

既定カリキュラム内における実践研究と教師の同僚性
Action Research within the Curriculum and Teachers' Collegiality

牛窪隆太・梅津聖子・江原美恵子・古賀和恵・山本実佳（早稲田大学）
USHIKUBO Ryuta, UMEZU Seiko, EBARA Mieko, KOGA Kazue, YAMAMOTO Mika
(Waseda University)

要 旨

本稿は、筆者らが立ち上げた勉強会での教師の学びと学びの要因を明らかにすることから、教師の成長につながる「同僚性」の在り方について考察するものである。分析の結果、この勉強会では、授業を軸におき他の教師とつながる場を創り出すことによって、参加教師の間に新たな関係性が生まれたこと、またその場に学びを生み出すために「わからない」という前提「関係の水平性」といった要因があったことが示された。このことから、日本語教師が同僚関係の中で学び成長するためには、教授技術に不確実性をあえて認め、働きかけ方として考えることで、同僚教師との間に水平的な関係を築きながら、目の前の学習者にとってよりよい方法を共に考える姿勢を持つことが必要であると考えられる。

The objectives of the article are to examine 1) the mechanism of teachers' learning that was generated through the study group set up by the authors, and 2) "collegiality" which is considered to promote teacher development. We conclude that teachers should think of better ways for learner's learning, while keeping horizontal relationship with other teachers by recognizing the uncertainty in their teaching skills.

【キーワード】 授業勉強会, 「同僚性」, 実践研究, 不確実性, 関係の水平性

1. はじめに

日本語教育の現場においては、教育実践は他の教師とのチームティーチングで実施されることがほとんどであり、個々の教師の実践は、常に他教師との関係性の中に埋め込まれている。このような環境下においては、教師の成長も単独の形ではなく教育機関における他教師との関係性の中で捉えられるべきものである。同じ教育機関で働く教師の関係性は、「同僚性」(=Collegiality) の問題としてその重要性が指摘されてきた。秋田 (2007) は、「同僚性」を「求めるべき教育への共通の展望をもち、共に仕事をしていく関係」(p. 208) としている。筆者らは同じ教育機関において教科書を使った中級日本語コースに携わる同僚である。所属機関は大規模校であり、同じレベルの学習者を対象としたクラスが同時並行で開講されている。筆者らは教育機関内で実践研究^(注1)として勉強会を立ち上げ、以後、継続的に活動を行ってきた。本稿では、この勉強会に参加した教師に対するインタビュー調査の結果から、勉強会での教師の学び^(注2)と学びの要因を明らかにする。その上で、教師の成長につながる同僚との関係とは何かという問いについて考察する。

2. 教師の同僚性に着目する意味

同僚教師との関係性が、教師にとって学びを生み出すものであるということは、現場の

教師であれば誰もが経験的に理解できることである。J.Little (1982) が学校教育の現場において同僚教師が多様なかかわりを持っている学校は、教育環境も優れていることを指摘しているように、職場での教師同士の関係性は、教育機関としての推進力に影響するものである。秋田 (2007) は、A.Hargreaves が指摘した教育機関における教師文化の型のうち、日本の教育現場においても、関係が固定化されず柔軟に変化を遂げる「自由に動くモザイク型」(p. 207) の同僚関係を構築する重要性を指摘する。それによって、教師は相互に自立性を持ちながら、専門家としての見識を発揮する「革新的な集団」へと成長を遂げることができるという。

