

## 日本語教育関係者と企業関係者における異業種の協働

### —企業研修を行う講師育成プログラムの開発—

近藤 彩 (麗澤大学)

#### 要旨

社会や経済がグローバル化する中、国内外で日本語を手段として働く人の数が増加している。異文化を背景にする者同士が日本語を手段として特定社会で共生するには、日本語非母語話者のみならず、日本語母語話者を対象とした教育や研修が必要である。母語話者を対象とした企業研修は、これまで研修の専門家や担当社員が担ってきたが、企業内外の接触場面において前例のない摩擦や誤解が生じているため、従来の研修内容や方法ではそれらを解消することが難しくなってきた。

本稿では、企業と日本語教育という異業種に携わる者たちが対話を積み重ねて開発した「企業研修講師育成プログラム」のプロセスとその可能性について述べる。ここに参加した日本語教師は、実際の企業研修を受けた後、受講者として学んだことを整理し、これまでの日本語教育の方法や教師の資質を振り返り、企業研修の方法等についても検討を進めていった。さらに、企業関係者の持つ知識や考え方に触発され、結果として母語話者を対象とした実際の企業研修にも取り組むこととなった。企業側参加者にも変化があり、例えば、研修担当者は、従来の研修マニュアルに則った固定的な研修から、新たな内容と方法を用いた研修を展開するようになった。よって、本プログラムが参加者に自身の職域を超えた学びをもたらす可能性を確認することができた。

【キーワード】 人財育成、企業研修、対話、日本語教育、ケース学習、異業種

#### 1. はじめに

近年、日本国内外でビジネス日本語教育について議論されることが多くなってきた。筆者がこの分野の研究に取り組み始めたのは1996年であり、当時は研究者の数も、ビジネス日本語教育を実施する機関の数も限られていた。

現在のビジネス日本語教育は、経済のグローバル化や日本国内で深刻化する少子高齢化社会の影響を受け、その様相は急速に変化している。外国人労働者の受け入れ政策が積極的に議論され、その結果、就労者数の減少の打開策として、外国人技術実習生制度の職種や対象国を拡充し、高度人材に関しては、ポイント制を設け一定の資格を有する人材を獲得する動きが強まってきている。これに伴い、日本で学ぶ留学生への期待は大きくなり、事実、留学生が日本の大学や専門学校を卒業した後にそのまま日本で就職することが多くなってきた。

しかし、その割合は、就職を希望する留学生の3割程度とまだ低い。課題は多いものの、2017年10月末に、日本で働く外国人労働者の数は127万8670人を超えた(厚生労働省2018)。

このように日本社会の構図の変化を受けて、生活日本語や「やさしい日本語」の領域では、日本語母語話者を対象とした講座が始まっているが、ビジネス日本語教育は従来の内容のまま非母語話者を対象としていることがほとんどである。社会や企業内外で両者が共生、協働するためには、母語話者側も学ぶ必要があることは自明である。そもそもコミュニケーションは双方向で行われるものであり、コミュニケーション上のコンフリクト(摩擦)は両者の間で解決するべきものである(近藤2007他)。

グローバル化する企業の研修には、異文化間のコミュニケーションを円滑にするための研修部分が重要となる。それを誰が担うべきかと考えたとき、日本語教師への期待は大きい。それは、教授経験が豊富な日本語教師の場合、日本語教授法や第二言語習得理論、状況的学習論、協働学習、成人学習、異文化間コミュニケーション教育等に関して多岐にわたる知識や関心があるため、グローバル企業研修にも活かせると考えられるからである。

では、日本語教師が企業研修に取り組むには、どのような方法があるのか。本稿では、日本語教師と企業関係者との協働の取り組みによる開発プロセスを報告する。日本語教師が企業研修講師を担える可能性があることと、当該研修に参加した企業関係者でさえも職域を越えた学びがあることを示す。

## 2. これまでの日本語教育における教師研修・企業研修

日本語教育の教師研修は、「見習い型→トレーニング型→自己研修型」(林2006)と変容を遂げている。「見習い型」は、模範となる教師を見習い、徐々に一人前に育っていくが、一度に多くの教師を育てる必要性が生じ、「トレーニング型」研修が行われるようになったという(館岡2016)。マニュアルや教案中心のトレーニング型研修が流動的な教育現場に対応できないという問題意識から、教師の成長を促す「自己研修型」の研修が岡崎・岡崎(1997)によって提案され展開されるようになった。

