

日本語教師経験者が実習から学ぶもの — 現職者研修への提言 —

内田 紀子・小池 圭美

要 旨

本研究では現職者のための教師研修のあり方についての提言をする。近年、教育実習のあり方として、「教師トレーニング」から「教師の成長」への移行が提唱されている（岡崎・岡崎 1997）。それでは、実習生は具体的に何から何を学んでいるのだろうか。本研究では教師経験のある実習生の生の声を通して彼女らの「学び」を分析した。その結果、実習生は自己を「省察」することによって、学習者である「子ども」に教えることと「チームティーチング」という「自己の教育現場とは異なった体験」から多く学んだことがわかった。さらに「学び」は1年後に「言語教育観の変化」「地域活動 LARP への広がり」「仲間」「人間関係の作り方」につながっていった。つまり、「自己の教育現場とは異なった体験」をし「省察」していくことは、現職者研修の効果的な一方法であるということが言えよう。

【キーワード】 教師の成長、子ども、チームティーチング、省察

1. はじめに

「教育実習」は未経験者のためのものであるという認識は一般的であり、それは日本語教育の世界においても例外ではない。しかし、長年日本語教育に携わっている教師達は、自らの教授スタイルを変えられぬまま教授行動を儀式化させている傾向があるのではないか。また、近年日本語学習者が多様化し、学び手に応じた指導が教師側に求められてきている状況を考えると、経験者こそが「学び」⁽¹⁾を必要としているとも言えよう。このように見ていくと、現職者を対象とした研修体制の整備は緊急の課題であるが、教師経験者の研修を対象とした研究は充分には為されていない状況にある。本稿は教師経験者の教育実習での「学び」を通して現職者研修の効果的なあり方を探り、現職者研修への一提言としたい。

2. 研究目的

岡崎・岡崎（1997）は、日本語教育実習のあり方として、従来の教授技術を指導者が訓練によって教え込みマスターさせるという「教師トレーニング」から、「教師の成長」を目的とする実習への転換を提唱している。それでは「教師の成長」とは具体的にどのようなことを言うのであろうか。本研究では、教師経験者自らが教育実習を通して「学び」と捉えているものを、実習直後、1年後のインタビューにより明らかにすることを目的とする。まず、実習生が何から何を学び、それがどう活かされているのかを分析する。次に個々の「学び」を分析し検討することによって、教師経験者である実習生が何によって「成長」していくのかをタイプ別に見る。また、「学び」が十分に活かされていない場合にはその要因を考察する。それによって、教師経験者にとって実りのある実習にするためにはどんな実習を行えば良いのかを考察する。

3. 研究方法

①教育実習の概要

本稿の研究対象である教育実習は、日本語教育学専攻の大学院博士前期課程1年生の学生15名を対象としており、1999年7月末に8日間実施された。実習準備は4月から始まり、実習後には報告書を作成している。本実習は大学の近隣に住む人々を対象に学習者を募り、子どもを対象とする子どもクラスと大人を対象とする大人クラスに分けて行なった。子どもクラスは、アクティビティーを中心としたモジュール型⁽²⁾の課題を設定したもので「日本の学校生活で教師や友達と日本語でやり取りができるようになる」という目標のもとに行われた。子どもは6歳から12歳までの14名で、韓国語・中国語・英語・スペイン語・タガログ語を母語とする学習者であった。大人クラスではコミュニケーションな面を重視した場面シラバス（郵便局やレストラン）を中心にカリキュラムが組まれた。学習者は12名で、出身国は、韓国・ロシア・インド・中国・アメリカ・フィリピン・エジプト・スリランカであった。また、学習者募集、コースデザイン、シラバス作成、カリキュラム作成、授業の全てをチームによって行った。

本教育実習は従来のトレーニング型ではなく、実習生が自ら問題を解決し学んでいくという内省を重視した成長に重点をおいたプログラムのもとに行われた。つまり実習生達は与えられた知識を学んでいくのではなく、実習生自らが常に自己に問いかけ

ながら学びを得ていくことが必要とされる実習であった。

②対象者：教師経験のある大学院教育実習生7名^③

(子どもクラス担当者4名(A, B, C, D)、大人クラス担当者3名(E, F, G))

③手続き：面接調査^④(実習直後、1年後の計2回)を行い、テープに録音し文字化したものをデータとした。それをコード化し、カテゴリーに分類した^⑤。カテゴリー化することによって実習生自らが語る「学び」を抽出し、彼らの心理的過程の型を明らかにした。

