

## 科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 5 月 21 日現在

機関番号：13901

研究種目：挑戦的萌芽研究

研究期間：2012～2013

課題番号：24652100

研究課題名(和文) 現職専門日本語教員の成長を促すツールとしての評価基準の研究

研究課題名(英文) A Study on Japanese language teacher evaluation criteria as a tool to encourage their growth

研究代表者

金村 久美 (KANAMURA, Kumi)

名古屋大学・法学(政治学)研究科(研究院)・講師

研究者番号：20424955

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,800,000円、(間接経費) 840,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、海外での専門日本語教育に従事する、教育経験の浅い日本語ネイティブまたはノンネイティブ日本語教師を対象とした教員評価基準を作成した。

この評価基準は、これらの教員に対する研修を実施し、その成果の測定をプログラム評価の手法に則って行う過程を通じて作成され、さらに同様の過程を経て修正された。すなわち、本研究では、実際の教員研修とその成果の批判的検討を通じて、チームとして働く専門日本語教員が備えるべき資質を洗い出し、これらを教員の自己評価項目の形式に整えることにより、今後の教員の成長の研究や教員養成の指針とすることができた。

研究成果の概要(英文)：In this study, we established the teacher evaluation criteria for the less-experienced Japanese language teachers who are engaged in Japanese language teaching for special purpose outside Japan.

This evaluation criteria has been established and improved through the process of conducting teacher training program based on the techniques of Program evaluation. In the process of planning, conducting and evaluating the teacher training programs, this study clarifies the abilities and attitudes which are required the teachers working as a team. The clarified features are formatted as a self-evaluation list, which contributes to the further study on teacher's growth and teacher training program.

研究分野：言語学

科研費の分科・細目：日本語教育

キーワード：日本語教育 教師教育 教師研修 評価 自己評価

## 1. 研究開始当初の背景

政府の打ち出した「留学生30万人計画」に基づき、留学生を増やすことは日本の政策課題となっている。留学を考える外国人学生にとって、日本への留学のネックとなっている最大の障害の一つは言語である。これを克服するためには、日本独自の教育コンテンツが外国人にも日本語で学びやすくなるよう、教材や教育コースを整備する必要がある。日本の社会や芸術が世界の研究者の研究対象になり、研究対象そのものが日本語によって発信される分野、特に文学や法学などの分野を専門的に研究するのであれば、日本語の学習は必須となる。特に、アジアの発展が注目される現在、アジアの小国でありながら短期間に経済発展を遂げ、民主的な政治体制と先進的な文明を維持する日本において、その発展の基盤となった社会科学分野は、これから発展を目指す国々の学生にとって魅力的な研究分野である。外国人学生が、これらの分野の研究に必要な日本語能力を無駄なく身につけられるシステムを整えれば、外国人をより多く惹きつけ、留学生増にもつながり、ひいては日本のプレゼンスを高めることにもつながるといえよう。

一方、日本語教育研究の分野において、アカデミック日本語の重要性は認知されつつあるものの、教員研修の研究の蓄積は少ない。実際に、高度かつ個別的なアカデミック日本語の教育に自信をもって取り組める教員の数は、日本でも限られている。さらに、海外、特に途上国の非母語話者教師にとっては、母国とは位置づけも教育・研究についての考え方も全く異なる日本の大学・大学院を目指すための言語教育は、極めてハードルが高い。このような現状から、国内外でアカデミックな日本語を指導できる教員を育てるための研修プログラムの必要性は明らかであると言える。

## 2. 研究の目的

この研究課題の目的は、アカデミック日本語に対応できる日本語教員研修プログラムを開発および実施するための基礎となる調査研究を行うことである。実際に運営されている教育機関での実地調査を元にして試用版研修プログラムを構築し、今後の試用への展望を得る。

本研究では、教員個人ではなく教員組織を対象とし、教室内だけでなく教室外で行う教務を含めた、教育活動全体の改善を行う研修の可能性を探る。日本語教育は複数人の教員や職員から成る教員組織によって運営されるものであり、特に海外の機関では母語話者教師と非母語話者教師がともに働くことが多い。教員組織を対象とすることにより、教員間のこの組織が円滑に機能してはじめて、教育実践が効果的に行われることになる。そのため、本研究では、教員個人の教育行動だけでなく、教員・職員間の相互作用、協力的行動のあり方を研究・研修対象に含めるものとする。

