

# 教員研修留学生と国内学生の協働を取り入れた言語学習の実践

－教員研修留学生プログラムにおける中学校交流の準備を例として－

和泉元千春

(奈良教育大学 教育連携講座 (国際交流留学センター))

## An Analysis of A Practice in Japanese Language Learning for School Visit Program by Teacher Trainees and Home Students

Chiharu IZUMIMOTO

(Department of Educational Cooperation, Nara University of Education)

**要旨**：大学院（修士課程）をもつ教員養成系大学では、諸外国の現職教員を招聘し日本の学校教育に関する研究を行うことを目的とした文部科学省奨学金プログラム「教員研修留学生（以下、教研生）」を受け入れている。一方で教員養成大学においては、留学生の交流事業への積極的な参加がグローバル化に対応しうる人材育成の方略の一つとして示されており、教研生プログラムにおいても教員養成におけるグローバル人材育成に資する内容が求められるようになった。また学校教育現場でも国際理解教育を目的とした留学生との交流への要望はますます高くなっている。つまり専門日本語教育を取り巻く教員養成や学校教育との関係性の中で教研生の学習を捉えることが重要となっている。そこで本稿では、教研生と国内学生が参加する学校での交流事業を専門日本語教育の中に位置づけ、特に準備過程に焦点を当て、そこでの学びを社会文化的視点から捉えなおした。その結果、教研生が自身の教員としての知識や経験、他者（日本語教員・国内学生等）の母語話者、専門家としての知識や経験を媒介手段として言語学習をすすめている点、教研生の学びが自発的に教室外にも拡大している点、自身や他者の複言語能力を肯定的に媒介手段として使用したことによって「教室」という学習環境への参加の枠組みに関する概念に変化が生まれている点が明らかとなった。

**キーワード**：教員研修 teacher training education

教員研修留学生プログラム MEXT-teacher training program

学校交流 school visit,

社会文化的アプローチ sociocultural approach

### 1. はじめに

昨今のグローバル化への対応の流れの中で、教員養成大学においても「グローバル化に対応した人材育成が求められる中、教員自身もグローバルなものの方眼や考え方を身につける必要がある（文部科学省 2012）」との認識から、その方略として留学生の交流事業への積極的な参加が挙げられている。一方、グローバル化に係る大学の地域貢献の一環として、地域への留学生の派遣に対する期待もますます高まっている。つまり教員養成や学校教育の関係性の中で教員研修留学生（以下、教研生）の専門日本語教育を考える必要があると言える。そこで本稿では、教研生と国内学生が参加する学校との交流事業を教研生対象の専門日本語教育の中に位置づけ、特に交流準備の過程に焦点を当て、そこでの学びを社会文化的視点から捉えなおすこととする。

### 2. 教研生プログラムと教員養成の課題

#### 2. 1. 教研生プログラムの概要

教研生プログラムとは、1980年に創設された日本政府（文科省）の奨学金プログラムで、諸外国の初等、中等教育機関及び教員養成学校（大学を除く）において5年以上の教職経験をもつ35歳以下の現職教員を対象に日本の学校教育の研究を行うことを目的に、大学等で学校教育および日本語日本文化に関する1年半の研修を行うものである。専門研修は英語等での指導も想定されているため申請時に日本語未習あるいは入門レベルの者も多く、開始時6ヶ月の日本語研修機関での集中研修を経て専門教育に入る場合が多い。受け入れ体制や研修内容は各大学によって異なっているものの、現職教員としてのニーズやレディネス、日本語レベルを踏まえたプログラムがデザインされている<sup>1)</sup>。その傾向は以下の2点である。  
①日本語・日本文化関連の科目は受講の要否が指導教員、及び本人の意向による場合が多い。受講する場合は全学共通の科目（学習旅行や伝統文化体験を含む）の参加がほとんどである。  
②教育機関等の見学機会や小中学校での国際理解教育や地域

