

# 指導体験が及ぼす教職志望学生のアイデンティティの変化

## Some Changes of Prospective Teachers' Identities Caused by Teaching Experience

吉田真美

Mami Yoshida

京都外国語大学

*Kyoto University of Foreign Studies*

相川真佐夫

Masao Aikawa

京都外国語短期大学

*Kyoto Junior College of Foreign Languages*

本研究は英語教育（TEFL）コースに在籍する学生3名が、課外活動として小学校英語ボランティア活動に2年間参加したことによる成長とアイデンティティの変容を、質的分析を用いて考察するものである。活動途中と終了時に半構造化面接を行い、SCAT（大谷、2008、2011）により分析したデータに対して、Lave・Wenger（1991）の正統的周辺参加理論を用いて理論的記述を試みた。分析の結果、「英語教育（TEFL）コースの学生」、「児童の指導者」、「活動グループのメンバー」という3つの立場におけるアイデンティティが形成され、関与、想像、調整という3つのモードがその形成に関わっていたことが示唆された。また、3名それぞれに異なるアイデンティティが形成され、個人内でも複数のアイデンティティが相互に影響を与え合っていたことも分かった。教職課程という特定の専門職養成プロセスにおいて、課外活動である実践共同体への参加が社会的・職業的自己形成に与える有効性を検証し、教員養成課程の充実化への提案も行う。

The longitudinal case study reported in this paper examined how the extracurricular teaching experiences of 3 Japanese undergraduate TEFL (teaching English as a foreign language) students formed and shaped their multiple identities. The students volunteered to participate in a yearlong extracurricular teaching practicum and were interviewed at two points, in the middle of the practicum and at its end. Semistructured interviews were carried out and analysed to examine the identity development patterns of the participants, not only as TEFL students, but also as instructors for young learners and community members.

Although identity development of novice language teachers and pre-service teachers has been addressed in previous research (Kanno & Stuart, 2011; Liu & Fisher, 2006; Merseeth, Sommer, & Dickstein, 2008; Tsui, 2007), only Tsui (2007) explicitly discussed the multiple identity formation of a pre-service teacher. Lave and Wenger's (1991) theory of situated learning provides a useful framework for understanding identity transformation through practice. As opposed to viewing identity as a singular entity, this framework conceptualizes it as both one's lived experience of developing practice within each community and a nexus of multi-membership. It is assumed that being a person requires the reconciliation of various forms of membership, a process called the negotiation of meaning. As well as the negotiation of meaning, identities are understood to be formed through the process of identification as well as through the interactions between the processes of identification and meaning negotiation. Tsui used this framework to discuss the multiple identity formation of a pre-service teacher. No study, however, has focused on multiple identities emerging from teaching experiences for TEFL course undergraduates.

As such, in order to understand the complexities of development patterns of TEFL students' emerging identities in the context of group activity practice, the experiences of 3 undergraduate TEFL students participating in a voluntary yearlong optional extracurricular teaching practicum were analysed. The practicum was implemented as follows: Over the course of a year, a group of 10 student teachers each gave a 1-hour English class once a month to a group of 20-30 pupils ranging from the 4th graders to 6th graders as optional Saturday classes in public elementary schools in Kyoto, Japan. In addition to teaching, the participants also engaged in the preparation (involving developing lesson plans and teaching materials and rehearsing the lesson) and reflection phases.

Semistructured interviews were conducted twice, in the middle and at the end of the program, and the interviews were transcribed, coded, and analyzed, using SCAT (Steps for Coding and Theorization; Ohtani, 2008, 2011). The following questions guided the research:

RQ1. What kind of identities did the students develop during the project?

RQ2. How did their emerging identities change?

From the transcribed data, codes and categories were created to identify emerging themes.

The findings showed that participation in the yearlong practice contributed to the development of 3 types of identities for the TEFL students: teacher trainees, FL teachers for young learners, and community members. The emerging identities also influenced each other in qualitatively different manners between individual cases. The 3 TEFL students' conceptions about their 3 different positions showed varying degrees of change over the year, and thereby differing change patterns in the development of each of the 3 identities. As they came to see themselves as teachers by playing that role for the pupils, their pre-existing identity as teacher trainees transformed, depending on how successfully they had performed the competencies expected of them. As members of the teaching community, they also found different ways to be fully participating members by contributing to the community of practice in different ways.

Based on the findings of the study, ways of improving teacher-training courses are proposed. First, a deeper understanding of L2 teacher identity development should be included in the knowledge base of L2 teacher education curricula because the construction of teacher identity is integral to novice L2 teachers' learning-to-teach processes. Second, on-site training should be more widely introduced in EFL teacher training programs as it provides real-life opportunities for trainees to experience being responsible for the learning of real learners.

**Keywords:** 教員養成課程; アイデンティティ; 実践共同体; SCAT; 半構造化面接; prospective teachers; identity; community of practice; SCAT; interview

**教**育実習などの実践体験は、教員養成課程の実習生にとって、在学中に適性を熟考する職業探索プロセスとなり、進路決定時に適性を判断したり、明確な職業的アイデンティティを確立したりできるので、選択した進路に対する自信や職業生活意識に大きく影響すると言われている(松井・柴田, 2008)。しかしながら、日本における教育実習は最終学年に短期間集中型で実施されるので、自分の実践を振り返り適性を判断する余裕が十分確保できるとはいえない。一方、学校現場で行う実践の一つである学校ボランティア等の体験は、教育実践の場において、長期に亘って指導者としての立場と教職の専門を学ぶ実習生としての立場を往還することを可能にする。教員養成のための学習環境があれば、実践の振り返りを教室で学んだ理論に照らし合わせ、自分の課題を解決すべくまた実践の中で試すというサイクルが豊富に得られる。そのため、自己の成長とともに時間をかけて適性を判断したり、職業的アイデンティティを形成したりすることが可能となると考えられる。さらに担当の教員から一方的に注意や批判的なフィードバックを受ける教育実習と異なり、学生主体で構築及び運営するボランティア活動等であれば、参加メンバーであるピアや児童から得るフィードバックに加え、自発的な気づきをより促す場になる。そしてそのような学びの場が得られれば、学習とは教師からの情報転移型でなく、なんらかの文化実践を行う実践共同体において、新参者が正統的周辺参加を経て古参者(経験者)へと成長していく過程であるとするLave・Wenger(1991)の正統的周辺参加理論(Legitimate Peripheral Participation:以降LPP)における学びの概念に

合致した実践の場になるであろう。このような他者との関係性を通して個人の社会経験が成り立つ実践共同体に参加する機会を、実習生が教職に就く前に得ることは、専門性を極めて職業的アイデンティティを確立するだけでなく、その進路への適性を見極めるのに有効であると考えられる。しかしながら、そのような教育現場での実践体験がどのように職業的アイデンティティを形成させ、職業的専門性を深める以外にどのような学びをもたらせるのか、そしてそれが進路決定過程においてどのように影響するのかを明らかにしている研究は少なく、研究の余地が残されている。

