

Online Training Needs of Overseas \nJapanese Language Teachers

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2022-05-13 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: FUKASAWA, Nozomi, NGUYEN, THU HUONG, Kai, Wang, Pawin, Jarnlee メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24517/00066051

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



調査報告

海外で教える日本語教師を対象とした オンライン研修のニーズについて

深澤 のぞみ^{注1}・NGUYEN THU HUONG^{注2}・王 凱^{注3}・Pawin Jarnlee^{注4}

要 旨

海外で教える日本語教師のための研修は、これまで国際交流基金や各国の教員組織が実施してきたが¹、現在はオンラインを利用した研修が可能になった。海外で教える日本語教師は非母語話者の教師で日本留学の経験がある教師も多いが²、自身の専門は日本語学や日本文化で、日本語教授法には詳しくないこともある。そこで本稿では、中国、ベトナム、タイの日本語教師を中心に、日本語教授法の研修項目についてのニーズ調査を行った。国ごとの事情は異なるが³、教授法や教材、コースデザインについての研修のニーズが高いことが示された。また日本語教育の拡大に伴い、新たなニーズも明らかになり、現地の教員と協働しながら研修を実施することの重要性も示唆された。

キーワード：海外で教える日本語教師、日本語教授法、オンライン研修

I. はじめに

国際交流基金の2018年の調査によると、海外における日本語教育機関数は18,661機関(前回は15.3%増)、日本語教師数は77,323人(前回は20.6%増)となり、過去最多を更新しているという。2020年からのコロナ禍で状況が変化した可能性はあるものの、世界を背景とした日本語教育が展開されていることは間違いのないと思われる(国際交流基金2020)。

日本語教師が多いのは主に東アジア地域である。前述の調査では、教師数の上位は中国(20,220人)、韓国(15,345人)が前回同様1位、2位であるが⁴、ベトナム(7,030人)の日本語教師の数が急増しており3位につけ、4位がインドネシア、そして5位からは米国、オーストラリア、タイ、ミャンマー、フィリピンの順となっている。

またこの調査結果では、海外で教える日本語教師の21.0%(16,252人)が日本語母語話者教師(以下、母語話者教師と略記)である。このうち北米や西欧の日本語教師は

70%以上が母語話者であるというが、他の地域では70%以上の日本語教師は日本語非母語話者教師(以下、非母語話者教師)だということになる。

日本国内で日本語教師として活動する場合の資格はいくつかあるが、一般的には大学において日本語教育に関する科目を45単位、あるいは26単位以上取得した場合、日本語教育能力検定試験^{注5}に合格している場合、日本語教師養成講座420時間以上を受講したものであるとされている。この資格は主に法務省告示校^{注6}である日本語学校に勤務する場合には厳格に守られる必要があるが、大学等で日本語教師として勤務する場合には、必ずしも上記の資格があることが求められるのではなく、日本語教育やそれに近い専門分野を学び、修士号を持っていることなどが要件となることが多い。

一方、海外での日本語教師がどのような資格で活動するかは、かなり多様な状況がある。母語話者教師の場合には、上記のような日本語教師資格を持っていることや、修士号などの学位取得が条件になることが多いと思われる。非母語話者教師の場合には、自国の教育機関で日本語教育を専門として学び、日本語教授法なども習得しているケースもあるだろうが、このような専門分野を持つ教育機関は海外には多くない。むしろ、日本語そのものの学習や日本語学や日本文化などの専門分野で日本に留学し、帰国して日本語教師になったケースが多いのではないかと思われる。これは自らが成功した日本語学習者である一方で、日本語教授法の専門家ではない場合でも日本語教師として日本語指導に当たっている可能性が高いことを意味する。そのために、継続的かつ体系的な日本語教授法を学ぶ機会が必要であるが、日本語や日本語教授法の情報や研修会等にアクセスしやすい日本国内の日本語教師と異なり、国外の教師にとってはそれらの機会がなかなか得にくいことも考えられる。