しかし、現場の教師たちが同僚性を高め、そこから学びを生み出していくことは、実際には容易なことではない。J.Little (1990) は、教師の協働概念が一般に広く普及してからも、教師間の相互作用のあり方は変化しておらず、教師の孤立 (isolation) は軽減されるのではなく、むしろ強化されていることを指摘する。その背景として考えられるのが、そもそも教師の仕事のうち、他の教師との協働作業は、仕事の中核をなしているわけではないということである。A.Hargreaves (1993) は、従来の教師の同僚性を推進する議論において暗黙裡に問題とされている教師の個人主義 (Individualism) を再評価し、教師の仕事が、ケアの倫理 (ethic of care) の上に成り立っていることを指摘する (p. 68)。Hargreaves の指摘は、為政者や研究者が推進する現場教師のコラボレーションによる学校改革が、現場の教師が重要視しているものを脅かすものであってはならないことを示しており、教師の観点から、教師のコラボレーションや同僚性の意味を考える必要性を示している。Huberman (1993) も、教師の仕事を「独立した職人」(independent artisan) モデルとして提示し、Hargreaves 同様に、教職の個人主義的側面を積極的に認めていく重要性を指摘している。これらの議論の背景には、西洋における学校改革の推進と、その妨げとなる教師の個人主義が広く認められている西洋の学校文化がある。この点、日本の学校文化においては、比較的、同僚教師の協働意識が高く、生徒や授業についての情報交換の頻度も高いとされることが多い。しかし、日本の教師文化に見られる同僚性においても、その実際は「伝統的な技としての、公認されたただ一つの前専門職主義的なティーチングの見方」が優勢であるという指摘がなされているという (A.Hargreaves, 2000, p. 287)。つまり、日本の学校文化においても同僚性は、新たなティーチングの見方を生成するための場の創出を可能にするものにはなっておらず、「ただ一つの不変的固定的な実践」(同) における専門家の伝統的な技を継承する固定的関係性として成立しているのである。このように学校改革の議論においては、教師の同僚性が注目されてはいるものの、現実には、教師が同僚関係から学び合い、学校改革を推進することは難しいものであるという認識が存在する。

ここで日本語教育の議論に目を転じると、教育機関内の同僚教師の関係性は、教師の自己成長を促すものとして価値^(注3) が認められながらも、そのあり方自体はほとんど問題にされていない。日本語教育において、教育実践の多くがチームティーチングで実施されていることを考えれば、ほとんどの学習者は、複数の教師がかかわる実践において日本語学習をしているということが出来る。日々の実践の中で教師個人が自己成長を遂げることは推奨されるべきことである。しかし、教師の自己成長の議論の多くから想定される個人主義的成長モデルでは、教師の学びや気づきは教師個人に蓄積されるのみであり、学習者側から見たコースでの学習プロセスやコースそのものの発展には還元されにくい。

このように考えるのであれば、教師の成長モデルは、教師個人の中に留まるべきではなく、同僚教師との関係性やコース全体の革新を射程に入れるものとして捉えられなければならないといえるだろう。それでは、日本語教育において、教師は同僚との関係性から何を学ぶことができるだろうか。教師の成長につながる同僚との関係のあり方を、筆者らが実施している読解勉強会における教師の学びとその要因を考察することによって探った。

3. 読解勉強会立ち上げの経緯

所属機関において筆者らが携わっているのは教科書を使用した「総合日本語クラス」というコースである。コースは、学習者の日本語能力によって6つのレベルに分けられており、各レベル9～18あるクラスが同時並行で授業を行なっている。これらの授業は2名から3名の教師が担当するチームティーチングの形で実施されている。週5時間15週で実施されるコースにおいて扱われる学習項目、進度、またテスト等、評価方法は予め決定されており、筆者らは同じレベル（中級前半）で同じ総合教科書を使用するそれぞれのクラスにおいてそれぞれ授業を担当している。授業を担当する教師は非常勤であり、複数の曜日の複数の授業に割り当てられている。同じ日の同じ時間帯に同じコースを担当する教師が大勢教員室にいるにもかかわらず、自身の忙しさや遠慮から、知り合い以外の教師と話すきっかけがないまま、コーススケジュールに沿って授業を進めていた。そのような中、読解授業の進め方や疑問について、他の教師と何も共有しないまま、授業を進めていよいのかという素朴な疑問をきっかけに、牛窪、古賀の間で、読解授業を考えるための勉強会を実施するアイデアが生まれた。立ち上げに際しては、何をどのように扱うのかということも含めて話し合うため、少人数の集まりから勉強会を始めることにした。チームティーチングを組んでいる教師、前に組んだことのある教師を中心に3名の教師に声をかけ、計5名の教師が毎週月曜日の授業後に集まることになった。参加した5名の教師には、当時チームを組んでいた者（牛窪・梅津）、以前チームを組んでいた者（山本・江原、梅津・古賀）が含まれる。チームティーチングでかかわっていなかった者同士は、教員室で顔を見る程度の関係であった。

