

日本語教育機関における「教師の成長」を 支援する場とは

—教師支援の問題点の考察から—

細 田 敬 子

キーワード：日本語教育機関、日本語教師、教師支援、教師の成長

はじめに

現在、外国人労働者の受け入れ、外国人児童・生徒の拡大を背景に、日本語教育及び日本語教師に関心が高まっている。しかし、多くの留学生を受け入れている日本語教育機関は、学校教育のように教育内容、研修内容が定まっているわけではなく、その責任は各機関に委ねられている。そして、日本語教師への支援も各機関、様々である（嶋田 [2019]）。

国内の日本語教育機関である日本語学校では、主にコースデザイン作成などの教務を担当する専任講師と、限られた時間の授業を担当する非常勤講師がともに働いている。2019年の日本語教育振興協会による調査では、日本語教育機関に占める非常勤講師は70.2%であり、日本語教育は多くの非常勤講師に支えられているといえる。そうしたなか、日本語教育機関内における教師への支援として、教案指導や授業見学、学習者アンケートのフィードバック、また、随時行われている学習者や教室活動に関する相談、そして研修・勉強会があり、主に専任講師から非常勤講師へ向けて行われている。これらの目的の大本としては、学習者の日本語力向上であり、専任講師も非常勤講師も共通した認識を持っている。また、これら専任講師から非常勤講師への働きかけは、教師としての「自律」、「成長」も目指している。しかし、この働きかけに問題はないだろうか。研修・勉強会の開催が継続的に行えない、実践を話し合う場が少ないなど課題があるように思う。

そこで、日本語教育機関内で行われている主に専任講師から非常勤講師への教案指導や授業見学、教室活動のアドバイスなどの働きかけを教師支援、そして教師支援を行う教師を教師支援者と定義した上で、まず、アンケートにより教師支援の実態を調査した。次に、教師支援の問題点を中心にインタビュー調査を行った。本稿では、教師支援の問題点の分析、考察を踏まえ、教師の成長を支援する場を提案する。

1. 先行研究

教師支援に関する報告として、奥田 [2010] は、日本語教育機関が直面する変化の課題を示し、現職者研修を行うための環境条件と役割を述べている。現職者研修を行うために

は環境を整える必要があり、まず、研修が機関にとって重要な経営課題として位置づけられていることが必要条件であるとし、機関の中で働く非常勤講師をパートナーと位置づけ、専任講師と隔てることなく共有ビジョンを実現するための権限を与えることが必要であると言っている。また、教師の成長のためには、同僚との関係、対話が重要という指摘もある。ここでいう、教師間の関係は「同僚性」という言葉で表現できるが、秋田 [2010] は、同僚間の関係性は対話によって生まれると述べている。しかし、教師間の対話、関係性については問題点も報告されている。牛窪 [2015] は新人教師、中堅教師を対象とした研究から、教師は経験やキャリアに関わらず、フリーランスとしての専門家であろうとすることにより、分業的・個体主義的な環境の下、他の教師との関係性を築くことなしにチームティーチングを行い、与えられたカリキュラムを無難にこなしていることを示した。

2. 調査概要と分析方法

2.1 調査概要

まず、日本語教育機関が行っている教師支援の実態を把握するため、アンケート調査を行った。アンケートは多肢選択及び自由回答による質問紙調査を採り、22名より回答を得た。アンケート内容を表2-1に示す。

次に、具体的な教師支援の課題を明らかにするために、インタビュー調査を実施した。インタビューはアンケート調査協力者の中から、教師支援に対して意見を持ち、尚且つ、

表2-1 アンケート内容

項目	回答形式
1. 日本語教師経験年数	記述
2. 現在所属している日本語教育機関	選択
3. 現在の勤務形態	選択
4. 今まで所属した日本語教育機関における教師支援の内容 その支援は役に立ったか。その理由	選択 記述
5. 支援がなかった場合の必要な支援	記述
6. 教育支援をする側の意見	記述

表2-2 インタビュー実施概要

	教師経験 年数	インタビュー		メール 補足質問 ⁽¹⁾
		調査日時	所要時間	
A	18年3か月	2018年5月26日(土)	59分	2019年2月25日(月)
B	18年	2018年7月22日(日)	56分	2019年4月11日(木)
C	18年	2018年8月22日(水)	66分	2019年4月11日(木)
D	16年8か月	2018年10月1日(月)	50分	2019年4月11日(木) 2019年8月28日(水)
E	15年9か月	2018年10月1日(月)	59分	2019年4月15日(月)

