

## 多様な背景の学習者とコミュニケーションが取れる教師力養成 Teacher Training to Communicate with Learners in Various Backgrounds

松岡洋子, 岩手大学, 足立祐子, 新潟大学  
Yoko Matsuoka, Iwate University, Yuko Adachi, Niigata University

### 1. はじめに

グローバル化が浸透し人々の移動が進むなか、多文化社会で求められるコミュニケーションの在り方やそこで貢献する人材育成に関する議論が活発になってきた。日本語教育においても、学習者の多様化に貢献できる教師が求められている。本稿では、日本語教師の持つべきコミュニケーション力の一つとして「多文化対応力」を取り上げ、教育学の教育設計学（Instructional Design; 以下、IDと略す）の方法をもとに、日本語教師の現職者研修について具体的な内容を検討する。

鈴木（2015）では、IDとは教育活動の効果と効率と魅力を高めるための手法を集大成したモデルや研究分野、またそれらを応用して学習支援環境を実現するプロセスと定義している。教育学の一領域であるIDは、教えることのプロセスではなく、学習のプロセスを支援することに焦点化する立場を取っている（ガニエ他 2007）。ガニエの定義によれば、学習とは、行動に見ることができる学習者の特性や能力が変化する過程であり、IDは「教えること・学ぶこと」が起こっているすべての場面で応用できるとしている。本稿では、IDにおける「学習者」とは、研修受講者である現職の日本語教師であり、その特性や能力が変化する過程を研修として捉える。

多くの日本語教師の現職者研修は、特定のテーマを取り上げ散発的に実施されている。また、さまざまな制約から研修後の評価を十分できず、受講者全員を、研修を受講したことによって修了認定するにとどまっている。このことは、研修成果については受講者個々の感想や判断に任せ、研修実施者側が研修開始時と終了時の受講者の変化について捉えることをしていないということにもつながる。このような養成研修を改善するために、IDを参照しながら研修枠組みの一般モデルを示す。

### 2. 日本語教師の現職者研修の必要性

2018年末現在で日本国内には約273万人の外国人が中長期にわたって在留している。これは日本の全人口の2%に過ぎないが、人口減少、少子高齢化に伴う課題対応のため、2018年12月に「出入国管理及び難民認定法及び法務省設置法の一部を改正する法律」が成立、公布された。これは、外国人材の受入れ拡大に政策転換がなされたことを意味し、今後、外国人人口の増加が見込まれる。法務省は関係省庁の参事官、課長等から構成される外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策検討会を設置し、「外国人材の受入れ・共生のための総合的対応策」を示した。その中には、生活のための日本語教育の全国展開、日本語教育の標準や日本語能力の判定基準、日本語教師の資格整備、海外における日本語教育基盤

の充実、等の必要性が述べられている。これに伴い日本語教育の再整備についても社会的関心が高まっている。

この状況の変化は、単純労働への就労、家族としての渡日など、多様な背景を持つ外国人が混在する日本語教育のニーズの拡大を意味する。いわゆるプロフェッショナルの日本語教師がこれまで対象としてきた学習者は、教室で教科書を教え、その学習成果を評価する相手であり、ひとつの教室の中に年齢、出身、学歴、日本語学習の理由などが混在することは少なかった。しかし、定住する外国人の増加に伴い、政策としての日本語教育の場が拡大し、プロフェッショナルの日本語教師も、日本語学校などの教育機関で比較的均質な背景を持つ学習者に対応するだけではなく、多様な背景、目的の日本語教育に関わる機会が増えていくことが予想されるのである。

外国人状況において日本と類似する状況を持つドイツ連邦共和国（以下、ドイツと略す）では、2005年より法律に定められた移民に対するドイツ語教育が実施されている。そこでは難民や移民の増加に伴い、担当するドイツ語教師のコミュニケーション上の課題が見られるようになってきている。多様な学習者の背景への知識・理解が不十分で、そのため学習者の学習意欲を十分高められなかったり、学習成果があがらないことを学習者個人の責任に転嫁したりするケースも出てきている。このようなドイツの状況を参考に、今後の日本語教育を鑑みると、日本語教師の現職者研修の検討、整備を進めることが重要であると考えられる。そこで本稿では、現職者研修における学習者とのコミュニケーション力育成について枠組み構築について検討を行う。

### 3. 先行研究

原澤（2004）は、日本語教室内のコミュニケーションとして教師から見た学習者に対する異文化接触について教師に対するアンケート調査・考察を行っている。そこでは、1.文化的側面：教室マナー、日本に対する厳しい見方、誤解、自文化中心、対人距離、職業観の違い、2.普遍的側面：金銭トラブル、ステレオタイプ化、学習目的、3.個人的側面：学習意欲、生活態度、の3側面に分類され、教室での課題は文化的な側面だけで起こっているのではないが、日本語教師はトラブルが異文化であるからと捉える傾向がみられたと指摘されている。そして、教室内の課題の原因のすべてが異文化接触課題ではないという認識が教師にとって重要である、と主張している。

