

ピア・サポートを活用した内省的実践とその効果
—「壁打ちモデル」による教師の自己研修—

The effect of peer support toward the self-directed teacher :
Training for teacher development utilizing the *KABEUCHI-MODEL*, or the voluntary training
through bouncing a ball against a wall tennis

遠藤藍子 (昭和女子大学)・小熊貞子 (東京国際大学)・田仲正江 (東京国際大学)
ENDO Ranko (Showa Women's University), OGUMA Teiko (Tokyo International
University), TANAKA Masae (Tokyo International University)

要 旨

今日の日本語教育では、教師は日々自己成長をめざし、内省的実践家として研修していくことが求められる。本稿では、その「内省」の実践方法として、ピア・サポートを活用した「壁打ちモデル」を提案する。「壁打ちモデル」とは、教師が内省を言語化し、それを受け止めて返す「壁」の役割を果たすピアの力を借りながら、自身でその内省を明確化かつ深化させていく作業モデルである。今回はその作業内容を示し、実際の効果を報告する。

In today's Japanese language education, teachers are constantly encouraged to train themselves as 'reflective practitioners' for their self-development. In this paper, the *KABEUCHI-MODEL* using peer support is advocated as one type of 'reflective' practice. The *KABEUCHI-MODEL* is a working model in which a teacher verbalizes his/her reflections and defines them precisely in response to peer confirmation or feedback. The paper demonstrates the actual effect of this procedure by describing the interactions between a teacher and a peer.

【キーワード】 内省, 自己研修, ピア・サポート (協働), 壁打ちモデル, 見物効果

1. はじめに

学習者の多様化のもと、日本語教育における教師育成の焦点は「教師トレーニング」から「教師の成長」へとパラダイムシフトされたが、この「教師の成長」とは何か、いかにすれば実現するのかについては、未だ明確な青写真はできあがっていないのが現状である。

岡崎・岡崎 (1997) は、「教師の成長」は、教師が「実践—観察—改善」のサイクルを主体的に担って専門性を高めていくことで実現されるものであり、その過程を通して教師は「自己研修型教師」へと脱皮していくと述べている。さらに、その自己研修型教師の育成には教授活動の評価が不可欠であるが、その基盤となる自己教育観が無自覚に出来上がり、長年の教授活動で固定化してしまっただけで問題の処理をしても教師の成長にはつながらないと警告し、自分の作り上げている枠 (教育観) が何であるかを知る様々な機会をもつことが必要だと述べている。そこで取り上げられたのが、教師が実践改善を進める上での芯となる「内省」という概念で、この内省を実践する自己研修型教師を「内省的実践家」⁽¹⁾と位置付けている (pp. 9-18)。

川口・横溝（2005）も、教師にとって必要な資質を「人間性」「専門性」「自己教育力」の三つとした上で、「人間性」と「専門性」を高めるエネルギーとなるのが「自己教育力」であり、それを習得することが「教師の成長」だという。そして、成長を目指す「自己研修型教師」に最も求められるのは、自分の教育の在り方を客観的に把握することであると指摘している。例えば、自分にとっての課題の発見、また、自分が行っている教育の意味の再発見、あるいは教育に関する自己認識を深めることなどを挙げている（pp. 28-29）。

こうしてみると、今日、成長を目指す教師は、自己を客観的に見つめる内省的実践家として、自己研修を実行していくことが求められていることがわかるが、問題はその内省をいかに実現していくかである。この点に関し、岡崎・岡崎（1997）と川口・横溝（2005）が揃って注目しているのが「アクション・リサーチ（以下AR）」である。ARとは、教師のメタ認知能力の育成の向上を目指し「自分の教室内外の問題および関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」（横溝2000：17）である。横溝（2000）はARの特徴として①状況密着型、②教師本人が行う、③授業改善が目的、④他教師と協働可能、⑤本人以外にも影響、⑥結果は非一般化、⑦柔軟性、⑧システムティックな内省プロセス、⑨評価的かつ内省的、の9項目を挙げている。しかし、ARには内省手法としてこうした多くの利点があるものの、本質的には教育実習のようにメンターの教師や仲間の存在を前提とする教育形態向きの自己評価システムであり、またそのARと教育実践を並行して実行するのは教師への作業負担が大きいことが既に指摘されており（迫田2000：27）、現役教師とりわけ非常勤講師に向く手法とは言い難い。