の国際クラブ等での日本語での国紹介の活動を取り入れている大学も多い<sup>2)</sup>。しかし前述のとおり、専門教育は多くの大学で教研生の配属研究室が担っており、日本語教育との連携の具体は明らかではない。学校交流が日本語教育の枠組みの中に位置づけられている場合でも、教研生のみを対象とした専門日本語科目が開講されていない大学が多いことから、全学日本語科目の枠組みの中で学校現場での交流が行われていると推察される。

## 2. 2. 教員養成を取り巻くグローバル化への対応

次に日本国内の教員養成を取り巻くグローバル化への対応について概観する。日本政府はこれからの教員の資質能力についてグローバル化への対応を重要課題だとし、「教員自身がグローバルなものの方や考え方を身につける必要がある」という考えから、学校教育における「グローバル人材育成戦略」として、比較的測定が容易な要素Ⅱ「道具」としての語学力・コミュニケーション能力を基軸として、他の要素(要素Ⅰ「主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感」、要素Ⅲ「異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ」)を育成目標として設定した。しかしながら、実際には教員養成大学においては、学生の内向きな性質傾向のため留学希望学生が少ないといった異文化経験の不足<sup>3)</sup>や、異文化理解教育の現場に対するリアリティのなさが問題となっていると指摘されている。留学生と国内学生との協働を取り入れた交流事業においては国内学生が「道具」としての語学力やコミュニケーション能力の育成への興味だけでなく、主体性を持って参加が可能な活動を通じて異文化に対する理解を深める工夫が必要であると言える。

## 3. 社会文化的視点に立った言語学習のデザイン

1980年代以降現在に至るまで最も一般的な教授理論、コミュニケーションアプローチの基盤となる「コミュニケーション・コンピテンス」では、言語文法の知識だけではなく言語運用の適切さに関する知識を含む4つの下位能力(文法能力、社会言語能力、談話能力、ストラテジー能力)が個人内に閉じた形で獲得されることが言語学習の目的であるとされた(Canale & Swain 1980)。

一方、1990年代以降、加速度的な世界のグローバル化に伴い、上記のような認知的視点に立った学習の捉え方とは異なる、学習を社会や環境との関係性の中で捉える社会文化的視点に立った言語能力観や言語学習のあり方も示されるようになった。例えばLantolf(2000)は個人内に閉じられた従来の言語能力観を批判し、学習活動を個の単位ではなく、社会への参加という形で理解しようとする社会構成主義に基づく学習モデルを提示した。このモデルはVygotsky、及びBakhtinの学習・発達思想に影響を受けてWertsch(1991)らが提唱した社会文化的アプローチに基づいており、人間の行為は常に、言語、記号、人工物、他者といった媒介手段(mediational means)に媒介されており、人間の行為と媒介手段は「還元不能の個々の要素は一体化されたシステムとして捉えられるべき

であるという立場に立っている。言語学習においても学習者の個人の能力に焦点を当てるのではなく、学習者が様々な媒介手段を通して言語を使用する様相やその関係そのものを1つのシステムとして分析対象とすべきだと考えられる。この立場からすると、交流事業においても「還元不可能な緊張関係にある」様々な媒介手段を視野に入れた学習環境が構築されるべきであると言える。

そこで本稿では、参与者の一人である日本語教員(筆者)による観察と教研生の発表資料(原稿、パワーポイント)の変容から教研生プログラムにおける中学校交流準備を目的とした専門日本語教育の学習環境を社会文化的な視点で捉えなおしていくこととする。

## 4. 地域貢献と連動した教研生プログラム

### 4. 1. 奈良教育大学の教研生プログラムの流れ

筆者の勤務校である奈良教育大学は1982年より所属機関の教育段階や専門領域(教科)が多様な教研生を継続的に受け入れてきた。専門教育は学部や大学院科目の履修や個別指導、学校訪問など指導教員の裁量で行われている。一方、教研生のみを対象とした日本語・日本文化科目の履修(上級者は除く)や全学留学生を対象とした文化体験への参加も必修となっており、本稿で対象とする中学校での交流事業は教研生のニーズ・レディネスを踏まえた日本語・日本文化教育の一環として行われている(図1)。

