

タイ高等教育の日本語教育協働現場における「成長する教師」の可能性 ——タイ人教師が経験する協働現場の実態分析からの考察——

片桐 準二、Kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI、池谷 清美、中山 英治

1. はじめに —「完成された教師」と「成長する教師」—

1980年代後半以降の学習者の増加と多様化に対応するために日本語教育において1990年代後半に「教師トレーニング」から「教師の成長」へのパラダイムシフトが起きている(岡崎・岡崎 1997:8-11、横溝 2006:158 など)。池田(2007:6-7)は「教師の成長」が提起される以前は教師の質を「不変的で固定的なもの」と捉え、教師養成課程を終えれば「完成された教師」になるという考え方があったが、その後は「教師の生涯発達」の観点で、教師は可変的で成長可能なものと捉えられていると述べている。こうした教師観の変化は日本語教育ばかりではなく、日本の学校教育でも見られ、藤岡(1998:227)は「免許状をもって教職につき、『これで一人前の教師として一生やっていける』という時代」は過ぎたとし、「学び続けるプロセスの中にあること自体が教師であることのアイデンティティ」だとしている。すなわち、「教師トレーニング」パラダイムでは不変の固定的な存在の「完成された教師」ができると考えていたが、「教師の成長」パラダイムでは教師を可変的な「成長する教師」というプロセス的な存在として捉えるようになったのである。

「教師の成長」のモデルとしては、自分自身で学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在である「自己研修型教師」と自分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「内省的実践家」があるとされている(岡崎・岡崎 1997:11-36)。このような「自己研修型教師」「内省的実践家」の研究としてはアクション・リサーチや教育実習における実習生の内省に関する研究などがある^①。こうした研究は教師(実習生)が自分の意志で成長するという視点で行われているが、その中で教師間(実習生間)の相互作用によって学びが起きていることも指摘されている(大西 2006、池田 2007 など)。例えば、池田(2007:67-88)では授業内外での協働活動が実習生の意思決定に影響を与え、内省を高めることにもなったと報告されており、協働により「学び」が起きるという教師成長が示唆されている。

本稿ではこの協働における「学び」に注目し、実習や教師トレーニングではない実際の日本語教育現場での非母語話者教師(以下、NNT)と母語話者教師(以下、NT)の相互作用によって変化するプロセス的な存在である「成長する教師」について、タイの大学の実態分析から考察を行う。

2. 先行研究と本論の目的

NNTとNTという観点の研究では、それぞれの役割を考えたものにJorden(1987)、NNTの役割について古市(2005)、海外におけるNTの役割について平畑(2008)などがある。これらはNNTと

NT のそれぞれの役割という視点での研究であり、協働による相互作用やプロセス的な存在としての教師といった考え方はない。

タイの日本語教育現場に関する研究には、タイ人教師が持つ良き日本語教師観を取り上げた古別府(2008)、坪根ほか(2010)、中等教育で求められる日本人日本語教師像に関する中井(2009)、協働現場での NNT と NT の体験を分析した池谷ほか(2009)、協働現場でのタイ人教師の指導観を取り上げたカノックワン(2010)がある。古別府、坪根ほか、中井は現場において求められる教師像を導きだしており、教師自身の成長も議論されているが、協働による相互作用は扱われていない。カノックワンでは高等教育でタイ人教師が NNT と NT の役割を明確に分け、日本人教師に『教師用便利屋さん』『学生用日本語チェッカー』という役割を与えていることが示されている。

池谷ほか(2009)ではタイ人教師と日本人教師のそれぞれが協働現場で体験し考えることを分析しているが、このうちタイ人教師の体験を図 1^⑨のように示している。そこには【協働体験プロセス】として変化するタイ人教師が示されており、「成長する教師」の存在が仮定されている。

そこで本論は、この池谷ほかの中の【協働体験プロセス】に焦点を当ててタイの大学においてタイ人が経験する日本語教育協働現場の実態を再分析し、協働現場における相互作用でタイ人教師が「成長する教師」

