

初任日本語教師の教育不安の変容についての一考察

—養成講座修了時から2年目終了時までの縦断的インタビューから—

布施 悠子

要旨

本研究は、前職から離職後に日本語教師養成講座を受講し、その後日本語学校に勤務した4名の初任教師の教育不安の変容を分析・考察したものである。インタビューは養成講座修了時、1年目終了時、2年目終了時の3回PAC分析を用いて行った。その結果、養成講座修了時、4名とも、授業スキル不足や教師自身の状況に対する個人的不安と、授業や学生、学校など未経験の業務に対する環境的不安を抱いていたが、いずれも漠然としたイメージにとどまった。一方、1年目終了時、より具体的な不安へ変容したが、教師の勤務状況により、個人的不安か環境的不安のどちらかのみに有していた。そして、2年目終了時、4名とも個人的不安と環境的不安の両方を抱いていたが、それらはより将来を俯瞰した不安となり、個人的不安は不十分な自身のスキルや資格への不安、環境的不安は日本語教師としてのキャリアパスや日本語教師という職業自体への不安を抱く結果となった。

キーワード 教育不安の変容 PAC分析 縦断調査 個人的不安 環境的不安

1. 問題意識と研究目的

近年、日本語教師の数は増加の一途をたどっており、平成30年度の文化庁の調査では、前年度(39,588人)より2,018人増加している(文化庁2019:8)。また、同調査において、日本語教師数は41,606人としており、そのうち、法務省告示機関¹に勤務する者が10,503人と教師数全体の約4分の1を占める。ここで、法務省告示機関で働く教師の条件を見てみると、文化庁(2018)では4つ提示されており、簡潔に述べると、①大学や大学院で日本語教育の学位を取得した者、②大学や大学院で日本語教育の単位を一定数修得した者、③大学を卒業し、日本語教師養成講座(以下、養成講座)を420時間以上受講した者、④①から③と同等以上の能力がある者となっている。つまり、日本語教師は①や②のように大学で日本語教育の学位や単位を取得していなくても、③のように大学卒業後別の職業に就き、その後養成講座を修了すれば有資格者として認められるということである。上述の教師数の増加に鑑みても、大学での日本語教育履修者が増えたこと以上に、大学卒業後別の職業に就き、養成講座で資格を得、法務省告示機関で働く日本語教師が多く増えている可能性が推察される。よって、彼らを研究対象とすることで、日本語学校等で働く教師の就労実態を把握できると思われる。

¹ 法務省告示機関とは、在留資格「留学」が付与される留学生を受け入れることが可能な日本語教育機関のことで、法務省(現、出入国在留管理庁)が定めた「日本語教育機関の告示基準」を満たしている日本語学校や専門学校などを示す(法務省2016)。

一方、養成講座の受講中、留学生を前にして日本語を教える機会は多くはない現状がある。本来は教壇に立つ前にその時間を十分に取る必要があると思われるが、実態として義務教育や高等学校の教職課程のような長時間の教育実習はない。実践経験が少ないまま日本語学校や専門学校²の授業を受け持つことで、初任²教師が経験や知識不足から不安を感じる場合もありうるだろう。また、授業以外にも、テストの採点や学生との面談、他の教師との授業の引き継ぎなど、実務時間も多く、筆者のかつての経験からも、このような慣れない作業に不安を感じる初任教師もいると思われる。

ここで、不安というのは、神経が高まることによって、緊張したり心配したりする感情のことであるとされ(Horwitz, Horwitz & Copes, 1986)、さまざまな感情が入り混じっていると考えられる。ほかにも、先行研究にはさまざまな不安の捉え方があるものの(MacInyre & Gardner 1989, Aida 1994, Saito & Samimy 1996, Brown 2000)、基本的に不安は教師の情意面に影響を及ぼすものであると思われる。その個人が抱く不安が正の効用を生み出した場合、日本語教師をする動機付けになる可能性もあるが、反対に不安が教師の情意面に負の効用を及ぼした場合、その教師の授業自体や、学校や同僚との関係、教師としてのキャリア形成に悪影響を及ぼす可能性がある(布施 2019a)。そして、教育における不安というものは、日本語を教えるという教授場面のみで抱くものではなく、教えるための環境や設備など、日本語教師を取り巻くすべての環境を考慮して検討すべきであろう(布施 2019a)。そこで、本研究では、教育不安を実際の教授場面だけでなく、教えることに関連する学生・同僚・学校との関係性や、個人的な事情、日本語教師という職業性までを対象とした総合的な不安と捉える。

