

ティーチング・ポートフォリオ改善プロセスにおける ピア・ピアメンタリングの効果

加藤由香里

名古屋外国語大学 外国語学部 日本語学科

The Effects of a Peer Mentoring on the Development of Teacher Portfolio

Yukari KATO

Nagoya University of Foreign Studies, School of Foreign Studies,
Department of Japanese Studies

本プロジェクトでは、国内外の日本語教師が自らの教育実践をネットワーク上で公開し、実践的な知見を蓄積していくことを目的として、ティーチング・ポートフォリオの作成と電子掲示板を利用した教育情報の共有を行ってきた。本報告では、作成したティーチング・ポートフォリオの改善を目指して、参加者が相互にコメントを行うピア・メンタリングの効果について検討する。アンケート調査の結果、参加者間で、他の参加者の指導上の工夫、ならびに教授活動についての情報交換が促進され、プロジェクト自体に対する満足度も向上した。

キーワード: 研究会報告, 書式, 執筆要領

1. はじめに

近年の「留学生 30 万人計画」, 「アジア人財構想」, 「国際化拠点事業 (グローバル 30)」, 「EPA (経済連携協定, Economic Partnership Agreement) にもとづく看護師・介護福祉士候補の受け入れ」など国内の日本語教育に対するニーズが急速に多様化しており, それに対応するために「日本語教員養成」も変革が求められている。国内外の日本語教師の養成を担う大学でも, 必要な基礎的知識や実習の場を提供するとともに, これからの多言語・多文化社会で必要となる「応用実践力」を備えた教師養成を目指している。しかし, 現場のニーズに対応できる実践的な「外国語教師を養成」すべきか, 理論的な裏づけに基づいて「日本語教育学」を発展させていく「研究者の養成」をすすめるべきか, 日本語教師のキャリアパスについて明確な答えは見出せていない[1]。

一方, 海外の日本語教育現場では, 日本語教室の運営から, 現地教員への助言・指導, 教材制作まで, 派

遣国の教育行政や日本語教育事情に合わせた企画・立案能力が必要とされている。平畑[2]-[3]は, 国外で活動した日本語教師に対してアンケート調査を行い, に求められる能力として, 「柔軟性」「現地の文化・価値観の理解と受容」「生活適応力」「自己教育力」「コミュニケーション力」などが重要であるという結果をまとめている。つまり, 国外の教育現場では, 派遣された環境に合わせて, 円満な人間関係を形成し, その状況にあった日本語教育を実施していく能力が必要とされている。しかし, このような能力を従来の 1-2 年の日本語教師養成課程で高めることは難しく, 持続的な教師の資質開発を支援する枠組みが求められている[4]。

2. 教員養成におけるポートフォリオ利用

2.1 教職大学院におけるポートフォリオ活用

2008 年から教員養成教育の改善・充実をめざし, 実践的な指導力の強化を図るために「教職大学院」が設立された。これらの大学院では, 教職大学院生の学び

の蓄積や振り返りの促進を目指して、e ポートフォリオが導入されている[5][6]。e ポートフォリオは、教職大学院特有の多様な参加者の円滑なコミュニケーションの促進をはかる手段として、また、利用者の学びの蓄積と振り返りのツールとして、その効果が期待されている。

しかし、教員同士は異なる専門性と教師文化を持つため、お互いの実践活動に対する理解や教育課程をめぐる対話が難しいことが指摘されている[7]。そのため、教育者の「実践知」の共有化と協同的な省察の場の重要性が認識されながらも、教師が学びあう場の構築が行われているとは言い難い。

e ポートフォリオを用いた実践研究においても、学部学生ならびに大学院生が授業の一環として参加する場合には、比較的活発に交流が行われる[5]。しかし、現職教員である教職大学院生と大学教員、教職大学院生間での交流を行う場合となると、システム上の発言数が減少し、参加者らの満足度も低いことが改善点として指摘されている[8]。

3. 教師の成長を支援するシステム構築

本プロジェクトは、日本語教師が専門的な知識、技能を学べる WEB サイト「語学教師の成長サポート」(<https://lms.katoyukari.net/>) と教育活動を省察する e ポートフォリオ「かとプロ」(<https://sns.katoyukari.net/>) を構築した。この2つの枠組みを利用して、日本語教師が自らの教育実践を記録し、それを相互に検討しあう活動を行っている[4]。

3.1 第1期：企画者主導のポートフォリオ作成

第1期（2012年4月～9月）は、若手を中心とした国内外の教育機関で教える日本語教師9名（国内日本語教師5名、海外日本語教師4名）とプロジェクト企画者3名がメンターとなり活動を開始した。参加者9名のほとんどが教歴10年未満の20-30代の若手教師であった。