となる可能性を探ることを目的とする。

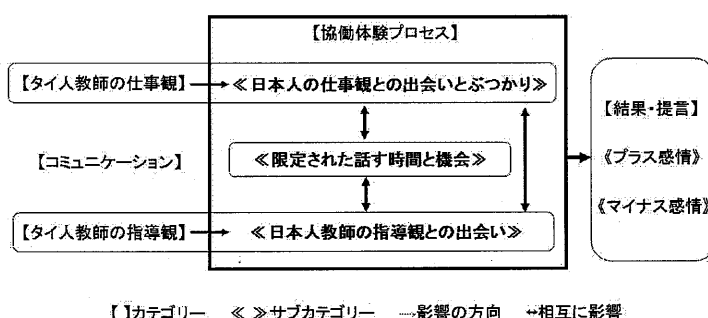


図 1 池谷ほか(2009)の仮説モデルの概略図

なお、日本語教育協働現場とは、「NNT と NT が一つの科目・授業・コースを一緒に教えたり、学校行事を一緒に行ったりする日本語教育現場」と定義する。

3. 研究方法

本研究ではタイの大学で働くタイ人教師にタイ語で半構造化インタビューを行い、それを文字化したものを日本語に翻訳して資料^⑩とした。調査協力者は表 1 に記した通りで、このうち D1～D4 は池谷ほか(2009)の分析で使われたものと同じ資料である。今回はこれに D5～D7 の資料を加えた。インタビュー時期は、D1～D4 は 2008 年 12 月～2009 年 3 月、D5～D7 は 2009 年 12 月である。協力者の所属機関は D3 と D4 が同じで、他は全て異なる。インタビューの質問項目は D1～D4 の調査時では①日本人との協働でよかったこと、②日本人との協働でよくなかったこと、③協働のためのアドバイスであった。D5～D7 の調査時は①協働での注意点、②協働する人へのアドバイス、③協働時の問題と解決方法、④協働相手とのコミュニケーション、⑤理想の協働の形であった。インタビュー所要時間は D1～D4 では 1 時間、D5～D7 では 30 分であった。

分析方法には修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ(以下、M-GTA)を用いた。M-GTA

は相互作用による人間行動および意識・認識の変化のプロセスを理論化するのに適している(木下 2003:89-91)。ここではタイ高等教育の日本語教育協働現場のタイ人教師を分析焦点者とし、その限定した範囲で一般化できる仮説モデルを作る^④。具体的な分析手順は木下(同)に従った^⑤。

表 1 調査協力者

協力者	性別	年齢	教師経験年数	職位
D1	男	30 代前半	4 年程度	非常勤講師
D2	女	60 代前半	30 年程度	常勤 (学科長経験有り)
D3	男	30 代後半	10 年程度	常勤 (学科長経験有り)
D4	女	30 代前半	3 年程度	常勤
D5	女	40 代後半	20 年程度	常勤 (主任経験有り)
D6	男	30 代前半	6 年程度	常勤
D7	女	30 代前半	8 年程度	常勤

注) 教師経験年数はインタビュー時のもの。

4. 分析結果とプロセスの考察

分析の結果、次の表 2 に示す概念とそれをまとめたカテゴリー^⑥が得られた。表には概念の定義と代表的な発言例^⑦を記した。そして、概念間、カテゴリー間の関係を考えて図 2 に示す仮説モデルを作成した。以下ではこの仮説モデルについて表内の発言例を見ながら考察する。

表 2 カテゴリーと概念およびその定義と代表的な発言例^⑧

カテゴリー	概念/定義	発言例
タイ人から見た日本人教師の仕事観	とにかく細かいんです/日本人の仕事の仕方が細かいと感じること。	(1)とにかく細かいんです。例えばある話を教えるとしたら、(中略)大まかな枠組みだけ決めればいいと思うんです。だいたいいいです。そこまで細かくしなくても。(D3)
	時間がかかる仕事の仕方/日本人の仕事の仕方は時間がかかりすぎるという思い。	(2)クイズや副教材の書類を送りますよね。その後送った書類について話し合うのが好きみたいです、日本人の先生が。これっていいかどうかとか。こういうことの話し合いは、メールで十分だと思います。(D4)
	会議好きの日本人/日本人は会議をすることが多く、また会議の時間も長いと思っていること。	(3)授業が終わると毎晩ミーティングをしています。(中略)9時になって私が入って行くと部屋でミーティングをしているのでびっくりして、「先生たちは暗くならないと家に帰れないんですか」と言ったりしました。(D1)
タイ人から見た日本人教師の指導観	オリジナル教材で教えたい日本人/既存のものがあるのに、それを使わずとにかく自分で教材を作りたいこと。	(4)テープはもう市販されているものがあります。テキストも私は学生にはちょうど良く使える内容だと思います。けれども、担当の(日本人の)先生は、考え直しましょう、作り直しましょう、と。まだ以前の仕事が終わっていないのに(中略)録音を手伝わなければなりません。(D1)
	あれもこれも指導観/日本人は様々な資料を準備してたくさんのことを教えようとする。	(5)(日本人の)Y先生は(中略)今の時代と合わないという理由で他の副教材を使うようになった。新聞や他のものを使ったりしてね。(中略)これもやる、あれもやる。いつも追加資料を使う。(D2) (6)(日本人の)A先生にはいろいろアイディアがあります。楽しんでやっていらっしゃるみたいです。(D4)
	日本人の得意な指導法の認知/ネイティブの判断を含む細かい分析でタイ人と違う指導法があることを認めること。	(7)学生のためのフィードバックもよく考えます。教えるときに、(これまでも)時々やったりしましたが、例えば学生がやってきたものの中から、目立ったところや、よくある間違えなどを例に挙げて、普通はそんなに詳しく調査したりしないのですが、日本人は本当に詳しく考察します。(D3)
日本人とのぶつかり	日本人からかけられる仕事の負担/日本人の仕事のやり方、考え方に従わざるを得ないことで負担を感じること。	(8)日本人の先生の中には(中略)学生が日本語文の発音をしやすいように紙にタイ語を書きます。それを持ってきて訳を紙に書かせるんです。(中略)忙しい時もあるんですが、断ることはできません。(D7) (9)(日本人の先生と)頻繁に話し合いました。時にはとても時間の無駄になりました。(D3)

