

教師の深い学び合いの場の創造と専門性

—主体的・自覚的・対話的に—

時本 美穂 (サピエンツァ・ローマ大学)

小澤 直子 (サピエンツァ・ローマ大学)

小林 玲子 (フィレンツェ大学)

ベイリー 芽生 (ヨーク大学)

ニクソン 由実 (ヨーク大学)

ブランド 那由多 (ミドゥカ, スイス)

藤光 由子 (国際交流基金ロンドン日本文化センター¹)

植原 久美子 (ベルリン日独センター)

西澤 芳織 (オックスフォード大学)

要旨

本稿は、教師の学びを支えるコミュニティの特徴について明らかにし、学び合いと専門性に関する考察のためのリソースと視点を提供することを企図している。筆者 9 名は、自らの言語教育観に結びつく学び合いの場の必要性を感じ、各自の文脈で教師の学びの場を新たに企画した。そして、主体的に学びの場を創り、互いの教育観や実践知を互惠的に共有する同僚性を育み、さらには自覚的にファシリテーターとしての役割を果たした経験から、学びの場の創造が教師にもたらす専門性について考究するようになった。本稿ではまず学びの場の必要性を提示し、続いて具体的な学びの場づくりの 3 ケースを報告する。それぞれの学びの場形成の動機とプロセスを紹介し、「学びの場を創造することで学ぶ」という学びの実態を企画当事者同士の対話を軸にして明らかにする。最後に、第三者の視点から理論的枠組みを用いて各ケースを分析し、教師の学びを促すコミュニティの仕組みに注目して論じる。

【キーワード】 学び合いの場の創造, 学びの同型性, 対話による省察,
教師の専門性, 専門的な学習共同体 (PLC)

Keywords: creating mutual learning environments, congruency in learning, reflection
through dialogue, teacher professionalism, professional learning community

1 教師による教師のための学び合いの場の必要性

1.1 はじめに

オンラインコミュニケーションの促進により, 教師のための学び合いの場は急速に増加した。本稿では, 教師の学び合いの場の創造と専門性の関係を論じる。

筆者らは, オンラインを中心にした学び合いの場の創造の経験を有し, それによって教師として, また人間として新たな学びを得たと感じている。場づくりの動機に関して, 詳細は本稿の中で明らかにされていくが, それぞれが教師として主体的に学ぶ場が必要だと感じていたことがその出発点である。各自, 様々な先行研究を理論的基盤としていたが, 教育によって「自立的学習者=自律的市民」育成に貢献するというグローバルな渡部淳の理念 (渡部 2017) への共感を抱く点で一致している。渡部は学習者がリサーチワークの成果をドラマ手法で創造的に表現する「獲得型」授業に取り組み, 共同的な学び合いの場を整えて, 学びを演出することを教師の主な役割としている。また渡部 (2020) では, 自立的学習者は, 学びのコミュニティの中で相互に学び合うこと (「学びの互惠性」), また教師・学習者の関係において, 学習者と同じ形の学びが教師にも起こる (「学びの同型性」) ことも論じている。

本稿では, 第1章で時本が実践の省察を通じて, 教師にはなぜ学び合いの場が必要なのかを示す。続く第2-4章で教師による教師のためのコミュニティづくりの具体的なケースを紹介し, それぞれのケースごとに企画当事者同士が対話を行うことで, その動機とプロセス, そしてそこで得られた学びを分析・評価する。第2章では居住国の教師が抱える悩みの共有から, 民主的・主体的な学びを目指す場を創った経験を小澤と小林が考察する。第3章ではベイリー, ニクソン, ブランドが「対話力を考

えるセミナーシリーズ」というオンラインの学びの場づくりを振り返る。また藤光はプロジェクトに関与したアドバイザーとしての視点を提供する。第4章では植原が同僚とのチームティーチングにおける学び合いを取り上げる。最終章では、以上のメンバーの対話的省察の場に介入する機会があった西澤が、理論的枠組みを用いながら各ケースを再度評価し、教師の専門性の向上及び人間としての成長をもたらす学びの場のあり方について考察する。

1.2 学習者の学び・教師の学び

民主的市民性の育成や文化間の対話を理念とする言語教育において、学びのパラダイムシフトが必要であることが論じられて久しい。学習者が自立的に参加し、対話を通して民主的関係を構築しながら協働して深めていく学習のプロセスへの転換が必要だということである (Barr & Tagg 1995)。このように学習者が「何を」「どのように」学ぶかが注目される中で、教師には、学習者の学び合いの場を整えることを通して学びを促進するファシリテーターという新しい役割が求められるようになったことも、多くの文献の中で指摘されている (Nystöm 2014)。しかし、研究の大部分は、「学習者の学びに教師はどのように関われるか」という視点から語られており、教師自身の学びについてはほとんど語られてこなかった。

一方で、教師の学びのために、以前から様々な教師研修が行われてきたが、企画者が選んだテーマと研修形態に参加者が従うという形が主流を占めていた。即ち、従来型の教師研修では、教師が「何を」学ぶかには重点が置かれていたが、「どのように」学ぶかにはあまり目が向けられてこなかったのである。

さて、時本は、2017年・18年の欧州日本語教育研修に参加し、そこで経験した教師のための学びの場のデザインに大きな感銘を受けた。参加型活動の体験、講義による理論化、振り返りと共有がバランスよく配置されており、しかも事後、実践共有のコミュニティがオンラインで形成され、他国の教師と学び合う場を継続して持つことができるように企画されていた²。研修で構築された関係性を通して「教師は

どのように学ばいいのか」という視点に気づかされたのである。

1.3 教師の学び合いの場の創造と教師・学習者の変容

以上の経験をもとに、その後、時本はオンラインによる教師の学び合いの場をいくつか企画する機会に恵まれた。その一つは、2019年に所属機関の同僚らと共に始めた「イタリアで日本語を教える人のための勉強会」である。詳細は次章に譲るが、スタッフは、参加者同士が対等な関係を築き、協力しながら、主体的に、体験を通して学ぶことを大切にしていきたいと考えて今も勉強会の運営を続けている。

こうした教師の学びの場の創造の経験と並行して、授業実践の場³では学習者の変容が観察された。学習者は修士課程の学生で、大学院に期待することを入学時に尋ねると、ほとんどが「翻訳に必要な語彙力をつけたい」「日本での就職を考え、日本人の仕事の習慣について知りたい」など、どんな知識を学びたいかについて答える。ところが、「イタリアで日本語を教える人のための勉強会」がスタートした2019年以降に入学してきた学生に、大学院で最も学んだと思うこと、印象に残っていることを卒業時に尋ねたところ、表1のように、学び方に重点を置いた回答が見られた。学習者が学んだと考えていることは、主体性、協働、体験を通じた学び、対話、学びの共同体への帰属意識など、時本らが教師の学びの場づくりで目指したことと多くの共通項があり、教師が自らの学び合いの場で体験した学びと同じような学びが学習者にも起こっていたことが窺われる。

表1：学生への座談会形式インタビュー回答

学生L	： 仲間と助け合うこと
学生A	： 自分自身へのチャレンジ
学生M	： 学習は一生続くものであること、学習の方法
学生V	： 体験を通して学ぶこと、自分の考えが絶対ではないこと、相談することの大切さ
学生I	： 他の人の気持ちが分かるようになったこと、自分が将来どんな人間になりたいのか、何を本当にしたいのか、自分が将来どんな人間になりたいのか、他の人と何かを共有すること
学生F	： 協力して何かをすること
学生D	： みんなで一緒に考えること、自分の考えと他の人の考えをすり合わせることで、そうすると新しいものが生まれたり別のことが理解できたりすること

また、学習者に対する授業実践を通じて、教師にもさらに変容がもたらされる。

時本（2021）は、民主的文化能力という視点から見た日本語教育を論じる中で、二つの側面を報告している。第一は、自分も教師・学生間の民主的な学びの共同体の一員であるという強い自覚を持つようになったこと、第二は、言語知識の向上が学習の目標ではなく、教師も学習者も社会の中で生きる自身の問題として学習内容を捉え、必要ならば具体的な行動を変えることがより重要であると認識したことである。この変容の経験は、学びの場を共有することで、学生と同様の学びが教師にも起こっていたことを表している。図1は、教師の学び合いの場づくりに始まる時本の体験を表したもので、a.教師が始めた学びの形が学習者に伝播し（黄色矢印）、b.またその学習者の学びの形が教師に波及する（青色矢印）ことを示している。

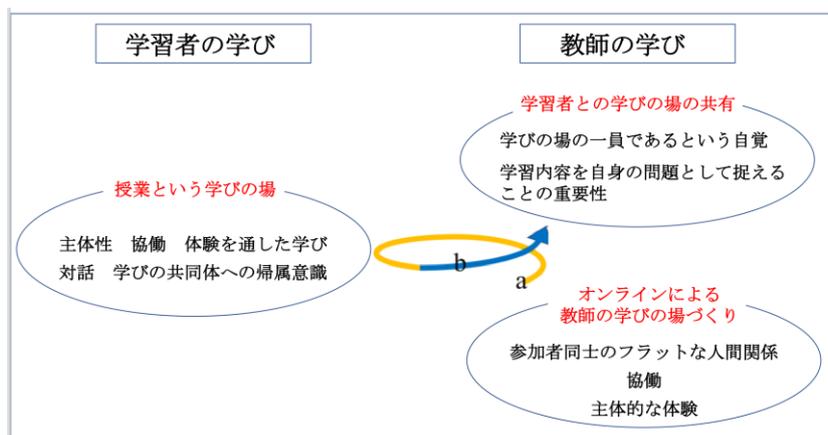


図1：教師・学習者間の学びの関係

渡部（2020）が「学びの同型性」として論じているのは、学習者と同型の学びが教師にも起こることで、これはbに相当する。上記の体験では、aが起こり、学習者に深い学びがもたらされている

