

特集：教室・学習者・教師を問い直す

【寄稿 — 発題】

なぜ実践を共有するのか

協働的学習環境をつくる教師の役割から考える

広瀬 和佳子*

(神田外語大学)

概要

本稿は、言語文化教育研究会第 1 回年次大会シンポジウム「教室・学習者・教師を問い直す」での議論を踏まえ、教育実践を共有する意義を考察した。90 年代の社会文化的アプローチの台頭は、それまでの日本語教育のあり方を問い直す転機となった。しかし、実際の教育現場における教育アプローチは多様であり、従来の考え方と何がどう変わったのか、教育実践者のあいだで必ずしも認識が共有されているわけではない。「問い直す」ためには、その前提として問い直すべき対象を明確にする必要がある。本稿では、このような問題意識に基づき行われたシンポジウムでの議論を整理し、従来の学習観・能力観からの移行によって協働的学習環境をつくる教師の役割を考察した。現状を変革しようとする教師にとって、他の教師との協働は不可欠である。課題を共有し、望ましい実践の方向性を議論するために、自らの実践を批判的に省察する実践研究が必要であることを主張した。

Copyright © 2015 by Association for Language and Cultural Education

キーワード 実践研究, 共有, 協働, 教師, 日本語教育

本稿は、言語文化教育研究会第 1 回年次大会シンポジウム「教室・学習者・教師を問い直す」(2015 年 3 月 21 日開催)での議論を踏まえ、実践を共有する意義について考察するものである。筆者は、大会実行委員の一人としてシンポジウムの企画・進行を担当した。はじめに、シンポジウムの企

画趣旨と、本稿で議論する方向について述べておきたい。

日本語教育は、80 年代と 90 年代にそれぞれ大きな転換期を迎えたとされている(佐々木, 2006; 寅丸, 2015)。80 年代に生じたのはオーディオ・リンガル法からコミュニカティブ・アプローチへの移行である。学習を刺激と反応の結びつきととらえ、誤りの訂正と反復練習を重視する教育観から、言語

* E-mail: hirose-w@kanda.kuis.ac.jp

の機能や学習者の認知プロセスに焦点をあて、実際のコミュニケーションを重視する教育観へと変化した。しかし、オーディオ・リング法もコミュニケーション・アプローチも、学習を知識や技能の獲得と見なし、個人の能力を高めることを教育の目標におく点で違いはない。一方、90年代に入って議論されるようになった「協働」「対話」「参加」といった概念は、このような学習に対する見方を問い直すもので、学習を社会文化的実践に参加していくプロセスと見る。能力は個人の属性としてではなく、周囲との関係性においてとらえるべきものであり、それを変化させることを重視する学習観・能力観への転換が言われるようになった。

ただし、実際の教育現場における教育アプローチは多様であり、それを支える教師の言語観・教育観も一方向への変化として説明できるような単純なものではない。「転換」と呼べるほどの変化は何も生じていないという見方もできるだろうし、教育方法や具体的な教室活動は変化したが、それを選択する教師の教育観は変化していないという見方もできるだろう。二度目の転換期からすでに20年近く経過した今、言語教育にたずさわる私たちに必要なのは、これまで議論されてきた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自分の立ち位置を意識化することではないだろうか。

このような問題意識に基づき、シンポジウムでは、言語教育に対する新たな観点を実践研究によって提示しているパネリスト4名が話題提供を行った(牛窪, 2015a; 近藤, 2015; 三代, 2015a; 池田, 2015)。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。シンポジウムテーマは「教室・学習者・教師を問い直す」であったが、「問い直す」ためにはその前提として問い直すべき対象を明確にする必要がある。本シンポジウムでは、まず互いの関心事や相違点を明らかにすることで、教師の役割という観点から問題意識の共有を試みた。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、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議論を行った。

本誌には、上記パネリストのうち、牛窪氏と三代氏の論考が掲載されている(牛窪, 2015b; 三代, 2015b)。本稿では、近藤氏、池田氏のシンポジウムでの発題にも触れつつ、実践の共有と教師の役割についてシンポジウムでの議論を発展させ、残された課題とともに論じてみたいと思う。

