

ベトナムにおけるベトナム人日本語教師の現状と教師研修に関する意識調査

池田, 広子
目白大学外国語学部日本語・日本語教育学科 : 教授

酒井, 彩
九州大学留学生センター : 准教授

<https://doi.org/10.15017/4783546>

出版情報 : 九州大学留学生センター紀要. 28, pp.1-14, 2020-03. 九州大学留学生センター
バージョン :
権利関係 :

ベトナムにおけるベトナム人日本語教師の現状と 教師研修に関する意識調査

Vietnamese Teachers of Japanese Language in Vietnam: A Survey of Their Status and Awareness of Teacher Training

池田 広子*

酒井 彩**

〈要旨〉

This study aimed to clarify the current conditions surrounding Japanese language teachers and the awareness of teacher training among Vietnamese teachers of Japanese Language. A semi-structured interview was conducted with seven teachers, and the results analyzed using M-GTA. This resulted in the generation of 21 concepts that were divided into 4 categories: ① the environment surrounding teachers, ② the development of one's own career, ③ the environment surrounding students, and ④ training of Japanese language teachers. With the rapid increase in the number of Japanese language students, teachers are encountering problems such as serving concurrently in multiple institutions, being overloaded with work, the diverging learning style of teachers and students, etc. We found that in career development, teachers have anxiety, feel uneasy, and may even be demotivated or struggle with their teaching. On the other hand, students are learning Japanese with the aim of finding a job in a company; however, there is a gap between the students and the teachers. Furthermore, the findings showed that although teachers desired training, the conditions were not conducive to adequate training. We have discussed specifically the conditions surrounding teachers and their awareness of training.

1. はじめに

ベトナムの日本語教育は初等・中等教育、高等教育において教師が慢性的に不足しており、質的向上が重要な課題であるという指摘がある。ホ（2009）は教員の質を保証するために教師に対する訓練が必要であると述べ、学習者が増加するなかで教師教育の重要性を指摘している。ベトナムにおける日本語教師に焦点を当て、その実態を解明することはベトナム人日本

語教師の生涯発達に示唆を与えるだけでなく、ベトナムにおける日本語教育の質の向上につながり、ひいては日越の関係に影響を与える。

国際交流基金（2017）によると、2008年には「2008-2020年期国家教育システムにおける外国語教育・学習プロジェクト」により、小学校3年生から高校3年生までの10年間の外国語教育が示され、日本語教育も開始された。また、2016年にハノイ日本語教育研究会、2017年に日本語・日本語教育学会が設立され、国際シンポ

* 白大学外国語学部日本語・日本語教育学科教授

** 九州大学留学生センター准教授

ジウムなどが行われてきている。Dao Thi (2018) はベトナムの日本語教育は学生数も教育機関数も急増しているため、教育機関同士の連携や情報共有、社会的ニーズに応えられる質の高い人材（教師）養成が必要であると指摘している。そして、日本企業のベトナム進出に伴い、日本語ができる人材や技能実習制度・EPAによる受け入れ人材を育成するための日本語教育のニーズがさらに高まることが予想される。

このような状況のもと、ホ (2009) が指摘するように教師の質を保証し、どのように教師の質を向上していくかを考えていくことは極めて重要な問題であると考えられる。しかし、管見の限りではこれらの点においての研究はあまりされていない。

本稿ではベトナムにおける日本語教師教育を考える基礎研究の第一歩として、ベトナムにおけるベトナム人日本語教師を取り巻く現状と日本語教師研修に対する意識を明らかにした上で、教師研修の可能性について考察することを試みる。

2. 先行研究

ベトナムにおける日本語教育は、初等、中等・高等教育機関、学校教育以外の企業等で行われている。学校教育以外の教育機関の学習者が34,266名と最も多く、次いで高等教育機関19,602名、中等教育機関10,995名の順である。ベトナムでは、日系企業への求職、転職等のために継続して日本語を学習する者が多い。日系企業も日本語能力試験 N2合格を雇用のひとつの目安とする場合が多いため、2016年度のベトナムの日本語能力試験の受験者数は、東南アジア1位となっている（国際交流基金, 2017）。

日本語が少しでも話せたら、就職しやすい現

状がある。そのような状況を背景に、例えば、ハノイ大学における日本語教育は、日本語教育専攻とビジネス日本語専攻の人材育成を中心に以前より活発に行われている。しかし、この5年間は教師30名で800～1000名の学生を教える教師不足が続いている（ヴァン, 2018）。フエ外国語大学でも1クラス45名～65名程度という状況で、教師一人当たりの負担が大きい（チャー, 2018）。教師が足りない状況にもかかわらず、博士号を取得している教員でも長時間労働と薄給というように待遇が悪く、「慢性的な質量両面の日本語教師不足」（栗飯原・松浪, 2018）が散見されている。

ホ (2009) は、教員、カリキュラム・教材、教授法、学習者の意欲、人生で役立つ教育が教育の質において重要だとし、教員の質を保証するための教師に対する訓練の重要性を主張している。日本語教師不足と教師養成、研修に対する需要が高まる中、日本の大学がベトナム国内の大学と連携する動き（国際交流基金, 2017）もある。たとえば、家田・正宗・小浦方 (2019) は、ベトナム国内の大学で3年間連続して単発のベトナム人日本語教師研修を行い、その成果を報告した。この研修では、受講者が現場に戻った際に新たな分析的視点を持ち、自律的に課題に取り組むきっかけ作りを目指し、読解、聴解、文法の教え方について各自振り返りや全体での共有、教材の検討が行われた。

