

論文



教師間の対話と省察による実践研究

「媒介者としての教師」像の協働構築

広瀬 和佳子*

(神田外語大学)

熊田 道子

(早稲田大学)

概要

本研究は、教師同士が実践研究として授業実践を振り返り、対話する場を持つことで、自身の実践を捉え直す概念として「媒介者としての教師」という新たな教師像が協働構築された事例を検討した。日本語教師である第一著者と第二著者が、第二著者の授業中の具体的な出来事を基に、相互に実践を振り返る活動を継続して実施した。対話によって第二著者の実践知が言語化され、第一著者がそれを自身の解釈とともに記述することで、第二著者は教室での自分の役割が「媒介者としての教師」に変化していたことに気づく。「媒介者としての教師」をめぐる対話は、第一著者、第二著者の双方にそれまで無自覚だった教育観や教師観を言語化させ、自身の実践の基盤に対する省察をもたらした。このような協働省察の過程を分析し、教師に深い省察を促す実践研究の意義と可能性を議論した。

キーワード：省察的实践者，教師の役割，自律的な学び，カンファレンス，アクションリサーチ

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

1. 研究の背景と目的

1. 1. 当初の問題意識

本研究は、日本語教師である第一著者と第二著者（以下、広瀬と熊田）が実践研究として授業を対話的に振り返ることで、自身の実践を捉え直す深い省察が生じたという認識に双方が至った事例を検討する。

本研究で言う深い省察とは、授業実践の基盤となる教師の教育観や教師観に対する省察を指す。

対話と省察を繰り返すことで、さまざまな性質の気づきが両者に生じ、それが最終的に自分たちの実践を捉え直す概念としての「媒介者としての教師」像の構築につながった。詳しくは3. 2. で述べるが、「媒介者」は、熊田がそれまで無自覚だった自身の教室での役割を言語化した発話である。「媒介者としての教師」は、これをきっかけに、熊田と広瀬が、教師は教室でどのようにふるまうべきかという教師観を対話によって更新していく過程で共有した概念である。この教師像は、言語化した熊田のみならず、聞き手の広

*Eメール：hirose-w@kanda.kuis.ac.jp

本研究は神田外語大学研究助成およびJSPS 科研費JP23K00635の助成を受けた。

瀬にも自身の実践の意義を再考させ、実践改善に向かわせる影響力があった。

しかし、本研究は教師に気づきや省察を生じさせることを目的として実施したものではない。研究の出発点となった問題意識は、教師が自身の教育実践を対象として単独で行う実践研究に、他の教師をどのように関与させることができるか、その方法を探ることにあった。方法を試行錯誤する中で、教師間の対話を重視するようになり、対話による省察が分析の焦点となっていく。そこでまず、本研究が最終的にこのような研究アプローチをとるに至った背景と経緯を、「省察」と「実践研究」をキーワードとして整理し、1. 4. で改めて研究目的を提示する。

1. 2. 省察概念の広がりとの問い直し

本研究で言う省察や振り返りは、専門家が「省察的实践者 (reflective practitioner)」(ショーン, 1983/2007) として行う省察を指す¹。ショーンは従来の専門家像に対置される新たな専門家像として「省察的实践者」を提示した。「省察的实践者」は、既存の理論や技術を適用する「技術的熟達者 (technical expert)」とは異なり、状況とのやりとりを通して自らの行為について考え吟味することで、問題を再設定し、新しい知を再構築していく。「行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈における研究者」(ショーン, 1983/2007, p. 70) になるという。

ショーンが提示した「省察的实践者」という専門家像は教育分野を中心に日本で広く受け入れられた。学校教育では、1990年前後に「技術的熟達者」から「省察的实践者」への「教師の専門家像のパラダイム

転換」が生じている(木村, 2019, p. 10)。今日では、専門家の力量を向上させるために、専門家同士、ときには研究者や広い意味での関係者も交えて実践を振り返る活動が、授業研究やカンファレンスとして、教育、保育、看護の現場で実施されている。とりわけ、学校における授業研究は教師の研修制度の一つとして普及しており、「レッスNSTAディ」という名称で海外での認知度も高まっている。

一方、日本語教育では、教師トレーニングから教師の自己成長への転換が叫ばれる中、岡崎、岡崎(1997)や横溝(2000)がショーンの「内省的実践家」の考え方を導入した。岡崎、岡崎(1997)は内省モデルによって成長する自己研修型教師の育成を唱え、横溝(2000)は自己研修型教師や内省的実践家を実現する手段としてアクション・リサーチを位置づけた。しかし、当時から今日に至るまで、日本語教育では学校教育における授業研究のような活動は根づいておらず、それに代わる研修制度も確立していない。教師が学校内外に授業を公開し、同僚教師とともに授業の改善を議論する場も限られている。それどころか、新人教師が他の教師の授業を見学することさえできず、自力で一人前になることが求められる状況も報告されている(牛窪, 2015b)。このような日本語教育の現状を踏まえ、牛窪(2015a)は省察の対象や意義づけについて批判的に論じている。岡崎、岡崎(1997)の自己研修型教師や横溝(2000)のアクション・リサーチで議論されている「内省」は主に授業を対象としており、教室活動が置かれた社会的文脈への注目が十分でないという²。牛窪(2015a)の指摘は、「内省」による教師の自己成長が推奨されることで、教師が置かれている環境や授業の枠組みに対する批判的な省察を欠いたまま教授技術の修得に専心する「技術的熟

1 reflectionの日本語訳として、省察、内省、反省、振り返り、リフレクションなどさまざまある。本稿では、「省察、振り返り」をreflectionの意味で使用し、reflective practitionerの訳語として「省察的实践者」を使用する。ただし、引用の際は、引用元の表記に従う。

2 ただし、岡崎、岡崎(1997)も横溝(2000)も、教師の成長や教室の改善を超えた社会変革をめざすアクション・リサーチの流れについて言及している。

達者」を養成することへの批判と解釈できるだろう。

同様の議論³は、「省察的実践者」が日本語教育より深く浸透している教師教育の領域でも見られる。また、浸透しているがゆえに「権威性」を帯びた「前提的枠組み」となっている省察概念そのものの問い直しもなされている。三品（2024）は、『日本教師教育学会年報』の掲載論文等进行分析し、省察概念には、実践の技術的改良だけでなく、実践の目的や前提を問い直す機能、自己理解と自己変容を通じた人間的成長の機能、社会構造を批判的に捉える機能、理論と実践の接続という機能が付与されているという。そのうえで、実践目的自体の問い直し、人間性の涵養、社会的不正への批判など、大学における教員養成を特徴づける「高度な省察」の場合、省察自体が有意義と捉えられ、省察の実践性が看過されることを危惧している。例えば、省察を通して学校外の貧困が教室内の問題に深く関わっていることがわかったとしても、教師はそれを学校教育実践に関わる自分の問題とは捉えづらいという。省察する力量の形成は重要であるが、省察した内容を実践へと反映し、その実践を再び省察へと反映させる必要性を指摘している（三品, 2024, p. 37）。

このように、省察の対象や機能の捉え方によって、教師の省察が実践改善のみにとどまっている、省察自体が目的化し実践への反映性に欠けるなど、批判の矛先が正反対に変わる現状が見てとれる。しかし、教室レベルでの実践の改善と、社会変革への志向を含む「高度な省察」のどちらが欠けても十分な「省察」ではないという論調は、「省察」の「権威性」をますます高め、教師から省察を遠ざけることにならないだろ

うか。省察の機能が多角化しているのであれば、省察を行った教師自身が省察の意義を何に見出し、教師としての自身の変化をどう位置づけたのかを丁寧に見ていくことが必要だと考える。

1. 3. 教師間の対話と省察による実践研究

近年、日本語教育においても教師研修の必要性が高まり、講師による講義形式の研修だけでなく、ショーンのいう省察を重視した、教師間の対話による研修も実施されるようになった（館岡, 小畑, 2021; 池田, 宇津木, 2023）。しかし、このような研修は、「省察を促すための場づくり」（館岡, 小畑, 2021, p. 141）や、「実践から省察する力を培っていく」（池田, 宇津木, 2023, p. 18）などの表現からうかがえるように、省察すること自体を目的としている。池田, 宇津木（2023, p. 22）は、自身が継続的に実施してきたラウンドテーブル型日本語教師研修は、実践を報告し改善することを目的としたものではないと明確に述べている。これに対し、本研究は実践の公開を前提とし、実践の改善をめざした実践研究である。教師間の対話は実践の共有と評価のための手段であり、省察は実践研究に必然的に組み込まれているプロセスの一部だった。

