修士論文

継続的な授業改善のための研修設計と実践の共有支援

－日本語教育機関における教師コミュニティの構築－

Design of Teacher Training and Sharing Practices for Continuous Teaching Improvement

－Building Professional Learning Community in a Japanese Language Institute－

熊本大学大学院社会文化科学研究科教授システム学専攻　博士前期課程

161‐G8806　土屋 理恵

主指導　：　平岡 斉士　准教授

副指導　：　合田 美子　准教授

副指導　：　鈴木 克明　　教授

2017 年 3 月

－目次－

要旨（日本語） 1
要旨（英語） 2
第一章　はじめに
1.1　研究の背景 3
1.1.1　日本語教育機関とは 3
1.1.2　日本語教育機関・日本語教育界の特徴 5
1.2　研究の目的 5
1.3　先行研究 5
第二章　現状分析と支援設計
2.1　研究対象校 8
2.2　現状分析 8
2.2.1　所属教師についての分析と考察 9
2.2.2　対象教師集団についての分析と考察 10
2.2.3　従来の教師支援体制全体についての分析と考察 11
2.3　支援設計 13
2.3.1　目指す教師コミュニティの在り方と備えるべき特徴 13
2.3.2　支援設計 14
(1) 行動変容を目指した研修設計 14
(2) ICT ツールの活用 15
(3) 実践の共有支援 16
2.4　支援計画 17
2.5　評価計画 17
第三章　第 1 期支援　（2017 年 3 月～7 月）
3.1　第 1 回研修 19
3.1.1　従来の研修の分析と改善 19
(1) TOTE モデルによる分析 19
(2) 4 段階評価モデルによる分析 20
(3) ARCS モデルによる分析 21
(4) ID の第一原理による分析 22

(5) 改善の方向性 23
(6) 研修計画についてのレビュー 23
3.1.2 第 1 回研修実施内容 26
3.1.3 評価 27
(1) 受講者の反応 －レベル 1 : 反応－ 27
(2) 研修内容の理解度 －レベル 2 : 学習－ 27
(3) 研修内容の定着度 －レベル 3 : 行動－ 31
3.2 第 1 回実践共有施策 :「おすすめ取り組み紹介」 32
3.2.1 ねらいと実施概要 32
3.2.2 結果と考察 33
3.3 第 1 期の課題と改善 34
第四章 第 2 期支援 (2017 年 8 月～12 月)
4.1 第 2 回研修 35
4.1.1 研修計画についてのレビュー 35
4.1.2 研修実施内容 36
4.1.3 評価 37
(1) 受講者の反応 －レベル 1 : 反応－ 37
(2) 研修内容の理解度 －レベル 2 : 学習－ 39
(3) 研修内容の定着度 －レベル 3 : 行動－ 43
4.2 第 2 回実践共有施策 :「授業見学キャンペーン」 47
4.2.1 実施概要 47
4.2.2 経過 48
4.2.3 授業見学申込みと授業見学状況 49
4.2.4 結果と考察 50
第五章 支援の結果と考察
5.1 Google アプリ活用の効果 53
5.1.1 Google グループ活用状況 53
5.1.2 Google ドライブ活用状況 55
5.1.3 第 1 期終了後アンケート結果 56
5.1.4 第 2 期終了時アンケート結果 56

5.1.5　考察 58
5.2　教師コミュニティの状態 59
5.2.1　支援的で共有されたリーダーシップ 59
5.2.2　意図的で集合的な学習 60
5.2.3　共有された価値やビジョン 60
5.2.4　支援的な状況 61
5.2.5　共有された個人の実践 62
5.2.6　考察 63
第六章　おわりに
6.1　まとめ 65
6.2　今後の課題と展望 66
謝辞 68
引用文献 68
付録 70
資料 1 : 第 1 回研修終了時アンケート 70
資料 2 : 第 1 回研修・初級聴解授業の研修内容定着チェックシート 72
資料 3 : 第 2 回研修終了時アンケート 73
資料 4 : 第 2 回研修・初級作文ワークシート用チェックシート 76
資料 5 :「授業見学キャンペーン」授業見学シート 77
資料 6 : 第 2 期終了時アンケート 78

要　旨

多くの日本語教育機関では，フリーランスの非常勤教師が高い割合を占める中で日本語科目をチームで指導している．そうした状況下では互いの実践が見えにくく，教師間の連携がうまく取れないことによりチームで効果的な指導ができない，授業改善の取り組みが効率的に進まない等の問題が起きることも少なくない．しかし，もし教師コミュニティが専門的な学習共同体（Professional Learning Community）として機能すれば，そうした問題は改善できるのではないだろうか．そこでその実現に向けた支援環境を設計し，ある日本語教育機関（以下，対象校）で実践してみることとした．対象校では，教師が互いに学びのリソースとなり対等な立場で協働的かつ継続的に自身の授業改善に取り組めるコミュニティを専門的な学習共同体と定義し，これを目指す．本研究の目的は，実践結果を通して授業改善促進および教師の関係性構築に有効な支援環境を提示することである．

教師に対する支援は，研修内容が実践の場につながるようインストラクショナルデザインの知見に沿って設計した研修と，各自の授業実践内容を共有するための日常的な支援とを組み合わせて実践することとした．それに伴い，教師のコミュニケーションツールとして Google グループを，情報の貯蔵庫として Google ドライブを導入し運用を開始した．本研究の対象期間は 2017 年 3 月から 12 月であり，3 月から 7 月を第 1 期，8 月から 12 月を第 2 期として取り組んだ．

設計した支援環境を実践した結果，これまで勤務の曜日や時間帯が重なる教師間に限られていたインフォーマル学習が全体に共有されるようになった．その結果，共有された実践が他の新たな実践や工夫につながる事例も増えている．同一クラスを担当する教師同士が悩みや進め方について議論や相談をする場面も見られる．最も大きな成果は，教師同士の関係が近くなり悩みや授業プランについて相談しやすい雰囲気になった等，全ての所属教師が教師の関係性の変化について肯定的に捉えていることである．

ICT ツールの活用には個人差があり十分に使いこなせないケースがあること，研修内容を実際の授業実践につなげることにおける個人差にどう対処するか等の課題が残るものの，専門的な学習共同体としてスタート地点に立てたことが示唆された．今後は教師コミュニティがうまく機能するよう取り組む中で，実際に授業の質を向上させ，留学生の学習成果に反映させることが求められる．

Abstract

Many Japanese language institutes adopt team-teaching style. Usually a team consists of one full-time teacher and a few freelance part-time teachers. Sometimes this may hinder teachers from improving their skills by reflecting on their practices with colleagues. Professional Learning Community (PLC) serves as one way to reduce the silo effect and bring teachers together. This study is based on the implementation of designed supportive environment for creating a teacher community and started to run it in certain Japanese language institute. In the institute, PLC is defined as a community in which teachers can inspire each other, can improve teaching on an equal footing collaboratively and continuously. The purpose of this study is to produce an effective framework for creating continuous teaching improvement and for constructing teacher community.

However, it is not easy for freelance Japanese teachers to share the same time in teacher's room. Therefore, the author created supportive environment in the institute by combining Off the Job Training (Off-JT) with On the Job Training (OJT) focusing on sharing personal practices, which includes utilization of Google Groups and Google Drive. Off-JT programs were designed based on Instructional Design. Then I have encouraged teachers to show their personal practices, tried to share them among the teachers, tracked and investigated how the trainings and the environment approach to teaching Japanese, feeling and attitude of the teachers. The research period of this paper is from March 2017 to December 2017. 1st phase is from March to July, 2nd phase is August to December.

As a result, Informal learning which was limited in members working on the same day has been shared with every teacher. Moreover, shared personal practices have been creating a new practices of other teaches. Besides, all the teachers have acknowledged the relationship among teachers had become more supportive. It was found out that they feel the atmosphere became easy to discuss about questions or lesson plans. That is remarkable intangible benefit of this study. Although, remaining challenges in improving teaching, this study suggests that the teacher group has taken the first step toward PLC by the framework designed in this study.

第一章　はじめに

1.1　研究の背景

多くの日本語教育機関で採用されているチームティーチングは，1つのクラスの授業を，1つの主教材を中心に，数人の教師で進めていく授業形態である．教師が入れ替わることで学習者が様々な日本語に触れられるというメリットがある一方で，同一クラスを担当していても，非常勤教師である場合は特に，担当する曜日や時間帯によっては互いに顔を合わせる機会もないという状況を生み出す．文化庁（2016）によると，平成 27 年 11 月 1 日現在，日本語教師総勢 36,168 名のうち常勤教師は 4146 名，非常勤教師は 10,304 名となっており，授業のみを担当する教師の多さが伺える．また，法務省より告示を受けた日本語教育機関は 2017 年末時点で 643 校（文化庁 2018）である．前年の 403 校（文化庁 2016）から 1 年間で 240 校新設されたこととなる．これには政府が策定している留学生 30 万人計画に基づき，大学や日本語教育機関における留学生の受け入れが促進されているという背景がある．しかしながら，日本語教育機関における留学生教育をめぐっては昨今問題や事件で紙面を賑わすことも少なくない．法務省より告示を受けた後の日本語教育機関に対するチェック機能は十分にはたらいているとは言い難い．現職の日本語教師に対する統一された研修機会はなく，教師の資質および教育能力の向上は教師個人の自助努力に任されている現状も含め，文化庁（2018）は「日本語教育機関の教育水準の向上及び専門性を有する日本語教育人材が求められている」と指摘している．

本研究の実践の舞台はある日本語教育機関（以下「対象校」）である．2013 年には 13 名であった在籍留学生（以下「学生」）が，2014 年 36 名，2015 年 64 名，2016 年 96 名と増加したのに伴い，所属する日本語教師も 2013 年の 3 名から徐々に増員され，現在では専任，非常勤あわせて 15 名となった．教師を増員する過程で直面した問題は，応募者の日本語教師としての経験が十分でなかったことである．そこで，日本語教師経験ではなく，日本語教育に対する熱意を重視して人選を行った．採用後 3 か月間は教案を提出してもらい，授業までにフィードバックを行うことで経験的に授業改善に取り組んでもらうことを目指した．また，新年度開始前には集合研修を実施し，方針の共有を図った．しかし教師が増えると，教師によって授業の質やクラスコントロール能力に差があることに対し学生から苦情が出るなど，教務面での課題が浮き彫りとなった．また，人数が増えたことで教師間の連携が十分にとれない場面も散見されるようになり，状況の改善には教師の力量形成と教師間の情報共有手段の確立が急務であると考えられた．

1.1.1　日本語教育機関とは

管轄省庁：法務省入国管理局

日本語教育機関とは，法務省入国管理局より 「日本語教育機関の告示基準」を満たしていると認定された教育機関を指す．日本で高等教育機関への進学を目指す外国人留学生に対して日本語教育を行う機関である．「日本語教育機関の告示基準」より主要な部分を表 1 に示す．

法務省入国管理局(2016)「日本語教育機関の告示基準」一部抜粋

教育課程　：

六　教育課程が，次のいずれにも該当していること．

イ　修業期間が 1 年以上（専修学校又は各種学校において教育を受けようとする者を対象とするものである場合その他特に必要と認める事情がある場合には，6 か月以上）であること．

ロ　修業期間の始期が，年２度以内（やむを得ない理由がある場合には，年 4 度以内）の範囲でさだめられており，定めた始期以外の時期における入学者の募集をおこなわないこと．

ハ　教育課程が大学，専修学校その他の教育機関に進学することを目的としたものである場合には，修業期間の終期が当該教育機関の入学時期を勘案して適切に定められていること．

ニ　修業期間 1 年あたりの授業時数が 760 単位時間以上であること．

ホ　1 週間当たりの授業時数が 20 単位時間以上であること．

ヘ　授業の 1 単位時間が 45 分を下回らないこと．

ト　授業はおおむね午前 8 時から午後 6 時までの間に行われること．

チ　授業科目が，専ら日本語の教育を受ける者にとって適当と認められるものであること．

生徒数　：

九　日本語の授業は，同時に授業を受ける生徒数を 20 人以下として行うこと

教員　：

十一　3 人以上かつ生徒の定員 20 人につき 1 人以上の教員が配置されていること

十二　2 人以上かつ生徒の定員 40 人につき 1 人以上の教員が専任教員であること

十三　全ての教員が，次のいずれかに該当する者であること

イ 大学（短期大学を除く．以下この号において同じ）又は大学院において日本語教育に関する教育課程を履修して所定の単位を修得し，かつ，当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者

ロ 大学又は大学院において日本語教育に関する科目の単位を 26 単位以上修得し，かつ，当該大学を卒業し又は当該大学院の課程を修了した者

ハ 公益財団法人日本国際教育支援協会が実施する日本語教育能力検定試験に合格した者

ニ 学士の学位を有し，かつ，日本語教育に関する研修であって適当と認められるものを 420 単位時間以上受講し，これを修了した者

ホ その他イからニまでに掲げる者と同等以上の能力があると認められる者

1.1.2　日本語教育機関・日本語教育界の特徴

日本語教育機関は，その設置基準において非常勤教師が高い割合を占めることを前提とした組織形態である．非常勤教師は一定レベル以上の授業ができるフリーランスのプロとして,複数の教育機関で授業を担当しているケースも多い.チームティーチングの中では,それぞれが割り当てられた部分を授業時間内に収めることで責任を果たす形となっている.本来チームティーチングを効果的に進めるためには教師同士の連携が求められるが，職員室滞在時間が短い教師も多く，全般的に教師間の連携がとりやすい状況であるとは言えない．また実際には，授業をどのように行うかは教師個人の裁量によるところが大きく，通常の学校教育のような授業研究や研修の機会が乏しい中で各教師の授業の質を教育機関側がどれだけ把握できているかについても不明である．加えて，日本語教師資格の取得手段によって受けている教育内容が異なることにより生まれる能力差や知識量の差（文化庁2018)，日本語教師になってからの教育経験のちがい等により，各教師の教育能力や資質にかなり個人差があるのが実情である.

1.2　研究の目的

本研究では，非常勤教師が高い割合を占める環境下でチームによる日本語指導を行う日本語教育機関において，教師が互いに学びのリソースとなり，対等な立場で協働的かつ継続的に自身の授業改善に取り組む状況をつくりだすための支援設計を行い，その実践を通して授業改善促進および教師の関係性構築に有効な支援環境を提示することを目的とする.

1.3　先行研究

文部科学省中央教育審議会（2006）は，教員としての本来の職務を遂行するためには教員間の学び合いや支え合い，協働する力が重要であるとし，学びの共同体としての学校の機能「同僚性（Collegiality)」が十分に発揮される必要性に言及している．実際に学校教育においては同僚との関係性や教師コミュニティに着目して教師の力量形成や学校づくりについて検討した研究や研修の実践報告が多数ある．坂本（2007）は今後の展望の１つとして「教師の共同体が教師の学習を促進するという理論的研究がある一方で，それを実証的に研究する手法はいまだ確立されておらず，今後の教師研究の課題となっている」と述べており，姫野・益子（2015）はそのことに言及しながら「教師の学習は，教師個人の学習と教師コミュニティでの学習の関係性で捉える必要がある」としている.また,島田(2016)

は，教師の力量形成のプロセスには，内的かつ個人的な資質能力だけでなく，彼らを取り巻く環境が密接に関連しているということが明らかになるにつれて，それに資する環境をデザインすることへの注目が集まっている現状に触れ，経営学の領域で発展してきた「学習する組織（Learning Organization)」の概念を学校や教師に適用した「専門的な学習共同体（PLC: Professional Learning Community)」を紹介している．これらのことから，研究方法が確立されていないとはいえ，教師個々の力量形成を考える上で，同僚との関係性やインタラクションは切り離して考えることのできない重要な要素であるといえる．

一方，日本語教育における教師の力量形成については，「教師の自己成長」「自己研修型」「自己主導型」「アクションリサーチ」による内省等，教師個人の自助努力を扱った研究が多く見られ，教師間の関係性やコミュニティ構築による研修や力量形成に関するものはわずかである．牛窪（2015）は，日本語教育機関の特徴について，分業的な教師環境の中でそれぞれの教師が「専門家」であろうとすることによって同僚に経験がないと思われることを危惧して互いに関係性をもてないこと，また，次の授業に入る教師に迷惑をかけまいと無難な授業を志向するようになることを明らかにし，日本語教育機関において同僚性を意識する必要性について述べている．チームティーチングを行う上では特に，同僚との関係性が構築されないままでは連携が難しい面がある．加えて，教師が互いに迷惑をかけまいと無難な授業を志向することは力量形成につながらないだけでなく，学習者にとってもプラスにならない．状況の改善には，個人の自助努力による力量形成だけでは不十分であり，教育機関として教師の力量形成に取り組む姿勢と，同僚同士の関係性構築の重要性がうかがえる．

日本語教育における教師コミュニティ研究は，日本語教師養成課程を対象としたもの（中園 2014），国内外の日本語教師を対象としたオンラインコミュニティ（加藤 2014），地域の日本語教師コミュニティを対象としたもの（舘岡 2016）等がある．これらはいずれも異なる教育現場を抱える日本語教師のコミュニティの例であるが，舘岡（2016）の「教える」「教えられる」という二項対立を越えて「実践を中心に」参加者たちがいっしょに「学び合いコミュニティ」を創ることが重要であるとの問題意識は，日本語教育機関にも通じる点である．また奥田（2010）は，日本語教育機関における現職者研修は，専任か非常勤かに関わらず，一人ひとりの教師と組織の成長が同時にみたされるものでなければならないとし，日本語教育機関における現職者研修のあり方について述べている．

そこで本研究では，非常勤教師が高い割合を占める日本語教育機関においても，組織

自体が「専門的な学習共同体」として機能することを長期的な目標として掲げ，非常勤・常勤の別なく，所属する教師が同僚とのインタラクションを通して力量を形成できる環境づくりに取り組む．非常勤教師の占める割合が高いということは，職員室でともに過ごす時間が限られているということである．そうした特異な環境下で教師コミュニティ構築を図り教師のインタラクションによる力量形成に取り組むこと，またそれを組織的かつ継続的に実践することを本研究の特徴とし，日本語教育機関における新たな教師コミュニティのあり方および教師教育の形を提案するものである．

第二章　現状分析と支援設計

2.1　研究対象校

本研究の対象校は，法務省入国管理局より「日本語教育機関の告示基準」を満たす法務省告示校として認定されている，ある学校法人の日本語教育機関であり，概要は表 1 のとおりである．

表 1：対象校概要

設置コース	4 月入学　進学1年コース　　※2 年間在籍可 10 月入学　進学1年 6 ヶ月コース
授業時数	1コマ 90 分　／　週 20 単位時間　／　年間 760 単位時間
授業形態	1つのクラスの授業を数名の教師がコマ単位で担当するチームティーチング
教員	専任 3 名　／　非常勤　10 名（2017 年前期開始時点） 専任 3 名　／　非常勤　12 名（2017 年後期開始時点）
学生募集	海外
入学資格	母国にて 150 時間以上の日本語教育を受けていること JLPT 日本語能力試験N5 程度の日本語能力 最終学歴卒業から 5 年以内
在籍学生数	58 名（2017 年前期開始時点）／　65 名（2017 年後期開始時点）
在籍生出身国	ベトナム・インド・ネパール・バングラデシュ（2017 年度）
備考	対象校には留学生対象の専門課程も併設されており，日本語関連科目は上記日本語科の教員が担当している．

2.2　現状分析

新任教師に対しては採用からおよそ 3 か月間，授業に先立って教案を提出してもらいフィードバックを行うという支援を行っていた．対象組織で目指している授業づくりのための授業設計や文型導入，例文選定の視点をつかんでもらうことを意図したものである．しかし，教師数が増えると，そうした徒弟的な支援では追いつかない状況が生じた．全体では，春と夏の長期休暇期間中に 1 回ずつ，講師会と称して研修を行っていたが，2016 年度は春しか行えていない．2015 年度までは，学校の方針や学生情報の共有，教師の事務的業務についての確認や伝達のみの内容であった．2016 年春の研修で初めて学生指導に関する悩みの共有と，初級文型の導入プランについての検討を取り入れた．教師支援体制を考えるにあたり，所属教師，対象教師集団および従来の教師支援体制について分析した．

2.2.1　所属教師についての分析と考察

所属教師について，①教育改善に対する動機，②授業設計，③授業活動，④教室経営という4つの観点から筆者の観察に基づき分析した.各観点による分析結果を表2-1に示す.各観点の設定理由は表 2-2 のとおりである.

対象校では，教師経験 3 年未満の教師が 3 分の 2 以上を占めており，5 年以上の教師が数名いる．全体的に自らの授業改善のために試行錯誤する教師が多いが，程度に個人差がある．互いの実践を共有することで授業改善にあまり意識が向いていない教師にも感化や気づきを促すことができると考えられる．授業がうまくいかないことは誰にでも起こり得るが，その要因は教案にある場合と教師のデリバリースキル等にある場合がある．授業プランを立てるための知識やスキルを得られる機会を設けるだけでなく，教師間で意見交換や授業見学等を行うことで自分の授業実践を客観的に捉え，自分では気づかなかったことに気づく機会につながるのではないだろうか．教室経営についてはほとんどの教師が問題意識を持っている．ケースごとにどう対処しているのかを教師間で共有する，同僚の授業を見学して参考になる実践に触れる等により対応の幅が広がることが期待できる.

