

# アカデミック日本語教室の実践を経た大学院生の内省

—PAC分析からの考察—

張 瑜 珊<sup>\*1</sup> ・ 鈴木(清水)寿子<sup>\*2</sup>

## The Reflection by Graduate Students who Operated a Japanese Class for Academic Purpose to Research Students: Through the Personal Attitude Construct Analysis

CHANG Yusan and SUZUKI-SHIMIZU Toshiko

### abstract

In this article, we discuss how the three graduate students of teaching Japanese as a second language (hereafter JSL), two of whom are this paper's authors, reflected themselves regarding their JSL teaching for academic purpose to "Research Students (future graduate students)". The class activities in this program focused on the process of how to write a research plan. We recruited the students, arranged syllabus for the program by ourselves, and adopted team teaching from the beginning to the end. Our reflection regarding this program was examined by personal attitude construct analysis.

The result showed that after finishing the program we reflected on team teaching, significance of creating the program from scratch, and improvement for the next practice. In addition, we came to recognize our beliefs as a teacher, researcher, and graduate student during the practice. Finally, we did not only earn knowledge for being a teacher, but also gained insight into our own research and academic life through the program. As a result, this study gives an implication that running the program is effective for graduate students to integrate their recognitions of being a researcher and a practitioner.

Keywords : Japanese for Academic Purpose, Research Student, Team Teaching, Practical Research, Teacher Development

### 1. アカデミック日本語教室立ち上げの背景

日本語教育専攻の大学院を修了したものは、各機関で各年齢層・レベルを相手とする日本語教育の専門家になることが多い。Wallace (1991) は、教師の専門的能力とは、「内省モデル」に基づき、理論的かつ科学的な知識である受容された知識と、今までの体験を通して獲得した経験的知識が、「実践的活動」と「内省」を経たのち形成されるとしている。しかし、大学院における日本語教育実践者の養成の現状は、理論的知識の獲得に偏重している傾向がある。つまり、今後教育現場の最前線に立つ大学院生は、現役の教育実践者ではない限り、大学院

---

キーワード：アカデミック・ジャパニーズ、研究生、ティーム・ティーチング、実践研究、教師の成長

\*1平成17年度生 国際日本学専攻

\*2平成19年度生 比較社会文化学専攻

で理論的知識は学ぶものの、実践の機会は不十分であることが危惧される。

教育実践経験やそれに関する実践的知識の獲得は、教育実習が出发点とされている(池田2007)。しかし、教育実習は期間が短いことと通常修士課程までしかないという実態がある。一方、大学院の外で教育実践を積む経験が保障されているかという点、現実的には、他の教育機関で教育実践経験を積むことは、日本語の母語話者・非母語話者を問わず苦勞を強いられている。その中で、非母語話者は自分の母語の教授に限られ、母語話者でも経験が少ない者は、「教育機関における〇年以上の教育経験を持つもの」などの制限条件で、スタートラインに立つ資格さえ得られない現状がある。

筆者らは、教育実践者としての専門的能力の向上を目指し、院生であり日本語教育学専攻である自分たちに可能な教育の場はどこにあるかを考えた。教室を企画したメンバー全員が現役の発展途中の研究者であることや、またメンバーの2名が大学院入学前に研究生<sup>1</sup>の経験があったことから、これらの経験を生かし大学院進学志望の研究生への「アカデミック日本語教室」の支援ができるのではないかと思いついた。我々が企画した「アカデミック日本語教室」では、研究生が大学院入試に必須である“研究計画書”を書く上で必要なスキル(文献検索の仕方、Research Question表作成、研究テーマの精緻化、発表など)を学習する場とした(張・原田・穆・鈴木2009)。従来の専門日本語教育は、専門教員と日本語教員で分担して行われることが多いのに対し、本教室は日本語教育学専攻の大学院生がティーム・ティーチング(以下、TT)体制で行った点の特徴である。受講生の募集からシラバスや教材作成および教室活動に至るまですべて対等に協働で行った。このような体制はteam-taughtのTTと呼ばれ、教師は自らの視点やリソースを拡大させることができるだけでなく、完璧な知識人であることから解放され、対話を通して、教師間と教師・学習者間の学習経験を変容させるという(Game & Metcalfe 2009)。

授業後、受講生のアンケートを分析した結果、研究生は大学院生のTTによるサポートを受けながら研究計画書の書き方を学ぶことを積極的に評価しており、研究を先に開始した“先輩”である院生による、まだ研究の分野に足を踏み入れていない“後輩”の研究生への教育支援形態の有効性が示唆された(張・原田2009)。しかし、教室に関わった大学院生にとって、このような教室実践が教師の専門的能力の向上に繋がったかどうかは未だ解明されていない。