1. 問い直す対象は何か

シンポジウムでは、牛窪氏、近藤氏、三代氏、池田氏の順に話題提供がなされた。以下、パネリストの話題提供(予稿集内容及び発表時のパワーポイント資料)に言及する際には、発表順位を付した牛窪[1]、近藤[2]、三代[3]、池田[4]を使用する。

牛窪[1]では、留学生を対象とした日本語教室における教師の役割が議論された。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されている「教師の自己成長」論が問い直す対象となった。新人及び中堅教師へのインタビューを分析した研究事例から、日本語教師は同僚間のつながりがなく孤立した環境で、「自力で成長する=教室における教授技術を向上させる」ことが求められていると

指摘した。牛窪 [1] はさらに、「教師の自己成長」論がそのような状況を下支えしていると批判し、成長を個人の能力向上から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主張した。

続く近藤 [2] では、大学院における日本語教育科目の授業実践を例に、管理者としての教師、支援者としての教師という二つの側面から教師の役割が議論された。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」において、しばしば問題として浮上するのは、従来の教師主導型、知識伝達型の教育観から教師がなかなか抜け出すことができない点であるという。ここでの問い直しの対象は、固定しがちな言語教育観＝「化石化」する教師（川口、横溝、2005）であった。近藤 [2] 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」になることが必要だとしたうえで、「支援者」へ変わることは教授法の歴史と決別することではなく、「支援者」の中には「指導者」の要素が含まれるとした。さらに、牛窪 [1] が批判した「自己研修型教師」（岡崎、岡崎、1997）について、言語理論や教授法の知識をうのみにしてそのまま教室に適用するような受け身の存在ではなく、目の前の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的な存在として特徴づけられている点を肯定的に評価した。

牛窪 [1]、近藤 [2] は教師の成長に直接言及した発題であったが、三代 [3] は、自身の実践に対する省察を通して、日本語教育という場をデザインする教師の役割について考察した発題であった。地方の私立大学における「オープンキャンパス・プログラム」を留学生と教職員の協働によって遂行した事例から、日本語教育という場は、どのような能力が育成できたかではなく、どのような「経験」と「絆」を生み出したかという観点から議論されるべきであると主張した。さらに、そのような場をデザ

インするのが教師の役割であり、日本語教師の「素人性」と「専門性」のバランスが重要だという。本誌の論考（三代、2015b）によれば、「素人性」とは、日本語教育の場を教室に閉じられたものとせず、周囲の人々を巻き込んだ実践コミュニティとしていく際に、「自分が何ができないのかというのを理解し、できる人との協働へ向かう姿勢」を指しているという。一方、「専門性」とは、「具体的な何かというよりも、それをひとつのアイデンティティとして交渉しながら、その社会に生きる人びとと、「共に生きる人」として日本語教育という場をデザインしていくことにある」と述べている。三代 [3] の議論は、教師の専門性（能力）を、専門的な知識や技能の所有ではなく、他者とともに実践を創る協働的な行為の中に見ている点で、牛窪 [1] と通底している。ただし、「オープンキャンパス・プログラム」という実践を構想・運営する際に必要となる教師の役割を具体的に考察していく際には、近藤 [2] の「支援者」「指導者」の議論につなげることができるだろう。

最後の池田 [4] の発題は、他分野の人々と実施した協働プロジェクトの事例を通して、日本語教師にとっての協働の意味を問い直したものである。池田 [4] は、日本語教育における協働を「対等」「対話」「創造」「プロセス」「互恵性」の5つの要素でとらえることが重要だとし、協働での学び（ピア・ラーニング）には、「認知発達の効果」と「社会的関係構築の促進」という二つの側面から意義づけができるという（池田、館岡、2007）。ピア・ラーニングは従来の学習を全否定し、学習者個人の学びのスタイルを大きく変えようとするものではない。しかし、自分の教育観や学校の方針に合わない、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と誤解している教師も多いという。このような誤解は、日本語教師のこれまでの学習・教育経験が大きく影響しているとしたうえで、池田自身も、言