日本語教育における実践研究は2000年代に注目され、日本語教育学とは何かという議論と相まって、実践研究の理論や方法論に関する論考が増加していった（石黒, 2004; 細川, 2005; 館岡, 2008; 市嶋, 2009; 広瀬ほか, 2010）。これらの論考は、実践研究では基礎科学の理論を教室に応用するのではなく、実践と研究を分離することなく往還させるべきだという研究観を提示している。それゆえ、実践し、研究する人間、すなわち教師の教育観や価値観が問われ、教育実践の結果よりもプロセスに焦点が当てられていく。広瀬（2014）は、このような実践研究の特徴は質的研究との親和性を示すものであり、日本語教育における実践研究の議論と質的研究への関心の高まりは連動して

3 例えば、高野（2018）は、現代の教師教育改革が教師に実践力を強く求める傾向を強めているため、「省察」概念は表層的な性質にとどまっているという。教師は社会変革も視野に入れて行為を行う主体であり、眼前の教育実践と社会正義とを連関させ「問題の設定」を行う「省察」概念が必要だと主張している。

いるという。

さらに、2014年には、実践研究の歴史的変遷、定義、記述方法を議論し、実践例を提示した書籍『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』（細川、三代、2014）が刊行される。1章では、先行研究において実践研究がどのように捉えられてきたのかを1970年代以降の文献調査によって明らかにしている（市嶋ほか、2014）。続く2章では、日本語教育における「アクションリサーチ⁴」の受容を検証し、批判的、省察、協働がキーワードであるとして、実践研究を「実践の参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践=研究」（三代ほか、2014、p. 80）と定義した。これは、日本語教育におけるアクションリサーチが、既存の価値観の中で教師が自己成長をめざすための方法として受容され、実践と研究が分離しているという批判のうえに立っており、牛窪（2015a）の指摘と重なる。

実践研究の目的を教師個人の成長や教室という枠内の改善にとどめることなく、実践参加者の協働によって現状の枠組みそのものを再考し、変革をめざす姿勢は重要である。しかし、実践研究の「批判的省察」が強調されすぎると、教師教育における「高度な省察」と同様に、現場の教師が実践研究と日々の教育実践を結びつけることを困難にしまうだろう。

また、三代ほか（2014、pp. 79-80）では、「協働」を「実践への参加者を実践研究に巻き込み、共に実践への改善と向かうこと」と定義している。このような協働の典型例として、例えば、小川（2022）があげられるだろう。小川は、参加型アクションリサーチの過程で実施された、介護の実習生、日本人職員、監理団

体職員、日本語教師の4者によるワークショップでの事例を報告している。分析を通して、参加者全員が、実習生を悩ませていた書く課題に向き合い、省察と行動を交えて結びつけながら、現状をよりよくするためにともに変革をめざした過程が見えてきたという。このような実践関係者を広く巻き込む協働は、まさしく三代ほか（2014）の定義に即したものだと言える。

しかし、日本語教育では、牛窪（2015b）の事例が示すように、新人教師の授業見学さえ許されない現場があることも事実である。本研究も、熊田の所属機関の規則により、熊田の授業を、他機関に所属する広瀬が見学できない状況にあった。そもそも、教師の日常的な実践においては、たとえチームティーチングであっても、教師が単独で授業に臨む場合がほとんどである。そこで、教師が何をめざし、授業をどのようにデザインし、その結果、教室での学びがどう実現されたのか、そのプロセスと結果を教師自身の教育観とともに示すのが実践研究の原型だと考える。そのような実践研究の公開によって、個々の実践がつながり、相互作用することで、日本語教育実践コミュニティとしての成長や発展が期待できるのではないだろうか。

実践研究における「協働」を論じた三代ほか（2014）も、このような「日本語教育実践共同体」の構築を論じている。協働は二重の環として形成される。第一に、実践研究に直接参加する人々の協働の環が形成され、第二に、実践研究が公表されることでその外側に実践研究者の協働の環が形成される。第二の協働は、実践研究により深い省察をもたらし、第一の協働をより充実した協働へ導くという。二つの階層における協働が有機的に機能することで実践が発展すると述べている。

実践研究の意義は、優れた実践のみならず、失敗も含めた多様な実践の公開によって、教育観や評価に関する異なる見解が議論され、第二の協働の環が広がることにあるのではないだろうか。そのための協働のあり方は多様であるべきだ。市嶋ほか（2014）

4 三代ほか（2014）は、日本語教育において受容された「アクションリサーチ」が、教育実践を社会的状況から切り離し、既存のイデオロギーの中で実践の技術的な向上を目指す「アクション・リサーチ」であったことを批判し、表記を使い分けている。

は、実践研究とはこういうものであるという限定やモデル化よりも、可能性を広げていくことが必要だと述べている。実践研究の多様性、発展性を肯定的に捉える視点が重要だと考える。

1. 4. 本研究の目的

本研究は上記の実践研究に関する議論を踏まえたうえで、教師が自身の教育実践をよりよいものにするために、具体的な授業場면을対象に他の教師と対話するという方法で実践研究を試みたものである。広瀬はこれまで自身の授業を対象に実践研究を継続的に実施してきたが、授業データに対する自分の解釈は他者理解が得られる妥当なものになっているのか、研究結果として提示した実践の意義を他の教師がどのように受けとめるのか、第三者の評価を直接聞きたいと考えていた。また、チームティーチングを行っている同僚教師以外の教師と、授業実践の一部ではなく授業期間中に生じた出来事の全体を把握し、実践評価を行うことは可能なのか、その方法を探ることも企図していた。

実践研究に他者評価を取り入れた先行研究としては広瀬(2022)があげられる。広瀬(2022)は、教師学習者間および教師間の対話による実践評価を行っている。しかし、教師学習者間の対話が全15回の授業全体を踏まえた評価であるのに対し、教師間の対話は間接的かつ部分的な授業データに基づくもので、授業の全体像を把握した評価であるとは言い難い。本研究は授業の一部を切り出して議論するのではなく、14週間の授業全体を教師間で共有し、実践を理解するための対話続けることで、双方の教師にどのような変化が見られるのかを分析した。その方法については2章で詳述する。実践研究としての方法を模索し、対話とデータ分析を繰り返すことで、双方の教師に深い省察が得られ、1. 1. で述べた「媒介者としての教師」像の構築につながった。

教師の資質・能力には、個別具体的な知識や技術と、その根底にあって外から観察・評価が難しい能力があるという(今津, 2012)。教師、保育士、看護師などの対人関係専門職の学びを論じる三輪(2023)は、今津の論を踏まえ、後者の能力を「かわり合う人々との対人関係能力」「対人関係専門職観の錬磨」「対人関係専門職の自己成長に向けた探究心」(三輪, 2023, p. 10)と呼び、その重要性を指摘する。省察の実践者としての学びは、前者⁵のハウツー的に学べる知識や技術の修得にとどまらず、本質的で根底的な省察によって後者の能力の育成につなげていくべきだという。

本研究の過程で生じた「深い省察」は、三輪(2023)のいう「対人関係専門職観の錬磨」に通じ、教師の学びや成長に資するものだと考える。しかも、それは対話を行った教師双方に生じた変化であり、授業実践の基盤となる自身の教育観や教師観を問い直し、実践改善に向かわせる影響力を持つものだった。本研究はこのような教師の認識、思考、行為を「媒介者としての教師」像の構築過程として分析し、教師に深い省察を促す実践研究の意義と可能性を議論することを目的とする。

2. 方法

本研究は、広瀬と熊田が熊田の授業終了直後に、授業中に生じた具体的な出来事を基に互いの実践を振り返る活動を学期中継続し、学期終了後も実践研究のために対話を繰り返した過程と結果を分析した。このような振り返りの形態はカンファレンスの一種と言えるだろう。教育実践研究におけるリフレクションをレ

