

「教師成長型」教師養成の意義と可能性

小林 美希

【キーワード】 教師成長型・大学院の教育実習・学びの変容・経験・内省

1 はじめに

1990年の「出入国管理及び難民認定法」の施行後、中南米からの日系人労働者が増加し、日本語学習者もビジネスマンや留学生などのような知識・技術習得を目的とした短期滞在者に加え、ニューカマーといわれる定住型外国人が増加してきており、さまざまな場所で日本社会の多国籍化、多民族化が指摘されてきている。このような社会状況の変化や日本語学習者の増加、学習者の多様化、さらに、近年さまざまな分野で唱えられている状況論的学習観への学習観のパラダイム転換に伴い、日本語教育の在り方に対しても量的な拡大と質的な多様性が求められるようになってきた。同時に、新たな社会状況に応じた新しい日本語教育を担っていく日本語教員をどのように育成していくかという問題も新たな課題として生じ、日本語教員養成を担う大学および大学院における教育課程の編成、日本語教員の養成をめぐる研究も転換期を迎えているといえるだろう。

このような状況の中、必要となる日本語教員養成とはどのようなものなのだろうか。近年、さまざまな大学で日本語教育の教育実習が行われ、先行研究の中では、「いつ、なぜ、どのような方法で教えるか」といった、教師自らがこれまでの教授法や教材のもつ可能性を批判的に捉え直し、言語教育観を鍛え上げ、それに基づく教授法やテクニックの問題を学習者との関わりの中で見直していけるような教師養成の考え方(岡崎・岡崎 1997)である「教師成長型」(teacher development)ということばをキーワードにさまざまな実践報告がなされている。しかし、一方で実習生を指導し、教師を養成する立場から唱えられた「教師成長型」ということばが独り歩きしており、各教育機関からの実践報告では、そこで目指すべき目的や内実については自明のものではない。

そこで、本稿では、早稲田大学大学院日本語教育研究科において所属する大学院生のために設置されている日本語教育実践研究(5)(以下、実践研究(5))の授業を筆者の内省をもとに分析し、「教師成長型」教師養成の意義を明らかにするとともに、その可能性について考えることを目的とする。

2 先行研究—「教師成長型」教師養成の意義—

本章では、「教師成長型」教師養成を目指した先行研究として、岡崎・岡崎(1997)、横溝(2000)、横溝(2002)を挙げ、「教師成長型」教育実習の意義について考えてみたい。

岡崎・岡崎(1997)では、日本語学習者の増加、多様化に伴い、日本語教育のあり方自体が変容

しており、多様な学習者の中のある一定のタイプの学習者に対して有効であっても、どのような条件の日本語の教室でも、どのような学習者に対してでも有効であるとは考えにくいと指摘し、これまでのようなある一定の学習者グループに対して有効な「何をどのように教えるか」といった教員として必要とされる諸技術の追求を求める教師訓練の場としての「教師トレーニング型」(teacher training) 教師養成から、教師が成長する場としての「教師成長型」教師養成へと教育実習の捉え方をシフトする必要性を述べている。さらに、そこで教師が必要とされる能力として、一定の「どのように」を、自分の直面する多様な学習者の条件に合わせて捉え直し、自分の現場で実践し、その結果を観察しながら改善していくことのできる能力を挙げている。また、このように異なる環境下で多様な背景を持つ学習者に柔軟に対応することができる教師の自己成長を促す教師研究の方法論として横溝(2000)により、アクションリサーチが示され、「教師トレーニング型」から「教師成長型」教師養成へのパラダイム転換の中で出てきた教師のモデルとして、「自己研修型教師(self-directed teacher)」の概念が広まった。更に、横溝(2002)では、「自己研修型教師」に求められる資質として、これまで無意識に作り上げてきた自分の考え方・教え方をクリティカルに捉え直し、学習者との関わりの中で見直していくという作業を自らに課することができるという「自己教育力」を挙げている。

このように、教師を養成する立場からの「教師養成型」教師養成に関する報告や理論が着々と積み上げられてきている一方で、養成される側である実習生の立場からの実践報告では、「教師成長型」教師養成の考えに立脚し、その重要性を唱えているものの、その目的に関しては、学習者の多様性や現場の複雑さから型に当てはめるだけの教育実習が機能しなくなってきたことに対する批判に留まり、実習生が言語教育観を鍛え上げ、多様な学習者の条件に合わせてそれぞれ異なる学びを獲得するという自己成長の根本となる言語教育観を鍛え上げていくことの意味については明確ではない。

