

# 教師が協働への意欲を感じるとき —ある継承日本語教師の理想自己に着目して—

瀬尾 悠希子\*

(2022年10月17日受理)

## When a Japanese heritage language teacher feels willingness to collaborate: Through the lens of ideal teacher self

Yukiko SEO\*

(Received October 17, 2022)

### Abstract

This study explored how a Japanese heritage language teacher's personal characteristics, her willingness to collaborate with other teachers, was developed and maintained. The result showed that her willingness to collaborate was enhanced when she found the possibility of realizing her ideal teacher self by collaborating with the colleague. It was also indicated that personal characteristics is related to the structural characteristics and group characteristics of the context in which the teachers were embedded, suggesting the need to comprehensively consider personal, structural, and group characteristics when examining the nature of collaboration among teachers.

【キーワード】 継承語教育、教師、協働、理想自己、個人的特徴

### 1. 問題の所在

世界各地の継承語学校では、その土地に移住してきた人々の言語や文化を子世代やさらに下の世代に引き継いでいこうとする教育が行われている。これらの学校の多くは公教育制度の外にあるため公的な援助を十分に受けておらず、教師や保護者達が言うなれば自力で運営している状況にある(Thorpe *et al.*, 2018)。Souza and Gomez (2017) は、このように不安定な運営を強いられている継承語学校において改善を目指した変革的試みが定着していく過程を調査した。そして、変革的試みが成功している学校では、運営メンバーや教師など学校内の人々が協働的・相互支援的関係にあることを明らかにし、学校内の協働的な風土が継続的改善をなすために重要であると述べている。

---

\*茨城大学全学教育機構 (Institute for Liberal Arts Education, Ibaraki University)

しかし、継承語学校の教師を対象とした先行研究からは、継承語学校では教師達の間には協働的な関係性が十分に構築されていない様子が浮かび上がっている。Wu, Palmer, and Field (2011) では、アメリカにある中国語継承語学校の教師3名への調査から、教師同士が協働的な関係を結ばず孤立感を抱いていることがわかった。また、Ludanyi, Belluz, and Rex (2017) は継承語学校の教師が辞めてしまう原因のひとつに、同僚からのサポートが不足している点を挙げており、継続的に働いてもらうためには、同僚間の支援的関係を培うことが必要であるとしている。

では、継承語学校で教師の協働的関係が構築されにくいのはなぜだろうか。Seo (2021) は、世界各地の継承日本語学校の教師12名へのインタビュー調査を行い、協働するうえで教師達が感じている困難が、(a) 時間不足、(b) 共同の安心できる空間の不足、(c) 学校の資金不足、(d) 保護者でもある同僚との関係に起因していることを明らかにした。Seo (*ibid.*) によると、(a) 時間不足は、授業日が週に半日から1日程度しかない継承語学校では教師達が同時間帯に授業を行っており、互いに顔を合わせる空き時間がないこと、また本業や私生活で多忙なため同僚と共に何かをする時間がないことを指している。(b) 共同の安心できる空間の不足とは、教室を間借りしている学校が多く、教師だけで安心して集える場所がないこと、(c) 学校の資金不足は、時間給で働いている教師に対し、ミーティングを行うことが賃金の発生を抑制するために禁止されていることを指す。(d) 保護者でもある同僚との関係とは、自身の受け持つ子どもの保護者が同僚である場合に授業の相談や質問を気軽にしにくいことを指している。(a) から (c) は継承語学校の「構造的特徴 (structural characteristics)」(Vangrieken *et al.*, 2015) であり、(d) は継承語学校の教師達の「集団的特徴 (group characteristics)」(Vangrieken *et al.*, *ibid.*) であると言える。

このように教師間の協働の成否には学校の構造的特徴と教師達の集団的特徴が関係しているが、加えて教師の「個人的特徴 (personal characteristics)」(Vangrieken *et al.*, *ibid.*) の影響も看過することはできない。たとえば、オーストラリアの中等学校で教師達がどのようにチームとして成長しているかを探ったMain (2007) は、管理職からの援助や協働的な働き方の研修以外に、教師個人がもつ協働への意欲をチームとしての成長にかかわる重要な要因として挙げている。

