

同僚教師との共同作業がもたらす教育の質の向上

教師間の連携の重要性について

和田 礼子

1. はじめに

教育改革、授業改善といった FD 活動に関する取り組みが鹿児島大学でも行われている。留学生センターでも学期ごとに学生の授業評価の実施や各クラスの担当教員による「授業報告集」を作成している。「授業報告集」は留学生センターで開講している科目の授業内容、自己評価、授業改善案、改善結果をまとめたものである。留学生センターの授業は一つの科目を複数の教員が担当することが多く、シラバスの作成や授業前後のひきつぎ、打ち合わせなどを綿密に行う必要がある。本稿ではこのような教師間で行われる共同作業が、個々の教師の「教師としての成長」にどのように作用するのか考えたい。

近年、現職の日本語教師の「自己教育」や「研修」「成長」について議論されており、日本語教育学会でシンポジウムのテーマになったり、関連書籍が出版されたりしている。本稿ではまず、大学に限定せず、広く日本語教師の研修について先行文献を概観し、次に教師の共同作業について鹿児島大学留学生センターの取り組みを紹介する。さらに、授業改善のための視点について述べる。

2. 教師の発達段階

日本語学習者同様、教師にも発達過程があると考えられるが、新米教師が教授経験を積むことで知識も増え、教師間での役割もそれに伴って変わっていくことが多い。その発達過程にあって、次の段階に進めず停滞している、または後退してしまうという教師も決して少なくはない。川口・横溝（2005）では「教師の5段階の成長モデル」として次のような段階が示されている。（下 p.267）

第1段階：専門全般にわたる知識を増やし、教えることについての理解を深める。

第2段階：自分で教え始めるが、教案作成や教材の準備に困難を覚える。

第3段階：自分一人で教えることができる。しかしながら、（1）自分の教え方に満足し、それでいいと思う、または（2）このまま固まってしまうのは避けたいが、その方法が見つからない、という望ましくない状態にある。

第4段階：自分から積極的に、授業の改善に取り組む。

第5段階：完全に独り立ちして成長し続けられる。

この中で横溝（2005）は「第3段階にいる教師は決して少なくない」「その段階から上の段階に移行するには、何か手段が必要」である（下 p.269）と述べており、その手段としてアクション・リサーチやティーチング・ポートフォリオをあげている。

3 教師をとりまく環境と教師の成長

3-1 教師の成長を促すもの

教師研修の方法として、ティーチング・ポートフォリオやアクション・リサーチよりも手軽に第一歩を踏み出せそうな活動に「ダイアリー」や「ふりかえり」「反省」があるが、春原（1992）は個人で行うこれらの活動の問題点として次の点を指摘している。

- ・授業改善を妨げるものとして必要知識、実行力、人材などの「外的な制限」以外に教員の内的な制限 / Belief がある。しかし Belief というものは「その自覚がないこと」を特徴とし、かつ個人の内面に立ち入るため調査は現実にはなかなか困難である。(p.82)

- ・(ダイアリーは)じっくり内省できる半面、ビデオ・観察者(刺激回想法)、同僚教員(教員ミーティング)など他者評価が刺激となって担当教員を揺さぶることがなく、ルーティンの評価の限界を超えられない。(p.86)

筆者自身もダイアリーによる研修を試みたことがある。ダイアリーは「言葉にならない思考を言語化する」「思考の軌跡を記録する、ふりかえる」といった点では有益であったが発想の大きな転換や、刺激にはつながらなかった。「思ってもみなかったこと」を考え始めるきっかけは春原（1992）の指摘のとおり、対話からもたらされることが多かった。

そこで注目したのは個人ではなく、個人を取り巻く環境がどう人を成長させるのかということである。環境の中で学習はどのように進むのかという点について西口(1999)は以下のように述べている。

- ・正統的周辺参加という概念によって捉えられる学習とは、学習主体が実践共同体の正式メンバーとして実際の活動に参加し、そこへの参加の形態を徐々に変化させながら、より深く実践共同体の活動に関与するようになる過程全体を指す。そして正統的周辺参加論では、こうした共同体への参加形態の変化と連動して、学習主体による実践共同体の活動の理解、学習主体の自己認識が同期的に変化していくと考える。(p.4)

この正統的周辺参加論は日本語教育機関に属し、授業を行いながら「教師の成長段階」をたどる日本語教師に当てはめて考えることができる。新米、中堅、ベテランと経験を重ね、機関での役割が変わるのに伴い学ぶものも変わっていく。言い換えれば共同体とのかかわりの中で成長がもたらされていくのである。

