

「新しい能力」の教育としての日本語教育における

日本語教師研修

－ 現状の分析と実践を通しての研修モデルの構築 －

2019年2月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

松本 剛次

目次

第1章 問題の所在	1
1. 問題の所在	1
2. リサーチ・クエスチョン	3
3. 構成	5
4. 方法	5
5. 位置付け	8
第2章 「新しい能力」の教育と日本語教育	10
1. 「新しい能力」とは	10
1.1 OECDのキー・コンピテンシー	11
1.2 ATC21Sの21世紀型スキル	14
1.3 各国の教育政策・教育改革	14
1.3.1 背景	14
1.3.2 現状	16
1.4 批判	18
1.4.1 21世紀型スキル、キー・コンピテンシー自体への批判	18
1.4.2 「新しい能力」の教育が及ぼす効果・弊害への批判	19
2. 言語教育における能力観の変化と展開	22
2.1 ハイムズ、カナール、スウェインらのコミュニケーション能力	23
2.2 バックマン、パーマーらのコミュニケーション言語能力	23
2.3 ネウストプニーのインターアクション能力	24
2.4 クラムシュのインターアクション能力	25
2.5 CEFRの言語観とその背後にある考え方	25
2.5.1 CEFRの言語能力観	25
2.5.2 CEFRの言語教育観	28

2.5.2.1	複言語・複言文化主義／能力とは	29
2.5.2.2	異文化間教育・異文化間能力とは	30
3.	「新しい能力」の教育としての日本語教育の現状	33
3.1.	ここまでのまとめと本節の目的	33
3.2.	オーストラリアにおける異文化間言語学習（ILL）	34
3.3.	ILLとしての日本語教育	36
3.4.	ILLへの批判	38
3.5.	批判とその背後にある問題	39
3.5.1.	安易な公式化、方法論化という問題	39
3.5.2.	問いと議論の不足という問題	41
4.	小括	42
第3章	「新しい能力」、その理論と考え方	45
1.	「批判」に対する動き	45
1.1.	内容重視の批判的日本語教育	45
1.2.	公共日本語教育学	47
1.2.1.	内容重視の言語教育の現状	47
1.2.2.	公共日本語教育学	49
2.	「新たな動き」の背後にある理論	50
2.1.	ジルーの批判的教育学	50
2.1.1.	狙いと特徴	50
2.1.2.	批判の言説と可能性の言説	52
2.1.3.	闘争の場としての学校と変革的知識人としての教師	54
2.1.4.	ジルーへの批判	55
2.2.	批判的教育学の系譜	56
2.2.1.	進歩主義教育からの系譜	56
2.2.2.	弁証法的唯物論からの系譜	58
2.2.2.1.	フランクフルト学派と批判理論	58
2.2.2.2.	弁証法的唯物論	59

2.2.2.3	弁証法的唯物論の基本構造	60
2.3	エンゲストロームによる活動理論	62
2.3.1	源流から別の流れへ	62
2.3.2	活動理論、発達のワークリサーチとは	63
2.3.3	活動理論と批判的教育学	66
2.3.3.1	接点としての弁証法的唯物論	66
2.3.3.2	経由点としてのヴィゴツキー	68
3.	小括	69
第4章 「新しい能力」と日本語教師研修		71
1.	教師をめぐる議論と理論	71
1.1	シヨーンによる反省的实践家という専門家像／教師像	71
1.2	アージュリスによるダブルループ学習という考え方	74
1.3	ダブルループ学習からトリプルループ学習へ	75
2.	「新しい能力」の教育における教師研修、教師養成の動向とその実際	76
2.1	教師教育、教師研修の歴史的展開	76
2.1.1	目指すべき教師像の変化変遷と教師教育、教師研修の変化変遷	76
2.1.2	欧米における教師教育、教師研修の変化変遷	77
2.1.2.1	近代教育の成立時における教師教育	77
2.1.2.2	20世紀の新教育運動、進歩主義教育運動における教師教育、教師研修	77
2.1.2.3	アメリカでのその後の展開	79
2.1.3	日本における教師教育、教師研修の変化変遷	79
2.2	「新しい能力」の教育における教師養成	80
2.2.1	「教師教育のカリキュラム改革」論	80
2.2.2	授業研究改革、ケース・メソッドの開発の提案	82
2.2.3	現状と批判	83
3.	「新しい能力」の教育における日本語教師研修、教師養成の動向とその実際	85
3.1	日本語教育における教師研修の変遷と近年の議論	85
3.1.1	日本語教師研修の変遷	85

3.1.2	日本語教師研修における「参加」	89
3.1.2.1	ILLにおける「参加」のための「問い」	89
3.1.2.2	「参加」の具体例としてのアクション・リサーチの展開と現状	91
3.1.2.3	矮小化された「参加」の概念と、その原因であり結果としての「安易な公式化、方法論化」と「問いと議論の不足」	93
3.2	「新しい能力」の教育としての日本語教師研修の実際	95
3.2.1	インドネシアでの高校日本語教師研修	95
3.2.2	フィリピンでの高校日本語教師研修	97
4.	まとめと考察	99
4.1	「新しい能力」の名のもとに繰り返される再生産と強化	99
4.2	再生産と強化の背景にある「公のイメージ」としての言語観、教育観	100
4.3	「乗り越え」としての「問いと議論」「探求」のプロセスの設計化	102
5.	小括	102
第5章 実践の再検討：「新しい能力」の教育としての日本語教育における教師研修モデルの構築に向けて		105
1.	本章の目的	105
1.1	第5章での問いとここまでのまとめ	105
1.2	「モデル」という考え方	107
1.3	教師研修のモデルとは？	108
2.	モデル構築の方法	109
2.1	手順	109
2.2	仮説	111
2.3	データについて	112
2.4	分析方法	114
2.4.1	データとしての4つの実践	114
2.4.2	分析の方法と構造	115
2.4.3	ケース・メソッドとしての分析	117
3.	ケース1：オーストラリアでの現職日本語教師研修	118