Seo (2021) では、継承日本語学校の教師達が協働するうえで、学校の構造的・集団的特徴に起因した困難を抱えていることがわかったが、教師の個人的特徴については検討されていない。そこで本研究では、継承語学校で働く教師の個人的特徴、具体的には協働への意欲がどのように生じ維持されているかを探ることとする。

## 2. 理論的枠組みと本研究のアプローチ

### 2.1. 本研究における「協働」の定義

2000年以降に出版された教師の協働をテーマとした82本の英語論文をレビューしたVangrieken *et al.* (2015) によると、「協働 (collaboration)」という語の定義は明確には定まっていないものの、多くは共有されたタスクを遂行するうえで必要な集団内での合同的な相互行為を指しているという。しかしながら、協働をこのように行為のみに着目して捉えると、負の側面を見落としかねない。中留 (2001) は、教育観についての議論やより難しい問題の解決を避け居心地の良さのみを志向したり、組織として協働行為が無理に仕組まれたりしているだけの「ネガティブな協働文化」があることを指摘している。ここでは、教師は一見互いに協力しながらタスクを遂行しているが、教育の質の向上や互いへの信頼は欠如している。合同的な相互行為の有無のみで協働を捉えることは、これら負の側面を見逃すばかりか助長する危険性もはらんでいるのである。

したがって、本研究では協働の有無を教師の合意的行為のみで判断するのではなく、協働を「個々の教師が自律性と相互信頼をベースとして『知識』や『意味』を共有し、また、その相互作用を通じて新たな知識を創造していくプロセス」（藤原，1998，p.4）と定義し、相手への肯定的感情と相互作用による知識の創出から捉えることとする。

## 2.2. 協働および協働への意欲をどのように捉えるか

前節で定義した「協働」およびそれに対する教師の意欲を捉えるために、本研究はナラティブ型のアプローチ<sup>1)</sup>をとる。それは、第一に教師の知識は物語モードであるためである（Carter, 1990; Johnson & Golombek, 2002; Elbaz-Luwisch, 2005 など）。教師は教室や学校内外での経験を物語的に理解し、物語的に知識を構築していく。それゆえ、教師が新たな知識を創造することは物語を変化させるということであり、その様相は教師のナラティブを理解することによって捉えられる。第二に、教師が他の教師や協働に対して抱く感情や意欲は、教師の主観的世界に接近しなければ捉えられないからである。ナラティブ型のアプローチによる研究の強みは、人々の経験を当事者の主観的視点から理解できる点にある（Barkhuizen, Benson, & Chik, 2014）。そのため、他の教師への感情や協働に対する意欲をどのように変化させているかを捉えるにはナラティブ型のアプローチが適していると考える。

## 3. 調査と分析の方法

### 3.1. 本研究のリサーチ・クエスチョン

継承語学校で働く教師の協働への意欲がどのように生じ維持されているかを探るために、具体的には以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。

- 1) 他の教師との協働的関係を築くことができた継承語教師は、どのようにして協働への意欲を持つようになったのか。
- 2) 他の教師との協働的関係を築くことができた継承語教師の協働への意欲は、どのようにして維持されていたのか。
- 3) 他の教師との協働的関係を築くことができた継承語教師は、どのような場合に協働的関係を築くことへの意欲を持たなかったのか。

### 3.2. 調査協力者

調査協力者は、ヨーロッパ地域の継承日本語教室で働く教師Iさんである。Iさんは25年以上にわたって外国語としての日本語教育に携わってきた。本調査の5年前に日本語教師仲間のBさんと共に継承日本語教室を開き、現在は2人で運営および教育を行っている。

Iさんと筆者は本調査を行う約7年前に日本語教師が集う会で知り合った。その会の活動を通して数年間にわたり、各々が働く地域の日本語教育についての情報交換や自身が抱く疑問や悩み、取り組んでいる実践について共有したりしていた。これによりIさんの教育観や活動についてある程度知っていたため語られる内容についてより深く理解できる状況にあったこと、研究者と調査協力者の信頼関係であるラポール（フリック，2002）が調査開始時にすでに形成されていたことから、Iさんは筆者にとって「最も生産的な関係性を築いており、リサーチ・クエスチョンに答えることを最も可能にしてくれる人」（Maxwell, 2005, p.99）であると考えられた。またIさんは、筆者が

