

PAC分析を用いた教師の協働振り返り活動

Teachers' Collaborative Reflection Activities Using PAC Analysis

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

本稿は、大学で同じ科目を担当する教師3人が、成長する教師を目指して、協働で行った授業の振り返り活動の事例報告である。この活動では、信頼性、再現性が高い質的研究のツールとして最近注目されているPAC分析（個人別態度構造分析）の手法を取り入れた。その結果、自らの教育理念や授業成果への認識を新たにただけでなく、予期せぬ気づきや学びが導かれるという成果を得た。一人の教師を例に手順と気づきの内容を紹介する。

This paper is the report of a case study on a collaborative work for feedback activity to be self-directed by three teachers who take charge of one course. It is claimed in this research that the PAC Analysis*, qualitative research tool with high reliability and reproducibility, could be introduced to estimate for educational philosophy of teaching and that the results of the course enabled the teachers to realize the new points of view for each teacher's belief and to recognize the unexpected or unknown consciousness for improving the teacher's teaching skills.

* Personal Attitude Construct Analysis : [PAC Analysis]

【キーワード】 教師の自己成長 PAC分析 協働 振り返り ビリーフ 気づき

1. はじめに

1-1. 研究目的

成長する教師を目指すなら、授業結果の分析・考察を通して自らの教育指針や指導方法の加筆修正を行っていく作業が欠かせない。しかし、同じ授業を繰り返し担当していると、往々にしてその作業が形骸化し、コースの成果に低迷があってもその理由を学生の顔ぶれに帰してしまいがちになる。それを避けるにはまず自らのビリーフ、すなわち教育のあり方についての信念や理念、手法の問い直しが求められようが、各教師が個人としてその作業を有効かつ有意義に行うのは容易なことではない。

そこで、複数クラスで同時開講されている口頭表現科目を担当する教師同士である我々三人は、今回、その解決策として協働作業による教師の振り返り活動を実施した。その際にPAC分析⁽¹⁾を導入し、まず各人の教育理念の抽出と相互理解を図り、その上で各々のクラスの指導方法や授業運営のあり方、また授業の成果の認識状況を捉える作業を行った。本稿では、その作業の中のPAC分析の部分に焦点を当て、分析の手順と成果ならびにその試みから導かれた教師の新たな気づきと学びについて、メンバーの内の一人の事例を報告する。そして、今回の教師の振り返り活動へのPAC分析の導入が有効であることを主張する。

次章ではまず「教師の成長」とは何かを押さえた上で、そのために教師がなすべきこと

とその実行方法に関する先行研究を概観する。

1-2. 先行研究

林（2006）は、社会変容に伴い多様化している日本語教育現場では、新しい状況に柔軟に対処できる教師が求められるようになったことから、教師をトレーニングするという考え方に代わって、教師に自らの実践を振り返り成長し続けることが期待されるようになり、「成長する教師」や「教師の成長」といった考え方が出てきたことを指摘している。今日、そうした教師は「自己研修型教師⁽²⁾」と呼ばれている。ここでキーになっている「成長する教師」あるいは「教師の成長」とは、どのような枠組みで捉えればよいのだろうか。今津（1996）はそれを「一般に教職に就いて後の教師個人の変容の過程」と捉えている。亀川（2006）は、さらに一步進めて「教師の成長」を「内省による継続的な自己変容」と捉えた上で、その成長要因として「自己に対する向上心」「他教師・職員との協調」「相対的価値からの学び」「専門的力量的形成」の4つを挙げている。

しかし、亀川（2006）の示すような成長要因は結果として抽出されたもので、どうすればそれらを身に備えられるかには触れていない。また、林（2006）はたとえ教師が常に自己変容に挑戦し続けていても、それがマンネリ化や形骸化する恐れも十分にあることを指摘している。横溝（2006）も自己の教育力向上に向けたアクション・リサーチによる自己モニターを勧めているが、そこには独りよがりの分析の可能性があることを認め、その回避策の一つとしてメンター（教師教育者）によるメンタリングを勧めている。しかし、現実には教師の職場環境は多様であり、メンタリングが適用できる状況は限られよう。従って、こうしたマイナス要因をいかに取り除くかが、教師が成長し続ける上で大きなポイントになってくる。金田（2006）は、教師の各成長段階に起こり得るこうした化石化の克服には、教師同士が協働して、自分自身の意識の明確化や教育へのピリーフ（信念・思い込み）を確認しあうことで、自身を振り返って成長の指針が得られ、また複眼的な考え方、多面的なものの見方が可能になると提言している。

