

日本語教育実習生の変化に影響を与えたものは何か

－大学生活との関わりから－

清水 順子 小林 由 依

(国際教育交流センター非常勤講師・九州ビジネス専門学校専任講師)

キーワード

教育実習 内省 M-GTA 自己成長 重要他者

要 旨

本稿は、日本語教師養成課程を履修した協力者Fさんの変化に焦点を当て、Fさんの変化のプロセスについてM-GTAで分析したものである。協力者Fさんの教師養成時のレポートと卒業論文をデータとし分析を行い、Fさんの経験を構造化した。その結果、Fさんは、繰り返しの内省によって次なる行動を考え、その現状を変えるための様々な行動に伴って自己を変化させてきたことが分かった。Fさんのプロセスを教師養成において考えると、①実習生は授業内外を含めて内省を行う必要があること、②重要他者からの問いかけが内省を促進する、という2つのことが示唆された。

1. はじめに

本稿は、2016年にインドネシア・バリ島で開催された日本語教育国際研究大会（ICJLE in Bali 2016）における口頭発表（清水・小林，2016）に加筆修正を行ったものである。清水・小林（2016）では、日本語教師養成における内省について焦点を当て、内省が大学生活における振り返りとどのように関わっているのかを考察した。筆者らは、協力者にインタビューを行い、内省相関図を作成したのだが、当日の発表の場で、図の作成方法についての質問があった。それは、即ちどのような研究手順を踏んで図にしたかという問いだった。筆者らは、その間に答えられず、そのことがいつまでも心に残っていた。目的であった内省の関わりが筆者らの内省相関図では十分に説明されないことに気づいた。そのため、本稿では研究方法を改めて分析

を行うことにした。「日本語教育実習生の変化に影響を与えた要因は何か」と暫定的に問いを立て直し、変化のプロセスを見るために、構造化されたモデルを作る研究手法 M-GTA を用いることとした。

2. 日本語教師養成における内省

日本語教師養成の議論においては、1990年代後半に「教師トレーニング」から「教師の成長」へというパラダイム転換（岡崎・岡崎，1997）が主張された。さらに、急激に増加した学習者の多様化に対応するため、特定の教授法を再生するのではなく、自らの実践を内省し、改善することによって成長していく「自己研修型教師」となる必要性も主張されている（岡崎・岡崎，1997；林，2006）。

そのような「自己研修型」教師を目指した日本語教師養成において、実習生の内省に関する研究には蓄積がある（中川，2005；池田・小笠・杉浦，2002など）。主に、授業場面に焦点をあて、自己や他者で実習授業を分析し、改善点を見つけることで、実習生の成長を促している。その他、実習生の言語学習や教授経験の記録を分析したものには、朝倉（1999:2001）がある。朝倉（前掲）では、ダイアリ分析の手法を用いて、繰り返されるパターンや目立った出来事を分析した結果、実習生個々人で内省の深化が見られたが、この内省力の深化には個人差があると結んでいる。一方、藤森（2005）では実習後のレポートを分析の対象とし、結果、実習生は自己教授技能への気づきが最も多く、次いで自己認識の変容に関する気づきが続くとしている。さらに、教師養成において「技術的な成長」と「態度変容的な成長」は不可欠であり、今後も両者が相補的に行われるようなプロセス重視の実習授業の必要性を述べている（藤森，2005）。これまで見てきたように、先行研究における実習生の内省研究は、そのいずれもが、授業場面や授業日誌での振り返りなど、授業に直接関わるデータに基づいた研究が多くを占めている。授業に直接関わるデータからは、藤森（前掲）で指摘されているような、「技術的な成長」は確認できるだろうが、「態度変容的な成長」を観察するのに十分であるとは言い難い。教育実習期間は通常数週間～長いものでも数か月であり、「態度変容的な成長」のような変化が生じない可能性や、仮に生じたとしても実習期間中にそれらを観察するのは困難であろう。