教師支援の経験を持つ5名を対象とした。事前に実施したアンケートの回答を確認しながら、自らが受けた教師支援並びに行った教師支援の問題点を中心に半構造化インタビューを行った。インタビュー実施概要を表2-2に示す。

2.2 分析方法

アンケートの表2-1、項目5、6の記述内容については、コード化してまとめた。表2-1、項目4の「今まで所属した日本語教育機関における教師支援が役にたったかどうかの理由」については、記述内容が多岐にわたるため、KJ法（川喜田 [1967]）を援用して分析した。

インタビュー内容の分析は、佐藤 [2008] を援用し、まず、調査協力者ごとの発話内容をコーディングし、概念図にまとめた。次に、調査協力者間を比較し共通コードを抽出した上で、「事例-コード・マトリックス」（佐藤 [2008]）作成した。

3. アンケート調査結果の分析と考察

3.1 アンケート調査結果

アンケート調査協力者の概要を表3-1～表3-3に示す。

表3-1 項目1「日本語教師経験年数」 人数

1年目	～3年目	～5年目	～10年目	11年目～
1	3	2	6	10

アンケート調査協力者の日本語教師経験年数は、11年目以上が10名と最も多く、平均すると8.5年であった。

表3-2 項目2「現在所属している日本語教育機関」 複数回答・人数

日本国内						日本国外					
日本語学校	大学	高校	中学校	小学校	その他①	日本語学校	大学	高校	中学校	小学校	その他②
4	2	0	1	4	4	5	2	3	3	3	1
15						17					

その他①：専門学校、日本語の家庭教師派遣企業、日本語教育機関以外、大学院生

その他②：詳細無記名

表3-3 項目3「現在の勤務形態」 複数回答・人数

専任	非常勤 ⁽²⁾	その他
6	12	10

その他：契約社員 / 講師、日本語指導員、T A、取り出し指導、ボランティア、日本語教育機関以外、大学院生

表3-4 項目4「今まで所属した日本語教育機関における教師支援」複数回答（教育機関ごとに回答したものを合算）・人数

研修	勉強会	教案指導	授業見学	学習者アンケート	相談	その他
24	22	21	19	15	23	5

その他：同僚との意見交換・相談、学会等外部研修参加、他教師の指導記録の閲覧

全調査協力者が所属した経験がある45の日本語教育機関のうち、43の機関で様々な教師支援が行われていた。

表3-5 項目4「役に立った」教師支援 複数回答・人数

全て	研修	勉強会	教案指導	授業見学	学習者アンケート	相談	その他
5	12	12	8	5	6	7	1

その他：他教師の指導記録閲覧

自分が受けた教師支援のうち「役に立った」と感じたものは、「全て役に立った」が5名であり、「研修」、「勉強会」が12名で比較的多かった。「教案指導」、「授業見学」、「学習者アンケート」、「相談」は同程度であった。

表3-6 項目4「役に立たなかった」教師支援：複数回答・人数

研修	勉強会	教案指導	授業見学	学習者アンケート	相談	その他
3	2	0	2	1	1	3

その他：支援なし、半年たつと支援なし。

全体的な回答数は少ないものの、「役に立たなかった」と認識された教師支援も認められた。また、「その他」として「個人任せで支援がなかった」、「半年たつと支援がなくなった」という記述がみられた。

表3-7 項目5「支援がなかった場合の必要な支援」

<ul style="list-style-type: none"> ・同僚とのコミュニケーション ・同僚とのコミュニケーションをする場 ・日本国外・インターネットでの支援 ・情報提供 ・学習者ニーズを知る機会 ・経済的支援：外部研修参加、文献購入 ・教育政策 ・（支援をする前に）教師の意欲
--

「支援がなかった場合の必要な支援について」という問いで、必要な支援を記述してもらい10名から回答が得られた。そのうち、「同僚とのコミュニケーション」、「同僚とのコミュニケーションをする場」という記述があり、コミュニケーションが支援としての機能を持つことがわかった。また、「情報提供」や「学習者ニーズを知る機会」と、情報を欲する回答もみられた。さらに、「支援より本人の向上心」、「支援を受ける側の積極性」といった「教師の意識」があげられ、支援を受ける側の意欲に関するコメントもあった。

表 3-8 項目 6「教師支援をする側の意見」

<p>1. 研修実施の難しさ</p> <p>①研修をする側と受ける側の思惑・ニーズが異なる</p> <p>②研修する側の押し付け</p> <p>③定期的、継続的研修実施が難しい</p> <p>2. 研修を受ける側の問題</p> <p>①ニーズの多様化</p> <p>②研修参加者内の差（教授歴、知識量等）による内容調整のむずかしさ</p> <p>③参加者の意識</p> <p>④研修への不満（時間、報酬、内容）</p> <p>3. 研修の機会</p> <p>①教育機関を越えて学ぶ機会が少ない</p> <p>②勉強会、教材が共有されていない</p> <p>③キャリアがある教師の学びの場の提供</p>
--