ことも観察されているが、これは筆者らが自分達の言語教育観に基づいて自覚的に教師の学び合いの場を創造したからこそ可能になったと考えられる。

このように教師の学びと学生の学びは、同じ形で互いに呼応し合う成長のスパイラルであるとする、自らが寄与したいと考える学習者の学びと同型の学びのコミュニティが、教師にも常に必要であるということになるのではないだろうか。換言すると、学習者の学びの促進のためには、自分達の言語教育観を反映させた教師の学び合いの場が不可欠であるということである。次章からは、こうしたコミュニティづくりのケースを詳細に見ていきたい。

2 ケース1 教師のための垣根なき学び合いのコミュニティ

—協働して創り出す場での学びと成長—

2.1 イタリアで日本語を教える人のための勉強会

2019年に草の根的に発足し、ほかの地域にも参加者を広げた「イタリアで日本語を教える人のための勉強会」（以下「勉強会」）は、様々な機関または個人で、多様な学習者を対象に教える日本語教師がつながり、学び合おうと自主的に集まる会である。

立ち上げのきっかけは2018年にハイブリッドで行われた欧州日本語教育研修会（近藤他 2019）で、そこに小澤は対面で参加し、協働して学ぶことの楽しさと有効性を強く実感した。またその際、オンラインツールを用いれば地理的距離という障壁を乗り越えられることを初めて目の当たりにした。第1章の筆者時本も2017年・18年の同研修会に参加し、二人は、教師がつながり学び合いを継続していくことを自分達の実践している地域でも実現したいという思いを共有した。その後、職場の同僚の賛同と協力を得てオンライン勉強会を立ち上げ、パンデミック約1年前の2019年4月に活動を開始した。経験や実践、知識、情報を共有することで悩みが解決したり話し合いから新たな発見が生まれたりするものだが、当勉強会のねらいは、そのような日本語教師の学び合いの場を各自が持つ知識やスキルを活かしつつ協働して創り、教師間に学びのつながりを築くことである。

運営形態は、企画運営に携わることを自主的に申し出た9名が運営メンバーとなり、学びを継続していけるよう企画運営体制を考え、2020年秋から勉強会の企画を半年ごとの持ち回り制とした。2名の企画担当者が協力し合い3回の勉強会を企画、半年後別の2名に引き継ぐ。実際にどのような勉強会を企画するかは、参加者へのアンケートや運営メンバーの話し合いを参考に、企画の2名が自らの関心も合わせて検討・決定する。企画担当でない運営メンバーはテクニカルサポートや、事前申し込みなしの自由な話し合いの場「ぶらりお茶っど」を担当し、各自が様々な役割を経験できるよう工夫している。参加費は全て無料である。

勉強会の特徴としては、まずどの団体にも属さない自由で独立した集まりで、教師達が自由意志のもと自主的に無償で参加・活動しているという点が挙げられる。二つ目の特徴は、教えている機関・団体の種別、国・地域、経験の長さといった垣根を取り払い、遠慮なく話し合える場を創ることを目指している点である。そのために次のような工夫をしている。通常、参加者の所属機関名等の情報は共有せず、わかる情報は画面に映る名前と都市名のみとする。また、勉強会の初めにグランドルール（人の話を聞こう、協力しよう、立派なことは言わなくても OK、楽しもう）⁴を提示し、参加者に心がけてもらっている。三つ目の特徴は、講義・講演を受動的に聞く知識詰め込み型ではなく、主体的な学びが起こるような協働型の勉強会を目標としている点である。その実現のために話し合いやグループワークを多く取り入れ、それらの活動が成功するようウォーミングアップを行って話しやすい環境を整える、全員が発言できるようグループは少人数にするといった工夫もしている。

2.2 分析の目的とデータ

勉強会という学び合いの場でどのような学びが行われているのかを明らかにするために小澤と小林は企画運営者の7名と企画運営担当でない参加者1名の計8名を対象にインタビューを実施した。対象者には小澤と小林も含まれているが、インタビューという形式を取ることで、当事者自身による内省を語りとして引き出し、文字化して分析した。以下は分析に用いたデータ一覧である。

表2：インタビューのデータ一覧（OA～OHは企画運営者、PAは企画運営担当ではない参加者）

	対象者	主な内容	実施者	実施日
1	小澤	会の立ち上げ動機、日本語教師である自分の状況	小林	2022.2.15
2	小林	運営への参加動機、日本語教師である自分の状況	小澤	2022.2.18
3	小林	勉強会「みんなで考えるアクティビティ」	小澤	2022.7.18
4	PA	勉強会「みんなで考えるアクティビティ」	小林	2022.6.18
5	OA	勉強会「みんなで考えるアクティビティ」	小林	2022.6.13
6	OB	会の立ち上げ動機、参加後の意識の変化	小澤, 小林	2022.6.15
7	OC, OD	運営への参加動機、参加後の意識の変化	小澤, 小林	2022.6.19
8	OH	運営への参加動機、参加後の意識の変化	小澤	2022.7.18

次節 2.3 では、2021年2月に行われた勉強会「みんなで考えるアクティビティ」を一例として取り上げ、企画者や参加者にどのような学びが起きているのかを分析する。この会を選んだ理由には、小林が運営メンバーOA と共に企画した会であったことに加え、多くの参加者が事前準備や当日の活動に積極的に関わったということがある。そういった参加者の中から、いくつかの活動でファシリテーターの役を果たしていた PA を選び、インタビューを依頼した。2.4 では、企画運営担当教師らの語りから勉強会全活動を通しての学びを明らかにする。

2.3 勉強会「みんなで考えるアクティビティ」における学び合い

この勉強会の準備として、前回までの参加者に対する事前アンケートで、教科書の学習項目を効果的に教えるために工夫しているアクティビティ及び教えにくい学習項目を募った。勉強会当日、前半はアンケートで集まったアクティビティのアイデア紹介の時間とした。ウォーミングアップには、参加者がアクティビティの案として挙げた「私はだれ？」というゲームを取り入れた。後半は数人の参加者が悩み相談者となり、各自が教えにくいと感じている学習項目についてほかの教師達に相談し、話し合うグループ活動を行った。各グループの話し合いの内容はオンライン掲示板に記入し、全体で共有し振り返った。参加者 PA はゲーム提案者としてウォーミングアップの進行を行い、アクティビティ紹介で自分のアイデアについて1分程度話し、悩み相談者の役も果たしていた。

この勉強会に関して、「企画者が活動を通して実現しようとしていたこととは何だったのか」「参加者がどんな気持ちで事前アンケートに協力し、ウォーミングアップの進行を引き受けたのか」「勉強会参加の前と後で実践や意識において変化があったか」の3点を中心に分析した結果を以下に述べる。

まず、企画者がこの勉強会で実現しようとしていたことは、様々な現場で教えている教師達を勉強会に巻き込み、話し合いの場を作ることだったと言える（資料 1）。また、「その場でみんなで考えてみる」「完全に答えられなくてもいいけれど話し合

う」という活動を重視し（資料 2）、企画者側が答えを用意するのではなく、参加者の主体的・対話的な学びを促していた。

資料 1

OA：大学の先生とかだけじゃなくって個人で教えてる人とかプライベートレッスンでやってる人とかね、そういう人達、もっとイタリアで教えてる人達をクローズアップしたい、巻き込みたいよね、みたいなのは、ちょうど話してた時だったと思うんですよ。（略）そういう人達も会話にもっと入ってきてくれるような、そういうのが作れたらいいかなあって（略）

資料 2

小林：その場でみんなで考えてみるっていうのも面白いんじゃないかなっていうことで「みんなで考えるアクティビティ」にしたと思います。

小澤：話し合うっていうことの方に重きを置いたっていう感じですかね。

小林：うん。完全に答えられなくてもいいけれど話し合うことが大事。

では、勉強会において参加者が活動に主体的に取り組めるかどうかには、どのようなことが関わっているのだろうか。PA は、事前アンケートに自分がその時悩んでいたことを書いたと答えている（資料 3）。しかし、実際には、ほかの参加者と共有するためのアイデアもたくさん書いており、悩みだけでなくアイデアも勉強会で取り上げられることになった。PA は知人である企画者によって自分のアイデアを「採用してもらって巻き込まれて話した」（資料 4）と語っていることから、参加者が主体的に活動に貢献するためには、参加者の態度だけでなく企画者からの働きかけも重要だということが窺える。学び合いの中で自分のアイデアが取り入れられることは、渡部（2020:181）によって「互恵的な学びの経験」の例として挙げられており、そのような経験を豊かにすることが参加感の高まりにつながっていくとされている。

資料 3

PA：自分が悩んでるっていうかちょうどやっているところで、中級の授業かなんかやってて、これできないなっていうちょっとね、くすぶったものがあつた時だったんですよ。それで、ちょっと色々書いてしまって、長くなっちゃったという感じ。

小林：いやいや、でもアイデアの方も結構多かったですよね。

PA：そう、そっか。

資料 4

PA：玲子さんと OA 先生が、主催者側の、いらっしゃって、で、私も知っていて、引っ張り出してもらったっていうか、あの時私がいっぱい話した会は、ちょっと採用してもらって巻き込まれて話しましたが、それがなかったらたぶん、私もずっと聞く側（略）

