

主教材変更の受容プロセス

—教材選択に関わらない非常勤日本語教師のナラティブ分析より—

The Process of Accepting New Main Teaching Materials:
Analysis of Narrative of Part-time Language Teachers not Involved in
Selecting Teaching Materials

近藤有美

Yumi KONDO

埴田美有紀

Miyuki TADA

川崎加奈子

Kanako KAWASAKI

1. はじめに

日本の在留外国人は、2008年のリーマンショック以降一時的に減少したものの2013年以降は再び増加に転じ、2018年6月末現在2,637,251人であると報告されている(法務省2018)。文化庁が2017年11月に行った日本語教育実体調査によると、日本国内で約24万人が日本語を学んでおり、目的、国籍、年齢等もこれまで以上に多様化してきているという(文化庁文化部国語課2018)。このような学習者層の拡大と多様化により、従来の教室活動の見直しが検討されるようになってきた。

日本語を学ぶ教室は、これまで実践の場となる教室外の世界の練習や準備の場として位置付けられることが多く、そこでは日本語母語話者の規範が優先され、「正しい日本語」の習得がめざされていた(細川2012)。しかし、最近では、自己表現や他者理解の場としての外国語の教室が注目されるようになってきている(細川2012、細川・鄭2013)。日本国内の日本語教育の教室は、多国籍の学習者が集うことも多く、対話を通じて異なる価値観や考え方に会う絶好の機会にもなる。そこでは、対話を通して他者を知り、自分を知り、その過程で日本語が使われ、同時に日本語が学ばれていく。このような言語教育活動について、細川(2012)は、「新しい日本語教育学の構想は、

人間と人間が関係を取り結ぶためのやりとりのためのコミュニケーション環境をつくり、その環境の中で、行為者一人ひとりがそれぞれの思考と表現を、自らの固有のテーマにもとづき、さまざまな他者との協働によって活性化していく作業の構築として始まるだろう」(同書:34)と述べている。しかしながら、これまで言語形式を重視した教育活動を行ってきた現場の教師にとって、新しい日本語教育学の構想を具現化することは容易なことではない。日本語教育の教室にこのような対話の場を実現させるために、自己表現活動中心型のテキストも出版されるようになり、それを用いることによりその第一歩を踏み出そうという試みもある。

本研究は、このような日本語教育の変化に対応すべく動き始めたある教育現場を研究対象とし、言語形式中心の教室活動に慣れた教師が、自己表現活動を中心とする教室活動へと移行する中で、それにどう適応していくのか、その受容のプロセスを明らかにすることを目的としている。

文化審議会国語分科会がまとめた『日本語教育人材の育成・研修の在り方について(報告)』が、2018年3月2日に発表された。そこには、日本語教師に求められる資質・能力として、「養成」「初任」「中堅」という各段階における「知識」「技能」「態度」が明文化されている。これまで、日本語教師の専門性としての「知識」「技能」に関しての議論は行われていたものの、「態度」またはその育成に関しては十分議論されてきたとは言い難い。本研究で注目する外的要因の変化に対する教師の受容プロセスは、日本語教師の「態度」やその育成を知る手がかりになるという意味でも、意義のあるものであると言えよう。

2. 先行研究

本研究のように教師を調査・分析の対象とする研究には、教師の成長に注目するもの、教師の教育観やビリーフに注目するもの、教育実践との関連から分析するものなどがある。

教師の成長に注目し、教師の生涯発達をモデル化したHuberman(1992)は、図1のように教師の発達過程を示している。このモデルを日本のケースに置

き換え、金田（2006）は次のように述べている。

日本では、教師の生涯発達について、初任（教師歴3年あるいは5年程度まで）、中堅（5年から15年程度まで）、熟練／ベテラン（15年あるいは20年以上）といった分け方をするのが一般的です。この日本での分け方と Huberman の成長・発達過程モデルを重ね合わせて考えると、Huberman が明らかにした最初の二つの方向性は「中堅」の時期に現れ、次の二つの方向性は「熟練／ベテラン」の時期に現れると考えられます。

中堅の時期に現れる二つの方向性、さらに経験を積んだ熟練・ベテランの時期に現れる二つの方向性のうち、授業のマンネリ化、変革を望まない保守的態度といった状態は、教師の成長のプロセスとしてはなるべく避けたい、あるいは早く脱却したいものです。授業のマンネリ化を防ぐ、あるいは脱するために、日本語教師は何を行えばいいのでしょうか。どういった機会や環境が、教師の継続的な成長や、変革への積極的態度の醸成を可能にするのでしょうか。

