海外現職教員のためのオンライン日本語教師研修－可能性と課題－

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-06-28 キーワード (Ja): キーワード (En): Online, Japanese language teacher training, Overseas Japanese language education institutions, In-service teachers, Analysis of teaching materials 作成者: 松田, 真希子, 深澤, のぞみ, 本田, 弘之, Nguyen, Thu Huong, Matsuda, Makiko, Fukasawa, Nozomi, Honda, Hiroyuki, Nguyen, Thu Huong メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00062736

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.

実践報告

海外現職教員のためのオンライン日本語教師研修
－可能性と課題－

松田　真希子[注1]・深澤　のぞみ[注1]・本田　弘之[注2]・Nguyen Thu Huong[注3]

要　旨

従来，海外日本語教師研修は国際交流基金や現地の教員養成機関が担ってきたが，オンライン化の進展により様々な国，様々な属性の日本語教員の共修が可能になった。しかし，質の保証された海外教員向けのオンライン日本語教師研修は限られている。2020年に起こったCOVID-19の流行を契機に様々な教育活動がオンラインに移行したが，実践報告の共有は十分とはいえない。そこで本稿では2020年９月に金沢大学がベトナムとロシアの日本語教師を対象に実施したオンライン日本語教師研修事業を報告する。それにより，海外の現職教員向けの日本語教師研修のプログラム開発とそのオンライン化における実践知の共有を目指す。

キーワード：オンライン，日本語教師研修，海外日本語教育機関，現職教員向け，教材分析

Ⅰ．はじめに

現在ベトナムでは日本への技能実習生の送り出しニーズの増大に伴い，急速に日本語学習者数が増加している。2018年の国際交流基金の調査では，ベトナムでの日本語教育機関数や日本語学習者数の伸び率が世界一であることが報告されている（国際交流基金2018）。こうした急速な日本語教育ニーズの増大に対し日本語教師養成が追い付かず，専門性が不十分な日本語教師によって日本語教育が行われていることが課題となっている。教師研修や教え方についての教育コンテンツはあるが，それらの質の保証がないこと，また受講したことが証明書や資格の形で得られないことも課題となっている。

COVID-19の流行の影響で様々な国際連携教育活動が制限される中，金沢大学もオ

ンラインによる教育プログラムの開発・実施を迫られた。その一環として，ベトナム・ホーチミン人文社会科学大学との連携でオンライン日本語教師研修プログラムを開発し提供を行った。これまでホーチミン市人文社会科学大学は日本から専門家を招聘して短期の日本語教師養成講座を実施してきたが，COVID-19の影響でできなくなった。そこで，金沢大学コラボラティブ・プロフェッサーのホーチミン人文社会科学大学のNguyen Thu Huong氏より打診があり，金沢大学と連携してオンラインコースを立ち上げることになった。

2020年２月のCOVID-19の流行を機に世界中の教育がオンラインに移行したが，実践の共有が乏しいのが現状である。そこで 本稿では，本オンライン日本語教師研修事業を⑴教材・コンテンツ開発（執筆：深澤）⑵実践内容と結果（執筆：松田）⑶事業の検証（可能性と課題）（執筆：深澤/本田/Huong）に分けて報告する。それにより，海外の現職教員向け日本語教師研修のプログラム開発とそのオンライン化における実践知の共有を目指す。

Ⅱ．教材・コンテンツ開発

１．教材・コンテンツ開発の基本理念

本オンライン日本語教師研修の目的は，海外で日本語を教えている日本語教師に対して日本語教授法の研修をすることである。その対象者はすでに自分自身が日本語の学習の経験がある非母語話者教師が中心となるだろうことが見込まれた。このため，通常の日本語母語話者対象のいわゆる日本語教師養成コースの中の日本語教授法の内容とは異なるものが必要ではないかと思われた。

一般的にいわゆる日本語教師養成コースは大きく２つに分かれる。１つは大学などでの日本語教師主専攻（45単位以上）および副専攻（26単位以上）のコースで，もう１つは420単位時間の日本語教師養成コースである。これらのコースの中には日本語教授法の科目が必ず含まれているが，初めて日本語教授法を学ぶ学習者が対象の内容で，さらに対象者は日本語母語話者が想定されていることがほとんどである。日本語教授法の書籍も何種類か出版されており，日本語教師の役割，コースデザイン，教授法，レベル別の教え方，技能別の教え方，評価法といった内容が共通に見られる。ただし，日本語非母語話者教師のための専門書としては，国際交流基金の日本語教授法シリーズがほぼ唯一のものである。