語教育でなぜ「社会的関係構築」が重要なのかという疑問に説得力のある答えを示せなかった時期があるという。しかし、海洋科学教育に関する学内プロジェクトとして、他分野の教員とともに「サイエンスカフェ」の場をデザインする経験を通して、池田の協働に関する考え方は深化していった。思考スタイルや価値観が異なる他者との協働は、激しい議論や葛藤は避けられない。しかし、他者との関わりが深まるのと同時に認識が緩やかに変化し、関係変化のプロセスにおいて創造が確実に生み出されていった。池田はこの実践を通して、協働のもつ「社会的関係構築」の意義を確信し、それ以降、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、「移行期の協働学習」をめざすようになったという。

池田 [4] では、他分野の教員との協働実践の経験を通じた自分自身の認識の変化・深化が語られており、三代 [3] の実践事例の構図と重なる。違うのは、三代 [3] では、三代自身が協働プロジェクトをデザインし、運営する側、つまり他分野の教員に協働をしかける側であったのに対し、池田 [4] では少なくともプロジェクト当初は、協働を依頼される側であった点である。プロジェクト開始時におけるこの立ち位置の違いは、実践を分析するうえで重要である。池田が他分野の教員との協働のプロセスで経験したような葛藤は、三代において語られていないが、参加者間で同様の摩擦は生じていたであろうと推測される。あるいは、それを三代は「素人性」と呼んでいるのかもしれない。いずれにしても、既存のコミュニティに自身が新参加者として参加していく過程での気づきが「素人性」と「専門性」の議論に結びついていることは確かである。これは、池田が協働実践によって「社会的関係構築」の意義を確信するに至った過程と重なる部分がある。

以上、4名の発題内容の概略を述べた。それぞれの発題で問い直す対象となったものは全く異なるよ

うに見える。牛窪 [1] は教師の自己成長論を、近藤 [2] は固定化しがちな教師の教育観を、三代 [3] は能力育成重視の教育観を、池田 [4] は日本語教師にとっての協働の意義を問い直す対象においた。それぞれの批判の対象や主張は異なるが、教師の役割を教室活動にとどめず、教室内外をつなぐための他領域との協働に見ている点で、方向を一にしていると言えるだろう。では、互いの相違点はどこにあったのか。次章では、シンポジウムの企画・進行を担当した筆者を含め、シンポジウム参加者のあいだで何が共有され、何が共有されなかったのかを考察する。

2. 何を共有し、何が共有できなかったのか

2.1. 「能力」をどうとらえるか

冒頭で述べたように、日本語教育は90年代に言語観・学習観の問い直しを迫られる大きな転換期を迎えた。パネリスト全員に共通するキーワードである「協働」の概念も、この時期から活発に議論されるようになった。その契機となったのが池田のピア・レスポンスに関する一連の研究(池田, 1998, 1999a, 1999b)である。ピア・レスポンスは作文の授業で学習者同士が互いの書いたものをよりよくするためにコメントし合う活動で、日本語教育ではピア・リーディング(館岡, 2005)とともに、ピア・ラーニングの具体的な活動形態として広く知られている。先述したように、池田はピア・ラーニングを「認知発達の効果」と「社会的関係構築の促進」という二つの側面から意義づけている。「認知発達の効果」は学習者個人にどのような変化が生じたか(認知的な発達があったか)という観点から学習をとらえており、従来の学習観と大きな違いはない。学習者の認知プロセスに焦点をあて、ペアやグループによるコミュニケーション活動を重視するという意味で、コミュニケーション・アプローチの考え

方を継承しているとも言えるだろう。一方、「社会的関係構築の促進」は、協働による他者との関係の変化や自分自身に対する気づき、新しいアイデアや価値の創造など、社会的相互作用の中に学習を見ており、「認知発達の効果」とは異なる観点から学習をとらえている。90年代の転換期にピア・ラーニングが注目されるようになったのは、この第二の観点があるからである。

ピア・ラーニングの学習に対するこのような見方は、ヴィゴツキーの認知発達の考え方を理論的背景としている。心理学者であるヴィゴツキーは、高次精神機能の発生には、心理的道具としての言語・記号が必須であるとし、その起源は社会生活にあると考えた。発達や学習とは、社会的関係が精神機能へ転化すること、つまり、周囲の人々との共同作業の中でなしえていたことが、助けを借りずに自問自答することでひとりでもできるようになることだという。子どもがひとりでもできるレベルと、大人の援助がなければ達成できないレベルとの差を、ヴィゴツキー（2001）は「発達の最近接領域」と呼んだ。

