



トムソン木下千尋編

## 外国語学習の実践コミュニティ

### 参加する学びを作るしかけ

ココ出版、2017年発行、325p.

ISBN : 978-4-904595-93-0

小畑 美奈恵

#### 1. 本書の目的と構成

本書の目的は、外国語教育に従事する教師向けに、実践コミュニティの考え方、及びその考え方にもとづく実践事例を紹介することである。

本書は4部、16章から成る。第1部では理論編として、編者が「外国の言語をその言語が日常的に使われていない場所で学習する」という「外国語学習」(p. 3)が抱える困難さの要因として、「外国語を使う場面がない、外国語を使う仲間がいない、外国語を使う目的が見えにくい」(p. 7)ことを挙げ、その解決策の一つとして、ウェンガー他(2002)の「実践コミュニティ」という概念を検討する。さらに、実践コミュニティの理論的背景となる学習論である状況的学習、正統的周辺参加などを紹介し、考察している。第1部は続く第2部以降の実践を読み解くためのガイドとなっている。第2部と第3部は実践編として計13の実践が紹介される。第2部ではまず、オーストラリアの総合大学であるニューサウスウェールズ大学という教育現場の歴史的・社会的背景に関する詳細な説明があり、その背景のもとにおこなわれている9つの実践が紹介される。第3部では、小学校、中学校、高校、大学をつなぐ実践として、オーストラリア及びニュージーランドの小学校、ハイスクール、大学における4つの実践が紹介される。実践編ではそれぞれの実践の紹介につづき、各実践の実践コミュニティとしてのあり方が検討されている。第4部では、編者が実践コミュニティの可能性について、理論及び第2部と第3部で紹介された実践を振り返りながら考察している。

各実践は、実践コミュニティを作ることを目的としてデザインされた実践もあるが、「プロジェクトを企画した当初は、参加メンバーを実践コミュニティに組織していこうという意図があったわけではなく、「皆にとって意義のある相互交流の実践を一緒に繰り返していく中で」、「実践コミュニティの萌芽が見られ」たものもある(p. 305)。これらは実践コミュニティ構築をめざした実践研究と言える。なぜなら、各実践に関し、実践コミュニティとして成り立ったかどうか、なぜ成り立ったのか/成り立たなかったのか、その要因は何か、さらに実践を改善していくプロセスまで描かれているからである。

本稿では、実践コミュニティに関する理論を整理し、さらにいくつかの実践を実践コミュニティという枠組みにあてはめ紹介する。それらの紹介を踏まえ、日本語教育学における本書の意義と課題を述べる。

## 2. 実践コミュニティとは何か

### 2.1 実践コミュニティに関する理論

編者は、読者の実践事例の理解を助けるために、2章において実践コミュニティの理論を説明している。まず、実践コミュニティに関しては、ウェンガー他（2002）の次の定義を引用している。

実践コミュニティ：「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」  
（ウェンガー他 2002、p. 33）

次に、編者は、ウェンガー他（2002）にもとづき、実践コミュニティが成り立つ要素として「領域」、「コミュニティ」、「実践」の3つを挙げたうえで、それらを次のように解釈している。

領域：「実践コミュニティのメンバーによって共有されている特定のテーマ」（p. 16）  
コミュニティ：「他のメンバーとやり取りしながら共に学び、関係性を築き、帰属意識や自分に与えられた役割に対する責任感を持った集団」（p. 16）  
実践：「メンバーが共有する一連の活動や枠組み、アイディア、ツール、情報、様式、専門用語、物語、文章などのこと」（p. 17）

さらに、編者は、実践コミュニティを支える理論である Lave, J. & Wenger, E. (1991) の状況的学習論を紹介した上で、状況的学習における学びと学びのプロセスについて次のように解釈している。