「語学教師の成長サポート」（図1）は、「教師としての資質向上（scholarly teaching）」を目指した多様なコースが学習管理システム moodle 上で提供されている。現在、講習会の記録なども含めて10コースが登録されており、講義方法の基礎からビデオ撮影・編

集まで参加者は必要に応じて、情報リテラシー等を含めたスキルアップ科目を自由に学習することができる。参加者らは、毎週、提出が義務付けられている課題をこなすことで、自分自身のティーチング・ポートフォリオ（以下 TP）を完成させることができる。メンターは、参加者の進捗状況を確認するとともに、これらのコースを提供する教師としての役割も果たしている。

一方、参加者の実践を記録する e ポータルサイトは、mahara を利用して構築した（図2）。参加者は、このサイト上に自分自身の活動にかかわるデータを集め、moodle での議論や交流の際にエビデンスとして利用した。また、最終課題である参加者のティーチング・ポートフォリオも mahara 上に構築され、プロジェクト内で公開された。



図1 語学教師の成長サポート



図2 語学教師の成長サポート

3.2 第1期の活動評価と改善

第1期の活動終了時に、フォーカス・グループ・インタビューと記述式のアンケートにより参加者9名からデータを収集した。記述式アンケートデータ（9名分）とインタビューの記録（5名分、3時間）から、ネットワークを通じた教師交流に対して、(1)期待は大きかったものの、実際は意見交換を十分に行えなかったこと、(2)システム上で他の参加者に自発的な意見表明が難しいことが問題点として指摘された[9]。

Facebookなどのソーシャル・メディアでの交流を日常的に行っている参加者でも、本プロジェクトで日本語教師としての教育活動の意見交換および、報告を行うことには抵抗感が強かった。特に、参加者との交流に抵抗感を感じた参加者が多かった。また、所属機関での学生の情報をどの程度まで開示してよいのか、職業倫理上の線引きをどうすべきか判断に迷うという発言も見られた。具体的な意見は以下の通りである。

参加者 I（教師歴13年、国内）

現実世界でお会いしたことがないので、どの程度まで交流したらいいのか判断しづらかったです。みなさんの日記のコメントも入れようかどうしようかと迷って結局一つも入れませんでした。（中略）「会ったことない人たちと交流する」ということは意外に難しかったです。

参加者 C（教師歴1年、海外）

他の参加者の日記にコメントすることは、私がそこまで日本語教育の経験がないことや、「メンターがコメントするためにいるから」と思ってしまい、ほとんどしていない。（中略）参加者でも、顔も見たことがない人がほとんどであるので、なかなか交流もしにくく感じる。

一方、最終課題としたTP作成は、教師としての実践を振り返る機会となったという点は評価された。しかし、TPは作成したものの、その作成プロセスにおいて主体的に取り組めなかったという感想もあった。

参加者 D（教師歴6年、国内）

TPの最後に書く短期目標、長期目標を書いたのが影響しているように思います。TPをまとめたこともきっかけとなり、(日本語教育関係の)フォーラムでの発表を決めました。

参加者 A（教師歴1年、海外）

第1期は一人でなんとなくTPを書いて、自分よりキャリアのある人からコメントをもらって訂正という感じだったので自分たちで何かする感じでもなかった。第2期は参加者間の積極的な交流ができるようになりたいと思った。

以上の結果から、交流活動が可能なシステム環境を準備したものの、十分な活用が行われなかったこと、また、教育実践に関わる議論を行うためのコミュニティの人間関係が十分に構築できなかったことが問題点として浮き彫りになった。また、本プロジェクトに参加している日本語教師らの「主体的な取り組み」をどう引き出すかが課題として浮かび上がった。

4. 参加者主体によるシステム運用の改善

4.1 第2期：小グループ活動による改善

第1期は、プロジェクト主催者がメンターとなり、参加者の進捗を確認しながら活動を進めていった。第2期（2012年11月～2013年5月）は、表1に示したように、第1期の継続メンバー8名とメンター3名に新規参加者6名を加えた17名での活動に取り組んだ。

表1 第2期のサブグループ

サブグループ	内容	メンバー (ファシリテーターに○)
読む・書く教育 (A)	読解と作文の授業を担当する参加者が情報交換する	○B, K, Q, P
読む・書く教育 (B)		○D, A, J
教材開発 (A)	教材開発に興味を持つ参加者が情報交換する	○H, O, L
教材開発 (B)		○F, I, N
コミュニケーション・協同・会話 (A)	話す教育（会話教育）を中心に、日本人と留学生の交流、協同学習の情報交換をする	○A, J, O, N
コミュニケーション・協同・会話 (B)		○I, R, B
コミュニケーション・協同・会話 (C)		○G, F, C
チャレンジ	それぞれの新しい試みについて報告する	参加者全員 ○C

