

海外日本語教育実習における現職教員の変容的学習に関する事例研究

小野 由美子*

(平成23年6月14日受付, 平成23年12月8日受理)

A Case Study of Transformative Learning Experiences by an In-Service Teacher in Overseas Practice Teaching of Japanese as Foreign Language

Ono Yumiko*

This paper explores a transformative learning experience of a Japanese female teacher who participated in overseas practice teaching in South Africa. According to Transformative Learning Theory developed by Mezirow, a transformative learning process is often triggered by a disorienting dilemma. Using the model of transformative learning phases, the overseas teaching experience of a participant, who was a junior high school teacher was closely examined. The analysis suggests that she has transformed her point of views on language and learning. It is suggested that examination of the unsuccessful lesson, critical reflection and discourse within the group promoted her acquiring the view of Japanese as foreign language, which is quite new to her.

Key words: transformative learning theory, Japanese as Foreign Language Education, overseas practice teaching, South Africa, in-service teacher

1 問題の所在と研究の目的

本研究の目的は、日本人現職国語教師による海外日本語教育実習体験を事例とし、日本語教育に関する意識の変容について考察することである。

周知のように、出入国管理及び難民認定法の改正以後、我が国に長期滞在もしくは定住する外国人数は大幅に増加している。2010年末現在、外国人登録者数は2,134,151人で、1975年の751,842人に比べると約3倍に増加している(法務省, 2010)⁽¹⁾。また、学齢期の子どもを帯同して入国、滞在する外国人も多いことから、外国人児童生徒数の増加も著しい。文部科学省の調査では、2010年9月現在、我が国の公立小・中・高等学校に在籍する外国人児童生徒数は74,219人を数える(文部科学省, 2010)⁽²⁾。そのうち日本語指導が必要な児童生徒は28,511人と報告されている(文部科学省, 2011)⁽³⁾。この統計資料は、日本において確実に多言語・多文化が進展していることを示している。少子高齢化に伴う生産人口の減少や、社会・経済のグローバル化を考えると、外国人との共生はますます重要な課題となる(全国都道府県教育長協議会, 2009)⁽⁴⁾。こうした状況を受けて、外国人労働者問題関係省庁連絡会議(2006)⁽⁵⁾は、「「生活者としての外国人」に関する総合的対策」をまとめ、「我が国としても、日本で

働き、また、生活する外国人についてその処遇、生活環境等について一定の責任を負うものであり、社会の一員として日本人と同様の公共サービスを楽しむ生活できるような環境を整備しなければならない」ことを明確にした。外国人の子どもの教育の充実、中でも日本語教育の充実と就学促進は、生活者としての外国人施策の中心に位置付けられた。

ところが、平成17年から平成18年度にかけて文部科学省が「ニューカマー」と呼ばれる南米日系人集住地区で行った外国人児童生徒の不就学の調査(回答数135)では、不就学の理由として「日本語がわからない」(12.6%)、「母国の学校と生活や習慣と違うから」(8.9%)、「勉強がわからないから」(8.1%)、「学校へ行くといじめられる等するから」(7.4%)などが挙げられている(文部科学省)⁽⁶⁾。一方、外国人児童生徒を担当したことのある教師へのアンケートでは、たとえば、教室での言動を含めて学校生活において日本人児童生徒・保護者に対して抱くのと同じ期待を外国人児童生徒とその家族に対して持っていること、その期待が満たされていないことへの不満が窺われた(新倉, 2002)⁽⁷⁾。地域の日本語教室も学校教育の場で提供される日本語教育も、現場の学習者・学習ニーズはますます多様化・複雑化しており(池田, 2007; 恒吉, 2008; 小野・

* 鳴門教育大学 (Naruto University of Education)

渡邊；2009)⁽⁸⁾⁽⁹⁾⁽¹⁰⁾、教師は常に新しい課題に取り組むことが求められる。新しい課題に効果的に対処するためには、教師は新たな知識、技能、力量の獲得に努める必要がある。しかし、成人としての教師は、すでに一定のものの見方、価値観を獲得していると同時に、そうしたものの見方、価値観を反映した強固な教師観や授業観—日本語学習であれ、教科学習であれ—を形成している。しかも、教師観や授業観は容易に変化しないことを示唆する研究も多く（Cuban, 1984; Fullan, 1992; Sarason, 1996; Stigler & Hiebert, 1999）⁽¹¹⁾⁽¹²⁾⁽¹³⁾⁽¹⁴⁾、年齢が高くなればなるほど困難であると推測される。

こうしたことを考慮すると、日本人教師が外国人児童生徒を指導する中で感じる不満の一因は、教師が持っている教師観や授業観では外国人児童生徒の言動が理解できない、あるいは受け入れられないことによると思われる。外国人児童生徒が学校に行っても「日本語が分からない」（おそらくはなんらかの日本語指導が行われているにもかかわらず）、「勉強が分からない」背景には、生徒個人の問題とは別に、教師が日本人児童生徒を指導する場合とまったく同じ前提で彼らを指導していることが原因になっていることは十分に考えられる。教育指導するという教師の行為の前提—普段意識されることはほとんどない—を見直し、問い直すことが必要となる。

成人が持つものの見方、考え方の変容を扱ったのが Mezirow の変容的学習理論（または意識変容的学習論：transformative learning theory）である。変容的学習理論はもともと成人の学習理論として提唱されたことから、主として生涯学習や成人教育の分野でとり上げられてきた（例えば：小池・志々田，2004；常葉—布施，2004；安川，2009）⁽¹⁵⁾⁽¹⁶⁾⁽¹⁷⁾。日本語教育の分野では、池田（2007）⁽⁸⁾、池田・バイルマー・劉（2007）⁽¹⁸⁾が、変容的学習理論を援用して実習生の学びを解釈しようとした。池田（2007）⁽¹⁸⁾は、実習生が意思決定プロセスを批判的に内省し、解決策を見つけ出すプロセスにおいて、教師パースペクティブ（教師観、授業観）を変容させていくことを成長ととらえた。また、実習生の内省レポートの分析から、協働活動による人間関係構築のプロセスにおいて、パースペクティブの変容が見られることが指摘されている（池田ほか，2007）⁽¹⁸⁾。公立学校教師の意識変容を扱った研究としては田中（2011）⁽¹⁹⁾がある。それは小中連携・一貫教育に携わる教師の意識変容に関するものであり、日本語教育に関するものではない。

先行研究では、また、長期・短期の海外研修や留学による異文化接触で経験するカルチャーショックも混乱を引き起こすジレンマとして作用し、動機、態度、価値観、自己のアイデンティティが変容した事例が報告されている（Taylor, 1994；Lyon, 2002；Dirkx et al., 2009）⁽²⁰⁾⁽²¹⁾⁽²²⁾。海外での日本語教育実習の場合、異なった価値観やもの

