

国立国語研究所学術情報リポジトリ

日本語教師のためのCooperative Development : 教師としての自己成長をめざして

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2019-03-05 キーワード (Ja): キーワード (En): cooperative interaction, attending, reflecting, self-awareness, beliefs 作成者: 野口, 直子, 及川, 千代香, 本間, 淳子, NOGUCHI, Naoko, OIKAWA, Chiyoka, HOMMA, Junko メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.15084/00001880

研究ノート

日本語教師のための Cooperative Development

— 教師としての自己成長をめざして —

Cooperative Development for Japanese teachers

— A case study of self-development program —

野口 直子・及川千代香・本間 淳子

NOGUCHI, Naoko・OIKAWA, Chiyoka・HOMMA, Junko

要旨

本稿は教師としての自己成長に取り組んだ3人の日本語教師の実践報告である。手法には Julian Edge (1992) の Cooperative Development (以下, CD とする) を取り入れた。これは信頼関係のある同僚同士が「話し手」・「聞き手」・「観察者」というそれぞれの役割を担い、「話し手」である教師の成長をめざす共働作業である。

本稿の目的は, CD の紹介と, 筆者ら3人による実践例の報告, そして日本語教師の成長にとっての CD の有効性を検討することである。

キーワード: 共働作業 傾聴と受容 理解確認 気づき ビリーフ

1. はじめに

本稿は, 3人の日本語教師が自己成長をめざして, Julian Edge (1992) の提唱する CD に取り組んだ実践報告である。CD は信頼関係のある同僚の教師3人が「話し手」(Speaker), 「聞き手」(Understander), 「観察者」(Observer) という3つの役割を担い, 共働で「話し手」の成長をめざす手法で, 英語教師のために開発されたものである。「話し手」となった教師は, 教授活動に関して話すことによって自ら問題点を明らかにし, 解決方法を模索し, 行動を起こす。「聞き手」・「観察者」となった教師は, 「話し手」の成長を共にめざし, それぞれの役割を通して協力する。

本稿では, はじめに CD の概要を紹介し, 次に筆者らの実践について報告する。そして, 日本語教師の自己成長のための手段としての有効性を検討する。

2. 先行研究

横溝 (2004) によると, 教師に対する教育は, 1980年代まで指導者のもとで技術や知識を学ぶ「教師トレーニング」が主流だった。しかし教室内で起こる多様で複雑な問題に対応するためには, 「教師の成長」をめざすというパラダイム・シフトが起こった。日本語教師も, 「自分が持っている『どう教えるか』についての考えを, 自分の教育現場の実際に応じて捉え直し, それを実践し, その結果を観察し内省して, より良き授業を目指すことが

出来る能力」(横溝, 2000: 6) が求められるようになったのである。

日本語教師による自己成長の取り組みには、春原(1992)の「刺激回想法」、下平(1993)や高橋・柴原(1993)の「教師のダイアリー」、菅原(1995)の「教師ジャーナル」、村岡(1993)の「インタビュー活動」などがある。また横溝(2000)は「内省的実践家」を実現し、現場教師の自己成長に大きく貢献する手段として「アクションリサーチ」(以下、ARとする)を推奨している。これらは教師が日頃、無意識に行なっている教授過程を意識化して、内省を進め、教師自らが問題解決に取り組むことをめざしている。

しかし、上述の「教師の成長」をめざす手法について、春原(1992)は「ジャーナル」や「ダイアリー」は、自己成長を望む教師が一人で取り組めるという利点がある反面、孤独感を感じるなどの問題があるとしている。また、菅原(1993)が指摘しているように、一人で行なう研修活動は多忙な場合などは継続が困難である。さらに「インタビュー活動」ではインタビューアーとインタビューイーの間に力関係が生じる恐れもあり、質問調査、授業の録画、ARの実施などは、第三者の了解と協力を必要とし、教師一人の意思で即座に実施できるわけではない。

