

日本語教師の話し合い

——話し合いを阻害する要素に焦点をあてて——

冷 俊 俊

1. はじめに

日本語教師の成長には教師間の協働的な学びが重要であり、話し合いはそのための有効な手段だと言われている（池田等 2007：6）。亀川（2006）は、日本語教師の成長要因として「他教師・職員との協調」「相対的価値からの学び」等の要素をあげ、複眼的な視点を持つため、「職場において教師同士が連携して自身の教授活動における取り組みを共通課題として語り合う」（p.28）活動が教師の成長を促すことができると提案している。

しかし、池田等（2007）は「一つの課題に向かって相互作用をしながら学びあうことで教師は成長するとしても、その過程には教師同士の様々な葛藤があり、必ずしもスムーズに運ぶことばかりではない」（p.42）という。教師同士の話し合いは必要であるが、「せっかくの話し合いも、適切な方法で行わなければ、問題の解決には至らない」（金田 2009：58）。その解決策として、「議論をする技術」や「成長を促す方法の具体化」の必要性も指摘されている（池田等 2007；金田 2009）。

また、教師間の話し合いの実態について、平野（2007）は、日本語教育実習において、「知っているもの」から「知らない者」への情報提供が見られることを指摘している。秋山（2018）は、日本語教師間の話し合いに焦点を当て、話し合いを阻害する要因として、参加者の立場の違いが主な要因だと指摘し、「話し合いが経験の多い教師としての参加者中心で議論が進められること、逆に言えば経験の少ない教師が受け身の態度であるという、話し合いへの取り組み方の違いがみられる」（p.29）ことを報告している。

以上を踏まえ、教師間の話し合いをよりよいものにしていくためには、その話し合いの内容を対象に多様な観点から分析、考察していき、その実態を明らかにしていく必要がある。そこで、本研究は、日本語教師間の「話し合い」の内容を研究対象とし、各教師の話し合いの特徴を分析しながら、実態を把握し、話し合いの問題点があるかを探る。

2. 研究課題

本研究では、地域日本語教室 A の教師間の教案検討会議（以下「教案会議」と略す）を対象に、以下の二つの観点から教師の話し合いの特徴を分析する。

- ①初任日本語教師を含む話し合いの場において、どのようなやりとりがなされているか。
 ②初任日本語教師を含む話し合いの場における問題点は何か。

3. 研究対象

本研究は、2017年8月18日～12月1日の期間における、筆者を含むA～F 6名の教師が各自授業を担当した際の教案会議の録音データを分析対象とした。地域日本語教室Aは生活者としての外国人を対象とした教室で、毎週担当教師の作成した教案の検討会議が行われていた。話し合いの参加者である教師の属性を表1に示す。

表1 地域日本語教室Aの教師の属性

教師	母語	日本語教育歴	日本滞在期間	属性	その他
A	中国語	3年	10年	コーディネーター	
B	日本語	3年		コーディネーター	
C	日本語	1年半		修士課程2年生	半年、海外での日本語教育の補助業務を経験
D	日本語	1年		修士課程2年生	
E	中国語	なし	1年	修士課程1年生	
F	中国語	なし	2年	修士課程1年生	

4. 分析方法

4.1 データの文字化

本研究は各教師につき1回ずつ、計6回分の教案会議について文字化したものを分析対象とした。教案会議の詳細は表2に示す。会議名はその授業担当者の名前を付けて「会議A」「会議B」のようにした。

また、文字化に際して使用した記号の凡例を表3に示す。尚、発話者の話が途中で他の人に遮られ、終わっているか判断できない場合は文末に「。」「？」等の記号を入れないことにした。

表2 分析対象とした教案会議の詳細

会議名	日程	担当 教師	参加者	録音時間
会議A	2017年9月7日	A	A、D、F	21:37
会議B	2017年11月24日	B	A、B、C、D、F	48:29
会議C	2017年8月18日	C	A、B、C、D、E、F	49:28
会議D	2017年9月22日	D	A、B、C、D、E、F	55:31
会議E	2017年10月13日	E	A、B、C、D、E、F	45:42
会議F	2017年12月1日	F	A、B、C、D、F	117:50

表3 文字化に使用した記号の凡例

記号	意味	記号	意味
A～F	教案会議に参加している教師の名前	—	音が長引いている
W	教案会議に参加している全員の教師	()	発話者の笑いなどの行動
T	教師	[]	相槌的な重なった発話の発話者
S	学習者	…	5秒以上止まったところ
,	話の途中と思われるところ	< >	相槌的な重なった発話、後者の発話内容
。	文末と思われるところ	[]	他の人の発話、教案や教材内容の引用など
?	質問等、上がり調子のところ	#	一拍分の聞き取り不能の発話