海外で活動する日本語教師の養成やスキルアップは、国際交流基金の事業として種々行われており^{注7}、またそれぞれの国の日本語教育学会や教師会などが実施していることもある。日本国際交流基金日本文化センター(北京)を通じ、研修の機会を提供しているなどは一例である^{注8}。しかし国の事情によっては、そういった研修の機会が十分でない場合もあり、さらに現在のコロナウィルス感染症パンデミックなどの原因で国内外の行き来が簡単にできないような状況も起こりうる^{注9}。

筆者らの一部はこれらのニーズに応えるために、オンラインでの日本語教師研修を企画し実施した。松田他(2021)で、主に受講生のベトナムの日本語教師を中心に、このオンライン研修で達成できたことや課題を報告したが、海外で活動する日本語教師にとって改めて日本語教授法などを学ぶ機会は重要なものと捉えられていることが明らかになった。

そこで筆者らはさらに海外日本語教師のためのオンライン研修の内容をさらに発展

させるために、日本語教授法についてどのようなニーズがあるのかを調査し、その上で必要とされている日本語教授法の研修内容を検討することにした。本稿では調査結果の報告と、研修内容の提言を行うことにする。

II. 先行研究

日本語教師研修、とりわけ海外で活動する日本語教師に対する研修についての論考は、国際交流基金が実施した研修の報告や、特に非母語話者教師の養成などについての研究や報告が多くある。そのうちいくつかを紹介する。

川上他(2021)では、非母語話者教師が日本留学で得た高度な知識と日本語能力を帰国後に活かす仕事としては日本語教師が挙げられるが、そのための日本語教師養成に必要なことを、非母語話者教師に対するインタビュー調査から明らかにしている。それによると、養成の内容には非母語話者教師の特性を考慮することが必要であり、教え方について十分に学ぶことや、非母語話者教師が不得意だとされている「会話」や「作文」などの科目を教える際の不安や不足点を解消するための対応が、養成段階での必要事項ともつながることを指摘している。

トムソン木下・福井(2019)は、オーストラリアでは初等・中等教育での日本語学習者が多いため、日本語教師養成でも初等・中等教育の教師の養成が重要であるが、ここでは自らの日本語教育の理念を日本語教育実践の中で体験することが必要だと述べている。

角本他(2019)は外国人対象の日本語教師養成課程の卒業生に対して、追跡調査を実施し、その結果から、外国人対象の日本語教師養成の在り方についての提案を行っている。それによると、個人指導をしている卒業生も多いことから、大小様々なクラスに対応できる力、アニメやマンガの授業への取り入れ方やビジネス日本語、そして自律的に困難な状況に立ち向かう力、これらを学ぶ機会を養成に含めることを提案している。

中川(2020)は、非母語話者教師を母語話者教師の言語知識や運用力を対置させて捉えるのではなく、多様な能力、可能性をもつ個人として捉えることが重要であるとした。この結論からは、非母語話者教師対象の研修の目的について、日本語教師養成に必要なとされる項目を網羅しさえすればよいわけではないことが示唆される。

非母語話者教師の教師に対する研修の具体例の報告もある。生田(2019)は、国際交流基金日本語国際センターで実施されている海外日本語教師向けの研修において実施されている科目「文法」の内容について、シラバスや教材について報告している。教室

内での指導や教材の改善が達成された一方で、オンラインでの実施が課題であることを指摘している。また同じく国際交流基金日本語国際センターにおける長期研修において、菊岡・篠原(2017)は、JF日本語教育スタンダードの考えに基づいて、「課題遂行を重視した教え方」の内容を中心に行ったことを報告している。

日本在住の外国人の増加や、「公認日本語教師資格」に近い将来創設されること、また技能実習生や特定技能の在留資格と関連して、日本来日前に何らかの日本語教育が必要とされることが増えたこともあり、質の高い日本語教師の養成や研修についての検討が多くされるようになってきている。その上に、2020年からのコロナ禍の原因もあり、これまで以上に、日本語教師の研修が求められる状況にある。