勉強会は、2011年12月5日から2012年5月28日までに、一回2時間程度、計15回実施されている。初回の勉強会においてそれぞれ読解に対する考えを出し合い、今後どのように進めていくか活動内容を話し合った。それ以降シラバスに合わせて、本文の読解が割り当てられている前の週にそれぞれの教師が以前の授業で実施した方法を持ち寄り、その際に感じた問題点や感想などを振り返りながら、授業の組み立てを検討した。そして授業後には、実際に行なった授業がどのように展開したのか、学生の反応を含めて共有し、実施した授業内容を振り返る活動を実施した。当初は単発的な集まりになるのか、継続的に続けるのかもわからない状態で始めた勉強会であったが、学期を通じて継続することになった。採点や引継ぎなどの業務後に自主的に集まる活動を毎週続けることは、決して楽なことではない。呼びかけ人である牛窪と古賀は、活動が学期を通じて続けてこられたのは、参加教師それぞれにとって、勉強会が意味のある場所になっていたからではないかと考えた。また、自らも教師として学べているという認識があり、同僚としての関係性の変化も実感していた。教師たちはこの勉強会にどのような意味を見出しているのか、勉強会における教師の学びと学びの要因を解明するために、学期終了時に勉強会の内容について「振

り返りレポート」を作成し、それを基にインタビュー調査^(注4)を実施した。

4. 調査概要と分析方法

振り返りレポート作成にあたって、勉強会における学びを意識化するために、勉強会内で、研究代表者である牛窪を司会者としてフォーカス・グループ・インタビュー（以下、FGI と表記）を実施した（2012.3.26）。ヴォーン他（1999）によれば、FGI では、司会者を立て相互作用的な議論を行なうことによって参加者個人のより深い意見を引き出すことが可能になるとされている。FGI を実施した上でレポートを作成することにより、より深い内省活動が引き起こされると考えた。振り返りレポート（A4, 1~2 枚程度）は、それぞれ任意に記述したが、概ね、勉強会参加以前の状況、勉強会での気づき、自分にとっての勉強会の意味について書かれている。

インタビュー（2012.5.7）はペアになり振り返りレポートを説明しながら、i) 勉強会への参加意図、ii) 勉強会での気づき、iii) 勉強会はどのような場所だと思いかについて、半構造化インタビューをそれぞれ 40 分程度実施した。インタビューは IC レコーダーに録音し、全員で分担してトランスクリプトを作成した。トランスクリプトを通読し、意味のまとまりに区切った上で「定性的コーディング」（佐藤，2008）を実施した。コーディングは、1) 勉強会において教師はどのような学びを認識しているか、2) 勉強会で学びが生まれた要因として教師は何を認識しているか、という二つの分析観点に基づいて行なった。その後、コーディングの結果付されたコードをまとめることでカテゴリーを生成した。具体的手順は以下の通りである。i) 分析観点に関係のある部分に内容を表す短い語句でコードをつけた。ii) コード同士を比較して類似のものをまとめ、内容を表す語句を割り当てることでサブカテゴリーを生成し定義づけた。その際、意味が異なると判断されたものについては新たなカテゴリーを生成した。iii) 比較分析を繰り返して生成されたサブカテゴリーについて、サブカテゴリー間での関連づけを行ない、それらの上位概念となるカテゴリーにまとめた。作業は常にトランスクリプトと対照させながら進め、発言の文脈に注意しながら、必要に応じて新たなコード、サブカテゴリーを生成した。なお、分析は共同研究者の個別作業、協働作業を組み合わせて実施し、代表者を取りまとめた上で、全員が再確認したものを確定版とした。コード、カテゴリー、サブカテゴリーの具体的な生成手続き例を以下に示す。