自己研修型教師の研修は、言語教育理論からではなく、自分がどのような授業を行っており、それが学習者にどう受けとめられているか、またそれは何を生み出しているか、という視点から参加者に授業内省を課題として進めていく。自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な学び手を育成するという特徴も有する。ここではさまざまな教授法の知識が不要というものではない。個々の教授法の知識や活動を時には統合し、目の前の学習者にとって最適な形で提供するものと言えるだろう。この研修は学習者主体を追究し、教師の成長を重視する中で生まれた教師観に基づくものであった。教師経験が長くなると教師の教え方が「化石化」することに警鐘を鳴らし、「実践-内省-実践-内省」のサイクルを繰り返すことで、「実践はどのようにして進められたか、何か問題があったか、あったとすれば自分はどのように対処したか、なぜそのような対処の仕方をとったのか、今後また同じような問題に遭遇したら同じ対処をするか、もししないとすればそれはなぜなのか、そのような問題に出会ったことで実践に対する自分の見方に何か変化が生じたか、などについて考える」、すなわち「内省モデル」(岡崎・岡崎1997:30)が提案されている。

2000年以降、協働学習(ピア・ラーニング)の理念が浸透すると、こうした教師の内省や

教師の協働、そして教師の成長について、さらに議論されるようになった。池田(2009)は、協働学習を担う教師について、「学習者自身が理想の自分像を他者との協働によって探求していくことを教師の成長と考える」とし、教師の目指す方向性を示している。舘岡(2016)は、教師間の協働に着目し、学び合いの場(学び合いコミュニティ)が必要であるとし、「対話型教師研修」を提案している。それは、講師から知識や技能を学ぶのではなく、参加者間で対話を重ねて協働で問題解決をし、内省し、その内省を対話によりまた共有し、そのプロセスで意味を生成していく研修とされている。

このように日本語教師の研修は、教師研修の実践者や講師らの振り返りと共に形式が変容してきたことがわかる。筆者は日本語教育学会の教師研修委員の一人として(2011年～2013年)研修業務に関わり、適切な教師研修とはどのようなものか、他の委員と検討を続けた。その過程では、教育観や学習観と共に教師研修のあり方が熱く語られた。

他方、企業研修において、その内容は企業秘密とされる場合が多く、情報は開示されないことが多かった。しかし、近年、企業研修講師や研修企業から筆者への問い合わせが多くなり、その内容を知ることができるようになった。筆者に相談されることは、「長らく研修マニュアルに沿って研修を行ってきたが、マニュアル型研修では外国人社員との間に生じる問題にはなかなか対応できない」というものである。筆者が企業研修に関わるようになったきっかけは、筆者が共同開発したケース教材やビジネスコミュニケーションに関する論文(近藤2007、近藤・金2010他)に企業研修関係者から関心を寄せていただいたことである。例えば、企業研修講師P氏は、「マニュアルに沿った研修を行うように会社から言われるが、グローバル社会や多様化する職場にはそぐわない」と述べていた。企業関係者(研修企画業務)O氏は、「架空の文化圏を想定した研修が多く、企業や受講者から研修に現実味がないと言われた」と既存の研修の限界について語っていた。さらに経営コンサルタントT氏は、「自身のグローバル対応の経験を一部の部下に口頭で説明するだけでは不十分で、これでは部下も会社もなかなか成長しない。海外で活躍できる人材が不足しているため、結局経験豊富で実績のある一部のコンサルタントが、クライアントの苦情対応に追われることになってしまう」と述べていた。ここに一般化された知識の習得や一方的な情報提供による研修ではもはや対応できない現実があり、ケース学習による研修を依頼してきた事情が見てとれる。

「ケース学習」とは、ハーバード大学で開発された教育法である「ケースメソッド」を援用して日本語教育に提案したものである。実際に生じたトラブルや摩擦(コンフリクト)をエピソードにしたケース教材をもとに、問題の発見や解決方法について他者と討論をし、自身の解決策を見出し、一連のプロセスを内省するまでの学習をいう。討論やロールプレイの中で多様な価値観に触れ、それらを尊重し、自身の考え方を問い直していくプロセスを辿る。ケースメソッドでは、内省活動が含まれていないが、ケース学習は内省活動を重視し、対話のステップにより進めていくという違いがある(近藤・金・池田2015)。