筆者らは、そうした教師の内省の実行に伴う困難点の克服を目指し、並走する同一コース（科目）を担当した教師同士として、コース終了後に、PAC分析⁽²⁾（個人別態度構造分析）の手法を部分的に取り入れた協働振り返り活動を試みた。教師の作業負担を極力軽減しながら実施したこの振り返り活動によって、教師それぞれに、自身のみで行う振り返りの枠を超えた気付きをもたらすという成果が得られたことを既に報告した（遠藤・田仲・小熊2009, 2010）。その結果を踏まえ、筆者らは2009年度後期にも再度協働振り返り活動を実践し、今回はその活動の効果のありように着目した分析を試み、それを「壁打ちモデル」という視点で捉えるに至った。

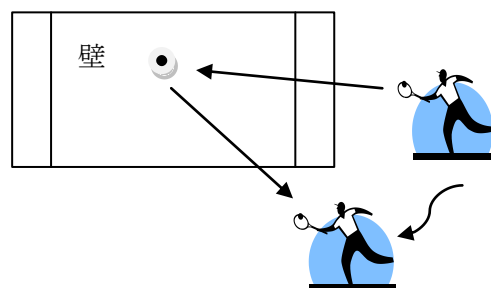


図1 壁打ちモデルのイメージ

「壁打ちモデル」とは、テニスで「壁打ち」と呼ばれる、ボールを自分で壁に打ち込み、跳ね返ったボールを自分で受ける自主トレーニング方法に擬えて名付けたものである（図1参照）。ここで打ち込むボールは、自身の担当クラスのコース全体に対して思い浮かぶ「イメージ」「思い」「考え」を言語化したものである。自分で発した自分の言葉のボールは、

「壁」があることで跳ね返って自分の方に戻ってくる。ここでボールが跳ね返ってくるための「壁」の役を担うのが、教師仲間であるピアと捉える。「壁打ちモデル」とは、教師が内省を言語化し、それを受けて返してくれる仲間の力を借りながら、その内省を自身でさらに明確化かつ深化させる作業モデルである。

本稿では、この「壁打ちモデル」の提示に当たり、まず内省活動の実行手順を「データ収集段階」と「データに基づく内省」の2段階に分けて解説した上で、その具体的な成果を分析し、このモデル使用の有効性を主張する。

2. 内省活動の方法

本章では、まず内省活動の概要を提示した上でデータ収集段階の作業内容および抽出データの種類を概説する。

2-1. 活動の概要

2-1-1. 活動の対象

内省活動を実践したのは同一コースを担当する教師3名（以下、T1, T2, T3と記す）で、活動の対象としたコースは学部留学生向けの日本語教育科目の一つ「日本語口頭表現 I B」（2009年9月～2010年1月開講、全14回）である。同コースは履修希望者多数のため、レベル別に3クラスが同時開講された。クラス分けはインタビューテストの結果によって行い、OPI基準で①「中級-下」以下相当、②「中級-中」相当、③「中級-上」以上相当の3レベルに振り分け、T1が①のクラス、T2が②のクラス、T3が③のクラスを担当した。各クラスの履修者の内訳は、T1の担当クラスは18名（全員中国人）、T2のクラスは19名（全員中国人）、T3のクラスは14名（中国人10名、韓国人2名、カンボジア人、ネパール人各1名）であった。授業はスピーチやプレゼンテーションなど、独話を中心とした口頭表現能力ならびに論理的、客観的に話す力の育成を目的とし、身近な話題から始めて一般的な話題、抽象的な話題についての説明、意見陳述ができるようになることを目指した。

2-1-2. 活動の流れと活動期間

内省活動は次の10段階の作業から成る（表1参照）。

①刺激文*の設定→②刺激文に対する連想項目の書き出し→③重要度順による連想項目間の類似度評定→④評定結果の入力とデンドログラムの析出→⑤デンドログラムのクラスターの命名→⑥ピア・インタビュー（録音）→⑦インタビュー録音の文字化→⑧文字化資料とデンドログラムに対するピア・レスポンスの書きとめ→⑨文字化資料とデンドログラムに対するピア・レスポンス→⑩データの分析に基づく内省とその共有

