 MA）だけではなく学士課程の学生（以下 BA）も履修できるようにした。そして、日本人留学生にも協力者兼参加者として授業参加を呼び掛けた。結果、MA が 6 名（全員 2 年生）、BA が 8 名（1 年生 4 名、2 年生 1 名、3 年生 3 名）、日本人留学生 3 名のクラスとなった。コースの流れは表 4 の通りであった。

表 4 コースの流れ

時間	内容
1	オリエンテーション 1（コース説明、行動中心アプローチによる目標立て）
2	オリエンテーション 2（学習計画と振り返りの方法）
3	オリエンテーション 3（教師の役割、役割分担）
4～10	実践
11～12	成果発表会

1 時間目では、まず、これまでの「日本語教授法」の授業で行ってきたこと、そしてその内容をまとめた「日本語の教え方」というオンライン冊子について紹介し今後の参考にしてほしいと伝えた。それを踏まえた上で、欧州における言語政策について説明しながら、今学期のコースではこれまでと違う新しいコンセプトで授業を進めていくことを伝え、コースの狙い（表 5）について説明を行った。

表 5. コースの狙い

（学校で指定された、あるいは学習者に合わせて教師が選んだ）教科書や問題集をどう教えるかを考えることはしない。学習者自身が学習・習得したいことを考え、それを実現するために計画を立て学習するとき、教師としてそれをどうサポートするかを体験しながら考える。
--

そして、行動中心アプローチによる学習経験を積む準備として、なるべく修士課程、学士課程、留学生がまざるようにグループを作って、以下の3点について対話をしてほしいとお願いした。

- コースが終わるまでに日本語で何ができるようになりたいか、何をやってみたいか（留学生の場合はハンガリー語／英語で何ができるようになりたいか。何をやってみたいか）
- それを達成するためにどんなことを勉強すればいいか
- どのようなサイト、アプリが役立つそうか。

その後、Padlet によるマッピング例を示した上で、大目標・中小目標・役に立ちそうな教材やサイト・アプリの情報をマッピングするようお願いした（終わらなかった分は次週までの宿題とした）。グループによる対話を経ても、自分が何に興味があるのかわからないという学生には「ひろがる もつ」といんな日本と日本語」(<https://hirogaru-nihongo.jp/>) を紹介した。

表 6. 学生および日本人留学生在が立てた目標

- ・韓国ドラマ動画に日本語字幕をつける。
- ・飴と雨の言葉をみんなに聞き分けられるように言えるようになる。
- ・ハンガリーと日本の結婚式・披露宴の違いを日本語で説明できるようになる。
- ・日本の児童文学作品をハンガリー語に翻訳する。
- ・日本語の諺を理解してハンガリー語で似たような意味の諺があるものを（両言語の諺を比較する形で）収集し解説する。
- ・（自分にはレベルが高すぎると感じる）言語学講読のコースで、なぜ「風邪をひく」というのかを言語学的に説明する課題をクリアし、秀（Excellent）を取る。
- ・日本の声優のインタビュー記事をハンガリー語に翻訳する。
- ・日本人と話す機会を探し、韓国に留学する前のレベルに自分の日本語能力を戻す。
- ・日本語で人狼ゲームができるようになる。
- ・カーロリ大学に留学予定・留学中の日本人向け情報ハンドブックを作成する。
- ・自家製ワインの作り方について、日本人がわかるような解説文を書く。
- ・日本のポスター・ギフトカード・名刺のデザインの特徴について調べて日本語で発表できるようになる。
- ・日本の中学校・高校における国語・歴史教育の特徴について調べる。そして、それがハンガリーの日本語教育のカリキュラムにどう組み込むことができるか考え、わかったところまでを日本語で発表できるようになる。
- ・ハンガリー人の友達とやり取りをする際に、内容の3割をハンガリー語で返せるようになる。そして、ハンガリー人の知り合いの魅力について、ハンガリー人クラスメートが納得できるようハンガリー語で説明できるようになる。
- ・ハンガリーでお世話になった人にハンガリー語で手紙を書けるようになる。そしてハンガリー語で書かれた簡単な本を読めるようになる。
- ・社会問題について英語で議論できるようになる。