ここで先行研究を見ると、日本語教師の教育不安に関する研究は、布施(2015, 2019a)の不安尺度の開発や、布施(2018)の質問紙調査を用いた量的研究などがあるが、日本語教師が教授年数を経る中での教育不安の変容について、管見の限り、本研究と同様の研究は見られない。不安が情意的なものである以上、常に同じ教育不安を抱く状態が続くとは限らず、日本語教師が教育歴を重ねる中で、教育不安が増減や出現、消失などの変容が起きる可能性も考えられる。そして、教育不安の種類や増減、出現や消失の時期などが明らかになれば、初任教師の教員研修やカウンセリングなどにおいて、彼らの心理面での支援を行うための教育的資料の提供が可能になるとと思われる。

そのため、本研究は、大学などで日本語教育を専門とせず、別の職業から転職し、養成講座を経て、日本語学校で働く4名の初任日本語教師に対して縦断的にインタビューを行い、日本語教師の教育不安の変容について検討することを研究目的とした。

2. 先行研究と本研究の立ち位置

日本語教育において、母語話者日本語教師の意識の変容について縦断調査を行った研究に、藤田(2010)、佐々木(2012)、山田(2014)がある。まず、藤田(2010)は、大学における自律的な学習を目指した日本語授業に対して、熟練教師が抱くイメージの変容を調査した。

² 文化庁(2018)は日本語教師を3つに分類し、「初任」を日本語教師の養成講座を修了した者でそれぞれの活動分野に新たに携わる者としている。

取り組み 4 か月後、1 年後と 2 年後の PAC 分析の調査の結果から、日本語教育歴 21 年の教師 A は「学習者の自律性を尊重することへの理解を深め、教師の役割を見出し、視野を広げ、教師として成長した」という。その変容は、〈暗中模索〉(4 か月後)、〈おもしろい〉(1 年後)という過程を経て、〈教師の変化〉(2 年後)に至ったとされており、日本語教師のイメージの変容を追うという点で重要な示唆を与えてくれる。本研究では、一人の熟練教師の授業イメージの変容を明らかにした藤田(2010)の手法を援用し、4 名の初任教師の教育不安の変容を明らかにする。

つぎに、佐々木(2012)は、2 名の教師の養成講座修了時と修了 1 年後の態度の変化について PAC 分析を用いて比較・考察している。その結果、現場での経験から 1 年後に初めて表れた態度、2 名の教師それぞれが前後変わらず維持し続けた態度、授業後の状況によって 1 年後に消失した態度の 3 つが存在したという。養成講座修了時と修了 1 年後の教師の態度の変容を扱っている点で、本研究と研究のスタート時点は同じである。確かに、教師になる前の段階から教師の意識変容を探ることは、その後の変容の考察を行ううえで出発点が明示されるといえる。そのため、本研究でも養成講座修了時から調査を開始する。また、1 年後だけでなく期間を経て 2 年後にも調査を行うことで、さらに長期間にわたる初任教師の意識変容を明らかにすることを試みる。

最後に、山田(2014)は、2 名の教師のビリーフの変化、および変化の要因について分析している。PAC 分析調査の結果、ビリーフには変容しやすいものとしにくいものが存在し、前者は形成されて間もないものや、同質のビリーフが存在せず単独で存在し続けるものがあり、後者は新人教師の頃に獲得されたビリーフや、同質のビリーフの塊のなかで変化したものであったと述べている。ビリーフの出現や消失が明らかになっている点で本研究の目的と近いが、それらの出現や消失と同様に、教育経験によって、教育不安も新たに出現・消失するものがあると考えられる。よって、本研究では、2 年間の縦断調査から、教育不安の出現や消失がどのように起こるかを分析する。

以上から、本研究は、日本語学校に勤務する 4 名の初任教師を対象に、PAC 分析の手法を用い、養成講座修了後から 2 年目終了時までの 2 年間、縦断的に調査を行うことで、教育不安の種類や程度、出現や消失といった意識面の変容を明らかにすることを目的として、研究を進めることとした。

3. 研究方法

3.1 分析方法

本研究の分析方法は、上述の先行研究(藤田 2010, 佐々木 2012, 山田 2014)においても分析方法として採用されている PAC 分析を用いた。

PAC 分析(個人別態度構造分析)は、自由連想を利用して態度やイメージの個人内構造を測定し、診断・分析する理論と技法であり(内藤 2002:27)、調査協力者から各クラスター(語のまとまり)によって喚起されるイメージ、項目群がそれぞれにまとまった理由の解釈、さらに補足的に項目単独で喚起されるイメージの報告を得ることの意義は大きいという(内藤 2002:20)。通常の半構造化インタビューよりも、本研究の分析対象とする調査協力者の思考や心情の内面を深く引き出せると考え、本研究でも採用した。