本オンライン日本語教師研修は，すでに日本語を教えている教師が対象だが，教授法の教育を十分に受けたことがある教師だけではないと思われた。海外で日本語を教

えている教師は，日本への留学などを経験し，場合によっては日本語学や日本文化学などで修士などの学位を取っているケースも少なくないが，日本語教授法を専門としていたり学んでいたりすることはあまりないと思われる。今回の研修の対象者は金沢大学の協定大学であるベトナムやロシアの大学で日本語を教えている日本語教師が中心であったが，ベトナムの日本語教師の中には，日本で技能実習生だった経験を生かし，技能実習生の送り出し機関で日本語を教えているという教師もいることがわかった[注4]。つまり本オンラインコースの対象者は，日本語教師としての背景が非常に様々であることが特徴であると言うことができる。

このような対象者が多様なコースでどのような日本語教授法の内容がふさわしいのか，極めて短い時間で準備することになったのであるが，思い至ったのが日本語教師であれば誰にとっても重要な「日本語教科書」の分析と授業への適応を軸にした内容で研修を行うことであった。ちょうど前年に刊行した深澤・本田(2019)『日本語を教えるための教材研究入門』を用いて，章ごとの内容を動画で説明する内容を中心に据えることにした。日本語教師の大きい関心の１つが教科書であることはおそらくどこの国でも共通であろうと思われたこと，外国語教授法だけを取り出して研修をしても現場での応用にはあまり意味がないだろうこと，そして教科書を分析することを通して，より良い教え方を考えることが，それぞれの教師の現場を見直すことにつながるのではないかと考えたからである。

日本語教授法をこれまであまり学んだことのない日本語教師が日本語教科書の分析を通して教授法というものを考えていくという方法は，研修後のアンケート調査などからもあまり無理なく受け入れられたことがわかる。詳細は事業の評価の部分で後述するが，特に非母語話者日本語教師にとっては，自らが日本語を学んだのは日本語教科書を通してであり，恐らく極めて身近なものを通して教授法を考えることにつながったのではないかと思われる。

２．教材・コンテンツ開発の具体的な内容

研修の実践的な内容については次章で詳しく述べるが，今回の研修の項目を**表１**に示す。前述したように，この研修は深澤・本田(2019)の『日本語を教えるための教材研究入門』の内容を動画でスライドを使用しながら講師が説明するという方法で行っている。このテキストは，本研修受講者は必ず入手して，動画を見て，自分で内容をよく読むようにという指示を事前にしている。内容については，このテキストに沿った説明を行っているが，元々日本語母語話者教師養成を念頭に置いた記述がされているところもあり，その部分は非母語話者教師にも適用できるような説明にしたり，海

外の日本語教育の現場ではそれほど重視すべき事項でない部分は削除したりしたところもある[注5]。

１回につき15分程度とそれほど長くない動画を作成し，YouTubeにアップしたものを受講生に視聴してもらうこととした。受講生はこのテキストを全員持つことを受講の条件としており，その補助的な説明として動画が位置付けられている。なお各動画について，ベトナムの受講者の日本語力に幅があるという事情から，ベトナム側で講師が話している内容の字幕を作成し，動画に貼り付けたものも使用している。

表１　研修の内容

<table>
<tr><td>１回</td><td>第１章「日本語の教科書と他の教科書の違いを考えてみよう」
(担当：本田)</td><td>第２章「「日本語を教える」とはどのようなことか考えてみよう」
(担当：松田)</td><td rowspan="6">１回につき

動画：
15分×２本

タスク：
30分×２種類</td></tr>
<tr><td>２回</td><td>第３章「なぜ「教科書で学ぶ」のか考えてみよう(担当：本田)</td><td>第４章「教科書の目的と多様性を知ろう」(担当：深澤)</td></tr>
<tr><td>３回</td><td colspan="2">第５章「コースデザインにおける教科書分析を考えよう」1，2 (担当：松田)</td></tr>
<tr><td>４回</td><td colspan="2">第６章「どのように教科書分析をおこなうのか考えよう」1，2 (担当：深澤)</td></tr>
<tr><td>５回</td><td colspan="2">第７章「教科書分析で何がわかるのか考えよう」1，2 (担当：深澤)</td></tr>
<tr><td>６回</td><td colspan="2">ビブリオバトル型発表会「私のおすすめの日本語教科書」</td><td>スピーチとレポート</td></tr>
</table>

３．授業の流れ

本オンライン研修の授業は，基本的には全てオンデマンド型で行われた。海外在住の日本語教師対象の研修であったため，時差などへの配慮が必要であったためである。

実際の１回ごとの授業の流れは，まず動画を見る前にプレタスクを行ってもらい，その後動画を視聴し，内容についての理解チェックテストを受ける，という流れになっている。プレタスクは使用した書籍にある内容が中心であったが，非言語母語教師の状況に適合しない場合には，内容を変更したこともある。また理解チェックテストは，３題程度で解答を選択する問題である。