「発達の最近接領域」は、教育分野に多大な影響を与えたが、具体的な教育の方向性をめぐっては多様な解釈・立場が存在する¹。大別すれば、最近接発達領域への教育的はたらきかけを重視するのか、人と人との相互行為や社会的文脈の中に発達の可能性をより強く見出すのかという二つの方向があることを指摘できる。ピア・ラーニングも同様に、第一の観点「認知発達の効果」を重視するのか、あるいは第二の観点「社会的関係構築の促進」へシフトするのかによって、多様な教育アプローチを生み出している。

一方、牛窪 [1]、三代 [3] に通底する学習観、

能力観は、池田 [4] の第二の観点「社会的関係構築の促進」へのシフトを前提としており、両者とも従来の見方をより積極的に変化させることを主張している。学習を知識や情報の蓄積と見なし、個人の内的な変化を重視する学習観・能力観は、個体能力主義（石黒，1998）、個体還元主義（春原，2009）、個人主義的能力観（熊谷・佐藤，2013）などと呼ばれ、近年日本語教育において批判の対象となっている。これらと対置されるのが、状況的学習論や社会文化的アプローチ、社会構成主義の影響を受けた学習観・能力観である。知識は状況に埋め込まれており、社会的実践の文脈と切り離して学習することはできない。学習とは、頭の中に知識が蓄積されることではなく、学習者が実践共同体に成員として参加していく過程で、参加のしかたが変化すること、またそれによる共同体自体の変容としてとらえられている（レイヴ，ウエンガー，1993）。学習は個人的な営みではなく、社会的な営みであり、知識は社会的に構成されるものと見れば、学習による個人の能力向上という考え方にも限定がつく。「個人が能力を所有するという能力観から、能力は存在者や行為者のあいだに分かちもたれるという能力観への転換」（春原，2009，p. 72）を迫られることになる。

しかし、心理学において、現実を言語によって記述される社会的構成物と見なす程度や解釈にさまざまな立場があるのと同様に、教育の分野では、学校教育制度が前提とする知識の脱文脈性と、状況的学習論が主張する参加としての学習のあいだの矛盾や溝をどう解消するかについて多種多様な考え方が存在する。牛窪 [1] は、教師の自己成長論を批判することで、同僚性という社会的関係性の中に教師の成長を見ることを主張し、三代 [3] は、「オープンキャンパス・プログラム」の実践を通して、能力育成重視の教育から場を提供する教育への転換の必要性を論じた。しかし、牛窪 [1] も三代 [3] も、

¹ 第二言語のライティング教育におけるヴィゴツキー理論の受容と解釈については広瀬（2015a）を参照されたい。

知識や技能の獲得それ自体を否定するものではない。近藤 [2] や池田 [4] が語っていること（認知的発達としての学習）を意図的に（戦略的に）語らないことで、従来の学習観・能力観からの移行を強く訴えている。一方、近藤 [2] や池田 [4] が「能力」をどうとらえるかは、今回の発題では言及されていない。近藤 [2]、池田 [4] の論点は別にあったと見るべきであろう。

2. 2. 教室のジレンマ、協働のジレンマをどう乗り越えるか

近藤 [2] は、「協働型教師養成」がめざす「支援者」には「指導者」の役割が含まれることを強調し、池田 [4] は、「移行期の協働学習」を掲げることで、従来型の教育アプローチから抜け出せないでいる教師が、新たな発想や方法で教育実践の改善に踏み出すことを後押ししている。

教師が日々直面する教室の問題は複雑で多様であり、たとえ理論的知識として最良の解決方法を知っていたとしても、目の前にある学習者や教室が置かれている環境によって、それとは異なる選択を行う場合もある。小学校教師として自ら教壇に立ち、授業研究を行う Lampert (1985) は、教室は価値の衝突するジレンマに満ちた場であり、教師は矛盾や妥協を受け入れつつ、瞬時に意志決定をしなければならない「ジレンマ・マネージャー」であると述べている。

