

【V】シンポジウム

<会場>

1号館3F 1305教室

16:30	題目：教室・学習者・教師を問い直す	
-	司会：広瀬和佳子（神田外語大学）	
18:30	パネリスト：池田玲子（鳥取大学）	p.115
	牛窪隆太（関西学院大学）	
	近藤 彩（麗澤大学）	
	三代純平（武蔵野美術大学）	

【大会実行委員企画シンポジウム】

教室・学習者・教師を問い直す

パネリスト	池田玲子（鳥取大学）
	牛窪隆太（関西学院大学）
	近藤彩（麗澤大学大学院）
	三代純平（武蔵野美術大学）
司会	広瀬和佳子（神田外語大学）

企画趣旨

日本語教育の現場では、学習者の多様化とともに言語や教育に対する見方が変化していると言われて久しい。特に、80年代に生じたオーディオ・リンガル法からコミュニカティブ・アプローチへの転換と、90年代以降にみられる社会文化的アプローチの台頭は、それまでの言語観・言語学習観を問い直す大きな転機と呼んでいいだろう。ただし、問い直す対象が何であり、それ以前と以後で何がどのように変化したのかという点では、解釈が分かれるのが現状ではないだろうか。

学習を刺激と反応の結びつきにとらえ、言語構造を効率的に教え、反復練習を重視するオーディオ・リンガル法から、言語の機能と実際のコミュニケーションを重視するコミュニカティブ・アプローチへの移行は、コミュニカティブな活動を否定する見解が示されないという意味において評価が定まった感がある。しかし、コミュニケーション能力の育成に偏った指導法に対する批判は常にあり、言語形式への注目や、正確さや流暢さのとらえ方については、研究者のあいだでも、個々の実践の場においても、多様な立場・考え方が存在していると考えられる。

一方、90年代に入ると、ヴィゴツキーの学習・発達論、バフチンの言語論、レイヴとウェンガーの状況的学習論などを理論的基盤とする社会文化的アプローチが注目を集めるようになる。オーディオ・リンガル法やコミュニカティブ・アプローチはともに、学習者の「頭の中の知識」を前提とし、知識や技能の獲得を学習にとらえていた。これに対して、知識とは状況に埋め込まれたものであり、学習者は環境や状況と相互作用する中で社会的慣習としてのことばを学んでいくという見方が提示される。さらに、フレイレの教育理論の流れを汲む批判的リテラシー研究は、社会的規範としての言語や知識の中立性を否定し、それらが社会的、文化的、経済的、政治的な影響下にあつて、既存の社会構造や権力関係を強化していることを指摘した。

知識や学習に対するこのような見方は教育現場に多大な影響を与え、言語教育において多様なアプローチを生み出す原動力になっている。日本語教育では、「学習者中心」に対抗する「学習者主体」の概念¹を具体化し、発展した「活動型日本語教育」や、「協働」「対話」の概念に支えられた「ピア・ラーニング」²が、そのようなアプローチの一つとして広く認知されていると言えるだろう。しかし、こうした新たなアプローチにおいても、個々の実践の場では、従来の言語観・言語教育観に縛られたままではある場合も少なくないと考えられる。それは、上述したように90年代以降、言語教育を考えるさまざまな観点が提示され、議論が展開される中で、自身がよってたつ基盤がどこにあるのか、他者からも、自分自身にとっても、見えにくくなっているからではないだろうか。今、言語教育にたずさわる者に求められているのは、自身が当然視している、言語教育に関わる重要概念や教育アプローチを改めて問い直し、自分が何に価値を認めているのか、その価値観を支えているのは何か、他の実践者との議論を通して意識化することではないかと考える。

本シンポジウムでは、「活動型日本語教育」や「ピア・ラーニング」の考え方に賛同し、言語教育に対する新たな観点を実践によって提示しているパネリスト4名に話題提供をしていただく。4名の実践は、フィールドも教育アプローチも異なるが、4名とも、従来の教育観とのあいだで生じる対立をどのように解消し、自身がめざす実践をどう実現していくかという点で課題を「共有」しており、実践の場でさまざまな工夫やしかけを行っている。しかし、従来の枠組みとは何か、それを批判する自身の立ち位置はどこにあるのかという点では、必ずしも認識を「共有」しているわけではない。本シンポジウムでは、まずパネリスト間で、互いの関心事や相違点を明確にすることで、教師の役割という観点から問題意識の「共有」をこころみる。次に、そもそも教師間で「共有」は必要なのか、そうだとすれば何をなぜ共有するのか、フロアにも同じ問いを投げかける。現状に対する認識やそれを踏まえた現状変革の方向性について、課題の「共有」をめざしてフロア全体で議論を行いたい。

広瀬和佳子（神田外語大学）

¹ 細川英雄（1995）. 教育方法論としての「日本事情」—その位置づけと可能性『日本語教育』87, 103-113.

² 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.

教師の成長を問い直す

—日本語教育における「教師の自己成長」論の批判的再検討—

牛窪隆太（関西学院大学）

1. はじめに

新人日本語教師を対象とした研究を実施する一方で、現職教師を対象とした研究会（言語教育と実践を考える会）を立ち上げ、中堅以上のキャリアをもつ教師仲間とともに運営してきた。そして、新人教師のインタビュー調査をまとめ、研究会に参加した中堅教師の学びのあり方を検討するうちに、新人教師の調査から見えてきた問題点は、私自身を含む、中堅以上のキャリアをもつ日本語教師にとっても同様のものなのではないかと考えるようになった。本発表では、これら二つの研究事例を示し、日本語教育においてチームティーチングに携わる新人教師・中堅教師がともに、分業的、個体主義的な環境におかれており、「自力で成長する＝教室における教授技術を向上させる」ことが求められる環境にある可能性を指摘する。その上で、日本語教育でいわれる「教師の自己成長」論が、そのような状況を下支えするものになっていることを指摘し、成長を教師の関係性に置き直すことによって「同僚性コミュニティモデル」へとシフトさせる必要性を述べる。

