

早稲田大学大学院日本語教育研究科

修 士 論 文 概 要 書

論 文 題 目

実践コミュニティにおける教師の成長

—チーム・ティーチングを行う日本語学校の教師を事例として—

松浪 千春

2015年9月

本研究は、日本語学校のティーム・ティーチングを行う教師を事例として、実践コミュニティにおける社会的相互作用を通じた日本語教師の「成長」の実態を明らかにするものである。業務の一環であるクラスミーティングにおける対話に着目し、教師は実践コミュニティの中で、対話を通し、どのように「成長」しているのか、状況的学習論の立場から考察しようとするものである。

第 1 章 はじめに

第 1 章では、本研究への研究動機として、個人的経験からの問題意識と研究背景を述べ、その上で研究目的を示した。筆者自身が本研究に至った動機は、ロシアの大学で日本語教師として働いていたことに端を発する。ある時、ティーム・ティーチング（以下 T.T）を行っているロシア人教師と話す機会があり、それが筆者の実践を改善させるきっかけとなった。筆者は、その教師に学習者の様子を尋ねたところ、ある一人の学習者 A に対する印象が、筆者が感じていたものとは正反対であることに驚いた。A は筆者の授業ではほとんど発話することがなく、あまり目立たない学生でもあり、筆者は日本語が話せない学習者という印象を持っていた。ところがそのロシア人教師にとっては A がクラスで一番よくできる学習者に映っていたのである。これをきっかけに筆者の A に対する見方は変化していき、A に対してだけではなく、そのクラス全体に対する見方も変化していった。そしてそれをきっかけに、筆者の行う実践も変わっていったのである。日本語が話せないという自分の印象だけを信じそれだけを絶対とするのではなく、ロシア人教師の印象も考慮に入れて授業をデザインするということは、筆者にとって大きな変化であった。この経験は、筆者に自分の見えているものだけが全てではないということを感じさせてくれたのである。そして同時に、授業を改善していくためには、自分一人で勉強することだけでは不十分なのかもしれないと考えるようになった。この経験から、職場において、同僚教師とのやりとりをすることは教師にいい影響を与えているのではないかと、教師にどのような影響を与えているのだろうかと考えたのが本研究に至った動機である。

1980 年以降、学習者の多様化に伴い、日本語教員養成において、「教師トレーニング」から「教師の成長」へのパラダイムシフトがおこった。（林 2006）それにより、一定の教授技術を身につけた教師ではなく、個々の直面する状況に応じて自律的に対応していける教師が求められるようになり、文化庁による「日本語教員養成において必要とされる教員内容」にも反映されるようになった。（金田 2009）しかし、日本語教師の現職教師を対象

とした研修が十分に行われていない事情があり、また教育現場における授業以外の業務に焦点をあてた研究も十分ではないことから、本研究では、実際の教育現場における教師の「成長」を扱うこととした。

第2章 先行研究

第2章では教師の「成長」に関する先行研究を概観しながら、用語の定義及び、本研究の位置付けとリサーチクエスチョンを提示した。まず、「教師の成長」の概念について知るために、「自己研修型教師」「内省的実践家」といった教師モデルに着目し、本研究における教師の「成長」を「自分自身の言語教育観の枠組みの中での捉え方を絶対的なものとするのではなく、その枠から出て、複眼的な考え方をすること」と定義した。次に、教師教育のための基礎的情報として、日本語教育において教師のビリーフ研究が多くなされていることを概観した。そして、これまでのビリーフ研究が質問紙調査や PAC 分析などによる調査で測定され、教師のビリーフの一般的な傾向を探る目的で行われていることを指摘し、文脈的に捉える本研究においては、「ビリーフ」ではなく「言語教育観」という用語を使用することを述べた。

また、教師が「成長」するための方法として、これまでも様々な実践研究がなされてきた。本研究ではアクション・リサーチ（横溝，2000）や授業分析，協働で行う振り返り活動といった例を示し，このような方法が，授業実践の改善を目的に実践の活動とは別に行われていることを論じ，実際の教育現場における実践を通じた「成長」についての研究の必要性を示した。

教育現場における教師の「成長」を捉えるため，状況的学習論の概念を提示し，飯野（2011）をはじめとする状況的学習論を分析的視座とした教師の「成長」の研究について概観した。ここでは教師の「成長」が長期的な視点から捉えられていること，また日本語教育において教師の対話に着目した研究も管見の限りないことを述べた。

本研究を教師の実践の中での「成長」を捉えるために，状況的学習論の立場に位置付け，実践コミュニティにおける，社会的相互作用を通じた「成長」を探るものであるとし，「ミーティングのやりとりの背景にはどのような要素が関与するのか。」「教師の言語教育観は実践にどのように反映するのか。」の二つのリサーチクエスチョンを設定した。また，本研究においては T.T を行う教師の活動を実践コミュニティの活動として考える。

第3章 本調査の概要，研究方法

本研究では，二つのリサーチクエスチョンに答えるため，二つの調査を実施した。筆者が勤務している日本語学校において，業務の一環として行われているクラスミーティングと，そのミーティングの間に何を思考していたかについて問うフォローアップインタビューである。フォローアップインタビューの際，教師間の社会的相互作用に注目するため，教師間で意見が衝突した三つの場面に焦点化して行った。具体的には，「教科書の課の最後のタスク活動をめぐる話し合い」「教科書と漢字のテキストの進め方をめぐる話し合い」「初級において養成するべき読解の力をめぐる話し合い」の三つの場面である。