OA、小林、PA の実践や意識における変化は、ここで取り上げた一つの勉強会に限らず、2、3 年の間に我々の様々な勉強会に参加する中で起こっていた。PA は、2020

年 11 月に行われた勉強会「オンラインみんなで悩めば怖くない」に参加している。その直前にオンライン授業が始まり、「学習者に日本語を楽しんで好きになってもらう」という自分の教育理念を実現できなくなり、ジレンマを感じていた。しかし、この会でオンラインでも楽しめるヒントやほかの教師の実践を知り、自分が意図する実践ができそうだと感じたと言っている（資料 5）。小林も授業で行いたいのは知識の伝達ではなく、学生同士が会って話したり教師の日本語を聞いたりする活動だと考え直し、教室における方法を自らの授業理念に合わせて変えていくことが可能だと気づいた（資料 6）。また、OA は教師の学びの場を企画したりほかの人の企画の仕方から学んだりしたことが日本語教育実践に役立っていると述べている（資料 7）。

資料 5

PA：元々教室でやってた時もどうやってみんなで楽しんで今後（注：日本語を）好きになってもらうかみたいなものを、テーマじゃないけどバックボーンでやってるようなところがあったから、オンラインになったらそれがすごいジレンマっていうか楽しませられないジレンマっていうか、単調になっちゃうっていうのがあって。で、いろんなね、先生方の話とかを聞いて、そういうヒント、オンラインでもっと楽しめるみたいなヒントをいただいたっていうことで、（略）できそうな感じになってきたっていう意味では助かりましたっていうか、意義があることだったと思っています。

資料 6

小林：授業の中でどうしても絶対にやりたいことは何なんだろうっていうのをすごく考えるようになりましたね。だから、知識みたいなことは文法の説明とかは、もしかしたら家でやってもできるのかもしれない。変な私のイタリア語とか聞くよりも、それよりは授業でできることっていうのは、実際にね、クラスメートと会って一とかね、私の日本語とかを聞いて、そっちの方がやっぱり大事なんじゃないかなっていうふうに考え直す。（略）やれる範囲でちょっと変えられるっていうか、自分の理念に近づけることはあるのかなっていうのは思いました。

資料 7

OA：企画者目線でいくと、どの会も参加者として参加したのも自分が企画者として関わったものもすべて、企画の仕方というか、勉強会を持っていく流れの方法とか、すごい勉強になったし、あれが授業にも役に立っていると私は思っています。

舘岡（2021:104）は「日本語教師の専門性」を「どんな日本語教育を実現するのか」といった自身の理念（日本語教育観）とどんな特徴をもったフィールド（ことばの教育現場）なのかといったフィールドの固有性との間で最適な方法を編成し実現できること」だとしている。「専門性」をこのように捉えるのであれば、上記 3 名が勉強会に企画者あるいは参加者として参加したことが、自分の日本語教育実践を振り返り変更していくきっかけとなり、それぞれが教師としての専門性を追求すること

につながっているといえるのではないか。

もう一つの変化は、企画者として準備をする過程でほかの教師達の実践について話を聞いて理解を深めようとし、お互いの距離が縮まり自由に話しやすくなったことである（資料 8）。この経験は OA が企画時に目指していた「教師達が会話に入ってきてくれる」場づくり（資料 1）に呼応し、肯定的に捉えられている。さらに、教師自身がコミュニティの中で学び合いの喜びを経験したことから、学習者にも自由に話し合いをさせ、主体的・対話的な学びを促していることがわかる（資料 9）。

資料 8

OA：私達すごくやりとり大変だったけれども、でも私はあれでいろんな人と話ができ、ぐっとあの時にすごく参加者のほかの人達と近くなった気がした。（略）あの後みんなと「お茶っ」とかで会った時に、何人かの人達がずっと自由に発言したりとか、あと放課後の時に、話をしてる人とかが増えた時に、あのアクティビティからちょっと変わったのかなあとは私は思っていたけど。

資料 9

小林：この勉強会に参加した時に、グループに分かれて、（略）話し合う時間がすごく長くて、結構自由に話すことができるっていうのが自分にとってすごく楽しかった。だから実は学生もそうなのかなと思って、割と学生を放任じゃないんだけど、自由に話させたり、自由に発表の時もいちいち先生が直したりしないで、学生にやってもらった方が面白いものが出てくるし、自分で勉強するからそこで自分でやらなきゃいけないから、そっちの方がうまくいくのかなっていうふうになんかちょっと変わった。

2.4 コミュニティにおける全活動を通しての学び合い

2.3 で述べたとおり、企画者を含めた教師達は勉強会という学び合いのコミュニティで他者と話し合いを重ね、共に活動を行うことで「互惠的な学び」（渡部 2020:181）を経験している。それと同時に、自分の理念を見つめ直し、それが教師としての成長へとつながっている様子が窺える。

また、小林・小澤を含む企画者らは皆、自分とは別の視点を得ることができたと述べている。企画を通して様々な参加者の立場で考えるようになった、ペアで企画を担当したりほかのペア企画から気づきを得たりして学んだ、視野が広がった等の振り返りが見られた（資料 10）。企画を経験して自信が得られたと言う企画者もおおり（資料 11）、これは「自己の特質に気づく経験」（渡部 2020:181）をしたと言える。

資料 10

OD：二人でやると自分が見なかった部分，自分一人だと見れなかった部分っていうのが見れてきて面白かったですね。(略) 一人だったら絶対気がつかなかったみたいなのがあったりして (略)

資料 11

OC：授業下手だしってずっと思ってるので (略) 自信がなかった私にもこんなことができたっていうので，その部分でちょっと自信がついた (略) 私にはまだできる可能性があるかもしれないっていうのを発見したかもしれないですね。

「互恵的な学びの経験」「視野が広がる経験」「自己の特質に気づく経験」は渡部 (2020:180-182) によれば「自立的学習者」が持つ「豊かな学びの経験」である。つまり，勉強会の企画運営に携わる教師達は「自立的学習者」として「豊かな学び」を経験していると言える。そして教師達のこの「豊かな学び」は，2.3 資料 9 にも見られるとおり学習者達の学びのあり方に還元されていくことになる。

渡部 (2020:161-163) は，教育専門家のコミュニティには三つの側面があり，それらは相互に浸透的なものだとしている。第一は「自由な語り合いが行われ，そこから信頼感が醸成される『談話のコミュニティ』」，第二は「課題を共有し，共同で実践を深める『実践のコミュニティ』」，第三は「実践で得た知見を，報告書や論文などの形で共有し，さらには外部に向けて発信する『実践研究のコミュニティ』」である。2.3 で触れた教えにくい項目に関する話し合いを振り返った際，小澤は解決に至らなくても悩みを共有できる場の存在意義について述べている (資料 12)。勉強会が「実践のコミュニティ」であるだけでなく，悩みも含め考えを気兼ねなく表現できる「談話のコミュニティ」として機能していることは重要だといえる。

資料 12

小澤：悩みを抱えてる人って (略) それを共有すること，誰かに話すことで (略) 何かの救いになってるのかもしれない。答えが出ればそれは万々歳ですけど，答えが出なくても，その場を共有できたとか悩みを共有させてもらえたっていう満足感是一种の，あるのかもしれない。

今後，勉強会の「実践研究のコミュニティ」としての側面を深めるには，実践報告を増やしていく必要がある。本論文執筆及びそのもととなるパネル発表の前後にパネル仲間と学び合ったことは勉強会活動全体を振り返る良い機会となっており，「実践研究のコミュニティ」を目指した歩みと言えるのではないだろうか。

3 ケース 2 楽苦しく（たのくるしく）共に育てた学びの場

—多声が紡ぎ出す響きを大切にしてい—

3.1 「対話力を考えるセミナーシリーズ」を実施して

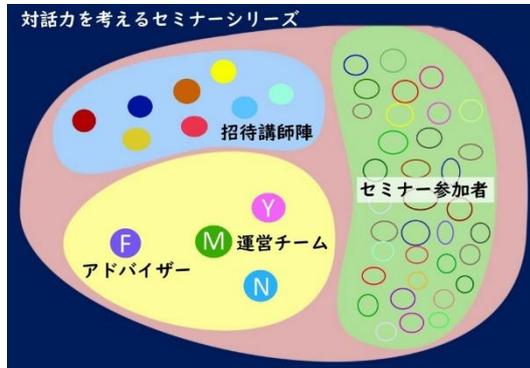


図 2：人物相関図

ケース 2 では、2021 年にオンラインで実施した「対話力を考えるセミナーシリーズ」での学びの場について報告する。図 2 で示すように、このセミナーでは、運営チーム（ベイリー芽生：M，ニクソン由実：Y，ブランド那由多：N）とアドバイザー（藤光由子：F），

Oral Japanese Assessment Europe（OJAE）実践研究グループ⁵の講師陣（8名），そして 14 カ国からの参加者が集い，共に学び合う場が創られた。以下，このプロジェクトの経緯と学びの場づくりの特徴を述べ，場づくりの経験から得られた学びの省察をもとに，教師の成長を促す学びの場が生まれるための条件について考える。

3.2 ことのはじまり，そして，企画運営へと

すべては，M の「モヤモヤ」から始まった。クラスで練習したことをオウム返しさせるオーラルアセスメントに疑問を抱いた M は，この疑問を同僚らに投げかけてみたが共感は得られなかった。ことばの教育のあり方について独りで悩んでいた時，アドバイザー F との対話を通して，この問いに対する向き合い方が大きく変わった（アドバイザーの役割については 3.4.5 参照）。探求したいことをセミナーとして企画し，そこから学びが広がっていく可能性があるという助言を受け，セミナーを企画したことがない一人の日本語教師 M が「仲間探しの旅」を始めたのである。

