

大学協定校間における短期日本語研修
- 「協学」を実践するための設計・評価・改善 -

Short-term Japanese Training with Partnership Universities
- Design・Evaluation・Improvement for “*Kyogaku*” among
Language Students and Host School Students-

藤川美穂（学習院大学）・桑野幸子（東京外語専門学校）・大江淳子（秀林外語専門学校）

【キーワード】 日本国内・短期日本語研修・組織内の連携・人間関係・体制

【要旨】

本稿は大学協定校間における短期日本語研修の立ち上げ（設計）から実践，関係組織・講師らによる評価，改善を行った4年間の変遷についてコーディネータ・講師・院生講師の立場から述べるものである。本研修は全課程に受け入れ校の学生を参加させ，学習者と共に学び，成長するという意味の「協学」を目指している。研修の「評価・改善」には学内関係組織，また，かかわる講師らによる研修の目的や理念の共有に基づいて形成された体制づくりが必要である。

【Summary】

Gakushuin University has conducted short-term Japanese training for the students of its partnership university since 2002.

This report describes short-term language training aimed at “協学 (*kyogaku*= cooperative learning)” in the meaning of both a foreign student and a student from the host school participating in training, learning and growing together. It introduces the actual program and analyzes reports written by the host school students.

In “evaluation and an improvement” of training, a related section of university plays an important role. Since the concerned teachers are sharing the purpose and idea of training, organization of training is made.

1. 研修の概要（「協学」とは）

学習院大学では 2002 年から協定校（韓国 K 大学校）の学生（以下，学習者）を対象に短期日本語研修を開始した。期間は3週間で，K校の正規の単位が取得できるカリキュラムを設定することとし，K校の要望は「日本でしかできない経験をさせたい」であったことから「既習日本語を使う場を数多く設ける」ことを目的とした。

本研修の最大の特徴は学習者と受け入れ大学の学生(参加者)が「協学」を実践しているという点である(藤川 2005)。協学とは本研修から生まれた概念で，「習得目標言語を母語とする参加者と学習者がそれぞれの目標を達成する授業活動」と位置づけている。また，「支援者」「ボランティア」としてではなく，授業活動に成員として参加することで参加者

と学習者が対等な立場が築けることが「協学」の利点である。プログラムを評価・改善するに当たり、最優先にしてきたのは常によりよい「協学」の実践ということである。この実践により「研修先の学生と知り合う機会がない」「受け入れ校にはメリットが少ない」という短期研修の課題を克服できたと自負している。

また、学生を参加させるということだけでなく、K校との合意のもとに大学院生を「院生講師」とすることで、本研修は日本語教師養成課程を持つ大学としての教師トレーニングの場にもなっている。このように学習者を送り出す側（K校）と受け入れ校（学習院大学）の双方にそれぞれの利益があるということは、協定校間のプログラムとしては重要なことである。

2. 設計と改善

プログラムの評価・改善に使ったツールは、研修修了時の学習者アンケートの結果、参加者が授業ごとに書くレポート、講師のレポート、メーリングリスト（講師間・参加者間）、会議（講師間・関係組織間、ランチタイムを含む）である。授業に関して様々な立場からコメントが出るようにし、それを講師間で検討することに時間をかけた。

2-1. 参加者の参加形態の改善

受け入れ校学生については、現在でこそ「参加者」「対等な立場」ということになったが、初年度には「協学」という概念はなく、参加学生を「ボランティア」と称していた。しかしそれでは「学習者と支援者」の関係から進まないことがわかり、参加学生と講師の意識を変化させるよう「ボランティア」と呼ぶことをやめ、「参加者」とした。授業ではそれぞれを「K大の学生」「学習院大の学生」と呼ぶこととした。

講師は、両者が対等な立場で授業に参加できるよう工夫するとともに、さまざまな働きかけを行った。その結果、よりよいインターアクションが起これ、プログラム設立当初は「自分が役に立った。学習者を助けてあげられた」という支援者としての達成感についての記述が多かった参加者のレポートも協学が進むにつれ、自文化や母語に対する気づきや異文化理解の促進に関する記述が増えた。また学習者のアンケートには「（学習院大の学生が）助けてくれた」（2002年）など感謝のことばを記したものが多かったのが、「日本の学生と力をあわせて何かをやったという気持ちがとてもよかった」（2004年）など支援を受けるだけの立場ではない感想へと変化していった（藤川 2005）。

