

## 教師同士による協働リフレクションの試み

### —異なる授業担当者間の対話と気づき—

今井 なをみ・佐藤 貴仁・古川 明子・村上 まさみ

#### 1. はじめに

筆者ら4名は、2011年秋学期、早稲田大学日本語教育センター（以下CJL）で、異なるコースを担当している<sup>1)</sup>。これまでこの4名は、互いの担当する授業すら知ることがなかったが、今回の機会を得て「教師自らが実施した実践を対象として研究すること」（以下「実践研究」）に対し、共通の疑問を抱いていることが分かった。それは、「実践研究」とは誰のために行い、誰に向けてどのように公開するのかという実践研究の意義・目的と、方法の議論である。

「実践研究」は、研究対象とする実践をリフレクションすること<sup>2)</sup>を包含しており、教師自身の自己評価及び自主研修として意義ある行為だといえるだろう。しかし、研究として得られた知見の還元先という観点からみると、その公開先の多くは教育関係者であり、口頭発表、研究論文等に委ねることになる。つまり、知見を与えてくれたその実践—多くはその実践に参加した人たちによる—は、「実践研究」の公開時には既に過去となり、その射程から外れ、直接還元されることはない。さらに、表された知見は、ややもしたら自己完結に陥りがちで、公開先である教育関係者にすら理解しにくいこともある。

そこで、筆者ら4名は、教師同士で、現在各自が担当している授業とその内容を公開し合い、その実践と並行しながら、リフレクションとグループ対話を行うことによって、各自の実践における課題に接近することを試みた。

本稿では、この試みを異なる授業担当者同士による「協働リフレクション」と呼び、この試みから如何なる気づきや意識化が生じ、その結果、何が見いだせたのかを報告する。

#### 2. 協働リフレクションの試み

##### 2.1 実施方法

週1回×全4回、約6時間半<sup>3)</sup>、4名でグループ対話を行った。その後、各自の気づきや意識したことを記述した、リフレクションメモを作成した。

第1回では、4名各自の現在担当している授業の概要を紹介し、授業への取り組みや各自の課題をめぐって話し合った。第2回～第4回では、話題提供者を決め、話題提供者が現在進行中の授業の状況と課題や問題を提供し、それをめぐってグループ対話を行った。

回数を重ねるごとに、日本語教育の実践に対する互いの相違点や、各々の教室実践の認識や価値観を共有していくこととなった。本稿では紙幅の関係で、Aの話題提供とその後のプロセスに焦点を当てダイアログ形式で記述する。

## 2.2 Aの授業概要

Aが担当するコースは、2011年9月から2012年2月に渡って開講され、総授業時間数は全67.5時間（水曜1-2時限、金曜1時限／週3コマ（90分）×15週）である。これを2名のチームティーチングで実施し、うちAは毎週金曜日を担当している。また、履修者は8名、CJL6～7レベルの学生である。

表1 Aの担当クラスの授業概要<sup>4)</sup>

<p>□<b>クラス活動の概要と目的</b> この授業では参加者（教師・学習者）間で話し合いを行いながら、その内容を反映させた2本のエッセイをまとめます。テーマは以下のとおりです。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・エッセイ①「いままでの私」→過去から現在までの自分の行動や身に起こった出来事を振り返り、それを通して自分がどのような人間なのかを捉える。</li> <li>・エッセイ②「いま（これから）の私」→過去を踏まえ、なぜ日本へ来るに至ったのか、ここに自分がいる意味を考えること。また留学の意義と今後において、自分がどのような人間になりたいかということについても考える。</li> </ul> <p>□<b>クラスの到達目標</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) 自分が今ここにいる意味を振り返り、見つめ直すこと</li> <li>2) 参加者間で表現し合うことで、これまでの自分を整理し、自身の考えを深めること</li> </ol> <p>□<b>授業計画</b></p> <p>1 週目： オリエンテーション、自己紹介、「いままでの私」について考える 2～7 週目： エッセイ①テーマ選定、第1稿執筆と第2稿～5稿の推敲・話し合い 8 週目： 過去と現在をつなぐ活動、「いま（これから）の私」について考える 9～14 週目： エッセイ②テーマ選定、第1稿執筆と第2稿～5稿の推敲・話し合い 15 週目： まとめと振り返り</p>
---