日本語教師が抱えるジレンマは、さまざまな次元の問題が積み重なった複層的なものである。教室に生じるジレンマは、日本語教育が置かれている社会的状況に生じるジレンマに埋め込まれており、問題をより複雑にしている。国内では学校教育のメインストリームから周縁化され、学習者、教師双方の身分的不安定さがある一方で、海外では母語話者であるという理由で教師が優遇され、経済力を背景とする日本語のパワーが格差につながる影響力を持って

いる。あるいはまた、言語的・経済的・社会的に弱い立場にある学習者をエンパワーするための日本語教育が、言語能力によって学習者を序列化し、排除するシステムに組み込まれている状況も深刻である。そもそも、日本語教育そのものが今自分が置かれている状況で必要なのかも含め²、教師は自身の教育実践がもつ社会的・経済的・政治的意味を問われながら、個々の学習者と向き合い、具体的な実践内容を構想しなければならない。

さらに、牛窪 [2] が指摘したように、教育目的や形態を異にする多種多様な教育機関の存在と、そのあいだを移動する不安定な「フリーランス」が日本語教師の大部分を占め、安定した職階にいる人はごく少数であるという現状は、教師間における問題の共有を困難にしている。教師間の協働が実現されるためには、自由な発言が保障される対等な議論の場が必須である。しかし、職場における身分保障がなく、決められた時間のコマを担当する非常勤で働く教師が圧倒的に多い日本語教育において、教師間で問題を共有し、教育機関の方針やカリキュラムについて意見交換することは極めて難しい。学校の方針に合わないから、決められたカリキュラムや教科書に従わなければならないからという理由で、主体的・能動的な実践改善に踏み出せない教師が少なくないのはある意味当然でもある。

同僚教師と問題を共有する場をもてないまま、チームティーチングを行う日本語教師にとって、教室のジレンマはたびたび協働のジレンマとして認識される。チームを組む同僚教師に、無難に授業を引き継げる範囲内で自身の実践を構想する教師にとつ

² 例えば、学校や職場で日本語によるコミュニケーションが十分にできないという理由で、現在従事している正規の活動から学習者を切り離し、日本語の授業に専念させるといった場合が多々見られる。しかし、このような取り出し授業が本当に必要なのか、日常の活動の中で周りの人の支援や学ぶ機会を確保できないか、教師が勘案すべき事項は多岐にわたると考えられる。

て、教室で直面する問題への対処は、現状のチームティーチングという協働を維持するために制約が課せられることになる。あるいは、自身の授業を可能な範囲で協働的な学びの場に変えていこうとする教師が、新しい試みに拒否反応を示す学習者を前にして、協働の意義を確信できない不安、自分自身の教育観の揺れとしてジレンマを認識する場合もあるだろう。

近藤 [2] や池田 [4] がとるアプローチは、このような問題を抱える教師、あるいは問題の存在に気づいていない教師に対して、劇的な変化を求めるのではなく、「緩やかな移行」を促すものである。複雑な要因が重層的に絡み合う教室での教師の意思決定は、単一の観点からは説明できず、教師もまた日々変容している。池田自身も自分の変容を語っているが、たとえ理念に基づき、変化すべき方向が見えていたとしても、実践において迷いを生じる場合もある。反対に、理念としての目標が認識されていなくても、実践を契機として自身の教育観が更新される場合もありうる。

このような状況に対し、牛窪 [1]、三代 [3] が従来の見方・とらえ方の意識的な変化の必要性を主張したのに対し、近藤 [2]、池田 [4] は変化を促すアプローチを議論したのだと言えるだろう。変化する必要性と、変化のおおよその方向性については、認識を共有できたのではないかと筆者は考えている。それは、協働的学習環境をいかに実現するか、そのために教師は何をすべきなのかという課題の共有である。しかし、それぞれの議論の文脈で、互いの類似点や相違点を確認し、問題を共有するには至らなかったのではないか。近藤 [2]、池田 [4] において牛窪 [1]、三代 [3] の「能力」の議論との重なりが見られなかったのと同様に、牛窪 [1]、三代 [3] では、近藤 [2]、池田 [4] のアプローチをどう評価するかという議論には発展しなかった。シンポジウム参加者からも、パネリスト間