2. 新人教師と中堅教師を対象とした研究事例から

2.1. 新人教師を対象とした研究（牛窪 2014a）

教授経験5年目までの新人教師を対象に、教育機関における学びを明らかにすることを目的としたインタビュー調査を実施し、そのうち教育機関への参加において葛藤を感じていると判断される教師（12名）から得られた語りについて、M-GTA（木下 2003）を用いて分析した。その結果、新人教師たちは、授業見学を受けることによって授業改善を行う一方で、他の教師の授業を見学することはできず、養成講座で身につけた典型的な教授法を繰り返しながら、初級は大丈夫という自信を得るようになることがわかった。また、他の教師との関係性について、お互いに「フリーランス」であり、気軽に聞いてはいけなないと考える一方で、忙しさの中で、他の教師と関係性がもてな

¹ 石黒（1998）は、教育学の議論において個体の能力を向上させることが目指されてきたことを「個体能力主義」と呼び、これを批判している。それに対してここでいう「個体主義」とは、能力が教師個人に求められることに加え、「ゼロから手探りで」「自分一人でやる」（M-GTAによる概念）ことが当然視されている日本語教師環境を示すものである。

いまま、無難に割り当てをこなすという日本語教育観をもつようになっていた。新人教師にとって葛藤を乗り越える分岐点となるのは、「そうじゃなくてもいい」という気づきであり、それが「大学院での学び」や「ずらしを実践している先輩教師」によってもたらされることが示唆された。

2.2. 中堅教師を対象とした研究（牛窪 2014b）

その後、授業勉強会に参加している中堅教師（経験7年から11年）6名を対象に、授業勉強会での自身の学びについてフォーカス・グループ・インタビューを実施した。インタビューでの発言を内容別にまとめ、教師たちが、授業勉強会では「あなたはだあれ」²と問われていたと発言した背景にあるものを検討した。その結果、教師たちは、教員室ではできない話し合いをする場として勉強会を位置づけており、他の教師とつながることに意味を見出していることがわかった。教師たちは、授業を引き継がなければならないことによって、次に授業に入る他の教師の目を気にしており、それが授業を大きく変えられない理由となっていた。教員室で他の教師に相談・質問することは、専門家として未熟であることを意味しており、授業とは自分一人で考え計画・実施するものだと考えていたという。教師たちは、授業勉強会によってそれぞれの思い込みに気づき、日本語教師としてのあり方を問い直したと話した。このことから、日本語教育の現場において教師個人の価値観が問題にされない構造が存在し、その中で教師には割り当てをこなすための教授技術が求められている可能性を指摘した。

2.3. 二つの研究事例から見えること

これらの研究事例で対象となっているのは、キャリアが異なる教師グループであり、教師のライフコースの観点からすれば、異なる成長段階にいる教師である。加えて、勉強会に参加していた中堅教師たちは、日本語教育関連分野での修士号取得者であり、日本語教育の専門家と呼べる教師グループであった。しかし、新人教師の事例で示唆された問題点は、専門家として現場に立つ中堅教師にとっても当てはまる。つまり、教師たちは、経験年数によらず、他の教師と関係性をもたないまま、チームティーチングに携わっており、その中で、割り当てを無難にこなすことを志向しているのである。日本語教師を「フリーランス」の仕事であると考えれば、それぞれが割り当てをこな

² インタビューの中で教師たちが使った表現。教師たちは、授業勉強会で、自分が何がしたいのかを改めて考えさせられたと語っていた。

し円滑にコースを進めていくことが「専門家」としての証となる。しかし、分業制度において教師の間に関係性が必要とされないことによって、教師たちは、専門家失格の烙印を押されないように、チームを組んでいる他の教師からの評価を気にし、「暗黙の了解」にしたがわなければならないと考えているのである。

3. 「教師の自己成長」論の批判的再検討

「教師の自己成長」とは、ポスト・オーディオリンガル法の議論において「教師トレーニング」に変わるものとして提示された成長概念であった。「唯一絶対の教授法への決別」(岡崎 1991)が宣言され、教師にも、教授法を受身的に再生産するのではなく、能動的に教室活動を生み出していくことが期待されるようになった。現在、日本語教育においては、教師が自身の教授活動を「内省」することで成長を遂げるという成長モデルは、広く受容されている。しかし、近年、「自己研修型教師」を提唱した岡崎・岡崎(1997)や「アクションリサーチ」を日本語教育に導入した横溝(2000)の議論においては、教室がおかれた社会的文脈が軽視されているという指摘もなされている(三代他 2014, 牛窪印刷中)。「内省」とは、個人の教室活動だけではなく、教室を取り巻く文脈をも対象とすべきであるとされ、環境そのものを変えていくためのものであるという。研究事例から示唆されることを踏まえれば、この指摘に加え、「教師の自己成長」論においては、教師間の対話が軽視されていることも指摘できる。実際には、現場の教師は、他の教師との関係性において教室活動を実施している。つまり、教師間の関係性が問われないまま、それぞれの教師が「自己成長」することでは、日本語教師の間に拘束を生み出す「暗黙の了解」は維持されたままなのである。

4. 「暗黙の了解」と「制度」

では、なぜ「暗黙の了解」を問題にしなければならないのか。「暗黙の了解」とは、制度論の議論においては、「制度」を内側から支えるとされるものである(中村 2001, 盛山 1995)。明文化されていないにもかかわらず、誰もがそうすると考えることで、拘束力が生み出される、いわば「見えない制度」(中村 2001)を支えているのが「暗黙の了解」である。つまり、分業的に割り当てをこなすという教師環境において、日本語教育の「専門家」として、「暗黙の了解」にしたがうべきであると考えたことで、教師は「見えない制度」に拘束される。そして、それと同時に、他の教師もそうであると考えたことによって、教師は、他の教師を拘束しながら、「見えない制度」を維持しているのである。そう考えるのであれば、問題となるべきは、「自己成長」を遂げる中で、日本

語教育とはそういうものであると理解している教師の「日本語教育理解」ということになる。与えられた枠組みの中で、他の教師との関係性を考えないまま、「自己成長」を遂げるという教師の成長観こそ、日本語教育を硬直化させるものなのではないか。