初めの「モヤモヤ」を，どんな形で，どんなやり方で，誰と考えていくのか。考えていく場は，助成金を受けた大学の公式セミナーという形になった。そのため，M は，参加者，招待講師と助成団体に対して企画運営者としての責任を意識することになる。最適な方法を編みだそうと，真剣にその場に向き合いながらセミナーを

進めていった結果、共に考えていく仲間として、講師陣8名、日本語教師のYとN、そしてセミナー参加者によるコミュニティが育っていった。

アドバイザーFは、セミナー運営の型や答えを提示することはせず、その代わりに、事務的な作業に関する助言や学びの場のセットアップをし、MYNの不安や疑問にとことん付き合い、一人ひとりが個性を活かしつつ力を発揮できるようなきっかけを作るなど、教師らが自分達でセミナーを運営し学びの場を創るプロセスを支援しながらプロジェクトに伴走した。

3.3 学びの場づくりの実際

3.3.1 学びの場のデザイン

対話セミナーシリーズは「日本語教育現場で学習者の対話力をどのように育てられるか」というテーマのもとに、セミナー終了後も継続できる学びのコミュニティづくりを目指して2021年2月から6月の間、3回にわたり実施された。場のデザインの骨格となったのは、①参加者の学びが促進される環境づくり、②表現を出し合うアクティビティの活用、③対話的な振り返り、という3本柱であった。場づくりの実際を以下で具体的に紹介する。

3.3.2 参加者の学びが促進される環境づくり

まず、セミナーの始めには、ウォーミングアップとして、クイズ、セミナーポスター鑑賞、リラクゼーションなど、セミナーの中程にはストレッチ、目の体操など、様々な参加型活動を準備した。ウォーミングアップ活動は、参加者が普段行っているアクティビティの共有の場にもなっていた。渡部他（2011:2）は「効果的なウォーミングアップを通じて、心と身体をときほぐすことこそ、豊かで深い学びの成立を準備する近道である」と述べているが、これらのアクティビティは、リラックスした学びの環境づくり、学びの共同化の基礎固めをするのに役立った。

また、セミナー中の対話や学びの促進のために、毎回セミナー開始時に、グラン

ドルール「一人ひとりの意見が財産、かっこいいことを言わなくてもいい」を提示し、さらに、セミナー外でも対話、学びを継続するためにビジネスチャットツールである Slack プラットフォームを活用して、コミュニティ内での対話を促した。

3.3.3 表現を出し合うアクティビティの活用

セミナー中も多様な表現を出し合う参加型アクティビティを駆使することによって、グループ活動を活性化し、学びが楽しくなるような工夫を施した。講義部分は講師陣による解説動画を事前提供することで反転的に進め、参加者は講義を聴くのではなく、実際に OJAE アセスメントの体験と観察を行い、意見や疑問を出し合った。さらに、その振り返りをもとにドラマ技法を使った活動を行った。渡部（2017）は、ドラマ技法について、情報を咀嚼し、自分の考えをまとめ上げる際に、言葉を通しての表現だけでなく、身体表現も含む表現に練り上げながら、周りとの関係性の中で能動的で創造的な知の獲得を可能とすると説明している。セミナーでは「対話の国から来た未来人と話す」という設定で 3、4 名のグループに分かれ数分のドラマを演じた後、お互いの表現の共有を行った。このようなアクティビティの活用による学びの効果は以下の参加者のコメントにも現れている。

「アセスメントの**実体験**、お話で、説明を伺ったり資料で読んだものとは違い、試験者と受験者の二つの立場を良く把握することができました。」

「(一番印象に残ったのは) 最後のミニドラマ。未来の対話の国から来たものの役のセリフを考えた時に対話とは何かと深く考えなければいけなかったの。」

3.3.4 対話的な振り返り

デューイは『経験と教育』（2004）において、経験を振り返ることで、自分の経験が再構築され、その経験が自分自身の理論となり、また新たな経験につながると述べている。

このセミナーでは、全過程を通して様々な形で振り返りの機会を設けた。まず、

セミナー中には、小グループで活動に関しての振り返りとドラマ活動をし、さらに参加者全体で話し合うという流れを作った。セミナー外でも振り返りを促進するために、セミナー中の活動の録音録画やオンライン掲示板（Padlet を使用）に投稿された参加者の声を Slack 上で共有した。実施する予定のアクティビティは、まず運営チームでやってみて、その体験の振り返りを活かしてセミナーに組み込んだ。さらにアクティビティに取り組んだ参加者の反応を観察し、フィードバックを引き出す工夫をした。それに基づいて次のセミナー内容や事前課題を検討した。もともと予定していた第2回セミナーのテーマは「OJAE の評価法に基づく実践・標準化の考察」であったが、第1回セミナーで一人ひとりの意見や疑問と向き合い、それを講師陣と共有した結果、軌道修正し、『対話』って何？』という根本的なテーマを掘り下げることにした。このように、参加者、運営チーム、招待講師間の協働的な振り返りを学びの場づくりに反映させるサイクルを形成していった。

各セミナーの間や終了後にも、オンライン交流サロンを開いて、様々なアクティビティやリソースを活用しながら、多様な角度からの振り返りを促す場を設けた。セミナー全体の振り返りのリソースとして、Nによってポスター作品⁶も制作されている。参加者の様々な体験と変容が描き込まれた作品である。交流会ではそのポスターを鑑賞しながら語り合った。このような一連の活動が振り返りの連鎖を引き起こし、コミュニティでの深い学びを促した。その連鎖は、以下の参加者のコメントに見られるように、対話と振り返りに基づいた新しい学びの場づくりを可能とした。

「私自身の学びとしては**新しい学び**を体験させていただいていると考えます。当然『対話ということ』についても、その他は**参加者同士の交流・対話**を通して、**自分の内省**を通じて多くの事を学ばせていただいています。」

3.4 企画運営から得た学びの振り返り

3.4.1 エンパワメントの場

結果的にこのセミナーは運営チームの教師達にとってエンパワメントの場となっ

た。以前は一人で学ぶか、または他人が学びの場を企画するのを待っていたのが、積極的に自ら仲間を集めて学びの場を創っていける自信がつき、考えてもみなかったことができるようになり、自分の力に対して自覚的になり、視野が広がった。

本節では、MYN 各自がセミナー企画運営から得た学びを振り返り、F はアドバイザーの専門性に関する考察を述べ、教師の成長を促進する学びの場について考える。

3.4.2 体験を通して学んだ「楽苦しい探求的・創造的な学び」(Mの振り返り)

知識伝達型ではなく着地点が明確でない形態のセミナーを作っていくことは、当初、予想もしていなかった。M は、学びの場づくりについての対話と実践を通して、学び方を学ぶ体験をしていたのである。

セミナーを企画する側は参加者の期待している答えを効率よく出さなければならぬと思いついていた。しかし、セミナーを進めながら、講師陣も参加者も、浮かび上がってきた問いに向き合い、考え悩む姿に触れて、M は独りで結論を出そうと苦心している己の無謀さを自覚した。それは束縛から解放されるような感覚であった。講師陣や参加者に対する関わり方も変わっていった。探求する人達が影響し合う場では、学びそのものが深まっていくことを体験し始め、不安が完全になくなったわけではないが、先が見えない中でも学びのプロセスを楽しめるようになっていった。同様の葛藤と変容が参加者にも起きていたことが振り返りから読み取れる。

「初回を迎えたのですが、当初の想いとは大きく異なる点に驚きと戸惑いが生じました。実は、...対話のさせ方やコツ、評価方法を『教えてもらえる』と思い、受け身の姿勢で申し込んだのですが、参加してみると参加者同士が率直に意見を交換しながら、考え、悩み、相談するという構成になっており、各回のセミナー終了後も更なる疑問が湧き、悩み、再び考え続けなければなりませんでした。...根源的な疑問を再考させてくれた...。」

このセミナーは、M にも参加者にとっても、知識は「与えられ」得るものだという思い込みを問い直し、組みかえる「まなびほぐし」の場（渡部 2020）になっていた。

問題解決に直線的に着手しようとしていた M が、この対話的な場を創りながら学んでいく経験を通して、思いがけないところに表出する宝物（解決への鍵となり得るもの）を見つけながら、問題を仲間とともに解き合っていくこと、同じ側に立ってコミュニティを活性化していくことの重要性を意識するようになった。それにより、同僚との関係性も変わり始め、教育者として、新たなつながりとそこからの広がりを実感している。M の学びは始まったばかりである。未知への探求を試みる時、自分の立っているところからしか前には進めない。自ら企て自ら動くことで、叶わないと思った何かが変わりだす可能性を感じている。

