

非母語話者教師の協働による学び合いを重視した教授法授業

—若手日本語教師のための訪日研修における実践—

長坂水晶・大船ちさと

[キーワード] 学び合い、協働、教師研修、教授法授業、非母語話者教師

[要 旨]

若手の非母語話者教師の約半年間の訪日研修において、協働による学び合いを重視した教授法授業を行った。授業では、協働で課題にあたり、お互いに助言し合ったりする機会を通じて、学び合うことの意義を一人一人が考えることを重視した。最終レポートの記述を分析した結果、研修参加者はさまざまな理由から戸惑いを感じる一方で、視野の広がりや、他者との関係性の深化などの、協働学習に対する気づきを得ていく様子が観察された。また、帰国後の実践への協働学習の導入や、研修成果の実践への意欲だけでなく、よりよい社会のためにも必要だという気づきを述べる研修参加者もあり、協働学習を通じて大きな展望を描くきっかけになっていることも分かった。

1. 本稿の目的

教師にとって、日本語教育に関する基礎的な知識を持ち、それを現場に合わせて応用できることは必要不可欠な能力であるが、職場や社会の仲間とどう関わり、どう助け合い学び合うかを考える力も同様に重要な能力である。なぜなら、他者と協働し学び合うことを通して、自らの実践を問い直すための視点が得られ、それが授業改善につながるからである。孤立した地域・環境で一人で教育にあたっている教師も、同僚や仲間が周囲にいる中で教授活動を行っている教師も、何らかの実践コミュニティを持っているかどうかは実践の質に大きく影響すると思われる。

教師が自己研鑽する方法として、近年、機会が急増しているものにオンラインを通じた研究会や研修会への参加があり、条件を整えば世界中の教師は簡単に学ぶ場を得ることができる。しかし教師たちが直接集まる集合研修の必要性は減じるものではない。その理由の一つに、集合研修では、五感すべてを使った文脈の共有が可能であり、その中で協働を行いやすいということがある。「協働」は『デジタル大辞泉』¹⁾では「同じ目的のために、対等の立場で協力して共に働くこと」と定義されている。教師にとって共に働く共通の目的は「よりよい教育実践の実現」であると考え、本稿では「協働」を「対等な立場で教育に関する情報交換や対話を重ねながら、よりよい教育実践のために協力して試行錯誤を共に行う活動」と定義する。「協働」

は専門家としてよりよい仕事をし続けるために必要不可欠な活動であると考え。集合研修には、五感を活用した協働を通じて、自らを振り返ったり人間関係を作ったりする機会が得られる点で、大きな意義があると言える。

筆者らは、2.1で述べる「海外日本語教師長期研修」と「海外日本語教師基礎研修」の教授法を2年続けて担当した。1年目を終えた際に、集合研修では、担当講師らが「協働」を明確に意識してデザインするだけでなく、研修参加者にそれを明示する必要があると考えた。研修参加者らが「協働」を意識し、その意義や価値を自分なりに解釈して初めて、それが学びとして活用され、実践の質の向上に結び付くためである。そこで本稿では、筆者らが2年目に行った若手の日本語教師の訪日研修における教授法授業のデザインと実際を報告し、研修参加者が価値づけた学びについて述べる。

2. 実践の背景

2.1 「海外日本語教師基礎研修」とは

日本語国際センターでは若手の教師^②を対象として「海外日本語教師長期研修」（長期研修）を行ってきた。長期研修は様々な国や地域の機関から集まった教師が半年間生活を共にして行う研修で、一貫して自律的な教師になることを目指し、実践的活動と内省による専門的能力の向上を重んじてきた（笠原他 1995、木田他 2011、菊岡他 2017）。研修を終えて帰国した後、相談相手や情報が無い状況でも、基礎的な知識を土台にして自律的に成長していくことを想定した授業デザインである。2019年度から「海外日本語教師基礎研修」（以下、基礎研修）と名前を変えたが、研修の目標は長期研修と同様、「教師としての専門能力を高めること」「コミュニケーション能力を高めること」「自己研鑽の能力を高めること」であり、研修参加者が自律的に研鑽を積んでいく日本語教師になることを目指している。授業科目は、教授法、日本語、日本文化や ICT に関わる特別授業などで構成され、研修期間を通じてポートフォリオを評価と振り返りのツールとして活用している。

教授法授業では、多様性に富む研修参加者の共通の土台となるような基本的な知識を確認した上で、模擬授業や他の研修参加者とのディスカッションを通して、自分自身の教え方や考え方を振り返ることが、自己を客観的に分析する視点と、自分の現場や学習者に合わせた方法論の模索・獲得につながると考えられてきた（木田他 2011：77）。研修に参加したタイ人日本語教師にインタビュー調査を行った八田（2009：176）は、「多国籍の参加者同士による学び合いや自己の教授観の見直しの機会を得たこと、ノンネイティブ教師同士の交流が研修後も続いていること」を研修の意義の一つに挙げている。