その一因として筆者は、言語能力をどのように捉えるかという言語能力観、そして言語能力観と表裏一体の関係あるといえる言語教育観の議論がないまま、実習生により多くの事例報告がなされていることが挙げられるのではないかと考える。つまり、実習生自身が、言語能力とは何か、学習者にどのような力を育成しようとしているのかということに常に問い直し、自身の言語教育観を鍛え、築き上げていくことにより、その延長線上にある言語教育のあり方を模索していく営みが重要なのではないか。それゆえ「教師成長型」教育実習の意義とは、実習生の立場から事例報告を積み上げ、実習生自らが自身の言語教育観を問い直していくことが、自身の言語教育のあり方や方向性につながり、それらを捉えなおす場、自覚化する場として機能していく必要があるだろう。

本稿では以下、筆者が2006年度秋学期に参加した実践研究(5)の授業を振り返り、自身の学びの変容を探ることを通して「教師成長型」教師養成の可能性について考えていく。

3 早稲田大学大学院日本語教育研究科 実践研究(5)における教育実習

3-1 実践研究(5)の概要

早稲田大学大学院日本語教育研究科では、別科日本語専修課程の学習者を対象に教育実習、参与

観察を行いながら日本語教師として求められる知識や技術を身につけていく実践研究の授業が設置されており、大学院生は修了までに実践研究の授業を3科目以上履修することが義務付けられている。この科目では、週1コマ(90分)の実践研究の授業の他に、実践研究の担当教員が行う「実習クラス」に参加し、教室実践と教師教育の統合(細川2006)が目指される。

今回筆者が参加した実践研究(5)は、担当教員の指導のもと、日本語研究教育センター設置の「日本語2A」¹「日本語2B」²を主な実践の場とし、①授業担当者として初級の実践に必要な知識、技術を知る ②コーディネーターとして初級コース、ティームティーチングに必要な知識、技術を知るといった具体的な目標(同授業シラバスより)のもと展開されてきた。このため、実習生は参与観察、シラバス検討、参与観察後の教案復元、実習準備、教育実習のみならず、小テストの作成や実習後の評価・分析など一連の活動を通してあらゆる教室活動の準備段階から経験することになる。

2006年度秋学期に行われた実践研究(5)の授業は以下のように大きく4期に分けられた。

1期: シラバス検討、「日本語2A」「日本語2B」の参与観察(授業記録を時系列に沿って記録)

2期: シラバス検討、「日本語2A」「日本語2B」の参与観察(授業記録を時系列に沿って記録)

教案復元³

3期: 教案作成、「日本語2B」における教育実習、教育実習後の評価・分析、「日本語2A」「日本語2B」の参与観察

4期: レポートテーマ、内容に関する議論、「日本語2A」「日本語2B」の参与観察

3-2 分析の対象

本研究では、上記一連の活動の中でも特に、実習生の内省を可能にする場の一つとして、教育実習後の評価・分析を主な検討の対象とする。教育実習後の評価・分析とは、担当教員、実習生、授業見学者が参加し、前日の教育実習から明らかになった課題や改善点についての議論やフィードバックを互に行う場である。担当教員や授業見学者からの一方向的な評価ではなく、実習生自身が主体的に学んだことを共有する場としても位置づけられる。筆者は、教育実習後の評価・分析における議論の内容を毎回授業ごとに記録として残してきており、本稿では、その授業記録を主なデータとして使用する。その他、実習生同士で評価、コメントを共有するためのコメントシート、教育実習後にメーリングリスト⁴(以下ML)に流した感想や自己分析に関するメールも議論の流れを把握するための分析対象とする。