以上からは、今日は自らの実践を振り返り成長し続ける教師が求められていること、その振り返りを教師が協働して行うことが有効であることが示された。

では、そうした教師の内省の基盤となる「教育観」をどのようにして捉えればよいのであろうか。李（2004）は、近年の授業研究手法が、質問紙調査などによる数量的研究から質的研究への転換がみられることを指摘した上で、教師の「専門知」すなわちピリーフを含めた教師の言語教育観の研究には、参与観察やインタビューなどを用いた Narrative Inquiry が有効だと主張している。しかし、この Narrative Inquiry の手法はデータ収集に計画的な準備と多大な時間・労力を必要とする。さらに分厚い記述が求められることから、学期を終了した段階で、いざ実践内容の分析を試みようとする場合には向かない。一方、キーン&ワガナー（2003）は、大学教員の授業改善の方法として、教師相互で行う形成評価を提案している。一般に、形成評価にとりわけ多用されているのは授業観察であるが、それは直接的に授業の改善につなげやすいという利点がある一方、相互に授業観察を実行することは、当事者の教師には見られることへの心理的負担がある、教室の雰囲気の変化が学習者に影響する、時間調整の面でかなりの困難を伴うなど、難点が少なくない。一方、野口他（2005）は、Cooperative Development⁽³⁾（以下 CD）と呼ばれる、信頼関係のある同僚同士が「話し手」「聞き手」「観察者」の役割を担い合い、一定のプロセスを踏んで「話し手」の教師の成長をめざす手法を取り入れて協働作業を実践したところ、一

定の成果が上がったことを報告しているが、この手法における「聞き手」は、「話し手」の発話に同意、提案、共感、批判などといった評価行為は一切してはならず、ひたすら傾聴し受容することが求められる難しさを指摘している。これは、CDでは「聞き手」はいわばカウンセラーのような役割を担っていて、一定のスキルの習得が求められ、役割上の負担が大きいことを示すものである。

以上挙げたような教師が協働で振り返りを行う上での難点を克服する手法として今回我々が注目したのは、量的研究と質的研究の利点が掛け合わされているPAC分析である。PACとはPersonal Attitude Construct(個人別態度構造)の略で、開発者である内藤(2002)は「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。丸山・小澤(2007)は、このPAC分析を評して「調査協力者の感覚的で自由な発想への制限を可能なかぎり外した、調査協力者が主体となる手法であると同時に、客観性・再現性が高い質的研究の手法」で「事例的研究を理論へと発展させる可能性を持った手法であることが期待できる」と述べている。PAC分析はおよそ次のような段階で進めていく。

- ①当該テーマに関する刺激文(イメージを喚起させるような問いかけ文)を与え、それに対する被験者の「自由連想」をカードに書き出させる。
- ②引き出された一定数の連想について、連想間相互の類似度を被験者自身に「評定」(数値化)させる。
- ③コンピュータの解析ソフトを用い、類似度の数値を入力し、類似度距離行列によるデンドログラム(樹形図)を作成する。
- ④デンドログラムの結果から被験者自身がクラスター分析(まとめり毎の命名)を行う。
- ⑤クラスター構造に対して抱くイメージや解釈について、実験者が被験者にインタビューする。
- ⑥実験者が、③④⑤を基に結果を総合的に解釈し、個人ごとの態度やイメージの構造を抽出する。

教師が個々に保持する教育観(ビリーフ)というのは、このPAC分析のPA(=Personal Attitude 個人別態度)の一つと考えてよからう。丸山・小澤(2007)は、PAC分析を用いると、従来の分析方法では探りえなかったような個人の内的世界についての気づきが結果として得られることから、現職教員研修で自らのビリーフを認識するためにその特長を活かせるのではないかという見解を紹介している。我々は、この指摘を踏まえながら、教師同士によるPAC分析の協働実施は、相互のビリーフを客観的に捉えるのに有効な手法になるのではないかと予測し、その実行を試みた。