また、本研究では、海外の教育機関に多く見られる、多様な経験を持つ母語・非母語教員が混在する教員グループが、自らの組織の改善に自主的に取り組もうとする際に参考にできるような研修ガイドラインあるいは教材を構築することを最終的な目標とする。研修プログラムを提供する高度な専門家がいないても、教員組織が自主的に内省・改善活動を推し進められるようなガイドラインあるいは教材の作成を目指す。

## 3. 研究の方法

今回の教員研修は、名古屋大学法学研究科が海外で運営する「日本法教育研究センター」に勤務する日本語教員を対象として行われた。この機関は4か国5都市(ウズベキスタン、モンゴル、ベトナムのハノイおよびホーチミン市、カンボジア)の大学の法学部または法科大学内に置かれている。この機関で学ぶ学生は現地大学の正規課程において法学教育を受ける傍ら、日本語と日本法を学ぶ。学生は卒業後に日本の大学院への進学を目指しているため、この機関においては高度な専門日本語教育が求められており、これを実現するために5つのセンターに共通の到達目標が定められている。この機関では、日本語を母語とする日本語教員の他、非母語話者教員、法学教員が勤務しており、これらの教員が協働して機関を運営し、授業を行っている。日本語教育に関しては、経験の長い教師が日本語教育主任としてコースコーディネイトを担当し、比較的教育経験の浅い教員が専任または非常勤講師として勤務し、主任とともに各科目の授業を担当している。今回研修を受けたのは、各科目の授業を担当する比較的教育経験の浅い専任・非常勤日本語教員である。

本研究は、研修とその効果の評価基準を設計し、実施し、評価の結果から改善点を得る、という方法で進められた。具体的には次の4つのステップに分けられる。

#### (1)第1回研修プログラムおよび評価項目の構築

研修プログラムの構築にあたっては、プログラム評価の手法に則って計画し、評価を行うこととした。研修の計画および評価は、札幌(2011)で示された手順を参考にした。この過程を図1に示す。

図1 プログラム評価の手法に基づいた研修プログラム及び評価項目の構築過程



まず、評価の目的を設定するに当たり、研修の位置づけを検討した結果、今回の研修は形成的評価に当たると考え、評価の目的を研修の改善とした。

次に、評価項目を設定した。評価項目の設定にあたっては、まず、研修実施者である筆者ら2名が、経験の浅い各機関の教員に身に付けてほしいことについてブレインストーミングを行い、文の形で可能な限り多く列挙した。その後、それらの文をロジックツリーの手法で階層化した。実際の例を挙げると、例えば「チームとしての教員の視点を持つ」という文が実際に挙げられた。これは抽象的で次元の高い目標とみなされる。次に、教員がこの文を達成するために必要な前提、あるいは構成要素として、例えば「機関の業務全体を知っている」などがあると考えられ、これを下位の階層に置く。さらに、何ができればこの文が達成されるかを考え、例えば「他の講師がどんな仕事をしているのかが列挙できる」という指標文をさらに下位に置く。このような手順に従い、集められた文を4段階(上位から「上位目標」、「プログラム目標」、「成果または手段」、「指標」)に階層化し、4つ目の「指標」の階層に置かれた文を評価項目として整えた。

#### (2)第1回研修の実施及び研修効果の測定

2013年3月に第1回研修を実施した。5カ国

の機関から5名の教員の参加を得て、4日間にわたって研修が行われた。研修の効果を測定するため、研修前後に、研修参加者を対象として、i.研修効果を研修生自身が評価する自己評価、ii.アンケート(研修前・後)、iii.グループインタビュー(研修後)、のデータを採取した。この他、iv.研修中の活動の記録(ビデオ・音声)も収録し、これらの分析を行った。

#### (3)評価項目の改善

第1回研修の評価を分析し、第2回研修プログラムへの改善点を得た。具体的には、(3)で示した i 自己評価の数値による量的分析、及び ii・iii のアンケートとインタビューの質的分析の結果を総合し、第1回研修で高い研修効果を得られた項目、研修効果が見られなかった項目を選別した。