の見方に起因する戸惑いやジレンマに遭遇する可能性は高く、変容的学習の契機は日本での実習よりも多く見出せそうである。しかし、海外日本語教育実習について報告した文献（たとえば、片岡，2001；根津，2003；横溝，2009）⁽²³⁾⁽²⁴⁾⁽²⁵⁾の中で意識の変容を論じたものは見当たらない。

本稿では、海外日本語教育実習に参加した現職公立学校教師が、どのような実習体験をしたのか、その体験を通じて何を学び、日本語教育に関する意識をどのように変容させたのかを解明しようとする。

2 理論的枠組みとしての変容的学習理論

変容的学習理論は Mezirow によって提唱された成人学習の理論である。Mezirow は、学習を「経験や状況を解釈する活動」と定義し、経験や状況を解釈する前提を省察の対象とする時に、成人がすでにもっている意味スキーム（meaning scheme）や意味パースペクティブ（meaning perspective）を変容させたり、新しい意味スキームや意味パースペクティブを獲得するとした。Mezirow によれば、意味パースペクティブが「経験を解釈する枠組みあるいはレンズ」としてのものの見方を意味するのに対し、意味スキームは特定の知や信念、価値、判断や解釈にかかわるものとして定義される。Mezirow は成人期の最も本質的な学習はこの意味パースペクティブの変容（perspective transformation）にあると主張したが、意味スキームの変容も変容的学習であると述べている（Mezirow, 1991）⁽²⁶⁾。

表1 Mezirowによる変容的学習の10の局面

1. 混乱を引き起こすようなジレンマ
2. 罪悪感、羞恥心の感情を伴った自己分析
3. 前提の批判的な評価
4. 不満、変容のプロセスが他者と共有されていることの認識
5. 新しい役割、関係性、行動のための異なった選択肢の探求
6. 行動計画の作成
7. 新しい計画を実行するための知識や技能の獲得
8. 新しい役割の暫定的試行
9. 新しい役割や関係性における能力と自信の構築
10. 新しいパースペクティブを自らの生活に再統合

意味スキームや意味パースペクティブは個人の社会化の過程で獲得され、普段はあまり意識されることはない。すでに獲得している意味スキームや意味パースペクティブでは理解できない、機能しないという「混乱を引き起こすようなジレンマ」が変容のきっかけになる。「混乱を引き起こすようなジレンマ」には、配偶者の死、離婚、失業、退職、子どもの独立、自然災害など、いわゆる人

生の危機と言われるような経験が含まれる。他にも、長期・短期の海外研修や留学による異文化接触を通して経験するカルチャーショックも混乱を引き起こすジレンマと考えられている。そうしたジレンマの体験は、いくつかの局面を経て新しいパースペクティブの獲得と生活への統合に至る（表1参照）。しかし、混乱を引き起こすようなジレンマの体験が自動的に意味パースペクティブの変容、修正につながるわけではない。変容的学習のためには、自己の前提についての批判的な省察（クリティカル・リフレクション）と、そこで得られた洞察の正しさ、妥当性を確認するためのディスコースが決定的に重要だとした。

3 研究の背景と研究方法

3.1 日本語教育実習の概要

本研究の対象としたのは、地方のN国立大学大学院の2009年日本語教育実習である。N大学大学院は現職教員の研修を主たる目的として設立された経緯をもち、現職教員が多く在籍している。2005年に大学院言語系（国語）コースに日本語教育分野を設け、日本語教員養成カリキュラムの指針に沿った科目を開設している。日本語教育分野以外の学生にも日本語教員養成カリキュラム受講を認めている。日本語教育実習（必修）は修士課程2年次に行われており、2006年から2008年の3年間は、交流協定を結んでいる大学（中国・タイ）の日本語学科において実習を行った。

2009年度の海外実習希望者は現職教員2名（女性）で、それぞれ中学校国語、高校英語が専門であった。通常、ベテランの現職教員は、生活経験や教職経験を通して教え方に関して確固とした信念を形成しているが、それを日常意識することはほとんどない（Stigler and Hiebert, 1999）⁽¹⁴⁾。また、授業は良い意味で安定しているが、反面固定化し、変化しにくいと考えられる（岸・野嶋, 2006）⁽²⁷⁾。そうした点も配慮して南アフリカ・ムプマランガ州の初等学校を実習先として選んだ。その理由は、第1に、現職教員が在職中に成人日本語学習者に日本語を教える機会はほとんどないが、今後、勤務校において日本語を母語としない生徒を担当する可能性はある。第2に、筆者はこの実習以前にMezirowの変容的学習理論や、異文化体験が変容の契機になった事例研究（Taylor, 1994）⁽²⁸⁾について学ぶ機会があり、海外での教育実習は変容的学習の絶好の機会ととらえていた。異文化環境、それも地理的・文化的になじみのない異文化環境であればあるほど、実習生がジレンマを体験する可能性も高くなるのではないかと考えた。また、筆者自身が現地を訪れたことがあり現地の事情にも比較的詳しいこと、当時、N大学卒業生が現地小学校で働いていたことも理由に挙げられる。

3.2 実習生Y

2名の実習生（SとY）はともに現職の女性教員である。Sは50代の高校の英語科教員であり、Yは40代の中学校国語科教員である。二人は入学直後から日本語教育関係の授業を一緒に受講しており、親しい関係にある。分析の対象とするYは、数年前から韓国語学習を続けており、何度も韓国を訪れた経験を持つほか、北米への海外旅行の経験があった。南アでの教育実習についてYは、経験自体が貴重であり、学校現場に戻ったら二度とそのような機会はないであろうと感じていた。しかし、言葉の問題の他、治安、健康や食事の不安を口にし、当初、Sほど乗り気ではなかった。と同時に、自分が辞退することで海外実習を楽しみにしているSも辞退するのではないかと、それでは申し訳ない、というSへの配慮がうかがえた。入学当初、大学院で学ぶために学校からも生徒からも物理的に遠く離れたことについて、中学校での教員生活は生徒指導など困難な問題も多いが、「生徒から離れてさびしい」と漏らしていた。大学院で研究したいことは絵本の読み聞かせと日本語教育ということであった。特に、絵本の読み聞かせについては日頃から強い関心を示していた。

3.3 フィールドと実習日程

旧ホームランド（黒人居住地）を多く抱えるムプマランガ州は南アの東の端に位置し、モザンビークと国境を接する。実習校であるM校とB校は、州内でももっとも東よりのエシャンゼニ地域マレラネ地区カムシュシュワに位置する。スワジランドとの国境まで車で15分、野生動物で有名なクルーガー国立公園まで車で1時間の距離にある。州内の大部分が農村地帯であるが、学校が位置する地区は、農業（白人所有の大規模農園での単純労働）と牧畜が主体の貧しいコミュニティである。生徒の第一言語はシスワチ語で、小学校3年生まではシスワチ語が教授言語である。4年生から教授言語が英語に代わるが、高学年でも授業中に教授言語の切り替えが盛んに観察された。小学校には就学前クラスから7年生までが在籍し、8年生からは中等学校に通う。