5 三輪(2023, p. 10)は、知識として修得が可能な能力として「問題解決・課題達成の技能」「専門分野の指導・助言の知識／技能」「マネジメントの知識・技能」をあげている。

ビューした刑部 (2018) は、大きく三つの研究方法をあげている。研究者が実践者とともに現場の変革や改善をめざすアクションリサーチ、実践のありのままの文化や独自性を尊重して記述するエスノグラフィー、現場の記録を基にさまざまな立場の参加者がともに実践事例を検討するカンファレンスの三つである。このうち、ショーンの「実践のなかのリフレクション」が最も中心的になるのはカンファレンスであると述べている。アクションリサーチやエスノグラフィーも実践研究である限り、どこかの段階でカンファレンスが行われることが望ましいという。

本研究は、実践研究における教師の協働を実現するため、当初は広瀬が熊田の授業に参加するエスノグラフィーと、授業後のカンファレンスを組み合わせる研究計画を立てていた。しかし、先述したように、熊田の所属機関の研究調査倫理審査の結果、部外者である広瀬の教室への入室が認められず、2. 2. で述べるカンファレンスの方法を選択せざるを得なかった⁶。このような制約の負の影響については5章で述べるが、結果から見れば、特別な研究環境下でなくとも、教師間で互いの実践を振り返る実践研究が実施可能であることを示したとも言える。その日の授業について他の教師に思いつくまま語る振り返りは、授業終了後に短時間で行われる引き継ぎや、教員室での何気無いやりとりとして日常的に行われている。

保育カンファレンス研究では、保育者の負担を減らして実践当事者の省察を重視するために、あえてエピソード記録やビデオ録画などの手法はとらず、保育者の語りを分析したものもある。吉村 (2012) は、保育者が研究者に語った振り返りを分析している。保育者が保育ジャーゴンに頼らず、自分のことばで語ること

で、保育の文脈を意識化する省察が可能になるとし、実践研究における語りという方法論の可能性を議論した。さらに、三山、五十嵐 (2020) では、保育者同士の日常の振り返りにおける話し合いにおいても、専門性の向上をもたらす学びが生じうることが示されている。

本研究は、日本語教育の分野で、教師間の振り返りで生じた学びのプロセスを分析し、対話による実践研究の可能性を議論するものである。ただし、本研究の教師間対話は上記の保育カンファレンとは異なる特徴がある。通常、授業研究やカンファレンスでは、実践者の振り返りに焦点が当てられ、話し合いに参加する他の実践者や研究者の振り返りが注目されることは少ない。吉村 (2012) では、研究者の振り返りに言及されることはなく、三山、五十嵐 (2020) では、新人保育者とベテラン保育者の話し合いであるため、新人保育者の学びが中心にあるように見える。本研究では、熊田の授業を直接的な振り返りの対象としながらも、広瀬も熊田との対話を通して自身の授業に対する振り返りを間接的に行っていた。つまり、広瀬と熊田の関係は実践を見る・見られる関係ではなく、互いの実践を共有し、それぞれの実践の改善をともに考える実践研究者同士だった。そこで、本研究では、実践研究者として対等な立場で対話し、1. 3. で議論した「実践研究」として授業を振り返ることを協働省察と呼ぶことにする。

2. 1. 協働省察の対象となった授業

協働省察の直接的な対象である熊田の授業と、間接的な対象である広瀬の授業の概要を以下に示す。両者とも国内の大学での日本語教育歴が20年以上あり、対象授業は10年程度担当していた。留学生の自律的な個別学習を支援するという授業形態が共通しており、講義形式をとらない授業における教師の役割を模索し、それぞれ試行錯誤を重ねていた。また、熊

6 熊田に対する授業内容の聞き取りおよび対話形式による授業の振り返りについては許可を得て実施した。本研究の調査対象は授業者である熊田であり、学習者に関する情報は、熊田が口頭で匿名化して述べたものに限定されている。学習者の提出物等はデータとして収集していない。

田と広瀬は過去にチームティーチングを行った経験があり、当時は週に複数回クラスの状況を報告し問題を共有しあっていた。本研究を開始する以前に共同研究を行ったことはないが、それぞれ実践研究を行い、口頭発表や論文によって実践を公開してきた。

2. 1. 1. 熊田の授業

中級レベルの交換留学生を主な対象とし、100分週1コマ14週の選択科目として開講されている。それぞれ自分の好きな読み物を自分のペースで読み進めていく活動が中心となっている。読む経験を積み、自律的な読み手になることが目標である。学習者は、目標シートや読書シートを書くことで自身の読みの状況をモニターし、管理することが求められる。期末には読んだ本の内容や自身がどのように読んできたかについて発表する。教師は、授業中学習者を見守り、必要に応じて助言する。また、個人面談で進捗状況の確認と困難点への提案を行う。評価は、平常点、学期末の振り返りおよび発表に基づくグレード評価である。

2. 1. 2. 広瀬の授業

1年次学部留学生を対象とし、90分週1コマ15週の選択必修科目として開講されている。学習者が自身で目標を定め、計画を立てて実行し、そのプロセスと結果を評価する個別学習を基本形態としている。学習者一人ひとりが自分にとって必要な日本語学習とは何かを考え、自律的に学習を進められるようになることが目標である。学習者は振り返りシートを書くことや個人面談を通して学習進捗状況を教師に報告する。授業中、教師と日本語教員養成課程の実習生が学習者を支援する。評価は平常点に基づくPF（合格または不合格）評価である。

2. 2. 協働省察の手順

協働省察の過程を時間的に大きく区切ると四つに

分けられる（表1参照）。第1期は熊田の授業期間である14週間、第2期は授業終了後の学期末1週間、第3期は第1期のデータを基に共同研究として論文を執筆した2ヶ月間、第4期は第1期から第3期の間に生じた二人の変化について改めて振り返り、後続研究として学会で発表するために準備を進めた1ヶ月間である。

第1期では、熊田の授業終了直後、10分程度の振り返りを毎回対面で行った。授業と授業の間の休憩時間を利用しているため、ここでの対話は主に熊田がその日の授業で印象に残ったことや、反省点、次の授業プランなどをできる限り具体的に語り、広瀬がそれを理解するために質問したり、補足の説明を促したりする形で進めた。対話は録音し、広瀬が録音を聞き直してその内容を要約し、熊田の話聞いて考えたことを書き添え、クラウド上のファイルで共有した。これを対話メモと呼ぶ。熊田は対話メモを読み、気づいた点にコメントしたり、次の対話で広瀬が書いた内容や広瀬の実践について質問を投げかけたりした。対話メモは最終的に17,000字程度の文章量となった。第2期の学期末には、学習者の課題遂行に対する評価基準⁷について対話するとともに、広瀬が熊田の実践に対して提示した三つの問い（表1のL10参照）に基づき、二日に分けて授業全体を振り返った（約3時間半）。

第3期は、第1期から第2期の対話で語られた熊田の無自覚な実践知を分析した論文（広瀬, 熊田, 2024）を共同執筆することを目的としてメールでやりとりした期間である。この期間、広瀬は熊田の授業や

7 授業目標に照らしてどのようなパフォーマンス（授業中の読書態度、振り返りシート、発表等）が望ましいのか、その評価基準について話し合った。熊田が学習者の提出物の内容を口頭で説明し、自分の評価が妥当であるか、広瀬に意見を求める形で進めた。学習者に承諾を得ないため、広瀬が学習者の提出物等を閲覧することは控えた。

教育観に対する自身の解釈を文章化することで熊田の授業に対する理解を深め、熊田は広瀬の解釈を知ることによって自身の教師としての役割について省察を深めていった。ただし、この時期は省察というキーワードには着目しておらず、実践の振り返りが熊田、広瀬双方に与えた影響についても分析できていなかった。

第4期では、第1期から第3期の間に生じた二人の変化について改めて対話した。熊田も広瀬も協働省察による自身の変化を感じていたが、その意義を自身の実践改善との関係において認識し、言語化することはできていなかった。熊田は第3期における自身の変化を「全く違う次元」(対話3)⁸のものと捉えていたが、それを初めて言語化し、自身の教師としての役割変化を表す図として広瀬に示したのが第4期である。この図をきっかけに、広瀬は熊田の実践を異なるレベルで理解することが可能となり、自身の実践をも説明しうる概念として図を認識するに至った。それが「媒介者としての教師」である。本研究は、この教師像が二人の間で構築される過程と両者の実践に与えた影響に焦点を当てて分析していく。

