

多文化共生科目における TA 経験をとおした 内省と自己成長

— ポートフォリオの内容分析から —

Reflection on personal growth through a Teaching Assistant's experience

— Via a portfolio content analysis —

野 口 聡 恵
NOGUCHI Fusae

〔要旨〕

本実践では、日本語教師を志す学生である筆者の多文化共生科目（日本語教育関連科目）での TA 経験を分析した。量的分析からは、TA 経験を通して、教師を志す立場からの視点・大学院生としての研究の視点・受講生の視点・TA の視点の 4 つの視点からの「学び」と「疑問」を得たことが明らかになった。これらのさまざまな疑問や問題に対する解決策を探す経験を通して、疑問から解決策を導き出す速度が向上した。同時に、疑問を抱きながら何度も注意深く授業内から気づきを見つけようとした経験から、「気づく力」の向上が示された。また、TA としての他者との関係性構築についての質的分析からは、どのカテゴリーにおいても、内省が繰り返し行われる過程で、担当教員 2 名をロールモデルとして観察することが、自身の内省の促進に深く関わっており、筆者の TA としての肯定感と自己成長感の実感につながっていたことが明らかになった。

Key word: 内省、自己成長、TA、ティーチング・アシスタント



1. はじめに

近年の急激な日本語学習者の増加と多様化に伴い、現場の日本語教師に対して、それぞれが目の前の学習者に応じ柔軟な姿勢で教育実践をおこない、その結果を「内省」することで、改善しながら成長していく教師像が求められるようになった。岡崎・岡崎（1997）は、日本語教師教育の議論において、教授技術の追求を求める「教師トレーニング型実習」から、日本語教師が成長する場としての「自己研修型教師」への転換を掲げた。この日本語教師教育の歴史的転換を踏まえ、池田・朱（2017）は、多様化する国内外の日本語教師の支援において、内省を重視した教師研修、学び合う教師コミュニティの必要性を示している。

本田ら（2019）は、学会誌『日本語教育』の101号から170号までに掲載された280本の研究論文を分析し、日本語教育研究の動向を明らかにした。しかし、それを見る限り、実際に現場の日本語教師はどのように教育実践と向き合っているのか、どのような成長を遂げているのか、といった日本語教師を対象にした研究は多くない。このことから、日本語教育研究において、教師を扱った研究はそれほど注目されていないことがうかがえる。成長しつづける教師であるためには、自ら「内省」する作業が重要だと考えられているが、日本語教師の「内省」に関しての実証的な研究も十分にあるとは言えないだろう。

そこで、本稿では日本語教師の「内省」研究の1つとして、日本語教師を志す学生である筆者の日本語教育関連授業でのティーチング・アシスタント（以下、TA）経験を振り返る。自身のTA経験における内省の分析を通して、日本語教育観を築き上げていく過程を捉えることで、日本語教師を志す学生が、TAとして授業に関わることの意義を考える。

2. 先行研究

教育現場においてTAが授業に関わる目的や形式は多様であるが、本実践で対象とするような日本語教師を志す学生が学びを得る場として、日本語教育科目のTA経験が注目されることは少ない。このような大学で行われている日本語教育科目や多文化共生科目のTA経験をとおした学生の「学び」や「成長」に焦点を当てた研究には、小森ら（2020）の研究があるのみで、知見の限り多くは行われていない。一方で、大学で開講されるさまざまな授業科目でTA業務を担う学生の「学び」や「成長」に関する研究は進められている。渡邊ら（2015）は、TA業務を通して、他者との関係構築、研究と教育の時間配分、知識や経験の不足、自分とは異なる考えを持つ他者への対応などにおいて、TAのつまずきがみられることを明らかにした。また、秦ら（2016）は、TAを1年以上務めた10名の学生へのインタビュー調査を通して、TAの仮説的成長段階を提唱した。それによると、学生はTA業務において、つまずきや困難を経験する段階を乗り越えて、等身大の自分を受け入れ、自分らしさと相手らしさを尊重しながら相手に合わせてより柔軟に行動できる段階を経て、さらなる学びを得るため新しいことに挑戦する段階を辿り、最後には教育シ

