

# 日本語教育実習における支援者のふり返りと考察

## —実習研究の勉強会を事例として—

池田 広子

### 要 約

グローバル化に伴い、多様な学習者ニーズに対応できる教育現場や日本語教員養成が求められている。教員養成の中でも教育実習は教師成長の基盤を構築する場としての意味を持つ。これまで日本語教育実習に関する研究では、実習生の学びに焦点が当てられてきたが、一方で実習に関わる教師教育者や支援者がどのようなねらいをもって実習に関わっているのか、またその中で支援者が何を学んでいるのかについては検討されていない。本稿では実習に関わる支援者に焦点を当て、支援者がどのように自分の立場を解釈し、支援に取り組もうとしたのかをふり返り、今後の支援と筆者自身の力量形成にしていきたい。

### 【キーワード】

問題設定の力、問い直し、力量形成、反省的（省察）的实践家、成人教育

### 1. はじめに

グローバル化に伴い、多様な学習者ニーズに対応できる教育現場や日本語教員養成が求められている。教員養成の中でも実習は教師成長の基盤を構築する場としての意味を持つ。また、実習生が実習で何を学ぶかは重要で、実習生の今後の教師生活に影響を及ぼすことが多い。こうした実習を意味あるものにしていくためには、実習指導者のみならず、実習支援者の役割は重要であると考えられる。

これまで日本語教育実習に関する研究では、実習生の学びに焦点が当てられてきたが（迫田2000, 清水2007など）、一方で実習に関わる教師教育者や支援者がどのようなねらいをもって実習に関わっているのか、またその中で支援者は何を学んでいるのかについてはほとんど検討されていない。

本稿では実習の支援者に焦点を当て、支援者がどのように自分の立場を解釈し、支援に取り組んだのかをふり返り、今後の支援と筆者自身の力量形成にしていきたい。

### 2. 先行研究

専門家教育の中でショーンは、新たな専門家像として「省察（反省）的实践家（Reflective Practitioner）」（Schön 1983）を提起した。このモデルは、一般的な知識や理論が実践と別に存在するというのではなく、実践者がその文脈の中で行為しながら考える中に専門性や知識が存在するというものである。秋田（2001：215）によれば、この考え方は「思考と行動、理論と実践という二項対立を克服し、専門家の力量形成や実践に大きな影響を及ぼしている」という。ここでの力

量形成とは、実践者がある状況の中で不確実性、不安定性、固有性、不安、葛藤に直面し、行為の中で考えることによって、状況を理解し、行為後の省察によって実践を対象化し、次の行為に繋げ、変化を起こすことを意味する。

ショーンの考え方を基に成人教育分野では、北アメリカの成人教育学者クラント（1992, 1996）によって実践の「批判的にふり返り」についての理論が提唱されている。三輪（2005）は、この理論に基づき「批判的振り返りの実践」を報告した。日本語教育分野では、池田（2007）、池田・朱（2006）、朱・池田（2007）によって批判的ふり返りの実証的研究がされているが、実践者や支援者が自らの実践をふり返り、それを考察したものはほとんど見当たらない。

### 3. 研究方法

#### 3.1. 支援者について

支援者（筆者）は、平成19年某大学大学院の短期集中型日本語教育実習に関わった。支援者は平成11年に同大学院における実習に実習生として参加した経験をもつ。また、博士課程修了後も教師教育を専門として研究を進めており、某大学院において研究職に就いている。平成16、17年度においても実習研究の勉強会を立ち上げ、日本語教育実習の支援と研究の支援を行った。

#### 3.2. 支援の概要

平成19年度の実習授業は某大学院日本語教育コース修士1年（14名 母語話者・非母語話者）の春学期（前期）の必修科目であった。教壇実習期間は、7月下旬

～8日間で実施された。実習の準備期間は3～4ヶ月（4～7月下旬）で、この期間に教壇実習の目標設定、参加者（学習者）募集、参加者ニーズに合わせた教案の立案などを行なう。実習方針は「内省モデルに基づく実習プログラム」であり、「多言語多文化共生意識創造を目指す授業」が行なわれた。この実習で支援者（筆者）は、以下4点で実習生らの支援を行なった。