次に、第1回研修のために作成した評価項目を、既存の教員評価基準と比較対照することにより、今後の教員評価基準で重視すべき項目とそうでない項目の取捨選択を行った。

さらに、評価項目の形式を見直し、教員が一人でも実施することができる自己評価形式に整え、研修の場から離れても教員がいつでも自らの教育実践や考え方を網羅的に振り返ることができる、一般性の高い評価項目となるよう整備した。

#### (4)第2回研修の実施及び研修効果の測定

2014年1月に第2回研修を実施した。2カ国の機関から2名の教員の参加を得て、3日間にわたって研修が行われた。研修効果の評価のため、研修前後に、i (4)で新たに作成した評価基準を用い、研修効果を研修生自身が評価する自己評価、および ii 研修後のグループインタビューを行った。この他、iv.研修中の活動の記録(ビデオ・音声)も収録し、今後の分析の資料とした。

## 4. 研究成果

### (1) 第1回研修プログラムとその改善点

第1回研修プログラムは、上記3(2)で述べたロジックツリーの作成時に現れた3つのツリーに従って3つのセッションを設定した。プログラム概要を表1に示す。

一日目を仕事セッションとし、日本人と外国人が共に働くということ、機関における教員間の業務分担、研修参加者自身の役割等について扱った。

二日目を専門分野セッションとし、この機関の卒業生やその指導教官とのディスカッション等を通し、機関の設立趣旨やコースの目標について考える機会を設けた。

三日目を日本語教育セッションとし、各センターが共有する「到達目標」の意義の確認、「到達目標」と自身の担当科目の整合性の検討などを行った。

表1 第1回研修プログラム概要  
(2014年3月24～27日実施)

<b>1日目(3/24)仕事セッション</b> <b>&lt;プログラム目標&gt;</b> 1) チームとしての教員という視点を持つ 2) ノンネイティブ教員の役割を知っていて、できることがあると信じる
(1) 日本人、非日本人と働くことについてのディスカッション
(2) 講師間の業務分担についてのディスカッション
振り返り
<b>2日目(3/25)専門分野セッション</b> <b>&lt;プログラム目標&gt;</b> <b>プログラムの趣旨と教授行動を結びつける</b>
(1) 法整備支援のための人材育成の趣旨(講義)
(2) 留学生の指導教官との懇談
(3) 留学生との懇談
振り返り
<b>3日目(3/26)日本語教育セッション</b> <b>&lt;プログラム目標&gt;</b>
(1) 日本語教育コースの到達目標についてのオリエンテーション
(2) 前学期の担当授業の振り返り
(3) 次学期の担当授業の見直し
振り返り
評価アンケート、インタビュー

第1回の研修プログラムは、3(1)の段階で

のブレインストーミングの結果、1)教師間の協力、(2)専門日本語教育コースの背景となる専門分野の知識、およびコースの趣旨の理解、(3)クラス活動を到達目標と結びつけて一貫性を持った指導計画を立てるスキルの3点が、研修ニーズが高いと思われる分野として絞られた。

本プログラムの特徴は、日本語教育の技術的な研修に加えて、教員間の摩擦や協力、専門日本語教育の趣旨である専門分野(本プログラムにおいては法学)の背景の理解を研修内容に含めたことといえよう。これは、様々な背景を持つ教員がともに働く教員組織内で、教員間の協力的行動が求められていること、プログラムの趣旨を理解し、趣旨に合った活動を主体的に考えることが日本語教員に期待されていることを反映している

このプログラムの研修効果を分析した結果、量的分析の結果からは、研修参加者に対して一定の効果を及ぼしたことが明らかになった。しかしその一方で、研修前・研修後のアンケート・インタビューを質的分析結果からは、今回の研修参加者が得た学びは、いずれも「理解」のレベルに留まっていたことがわかった。質的分析で抽出されたキーワードから、研修で扱われた事柄について漠然とは理解しているものの、自分の言葉で説明するまでには至らない、理解したことをどのような行動に移す段階までには至っていない、という状況が伺えた。研修の計画段階で研修実施者が立てたプログラム目標においては、教員が主体的に行動できることが目指されており、教員の成長段階においてはまだ入り口の段階にいるといえる。

