

小規模実践研究グループにおける実践の振り返り

—参加教師へのインタビュー調査分析から—

Practical Teaching in a Small Study Group

松井孝浩（タイ早稲田日本語学校）・中井雅也（サイアム大学）

MATSUI Takahiro (Waseda Education,Thailand), NAKAI Masaya (Siam University)

要 旨

本稿では、小規模実践研究グループの参加者がグループでの検討を通してどのように実践の振り返りを深めていったのかをインタビュー調査より明らかにする。データ分析の結果、参加者はグループ検討を通して実践を対象化、外部化することにより視野の広がりを得られたことがわかった。しかし、それが振り返りの深化につながらないケースも見られたことから、グループでの検討の方法について課題があることも明らかになった。

This paper explains how the participants of a small study group have improved their opinion about practical teaching through group discussion. From interviews conducted with the participants, it has been found that the attendants were able to expand their views through “objectification” and “externalization” of their practices. However, it was noted that those participants were afraid to express themselves through group discussion.

【キーワード】 実践研究，振り返りの深化，質的データ分析，対象化，外部化

1. はじめに

2009年8月、筆者らはタイにおいて実践研究グループ（以下「勉強会」とする）を立ち上げた。そして、参加メンバーは自己の問題意識から研究テーマを設定し、実践研究を行った。実践研究を始めて約半年過ぎた時点で、参加メンバーは勉強会の場で「実践研究をしてみて感じたこと」を付箋紙に書き出した（表1）。

この表からは、実践研究を行うことを通して、改めて実践を振り返る機会が得られたことがうかがわれる。さらに、勉強会を定期的に関き個々の実践についてのグループ検討を行ったことで、参加メンバーは研究に関するアドバイスや情報が得られ、個人で行う以上に振り返りが深化したのではないかという可能性が推察された⁽¹⁾。そこで、本研究ではグループでの検討が個人の振り返りの深化にどのように貢献したのかを調査することとした。

表1 「実践研究をしてみて感じたこと」

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・自分の実践を振り返ることができた。・自分の研究に対して改めて客観的に見られるようになった。・他の人の実践を聞いて自分の問題にも気付くことができる。・テーマが近い相手と情報交換できる。・他の人の実践を自分の実践にも取り入れられないか考えられた。・一人ではなかなかできないがみんながいるので頑張れる。 |
|--|

2. 勉強会の概要

筆者らはタイ国日本語教育研究会⁽²⁾（以下「研究会」とする）の運営委員でもあった。2009年8月、筆者（松井）は日頃の授業での悩みについて話し合える場として実践研究の勉強会を立ち上げたいと考え、当時研究会代表であった筆者（中井）に相談を持ちかけた。

筆者（中井）は2010年3月に開催が予定されていた研究会主催の年次セミナーで実践研究を取り上げ、参加者に紹介することはタイの日本語教育界にとって有益であると考えた。そして、運営委員有志が行った実践研究を年次セミナーで具体例として紹介してはどうかと考えた。しかし、運営委員の中で実践研究を行っている者はなく、実践研究そのものについてもほとんど知られていない状態であった。そのため、この企画を実行するためにも研究の手順や手法などを学ぶための勉強会が不可欠となった。

そこで、筆者らは年次セミナーで実践研究を取り上げることが研究会の運営委員会に提案し承認を得た上で、勉強会に参加するメンバーを運営委員の中から募った。そして、筆者らも含めて計6名が勉強会に参加することとなった（表2）。つまり、この勉強会には参加メンバーが個々の現場や実践を改善するという目的の他に、タイ全土から100名規模の参加者が見込まれる年次セミナーという場で、自身が行った実践研究を具体例として紹介するという目的も含まれていた訳である。

表2 実践研究グループ参加メンバー（2010年3月現在）

メンバー	教授歴	研究テーマ
A教師	1年	「書く力」を育てるための実践
B教師	2年	「作文」授業の実践（C教師との共同研究）
C教師	4年	「作文」授業の実践（B教師との共同研究）
D教師	6年	「ビジネス日本語」に関する調査
E教師	7年	「会話」授業の実践
F教師	8年	「ホテル用日本語」授業の実践