図1. 学生によるマッピング例

2時間目では、お互いの学習を可視化させるためにタスク管理ツール Trello を紹介した。Trello は通常どのタスクがPlan-Do-Checkのどの段階にあるかを可視化するカンバン方式と呼ばれるタスク管理を行うためのツールである。(プロジェクト全体を可視化するボード、Plan, Do, Checkのどの段階かを示すリスト、各プロジェクトの名前を書いたカードから構成される。)しかし今コースでは、受講生ごとにリストを作成し、そこに「目標 (Padlet をリンク)」「学習計画」「各週の振り返り」のカードを配置した。



図2. コースで使用した Trello

Trello 紹介後に、学生は自分の「目標」カードに Padlet のリンクを張り、お互いの Padlet をチェックしながら相手の Padlet や Trello にコメントや役立ちそうな情報を入れていく作業を行った。次に自分の1週間の生活を振り返り、何曜日の何時から何時までであれば、自分が立てたこの目標に向かって時間を割けるのか考えてもらい「学習計画」のカードに記入してもらった。そして、次の授業までに「各週の振り返り」のカードに、進捗状況や気づきなどについて記入するようお願いした。

3時間目では、哲学者サルトルの言葉「人間は自由の刑に処せられている。」などを引き合いに、自

由は責任が伴うが故に、自分でやりたいことを目標に掲げても、掲げた瞬間、それをやらない理由を探し始めてしまうことを説明し、だからこそコーチとしての教師が必要になる点を伝えた。そしてクラス全員が自分の目標を達成できるように、MAはBAの、日本人留学生はMAの、そしてBAは日本人留学生のコーチとしてサポートするように伝えた。この際、1名の学生が特定の1名の学生をサポートする形ではなく、例えばMAの学生たちが必要であれば協働して、BAの個々の学生に対しサポートを行うという形を取った。これらの説明が終わった後、サポートをする相手のpadletを見ながら、trelloに記述されている計画や振り返りにコメントやアドバイス、役に立つリンクやアプリの情報などを入れていく作業を行った。

その後、MA・BA・日本人留学生の混合クラスであるという特徴と、学生の多くが会話の練習機会を強く望んでいるという点、そして「行動中心アプローチ」「内容重視」「自律」を重要視するという点を考慮して、授業活動の1つとして、学生や日本人留学生が対話したいテーマをクラスに可視化し、そのテーマで対話をすることも伝えた。その後、できるだけMA、BA、日本人留学生が混ざるような形でグループを作ってもらい、対話してみたいテーマについて、なぜそのテーマを選んだのかという点より対話をしてもらった。各テーマについては、Trello内に「対話したいテーマ」のリストを作り、そこにカードとして貼り付けるようお願いした。教師はそこから、次週対話をするテーマを2つほど選び（特にBA用に）質問のパターンをいくつか提示して、対話の準備をするように伝えた。学生から出されたテーマは自分の目標に関するものもあれば、そうでないものもあった（表7）。

表7. 学生から出た対話テーマ

<ul style="list-style-type: none"> ・文化（歌舞伎、百人一首、競技カルタ、日本料理とハンガリー料理、美術・デザイン、 熟語） ・ポップカルチャー（今はやりのアニメ、名探偵コナン、ワンピース、初音ミク） ・社会（ハンガリーと日本の学校制度、恋愛事情、星占い・血液型占い、今困っている こと、あなたはどっち派？、怪談や都市伝説、ペット） ・その他、（本を書くということについて、エジプトの文化・観光・料理、天気、アメリカンフットボール）

これらの的準備期間を経て、4時間目以降は表8に示す流れで授業を進めていった。

表8. 4時間目以降の授業の流れ

授業前	<ul style="list-style-type: none"> ・各学生がコーチからのコメントなどを元に Padlet の内容を見直し・修正し、過去1週間分の振り返りを trello に記入する。 ・クラスで対話するテーマについて資料に当たったり、話したい内容・聞きたい内容を整理する。
授業中	<ul style="list-style-type: none"> ・（必要に合わせて同じコーチグループの仲間とやりとりをしながら）サポートをする相手の Padlet を見て相手の trello の「振り返り」カード にコメントを入れていく。 ・MA、BA、日本人留学生で構成されるグループをつくり対話を行う。 ・次週の対話テーマを決める。