プレタスクや理解チェックテストが実際にどのように実装されていたかについては，後述する。

４．ビブリオバトル型の最終発表会「私のおすすめの日本語教科書」

本オンライン研修は前述したように基本的には受講生にテキストを読んでもらうことと，オンデマンド形式の動画視聴とタスクやチェックテストから成っている。ただし最初のガイダンスと最終回のビブリオバトル型発表会に関しては，ビデオ会議システムzoomを使用した同期型の活動であった。本節では，ビブリオバトル型の発表会について述べる。

ビブリオバトルというのは，自分が推薦する本についての書評ゲームのことである。何人かが自分が推薦する本を持って集まり，それぞれ5分で推薦する理由のスピーチを行い，数分の質疑応答を行う。全員のスピーチが終わったら，聴衆は一番自分が読みたくなった本に投票をして，「チャンプ本」を決める，というものである[注6]。なおここで注意が必要なのは，ビブリオバトルの投票は上手な発表に対して行われるものではなく，あくまでも「読みたくなった本」，今回の発表会では「自分が使ってみたくなった教科書」に対して行われるものであるということである。

本研修での発表会はオンラインでの実施であり，さらに受講者数が多くWi-Fiの接続状況も様々であることが予想され，一堂に会しての同期型の発表会をすることが難しいなどの事情があったため，厳密な意味でのビブリオバトルではなく，「ビブリオバトル型の発表会」を実施することにした[注7]。

まず自分がこれまで使ってみて良かったと思う日本語教科書を選び，それについてのスピーチを5分行い，録画する。録画した動画はWeb上にアップロードし，数人のグループに分けて自分のグループの動画を見る。動画を見たらグループのメンバーで投票し，そのグループの予選チャンプ本を選出する。発表会当日に本戦を行い，同期型の活動として受講者が皆zoom上に集まり，予選チャンプ本になった動画を見て投票し，数分の質疑応答は予選チャンプ本の発表者がその場で行い，その後投票を経て全体のチャンプ本を決定した。

このビブリオバトル型の発表会では，お勧めの日本語教科書として予想以上に様々な教科書が取り上げられていた。世界的に普及している『みんなの日本語　初級改訂版』（スリーエーネットワーク）や国際交流基金の『まるごと　日本のことばと文化』などはもちろんであるが，現地で出版されている教科書などの紹介もあった。最終的なチャンプ本として選ばれたのは，ロシアのカザン大学の教員が発表した『4技能でひろがる 中級日本語カルテット』，次点本はベトナムの技能実習生送り出し機関で教える日本人の教員の国際交流基金『いろどり　生活の日本語』であった。

この発表会では，実際に自分の現場でどんな日本語の教科書を選んだらよいかのヒントになる内容が多く話されており，筆者自身も参考になる内容が多かった。単なる発表会ではなく，実際に意味ある情報が共有できたことが印象的であった。オンラインでの研修は対面で行うのと異なり制限も多いが，やり方次第では十分に本来の意味での交流が可能になることもわかり，実り多い活動になった。

Ⅲ．実践内容

１．プログラム概要

本章では運営に関する内容について報告する。プログラムは全９回に渡って行われた（**図１**）。金沢大学がコンテンツ開発と教務管理，評価，修了証発行を行い，ホーチミン市人文社会科学大学が学生募集，授業動画や各種連絡のベトナム語翻訳，現地でのアドバイジング等を行った。授業は日本側の教員３名，ベトナム側の教員３名，日本側のTA１名が担当した。

事前説明 動画	開始前 コースの説明動画、教科書の説明動画を配信
同期/zoom	9月26日 開講式、オリエンテーション アカンサスポータルへのログイン方法、webclassでの課題の回答方法の説明 ３グループでbreakout session（受講理由、日本語教材についての意見交換）
オンデマンド Webclass オンデマンド Webclass オンデマンド Webclass オンデマンド Webclass	10月18日まで オンデマンド授業 好きな時間にオンデマンド授業を受講し、期限までに課題を提出 ・プレタスク（webclass、記述問題に回答） ・授業動画視聴（ベトナム語字幕付き、youtubeで配信） ・ポストタスク（webclass、選択式問題に回答） ・課題提出は締め切りを設定
オンデマンド Webclass	10月20日まで 動画ビブリオバトル（風）予選 各自動画を撮影して提出
オンデマンド Webclass オンデマンド Webclass	10月22日まで 6グループで自分のグループメンバーの動画を見て、 google formで最もよかった１名を回答
同期/zoom	10月24日 動画ビブリオバトル（風）本選。zoomで動画を見て一番良かった人をgoogle formで投票。6グループで学習とビブリオバトルの振り返りをbreakout sessionで実施
成績発表 修了証	10月31日 最終レポート締切、成績集計、受講アンケート実施

