

カリキュラム更新における教師間の協働
—協働的に学び合う授業デザインの実践に向けて—

Collaboration among Teachers in Curriculum Renewal:
Pursuing the Practice of Class Design Aimed at Collaborative Learning

江森悦子・佐藤正則（アークアカデミー）
EMORI Etsuko, SATO Masanori (ARC ACADEMY Japanese language school)

要 旨

本稿の目的は日本語学校のカリキュラム更新のプロセスにおける教師間の協働のあり方を明らかにすることである。教師間でカリキュラム理念や授業デザインの共有化を図り、連携するために、どのような活動システムが必要なのかを考察した。その結果、教師の主體的な関わり、対等な関係性、対象の明確化の3点が構成要素として明らかになった。また、教師間で双方向に授業デザインについて検討し合う場を持つことの重要性が示された。

This paper aims to discuss how teachers collaborate in the curriculum renewal process for Japanese language schools. We examined what kinds of activity systems are necessary for sharing and coordinating curriculum ideals and class design among teachers. From these results we identified three key elements: proactive involvement by teachers, equal relationships among teachers, and clearly defined objectives for class design. We also demonstrated the importance of opportunities for frank discussions among teachers regarding class design.

【キーワード】 カリキュラム更新, 活動システム, 教師間の協働, 授業計画

1. はじめに

本稿は日本語学校の長期的なカリキュラム更新のプロセスにおいて教師が協働の形をどのように変えていったのかを活動理論のモデル(エンゲストローム 1999)を用いて記述し、その意味を考察するものである。

考察の対象とするのは、筆者らが所属する日本語学校において2006年度から開設されている大学院進学クラスのカリキュラムである。クラスは大学院進学を目指す日本語学習者を対象に大学院受験と大学院での学びに対応できるアカデミック・ジャパニーズの養成を目的としている。クラスの中心的な課題を研究計画書の作成とし、学習者同士の対話によって個々の学びを構築していく「協働」の理念に基づき、実践を行ってきた。協働を理念としたのは、他者との協働的な対話が自己の研究テーマを深めることを可能にすると考えたからである。このような理念に基づき、クラスを構成する各科目の時間割や、授業デザインを検討し、2010年度現在まで毎年カリキュラムを更新してきた。

田中(2009)は、カリキュラム・マネジメントで重要なのは「学習経験の現状をより深く観察するところから開始すること」(p.4)と述べ、さらにカリキュラム改善には「実際に行われたカリキュラムの効果を多様な観点から評価して、その結果を計画にフィードバックする」(p.4)こと、すなわち、評価、改善、計画、実施のサイクルの重要性を挙げてい

る。しかし、このように改善されたカリキュラムを実践する前段階として、カリキュラム内容を複数の教師間でどのように共有するかが課題となってくる。長期的にカリキュラムを更新してきたコースの場合、複数の教師が流動的に関わる事もあり、個々の教師間でカリキュラムに対する認識が異なる場合が起こりえる。常に教師間でカリキュラム更新の内容について共通の理解が得られているとは限らず、個々の授業デザインの共有もなされているとは言えない状況がある。

江森・佐藤（2011）では「学習者の学びの経験」からカリキュラム更新の過程を示したが、クラスに関わった教師側からのカリキュラム更新については言及できなかった。さらに、今後の課題として「各科目間での教師の連携」が必要なことを主張したが、具体的に教師間でどのように連携するのかという点については明らかにできなかった。カリキュラム更新の過程を考察するには、学習者側の学びの視点からだけではなく、授業デザインの主体となる教師側のあり方を明らかにすることが必要である。以上の点から、本稿では教師間でカリキュラムを共有し、その更新において協働的に取り組むために行った実践について考察する。そして、カリキュラム更新のプロセスにおける教師間の協働のあり方を提示する。