2. 3. 分析方法

データは、対話メモ、第3期のメールでのやりとり、第2期および第4期の4回分の対話逐語録(約5時間分)である。熊田も広瀬も協働省察によって、性質の異なる2段階の変化が自身に生じたと考えていた。そこでまず、各自データを読み込み、自身の変化がどのように生じたのかを振り返り、時系列にまとめた表を作成した。次に、表の行ごとに自身の変化を要約するラベルをつけた。これは、「媒介者としての教師」につながる要素が状況に埋め込まれているため、全

体を把握したうえで、意味を縮約⁹して分析することを目的として行った。表を基に自身の変化を説明する文章を書き、両者で共有した。最後に、広瀬が二つの表を統合する分析作業を行った。表を比較することで、両者の発話や行動が互いの変化に影響を与えていることが明らかになったため、変化に影響したと考えられる出来事をデータに基づいて追記した。また、互いに影響し合って変化が生じた過程を簡潔に示すため、表の文言やレイアウトを調整した。統一した表を両者で確認し、協議の上修正を加えたものが表1である。

3. 結果と考察:「媒介者としての教師」像の構築過程

表1は、協働省察による熊田と広瀬の変化を示している。熊田の「全く違う次元」(対話3)の変化は第3期に生じていたため、第1期と第2期をフェーズⅠ、第3期と第4期をフェーズⅡとし、変化の質がフェーズⅠとⅡでどのように異なるのかを中心に分析を進めた。以下、表1に記載した要約ラベルの番号(丸囲み数字)で文脈を示しながら両者の変化を記述する。

3. 1. フェーズⅠの変化

フェーズⅠでは、熊田の変化は行動レベルにとどまっている(⑤⑬)。熊田は、授業中、自分の好きな本を自分のペースで読み進めている学習者に対し、教師が声をかけるべきか否か常に迷っていた。声をかけると教室が騒がしくなるので、見守りに徹しようと思いが、何かしないと自分が落ち着かない。每期約35名のクラスでは、学習者は読みの過程で困難を感じて

8 熊田の対話3における発話。以降、熊田と広瀬の発話を引用する際は同様の形式で示す。

9 意味の縮約(condensation)は、現象学的アプローチの用語であるが、クヴァール(2007/2016)は、他の質的研究にも適用されている点を強調している。

表 1. 協働省察による教師の変化

時期		熊田の発話・行動・気づき	要約ラベル名	広瀬の発話・行動・気づき	要約ラベル名
フェーズⅠ	第1期 授業期間中	L3	学習者への声かけについて毎学期悩んでいることを初めて口にする。	①悩みの表出 熊田の悩みを聞き、自身の授業に参加する実習生も声かけに悩んでいることを思い出す。	②自身の基準で熊田の実践を見る
		L4	声をかけることで教室が騒がしくなり、学習者の邪魔をしているのではないかとずっと気になっている。広瀬に声かけをやめたほうがいいのかと思うか尋ねる。	③助言を求める 声かけが必要か学習者に聞くのはどうかと返答する。学習者の希望に従うだけでいいのという言葉から、声かけが熊田にとって重要な意味を持つことに気づく。自身が学習者に課している振り返りシートの必要性と重ねて考える。	④声かけ問題の重要性に気づく
		L5	前回の広瀬の助言に疑問を呈したが、静かな教室環境を維持するため、初めて声かけをやめてみた。その結果何もしない罪悪感を抱く。	⑤声かけをやめるという行動の変化とそれに伴う罪悪感 熊田の「罪悪感」に共感する。学習者の自律学習を見守るだけでいいのかという自身の迷いと重なることに気づく。	⑥熊田の罪悪感への共感
		L6	広瀬に相談したことで、自分の行為に変化が生じたことから、学習者に声かけをすることの意味を再認識する。声かけを続けることにする。	⑦教師間で対話する意義を授業での声かけに重ねる 他者の実践を理解することの困難さとともに、他者の省察を聞くことの意義を実感する。	⑧他者の省察を聞くことの意義
		L6	自分のクラスの学習者と広瀬のクラスの学習者の違いについて質問する。広瀬のクラスでは、教室外での学習も認めていることを知る。	⑨ほかの選択肢の可能性を探る 現在進行中の熊田の実践については考えを述べやすいが、自身の過去の実践は記憶が薄れ、なぜそのような教授行為・評価に至ったのか、説明が困難なことに気づく。	⑩具体的な授業場面に基づく評価の必要性
		L6	過去の授業で、ある学習者から、地声の大きいクラスメートに静かにするように注意してほしいと言われたエピソードを話す。	⑪声かけ問題の背景 熊田が声かけをためらう背景を知り、納得する一方で、なぜわざわざクラスメートと本を読むのか疑問に思う。	⑫熊田の実践に対する理解と疑問
	L10	広瀬が教室外での学習を認めているという話を思い出し、教室外での読書を初めて許可する。	⑬新たな方法の選択 対話の観点として、三つの問い（1.授業として教室で読む意義、2.学習者は授業に何を求めていると思うか、3.学習者の意見を聞いて従うだけでいいのか）を立て、熊田に伝える。	⑭問いの生成	
	第2期 学期末	対話1	広瀬が提示した三つの問いに答えるため、過去の実践から現在の実践への変遷を説明する。	⑮実践の変遷を語る 「（学習者に課す）振り返りシートがだれにとって必要なのかよく分からない。私が過程を知りたいのかかもしれない」という熊田の言葉を自分の実践に重ねる。	⑯だれのための振り返りなのか
		対話1	当初は、読んで分からないところを説明するような支援をするつもりだったが、実際は読み方や読みのプランについての助言をしていると話す。	⑰無自覚な教師役割への言及 「～するつもりだったが」実際は「～しているような気がする」という熊田の語りを聞き、「実践知」を意識する。	⑰分析観点としての「実践知」
		対話2	学習者が感情的な負荷がかかることなく、自律的に読めるようになってくれたら嬉しい。クラスで読む意義の一つは、他の人がどう読んでいるのかを知ることにあると話す。	⑱実践を支える教育観の言語化 シラバスの授業目標だけでは理解できなかった熊田のめざす教室を感覚的に理解する。熊田が語ったクラスで読むことの意義に共感する。	⑲熊田の実践に対する理解と共感
対話2		授業期間中の対話は、自分が一方的に話すモノログだったと話す。	⑲対話の意義が分からなくなっていた 確かにモノログであり、熊田の実践を理解するまでは、自分の考えをあまり言わないようにしていたことを話す。	⑲当初はコメントを控えた	
対話2		振り返りシートから学習者が教師に何かをしてもらおうと思って履修したわけではないことを知る。教師の力で何かできるとするのはおこがましいと述べる。	⑲教師の役割を過大評価することに対する戒め 「おこがましい」という熊田の言葉が印象に残る。自分ならここまで強い表現はしないだろうと思う。	⑲強すぎる表現に対する違和感	
対話2		相対的に評価が高くなる学習者と低くなる学習者について具体例をあげて話す。	⑲学習者に対する評価 読んでいる学習者と読めていない学習者を比較する熊田の評価を共感的に受けとめる。	⑲評価基準の合意	
フェーズⅡ	第3期 論文執筆中	論文執筆中	自分の授業を分析した広瀬の解釈を読むことで、自分の行動原理が学習者の読みに対する負荷をなくすことだと気づく。	⑲自分の行動原理への気づき 論文執筆を通して、熊田の声かけ問題の深層にある教育観・教師観に気づく。	⑲熊田の実践に対する理解の深まり
		論文執筆中	教師としての自分の役割が思い込んでいたものと異なっていることに気づく。役割変化の構図が自分の中に浮かび上がってくる。	⑲教師としての役割変化への気づき 熊田の実践の変化を「インフォーマルなアクションリサーチ」として認識する。無自覚な実践知を言語化する意義を考える。	⑲実践研究観の更新
	第4期 論文執筆後	対話3	広瀬の分析を読まなければ、声かけ問題という悩みの根底にあるもの（クラスの元々の目標）と関連づけて自分を見ることはなかった。 読んだ内容について話したり、振り返りシートを書くことに時間をとるのは授業の目的から離れる。	⑲外側からの視点が必要 熊田の実践に対する解釈が熊田に受け入れられ、自分と熊田の実践の違いや、自分だったら教師としてどう振る舞うか、率直に語れるようになる。	⑲率直にコメントできるようになる
		対話3	学習者同士で本の内容について話すのは難しい。媒介語なしでは、学習者に話す負担がある。実習生となら可能かもしれないと話す。	⑲学習者同士のやりとりの限界 自分だったら、教室で読む意義として読みの共有を重視する。それぞれが読んだ内容について話す時間を多くとるだろうと話す。	⑲熊田と異なる立場の表明
		対話3	学習者は教員に対しても読みの状況を説明することは難しい。	⑲媒介語なしでのやりとりの限界 読みの時間を確保するためには、媒介語なしで学習者同士が読みを共有する時間をとれないことに同意する。	⑲熊田の実践の枠組みを基に考える
		対話3	自分の中で「全く違う次元」の変化があったことを話す。広瀬の問いに対する答えとして自身の役割変化を図示する。	⑲媒介者としての教師 熊田が図示した教師の役割変化に納得する。熊田の実践に対して抱いていた疑問や違和感が解消する。	⑲新しい教師像への納得と共感
		対話4	自分の中に2段階の変化があったことを話す。学期中の対話による変化と論文執筆後の変化は全く異なる。	⑲2段階の変化 自分にも2段階の変化があり、それは自身の実践を対象に行う実践研究と同質の変化ではないかと話す。	⑲実践研究による変化