教師支援をする側の意見として8名から回答があった。教師支援は教案指導や授業見学も含まれるが、ほとんどが研修についてのコメントであった。記載内容を分類すると3つに分けることができる。まず、【研修実施の難しさ】については、「研修をする側と受ける側の思惑、ニーズが異なっている」、「研修する側の押しつけになっている」、「定期的・継続的に実施することが難しい」ということである。また、【研修を受ける側の問題】として、「ニーズの多様化」や「研修参加者内の差（教授歴、知識量等）の調整」、「参加者の意識」、「研修への不満」があった。さらに、【研修の機会】として、「学ぶ場の少なさ」についてコメントされていた。このことから、教師支援者は研修に対して問題意識を持ちながら、研修を行っていることが明らかとなった。

3.2 アンケート調査結果の分析と考察

表 2-1、項目 4 の日本語教育機関で受けた教師支援について、「役に立った」、「役に立たなかった」理由の記述内容を分析し、概念図を作成した。(図 3-1、図 3-2)

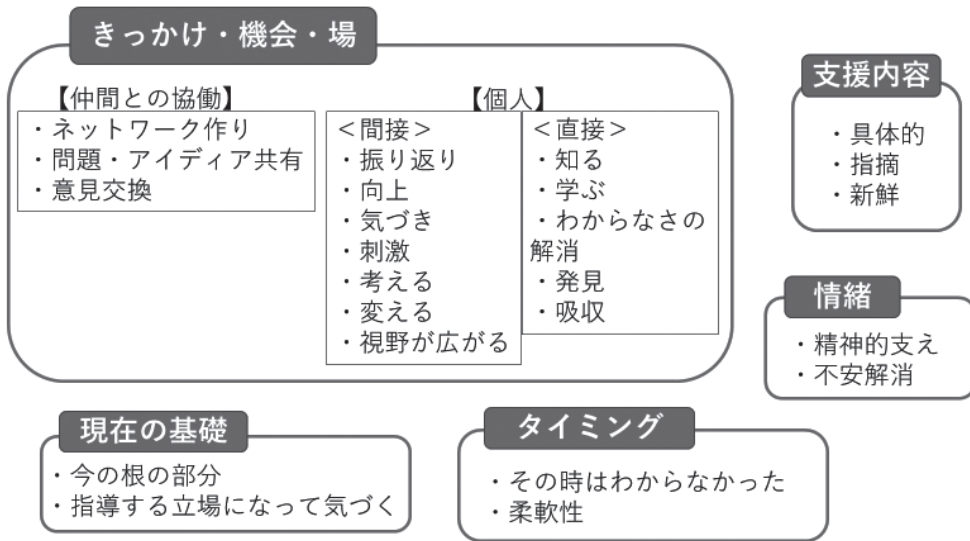


図3-1 「役に立つ」理由の概念図

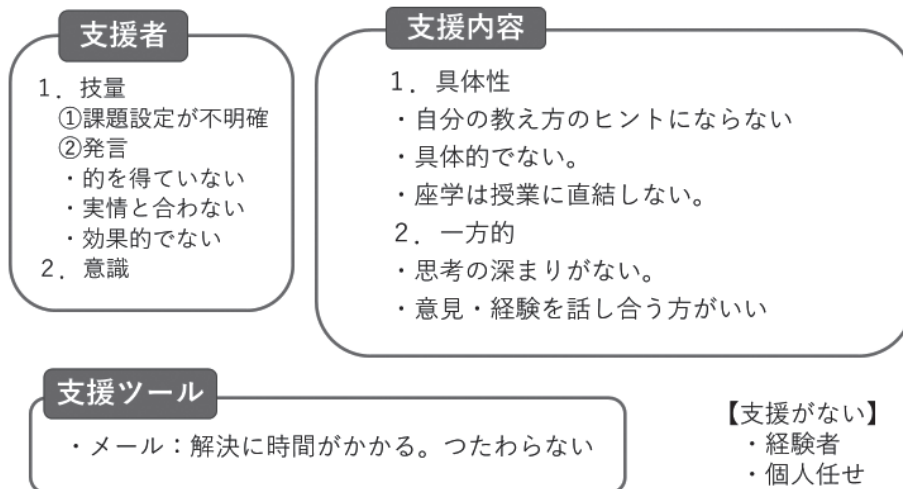


図3-2 「役に立たない」理由の概念図

3.2.1 「役に立つ」教師支援

教師支援が「役に立つ」理由は、大きく【きっかけ・機会・場】、【支援内容】、【タイミング】、【情緒】、【現在の基礎】の5つの項目に分類された。回答が多かったのは【きっかけ・機会・場】で、さらに「個人」と「仲間との協働」に分けられた。「個人」について