*「刺激文」とは自由連想を起こさせる問いかけの文

これらの作業はデータ収集（①～⑨）とデータ分析（⑩）の2段階に分かれる。これを作業主体から見ると各自で行う個人作業（②～⑤、⑦⑩）と、ピアと行う協働作業（①⑥⑨⑩）に分かれる。この一連の作業によって(a)デンドログラム（後出、図2参照）、(b)インタビュー録音の文字化資料、(c)ピア・レスポンス（教師仲間からのコメント）の3種のデ

ータが抽出された。この (a) (b) (c) のデータを見渡して⑩で総括を行った。なお、この①～⑦ではPAC分析の手法を応用している。

今回の内省活動は学期終了後、約3か月の間に行った。この間、協働作業として計6回（合計 およそ11時間）の会合をもった。会合の内訳は①「刺激文の設定」が1回、⑥「ピア・インタビュー」が2回、⑨「文字化資料とデンドログラムのピア・レスポンス」が2回、⑩「データの分析に基づく内省とその共有」が1回であった。個人作業は、個人差はあるが、およそ10～15時間であった。

表1 内省活動の流れ

段階	作業	作業内容	抽出データ	作業主体		思考の言語化*
				個人	協働	
データ収集	P A C 分 析 の 応 用	①刺激文の設定			○	
		②刺激文に対する連想項目の書き出し		○		◇
		③重要度順による連想項目間の類似度評定		○		
		④評定結果の入力とデンドログラムの析出		○		
		⑤デンドログラムのクラスターの命名	(a)デンドログラム	○		◇
		⑥ピア・インタビュー（録音）			○	◇
		⑦インタビュー録音の文字化	(b)文字化資料	○		
		⑧文字化資料とデンドログラムに対するピア・レスポンスの書きとめ		○		
		⑨文字化資料とデンドログラムに対するピア・レスポンス	(c)ピア・レスポンス		○	◇
データ分析		⑩データの分析に基づく内省とその共有		○	○	◇

* 表中の◇は、当人がこの段階で自分の頭の中のイメージや思考を言語化していることを示す

次に、作業の内容と作業で得たデータについて詳述する。

2-2. 各段階の作業内容

2-2-1. データの収集段階：PAC分析の応用

データの収集段階では、(1)PAC分析、(2)ピア・インタビュー、(3)ピア・レスポンスの順で作業を行った。作業の内容およびデータ抽出の手順を以下に示す。

(1)PAC分析：作業①～⑤／データ(a)収集の段階

◆**刺激文の設定とイメージの連想**：3人で協議し、終了した担当クラスについて各自が持っている思いを引き出すための刺激文を「今学期のクラスを振り返った時、頭にどんなイメージがわきますか。そのイメージをもし絵に描くとしたら、そこにはどんなものやことや様子が描かれますか。」と設定した(①)。次に各自、刺激文から連想したイメージを、単語や短文でカードに書き出し、頭の中の思いを言語化した(②)。

◆**連想項目間の類似度評定とクラスター分析**：書き出した連想項目は、各自で重要度の重みづけをし、その順に並べ替えた。さらに連想項目を1対ずつ突き合わせ、全ての対について連想項目間の類似度を7段階（非常に近い＝1～非常に遠い＝7）で評定した(③)。この類似度評定の数値情報に基づき、解析ソフト（HALBAU7 Ver. 7.2）を用いてクラスター分析（ワード法）を行い、デンドログラム（後出、図2参照）を析出した(④)。

◆**クラスターのイメージの解釈**：各自が、まず自身のデンドログラムを俯瞰し、まとまり（クラスター）の見られるところで区切った。次にクラスターごとにその中の連想項目を吟味しながら全体のイメージを解釈し、命名した(⑤)。このようにクラスターに分け、イ

メージを言語化し、命名したデンドログラムが最初のデータとなる。

(2) ピア・インタビュー：作業⑥⑦／データ(b)収集の段階

⑤で命名されたデンドログラムについてT1がT2に、T2がT3にというふうにチェーン方式でピアによるインタビューを実施した(⑥)。ピア(インタビュアー)はクラスターごとに、そのイメージ、命名、連想項目同士の関係性の説明を求めた。これらの問いかけに応じて説明していくことによって、インタビューは自身が⑤で行ったデンドログラムの解釈の中身を明確化していった。インタビューは録音し、各自が書き起こして文字化資料を作成した(⑦)。これが二つ目のデータである。