表 1 コード，サブカテゴリー，カテゴリーの生成手続き例

	サブカテゴリー	定義	コード	発言例
個人の知識・技術の拡大	新しい方法、工夫を知る	他の教師の工夫を知る	他の教師の工夫	U 思ったよりも皆さんいろいろ工夫してされてるんだと。
			教師の工夫を持ち寄る、新鮮でおもしろい	K どの先生だって、やっぱり日々、あのいろんな問題に直面しながら解決しながら、あの一工夫しながら授業やってると思うんですね。で、それをあの一持ち寄って話せる。(略)話ができる場があるっていうのはすごく新鮮だし、あの一、面白い、すごく面白いと思うんですね。
			新しい考え、方法を知ることができた	Y 自分では考えられなかったような新しい考えとか、方法(↑)(略)そういうことを知ることができたりだとか一、例えば、ですけど。
	ノウハウを試す	他の教師から得たノウハウを実践する	進め方を話し合う、実践する、振りかえる機会がなかった	Y だけどここにおいて、このようにその一、進め方(↑)みたいなのを、みんなで話して一、実践して、またみんなでこう振り返りをしてっていうのは、そうそうなかった。
			ノウハウを知ることによる授業の活性化/学生の理解を明るみに出させる方法	U あっ、だっ、2本あるのかもしれないですね。ノウハウが知れて授業が活性化してっていうのもあるかもしれない/学生がわからないのかわからないとか、っていう、あの、部分、を、この読み会の一つの取り組みとして行なった〇×問題(↑)というのの中で、今まで出てこなかった質問が出てきたり、学生が質問しないようなこと(↑)とか(略)あぶりだす、明るみに出させる一つの方法だということに。
	更なる工夫	他の教師の工夫を自身の観点から発展させる	新たな工夫、他の教師の工夫を取り入れる	Y うん、新たな工夫をしよう、そう、ちょっとマンネリ、化しつつあった、その(笑)いろいろな、もの、変えてみたりとか一、新たに作ってみたりとか一、そのほかの先生がやっているものを取り入れてやってみたりと思ったりとか、しましたね一。
更なる工夫、他の本を読む、自身の実践での新たな取り組み			U で、それを何回かやっていくうちに、じゃあ、〇×問題から、さらにもう少し、ふ、何かできないか、というように、自分、でも少し考えるようになって、他の本を読んだりするようになって、で漠然と読むのではなく、もむ前に何か目標を立てるっていう取り組みを、何回か、自分でやってみるようになりました。	

表 1 中^(注 5)、U の「思ったよりも皆さんいろいろ工夫されてる」や K の「どの先生だっている工夫を持ち寄って話せる」などの発話から作成された「他の教師の工夫」「教師の工夫を持ち寄る」などのコードは、読解授業に際して他の教師が実施している方法や工夫を知ることができたことへの評価である。これらのコードから「新しい方法、工夫を知る」というサブカテゴリーを生成し、その定義を「他の教師の工夫を知る」とした。しかし、その下の Y の発言の「進め方を話し合う、実践する」というコードや、U の発言から作成された「ノウハウを知ることによる授業の活性化」というコードは、他の教師の工夫を自身が実践し授業が活性化したことへの評価である。そのため、新たに「他の教師から得たノウハウを実践する」というサブカテゴリーを生成しここにまとめることにした。作業を続けた結果、さらに「更なる工夫」のサブカテゴリーを生成することができた。これら三つのサブカテゴリーは、いずれも勉強会の中で、他の教師と話し合うことでの教師個人の知識や技術の拡大を意味するものである。そこでこれらを『個人の知識・技術の拡大』というカテゴリーにまとめた。

5. 分析結果と考察

表 1 に示した作業手順で生成された、教師の学びについてのカテゴリー、サブカテゴリーと定義をまとめたものが、以下の表 2 である。

表 2 勉強会における教師の学びについてのカテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	定義
個人の知識・技術の拡大	新しい方法、工夫を知る	他の教師の工夫を知る
	ノウハウを試す	他の教師から得たノウハウを実践する
	更なる工夫	他の教師の工夫を自身の観点から発展させる
教師としての自身についての発見	教師としての欲求への気づき	教師として自分が持っていた欲求に気づく
	授業スタンスの偏りへの気づき	授業について自分が重視することの偏りに気づく
実践につながる疑問の掘り起こし	前提や疑問と向き合うきっかけ	自身の前提や疑問点を掘り下げて考えるきっかけになる
	読解とは何かを深く考えるきっかけ	読解授業について再考するきっかけになる
授業枠組みに対する自覚の促し	枠組みの中で理念を実現する難しさの実感	既定の枠組みの中で理念を実現することの難しさを実感する
	授業を変えられることへの気づき	既定の枠組みの中で授業を変えられることに気づく
クラス・機関を超えるつながりの拡大	勉強会内における他の教師・実践とのつながりの実感	他の教師の考えや実践とつながっているという実感を持つ
	機関内外へのつながり	機関内外で他の教師とつながる意志を持つ