継承語教師の関係構築に関して行っていた他の調査にも参加しており、他の調査協力者と比して同僚との継続的な協働的關係についての語りが非常に多くみられた。そのため、調査協力者を決める際の「意図的選択 (purposeful selection)」(Maxwell, 2005) の観点に照らし、本研究の調査協力者として最適であると判断した。

### 3.3. データの収集と分析

本調査で用いるデータは、2回のオンラインでの半構造化インタビューと、3回のEメールでのやり取りによって得た。1回目のインタビューは2018年10月に行い、所要時間は72分だった。主に継承語教室立ち上げの経緯、継承語教室の様子、周囲と共に行った取り組みについて聞き取った。2回目のインタビューは2019年5月に76分間行い、1回目のインタビューで分からなかった点や語られた出来事の詳細を尋ねた。Iさんの許可を得て、すべてのインタビューを録音した。

録音したインタビューは逐語的に文字起こしし、トランスクリプトを作成した。トランスクリプトを複数回読み込んだうえで、IさんがBさんと共に継承語教室を開き、運営・教育に携わるなかでの出来事と、他の教師との協働に対するIさんの意識にかかわる部分を抜き出した。そして、抜き出した部分の意味内容を検討した。その結果、協働への意欲に関するテーマとして、①現状への不安と違和感、②実践の探求、③他校の教師に対する意識の3つに分類され、これらのテーマについて記述した。

次に、記述したものをIさんに読んでもらい、Eメールでコメントを得た。このコメントを踏まえ、記述の修正を行った。Eメールによるやり取りは3つの時期(①2019年9月に2往復、②2022年10月に4往復、③2022年12月に2往復)に行った。このやり取りは、「インフォーマントを交えてデータと解釈の妥当性検証を行なう」という「メンバー・チェック」(フリック, 2011, p.477)の一環である。

## 4. 結果

本章では、上記3つのテーマ(①現状への不安と違和感、②実践の探求、③他校の教師に対する意識)をめぐるIさんのストーリーを記述する。「」およびインデント部分はインタビューデータおよびEメールのコメントからの直接引用である。Sはインタビュアーである筆者を指す。引用内の()は筆者による補足を表す。

### 4.1. 現状への不安と違和感

Iさんはヨーロッパのある国で非常勤講師として日本語を教えており、週に1回、電車で往復4時間の通勤が必要な町に教えに行っている。日本語教師仲間のBさんもIさんと同じ町に住んでおり、同じ学校で同じ曜日に働いているため、2人は一緒にこの往復4時間の電車通勤をしている。電車では授業やプライベートのことなど、いつもいろいろな話をしているという。継承語教室を開くという「このプロジェクト自体が、その往復4時間の中から生まれてる」ものであった。

#### 4.1.1. 働き方への不安

Iさんは、約25年前に日本語教師として働き始めたが、経験と年齢を重ねるなかで望む仕事内容が少しずつ変わってきたそうだ。

I(2-14)： キャリアを考えたときにね、若いときは「教える場があれば何でもいい、やらせてください、どんな仕事でもやります」みたいな感じで。でも、ある程度時間が経つと、「ちょっと責任のあることもやってみたい」みたいな。カリキュラム作りに携わったり、ポジション的にも、もうちょっと責任のある立場に行きたいって（思うようになった）。

インタビュー時、Iさんは非常勤講師として複数の大学で日本語を教えており、そのうちの1校では日本語プログラムのコーディネーターを務めていた。コーディネーターの仕事に応募したのは、ひとつの授業だけでなく日本語プログラム全体にかかわる、より責任ある仕事をしたいと思うようになっていたからだという。

I(1-388)： 私はやっぱり今のポストに就きたいって思ったのは、授業一個一個だけじゃなくて、自分でプログラム全体とかも見てみたいと思ったし、大学の中での位置づけとかも考えてみたいと思ったし、ある種、責任のあるポストに就きたいって思ったからなのね。

しかし、コーディネーターといえども契約期間は決まっていた。また、Iさんが住む地域では、ほとんどの大学で語学の授業のための専任講師は置かれず非常勤講師が担当することになっているため、日本語を教えるには非常勤で働き続けざるを得ない。