第4章 RQ1の結果

本章では，RQ1「ミーティングのやりとりの背景にはどのような要素が関与するのか。」の分析結果を述べる。調査2のフォローアップインタビューをコーディングし，カテゴリー化した結果，K先生とS先生のミーティングのやりとりの背景には，「言語教育観」「カリキュラム作成」「他の教師を意識」の三つの同じ要素が存在していたことがわかった。S先生についてはK先生と同様の要素の他に「主任の役割」という要素も存在していたことが明らかになった。これはS先生がミーティングにおけるやりとりで，K先生とは違い，主任としての立場を意識して参加しているということが考えられる。

第5章 RQ2の結果

本章ではRQ2「言語教育観はどのように実践に反映するのか」についての分析結果を示す。RQ1の結果から抽出された言語教育観に着目しながら，フォローアップインタビューの際に焦点化した三つの事例から検証した。事例においてK先生は自分の言語教育観に基づく提案を行っていたが，S先生との対話を通し，葛藤しながらも，S先生のカリキュラム作成の視点を入れた決定を行うことにしていたことがわかった。一方S先生は，K先生の言語教育観に基づく提案に反対をしていたが，最終的にK先生の意見を受け入れていた。それは，K先生に挑戦の機会を与えるという主任としての立場から考えたことによるものであった。

三つの事例を通して，二人の教師は，自らの言語教育観に基づく提案や反論を行っていたにもかかわらず，その意見を変化させていることが明らかになった。しかし，その意見の変化は言語教育観が変容したのではなく，他者との対話を通して，別の視点を取り入れ

た決定を行っていたということである。

第6章 総合的考察

RQ1, RQ2 の結果を通して、二人の教師が自らの言語教育観のみに従った決定を行っていないことが明らかとなった。それは、言い換えれば、本研究で定義した教師の「成長」、すなわち「自分自身の言語教育観の枠組みの中での捉え方を絶対的なものとするのではなく、その枠から出て、複眼的な考え方をすること」として考えられる。つまり、実践コミュニティにおいて、他の教師との対話を通し、教師が「成長」しているということであろう。

それでは、この教師の「成長」には何に関わっていたのだろうか。レイブとウェンガー（1993）の正統的周辺参加の観点から考察を行った結果、K先生は自らの言語教育観による考えと他者からの意見と葛藤しながらも、実践への理解を深め、自分の考えを発展させていた。一方S先生は、K先生の言語教育観に基づく提案と自分の言語教育観との間で葛藤しながら、経験ある主任として、経験ある実践者として、K先生に挑戦することを認めながら、実践コミュニティに参加しているということが明らかとなった。

次に、教師の「成長」に何に関わっているかという点について、本実践における媒介物の点から考察を行った。本実践においては、媒介物を教科書やカリキュラム、授業で使用するプリントなどとして捉え、その媒介物が実践コミュニティにどのように介在している2点を挙げて示す。一つ目は、媒介物がT.Tを組む教師たちの媒介となり、ミーティングという実践の場へのアクセスを組織化していたということである。そして二つ目は、教科書やプリント、カリキュラムといったものについて話し合い、理解していく過程で媒介物が「透明性」を帯びていったということが挙げられる。そして、その媒介物の「透明性」によって、二人の教師が他者を知ることにもつながっていた。それは、媒介物についての対話を通してお互いの言語教育観の差異を認識させていたということである。つまり、媒介となるものが実践の活動やメンバーへのアクセスと深く結びついていたということがいえる。

第7章 おわりに

本研究では、T.Tを組む教師間のクラスミーティングという実践に焦点を当て、実践コミュニティ社会的相互作用を通じた教師の「成長」の実態を明らかにすることを試みた。

その結果、ミーティングのやりとりにおいて、自らの言語教育観に基づく提案や反論を行っていたにもかかわらず、相互作用を通して、その意見を変化させていることが示された。しかし、その意見の変化は言語教育観が変容したのではなく、他者との対話を通して、別の視点を取り入れた決定を行っていたのである。そして、この言語教育観に基づく提案や反論が社会的相互作用を通して、変化していたことが、教師の「成長」として捉えられるのではないだろうか。また、教師の「成長」をレイブとウエンガー（1993）の正統的周辺参加の概念から考察した結果、K先生は自らの言語教育観による考えと他者からの意見との間で葛藤しながら、実践への理解を深め、自分の考えを発展させ、S先生はK先生の言語教育観に基づく提案と自分の言語教育観との間で葛藤しながら経験ある実践者として、K先生に挑戦することを認めていたことがわかった。そして、教科書やカリキュラムといったものが媒介となって実践の活動やメンバーへのアクセスと深く結びついていたことも明らかとなった。

本研究では実践コミュニティにおける、社会的相互作用を通して、教師が「成長」していることを明らかにした。これはつまり、教師が自分の言語教育観の枠から出て、複眼的な視点を持つきっかけというのは、アクション・リサーチや授業分析、振り返りなどの活動に依存せずとも、職場において、実践コミュニティに参加をする中にも存在するということである。しかし、そこには、実践に参加する場や他のメンバーにアクセスを可能にする、媒介物が必要であることを指摘したい。その媒介物をとおし、場や他のメンバーにアクセスし、そこでの対話によって、実践への理解を深めたり、経験ある実践者として他者を認めたりしながら「成長」していているからである。そして、それが実践コミュニティにおける教師の「成長」の実態である。

参考文献

- 飯野令子（2011）「多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の「成長」とは—教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程—」『早稲田日本語教育学』9, 137-157
- 金田智子（2009）「日本語教師の育成および成長支援のあり方—「成長」にかかわる調査研究の推進を目指して—」水谷修監修，河野俊之・金田智子編『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻「教師」』凡人社, 42-63
- 林さと子（2006）「教師研修モデルの変遷—自己研修型教師像を探る—」春原憲一郎・横溝紳一郎編『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, 10-25
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』，凡人社
- Lave J. & Wenger. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. 佐伯胖訳（1993）『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書

