

『言語表現研究』（兵庫教育大学言語表現学会）

第31号（2015年3月15日発行）

「自己研修型英語教師」を育てる研修会の
あり方に関する研究

坂 本 南 美

棟 安 都代子

神 原 克 典

安 川 佳 子

吉 田 達 弘

「自己研修型英語教師」を育てる研修会のあり方に関する研究

坂本 南美・棟安都代子・神原 克典
安川 佳子・吉田 達弘

1. はじめに

現在、教員を対象とした研修機会は、教育委員会や研修センター、大学などによって提供されるものが主流である。そこで提供される研修講座は、教師のニーズや学校現場の課題に合わせて、様々な目的や内容のものが増えつつあるものの、依然として、「技術的熟達者」(佐藤, 1997)の育成を目指したものが多い。しかし、実際の授業実践では、技術に還元されるやり方だけで対応できる場面ばかりではなく、教師が、自らの知恵や判断のもと、各教室の文脈に応じて対処していかなければならない場面が多いことは言うまでもない。したがって、これからの教員研修では、技術習得だけではなく、教師自身が、複雑な問題状況に対する「省察」やその経験の反省に基づく「実践的見識」を行使する「反省的实践家 (reflective practitioner)」(佐藤, 1997; Schön, 1984)として成長する機会も提供される必要がある。

このような状況に対する反省として、自己研修型、教師たちによる共同学習型、教師自身による探求型といったタイプの研修もわずかながら出てきている。英語教師を対象とした研修では、例えば、Richards & Lockhart (1994)が、教師自らが教室での日々の営みの中の問題をとらえ、解決に向かうアクション・リサーチの重要性を主張した。アクション・リサーチは、新里による訳書(リチャーズとロックハート, 2000)を通じて、他の教科に先駆けてわが国の英語教育にも紹介され、その後、佐野らが、本格的にアクション・リサーチの普及に努めた(佐野, 2000, 2005)。そして、2010年には「日本教育アクション・リサーチ・ネットワーク」の設立に至っている。佐野は、教員研修は、教師自らが選んだ自分の授業での問題の解決を探ることを中心にすべきで、「リサーチの ownership」が確保されない研修は、教師の育成に十分でないと述べている(佐野, 2008)。同様の主張は、教師自身が実践家であり同時に研究者となって自らの教室を見ていく teacher-research の重要性を説く Freeman (1998)にも見られる。こういった動きによって、教師が経験を省察し、探求していくことが、教室の実践を改善する仕組みとして重要であるという認識が高まっている。

本研究は、こういった「教師の成長」のパラダイムの中で、自らの実践理論や信念をそれぞれの教室の文脈に応じて捉え、自らの授業を内省しながら、実践の中で成長し続ける教師である「自己研修型教師 (self-directed teacher)」の成長を支える協同的な研修会のあり方を、筆者たちが自ら実施した研修会を事例として考察する。

2. 先行研究

わが国では、日本語教育において「自己研修型教師」についての議論がなされており、岡崎・岡崎(1997)は、「教師の成長」は、教師が「実践—観察—改善」のサイクルを主体的に担って専門性を高めていくことで実現されるものであり、その過程を通して教師は「自己研修型教師」へと脱皮していくと述べている。また、川口・横溝(2005)は、成長を目指す「自己研修型教師」に最も求められるのは、自分の教育の在り方を客観的に把握することであると指摘している。横溝(2009)は、「自己研修型教師」について、「他の人が作成したシラバスや教授法を鵜呑みにしてそのまま適用していくような受け身の存在ではなく、自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在」と定義している。

そのような自己研修型教師の育成の方法としては、教師が客観的に自分の教育の在り方を捉え、成長を目指す手段として、研修会への参加やティーチングジャーナル、記録、学習者によるリフレクションなどがあるが、こういった方法は、「個」としての教師の成長を促す方法であったと言える。一方、海外の教師教育研究では、教師たちが集団の中で相互に関わりあいながら、自らの成長を実現させていく研修についての研究も行われており、そういった研修のやり方は、「教師による探究グループ (Teacher Inquiry Group)」と称されている (Cochran-Smith & Lytle, 1993; Johnson, 2009; Miller, 2010)。Ermeling (2010) は、理科の教員たちによる協同的教師の探究 (collaborative teacher inquiry) について研究し、教師が仲間とともに行う実践の振り返りを通じた教師の学びを報告している。この中では、教師たちが自分たち自身の問題を見つけ、理論と実践とをつなぎながら、それぞれの振り返りを促すエビデンスを活用することで、自覚可能な向上や成長を促す過程が論じられている。