金田（2006）は、この自身の問いに対して、「一人でもできること」、「教師の指導者にできること」、「協働でできること」をそれぞれ提案している。一人でもできることとしては、授業を録音・録画することによる自己観察とそれをもとにした意識化、アクションリサーチ、さらに、他言語を学ぶことで教師自身が学習体験をすることも一つの方法として挙げている。また、「協働でできること」として、他者への自身の教育実践や問題意識の説明を挙げている。このような他者とのやりとりにより、複眼的な考え方や多面的なものの方が養え、それは自身の教授活動に反映するというわけである。

飯野（2009）は、教師の成長を教師個人だけに注目するという先行研究を批判的に捉え、参加する実践共同体の発展とともに捉えることを試みている。日本語教育歴10年の中堅日本語教師を対象にライフストーリー・インタビューを行い、教師の成長の背景には、多様な学習者に対応する中で、日本語教師の枠を越えてアイデンティティを再編した経緯があったことを明らかにしている。

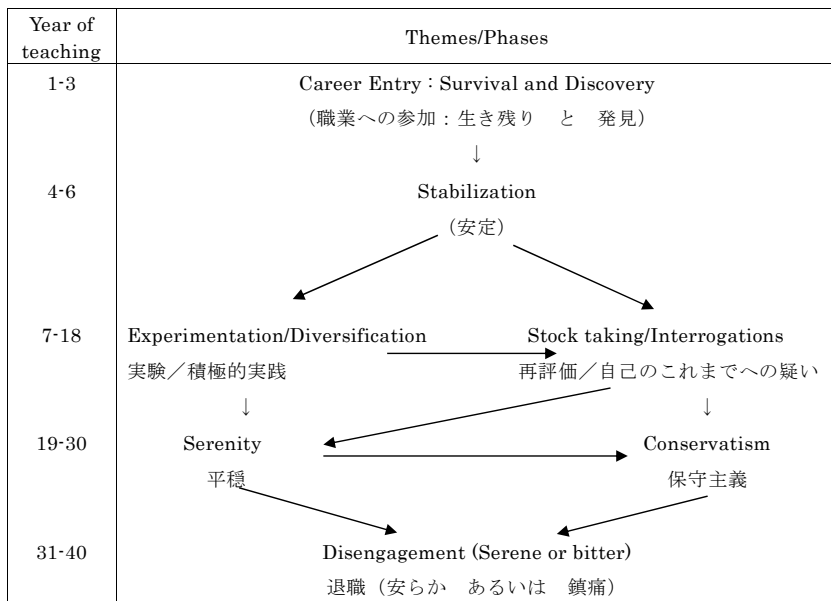


図1 Model of Teacher Development

(Huberman 1992、秋田1997をもとに筆者が作成)

教師の教育観やビリーフに着目した研究では、調査時点でのビリーフを明らかにしようとするものが多かったが、近年、ビリーフの変化についても注目されるようになってきた。山田（2014）は、教師のビリーフの変化とその要因について、PAC分析調査を行い、変化しやすいビリーフと変化しにくいビリーフがあることを明らかにしている。また、教師のビリーフには、コアとなるものと周辺にあるものがあることを示し、教師自身が変化を受け入れる状況下であれば、コアの周辺にあるビリーフは形を変えながら比較的短期間で変化していく可能性があることを提示している。山下・中島（2016）は、教師の教育観を変容させる要素を明らかにするため、小学校の児童が毎回の授業で記録した一枚ポートフォリオの一月分をデータとし、教師自身の授業実践の振り返りを分析した。そして、教師による自己の実践を振り返る必然性、授業改善の視点の明確化、児童の変容に基づく教師の教育観の変容と

いう三つの要素を抽出している。玉城・道田（2016）では、ある中学校教師の教師観の変容についてライフヒストリー研究法を用いて分析し、教育観は日々の活動の根底に位置するものであり、容易には変化しないものであること、新たな教育観の獲得までには抵抗があり、獲得のための時間やきっかけが必要であることを指摘している。さらに、新たな教育観の獲得には、教育観を変えざるを得ない体験と、教育観や指導法を変えようという主体的な意思が必要になってくるとも述べている。

教育実践による教師の変化について、坂本（2011）は教師たちの授業を見る視点の変化の過程を明らかにするため、ある小学校で校内研修としての授業研究に携わった7名の教師の経験の語りを修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した。そして、授業研究を通じ他者の言葉や授業を媒介に省察と実践化を繰り返すことで、授業理念に理解を深めるとともに、授業を見る視点が変化する過程を示している。牛窪（2015）は、チームティーチングで実施される日本語教育に携わる非常勤の教師を対象に、日本語教師の成長論を批判的に検討している。教授経験5年目までの新人教師のうち、授業に葛藤を感じていると判断される教師12名の語りについて修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチで分析した研究（2014）と中堅日本語教師5名を対象にしたフォーカス・グループインタビューの研究（2015）から考察を行った。その結果、教師たちは、チームティーチングの他の教師との関係性の中で無難な授業を実施し、他の教師と「わからなさ」を共有することができずにいると指摘している。