本研究の手続きも、内藤(2002)にならい、以下の手順で行った。まず、調査協力者に「日本語を教えることについて、あなたが今不安に思うことや心配になることはどんなことですか。思い浮かぶキーワードやイメージを自由に書いてください。日本語を教えることに関係あることであれば、どんなことでも構いません。」という連想刺激を提示し、1つのキーワードやイメージごとに1枚の紙片に記入してもらった。その後、連想項目間の類似度を7段階で評定してもらった。次に、筆者が分析ソフトを用いて類似度距離行列によるクラスター分析を行い、その後、結果を見ながら、協力者がクラスター構造の解釈やイメージを報告した。最後に、筆者がその報告をもとに、各クラスターや連想項目の総合的解釈を行った。なお、クラスター分析にはSPSS ver.21, 24, 26(ウォード法)を用いた³。また、この一連の手順を、養成講座修了時、その1年後の1年目終了時、2年目終了時の計3回(表1参照)、縦断的に行った。

3.2 調査協力者

今回、調査協力を依頼した初任日本語教師4名のプロフィールが表1である。彼らに調査を依頼した理由は、本研究の調査対象である、大学などで日本語教育を専門とせず、前職から転職して養成講座に入学し、修了後日本語教師として働き始めた教師であったことによる。また、教師A、Bは養成講座を修了して3ヵ月後に日本語教師として勤務し始め、教師CとDは養成講座修了後の翌月から日本語学校に勤務し始めた。なお、本研究では、協力者の個人情報に配慮して匿名化した。また、彼らに研究目的のみでのインタビューデータの使用の承諾を得た上で、インタビューを開始した。

表1 調査協力者のプロフィール

ID	年代	性別	前職	養成講座修了時	開始時担当レベル	1年目終了時	2年目終了時
A	20代	男性	正社員	2015年12月	初中級・中級前半	2017年4月	2018年4月
B	30代	女性	アルバイト	2015年12月	初級前半	2017年4月	2018年4月
C	30代	女性	正社員	2016年9月	初中級・中級前半	2017年10月	2018年10月
D	50代	女性	パート	2016年9月	初級後半	2017年10月	2018年10月

4. 分析結果

4.1 教師Aの教育不安の変容

はじめに、教師Aの教育不安の変容について、養成講座修了時、1年目終了時、2年目終了時のPAC分析の結果を次頁の表2に挙げる。なお、紙幅の関係上、クラスター分析の結果として表れるデンドログラムが掲載できなかったため、教育不安の項目およびクラスター名を経年ごとに表として挙げた。不安項目は、各教師がインタビューで示した文言のまま記載した。また、分析結果についても各教師に承諾を得ている。

³ 分析に用いたSPSSのバージョンが変わっているのは、養成講座修了時、1年目終了時、2年目終了時の各時点で、SPSS自体がアップデートされており、毎年新しいバージョンを利用したためである。

まず、日本語教師養成講座修了時、教師 A は実際の授業を行ったことがないため、あまり不安項目が思い浮かばず、思い浮かんでも大まかな日本語の授業に対するイメージにとどまったという。そのため、〈よくわからないこと〉と教師 A が命名したクラスターには、実際授業が始まったら不安になると自身で推測した授業内容の項目がまとまった。一方、〈クラス運営〉というクラスターは、養成講座の授業での情報と既に日本語教師である知人から得た情報、および就職が決まっている日本語学校の見学からそう思ったことでまとまっていると教師 A は語った。

つぎに、1 年目終了時の教育不安について、担当しているクラスや学校から連想した、より現実に即した不安項目が挙げられた。具体的には、〈面倒くさいもの〉というクラスターには、実際に現場に立って感じた授業内外にある大変さを感じる不安項目が並んだ。また、〈対応の仕方〉というクラスターは、学校からはっきり指針が示されていないことでどのように対応したらいいかわからない不安からくる項目で、〈さじ加減がわからないこと〉というクラスターは、自分ひとりの力では如何ともしがたい外的な要因による不安項目でまとまっていた。

そして、2 年目終了時は、1 年目終了時と比べ、より授業や学生、日本語教師としてのスキルやキャリアなど、内的小および将来的な不安が並んだ。具体的には、〈解決しにくいもの〉というクラスターは、自身の将来的な問題や現在の学校での様子についての不安項目、〈学生に足りないもの〉というクラスターは、学生の将来を見据えた不安項目で、〈キャリア形成〉というクラスターは、自身のスキルやキャリア不足に対する不安項目でまとまったと教師 A は述べた。

表 2 教師 A の PAC 分析の結果

養成講座修了時		1 年目終了時		2 年目終了時	
クラスター名	連想項目(重要度順)	クラスター名	連想項目(重要度順)	クラスター名	連想項目(重要度順)
よくわからないこと	教案作成(1) 授業態度(6) 教師同士の空気(2) 宗教・文化(5) 歴史感(4)	面倒くさいもの	グループワーク(11) 作文(12) 常勤と非常勤(1)	解決しにくいもの	検定試験(1) 将来性(10) 教科書(5)
	クラス運営		雰囲気(3) 授業内容(7)		学校の空気(2) 接し方(3) 面談(6) 語彙導入(10)
		さじ加減がわからないこと	生徒のやる気(4) 担任(5) 進学指導(7) EJU, JLPT(8) 教科書(9)	キャリア形成	スキル(2) ステップアップ(3)