	頑固な日本人/自分の教え方・考え方を変えよう としない日本人。	(10) 協働して分かったのは、日本人は頑固だということです。(D4) (11) 例えばテキストを3冊くらい持っていった提案した時なんですけど、「ああ、この本は見たことありますけどね」と言って、そのまま黙ってしまいました。また別の本では、「ああこの本は前に使ったことがありますよ」と言ってまた黙ってしまいます。日本式の拒否方法ですね。言った後、黙る、(中略)そして自分の要求をしてくる。(D1)
	はっきり言わない日本人/日本人ははっきり言わないので何を考えているのかよく分からないことがあること。	(12) やることになっているのに、はっきり理由も言わないし、でも見せてもくれないし。(中略) 彼ら(日本人)はどう感じていると、はっきり言いたがらないんですよ。(D3) (13) 提出することについては了承するんです。(中略) そこで私が「先生、(問題)を作り終わったらまず回してくださいね」と(中略)でも全然出してくれないんですよ。(中略) 何を考えているのかよく分かりません。何がひっかかるのかははっきり言わないんですよ。(D3)
	譲歩・妥協で対処/日本人に対して譲歩したり妥協したりすること。	(14) いつも妥協しています。テキストについての打ち合わせの時もそうです。教え方、試験の作り方。妥協できるものはなるべく妥協します。嫌ですけど何とか受け入れるものでしたら受け入れられますね。(D4)
	私の変化/日本人と協働したことによって自身に変化があったこと。	(15) 私達が教える時には例えば文法を教えるのに、教える内容が終わればそれで終わりになってしまいます。最初に教えていた時には特にそうでした。(中略)(日本人との会議があると)私達もより細かく考える機会を持つようになりました。(D3) (16) 私が入った最初の年は自分がまだ何も知らなかった(中略)その先生の方が指導経験をたくさん持っていて、ネイティブで・・・それで合わせてた。でも2年目の時は少し問題の作り方が分かるようになったから、問題の種類を分けてその先生が他の先生に関わなくてすむように工夫しました。(D4)
日本人とは違う タイ人教師の視点	カリキュラム・学生を知っていて教える/タイ人教師はカリキュラム全体とタイの学生をよく知ったうえで仕事をしているが、日本人教師は授業だけ考えて仕事をしているという考え。	(17) 私達がタイ人であること、B大学の先生であること、B大学のカリキュラムを彼らより知っているということを忘れていた時があるみたいです。彼らは(中略)ずっとタイにいてわけではありませんよね。(中略) 私達が伝えたいことをなかなか理解してくれません。(D4) (18) 日本人に関わる事項がある大きい会議の時だけ(日本人を)呼ぶようになりました。カリキュラムなどタイ人だけの話題だったらタイ人だけで。(中略) [I: 事後通知などをするのですか。] カリキュラムなどの日本人に関係ないことだったら通知する必要はないです。(D5)
	タイ語ネイティブ同士だから分かり合える指導/タイ人教師の方がタイ人学習者の指導にはいいという考え。	(19) 学習者と同じバックグラウンドを持っている先生がタイ語で説明した方が早いし、理解も深まると思う。(D2) (20) 日本人の先生はタイ語が分かりませんから、タイ語のネイティブではありませんから、学生が作った誤用を一緒に見ましょうかと(中略)お互いに助け合うようにしています。日本人の先生のために私が考えますし、日本人の先生にも考えてもらいたいのです。それから、一緒に教科書または資料を作っています。(D4)
	タイ人教師の教えたい日本語/タイ人教師が教えたいと思っていることで日本人の考え方と異なる場合があること。	(21) (日本人の先生は、その日本語が)自然ではないというんですけど、本当は私の目的が分かってくれないからだと思います。[I: その時はどうしましたか。] (日本人の先生に)直してもらいました。でも、実際教える時には最初自分が作ったものを使用しました。(D4)
マイナス感情	あきらめ・忍耐・困惑/提案などを拒否され、またははっきり答えてもらえず、あきらめ・忍耐・困惑を経験。	(22) 最初の頃には「こんな風にはしたくないです。」と言ったことがあります、全て拒否されてしまったので、「分かりました、そうします、従います」と。というのも、その先生の性格は、こちらが何か提案すれば否定する、ということがもう分かっているの、疲れてしまいます。(D1)
	面倒/日本人の仕事の仕方や指導方法、また日本人との付き合いに関して面倒だと感じること。	(23) 日本人ははっきり言わないということは分かっている。でも、時間がないし、それから私ははっきり言う人間だから。先に断っておく。「ねえ、先生、私、はっきり言うからね。(中略)」こういうふうの前に置きを書いて、その後は単刀直入。我慢できないし、面倒だし。(D2)
	協働拒否/もう協働をしたくない、または協働の必要はないと思うこと。	(24) (日本人との話し合いに)気を取られたくない先生もいます。面倒くさいじゃないですか。上の方の多くの先生はその授業を引き受けません。若い先生も引き受けたりません、避けられるのであれば。(D3)
協働による学び	積極的になる私/協働することによって自分がより積極的になること。	(25) もし一人ならする時もあります。(中略) 日本人と一緒に教えるなら、話をする場を設けてもう一度見直して、そうすると、より詳しくより積極的に取り組まなければならなくなります。(D1)
	内省的学び/協働によって自己を振り返るようになり、今まで気付かなかったことに気付くという学びが起きること。	(26) 一人だったら適当でもいいかと思っていたことでも、組んだ人がタイ人でも日本人でもいろいろ考えさせられます。特に日本人と組むとよりよく考えるようになります。日本人の視点に触れると様々な点が強調され、こちらが意識していなかった部分も「これはいい」とか「これは重要」とか「興味深い」そう思うようになりますね。(D3)