I(2-32)： 私の周り、私も含めてだけど、大体は非常勤。語学教師は非常勤で回してるっていうところが多い。

S(2-33)： うん、なるほどね。不安定。

I(2-34)： 非常勤だと、(契約が)1年ずつだったり、学期ごとだったりするから。

このような働き方に対して、Iさんは「このままじゃ嫌」だと感じていた。

S(2-21)： さっきおっしゃった、このままじゃ嫌っていうのは、どのままじゃ嫌？

I(2-22)： どのままじゃ嫌？なんか、他人に使われる人生みたいな。

S(2-23)： あー、上に人がいて、こうやってくださいって。

I(2-24)： うーん、ま、(今働いているところは)そんなひどい職場じゃないし、「恵まれてるじゃない」って人からは思われるかもしれない。だから、それは内容的なことよりも、こう、雇用形態の問題だと思う。不安定な雇用形態の問題。仕事の内容で上から言われることよりも。内容的なことでは非常に恵まれていると思うので。

Bさんと毎週電車の中で話すうちに、同年代のBさんも自身の働き方について同じように感じていることがわかってきた。

I(2-16)： 一緒にやってる人(=Bさん)も、年齢的にも同じような感じだと思うのね。で、彼女も私とは別の学校でコーディネーター的なこともやっていて。[中略] その中

で、やっぱり何だろうね、なんか夢っていうか、「こんなことやりたい」とか、「このままじゃ嫌だ」とか、なんかキャリアの最後の後半部分を見るわけよ。

S (2-17)： うーん、残りのキャリアっていう感じですか。

I (2-18)： そうそう。ずっとこのままやり続けるの？いや、ちょっと嫌かもみたいな。まあ、いわゆる典型的なミッドライフ・クライシスみたいな。

こうして「2人ともある年齢になってもずっといろんなところで非常勤とかをして、もうこういう生活やだねって話をしたり」した。そして、明確なキャリアパスがなく不安定な雇用形態の働き方が続くことへの不安を共有した。

#### 4.1.2. 周囲の継承語教育への違和感

Iさんは、言語学習とは「言語が学習者の一部になる過程」だと考えている。だから、テストの点数などで「結果出せ」といった短期的な視点ではなく、より長期的な視点で日本語学習を捉えたほうが良いと思っている。

I (2-222)： まあ、とはいえ、なんか他の科目とことばはちょっと違うかなっていうのはあって、ことばは、なんか、その人にもっと影響していきたくらうと自分では思っていて、そういう影響は与えてみたいなどは思ってる。人となりへの影響っていうか。でも、それだって分かんないよね。そのとき、すぐに変化が見える人もいるかもしれないし、それが何年後になるか、ならないか、見えないところはいっぱいあるっていうのは常に思ってるところ。[中略] だから、結果出せみたいなのが、そういう考え方がちょっと苦手。

長期的な目で学習を捉えたほうが良いのは、外国語だけでなく継承語の学習も同様だと思っている。だが、Iさんが周囲の人々から見聞きする継承語教育は、どうも「長い目」を持って行われていないようだと感じていた。

I (1-182)： いろんな人から、(継承語学校を) 辞めちゃったとか、子どもが行きたがらないとか、そういう話を聞いていたので、そんな子どもたちはどうすんの、みたいなのがあり。

「(日本語を学ぶことに) 意味を見出せない子どもがいて、そういう子どもは宿題などがおざなりになるので結果も出ない。結果が出ない、宿題しろと言われる…悪循環。で、親も疲れ、子どもも行きたがらず、やめるケースがある」というのをIさんは聞き、「こうした形で、(親や子どもに) ある種の挫折感のようなものがあるとしたらよくない」と感じていた。

継承語学校への違和感をBさんも同様に持っているようだと、Iさんは通勤電車での会話を通して感じていた。

I (1-244)： その私の同僚 (=Bさん) も、その学校 (=継承語として日本語を学ぶ学校) に自分の子ども送ってただけど、なんか連絡帳みたいなノートに態度が悪いといって