4.2 分析観点

話し合いの実態を客観的に分析するために、文字化したデータを FOCUS によってコーディングした。FOCUS は Fanselow (1987) が開発した「複数の観点で授業の分析ができるツール」であり、「授業に限らず様々な場面のコミュニケーションが分析できる」(金田 2016: 536-537)。本研究では FOCUS の発信源と発信先 (S/T)、発話の目的 (Move) の二つの観点から分析を行う。なお、S/T と Move のカテゴリーは金田 (2016) による FOCUS の分析項目に修正を加えている (表4)。分析単位は文野 (2009) を参考に、ムーブ (Move) としている。Move type 毎に発話内容を分け、1 Move を発話 1 回として計上した。

表4 S/TとMoveのカテゴリー (金田2016:537)

- (1) Source/Target 発信源/発信先 (誰が誰に向けて、「S/T」と示す)
 A~F: 教師A~F
 W: 会議メンバー全員
 O: その他 (発信先が不明の独り言など)
- (2) Move type 発話の目的 (何を目的として)
 sol (soliciting): 促し (他者に質問、依頼、要求をすること)
 res (responding): 返答 (質問回答や課題遂行により、依頼や要求に応じること)
 rea (reacting): 反応 (他者の言動への反射作用的コミュニケーション)
 str (structuring): 枠作り (これから行うことや今終わったことを知らせること)

5. 分析結果

5.1 分析1 各教師の発話量に注目する

まず、教案会議のやり取りの様子を概観し、授業担当者が誰かによって話し合いに差が見られるかを検討するために、教案会議の発話回数を回毎に見ていく。以下はA~Fの6名の教師の発話をMove typeによって集計したものである(表5~10)。

表5は会議Aについてである。参加者はA、D、Fの3人で、全発話208回のうち、担当教師Aの発話は90回(43.3%)と最も多い。さらにsol数は23回(50.0%)、str数は8回(100%)と、最も多い。よって、この会議において、担当教師Aは最も積極的に話し合いに参加し、他の教師の発話を促している。Dの発話数(80回)もsol数(12回)もAよりは少ないが、res数が17回(43.6%)、rea数が51回(44.3%)でAと大差がない。Dは促されることが多いが、積極的に話し合いに参加していることが伺える。Fは三人の中で発話数が最も少ない。しかし、Fのsol数は11回(23.9%)で、Dの

表5 各教師の発話回数と割合: Move type別、会議A

発話者	sol	res	rea	str	計(%)
A	23(50.0%)	18(46.2%)	41(35.7%)	8(100%)	90(43.3%)
D	12(26.1%)	17(43.6%)	51(44.3%)	0	80(38.5%)
F	11(23.9%)	4(10.3%)	23(20.0%)	0	38(18.3%)
その他	0	0	0	0	0
計(%)	46(100%)	39(100%)	115(100%)	8(100%)	208(100%)

(注1: 縦列の合計が100%である。以下同様。)

2: 網掛けは同じカテゴリー内で、回数と割合が最も多いところである。以下同様。)

sol 数との差があまり大きくない。よって、F は他者の疑問等に答えることは少ないが、自分なりに話し合いに参加しようとしている姿勢が見受けられる。

表 6 は会議 B で、A、B、C、D、F の 5 人が参加していた。全発話 700 回のうち、担当教師 B の発話は 250 回 (35.7%) で、全体の 3 分の 1 以上と最も多い。カテゴリごとに見ても、担当教師 B の sol 数が 38 回 (43.7%)、res 数が 28 回 (38.4%)、str 数が 13 回 (92.9%) で、いずれも最も多い。つまり、担当教師 B は最も積極的に話し合いに参加し、他の教師の発話を促しているだけでなく、話し合いの流れをコントロールしている。一方、他の教師の発話数には偏りがある。A と C の sol 数と res 数はいずれも 20% 前後で比較的に多いが、D は sol 数と res 数が 4.6%、12.3% と少ない。F は全発話が 7 回 (1.0%) と最も少なく、あまり話し合いに参加していないことがわかる。

表 7 は会議 C で、A ~ F の 6 名が参加していた。会議 A や B と同様に、全発話 623 回のうち、担当教師 C の発話は 249 回 (40.0%) で、最も多い。しかし、カテゴリご

表 6 各教師の発話回数と割合：Move type 別、会議 B

発話者	sol	res	rea	str	計(%)
A	24(27.6%)	14(19.2%)	82(15.6%)	0	120(17.1%)
B	38(43.7%)	28(38.4%)	171(32.5%)	13(92.9%)	250(35.7%)
C	21(24.1%)	18(24.7%)	185(35.2%)	1(7.1%)	225(32.1%)
D	4(4.6%)	9(12.3%)	84(16.0%)	0	97(13.9%)
F	0	4(5.5%)	3(0.6%)	0	7(1.0%)
その他	0	0	1(0.2%)	0	1(0.1%)
計(%)	87(100%)	73(100%)	526(100%)	14(100%)	700(100%)

表 7 各教師の発話回数と割合：Move type 別、会議 C

発話者	sol	res	rea	str	計(%)
A	20(18.3%)	21(24.4%)	72(17.1%)	0	113(18.1%)
B	45(41.3%)	20(23.3%)	126(30.0%)	1(12.5%)	192(30.8%)
C	38(34.9%)	36(41.9%)	168(40.0%)	7(87.5%)	249(40.0%)
D	3(2.8%)	4(4.7%)	51(12.1%)	0	58(9.3%)
E	2(1.8%)	4(4.7%)	1(0.2%)	0	7(1.1%)
F	1(0.9%)	1(1.2%)	1(0.2%)	0	3(0.5%)
その他	0	0	1(0.2%)	0	1(0.2%)
計(%)	109(100%)	86(100%)	420(100%)	8(100%)	623(100%)