それに対して、CDは指導者を必要とせず、教師が同僚の協力を得て、自ら問題解決の方法を求めるといった教師の成長をめざす手法である。CDは常に他者の存在を必要とし、他者との共働作業を通して、教師が成長することを可能とする。この場合の他者は、力関係が生じる恐れのない同僚教師であり、大掛かりな準備も道具も必要とせず、自らの意思にのみ基づいて実施できる。以上のことから、筆者らのCDの実践は日本語教師としての自己成長をめざす新たな試みであると言える。

3. CDについて

3.1 CDとの出会い

筆者ら3人は同一の日本語教育機関に属し、留学生・成人就労者・インドシナ難民などを対象とする日本語教育に携わってきた。日々の授業で試行錯誤を繰り返し、それぞれが自問自答したり、同僚に話したりして、解決をめざしてきた。しかし自問自答しても確信が持てず、また同僚に話しても単なるおしゃべりに終わることが多かった。あるとき友人であるEFL教師のCowieからCDを紹介され、Cowie(1996)とEdge(1992)を読んだ。その結果「話すことを通して問題解決をめざす」というCDの手法に興味を持ち、実践を試みることにした。

3.2 CDの目的とそれぞれの役割

CD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で

ある。

ここではCDの手法を使って問題解決のための話し合いをすることを、CDのセッションと呼ぶことにする。

まず、「話し手」は自ら話したいトピックを決め、「聞き手」に話す。「聞き手」は「話し手」が十分に理解されていると感じながら話せるように傾聴し、受容することに努める。そのとき「話し手」に対して非言語行動を含む同意、提案、共感、批判などの評価を一切してはならない。したがって「それは大変だったんですね」といった判断を含む言い方ではなく、「それは大変だったということですか」といった表現が適切だとされる。また、「聞き手」は、「温かい鏡」(Edge, 1992: 29)のように「話し手」の言ったことを映し出す。たとえば「私が理解している限りではあなたの言っているのは……というように聞こえますが」、「ちょっと確認させてもらってもいいですか。……ということですか」(Edge, 1992: 32)といった表現で確認する。そのため、「話し手」は、ターンをとられる・批判される・反対されるという心配から解放され、安心して内省を進め、自らの気づきを得るのである。「観察者」は話の内容だけではなく非言語表現にも注目しながら、「話し手」と「聞き手」をよく観察し、セッション後に録音テープやメモをもとに「話し手」と「聞き手」のそれぞれにフィードバックを行う。CDは、「話し手」、「聞き手」、「観察者」が対等な立場で行なう共働作業であり、3人が3つの役割を交替することで、それぞれの自己成長をめざすことができる。

3. 3 CDの3つのステージ

CDの活動は、探求・発見・行動の3つのステージに分けられる。

1) 探求 (exploration)

ここでは「話し手」が、取り組もうとするトピックについて話し、自分で解決法を探求する。「聞き手」は「話し手」の「探求」を以下の技法を使って手助けする。

(ア) 傾聴と受容¹ (attending)

「聞き手」は「話し手」の話を傾聴し、受容することで「話し手」が話しやすい環境を作り、問題の「探求」を容易にする。ここでは、「聞き手」は、言語のみならず、非言語による「話し手」のメッセージを受け取り、解読することにも努める。

(イ) 理解確認² (reflecting)

理解確認というのは傾聴と受容をより発展させ、「聞き手」がいかに“積極的な”「聞き手」になっているかを、「話し手」に示す方法である。そのスキルとしては“mirroring” (Edge, 1992) が用いられる。“mirroring”とは「話し手」の言ったことを繰り返したり、言い換えたりして、鏡のように「話し手」に映し出して、「話し手」の探求を助けるものである。

(ウ) 焦点化³ (focusing)

焦点化とは「話し手」の話があちこちに飛んだときに、「聞き手」がその中のどれか一つに焦点を当てて、「問題を深めてみませんか」という問いかけを行うことである。「話し手」の話はあちこちに話題が飛びやすいので、焦点を定めていくことが必要である。