Ⅲ. 調査の概要

本稿では中国、ベトナム、タイの3カ国の日本語教師に対して、日本語教授法の研修についてのアンケート調査を行った。この3カ国を選んだ理由は、1でも触れたように、日本語教師数が10位以内で東南アジア地域の国々であること、また筆者の1人が所属する金沢大学の協定校であって日頃から関係が深い大学であり、金沢大学における留学生数も中国、インドネシア、タイ、ベトナムの順に多い^{注10}ことからである。日本に留学生した学生は、その後、日本語教師として活動することも多く、その意味でもこれらの国々での調査結果は重要であると考えられる。

1. 調査の実施概要

まず実施時期は2021年3月から5月であり、対象者は中国、ベトナム、タイの日本語教師、合計328人であった。アンケートの実施方法は、ベトナムとタイではGoogleフォーム、中国では「問巻星」^{注11}を利用してオンライン上で実施した。アンケートへの参加については、質問に入る前に目的や実施方法などの説明を読んだ上での同意を求め、同意が得られた場合のみ参加してもらう形で行った。

2. アンケートの内容

アンケートは、日本語の学習歴や期間、また日本語教授法の学習や研修履歴、受けた場所、内容について聞き、その上で、日本語教授法に対してどのようなニーズがあるかを尋ねた。また自由記述部分で意見などを聞いた。

IV. 調査の結果

1. 調査回答者の基本情報について

328人のアンケートについて、まず回答者の母語や現在教えている機関、教えている年数などの基本情報の結果を表1に示す。

表1 回答者の教授国・母語・教授年数

教えている国(人)	母語(人)	日本語教授経験年数(人)
中国(112)	中国語(105), 日本語(5), その他(2)	20年以上(36), 15年以上20年未満(15), 10年以上15年未満(34), 3年以上10年未満(21), 3年未満(6)
ベトナム(123)	ベトナム語(111), 日本語(11), その他(1)	20年以上(3), 15年以上20年未満(12), 10年以上15年未満(11), 3年以上10年未満(42), 3年未満(55)
タイ(91)	タイ(85), 日本語(6)	20年以上(10), 15年以上20年未満(10), 10年以上15年未満(10), 3年以上10年未満(36), 3年未満(25)
日本(2)	ベトナム語(1), タイ語(1)	3年未満(2)
合計(328)		20年以上(49), 15年以上20年未満(37), 10年以上15年未満(55), 3年以上10年未満(99), 3年以下(88)

これを見ると、中国、ベトナム、タイの3か国の今回の調査の回答者は、基本的に非母語話者教師がほとんどであることがわかる。

各国の回答者の経験年数では、中国は20年以上の経験を持つ教師の割合と、10年以上15年未満の教師の割合が高く、比較的、経験豊かな教師の割合が高いことが特徴である。一方、このことは中国における日本語教育の歴史の長さを示していると同時に、年齢の若い新しい人材が日本語教育分野に補充されていない側面も示している。

それに対してベトナムでは教師歴3年未満の回答者の割合が一番高く、次に3年から10年の経験を持つ教師の割合が高いことから、経験年数が短い若手の教師が多いと推測される。タイも同じような傾向があるが、20年以上経験を持つ教師の割合も一定数いることが特徴である。

次に回答者の教授機関について表2にまとめる。

表2 回答者が教えている日本語教育機関

教えている国（人）	教育機関別人数（人）*
中国（112）	大学・大学院（108）、高校・中学校（4）、日本語学校（0）、技能実習生送り出し機関など（0）、その他（0）
ベトナム（123）	大学・大学院（45）、高校・中学校（0）、日本語学校（33）、技能実習生送り出し機関など（43）、その他（2）
タイ（91）	大学・大学院（24）、高校・中学校（60）、日本語学校（1）、技能実習生送り出し機関など（1）、その他（5）
日本（2）	技能実習生送り出し機関など（2）
合計（328）	大学・大学院（177）、高校・中学校（64）、日本語学校（34）、技能実習生送り出し機関など（46）、その他（7）