とに見ると、担当教師 C の sol 数は 38 回 (34.8%) で、B の 45 回 (41.3%) より少ない。しかも、B の発話回数は 192 回 (30.8%) と、最も積極的に他の教師の発話を促していることがわかる。また、E、F の発話回数はそれぞれ 7 回 (1.1%)、3 回 (0.5%) で、あまり話し合いに参加していないことがわかる。

表 8 は会議 D で、A～F の 6 名が参加していた。会議 A～C と同様に担当教師の発話数が最も多く、全発話 806 回のうち 245 回 (30.4%) である。しかし、カテゴリーごとに見ると、担当教師 D の sol 数は 30 回 (20.0%) で、A の 45 回 (30.0%) より少ない。D の str 数の割合は 75.0% と、会議 A や B より割合が低い。よって話し合いが担当教師以外の手に委ねられていることがわかる。また、A の sol 数が 45 回 (30.0%) と最も多いことから、A は最も積極的に他の教師の発話を促していると言える。また、B は str を発していることから、話し合いの流れのコントロールに参加しているといえる。また、E、F の発話回数は依然として少ない。

表 9 は会議 E で、A～F の 6 名が参加していた。会議 A～D と異なり、発話回数が最も多いのは担当教師の E ではなく B である。担当教師 E の発話回数は全発話 607 回のうち、138 回 (22.7%) を占めていた。また、会議 A～D において、いずれも担当教師の rea が 30% 以上を占めていたが、担当教師 E の rea 数は 20.2% であった。つまり、他の教師に促されていない限り、あまり発話していない傾向がみられる。また、A の sol 数が最も多く、32 回 (28.1%) で、str 数も 1 回 (16.7%) あることから、A は最も積極的に他の教師の発話を促していて、話し合いの流れのコントロールにも参加していることがわかる。また、F の発話回数は 44 回 (7.2%) で、依然として少ない。

表 10 は会議 F で、A、B、C、D、F の 5 名が参加していた。会議 E 同様、発話回数が最も多いのは担当教師の F ではなく C である。担当教師 F の発話回数は全発話 1439 回のうち 327 回 (22.7%) を占めていた。また、F の rea 数が 193 回 (20.3%) で最多

表 8 各教師の発話回数と割合：Move type 別、会議 D

発話者	sol	res	rea	str	計(%)
A	45(30.0%)	19(17.0%)	68(12.7%)	0	132(16.4%)
B	30(20.0%)	33(29.5%)	141(26.3)	2(25%)	206(25.6%)
C	27(18.0%)	17(15.2%)	117(21.8%)	0	161(20.0%)
D	30(20.0%)	36(32.1%)	173(32.3%)	6(75%)	245(30.4%)
E	17(11.3%)	6(5.4%)	27(5.0%)	0	50(6.2%)
F	1(0.7%)	1(0.9%)	9(1.7%)	0	11(1.4%)
その他	0	0	1(0.2%)	0	1(0.1%)
計(%)	150(100%)	112(100)	536(100%)	8(100%)	806(100%)

表 9 各教師の発話回数と割合：Move type 別、会議 E

発話者	sol	res	rea	str	計(%)
A	32(28.1%)	14(14.6%)	79(20.2%)	1(16.7%)	126(20.8%)
B	29(25.4%)	28(29.2%)	105(26.9%)	0	162(26.7%)
C	4(3.5%)	5(5.2%)	34(8.7%)	0	43(7.1%)
D	17(14.9%)	9(9.4%)	60(15.3%)	0	86(14.2%)
E	20(17.5%)	34(35.4%)	79(20.2%)	5(83.3%)	138(22.7%)
F	10(8.8%)	6(6.3%)	28(7.2%)	0	44(7.2%)
その他	2(1.8%)	0	6(1.5%)	0	8(1.3%)
計(%)	114(100%)	96(100%)	391(100%)	6(100%)	607(100%)

(注：会議 E において、C は全 45 分間の内、9 分間だけ参加していた。)

表 10 各教師の発話回数と割合：Move type 別、会議 F

発話者	sol	res	rea	str	計(%)
A	129(46.6%)	26(12.9%)	236(24.8%)	6(60%)	397(27.6%)
B	19(6.9%)	7(3.5%)	71(7.5%)	0	97(6.7%)
C	75(27.1%)	42(20.9%)	291(30.6%)	1(10%)	409(28.4%)
D	28(10.1%)	21(10.4%)	157(16.5%)	0	206(14.3%)
F	26(9.4%)	105(52.2%)	193(20.3%)	3(30%)	327(22.7%)
その他	0	0	3(0.3%)	0	3(0.2%)
計(%)	277(100%)	201(100%)	951(100%)	10(100%)	1439(100%)