また、国内でも、遠藤・小熊・田仲(2010)は、ピア・サポートを活用した内省的実践とその効果について、仲間同士のサポートの意義についてまとめている。一方、英語教育でも、Johnson(2009)が、社会文化的理論を援用した教師自身による探求型の研修 (inquiry-based approaches) の研究をまとめている (次節で詳述する)。例えば、Tasker, Johnson and Davis (2010) は、教師たちによる「協同的な成長 (cooperative development)」(Edges, 2002) という研修手法に参加した教師が綴ったナラティブを社会文化的理論から分析した。分析の結果、参加者間の援助的関係や対話的過程を通して、教師自らの成長が促されることが明らかになった。このように、海外では、教師による探究グループに関する研究は、ある程度、進んでいるが、国内では、上述した遠藤ら(2010)などの少数の研究を除くと非常に少ない。

3. 理論的基盤

Johnson(2009)は、「互いに批判的に見る仲間グループ (Critical Friends Group)」, 「ピア・コーチング (peer coaching)」, 「授業研究 (lesson study)」, 「協

同的成長 (cooperative development)」、[「教師研究グループ (teacher study group)』といった研修手法を挙げ、それぞれの研修に見られる独自の参加構造と、その中での教師たちのディスコースが、どのように参加者の成長を促す機会を生み出すのかを概括している。それによると、教師による探究グループでの研修では、教師たちが、教室内で起こる問題に苦慮しながらも、対話を通して相互に援助し合うことで、実践上の問題解決を目指すということを共通的な特徴としてあげている。そして、その協同的な問題解決が可能になる過程を、Vygotsky の発達理論における ZPD (zone of proximal development : 最近接発達領域) に基づいて以下のように説明している。すなわち、教師による探究グループでは、ある教師が授業実践で抱えている問題を提起したとき、その問題をめぐって構成員同士での対話が発生する。この対話を通じて、当該の教師が一人でどのようにその問題を解決しようとしているかが明らかになるが、この時、他の構成員から発せられる問いかけ (questioning)、確認 (confirmation)、提案 (suggestions) や、それに対する教師の応答といった対話によって、潜在的な問題解決の方法が引き出される。ここでは、教師同士の対話が、媒介手段 (mediational tools) として機能し、実践上の問題解決だけでなく、グループとしての成長をも促すことにもなる。したがって、研修が教師の成長に寄与しているかどうかを明らかにするためには、教師のグループ内で行われる相互の援助、また、そのときの教師間に媒介のスペース、すなわち、ZPD がどのように構成されているかについて検討する必要がある。

さらに、Johnson (2009) は、このアプローチが機能するためには、(1) 教師たちがお互いに水平な関係でそのグループの活動に参加できる構造、(2) 他のメンバーからの援助が受けられるような対話が発生するような関係や活動を、意図的に設定することが重要になると主張している。以下の節では、上記のような社会文化的理論を基盤とし、英語教師が集団の中での対話や援助を通じて「自己研修型教師」として成長する過程を考察する。考察を通して、自己研修型教師として成長するための学びがどのように行われたか、また、そのような研修の場で、相互の媒介のスペースがどのように構成されたかを明らかにする。本研究は、当事者である教師たちが自らの研修や成長の過程を分析の対象とするという点で、自己言及的な研究となる。

4. 研究方法と実践

本実践の参加者は、本稿の執筆者であるが、それぞれ、英語教員である公立中学校教員 2 名、高等学校教員 1 名、大学講師 1 名とオブザーバーとして大学教員の計 5 名である (次節のデータの中では A, B, C, D, E と表記する)。先の 4 名は各々の各教育現場で約 10 年から 20 年以上の教育経験を持ち、その教職経験の中で大学院の修士課程を修了している。また日頃から公的機関などが主催する研修会や授業研究会、学会などに積極的に参加してきたが、この研修会は、修士課程を修了後、それぞれが現場で授業実践を重ねる中で、英語教育に関する文献を読み、理論についての知見をさらに広げ、個々の教育実践の相互理解を深めたいと切望したことによって発足した。大学院生時代の指導教員が研修の場を提供する形で、中学・高校・