そこで、教師の教育や成長を支える「内省モデル」の観点から、実践を経験した院生個人がどんな学びや気づきを得たかを分析し、この教育体制は院生にとってどんな意義があるかを考えたい。

## 2. 内省モデルに基づく教師の教育と成長

Wallace (1991)によると、教師は受容された知識と経験的知識に支えられた〈実践—内省—実践—内省〉のサイクルを経て専門的能力を向上させる(図1)。つまり、知識と経験は単に積み重ねられていくのではなく、内省を通して相互に交流され、個人なりの解釈を得て個人の中に取り入れられていくという。



図1 Wallace (1991) の内省モデル

「内省は単に思考するだけでなく、教師が毎日の教室の授業を進めると共に、自分や自分の学習者を取り巻く教育の枠組みについて考え行動することも含まれている」(岡崎・岡崎1997:33、下線は筆者)。このような内省とは、単に教授技術の改善を〈どのように〉するかという内省活動に止まるものではなく、〈何を、なぜ〉という教育の枠組みをも含みこんだ内省を必要とするものである(Bartlett 1990)。本教室では、あらかじめ決められた授業内容の分業ではなく、立ち上げからカリキュラムのデザインまですべて自分たちで考え教室を運営したため、教育枠組みの根本からが内省の対象となり、〈何を、なぜ〉への内省行動が多く見られると予測される。〈何を、なぜ〉と問うことは、〈どのように〉とは次元が異なり、それまでの自己の前提を問い直すことを要求される。そのため、教師の内省の質を根本から変えるものとなる。〈何を、なぜ〉という内省の観点をいかに持つことができるかが、その次の実践に向かう専門的能力の下地となるだろう。

### 3. 本稿の課題と目的

本稿は「アカデミック日本語教室」の実践に関わった大学院生らが、この実践が自分自身にとってどのような意義を持つものとして位置づけるのかを、その内省の観点から明らかにする。それによって、どのような専門的能力を向上させることが可能かを考察し、現役の大学院生がTTの体制で、研究未経験者である研究生に、研究計画書作成のアカデミック教室を運営するという教育実践の意義を考えたい。

### 4. 教室の概要

#### 4.1 院生サポーターのメンバー構成

本教室は博士後期課程日本語教育専攻の現役大学院生である2名の中国語母語話者（AとB）と1名の日本語母語話者（C）によって発足した。企画の段階で、教室活動にピア・レスポンスという作文授業に活用される活動形態を取り入れるため、それを専門にしている日本語母語話者の修了生（D）の協力を求めた。4人の大学院生サポーターに関するプロフィールは表1の通りである。

表1 大学院生サポーターの構成

	母 語	身 分 (学年)	研究生経験 (年数)	教育機関での日本語教育経験（説明） 《他の言語支援活動経験》
A	中国語／台湾語	院生（D4）	あり (2年)	1年（台湾の中学校） 《地域住民を対象にした地域日本語教室支援：3年半》
B	中国語	院生（D4）	あり (半年)	0年 《外国人子どもの母語支援経験：5年、中国語教授：3年》
C	日本語	院生（D2）	なし	2年（日本語学校）
D	日本語	修了生	なし	20年（日本語学校と大学）

A（第一筆者）は自国で中学生に日本語を教えた1年の教育実習経験をもち、また日本で外国人と日本人が共に学ぶ地域の日本語教室に約3年半携わってきた。Bは日本で5年近く外国人子どもの母語保持や教科支援に関わっており、中国語の先生も3年続けていた。AとBは共に研究生としての経験を持つ。C（第二筆者）は非常勤講師として日本語学校に勤務している。3人が共通している点は、大学で教えた経験がないことである。Dは4人の中で日本語教育歴が一番長いものである。民間の日本語学校の授業コーディネーターを経験後、大学で留学生の日本語授業を担当している。Dの参加経緯は異なること、またDは大学での教育経験を既に持つことから、今回の分析対象とせず、稿を改めて分析することとしたい。

#### 4.2 開講期間と受講者

本教室は2008年4月15日から2008年7月22日まで週に1回90分（午後5：00～6：30）、計13回の授業を実施した。受講することは自由意志によるものであり、単位の取得はできない。

初回から最後まで授業を受講し続けたのは、大学院入学を目指す研究生9名と科目等履修生1名である。その他に、日本語・日本文化研究留学生1名と日本人学部生1名も卒論のため受講していた<sup>2</sup>。