STEMの改善と学びの循環を創出する段階へと成長していくとされている。これらの研究からも、TAによる教育的なサポート活動は、サポートを受けた学生にとっての助けになるだけでなく、TA自身にとっての成長の場になり得ることがわかっている。しかし、TA経験をとおした自身の「学び」や「成長」に焦点を当てたものは、西内（2015）や三浦（2015）の報告にとどまるのみで、自ら内省を分析した研究は、管見の限り見当たらなかった。

教育現場での経験からの学習と成長に関する理論には、Bartlett（1990）の「内省のサイクル」がある。Bartlett（1990）は、教師養成プログラムで行われた実践を踏まえ、5つの要素で構成される「内省のサイクル」を提案した。この内省のサイクルモデルの構成要素は、(1)「何をしたか、しているか」(Mapping) (2)「どのような意味があるのか」(Informing) (3)「なぜそのようにしたか」(Contesting) (4)「他にはどのような方法があり得るか」(Appraising) (5)「では、どのようにしたらよいか」(Acting)である。このモデルでは、教師が自ら問いかける質問に関して、「なにをどのように」のほかに「なぜそのように」も加えた質問に変更している点に特徴がある。これにより、目の前の受講生とどのように関わるかだけでなく、なぜこの受講生にはこのように関わる必要があるかを考えることで、目の前の学習者との相互交流を重視した内省から問題解決へと繋げることができると思う。

このBartlett（1990）の「内省のサイクル」を、日本語教育現場における自身の内省的観察に取り入れた研究に、大河原（2002）がある。大河原（2002）は、新人日本語教師として教壇に立ち、1年8ヶ月にわたって記録された自身の日本語教育日記の中で、内省がどのように行われ、なにがそれを促し得るのかを自ら分析している。分析から、内省の深まりについては、徐々に内省が減少する段階を経たのち、より深いレベルでの内省が多くみられるようになることを量的分析から明らかにしている。また、質的分析からは、1つのトピックごとに、期間を通じて「内省のサイクル」の経過が見られたこと、そして内省は、抽象的で固定的な内容からより具体的で柔軟なものに変化すること、内省の際の視野が広がったことを指摘している。このような研究をはじめ、実際の教育実践に携わる中で、第三者からの分析ではなく、実践者自身の視点で内省と自己成長はどのように捉えられるのかという点については、さらなる研究が必要である。

3. 方法

3.1 データ

まず、筆者がTAをしていた科目について述べることにする。科目は、立教大学日本語教育センターが2022年度より新たに提供した「多文化共生社会と大学（「学びの精神」）/日本（「多彩な学び」）——やさしい日本語とともに学び、ともに生きる——（以下、多文化共生社会と大学/日本）」である。この科目は、全学共通科目総合系科目の「学びの精神」と「多彩な学び」の2つの領域で開講され、この2つの科目は一体的な授業として運営されている。そのため、この科目では、「学びの精神」の履修者であるNEXUSプログラム¹⁾の留学生4名と、「多彩な学び」の履修者

である日本語母語話者・日本語上級者 10 名が共に学ぶ。「多文化共生社会と大学/日本」は、教員 2 名と TA が授業に携わりながら、「やさしい日本語」をツールとして、多文化共生社会についての議論を深めていくというのが特徴である。業務内容としては、配布資料の準備のほかに、手書きリアクションペーパーの文字起こし、そしてディスカッション中には、机間巡回をしながら質問対応や受講生のサポートを行っていた。また、欠席者がいた際には、代わりにディスカッションに加わり、受講生の発言や理解をフォローする形で参加していた。

続いて、本実践の分析対象となるデータについて述べる。今回分析したデータは、2022 年度の秋学期（2022 年 9 月～2023 年 1 月）に行われた「多文化共生社会と大学/日本」で、筆者が TA として記録してきたポートフォリオを対象とした。分析対象となるポートフォリオは、初回から最終授業までの全 28 回（週 2 回実施）の授業中と授業後に記入していた日誌と授業中に配布されたワークシートへの記録である。