5. おわりに

「自己研修型教師」を提唱した岡崎・岡崎（1997）は、教師が成長するためには、教師が自身の枠組みを飛び越える必要があるとする一方で、教師の内省の契機となる「異質性」を学習者の存在に求めた（p.17）。しかし、教室活動を考えながら、与えられた枠組みそのものを更新していくことを考えるのであれば、その契機とは、同僚教師との関係において想定されるべきものでもある。研究事例から示唆されることは、自身の枠組みを飛び越える契機となるべき教師の関係性が、拘束性を生み出すものになっているということであった。つまり、教師の対話が存在しないまま、それぞれの教師が自己成長することによって、教師間の「異質性」は明らかにされず、「暗黙の了解」が維持されることによって、日本語教育の枠組みは維持されるのである。その一方で、「自己研修型教師」は、授業の中で学習者の反応から自身の枠組みを飛び越えるものとされている。つまり、ここで想定されるのは、表向きの説明と実際の教育実践が乖離した教師像、あるいは、自身の教室における学生の反応を一般化し、自身の経験にのみ専門性を重ねる教師像である。そして、そのどちらにせよ、日本語教育の枠組みは維持されていく。今後、拘束性を生み出す関係性から、新たな価値を創造する関係性へと、教師の関係性をシフトさせていくことを考えなければならない。そのためには、日本語教師の成長もまた、「同僚性コミュニティ」の中で考えられる必要があるだろう。

秋田（1998）は、学校教師の「内省」について、対象を広げ、現場教師が「物語の様式」で自身の教室活動を語ることによって、「内省」を「職人モデル」におけるものから「同僚性コミュニティ」におけるものへと変化させる必要性を指摘した。また、佐藤（1997）は、現場の教師が同僚性を構築していくためには、立場や考え方の違いを超えて議論するための民主主義が、職場に貫徹されている必要があり、教師間の信頼関係が必要であるとしている。職階が乱立しつつある現在の日本語教育において、立場や考え方の違いを超えて、教師間の対話をどのように保証することができるのか。引き続き、実態に基づく実践研究を進めていきたい。

文献

- 秋田喜代美（1998）「実践の創造と同僚関係」『岩波講座 現代の教育 第6巻 教師像の再構築』
佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中考彦・浜田寿美男・藤田英典（編），pp.235-259，岩波書店
- 石黒広昭（1998）「心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の隆盛と破綻」『心理学と教育実
践の間で』佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭（編），pp.103-156，東京大学出版会
- 牛窪隆太（2014a）「新人日本語教師の葛藤を生み出すもの—制約の下での発達に焦点をあてて」『多
摩留学生教育研究論集』9号，pp.1-10，電気通信大学国際交流推進センター・東京農工大
学国際センター
- 牛窪隆太（2014b）「あなたはだあれ」という問いが示唆するもの—「授業勉強会」実践の分析から
『言語文化教育研究会 2013 年度研究集会大会予稿集』pp.122-128，言語文化教育研究会
- 牛窪隆太（印刷中）「教師の役割と専門性」『日本語教育学のデザイン（仮）』神吉宇一・
名嶋義直（編），凡人社
- 岡崎敏雄（1991）「コミュニカティブ・アプローチ—多様化における可能性—」『日本語教育』73，
pp.1-11，日本語教育学会
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- 木下康仁（2003）『グラウンデッド・セオリーアプローチの実践』弘文堂
- 佐藤学（1997）『教師というアポリア 反省的実践へ』世織書房
- 盛山和夫（1995）『制度論の構図』創文社
- 中村雄二郎（2001）『魔女ランダ考—演劇的知とは何か』岩波現代文庫
- 横溝紳一郎（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子（2014）「新しいパラダイムとして
の実践研究」『実践研究は何をめざすか』細川英雄・三代純平（編）pp.49-90，ココ出版

固定しがちな言語教育観を問い直す

—協働学習の実践に向けて—

近藤彩（麗澤大学大学院）

1. 言語教育観を問い直す

(1) 自身の教師教育の経験から

言語を学習した経験がある者は、多かれ少なかれ独自の言語教育観をもつ。その言語教育観は、自身の学習経験、教授経験、そしてその時代の研究成果や時代の動向等に影響され、自身の成長過程で変化するものだと私は思っていた。しかし、長年教師教育に携わっていると（近藤・木谷・木田 2012）、それはある意味、私の思い込みであることがわかった。「化石化」教師（川口・横溝 2005）という用語があるように、言語教育観が固定しがちな者や、言語教育観が変わったと思っているがそれが教育実践には反映されない者と、実に「教師の成長」はさまざまであった。

私は、言語教育観が変わらなければいけないと言うのではない。学習者に適した形で、教師の言語教育観が「流動的」であることを望んでいる。

(2) 変化する社会

ヨーロッパを例にすると、移民に対する政策や社会動向を反映し、この20年で言語教育観が著しく変化した。日本でもCEFR（ヨーロッパ共通参照枠）の考え方が援用され、日本語が「わかる」だけでなく、それを使って何か（目的）「できる」ことが重要であるのではないかと、という議論が進んでいる。

この議論が日本で起こった背景は一樣ではないが、その一つに、グローバル化の影響を受け人々の往来が活発化したことが挙げられる。日本社会では外国人就労者やその家族が増え、コミュニティー（仕事・生活・学校他）に根付くことが重要と考えられるようになった。多くのニューカマーに共通することは、自らの「居場所」を確保しようとしていることだ。日本語を駆使して職場や日常生活で居場所を確保するには、日本語は副次的なものとなり、日本人（日本語母語話者）と協働できるかどうかがかぎとなる。

「居場所」を確保し日本人と協働するには、ある程度の日本語能力があったほうが効率的だ。その場合の教師の役目は、指導というより支援の要素が強くなり、「従来どおり」の日本語指導というわけにはいけなくなる。教師が学習者の必要性に合わせ社会参加できるように支援する、寄り添うことが必要で、それはむしろ当然のこととなる。池田（2009）では、「学習の管理者から支援者へ」