大学の異校種の英語教員によって運営される研修会となった。大学教員は、研修会で助言者の役割や、文献の紹介やウェブサイトの立ち上げなど支援者の役割を担った。研修会は、2011年11月から現在に至るまで、月に1度の頻度で実施され、1回の研修会は、3～4時間続いた。

発足当初は「読書会」という形態をとり、輪読する文献や学術論文は、第二言語習得を社会文化的理論から捉えるもの、あるいは、教師教育や質的研究に関するものであり、参加者全員の興味や関心に基づき、選定された。適宜疑問点や意見を交わしながらテキスト等への内容理解を深め、あわせて参加者各々の授業実践における課題や疑問、悩みなどが話し合われた。月例会では、メンバーそれぞれ割り振られた文献や論文をまとめたレジюмеを準備し、内容を紹介した。発表およびディスカッションは、日本語で行われた。この議論によって、取り上げた文献や論文への解釈や理解が深まり、内容を共有する事ができたが、重要な事は、議論が論文の内容理解に終始せず、各メンバーが論文の中に出てくる理論や概念に関連した授業実践や教室での自己の体験を語り、それを互いに聴き合う様な場になったということである。これによって、実践上で抱えている悩みや、課題解決への具体的解決方法などが得られ、教師としての自己の授業実践の振り返りにつながる実感もあった。ここでの議論や対話は、音声記録として録音し、後の会話分析のデータとした。

本研修会のもう1つの特徴は、Google Apps for Education というウェブツールを活用したことにある。月例の研修会を行った後、その後いつでも内省が行えるよう、ウェブサイト上にリフレクションを書くことにした。このことで、各自の授業実践への理解や共有は、さらに深化した。リフレクションを書く際に、特定のテーマなどは設定せず、研修会で考えたり、感じたりしたことや、自分の授業実践と重ねて気付いた事、また職場で起きている課題やその解決策について自由に記述できるようにした。研修会では日本語が使用されたが、ウェブ上のリフレクションは、英語で記された。他の参加者からリフレクションへのコメントが付与できるようになっている。月一度の研修会が終わった後でも、ウェブサイトを通して、参加者全員が、協同的に対話を展開させながら研修を継続させていく事が可能となった。

以上、本研究で取り上げる研修会の概要を述べたが、この研修会は、参加者の経歴や扱う内容、運営の仕方等の点から、誰でもできる研修会として、一般化できるようなタイプではないという批判はあるかもしれない。しかし、筆者たちは、この研究会のやり方そのものを一般化することは意図しておらず、あくまでも、研修会での対話の分析を通して、参加した教師の成長の過程やそれを支える仕組みを明らかにする事例研究 (case study research) (Duff, 2008)¹⁾と考えている。

5. 分析と考察

参加した英語教師が集団の中での対話や援助を通じて「自己研修型教師」として成長する過程を明らかにするために、月例研修会でのグループディスカッションの音声データ、ウェブ上のジャーナル記述データ及びオンラインディスカッションのテキストデータを分析した。本稿では、2013年9月の月例会後のオンラインディス

カッション, 2012年12月の月例会で行われた研修会でのディスカッション, 2011年12月～2012年1月にかけて行われたオンラインディスカッションを取り上げ, 分析する。これらのデータでは, 対面あるいはオンラインでのディスカッションが活発に行われており, 筆者たちは, このデータからメンバーあるいはグループの成長の一端を明らかにすることができると思った。以下では, 分析の結果, 明らかになった 1) 理論と実践の対話, 2) 対話的援助, 3) 途切れることのない対話, という三つの概念について考察する。

5.1 理論と実践の対話

2013年9月の月例会では, Norton & McKinney (2011) を取り上げた。参加者たちはこの論文から, 第二言語習得における社会文化的な鍵概念である「投資 (investment)」について学んだ。Norton (2010) は, 母国における政治的, 経済的な理由から英語圏に移住した非英語話者の例を挙げ, 彼らがマイノリティとして様々な困難や苦痛を味わいながらも, 自分や家族の将来にとって必要不可欠であるという理由から, 新しい言語や文化を学び続ける様子を明らかにした。Norton は, このような学習者たちの有様を, 学習者による「投資」という概念で捉え, これまで心理学研究の中で用いられてきた動機づけという構成概念と対比している。

...this notion of investment is not equivalent to instrumental motivation. The concept of instrumental motivation often presupposes a unitary, fixed, and ahistorical language learner who desires access to material resources that are the privilege of target language speakers. The notion of investment, on the other hand, conceives of the language learner as having a complex identity and multiple desires. The notion presupposes that, when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner's own identity, an identity that is constantly changing across time and space.