4.2 教師 B の教育不安の変容

つぎに、教師 B の教育不安について、各時点での PAC 分析の結果を表 3 に挙げる。まず、日本語教師養成講座修了時、教師 B は 20 の不安項目を挙げた。そのなかでもっとも多かったのは、〈日本語教師をするのに必要な能力〉と教師 B が命名したクラスターで、教えるスキルや教師としての資質に至るまで幅広く日本語教師として必要な前提条件だと教師 B が考えた不安項目が並んだ。また、〈知らないもの〉というクラスターには、日本語教師の常識に関する不安項目が、〈授業の前提〉というクラスターは、授業をするために基礎的に必要なことの不安項目が挙げられた。

表 3 教師 B の PAC 分析の結果

養成講座修了時		1年目終了時		2年目終了時	
クラスター名	連想項目(重要度順)	クラスター名	連想項目(重要度順)	クラスター名	連想項目(重要度順)
日本語教師をするのに必要な能力	検定試験(7)	足りない教師の資質	漢字(10)	欲しいが今ないもの	漢字(7)
	差(18)		イメージ(14)		PC(10)
	漢字(12)	学生の前で必要なスキル	大卒(8)	悩み続けること	検定(1)
	字(13)		言葉遣い(13)		英語(5)
話し方(1)	プライベートと仕事の両立	進学指導(9)	教師を続ける条件	家庭生活(4)	
学歴(4)		クラス運営(11)		字(6)	
文法(2)	教案作成	学生の手書き順(12)	新しい教案(7)	学校選び(9)	
語学力(8)		外国語(1)		教案(3)	
時間(10)	休み(5)	検定試験(2)	授業の前提	お金(8)	
性格(11)		時間(3)		学生(11)	
日本語(14)	睡眠(6)	体力(6)	外見(20)	時間(2)	
知らないもの		国語(16)		アルバイト(5)	服装(19)
	海外(17)	お金(4)			
	先生(15)	教案作成	新しい教案(7)		
お金(9)	休み(5)		授業の前提		
知識(3)					
授業の前提	睡眠(6)		休み(5)		
	外見(20)				
	服装(19)				
休み(5)					

一方、1年目終了時になると、教師 A と同様、具体的な不安項目が並んだ。しかし、教師 B の不安項目は教師 B 自身の内的要因が不安の中心であった。〈足りない教師の資質〉というクラスターには、教師としての自身の適性に関する不安項目が、〈学生の前で必要なスキル〉というクラスターには、教える技術に関する不安項目が、〈プライベートと仕事の両立〉というクラスターは、プライベートと教師の仕事を天秤にかけたときのバランスに関する項目が、〈教案作成〉というクラスターは新しい教案に費やす労力に関する不安項目が挙げられた。

そして、2年目終了時は、将来的な視点に立った不安が挙げられた。具体的には〈欲しいが今ないもの〉というクラスターは、自身に足りないスキルについての不安項目で、〈悩み続けること〉というクラスターは、日本語教師である限り生涯変わらない不安項目で、〈教師を続ける条件〉というクラスターは、日本語教師を続けるために整えなければならない必要条件についての不安項目でまとまったと教師 B は述べた。

4.3 教師 C の教育不安の変容

つづいて、教師 C の教育不安について PAC 分析の結果を次頁の表 4 に挙げる。まず、日本語教師養成講座修了時、教師 C が挙げた不安項目は 4 人の中でもっとも多く、教師 C は 28 もの不安項目を挙げた。〈仕事観〉と教師 C が命名したクラスターは、日本語教師という仕事がどのようなものであるかがわからない漠然とした不安項目でまとまった。〈文化が違う人たちと仕事することにおける戸惑い〉というクラスターは学生が外国人であることからくる不安項目で、〈同じ学校内での先生の能力差〉というクラスターは経験のない自分が一人で他の先生と同じように授業を続けていけるのかという不安項目で、〈今抱えている身近なこまごましたことへの不安〉というクラスターは実際の授業をまだ体験していないことから感じる不安項目のまとめりとなった。

