

# 「対話型教師研修」の可能性 —「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ—

舘岡 洋子

## 要 旨

日本語教育における教師研修は、見習い型→トレーニング型→自己研修型と変化してきたが、いずれも「個体能力主義的」な獲得モデルにあり、他者とのつながりによる学びの視点がない。参加者が自身の実践を変えるには、他者の実践から学び、また継続して学ぶ場が必要である。そこで、対話を通して他者と協働で問題解決をすることにより、そのプロセスで考え学び、継続的な学びにつなげていく「対話型研修」を提案し、実践した。「対話型研修」は、「講師提供型」から「持ち寄り型」へと段階的に実現することを想定していたが、検討した事例においては、「研修」というより「研究会」の形で「持ち寄り型」が実現し、「学び合いコミュニティ」が生まれていた。そこでは、実践を中心として研究会が行われていたこと、運営する側と参加する側の二項対立を越えていることが観察された。

## キーワード

教師研修 対話型 研究会 持ち寄り 学び合いコミュニティ

## 1. 研究の背景と問題意識

### 1.1 今までの研修

教育の現場は多様かつ動態的であり、大学や大学院で、あるいは420時間の養成講座で、日本語教育について学んだからといってすぐに現場のあらゆる問題解決が可能になるわけではない。教師は、教師になってからも学び続けなければならないのである。そのため、国内外では現職者に向けて数々の教師研修が開かれている。筆者は、現職日本語教師のための教師研修の講師を担当する中でそのあり方を試行錯誤してきた。

日本語教育において教師研修は、「見習い型→トレーニング型→自己研修型」と進化してきたといわれる（林 2006 ほか）。林（2006）によると、「見習い型」とは、先輩の教師を見習って、徐々に一人前に育っていくというタイプのものである。しかし、一度に多くの教師を育てるためには、系統だった養成プログラムが必要となり、「トレーニング型」の研修が準備されるようになったという。続いて、多様な学習・教育環境下の、多様な教育現

場ではトレーニング型の有効性は発揮されず、自らの実践を内省し自身で新たなあり方を探る自己研修が必要となった。「教師のトレーニングから教師の成長へ」(岡崎・岡崎 1997)と研修のパラダイムが転換したことを受けて、授業研究、アクション・リサーチなどの方法による「自己研修型」の研修が展開されるようになったという<sup>1)</sup>。

それから10年を経た現在は、どうであろうか。近年、多くの研修がワークショップの形式で行われるようになり、参加することによって体験の中から学ぶことが期待されている。しかし、研修と実践は本当に結びついているのだろうか。研修を受けることによって、教師たちは自らの実践を変革しているのだろうか。座って講義を聞く研修に比べ、ワークショップは身体や頭を使い、参加者と話し合い、参加の度合いはだいぶ濃くなっている。しかし、そもそものテーマは主催者側によって決められ、そのテーマにふさわしい講師が招聘され、場の進行や活動の内容など、ワークショップも講義と同様、「講師提供型」にはちがいない。しかも、多くの場合は単発のものである。つまり、研修の形は講義形式からワークショップ形式に変化しても、多くの研修は、講師が提供するものを参加者が受け取るという枠組みの中にあるのである。

## 1.2 教師研修の現場における課題

筆者は、この数年、協働で学ぶ教室活動を日本語の授業で実践するとともに、その実践をもとに教師研修を行ってきた。研修の現場で感じていたのは、次のような課題である。

【課題①ノウハウ志向】参加者が具体的なノウハウを獲得しようとする場合、自身のフィールドと同一の事例を提示しないと実践に利用できないことが多い。講師が提供する事例は、講師のかぎられた経験の中のものであり、しかも研修の時間的制約もあり、かならずしも参加者たちが担当するフィールドの事例が示せるわけではない。参加者たちが、自身の実践にどのように結び付け、そこから何を学んでいくことができるかが課題となる。