『個人の知識・技術の拡大』は、勉強会において教授技術についての知識を得ることができたという内容のサブカテゴリーをまとめたものである。教授技術だけではなく、自身の教育観や授業に対するスタンスを見直したという内容のサブカテゴリーを『教師としての自身についての発見』にまとめた。教師たちは、話し合いの中で読解授業についての疑問や問いを深く考えることができたと感じていた。授業について自身が持っていた疑問や問いについて考えるきっかけとなったというものを『実践につながる疑問の掘り起こし』とした。教師たちは授業を検討しながら、既定の枠組みの中で授業を変えていくことについて「授業を変えられることへの気づき」と、「枠組みの中で理念を実現する難しさの実感」という二点を実感している。これら二つは、前向きの感情と後ろ向きの感情ではあるが、共に授業の枠組みに対する自覚によって生まれていると判断できることから、『授業枠組みに対する自覚の促し』にまとめた。

『クラス・機関を超えるつながりの拡大』は、他の教師とつながることに勉強会の意義

を見出している語りをまとめたものである。ここには、勉強会内において他の教師とつながっている実感が持てたというものと、自分でも他の教育機関で同僚教師に働きかけるようになったというものをまとめた。

教師たちは、他の教師との話し合いにおいて新しい方法を知り、それを自身の実践において更なる工夫として拡大することに学びを認識している。加えて、『教師としての自身についての発見』、『実践につながる疑問の掘り起こし』、『授業枠組みに対する自覚の促し』からは、教師の学びが、単なる教授技術の獲得を越えて起きていることがわかる。スケジュールや学習項目は決まっているが、指定された学習項目をどのように扱うかは当然教師によって異なる。勉強会において、同じ学習項目について教え方を開示し話し合うことは、教師が与えられた授業の枠組みをどのように捉え、何を重視して授業を組み立てているかという、枠組みに対する認識、教育観、教授技術が比較されることでもある。教師たちが、『教師としての自身についての発見』や『授業枠組みに対する自覚の促し』を学びとして認識していることから、話し合いにおいてこれらが比較され、それにより教師それぞれが意識を持つようになっていくと考えることができる。ある教師は、「私がまず最初に気づいたことってというのは、あー、私自身読解授業に対するコンセプトが、みなさんとちょっとずれてたんじゃないか(略)(※という)ことに私自身は少し驚きを感じました」と語り、自身の読解授業についての考えが他の教師と異なっていることに驚きを感じたと話した。

Huberman (1993) は、学校教育の現場で授業について教師がお互いに干渉しないことは、お互いを専門家として認めていることの証として成立していると指摘する。そのため、教師は教員室においても教え方の話題を避けるという。つまり、教師がお互いの教え方を開示しそれを話し合うことは、専門家として不可侵の領域を脅かすものでもあるのである。このことから、この勉強会の話し合いにおいて教師それぞれの差異が明確化されることは、参加教師にとってためらいや葛藤を生み出すものでもあったと考えられる。

しかしながら、教師たちは『クラス・機関を越えるつながりの拡大』を学びとして捉えている。つまり、教師たちは、差異の明確化における葛藤を乗り越えて、他の教師とつながることに学びを見出しているのである。この背景には何があるのだろうか。教師の学びの要因として生成されたカテゴリーから考えてみたい。以下に示す表 3 は、教師の学びの要因について作成されたカテゴリーをまとめたものである。

表 3 教師の学びの要因についてのカテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	定義
相互承認性	お互いの立場を認め合うこと	お互いの教師としての立場を認める場である
	関係の水平性	自由度が高く立場が同じである
	失敗が受容される場	失敗を意識しないで話せる
自立性の高さ	一人ひとりが答えを選ぶ	一人ひとりが自分で考え答えを探す
	相互発信	一人ひとりが持っているものを出し合う
「わからなさ」からの出発	同じ問題意識から集まっているという実感	同じ問題意識を持っているという実感を持つ
	「わからない」という前提	話し合いの前提としてわからなさ・疑問がある
授業に集約させるための議論	実践への還元性に対する意識	実践を考えながらの話し合い
	学生の反応からの振りかえり	教授スキルではなく学生の反応から振りかえる