2. カリキュラム更新と活動理論

2-1 カリキュラム更新とは何か

教育観や研究上の立場によってカリキュラムの概念は異なる。日本語教育では学校教育のように国の定める学習指導要領はない。1980年代以降、学習者の多様化を背景に、各教育機関によってコース・デザインが行われるようになった。学習者のニーズ分析やレディネス分析を基にシラバス・デザイン（何を教えるか）、カリキュラム・デザイン（どう教えるか）を行い、教育を実施、その後のコンサルティング、追跡調査までをコース・デザインとしたのである（田中 1988, 田中・斎藤 1993, 日本語教育学会 1991）。ここではカリキュラムは教授法、教材、時間配分などの計画を指す。

また、近年、外国籍児童を対象として、公教育における日本語教育の重要性が指摘されるようになると、公教育で保障すべき学習内容を一定のガイドラインで示す必要性が生じた。その結果、「行政が行うべきカリキュラム開発と教師が行うべきコース・デザインとを明確に区別する」必要性が言われるようになってきている（斎藤 2005, p751）。

一方、佐藤（1996）は教育学の立場からカリキュラム開発においては「教師を主体とする開発モデル」（p. 32）が重要であるとし、「教師を主体」とするカリキュラム開発の形を「実践・批評・開発モデル」（p. 32）とした。そして、教師にとってのカリキュラムを「教材を媒介とした子どもの学習経験の可能性の構想であり、その構想にもとづく教材とプログラムのデザインである」としている。

江森・佐藤（2011）では、カリキュラム開発の立場からカリキュラムを「学習経験の総体」という本来の意味で捉え直し、学習者がカリキュラムをどのように意味づけているかを考察した。カリキュラムとは本質的なものではなく動的なものである。とするなら教師にとってもカリキュラムとは「学習経験の可能性」に対し、評価、改善、計画、実施という教育活動の全体を構想する対象であり、動的なものでもある。以上を踏まえ、筆者らはカリキュラムの更新を、教師の教育実践と学習者の学習経験の総体とを動的な関係

性の中で見つけ、変更していく活動だと考える。

2-2. カリキュラム更新と活動理論

カリキュラムの更新を関係性の中で常に動いている活動として捉えるため、本稿では活動理論の概念を用いる。山住(2008)によると、活動理論の第1世代のヴィゴツキーは「人間行動を対象に向けられた行為」と捉え、発達が「文化的人工物」の「創造と使用に媒介されている」ことを明らかにした。第2世代のレオンチェフは活動には「分業」や「協業」という新たな要素をつけ「活動が個人の次元ではなく集合的な次元において成立する」ことを示した。第3世代のエンゲストロームは「集合的であり、人工物に媒介され、対象(目的・動機)に向かっていく」活動を「活動システム」としてモデル化した(山住2008)。

筆者らはカリキュラムを更新する一連の流れを活動システムとして記述する。カリキュラムは、学習者の学びの観察や、授業実践をする中で教師に矛盾として意識化され、教師間で改善、計画、実施されていく集合的(協働的)なプロセスだからである。

2-3. 分析の枠組み(活動システム)

本稿では、教師間のカリキュラム更新における活動システムを図1のモデルで記述する。活動システムのモデルは、組織の協働的な営みを諸要素のモデルとして可視化するのに適したツールである。

活動システムは右図のような6要素から構成されているものとして見ることができる。【主体】誰が主体であるか、【対象】働きかける目的、動機は何か、【道具】そこでは何を道具として【対象】に働きかけているか、以上が上部の三角形である。同じ対象

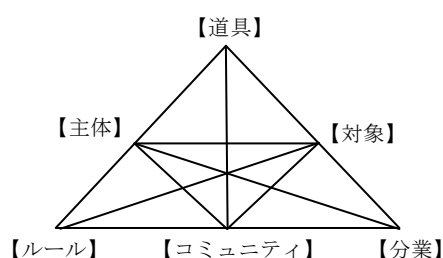


図1 活動システムのモデル
(エンゲストローム 1999)