4. 分析結果および考察

前述の方法で実習直後のインタビューをコード化したものの数を数えると、実習直後の子どもチームのコード数は全部で68コードであった。そのうち22コード(32%)が「子ども」に関するものであった。次に多いのが「チームティーチング(以下TTとする)」に関するもので14コード(21%)であり、次に「経験者としての意識^⑥」で12コード(18%)であった。実習直後の大人チームのコード数は全部で63コードであった。そのうち「TT」に関するものは19コード(30%)であった。次は「経験者としての意識」で13コード(21%)である。その他のコードは「大学院における教育実習の意義」や「指導技術に対する反省」などがあつたが、いずれもその数は少なかった。子どもチームは学習者である「子ども」に関するコードが多かつたが、大人チームは学習者に関するコードはほとんどなかつた。両チームに共通して多く見られたのは、「TT」に関するものであつた。「子ども」に教えることや「TT」は実習生にとっては、自己の教育現場とは異なつた体験であつたことから、実習生は型にはまつた教授行動が通用しない状況下での体験に関して多く語り、そこからの「学び」を多く得ていると言えるのではないだろうか。それでは、具体的に実習生は「子ども」や「TT」から何を学んだのだろうか。まずは実習直後のインタビューから何を学んだかを探り、実習1年後のインタビューからその「TT」や「子ども」からの「学び」がどう活かされているかを見た。さらに個人の「学び」を縦断的に分析し、「学び」の過程を具体的に示すことで、どうすることによって「学び」に至るのかを探つた。

4.1. 学習者「子ども」からの学び

4.1.1. 全体の傾向

まず、全体的な「子ども」からの「学び」について分析する。子どもクラスの実習

生は学習者「子ども」から学んだことについて実習直後に多くコメントしている。「子ども」からの「学び」について、実習直後と実習1年後のインタビュー結果をコード化したものを基にカテゴリー化したところ、実習直後には「子どもに対する驚き」「子どもに対する戸惑いやストレスからの学び」、1年後には「言語教育観の広がり」「地域活動 LARP⁽⁷⁾への広がり」というカテゴリーが抽出された。

① 実習直後のインタビューからの分析

<子どもに対する驚き>

A:「子どもはストレートですね。大人相手だと配慮があるんですけど」

B:「(今までは子どもを信用していなかったが) なんか客観的に見たら子供たちは一生懸命聞いてくれている」

<子どもに対する戸惑いやストレスからの学び>

A:「ストレスもありましたね。(中略) とっても騒がしい子がいて、その子がなんだかんだと突っかかってくるんですね。その時すごく私、いらいらしました。その時、自分でストレスを感じつつ、ああ、私は黙らせたいタイプの人なんだな、とわかりました」

D:「子どもをどういうふうに扱えばいいのかわからなかった。それを改善するために、その次の日にできるだけ子どもとの接しかたを学んでいった」

B:「自分自身に対して反省したことがたくさんある。今までの自分を考え直すべきだと思っている。(中略) 実際(実習が) 始まってから、すごく苦しく、急に苦しくなってきたんですね。それは子どもに対してどう接したらいいかわからないということと、その考え方に関しての自分の考え方というのはすごくわかってきたんで、今までは考えなかったことを考えるようになった。」

実習直後には「子どもに対する驚き」を表すカテゴリーと「子どもに対する戸惑いやストレスからの学び」を表すカテゴリーに分けられた。前者に関しては、今まで大人を対象に日本語を教えてきた実習生たちにとって子どもは未知の学習者であり、子どもに接することで生じる驚きが率直に表現されていた。後者は「子どもに対する戸惑いやストレス」がそれだけに終わらず、実習生はそこから自分に問いかけることで、問題解決をしたり自己発見をしたりしていくことにつながっていったことを示している。

② 実習1年後のインタビューからの分析

<言語教育観の変化>

B「日本語教育というのは、日本語の言葉を教えるんじゃないのを感じたと思います。言葉だけじゃないけど言葉を教えるなければいけない、それは自分の中でどう処理していくか今考えている」