筆者は、2008年から現在まで、ケース学習を主軸とした3種類の研修を行ってきた。①日本語母語話者を対象とするもの(企業関係者・日本語教師他)、②日本語母語話者と非母語話者双方を対象とするもの(外国人ビジネスパーソン、大学・大学院・日本語学校の留学生、日本語学習者、日本語教師他)、③日本語非母語話者を対象とするもの(外国人ビジネスパーソン、大学・大学院・日本語学校の留学生、日本語学習者他)である。期間は短期・中期・

長期（1年以上）とさまざまである。日本をはじめ、インド、ウズベキスタン、オーストラリア、中国、フランス、ベトナム、マレーシア、ロシア等でも実施してきた。

最近では、企業からの研修依頼が増えつつあるため、ケース学習を行える日本語教師の数が慢性的に不足している状況にある。ケース学習による研修ができる講師を増やしてほしいという要望や、自分たちも講師養成に協力をしたいと申し出をいただくようになった。企業研修の専門家との出会いも大きかった。前述したように従来のマニュアル型の研修では限界があり、インタビューに基づいて書かれたケース教材を自分達の研修で使用させてほしいと強く言ってくださった。しかし、研修内容を変えるということは研修方法も変えなければならない。このような事情を踏まえ、日本語教育関係者と企業研修関係者との協働による「企業研修講師育成プログラム」を開発するためのプロジェクトを開始することにした。以下にその内容について報告する。

### 3. 企業研修向け講師育成プログラムの開発

#### 3-1 プログラム全体の内容

企業研修向け講師の育成プログラムの開発を目的としたプロジェクトを立ち上げ、プロジェクト参加者への研修を毎回行いPDCA（Plan→Do→Check→Action）サイクルで評価することで「企業研修向け講師の育成プログラム」を開発していった。プロジェクトには現役の日本語教師6名（以下、コアメンバーと呼ぶ）が参加した。いずれも10年以上の教師経験を持つ者であった。さらに、プロジェクト参加者（研修協力者）として毎回1～2名、日本語と英語による企業研修の講師（専門家）が参加した。また2～5名程度の企業関係者（ビジネスパーソン）もこれに加わった。これらの参加者からは内容についてフィードバックを得た。なお、2014年2月以降現在まで、企業研修のあり方や育成プログラムについて意見交換を行っており本プロジェクトは継続して行われている。

研修の主旨によって日本語学習者（ビジネスパーソンを含む）や大学院生（留学生）が参加する回もあった。一般公開のものは申込制とし、各回、20名から30名程度が参加した。参加者の国籍は回によって異なるが、日本、インド、韓国、タイ、中国、ネパール、ハンガリー、パラグアイ、ベトナムであった。本研修は、日本語教師と企業関係者の異業種との対話による協働という特徴と多国籍の参加者から成るという特徴もある。

各回の研修の概要は次のとおりである。企業研修のプロの講師は「P」、それ以外の企業関係者を「B」、日本語教師は「T」、日本語学習者（企業関係者を含む）を「S」と略した。数字は当該人数を示している。