【課題②継続性の欠如】単発の研修が多く、その場かぎりの学びになりやすい。特に海外で日本から講師を招聘して行われる大型研修には単発のものが多い。その場合、一過性の研修となりがちで、どのように継続性をもって学び続け、実践と結びつけていくことができるかが課題となる。

【課題③個人限定的な学び】研修に個人で参加することが多く、また、上述のように継続性に欠ける場合が多いため、教師個人の能力(知識や教授技術など)の開発に寄与したとしても、職場や周囲に影響を及ぼすに至ることは多くない。研修に参加した個人に限定された学びにとどまらず、波及効果をもって教師の属するコミュニティにも影響を及ぼしていくことが期待される。

## 2. 「対話型教師研修」の提案と「学び合いコミュニティ」への構想

では、どのように先の課題を乗り越えることができるだろうか。教師が学ぶ環境という点からみれば、非常勤にせよ専任にせよ、決まったコマを担当するという仕事の仕方の中では、学習者や授業や教育に関して互いに語り合う場を共有していない場合が多い。また、日本語教師の成長を支えるようなプログラムが整備されているケースは少なく、教師たち

はひとりで成長することが期待されている。

一方、教室活動において、教室を協働で学ぶ学習環境であると捉え直すと、図1に示したように、教師の役割は伝達する者ではなく、場をつくり学び手の学習を支える者となる。教室活動におけるこのようなパラダイム転換と同様に、教師研修も、従来行ってきたように個人の知識やスキルを高めることをめざすのではなく、周囲と関係

性を構築しながら他者（講師や他の参加者）の実践を自らの実践と結びつけて「自分ごととして」学んでいくことが必要ではないだろうか。そうすることで、自分とは異質の他者の教育観や教室観、言語観に触れ、なぜその実践を行うのかを理解し、気づきを得ることができるからである。さらに、そのような学び合いの場は、たえず自身の実践を客観的に捉え、他の実践者との関わりの中で相対化できるように、継続性をもっている必要がある。

そこで、「個体能力主義（石黒 1998）」に基づく獲得モデルから脱却し、関係性構築による学びへと移行するために、以下のような「対話型教師研修」を構想し、継続的学びの場となる「学び合いコミュニティ」へとつなげることを試みた<sup>2</sup>。

「対話型教師研修（以下、対話型研修）」とは、講師から知識や技能を学ぶのではなく、参加者間では対話を重ねて協働で問題解決をし、内省し、その内省を対話によりまた共有し、そのプロセスで意味を生成していく研修である。図2に示したように、講師(■)の役割を転換し、最終的には講師不在の「学び合いコミュニティ」が生成され教師たちが学び続けることをめざす。特に海外の現場では、日本語教師のための研修の機会が限られているため、このような自律的かつ継続的な場は重要である。「対話型研修」では、2段階を想定する。(a)は講師が場を提供しつつも参加者同士の対話からなる研修で、多くのワークショップはこれにあたる。それに対して(b)は、参加者と講師が互いに自らの課題を持ち寄り協働的に解決していくものである。このとき、講師と参加者たちをつなぎ、参加者たちをまとめる「ハブ」となるつなぎ役(▲)が必要となる。

本構想では、学びを知識や技能の獲得ではなく、他者との課題解決のための対話を通して自他の違いから気づきを得ることととらえる。これは、道具的思考や他者とのコミュニケーションを通して学びが構成されるという社会構成主義の学習観に立っているといえよう。ここでは他者と関係性を構築することと学びを得ることとは同時なのである。また、参加者の関係性についていえば、講師と参加者との関係を転換し、最終的には、講師は不要となる。講師も参加者もともに学ぶ存在なのである。そして、研修と自身の現場が結びつき、その往還によって継続的学びと実践の変革が可能となることが期待される。