八代他（2010）は、日本語教師にとってどのようなコミュニケーションスキルが求められるかについて、異文化を主軸にタスク形式で示し、日本語教師の内省を具体的な方法で促すように記載している。「事実描写・解釈・判断保留」の分析法、傾聴、エポケー、内容のパラフレーズ、感情のパラフレーズを紹介しながら、教師としてのコミュニケーションのとり方について教師自身が考えるよう促している。しかし、日本語教育の現場との関わりはイメージしにくく、一般的な知識に留まり、現場でのコミュニケーション力向上につながりにくい。

日本語教師の多文化対応的要素については、文化審議会国語分科会が2019年3月に発表した『日本語教育人材の養成・研修の在り方（報告）改訂版』（以下、

報告と略す)の中にも見られる。報告では、「生活者としての外国人」に対する日本語教師【初任】に求められる資質・能力として、学習者の多様な背景、ニーズ、学習環境を的確に捉え、その個別性と学びに向き合おうとする、学習者の背景・文化・日本における生活状況を理解しようとする、学習者の自律学習を支援し、主体的に学ぶ力を育てようとする等の、教師の態度が記載されている。しかし、学習者理解や向き合う姿勢などを示しているが、研修内容の案として、教師自身の教室でのコミュニケーション力向上については取り上げられていない。

教師のコミュニケーション力育成という観点で、以上からわかることは、1.日本語教師の実践的な学習者対応力育成が行われていない、2.学習者の多様性の想定範囲が限定的である、3.養成・研修の入口(課題)と出口(目標)が明確ではなく、研修全体の設計も総合的な視点から考えられていない、という3点である。本稿では、この3点をふまえ、多様な背景の学習者とコミュニケーションが取れる教師の力を養成するための研修の枠組みを示すことを目的とする

#### 4. 研修の概要

##### 4.1 「多文化対応力」とは

本稿で取り上げる「多様性への対応力」とは、多文化対応力すなわちコミュニケーション力を指す。「多文化」とは、出身、社会階層、学歴から個人の持つ文化までさまざまな多様性を指す。そして、教師の多文化対応力すなわち学習者に対するコミュニケーション力が学習者の多様性への柔軟な対応に直結し、そして学習者の学びを促進することになるのである。

##### 4.2. 研修の対象、方法、内容

研修の対象は、現職の日本語教師とする。これは、先に指摘したように、学習者の多様性が高まっている教育現場に現職の日本語教師が十分に対応できないことが予想されるからである。養成する力は、学習者の多様性に教師として対応する力としてのコミュニケーション力で、研修の方法は、IDを用いる。IDの理念にしたがい、「学習(=研修)とは、行動に見ることができる学習者の特性や能力が変化する過程である」と捉え、研修の一連のゴールを達成するために学習のプロセスを支援することに焦点化する。そのために、研修開始時の能力(目標に対する現状)と研修終了時の目標(目標への変化)を設定する。具体的には以下のように示すことができる。

##### 【研修開始時(受講者の課題)】

日本語学習者の「多様性」に対する経験が少なく、対応できない

- ・学習目的、目標の多様性(何のための日本語学習か)
- ・学習意欲の多様性(内発的か外発的か無自覚か)
- ・学習経験の多様性(学習経験があるか、学習観はどうか)
- ・学習環境の多様性(学習を促進/疎外する環境があるか)
- ・学習態度の多様性(受動的か自発的か) など

### 【研修終了時の目標（目標への変化）】

- ① 学習者の持つ多様性について幅広い想定ができる。
- ② 学習者の持つ多様性に対応するために、学習者とのやり取りの中で何を捉え、どのように判断し、どのように行動するか、研修で経験した範囲で具体的に意識化できる。

### 4.3 研修のプロセス

研修のプロセスは、1.準備段階：受講者が知っていることの把握、受講者の学習の嗜好の調査、2.研修ゴールの説明（「何ができるようになるか」の提示）、3.解決すべき問題の提示、4.過去の経験との関連付け、5.問題とその解決に関する具体例の提示、5.応用、6.統合・一般化、と進めていく。

### 4.4 ドイツの事例の活用

ここで、ドイツでの聞き取り調査で得た、移民や難民対象のドイツ語教師が学習者に十分に対応できない事例を示す。

#### 【学習環境（障害）の要因】

難民としてドイツに移住してきたが、今後の生活のことが不安でドイツ語学習に集中できない。今後、ドイツで永続的に生活できるか、ドイツ以外に移動の可能性はないか、ドイツ語を学んでも無駄ではないか、と考えてしまう。