(Norton & McKinney, 2011: p.75)

Norton は, 移民たちの言語学習を, 彼ら自身の歴史や置かれた境遇を背景としながら, 自らのアイデンティティや社会における立ち位置を常に編み直すという複雑な過程として論じたのである。

研修会の参加者たちは, Norton の議論が, 第2言語学習環境で行われたものであることは了解しつつも, これまでよく使ってきた「動機づけ」とは異なる「投資」という概念について議論し, 学習者の「投資」という観点から自らの実践を見直した。参加者の一人である A が自らの実践を振り返りリフレクションをウェブ上に書き込んだ²⁾。

[1] When I read articles about “alternative approaches” to language learning and teaching, I automatically looked back on my own students, classroom and the way I taught students.

[2012年9月1日の投稿]

Aは10年以上の教職経験の後、大学院を修了し、中学校教育現場に戻った。その後、この研修会で言語教育に関する理論を仲間と共に読み進めてきたが、今回、グループで「投資」について学んだ時、ほとんど無意識のうちに(“automatically”), 授業実践を振り返ったと述べている。また、Aの振り返りは授業スタイルだけでなく、自分の生徒、教室自体、そして教え方へと広がっている。それは、教室理解につながる振り返りになる場合もあるが、今回の彼の振り返りは以下のような今の自分への問いかけとなった。

[2] When I read the idea of ‘investment’ on the target language, I question my categorization because it could be a perceived notion based on my own teaching style or teaching taste. I think I can categorize my learners, especially learners who have difficulties in learning, for a diagnosis of learning troubles.

[2012年9月1日の投稿]

この日のリフレクションの前半部分で、経験を重ねて多くの生徒を見てきたことで、「やる気のある生徒」と「やる気のない生徒」を感覚的に分類してしまっていた自分が綴られている。そして「思い込み」という意味に解釈できる“perceived notion”という言葉を用いて、「やる気がある・ない」という生徒の分類の根拠が、生徒側にあるのではなく、自分自身の授業スタイルや授業に対する個人的な嗜好によって決まっていたのではないかと自らに問いかけている。

「投資」という概念そのものは、言語・文化的背景の異なる学習者が、新しい生活圏で経験するアイデンティティに関する葛藤や挫折と、それでも言語学習を継続しようとする意思を明らかにしていくために使用された構成概念であった。したがって、外国語としての英語を学校の教科として教え、学ぶ状況とは異なっているが、Aは、この「投資」という概念を自らの文脈に引きつけて解釈することで、生徒に対するこれまでの見方を転換させるに至っている。

Aのリフレクションをもとに、10月の研修会では、参加者が個々の文脈の中で「投資」という概念をめぐる議論することとなった。Aが語った中学校の事例を起点に、他の文脈にいるメンバーも自らの授業実践の中で生徒のやる気やアイデンティティについて考えるきっかけを得ることになった。ここでは、授業実践への理解を深め、その後の議論を活性化し、理論と自らの実践とを行き来することが行われた。

5.2 対話的援助

Johnson (2009) は、教師自身による探求型の研修は、教師の経験を互いに共有し、協同で分析することで、教師の学びと授業実践の改善につながる研修であると述べている。Johnson (2009) は、研修がうまく機能するのは、ある教師が一人では解決できない問題を、メンバーが水平な立場で行う対話的援助 (dialogic mediation) によって、その潜在的な問題能力を引き出すことができるためであると説明している。こういった教師間でのやりとりの行われるスペースを、ヴィゴツキーの ZPD になぞらえて、媒介スペースと呼んでいる。12月の研修会では、この研修会でリフレクションを綴ることについて、A から以下のような発言があった。