とその転換の必要性が協働の重要性と共に示されている。

2. 「支援者」としての教師

繰り返すが、学習者が日本語で「できる」ようになるため、そして日本人と協働するためには、日本語教師は「管理者」ではなく、学習者の自律性を育てる「支援者」になることが肝要だ。しかし、「管理者」から「支援者」へ変わることはなかなか易しいことではない。また、「支援者」へ変わることは、教授法の歴史と決別することでもない。教師は、①さまざまな教授法の知識を獲得し、②それを目の前の学習者に適した形で学習者主体の実践に取り入れ、③必要に応じてリソース開発を行う。そして、④授業やカリキュラムを振り返り、⑤自身の内省を積み重ね、⑥自身の実践を評価・修正していくこと、いわゆるPDCA(Plan-Do-Check-Action)は依然重要である。

本発表では、上記の教授法（広瀬氏の予稿集を参照）を踏まえた上で、協働学習を教室で具現化し学習者を支援することを目指す「協働型教師養成」の実践例を紹介したい。大学院生（現職者を含む）が協働の場を生み出す教師に近づくために、発表者は概ね1年かけている。その1年間のプロセスや、院生の言語教育観の変化を、内省シート、最終レポート、ポスター発表の内容から示す。また、院生が言語（日本語）を使って他者と協働する経験を通じて、それぞれの言語教育観を問い直し、教師のイメージや教授法を振り返る様子を浮き彫りにする。

大学院の授業で取り上げている教授法や学習理論は次のとおりである。(1)それまでに受けた教授法（振り返りと共有）、(2)オーディオリンガル法、(3)コミュニケーション・アプローチ、(4)コミュニケーション能力・コミュニケーション活動、(5)CEFR、(6)Task-based Learning、(7)TPR(Total-Physical Response)、(8)協働学習（概論）、(9)ピアリーディング、(10)ピアレスポンス、(11)ピアフィードバック、(12)ケース学習・ケースライティング、(13)状況的学習論が中心となる。院生は、事前にそれぞれの指定図書や論文を読む。授業では、教授法の理論を理解・確認していくだけでなく、各教授法に基づいた実践（デモンストレーション）を協働的に行う。実践後には、その振り返りや全体討論をし、それぞれの教授法についてどこまで理解しているか、自身の教育実践にどのようにいかすか（あるいはいかせないか）、などについて話し合う。授業後に院生は内省シートを書き、次週の授業で教師はそれをフィードバックし、全員で共有していく。他の複数の授業や課外授業と関連性をもたせ、1年を通じて協働、学習者主体、教師の役割、支援について学ぶ機会を与えている。ここで断っておくが、「協働型教師」とは教室内で「ピア活動」をさせることができる教師という意味ではない。ピア活動はその一部にすぎない。教室内で学習者主体の学びを創

出し、教室外の現実気づかせ、自身が教師や教師以外の（社会の）人々と協働できることを指している。

発表の最後に、学習者の社会参加（特に企業活動）の観点から、発表者が行っているビジネスコミュニケーション教育（近藤・金 2010, 近藤・金 2014, 近藤 2014）の一部を紹介し、日本企業で働く外国人社員や、彼らと共に働く日本人社員を対象とした人材育成について触れ、協働型日本語教師が人材育成（人財支援）を担う存在になり得ることを述べる。

文献

池田玲子（2009）「教師の管理者から学習の支援者へ - ピア・ラーニングの教師の学び -」『日本語教育の過去・現在・未来 教師』, 133-158.

川口義一・横溝紳一郎（2005）.『成長する教師のための日本語教育ガイドブック（下）』ひつじ書房.

近藤彩（2014）.「日本語非母語話者と母語話者が学びあうビジネスコミュニケーション教育—ダイバーシティの中で活躍できる人材の育成に向けて—」『専門日本語教育研究』第16号,15-22.

近藤彩, 木谷直之, 木田真理（2012）.「日本語教育指導者養成プログラムの10年の歩み—現職の非母語話者日本語教師の修了後の活動を踏まえて—」『日本言語文化研究会論集』国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学.

http://www3.grips.ac.jp/~jlc/jlc/ronshu/2012/3kondo_kitani_kida.pdf

近藤彩, 金孝卿（2014）.「グローバル時代における日本語教育：プロセスとケースで学ぶビジネスコミュニケーション」, NSJLE Proceedings 2012, 103-116,

<http://jpf-sydney.org/nsjleproceedings/download/10.kondoh.pdf>

近藤彩, 金孝卿, ヤルディ, ムグダ・福永由佳・池田玲子（2013）.『ビジネスコミュニケーションのためのケース学習—職場のダイバーシティで学び合う—』ココ出版.

近藤彩, 品田潤子, 金孝卿, 内海美也子（2012）.『課題達成のプロセスで学ぶビジネスコミュニケーション』アプリコット出版.

日本語教育という場をデザインする

—地方大学での経験から教師の役割を問い直す—

三代純平（武蔵野美術大学）

1. 能力から場へ

本発表では、地方大学における発表者自身の実践から教師の役割を考える。私は、日本語教育を、どのような能力を育成するか、よりもむしろ、どのような経験を作り出す場であるかという点から問い直すことを提案した（三代，2011）。また、社会的文脈に位置づけ、批判的省察を加えることでよりよい実践を探求する方法として、実践研究を提案している（三代他，2014）。本発表では、場の意味から考える日本語教育実践研究の例として、私が地方大学Aにおいて実践に携わった「オープンキャンパス・プログラム」を紹介する。そして、そのプログラム運営の経験をもとに、教師の役割を問い直し、実践の「共有」について考えたい。

まず、「能力から場へ」という提案について説明する。日本語教育の目的は、（日本語による）コミュニケーション能力の育成にあるとされ、その能力観が広く議論された（細川，2002）。社会構成主義的な学習観が日本語教育にも導入され、個人よりも関係性の中に能力をみる能力観（山下，2005，等）なども議論された。しかし、佐藤（1999）が批判するように、「能力」は、基本的に本質主義的な教育観に基づき提出された概念である。どのような「能力」か、「能力」が育成されたかどうかという問いは、関係の中にコミュニケーションをみようとしたときに、はたして生産的な問いなのだろうか。佐藤（1999）は、能力の育成に代わるものとして「経験」と「絆」を学びの中心に置くことを主張する。日本語教育もまた、どのような「経験」を生み、どのような「絆」を築いた場であったかということから構想し、省察することで、能力という観点とは異なる「学び」へのアプローチができるというのが私の立場である。