ただし、これらの報告では、授業の中でどのように互いに学びあう機会を組み入れ、この学びの経験が研修参加者にどのように認識されていたかは詳細に触れられていない。

2.2 教師の協働と成長に関する先行研究

教師の協働についての研究は複数ある。本稿で定義した「協働」の「協力して試行錯誤を共に行う」という点について、金田 (2006: 39-40) は教師の成長に大切だとする理由を二つあげている。第一に、他の教師とやりとりする中で、自分の問題意識の明確化や、言語教育に関する自分のビリーフが確認でき、教師としての成長を振り返り、成長の指針を得ることにつながるからである。第二に、一人では得ることが出来ない、探求に不可欠な多面的なものの見方が得られるからである。こうした金田 (2006) の指摘を裏付ける報告は数多くある。片桐他 (2011) では協働の実際を分析し、日本語母語話者教師と非母語話者教師が協働を通じて成長することを示唆している。また遠藤他 (2010) はコース評価に関する協働の結果、コース評価が有効に行われただけではなく教師の成長が促されたことを示した。

一方、協働の、「対等な立場で対話を重ねる」という側面を重視した研修の提案もなされている。舘岡 (2016: 79) は「対話型教師研修」を提案し、講師から知識や技能を学ぶのではなく、参加者間で対話を重ねて協働で問題解決をし、内省し、その内省を対話によりまた共有し、そのプロセスで意味を生成していく研修が重要だとしている。「個人の知識やスキルを高めることをめざすのではなく、周囲と関係性を構築しながら他者（講師や他の参加者）の実践を自らの実践と結びつけて「自分ごととして」学んでいくことが必要」だと主張している。池田 (2016) も協働型研修が必要だとし、その理由を三つ挙げている。第一には、教師が協働型の研修の体験を通して、学習者に対する授業でも協働学習をデザインすることが期待できるとしている。第二に、他者と関わることで内省を重ねる機会が多くなり、教師としての成長が期待できる点を挙げている。第三には、教師が人間関係を構築すること自体が教師の質の向上につながるとしている。また、嶋田 (2019) は、研修と同様に職場でも同僚同士での学びの場を持つことが重要だとし、その意義を強調している。

先行研究で強調された協働の意義をふまえ、筆者らは、コースデザインに明確に協働を組み込むことに加え、そのことを研修参加者にも明示的に示すことにした。その結果、研修参加者が何を学びと認識したのかを分析し研修の改善につなげたいと考えた。

3. 実践の概要

3.1 2019年度の参加者の概要

参加者は、32か国の20代前半から30代前半ばまでの、教授経験が5年未満である非母語話者日本語教師42名である。日本語教育を大学院で専攻した者も、教師のための研修を受けたことが無い者もいる。日本滞在の経験や教授対象者も様々であり、教授法や学習に関するビリーフも異なる集団である。研修参加者は帰国後も教師を続けるが、同僚や日本語母語話者が身近にいて協力できるかどうかは参加者によって異なる。

研修は2019年9月から2月までの23週間で行われた。プレースメントテストの結果でJコース（運用力がB1レベル以下の参加者が中心）とFコース（B1レベル以上が中心）に分かれる。Jコースは日本語科目に、Fコースは教授法科目に、より多くの授業時間が充てられる。

本実践はほぼ自由に意見交換が可能な運用力を持つFコースの教授法授業全136時間の中で行った。Fコースの授業は、母語や所属機関の種類が均等に混ざるよう9名と10名の2クラスに分かれて実施した。

3.2 教授法授業の目標・方針

筆者ら授業担当講師は、コースデザインを行う際に研修参加者の将来像を「必要な知識・情報を持って自分の授業を充実させるだけでなく、人と協力してより良い授業環境、教授環境を作ることができる教師」と思い描き、ピリーフも教授環境も異なる研修参加者たちの違いを、協働と学び合いの好機にすることも訪日研修の意義であると考え、授業目標を次のように設定した。過去の研修目標から引き継いだ①と②に③を加えたものである。

■授業目標

- ①コミュニケーション言語活動（課題）の達成を目標にした授業の流れを理解し実践できる。
- ②それらを自分の教育現場に活かす際の課題や方法について考えることができる。
- ③協働を通じて学び合い、共に教育活動を改善できる。

また、授業方針には、従来の内容に加えて「協働」を明確にした。

■授業方針

実践：目標に合わせた教室活動や授業を、研修参加者が実際に計画し、行う機会を作る。

内省：自身の教授環境、教え方、考え方をふり返り、自分を分析的に見つめる機会を作る。

協働：研修参加者同士で議論や作業を行い、関係性を築き、互いから学び合う機会を作る。

授業担当講師も協働で授業を進めることにした。具体的には、2名は別々のクラスを担当するが、コースデザインは協働で行い、授業の内容や進め方、配布する教材、授業で気づいたことなど、常に情報共有し相談することにした。授業中の研修参加者の様子は互いに確認し、授業を柔軟に進めることにした。