表 2-1 ： 教師集団の現状・課題・対策

	現 状	課 題	対 策
① 教育改善に対する動機	熱心に授業改善に取り組む教師が多いが程度には個人差がある．あまり工夫を重ねることなく授業に臨むケースも見受けられる.	授業改善にそこまで関心のない教師にどう気づきを促し，どう取り組んでもらうかが課題である.	◆同僚の取り組みを知ることにより感化や気づきによる変化を図る
②授業設計	授業は個人差が大きく，学生の反応も教師によってまちまちである．教師がうまくいかなかったと落ち込む場面も職員室で見受けられる．同じ教師でも日によってうまくいかない場合は当然あるが，アドバイスを受け自分の中で試行錯誤してみるも効率的に授業改善につながっていない側面あり.	教授プランの立て方に問題がある場合，知識量が不足している場合と，教師の教育観に起因する問題とがあると考えられる.	◆知識が得られる機会を増やす ◆対象校で求められる授業のビジョンを共有する ◆教師間で意見交換をする機会をつくる
③教授活動		教授プランに問題がないのに授業がうまくいかない場合が見受けられる．教師のデリバリースキルや注意することを躊躇する姿勢に問題があると考えられる.	◆授業見学や実践の共有を通して効果的な方法を探る／自分では気づかなかったことに気づけるきっかけをつくる ◆研修でとりあげる
④教室経営	性格，声の質等個人の資質による部分も大きく個人差がある．全体的にクラスコントロールに悩みを抱える教師が多い．他の教師がどのように対応しているか知りたいという気持ちは大きいようだ.	悩みを抱えている教師が多く，それぞれに対応を工夫するも成果につながっていないところに課題がある．教師によっては訴求力やリーダーシップに欠けるため強化が求められる.	◆授業見学を受ける機会を設け，自分では気づかなかったことに気づけるきっかけをつくる ◆同僚の授業を見学することで，どのような運営や対応が効果的かをともに探っていく ◆研修でとりあげる

表 2-2:対象教師集団特徴分析の観点と設定理由

観点	観点の設定理由
①教育改善に対する動機	よりよい授業を追求していくのに欠かせない要素であると考え設定
②授業設計	沼野(1987)は，教授計画を決定するまでの段階を授業設計とし，学習者に対する直接の働きかけを教授活動としていることに基づき設定した．後者については特に「狭義の「教授活動」」として，教師が説明したり，演示したり，練習問題を与えたり，討論させたり，叱ったり，ほめたりすることなどである」という同じく沼野(1987)の定義に従うものとする．
③教授活動	
④教室経営	縫部(2010)は日本語学習者が考える日本語教師が備えるべき専門的力量についての調査を実施し，日本語学習者が日本語教師に対し「教室内において学習者に規律を守らせる」「教室を和やかで，くつろいだ雰囲気にする」等の「「教室経営」能力」を求めていることを明らかにしている．それは③教授活動に含まれる 叱ったり褒めたりすることとは別の教室や授業全体の雰囲気を作りだす能力であると考え設定した．同調査は，2004 年 11 月から 2005 年 6 月の間に 6 つの国と地域で日本語学習者(大学生)1441 名から得た回答がまとめられたものである．

2.2.2 対象教師集団についての分析と考察

対象校の教師集団は多少のメンバーの入れ替わりはあるが，概ねメンバーは固定されている．教師に同年代が多いということもあり，職員室では各曜日とも，和気あいあいとした雰囲気の中で会話が交わされている．授業のやり方や学生の様子について悩みや意見交換が行われることもあり，相手の授業準備物から授業内容へと話が広がりアイディアが共有され，紹介されたアイディアを実践した報告などもカジュアルな雰囲気の中で発生している．ただしそれは，担当授業のタイミングで顔を合わせるメンバーに限られており，曜日や時間帯を越えて全体に共有されることはほとんどない．Wenger, McDermott and Snyder（2002）は，コミュニティの中心にあるのはメンバーの人間関係のつながり合いであり日常的なやりとりの大半が一対一の関係で起こっているとし，コミュニティのコーディネーターは会合と会合の間の私的な時間を活用しなくてはならないとその重要性に言及している．対象校の教師集団は教師コミュニティとして機能している状態とは言えないが，メンバー同士の人間関係という意味において，コミュニティとして機能するための素地は備えていると考えられた．

2.2.3　従来の教師支援体制全体についての分析と考察

鈴木（2015）は香取（2001）が示したｅラーニング・コミュニティの全体像を「広義のｅラーニング」（図１参照）とし，「研修で学ぶ」「情報で学ぶ」「経験で学ぶ」「仲間から学ぶ」という４つのオプションを活用する戦略は，ｅラーニングに限定することではなく，人材育成全般に当てはまると述べている．そこで，４つの指標に照らして対象校の従来の教師支援体制全体について分析した．（表３参照）

「研修で学ぶ」は，2016 年３月の研修で初めて授業に直結する内容を盛り込んだ．それぞれが考えた案を持ち寄り披露しあうという活動にとどまったが，教師たちの学びたいという気持ちが感じられた機会となった．その時には専任教師がトピックを選定したが，日ごろ教師たちが問題意識を持っているテーマを取り上げることで，より実践的で興味の持てる研修にすることが見込める．研修当日の活動内容にも工夫が必要である．「情報で学ぶ」については，紙媒体の資料と学校でのみアクセス可能なデータがある．必要な時に随時参照できる状態にはなっておらず課題が大きい．いつでもどこからでもアクセス可能な状況をつくりだすシステムが求められる．「経験して学ぶ」面においては，新任の時期には教案指導と授業見学やコーチング等を組み合わせ,ある程度機能していると考えられる．その時期を過ぎるとシステムとしては整っていないがクラスの様子や授業の悩みを気軽に職員室で話す雰囲気はあり，それを受けて専任からアドバイスすることも日常的にある．授業開講期間中に各自が問題解決や新たなチャレンジに取り組める状況をより計画的にデザインすることで，全員に「経験して学ぶ」側面をつくることが求められる．

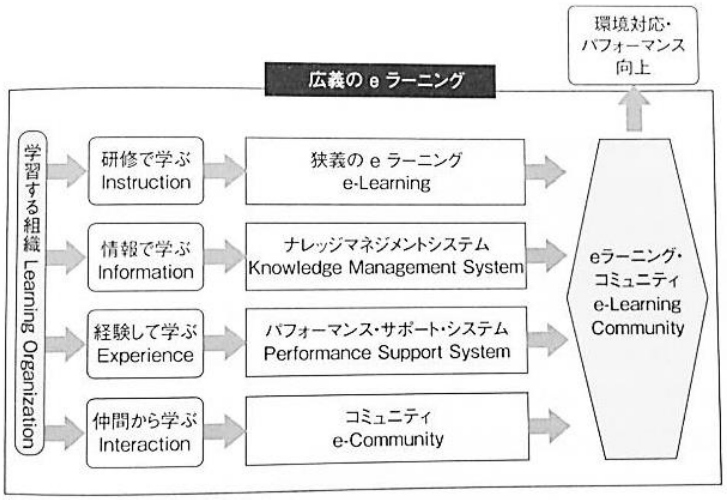


図 1：e ラーニング・コミュニティの全体像

出典：鈴木, 2015,p131 図 6-1　※香取, 2001 の p91 の図表 8-1 に「広義」と「狭義」を加筆したもの

「仲間から学ぶ」という点では，職員室の雰囲気が非常によく，授業中の学生の反応についての悩みや教授プランについての相談・情報交換は頻繁に行われているが，それをどう全体に共有するかという課題が浮かんだ．職員室滞在時間，勤務曜日，勤務時間帯，勤務日数に関わらず，ともに働く仲間から授業改善や問題解決のヒントが得られる機会，互いに相談しあえる環境づくりが求められる．

表 3 ： 教師育成体制の現状と理想

	現状（今はこうだ）	理想（本当はこうでありたい）
研修で学ぶ （対面・eラーニングでのフォーマル学習，研修機会の量や質やタイミング）	年2回実施：夏休みと春休みに各1回 ≪研修内容≫ 教務に関する留意点・新学期の体制に関する伝達＋学生指導や教室運営に関する悩みや意見の交換＋初級文法「～すぎる」の導入について	2016 年 3 月に初めて授業の具体的方法を組み込んだがテーマは専任教師で選定した．所属教師が日頃から問題意識を持っているトピックを取り上げ，参加してよかった，役に立ったと思える研修内容にしたい． 実現度＝（ 50 ）%程度
情報で学ぶ （ナレッジマネジメントシステム，マニュアル集などへのアクセス）	教務に関することは，学校でファイルにアクセスし，印刷したりデータを持ち帰ったりすることは可能． 紙媒体での用意もいくつかある．	自由にアクセスできるオンラインの情報保存庫を用意し，公開・共有可能な情報をおく．そして自宅からいつでもアクセスできる状態にできるとよい． 実現度＝（ 10 ）%程度
経験して学ぶ （OJT，職場での学習機会，メンタリング，パフォーマンス支援システム）	新任教師および希望者に対し専任教師による教案指導や授業見学あり．しかし一定以上の在職期間のある教師については実際の授業の状況を把握する機会はない． クラスの様子や授業での悩み等を職員室で気軽に話す雰囲気はあり，それに対する専任からのアドバイス等も頻繁に行われている．	アドバイスを活かして授業をやってみた結果報告は日常的にカジュアルな感じで行われている．この風潮はそのまま継続する．授業開講期間中に問題解決や新たなことにチャレンジできる機会を，在職期間に関係なくつくっていけるとよい． 実現度＝（ 50 ）%程度
仲間から学ぶ （実践コミュニティ，インフォーマル学習）	授業中の学生の反応についての悩みや教授プランについての相談・情報交換は頻繁に職員室で行われ，そこで出たものを実践してみることは専任・非常勤に関わらず日常的に行われている．しかし，曜日や時間帯を越えて全体に共有されることは殆どない．週1日しか授業を担当しない教師や職員室での滞在時間が短い教師にはあまり機会がない．	曜日や時間帯ごとに発生するインフォーマル学習が全体に共有され，職員室での滞在時間や曜日に関わらず均等に情報を得られる機会をつくりたい．そして全体的に授業改善の取り組みが活性化されるとよい．各教師がやらされているという感覚を抱かず，自らすすんで授業改善に取り組める状態が理想である． 実現度＝（ 60 ）%程度

※注：実現度は，100%＝現状がすでにほぼ理想の形，50%＝理想的な部分が半分程度など，主観的でよい．
※ 鈴木, 2015, p147 のフレームを活用

さらに，同じく鈴木（2015）の示す学習支援方法の要素の観点から現状分析を行ったものが表 4 である．e ラーニングの要素は全くないため，活用するには一から導入することが必要となる．大規模なシステムを導入することは現段階では難しい．できるだけ経費をかけない方法で，まずはナレッジメントシステムの側面の整備を考えていくこととした．

表 4 ： 学習支援方法の要素別活用状況

要素			どの程度 使われているか	責任は誰が 担っているのか	研修と連携するためには何が必要か
対面研修			年2回 ： 夏休みと春休み	教務主任	・日々の業務における課題の吸い上げ ・研修デザインのブラッシュアップ
eラーニング	オンライン研修		なし	—	・システムやツールの導入
	ナレッジマネジメントシステム	情報 保存庫	・紙媒体で授業に使えるカード，作成プリント，教案等あり ・学校のネットワーク上に共有の教材データ複数あり：学校でのみアクセス可	教務主任	・資料や情報のデータ化 ・Google ドライブ等を利用したオンライン保存庫に情報を置くことでどこからでもアクセス可能な状態にすること ・情報の蓄積とアップデート
		コミュニティ ネットワーク	メーリングリストのみ	教務主任	・コミュニケーションツールの導入 ・ツールを使ってもらうためのお願いとチュートリアル（特に年配講師に対して）
		エキスパート 専門知識	なし	—	・リンク集 ・外部勉強会，ワークショップ等の案内
	職務遂行支援 システム （EPSS）		なし	—	・教案を考えるのに参照できる情報をオンライン上で共有する ・各自の実践をできるだけ共有し，随時参照できる状態にする
コーチング メンタリング			授業後の声がけを頻繁に行うことで悩みなどに対応 各自の学期末リフレクションを通して気になる点に対応	教務主任	・教師の悩みや課題とその解決・改善状況等を記録に残す ・教師の悩みや課題の共有および研修で扱うトピックとの連動 ・教師が互いに相談し合える体制づくり

※ 鈴木, 2015, p146 のフレームを活用

2.3 支援設計

2.3.1 目指す教師コミュニティの在り方と備えるべき特徴

対象校の教師集団が目指すのは，教師が互いに学びのリソースとなり，対等な立場で協働的かつ継続的に自身の授業改善に取り組めるコミュニティであり，その状態を対象校における「専門的な学習共同体」（Professional Learning Communities）と定義した．

専門的な学習共同体が備えているとされる 5 つの特徴（Hord 2010）は支援環境を設計する上で指標となるものであると考えた．5 つの特徴と意味するものは次のとおりである．

表 5 ： 専門的な学習共同体がもつ5つの特徴とそれらが意味するもの

専門的な学習共同体の 5 つの特徴 (Hord 2010)	意味するもの（島田 2016 p46,47）
1. supportive and shared leadership 支援的で共有されたリーダーシップ	リーダーのあり方:管理職と教職員がリーダーシップ，権限，意思決定を共有している状態
2. intentional collective learning 意図的な集合学習	管理職と教職員が「反省的な対話」「探求」を協働的に繰り広げている状態
3. shared values and vision 共有された価値やビジョン	個人や組織にとって重要なものに対する「メンタルイメージ」を持つこと
4. supportive conditions 支援的な状況	「物理的な側面」・・・集まって話すことができる時間やスタッフ間の近さ，コミュニケーションの構造など 「人的な側面」・・・管理職や教職員間の信頼，フィードバックを受け入れることや改善に向けて取り組むことをいとわない姿勢など
5. shared personal practice 共有された個人の実践	教師間で互いの実践を観察・記録し，それについて話し合うなど，日常的に関わり合うこと

2.3.2 支援設計

現状分析結果(2-2 参照)および専門的な学習共同体が備えている 5 つの特徴(表 5 参照)を踏まえ，組織が専門的な学習共同体として機能することを目指す初歩的な支援として 1．行動変容を目指した研修設計，2．ICT ツールの活用，3．実践の共有支援の 3 つを中心とした支援環境を提案する．それぞれ以下に詳細を記す.

(1) 行動変容を目指した研修設計

長期休暇期間中に行う研修（Off-JT：Off the Job Training)は，教育改善の動機づけおよび問題提起の機会(表 2-1 の①参照)，授業設計に必要な知識を得る機会(表 2-1 の②③参照)，デリバリースキルや教室経営の効果的な方法を模索する機会(表 2-1 の④参照)，対象校で求められる教育方針やビジョンの共有の機会(表 5 の 3 参照)，同僚と顔を合わせてコミュニケーションをとる機会であると位置づける．研修で取り上げるテーマは教師が日頃問題意識を持っているトピックを設定することで個人の動機との一致を図り，活動は勤続年数や経験によらない対等な関係性の中で行うことを前提とする．研修の際に対面で対等にディスカッションや意見交換を行うことで，建設的で自由な雰囲気をつくるねらいがある．研修内容はインストラクショナルデザインの知見を応用して設計し，授業開講期間中の取り組み（OJT：On the Job Training）において研修内容を活用する機会を設け，一定期間を経た後に追跡調査を行うことで各教師の行動変容へとつなげる.

(2) ICT ツールの活用

非常勤教師が高い割合を占める日本語教育機関では，教師が職員室でともに過ごす時間が限定的である．そうした状況を補うため教師間をつなぐコミュニケーションツールおよびいつでもどこからでもアクセスできる情報保存庫が求められる．対象校では前者に Google グループを，後者に Google ドライブを採用し，ナレッジマネジメントの機能を取り入れることとした．Google アプリを選択した理由は，無料であること，Google 検索や Google マップ,Gmail など ICT が苦手な教師にとっても比較的親和性が高いことである．経費をかけるのが難しい日本語教育機関においても導入・運用が可能であり，試験的に運用するにしても取り組みやすいと考えられる．表 12 に Google グループと Google ドライブの用途と特徴を記す．Google グループはトピックごとの意見交換や各種情報発信および連絡の手段として利用でき，メンバーの投稿内容はメールを介して全員に一斉送信される．同一のトピックに対する投稿はスレッド表示されるため，トピックごとのディスカッションも容易である．Google ドライブは共有情報の保存庫および協働作業の場として利用可能である．アップロードや編集の権限を制限する機能を備えているが，メンバーの誰もが自由にアップロードおよび編集できる設定で用いることが，専任教師と非常勤教師という立場の違いや教師経験，在職期間等によらない対等な関係性を築く上で非常に重要な意味を持つと考えられる．ツールの導入により，表 3「仲間から学ぶ」において挙げたインフォーマル学習や実践の共有範囲が限定的であるという状況の改善が期待できる．また，Google グループを通して同僚の取り組みに関する情報がメールで配信されれば教育実践のヒント獲得の機会が増え動機づけにもつながる可能性がある．さらに，情報保存庫である Google ドライブの運用は，場所と時間を選ばず必要な情報にアクセスすることを可能にし利便性を高めるものと考えられる．

ツールの導入にあたっては以下の手順を踏んだ．

1) 学校および専任教師に対して趣旨を説明し同意を得る
2) 非常勤教師に対する趣旨説明と Google アカウントの届け出依頼
3) 使い方マニュアルの作成
4) 使い方実演およびスマートフォンアプリの設定補助等の支援

表 6 ： 導入したツールの用途と特徴

	用 途	特 徴
Google グループ	・意見交換 ・情報発信 ・各種連絡,案内	・非公開登録したメンバーにウェブまたはメールで一斉連絡可 ・やりとりはトピックごとにスレッド表示される
Google ドライブ	・共有情報の保存庫 ・書類やテスト等の共同編集の場	・登録したメンバー間で書類，ファイル，写真，動画等データの共有ができるオンラインストレージ ・PC,スマートフォン,タブレットからアクセス可 ・データのアップロードや編集に対する権限を個別に設定可（対象校では全員自由にアップロード・編集ができる設定で運用）

(3) 実践の共有支援

「共有された個人の実践」（表 5 の 5 参照）は専門的な学習共同体の持つ５つの特徴のうちの 1 つである．牛窪（2015）は日本語教育機関について「それぞれの教師が職人として，個別に教授技術を改善していくのではなく，新たな日本語教育について共通の展望をもち，共に仕事をしていく同志としての関係性を構築していく」ことの重要性を述べている．対象校では他の多くの日本語教育機関同様，日本語教育機関に限らず複数の日本語教育現場に所属している教師も少なくない．スキルアップに関しては専任教師による徒弟的な指導以外は自己研鑽に頼る部分が大きく，取り組みに個人差もあり効率もよいとは言えない状態であった．各自の実践を日常的に共有することにより，各教師の①教育改善に対する動機，②授業設計，③教授活動，④教室経営（表 2-1 参照）に関する課題改善が効率的かつ自主的に進む可能性が高まると考えられる．同僚の取り組みや工夫を知ることにより感化や気づきによる変化につながる，効果的な教授プランや学生への接し方の視点が獲得できる，自身の取り組みに対する内省が促進される，自分では気づかなかった自分の癖や特徴に気づく，どんな授業を行っているかがわかり同僚に対して親近感が湧く等，複数の効果が考えられる．実践を共有する中で個人のインフォーマル学習が促進され，教師間の距離が縮まることでより活発で建設的な意見交換や実践改善へとつながり，コミュニティとして機能し始めることが期待できる．

2.4　支援計画

本研究の対象期間は 2017 年 3 月から 2017 年 12 月までとし,2017 年 3 月から 7 月を第 1 期，2017 年 8 月から 12 月を第 2 期として取り組むものである．各期とも，研修 1 回と互いの実践を共有するための施策 1 回を含む．研修は，1 日の研修に事前課題と事後課題をプラスし，研修終了後約 3 カ月後に研修内容の定着度を追跡調査することとした．また，実践共有のための施策は開講期間中に行うこととし，教師各自の実践を共有するための取り組みを“キャンペーン”と称して実施する．研修以外でも授業改善のヒントが得られる状態をつくるとともに，Google グループや Google ドライブの操作に慣れる目的で実施するものである．しかしそれ以外にも日常的に実践が共有されるよう留意して取り組むこととする．具体的な支援計画は表 7 のとおりである．

表 7 ： 支援計画

	時期	研修関連支援	実践の共有支援
第一期	2017.3	◆第 1 回研修実施	ICT ツールの導入案内
	2017.4		ICT ツール運用開始とサポート
	2017.5	第 1 回研修事後課題フィードバック＋ICT ツールによる共有	
	2017.6	第 1 回研修 定着度調査	◆実践共有施策： 取り組み紹介キャンペーン実施
	2017.7		
第二期	2017.8	◆第 2 回研修実施	
	2017.9	第 2 回研修事後課題セルフチェック＋ICT ツールによる共有	
	2017.10		
	2017.11		◆実践共有施策： 授業見学キャンペーン実施
	2017.12	第 2 回研修 定着度調査	

Google アプリは常時運用

2.5　評価計画

第 1 期終了時に第 1 期に行った研修と実践共有施策について評価し，改善策を立て第 2 期実践に入る．第 2 期終了後，第 2 期の研修と実践共有施策について評価する．研修の評価は，表 8 カークパトリックの 4 段階評価モデルに従い，レベル 1.反応「受講者の反応」，レベル 2.学習「研修内容の理解度」，レベル 3.行動「研修内容の定着度」までを評価することとする．さらに，第 2 期終了後に研究対象期間を通した Google アプリ活用状況を分析し，各支援を経た教師集団の状態を Hord(2010)の示す専門的な学習共同体の特性（表 5 参照）に照らして分析することとする．

表 8 ： カークパトリックの 4 段階評価モデル

レベル	評価項目	データ収集ツール
1. 反応 [Reaction]	参加者は教育に対してどのような反応を示したか？	・受講者アンケート
2. 学習 [Learning]	どのような知識とスキルが身についたか？	・事後テスト ・パフォーマンステスト
3. 行動 [Behavior]	参加者はどのように知識とスキルを仕事に生かしたか？	・フォローアップ調査 ・上長アンケート
4. 結果 [Result]	教育は組織と組織の目標にどのような効果をもたらしたか？	・効果測定チェックリスト ・ROI指標

出典：鈴木（2015）P11 表 1-2

第三章　第 1 期支援　（2017 年 3 月～7 月）

3.1　第 1 回研修

3.1.1　従来の研修の分析と改善

2016 年 3 月の研修では，午前中に 2017 年度前期の体制（クラス編成や担任，在籍学生について）と学校の方針や講師業務における留意点等について伝達したした後，クラス運営や学生指導における悩みや対応についての意見交換を座談会形式で行った．午後は，日本語教授技術の向上を図る目的で，初級文型の導入と発展練習について各自持ち寄った授業活動プランを発表しフィードバックと意見交換を行った．その後，担当クラスに分かれて新年度の授業の進め方等について相談した．授業に直結する内容を扱ったのは初めてであった．

(1)　TOTE モデルによる分析

TOTE モデルとは，目標達成までの進め方を図式化したもの（図 2 参照）であり，「ある作業を行う前に，まず，すでに目標が達成されているかどうかをチェックし（Test），すでに達成されている場合は作業をしないで抜け出す（Exit）．目標が達成されていないことが判明したら，その目標に向けてある一定量だけ作業を行い（Operate），再び目標が達成できたかどうかをチェックする（Test）．達成できれば抜け出し，できていなければ作業に戻り，チェック-作業-チェックを繰り返す」（鈴木 2015 p7,8）というものである．TOTE モデルによる分析（表 9 参照）では，研修受講者を選別できておらず，研修内容が習得できたかの確認も行えていないことが判明した．ただ，対象としている研修は普段顔を合わせることのない教師が一同に会す貴重な機会でもあることから，当面は基本的に全教師参加の方針を維持し，研修の目標を明確にしてそれに沿った研修内容を設計し，目標が達成できた教師に修了認定を行うよう改善することとした．

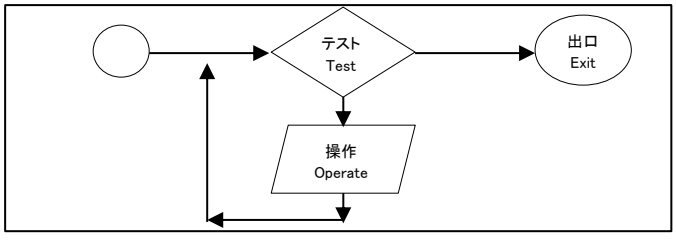


図 2：TOTE モデル
出典：鈴木, 2015, p8

表 9 ： TOTE モデルによる分析

研修と受講者	現状評価	メモ(現状評価の理由・証拠・対策など)
必要性:本当に研修が必要な者だけが受講しているか？	不明・NG・まだまだ まぁまぁ・OK	学期前の顔合わせの意味もあり，全員に参加を求めている．その点は当面継続．意見交換やワークショップ的な側面が大きいため事前テストは行っていないが要検討．テーマは専任教師の現状観察に基づき設定していたが，テストやアンケートにより所属教師の苦手意識の強い部分を取り上げる方向で検討する
事前準備:研修の準備が十分な者だけが受講しているか？	不明・NG・まだまだ まぁまぁ・OK	それぞれ事前課題に取り組んで参加しているため
習得主義:個々の受講者の研修成果を確認するまでは修了と認定しないか？	不明・NG・まだまだ まぁまぁ・OK	修了を認定する設定になっていない ⇒テーマや取り組みを蓄積していって，教師に積極的に参加してもらえるような工夫を考える
研修効率:研修の成果が確認できた時点ですぐに修了と認定しているか？	不明・NG・まだまだ まぁまぁ・OK	修了を認定する設定になっていない ⇒成果ということをどのように組み込むか要検討．修了証が学びの軌跡を示す役割を果たせるとよい

※ 鈴木, 2015, p18 のフレームを活用

(2) 4 段階評価モデルによる分析

カークパトリック（Kirkpatrick, D. L.）の 4 段階評価モデルは「研修に特化した評価モデル」（Johnson & Dick 2013）として広く用いられている．同モデルに基づく分析(表 10 参照)により，研修に参加した教師がどの程度研修内容を習得しているかを把握できていないことがわかった．研修直後と一定期間を経過した時点においてどの程度研修内容が各教師の業務に反映されているかを測るステップを組み込むこととした．レベル 1：研修直後の反応についても教師たちの感想や態度による印象に過ぎないため，次回研修に向け改善のための知見が得られるようなアンケートを作成することとした．

表 10 ： 評価の 4 段階レベルによる分析

評価のレベル	現状評価	その証拠・考えられる対策(ブレスト)
レベル1反応:受講者にとって満足がいく好印象の研修だと言えるか？	不明・NG・まだまだ まぁまぁ・OK	実際授業で使える案が増えてよかった，自分にはない手法を知ることができたなどの声が聞かれ反応は上々だった．アンケートにより改善点も拾えるようにする必要あり
レベル2学習:学習者は身につけるべき知識・スキルを研修で習得しているか？	不明・NG・まだまだ まぁまぁ・OK	このような視点でこのような教案を立てた，練習プランを考えた等を発表し，同僚の考えた教案から明日の授業に役立つ案(知識)を持ち帰れたという点ではよいが，習得できているかの確認はとれていない
レベル3行動:研修は受講者の業績上の行動に結びついているか？	不明・NG・まだまだ まぁまぁ・OK	研修終了後「あの案をやってみたらよかった」という声あり．授業活動案の共有なども活発になり，各教師が様々な工夫が見られる．ただし，研修で扱った文型の導入と発展練習が授業にどの程度活かされているかは不明
レベル4業績:研修は組織の業績への貢献(ROI)を意識して設計されているか？	不明・NG・まだまだ まぁまぁ・OK	学校全体のレベルの向上，学生の満足度アップという点は意識して設計はしているが，金銭的な面は考慮していない．⇒もう少し明確に意識して設計することが必要

※ 鈴木, 2015, p18 のフレームを活用

(3) ARCS モデルによる分析

ケラー（Keller, J. M.）が提唱する ARCS モデルは，学習者の「やる気」を高めるために用いられる枠組みであり，教育や教材等を，注意（Attention），関連性（Relevance），自信（Confidence），満足感（Satisfaction）の 4 つの原理から考える（図 3 参照）ことにより教育や教材の魅力を高めることができる．拡張モデルとして加えられた 5 番目の原理意思（Volition）に基づく自律性を加えた 5 項目での分析結果が表 11 である．注意，関連性，満足感の面では教師たちの反応から好感触が得られた．一方，自信や自律性においては課題が大きいことが明らかとなり，自信が持てるよう段階的なステップを設定すること，研修終了後も各自の実践の中で授業改善に取り組み続けようという意思を支援する方法を模索することとした．

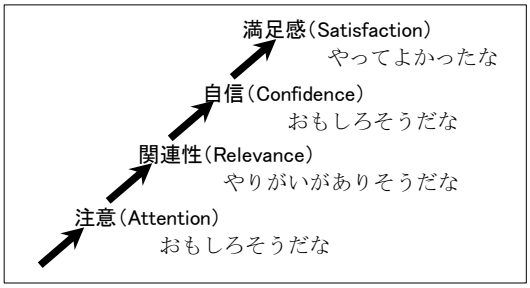


図 3：ARCS モデル　　出典：鈴木, 2002, p176

表 11 ： ARCS モデルによる分析

研修の魅力	現状評価	メモ（現状評価の理由・証拠・対策など）
注意：好奇心を刺激してマンネリを防ぐ等「面白そうだ」と思えるような工夫があるか？	不明・NG・まだまだ・まぁまぁ・OK	初めて授業に直結する内容を組み込み，教師たちから研修前におもしろそうだという声が聞かれた．研修中も活発な意見交換が見られた
関連性：職務上の問題と研修をつなぐことで「やりがい」を高める工夫があるか？	不明・NG・まだまだ・まぁまぁ・OK	実際に授業で行う初級レベル文型の応用練習をテーマに設定し，明日の授業に即応用できる案を増やすことができた．普段自分が授業にどのような工夫をしているかを同僚に披露したこと，同僚の工夫を知ることがやりがいにつながっていると感じる
自信：段階的に習得していることが自覚できるなど「やればできる」と思える工夫があるか？	不明・NG・まだまだ・まぁまぁ・OK	段階は踏んでいない．要改善
満足感：研修終了後に「やってよかった」と思える工夫があるか？	不明・NG・まだまだ・まぁまぁ・OK	自分の案にフィードバックがもらえ，同僚の案により自分の授業における応用練習のバリエーションを増やすことができた．研修終了後の感想にもやってよかったという声が多かった
自律性：やる気は自分でコントロールすべきであり，それは可能であると思わせる工夫があるか？	不明・NG・まだまだ・まぁまぁ・OK	授業において色々工夫をしてみてほしいことは伝えたが，工夫し続けることが可能であると思わせる工夫はできていない．要改善

※ 鈴木, 2015, p49 のフレームを活用

(4) ID の第一原理による分析

インストラクショナルデザインの分野においては様々な理論やモデルが存在するが，それらに共通する方略がメリル（Merril, M. D.）により 5 つ抽出され，「ID の第一原理」として提唱されている（表 12 参照）.「誰を相手にしたどんなやり方の研修にもあてはまる」（鈴木 2015）とされる．表 13 はこの原理に基づく分析結果である．通常の授業に直結する内容について事前課題を設定し，研修当日はデモンストレーションでいくつか例を示したことから 1.問題，2.活性化，3.例示については概ね問題はなかった．4.応用と 5.統合においては 4 段階評価モデル(3.1.2 参照)のレベル 3.行動に通じる面も大きく，研修内容に応用機会を含めること，研修終了後に各自の業務に活用する必要性をつくることで改善を図ることとした.