表1 企業研修向け講師育成プログラム

	主な目標	主な内容	参加者
第1回研修： 2014年2月 ケース学習と 人材育成	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ビジネス日本語教育の概要と人材育成について理解する</li> <li>・ケース学習を体験する</li> <li>・ケース学習について理解する</li> <li>・ケースメソッドの考え方を理解する</li> <li>・海外の人材育成の現場経験を聞き、状況を理解する</li> <li>・人材育成について検討する</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 近年の「日本語人材」の動向と人材育成の方向</li> <li>2. 対人評価を考える</li> <li>3. フィードバックとケース学習の概要</li> <li>4. 「ケースメソッド」の体験</li> <li>5. 海外でのグローバル人材育成の経験</li> <li>6. 振り返り・ディスカッション</li> </ol>	P2 T6
第2回研修： 2014年3月 ケース学習体験と企業研修講師	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語と日本語双方の言語でケース学習を経験する</li> <li>・企業研修を体験する</li> <li>・企業研修を担う講師の能力について議論する</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ケース学習体験（英語）</li> <li>2. ケース学習体験（日本語）</li> <li>3. 講師に求められる能力</li> <li>4. 振り返り・ディスカッション</li> </ol>	B2、P1 T6、S/B4（インド、ハンガリー、パラグアイ、ベトナム）
第3回研修： 2014年5月 ケース学習の実習	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実習（模擬研修）で講師を務める</li> <li>・体験後の参加者によるフィードバックから学ぶ、振り返る</li> <li>・講師の資質を検討する</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 参加者によるケース学習の実習</li> <li>2. フィードバック</li> <li>3. ディスカッション「企業研修講師の資質」</li> </ol>	P1、B1 T7
(3回 持ち寄り型研修)	自発的/持ち寄り型研修 <ul style="list-style-type: none"> <li>・講師の能力について</li> <li>・学会発表準備</li> </ul>	必要な講師の能力についての議論、KJ法、振り返りシートの内容分析 他	T8、P2、B1
第4回研修： 2014年10月 学会発表	<ul style="list-style-type: none"> <li>・講師の「能力記述文」(5章参照)と自身の内省について発表する</li> <li>・自身の能力と比較する</li> <li>・プログラムを振り返る</li> </ul>	日本語教育学会 ポスター発表（富山） 「ケース教材を用いた実践トレーニングプログラムの開発—ビジネスを巡る多様な視点から—」	T7
第5回研修： 2015年1月 (3日間) ビジネス現場で求められるコミュニケーション力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・企業内外で求められるコミュニケーションについて理解する</li> <li>・英語と日本語双方によるケース学習を体験する</li> <li>・講師として実習する</li> <li>・学ぶ視点、教える視点について意識する 他</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. グローバル時代に求められるビジネスコミュニケーション力</li> <li>2. 企業研修講師に必要な能力</li> <li>3. ケース学習体験（日英）</li> <li>4. 参加者による実習</li> <li>5. 振り返りとディスカッション</li> </ol>	一般公開 (B、P2を含む)

第6回研修： 2015年5月 企業研修を知ろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>企業研修の専門家から研修の全体像を学び、現在必要な研修について考える示唆を得る</li> <li>海外の企業研修の現状を学び、日本語教師のできることは何かを検討する</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>企業研修の歴史とその全体像</li> <li>ワークショップ 企業研修体験</li> <li>海外における産業人材育成の現状と日本語教師の役割</li> <li>振り返りとディスカッション</li> </ol>	一般公開 (B、P2を含む)
第7回研修： 2015年6月 (2日間) 「ケース学習」入門 in 大阪	<ul style="list-style-type: none"> <li>英語と日本語双方によるケース学習を体験する</li> <li>ケース学習を使って講師をやる</li> <li>英語と日本語による教室活動を体験し、学習デザインへの示唆を得る</li> <li>実際の研修モデルについて話を聞く</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>ケース学習の教室活動の体験</li> <li>ケース学習 英語による教室活動の体験</li> <li>ケース学習の実践紹介</li> <li>参加者によるケース学習 実習</li> <li>振り返りとディスカッション</li> </ol>	一般公開 (S、Bを含む)

第4回（学会発表）の前にデータ分析や発表準備を3回行い、企業研修をする上で必要となる能力とは何かについて議論を行った。これは事前の計画にはなかったが、第3回までの研修を受けた参加者（コアメンバー）が、講師の資質について検討することの必要性を感じ、意見をもち寄るといった流れとなった。KJ法による議論や振り返りシートの内容分析も行った。企業研修に入る2016年9月までは随時質問や相談を受け付け、メールや面談等で筆者が適宜対応した。

では、このような研修講師育成プログラムによって日本語教師が実際に企業研修講師になれるのか。コアメンバー6名のうち、4名が当該研修を受けたあと、実際の企業研修に加わるようになった。2名は、勤務校の制約と時間的制約のために、企業研修に関われなかったが、近い将来企業研修を行いたいという意志をもっている。

本稿では、紙幅の関係上、コアメンバーの一人であるA氏の事例を取り上げる。A氏は、日本語教育の経験が15年であり、ビジネスパーソンや大学の留学生を対象にして日本語を教えている。大学院で日本語教育を専攻し修士号を有している。企業の人材育成を担当した経験はない。A氏は上記の第6回までの研修（東京）に参加し、第3回に模擬実習で講師役を経験した一人である。企業研修の講師に関する能力記述文を作成した時にも参加している。その後、2016年9月に企業研修を行うに至った。

#### 4. A氏による企業研修後の振り返り

A氏は2016年9月に日本人専門家を海外に派遣する渡航前研修を1時間担当した。その時の振り返りを下記に示す。教材はケース学習のテキストに記載されているケース教材（ケース10）を使用した。

##### 4-1 KWL Chartによる振り返り

振り返りをするために、“KWL chart”を用いた。KはWhat I know（知っていること）、WはWhat I want to know（知りたいこと）、LはWhat I learned（学んだこと）を示している。「知っていること」（表2）は、A氏が9月の研修を担当する前に記入してもらったものである。