一方、1年目終了時になると、所属する日本語学校への不信感から生まれる不安項目が並んでいると教師 C は語った。一見すると不満のように思える項目もあるが、インタビューの中で、〈学校と日本語教師の仕組みに対する不安〉というクラスターには、日本語教師という仕事自体がこういうものなのか、それとも所属する学校のせいでこのような状況なのかがわからないことから生まれる不安項目が、〈日本語教師を軽んじる学校〉というクラスターには、学校が日本語教師を一つの“駒”としてしか捉えない学校に対する不信感から生まれた不安項目が、〈プライベートに踏み込んでくるエリアの問題〉というクラスターには、日本語教師という仕事の枠を超えて、プライベートにまで影響を及ぼす不安項目が挙げられていると述べていた。

そして、2年目終了時は、日本語教師という職業を俯瞰的に捉えるようになった結果、生まれた不安が挙げた。具体的には〈身に迫る問題〉というクラスターは、実際に自分が日本語教師として働いている今に影響を及ぼす不安項目で、〈考えてもしょうがないこと〉というクラスターは、一教師では如何ともしがたい日本語教師を取り巻く環境や状況に対する不安項目でまとまっていた。

表 4 教師 C の PAC 分析の結果

養成講座修了時		1年目終了時		2年目終了時	
クラスター名	連想項目(重要度順)	クラスター名	連想項目(重要度順)	クラスター名	連想項目(重要度順)
仕事観	金銭面(19) 協会などあるのかな…(労基的な)(24) 給与面(20) 一般的にイメージされにくい(仕事内容)(21) 先生たちのつながり(考え方)(18) キャリアの全体像(22) いろんな人が目指せるのかえって心配(23) 大学などで学んだ人とそうでない人の扱い(13)	学校と日本語教師の仕組みに対する不安	安月給(1) ねむれない(3) 指導にムラがある(11) 学校側の資金の使い方が不満(設備優先にして)(4) 共通情報がない(10)	身に迫る問題	教材代の自己の持ち出しが多いこと(2) 時間外労働どうにかならないかな(10) 学歴が不足している件(3) 学生からのセクハラ(8) 国の外国人労働者へのサポートとか方針(4)
	文化が違う人たちと仕事することにおいての戸惑い		中国圏しか教えられない人になる?(26) どこまでが仕事なのか?(28) 文化面(生活指導)(27)		非常勤にカリキュラムを組ませないで(12) 教務と非常勤の境目は?(15)
同じ学校内での先生の能力差	一人立ちが早い(8) 養成で得た知識量の学校ごとの差(12) みんな余裕がないので、教わる時間がない(9) 他の先生のクラスとのテスト点数差(6) 他の教員との差(知識差, 教え方)(7) 学生がキューに反応してくれるかな(5)	日本語教師を軽んじる学校	昼休みが短い(7) 教室設備がよくない(9) マンパワー(2) 給与計算が変(6) 採点も時間に入れて(5) 職員室にいすが足りない(8) クラス分けのしかた(13) 日本語を教える以外の仕事が多い(14) 採点も時間に入れて(9)	今抱えて	学生が多い(19)
	今抱えて		新出単語の教え方(11)		

いる身近なこまごましたことへの不安	みん日のほかの教え方知らない(15)	くるエリアの問題	学生の質がよくない(20)
	英語(17)		1年目でベテラン扱い(16)
	年齢によってなめられないだろうか(16)		外部資料に非常勤を使わないで(17)
	教案が間にあるかどうか(当日までに)(1)	/	
	一人立ちが早い(18)		
	面接など日本語以外の知識少(14)		
	パワポの作り方(10)		
	学生に嫌われたくないので、無意味にやさしくしてしまいそう(3)		
	学生が授業を聞いてくれるか(4)		
	授業外作業の多さ(2)		

4.4 教師 D の教育不安の変容

最後に、教師 D の教育不安について、各時点での PAC 分析の結果を次頁の表 5 に挙げる。まず、日本語教師養成講座修了時、他の教師と同様、教師 D は漠然とした不安項目が並んだ。具体的には、〈基本的なスキルの欠如〉というクラスターは、日本語教師として教える前提となるスキルが足りないことに対する不安項目でまとめ、〈注意しないと現れる欠点〉というクラスターは、日本語教師として教壇に立つ上で常に注意しなければならない自分の欠点についての不安項目で、〈授業中の対応力〉というクラスターは、まだ実践経験がないため授業中にどのように対応していけばいいかわからない不安項目で、〈授業に立つ体力〉は自身の年齢的に体調や体力が維持できるかという不安項目でまとまると教師 D は述べた。

一方、1年目終了時になると、教師 B と類似した自身の能力やスキルに起因する内的な要因がより具体的な形で表れていた。〈学生の授業理解〉というクラスターは、実際に教えているクラスの学生が自分の授業に対して理解できているかを不安に思う項目で、〈教え方の力量不足〉というクラスターは、教える技術がまだまだ不足していることに対する不安項目で、〈経験を経て表れた指導力の欠点〉というクラスターは、日本語教師の経験を経たからこそ見えてきた指導力不足に対する不安項目で、〈学生の気持ち〉というクラスターは、自分が担当するクラスの学生がどのような気持ちを抱いて授業に臨んでいるかを不安に思う項目でまとまっていた。