3.2 分析方法

筆者は、日本語教師を志し、実践の場を求めてさまざまな日本語学習者との交流や日本語教育科目での TA 経験をしてきた。そのため当初から、自分が使う「やさしい日本語」には意識を向けていたものの、他の日本語母語話者や日本語上級者の使用する「やさしい日本語」に意識を向けたことはなかった。また、筆者にとって、この授業は改めて多文化共生社会について考える良い機会でもあった。このような背景から、毎回の授業で、TA として受講生と関わりながら、そして筆者もまたひとりの受講生として授業を受けながら、気づいたことや考えたことを思い浮かんだままに書き記していた。これらの気づきを記したポートフォリオを分析するにあたり、本実践では、大河原（2002）に倣う形でポートフォリオに以下の加工をおこない、データとした。

- (1) 一日分の記述を一応の単位とし、その中の文脈で一つ一つの記述の内容を解釈する。
- (2) 解釈した内容をもとに、同じ日の同一の内容に関する連続した記述を、一つのコメントとしてまとめる。
- (3) 一つ一つのコメント内の連続した記述を Bartlett（1990）の「内省のサイクル」のモデルを参考に、以下の 4 つの要素に分類する。

第一要素：「何をしたか、しているか」（Mapping）

授業で何をしたかなどの記述、教員や受講生の様子、自分の行動を断定的に記述しているもの。

第二要素：「どのような意味があるのか」（Informing）

その前に書かれた記述を受けて、その説明をしているもの。授業内容から学んだこと。具体的な説明や、理由や条件などを加えて別の視点から捉え直しているもの。

第三要素：「なぜそのようにしたか」（Contesting）

原則として、その前に書かれた記述に対して疑問を投げかけ、問題提起をしているもの。

第四要素：「他にはどのような方法があり得るか」(Appraising)

「では、どのようにしたらよいか」(Acting)

原則として、その前の記述で示された問題に対して一応の解決策や回答、代案などを出しているもの。

これらの加工により、計 28 回の授業中と授業後に記述したデータの中から、総数 84 のコメントを得た。なお、ここで得たコメントのうち、自身の TA 経験を振り返ったものではなく、外的な情報や受講生の情報を記した 9 つのコメントは分析の対象から除いた。それにより、残った 75 のコメントを分析の対象とし、コメント要素では、第一要素 49、第二要素 82、第三要素 15、第四要素 35、計 181 の要素を分類した。

4. 結果

4.1 コメント数の変化

第 1 回目から第 28 回目までの授業におけるコメント数とコメント要素数を示したのが、表 1 である（表では、第一要素を①、第二要素を②、第三要素を③、第四要素を④と表記する）。ポートフォリオ内のコメントには、1 つの要素のみで構成されているものも、複数の要素によって構成されているものもあった。表 1 からは、毎回の授業によってコメント数、コメント要素数共に差があることがわかる。

表1 各授業におけるコメント数とコメント要素の数

授業内容	コメント数	①	②	③	④	要素数の合計
第1回目 初回授業	4	2	3	3	1	9
第2回目 多文化共生社会とは(1)	3	2	3	0	1	6
第3回目 多文化共生社会とは(2)	3	2	3	0	2	7
第4回目 諸外国の多文化共生(1)	2	2	1	2	0	5
第5回目 諸外国の多文化共生(2)	2	2	1	0	1	4
第6回目 諸外国の多文化共生(3)	2	2	1	0	0	3
第7回目 ロールプレイ(1)	3	2	4	1	1	8
第8回目 ロールプレイ(2)	3	2	4	0	1	7
第9回目 ロールプレイ(3)	3	2	4	0	1	7
第10回目 ロールプレイ(4)	3	2	3	0	1	6
第11回目 中間発表の準備	3	2	1	0	2	5
第12回目 中間発表	4	1	5	1	4	11
第13回目 中間発表FBと振り返り	3	3	3	0	1	7
第14回目 日本の多文化共生(1)	3	2	4	0	1	7
第15回目 日本の多文化共生(2)	3	2	4	1	1	8
第16回目 日本の多文化共生(3)	3	2	1	0	1	4
第17回目 日本の多文化共生(4)	3	2	3	0	1	6
第18回目 グループワーク・発表	4	2	4	1	4	11
第19回目 グループワーク	3	2	3	0	1	6
第20回目 グループワーク・発表	4	2	5	0	4	11
第21回目 大学とは何か(1)	3	2	3	1	0	6
第22回目 大学とは何か(2)	3	1	1	0	1	3
第23回目 グループワーク	1	1	1	0	0	2
第24回目 グループワーク	1	1	0	1	1	3
第25回目 最終発表(1)	2	1	4	2	2	9
第26回目 最終発表(2)	2	1	4	2	2	9
第27回目 最終発表FBと振り返り	1	1	5	0	0	6
第28回目 授業全体の振り返り	1	1	4	0	0	5
合計	75	49	82	15	35	181