[3] 書いていて思うんですけど、どんなに考えて書いても、僕が (リフレクションを) 書いている時は、僕は僕のカラールの中でしか書けないんですよ。で、似たようなフレーズが何回も出てくるし、言い方を変えているけど、言っていることは似ていて、そこをぐるぐる回っているところから抜け出せないところがある。それをこうやってせっかくみんなが集まった時に、違う人に全然違う視点から言ってもらったりね。まったく別のものの見方とか [が提示されて]、はっとなるのはいいことだと思う。いい意味で自分が考えていることを、「がしゃーん！」と崩されるような発言もきっとあるかもしれないですよ。でも、そこが「あ、ほんまや (=ほんとうだ)」というのにつながっていくと思うし、研修力と言うか「気づき力」と言うか、成長するかもしれない。

[2012年12月2日の研究会]

A は、自分が書いたリフレクションをもとに他の参加者と議論することで、教室に対する別の見方を仲間から提示してもらえらる機会を得られたと話している。そして、自らの授業実践に対する葛藤や迷い、そこから抜け出せないでいる思考状況や思い込みを、他者との対話を通して崩すことで、結果的に教師として成長できるかもしれないことを示唆している。つまり、教師のリフレクションが個人の中だけで閉じられてしまうのではなく、仲間同士の対話へと開かれることで、新たな別の視点が生み出されている。A の発言に見られる「気づき力」とは、新しい視点を持って教室の出来事を見ることで、これまで見えなかった現象が可視化され、その出来事と向き合う姿勢へとつながる力量だと言えよう。また、違う視点からの意見をもらうことについて次のようなやり取りが行われた。

[4] グループディスカッションでの A, B, C の対話

A : 矛盾しますけど、(自分の) 言っていることを共感してもらいたいというところもあるし、そこを崩してもらいたいという願望もあります。

B : 確かに崩してもらいたいですよね。自分で崩すと自己否定というか、うまくいかなかったということがズシンと入ってくる。崩されるのも少し怖いけど。

A：聞き手と書き手，話し手の関係もあるから，その関係によって言う内容も変わるとか。そこは大きいですね。

C：大きいですね。(相手との関係によって)どこまで自分の本音をそのまま出すかっていうのも変わってきますよね。

A：さわやかに気持ちよく崩されたいですね。

B：そこ大事ですね。

A：急に先輩にね，涙ながらに崩されるんじゃないで。

B：よしやるぞ！という気持ちを残して気持ちよくさわやかに崩されたいですね。

[2012年12月26日の研究会]

このやり取りには，自らが書いたジャーナルにグループの仲間たちが共感してくれることを望む半面，そこへ新しい視点を吹きこまれることを「さわやかに気持ちよく崩され」という表現を使って，今の自分を打破しながら次へと進んでいくことへの期待感が感じられる。ここでは，自分の考えや視点，授業スタイルを仲間の言葉によって崩されることは，崩される怖さを超えるほどの価値，教師としての学びを促してくれる価値があると捉えられている。

Johnson & Golombek (2002) は，教師が，自らの語りを他者と協同的に読み取り，意味づけすることで，教師の内面性が変わる (change within themselves) と主張している。しかし，この内面性の変化は，ポジティブな変化ばかりでなく，痛みを伴うこともある。上記の対話で何度か出てくる「崩される」という表現は，そういった側面を表している。しかし，ただ崩されるだけでは，教師として自信を失うことにつながりかねない。したがって，崩す側と崩される側には，本音を出して語り合っている互いの信頼感があること，語り手の立場や教師としてのアイデンティティを尊重しながら崩し，崩されることが教師の成長を実現するためには重要となる。つまり，「崩す」という否定的な表現が使用されたが，ここでは，崩される時こそが，教師にとっての成長の機会であり，それを可能にしているのが，研修会の参加者が作り上げている ZPD であろう。つまり，教師一人で行う省察の場合，単にネガティブな経験や躓きとして終わりがちな実践上の経験が，研修会という空間の中で生じた教師たちの対話が媒介となり，自身の経験が多面的に捉えなおされ，当該の教師が新たな実践へ挑戦することを可能にしている。さらに，このような他者の媒介による気づきや実践の変容をメンバーが相互に理解し，積極的に受け入れることが，個人のみならず教師の探究グループとしての成長につながっていると言える。

5.3 途切れることのない対話

ここでは，研修後，ウェブ上に書き込まれたリフレクションをめぐったオンラインディスカッションを取りあげる。以下のテキストは，参加者の一人である B が，担当する中学 3 年生の生徒に試験を返却した時のリフレクションを書いたものである。B の勤務校は中高一貫校のため，中学 3 年生の後期には既に高校の文法の一部を学習することになっていた。

[5] Bからの投稿

Most of the students say the sentences in the high school textbook are longer and more complicated than the ones in the junior high schools'. Some say that they feel some kind of anxiety about English study. Last year, when I heard those kinds of comments from my students, I couldn't have much confidence to show them how what they were doing right now in their language learning would be good for their learning process. Maybe it is because there are a lot of new things in my teaching for both students and me...