3.4.3 対話と協働作業を通しての学び：学びの根底にあるもの（Y の振り返り）

セミナー企画経験ゼロで、自分が何にどう貢献できるのか、居場所も分からないまま、最初は不安に感じていた。そんな中、他のメンバー、アドバイザーや招待講師の、お互いの話を聞き合い、話し合おうというオープンで温かい場の雰囲気によって、どんな意見でも耳を傾けてもらえるという安心感を得ることができた。個人の学び、成長において、自分の意見を受け止めてもらえるという安心感は、何よりも重要だと感じた。この安心感を持てる環境で学ぶことが、周りの人と自分自身に対しての信頼感に結びつくのだと思う。この信頼感こそが教育現場においても、社会においても様々な問題の解決の糸口だと思うが、それが十分でないが故に悩み、苦しんでいる人はどれほどいることだろう。渡部（2017:180）は「共同的な学び」において「一緒にいることの心地よさが感じられる協力的で民主的な雰囲気 of 学習集団」「それぞれが自己発見していけること」「自分の役割の大切さを実感できること」の重要性を説いている。このセミナー企画は Y に対話に基づいた安心できる環境の中での学び、一学習者としての振り返りを促し、他者との関係性の中で学ぶということの意義を考える機会を与えてくれた。

セミナーに参加型アクティビティを組み込むこと、その学びのプロセスをコミュニティに還元していくことなど、アドバイザー F からは色々なアドバイスを得た。こ

これらの活動の効果をセミナー中、その準備、振り返りにおいて体感した。また、活動の中で自分の個性を活かし、企画に貢献できているという実感を通して、運営チームにおける自分、そして、コミュニティにおける個人の居場所の大切さを確認する結果となった。さらに、一人ひとりの個性が協働に活かせるような適切なアドバイスが、いかに学習者の自己発見、学びの活性化、そして、コミュニティ構築に結びついていくかということも強く認識した。

このような様々な視点から学びについて考えることが、Yの教師としての振り返りにつながり、それが日々の実践にも反映されるようになった。教師の成長における学習者としての学びと省察の重要性をより深く感じている。

3.4.4 2段階の学び・俯瞰する視座の獲得（Nの振り返り）

Nにとって、セミナーの学びは2段階で起こった。セミナー準備中と進行中は目の前の課題（セミナー中のテクニカルサポート、振り返り用のリソース制作など）に必死に対応していく中で、その分野の知識や技能が身についたほか、Slack上でのやりとりが運営チーム全員に見える形で行われていたために、ほかのメンバーのやりとりを観察する中で自分にはない視点や対応の仕方を吸収して学ぶことができた。セミナー終了後にはもう一度Slackを見返すことで、全体の流れがつかめ、コミュニティの移り変わっていく様子や、自分達のやってきたことの意味が見えてきた。

この2段階の学びを経て、Nは自分の中に対話的・協働的な学びの場の具体例を構築することができた。つまり、運営でのやりとりが対話的で協働的であったために、セミナー全体も対話的で協働的な学びの場になり、それを経験したことで、教室で目指したい学びの場がNの中で明確になった。

また、Slackの記録を通してセミナー全体の流れや物事の関係性を俯瞰した経験から、Nはほかの場面でも自身が及ぼす中長期的な影響を信じて行動できるようになった。Nが理想とする、個々のあり方がリソースとして最大限に尊重され活かされる社会を、N自身が関わる学びの場の中で実現させ続け、参加者に体験してもら

うことで、世界をその社会へと近づけていけることを確信したのである。

3.4.5 「アドバイザーの専門性」を考える（Fの振り返り）

MYNの視点から語られたFはメンターとして伴走する存在であった。これをFの視点から述べるなら、「対話力を考えるセミナーシリーズ」という新しい文脈において、知識や技能を応用する過程を通じて場づくりの経験や信念をMYNと共有し、その結果、深い省察の機会が与えられたということになる。

もともと、場づくりに伴走するFの関与は、アドバイザーとしての自身の信念に基づくものだった。Fが目指すのは、創造的でダイナミックな学び方の発見、参加者同士の学び合いと省察、さらには自律的な実践研究コミュニティ成立に貢献することである。学び方の発見が共通体験として生まれるためには参加型表現型のアクティビティを駆使することが有効であり、学び合いと省察を促進するには学びのプロセスを可視化する工夫が必要だ。その積み重ねの上に緩やかな横のつながりが生まれ、自律的な実践研究コミュニティ成立が可能になる。

Fにとってアドバイザーの仕事の本質とは、教師による学び合いの場づくりへの関与であり、アドバイザーの専門性の中核にあるのは、学びのコミュニティに伴走し学び続ける態度である。その意味での専門性は個々の教師との人間としての関わりを通じて引き出されていくものだ。専門性の認識を共有できず限定的な役割のみを期待されることも多いが、ケース2では、MYNの問い、個性豊かな表現や洞察に触れて共に学ぶプロセスでFの専門性が引き出されていた。さらに、その体験を振り返ることで、Fは自身の信念の核心を意識することになる。ただし、アドバイザーの専門性についての考察を外に向けて言語化することへの意欲が芽生えたのは、まさにパネル発表の仲間との対話のプロセスでのことだったのである。

3.4.6 教師の成長を促進する学びの場

ケース2で企画運営に参加した教師3名が、一步一步を考えながら、仲間の教師達

のための学びの場を創る「プロジェクト学習」を通じて、自らの成長を感じることができたのはなぜだったのか。

Y の振り返りで、どんな意見でも受け止めてもらえるという安心感を育むオープンな温かい雰囲気は述べられているが、それは決して偶然に発生するものではない。グループの中の誰かが、意図的にそのような場を創ろうとする意識を持ち、その姿勢を自らの態度で徹底して示す必要がある。ケース 2 の場合、F がアドバイザーとして、経験やビジョンを共有しながらも、常に対等な態度で、次の一步を一緒に考えていく仲間として MYN に接したことが、アドバイザーや講師と対等に声を発せられる存在であるという MYN の自覚を促した。そして、同じ冒険を体験し、気の置けない仲間になったことで、共に支え合いながら学びの場を継続させていくための土台ができた。また、MYNF 間や講師陣との関係性が対等であったために、セミナー参加者とも、共に考える仲間として対等に接することになった。その結果、それぞれがセミナーで見つけたものは**答え**ではなく、自らが追求したい**課題**であり、それが自主的な学びを続けさせる原動力になっているのではないか。

プロジェクトを経て MYNF はコミュニティの一員としての自分の役割を自覚し、学びの場のあり方と社会の変容の連続性について想いを馳せ、教育実践と対話的省察の循環から自律的市民としての自分を育てていくという課題意識を共有した。セミナーシリーズ終了後も、それぞれが自発的に学びの場づくりに関わっている。

4 ケース 3 成人教育でのチームティーチング経験を振り返る

—共同省察と対話を通じた教師の学び合い—

4.1 ベルリン日独センター日本語講座

ケース 3 では、ドイツ・ベルリン日独センター（以下 JDZB）で成人教育講座を担当する植原久美子と梅津由美子（以下 K および U）のチームティーチング経験について報告する。JDZB は山田ボヒネック頼子が開発した JaFIX 教育法⁷（山田 2007）を 2001 年に採用し、以来独自の教師研修を行ってきた。JaFIX は「全人格的教育、

ことば化能力育成」の理念の下、身体化アプローチを中心とする多様な方法および理論（サジェストペディア、PDL＝心理劇の手法を応用した外国語習得支援法、文化記号論など）をリソースとして構成される。また、協働学習を重視し「刺戟し合い、成長し合う場としての『クラス学習文化土壌』創成」を目指す。第4章では、表3のデータに基づき、まずKとUの学び合いの共通基盤を作った研修について述べ、その後15年余のチーム経験を振り返りながら、実践の場を共有する教師同士の「対話」（桑野2021）を通じた共同省察と協働学習の一つの可能性を示す。

表3：使用したデータ一覧

1	研修時のKの観察記および山田からの返信	2004年10月から2005年9月
2	Kによる山田への半構造化インタビュー	2022年7月9日実施
3	UとKの授業案および授業後記	2005年から2021年
4	UとKの相互インタビュー	2022年7月10日実施

4.2 JaFIX 研修（2004年10月から2005年9月、合計約400時間）

Kが研修を受けた2004/05年度は、研修担当講師の山田と既に研修を終えたUが初級1の2クラス（受講者各約20名、年間授業約160時間）を交互に担当していた。研修は①参与観察、②観察記、③観察記への返信と共有、④教材・アクティビティの創案と試用の流れで行われた。その具体的内容は以下の通りである。①Kを含む研修生3名が山田の初級1の授業に入って学習者と同様に活動に参加し、時折授業前に練習した小さなアクティビティを担当しながら観察を行う、②授業での観察や体験に関する考察を記述し、山田に提出する、③観察記には毎回山田から返信があり、研修生は観察記と返信を読み合う。研修も協働学習であり、読み合いにより「脳嵐」（山田の造語）が起り新しいアイデアが生まれるからだと説明された、④研修生の案が授業で使われることもあり、その時の体験についての考察も観察記に書くよう促された。こうしたJaFIX研修の「参与観察→観察記→返信・読み合い→創案・試用」のサイクルはコルトハーヘンが提唱する教師教育のためのALACTモデル（コルトハーヘン2010:54）に重なる（図3）。最も難しい③から④への局面を講師と研修生