に関わる複数の【主体】を【コミュニティ】とし、その中で主体間の取り決めが【ルール】であり、コミュニティのメンバーで課題を水平的に分かつことを【分業】という。活動システムでの記述により、以下の分析、実践が可能になる。

- ① クラスに関わる教師たちの実践を活動システムとして捉え、可視化する。
⇒構成要素間の矛盾、葛藤を見出す。
- ② 見出した矛盾、葛藤をリソースとして現在の活動システムへの介入を行う。
⇒活動システムへの変化をもたらす。

本稿では、まずクラス開設時の2006年度から2009年度におけるカリキュラム更新の過程を活動システムのモデルで示す。次に、2010年度の実践に焦点を当て、教師間の実践における矛盾や葛藤に対し、筆者が試みた介入によって、教師たちの活動システムがどのように変化したのかを述べる。そして、それらの変化はカリキュラム更新にどのように繋がりを示すかを2名の担当教師へのインタビューから明らかにする。

3. 大学院進学クラスの実践の概要

大学院進学クラスは、大学院合格と院での学びに対応できるアカデミック・ジャパニーズの養成を目的としている。1クラス平均14~16名で、授業は週に15時間(1日3時間)

あり、担任を含め3名の教師が1クラスの授業を担当している。表1に主な授業科目の例を挙げる。

表1 各期の授業科目

7月期 (7月～9月)	10月期 (10月～12月)	1月期 (1月～3月)
<ul style="list-style-type: none"> ・研究計画書のデザイン ・情報リテラシー ・文章表現の基礎 ・文献の読み方 ・待遇表現基礎 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究計画書の完成と検討 ・面接試験対策 ・小論文対策 ・論文読解 ・待遇表現を用いた会話 	<ul style="list-style-type: none"> ・研究計画を深める ・入学後に向けた研究発表の実践的な指導 ・レポート作成 ・文献の報告

目 標 : 大学院受験や進学に必要な日本語力をつける。
自分にとって進学や研究はどんな意義があるかを考える。
学びの過程で自分や他者、社会について深く考える。

実施期間 : 2006年度 10月開講～翌3月修了, 全6ヶ月間
2007年度-2010年度 7月開講～翌3月修了, 全9ヶ月間

学習者数 : 2006年度8名, 2007年度9名(10月から15名), 2008年度19名
2009年度15名×2クラス, 2010年度15名×2クラス

大学院進学クラスのコース・デザインに際し、「大学院受験」のためには、大学院の選び方や研究室との連絡の取り方、研究計画書の書き方、面接対策、小論文対策などの必要性の他、大学院進学後のための論文作成やプレゼンテーション、講義メモを取る技術などが考えられる。以上のような視点から「研究計画書演習(総合日本語)」のほか、「情報リテラシー」「面接・口頭表現」「小論文/レポート」「プレゼンテーション」など、技能を重視した科目を設定した。

4. 2006年度から2009年度の実践

2006年度から2008年度まで、本クラスは科目を担当する2～3名の非常勤教師とカリキュラム計画者である専任教師(筆者の1人)で実践された。カリキュラムの計画者と授業の実践者というように明確に役割が分かれていたため、カリキュラムを振り返り、更新していくのはカリキュラム計画者のみであった。