2-2. カリキュラムの改善

2002年からの授業科目・時数の変遷を以下に示す（表1から4）。科目以外にガイダンス、修了式などが含まれる3週間（15日間）全60時間の課程である。学習者と参加者の「協学」実践のためには科目や授業内容、方法に工夫が必要である。初年度はインプットに比重のあるカリキュラムとなっていた。その後、修了時に学習者に対して行うアンケートでは、教師主導の日本語や日本文化に関する知識の導入よりも参加者との日本語を使用したインターアクションから獲得する知識や経験のほうが高い評価を得ており、段階を経て、学習者と参加者が授業活動とともに参加し、表出を中心とする授業内容に切り替え

ていった。「協学」が順調になるにつれ、わざわざ「日韓紹介」しなくとも、学習者 - 参加者の自発的な交流活動が行われるようになり、パーティーという形式が必要なくなったことも特筆すべきことである。

科目名	時間
ドラマ	10 時間
ニュース・新聞	20 時間
発音クリニック	2 時間
フィールド・トリップ (FT) 2 回	10 時間 + 2 日
プロジェクトワーク (PW)	10 時間
日本文学	4 時間
特別講義	2 回
日韓紹介パーティー	1 回

表1 2002年

科目名	時間
ドラマ	12 時間
ニュース・新聞	11 時間
発音クリニック	6 時間
フィールド・トリップ (FT) 2 回	12 時間 + 2 日
プロジェクトワーク (PW)	14 時間
特別講義	2 回
日韓紹介パーティー	1 回

表2 2003年

科目名	時間
ドラマ	12 時間
ニュース・新聞	11 時間
発音クリニック	6 時間
フィールド・トリップ (FT) 2 回	12 時間 + 2 日
プロジェクトワーク (PW)	15 時間

表3 2004年

科目名	時間	教材・授業の流れなど
ドラマ	12 時間	『ビューティフルライフ ふたりでいた日々』 ¹
ニュース	11 時間	生ニュース
発音クリニック	6 時間	『韓国人学習者のための例文』 ² など
フィールド・トリップ (FT) 2 回	12 時間 + 2 日	グループ別テーマ決定 準備 FT 発表準備 口頭発表 (プレゼンテーション) 自己評価
プロジェクトワーク (PW)	15 時間	インタビュー ビデオ番組制作 上映 自己評価

表4 2005年

科目については、一人の講師が一科目を担当するようにし、経験の浅い院生講師と経験がある講師がペアを組んで担当するようにした。詳しくは3-1で述べる。また、科目ごと

に必要な時数についてはコーディネータと講師間で時間をかけて検討してきた。詳しくは3-2で述べる。

3. 組織内連携にかかわることがらと改善

短期研修の授業にかかわる院生講師・講師・コーディネータは、研修のためにその期間だけチームを組むことになる。それぞれが研修にいかにかコミットするかが個人にゆだねられているだけでは、学習者や参加者あるいは大学内関係組織から高い評価を得るプログラムを作ることは難しいのではないか。コーディネータがそれぞれに働きかけるだけでなく、かかわるもの同士が主体的に連携する体制を作ることが研修全体の改善には欠かせない。連携について講師が述べたことをレポートより以下に記す。

「パートナーを組んでくれたSさん（注：科目をともに担当する院生講師）がいなければフィールド・トリップは成功しなかったと思う。1人では解決できない問題も2人で相談することによって解決できたことが多い」（2004年 院生講師）

「（注：ペアを組んだ講師からの助言により）授業を組み立てる上で教える項目を絞ることは、過分に詰め込んでしまう傾向がある私にとって、本当に勉強になりました」（2005年 院生講師）

また、常に授業に参加者が入ることで教室が閉鎖的な雰囲気にならず、講師らは担当以外の授業に積極的に参加・観察を行った。感想や助言を述べ合うことが連携する体制を作ることの一助になった。

以下では組織内連携に関わることがらと改善について、院生講師・講師（プロジェクト・ワーク担当）・コーディネータがそれぞれの立場と経験から述べる。

3-1. 院生講師の立場から

3-1-1. 教師トレーニング

本研修の第一義はいうまでもなく学習者の日本語研修であるが、協定校間のプログラムとして大学院生が実地で経験を積める教師トレーニングの機会としても大きな意味を持っている。大学院生の指導において講師間の連携が大きな役割を果たしていることをここでは述べる。