そこで本稿では、教職を目指す英語教育(TEFL)コースの学生が、小学校英語ボランティア活動という学校現場において学生主体に行う実践活動を通して、実習生として職業の専門性を獲得しながら、指導者としてのアイデンティティを構築していく過程を質的なアプローチにより、明らかにする。また、学生中心で運営する実践共同体で生じる他のアイデンティティの表出の可能性にも注目した。英語教員養成課程の学生が、学生主体に構築した実践共同体において、専門性やアイデンティティの獲得の軌跡をたどっていくことで、将来の教員養成課程の指導内容への示唆が得られると考える。

## 先行研究

### 言語教師としてのアイデンティティの構築

外国語の教師の学びと認知についての研究が、1990年代より盛んになり(Borg, 2003; Farrell, 2006; Richards, 2005)、初年度の教育現場における新米教師(Gu, 2013; Kumazawa, 2013; Tsui, 2007; Xu, 2013)や、実習期間中の英語教育(TEFL)コースの学生(Kanno & Stuart, 2011; Liu & Fisher, 2006; Merseeth, Sommer, & Dickstein, 2008)が、どのように言語教師としてのアイデンティティを構築したり、変容させたりするかを考察した研究が注目を浴びている。しかしながら、これらの先行研究のほとんどが、教師としてのアイデンティティの構築及び変容にのみ注目しているように見受けられる。本活動も教職志望の学生に有益な効果を与えていることは、吉田・相川(2012, 2013)によっても示された。しかしながら、実践共同体に参入し実践活動に従事することで、教職課程の学習者が専門性を深める以外に、どのように英語指導者としてのアイデンティティを構築するのか、それ以外にどのような変化があり、その変化が最終的にどのように職業的適性の判断に影響するのかは具体的に明らかにされていない。

### 実践共同体におけるアイデンティティ形成

Lave・Wenger(1991)のLPPでは、アイデンティティの定義を自己と他者、社会との関係性のなかで互いに影響を与えあって育まれる自己意識とし、すべての学習はいわば「何者かになっていく」というアイデンティティの変容を伴う自分づくり、つまりアイデンティティ形成過程であるとしている。実践共同体への参加の位置が周辺の参加(peripheral participation)から十全の参加(full participation)へと移行していくプロセスを学習としているLPPでは、新参者は共同体に正統的な立場で、周辺の位置から参加を始めて、徐々に中心的な課題をこなせるようになり、十全的な役割を果たす段階に到達することで知識や技能が取得されると想定してい

る。本活動における学びも、命題的知識の獲得を意味するのではなく、実践共同体 (community of practice) への「参加」という状況の中に置かれており、行為者による教師としてのアイデンティティだけでなく実践共同体において求められる役割としての技能の獲得、または目的の遂行といった実践面にも注目する必要があることから、LPPの理論を援用することが適切と考えられる。

### アイデンティティ形成の二つのプロセス

Wenger(1998)は、アイデンティティとは、アイデンティフィケーション (identification; 自己同一化) と意味の交渉 (negotiation of meaning) という二重の過程が相互作用しあって形成されると想定している。そしてアイデンティティ形成の一つのプロセスであるアイデンティフィケーションは、「関与 (engagement)」、「想像 (imagination)」、「調整 (alignment)」という3つのモードにおいて実現されるとしている。またもう一つの過程である意味の交渉というのは、その共同体で期待されているパフォーマンスと自らの信条との相違による葛藤がイベントや行動などの形式で具現化される過程である。その結果、その事業においてどれだけ期待されるパフォーマンスを見せられるかどうかで能力 (competence) の有無が判断され、他者による評価によって共同体への参加が周遍的になるのか、また十全的になるのかが決定的だと理論づけている。

### 複合的アイデンティティ形成と想像上のアイデンティティへの「投資」

Norton・McKinney(2011)がアイデンティティの特徴とは複合的かつ、その複合的なアイデンティティ間で交渉がなされるものであり、時間と空間を越えて変容するものであると述べているように、実習生は本実践活動において児童との関係構築からの学びや、活動の実施という共通の目標に向けた協働作業からの学びなど、さまざまな立場でアイデンティティを形成し、複合的なアイデンティティを再形成しながら自己変容を遂げる可能性があると考えられる。

また、Wenger(1998)の「想像 (imagination)」という概念に基いてNorton(2000)は、現在直接見える形で所属している共同体の延長上に将来参入していく可能性のある共同体を「想像上の共同体 (imagined communities)」とし、そこで自分がどう活躍できるかという「想像上のアイデンティティ (imagined identity)」も形成され得ると仮定している。その想像上のアイデンティティとは「新たな目標コミュニティ (target language community)」の中でどういう参加者でありたいかという将来を描く中で形成される。そしてそれが肯定的なイメージであれば、「投資 (investment)」行為が遂行される。つまり小学校でのボランティア活動に参加することは、既に「英語教育コース」の実習生として、想像上の共同体 (教育現場) において肯定的な想像上のアイデンティティが形成されたからこそ遂行した投資行為と言える。そしてその投資行為であるボランティア経験が、各参加者によって異なる体験となり、最終的には異なった想像上のアイデンティティが形成されることが考えられる。

## 調査方法

### 活動の概要

実践的経験にもとづく教師の「反省的思考 (reflection in action)」に焦点をあてた教員養成の一連の教師認知の研究(例: Zeichner, 1983; Zeichner & Liston, 1987; Calderhead, 1989; Wallace, 1991)を踏まえて、京都外国語大学の英語教育 (TEFL) コース (2017年度で廃止) では、従来の単発的な短期集中型の実践体験に加えて、2009年に小学校で英語活動ボランティアを行うという任意の課外活動を立ち上げた (図1参照)。繰り返しの実践から見出した自らの課題の解決のために様々な工夫を創出するという「経験→内省」のサイクルを体験する場を提供することで、自分自身の指導実践から学ぶ視点を持つ教師として成長すると、本コースでは考えた。

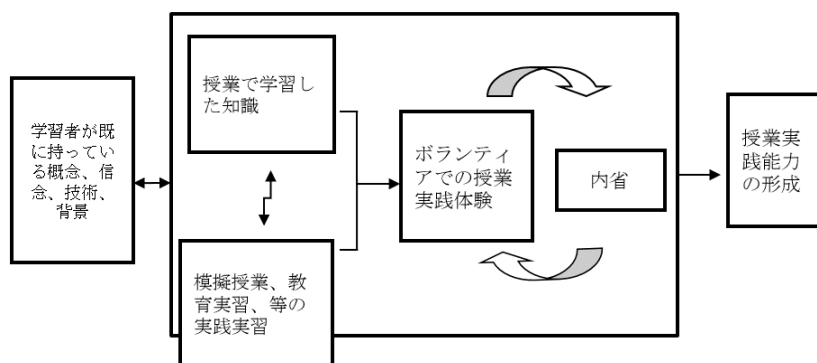


図1. 英語教育 (TEFL) コースにおける小学校英語活動: ボランティアプロジェクトでの学習モデル (吉田・相川, 2013より)。

本英語活動ボランティアは、地域住民のボランティアによる教育補助活動の一環として、京都市立の特定の小学校で、土曜日の10:00～11:00の時間帯に60分間の任意の英語活動を年間約8回開催している。対象は1年間の参加希望の申込みがあった4、5、6年生の児童で構成された約20～30名のクラスである。登録学生の約30名 (短期大学生、大学生、大学院生) のうち毎回ほぼ固定した8～10名が、チームを組んで英語活動の準備及び指導をしている。参加学生の多くが教職志望者であり、上記の英語教育コース (当時) に属している。