2) 発見 (discovery)

ここでの活動は、一見無関係のように思えるものの間に関連を見つけてそれらを結びつけるようにするものであり、「聞き手」の役割は前のステージよりはるかに積極的で、介入的になる。

(エ) 主題化 (thematising)

主題化とは一見関係のなさそうな2つのことを「話し手」が話したとき、その2つに関連があることを「聞き手」が示唆することによって、「話し手」自身に気づきを促すことである。

(オ) 促し (challenging)

促しは主題化と似ている。しかし、「聞き手」は主題化よりいっそう踏み込んだ形で、「話し手」に一見関係のなさそうな話にどんな関係があるかの説明を求めるものである。したがって促しは「聞き手」から起こるが、あくまでも「話し手」の文脈に沿って行われるもので、「聞き手」の先入観、予断などが入ってはならない。

(カ) 開示 (disclosing)

開示とは、「話し手」の話に関連して「聞き手」が自分の経験を「話し手」に話すことである。通常の会話ではこうしたことは「話し手」と「聞き手」の役割の交代として普通に行われているが、CDの活動では「聞き手」の開示はあくまでも「話し手」の話の内容をより明確にするために行われる。

3) 行動 (action)

このステージは、CDの目的である行動にむけての活動である。以下のような活動を通して、行動に結びつける。

(キ) 目標設定 (goal-setting)

これまで話したことの中から、具体的に改善できそうなことを見つけて、行動する目標を決める。

(ク) 試行 (trialing)

目標が決まったのちに、目標を実行するためにどんなことが必要かを話す。話すことによって必要なことを明瞭化する。

(ケ) 計画 (planning)

これまでの活動について「話し手」、「聞き手」が詳細に検討を加え、これまでの活動を今後、どのように継続させていくかを考える。

以上のように、CDのセッションを行うためには、それぞれの役割に必要なスキルを身

につけなければならない。そのために Edge (1992) では、ロール・プレイや質問項目に答えるタスクなどのさまざまなアクティビティが紹介されている。

4. CD への取り組み

筆者らは次のような活動を通して、CD に取り組んできた。まず、Edge (1992) をテキストとして読み進め、「話し手」・「聞き手」・「観察者」の役割を理解しながら、アクティビティを行い、その結果をフィードバックしあった。そして3つの役割を交替しながらセッションを行い、それぞれの日本語授業の具体的な問題について話し合った。CD の実践については、筆者らの調べた限りでは日本語教師によるものは見当たらず、Cowie (1996) や Boon (2003) など英語教師による実践報告を参考にした。

本稿では、教師Aが「話し手」、Bが「聞き手」、Cが「観察者」となっていた2回のセッションについて報告する。なお、ここではCDの3つのステージのうち第1ステージ「探求」を報告する。

4.1 第1回目のセッション

教師Aは担当している日本語クラスの問題は学生の文法力にレベル差があることだと述べる⁴。

はじめ教師Aは問題の所在をはっきり自覚しておらず、「どうもすっきりしない」とか「自分のやっていることが、学生に有効かどうか確信が持てない」などと話し始める。文法を教えなければならないが、機会を得て1年日本に来た留学生に、自国でもできる文法学習に多くの時間を割くことに意味があるのか、また文法と大学生の知的レベルを満たす活動を両立させる方法について話をしている。

〔文字化資料 1〕

A：春学期は話せる学生が多かったのでいろいろできたんですね。日本の理解を深める活動をしながら、自国の理解を深めることをしたいと思って、秋学期も同じようにしたかったけれど、文法のレベルが低いので、できない感じなんです。日本の大学に1年留学している間に文化的知識のみを増やしていいのか、現実的には日本語力をのばさないと、めざすことはできないと思うところもあって、折り合いをつけられないんですね。(中略) どういう方法をとれば答が得られるのかヒントがほしいと思うんですけど……。