は、「研修を受けて知った」、「わからなかったので、勉強になった」、「新しい考えを発見した」という教師支援の内容が「直接」の学びになったものと、「自分の授業をふり返るきっかけになった」、「問題点に気づいた」というように、支援を受けることで内省が起こり「間接」的な学びを引き起こす内容にわけられた。また、「仲間との協働」については「研修の場が、ネットワーク作りに役に立った」、「勉強会で意見交換して有益だった」というコメントがあげられた。【支援内容】は「研修の内容が具体的で役に立った」、「外部講師の話が新鮮だった」などである。また、「教師になりたてだったので、明日の授業のことばかり考えていて、難しい話は分からなかった」というように、研修を受ける【タイミング】への言及もみられた。さらに、「教壇に立つ不安が解消された」や「教案をみてもらい、安心して授業に臨むことができた」というように、教師支援には【情緒】的な機能があることもわかった。また、【現在の基礎】として、「(経験を積んだ)今でも教える上で自分の根の部分になっている」や「研修する立場になって、あの時に学んだことに今気がついた」というように、以前に受けた教師支援の影響が続いているとする回答もあった。

3.2.2 「役に立たない」教師支援

役に立たない理由は、大きく3つに分類された。【支援者】、【支援内容】、【支援ツール】についてである。【支援者】に対しては、「研修の課題設定が不明確」や、支援者の「発言」に問題があるなど、支援者の技量に関するコメントが見られた。また、【支援内容】として「具体的でない」、「授業に直結しない」という意見があり、支援を受ける側はすぐに役に立つことを求めていることがうかがわれた。そして、【支援内容】が「一方的」なことに対する否定的なコメントもあった。また、「経験者だから」「半年たったから」、初めから「個人任せ」というように支援がなかったというコメントも見られた。

3.3 アンケート結果分析のまとめ

アンケートの分析から、日本語教育機関では様々な教師支援が行われているが、支援を受ける側は「役に立つ」と思うだけでなく「役に立たない」という意見があることがわかった。教師支援の多くは「知る」、「学ぶ」場として機能しているが、交流の場や情緒的な側面もあるようだ。また、支援が「役に立たない」理由として、「支援者」、「支援内容」、「支援者」に対する否定的なコメントがあり、教師支援に関して課題があることが明らかとなった。教師支援者も問題点を把握しており、問題意識を抱えながら支援を行っていることが示された。

4. インタビュー調査結果の分析と考察

調査協力者ごとにインタビュー内容の概念図を作成し、5名の日本語教師の共通コードを抽出した。それを基に「事例—コード・マトリックス」(佐藤 [2008])を作成し、日本

語教師間の比較分析を行った。本稿では抽出したコードのうち、「教師支援の問題点」および「環境」の分析結果を報告する。()は調査協力者の発話番号である。

4.1 教師支援の問題点

4.1.1 教師支援をする側の要因

まず、研修する側が受ける側の属性やニーズを把握せずに研修を行う問題があげられた。「思っていた参加者とずれていると研修の目的が定まらない。(A49)」、研修参加者の属性が様々で、「ある対象者には役にたっていないと思いながら話すのは辛い。(A51)」というように、参加者を把握していないため、研修の目標設定ができなかったケースがあった。また、「日本から来る先生は現地のニーズに合わないことがある。(D28,85)」、「コーディネーターが現地のニーズを伝えるといい。(D86,87)」というように参加者のニーズに関する言及があり、研修の準備段階でも課題があることがわかった。

次の問題点として、支援を受ける側に考えが伝わらないことがあげられた。「学校の指導法を伝えているつもりだが、先生方は従わないし伝わっていない。(B92)」、「こちらの理念、やり方の理由が伝わらない。(B95)」と、支援を受ける側に理解してもらえないことを嘆いている。それに対して、「研修時、自分の考えを学校の考えとして押しつけていた。先生方の考えを引き出すべきだった。(C60,62)」と自らの教師支援を反省する発言もみられた。また、「専任になって、その人にあわせてアドバイスすることを考えている。(E52)」というように、研修を受ける側に合わせる重要性を言っているケースもあった。さらに、「学びたい人にアドバイスはいらぬ。コーディネーターは盛り上げてその場を作るのが一番の研修。(E139,E145)」、「あなたのためと言われても当事者は受け入れられない。後々、あの時はよかったと思う。(E141)」というように、教師支援をする際は、学びの場、学ぶきっかけを与えるという意識を持つ必要性も語られた。