実習期間は2009年8月31日から9月11日であった。期間中、Y、Sとも場所と対象を変えて、ほぼ同じテーマの授業を3回実施した（表2参照）。授業は、放課後、希望者を集めて当該校の教室を借りて実施した。

3.4 データ収集と分析方法

Yが作成したすべての授業案、3回の授業ビデオのうち生徒を対象とした2回の授業（9月4日と9月8日）、反省会での発言（録音）、実習報告書、筆者の事前指導メモ、授業観察メモをデータとして使用した。反省会の録音は、どちらも生徒を対象とした第1回授業（9月4日）

と第3回授業（9月8日）の終了後に行った反省会の録音を文字起こしした。反省会のスクリプトをもとに、意味のまとまりで発話を区切り、1発話データとして通し番号を付した。1発話データを1枚のカードに印刷し、発話の特徴を表すラベル名を付ける作業を行った。発話の前後関係にも注意を払いながら、Yが授業での経験をどのように解釈し、どのような意味を与えているか、換言すると、Yが南アの初等学校での日本語教育実習で何を学んだかを分析した。Yの発話データは、田中（2011）⁽⁹⁾を参考に、省察（田中ではふり返り）を①前提に気づく・前提を吟味する、②前提の源と結果の吟味、③批判的ふりかえりに分けた。

表2 2009年度南アフリカ日本語教育実習日程

8/31	月	日本発	
9/1	火	南ア着・ムブマランガへ移動	
9/2	水	学校挨拶、事前観察・授業準備	
9/3	木	M小学校：S授業（5年生+教員）	反省会
9/4	金	M小学校：Y授業（5年生+教員）	反省会
9/5	土	クルーガー国立公園観光	
9/6	日	授業準備	
9/7	月	B小学校：S授業（6・7年生） B小学校：Y授業（教員）	反省会
9/8	火	B小学校：Y授業（6・7年生） B小学校：S授業（教員） 授業後、プレトリアへ移動	反省会
9/9	水	アバルトヘイト博物館・ソウエット見学	全体の振り返り
9/10	木	南ア発	
9/11	金	日本着	

4 変容的学習プロセスの質的分析

4.1 授業への思いと授業案の作成（実習前）

Yは実習前の時点で、何をやりたいかという明確で強い願いを持っていた。事前指導では次のように語っている。

「子どもは絵本の読み聞かせをしてもらうことによって、言葉を覚え、読書好きに成長していく。絵本の読み聞かせは絶対にやりたい。それと、日本文化の良さを伝えたい。たとえば、毛筆によって書く文化があることや3種類の文字を使い分けることも教えたい。」（筆者事前指導メモ）

Sを交えた事前指導では、つながりのない単発の飛び込み授業では何を授業の目標にするかがむずかしいという発言が2人から聞かれた。少なくとも、2人の授業の間にはなんらかのつながりを持たせることが望ましい、と

いうことで意見の一致をみている。筆者は、現地の事情（教室に電気がないことも多い）を踏まえて、機器を使うような授業はしない、現地で入手できないような文房具は使用しないよう注意を与えた。また学習項目はできるだけ学習者の生活と関連付けるようにというアドバイスをした。Sが直前まで何を教えようか迷っていたのとは対照的に、Yは出発前はかなり早い時点で第1回授業案（表3）を作成して送ってきた。授業案は、目標も授業の構造も明確で、学習活動も時間配分と一緒にわかりやすく記載してある。授業案には、本時の目標として以下の5点があげられている。

- ① 日本の挨拶「こんにちは」と「ありがとう」「さようなら」を知り、覚える。
- ② 絵本の読み聞かせを聞き、日本語の音の響きを知る。
- ③ 日本の月の呼び名を知る。
- ④ 日本の曜日の言い方を知り、絵本の読みに合わせて発声する。
- ⑤ 日本の漢字「愛」と「平和」の読みと意味を知り、書いてみる。（下線筆者）

実習前の授業案の特徴は次のようにまとめることができる。

- ▶ コンテキストなしに語・フレーズを導入し、知識として覚えることを要求している。

あいさつ、月、曜日の言い方を「知る」、音の響きを「知る」、意味を「知る」ことが授業の目的となっている。換言すれば、新しい知識の注入、記憶が授業目標になっている。ことばの学習であるにも関わらず、南アの学習者にとってまったく新しい学習項目であるあいさつ語や月・曜日の言い方が、どのようなコンテキストで、どのように使われるのか（たとえば、あいさつする時の身体的動作）という情報なしに、提示されている。

- ▶ 生徒の主体的活動がない

ことばの学習にとって、とりわけ第二言語の学習にとって覚えること、すなわち記憶・暗記は確かに大事である。しかし、効果的に記憶・暗記を促すための、生徒の主体的活動がみられない。子どもには、教師の発する音一子どもたちにはどういう意味で、どういう時に使うのかよく分からないものをただまねることを求めている。

- ▶ 知的思考活動がない

授業中の子どもの活動には、「風呂敷の中に何が入っているか考える」とある。突然に取り出された風呂敷の中身を各自「勝手に想像して言い当てる」ことは「考える」こととは本質的に異なる。

- ▶ 母語話者を対象とする「国語」の発想

授業案には、「こんにちはを正確に発音する」、「漢字の書き方を空書で書き順を言いながら練習する」という記述がみられる。母語話者を対象とした国語の授業であれ

表3 日本語授業案1

日 時：2009年9月4日（金）

対象者：M小学校G6（50名）

本時の目標：

- ① 日本の挨拶「こんにちは」と「ありがとう」「さようなら」を知り、覚える。
- ② 絵本の読み聞かせを聞き、日本語の音の響きを知る。
- ③ 日本の月の呼び名を知る。
- ④ 日本の曜日の言い方を知り、絵本の読みに合わせて発声する。
- ⑤ 日本の漢字「愛」と「平和」の読みと意味を知り、書いてみる。