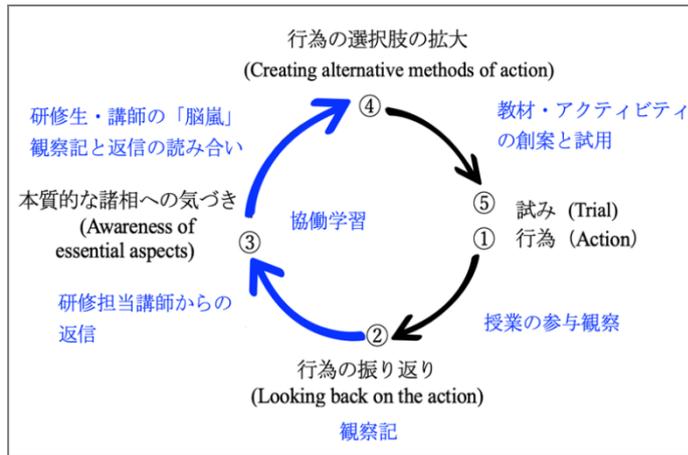


図3：ALACTモデルとJaFIX研修（青字の部分）

が対話的省察を重ねることで乗り越えられるよう設計されていることもJaFIX研修の特徴である。

山田はKの観察記への返信の中で様々な足場掛けを提供した。中でも研修後もKに指針を与えたのは、観察と記録の方法と態度に関する次の四つの助言だった。

①学習者一人ひとりを見る（誰が何をしたか、どのような様子だったか）、②状態と過程を観察する（何がどのようにできないのか、できるようになってゆくのか）、③エポケー（現象学の判断保留。先入観や解釈を排し、見たこと聞いたことそのものを記述する）、④授業は協働学習の場であり、教師（研修生）も場を作る一員。学習者と積極的に交流し、その体験についての省察を観察記に書く。

さらに、Kは山田からの返信を通じ、山田の実践の背景に学習や言語習得に関する様々な理論を踏まえた山田の深い考察があることを知った。そして、研修の目標は山田の授業を表面的に模倣できるようになることではなく、理論と実践を往還しつつ自ら考え、授業を創造できる教師になることだと徐々に理解していった。

これらの方法や態度は、UもJaFIX研修を通じて学んでいた。このことがKとUのチームティーチングと学び合いの基盤を作ったと考えられる。

4.3 チームティーチングを通じた学び合い

4.3.1 実践を支える理念の自覚と形成

研修後の2005年、Kは多様な教育機関で当時既に20年近い教師経験をもつUと初級2の担当となり、交互に授業と参与観察を行った。KはUという良きメンターを得たわけだが、UがKの授業について直接助言することはあまりなく、メンタリングの中心は事後に授業中のエピソードや学習者について語り合うことだった。

その頃、K が難しいと感じていたのは、念入りに準備してもしばしば遭遇する予期せぬ状況への対応だった。そこで K は U と授業を振り返りながら、思わぬ状況や反応に出合った時、U が何に着眼しどう判断を下したのかを尋ねた。U は K の問いを受けて、半ば無意識に行った自らの行動について改めて考え、言語化した。こうした「振り返りの省察」(楠見 2012:48) から明らかになったのは、U の問題点の把握や行動の決断が U の理念、すなわち「ことばの教師として何をを目指すのか」という言語教育観に照らし合わせて行われている (図 4) ことだった。

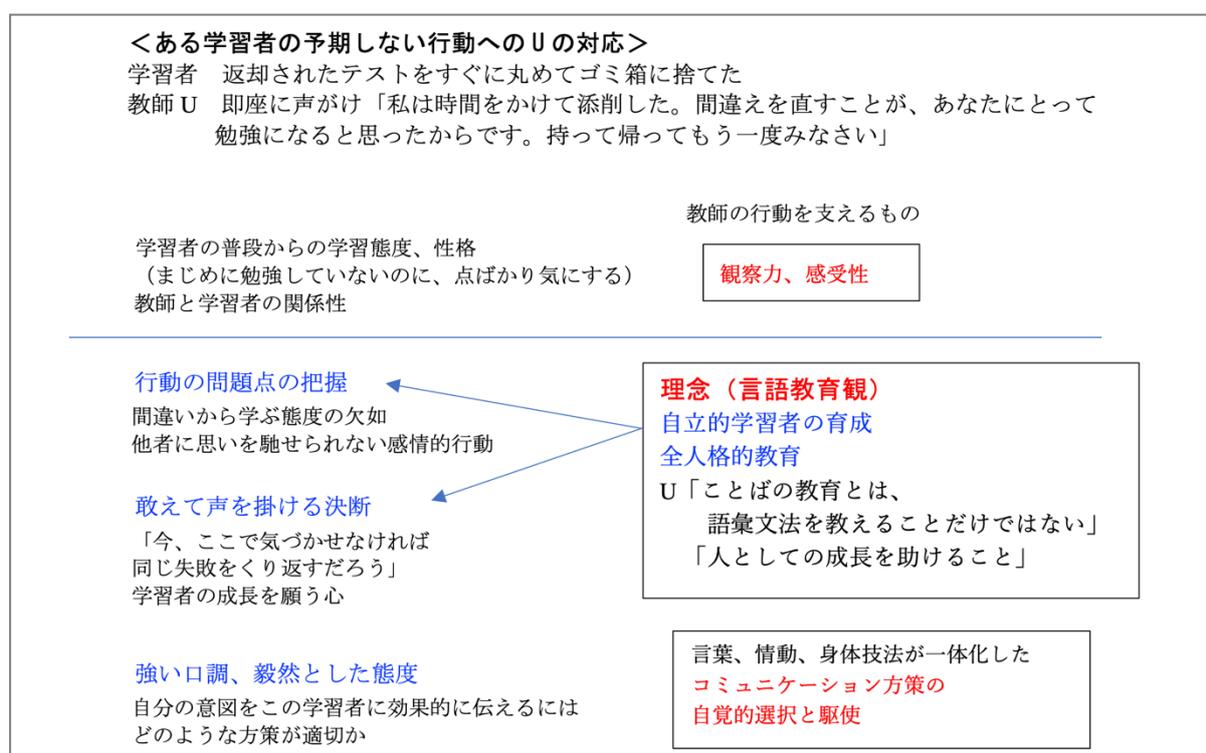


図 4：ある授業エピソードをめぐる振り返りの省察から見てきたこと

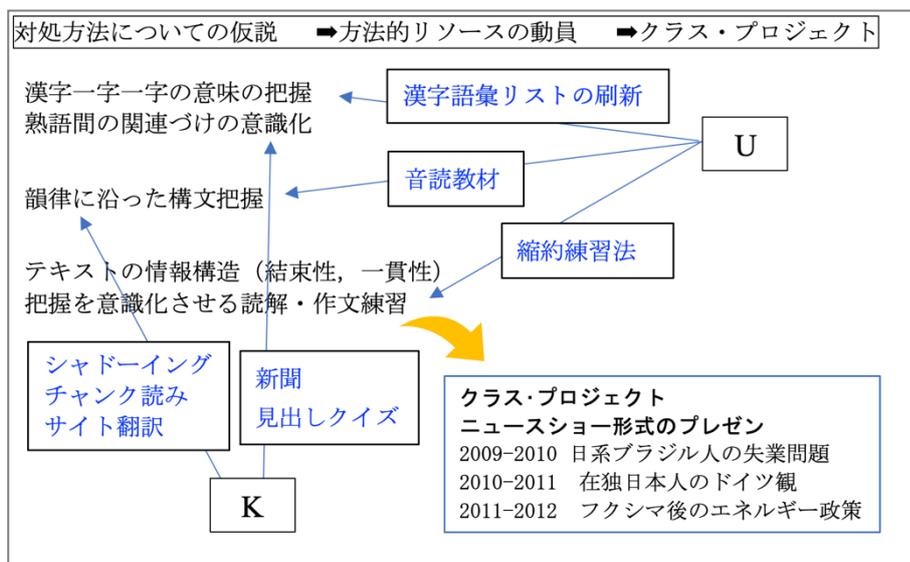
倉数 (2021) は、言語教育観 (理念) は日本語教師の専門性の軸であり、実践をしていく上で重要だが明確に認識されないことも多いと指摘し、教師が同僚との対話を通じて自らの理念を自覚してゆく過程を分析している。バフチンは、私たちは他者との対話によって初めて自分自身を明らかにし、自分自身になることができる存在だと述べている (桑野 2021:109-110) が、K と U の場合も、U は K に問われて語るうちに自らの理念を自覚し、一方、K は U の語りを聞いて自分だったらどうするか自問し、自らの理念は何かを考えるようになった。つまり、実践をめぐって互い

に問い語り聞き合うことが、教師としてのアイデンティティの核となる理念の自覚と形成につながっていったと言える。

4.3.2 よりよい授業法の共同探究

2008年に中級担当となったKとUは、次のような授業エピソードに遭遇し、それについて語り合うことが増えた。①学習者「漢字が読めないから、文がわからない」—教師の観察（読めていないのは漢字というより漢字かな交じり文ではないか）、②「勉強」「強い」を知っている学習者が「強化」を見た途端にギブアップ、③語彙文法の知識はあるはずなのに文意が取れない、などの事例である。だが、二人ともこうした個別エピソードをただ語るだけでは問題を把握できないと感じていた。

Uの「抽象化できなきゃダメ」という言葉を反芻するうちに、Kは学習者の抱える問題を理解するには読解過程に関する理論的知識が必要だと気づき、文献の知識を借りてエピソードを整理しメタレベルで語り直すことを試みた。Kにとって知識の受け売りをUに話すことは一種のアウトプット学習になり、またUからの実践に絡めた問いに答えることで、言葉を弄することで現実を理解したつもりになる所謂「言語化の罨」に陥らないで済んだ。UはKの語りを聞くことで自分の考えがうまく言語化できないもどかしさが晴れてきたと感じた。



KとUの間に問題の所在に関する共通認識ができると、二人は対処方法について仮説を立て、互いの方法的リソースを動員し、よりよい授業方法の共同探究に

図5：よりよい授業方法と共同探究とクラス・プロジェクト

取り組んだ。そして蓄積された成果物を使い、学年後半にはクラス・プロジェクトに挑戦した（図 5）。こうして見ると、授業方法の共同探究という教師の協働学習と、プロジェクトという学習者の協働学習が並行しながら進んでいたことがわかる。