担当科目を経験のある講師とペアを組む以前は「科目のある時間を担当する」という意識が強く、教案の指導や相談は主にコーディネータが担っていたが、指導をうける中で、院生講師が多忙なコーディネータの負担を増やしているのではないかという遠慮と院生講師同士で何とかしなければという気持ちが生じていた。その年の院生講師のレポートに、

「院生の四人は、ドラマの後半部分をそれぞれ分けて、各自一時間で取り扱うテーマを考え準備した」（2002年 院生講師）

とある。これは院生講師の中で授業をつながりとして捉えるという視点、そして、自分が担当する授業のことは考えていても科目をコースの流れを見て組み立てるといった視点に乏しかったことの現れであると考えられる。しかし、経験のある講師とペアを組む体制が作られたことで、1つの科目を共に作り上げるために授業のことは常にペア講師に相談してもよい、また、しなければならないという状況になり、「指導・相談に時間を割いてもらうこと

で相手に迷惑をかけているのではないか」という心理的負荷が軽減された。この改善によって1時間ごとの授業計画のみならず目標に向かって科目を組み立て、授業をつなぎりとして捉えるトレーニングになった。

次に、講師らによる授業観察が可能な体制が作られたことによる利点がある。ペアを組んだ講師からは即日のフィードバックを受けられることで翌日以降の授業計画修正についても相談することが出来る。コメントの内容は教案についてだけではなくクラスコントロールや発話についてなど多岐にわたった。これは1回きりの観察評価とは異なり、研修期間を通してチームを組めたことによる。ペア以外の講師には教案を伝えていなかったが、これにより院生講師の教案に書かれた授業の意図や目標を知らない、ペアの講師とは異なる立場からのコメントを得ることが出来た。同様に教案を前もって知らない立場からのコメントは参加者からも得ることが出来たので、これらを比較検討することで翌日以降の授業計画修正をより多角的に捉えるトレーニングにもなった。

また、講師の授業をいつでも見学できることもよい経験となる。教師歴が長い講師の授業を見学し、忌憚なく質問することで、その講師が観察した院生講師担当授業へのフィードバックがより具体的に理解でき、講師の指導の意図が分かりやすくなったということがある。これら「観察」と「見学」の相乗効果は教案を立て、授業を行うという部分だけではなく、自らの教案と授業を常に省みるという姿勢と視点を持つという部分にもあったといえる。

3-1-2. 組織の中の院生講師

研修の当初、院生講師は授業を担当する講師としてだけでなく、時として、後輩にあたる参加者と講師をつなぐ役割を果たしていた。メーリングリストや授業に参加する際の調整や管理を担っていたからである。このことで、参加者は講師よりも、先輩にあたる「院生」の方へ率直に質問していた場面が散見された。参加者と講師のちょうど中間のような存在として参加者は院生講師を頼っていたということの現れであろう。この参加者や学習者との心理的距離の近さが院生講師にとって難しい一面でもあり、心理的に近くなると講師として授業をする際に切り替えが難しいことがあった。また参加者へ対応する際、院生と講師のどちらの立場で対応すればいいのか迷うこともあった。

この点は、コーディネータと検討し、2年目以降は事務アシスタントが置かれ、参加者との事務的なことからはアシスタントの担当となり、「院生」と「講師」という別々の立場を1人が兼ねているのではなく、「院生講師」という立場が明確になったことで参加者や学習者に対して、心理的な距離はそのままに対応できるように改善された。

3-2. 講師の立場から

3-2-1. プログラム全体を通して

当初は研修全体の調整はコーディネータが担当し、講師は各自が担当する科目についての計画・授業に集中していた。しかし、講師も研修全体の中での担当科目の位置づけをより深く認識して授業計画を行い、研修中は講師がお互いの授業を観察、あるいは参加するなど、一科目を担当する一講師という枠をこえたところで研修に関わることが、よりよい短期研修の環境作りにつながるが見えてきた。

また、短い期間で研修をよりよいものにするためには研修にかかわる者たちのチームワークは重要である。小さなことでも問題点があれば話し合える環境を積極的に作るようにしたり、情報の共有を積極的に行うなどオープンな雰囲気作りに主体的にかかわるよう努力した。