## 2.3 Aの授業の状況 一課題の出発点一

第1回目のグループ対話の時点で、Aが担当するクラスはすでに第5週目が終わり、エッセイ①（表1内参照）の完成に向けて、第3稿の推敲を行っている時期だった。しかしAは、これまでの授業が何となく軌道に乗っていないと感じていた。その理由として、授業運営に対するもう一名の担当者との取り組み方の相違をはじめ、自身の授業においても検討すべき課題にどのように対処すればいいかを頻繁に考えるようになっていたことが挙げられる。

第2回目のグループ対話の時点では、第6週目を経過したところで、一方の担当者の授業報告に「毎回同じことを繰り返すだけで、意味がない」という学生（以下、L）の発言が記載されていたことが話題として取り上げられた。Aはこの文面から、Lの発言は、その日の授業に対するものだけでなく、コース全体に向けられたものであるかもしれないと感じていた。

## 2.4 リフレクションを通して変化したAの問題意識

Aの視点は、当初はチームを組む担当者間における授業の取り組み方の相違に据えられていたが、学生Lの発言に対する両担当者の対応について語る過程で、Lが抱える問題の意味の問い直しへと移行していく。一方、B、C、Dは、Aの話題から、自分自身の経験を振り返りながら、担当してきた授業の現状や運営の理念について言語化するプロセスをたどった。それを受け、Aは、B、C、Dとの対話とそのリフレクションを通して多様な背景を持つ学習者を抱えるCJLの日本語教育現場において、学生の実態に合った学びの場を提供する上での難しさを具体的に語った。その後Aは、授業のコンセプトを受け入れようとしないLという学生の対応について考えたことをきっかけに、コース設計自体を見直すことを始めた。結果的に教師が対応や方針を決める際、何を軸に

どう捉え返すのかという教師の授業運営，そして状況に対する観点に帰着した。

#### 2.4.1 ティームティーチング担当者間の視点の相違

A：私の担当クラスは，教員2名によるティームティーチングで，週2回3コマのうち，私は1コマの担当です。同僚との引き継ぎと連絡は，主に授業記録です。実は先日，学生Lから「毎回，同じことの繰り返しで意味がない」という意見があったとの報告を受けました。

B：Aさんの授業の目的を確認したいんですが……。

A：自分を見つめ直すことがコースのコンセプトになっています。

B：毎回の授業をデザインする際にもそれが中心になるのですか。

A：はい。シラバスは流れの大枠を示していますが，授業で何をするか考えるのは担当者です。別のことをする時もあれば，同じ話し合いを引き継いで，続けることもあります。

B：同じ話し合いをするといっても，どこに焦点をあてるか，誰を中心に回すとか……。担当者同士で，話し合わないのですか。

A：そういうことを密に話し合いたいとは思っていますが，授業に対する視点や取り組み方の違いからか，深い話し合いまでにはなかなか至らないことが多いです。

D：というのは？

A：私なりの分析ですが，もう一名の担当者は活動の形を大切にしているのかもしれませんが。予めその日の活動の内容を詳細に考え，丁寧に準備をした上で，それを遂行することに重きを置いているようです。私は，学生の様子を見て，動くことに関心があります。その日に行う活動の大枠は考えますが，教室ではその場の様子を見て，動くことが多いです。そうした取り組み方の違いからか，担当者と話が噛み合っていないようなことが時々あるように感じます。