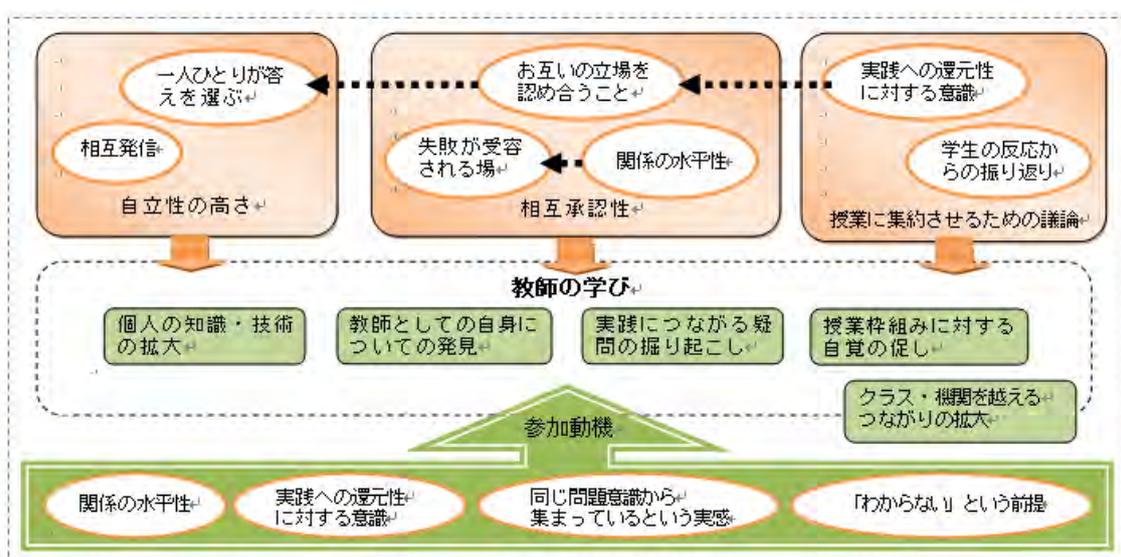
学びの要因は、勉強会に参加した動機として語られているものと、勉強会の話し合いの内容や雰囲気を表すものとして語られているものに分けられる。「同じ問題意識から集まっているという実感」や「わからない」という前提からなる『「わからなさ」からの出発』

は、勉強会に参加した動機として語られたコードのみから生成されたカテゴリーである。「関係の水平性」と「実践の還元性に対する意識」は、勉強会に参加した動機と、話し合いの内容や雰囲気両方に語られたコードから生成されたカテゴリーであった。一つ補足するならば、ここでいう「わからなさ」とは、教科書の教え方がわからないというものではない。過去の実践で行なってきた自分のやり方を唯一絶対のものとは認識していないという、教授技術の不確実性に対する容認という意味での「わからなさ」である。

これら、勉強会の参加の動機と、話し合いの内容や雰囲気として語られた学びの要因のカテゴリーはどのような関連を持つのだろうか。学びの要因間の関連を見るために、以下の手順で、学びの要因についてのサブカテゴリーをそれぞれの教師のインタビューデータに再文脈化した。まず、サブカテゴリーのコードのもととなった発言例に戻り、発言前後の文脈の中でのコードの意味を再確認した。次に、それぞれの発言例が、全体の中でどのような関連性を持って語られているかを検討した。そして5名の教師それぞれについてサブカテゴリー間の相関図を作成し、それらを一つの図に入れ込むことで全体図を作成した。

その全体図が図1である。図において外側の四角い破線のチャートは勉強会の場を示しており、中央に教師の学びのカテゴリー（角丸四角形のチャートで表示）、上部に学びの要因（角丸四角形中の楕円のチャートで表示）を配置している。学びの要因のうち参加動機としてのものを全体の下部に配置した。

図1 カテゴリー間の相関図



勉強会に参加した動機として語られているものには、『「わからなさ」からの出発』（「同じ問題意識から集まっている」、「わからない」という前提）とともに、「関係の水平性」、「実践への還元性に対する意識」があった。これらは、勉強会の話し合いの場で生み出されたものではなく、教師たちが参加に際してもともと持っていた動機である。このことを踏まえると、教師たちが葛藤を乗り越えられたのは、そもそも教師たちが、「わからなさ」から、水平性を持った関係のもと、実践に還元する議論をするために、勉強会に集まっていたからであると考えられる。話し合いの内容や雰囲気としての「関係の水平性」は、語

りの中で「失敗が受容される場」に結ばれている。つまり、関係が水平性を持つことは、話し合いの場が自分の失敗をあえて話すことができる場となることにつながるものとして認識されている。そして「実践の還元性に対する意識」は「お互いの立場を認め合うこと」につながるものであり、それにより話し合いの場が「一人ひとりが答えを選ぶ」場になっているという関係にある。