D「私はずっと成人の外国人を教えていて、すごく文法にこだわって教えていたんですね。でも、子どもに文法を説明しても、それがわからない」

<地域活動 LARP への広がり>

A「あれ(実習) をきっかけにして大学が地域とつながって LARP にお子さんが来るようになって、(中略) ああ

夏の実習でうまく働きかけができなかったな、という反省を持ちながら臨んでいる」

C「実習は別というよりも、それがきっかけとなって、そのLARPに広がっていったり、あるいは、高校で中国から来た女の子を教えることにも。(中略)実習の後に何か特別な、別のことが起こったというよりも、広がっていったということが大きいですね」

1年後のインタビューでは実習の経験から学んだこととしてまず「言語教育観の変化」が挙げられる。子どもが苦手だと感じていた実習生は外国人児童の抱える問題や状況を目の当たりにし「言葉を教えるのではない日本語教育」について深く考えるようになった。また、成人の外国人を対象に教えていた実習生は「文法を教えるだけが日本語教育ではない」とコメントしている。二人とも自分自身がそれまで持っていた日本語教育観や教授法を実習をきっかけにして改めて見直している。また、教育現場で、クラス全体で外国人児童生徒の社会的背景を考えるという授業を展開するなど、日本語教育観の変化を実際に現場で活用しているというコメントも見られた。

「地域活動 LARP への広がり」についての語りも頻繁に見られた。これは、実習の経験が地域の子も達に対する支援の一環である LARP の活動へと広がったことが実習後の経験、活動の広がり大きな柱となっていることを表している。

全体的に、実習生は「子ども」を対象とすることで、自己の視野を「教室の外へ」「地域へ」「社会へ」と広げることができたと言えよう。地域における学習者支援の必要性が高まっている状況において、日本語教師は言葉を教えるだけではなく、学習者の社会的背景を知り、広い視野で学習者を捉えていくことが必要である。実習生の「学び」を見ていくと、対象者を変えることは教師の価値観を大きく揺さ振るきっかけとなっていると言える。

以上をまとめると、次の図が示すように、実習直後のカテゴリーに表れた「子どもに対する驚き」「子どもに対する戸惑いやストレスからの学び」といった実習の経験が土台となり、実習1年後には「言語教育観の変化」「地域活動 LARP への広がり」という意識の広がりにつながったと言えよう。

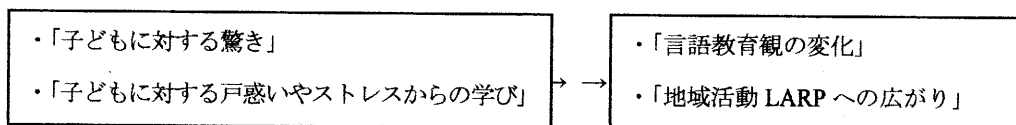


図 1

4.1.2. 個人の「学び」

実習生のインタビュー内容から「学び」を抜き出しコード化したものを分析した結

果、実習生は以下の2つのタイプにカテゴリー化することができた。

①「子ども」に対する期待感から視野を広げる「学び」へ

AさんとCさんは学習者である「子ども」から学んだことを1年後にLARPの活動へと活かし、そのことにより視野を広げている。以下Aさんの例を示す。

Aさんが実習で期待していたことは「冒険」であり、実習直後に「その通りのことをやらせてもらった」と感想を述べている。これまで外国人児童に教えた経験のないAさんにとって今回の実習はまさに「冒険」であり、「子どもはストレートですね」などのコメントが表すように、「子ども」に対する発見・驚きの連続であった。そういった新鮮な「学び」は、1年後のLARPという活動へも広がっていった。LARPでは、「実習でうまく働きかけができなかったな、という反省を持ちながら臨んでいる」と語り、その反省点を活かしていこうと努めている。また、実習前から教えていた日本語学校においても、中国人の留学生に「あなた達の国の子ども達でこういう子がいたけれどどう思う」という質問を投げかけ、クラス全体で外国人児童生徒の社会的背景を考えるという授業を展開した。Aさんは実習前の期待感を実習中に活かすことで広い視野で日本語教育を捉えるようになり、それを具体的な活動に活かしていくことができたと言えよう。