まず、コメント数に着目すると、コメント数が最も多い「4」の授業とその内容は、第1回目〈初回授業（オリエンテーション・アイスブレイキング）〉、第12回目〈中間発表「多文化主義の限界はどこにあるか・なぜ、分離や格差が生まれてしまうのか」について発表〉、第18回目〈「もしあなたの国であなたが多文化共生についての授業をするならどんな授業をするか」をテーマにグループワークと発表〉、第20回目〈「日本の多文化共生・政策を考える」をテーマにグループワークと発表〉であった。主なコメントの内容は、第1回目の初回授業では、TAとしての関係構築の仕方への疑問と戸惑いに関する内容だった。第12回目の中間発表、第18回目と第20回目のグループワークと発表では、日本の多文化共生についての発表内容からの学びと自分自身が考えた

ことに関する記述が書かれていた。特に、第 18 回目の授業では、教育がテーマだったこともあり、より自分事としてとらえていたことが記述内容に影響していると考えられる。

4.2 コメント要素と各要素数の内容と変化

次に、コメント要素ごとの変化に着目する。まず、第一要素に分類されたコメント内容は、主に授業でなにをしたかを書いていたため、第一要素の数には、大きな変動は見られない。

第二要素には、教室活動、教員と受講生の観察から得た気づきの内容を書き記していた。中でも、自分自身が今後、教師として教室活動を行う際に取り入れたいことへの記述や、大学院で研究をする身でもっと知見を広めたいと思ったことへの記述など、自分自身も受講生として授業内容から得た学びに関する記述が多かった。また、授業からの学びの記述の中には、受講生の発表やグループワーク中に出た意見や主張（教室内の発言だけではなくリアクションペーパーも含む）からの学びもあった。他には、受講生の使うやさしい日本語・やさしくない日本語の事例、教員や自分が言い換えたやさしい日本語の例、自身の TA としての受講生へのサポート内容に関する記述も書かれていた。このように、教師を志す立場からの視点・ひとりの大学院生としての研究の視点・受講生と共に学び合う視点・TA という教師と受講生の間からの視点の、4 つの視点からの「学び」に関する記述がみられたこともあり、第二要素の数は最も多かった。全体を通して第二要素数は高いが、比較的講義が中心の授業日は、その内容からの学びについてのみ記されていたため「1」、最終発表直前の準備日は、TA としての介入を意識的に控えていたことが影響し、「0」であった。

第三要素には、第二要素での 4 つの視点からの記述に対して疑問を投げかけ、問題提起をしているものが分類された。教師を志す立場からの視点からは、自分が行う授業の中で、教室を観察して得た学びをどのように、どのような場面で取り入れられるかに関する問題提起が行われていた。ひとりの大学院生としての研究の視点からは、受講生と共に学び合う視点から得た多文化共生社会への課題やアイデアを、より現実的に、どのように社会に繋がられるかという疑問や、やさしい日本語の使用に対する日本語母語話者の態度を促すための介入はどのようにすればよいのかという問題提起がされていた。中でも最も多かったのが、TA としての適切な関わり合いや受講生との距離感への疑問であった。第三要素で記した全 15 の疑問と問題提起のうち、7 つがこの TA に関するものだった。特に、日本語母語話者・日本語上級者の使うやさしい日本語使用態度への介入と留学生へのサポート姿勢については、初回授業から第 24 回目まで連続して記述があり、その都度、なぜそうしてしまったか、なぜそうする必要があったか、それは適切な介入であったか、というような内省が繰り返し行われていた。

第四要素には、上記の疑問や問題提起に対する、もっとこうしたらよいのではというアイデアや、今後、もしこのような状況だったらこうしてみよう、というような記述が多かった。あくまでも「一応」の解決策や代案ではあるが、第三要素で記した全 15 の疑問と問題提起には、必ず対応する回答が示されていた。特に TA としての介入とサポート姿勢に対しては、2 名の担当教員