5 時間目の授業が終了した翌日の3月13日にハンガリーでもコロナ危機による非常事態が宣言された。これにより大学を含む学校教育機関はすべて閉鎖され、大学は学生・教員とも校内立ち入りが禁止となった。カーロリ大学では非常事態宣言直後より準備期間を置かずすぐにオンライン授業に切り替わり、「日本語教授法 II」においても6時間目のからはZoomで授業を行った。ただ、授業の流れは表8で示した流れを継続し、11時間目・12時間目には予定通り発表会を開催した。

5. 学生の動き

5.1 学習者として

大学閉鎖後、寮も閉鎖となり学生は自宅で授業を受けることになったが、生活環境も一変し、時間、場所、機材、経済的理由など、様々な理由でオンライン授業に参加できなくなる学生が現れた。「日本語教授法 II.」においても4名の学生が授業に参加できなくなった。このうち2名は成果物だけは出すことができたが、残りの2名は「成果物を提出するのも難しい」と単位取得を辞退するに至った。また、日本人留学生にも次々と帰国命令が下り、3月末までにほとんどの留学生が帰国することとなった。留学生は帰国後も隔離所や自宅などからオンラインで授業に参加してくれていたが、もともと履修はしていなかったこともあり、成果物を提出するには至らなかった。

一方、残りの9名（MA4名、BA5名）はオンライン切り替え後も授業に参加し、必ずしも毎週ではなかったが、Padletの修正、Trelloへの振り返りの書きこみを行った。そして発表会にも参加した。発表会では、目標達成に向けてどのような取り組みを行ってきたかの振り返り、利用した資料や道具（書籍、サイト、アプリ）あるいは練習法の紹介、そして成果（物）の紹介が行われた。成果物のうち、日本語で作成されたものに関しては、SNSなどを通じてハンガリー在留邦人に可視化したり、留学担当教員を通じて協定校がアクセスできるようにした。



図3 成果物例

このように全員ではなかったが、学生は、内容重視の行動中心アプローチにおける学習を自立的に進めることができたと言える。

5. 1 教師（コーチ）として

発表会において1名、サポート役の学生1名と授業外に個別にやりとりをし学習を進めていったという報告があった。しかし、オンラインになってからは、教師役のサポートは基本 Trello への書きこみよってのみなされていた。また日本人留学生は帰国命令が出されてからは、帰国前も帰国後も課題に取り組める状況ではなくなり、振り返りが書かれることもなくなった。このため、BA による日本人留学生へのサポートは非常に限定的なものとなってしまった（表9）。

表9. BA による帰国後の日本人留学生に対するサポート例

「〇〇さん、お元気ですか。:) こっちのアプリも役に立つかもしれないので、よかったら、チェックしてみてください。様々な言語やテーマで色々なストーリーを読んだり、聴いたりすることができます。（+リンク）」
「Szia! Most mit olvasol? (今何を読んでいますか?) 絵本買えましたか? 日本に持って帰って読む本が欲しかったら、△△さん(別の留学生)が今読んでいる絵本があります。（+リンク）。簡単とは言えませんが、△△さんは辞書をひいて読んで大体わかったそうです。」

一方、MA は毎週、BA の振り返りに対する反応そして振り返りが無い時の声掛けを積極的に行っていた（表10）。

表10. MA による BA に対するサポート例

目標が定まっていない相手に対するサポート	まだ目標がしっかりきまっていないみたいですね。趣味を教えてください、一緒に考えましょう。
振り返りが書かれていない相手に対するサポート	時間が取れるときに少しずつやった方がいいです。一遍にやろうと思うと大変じゃないですか。 気づいたこと、面白かったことなど書いてください。 今週はいろいろ大変だったと思いますが、落ち着いたらまた頑張りましょうね!
振り返りに対する反応 「よい資料が見つからない」	以前、言語学の授業を受けていたときの資料と、日本に留学していたときの資料です。役に立つかもしれないので見てみてください。