次章では今回我々が実施したPAC分析による教師の意識の分析手順と方法を紹介する。

2. 研究方法

2-1. 分析の対象

PAC分析の対象は、学部の留学生向けの日本語教育関連科目の一つ「日本語口頭表現」(2008年10月～2009年2月実施)を担当した教師3名(以下、T1,T2,T3と記す)である。「日本語口頭表現」は履修希望者多数のため、同一科目名で3クラスが開講されている。学期初めにレベルチェックを行い、OPI基準で「中級-下」以下相当の者をT1のクラスに、

「中級・中」相当を T2 のクラスに、「中級・上」以上相当を T3 クラスに振り分けた。

2-2. 活動の流れ

今回の協働振り返り活動は、学期終了後の2月下旬からおよそ2か月強の間に行った。この間に5回(合計20時間程度)の会合をもったが、その内訳はPAC分析の作業が2回、分析と意見交換の作業が3回であった。一連の活動の流れの中で、データの文字化やデータ分析は各自が持ち帰って個人作業として行ったので、協働作業約20時間の内には含めていない。ちなみに、協働作業としてPAC分析に要した時間は実質4時間程度で、全体の約5分の1であった。

以下では、まずPAC分析を具体的にどう進めたか、次に分析結果に対する意見交換がどう行われたか、を焦点に全体の流れを解説する。

2-2-1. PAC分析の流れ

(1) 2種の刺激文の設定

今回の刺激文(個人の態度やイメージを引き出すための問いかけ文)は全員で協議を行い、「学期開始前の意識と学期終了後の意識の関連を見るのに有効なもの」という観点から、次の2種類を用意した。

刺激文1: コミュニカティブな口頭表現指導では何が大切だと思いますか。「口頭表現指導」と聞いて、どんなイメージや言葉が頭に浮かびますか?

刺激文2: 今学期の日本語口頭表現の授業が終わった段階でどんなことを考えましたか。「今学期の日本語口頭表現指導」と聞いて、どんなイメージや言葉が頭に浮かびますか?

刺激文1では「口頭表現指導」について教師が抱えている教育理念を、刺激文2では口頭表現の授業結果をどのように評価しているかを引き出そうとしたものである。両者の分析結果を対比することによってビリーフと実際の授業との関連性を考え、ビリーフが授業にどう反映されているかを探ることができるのではないかと考えた。

(2) 自由連想～類似度評定

刺激文1, 刺激文2のそれぞれについて以下の作業を行った。まず、各自が刺激文から自由連想した項目を順にカードに書き出した(項目数は任意。今回は10~14項目出た)。次に、重要と思う順にカードを並べ替えた後、カードを1対1で突き合わせ、両カードに書かれた連想項目間の類似度(イメージの近さ)を各自が直感的に7段階で判定した(1=非常に近い~7=非常に遠い)。これを順次全てのカードについて行った。

(3) クラスターの分析と解釈

刺激文1, 2のそれぞれについて(2)で得た重要度順と類似度の数値化情報を統計ソフト「HALBAU7」(Ver7.2)を用いてクラスター分析(ワード法)を行い、いくつかのクラスター(項目群)から成るデンドログラム(樹状図)を得た。次に、各自が得た自身のデンドログラム(図1, 図2参照)を俯瞰し、各クラスターのイメージやクラスターとしてまとまった理由について解釈し命名した。

(4) 総合解釈

(3)の解釈とデンドログラムについてT1はT2に、T2はT3にというふうにチェーン方式で相互にインタビューを行い、被験者(インタビューイ)の解釈の中身を明確化させた。さらに単独項目ごとのイメージの評価(+、-、0のいずれかで評価)も問うた後、インタビュー自身に総合解釈を求めた。ここまでのインタビューを録音し、インタビューイが文字化した。

以上が大まかな流れである。

2-2-2. 分析と意見交換

2-2-1のPAC分析で得たデータ(デンドログラム、文字化資料)については、まずチェーン方式で相手(ピア)のものを分析し、次いでその結果を踏まえて本人が再分析し、両者の過程と結果を全員で共有した。具体的な流れは以下の通りである。