シール貼られたりとか。

S (1-245)：シール？

I (1-246)：普段の学校とは違って週末にわざわざ行ってるところでね、怒られたり態度悪いだの言われて。まあ、態度悪かったのかもしれないけど、ちょっと学校学校しすぎてるんじゃないかなって彼女は思ったみたいで。もちろん、そういう学校が好きで行ってるお子さんもいらっしゃるんだけど。

#### 4.1.3. 不安と違和感の共有から生まれた目標

当時の働き方への不安を共有し、周囲で見聞きする継承語教育のあり方への違和感を共に抱いていたIさんとBさんは、2人で継承語教室を開き、自分達が運営者となって「自分たちの場所」を作ることを思いついた。そして、2人はこれから開くこの教室を「理想の実現を目指すための場」と捉え、「ああしよう、こうしよう」と「夢物語」を語り合った。

I (1-186)：何かをやってみたい気持ちとか、それまであったものに対するちょっと疑問とか、もろもろが多分重なって。で、2人のタイミングが合って「やろう」みたいな。

S (1-187)：そうですね。

I (1-188)：かなり無謀な夢を見てました。フフフフ。

S (1-189)：エヘヘヘ。そうですか。

I (1-190)：うん。最初はね。今はだいぶ落ち着いて現実的になってきたけど、最初は本当にいろいろね、ああしよう、こうしようっていう夢物語があって、それが面白かったかもしれない。そういうの2人で話して。

#### 4.2. 実践の探求

こうしてIさんとBさんは一緒に継承語教室を立ち上げた。自分たちが開いたこの教室は、他の学校に比べ自由度が高いとIさんは感じている。

I (2-12)：私にとって他の学校と継承語の教室の何が違うかというと、自由度。

S (2-13)：自由度。

I (2-14)：うん。他の学校の場合、どのようにやってもいいとは言われるけれども、結局こういう形で成績を出してくださいとか、こんなふうに点数をつけたらこうなっちゃうから気をつけてとか、当たり前だけど制度の中の制約がある。けれども、継承語の教室は自分たちが作ったこともあるし、好きなようにやっていい。好きなようにやってもいいって言っても、もちろん子どもっていう相手あってのことだし、授業料をいただいているので保護者あってのことだけれども、だけど、何だろう。こうやりたいとか、こういう目標っていうのは自分で作るわけじゃない？だから、自由度が高いっていうところがあるかな。

継承語教室はIさんが日本語を教えている他の教育機関より制度的な制約が少なく、より自由に目標や授業のやり方を決められるのである。また、IさんとBさんはそれぞれ別のクラスを受け持っており、「これをここでやらなきゃいけない」という共通のカリキュラムは特に決めていない

という。だが、教室を立ち上げてからも往復4時間の通勤電車でのやり取りは続いており、互いのクラスの子も達について話をしている。

I(1-266)：これうまくできた気がするとか、子どもの行動の意味がやっと分かった気がするとか、そういうこと同僚 (=Bさん) にも言う。電車の中で。

S(1-267)：なるほどね。

I(1-268)：うん。

また、授業の内容に関する話も話している。

I(1-134)：こんなことをしようと思ってるけど、どうやったらできるかなとか、それちょっとハードル高いから無理なんじゃないとか、それは後に回したほうがいいとか。話しながら自分でも、なんかお互いに話しながら決めてく感じ。

このような会話は「アドバイスをもらうっていうよりは、話をしながら自分で解決策を探る感じ」だという。そして、その相手は誰でもいいわけではなく、Bさんだからこそできるという。ひとつには、BさんもIさんが担当している子どもたちを知っており、具体的な話ができるからである。

S(1-269)：そういう話って他の学校の先生ともできるんですかね。もし一緒にセミナーとかやったとしても。

I(1-270)：その同僚 (=Bさん) は子どもたちも知ってるのよね。だから、何とかちゃんが、みたいなのがすごい具体的なわけ。でも、その何とかちゃんに効いたことは他の何とかちゃんには使えないのよね、多分。同じような問題がある子でも。