準備期間では、①実習授業の観察と参加②実習に関する研究チームの勉強会の実施（週一回、論文講読と実習に関する質疑応答）、実習準備期間の後期では上記①②に加え、③実習生らのメーリングリストに加入し、情報を共有した。さらに、教壇実習の段階では、④授業録画等のデータ収集⑤実習授業終了後の評価活動に参加し、授業へのアドバイス、問題解決のための議論に参加した。

本稿では、①準備期間における実習研究の勉強会に焦点を当て、どのように支援に取り組んだのかについてふり返り、考察する。

#### 4. 支援と実践のふり返り

##### 4.1. 実習研究の勉強会のねらい

勉強会のねらいは、「複雑化した実践の中から、実習生自身が自分の経験に引き付けて自身の（実習に関する研究）課題を選択する力（問題設定の力）」をつけることを意識した。

その理由を述べていく。5月上旬になると、実習生らが実習に関する知識や理論を自分に引きつけて考えている様子が窺えた。理論を実践と結びつけることはそう簡単なことではなく、時には理論通りでない実践に戸惑いを覚えることもある。このような状況の中で実習生らに「実習を研究対象として意識化してもらうこと」は難しいことだったのかもしれない。しかし、現場に出て日本語教育専門家として期待される大学院生こそ、「省察（反省）的实践家」（Schön 1983）としての視点、特に問題化していく力を身につけてほしいと考えたからである。

##### 4.2. 初期：支援者としての姿勢

実習研究の支援を実現するためには、勉強会の実施だけでなく、支援者が（筆者）実習活動の両方に関わることが重要だと考えた。筆者は当初、指導者と実習生の両方に対して「出すぎず」ということを意識した。これは、指導者・実習生とうまく調和をとって進んでいくためには最初から声を張り上げるよりも、実習生と同じ目線で参加することが重要だと考えたからである。また、実習生らを観察し、彼らの声を聴き見守

る姿勢が重要であると考えた。（準備期間の）実習授業では、できるだけ教室の後方に座り、実習生らの様子を観察し、「見守ること」と「実習生らの声を受け止めること」に徹した。そうすることで実習生らに支援者として認識してもらおうとした。

次に、勉強会の時期であるが、実習生同士の関係性がある程度でき上がり、（準備期間の）実習授業が軌道に乗り始めた5月下旬頃に開始するのが適切であると判断した。実習授業開始と同時に勉強会を立ち上げることも可能であるが、実習生にとって「実習」と「研究」の両方の情報量を一度に抱えることは負担であり、情報を消化できなくなるのではないかという懸念があったためである

##### 4.3. 問題設定の力を支援する勉強会

前述したように勉強会では「問題設定の力」をつけることを目的とした。問題設定の力とは「様々な環境や研究対象と関わっていく中で、自分から状況を把握し課題を設定していくこと」（石津 他2007：9）を意味する。ショーンは、専門家教育の中で省察的実践家の特徴として、「課題解決する力」よりも実践を通して「課題設定する力」を重視した（Schön 1987）。また、成人教育の中では、「問題設定する力」を基に「自己決定型学習」（Canton 1996）を展開することの重要性が指摘されている。

以上の知見を踏まえ、成人である実習生らが自主的に実習に関する状況を把握し、自らの力で研究テーマを設定していく力の支援が重要だと考えた。そして、長期的なコースとして勉強会を位置づけた。

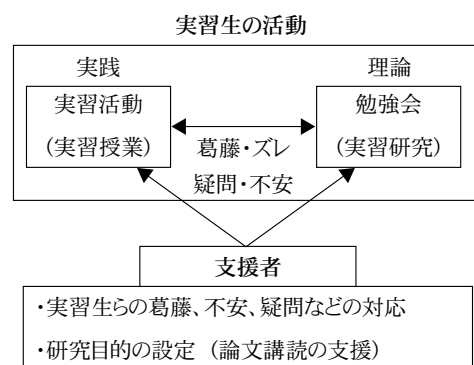


図1 実習生の活動と支援の関係

具体的には図1のように、実習生らが実践と理論の双方を行き来できるような流れを配慮し、双方を通して実習生から生じるズレや葛藤、不安について支援できるようにした。また、これらのサイクルが有機的に