従来、固定的なものとして捉えられてきたビリーフであるが、先行研究から、環境等の変化の影響を受け、ビリーフも変化していくものであることが示された。環境は、教師が意識的に変える場合と、環境自体が変化する場合とがあるが、先行研究の多くは前者のケースであった。本研究は、後者の、外的な変化により環境が変わった場合を分析していることに特徴があるといえる。

3. 研究概要

本研究では、チームティーチングで教える教師たちが、コーディネーターによりコンセプトの異なるテキストへの変更の指示を受けた際、それをどのように受容していくのか分析する。そのため、文法中心シラバスのテキストから自己表現活動中心型テキストへと変更したA大学の日本語教師を対象に半構造化インタビューを行った。音声データは全て文字化し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、M-GTA）の手法で分析することにより、受容のプロセスを明らかにする。

3.1 調査対象

ここではまず、本研究の調査協力者である教師が携わっているA大学における日本語教育について説明する。

A大学では在籍しているすべての留学生、外国人研究員等を対象に日本語プログラムが開講されており、初級から上級まで6レベルある。受講生の大半は、日本語専攻ではない研究科に所属する大学院生で、彼らの多くは専門を主に英語で学び、専門の授業がない時間に日本語を履修している。日本語プログラムは補講であるため、単位取得の対象科目ではないが、交換留学生の場合、派遣元の大学によっては単位として認められる場合もある。

本研究の調査協力者である教師が担当した初級Iクラスは週5コマ(1コマ90分)開講されており、コーディネーターである専任教員が週1コマ、4名の非常勤講師が残りの週4コマを担当するというチームティーチングを行っている。このプログラムの初級クラスでは、文法中心シラバスのテキストを10年以上使用してきたが、留学生の増加と多様化に対応するため、2016年度後期から自己表現活動中心型テキストに変更した。初級Iクラスは学期による違いは多少あるものの、おおむね1クラス30名程度で、ナイジェリア、ベトナム、ドイツ、ミャンマー、中国など、さまざまな国からの留学生が学んでいる。

本研究では、この初級Iクラスを担当したコーディネーターの専任教員1名とこのクラスをチームティーチングで担当した経験のある非常勤講師3

表1 調査協力者の属性

	日本語教育歴	自己表現中心型テキスト使用歴
A	15年以上	3学期
B	15年以上	2学期
C	15年以上	2学期

名に半構造化インタビューを行った。本稿では、4名のインタビュー協力者のうち非常勤講師3名(表1)の語りをデータとして分析することとする。その理由は、分析手法であるM-GTAとも深く関連するため、次節で詳しく述べる。

3.2 分析方法

本研究で用いる分析手法のM-GTAは、ある限定された社会的相互作用の行われるフィールドに対し、分析者の視点を重視しながら、当該フィールドに関わる者の経験のプロセスを面接調査からボトムアップに理解する質的研究方法である。M-GTAでは、データから説明力のある概念を生成し、それを最小単位とする理論にまとめていくことを目指す。分析過程では、インタビューで得られた個々人のデータを一人一人扱うのではなく、「分析焦点者」としてまとめて扱うところに、M-GTAの特徴がある。この点で、エスノグラフィーやライフストーリーの研究とは異なっている。エスノグラフィーやライフストーリーが「ある人のある経験を理解」するものであるのに対し、M-GTAは「分析焦点者という人々を理解」するものである(木下2007)。このことにより、ある一つの研究データをもとにしたものであっても、一定の共通性を見出すことができるという点が評価され、心理学、看護学をはじめ、最近では教育学の研究にも応用されるようになってきた。

M-GTAでは、データの文脈や詳細にとらわれすぎることなくデータに基づく分析を実現させるために、三つのガイドが用意されている。それは、「分析テーマ」と「分析焦点者」の設定、概念生成のための「分析ワークシート」の活用である。M-GTAにおける「分析テーマ」とは、分析者が事前に限定したことに関連した部分をデータから抽出するのではなく、「最終的にその分

析で自分が何を明らかにしていこうとするのか、大きな方向性を設定するもの」(木下2007:146)である。本研究では、「分析テーマ」を「コンセプトの異なる主教材変更はチームティーチングを行っている日本語教師にどのように受容されるのか」とし、分析焦点者を「主教材変更に直面したチームティーチングを行っている非常勤日本語教師」とした。非常勤講師に限定したのは、調査対象校では教材選択を専任教師であるコーディネーターが行い、非常勤講師はコーディネーターによって選択されたものを受け入れるという立場にあり、主教材選択に関わるか否かにより分析焦点者を分けて扱うことが重要であると考えたためである。