また、春原（1992）は「教員が一人で学習するには限界があり、何らかの共同学習・研究が不可欠である」(p.94)と述べている。

教師の成長が個人の問題として位置づけられているかぎり、停滞は本人の能力と決め付けられ、責任も個人が負わなければならない。しかし、勉強会、講師室、教員間で行われる日々の授業の引き継ぎ、といった「環境」との「相互作用」によって個の成長がもたらされると考えたとき、「成長」の可能性は大きく広がるのではないだろうか。そして、ここで重要なことは「相互作用」によってもたらされる成長は「相互」的である以上、当然のことながらベテラン教員から新米教員へといった一方向的なものにとどまらず、複数の人に影響を与えるということである。

風通しのよい、生き生きとした職場で働く教師集団のほうが組織としても強くなるということとは想像に難くない。以下、教師を成長させる環境について考えていきたい。

3 - 2 同僚との共同作業で行う研修の例

野口他(2005)では同僚との共同作業で行う研修の例として Cooperative Development を取り上げている。Cooperative Development とは「教師が信頼できる同僚の協力を得て行う共働作業で、目的は「話し手」となった教師の自己成長である。指導者から教育を受けて成長するのではなく、「話し手」・「聞き手」・「観察者」がそれぞれの役割を通して、共働で「話し手」の自己成長をめざすもの」(p.36)である。これは独りの孤独な作業ではなく、常に同僚が存在することで、継続しやすい自己成長の手法である。これは、共通の教育現場を持つ「同僚」によって行われることから、次のような利点がある。まず、メンター役を同僚教師が互いに担うという意味で両者がともに成長できるという側面がある。また、「このクラスでの指導のやり方」といった、個別的、具体的な問題についても取り扱うことができる。共通の教育現場であれば、問題の把握、改善策の検討、実施、反省が共有できるというメリットもある。しかし、一方では「聞き手」にテクニックが必要であり、両者が様々な意味で一定レベルのものを備えている必要がある。また、主導する側と従う側といった意識が両者にある場合、本来の意図とは異なる作用を及ぼす可能性もある。

Cooperative Development にはパートナーの存在が必要であるなど、制約は多いが、同僚間で相手の成長を助ける「聞き手」になるという意識を持つことは、以下に述べる「講師室」にとって重要な価値観につながると考える。

3 - 3 講師室の役割

日本語教師の成長を考えると、講師室は非常に重要な意味を持つのではないだろうか。教師の成長を促すのは特別なものではなく、日常の中に組み込まれているべきだと考える。講師室が

- 1) 気兼ねなく教師の抱える問題や悩みを安心して話せる場である。
- 2) 教師が互いに授業の方法や使用教材を公開できる。
- 3) 自分が否定されない。

といった条件を満たすことで、講師室での同僚とのやり取りは Cooperative Development の役割を十分に果たすものになり得るのではないだろうか。

講師室でのやりとりについては「学習者の悪口で終わってしまう」「自己弁護の場になりがち」「愚痴っぽくなる」といった意見も多く聞かれる。しかしそれも講師室の一つの役割ではないか。求めるのは「明るく正しい講師室」ではない。実際、愚痴のひとつも言えない講師室は気づまりで、そこに集まる教師たちの間に深い信頼関係が築けるのかは疑問である。しかし、もちろん「愚痴だけ」「悪口だけ」「自己弁護だけ」で終わってしまっただけでは、問題は解決しない。後ろ向きの感情を共有しつつも、「改善したい」「成長したい」という気持ちを支える機能が求められる。それを設計するのが先輩教師、あるいはコーディネーターの役割なのではないだろうか。

3 - 4 実践例: 講師室作り - 作成教材の共有

鹿児島大学留学生センターでは授業で使用した教材を課ごとのファイルにストックし、専任教員、非常勤講師がいつでも使用できるようにしている。ストックされる教材は絵カード、文字カードなど、基礎的なものから、タスク、ゲーム、復習用プリントなど、教科書以外の全ての教材である。使い方がわからない教材は作成した教師に使い方を聞き、改善点は修正を加えている。これには次のようなメリットがある。