実際の記述を「ファシリテータ」と「参加者」の視点に大別し、A氏の疑問点には\*を付けて表した。半構造的インタビューの結果を合わせて示していく。

表2 「知っていること」(What I know)

ファシリテータ	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ファシリテータは参加者に自分の意見を押し付けてはいけない</li> <li>■タスクのゴールや活動意義を実感してもらうことが大切</li> <li>■参加者の発言を全員で視覚的に共有できる板書は重要。結論だけでなく、そこに至る途中のプロセスが共有されるのはいい。思考のプロセスがわかる</li> <li>■ディスカッションでのグループの停滞はその後の進行にも影響を与える</li> </ul> <p>*小さくても、活動にメリハリをつけるために、最後に「まとめ」のようなものが必要か</p>
参加者	<ul style="list-style-type: none"> <li>■参加者は心の中で考えていることを適切に言語化して表出するのが難しいことがある</li> <li>■参加者は自分の意見が周囲にバカにされるのではないかという不安を持つことがある（社会的ステータス、会社の知名度、職位、学歴、性別などが作用するか）</li> <li>■ディスカッションを通じて自分自身の考え方が変化するのを感じるのは快感である</li> </ul> <p>*グループの中にひととき発言力の大きい人がいて、他の人が委縮したら自由なディスカッションが成立しないのではないか</p>

A氏がケース学習の受講者（参加者）として感じたときのことも書かれていて興味深い。日本語教師としてのA氏が、留学生に対する教師経験や「日本語教師として普段から考えていること」が現われている。

下記の表3は企業研修の講師を務めた後に「学んだこと」として示したものである。学習デザイン、ファシリテーション、リソースの使い方の3つに大別できる。まず、学習デザインについて、A氏は、限られた時間の中で、異文化理解に時間を使うのか、言語スキルのトレーニングに時間を割くのか、参加者の希望や目的に沿ったデザインが必要と述べていた。企業研修の専門家は、母語で研修を行う際、日本語のトレーニングは行っていない。しかし、A氏は日本語教師であるため、言語スキルのトレーニングを重視しているところが興味深い。次に、ファシリテータとしては、①個人の意見が大切だということを何度も言って安心させることが書かれている。これは討論をする際に、問題解決策をグループで一つにしようとする流れを防ぐためである。ケース教材に書かれていることは個人に起こる可能性はあるが、今現在討論をしているグループに起こる可能性はない。育成プログラムの中で何度も言われた経験があるものの、実際の企業研修を行ってみて再確認したと言える。②「話すのが苦手な人を無理に指名したりしない。または話す前に準備できるようにしておく」A氏は、午前中のセッションを見学した際、指名の仕方に工夫することが必要と思い、「当てる人、決めていました。眼鏡をかけた人」と笑いを誘い、場をリラックスさせる言葉を発していた。ウィットの聞いた切り返しも討論をする際に効果的だと考えている。最後に、リソースの使い方については、日本語の教室とは異なる研修室の環境から学んだことと言える。

表3 「学んだこと」(What I learned)

学習デザイン	研修の限られた時間で、「異文化理解」に時間を使うのか、「言語スキルのトレーニング」に時間を使うのか、参加者の希望や目的に沿ったデザインが必要
ファシリテーション	① 個人の意見が大切だということを前もって、また途中でも何度も言って安心させる
	② 話すのが苦手な人を無理に指名したりしない。または、話す前に準備できるようにしておく
	③ 活動の意義を感じていないメンバー、コミュニケーションが苦手なメンバーなど、停滞には必ず理由がある
	④ とっさの判断でウィットの聞いた切り返しは結構難しい
リソースの使い方	① PPTよりは手書きのボードのほうがグルーピングや直感的な操作がしやすい
	② 午前のセッションの最後に午後のDVDを見てもらったが、結果的にあまり効果的ではなかったように思った
	③ 人数にあったサイズのボードがないと意味がない

## 4-2 A氏による自己評価

本節では自身の行った企業研修に対するA氏の自己評価を示す。その際、筆者らが帰納的に導いた「企業講師に必要な能力」(近藤・品田他 2014)を用いた。これは、筆者とコアメンバーらが、ケース学習を中心とした研修を行う講師にはどのような能力が必要かについて検討を重ねて作成した試案である。A氏にはこの能力記述文に基づき3点満点で自己評価をしてもらった。能力は4種類あり、①ケース学習の全体のデザインをする力と実行力、②ケース学習の中で特に重要で、日本語教師の中には経験が不足しているファシリテーションをする力、③ビジネスについての知識と理解力、④言語学習をデザイン・実行・管理する力としている。