クラス全体のカリキュラムの理念として協働的対話

による学びを掲げていたが、各科目の具体的な目標はアカデミック・ジャパニーズの構築

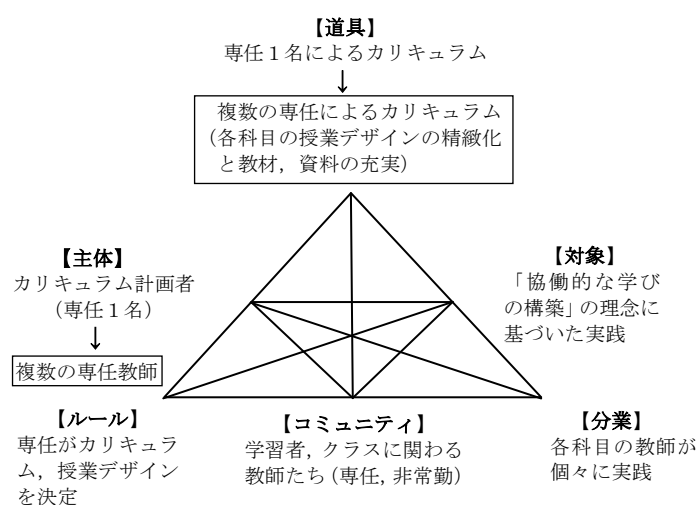


図2 教師間の活動システム
(2006年度-2009年度)

であり、すべての教師が協働的な学びを実践の理念の中心に置いているわけではなかった。つまり、カリキュラムの主要な理念が教師間で共有されていなかった。

2009年度より、大学院進学クラスは2クラスに増設された。新たに専任教師（筆者の1人）がクラス運営に加わり、「研究計画書」等、クラスの中心的な科目を担当した。2名の専任教師間でカリキュラム内容を見直すことで具体的に授業デザインを改善し、各科目の教材や資料を充実させることができた。しかし、専任間での協働は行われたが、非常勤教師を含めた科目の教師間、すなわち科目間での協働や理念共有があったとは言い難かった。

2008年度から2009年度の変化を活動システムのモデルで記述すると、図2のようになる（図中の↓は2009年度に変化があったことを示し、囲みの部分は変化した内容を示す）。

【対象】は、本クラスのカリキュラムの理念である「協働的な学びの構築」の実践である。

【主体】が「カリキュラム計画者（専任1名）」から「複数の専任教師」になったことで【対象】に働きかける【道具】である授業デザインはより精緻化された。しかし、新たな問題も明らかになった。【分業】では、各科目の教師が個々に授業を実践し、「協働的な学びの構築」の理念が十分理解されておらず、さらに、専任がカリキュラムや授業デザインを決定するという【ルール】が教師間の協働を限定的にしていたのである。

5. 2010年度の実践概要

5-1. 2010年度の課題

本稿で考察の焦点となる2010年度の教師間の実践について述べる。2010年度の状況が昨年度までと異なるのは、大学院進学クラスに関わる教師が増えたという点にある。それまでカリキュラム計画者であった筆者らがそれぞれ2クラスの担任であった。それを2010年度は新たに2名の教師に引き継ぎ、担任以外にも科目を担当する教師が1名増えた。筆者のうちの1名は大学院進学クラスの科目を担当する科目教師であると同時に、2クラスをまとめる立場で関わった。

担任の引き継ぎと教師の増員によって、それまで以上に教師間でのカリキュラムや理念の共有化が課題となった。複数の教師がチームティーチングで関わる場合、各教師が共通の理念や目標を理解した上で、学習者に合わせた個々の授業デザインを創りだしていくことが理想であり、その過程で教師間の協働的な取り組みが求められる。しかし、実際には教師観や教授経験、さらに専任、非常勤など立場の違いにより、対等な関係で授業デザインの検討に参加し、実践するのが難しい状況があった。クラスがスタートした最初の学期中（7月期）に筆者が感じた疑問は次の2点である。

① 教師間でカリキュラムの認識が異なり、互いに共有できていない部分があるのではないか。

② カリキュラムや授業デザインが学習者のレベルと合っていないにも関わらず、見過ごされたまま授業が進んでいるのではないか。

この2点については筆者だけでなく、担任の教師2名も同様に違和感を覚えていることがインタビューで示された⁽¹⁾。

このような状況の改善を図るため、次学期（10月期）から、「授業計画」の作成という新たな取り組みを提案し、実践した。それまでは専任教師がカリキュラムや授業デザインを授業実践者である非常勤の各担当教師にトップダウンで伝えていた。これでは授業実践