一回の英語活動を実施するにあたり、初回のテーマや活動メンバーの決定のためのミーティングから、指導案や教材・教具の作成及び実技の練習等で、準備に約1カ月 (約20時間～30時間) をかける。テーマと主な活動は本学の教員や参加学生が主体的に活動の詳細を決定し、指導案の作成や教具の作成から実技練習も行う。基本的には学生間で実技の向上を目指して問題を指摘しあいながら準備を進めるが、活動直後に反省会を開き、活動準備や本番に関する反省点やコメントに加えて、直後には実施校の関係者からもフィードバックを得る。さらに、参与観察者でもある筆者も助言を与えたり、後日の振り返りの会では、ビデオを見ながら活動のデザインや実践技術についての講評を与えたりもする。



### データ収集方法

3名の調査協力者に対して、活動開始時(2013年度後半:9月～1月)と引退時(2015年度後半:2～3月)に2回の半構造化面接を実施した。筆者は、本活動の顧問的な立場を務めている。それ故、実際の指導現場での参観に加え、準備活動や指導現場への引率及び見学、直後の反省会、動画を見ながら実施する振り返りの会等、総数約320回の活動中、約80回分参加した。実践時のビデオ動画やメモ及び、学生が記入した振り返りシートなども参照した。

面接は趣旨説明や合意書等の書類への記入時間を除いて、一人あたり30～40分程度であった。事前に対象者の許可を取った上で会話は全て録音した。以下のインタビューガイドラインを用いて実施したが、そこから発展した補足的質問も行った:活動参加(継続)理由・希望する教職の校種・活動による自分の変化(指導技術、英語力、知識、教材開発力、クラスマネジメントの技術、子どもへの接し方、活動運営における自分の参加態度や貢献度、活動仲間(先輩、同期、後輩)への接し方、自分の大学生活、教育観、就きたい職業や校種等)、児童から学んだ事、教えることについての不安、メンバー(先輩、同期、後輩)から学んだこと、成功した活動とその理由、活動を良くするための提案。

### 調査協力者

2013年度に小学校英語活動ボランティアに参加を開始していた1年次生5名にボランティア活動数回経験した時点で、第一回のインタビューを行った。その後、3年次になってからもほぼ毎回積極的に参加しており、開始時のインタビューも受けていたという理由から本研究にふさわしい対象者であると判断し、A、YとKが研究対象として選抜された。引退後(3年次終了時)も、第二回のインタビューを行った。調査時におけるプロフィールは表1の通りである。

表1. 調査協力者のプロフィール

背景	対象者		
	A	Y	K
教員希望校種	中学英語教員	高校英語教員	児童英語インストラクター
活動歴 (最終学年での役割)	2年半(代表)	2年半(副代表)	3年(会計)
進路	公立中学校教諭	教育産業に就職	化粧品メーカーに就職

注. 調査協力者はすべて女性で、英語教育コースの3年生であった。

## データ分析手順

ICレコーダーで録音した音声データを分析のために文字化した。言語データの分析は、分析手順の可視化や、小規模の質的データへの適用可能性、さらにコード化から理論化へのスムーズな移行が可能という理由から SCAT (Steps for Coding and Theorization; 大谷, 2008, 2011) を用いた。4段階に亘ってオープンコーディングを行った。SCAT分析シートを用い(付録参照)音声データをセグメント化した後、第一ステップとしてデータ中の着目すべき語句を第一レベルに書き出し、抽出した語句を言い換えるための別の語句を第二レベルのコラムに記すことで第一段階のコーディングを行った。次に第三ステップとして書き出した語句を、研究的背景や参加者の背景や社会的背景などを元に、このデータで説明できるような語句で言い換えることで抽象化を試みた。さらにそこから浮き上がるテーマや構成概念を考え第四コラムに記入することでさらに抽象的な概念を抽出した。最後に第四レベルに記述されたテーマや概念をつなぎ合わせて、参加者一人一人のストーリーラインを作成し、データの真相の意味を再文脈化した。最後にストーリーラインを断片化することで、当該データから言えることとして理論的記述を試みた(付録参照)。さらにそれを図式化することで、ストーリーラインを視覚化することを試みた。

## 結果

### 3つの立場での変容

面接で得られたデータを切片化したところ、SCAT分析シートの「テキスト」のコラムの数はAが163件、Yが489件、Kが220件となった。そこから抽出された概念(SCAT分析シートの第四コラムにおいて確認できた概念)数は、Aが93件(引退時54件、開始時39件)、Yが86件(引退時49件、開始時37件)、Kが125件(引退時66件、開始時59件)であった(表2参照)。

生成された概念は、「英語教育(TEFL)コースの学生」、「児童の指導者」、「活動グループのメンバー」の3つのアイデンティティカテゴリーに分類できると判断した。「英語教育(TEFL)コースの学生」とは、大学の英語教育コースで教職に就くための専門を学ぶ学習者としての発言や、教職につくことをイメージして自分の将来像に関連付けた発言から生成されたカテゴリーである。「児童の指導者」とはボランティアの実践場である小学校指導現場で展開される活動において、児童との関わりから自分の求められる役割について言及した発言から生成されたカテゴリーである。「活動グループのメンバー」とは活動の実践という共通目標を果たすために集まった学生同士の関わりにおいて、実施する活動やグループの運営にまつわる事柄について言及した発言から生成されたカテゴリーである。これらの3つのアイデンティティカテゴリーにおいて、A、Y、Kの考えや行動がどのように変容したかを解釈する。表2に抽出された概念名およびアイデンティティカテゴリー名とその件数を提示した。

総文字数72,937となった口述データの中から、主たる議論に関する口述データ及び振り返りシートの記述データのみを抜粋し、とくに重要と考えられる箇所に下線を施した。図2~4はそれらを視覚化するために、生成された概念の用語を用いて調査協力者ごとに作成した概念図である。