下記にA氏の自己評価を示す。3点満点で評価をしてもらったところ、全体の平均点は2.3点であった。個々の能力(Can-do)については次のとおりである。

表4 A氏の自己評価：ケース学習のデザイン・実行する力

ケース学習のデザイン・実行する力	Can-do (近藤・品田他 2014)	3点満点
	<事前>活動全体をデザインできる	3.0
	<実施中>アイスブレイキングができる	3.0
	活動の目的と手順が示せる	2.0
	活動の軌道修正ができる	2.0
	グループ間の活動をつなげる	2.5
	活動の成果を実感させられる	1.5
	<事後>活動を振り返り、自己評価することができる	3.0

A氏は、日本語教師として経験のあることは満点(3.0)を付けている。しかし、想定外の発言や、予定していた進行と異なったことには、2.0をつけた。一番自己評価が低かった



(1.5)のは、活動の成果を実感させられることであった。研修全体（6時間）のうちの、途中1時間を担当したことから、自身の成果を実感させられるのが時間的にも、研修全体の流れからも難しかった面がある。

表5 A氏の自己評価：ファシリテーション力

ファシリテーション力		
	討論のテーマを明確に示すことができる	3.0
	キーワード、メタ言語を使って討論を活性化したり、議論を整理したりすることができる	1.5
	意見を拾いあげることができる	2.0
	受講者の内面で起こっていることを把握できる	2.5

ファシリテーション力の中で自己評価が低いものは、「キーワード、メタ言語を使って討論を活性化したり、議論を整理したりすることができる」というものであった。A氏は、キーワードを議論とどうつなげるか、どのタイミングで結びつけるかということが特に難しかったとインタビューでも述べていた。「発言を無視することなく、ダイナミクスに位置づけるファシリテータのテクニックがあればいいが」と難しさを感じていた。

討論の活性化については、適切な問いかけ（質問）や、議論の中で生まれたアイデアを効果的に可視化したり整理した上で確認したりすればよかったのだろうかかと内省し改善策を検討していた。また、グループ内のディスカッションの停滞や、年齢、職位、海外経験などによらない討論の工夫について、「今後知りたい」と述べていた。

表6 A氏の自己評価：ビジネスについての知識・理解力

ビジネスについての知識・理解力		
	企業活動の概要を理解・想像することができる	2.0
	企業活動に必要な知識について説明することができる	1.5

今回のケース教材において必要となるビジネスの知識・理解力は、IT関連業務に関することで、主に仕様変更についてであった。これらに関する質問や疑問は、事前にA氏は調べており準備を進めていた。調べて不明な点があれば筆者にも相談できたため、特に問題はなかった。日本語教師はこのビジネスについての知識や理解力に課題が見られると予想していたが、十分な準備ができれば問題はないと言えよう。

表7 A氏の自己評価：言語学習をデザイン・実行・管理する力

言語学習をデザイン・実行・管理する力		
	活動を細かいステップで組み立てることができる	2.5
	学習者の理解度を把握することができる	2.0

言語学習のデザインについては、日本語教師の経験が活かせるところである。学習者の理

解度を把握することについては大きな問題はなかったが、「参加者にもう少し話してもらいたかった」「議論が停滞した時にどのように活性化させたらいいのだろうか」と KWL チャートやフォローアップインタビューで述べていた。日本語教師としては議論が停滞した時に留学生に助言を与えたり促したりしているが、母語話者を対象とした場合には新たな課題となっている。「参加者の様子をしっかりと観察しなければならない」ことに気づいていた。

A 氏に対して、参加者や主催者側から特に不満がなかった。この事例は、通常なら数回にわたる研修の全体を担当したわけではなく、企業研修（終日）の 1 コマだった。しかし、日本語教師の A 氏が 1 つのケース教材を扱いこれまで経験したことのないファシリテータとしての研修講師の役割をやり遂げたことには大きな意義がある。なぜなら、日本語教師が従来の言語教師の職域を超えて、母語話者を対象とした企業研修講師となるには一人の力では非常に困難であり、今回さまざまな形での協働が実現できたからである。さまざまな形とは、日本語教師間の協働や支援もあれば、異業種の企業関係者との協働、そして参加者（非母語話者を含む）との協働である。この事例から本プログラムによる企業研修を行う講師の育成の可能性を見ることができたと言える。