第2期は、第1期から参加しているメンバーがファシリテーターとなり、同じ興味を持つ参加者同士で3-4名からなるサブグループを作り、mahara上にフ

オーラムを立ち上げて自発的な意見交換を促した。

表 2 に示すように、第 1 期の投稿数は 28 件であったが、第 2 期は 157 件に大幅に増加した[9]。

表 2 第 1 期と第 2 期の利用ログ

サブグループ	参加者	フォーム数	投稿数
第1期	13	1	28
第2期	17	1	4
読む・書く教育 (A)	4	1	10
読む・書く教育 (B)	3	1	7
教材開発 (A)	3	1	4
教材開発 (B)	3	1	1
コミュニケーション・協同・会話 (A)	4	2	76
コミュニケーション・協同・会話 (B)	3	1	6
コミュニケーション・協同・会話 (C)	3	1	4
チャレンジ	17	2	45

4.1.1 サブグループによるプロジェクト

コミュニケーション・協同・会話 (A) (以下、コミ A) は、中国、セルビア、タイ、日本で教える日本語教師が集まった。中国の大学で教える参加者 A を中心に、3 国 (中国、セルビア、タイ) で日本語を学ぶ学生同士を動画ブログによる自国紹介をテーマに交流させた。各国での準備状況は、それぞれの e ポートフォリオ (mahara) 上に記録され、ビデオの作成方法を含む指導方法が 3 名で共有された。

第 2 期の参加者全員が対象であるチャレンジでは、海外に派遣された G から、コースデザインをテーマとする現地教師向けのセミナーについて投稿があった。この呼びかけに対して、経験したスキルアップセミナーの内容紹介から、自分が担当したシラバス案の紹介など、6 名の参加者による協力が得られた。また、情報提供だけでなく、現地教師向けのセミナー企画の目的、内容についての質問も投げかけられた。

派遣国で単独で活動していた参加者 G にとって、ネットワークを通じて他の日本語教師に助言を求められる環境が、心理的にも実務的にも負担を軽減し、孤立した状況を改善することにもつながった。一方、この試みから、他の環境で教える日本語教師に、現地の状況を正確に理解してもらうには十分な説明が必要なこと、また、状況が理解されない場合は、適切な助言を得られにくいことも明らかになった。さらに、顔の見

えない遠隔状況で活動続けるには、非常な労力と意欲が必要であることという指摘もあった。

このテーマを全参加者に対して提案して、呼びかけた参加者 G は以下のように述べている。

参加者 G (教師歴 8 年, 海外)

自分の考えなぜ、自分以外の教師の実践を詳しく知り話し合う必要があるのか。それはおそらく自分が持っている問題意識と関連からだと思いますが、遠く離れているもの同士を結びつけていく仕掛けを作るのは本当に難しいと感じました。特に、現職者研修は単位や学位という強制力がないので、活動を続ける動機を維持するのが難しいと思います。理想的にはオンライン以外のイベントがあって、それに向かって一緒に何かを準備するという形が良いのかと思います。しかし、もともと集まれない人のためにオンラインがあるわけなので、どのように積極的な参加を促していけるかもオンラインベースで考えなければいけないと思います。

同様に、コミ A で中心となって活動した参加者 A からも mahara を利用したグループ活動について以下のような意見があった。

参加者 A (教師歴 1 年, 海外)

私はコミ (A)、読み書き、チャレンジグループに所属した。私はコミュニケーションのモデレーターを任された。(中略) グループでは、あまり活発に報告や相談が行われなかったのが残念である。実際の仕事のほうが忙しかったり、提案した活動に乗り気でなかった場合、いかに参加してもらうかを考えながらコメントを書き込んだが、それでも対面の時のように満足な話し合いが行われたとは言い難い。

4.2 第 2 期：ピア・メンタリングによる TP 改善

第 2 期も第 1 期と同様に、最終課題をティーチング・ポートフォリオ作成とした。第 2 期から新たに参加した 6 名が TP を作成した。同じサブグループ内の第 1 期からの参加者がメンターとなり、TP を読んでコメントを書き込み、作成者にフィードバックを行った。作成者はメンターからのコメントを参考にさらに修正を行い、第 2 稿を作成するという活動を繰り返した。

4.3 第2期の活動評価

第2期の活動修了時に、記述式のアンケートにより参加者12名からデータを収集した。特に、メンターを経験した若手日本語教師から、他の教師の実践活動について情報共有ができたという意見が聞かれた。

4.4 第2期からの参加者の活動評価

参加者 N (教師歴4年, 国内)