3.3 授業シラバス

3.2で記した目標と方針に従ってコースデザインを行った。ウィギンズ&マクタイ (2012) はカリキュラムの優先事項を決定する際に、学習内容を「知っておく価値がある」もの、「知ること、することが重要な」もの、「重大な観念と核となる課題」にわけて整理することを推奨している。この「重大な観念」というのは、詳細の大部分を忘れてしまった後でも永続的に学び手の中に残るようなものと定義され、最も重要な学びとされる。教授法科目における最も重要な学びは、「外国語学習の意味」および「内省・協働の意義」であると位置づけた。今後長く教師を続けていく若手の教師たちにとっては、「外国語を学ぶ目的、理論や具体的な教授法は社会や環境の変化によって変わっていく」ということを理解し、変化への対応方法としての協働の効果と重要性を理解し実行できるようになることが重要な点だと考えたためである。

以上の考えのもと、これまで長期研修でも実施してきたシラバスを元にして、授業の内容を再検討した。教授法の授業で扱った主な内容を表1に示す。

表1 教授法授業の主な内容

	内容
1学期	協働について考える・外国語教師の役割・教授と学習のピリーフ・言語学習の意味・教授法のいろいろ・教材分析・第二言語習得理論・JF 日本語教育スタンダードの紹介・『まるごと日本のことばと文化』初級～初中級の紹介・授業設計の流れ (バックワードデザイン)・授業の流れ PCPP ⁽³⁾ ・各段階の活動デザインと実践・外国語授業の実施と体験・レポート執筆・ポートフォリオ整理
2学期	読解授業のデザイン・学習意欲向上の理論・文字指導の方法・『まるごと 日本のことばと文化 中級 B1』の概要・文化の教え方・評価・模擬授業準備・模擬授業準備の進捗交流会・模擬授業実施と振り返り・レポート執筆・ポートフォリオ整理

4. 授業の実際

本章では、授業において最も重要な学びと位置付けた「外国語学習の意味」と「内省・協働の意義」のうち、「内省・協働の意義」への理解を研修参加者らが深めていくための学びの場を、講師がどのようにデザインしていったのかについて述べる。なお、ウィギンズ&マクタイ (2012) の論に則り、協働とは何か、なぜ協働が重要で、何を達成する助けとなるのか、どのような方略と技法によって協働の効果が最大になるのか、そしていつ協働を活用すべきなのかを、自らの言葉で説明できるようになることが、研修参加者らが「理解」したことを示す証拠と捉えることにした。そして、このような理解を研修参加者らが構築していけるような学習活動のデザインを心掛けた。以下、4.1では毎回の学習活動デザインの基本方針と講師の関わり方について、4.2では授業における活動の実際について、協働と学び合いの観点から述べる。

4.1 学習活動デザインの基本方針

まず、授業では常にグループで意見と情報の交換をすることを重視した。帰国後も自立して授業実践ができるようになるために必要な基礎的な知識や理論、テクニックなどを授業で扱う場合も、授業担当講師から答えを提示するのではなく、ディスカッションやグループワークを通して探求的に知識や理論を学ぶ形式を採り、内省・協働の意義を研修参加者らが自らの体験を基に意味づけられるようにした。研修参加者は、まず3～5名のグループで話し合い、それを全体に報告するという形をとった。授業担当講師はファシリテーターを務めるが、研修参加者と同じ教師として、個人の考えを述べる等、議論に「対等に」加わるようにした。

また、研修参加者同士が力を合わせて解決策を考える体験を多く設けた。他の研修参加者の考えや情報を知る機会になり、研修参加者の視野が広がると考えたためである。さらに、協働の意味や効果を考える時間を設けた。自分たちが体験していることを見つめなおし、自分は何を学んだのか、何ができなかったのかを考えるのである。更に、自国での教授活動との関係や、自分にとってどのような意味があることなのかも考える時間を作った。

なお2名の授業担当講師が協働で授業を実施していることも研修参加者に伝え、コースの途中でも講師の具体的な協働の内容や、その目的なども説明することにした。

4.2 「内省・協働の意義」を意識する活動と学び合い

「内省・協働の意義」に対する理解を研修参加者らが深められるよう、コースは大きく①協働について考え意識する、②協働する、③振り返るという三段階で構成した。ここでは、①の授業、②のうち帰国後の現場での学び合いに近い環境の協働を行った授業、および③の授業について記述する。なお、文中の研修参加者の発言内容は、授業担当者である筆者らが授業中や授業後に記したメモや記録を基に記述する。

4.2.1 ①オリエンテーション：協働について考える

初回の授業では、協働への心の準備ができるよう、授業の中ではグループで話し合ったり、一緒に課題に取り組んだりする活動が多いことを講師から説明した後、次の問いについてグループで考える時間を作った。