尚、教育実習における活動の主な流れは以下、表1に示す通りである。

表1:教育実習における活動の流れ

| | | | |
|-------|---------------------------------------|-------------|------|
| 事前準備① | 翌週の教育実習に向けて作成した教案をもとに、院生の前で模擬授業を行う。 | | 実習前週 |
| | 担当者 | シラバス検討、教案作成 | |
| | その他院生 | 質問、確認、アドバイス | |
| 事前準備② | 翌週の教育実習に向けて作成した教案をメーリングリストに流す。疑問点の共有。 | | 実習前週 |
| | 担当者 | シラバス検討、教案作成 | |
| | その他院生 | 質問、確認、アドバイス | |

| | | | |
|-------------|------------------------------|---------------------------|------|
| 教育実習 | 日本語2日における教育実習 | | 実習当日 |
| | 担当者 | 1 限: 導入、応用練習、会話練習 2 限: 会話 | |
| | その他院生 | コメントシート記入 | |
| 教育実習後の評価・分析 | 前日の教育実習に関する相互フィードバック、意見交換を行う | | 実習翌日 |
| | 担当者 | メーリングリストに感想、自己分析を流す。 | |
| | その他院生 | 前日の教育実習に関するさまざまな意見を挙げる。 | |

3-3. 分析の方法

分析の手順としては、まず、上記分析対象のうち、気づきや振り返りにあたると考えられる部分を、教育実習が行われた授業ごとの時間軸⁶⁾に沿って抽出した上で、何について言及しているのかという点からサブカテゴリーとして項目化した。次に、項目化されたデータを更に大きく3つにカテゴリー分類を行い、それぞれに概念を付けた。以下、4章では、3つのカテゴリーごとに教育実習後の評価・分析で行われた実習生の議論に関する記録を詳述し、実習生として参加した筆者がどのような問題意識を持ち、それらに対峙していったかというそれぞれの過程に注目し、考察を行う。さらに、5章では、カテゴリー分類を「実習生の意識や学びの変容」という視点で捉えなおし、考察を行っていく。

4 分析結果と考察

分析対象の議論の内容を分析した結果、大きく以下の3点にカテゴリー分類された。「教師の技術に関する観点」「学生の評価に対する観点」「教師の評価に関する観点」である。

4-1 教師の技術に関する観点

教師の技術に関しては教育実習開始当初から、さまざまな意見が挙げられた。その中の主な内容を挙げると、板書の計画に関すること、教師の言語運用に関すること、授業中の教師の立ち位置に関すること、授業時のペアワークの組み合わせに関すること、遅刻をしてきた学生への対応、指示の仕方など多岐に渡っている。板書の計画や教師の立ち位置に関することなど教授技術に関することは、初回の実習後の評価・分析における議論から挙げられていたが、学習者の性格や個人的要因を把握することができるようになるにつれ、それらを考慮に入れた上でどのようにペアワークの組み合わせを作っていくべきか、どのような対応をしていくべきか、また、学習者が発話した内容をどのように発展させていくか、といった授業展開の方法などに焦点を当てた議論へと「教師の技術に関する観点」の中でも質的に変容していた。

表2: 教師の技術に関する観点

| 実習生の内省 | サブカテゴリー |
|---|------------------------------|
| <p><実習前期></p> <ul style="list-style-type: none"> 板書について: 立ち位置だけでなく、計画を持って行うことが重要。次に何を書いて、そのために何を消すのか。(授業記録 2006.11.28) 教案どおりの時間いなくて、次の担当者に申し訳ないと思いました。(ML 2006.11.28) | <p>【板書の計画】</p> <p>【時間配分】</p> |

| | |
|--|-----------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> 例えば先生の立ち位置です。私はずっと教壇の前から動きませんでした。そのため、どこか学習者との距離ができてしまったと思います。(ML 2006.11.28) | 【教師の立ち位置】 |
| <p><実習中期></p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> 学習者から挙がってきた意見は、黒板の使用、絵を描く、など私たちが期待していた答えとは違うものが多かったように思います。それに対し、どのようにこちらが考えていることを伝えていくのかということに関して、もう少し考えておくべきだったと反省しています。(ML 2006.12.5) | 【学生への対応】 |
| <ul style="list-style-type: none"> 遅刻してきた学生、前回の授業に欠席していた学習者にはどのように対応すべきか。前日の復習の時間の対応が変わってくる。(授業記録 2006.12.12) | 【学生への対応】 |
| <ul style="list-style-type: none"> 学習者Aのペアワークでは話があまり効果的に進んでいないように見えた。→ペアワークの班分けの基準は？それぞれの学習者にどのような見学者とペアを組んだほうが有効なのか考える必要があるのでは。(授業記録 2006.12.12) | 【ペアワークの組み合わせ】 |
| <ul style="list-style-type: none"> 時間との兼ね合いでいつ活動を終えるべきか？→教師がたてた目標をクリアできたのか？その活動の目的と学習者にとっての意味を考え判断すべき。(授業記録 2006.12.12) | 【時間配分】 【活動目的の問い直し】 |
| <p><実習後期></p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> 予想外のことはいつも起きることであり、そもそも教師が持ってきた、教案そのものにあわせる考えること自体が不可能であるだろうと思いました。柔軟な対応の重要性や、指示の仕方の重要性を感じました。(ML 2006.12.19) | 【学生への対応】 【学生への対応】 |
| <ul style="list-style-type: none"> 学習者に柔軟に対応するということは、教案から離れ、学習者の声をしっかり聞くこと。次に学習者の言った表現がよいか悪いか判断し、その理由を伝えること。さらにそれが他の学習者たちにとっても大事なことからどうかを判断し、大事なら学習者がそれを言えるようになるまでもっていくこと。(ML 2006.12.19) | 【教師の言語運用】 |
| <ul style="list-style-type: none"> (「大丈夫ですか」などという曖昧な言葉で学習者に確認を行ったことに対し)学習者に対して何を確認したいのかということを明確にしていく必要があるのではないかと。(授業記録 2006.12.19) | |