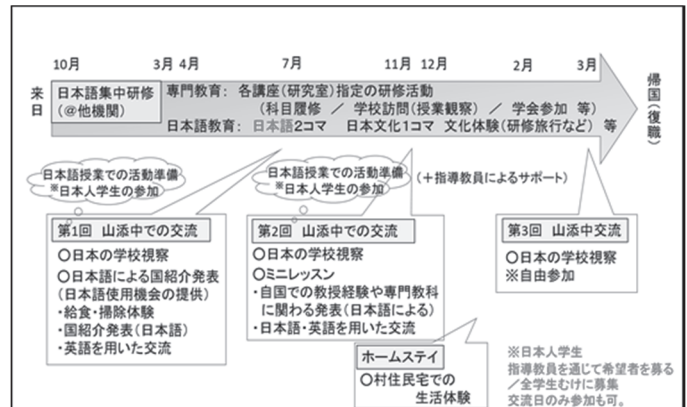


図1 奈良教育大学における教研生プログラムの流れ

### 4. 2. 中学校交流事業の枠組み

2014年度より実施している当該交流事業は、大学が連携協定を締結している地域の中学校訪問とホームステイ(一泊二日)で構成されている。国際理解教育の一環として行われる中学校交流は各学期1回実施(ただし3学期は任意参加)しており、第1回は教研生による自国紹介(3年生対象)、第2回は教研生の専門科目に関するミニレッスン(1,2年生対象)を中心とした交流を行っている。また準備から交流当日に至る活動には国内学生有志が毎回数名参加している。特に第2回交流は、専門教育の指導教員やゼミ学生にも積極的に協力を

仰ぎ、教研生、中学校だけでなく、教員養成への貢献も含めた三者の学びを可視化することを目指した枠組みとなっている点が特徴である。今回分析の対象とした2017年度第2回交流は以下の要領で実施した。

○目的：教研生、国内学生がそれぞれの教職の知識や経験等（専門教科、言語・非言語能力、文化知識等）を生かして協働することにより、中学生の多様性理解に資する活動をデザイン・実施する。

○参加者：  
 <教研生> 4名

表1 教研生に関する情報

	国	所属 学校種	専門教科	日本語 レベル
A	フィリピン	高校	数学	中級前半
B	ガーナ	中学校	化学・物理	初中級
C	ブータン	中学校	理科	初級後半
D	ガーナ	高校	化学・物理	初級後半

A～Dは専門に関する英語でのやりとりが問題なくできることから英語能力は上級レベルであると推定される。

<国内学生>  
 表2 国内学生に関する情報

		専門	専修	語学力
a	学部生	理科教育	中等教育	英語（中級）
b	院生	教職大学院	—	英語（上級）
c	学部生	理科教育	中等教育	—（不明）

国内学生の参加は教研生の所属ゼミの指導教員からの呼びかけ、学内メールでの全学広報による募集による。表中の語学力は国内学生の自己申請による。

なお、国内学生Cは準備授業には参加しなかったため、準備への関わりの詳細は不明である。

○第2回交流事業の流れ

交流の準備授業は教研生対象の日本語科目に国内学生が参加する形で計3回実施した。授業では教研生の構想や課外で準備してきた内容に全員が助言し、最終発表を完成させた。特に第1回では教研生が選んできたテーマに対し、国内学生が主要学校教科書や自身の教育経験に基づいて日本の学校教育内容に関連した助言を行った。日本語教員は、授業内では交流事業の目的や流れを説明した以外は一参加者の立場をとり、課外でメールによる発表PPTや原稿の添削を必要に応じて行った。また準備状況に応じて国内学生との課外活動も任意で行われた。交流当日は予め決められ

た流れに沿って中学校教員の主導で進められた。また、準備授業、交流当日での使用言語に関しては「ミニレッスンでは日本語を使用する」こと以外に制限は設けなかった。主な流れは表3のとおりである。

