

「あなたはだあれ」という問いが示唆するもの——「授業勉強会」実践の分析から

牛窪隆太（早稲田大学）

1. はじめに

2011 年秋学期から教育機関の同僚教師と読解についての授業勉強会を実施してきた。「あなたはだあれ」というのは、開始一年半後のインタビューの中で参加教師たちが語った勉強会を表わす言葉である。教師たちは、勉強会において自身の日本語教師としてのあり方が揺さぶられたと話した。授業勉強会は、大規模校において教科書を使用し、チームティーチングで日本語を教える教師たちが、ともに読解とは何か、学生にとって意味のある言語活動とは何かを考え、よりよい読解授業のあり方を構想するというものであった。筆者自身、この活動に参加する中で、教師として自身の教師としてのあり方をとらえ直すことができたという実感があったが、インタビューの結果、参加した他の教師たちも同様に感じていたことがわかった。本稿では、授業勉強会実践に参加した教師たちのインタビューデータを分析することから、この問いの意味について考察する。その作業を通じて、教師の「あなた」が問題にされない日本語教育のあり方について一つの問題提起を行なうことが本稿の目的である。

2. 授業勉強会実践で目指したもの

授業勉強会を立ち上げたのは、筆者自身の問題意識に拠るところが大きい。当時、筆者は非常勤の日本語教師として国内の複数の教育機関で日本語教育に携わっていた。その中の一つの教育機関では、レベル別に教科書を使った日本語コースが開講され、一つのコースにつき 15 前後のクラスが横並びで配置されていた。それぞれのクラスは非常勤のチームティーチングで運営され、レベル別にコースを統括するコーディネーターがおかれていた。複数のクラスが横並びで進んでいくため、スケジュールや補助教材もあらかじめ定められている。それぞれの教師は決められたスケジュールに沿って、補助教材を使って割り当てられた部分を教え、次の教師に引き継ぐという環境であった。学期中、他の教師とはほとんど話し合う機会が持てないため、チームのそれぞれの教師は自分のやり方で授業を

実施していた。進度が定められており、テストもあらかじめ準備されたものがあるため、大きく変わった授業をすることもできない。同じ曜日に出講している知り合いの教師と授業について話す中で、このまま授業を続けていていいのかと考えるようになった。そこで、当時チームを組んでいた教師と周囲の教師に声をかけ、2011 年秋学期の途中から授業の方法論から読解授業の根本を考えることを目的とした勉強会を始めることとした。会を始めようとした筆者の意図は、読解とは何かという問題を同じように読解授業を担当している教師と現場レベルで考えてみたいというものであった。授業勉強会に集まったメンバーは、筆者を含め、経験 7 年から 11 年の中堅教師 5 名であった。1 期目の活動を受けて、教員用のメーリングリストで声をかけた結果、8 名の教師が集まった。2 期目からは、集まった教師の担当コースが異なっていたこともあり、読解を言語活動としてとらえ、教科書本文を使いながら、学生にとって意味のある言語活動を考えるという方針を立てた。各回の話し合いでは、スケジュールを確認し教科書を見ながら、何をすれば本文と照らして一番意味のある活動ができるのかを検討した。そして授業後には、実際の授業の流れや学生の反応を報告し、言語活動としてどのような意味があったのかを全体で話し合った。

3. インタビュー分析

開始から約一年半後（2013 年 7 月）に勉強会に参加した教師たちを対象にフォーカス・グループ・インタビュー（以下、FGI）を実施した。FGI とは、司会者を立てディスカッション形式で行なわれるインタビューのことである。FGI では、グループダイナミクスによる情報の引き出しが可能となるとされ、メンバーの行為と行為に意味を与える背景情報の両方を把握できるとされるという（安梅, 2001）。インタビューは、S.ヴォーン他（1999[1996]）で示されている方法に則って企画案を立て、筆者を司会者として実施した。インタビューに参加した教師は筆者を除いて、教師 A, 教師 C, 教師 D, 教師 E と教師 G の 6 名であった。教師 A, C, D の 3 名は勉強会開始当初からのメンバーであり、教師 E, G は 2 期目から加わった教師である。FGI で得られた音声データについて発話ターン毎に区切って文字化し、エクセルシートに記入したものを一次データ（1 時間 56 分 736 ターン）とした。FGI を使った研究では、コーディングによるカテゴリー分析が行なわれることが多いが、単純なカテゴリー化では複数の教師からの発言が同じものとしてまとめられてしまう。そのため本研究では、以下の手順でデータを抽出した。1) 一次データについて、教師たちが勉強会をどのような場であると考えているのかに注目し、該当箇所に