3.1	背景：当時の状況と問題意識	118
3.2	方法：研修の目的とデザイン	119
3.2.1	研修の目的	119
3.2.2	研修のデザイン	119
3.3	実践：研修の実際と成果	123
3.3.1	制作物の評価と実例	123
3.3.2	フォローアップアンケートの結果から	126
3.4	分析：研修の再検討	127
3.4.1	デザインの確認	127
3.4.2	研修の成果①：ダブルループ学習、トリプルループ学習の観点から	127
3.4.3	研修の成果②：批判の言説、可能性の言説の観点から	128
3.5	まとめ：モデル化に向けて-成果・問題・課題と考えられるその要因	129
4.	ケース2：インドネシアの大学院での現職日本語教師を対象とした授業	129
4.1	背景：当時の状況と問題意識	129
4.2	方法：授業の目的とデザイン	131
4.3	実践①：授業の実際と成果（1）2011-2012年度後期	134
4.3.1	授業の概要	134
4.3.2	授業の実際	136
4.3.3	成果と反省	137
4.4	実践②：授業の実際と成果（2）2012-2013年度後期	139
4.4.1	デザインの修正と追加	139
4.4.2	授業の概要	142
4.4.3	授業の実際	143
4.4.4	成果と反省	143
4.5	分析：授業の再検討	146
4.5.1	デザインの確認	146
4.5.2	成果の再検討①：ダブルループ学習、トリプルループ学習の観点から	147
4.5.3	成果の再検討②：批判の言説、可能性の言説の観点から	147
4.6	まとめ：モデル化に向けて-成果・問題・課題と考えられるその要因	148

5. ケース3：インドネシアの高校日本語教師会でのソフトシステム方法論の考え方を取り入れた活動計画の作成	148
5.1 背景：当時の状況と問題意識	148
5.2 方法：活動の目的とデザイン	149
5.3 実践：活動の実際と成果	151
5.3.1 活動＝実践の展開	151
5.3.1.1 問題状況の認知と把握（ステージ1・2）	151
5.3.1.2 根本定義、概念活動モデルの作成と現実との比較、実現可能で望ましい改革案の作成（ステージ3-6）	154
5.3.1.3 行動（ステージ7）	155
5.3.2 成果の考察（評価）	155
5.3.2.1 当面の問題解決の観点から	155
5.3.2.2 今後の継続的な改善の観点から	158
5.4 分析：活動の再検討	159
5.4.1 デザインの確認	159
5.4.2 成果の再検討①：批判の言説、可能性の言説の観点から	160
5.4.3 成果の再検討②：ダブルループ学習、トリプルループ学習の観点から	160
5.5 まとめ：モデル化に向けて-成果・問題・課題と考えられるその要因.....	161
6. ケース4：フィリピンでの対話型日本語教師研修	161
6.1 背景：当時の状況と問題意識	161
6.2 実践：研修の展開と結果	164
6.2.1 ペダゴジーセミナー	164
6.2.1.1 第1回ペダゴジーセミナー	164
6.2.1.2 デザインとしての対話型教師研修	165
6.2.1.3 第2回ペダゴジカルセミナー	168
6.2.2 インストラクター候補研修	173
6.2.2.1 計画	173
6.2.2.2 実施	174
6.2.3 JFM1日セミナー	176

6.2.3.1	計画	176
6.2.3.2	実施	177
6.2.4	ここまでの振り返りとその後の展開	178
6.2.4.1	振り返り	178
6.2.4.2	その後の展開：enTree 1 second edition 説明会を巡って	180
6.2.4.2.1	第1案	180
6.2.4.2.2	第2案	181
6.2.4.2.3	第3案／当日案	181
6.3	分析：研修の再検討	182
6.3.1	成果の再検討①：批判の言説、可能性の言説の観点から	182
6.3.2	成果の再検討②：ダブルループ学習、トリプルループ学習の観点から	183
6.3.3	デザインの確認	184
6.4	まとめ：モデル化に向けて-成果・問題・課題と考えられるその要因	185
7.	小括	186
第6章	モデルの構築	190
1.	目的と手順の確認	190
2.	モデルの構築	191
2.1.	要素と要素間の関係の同定（ステップ①-②）	191
2.2.	単純化、定性化、定質化、一般化＝モデル化（ステップ③-④）	193
2.3	モデルの検証と調整（ステップ⑤）	199
2.3.1	問題のフィードバックから	199
2.3.2	理論的検討とモデルの修正	200
2.4	単純化、抽象化としてのさらなるモデル（ステップ⑥）	204
3	小括	206
第7章	モデルの検証と検討、および更なる考察	208
1	ここまでのまとめ	208
2	モデルの使用案	210

3	考察：モデルに対する問いとそれへの回答	212
3.1	モデルに対する問い.....	212
3.2	回答①：モデルにおける一般性と特殊性.....	213
3.2.1	一般モデルとしての「モデル」.....	213
3.2.2	特殊モデルとしての「モデル」：「日本語、言語、ことば」の教師のための研修モデルということの意義.....	215
3.3	回答②：教師研修における目的・狙い.....	217
3.3.1	教師研修における目的・狙いは何か.....	217
3.3.2	目的、狙い、態度、探求としての「自律性（オートノミー）」.....	218
3.3.3	自律的であること、民主的・市民的であること.....	221
4	小括：筆者の言語観、教育観とは	222
第8章	結論と今後の課題	224
1	結論	224
1.1	RQ への回答.....	224
1.2	より大きくより根本的な問いとそれへの回答.....	229
2	本研究は何を乗り越えたか	231
2.1	「公のイメージ」としての日本語教育像と、再生産を導くものとしての「方法」.....	231
2.2	「方法論」としてのオーストラリア型の ILL.....	232
3	まとめ	234
3.1	公共日本語教育学の実現に向けて.....	234
3.2	「新しい能力」「新しい能力」の教育」「新しい能力」の教育としての日本語教育」「新しい能力」の教育としての日本語教育における日本語教師研修」とは.....	236
4	今後の課題	238
4.1	「学びの共同体」への参加とさらなる「問い」.....	238
4.2	新たな現場でのさらなる実践.....	239