問1 参加者同士で意見や情報を交換することにはどのような意義があると思いますか。

問2 図1と図2では、学べることにどのような違いがあるでしょうか。



図1 学び方 (1)

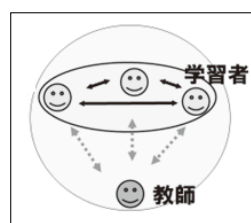


図2 学び方 (2) (館岡 2016 : 79)

研修参加者は、近くの3~4名でグループを作り話し合った。問1については「お互いから学び合うことができる」「人に説明しながら自分の現場を振り返ることができる」といった意見が出された。問2については、学び方 (1) は講師が答えを与える人だが、(2) は研修参加者同士の情報交換ができ、誰もが積極的に授業に参加することができる、といった意見が出されていた。そして (2) のような授業に参加する際に心がけるべきこととして、「できるだけ自分の考えを積極的に述べる」ことを指摘した研修参加者がいた。

4.2.2 ②協働する：外国語授業の実施・体験

1学期の最後に、研修参加者が教師になり、他の研修参加者に自分の母語を教える機会を設けた。教授法授業で学んだことを使って実際に授業を計画し、実施するのである。教師役は、多くの場合初めて母語を教える経験をする事になり、学習者役は外国語学習を直接法で経験したり、教授法授業で学んだことの実現形を経験したりする機会となる。

教師役の研修参加者の中には、授業で提示する会話の動画を、母語が共通の他の研修参加者に協力してもらって作成した者も複数いた。授業後は学習者役から、学習者として体験した学習効果や理解のしにくさなどが、率直ながらあたたかい言葉で語られていた。

4.2.3 ②協働する：模擬授業準備の進捗交換会

基礎研修では2学期の最後に一人ずつが模擬授業を行うことになっており、模擬授業前は講師と個別に相談しながら個々に準備を進めるため、教室での学び合いの時間がない。そこで2019年度は新たに、どのような模擬授業を計画しているのか、また迷ったり課題だと感じたりしている点は何かなどをグループで報告し合い、お互いにアドバイスし合う時間を設けた。この授業で久しぶりにクラスで教室に集まり話をすることで、悩んでいるのは自分だけではないことが分かり、どんなチャレンジをしようとしているのかを共有することができる時間になると考えた。実際の進捗報告会でも、自分が計画している模擬授業について悩んでいる点をクラスメートに具体的に説明し合い、他の研修参加者からのアドバイスや、「自分も同じような点に悩んでいる」という共感の声を聞き合っていた。模擬授業は教師としての力量を無意識に比較してしまい、ピアプレッシャーを感じることも多いのだが、この進捗報告会では「模擬授業が

大変だと感じるのは、みんな同じですね」[持っている資料やアイデアを共有して助け合いましょう]という発言が聞かれ、模擬授業に対する不安や課題は自分だけのものではないことを確認し合っていた。

4.2.4 ②協働する：模擬授業と授業後の振り返り

模擬授業では、学習者役の研修参加者は授業の流れや活動の内容と仕方などを観察し、授業後に気づいたことをコメントする形式を採った。授業中は、協力的な学習者としてふるまう様子が見られ、参加者も、教師役も授業を楽しんでいる様子が見られた。授業直後の振り返りでは、まず授業の良い点を指摘し、教師役を勇気づけるようなコメントを多く述べ合っていた。また学習者の立場からの率直な感想や意見、同僚の教師としての立場から改善や発展のためのアイデアや意見などが出され、それを聞いて「同じ活動に対する感じ方や捉え方にも相違があることが分かった」というコメントを述べる研修参加者もいた。

4.2.5 ③教授法授業全体の振り返り

2学期の最後は、教授法授業全体を通して得た学びをグループで話し合い、その後クラス全体で共有した。協働の意義についてもグループで話し合う時間を作り、研修全体を通して得た自分にとっての協働の意味を捉えなおす時間とした。それぞれが語る協働の意味や学びに、共感し合ったり、不安や喜びを感じたことを説明し合ったりしていた。研修参加者の学びについては次章で詳述する。

5. 研修参加者の学び

5.1 分析の対象と手順

本章では、教授法の授業を通して、研修参加者が協働学習をどのように捉え、何を学びと位置付けたのかを質的に分析する。データはFコース19名分の2学期の最終レポートの記述を用いる。最終レポートは4つの問いに対して自身の考えを記述する形式だが、そのうちの「6か月間の教授法の授業では、研修参加者同士でディスカッションをしたり、課題に協力して取り組み、共に学ぶ機会がたくさんありました。このような「協働学習」から得られる学びと、その効果について、自由に書いてください。」という、協働に関する学びについての記述を分析する。以下の手順で分析を行った。

- ①2名の授業担当者がFコースの全参加者のレポートの記述をそれぞれが独立して読み、意味単位に分け、コードを付与した。
- ②2名の分析の結果を照合し、レポート記述の解釈の異なりをすり合わせ、付与するコードを統一した他、必要に応じ新たなコードを作成して付与した。