(1) ピアによる分析およびその結果をめぐる意見交換

まず、各人が、インタビュー相手(ピア)の2種のデンドログラムと文字化資料を対照させて、刺激1と2との関連を分析、検討する作業を個人作業として行った。その後、分析の結果を相手(ピア)に伝え、両者で話し合った。次いで、合評会を開き、全員で意見を交換した。

(2) 自己分析

各自が、まず個人作業で、(1)の他者による分析を勘案しながら自己の二つのデンドログラムの関連性を対照分析し、次いで、その分析結果を持ち寄って全員で発表し合い、意見交換を行った。

(3) 振り返りの総括

一連の活動を踏まえ、各人がそれぞれ自己分析結果(振り返り)の総括を個人作業として行った。

以上からわかるように、通常のPAC分析では、実験者(インタビュアー)が被験者の分析結果について解釈し、総合的に被験者のイメージ構造を抽出することを最終結果とするが、今回のケースでは、さらに一歩進めて、インタビューのやりとりの中で明確化された解釈を、再度本人に差し戻し、被験者自身が最終的に総合解釈することを試みている。

3. 研究結果

3-1. T1の振り返り

今回の調査方法でどのような結果が得られたかをT1の振り返りを例に以下に示す。

3-1-1. 刺激の反応からデンドログラムへ(2-2-1(3)の段階)

T1の「刺激1」からの連想語数は14であったが、T1はこれらの連想語のまとまり具合から大きく4群に分かれると捉えた(図1)。第1群は、「なぜ会話をするのか」「学習者が話すことを受容」「学生のプライドに見合う材料提示」「学習者と情報を共有」の4つで、T1はこれを【会話の姿勢・内容・心構え】と命名(解釈)した。以下同様に、第2群は、「学習者に話しやすい雰囲気」「リアクション」「話し易いテーマ」の3つで【会話環境の保証】と、第3群は、「言いたいこと聞きたいことの明示・整理」「学習者が話したいことの言葉の提示」「教師の口頭表現の豊かさ」「学習者の表情と向き合う」の4つで【教師の

具体的な仕事」と、第4群は「表現方法・会話手段の提示」「基本的文法事項の徹底」「おしゃべりから論述へ」の3つで【最終目標への最低条件】とそれぞれ命名した。

次に、T1は「刺激2」からの14の連想語数についても同様にクラスターの解釈をおこなった(図2)。これも4群にまとまった。第1群は、「正確に話す」「一対一対応の困難」「人数の多さ」の3つで【今年度目標の評価と要因】と、第2群は、「発音指導」「よい雰囲気」「満足度」の3つで【会話環境の評価と関係】と、第3群は「伝える」「役立つ」の2つで【会話の意味と意義への評価】と、第4群は「相手とのコミュニケーション」「意見交換」「語彙を増やす」「意見表明」「大学生の会話」「テーマを大切に」の6つで【論述=アカデミック会話への管理】と、それぞれ命名した。