B：どこにヒントがあるか考えているということでしょうか。〔理解確認〕

A：これだっということがないんですね。前提がまちがっているかもしれないですね。文法力が低くてもそれに関わりなく大学生の知的レベルを満たす活動があるはずだという前提がまちがっているかもしれない。

教師Aは留学生にとって日本や自国に対する理解を深める活動が知的レベルを満たす活

動だと位置づけており、学生の文法力が低く、自分の思う授業ができないと述べている。同時に、知的活動だけではなく、日本語力つまり文法力も伸ばす必要があると述べている。そして「ヒントがほしい」と言いながら、教師Bの問いかけにより自ら文法力に関わらず、大学生の知的レベルを満たす活動をすべきだという前提が間違っているかもしれないと気づく。「自分が言ったことを聞いて始めて、自分の考えを知る」(Edge, 1992: 7)を体験したのだ。

教師Bは「文法力が低くてもそれに関わりなく大学生の知的レベルを満たす活動があるはずだ」という『前提』は、教師Aのビリーフであると感じたと後に述べているが、教師A自身は「自分に授業に対するビリーフがあるという意識は全くなかった」と振り返っている。そして、ここから話はA自身のフランス留学の経験に飛ぶ。

〔文字化資料 2〕

A: 文法を強化すべきか、もやもやしています。自分でフランス語を勉強したとき、そんなに知的活動はしていなかったわけで(中略)。

B: 学生にとっては文法も知的学習? [理解確認]

A: 自分のことを振り返ると、それで精一杯だった。(中略)よくできる学生を見てみると、文法は大事だと実感する。

教師Aはフランス語の文法学習を振り返り、それも知的活動だと認識していたことに気づく。そして、話は文法の大切さということに移っていく。

〔文字化資料 3〕

B: 文法は大事だと思うわけですね。[理解確認]

A: 文法ができることによって表現力も上がる。

B: 文法は大切? [理解確認]

A: 大切だと思っています。でも、日本にいる学生の日本語学習が文法だけでいいか……

B: 文法は大切だけど、それでいいのかとジレンマにいる。[理解確認]

A: そうですね。トライ・アンド・エラーしかないかな。バランスですね。文法だけのこともありえないし。1時間半かける4コマ、他の学生もいるから、何かできそうですね。細かく配分してみようと思います。

ここで教師Aは教師Bの「理解確認」を通して、文法は大切だと認識している自分に気づく。そして、「トライ・アンド・エラーしかないかな」と言い、文法と知的レベルを満たす活動をバランスよく配分するという解決に向けた糸口を見出している。その後、教師Aはクラス内をレベルによって2分し、レベル差に対応するシラバスを作成し、実践している。

4. 2 第2回目のセッション

1回目のセッションの9週間後に、2回目のセッションを行なった。

教師Aは前のセッションからこのときまでを振り返って、以下のように述べている。

〔文字化資料 4〕

A：同じ文法をひとつの時間の中ですることはしないで、こちらが文法をしているときに、こちらは書く作業をするということで（中略）、レベルにあった活動をさせたいとか（中略）。文化的なものに関連したものであってほしいとか、そういうのはありましたけど、やっぱり文法習得も大事なことだって、大学生らしい活動だっていうふうに思えて、落ち着いてできたって言うことはすごくあります。自分自身の中のジレンマがなくなったというか、そうすると、こだわっていた気持ちが他に向くようになって。

その後教師Aの「今の問題」は「何をよりどころに次の学期のカリキュラムを決めるべきか」ということになった。

〔文字化資料 5〕

A：そうですね。実際のところ、また春からどんな学生が入って来るかわからないので、レベル差がどのくらい開くかによるんでしょうけど、いつも私の中には、自分のやりたい授業の形があって、それと現実との折り合いのところで悩んで、そういうのがあるかもしれない（略）。やっぱりできれば、教師が学習者に何かを教えるというよりも、自律学習だとか、互いに学び合うとか、何かそういうことで学習ができないかっていうことに、あのきつと頭が向いているんだと思うんですよ。