*複数回答があったが、便宜上、この表では主な教育機関にまとめてカウントした

表2の結果は、アンケートを拡散する際のメーリングリストなどの手段の影響も大きいいため、各国の日本語教師の所属機関別の割合と、今回の回答者の所属機関別の割合が必ずしも一致するわけではない。今回の中国の回答者は、大学・大学院で教えているケースが多く、ベトナムでは大学・大学院と技能実習生の送り出し機関が同じ程度あり、また日本語学校で教えている回答者も少なくない。タイの特徴は、高校・中学校で教えている回答者の人数が最も多く、その次に多いのが大学・大学院となっている。

次に表3では、日本語教授法の研修などをこれまで受けたことがあるかどうか、さらに研修の種類についての回答の結果である。研修の種類は複数回答も含む数を示している。

表3を見ると、それぞれの国の状況の共通点とともにやや違うことも明らかになる。国際交流基金の研修を受ける機会が多いのは3つの国に共通しており、また複数回受けているケースや、国際交流基金の日本語国際センター^{注12}の長期研修を受けたという回答も多く見受けられた。国の大学での研修や日本の留学先でという回答は、3つの国に見られており、日本語教育がそれぞれの盛んな国であることもあり、自国の大学での授業として教授法などが扱われていることは想像に難くないし、また日本への留学の機会が多いというのも特徴の1つであると言える。一方で、「日本語学校での研修」はベトナムに多い。日本語学校の先輩に習ったという記述もあり、日本語学習者が増えているのに対し、日本語教師の数が足りていないことや、技能実習生の送り出し機関などで、日本語教育の専門家ではない元技能実習生が指導にあたっているという現実があり^{注13}、学校内での必ずしも日本語教授法を十分に習得していない日本語教師に

に対する研修が必要な現状を反映していると思われる。

ただし、「研修」が具体的にどのような内容を指すのか、日本の留学先では人文社会科学分野の学術的な講義を受けた可能性も高く、専門的な日本語教授法の研修であったとは限らないだろう。座学で経験の長い教師の講義や経験談を聞くだけのものが多い可能性もあり、実際、日本語教授法を体系的に習得するものかどうか、さらに細かい調査が必要だろう。

表3 回答者の日本語教授法研修の受講経験

教えている国 (人)	研修経験の有無(人)		研修の種類**
	有	無	
中国(112)	75(67.0%)	37(33.0%)	国の大学(26)、学会やJF*** (49)、日本の留学先(40)、養成講座(1)、その他や不明(9)
ベトナム(123)	80(65.0%)	43(35.0%)	国の大学(10)、学会やJF(27)、日本の留学先(8)、日本語学校での研修(18)、養成講座(4)、その他や不明(7)
タイ(91)	71(78.0%)	20(22.0%)	国の大学(17)、学会やJF(45)、日本の留学先(9)、日本語学校(0)、養成講座(1)、その他や不明(6)
日本(2)	0	2(100%)	
合計(328)	225(68.6%)	103(31.4%)	国の大学(53)、学会やJF(121)、日本の留学先(57)、日本語学校での研修(18)、養成講座(6)、その他や不明(22)

複数回答を含む, *国際交流基金の略記

2. 今後学びたい日本語教師研修の内容についての結果

表4に回答者が今後学びたいと考えている日本語教師研修の内容の集計結果を示した。ベトナムとタイは、回答者全員がこの項目に回答したが、中国の回答者は全体が112人のうちこの項目に回答した人数は37人であった。それが日本語教師研修の必要を感じていないことを示すのかは、この調査からはわからないが、中国の回答者の教授年数が長く、経験豊富であるため、あまり研修の必要性を感じていないことや、先輩教師の経験の継承及び自分の「成功」した日本語学習の経験により、必要としていな