項目	時間	学習活動	留意点	準備物
導入	5分	① 2度目の出会いの挨拶「こんにちは」を知り、使ってみる。	<ul style="list-style-type: none"> ・「こんにちは」の発音を正確に。 ・全員で声を出す。 教師と練習。	<ul style="list-style-type: none"> ・「こんにちは」とひらがなとローマ字で書いた紙
展開 I	5分	①カレンダーが何か考える。 ②カレンダーで9月4日金曜日を確認する。 ③1月から12月までの月の呼び名を知り、言う。 ④日曜日から土曜日までの曜日の名称を知り、言う。	<ul style="list-style-type: none"> ・児童から答えを引き出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・日本のカレンダー ・曜日をローマ字とひらがな、英語で書いた紙
展開 II	15分	①ふろしきの中に何が入っているか考える。 ②ふろしきの中の絵本を確認する。 ③段ボールの箱に入ったものが何か考える。 ④ビッグサイズの絵本の確認をする。 ⑤絵本の読みを、英語と日本語とで聞く。 ⑥日本語のみで聞きながら、「おなかはべっこぺこ」「ぱくっ」「日曜日～土曜日」まで一緒に言う。	<ul style="list-style-type: none"> ・児童達に考えさせる。 ・「おなかはべっこぺこ」の意味を知り、言えるように留意する。 ・「曜日」は黒板の掲示物を示しながら、確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ふろしき ・絵本『はらべこあおむし』 ・日英版とビッグサイズ（虫）
展開 III	20分	①筆巻きを見て、何かを考える。 ②筆を知る。 ③コップを確認。 ④水の確認。 ⑤袋に入ったものが何か考える。 ⑥水書板の確認。 ⑦「愛」と「平和」の毛筆での書き方を知る。 ⑧「愛」と「平和」の書き方を空書で書き順を言いながら、練習する。 ⑨水書板に「愛」と「平和」を代表者が書いてみる。 ⑩練習用紙に「愛」と「平和」を書いてみる。 ⑪手本の葉を見ながら、ネームシートに「愛」と「平和」を清書する。	<ul style="list-style-type: none"> ・何かを考えさせる。 ・児童によく見えるように提示する。 ・ゆっくりと水書板に書く。 ・指で書き方を示す。 ・指名して、水書板に書かせる。 ・机間巡視しながら、補助する。 ・葉を配布し、手本にするように指示する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・筆巻き ・筆 ・コップ ・水 ・水書板 ・水書板の袋 ・「愛」と「平和」と書いた色紙 ・「愛」と「平和」と書いた葉 ・練習用紙 ・清書用ネームシール
まとめ	5分	①感謝の言葉「ありがとう」を知り、言ってみる。 ②別れの言葉「さようなら」を知り、言ってみる。 ③新出語彙のプリントをもらい、本時の復習をする。 ④お土産に日本の飴「ミルクキー」をもらう。	<ul style="list-style-type: none"> ・英語で意味を知らせる。 ・発音を正確に。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「ありがとう」「さようなら」とひらがなとローマ字で書いた紙 ・新出語彙プリント ・ミルクキー

ば、正確な発音や正しい書き順を身につけることは重要な学習項目となりえよう。しかし、日本語を外国語として学ぶ南アの生徒にとっては、どのような場面で「こんにちは」という表現を使うかを理解し、その表現を使って子ども同士、子どもと教員（実習生）の間で意味のあるコミュニケーションができることにこそ意味がある。日本語はコミュニケーションの手段である、という発想がない。

筆者はこの授業案について、「学習項目が多すぎるのではないか。生徒の主体的活動が少ないと思う」というコメントを返したが、最終的な判断はYに任せた。教室環境や使用可能な教具など現地に行ってみなければわからないことも多いので、細かい調整は現地到着後、学校や教室の事前観察を待って行うこととした。

4.2 予想外の出来事：変容の契機の批判的内省

4.2.1 9月2日（水）事前学校観察

実習に先立ってYとSは授業参観をし、子どもの実態の把握に努めている。9月2日は、実習を行う小学校2校を訪れ、関係者へ挨拶したのち、短い時間であるが学校、教室を見て回った。使用する教室の机・椅子の配置、教室で利用できる教具の確認が主たる目的であったので、1つの授業をはじめから終わりまで見ることはしていない。コメントは、学校や教室など物理的環境と生徒の印象が主である。

「教室は思ったより綺麗だった。トイレも思ったほどの状態ではなかった。子どもたちの人懐っこさは、全世界共通で、みんなものめずらしそうに私たちの方を眺めていた。（中略）教室にはテレビなどはなく、視聴覚教材の利用はまだまだだと感じた。（しかし、これは日本でも同じような状態の学校はある。）授業を見ていないので、教科書の所有率や筆記用具の所有、そして、子どもたちの挙手の様子なども、見てみたい。（中略）先生方は、好意的で、どのような授業をされるのか楽しみでもある。」

（原文のママ：Y観察日誌、9/2）

4.2.2 9月4日 授業観察

午前中、YとSは1時間ほどM小学校の教室を回って授業を見た。Yの感想を下に記す。Yは教師の視点から座席配置、教科書・ノートの使い方、教室スペース、教師の教え方に言及している。ムプマランガ州の農村地帯でよくみられる学校の風景である。

「・教室の座席は班座席のクラスがあったり、普通の座席のクラスがあったり、まちまちだった。ただ、班座席になっていたとしても、グループで話し合うような活動は、見た範囲では、組まれていなかった。

・先生が、授業中に携帯を取っていて、廊下に出てきた

のには、びっくり。

・先生は、堂々としていて、かなり独裁的な感じがした。

（しかし、これはある意味大切で、授業を成立させるためには必要。）

・ノートや教科書の所持率もクラスによってまちまちで、やはり、これは教師の指導によるものだと思われる。ただ、どのクラスでも、全員が教科書を持っているという状態ではなかった。

・クラスに児童がたくさんいすぎて、机間巡視するスペースもなかった。

・ノートを持っていない児童も多かったので、筆箱も持っていないのかと思っていたら、中には、日本の子どもと同じような大きな筆箱のりや色ペンなどを入れている子もいた。

・授業は、先生が教科書を読み、それに対して質問するというものだった。児童達は、挙手はしていた。また、取り組む態度は総じて良かった。

・G4くらいの若い熱心な先生のクラスでは、黒板いっぱい板書されていて、前日教えた日本語の数字も書かれていた。おそらく挨拶も教えてくださっていたのか、子どもたちも日本語にとっても興味を持っていた。やはり、教師の影響、力は大きいと感じた。（私もこの人のようでありたいと思った。）」（原文のママ：Y観察日誌、9/4）

4.2.3 9月4日 第1回授業の内省

9月4日、第1回目のYの授業が行われた。参加者の顔ぶれは前日のSの授業と同じである。5年生と教員の混合クラスで、生徒が25人、教員が15人、合わせて40人であった。黒板に向かって机をコの字型に2列並べ、前列には生徒、後列には教職員が着席した。黒板の左端には、「こんにちは」、「ありがとう」、「さようなら」と書かれたフラッシュカードが貼ってある。その横には日本のカレンダーが貼られ、何月かを示す数字が太く強調してある。黒板の上の端には、日曜日から土曜日までの曜日を書いたカードが横一列に貼られている。子どもたちが全員席に着くのを待つ間、Yは子どもたちに盛んに声をかけ、終始笑顔で、少しでも親しい関係を作ろうと努力しているように見えた。授業はほぼ授業案に沿って進められたが、Yによれば「いろいろコンフューズがあって、予想外、予想外、予想外みたいな、いっぱい予想外。」（Y：9/9）という授業であった。