図1 刺激1「コミュニケーション的な口頭表現指導では何が大切だと思うか」へのT1の連想

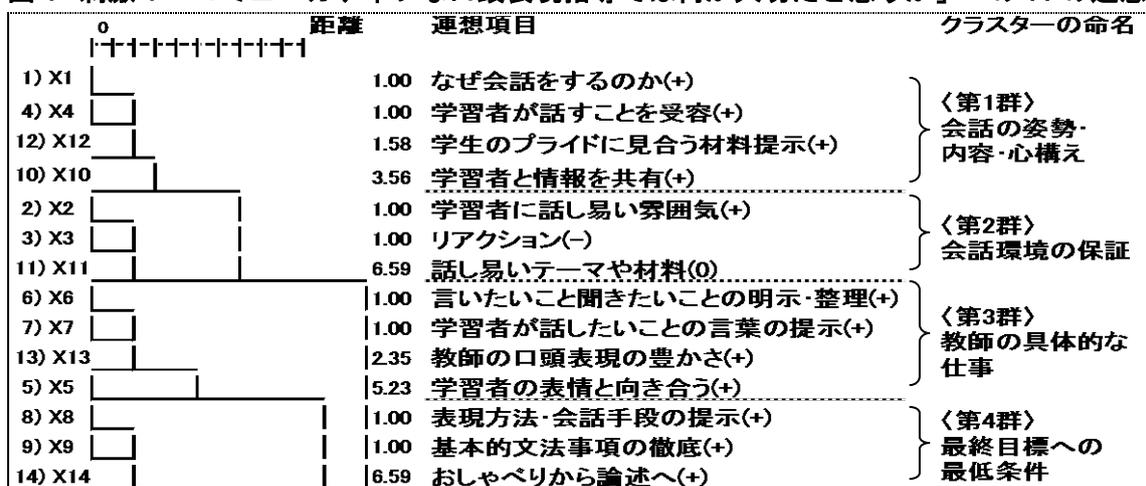
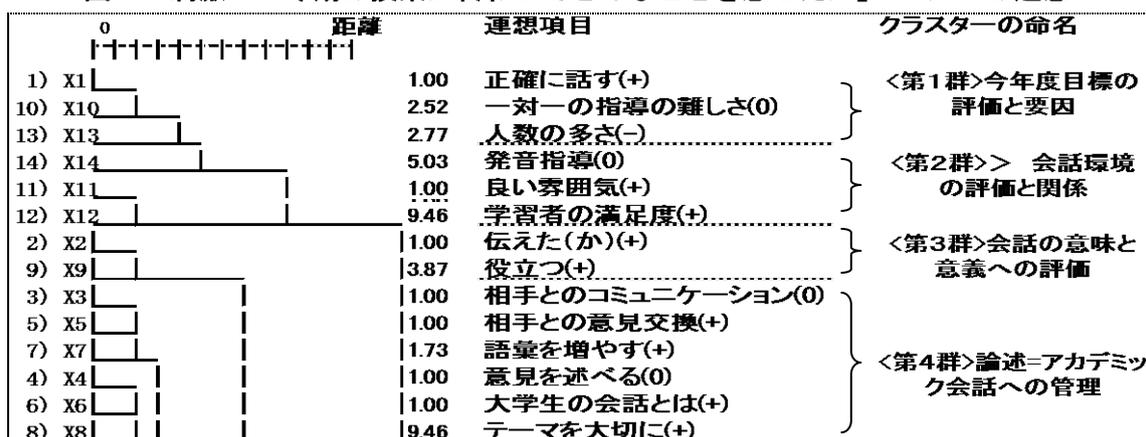


図2 刺激2「今期の授業が終わってどんなことを思ったか」へのT1の連想



3-1-2. 自己課題の気づき (2-2-1(4)の段階)

ここでは、まず刺激1と、次に刺激2の各クラスター解釈について、ピアの問いかけにT1が答えていく部分のインタビュー内容を多少刈り込みながら引用し、そこにT1のどのような気づきが表れたかを探る。インタビュアーの質問や発言の補足は()で示す。

<刺激1での気づき>

(第1群は)教室で授業をしていて、言語行為をする当事者同士、教師と学生という関係であっても互いに日本語をツールとしてやり取りする関係です。(絵的には)輪になって互いにやり取りする絵で、教師がまず位置に付いてその両側に学習者が位置に付いて、お互いに向き合い輪ができるという絵ですね。(まとまる理由は)何か会話をやり取りする目的を持つ、ということですね。

(第2群は)緊張感を緩和して、自分一人ではなく相手がいてコミュニケーションするというイメージです。下のクラスなので、学習者が自己表現することがまとまるためのひとつになっているという、自己表出することです。—(中略)—お互いに向き合って輪になる、その動機として自己表出ということですね。

(第3群は)輪になって具体的に私が指導者の立場で、学習者が躓いたときに助けるというイメージで、学習者と私が線でつながること、ですね。

(第4群は)自己表出の動機になる自己紹介という日本語のおしゃべりから徐々に移行して、大学生として活動すること。大学生の資質に見合う日本語へ、ということですね。(学生の資質とは何?)最近気になることがあって、大学生なのに子どもじみているというか…、確かに話すという点では怖気づかなくなっただけですけど、馴れ合い的な、ため口を利くとか…。だから、大学生というアカデミックな資質を出せるツールとしての日本語を身に付ける、ということですね。第1群と第2群で話すというベースを作り、そこからいよいよ大学生として自分の課題に向き合って、第3群ですね、相手の課題に深くリンクし、自己を客観的に、また情報も取り入れ整理するという、硬いイメージです。