でどのような問題が共有されたのか、日本語教育に限定された語り方ではなく、他領域に開かれた議論を展開してほしいとのコメントが寄せられた。これはシンポジウムの企画・進行を担当した筆者自身の反省と重なっている。

3. なぜ実践を共有するのか

最後に、上記シンポジウムでの議論を踏まえ、今後の課題として、筆者自身の立ち位置を述べつつ、なぜ実践を共有するのかという問いについて考えてみたい。筆者は、自身の実践を含む日本語教育がよりよい方向に改善されるためには、本稿で議論したような学習観・能力観への移行は必須だと考える。しかし、そのためには日本語学習者を対象とした教育実践の文脈で議論するだけでは限界があるとも感じている。

筆者は、博士論文で自身が行ったピア・レスポンスの実践に対する批判的な検討を行い、読み書きを学ぶ日本語学習者が抱える葛藤について考察した(広瀬, 2015a)。読み書きは通常、個人の頭の中で処理される認知的活動だと見なされている。この見方に立てば、学習者に求められるのは、頭の中で考えたことを文字に置き換える技術の習得である。文字によって言語が可視化されるため、教師も学習者も、正しく表現しなければならないという言語の規範性がより強く意識される。しかし、技術としての読み書きを志向し、規範に縛られることで、学習者は他者の〈声〉を聞き、自分の〈声〉を伝えるというコミュニケーションの本質を見失ってしまう。言語の規範とは、その言語を使用するコミュニティの中でつくりかえられていくものだが、新参者である学習者はなかなかそれを実感できない。学習者に必要とされるのは、規範を絶対視することなく、言葉を交わす他者と協働的に新たな意味を発見し、創造していくプロセスである。教室は、その

過程で生じるさまざまな葛藤——言語的、対人的、制度的な対立や矛盾を学習者自身が意味づけていく場（省察的対話の場）となるべきだと主張した。

このような葛藤の意味づけは、学習者だけではなく、学習者が学習言語でコミュニケーションを行うコミュニティのメンバーにこそ必要とされる。言語の規範に縛られ、葛藤を強いられているのは学習者だけではない。若者に向けられる「ことばの乱れ」批判や方言軽視（蔑視）は、母語話者の規範意識をゆがめた形で増大させる。国際的共通語としての英語の圧倒的なパワーは、言語を学ぶうえでの葛藤を無意味で不必要なものとして簡単に切り捨ててしまう。規範の中立性に疑問をさしはさむ余地はなく、自分たちが置かれている状況を変えていこうとする意欲を奪っている。深刻なのは、だれもが言語的少数派として葛藤を抱える場面があるにもかかわらず、葛藤の意味を考えず、規範に従うことが当然だという認識が言語教育によって強化されていくことである。

言語教育は、このような固定的で受動的な言語観・学習観を崩し、言語を学ぶことで現状を変えていけるという希望や可能性を実感できる場をつくらなければならないと考える。それは、教師も教育実践を通して希望や可能性を実感できるということであり、個々の教師が置かれている社会的状況や制度の矛盾を自分たちの手でどう変えられるのかを考えることとつながっているはずである。教育実践を共有する意義は、個々の実践が抱える問題や考え方の違いを越えて、望ましい実践の方向とは何か、教育という営みによってどのような社会をめざすのか、抽象的な議論ではなく、具体的な実践によって実践に関わる人々のあいだの理解を深めることにあるのではないだろうか。