図１　プログラムの運営スケジュール

プログラムのオンライン学習環境を**図２**に示す。基本的には金沢大学の学内オンライン教務システムアカンサスポータルと，その中に標準装備されているLMSであるwebclassを利用した。しかしwebclassにはない機能を補足するため，youtube, google form, zoom, slackを利用した。youtubeを利用したのは受講生の動画へのアクセシビリティのしやすさに配慮したためである。slackを利用したのはwebclassの利用に慣れていない受講生が教員からの連絡を確実に受け取れない可能性があったためである。また，slackではグループごとの連絡機能やアクセス制限などの機能も充実しており有益と考えた。google formを利用したのはzoomに備わっている投票機能では様々な情報（誰

が誰に投票したか）を記録しておくことが難しかったためである。さらにgoogleを用いると，得られた結果の共有，共同編集機能がスムースであり，ベトナムと日本で離れてチームを組んで教務管理をするには非常に便利であった。初めてのオンラインコースであるということもあり，どのように授業が行われるのかをイメージしてもらうための解説動画を作成した。そして教科書について説明する動画も作成された。更にどのような証明書がもらえるか,証明書のイメージも送付した。9月26日にオリエンテーションと第一回の授業を行い，10月24日に最終の授業を行った。一週間後に最終のレポートを提出してもらい，11月３日には終了判定結果を伝え，受講証を発行した。受講証はPDFで発行し，後日郵送した。

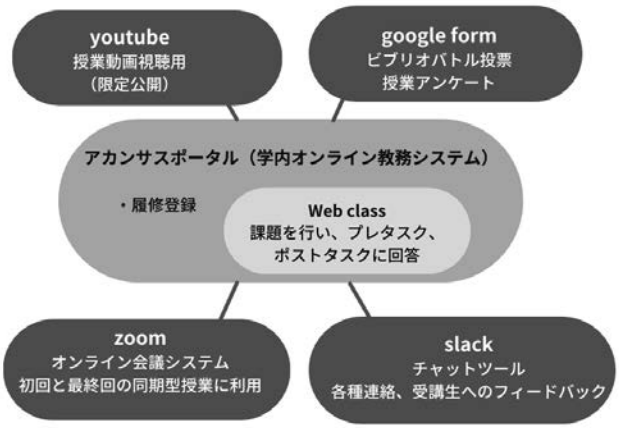

図２　オンライン学習環境

２．受講生について

受講者の内訳を**表２**に示す。受講生はベトナム，ロシア，日本から現職教員を中心に33名が参加した。国籍はベトナムが最も多く27名,次にロシア４名,日本２名である。日本の２名はベトナムで日本語を教えている。日本語能力はJLPTN２レベルが11名と中心層をなしN１合格者も８名いたが，N３レベルの受講生も６名いた。受講生の身分は大学で日本語を教えている教師，日本語学校で日本語を教えている教師の割合が半々であったが，ロシアからの参加者は全員大学教員だったため，ベトナム単独では日本語学校日本語教師の参加が最も多かった。特に技能実習生の送り出し機関で日本語を教えている教員の参加が多く見られた。アクセス元はベトナムが27，ロシアが４，日本が２である。日本の２名というのは日本に留学中のベトナム人日本語教師である。

表２　受講者の内訳（N=33,（ ）内は人数）

国籍	ベトナム(27)　ロシア（４）　日本（２）
日本語能力	JLPT N１（８）N２(11) N３（６）その他（１）母語話者（２）不明（５）
身分	大学日本語教師(15)　日本語学校日本語教師(15) 学生（１）　特になし（２）
アクセス元	ベトナム(27) ロシア（４）日本（２）

評価は，事前事後のオンライン上の課題の達成度，ビブリオバトル，最終レポートで行った。質の保証のため，課題をすべて提出していなければ不合格とした。また，提出物の遅れ,課題の不十分な到達状況は減点した。その結果,33名中31名が合格した。２名が不合格となったが，１名(日本語能力未申告)は授業についていけなかったと理由を述べた。もう１名はN２レベルであったが，課題の提出が揃わなかった。しかし，N３相当の受講生６名は全員合格しているため，N３レベルでもベトナム語の翻訳等をつけて支援を行えば日本語教育の専門教育を行うことができたと言える。

３．受講生のアンケート結果

実施後のアンケートは33名中24名から回答を得た(回収率72%)。アンケートの結果，全体の満足度は「とても満足している」が９名(37.5%)，「満足している」が10名(41.7%)，「どちらとも言えない」が５名(20.8%)であった。また，今後同様の講座があれば「受講したい」と答えたのは24名中23名(95.7%)であった。この結果から，全体的には高評価であった。

受講期間の長さについては，「１か月は短い」と答えた参加者が約６割であった。今回は初期のシステムトラブルも見られた。トラブルが避けられれば多少余裕をもって受講できるだろうが，期間を２か月に伸ばした方が受講負担は軽くなると思われる。