また、ベトナムでは、教え方や自律的学びにフォーカスした教師研修が行われている。これは、学習者の自律性を望ましいとするベトナム教育訓練省の教育に応えるものでもある。例えば、カオ (2017) は、ホーチミンの某大学でアクティブ・ラーニングに向けたプロジェクトワーク型学習を大学で継続的に実施したことを報告した。この中で、ベトナムの教師の問題点

として、教師が教科書に頼りすぎていること、日本語力が不足していること、教師自身が学習者中心の授業を受けた経験がなく、アクティブ・ラーニングに対する発想に限界があること等をあげている。また、アクティブ・ラーニングを行う教師の条件として、教師の主体性、忍耐力、生涯にわたって学習が必要であるという意識は不可欠であると述べた。続けて、グエン(2018)はハノイの某大学でピア・ラーニングを実施し、その実践内容を報告した。ここでも確認されるのは、従来の伝統的な学習方法、教師主導型から学習者中心へ、そして自律学習を促す教室活動の重要性である。このような実践報告から、学習者中心や自律学習、ピア・ラーニングという考え方は、ベトナムの教育訓練省が求めている教育観や学習観に合致しており、今後も日本語教育の質の向上に向けて、積極的に取り組みが行われていくと言えよう。

一方、日本国内では、最近の潮流として、協働によるふり返り、省察に焦点を当てた研修が行われている。例えば、ネイティブ日本語教師を対象とした研修には、日本語教師として働く上で、現在どのような問題を感じているか内省し、他者と対話し、さらに自らふり返るという「対話的問題提起学習」(小浦方・鈴木・唐澤, 2016)や、自己の教育実践や研修等参加経験をふり返り、整理する「教師ポートフォリオ作成」(近藤, 2015)等がある。

また、ノンネイティブ日本語教師を対象とした研修には、課題遂行を重視した教え方を軸とした教授法科目のコースデザイン(菊岡・篠原, 2017)、成人学習論に基づく実践の「批判的ふり返り活動」(池田, 2013)がある。日本では、理論・知識伝達型の研修、ワークショップ型教師研修(池田, 2016)が行われてきたが、昨今はいずれも自らによる気づきと学びを促す

という特徴がある研修が行われていると言えよう。

上述の通り、ベトナムにおけるベトナム人日本語教師を取り巻く現状として、教師不足が大きな問題となっていること、教え方に関する教師研修が行われ始めていることがある。しかしながら、実際にベトナム人日本語教師がどのような状況にあり、教師研修に対してどのような意識を抱いているかは明らかではない。

3. 研究目的

本研究はベトナムにおけるベトナム人日本語教師を取り巻く現状と日本語教師研修に対する意識を明らかにすることを目的とする。

4. 研究方法

4-1 調査協力者

インタビューの協力者は全7名(女性5名、男性2名)、20～30代の日本語教師である。具体的にはホーチミンの某大学、初中等学校で日本語を教える教員、日系企業、日本語学校(技能実習関対象)の日本語教師を対象とした。教育機関が異なる日本語教師を選ぶことで環境の違いによる語りが豊かになり、仮説生成に適切だと考えたためである。以下、インタビュー協力者の詳細を表1に示す。

E、Fの主な所属先は日本語学校であるが、ここでは主に技能実習生に対する研修及び日本への派遣を行っている。また、C、Dは日本留学によって博士号をBは修士号を取得している。

4-2 データ収集方法

質問項目(表2)を基に半構造化インタ

表1 インタビュー協力者の詳細

| | 年代 | 専門 | 留学経験 | 主な所属先 | 日本語力 |
|---|-----|-------|------|-------|------|
| A | 20代 | 日本語教育 | 無 | 小・中高校 | 中級 |
| B | 30代 | 日本語教育 | 有 | 大学 | 上級 |
| C | 30代 | 経営学 | 有 | 大学 | 上級 |
| D | 30代 | 日本語教育 | 有 | 大学 | 超級 |
| E | 20代 | 日本語教育 | 無 | 日本語学校 | 中級 |
| F | 20代 | 商学 | 有 | 日本語学校 | 中級 |
| G | 30代 | 教育 | 無 | 日系企業 | 中級 |

ビューを実施した。実施時期は、2018年9月20、21日の2日間である。インタビューの手続きは研究者2名がホーチミンを訪問し、ホーチミン在住の海外共同研究者1名（ベトナム人、大学専任日本語講師）との協働で実施した。一

人当たり平均34.5分であった。インタビューにおける使用言語は日本語であった。インタビューは協力者の同意と承諾を得た上でICレコーダーに録音し、それを文字化した。