	仕事の仕方に関する学び/秩序だてたり、細かく見たりという日本人の仕事の仕方を取り入れようと思うこと。	(27) 日本人が仕事するときにはまずすべて計画表を作ります。今日は何時に何を教えて何をするとか、タイ人なら普通頭の中でただ考えておくだけで、案を書き起こしたりはしない(中略)そういうところは取り入れるといいと思います。よりシステムティックに仕事をすれば、速く仕事をこなす助けにもなるし、混乱もしないと思います。(D1)
	指導内容・方法に関する学び/日本人の視点や分析方法から学生への指導内容や方法を学んでいること。	(28) 向こうがネイティブですから、一緒に組むと相談できます。それに、自分が作った資料とか教科書も開発できます。よりいいものが作れるようになります。タイ語のコンセプトのままではなくて、より自然に作れるようになります。(中略)自分の成長ももちろんです。全然気がつかなかったことを指摘してくれてよかったです。(D4)
限定された話す時間と機会の中での対処	適宜コミュニケーション/適宜コミュニケーションをとり、頻繁にその機会があれば問題は起こらないこと。	(29) 授業だけでなく学科の活動も変更があったら知らせないと怒られます。(中略)最近ではEメールで連絡できて便利になりました。(D5) (30) (日本人の)先生と頻繁に会わなければなりません。(中略)授業が終わったときに会うとか、そうでなければ授業前に会うとか。(中略)そうでなければメールで話をする、または電話で話したり。(D1) (31) 協働授業の相手の先生に(中略)メールを送って聞いています。でも、会えたら、会った人にすぐ聞きます。その方が早いからです。ディスカッションできますから。(D4)
	連絡帳による連絡/伝達手段として連絡帳を使うこと。	(32) 学期中、授業が始まると、置いてあるノートにメモをしておくシステムになっています。毎回、一つの科目に学期ごとに(連絡ノート)を一冊用意してあります。今日は何をしたか、書いておきます。(D6)
	はっきり言う/伝えるべきことは、はっきり言う。	(33) 説明したことがありますよ。はっきりと。(中略)本当に必要なら会議をしてもいいと思います。でもメールか書類だけで十分なら会議しなくてもいいと思います。仕事の量を減らしませんか。(D4)