勉強会の活動は、2009年8月から月1回集まり、実践研究プロジェクトチーム（2001）『実践研究の手引き』を読み込むことで実践研究についての理解を深めることから始めた。

次に、『実践研究の手引き』の「図2 研究の手順と活動内容」（p.36）の手順に従ってメンバーそれぞれが実践研究の計画を立て、それらの計画をグループで検討した。これは問題意識の発生を第1ステップとして、研究課題の設定、課題解決のための方策の計画と実施、結果の考察、研究成果の公表と続く実践研究のプロセスを簡潔にまとめたものである。そして、タイの新学期（後期）が始まる11月から実践を開始した。その後は現場での実践について勉強会でのグループ検討を進めつつ、年次セミナーの企画・運営についての話し合いも行った。2010年2月下旬からは毎週末に集まり、年次セミナー前までに計12回勉強会を開催した。

3. 調査の概要

3.1. 調査の目的

表1のコメントは年次セミナーで実践研究を紹介するためのものであった。年次セミナー終了後、筆者らは今後も勉強会を続けていくにあたって、グループでの検討が個人の振り返りの深化にどのように貢献したのかという個々の認識を探っていきたいと考えようになった。このような動機から、2010年3月から4月にかけてインタビュー調査を行った。

3.2. 調査の方法

インタビューは筆者らがそれぞれ3名ずつ分担を決めて半構造化インタビューを実施し、当人同士は相互インタビューとした。時間は30分から40分で、必要に応じて後日、追加インタビューやメールでの回答を求めた。インタビューの内容はICレコーダーで録音し、文字化した。質問は、「グループでの検討は、自分の実践研究にどのように役に立ったか。」「勉強会に参加したことで、自分または自分の現場をどのように変えることができたか。」「年次セミナーの企画は、自分の実践研究の進捗とどのような関係にあったか。」「その他、感じたこと。」の4つである。

3.3. データの分析方法

インタビューデータは大谷(2008)の「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCAT(以下SCATとする)」に従い分析を行った。SCATを採用したのはグループでの検討の経験を参加メンバーがどのように認識しているかを質的に明らかにしたいと考えたためである。そして、SCATは筆者らのような初学者が容易に着手しうる質的データ分析のための方法であり、6名に対するインタビューという比較的小さなデータの分析にも有効である点においても利点があるとされていることが採用の理由であった。

具体的には、まず「SCATのためのExcelフォーム⁽³⁾」を使って、各インタビューイのストーリーライン及び理論記述の生成を行った。次に、それらの理論記述を内容が似ているもの、関連があるものごとにカテゴリー化した。最後にこれらのカテゴリーをもとにした考察から、本論での研究課題「グループでの検討が個人の振り返りの深化にどのように貢献したのか」に対する考察を試みた⁽⁴⁾。

4. 分析の結果

4.1. 参加メンバーのストーリーライン

本節では、勉強会が行われた期間に実際に実践研究を行い、その内容についてグループ検討ができなかったD教師を除く5名についてのストーリーライン(データから読み取った意味や概念を短い文章にまとめたもの)を示す。D教師は、勉強会に参加しつつも諸事情により他のメンバーと同じスケジュールで実践研究を行うことができなかった。そのため研究課題に即したインタビューが実施できなかったことから、分析対象からは除外した。

4.1.1. A教師のストーリーライン

Aは、実践研究で扱う課題について他者から意見や質問、または指摘などをもらえた事がよかったと感じている。特に勉強会初期の検討の中で、研究したいテーマについて適確な認識を得ることができ、実践計画を修正することができたと考えている。

そして、勉強会に参加したことで、他者を意識し、緊張感を持って自分の実践に取り組

めるようになったようである。実際に自己の課題を追求していく中で教育観に関する気づきが引き起こされ、学生へのアプローチの仕方など授業のスタイルが変化し、それが会話など研究テーマである「書く力」を育てるための実践以外の教科にも影響を与えていったと考えている。学生個人の意見をより深く聞くことで学生理解が進み、教室運営にも余裕が持てるようになった。Aはこのような実践の変化から、この職場に着任したばかりの半年前の自分について、学生一人一人を見る余裕が足りなかったと振り返っている。