表2 インタビューの質問内容

- ・日本語をいつから学んだか。どこで学んだか。どんな教科書で学んだか。
 - ・日本に留学して日本語を学んだ経験はあるか。どのくらい、どこで学んだか、どんな内容か。
 - ・日本語教師としての教授経験はどのくらいか。
 - ・教授経験の内容：これまでどんな学習者にどんな日本語を教えたことがあるか。
 - ・どんな教科書を使って教えたことがあるか。
 - ・教えるきっかけは何か。
 - ・現在の職場では、1週間何時間くらい教えているか。どんな学習者が対象か。
 - ・話す、聞く、読む、書くのうちどの技能を教えているか。例えばどうやって教えているか。
 - ・どんな教え方が好きか。
 - ・いつまで教えたいか、なぜか。
- 〈教師研修等について〉
- ・先生同士のミーティングはあるか。
 - ・普段、職場の先生との連絡はどのようにとっているか。
 - ・教師研修に参加したことがあるか。日本での研修か。ベトナムでの研修か。
どんな研修だったか。どんなことに気づいたか。
 - ・もし、ベトナムで教師研修などがあつたら、参加したいか。
 - ・どんな研修を受けたいか。どんなことに気づいたか。
 - ・先生同士の交流や勉強会、授業の報告会があるか。
 - ・ふり返りについてどう考えているか。
- 〈職場の環境について〉
- ・学習者や職場について困っていることがあるか。
 - ・現在の労働環境についてどう思うか。

4-3 分析方法

本稿では、半構造化インタビューデータを基に木下（2003）の修正版グランデット・セオリー・アプローチ（M-GTA 以下略記）を用いて分析する。その理由は、①修正版 M-GTA は社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効であること、②データに密着しボトムアップに仮説を構築するのに適しているためである。

4-4 分析手続き

木下（2003）の M-GTA の分析に従いオープンコーディングから手続きを始めた。詳細は以下の通りである。オープンコーディングは以下(2)~(4)を意味する。

- (1)インタビューから得たデータの文字起こしデータをすべて作成した。
- (2)全データを研究目的に照らし、ヴァリエーションが多く抽出できそうな1名を選定し、分析を開始した。
- (3)一人目のデータを基に分析シートを作成し、1つの概念の生成を行った。分析ワークシ

トは概念、概念の定義、具体例、理論的メモからなる。研究者は概念ごとに分析ワークシートを作成し、解釈を行う時はできるだけ多角的な解釈を試みた。類似例や対極例を確認し、解釈の過程を理論的メモに記入した。

- (4)一人目の分析が終了した時点で、他の研究者（1名）と概念の解釈、概念名の検討を丁寧に行った。
- (5)オープンコーディング(1)~(4)が軌道に乗ったら、一人目の概念を基に二人目、三人目と順にデータを見てその概念に合う他の具体例を抽出し、分析ワークシートの具体例の欄に追記し、概念を精緻化させていった。
- (6)生成された概念と概念の関係を検討しながら、その概念で浮上するカテゴリーの生成や全体のプロセスにも意識を向けるといった、同時多重並行的に多角的な検討を重ねていった。これらの検討は、より精緻化させるために2名の研究者でおこなった。
- (7)概念やカテゴリーの関係性から分析結果をまとめたストーリーライン、モデル（図）を2名の研究者で検討し、作成した。

表3 分析ワークシートの一例

| | |
|----------|--|
| 概念名 | 一人の教師が複数の機関を兼務 |
| 定義 | 一人の教員が大学だけでなく、企業等の複数の教育機関で教えている。初・中・高等教育機関を兼務することもある |
| ヴァリエーション | <p>(1)・IT 企業でも、IT エンジニアに日本語を教えています。あとは来週からは、別の大学でも教え始めます (B 教師)。</p> <p>・その企業、日本、日系企業ですから、社員にも日本語を勉強してほしいという趣旨で、そこで N3 のクラスを教えています (B 教師)。</p> <p>(2)・(そうなんですか。他にはどこかの大学で教えたりとか。)今は P 大学って私立大学でも教えています。でもその大学では、ただ初級のあいうえおからで教えています。もう一つは高校のオーストラリアとベトナムのインターナショナルスクールで教えてますけれども、その高校では第 3 言語として、最初から、あいうえおから。(先生はすごくお忙しいですね。)はい。(ここの大学と私立と。インターナショナルスクールも。)そうです、はい。(D 教師)</p> <p>(3)・(A さん。今、小学校と中学校と高校の先生。)はい。(そうですか。)小学校と高校は、第 2 外国語です。(第 2 外国語として日本語を教えています。)はい。</p> |

| | |
|----------|---|
| ヴァリエーション | <ul style="list-style-type: none"> ・(1週間に、じゃあ、結構、忙しいですね。何時間ぐらい全部で教えてますか。) 何時間ぐらい。(小学校、中学校、高校、全部で。) 全部? (うん。トータル。) 学校だけです。(うん。) 21コマ。(1週間?) 1週間21コマと、小学校は4時間。(略) (なるほど。小学校は1時間で。学校以外も教えてるの?) 学校以外、はい。(塾?) 塾です。(それは何、日本語学校?) 日本語学校ではなく、学生たちのうちで。(家庭教師) はい。家庭教師です。(A教師) |
| 理論メモ | <ul style="list-style-type: none"> ・対極例なし、類似例: 「1人の教師が複数のコースや科目を担当」 ・一人の教員が複数のコースや教育機関を兼務している理由として、①学習者のニーズがあること。学習者のレベルはそれほど高くない。漢字や語彙、読解などを特に教えている。②教員の待遇と関係しているかもしれない。 |