この立場に基づき、私は、コミュニティの参加という観点から日本語教育の場をデザインするよう努めた。特に、2つの軸の「参加」を念頭に置いた。1つ目の軸は「縦の軸」で、高校から大学というコミュニティへの参加、さらに大学からその後の進路＝「想像のコミュニティ」への参加である。2つ目の軸は「横の軸」で、留学生コミュニティへの参加、大学というコミュニティへの参加、地域のコミュニティへの参加などである。この2つの軸—それは、つまり、時間的に続くコミュニティと同時間に併存するコミュニティであるが—を意識した参加のデザインの試みとして「オープンキャンパス・プログラム」を考察する。

2. 地方大学 A の状況と課題

地方大学 A の状況を確認したい。A 大学は、2 学部 6 学科からなる小規模大学である。私が実践に携わっていた 2010 年代前半、学生総数は 1000 名程度であり、うち 250 人余りが留学生、その大半を東アジア出身の留学生が占めていた。少子化による学生減少から 2000 年代に入り、徐々に留学生数の受け入れを拡大していた。ただし、私が赴任した 2011 年以降は、東日本大震災の影響で留学生数も微減という状況にあった。また、A 大学は、山口県東部にある唯一の大学であり、地域との関わりが深かった。

私は、多様なコミュニティへの参加を通じて、留学生に多様な経験と出会いを提供したいと考えていた。同時に、大学というコミュニティや地域というコミュニティにとって、留学生の参加を「いいこと」として捉えてもらえるような参加の仕方を検討しなければならないと考えていた。そのような立場から A 大学の留学生をとりまく環境をみたとき、私の赴任時にあった課題は以下の通りであった。

- ・留学生の急増によって、地域との摩擦が生じていた。
- ・留学生の日本語力の低下から、大学や地域のコミュニティへの参加が難しいと感じられていた。
- ・震災の影響から、留学生が減少傾向にあった。
- ・留学生担当の教員と他の教職員とのコミュニケーションが不足していた。
- ・特定の留学生に「参加」の機会が限定されていた。

以上の課題をすべて解決することは容易ではなく、実際に課題は山積したままであった。しかし、この課題を解決するために、日本語教育の場をどのように組織するかという視点とその視点からの取り組みは、一定の有効性をもっていたように思える。そこで、本発表では、その取り組みの一例として「オープンキャンパス・プログラム」を紹介する。

3. 「オープンキャンパス・プログラム」

「オープンキャンパス・プログラム」は、夏期休暇中、および冬期休暇中に、韓国の高校生を対象に開始されたプログラムである。2011 年度夏期休暇中より、每期行われ、私自身は、2011 年度夏期より 2013 年度夏期まで 5 回にわたり運営に携わった。「オープンキャンパス・プログラム」は、韓国の提携校の日本留学を希望する生徒、日本に関心のある生徒を対象に行われているプロ

グラムである。しかし、このプログラムを、教員・職員・学生・地域が一体となり、運営することで、A大学の留学生にとって、さらには教職員にとっても大きな学びとなることがわかった。そこで、私は、留学生の日本語教育の場の充実という観点もあわせて、プログラムをデザインするようになった。同時に、本プログラムを通じてA大学に入学する留学生が増加したことで、高校と大学との間のアーティキュレーションという観点からも意義が見出せた。プログラムの内容、期間は、提携校のニーズ等によって異なる。長いときは2週間に及び、私が日本語研修を担当したこともあった。またA大学のエクステンション・センターで、留学生が講師を務める韓国語講座への参加なども取り入れていた。本発表では、紙幅の都合により、比較的短期間で行った2013年度夏期のプログラムを紹介する。韓国の2つの高校より22名がプログラムに参加した。

表1 2013年度夏期オープンキャンパス・プログラム

日程	内容
1日目	到着，地域のイベント見学
2日目	歓迎会，ホームステイ
3日目	ホームステイ
4日目	模擬授業（経営学，心理学）

1日目、夕方に到着後、プログラム参加者は、地域NPOの主催する町興しのイベントに参加した。A大学のある地域は工場夜景を観光資源としていたが、港で夜景を見ながら飲食が楽しめるイベントが2013年よりはじめられた。プログラムは、その第1回にあうように日程を調整した。なぜなら、そのNPOには、NPO側の要請により、留学生、留学生担当職員、私が参加しており、留学生もそれぞれの国の料理を活かした店を出店することになっていたからである。主催のNPOにとっても、第1回のイベントで海外からの来場者は歓迎すべきものであった。私たち大学側からも、韓国の高校生たちに地域で活躍する先輩たちの姿を見てほしいという願いがあった。

2日目は、歓迎会とホームステイである。歓迎会は、大学の教職員、大学の留学生、国際交流に関心のある日本人学生、ホストファミリー、日韓友好協会の方々が参加した。ここでは、アイスブレーキングのアクティビティも行われたが、その企画・運営を留学生と国際交流に関心のある日本人学生に依頼した。その企画・運営自体が、学生たちにとってもコミュニケーションの学びとなることを期待した。また、食事の際は、ホストファミリーと高校生を中心にグループに分かれての歓

談となったが、A大学の留学生が通訳を担当した。拙いながらも通訳の経験は、彼ら／彼女らにとって非常に勉強にもなり、また自信にもなる。この通訳をきっかけに、ホストファミリーと高校生が翌日観光に出かけるときも通訳として同行し、地域のホストファミリーとのつながりがA大学の留学生にも生まれた。ホームステイは、毎回のプログラムのアンケート調査でも高校生たちの間でもっとも評判がいいプログラムである。その経験から、2013年度前期より、山口県国際交流協会の支援のもと、正規の日本語カリキュラムにもホームステイ・プログラムを導入していた。ホストファミリーは重なっている場合も多く、A大学の留学生とホストファミリーは面識がある場合もあり、それによりコミュニケーションがよりスムーズとなったことに加え、このオープンキャンパスは、ホストファミリーとA大学留学生をより親密にする機能も果たしていた。また、スケジュールがもう少し長い場合は、日本語研修を入れていたが、それはホームステイ先でのコミュニケーションを目標に生まれ、ホームステイ後は、留学生と私の支援のもと、日本語でホストファミリーに手紙を書くようにしていた。