いこともあるだろう。また大学では授業の質が評価されて昇進することは少なく、研究が重視される現実や、学生側からのフィードバックが曖昧で問題を感じていないケースもあると思われる。

表4 今後学びたい日本語教師研修の内容

項目	内容／国（回答者数） ただし、複数回答可	中国 (37)	ベトナム (123)	タイ (91)	全体
1	現在の日本語教育の実態	18	59	45	122
2	コースデザイン	15	56	50	121
3	様々な教授法	25	61	72	158
4	教材や教具	9	57	57	123
5	授業の作り方や教案作成	23	51	34	108
6	テストや評価法	16	46	46	108
7	日本語の音声	13	64	19	96
8	日本語の文字	8	42	23	73
9	日本語の文法	11	64	35	110
10	日本語のバリエーション	11	49	39	99
11	外国語教育と心理	14	44	13	71
12	ICT（情報コミュニケーション技術）	18	42	29	89
13	レベル別の教授法	8	51	28	87
14	会話の教授法	12	69	40	121
15	スピーチの教授法	15	53	21	89
16	発音の教授法	9	59	25	93
17	聴解の教授法	10	60	30	100
18	読解の教授法	9	62	32	103
19	漢字の教授法	6	56	33	95
20	作文の教授法	21	49	32	102
21	教育実習	7	38	12	57

それでは表4に従い、全体の傾向を見ていくことにする。希望する研修の項目の上位5位は、以下の通りである。

1位から順に、1位：様々な日本語教授法、2位：教材や教具、3位：現在の日本語教育の実態、4位(同数2項目)：コースデザイン、会話の教授法、である。最も希望が少なかったのは、下から、教育実習、外国語教育と心理、日本語の文字、レベル

別の教授法，という順であった。この結果からは，日本語教授法の概要や，教材教具に対する考え方，コースデザイン，現在の日本語教育の全体像などといったことが求められていることがわかる。具体的な文法や音声などのような個別の教授法よりは，概論的な内容が求められているのかもしれない。あるいは，日本語教授法の体系が構築されていない段階にある現象かとも考えられる。

唯一個別の教授法が希望するものとして入っているのは会話の教授法である。口頭コミュニケーションが重視されるのが世界的な傾向でもあり，そこに2020年からのコロナ禍が一向に収束しない中，対面での教育が制限される状況も影響している可能性もある。さらに非母語話者教師にとって，母語話者と比べ会話の能力が低いと感じ自信を持ってないこともあるかもしれない。これは，上述した川上他(2021)での指摘と一致し，会話授業への不安から，研修をより必要としていることが考えられる。

海外の日本語教育機関には母語話者教師が在籍していることも多く，会話の授業を任せてしまう傾向がある。ところが，母語話者教師と会話さえすれば日本語学習者は必ず上達するとは限らず，日本語教育の効率が他の技能に比べ，依然として低いことも挙げられるであろう。その上，会話の授業で「会話」そのものをどのように何を教えるべきかが，実はそれほど確立していない現状もある。そのため，非母語話者教師が自分で会話の授業を担当しなければならないときに，不安が大きくなることが指摘できる。

国別の特徴があるかどうかを見るために，各国の順位を表5に示してみた。またあわせて，表6にその他に書かれた項目も示す。

表5 学びたい教授法の各国の順位

順位	中国	ベトナム	タイ
1位	様々な教授法	会話の教授法	様々な教授法
2位	授業の作り方・教案作成	日本語の音声，日本語の文法	教材・教具
3位	作文の教授法		コースデザイン
4位	日本語教育の実態，	日本語教育の実態，	テストや評価法
5位	ICT	ICT	日本語教育の実態

表6 各国のその他の項目

中国	ベトナム	タイ
ドラマ・映画・演劇の教授法	通訳のための教授法	通訳のための教授法
		翻訳のための教授法
アカデミックライティング, 論文作成法		日本文化
日本社会への溶け込み方		
日母語話者教師との協働		