授業後、ゲストハウスで反省会を持った。この反省会は仲間とのディスコースの場であり、授業者にとって自己分析、批判的内省を促す場でもあった。反省会の音声データをすべて文字化した上で、意味のまとまりによって区切り、発話者別に通し番号を付けた。以下、授業の流れに沿って、発話データからYの自己分析、内省を検討する。

展開Ⅰ：月の言い方の導入：カレンダーを見せて、数字の復習を兼ねて月の言い方を学ぶ活動

発話データの分析からは、生徒の反応が悪いことの原因を省察することによって、「英語が母語でないことの気づき」が促されると同時に、Yが「次の授業に向けての改善策の模索」を行っていること、「国語授業からの発想」に対して同行した教員から揺さぶりを受けていることが明らかになった。

➤ 英語が母語でないことの気づき

予想外の出来事

②サプライズな出来事がたくさんありました。③予想外みたいな。まず、月の導入がうまくいかなかった、カレンダーが。

⑥プラス、それから4日のところに全然いかんと、todayが1(日)か2(日)か3(日)かって言っても分かってなくて。4が出なかった。

思い込みの自覚

⑤私にとったら、あれ(カレンダー)を見たら、なんかもう1月の数字を見たら英語で分かるものだと思ってましたけど。(前提に気づく)

子どもの反応が悪い原因の省察

⑧なんかすごい、反応が(悪かった)。⑨英語でforthって言えなかったんですかね。⑩なんか違う言葉で、わりと、筆の時かな。⑪筆巻きかも、筆箱かなんかの時かな。子どもたちが同じことばを叫んで。きっと筆箱の意味かな～と思ってたんですけど。

行動・判断の省察

⑫だから結局、子どもたちの反応からして無理やったから、もうこって言う感じで(正解を教えた)。

➤ 次の授業に向けての改善策の模索

⑦(南アのカレンダーを)探してみても。それじゃなかったら、月もああいう風にして(カードに書いて)並べたら、Septemberとかが分かって、9月をSeptemberって言うんだってということが分かるのかな、と思って。

⑬だからそここのところの『月』の導入と『今日』(日付)のわからせ方っていうんで、次の学校で、中学生ですよ、(中学)1年生だから、次は。だから、それは、やってみて、できるかな～という感じで思ってます。

➤ 国語学習からの発想の揺さぶり

学習者の生活と関連付けた日本語の導入をというアドバイスに対して

⑭うーん。(良く理解できない、というニュアンス)

日本の国語の授業のようだと指摘に対して

⑮あー、日本の授業ですよ。

コミュニケーション・インターアクションの欠如

⑯そですよ、会話がね。⑰そうですね。今日の授業は、(そう)だと思います。

教師による知識伝達

⑲そうですね、ちょっと考えないとダメですね。(授業の前提への気づき)

展開Ⅱ：絵本の読み聞かせ：「はらべこあおむし」を日本語と英語で交互に読み聞かせた後、日本語でもう一度読み聞かせた。

絵本の読み聞かせについて、Yはその強い信念を語っているが、学習者の様子を思い出しながら、絵本の日本語教材としての可能性について考え、言語に頼るのではなく、視覚媒体に訴える重要性に気づき始めている。

➤ 絵本のような視覚媒体や媒介語の有効な利用

絵本の読み聞かせに対する信念

⑲読み聞かせは、そのやっぱり、することにすごく意味があると、あの信者的じゃないですが、思ってるので。

⑳だからあの子たちが、その、ま、教師もそうですが、読み聞かせをきかせてもらっていないような気がして。

㉑だから、そういう経験を1度させたい、それはやっぱり絶対、教師、大人に対してもしたいし、子どもに対してもしたいです。

絵本を使って楽しみながら日本語を覚えることができることの発見

㉒『はらべこあおむし』をしてた時は、最初からやっぱり(同じ)ことばを(くりかえして)言うと、すごく楽しそうになっていたの、あんなったら、英語はもしかしたらいらなかったんじゃないかと思うぐらい。

英語が第二言語であることの理解

㉓もうなんか、結局は英語もあの子たち分かっているか分かってないかのような状態やったから。

視覚媒体によって理解する可能性

㉔あれやったら、あの絵だけでわかるんじゃないかと思いつつも見てました。

媒介語としての英語の必要性

㉕だから英語の補助があった方がいいのかどうかもあるんですけど。(前提の見直し) ㉖ま、でも、大人にとったら絶対(英語があるほうが)いいので、今日はあったほうがよかったと思うんです。(前提の源の吟味と結果)

学習者の特性にもとづく判断

㉗次はグレード(学年)が上がるから、あれぐらいの(英)単語だったら知ってるから、英語でやっぱり入れて、みんなで言いながら『おしまい』で、1回で、もう終わる。

展開Ⅲ：『愛』と『平和』の書写活動：水書板で演示したのち、ワークシートで書く練習をした。漢字には書き順の番号が入れている。線として認識されず、太い部分は絵のように塗って黒くしていた。

➤ 国語の教え方からの解放

予想外の出来事

③①一番驚いたのが、あの『愛』と『平和』ですよ。

国語のやり方が予期せぬ結果を招いたことの自覚

③②あれが、ああいう1,2,3,4,5（漢字にそえられた書き順を示す番号）が、あれはもうほんとにすっごい反省で。

③③だからまあ、良い勉強でしたね。だから文化が違うっていうことは、あんだけ大きく違うんだなって言うこと。で。（批判的省察）

次の授業に向けての改善策の模索

③④今度、だからマス目のないやつを、その反省をいかして、マス目のない愛、平和を、（反省を）いかしてやって、で、パソコンでどっちみち、もう今度は打つことにするので、灰色で。薄くならないかなと思っているんですけど。③⑤どうですか。なぞれたらね、もっと楽でしょ。字をなぞる。

日本人と同じ完璧さを求めない

③⑥もうどっちから書こうと（気にせず）、形的にいくかなっていう。

③⑦で、水書のタイミングですよ。練習の最中から、ちょっと1回か2回ぐらい子どもたちが練習してから、誰か一人ずつ、こう呼んで来て、で、何人も、できる限りたくさん、水書ができればいいなと（ちょっと間）思います。