#### 4.3 教室運営体制

授業中院生サポーターは役割の担当を決めて授業に臨んでいたが、数回の授業の後、割り当てをあらかじめ決めることをやめ、臨機応変に互いに気づいた時に自由に発言するようにした。授業は講義形式よりも、受講生間のペア活動やグループ活動を主とし、サポーターはたまにグループに入ったりしていた。授業後、反省会を開き、各受講生の参加の様子や進捗状況をシェアしたり、次回の授業内容の調整・改善を行った。また、各自がふり返

りレポートに気づいたこと・考えたこと・課題などを毎授業後に記すこととしていた。シラバスと教室活動の詳細は張・原田(2009)と張・原田・穆・鈴木(2009)を参照されたい。

## 5. 調査方法：個人別態度構造分析（PAC分析）

教師の知がいかにかに表わされるかを概観した秋田(1992)によると、教師の知識表出様式には命題的な知識だけではなく、身体表現やイメージが含まれることと、また、教師の形成する知識は自分という主体を中心とし、具体的なエピソードを含んだ形で保持されていることが特徴として挙げられる。教師の豊かな実践知を読みとくために、比喩で表わされた教師のイメージの研究が数多く行われてきている(Calderhead 1996)。

他方、筆者らは「個人」の「イメージ構造」の解明に有効な方法であるPAC(Personal Attitude Construct)分析(内藤2008)に着目した。「PAC分析は被験者の内界を外在化したものであるクラスターの、イメージや解釈を探索しながら内省すること」(同上:28)になるため、実践への気づきを可視化する一方、クラスターの解釈が今回の実践への内省の道具にもなるからである。また、PAC分析は「特定個人を詳細に分析することは、個別的普遍性だけでなく、共通普遍性の解明をも目指すことになる(内藤2002:11)」ため、本教室に関わる3人のサポーターの個別性と共通傾向が同時に見られると考えられる。そこで、本研究は、PAC分析を調査方法とした。

調査手順は以下の通りである。①【アカデミック・ジャパニーズのクラスを企画・運営し、どのような学びや気づきがありましたか】という刺激語を提示し、連想項目を想起させた。思い付いた内容を想起順にパソコンに入力してもらった<sup>3</sup>。②その後、各項目を5段階で重要度を評価してもらい、それをもとに非類似度行列の項目順序を決定した。クラスター分析(ウォード法)にかけてデンドログラムを作成する際、統計ソフトHALBAU7を用いた<sup>4</sup>。③どんなクラスターのまとまりが形成されるか、各々のクラスターに関するイメージや解釈は何か、そして、クラスター間の関係を、個別にインタビューした。④インタビューの最後に、項目に関するイメージがプラス(+)か、マイナス(-)か、どちらともいえない(0)かを付けてもらった。本研究のデータは、筆者両名がインタビュアーとなり、BとDのインタビューを行った。また、AとCは相互にインタビューを実施した。

## 6. 研究結果と考察

以下、A、B、Cのデンドログラムと語りに表わされた個々人の内省を見て考察をする。デンドログラムに、クラスターの切断箇所垂線を入れ、クラスターがいくつに分かれたかを示す。また、インタビュアーが語ったイメージや解釈を引用しながら、浮き彫りになった内省を説明していく。語りは斜体にして示す。項目の前につけた数字は重要度順位であり、後ろにある記号はそれに対するイメージを指す。クラスター名はインタビュアーが命名したものを参考に、最終的に筆者らが調整を行った。

### 6.1 Aの学びや気づき

図2のAのデンドログラムは3つのクラスターで形成された。《TTの充実感と役割分担の不安》、《自分の研究経験への振り返り》と《学生との接触から現れる自分》である。

第1クラスターは(1)、(4)、(11)、(2)、(5)の5つの項目から成り立っている。この教室は自ら立ち上げたため、「4人の意思で動いているものなので、(中略)新しい方法を取るとか、自由にやれる」。一方、4人のサポーター間の合意形成を取ることについて「時間がかかる教え方だが、誰かと一緒に何かをやるのが好き」というAは自分の好みを意識した。また、「Dさんはその学生が入っている瞬間に声をかけて「宿題をやりましたか?」みたいなのを、学生のところに行く、Cさんも結構やっていて、自分はなかなか前の場所から離れてないっていうのを気づき」と他のサポーターの行動を見て、自分の実践行動を対象化することができた。無給<sup>5</sup>であることや、自分が他のサポーターよりも多く話している印象を受けることについての語りもあったが、授業をすることによって、「自分が授業ができる、久しぶりに先生になった感じがし、(中略)先生という仕事に向いているとい