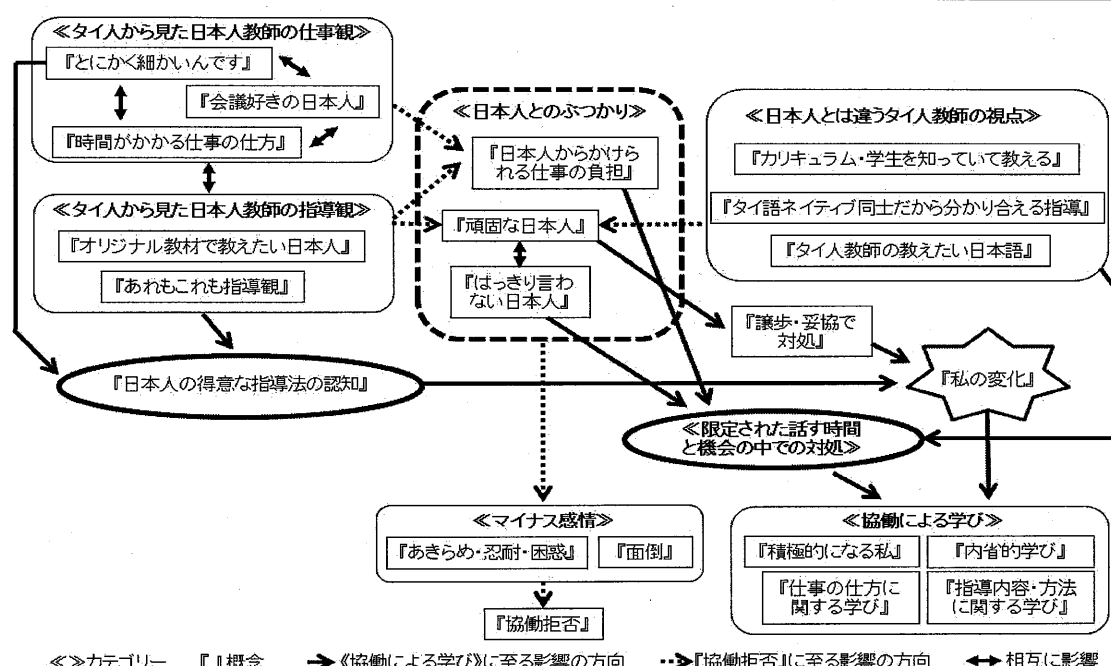


図2 タイ人教師が経験する日本語教育協働現場で『協働による学び』と『協働拒否』へ至るプロセス

4.1 《タイ人から見た日本人教師の仕事観・指導観》からの《日本人とのぶつかり》の経験⁹⁾

《タイ人から見た日本人教師の仕事観》には『とにかく細かいんです』『会議好きの日本人』『時間がかかる仕事の仕方』の3つの概念がある。これらは発言例(1)(2)(3)から分かるように細かく会議で話し合うから時間がかかるのであり、相互に関係のある概念である。また、『オリジナル教材で教えたい日本人』『あれもこれも指導観』の発言例(4)(5)には、オリジナル教材を作ったり、追加資料を準備したりすることで時間がかかる日本人の仕事の仕方が見られ、タイ人から見た日

本人教師の《仕事観》と《指導観》が相互に関連するものとして捉えられていることが分かる。

そして、『日本人からかけられる仕事の負担』の(8)(9)、加えて(1)(2)(4)の発言例を見ると、日本人の《指導観》と会議で時間がかかる《仕事観》がタイ人に『負担』を感じさせていることが分かる。また、(10)(12)に見るように『はっきり言わない日本人』は、なかなか考え方を変えない『頑固な日本人』でもある。(11)も『頑固』の例だが、教材について何度も提案をしたが、日本人教師は黙って理由を言わずに拒否しながら最後には自分の考えを通してしまうと述べている。タイ人教師とは異なる日本人教師の《指導観》が『頑固』で『はっきり言わない』日本人との出会いを作っているのである。このようにタイ人教師は、日本人教師の《仕事観》《指導観》の影響で《日本人とのぶつかり》が起きていると捉えていることが分かる。