子どもにとって新しい体験をすることの意味の気づき

③⑧で、まあ異国の字を書いたっていう、その、ま、それはそれなりに、子どもはうれしそうに持って帰っていたから、全部埋めて。

成功体験につながるような工夫

③⑨だからもっと自分がきれいに書けたほうがうれしいし、だからなぞるようにしといて、与えて。

4.3 Sのコメント

反省会でのSのコメントは、問題（反応が悪い）の原因の分析をしたうえで、その対策をアドバイスしている。そのアドバイスは、コミュニケーションの手段としての言語活動に焦点化されており、外国語としての英語科教員らしいアドバイスといえる。また、親しい友人として、また同じ実習仲間として、授業者であるYと学習者への共感も見られた。

問題点の分析

①う～ん、私が思ったのは、まず、月が、1月がJanuaryっていうのが確認されていないっていうのが1つです。②授業しながら、おー、これは分かってないんだっ

て（思った）。③今日の感想全部、なんか彼らの母語でしたよね、英語じゃなくて。（英語が第二言語の可能性示唆）
問題点の分析とその対策のアドバイス

④で、あの子たちは、なんかこうリピートするのがすごく好きなんで、そういうことをもう少し入れた方が、活気が出てきたんじゃないかなと思って。

④⑤それから、まあおんなじことやるんでも、もう少しあの人たちをアクティブに動かしてあげるっていうこと、そういうことすごくしたがつたし。

④⑥だから、そういう風ななんか自分で出来ることを、いっぱいやらしてあげるっていう作業を、もう少し、工夫して取り上げたらいいんじゃないかなと思いました。

④⑦やっぱり私も、授業で、先生の講義を一方向的に聴いてるのは楽だけでも、やっぱり途中でふっと途切れるから、特に子どもだったら、動かしてあげる、言わせてあげる、なんか作業さしてあげる。

学習者の立場・気持ちの共感

④⑧結構、まあ今日は、聞くって、まあ、Yさんの思いはすごくよくわかるんだけど、結構受け身の作業が多かったんで、それはあの人たちにとって少ししんどかったんじゃないかなあと思って。④⑨わかってないのを、なんかこう、聞くのってやっぱりつらいと思うんよ。そこら辺でちょっと退屈してた人もあったかもしれないとは思いました。

授業者への共感

④⑩で、作業さしてあげるのは（活動に）入ってたんだけど、多分あの字（愛と平和）は難しすぎた。私ももっと早く気付けばよかったんだけど。④⑪ん、ほんで、選んだ言葉の、なんていうん、意図とかターゲットとかは、私はすごく良かったと思う。

4.4 同行教員のコメント

同行教員の初回授業後のコメントは授業案を読んだ時に感じた疑問と重複し、学習活動の組み立て方、提示の仕方に関するものとなっていた。

知識注入型の授業

④⑫先生の方が、これはこれです、これです、これですってやってる。

④⑬その春とか夏とか知りたい、別にそれに全部答えなきゃいけないってこともないんだけど、入れるにしても、（文脈なしに）語として先生の方が入れるっていうんだと、やっぱり一方向的に、知識の詰め込みみたいになるから。

コミュニケーションのツールとしての日本語

④⑭授業の目的として、何を目的にするかっていうことにも関係してくるんだけど...『これ』とか『それ』は取っちゃって、『何ですか？』でいいから、何か、あの一、物の名前だとか、分からないものを聞く時に、『何です

表4 日本語授業案2 (改定案)

日 時：2009年9月8日 (火)

対象者：B小学校

本時の目標：

- ① 日本の挨拶「おはようございます」「こんにちは」「こんばんは」「おやすみなさい」感謝の言葉「ありがとう」を覚える。
- ② 日本の自己紹介を覚える。
- ③ 日本の文字を3種類に分類し、それぞれの名称を覚える。
- ④ 「愛」と「平和」の意味と読み方を覚える。
- ⑤ 漢字を書いてみる。

	時間	学習活動	留意点	準備物
導入	5分	教師の挨拶・自己紹介を聞く。	・教師が「こんにちは。○○です。どうぞよろしく。」	
展開Ⅰ	5分	① 日本語の挨拶と自己紹介を知る。 ② 教師と練習 ③ ペアワーク ④ 前で2～3ペアで演示。 ⑤ 「ありがとう」を知り、覚える。	・全員とあいさつする。	・「どうぞよろしく。」のシート
展開Ⅱ	10分	① 日本の挨拶「おはようございます」「こんにちは」「こんばんは」を知り、覚える。 ② 練習する。 ③ 絵カードを正しい場所に貼る。 ④ 言葉をなくして、練習。 ⑤ 学習者が指示棒をさして、みんなに問う。		・朝・昼・夜の絵シート
展開Ⅲ	10分	① 「何ですか」の言葉の意味を知り、覚える。 ② 「ふろしき」を知る ③ 「何ですか？」と聞く。 ④ 「絵本」という単語を知る。 ⑤ 「何ですか？」と聞く。 ⑥ 同じ本であることを知る。 ⑦ 読み聞かせを、英語と日本語とで聞く。 ☆「日曜日」「月曜日」「火曜日」「水曜日」「木曜日」「金曜日」「土曜日」「おなかはぺっこぺこ」「ぱくっ」を言いながら、聞く。		『はらぺこあおむし』大型本・日本語英語の本
展開Ⅳ	5分	① 「ひらがな」「カタカナ」「漢字」の3種類に分類する。 ② 「ひらがな」「カタカナ」「漢字」を覚える。	・「は」「め」「て」「ハ」「メ」「テ」「手」「歯」「愛」を黒板に貼る。 ・分類させる。	・「は」「め」「て」「ハ」「メ」「テ」「愛」「手」「歯」のシート
展開Ⅴ	10分	① 「何ですか？」と聞く。(筆) ② 「何ですか？」と聞く。(グラス) ③ 「何ですか？」と聞く。(水) ④ 「何ですか？」と聞く。(ボード) ④ 筆で水書板に「愛」と教師が書くのを見て、書き方を知る。 ⑤ 「あい」の意味と読み方を知り、言う練習をする。 ⑥ 「平和」の書き方を知る。 ⑦ 「へいわ」の意味と読み方を知り、読みを練習する。 ⑧ マス付き練習用紙で「愛」「平和」の練習。		・水書板 ・筆 ・水 ・「愛」「平和」と筆で書いた色紙 ・「愛」「平和」の用紙。 ・「愛」「平和」の葉
まとめ	5分	① 感謝の言葉「ありがとう」を知り、練習する。	・何度も練習して覚えさせる。	

か?』っていうんだってのは、導入してもいいかもしれない。『何ですか?』って、もう彼らにね、聞かせて、それであなたが、これが『鉛筆です。鉛筆。帽子』っていうんだったら分かる。ただ、『何ですか?』を(生徒に)言わせないで、『鉛筆、帽子』って先生が言ってるから(よくない)。

④確かに先生が教えるものをきちんと用意してて、順序立てて教えていってのはいいんだけど。…子ども同士が例えば習ったもの使って(お互いに)聞いてみるとかっていう…ああいう、日本語教育でよく言うねインタラクションが少ない。