も、教員と解決するのを諦めているのではないかという不安があった。そのため、共同研究を開始する際、広瀬が参与観察者として教室に入ることに期待していた。他の教師が学習者に関わることで状況が変わるかもしれないと考えたからだ。しかし、所属機関から部外者の入室許可がおりず、授業後の短時間の振り返りに変更となり、当初自分が期待していた状況変化は望めなかった。広瀬に相談することで、いったん

声かけをやめてみたり (⑤)、教室外での読書を許可したりするなど (⑬)、行動の変化は見られるが、悩みや迷いの根幹が解決されたわけではなかった。フェーズⅠの熊田は、広瀬との対話において自分の行為や気持ちを言語化する意義を感じてはいたが (⑦)、授業後の振り返りは自分が一方的に話すモノログだと認識するようになり、しだいに意義が見出せなくなっていった (⑳)。

一方、広瀬もまた深い省察と呼べる状況にはなかったが、熊田の実践を聞くことで自身の実践を振り返り、違いを理解しようと努めることで熊田の実践を見る観点が定まっていった(⑫⑭)。広瀬は教室での参与観察が不可となったあとも、明確に意図したわけではないがエスノグラフィー的な研究アプローチをとり続けていた。授業の一部を切り出して分析や評価をするのではなく、14回の授業全体を把握したうえで、熊田とのカンファレンスに臨みたいと考えていた。そのため、授業後の振り返りでは、熊田の実践を理解することを優先し、自分の考えは対話メモに記すようにした(⑫)。自身の実践についてはほとんど語っていない。しかし、広瀬の中では、熊田の実践に自身の実践を重ねることで多くの気づきがあり(②④⑥⑬)、他者の実践を理解する困難さとともに他者の省察を聞く意義を実感していた(⑧)。とりわけ対話1でのやりとりが広瀬にとって大きな転換点となった(⑱⑳)。熊田は実践を重ねるうちに自身の役割が変化してきたと言い(⑮⑰)、最初にこの授業をデザインした当時の考えを語った。それは熊田にとって無自覚な部分もあるが、授業を創るうえで基盤となっている熊田の教育観、教師観、言語観が表れたものだった(⑲)。これをきっかけに、広瀬は熊田の実践に対する理解を深め(⑳)、分析観点として教師の「実践知¹⁰」(対話1)に着目するようになっていった。

3. 2. フェーズIIの変化

3. 2. 1. 「媒介者としての教師」への変化

対話1の熊田の語りをきっかけに、広瀬は声かけ問題の深層にある熊田の教育観、教師観に気づき

10 香川(2011)は、看護実践における実践知について形式知と対比させながら論じている。形式知が一般化、抽象化された構造的な言語知識であるのに対し、実践知は状況によって動態的に変化する個別具体的な知識であり、実践していても言語化されず、無自覚な場合もある。

(⑳)、熊田の実践の変遷を「インフォーマルなアクションリサーチ¹¹」(Beck, 2017)として認識するようになる。声をかけるべきか否かという熊田の悩みは、経験を積むことや知識を得ることで解消されるものではない。それは長年実践を重ねる中で形成された教育信念と深く関わっており、熊田にとっては声をかける必要がないという状況こそが、実現したい教室の姿だからだ。声すらかけないという状況は、教師がいなくても場が成立している状態であり、そこに至るまでにすでに教師の役割は果たされている。熊田の迷いは、その過渡期において、何もしない「罪悪感」(L5, ⑤)との狭間で揺れる教師の心情を表している。広瀬は自身の分析を論文の草稿としてまとめ、熊田に提示した。文中の「A」は熊田を指している。

Aは過去の実践を振り返り、当初は学習者に対して分からないところを説明するような直接的なサポートをするつもりだったが、「実際にやっていること」は、読み方や読みのプランに対する助言など間接的サポートを「しているような気がする」と述べている。したがって、たとえ教師の声かけやシートを書くことで、「自分を見つめ直す、振り返る」ことができたとしても、「邪魔だったらしないほうがいい」という判断になる。Aにとっては、「学習者が自分で読める」「自律的に、また感情的にも負荷がかかることなく読める」ことが最も重要であり、そのための教室環境をどう整えたらよいのかということとを常に考え、そうした場の設定・調整を行っている。(広瀬、熊田, 2024, p. 256)

熊田の「全く違う次元」(対話3)の変化は、この広瀬の文章を読むことで生じた。自分の行動原理が学習者の読みに対する負荷をなくすことだと気づき

11 教師が授業を改善するために日々実践している行為を指す。Beck(2017)は、教師がインフォーマルなアクションリサーチによって生み出す知識に価値を見出している。

(35), 教師としての役割変化の構図(図1)が熊田の中に浮かび上がった(37)。それまでは、なぜ自分が声かけ問題に悩んでいるのか、元々の授業の目標との関係を意識していなかった。熊田は、自身が語った内容であるにもかかわらず、対話1の時点では自身の教師像が更新されていることに気づいてはいなかった(39)。

熊田がこの新たな教師像を広瀬と共有したのは、論文執筆後の対話3である。熊田は広瀬の分析を読むことで生じた変化が声かけをするかしないかという問題とは「全く違う次元」の「大きな転換」(対話3)だったと語り、自身の教師としての役割変化を説明するために、その場で図を書いた(47)。熊田の走り書きをそのまま図1として記載する。

熊田はこの授業を開設する際、知識を伝授する1の教師ではなく、自律を支える2の教師の役割を担うことを意識していた。それが広瀬の分析を読むことで、自分の役割が2ではなく3の「媒介者としての教師」に移行していたことに気づく。2の図の段階では、教師対学習者という2項対立を自明の前提とし、教師が学習者を支え、コントロールするという意識でいた。しかし、自分が教室で行っていたことを振り返った時、学習者は各自が個人として自律的な存在であり、教師の

存在は学習者と同等だったと気づく。左下の3の図の教師を示す黒丸が学習者を示す白丸と同じ大きさに描かれ、矢印が双方向になっているのはその理由による。教師は学習者に助言するというより、学習者の問題点をともに考え、問題解決のためにいくつかの提案を行う。その提案は教師が考えたことだけでなく、この授業や他の授業で学んでいた学習者の経験の伝授でもある。熊田は自身の役割を「媒介者っていうのかな」「上から教える者でも、下から一人で支えている者でもなくて、個々の学生がいる間をつないでいく存在」(対話3)と表現した。教師の役割は、教師がそれまでに会った学習者が持っている知恵や経験の集合知を全体で共有したり、自身に集約したり、必要に応じて提案することなのではないかと考えるようになった。3の図には、現在の教室だけでなく過去の教室の影響が描かれている。さらに、熊田は新学期が始まり、表面的にやっていることは変わらないが、「自分の意識は確実に変わった」(対話3)と述べている。教師が学習者に助言するのではなく、自分の中にストックされている学習者の経験を伝えているという意識が強く働くようになった。そして、学習者とやりとりしている時に、当該学習者の感じる困難点は、単体の学習者個人に帰するものではなく、読みに挑戦している学習者総体の問題であると感じるようになった。