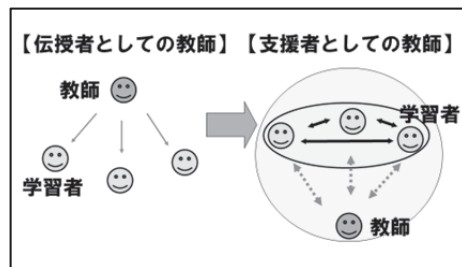


図1 教授法からの学習環境デザインへ

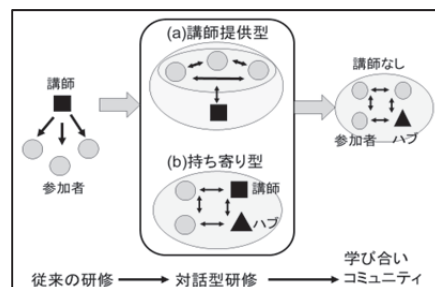


図2 講師と参加者の関係

### 3. 事例の検討－北京協働実践研究会の場合

現在、「学び合いコミュニティ」として成長を続けている「北京協働実践研究会」をとりあげ、海外の単発で行われがちな研修からどのように「学び合いコミュニティ」が生成されたかを考察し、「対話型研修」のあり方を探ることとする。「協働実践研究会」とは、協働による学びを実践し研究するために、筆者らが2010年に東京で設立し、活動している研究会であり、現在、アジア各地に支部がある<sup>3)</sup>。

本事例の対象となる北京では、日本語教育関係者の層も厚く、日本語教育の歴史もある。しかし、朱(2016)によると、近年、中国では国際社会における役割を果たすべく、外国語人材の育成の目標は、従来の道具型人材から複合型人材へ、さらに創造型人材へと転換され、人材養成方式の改革が求められているという。また、日本語教師についていえば、日本語教育学の体系的な知識をもった人が少なく、多くは就職後に実践の中で模索している状況であるという。教師たちにとって、教師になってからも学び続ける場が必要であることがわかる。

#### 3.1 北京協働実践研究会の中心メンバー

現在の中心メンバーは、A, B, Cの3名である。Aは、中国語母語話者で、日本の大学で博士学位を取得し、帰国後、北京の大学の大学院で日本語教育研究と日本語教師養成に携わっている。Bは、日本語母語話者で、JICAの青年海外協力隊員として中国に派遣され、日本語を教え、隊員の任期終了後も北京の大学で日本語教育に携わる一方、18年間にわたり「北京日本語教師会」の中心メンバーとして活動している。AとBは、ともに北京における日本語教育関係者として長年の知り合いであり、「協働」や「実践研究」に興味をもっている点で共通している。Cは、中国で日本語教師デビューを果たした日本語母語話者で、最初、河北省の大学に着任した時、北京日本語教師会に参加することでAやBと知り合い、とくにBからは実践上のアドバイスなどを受けていた。その後、上海、北京と職場を変え、現在は、北京の大学の博士課程の学生として研究を進めている。

#### 3.2 北京協働実践研究会の設立の経緯と背景

北京協働実践研究会は2011年に設立されたが、一時休止し、2014年12月の研究会再開によって活動が活性化したため、この前後に分けて経緯を追う(表1参照)。

##### ① 2014年12月まで(表1参照)

2010年に日本で「協働実践研究会」が設立されたことに伴い、日本からの呼びかけで2011年に教師Aを中心に北京協働実践研究会が設立された。文献講読を中心とした活動で、Bも参加していたが、メンバーの多忙などもあり活動は不定期であった。

2012年に青島にある中国海洋大学で大学日本語教師研修会が開催され、協働学習がテーマとなり研究会のメンバーも発表した。2013年11月に第6回協働実践研究会が東京で開催された。Aをはじめアジア各国から協働学習を実践する教師たちが東京に招聘され、Aも北京代表として発表した。また、2013年には、国際交流基金北京日本文化センターが「日本語教育基礎理論と実践シリーズ」という叢書を企画し、そこに協働学習に関する巻が加