ではない点も会議 E と同じであり、他の教師に促されない限り、あまり発話していない傾向がみられる。しかし、F の res 数は 105 回 (52.2%) と、他の会議より高かった。また、A の sol 数が 129 回 (46.6%)、str 数が 6 回 (60.0%) と最も多いことから、A は積極的に他の教師の発話を促し、話し合いの流れのコントロールをしていることがわかる。

以上からわかるように、初任教师 E、F は他の教師の教案会議で発話回数が最も少ない。また、E、F だけが、自身の担当の教案会議で発話回数が最多ではなかった。ことから、初任教师 E、F は積極的に話し合いに参加していない可能性が高いことがわかる。

Bellack 他 (1966) は sol を発する人を「誘引者」と称し、sol は話し合いに参加する人の間での「積極的な意見の交換にとって、極めて重要な役割をはたすものである」と述べた。そこで、話し合いの展開を見るために、sol をさらに見ていく。

5.2 分析2 各教師の促し (sol) に注目する

sol 数に注目すると (表 11)、いずれの教案会議においても、最も多いのは教師 A もしくは B である。また、最も少ないのは E もしくは F である。加えて、会議 E における担当教師 E の sol 数が 17.5%、会議 F における担当教師 F の sol 数が 9.4% と、他の教案会議の担当教師の sol 数 (A : 50.0%、B : 43.7%、C : 41.3%、D : 20.0%) より少ない。つまり、A、B は、常に積極的に他の教師の発話を促す側である一方、E、F は他の教師の発話を促す行為が少なく、常に促される側にいることがわかる。

教師間の話し合いの実態と問題点をさらに考察するには、A、B がどのように他の教師の発話を促しているのか、また E、F がどのように促されるのかを見る必要がある。

よって、ここからは E、F の教案会議の話し合いの様子をさらに分析することにする。

表 11 教案会議毎の各教師の sol 数と割合

		教 師							計 (%)
		A	B	C	D	E	F	その他	
会 議 名	A	23 (50.0%)	\	\	12 (26.1%)	\	11 (23.9%)	0	46 (100%)
	B	24 (27.6%)	38 (43.7%)	21 (24.1%)	4 (4.6%)	\	0	0	87 (100%)
	C	20 (18.3%)	45 (41.3%)	38 (34.9%)	3 (2.8%)	2 (1.8%)	1 (0.9%)	0	109 (100%)
	D	45 (30.0%)	30 (20.0%)	27 (18.0%)	30 (20.0%)	17 (11.3%)	1 (0.7%)	0	150 (100%)
	E	32 (28.1%)	29 (25.4%)	4 (3.5%)	17 (14.9%)	20 (17.5%)	10 (8.8%)	2 (1.8%)	114 (100%)
	F	129 (46.6%)	19 (6.9%)	75 (27.1%)	28 (10.1%)	\	26 (9.4%)	0	277 (100%)

(注 1 : パーセンテージは横列で 100% である。)

2 : 「\」は教師が会議に参加していないことを示す。

5.3 分析3 教師間のやりとりに注目する

6 回の教案会議を分析したところ、初任教師 E、F の教案会議だけ「初任教師が複数の他者に連続的に質問される」、「初任教師が他の教師に発話の途中で割り込まれる」という現象が見られた。その事例を以下に紹介する。

【事例1 会議F—『他の色ありますか』の導入についての話し合い】

NO	話者	発話内容	S/T	Move
878	A	この、「他の色ありますか」の導入。	A/D	res
∴		〈略〉		
965	C	って、そのあとに、結局ここでやらなきゃいけないのは「他の色」の導入をしなければいけないんですけど。この、「私、これ好きです」以降は、「他の色」の説明になってるかどうかってことをしなければならいんだよね。	C/F	sol
966	F	「黒、ピンク、見たい、ぜんぶ見たい」この時、店員に	F/C	res
967	A	じゃあ、確認するね。「赤、白、ピンクも見たいです」って言ったときに、何を、指してるの？手元に何があるの？	A/F	sol
968	F	絵カードしか。	F/A	res
969	A	何の絵カード？	A/F	sol
970	D	色やってるんだよね。〈うん [F]〉	D/F	sol
971	A	何の絵カード？	A/F	sol
972	F	色の絵カード。	F/A	res
973	A	色？どんな色があるの？あおう、何があるの、色？	A/F	sol
974	F	黒、白。	F/A	res
975	C	黒い何？	C/F	sol
976	A	そのまろく、い、何っていうの。	A/F	rea
977	C	折り紙があるの？黒い洋服あるの？	C/F	sol
978	F	やっぱり、洋服の方が。	F/C	res
979	B	あおう、〈えっと [A]〉、Fさん、今ね、言わなければいけないことはね、ここの場をね、丸く収めるために、洋服の方がいいわけじゃなくて、ちゃんと流れて〈うん [C]〉、自分が、どれを準備するべきかを考えて言った方がいいと思う。考えていなかったら、考えていませんでしたって言うていい。	B/F	rea
980	C	どれがいいかわかりませんって。	C/F	rea
981	F	私がおもともと考えているのは、その、去年のをうまく使おうとしているだけで	F/B	rea
982	B	去年の、何の？	B/F	sol
983	D	去年の、何？試着？	D/F	sol
984	F	うん、試着の	F/D	res
985	A	試着の何？	A/F	sol
986	C	うまくいってるとは言い難いよ。	C/F	rea
987	B	って思って、その時には、じゃあ、何を使ったことになっていたの？色を提示するとき、	B/F	sol
988	A	見てない？	A/F	sol
989	F	見ていません。	F/A	res
990	A	なるほどね、どうする？今見る？それとも考える？今考える？何を準備すればいい。	A/F	sol
991	F	こういうとき、こういう場合、服の、服の方がいいんですね。「これの」だから、「これの黒」	F/A	res
992	A	ただ、それ用意できるのか、同じ服、いろんな色があるか？「これの」って言うてるから、同じ型なんだよね。	A/F	sol
993	F	うん、「これの」って言うているから、やっぱり服の方が。	F/A	res