学習者と参加者の「協学」を目指す研修のためには、講師自身が「協学」を体験することは非常に有効であった。

その一例としてプロジェクト・ワーク担当講師の実践について述べる。

3-2-2. 授業にかかわる改善

この研修のプロジェクト・ワークは参加者以外の大学生にグループごとのテーマでインタビューを行い、それをもとにビデオ番組を作成するという内容である。

第一に、プロジェクト・ワークのような学習者オートノミー（青木 1998）が必要とされる参加型授業では、学習者と参加者のコントロールやコーディネート、教師はどの程度、どのように学生の活動に介入するかが難しいところであるが、そのためには学生の活動状況をしっかり把握することが重要である。学習者個々の学習スタイルやこの研修のメンバーの中での立場、日本語の能力レベルだけではなくどのような技能を持っているかなどを把握しているかいないかでは、対応のしやすさにかかなりの差がある。他講師との情報交換を積極的に行ったり他科目に自ら参加することで、学習者の状況をつかむことができ、ファシリテータとしての教師の役割に関する必要に応じた改善に役立てることができた。

第二に、授業をスムーズに運ぶためには学習者にガイダンスで何をどう伝えるかが重要である。課題とその目的、スケジュールなどがきちんと学生に伝わったかどうか、その後の授業運びに大きく影響する。また、プロジェクト・ワークは研修の中で最多時数をもって行われる授業であり、課題やグループ作業が授業時間外にも及ぶことも多く、授業の進行が学習者の研修中の生活にも影響する。3週間の研修期間中の授業以外の時間の過ごし方は、観光をしたり、学習院の学生と交流をしたりと学習者によってさまざまであるが、初日のガイダンスでスケジュールの確認をし、すべきことを把握することにより、学習者は研修中の各自の予定調整を自律的に行っている。これらのことから、授業内だけではなく、学習者の研修中の生活全体を予測しガイダンスの内容や方法を改善してきた。

そして最も調整が困難であり、改善を要したのはスケジュール作りである。他の科目の流れや進捗状況、研修中の学習者の学習環境などを細かく把握し、インタビューのまとめやスクリプト原稿の下書き・清書といった課題の期限などを調整するように改善してきた。講師それぞれが担当する科目のことだけを考え授業計画を立てれば、必ず学習者や参加者に無理を強いる部分が出てきてしまう。宿題を含め、無理のないプロジェクト・ワークの授業計画を立てるために、他科目の課題や宿題を把握し、他科目担当講師と連携をとりながら進めてきた。

3-2-3. コーディネータの活用

「設計」・「評価」・「改善」にはコーディネータとの協働も不可欠である。

例えば、研修全体のスケジュールの中にプロジェクト・ワークのスケジュールがうまく入れられるようコーディネータへの働きかけを継続した。初年度はプロジェクト・ワーク

は 10 時間で、目標とする活動に対してかなり厳しい時間配分であった。次年度からは他科目との時間配分を考えつつ、徐々に時数を増やせるようコーディネータと交渉し、2005 年度までに 15 時間となり、可能な範囲でのベストの状態ということに改善できた（表 1～4）。

また、初年度は流動的であったグループごとの参加者を 2 年目から固定化した。これは、参加者も学習者と同様に研修に参加し、全期間を通して一つのものを作り上げていく活動であることから、各グループのメンバーは固定である方が効果的であることがわかったためである。これには研修終了時の学習者、参加者からのアンケートやフィードバック、毎回の授業後の参加者からのレポートが大変参考になった。1 年目の実践をもとにコーディネータに相談し、2 年目からはプロジェクト・ワークに興味があり基本的に毎回参加できる学生を募ってもらうことにした。メンバーを固定化したことで成員としての意識も高まり、学習者・参加者の達成感や満足度が上がった。

さらに、準備段階でのパソコン教室の使用、ビデオ撮影時に使用する機材や教室、小道具に使う文房具などの準備に関しても、コーディネータとの話し合いのもと、年々改善を加えてきた。学習者、参加者がどの範囲で作業を行えるのか明確にし、混乱なく作業を進められるよう配慮し改善をした。

これら研修に関するさまざまな調整をコーディネータにすべて任せてしまうのではなく、講師それぞれがあらかじめカリキュラム全体を考慮しながら授業計画をし、その上でコーディネータとの交渉を行うことがスムーズな研修の準備につながっていると考えられる。

3-3. コーディネータの立場から

どのような局面においても、「コーディネータ」の仕事とは多岐にわたり、限定することが難しいものであろう。本研修においても

参加者にかかわることがら

経験の少ない大学院生講師と先輩講師間にかかわることがら

大学内関係部署にかかわることがら

授業（カリキュラムから日々の授業まで）にかかわることがら

などが仕事となった。

2 年目以降は大学院生を事務アシスタントとして配置し、を任せることとした。結果としてこのことは大学院生が研修運営に関するコーディネートの方法を学ぶ好機ともなった。