そして、2年目終了時は、日本語教師としての仕事を続けることを前提とした不安が挙げられていた。具体的には〈続ける上で基本的に必要なこと〉というクラスターは、2年という経験を経てもまだ自身に足りないスキルの不安項目で、〈教え方のスキル〉という

クラスターは、いろいろなレベルやクラスを教えるようになって感じ始めた不安項目で、〈授業での臨機応変さ〉というクラスターは、授業の対応力は上がってきたものの、まだ不足しているその場での臨機応変な対応が不足していることに対する不安項目でまとまると教師 D は語った。

表 5 教師 D の PAC 分析の結果

養成講座修了時		1 年目終了時		2 年目終了時	
クラスター名	連想項目(重要度順)	クラスター名	連想項目(重要度順)	クラスター名	連想項目(重要度順)
基本的なスキルの欠如	漢検(19) 中国語(21) 外国(23) 韓国語(20) パソコン(4)	学生の授業理解	間違い(6) 大切(7) 練習不足(9) 納得(11)	続ける上で基本的に必要なこと	体力(8) 慣れ(9) パソコンスキル(7)
			教え方の力量不足		理解(4) 勉強不足(5) 文型(13) 漢字(16) 文法(12) 教え忘れ(8)
注意しないと現れる欠点	耳(11) げんかつぎ(22) 将来(18) 寝不足(24) 連携(16) 迷惑(17) 知識(1) 時間(3) 年齢差(14) 方言(13) 知ったかぶり(2)	経験を経て表れた指導力の欠点	誤答(17) バラツキ(18) 語彙説明(14) 作文(15) 満足度(1) 時間(10)	授業での臨機応変さ	会話の構成(2) 理解していないと思われる学生への授業中の対応(3) 誤用を訂正するタイミング(4) 技量(授業中の学生とのやり取り)(1)
			学生への気持ち		苦痛(3) 楽しい?(2)
授業中の対応力	まちがった日本語(6) クラスの雰囲気(9) なにげない言葉(8) 文法(12) 質問(5) 影響(7) 発話(10)				
授業に立つ体力	体調(15)				

5. 考察と日本語教育への提言

5.1 初任日本語教師の教育不安の変容

以上の結果をもとに、本節では教師 A, B, C, D の教育不安の変容について総合的に考察する。まず、日本語教師養成講座修了時の教育不安について、4 名から挙げられたクラスターを見てみると、2 つに大別されていると考えられる。1 つ目は教師 A の〈クラス運営〉, B の〈日本語教師をするのに必要な能力〉〈授業の前提〉, C の〈同じ学校内での先生の能力差〉〈今抱えている身近なこまごましたことへの不安〉, D の〈基本的なスキルの欠如〉〈注意しないと現れる欠点〉〈授業中の対応力〉〈授業に立つ体力〉というクラスターで、自身の能力やスキル不足など、個人的な事由に起因した日本語教師という職業の適性に対する不安でまともまっている。ここから、教師の自分自身の個人的不安が 1 つ目の教育不安であるように推察される。2 つ目は教師 A の〈よくわからないこと〉, 教師 B の〈知らないもの〉, 教師 C の〈仕事観〉〈文化が違う人たちと仕事することにおいて(異文化への)の戸惑い〉というクラスターで、いまだ経験していない日本語の授業や学生の様子、学校の状況など教師を取り巻く環境的事由に起因する不安でまともっており、外在するものに対する環境的不安が 2 つ目の教育不安であると推察される。また、まだ現場に立っていない養成段階⁴の教師にとって、漠然としたイメージから生まれた教育不安を感じる事が想定される。

つぎに、1 年目終了時の教育不安は、より具体的な授業や職場を想定したものとなり、その内容は教師によって大きく異なった。端的なのは教師 C で、〈学校と日本語教師の仕組みに対する不安〉〈日本語教師を軽んじる学校〉〈プライベートに踏み込んでくるエリアの問題〉とすべてのクラスターが学校に対する不信感から生まれた環境的不安となっている。また、教師 A の場合、〈面倒くさいもの〉〈対応の仕方〉というクラスターの中には環境的不安と個人的不安が混在しているが、〈さじ加減がわからないこと〉は学校の指示不足に起因する環境的不安となっている。一方、教師 B のクラスターは〈足りない教師の資質〉〈学生の前に必要なスキル〉〈プライベートと仕事の両立〉, D は〈学生の授業理解〉〈教え方の力量不足〉〈経験を経て表れた指導力の欠点〉と、ほとんどが個人的不安となっている。また、B の〈教材作成〉と D の〈学生の気持ち〉は環境的不安のように思われるが、今回のインタビューから自分自身のスキルが足りないことによる不安として示された。つまり、A や C のように職場に対して緊張が高まる場合に環境的不安を抱き、B や D のように自身に対して緊張が高まる場合に個人的不安を抱く可能性が示唆される。実際、初任日本語教師のキャリア形成過程について検討した布施(2019b)でも、キャリア形成過程の径路が環境的要因によって分岐することが指摘されていることから、教育不安においても同様に、職場環境に意識が向くか、教師自身に意識が向くかによって、分岐すると推察される。