Aにとって年次セミナーの企画は、成果を出さなければならない期限となり、実践研究を進める上で必要なものであったと感じている。また、年次セミナーで発表するという企画があったことによって、実践について振り返り、現時点での成果や課題をまとめることができた。そして、自分の実践についての発表をしたことによって参加者からの反応を得られ、それが実践研究を継続していくうえでのモチベーションとなったようである。

今回、勉強会に参加したメンバーは、所属や経歴などもそれぞれ違っていたが、話しやすい人が多かったと感じているようである。そこから他のメンバーの考え方や意見を参考にすることができてよかったと振り返っている。Aはそれぞれの人の考え方などに興味を持ち、その意見を参考にすることができた。このような過程からAは、多様な意見を聞いて自分の課題について考えることが楽しいと感じるようになった。

4.1.2. B教師のストーリーライン

Bは自分とは違う視点で意見を提供してくれる相手がいたことがよかったと考えている。特に初期段階のアドバイスが重要だったようである。そして、自分たちの実践について考えることを通して問題意識を問い直すことができたと感じている。その一方で、学習活動の評価方法について、メンバーからのアドバイスをそのまま取り入れてしまったことで自分のめざすものとその評価方法の間に乖離を生むことになってしまったようである。

次にBは他者の実践を知ることで自己の教育観が変化したことを意識し、新たな教育観に基づいた授業の模索を始めたそうである。その中で僅かではあるが自分の授業が改善できたと感じ、さらなる改善への意志を持つようになった。また、教師の持つ影響力の大きさにも気づき、今まで以上に学生に対する責任感を持つようになったと述べた。

またBは、時間的に制約がある中で成果を出すことが大変だったと振り返っている。さらに、年次セミナーでの共同発表については大きなプレッシャーを感じた。しかし、このように期限を設けて実践研究を進めることは発奮材料となったと振り返っている。

また、年次セミナー企画と自分の実践研究の進捗との関係について、Bは発表の準備を通して他者に自分の実践研究を理解してもらうことの大切さを意識するようになったと述べている。

今回の勉強会に参加して、Bは日本語教師という職業に対し誇りが持てるようになった。それは年次セミナーで発表したり、勉強会で発表しコメントをもらったりすることで、自分の実践に対する不安が解消され、達成感と自信が持てるようになっていったからである。

4.1.3. C教師のストーリーライン

Cはメンバーから客観的な意見をもらうことによって、Bがメインで進めている実践研究についての振り返りができたことがよかったと考えている。

次に、Cはグループでの検討を通して実践研究の方法や発表のテクニックなどを知ることができたと考えている。今回、Cは実践研究に主体的に取り組む立場ではなかったため、実践の振り返りそのものよりも研究の方法を学ぶことができたことがよかったと考えている。また、他者の実践について知る、年次セミナーの招聘講師からのコメントをもらう、発表の場を得るなどの多様な機会が得られたことに勉強会参加の意義を感じている。Cは自分自身の変化として、指導方法を改善したり、問題の所在を究明しようとしたりする姿勢が見られるようになったことを挙げている。

年次セミナー企画については、グループで発表することで、研究の質を高めなければならないという意識が生まれたようである。しかし、勉強会後半ではグループ検討の時間が少なかったことから、Cは年次セミナーの企画とグループ検討は分けて行うべきであったと考えている。その一方で、年次セミナーの企画は、段階を踏んで実践研究をまとめるのに役に立ったと感じている。また、振り返りの機会としても有益であったと考えている。

これからも勉強会に参加することで、さらに研究方法を学び、自分の実践研究を発展させていきたいと考えている。Cは勉強会を自己成長のリソースと捉えている。また、自分が成長することで、タイの日本語教育の発展に貢献できるのではないかと考えており、それにやりがいを感じている。