4日目は、模擬授業である。模擬授業は、高校側のニーズとA大学の学科にあわせて科目を決定していた。当該プログラムの際は、経営学と心理学の模擬授業を行った。模擬授業はグループワークを取り入れ、各学科の留学生が講師の通訳とグループワークのファシリテートを行うようにした。通訳やファシリテートする留学生の様子をみて、高校側の教員や学生が大学の教育を信頼したり、留学生をロールモデルとしてくれた。加えて、模擬授業を通じ、留学生担当の教職員と専門の教員との間にコミュニケーションが生まれた。私自身、専門の教員の授業をみるよい機会であったし、専門の教員にとっても、留学生とコミュニケーションをとる機会となった。留学生も模擬授業の準備・運営に関わることで専門の教員とよりコミュニケーションをとるようになった。

最後に、プログラム全体として、できるだけ多くの留学生が関わるようにした。ボランティアで積極的に関わるためには、留学生コミュニティがある程度まとまっている必要があり、教職員と学生との信頼関係も重要になる。普段からこのことには意識的になっていた。また留学生の人員配置には細心の注意を行い、「少し頑張ればできる」程度の役割を多くの学生に担ってもらった。これは、留学生担当教員の重要な役割であった。なぜなら、それを把握しているのは学内で留学生担当教員のみであり、職員サイドから見れば、一番積極的で日本語が上手な学生に仕事を任せたい。そのために国際交流イベントなど、常に一部の学生に「参加」の機会が限定されていた。いろいろな学生に活躍してもらい、それを学内の教職員に見てもらおうということも私は非常に重視していた。

4. プログラムの意義と教師の役割

以上、プログラムの概要と趣旨を説明した。冒頭で述べたように、私は、2つの軸を思い描きながら「参加」を考え、その中でA大学の日本語教育を構想してきた。縦の軸は、高校から大学、その先の進路である。本プログラムの紹介では、留学生の進路支援についてまでは述べられないが、プログラムを主体的に運営したり、通訳をする経験やNPOをはじめとする地域の方々とのつながりは、留学生の進路決定において貴重な「経験」と「絆」になっている。そして、このプログラム自体が高校から大学へのアーティキュレーションを担う。日本語学習の機会や動機づけにとどまらず、留学生というロールモデルと実際に出会い、大学・地域とのつながりをもつこと自体に本プログラムの意味がある。横の軸としては、留学生コミュニティの生成、大学コミュニティへの参加、地域コミュニティへの参加がある。同時に、本プログラムに多くの関係者が一緒に関わることで、留学生以外、教職員や地域の連携も進んでいる。

私は、「能力」からではなく「場」の意味から、日本語教育を考えることを提案し、その一連として当該プログラムを紹介した。このプログラムでどのような能力が育成されたかを測ることに、私自身は大きな意味を感じていない。重要なのは、定期的開催されるプログラムに多様な関係者が参加することで、それぞれの連携が進み、大学全体で、地域ぐるみで留学生を支援する体制が進んだことで、同時に、高校生を受け入れる立場で留学生が主体的に関わることで、留学生は、ただの支援の受け手ではなく、「十全な参加者」として「経験」し、「絆」を作り出していることである。そこに、日本語教育の場がそこには生成されていると私は捉えている。

「参加」を中心にことばの学びを考えるとき、教師の役割は、どのようなものだろうか。それは、縦軸、横軸を有機的に組み合わせた参加を、カリキュラム全体、さらには、大学、地域全体で実現するための素地づくりである。「オープンキャンパス・プログラム」を中心に、人の交流が生まれ、新しいコミュニティ参加が起こった。重要なことは、「オープンキャンパス・プログラム」という実践があり、それを共有したことであり、その共有は多くの人にとってそれぞれの多様な学びを生んだように思う。このような学びの場のデザインこそが、日本語教師の役割であると私は実践を振り返りながら考えるようになった。それは、捉え方によっては、コーディネーターのような存在かもしれない。しかし、私自身は、コーディネーターのようになりたいという思いを捨てて、自分も留学生コミュニティの一員として、すでにある大学コミュニティや地域のコミュニティに自分も共に参加させてもらうことに懸命になったとき、いろいろな関係者との連携が進んだように思う。そ

のこの意味については、もう少し体系的な省察が必要になるが、学びの場をどのようにデザインするかを考えたとき、必要な視点であるように考えている。

文献

佐藤学 (1999). 『学びの快樂—ダイアログへ』 世織書房.

細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか—言語文化活動の理論と実践』 明石書店.

三代純平 (2011). 日本語能力から「場」の議論へ—留学生のライフストーリー研究から—『早稲田日本語教育学』9, 67-72.

三代純平, 古屋憲章, 古賀和恵, 武一美, 寅丸真澄, 長嶺倫子 (2014). 新しいパラダイムとしての実践研究—Action Research の再解釈, 細川英雄, 三代純平 (編) 『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性』 (pp.49-90) ココ出版.

山下隆史 (2005). 学習を見直す, 西口光一 (編) 『文化と歴史の中の学習と学習者—日本語教育における社会文化的パースペクティブ』 (pp.6-29) 凡人社.

日本語教師にとっての協働の意味を問い直す —他分野の人との協働を通して認識した協働学習の意義—

池田玲子（鳥取大学）

1. 教育観の緩やかな転換

本発表では、現代社会が現象の複雑化、知識の高度化、価値の多様化を特徴として（堀井 1999）変革の速度を増す中、今後の日本語教育をどう実践していくかの課題について教師の協働の観点から問い直したい。