第1章 問題の所在

1. 問題の所在

近年、21世紀型スキルやキー・コンピテンシーなどの形でいわゆる「新しい能力」の教育の必要性が世界的に唱えられており日本語教育もその例外ではない¹。また、日本語教師研修においても「新しい能力」の教育、というところに焦点を置いての教師研修が行われるようになってきている。本研究はそのような現状を踏まえた上で「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」という問いを立て、それに迫るものである。本研究は教師の育成としての教師研修についての研究である。

このような問いを立てた背景には現状に対する強い問題意識がある。筆者は国際交流基金派遣日本語上級専門家としてオーストラリア、インドネシア、フィリピンなど中等教育段階での日本語教育が盛んな、あるいは盛んになりつつある国に派遣されることが多かった。それらの国で言語教育、外国語教育の目的・理念として掲げられていたのは例えばオーストラリアでは「Intercultural Language Learning (ILL : 異文化間言語学習)」、インドネシアでは「Pembelajaran Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, dan Menyenangkan (PAIKEM : 活動的、創造的、効果的で楽しい学習)」、フィリピンでは「21世紀型スキル」といったものであった。派遣期間中、筆者はそれらについての調査を行うとともに、それぞれの現場でそれぞれの考え方を踏まえた形での教師研修や教材作成などを行ってきた(ジョナック, 根岸, 松本, 2008; 松本, 根岸, ジョナック, 2009; 松本, 2010, 2013, 2014a, 2014b, 2015a など)。

しかし、実践や調査、検討を重ねるとともに自らの活動に対する手応えも感じるようになってくる一方、筆者は自分自身をも含む現状での実践の形やあり方、理解のされ方に対しても疑問や抵抗を感じるようになっていった。一言で言えば、「新しい能力」というものを唱えながらも、実際に行われていることはむしろそれとは反対のことではないだろうか」という疑問であった。「他ならぬ教師こそが、あるいは教師を教育する者こそが「新しい能力」という言葉を掲げているにも関わらず「新しい能力」とは反対のものであるい

¹ 本研究における「新しい能力」という言葉の定義については第2章で改めて説明する。

いわゆる旧来型の能力感や価値観の方を再生産し、強化しているのではないか」という疑問である。さらには、その疑問は「そのような状況を再生産し強化している原因の一つは「新しい能力」という言葉を掲げているながらも、その名の下で行われている教師研修にあるのではないか」という問いへと集約されていった。後に改めて第4章で引用するが、フィリピン赴任当時、筆者は次のような思いを率直に報告している（松本,2016d）。『enTree』とはフィリピンの中級日本語教育で使われている日本語教育教材であり、そこで目指されているのはいわゆる21世紀型スキルの育成である²。

教師研修についても「評価ツール」「ルーブリック」について述べてきたことと同様の現象が指摘できる。先に「前提」自体を改めて問い直すことは一切されていない点を問題として指摘したが、教師研修においても同様に「前提」、「疑わざるべきもの」として教材『enTree』が存在している。教師研修は『enTree』を巡り、それを「理解」する場として捉えられている。そこでは本来目指されていた「実践を見直すこと」などではなく「『enTree』のコンセプトを理解し『enTree』に出てくる日本語表現の習得と日本及び世界の国々の社会事情・文化への気づきに加え、『enTree』を用いた学習で学習者が養うべき「学習をモニターする力」「内省する力」を育成していくための指導法を身につけることが目的とされている。本来であれば『enTree』についての議論、その正当性、妥当性についての議論、さらには『enTree』と教師研修との間のつながり、関係性、関連性についての議論、確認、問い直しこそがまずは行われるべきであろう。しかしそのようなことは一切行われておらずまたそのような議論の必要性さえ認識されていない。（p.45）

次章以降で詳しく見ていくように、「新しい能力」の教育とは教育を変えていこう、常により良いものへとしていこうという運動であり、また、それに合わせて社会自体をも変えていこうという運動である。そのためには、教師が変わる必要があるし教師研修も変わる必要がある³。そうしてこそ変革の連鎖はつながりうる。しかし、現状では教師研修というものは旧来型のものと大きくは変わっていない。したがって、スローガンの的には新し

² 第5章第6節において述べるようにフィリピンの中級教育全体において掲げられているのが「21世紀型スキル」の育成である。

³ 教師養成、教師研修については第4章で改めてその歴史的展開についてのレビューを行う

いものが掲げられても教育というものの全体像が大きく変わることはないし、その結果として社会が変わることもない。教師研修においてはなんらかのゴールが前もって設定されており、内容もそのゴールに向けてデザインされたもの、方向付けられたものとなっている。しかし、「新しい能力」というものは、次章以降で詳しく見ていくように、「方向付けられたアプローチ」とは根本的に発想ややり方を異にするものである。そうであれば、ここでの教師研修も従来型のものとはその形、あり方が変わってくるはずである⁴。

では、それはどのような形になるのか。どうすればそれが実現できるのか。また、それ以前に筆者が感じている「問題の所在」は本当に「問題」であり、またそれは本当に「所在」しているのか。本研究はこれらの疑問や問いに対し、理論的考察と現状の分析、及び筆者自身の教師研修実践の批判的な再分析を通して迫るものである。

2. リサーチ・クエスチョン

本研究におけるメインの問いは、「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」という問いである。本研究においてはこの問いが最終的な問いである。そして、そこに迫るにはその前段階にあるものを一つずつ検討、検証していく必要がある。

筆者は先にも述べたように「問題の所在」、すなわち問題が存在する場所として「教師研修」というものを挙げており、同時にそれが重要なもの、教師研修というものを変えることで状況を変えていくことができるものであると考えている。であれば、なぜ教師研修というものが重要なのかをまずは論じていく必要がある⁵。また、先に提示した「問い」においては既に「新しい能力」及びその「育成を目指した日本語教育」、さらにはその「実践ができるような教師の育成」というものがある種的前提、仮定、望ましいもの、として書かれている。しかし、それらは本当に望ましいものなのか。まず、その前提、仮定の部分から、改めて問い直し検証してみる必要がある⁶。すると、「新しい能力」とはどのようなものか。なぜそれが重要なのか」「言語教育、言語能力との関係はどうなって