そのためには、現状の葛藤や矛盾をないものとせず、動かし難い前提として受け入れるのでもなく、自分を含む実践の場が抱えている問題や混沌をあり

のままに丁寧に説明し、他の実践者と問題を共有することが必要だと考える。近年、日本語教育で議論されている実践研究（石黒，2004；細川，2005；館岡，2008；細川，三代，2014）は、それを可能にする方法のひとつだろう。広瀬（2014，2015b）では、実践研究がめざす理論や方法論の観点から、その特徴を考察した。実践研究は、客観的かつ中立的であるべきとされる、狭い意味での「研究」の枠組みにとらわれない。自分自身を含む実践の場を批判的に省察し、現状を変えていくためのプロセスとして研究が実践と一体となって行われる。実践者によって批判的な省察が行われるとき、実践研究の目的は個々の実践改善にとどまらない。実践者間の協働によって、実践が置かれている状況をよりよいものに変えていく、実践共同体としての発達・変容がめざされるようになる。

本シンポジウムで話題提供を行った4名の実践研究は、そのような実践者間の協働を呼びかける力を感じさせるものだった。今後は、ここでの議論を具体的にどのように発展させられるのか、日本語教育の枠組みにとどまることなく、関連する他領域³との協働を視野に、よりよい実践の方向を考えていくことが重要だと考えている。

4. おわりに

シンポジウムを終えたあと、複数の参加者から「元気をもらえた」という言葉をいただいた。単純に解釈すべきではないが、多くの教師が元気になれ

³ 本特集の南浦論文（南浦，2015）では、「ことばと文化の教育とは何か」が議論され、「マクロに見ればほとんどすべての対話的交渉が行われる教育的営為は「ことばと文化の教育」の範疇に入るだろう」という指摘がなされている。このような多様な他領域との協働を実現するには、領域固有の価値をどう普遍的価値につなげる議論に発展させられるのか、実践研究をより洗練させていくことが今後の課題だと考える。

ない状況にあるのではないか。職場の閉塞感や実践の行き詰まり、自分に何ができるのかという無力感、将来への不安など、元氣になれない理由はいくらでも想像できる。しかし、それを解決したいと願い、行動に移そうとすると、実は他の教師が抱える問題と自分の問題が繋がっていることに気づくかもしれない。4名のパネリストは、それぞれのフィールドで、それぞれの問題意識で実践を構想し、それを支える自身の教育観を実践のプロセスとともに語っていた。たとえ考え方や立場が異なっても、実践を通して語られる問題意識とそれをわがこととして引き受ける覚悟を持った言葉は、個々の実践の文脈を越えて、他の実践者に呼びかける力を持っているのだと実感した。今回の発題を契機として、実践の共有や教師の役割、実践研究について、本誌で批判的かつ創造的な対話が続いていくことを切に願っている。

文献

- 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.
- 池田玲子（1998）. 日本語作文におけるピア・レスポンス.『拓殖大学日本語紀要』8, 217-240.
- 池田玲子（1999a）. 日本語作文推敲におけるピア・レスポンスの効果——中級学習者の場合.『言語文化と日本語教育』17, 36-47.
- 池田玲子（1999b）. ピア・レスポンスが可能にすること——中級学習者の場合.『世界の日本語教育』9, 29-43.
- 池田玲子（2015）. 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.『言語文化教育研究会第1回年次大会「教室・学習者・教師を問い直す」予稿集』（pp. 131-136）. <http://alce.jp/annual/history.html>
- 石黒広昭（1998）. 心理学を実践から遠ざけるもの——個体能力主義の隆盛と破綻. 佐伯胖, 宮崎清孝, 佐藤学, 石黒広昭『心理学と教育実践の間で』（pp. 103-156）東京大学出版会.
- 石黒広昭（2004）. フィールドの学としての日本語教育実践研究『日本語教育』120, 1-12.
- ヴィゴツキー, L. S.（2001）. 柴田義松（訳）『思考と言語 新訳版』新読書社.
- 牛窪隆太（2015a）. 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『言語文化教育研究会第1回年次大会「教室・学習者・教師を問い直す」予稿集』（pp. 117-121）. <http://alce.jp/annual/history.html>
- 牛窪隆太（2015b）. 日本語教育における「教師の成長」の批判的再検討——自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ.『言語文化教育研究』13, 13-26.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸（1997）.『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.
- 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.
- 熊谷由理, 佐藤慎司（2013）. 言語教育における「能力」——「学校」, 「知識」との関係において. 佐藤慎司・熊谷由理（編）『異文化コミュニケーション能力を問う——超文化コミュニケーション力をめざして』（pp. 71-85）ココ出版.
- 近藤彩（2015）. 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.『言語文化教育研究会第1回年次大会「教室・学習者・教師を問い直す」予稿集』（pp. 122-124）. <http://alce.jp/annual/history.html>
- 佐々木倫子（2006）. パラダイムシフト再考. 国立国語研究所（編）『日本語教育の新たな文脈——学習環境, 接触場面, コミュニケーション