表 1 北京共同実践研究会の設立から再開まで

	対話型研修の実施(東京から)	研究会の共同開催	北京協働実践研究会の設立と再開
2011年			北京協働実践研究会設立
2013年	9月 筆者ら講演@北京【講師提供型】		
2014年	4月 筆者ら講演@北京【講師提供型】	4月 第7回協働実践研究会(北京・東京 共同開催)【持ち寄り型】	12月 研究会定例化(活動再開)【講師提供型】

えられることとなった。北京と日本と双方で執筆にとりかかり、年度末には、池田・館岡・朱・林(2014)『日語協同学習理論と教学実践』が中国の高等教育出版社から出版された。

翌2014年に、筆者は北京にあるAの勤務先大学院で集中講義をする機会があり、Aと「協働」や日本語教育について多くの対話の機会をもつことができた。こうした背景もあり、同年4月には、北京師範大学において第7回協働実践研究会を開催した。予稿集の原稿準備は東京の協働実践研究会が行い、印刷製本および当日の会場準備は北京でA、B、Cおよび一部の参加者らが行った。Aが開会の挨拶をし、発表は、ポスター発表のほかに、当時北京ではあまり馴染みのなかった「ラウンド・テーブル」を取り入れたのが特徴的であった。BとCも「協働学習」をテーマに話題提供した。この「ラウンド・テーブル」は、参加者が話題を持ち寄り議論したという意味で、図2(b)の「持ち寄り型」といえる。日本からも数名が発表者として応援に来て、日中双方でいっしょに作ったという実感のある研究会であった。この研究会開催と前後して、筆者らが北京で協働学習に関して、講師提供型ではあるが対話型研修を行ったこと、先述のとおり協働学習について著作が出版されたことなどにより、少しずつ「協働」の考え方が中国における日本語教育に広がってきたと思われる。研究会の後、筆者がAやBに北京協働実践研究会の再開を促し、Bは「そうだ、やろう。しかし、再開するなら、文献講読ではなく体験型で。同時に会の運営そのものも協働で」と提案し、AやCも承認した。その後、数か月、再開のための模索が続いたが、Aが勤務先で研究プロジェクトを申請し、採択されたことも追い風となった。

## ② 2014年12月以降(表1、表2参照)

2011年以来不定期に3回続けた北京協働実践研究会であったが、2014年12月に第4回として再開し、定期的な開催をめざすこととなった。再開後、初の第4回の研究会は、3人の主導で行われた。まず、Bが「協働学習の実践例」として、誤用訂正の課題に協働で取り組む体験コーナーを企画した。また、Cが「協働学習の入門的解説」として、協働学習を紹介した。最後に、Aが全体のまとめとして、研究会の目標を確認した。この形は、「持ち寄り型」ではなく、むしろ3名の中心メンバーが

表 2 北京協働実践研究会第4回以降の定例会の活動内容

回	日付(土)	体験した協働学習案・その他	進行、課題提供、企画
4	14.12.20	自己紹介+α 誤用訂正(交換し、答え合わせ) 「協働」とは何か、理論的解説	ABC
5	15.03.28	自己紹介+α ジグソーリーディング	C
6	15.04.18	情報格差を利用した自己紹介 グループでアフレコ	会員
7	15.05.09	「芸術家の村」	B
8	15.06.22	自分自身の教育観を語り合う	C
9	15.09.19	自己紹介+α 「出身地ぐるぐる」 「協働」とは何か、理論的解説	ABC
10	15.10.17	「慣用語ぐるぐる」	会員
11	15.11.14	自己紹介+α 歌を使った書き取りを協働型へ	B
12	15.12.11	自己紹介+α 気まずい場面を切り抜ける一言	BC
13	16.03.19	持ち寄り(予定)	会員