授業見学についても問題が指摘された。「文脈がわかっていない人から、授業を見学されても、言い分が膨らみ、説明が必要になる。(A35)」、「組織としてという立場で授業見学に入れば、見られるほうは評価されるという気持ちになる。(C73)」というように、ただ漠然と授業の課題を伝えても、言われる側は納得できず、不満を抱く可能性が考えられた。

また、「ききやすかった大先輩がいなかったら、辞めていた。(B21,23)」、「先輩のアドバイス、先輩・同期との意見交換は役に立った。(E14)」というように、職場の先輩教師が教師支援者の役割をしていることが示された。日本語教育機関では専任講師が教師支援者の役割を担っていると思われるが、「専任までの心理的・物理的な距離の遠さ (E30)」、「専任は気が強い (B24)」という発言があるように、専任講師に相談しにくい雰囲気があると、職場に存在していても、教師支援者として機能しているとは言い難い。それは「専任だからきちんとしなくてはいけない (D66)」というように、非常勤講師に対するかしまった意識が、距離を感じる雰囲気を醸成しているのかもしれない。

4.1.2 教師支援を受ける側の要因

「研修を受けるのは新しい先生ばかりだったらいいかもしれない。キャリアも関係する。(C45)」というように、研修を受ける側の経験についても話があった。そして、「具体的なイメージがないまま研修を受けても理解できない。(A39)」、「教えることはできるしよくこともできるが、消化できるかはわからない (D95)」、「強制され教案を見せたが、何かとダメ出しで嫌だった。今になれば納得 (E31,32)」というように、教師支援には受ける側の理解力が求められる。教師経験を積んで初めて、以前に受けた教師支援の意味が理解できることもあるようだ。

さらに、「研修を誘っても、断る講師がいる。(A27)」、「求めているのに与えすぎるのもよくない (A43)」、「こちらが向上してほしいと思っていても、相手が求めていなければ無駄な時間になってしまう。(B91)」、「研修は主催者が一方的に必要なだと思って与えるもの、受ける側は必要だと思っていない。(C33)」というように、教師支援者が働きかけても受ける側が支援の必要性を感じていないことがある。これらは教師支援者の立場で語られているが、支援を受ける側の学ぶ意欲に関係しているようだ。支援をする側と受ける側の意識の差も課題があると思われる。

また、支援を求めているギャップがある。「研修を要望しても、主催者が企画するので、自分事になりやすく、受け身になりがち。(C34,36,37)」、「研修をする側と受ける側で、現場は絶対違うからマッチせず、常に不一致が付きまとう。(C34)」というように、支援をする側と受ける側で意識の差がある状態では、支援の効果は低くなり、その差を埋めるための努力が求められると思われた。

4.1.3 研修の形態

「一方的に教えるスタイルは身につかない。(D90,94,96)」、「自分で考えたことでないと身につかない。(D94)」というように研修形態への言及があった。一方的な講義形式では身につかないと言い、「即効性はないが自分で考える力、調べる方法がわかる研修がいい。(D98)」そうだ。また、「研修に参加することで、参加者同士のネットワークが作れる。(D33)」というように、研修にはその内容を学ぶだけでなく、ネットワーク作りの機能もある。そこで、参加者同士で話をすることで視野が広がり、自分を振り返ったり、客観視したりするきっかけになると思われる。しかし、「させる研修はグループのメンバーによりストレスを受けることがある。(A61)」というように、ただ、参加者同士が話し合えば有意義になるとは言えないようである。

4.1.4 教師支援の継続性

「研修を受けて共感しても、それについて話す場がないと共感が消える。(C92)」というように、研修を受けるだけではなく、それを話し合う場が必要だそうだ。ただ、「話す場が必要だが、トップダウンでは反発を招くためボトムアップで活動を広げていくのがいい

い。(C93,94)」というように、話す場は作られたものでなく、研修を受けた人たちが自然に話せる場があると言いたいようだ。

4.2 環境

4.2.1 対話がない環境

「先生方が気が強く、上司との関係性が悪く、学校の雰囲気が悪かった。(B24)」というように、雰囲気が悪いことが表面化しているケースもあるが、雰囲気は悪くなくても問題が生じている場合がある。