表 12 ： ID の第一原理

1. 問題（Problem）： 現実に起こりそうな問題に挑戦する
2. 活性化（Activation）：すでに知っている知識を動員する
3. 例示（Demonstration）：例示がある（Tell me でなく Show me）
4. 応用（Application）：応用するチャンスがある（Let me）
5. 統合（Integration）：現場で活用し，振り返るチャンスがある

出典：鈴木,2015,p33

表 13 ： ID の第一原理に基づく分析

研修の方法	現状評価	メモ(現状評価の理由・証拠・対策など)
問題:研修では職場の現実的な課題を取り上げて解説させているか？	不明・NG・まだまだ・(まぁまぁ)・OK	職員室で話題にのぼっていた中から，専任教師側でもスキルアップの必要性が感じられた文型の応用練習を取り上げ研修テーマとして設定した，業務に直結している.
活性化:研修では受講者のこれまでの知識や経験をフル動員させているか？	不明・NG・まだまだ・(まぁまぁ)・OK	研修前の事前課題ではフル動員してもらう設定になっている. 研修当日の活用ははなっているとはいえない. 要改善.
例示:研修では一般論ではなく事例を中心に提示しているか？	不明・NG・まだまだ・まぁまぁ・(OK)	日頃の授業で扱っている内容を具体的に取り上げている.
応用:研修では受講者が自分たちで応用練習する機会が十分にあるか？	不明・(NG)・まだまだ・まぁまぁ・OK	研修中に応用するステップは組み込まれていないと気づいた. 要改善.
統合:研修の成果を職場に戻って活用し，その成果を省察する機会があるか？	不明・(NG)・まだまだ・まぁまぁ・OK	研修内容が活用されていることは職員室での話題から感じることがあるが，意識的に，計画的に，均等に研修内容が実践に活かされているかを確認する機会は設けていなかった. 要改善.

※ 鈴木,2015,p50 のフレームを活用

(5) 改善の方向性

前述の（1）TOTE モデル，（2）４段階評価モデル，（3）ARCS モデル，（4）ID の第一原理による分析結果を踏まえて立てた改善策は表 14 のとおりである．

表 14 ： 改善の方向性

変更の方向性	メモ（現状評価の理由・証拠・対策など）
加える(Add)： 研修以外の要素との連携に必要な研修は？ 研修前に情報提供や基礎知識確認？ 研修中に個別進捗確認？ 研修後に行動計画立案やフォローアップ？	◆研修の目標を明確に示す（表 10「注意」「関連性」参照） ◆応用機会がなかったため，当日，応用問題を提示し，その場で検討・提案する活動を組み込む（表 12 の「応用」参照） ◆研修を終え要件を満たした教師に修了証を発行する：学びの軌跡の可視化が可能になる（表 8 の「習得主義」参照） ◆研修後，学期半ば研修内容の活用具合を確認する機会を設ける（表 9 の「レベル 3 行動」・表 12 の「統合」参照） ◆研修アンケートを作成する（表 9 の「レベル 1 反応」参照）
削る(Delete)： 研修以外の手段に移行可能なことは何か？ 予習や自学自習に移せるものはないか？	◆学校全体およびクラス運営のルールは事前に把握してきてもらい，口頭での説明は削る⇒研修当日冒頭5分以内でできる確認テストを実施する ※ルールを全体で確認していた時間を，クラス運営上のケーススタディに充当する
動かす(Move) 基礎からではなく応用から入る？ 受講時期の見直しは必要か？	◆研修時期は授業のない夏休み・春休みで固定
変える(Modify) スリム化する？ ゴールを変える？ 事例を変える？ 練習を変える？ 集まってやる必要があるか？	◆集合研修は続ける（表 8 の「必要性」参照） ◆設定時間内でできるだけ有意義な研修にできるよう，効率的に内容をデザインする：スリム化 ◆講師会を 2～1 カ月前から計画するようにする．
続けること(Keep) 継続すべきこと？やめられないこと？	◆明日の授業に直結する内容をとりあげること （表 10「関連性」・表 12「問題」参照）
メモ：上記考察により気づいたこと等	◆査定などに直接影響はない（講師料は規定により学校法人本部決定しているため）が，修了認定にどんな価値を持たせるか：学びの軌跡の可視化の役割

※ 鈴木, 2015, p45 表 2-7 のフレームを活用

(6) 研修計画についてのレビュー

改善した研修計画案について，対象校の上長に対しその内容の妥当性に関するレビューを受けた（表 15 参照）．計画については概ね妥当であるとの評価を受けたが，2 点注意すべきことが挙げられた．1 点は，研修内容の理解度や習得度を測る上で教師が委縮するほど厳しい雰囲気をつくらぬよう注意すること，もう 1 点は，学生指導等は相手のあることであるため 1 回の研修で問題が全て解決する性質のものではないということを忘れてはならないということである．

また，研修方法および評価についてインストラクショナルデザイン（以下 ID）の観点からの確認も行った．鈴木（2015 p188）は「ID 専門家が周囲にいない場合は（そういう

場合がほとんどだろうと思うが)，－略－　表 8-2 に ID の観点から研修計画のチェックをする時に確認すべき項目をあげる．これを用いれば，自分自身でも，あるいは同僚との相互チェックでも，ID 専門家の視点で妥当な評価を行う助けになるだろう.」と述べている．本研究では対象校で効果的な研修を作り上げていく趣旨に基づき，示されている表を用い研修担当者である専任教師と ID の観点から研修方法および評価に関してチェックを行った（表 16 参照）．研修担当者は日本語教育経験・専任教師歴ともに 10 年以上の日本語教育の専門家である．テストの採点の扱いについては，あまり厳密な確認は避け徐々にこの研修スタイルに慣れてもらうことを目指す方向がよいとの見解は上長と共通する点であった．また，研修内容が日頃の授業活動の内容にどう関わるのか，研修冒頭で目的を明示する必要性を確認した．研修終了時アンケート（付録資料 1 参照）については，記名式だと率直な感想が書きにくいのではないかとの懸念も出たが，少人数で筆跡からもすぐにわかるため，忌憚のない意見を言える雰囲気づくりに努めるべきであるとの結論に至った．

表 15 ： 研修の妥当性に関するレビュー

実施日時 ： 2017 年 1 月 27 日(金) 14:00－14:40　　場所 ： 対象校応接室 ヒアリング対象者 ： 対象校の上長		
質問事項		回答
1	このような研修を行うことについてどう思いますか.	大いに結構
2	研修の合否の判断基準は妥当だと思いますか.	聴解の教案提出は午後の研修部分に該当するが，それだけで研修全体の合格とするのかは考えどころ. 研修冒頭で行う業務に関する小テストの結果はどう位置づけるか，結果によって再テストをするのか要検討. ただ，**あまり厳しくなって先生達が委縮するような雰囲気にならないよう注意が必要**
3	例示・練習・合否判定に使っている事例はそれぞれ妥当だと思いますか.	妥当
4	この研修で職場の問題が解消しそうですか.	解消につながる可能性はある. ただ，学生指導などは学生によってかわってくるし，これ1回で解消ということはない. 意識づけや悩みの共有という意味ではよい. 教務については，聴解の分野での授業改善にはつながるだろう
5	その他お気づきの点がありましたら教えてください.	先生達のその時々の悩みや問題意識から講師会のテーマを設定していくのは有効だろう. 講師会の実施について，継続的に計画的に取り組み，参加してよかったと感じてもらえるものにしていくとよい
―	フォローアップ調査は誰がいつ頃実施しますか.	この質問はしなかった. 筆者自身が担当する立場であるため

※ 鈴木, 2015, p189 表 8-1 をもとに作成

表 16 ： 研修方法および評価に関するレビュー

実施日時 ： 2017 年 1 月 31 日(月) 13:00－14:30　　場所 ： 対象校　空き教室 ヒアリング対象者 ： 対象校の研修担当専任教師		
質問事項		回答
1	研修の合否の判断基準は明確ですか.	◆午後の内容については明確. 教案は「こまか教案」を指定すると負担が大きすぎるのではないか. ⇒ こまか教案ではなく, 授業プランの概要を書いてもらうものにすることに決定 ◆午前のテストについては基準がないのではないか. しかし基準を設けて再テストとするのは講師(大人)向けではない気もする. **⇒ 自己採点し, 自己申告により間違った部分を挙げてもらい, 即時フィードバックをすることとした: 3)11.45-12:00 までの時間を冒頭に移動**
2	例示・練習・合否判定に使っている事例はそれぞれ職場で起こりそうなことですか.	実際に起きている事例で○
3	事前課題は集まってからの時間を有効に使うために必要かつ十分なものですか.	基礎知識の事前学習と確認テストあり／教案準備あり: 必要であり十分である
4	研修の冒頭で研修の目的を職場での現実的な課題に紐づけていますか.	**計画書からは読み取れない. 研修冒頭ではっきりと伝える必要あり.**
5	受講者の経験や関連知識を総動員させていますか.	総動員させなければできない研修内容だと感じる. 自分の案を考えてくる・教案モデルを示す・グループで教案検討・個別にまとめる等のプロセスがあって○
6	原理原則を示すだけでなく, よい事例を見せていますか.	事例を複数提示してからグループでの教案検討で○
7	研修の中で練習の機会を十分与えていますか.	グループでの検討から発表＋研修終了後に個人で教案提出になっている ○
8	職場での応用を奨励していますか.	○
9	フォローアップ調査は計画済みですか.	○ 2 か月後に聴解の授業見学&フィードバック＋受講者アンケート
10	研修が不要になる自己主導学習者に導く要素が研修に入っていますか.	○ 共有データベース設置予定 ： 研修資料やリンク集, おすすめ書籍紹介等
11	その他お気づきの点を教えてください.	◆アンケートは無記名にした方が忌憚のない意見を書いてくれるのでは？ **⇒ 少人数だし筆跡でもわかる. 日ごろから自由に言える雰囲気づくりに努めよう** ◆事後課題の教案提出期限は1週間後では整理しきれない可能性あり **⇒2 週間後に変更** ◆グループ活動後の教案模擬授業はやりたがる先生が偏るのでは？**⇒発表前にくじ引きで決定 ： 自分がするつもりで活動に取組むよう事前アナウンス** **◆7)14:30-15:00 に予定している内容は研修終了後に希望者のみ行うことにしよう**:研修内容を駆け足で消化不良にしないため ◆これを実施するには講師会運営側も覚悟が必要だ

※ 鈴木, 2015, p189 表 8-2 をもとに作成

3.1.2　第 1 回研修実施内容

前項に記した分析と改善を経て，2017 年 3 月の研修は表 17 の内容で実施した．教授項目に関する研修テーマは，事前アンケートにより教師の要望の多かった初級聴解とした．参加者は非常勤教師 9 名のうち 6 名であった．研修に不参加だった 3 名には対面で研修当日の内容を伝えフォローアップを行った．研修終了時アンケート（付録資料 1 参照）の対象者は 6 名，回収率は 100%であった．

表 17 ： 第 1 回研修内容 2017 年 3 月 15 日

目標	1. 事務的な業務をマニュアル通りに行うことができる 2. 学生が意欲的に取り組むためには”という視点に立ち，授業や指導にあたることができる 3. 授業での言動や指導・ナビゲーションの方法について自身のこれまでを振り返り，気づきの中から今後の方向性を見出すことができる 4. 初級聴解の授業を，日本語を身につけるための総合的な活動として魅力的にデザインすることができる 5. 初級聴解の授業をすることに自信が持てる
事前課題	A. 講師業務マニュアルの把握 B. 指定の聴解授業プランを考える
当日の流れ	<u>1)10:00-10:30 確認テスト・開会</u> 講師業務マニュアルについての確認テスト⇒自己採点⇒特に注意の必要な箇所のみフィードバック⇒質疑応答 開会(目的)→ 自己紹介 <u>2)10:30-12:00 学生のモチベーションの観点から教師のあり方を考える</u> ◆ステップ 1 学生の気持ちを体験してみよう【個人作業】 ①教師役の先生以外は学生として模擬体験:注意のされ方，褒められ方，意見を言った後のフィードバックの仕方等について，それぞれいくつかのバリエーションを体験 20 分(チェックシートに記入しながら体験してもらう) ◆ステップ 2 ステップ 1 での感想をふまえて検討 【グループ作業】 ①ブレーンストーミング「先生がこんな風だったらやる気がなくなる」10 分 ②全体共有 5 分(運営側で完結に行う) ③グループ討議→ポスター作成 「教師としてどのようなことが求められると思うか」10 分 ④全体共有:グループ代表による発表 10 分 ◆ステップ 3 リフレクション ①「学生のモチベーションの観点から教師としての自分を振り返る」 →気づきとアクションプラン記入 10 分 ② 各自 1 分間スピーチ 15 分 ⇒ 用紙回収 <u>4)12:00-13:00 昼食</u> 学校職員手作りの豚汁，牛すじ煮込み ＋ お弁当，デザート <u>5)13:00-14:30 初級聴解授業の作り方</u> ◆ステップ 1 全体共有 ①事前課題で準備してきた聴解授業プランについて各自一言解説 →書く・話す・読む，のいずれかの活動をプラスしたかによって分類 15 分 ②専任の先生から他に考えられる活動プラン提示 15 分

	◆ステップ 2　新たな聴解教案プラン作成 ①各グループで教案を作成　20 分 ②グループ代表による教案模擬授業　10 分×3 ◆ステップ 3　個人リフレクション　5 分 **6)14:30-15:00　全体リフレクション　→閉会** 講師会を終えた感想とアクションプランを各自一言ずつコメント(座談会方式)
事後課題	『聴解練習問題集Ⅰ』より任意の 1 課分の教案作成 提出期限　：　研修終了から 2 週間後 修了要件　：　聞いて答えるだけでなく,「読む」「聞く」「書く」要素を加え，聴解教材を材料として総合的な日本語の授業活動として設計してあること
追跡調査	研修終了から 3 か月後以降に，実際の聴解授業に研修結果が生かされているかを調査するため，専任教師による授業見学を実施する

3.1.3　評価

(1) 受講者の反応　－レベル 1：反応－

参加者に対するアンケートでは6つの項目について1～7の感覚的に近い数字に○をつけてもらった．各項目は ARCS モデル（図 3 参照）に基づいて設定したものである．参加者 6 名全員から回答が得られた．研修の印象についての 6 つの質問のうち自信が持てたかどうかを問う質問で評価の平均値が 5.1 と低かった以外は，7 をつけた参加者がほとんどであり（表 18 参照），おおむね高い評価を得ることができた．

表 18:研修を受けた感想(アンケート結果) n=6

質問事項（7 段階評価）	参加者平均値
1. 退屈だった－全く退屈しなかった	6.8
2. 興味が持てなかった－興味深かった	6.8
3. やりがいがなかった－やりがいがあった	6.8
4. 授業には活かせない－授業に活かせそう	6.8
5. 自分にはムリだと思った－自信が持てた	5.1
6. 時間のムダだった－参加してよかった	6.8

(2) 研修内容の理解度　－レベル 2：学習－

第 1 回研修の目標には，「事務的な業務をマニュアル通りに行うことができる」「学生が意欲的に取り組むためにはという視点に立ち，授業や指導にあたることができる」「授業での言動や指導・ナビゲーションの方法について自身のこれまでを振り返り，気づきの中から今後の方向性を見出すことができる」「初級聴解の授業を，日本語を身につけるための総

合的な学習として魅力的にデザインすることができる」「初級聴解の授業をすることに自信が持てる」という 5 つが設定してあった（表 17「目標」参照）．以下目標ごとに評価する．

目標 1「事務的な業務をマニュアル通りに行うことができる」

マニュアルの把握を事前課題とし研修当日にテストを実施した．自己採点により誤答部分を再確認してもらい，間違った部分を自己申告してもらった．該当箇所および特に注意の必要な部分のみ専任教師より改めて注意を促した．アンドラゴジーであることを考慮し自己採点結果は回収していないが，フィードバックまでの一連の活動を含めて概ね理解および把握できたものと判断した．学期開始後に事務的な面において質問がでることがなかったことからも（例年は随時質問が出た）一定の効果があったものと評価できた．

目標 2「“学生が意欲的に取り組むためには”という視点に立ち，授業や指導にあたることができる」

研修中のグループワークでは「先生がこんな風だったらやる気がなくなる」「教師としてどのようなことが求められると思うか」というテーマの下非常に活発に意見交換がなされ，成果物（図 4-1，4-2 参照）および発表に各教師が目標に設定された視点に立って検討したことが表れていた．

また，研修終了時アンケートで，今後（も）“学生が意欲的に取り組むためには”という視点に立ち，授業や指導にあたることができると思うかとの問いに対し，6 名中 4 名が「すごくそう思う」，2 名が「まぁそう思う」と回答したことからもこの目標は概ね達成されたものと評価できる．

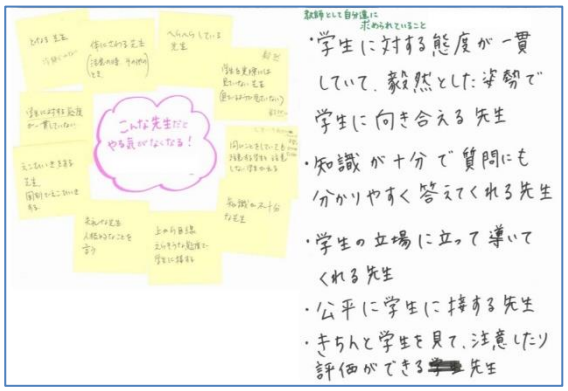


図 4-1 ： 研修グループワーク成果物 1（写真）

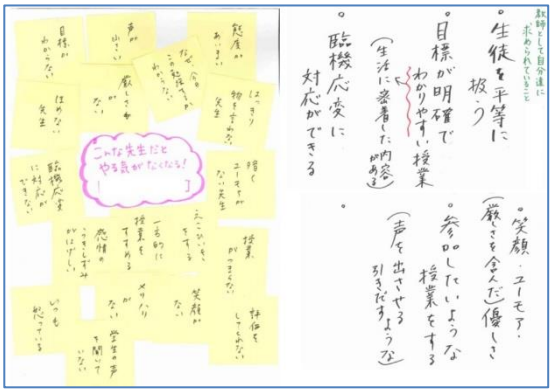


図 4-2 ： 研修グループワーク成果物 2（写真）

目標 3「授業での言動や指導・ナビゲーションの方法について自身のこれまでを振り返り，気づきの中から今後の方向性を見出すことができる」

「これまでの自分の指導法や学生への接し方について思うこと」「4 月からはこういうことに気を付けてみようと思う」という 2 点について考察し，研修当日の午前の活動のふり返りとして各自が書いた内容（表 19 参照）により，それぞれに気づきを得てアクションプランを見いだせたものと評価した．表 19 には参加者 6 名だけでなく，研修を企画・運営した専任教師 3 名の記載内容も含まれている．

表 19:「学生のモチベーションの観点から教師としての自分を振り返る」
－気づきとアクションプラン記載内容－

教師	気づきとアクションプラン
1	◆学生の細かな変化を見逃さないようにとは思っているが，実際にはできていない面もある．よく見るよう心がける．◆その時々によって毅然とした態度がとれたりとれなかったりするところを改善する． ◆準備等時間をかけて練っているつもりでも穴がある．客観的に全体として何が必要か捉え，十分な知識が備えられるよう勉強する．◆学生をまじめな子，不まじめな子と捉えてしまっていた．学生に対する固定観念を捨て，その場の様子から判断できるようにする．一人ひとりのよいところをたくさん見つける．自分に余裕を持つことで，物事を客観的・全体的に見ることができるようになると思う．
2	◆スマートフォンの使用や寝ている学生に諦めている気持ちがあった．たくさん発話できるような授業を考えることで，参加してもらえる授業をつくりたい．注意もしていきたい．
3	◆細かいことは許し，学生がエスカレートすると許せなくなって大きい声で厳しく注意していた自分は一貫性がなかったと思う．ルールはルールとして，一貫性を持って注意するようにする． ◆できる学生や参加する学生だけでなく，公平に学生たちを見るようにする．
4	◆90 分の時間設定がうまくいかない時に，できる学生にあてて早く進めていたことは依怙贔屓にあたるかも知れない．時間調整のための不平等な扱いをやめ，臨機応変に取り組みたい． ◆2 時間目の時は早めに終えることがあったため，時間いっぱい学生のやる気を継続させられるよう考える．最後の 10 分はふり返りや次回授業へつながりなどを考える時間にあてる．
5	◆「しかる」ことにエネルギーを使いたくなかったので，寝ていたりゲームをしていたりする学生を見て見ぬふりをする日があった．これからは一貫した態度で授業に臨む． ◆自己満足ではなく，「学生ファースト」の視点で授業にとりくみたい．そのために，自分の勉強と準備をおこたらない．学生の生活に密着した授業づくりを心がける．
6	◆はっきりと言える自信がなく，毅然とした態度が足りなかった．優しさばかり意識していたが，学生たちに今何が必要なのかを考え，時には厳しく伝えることもしていきたい． ◆目標を明確にしていなかったため，今後は目標を明示し，学生が意欲的に取り組める授業づくりを心がける．◆学生に対しても自分に対してもあきらめない姿勢でとりくみたい．
7	◆学生の立場で注意される体験を通して，明確な注意と一貫した態度の必要性を感じた． ◆学生を退屈させない授業づくりにもっと力を入れていきたい．学生の発話や発表機会を増やす． ◆毅然とした態度と，ユーモアや優しさをあわせもつ，魅力ある教師を目指す．
8	◆注意の仕方に気を付ける．目立つ人や同じ人ばかりではなく，全ての学生に目を配る． ◆リーダーシップはとりつつも，あくまでも学生主体で教室運営を行いたい．学生が話す，話し合う時間を多くとる．◆次の進路に導けるよう，しっかり情報収集を行い，自分自身の引き出しを増やす．
9	◆学生たちは大人だと思い名指しで注意をすることは少なかったが，注意される体験を通して名指しの効果を実感した．今後は名指しでさりげなく注意することで効果的に参加を促したい．注意される学生の気持ちへの配慮は忘れず，言い方には気を付ける．大人であることをより意識してとりくむ． ◆自分の感情によってではなく，学生のためになるという視点で接し，一貫性を保つ．◆授業に対する工夫を続ける．授業がわかりにくいと説得力に欠けることを改めて確認した．

目標 4「初級聴解の授業を，日本語を身につけるための総合的な活動として魅力的にデザインすることができる」

研修終了時アンケートで，初級聴解の授業を，日本語をみにつけるための総合的な活動として魅力的にデザインすることができると思うかという問いに対し，6 名中 2 名が「すごくそう思う」，4 名が「まぁそう思う」と回答した．このアンケート結果に加え，本目標の達成度は研修終了から 2 週間後までに提出を求めた事後課題によって測った．指定の聴解教材より任意の 1 課を選び教案を立てるという課題において，聞いて答え合わせをするだけでなく，聴解教材をベースに「読む」「書く」「話す」という要素を加え総合的な日本語の授業として設計することができていれば目標を達成したものと判断した．表 20 は，各教師の研修参加状況と事後課題結果についてまとめたものである．事後課題を提出していない 1 名については，教師経験も長く事前課題にて十分に要件を満たした教案が　提出されたことから提出を求めなかったものである．残りの 8 名については，どの教師も概ね研修結果を踏まえ，「聞く」以外の活動をプラスして総合的な日本語の授業となるような教案を作成することができていたことから，研修内容（フォローアップも含む）の理解は一定程度以上できていたものと判断できた．ただし，それぞれに課題もあり教案に表れていない部分で確認を必要とする部分もあったため，事後課題に対するフィードバックは当初予定していた文章による返却ではなく，個別に対面で行うことに変更した．フィードバックには一人あたり 20〜30 分かかったが，各教師がどういう考えに基づき聴解授業を　組み立てたかを問題ごとに確認することができたこと，

表 20 ： 研修参加状況と事後課題「聴解授業教案」結果

教師	研修参加	研修フォローアップ	事後課題教案提出	活動要素			進め方バリエーション	時間配分	日本語教師経験
				読む	書く	話す			
A	○		○		✔	✔	○	△	5 年以上
B	○		○		✔	✔	○	○	3-5 年
C	○		○		✔	✔	△	△	3 年未満
D	○		○		✔	✔	△	○	3 年未満
F	○		○		✔	✔	△	○	3 年未満
I	○		○			✔	×	○	3 年未満
E	×	○	○	✔	✔	✔	○	△	3 年未満
G	×	○	○		✔	✔	×	○	3 年未満
H	×	○	免除						5 年以上

各自が日頃上手くいかないと感じていることなどが聞き出せたこと，必要に応じて実演を交えながら活動例を提示することができたこと，新たな課題が浮かんだことなどが有意義であった.フィードバックについては各教師とも肯定的に捉えていた印象を受けた.