③コードの関係性を基に、類似したものをまとめてカテゴリーを生成した。また必要に応じて、コードを細分化し、サブコードを付与した。

②の解釈のすり合わせとコードの付与は、担当講師として半年間、研修参加者との文脈を共有していた立場を活かし、個々の研修参加者の授業での様子や発言、研修参加者間の人間関係や様々なエピソード等の複数の背景を踏まえて行うことで、妥当なものとなるよう意識した。

5.2 生成されたカテゴリーおよびコード

分析の結果、レポート記述は124に分けられ、表2に示すカテゴリーとコードが生成された。

表2 協働による学びのカテゴリーおよびコード

カテゴリー	コード	サブコード
戸惑い・困難さ	【学習スタイルの違い】	- -
	【性格】	- -
	【構成員の多様性】	- -
協働学習に対する 気づき・学び	【獲得・広がり】	<知識・情報><視点・視野><アイディア>
	【認識・理解の深化】	<自己・他者認識><相互理解・異文化理解>
	【他者との関係性】	<接し方・関係性の構築><相互補完的關係>
	【変容】	<学習スタイルへの慣れ><学習観・教育観> <学習者の捉え方><日本語運用力>
	【学びの質・プロセス】	- -
	【心理的安心感】	- -
展望	【日本語教育に対する意欲】	<研修成果の実践><協働学習の導入> <自己研鑽><協働による課題解決>
	【よりよい人生・社会】	- -

カテゴリーは大きく、「戸惑い・困難さ」、「協働学習に対する気づき・学び」、「展望」の三つが生成された。「協働学習に対する気づき・学び」に関わる記述はその内容が多岐に渡り、多数のサブコードが生成された。

次節でカテゴリーごとに記述を引用しながら論じる。紙幅の都合上、典型的なもののみ取り上げる。また記述は基本的に原文のままとするが、明らかに誤解を生じる可能性のある誤記については修正して示す。なお、引用文末に示したアルファベットと数字は研修参加者を表し、アンダーバーの後ろの数字はレポートの記述を意味単位に分けた際に順に付したものである。

5.3 結果

5.3.1 戸惑い・困難さ

複数の研修参加者が、協働学習自体が初めてであったことや、協働学習に対する「戸惑い・困難さ」を挙げていた。理由として、【性格】的なもの、これまでとの【学習スタイルの違い】、また【構成員の多様性】の中で自分をどのように位置付けていくかなどの記述が見られた。特に研修参加者間の人間関係が構築されるまでは心理的にも負担を感じていたようである。

【性格】

- ①私はどちらかというと、日本語の学生時代の時から、自分一人で行動する方が好むタイプでした。ですので、他の意見を聞いてディスカッションをするのに慣れていませんでした。
(D1_2)

【学習スタイルの違い】

- ②基礎研修では初めてこのような協働学習を体験した。実は日本語の学習だけではなく、どんな課題でも私が受けた教育と全然違うものだった。最初は正直、他の研修参加者の皆さんは仲良しがまだできなくて、非常に緊張していて、チームワークに慣れてない私にとって授業に行くことは重い負担だった。(D8_1)

【構成員の多様性】

- ③皆はそれぞれの国から来てそれぞれの文化、教え方、経験などがある。一緒にするのはなかなかうまくいけないところがたくさんありましたが。(後略) (C8_1)

しかし、これらの戸惑いは6か月を通して変容していったようである。次節で述べる。

5.3.2 協働学習に対する気づき・学び

表2に挙げた通り、研修参加者は非常に多様な視点から協働学習を捉えていることがうかがえる。まず、特に記述が多かったのが、【獲得・広がり】のコードを付与されたものである。様々な国・地域の多様な機関で教える若手教員と協働をする中で<知識・情報>が増えたり、他者の経験や異なる視点からの発言から<視点・視野>の広がりを感じたり、いろいろな意見が積み重ねられることで<アイデア>を拡げていけることに気づいたりしたことをうかがわせる記述である。

<知識・情報>

- ④また、日本語教師の現場で起こる問題について意見を出し合ったりして、自分の状況に合う方法をもらうことができたと思う。(D5_1)
- ⑤それにみんなが教えている機関と学生の年齢もそれぞれで、教え方もそれぞれだった。私

も教えているセンターの学生の年齢はそれぞれで、グループによって教え方も違う。みんなと話し合ったおかげで私の教え方の知識が増え、非常に貴重な勉強だったと思う。

(D7_3)

<視点・視野>

⑥いろいろなところで教えている教師と話をすることで、自分とは違う考えかたで新しい物事の見方を知ることができて、視野が広げて、(後略) (C3_3)

⑦もし他の人と全然相談せずに、ずっと自分で勉強すると、視野を広げる可能性が低いかもしれません。(C9_2)