学習環境について質問したところ，最も評価が低かったのは大学のLMS(web class)であった(**図３**)。とても使いやすかった，使いやすかったと答えた人も65.8%いたが，約25%（６名)が「使いにくかった」「とても使いにくかった」と答えた。アンケートの自由記述でも　LMSでは課題の全体像がみえないこと，自身が回答した課題の結果を見直すことができないこと等いろいろな不便さがあることを指摘された。一方，企業が提供するzoom, slack, google formについては「使いにくい」といった回答は見られなかった。そのため学外からオンラインプログラムに参加する学生には簡便なプラットフォームが提供されることが望ましい。

授業内容については高い評価を得た。特に評価が高かったのはオンデマンド授業であり，45.8%が「とてもよかった」と回答した。オンラインビブリオバトルも37.5%がとてもよかったと回答した。しかし，その一方で対面の交流型の機会が少ないことへの不満も聞かれた(「コース参加中には書く内容が多すぎて，あまり直接にコミュニケー

ション・交流の機会がなかったので，ちょっとつまらなかったです。」受講生アンケート）。可能であればオンラインでの交流の機会を増やしたい。

Ⅳ．事業の検証－可能性と課題－

１．日本語教師養成課程の点からみたオンライン事業の可能性と課題

本オンライン研修を実施して最も感じたのは，日本語教師養成のオンラインでの実施の可能性の高さである。海外で日本語を教える日本語教師は，国際交流基金によると2018年度時点で77,323人，前回比 20.6% 増となり，過去最多を更新しているという[注8]。文化庁が発表した2019年の国内で日本語を教える教師は46,411人であり[注9]，日本国内よりはるかに多くの日本語教師が海外で教えていることになる。国内の日本語教師は何らかの形で日本語教師養成の講座を受講している可能性が高いが[注10]，海外の教師対象の日本語教師養成講座は，現在国際交流基金が実施しているものの，広く実施するのはそれほど容易なことではない。その点で，まずオンラインでの研修は非常に今後も発展の可能性があると言えよう。特に今回実施したような海外の日本語教師のブラッシュアップコースとして行うことについては，十分可能性があると思われる。

海外で教える特に非母語話者日本語教師は，自らが何らかの専門分野を持ち日本に留学したケースが多く，日本語教育そのものを専門にしていることはそれほど多くないと思われる。彼らは日本語学習の成功者であることは確かだとしても，日本語を実際に効率よく教えられることとは別のことであり，これまでの自分自身の経験を超える学習ニーズがあったり，教育現場に大きい変化があったりした場合に対応するのは困難であると考えられる。そういう場合のためにも，日本語教授法の知識は役立つはずである。

今回の研修では，日本語教授法を学んだことのない日本語教師が日本語教科書の分析を通して教授法というものを考えていくという方法を取り，ある程度，無理なく受け入れられた印象がある。ただしこの場合の日本語教授法では，非母語話者日本語教師が自分自身の日本語学習の経験の延長線上で理解できる日本語の語や文型に関する内容の他に，日本語教授法の専門語が多く含まれる教授法の概念なども多く含まれていた。この部分については，教授法の専門語を理解しさらに定義をきちんと理解してからでなければ，十分に理解することは難しいことがわかった。今回の研修では，このことを十分に検討する余裕がないままベトナム語の字幕に助けられたところもあり，今後の課題として残った。

もう１つ重要なこととして，オンデマンドのコンテンツが挙げられる。今回のオンライン研修は準備から実施まで非常にタイトなスケジュールであったが，それが可能だったのは，たまたま昨年出版されたばかりの前述の深澤・本田(2019)の書籍があったからである。その場限りの対面での授業や講演と異なり，オンデマンド教材は後まで残り，かつ繰り返し見返されるものである。このような場合に他の著者の本の紹介をあたかも自分が考えたことのように動画で話すのは非常に難しい。自分自身で作成した良質なコンテンツがあって初めてオンライン講座の実施が可能になるのだということがわかった。また授業内容をスライドにする場合も，通常の対面での授業などと違って，著作権に関連する問題が多く出てくることもわかり，慎重にコンテンツを作成する必要があった[注11]。オンライン教材における著作権の問題はまだ判例が少なく，細かなルールなどが確立されていないこともあり，これからも継続的に情報収集をしていく必要があると感じた。

２．世界の日本語教師養成の点から見たオンライン事業の可能性と課題

現在，日本国内では，日本語教員の国家資格化が検討されている。これが実施されると，国内での教員養成課程がさらに充実し，専門化されることは，間違いないと考えられる。

その一方，本稿においてもたびたび述べられているとおり，海外において日本語教育を担っている日本語を母語しない日本語教師は，日本語を学んだ経歴を持っているが「日本語教育」は，学んだことがない，という人材が少なくない。むしろ，日本語教育の専門家ではない人材のほうが多いのではないかと思われる。また，このような状況は，今後も続くのではないだろうか。