分析過程では、調査協力者3人分の文字化データをもとに、執筆者3人が個々に分析ワークシートを作成し、その後、それを持ち寄って相違点の確認を行った。表2は、本研究で作成したワークシートの一例である。M-GTAでは、「分析ワークシート」と呼ばれる表2のような書式のものを活用し、基礎的な分析作業となるデータからの概念生成を行う。「ワークシートを使うのはデータの深い解釈を実行し、データにgroundedな概念を生成するため」(木下2007:186)であり、ワークシートの作成はまさにgrounded-on-dataの作業となる。1回目の作業では、概念名と定義を確認し、ヴァリエーション(データからの具体例)に漏れがないかチェックした。その後、「ヴァリエーションと定義」、「定義と概念名」、「概念名とヴァリエーション」の三方向でずれや飛躍がないかチェックを繰り返し、ワークシートの修正を行った。そして、データを繰り返し見ていってもすでに生成した概念の確認となる理論的飽和化であると判断し、ワークシートの最終版を作成した。

表2 分析ワークシートの例（抜粋）

概念名	言語形式の不足への言及
定義	文型中心のテキストや授業方法と比較し、学習者の文法面の弱さや現行テキストの言語形式の不足に着目している。
ヴァリエーション (具体例)	<p>【001-211】 本当に文法を教えなくて大丈夫かなとか、やはり文法を中心に今まで教えてきたので、本当にこれで大丈夫なのかなって。</p> <p>【001-356】 ただ、語彙量が少ないのかもしれないです。語彙量と、あと文法項目が、『テキストX』¹はたくさんあるけれども、『テキストY』²はそんなにたくさんなくて、使える、日常生活で使える日本語はあるけれども、文法項目が少なすぎるかなってというのはあるのかな。</p> <p>【001-376】 あと『テキストY』の上巻と下巻に上がるときに、下巻は結構最初から普通形というものが出てきて。例えば「つもりです」とか、「と思います」の前は大体、普通形ではないですか。で、みんなに下巻で普通形と言っても、みんなはてなマークなんです。やってきてなかったの。だから中級…。</p> <p>【002-959】 やはり文法の面では、どうしても私たちは文法中心に教えてきたので、そこは弱いかなという。</p> <p>【002-963】 文法を教える時間もすごく短いので、「あ、覚えてないな」とか、何かそういうふうな気持ちにはなります。</p> <p>【002-987】 でも、どうしてもやっぱり、グラマーの時間が少ないので、それに費やす時間も少ない。</p> <p>【002-995】 文法はどうしても弱いかなという気はします。</p> <p>【002-1051】 今までと比べると、何か、私たちが、「あ、そこまで教えてなくていいのかな」というような、そういうふうな気持ちにはなるんですけども。</p> <p>【002-1079】 ただ、そういうのを教えなくていいのかなってというような疑問はあるんですけどね。だから、まあ、分からないですけど、このテキスト（『テキストY』）にあわせた文法書で、そこまではしなくても、こういうのはこういうことだよっていうのを書いてくださってたらいいなという。</p> <p>【004-220】 『テキストY』は割とそんなにいろんな生産性は多分あまり求めていないので、そんなに語彙とかが、特に動詞なんかが少ないめだから、(中略)『テキストY』の下巻になってくると、結構動詞の活用とかをさせないとどうしようもなくなったりとかすることがあって、そのときに学生は結構上巻から下巻にそのままスライドして上がってきた場合とかは、やはり大変そうですね。</p>
理論的メモ	『テキストX』使用時に行っていた文法項目の指導を『テキストY』では行わないため、不安である。

4. 分析結果

4.1 概念の生成

分析では、まず、テキスト変更に対する日本語教師の評価に関するデータに着目し、その語りの意味を解釈し、定義としてまとめ概念名をつけた。先に示した表2の分析ワークシートを例に説明すると、データの

「本当に文法を教えなくて大丈夫かなとか、やはり文法を中心に今まで教えてきたので、本当にこれで大丈夫なのかなって」

という部分に着目した。この部分から、教師は言語形式を重視しない教え方に不安を抱いていることがうかがえた。

「『テキストY』の下巻になってくると、結構動詞の活用とかをさせないとどうしようもなくなったりとかすることがあって、そのときに学生は結構上巻から下巻にそのままスライドして上がってきた場合とかは、やはり大変そうですね」

このデータからは、学習者が今後の学習で戸惑うのではないかと心配していることがうかがえ、この心配は、従来型の学習との比較から出てきたものであると解釈した。そして、「文型中心のテキストや授業方法と比較し、学習者の文法面の弱さや現行テキストの言語形式の不足に着目している」と定義し、「言語形式の不足への言及」という概念を生成した。