下線を引いた。2) 発言内容の概要をまとめ、データシートの右端に記入した。3) 司会者からの質問、またディスカッションの中で出てきた話題を縦軸に、教師それぞれの発言内容を横軸にした一覧表を作成した。4) 横軸について教師間の発言内容の比較を行ない、同内容と判断されるものを網掛けにした。5) 網掛け部分について、勉強会の意味づけの観点から全体の中での意味を検討した。

4. 結果と考察

以上の結果、教師たちは、教員室ではできない話し合いを行なう場として勉強会に意義を見出しており、読解授業で目指すもの考えることによって、自身の日本語教師としてのあり方を再考していたということが見えてきた。「あなたはだあれ」という問いは、勉強会において教師としての姿勢を問い直す言葉として位置づけられるものであった。表 1 は、分析によって得られたインタビュー発言内容の一覧である。網掛けは横軸における同内容の発言を示している。以下、順に示しながら「あなたはだあれ」の意味について考察する

表中、「a. 勉強会の意味」の発言を見ると、勉強会の意味として大きく、他の教師との連繋と授業に対する姿勢の変化という 2 点を考えることができる。前者について、「b. 教員室でできないこと」の発言からは、教師たちが教員室ではできない話し合いをする場所として勉強会を位置づけていたことがわかる。教師 A は、日本語教師の間には、方法を聞いた経験がないと思われる、わからないというのはプロとしてありえないなどの意識があるのではないかと発言している。これらの発言からは、教員室に集まる教師は「プロ集団」であり、自分の力で授業をこなさなければならないという日本語教師像が浮かんでくる。石黒（1998）は、近代の学習観における個体能力主義を批判しているが、それはここで想定されている日本語教師像にもあてはまる。つまり、教師たちが、勉強会において他の教師との連繋の経験に意味を見出したのは、このような個体能力主義的な環境を背景としている。「c. 思い込んでいたこと」は、それぞれの教師が持っていた思い込みについての発言である。教師 E は、いろいろ工夫していいことに気づいたと述べており、勉強会で意味のある言語活動を考えることで、教科書の教え方から意味のある言語活動のあり方へと関心がシフトしていったことがうかがえる。それに対して、教師 A、教師 G はともに、教科書に対する自身の姿勢を反省する旨の発言をし、教科書の扱い方によっても授業は変えられることを実感したと発言している。つまり、話し合いによる教師たちの変化