目標 5「初級聴解の授業をすることに自信が持てる」

研修終了時アンケートで，初級聴解の授業をすることに自信が持てたと思うかとの問いに対し，6 名中 3 名が「すごくそう思う」，3 名が「まぁそう思う」と回答したことにより概ね目標達成と判断した．具体例が増えたこと，事前課題から当日の活動へ段階的に取り組んだことが自信につながったと考えられる.

(3) 研修内容の定着度　－レベル 3：行動－

初級聴解授業において研修内容が実際の授業に活かされているかを調査するため，第 1 回研修終了から 3 か月が経過した 2017 年 6 月から 7 月にかけて，専任教師 3 名が分担しチェックシート（付録資料 2 参照）を用いて非常勤教師 9 名の授業見学を行った．授業設計においては各教師とも概ね「聞く」以外の「話す」「読む」「書く」のいずれかの活動を取り入れ，プレタスクやポストタスクを組み合わせて日本語の総合的な活動となるような設計がなされており，研修内容が活かされている教師が多かった（表 21 参照）．表 21 の「タスクバリエーション」とはプレタスクやポストタスクの組み合わせ具合についての評価項目である．「書く」についてはワークシートに元々含まれている以外の活動を指しており，実際の授業の中でワークシートの設問に新たな書く活動を付加している例は少なかった．時間配分と解答確認時の音声再生には課題が残る教師が何名か見られた．その他，授業見学によって浮かんだ新たな課題としては，CD プレーヤーの機能が使いこなせていないことによる授業の質の低下である．対象校にある CD プレーヤーには，早送りまたは巻戻しのボタンを長押しすると少しだけ進めたり戻したりできる機能があるが，そのことを知らない教師が何名かいた．もう一度聞きたいときにはチャプター単位で戻り，聞く必要のない部分を聞きながら該当の箇所が再生されるのを待つという時間のロスが生まれていた．また，授業内で再度音声を聞く必要性が生じた時は CD 再生を諦め，自身でスクリプトを読み上げる教師もいることが明らかとなった．学生の集中力低下や理解の妨げにつながることが考えられ，早急に改善が求められる．そこで，全教師に CD プレーヤーの機能の確認を行い，聴解授業では求めに応じて必要箇所の音声を CD で再生することを改めて確認した.

授業中の教室運営や集中していない学生への対応，デリバリースキル等を含む個別の課題については，それぞれ授業見学を行った当日のうちに対面でフィードバックを行うことにより各教師と共有することができた．フィードバックは職員室の一角でカジュアルな雰囲気の中で行われた．授業見学およびフィードバックは 3 名の専任教師が分担して行ったため，9 名全員を終えた時点で情報を共有した．いずれの教師も前向きに捉えていた様子が報告された．

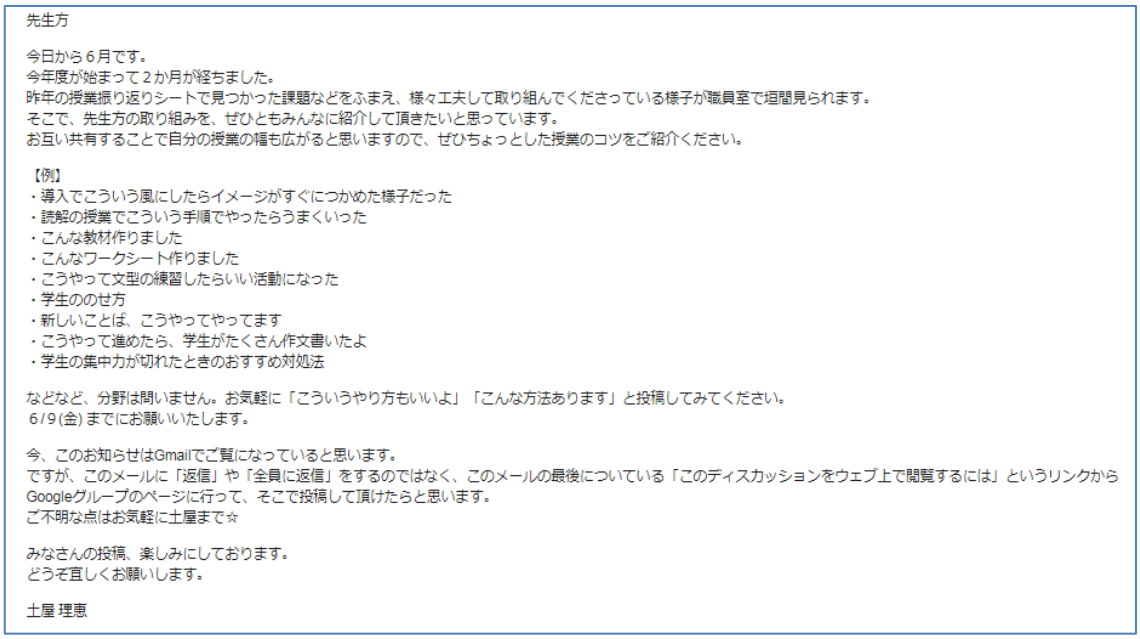
表 21 ： 聴解授業における研修内容の活用度追跡調査結果

	研修で扱った部分						事後課題で扱った部分					
教師	活動要素			タスクバリエーション	時間配分	学生のメモの有無	学生発話量	QA バリエーション	指示の明確さ	授業の活気	双方向性	解答確認時の音声再生
	読む	書く	話す									
I	✔		✔	△	○	○	○	×	△	△	○	△
J			✔	○	○	○	○	△	○	○	○	○
K		✔	✔	○	○	○	○	△	△	○	○	○
L	✔		✔	○	△	×	△	×	△	×	△	×
M		✔	✔	○	○	×	○	△	○	○	△	○
N			✔	△	△	×	△	×	○	△	△	△
O	✔		✔	○	△	×	△	△	△	○	○	○
P			✔	×	△	△	△	×	△	×	○	×
Q			✔	△	○	△	○	△	○	△	○	△

3.2 第 1 回 実践共有施策：「取り組み紹介キャンペーン」

3.2.1 ねらいと実施概要

授業開講期間中は，勤務曜日や時間帯が異なる教師同士はほとんど顔を合わせることがない．そうした状況の中でも同僚である他の教師の存在や取り組みを意識できる状況を生み出す目的で，キャンペーンと称し互いの実践した授業活動の中でおすすめのものを紹介し合うという企画を実施した．2017 年 3 月に運用を開始した Google グループを使う機会を設け，使い方に慣れてもらう目的もあった．2017 年 6 月 1 日から 9 日までの間に，Google グループ内に立てた取り組み紹介のスレッドに，自身の取り組みを 1 つ取り上げ「返信」する形で投稿してもらうよう呼びかけた（図 5 参照）．対象は非常勤教師 9 名と専任教師 3 名の全 12 名とした．



先生方

今日から６月です。
今年度が始まって２か月が経ちました。
昨年の授業振り返りシートで見つかった課題などをふまえ、様々工夫して取り組んでくださっている様子が職員室で垣間見られます。
そこで、先生方の取り組みを、ぜひともみんなに紹介して頂きたいと思っています。
お互い共有することで自分の授業の幅も広がると思いますので、ぜひちょっとした授業のコツをご紹介ください。

【例】
・導入でこういう風にしたらイメージがすぐにつかめた様子だった
・読解の授業でこういう手順でやったらうまくいった
・こんな教材作りました
・こんなワークシート作りました
・こうやって文型の練習したらいい活動になった
・学生ののせ方
・新しいことば、こうやってやってます
・こうやって進めたら、学生がたくさん作文書いたよ
・学生の集中力が切れたときのおすすめ対処法

などなど、分野は問いません。お気軽に「こういうやり方もいいよ」「こんな方法あります」と投稿してみてください。
6/9(金)までにお願いいたします。

今、このお知らせはGmailでご覧になっていると思います。
ですが、このメールに「返信」や「全員に返信」をするのではなく、このメールの最後についている「このディスカッションをウェブ上で閲覧するには」というリンクからGoogleグループのページに行って、そこで投稿して頂けたらと思います。
ご不明な点はお気軽に土屋まで☆

みなさんの投稿、楽しみにしております。
どうぞ宜しくお願いします。

土屋 理恵

図 5：取り組み紹介キャンペーン依頼文（Google グループ画面写真）

3.2.2　結果と考察

設定した期間内に投稿したのは 12 名中 7 名で，全教師が投稿を終えたのは期限から約 2 週間後のことであった．投稿が遅れた原因は，操作に手間取った（2 名），デバイス環境の問題（1 名），自分の実践に紹介できるものなどないと考えていた（2 名）という 3 種類であった．表 22 は投稿が遅れた原因とそれに対する対策をまとめたものである．

実際には自分の実践が同僚にとってとるに足らないものであると考えていた教師の投稿も他の教師にとっては新鮮に映り，職員室で話題にのぼった．当該教師は同僚に評価されたことで自信につながった面もあるようだ．自分で自信が持てずにいるケース等，心理面への配慮も求められることを認識するに至った．その他，投稿期間内に投稿はできたものの課題の残る事例もあった．Google グループで投稿があった際に届くメールにそのまま

表 22：投稿が遅れた原因と対策

原因	詳細	該当人数	対策
操作の問題	操作に時間がかかり，しなければならないとわかってはいたが，なかなか投稿できなかった	2	・学校のパソコンで投稿をサポートすることもできると案内する ・投稿依頼時に，使い方マニュアルも一緒に添付する／印刷して渡す
デバイス環境	自宅 PC が子どもと共有で，使いたい時に自由に使うことができない	1	・学校のパソコンを使って投稿することも可能であると促す
自信のなさ	自分には紹介できるものなどないと思っていた	2	・参考になる実践プランを知った時には肯定的な声がけに努め，全体に紹介する →自分の実践が他の人にとって新鮮に映ることを実感してもらう

返信してしまうケースだ.その方法ではGoogleグループで当該スレッドを立てたアカウントにしか返信されず，発信者以外のメンバーには返信内容は共有されないこととなる．12名中４名がこの事例に該当していた．今回は，操作方法を一緒に確認した上で専任教師がGoogleグループ上にメッセージを転載した．また，思わぬ効果としては，本件は同僚の取り組みを知る目的で行ったものであるが，同僚に紹介するために自身の実践を強化する側面もあったことが教師の感想からわかった.

3.3　第１期の課題と改善

研修については，当初“1研修１教授技能マスター”を想定していた．第１回の研修で初級聴解を取り上げ，事後課題で要件を満たした教師には「初級聴解マイスター」等の認定を行う → 次の研修では初級読解等他の技能を取り上げてそれをマスターする → 研修を重ねることで初級の全ての分野を終え，初級を終えたら中級へと進むことでレベル別各技能の教授技能を改善していけると考えていたのだった．しかし実際は，第１回の研修で初級聴解の教案は対象校で求める要件を満たすものが立てられるところまでが可能となり，日々の授業準備の中でも同質の教案が立てられるか，ほぼ立てた教案どおりに授業を行うことができるかという次の段階の課題を意識することとなった．１回完結という性質のものではないということを専任教師で確認し，継続的に取り組んでいくこととした.

GoogleグループおよびGoogleドライブの操作については，教師同士で使い方を確認しあう場面も多く見られ，どの教師も内容を確認することには問題がない状態になった．ただし，Googleグループ上で投稿するとなるとまだハードルが高いと感じる教師も少なくない.メンバーの誰かがGoogleグループに投稿するとGmailにその内容が届くため手軽に確認はできるが,自身がGoogleグループに投稿するには届いたメールにそのまま返信する操作では不十分であるためである．メールについているリンクから（または直接）Googleグループのページに行き，そこで投稿しなければならない．操作に戸惑ったり手間取ったりして投稿するまでにかなりの時間を要すケースや投稿しないままになってしまうケースも見られた．実践の共有は随時行われることに意義があると考えられる．そこで，教師間の実践共有やインフォーマル学習，悩みの相談等が見られた場合には，専任教師が「職員室だより」としてタイムリーに全教師に発信していくこととした．ICTリテラシーの向上は本研究の目標ではないため，各教師がツールを使いこなせるようになるためのサポートは続けながらも様々なレベルでの参加を容認する方針で第２期の支援を行うこととする.

第四章　第 2 期支援　（2017 年 8 月～12 月）

4.1　第 2 回研修

4.1.1　研修計画についてのレビュー

第 1 回研修同様，第 2 回の研修についても計画立案後，対象校上長に研修内容の妥当性に関するレビュー（表 23 参照）を受け，日本語教育の専門家であり研修担当者である対象校の専任教師との ID の観点からの相互チェック（表 24 参照）を経て最終的な研修内容（表 24 参照）を確定した．研修の妥当性については概ね妥当との評価を得た．１つの研修の中にいくつかの側面があるため，合否判定または修了要件の必要なものとそうでないものとに分けられることを確認した．また，顔を合わせる貴重な機会であることから，自由に悩みや意見を交換できる時間を設けることとした．研修の評価における主な変更点は，追跡調査方法を授業見学から授業における学生の成果物により判断することへと変更したことである．調査労力の軽減と効率化を図ったことによる．

表 23:研修の妥当性に関するレビュー

実施日時 ： 2017 年 7 月 28 日（金） 10:00－10:20　　場所 ： 対象校職員室 ヒアリング対象者 ： 対象校の上長		
質問事項		回答
1	このような研修を行うことについてどう思いますか.	前回の研修が好評だったこともあり，継続に賛成
2	研修の合否の判断基準は妥当だと思いますか.	初級作文については妥当 **聴解授業の前回授業見学総評と，授業でのデモンストレーションは感想をアクションプランに反映させるようアナウンスしてはどうか　→　そのように案内**
3	例示・練習・合否判定に使っている事例はそれぞれ妥当だと思いますか.	作文チェックシートはどのようにして作成したものか確認後，妥当との評価 ※専任教師で作文授業に求めるものを反映させて作成したものであることを説明した
4	この研修で職場の問題が解消しそうですか.	1回で解消ということはなが，継続的にとりくむことで解消につながるだろう
5	その他お気づきの点がありましたら教えてください.	知識を増やしスキルアップをはかることも大切だが，みんなで顔を合わせられる機会だからこそ自由に意見交換を行う時間が有意義なのではないか. **→閉会前に自由に悩みや意見が言える時間を設けることとした**
—	フォローアップ調査は誰がいつ頃実施しますか.	この質問はしなかった．筆者自身が担当する立場であるため

※ 鈴木, 2015, p189 表 8-1 をもとに作成

表 24:研修方法および評価に関するレビュー

実施日時 ： 2017 年 7 月 28 日(月) 11:00－12:00　　場所 ： 対象校 職員室 ヒアリング対象者 ： 対象校の研修担当専任教師		
質問事項		回答
1	研修の合否の判断基準は明確ですか.	◆作文授業についての基準は明確 ◆アクションプランについては個人差があるだろうが，自分の中での方向性が示してあればよしとすることでよい
2	例示・練習・合否判定に使っている事例はそれぞれ職場で起こりそうなことですか.	実際に起きている事例で○
3	事前課題は集まってからの時間を有効に使うために必要かつ十分なものですか.	自身の実践ふり返りと教案準備:必要であり十分である
4	研修の冒頭で研修の目的を職場での現実的な課題に紐づけていますか.	前回の研修からの流れとともに示す設定になっており紐づけられている
5	受講者の経験や関連知識を総動員させていますか.	総動員させて新たに生み出す内容になっていると感じる. 自分の案を考えてくる・チェックシートでセルフチェックする・意見を出し合いチェックシートを満たすものを考えるグループワークでは特に○
6	原理原則を示すだけでなく，よい事例を見せていますか.	聴解授業については，デモンストレーションにより示すのは効果的. **作文授業では事例を出すとその事例にひきずられてしまう面もあるため，出さないで自由に考えてもらうのがよいのではないか→ その方向に変更**
7	研修の中で練習の機会を十分与えていますか.	グループでの検討から発表＋研修終了後に個人で教案提出になっている ○
8	職場での応用を奨励していますか.	**後期の授業で順番に作文授業を担当してもらう機会をつくることで一致**
9	フォローアップ調査は計画済みですか.	○ 作文授業について，今回は授業見学は行わず，担当授業時間内に学生たちが下書きが完成できたかどうかで測る
10	研修が不要になる自己主導学習者に導く要素が研修に入っていますか.	○ Google ドライブで各自の事後課題を共有することでいつでも参照可能 ： 研修資料や作文活動チェックシート，聴解授業の手引き等を保存
11	その他お気づきの点を教えてください.	◆各自のリフレクションから浮かんだ課題を，ペアで共有する活動は，新任教師はどうするか. **→ ペアを見学する形で同席してもらうこととした** ◆作文プランの発表者はこちらで決めるか？ **⇒決めないでグループに任せることとした** ◆聴解授業については，**授業見学の総評を加え，全体的に留意することを改めて確認してはどうか.** **→ 組み込むこととした**

※ 鈴木, 2015, p189 表 8-2 をもとに作成

4.1.2 研修実施内容

レビューを経て，第 2 回研修は表 25 の内容で行うこととした. 教授技能に関するテーマは，第 1 回研修後アンケートで多く挙げられていた作文と読解の 2 つで再度希望をとり，希望する教師が多かった初級作文を設定した. また，第 1 回研修でとりあげた初級聴解についても，教室運営やデリバリースキルにつながる部分を組み込んだ. 第 2 回研修は対象者全員参加で，新任 3 名を含む 11 名であった. ただし，1 名は午後からの参加となった.

表 25 ： 第 2 回研修内容 2017 年 8 月 21 日

目標	➢ 初級聴解の授業で，自分の考えた教案が学生にとって最大限魅力的になるようなパフォーマンスのしかたがイメージできる ➢ 初級作文の授業において，学生が与えられたテーマで書き進められるようなプレタスクやワークシートが用意できる ➢ これまでの授業をふり返り，自分の課題に対する具体的なアクションプランが立てられる ➢ 同僚に対し，建設的な立場から批判的アドバイスができる
事前課題	①7 月までの授業ふり返りシートを記入する ②初級作文のプレタスクを考えワークシートを作成する
当日の流れ	**1)10:00-11:20　自己紹介・開会** 後期からの新任講師が 3 名いるため，自己紹介 ・前回 3 月の講師会とその後のとりくみと学校の方針について **2)11:20-12:00　聴解授業のすすめ方・実践編** ◆ステップ 1　前回講師会→教案提出→授業見学を経て感想や意見発表　10 分 ◆ステップ 2　授業見学の総評　10 分 ◆ステップ 3　聴解授業・教室での行動等アドバイス　実演　15 分 **3)12:00-13:00　昼食** お弁当，デザート **4)13:00-14:30　初級作文授業の作り方** ◆ステップ 1　自己評価　10 分 事前課題で準備してきた自身の初級作文プレタスク・ワークシート案について，チェックシートに沿って自己評価 ◆ステップ 2　グループワーク ①チェックシートが全て満たせるようなプレタスクとワークシートについて検討する　50 分 ②グループごとにプレタスク・ワークシート案発表　10 分×3 **5)14:30-15:00　7 月までのリフレクション** ピア評価：ペアになり，自分の取り組みの中で課題と感じていることを共有し，相手にアドバイスをもらう（互いに） **6)15:00-15:30　全体リフレクション　→閉会** 講師会を終えた感想とアクションプランを各自一言コメント（座談会方式） みんなに聞いてみたいことについての意見交換
事後課題	①事前課題で作った作文プレタスク・ワークシートを改善する 提出期限　：　研修終了から 10 日後 修了要件　：　チェックシートの全項目を満たすよう改善する ②9 月からのアクションプラン

4.1.3　評価

（1）受講者の反応　－レベル 1：反応－

第 2 回研修終了時アンケート（付録資料 3 参照）の対象者は 11 名で回収率は 100%であった．研修についてよかったことと消化不良・欲求不満に感じたことを自由記述してもらったところ，前者は全員が書いていたのに対し，後者は 11 名中 6 名が特にないと回答したことから，研修は一定の満足度を得られたものと評価できた．

表 26 は，アンケートの記述内容をまとめたものである．今回の研修を受けてよかったと感じたことのうち，①～⑦は授業につながる何らかのヒントを得たことを示しているが，何から得たかは異なる．①②は研修内容そのものが役立ったケース，③④は研修のやり方の中に自分の実践に応用できる点を見出したケース，⑤～⑦は同僚の取り組みから気づきを得たケースである．⑧⑨は教師の関係性や雰囲気を評価したものであるが，本研究の目指す対等に自由な意見が言える状態に近づいていることを示唆している．中でも，新任でこれから勤務を開始する教師たちが自由に発言できたということは非常に評価できる．また，⑤～⑨までは同僚との関わり合いに言及したもので，同僚との実践・意見・悩みの共有が充実感につながることを示していると言える．

研修で消化不良・欲求不満に感じたことについてのコメントでは，⑫は進行する上で専任教師の間でコンセンサスが十分にとれていなかったことが原因である．グループごとに専任教師がついたのだが，指示が違っていて時間にロスが生じたグループがあった．事前の確認を入念にしておく必要性を再認識した．

表 26 ： 第 2 回研修アンケート結果－よかった点と消化不良に感じた点－ n=11

今回の研修でよかったこと	①初級作文の方向性や違う方法を知ることができたこと ②聴解授業のデモンストレーションがわかりやすく参考になった ③作文のプレタスクに対し，チェックリストを用意するのがいい案だと思った ④専任の先生方が観察者として参加したグループ活動が構成主義の授業見本となった ⑤先生方の様々な工夫を知ることができたこと ⑥問題点が共有できたこと ⑦アイディアを出し，相談しまとめて発表したことで一人では気づかないことに気づけたこと ⑧感じたことがそのまま言える雰囲気(2 名)講師が増えてもこの雰囲気を保ちたい ⑨新任の先生にも発言機会があったこと ⑩新しい先生方と顔合わせができたこと ⑪実際に授業に入る前にこのような会に参加して，学科全体の目指す方向性，学校の雰囲気を知るよい機会となった
今回の研修で消化不良・欲求不満に感じたこと	⑫グループ活動のタスクがわかりにくく，活発な活動ができなかった ⑬作文の活動で最後急ぎ足になったためまとめきれなかった ⑭実際にその先生の現場を見ていない中で批判的アドバイスをするのは難しいと思う ⑮個別のクラスに対応した教授法等が話し合える機会があるとよかった ⑯〇〇をしたらいいとアドバイスをもらい，それは既に実施しているということがいくつかあったが，うまくいっていないことについて，うまく進めるための具体策，誘導方法やささいな声掛け等についてはわからぬままだった