上述の手順により概念毎に分析ワークシートを作成した結果、本研究のデータからは11の概念（表3）が生成された。

今回の調査では、テキストの変更に伴い、コーディネーターよりパワーポイントやICレコーダーの使用の指示や、配布資料・文法指導の制限、発音指導の強化などの指示があったことがインタビューデータからわかった。そこで、まず、分析焦点者がコーディネーターによる主教材変更とそれに伴う新しい指示を受けることが概念のスタートであると考え、「コーディネーターによる新しい指示を受け取る」という概念（概念2）を生成した。本概念が概念2となっているのは、後述のように後にこの概念の前に一つの概念を設けたためである。コーディネーターの指示に対し、「私も最初はやり方がすごく不安で、機器の操作、機械の操作とかも今まで使ったことがないし」「こん

表3 概念リスト

	概念名
概念1	今までの手順通りであること
概念2	コーディネーターによる新しい指示を受け取る
概念3	コーディネーターによる新しい指示に対する不安
概念4	コーディネーターによる新しい指示の実行
概念5	不慣れな機器の使用に対する戸惑い
概念6	機器操作への慣れ
概念7	学習者の習得を実感
概念8	言語形式の不足への言及
概念9	学習者の態度の変化を実感
概念10	学習者が自分のことを表現できるようになっていると実感
概念11	学習者の反応を媒介とした教師の省察

なに準備しなくていいのかっていうことに不安があって、私これで授業に臨んでいいのかなとか」、また、「本当に文法教えなくて大丈夫かな」「本当にこれで大丈夫かなって」など、「コーディネーターによる新しい指示に対する不安」があることがわかり、これを概念3とした。この不安については、「今まで使ったことないし」や「今まで絵カードとか、文字書いたり」と従来（「今まで」との対比で語られており、これには「今までの手順通りである」ことがそれぞれの教師にとっての前提となっていることを示唆していると分析した。そこで、「コーディネーターによる新しい指示を受け取る」の前に「今までの手順通りであること」という概念を新たに設け、概念1とした。

コーディネーターの指示に対し、教師たちは「最初は単語だけで」「そしてその次に文だけを」「まず、ともかく聞かせてというふうに」「まず聞かせてってというふうな感じで指導を私たちはさせていただいている」と語っている。このことから、教師らは、コーディネーターの指示通りにまず実施していったことがわかり、新たな概念「コーディネーターによる新しい指示の実行」を生成した（概念4）。コーディネーターの指示に従うという姿勢が語りからうかがえたが、これは、今回の分析焦点者が皆「非常勤講師」であったからだともいえる。新しい指示を実行する際に大きな問題となっていたのが、「不

慣れな機器の使用に対する戸惑い」(概念5)である。「(機器を)今まで使ったことないし」、「パワーポイント、ICレコーダーも初めて使ったので、できるかどうか心配」だったと、機器操作に関することは具体的な語りとして現れていた。しかし、機器に関する問題は、「だいぶ慣れたが最初は緊張する」や「機器についていくのが、最初は必死だったが、教材としての準備は少なくなくて済むので、それは楽」というように、徐々に慣れていったことがうかがえた。そこで、この「機器操作への慣れ」を概念6とした。

パワーポイントやICレコーダーの操作にも慣れてきた教師は、学習者の様子に目が行くようになる。そして、「最終的に1冊終わった段階で学生は話せるようになってきている。簡単にやり取りができるようになり、ワンステップ上がったと思う」「内容によってはすごく話せるところもある」など、「学習者の習得を実感」していることがうかがえ、これを概念7とした。しかし、「文法はどうしても弱いかな。このテキストは普通形までいかない。名詞節もないし、普通体の会話とかもない。フォームは、たフォームとないフォームと、てフォームあるが、辞書形はない」「文法を教える時間もすごく短いので、『あ、覚えてないな』とか、何かそういうふうな気持ちにはなります」と、以前の方法やテキストと比べ、今の学習者の文法面の弱さや現在使用しているテキストの言語形式への言及の不足に着目した語りも目立った。そこで、これを「言語形式の不足への言及」という新たな概念(概念8)とした。

言語形式の習得不足を感じながらも、学習者の取り組みへの積極的な参加やそれを楽しむ学習者の様子を評価するものもあった。「リピート時は面白くなさそうでも、ペアワークは楽しくやっている。自分に必要な語彙は積極的に取り入れるし、覚えるのも早い」「ペアにさせると、みんな身を乗り出して話し、会話が長く続く」と、「学習者の態度の変化を実感」していると判断し、これを概念9とした。さらに、「いつもそのテーマでエッセイを書きなさいって毎週あるけど、単なる入れ替えだけじゃなくて、わりとみんな自分のことをいろいろ足して何か言おうとしているから、やはり談話というのは意識しているのではないかとは思いますがけどね」と、モデル文やモデル会話を基にした単なる入れ替えではなく、学習者が自分のことを表現できるよ