近年の教育観の転換の共通点とはといえば、知識伝達教育から主体的、協働的な教育への転換だといわれている（佐藤 1996）。現場の日本語教師たちの中には、「協働学習か従来の学習か」の選択において、現在の教育制度や自分の教育機関内の方針との関係を考え、自らの実践にどう取り組むかに悩む教師がいる。ただ、私個人の見解では協働学習とは決して教師たちに従来の教育観や教育実践を劇的に反転しなければならないようなものではないと考えている。別の言い方をすれば、協働学習でないなら従来の学習だという捉え方を否定する。私は教師主導の従来の教育のあり方から協働学習への変革は、実は緩やかな転換として進めることが可能だと考えている。しかしながら、私はこれまで協働学習を語るときに、両者をいかにも対立するもののような見せ方をしてきてしまったことは事実である。そのことは私に寄せられる現場教師たちからの質問やコメントによって気づかされた。たとえば、「学習者同士で作文の推敲のための話し合いをさせ、教師は何も指導しないので、学習者は間違った日本語を覚えてしまうのではないか」「学習者には正しい知識がないからこの話し合いでは作文を直せない」というコメントがある。実際のところ、私自身はピア・レスポンスの後に教師添削も行っている。私がピア・レスポンスを提案した意図は、教師添削指導を全否定するものではなく、教師の指導によって学習者自らが思考を深める重要な学習の場（機会）が奪われているという事実を添削指導の教師に認識してもらうことだった。この重要な学びの機会を教室に取り戻すための策としてピア・レスポンスではどうかという提案だった。

協働の概念にもとづくピア・ラーニングとして授業をデザインすることは、人間が日常生活上で自然に行ってきた学びが起きるよう教室や教室の外でも学習の場を設定する。この学習活動部分だけを取り上げて従来の授業と比較対照すれば、たしかに教室の様相には大きな違いが見えてしまう。しかし、ピア・ラーニングは学習者個人の学びのスタイルを全く変えようとするものではない。現場の教師がこうした誤解を持ったまま、ピア・ラーニングは自分の教育観や学校の方針にそぐわな

い、自分が慣れた指導方法とは大きく違うので自分にはできない、自分の担当する学習者には不向きだ、などの安易な判断をもって検討しないのならば、そのことは大きな問題だと思う。

もう一方で「言語の学習なのになぜ他者との関わりでの能力育成に重点をおくのか」という批判もある。これもまた実は重要な指摘である。この批判に対し、私は正直言えば、自分自身が納得する明確な根拠をもてないまま、他者に対しても説得力のある説明ができなかった時期があった。

ピア・ラーニングの意義は、1) 認知の発達に効果的である 2) 学習を通じて社会的構築の可能性があるとされる(池田・舘岡 2007)。ピア・ラーニングが認知の発達に有効かどうかについては教育研究として実証しやすい。実際、これまでピア・レスポンスの研究では、教師添削との比較から作文の成績や推敲作業の有効性が明らかにされてきた。しかし、もう一方の「社会的構築」についてはどうだろうか。これまでに、「協力的(協働的)学習者」であることと成績の向上との関連性を示す研究はあった。ただ、これは協働学習が社会的構築の可能性をもつことを実証しようとした研究ではなく、学習者が協働的な学び手となることで成績にどう影響するかをみる研究である。つまり、ピア・ラーニングによる協働力の可能性を明らかにしようとしたものではなかった。

では、協働学習を実践しようとする教師たちは言語の学習において協働のもつ社会的構築の意義をどのようにして理解するのか。言うまでもなく概念理解だけなら容易なのだろう。しかし、概念の理解が教師の日々の実践を変革するものに至らなければ、実践者にとっては意味がない。日本語教育実践者はどのような機会に自らの実践を変革し、改善するに至る協働の確信を得ることができるのか。

私は、協働学習の理解とは協働する学びを通してこそ認識できるものだと考えている。ここで言う「協働する学び」とは、どこかで開催される協働をテーマとした日本語教師研修を受けたり、日本語教育関係者が集まる学習会や研究会に参加したりすることだけに限定されないと考えている。もちろん、それも非常に重要な場だとは思っている。しかし、日本語教育という共通の背景をもつ者たちの集まりの場に限らず、協働の認識を深く確認できる別の場もあると思っている。実際、私は日本語教育ではない場面での協働の実践が、日本語教育の協働の意義を私に深く認識させてくれたという経験をもっている。この経験を契機とし、私は協働学習が緩やかな教育の転換として実践現場に受け入れられるよう、これ以後は「移行期の協働学習」を目指した語りに変えてきた。

本発表では、私自身が他分野（海洋教育研究分野）の人との協働実践を通して協働の意義についての認識を自分に問いなおすことができた経験をもとに、日本語教師にとっての協働の意義とその必要性について述べることで、ここでの議論のための話題提起とする。

2. ピア・ラーニングの学び

学び合いの学習であるピア・ラーニングは協働の概念に基づく教室の協働学習である。協働の定義は、「対等」な学び手同士が「対話」の「プロセス」を通じて「創造」を生み出すことを目指す学習であり、その学びは互いに有意義な何かをもたらす「互恵性」があるものとした（池田・舘岡2007）。

日本語教育におけるピア・ラーニングは、大きく捉えるならば二つの流れを受けて提案された。その一つは、学習研究の流れである。学習研究は人間の学習の特徴やメカニズムを明らかにしてきた。人間の学習の特徴は創造力にあるという。また、知識注入の個人学習よりも他者との相互行為の中での学び合いのほうが豊かな学びが起きやすいことも明らかにしてきた。もう一つは、社会変化の流れである。人が学ぶことと人が社会で生きることの関係である。つまり、その社会が何をどう価値づけ、どのような人を求める社会となっているかである。協働学習は、人間の認知の発達にとって有効な学びがどのようなものか、人が社会的に生きるための学びとはどのようなものかを追究するなかで、どう実践されるかが検討される性質をもつ学習の考え方である。

3. 海洋サイエンス・コミュニケーションのための協働実践：サイエンスカフェの場のデザイン

2009年当時私が勤務していた東京の某国立大学で、私は留学生の日本語教育をはじめ、全学共通科目である「日本語表現法」や所属学科と大学院のコミュニケーション関連の科目を担当する教員だった。おそらく外国語などの文系共通科目を担当する教員の一人として認識されていたのだと思う。海洋科学教育に関する学内プロジェクト（江戸前ESD協議会）には、私を含む2名の日本語教師が参加することになった。そもそも私たち日本語教育の者が参加の誘いを受けたのは、本プロジェクト立ち上げ以前から本学の共通科目である「日本語表現法」において、このプロジェクトメンバーである海洋科学の教員とのティームティーチングを数年間にわたって行っていたことが背景にあったからである。つまり、学内で専門の異なる教員同士が教育業務を通して、互いの専門分野をある程度知っていた。私たち日本語教員に声をかけてくれた海洋科学の教員たちの意図は、この