994	A	いいと思うんだけど、用意できるの？ピンクあるの？	A/F	sol
995	C	ここの絵カードってことでしょうか？	C/F	sol
996	F	うん。	F/C	res
997	A	絵カード？用意できるよね。Tシャツになってるの〈うん [D]〉。	A/F	rea
998	C	でも、それ、例えば、他の色のTシャツを見せたとしても、そしたら、それはピンポイントで、「赤いTシャツありますか？赤ありますか？白ありますか？ピンクありますか？」って表現にしか結びつかないかもしれない。	C/A	rea
999	C	だから、Fさんはここで私、「私これ好きです」って言ってる時、何を手に持っているの？	C/F	sol
1000	F	いや、今、黒いTシャツ	F/C	res
1001	C	でも、それを持ってた時に、学習者が二つの理解があって、「私は黒が好き」という認識と、「私がこの形が好き」という認識と〈ああ [F]〉、下手すると、両方だと思い込んで、なのに、そこで先生が、黒が、うん、ああ、まあ、ここで若干わかるんだけど、なんかここが、なんか、いっばい話しすぎかなみたいなの、って気がするのね。	C/F	rea

(注1：網掛けをした部分は他の教師がFに質問している部分である。

2：発話の途中で割り込まれた場合、文末かどうか判断できなく、符号をいれていない。以下同様)

5.3.1 複数の他者に連続的に質問されること

上記の事例は店で服を買う際、客が店員に服の色を尋ねる時に使用する「これの他の色ありますか」という表現の導入方法について話し合うシーンである。NO.878で、Aが「他の色ありますか」の導入を話題として提起する。それについてCが、Fの教案で「他の色」という言葉の説明が十分であるかどうかを話題に挙げ（NO.965）、それに対しFが「『黒、ピンク、見たい、ぜんぶ見たい』この時、店員に」（NO.966）と答えようとしている。Fが話している最中にもかかわらず、Aが「手元に何があるの？」（NO.967）と説明の具体的な方法を確認し、Fが「絵カードしか。」（NO.968）と返答する。その後、Aに加え、D、C、Bも連続的にFに向けて質問し続けていて（NO.969以降の網掛け部分）、Fは質問されていることに答えるだけである。

担当教師に教案の内容を確認するために、他の教師は質問する必要がある。しかし、事例1のように、複数の教師から連続的に担当教師に質問するのでは、担当教師が質問に答える一方となり、教室の中の「教師の質問→学習者の返答」という対立的な関係のようで、対等な教師として対話しているとはいいがたい。

この現象の本質を詳しく見ることにする。NO.965にて、Cが教案において「他の色」の説明が十分であるかどうかについて提起している。しかし、Fが「『黒、ピンク、見たい、ぜんぶ見たい』この時、店員に」（NO.966）と、「『他の色』の説明が十分であるかどうか」とは異なる観点で話そうとする。Fの返答に対して、Aが「手元に何があるの？」（NO.967）と質問し、「他の色」の説明の際に、具体的に使用する物を引き出そうとする。Aが質問を続けた理由として、①AがFの発言が論点から逸脱しているこ

とに気付いたため、Fが「他の色」の意味を十分に説明できているかを認識させるよう誘導しようとしている、②Fの話題にそって、Fの考えている「他の色」の説明方法をより具体的に引き出そうとしている、等が考えられる。

Fが「絵カードしか。」(NO.968)という返答に対し、Aが「何の絵カード？」(NO.969)とさらに具体化を求める。この時、Dが「色やってるんだよね。」(NO.970)とAに続いて質問する。ここは、DがAに続いて質問するのは、①DはFがAの質問の意図を理解できているかどうかを心配している、或いは②Fに確認する形でAの質問の答えのヒントが「色」であることを示そうとしている、等の理由が考えられる。