学び：「状況に埋め込まれている」行為者、活動、世界を交渉（negotiation）や関係（relations）を通して理解すること、そして参加の過程の中で新たな概念や意味を実践コミュニティの関係性の中で生み出していくこと」（p. 21）  
学びのプロセス：「実践コミュニティへの参加を通して新参加者から十全的参加者へとアイデンティティが変化する過程である」（p. 25）

### 2.2 実践コミュニティとしての各実践の紹介

本稿では紙幅の都合上、全ての実践を紹介することはできないが、評者が実践コミュニティとして興味深いと思った2つの実践（9章と12章）を取り上げ紹介する。

まず、9章では「先輩セッション」という実践の改善をめぐる教師間の実践コミュニティ

構築のプロセスが描かれている。「当学の学習者の日本語学習を支援し、人間育成に貢献するということ」(p. 171)を「領域」とし、当該コースに関わる非常勤、常勤を含む教師9名という「コミュニティ」が、「先輩セッション運営に直接関連する情報の交換」から教材作成の「背景にある意図」や他クラスが「どのように授業を計画しているか、また、それにはどのような目的があるのか」等を問い合うような話し合いが自然発生的に非公式におこなわれるようになったという(p. 173)。教師の学びのプロセスは、「自分が参加する「実践コミュニティ」で他者と共に実践を振り返り、改善をおこなう」ことであり、学びは「教師のコミュニティの発展だけではなく、私たちの成長をも促してくれ」たことであるという(p. 175)。

次に、ハイスクールにおける保護者を対象とした日本語コース(12章)を紹介する。この実践は「保護者自身が日本語を学習した経験がない場合が多く、学校で子どもが何を学んでいるのかを理解、想像しにくい」という保護者側の問題から、「親子と一緒に日本語学習に向き合い、ともに学びに参加するためには何をすべきなのか」を考え、デザインされたものである(p. 230)。日本語の学びへの関心を「領域」とし、親、子ども、教師という「コミュニティ」が親子による日本語を使った活動という「実践」をおこなった。その結果、「子どもの学習を監督する親」、「学習を監視される子ども」という固定的な役割関係をシフトさせ、「子どもとともに学ぶ親」、「他者(親)と協働的に学ぶ学習者」というより対等で、協働的な関係の構築(p. 241)という学びのプロセスが見られたという。さらに、参加した保護者同士のつながりが深まり、「領域」が親子の日本語の学びをつなげることだけに留まらず、「年頃の子どもの持つ親同士」というつながりが日本語学習のグループ内に並存し始めた(p. 243)という。「子どもの学習をいかに動機づけるか、子どもの科目や進路の選択についてどうすべきなのか、課外活動に参加させるべきかどうか、子どもとどうコミュニケーションを取るべきかなど、子育てに関するさまざまな意見や考えを交換」するようになり、同じ高校に子どもを通わせる「親同士の子育て支援グループ」としてもつながっていった」という(pp. 243-244)。

このように、「先輩セッション」(9章)という実践改善を目的とし、当該実践に関与した教師間で構築された教師のコミュニティでは、教師たちがコミュニティへの参加の過程において、実践に関する情報共有から、実践の背後にある個々の教師の教育観の問い合いという「新たな概念や意味を生み出す」学びが起こった。つまり、その学びは、単に実践に関わるメンバーの一員という周辺の参加者から、私たちは実践をとおして何をめざすのかという理念を主体的に考える十全的参加者へ、というアイデンティティの変化であった。また、保護者を対象とした日本語コース(12章)では、子どもの日本語学習に対する親の理解を深めることを「領域」とした日本語学習という「実践」に参加した親のコミュニティが、親と子、子と教師、親と教師をつないでいった。親のアイデンティティは、一方的に教師から子どもの日本語学習の状況を伝えられるという受動的な親から、子どもの家での日本語学習についての状況及びその改善の提案を教師側にフィードバックし始めるという主体的に関与する親へと変化した。