C：私のコースは3人で担当しているのですが，学生には，担当者による違いは個性として捉えてもらうように，意識して働きかけていますね。

A：担当者はそれぞれ違って当然だと思うのですが，その調整に苦心したりもします。

B：確かに。でも，一つのコースに複数の教師がいることは，メリットが大きいのと思うんです。

C：それぞれの教師の個性が出て，違いがあるということは，前提では？ 私自身も，他の担当者とは，見ているところも，対応も違うと思ってやっています。

A：その点についても，担当者間で，視点の違いを認識することがよくあります。普段は，お互いに授業記録を確認し合っているわけですが，授業について打ち合わせの機会を持って，これからどうしようかみたいな話を担当者間でしていても，それぞれ見ている部分が違うことが分かります。

#### 2.4.2 教師が考える「書く」ことの意味とゴール

B：少し，観点を変えてみませんか。4人のコースの共通点は，教室活動を通して「書いたもの」をプロダクト（成果物）とする点ですね。書くことの意味から，話してみましょうか？

A：私が担当するコースの目的は（表1参照），自分を見つめることです。コース前半の第2週～第7週までの目標は，過去のことを振り返って自分とはどういう人間かということ認識することです。この期間，授業活動での話し合いを通して行う推敲は，直接の目的ではなく，手段です。つまり，書くことは，授業目的ではないんです。

## 今井なをみ、他／教師同士による協働リフレクションの試み

- D：書くことを目的としない？ では書いたもの、プロダクツの意味は何ですか。
- A：……何ですかね。
- B：Dさんの授業のプロダクツも、書いたもの、……エッセイですよね？ そのコースでの書くことの目的は何ですか。
- D：自分の頭にあることが書くことで表出し、もう一度自分の中に入って行く。その意味で、書くことは目的だと言えます。私自身は、自分を見つめることそのものは、授業の内容で、授業の目的とは言えない。クラスの目的は、それを日本語として産出し、共有することです。だから、学生から出てくるプロダクツは授業の目的になる。考える手段は、いろいろあっていい。産出物としての日本語はそれを伝え合う拠り所の一つです。
- A：それを作ることが目的なんですか。
- D：作ることが目的というよりも、クラスの話し合いを踏まえて推敲のプロセスを通すことで、少しずつできていきます。そして、出てきたものをまとめたらこうなったという結果になるという意味です。
- B：Cさんも書かせていますが、ゴールとプロセスは？
- C：最後は文集にします。ちょっと話題がずれますが、私は、学生がコースを取る前提は、その学生自身が変化することだと考えています。文法の授業でも、知らなかったことを知る、できなかったことができるようになるという変化があると思います。この授業でも、書くことは、「今まで文字にしたことがなかった自分から、文字にして整理した自分になる」ということが前提です。

## 2.4.3 教師から見た「学習者Lの問題」と状況

- B：ところで、「毎回、同じことの繰り返しで意味がない。」という意見を出した学生Lさんのことについて少し伺いたいのですが、この学生は読み合いや話し合いに、意義が見いだせないということでしょうか。
- A：Lさんは、単に億劫なのかかもしれません。同じことを繰り返すのは面倒臭いっていうぐらいの意見だったと思います。Lさんは、単に時間の無駄だと思ったと……。まあ、「絶対これには意味がないんだ！」というような強い言い方ではなかったですけど。(略)
- C：積み上げ式でない分、授業の流れを理解して、学生が満足しながら進んでいけるようにすることが教師の創意工夫な訳で……。Lさんが違和感を持ったという、そのことを考えてみたいですね。どうしたら、コースの流れが学生に受け入れられるかということ。
- A：その時の同僚の授業記録によれば、「同じテーマについて話し合って、エッセイの内容を書き直すということはあまり意味がない。それに、たまたま同じ授業を取っただけのメンバーに、何でプライベートなことまで話さなくちゃいけないのか。しかも、これはこうした方がいいとか、これはどういう意味？ というようなことをあれこれ言われたくない」というような発言もあったようです。
- C：だとしたら、この授業が提示したステップがうまくいっていないのだから、教師は、手を打つ必要があるんじゃないでしょうか。