まずは、専任講師と非常勤講師の関係性である。「上司や非常勤講師とは壁を感じ、きちんとするにはいけないと感じた。(D66)」、「下っ端だったから教務主任と話した印象が薄い。(E21)」、「大きい学校だったから教務主任までが遠いため、近くの同僚にきく。(E30)」というように、専任講師と非常勤講師間に壁があるようだ。これは、専任講師、非常勤講師、双方の立場から語られた。そして、専任講師も、「同僚にはきけるが上司にはききづらい雰囲気があった。専任はきいてはいけない立場だと思った。(D65)」というように、立場を意識するあまり対話がしにくい状況があると思われた。

また、職場でのコミュニケーションについて、「物理的に時間がない時もあるが、同僚と話し合える環境 (D127,128)」、「個人的に連絡してきている。(D131)」というように、話す機会がある一方、「個人的に知り合いだからきけるが、大学では非常勤同士であり話さないかもしれない。(D136)」、「引継ぎはない (D141)」というように、コミュニケーションが滞っているケースがあった。さらに、「自分の失敗を言いたくない、言っても給料が変わらない (C47,48)」、「経験があっても、個人で閉じこもっていてお互い理解しあっているように見えない、成長しなくてもいい環境。教育集団としては発展性がない。(C45)」というように、Cは職場を「成長しなくてもいい環境」と言った。そして、「教師同士の対話が成長に結びつくが、その対話をする場がない。(C67)」そうだ。このような環境では、業務を進めることはできても、環境自体に成長を促す機能は低いものと推察される。

4.2.2 学び合える環境

Aは参加している研修会について、「人を否定したり、経験が異なっても上下の意識はない。(A70)」、「困ったもの同士が助け合う雰囲気がある。(A70)」と言っている。教師の経験によって上下関係が生まれにくい背景には、経験がある教師も「生徒に合わせてカリキュラムを作るため、ベテランという意識を持ちにくい。(A71)」ことにあるようだ。また、Eは大学院を、立場を気にせず話せる環境と好意的に捉えている。「大学院の仲間同士、立場は意識していない。日本語教師歴は自分が長くても、他の点では勉強させてもらっている。(E102)」全員が社会人で、共通の価値観を持っていることで、立場を気にせず学び合えたそうだ。職場で上下の意識がなく同僚を仲間と思えることが、学び合える

環境を作るポイントだと思われる。

4.2.3 職場の体制

「新人研修はなく、やりながら覚える環境だった。(B15,16)」、「模擬授業をしてこてんぱんに言われたが、アドバイスはなかった。(B20)」、「新人の時、研修は全くなく、個人的に教えてもらえることもなかった。(D10)」、「不安を抱えながら授業していた。(D13)」というように、新人でありながら研修を受ける機会がなかったケースがある。また、「2校目は日本語教師は一人で、相談する人がいなかった。(D22)」というように、同僚がいないことで不安が解消できないまま授業をしている例もあった。さらに、「初級の研修は充実しているが、中上級はそうではない。(A23)」、「組織改革による人手不足で、研修が不十分になる。(A23)」、「留学生指導がわからなかったが、適切なアドバイスがもらえなかった。(B71,73,75)」というように、新たな課題に対して教師支援が整わない場合があり、教師支援は日本語教育機関の考えや体制に影響されることが示唆された。

また、日本語教育機関の制度として、何らかの教師評価を行っていると思われる。教師の評価には、教師に向けた授業改善を目的とするものと、学生の満足度を公表するための目的があるが、どのように評価するのかも、教師に影響を与えると考える。例えば、「学生アンケートを学校が重要視している。(D180)」、「評価項目も多い。(D169)」というように、授業に関して評価する場合と、「継続率で評価される人気商売だった。(B45)」というように、学生の継続率で評価される場合があった。Dは「学生はお客様」という環境で、「教える」という自分自身の視点から、「学習者を満足させる、上達させる」という学習者の視点に変わり、それが自分を鍛える糧になったという。一方、「学生から評価されない。(D68)」と自分の授業を振り返る機会は少なかったようだ。

さらに、管理職による教師評価について疑問を感じるという指摘もあった。「給料査定のための授業評価が年2回あるが、校長・教頭は言語教育の専門家ではないのでコメント的をえてないことがある。(D148)」。そして、それについて「意見を言う場はない。(D162)」と、評価に納得できなかったようだ。しかし、学校の評価項目が設定されているメリットもあるという。「学校に今年のテーマなど、細かい評価項目が設定されている(D156)」ため、新任講師は学校の指針がわかるようだ。学校の教師評価の指針が明確であれば、自分の目標を設定しやすいという利点もあるようだ。