TP執筆を通し、自分が教育活動を行う時、何を考えているのか明瞭になったと思います。産み出す苦しみは大きかったですが、詳細にコメントをいただき、校正を進めるに従い、自分の考えがまとまってきたように思います。また、このような機会をいただかなければ、考えないようなことばかりでした。そのため、非常に有意義な活動だったと考えています。

参加者 R (教師歴7年, 国内)

第1期の人から「最後にレポートとかかかなくちゃいけなくてこれが大変だったよ」という感想を聞いていたのであるが、これは「レポート」などではない。むしろ、このTPを作成することが活動の肝であり、よりよいTPを作成するために日々の日誌があるのではないかと私は理解した。

4.5 メンター経験者の活動評価

参加者 D (教師歴6年, 国内)

TPの読みやすさを客観的に見ることができた点がとても良かったです。このように書けば読み手に理解しやすいということがわかりました。(中略)また、TPを読むとその人の理念や実践が詳細にわかるのだという実感を持ちました。

参加者 C (教師歴1年, 海外)

人のTPを見ることはとても参考になり、その理念や実践を知るだけで大きな刺激を受けることができた。コメントすることは難しかったが、コメントしようとじっくり読むことで、内容を深く理解することができたと思う。

参加者 A (教師歴1年, 海外)

今回私は顔も名前も所属も知らないメンバーのTPにコメントをつけたが、他人のTPを読むという点が自分のキャリアを考える上で大いに参考になった。相手は日本語教師歴×

年の先輩だったが、これまでどのような道筋でやってきて、今現在その所属にいるのかということがわかり、自分がこれから何をしたいか、どのようにしなければいけないのか、どのようにすることができるのかを考えるきっかけとなった。

5. 結果とまとめ

第2期は、第1期の反省をふまえて、参加者の興味に応じたサブグループによる活動を中心にプロジェクトをすすめた。サブグループによる活動では、モデレーターの精力的な活動により、いくつかのグループで活発な議論が行われた。しかし、対面での活動とは異なり、多くの参加者を巻き込むことは難しかった。

ティーチング・ポートフォリオの作成では、グループ内でコメントを行うピア・メンタリングが、メンターを担当した日本語教師にとって学びの場となった。特に、他の教師の実践活動に触れることが少ない海外で活動する若手教師にとっては、経験を積んだ他の日本語教師の実践が詳細に記されたTPを読むことは大きな刺激となった。また、コメントを書き込みながら、詳細にTPを読む活動を通じて、日本語教師のキャリアパスを知り、自らのキャリアも見直す機会となった。

今後も、オンライン上で参加者にとって互恵的な教師研修を実現する条件を明らかにしていきたい。そのために、本研究で明らかにされたサブグループに分かれての活動、ならびにTP作成におけるピア・メンタリングの効果をさらに検討していきたいと考える。

謝辞

本研究は、基盤研究(C)「アジア圏の外国人日本語教師と日本人ボランティアに対する教育実践力養成プログラム(課題番号26350312)の成果の一部である。

参考文献

- (1) 宇佐美：“大学の日本語教員養成・研修における課題を含めた現状”，協力者会議資料2 (H.21.10.05)
http://www.bunka.go.jp/bunkashingikai/kondankaito/u/nihongo_kyouin/03/pdf/shiryo_2.pdf (2016.6.3 確認)
- (2) 平畑：“海外で活動する日本人日本語教師に望まれる資質の構造化—海外教育経験を持つ日本人日本語教師への質問紙調査から—”，早稲田日本語教育学，vol.5，

pp.15-29 (2009a) .

- (3) 平畑：“「多様化への対応」に向けた日本語教師養成の課題—日本の日本語教師養成課程の現状分析から—”，
Journal CAJLE, vol.10, pp.107-125 (2009b)
- (4) Kato：“A virtual collaboration for the professional development of Japanese language teachers ”，
Asia-Pacific Collaborative Education Journal, Vol.9, No.1, pp. 53-61 (2013)
- (5) 永田ほか：“デジタル・ティーチング・ポートフォリオとしてのブログの可能性”，日本教育工学会論文誌, 29 (suppl.) pp.181-184(2005)
- (6) 小柳：“教職大学院における学習環境設計に関する研究”，日本教育工学会研究会報告集 JET08-3, pp.63-68 (2008)
- (7) 野口：“多声的ビジュアルエスノグラフィーによる教師の思考と信念研究”，はじめての質的研究法，秋田・能知監修，東京書籍（2007）
- (8) 永田：“教職大学院用 e ポートフォリオ・システムの開発と試行”，日本教育工学会論文誌，33(suppl.) pp.65-68(2009)
- (9) 加藤：“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） pp.35-44(2014)