4.2 《日本人とは違うタイ人教師の視点》からの《日本人とのぶつかり》の経験

タイ人教師は日本人教師との【協働体験プロセス】で、自分の国の大学で自分と同じタイ人学生に教えているので日本人とは違い『カリキュラム・学生を知っていて教える』『タイ語ネイティブ同士だから分かり合える指導』『タイ人教師の教えたいたい日本語』を意識している。(17)(21)からは、こうした《日本人とは違うタイ人教師の視点》が『頑固な日本人』との《ぶつかり》に影響していることが読み取れる。また、(18)では日本人との立場の違いが明確に表されている。こうした《タイ人教師の視点》が(17)に見られる「(タイ人は)大学のカリキュラムを彼ら(＝日本人)よりも知っている」状況を作り、それが《日本人とのぶつかり》に繋がっているのである。

4.3 《日本人とのぶつかり》から『協働拒否』に至るプロセス

(22)では「全て拒否」する『頑固な日本人』との付き合いから『あきらめ』を感じ、(23)では『はっきり言わない日本人』を『面倒』だと感じている。また、(8)では『日本人からかけられる仕事の負担』を「断ることができません」と言って『あきらめ・忍耐』を見せている。さらに、(13)では『はっきり言わない日本人』に『困惑』している様子を語っている。こうした例から《日本人とのぶつかり》が《マイナス感情》に至っていることがよく分かる。そして、(24)から分かるように『面倒』だという《マイナス感情》から遂には『協働拒否』に至るのである。

4.4 『日本人の得意な指導法の認知』『譲歩・妥協で対処』から《学び》に至るプロセス

『日本人の得意な指導法の認知』の(7)では『とにかく細かい』日本人の《仕事観》が《指導観》にも影響していることを述べているが、ここではそれが肯定的に捉えられている。日本人の『あれもこれも指導観』の(6)の例も肯定的に捉えられている。そして『オリジナル教材で教えたいたい日本人』は(4)で見たように否定的に捉えられる一方で、その母語話者性が生かされると、(28)のように肯定的に受け入れられて《学び》に至る。そして、この(28)からはその《学び》が「気がつ

かななかったことを指摘」されて「成長」を感じるという『私の変化』によって導かれたことが分かる。(15)からも『細かい』日本人の《仕事観》が反映した『日本人の得意な指導法』に影響された『私の変化』が読み取れる。また、(14)は『頑固な日本人』に『譲歩・妥協で対処』している例だが、(16)では『妥協』して対処している間に新たな「工夫」をするようになり、そうした成長による『私の変化』が語られている。

このように『日本人の得意な指導法の認知』『譲歩・妥協で対処』が『私の変化』を導いている。そして、(25)～(28)の例からは《学び》が『変化』によって導かれていることが読み取れる。

4.5 《限定された話す時間と機会の中での対処》に関連するプロセス

時間をかけた会議で細かく話し合う日本人の《仕事観》・《指導観》によって『仕事の負担』を意識するが、そうした日本人とのコミュニケーションを『適宜コミュニケーション』の《対処》によって対応しているというのが(29)(30)の例である。機関によっては(32)の例に見られるように『連絡帳による連絡』をシステム化して《対処》しているところもある。また、『はっきり言わない日本人』に対して『はっきり言う』で《対処》しているのが(23)に見られ、(33)は『仕事の負担』を減らすために『はっきり言う』で《対処》した経験を語っている。こうして《日本人とのぶつかり》は《限定された話す時間と機会の中での対処》を生み出している。さらに、この《対処》は『適宜コミュニケーション』の(31)に見られるように「会った人にすぐ聞きます」「ディスカッションできますから」という『積極的になる私』を生み出している。(25)も「一緒に話をする場を設けて」コミュニケーションを取ることが『積極的になる私』に繋がっている例である。そして、(20)は《タイ人教師の視点》で考えたことを『適宜コミュニケーション』で話し合い、それによって《協働による学び》を得ている例である。《タイ人教師の視点》からは《日本人とのぶつかり》へ向かうばかりでなく《学び》への繋がりも見られるのである。

以上、本節では発言例を見ながら、図2の仮説モデル生成過程に従い《タイ人教師から見た日本人教師の仕事観・指導観》と《日本人教師とは違うタイ人教師の視点》から《マイナス感情》を経て『協働拒否』へ至るプロセスがある一方で、『私の変化』《限定された話す時間と機会の中での対処》を経て《協働による学び》へ至るプロセスがあることを見てきた。