の観察を通して、今後の自分に活かそうと模索する記述がみられた。

4.3 内省の過程

内省の過程を分析するにあたり、第三要素の疑問と第四要素の解決策に焦点を当てる。表2は、各授業における第三要素と第四要素の繋がりのパターンである。1回の授業単位では、第三要素と第四要素は単独で現れることもあるが、全体を通しては、第三要素での問題提起や疑問に対して、数回の授業を経たのちに、第四要素の回答が得られている形で関連しているもの、そして連続して提起されていた問題もあった。このようなケースをはじめ、第三要素と第四要素の繋がりパターンは、全部で5パターンがみられた。パターン1は、問題提起や疑問のみのケース、パターン2は、回答を保留していた問題に対しての回答や解決策が示されていたケース、パターン3は、提起された問題にその授業内で解決策を実践までできたケース、パターン4は、一応導き出した自分の行動（答え）に対し、さらに問題（反省点など）を提起し、回答を保留しているケース。パターン5は、一度、問題提起した後、さらにその問題に対して再度問題を提起し、それに一旦の解決策を提示する形で答えているケースである。

第三要素で記した全15の疑問と問題提起とそれに対応する回答のうち、教師を志す立場からの視点・ひとりの大学院生としての研究の視点・受講生と共に学び合う視点からのものは、すべてパターン2もしくは3に分類された。つまり、一回の授業内で解決策や代案を見つけているということになる。一方で、全15の疑問と問題提起のうち、7つを占めているTAの視点からの疑問に関しては初回授業から第24回目まで何度も繰り返し解決策を模索する記述がみられた。このことから、TAとしての介入と適切なサポート姿勢に対して、特に頻繁に深いレベルでの内省が起きていることがわかる。

TAの視点からの疑問とその回答がみられた箇所は、表2に太字で示している。このTAに関する記述の数とそのパターンを見てみると、授業初期は、パターン1と4のケースでの記述のみであったが、授業全体が終盤に近づくにつれ、徐々に、パターン1の疑問のみの記述やパターン4のような反省的記述と回答の保留が減少し、パターン3のような疑問への解決策も同時に記されている内容が増加していることがわかる。

以上のことから、さまざまな問題について解決策を探る経験を通して、疑問から解決策を導き出すまでの速度が上がったといえるだろう。同時に、疑問を抱きながら、何度も注意深く授業内から気づきを見つけようとした経験を通して、「気づく力」が向上したと考えられる。

表 2 各授業における第三・第四要素の繋がりのパターン

要素の繋がりのパターン	1 ③	2 ④	3 ③④	4 ④③	5 ③③④
第 1 回目 初回授業	2	0	0	1	0
第 2 回目 多文化共生社会とは(1)	0	0	0	1	0
第 3 回目 多文化共生社会とは(2)	0	1	1	0	0
第 4 回目 諸外国の多文化共生(1)	2	0	0	0	0
第 5 回目 諸外国の多文化共生(2)	0	1	0	0	0
第 6 回目 諸外国の多文化共生(3)	0	0	0	0	0
第 7 回目 ロールプレイ(1)	1	0	1	0	0
第 8 回目 ロールプレイ(2)	0	0	1	0	0
第 9 回目 ロールプレイ(3)	0	0	0	0	1
第 10 回目 ロールプレイ(4)	0	0	0	0	1
第 11 回目 中間発表の準備	0	0	2	0	0
第 12 回目 中間発表	0	3	1	0	0
第 13 回目 中間発表 FB と振り返り	0	1	0	0	0
第 14 回目 日本の多文化共生(1)	0	1	0	0	0
第 15 回目 日本の多文化共生(2)	0	0	1	0	0
第 16 回目 日本の多文化共生(3)	0	1	0	0	0
第 17 回目 日本の多文化共生(4)	0	1	0	0	0
第 18 回目 グループワーク・発表	0	0	4	0	0
第 19 回目 グループワーク	0	0	4	0	0
第 20 回目 グループワーク・発表	0	4	0	0	0
第 21 回目 大学とは何か(1)	1	0	0	0	0
第 22 回目 大学とは何か(2)	0	0	1	0	0
第 23 回目 グループワーク	0	0	0	0	0
第 24 回目 グループワーク	0	0	1	0	0
第 25 回目 最終発表(1)	0	0	2	0	0
第 26 回目 最終発表(2)	0	0	2	0	0
第 27 回目 最終発表 FB と振り返り	0	0	0	0	0
第 28 回目 授業全体の振り返り	0	0	0	0	0
合計	6	13	21	2	2