機能するためには、多くの支援者が必要だと考え、Dの院生に参加協力を依頼した。勉強会は、(準備期間の)実習授業とは別の曜日に開いた(約90分)。参加者は実習生(M1 7名)、博士課程の院生(以下「Dの院生」)、支援者(筆者)であった。実習生ができる限り中心に参加することができるように大きく分けて2つのセッションを設けた。①実習に関する論文講読②実習活動についての質疑応答である。2つのセッションに置いて筆者を含めたDの院生らで実習生の疑問に対応するような体制をとった。以下、図2に示す。

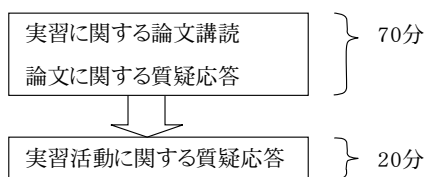


図2 実習研究に関する勉強会の内容

#### 4.4. 活動(1) 実習に関する論文講読について

①「実習に関する論文講読」では、科学研究費報告書に掲載された実習に関する論文を講読した。ここに掲載されている論文は、某大学院日本語教育コースを対象として、データ収集や分析を行なったものであり、これらの論文は(実習生にとっての)先輩が執筆した論文である。言い換えれば、実習生にとって最も身近なデータが論文になったものである。このような論文集の中から担当者(実習生)は、自らが選んだ論文についてレジュメにまとめ、発表する。その後に質疑応答に対応し、先輩や仲間とともに議論をしていくという形で進めた。いわゆるハウツーではなく、自分が置かれている状況に引き付けて論文を解釈してほしいという思いがあった。

この活動を通し、実習生らは積極的に疑問や葛藤を投げかけている様子が見られた。また、やり取りを通して、先輩らと共通理解・認識を得ていく様子が窺えた。そして、ズレや葛藤、疑問が1つ1つ解決されていくというサイクルが働いていることを実感した。筆者は当初、実習生らの疑問に対し、丁寧に説明を加えることが重要だと考えていた。またDの院生の中には、筆者よりも丁寧に説明をし、助言をしてくれる人をありがたく感じていた。

#### 4.5. 活動(2) 実習活動の質疑応答について

ここでは、実習活動に関する質疑応答の時間を設けた。これは、自分たちが状況の中では把握した疑問を

先輩や仲間と共に解決していくことを狙った。このような時間を取り上げたのは、実践の中から問題を見つけていくことを促したかったからである。また、これを繰り返し、ともに考えていくことが重要であると考えた。出された質問例を以下に示す。

#### 質問の具体例

- ・参加者募集の仕方にマニュアルはないのか
- ・参加者はどのような人が理想なのか
- ・過去の授業観察者への評価表は「内省モデルに基づく実習として本当に妥当なのか
- ・内省モデルに基づく共生日本語教育実習が形骸化してきているのではないのか。
- ・問題提起学習といっても、様々なタイプがあるのではないのか。実際に地域で行なわれている問題提起学習の授業を観察したが、報告書の授業とは異なっていた。

報告書や論文と自分たちの実践を照合した上で、出されたものだった。筆者は質問に対し、最初はよく聴き、助言や提案を的確にすることを意識していたが、しだいに「なぜこのように考えたのか」「それはどうしてか」と問うようになった。即座に「処方箋」を提供するのではなく、「考える機会」を実習生に与えるようになっていったように思う。

教壇実習が近づくにつれて、筆者は支援者としての姿勢の編み直しを行っていたことに気づいた。それは、「問い直し」のことだけでなく、実習生のメーリングリストへの加入の依頼や準備期間の実習授業への参加回数の増加である。これらは、刻々と変化する状況に応じて的確な支援をしたいという思いからだったと思う。