## 5. 日本語教師と企業関係者の対話と協働

本プログラムの実施過程では、特に、日本語教師と企業関係者の協働が多く実現した。企業研修の講師による講義や企業関係者（ビジネスパーソン）との意見交換は意味があったことが、日本語教師の振り返りからもわかる。以下に一部を抜粋する。

- ・普段企業の人と話す機会がないため、ディスカッションして意見を聞いたことが勉強になりました。
- ・企業の人事担当者と一緒に考えたり、情報交換をする機会を探っていけないといけないと再認識した。研修参加者同士のネットワークもつくりたいと思いました。
- ・企業研修など企業に勤務した経験がない自分にはできない領域のことと思っていました。企業文化を全く知らないことが不安でしたが、日本語教師のもつ能力も活かせ、かつ知らない世界のことを知ることができる楽しみもある仕事かなと思えるようになりました。

さらに、日本語教師は、企業関係者の話し方や発言の内容についても興味を示していた。

- ・参加者としては、話が聞けて面白いと思ったが、日本語教師の立場として、企業の人に発見となりうる話ができるのか、自身がファシリテータとなった時に、一人の経験談があまり長くなった場合、他の参加者の発話をどのように確保するかが課題になるかもしれないと感じた。

この日本語教師は、日頃は留学生に対して日本語を教えているため、企業の人と話すと日本語にあまり接したことがなかった。自身が研修のファシリテータの立場になれる可能性を認識した内省であり、ここに日本語教師から研修のファシリテータという職域へのひろがりが見られる。そして、さらに新たな専門分野としての課題が生まれ、それに取り組もうとする日本語教師たちの姿勢が見られる。

実は、新たな学びを認識したのは日本語教師ではなかった。P氏は、前述したとおり、このプロジェクトに取り組む前には、マニュアル（接遇マニュアル、異文化コミュニケーションマニュアル）に基づく企業研修に限界を感じ、多言語化、多国籍化する職場で、コミュニケーションの円滑化を図る研修の必要性を痛感していた。例えば、P氏はプログラム策定会議で次のことを述べていた。

・研修をしていると、「先生、答えは何ですか」と聞かれます。答えが一つではないと言うと納得してもらえない。ケース教材、どうやって教えるんですか。今回、日本語によるケース学習を受けたが、意見の引き出し方、質問の仕方が、議論を深めさせていると思った。ロールプレイをすることで当事者意識をもたせ、問題解決をしていた。（活動を通じて）参加者が解決策をイメージしやすくなるとうわかった。私はこれまで考えさせるポイントをまづ絞り込み、それを参加者に言ってから議論をはじめていた。問題発見のところが手薄だった。

P氏は、プログラム開始当初（第1回）から、特にファシリテートの方法と研修の「落としどころ」に関心を持ち、しきりにこだわっていた。ところが、一連の研修後、ロールプレイや議論の促し方を活かし、アフリカ諸国や日本国内で日本語と英語を用いて積極的にケース学習を実践するようになった。

一方、第5回に参加した企業関係者（製造業勤務）は、次のように述べた。

- ・これまで他社で行われた異文化研修を受講したが、知っていることを言われた感じのためにならなかった。今回の研修は、ファシリテータもとてもよく、参加者の方との討論もたくさんあり、おもしろく、こんな研修があったんだと、とても刺激的だった。これからももっとやっていただきたい。
- ・日本語教師の方はとても勉強熱心なのに驚いた。会社で起こっていることがわからない人もいたので、討論をする際、そのへんは意識して私の知識を話した。みなさん、まじめに耳を傾けていらした。

研修を企画する業務をしているO氏は、ケース教材の研修に理解を示す一人である。

- ・ケース教材は、インタビューを海外でして、時間も労力もかけられて作られたという。これはなかなかできないことだ。

大手経営コンサルタント会社勤務のT氏は、ケース学習の研修の拡大を期待されている。

- ・日本人社員への研修は、OJTで行っていて、一定の効果は出ている。しかし、すべての社員はOJTを受けられない。また、外国人と働くための研修は、海外に行ってやらないと難しいと思われがちだが、日本でケース教材を使って学べる環境を提供することは有意義である。「マハさん」や「ニーシャさん」（登場人物）と働く疑似体験ができる。