#### 2.4.4 教師が想定している「授業活動」と、Lのエッセイの状況

- B：もう一度、このコースの活動の流れについて確認したいんですが、このコースは、学生が自分で決めたテーマのエッセイを書く中で、自分を再認識することが目標で、そのプロセスとして、クラスのメンバーとエッセイの内容を検討する話し合いを行い、それを反映させた推敲を繰り返してエッセイの形にする、ということですね？
- A：はい。授業では話し合いをします。方法は、グループの場合もペアの場合もありますけど。
- C：教室活動と並行して、エッセイを書いていくわけですか。
- A：はい。
- C：教室での話し合いの活動によって、エッセイの質がだんだん良くなっていく？
- A：そういうタイプの学生もいます。話し合いについて、同じことの繰り返しだといったLさんは、実はほとんどエッセイが変わらない学生なんですよね。
- C：Lさんの場合は、クラスの話合いがエッセイに反映されないということですか。
- A：ええ、Lさんの場合は、最初からほとんど変わっていません。話し合いでは意欲的で、むしろ、話し合いの牽引役になることもあるし、一見、積極的に参加しているようですが、エッセイには反映されないですね。
- B/D：うーむ。
- C：推敲を繰り返して、意見を取り入れて、エッセイが違っていく、というようなことは？
- A：そうした変化が見られる学生が大半ですが、Lさんに関しては、今のところ変化は見られませんか。
- C：推敲プロセスを取り入れたコースにも関わらず、学生自身も、変わらない自分を認識してしまっているし、Lさんは、書くことと授業活動が、関連付けられていないわけですね。では、話し合いは、Lさんにとって、どんな意味があるのでしょうか。

このCの問いかけ後、Aは学生Lの背景を説明し、「彼にとって過去について書くことは、現在のLが過去のL自身の変遷を肯定し、それを確認しようとしているということではないか。」と語った。B、C、Dは、教室におけるLの振る舞いや話し合いへの構えに対するAの解釈や見解を聞き、Lを肯定するAの意図を読み解こうとする対話が続いた。そして、B、C、Dは、これまでに経験した類似の状況や、同じような学生を担当したこと等を紹介し、Aはこれを聞きながら授業運営とLへの対応を見出そうとして、模索と対話が続いた。

#### 2.4.5 Lの問題を通して考えた教師自身によるコースの意義の問い直し

- B：この授業の目的と目標、そして、この週の目標は「自分を整理して、考えを深める」とシラバスに書いてありますが、Aさんは、Lさんに、このクラスの目標設定に対して、どう思うか、直接聞きましたか？
- A：それは聞いてないです。でも、たぶん、まあ……その、直接ではないですけども、シラバスに書いてあるとおりには、了解してるんじゃないでしょうか。
- B：ああ……。 (略) じゃ、Aさん自身はどうですか。変化や深めることを書くことに反映させなくても、いいと思っている？ (略) シラバス概要とAさんが考える授業とずれがあるということ？

## 今井なをみ，他／教師同士による協働リフレクションの試み

- A：今、改めて考えてみて、私もどうなの？って、思ってしまった……。
- C：教師は授業で迷えない。こういう流れの授業ですね？と、確認しながら進める。つまり、教師には学生をここに連れて行くという決意が必要だと思います。特にこのAさんのコースでは……。
- A：そうですね。でも、そのエッセイ自体をどう書けばいいとか、ということが目的ではないんです。内容について話し合いをして、その中からまた新たなポイントとか、直したほうがいいとか、足したほうがいいとか思ったら自分で変える。あくまでも、自分の意志で変える。クラスでは、それを繰り返し働きかけているんです。でも、Lさんのような学生も出るということですよ……。
- C：ええ。Lさんには、それ以外のゴールや方法、Lさんりのプロセスを作ることも考えられると思います。
- D：でも、その一方で教室は一つのコミュニティですから、クラス全体を対象とした運営とLさんへの対応とのギャップが埋められるかどうか……。
- B：たしかに……。クラスをどういう場として教師が考えるかという点ですね（略）。  
私たちは、Lさんの問題とこのコースの枠組みという観点から見てきましたが、それを手がかりに、Lさんともまず話し合うというか、よく聴き合うことが必要では？ 時間と手間がかかるかもしれませんが、でも、そうした経験が基になって、Aさんの授業になると思うんです。
- A：こうして考えると、授業のコンセプトと、自分の担当している授業の運営方針の決定や、それを共有している一方の担当者との話し合い、教室での学生とのやりとり……、自分自身、あらためて真剣に考えてみたかというところに行きついてしまいますね。