#### 5. 支援者としての力量形成と考察

勉強会では、今後日本語教育の専門家になる実習生らが(実習に関する)研究課題を主体的に見つけ出し、いくことを目的とした。その方法として、先輩たちの論文を講読し、仲間や先輩と話し合って考え、最終回の3週間前には自分の課題を設定することとした。以下ではこれらの実践について考察する。

まず、研究課題の設定について述べる。最終回3週間前の勉強会では、各自の研究課題を語ってもらった。筆者は実習生らの課題に対し、様々な角度を変えて問い直した。これに対し実習生らは、翌週までに自分の考えをまとめ、研究課題を再検討してきた。

研究目的設定の問い

- 1 回目：なぜこの研究をするのか  
⇒問題を自己の中で位置づけること
- 2 回目：なぜこの研究が必要なのか
- 3 回目：研究目的を決める

そして、勉強会の最終回では、先輩や指導者を頼りにすることなく、実習生自らで研究課題を決定した。実習生7名は最後までほとんど毎週参加し、研究課題には理由づけがきちんとされていた。このことは、学習の成果と言っているのではないだろう。

次に、筆者の支援は、当初実習生らの声を聴いて「受け止める」「提案する」「助言する」というスタンスから時間の経過とともに、実習生らの声を受け止めて「問い直す」ことを繰り返していたことに気づいたことだ。これは当初、筆者自身が支援というものを「消極的なもの」として捉え、「聞かれたらアドバイスや助言をするもの」という前提（価値観）があったからだ。しかし、問い直すことによって実習生らの価値観への気づきを促し、自身の経験を振り返る機会へと繋げる点で支援に重要だと考えるようになった。言い換えれば、「問い直し」こそが実習生に省察的実践家としての視点をつける方策であることを支援者の立場に立って実感したのである。同時に自身の実践について考え続けることが実践者の力量につながることも実感した。

今後、支援する上で改善したい点は、成人である実習生を意識し、最初の段階から「無意識に出来上がってきた実習生らの教授観や学習観、実習観」に焦点を当てて実習生の学びの支援をしていくことが必要だと感じた。特に教壇実習直前の段階では、不安や葛藤の声が膨らみ、実習生らの声を聴くだけで終わってしまった時もあった。この点は今後、特に改善が望まれる。

最後に、勉強会の回数を重ねるごとにDの院生の出席が少なくなっていくことを指摘したい。多忙なDの院生にとって、毎週実習生らのために支援することは負担であったのかもしれない。この点は支援者としての学びを明示し、実習を支援していくことの意義を示していくことが必要である。

本稿では、支援活動のふり返しを行ない、振り返る中で筆者自身の支援や取り組みに対する前提に気づいた。支援に対する自分の前提の変化を意識しながら、今後の支援に生かしていきたい。

参考文献

秋田喜代美（2001）「専門家の認識論的展開」『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版、211-227

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

池田広子・朱桂榮（2007）「批判的ふり返しに寄る教師の自己能力開発の試み—意識変容の学習理論の観点から」『言語文化と日本語教育』第33号、105-108

石津英理・小林玲子・和田直子「課題設定までのプロセス—昨年度と今年度のゼミを比較して」『お茶の水女子大学 生涯学習実践研究』第5号、9-26

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、20-29

朱桂榮・池田広子（2007）「批判的ふり返しにおける聴き手の役割—日本語教師の意識変容の学習を目指して—」『お茶の水女子大学 生涯学習実践研究』第5号、124-137

清水寿子「多言語多文化共生日本語教育実習における実習生の学びのプロセス—修正版グランデッド・セオリー・アプローチによる内省レポートのテキスト分析—」『共生日本語教育学』岡崎眸監修、27-40

三輪健二（2005）「専門職が大学院で学ぶということ—成人学習特論Ⅰ（2004）を例にして—」『お茶の水女子大学生涯学習実践研究』第3号、1-42

Cranton, P., (1992) *Working with Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson（入江直子・豊田千代子・三輪健二共訳『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容を求めて—』鳳書房、1999）

Cranton, P., (1996) *Professional Development as Transformative Learning—New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass（入江直子・三輪健二監訳『おとなの学びを創る—専門職の省察的実践をめざして—』鳳書房、2004）

Schön, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Schön, D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.