②ストレスや戸惑いから「学び」へ

Dさんは、実習1日目に、「子どもをどういうふうに扱えばいいのかわからなかった」と、戸惑いを感じていた。しかし実習に「新しいこと」を経験することを期待していたDさんは、すぐにその日その日の自己の目標を決め、着実に「子ども」との接し方を学んでいった。1年後には、実習で学んだ「子ども」の特性などをもう一度振り返り、「余裕ができた時にまた違う感じでいろいろ言われてきたことを考えながら、LARPに参加できるかもしれない」と語っている。この1年後のインタビューの後、Dさんは実際にLARPに参加し活動の範囲を広げて行った。Dさんは「子ども」に対しての扱いが分からずに戸惑ったが新しいことに挑戦したいという意気込みから実習中に接し方を学んでいき、更に実習1年後はLARPへと活動が広がった。Dさんの「学び」は1年かけて徐々に深まっていったと言えよう。

Bさんはもともと子どもに対する苦手意識が強く、実習中は、「子どもに対してどう接したらいいかわからない」と語っている。しかし、そういったストレスや子どもに対する発見を通して「自分について深く考えた」と言っている。つまり「子ども」に

接したことは、自分を客観視するきっかけになったとも言える。実習1年後には、Bさんが教えている学習者に対して、「教師の立場じゃなくて、本当に彼女(学習者)が目指したいのは何かということを理解したい」として、学習者の言葉には表れない部分を理解しようとする試みを語っている。

Dさんは目標を定めて段階を追うことで、Bさんは自己を見つめ直すという過程を経て、ストレスや戸惑いから教授行動を広げていくことができたと言えよう。

4.2. チームティーチングからの学び

4.2.1. 全体の傾向

次に全体的な「TT」からの「学び」について分析する。「子ども」からの「学び」と同様に実習直後と実習1年後のインタビューをコード化し、カテゴリーに分類した。その結果、実習直後には「他者からの学びとお互いの理解」「TT に対するストレス」というカテゴリーが、実習1年後には「仲間」「人間関係の作り方」というカテゴリーが抽出された。

①実習直後のインタビューからの分析

<他者からの学びとお互いの理解>

E:「やっぱり自分だと思いきやいろいろなアイディアとかすごくいろんな人が出してくれて」

G:「五日目の教案からはみんなで作ったっていう感じで」

B:「うまくいったというのは本当に実習生が知恵や力を出し合って」

D:「自分や他人のいい点悪い点が見られたから、お互いをもっと理解して、親しくなってきた」

G:「関係が深まりましたね」

B:「お互いの性格というのがすごくわかってきたなあ、というのがあります」

<T.T に対するストレス>

F:「やっぱりこうみんな言いたいこと言うんでまとまらないんですね。でも決まらないで時間だけが過ぎていくっていうそういうストレスを非常に感じました」

D:「チームワークをうまくやっていくのがとても難しいなあというストレスを感じました」

E:「こうこうこういうふうにしたらって、言おうかなどうしようかなって悩んで、もうやっぱり私が言わなきゃいけないんだとか言ったこととかもあって、ちょっとそういうのはストレスっていうか」

実習直後は、みんなで作り上げていく実習の良さについてのコメントが多く出ていた。お互いが意見や知恵を出し合うことでアイディアを吸収し合い、また実習そのものも、より良いものとなっていった。実習生同士の関係については、大学院入学直後によく知らない関係であったがためのストレスを感じたというコメントが見られる一方で、お互いをよく知ることができ関係が深くなっていったとのコメントも見られた。ストレスを感じつつも、それを通して次第に相手を理解するようになっていったと考

えられる。

②実習1年後のインタビューからの分析

<仲間>

G:「仲間の関係が深まったっていうのはいちばんの収穫なんじゃないかな」

E:「仲間同士で授業も助け合って協力し合っとうやっっていくっていうのがあれから続いている」

E:「教育実習でいちばん貴重なのはここでできた仲間だからねって言われて確かにそうだなって」

<人間関係の作り方>

D:「人間関係をつくるというのはどういうことなのかというのが学んだことですね」

Eさんの「教育実習で一番貴重なのはここでできた仲間だからねって言われて、確かにそうだなって」というコメントに表れているように、1年後の面接においては「仲間」という言葉が非常に多く出ていた。実習中に培われた人間関係は実習後も続いており、互いに仲間として認め合い協力する態勢を築いてきている。

また、「人間関係をつくるということはどういうことなのかを学んだ」というDさんの言葉は日本語教師にとって現在必要とされている教師の資質について言及しているように思われる。学習者が多様化している現在の状況において、日本語教師には地域との連携や公的機関とのコーディネーターとしての役割も必要とされてきている。この場合、他者との人間関係を作るということは必要不可欠のことであり、又、一人一人が教案を抱え込んでいる今の現場の状況を打破する方法としても人間関係の構築が求められていると言えるのではないだろうか。