また、このように対話を重ねていく中で内省や観察が繰り返され、さまざまな【認識・理解の深化】がうかがえることが記述されている。特に自己及び他者の特長、個性など<自己・他者認識>に関する記述、また、このような関係性の中での学習を通して、お互いの背景としての文化の存在にも関心を持ち、その理解を深めていったことへの記述<相互理解・異文化理解>が複数見られた。

<自己・他者認識>

⑧他の参加者と話したら、自分が気づいていない弱点を見つけることができる。(D10_1)

⑨一方、その中に自分と同じ考えた人もいて、その人とさらに深く話すことができた。結果、自分の考えを再確認もできて、よかったと思う。(C3_5)

⑩しかし、気づいたのは自分の強みだけを強調しすぎていることです。協働学習をすればするほど、自分の弱点を相手が助け合っているということが分かりました。もちろん、自分の強みが相手に役に立った時の嬉しさもありました。誰でも完璧ではないです。(C2_2)

<相互理解・異文化理解>

⑪それぞれの異文化で経験などのおかげで、確かに授業だけではなく、世界中の状況、世界中に関しての知識が広がるようにできた。(C8_3)

⑫でも、異文化の人とコミュニケーションができるようになるのが異文化理解のためにとっても大事なので、それも私にとって大事な経験になりました。(C9_8)

研修参加者らは、認識や理解が深まることが【他者との関係性】の構築にも影響を与えていると感じているようであった。他者との<接し方・関係性の構築>の方法を学んだという記述の他、お互いに補い合う<相互補完的關係性>が形成されていたことへの気づきが記されていた。この<相互補完的關係性>は、<自己・他者認識>の深化にあるように内省が進んだことが要因と考えられる。

<接し方・関係性の構築>

⑬自分と違う意見をもっている人をどのように接するべきかも学んだ。(C3_4)

⑭それに、協働学習だからこそ、学んだことはたくさんあります。例えばお互いに尊敬し、助け合い、励みのことも学びました。(D4_6)

<相互補完的関係性>

⑮あとは、誰にも足りないところがあるはずだが、チームとして協力すれば、それを補うことができ、それぞれの負担が減る。時々その足りない所が自分で見ることができないが、相手の意見を聞いてから、反省し、さらに工夫できないかと思う。(C7_5)

⑯そうすることで、自分に足りないところは相手が補えることは可能になると発見できた。(D1_6)

協働学習を続けていくことで様々な自身の【変容】への気づきも生まれている。協働学習という<学習スタイルへの慣れ>と同時に、これまでの自分の実践を反省的に振り返り<学習観・教育観>にも変容が生まれたこと、またクラスメートの考えの多様性から、自分の学習者の多様性を改めて意識し直したという<学習者の捉え方>などである。さらに、共通言語が日本語という環境で協働することを通して、自分自身の<日本語運用力>の向上を感じ、それを学習効果の一つとして挙げた研修参加者もいる。

<学習スタイルへの慣れ>

⑰でも慣れてから、楽しんで自分の意見を言えたり、質問できたりした。(D2_4)

<学習観・教育観>

⑱6か月の間毎回の授業ではグループになって、みんなで考えて、意見を言って、活動していた。それは一番良いことと思う。先生が考えるではなくて、学生に自分で考えさせることが一番大事なのが分かった。(D2_5)

⑲また、教授法の授業の協働学習からもう一つ習ったことは学習者にどうしても理解させるより、どうやって理解させるの方が大事である。特にわかりやすさの大切さがさらに分かった。つまり、学生のために言いたいことを分かりやすくすることと、楽しく学ぶチャンスを与える工夫の方が、情報を多く伝えるより大事であることを学んだ。(C5_2)

<学習者の捉え方>

⑳その結果としてはこれから教えるときに自分の多様な学生についてさらに意識させた。(C5_4)

<日本語運用力>

㉑ところで、グループでいろいろな活動をするとともにみんなは日本語のレベルを上げることができて嬉しいです。(D9_3)

協働学習から生まれる【学びの質・プロセス】についての気づきの記述も見られた。このような記述が見られるということは、協働学習を通して教師として成長したことの証と捉えることができる。

- ②ただ理論的な講義と比べると、「協働学習」というストラテジーはもっと深く考えさせると思います。(C9_1)
- ③なお、教えられたことについてグループで話し合い、分かったかどうか確認できると思う。(C7_6)

また、【心理的安心感】を挙げる参加者も複数いた。D8は②では「授業に行くことは重い負担だった」と記述しているが、⑤に示す通り半年間で大きな変容を遂げたことを記している。

- ④また、同じ立場（学習者同士）だからプレッシャーなく話せるし、評価される心配もないと感じた。(C3_2)
- ⑤みんなの想いや考え方は違うので、グループでディスカッションするときいろいろな意見ができる。そしてみんなは研修参加者同士で、もう仲が良くなったので、先生と話すときより、楽で自由に自分の意見が言える。(D8_3-2)