4-5 倫理的配慮

本調査では、インタビュー協力者に対し研究を実施する際に倫理的配慮を行った。具体的には事前にベトナムの海外共同研究者を通して調査協力者の依頼をし、インタビュー開始前に再度口頭でインタビューの趣旨を説明した。調査協力者から同意を得てサインとメールアドレスの記入をお願いした。その後、ICレコーダーに録音し、インタビューを行った。インタビューは静かな個室などで行い、データについては細

心の注意を払って厳重に管理し、個人が特定されるような記述は行わないようにした。

5. 結果

表3の分析手続きに基づき分析を行った結果、分析テーマに沿った概念が21生成された。また、概念を包括するサブカテゴリー、さらに概念とサブカテゴリーを包括するカテゴリーを生成した。以下表4に一覧表を示す。

表4 カテゴリー・サブカテゴリー・概念・定義の一覧

| カテゴリー | サブカテゴリー | 概念 | 定義 |
|-----------|-----------------|-----------------------------|---|
| 教師を取り巻く環境 | 教師の勤務状況 | 一人の教師が複数の機関を兼務 | 一人の教員が大学だけでなく、塾、企業等の複数の教育機関で教えている。初・中・高等教育機関を兼務することもある。 |
| | | 一人の教師が複数のコースや科目を担当 | 一人の教員が大学の昼間コースだけでなく、夜間(社会人対象)や他学部、他学科で日本語を教えている。 |
| | | 待遇への不満 | 国立大学の給料が低すぎて、他大学でも働かないと生活ができないことに不満を抱いている。 |
| | | 仕事に忙殺される | 仕事の量が多くて他のことができなかつたり、研修が受けられなかつたりする。 |
| | 教師の学習者や授業に対する悩み | 教師が理想とする授業ができないことへの葛藤 | 学習者のレベルや人数等の問題があり、教師が理想とする授業ができないことへの葛藤や問題意識がある。 |
| | | 学習者の好む学習スタイルと教師の好む学習スタイルの乖離 | 学習者の好む学習スタイルと教師の好む学習スタイル(グループワークや協働学習)が乖離している |
| | | 自身の専門と異なることへの戸惑い | 自分の専門と異なるため、日本語を教えることに戸惑いを感じている。 |

| | | | |
|--------------------|---------------|-------------------------------|--|
| 教師を取り巻く環境 | 他の教育機関との授業の連携 | パートナーズとの協働 | JFパートナーズと協働して、授業を運営している |
| | 教師仲間について | 仲間がいないことに対する孤立感と葛藤 | 学内で日本語教育を専門とする教員がいないため、孤独と葛藤を感じる。同僚と日本語の教え方や研究のことについて深く話せない。相談に乗ってくれる人がいない。 |
| | | 仲間がいる | 分からないことがあったときに、教師の同僚や上司に尋ねられ、助けてもらえる |
| 自身のキャリア形成 | 将来のキャリアについて | 将来のキャリアへの不安と焦燥 | 専門面で相談にのってくれる先生がいないため将来のキャリアに対する不安や焦りを感じる。 |
| | | 将来のキャリアへの意欲と葛藤 | 自分の将来のキャリアへの意欲を示すが上司に受け止めてもらえず、複雑な心境になる。また、意欲があっても労働環境、雇用等が整っていない。 |
| 学習者を取り巻く環境 | 日本語と就職の状況 | 学習者の日本語習得と就職の結びつき | 日本語を習得することが日本語能力を求めている日系企業への就職につながる。 |
| | 学習者の学業の状況 | 学習者が日本語最優先ではないことに葛藤 | 学習者は日本語を最優先に考えず、就職のツールとして考えていることに葛藤がある。 |
| | | 学習者が学ぶことに疲れている | 学習者は学業や仕事で疲れていて、勉強をする気がなかったり、つらいと感じたりしている。 |
| 日本語教師研修 | 教師研修の内容と参加 | 海外の教師の交流・研修への参加 | 海外の教師と交流したり、教師研修に参加したりするが、頻度が少なく、活発ではない。 |
| | | 国内の教師の交流・研修への参加 | 国内の教師と交流したり、教師研修に参加したりする。具体的には、初等教育の日本語教科書の使い方、初級日本語の教え方、講演会に参加しているがあまり活発ではない。 |
| | 研修からの学び | 研修を通して其々の文脈で環境が異なることを認識 | 研修を受けることで、其々の国、其々の大学や教育現場は様ではないという認識が生まれた。 |
| | 研修に対する不満 | 教師の交流・研修に参加できないことへの不満 | 教師研修が少なく充実していない。教師同士のネットワークがないことへの不満がある。 |
| | 研修への期待 | 教師の交流、研修などへ参加したい | 教師の交流、研修の運営を充実させたい |
| 教師の交流、研修の運営を充実させたい | | 交流や研修会などを充実させたいと思っているが、まだ難しい。 | |

以下、概念間、サブカテゴリー間、カテゴリー間の関係を検討し、モデルの構築に至った。図1に示す。説明の中では《》はカテゴリーを、〈〉はカテゴリー内のサブカテゴリーを示す。【】は概念のことである。また、→は影響の方向を意味する。

《教師を取り巻く環境》を見ていくと、第一に〈教師の勤務状況〉の背後には慢性的なマンパワー不足が窺える。【一人の教師が複数の機関を兼務】したり、【一人の教師が複数のコースや科目を担当】する理由の一つとして、学習者の急増に伴い、教員数が足りないということがあ