これに加えて、追加的な考察として、データに基づいた評価ではないものの、筆者らが研修実施者の立場からいくつかの点について気づきを得た。まず、今回の研修中のディスカッションや研修時間外などで、研修参加者たちが互いに他の機関で働く教員に事情を聞いたり、意見を交わしたり、聞いたことを踏まえて自分の業務について語ったり、というようすがあまりみられなかった。研修実施者は、遠隔地にあるものの同じ目的を共有する機関で働く教員である研修参加者同士の連帯感を高めたいと考えていたが、そのようなようすが見受けられなかった。また、研修参加者自身の当事者意識が薄く、教員として自分

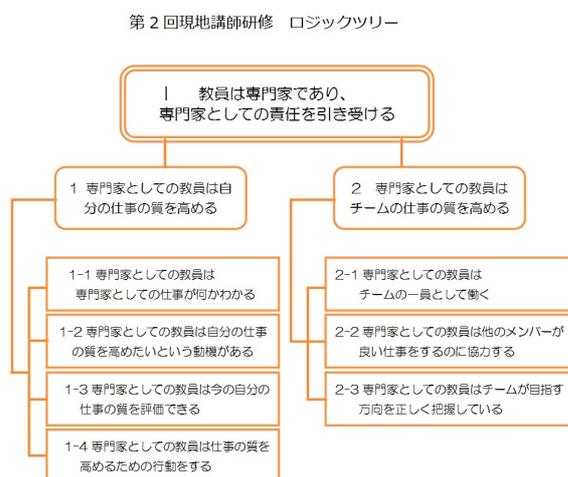
が何かしなければいけない、自分の勤務する機関の維持や改善のために役立つことを学び取りたい、という主体性があまり感じられなかった。もし、その当事者意識が強ければ、教員同士の話し合いや情報共有がもっと起こり、学びや発見も更に深くなったのではないかと考えられる。

## (2) 第2回研修プログラム及び自己評価基準

4(1)で述べた改善点を踏まえ、第2回研修のプログラムと評価基準を作成した。

改善にあたっては、4(1)で述べた改善点の他、客観性を得るため、3(4)で述べたように既存の評価基準としてアメリカの教員評価基準であるInTASC2013との比較対照を行った。これを踏まえ、InTASC2013 Core Standard #9および#10に対応する「専門家としての教員としての責任感」という概念を研修の重点に置くことを再確認し、第2回研修のプログラム目標を「教員は専門家であり、専門家としての責任を引き受ける」という1文に定めた。このプログラム目標をもとに作られた第2回研修のロジックツリーを図2に示す。

図2 第2回研修のプログラム目標及びロジックツリー



4(1)で述べた改善点、及び新たに作成された評価基準を基にして作成された第2回研修プログラムを表2に示す。

表2 第2回研修プログラム(2014年1月27～29日実施)

日付	内容
1/27(月)	09:00 オリエンテーション
	10:00 事前自己評価
	11:00 A1セッション「自分の仕事の質を高めたいという動機がある」
	12:00 昼食
	13:00 B1セッション「研究発表のロジック」
	15:30 A2セッション「今の自分の仕事の質を評価する」
17:00 終わりのミーティング	
1/28(火)	09:00 研修参加者の評価項目の検討
	09:30 B2セッション「エビデンスの観察」
	11:00 A3セッション「専門家がチームの一員として働く」
	12:00 昼食
	13:00 B3セッション「研究発表のための理論的背景」
	15:00 A4セッション「チームが目指す方向を正しく把握している」
16:00 A5セッション「他のメンバーが良い仕事をするのに協力している」	
17:00 終わりのミーティング	
1/29(水)	09:00 B4セッション「エビデンスの分析」
	11:00 A6セッション「専門家としての仕事は何かわかる」
	12:00 昼食
	13:00 B5セッション「改善案を考える」
	15:00 A6セッション「仕事の質を高めるための行動をする」
	16:00 事後自己評価

\*「A」のつくセッションは評価項目についての理解を深めるためのセッション、「B」のつくセッションは研修参加者の実践について発表にまとめるために検討するためのセッションです。