4.4 TA としての内省とその変化

次に、28 回の授業を通して、特に盛んな内省がみられた「TA としての介入と適切なサポート姿勢」についての記述内容を、日本語教師に求められる資質をふまえながら見ていくこととする。

縫部（2010）は、日本語教師と日本語学習者を対象に日本語教師に求められる資質について複数の国と地域で行った国際調査をまとめた。この結果から、日本語教師は①目標言語・目標文化に関する専門的知識・技能、②外国語（日本語）教授法、指導法に関する理論と授業実践能力、③教育経営能力、④カウンセリング・マインドを備えていることが望ましいと示された。そのう

えで、縫部（2010）は、カウンセリング・マインド、すなわち、「他者への配慮と他者との人間関係形成に関わる力量（縫部、2010、11）」を備えた日本語教師の育成が今後の課題であることを指摘している。これは、日本語教師の資質としての「人間性」にも関わる、重要な要素であるといえよう。

以下、縫部（2010）が示した、カウンセリング・マインドに重要な4つのキーワード、「心配り（caring）」「他者への配慮（感情移入と尊重）」「分かち合い（sharing）」「感情交流、心の触れ合い」を、ここではカテゴリー①「心配り（caring）」・「感情交流、心の触れ合い」、カテゴリー②「他者への配慮（感情移入と尊重）」、カテゴリー③「分かち合い（sharing）」の3つのカテゴリーとして捉えなおし、自身のTAとしての内省を振り返る。

4.4.1 カテゴリー①「心配り（caring）」・「感情交流、心の触れ合い」

カテゴリー①は、他者への心配り、他者との心の触れ合いについての記述である。授業の中において、教師には「集団をまとめる力」が必要になるが、TAには「一人ひとりの受講生を見つめ、柔軟に適切なサポートをする力」が重要だと意識し、一人ひとりの表情や言動や変化に敏感に気づき、こちらから自然に声掛けができるようになることを自分自身のTAとしての課題として挙げている（第1回目）。

しかし、一人ひとりの表情や反応からサポートの必要性を察することは難しかった。そのため、受講生からの問いかけを「待つ」ようにしたものの、自分自身が思っていた以上に、TAである自分と受講生の間に距離を感じ（第1回目）、TAとしての役割の範囲内から受講生に向き合っていた自分の態度に気づき、反省し（第2回目）、安心して関わってもらえるよう、自然体で接することを意識するようになった（第3回目）。それ以降、「明るく、親しみやすく、あたたかい言葉がけ」を心がけて受講生と接するようになった。

加えて、授業開始前の数分間の担当教員と留学生の会話が、関係性を高めるコミュニケーションにつながっていることに気が付いた（第3回目）。この気づきから、授業外での日常の心の近さを大切にしながら相手との関係性を築くことで、表情の変化や反応が察しやすくなり、こちらからの働きかけもスムーズになった。同時に、留学生・日本語母語話者問わず受講生からの問いかけも徐々に増え、学生対応がしやすくなった（第18回目）。

4.4.2 カテゴリー②「他者への配慮（感情移入と尊重）」

カテゴリー②は、他者への尊重に基づいた配慮についての記述である。この授業のシラバスでは、日本語母語話者・日本語上級者に求められることの1つに、「授業を通して、やさしい日本語の運用能力を高め、具体的で基本的なやさしい日本語表現のみならず、抽象的な事柄もやさしい日本語で伝えることができる」ようになることが挙げられている。そのため、主に、他者（日本語母語話者・日本語上級者）が学ぶ場への尊重と配慮についての記述をここでは取り上げる。