は、

表1 インタビュー分析結果

	質問・話題	教師A	教師C	教師D	教師E	教師G
a	【質問】 勉強会の意味	・考えの広がり、相談相手がいる安心感 ・受け入れ幅の広がり、会に参加していない人とも話せるようになった 【教師C, 教師Dについて】 ・前よりも自信があるように見える	【教師Aの指摘から】 ・教員室でも相談するようになった ・「やり方」以外のことを話せる場所 ・今まで自分と学生の反応だけ見て授業していた	【教師Aの指摘から】 ・自信をもっている ・ここまで深く授業の目標は考えなかった ・自分の教育観と違つて、観点・観点が刺激的にあった	・何を目標しているかということも考えたことがなかった ・違う観点が得られた ・今まで学生の反応だけを見て授業をしていた	・活動の意味・実践の失敗や成功だけでなく理念を話すことができた
b	【話題】 教員室でできないこと	【他の教師の発言から】 ・方法を聞きながら経験がほしいと思われるのか、わからないというのまぶらとしておりえないとか、そういうプロ意識がある	・教員室で他の教師にどうしたらいいかわからないと何もわかっていないで大丈夫かと思われてしまう	・自分がわからないと話すのが苦手で、あまりよくないことだと思っていた ・教育観を話すのも苦手だった ・今は何でも話せるようになった	・教員室では教師は「職人風のプロフェッショナル集団の顔」をされていて話しかけづらかった	・教員室では同じコースの先生には相談できない ・コーディネーターなのに相談したらこの人は何を言っているのだろうという反応になる
c	【質問】 思い込んでいたこと	・やり方も大切だと反省した ・地道なこと、効果、実際の使われ方、ノウハウなどをもう一回自分で思い返す必要がある	・授業は一人で考え計画して全部やると思っていた ・今はもっと周りに声をかけるようになった		・教科書はべったり読ませるものだと思っていた ・そうではない読ませ方があるのを学んだ ・工夫していいんだと思った	・教科書もたいなものには軽視していた ・教科書を使うクラスの活動観が変わった ・教科書は扱い方、読み方で変えられると気づいた
d	【話題】 授業を変えられない理由		・べったり読まなきゃいけないのかな、まだなと思いはがらも、やらなきゃ引継ぎのときにやると言えない		・べったり読まないとかの教師にこの言葉の意味が入っていませんと言われて困る	
e	【話題】 勉強会の「衝撃感」	【教師E, 教師Dの発言に對して】 「あなたはまだあれ」という問い		・最初は辛かった ・教員室では出てこない話題があった ・揺さぶられることが多くしょんまり帰ったことも何回もあった ・日本語教師としての考えをもう一度問い直された	・授業の目標を聞かれてびっくりしたことが印象的 ・自分がいいと思っていたことが違ったときの「衝撃感」 ・この場に未なかったら「日本語教師観」は考えなかった	
f	【話題】 揺さぶられたこと	【教師Eについて】 「正しさ」に対する姿勢		・方法について揺さぶられたわけではない ・根本的な「日本語教師としてのあり方」、今まで教師として自分なりにやっていたもの	・具体的な方法ではなく「姿勢」	
g	【質問】 自分にとって、この活動はなんだったと思うか	・自分自身を更新していくこと ・繰り返し書き換えていくこと 【教師D, 教師Gについて】 ・苦しくても続けたのは楽しさがあったから		・続けてきたからこそ自信になったりもっと考えようと思ったり、成長した感じます ・思い込みに気づいたのは、ここだったから	・わからない、困っているとんでもり場所	・具体的なことと、抽象的・理念的な話し合いがうまく一つになっていた ・次の期のスケジュールに具体的に影響があった、ここでののはコーディネーターとしてラッキーだった

一方向的にではなく、クロスオーバーする形でそれぞれにもたらされている。一方、「d. 授業を変えられない理由」としてあげられていたのが、他の教師の目であった。これは、シラバスの割り当てを実施し、次の教師に授業を引き継ぐという状況の中で、教師たちの授業のあり方が、他の教師との関係性に影響を受けるものであったことを示している。教師 C は、教科書をそのまま扱わないと引継ぎのときにやると言えないことから、べっ

たり教えることが多かったと述べ、教師 D も次の教師に指摘されることを気にしていたという。「あなたはだあれ」という問いは、そのような環境を背景に「e. 勉強会の衝撃感」を示すものとして発言されたものであった。教師 D は、この勉強会では揺さぶられることが多く、初めは辛かったと述べた。また、教師 E はこの会での話し合いは、自分がいいと思っていたことが違っていたときの衝撃感があったと説明した。さらに「f. 揺さぶられていたこと」として、教師 D は、勉強会において揺さぶられていたのは、根本的な日本語教師としてのあり方であるという。また、教師 E も、それは具体的な方法ではなく「姿勢」であると述べている。では、「あなたはだあれ」とは具体的にはどのようなことであると理解されているのか。以下は、インタビューでの言葉の出現前後の一部を抜粋したものである。

教師 E：自分は今までこういうやり方でこういう風にやって、(略) それなりにさっきの話じゃないですけど、学習者観とか、教育観とか持ってきたのが、で、しかも今まではさっき言ったみたいに、学習者の方だけを見て授業をしていたのが、(259)

教師 A：そしたら急に「あなたはだあれ」って聞いた。(260)

教師 E：そうそうそう、そんな感じですね。本当に。(261)

教師 D：なんか、もう一度、問い直されてる感じ(教師 C：うん) っていうか、その日本語教師としてというか、なんか今までやってきたこととか、今まで考えてきたこととかをもう一度、こう考えさせられるっていうか、そんな感じでした、一番最初、はじめ。(262) (略)