となると，今後の日本語教育は，日本国内で教育にあたる国家資格を持った日本語教師と，海外で教育にあたる専門的な素養を持たない日本語教師の間で，教授法などの知識と技量の差が大きくひらいてしまう危険があると言わざるを得ない。

しかし，多くの日本語学習者は，母国で日本語を学びはじめ，そこで一定の学習成果をあげたことによって，来日を決めることが多い。もし，入門時期に学習が期待する程の成果を上げられなかったり，挫折してしまったりすると，日本に行きたいという気持ちにはならないだろう。こうして考えると，母国での入門期の日本語教育は，日本語教育の発展にとって，きわめて重要な役割をはたしているのである。したがって，入門から初級レベルを担当する教師には「日本語教育」の専門的な研修を受けて理論的にも技術的にも高いレベルに達してもらう機会をつくる必要がある。現職教員の研修の重要性はここにある。

前節でも触れられているが，これまで海外の非日本語母語話者で，現職にある日本語教師の研修は，国際交流基金日本語国際センターが一元的におこなうという状況であった。そのため，年間に受け入れられる人数に制限があり，研修が必要な人数にはるかに及ばなかった。やや極端にいうと研修を受けられるのは「運がいい人」に限られていたのである。

来日して研修を受ける場合，教室，図書館など教育施設だけではなく，宿舎や食堂などの居住環境が整備されていなければならない。しかも，現職教員の研修は，職場の都合から比較的短期間でおこなわれなければならない。たとえば，国際交流基金の現職研修は，６週間を標準としている。大学などの留学生宿舎の場合，ある程度長期間にわたる滞在を想定しているため，受け入れのサイクルが合わず，短期の研修生を数多く受け入れることは難しい。したがって，海外の現職日本語教師の研修機会を国際交流基金以外の場所に作ることは難しかったのである。

今回のオンライン事業は，この壁を打ち破る画期的な事業である。近年，国際交流基金もオンライン研修を開始したが，オンラインでの実施であれば，交流基金以外に日本語教師養成講座を持つ大学も現職教師研修に参入できる可能性があることを示したという点で大きく評価をするべきだと考える。

しかし，今回の事業が，まだ「試み」の段階にあることも事実である。たとえば，今回の事業は，教材をなぞるような形で進められており，また，ほとんどがオンデマンドでおこなわれたため，一方通行の「学習のみ」となってしまったことは，大きな課題として残った。もっと，対面して双方向のコミュニケーションの機会を作ることが必要なのは明白だが，その際，時差をどのように克服するかが最も大きな問題になりそうである。

さらにそれを超えて「現職教師」が「オンラインで」研修するのでなければできないような研修方法を考えなければならない。たとえば，日本語の教室にWEBカメラを持ち込み，教師が実際に授業をするところを記録して，それを講師がフィードバックするような授業である。このような，オンラインでの研修であることを最大限に活かすことができるようなプログラムをぜひ考えていきたいと思う。

３．ベトナムの日本語教師養成の点から見たオンライン事業の可能性と課題

今回のコースは南ベトナムで行われたため，まず南部ベトナムの日本語教師養成の状況を概略的に紹介する。日本語教師養成の最初の段階は日本語学校の中で始まった。ドンズー日本語学校の教師養成クラス（1992年から）の他，さくら日本語学校の江副方式での教師養成クラス（1995年から）があった。また国際交流基金の短期・長期の研修

で教師養成コースに参加することも可能だったが，日本まで行ける人が限られていた。2002年にベトナム日本人材協力センター(現在はベトナム人材開発インスティテュート，VJCC)がハノイとホーチミン市に開設され，日本語コースが開始され，ホーチミン市で毎年日本語教師の勉強会が行われた。その他，ベトナム国家大学ホーチミン市人文社会科学大学と師範大学，または日本語学校と高等学校の連絡会があり，そこで教師養成コースも行われた。ただ，この活動が日本語教師のニーズに応じて行われており，研修を受けても研修修了証しかもらえず，単位または進学には結びつかなかった。そして連続性もなかった。最近，国際交流基金の主催で教師養成コースが定期的に行われているが，参加できる人数にも制限がある。コロナの流行状況の中でオンラインコースのニーズが高まったが，そうしたコースもまだない状態であった。

そして，ホーチミン市では日本語は学士レベルで学位を取ることができるが，修士レベルになるとホーチミン市人文社会科学大学の他の学部(例えばアジア学部，文化学部，文化人類学部，言語学部など)で修士，博士号の学位を取らなければならない。日本語教育を専門にし，修士レベル，博士レベルの学位を取りたい場合，日本に行かなければならない。しかし，現在各日本語学校，大学機関で教えている場合，離職して日本で集中的に勉強できる人はそれほど多くない。どうやって，日本語教師のレベルを向上させるのかは日本語教育機関として大きな課題である。