⁴ 当然この段階ではここで述べていることは筆者の意見でありその意味で仮説に過ぎない。

⁵ 注4に同じ。この仮説を検証していくのが本研究でここから行う作業の中身である。

⁶ 注4、注5に同じ。

いるのか」「日本語教育での現状はどうなっているのか」「新しい能力」というものが重要であるならばその教育はどのようにすれば実現できるのか」「そこでの教師はどのような存在なのか」「教師の存在が重要であり必要であるとするなら教師教育、教師研修の現状はどうなっているのか」「特に日本語教育において現状はどうなっているのか」という一連の問いが、最終的な問い、及びその前提から引き出される。本研究では、これらの問いを図1のように改めて整理したものをリサーチ・クエスチョン（RQ）として立てた。

RQ は全部で8つあり、これらは大きく次の4つの問いにカテゴリズできる。一つ目は「新しい能力」の定義と「新しい能力」の教育、「新しい能力」の教育としての日本語教育の現状」をめぐる問いであり、2つ目は「新しい能力」の背景にある理論と考え方」についての問いであり、3つ目は「新しい能力」と教師研修、日本語教師研修」をめぐる問いであり、4つ目は本研究での最終的な問いである「新しい能力」の教育ができるような教師の育成」についての問いである。本研究はこれらの RQ を順に検討していくことを通して、最終的な問い（=RQ8）へと迫るものである。

<p>「新しい能力」の定義と「新しい能力」の教育、「新能力」の教育としての日本語教育の現状 についての問い</p> <p>RQ① 「新しい能力」とはどのようなものか。なぜそれが重要なのか。</p> <p>RQ② 「言語教育」「言語能力」との関係はどうなっているのか。</p> <p>RQ③ 「新しい能力」の育成を目指した日本語教育の現状はどうなっているのか。</p> <p>「新しい能力」の教育の背景にある理論と考え方についての問い</p> <p>RQ④ 「新しい能力」の教育はどのようにすれば実現できるか。</p> <p>「新しい能力」と教師研修、日本語教師研修についての問い</p> <p>RQ⑤ 「新しい能力」の育成を目指した教育において教師というものはどのような存在なのか。</p> <p>RQ⑥ 教師教育、教師研修の現状はどうなっているのか。</p> <p>RQ⑦ 特に日本語教育においてその現状はどうなっているのか。</p> <p>「新しい能力」の教育ができるような教師の育成についての問い</p> <p>RQ⑧ 「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成</p>

図1：本研究におけるリサーチ・クエスチョン

3. 構成

先述のような理由から、本論文全体の構成も一連の RQ と対応するものとなっている。そして、ある意味結論を先に言えば、このように論の構成を進めることでこれらの一連の問いの背後にあるさらなる問い、さらに大きく根本的な問いというものも引き出される構造となっている。

本章、第1章はいわゆる序章である。ここでは問題の所在と RQ について述べた後で論文全体の構成について触れ、研究全体を通しての方法である実践研究というアプローチについて言及する。

続く第2章では、メインの問いに先立ちそこにある前提、仮定を検証すべく、まずは RQ①-③についての調査分析を行う。そして第3章において RQ④である「新しい能力」の教育を巡る理論、方法、考え方をレビューした上で、第4章で議論を教師、及び教師教育、日本語教師研修へと戻し、RQ⑤-⑦についての調査分析を行う。

第5章及び第6章では、第2章から第4章の結果を踏まえた上で本研究の最終目標である RQ⑧へと進み、筆者自身の過去の実践を再検討する形で迫る。筆者自身の過去の実践を調査分析の対象とするのは、第1節で述べたように筆者自身がそれぞれの現場でそれぞれの考え方を踏まえた形での教師研修や教材作成などを行なってきたからであり、それらの実践はその時点では筆者自身にも明確に意識化され整理されていたわけではないものの第4章までに検討してきた内容を踏まえたものであるからである⁷。第5章は主に筆者の過去の実践を分析する章であり、第6章ではその結果を踏まえた上でより具体的に「モデル」という形で教師研修のあり方について考察を行う。

第7章では第5、第6章の結果を踏まえた上で筆者の過去の実践を再再検討し、さらにその結果も踏まえた上でここまでのプロセスから改めて見えるようになった、一連の RQ の背後にあるより大きくより根本的な問いについての考察、検討も行う。そして、最後に第8章において改めて本研究における結論を整理する。