⑭は，学期のふり返りを通して各自の抱えている課題を共有しアドバイスし合うという活動に対するコメントである．準備段階で想定していた以上に自分の実践やクラスの状況を説明することに時間がかかっていたことが要因であると考えられる．⑯のように答えが出ないともやもやした気持ちで終わるケースも考えられるが，実践に伴う多くの悩みは答えがすぐに出る性質のものではないという認識を共有し，答えが与えられることを期待するのではなく，意見交換や実践を通して改善策を探っていくような姿勢で取り組むことを呼びかけることを以後の課題として専任教師間で確認した．

(2) 研修内容の理解度　－レベル 2：学習－

第 2 回研修では「初級聴解の授業で，自分の考えた教案が学生にとって最大限魅力的になるようなパフォーマンスのしかたがイメージできる」「初級作文の授業において，学生が与えられたテーマで書き進められるようなプレタスクやワークシートが用意できる」「これまでの授業をふり返り，自分の課題に対する具体的なアクションプランが立てられる」「同僚に対し，建設的な立場から批判的アドバイスができる」という 4 つの目標が設定してあった（表 25 参照）．以下，目標ごとに評価する．

目標 1：初級聴解の授業で，自分の考えた教案が学生にとって最大限魅力的になるようなパフォーマンスのしかたがイメージできる

この目標については，研修終了時のアンケートの関連項目に対する回答内容により判断した．本校での初級聴解授業について，今後自分がどうすべきかわかったかどうかを問う質問（表 27 の 1 参照）に対し，参加者 11 名中 8 名が肯定的な回答をした．授業で使える実際のプランやテクニックをデモンストレーションで示したのがわかりやすかったものと考えられる．新任教師を含む第 1 回研修に不参加だった受講者には今回の研修内容だけではつかめない部分も少なくなかったようだ．第 1 回研修終了後に配布した「聴解授業のヒント」を配布し，Google ドライブに第 1 回研修の各教師の成果物が共有されていることを案内した．また，教室運営に問題を抱えているケースについては，今後もフォローしながらともに改善策を探っていく必要があることを専任教師間で確認した．

また，第 2 回研修参加者のうち第 1 回研修参加者を対象に聞いた質問：2017 年 3 月の研修で初級解を取り上げ，教案提出，授業見学を経て，自分の聴解授業は改善されたと思うかという問いに対しては，6 名中 5 名が，一連の聴解授業改善のとりくみを経て自身の

聴解授業が改善されたと感じていることがわかった．授業改善には取り組んでいるが教室運営がうまくいかないというコメントについては，教授技能以外の部分であり，難しいクラスでは特に教師の誰もが課題に感じていることであり，今後も考える機会を設け継続的に取り組む必要がある．

表 27 ： 第 2 回研修アンケート結果－聴解授業に関する内容について－ n=11

<table>
<tr><td>質問事項</td><td colspan="5">回答数</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1.本校での初級聴解授業について，今後自分がどうすべきかわかった</td><td>未回答</td><td>全く思わない</td><td>あまり思わない</td><td>まぁそう思う</td><td>すごくそう思う</td></tr>
<tr><td>1</td><td>0</td><td>2</td><td>4</td><td>4</td></tr>
<tr><td>2.1 について詳しく教えてください</td><td colspan="5">＜すごくそう思う＞
◆自分では考えていなかったこと，やってみたいことが多くあってよかった ◆自分の教案に対する達成感ではなく，学生の達成感が大切であることがわかった．学生の声や反応を拾いつつ授業をつくりあげていきたい ◆時間配分がうまくいかないことが多かったが，板書方法や復習・確認についてアドバイスをもらったので，後半に時間を残して時間内にできるよう進行したい
◆聞くだけでなく，書いたり話したりする活動を組み込もうと思う
＜まぁそう思う＞
◆聴解授業のテクニックを色々教えてもらえてよかった
◆漠然とした方向性がついたので，具体的に何をすべきかを探していきたい ◆CD プレーヤーの操作にムダがあったので，当面機器方法を改善したい ◆授業は学生に合わせて改善が必要なため，今後もその都度改善が必要だと思う
＜あまり思わない＞
◆聴解はテキストに沿って進めればいい授業だと思っていたが，学生にとって難しい分野で様々な工夫が求められることを痛感した．ただ，その工夫部分がまだ明確にイメージできない
◆聴解授業の教案は工夫しているが，教案以前に教室運営がうまくいっていないという悩みがある</td></tr>
<tr><td rowspan="2">3.2017 年 3 月の研修で初級解を取り上げ，教案提出，授業見学を経て，自分の聴解授業は改善されたと思う</td><td>未回答</td><td>全く思わない</td><td>あまり思わない</td><td>まぁそう思う</td><td>すごくそう思う</td></tr>
<tr><td>4</td><td>0</td><td>1</td><td>4</td><td>1</td></tr>
<tr><td>4.3 についてそう感じる理由を教えてください</td><td colspan="5">＜すごくそう思う＞
◆プラスの活動を強く意識するようになった．メモについても今まではただ「書いてください」と言うだけだったが，学生が書いたメモを確認することで定着を図っている
＜まぁそう思う＞
◆90 分の流れの中で研修での内容を反映させていきたいと思っているから ◆指摘があって初めて気づくことが多く，それらについて留意するようになったから ◆自分の授業改善は行い実行しているが，教室運営がうまくいかない面があるから ◆時間に余裕ができた時のための活動も用意するようになったから
＜あまり思わない＞
◆学習者の姿勢，雰囲気は日々変化するので，教師側の用意したとおりには進まないため
＜未回答＞ ※3 名は前回研修未受講
◆聴解授業に 2 回しか入っていないので改善したかどうかはまだ評価できない</td></tr>
</table>

目標 2：初級作文の授業において，学生が与えられたテーマで書き進められるようなプレタスクやワークシートが用意できる

この目標については研修終了時アンケートの関連項目に対する回答内容（表 28 参照）と事後課題により判断した．アンケートでは，時間内に学生が下書きを書き上げるために必要なプレタスクの要素やワークシートのイメージがつかめたかどうかを問う項目において 11 名全員が肯定的な回答をしており，作文授業を担当することへの自信についても 9 名が肯定的に捉えていた．事後課題として提出された作文授業のプレタスク案およびワークシートは，チェックシート（付録資料 4 参照）のすべての項目を満たす状態で各自が改善したものが提出された．したがってこの目標については達成できたものと評価できた．また，講師会で取り上げたテーマ以外で各教師が知りたいと思っていることについては，次回講師会でとりあげることを検討し，同時に次学期開始後，実践の共有によってヒントが得られるよう配慮していくことを専任教師の間で確認した．

表 28 ： 第 2 回研修アンケート結果－初級作文授業に関する内容について－ n=11

質問事項	回答数				
1.本校での初級作文授業について，時間内に学生が下書きを書き上げるために必要なプレタスクの要素やワークシートのイメージがつかめた．	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	0	0	0	7	4
2.初級作文の授業を担当することになったら，自信を持って臨めると思う	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	1	0	1	9	0
3.今回の講師会で扱った内容のほかに，作文授業についてどんなことが知りたいですか．またはどんな支援やしくみがあったらいいと思いますか	＜知りたいこと＞ ・フィードバック方法（3 名）　・添削方法　・評価基準となる項目 ・初級と中級で求められるレベルの違い ・作文の構成と自分の考え，気持ちをまとめる丁寧な指導法 ＜その他コメント＞ ①よくできる学生は，留学生作文コンクール等に応募するなどして学校以外でも評価してもらえるようにすればいいと思う ②他の先生の作文授業を見たい ③まずは授業をしてみて，その後に考えたい				

目標 3：これまでの授業をふり返り，自分の課題に対する具体的なアクションプランが立てられる

事前課題の「授業ふり返りシート」を記入し，そこで見つかった課題について，第 2 回研修での同僚との意見交換をふまえてアクションプランを立て，事後課題として提出するという設定であった．11 名の参加者のうち，新任の 3 名と，半年間休職予定の 1 名を除いた 7 名が対象であったが，アクションプランを提出したのは 5 名であった．提出された

アクションプランについては，各自具体的な行動目標が記されていた．提出しなかった 2 名については，事前課題の「授業ふり返りシート」の中に今後取り組む具体的な行動目標が記されていた．これにより，各自自分の課題の認識とそれに対する改善の試みは具体的に描いていることがわかった．ただし，講師会における各自の課題についての意見交換の活動がうまく機能しなかったことにより研修後に新たなアクションプラン提出にいたらなかったことは，今後の研修設計の課題である．

目標 4：同僚に対し，建設的な立場から批判的アドバイスができる

この目標については，研修終了時のアンケートの関連項目に対する回答内容により評価した．（表 29 参照）

アンケートの結果，ペアでふり返りを行うことには 10 名中 9 名が肯定的に捉えているのに対し，今回の研修中の当該活動において有意義な批判的アドバイスができたと感じている参加者はわずか 1 名であり，批判的アドバイスがもらえたと感じる参加者も 2 名にとどまっている．コメントを見ると，入っているクラスが違うため互いの状況を共有するのに時間がかかったこと，同じ悩みをかかえていてアドバイスには至らなかったこと等がうかがえる．時間設定，ペア設定，趣旨についての説明不足等の要因も考えられるが，同じ悩みを抱えていてアドバイスには至らなかったということは，このタスクの設定そのものに無理があったことも考慮しなければならない．改善策としては，同じクラスに入っている教師をグループにして共通の悩みについて対策を検討する，各教師が課題と考えていることを公開しそれに対して自分が実践していることや自分ならどうするかという案を事前課題として用意し，研修当日にディスカッションするなどが考えられる．

また，“批判的アドバイス”については，10 名中 9 名が抵抗を感じるということがわかった．「批判的」という表現については研修内で説明はしたものの，相手を批判するという意味で受け取っていた教師が少なくなかったことが研修後のやりとりの中で判明した．「批判的」という言葉を使わず，「同僚に対し，建設的な立場で意見交換ができる」等の表現にしていれば回避できた部分もあったと考えられる．

表 29 ： 第 2 回研修アンケート結果－批判的アドバイスに関する内容について－ n=11

質問事項	回答数				
1.学期末の授業ふり返りをペアでも行うことには意味があると思う	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	1	0	1	5	4
2.授業ふり返りの中で，ペアになった相手から“批判的アドバイス”をもらうことができた	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	3	4	2	2	0
3. 2 についてどのようなアドバイスをもらったか	①メリハリをつける，譲れないところを明確に持つ等が有効 ②批判的ではないが，前向きなアドバイスをもらった ③アドバイスはもらえなかったが，モチベーションが低い時の対処として生活に密着した日本語の授業を考えたいというアクションプランについて同意してもらえた ④相手も同じ悩みを抱えていたのでアドバイスはもらえなかった（2 名） ⑤問題点を共有することはできたが，受け持つクラスが違うためこれといったアドバイスはもらえなかった				
4.授業ふり返りの中で，ペアになった相手に“批判的アドバイス”をすることができた	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	2	3	5	1	0
5. 4 についてどんなアドバイスをしたか	①結果・効果を早く求めるのではなく，長い目で見ることも必要 ②授業を受けて力がついたと学生に実感させることがやる気につながる ③モチベーションの低い学生に対する対処法を複数用意しては？ ④小さい目標と大きい目標を設定する ⑤アドバイスとは行かないかも知れないが自分の体験を紹介した ⑥自分が取り組んだ反省点を伝えた ⑦相手のクラスをイメージできず，通用しないアドバイスとなった ⑧問題点を共有することはできたが，受け持つクラスが違うためアドバイスは難しかった ⑨話を聞くだけで，何もアドバイスできなかった（2 人）				
6. 同僚に対して“批判的アドバイス”をすることに抵抗がある	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	0	0	1	8	1

（3）研修内容の定着度　－レベル 3：行動－

初級聴解，初級作文，学生に対する接し方のそれぞれについて研修を経て行動や考えにどのような変容があったか，また，第 2 回研修終了時点におけるアクションプランを実行したかどうかについて追跡調査を行った．第 2 回研修終了から 4 か月後の 12 月にアンケートを実施した．アンケートの対象者は2017年後期で日本語科の授業を担当した教師9名で，回収率は 100％であった．2017 年後期に専門課程のみの授業を担当した教師 2 名は対象外とした．初級聴解，学生に対する接し方，アクションプランについてはアンケートの関連質問に対する回答内容により，初級作文についてはアンケート結果と各教師が担当した作文授業結果により評価した．

初級聴解授業について

アンケートでは，10 の項目を提示し自分にあてはまるものを選択してもらった（表 30-1 参照）．項目①～⑤は実践しているかどうかを問うもので，各項目は第 1 回研修　（フォローアップ含む），第 1 回研修 3 か月後の授業見学，第 2 回研修と継続的に取り組みを奨励してきた内容となっている．⑥～⑨は各教師の所感を問うもので，聴解授業の改善や自信に関する内容である．⑩は聴解授業の機会がなかったことを確認する項目だったが，チェックをつけた教師はおらず全員が聴解授業を担当したことがわかった．最もチェックをつけた教師が多かったのは「⑤答え合わせやフィードバックは，CD で音声を再生しながら行っている」の 7 名であった．ただし，この項目は学生の聴解理解に大きく影響するため全員が実践する状況をつくりだす必要がある．1 人の教師がいくつチェックをつけたかを調べたところ（表 30-2 参照），最大は 5 つ，最少は 1 つであった．①～⑤の実践していることは比較的チェックをつけた教師が多いが，⑥～⑨の所感についてチェックをつけた教師は少なかった．授業が改善されている兆候や聴解授業に対する自信を感じられるほどには実際の授業は改善されていないということの表れとも受け取れ，今後の課題である．

表 30-1 ： 聴解授業について自分にあてはまるもの・項目別チェック数　　n=9

チェックを入れた人数	項　目
5	①それぞれの大問について，活動をプラスしている
2	②どの大問からやるか考えている
4	③全体的に，読む，書く，話すという活動がプラスされるよう考えている
4	④活動や問いかけにおいて，教師→学生全体／教師→学生 1 人／学生→学生 学生→教師　等異なる方向のものを組み合わせている
7	⑤答え合わせやフィードバックは，CD で音声を再生しながら行っている
1	⑥聴解の授業活動に集中していない学生が減ったような気がする
3	⑦聴解授業の時間コントロールがうまくいくようになった
3	⑧聴解授業を担当することに特に不安は感じない
1	⑨自分の聴解授業は退屈ではないと思う
0	⑩後期に入って，聴解を担当する機会がなかった

表 30-2 ： 聴解授業について自分にあてはまるもの・1 人あたりのチェック数　　n=9

1 人あたりの総チェック数	1 項目	2 項目	3 項目	4 項目	5 項目	6 項目	7 項目	8 項目	9 項目
人数	2	1	1	3	2	0	0	0	0

初級作文授業について

アンケートでは,5 つの項目を提示し自分にあてはまるものを選択してもらった(表 31-1 参照). 第 2 回の研修計画では, 後期には一人一回以上作文授業が担当できるよう時間割を組むよう専任教師間で打ち合わせをしていた. しかし後期に入って誰が担当して誰が担当していないのかを把握する機会を設けることはなかった. その結果, 9 名中 5 名が作文授業の機会がなかったという事態になってしまったことは大いに反省すべき点である.

研修で扱った内容を実践で用いる機会を設けることにしっかり意識を向けて取り組んでいくことを専任教師の間で確認した. 作文授業を担当した 4 名のうち, 3 名が①～③について 3 つとも実践していることは評価できる. ただ, ④「進度予定で指定された時間内に, 学生が作文の下書きを完成させられるようになった」と回答した教師はいなかった.

後期の間に作文授業は日本語科 4 クラスにおいて合計 16 のテーマ設定があり, 1 クラス平均 4 つのテーマで作文を書いていた. 通常, 1 テーマにつき下書きと清書を含め 2～3 コマかける. 全 16 テーマのうち, 最初の 1 コマ目に下書きを書き上げることができず授業進度予定に遅れが生じたケースは 1 回のみであった. しかし, あるクラスでは 1 コマ目が終わる時点で全員が下書きを完成できていることはほとんどなく, 学生たちが宿題として書き上げてくることが習慣化しているために遅れが生じていないことがわかった. アンケートで項目④にチェックを入れた教師がいなかったことに関連していると考えられる. 最初の 1 コマ目で下書きを完成させることを教師と学生共通の目標として, 今後も継続的に取り組むことが求められる.

表 31-1 ： 作文授業について自分にあてはまるもの・項目別チェック数　n=9

チェックを入れた人数	項　目
4	①書き始める前に, 学生が予備知識や必要な表現を獲得する機会をつくっている
4	②書き始める前に, 学生が自分の経験や知っていることを思い出す機会をつくっている
3	③作成したプレタスクシートは, 学生が作文を書き進めるのに役に立っていると感じる
0	④進度予定で指定された時間内に, 学生が作文の下書きを完成させられるようになった
5	⑤後期に入って, 作文を担当する機会がなかった

表 31-2 ： 作文授業について自分にあてはまるもの・1 人あたりのチェック数　n=9

1 人あたりの総チェック数	1 項目	2 項目	3 項目	4 項目	作文授業の機会なし
人数	0	1	3	0	5

学生に対する接し方について

アンケートでは，3 つの項目を提示しあてはまるものを選択してもらった（表 32 参照）．学生に対する接し方や注意の仕方については，第 1 回研修（フォローアップ含む）を経て第 2 回研修でも悩みや課題として話題にのぼった．3 つすべてまたは 2 つあてはまると回答した教師はそれぞれ 1 名にとどまり，1 つだけあてはまると回答した教師が 4 名，1 つもあてはまらないと回答した教師が 3 名であった．①と③については成果ではなく個人の態度の問題であるため，もう少しあてはまると回答する教師が増えることをねらいたい．

表 32 ： 学生に対する接し方について自分にあてはまるもの・項目別チェック数 n=9

チェックを入れた人数	項 目
4	①学生に対する注意のしかたを工夫するようになった
3	②授業中にスマートフォンを勉強以外の用途で使用している学生に対して，うまく注意できるようになった
2	③“学生が意欲的に取り組むためには”という視点に立って自分の学生への接し方をふり返ることがある

アクションプランについて

表 33 ： アクションプラン実行状況 n=7

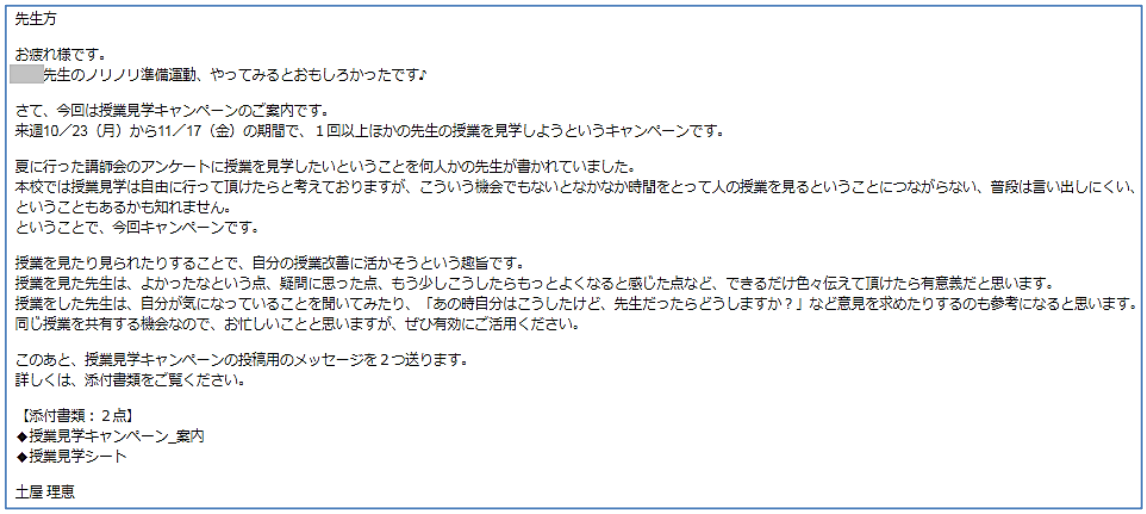
教師	アクションプラン	実行してどうだったか
教師ア	聴解授業の時間配分をきっちりと	最後の長文までやりきることで学生も達成感が出てきたと思う
教師イ	クラスコントロールができるようにする	どのようにコントロールされている状態が良いのかという形がつかめない
	授業の展開を考える	どのレベルの学生にもわかるようには難しい
	落ち着いて授業を行う	いろいろな状況に慣れてきた
教師ウ	文法のフォローをきちんとする	少しわかりやすくなったと思う
	日本社会でのコミュニケーションに求められることを考えて教案を作成する	少し伝わったのではないかと思う
教師エ	90 分の出口と入り口を提示する	教案の立て方が明確になった．学生にはどうだっただろう．最後にふり返りの時間もとりたい．
	学生の一部だけを見て決めつけない	一人ひとりのいいところに目がいくようになった
	質問の答えをすぐに自分が言ってしまわない	学生が考えるのを待てない自分がまだいる
	学生が帰るときに挨拶するようにする	学生との会話が増え距離が縮まった気がする
教師オ	活動後のふり返りを毎回取り入れる	毎回とはいかなかった
	成果物を自己評価する機会をつくる	改めて自分のできないところを自覚できた学生あり
	毎回の授業で目標を伝える	× 忘れてしまっていた
	生活に密着した例文提示	学生にとって理解しやすくなったと感じる
	注意はアドバイスとして行う	どうしてダメなのかわかってくれる学生が増えた
教師カ	CD デッキの使い方の改善	× 聴解の機会が少なく取り組めていない
	他の先生の授業見学を行う	気づきがたくさん得られた
教師キ	作文授業でプレタスクを工夫する	× アクションプランに書いたことを忘れていた

第 2 回研修の事後課題または第 1 期「ふり返りシート」でアクションプランを書いたのは 9 名のうち新任教師を除く 7 名で，そのうち 4 名が書いていたアクションプランのすべてを実行し，2 名が一部実行,1 名が実行していないとアンケートに回答した．各教師の実行状況詳細を見ると（表 33 参照），実行したケースの中には改善の兆候が実感できているものと依然として難しさを感じているものとがあることがわかった．そのどちらも価値のあることだと言える．実行しなかったという状況を生まないためには，アクションプランを立てる際にできるだけ具体的に立ててもらうこと，学期中に自分のアクションプランを意識して取り組める状況をつくることが求められる．

4.2　第 2 回実践共有施策：「授業見学キャンペーン」

4.2.1　実施概要

実践の共有促進を目的として学期に一度働きかける活動として，第 2 期は授業見学を促進するキャンペーンを実施した．これは 2017 年 8 月に行った第 2 回研修終了時アンケートに他の教師の授業を見学したいという希望がいくつか書かれていたことに基づく．対象校では日頃から授業見学を推奨しているが，新任の時期を過ぎて他の教師の授業を見学するケースはほとんどなかったためである．本キャンペーンの対象は非常勤教師 10 名で，専任教師が見学に行くとチェックのような印象を与える可能性が高いため，専任教師による授業見学は含めないこととした．Google グループでのキャンペーン参加依頼文を図 6 に，詳細については表 34 に示す．


先生方

お疲れ様です。
[redacted]先生のノリノリ準備運動、やってみるとおもしろかったです♪

さて、今回は授業見学キャンペーンのご案内です。
来週10／23（月）から11／17（金）の期間で、１回以上ほかの先生の授業を見学しようというキャンペーンです。

夏に行った講師会のアンケートに授業を見学したいということを何人かの先生が書かれていました。
本校では授業見学は自由に行って頂けたらと考えておりますが、こういう機会でもないとなかなか時間をとって人の授業を見るということにつながらない、普段は言い出しにくい、ということもあるかも知れません。
ということで、今回キャンペーンです。

授業を見たり見られたりすることで、自分の授業改善に活かそうという趣旨です。
授業を見た先生は、よかったなという点、疑問に思った点、もう少しこうしたらもっとよくなると感じた点など、できるだけ色々伝えて頂けたら有意義だと思います。
授業をした先生は、自分が気になっていることを聞いてみたり、「あの時自分はこうしたけど、先生だったらどうしますか？」など意見を求めたりするのも参考になると思います。
同じ授業を共有する機会なので、お忙しいことと思いますが、ぜひ有効にご活用ください。