(3) 文字化資料とデンドログラムのピア・レスポンス：作業⑧⑨／データ(c)収集の段階

ピアはインタビュー相手の文字化資料とデンドログラムを分析し、相手に伝えたい自分のレスポンスを書きとめ(⑧)、そのレスポンスの内容を相手に伝えるとともに細部の確認や説明を求めた(⑨)。これはピアとの作業が中心であるが、当事者以外の教師(3人目の教師)も作業に適宜加わった。このようにして(1)でデンドログラム、(2)でインタビューの文字化資料、(3)で文字化資料とデンドログラムに対するピア・レスポンス、という3種のデータを得た。

2-2-2. データの分析段階：作業⑩／データの分析に基づく内省

内省を深めるために、まず、前節2-2-1の作業で得られた(a)～(c)のデータを一つずつ自身で再検討し、改めて学期中の自身を振り返って内省した。これらの作業で得た気づきを分類、整理した。その上で、その結果を各自が持ち寄って発表し合い、全員で共有した。

以上、内省活動の流れを示し、各段階の作業内容および抽出データを概説した。次章では活動の流れに沿って実践した結果を示す。

3. 内省活動の成果

本章では、今回の実践のうち、T2の内省活動を例に、どのような成果が得られたのかを提示する。まず、PAC分析で得られたデンドログラムに基づいたピア・インタビューの内容を、次にピア・インタビューの文字化資料とデンドログラムに対するピア・レスポンスの内容を取り上げ、最後にこれらを自身で分析して得た内省の内容を示す。

3-1 ピア・インタビューに見る成果

T2は、刺激文から13項目を連想し、その結果をクラスター分析にかけて得られたデンドログラムについては四つの群(クラスター)を認識した。その上でT2は、第1群を「始まりのゼロ/ニュートラルなイメージ」、第2群を「成長する学生」、第3群を「成果発表」、第4群を「途中経過/努力」と命名した。ピアは、この判断を尊重する形でインタビューを行った。

0	10.02						
-----距離		(イメージ)	連想項目			命名	群
1)X1		1.00	(O) 窓の外の木々が見え、外からの光が学生の姿を逆光で浮かび上がらす				第1群
12)X12		1.00	(O) ぼやんとしているが冷たくはないが熱くもない姿			始まりのゼロ ニュートラルなイメージ	
13)X13		10.02	(O) 力はあるのに力の入らない学生の姿				
2)X2		1.00	(+) ぼやんとした中に浮かぶ光が点々と				第2群
9)X9		1.00	(+) 輝きを増した学生の姿			成長する学生	
10)X10		1.00	(+) 授業外でタスク達成のために活躍している学生の姿				
11)X11		3.82	(+) 授業へのヒントを与えてくれた学生の姿				
4)X4		4.34	(+) 教師がグループに参加				第3群
7)X7		1.00	(+) 学生が前で発表している姿			成果発表	
8)X8		7.31	(+) 学生がその人(発表者)に質問し、答え、爆笑				
5)X5		1.00	(+) グループワークは中国語、発表は日本語という人達				第4群
6)X6		2.24	(-) 中国語のはんらん			途中経過 努力	
3)X3		10.02	(+) 3~4人のグループが教室の中でできている				