プロジェクトが大学と地域社会との連携の意味をもち、また海洋に関わる多様なステイクホルダー（利益関係者）への教育を実践することが目的だったので、科学研究者の自分達よりも社会科学系の私たちのほうが、一般人を巻き込むアプローチに通じていると考えたのだという。この誘いを受けてからしばらくの間、私は自分がこのプロジェクトにどのような立場でどう貢献できるのかを考えあぐねた時間があった。結果、このプロジェクト参加を、単に所属機関での業務の一つとしてこなすのではなく、また、核となる科学研究者メンバーへの補助役割としてでもなく、むしろこちらから主体的に自分自身の教育研究の中にこのプロジェクトを位置付けることにした。つまり、彼らとの対等を前提条件に、常に対話を持ちながら、新たな海洋サイエンス・コミュニケーションの分野を創造するための協働実践への参加とすることを決意したのである。

ところが、彼らとの協働実践のプロセスには私が予想した以上に大きな困難の山場がいくつもあった。まず、スタート時の初回プロジェクト会議から議論が紛糾した。プロジェクトのゴールをどこに定めるかの議論だったはずなのに、お互いに主張することの意味がかみ合わない混沌とした時間が続いた。この会議では具体的なプロジェクト全体計画を立てる予定だったが、数時間にわたる議論となってしまう、そのうちお互いに何か議題だったかも意識が薄れているような発言の応酬が続いた。やがて海洋科学の教員が言ったひと言がその場を終了にもっていった。「ああ、わかった！私達とあなたたちとは問題の解決経路がこのように違うんだね」と。彼はそう言いながら直線と螺旋線をホワイトボードに大きく描いてみせた。実感のこもった彼のことばと板書された簡単な図に、私たちの考え方の違いが象徴されていた。結局、その時の会議に予定されていた他のいくつもの議題は処理できないままになった。それでも、思考スタイルの大きな違いを互いが明確にすることができ、なぜかそれが会議終了のサインとなって長い会議は閉会となった。

このときが私の他分野協働プロジェクトのスタート地点であり、その後の約3年間を私はこの文理協働プロジェクトメンバーの協議会においていくつもの山を彼らとともに越えることになった。彼らとの課題の共有の場がもたらしたものは、異なる主体同士が協働することの意義であり、その実感そのものだった。このプロジェクトへの参加は、他分野との協働だからこそ得られる非常に多くの貴重なものを私にもたらしてくれた。

このプロジェクトが扱った内容は、当時まだほとんど注目されてはいなかった海洋についてのサイエンス・コミュニケーションだった。ここで私が担当したのはサイエンスカフェの場のデザインだった。多様な背景をもち、互いに異なる意図をもつステイクホルダーたちの理解共有の場をいかにデザインするかが、協働学習を教育実践し研究する私の主な役割だった。この場のデザインには

当時まだ先行事例もほとんどなく、全ての活動が新しい境地へ踏み入れる探索的研究であり実践だった。しかし、だからこそ協働することの意義をつねにバイアスのかからない自分自身の目で確認することができたとも言える。

4. 日本語教師の協働力の必要性

日本語教師の協働ということを検討していこうとすると、多くの人は日本語教育の場やそこに何らかの関わりをもつ関係者間で作る場のイメージしか持たないだろう。もちろん、それが可能な職場や地域があるのが理想的なのだろう。しかし、協働の学びとは人間の生活のあらゆる場面において実現可能なものだとしたら、日本語教師が協働の認識を深める場は日本語教育に限定されるはずはない。

私は日本語教育とは異なる分野の人との協働を通して協働の意義についての認識を深め、見解を更新していった。人それぞれがもつ思考スタイルや価値観が協働するプロセスにおいて、人との関わりとの深まりとともに更新され、その関係の変化（構築）のプロセスで確実に創造が生み出されていた。協働するプロセスは激しい議論や葛藤を避けることはできない。しかし、このプロセスの中での認識の変化は緩やかで、しかも着実だったと感じている。私の場合は、海洋サイエンス・コミュニケーションの実践を通して日本語教育における協働のもつ社会的構築の意義への確信が得られた。この実践以後、私は日本語教育の協働を語る時、緩やかな転換をめざす「移行期」の協働学習のための検討を提案するようになった。

文献

- 池田玲子 (2012) 「コミュニケーションの場をつくる ―大学と地域の協働によるデザイナー―」
川辺みどり・河野博 編 (2012) 『江戸前の環境学 海を楽しむ・考える・学び合う
12章』東京大学出版会 pp. 179 - 193.
- 池田玲子 (2009) 「教室の管理者から支援者へ ―ピア・ラーニングの教師の学び―」水谷修 監
修 河野俊之・金田智子 編『日本語教育の過去・現在・未来 第2巻 教師』凡人
社 pp. 133-158.
- 池田玲子 (2009) 「江戸前ESDが生み出した大学と地域との協働企画 ―孵化した二つの大森プ
ログラム―」『江戸前の海 学びの環づくり 瓦版 第7号』江戸前ESD協議会（東
京海洋大学）

川辺みどり・日野佑里・池田玲子他・堀本奈穂・河野博（2010）「江戸前ESDの海苔のふるさと
館活動プログラムづくり」『環境教育』VOL. 20-2 日本環境教育学会 pp. 40-46.

小林博（2007）『トランス・サイエンスの時代 ―科学技術社会をつなぐ―』NTT出版

小林博（2008）「特集：サイエンス・コミュニケーション」『科学技術社会論研究5（サイエン
ス・コミュニケーション）』科学技術社会論学会 p. 7-9

佐藤学（1996）『教育方法学』岩波書店

堀井秀之 編（2006）『安心安全のための社会技術』東京大学出版会

Midori Kawabe, Hiroshi Kono, Reiko, Ikeda, Takashi Ishimaru, Osamu Baba, Naho Horimoto, and Jota
Kanda(2013) “Developing partnerships with the community for coastal ESD” *International
Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 14 No. 2, 2013 pp. 122-132.