第2回研修と第2回研修のプログラムの主な違いは次の点である。まず、プログラム目標を1つに絞り、すべてのセッションが1つの目標の達成につながるよう構成されている点である。次に、概念の理解だけでなく、実際の教育実践の中での研修参加者の行動について扱うセッションを設け、この2つのセッションを交互に配置するというデザインにしたことである。このため、プログラム全体を、評価項目の内容の説明とディスカッションから成るセッションAと、研修参加者が自らの属する職場で予め取り組んだ教育改善を発表にまとめる過程を支援するセッションBの2つのセッションに分けられた。セッションBでは、研修参加者が取り組んだ教育実践を振り返り、その目的、目的達成のために行った活動の論理的な整理、自らが行った活動の効果の評価項目の検討、と行った作業を行った。この作業を行いながら、なぜ教育改善を行うのか、そのために教員はどんなテクニックを使うことができるのか、効果を測定するために学習者をどのように観察するのか、といった問いかけやディスカッションを繰り返し、セッションAで取り上げた教員としての責任感に関連する各項目につながる深い気づきを促し、実際の教育行動の改善につなげることを目指した。

## (3) 自己評価基準

第2回研修のために作成された自己評価基

準は、3(4) で既に述べたように、教員が一人で行え、自らの教育活動を振り返ることができるよう、各評価項目の記述を詳しくし、誤読なく問いたい項目を確かに問えるように改善した。また、自らの教員としての長所や短所を判断できるレーダーチャートを設け、教員が評価に自主的に取り組み、内省を促せるよう整備した。

この自己評価を用いた第2回研修の効果は現在分析中である。研修実施の際の筆者らの観察としては、第1回研修に比べて研修参加者の参加態度がより主体的になり、研修参加者の発言が活発になり、研修参加者同士の対話もより盛んになる効果があったと感じている。また、研修参加者が評価項目の内容を深く理解したことが伺え、評価項目についてのディスカッションや教育改善活動のとりまとめの作業の中で、自らの教員としての考え方や具体的な教育活動に臨む際の判断についてより詳しくかつ深く振り返る発言が多く見られた。さらに、研修参加者が教育実践の評価に関心を持ち、自らの教育活動を改善するためのツールとして使いたいという積極的な意見が出たことも印象的であった。

今後の分析においては、今回の研修および自己評価項目に、教員の動機付けを高める効果、内省能力を高める効果、教員組織内のコミュニケーションを高める効果があるかどうかという観点から、実証的な分析を行う予定である。

#### <参考文献>

F・コルトハーヘン(編著)(2010)『教師教育学-理論と実践をつなぐリアリスティック・

アプローチ-』学文社.

佐々木亮 (2010)『評価倫理-評価学の基礎』多賀出版.

當作靖彦(編)(2003)『日本語教師の専門能力開発 アメリカの現状と日本への提言』社団法人日本語教育学会.

札幌野寛子 (2011)『日本語教育のためのプログラム評価』ひつじ書房.

CCSSO's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) (2013) InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progression for Teachers 1.0. ([http://www.teindia.nic.in/Files/Tech\\_25-11-13/CCSSO%20Learning\\_Progressions\\_for\\_Teachers.pdf](http://www.teindia.nic.in/Files/Tech_25-11-13/CCSSO%20Learning_Progressions_for_Teachers.pdf))

pdf)

#### 5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

〔雑誌論文〕 (計1件)

金村久美・佐藤綾 (2013) 『専門日本語教育機関に従事する教員向け研修プログラムの評価』 「ヨーロッパ日本語教育 第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 報告・発表論文集」 18、pp91-96 ヨーロッパ日本語教師会 (査読なし)

〔学会発表〕 (計1件)

金村久美・佐藤綾 (2013) 「専門日本語教育機関に従事する教員向け研修プログラムの評価」 第17回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム 2013年9月5日 於：マドリード・コンプルテンセ大学

#### 6. 研究組織

(1)研究代表者

金村 久美 (KANAMURA, Kumi) 名古屋大学法学研究科 講師

研究者番号：20424955

(2)研究分担者

佐藤 綾 (SATO Aya) 名古屋大学法学研究科 講師

研究者番号：70578103

(3)連携研究者

( )

研究者番号：