表5や表6から見ると、それぞれの国で、必要と思われる研修項目にやや違いがあることがわかる。

中国では作文の教授法が上位に挙がっている。これまで日本母語話者教師に頼ってきた作文は、表面的な文法程度の指導であれば問題ないが、作文全体の構成や内容そのものに踏み込んだ指導をしようとする、日本語母語話者教師自身の中国語力を上げなければ、結果的に中国人日本語学習者の作文が上達しないことが意識され、中国人教師がそれに代わろうとする動きが出始めてきた。そのため、非母語話者教師による作文の教授法が求められるようになったと考えられる。また「その他」として書かれている内容を見ると、学術的な内容のためのアカデミックライティングや論文作成の教授法が求められていることがわかる。これは日本の大学へ留学希望者が多く、願書や研究計画を作成するためには、単なる作文ではなく、アカデミックライティングが重視されることの反映である。

またドラマ・映画・演劇の教授法といった項目が多いのも特徴的である。字幕組(日本語のドラマや映画を翻訳し、字幕をつけるサークル、会社化にしたものもある)がサークル活動やさらにはアルバイトとして大学に浸透した影響も無視できない。日本のドラマや映画を丸ごと文化や日本社会の授業に応用するだけでなく、それを解体し、会話、作文、ないし総合日本語の科目に組み入れることもこれからの日本語教育の興味深い試みとなる可能性がある。

ベトナムでは、会話の教授法や日本語の音声という項目が上位にきている。今回の回答者が教えているのは、日本語学校や技能実習生の送り出し機関などが中心である。その場合は、まず必要になるのは口頭のコミュニケーション能力であり、またベトナム人学習者は発音に困難を感じる事が少なくないと言われており^{注14}、そのことが会話や音声に関する研修を希望する要因であると考えられる。

さらに通訳のための教授法が挙げられているのも特徴的である。ベトナムで技能実

習生の送り出し機関や日本企業の業務として通訳が求められることが多くあり、そのための必要性があると考えられる。

コロナ禍によって対面での授業がしにくい状況はベトナムだけに限らないが、オンライン授業に慣れていない教師にとっては困難な状況であり、オフラインの授業と同様の授業を行なってしまう、学習者の不評を買うようなケースが少なくない。また実際に使われている教材もそれほど多くなく、適切な教材が使われていないこともある。出版されている教材が多くても、教師には広く知られていなかったり、さらには新たな教材を使うための研修が必要となり負担が増えたりするなどの問題も生じる。

タイでは、様々な教授法や教材、コースデザイン、評価法など、比較的实践的な内容が求められている。「その他」で挙げられているのも、通訳や翻訳の教授法や日本文化などであり、多岐にわたる内容が求められていると考えられる。現在タイでは、様々な研修により、日本語教師の語彙や文法等日本語学の知識が高まっているが、タイの教育省は、そのような日本語学の知識だけでは不十分で、実際の教室でどのように分かりやすく学生に伝えられるかが重視している。そのため、教師はそれぞれ、様々な教材・副教材などを作成し授業を工夫している。またタイでもコロナ禍の影響で、全土でオンライン授業への対応が求められた。このことも、調査結果に現れていると考えられる。

V. アンケート結果から見た日本語教授法の研修ニーズ

アンケートの全体の結果からは、個別の項目の研修ではなく、様々な教授法や日本語教育の実態、コースデザイン、教材や教具など、日本語教授法を大きく捉えた項目に対するニーズが伝わってくる。このような内容は、日本語教育や日本語教授法の概論の講座などで扱われることが多いが、意外に現職の日本語教師に対する研修としては、単発の講演会や研修会などの個別テーマの内容が多いこととも関連があると思われる。