表2. インタビューから抽出された概念とアイデンティティカテゴリー

アイデンティティ カテゴリー	インタビューから抽出された概念	対象者					
		A		Y		K	
		開始 時	引 退 後	開始 時	引 退 後	開始 時	引 退 後
英語教育(TEFL) コースの学生	目標としての教職	4	3	3			
	教職を目標としないこと				2		
	求められる資質とのギャップ	4					
	将来への活動の有効性		7	1	2		
	目標に進むための環境				1		
	教職実習生としての成長	2		1		1	1
	目標となる先生との出会い						1
	TEFLの勉強のおもしろさ						1
児童の指導者	目標としての児童英語の指導者					4	6
	児童の指導者としての課題	3		2		7	3
	児童英語の望ましい指導法とは	8	4		3	10	7
	児童指導におけるピアの熟練			7	5		1
	ピアとの比較による欠如認識			1	2		1
	熟練者からの学び	2	6	4	2	6	3
	熟練者との比較による欠如認識	1		1	2		1
	児童の指導者としての成長	7	3	9	4	13	12
活動グループのメンバー	先輩からのサポート/学び				1		1
	好ましい活動の進め方	1	2		2		1
	後輩についての評価		5		6		7
	メンバーシップに関して	3	7	4	4	5	11
	熟練者としての気づき		9		6		5
	熟練者の資質と気付いた欠如				6		5
	熟練者としてできる貢献		6		2		4
	ピアについて		5		3		3
その他	大学生活の充実	1		1			
	自己の成長への有効性						3
	自分の理解			1	1		

## Aの変容について

Aは、中学校教員になることを強く希望していたことから、1年次後半から本ボランティア活動に参加し、3年次からは活動グループで代表を務めた。

「英語教育 (TEFL) コースの学生」として、表2が示すようにAは活動開始当初 (2013年度) から、第二回のデータ収集時 (2016年度) まで英語教師を目指していることに言及するコメントの量が他の2人と比べて圧倒的に多く、その内容は、ボランティアの活動開始当初から既に、授業の組み立て方や指導案の書き方、教室英語など、英語教員としての専門知識を獲得しただけでなく、学習者に合わせた様々な臨機応変なアプローチや褒めることなどの重要性を認識するに至るなど、教員一般に必要な指導技術を身に着けたことを示す発言がインタビューで多くみられた。さらに中学校での学校ボランティアに参加したり、教員採用試験受験の準備に集中する体制作りをしたといった発言からも、「英語教育 (TEFL) コースの学生」として十全的な立場を得つつあり、Norton (2000) の提唱する将来自分が参加するであろうという想像の共同体へのさらなる積極的な「投資」行為がなされたと言える。

以下の抜粋からも児童とかかわる経験から、コミュニケーションの取り方において自信が芽生え、中学校での実習等においてもこのボランティア経験が役立つことを実感している。

(中学校でも) 生きてます。…例えば特に中学生というと自分から話しかけてくれる子が少ないのです。特に始めの方は。…あと、子どもをよく見る癖がついたので。例えば、ボランティア中話しかけても「ふん。」と言う子は絶対にいるのですよ。特に男の子は。「本当にこの子は…」って思うのですけども、でも本当のこの子の本心ではないということに気付けたし、逆にかまってほしいというサインだと気付くこともできました。(A2015)

本ボランティアにおいて学習者とのコミュニケーションの問題を克服した成功体験より、「児童にとっての指導者」としてのアイデンティティが形成され、それによって自分の教師としての想像上のアイデンティティをプラスにイメージできたため、「英語教育 (TEFL) コースの学生」としてのアイデンティティ形成をさらに強化することにいった可能性が考えられる (図2参照)。

一方、Aの「活動グループのメンバー」としてのアイデンティフィケーションについては、最終学年になる頃には表向きの役割が代表となり外的な要因からも、グループのまとめ役としてのアイデンティティが徐々に芽生えていくが、3年次になってからの振り返りシートには「準備不足からくる緊張が児童が伝わってしまっている」「リハーサルをしっかりとすべきだ」「デモンストレーションが長すぎる」「周囲がもっと気を利かすべきだ」「不要なリピートが多い」「声が小さい」といったコメントが多いことから、後輩が期待通りの成長を遂げていないことを問題視していることが示されている。さらに以下のインタビューの抜粋からは、後輩が期待通りの成長をしていない原因として、経験値からの助言などを行ってきたことが指導過多となり、自律や成長を抑制していることに気づき、自分の後輩を育てるファシリテータ力の欠如を認識していることが分かる。

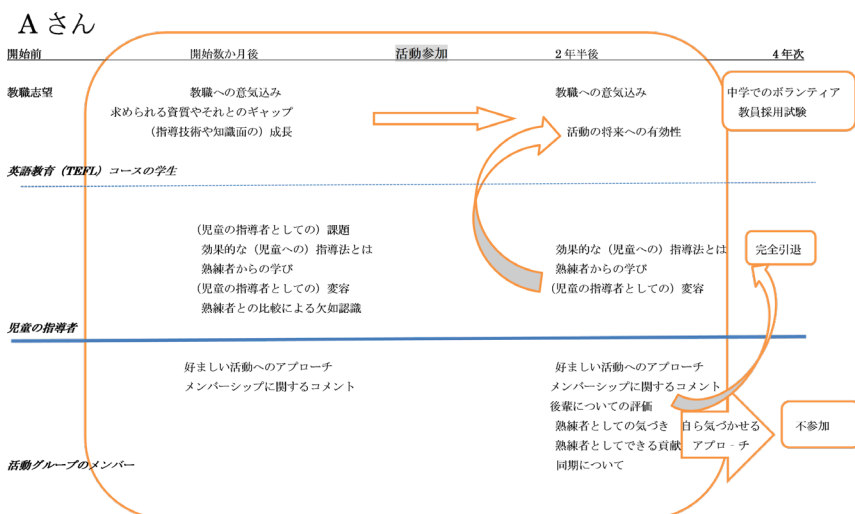


図2. Aの3つのアイデンティティにおける変容

私たちの背中を見て育ってくれるかなって思ってたんです。特に何も言わなかったし、私がしてあげられることはすべてしてたんです。そしたら逆に「この人たちがやってくれるだろう、やってくれるんだったら自分からはいなくていいや」というふうの後輩が思ってしまったて…その…なんていうか…積極性という面で、どんどん自分から行くっていうことをあまり…たぶんわからないことも多いと思うんですけど、その積極性を育てるのが大変でした。…気づいたことすべてに手を加えて指示をバツバツと出してしまったことが、結局彼らの自律性とか主体的に行動するところっていうのを抑制してしまったと思って。それを知って、「やらせてあげよう」と思って。それもまた上から目線で申し訳ないんですけど。というふうに、なるべく彼らから気づいてやってもらえるように、方向を転換して、皆で相談して。…自分は後輩を育てることがへたくそやなって思いました。(A2015)

結果的に古参者による指導よりも、自らの内省と失敗から一番学ぶということを認識し、自分の存在が自由に意見を出しにくくしている実態を改めたと語っている。つまり自ら活動に関与しない方針を選ぶことで、「活動グループのメンバー」としての参加状態は、十全的参加から不参加となったと考えられる(図2参照)。

### Yの変容について

開始時は高校の教員志望であったYは、指導力向上のために小学校ボランティア参加を開始した。「英語教育(TEFL)コースの学生」としてのYは、特に指導案作成などの準備過程や、指導に対する実践的な知識、クラスルーム英語における成長を語っていたが、結果的には、将来経験を積んで高校教員になる可能性を残しつつも、卒