表3 交流準備の流れ

日にち	内容	学習内容
2017年 11月1日	準備① (90分)	ミニレッスンのテーマ決定
課外	レッスンの流れをPPTにする	
11月7日	準備② (90分)	レッスンの流れ決定→原稿とPPT作成
課外	原稿とPPT作成	
11月14日	準備③	原稿とPPTの改訂
課外	発表練習	
11月16日	交流 (75分)	参加者自己紹介→小グループでのミニレッスン(20分程度)→質疑応答→中学校主導によるゲーム→お別れの挨拶

○ミニレッスンのテーマ

ミニレッスンはそれぞれの教研生が専門とする教科の内容を背景にしつつ自国の紹介を行う内容とした。国内学生や中学教員にとって他国の教育事情を知る機会となるだけでなく、教研生にとっても自国での自身の教授経験を生かしながら効率よく言語学習ができると考えたためである。テーマは表4の通りである。

表4 ミニレッスンのテーマ

	テーマ	流れ	教科学習との 関連付け
A	フィリピンの民族柄	フィリピン国内の民族的多様性と民族柄の紹介→数学的知識(図形の移動)を使って民族柄を説明→民族柄を描くワーク	算数、数学(中学)：図形の移動
B	ガーナの金採掘の問題	ガーナの金採掘量→採掘場所→合法的な採掘方法→違法な採掘方法とその理由→ガーナの公害問題→水俣病との関連づけ	社会(小学)、理科(中学)：化学変化(化合)、水俣病
C	ブータンの交通事情	ブータンの一般情報(地理や言語)の紹介→地形や隣国との関係に関連付けてブータンの道路事情を説明→ブータンと山添村の共通点を考えるワーク	地理・(世界史)
D	ガーナの伝統的な石鹸	ガーナの位置→一般的な石鹸の作り方→ガーナの伝統的な石鹸の作り方→伝統的な石鹸のいい点	化学変化(化合)(中学)

以上のように、本交流事業に関わる準備では、日本語知識（必要な語彙や表現）の獲得だけでなく、日本の学校教育における教科内容等にも配慮が必要であり、後述するとおり、国内学生や専門教育の指導教員からの助言も受けながら活動が進められた。すなわち、ここでの日本語教育は、言語知識や言語の適切さの獲得が、教研生の既有的経験知や参加した国内学生等の日本の教育に関する経験や知識、環境をも視野に入れた日本語学習の場であると言える。

### 5. 社会文化的視点に立ったケーススタディ

本章では上記実践から教研生 A および教研生 B の事例から抽出した 2 つのケースを取り上げ、社会文化的視点から分析する。

#### 5. 1. [ケース 1] 語彙選択における媒介手段としての教職経験と知識

教研生 A は高校の数学教師で、日本語は中級前半レベルである。日本語授業では英語を用いる傾向が強いが、専門教育は日本語使用が必要な環境にある。第 1 回準備で、幾何学的なフィリピンの民族柄を図形の知識を利用して紹介することを決め、第 2 回準備までにパワーポイント案を作成し事前に日本語教員（筆者）に送ることとなった。英語使用も許可したため、図形の移動に関する基礎的な情報が図と英語によって示され、コメント欄に「Let us have a quick review of the different types of isometries.」とだけ入力されたスライドを含む資料が送られてきた（図 2-1）。