- ・「第10回協働実践研究会(2016.2.20開催)資料」より作成
- ・A、B、Cによるものは「講師提供型」、会員によるものは「持ち寄り型」と考えた

講師となって、「講師提供型」で行っている。続く第5回以降第10回まで、「講師提供型」と「持ち寄り型」を往還する。第10回では、第9回で中心メンバーが提供したものをふまえ、会員たちが自ら活動をデザインし、それを会場で参加者に向けて実践した。この実践は、前回の講師提供によるものを越える創造的なものであり、中心メンバーたちも驚くような創発が起きたという。「持ち寄り型」の運営が功を奏したといえよう。

2015年2月には、東京で開かれた第8回協働実践研究会で、A, B, C 3名の連名のポスター「2014-2015 度協働実践研究会北京支部活動報告ー中国における協働による学びを通して何をを目指すのかー」をCが代表で発表した。

2016年2月には、東京で開かれた第10回協働実践研究会において、北京および台湾の協働実践研究会によるパネルセッション「教師による協働の可能性と展望」がもたれ、A, B, Cはパネリストとして発表した。ここでは、北京の研究会において協働実践から創発が起きたことが報告され、会場でも実践紹介があった。研究会の中心メンバーでありながら、一参加者として参加することにより、A, B, Cそれぞれに大きな学びがあったこと、また、会の運営自体も協働で行われるべきであると考えていることが発表された。

### 3.3 活動の方針と成果

駒澤ほか(2016)からは、活動再開にあたり、方針として少なくとも2つの点が共有されていたと筆者は考える。第1は、6つの「る」の目標が実現できるような環境づくりを行うことである。「①協働について知る」、「②参加者自身が協働学習に参加する」、「③協働学習とは何か、どう実践・実現していくのか考える」、「④参加者自身の教室で協働学習をやってみる」、「⑤参加者自身の協働学習の実践を勉強会に持ち寄る」、「⑥再び参加者自身の教室で協働学習を活用する」という6点を運営メンバーだけでなく、参加者全員で体験していくことが不可欠だという。

第2は、実践を重視することである。無数の具体性をもつ「協働」を「体験・体感」してもらうのが、協働を学ぶのに適した方法であるとする。実践を中心に、運営メンバーが場をデザインするときもあれば、他のメンバーが担当するときもある。A, B, Cらはこれを「参加」ではなく、「参画」と呼び、全員の「参画」を図ることが肝要であるとする。

## 4. 考察

### 4.1 「学び合いコミュニティ」はどのように生まれたか

2014年12月の再開後、会の経過を聞いたり活動報告書を読んだりする中、筆者は北京協働実践研究会の急成長に驚愕した。そこで、筆者なりに以下の□のように仮説として流れをまとめ、2015年4月25日にA, B, Cの3名にメールを送った。

- ①北京で何回か国際交流基金の講演などで協働学習についての紹介があった。一方、そういう実践や問題意識をすでにもっていらっしゃる先生方がいた。【背景】
- ②第7回協働実践研究会@北京(2014年4月開催)によって、上記の流れが結びつき、北京で研究会を結成(正確には再開)するに至った。【統合】
- ③活動のスタートとしては、中心メンバー3名による「教える／紹介する」形の協働実践



として始まった。【中心メンバーの存在】

④「教える」形から参加者が「持ち寄る」形に移行してきた。この移行は、意識的に行われた。【教える→持ち寄る】

⑤「持ち寄る」形を上記の中心人物が「支える」形として進んできた。【対等性】

以下は、それに対する返事をもとに、筆者がまとめたものであり、「」内はメールの引用である。

【①背景】Aはすでに協働学習の実践や研究をしており、最初に研究会を設立した。Bは開発教育の影響を受け、「開発教育から学ぶ日本語教育」を実践しており、「それを振り返ることで自分なりの『原則』のようなものを模索していた」という。そこに協働学習の講演を聞き、「自分が実践してきたものはこれに近い」と思い、「自分がめざしてきたものに名前がつきそうだった」という。Cは、新人時代には「授業を乗り切ることだけで精一杯で」深く考える機会はなかったが、Bとは授業に関する対話を繰り返していたという。