業後すぐに教職に就かず企業に就職することをインタビューで語っている。表2からも「目標としての教職」に関する言及がなくなり、代わりに「教職を目標にしないこと」に関する言及に変わっていることが分かる。また活動開始当初のインタビューから、当活動から指導技術も教職への意欲も向上し、十全的な立場を得つつあったことが分かるが、最終的には教職に就くのをやめることで、「英語教育 (TEFL) コースの学生」としては周辺の参加を選ぶことになったと言える。そしてその理由として「児童の指導者」としてのアイデンティティ形成過程における適性欠如への気づきが影響している可能性が考えられる。表2の「ピアとの比較による欠如認識」というカテゴリーが多かったこととも一致しており、同期生と自分との比較により力不足を認識したことが進路を一般企業に変更させた一因である可能性が以下の抜粋からも示唆されている。

(先生にとって) 最初は思ってた、それがちょっと変わって、その、まず1つが、まだ自分の実力じゃちょっと、…これ教えたげるまでにいかないな、って。思ったのと、その、同期を見て、余計に思って、とかあと、英語の力も今全然ないんで。だから、そう考えて、まず、ちょっとまだ足りないな、って思っ

て。…あともう一つは、あの一、私立高校に行きたいと思っ

ていて、もし行くんだったら、将来にも関わるから、それだったら、社会のこと知ってから、伝えてあげたいな、と思っ

て。(Y2015)

「児童の指導者」としてのYは、学習者に合わせた臨機応変な対応や、クラス管理技術における上達を感じつつも、児童を引き付ける力やクラス管理に長けている同期生と自分との比較から、自分の児童を引き込む実践力の欠如、児童との関係作りにおける理想と現実の乖離への気づきがあったことが以下のインタビュー抜粋や振り返りシートにおけるコメントからも示される。

Aちゃんは、冷静に周り見れるところですかね。…英語とかの能力って考えたら、やっぱり凄いなって、英語で指示したりとかも、出来てるんで。でもただ英語ば一って喋るんじゃなくて、伝わってなさそうだったら、それゆっくり  
噛み砕いてあげることも出来てるんで。(Y2015)

つまり、「児童の指導者」として形成されたアイデンティティが「英語教育 (TEFL) コースの学生」というアイデンティティ、さらには想像上の教師としてのアイデンティティ形成に影響を与えた可能性が考えられる(図3参照)。

一方「活動グループのメンバー」としてのYは、専門性を追求する同期が期待する活動の在り方と、後輩の自主性を育てなければならないという先輩としての使命との間で葛藤があった時期があった。しかしながら、最終的には些細なことでも褒めつつ、助言をすることが後輩の成長を促す自分なりの有効性の高いアプローチであることに気づいた。それ故、事後の振り返りにおいて個人別フィードバックを後輩に与えることを自ら申し出ること、グループへの積極的な参加意義を見出し、「活動グループのメンバー」としては最後まで十全的な参加を維持したことになる。

Y さん

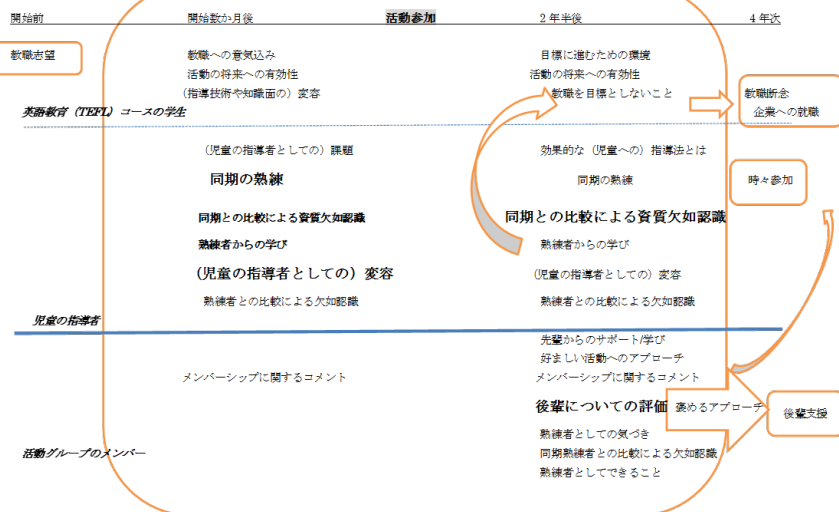


図3. Yの3つのアイデンティティにおける変容

### Kの変容について

児童英語インストラクターになることを目標に参加を開始したKは、一旦は教職を目指すのが、最終的には教職をとらない道を選んだ。それ故、「英語教育(TEFL)コースの学生」としては十全参加であったとはいえない。

一方「児童の指導者」としてのKは、最後まで児童英語インストラクターに関するカテゴリーの発言が多いことから分かるように(表2)、最後まで職業として「児童の指導者」を意識していたことが現れている。初回のインタビューにおいて既に、指導案通りではなく児童の様子に合わせて臨機応変に対応したり、体を動かすことで児童にわかりやすく伝える必要性を先輩の実践を見ることで気付いており、児童とのかかわりにおける重要な要素について理解が深められたことが示唆される発言が多い。振り返りシートでのコメントでも誰よりも児童が楽しかったかどうかについての言及が多いこともこのことと一致している。しかしながら、実際の自身の児童とのふれあいにおいては、参加当初から示していた苦手意識が(K2013)、2年半経過した時点でも、同級生と比較することで克服されていないことが以下のデータから示される(K2015)。

話しかけようと思ってもちよつと反応が悪かったらちよつと引っ込んだじやうんですよ、自分で。(K2013)

前で引き付けるのが得意な方ではないと思っているので自分では。…シーンとしてるところを盛り上げたりとか。イントロとか私あまり得意じゃなくて。…だいたい枠が決まってるみたいなのはいいいのですが。アドリブで盛り上げ

るみたいなの。Mちゃんみたい位置の役がまだ得意じゃないですね。(K2015)

しかしながらYの場合と異なり、最初から英語教員への志望動機が低かったKにとって「児童の指導者」としての自信が芽生えなかったことが、最終的に教職に就かない結論に影響を与えている訳ではないと考えられる(図4参照)。