図2 T2のデンドログラム

以下は、このデンドログラムを基に行ったピア・インタビューであるが、紙幅の関係からデンドログラムの第2群を中心に取り上げ記載する。Pはピアの発話を示す。

(P:この、第2群はどのようなイメージですか?絵を描くとすると?) T2:イメージねえ〜「光が点々と」というその光が「輝きを増した学生の姿」を指している感じですね。で、「授業外でタスク達成」…あ、これもやっぱり教室の外で輝いている、頑張っている学生の姿ですね。(P:なるほど)で〜、4番目は「授業へのヒントを与えてくれた学生」もやっぱり輝きですよ。(P:なるほど、ここの「成長する学生」でしょうか?)そうですね、スタートラインに立って、授業活動をやっていく中でどんどんうまくなっていった、そういう人がいる。(P:あの、それは、学習している事柄がうまくなって、例えば活動に積極的にとか?)ええ、活動に積極的になったからうまくなったわけで、「ぼやんとした中」の「光が点々と」してきた人が「輝きを増した学生」なんだけれども、う〜ん、学生が成長するだけじゃなくて、教師の私の方も多分成長しているんだろうなっていうのはありますね。「授業へのヒントを与えてくれた学生」っていうのは、私にヒントを与えてくれて、それがきっかけで、あ、こうすればいいのかなっていうのがね。(P:なぜその部分が、教師の成長と?)ヒントがあるってことは授業に工夫なりができることで、気が付かなかったことを教えてくれますよね。(P:うんうん、なるほど。そうするとこの四つがまとまるのは…)非常に納得ができます。え〜と、やっぱり上の方向に行った学生、(P:上の方向とは?)成長ですね。(P:その成長というのは、具体的に…)あのう、全体に成長したな、ではなくて、もちろんそうなんだろうけれど、初めはすごく自信がなくて話せなかった学生が、タスクをした時に褒めたことがきっかけで、熱心に勉強するようになって、自分で成長していくとか。あと、与えたタスクを達成して、自分なりに吸収して自分はこういうことを得た、という子がいて、それが、「ああ、そういう考え方もあるんだ」って気づかせてくれて、そういう子が成長して、そういう成長した姿を見たことで教師として自信もつくし、次にこうすればいいって、そういう感じがしました。<中略>(P:全体ではないけれども、非常にそういう学生が印象に残っているってことは、手ごたえはクラスの中で出た?)クラス全体で手ごたえがあったというよりは、そういう手ごたえのある学生がはっきりわかったっていう

か、いたっていいことですね。(P: ああ、わかりました。)

ピアは、まず「ぼや〜んとした中に浮かぶ光が点々と」「輝きを増した学生の姿」「授業外でタスク達成のために活躍している学生の姿」「授業へのヒントを与えてくれた学生の姿」という四つの連想語が第2群としてまとまったことへのイメージを尋ねている。その応答として、T2は連想語の一つ一つがどのようなことを表しているのかを言語化している。ピアはその応答を受けとめてさらに問いかけた。例えば、「授業活動をやっている中でどんどんうまくなっていった」というT2の説明に対して、「それは、学習している事柄がうまくなっていったとか、例えば活動に積極的とか?」のように更なる具体的な説明を求めていった。具体的な説明をするうちに、T2は、「そういう子が成長して、そういう成長する姿を見たことで教師として自信もつくし」と語り、学生の成長によって教師も成長しているのではないだろうかと、思いを巡らせている。また、T2の「クラス全体で手ごたえがあったというよりは、そういう手ごたえのある学生がはっきりわかった、いたっていいことですね」の発話からは、「成長する学生」がクラス全体ではなく、「手ごたえのある学生」数人を指しているのだということ意識したことがうかがえる。

3-2 ピア・レスポンスに見る効果

次に、T2のデンドログラムとピア・インタビューの文字化資料を基に、ピアはレスポンスをまとめた。以下に第2群に関わる部分を示す。

T2の振り返りの特徴として、学生の変化・変容に意識・関心があって、学生がもたらす力への意識と感謝の念がある。そして、当初の学生たちの茫洋(ぼや〜ん)とした状態に戸惑いがあったのが、その学生たちがタスクを達成させながら「輝きを増した」ことを「点々とした光の出現」として捉え肯定していること、学生一人一人の変化を意識していること、学生の自力発展(自己成長)を認める意識があること、クラスは教師だけで引っ張るものではないという意識があることも特徴として挙げられる。一方、学期全体を通時的に捉えているわけではないこと、変化を起こさせている要因の分析までには至っていないこと、輝きの中身が不明瞭なこと、という問題点も含まれる。

これを踏まえながら、ピアはT2に細部の確認や説明を求めた。以下はその一部である。

(P: 学生は具体的にはどう成長したと思われませんか?) T2: 例えば、一人の女の子が、最初は話すことに自信がない、最終的にリーダーとなってグループ運営をうまくするんだけど、それは、こちらが直せばそれをきちんとやる子だったので、次がうまいく。その重なりで自信を持ったと、うまい具合に成長したと思います。もう一人は男の子で、やはりこの子も日本語が上手ではない、自信がなかった。でも、意外に良くてとてもほめて、それが自信になって堂々と話せるようになったんです。(P: それがここで言う輝きを増したこと?) はい、そうです。(P: 単数ですね?) そうですね、全員ということではなく、この人この人っていいこと。(P: それが点々としたという? 全部ではない?) ええ、だから後悔があるんですね。ただ、他の人が成長しなかったのではなくて、グループワークの中でそれなりの役割を果たしていたと思うんですよね。(P: それなりの役割というのは?) だから、アイデアを出しーの、発表の物を構成しーの。リーダーシップができる子はこの子なんだけれども、誰もいなければ一人ではできな