5. 「完成された教師」が「成長する教師」になる可能性へ向けた考察

タイ人教師が協働現場で体験していることを上述のように見た結果、《協働による学び》に至るプロセスと『協働拒否』に至るプロセスがあることが分かった。まず『協働拒否』に至るプロセスについて考えると、図2から明らかなように《日本人とのぶつかり》が『協働拒否』の原因となっている。そして、その《ぶつかり》の原因は図の左側にある《日本人教師の仕事観・指導観》と右側にある《タイ人教師の視点》である。カノックワン(2010)が指摘するようにタイの大学で

は、NNT と NT の役割を明確に分けるという考え方がある。本研究の資料にも次の発言がある。

(34)それぞれ別々に自分で責任もってやればいい。(中略)(日本人の)Z先生が会話で私は文法。
その時Z先生に最初に言ったの「1回の授業で1課、あなたはドリルです、私の後に続けて」(D2)
(35)日本人の先生と協働する時は分担を決めることが大事です。それぞれの得意分野を知って任
せることです。例えば、タイ人は説明が得意だから、説明の仕事はタイ人に。日本人は会話の練
習が得意なら、たくさん練習してもらいます。発展練習なんかは日本人に適していますね。(D5)

カノックワン(2010)は現在のタイの大学教師が 1980 年代以前の正確さ重視のオーディオ・リ
ンガル時代に日本語教育を受けたことが、こうした NNT と NT の役割分担という考え方に影響し
ていると指摘している。それは「教師の成長」パラダイムへのシフトが起きる前であり、求めら
れたのは「完成された教師」である。そして、今も NNT と NT に固定的な役割を与えるのが普通
の考え方であり、相互作用で変化するプロセス的な教師像は描かれていないと考えられる。

一方で今回の実態分析で協働体験から《協働による学び》に至るプロセスも見られた。「教師の
成長」を目指した実習や研修ではなく、実際の現場での《学び》のプロセスである。これは協働
現場がコミュニケーション・譲歩・妥協を引き起こす相互交渉の場であり、その作用が自然に《学
び》を導く場合があることを示している。すなわち、そこでは教師自身が意識しなくても『変化』
するプロセス的存在の「成長する教師」が生まれているのである。

本研究の分析では相互作用による《学び》のプロセスでの「成長する教師」像を見たが、これ
が意識的なものでない以上、そしてこのままタイ人教師が「完成された教師」像を持ち続けるな
らば、「教師の成長」パラダイムへのシフトは進まないであろう。しかし、タイ人教師の一人ひと
りが日本人との協働による「成長」を考えるようになれば、自らを《学び》の場に置くことがで
きるようになる。飯野(2009)は教師の「成長」を教師個人の内面の問題という視点ではなく、実
践共同体との相互作用の視点で捉えることを提案し、ある教師のライフストーリー・インタビュ
ーから教師の「成長」が実践共同体の発展とともに起きていることを示している。本稿のモデル
図を参考に協働現場の教師が自らを振り返ったり、着任前準備として現場のイメージを作ったり、
あるいは協働現場を体験できる教師研修によって、タイの協働現場を発展させることができよう。

6. まとめと課題

本研究ではタイの大学で働くタイ人教師 7 名に対する半構造化インタビューの文字化したもの
を資料とし、M-GTA を利用して【協働体験プロセス】を中心に分析した。その結果、タイ人教師
には《日本人教師の仕事観・指導観》《日本人とは違うタイ人教師の視点》から《日本人とのぶつ
かり》を経験して《マイナス感情》を経て『協働拒否』に至るプロセスと、『日本人の得意な指導

法の認知』『譲歩・妥協で対処』『私の変化』『限定された話す時間と機会の中での対処』を経て《協働による学び》に至るプロセスがあることが分かった。そして、《協働による学び》に至るプロセスがあることから、「完成された教師」を求めているタイ人教師が実際の協働現場の相互作用によって「成長する教師」となり、協働現場が「学び」の場となる可能性があることを示した。

本稿では協働の相手役である日本人側からの考察を行わなかった。協働する日本人の分析も行った池谷ほか(2010)では日本人はタイの現場に適応する場合があるが、協働による学びがあったという結果は出ていない。タイ人と日本人の双方を合わせた分析考察が今後の課題となろう。