げられる。また、兼務をするもう一つの理由は、給料が低いことにある。国立大学の給料は低く、他大学や他のコース、夜間コース、日本語学校や企業等で働かなければ生活できないという事情があるという。ここには【待遇への不満】が根底にあり、教師らは【仕事に忙殺されている】という状況にある。第二に、教員不足という問題は授業運営や学習者対応にも影響しているという点である。これは、〈教師の学習者や授業に対する悩み〉というサブカテゴリーで示した。具体的には学習者のレベルや人数などの問題に影響し、【教師が理想とする授業ができないことへの葛藤】、【学習者の好むスタイルと教師の好む学習スタイルの乖離】等があげられる。さらに大学で日本語を教える教員は、自分の専門（日本文学、日本の政治など）ではないが、日本留学の経験があり、日本語能力があるということから日本語の授業を担当している場合もある。教師は日本語を教えることに戸惑いを感じているという【自身の専門と異なることへの戸惑い】が生成された。これらは後述の《自身のキャリア形成》に影響を与える。第三は〈他の教育機関との授業の連携〉についてである。教師コミュニティや仲間とのつながりにおいては、【仲間がいる】という概念が生成された。しかし、一方で【仲間がいないことに対する孤立感と葛藤】という概念も生成された。前者は職場で自分について理解してくれる上司がおり、相談にのってもらえる環境にいるが、後者は学内で日本語教育を専門とする教師がいないため、孤独と葛藤を感じている。また、同僚と日本語の教え方や研究のことについて深く話せず、相談に乗ってくれる人がいないというものである。

《自身のキャリア形成》においては、上記以外に教師自身の問題として〈将来のキャリアにつ

いて〉が2つ生成された。一つは【将来のキャリアへの不安と焦燥】であり、専門面で相談に乗ってくれる先生がいないため将来のキャリアに対する不安や焦りを感じるというものである。もう一つは【将来のキャリアへの意欲と葛藤】である。これは、自分の将来のキャリアへの意欲を示すが上司に受け止めてもらえず、複雑な心境になるというものである。《学習者を取り巻く環境》を見ていくと、【学習者の日本語習得と就職の結びつき】、【学習者が日本語最優先ではないことに葛藤】、【学習者が学ぶことに疲れている】が生成された。ここで学習者は、純粋に日本語を学ぶというよりも、日本企業への就職のツールとして考えている。そして、この状況に対して、教師は葛藤を感じている。また、学習者は学業や仕事で疲れており、勉強をする気がなく、つらいと感じている。

《日本語教師研修》を見ていくと、【海外の教師の交流・研修への参加】と【国内の教師の交流・研修への参加】が生成された。国内・海外の教師と交流したり、教師研修に参加したりするが、頻度が少なく、活発ではない。また、研修の内容については、「日本語の教え方」に関するものが多いというものもあった。〈研修からの学び〉では、其々の現場は一樣ではないと認識している。そして、〈研修に対する不満〉の中では【教師の交流・研修に参加できないことへの不満】が生成されたが、一方で〈研修への期待〉が生成された。この概念には【教師の交流、研修の運営を充実させたい】、【教師の交流、研修などへ参加したい】が示された。

以下では図1のモデル構築、すなわち仮説生成からわかったことを述べる。まず、ベトナムにおけるベトナム人日本語教師らは、日本語学習者が急増する中で、生活のために複数の教育機関などを兼務し、仕事に追われていることが

わかった。これは、粟飯原・松浪（2018）の報告で示された「慢性的な質量面の日本語教師不足」を裏づけている。また、ベトナム人日本語教師は授業に対しても理想的な授業をすることが難しく、教師と学習者の学習スタイルが乖離している等の問題も孕んでいた。さらに、キャリア形成においても不安や焦燥感を抱えていたり、意欲はあるが葛藤があることも示された。一方、学習者を取り巻く環境を見ると、学習者は企業への就職を目指して日本語を学ぶことが多く、日本語を道具として学んでいることが示唆された。これは、日本語教師らが外国語としての日本語、日本事情・文化、社会などを豊かに学んでほしいという理想に対するギャップであると推測される。最後に、日本語教師研修に対するベトナム人日本語教師らの意識を見てみると、教師らは国内・海外の日本語研修に参加していた。そして、①ベトナムで多くの研修を受けたいという希望があるものの授業や生活に追われて余裕がなく、②研修を実施する必要性を感じているものの時間的、精神的な余裕がないという障壁が浮かび上がった。

以上のことから、ベトナム人日本語教師を取り巻く現状は、単純に学習者が増加して忙殺されるといったものではなく、様々な問題が絡んでおり一筋縄ではないことが示唆された。

6. 全体の考察

本章では、なぜ上述したような状況が生じているのかについて、主にベトナム人日本語教師がもつ理想と現実の点から考察する。そして、今後どのような教師研修が可能かについて検討する。