4.1.4. E教師のストーリーライン

勉強会に参加してよかったことについてEは、いろいろな意見をもらうことで自分の実践を再考できた点であると振り返っている。特に勉強会前半においては課題とその解決方法との関連性についての指摘を受け、実践計画を再考できたことが役立ったようである。それは計画書などの可視化された資料をもとに検討を進めたため、より有効なフィードバックが受けられたからだと考えている。

次にEは他のメンバーの実践計画を検討することによって、現場を改善するためのヒントが得られたと感じている。もし、勉強会に参加しなかったら、今でも以前と同じ方法で授業をしていたのではないかと述べた。まだまだ明らかな変化という段階にまでは至っていないが、学生の日本語能力が向上し学習効果が現れたという手応えを感じている。

そして、年次セミナー企画があったことは、実践研究を進める上で期限を設定して成果を出すという点においてよかったと思っている。その一方で、年次セミナー企画自体の準備に追われて個々の実践研究について検討する時間が少なくなってしまったことを残念なこととして挙げている。

最後にEは現場を改善するために一人で考えていくことについては限界があり、勉強会で実践を検討することは自分の成長にとって意味があると感じている。つまり、Eはこの勉強会を現場や実践の改善を通して自分が成長できる場であると捉えている。その他、勉強会に参加することによって得られる他の教育機関の情報により、所属機関を取り巻く教育環境を知ることができてよかったと考えている。

4.1.5. F教師のストーリーライン

Fは、他者の質問に答えるプロセスを通して自分の実践について考える機会を持つことができ、同時に様々なアドバイスをもらえたことが有益だったと考えている。特に実践研

究の計画を立てるときのアドバイスが有益だったと振り返っている。また、他者からのアドバイスを通じて自己の実践を多角的に捉えることができたと感じている。

しかし、その一方で、自分の実践に対するコメントの少なさについて不満を感じた。また、アドバイスによっては自分の実践を多角的に捉えることにつながらないものもあり、物足りなさを感じた。例えば、モデル会話の暗記よりもその場の対応力を重視しているFにとっては、暗記をより重視している教師からのアドバイスは参考にならないと感じることがあった。Fは問題意識を共有しつつ、幅広い意見をもらうことの難しさを感じた。

その他、グループ検討を行うことは、実践研究を行う上での励みになるという利点があると感じた。加えて、『実践研究の手引き』の「図2 研究の手順と活動内容」(p.36)の手順に沿った期限ごとの小さな目標がなければ、今回のような成果を出すことはできなかったと考えている。

また、年次セミナーの企画と自分の実践研究は相互に関連していたと述べている。Fは自分や他のメンバーの実践研究の成功が年次セミナーの成功につながると考え、自分の実践研究、他のメンバーの実践研究の支援、年次セミナーの企画のどの取り組みにも同等の力を注いだ。しかし、勉強会後半は年次セミナー企画に多くの時間を割かざるを得ず、個々の実践研究に対する十分な検討ができなかったことは残念だったと感じている。

4.2. 理論記述より得られたカテゴリー

本節では、データ分析から生成された理論記述を5つにカテゴリー化した結果を示す。

4.2.1. 多様な意見の吸収

第1のカテゴリーは、「多様な意見の吸収」である。これは、〈他者から意見がもらえる〉〈所属や経験・経歴が異なるメンバーから意見がもらえる〉〈自分とは異なる視点からの意見やアドバイスがもらえる〉〈他のメンバーの実践研究を知ることによって、自分の実践研究を改善するためのヒントが得られる〉〈情報が交換できる〉等の意見や情報交換に関する理論記述から構成されている。

多様な意見の吸収といった場合の多様性には、3つの性質がある。1つ目は経験年数の違う相手から意見がもらえることである。特に日本語教師になって1年目のA教師にとっては、経験の長い教師からの意見が参考になったようである。次は教育機関の種別が違うメンバーからの意見である。勉強会には高校、大学、日本語学校に所属する教師が参加していた。授業実施の形態や学習者の年齢などが異なる機関ごとにはどのような問題があり、それに対してどのようなアプローチを試みているかを知ることが、自分の実践を今までとは違った視点から振り返ることにつながっていった。3つ目に、機関が異なる教師と意見や情報を交換することは、タイの日本語教育界全体の中で所属機関を俯瞰し、自分の実践を捉えなおす機会にもなった。