## 6. おわりに

筆者が企業研修を行うようになったきっかけの一つに、筆者らの開発したケース学習のテキストを企業で使用したいという照会を受けたことがある。本テキストは、エーオンヒューイットジャパン株式会社、アルプス電気株式会社、夢テクノロジー株式会社をはじめとした企業研修で使用されている。しかし、企業側が日本語教育関係者に研修を望んでも、それを担える人材(講師)が不足していたことから本育成プログラムを開発することとなった。現在、本研修を受けたコアメンバーはすでに企業研修に携わっている。つまり、日本語教師が一定の研修を積めば企業研修の講師としても活躍できるのである。教師と企業関係者の協働にもとづく本研修プログラム開発のプロセスにおいて、日本語教師は企業関係者から足りない知識を得、企業を身近なものに感じることとなった事実がある。企業関係者は企業のことを日本語教育関係者に説明するアドバイザーとなり、新たな知識として異文化間コミュニケーションのことを理解し、自身の職域にいる外国人社員のことを捉えなおす学び手ともなっていた。企業研修の講師には、自身のマニュアル型研修から脱却し、研修方法を改善・開発に向けた変化をもたらした。

今回のプログラム開発は、異業種との対話を重ねていくプロセスでの協働によってできたものである。開発者ら自らが体験した協働的な問題解決のプロセスをプログラム実施方法として取り入れることの意義を示唆したものだといえる。参加者は多国籍であったことも議論に多様性を生んだ。むしろ多国籍だったからこそ豊かな議論の場が実現した。研修自体がダイバーシティで、ある意味異文化体験でもあった。しかしながら、本研修を固定的なものとして提供するつもりはない。今後もさらに形成的評価を行いながら開発を進めていくことが重要である。研修は中核になる部分はあるものの、参加者によって生み出されるものが異なる、流動的で創造的なものと考えからである。

今後、ますます日本人と外国人が共生し協働していく場は増えていく。日本語教師は日本語非母語話者のみを対象とするのではなく、本研究で示したように母語話者を対象とする研修も行うことが期待できる。そのために、日本語教育関係者と企業関係者との連携がますます強化・拡充する努力をしていきたい。

## 謝辞

本プロジェクトにご理解、ご支援、ご参加いただいた皆様に感謝いたします。特に、海老原肇氏、鈴木保巳氏、品田潤子氏にお礼申し上げます。

## 付記

本研究は、科研(B)「学びの関係性構築をめざした「対話型教師研修」の研究」(研究代表者 館岡洋子)(26284073)、及び科研(B)「外国人労働者の定着と協働を目指す受け入れ環境の構築」(研究代表者 近藤彩)(17H02354001)の助成を得ています。

## 参考文献

- (1) 池田玲子(2009)「教室の管理者から学習の支援者へーピア・ラーニングの教師の学びー」『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人社、pp.133-158
- (2) 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』ひ

つじ書房

- (3) 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- (4) 厚生労働省(2018)「外国人雇用状況」の届出状況まとめ  
<http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000192073.html> 2018年1月28日閲覧
- (5) 近藤彩(2007)『日本人と外国人のビジネス・コミュニケーションに関する実証研究』ひつじ書房
- (6) 近藤彩(2017)「日本語教師は人材育成を担えるか—変わりゆく教師の役割—」国際シンポジウム「ビジネス日本語教育とグローバル人材育成」(ベトナム・ハノイ貿易大学) pp. 109-117
- (7) 近藤彩・金孝卿(2010)「「ケース活動」における学びの実態—ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて—」『日本言語文化研究会論集』第6号、pp. 15-31
- (8) 近藤彩・金孝卿・ムグダヤルディー・福永由佳・池田玲子(2013)『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う』【教材編】ココ出版
- (9) 近藤彩・金孝卿・池田玲子(2015)『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習 職場のダイバーシティで学び合う』【解説編】ココ出版
- (10) 近藤彩・品田潤子・池田玲子・藤原未雪・小笠恵美子・金孝卿(2014)「ケース教材を用いた実践トレーニングプログラムの開発—ビジネスを巡る多様な視点から—」日本語教育学会秋季大会予稿集、pp. 223-224
- (11) 館岡洋子(2016)「対話型教師研修」の可能性—「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ—『早稲田日本語教育学』第21号、pp. 77-86
- (12) 林さと子(2006)「教師養成モデルの変遷—自己研修型教師像を探る」『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社、pp. 10-25