い。それなりにアイデアを出し、それ違うんじゃないかというように。いくらこの人がやろうといっても意思があっても、まとめたり書いたりするのがうまくても、この子だけでは無理で、協力者がいたからできたんですよね。(P:なるほど。)

ピアは、学生の具体的な成長について尋ねている。T2は、当初話すことに自信がなかったが、教師の働きかけで自信を持ち、リーダーシップを発揮したり堂々と話せるようになった学生二人を挙げている。そして、そのことが「輝きを増した」ことであると再認識している。さらに、それらが「単数」であることをピアが確認したことで、T2は成長した学生が、この学生、この学生というようにクラス全員ではないこと、それが後悔であると語る。一方、新たな気付きも得ている。すなわち、他の学生も、グループワークの中でそれなりの役割を果たし、協力者としてあったということである。ピア・インタビューではほとんど目を向けていなかった点々とした光以外の学生について、ここで初めて言及し、彼らの力があってグループ活動が成り立っていたことを認めるに至ったのである。

3-3 内省

次に、T2はPAC分析で得られたデンドログラムとピア・インタビューおよびピア・レスポンスの3種のデータを基に内省を行った。その内、第2群に関わる部分を取り上げる。

(1) 第2群の連想項目(「光が点々と」「輝きを増した学生」「活躍している学生」「ヒントを与えてくれた学生」)に示唆されるように、伸びた学生は伸びた。しかし、全体としての底上げが不十分であったことがピアによるPAC分析のインタビューの中で自覚され、また、そのことへの後ろめたさを感じていることも自覚できた。これをさらに、ピア・レスポンスを受けて振り返ることによって、自ら命名した第2群「成長する学生」が二面性を持つことを明確に自覚した。つまり、「成長する学生」から力を得て活動を進めていくことができたという肯定的な意識と、反面、成長が見えにくい学生に対しての手当てが薄くなったという反省の念である。

(2) ピア・レスポンスで、「学生がもたらす力への感謝の念」を得た。自分は第2群「成長する学生」で、学生が成長したということに焦点を当て、それを授業の成果と捉えていたが、ピアの指摘をきっかけとして、学生のみならず、実は教師も学生に助けられて成長することを意識することができた。今後学生と作り上げる授業という意識を持って授業を実践したい。

T2は内省において、第2群の「光が点々と」「輝きを増した学生」「活躍している学生」「ヒントを与えてくれた学生」という言葉に示されるように、特定の学生しか見ていなかったという反省をまず挙げている。それは、肯定的な面ではヒントや力を与えてくれたということであるが、反面、そちらに目を向ける傾向があったということであり、「光が点々と」という連想のもつ二面性を明瞭に自覚している。さらに、第2群を「成長する学生」と捉えていたが、実は教師も学習者に助けられて成長するとの気付きを得たとしている。さらに、これをきっかけとして「学生と作り上げるという意識を持って授業を実践したい」と今後の展望を述べている。