図2はそのような本論文の構成をチャート図の形で示したものである。

4. 方法

第1節において既に述べていたように、また第2節及び第3節で一連の RQ と構成として

⁷ この点について詳しくは第5章第2節で説明する。

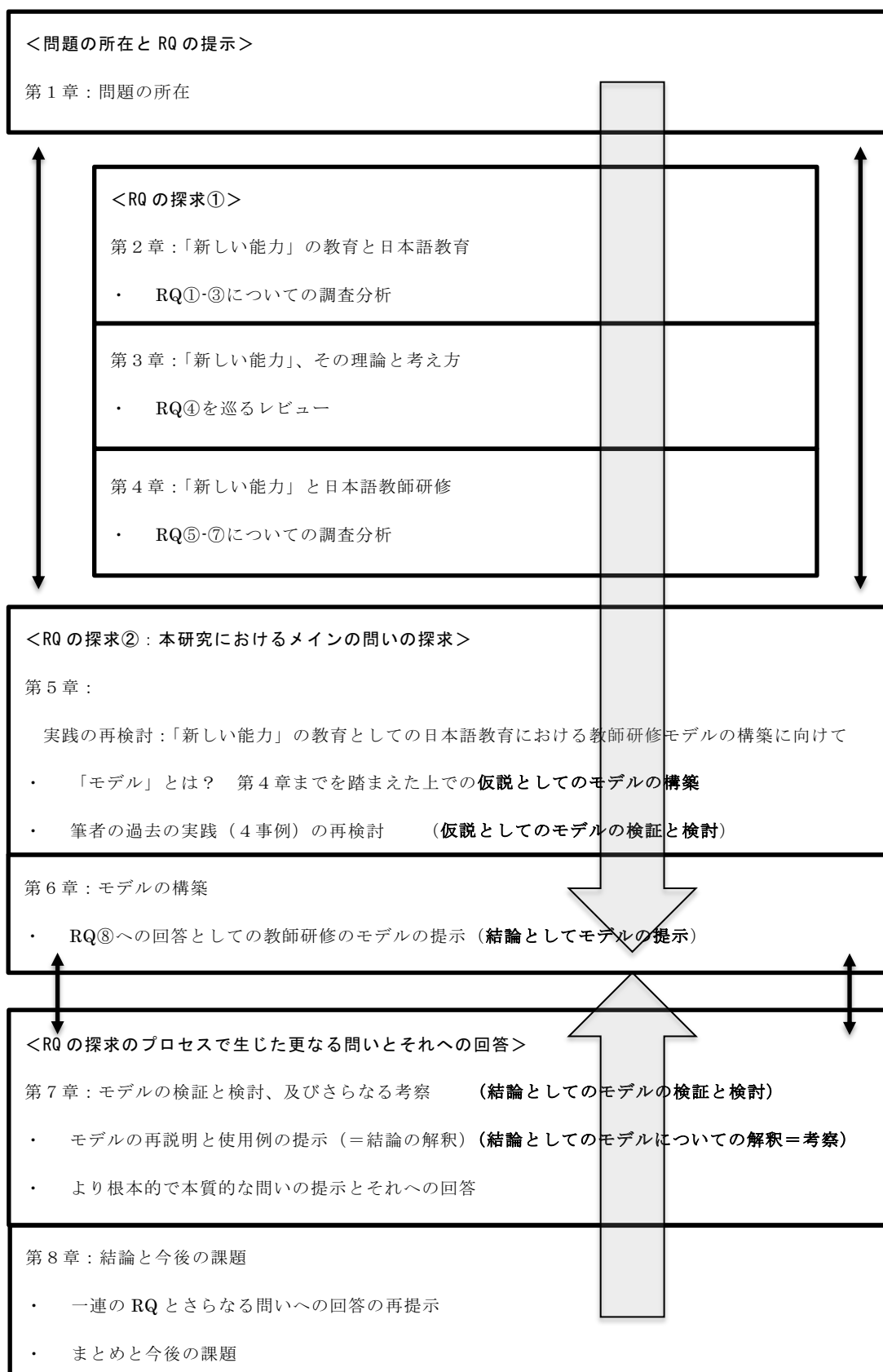


図 2：論文構成図

も確認したように、本研究は、理論的考察と筆者自身の教師研修実践の批判的再検討を通して、本研究での最終的な RQ である「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」という問いに迫り、さらその先にあるより大きくより根本的な問いについても検討するものである。そして、その意味で、単に実践から始まり実践をデータと使用しているからというだけでなく、その根本の部分にまで迫り、個々のケースの背後にあるであろう共通したものとしての何かに迫ろうという意味で、本研究は実践研究の論文であり、方法としての実践研究のアプローチに基づく実践研究である⁸。実践研究について館岡（2008）は次のように述べている。

では、今の時点で私が考える実践研究とは何か。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、より良いと思われる実践を行い、それを実践場面のデータに基づいて振り返ることによって、次の実践をよりよくしようとする一連のプロセスであると考えている。ここでは、基礎科学から得られた理論を実践の場に応用するのではなく、実践の繰り返しの中から「理論」が立ち上がる。この「理論」とは、基礎科学における「理論（グランドセオリー）」とは異なり、ある実践から生まれた領域固有のもので、区別するためにあえて「原則」と呼ぶ。原則は「教師の教育観（理念）」と表裏一体をなすものである。

「原則」が立ち上がるとはどういうことか。教師は自分が良いと信じる教育観（このような学習をするのがいいに違いないという考え）にしたがって、よりよい授業をめざして計画し、準備し、授業を実施する。実施後はそれを振り返り、気づきの中から次なる実践のために改善をする。このサイクルを繰り返す中で、いつもこうなるといった法則やこうしたほうがいいという仮説が見てくる。現場の実践知が抽象化されたもので行ってもよい。これを「原則」とよんでいる。原則は実践から自然と浮かび上がるわけではない。教師がめざして

⁸ 本節で言う「方法」とは、本研究全体を通しての態度、枠組み、アプローチという意味での「方法」である。本論文はその枠組みとしては実践研究ではあるが、研究である以上、その内部ではデータを手続きを踏んだ形で調査分析するという作業が行われ、各章ごとにそれぞれ個別のより具体的な「手法」「方法」が用いられる。それぞれの手法、方法については各章において改めて説明する。

いた教育観と現場で起きたこととの関係をめぐって、すでに明らかにされている理論や自分の経験に照らし合わせながら仮説として形成するのである。この原則は、先より普遍的なものをめざした大きい理論に比べると適用範囲が限られているが、自分の次なる実践に具体的に役立てるためのものという意味で実用的である。つまり原則は実践のリソースでありながら、固定的なものではなく、現場に合わせてその都度組み替えられていく半可変的なものである。

二度と同じ現場はありえないという意味で原則は変わらざるをえないが、同時に多くの現場に共通したものがあるという意味では、普遍の部分も含んでいる。

(p.43)

館岡の言葉を借りれば、本研究における RQ⑧への回答（＝第6章で提示する「モデル」）が「原則」に相当し、その先にあるより大きく根本的な問いへの回答（＝第7章と第8章で述べる考察やまとめ）が「教育観（理念）」に相当する。