5.3.3 展望

レポートには今後を展望する記述も見られた。【日本語教育に対する意欲】として、この研修の協働を通して他の研修参加者から得たアイデアを試してみたいという<研修成果の実践>、自分の実践においても協働学習を取り入れたいという<協働学習の導入>、積極的にセミナーなどに参加してそこで新たな協働をしていきたいという<自己研鑽>、また今後の実践を継続する中で課題が生じた際には同僚との対話を通じて課題解決をしていきたいという<協働による課題解決>などが見られた。さらに、協働で新しいプロジェクトをしていきたいといった意欲を示す参加者もいた。

<研修成果の実践>

- ②⑥帰国して、学んだゲームをやってみたら、結果はどうになるでしょう。いい結果だったら、確かにうれしくなりますが、そんなに良くない結果だったら、新しい教え方を見つける機会になると思います。(C6_6)

<協働学習の導入>

- ⑦先生からだけでなく、同級生からも学べることが多いと気づいたため、私もこれから自分の学習者にチームワークをさせたいと思う。(C7_7)
- ⑧そうして学習者に協働学習の大切さを伝えるために自分の経験を活かして授業中でグループディスカッションをやりたいと思います。(D9_9)

<自己研鑽>

⑲国に帰ってから、この勉強方法の魅力を忘れずにできるだけ日本語と日本の文化に関するイベントやセミナーなどに参加することにしました。(D9_8)

<協働による課題解決>

⑳自分の授業の中で困ったことやなかなか上手く教えられなかったところがあったら、みんなと優しくシェアして、自分に足りないところが補って、もっと授業の教案が工夫できます。これから、実際にその状況や課題があっても、大丈夫だと思います。(C4_3)

参加者によっては同僚教員のいない環境で教える者もいる。「帰国しても、この研修中で会った先生たちとできるだけ相談してみたいと思っています」(C9_6)のように、ここで生まれた実践コミュニティを活かしていきたいという意欲を示す研修参加者もいた。

さらに、日本語教育を越えて、協働が【よりよい人生・社会】を創っていくために必要だとの意識を持つ研修参加者もいた。

㉑一人でする人生とチームでする人生は全く違う。一人でする人生は新しいことを習ったり、チャレンジしたりできなくて、人生をなかなか達成できないのだ。(C8_6)

㉒私もこれから、こんな学習者を育つ教師になりたいです。授業のためだけでなく、社会のためです。(C10_4)

5.4 考察

レポートの記述の分析から、協働を通して、知識や情報の獲得、そして自分の視野の広がりや、他者との関係性の構築に関する気づきを得ていたことが分かった。また、自己・他者の強みや弱み、様々な変容、協働だからこそ得られる心理的安心感などにも触れられていた。こうした記述は、自己認識や振り返りなど内省の機会、多面的な視野の獲得、協働学習の導入への意欲、人間関係の構築への関心といった、金田(2006)と池田(2016)により協働型研修に期待できる効果として挙げられた点と一致する。

一方で、協働学習についての肯定的な評価だけではなく、若い教師ならではの戸惑いや、困難さへの言及もあった。協働学習への不慣れや、性格的な問題など、協働がいつもスムーズにいくわけではないことが率直に示されたと言える。しかし、そのような葛藤を経て、更に帰国後や将来にわたっての日本語教育への意欲や、教育を超えた社会、人生の充実まで視点を広げて協働学習の意味を考える研修参加者がいたことも分かった。レポートにはなぜ協働が重要で、何を達成する助けとなるのか、いつそれらを活用すべきなのかが記述されていたと言え、内省・協働の意義を「理解」したことを示す記述と捉えることができる。

6. 成果と課題

研修参加者には、授業での協働の楽しさや、学び合うことの意義が理解され、自分と同僚との関係や学習者との関係、そして授業中での学習者同士の関係でも学び合いが大切だということが理解されていることが分かった。更に、将来や社会、人生でも協働と学び合いが持つ役割や意義があることを感じる研修参加者がおり、学び合いの意味が深く考えられていたことも分かった。ここから、コース設計時に長期的な目標とした「必要な知識・情報を持って自分の授業を充実させるだけでなく、人と協力してより良い授業環境、教授環境を作ることができる教師」につながる学びが起きたのではないかと考える。また、授業担当講師としては、研修参加者たちが多様な現場の他の教師の話にも耳を傾けることができていた点に協働学習の有効性を感じた。