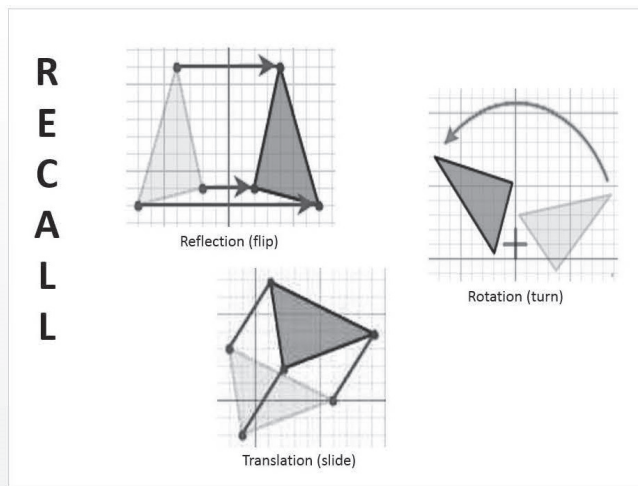


図 2-1 教研生 A のスライド（初稿）

ここでは教研生 A の数学教師としての知識や経験が媒介手段となって学習を進めようとする様相が見て取れる。これに対し日本語教員は当該スライドに図 2-2 のような原稿作成のヒントを付して資料を返却した。

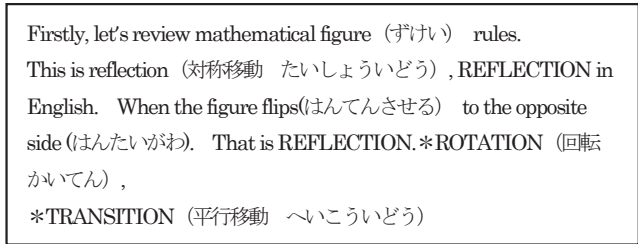


図 2-2 日本語教員のコメント

日本語教員は図形知識となる用語の対訳を提示しており、教研生 A の問題を数学用語の知識の欠如と認識していると言える。また日本語教師としての経験から、筆者は、産出可能レベルに合った日本語表現への着想ができていないと考え、REFLECTION（対称移動）に関する解説部分にのみ教研生 A の日本語レベルに合った英語対訳を示した。

第 2 回準備では国内学生とともに日本語教員が示した英語を訳す形で第 2 稿を作成した。ここでは日本語教員の言語教育の専門性と、日本語母語話者である国内学生の日本語知識が媒介手段となって、教研生 A の学習が進められていると言える。しかし教研生 A は第 3 回準備時にスライドと原稿を以下のように改訂して持参した（図 2-3）。

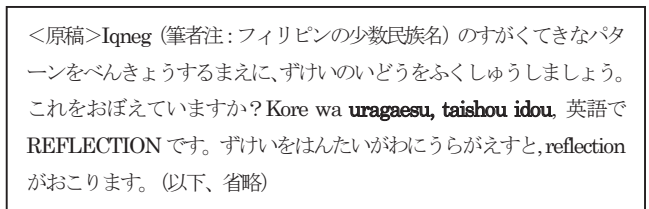
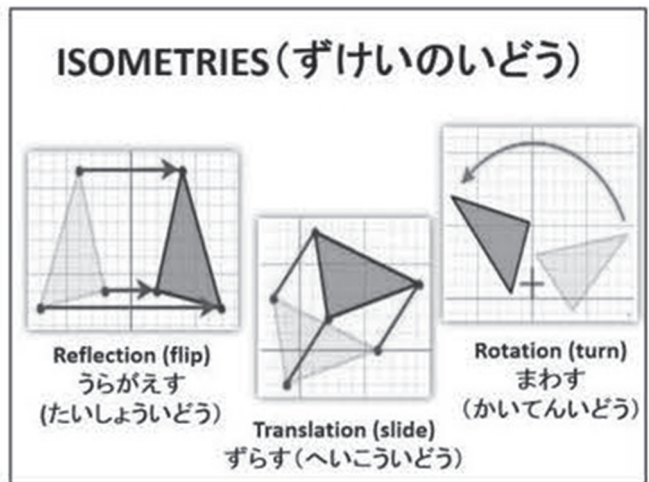


図 2-3 教研生 A のスライドと原稿（第 3 稿）

図 2-3 が示すように、第 3 稿では Reflection を「対称移動」と対訳するだけでなく、「うらがえす」という言い換えも加えている。この改訂について教研生 A は、「指導教員に助言を乞うたところ『日本の学校教育では図形の移動は小学 6 年と中学 2 年で扱われるが、「対称移動」という数学用語は中学 2 年で提示される。交流相手には中学 1 年が含まれるので数学用