他の教師の教材を見る、あるいは使うことで自分とは異なる教え方に気付くことができる。

新しいアプローチを一人の教師が試みた場合も、他の教師にも伝わりやすい。

教材の問題点に気付き、改善が行われやすい。

経験の浅い教師でも、一定水準の授業ができる。

教材や、授業内容についてオープンにする雰囲気ができる。

教授内容について相互理解が深まる。

この中で特に大切な点は「教材や、授業内容についてオープンにする雰囲気ができる」

「教授内容について相互理解が深まる」である。一つのクラスを複数の教師で担当することが多い日本語クラスでは教師間の相互理解は不可欠であるが、教師間の共働がうまくいけば「変化」や「改善」を口にしなくても自然と成長がもたらされるのではないだろうか。

私自身、新しいパートナーとクラスを担当することで、自身の授業のムードが変わるという体験を何度も得た。それは成長とは呼べないのかもしれないが、少なくとも「化石化」とは対極にあったように思う。

講師室のメンバーに、このようなことがいつでもおこるような下地作りの一つとして、教材の共有は有効だと考えている。

4 「成長する教師」とはどんな教師なのか

4 - 1 「学習者」という視点

教師の成長について、手法の点では先行文献にもさまざまな試みが見られるが、その到達目標は「成長する教師」「よりよき授業を目指し続ける」といった、漠然としたとらえどころのないものである。よりよき授業とはどのような授業なのか。何をもって成長したといえるのか。内省し、変化が起こればそれでいいことなのか。

古川(1990)ではCarter(1990)の示した教師の変化を取り上げている。

段階1: まず自分にとって快いストラテジーが何かに気づく。

段階2: そして経験とともにこのストラテジーを精錬していく。

(この段階では、じぶんなりのストラテジーの体系とそれを支える実践的知識の体制化を進めることが重要で、実際の経験(クラス、学習者)の中にこれを否定したり、疑問を投げかけるようなことがらが存在しても無視する)

段階3: 学習者の反応に注目するようになる。自分の整合的体系で理解できないような事象について考えるようになる。つまり、行動の中で内省が起きる状態と

なる。その結果、自分の実践的知識の体制を組み替えていく。(p.7)

この発達段階をふまえ、「(段階 2 から 3 へ進むことによって変化した) 教員は自分の教育行動をイメージする際、自分がどうであるか、何をしたかという側面ではなく、学習者がどのように学習していて、自分の行動が学習者にとってどのような意味をもつかという側面でイメージしている。」と述べている。つまり経験の浅い教師は常に教師である「自分」の言動に多くの関心を払うが、より進んだ段階の教師は「学習者」の状況に注目するといっているのである。そしてこの学習者への視点の移行が、教師が成長し続けるための要因となることを以下のように述べている。

- ・ 教員は一定の書知識・技術で武装していればそれでいいのではなく、常に新たな学習者を前にしてこれを理解し「何が学習にとって最良か」に既成の答えを持つのではなく、おかれた現実(学習者と学習をとりまく状況)の中での「最良」を考え続ける存在である。このことは同時に、教師自身が継続的に自己向上することと言い替えることができる。(p.3)

このような学習者への視点の移行を到達目標であると考えたとき、さまざまな場面において教師の成長を援助するための枠組みが生まれるのではないか。そこにたどり着くために講師室の環境を整え、問題が生じたら心理学的援助の手法も活用する。明日の授業のための勉強会も、新しい教授法のための勉強会もこの目標を意識して進められることで、その機能を高めていくことができるのではないだろうか。

4 - 2 「学習者のための日本語教育」という視点からの授業観察

佐々木(1995)は「教育実習の場における指導講師と実習生の相互作用の分析」(p.3)を行っている。この実習の中で、実習生は他の実習生の授業観察の際「教師役の実習生に注目するのではなく、学習者の反応 - 視線、姿勢などの身体の動きや笑い、発話 - に注目することを課題とした。」(p.3-4)とある。この、学習者の反応に注目した授業観察は教育実習のみならず、現職者研修としての授業観察にも有効であると考ええる。

たしかに同僚間で授業見学を行う際、教師の行動に注目するよりは、学習者の反応に着目した方が意見が述べやすいように思える。現職教師の授業観察では担当教師と学習者の関係やそれまでの文脈といった背景を考慮に入れない評価、単なる教授テクニックのみの評価は意味をなさないと考えるが、視点を学習者に移すことで一般化の弊害から逃れられるのではないだろうか。また、担当教師にしても、学習者の反応という客観的事実をもとに議論することで、自身の授業を客観的に検証することができるようになるだろう。

評価項目が共有されるということは目標が共有されることを意味する。授業観察という、教育現場で行われやすい教師研修の方法として、学習者に着目するこの手法は「学習者のための日本語教育」という観念を教師に具体的に浸透させるのにも有効であると考ええる。