第一に、〈教師の勤務状況〉の点から見ていく。【一人の教員が複数の機関を兼務】の具体例

は、表2に示した通りである。また、2016年からベトナムの公立の小学校から日本語教育が導入されたことに伴い、教師が小、中、高校を兼務していることが確認された。例えば、ある教師は「小学生は1週間に2回。はい。（小学校は2回で、中学校は。）2回。（中学校も2回。）」「はい。クラスは2つありますから。」と述べ、高校では第二外国語として日本語教えているという。次に、【一人の教師が複数のコースや科目を担当】については、例えば、「一般コースと特別コースと夜間の社会人向けのコースもやります（B教師）。」「はい、昼間の学生は会話の授業をやっています。」（B教師）「特別コースは読解という授業があるんですけど。その中に語彙、漢字と読解を同時にやらないといけない授業です。夜間も読解と漢字をやっています。」（B教師）というようにコースを兼務し、夜も教えていることがわかる。そして、【待遇への不満】については、「実はベトナムではやっぱり国立大学の先生の給料はすごく安いんですよ。だから他の大学とか、他の所で教えないといけない。」「私たちも自分でここで就職して、生きていけるっていうのも多分、生きていけないと思います。」「この職場で本当に自分が就職してるところで貢献したいという気持ちがあるはありますが、でもそれは全力でできない」「衣食とか化粧とかまたガソリン代とか、子どもの教育とかそれは全部もうできない。全然無理です。だからそれもやっぱり私だけじゃなくて全員の困っていることですね。」（D教師）というように、本質的な問題をインタビューで吐露する場面があった。学習者のニーズが急増し、教師が忙しく兼務する背景には、待遇への不満が根底にあり、生活のために兼務せざるを得ない現実があった。これについては、粟飯原・松浪（2018）でも以下のように指摘されている。ベトナムでは

教員や医者には社会的地位が高いが、その待遇は非常に悪く、常勤でもアルバイトをする。国立の大学教員であっても待遇は悪く、アルバイトで得られる時給で給料を補う。自宅で塾を開くもの、大学で講義をもつもの、自分の学校をもつものがあり、これらはベトナム社会の常識になっている。そのため、常勤であっても勤務先の仕事に注力せず、生活のためにアルバイトをするという。上述の「この職場で本当に自分が就職してるところで貢献したいという気持ちがあるはありますが、でもそれは全力でできない」というD教師の語りは、「常勤でも勤務先の仕事に注力せず」と結びつく。さらに、D教師から以下の語りがあった。「先生たちはすごく忙しくて、やっぱり私も忙しいから行くこともなかなかまだできていないんですけれども。近い将来はそういうこと（教師研修）をやらなきゃならないかなと思います。」（D教師）この声は教育に対する理想はあるものの日々の生活を支えることで忙しくて余裕がない。充実した日本語教育にしていきたいがそこに手が届かないというものである。理想と現実のギャップが見て取れる。そして、待遇をめぐるスパイラルが教師の質に影響を及ぼしていると言えよう。

第二に、理想的な教育とのギャップが〈教師の学生や授業に対する悩み〉の中でも見られた。例えば、【自分の専門と異なることへの戸惑い】では、「私は、日本語教育の専門ではないので。私、経営なんです。」（C教師）のように、日本語教育が専門ではない者も日本留学を通して日本語を習得しているということで教職についている。本来は専門の経営を教えることが理想だが、ニーズがある日本語を教えることで安定した職を得ているように窺える。そのため、「通訳とか、通訳という仕事とか。また、***で働くこととかをしたいです。」（F教師）の

ように、他の職業に就くことを望む者もいる。また、人数が多すぎて【教師が理想とする授業ができないことへの葛藤】では、「私立大学では50人ですね。50人で例えばペアで発表してもらったら、50人も発表したらもう時間がない。先生一人だと見ることは難しいですね。だから先生が全体的に見ることは難しい。」「結局120人ぐらいの作文読まないといけないうし。それは毎週は無理です。」（D教師）というように、クラスの人数が多すぎて会話も作文授業も運営が難しいことがインタビューから得られた。さらに、【学習者の好むスタイルと教師の好むスタイルの乖離】では、「ペアリーディングとか。協働学習とか。（そう、興味ありますか。）ありますけど、やって、すごい頑張ってるやっていますが、多分、学習者によって違うかもしれない効果は。その管理の役は先生の仕事なんですけど、それが難しくて。」（B教師）という語りがあった。教師が協働学習に力を入れているのに対し、学習者の効果は様々で、教師の思い通りにいかないことも浮かび上がってくる。以上のように教師は自身の専門が日本語ではないことに戸惑ったり、授業や学生に対する難しさに向き合っている。そして、教師が理想としている教育と現実がかけ離れていることが窺える。

第三に、理想とするキャリア形成とのずれについて《自身のキャリア形成》の点から述べる。調査協力者の日本語教師は専門家としてやる気を持って職務を全うしている、または生活手段として日本語教師をしているという2グループに大別できるように見受けられた。例えば、E教師の「私の将来は大学院に入りたいです。日本のほうがいいですね。」のように、日本で大学院への進学を希望を抱いたり、G教師の「実際は私、日本へ行きたいです。例えば教え方です。1カ月から3カ月ぐらい、日本語の教え方を勉