その一方で、各国の日本語教育事情やニーズに合わせたテーマも求められており、その両者をうまく組み合わせた研修が必要となるだろう。

またこれまでの日本語教授法の研修についての経験や知見では対応できないと見られる項目もいくつか見られた。その1つは、世界的なコロナ禍による学校現場のオンライン授業への対応である。これまでほとんどの教師にとっては経験のない内容であり、しかも一時的な現象ではなく、ポストコロナにおける新たな需要として必要性が続く可能性もあり、外国語授業でどのように工夫できるのか、研修を続けていくこと

が必要な項目であろう。

もう1つ、これまであまり意識していなかった事項として、通訳や翻訳の教授法についての研修が挙げられる。ある専門分野に特化した教授法についての知見は、ビジネス日本語教育や、技能実習生のための日本語教育や看護あるいは介護分野の日本語教育などについて、かなりの蓄積がある。しかし通訳や翻訳の教授法については、少なくとも日本国内でのニーズが少ないためもあり、これまでの蓄積はほとんどないと見られる。むしろ、海外の日本語教育で発達してきた分野であり、海外の日本語教育の専門家と日本の日本語教育の専門家とで、今後協働で調査研究を行い、開発をしていく必要があるのではないだろうか。

文学、歴史や経済、政治などの人文社会学と同様、日本語教育も国内外に認められるような本格的な専門分野に育てていく必要がある。そのためには、「日本語」の教育にこだわらず、広い視野での「外国語教育」のなかの「日本語教育」として位置づけて、その専門人材を育成しなければならない。

また、中国は高齢化社会に突入しつつあるが、介護日本語をはじめ、日本ですでに経験された、あるいは経験されている先取りの日本語教育を未来に投資する感覚で、いち早く展開していく緊急性がある。

VI. おわりに

はじめにも述べたように、コロナ禍が継続しているために、海外と日本との行き来が難しくなったが、オンラインによる教育が一気に進み、海外で日本語を教える日本語教師のための研修は、実はこれまでよりも充実して行えるかもしれない。単発型の研修ではなく、体系的である程度継続的な内容の研修を気軽に受けることができるようになったからである。これを好機ととらえ、海外の日本語教師のためのオンライン研修のコンテンツについて、調査を行った上で、開発を進めていく必要がある。

アンケート調査で分かったニーズをオンラインで具体的にどう実現するか、試行錯誤が必要だろう。またこれからはむしろインターネットを通じ、AR(拡張現実)やVR(仮想現実)^{注15}など新しい技術を十分に利用し、日本国内外の日本語教師の資源を掘り起こし、世界に転用していくことが望まれていると言える。

【謝辞】

本研究の一部は、2020年度の金沢大学「ジョイントシンポジウム等発表、DDP留学生受入に伴う国際共同研究スプラウティング支援」の助成を受けました。

またアンケート調査に協力して下さった中国、ベトナム、タイの日本語教師の皆様に御礼を申し上げます。

【注】

1. 金沢大学
2. ホーチミン人文社会大学(ベトナム)
3. 南開大学(中国)
4. チャンカセーム ラチャパット大学(タイ)
5. 日本語教育能力検定試験は、公益財団法人日本国際教育支援協会が年に1回実施している試験で、日本語教育の体系的な知識な基礎的な水準に達しているかを測る試験である。1986年から始まり、現在まで実施されている。
6. 法務省の告示に基づいて運営される日本語学校を「法務省告示校」と呼ぶ。告示は「出入国管理及び難民認定法第七条第一項第二号」に基づいており、海外からの留学生が「留学」の在留資格で日本に滞在する場合には、この法務省告示校である日本語学校に入学することが求められる。
7. 国際交流基金のWebサイトの「海外日本語教師の養成・研修」に詳しい情報が掲載されている。(https://www.jpf.go.jp/j/urawa/trnng_t/trnng_t.html) (2022年1月アクセス)
8. 中国の国際交流基金日本文化センターのWebサイトには、研修の情報や「中国各地日語教師会」の情報などが掲載されており、研修の機会が提供されていることがわかる。(https://www.jpfbj.cn/about/) (2022年1月アクセス)
9. 2022年1月現在も、2020年3月から始まった新型コロナウイルス感染症のパンデミックは収束していない。
10. 金沢大学での留学生数や出身国の情報が見られる。(https://www.kanazawa-u.ac.jp/wp-content/uploads/2021/10/2021_data.pdf) (2022年1月アクセス)
11. 「問巻星」は中国のオンラインでのアンケート調査サイトである。(https://www.wjx.cn) (2022年1月アクセス)
12. 国際交流基金の日本語国際センターは、浦和にあり、日本語教育専門家による海外の日本語教育期間に所属する日本語教師に対する研修や、日本語許育のための教材開発を行なっている機関である。https://www.jpf.go.jp/j/urawa/about/index.html) (2022年1月アクセス)
13. 国際交流基金日本語教育 国・地域別情報(2020年度)の情報による。(https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/vietnam.html) (2022年1月アクセス)
14. レー チュン・ズン他(2010)などに詳しい。
15. AR (Augmented Reality, 拡張現実) は、実際に存在する現実人工的な情報を付け加える技術を指す。VR (virtual reality, 仮想現実) は、実際には存在しない場に自分がいるかのような感覚を持つことを指す。