Dの発話後、Aが再度「何の絵カード？」(NO.971)と聞く。AとDの質問に対し、Fが「色の絵カード」(NO.972)と、Dの質問をヒントとして受け止めている様子である。Aが続いて具体的な色の種類を聞く(NO.973)。Fが「黒、白。」(NO.974)と答える。ここから、Aが立て続けに質問するのは、①Fの返答に納得できなかった、或いは②話題をさらに深く進めるために、質問の形でFを誘導しようとする、等の理由が考えられる。

続いて、Cも加勢して「黒い何？」「折り紙があるの？黒い洋服あるの？」(NO.975、NO.977)とFに質問する。これは、①Fの答えが具体的でないため、単純にFの考えを確認しようとしている、②Cが「他の色」の説明で実際の洋服を使うことを質問という形でFに提案している、などの理由が考えられる。後者であれば、Cが質問の形で自分のアイデアを提示して、担当教師に選択してもらおうとしている、という解釈もできる。しかし、どちらにしても、質問の意図がはっきりとしていない意見は問題であろう。また、Bの「Fさん、今ね、言わなければいけないことはね、ここの場をね、丸く収めるために、洋服の方がいいわけじゃなくて」(NO.979)という発話からも、CがAと違う提案として、実物の洋服を使用することを提案している可能性を裏付けている。

Bの介入により、AとCの提案から、Fの判断へと話し合いの焦点が移る。それで、Fが「去年のをうまく使おうとしている」(NO.981)と述べ、B、D、A、Bが少しずつ去年のことを質問(NO.982以降の網掛け部分)し、「他の色」との関連を聞く。しかし、Fはその関連性について答えることができなかった。ここから、B、D、Aは、①Fから詳しい情報を引き出すために質問が有効な方法であると考えた、または、②Fがこれらの質問の誘導がないと、話題の「他の色」に結びつのが難しいと判断した等の解釈ができる。

Bの意見に続き、AもFの意思決定を促す(NO.990)。Fが実物の使用とその理由を伝える(NO.991、NO.993)が、Aが実物を使う時、同じ服が準備できるかの疑問を2回も提示(NO.992、NO.994)する上、絵カードのメリットを強調する(NO.997)。これは、実物を使うことへの反対意見を述べるのが目的であろう。つまり、Aは質問の形を取りながらも、「いろんな色の服の絵カードを使う」という答えを期待している。

それに、NO.967、NO.969、NO.971、NO.973 等にて、A が立て続けに絵カードの詳しい情報を聞くのも、A がこの答えを期待しているという可能性を裏付ける。

また、A の提案にかぶせて C が確認した上で (NO.995)、絵カードで一色しか提示しないのでは「他の色」には結びつかないという意見を提示したあと (NO.998)、NO.967 にて A が発した「何を手に持っているの?」とまったく同じ質問を発する (NO.999)。しかし、C が NO.998 にて、反対の意見を述べたにもかかわらず、教師の発話が多すぎるという話題に転換する (NO.1001)。ここからは、C が質問する形で、自らの考えを整理している可能性があるだろう。

以上の通り、事例 1 において、他の教師が F に連続的に質問する原因を探った。

小柳・向山 (2018) は、第二言語話者が時間的にあまり考える時間がない発話において、語彙の検索に時間がかかり、言語の自動化にも影響があることに言及した。したがって、F が非母語話者であるが故に、日本語での意思伝達に一定の困難があり、他の教師が質問の形で意味確認する必要があること、或いは、そもそも F が他の教師の質問の意図が理解できず、質問されるままに、答えるしかできなかったこと、または、他の教師の発話を理解することだけで精いっぱい、反応ができなく、他の教師の質問を頼りに、話題を展開していることなどが考えられる。

5.3.2 他の教師に発話途中で割り込まれること

また、事例 1 において、F が発話の途中で他の教師が割り込むことも見られた。担当教師 F の 12 回の発話のうち、5 回 (NO.966、NO.981、NO.984、NO.991、NO.1000) がそれに該当する。しかも、この 5 回のうち 4 回 (NO.966、NO.981、NO.991、NO.1000) は F が自分の意見を出そうとしているとみられる発話である。他の教案会議を分析したところ、A、B、C、D のいずれの担当教師は発話の途中で割り込まれた場合でも、その次のターンで自分の話を続けたり、相手に逆質問したりする様子が見られた。しかし、F は発話の主導権を取り戻すことができなかった。また、E の教案会議でも同じ現象が起きた (事例 2)。

話し合いの中で初任教師 E、F の発話がどのように他の教師に割り込まれるのか、また、どのような理由が考えられるのかを見るため、事例 2 を紹介する。

【事例 2 会議 E — 『初めてなんですけど』の導入についての話し合い】

NO	話者	発話内容	S/T	Move
200	E	これは線が、なんか、ひづけをつけて、説明することです。ここ書いてあるんじゃないですか。なんか、今日は何日か、僕は〈ああ [D]〉この日、去年のこれ来ました、	E/A	rea
201	A	来ましたね。	A/E	rea