そこで本稿では、協力者 F さんの教師養成でのレポートに加え、大学生活を主なテーマとした卒業論文をデータとした。卒業論文は教育実習が終了してから取り組まれたものであり、論文中には F さんの変化や教師養成に関する記述もあるので、「態度変容的な成長」のプロセスを考察するのに適している。以上のデータから F さんの変化に影響を与えたものについて、F さんの教師養成を取り巻く環境から考察を試みた。以下 3 章では研究方法について記す。

3. 研究方法

ここでは、研究方法と研究結果について述べる。研究方法は、木下（2003；2007）の修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA）を用いた。M-GTA はデータの解釈から説明力のある概念の生成を行い（構造化）し、概念間の関連から、動きを説明する理論（構造）を作ることに特徴がある（西條, 2007）。本研究では、F さんの経験を構造化し、様々な経験が F さんにどのような影響を与えたのかについて分析を行うため、動きを見るモデルを作る M-GTA が適していると判断した。

3.1 研究データ

研究のために使用したデータを以下に記す。

- ・ 協力者 F さんが養成課程履修時に記したもの。『日本語教育学概論』レポート(3 ページ)、『日本語教育方法論』レポート (2 ページ)、『日本語教育実習』実習日記 (42 ページ)。
- ・ 協力者 F さんの大学生活の中心となる活動をテーマにした卒業論文 (33 ページ)。

3.2 研究の手順

ここでは、研究手順について述べる。3.1 に記したデータから、SCQRM（西條, 2007; 西條, 2008）研究目的に照らし合わせて相関的にデータから情報を拾っていった。具体的には、協力者が自身の変化に影響を与えたと思われる箇所を抽出した。協力者が抽出した箇所は 32 か

(図 1 分析ワークシート具体例)

＜概念名＞	＜分断されたままの自分を変えない＞
定義	自分の行動が分断されており、そのことを理解しているが、行動しないことには変わりがない。
具体例	<p>実習は実習、他の活動は他の活動と、全ての活動を切り離しており、実習で悩んでいることを他の場面で解決しようとしていなかった。<u>自分の思考を変えるには、日々の生活の中から変える必要がある。そのことを理解していたつもりだったが、自分の行動は変わっていない。</u></p> <p>以上のようなことから、私は言葉を聞いてただ理解するだけで、その言葉を自分のものに出来ていない。昨日のリフレクションでも、<u>経験を活かさない人は、行動しない人が多いという話が出たが、私は正にその通りである。</u>こうした方がいいという考えはあるが、一歩踏み出せない、また自分が経験を活かせてないことに気づいていないということだけである。</p>
理論的メモ	p 3 と p 4 は類似

所である。次に研究者（筆者）が、協力者の抽出した箇所を一つの具体例として、分析ワークシートの具体例の欄に貼り付けを行った。その後、具体例が説明できるような概念名を考えた。概念名が決定したら、協力者が抽出した箇所から同じような具体例を探し出して、最初の具体例の下に記入していった。一つ概念毎に一つの分析ワークシートを作成し、新たな概念名が生成されないと判断できるまで同じ作業を繰り返し行った。図1は分析ワークシートの例である。

分析ワークシート作成と並行しながら、概念をうまく言い当てる定義（解釈）を考えていった。分析ワークシートが一通り出来上がると、次に概念間の関係を考え、概念同士を比較対照しながら、大カテゴリーに分類していった。上記の手順で進めていく中で、分析ワークシートの概念名や定義の変更の必要があると判断した場合には修正を加えていった。複数のまとまりである大カテゴリーが生成されたら、それらを説明できるプロセスを考えていくことにした。

3.3 研究結果

研究結果については、協力者Fさんとピアカンファレンス（磯村，2004）を行った。ピアカンファレンスでは、研究者が協力者に分析結果を説明しフィードバックを与える方式を取り、最終的な判断を研究者が行い、図を完成させた（図2）。