では、このような質的な変容の要因は何か。齋藤ほか(1991)では、名古屋大学大学院における教育実習での経験をもとに、教育実習のあり方に関して、いかに効率的な技術を習得するかという「短期的視点」と、いかに自己開発に対する姿勢を育てるかという「長期的視点」に分類し、教育実習はこの両者によって計画・実施されるべきであると述べている。更に、「短期的視点」の中でも、短期間で移転可能な基本的な指導技術として「教案作りの段階」「授業の運び」「学生への対応」を挙げ、教育実習でこれらを習得することにより、現場での対応が楽なものになると述べている。

本節で挙げている「教師の技術に関する観点」は、前述の分類でいえば「短期的視点」に位置づけることができ、実習生にとっては、卒業後、教育現場に立ったときにすぐに活かすことができる技術を身につける貴重な機会になったと結論づけることもできるのかもしれない。しかし、分析結果からも分かるように、実習生の学びは、自身の日本語教育観と教室活動のあり方の問い直しを行き来しながら議論を重ね、質的な変容を遂げており、前述のように技術的な問題と日本語教育観に関わる問題を「短期的視点」「長期的視点」と別個のものとして扱い、切り分けて考え、それぞれの中で完結させることはできないのである。ここでは、自身の言語教育観を問い直すことが、自身の

言語教育のあり方や方向性につながると同時に、実践の経験や他者との議論から内省を繰り返すことにより、問題が自覚化され、言語教育観が構築されていくという相互作用の過程が見て取れ、技術習得を中心とした「短期的視点」、自己開発に対する姿勢を育てるという「長期的視点」両者は有機的に絡み合い、相互作用的に変容していくものであるということができよう。つまり、両者は表裏一体のものとして存在しているといえる。それゆえ、実習生の議論の中心は、技術的な議論のみに焦点を当てるのではなく、言語教育観と技術的な問題を行き来しながら議論を重ね、質的な変容を遂げることになったのであろう。

4-2 学生の評価に関する観点

教育実習も後半に入ると、主な議論の中心となっていた「教師の技術」に関するテーマのみならず、大学における授業として活動を考えた際に、「どのように学生を評価するのか」という内容が議論の中心として挙げられるようになってきた。早稲田大学大学院に大学院生として在籍する留学生が、単位取得を必要として参加する「日本語2B」の授業を教育実習の場としている以上、この視点ははずすことはできない。ここでは、筆者も教育実習担当として参加した12月5日2限 会話の教育実習後の評価・分析時における議論を通して検討してみたい。

12月5日2限の会話の授業では、筆者を含む3名の実習生が会話の授業の設計・準備段階から担当し、90分の授業を行った。活動の概略は以下の通りである。

活動目的(活動の趣旨):

- 自己紹介(特に研究テーマや専攻に関して)を通して自分のこと、他人のことを知る。
- 実習生(見学者)との対話を通して自分を表現するための語彙、表現を学ぶ。
- 相手にわかりやすく伝えるように話すことができる。
- 大学院生であることから、研究をテーマにした会話場面など実際に遭遇する場が頻繁にあると考えられる。そのため、自分を語るために必要な文型・表現・語彙などを会話を通して知る。