者が自らの実践に主体的に関わり、学習者に合わせた授業デザインについて考える機会を阻むことになる。そこで、「協働的な学び」というクラスの理念と各科目のカリキュラム目標を踏まえ、具体的な授業デザインは各科目を担当する教師が提案するものとした。ここでの授業デザインとは、授業の内容や進め方、教師側の授業のねらい、目標、評価方法、教材等のことである。それらが記載されたものを「授業計画」と呼び、科目を担当するそれぞれの教師が作成した。

授業実践者である教師自身が「授業計画」を提案することで、クラスに関わる他の教師たちと双方向に検討するきっかけになる。それがカリキュラムの再検討に繋がってゆくのではないかと考えた。本実践例をもとに、教師間でカリキュラムを共有し、協働的に更新していくための教師間の活動のあり方について考察する。

5-2. 調査の方法

調査データは2010年度にクラスに関わった2名の担任教師(表2)へのインタビューデータと筆者の2010年度7月～3月までの教師間の活動についての記録である。担任教師へのインタビューは2011年1月、4月の計2回(20～30分/回)実施した。

インタビューではクラス状況の変化や授業実践を振り返る中で、「授業計画」の取り組みや、教師間の活動についての意見を聞き取った。データはすべて文字化し、これらのデータを次の観点で分析した。a. 「授業計画」を考え、他の教師に提案することは教師にとってどのような意味を持つのか。b. カリキュラムを共有するために必要なことは何か。

表2 担任教師の属性

教師	年齢・性別	教師歴	大学院進学クラスの担当歴
担任教師A	30代・女性	7年	なし
担任教師B	40代・女性	9年	科目担当教師として4年

5-3. 「授業計画」の取り組み

学期スタート時の筆者の疑問について、それまでの教師間のあり方を見直したところ、カリキュラム計画者(筆者ら)が各担当教師にカリキュラムを一方的に固定化したものとして伝えていることが要因であると思われた。このような垂直的な教師間の関係性では、双方向で協働することが難しい。そこで、教師間で授業デザインを共有し、互いに検討するために「授業計画」⁽²⁾を導入した。

「授業計画」の作成においては、大学院進学クラスの理念や目標、各期における科目設定と時間数、学期目標等の枠組みは元のカリキュラムに倣うが、具体的な授業実践の中身については、各担当教師がクラスの状況やレベルを踏まえた上で決定する。そして、学期開始前に各自が作成した「授業計画」について、クラスに関わる他の教師たちと確認し合い、必要であれば修正や調整を重ねた。

学期の中間と期末の計2回、「授業計画」をもとに教師間で授業実践の振り返りを行い、「授業計画」の軌道修正や、学習の成果や改善点を見出していく機会を持った。そして、振り返りの内容を次年度のカリキュラムへも反映させることとした。図2の教師間の活動システムの【ルール】、【分業】を矛盾と捉え、各担当教師が「授業計画」を考え、提案することによって、カリキュラムや授業デザインの共有化を目指した。

5-4. 結果

教師間で「授業計画」を導入し、実践したことによる変化を挙げる。まず、各科目の担当教師から新たな授業デザインの提案が積極的になされるようになった。例えば、クラス内の親密な状況を見て、学習者自身の個人的な過去の経験と研究テーマの繋がりについてグループで語り合い、個々の内省をまとめるという実践がされた。さらに、「発音」や「読解」の科目において学習者のレベルや関心に合わせた新たなテキストが提案された。

また、教師間での学期中、学期末の振り返りの場では、授業デザインの改善に向けた話し合いがスムーズに行われるようになった。「授業計画」を指針とすることで、問題の焦点が明確になり、教師たちが互いに検討しやすくなったためである。その他、クラス担任の教師 A、教師 B からは、カリキュラムの共有や改善に向けたより積極的な関わりを求める声が上がった。インタビューからは教師 A、教師 B が教師間での話し合いの場を持つ必要性を強く感じていることがわかる。