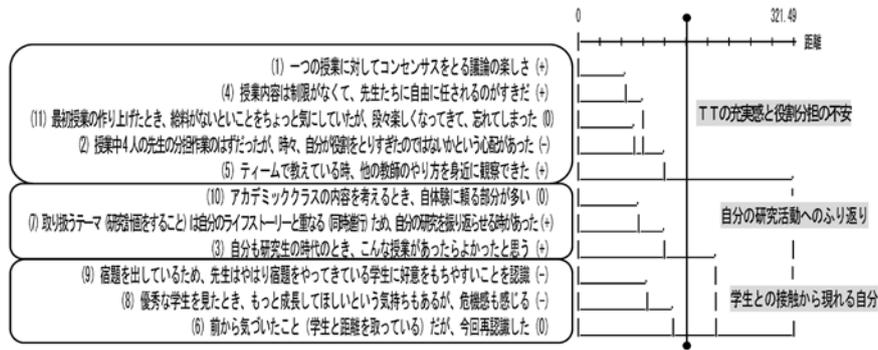


図2 Aのデンドログラム

う実感を再認識」した。つまり、AはTTという教育実践からしか得られない感覚や好みがここで甦ることが実感されたという。本クラスターは《TTの充実感と役割分担の不安》と名付けることができる。

第2クラスターは、(10)、(7)、(3)の3つの項目である。Aは2年間の研究生経験をふり返りながら授業内容を考えていくことが多いと語った。「自分はこの授業をすることによって、まあ、当時の自分っていうの思い出す、必要があったじゃない、自分の当時はどうなってるとかみたいなのを。だから、“自分との関係”のかな、その、“今の研究生との関係”じゃなくて」と述べている。つまり、この授業はAにとって、過去の自分と向き合わせるものであったと言える。そのことについて、「論文に対する問題意識とか、それを批判的な目で見るとか、絶対当時よりは進んだと思う。でも、自分の研究に対しては、あまり進んでいないなっていう感じがした」と述べている。「(今も研究課題に)悩んだりして。(C:自分の研究をふり返ると、結構苦しい?)苦しい、苦しい」と語った。この教室の運営経験により、研究生から博士後期課程にまで進み、院生としての自分の歩みをふり返っている。「この授業は自分が経験したことが、こんな情報があったらよかったとか、これが分かればなんかもうちょっと…当時の自分もできたとか」と、研究生時代の自分がこんな授業を受けていたらよかったのではないかと語りもあつた。Aはこの教室を作ることによって、受講生たちを通して、数年前に研究生であった自分自身と向き合うことになっていた。このクラスターは《自分の研究活動へのふり返り》と名付けることができる。

第3クラスターは項目(9)、(8)、(6)からなる。Aは研究生と接触するうちに、学習者として宿題などやるべきことをするスタンスを自分がもっていたことや、教師としては中学校や地域の日本語教室で授業後学習者と距離をとっていたことなどを述べ、それらが教師としての信念を形づくっていたことが確認できたという。また、「研究生なのに、あそこまで考えられる、もう進んでいる、というのがすごいなとか思ったときはある。(中略)その危機感は、たぶん研究者同士間、すごいな、この人が成長したら、なんかすごい研究ができるかなとか思ってた。でも、自分も研究者っていうのがあるので、あ〜超えられちゃう、という危機感だね」。つまり、先輩として後輩の成長を見届ける気持ちがある一方、研究者としての自分は彼らの成長に脅かされるようにも感じているようである。一方で、TTで、他のサポーターと一緒に学生と関わるのが、危機感を軽減することに役立っているようである。「(C:もし、一人でこのクラスを運営してくださいということになったら、どうしますか?)怖い。怖く感じるかもしれないね。でも、このクラスの経験っていうのが、将来の自分、大学で、たとえば、院生指導とか、論文指導をしなければいけないときの役には立っているというイメージがある。」このクラスターでは、Aは学生との接触によって、自分がどんな人間なのかを知ることになると考えられる。クラスター名は《学生との接触に現れる自分》とし、つまり、この教室にいる自分の信念が実践によって浮き彫りになったのではないかと考えられる。

全体をまとめると、Aはこの教室の企画・運営を通して《自分の研究活動へのふり返り》という内省が見られた。また、《学生との接触に現れる自分》には、前段落で述べたような教師である自分がいながら、研究生を研究者同士と見なし、研究者としての自分も現れた。そして、《TTの充実感》を評価しているが、チームでの役割分担に戸惑いも見せた。以上から、Aはこの教室での実践によって、授業内容である研究計画を企画するときや受講生との接触から研究者としての自分を省察していたことが分かる。つまり、AはTTでこの教室を運営

した経験から、単に教師としての気付きが現れただけではなく、扱う授業内容から研究者としての自分を見直す効果もあったと言えよう。自分が何者としてこの教室に関わるかが意識化されたことは、Bartlett (1990) のいう〈何を、なぜ〉の内省が展開されたと言えよう。