教師 A：(※教師は)「あなたはだあれ」って、聞きにいっちゃいけない、聞いていけない気がして。例えば、方法↑、たぶんその例えば、研究会やろうって言ったときに、授業方法の工夫とか、(略) 方法まではみんな協議できるかもしれないけど。方法論とか、それがまたその上の上位概念にある理念とか、お前は どう生きてんだとか、人間ってなんだとかってわけのわからない問いになってくると(略)、そういうことしっちゃいけないのかもしれない。(後略) (269) (略)

教師 E：なんか、前に送っていただいた論文で、ほらなんか、日本語教師観っていうものは実はみんなもってないみたいな論文があったじゃないですか。それを読んだときに、私はこの場に来なかったら同じ答えをしていたらと思うんですよ。なんか、「目の前に学習者がいるから、その人が必要としていることを教えるのが教師だ」っていう、考え。それは間違えじゃないじゃないですか。で、それって、いわば、当たり前のことかなと思うので。その一歩先に、もしかしたらここに来なかったら、考えが行かなかったかもしれないです、私自身も。それが、「あなたはだあれ」っていう。(274)

教師 D：「あなたはだあれ」っていう質問だよ。(275)

上掲の発言箇所において、教師 A は「あなたはだあれ」は方法の上位にくる理念であるといい、教師個人の生き方にかかわるものであるとしている。さらに教師 E は、それは「目の前にいる学習者に必要な日本語を教えるのが教師である」という一歩先に自身の考えを進めさせるものであったと述べている。ここで「あなた」の意味を教師たちがおかれていた個体能力主義的な環境、さらに教師 E の「目の前の学習者に日本語を教えるのが教師だ」という発言から考えてみると、そこに二つの可能性を想定することができる。

一つは、教育機関のプログラムにおいて教師個人が問われないことを背景とするものである。それは、スケジュールの学習項目をこなし、次の教師に引き継ぐという環境で、求められるものに合わせて授業をすることによって、個人の価値観ではなく、日本語教師としての教授技術が評価対象になっていることを意味している。そして、もう一つには、日本語教育において「目の前の学習者に必要な日本語を教える」という前提に立つことによって、そもそも教師が個人として、自身の価値観に向き合う必要がない構造が存在するということである。学習者が必要とするものが、教師が目指すものとして前景化されることにより、それに応えようとする個人は問題にされないのである。このことから考えると、授業勉強会で問われていた「あなた」とは、言語活動のあり方をめぐる、教師それぞれの個人としての価値観であったと考えられる。つまり、「あなたはだあれ」とは、教育機関の分業化されたプログラムや、目の前の学習者に必要な日本語を教えるという目的の中で「私」を喪失した教師たちが、自身の個人としての価値観と向き合うことを示す言葉であったといえるだろう。そして、筆者にとってそれは、日本語教育の専門家として教授技術を切り売りしていた自身をとらえ直すことであった。

5. まとめ

勉強会において、教師たちは方法を交換することを超えて、日本語教師としてのあり方をとらえ直したという。もちろん、教師たちが語ったことは直ちに一般化されるものでもないが、複数の教師が話し合う機会を持たないままチームでクラスを担当するという環境は、多くの日本語教育機関にあてはまるものであることが予想される。そのことを考えれば、「あなたはだあれ」という問いの背景に見える問題は、決して特定の教師たちの環境に限定されるものでもない。与えられた枠組みの中で求められる授業をするというのは、ほぼすべての日本語教師に要求されることであり、そのこと自体を否定することはできない。しかし、教育機関や学習者の要求（＝ニーズ）に十分応える教授技術を持ち、与えられた枠組みの中で自分の割り当てをこなすことでは、日本語教師個人の「あなた」は問題にされないのである。アップル（1992[1982]）は、教育がパッケージ化され、教師が脱技能化・再技能化されることによって、企業イデオロギーが学校に浸透していることに警鐘を鳴らしているが、「要求に応える日本語教育」は自らすすんでその道を辿っているようにも思える。今後も現場教師の連繋の可能性を探っていきたい。

【参考文献】

- 安梅勅江（2001）『ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法』医歯薬出版株式会社
- 石黒広昭（1998）「心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の隆盛と破綻」『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会，103-156
- マイケル・W. アップル（1992[1982]）『教育と権力』，日本エディターズスクール出版
- S.ヴォーン・J.シナグブ・J.S.シューム著（1999[1996]）『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