最後に、2 年目終了時の教育不安について、4 名とも、教師自身のスキルや経験不足からくる個人的不安と、自身の日本語教師としての仕事に対する環境的不安に大別された。特に後者は、教師 A の〈キャリア形成〉, B の〈教師を続ける条件〉, C の〈考えてもし

⁴ 文化庁(2018)では、「養成」を日本語教師を目指す者としている。

ようなこと〉、教師 D の〈続ける上で基本的に必要なこと〉のクラスターが新たに表れ、日本語教師を将来続けていくか、どうやって続けていくか、続けていくにはもっと何が必要か、といった将来を俯瞰した不安項目が表れた。よって、学生や学校といった現在所属している職場に対する環境的不安から、日本語教師という職業を意識しはじめることで生まれた環境的不安へと不安の質も変容している可能性が示唆された。以上の考察から考えられる教育不安の変容イメージを図 1 に示す。

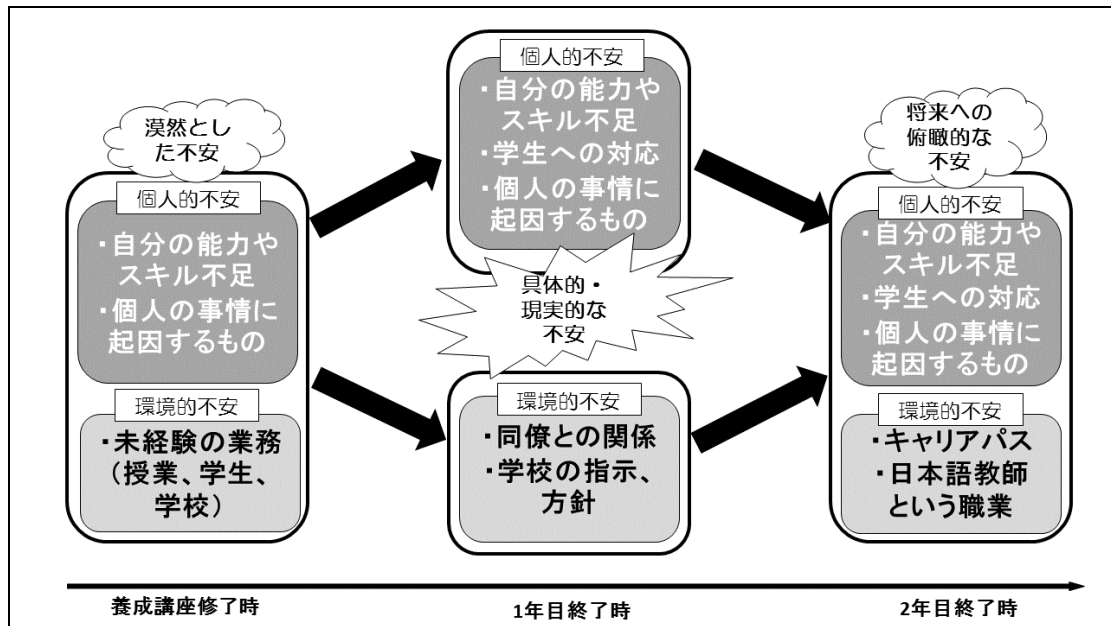


図 1 初任日本語教師の教育不安の変容イメージ

5.2 教育不安から考えられる日本語教育への示唆

5.1 では、4名の教育不安の変容について総合的に考察したが、ここでは、考察から考えられる日本語教育への示唆について述べる。まず、個人的不安について、養成講座修了時は自分のスキル不足といった漠然とした不安であったのに対し、1年目終了時になると、担当した授業やクラスの実情に即したスキル不足や学生とのコミュニケーションの不安へと変容している。そのため、担当しているクラスにおいてどのように自分がふるまうかという具体案や方向性を初任教师に示していくことが必要となるであろう。初任教师の所属する日本語学校の中で、現状を他の教師と共有し、ケーススタディとして勉強会を行い、深く不安を抱えている教師がいる場合は、カウンセリングの機会を設け、不安を解消しやすい環境を作ることも一案として考えられる。