【②統合】Cは2014年4月の第7回協働実践研究会でBとともに話題提供をし、それと前後して筆者らの講演を聞き、関連論文を読み「協働についてより理解が進んだ」という。また、自分の実践、Bとの対話、北京日本語教師会での会員間の協力関係など、「そのいずれもが協働という言葉の基に整理できるのではないかということに気づいた」という。一方、Bは、筆者から協働実践研究会を再開しませんかという促しを受けて、「そうだ、やろう。しかし、再開するなら文献講読でなく、体験型にしたい」と思ったという。その後、Cが北京の仕事に変わることで、考えを共有しているCに協働で研究会を再開させないかと持ちかけた。すると即決で返答があり、Aにも提案したところ快諾を得た。2011年にすでに研究会を立ち上げてはいたものの休止状態になっていた流れと、3名それぞれがもつ思いや意欲、人間関係などの流れが北京で開催された協働実践研究会という場で、ひとつの流れにまとまってきたといえるのではないかと。研究会の開催は小さな刺激を与えたといえるかもしれない。そのときのラウンド・テーブルという形は、筆者が企画したスタイルではあったが「持ち寄り型」(図3(b))であり、BやCの話題提供に多くの参加者が集まり、いっしょに場を創っていった。BやCは、その場に「参加」ではなく、まさに「参画」したといえる。

【③中心メンバー】こうして3名がそろった。Aは大学院生たちを教える教師であり、協働について理論的にも考察を進めている。Bは経験とアイデアが豊富な教師であり、学生たちが主体的に参画する授業を展開している。その両者をつないでいるのがCである。二人に比べて年齢も若く教師経験も短い、ネットワークがよくふたりの考えをうまく形にしている。一見重なりがなさそうにさえ見える三者がそれぞれの強みを発揮しつつ、協力し、活動を推進している。

【④教える→持ち寄る】【⑤対等性】

再開後初の第4回研究会は、先述のように3名の主導で進められた。参加者たちに実践経験がない院生が多かったことへの配慮からだという。しかし、Bは、『世話役が教える→参加者が学ぶ』という形は極力避けたいと意識していた」という。その理由としては、ひとつには「開発教育系でよく出されるロジャー・ハートの『参画のはしご<sup>4</sup>』という考

え方に以前から共感しており、各メンバーがそこに『参加する』のではなく、『参画して』初めて、その組織は生き生きと運営されるのではないかと常々思ってきたから』だという。また、もうひとつには、すでに歴史のある「北京日本語教師会」での成功体験があった。Bはこの教師会に18年間参加してきたが、この教師会が安定的に運営されている理由のひとつとして、「所属期間の長い会員が企画し、参加者はそれに参加するという運営を避けていること」をあげる。

そのような意識があったためか、予想以上に早く「教える」形から「持ち寄り」形への移行が実現した。再開後2回目の第5回研究会では、ピア活動のアイデアを考えてくるという事前課題を出した。Cによると、これは、参加者たちが主体的に考えることによって、「運営そのものをどのように協働でやっていくかについて、会全体で模索すること」になり、参加者全体がその過程を踏むことで初めて、実は協働実践とは何かということがわかると運営メンバーが考えていたから』だという。この活動を共有する中で、参加者から自分もやってみたいと声があがり、次の会の活動を担当してもらうことになった。これについて、Cは「うれしい誤算」だと述べている。

筆者の構想(図2)では、対話型研修中の「持ち寄り型」から「学び合いコミュニティ」への移行を想定していた。しかし、実際には図3のように、「学び合いコミュニティ」の中で、教える形から持ち寄る形へと移行している。筆者らとAらが力を合わせて開催した第7回協働実践研究会では、ラウンド・テーブルのスタイルがあったため、対話型研修「(b)持ち寄り型」とした。そこから「学び合いコミュニティ」と