## Kさん

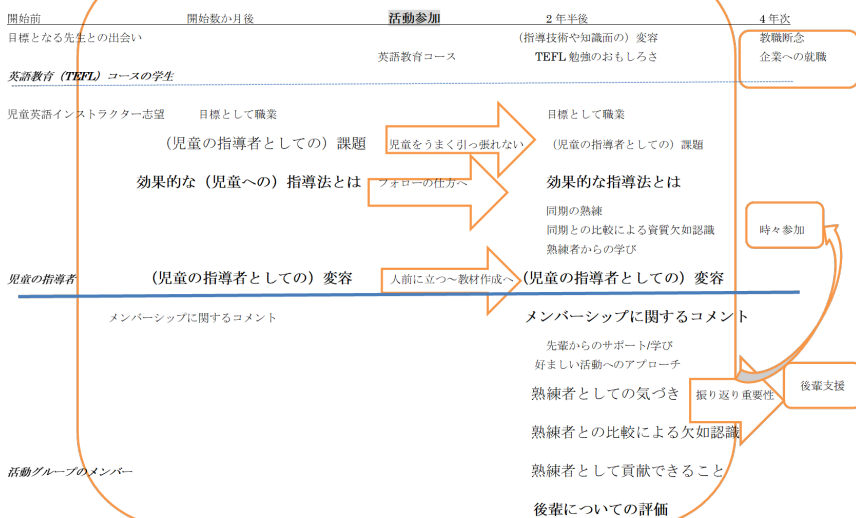


図4. Kの3つのアイデンティティにおける変容

児童とのコミュニケーションや、クラス運営という最も重要視される技能においては周辺の立場ではあったが、教材作りの工夫においては開始当時からやりがいを感じており、2年の経験により教材作りがさらに自分の得意分野になったとインタビューで報告している(K2015)。求められているパフォーマンスは発揮できなかった代わりに別の資源を用いて「児童の指導者」という立場においてアイデンティティを構築していると言える。

あー時間はかけてましたね。…なんか妥協したくなくて子どもたちのために。…やっぱ教材づくりに時間かけてると、あ!なんか絶対喜んでくれる!  
(K2015)

「活動グループのメンバー」としてのKは、学年が上がるにつれて後輩に対しては先輩としての振る舞い方に対して難しさを感じているのが以下の例から分かる。

私後輩の指導とかそんなに昔からあんまりしたことがなくて。…やってって指示したい時があっても、なんか一緒にやろうみたいになっちゃいます。…全部任せるんじゃないで。(K2015)



しかしながら、後輩への接し方において困難さを示したものの、活動後のフィードバックや反省点を共有し合うことで、後輩の意欲をより高めるということに気づき、振り返りのプロセスを丁寧にサポートするところに、自分なりの役割を見つけたことから、引退まで十全的な参加状態を維持した。このことは、振り返りシートのコメントも、「スケジュール管理」や「後輩のケア」に関する活動を向上させるための手立てに関する言及が多かったこととも一致している。具体的には、以下のデータから示すように、自ら反省会のまとめを編集することを申し出、そこに各個人に対してコメントを付けて渡すことに意義ややりがいを見出している。

よかったです。なんか喜んでくれてすごい。毎回渡すときにコメントつけてたら、それがすごい楽しみって言うてくれて。…振り返りシートのコメントの有効かどうか…難しいですね。なんかそれもうすごい考えたくて。なんかもっと有効に。…なんか。(K2015)

## 考察

### 参加状態の決定プロセスとアイデンティティ間の相互作用

ある特定の実践共同体活動に参加することで、複数のアイデンティティが個人ごとに異なった様式で表出、または変容し、それが相互に影響を与える可能性が示唆された。実践共同体への参加において、知識・技術面においては「英語教育(TEFL)コースの学生」としての共同体への参加が周辺的にならないで済んだと言えるかもしれないが、AとYとは「児童英語の指導者」としての体験の違いが、異なったアイデンティティの形成につながり、そのことが、「英語教育(TEFL)コースの学生」としてのさらなるアイデンティフィケーションに影響を与えたと言える。つまりAは児童の注意を引き付けクラスをまとめるという、共同体で一番重要視されている意味活動において、問いかけをしたり、抑揚のメリハリをつけるといった能力を特技として身に着け、その結果「児童の指導者」としてのアイデンティティが十全的な参加状態となった。それ故、教師としての想像上のアイデンティティが表出し、より一層「英語教育(TEFL)コースの学生」としてのアイデンティが強まったと考えられる。それ故さらなる学校ボランティアにも参加したり、教員採用試験の準備に邁進するといったNorton(2000)の言う想像上のアイデンティティへの投資行為を行なったと考えられる。これは「英語教育(TEFL)コースの学生」の共同体において十全的な存在になっていたと言える。一方、Yは、同期生の指導技術と比較などにより「児童の指導者」の共同体で最も重要視されている実践であるクラスを管理するという活動について、児童を引き付ける能力が自分には欠如していることに気づき、その結果、想像上のアイデンティティ形成過程において教師としての適性を判断し「英語教育(TEFL)コースの学生」という立場では、さらなる投資行為を行わないことを選び、周辺的な参加状態となったと考えられる。

Tsui(2007)が指摘するように、実践共同体における最重要視されるイベントは何かという意味の交渉の結果によって参加が周辺的となるか十全的となるかが決まるということがこの例からもいえる。これらの例は、複数のアイデンティティが、相互にアイデンティの形成過程に影響し合う可能性を示唆しており、Norton・McKinney(2011)の提唱する、複合的かつ、交渉があるというアイデンティティの特徴に合致している。

### 参加状態の十全性を決定する意味の交渉と交換可能な資源レパートリー

「児童の指導者」という立場では、十全的とは言えない参加状態であったKは、教材作りという副次的であるが重要な意味を持つと思われる活動の一つにおいて能力を発揮することで、実践共同体の活動の中で別の交換可能なアイデンティティ資源レパートリーを持つことになり、調整を行なった。

また、KとYは共同体の「活動グループのメンバー」として最上級生として後輩の育成について戸惑いに直面した際、共同体にとって必要とされている役割は何かという意味の交渉を行った。その結果、自分なりに調整を試み、Kは振り返り活動において支援をするという役割を、Yはミーティングでのアドバイスや当日のヘルプに加え、参加者へのフィードバックとアドバイスという交換可能な資源を用いた役割(共同体にとって意味のある活動によって寄与する方法)を見つけたために、正統的な立場での参加状態で、最終学年においても関与を継続したと考えられる。一方Aはグループの代表という立場を得て形式的には、一旦十全的な参加を果たさざるを得ない状況になったが、最終年度において後輩との関わり方という課題に直面し、「活動グループのメンバー」としてのアイデンティフィケーションプロセスにおいて、Aなりの調整をした結果、活動への関与を放棄し、正統的な立場から不参加の立場に移行したと考えられる。

### 結論

本研究では、英語教育コースで学ぶ学生が、長期間小学校英語活動ボランティア活動に参加することで、教師志望の実習生として、そして、児童にとっての指導者としてのアイデンティティがどのように構築され変容していくのか、そしてそれ以外にどのような変化がもたらされるのかという変化過程をインタビューによる質的データをもとに考察した。本研究で扱ったプロジェクトは単一の実践事業であり、そこには英語教育コースの学生という学習者としての共同体、児童の英語インストラクターという共同体、仲間と準備や実践活動を共有する共同体といったように、複数の共同体が存在し、一個人の中でも複数の立場が存在した。さらに個人によって異なった形でアイデンティフィケーションが実現し、その過程が、相互に影響を与える可能性も示された。各自が関与、想像、調整というモードを用いてアイデンティフィケーションを実現していく一方で、各々が実践現場で競合する意味の交渉を行った結果、その共同体で重要視される能力を発揮できるか否かによって参加の十全性が決定されたり、別の資源を用いてカバーすることで共同体への参加が周辺のから十全的なものに変容する可能性も示された。しかしながら3つの立場それぞれに焦点をあて、特定のアイデンティティ形成過程を更に深く考察するためには、インタビューだけでは限界があり、より厚い記述を求めてデータ収集(例:観察・エスノグラフィ)と分析を行う必要がある。また、分析結果の解釈を対象者本人に確認をしてもらうメンバーチェックを行うことで解釈への信頼性をより高めることができる。