授業の中で、多文化共生社会についての文献をグループで読み進めるにあたり、留学生にわか

らない日本語があった。そのため、日本語母語話者・日本語上級者の学生が説明をしたが、まだやさしい日本語の表現に慣れておらず、やさしくない日本語を使っている場面で、TA としてどのように介入すべきか（第 1 回目）という疑問があった。

そこで、担当教員を観察したところ、受講生が自分で気づくのを見守っていた（第 2 回目）ことから、声かけの内容についても、受講生が自分で考える能力を超えてはいけないという気づきを得て、留学生がよほど困っていない限りは、受講生の成長のために介入をしすぎないほうがいいと記している（第 3 回目）。しかし、第 4 回目の授業で、休んだ受講生の代わりに学生としてディスカッションに参加した際に、上記のような場面に直面し、留学生に対して、筆者は日本語初級授業で使うような話し方（過剰な文法、語彙の簡略化によって不自然になってしまった話し方）で説明してしまったことがあった。日本語母語話者の学生は、「あ、そうやって言えばいいですね！」という反応であったが、気づきを奪ってしまったかもしれないという反省と、TA がお手本という立場であるべきならば、もっと自然な「やさしい日本語」にするべきだったのではないかという疑問が記されている（第 4 回目）。第 5 回目の授業時に担当教員 2 名にそのことについて相談をすると、肯定的な意見が得られたため、今後の介入は柔軟に、臨機応変におこなうという回答で落ち着いた。その後も何度か教員 2 名からアドバイスを得ながら、内省を繰り返す過程で、徐々に自分の受講生への接し方を肯定的に捉えられるようになった（第 10 回目）。そのころから、徐々に他の視点（教師を志す立場からの視点・ひとりの大学院生としての研究の視点・受講生と共に学び合う視点）からの学び、そして疑問と解決策の量が増加していることが表 1 と表 2 からわかる。これは、TA としての自己肯定感から、改めて周囲を捉えなおす余裕が生まれたのではないかと解釈できる。

4.4.3 カテゴリー③「分かち合い (sharing)」

カテゴリー③は、相互の分かち合いについての記述である。ここでは、TA である自己と受講生である他者の分かち合いではなく、受講生同士の分かち合いを促すにはどのようにすればいいのかといった記述群を取り上げる。

NEXUS プログラム¹⁾の留学生 4 名にとっては、この授業が日本での最初の授業で、学部カリキュラムで学び始める前の準備期間であるため、この教室での受講生同士の交流がこれから続く大学生活のベースになる。つまり、受講生同士の相互行為と関係性の構築は、留学生にとっての今後の大切な居場所になる。TA として、この受講生同士の分かち合いを促すためにどのように働きかけるかが課題であった。また、留学生への介入について、「ひとりの受講生としてのプライドもあるだろうし、ぴったり傍に寄り添って介入するのは絶対違う、どうすればいい（第 1 回目）」という疑問に対する解決策としても、同じ目線で学ぶ日本語母語話者・上級日本語話者との分かち合いを促すことは効果的であると考えた。

この課題に対しても、担当教員 A と B の観察を通して対応策を導き出している。

「(グループに) むずかしいね! どういうことかわかった? (やさしい日本語を促す)」(B)

「(グループに) ちょっとむずかしいよね、理解確認みんなでいっしょにしてみようか」(B)

「(全体に) 声に出して読んであげたらわかりやすいよ」(A)

「(留学生に小声で) どうか？ (留学生が困っていることを周囲に知らせる)」(B)

「(留学生に) いまの説明でわかったかな？」(B)

上記のような声掛けを自分でも積極的に取り入れるよう意識をしたことで、徐々に自然にこのような声掛けができるようになった(第22回目)という自分の成長を振り返る記述もあった。

ここではカテゴリー①「心配り (caring)」・「感情交流、心の触れ合い」、カテゴリー②「他者への配慮 (感情移入と尊重)」、カテゴリー③「分かち合い (sharing)」の3つのカテゴリー別に、秋学期全体をとおした内省の変化を見てきた。これらの学びと内省の変化からは、多くの場合、どのカテゴリーにおいても、内省のきっかけとなる反省や問題提起、観察、解決策の模索、実施、という繰り返しの内省が行われており、教員2名の観察とアドバイスをもとにした内省を繰り返す過程が、TAとしての肯定感と成長の実感につながったと考えられる。この「TAとしての介入と適切なサポート姿勢」に対する内省を通して、TAとしての資質を向上させただけでなく、カウンセリング・マインド(縫部、2010)を備えた日本語教師としての資質の向上にもつなげることができたと考えられる。