4.3.3 実践の再構成

2012年、KとUはもう1名の講師と3名でチームを組み、初級1と2を並行して担当することになった。同時に教科書をCEFR準拠に変え、教案と教材を大幅に作り直した。この経験はCEFRの言語能力指標を手がかりに自らの授業実践を評価・検討し直す契機となっただけでなく、自分たちの小さな実践が民主的市民性育成というCEFRの大きな理念にどう繋がrierえるのか、その模索の出発点となった。

さらなる視野の拡大をもたらしたのは、2017年・18年の欧州日本語教育研修だった。ここでKは講師の渡部淳氏から「獲得型教育」（渡部2017）を学んだ。全身的で対話的な学びを重視する獲得型教育は、JaFIXと理念・方法の両面で共通項が多く、KはUと共に自らの実践を、獲得型教育を通じて、日本語教育の枠を超える教育学全般のより広い見地から捉え直すことに取り組み始めた。二人はその後、欧州日本語教育研修会を出発点に形成された日本語教師コミュニティに参加し、語り合いの相手と省察のあり方も広がった。理解と対話の枠組みの両方の拡大は、それまでの授業実践の再構成（藤光他2019:297-305）につながった。

4.3.4 「闘争としての対話」

2021年末、初級2の学習者Hの進級をめぐり、KとUの意見が割れた。修了試験の評価は「基礎的な構文力に大きな問題がある」という点で二人とも一致したが、初級2を繰り返すことを勧めるべきと考えるKに対して、Uは繰り返しは「落第した」という負の感情につながり本人のためにならない、大事なのはやる気を失わない繰り返しの方法であり、進級を認めるべきだと主張した。進級の決定は教師が下すのではなく、学習者に委ねることになっている。KはUにフィードバックを一任

することにした。Hは当初の希望通り進級を選択した。

4ヶ月後、KはHがUの提案で定期的に自主勉強会を開き、クラスメートと文法を復習していることを知った。Uは時々会に顔を出しており「楽しそうに勉強している」という。Kはそこで初めて、自分が自立的学習者の育成を唱えながら実は深く考えていなかったこと、試験結果に囚われてHだけを問題視したこと、Hが授業の足を引っ張るのではと危惧し、学習者同士の関係を信頼していなかったことに気づいた。UはUで、自主勉強会の出だしは教師の足場掛けが必要であり、協働的な自立的学習をどう独り立ちさせるかが課題だと考えていた。KとUの間の意見の相違は今も存在するが、二人は対立をきっかけに自立的学習者の育成という共通の課題に気づき、この課題にどう取り組むべきか共に模索を始めている。

バフチンは「対話は相互が変化し、豊穡化する闘争である」と述べている（桑野2021:107-109）。豊穡化の体験は、異なる個性と意見が響き合い、新たな気づきと学び合いが生まれる場があつてこそ得られる。学習者にとっても教師にとっても、人としての成長には、こうした学びの場が不可欠だと言えるのではないだろうか。

5 教師の学びを支えるコミュニティとは

5.1 PLC⁸としての三つのケース

本稿第2-4章は、教師の学びのコミュニティの誕生と発展の過程に関する三つのケースを扱った。第5章では、これら三つのケースを「専門的な学習共同体」(Professional Learning Community, 以下 PLC) の一例であると定義し、教師の学びを支えるコミュニティづくりのために、各ケースから学べる知恵は何かについて、組織の仕組みに注目し、考察する。なお、本章筆者はどのケースの運営にも関与しない第三者の立場から論じる。

21世紀に入り、教育の市場化がますます進み、教師の説明責任や専門性の基準の明確化・客観化、成果主義的な評価方法が重宝されるようになるという潮流の中、Hargreaves (2000) は、専門的職業集団としての教師が今後どのように発展していく

のかという問いに対し、二つの見通しを提示している。一つは教師たちが自主性や権威をなくし、専門的職業集団として弱体化するという見通しであり、もう一つは、所属する職場を越えてつながり発展するという見通しである。この発展した専門的職業集団は、インクルーシブで開かれており、教師たちは信頼と互惠性と民主的な価値観に基づく創造的なパートナーシップを育むという。

本稿で提示された三つのケースはいずれも、教師たちがつながり発展するシナリオを体現する PLC であると言えよう。PLC とは、実践に基づき、省察と問題解決を通じた学びを通して、学習者の学びを促すという前提に立ち、教師の成長と専門性の向上を目指す共同体である (cf. Fullan 2006; Stoll et al. 2006; DuFour et al. 2016)。Stoll et al. (2006: 226-7) によると、よい PLC は①ビジョンや価値観の共有、②責任を連帯で負うこと、③省察的対話や実践・知識の共有、④協働すること、⑤個人と組織両方のレベルで学びが促進されることの五つの特徴を備える。また、メンバー間の信頼や互惠性、インクルーシブさ、オープンさ、などの組織の文化に関わる特徴も重要である (Fullan 2006; Stoll et al. 2006)。

上述した三つのケースでは、これらの特徴のうち、全てとは言わずともかなりの部分に通じるエピソードが語られた。例えば、どのケースでも共通して、運営メンバーが、時には参加者も巻き込んで協働で物事に取り組む様子が語られ、また振り返りの時間を大切することや参加者の持ち込む悩みや疑問をできる限り共有し一緒に考えるとといったエピソードが語られた。これはまさに③省察的対話や実践・知識の共有と④協働に通じる。また、どのケースでも①ビジョンや価値観が共有され、かつ⑤個人と組織両方のレベルでの学びにつながるエピソードが示された。ケース 1 では教師の垣根なき学びのつながりを自らの手で築きたいという明確なビジョンのもとに勉強会が組織され、結果として個々人の学びに関するエピソードが述べられただけではなく、教育専門家のコミュニティとしての勉強会の意義にまで議論が及んでいる。ケース 2 でも、4 名のセミナー運営者が企画運営のプロセスを経て実感した学びに加え、最終的に 4 名の間で「コミュニティの一員としての自分の役割を自覚

し、学びの場のあり方と社会の変容の連続性について想いを馳せ、教育実践と対話的省察の循環から自律的市民としての自分を育てていく」という価値観が生まれ、共有されるに至った。ケース 3 は、JaFIX 研修で得た共通の教育理念を基盤に、教師二人の対立を含む対話をもたらした実践の変容と教師の学びが語られた。さらに、自由な語り合いから信頼感が生まれていくという実感や、どんな疑問も忌憚のない意見も安全に言うことの大切さに関する省察などが明らかにされ、各ケースの組織内で学びを支える文化が育まれていった様子も確認できる。

では、各ケースは、教師の学びを促す PLC として発展していくためにどのような仕組みを持っていたのだろうか。本章筆者は各ケースに二つのゆるやかな共通点が認められると考える。それは、省察を深めるための仕組み（対話型、デザイン思考）と、同業者性・同僚性を育てるための仕組み（リーダーシップの共有、バウンダリースパニング、実践知の共有）である。次節でそれぞれについて考察する。

5.2 省察を深める仕組み

5.2.1 対話型

省察を深める仕組みの一つ目として、「対話型」の学びの場が創られていたことが挙げられる。「対話型」の学びの場は、教える人、教わる人という垣根を取り払い、参加者全員が感じたこと、考えたことを自由に率直に述べ合っただialogを行い、双方に新たな気づきをもたらすことを目指すものである（渡辺 2018）。「対話型」は、渡辺によると、着地点が最初から設定されていて、そこに向かって解決策が立案され、それを効果的に実演してみせる従来型の研修会と異なり、誰かが最初から答えを持っているわけではない。

ケース 1 の「みんなで考えるアクティビティ」は最終的にアクティビティが完成しなくても構わず、いろいろなアイデアを出し合うことが重視されていた。ケース 2 では、最初に関出口を設定せずに、参加者や企画者の声を丁寧に拾い、その声をリソースとしてセミナーを企画していく手順が取られた。ケース 3 では、メンターとメン

ティーとの間で正解を提示するのではなく、互いに聴き合い、語り合う関係性が大切にされていた様子が窺える。これらは全て、「対話型」を志向する学びのあり方だったと言えるだろう。

5.2.2 デザイン思考

二つ目に、「デザイン思考」の精神に基づいた企画手順を踏んでいたことが挙げられる。「デザイン思考」とは、ある問題に対し、エキスパートによる解決策をトップダウン的に実行することよりも、ユーザーの視点をもとに解決策を見つけていく思考法である。本稿の文脈で言えば、PLC への参加者の得る体験を最優先に学びの場を整えていくことである。答えを見つけることよりも、プロセスを通じて問題を問い直し、ニーズの本質は何かを発見することを重視する (Beckman and Barry 2007)。

①参加者の声をよく聴き、理解すること、②それをヒントに参加者のニーズを見極めること、③そのニーズにたどり着くためのアイデアやアプローチをブレインストーミングすること、④出てきたアイデアをとりあえず形にしてみることに、⑤そこで得られたフィードバックをもとにブラッシュアップしていくことの五つのプロセスを踏むことが提唱されている (IDEO 2012)。

ケース1の「みんなで考えるアクティビティ」の出発点は、「今、ここに集まったメンバーのニーズは何か」という企画・運営メンバーの問いかけであった。ケース2で報告された「やってみる学び」の形を整えるにあたり、企画者自身がシミュレーションを行い、そこで得られた感触をもとに改良していくプロセスや、参加者のフィードバックを後続するセミナーの内容に落とし込んでいくという企画方法は、上記の五つのプロセスに当てはまる。つまり、企画の進め方に関してデザイン思考が組み込まれていたと言える。