5. 位置付け

第1章の最後にあたり、日本語教育の研究論文として本研究はどのような場所に位置付けられるのかについても言及しておきたい。「新しい能力」の教育の部分が前面に出ているが、本研究はあくまで日本語教育の論文であり日本語教師研修についての論文である。言語教育も、日本語教育も、日本語教育研修もいわゆる「新しい教育」の動きの中で位置付けられる必要があるというのがまずは筆者の主張の一つであり、事実そうになっているというのが本研究の前半部分で一連の RQ への回答を通して検証することでもある。

本研究の後半部分では、RQ⑧に答える形で日本語教師研修の一つのあり方がモデルという形で提示される。つまり、本研究はそのタイトルが示している通り日本語教育研究の論文の中でも「日本語教師研修」についての論文でありそのモデルについての論文である。

しかし、本論文は単なる教師研修の一つの型や方法論を紹介するというようなタイプのものではない。本論文はむしろ型や方法論を否定するものである。しかし、それは「日本語教師研修」という活動自体を否定するものではない。これもある意味結論を先に言ってしまうことになるが、型や方法としてではなく、活動、態度、動き、アプローチとしての日本語教師研修を提案しモデルという形でそれを提示するもの、それが本研究である。本研究は日本語教育研究の中でも日本語教師研修の流れの中に位置付けられるものであるが、

しかし型や方法の提案ではないという意味で従来のものとは一線を画すものである。従来の日本語教師研修が、型や方法といった表面の動きに注目が行っていたとすれば、本研究はそれをその水面下でのよりダイナミックな動きに引き戻そうとするものである。その水面下での動き（流れ）は当然日本語教育を超えたより大きな教育全体の動き（流れ）とも繋がっている。本研究はそのようなものとして位置付けられ、読まれることを目指している。

第2章 「新しい能力」の教育と日本語教育

第2章では、本研究での最終的な問いである「「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」に迫るべく、まずはその前提となっている「新しい能力」の教育というものについて「「新しい能力」とはどのようなものか。なぜそれが重要なのか」「言語教育、言語能力との関係はどうなっているのか」について確認した上で、「「新しい能力」の育成を目指した日本語教育の現状はどうなっているのか」その現状を調査、分析、検討する。

具体的には、まずは本研究における「新しい能力」という用語とその表記について確認した上で、教育全般におけるその捉えられ方と現状を整理する（第1節）。次に言語教育における能力観とその変遷、現状についてまとめ、そこにある問題・課題について検討する（第2節）。そして日本語教育における「新しい能力」の教育の現状と課題について検討する（第3節）。

1. 「新しい能力」とは

松下（2010）はオーストラリアの国立職業教育研究センター（National Centre for Vocational Education Research）の報告書などを参照しながら、「generic, key, core などの修飾語と skills, competencies, qualifications などの名詞を組み合わせた語（例えば generic skills, key competencies など）、あるいは graduate attributes, employability などの語」（p.2）で表される能力に関する諸概念が、90年代に入ってから多くの経済先進国で共通して教育目標に掲げられるようになった事実を紹介し、〈新しい能力〉としてまとめている。日本では「生きる力」「人間力」「社会人基礎力」「学士力」などの言葉がそれに相当する。

本研究も松下に倣い、このような90年代以降に見られるようになった一連の「能力に関する諸概念」を「新しい能力」という言葉で総称する。松下の表記法である〈新しい能力〉ではなく、「新しい能力」という表記を使用したのは、本研究が目指しているのは松下が〈新しい能力〉という用語のもとで捉えている「能力」とはどのようなものか、即ち松下が使用している意味での〈新しい能力〉とはどのようなものかについての探求ではなく、松下が松下なりに理解しその意味を規定する以前の、より一般的、よりニュートラルな意味での今の社会、21世紀の社会において求められている「能力」の探求であるから

である。松下の〈新しい能力〉という用語はまだ一般に広く浸透しているとは言えず、それ故に〈新しい能力〉という用語と表記でイメージする能力は人それぞれに異なったものとなってしまふ。また、〈 〉を用いて表記することでそれが特殊なもの、特別なものであると捉えられてしまふ恐れもある。よって本研究では「新しい能力」というより一般的、通常的な表記の方を採用した。

しかし、日本での「生きる力」「人間力」などがまさにそうであるように、「新しい能力」と言ったところでこのようなキャッチフレーズ的な言葉ではまだ抽象的であり、具体的にそれらはどのようなものかということにははっきりしない。単なる理想や意見を表明しているようにも見えるし、はっきりさせたくないがために敢えてそのような言葉を用いているのではという指摘も受けよう⁹。つまり、問題なのは表記や名付けではなく、その中身であり、その中身をきちんと説明できるかどうか、説明しているかどうかである。

そのような意見に対し、単なる名付けや理想や意見の表明に終わらず、きちんとした調査研究を行い、できるだけ具体的な形でその「能力」というものを示しているものの代表的なものとして、経済協力開発機構（Organization for Economic Co-operation and Development：以下「OECD」）によるキー・コンピテンシーと、マイクロソフト等大手 ICT 企業も参加して行われた「21 世紀型スキルの学びと評価プロジェクト」（Assessment and teaching of 21st Century Skills：以下「ATC21S」）による 21 世紀型スキルが挙げられる。以下、まずはそれらについてライチェン、サルガニク（2006）、松尾（2015）、田中（2015）グリフィン、マクゴー、ケア（2012/2014）を参考に簡単にまとめる。

1.1 OECD の キー・コンピテンシー

OECD は世界の経済の成長に貢献することを活動の目的としている国際機関であるが、経済成長に寄与することから、教育に関する調査研究、提言なども積極的に行っている。その一環として、1997 年から 2003 年にかけて「コンピテンシーの定義と選択（Definition and Selection of Competencies：DeSeCo）」というプロジェクトが行われた。

⁹ このような抽象的なキャッチフレーズが誤解を生んでいる可能性は否定できない。しかし、実際には例えば「生きる力」については 2003 年と 2010 年の 2 回、文部科学省の手によりそのより具体的なイメージが概念図として示されるなど、その内容をより具体的に説明する試みは行われている。