「1つのクラスに関わる教師がすべての科目に対して、目標、内容の話し合いが必要だと思います。担当外であっても関わっていくという事が必要かと思いました」（教師 A-1）

「担当した講師が自分で改善点をあげますよね、それを共有する場を持って、提言でもいいんですけど、他の先生と交換していくという場をまず設けないと、お互いにどう思っていたのかっていう、情報共有の場が必要なかって」（教師 B-1）

教師にとっての「授業計画」の意味については、①「学習者の状況に合った授業デザイン」、②「授業の進行と管理」、③「教師力の向上」の3点が抽出された。

① 学習者の状況に合った授業デザイン

各教師が授業計画を作成したため、従来のトップダウンで提示するカリキュラムよりも学生状況に合わせ、自由に検討することが可能となったことを挙げている。

「学生の状況を見て、私がある程度（授業内容を）決めたので、臨機応変にこうしようと思うことができたので、（中略）学生に合った内容はできたかと思います」（教師 B-2）

② 授業の進行と管理

教師 A は、教師自身が設定した授業目標によって、自分で授業の進行を管理し、進められた点を肯定的に捉えている。

「自分が作った目標なので、自分自身がぶれることはなかったというところは大きかったかな、と思います。途中で色んなことがあって進まなくても、例えば、学生がカタカナの発音がしっかり出来るようになる事が目標っていうように、自分で立てた目標なので、それに向かって何らかの方法を取りながら進んでいるってことでは目標は最後までぶれなかったのでやりやすかったです」（教師 A-2）

③ 教師力の向上

担当する授業の目標を決め、そのために何をするかを考えることによって、授業内容に自信を持つことができたという。教師 A は「授業計画」によって、それまで意識していなかった点に気付けたと述べている。

「授業計画をやったことがすごくいい方向になっていて、何か目標を決めてそのためにどうするんだ、ということが常に意識できるようになりました。（中略）学生にも目標をこのためにやっているんだって常に言うようになった感じがするので、（中略）前はこのためにやっているってことをあまり考えたことはなかったんですね。院クラスをやって、この

目標のためにこれをやろうと考えたところが自分の中にもあるので、学生にも自信を持って言えるようになったかなと」(教師 A-3)

一方、肯定的な声だけではなく、「授業計画」に対する教師側の不安感や負担感もあった。例えば、教師 Aは何をしてもいいという自由さに戸惑い、「授業計画」を考えることが大変だったという。また、教師 Bも「授業計画」を作る上での不安感を述べている。

「すべて任せていただいているっていう面で良かった反面ですね、(中略)何をしてもいいですよ、と言われても分からないことがかなりありましたね。経験を積んで2年目とか、3年目になると自分の方法とか見えてきていいのかなと思いますけど、今回はちょっと大変だったかな」(教師 A-4)

「教師も主観で授業をやるようなところがありますから、(中略)失敗したらどうしようとか、狙いがずれていたらどうしようって不安はありますので、これでいいのかっていう感情が入り混じって、結局、(授業計画を)考えて作るっていうのは、私にとって非常に難しいことでした」(教師 B-3)

2名の教師へのインタビューから「授業計画」の導入によって、教師のカリキュラムに対する捉え方は次のように変化したと考えられる。カリキュラムは固定化したものから、クラス状況によって更新していくものとなった。さらに、授業は実践していくものから、新たに提案し、検討していくものとなった。つまり、教師が授業デザインやカリキュラムに対して能動的に関わり、教師の「考え」を反映させた授業実践を行うきっかけになったと言える。

6. 考察

2009年度から2010年度の教師間の実践の変化は、図3の活動システムで示される(図中の↓は2010年度に変化があったことを示し、囲みの部分は変化した内容を示す)。**【対象】**