## 6.2 Bの学びや気付き

Bのデンドログラムは図3に示す。4つのクラスターが現れた。《協働による繋がり》、《自律へのサポート》、《研究イメージ作りの必要性》と《企画・運営に関する学び》である。

項目(10)、(6)、(8)が第1クラスターを形成している。Bは「TTのほうでは、4人でお互いの考えを出し合ったり(中略)実際授業のときも補足しあったりして。一人でやっているのではなくて、仲間と一緒にやっている感じが強くて。それがすごく学びになった。一人では多分できないだろうということがみんなと一緒にやることで実現できて、という感じ。(中略)受講生の場合もピア・レスポンスを導入したことで、お互いのまとめたものとか書いたものに対して意見を述べたり、指摘したり、お互い考えたりして。(中略)教師の間も協働ですし、学習者の間も協働。で、学習者と教師の間でもいろいろ相談したり。なんか繋がっている、全体が、全体、クラス全体が繋がっている感じ。一体感が」と述べた。つまり、この教室はBにとって《協働による繋がり》で形成されている。

第2クラスターは、(2)、(1)、(9)、(7)の4つの項目からなる。Bは受講生に自分の研究計画書をモニターする力、そして、基礎的な研究能力や考える力、分析する力などを身につけさせることを望んでいた。そして、自分はそれをサポートしていくものであるとし、受講生の主体性を強調する。つまり、受講生をリードするのではなく、自律できるようにサポートしていくことである。「できれば全員同じ目標を達成してほしかったんですけど、でもみんなやっぱりそれぞれの事情とかペースもあるので、(中略)考えるときにサポートすればいい」と、サポーター側が合わせていく姿勢が大事だと主張した。受講生の《自律へのサポート》をBが重視していることが窺える。Bの教育者としての信念がここに表れていると言える。

第3クラスターには、項目(3)、(4)、(5)が含まれている。Bは今回の授業の反省のもとに自分の研究生の生活をふり返りながら、まず、研究についてのイメージ作りをさせることが大事だと語った。論文を詳細に読むことで、研究の全体像を掴みやすい。どんな問題意識からその研究が始まり、今までどういう研究がなされてきたかなどが分かる。一方で、自分が何をやりたいかを考えることで、テーマの生成にも繋がる。ただし、それはゆっくり時間をかけてやる必要があるという。「(研究生は)大学院って、勉強する、本を読んだりまとめたりする、自分が研究するところじゃなくて勉強するところだと思っている。テーマは自分で考えなければいけないとか、そういう自律は全然考えていない人が多いので(中略)研究テーマはなかなか決められない人もたくさんいました。今後の反省として、テーマを決めるときも、今まではどういう研究があったのか、そういう論文、先行研究を読む時間を設定したり、もうちょっと丁寧にやっていく必要かなと思いました。」Bは今回の授業全体を省察し、次回の活動への改善案として、《研究のイメージ作りの必要性》があると述べた。

第4クラスターは「(11) 目的に合わせてシラバスを作成するなど、コース全体のデザインを一通りやって勉強



図3 Bのデンドログラム

強になった (+)」1つの項目からなる。「これは視点を自分においている感じ。自分がこの活動に参加して、自分にとってすごく、今まで経験がないので、自分でコース全体をデザインして一通りやるという経験。アルバイトで中国語を教えることはあるんですけど、でも、それは一つのコースじゃない。目的はそんなにはっきりしていない。まず目的があって、自分でデザインにしてやっていくというような経験がなかったの、すごく役に立った。」上記の語りから、Bはこのアカデミック日本語教室を最初の企画段階から授業の運営全体にふり返って《企画・運営に関する学び》を得たと言える。

全体のデンドログラムについてまとめると、個々の受講生の《自律》を、サポーターが《研究イメージ作り》で示した方法でサポートする。また、それを支えるものとして、複数のサポーターとその他の受講生がいて、《協働によって繋がっていて》一緒に目標に向かっていく。すべてのプロセスを経て、自分にとっては《企画・運営に関する学び》が得られたという。Bの内省には、研究生が自律的な考え方を持っていないことが多いという現状を見据え、教室を立ち上げ・運営することへの意味を〈何を、なぜ〉という教育枠組みに結び付けて探求することが展開されていた。その一方で、教室の授業改善に関する〈どのように〉の内省も多く観察された。終始サポートする側面から、この授業を運営することの自分の気付きと学びを捉えていると分かった。