うになっていることを実感し、それを肯定的に評価するものがあり、これを「学習者が自分のことを表現できるようになっていると実感」(概念10)とした。このような学習者の変化に直面した教師は、「前、教えてたときも、会話ってというか、(中略) Q&Aは常にしてたんですけど、やっぱり学生にとっては、何かそれっていうのは、何ていうか、話しているっていう気持ちにならなかったんじゃないかなあと」「やっぱ、話したっていう気持ちになってないのかなって思ったので、そういう面では、今はすごく話してるっていう気持ちが出てるんじゃないかなとは思いますが」と、教師自身が学習者の反応を手掛かりに自身の今までの教室活動の問題点に気づくプロセスが読み取れた。そこでこれを、「学習者の反応を媒介とした教師の省察」(概念11)とした。

4.2 結果図と考察

生成された各概念がそれぞれどのように関係し合っているのかを吟味し、図2のように分析結果図としてまとめた。分析結果図とは、概念間の関係性を矢印等で図示したもののことである。

文法中心シラバスのテキストから自己表現活動中心型テキストへの変更を指示された非常勤日本語教師は、慣れた安定状態から、不安や戸惑いを覚えながらも新しい指示を実行しながら、新しい機器や決まりに慣れていくというプロセスを経ていくことがわかった。この「慣れ」が、不安や戸惑いの軽減につながっていることから、不安は新しさ故の不慣れさがもたらすものであると考えられ、それは慣れることにより解消されていくこともわかった。そして、教師自身の慣れによる不安解消後に、ようやく学習者の様子に目が向くようになる。特に、自己表現活動中心型テキストを使用しても、文法中心シラバスのテキストを使用したときと同様に学習者が話せるようになっていく様子は、教師の安心につながることを示唆された。しかし、文法中心シラバスのテキスト使用のときの学習者の様子との比較は、一方で教師の不安を引き起こすこともある。例えば、「みんなに『テキストY』の下巻で普通形と言っても、みんなはてなマークなんですよ」や「全然、でも、それ(文法)

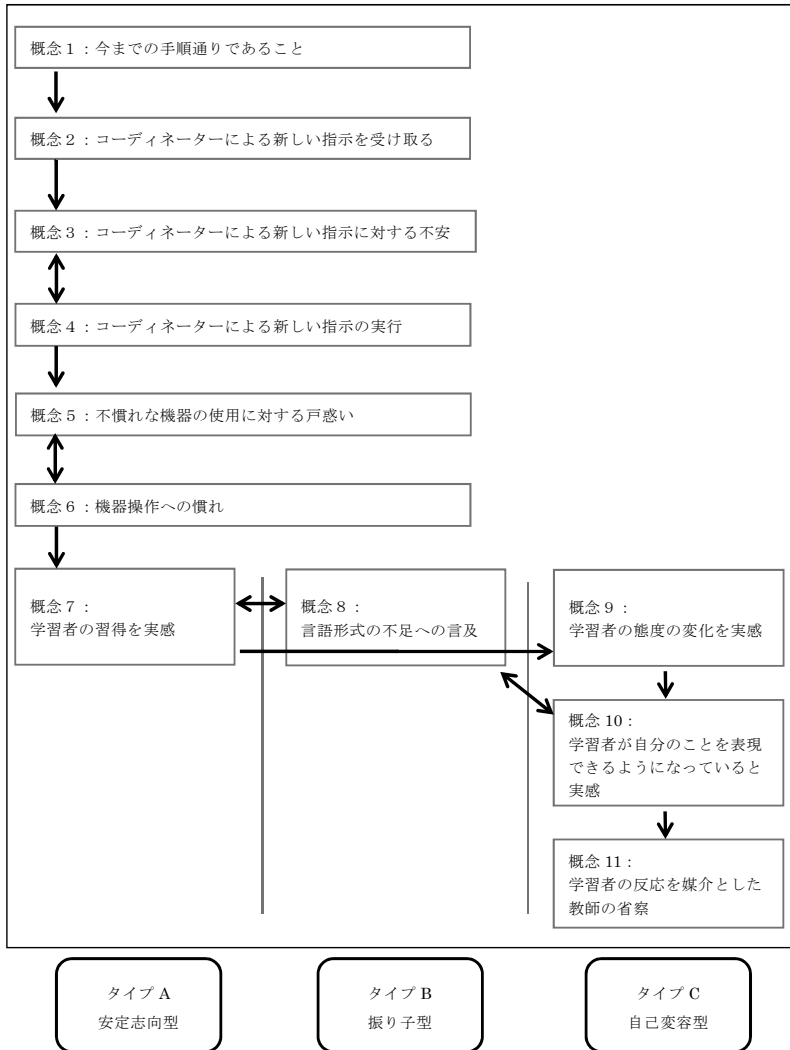


図2 分析結果図

をやらないと、『と思います』とか『つもりです』の文が自由自在に作れない」と、文法など言語形式面の弱さが言及されている。その一方で、「以前のテキストのときの学習者の様子」との比較は、教師による学習者の表現内容の分析にもつながっている。前述のような言語形式面への着目ではなく、表現内