図2に示すように、「他者からの学びとお互いの理解」「TTに対するストレス」という経験を経て1年後にはお互いを「仲間」と呼び合うようになり、さらに「人間関係の作り方」という今後の教授活動において重要な「学び」を得ている。

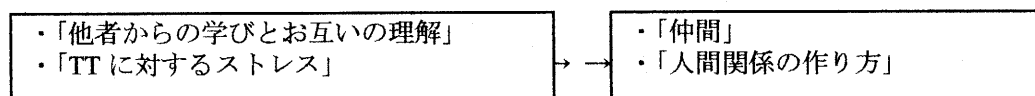


図2

4.2.2. 個人の学び

ここでは、「子どもからの学び」と同じように、個人の「学び」を見ていく。BさんとGさんは実習直後から「TT」の良さを強調し、1年後もその仲間関係が続いていることに言及しているが、実習直後に「TT」に対して疑問やストレスを感じていた者、また1年後に「TT」に対するコメントがない者もいた。ここではそれを見ていく。

①TTからの「学び」を明示的に語ったケース

DさんEさんは、実習直後「TT」に対して疑問やストレスを感じたというコメントが見られた。特にEさんは、「TT」に対して多く言及しているので、ここではEさんを例にとる。

Eさんは「最初は結局お互いにどこまでチームティーチングなのかっていうのがいまいちわかってなかった」が、どういうあり方が望ましいのかと何度も自分に問いかけながら実習に参加し、試行錯誤を繰り返しながら自分の「TT」をつくりあげていった。「ちょっと難しいなと思ったのは、バックグラウンドがみんな違う」ことというコメントに見られるように、「TT」をやる難しさについても何度も触れている。しかし「グループで話し合っていると(中略)みんないろいろなこと言ってくれる」「(先生が指示を出すのではなく)みんなで考えていくんで、(中略)一步一步割となだらかな形で得られるものがあった」など、自分とは経験も考え方も異なる仲間と共に実習をつくりあげていくことの意義を感じ取り、悩みや葛藤が多かった分、そのことから得たものがあると言っている。1年後ではインタビューの冒頭で仲間から得たことが今も活かされていると答えている。実習で得たものとしては、「実習の中身っていうより仲間みたいな、仲良くなってチームになったこと」「教育実習以来、自分の授業見られるのも人の授業見るのも当たり前みたいな感じになった」と答え、労苦を分かち合い密接に関わった仲間との共同作業は貴重な経験でありそれによって得たことが大きいとしている。さらに、「仲間同士で授業も助け合って、情報も交換し合って、協力し合って、こうやっていくっていうのはあれから続いている」とし、実習の仲間との関係が現在も続いていることに言及している。Eさんは問題意識を持ち、それを自己に問いかけることで「TT」の意義を見出していったと言えよう。

②「TT」からの「学び」を消極的に語ったケース

Fさんの実習直後の「学び」に関する発言は技術的な事に言及するものが多かった。うまくいかなかった点として模造紙が準備できなかったことに触れ、「急遽フラッシュカードにしたんです。(中略)フラッシュカードっていうのは、やっぱり貼り方が難しくくて」とコメントしている。また、「毎回確認のためにテストがしたかった」ができなかったことに触れ、「残念だなあと思うんですけど」と語った。

Fさんは実習前年度まで行われていたAET(Assistant English Teacher)を対象にした実習に参加できることを本大学院入学前から期待していた。しかし、「私が楽しみ

にしたのと、変わっちゃったっていう感じで」というコメントに表れているように、実際に始まった実習が AET を対象としたものではなく、実習目的も大きく変わったことに戸惑いを感じていた。また、「あまりでしゃばらないように」と実習経験者として未経験者との調整に気を使ったり、「分かち合う人がいなくて」とのコメントからわかるように同様な思いを共有できる実習の仲間がいなかったこともストレスの原因の一つであったようである。

1 年後のインタビューでは、「入学した当時はお互いの性格がよくわからなかったが、1 年後には仲間への理解が深まった」、すんなりと決まらなかった話し合いについても「今思えばおもしろかった」と冷静に振り返ることができている。「TT」からの「学び」に関しては、授業中にメインとなる教師の補助をする AT(Assistant Teacher) の良さについて言及していた。しかしコースデザインから共に作り上げていく「TT」からの「学び」に関してのコメントは見られなかった。