B：自分のやりたい授業の形があるっておっしゃいましたけど、それがあっていうことに自分で今気づかれた？ [理解確認]

A：そうですね。常にそういうのが最初にあって、（中略）たとえば、学生に自分の授業はどうだったかってフィードバックを求めようとか、どういうことをしたいのかって、聞いてからカリキュラムを考えようという発想がないのは、たぶんそういうことなんだろうと、そういうところから気がついた。

第2回目のセッションでも、教師Aは教師Bによる理解確認を通して、自分にはやりたい授業の形があるのだ、ということ意識した。教師Aはこのことを口に出して言うまで意識のレベルにはなかったと、後で述べている。さらに教師Aは「自分のやりたい授業の形とは何か」と考えながら一方的に話し続ける。教師Aはこのときのことを、「頭の中に言葉があふれるようで、話し続けることが心地よい作業であった」と述べ、一方教師Bはその様子を「ことばを差し挟める状況ではなく、勢いに驚いた」と話した。そして教師Aは以下に話を続ける。

〔文字化資料 6〕

A：それはもしかしたら、ほんとにこの前と同じような勝手な思い込みで、学習者はごくごくオーソドックスな学習をしたいなと思っているのかもしれないなと

今、思いましたね(笑い)。(中略)だから、まあ新しい学期に新しい学生が入ってきたときに、構成メンバーを見て、よくよく聞いて、そこでまた考えるっていうしかないかなって思いました。

B：自分のこれっていうのはあるけれども、相手を見て、カリキュラムを捉えなおした方がいいなって考えたわけですか。[理解確認]

A：そうそう、そんなとこです。

この場面でも「聞き手」による暗示的、明示的な介入があったわけではない。しかし、教師Aは自分の話を傾聴してくれる「聞き手」に向かって話し続けることで、なぜ自分はそう思うのか、そうした思いはどこから来るのか、と考えるようになった。決して話すことを邪魔されず、自分の考えを鏡のように反映してくれる「聞き手」を通して、ビリーフに気づき、さらに問題の解決の糸口を見つけている。「Edgeのいう『温かい鏡』(Edge, 1992: 29)としての『聞き手』の役割が機能しているように思われた」と教師Aは後に語った。そして、このセッション後に、教師Aは学習者に授業に関する意見および要望を聞いている。

5. CDの成果

「話し手」の教師AはCDのセッションを通して、自分の授業に対するビリーフに気づき、自ら解決の方向性を見出していった。そして「成長は『話し手』が知りたい、あるいは進歩したい、変わりたいという気持ちの中で自分自身の本当の考えを認識したときに起こる」(Edge, 1992: 11)のを体験した。また「聞き手」の教師Bは、教師Aの話を傾聴し、受容することに努め、その過程で教師Aが自らの考えを明確にしていくのを感じた。「観察者」の教師Cは、教師Aの話すスピードや声の高さの変化から教師Aの心理的な変化を観察した。

「話し手」の教師Aは話をする中で、「聞き手」からの鏡のようなフィードバックによって自分の考えのもとにあるビリーフに気づき、問題解決の方向性を見出した。そして、教師Aは時間配分を考えたり、学習者の意見を聞いたり、実際に行動を起こしたのである。一つの行動を選択したことが、授業に前向きに取り組んでいるという意識につながった。これはCDの大きな成果だと言え、CDが教師の自己成長に有効であることを示していると考えられる。

6. まとめと今後の課題

CDは指導者や大掛かりな準備を必要とせず、力関係のない同僚が集まり、共働で「話し手」の成長をめざす。セッションで抱えている問題について話すことにより、自らの考えを明確にし、その場で何らかの解決方法が見えてくること、また一人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と言える。

Edge (1992: 6) は、学び方の方法を3つあげている。1つ目は認知的な学び、2つ目は経験的な学びである。そして、3つ目は「話すことによって学ぶ」(Edge, 1992: 6) 方法である。CDはこの3つ目の方法であり、「自分の考えを他者に述べることによって自己成長が起きる」(Edge, 1992: 3-4) ののである。