本章では、PAC分析で得られたデンドログラムに基づいたピア・インタビューの内容、ピア・インタビューの文字化資料とデンドログラムに対するピア・レスポンスの内容、お

よびこれらの分析に基づいた内省の内容を示した。次章では、この成果を通して何が見えてくるかを述べる。

4. 実践の結果

まず、前章で提示したデータから出てきた結果のポイントを、作業手順に従い確認する。

- (1) PAC分析から導かれたデンドログラムの第2群に関してのピア・インタビューでは、まず、そのイメージを「絵で描くとするならば？」と問われ、T2はそれに答えるうちに、第2群に収まっている4項目、「ぼんやりとした中に浮かぶ光が点々」とも「輝きを増した学生」「授業外でタスク達成のために活躍している学生」「授業へのヒントを与えてくれた学生」の各姿も全て「輝きを増した人」へと収斂されると意識するに至ったことが、その発話内容からうかがえる。さらに、ピアから「授業へのヒントを与えてくれた学生」について具体的な説明を求められて、それに答えていくうちに「学生が成長するだけじゃなくて、教師の私の方も多分成長しているんだろうな」という気付きが生まれている。さらに、「そういう子が成長して、そういう成長する姿を見たことで教師として自信もつくし、次にこうすればいいって、そういう感じがしました」と語り、学生の成長過程や成長した姿を見たことで、教師としての自信と次の授業へのヒントがもたらされたことをはっきり意識するに至ったことが示されている。
- (2) T2のピアは、デンドログラムとインタビューの文字化資料を基に、T2の振り返りの特徴の一つとして「学生の変化・変容に意識・関心があって、学生がもたらす力への意識と感謝の念」を挙げた。その点を踏まえながら、ピアがその詳細の確認や説明を求めたところ、T2は、輝きを増したのはクラス全員ではなかったことを意識したことで、成長が見えにくい学生への手当てが薄かったことに気付いて「後悔があるんですね」と語っている。一方、成長が見えにくかった学生について「他の人が成長しなかったのではなくて、グループワークの中でそれなりの役割を果たしていた」とし、「この子(=輝きを増した子)だけでは無理で、協力者がいたからできたんですよね」と、彼らが果たした役割について新たな捉え直しをしていることがわかる。
- (3) T2が、全体を総括して行った内省では、ピア・インタビューやピア・レスポンスの活動によって、伸びた学生がいる半面、特定の学生に目が向き底上げが不十分だったことへの反省、「成長する学生」という命名がもつ肯否二面性への自覚と学生が成長することで教師も成長するのだという気付きなどがもたらされたことが示されている。さらにそれが「今後学習者と作り上げる授業という意識を持って授業を实践したい」という展望をも導き出している

今回の一連の活動の中で、ピアはT2の振り返りに対し、評価者ではなく、T2が連想した項目の意味を確認したり、連想の全体像を問うたり、思いを尋ねる形でインタビューを行っているだけなのであるが、(1)～(3)に示されているように、T2はそれらに回答していくうちに、自分で自分の思い(連想項目)の意味を深く掘り下げていっていることがわかる。この過程は、あたかもテニスの「壁打ち練習」でプレーヤーが壁に向かってボールを打っては返すことを繰り返す状況に擬え得るところから、本稿ではこれを「壁打ちモデル」と命名した。

ここで打ち込まれる「ボール」は教師自身の思いであり、「壁」はピアを象徴するもの

である。教師はコースを振り返り、思い浮かぶイメージや考えを言葉のボールにして壁に打ち込み、ボールがはねかえってきたのを自分で受け止め、また打ち返すことを繰り返す。ここで、自分で発した自分の言葉のボールが行きっぱなしにならずに自分に戻ってくるのは壁があるお陰である。この壁打ちでは、自分で打っては受けることを繰り返しながら、教師は内省の内容を深めていく。この一連の作業を可能にするのが、壁となるピアの存在であり、そのレスポンスによってボールは教師のもとに戻ってくる。今回の例で、T2は「壁打ちモデル」の活用の結果、自己成長の要件となる「自分の教育の在り方の客観的な把握」を可能にしたことが随所に示されている。

この「壁打ちモデル」の実践で筆者らに実感された特長として、以下の点が挙げられる。

1. 人に見られたり他者の批判に晒されたりしないので、ストレス・フリーである。
2. 比較的時間をかけずに実行が可能である。
3. お互いに信頼し合う同志を募れば、職場の枠を超えても実行が可能である。
4. 教師歴の長短にかかわらず発見がある⁽³⁾。
5. 「見物効果」がある。

5の「見物効果」とは、当事者である教師が壁打ちをしている、すなわち内省を言語化していく経緯や結果を見聞きすることで、その現場を共有したピアないし作業仲間も何かしらを学ぶ状況を指す。今回の場合の一例を挙げると、T1もT3も、T2が学生の成長を「学生が輝きを増した」と捉えたことを新鮮なものとして受け留め、教室における学生の言動が輝くかどうかという目で見てみる可能性を意識した。