語の言い換えが必要だ』という助言をもらった」と話した。すなわち、ここでは指導教員の数学教育の専門家としての知識や経験が媒介手段として利用されることで学習が進んでいることが見て取れる。

このように教研生 A のケースは、自身だけでなく他者の専門的な知識や経験を媒介手段として学習が進められ、さらに教室外にも自発的に学習の場を拡げている事例だと言える。

## 5. 2. [ケース2] 原稿作成過程での複言語意識の芽生えと参加の枠組みの変化

教研生 B は中校の化学・物理の教師で、日本語能力は初中級レベルである。専門教育では日本語使用の必要性は非常に低いものの、日本語使用に積極的であった。第1回準備の際、ガーナの特産物である金の違法採掘の問題について話したいと英語で構想が示され、第2回準備では英語の見出しと図や写真のみのPPTをもとに主に国内学生 a (理科教育専修) と準備を行うこととなった。ここでは国内学生 a は教研生 B のPPT に示された英語をできるだけ忠実に日本語訳しようとしており、言語能力の不均衡によって生じる非母語話者・母語話者というアイデンティティが二項対立するものとして強く意識されていると言える。

単語を交えながら説明を続けた<sup>4)</sup>。日本語教員と教研生 B の英単語使用の例は、バイリンガル研究や接触場面におけるコミュニケーション分析の領域で研究が進められてきた「コードスイッチング」あるいは「代用」の現象であるが、このやり取り後、国内学生たちも自らの発話に英単語を織り交ぜるという変化が起こり、PPT 最終版にも日本語の平易化と併せて英語使用が見られた (図3-2)。



図3-2 教研生 B のスライド (最終版)

これは教研生 B の日本語力への配慮であると同時に、参加者の複言語主義的な態度の表れであると言える。欧州では文化的・言語的多様性の包摂という社会的要請から「母語話者を学習到達モデルとする」というこれまでの言語学習の考えに代わって「個人の中に持っている言語的レパートリーすべてを包括する」という複言語主義的な考えが打ち出され、複数の言語や文化的なコミュニケーション能力を使うことに関して肯定的な価値観を持つという考えが示されてきた(Council of Europe 2001)。特に国内学生は外国人には「正しい」日本語、英語で話さなければならないという考えからの解放により、個人や他者の中にある媒介手段としての多様な言語リソースを通じた学びが肯定的に意識されたと言える。

このように、上記教研生 B のケースは、個人、他者に内在する様々な言語的リソースを媒介手段として学習が進められていく中で複言語意識が芽生え、「語学の教室」という参加の枠組みに対する概念が変化した事例だと言える。

## 6. まとめ

以上、教員養成や地域への貢献と連動した教研生プログラムでの学校交流準備における教研生と国内学生の学びを社会的文化的視点から分析した。

その結果、既に多くの日本語教育の場で実践されている学校交流の準備過程で多様なリソースを媒介手段とした言語学習がなされていたことが確認された。そしてそれは日本語教員だけでなく国内学生が参加することでさらに活性化されて

## 合法的な採掘の過程

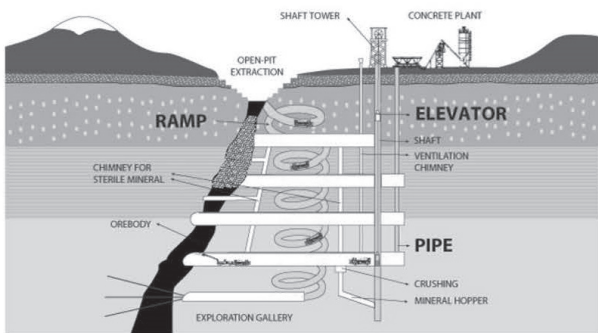


図3-1 教研生 B のスライド (第2稿)