また、メンバーの中には作文(A, B, C教師)や会話(E, F教師)の授業の改善といった共通する問題意識を持つ者もいて、そのようなメンバー間での意見交換が非常に有益であったようである。また、実践研究の計画を立てる段階であった勉強会前半において意見やアドバイスをもらうことが役に立ったということがデータから明らかになった。

4.2.2. 視野の広がり

第2のカテゴリーは、《視野の広がり》である。これは、〈メンバーからの質問や意見に答える過程で自分の実践を振り返る〉〈意見交換によって新たな気づきを得る〉〈新たな気づきをもとに自分の問題意識を問い直す〉〈実践計画を再考する〉といったグループでの検討過程における振り返りや気づきに関する理論記述から構成されている。

参加メンバーは様々な意見やコメントをもらい、それに答えることによって、自分一人では思い至らなかった課題や、自分の実践計画の不備、あるいは自分がめざす教育と実際の学習活動とのずれに気づかされることになった。例えば、F教師は「どうしてそう考えるんですか？」という素朴な質問を投げかけられた。このような時、「答えるときにちゃんと考えてないと答えられない」ため、このような質問をきっかけにして振り返りの機会を得ることができた。また、E教師は「現場を改善するために一人で考えていくことについては限界がある」と感じており、グループでの検討が自分の実践の振り返りにとってなくてはならないものだったと考えている。

メンバーは、このようなグループでの検討を通して得られた気づきをもとに再度自分の実践を振り返り、実践計画を再考した。さらに、その後の実践から自己の教育観の変化を意識したメンバー（A、B教師）もいた。

4.2.3. ペースメーカーの機能を持つこと

第3のカテゴリーは、《ペースメーカーの機能を持つこと》である。これは、〈発表の順番が回ってくること〉〈発表資料の作成に締め切りがあること〉〈締め切りがあることによって集中できること〉〈締め切りがあることによって「やるしかない状況」が作り出されること〉等のグループでの検討の各段階に期限が設けられていたことに関する理論記述から構成されている。

期限があることは、大変だがよかったという意見はメンバー全員から挙げられた。例えば、E教師はグループでの検討は、「その日までに、仕上げないといけないというのがあった」ことがよかったと答えた。そして、「そういうのがなければ、ちょっとダラダラしてしまっただけかなというふうな気がします。」という感想を述べている。また、B教師も大変だったが「期限があったから、頑張れたっていうのはかなりあります。」と答えている。

個人で実践研究を行った場合は、活動の期限を自分のペースで設定できるため、「ダラダラして」しまいがちになることもあるだろう。それに対しグループ検討では、発表の順番を決め、そのための資料を作成してから発表を行った。そして、発表後はまた次の順番のために実践を振り返り、準備をするというグループの中で細かく設定された期限が実践研究を進める上でのペースメーカーとなった。

4.2.4. 共通の目標を持つこと

第4のカテゴリーは、《共通の目標を持つこと》である。これは、〈同じ書式の研究計画を作成すること〉〈グループとして発表する〉〈セミナー企画・発表などの具体的な目標がある〉などの各段階において、発表資料の体裁などをそろえてグループ内での発表を行うこと、2010年3月に開催された研究会主催の年次セミナーでの発表に関する事などの理論記述から構成されている。

グループでの検討は、先に述べたとおり、実践研究プロジェクトチーム（2001）『実践研究の手引き』の「図2 研究の手順と活動内容」（p.36）の手順に沿って行った。また、検討の各段階における資料の作成についてもこの手順に沿って行い、全員が足並みをそろえて実践研究を行った。このように実践研究の各段階において共通の手順に沿った資料を作成したことによって、メンバーの問題意識や実践研究の計画をわかりやすい形で可視化することができ、よりよい検討のための土台を作ることができた。そして、グループでの検討の総まとめとして年次セミナーでの発表があることが最大の共通目標となった。