学習内容を学習者と関連付ける

③だから、語っていうのは…その何かに関連付けて必要、何度も言うけど、必要性があるような形で出さないと。

優しい、一人一人をケアする教師

⑩生徒が、後で寄って来て、いろいろね、握手したり、それから一緒に写真がほしいとか…。だから、一人一人に回って、細かくね、気を配ってあげるっていうのは、子どもにはすごうれしかったんだろうなって思ってたんだけど。気にかけてもらって優しくしてもらってね。先生が怒らないで、前でニコニコしてくれるってのは、子どもにはうれしかったんだろうなって。

4.5 改訂した授業案の特徴 (表4)

あれだけ入念な準備をして臨んだ授業で、「予想外」のいろいろな「コンフューズ」を経験したことは、Yにとっては「混乱を引き起こすジレンマ」の体験そのものであった。その経験を振り返るプロセスは、「罪悪感、羞恥心の感情を伴った自己分析」、「当たり前とと思っていたものの見方、価値観の批判的な評価」であり、相当な痛みを伴うものであったと思われる。3回目の授業の後、反省会で、「落ち込みましたよ。」(Y:9/9)と本音を漏らしている。

幸い、Y、Sともに1回ずつ授業をして週末を迎えた。1日は国立公園で気分転換し、もう1日は授業案の改訂作業に取り組んだ。その間、グループ内では授業について頻繁にインフォーマルなやり取りが行われた。それは新たな活動の提案であったり、授業の進め方であったりと多様であった。そうして出来あがったYの改訂授業案の特徴は次のような特徴を持っていた。

- コミュニケーション活動として日本語を導入
ジェスチャーを伴った「自己紹介」の学習を導入している。覚えさせたい表現を何度も聞かせ、無理なく定着させる工夫をしている。(例:「なんですか」)
- 全体活動・ペアワークなどを効果的に使用
学習項目をクラス全体に導入し、練習した後、ペアで練習させる、生徒を先生役にして練習させるなど。
- 教えたいことを伝えるのではなく、生徒に発見させ

る

ひらがな、かたかな、漢字という文字を学習者に分類させることで、3種類の文字があることと、それぞれの文字の特徴を理解することができるように教材を工夫している。

➤ 全員ができることを目指す(成功体験)

生徒にとって分かりやすい、使いやすいワークシートを作成し、全員が漢字を書くことができるように工夫している。

4.6 第3回授業の内省

改訂授業案による授業の手ごたえを、Yは「楽しかったです」、「満足です」と非常に肯定的に表現した。初回と違い、Yは余裕を持って授業に臨んでおり、個々の子どもの表情や行動をしっかりと把握している。反省会でのY自身の内省から、こうした達成感、満足感をもたらした要因として以下のものが確認された。

活発な子どもの発話・コミュニケーション活動

①えっと、やっぱりあの『こんにちは。なにになにです。どうぞよろしく。』とか、あいさつを入れたことによって、活動が、子どもたちが活動ができることから始まったから、それはすごく良かったなあと思いました。

③その後の『おはよう、こんにちは、こんばんは』も『こんにちは』がもう入ってるから、すごく早くて、それもすごく楽しそうに、活動してたと思いました。

④『はらぺこ』のところも、先生の助言をいただいて、言うのをすごく増やして、それも子どもたち楽しんでましたけど。(Y:9/9)(前提の源の吟味と結果)

前回とは異なり、Yは生徒ができるだけ発話し、練習する活動を取り入れている。また、導入した語やフレーズがどのような文脈で使用されるかの手がかりを与えていた(初対面の挨拶)。学習したフレーズを単に練習させるだけでなく、フレーズを使用する必然性のある状況を作り出そうとしていた(「なんですか」という表現を使って、Yが取り出した文具の名前を尋ねさせる)。それは、反省会での他者からの指摘でありアドバイスを反映したものである。こうした改善は、母語話者を対象とした「日本語＝国語」の授業の発想から、「日本語＝外国語」へと日本語の見方が変容したことを示唆しているといえる。

学習者の特性に配慮した授業法

⑦子どもたちは子どもたちなりに、結構楽しみながら、言葉を出すのが好きだから、『お腹はぺこぺこ』だけは、まあ入ったなあという感じで。

⑧まあそれで、やっぱり活動の好きな子どもたちだから、あんな風に1回きりで、言葉を入れながらやるって読み聞かせの仕方、やっぱり学習者に沿ったやり方っていうことで、私はいいなと思いつつながら、あのやらせてもらいました。(前提の源と結果の吟味)

Y自身も子どもが活動好きである、ということは頭では理解できていたのかもしれない。日本語母語話者への絵本の読み聞かせとは異なり、南アの学習者の特性に配慮し、読みに参加させるという活動を取り入れている。それは学習者の特性への配慮とともに、絵本の読み聞かせの活動を通して日本語学習に参加させる、という新たな視点の獲得といえる。

教材の工夫

⑩最後、正解、ま、分かりやすいのを選んだっていうのもありますけど、最後正解に持っていったでしょ、学級全体で。だからあれはすごく大きな喜びだったんじゃないかなと思って。

これは、文字を分類する活動についての発言である。これは文字を注意深く観察し、比較して判断するという知的な思考活動である。第1回の授業では、Yがすべて情報を与えていたのに対し、3種の文字それぞれの特徴が典型的に表れているもの（たとえば、ひらがなであれば曲線的なもの、カタカナは直線的なもの、漢字は画数が多いもの）を意図的に選び、生徒が正答できるよう工夫している。子どもたちを弱者（知識の量、思考力）と見なすのではなく、教材を工夫して、「できる」、「成功する」喜びを体験させた。

②あの、ね、Sさんとか先生のご助言で、あのトレースにしたのもよかったかなと思って。なぞるのも、もうレタリングするのも想定済みだったし、あんな風にみんながこやって持てて（ママ）、自分が書いたみたいな記憶が残って、持って帰れたっていう風になれたことは、やっぱり1回目の反省を受けて、あの変わった点で、自分としても、すごくやった甲斐があったなっていう風に感じた授業でした。

書写活動についてのコメントであるが、ここでも、以前は国語教師としてこだわっていた筆順や終筆について固執することなく、活動の目的に即してより柔軟に対処するようになってきている。新しいやり方を試してみた（行動に移した）結果に自信を持ち、Y自身が「変わった」と実感している。

まとめと今後の課題

本研究の課題は海外日本語教育実習に参加した日本人現職国語教師Yを事例として、成人の経験的学びのプロセスをMezirowの変容的学習理論の枠組みを用いて解釈することであった。表1で示した変容的学習の10の局面に即してその変容を解釈すると、準備して望んだ日本語授業の失敗（ジレンマの体験：局面1）を経験したYは、反省会でその失敗の自己分析（局面2）、自分の授業観の前提の省察を、Sと教員とでおこなった（局面3,4）。そこでのディスコースによって、これまで意識化することの無かった前提（教師による知識の伝達、日本人を前提