たとえば教研生 B が作成した初稿の見出し「legal gold extraction process」は国内学生 a の助言もあり「合法的な採掘の過程」と訳されている (図3-1)。

その後、教研生 B は参加者全体にスライドの図を用いながら英語ではなく日本語で採掘方法を説明しようとして試みている。英語のみで説明していた第1回準備と違って、日本語での原稿作成が念頭にあったためであると思われる。しかし教研生 B が第2稿の見出し中の漢語「合法的な」の発音に困難を示したことを受け、日本語教員がスライド見出しについて、『「いい採掘のしかた」はだめですか。あとで「illegal な採掘のしかた」を『悪い採掘のしかた』と紹介したらわかりやすい contrast になると思います』と助言し、教研生 B も採掘過程を英語の

いたと言える。教科教育を専門とする教研生を対象とした、社会文化的な視点での言語学習においては、媒介手段としての専門教育(教科)内容に関する知識や経験にアクセスできる場作りのために、専門教育に詳しい国内学生や専門分野の指導教員の協力を構造化する学習環境づくりも必要である<sup>3)</sup>。さらに、グローバル化に対応した人材を育成する立場を担う教員自身もグローバルなものを見方を身につける必要があるが、本実践で観察されたように、将来教職に就く国内学生が異文化理解を深め、複言語主義的な視点を獲得していく学びの場、すなわち国内学生が単なる目標言語話者というリソースとしてではなく、学びの主体となる場となるようデザインする視点も重要である。

本稿では参加者の一人である日本語教員(筆者)の観察や学習の成果物の変容をもとに分析を行ったが、今後は教研生と国内学生の具体的なやりとりの様相や、交流事業に関わるそのほかの参加者(中学生や教室外の他者)との関わりを分析する必要もあるだろう。

これらは全て今後の課題である。

#### 注

- 1) 「2018年度大使館推薦による国費外国人留学生(教員研修留学生)受入れ大学一覧」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2017/12/05/1398176\\_8\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2017/12/05/1398176_8_1.pdf)  
(2018年11月26日参照)より
- 2) 例えば、稲葉(2015)は教研生の小学校訪問後の教研生の振り返りからその教育的効果を考察している。
- 3) 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター『教師教育とグローバルイゼーション(教師教育実践交流ワークショップ2013.11.23記録)』2014年3月
- 4) 例えば「掘る」の代わりに「digします」と説明した。
- 5) 大学院留学生を対象としたアカデミックジャパニーズ教育の領域では、専門分野に関する口頭発表や論文執筆指導の際に指導教員や国内学生(院生)と日本語教育の協働を構造化

している実践も報告されている(たとえば、近藤他2012、福良2015、2016など)。

#### 参考文献

- 文部科学省「教職課程の質の保証等に関するワーキンググループ(第4回)配付資料」(2012)より  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shoutou/093/093\\_1/shiryo/attach/1329286.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shoutou/093/093_1/shiryo/attach/1329286.htm) (2018年8月11日参照)
- 稲葉みどり(2015)「教員研修留学生の小学校訪問の教育的効果の考察」『留学生交流・指導研究』18, pp.85-99
- 近藤行人・田中典子(2012)「作文指導におけるシニアフィードバックの試み—専門との連携の一形態—」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』419-26 19
- 福良直子(2015)「初級段階からのアカデミックプレゼンテーションの可能性—大学院レベルの研究留学生の観察から—」『専門日本語教育研究』17, pp.29-34
- 福良直子(2016)「口頭発表準備過程における教師のフィードバック—日本語初級後半の研究留学生による推敲課程に対して—」『専門日本語教育研究』18, pp.21-28
- Canale, M.& Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1(1): pp. 1-47.
- Council of Europe(2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge U.P. (吉田茂/大橋理枝他(2004)訳・編『外国語教育II 外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社)
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford U.P.
- Wertsch, J (1991) *Voices of the Mind A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.