容に注目することで、これまでの学習者の産出との内容の質的な違いがあることに気づいていくのである。そのような学習者の変化への気づきは、これまでの教師自身の教室活動の内省へと発展している。その部分のヴァリエーションとしては、「前、教えてたときも、会話っていうか、やっぱり文法の、そのQ&Aは常にしてたんですけど、やっぱり学生にとっては、何かそれってというのは、何ていうか、話してるっていう気持ちにならなかったんじゃないかなあと」「(文法中心シラバスのテキストのときも)あれだけ、はい、じゃあ、二人で話してっていうのをとってたのに、ああ、やっぱり話したっていう気持ちになってないのかなって思ってたので、そういう面では、今(自己表現活動中心型テキスト)はすごく話しているっていう気持ちが出てくるんじゃないかとは思いますが」と徐々に内省に向かい、「やっぱりQ&Aっていても、文法のQ&Aってというのは、何か文法の練習、会話というよりも練習っていう意識が、たぶん、彼らにはあって(以降、省略)」と、文法中心シラバスのテキストでの会話と自己表現活動中心型テキストでの会話の違いを、教師自身が気づいていく様子もうかがえた。

1から11までの概念を結果図として描くことにより、受容のプロセスには、図2に示すような三つのタイプがあることも明らかとなった。図2の左から、タイプA、タイプB、タイプCとし、以下で各タイプの特徴を説明する。

タイプAは、新しさ故の不安や戸惑いが一時的に見られるものの、それらは新しさに慣れることにより比較的短期間で解消されていき、安心・安定の状態へと向かうプロセスである。そこでこのタイプAを「安定志向型」プロセスとした。本研究の調査対象者は全て経験15年以上の日本語教師である。この経験年数は、金田(2006)のいう「熟練／ベテラン」の区分に属する。Huberman(1992)は、この時期の教師は、自己肯定観を得ていく一方、変化に対して否定的で保守的になりやすいとも述べている。本研究で、変化に対する明らかな抵抗は見られなかったものの、変化への対応を最小限に留め、安定した状態を志向するプロセス(タイプA)が見られたのは、「熟練／ベテラン」教師であるが故ではなかろうか。

タイプBは、概念7と概念8の間、概念8と概念10の間で揺れ動くプロセス

である。文法中心シラバスのテキストを使用したときと同様の口頭表現が可能となっていることを評価しつつも、文法面の弱さを強調したりし、概念7と概念8の間で揺れている。また、学習者がペアワークで楽しそうな様子であることを受け入れながら、一方で、文法の不正確さや弱さを強調しているという点で、概念8と10の間も揺れ動いていると言える。そこで、タイプBを「振り子型」プロセスとした。このプロセスには、概念8の「言語形式の不足への言及」が強く作用している。学習者の様子から自己表現活動のメリットに気づきながらも言語形式に着目してしまうのは、本研究の調査対象の教師らが、長年にわたり文法中心シラバスのテキストを使用してきたことによるものであると考えられる。玉城・道田（2016）が述べているように、積み上げてきた教育観は容易に変化するものではない。加えて、細川（2012）が指摘するように、「現実の日本語教育では、語彙・文型とその用法や機能を教えることがその内容に相当するという考え方が依然として支配的である」（同書：190）ということも影響しているであろう。そのような中であって、教師らは日本語の言語形式を正しく教えることを善しとするピリーフを持つに至ったのであろう。

三つ目のタイプCは、新テキストの目的である自己表現と他者理解の部分を認識し、学習者の様子をこれまでの枠組みで捉えるのではなく、新しい枠組みで評価し、さらにそこから自身の教授活動を見直していくプロセスである。そこで、これを「自己変容型」とした。「自己変容型」のプロセスでは、「振り子型」に大きく作用していた「言語形式」への依存から解き放され、言語教育活動について教師自身が自らの信念や教育観を更新していくプロセスとなるのではないかと考えられる。

齋藤（1996）は、自律的学習に近づくには、自分の学習や指導を対象化して内省し、客観的に分析するというプロセスが必要であること、また、教師は成功した学習者の学習のリソースを分析することを通して実感として自律的な学習の可能性を感じ、ピリーフにも自律的方向への変容が生じると考えられることを指摘している。先行研究で挙げた山下・中島（2016）は、児童の変容に基づく教師の教育観の変容を、齋藤（1996）は成功した学習者の分

析による教師のビリーフの変容を指摘している。今回のデータからも、教室活動の変化に伴う学習者の変化に教師がいかに気づけるかが鍵となっていたと言える。しかし、本研究のデータでは、「自己変容型」については明確なプロセスが示せたというよりは、その可能性が見られたという程度にとどまっている。