S(1-271)：うん。

I(1-272)：うん、だから難しいかもね。

また、Bさんに対しては共感や信頼があるからだともいう。

I(1-288)：そういう相談事とか、ある種の共感できる部分とか信頼がないと言えないこととかもあるかもしれない。

S(1-289)：なんか、そういう信頼感みたいな、やっぱりこういう人間性、こういう人となりの人なんだっていうのが多分あるし、教育観っていうか、そういうのでも (Bさんと) 合うってことですよ。

I(1-290)：うん、うん、そう、そう、そう。

このようなBさんが相手だからこそ、Iさんは自身の授業や子どもたちについて心置きなく話すことができるのである。もしBさんとこのような話をすることがなかったら、Iさんは「かなり孤独を感じると思う」と述べ、Bさんに「絶大なる信頼」を感じているという。



### 4.3. 他校の教師に対する意識

一方、インタビュー当時、Iさんは他の継承語学校の教師と話し合ったり相談したりしたいとは思っていないようであった。それは、そもそも他の継承語学校で行われている教育への違和感から自分たちで継承語教室を立ち上げることにしたからである。

I (1-218)：なんか違うんじゃないって、私のほうが最初っから思っちゃってるふしがあり。私達の学校は（他校とは）違う学校を作ろうと思って作ってるから。何か相談したりしたいとは思わない。

S (1-219)：問題点が、感じてる問題がそもそも違うでしょっていう。

I (1-220)：うん。

しかし、2020年に始まったコロナ禍によって他地域や他国の教師がオンラインで発信する情報に触れる機会が増え、そのような気持ちは弱まってきたという。

I (Eメール②)：インタビュー当時は、他校の教師たちと言えば、自分が見聞きして知っている同じ地域の継承語教育の教室・学校を思い、そこの、わずかに面識のある教師たちを思い浮かべて話していました。でも、コロナ禍以降、ネット上での情報のやり取りが盛んになって、もしかして私たちと同じような方向を向いているのでは？と思われる教室や教師の存在を知りました。同僚Bさんがいるので実際に何かを相談したいと思ったことはありませんが、相談したいと思わないという気持ちは弱くなっています。

S (Eメール②)：やっぱり理念というか、自分の思う方向と一緒に向かっていけると感じることで大事なんだなあとIさんのメールを読んで思いました。

I (Eメール②)：改めて考えるに、この「一緒に向かっていけると感じる」の特に「感じる」のところが大事なんだろうなと思います。勝手な思い込みかもしれないし。

このように、Iさんは自分達と「同じような方向を向いているのでは？」と感じることができる教師の存在を知り、他の継承語学校の教師に対する意識が少し変化している。

## 5. 考察

IさんとBさんは共に継承語教室を開いた。それは、共有されたタスクを完遂するための合同的行為を伴った協働であった。その後、教室を開設してからは統一されたカリキュラムがあるわけでも同じクラスを教えているわけでもないため、一見すると2人は協働していないようにも感じられる。しかし、Iさんの語りからは、それぞれ自律しつつ、通勤電車内でのやり取りを通してBさんへの信頼を土台に理念を体現した教育実践を行っていくための実践知を創造し続けていることがわかる。つまり、IさんとBさんは今もお協働的な関係にあると言える。そして、IさんはBさんとの関係を肯定的に捉え、自然体でありながらも意欲を持って新たな知を創造するやり取りを続けている。

IさんがBさんとの協働に対する肯定的感情や意欲を持つようになり、それを今も維持していることについて、教師が理想とする将来の自己イメージである「教師としての理想自己 (ideal

teacher self)」（Kubaniyiova, 2009）という概念を用いて検討する。

Iさんは、働き方への不安や周囲で行われている継承語教育への違和感についてBさんと日頃から話をし、共有していた。この日々の会話を通して2人で継承語教室を開くというアイデアが生まれた。この教室を「自分たちの場所」「理想の実現を目指すための場」と捉えていたというIさんのことばからは、2人で継承語教室を開くことで不安定な雇用形態から抜け出し、自分たちがよいと考える継承語教育を行おうとしていたことがわかる。つまり、Iさんは継承語教室をBさんと協働して立ち上げることに、自身の「教師としての理想自己」が実現する可能性を見出し、このことが協働への意欲をIさんに生じさせたと考えられる。