(全体を通してのイメージは)フレッシュマンでぴちぴちした学生が、後半は大学生として自分を構築していくイメージです。

(第1群に「学生にプライド」とあるがこれは?)レベルが下の学生は自分は日本語が下手だから難しい話ができないと引いて安易なほうに行くけれども、アカデミックなものを持っている、だから大学に合格したんでしょうと…。ここは日本語学校とは違う、大学生としてここで立派になるんだという、そのところを明示します。(学習者の表情と向き合うとは?)日本語でなんと云ったらいいかという表情を見ながら、何がいたいかを見極めることで、話しやすい雰囲気にもつながりますね。(読み取るということか?)はいそうです、読み取る、ですね。ここでは教師中心になります。

以上の発言から T1 は、日本語能力の低い学習者に必要なことは、大学生としてのプライドを持たせることである、留学生には「アカデミック・ジャパニーズ」が肝要で、その習得が彼らのプライドにつながる、日本語能力の低い学生の指導には教師の積極的な関与が必要であるという意識を持っていることがうかがえる。

<刺激2での気づき>

(上のまとまりのイメージは)例年になく人数が多くて、下のクラスなので折に触れ一対一の指導が必要なのにできなかった。やり残したことは、十分に発音指導ができずに終わったし、自分はできないと思い込んだままの学生がいたんです。少人数指導だと正確に話すことの成果が得られるんですが、現実はどうもいきませんでした。学習者の満足はあ

ったんですが、私が一人ずつの細かい指導ができなかったので不満足です。

(第3群のイメージは?)後期の活動は三つに分かれていて、ひとつは情報をまとめ客観的に提示すること、次に素材に対して意見を持ち意見交換すること、最後にそれら二つをあわせてミニ討論をするという活動です。ここで、自己と相手とで伝えあったかということ、そこに日本語として「役立つ」が重なります。

(第4群は?)今期の口頭表現の最終的な目標、到達点です。(全体的にはどんな絵が浮かぶ?)実際に行った討論の場面です。(大学生の会話とは?)単なる話ばかりではなく、論述的な表出の遂行で、それを体験させたい。司会は教師がしますが、例年だといちいち指名して発話を促すんですが、今年は学生同士が自然とやり取りしていて、成果ですね。半分くらいの成功ですね。(指導の形態は?)課題は一斉に出しますが、仕上げるまでは個々の作業なので私が駆けずり回ります。

(各まとまりの関係は?)まず、一人ひとりの対応で緊張を解いて、それによって学習者の満足が出ます。そのことを繰り返すことで口頭表現で学習者が何を学んで身につけるのかが理解できます。この技術が今役に立つとか…。そして、集大成では大学であと三年、いろんな場面に出くわすだろうし、最終的に卒論や発表など、ゼミでのディスカッションという場面で、1年でした口頭表現での4番目ができれば立派な大学生、という関係です。

(最後に何か一言。)学習者に表出させることだけを意識していたようです。相手とのコミュニケーションには聞くことも大切ですね。ただ、下のクラスは積極的に話そうとはしなくて、聞くしかできないというか、聞く姿勢でじっとしています。じっとしているということは音は入っているわけで、その姿勢を逆手にとって「いいねえ～、聞いているね～」と「じゃあどう思う?」という具合に表出に向かわせています。

刺激2のデンドログラムに関するT1のインタビューへの回答を通して、T1は、下のレベルの学習者には授業の多くを個別指導に割かなければならないと強く認識しているが、今年は学習者数の多さから発音指導など十分な個別指導がかなわず、T1はやり残したと感じていることがうかがえる。また、第4群を「論述＝アカデミック会話への管理」と命名し、これができることが学習者の最終到達目標と捉えている。だからこそ、将来への備えとして討論形式を体験させたし、それが今期の口頭表現の集大成としているが、積極的に話そうとしないクラス、聞く姿勢でじっとしていることにあせりながらも「音はわかっている」と無理に受け取ろうとしている。第4群にある「意見の交換」を+と見ているのに対し、「意見を述べる」を0と評価したことから、矛盾に自ら気づいていることがうかがえる。