活動の概略:

5つのグループに分かれる(学習者1名に対し2~3名の観察者)。各グループで自分の専攻や将来就きたい業種について語り合う。その際、観察者自身も自分の研究テーマについて話し、お互いを知る中で、使われる語彙や表現について理解しあう。また学習者は他の人が使用していた表現・語彙で使えそうなものはメモをとる。最後に発表をする。メモを見ながらよい。

教育実習終了後の評価・分析時の議論では、このような活動型の会話授業に対し、教育実習担当者として「参加していた5名の学生をどのように評価するのか」という意見を求められた。教育実習担当者の意見は、「他己評価(日本語2Bに参加している学生同士の評価)か教師評価か」といった「誰が評価するのか」という点から、「実習生(見学者)との対話や活動を評価、発表を評価、活動・発表双方を評価、更に、評価の割合」といった「何を評価するのか」という点で意見が分かれた。

表3: 学生の評価に関する観点

| 実習生の内省 | サブカテゴリー |
|---------------|---------|
| <実習前期> (記述なし) | |

| | |
|--|--|
| <p><実習中期></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 評価の基準はどのように考えているか。特に会話など活動型の授業の場合は何を評価対象とし、どのように評価するのか。(授業記録 2006.12.5) ・ 実習生(見学者)との対話や活動のみで評価する場合、性格の違いで発話の量に差がある場合は、どのように評価するのか。発表のみで評価する場合、活動ではしっかりと話していても、発表の場でうまく発表することができなかった時は、活動をどう位置づけるのか。(授業記録 2006.12.5) ・ 実習生Kがいう他己評価の目的は何か。学生同士に評価させる目的について明確な答えが得られなかった。教師が目的を持ち、臨んだ一つひとつの活動について、学習者がその目的をどうクリアし、達成したのかという教師による視点も重要なのでは。(授業記録 2006.12.12) <p><実習後期></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 誰がどのように評価するのかという評価観は自身の教え方をも見直すきっかけになるのではないだろうか。(授業記録 2006.12.19) | <p>【学習者の評価】</p> <p>【何を評価するか】</p> <p>【誰が評価するか】</p> <p>【評価観と教え方の関係性】</p> |
|--|--|

このように、「学生の評価に関する観点」における議論ひとつとってみても、実習生の評価観はさまざまであることが分かる。どのような能力をどのような方法で評価するかという評価観は、言語教育者の言語教育観と密接に関わっており、それぞれの多様な言語教育観が評価観の相違につながっているのだといえるだろう。ここでは、実習生の中で「評価」に関して共通する何か1つの見解というものを見出し、共有することを目的としているのではなく、担当教員や他の実習生とのやりとりを通して一人ひとりが自身の言語教育観に揺さぶりをかけられ、固有の意味構築をしていく過程になったということに意義があったといえるのではないだろうか。

4-3 教師の評価に関する観点

教師の評価に関する議論では、授業意図や活動目的に関する事など、授業全体の観察を通してさまざまな意見が挙げられた。教育実習の初期段階では、「予定した通りの時間で進めることができた/できなかった」、「教案どおりに活動を進めることができた/できなかった」といった内省に見られるように、教師側の視点からの授業評価が中心であった。しかし、教育実習、教育実習後の評価・分析の議論を重ねていく中で、ロールプレイや発表ひとつにしても、「何を目的としてその活動を行ったのか」ということが問い直され、実習生の教師の評価に関する観点が、教師側から授業を捉える視点から、学生にとってどのような意味のある活動なのかという視点へと質的に変容してきたということができる。

表4:教師の評価に関する観点

| 実習生の内省 | サブカテゴリー |
|---|-------------------------|
| <p><実習前期></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教案どおりに時間配分がいかなかった。(ML 2006.11.28) ・ 時間を無駄にしないで練習をてきぱき進めていた。(コメントシート 2006.11.28) | <p>【教案・時間配分についての評価】</p> |
| <p><実習中期></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 活動の流れとしては、大きな変更もなく予定通りに進んでいったと思います。(中略)導入段階が少し早く終わった | <p>【時間配分に対する評価】</p> |