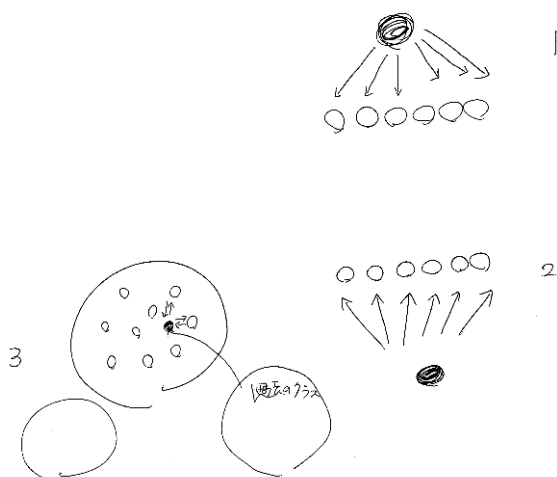


図1. 熊田が描いた教師の役割変化：黒丸は教師、白丸は学習者を表し、矢印は両者のやりとりを示している。右上の1の図が講義形式で学習者に知識を伝授する教師。右下の2の図が学習者の自律を支える教師。左下の3の図が「媒介者としての教師」。

3. 2. 2. 「媒介者としての教師」像の理解と共有による変化

フェーズIの第1期で、広瀬は熊田に対話の観点として、一人で読むのではなく授業として教室で読む意義を提示していた¹²(14)。熊田は、図1の3の教師の役割が、広瀬の問題提起に対する「私なりの答え」

12 対話の観点として、1. 授業として教室で読む意義、2. 学習者は授業に何を求めていると思うか、3. 学習者の意見を聞いて従うだけでよいのかという三つの問いを広瀬が提示していた。

(対話3)であるとも述べた。この時点で、広瀬はまだ教室で読むことの意義について納得が得られないでいた。その直前には、自分だったら学習者同士で読みを共有する時間を授業で多くとるだろうと語っている(44)。実は広瀬が熊田とは異なる自身の立場を語ったのはこの時が初めてだった。熊田の実践に対する自分の解釈が受け入れられたことで、熊田との考え方の違いを率直に語れるようになったからだ(40)。しかし、母語の異なる学習者同士で本の内容や読みの状況を説明するのは学習者に負担がかかるという熊田の言葉に広瀬も同意する。集中して読む時間を何より大切に考えている熊田にとって、読みを共有するために労力を割くのは本末転倒になるからだ(46)。

このような状況で熊田が示した図1の3の教師の役割を聞いた時、広瀬は熊田の実践に対する理解のレベルが一段上がったと感じた。それまで完全には解消していなかった疑問や違和感に対する答えを得た思いを広瀬は「はっとする」「腑に落ちる」(対話3)という言葉で表現している(48)。フェーズIの対話2で、教師の役割を過大評価したり、外側から学習者を評価することを、熊田は、「おこがましい」や「おごり」(対話2)という言葉で自らを戒めていた(23)(25)(27)。これに広瀬は共感を示したが、強すぎる表現に違和感も抱いていた(24)(26)(28)。

しかし、新たな教師像に対する熊田の説明を聞き、理解が深まるにつれ、そうした疑問や違和感の理由がすべてこの教師像につながっていることに気づく。それと同時に、自律学習を支援する教師として広瀬自身がこれまで行ってきたことも熊田の教師像が説明しうると考えた。広瀬は、これまでも熊田の実践での迷いや悩みを自身の実践に重ねて振り返っていた。当初は熊田の声かけ問題を実習生の悩みと同様のものだと捉えていたが(2)，それは自身にとっての振り返りシートの問題と類似していることに気づく(4)。学習者への声かけをやめたことに「罪悪感」(L5)を抱いた熊田に共感し(6)，学習者のためではなく教師

が学習過程を把握したいだけなのではないかという熊田の言葉を自分のこととして受けとめた(16)。

対話3では、広瀬も自身の実践の変遷について初めて語っている。授業をデザインした当初は学習者が自律的に学ぶための振り返りを重視していた。しかし、授業実践を重ねるうちに、新入生が大学生活を円滑に送れるようになるには、自律するためのつながり、すなわち、学習者同士や先輩である実習生との関係作りが優先されるべきだと考えるようになった。そうであるならば、学習者に振り返りシートを書かせることの意義を再考する必要がある。自分にとって自明であった前提を問い直す必要性を認識した(42)。広瀬は、このような「自律のための振り返り」重視から「自律のためのつながり」重視へ軸足を移してきた自身の変遷も「媒介者としての教師」が説明できると気づく。それは広瀬に、学習者と実習生の間をつなぐ自身の役割を肯定的に捉える視点を与え、その方向に授業をシフトしてもいいのだという確信として、具体的な教授行為に影響を与える変化となった¹³。熊田が提示した、学習者の間をつなぐ「媒介者としての教師」像は、広瀬の実践における教師の役割をも説明しうる概念として両者に共有されたと言える。

4. 総合考察：協働省察がもたらした変化の意味

3章では、「媒介者としての教師」像が共有されるまでの熊田と広瀬の変化の過程に焦点を当てた。4章では、熊田と広瀬それぞれに2段階の変化があったと捉え、フェーズIの変化とフェーズIIの変化(以下、変化I、変化IIと表記する)の違い、変化を促した要因、変化の意味について考察する。

図2は、熊田と広瀬の変化が相互に影響し合っ

13 次の学期以降、教師との面談や学習者と実習生の交流の促進により時間をかけるようになった。

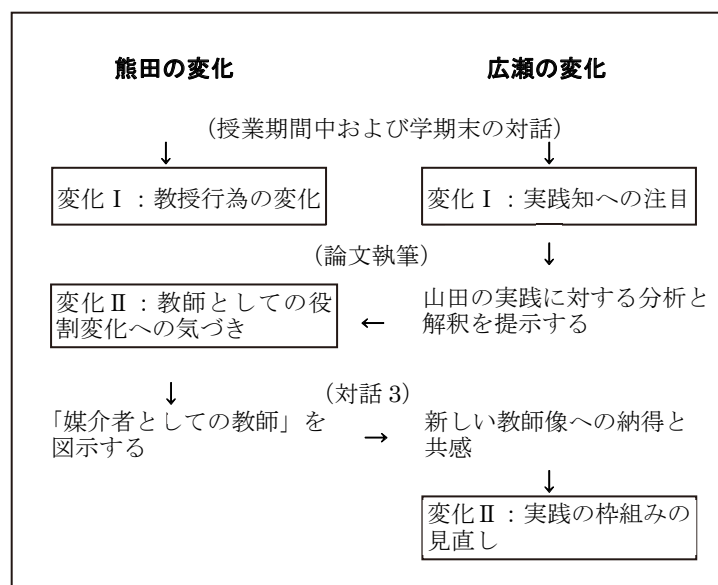


図2. 協働省察による教師の変化の概略図:対話により、熊田と広瀬に変化Iが生じ、広瀬の変化Iが熊田の変化IIに、熊田の変化IIが広瀬の変化IIに影響を与えた。

進行した過程を、表1と3章の概略図として示したものである。授業期間中および学期末の対話は、熊田と広瀬双方に変化Iをもたらした。広瀬の変化Iが熊田の変化IIを促し、熊田の変化IIが広瀬の変化IIに影響を与えた。

熊田の変化Iは、広瀬との対話によって、声かけをやめたり、教室外での読書を認めたりするなど具体的な教授行為の変化として表れたが、熊田の内面に影響を与えるようなものではなかった。これに対し、熊田の実践に対する広瀬の分析と解釈を読んだあとの変化IIは、熊田に自身を客観的・俯瞰的に捉える視点を促すもので、実践に対する「全く違う次元」(対話3)の意識の変化をもたらした。それが「媒介者としての教師」像の構築につながるが、熊田の教授行為に目立った変化が見られたわけではない。