3-1-3. 刺激1・刺激2の対照分析と内省の深化(2-2-2(1)(2)の段階)

T1へのインタビューは、文字化資料とデンドログラムを基に、刺激1と刺激2に対する被験者のイメージを対照させて分析し、刺激1への連想のうち、第3群や第4群に見るように、教師中心の教授観がある一方、潜在意識でその教授観への心理的な抵抗感があって、その結果、教師のリーダーシップの発揮(教授法の工夫)を妨げているのではないだろうか指摘した。このピア評価に対し、T1は次のような気づきを得たという。

自分は、刺激1で連想されたビリーフと刺激2で連想された教師としての経験知（学習者の把握やシラバスの立て方や教授方法などへの認識）が、自分の中では別々に捉えられていたことに気付かされた。例えば、刺激2の第1群の連想に出ている今期の反省点の生成要因を学習者の人数の多さという物理的側面に帰してしまっており、第4群の「アカデミック会話への管理」の連想が現状にそぐわないことに気付いていなかった。これは、刺激1の第1群の連想にある「学生のプライドに見合う材料提示」というビリーフをベースに、大学だからアカデミックな日本語を提供し、学習者はそれを学習するべきとみていた為であり、学習者の現段階の力量や既習の観察や補完すべき具体的な学習項目設定が十分ではなかったことに初めて思い至った。これは自分にとって全く思いがけない気づきだった。また、自分自身、第1群や第2群に上がった連想の根底には、T1クラスの学生達は「日本語が下手」という心理的圧迫感（劣等感）を持っているという予断があったこと、また第4群で「表現方法・会話手段の提示」という連想を示しながらも、学生達のそうした圧迫感は場面会話や機能会話活動では取り除けないと判断していたことにも新たに気付かされた。

このように、インタビュアーによる対照分析とその指摘は、T1のこれまでの教師としての経験知を揺さぶり、T1はより内省を深めていった。その内訳は、仲間へのインタビューや総括での話し合いを通して、改めて高等教育機関における日本語教育の口頭表現の授業実践について検討する機会を得たと捉えたことと自覚したことで、大学生への口頭表現の授業のあるべき姿を問い直せた、と前向きに捉えるものであった。

最後に、今回は紙幅の関係で割愛したが、T2、T3においても、今回のPAC分析を利用した協働作業により、それぞれビリーフや教育観について想定を超えた気づき、修正、課題の発見があったことを加えておく。

以上、我々のメンバーの一人の事例によって、PAC分析を導入した教師の振り返り活動の方法、経過、ならびに自覚された成果を報告した。次章では、今回の試みからの学びと考えるべき課題についてまとめる。

4. まとめと今後の課題

内藤（2002）は、PAC分析は「教師自身の学級経営の傾向性の分析や能力の診断にも活用可能」（p132）と述べ、教師の自己成長に有効な手法となる可能性を示唆している。今回の我々の試みはその可能性への挑戦であったが、その手法を個人作業（自己分析）として行うのではなく、複数教師の協働作業として、本来のPAC分析の手法である調査者と被調査者の立場を留保する形で実行した。これにより、各教師はより客観的に自己を見つめ直すと同時に他者の認識に主体的に関わることができ、さらに他者の目からの講評が加わることで、各人が自己のビリーフの内容を再確認したり、無意識だった面を自覚化できたりした。通常のPAC分析では最終的には調査者の観点から総括されるが、今回の試みではその総括の結果が再度被験者に戻され、被験者の内省を深化させたという点も意義あるものとする。今回、T1の得た実感は、内藤他（2008）がPAC分析の過程のうち、被験者が「クラスター構造のイメージや解釈を、検査者とともに探り、自ら語り（意味づけ）ながら気づいていくプロセスは、間主観的（了解的）な解釈技法であり、カウンセリ

ングにおける明確化そのもの」であり、「ナラティブ・セラピーとしての性格を持つ」(p1)と述べていることに符合する。またこのPAC分析による協働振り返り作業は学期終了後に行えることから、相互の授業観察によるものに比べ教師間の時間調整がしやすく、また個人作業で済むところも多いので、物理的にも心理的にも作業負担は軽減されるという利点も指摘しておきたい。