強したいです。」のように指導方法のブラッシュアップを望み、専門家としての誇りを持って職務に当たっている。しかしながら、そういう日本語教師も自身が多忙であったり、異なる専門の教員が集まっていたりする環境下で、「自分のこれからの研究とか、自分の将来の道とかは、どうなるかはあまり相談にのってくれる人はいない。」(B教師)、「私こういうのやっていますけど、偉い先生に見せても、私はあまりこういうのやってないから分かんないですよ、Bさんとか。」(B教師)という発言のように、日本語教育を専門としても将来に関して何らかの疑問を抱いていることも窺える。いずれのケースも理想とするキャリア形成とのギャップに苦悩していることが窺える。

第四に、教師と学習者間の日本語学習観のずれについて《学習者を取り巻く環境》の点から見ていく。先行研究で述べた通り、ベトナムでは、日系企業への求職、転職等のために継続して日本語を学習する者が多い。調査協力者も「大学では本当に日本語だけやったら、就職とかにはそんなに利点になってないです。」(B教師)と語っている。ここでいう「本当に日本語だけやった」というのは、日本語、日本文化、日本社会、日本文学、日本の歴史、日本事情、コミュニケーションなどを学ぶことを意味している。このような学びは就職に直結せず、有益になっていないと言う。また、学習者は大学で教養として学ぶのではなく、就職の手段として日本語能力検定試験のN1、N2合格を目指しているのではないかと言う。そして、「今なんか大学ではそんなに盛んな、盛んではなくて。多分みんな、日本語教育、日本語学校にもう移ってるんじゃないかなと、自分の中で感じます。」(B教師)という発言の通り、大学における日本語教育は就職対策としての役目を担ってはいな

いことが窺える。よって、学習者は日本語を学ぶことに疑問を感じている可能性がある。それは、大学の学生も「こっちのやり方は日本語を大切にしてるんですけど、やっぱり第一の優先ではないですね」(B教師)、企業の社員も「関心、みんなお金を稼ぐのは大事です。それでちょっと教えるのは大変です。」(G教師)も同様である。また、大学の学生も「みんな疲れて、あまりやりたくないクラスもありますので。」(B教師)研修生も「単純労働者ですから、いつも勉強したくない気持ち持っているから。」(F教師)という発言が示す通り、疲れと多忙を極めていることが窺える。このように大学の授業内容と学生のニーズにはギャップがあること、また、企業で働きながら日本語を学ぶ者の中には、疲弊していて日本語が最優先ではない者もいることが確認される。

第五に、《日本語教師研修》という点から見ていく。教師らは国内外の教師研修に参加しているが、十分に【教師の交流・研修に参加できないことへの不満】がある。例えば、「勉強会とネットワーク、あまりみんなとつながってないみたいですね。情報も足りないし、交換もしていないし、勉強会もないし。なんか私の友達は、台湾での日本語を教えている人なんですけど。」(B教師)「(台湾?)はい。すごい日本語教師のネットワークが強くて。(すごいですよ。)みんな、計画的に勉強会があって、発表したりして。」(B教師)「私この前、タイの友達の発表聞いて、タイでそういう会があったみたいです、聞いたら。すごい面白く思ったんですけど、帰ってから自分からの、何だろ、ないから。私やり方が分からないので、あったら見て学びたい。やり方も勉強の仕方も学びたいですけど、やっぱり機会が少なくて。」(B教師)というように他国の友人からその国で行われている研修

や教師ネットワークの情報を得ている。また、研修を企画・実施したいという希望はあるが、その方法が分からないという。そして、「学部長の先生からの指名じゃないとこれ義務で来るっていう考え方はまだ少ないですから。自分が参加したくて一緒に勉強会を行おうかっていう日本みたいな気持ちはまだ弱いかなと思いました。」(D教師)というように、上司からの命令で研修に参加するが、自ら研修を企画するには至っていないことも確認される。

内容については、「何かいつも初級の教え方のテーマが、多分人気があるそうで。(技術がね、一番必要なのに。)いつもやってるんですけど、それ以上のことを習いたいんですけど。」「やる気はあるんですが、どうやったらいいかよくわからないので」「ほとんどは日本から来た先生がいろいろな説明をしてみんな聞いて、質問したりするんですけど」(B教師)という語りが見られた。ここから教師研修の内容を充実させたいという希望があることが分かるが、現実化することは難しく、限界を感じていることも窺える。

以上見てきたように、日本語教師らはそれぞれの理想と現実のギャップの中で苦慮し、忙殺されていることが改めて示唆された。では、なぜこのようなギャップが生じているのか。一つは、様々な変化に制度も教師の意識も追いついていかないのではないだろうか。国際交流基金の調査によると、2015年のベトナムの日本語教師の人数は2012年に比べると17.5%増加した。一方で、同時期の日本語学習者は38.7%も増加しているという報告があり、絶対的に日本語教師が不足している。また、Dung Chi (2017) は、ベトナムの教師不足の原因について、①教育機関と日系企業の給料の差が大きいこと、②日本語教師を確保する対策が欠如していること、③