注

- (1)川口・横溝(2005)、池田(2007)などで紹介されている。
- (2)池谷ほか(2009)の結果図のカテゴリー・サブカテゴリーのレベルのみを記載して簡略化した。
- (3)インタビューは筆者らのうちのタイ人が行い、翻訳は同じタイ人とタイ語が分かる日本人協力者が共同で行った。また、調査協力者とは、インタビューの際に資料を公開する場合は個人が特定されないように配慮する旨を記した研究倫理に関する取り決めに交わしている。
- (4)M-GTA では特定の個人の変容過程を分析するのではなく、調査協力者を抽象化した単位である分析焦点者のレベルで変容過程を分析し、そこから仮説モデルを作る。調査協力者はサンプルであり、その発言を各概念の生成および概念間の関係の考察のために具体例として使う。
- (5)本稿執筆のための再分析においては質的データ分析ソフトである MAXQDA2007 を使用した。
- (6)池谷ほか(2009)とは異なる分析であるが、カテゴリーに池谷ほかでサブカテゴリーとしていたものを含み、概念にも池谷ほかと同じものを含む。なお、《限定された話す時間と機会の中での対処》には5つの概念があったが、ここではモデル図の考察に使う代表概念のみを記載した。
- (7)M-GTA では資料中の具体例を検討して概念を生成する。具体例はヴァリエーションと呼ばれ、同じ概念のヴァリエーションをできるだけ多く全ての資料から探し、集まったヴァリエーションから概念名と定義を精緻化する。表2ではそのヴァリエーションの代表例を載せているが、M-GTA では文脈も考慮するので前後を含めて引用している。その結果、1つのヴァリエーションが複数の概念の具体例となることもあり、本文中では表内と異なる概念の説明にも用いている。
- (8)発言例内の「…」は言いよどみや言いさし、()内は翻訳者の補足、[I:]はインタビュー者の発言を表す。全体に長い発言のものは(中略)で一部を省略した。(D1)～(D7)は調査協力者。
- (9)以下、カテゴリー名に《 》、概念名に『 』を付ける。本文では省略名で記す場合もある。

参考文献

飯野令子(2009)「日本語教師の『成長』の捉え方を問うー教師のアイデンティティの変容と実践
共同体の発展からー」『早稲田日本語教育学』第5号、pp1-14

- 池谷清美・中山英治・片桐準二・カノックワン・ラオハブラナキット片桐(2009)「タイ人教師と日本人教師の日本語教育協働現場における課題－修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる仮説モデルから－」2009年度豪州日本研究大会・日本語教育国際研究大会配布資料
- 池田広子(2007)『日本語教師教育の方法－生涯発達を支えるデザイン』、鳳書房
- 大西博子(2006)「日本語教育における協働的実践研究の可能性－言語能力観・教育観の捉えなおしの観点から－」『日本語教育実践研究』第5号、早稲田大学、pp211-222
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習：理論と実践』、アルク
- カノックワン・ラオハブラナキット片桐(2010)「日本人教師と協働したタイ人教師の体験と本音－『正確さ』重視の「指導観」を中心に－」『大阪大学フォーラム 2009 報告書 東南アジアにおける日本語・日本文化教育の21世紀的展望』大阪大学フォーラム 2009 実行委員会、pp40-46
- 川口義一・横溝紳一郎(2005)『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
- 木下康仁(2003)『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践・質的研究への誘い』、弘文堂
- 坪根由香里・嶽肩志江・八田直美・小澤伊久美(2010)「PAC分析によるタイ人新人・経験日本語教師の『いい日本語教師』像の比較」『世界言語教育大会【論文集・予稿集】』CD403 大新書局
- 中井雅也(2009)「タイの高校で求められる日本人日本語教師像－学生とタイ人教師の視点から－」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(6)、pp46-52
- 平畑奈美(2008)「アジアにおける母語話者日本語教師の新たな役割－母語話者性と日本人性の視点から－」『世界の日本語教育』18、国際交流基金、pp81-99
- 藤岡完治(1998)「仲間と共に成長する－新しい校内研究の創造」浅田匡ほか編『成長する教師 教師学への誘い』金子書房、pp227-242
- 古市由美子(2005)「多言語多文化共生日本語教育実習を通してみた非母語話者教師の役割」『小出記念日本語教育研究会論文集』(13)、pp23-38
- 古別府ひづる(2008)「タイ中等教育機関におけるタイ人日本語教師の良いい日本語教師観－PAC分析と半構造化面接より－」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』(5)、pp37-46
- 横溝紳一郎(2006)「日本語教師養成・研修における『教師のライフヒストリー研究』の可能性の探求」春原憲一郎、横溝紳一郎編著『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、pp158-179
- Jorden Eleanor.(1987) The Target-Native and the Base-Native Making the Team. *Journal of the Association of Teachers of Japanese*, Vol.21, No.1, pp7-14
- (付記) This work was supported by the Higher Education Research Promotion and National Research University Project of Thailand, Office of the Higher Education Commission.(HS1153A)