202	E	線も引いて、この時間は病院、行きませんでした、今日は病院に行きます。じゃあ、今日は私は初めて行きます。こういう、まあ、導入としては、導入ではない、これはたぶん、なんか、意味としては理解してもらえばと思って、初めて	E/A	rea
203	A	初めてとか行く、病院に行くという概念。	A/E	rea
204	E	うん、日本、日本	E/A	rea
205	A	ここ、たぶん、ここはもうクリアになってない、「初めて行く」っていうのがわかってない。	A/E	rea
206	A	「行きません」はい、「行きます」、これ、初めてになる？まあ、なるかもしれないけど、わかる？うん、学習者は？	A/E	sol
207	E	まあ、日本来る時間はこれ、そして今はこれ、線を引いて、この中の時間は、病院出して、僕はこれ、行ったことない説明して、今日は	E/A	res
208	A	何を説明、「行ったことない」どうやって説明？	A/E	sol
209	E	あ、バツ。	E/A	res
210	F	元気で、とてもぴんぴんでしてる、でも、今日は、	F/A	res
211	B	それ、そこは関係ない、「初めて」の。	B/F	rea
212	A	「初めて」の、初めて病院に行くっていう状況、これ、僕にはわからない。9月28日、日本にきました。行きませんでした。	A/E	rea
213	E	いや、線をひい、今日の	E/A	rea
214	A	「行きません、行きません、行きません、行きません、はい、行きます」みたいな？	A/E	sol
215	E	んんん、いや、	E/A	res
216	B	やって、やって、やって。	B/E	sol

事例2は初めて病院に行く際、患者が受付の人に初回であることを伝える時に使う「初めてなんですけど」という表現の導入の仕方について話し合うシーンである。NO.200、NO.202にて、Eが「初めて」の意味説明の方法を説明した上に、「これはたぶん、なんか、意味としては理解してもらえればと思って、初めて」と話している最中に、Aが「初めてとか行く、病院に行くという概念。」(NO.203)とEの発話に割り込んだ。ここでAが割り込んだ理由として、①議題を「意味」から「概念」に訂正しようとしている、或いは、②Eが言おうとしている内容を理解し、うまく日本語で説明できないEにかわって「初めて病院に行くという概念(状況?)」と言い換えてあげた可能性が考えられる。

Aの修正に対し、Eが「うん、日本、日本」(NO.204)と何か言おうとするが、Aがその話をまた途中で遮り、「ここ、たぶん、ここはもう、クリアになってない、『初めて行く』っていうのがわかってない。」(NO.205、NO.206)とEの説明が学習者に伝わらない可能性を指摘する。ここでAが割り込む理由として、Eの「初めて」の説明の仕方に問題があると考えているのだろう。

Aの質問に対し、Eが「初めて」の説明方法をさらに詳しく述べようとする(NO.207)。それに対し、Aがまた途中で遮り、疑問を提示する(NO.208)。このAが割り込む理由として、①Eの発話内容を予測できたため最後まで聞く必要がないと判断した、

または、②「初めて」を学習者に理解してもらうためには、もっと重要な点が解決していないと思い、まずはそれを解決する必要があると判断した可能性があるだろう。そもそも、NO.206で「わかる？学習者は？」と反対意見を述べようとする時に疑問の形を取り、発話の意図が伝わりにくく、話し合いにおけるよい発言とはいえるかどうか疑問である。

Aの質問提示に対し、Eに加え、Fも何等かの提案をしようとしたが、Bにその話題ではないと否定された。そして、AはEの説明の理解できない部分をさらに明示する(NO.212)。Eが「いや、線をひい、今日の」(NO.213)とAの理解を正そうとするが、Aが再度割り込み『「行きません、行きません、行きません、行きません、行きません、はい、行きます』みたいな？」(NO.214)と理解を確認する。ここでは、Aの割り込みにより、Eが最後まで自分の口で説明することができなかった。この部分から、①A自身がEの説明では理解できないことを伝えることで、説明に問題があることを間接的に指摘しようとしている、②Eによる説明を聞く前に、まずはAが自分なりにした理解を述べようとしている、③Aの発話NO.212に対しEがさらに説明し続けようとしたことで、Aが自分の意見を理解していないと判断し、発話NO.214によって補足しようとした等、いくつかの解釈ができる。

また、Eが非母語話者であるが故に、話したいことがうまく表現できず、はっきり意見表明ができなかった、また、Eは専門知識が不足しているため、相手の意見を理解できない、或いは自身の意見をうまく表現できないことも考えられる。

しかし、事例2からわかるように、会話が一方的になって、Eの発話が途中で遮られることで、Eがゆっくり自身の考えを言葉に出すチャンスが奪われ、Eの意見表明が妨げられる様子が見て取れる。

6. 考察

6回の教案会議を分析した結果、以下のような課題が見出せた。

- (1) 全体の話し合いにおいて、初任教师E、Fの発話が少ない。つまり、初任教师E、Fは積極的に話し合いに参加していない。
- (2) sol数に注目すると、A、Bはsol数が最も多く、E、Fはsol数が最も少ない。つまり、A、Bは、常に積極的に他の教師の発話行動を促す側で、E、Fは他の教師の行動を促す行為は少なく、促される側にいる。
- (3) 会議E、Fにおいて、他の教師が連続的にE、Fに質問する様子が多くみられる。
- (4) E、Fの発話の途中、他の教師の割り込みで、本人の考えが遮られている恐れがある。