は、『協働的な学びの構築』の理念に基づいた実践である。しかし、カリキュラムと実際の授業デザインが一致していなかったり、教師間でカリキュラムに対する認識が異なっていたりしたため、教師間でカリキュラムや互いの授業デザインを共有しているとは言えなかった。その理由として、カリキュラムや授業デザインの決定は、一部の専任教師だけが担い、非常勤教師たちは授業を実践するのみという暗黙のル

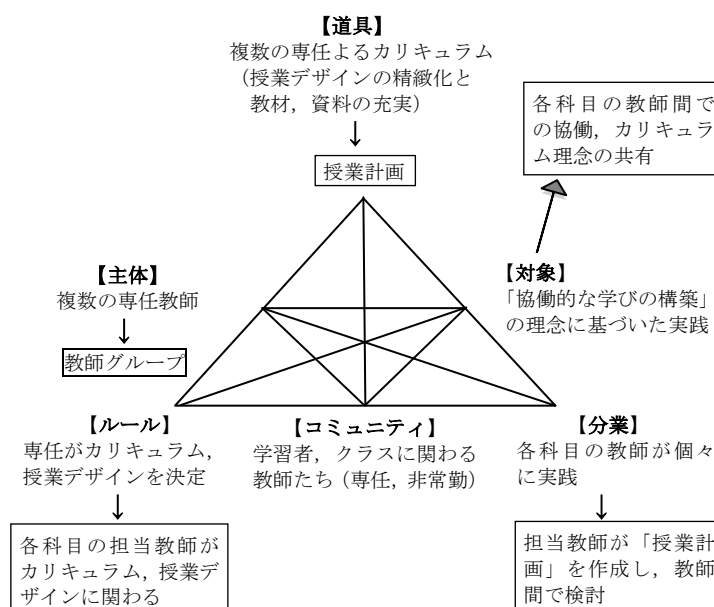


図3 教師間の活動システム
(2009年度-2010年度)

ールにより、共有を目指した双方向の協働的な検討が困難であることが考えられた。つまり、協働的な教師間の活動を目指す上で【ルール】と【分業】に矛盾があった。

そこで、【道具】として「授業計画」を導入し、各科目の担当教師が「授業計画」を提案することにより、教師間での検討の機会を設けた。それに伴い、【分業】では、「各科目の教師が個々に実践」から、「担当教師が『授業計画』を作成し、教師間で検討」になった。また、「専任がカリキュラム、授業デザインを決定」という【ルール】は、「各科目の担当教師がカリキュラム、授業デザインに関わる」になった。

このような活動システムへの介入により、【主体】は、「複数の専任教師」から、「教師グループ」へと転換した。「教師グループ」とは、専任、非常勤に関わらず、授業科目を担当する全ての教師たちを意味する。その結果、教師間におけるカリキュラムの共有や互いの授業デザインの理解が進み、教師間での連携への方向付けがなされたと言える。

以上の2010年度の実践から、教師間で協働的にカリキュラムを検討し、更新していくためには、次の3点が重要になると考える。①活動システムのメンバーである個々の教師の主体的な関わり、②対話を促すメンバー間の水平的な関係性、③教師たちが目指す対象の明確化である。このような点が教師間の活動システムの各要素を支えることにより、カリキュラム更新への協働的な実現が可能になる。

7. まとめと課題

本稿では、協働的に学び合う授業デザインの実践に向けて、クラスに関わる個々の教師たちがいかにカリキュラムを共有し、互いに連携しながらカリキュラムを更新していけるのかという点について、エンゲストロームの活動理論を援用し、分析と考察をした。2006年度から2009年度までのカリキュラムの更新という活動システムは、「協働的な学びの構築」に向けて、一部の専任教師間での連携により、各科目の教材の充実や、授業デザインの精緻化を図ることが中心課題であった。つまり、図2の活動システムの【主体】、【道具】、【対象】が教師間の活動の中心課題であった。