教師の評価は、日本語教育機関の制度として行なわれているが、学生から評価されることで自分の授業を振り返るきっかけになり、教師支援の役割も担っていると思われる。しかし、ただ漫然と評価すればいいわけではなく、評価の目的を明確にし、フィードバックをする際も対話による意見交換がないと、教師支援としての役割は果たせず、マイナスに働く可能性があると考えられた。

4.3 インタビューまとめ

日本語教師へのインタビューにより、教師支援は必要なものであり、その問題点は「教師支援をする側の要因」と「教師支援を受ける側の要因」にあった。そして、「研修の形態」についても考慮し、支援を機能させるためには「教師支援の継続性」についても考える必要があることがわかった。また、「環境」として「対話がない環境」が存在することにより、それを「学び合える環境」にするための努力も求められる。教育機関の支援体制、目標や教師評価などの「職場の制度」は、専任講師だけでなく学校全体で考える必要があり、その機関における管理者の意識も支援に影響することが推察された。

5. 教師の成長を促す場の提案

アンケート及びインタビュー結果の分析を踏まえ、教師の成長を促す場について提案する。

5.1 専任講師の教師支援者としての役割

専任講師は教師支援者として、二つの役割があると考えられる。一つは、非常勤講師に対する教師支援と、学びを促す環境づくりである。

非常勤講師への教師支援については、非常勤講師との心理的・物理的距離により、教師支援者として機能しているとは言い難いケースが示された。また、今回のインタビューで「その人に合わせる」という発言があったが、非常勤講師という括りではなく、個に目を向けて支援すべきである。また、経験がある非常勤講師が教師支援者の役割をしている事例があった。こういった非常勤講師の働きにも目を配り、評価していく必要がある。「教師支援者＝専任講師」、「支援を受ける側＝非常勤講師」と二項対立で考えず、お互いの個別性、多様性を認め合い、個を尊重して相手の理念や教育観を尊重した上で、対話を行うことが双方向の学びにつながると思われる。「従わない」というのは一方的な働きかけでしかなく、意見交換をすることで教師支援を受ける側も、自分の考えが明確になっていくと思われる。専任講師と非常勤講師が上下関係ではなく同僚性を育むため、学び合いの重要性を理解し、コミュニケーションを怠らない努力を続けることが求められる。さらに、教師支援をする側と受ける側のギャップは自明なこととして、その溝を埋めていくためには、やはり、対話が重要だと考える。教師支援者と受ける側で、自分の考えを意識したり述べたりすることなしに、知識を伝達しても、教師支援は有意義な場となりにくいことが予想される。まず、教師支援者が自分の考えを述べることで、支援を受ける側も自分の考えを意識するきっかけになると思われる。

職場の環境については、古川 [1990]、佐伯 [1995] による指摘がある。古川 [1990] は、職業集団にはヒエラルキーは避けられないが、日本語教育では特に強く見られると指摘する。佐伯 [1995] は、関係作りが集団の内側、特に規範の維持に向かう時、そこでの関係性は従わせる側と従う側の権力関係になり、働きかけが集団の外側に向かう時は「と

もに学ぶ者」同士、「実践の共同体」となると言っている。現状、専任講師と非常勤講師の関係が上下関係になっている可能性が考えられ、教師の「教え方」に焦点があると経験の長短により上下の関係となるが、「学習者の学び」に視点があれば、教師間の関係性は「実践の共同体」になるのではないか。職場に同僚がいても仲間と感ずるかどうかはわからない。同僚性を育むような職場の雰囲気づくりも重要だと思われる。そのためには、教師間のコミュニケーションが欠かせない。失敗を安心して話せ、批判的な意見も言い合える雰囲気などの環境づくりも重要で、その意識づけは特に教師支援者としての役割をもつ専任講師に求められるのではないだろうか。

教師の成長を支援するために研修、勉強会を行うことも大切であるが、それ以前に学び合う環境がその機関に醸成されているのか、対話が成り立っているのかを優先させて考えるべきだと思うのである。

5.2 日本語教師の振り返りの機会

教師の振り返りの重要性について嶋田 [2019] は、外部の研修会・講演会も意義があるが、より重要なのは実践の現場において教師同士で実践を共有し、ともに振り返ることだと言っている。