### 6.3 Cの学びや気付き

Cのデンドログラムは、5つのクラスターに切断された。《ダイナミックな協働の場》、《日本語教師としての対応と限界》、《研究生との関係から現れた院生としての自分》、《自分が研究することの意味》と《授業を構成する学び》である。デンドログラムは図4に示す。

まず、第1クラスターは(8)、(4)、(14)、(6)の4つの項目が包括されている。Cは日本語学校では教室で自分一人が対応していることを思い出しながら、このクラスターのイメージを語っている。それに対し、当該教室は「いろんな人(教師と学習者)がいる、受け皿が広くて、キャッチできる範囲が広い」と述べた。また、教師も学習者も多様な個性があるから、ダイナミックな展開ができ、「TTだけど、教える対象も入り込んでいる感じ、渾然一体となった集団」になって、「(先生は)完璧じゃなくてもいいよねって、もともと持っている気持ち、もっと強くなったという感じ」という。つまり、Cにとっては、この教室は《ダイナミックな協働の場》と考えられる。多様性の生かされる協働と、完璧な知識人から解放されることを積極的に評価する姿勢が強化されていることが窺える。

次の第2クラスターは(9)と(10)、2つの項目が纏まっている。Cは教室に参加した他専攻の受講生の質問に対して、日本語教師としての自分の専門の限界を感じながら、教師だから瞬間に学習者に求められることに対して反応しなければならない矛盾を感じている。この教室で扱われている内容が研究計画書の作成であり、指導する対象が研究生だからこそ、「自分にも分からないことがあるし、自分も発展の途中なので、そういうことについて、私は一緒に考えていきたいだけであって、答えを与えたいわけではないし、指導ができるわけでもない」

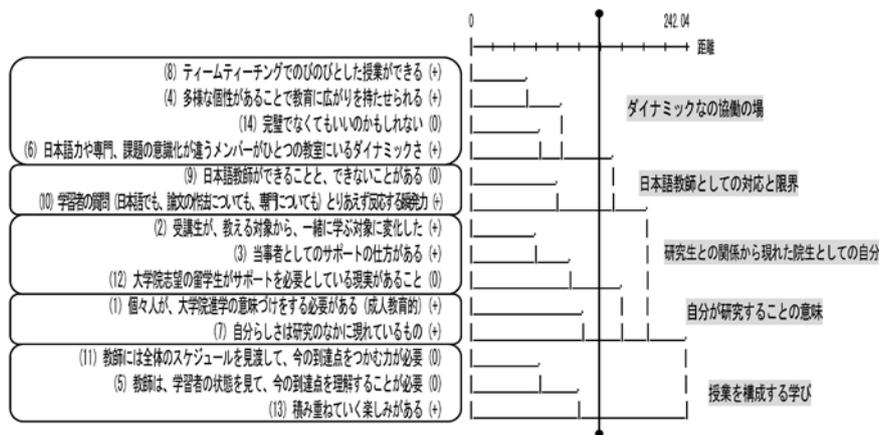


図4 Cのデンドログラム

と述べていた。つまり、この場において、日本語学校での「分からないと絶対言わない教師」としての自分と異なる感覚が現れ、この教室だからこそ《日本語の教師としての対応と限界》が感じられたのではないかと考える。この教室の実践を通して、日本語学校での教授スタイルを客観的に見つめる機会となったといえる。

第3クラスターは(2)、(3)、(12)の3項目によって形成された。「サポートの受け取りってというか、受け渡しという関係で結ばれることを意識することですかね。(中略) 院生っていう立場を通じて、研究生、留学生と関わるのってというのは、初めてだったので、面白いなって(中略) 自分も大学院生だということを肯定的に認識させてくれるんですね。(中略) 別に、日本語学校では、大学院生であることはあまり認識されない。」Cはこの教室で受講生をサポートすることにより、院生としての自分の価値も見出されているという。研究生と自身の違いは入学年度であり、「彼女たちがこれから書く修論が私の先行研究になるかもしれない」と考えている。Cはこの教育実践を通して《研究生との関係から現れた院生としての自分》を実現できたと言える。

第4クラスターには項目(1)と(7)がある。「研究生一人ひとりが、なぜ大学院に進むのか、なぜ研究をするのかということの中で意味づけないと、研究は意味がないってというか、その研究の先行研究の流れの中に自分を位置づけることも大事だけど、でも、自分が研究することはどうなのかということを考えてほしい、考えてもらいたい。(中略) 自分が研究することが自分を発見していくことじゃないですかね、だから、研究を通してそのことを彼女たちに経験してほしいなと思っています。」研究について、個々人の中にしっかりと自分を出発点として考えてもらいたいとCは願っている。このクラスターは《自分が研究することの意味》と名づける。また、項目(7)は「全体のイメージを代表する象徴項目」(内藤2008)であるため、研究者であるCにとって将来の研究者を育成するに当たっての中心的な信念と考えられる。