経済活動の変化とグローバリゼーションが進む予測困難な今後の社会の中で国際的に共通する資質、能力をコンピテンシーとして明らかにし、評価、指標の枠組みを開発することが当該プロジェクトの目標であった。その結果、「人が特定の状況の中で（技能や態度を含む）心理社会的な資源を引き出し、動員して、より複雑な需要に応じる能力」（松尾 2015, p.15）としてコンピテンシーという概念を定義し、それは、①全体的な人生の成功と正常に機能する社会という点から個人及び社会のレベルで高い価値を持つ結果に貢献する、②幅広い文脈において、重要で複雑な要求や課題に答えるために有用である、③すべての個人にとって重要である、と論じた¹⁰。そして、コンピテンシーの中でも中核となるものをキー・コンピテンシーとし、次の表 1 に示す 3 つのカテゴリーに分類した。

表 1：キー・コンピテンシーのカテゴリー*

(*ライチェン・サルガニク, 2003/2006, pp. 210-218 を表化して引用)

<p>① 相互作用的に道具を用いる</p> <p>A：言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力</p> <p>B：知識や情報を相互作用的に用いる能力</p> <p>C：技術を相互作用的に用いる能力</p>
<p>② 異質な集団で交流する</p> <p>A：他人と良好な関係を作る能力</p> <p>B：協働する能力</p> <p>C：争いを処理し、解決する能力</p>
<p>③ 自律的に活動する</p> <p>A：大きな展望の中で活動する能力</p> <p>B：人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力</p> <p>C：自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力</p>

¹⁰ コンピテンシーは従来のリテラシーを拡張した概念であるとも言える。OECD では、DeSeCo のプロジェクトに先立ち 1994-1998 年にかけて国際成人リテラシー調査、2003-2005 年にかけて成人のライフスキルとリテラシー調査を行っている。

これらのコンピテンシーはそれぞれが独立したものではなく、状況に応じて複数のカテゴリーのコンピテンシーが複合的に組み合わせられて使用されるものである。そして、中心にあるのが「思慮深さ、反省性 (reflectiveness)」で、「社会から一定の距離を取り、異なった視点を踏まえながら、多面的な判断を行うとともに、自分の行為に責任を持つ思考と行為」(松尾, 2015, p.16) と説明される。国際交流基金日本語国際センター (2015) では、松尾 (2015) を参考にその関係を次の図 3 のように示している。

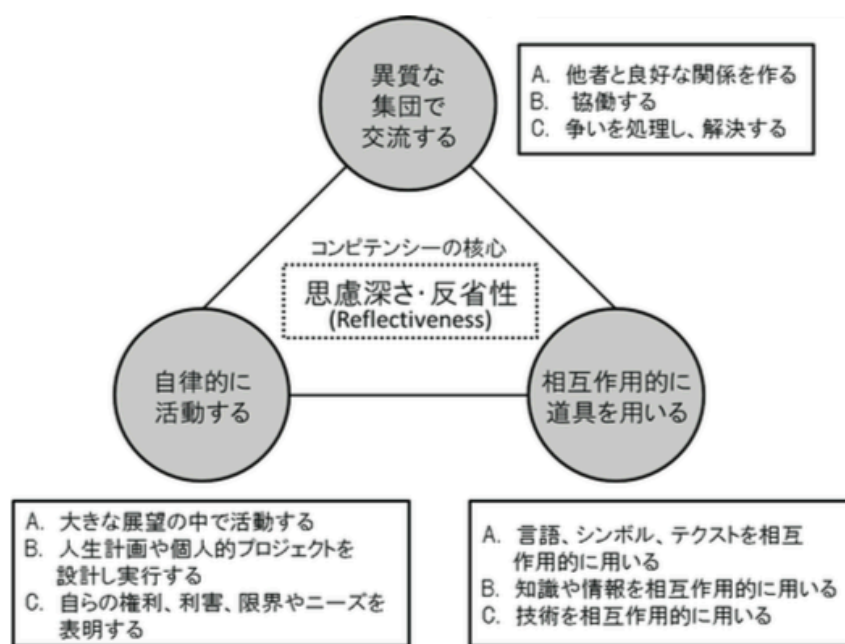


図 3：キーコンピテンシーのカテゴリーと中核としての Reflectiveness*

(*国際交流基金日本語国際センター, 2015,p.5 をトレースして掲載)

なお、田中 (2015) によればキー・コンピテンシーのカテゴリーの一番目である「相互作用的に道具を用いる力」の一部を「測定可能な程度にまで具体化したもの」(p.21) が PISA 型リテラシーと呼ばれ、読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーの 3 種のリテラシーが挙げられている。このうち読解リテラシーは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために書かれたテキストを理解し利用し熟考する能力」(p.21) と説明されている。そして、ここでの参加の程度には「できれば個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンスを含むもの」(p.21) という定義が与えられている。このように OECD がいうところのリテラ

シー、そしてコンピテンシーは単なる技能、知識としての能力ではなく態度や思考や行為も含むものである。

1.2 ATC21S の 21 世紀型スキル

OECD のプロジェクトも経済構造、産業構造の変化を受けてのものであるが、90 年代からの経済、産業構造の変化の背景にはグローバル化の進展に加え ICT (Information and Communication Technology) 技術の急激な発展というものがある。ICT 技術は常に変化、更新されるものであり、そのような環境においては人の知識や技術、技能といったものも常に変化、更新されることが求められる。しかし、現在の教育は依然として旧来型のままであり、教育と実社会の間には大きなギャップが存在する。