参加教師の一人は、「そこ（※学生）にどう働きかけるかっていう話し合いになると、きっとそれぞれ違うのは当然で、そのどういう学生のどこを見て、どうしたかって、こっち（※学生の方）向くと思うんです」と語り、実践を考えながら話し合うことで、教師間の差異を当然のこととして考えられたと述べる。また、勉強会は、具体的な読解授業のやり方を考えるものとして実施されているが、その話し合いで出される方針はそれぞれの実践において拘束力を持つようなものではなく、実際には、それぞれの教師が、話し合いの結果から自分のクラスに合わせたやり方を選び、その結果を次の勉強会で報告していた。

つまり、実践に還元することを念頭に話し合いを持つことで、教師間の差異が当然のこととなり、それによって相互承認性を保たれ、それぞれの教師が自分のクラスに合わせてやり方を選べる環境が生まれていたと考えることができる。そして、そのような環境において、教師たちは同僚とつながることに学びを見出していると考えられるのである。

6. 同僚関係に学びを生み出すために

勉強会での教師の学びのあり方は、日本語教育における同僚性のあり方にどのような示唆を与えるだろうか。勉強会において授業のやり方について新しい知識や技術を知り、それを自身の観点から更新させることで自身の技術として身につけることは、参加した教師たちにとって更なる成長の契機となっていると考えられる。教師たちの勉強会への参加動機が学びのあり方に影響をしているのであれば、そのような特定の意識を持った教師が集まっている勉強会は、教員室とは異なる特殊な環境であったと考えることもできるだろう。

しかし、分析で明らかになった勉強会における教師の学びの構造には、伝統的な技を蓄積しただ一つの不変的・固定的実践を目指すといった従来のものとは異なるティーチングの見方が存在している。教師たちは、実践に還元するための話し合いを「わからない」というところから始めている。勉強会において、教師間の差異は当然のこととして捉えられ、お互いの立場を認め合い、目の前の学生に合わせてそれぞれがやり方を選んだ上で、その結果を学生の反応をもとに振り返っている。この話し合いにおいて、やり方は、常に学生の反応とともに判断されるものである。つまり、教師たちは教え方を話し合いながらも、文脈から切り離された唯一絶対の方法を模索するのではなく、話し合いの中から、自分の目の前の学生に合ったよりよい働きかけ方を選びとっているのである。

仮に読解授業のやり方に唯一絶対の方法があり、そこから逸脱することなく授業を実施することに専門性が重ねられるのであれば、教師が自身の教え方を開示し話し合う場は、専門的技術の善し悪しを品評し合う葛藤の場になりかねない。同僚間において築かれる関係性が葛藤をもたらすものであるならば、あえてその場に身を置こうとする教師はいないだろう。教授技術を伝統的な技として不変化・固定化するのではなく、学習者との間に成立する可変性を持った働きかけ方として捉えることによって、異なる教育観、教授技術を持つ同僚との水平的関係性が築かれ、そこに教師の自立性が保障されるのである。

勉強会に参加した教師たちは、自身の技術を専門性として持ちながらも、教授技術に不確実性を認め、これを「わからなさ」として勉強会の前提に位置づけている。話し合いは、それぞれの実践の場を念頭に入れながら実施され、その中でそれぞれの教師が、自立した一人の専門家として自分で答えを探すことが認められている。そして、振り返りは、技術の善し悪しではなく学生の反応を話し合うことで行なわれる。ここで想定される専門家としての教師の成長は、個人が固定化された伝統的な技としての教授技術を獲得することにあるのではなく、同僚教師とのやり取りの中で教授技術を学習者への働きかけ方として選びとり、それを自身の現場に合わせて変えていけることにあるのである。

つまり、同僚教師との関係において、教授技術に不確実性が認められ、働きかけ方として捉えられることで、同僚とのやり取りから新たなティーチングの見方を生成することが可能になり、その見方を共有することで、同僚教師とつながっているという感覚が生み出されると考えられる。

日本語教師にとって教授技術のレパートリーは必要なものである。しかし、ある教授技術の有効性は、実施対象となる学習者によって、また、それを実施する教師によっても変わるものである。それぞれの教師が自身の経験則に基づく教授技術を絶対視するのであれば、教師間での話し合いは成立しえない。同僚との関係性から学びを生み出すためには、ベテランや新人など経験によらず、それぞれの教師が、教授技術に不確実性を認め、学習者との間に成立する働きかけ方として考えることが必要である。そのためには、それぞれの教師が伝統的専門家像の殻を打ち破り、同僚教師と水平的関係を築きながら、目の前の学習者にとってよりよい方法を共に考える姿勢を持つことが必要であるといえるだろう。