B教師は、このように足並みをそろえて実践研究を行うことにプレッシャーを感じつつも「一緒に発表するから」「レベルを自分だけ下げたわけにはいかないの、こう追いつけるように」という気持ちで頑張れたことがよかったと言っている。また、A、C教師は、限られた時間内でわかりやすい発表を準備すること自体が「もう1回頭が整理される」こと、「振り返る機会」になったと考えている。

4.2.5. 原動力

第5のカテゴリーは《原動力》である。これは、〈実践研究を進めていく励みになる〉〈勉強会への参加によって、積極的な態度で実践に臨むことができる〉〈自信や達成感他者に公表し何らかの反応を得られることで実感できる〉などのモチベーションに関する理論記述から構成されている。

A教師は「全然知らなかった人が、親しくなってきたっていうのは良かった」「他の人が頑張っているんだから自分も頑張らなくていい気持ちも芽生えてきた」とし、グループでの検討は自分の実践研究を進めていく上での励みとなったと考えている。また、E教師はグループの検討を通してメンバーの実践研究を知ること、自分もしっかりやらないといけないという気持ちになり、このような気持ちがいい方向に働いたと考えている。また、B、C教師にとっても期限が設定されている発表を行うことで、達成感が得られたり、そこからフィードバックが得られたりすることが楽しみや励みとなり、実践研究を継続していくための力となったようである。

このカテゴリーは、先に挙げた4つのカテゴリーにおける情意的な側面に注目したものである。多様な意見を吸収すること、視野が広がること、ペースメーカーの機能を持つこと、共通の目標を持つこと、これらすべてが活発化されていくことによって、親しさ、楽しみ、頑張らないといけない、といった感情が喚起され、それが励みとなって実践研究を継続していくための原動力が形成されたと言えよう。

5. 考察

第4節で挙げられたカテゴリー相互の関係の検討の結果、個人の振り返りの深化に関する《多様な意見の吸収》と《視野の広がり》の2つを【対象化】という概念にまとめた。また、個人を取り巻く外的な要因である《ペースメーカーの機能を持つこと》と《共通の目標を持つこと》を【外部化】という概念にまとめた。そして、《原動力》をこの2つの概念の活性化を支えるものとして位置づけた。

ここから、研究課題「グループでの検討は個人の実践の振り返りの深化にどのように貢献したのか」という問いに対して、グループでの検討は個人の実践を【対象化】、【外部化】

することによって振り返りの深化に貢献し、そこで喚起された親しさ、楽しみ、頑張らないといけない、といった感情が振り返りの深化のための《原動力》になっていったと答えることができる。本節では、この【対象化】と【外部化】という概念について説明し、最後に明らかになった課題について考察する。

5.1. 対象化

グループ検討では、自己の実践研究をメンバーに開示しコメントをもらうことによって《多様な意見の吸収》が行われた。このようなやり取りを通して他者からの視点を自己に取りこむことによって《視野の広がり》を得ることができた。このようなプロセスを【対象化】とした。自己の実践研究を【対象化】することによって、メンバーは一步引いた視点からこれを見つめなおすことができるようになった。それによって自分一人では得ることができなかつた気づきを得ることができ、それが振り返りの深化につながっていった。

5.2. 外部化

【外部化】とは、自分の実践研究を外部の環境に合わせて進めていくことである。それによって期限が設定され、やるしかない状況が形成された。また、年次セミナーでの発表という共通目標を設定し、グループで準備を進めることを通しても振り返りが促進された。

グループで検討を行うことは、期限もプレッシャーもあり大変なことではあるが、メンバー全員が一人では今回のような成果は出せなかつたと感じている。このことから実践研究をグループでの検討によって外部化しつつ進めていくことは、個人の振り返りの深化を側面から支えていく役割を果たしたと言えるだろう。