## 3. 「協働リフレクション」の試みを終えて

グループ対話終了時に、4名が各自リフレクションメモとして、気づきや意識したことを記述した。そのうち、Aの話題や問題に関連する部分を抜粋し、掲載する。

表2 4名のリフレクションメモ

A	<p>これまで担当者間において、それぞれの授業に対する考えの擦り合わせや、その時点で起こっている問題について主に話し合ってきたが、解決の糸口はなかなか見えなかった。そのような状況の中で行ったのがこのリフレクションだった。目の前のことのみを見て対処するのではなく、一度シラバスに立ち返ってコース全体を俯瞰した上で、改めて問題を考えてみるという視点からの話し合いが必要であることを再認識した。そのような視点を持ち帰り、一方の担当者と話し合った結果、今後どのように授業を行っていくべきかが明確になり、また担当者間におけるコミュニケーションを重ねるうちに、相手がどのような考えを持ち、どのようにクラスに関わっているのかが見え、この先どのようなクラス運営をしていけばいいのかという互いの共通理解を得ることができた。</p>
B	<p>Aさんの話を聞き、現在担当の授業よりも、それ以前に担当した授業での類似した経験や出来事を反芻しながら質問していた。その質問は、相違点と共通点を探りながら、自分の授業について再度捉えなおしていくことになった。特に、Aさんの話から、学習者に対する言動、デザイン、ゴールと活動との関係性、現在の授業の状況を振り返ることとなった。現在担当している授業は、Aさんのコースと、流れは似ているがコースの目標とコンセプトが異なり、このような授業の多様性や面白さを再認識した。</p>

C	授業内に何が起きているかは外からは見えにくい。教師自身によるリフレクションが有効であることは意識していたが、コースと並行して異なるコースを担当する者同士、リフレクションしながら対話する機会を持つことにより、多くの示唆を与えられた。特に、担当コースの学生は、アイデンティティに触れる自己開示をして話し合いを進め、その内容を収束させ書く作業を通して成果物を完成させる。教師らが自らの授業を開示し自身の問題点を話題に挙げて解決策を探る作業は、授業の疑似体験となり、特に授業を進める教師の立場の重要性を、再認識した。
D	複数の担当者が関わるコースでは、コースの理念、目的、目標設定について共通する言葉を持つために、チームのコミュニケーションの重要さは十分認識していると思っていたが、授業運営の理念や指針の共有は、学習者との連携という連鎖の中で考えていく必要があることに思い至った。また、授業で、他者との関わり合いを通して一見変化が起きない学習者や、授業の流れに乗れないことを訴える学習者について、その問題の所在を明らかにするためには、本人と向き合った上での対話が欠かせないことを再認識した。今回の座談会を経て、教室実践の問題解決や向上に、こうした教室当事者を越えた第三者との対話を通して自らの実践を開き、リフレクションを行うことの有効性が実体験できた。

上記の記述から、Aは、現在担当する授業内の出来事を、異なる科目担当者らの経験と照らし合わせながら、担当者同士の相違、コースの枠組みを再認識し、授業内での教師の役割に対して、気づきを得たことが確認できる。リフレクション後、Aは現在進行中の実践に還元するために、話し合いの中に解決の端緒を見出そうと試みており、それは現在担当している実践の課題の解決とともに継続した行為となることを述べている。また、B、C、Dは、Aの話題提起から、自らの実践に対して、再吟味をしたり、意味づけし直したりしていることが確認できる。