4. 考 察

4.1 協力者Fさんのストーリー

ここでは構造化された図2をストーリーの形で説明する。分析の結果、協力者Fさんの変化に影響を与えたプロセスが明らかになった。Fさんは、大学1年次から「自己成長」を掲げて、留学生支援を主目的とした学生団体Cにも参加していた。さらに、もう一つ音楽系サークルにも所属し、2年次から日本語教師養成課程も履修するという多忙な日々を送っていた。学年が進むと、学生団体C及び音楽系サークルでも代表の座を務めようになった。4年になり、日本語教育実習を行うことになったFさんは、初めて「実習における自身の存在意義の不明確さに不安」を覚えた。実習では、実習生は特に何か決まった役割があるわけではなかった。実習生は授業に参加しながら、あるべき実習生の姿を模索し実現していくことが求められた。自分の「教養の欠如」や「幅のなさ」に気づき、学習者の「内的視点」が持てないことに悩みを抱いていた。教育実習ではE先生の指導の下、毎回実習日記を書いて提出した。Fさんの印象に残っているのは、E先生からのアドバイジングで「なぜ」と問われる」ことだった。実習日記では自分のした行為やしなかった行為を内省しながら書いているつもりだったが、「なぜ」とE

先生から問われることで初めて行為の意味について自身に問い直すようになった。そして、Fさんは自分の「行動の分断化」「分断化されたままの自分を変えない」ことが「経験を活かさず」「目標を忘れ」たり、「受身」であることが自らの「主体性」を育てていないことを認識した。それに気づいたFさんは「思考を変えたい」と思いながらも「変わらなくても大丈夫」と心のどこかで思っており、「何もしな」かった。教育実習のリフレクションで行った「TAEによる思考パターンの分析」で、自分の特徴はよく分かったが、「意識のみでは変化しな」かった。E先生からの提案で、自分と向き合い、過去の自分を振り返るために、「自己理解のための自己物語」を書くことにした。自己物語を書き進めるうちに、目標と現実の「ズレ」に気づいた。なりたい自分と現実の自分の差異を自覚したので、少しでも「ズレ」を修正しようと、それまでとは異なる「行動の変化」を起こせるようになった。教育実習が終わるのとほぼ同時期に卒業研究に本格的に取り掛かった。卒業論文は、Fさんの大学生生活の主体となった活動「学生団体C」をテーマとしたものだ。さらに、論文の指導教官は実習と同じE先生だった。研究を進める中でもE先生に絶えず「なせ」と問われ続けられたFさんは、繰り返しの「内省」により「捉え方の変化」が自身で起きた。初めは、団体で起きている課題を自分には関係ないこととして考えていたが、実は「他者の課題は自らの課題と共通する」と思い直すようになった。団体Cのメンバーの特徴である「他者批判」「嫌われるのが怖くて言わない」ことは自分も同様であると感じる。さらに、ある特定の場面でできていると自分は大丈夫と思い込んで「自分の枠組みを自分で作り」自分の成長の「可能性を思い込みで縛」っていた。Fさん自身が代表という「役割」を終えたら、特に積極的に働きかけなかったことも、「役割」に「依存」した行動しかしていなかった現れだろう。そのような「捉え方の変化」が研究過程で起こるようになり、それに伴い研究方法も変更した。そして実習を振り返ってみると、「役割への依存」が「主体性の欠如」や「自身の存在意義の不明確さ」を生み出し、「主体性」を持って自分なりの実習を行うことができなかつたと考えている。

4.2 ストーリーから教師養成に示唆されること

Fさんは卒業論文の最後で、「ある特定の場面で自分を変えたいなら日常生活から変化させる必要がある」と述べている。自分という人間を理解するには物事の側面から判断するのではなく、全体をメタして捉えなければならない。教育実習においても一つの行動のみを取り上げ、その場限りで良い悪いと評価することは、実習生の変化につながらないと筆者は考える。一つの実習生の行動は、必ず本人の観に沿っており、それと類似したことは日常生活でいくつもの見出されるはずである。つまり、授業の中のみならず、普段の生活全体から考えていく視点が必要である。三代ほか(2014)は、教師の「内省」とは、個人の教室活動だけではなく、教