このあと、授業見学キャンペーンの投稿用のメッセージを２つ送ります。
詳しくは、添付書類をご覧ください。

【添付書類：２点】
◆授業見学キャンペーン_案内
◆授業見学シート

土屋 理恵

図 6：授業見学キャンペーン依頼文（Google グループ画面写真）

表 34:授業見学キャンペーン概要

期 間	2017 年 10 月 23 日（月）～ 2017 年 11 月 17 日（金）
内 容	期間中1回以上，ほかの先生授業を見学しよう
ねらい	①ほかの先生授業を見ることで， 気づきを得て自分の授業改善につなげる －活動プラン，授業進行，学生への接し方，注意方法，フィードバック方法等 ②授業を見てもらい，フィードバックしった内容自分の改善につなげる －自分では覚していなかったことに気づける機会になる可能性大
手 順	① 興味がある分野で選ぶ，都合のいい時間帯などで見学する授業を決める ※Googleドライブにある日本語科の授業予定を参照してもらう ② Google グループ上の「授業見学希望」というスレッドで，返信する形で授業見学を希望する旨のメッセージ投稿する ＜文例 ＞「（自分の名前） です．〇／〇( )の 2 限目，◇◇先生の授業を見学させていただきたいと思います．どうぞ宜しくお願いします．」 ※操作に自信のない場合は学校での投稿や，投稿内容をもらって代理投稿も可能であることを案内 ③「授業見学シート」を記入しながら当日見学する ※用紙は学校でプリントアウト ④ 授業終了後，見学した教師と見学された教師とでフィードバック ⑤「授業見学シート」 をコピーする ※原本は授業をした先生に渡し，コピーを1枚提出してもらう ⑥ 授業見学の感想を Google グループ上の「授業見学の感想」というスレッドで，返信する形で投稿する ※学校での投稿や投稿内容をもらって代理投稿も可能であることを案内

4.2.2 経過

授業見学キャンペーンの経過は表 35 のとおりである．

表 35 ： 授業見学キャンペーン 経過

2017.10.20 金	授業見学キャンペーンのお知らせを Google グループで送信 みんな様子見で 10 日間動きのないまま過ぎた．あまりプレッシャーになってもいけないと思い，何もせず待つこととした．職員室では少し話題に上ることもあったため，思案中であることが伺えた
2017.11.1 水	初めて Google グループに見学希望の投稿あり：同日 2 名 ２名が同一の授業見学を希望したため，今回の趣旨により見られる経験をする教師も多い方が望ましいということで，授業選びの他の視点を提案
2017.11.6 月	３人目の投稿あり
2017.11.10 金	職員室で４人目の教師が別の教師に授業見学希望を伝え了承をとろうとしたところ，言われた教師が断るのを目撃 「私なんかの授業より，専任の先生の授業を見学した方がいいと思います．」との返答だった．今回の授業見学キャンペーンの趣旨とともに，見ることも見られることも学びにつながることをその場で伝えたが，結局授業見学の話はまとまらなかった

2017.11.11 土	リマインドメール送信 ・授業見学希望は Google グループに投稿することで成立：事前に了承をとる必要がないことを改めて確認
2017.11.11 土	・今回の趣旨を改めて伝える＋見学する授業の選び方を提示 ・17 日までに授業見学予定または現在の状況等何らかのコメント投稿依頼
2017.11.12 日	授業が重なった２人目の教師が改めて別の授業見学希望を投稿
2017.11.13 月	・11.10 に職員室で授業見学を断られた４人目の教師の授業見学予定を，見学される相手から聞いた．Google グループ上ではなく，相手に直接メールで連絡し了承を得ていたもの ・５人目の教師から職員室で直接希望を聞いた（授業スケジュールを調整後年明けに見学希望とのこと） 授業見学①
2017.11.14 火	６人目の教師からメールで年明けに延期したいとの連絡を受けた
2017.11.15 水	授業見学②
2017.11.16 木	授業見学③
2017.11.17 金	キャンペーン期間終了 授業見学④

4.2.3　授業見学申込みと授業見学状況

授業見学希望については，Google グループで投稿した教師が 3 名，Google グループで投稿したつもりでメールに返信していた教師が 1 名，職員室で直接伝えた教師が 2 名，メールで伝えた教師が 1 名，キャンペーン期間中に反応がなかった教師が 3 名いた．反応がなかった理由としては，「自分が該当しているとは思わなかった」「すぐに日程調整をすることが難しかった」「いつでも授業見学をしてもいいという方針を知っていたので余裕がある機会に見学しようと思った」ということだった．また，設定した期間中に授業見学を行った教師は 10 名中 4 名であった．4 名中 3 名は非常勤教師の授業を，1 名は専任教師の授業を見学した．授業見学キャンペーン期間中の授業見学申し込みと授業見学状況を表 36 に，Google グループ上の「授業見学希望」画面を図 7 に示す．

表 36 ： 授業見学申込みと授業見学状況

教師	授業見学申込み 状況連絡	キャンペーン期間中の 授業見学	感想投稿	被見学
教師 1	職員室で直接連絡	年明けに延期希望	—	—
教師 2	Google グループに投稿	○	○	—
教師 3	Google グループに投稿	○	○	○
教師 4	×	×	—	—
教師 5	Google グループに投稿	○	○	○
教師 6	×	×	—	—
教師 7	メールで送信	年明けに延期希望	—	○
教師 8	×	×	—	—
教師 9	×	○	○	—
教師 10	×	×	—	—

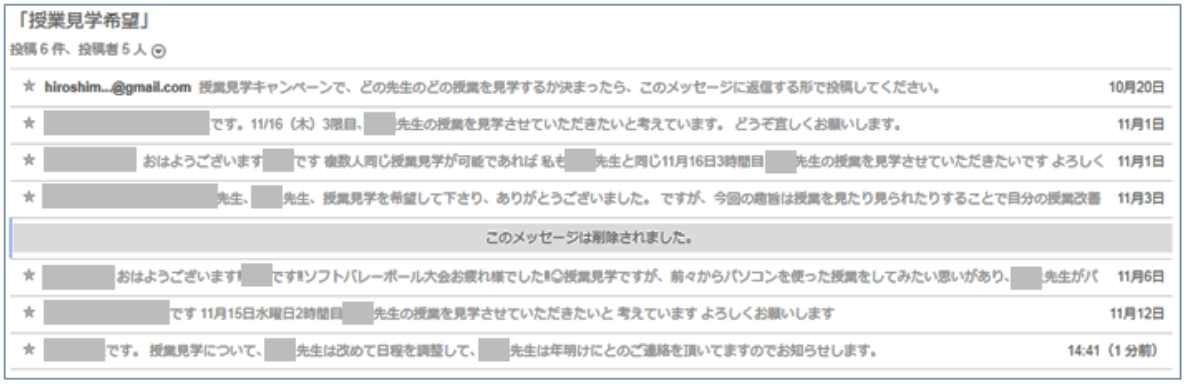


図 7 :「授業見学希望」画面 （Google グループ画面写真）

4.2.4 結果と考察

授業見学を行った 4 名は,いずれもその日のうちに被見学者にフィードバックを行った. 見学しながら記入することとしていた授業見学シート（付録資料 5 参照）を互いに見ながら職員室でカジュアルな雰囲気の中，対話形式で行い，見学者は 4 名とも改善点に関するアドバイスを伝えていた. 一方で，教師全員の目に触れる Google グループでの感想投稿では改善点については言及せず，相手を褒める内容や自分にとって勉強になった点等が中心に述べられていた. 授業見学を行った教師は，いずれも自身の実践に応用できることを見出したことが感想やフィードバック内容からうかがえる（表 37-1・2 参照）.

表 37-1 ： 授業見学の感想とフィードバック内容 ①

見学者 被見学者	授業見学シート記入・フィードバック概要	Google グループ投稿概要
教師 2	学習内容 ：「～ので」「～のに」	
→教師 7	◆ベトナム語を使ってコミュニケーションをとり，学生は楽しそうでいい雰囲気からスタート．先生もとても元気な感じ ◆「～ないでください」でなく「～さん大丈夫？」「いい？」という言い方で注意しているところが◎ ◆ことばをジェスチャーで説明するのはわかりやすく楽しい ◆「なかった形」という表現は独自のもの ◆演習で書く活動の際，もう少し時間が必要そう ◆他の活動をプラスして練習にバリエーションをつけることを提案	◆○○先生のエネルギッシュな授業に終始活気を感じた ◆音声を聞く前の文作り，学生への注意の仕方は大変参考になった ◆「楽しく学ぶ」は私の永遠の目標ですが○年○組という難しいクラスで「楽しく学ぶ」授業をされている○○先生はさすがだと思った
教師 9	学習内容 ： 初級漢字	
→教師 5	◆パワーポイントは字が大きく，文字カードより見やすい．見せながら時々例文をはさむのがとてもよい．ふりがながないのも漢字の読み方の確認もできてよい ◆例文は全体に言わせた後，1 人だけ個人で言わせたが，あと何名か言わせてもいいと感じた ◆ホワイトボードに，板書する学生の名前を書いたが，少し時間をあけて書いてはどうか．名前を書かれた学生はその問題にしか注意がいかないため ◆全体的な雰囲気づくりが和やかですばらしかった．学習者が自由に発言しやすい授業だった ◆板書も見やすかった ◆学生の問いかけを拾い上げ，後半少し疲れた様子が見えたら雑談で問いかけをして集中を保つようにしていた ◆一人ひとりの回答をチェックしていたので全員の理解度やまちがいもしっかり把握できていると感じた ◆時間配分がよかった ◆見習うところが多くあり，すぐに自分の教案を書きかえなければと思った	◆学生との信頼関係がしっかり築かれていて，発言しやすい雰囲気の中，多くの生徒が積極的に声をだしていた ◆初めに可能形を使う場面，可能形の形，文の作り方と基本的な事をしっかり確認した後作文練習，会話練習ととても分かりやすい流れで，学生も今何をすれば良いのかを把握して和やかな雰囲気の中でもしっかり組み立てのされた授業だった ◆途中パワーポイントで可能形の確認があり，大変見やすく，目先が変わって集中するので，自分もやってみたくなった ◆コの字型の机の配置は回りながらそれぞれの間違いも細かくチェックできるのでよい ◆板書している間も学生は疑問点をすぐ質問し，○○先生はそれをすぐ拾いあげて疑問の残らないように説明していた ◆見学して，自分の授業の至らない部分がよく分かった．一番は雰囲気作りを見習いたいが，○○先生のキャラに自分が近づくことは難しい．自由な発言を引き出しながら押さえるポイントはしっかり伝える点は次の教案作りから心がけたい
教師 3	学習内容 ： 可能形の復習・作文	
→教師 5	◆明るい雰囲気の中，学生は皆集中して授業にのぞんでいた ◆きちんと学生の声を拾い，それを板書したり，それについて質問したりしていた ◆プリントに書く，ホワイトボードに書くなど，漢字の授業は書くことが多くなるため，変化をつけるために，学生がホワイトボードに書く前に，教師が言った漢字を聞いて学生が各自ノートに書くという活動をプラスすることを提案 ◆ごみの出し方についての活動の中で，「燃えるゴミは何曜日ですか？」等，実際の生活に使える場面で活動を付加することを提案	◆クラスの雰囲気も明るくおしゃべりもなく，集中して漢字に取り組んでいた ◆パソコンの画面上の絵からうかぶ漢字を見て，鳥と島の違いもわかりやすく，視覚から入る漢字はとても良かった ◆○○先生は，学生の質問もきちんと拾い板書して共有されていたので見習いたい ◆パソコンを使った授業を自分も頑張っていきたい気持ちになった →フィードバック修了後，早速漢字のパワーポイント作成法を教えてもらっていた

表 37-2 ： 授業見学の感想とフィードバック内容 ②

見学者 被見学者	授業見学シート記入・フィードバック概要	Google グループ投稿概要
教師 5 →教師 11	学習内容 ： 使役形	
	◆使役形をつくっていくだけでなく,「片づける」に対し「どこを？」「返す」に対し「何を？」等，意味や使い方も質問している ◆動作主の行動は同じでも，働きかけ者により強制，許可両方の用法の文が作れることを示す ◆学生がこちらの意図と違う文を作っても，笑顔で「それもいいね」と対応する ◆学生に文を作らせる時は，少し沈黙があっても待つ ◆使役文を作らせるだけでなく,「10 時＿寝させます」「助詞は何？」と総合的に学習させる ◆学生をあてる時，最初の学生のみを決めて，その後は学生に次の人を決めさせる ◆学生に板書させる際，同時に複数書かせて効率がいい ◆学生の板書は，読みにくい字や句読点など抜けているものも指摘する ◆学生から多くの言葉を引き出す ◆答えを確認したあと，読むと同時に板書内容を消していくのは達成感が感じられてよい ◆扱う文法が使われた歌をとりあげた活動の中で，自分の思ったことや考えたことを書かせることは作文にもつながる ◆文法的な説明を詳しくしなくても文法項目の定着は図れるだろうか	◆使役は難しいと思っていたが，学生には難しいと感じさせない楽しく自由度の高い授業だった ◆導入は自動詞，他動詞はまとめて行い，教科書の練習もサラッと済ませ，その時点では文法や助詞にこだわっていないように見えたが，その分，活動の時間が長くとれ（30 分以上），その中で間違いも修正させていった → その意図をフィードバックで聞いたところ，今の学生は文法の違いを徹底的に知りたいというより，感覚的に耳でわかるようにする方がむいている．1 つ前の授業で強制の使役で文法は入っていると考え，実際に使って，失敗して，という経験をできるだけ多くさせることで使えるようになることを目指す．ミスが多いようならまた復習の時間を考えようと思っているとのことだった ◆学生に質問をした後で，答えを待つ間が結構あった．その間に学生は考え，時にはベトナム語で相談して答えを見つけている様子だった．一つだけの答えにとらわれず，教師があれこれ言わないので，自由度が高く発言が多いため，使う機会も多くなり，修正できているのだと思った ◆学生によるところもあり，最終的に文法項目をマスターする必要はあるが，文法にこだわりすぎるのもよくないと今までの自分の授業を振り返った ◆イラストをテレビにつなげて発言させたり，書かせたり，音楽を聞いたりして飽きさせない工夫も多くとても参考になった ◆学生からどんどん言葉を引き出し，発言させ，難しいと思わせずに楽しく定着させていく，というあっという間の授業だった ◆今までの自分の授業を振り返り，見直すよいきっかけになった

授業見学を行った教師に，なぜ授業見学をしようと思ったのかインタビューしたところ，「授業見学をいつでもしてもいいことは知っていて日頃からしたいと思っていたが，なかなか言い出しにくくしないままとなっていたから」「キャンペーンとして大々的に言われたからいいチャンスだと思った」「見学は自分のためになるから」「いろんな先生の授業が見たい」という意見が聞かれた．見学者が少なかったため，専任教師の間では本取り組みの意義を問う声もあったが，希望する教師が遠慮なく授業を見学できる機会として設定するのはやはり有意義であるとの結論に達した．作成した教案や教材からだけでは感じ取れない授業の雰囲気や進め方，声がけのコツ等を直接学びとれる貴重な機会である．

第五章　支援の結果と考察

5.1　Google アプリ活用の効果

5.1.1　Google グループ活用状況

Google グループは，2017 年 4 月の運用開始以降日常的に活用されている．第 1 期および第 2 期の各キャンペーン時の活用のほか，日本語科の週間進度予定連絡，学校行事の連絡や各種情報共有，代講依頼，質問等，メンバーの誰もが自由にトピックを立て投稿することができる．同一トピックに関する投稿は 1 つのスレッドに表示される．

2017 年 4 月から同年 12 月までに投稿されたトピック数は，第 1 期 47 件，第 2 期 33 件の合計 80 件であった．トピックの種類別の投稿数（図 8 参照）では，「進度予定」のトピックが前期 22 件から後期 7 件と大幅に減っている．これは，週間進度予定表を Google ドライブにアップロードしたと知らせる連絡であるが，第 2 期に入ると，非常勤教師の間に

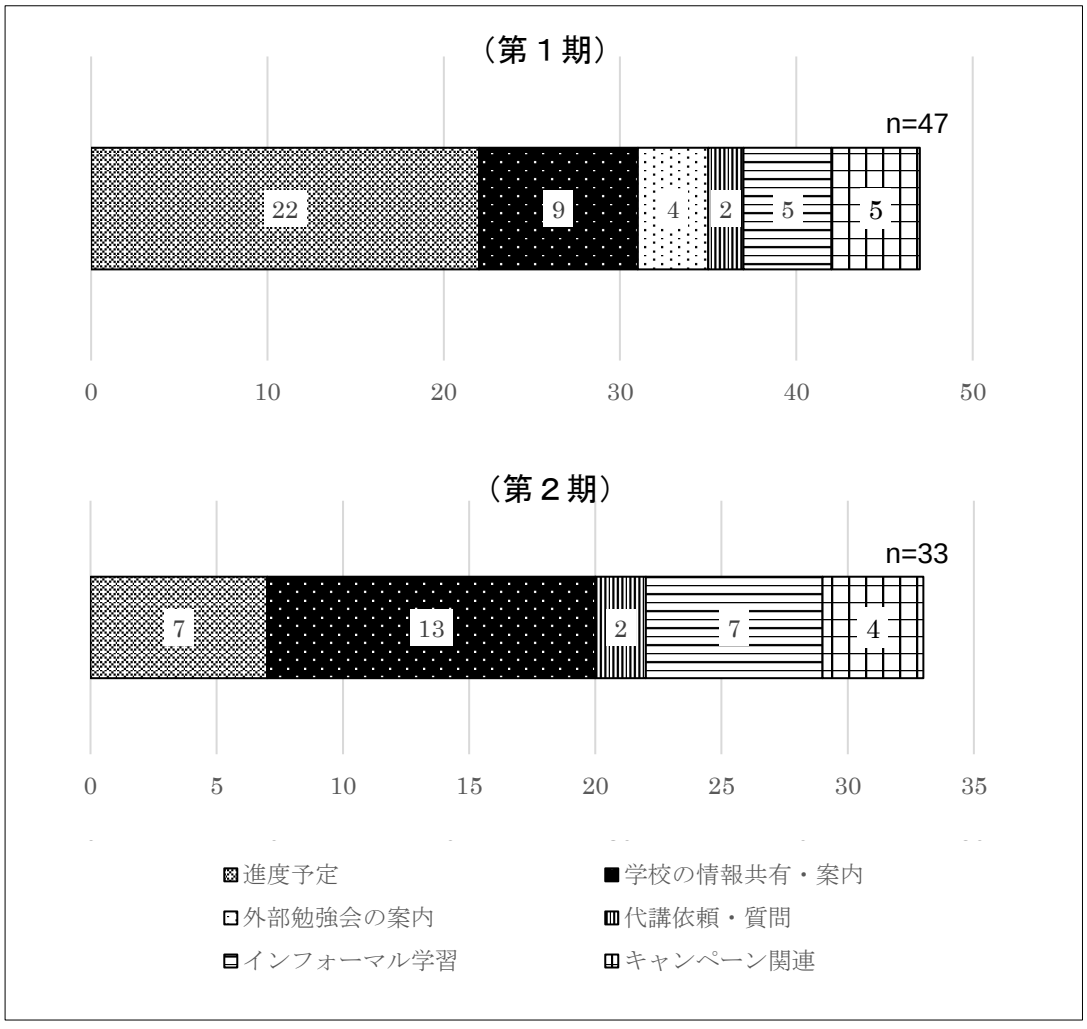


図 8 ： Google グループ種類別トピック数

週間予定表はGoogleドライブを確認すればよいという意識が定着し,専任教師が連絡をする必要性が低くなったためであり，好ましい変容であると言える．新規にトピックを立てた件数は第1期47件から第2期33件と14件減少しているが，これは「進度予定」投稿数の減少数15件と同程度である．

「学校の情報共有・案内」は，学校行事やクラス・学生たちの様子等，学校のことで知っておくべき事項についての連絡であり，第1期9件，第2期13件となっている．表21・22を見ると,「学校の情報共有・案内」のうち「専任1」の投稿数が第1期の5件から第2期の 10 件へと倍増していることがわかる.「専任 1」は教務主任である筆者であり，第1期終了時のアンケートでの授業曜日や日数にかかわらず情報が入ることが便利であるとの結果を受け,第2期には努めてGoogleグループにて全体に発信するようにしたため投稿数が増えたものと考えられる.「専任3」は専任教師になってまだそれほど長くないが,Googleグループ導入後は積極的に情報を発信しており，第1期2件，第2期3件の「学校の情報共有・案内」を投稿している．いずれも自ら気づいて必要と思われることを発信したもので，専任教師として主体的に動いていることがうかがえる．

「インフォーマル学習」については，第1期には教師各自に自ら投稿してもらうことを想定していたが，ツールに慣れておらずスムーズに投稿が進まない等の状況を受け，第1期終盤から，職員室で目にした教師同士のインフォーマル学習に関して筆者が投稿するようにした.「専任1」の投稿した「インフォーマル学習」第1期2件のうちの1件と，第2期の4件は，いずれも非常勤教師同士の授業研究および実践に関する投稿である．

表 38-1:第 1 期新規トピック投稿者とトピック種類

トピック種別＼投稿者	専任1	専任2	専任3	非常勤	合計
進度予定	5	3	14	0	22
学校の情報共有･案内	5	0	2	2	9
外部勉強会の案内	4	0	0	0	4
代講依頼･質問	0	0	0	2	2
インフォーマル学習	2	0	0	3	5
キャンペーン関連	4	0	0	1	5
合計	20	3	16	8	47

表 38-2:第 2 期新規トピック投稿者とトピック種類

トピック種別＼投稿者	専任1	専任2	専任3	非常勤	合計
進度予定	0	3	4	0	7
学校の情報共有･案内	10	0	3	0	13
外部勉強会の案内	0	0	0	0	0
代講依頼･質問	0	0	1	1	2
インフォーマル学習	4	0	0	3	7
キャンペーン関連	4	0	0	0	4
合計	18	3	8	4	33

表 38-1・2 で投稿者別のトピック数を見ると,「専任 2」は進度予定以外の投稿を行っていないことがわかる．ツールの操作が得意ではないため，オンラインで連絡した事項を現場で調整する役割を担っている．今後操作に慣れ，必要な事項を Google グループに投稿する頻度が増えることを期待しサポートを続ける予定である．

また，新規トピックとそれに対する返信投稿を含めた全投稿数は，第 1 期 77 件，第 2 期 49 件であった．ただし，第 1 期，第 2 期とも全員に投稿を呼びかけたキャンペーンに関する投稿は含めていない．第 2 期の全投稿数が第 1 期に比べて減ったのは，第 1 期では各種投稿に対して「ご連絡ありがとうございます」等，投稿を確認した旨を返信する動きがあったのに対し，第 2 期ではほとんど見られなくなったことが要因にあげられる．投稿内容を確認後，オンライン上で返信する教師が少ないことは第 2 期終了時のアンケート結果（表 41 の 3 参照）にも表れている．

5.1.2 Google ドライブ活用状況

2017 年 12 月時点で，Google ドライブに保存されているものは表 39 のとおりである．学校全体や教師業務に関連するもので年間通して参照できる「業務関連」，授業に直接関係のある進度予定や授業に使う語彙テスト（共同作成中）など日々参照する「授業関連」，教案や授業活動を考える上で参照できる「スキルアップ関連」，その他コミュニケーション目的の写真やビデオが保存・共有されている．

表 39:Google ドライブ保存情報

保存情報	分類
時間割，年間行事予定	業務関連
講師業務案内，各種様式（コースデザイン表等）	
定期試験関連情報（マニュアル・スケジュール等）	
Google グループ・ドライブ活用マニュアル	
日本語科進度予定（各クラス分）	授業関連
語彙テスト（共同作成中）	
書籍・勉強会情報	スキルアップ関連
実践内容（所属教師の作成教案・作成教材等）	
講師会情報（2017.3 月と 8 月:2 回分の研修情報）	
リンク集・授業のヒント	
写真・動画（イベント時の教師写真，卒業ムービー等）	コミュニケーション

5.1.3　第 1 期終了後アンケート結果

2017 年 8 月に行ったアンケートでは，Google グループや Google ドライブを使い始めたことで同僚の取り組みや工夫を感じる機会が増えたと思うかという問いに対し，質問の対象者 8 名のうち 7 名が肯定的な回答をした．一方，同僚の取り組みを知ったことで自分でも何か新たな工夫をしたかという問いに対しては，肯定的な回答と否定的な回答が半々という結果だった．実際に新たな取り組みを実践した教師が 1 名，感心した・刺激を受けた等，同僚の取り組みを知ることを前向きに受け止めている教師が 3 名，その他，感心しつつも自身の実践につながっていないことに言及している教師が 3 名，同僚の熱心さを感じそうでない自分に後ろめたさを感じている教師が 1 名いることがわかった（表 40 参照）．