今後もそれぞれが「話し手」「聞き手」「観察者」としてCDのセッションを重ね、問題解決に向けての行動を起こすことが重要であると考え。筆者らはCDの活動の「探求」を実践し、行動に向けて一步を踏み出したばかりで、まだ第2ステージ以降の活動をやり遂げるには至っていない。今後さらに取り組んでいきたい。CDの3つのステージをすべてやり通すことで、見えてくるものがあり、CDを学ぶことは、自己成長のためばかりでなく、教師とは何か、学びとは何かということを考える契機としても示唆するものが多いと考える。

また、CDのセッションでは「聞き手」の役割の方が「話し手」の役割より難しく、スキルを要する(Cowie, 1996)。教師Bもセッション後に「聞き手」の「負担が大きい」と述べている。今後の活動に向けて、「聞き手」としてのスキルの向上をはかっていきたい。

本稿では、紙面の都合上、「聞き手」のスキルや「観察者」の役割については十分に述べるができなかった。いずれ稿をあらためて報告したいと考えている。

最後に、Edge (2002) ではグループにおけるCDの活動が紹介されている。筆者らは二つのセッションの間に、所属機関でCDを紹介する機会があった。限られた時間でも、参加者から「傾聴の姿勢を学んだ」、「気づきがあった」という声があり、大きな手応えを感じた。今後、グループでの教師研修の技法としても有効であることを検証していきたい。

注

- 1 attendingの横溝訳は「傾聴」(2000: 116) であるが、本稿では「傾聴と受容」とする。
- 2 横溝(2000: 119)の訳語による。
- 3 focusingの横溝訳は「焦点合わせ」(2000: 122) であるが、本稿では「焦点化」とする。
- 4 教師Aが担当している日本語クラスについて

授業時間数：90分×4コマ×15週間

学習者の背景：交換留学生(1年間)国籍は中国系イギリス4人、ルーマニア2人、チェコ2人、スロバキア1人、ドイツ2人、エストニア1人 合計12人

	既習歴2年未満	既習歴2年以上	既習歴4年以上
漢字圏	2	2	0
非漢字圏	2	4	2

参考文献

- Boon, A. (2003) "On the road to teacher development: Awareness, discovery, and action" *The Language Teacher*, vol.27, no. 12, 3-7.
- Cowie, N. (1996) "Cooperative Development: Professional Self-Development For Language Teachers through Cooperation with a colleague" *Saitama University Review*, Vol.32, 121-141.
- Edge, J (1992) *Cooperative development: Professional self-development through cooperation with colleagues*. Longman.
- Edge, J (2002) *Continuing Cooperative Development: A Discourse Framework for Individuals as Colleagues*. The University of Michigan Press.
- Mearns, D. and Thorne, B. (1988) *Person-Centered Counseling*. SAGE Publications.
- Gehertz 三隅友子・才田いづみ (1993) 「教授過程の意識化を通じた専門性の開発」『日本語学』3月号, 42-52, 明治書院.
- 下平菜穂 (1993) 「教師のダイアリー —自己のダイアリー分析の試み—」『日本語教育論集』9号, 1-18, 国立国語研究所.
- 菅原和夫 (1995) 「教師ジャーナルによる授業の自己評価と内省」『日本語教育論集』11号, 37-57, 国立国語研究所.
- 高橋優子・柴原智代 (1993) 「教員の自己改善における同僚の役割—考察」『日本語教育論集』9号, 19-34, 国立国語研究所.
- 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, 国立国語研究所.
- 村岡英裕 (1993) 「日本語教師研修と『他者の視点』: インタビュー活動を例として」『日本語教育論集』9号, 90-107, 国立国語研究所.
- 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.
- 横溝紳一郎 (2004) 「第1章オンライン教師研修の概要 III実施方法の概要」『オンライン教師研修の可能性の探求』4-13, 社団法人日本語教育学会教師研修委員会.