人文社会科学大学では毎年国際交流基金を始め，筑波大学，麗沢大学などと連携をし，今まで日本語教育のため様々なコースを作成し，実施してきた。2020年２月はコロナの影響でクラスに来られることさえできない学生もいて，オンラインで日本語教育をしなければならない状態になった。特に社会隔離時(ロックダウン)の間は教えることもできなくなり，その時間を生かして日本語教師の研修を行い，教師の質を向上させられないかと思った。そこで金沢大学の教員と共に検討し，今回のオンライン日本語教師研修を開講するに至った。

次に，研修の対象者の設定について述べる。コースを作成する時，様々な経歴の日本語教師がいる中で，特に今回は日本語レベルがN３以上で，日本語教育の専門用語などに慣れていない，技能実習生等に日本語を教えている教師が受講対象者に多いのではないかと予想していた。ホーチミン市を始め南部ベトナムの全体を見ると，日本語学部や日本学部を卒業した後，そのまま日本語教師になる人もいれば，国際交流基金の長期・短期の研修を受ける等，日本留学経験のある人もいる。しかし，日本で技能実習生の経験を経て日本語教育機関の内部の教師養成コースを受け，日本語教師になる人も少なくない。ベトナム人日本語教師の問題はいろいろあるが，例えば日本語を初級レベルでずっと教えていることで，教師の日本語レベルが落ちてしまうこと，

日本語教師として活躍していても，日本語教育の専門は十分理解していないことなどがある。そして日本語レベルN３で日本語を教えている先生も多くいる。そのため，そのような対象者の研修こそ先に用意すべきだと考えた。

そこで，そうした日本語教師を対象とするため，講義動画にベトナム語の字幕を入れることにした。ベトナム語で理解するだけでなく日本人教師養成の専門家による講義動画で聴解力を向上させようと思った。翻訳に関しては，本学の日本語教育の修士号取得教員を始め，長年日本語教育を担当している教員等に担当してもらった。さらに，もう一つの目的はオンライン日本語教育をしている教員がオンライン教育を受けている学習者の立場になって体験する事も可能にすることであった。この授業は日本語教材分析のため，ベトナムで使われている教科書の分析や新しいコースデザインができるようになることも利点であった。

初めてのコースなのでどうしたら良いか人文社会科学大学も日本の大学も心配しながら，コースを行った。そしてコースの内容だけではなくIT技術に関することもベトナム人受講生に説明したり，案内したりする必要があった。特にオンライン教育を受けた事のない受講者に対しては，開始直後に人文社会科学大学の技術担当のスタッフ，アシスタント教員により，即時応答できるようにベトナム語で対応できるオンライングループを作成し，学習者の技術問題を解決した。ログインの仕方から宿題の提出の仕方まで，提出した後に採点されたかどうかなど様々な質問が出た。それらに技術スタッフを始めベトナム人の教員が対応した。コースが終了した時，学習者にコースに関する意見を書いてもらった結果，次のような回答があった。

1「もっと詳しく学びたいが最初に行われるコースだし，たくさん知識を教えるのにもっと時間をかけるし，これからこういうコースがあればまた参加したいと思っています。コースを通じて，まず基礎的な日本語教育知識を学ぶことができました。シラバスの種類や適切な教材を選ぶためにやることも分かるようになりました。そして，日本語だけではなく，言語学習における教科書の大切な役割を知りました。これから，授業をする前に，色々な作業をしないといけないことが分かってきました。学習者のニーズを調査したり，クラスの目標にもっとも合うスケジュールや教科書，そして教え方を決めるのは重要です。」

2「私の学校では今『みんなの日本語』という教科書を使っています。この教科書は20年前に出版されて，世界中で使われていますが，構成としてはまだ合理的ではありません。それで，今新しい教科書を作ろうという活動を始めています。先生だと言っても日本語研究専門家ではないのでどういう風に進めたらいいか，はっ

きりわかりません。ほとんどは自分の経験でやっていますのでこのコースに参加して,教科書の作り方を学びたかったです。コースを通して,たくさん学びました。教科書をどのように分析するか。今までは本を選ぶとき，前書きや目次はあんまり見ませんでしたが,それを読んだら,ほんの全体が把握できると分かりました。」

3「このコースを通して，私は様々面白いことが勉強できるようになった。最初,金沢大学の先生方に新しい教える方法が勉強できる。初めに，オンラインの授業に参加したのに，私はとても満足している。なぜかというと，先生たちは毎日私の勉強した内容をチェックしてないのに，自分で先生たちのビデオを見て，教科書を読んで，独学できる。とても素晴らしい方法だと思う。将来的に考えて，この方法を応用してみたいという考え方がある。または，最初，私は新しい教科書を読んだら，教える方法が全く分からない。本当に困った。ですが，先生たちのおかげで，「日本語を教えるための教材研究入門」から教えていただいて，本当に助かる。