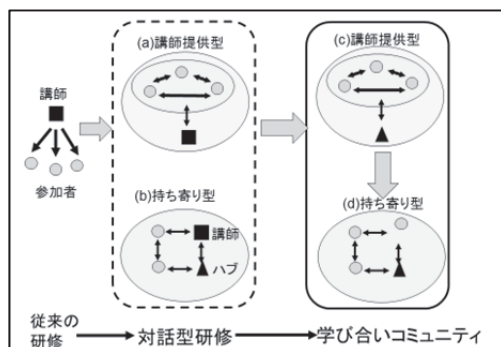


図3 学び合いコミュニティの生成

しての北京協働実践研究会が生成（正確には再開）されたが、最初は運営メンバー主導による「(c)講師提供型」であり、それが「(d)持ち寄り型」に移行している。

筆者はこの変化（④から⑤）について、運営メンバーが主導をやめて支えることによって成り立ったと仮説を立てた。しかし、それに対して、Bは「そんな単純なもの以上の、何か参加者にすぎなかった会員をいきなり参画者に成長させる力強い力のようなものが秘められている」ようであり、「それは何かを知りたい」と述べている。また、「世話役3名やメンバーたちに協働したいという意識があったからだ」ともいう。

#### 4.2 「学び合いコミュニティ」の生成を可能にしたもの

このような「学び合いコミュニティ」の生成と発達を可能にしているものは何か。本事例では、①キーパーソンがひとりではなく、三者三様の力を発揮していること、②協働に関する実践研究の背景があること（日本語教育の歴史、協働への理解、大学院生や教師の層の厚さ、出版背景など）、③コミュニティ運営に関する背景があること（北京日本語教師会など）があげられる<sup>5</sup>が、それだけでは説明できないものがある。4.1の最後にBが述べ



たように、形を変えたから変化が起きたということではなく、また上述のような条件がそろえば可能だということでもないだろう。形の問題ではなく、内容あるいは理念の問題ではないだろうか。なぜ「うれしい誤算」が起きたのか。以下の2点から考察する。

第1に「授業実践を体験すること」を重視した研究会活動であったことをあげる。私たち教師は、日ごろから実践の中で実践について考えたり学んだりしている。本や研修で得た知識やスキルがそのまま実践で使えるわけではないのだ。わかったと思うことを何度も実践の中で意識的に繰り返し、その都度、その体験からいろいろな気づきを得て修正し、また繰り返すという中で実践は形作られていく。本事例では、研究会の活動方針としても「実践重視」を掲げ、授業実践を体験する時間を設けている。

第2に、「教えること」と「学ぶこと」の二項対立を越えている、または、越えようとしていることをあげる。当該研究会では、2つの実践を重視している。ひとつは会の一参加者として協働学習について体験したり、考えたりする「参加者の実践」である。もうひとつは、ほかの人と協力しながら円滑に活発に会を進める「運営者の実践」である。「持ち寄り型」というのは、メンバー全員が「参加者」と「運営者」を行ったり来たりすることである。多くの研修は、研修をする側とされる側に二分されており、研修する側がもっているあるものをされる側に提供することによって、される側に何かが伝授されるという仕組みに基づいている。しかし、実際には研修する人もされる人もよりよい授業をめざしており、そのために試行錯誤しており、それをめぐって議論し実践し気づきを得て実践を変えようとし、それを繰り返すという同じことをしている。したがって、あらゆる場面で互いに教えたり学んだりすることが同時に起きるのであって、教えることと学ぶことは二項対立的なものではないと考える<sup>6</sup>。つまり、運営側の立場で研修をする役割を担ったり、一参加者として研修を受けたりすることの往還を繰り返すことは、「研修をいっしょに創る」ということであり、主体的な参加から創発的な学びを偶発的に立ち上げる契機となりうるということである。本事例でも「対話型研修」における「持ち寄り型」(図3の(b))は結局、筆者が関わったものの研究会という活動であり、ここですでに「研修」と「研究会」の区別はなくなっている。さらに「学び合いコミュニティ」における「講師提供型」(図3の(c))は結局、中心メンバー主導で行われており、研究会でありながら研修の意味も含んでいる。これらは、「形」の移行であるよりも、むしろ対話を通していっしょに創るということに移行していくことを表しているのである。