1章で述べたように、教師の資質・能力には、目に見えて評価しやすい知識や技術のレベルと、その根底にあって外からの観察や評価がしにくいレベルの層に分かれているという(今津, 2012; 三輪, 2023)。熊田の変化Iは、まさしく目に見える変化であるが、なぜそのような教授行為を選択するのか、判断の根底にある自身の教育観に対する省察は生じていなかった。

た。これに対して、熊田の変化IIは外から捉えにくい変化であるが、実践の基盤に対する省察によって自身の役割を問い直すもので、教師の学びと成長に資する深い省察が行われていたと言えるだろう。

一方、広瀬の変化Iと変化IIは熊田の実践に対する理解の深化と連動している。変化Iは、「～するつもりだったが」実際は「～してるような気がする」(対話1)という熊田の語りを聞き、無自覚な実践知に着目することで生じた。これを契機とし、論文執筆を通して声かけ問題の深層にある熊田の教育観・教師観に気づき、熊田の実践に対する見方が変わっていく。熊田の実践に対する理解の深まりが、広瀬にとって自明の前提となっていた、学習者が行う振り返りの意義を再考させる。さらに、熊田が自身の役割変化を図示したことで、広瀬の中に残っていた熊田の実践に対する疑問や違和感が解消され、熊田の実践に対する広瀬の理解は一層深化した。それは広瀬に自身の役割を「媒介者としての教師」として認識させ、実践の枠組みを「自律のための振り返り」重視から「自律のためのつながり」重視へ移行する変化につながった。これは、実践の基盤に対する省察がもたらした実践への影響という点で、熊田の変化IIと同様の変化と言える。

だろう。

熊田と広瀬にこのような変化をもたらした要因はさまざまあると考えられる。第一に、両者とも学習者の自律的な学びを重視し、個別学習を支援する教師の役割はどうあるべきかという共通の問題意識を持っていた。つまり、自分自身を図1の2の教師として捉えていた。2の教師としての葛藤や試行錯誤の経験が3の教師、すなわち「媒介者としての教師」像の協働構築につながったと考えられる。

第二に、フェーズIでの両者の対話が具体的なエピソードを基に教室の事象を説明する・理解することを中心に学期中継続された。単発の授業ではなく、コース全体を通した省察によって、実践の文脈性、全体性、継続性を踏まえた分析的な実践理解が可能となった。鹿毛 (2017, p. 11) は、授業研究における協同的な評価は、授業の良しあしの指摘ではなく、「授業でおこっていることをていねいに把握することをもとにじっくりと解釈していくような思考」として理解すべきだと述べている。熊田と広瀬の対話では、熊田の語りに基づく間接的な方法ではあるが、コースの全体像を把握するとともに、学習者評価の基準について合意もなされている (25②6)。両者の対話は、授業の問題点を指摘する授業評価ではなく、ともに問題解決をめざす授業評価として機能していたと言える。

第三に、両者のやりとりは話すだけでなく、実践研究論文を書く・読む行為を含んでいた。熊田の変化IIはフェーズIの対話では生じず、広瀬が書いた実践研究論文の草稿を読むことで生じた。広瀬がそのような文章を書くためには、熊田の教授行為の意図を理解する必要があったが、実はフェーズIの対話を行う以前に、広瀬は本実践の前身となる読解授業を対象とした熊田の実践研究論文 (熊田, 2012) を読んでいた。熊田もまた、広瀬が本実践の分析を書くまえに、広瀬の実践研究論文 (広瀬, 2022) を読み (31)、教室はその時その場の参加者によって創られる動的なものであるという教室観を共有していた (32)。この

ような実践研究を書く・読むという行為が相互に行われていたことが、「媒介者としての教師」という概念の協働構築を可能にしたと考えられる。

本研究で試みた教師間の対話による実践研究は、1章で述べた教師研修のように省察自体を目的としたものではなかったが、実践研究の結果として参加者である熊田、広瀬の双方に深い省察を促すことになった。ただし、それは、教育実践の公開と実践研究としての公表を前提に、他者に自身の実践を伝えるためにはどのようなことばが必要なのかを熟考することで得られた省察である。1. 3. で、実践研究に直接参加する人々の協働の外側に形成される「第二の協働」 (三代ほか, 2014) が広がることに実践研究の意義があるのではないかと述べた。熊田と広瀬の第一の協働が機能したのは、互いの実践研究を読むことで第二の協働の環が事前に形成されていたことも強く影響していると考えられる。

5. 本研究の意義と課題

本研究は、日本語教師である広瀬と熊田が実践研究として振り返りの場を持つことが、それまで無自覚だった教育観や教師観を双方に言語化させ、実践の基盤に対する深い省察をもたらした事例を検討した。広瀬と熊田それぞれに2段階の変化があり、一方の変化が他方の変化を促していた。変化Iから変化IIへの移行によって、自分たちの実践を捉え直す概念として「媒介者としての教師」像が両者の間で構築された。この新たな教師像は、概念としての独自性よりも、実践の説明力、実践当事者への影響力の点で評価すべきものだと考える。

熊田が書いた図1の2の教師は協働での学びを支える教師 (館岡, 2022, p. 44) に重なり、3の教師の「媒介」という役割はCEFRの「仲介」を想起させる。「仲介」は、「受容」、「産出」、「やりとり」と並んで四つのコミュニケーションモードの一つとされる。2020

年に公開された CEFR-CV では、仲介活動は通訳・翻訳などのテキストの仲介にとどまらず、概念の仲介、コミュニケーションの仲介を含むことが明示された。新しい意味を構築するために協働する、そのための相互行為を促す、意見の一致しない他者とのコミュニケーションを円滑にすることなども仲介活動として提示されている (Council of Europe, 2020)。「媒介者としての教師」は、学習者と学ぶ対象、学ぶためのリソース、学習者間のコミュニケーションを仲介し、学習環境を整える役割を担う点で「仲介者」であると言える。

ただし、「媒介者としての教師」は自律学習を支える教師の役割を説明する概念であり、個別学習が孤立学習に陥りがちな学習者を、人を含む多様な学習リソースにつなぎ、教師や他の学習者が所持している学習方略に気づかせ、その活用を促すという点に特質がある。また、「媒介者としての教師」がつかないのは、今、目の前にいる学習者同士だけではなない。それまでに教師とともに学んできた過去の学習者も含んでいる。熊田が「インフォーマルなアクションリサーチ」によって形成した実践知は、過去の学習者とともに創り上げた知恵であり、それを今、目の前の学習者に伝えることが教師の役割として重視されている。教師の実践知は教師だけのものではない。過去の学習者の経験を、自身にストックされている知恵として現在の学習者に伝えるという教師像は熊田独自のものである。これは、自律を重視した個別学習を支援する教師のみならず、他の異なる教育現場に立つ教師にも適用されうる教師像であると考えている。

本研究の意義は、このような「媒介者としての教師」像が自身の実践を捉え直す概念として協働構築された過程を、実践当事者である熊田と広瀬双方の視点で分析し、それぞれの実践に与えた影響を明らかにした点にある。これは教師間の対話による実践研究だからこそ得られた知見であり、教師が単独で行う実践研究とも、複数の教師がチームティーチングによって行う実践研究とも異なるアプローチとして発

展する可能性を示している。

一方、本研究の限界として、熊田と広瀬双方が相手の実践を直接見ることなく、教師としての語りと限られた授業データのみで実践を把握しなければならなかった点があげられる。2章で述べたように、結果から見れば、参与観察という手法をとらなくても、教師間で互いの実践を振り返ることはできた。しかし、広瀬が熊田の教室に参加していれば実践の記述がより豊かになり、実践理解がさらに深まったと考える。研究協力を依頼する側としては、部外者の教室への入室は一切認めないという受け入れ組織の規則を遵守する立場にあり、参与観察以外の調査を認められたことには謝意を表したい。しかし、教室の閉鎖性が増すことは必然的に教師の孤立を招くだろう。言語教育の教室の多くは学習者を現実の言語の使用場面から引き離し、制御された学習環境に置くことで成り立っており、元々学習者も教師も孤立しやすい。加えて、牛窪 (2015b) が指摘したように、非常勤として複数の教育機関で働く教師が多い日本語教育の現場では、組織内部の教師間のつながりも持ちにくい。また、熊田の実践現場は該当しないが、決められた内容を決められた方法で教えることを義務づけている現場もあるだろう。教育機関が推進する授業研究のような教師研修制度も普及していない。日本語教育において教師の協働による授業改善は困難な状況にあると言わざるを得ない。