についても、先輩講師と院生講師をペアにすることで任せられる部分が増えた。特に、院生講師にとってはコーディネータから直接に指示されるより「ペア」として対応できる先輩講師とのやりとりのほうが心理的圧力が減る。一方で先輩講師と院生講師の間にコーディネータが介入することが問題の早期解決となったこともあった。この研修のどの局面にもいえることであるが、多重的な立場が構成され、機能していたことが連携につながっている。

は「国際交流センター」「日本語日本文学科」「生涯学習センター」など事務方との交渉や協力であり、困難も多いが、年を経るごとにどの部署も経験値が上がり、円滑に運ぶシステムとなっていた。

結局、最後までコーディネータの手を離れなかったのは 日々の授業に関することで、

これはコーディネータの本領であり、この部分に集中できるようになっていったことはよき改善の結果といえる。

4. おわりに

これまで述べてきたように、4年をかけて「協学」実践のための環境を整える改善を行ってきた。短期研修運営において重要なことは、年ごとの改善もさることながら、期間中に起こるさまざまな事項に対処する関係組織間の緊密な連絡や臨機応変な対応が可能な体制ができているかどうかである。また、同じく欠かせないものとして挙げたいのは、講師間で研修の目的や理念を共有することや、オープンで失敗や悩みが相談できるような体制である。

体制の構成はまとめると次のとおりである(図1)。直接授業に関わる講師 - 院生講師 - 参加者をコーディネータと事務アシスタントが支え、事務アシスタントと参加者はコーディネータを介さずとも直接繋がっており、同じ大学の先輩後輩として話ができる。コーディネータは必要な情報を事務アシスタントから得ることができる。また、コーディネータは講師、院生講師とそれぞれに繋がり授業運営のサポートをする。

プログラムが評価され、改善されることに最も重要なことはこれら講師間の協働といえよう。

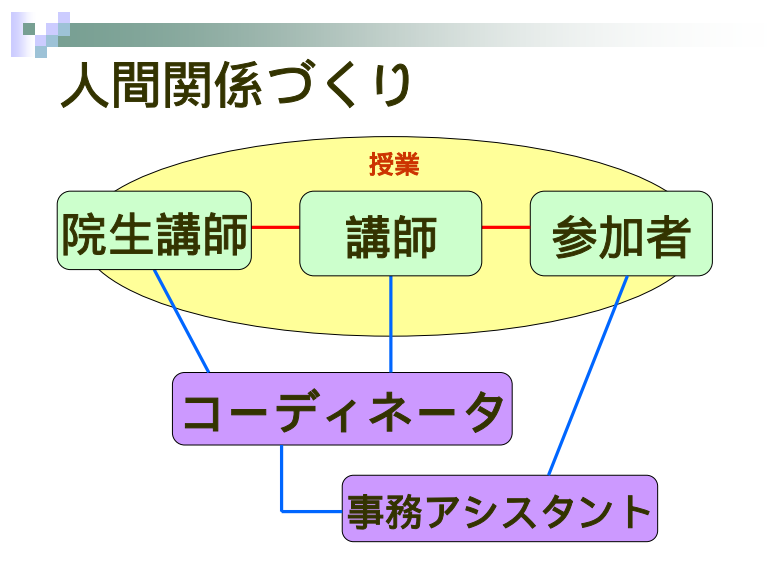


図1 体制の構成

【研究協力者】吉田路子・吉田玲子・鈴木恵理・石塚健 (講師, 院生講師)

【注】

¹ 「ビューティフルライフ ふたりでいた日々」2000年 TBS 脚本: 北川悦吏子

² URL:<http://202.245.103.49/eJapan/contents/sound/> 国立国語研究所

【参考文献】

- 青木直子 1998 Examining Definitions of Learner Autonomy
『阪大日本語研究』10 大阪大学文学部日本語学講座
- Y シャワ・S シャワ 2001 「協働」による総合学習の設計 - グループ・プロジェクト入門 -
訳 杉江修治ら 北大路書房
- 津村俊充 2003 「体験学習とファシリテーション」
『ファシリテーター・トレーニング』津村俊充・石田裕久編
南山大学人文科学心理人間学科監修 ナカニシヤ出版
- 藤川美穂 2005 「学習院大学における短期日本語研修の実践 「協学」の構築にむけて」
『言語 文化 社会』第3号 学習院大学