### 3. 日本語教育学としての本書の意義と課題

#### 3.1 実践研究としての意義

本書には、「外国の言語をその言語が日常的に使われていない場所で学習する」という「外国語学習」の難しさという課題、そしてその課題をどのように克服していくか、という教師側の強い問題意識と熱意がある (p. 3)。このような教師側の問題意識を克服する手段として「実践コミュニティ」という概念を提示したうえで、独自に解釈し、適用している。そして、各実践を、どの部分が実践コミュニティとして成立した／成立しなかったか、その要因は何か、ということを検討する過程は、実践者による実践の省察の過程となっている。評者も本書を読み進める過程において、このような本書の記述の流れに従い、「実践コミュニティ」の理論に照らし合わせながら各実践を評価していた。しかし、このような評価だけでは、各実践を適切に評価できないのではないか、と次第に強く感じるようになってきた。なぜなら、本書では「教師が自らのめざすものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしようとす一連のプロセス」(館岡 2008、p. 43)、すなわち実践研究が記述されているからである。つまり、本書は、問題意識を共有する実践者(執筆者)によっておこなわれた実践研究の記述の集成と捉えることができる。

本書を実践研究の記述の集成として読んでみると、各実践における学習者、あるいは教師が、実践をとおして学ぶプロセスがありありと浮かび上がってくる。読者には、ぜひともこのプロセスも読み逃さないでいただきたい。例えば、各実践における学習者や教師の「学び」という定義をとってみても、実践者により様々であることがわかる。実践者による多様な学びの定義は、個々の教師の教育観のあらわれとも言えよう。つまり、本書には、実践研究のプロセスをとおし、各実践者が自身の教育観を明確にするプロセスが描かれている。これにより読者は、当該の実践研究をめぐる実践者(執筆者)の葛藤を追体験することができる。このように、読者として想定される日本語教師が、オーストラリア及びニュージーランドにおいておこなわれた実践研究を追体験できるという点が本書の意義として挙げられよう。

#### 3.2 実践研究の記述に関する課題

本書では、ニューサウスウェールズ大学における実践が8つ(第2部)、そして小、中、高、大学をつなぐ実践が4つ(第3部)と、のべ21名の実践者により数多くの実践が紹介されている。ひとつひとつの実践が、その実践が置かれた背景、問題意識からどのように実践をデザインしたのか、その結果どうだったか、というプロセスとともに丁寧に描かれている。従って、同じような問題意識をもち、同じような実践にチャレンジしたいと思っている人に、議論の題材を与えてくれる。一方で、実践場面における学習者の学びに関するデータが提示されておらず、実践者の所感に留まっているという記述もある。実際に、実践者自身によっても「実際の授業でのさまざまな「実践」が具体的にどのように起こっているのか、また、どんな要素が学生をコミュニティのメンバーへと成長するのに貢献し

ているのか、学生の成長を観察記録していく研究が必要」(4章 p. 67)と書かれている。学生の学びや成長の記録が記述されていれば、より各実践の様子がありありと伝わり、読者が実践を追体験できるはずである。

#### 4. おわりに

本書の実践者(執筆者)たちのように、所属する教育機関内で同僚教師とつながる、あるいは教育機関を越えてつながり、教師チームを作ることは容易なことではない。このような教師チームによって作られた本書は、その執筆という行為自体が「実践コミュニティ」としての営みであると言える。なぜなら、「外国語学習」が抱える困難さの克服という「領域」を共有した教師たちの「コミュニティ」が、自身のおこなった実践をある理論にもとづき省察し、記述するという「実践」をおこなったからである。つまり、本書の作成は、オーストラリア及びニュージーランドの日本語教育に携わる教師チームという「実践コミュニティ」による「実践」であったと言えよう。

#### 参考文献

- ウェンガー, E.・マクダーモッド, R.・スナイダー, W. M. (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』(櫻井祐子訳) 翔泳社 (Wenger, E. & McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press)
- 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「実践から立ちあがる理論」」 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・探求する—活動型日本語教育の広がり』 凡人社、pp. 41-56
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press

(おばた みなえ 早稲田大学大学院日本語教育研究科・博士後期課程)