【参考文献】

- 生田守(2019)「海外日本語教師向け「文法」授業の構築」『マテシス・ウニウェルサリス』(獨協大学国際教養学部言語文化学科紀要)20巻2号, 197-211
- 川上尚恵・斉藤美穂・朴秀娟, 高梨信の(2021)「海外の大学で教える日母語話者日本語教師が必要とするもの: 非母語話者の特性を考慮した日本語教師養成プログラム構築に向けて」『神戸大学留学生教育研究』

5, 1-21

菊岡由夏・篠原亜紀(2017)「課題遂行を重視した教授法科目のコースデザイン—ノンネイティブ日本語教師を対象とした教師研修から—」『国際交流基金日本語教育紀要』第13号, 71-85

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』

<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/survey18.html> (2022年1月アクセス)

角本浩美・杉田昌俊・福田由美(2019)「非母語話者教師に日本語教師養成科の卒業生を対象とした追跡調査(第2次調査)」『文化外国語専門学校紀要』(31), 1-32

トムソン木下千尋・福井なぎさ(2019)「海外での教員養成・教育実習の実践と課題: オーストラリアの現場から」(特集 日本語教師養成・研修の新しい役割と可能性: 多様な教育現場, 学習者に対応する教師)『日本語教育』172号, 49-61

中川康弘(2020)「日本語非母語話者教師をめぐる議論の再検討の試み」『人文研紀要』(中央大学人文科学研究 所) 巻96, 91-107

松田真希子, 深澤のぞみ, 本田弘之, Nguyen Thu Huong(2021)「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—」『金沢大学国際機構紀要』3, 91-106

レー チュン・ズン・松田真希子・金村久美(2010)「ベトナム人日本語学習者の発音習得:—発音熟達者のラーニングヒストリーからの提案—」『日本語教育方法研究会誌』17(1), 62-63

Online Training Needs of Overseas Japanese Language Teachers

FUKASAWA Nozomi, NGUYEN THU HUONG, Kai Wang, Pawin Jarnlee

Abstract

Training for Japanese language teachers teaching overseas has been conducted by the Japan Foundation and teacher organizations in various countries, but now online training is available. Many of the Japanese language teachers teaching overseas are non-native speakers and have studied in Japan, but their specialties are Japanese language studies and Japanese culture, and they may not be familiar with Japanese language teaching methods. Therefore, this paper investigates the needs of Japanese language teachers in China, Vietnam, and Thailand for training items in Japanese language teaching methods. Although the situation varies from country to country, there is a high need for training in teaching methods, teaching materials, and course design. With the expansion of Japanese language education, new needs were also identified, suggesting the importance of conducting training in cooperation with local teachers.

Keywords: Online training needs teaching overseas, Pedagogical methodology of Japanese, Japanese language teachers