| | |
|---|--|
| <p>たので、会話の時間を十分にとることが出来たのですが、それでも話は尽きないようで、発表まで時間が過ぎてしまいました。(ML 2006.12. 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ (自己紹介の活動目的や場面をどのように捉えるかというML上での質問に対し)活動目的は、「自分のことをあまり知らない人」である日研究生と話し合いながら内容を整理し、表現を学ぶこと、そして相手を知ること、自分を知ってもらうこと。全体の前で発表する目的は、日本語で分かりやすく他者に説明すること、発表・質問をクラス全体でおこない、対話を増やすことにより、表現の面はもちろん、内容の面でも学習同士の間でも新たな発見もあるのではないかと、ということからでした。(ML 2006.12. 5) ・ 意味が合っていれば、文法は間違えても良いということは、ゲームの目的は何だったのか。意味が大事ということは単語が大事ということだが、その単語ほどのような基準で選んだのか。文型の習得がまだ完全ではなかったし、形の定着を目的とした方が良かったのではないかと。(ML 2006.12.12) <p><実習後期></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 学習者を一人前に出して、ロールプレイをさせた目的は？必要性を感じない。前に出ると、ノートにメモも取れない。前に出させた学習者はいつもマメにメモをとっている。このような事情も考慮し、ひとつひとつの活動に意味と目的を考えるべき。(授業記録 2006.12.19) | <p>【活動目的の問い直し】</p> <p>【活動目的の問い直し】</p> <p>【活動目的の問い直し】</p> |
|---|--|

教案・教材をどんなに綿密に準備をしても、教案通りに授業が進むわけではなく、学生の予期せぬ一言で準備してきた教案とは全く違う展開になったり、逆にそれが思わぬ効果を上げる場合もある。しかし、教師が90分の教室活動を担当する中で、もっとも重要なことは、それが「教師の視点から見てうまくいったかどうか」という評価ではなく、「その90分の中で学習者にとってどのような意味がある活動なのか」という活動目的を常に問い直し、意味のある活動を実現させていくことであろう。これは、4-1で述べた「短期的視点」「長期的視点」の議論にも通じるものである。教師の視点から教室活動を捉え、目先の技術的なノウハウのみを追求していくのではなく、言語能力とは何か、学習者にどのような力を育成しようとしているのか、「その90分の中で学習者にとってどのような意味がある活動なのか」ということを常に問い直し、核となる言語教育観を鍛え上げていくことにより、一連の教室活動をも見直す契機となるのである。

5 教師成長型の教師養成の可能性

ここまで、実習生の学びの過程として「教師の技術に関する観点」「学生の評価に関する観点」「教師の評価に関する観点」の3点を挙げ検討してきた。4章の考察を時間軸に沿った「実習生の意識や学びの変容」という視点で捉えなおしてみると、教育実習初期には、板書の計画や教師の立ち位置など、「教師の技術」に関する内容を中心になされていた議論が、実習を重ねるにつれて、その内容も質的に変容し、実習の中盤に入る頃には、実習生は議論を通して内省を繰り返し、自身の言語教育観と向き合いながら固有の意味構築をしていくことを促すような内容と「教師の技術」に関する内容が行き来した議論へと、両者が有機的に絡み合いながら議論の内容が変容していることが分かった。また、筆者の授業記録からは、実践の中から問題意識が生じ、その問題意識を他者との議論を通して自覚化し、内省を通して自らのものとして位置づける、そしてその内省を通して得られた言語教

育観を糧に新たに実践を行い、そこからまた新たな問題意識が生じるという一連の過程が見て取れ、自身の言語教育観を問い直すことが、自身の言語教育のあり方や方向性につながると同時に、実践の「経験」や他者との議論を通して「内省」を繰り返すことが、言語教育観の構築につながっているということができるだろう。

では、以上のことは、「教師成長型」教師養成にどのような意味をもたらすのだろうか。実践研究（5）において、実習生は一見、同じ教育実習を重ね、同一経験を積んでいるように見えても、教師トレーニング型の実習に象徴されるように、実習生すべてが共通の「ある決められた一つの型」を学ぶのではなく、実践の経験を通して問題意識を持ち、担当教員や他の実習生とのやりとりから、相違を認識し自覚化していくという言語教育観構築の過程を経てきたということができる。そしてこの一連の過程の中で築かれた言語能力観とは、固定化された静態的なものではなく、経験や他者との関係性を通して常に変容していくものであったといえるだろう。また、そこで必要となってくる要素とは、実習経験を積み、他者との議論を通して内省を行うという実践の「経験」と「内省」であった。つまり、言語教育観は実習生の中に、明確に既存のものとして存在しているのではなく、「経験」と「内省」を重ねることにより、自覚化され、教室活動に形となって表れるものなのである。このような一連の言語教育観構築の過程は、単なる技術習得や知識獲得に象徴される「教師トレーニング型」の教育実習とは一線を画した、自らの言語教育観を鍛え上げることにより、日本語教育の方向性を考えるという「教師成長型」教師養成の可能性といえるのではないだろうか。