2人で開いた継承語教室は、自分自身で教育の目標や授業のやり方を決められる余地が大きく、Iさんにとって「自由度が高い」ところであるという。そのような場で行う授業や子ども達に対する理解についてIさんはBさんと語り合い、継承語教室における実践知を生み出し続けている。青木（2006）は、教師の実践知を育てるためには教師が自らの実践によって得た知を語る場が必要であり、それは不確実なことを留保つきで安心して語れる場でなければならないという。Iさんは「子どもの行動の意味がやっと分かった気がする」「どうやったらできるかな」といった、実践によって得た知についての留保つきの会話をBさんとしており、これを通して自らが設定した目標を実現するための実践知を創出していることがわかる。つまり、IさんにとってBさんとの会話は、自身がよいと考える継承語教育を行うという「教師としての理想自己」に近づくための実践知が創出される行為であると解釈できる。一方で、Iさんはインタビュー時には他校の教師との協働に対する意欲は持っていなかった。それは「なんか違うんじゃない」ということばが表しているように、かれらとは継承語教育に対する考えが異なっており、Bさんとの間で行っていたような「教師としての理想自己」に近づくための実践知が創出される会話はできないのではないかと感じていたからではないか。コロナ禍に「私たちと同じような方向を向いているのでは？」と思われる教室や教師の存在」を知ったことで他校の教師に対する意識が変化したことや、「一緒に向かっていけると『感じる』」ことが大事ではないかというIさんのコメントも、「教師としての理想自己」に向かうやり取りができそうな相手であるか否かが協働への意欲を抱くか否かに関係していることの証左であろう。

以上から、本研究のリサーチ・クエスチョンへの答えは以下のように導き出される。

- 1) 他の教師との協働が自身の「教師としての理想自己」の実現をもたらすと感じたことで協働への意欲を持つようになった。
- 2) 他の教師との協働によって「教師としての理想自己」に近づくと感じられる行為ができたことにより、協働への意欲が維持されていた。
- 3) 他の教師と「教師としての理想自己」に近づくと感じられる行為はできなさそうだと感じた場合に、協働的関係を築くことへの意欲を持たなかった。

最後に、IさんとBさんの協働的関係が実現した背景として、協働への意欲という個人的特徴だけでなく、2人がいる状況の構造的・集団的特徴にも目を配っておくべきであろう。Seo (2021)は、継承日本語学校で働く教師にとって(a) 時間不足、(b) 共同の安心できる空間の不足、(c) 学校の資金不足、(d) 保護者でもある同僚との関係が、協働する際の困難となっていると述べていた。Iさんの場合、これら4つの困難のうち前者3つはBさんとの間に生じていなかった。往復4時間の

電車通勤が共にする時間と安心できる空間であり、自らが運営者であり賃金の発生が問題にならなかったからである。つまり、教師間協働を困難にする継承語学校の構造的特徴および集団的特徴の少ない状況にあったからこそ、協働への意欲につながるやり取りが可能であったとも考えられる<sup>2)</sup>。協働への意欲という個人的特徴と、教師が置かれた状況の構造的特徴、集団的特徴は互いに関連しており、継承語学校における教師間協働のあり方を検討するうえでは、これらの諸側面を包括的に捉える必要があるということだろう。

## 6. まとめと今後の課題

本研究では、継承語教室で教師を務めるIさんの個人的特徴である協働への意欲が、どのように生じ維持されているのかを探った。その結果、協働することによって「教師としての理想自己」に向かうことができると感じられるかどうか、協働への意欲を左右していたことがわかった。また、このような個人的特徴はIさんとBさんが置かれた状況の構造的・集団的特徴の影響も受けていることが示唆され、教師間協働のあり方を検討するうえで個人的特徴、構造的特徴、集団的特徴を総合的に捉える必要があると考えられる。本研究では、個人的特徴が構造的特徴・集団的特徴とかわっていることは示唆されたものの、互いの関連性については十分明らかにすることはできなかった。この点については今後の課題としたい。

## 謝辞

本研究は日本学術振興会学術研究助成基金助成金 研究活動スタート支援（課題番号 18H05770, 19K20962 研究代表者：瀬尾悠希子）、若手研究（課題番号 20K13073、研究代表者：瀬尾悠希子）の助成を受けて行われた。