5. おわりに

本実践では、日本語教師の「内省」研究の1つとして、日本語教師を志す学生である筆者の日本語教育関連授業でのTA経験を分析した。

量的分析からは、TA経験を通して、教師を志す立場からの視点・ひとりの大学院生としての研究の視点・受講生と共に学び合う視点・TAという教師と受講生の間からの視点の4つの視点からの「学び」と「疑問」を得たことが明らかになった。さまざまな疑問や問題に対する解決策を探る経験を通して、疑問から解決策を導き出す速度が上がり、同時に、疑問を抱きながら何度も注意深く授業内から気づきを見つけようとした経験を通して「気づく力」が向上したことが示された。

最も盛んに内省が起こっていた、TAとしての学びと内省の質的分析結果からは、多くの場合、どのカテゴリーにおいても、内省のきっかけとなる反省や問題提起、観察、解決策の模索、実施、という一連の流れに基づいた内省が繰り返し行われていた。今回TAを務めた授業では、日本語教育を専門とする2名の教員が、筆者のロールモデルとして内省の促進に深く関わっており、そのことが、筆者のTAとしての肯定感の向上と成長の実感につながっていた。TA経験の意義とは、受講生と教員の間接点で、そして両方の立場から、自身の日本語学習者への関わり方を問い直していけることだと考える。TAとして関わる教室は、これらを自身の内部で明確化し、捉えなおすことができる成長の場として機能していた。

本実践では、5 か月という短期間での内省と成長を捉えたが、今回明らかになった「気づく力」の向上、および「学び」と「気づき」は、教室空間以外でも時間や文脈を超えて引き続き保持されるのか、どのように活用されるのか、という視点でも自己の内省と観察を続けていきたい。

注

1) NEXUS (NEXt generation for Unity & Solidarity) プログラム

2022 年 9 月より「Rikkyo Study Project」の 1 つとして開設。9 月の入学時点において日本語能力試験 N3 程度の学生を受け入れ、入学後は半期の日本語科目を履修したのち、既存の学部カリキュラムで学ぶプログラム。

参考文献

- 池田広子・朱桂栄（2017）『実践のふり返りによる日本語教師教育——成人学習論の視点から——』鳳書房。
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習——理論と実践』アルク。
- 小森万里・岩井茂樹・高井美穂・岩井康雄・五之治昌比呂・立川真紀絵・藤平愛美・松岡里奈・水野亜紀子（2020）「留学生に対する教育支援活動を通じた TA・TF の成長——大学院生の役割意識と学びの観点から——」『大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究』18、1-19。
- 秦喜美恵・平井達也・堀江未来（2016）「学生ピアリーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究——立命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへのインタビューをとおして——」『立命館高等教育研究』16、65-82。
- 西内沙恵（2015）、「ビリーフからみる自己成長——TA としての授業参加の意義——」（立教日本語教育実践学会パネルセッション：成果報告①日本語科目における TA の活用の可能性と課題）『シリーズ新しい日本語教育を考える』4、68-79。
- 縫部義憲（2010）「日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か」『日本語教育』144、4-14。
- 本田弘之・岩田一成・義永美央子・渡部倫子（編）（2019）『[改訂版] 日本語教育学の歩き方——初学者のための研究ガイド——』大阪大学出版会。
- 三浦綾乃（2015）、「前期を終えての TA の振り返りおよび後期への実践研究の展望」（立教日本語教育実践学会パネルセッション：成果報告①日本語科目における TA の活用の可能性と課題）『シリーズ新しい日本語教育を考える』4、80-91。
- 渡邊巧・大坂遊・草原和博（2015）「大学院生の学習システムとしての GTA の体系とその意義——クリス・パーク論文が教育学研究者・教師教育者の育成に示唆するもの——」『学習システム研究』創刊号、16-29。
- Bartlett, Leo. (1990). Teacher development through reflective teaching. In J. C. Richards & D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education* (202-214). New York: Cambridge University Press.