一方、環境的不安については、日本語教育全体からの早急な環境改善が必要だと思われる。上述の布施(2019b)にも述べられているが、初任教师は環境的要因の影響を受けやすく、特に同僚との関係性や学校の方針といった職場環境や、日本語教師の将来の展望がよく見えないことでキャリア形成が妨げられる可能性が高いとしている。本研究の結果からも、そのようなキャリア形成の阻害要因が影響し、環境的不安が生まれている可能性が示唆される。そこで、具体的な対策として、所属する教師全員が意思疎通しやすい校内環境作り

や、学校内でのキャリアパス研修の実施、キャリアパス研修の資料となる日本語教育業界が俯瞰できるキャリアパス図の作成、教師の待遇改善などが考えられる。個人的不安は回りからのサポートは必要でも教師自ら解消するほかないが、環境的不安は日本語教育業界からの働きかけがあれば軽減できるだろう。日本語教育業界の環境改善を本格的に検討する時期にさしかかっていると思われる。

6. まとめと今後の課題

以上、本研究は、前職から離職後日本語教師養成講座を受講し、その後日本語学校に勤務した4名の初任教師に対して、2年目終了時までの彼らが抱く教育不安の変容について検討した。その結果、養成講座修了時は、4名とも、授業スキル不足や自身の事情に由来する個人的不安と、授業や学生、学校といった未経験の業務に対する環境的不安の両方を抱いていたが、いずれも漠然とした日本語教師へのイメージからくる不安であった。一方、1年目終了時はより具体的な不安へと変わったが、教師それぞれの勤務状況が教育不安に対して影響を及ぼし、個人的不安を抱くか環境的不安を抱くかにわかれた。そして、2年目終了時には、4名ともに個人的不安、環境的不安の両方を抱いていたが、それらはより将来を俯瞰した不安へと変容していた。

今後も4名の教師に縦断的にインタビューを続け、彼らの教育不安の変容についてより長期的に調査・分析していくとともに、各時期の不安に応じた教育不安へのカウンセリングや、教育不安の解消方法など、日本語教師のメンタルヘルス研究に寄与できる教育的資源の開発を目指したい。

付記

本研究は、第11回PAC分析学会および2018年度日本語教育学会秋季大会での口頭発表の内容を加筆・修正したものである。調査に協力いただいた4名の日本語教師のみなさまに改めて深く感謝申し上げます。

参考文献

- 佐々木良造(2012)「PAC分析を用いた初任日本語教師の態度の変化に関する事例的縦断研究—日本語学校教師とボランティア教師を対象に—」『関西学院大学日本語教育センター紀要』創刊号, pp.19-32
- 内藤哲雄(2002)『PAC分析実施法入門[改訂版]「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 藤田裕子(2010)「授業イメージの変容に見る熟練教師の成長：自律的な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究」『日本教育工学会論文誌』34(1), pp.67-76
- 布施悠子(2015)「母語話者日本語教師不安尺度の開発—新しい教材を教える場面に着目して—」『一橋大学国際教育センター紀要』6, pp.123-136
- 布施悠子(2018)「母語話者日本語教師の属性による教育不安の差異—日本語学校および専門学校に勤務するアンケート調査の結果から—」『2018年度日本語教育学会第4回支部集会【関東支部】予稿集』, pp.6-11

- 布施悠子(2019a)「母語話者日本語教師教育不安尺度作成の試み—日本語学校および専門学校に勤務する母語話者日本語教師を対象にして」『日本語／日本語教育研究』10, pp.181-195
- 布施悠子(2019b)「初任日本語教師キャリア形成過程の可視化の試み—複線径路・等至性アプローチを用いて—」『日本語教育』173, pp.46-60
- 文化庁(2018)「日本語教育人材の養成・研修の在り方について(報告)」
http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf (2019年9月12日閲覧)
- 文化庁(2019)「平成30年度の国内の日本語教育の概要」
http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h30/pdf/r1408679_01.pdf (2019年9月12日閲覧)
- 法務省(2016)「日本語教育機関の告示基準解釈指針」
<http://www.moj.go.jp/content/001301770.pdf> (2019年9月12日閲覧)
- 山田智久(2014)「教師のビリーフ変化要因についての考察—二名の日本語教師のPAC分析調査結果の比較から—」『日本語教育』157, pp.32-46
- Aida, Y.(1994) “Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese.” *The Modern Language Journal*, 78, pp.155-168.
- Brown, H. D.(2000) *Principles of Language-Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J.(1986) “Foreign language classroom anxiety.” *The Modern Language Journal*, 70, pp.125-132.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989) “Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification.” *Language Learning*, 39, pp.251-275.
- Saito, Y & Samimy, K.(1996) “Foreign language anxiety and language performance.” *Foreign Language Annals*, 29, pp.239-251.