## 注

- 1) 人間や現実がいかなるものであるかという存在論、研究者と知られるものとの関係は何かという認識論、世界をどのように知ることができるかという方法論といった、研究の前提となる「理論的パラダイム」（八木・中山・中井, 2021）が、ナラティブ型のアプローチを取る研究と実証主義的/ポスト実証主義的アプローチを取る研究とは異なる。そのため、ナラティブ型のアプローチを取る研究を評価する際は、実証主義的/ポスト実証主義的な研究の評価基準を用いることはできないとされている（Aoki, 2004; Bell, 2002; Mertova & Webster, 2020 など）。
- 2) ただし、継承語教室開設当初はIさんのクラスにBさんの子どもが在籍していたようだ。そのため、(d) 保護者でもある同僚との関係、という困難をもたらす状況は2人の間に存在していた。この状況にIさんがなぜ困難を感じなかったかは明らかではないが、教室開設前からIさんがBさんに対して抱いていた信頼が、Bさんが保護者でもあり同僚でもあるという教室開設後に生じた状況から感じる困難を和らげたと推測する。

## 引用文献

- 青木直子. (2006) 「教師オートノミー」 春原憲一郎・横溝紳一郎, 日本語教師の成長と自己成長—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして, 凡人社, 138-157.
- 中留武昭. (2001) 「学校における協働文化の形成とその戦略」 教育経営学研究紀要, 5, 1-19.
- 藤原文雄. (1998) 「教師間の知識共有・創造としての『協働』 成立のプロセスについての一考察」 東京大学大学院教育学部研究科教育行政研究室紀要, 17, 2-21.
- ブリック・ウヴェ. (2002) 『質的研究入門：〈人間科学〉のための方法論』 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子（訳）, 春秋社.
- ブリック・ウヴェ. (2011) 『新版 質的研究入門：〈人間科学〉のための方法論』 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子（訳）, 春秋社.
- 八木真奈美・中山亜紀子・中井好男. (2021) 『質的言語教育研究を考えよう』 ひつじ書房.
- Aoki, N. (2004). Life after presentation: How we might best discuss and evaluate narrative-based research with/by

- teachers. *Handai Nihongo Kenkyu*, **16**, 19-36.
- Bell, J. S. (2002). Narrative Inquiry: More than just telling stories. *TESOL Quarterly*, **36**(2), 207-213.
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2014). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. New York, NY: Routledge.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Elbaz-Luwisch, F. (2005). Teachers' voices: *Storytelling & possibility*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2002). Inquiry into experience: *Teachers' personal and professional growth*. In K. E. Johnson & P. R. Golombek (Eds.) *Teachers' narrative inquiry as professional development* (pp. 1-17). New York: Cambridge University Press.
- Kubanyiova, M. (2009). Possible selves in language teacher development. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp.314-332). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ludanyi, R., Belluz, S., & Rex, H. (2017, Oct. 7). *Teacher retention and professional development* [Conference presentation]. Community-based heritage language schools conference, American University, Washington, DC. United States.
- Main, K. (2007). *A year long study of the formation and development of middle school teaching teams* [Doctoral dissertation, Griffith University].
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertova, P., & Webster, L. (2020). *Using narrative inquiry as a research method (2nd Edition)*. New York, NY: Routledge.
- Seo, Y. (2021). Difficulties of Teacher Collaborations at Community-based Japanese Heritage Language Schools: Teachers' Perspectives. *JALT Journal of Japanese Language Education*, **16**, 18-33.
- Souza, A., & Gomes, J. (2017). Innovations in the teaching of Portuguese as a heritage language: The case of Brazilian complementary schools in London and in Barcelona. In O. E. Kagan, M. M. Carreira, & C. Hitchins Chik (Eds.), *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building* (pp. 100-113). London, UK: Routledge.
- Thorpe, A., Arthur, L., & Souza, A. (2018). Leadership succession as an aspect of organizational sustainability in complementary schools in England. *Leading & Managing*, **24**(2), 61-73.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, **15**, 17-40.
- Wu, H., Palmer, D. K., & Field, S. L. (2011). Understanding teachers' professional identity and beliefs in the Chinese heritage language school in the USA. *Language, Culture and Curriculum*, **24**(1), 47-60.