2010年度はクラスに関わる教師数が増えたため、「協働的な学びの構築」という理念に基づいた実践を実現するためにはカリキュラムを共有し、互いに連携していくことが課題となった。そこで、2010年度の教師間の活動システム(図3)では、「授業計画」を導入し、【ルール】、【分業】のあり方を見直した。さらに、【対象】は、「協働的な学びの構築」から、それを達成するために教師間での連携や共有化へと転換した。

本実践の過程で明らかになったことは、クラスに関わる教師たちが授業デザインを実践する主体となって、互いに検討し合う場を設定することの重要性である。カリキュラムや授業デザインは、既に作られたものとしてトップダウン型で継承されるものではなく、学習者の実態や教師の力量や個性に応じて作り直されるものである。秋田(2008)が「授業検討の場は、教師が自らの暗黙の理解を他者に語ることによって焦点化して議論していくことで、一つの意味を形成し、学校で協働で生徒の学習や授業についての理解や知識を構成していく過程」(p. 119)と述べているように、教師同士の水平的で開かれた検討の場は、個々の教師の学びに還元され、組織における教師コミュニティの成長を促すことに繋がる。

RTでは、教師間の学び合いを促す現場のシステム、教師間でコースのイメージを共有する方法が話し合われた。話し合いの中では、コース開始前の教師間での実習や教案の共有、

自由に発言できる環境や、信頼できる関係性の構築、カリキュラムに関われる余地など、多様な現場での連携の仕組みが話し合われた。しかし、一方で話し合いをしても連携につながらない場合や、連携による教師のオリジナリティの減退、さらに非常勤講師への負担感への危惧などが課題として残った。共有すべき目標を明確にすると同時に、何をどこまで連携するのかという点についても今後、具体的な検討が必要であると思われる。

注

- (1) 教師 A, 教師 B は次のように述べている。「7月のときはもう（カリキュラム）ができたものが来たので、それを実際にやらせて頂いたのですが、正直言ってあのカリキュラムはクラスに合っていないと思っていました」（教師 A）、「学校側の授業計画に乗る事もできるんですけど、やっていくうちに何でこれやってたんだっけってそうなる時もあるんですね」（教師 B）
- (2) 本稿での「授業計画」とは、シラバスに相当する。當作(2005)はシラバスについて「クラスの構造、目標、目的、履修条件、成績決定方法、教材、カバーされる内容、スケジュール、参考文献などを記述した文書で、教師と学習者のあいだの契約のような役割を果たすものを指す」(p.754)と述べている。

参考文献

- (1) 秋田喜代美(2008)「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス(編)『授業の研究 教師の学習』明石書店, 114-131
 - (2) 江森悦子・佐藤正則(2011)「協働の理念に基づいたカリキュラムの継続的な更新に向けて-学習者は大学院進学クラスのカリキュラムをどのように捉えているか」『AJジャーナル第3号』<<http://www.adademicjapanese.org/journal03.html>> (2011年6月12日)
 - (3) エングストローム, Y. (1999) 山住勝広 他(訳)『拡張による学習-活動理論からのアプローチ』新曜社
 - (4) 斎藤里美(2005)「コース・デザイン」『新版日本語教育辞典』大修館書店
 - (5) 佐藤学(1996)『カリキュラムの批評-公共性の再構築へ』世織書房
 - (6) 田中統治(2009)「カリキュラム評価の必要性と意義」『カリキュラム評価入門』勁草書房, 1-27
 - (7) 田中望(1988)『日本語教育の方法』大修館書店
 - (8) 田中望・斎藤里美(1993)『日本語教育の理論と実際』大修館書店
 - (9) 當作靖彦(2005)「シラバス」『新版日本語教育辞典』大修館書店
 - (10) 日本語教育学会(編)(1991)『日本語教育機関におけるコース・デザイン』凡人社
 - (11) 山住勝広・エンゲストローム, Y. (編)(2008)『ノットワーキング-結び合う人間活動の想像へ』新曜社
-