5 なぜ化石化してはいけないのか

中堅の教師は新人教師に比べ、授業の進行がスムーズで教授内容に関するも知識も豊富である。多くの授業を抱える教師にとって、授業のルーティーン化、自動化はいわば「ベテランの証」かもしれない。そのこと自体を化石化とは呼べない。古川(1990)はこの「パ

ターン化された認識の枠組み」について次のように述べている。

- ・ パターン化された認識の枠組みによって行動することは（特にその仕事に経験を積んだ人の場合）自然な、当たり前のことであり、それが何らかの障壁につき当たらない限り、意識化されたり問題とされたりしないだろう。（中略）しかしパターン化した枠でだけ学習者と学習状況をとらえ、そのほんのちょっとした角度の変更ができない場合、障壁をそもそも認知できないからパターンの意識化も起こらない。そのパターンによって見逃しているものに気づかない。（p.8）

つまり、パターン化、ルーティン化が悪いのではなく、それらが「固定化」することで変化の可能性を逃してしまうというのである。パターン化の落とし穴を意識すること、視点を少しずらしてみることによって化石化は防げるのではないか。

日本語教師にも様々な考え方の人がいるのは当然である。一律にオールマイティの教師を求める必要はない。オールマイティでなくとも、不得意分野があっても、「いい教師」と言われる教師がいることを我々は経験的に知っている。

「いい教師」にはいろいろなタイプがあるが「悪い教師」のバリエーションはさほど多くない。相手の反応に気付かずに自分のやり方を押しつけるのは「悪い教師」の典型例だろう。学習者の反応に気付かなくなること、これが「化石化」なのではないか。

「学習者を見る」ことができていれば「化石化」はおこらない。常に変わり続ける学習者に迎合するという意味ではなく、応えていくところに工夫が生まれるのではないだろうか。

6 まとめ

以上、「教師を取り巻く環境との相互作用によって成長がもたらされるのではないだろうか」という観点から「環境」作りの一例として同僚教師との共同作業や講師室の工夫を紹介した。また、多様な教師像を認めつつ、教師間で経験が共有できるような環境作りを行うことの重要性も指摘した。さらに、「成長する教師とはどんな教師なのか」についても考えた。成長する教師とは「学習者」という視点を持ち学習者を常に見続ける教師である。

授業の改善を目指すとき、それが強迫観念として教師にのしかかっては、質の高い改善は見込めない。授業担当者が共通の目標をもち、協働することで自然と全体が向上していくような教師集団を目指すことが必要なのではないだろうか。

* 本稿は「第1回 教師教育における内容と方法を考えるラウンドテーブル 教師の資質能力向上を支える共同体の創造をめざして」（2006年5月14日）での発表に加筆し修正を加えたものである。

参考文献

- 青木直子(2006)「教師オートノミー」春原憲一郎・横溝伸一郎編著『日本語教師の成長と自己研修 - 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社 138 - 157
- 青木直子(2006)「教師にとっての生の質」『2006 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会 37 - 42

- 上野直樹(1999)『仕事の中での学習：状況論的アプローチ』東京大学出版会
- 川口義一・横溝紳一郎(2005)『成長する教師のための日本語教育ガイドブック』上下くろしお出版
- 佐々木香代子(1995)「助言は教師を育てるか：指導講師と実習生の助言の関係における一考察」『日本語教育論集』11号 1 - 18
- 高間邦男(2005)『学習する組織 - 現場に変化のタネをまく』光文社新書
- 西口光一(1999)「状況的学習論から見た日本語教育」『大阪大学留学生センター研究論集 多文化社会と留学生交流』第3号 1 - 15
- 野口直子・及川千代香・本間淳子(2005)「日本語教師のための Cooperative Development」『日本語教育論集』21号 35 - 53
- 春原憲一郎(1992)「刺激回想法を通して見た教員の評価活動」『日本語教育論集』8号 80 - 97
- 春原憲一郎・横溝伸一郎編著(2006)『日本語教師の成長と自己研修 - 新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』凡人社
- 古川ちかし(1990)「教員は自分自身をどう変えられるか - 教員の自己改善に関する考察 - 」『日本語教育論集』7号 1 - 18
- 古川ちかし(1991)「教室を知ることと変えること - 教室の参加者それぞれが自分を知ることと変えること」『日本語教育』75号 24 - 36

(留学生センター 准教授)