#### 【学習経験の要因】

動詞、名詞など文法用語を言われても何のことかわからない。時計の読み方に4分の1の表現があるが、なぜそのような表現が必要か理解できない

上のような学習者に遭遇することを想定した場合、研修を必要とするのは以下のような教師であり、その研修の構成は1～6のようになる。

研修開始時の教師：学習者が怠惰だから、学習が進まないと認識している

研修の構成：

1. ゴールの提示：
 

学習が進まない要因を学習者の背景から理解し、それに対応する手法をモデルとして、学習者に具体的に对应できるようにする
2. 解決すべき問題の提示
 

授業中に教師の説明をほとんど聞いていないため、学習内容を理解できず、言語行動もできない学習者に対応する方法を課題とする
3. 過去の経験との関連付け：
 

受講者同士で各自の経験を振り返り、類似例とその背景、要因を話し合う。
4. 問題とその解決に関する具体例の提示：
 

受講者の経験をもとに、背景、要因を整理し、その対応方法の具体例を提示する。
5. 応用：

「学習者が授業中に無駄話をしたり、教師の進め方にクレームをつけたりして、授業進行を妨害する」という課題の原因と対応について、受講者同士で討議し、整理する。

#### 6. 統合・一般化：

学習者が持つ学習環境阻害要因を理解し、それへの具体的対応方法について学習者との対話という視点から一般化する。

受講者が研修を重ねることで、前述した学習環境（阻害）の要因や学習経験の要因を考慮できるようになり、教師として以下のような行動の変化が期待できる。

#### 【学習環境（阻害）の要因】

難民として移住してきたが、今後の生活のことが不安で言語学習に集中できない学習者には、教師自身も暖かい目で見守っているという態度を示す一方で、カウンセラーを紹介し、生活への不安をなくすようにアドバイスする。つまり教師自身で抱え込まず、さまざまな関係者と連携を図る。学習者には多くの人が学習者のそばにいて問題解決のために関わっているという安心感を与える。

#### 【学習経験の要因】

文法用語を安易に使わず、教具等を工夫して、概念が理解できるような説明や言語使用体験の機会を提供する。

### 4.5 研修における ARCS モデルの援用

ID の考え方の一つにケラーが提案した ARCS モデルがある。ARCS モデルとは、学習意欲を高めるモデルで、注意（Attention）、関連性（Relevance）、自信（Confidence）、満足感（Satisfaction）の 4 要素から構成されている。研修では、ARCS モデルを意識して受講者の受講意欲を高めることが重要である。すなわち、研修を受講している現職教師に対して、まず、具体例を出しながら、多様性に対する「狭さ」に気づかせる（Attention）。そして、学生の理不尽な態度・行動に対する解決の糸口があることを示す。ここでは特に教師が授業実践で困っている事例を出し受講者である現職教師に自分の悩みと関係があることを示す

（Relevance）。研修中は、受講者である現職教師が疎外感を感じず、リラックスできるように努め、受講者が研修の中で安心して意見を言い合える環境をつくり、受講者同士が不信感を感じないような配慮をする（Confidence）。研修のテーマで「多様性」のポイントを受講者が理解し、自分の教育現場で十分に対応できる実感を持たせて帰す（Satisfaction）。以上のことを、研修実施者は意識しながら研修を進めることが重要である。

### 4.6 具体的な内容項目リスト

現時点で研修の具体的な内容項目リストとして以下のものを想定している。

- ① 目的・目標：在留資格・目的と日本語ニーズ、生活日本語のスキル、日本語能力評価
- ② 学習意欲：学習内容と当事者性、学習スタイル

- ② 学習環境：生活時間、生活の優先順位、人間関係、日本語接触状況
- ③ 学習経験：非識字者、学歴、学校制度、社会階層と学習、学習障害
- ⑤ 学習態度：学習観、教師と学習者の関係、性別に対する意識

## 5. 今後の展開

本稿では、ID の手法を使って日本語教師の現職者研修の枠組みを示した。今後は研修で ARCS モデルを活用するにあたって、具体的な ARCS の各局面におけるスキルポイントの抽出が求められる。そして項目リストを作ることで研修講師の参照リストとして役立てることが可能になる。さらに、研修終了時の評価方法リストの整備や本稿ではドイツの事例を参照し研修内容の具体例を示したが、今後は多様性事例リストも作成していかなければならない。研修の実践とともに研究を進めていくことで研修の充実を図っていく計画である。

## 参考文献

- ガニェ R.M.、ウエイジャー W.W.、ゴラス K.C.、ケラー J.M.著、鈴木克明ほか訳 (2007) 『インストラクショナルデザインの原理』北大路書房
- ケラー J.F.著、鈴木克明監訳 (2010) 『学習意欲をデザインする－ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房
- 鈴木克明 (2015) 『研修設計マニュアル』北大路書房
- 原澤伊都夫 (2004) 「日本語教師におけるコミュニケーション－教師側から見た異文化接触の現状－」静岡大学留学生センター紀要、第3号、31-44、静岡大学
- 文化審議会国語分科会 (2019) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告) 改訂版』
- 八代京子ほか (2010) 『日本語教師のための異文化理解とコミュニケーションスキル』三修社