第5クラスターには(11)、(5)、(13)の3つの項目がある。Cはこのアカデミック日本語教室は、自分の勤めている日本語学校と違い、指定された教授内容はなく、自分たちがシラバスを作っていくことについて、以下のように述べていた。「授業の組み立てってというか、教師のそういう喜びみたいな(こと)がありますよね。(中略) 結構、状況判断して、場合によっては、Dがこの間やったように、今日これやれないとか、っていうこともあるかもしれないね。(中略) そういうことは教師の醍醐味の一つだと思う。積み重ねていく楽しみってというのは、スケジュール、シラバスを積み重ねていくことであり、学習者の成長を積み重ねていくことなのかな。」このクラスターを《授業を構成する学び》と名づける。

全体として、Cはこの教室を日本語学校での実践と比較し、日本語学校でできないことが当該教室ではできるということを肯定的に捉えていた。研究生に対しては、まず《自分が研究することの意味》を考えてもらいたいと希望している。Cが研究生を支えていくことは、Cにとって《院生としての自分》が支えられていることにもなる。しかし、他分野の受講生に対して、《日本語教師として対応と限界》を感じるものの、それはTTによる《ダイナミックな協働》から補うことができ、完璧ではない自分でも存在する意義があると実感していた。授業と学習者の成長を段階的に積み重ねていくことに《授業を構成する学び》を感じるCは、この教室を企画・運営に関わることによって、院生としての自分ができることを認識し、さらにこの授業内容によって院生である自分が研究者として認められていると考えていた。Cが日本語教室での自分と当該教室での自分の乖離について内省したのは、Bartlett(1990)が挙げた「私という人間と教師としての私は同じだろうか」という〈何を、なぜ〉の問いに相当するものであろう。

#### 6.4 結果のまとめと考察

3人のイメージ構造をまとめてみると、この教室に関わることによって、異なる多様な観点の内省が現れたと言える。(1) Aの《TTの充実感と役割分担の不安》、Bの《協働による繋がり》、Cの《ダイナミックな協働の場》は、TT体制についてのイメージであり、TTと自分と受講生の関係性を問うものである。(2) Bの《企画・運営に関する学び》とCの《授業を構成する学び》は、教室をゼロから運営してきた学びである。そして、(3)《学生との接触から現れる自分》、《研究生との関係から現れた院生としての自分》からはAとCが教師としての自分の内面と対峙していたことが窺え、《自律へのサポート》にはBの支援の信念が現れた。この教室を通して、(4) Aは《自分の研究経験へのふり返し》、Cは《自分が研究することの意味》という教育者兼研究者のアイデンティティを持つ自分自身に関する気づきもあった一方、(5) 今後このような体制でアカデミック教室を運営する上で

は、B《研究イメージ作りの必要性》とC《日本語教師としての対応と限界》という点が現れたことから、日本語教師の役割や研究生へのカリキュラムの改善に繋がっていったと考えられる。

なぜ、上記のような観点の内省が現れたかを考えてみたい。まず、上の(1)について、三者とも肯定的に評価をしていたTT体制について見てみる。三者は、他の教師との準備期間の対話や教室内での協働を経て、関係性を構築し、Cは「私の価値観を共有できそうな感じがした」と述べることから分かるように、3人にはTTで生じやすいといわれる教育観の衝突が見られなかった(Shibley 2006)。そして、他の教師を通して自分を振り返る機会を得ると同時に、TTによって「教師が完璧でなくては」という規範から自分が解放され、学びを実感したと考えられる。次に、(2)の教室の企画から運営までの学びを考察する。Bの中国語教師とCの日本語学校の経験では、両者共に、カリキュラム作成の議論に参加する資格が与えられておらず、いつも上から指示された内容を教授していた。BとCが、クラス全体の設計を通しての学びを語っていることから、教え方を工夫するだけでは教師は成長しにくく、授業作りへの全体的参加の重要性が示唆された。つまり、どんな教室を作るかという前提を問うことが、教師が専門的能力を向上させることにおいて大きな意味を持つと考えられる。(3)は、受講生を通して見た自己認識といえる。三者は実践を経て、学習者に対する自分の教師として、院生としてのあり方を振り返ることになった。三者それぞれのこれまでの経験に基づくピリーフが現れたと言えよう。そして、(4)に関して、なぜ研究生に研究計画書の作成を教授するのに、院生自身の研究のふり返りに繋がったかを考察したい。Aは研究生を2年間経験していた。授業内容を考える時、「自体験に頼る部分が多い」「研究生の時代とき、こんな授業があったらよかった」とその経験が授業を企画運営する上で核になったと述べている。また自分が院生であるがゆえに、この授業が「自分の研究をふり返らせる」ことが時に苦しいこと、また優秀な研究生に危機感も持つものであるという。一方、Cは「研究の中で自分を発見する」というプロセスを経て、研究する自分の意義を見出したため、研究者の卵である研究生を「当事者」と捉えるようになって、なぜ研究をするかを一緒に考えていく姿勢が表れた。このような内省の展開は教室の運営者が現役の院生であるために出来上がったものだと考えられる。最後に(5)では、Bは今後の教室の改善にどうすべきかを提示した。これは次回の実践に繋がる技術面への指摘といえる。また、Cは他専攻の研究生に対して、日本語教育専攻である自分たちの限界を述べた。他の専門教員との協働ではなく、語学専攻のものだけがTTで行う意義を捉えなおす機会になると思われる。