これらの MA からのサポートに対し、BA が顔文字で反応したり、返事を書く例も見られた。

<p>AF さんがコメントしました。 2020年4月14日 14:12</p> <p>@krisztianbalazs2 Persze nyugodtan keress meg akár FBon</p> <p>🗉 - 返信 - 削除</p> <p>KB さんがコメントしました。 2020年4月9日 09:56</p> <p>@annafriesz tényleg? köszi már a vége felé kezdek vagyok a fordításnak de lehet lesz majd egy rész ahol kelleni fog a segítség meglátom hogy sikerül majd. a szótártippet köszi én eddig csak a naver dictionaryt ismertem</p> <p>🗉 - 返信 - 削除</p> <p>AF さんがコメントしました。 2020年3月24日 14:17</p> <p>Ha segítség kell koreaiból nyugodtan jöhetsz hozzám is! A Samsungban dolgoztam tolmácsként egy rövid ideig :) ajánlom a daum szótárt jó a koreai/japán viszonylata</p>	<p>MA : もちろん。Facebook でやりとりしましょう。</p> <p>BA : 本当ですか？もうだいぶ終わっているけど、ヘルプが必要などころもあるかもしれないです。辞書についてありがとう。今まで辞書は△△しか知りませんでした。</p> <p>MA : 私は Samsung で韓国語の通訳をしているからわからないところがあったらヘルプできます。辞書を使うなら○○が役に立つと思いますよ。</p>
--	---

図 4 MA と BA の Trello 「振り返りカード」上でのやりとり

発表資料や作品は Google drive で作成し、Padlet や Trello に貼り付けたが、それに対するフィードバックも行われていた (表 11)。

表 11. BA 発表資料に対する MA のフィードバック例

日本語が上手になるために、ことわざの意味を知ったり上手に使ったりする必要もあるんだなと改めて思いました！私も勉強しようと思います！

Trello への書き込みを見る限り、学生はコーチ役としてクラスメートの学習を見守り、状況に合わせた声掛けを行っていたことがわかった。

6. 学生によるコース振り返り

コース終了後、発表を行った 9 名に対して以下の 3 点について (アンケート形式で) 質問をした。

- 今回のように学習を進める場合、先生 (役) からどんなサポートがあったら嬉しかったですか。
- 「日本語教授法」の授業で、日本語 4 技能の教え方について全く触れなかった点についてどう思いましたか。
- 来年も同じようなコースを組む場合、どんな工夫が必要だと思いますか。

回答者は 5 名と多くはなかったが回答者は全員長文で回答してくれた。その要約を表 12. に示す。

表 12. 質問に対する回答 (要約)

質問項目	回答
必要な教師サポート	<ul style="list-style-type: none"> ・皆、ある程度自律的に学習はできる。しかし厳しい締め切りがないとどうしても後回しになってしまう。自ら立てた締め切りを守るのは非常に難しい。従って教師が締め切りに対し厳しい態度を取ることが必要だと思う。 ・自分が他者にとって必要な存在だと感じると頑張れる。教師から「自分は必要

	<p>とされている」と感じられれば頑張れるのではないか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自律的に学ぶとき、教えようとする教師は必要ないが、質問に 答えてくれる教師は必要となる。今回は目標が具体的になって いなかったり、なぜその目標を立てたかわかっていない人もいた。それをはっきりさせるための対話ができる教師が必要だと思 思う。教師は必ずしも質問の答えを出す必要があるのではなく話を聞くだけでも学習者にとっては十分助かると思 う。 ・自律的な学習は教師がいなくても成功する。しかし、もっと深 く学ぶためにはテーマに詳しい人、あるいは目標をより具体的 にするためのサポートができる人が必要となる。目標が具体的 になればなるほど、学習者はより自律的に学習するようになる からだ。 ・先生役と一緒に話をする機会が必要だと感じた。誰かと一緒に 話すことで気づきが得られるので、話をするだけでもよいサポ ートになると思 う。
<p>教え方の 必要性</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日本語の教え方を自分を対象として実践してみるという体験が できたのはよかった。クラスメートも多く気づきを得たと思 う。 ・授業で紹介された「教え方」の資料は非常に興味深かった。し かし実際に実践しないと「教え方」は身につかない。コースの 最後に発表をしたが、発表ではなく、自分が学習している項目 で模擬授業をすればよかったのではないかと思 う。自分が学ん だことをインタラクティブに他者に教えテストを受けてもらうことで教える楽しさや難しさを知る機会になると思 う。
<p>必要な工夫</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・コースの目的が自律的に学習することなのか、あるいは教師を 育てることなのか、よく理解できていない人がいた。この点、 コースの目的を明確にすべきである。 ・ブレイクアウトルームに分かれて対話をする際、参加者の日本 語レベルの差もあり、対話が盛り上がるのにどうしても時間が かかる。対話のテーマを各自の目標に合わせたものにすべきで あった。 ・ある会話クラブでは「今週何を勉強したか」について参加者が 話をし対話をした。これは全参加者にとって良い刺激となっ た。今回のような授業でも、自律的に学習を進めるにあたって よいモチベーションになると思 う。 ・クラスメートからコメントが来るととても嬉しくてやる気が出 た。例えば積極的なコメントが評価につながるなど、コメント してもらえよう工夫が必要だ。