6. おわりに

本研究では、近年さまざまな実践報告に見られる「教師成長型」教師養成の意義について検討するとともに、実践研究（5）における筆者自身の学びを、実習生同士の議論や内省を通して分析し、実習生自身が自身の日本語教育観を揺さぶり固有の意味構築を行う「教師成長型」教師養成の意義と可能性を検討した。ここで明らかになったことは、「教師成長型」教師養成では、自身の言語教育観、そして言語教育の方向性を捉えなおしていく場として機能していく必要があり、今後は実習生の立場から事例報告を積み上げていく必要があるということ、また、自身の言語教育観を自覚化するために必要となってくる要素として、実践経験を積み、他者との議論を通して内省を行うという「経験」と「内省」を挙げ、言語教育観は実習生の中に、明確に既存のものとして存在しているのではなく、「経験」と「内省」を重ねることにより、自覚化され、教室活動に形となって表れるものであるということだった。

この実践研究（5）で得たさまざまな内省や問い直しは今後も考えていき、自らの日本語教育観を常に見直していく必要があるだろう。その際に必要なのは、実践の「経験」であり、他者との議論を通じた「内省」により、自らの言語教育観を作り上げ、自覚化していくことなのである。今後も、このような問い直しを重ね、他者に発信していくことにより、日本語教育の目指すべき方向性について模索していきたい。尚、今回の考察では、全8回の教育実習の中の担当教員、実習生同士の相互作用、筆者自身の内省をデータとし分析をおこなってきたが、今後は、教師（実習生）と学

習者の相互作用を視野に入れた実習生の内省についても考えていき、実習生の内省が実際の授業でどのように反映されていたのかということも分析していく必要があるだろう。

注

- ¹ 主に別科生を対象とした初級レベルのコース
- ² 主に早稲田大学大学院研究科に所属する大学院生、研究生を対象とした初級レベルのコース
- ³ 実習生が参与観察を行った授業の教室活動の中から「ひとまとまりの活動」を抜き出し、その活動を行うためにはどのような準備が必要かを考え教案として復元する、実習生のための活動内容である。
- ⁴ 授業時間外にメール上で議論や意見交換する場として機能しており、担当教員1名、実習生9名の他にオブザーバーとして、前期の受講生が4名参加している。
- ⁵ 便宜上、全8回行われた教育実習のうち、1,2回目を実習前期、3~6回目を実習中期、7,8回目を実習後期として示している。

【参考文献】

- 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 pp. 95-107
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 川上郁雄 (2005) 「言語能力観から日本語教育のあり方を考える」『リテラシーズ1 ことば・文化・社の日本語教育へ』くろしお出版 pp. 3-18
- 齋藤令子・今尾ゆき子・稲葉みどり・田中京子・出口香 (1991) 「日本語教育実習への提言—実習経験を踏まえて—」『日本語教育』76号 日本語教育学会 pp. 55-65
- 迫田久美子 (2000) 「アクションリサーチを取り入れた教育実習の試み—自己研修型の教師を目指して—」『広島大学日本語教育学科紀要』第10号 pp. 21-29
- 林さと子 (2006) 「教師研修モデルの変遷—自己研修型教師像を探る—」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—新たな教師研修とストラテジーの可能性をめざして』凡人社 pp. 10-25
- 細川英雄 (2006) 「日本語教育における教室実践と教師教育の統合」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—新たな教師研修とストラテジーの可能性をめざして』凡人社 pp. 225-243
- 掘口純子 (1992) 「日本語教育の実習指導のための基本的研究」『日本語教育』78号 pp. 154-165
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクションリサーチ』凡人社
- 横溝紳一郎 (2002) 「日本語教師の資質に関する一考察 先行研究調査より」『広島大学日本語教育研究』12号 pp. 49-58

(コバヤシミキ・修士課程1年)