表 40：Google アプリについてのアンケート結果 2017.8　n=8

<table>
<tr><td rowspan="2">質問事項</td><td colspan="4">回答数</td></tr>
<tr><td>全く思わない</td><td>あまり思わない</td><td>まぁそう思う</td><td>すごくそう思う</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1.Google グループや Google ドライブを使い始めたことで，同僚の取り組みや工夫を感じる機会が増えたと思う</td><td>0</td><td>1</td><td>2</td><td>5</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2.同僚の取り組みや工夫を感じて，自分も新たに工夫したことがある</td><td>全く思わない</td><td>あまり思わない</td><td>まぁそう思う</td><td>すごくそう思う</td></tr>
<tr><td>1</td><td>3</td><td>3</td><td>1</td></tr>
<tr><td>3. 2 について，詳しく教えてください</td><td colspan="4">＜すごくそう思う＞
◆授業前アンケートやふりかえりシートを取り入れた
＜まぁそう思う＞
◆使ったことのない本を使おうと思うようになった．みんな色々な工夫をしているのだなと思った
◆具体的に何ということはないが，刺激を受けてさらに工夫していこうと思った
◆以前紹介されたすごろくを使った授業が，学校にある教材の応用だと知り，自分もいろいろな教材をリサーチしようと思った
＜あまり思わない＞
◆おもしろいなと思うが傍観にとどまっている
◆感心している．ただ，授業の接点が少ないとは感じる
◆他の先生方が熱心に工夫されているので後ろめたい
＜全く思わない＞
◆感心しているが，自分で新たに工夫したことはない</td></tr>
</table>

5.1.4　第 2 期終了時アンケート結果

第 2 期が終了する 2017 年 12 月に行ったアンケート（付録資料 6 参照）の中でも Google グループと Google ドライブの活用について意識調査を行った（表 41 参照）．アンケート対象者は 9 名で回収率は 100%であった．

表 41：Google アプリについてのアンケート結果 2017.12　n=9

<table>
<tr><td>質問事項</td><td colspan="4">回答数</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1.Google グループ・ドライブを学校で使い始めたことはよかったと思いますか</td><td>全く思わない</td><td>あまり思わない</td><td>まぁそう思う</td><td>すごくそう思う</td></tr>
<tr><td>0</td><td>0</td><td>3</td><td>6</td></tr>
<tr><td>2. 1 についてなぜそう感じますか</td><td colspan="4">＜すごくそう思う＞
◆情報が共有でき授業に取り組む上でとても参考になるから
◆大変便利で使いやすいと感じるから ◆普段会うことがない先生方にも意見や疑問を共有できるから ◆学校の情報・連絡を速やかに受け取ることができるし，投稿内容についてみんなの考えを知ることができるから ◆代講依頼がしやすく他の先生の取り組みを知ることができるから ◆曜日が違って会えない先生方とも自然に連絡がとれるし，情報伝達の機会の平等感・安心感があるから
＜まぁそう思う＞
◆情報を共有できる安心感があるから
◆教師間で共有できるのがいいが，時々チェックを忘れるから</td></tr>
<tr><td>3.Google グループで届いた授業に関する実践情報や質問に対して，どのように反応していますか （複数回答あり）</td><td colspan="4">見るだけ(3)
Google グループで返信する(1)　　Gmail で返信する(1)
返信はしないけど，職員室に行った時に関連することを伝える(4)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">4.Google グループで自発的に投稿したことがありますか</td><td colspan="2">あ る</td><td colspan="2">な い</td></tr>
<tr><td colspan="2">2</td><td colspan="2">7</td></tr>
<tr><td rowspan="2">5.Google グループはこれからも使い続けた方がいいと思いますか</td><td>全く思わない</td><td>あまり思わない</td><td>まぁそう思う</td><td>すごくそう思う</td></tr>
<tr><td>0</td><td>0</td><td>4</td><td>5</td></tr>
<tr><td>6. 5 についてなぜそう感じますか</td><td colspan="4">＜すごくそう思う＞
◆便利だから
◆授業をつくっていく上で実践情報は役立つから
◆一斉に伝えたい時便利だから(2)
◆学校の方針や先生方の考え等を知ることができるから
＜まぁそう思う＞
◆情報共有できるから
◆時系列表示で過去のログを積極的に探そうとは思わないので，見て終わりになることが多いため
◆チェックを忘れてしまうから</td></tr>
<tr><td rowspan="2">7.Google ドライブで自発的に何かをアップしたことがありますか</td><td colspan="2">あ る</td><td colspan="2">な い</td></tr>
<tr><td colspan="2">3</td><td colspan="2">6</td></tr>
<tr><td rowspan="2">8.Google ドライブはこれからも使い続けた方がいいと思いますか</td><td>全く思わない</td><td>あまり思わない</td><td>まぁそう思う</td><td>すごくそう思う</td></tr>
<tr><td>0</td><td>0</td><td>3</td><td>6</td></tr>
<tr><td>9. 8 についてなぜそう感じますか</td><td colspan="4">＜すごくそう思う＞
◆使いやすいから
◆他の先生方の授業の取り組みを知ることができるから
◆プリント例，パワーポイントなど視覚的情報の共有ができるから
◆授業をつくっていく上で実践情報は役立つから
◆時間割や授業進度予定など確認しやすいから
＜まぁそう思う＞
◆日本語科の授業予定の確認に便利だから
◆代講で急に他のクラスの授業に入ることになっても進度表をすぐに確認できるから
◆共有できるのは便利だけどチェックを忘れてしまうから</td></tr>
</table>

アンケートにより，所属教師はGoogleグループ・ドライブともに，導入および活用に対して一定の効果を認め肯定的な評価をしていること，また，今後も引き続き活用したほうがいいと考えていることがわかった.

Googleグループについて教師が評価しているのは，業務連絡等を速やかに受け取れること，代講伺い等一斉連絡が可能であること，授業開講期間中は勤務日の違いによりほとんど顔を会わせることのない教師と連絡・意見交換ができることなど物理的な側面のほか，情報が共有されることに対する安心感，また情報が全教師に対し均等な機会で発信されることに対する安心感など心理的な側面もあることが明らかとなった．しかしながら，自ら何らかの投稿を行った教師は 9 名中 2 名にとどまり，主に情報を受け取る手段としてGoogleグループを活用していることが推察される.

Googleドライブについては，日本語科の週間授業進度予定が担任により随時アップロードされることは利便性が高いようだ．急に代講に入る際などにも普段自分が担当していないクラスの進度予定を即座に把握することができることもあげられている.その他,Googleドライブに実際に教師が作った教案や教材（プリント，PowerPointスライド等）が共有されていることが，他の教師の取り組みをよりリアルに感じられる実践情報として評価されていることがわかった.

5.1.5 考察

日本語科の進度予定連絡については，筆者「専任1」および「専任3」はさほど負担を感じることなくGoogleドライブにアップロードし,Googleグループでそのことを連絡した.「専任 2」はそのプロセスを行うのにかなりの時間を要し，少なくとも前期の間は非常に負担に感じながら取り組んだということだ.しかし後期になると非常勤教師も徐々に慣れ，進度予定はGoogleドライブを見ればいい（アップロードされている）という意識が定着したことから，専任教師は次第に進度予定をアップロードしたという連絡の手間が省けるようになり，業務の効率化につながった.

進度予定連絡以外のGoogleグループ・Googleドライブの発信（5.1参照）は筆者が率先して行ったが，自発的に投稿するようになった「専任 3」に加え，本研究の対象期間中を通して進度予定のみの投稿であった「専任 2」にも，徐々に全体に関する内容を発信してもらうことが今後の課題としてあげられる．ただし「専任 2」はリーダーシップがあり，対面での働きかけにおいては教師に対しても学生に対しても積極的であるため，適材適所

の役割分担を考えていくことにも留意したい.

オンライン上のコミュニケーションにこだわり過ぎないという点では,Google グループでの投稿に対する各教師のリアクションにも共通する点がある．所属教師にはオンライン上では返信せず職員室に来た際に投稿内容について話題にする教師の方が多い（表 41 の 3 参照）．実際に，例えば 2017 年 10 月 24 日に投稿された「温かさ」と「温かみ」等形容詞から派生した 2 つの名詞のニュアンスの違いに関する疑問については，オンライン上で反応したのは筆者を除くと 2 名だったが，職員室では曜日や時間帯によって 6 名での議論，3 名での議論へと続いた．Google グループのやりとりだけを見るとコミュニティがうまく機能しているようには見えないが，投稿が対面でのコミュニケーションや意見交換のきっかけとなっている状況は生まれている．また，アンケート結果（表 40・41 参照）に表れているように，様々な情報が共有されることで教師たちは確実に何らかの感情を抱いており，その多くは感心したり刺激を受けたりするポジティブなものであることに意義が認められる．一方で，実際に新たな実践につながるには個人差があることが感じられる．

非常勤教師が自ら発信するには至らないことにおいては,特に Google グループの操作が複雑に感じる点に原因があると考えられる．Gmail を通して配信されることと，Google グループのページから投稿しなければならない点を，デモンストレーション等で改めて整理する機会を設けるのが効果的だと考えられる．また，Google ドライブには 2017 年度の 2 回の研修の各教師の成果物も保存されているが，これまでは提出されたものを専任教師で Google ドライブにアップロードしていた．今後は自分自身でアップロードしてもらうところまでを指定すれば操作に慣れることが期待できる．Google グループ・Google ドライブともに操作上の不安を取り除くことが求められる．

5.2　教師コミュニティの状態

本研究の対象期間が終了した 2017 年 12 月における対象校の教師集団の状態を，Hord (2010)が示す専門的な学習共同体がもつ 5 つの特徴（表 5 参照）に照らして考察する．

5.2.1　支援的で共有されたリーダーシップ

「管理職と教職員がリーダーシップ，権限，意思決定を共有している状態」（島田 2016 p46）にどの程度近づいているかを測るために，第 2 期終了時アンケートに 2 つの質問を組み込んだ．アンケートの対象者は 9 名で，回収率は 100％であった．

まず,「何かやってみたいことや取り入れたいことが浮かんだ場合，それを本校の専任教

師に提案することができると思いますか」との質問に，3名が「すごくそう思う」，6名が「まぁそう思う」と回答した．また，「提案すると想像してみて，取り入れてもらえそうだと思いますか」との質問には，2名が「すごくそう思う」，7名が「まぁそう思う」と回答した．「あまり思わない」「全く思わない」と回答した教師はいなかった．このことから，本校でのリーダーシップは少なくとも一方的なものであるとは捉えられていないと評価した．リーダーシップが共有された状態をつくるために，本研究では Google グループと Google ドライブの使用設定を誰もが自由に投稿・編集ができる状態で運用する（権限を制限することも可能），研修テーマをアンケートにより決定すること等を取り入れたが，本研究開始以前から職員室でのコミュニケーションを重視し，各教師の意見や気持ちを聞くよう努めてきたことも大きいのではないかと感じる．それは筆者だけでなく，ほかの専任教師2名も同じ姿勢で取り組んでいるものだ．各専任教師は担任として自分のクラスの授業を担当する非常勤教師との関わりが大きい．専任教師の雰囲気が学校の校風をつくる側面もあるため，専任教師間でコンセンサスがとれていることも重要であると言える．

5.2.2　意図的で集合的な学習

年に2回行う研修が意図的で集合的な学習にあたるが，本研究の中で設計した2つの研修は「管理職と教職員が「反省的な対話」「探究」を協働的に繰り広げている状態」（島田 2016 p46）を含んでいたと評価する（3.1.2 および 4.1 参照）．しかし，研修内のすべての活動が「管理職と教職員が」協働的に取り組んでいるものではなく，専任教師がファシリテータとして参加している活動も含んでいる．

5.2.3　共有された価値やビジョン

各教師が「個人や組織にとって重要なものに対する「メンタルイメージ」を持つこと」（島田 2016 p46）ができているかどうかを測るために，第2期終了時アンケートの中に対象校がどのようなことを目指していると思うかを，「授業」「学生指導」「教師同士の関係性」の3つについて自由に記述してもらった．アンケート対象者は9名，回収率 100%であった．回答として教師たちがあげたものはいずれも所属校が目指しているものだった（表 42 参照）．研修の目標や，日常の教案指導・相談等の中で専任教師が口にしているものと一致し，教師間で共通する表現も見られたため，教師集団として同じ方向を見て授業や学生指導にあたることができているものと評価した．

表 42 ： 対象校のビジョンに関する認識　n=9

項目	回 答
授　業	①授業での内容が実生活で反映されるような授業 ②教師と学生，双方向のやりとりがある授業 ③丁寧でわかりやすい授業 ④できる限り落ちこぼれる学生をなくそうとする ⑤自律した学習ができるよう指導する ⑥改善すべきことは改善し，よいものを取り込み，実生活に役立つ授業 ⑦学生を丁寧に拾い上げる ・ 何につまずいているかを見つけ対応する ⑧学生一人一人が，活動を通して自ら習得していけるような授業 ⑨実際に使う場面をしっかり想定し，楽しく使えるようになること ・ 学生が自主的に目標をもって取り組めるようなサポート
学生指導	①学生たちの将来(10-20 年後)を見据えた指導 ②個人個人に目が届く授業 ③日本社会に入っていくための生活全般について ④分け隔てない学生とのコミュニケーションに基づく指導 ⑤信頼関係を築く ・ 宗教等に配慮する ⑥学生に対し，一面だけを見てこういう学生だと決めつけない接し方 ⑦学生が希望する進路を実現する ⑧近すぎず離れすぎずの距離感の中，中立に立った指導ができること ⑨学生との信頼関係を築く
教師同士の関係性	①悩みや授業が共有できるような関係性 ②和やかで話しやすい雰囲気，授業内容を共有できる関係性 ③意見交換や情報交換をしながら高め合える人間関係 ④いい人間関係 ⑤悩みの相談や，アドバイスし合える信頼関係を築く ⑥共に向上心をもってお互いに悩みや授業の改善点などを共有し合える関係 ⑦悩みごとを相談できる関係．技術を隠し持つのではなく，共有し全体で向上を目指す ⑧互いに相談，意見交換ができる関係 ⑨意見交換を積極的にし，他の先生のいいところは取り入れて授業の質の向上を図る

5.2.4　支援的な状況

「集まって話すことができる時間やスタッフ間の近さ,コミュニケーションの構造など」の「物理的な側面」と,「管理職や教職員間の信頼，フィードバックを受け入れることや改善に向けて取り組むことをいとわない姿勢など」の「人的な側面」（島田 2016 p46）について考察する．対象校における教師集団は，非常勤教師が多いことから授業担当曜日によって顔を合わせる機会が制限されることが課題であったが，Google アプリの活用を開始したことで物理的な側面の改善が進んだと評価できる(表 40 参照)．人的な側面については，もともと人間関係が良好であった（2.2.2 参照）ところに，授業改善に対し建設的に取り組む雰囲気が増した印象である．フィードバックを受け入れる姿勢が前向きであることは第 1 回研修事後課題（3.1.3 の(2)目標 4 参照），追跡調査（3.1.3 の(3)参照）を通して確認できている．第 1 回研修終了時アンケートでは「自分の授業をもっとよくしたいと思っている」という項目について，新任以外の 9 名のうち 7 名が「すごくそう思う」2 名が

「まぁそう思う」と回答した．改善に向けて取り組むことをいとわない姿勢には個人差があるものの，本研究の対象期間中通して Off-JT から OJT，そしてまた Off-JT へと継続的に取り組んできたことは一定の評価ができる．

5.2.5 共有された個人の実践

第 1 期を終えた時点で，各教師は互いの実践が見えやすくなったと感じており，そのことに刺激を受けているということが明らかとなったが，実際に同僚の実践のよいところを自身の実践に取り入れた教師は 1 名にとどまっていた（表 40 の 2 参照）．第 2 期を終える時点でのアンケートでは，9 名中 5 名が同僚の実践を取り入れたと回答した．それに加え，本研究の対象期間中に Google グループやドライブで共有された記録により，同僚の実践を自身の実践に活かした事例を表 43 に整理した．

表 43 ： 同僚の実践を自身の実践に活かした事例

	実践者	参考にした教師	実践事例	事例を知った手段	実践した感想
1	教師 2	教師 7	学生に対する注意を，「～しないでください」「だめです」等ではなく，「○○さん，大丈夫ですか？」という方法で行う	授業見学	学生の受け取り方がこれまでと違うと感じた．険悪な雰囲気にならないのでこちらもやりやすくなった
2	教師 2	教師 11	作文の際，iPhone をモニターに接続して，導入のための写真や動画を見せること	職員室	手軽に見せられ学生の興味をひくのでいい．学生の作文発表にも応用し定番となった
2	教師 9	教師 3	PowerPoint を使った動詞変形ドリル	授業見学	学生が集中できとてもよかった
3	教師 3	教師 5	PowerPoint による漢字（象形文字）の提示法	授業見学	視覚にうったえることで学生も楽しそうに学んでいた
4	教師 3	全教師	Google ドライブに保存されていた皆の研修事後課題（作文プレタスクシート）を参考にし，いいとこどりで作文のプレタスクシートを作成した	Google ドライブ	順序立てて作成したプレタスクシートはとてもわかりやすかったようで，学生たちがたくさん記入してくれた
5	教師 5	教師 11	学生に問題を板書してもらう際，複数の学生に同時に書いてもらうこと，書く問題や書く順番を学生自身に決めさせること	授業見学	時間短縮と，学生が自主的に取り組むことにつながった
6	教師 5	教師 11	漢字の成り立ち，意味，ドリル，文の読みを PowerPoint で示しながら進める漢字授業	職員室	スライドを作るのは思ったより簡単だった．ほかの授業にも応用できそう
7	教師 6	教師 11	使ったことのない PowerPoint を使ってみるということ．カタカナ語を絵や写真とともに提示した．	職員室	絵や写真は学生の理解をたすけ推測もできる．問いかけを工夫し楽しい授業にできた
8	教師 12	教師 6	作文のフィードバックを行う際，学生作文をプロジェクターでホワイトボードに映し出しながら添削する方法	職員室	多くの学生に共通する注意すべきことが学生全体に共有できてとてもいい

※教師 1～11 は表 36, 37-1･2 に対応

アンケートには同僚の実践を取り入れたことは「ある」と回答したものの「今具体的に思い出せない」との記述も見られた．職員室での何気ない会話の中から自分もやってみようという動きは本研究開始以前から比較的活発であり（2.2.2 参照），教師たちの中で特別なことをしたという意識は薄いのかも知れない．授業記録に基づけば，2017 年 3 月時点では授業で PC やプロジェクター等を用いる教師は 1 名であったが，2017 年 12 月の時点では 8 名にまで増えた．その他，同僚の実践を取り入れるのではなく，刺激を受けたことにより自分も新たに工夫しようという形で影響が表れている面もある（表 40 の 2・3 参照）．個人の実践が共有される機会が増え，それによるいい影響も表れていることから，「共有された個人の実践」という特徴は備えることができてきたと評価できる．ただし，個人の実践が共有される状態を促進していくには，現在の教師間で学び合う雰囲気を維持し，学校として取り組み続けることが不可欠だと考えられる．

5.2.6 考察

Hord(2010)の示す専門的な学習共同体のもつ 5 つの特徴について特徴ごとの考察を経て，程度に差はあるものの，対象校の教師集団は 5 つそれぞれの特徴を備え始めたものと評価できた．教師が単に自己研鑽を重ねるだけでなく，その中で「互いに学びのリソースとなり，対等な立場で協働的かつ継続的に自身の授業改善に取り組めるコミュニティ」として機能し始め，専門的な学習共同体として第一歩を踏み出したと言える．

それを裏付けるものとして，教師同士の関係性に対する所属教師の情意面の変化があげられる（表 44 参照）．第 2 期終了時アンケートで明らかになったもので，アンケートの対象者は 9 名，回収率は 100%であった．アンケートでは，教師同士で相談や意見交換をすることは役立つと思うか，悩みや疑問があったら他の教師に気軽に聞くことができる雰囲気だと思うかという問いに対し，9 名すべてがそれぞれ肯定的な回答を示した．また，昨年度も在職していた 6 名は，前年度よりも今年度の方が，前期よりも後期の方が教師間で相談や意見交換を行った機会が増えたと感じていることがわかった(新任 3 名は未回答)．その要因として，教師同士の関係性が縮まったことや相談・意見交換が行いやすい雰囲気であること等があげられていた．対象校での非常勤教師歴が 7 年以上ともっとも長い教師が，本研究の対象期間に教師の関係性がとてもよくなったと言及したことも着目すべき点であった．

所属メンバーに対し，業務上の悩みや相談，意見交換ができる信頼感や安心感を抱いて

いることは，組織が専門的な学習共同体として機能していく上で不可欠な要素であり，教師のこうした情意面の変化は本研究における最も大きな成果であると位置づけられる．

表 44 ： 教師の関係性に対する所属教師の情意的変化　　n=9

質問事項	回答数				
1.他の先生たちと授業や学生指導について悩みを話したり意見交換したりすることは役に立つと思いますか	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	0	0	0	1	8
2.悩みや疑問があったら，他の先生達に気軽にきくことができる雰囲気だと思いますか	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	0	0	0	2	7
3.昨年度に比べて今年度は，他の先生に授業や学生指導について尋ねたり，相談したり，意見交換したりする機会が増えたと思いますか	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	3	0	0	5	1
4.前期に比べて後期は，他の先生に授業や学生指導について尋ねたり，相談したり，意見交換したりする機会が増えたと思いますか	未回答	全く思わない	あまり思わない	まぁそう思う	すごくそう思う
	3	0	0	5	1
5.3 および 4 についてその要因は何だと思いますか	◆他の先生に尋ねやすい雰囲気．わからなければ尋ねた方がいろいろな視点で問題をとらえることができると思うようになった ◆講師会や Google アプリによるいい影響 ◆昨年度や前期に比べて，先生方の関係がとてもよくなっている．とても話しやすい環境になっていると思う．専任の先生方と非常勤教師の方々との関係がとてもフレンドリーで提案しやすい環境にある． ◆教師間の距離が縮まったこと ◆先生の数も増え，意見交換しやすい雰囲気もあるから ◆元々インタラクションが多かったと考えられるため				

第六章　おわりに

6.1　まとめ

本研究では，(1) 行動変容を目指した研修設計，(2) ICT ツールの活用，(3) 実践の共有支援の３つを中心に，日本語教育機関における教師支援環境の設計を行った．非常勤教師が高い割合を占める環境でチームティーチングを行う日本語教育機関において，教師集団が教師コミュニティ・専門的な学習共同体として機能することを目指す中で，教師のインタラクションによるスキルアップを図るものである．研修はインストラクショナルデザインに基づいて設計し，研修後には実践の機会を設けること，研修から一定期間を経た後に行動変容の調査を行うことで研修内容が業務に反映されるよう設計した．ICT ツールは教師間のコミュニケーションツールとして,また情報保存庫としての役割を担うもので,本研究では無料で使える Google グループおよび Google ドライブを活用した．実践の共有については，日本語教師は職人的な側面も大きく自己研鑽により教授技術を向上させる傾向にあるが，組織の中で個人のやり方における様々な工夫を共有することで，効率的に効果的な教授活動や学生への接し方を個人の中に獲得していこうとするものである．学期に一度，実践共有を促進する施策を行うこととし，本研究では，第 1 期に教師それぞれがおすすめの授業活動を 1 つ以上紹介すること，第 2 期には互いに授業見学をし合うことを働きかけた．いずれの活動も Google グループを用いて共有しており，ツールの操作に慣れる目的も含んでいた．その他，開講期間中に職員室等で繰り広げられたインフォーマル学習や教師同士の悩み･疑問等について Google グループや Google ドライブで日常的に発信･共有するということに取り組んだ．

こうした支援をある日本語教育機関で 10 か月にわたって実践したところ,所属教師同士の相談や意見交換が活発になり，研修内容が授業活動に反映される，共有された同僚の実践から新たな実践が生まれる等，教師たちに行動変容が見られた．また，教師同士の関係性の変化についても,授業や学生指導について悩みの相談や意見交換がしやすくなった等,すべての教師が肯定的に捉えていることが明らかになった．

本研究で設計した支援の枠組みは，研修内容や研修回数，使用する ICT ツールをニーズに応じて設定することで，他の日本語教育機関での応用も可能である．特に，組織を主導する立場の人が，同じような組織づくり・教師育成体制を目指す場合に有効であると考えられる．本研究において筆者が支援の実践を主導する中で，支援設計以外の部分で求められることや留意すべき点がいくつかあった．それらを表 45 にまとめる．

表 45 ： 主導者に求められること

□ 組織の進むべき方向性を明確にすることができる
□ 授業研究において，専任教師と非常勤教師が対等な立場である事を前提に進めることができる
□ 専任教師の理解と協力を得ることができる
□ 教師の様々なレベルでのコミュニティ参加を容認することができる
□ 日頃から各教師とすすんでコミュニケーションをとり，意見をとり入れながら進めることができる
□ 各教師の動向や取り組みに目を配り，必要な対応や改善策をとることができる