室をとりまく環境をも対象とすべきであり、環境そのものを変えていくためのものであると主張している。また、グッドソン（2001）でも、教師のキャリアを教師の生活に焦点を当てて研究する重要性が述べられている。このような立場に立つならば、養成段階においても、実習生は授業を含めた自身の生活すべてから内省を行うことが必要となる。そのような内省が可能になれば、これまでの経験を他の場面に活かすこともでき、実習生の授業の幅も広がるだろう。

さらに、Fさんの内省にはE先生が重要な役割を果たしている。天野ら（2001）では、青年期にある者が自己を開示し相談できる相手、尊敬している人、自己決定に際し大きな影響を受けている他者について、「重要他者」とし、重要他者と多く出会えることが青年期を豊かに過ごせると述べている。FさんはE先生という重要他者に問われ、繰り返し内省を行うことで、なりたい「自分と現実の差に気づき、目標に合わせた行動をとることができるようになった。教師養成において、実習生にとって指導教員が重要な他者となり得なかったら、アドバイジングが機能しない。お互いに自己開示できるような人間関係を構築した上で、実習生の理解に努め、内省を促していくことが肝要だろう。

5. 終わりに

本稿では、日本語教育実習生の変化に影響を与えたものについて M-GTA で研究を行った。協力者Fさんの教師養成時のレポートと卒業論文に焦点を当て分析を行った結果、Fさんは、繰り返しの内省によって次なる行動を考え、その現状を変えるための様々な行動に伴って自己を変化させてきたことが分かった。協力者Fさんは、大学を卒業後、日本語教師として教え始めた。今後はFさんに追跡調査を行い、初任期にある日本語教師の発達について研究を進めたい。

参考文献

- 朝倉淳子（1999）「日本語教育実習生のダイアリー・スタディ調査」『龍谷大学国際センター研究年報』8号、17-28
- 天野洋子・安里葉子・新城正紀・上田礼子（2001）「自己開示性と重要他者との関係：青年期について」『沖縄県立看護大学紀要』第2号、36-44
- 池田玲子・小笠恵美子・杉浦まそみ子（2002）「実習生の内省的実践としての授業評価活動」『世界の日本語教育』12号、95-106、国際交流基金
- 磯村陸子（2004）「ピアカンファレンスを活用する」武藤隆・やまだようこ・南博文・サトウタツヤ編『ワードマップ 質的心理学』新曜社

日本語教育実習生の変化に影響を与えたものは何か

- 浦中慎一（2003）「大学生の「転機」をモチーフとした自己物語の研究」『発達人間学論』
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- グッドソン（2001）『教師のライフヒストリー—「実践」から「生活」の研究へ—』晃洋書房
- 亀川順代（2006）「日本語教師の成長に関する意識調査—自己成長に関わる諸要因の基礎的研究—」『日本語教育 131号』日本語教育学会、23-31
- 金田智子（2006）「教師の成長過程」春原憲一郎・横溝紳一郎編著『日本語教師の成長と自己研修』凡人社、26-43
- 木下康仁（2007）『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法—修正版グラウンデッド・アプローチのすべて』弘文堂
- 西條剛央（2007）『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM ベーシック編—研究の着想からデータ収集、分析、モデル構築まで』新曜社
- 西條剛央（2008）『ライブ講義・質的研究とは何か SCQRM アドバンス編—研究発表から論文執筆、評価、新次元の研究法までの』新曜社
- 清水順子・小林由依（2016）『日本語教師養成における内省—大学生生活から見えた課題—』ICJLE バリ 2016 口頭発表予稿集
- 中川良雄（2005a）「『気づき』を促す日本語教育実習：日本語教育実習自己評価・他者評価」『研究論叢』64号、139-154
- 春原憲一郎・横溝紳一郎（編）『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