このような実践研究を行ううえでの制約は、残された課題とつながっている。本研究の知見は、熊田と広瀬それぞれが置かれた環境において成り立つ文脈固有のものであり、上に述べた問題状況そのものを変革する批判的省察の水準にはない。文脈依存性は一般化・普遍性欠如への批判を、現状変革を志向しない省察は内向きの自己成長に過ぎないという批判を招くかもしれない。熊田と広瀬の対話では、こうした批判を想定した議論もなされたが、本稿ではそれを十分な考察結果として示すことができなかった。

しかし、両者の間で構築された新たな教師像は、他の実践文脈においても適用力と説明力をもつ概念として新たな実践研究の契機となり、実践現場を変えていく力をもつ可能性がある。本研究では、話すだけでは深い省察に至らず、実践研究を読むこと・書くことを必要とした。対話の場を持つことは大前提である。しかし、現場の異なる教師が互いの実践を理解するには、無自覚な実践知を言語化し、実践を伝えることばを吟味する必要がある。教師が実践を語り、ことばを研ぎ澄まし、協働で現場を変革していくような実践研究の広がりをどう実現できるのか、「媒介者としての教師」概念の精緻化とともに実践研究の方法論的検討を進めていきたい。

付記 本論文は2023年度言語文化教育研究学会第10回年次大会におけるポスター発表(広瀬, 熊田, 2024)の内容に加筆・修正を加えたものである。

文献

池田広子 (2023). 実践を省察するラウンドテーブル型日本語教師研修とは, 池田広子, 宇津木奈美子 (編)『越境する日本語教師と教師研修——実践を省察するラウンドテーブル』(pp. 9-25)くろしお出版.

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.

市嶋典子 (2009). 日本語教育における「実践研究」論文の質的变化——学会誌『日本語教育』をてがかりに,『日本語教育論集』25, 3-17. <https://doi.org/10.15084/00001849>

市嶋典子, 牛窪隆太, 村上まさみ, 高橋聡 (2014). 実践研究はどのように考えられてきたか——日本語教育における歴史的変遷. 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. 23-48) ココ出版.

今津孝次郎 (2012).『教師が育つ条件』岩波新書.

牛窪隆太 (2015a). 教師の役割と専門性を考える. 神吉宇一 (編)『日本語教育学のデザイン——その地と図を描く』(pp. 145-169) 凡人社.

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. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.13.13>

岡崎敏雄, 岡崎眸 (1997)『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.

小川美香 (2022). 介護の技能実習生による振り返り記録をめぐる課題探究型学習『言語文化教育研究』20, 289-311. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.20.289>

香川秀太 (2011). 実践知と形式知, 単一状況と複数状況, 分析と介入, そして質と量との越境的対話——状況論・活動理論における看護研究に着目して『質的心理学フォーラム』3, 62-72. https://doi.org/10.24525/shitsuforum.3.0_62

鹿毛雅治 (2017). 授業研究を創るために. 鹿毛雅治, 藤本和久 (編)『「授業研究」を創る——教師が学びあう学校を実現するために』(pp. 2-24) 教育出版.

木村優 (2019). 授業研究の誕生と成長——実践と理論の間で. 木村優, 岸野麻衣 (編)『授業研究——実践を変え, 理論を革新する』(pp. 6-11) 新曜社.

刑部育子 (2018). 教育実践をリフレクションする. 佐伯胖, 刑部育子, 荻宿俊文 (編)『ビデオによるリフレクション入門——実践の多義創発性を拓く』(pp. 41-57) 東京大学出版会.

クヴァール, S. (2016).『質的研究のための「インター・ビュー」』(能智正博, 徳田治子, 訳) 新曜社.

- (原典 2007)
- 熊田道子 (2012). 「自由読書」——「読み」を個人のものとするために『早稲田日本語教育実践研究』1, 71-83. <http://hdl.handle.net/2065/34117>
- ショーン, D. A. (2007). 『省察的实践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』(柳沢昌一, 三輪建二, 訳) 鳳書房. (原典 1983)
- 高野貴大 (2018). 現代の教職理論における「省察 (reflection)」概念の批判的考察——サイクナーとリストンによる「省察的教育実践」論を手がかりに『日本教師教育学会年報』27, 98-108. https://doi.org/10.32292/jsste.27.0_98
- 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.
- 館岡洋子 (2022). ピア・ラーニングとは. 池田玲子, 館岡洋子 (編) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』(改訂版, pp. 33-65) ひつじ書房.
- 館岡洋子, 小畑美奈恵 (2021). 「三位一体ワークショップ」の提案——省察を促す学びの場づくり. 館岡洋子 (編) 『日本語教師の専門性を考える』(pp. 141-154) ココ出版.
- 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. https://doi.org/10.24525/shitsuforum.6.0_60
- 広瀬和佳子 (2022). 教師学習者間および教師間の対話による実践評価——協働で学びの場をつくるために『日本語教育』183, 34-49. https://doi.org/10.20721/nihongokyoiku.178.0_34
- 広瀬和佳子, 尾関史, 鄭京姫, 市嶋典子 (2010). 実践研究をどう記述するか——私たちの見たいものと方法の関係『早稲田日本語教育学』7, 43-68. <http://hdl.handle.net/2065/29804>
- 広瀬和佳子, 熊田道子 (2024). 教師の実践知はどのように語られたか——教師間の協働的評価の分析『早稲田日本語教育学』36, 249-258. <http://hdl.handle.net/2065/0002002887>
- 広瀬和佳子, 熊田道子 (2024, 3月3日). 「実践に対する理解と内省を促す協働的評価——教師間の対話は互いに何をもたらしたか」[ポスター発表] 言語文化教育研究学会第10回年次大会, 茨木大学.
- 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.
- 三品陽平 (2024). 日本の教員養成研究における省察概念隆盛の展開とその諸要因. 山崎準二, 高野和子, 浜田博文 (編) 『「省察」を問い直す——教員養成の理論と実践の検討』(pp. 25-42) 学文社.
- 三山岳, 五十嵐元子 (2020). 日常の保育カンファレンスにみられる学びの構造『保育学研究』58(2-3), 131-142. https://doi.org/10.20617/reccej.58.2-3_131
- 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.
- 三輪建二 (2023). 『わかりやすい省察的实践——実践・学び・研究をつなぐために』医学書院.
- 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.

- 吉村香 (2012). 保育者の語りに表現される省察の質
『保育学研究』 50(2), 154-164. https://doi.org/10.20617/reccej.50.2_154
- Beck, C. (2017). Informal action research: The nature and contribution of everyday classroom inquiry. In L. L. Rowell, C. D. Bruce, J. M. Shosh, & M. M. Riel (Eds.), *The Palgrave international handbook of action research* (pp. 37–48). Palgrave Macmillan.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/16809ea0d4>

Article



Practitioner research through teacher dialogue and reflection:

Collaborative construction of the “teacher as mediator” concept

HIROSE, Wakako*

Kanda University of International Studies, Chiba, Japan

KUMADA, Michiko

Waseda University, Tokyo, Japan

Abstract

This study examines how the concept of the “teacher as mediator” was collaboratively constructed as a framework for reinterpreting teachers’ own classroom practices. The first and second authors, both Japanese language teachers, engaged in sustained collaborative reflection based on specific classroom events drawn from the second author’s lessons. Through this dialogic process, the second author’s practical knowledge was articulated, and the first author documented these articulations along with their own interpretations. This process enabled the second author to recognize a shift in their classroom role toward that of a “teacher as mediator.” The dialogue surrounding this concept also prompted both authors to articulate previously implicit beliefs about teaching and learning, fostering deeper reflection on the foundations of their practices. By analyzing this collaborative reflective process, the study discusses the significance and potential of practitioner research in promoting profound teacher reflection.

Keywords: reflective practitioner; teacher role; autonomous learning;
post-lesson conference; action research

© ALCE 2025. Except where otherwise noted, this article is licensed under the CC BY-SA 4.0 license

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

This work was supported by KUIS Research Grant and JSPS KAKENHI Grant Number JP23K00635.