「学習目標を具体的なものにするため学習者と対話を行う」「学習者のことを気にかけていることを学習者に伝える」「学習者同士の対話のテーマを学習目標達成に沿ったものにする」という回答は、学習者が自律的に内容重視の行動中心アプローチで学習する際の教師のあり方という点で示唆に富むものであった。これらの回答を見ると、「日本語教授法 II」は教師活動としての実践の場としては不十分であったが、少なくとも「行動中心アプローチ」「内容重視」「自律」に対応できる日本語教師像について考える機会を提供する場にはなったと言えよう。

7. 今後の課題

2019/20 年度「日本語教授法Ⅱ」ではコロナ感染拡大により、4名の履修生が授業に参加できなくなり、日本人留学生もの帰国を余儀なくされた。残りの9名の中にも「今学期は最後までやり通すが、もう退学したい」と訴える学生がいたし、発表会で「厳しい外出制限や親しい友人や日本人と会えなくなってしまったことで鬱状態になってしまった」「PCの画面の無機質な Trello の画面を目にしても、何も書く気がおきなくなってしまう。」「図書館がすべて閉鎖されてしまい、目標達成に役立つと期待していた専門授業もオンデマンドとなり途方にくれた」とつらかった気持ちを吐き出す学生が複数名いた。このような状況の中、学生のコース振り返りより、自分が立てた目標に向かって自律的に学ぼうとする学習者のサポートに必要なのは、学習者の話を聴く仲間や教師だということを改めて感じた。そして「学習者の話を聴く」環境整備という点でコース管理者である私自身の足りない点についても気づかされた。また、「日本語教授法」を受講希望する学生は「教える」ことに強い関心があることも改めて感じさせられた。2020/21 年度の「日本語教授法 II」では、学生からのフィードバックを参考に、対話についてより注意を払い、発表会ではなく模擬授業を取り入れようと思う。

2019/20 年度「日本語教授法試 II」では、試験合格というニーズの縛りから離れ、欧州における言語政策に立ち返って「行動中心アプローチ」「内容重視」「自律」に対応できる日本語教師育成を目指した。一方で日本語教師として生計を立てていくためには、現状、試験合格というニーズの縛りに対応できることも必要である。2020/21 年度の「日本語教授法 I」では、試験の縛りに正面から取り組むコースを設定することで、これに対応できればと思っている。

参考文献

- Kulturális Együttműködési Tanács (Strasbourg). Közoktatási Bizottság (2002) Közös európai referenciakeret : nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés : [Nyelvek Európai Napja, 2002], Pedagógus-Továbbképzési Módszertani és Információs Központ KHT , Pilisborosjenő.
- KURTÁN ZSUZSA (2001) Idegen nyelvi tantervek. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 伊東治己 (2018) 「フィンランドにおける CLIL (Content and Language Integrated Learning) に関する調査研究」『四国英語教育学会紀要 38 巻』 pp. 1-16.
- 王伸子 (2017) 「言語教育モデル CBI、CLIL の枠組みと大学における日本語教育 : 音声教育につなげるために」『専修国文』(100), pp. 1-13.
- 桜美林大学日本語プログラム「グループさくら」(2007)『自律を目指すことばの学習ーさくら先生のチュートリアル』凡人社 .
- 奥村三菜子・櫻井直子・鈴木裕子(編)(2016)『日本語教師のための CEFR』,くろしお出版.
- 高橋守 (2008) 「CBI(内容中心教授法)の基礎と応用」『秋田英語英文学』(50), pp. 10-15.
- 村上吉文 (2018) 『もう学校も先生もいない!? SNS で外国語をマスターする《冒険家メソッド》』ココ出版.