インタビュー調査協力者の発言で、「今思うと」、「その時は考えなかった」というように、このインタビューが今までの経験を振り返るきっかけとなり、「成長の自覚」を促していたように感じた。そして、自分の経験を語る機会は多くなく、振り返る機会が乏しいと思われた。日本語教育機関ではカリキュラム、教室活動及び学習者対応への振り返りは行うが、日本語教師自身の振り返りの機会は多いとはいえないように思う。授業だけでなく、自分自身の成長について振り返る場が必要だと考える。初めは、なかなか気づくことができないかもしれないが、定期的に振り返りの機会を設けることで、教師の意識も高まると思われる。そして、ただ「振り返ってください」と改まった場で発言を求めるのではなく、普段の対話の中で、自身の目標や振り返りが語られるような教師支援者からの問いかけも必要なのではないか。そのためには、機関内で教師自身の「成長」、「振り返り」を語る場を持つことが大切だと思われる。

5.3 教師支援者への支援

本研究により、教師支援者は教師支援の問題点を把握しつつ、自ら試行錯誤をしながら支援を行っていることが明らかとなった。そして、教師支援者は、授業見学や研修を実施する力量だけでなく、教師支援を行うコーディネーター力や職場でのコミュニケーション力が求められることがわかった。研修を例にすると、対象者の把握、事前準備、研修の形態、研修後のフォローが必要であり、教師支援者は、コーディネーター力、ファシリテーター力が求められる。このような技量がなく支援を行っても、支援自体が目的といったことになりかねない。さらに、教師支援者は教師を支援する立場である一方、自ら学び続け

る、つまり支援を受けるという立場を持つ。二つの立場が共存できるような状況を後押しする、日本語教育機関の支援体制が欠かせないと考える。

おわりに

現在、外国人労働者の受け入れ、外国人児童・生徒への日本語教育の観点から、日本語教師に注目が集まり、養成や研修の在り方が議論されている。しかし、筆者は「研修すれば教師は成長するのか」という疑問を持っている。本研究の出発点は、自分自身の教師支援の経験に基づくこの疑問である。本研究では、まず、教師支援の実態を把握するためアンケート調査を実施した。次に、その具体的な問題点を明らかにするため、5名の日本語教師へのインタビュー調査を行った。アンケート調査では、多くの教育機関で何らかの教師支援が行われているが、教師支援の問題が示唆される回答も得られた。インタビュー調査においては、教師支援の具体的な課題が示され、専任講師が支援者として機能していない可能性があること、職場環境の問題も明らかとなった。教師支援者は、支援を受ける側との意識の違い、伝わらなさといった問題意識を抱えながら支援を行っており、支援者同士のコミュニケーション、また支援者を支援する体制が必要であることがわかった。日本語教育機関は多くの非常勤講師で成り立ち、課題もあるが柔軟な働き方ができるという利点もある。その利点を活かす方向で、専任講師、非常勤講師ともに同僚性を感じる職場を設計することが各機関に求められる。

本研究は事例研究であり一般化はできないものの、教師支援の在り方は検討できたものと考えている。今回のインタビュー協力者5名は全員女性であったため、今後、男性の日本語教師の声を聞くことで、女性が多い職場環境の特性や課題が見えてくると思われる。また、今回は日本語教師の経験について比較し分析したが、教師の変化・成長を明らかにするならば、横断的調査も必要と考える。以上を今後の課題としたい。

注

- (1) インタビューでの回答を補うため、メールにて質問した。
- (2) 「アルバイト」、「パートタイム」の記載を含む。

付記

本論文は、筆者が2020年に桜美林大学大学院言語教育研究科に提出した修士論文の一部を加筆修正し、執筆したものである。

引用文献

- 秋田喜代美 [2010] 「学校を変えていく教師の対話と同僚性」 秋田喜代美編『教師の言葉とコミュニケーション—教室の言葉から授業の質を高めるために』教育開発研究所, 14-19 項.
- 牛窪隆太 [2015] 「日本語教育機関における「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』13, 13-26 項.
- 奥田純子 [2010] 「民間日本語教育機関での現職者研修」『日本語教育』144, 49-60 項.
- 川喜田二郎 [1967] 『発想法—創造性開発のために』中央公論社
- 佐伯胖 [1995] 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店
- 佐藤郁哉 [2008] 『質的データ分析法』新曜社
- 嶋田和子 [2019] 「日本語学校における教師研修の課題と可能性—学び合う教師集団とネットワーク—」『日本語教育』172, 33-47 項.
- 古川ちかし [1990] 「教員は自分自身をどう変えられるか—教員の自己改善に関する考察—」『日本語教育論集』7, 国立国語研究所日本語教育センター, 1-18 項.

参考 WEB サイト

- 日本語教育振興協会 日本語教育機関実態調査 2019 年度
<https://www.nisshinkyo.org/article/pdf/overview05.pdf> (2020年8月28日現在)