F さんの発言に技術的なものが多かったことから、彼女が期待していた実習はいわゆる「教師トレーニング」型であったことが推測される。しかし今回の実習は「教師の成長」を目的とする実習であり、期待していた実習と実際の実習とのズレが大きかったことが考えられる。

③「TT」からの「学び」に言及しなかったケース

AさんとCさんは特に1年後には「TT」からの「学び」には言及していない。その理由について、Cさんは「TTは今までの教師生活においても経験しており、特に目新しいことではない」と語っている。Aさんも「TT」による実習を既に他機関において経験しており、AさんCさん共に「TT」という教授形態が新しく学ぶことではないと捉えている。そのことが1年後に言及していない一因であるとも考えられる。

5. まとめ

以上の結果及び考察から、まず全体として実習生は「子ども」と「TT」から多くの「学び」を得ていることがわかった。「子ども」に教えることと「TT」は実習生にとって「自己の教育現場とは異なった体験」であり、この体験を通し自らの型にはまった教授行動の枠を飛び越えることが、教師を大きく成長させたということが言えよう。

「TT」経験者の「TT」に関するコメントが少なかったことも、このことを裏付けるといえることができる。

「子ども」や「TT」からの「学び」は以下の通りである。「子ども」に関しては、実習直後の「子どもに対する驚き」「子どもに対する戸惑いやストレスからの学び」が、1年後には「言語教育観の変化」「地域活動 LARP への広がり」へとつながり、教師としての視野を広げている。又、視野を広げるだけに留まらず、実際の教育現場に学んだことを反映させたり、教授活動の場を新たに求めるなど具体的に学んだことを活かしている。「TT」に関しては、実習直後には「他者からの学びとお互いの理解」「TT へのストレス」が、「仲間」「人間関係の作り方を学ぶ」へと広がった。現場での他の教師との関わり、地域や学校との連携の重要性を考えると、日本語教師にとって人間関係の作り方を学ぶことは必要不可欠なことであると言えよう。

実習に関する期待感が大きく、実習中も肯定的なイメージを持ち続けそこから「学び」を得ている実習生もいたが、実習生の中にはストレスや戸惑いから数多くの「学び」を得ているタイプの実習生が見られた。戸惑いやストレスは否定的なものと考えられがちだが、彼らは問題に直面して解決するために目標を決めたり、自己を見つめ直したり、自己に問いかけながら試行錯誤することによって「学び」を得ている。これには「省察」が深く関わっていると考えられる。Dewey, J. (1933 : 12) は、「実践状況に直接関わる経験の中で生じるためらいや困惑、疑念から成長した思考形態」を「省察」と呼び、それは「ためらいや困惑を解決するための『探求』が為され、ある判断、問題解決と実行で終わる思考」のことであるとしている。「自己の教育現場とは異なった体験」をすることで実習生はためらいや困惑やストレスを感じるが、その際に自己に問いかけをし、それに自らが答えていくことで、Dewey, J. (1933) の言う「省察」が行われ、教育実習を意義あるものに行っていると見えよう。

以上のように実習生たちは、それぞれの「学び」を得ることができた。本稿での調査は大学院での教育実習という特殊なケースを対象としているが、現場の教師も実習という形ではなくとも自ら新しい経験をしていくことで、より広い視野をもった日本語教師へ成長していくことができるのではないだろうか。特に今回の実習のように、慣れ親しんだ学習者とは異質の学習者を対象にしたり、閉じた孤独な営みになりがちな教授行動に対するアンチテーゼとなる TT を行うことは、現場の教師を大きく成長させることができるだろうと思われる。

注

- (1) ここでの「学び」は、実習生が「学び」ととらえたものを指す。
- (2) モジュール：各単元が独立的に自己完結して作られており、文法を積み上げていくのではなく、学習者のニーズに答えて必要度の高いものから学んでいけるように作られたもの
- (3) 本稿では、自らを「教師経験者である」と認識している実習生を、「教師経験者」としている。また、それぞれの実習生の具体的な教師経験年数と対象者は以下の表の通りである。