#### 4. まとめと今後の展望

以上、2011年度秋学期CJLにおいて、現在担当する授業について、異なる授業担当者同士による「協働リフレクション」を試み、うち1名の授業と状況に対するグループ対話の一端を紹介した。以下、今回の試みから、筆者らが見出したことを整理し、記述する。

- (1) 互いの実践の内実や実践に対する考え等の理解には、担当授業の状況を丁寧に語り合い聴き合うという、ナラティブを基盤とした対話が不可欠である。また、それらは、回数を重ねて行うといった、継続性が必要である。
- (2) ナラティブを基盤とした対話の過程で、各自が経験している実践の状況を確認しながら話題を進めることで、各自の実践に対する認識や経験の相違が明確になる。その相違により、課題の解決や問題の所在を理解する対話が始まり、実践に対する考えや立ち位置等の意識化を生む。
- (3) 異なる担当者同士の協働リフレクションは、チームティーチング内の担当者同士の場合は異なり、実践に対する共通点を探ることからスタートする。その際、授業の構成要素を表すキー概念を手がかりに対話を展開していくと、各自の考えが交差しやすくなり、位相が意識しやすくなる。結果的に、各自のリフレクションが促進されやすくなる。
- (4) この試みでの体験を各自がリフレクションすることによって、各自の教育観や実践のあり方に関連付けやすくなる。それには、対話後の記述が有効である。さらに、記述されたものを話し合った文脈や現在担当する実践に即して再度確認し合い、意味を明確にする過程が、各自の課題や問題に接近しやすい。
- (5) この試みに対して筆者ら4名は、担当する実践の状況と共通する学びを包含しているという認

## 今井なをみ、他／教師同士による協働リフレクションの試み

識があった。学びの内実の認識は、4名各々異なる。だが、各自が担当する実践が提供する学びとその手法を提供し合い、どうすれば学べるのかを話し合い、調整しながら進めたことが、各自の実践との関連付けに有効に機能した。

「実践研究」は研究に指向されるだけではない。教師自らが学ぶということを志向する限り、その目的意義によって、多方向に広がりを持つものである。教師同士の実践を基盤とした教育研究活動やその過程においても、新たな知が生成され、拡張するならば、公開についても、自ずと多様な方向へと広がる可能性を持つと言えるだろう。

なお、本稿では、他の3名、B、C、Dの気づきや意識化及びそのプロセスは、紹介できなかった。以上の観点を手掛かりに、今後も継続的に協働リフレクションを行うつもりである。

## 注

- 1) 今井なをみ：担当科目「写真とエッセイでつづる留学生生活の体験と意義5」（教員2名で担当、週3コマのうち2コマ担当して4期目）。CJL 非常勤講師。  
佐藤貴仁：担当科目「『いま・ここに私がいる』意味6」（教員2名で担当、週3コマのうち1コマ担当して2期目）。CJL 非常勤インストラクター。  
古川明子：担当科目「私と私のまわりの人たちを表現する3」（教員3名で担当、週5コマのうち1コマ担当して2期目）。CJL 非常勤インストラクター。  
村上まさみ：担当科目「日本語で私を語る1」（教員3名で担当、週5コマのうち2コマ担当して4期目）。CJL 非常勤講師。
- 2) リフレクション（Reflection）は、反省・省察・振り返り・反芻・吟味等の邦訳があるが、本稿ではカタカナで表記する。
- 3) 座談会実施の記録は、次の通り。第1回 10/14, 13:00-14:30, 第2回 10/21, 13:00-14:30, 第3回 10/28, 13:00-14:30, 第4回 11/11, 13:00-15:00 以上を録音したものを文字化した。
- 4) シラバス概要より本稿用に簡略化し、表1とした。