以上の結果からわかるように、初任教师E、Fは発話が少ないことが明らかになった。しかし、協動的な学び合いには、話し合いに「積極的に参加すること」(丸野, 2012)、「互

いを認め合い、支え合う」(寺谷, 1999) こと、対等に意見を交換しあう (池田, 2007) ことが必要である。よって、教師 E、F の発話の少なさは大きな問題点の一つと言える。

また、E、F の話し合いの姿勢が受け身的であることや、複数の教師から連続的に質問される様子も見られた。話し合い中、連続的に突然「発問」することで、E、F の追い込まれ感が作り出され、「教師」対「生徒」という力関係に似た構図が働いている可能性があり、協働的な学び合いとならなかった可能性が指摘できる。

野口他 (2005) は、話し合いの中で、「聞き手」が『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」ことにより、話し手は自分の考えを述べ、言いたいことに気づくことができ、自己成長につながることを明らかにしている。よって、初任教师 E、F の発話が他の教師に割り込まれる様子が見られたことから、本人が自身の考えを整理し、発話する機会を失ったことで、成長を阻害された可能性がある。

また、事例分析により、E、F が複数の教師から連続的に質問されたり、発話の途中で割り込まれたりする原因の分析を試みた。分析により、他の教師が質問の形で反対の意見を述べたり、案を提示したり、期待した答えを誘導したりしていることが示唆された。更に、E、F が非母語話者であるため、自身の意見をはっきり表示できなかつたりすることが多々あった。したがって、非母語話者は言語能力不足のために、話し合いへの参加を妨げられる可能性がある。

7. 今後の課題

A は日本語非母語話者とはいえ、E、F の教案会議に表れる現象が見られなかった。その理由として、A は10年以上も日本に滞在し、日本語教育の仕事に従事してきたので、言語面においても、文化面においても日本語母語話者レベルに達していることが考えられる。これから、研究対象を増やし、母語によって話し合いへの参加にどのような影響しているか更に研究する必要がある。また、金田 (2009) は、成長し続ける教師をめざすには、事象だけでなく、それを「多様な解釈をしてみる」ことにより、課題の本質部分、問題の核心があきらかになっていく可能性が生まれる」(p.549) と述べ、「さらに改善案を複数考え、試してみる」ことを提案している。今回は「課題を見出す→多様に解釈」に留め、提案までに至らなかった。今後、このような課題を解決しながら、教師間の話し合いの実態分析をさらに推し進め、教師の成長について検討を進めていきたい。

参考文献

秋山文菜 (2018) 「話し合いを阻害する要因—地域日本語教室における教師間での話し合いの分析を通して—」平成 29 年度 学習院大学大学院人文科学研究科日本語日本文学専攻 修士論文 (未公開)

- 池田玲子・館岡洋子(2007)『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのデザインのために』
ひつじ書房、1-19
- 池田玲子・ナイダン バヤルマー・劉娜(2007)「協働型実習の準備期間における教師
の成長—協働活動にける社会面の意識変容—」『共生日本語教育学 多言語多文化共
生のために』雄松堂、41-64
- 金田智子(2009)「日本語教師の育成および成長支援のあり方—「成長」にかかわる調
査研究の推進を目指して」『日本語教師の過去・現在・未来 第2巻 「教師」』凡人社、
42-63
- 金田智子(2016)「学習者と教師のやりとりから—自己研修型教師をめざして—」『日語
教学研究』外语教育与研究出版社、528-553
- 亀川順代(2006)「日本語教師の成長に関する意識調査—自己成長に関わる諸要因の基
礎的研究」『日本語教育』131、23-31
- 小柳かおり・向山陽子(2018)『第二言語習得の普遍性と個別性—学習メカニズム・個
人差から教授法へ』くろしお
- 寺谷貴美子(1999)「教師の自己研修における Peer Coaching」『世界の日本語教育(日
本語教育事情報告編)』5、187-201
- 野口直子・及川千代香・本間淳子(2005)「日本語教師のための cooperative develop-
ment—教師としての自己成長をめざして」『日本語教育論集』21、35-44
- 文野峯子(2009)「教室のコミュニケーションから—授業が分かる教師・授業が変えら
れる教師を目指して—」『日本語教師の過去・現在・未来 第2巻 「教師」』凡人社、
181-206
- 平野美恵子(2007)「多文化共生指向の日本語教育実習での非対称な関係性に見る実習
生間の学び—準備期間3か月の話し合い分析—」『共生日本語教育学 多言語多文化
共生のために』雄松堂、65-84
- 丸野俊一(2012)「話し合いの技法」『状況と活動の心理学 コンセプト・方法・実践』
新曜社、178-181
- A. A. Bellack 等(1966) 木原健太郎・加藤幸次訳『授業コミュニケーションの分析』
黎明書房
- Fanselow, J. F. (1987) *Breaking Rules: Generating and exploring alternatives in
language teaching*. Longman: New York & London