## 5. まとめ

教師が学び続けるためには、従来の知識やスキルを獲得する形の個体能力主義的な教師研修から、対話を中心として関係性を構築できるような教師研修へと転換したいということが本稿の問題意識であり「対話型教師研修」を提案した。その先に期待されるのは、その地域で教師たちが互いの課題を持ち寄って場を形成していくような「学び合いコミュニティ」の生成である。

では、対話を中心として関係性を構築できるような教師研修とは何か。それは形の問題ではなく、むしろ「教える」「教えられる」という二項対立を越えて、「実践を中心に」参

加者たちがいっしょに「学び合いコミュニティ」を創るということである。つまり、コミュニティの生成と参加者たちの互いの関係性の構築とは、同時的なものである。研究会参加者として対話を通して互いの関係性を構築することと学びを得ることは一体であり、研究会を運営する中で関係性を構築することと学びを得ることは一体である。これこそが対話型研修／研究会ということではないだろうか。

※本稿に対し、A,B,C 3名の先生方から貴重なご意見とコメントをいただきました。記して感謝申し上げます。

## 注

- 1 林（2006）では、「自己研修型」の次の教師研修モデルとして「参加型」があげられているものの、「自己研修型」への注目が大きい。
- 2 本研究は、「学びの関係性構築をめざした『対話型教師研修』の研究」平成26～29年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究代表者 館岡洋子（課題番号26284073）の一部である。
- 3 協働実践研究会については、以下を参照のこと。<http://kyodo-jissen-kenkyukai.com/>
- 4 ロジャー・ハート（1977/2000 訳）を参照のこと。
- 5 支部設立に関して、池田（2015）は、キーパーソンがいる、課題が共有化されている、現地すでに協働が内包された状況がある、という3点が条件となりうるという。
- 6 館岡（2010）では、教師と学習者が「教える」「学ぶ」の二項対立を越えて、授業をいっしょに創るということを提案している。

## 参考文献

- 池田玲子（2015）「協働実践研究のための海外プラットフォーム構築—アジアでの活動に向けて—」『言語文化と日本語教育』お茶の水女子大学日本言語文化学会、50号、pp.38-50
- 池田玲子・館岡洋子（編著）、朱桂栄・林洪（2014）『日語協作学習理論と教学実践：日語教育基礎理論と実践系列丛书』高等教育出版社（日本語教育基礎理論と実践シリーズ『日本語教育の協働学習理論と実践』）
- 石黒広昭（1998）「心理学を实践から遠ざけるもの—個体能力主義の興隆と破綻—」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭（編著）『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、pp.103-156
- 岡崎敏雄・岡崎眸（1997）『日本語教育の実習——理論と実践』アルク
- 駒澤千鶴・朱桂栄・菅田陽平・鈴木昭吾・付陶然・康楠・李静宜・瀋洋・陶思含・王金芝・夏家佳（2016）「『協働実践』から『創発』へ—協働実践研究会北京支部の活動から見たもの—」特別セッション『教師による協働の可能性と展望』第10回協働実践研究会予稿集
- 朱桂栄（2016）「北京での協働実践からの学び」パネルセッション『協働の学びを捉え直す』2016年日本語教育国際研究大会パネル発表予稿集
- 館岡洋子（2010）「多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室—授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究—」『早稲田日本語教育学』7、pp.1-24 <http://hdl.handle.net/2065/29807>
- 林さと子（2006）「教師研修モデルの変遷」春原憲一郎・横溝紳一郎（編著）『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして—』凡人社、pp.10-25
- ロジャー・ハート著、木下勇・田中治彦・南博文監修、IPA 日本支部訳（1977/2000 訳）『子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際—』萌文社

（たておか ようこ 早稲田大学大学院日本語教育研究科）