5. まとめと今後の課題

前章では、今回の「壁打ちモデル」による内省実践の結果を報告し、その実効性を示した。このモデルが一定の成果を上げ得た理由としては、「壁」役を務めるピアがいたことに加え、内省活動のスタートの時点においてPAC分析を取り込んだことが挙げられる。データ収集段階における一連の作業、すなわち刺激文からイメージを思い浮かべ、それに重要度の重みづけと、連想間の類似度を数値化したものを、解析ソフトを用いてクラスター分析にかけ、デンドログラムを析出するところまでの過程は、PAC分析の手順に沿ったものであった。そのデンドログラムが提示したイメージ同士のみとまり（クラスター）は、その組み合わせや展開の新鮮さによって、自分のイメージを再認識させたり、連想イメージの意味を捉え直させたりし、ひいては自分の内面を深く見つめるきっかけとなった。これは筆者ら3人が揃って実感したところである。以上から、今回の活動は、インタビューの役割にしても目的にしてもPAC分析の全プロセスをそのままなぞったものではないが、その分析方法と結果の利用が、内省活動に与えたインパクトは大きかったといえる。

最後に、この「壁打ちモデル」が、第1章でとりあげたアクション・リサーチ（AR）と比べた場合の相違点ないし特徴、および今後の課題について触れておきたい。

ARの特徴として①状況密着型、②教師本人が行う、③授業改善が目的、④他教師と協働可能、⑤本人以外にも影響、⑥結果は非一般化、⑦柔軟性、⑧システマティックな内省プロセス、⑨評価的かつ内省的、の9項目が挙げられているが（第1章参照）、⑤を除き、これらは「壁打ちモデル」の特色に重なる。しかし、方向性は同じでも手法や内容についての相違点も指摘される。たとえば、④の他教師との協働は、付随的なものではなく、本

モデルの根幹を成すものである。また③の「授業改善」はARでは目的の位置にある。すなわち、ARは実践中の教育の内容、方法、学習者その他に、何らかの「問題点」「疑問点」を見つけ、「plan-do-see」の流れの中で循環的にその改善を図ることを目指している。それに対し、本モデルでは、「授業改善」は内省の直接のターゲットではない。PAC分析を織り込んだ「壁打ちモデル」が目指すのは、まず教師が自身のコース運営・教授の在り方に対する自分の意識を自覚することにある。「解決されるべき課題探し」から始めるのではなく、教育実践の流れの後に内省実践を位置づけるものである。これは岡崎・岡崎(1997)が挙げる「内省的実践家」(注1参照)の条件に重なる立ち位置である。換言すれば、自身の実践の内容・方法・姿勢に関する「気づき」を深化させること、無意識であった行動や思考を意識化することに重点を置くものである。その上で、改善されるべき何らかの問題があった場合には、それを実践の課題として対処法を考えていこうとするものである。

本稿では、この「壁打ちモデル」の内容と手順と成果を集中的に取り上げたが、本モデルを「plan-do-see」と循環する一連の教育実践の流れの中に位置づけるには未だ至っていない。その点は次なる課題としたい。

注

- (1) 岡崎・岡崎(1997)では「内省的実践家とは、自分や(他の教師)のクラスで繰り返される教授・学習過程を十分理解するために、自分(や他の教師)の教授過程を観察し、振り返る中で教授・学習過程の重要な諸点を発見していく教師」と説明する(p.24)。
- (2) PACとはPersonal Attitude Construct(個人別態度構造)の略で、開発者である内藤(2006)は初版のはしがきで「個人別の態度・イメージの構造を当人に解釈させて間主観的に了解するという技法」と説明している。量的研究と質的研究の利点が掛け合わされた分析方法とされる。PAC分析の詳細については内藤(2006)を参照されたい。
- (3) 筆者らはみな教師歴が20年を超えるが、今回の実践ではそれぞれ新しい発見があった。

参考文献

- (1) 遠藤藍子・田仲正江・小熊貞子(2009)「PAC分析を用いた教師の協働振り返り活動」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2009年度日本語教育実践研究フォーラム <http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/2009forum/poster2009/P-23endo.pdf> (2010年2月20日)
- (2) 遠藤藍子・小熊貞子・田仲正江(2010)「教師の自己成長につながる「コース評価活動」の試みと考察—レベル別複数クラスから成る留学生向け日本語会話コースの場合—」『小出記念日本語教育研究会 論文集』18, pp.63-77
- (3) 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- (4) 川口義一・横溝紳一郎(2005)『LIVE!成長する教師のための日本語教育ガイドブック 上』ひつじ書房
- (5) 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, pp.21-29
- (6) 内藤哲雄(2006)『PAC分析実施法入門[改訂版]』ナカニシヤ出版
- (7) 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社