対話型の学びもデザイン思考も答えを出す前のプロセスを大切にする。最適解を出すことよりも多様な意見を出すことや試行錯誤に時間を割く。一見すると効率的ではないように感じられるが、その分洞察が深まる可能性を含んでいる。コルトハー

ヘン（2010）は、学び手の省察を深めるために、振り返りのプロセスで一足飛びに解決策について話し合うのではなく、起きた出来事を一段掘り下げることで、本質的な諸相への気づきが生まれ、より深い学びのサイクルが生まれると説く。ケース2で提示されたアドバイザーFの省察では、セミナーの企画に関わることを通じて得られた自身のアドバイザーという役割の本質についての洞察が語られたが、このように、各ケースが、学びのコミュニティへの参加者にとっても企画運営に携わった側にとっても、より深い省察を得る機会となっていた可能性が感じられる。

5.3 同業者性・同僚性を育てる仕組み

5.3.1 リーダーシップの共有とバウンダリースパニング

続いて同業者性・同僚性を育てる仕組みについて述べる。まず挙げられるのがリーダーシップの共有（Shared leadership, Pearce and Conger 2002）である。ケース1は、職場が異なる同業者同士が集い学ぶケースである。勉強会運営メンバー9名が、持ち回りで会の運営をリードするようにし、リーダーシップを共有していた。それだけでなく、ウォームアップのファシリテーターの役割を、参加者にゆだね、参加者も運営側に巻き込むなど、運営側と参加者との境界を連結するための働きかけにも意識が注がれていた（バウンダリースパニング, Aldrich and Herker 1977）。「視野が広がった」「自信がついた」「より能動的に参加できるようになった」という参加者のコメントからは、教育的技法の習得を越えて、参加者の勉強会への関わり方にも変容が見られ、多様な教師が垣根なくつながり互恵的に学ぶ関係性構築への効果が認められる。

5.3.2 実践知の共有

実践知とは、「経験によって培われる暗黙知であり、賢明な判断を下すことや、価値観とモラルに従って、実情に即した行動をとることを可能にする知識である」（野中・竹内 2020:39）。そのような日々の経験を通じて教師個々人の内に蓄積されてい

く知恵は、なかなか言語化されがたいものであるが、K と U は、その知恵の共有に成功し、素晴らしい同僚性を築いている教師と見ることができる。ケース 3 では、K と U が自らの実践の振り返りの仕方を共同で学んだという体験が語られた。二人は、JaFIX 研修を通じて、互いの実践を晒し合い批判的に振り返る手法と共同で学ぶことの価値について体験的に学ぶ機会を得た。この意義は大きい。Fullan (2006: 10) は、学校の文化を変えるためには個々の学校ではなくシステムに注目するよう提唱している。ケース 3 は、明快な学びの手法、つまり、システムに関わる部分がまず確立しており、それを持続させられたことで、その後互いの実践を共有しつつけようという態度と、意見が違って共にも前進していこうというマインドセット、つまり学びの文化を維持発展させることができているのではないだろうか。

5.4 教室文化の変容に向けて

第 5 章では、教師の学びを支えるための仕組みづくりという観点に立ち、本稿で提示された三つのケースを再度分析評価した。各ケースは教師の学びを促進するための様々な知恵にあふれ、それが教師間の信頼関係や互惠性、主体性、省察の深さに象徴される、肯定的な学びの文化の形成をもたらす PLC として機能していることを論じた。換言すれば、教師たちが集い主体的に協働する PLC は、言語知識や教育技法だけにとどまらない、より多層的で豊かな専門性を生み出す場と言えまいか。第 1 章で時本が述べたように、教師の学びと学生の学びが同型で互いに呼応し合う関係であるならば、これらの PLC が育んだ豊かな学びの文化は参加教師たちの実践の場にも伝わり、言語の教室の学びの文化にも変容が起こるはずである。それが、どのようにさらなる学びのスパイラルを起こすのか、今後の展開が非常に興味深い。

*謝辞

実践研究のコミュニティ形成の指針を与えてくださった故渡部淳先生、そして本稿執筆にあたり深い対話を交わした全ての方々に心からの敬意と感謝を表したい。

<注>

1. 2018年から2021年までの所属。現所属は国際交流基金マニラ日本文化センター。
2. この研修のデザインの詳細については藤光（2018）を参照されたい。
3. 授業は3人の教員によるチームティーチングで行われている。時本を含む2名が上記の勉強会の運営スタッフであり、もう1名はしばしば勉強会に参加している。
4. グラドルルールはNGO開発教育協会のあるセミナーよりアイデアを得ている。
5. OJAEは欧州の文脈で対話を重視したオーラルアセスメントの開発を行っている。
6. 事後ポスターおよび各種活動の例をこちらのビデオにまとめた。
<https://vimeo.com/user133159873/kyoushimanabinobacase2>（1分48秒）。
7. JaFIX（*Japanisch als Fremdsprache mit Integrativ-Kommunikativen Schritten* 統合的アプローチによる日本語教授法）
8. PLCの定義に関しては様々な議論がある。詳しくは，Fullan（2006），Stoll et al.（2006），DuFour et al.（2016）などを参照されたい。

<引用文献>

- 楠見孝（2012）「実践知の獲得—熟達化のメカニズム」金井壽宏・楠見孝（編）『実践知』有斐閣，pp.33-58.
- 倉数綾子（2021）「対立したまま理解すること—言語教育観の異なる同僚日本語教師との対話」館岡洋子（編）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版，pp.161-173.
- 桑野隆（2021）『生きることとしてのダイアローグ—バフチン対話思想のエッセンス—』岩波書店.
- コルトハーヘン，F.（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』武田信子他訳，学文社.

近藤裕美子・藤光由子・津田香織・井上美優（2019）「教師の継続的な学びを支える
研修と学習コミュニティのデザインー欧州日本語教育研修会の実践例ー」『国
際交流基金日本語教育紀要』15, pp.67-78, 国際交流基金.

舘岡洋子（編）（2021）『日本語教師の専門性を考える』ココ出版.

デューイ, J. (2004) 『経験と教育』市村尚久訳, 講談社.

時本美穂（2021）「民主化のための日伊協働学習プロジェクトの試みー大学院での実
践を通して」『ヨーロッパ日本語教育』25, pp.386-396, ヨーロッパ日本語教師会,
[https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=402-
413&filename=tokimoto.pdf&p=online2020](https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=402-413&filename=tokimoto.pdf&p=online2020)（2022年10月23日）.

野中郁次郎・竹内弘高（2020）『ワイズカンパニー：知識創造から知識実践への新しい
モデル』東洋経済新報社.

藤光由子（2018）「学びの場をつくる仕事」『世界の日本語教育の現場から（国際
交流基金専門家レポート）』
[https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/seiou/france/2018/re-
port03.html](https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/teach/dispatch/voice/voice/seiou/france/2018/report03.html)（2022年10月23日）.

藤光由子・根元佐和子・西澤芳織・時本美穂・植原久美子（2019）「演劇的手法を
活用した『参加し、表現する学び』ー欧州の教師研修, 継承語教育, 高等教育,
成人教育の現場への展開ー」『ヨーロッパ日本語教育』24, pp.269-305, ヨー
ロッパ日本語教師会,
[https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=286-322&filename=panel-sato-
nemoto-nishizawa-tokimoto-uehara.pdf&p=belgrade](https://eaje.eu/pdfdownload/pdfdownload.php?index=286-322&filename=panel-sato-nemoto-nishizawa-tokimoto-uehara.pdf&p=belgrade)（2022年11月22日）.

山田ボヒネック頼子（2007年6月23, 24日）「日本語教育における『身体性』を考
えるーからだで学ぶ・からだか学ぶ・からだか語るー」[講演] 国際日本語普及協
会第23回日本語教師のための公開研修講座, 東京国立オリンピック記念青少年

- 総合センター, <https://paperzz.com/doc/5986759/> (2022年8月1日) .
- 渡部淳 (2017) 『獲得型教育の理論的・実践的研究』 日本大学大学院文学研究科博士論文.
- 渡部淳 (2020) 『アクティブ・ラーニングとは何か』 岩波書店.
- 渡部淳・獲得型教育研究会 (編) (2011) 『学びへのウォーミングアップ 70 の技法』 旬報社.
- 渡辺貴裕 (2018年9月29日) 「5分でわかる対話型模擬授業検討会」『対話型検討会に関する資料』 <https://note.com/nabetaka/n/na1cefb6d209c> (2022年8月23日) .
- Aldrich, H., & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organization structure. *Academy of Management Review*, 2(2). 217-230.
- Barr, B. R., & Tagg, J. C. (1995). From teaching to learning. Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6). 12-26.
- Beckman, S. L., & Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *California Management Review*, 50(1), 25-56. <https://doi.org/10.2307/41166415>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W., & Mattos, M. (2016). *Learning by Doing: A handbook for professional learning communities at work* (3rd ed.). Solution Press.
- Fullan, M. (2006). Leading professional learning. *School Administrator*, 63(10). 10.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2). 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- IDEO. (2012). *Design Thinking for Educators* (2nd digital ed.). Retrieved October 31, 2022. https://f.hubspotusercontent30.net/hubfs/6474038/Design%20for%20Learning/IDEO_DTedu_v2_toolkit+workbook.pdf