5.3. 明らかになった課題

今回のグループの検討ではA、B教師のように、多様な意見の吸収による視野の広がりが振り返りの深化を喚起し、その結果、教育観についての気づきにまで至った例もある。

しかし、その一方で、視野の広がりが直接個人の振り返りの深化につながらない場合があったことも明らかになった。例えば、F教師のように多様な意見を吸収することができた反面、問題意識を共有した上での意見が少なく、振り返りが深化したという実感を得ることができなかつた例もあつたことが挙げられる。また、B教師のように学習活動の評価方法について、メンバーからのアドバイスをそのまま取り入れてしまったことで自分のめざすものとその評価方法の間に乖離を生むことになってしまったケースもあつた。これらのケースでは、なぜグループでの検討を通して得られた視野の広がりを、振り返りの深化につなげていくことができなかったのだろうか。

この原因は、まず、自己の問題意識を明確に定めなかつたまま研究課題を設定し、グループでの検討を進めてしまったことが考えられる。その結果、多様な意見の中でどれを取り入れるべきかについての取捨選択ができなかつたり、途中から出てきた意見を取り入れようとした。これは、実践研究の計画を立てる以前に、メンバーそれぞれが所属機関でこれまで行ってきた実践自体の振り返りをきちんと行う機会が持てなかつたことが原因ではないだろうか。実践研究の計画を立てること自体に注目する前に、まずは自分が行ってきた実践自体を一から振り返ることができるような段階が必要だったのかもしれない。

次に勉強会後半では年次セミナーの企画に忙殺され、グループ検討の時間を十分に取れなかったことである。この点はメンバー全員が勉強会後半にグループ検討の時間が十分に取れなかったことを反省点として挙げていることから明らかである。例えば、B教師は勉強会後半になってF教師がめざしていた学習活動についての理解が進み、それが自分にとっての気づきとなっていった。しかし、勉強会後半ではこのような貴重な気づきを捉え、それを深化させていけるようなグループ検討をする機会を持つことができなかった。

最後に、今回は実践が終わった後で全てのプロセスを振り返ってメンバーの実践研究をグループで総括する時間を取ることができなかったことである。従って、全てのプロセスについての最終的な振り返りは個人に任せられることになった。そのため、メンバーの実践研究を相互に評価しあうなどして振り返りを深めていく機会を持つことができなかった。

以上の問題を解決していくためには、まず、実践研究の計画を立てる前に、今まで自分自身が行ってきた実践自体をグループできちんと振り返り、改めて自分が追求すべき問題意識を明確にすることが必要である。次に、勉強会全般を通しての十分な検討時間の確保である。そして、実践研究終了後に総括的な振り返りの機会を設けることも重要であろう。

6. 今後の展望

勉強会は若干のメンバーの変更があったものの、今年度も継続中である。従って本稿は途中経過的な分析報告である。現在は2010年11月から始まる後期授業で実施する予定の実践研究計画の検討を行っている。今回の分析で得られた結果から、これまで自分自身が行ってきた実践自体をグループできちんと振り返る活動を改めて行い、問題意識の明確化を進めていこうと考えている。その上で実践研究計画の検討を進め、視野の広がりを振り返りの深化につなげていけるようなグループでの検討を行っていききたい。

注

- (1) 本稿では、ある実践で得られた現場に密着した気づきが、それ以外の実践に広く適用できるレベルまで抽象化されていくプロセスを振り返りの深化の一つと捉えている。
- (2) 1988年に設立。毎年、8回の月例会と1回の年次セミナーを開催している。活動の詳細についてはホームページを参照されたい。http://www.geocities.jp/thai_nihongo/
- (3) <http://www.educa.nagoya-u.ac.jp/~otani/scat/scatform1.xls> (2010年9月21日)
- (4) SACTで明示されている研究の手順は「理論記述」と「さらに追究すべき点・課題」の生成までである。しかし、大谷(2008)では「小さな分析結果から大きな分析結果を導くような用い方をするなら、その際には分析者が、各自の必要に応じて、分析概念の階層を定義して呼び方を変え、それらを工夫すると良い」(p.42)と述べられている。

参考文献

- (1) 大谷 尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案ー着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続きー」『名古屋大学大学院教育発達科学研究紀要 (教育科学)』第54号, 第2号, pp.27-44.
- (2) 実践研究プロジェクトチーム (2001) 『実践研究の手引き』財団法人日本語教育振興協会