上記から、この教育実践が院生にとって、教師としての知識を獲得する契機になり、さらに、院生として研究者の道を歩み始めている自分を刺激しふり返る機会となったことが示された。つまり、この大学院生が研究未経験者の研究生に、研究計画書作成という授業をデザインしたり教授したりすることは、現役の院生にとっては、教育実践者としての専門的能力に繋がる複数の観点の内省を展開させただけでなく、研究者として自らの研究や研究スタンスを問い直す機会にもなったと言える。

## 7. 本研究の意義と今後の課題

本研究の結果から、TTで研究生の研究計画書作成のアカデミック教室を展開することは、日本語教育専攻の院生にとって教育的意義のあるものであると考えられる。さらに、今後は、院生・研究生双方にとって有意義なプログラムとして、汎用される展開も可能であろう。しかし、AのTTの役割分担の戸惑い、Bの授業改善の提案、Cの日本語教師の限界の言及から分かるように、今回の教育実践はまだ改善すべき点が存在している。この実践後の大学院生の新たな成長を追跡していくことも視野に入れ、引き続き授業改善を行いたい。

### 注

1. 大学において特定の専門事項について指導教員のもとに研究を行う者である。多くの留学生はこの制度を利用し大学院入学への準備期間として在籍している。
2. それぞれの専攻は日本語学、日本語教育、心理学、保育・教育、哲学で多岐に渡っている。
3. 金沢工業大学の土田義郎氏が開発したPAC分析支援ツール((S7)20080324バージョン)を使用した。

4. デンドログラムの作成には5段階評価した重要度を用いたため、重要度順位は反映されていないが、解釈のために重要度順位は別に聴取した。この重要度順位をデンドログラムに付す。
5. 本教室は大学の内部支援資金を受けていなかった。

## 参考文献

- 秋田喜代美 (1992) 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』32, 221-232. 東京大学
- 池田広子 (2007) 『日本語教師教育の方法—生涯発達を支えるデザイン』鳳書房
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- 張瑜珊・原田三千代 (2009) 「研究生のための「アカデミック日本語教室」の試み—協働で学ぶ研究計画書作成—」『言語文化と日本語教育』37, 31-40. お茶の水女子大学言語文化学会
- 張瑜珊・原田三千代・穆紅・鈴木(清水)寿子 (2009) 「『アカデミック日本語教室』の実践報告」『大学院で考える新しい日本語教育—共生日本語教育実習とアカデミック日本語教室—』61-94. お茶の水女子大学人間文化創成科学研究科比較社会文化学専攻岡崎眸研究室
- 内藤哲雄 (2002) 『PAC分析実施法入門 [改訂版] —「個」を科学する新技法への招待—』ナカニシヤ出版
- 内藤哲雄 (2008) 「PAC分析を効果的に利用するために」『人文科学論集人間情報学科編』42, 15-37. 信州大学人文学部
- Bartlett, L. (1990) Teacher development through reflective teaching, In Richards, J.C. & Nunan, D. (eds.) *Second language teacher education*, New York: Cambridge University Press, 202-214.
- Calderhead, J. (1996) Teachers' beliefs and knowledge, In Berliner D.C. & Calfee R.C. (eds.), *Handbook of educational psychology*, New York: Macmillan, 709-725.
- Game, A. & Metcalfe, A. (2009) Dialogue and team teaching, *Higher Education Research & Development*, 28(1), 45-57. Routledge Publications.
- Shibley, I.A. Jr. (2006) Interdisciplinary team teaching: Negotiating pedagogical differences, *College Teaching*, 54(3), 271-274. Heldref Publications.
- Wallace, M. (1991) *Training foreign language teachers: A reflective approach*, New York: Cambridge University Press.