また、今回取り上げた小学校英語活動ボランティアが、専門職としての専門性を高め職業的アイデンティティを形成させたり、教員職業選択において適性を判断したりする機会として有効であるとするれば、教員養成課程の不足点を補うプログラムとしての価値があることにも注目しておきたい。学生中心に構築し運営する実践共同体において、新参加者が正統的周辺参加を経て古参加者へと成長していく実践活動が「実践-内省-実践」のサイクルを先輩・同期・後輩の間で共有し合い、相互にサポートし合える経験は、実際の教育現場に共通する体験であり、教職における専門的發展

性 (professional teacher development; Richards, 2005) を高めるための機会となる。正規の教職課程システムや限られた期間の教育実習だけでは得ることのできないものであり、一種のインターンシップ、体験学習 (hands-on education) とも言える実地型指導実践活動の有効性の議論は、教員養成課程の充実化への提案を行う上でも示唆を与えると考える。

吉田真美は京都外国語大学教授である。主な研究領域は教職志望者のアイデンティティ形成や多読における動機付けの変容プロセスを、質的な研究手法を用いて考察している。

相川真佐夫は京都外国語短期大学教授である。主な研究分野はアジアにおける外国語教育の政策、教職志望者のピリーフなどである。

## 引用文献

### (日本語)

松井賢二・柴田雅子 (2008) 「教師の進路決定プロセスと職業的アイデンティティとの関連」『新潟大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要 教育実践総合研究』7, 141-159.

大谷尚 (2008) 「4ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 教育科学』54, 27-44.

大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization: 明示的手続きで着しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『日本感性工学会論文誌』10, 155-160.

吉田真美・相川真佐夫 (2012) 「英語教員養成プログラムを補う実地型活動に関する事例報告—小学校英語活動ボランティアと台湾英語教育研修について—」『京都外国語大学研究論叢』79, 49-71.

吉田真美・相川真佐夫 (2013) 「課外プロジェクトとしての小学校英語指導について: 参加児童の評価および参加学生の変化について」『京都外国語大学研究論叢』81, 35-52.

### (英文)

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5, 43-51. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90018-8)

- Farrell, T. S. C. (2006). The first year of language teaching: Imposing order. *System*, 34, 211-221. <https://doi.org/10.1016/j.system.2005.12.001>
- Gu, M. M. (2013). From pre-service to in-service teachers: A longitudinal investigation of the professional development of English language teachers in secondary schools. *Educational Studies*, 39, 503-521. <https://doi.org/10.1080/03055698.2013.801769>
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95, 236-252. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x>
- Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teachers' self-concept and motivation. *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.005>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Liu, Y., & Fisher, L. (2006). The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: Three cases. *Teacher Development*, 10, 343-360. <https://doi.org/10.1080/13664530600922203>
- Merseth, K. K., Sommer, J., & Dickstein, S. (2008). Bridging worlds: Changes in personal and professional identities of pre-service urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 89-108.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London, England: Longman; Pearson Education.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp.85-106). Abingdon, England: Routledge.
- Richards, J. (2005). *Professional development for language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41, 657-680. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x>
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Glasgow, Scotland: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Xu, H. (2013). From the imagined to the practiced: A case study on novice EFL teachers' professional identity change in China. *Teaching and Teacher Education*, 31, 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.006>
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-49. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>

## 付録

### SCAT分析例(Aのデータから抽出された概念、ストーリーライン、理論的記述)

発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の概念	<4>テーマ・構成概念(前後や全体の文脈を考慮して)	<5>疑問・課題
聞き手	もう引退って自分で言っていましたけど、実質引退間近にして自分がどう変わったと思いますか?やる前の自分と比べたら。					
A	はい。まず変わった点としては、周りを見えるようになったことと、あと後輩を育てることの難しさを知りました。	周りを見える 後輩を育てることの 難しさ	周りの状況からとっさに判断できる 対応力 先輩としての意識	臨機応変・柔軟性 ピア・ティーチング	指導における柔軟性の獲得 後輩の育成の試み	
聞き手	はあ。難しいんだ。えー、どう難しいですか?					
A	えっと、まず私は基本的に最初のころは去年そこまで後輩が入ってこなかったんですよ。3人くらいしか入らなくて。今年私が代表になってからがたくさん後輩が増えて。2年生も1年生も。で、最初なので、みずほとかともくんとかみゅうみゅうとか、ベテランがそろっていたので、私たちの背中を見て育ってくれるかなって思ってたんです。特に何も言わなかったし、私がしてあげれることはすべてしてたんです。そしたら逆に「この人たちがやってくれるだろう、やってくれるんだったら自分からはいかになくていいや」っていうふうに後輩が思っていて、積極性を育てるのが大変	私たちの背中を見て育ってくれるかなって思ってたんです、私がしてあげれることはすべてしてたんです。「この人たちがやってくれるだろう、やってくれるんだったら自分からはいかになくていいや」っていうふうに後輩が思っていて、積極性を育てるのが大変	真似るだろうという思い込み 何も指示しない。教えない。 なんでもしてあげる。 積極性の欠如	ティーチング・モデルとしての意識 ファシリテーター力の欠如 期待以下の成長への失望	先輩としての存在意義と必要とされる資質の認識	
聞き手	ふーん。できちゃうからね。あの、この学年が。すごい気が回るしね。いつまでたってもこのままではっておもしろいだろうね。					