When I thought of designing or organizing the classes, I was very nervous about my style of teaching grammar.

[2011年12月9日の投稿]

Bは、今回初めて高校の文法を教えるにあたって、「生徒の英語学習が、その過程でいかに役立っているのかあまり自信を持ってない」と不安を述べている。中学生に高校レベルの内容を教えるということについて、授業の組み立てやデザインのことを考えるとその授業スタイルに不安を感じると心情を吐露している。そして、それについて研修会グループのメンバーに意見を求めたところ、大学教員である参加者Cから、7)のように、もう少し具体例を挙げて欲しいという書き込みがあり、Bは「自分や生徒が感じる不安をどのように解決したらよいか、文法の説明の間、生徒が飽きてくるのではないか」と具体的な不安を述べた。

[6] Cによるコメント

Maybe, we could discuss how you can work on it if you give us a couple of examples you taught in the grammar lessons.

[2011年12月25日の投稿]

[7] BからCへの返信

Maybe, the main reason I got nervous was that I was afraid of whether my students felt tired of the time of grammar explanation that was kind of long and complex. I often need much more time to explain a lot of points in the high school textbook in comparison with those in the junior high school textbook in one lesson...

[2012年1月2日の投稿]

さらに、Bのリフレクションの別の箇所について次のようなやりとりがあった。

[8] Bからの投稿

Now, after one year has passed, I have started to keep the classes active on the same level as when we were having lessons with the junior high school textbook-using some familiar activities and new ones. I came to see if the

students could understand grammatical points more than before, and I have more discussions with ALT about teaching...

[2011年12月9日の投稿]

[9] Cによるコメント

...By the way, have you read Dian Larsen-Freeman's "Grammaring" book? It's a good book especially if you are interested in the aspect of "use" of language and how you combine form, meaning, and use.

[2011年12月25日の投稿]

[10] BからCへの返信

...To tell the truth, before I learned it in the graduate school, I wasn't aware of those three components so much in (my) class. Now I feel that I need to think of (them) more....

[2012年1月2日の投稿]

このウェブ上での対話で、Cから発せられた一言 [9] によって、Bは、以前、grammaring (Larsen-Freeman, 2000) という考え方を大学院で学んだことを思い出している。高校の内容を指導する際に、文法説明を重視しなければと思いついたBは、言語形式 (form) や意味 (meaning) だけでなく、使用 (use) も取り入れて、生徒たちの文法の理解を促すべきだということに気付いた。Cのコメント [9] は、何らかの指導や解決策を示しているわけではなく、「grammaring を読んだことがあるか」という問いかけのみだったが、この一言で、Bは、自らの実践に必要な要素を認識し、抱えている問題の解決へ前進できたといえる。この点で、Cのコメントは、Bの気付きを促す媒介的役割を担っていたと言える。

以上のように、本研修は、対面でのミーティングに限定されず、オンラインでも対話を続けることで、参加者は、それぞれの場所で自らの英語教育実践を再度分析しながら、軌道修正を行ったり、自信を取り戻したりすることができた。このように、対面とオンライン、また、研修と実践の場の間を行き来しながら、「途切れることのない対話 (continuous dialogues)」が実現していることも本研修の特徴の一つであろう。

6. これからの研修会

ここまでで、教師研修グループの中での教師の学びをヴィゴツキー流の社会文化的理論から分析し、参加者同士が、それぞれ異なった学校の背景や状況の中で相互に援助し合い、それが自己研修型教師としての成長につながったのかについて、主に、対面とオンラインでの対話を分析することで示してきた。

この研修会の参加者が、自己研修型教師を目指すことができた背景には、幾つかの重要な要素がある。まず、上述したように、メンバー全員が、大学院の修士課程を修了した英語教員であり、理論と実践を結びつけることの重要性をわかっているということが挙げられる。第2点は中学校・高校・大学と校種が異なっていること