6.1 今後の課題と展望

本研究における一連の支援を通して,対象校の教師集団では,学び合う文化が醸成され,教師間の相談や意見交換が活発になり，同僚とのインタラクションを通して授業改善の取り組みが効率的に進むようになったと評価できる．また,「支援的で共有されたリーダーシップ」「意図的な集合学習」「共有された価値やビジョン」「支援的な状況」「共有された個人の実践」という専門的な学習共同体がもつとされる 5 つの特徴（Hord 2010）を備えはじめたことが確認でき，対象校の目指す専門的な学習共同体の姿「教師が互いに学びのリソースとなり，対等な立場で協働的かつ継続的に自身の授業改善に取り組むことができるコミュニティ」として機能し始めたことが示唆された．しかしながら，現段階では第一歩を踏み出したに過ぎず，今後も状況に応じて継続的に取り組んでいく必要がある．

研修においては，インストラクショナルデザインに基づく研修設計で OJT につなげ行動変容を目指す中で，専任教師の連携が欠かせないことを改めて確認した．研修内容を実際の教授活動に活かす機会は，開講期間中それぞれの専任教師が各担当クラスにおいて設けることとなるが，第 2 回研修後は日々の業務に追われその機会を設けることを忘れてしまう事態となったためである．研修は連続した教師育成の流れの一環であることを忘れず,研修終了後も専任教師の間でコンセンサスをとりながら意識的に取り組むこととしたい．

Google ドライブについては，より積極的に活用してもらうために本当に役立つものにする必要がある．そのためには，コンテンツの定期的な整理，保存されているコンテンツを教師に知ってもらうこと，教師自身に作成教材や便利なサイトへのリンク等を追加してもらいコンテンツを充実させることが求められる．Google グループについては，操作の苦手

な教師に対して徐々に自身で必要な操作ができるよう引き続きフォローが必要である．また，全体的に情報を受け取るだけの受身的な活用ではなく，代講依頼や疑問の投稿等分野を問わず，非常勤教師から様々な投稿がなされる状況を目指したい．

実践の共有においては，顔を合わせる頻度に関係なく互いの授業活動における工夫が感じられる現在の状況を維持できるよう取り組んでいくつもりである．ただし，本研究においてはそのために筆者が尽力した部分が大きかった．役割を徐々に分散し，専任教師全体で働きかける部分や非常勤教師が自ら発信する機会を増やしていけたら，よりバランスのとれたコミュニティになるのではないかと考えられる．

今後も継続的に支援を続ける中で，教師間で自然に，そして相乗的に授業改善が進む体制をつくり，学校全体として効果的で魅力的な授業を増やしていけるとよい．そしてそのことが確実に学生たちの学習成果に反映される学校づくりを目指したいと考えている．

謝辞

本研究を進めるにあたり，厳しく温かいご指導を賜りました熊本大学教授システム学研究センターの平岡斉士准教授，合田美子准教授，鈴木克明教授に心より感謝いたします．また，多くの知識や示唆を頂きました関西国際大学中嶌康二先生，担任の松葉龍一准教授をはじめ多くの知見や励ましをくださった教授システム学専攻の諸先生方，諸先輩方ならびに同期の皆さま，そして，本研究の趣旨に賛同しともに取り組んでくださった職場の皆さまに心よりお礼を申し上げます．

参考文献

秋田喜代美（1998）実践の創造と同僚関係，編集委員 佐藤胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典，教師像の再構築，岩波書店，235-259

文化庁（2016）平成 27 年度国内の日本語教育の概要 http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h27/pdf/h27_zenbun.pdf（参照日 2017.06.15）

文化庁 文化審議会国語分科会（2018）日本語教育人材の養成・研修の在り方について http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/__icsFiles/afieldfile/2018/03/02/a1401908_03.pdf（参照日 2018.03.8）

エティエンヌ･ウェンガー,リチャード･マクダーモット,ウィリアム･M･スナイダー(2002) 野村恭彦 監修,野中郁次郎 解説,櫻井祐子 訳,コミュニティ・オブ・プラクティス，翔泳社

姫野完治・益子典文（2015）教師の経験学習を構成する要因のモデル化，日本教育工学会論文誌，39（3)139-152

Hord, S. M. （2010），“Professional Learning Communities: What are they and why are they important?” In Hord, S. M., Roussin, J. L. and Sommers, W.A., Guiding professional learning communities: Inspiration, Challenge, Surprise, and Meaning, California: Corwin: 20-26

Johnson, R. B and Walter, D. (2013) 寺田佳子訳, インストラクショナルデザインにおける評価：評価モデルの比較, R.A.リーサー・J.V.デンプシー編 鈴木克明・合田美子監訳, 半田純子・根本淳子・沖潮満里子・椿本弥生・寺田佳子・渡辺雄貴・山田政寛訳, インストラクショナルデザインとテクノロジ：教える技術の動向と課題, 北大路書房, 152-167

加藤由香里 (2014) 日本語教師の実践交流コミュニティによる専門的成長の支援, 教育メディア研究, 20(2), 35-44

文部科学省中央教育審議会 (2006) 教員をめぐる現状
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1346377.htm
(参照日 2017.07.23)

中園麻里子 (2014) 教師の成長と実践コミュニティ ： 日本語教員養成課程学生のライフストーリーから, 日本教育工学会研究報告集 14(1), 71-76

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

沼野一男 (1987) 授業の設計入門 ソフトウェアの教授工学, 国土社

奥田純子 (2010) 民間日本語教育機関での現職者研修, 日本語教育 144,49-60

坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか, 教育心理学研究 55,584-596

佐藤学 (1997) 教師というアポリアー反省的実践へ, 世織書房

島田希(2016)教師の力量形成に関する理論的動向, 木原俊行・寺嶋浩介・島田希(編著), 教育工学的アプローチによる教師教育 学び続ける教師を育てる・支える, ミネルヴァ書房, 40-57

鈴木克明 (2015) 研修設計マニュアル 人材育成のためのインストラクショナルデザイン, 北大路書房

舘岡洋子 (2016) 「対話型教師研修」の可能性 ：「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ, 早稲田日本語教育学(21), 77-86

牛窪隆太 (2015) 「日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討　自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ」, 言語文化教育研究 13,13-26

2017.3.15 講師研修 終了時アンケート

お名前＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

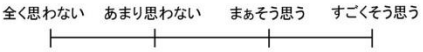
本日は貴重なお時間を割いて研修にご参加くださり、ありがとうございました。みなさんのご意見を今後に活かしたいと考えています。ご協力よろしくお願いします。

[１]今回の研修の印象はいかがでしたか？1～６のそれぞれについて、感覚的に近い数字に〇をつけてください。

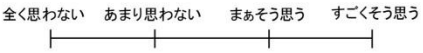
1	退屈だった	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 ・ 6 ・ 7	全く退屈しなかった
2	興味が持てなかった	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 ・ 6 ・ 7	興味深かった
3	やりがいがなかった	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 ・ 6 ・ 7	やりがいがあった
4	授業には活かせない	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 ・ 6 ・ 7	授業に活かせそう
5	自分にはムリだと感じた	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 ・ 6 ・ 7	自信が持てた
6	時間のムダだった	1 ・ 2 ・ 3 ・ 4 ・ 5 ・ 6 ・ 7	参加してよかった

[２]次の１～７についてはどう感じますか？それぞれ近いものに〇をつけてください。

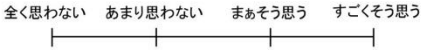
1．このような研修を今後も続けてほしい。



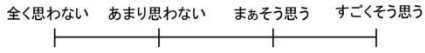
2．研修内容は適切だったと思う。



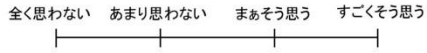
3．今後(も)〝学生が意欲的に取り組むためには〟という視点に立ち、授業や指導にあたることができると思う。



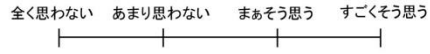
4．授業での言動や指導・ナビゲーションの方法について自身のこれまでを振り返り、気づきの中から今後の方向性を見出すことができたと思う。



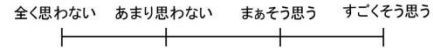
5．初級聴解の授業を、日本語を身につけるための総合的な活動として魅力的にデザインすることができると思う。



6．初級聴解の授業をすることに自信が持てたと思う。



7．今後、聴解以外の授業でも、もっとやり方を工夫してみようと思う。



[３]教務面のテーマに、今回は初級聴解授業を設定しました。今後研修でとりあげてほしいと感じる分野は何ですか。理由も挙げてもらえると参考になります。

分野＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

理由＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

分野＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

理由＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

分野＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

理由＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

[４] 今回の研修で、よかったと感じた点について教えてください。

[５] 今回の研修で、こうしたらもっとよくなると感じた点（改善点）について教えてください。

[６] その他、感じたことや思ったことなど、何でもお書きください。

ご協力、ありがとうございました。

今後も教師力アップに向けて、学校としても取り組んでいきたいと考えています。
来年度もどうぞ宜しくお願いいたします☆

聴解授業＊確認シート

授業見学：_____年_____月_____日　_____限目

クラス　：ウェルネス IT 科 ／ 日本語科　_____クラス

授業範囲 ：_____

授業担当：_____先生　見学者_____

1．学生の発話量　　十分 ／ やや少なめ ／ 少ない

2．QA（あったものに✔）

□ 先生 ⇒ クラス全体　　□ 先生 ⇒ 学生 1

□ 先生による que ⇒　学生 A ⇒ 学生 B（チェーン）

3．聞き方についての指示　　わかりやすい ／ わかりにくい面あり

4．授業中の雰囲気　（あてはまるものすべてに〇）

活気あり ／ 楽しそう ／集中している

活気がない ／ さわがしい ／ 集中できていない ／ だれている

その他：

5．学生からの質問　　あり　／　なし

6．質問しやすい雰囲気　〇　／　△　／　NG

7．進め方と学生の理解

□ 学生は概ね理解しながら進んでいた印象

□ 学生が理解できていないまま進む様子が部分的に見受けられた

□ 全体的に一部のできる学生だけが理解しながら進んでいた印象

講師会で扱った部分

8．問題ごとにプラスしたタスク

問題 1（プレ／ポスト／なし）_____

問題 2（プレ／ポスト／なし）_____

問題 3（プレ／ポスト／なし）_____

問題 4（プレ／ポスト／なし）_____

問題 5（プレ／ポスト／なし）_____

問題 6（プレ／ポスト／なし）_____

問題 7（プレ／ポスト／なし）_____

問題 8（プレ／ポスト／なし）_____

9．タスクバリエーション　　豊富　／　工夫の余地あり

10. 問題 6-8：学生はメモをとりながら聞いていた　yes ／ no

11. 時間配分　　〇　／　△　／　NG

12. コメント

2017.8.21　講師研修 終了時アンケート

お名前＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

本日は貴重なお時間を割いて講師会にご参加くださり、ありがとうございました。みなさんのご意見を今後に活かしたいと考えています。ご協力よろしくお願いします。

（8/25（金）までにご提出頂けたらと思います。）

［1］ 各項目についてお答えください。（近いものに〇 or コメント記入）

1．講師会を通して、先生達に親近感が持てた。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

2．講師会は、先生達との距離を近くするのに役立つと思う。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

3．前回（2017.3）の講師会で初級聴解を取り上げ、教案提出、授業見学を経て、自分の聴解授業は改善されたと思う。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

4．３について、そう感じる理由を教えてください。

5．本校での初級聴解授業について、今後自分がどうすべきかわかった。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

6．５について、詳しく教えてください。

6．本校での初級作文授業について、時間内に学生が下書きを書き上げるために必要なプレタスクの要素やワークシートのイメージがつかめた。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

7．初級作文の授業を担当することになったら、自信を持って臨めると思う。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

8．今回の講師会で扱った内容のほかに、作文授業についてどんなことが知りたいですか。またはどんな支援やしくみがあったらいいと思いますか。

9．学期末（今回は 7 月まで）の授業ふり返りをペアでも行うことには意味があると思う。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

10．授業ふり返りの中で、ペアになった相手から〝批判的アドバイス〟をもらうことができた。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

11．10 について、どんなアドバイスをもらいましたか。

12．授業ふり返りの中で、ペアになった相手に〝批判的アドバイス〟をすることができた。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

13．12 について、どんなアドバイスをしましたか。

14．同僚に対して〝批判的アドバイス〟をすることに抵抗がある。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

15．授業ふり返りをしたことで、来期に向けて自分の課題が明確になった。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

16．Google グループや Google ドライブを使い始めたことで、同僚の取り組みや工夫を感じる機会が増えたと思う。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

17．同僚の取り組みや工夫を感じて、自分も新たに工夫したことがある。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

18．17 について、詳しく教えてください。

19．自分の授業は、概ねいい線いっていると思う。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

20．自分の授業をもっとよくしたいと思っている。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

[２]前回（2017.3）の講師会で初級聴解を取り上げ、教案提出、授業見学、今回の講師会での初級聴解関連部分、と継続して授業改善に取り組んできました。１つの教授項目について、継続的に取り組むことについてどう思いますか。

[３]教務面のテーマとして、今回は初級作文授業を設定しました。今後とりあげてほしいと感じる分野は何ですか。理由も挙げてもらえると参考になります。

分野＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

理由＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

分野＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

理由＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

分野＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

理由＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

[４] 普段どういう支援やしくみがあったら、授業力アップに役立つと思いますか。特定の分野に関するものでも、全般についてでもかまいません。

[５] 今回の講師会で、よかったと感じるのはどんなことですか。

[６] 今回の講師会で消化不良、欲求不満に感じたことはどんなことですか。

[７] その他、感じたことや思ったことなど、何でもお書きください。

ありがとうございました。今後とも宜しくお願いいたします☆

2017.8.21 講師会

初級作文「旅行」プレタスク＆ワークシート＊チェックリスト

【 今回の課題 】

90 分授業で、これまで行った「旅行」をテーマに 400 字以上 600 字程度の作文（下書き）を完成させることとなりました。学生がイメージをふくらませ、スムーズに書き進められるよう、プレタスク 30 分程度と、下書き用のワークシートを用意してください。『みんなの日本語初級第 2 版 やさしい作文』ユニット 8 旅行を参考にしてください。（別添資料 1）**※そのまま使用するということではありません。**

↑ この課題で自分が考えたプレタスクやワークシートについて確認＆自己評価してみましょう。

☐ 1.今日の作文はおもしろそうだな、と学生が感じるような授業の始まりを用意している

☐ 2.自分のこれまでの旅行の経験を思い出す機会がある

☐ 3.特に旅行に行った思い出がない学生でも書けるような対策を考えている

☐ 4.作文に使える語彙についての案内がある

☐ 5.作文に使える表現についての案内がある

☐ 6.構成について意識させる案内や工夫がある

☐ 7.書く上での留意点を設定している

☐ 8.プレタスク後、学生が自ら参照しながら、想像力を働かせて書き進めていけるワークシート・および板書計画になっている（学生がただコピーするだけではないもの）

☐ 9.タイトルについて、明確になっている （ 学生が自由につける ／ こちらで指定 ）

☐ 10.下書き用ワークシートの位置づけが明確である（直接下書きを書く／別紙に下書きを書く）

☐ 11.下書き用ワークシート(または別紙)には 600 字を意識して書く工夫がしてある

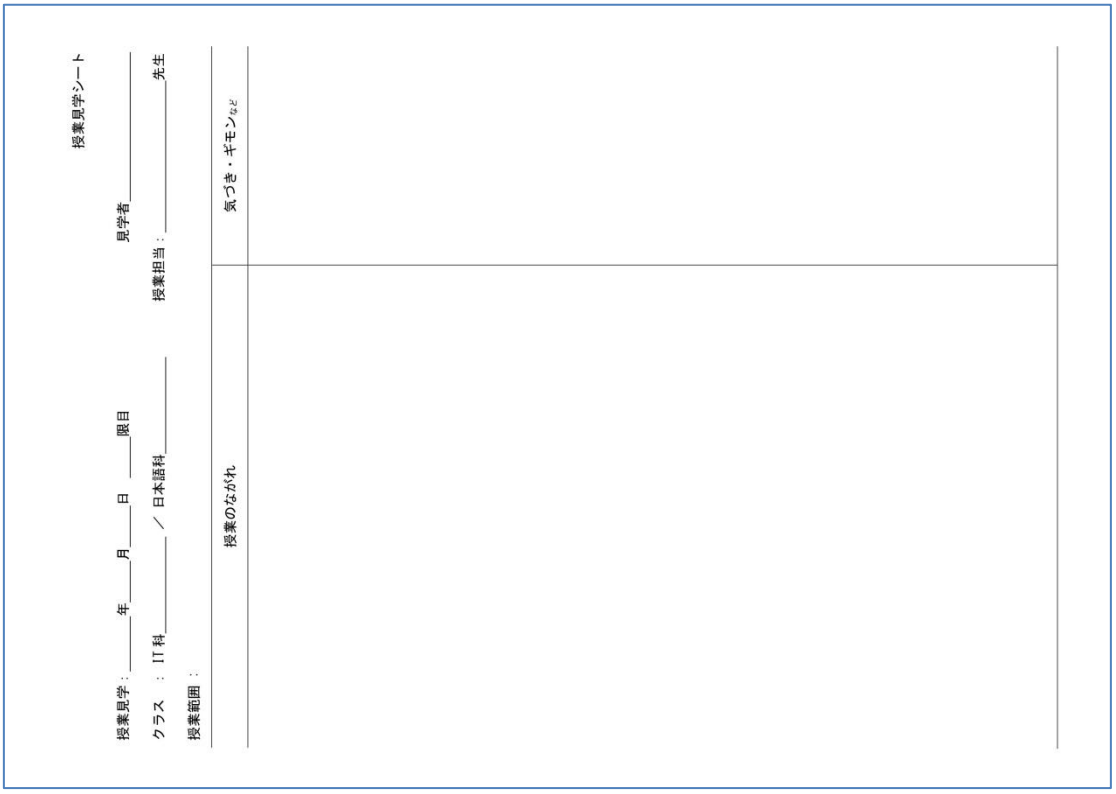
☐ 12.プレタスクの全ての活動は 30 分で収まり、学生が書くための時間を 60 分確保できる

☐ 13.プレタスクを終えたら、学生はスムーズに書く作業に移行できると思う

☐ 14. 90 分の授業が終わる時点で、大半の学生が下書きを書き終えられていると思う

☐ 15.自分が英語や他の言語で全く同じ導入やプレタスクを受けて旅行についての作文を書くとしたら、60 分で書きあげることができると思う

資料 5:「授業見学キャンペーン」授業見学シート



授業見学シート

授業見学：＿＿＿年＿＿＿月＿＿＿日　＿＿＿限目　　見学者＿＿＿＿＿＿＿＿

クラス　：IT 科＿＿＿＿＿＿＿／日本語科＿＿＿＿＿＿　授業担当：＿＿＿＿＿＿＿＿先生

授業範囲：

授業のながれ	気づき・ギモンなど

授業見学シート

授業のながれ	気づき・ギモンなど

フィードバック

2017.12　今年度のとりくみ全般についてのアンケート

今年度、本校では、講師会の内容をきちんと設計する、Google アプリを使い始める、授業進度連絡ファイルの書式を変更するなど、私たちの授業改善が進み、学校全体として授業力・指導力が向上するよう取り組んできました。それらについてご意見をお聞かせください。本校の今後の取り組み方を考える上で参考にさせて頂きます。

2017 年＿＿＿月＿＿＿日　　お名前＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

◆Google グループ・Google ドライブについて　　（近いものに〇／✔ or コメント記入）

1. Google グループや Google ドライブを学校で使い始めたことはよかったと思いますか。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

2. 1 の回答について、なぜそう感じますか。

3. Google グループで届いた授業に関する実践情報や質問に対して、どのように反応していますか？
   □ 見るだけ　□ Google グループで返信する　□ Gmail で返信する
   □ 返信はしないけど、職員室に行った時に関連することを伝える

4. Google グループで、自発的に投稿したことがありますか。　ある ／ ない

5. Google グループは、これからも学校で使い続けた方がいいと思いますか。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

6. 5 の回答について、なぜそう感じますか。

7. Google ドライブに、自発的に何かをアップしたことがありますか。　ある ／ ない

8. Google ドライブは、これからも学校で使い続けた方がいいと思いますか。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

9. 8 の回答について、なぜそう感じますか。

◆ 日本語科の授業連絡ファイルについて

前期の書式

授業について	授業の所感	ひきつぎ・特記事項	自作教材
時間配分 ： OK ／ NG 学生の反応： OK ／ まずまず ／ NG			あり ／ なし [ ] □ うしろに共有

後期の書式

授業目標	所感・ひきつぎ	自作教材
時間配分：(○ △ ×) 学生の反応：(○ △ ×) 目標達成＿＿％		あり ／ なし [ ] □ うしろに共有

10. 前期の書式と後期の書式では、どちらが書きやすいですか。　　前期　／　後期

11. 前期の書式と後期の書式では、どちらが他の先生の授業内容や様子がわかりやすいですか。
前期　／　後期

12. 他の先生の授業連絡の記述内容は、自分の授業準備の参考になりますか。
全くならない　あまりならない　まぁなる　すごくなる

13. 書く内容は、他の先生の授業内容や学生・教室の様子を知るのに十分だと思いますか。
全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

14. 後ろに綴じてある他の先生が作った自作教材は、自分の授業内容や準備の参考になりますか。
全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

15. 後ろに綴じてある他の先生の自作教材を参考にして、自分の授業に取り入れたことがありますか。　　ある　／　ない

16. 他にどのような項目があったら、より有意義な授業連絡になると思いますか。

17. 毎回の授業後に記入することを負担に感じますか。
すごく感じる　少し感じる　あまり感じない　全く感じない

◆ 授業実践について

18. 聴解授業について、あてはまるものはどれですか。
□それぞれの大問について、活動をプラスしている　　□どの大問からやるか考えている
□全体的に、読む、書く、話すという活動がプラスされるよう考えている
□活動や問いかけにおいて、教師→学生全体／教師→学生１人／学生→学生／学生→教師 等異なる方向のものを組み合わせている
□答え合わせやフィードバックは、ＣＤで音声を再生しながら行っている
□聴解の授業活動に集中していない学生が減ったような気がする
□聴解授業の時間コントロールがうまくいくようになった
□聴解授業を担当することに、特に不安は感じない　　□自分の聴解授業は退屈ではないと思う
□後期に入って、聴解を担当する機会がなかった

19. 授業内での学生に対する接し方について、当てはまるものはどれですか。
□学生に対する注意のしかたを工夫するようになった
□授業中にスマートフォンを勉強以外の用途で使用している学生に対して、うまく注意できるようになった
□〝学生が意欲的に取り組むためには〟という視点に立って自分の学生への接し方をふり返ることがある

20. 作文授業について、当てはまるものはどれですか。
□書き始める前に、学生が予備知識や必要な表現を獲得する機会をつくっている
□書き始める前に、学生が自分の経験や知っていることを思い出す機会をつくっている
□作成したプレタスクシートは、学生が作文を書き進めるのに役に立っていると感じる
□進度予定で指定された時間内に、学生が作文の下書きを完成させられるようになった
□後期に入って、作文を担当する機会がなかった

21. 他の先生がやっていたことを知り、自分でも実際にやってみた授業活動等がありますか。
ある　／　ない

22. 21 でやってみた活動等について教えてください。

	誰がやっていたか	何をやったか	やってどうだったか
1			
2			
3			

23. 夏の講師会のアンケートや、後期アクションプランで「やりたい」「やろうと思った」などと書いて下さっていた内容は、後期に入って実際にやってみましたか。

	書いていたこと	実行	やってどうだったか
1		した してない	
2		した してない	
3		した してない	
4		した してない	
5		した してない	

24. 他の先生達と、授業や学生指導について悩みを話したり意見交換したりすることは役に立つと思いますか。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

25. 悩みや疑問があったら、他の先生達に気軽に聞くことができる雰囲気だと思いますか。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

26. 昨年度に比べて今年度は、他の先生に授業や学生指導について尋ねたり、相談したり、意見交換したりする機会が増えたと思いますか。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

27. 前期に比べて後期は、他の先生に授業や学生指導について尋ねたり、相談したり、意見交換したりする機会が増えたと思いますか。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

28. 26 および 27 について、「増えた」または「増えていない」主な要因は何だと思いますか。

29. 自分がやっていたことを、他の先生から自分もやってみると言われたことがありますか。

ある　／　ない

「ある」の方は、それがどんなことだったか教えてください。

30. 何かやってみたいことや取り入れたいことが浮かんだ場合、それを本校の専任に提案することができると思いますか。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

また、提案すると想像してみて、取り入れてもらえそうだと思いますか。

全く思わない　あまり思わない　まぁそう思う　すごくそう思う

31. 次の各項目において、本校ではどのようなことを目指していると思いますか。思いあたるものをお書きください。

授業

学生指導

先生同士の関係性

ありがとうございました。今後とも宜しくお願いいたします☆