発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	<5>疑問・課題
A	私たちの場合は、経験から「こうしたらいいよね」って行くことが多いんですけど、彼らはそこところが…その…	経験から「こうしたらいいよね」って行くことが多い	経験からの判断する力	経験値	経験による判断力の自覚	
聞き手	失敗する経験が少ないのかな？うまういっちゃうって。上がしっかりしすぎて。					
A	いや、そんなにしっかりとはいないんですけど。とりあえず、何がいけなかったかなっていうと、やはり、「やってあげている」って上から目線もよくないですし、気づいたことすべてに手を加えて指示をバツバツと出してしまったことが、結局彼らの自立性とか主体的に行動するところっていうのを抑制してしまったと思って。それを知って「やらせてあげよう」と思って。それもまた上から目線で申し訳ないんですけど。というふうに、なるべく彼らから気づいてやってもらえるように、方向を転換して、皆で相談して。	「やってあげている」って上から目線もよくない、気づいたことすべてに手を加えて指示をバツバツと出してしまった、彼らの自立性とか主体的に行動するところっていうのを抑制してしまった、彼らから気づいてやってもらえるように、方向を転換して、皆で相談して	指導者としての姿勢 過保護、いたれりつくせり 自律性と主体性への抑制 自らの気づきを促す方針の変更	指導者意識 指導過多による自律、成長の抑制 指導方針の転換	自律的を育むための関与の抑制	
聞き手	それっていつくらい？9月を見てって感じ？…そうでもない？					
A	かもしれないです。9月は、もともと3年生が教職セミナーで全員行けなくて。					
聞き手	そうだよな。初めて2年生だけでって感じだったよね。5月はついてきて一つで感じて、ちょっと見よう見まねで。6月7月あったのに、シャボン玉もあったし。					
A	すごくうまくいった回だったとは思いうのですけども。で、9月でうまうま回りなかつたらしくて、当日が、聞いた話だと、個人個人が見られなかったって聞いています。	9月でうまうま回りなかつたらしくて、個人個人が見られなかったって	先輩不在 後輩のみ 指導者の不在	経験者の不在による臨機応変さの欠如	指導実践において、後輩による未熟度の認知	
聞き手	うまうまなかったというか、経験の年数にしたらって感じやったけど、5月はついてきて一つで感じて、ちょっと見よう見まねで。6月7月あったのに、シャボン玉もあったし。					
A	でも彼らは反省してたようです。	彼らは反省してたようです。	後輩による反省	後輩の失敗についての省察と学び	失敗からの学びの有用性の認知	
聞き手	あ、そうなんや。そら3年生がいっぱいいるときと全然違うよな。っていうのを目の当たりにして、よかったよね。そういう回があってね。					
A	私はそう思います。	そう思います	後輩による反省失敗からの学び			



発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念（前後や全体の文脈を考慮して）	<5>疑問・課題
聞き手	ふーん。そうなんだ。皆で相談したんだ。すごいな。そこをまた来年…そっか。で、あの一、あえて言わないっていう風にしたんだよね。					
A	はい、しました。全部言ってしまうので、私は、すごい悪いところなのですけれども、思ったことをすべて言ってしまうんです。あの、気づいたことを。「ここをこうの方がいい」とか、実際にやって問題になるところを。	思ったことをすべて言ってしまう、気づいたことを「ここをこうの方がいい」実際にやって問題になるところ	気が付いたことをすべて指摘、助言、回避すべき問題点の指摘	関与してしまふ性格の自覚	自主性を抑制するアプローチへの気づき	

ストーリーライン（現時点で言えること）	<p>開始当初のAさんは、強い教職への志望動機があり、将来の職業観が明確であり、それに従って大学での受講内容を決定している。教員になるための資質の欠如の認識から、自主的に活動への参加を始めた。参加当初は限られた活動参加経験のなかで、特定の指導法や様々な役割の経験など、補助的なながらも実践経験を積み、補助的な役割から主構成員の役割へ移行していった。活動により、児童との触れ合いにおいて上達を認識しつつ、よい教員に求められる資質への接近はしているものの、クラスルーム英語における課題なども不足している点も認識している。授業で学ぶ知識面だけでなく、実践現場で直面する課題への解決方法を模索し成果取っている。そのほかにピアラーニングができる仲間やモデルとしての熟練者の獲得、大学生活の充実、指導技術と知識における学びを認識している。指導上で直面する問題を克服すべき指導方法の模索をしており、教壇でなく学習者の中に入りこんで働きかける際のストラテジーや、指導アプローチとしての沈黙の回避や自信のない学習者へのアプローチ、学習者の反応に合わせた臨機応変なやりとりにおいて上達し、褒めることの重要性などを認識している。理想的な学びを体験しているだけでなく、その原因が分析できている。児童とのコミュニケーション技術において熟練者モデルとの距離を認識し、距離縮めよう試みた。活動においては段取り改善案を持っており、専門家からは語学面、指導技術における指導を得るよう心掛けた。</p> <p>約2年半のボランティア活動を経験して、一番変化を感じたのは、臨機応変にまた柔軟にその場の状況に合わせて指導ができるようになったことである。友人が希望校種を変更した一方で、中学教員だからこそできることや使命感を持っているので、中学校教員に対して強い志望を示している。英語という科目の特性上、教員に必要な資質がある人前で話すという弱点を克服すべく試みた。</p> <p>学習者の理解を深めるための工夫として、問いかけや定着を優先するがゆえの、あえて言わない方略などを学んだ。活動からはまたコミュニケーションに必要な要素を取得し開始前と比べたら、児童と接する自信を自覚している。中学生の心理の理解と有効なコミュニケーション方略も獲得し、自分に合った方法を見つけることの重要性を認識している。</p> <p>全ての参加者から食欲に学び取ろうとして、特に熟練者には、柔軟なパフォーマンスができることが理想イメージとして、プレゼン能力や児童を巻き込むパフォーマンスの高さなど高く評価しており、模倣を試みたり、ボランティア精神のあり方や、意見を出しやすくする方略として密なコミュニケーションや後輩を褒めることなどを学んだ。ピアからは、豊富なコミュニケーションをとる機会から、遠慮なく助言しあえる関係を構築し、率直な指摘やアドバイスを受けることができた。教師志望の有無にかかわらず、有益で充実感の得られるディスカッションができ、クリティカルな視点や考えが深化した。</p> <p>後輩にとって自分たちがティーチングモデルとなっていることを意識し、経験値からの助言などを行ってきたが、期待通りの成長をしていないのは指導過多によって自律や成長を抑制しているからであることに気づき、後輩を育てるファシリテータ力が欠如していることを認識した。後輩自身が内省し、失敗から学ぶことを重要視し、方針を変更した。意見を出しにくくしている自分のアプローチと後輩の性格から、方針を変更し意見を出しやすくするためのストラテジーを用いることにした。</p> <p>メンバー間で参加ポリシーの違いが生まれており、参加ルールが異なる。活動の有効性が高いと判断しているので参加者への期待値が高いが、一方できつかけづくりとしての参加意義も認識しているので、ボランティア活動と友人関係の独立させて成立させている。</p>
---------------------	--

理論記述	<p>1) 教職に動機づけられて開始した指導実践活動において、学習者に合わせた臨機応変なアプローチやほめることなどの重要性を早い時期に認識する。2) 指導実践開始当初は、クラスマネジメントやクラスルーム英語において熟練者との距離を知り、自分の未熟さに気づく。3) 実践共同体の活動運営の効率を高めるための改善案も実践活動開始当初に得る。3) 指導実践を2年間以上経験することで、臨機応変な指導アプローチが身についたことが意識でき、補助が必要な学習者へのアプローチなども体得する。4) 児童とのかかわりについても自信が芽生え、中学での実習等他活動にも転化できる効果を実感する。5) 2年半参加した実践共同体において、熟練者からは目指すべきモデルの提示を、ピアからは批判的な指摘とピアティーチングから学ぶ機会を得、知識や考えを深化させる経験を豊富に得る。後輩からは、後輩の育成を効果的にファシリテートする方法を考えさせるという課題を提示され解決法を模索する。6) 共同体のメンバーシップに求める参加態度や責任感への期待が高い。</p>
------	---