今後の課題は三点ある。まず、本研究では実際の協働場面の発話データを分析しておらず、参加者のレポート記述の背景にはどのような対話や葛藤があったのかを今回の研究では考察できなかった。今後は、更に詳細な記録をとり、授業デザインと学び合いのプロセス、それらを踏まえた最終的な研修参加者らの学びの関係性を描くことを課題としたい。二点目は、研修での学び合いが帰国後の実践での意思決定にどのように影響を与えるかを知ることである。それにより、より良い研修のあり方を考え、講師の関わり方について考えるヒントが得られよう。三点目は、学び合いを重視した授業におけるコメントの仕方についてである。教師の成長には対話が重要だが、教師の成長に貢献するには非批評的な対話の成立が不可欠だという指摘がある(横溝 2009、佐藤 2015)。本実践では、どのようなコメントの仕方が効果的であるのかを十分に話し合う時間はとれなかったが、自分の職場でできる対話の方法や、「教師の成長を促す研修」について考えるような時間も設けることができれば、将来にも役立つのではないかと考える。この点は、一点目に挙げた学び合いのプロセスの記録と合わせて行うことで、教師研修における協働のあり方をより詳細に、より深く論じることができるようになるだろう。

嶋田(2019:39)が指摘するように、「いかに実践的技量が上がったとしても、「人間理解力」や「感性」に支えられた対人関係構築能力が低ければ、良い教育実践は望めない」。研修を終えた帰国後も、自分の教育現場をどのような協働的な環境にするか、どのように自分が貢献できるのかを考える時間を持つことが必要だと言える。本研究は質的な分析を基にした、ある年の半年間の学びの結果を考察したものであり、研修参加者の個性なども結果に影響を与える変数となるため、すぐに一般化できるものではないが、今後も継続して観察と分析や考察を重ねていくことで、より良い教師研修のデザインに資することができると考える。研修を通じて非母語話者教師たちの現場の充実にはどのような支援ができるのか、今後も考え続けていきたい。

謝辞：筆者らに協働と学びの場を与えてくださった、「2018年度海外日本語教師長期研修」と「2019年度海外日本語教師基礎研修」の研修参加者の皆さんに、心より御礼申し上げます。

〔注〕

- ^① 出典：小学館発行『デジタル大辞泉』 <<https://dictionary.goo.ne.jp/word/協働/#jn-56815>> (2020年11月28日)
- ^② 教授経験は5年未満で35歳未満を優先。
- ^③ PCPPとは内容中心の英語授業の指導手順として、村野井(2006)で提案されたもの。提示(Presentation)、理解(Comprehension)、練習(Practice)、産出(Production)という流れで、第二言語習得の認知プロセスに効果的に働きかける指導の手順として示されている。基礎研修では、2015年以来、長期研修の時代から、このPCPPをコミュニケーション力育成のための授業デザインとして提案している。

〔参考文献〕

- 池田広子(2016)「協働型の教師研修・教員養成」徐敏民、近藤安月子編『日語教学研究』555-575、外语教学与研究出版
- G, ウィギンズ・J, マクタイ(2012)『理解をもたらすカリキュラム設計—「逆向き設計」の理論と方法—』西岡加名恵(訳)、日本標準
- 遠藤藍子・小熊貞子・田仲正江(2010)「教師の自己成長につながる「コース評価活動」の試みと考察—レベル別複数クラスから成る留学生向け日本語会話コースの場合—」『小出記念日本語教育研究会』18、63-77
- 笠原ゆう子・古川嘉子・文野峯子(1995)「内省活動を取り入れた教授法授業—長期研修 日本語教授法授業再考—」『日本語国際センター紀要』5、105-117
- 片桐準二・KATAGIRI, K. L. ・池谷清美・中山英治(2011)「タイ高等教育の日本語教育協働現場における「成長する教師」の可能性—タイ人教師が経験する協働現場の実態分析からの考察」『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8、35-44
- 金田智子(2006)「教師の成長過程」春原憲一郎他編『日本語教師の成長と自己研修』26-43、凡人社
- 菊岡由夏・篠原亜紀(2017)「課題遂行を重視した教授法科目のコースデザイン—ノンネイティブ日本語教師を対象とした教師研修から—」『国際交流基金日本語教育紀要』13、71-85
- 木田真理・押尾和美(2011)「海外日本語教師長期研修における教授法授業のデザイン—中級レベルの外国人日本語教師を対象としたコースの場合—」『日本語学』30(4)、76-91、明治書院
- 佐藤学(2015)『専門家として教師を育てる—教師教育改革のグランドデザイン—』岩波書店
- 嶋田和子(2019)「日本語学校における教師研修の課題と可能性—学び合う教師集団とネットワーク—」『日本語教育』172、33-47
- 舘岡洋子(2016)「「対話型教師研修」の可能性—「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ—」『早稲田日本語教育学』21、77-86
- 八田直美(2009)「ノンネイティブ日本語教師にとっての「教師の成長」—訪日研修参加者へのインタビュー調査から—」水谷修監修『日本語教育の過去・現在・未来 第二巻教師』159-180、凡人社
- 村野井仁(2006)『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店
- 横溝紳一郎(2009)「教師が共に成長する時—協働的課題研究型アクションリサーチのすすめ」吉田達弘他編『リフレクティブな英語教育をめざして—教師の語りが拓く授業研究』75-118、ひつじ書房