7. フォーラム当日の議論と今後の展開

フォーラム当日のセッションでは、同僚性と教師の協働は何が違うのかという質問が出された。また、参加者からは、関係の水平性は共感できるが、実際には立場の違いがあり難しいという意見が多く聞かれた。

教師の協働では、教師がお互いの授業や研究をめぐるやりとりを行なう中での教師個人の改善や成長が重視されている。同僚性とは、同じ職場の教師（つまり、同僚教師）との関係性を意味するものであり、教師の協働を同じ職場の教師との関係性において考えるための用語であると考えられる。多くの日本語教師が複数の教育機関で授業を担当していることを考えれば、学校教育で言われる同僚性の議論は、そのまま日本語教育に当てはめられるものではない。しかし、教師の成長の目的を教室に集まる学習者への還元と考えるのであれば、同じ教育機関で同じコースに携わる教師とどのような関係性を築いていけるのかは日本語教育においても必然的な課題となる。

分析結果からは、授業を軸におき、実践と振り返りの循環を通して、他の教師とつながるための場を創り出すことによって、新たな同僚性が生まれることが示された。しかしながら、上述したように、この勉強会における関係の水平性は、教師たちが参加の動機として持ち寄っていたものでもある。現実には、教育機関内で今ある教師の関係性を水平的なものにするための方法を考えていかなければならない。関係を水平的なものにするためには、経験者である教師それぞれが自身の技術の不確実性をあえて認める姿勢が必要である。日本語教育の同僚関係において、立場の違いが水平性を阻むものであるならば、この姿勢

はキャリアの長い教師にこそ求められるものだともいえるだろう。

今後、さらに研究を進め、振り返りレポートに記されている勉強会前の状況など、分析対象を拡大することで、勉強会前後における教師の学びを通時的に検討したい。また、勉強会には今学期から新たに4名の教師が参加しており、コースコーディネーターが参加することで勉強会の形態も変わってきている。今後、教師のつながりをカリキュラムとの関連でも検討し、日本語教育における同僚性の意味をより多角的視点から探っていきたい。

注

- (1) ここでいう実践研究とは、細川（2005）でいわれる「実践＝研究」である。本稿は授業勉強会が一つの教育的実践であり、研究でもあるという立場をとる。
- (2) 本稿で学びとは、勉強会において得た気づきや実感、考え方や行動の変化を示す。
- (3) 例えば、横溝（2003）では、協働的アクションリサーチの利点として、お互いに励まし合えること、他の人と横の繋がりを広げることが可能になること、教師の無意識的な信念や哲学が揺さぶられることでの深い省察が可能になることが挙げられている。
- (4) 調査実施にあたっては、所属機関の倫理調査委員会の承認を受けた。
- (5) 表中、文中のアルファベットは発言者を示す。

参考文献

- (1) 秋田喜代美（2007）「教師の生涯発達と授業づくり」、『改訂版 授業研究と談話分析』、216-228、放送大学教育振興会
- (2) 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法—原理・方法・実践』新曜社
- (3) 細川英雄（2005）「実践研究とは何か — 「私はどのような教室をめざすのか」という問い」、『日本語教育』126、4-14
- (4) 横溝紳一郎（2003）「アクションリサーチをめぐる議論から見えてくるもの」、『アクションリサーチ研究』創刊号、7-14
- (5) S. ヴォーン・J. シナグブ・J. S. シューム著（1999）『グループインタビューの技法』（井下理・柴原宜幸・田部井潤訳）慶応大学出版会
- (6) A. Hargreaves（1993）Individual and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture, *Teacher's Work Individuals, Colleagues, and Contexts*, 51-76, Teachers College, Columbia University
- (7) A. Hargreaves（2000）「21世紀に向けてのティーチングの社会学—教室・同僚・コミュニティの社会変化」、西体容子（訳）、『変動社会の中の教育・知識・権力 問題としての教育改革・教師・学校文化』、262-299、新曜社
- (8) J. Little（1982）Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace conditions of School Success, *American Educational Research Journal*, 19, no. 3, 325-340
- (9) J. Little（1990）The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, Volume 91, Number 4, 509-536, Teachers College, Columbia University
- (10) M. Huberman（1993）The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations, *Teacher's Work Individuals, Colleagues, and Contexts*, 11-50, Teachers College, Columbia University