5. おわりに

本研究は、言語形式中心の教室活動に慣れた教師が、自己表現を中心とする教室活動に移行する中で、それにどう適応していくのかという受容のプロセスを明らかにすることを目的に、調査・分析を行った。その結果、「安定志向型」「振り子型」「自己変容型」の三つプロセスを示すことができた。また、先行研究で挙げた金田（2006）の問題提起「授業のマンネリ化を防ぐ、あるいは脱するために、日本語教師は何を行えばいいのか」に一つの回答を示せたと考える。それは、コンセプトの異なる教育活動への挑戦である。本研究の調査対象者は、主教材変更をコーディネーターからの指示として受け入れざるを得なかったわけであるが、そのような状況が発生したことにより「授業のマンネリ化」を脱する機会となったとも考えられよう。

本研究で明らかとなった教師たちの主教材変更の受容のプロセスは、画一的に進んでいくものではなかった。文法中心シラバスのテキストを使用する中で積み上げてきた安定状態は、コーディネーターの指示という外的要因によって揺さぶられ、指示を実行しながら、不安との間で揺れ動いていた。この不安要因の主たるものは言語形式の不足によるものであるが、学習者の自己表現能力を実感することによって、教師自身が自己変容プロセスへ向かう可能性がある。このことから、安定志向型プロセスをたどるか、自己変容型プロセスへと向かうかは、「言語形式の不足」をどう捉えるかが鍵といえる。そのため、「概念8：言語形式の不足への言及」を中心に揺れ動く振り子型プロセスがどのように変容するのかを課題とし、さらにインタビューを重ね、分析していく必要がある。

注

- 1 特定のテキスト名を挙げることを避けるために使用した仮名であり、新テキスト導入以前に使用されていた文法中心シラバスのテキストを指している。
- 2 新たに導入された自己表現活動中心型のテキストを指す。

参考文献

- 秋田喜代美 (1997) 「教師の発達課題と新任教師のとまどい」『児童心理』第51巻第5号、金子書房、pp. 118-125.
- 飯野光子 (2009) 「日本語教師の『成長』の捉え方を問う－教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から－」『早稲田日本語教育学』第5号、早稲田大学大学院日本語教育研究科：早稲田大学日本語教育研究センター、pp. 1-14.
- 牛窪隆太 (2015) 「日本語教育における『教師の成長』の批判的再検討 自己成長論から逸脱の場としての『同僚性』構築へ」『言語文化教育研究』第13巻、言語文化教育研究会、pp. 13-26.
- 金田智子 (2006) 「教師の成長過程」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、pp. 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・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂
- 齋藤ひろみ (1996) 「日本語学習者と教師のビリーフス－自律的学習に関わるビリーフスの調査を通して－」『言語文化と日本語教育』第12号、お茶の水女子大学日本言語文化学会、pp. 58-69.
- 坂本篤史 (2011) 「授業研究を通じた小学校教師の授業を見る視点の変化－授業研究に携わった経験に対する M-GTA を用いた教師の語りの分析－」『教師学研究』第10号、日本教師学学会、pp. 25-36.
- 玉城博康・道田泰司 (2016) 「ある中学校教師の教育観の変容：生徒指導スタイルの変容を通して」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』第23号、琉球大学教育学部附属教育実践総合センター、pp. 231-241.
- 文化審議会国語分科会 (2018) 『日本語教育人材の育成・研修の在り方について (報告)』文化庁
- 文化庁文化部国語課 (2018) 『平成29年度国内の日本語教育の概要』http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h29/pdf/r1396874_01.pdf (2019年3月15日閲覧)
- 法務省 (2018) 『在留外国人統計』(2018年12月6日公開) <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=12040606&tclass1=000001060399> (2019年3月15日閲覧)
- 細川英雄 (2012) 『「ことばの市民」になる－言語文化教育の思想と実践』コ出版
- 細川英雄・鄭京姫 (編) (2013) 『私はどのような教育実践を目指すのか－言語教育とアイデンティティ』春風社
- 山下春美・中島雅子 (2016) 「教育観の変容と OPPA－経験を重ねた教師の授業改善－」『埼

- 玉大学紀要（教育学部）』第65巻第1号、埼玉大学教育学部、pp. 15-24.
- 山田智久(2014)「教師のピリーフの変化要因についての考察－二名の日本語教師へのPAC分析調査結果の比較から－」『日本語教育』157号、日本語教育学会、pp. 32-46.
- Huberman, M. (1992) Teacher development and instructional mastery. In A. Hargereaves and M. G. Fullan (Eds.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press.

付記

本論文は、「ヴェネツィア2018日本語教育国際研究大会（Venezia ICJLE 2018）」にて口頭発表したものを、当日いただいたコメントや質問をもとにまとめ直したものである。なお、Venezia ICJLE 2018の発表は、名古屋外国語大学より2018年度国際研究集会参加助成を受けている。