参加者は自分のニーズに沿った授業であったこと，日本語力だけでなく，日本語教材の分析ができ，コースデザイン，教案作成など自分の仕事に大変役に立つと考えていたようである。そしてまた次のコースに参加したいと答えてくれた。

今回のCOVID-19の状況はどうなるか誰も答えることができないが，ベトナムには日本語教師として自分の力を向上させたい，進学したいと考えている人が多い。今回のコースの成功を踏まえて，オンライン教師養成の可能性をもっと研究し，入門だけではなく，これから 日本語教師もオンデマンドの形で大学院等に進学できる機会を提供したいと思う。オンラインコースで毎回単位を修得して，その単位を重ねると，学位まで取ることができれば貴重な貢献になると信じている。日本語教育を向上させるのに，まず日本語教師の学習チャンス，進学のチャンス，学会に出るチャンスなど，教育する立場にいながら，生涯学習の可能性を与える事も今後の大きな課題になるだろう。日本語学習者の質を上げるには，教師の質を上げなければならない。そのための環境づくりにこれからも尽力したい。

【注】

1．金沢大学

2．北陸先端科学技術大学院大学

3．ホーチミン市人文社会科学大学

4．技能実習制度については制度自体の問題もありさらに技術移転をどう考えるかも必要であると思われるが，本稿の主旨からは外れるため，それらの問題は議論しないことにする。

5．例えば第４章では日本語教科書の歴史について，日本語教育の歴史と共に説明している部分があり，戦前の教科書の紹介なども含まれている。この部分は，現在海外で日本語を教えることとの関わりはそれほどないと思われ，説明をしないことにした。
6．歴史や実施方法，実践例などについては，http://www.bibliobattle.jp/に詳しい。
7．ビブリオバトル型の最終発表会については最初のガイダンスの際に実際にビブリオバトルの方法で「私のお勧めの日本語教科書」のスピーチをしている動画を見せて説明を行った。
8．国際交流基金（2020）『海外の日本語教育の現状　2018年度日本語教育機関調査より』
9．文化庁（2019）『令和元年度　国内の日本語教育の概要』https://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/r01/pdf/92394101_01.pdf
10．現在国内で行われている日本語教師養成は，日本語教師主専攻（45単位以上）および副専攻（26単位以上）コースと，もう１つは420単位時間の日本語教師養成コースが主流である。特に法務省告示校である日本語学校での教師を目指す場合には，これらの講座を受講していることや日本語教育能力検定試験の合格さらには日本語教育実習１単位が課せられている。
11．例えば代表的な日本語教科書の紹介をする場合，引用の形で説明の文だけで行うのは可能だが，書影をスライドに映しながら説明するようなことは，著作権の問題が生ずる可能性がある。

【参考文献】

国際交流基金（2006～）『国際交流基金日本語教授法シリーズ』ひつじ書房，第１巻から第14巻
国際交流基金（2013～）『まるごと　日本のことばと文化』A１～B２　かつどう，りかい，三修社
国際交流基金（2018）『海外の日本語教育の現状　2018年度日本語教育機関調査』国際交流基金
国際交流基金（2020）『いろどり　生活の日本語』入門，初級１，初級２
坂本正監修・安井朱美・井手友里子・土居美有紀・浜田英紀（2019）『４技能でひろがる 中級日本語カルテット』ジャパンタイムズ
スリーエーネットワーク（2012）『みんなの日本語初級Ⅰ,Ⅱ 改訂版』スリーエーネットワーク
深澤のぞみ・本田弘之（2019）『日本語を教えるための教材研究入門』ひつじ書房

Online Japanese Language Education Training for Teachers in Foreign Countries:

Possibilities and Challenges

MATSUDA Makiko, FUKASAWA Nozomi, HONDA Hiroyuki, and Nguyen Thu Huong

Abstract

Traditionally, the Japan Foundation and local teacher training institutions have been overlooking overseas Japanese language teacher training. Nevertheless, the advent of online training, has enabled Japanese language teachers from various countries and with various attributes to train together. However, quality-assured online Japanese language teacher training programs for overseas teachers are scarce. In addition, the 2020 COVID-19 pandemic triggered various educational activities to transition to an online format, although there is insufficient haring of practice reports. Therefore, this article reports on an online Japanese language teacher training project conducted by Kanazawa University in September 2020 for Japanese language teachers in Vietnam and Russia.

Keywords: Online, Japanese language teacher training, Overseas Japanese language education institutions, In-service teachers, Analysis of teaching materials