	A	B	C	D	E	F	G
教師経験	9年	2.5年	16年	11年	4年	7年	1年
対象者	一般成人 大学生 就学生	大学生	帰国子女 (中学)	ビジネスマン 一般成人	就学生	一般成人	一般成人

- (4) インタビュー項目

実習直後

①自分の理想としていた授業ができたか。②うまくいかなかったところ/うまくいったと思うところはあるか。またそれはどうしてか。③実習の準備が始まってから今まで自分の気持ちや他の人との関係にどんな変化が見られたか。④実習というものは自分にとってどんなものだと思うか。⑤実習に期待したことは何か。⑥未経験者と経験者の違いを感じる時はどんなときか。⑦そのことがグループで実習を行ううえで人間関係にどんな影響を与えていると思うか。⑧自分の役割は何だと思うか。⑨年上であること年下であることを意識することはあるか。⑩実習の準備を進める上で人間関係を維持するために気をつけていることは何か。⑪今までどんな葛藤やストレスを感じたか。

実習後およそ1年

①実習が終わってからどんな経験をしたか。②実習はどうだったか。③実習から何かを得られたか。④今の自分にとって実習はどういう影響を及ぼしたか。⑤去年のインタビューを見てどう思うか。⑥チームティーチングについてどう思うか。

(5) 「コード化」とは内容ごとに切り離したデータの内容を抽象化することである。すなわち、具体的なデータを概念としてまとめる作業である。「カテゴリー」とはデータの中に観察される現象の抽象概念であり、コードをさらに抽象化したものである (Strauss, A.L. and J. Corbin 1990)。具体的には次のような作業を行った。

実際のコメント	コード化	カテゴリー
一目でうまくいかなかったところという、子どもに対しての経験とか子どもをどういふに扱えばいいのかわからなかった。それを改善するために、その次の日にできるだけ子どもとの接し方を学んでいったので、最後によくわかっていて、うまくいったと思った。	うまくいかなかったことから子どもとの接し方を学ぶ	戸惑いやストレスからの「学び」

(6) 「経験者としての意識」に関するコードが多かったのは、当初のインタビューの目的が「経験者と未経験者の実習に対する意識の差」を見るためであったからである。本稿では当初のインタビュー目的ではなく、「経験者の学び」を知ることを目的として分析したため、「経験者としての意識」については言及しないこととする。

(7) LARP とは、Language Acquisition Research Project の略である。本稿で実習生が語っている LARP では、地域への支援を目的とし、研究を実践に活かす試みが行われている。また、学習者は主に実習に参加した者を対象にしている。

参考文献

- (1) 秋田喜代美 (1996) 「教師教育における『省察』概念の展開」『教育学年報 5』世織書房
- (2) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- (3) お茶の水女子大学大学院博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書編集委員会 (2000) 『1999 年度日本語教育実習を振り返る～多言語・多文化社会を切り開く日本語教育養成～』
- (4) 木下 康二(1999) 『グラウンデッド・セオリー・アプローチ質的実証研究の再生』弘文堂
- (5) 古市由美子 (2002) 「内省を重視した日本語教育実習のナラティブ分析—多文化共生指向の教育実習をどう経験するのか」お茶の水女子大学大学院人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース修士論文
- (6) Dewey, J. (1933) *How we think : A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, New York : D.C. Heath & Co.
- (7) Strauss, A.L. and J. Corbin (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Technique.*, New York : Sage Publications. (南裕子監訳、操華子、盛岡崇、志自岐康子、竹崎久美子訳 1999 『質的研究の基礎：グラウンデッド・

セオリーの技法と手順』医学書院)

(お茶の水女子大学大学院)

The learning for teachers from in-service education
- A proposal to in-service education -

UCHIDA, Noriko KOIKE, Tamami

This paper proposes a new style of in-service training of experienced teachers. In a recent paper, Okazaki and Okazaki (1997) proposed that in-service training should focus on 'teacher development' rather than 'teacher training'. In order to determine the processes involved in teacher development, teachers' experiences of, and what they perceive they learned in in-service training were collected through a retrospective interviews. The teachers reported that when they faced difficult problems, they reflected on their experiences to assist them to learn in new teaching contexts such as teaching children or team teaching. They also reported one year later that their new experiences had assisted them to expand their horizons. Thus, it is clear that developing the ability to reflect on previous experiences in the face of challenging new teaching environments is effective methodology for in-service education

(Graduate School, Ochanomizu University)