とした発想）を吟味することを通して、新しい役割や関係性（例：子どもに教えたことを発見させるように授業を組む、子どもを弱者としているのではなく、潜在的に能力があると見なす）を模索していた（局面5）。子どもを対象とした2度目の授業（局面6）では、新しい役割を試行し、手応えを感じている（局面8,9）。おそらくはベテランの現職教師であるため、改訂した授業案の実施（局面8）には、新たな知識や技能が特に必要とされなかったのではないかと見なす。2度目の授業を受けた子どもたちの感想に、効能感に言及したものが多かった事実（例：友達に日本語で挨拶できるようになった、日本語で数字がいえるようになった、自分の名前が日本語で書けるようになった）は、日本語の授業として成立していただいでなく、子どもに自信を与える授業であったと言えてよい。その授業に至るプロセスこそが変容的学習である。その変容を引き起こすきっかけは、Mezirowの示唆したように、ジレンマ、あるいはショックの経験であった。ベテランの国語教師としてひそかに自負していたであろうYが、初回の授業が自分の思うように進まなかったジレンマが変容的学習プロセスの発端であった。さらに、「3人で過ごした10日間は一生の思い出」（Y振り返り：9/9）というYの発言は、彼女の、「痛み」をも伴う学びの過程が決してひとりではなかったことを示唆しているといえよう。

今後の課題として以下の3点を挙げておきたい。第1は、Yのパースペクティブの変容は帰国後、どのような形で表出するのか、という点である。Yが担当する国語の授業には何らかの変化が見られるのか（局面10）。第2に、日本の公立学校で日本語を母語としない子どもたちを指導する現職教員の意識の変容をどのように促し、支援していくかという点である。この点と関連して、どのような条件が変容的学習を促進するのかを究明することも進められなければならない。先行研究（Loughlin, 1993; Taylor, 1998）⁽²⁸⁾⁽²⁹⁾では、信頼（trust）と思いやり（care）を醸成するような環境、学習者との間の繊細な人間関係を作ることを必要条件としてあげている。それ以外にどのような条件があるのか、またそうした要因がどのように機能して変容を促すのかを解明することは、教師の学びを考える上で十分に意味のあることである。

—参考文献—

- (1) 法務省入国管理局「平成22年度末現在における外国人登録者統計について」、2011
- (2) 文部科学省「学校基本調査」、2010
- (3) 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査（平成22年度）結果について（概要）」、2011
- (4) 全国都道府県教育委員会連合会編「共通テーマ：外

- 国人児童生徒への対応」, 2009
- (5) 外国人労働者問題関係省庁連絡会議 『「生活者としての外国人」に関する総合的対策』, 2006
- (6) 文部科学省 「外国人の子どもの不就学実態調査の結果について」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/001/012.htm
- (7) 新倉涼子「外国人児童生徒の受け入れに関わる教員の意識」『千葉大学教育実践研究』, 9, pp.221-229, 2002
- (8) 池田広子 『日本語教師教育の方法：生涯発達を支えるデザイン』, 鳳書房, 2007
- (9) 恒吉僚子『子どもたちの三つの「危機」』, 勁草書房, 2008
- (10) 小野由美子・渡邊理恵 「他文化に配慮した教員養成をどう進めるか」『教師教育研究』第1号, pp.121-130, 2009
- (11) Cuban, L. *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms, 1890-1980*. London, UK: Longman, 1984
- (12) Fullan, M. *New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers College Press, 1992
- (13) Sarason, S. *Revisiting "Culture of the school and the problem of change"*. New York, NY: Teachers College Press, 1996
- (14) Stigler, J. & Hiebert, J. *Teaching Gap: Best ideas from the world's teaches for improving education in the classroom*. New York, NY: Summit Books, 1999
- (15) 小池源吾・志々田まなみ 「成人の学習と意識変容」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第3部, 第53号, pp.11-19, 2004
- (16) 常葉一布施美穂 「変容的学習-J. メジローの理論をめぐって」赤尾勝巳編『生涯学習理論を学ぶ人のために』世界思想社, pp.99-110, 2004
- (17) 安川由貴子 「認識の変容にかかわる学習論の考察：J. メジローの変容的学習論からG.ベイトソンを読む」『京大大学生涯教育学・図書館情報学研究』, 8, pp.11-28, 2009
- (18) 池田広子・ナイダン バヤルマー・劉娜 「協働型実習の準備期間における教師の成長：協働活動における社会面の意識変容」野々口ちとせ・岩田夏穂・張瑜珊・半原芳子編 『共生日本語教育学：多言語多文化共生社会のために』, 雄松堂, pp.41-64, 2007
- (19) 田中里佳 「成人学習理論の視点をういた教師の意識変容に関する研究—小中連携・一貫教育事業に参加した教師たちの事例分析」日本教師教育学会年報第20号, pp.99-109, 2011
- (20) Taylor, E.W. Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly*, 44(3), pp.154-174, 1994
- (21) Lyon, C.R. Trigger event meets culture shock: Linking the literature of transformative learning theory and cross-cultural adaptation. Paper presented at the Annual Meeting of the Adult Education Research Conference, Raleigh, NC., May 24-26, 2002
- (22) Dirkx, J., Spohr, R., Tepper, L., and Tons, S. Promise and problems of fostering transformative learning for adults in short term study abroad programs. Paper presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, Community and Extension Education, Northeastern Illinois University, Chicago, IL, October 21-23, 2009
- (23) 片岡朋子「日本語の効果的指導と異文化理解を目指した海外日本語教育実習の試み：インディアナ州日本語教育実習」『東京家政学院大学紀要』, 41, pp.1-8, 2001
- (24) 根津真知子「ICUにおける日本語教育実習」『ICU日本語教育研究センター紀要』, 12, pp.31-34, 2003
- (25) 横溝紳一郎「過密スケジュールの日本語教育実習で実習生はどのように変容するか」『佐賀大学留学生センター紀要』, 8, pp.13-29, 2009
- (26) Mezirow, J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991
- (27) 岸俊行・野嶋栄一郎「小学校国語科授業における教師の発話・児童の発話に基づく授業実践の構造分析」『教育心理学研究』, 54, pp.322-333, 2006
- (28) Loughlin, K.A. *Women's perceptions of transformative learning experiences within consciousness raising*. Lewiston, NY: Edward Mellen Press, 1993
- (29) Taylor, E.W. *The theory and practice of Transformative Learning: A critical review*. ERIC Clearinghouse on Adult Career, and Vocational Education, Columbus, OH, 1998

—表—

表1：Mezirow, J.(1991) *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, pp 168-169