以上から、今回我々が試みたPAC分析を導入した協働作業は、教師の自己成長のための振り返り活動として有効な手段と言えるものと考えられる。これはまた、既に丸山・小澤(2007)における「他者理解の一助としてPAC分析を活用する場合、PAC分析を受けた協力者自身がPAC分析の過程で自分自身の態度構造について気づき得る可能性が高いことから、そのことによる効果も期待される」(p8)という指摘を裏付ける結果になった。

しかし、このPAC分析の効果が人や場所を選ばずに得られるものではなく、導入にあたっては現状の慎重な見極めが求められることを意識しておかなければなるまい。なぜなら、教師の協働作業を可能にする人間関係が整っていない現場で、このPAC分析を導入した振り返り活動の有益性だけに着目し、上からの指示などで半強制的に行われるようなことがあれば、それは逆効果を招く危険性があり、既にそれを指摘する声も聞かれる⁽⁴⁾。また、PAC分析は時に被験者の内面に隠されていたものを曝け出させる危険性があることを内藤(2002)は夙に警告しているが、こうした点への配慮も当然弃えられるべきであろう。さらに、内藤(2008)が指摘するように、PAC分析で得られる結果は絶対的なものではなく、被験者の連想や評定に拠っている分、流動的な要素を抱えるという点も意識されなければならないであろう。

本稿では教師の自己成長のための協働振り返り活動へのPAC分析の導入が、当事者の意図しなかった内省を引き出し、教師相互の教育観や状況の理解に予想を超えた効果があったという報告をしたが、これはあくまで事例研究であり、分析対象は実践以前の教育観の段階にとどまっている。今後は、我々教師が抱える教育上の課題を芯に据えて、その解決に向けての理論構築にこそ、このPAC分析の効果を生かしていくべきであろう。それが、成長する教師をめざす我々の次の課題であると考えられる。

注

- (1) PAC分析の詳細は第2章を参照。
- (2) 岡崎・岡崎(1990)がself directed teacher(Nunan1988)を表す語として使用。
- (3) 野口他(2005)はJulian Edge(1992)の“Cooperative development: Professional self-development through cooperation with colleagues”(Longman)からの採用という。
- (4) 日本語教育学会2009年度実践研究フォーラム(8月1日)のポスターセッション発表会場において、小澤伊久美氏より出されたコメント。

参考文献

- (1) 今津幸次郎(1996)『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会
- (2) 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク

- (3) 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』凡人社, p.26-43
- (4) 亀川順代(2006)「日本語教師の成長に関する意識調査 - 自己成長に関わる諸要因の基礎的研究」『日本語教育』131号 日本語教育学会, p.23-31
- (5) 内藤哲雄(2002)『PAC分析実施法入門[改訂版]』ナカニシヤ出版
- (6) 内藤哲雄・井上孝代・伊藤武彦・岸太一編(2008)『PAC分析研究・実践集1』ナカニシヤ出版
- (7) 野口直子・及川千代香・本間淳子(2005)『日本語教師のための Cooperative Development - 教師としての自己成長をめざして - 』日本語教育論集 21 国立国語研究所
- (8) 林さと子(2006)「教師研修モデルの変遷 - 自己研修型教師像を探る」春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修』凡人社, p.10-25
- (9) 丸山千歌・小澤伊久美(2007)「日本語教育における PAC 分析の可能性と課題—読解教材を刺激とした留学生への実践研究から—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告 2007年度日本語教育実践フォーラム』
<<http://wwwsoc.nii.ac.jp/nkg/kenkyu/Forumhoukoku/maruyama.pdf>>
(2009年1月31日)
- (10) 横溝紳一郎(2006)「教師の成長を支援するということ」春原憲一郎・横溝紳一郎編『日本語教師の成長と自己研修』凡人社, p.44-67
- (11) ラリー・キーン・マイケル・D・ワガナー 高橋靖直訳(2003)『大学教員「教育評価」ハンドブック』玉川大学出版部
- (12) 李曉博(2004)「日本語教師の専門知についてのナラティブ的理解」『阪大日本語研究』大阪大学大学院文学研究科日本語学講座 16, p.83-113