- の多様性』(pp. 259-282) アルク.
- 館岡洋子 (2005). 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ——日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』 東海大学出版会.
- 館岡洋子 (2008). 協働による学びのデザイン——協働的学習における「実践から立ち上がる理論」. 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探究する——活動型日本語教育の広がり』(pp. 41-56) 凡人社.
- 寅丸真澄 (2015). 日本語教育実践における教室観の歴史的変遷と課題——実践の学び・相互行為・教師の役割に着目して『早稲田日本語教育学』 17, 41-63. <http://hdl.handle.net/2065/44905>
- 春原憲一郎 (2009). 社会文化的プロフィシェンシーとは何か——社会的交渉を可能にする公共的プロフィシェンシー試論. 鎌田修, 山内博之, 堤良一 (編) 『プロフィシェンシーと日本語教育』(pp. 69-97) ひつじ書房.
- 広瀬和佳子 (2014). 日本語教育における質的研究——教育実践者が実践を記述する意義『質的心理学フォーラム』 6, 60-67.
- 広瀬和佳子 (2015a). 『相互行為としての読み書きを支える授業デザイン——日本語学習者の推敲過程にみる省察的対話の意義』 ココ出版.
- 広瀬和佳子 (2015b). 「実践研究」から考える質的研究の意義——言語観・教育観・研究観のズレを可視化する議論のために. 館岡洋子 (編) 『日本語教育のための質的研究 入門——学習・教師・教室をいかに描くか』(pp. 49-70) ココ出版.
- 細川英雄 (2005). 実践研究とは何か——「私はどのような教室をめざすのか」という問い『日本語教育』 126, 4-14.
- 細川英雄, 三代純平 (編) (2014). 『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』 ココ出版.
- 南浦涼介 (2015). 言語文化教育は「日本語教育」を越えるか——牛窪論文・三代論文から見る「行く末」の可能性『言語文化教育研究』 13, 50-62.
- 三代純平 (2015a). 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. 『言語文化教育研究会第 1 回年次大会「教室・学習者・教師を問い直す」予稿集』(pp. 125-130). <http://alce.jp/annual/history.html>
- 三代純平 (2015b). 日本語教育という場をデザインする——教師の役割としての実践の共有『言語文化教育研究』 13, 27-49.
- レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加』 産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach?: Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*, 55(2), 178-194.

Special issue on “Reconsidering the classroom, learners, and teachers”

Special Contributions – Introduction

**Why share educational practices? : Considering the role of teachers
who create collaborative learning environments**

HIROSE, Wakako*

*Kanda University of International Studies, Chiba, Japan***Abstract**

This paper considers the significance of sharing educational practices, based on the discussion topic, “Reconsidering the Classroom, Learners, and Teachers” at the first symposium of the Association for Language and Cultural Education in 2015. The rise of the sociocultural approach in the 1990s was the turning point for reconsidering how the Japanese language should be taught. However, educational approaches in places of learning vary widely, and educational practitioners do not necessarily have a shared recognition of whether or how their methods differ from traditional methods. In order to “reconsider” these practices, a prerequisite is to define exactly what needs to be considered. The discussion at the symposium, which was held with an awareness of this issue, is set forth in this paper. Additionally, the role of teachers who create collaborative learning environments by departing from traditional beliefs about language learning and ability is considered. For teachers who are aiming to reform the status quo, collaboration with other teachers is essential. This paper asserts that in order to share issues with other teachers and discuss what direction to take that will lead to desirable practices, practical research, in which teachers critically reflect on their own practices, is necessary.

Copyright © 2015 by Association for Language and Cultural Education

Keywords: practical research; share; collaboration; teachers; Japanese language education

* *E-Mail:* hirose-w@kanda.kuis.ac.jp