で、かえって互いの職場状況を、英語教育という一貫性のある視点でとらえることができたことが挙げられる。つまり、それぞれが指導する生徒を、発達の軸の中でとらえ、それぞれの成長段階から見るができているのである。さらに、参加者それぞれが主体性（agency）を発揮し、研修した内容を実践の現場である「英語教育活動」と結びつけ、さらに発生した問題を研修会に持ち込む、という循環を作ったことも研修を実りあるものにした。ここでの主体性とは、「行為をする（act）のために社会文化的に媒介される資質」（Ahearn, 2001: p.112）、すなわち、他者とのやりとりの中で、自らの行為を内省し、明日の自分を高めるために動こうとすることを意味する。以上のような点から、この研修会は、まさしく Johnson（2009）が述べる「教師自身の教育実践や生徒たちの学習を同時進行で、より詳細に、組織的にかつ内省的に吟味できるような媒介スペース（mediational space）」（p.95）を生み出していたと言える。

佐野（2008）が指摘するように、生徒を育てようとする教師の研修会は、それぞれの問題意識を共有し合い、おのずから分析・問題解決を図っていくという教師自身の ownership のもとに行われるべきだろう。そのような態度を持った教師が集まったときに、上記で詳細に論じた教師同士の援助が、潜在能力を相互に高め合う媒介スペース、すなわち、ZPD を生み出し、参加者それぞれが「自己研修型教師」として成長することが可能になると考える。この研修会は、今後も継続させると同時に、多様化・進化していく会でありたいと参加者一人ひとりが考えている。こうした研修の場が、さらに、同僚の中で広がっていく方策も考えていきたい。

謝辞

本研究は平成24～25年度兵庫教育大学大学院同窓会の「兵庫教育大学と兵庫教育大学大学院同窓会との共同研究」による助成を受けている。

注

- 1) Duff（2008）は、事例研究の特徴、あるいは、その研究方法の特徴を、“The recurring principles [of case study research] are: boundedness or singularity, in-depth study, multiple perspectives or triangulation, particularly, contextualization and interpretation.”（p.23）としているが、本研究もそのような研究方法を採用している。
- 2) ウェブ上のリフレクションは、英語で書かれており、本稿では、原文のまま引用している。

引用文献

- 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教室の場合—」『小出記念日本語教育研究会論文集』No.18, 62-77.
- 岡崎敏雄・岡崎胖.（1997）. 『日本語教育の実習理論と実践』東京：アルク.

- 川口義一・横溝紳一郎 (2005). 『LIVE！成長する教師のための日本語教育ガイドブック上』東京：ひつじ書房.
- 佐野正之. (2000). 『アクション・リサーチのすすめ—新しい英語授業研究』東京：大修館書店
- 佐野正之. (2005). 『はじめてのアクション・リサーチ—英語の授業を改善するために』東京：大修館書店.
- 佐野正之. (2008) 「AR 通信 教員研修とアクション・リサーチ」日本教育アクション・リサーチ・ネットワーク (https://sites.google.com/site/jearnhome/home/newsletter/ch1/1_1よりダウンロード).
- 佐藤学. (1997). 『教師というアポリアー—反省的实践へ』東京：世織書房.
- 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・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介 (編) 『リフレクティブな英語教育をめざして』(pp.75-116). 東京：ひつじ書房.
- リチャーズ, J. C.・ロックハート, C. (2000). (新里真男訳) 『英語教育のアクション・リサーチ』東京：研究社.
- Ahearn, L. M. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Edge, J. (2002). *Continuing cooperative development: A discourse framework for individuals as colleagues*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ermeling, B. A. (2010). Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 26, 377-388.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher-research: From inquiry to understanding*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Miller, J. (2010). Teachers' work in culturally and linguistically diverse schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 451-466.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*. (pp. 24-47). New York: Routledge.
- Richard, J. C., & Lockhart, C. (1996). *Reflective teaching in second language*

classroom. New York: Cambridge University Press.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books.

Tasker, T., Johnson, E. K., & Davis, S. T. (2010). A sociocultural analysis of teacher talk in inquiry-based professional development. *Language Teaching Research*, 14(2), 129-140.

(さかもと なみ・兵庫県立大学附属中学校)

(むねやす とよこ・兵庫県立加古川東高等学校)

(かんばら かつのり・西宮市立大社中学校)

(やすかわ けいこ・神戸夙川学院大学)

(よしだ たつひろ・兵庫教育大学)