日本に留学した教師への管理不足の3点を挙げており、問題は単純ではなく制度的なものとの関係が深いと言える。

最後にここで浮彫りにされた個別の事情を踏まえ、日本語教師研修ではどのようなことが可能かについて検討する。新しい教授法や理論を教えることに加えて、ベトナム人日本語教師らをエンパワーメントしていくことも重要なことだと考える。上記では触れてこなかった「仲間について」は、仲間がいる教師もいれば、仲間がいないことに対する孤立感と葛藤を抱えている教師も確認された。孤立感と葛藤に関する例として、「ここ、教師のみんなの専門、バラバラなんです。歴史の人もあるし、文化の人もあるし、やっぱりみんなお互いの専門に興味を持っているかもしれないですけど、そんなに興味深いとは言えないですね。だから、日本語の教師の研修とか、そういうのはあまりやっていないです」(B教師)。「いろいろな所に行かないといけない。こうしたい、自分の同僚とは話せないです」(B教師)。「研究の面でも、教育の面でもいろいろ悩んでるところに、相談に乗ってくれる先生方があまりないって言う」(B教師)。という語りがあった。このような語りからコミュニティの広がりをもつことや教師らをエンパワーメントしていくことも質の高い教師の確保につながると考える。ウエンガー他(2002)は、「実践コミュニティ」という考え方を示し、あるテーマや分野の知識や関心、問題などを共有し、継続的に相互交流を行い、深めていく集団が重要であるとした。ウエンガー他(2002)が指摘するように急激に変化する中では個としての成長だけでなく、コミュニティとしてエンパワーメントしていくことも重要なのではないだろうか。そして、ベトナム人日本語教師と日本人教師が協働で研修を企画・実施し、日本語

教師の質の向上を高めていけるような支援も必要だろう。

7. 今後の課題

一つ目は、本研究は限られた場所のベトナム人日本語教師を対象にインタビュー調査を行ったものである。今後は対象の範囲と調査協力者数を広げ、さらにベトナムの日本語教師を取り巻く現状を把握していく必要がある。二つ目は、ベトナムに滞在する日本人の日本語教師側に焦点を当て、日本人日本語教師を取り巻く現状と教師研修に関する意識を把握することである。そして、2つを併せた上で、ベトナムの日本語教師の教師教育の可能性を検討していく必要がある。今後の課題としたい。

参考文献

- (1) 粟飯原志宣・松浪千春 (2018) 「ベトナムにおける日本語教育の現状と課題: 高等教育の現場が抱える社会と文化の問題を事例として」『早稲田日本語教育学』第24号、71-80.
- (2) 家田章子・正宗鈴香・小浦方理恵 (2019) 「ベトナムにおける日本語教師研修の試み — 教育現場への還元を目指して —」『麗澤大学紀要』102巻、45-53.
- (3) 池田広子 (2016) 「成人学習論に基づくラウンドテーブル型日本語教師研修の可能性」『ことばと文字』6号、153-160.
- (4) 池田広子 (2013) 「中国の日本語教師研修における実践の批判的ふり返し活動 — ファシリテーターの学びの考察 —」『日本語教育研究』第59号、68-84.
- (5) ウェンガー、E.、R. マクダーモット & W.M. スナイダー著、野村泰彦監修、桜井裕子訳 (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス — ナレッジ社会の新たな知識形成の実践』飛翔社
- (6) カオ・レ・ユン・チー (2017a) 「ベトナムの外国語教育政策と日本語教育の展望」大阪大学言語文化研究科日本語・日本文化専攻 博士論文
- (7) カオ・レ・ユン・チー (2017b) 「アクティブ・ラーニングに向けた日本語カリキュラム改善における教師の役割 — プロジェクト型学習を実施しているホーチミン師範大学の試み —」『問谷論集』第11号、155-180.
- (8) 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.
- (9) グエン ソン ラン アイン (2018) 「ベトナムの大学における日本語教育の方向性 — ピア・ラーニングの実施の取り組みを中心に —」『専門日本語教育研究』第20号、13-15.
- (10) 小浦方理恵・鈴木寿子・唐澤麻里 (2016) 「自律的教師研修としての対話的問題提起学習: 協働による教師の実践知の語りに着目して」『麗澤大学紀要』99巻、25-34.
- (11) 国際交流基金 日本語教育 国・地域別情報 ベトナム (2017年度) <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/vietnam.html> (2019年4月16日閲覧)
- (12) 近藤裕美子 (2015) 「教師ポートフォリオ作成ワークショップ: 自律的、主体的に学ぶ教師の支援を目指した教師研修のデザイン」『国際交流基金日本語教育紀要』第11号、113-125.
- (13) Dao Thi Nga My (2018) 「ベトナムにおける日本語教育の事情 — 現状と今後の期待 —」 <http://www.nkg.or.jp/wp/wp-content/uploads/2018/10/sekai-vietnam1011.pdf> 社団法人日本語教育学会 — 世界の日本語教育 — 2018年10月 (2019年8月1日閲覧)
- (14) チャー・グエン・ティー・フオン (2018) 「フエ外国語大学の日本語教育事情について」『アジアの友』534、31-33.
- (15) ヴァン・ギェム (2018) 「ハノイ大学日本語学部歴史と実績ある質の高い日本語教育を実践」『アジアの友』534、5-11.
- (16) ホ・タン・ミ・フン (2009) 「教育の質とは — ベトナムの視点と実践 —」『Japan Education Forum IV Corroboration toward Greater Autonomy in Educational Development 第6回 国際教育協力日本フォーラム — 自律的教育開発に向けた国際協力 — 報告書』37-40.
- (17) 宮原 彬 (2007) 「学習者の専攻・進路との関連で見たベトナムの日本語教育 — 貿易大学の現状を中心に —」『専門日本語教育』第9号、9-12.