このような問題意識から、大手 ICT 企業であるマイクロソフト、インテル、シスコシステムなどが支援する形で立ち上がったのが ATC21S のプロジェクトである。ATC21S に先立ち米国では、自国の教育システムを変革すべく、2002 年から前述の ICT 企業らと教育機関、財団、連邦教育省が連携して「21 世紀型スキルパートナーシップ」というプロジェクトが行われていた。そこでは、コア教科と呼ばれる主要教科の知識に加え、次に表 2 として示すコア・スキルとされる①学習とイノベーションのスキル、②情報・メディア・テクノロジースキル、③生活とキャリアのスキル、の 3 つが教育目標として取り入れることが提言された。ATC21S はそれを踏まえ、より国際的なレベルで 21 世紀型スキルを概念化し (フェーズ 1)、スキルの見定めとスキル育成についての仮説を構築し (フェーズ 2)、教育実践方法を開発・分析し (フェーズ 3)、パイロット実践を試行し (フェーズ 4)、幅広い普及と教育政策への応用 (フェーズ 5) を目指したプロジェクトである。表 3 に示すものがフェーズ 1 で作成された ATC 21S における 21 世紀型スキルである¹¹。

1.3 各国の教育政策・教育改革

1.3.1 背景

以上、OECD のキー・コンピテンシー、ATC21S の 21 世紀型スキルを概観し、それを例に、現在求められている能力とは単なる技能、知識としての能力ではなく態度や思考や

¹¹ フェーズ 2、3 においては特に協調的問題解決とデジタルネットワークを使った学習というテーマのもとその学習のモデル化、手法化が進められた。

表 2：21 世紀型スキルパートナーシップにおけるコア・スキル*

(*Trilling&Fadel,2009,pp.45-86 より。訳は松尾,2015 による)

① 学習とイノベーションスキル	批判的思考と問題解決	<ul style="list-style-type: none"> ・ 効果的に理由付けする ・ 判断や決定をする ・ 問題を解決する
	コミュニケーションと協働	<ul style="list-style-type: none"> ・ 明確的に意思疎通をする ・ 協働する
	創造とイノベーション	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他者と創造的に活動する ・ イノベーションを実施する
② 情報・メディア・テクノロジースキル	情報リテラシースキル	<ul style="list-style-type: none"> ・ 情報にアクセスし評価する ・ 情報を活用し管理する
	メディアリテラシースキル	<ul style="list-style-type: none"> ・ メディアを分析する。 ・ メディアのプロダクトを作る
	ICT リテラシースキル	<ul style="list-style-type: none"> ・ テクノロジーを効果的に利用する
③ 生活とキャリアスキル	柔軟性と適応性	<ul style="list-style-type: none"> ・ 変化することに適応する ・ 柔軟である
	進取と自己方向付けスキル	<ul style="list-style-type: none"> ・ 目標と時間を管理する ・ 独立して活動する ・ 自己方向付ける学習者
	社会／文化横断的スキル	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他者と効果的に関わる ・ 多様なチームで効果的に活動する
	生産性／アカウンタビリティスキル	<ul style="list-style-type: none"> ・ プロジェクトを管理する ・ 結果を出す
	リーダーシップと責任スキル	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他者をガイドしリードする ・ 他者に載せて責任を持つ

行為も含むものであること、そしてそれは「生きる力」のような抽象的な形で説明されるものではなくより具体的な「スキル」として提示可能なものであることを見てきた。そし

表 3 : ATC21S における 21 世紀型スキル*

(*グリフィン、マクゴー&ケア編 ,2014, p.46 より。訳は松尾,2015 による)

思考の方法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 創造性とイノベーション 2. 批判的思考、問題解決、意思決定 3. 学び方の学び、メタ認知
働く方法	<ol style="list-style-type: none"> 4. コミュニケーション 5. コラボレーション (チームワーク)
働くためのツール	<ol style="list-style-type: none"> 6. 情報リテラシー (ソース、証拠、バイアスに関する研究を含む) 7. ICT リテラシー
世界の中で生きる	<ol style="list-style-type: none"> 8. 地域とグローバルでよい市民であること (シチズンシップ) 9. 人生とキャリア発達 10. 個人の責任と社会的責任 (異文化理解と異文化適応能力を含む)

て、そのような能力観は今までの教育、今までの教育が重視してきた能力に対する批判、それはもう時代に合わないものになっているという批判から出てきたものであった。先に述べたように「経済活動の変化とグローバル化が進む予測困難な今後の社会の中で国際的に共通する資質、能力をコンピテンシーとして明らかにし、その評価、指標の枠組みを開発すること」がキー・コンピテンシーを定義した DeSeCo プロジェクトの狙いであった。また、「ICT 技術は常に変化、更新されるものであり、そのような環境においては人の知識や技術、技能といったものも常に変化、更新されることが求められる。しかし現在の教育は依然として旧来型のままであり教育と実社会の間には大きなギャップが存在する」というのが 21 世紀におけるコア・スキルを示した ATC21S の問題意識であった。ここには社会は大きく変化しているにもかかわらず、教育は旧態然のままである、という現状に対する認識が強く反映されている。

1.3.2 現状

しかし、このような認識は松下 (2010, p.2) が「「能力」に関する諸概念が、90 年代に入ってから多くの経済先進国で共通して教育目標に掲げられるようになった」と述べていたように、先進諸国だけのものであろうか。結論から先に言えばそうではない。このような認識は、いわゆる途上国も含めたグローバルレベルでの認識であり動きである。

能力観の変化に対する各国の動きを報告しているものとして、松尾（2015）、田中（2015）、国際交流基金（2015）、国立教育政策研究所（2016）などがある。松尾（2015）の報告はイギリス、ドイツ、フランス、フィンランド、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、香港、韓国などでの事例であり、いわゆる先進諸国が中心であるが、田中（2015）はイギリス、ドイツ、オーストラリア、ニュージーランド、アメリカ、カナダ、シンガポールに加え、フィリピン、インドネシア、ベトナム、ミャンマーなどの東南アジア諸国の例を挙げてその教育改革の取り組みの事例を紹介している。また、国際交流基金（2015）の報告は東南アジア諸国に絞ったのものであるが、そこでは各国の学習目標、「重視して育てたい特徴的資質・能力」というものがまとめられ、各国の教育政策文書において 21 世紀型スキルという文言が明示されているか、そうでないとしてもキー・コンピテンシー、21 世紀型スキルに通じる資質・能力観がその中に位置付けられていることが確認されている。

松尾（2015）は、現在世界的に展開している教育改革の動きは、OECD のキー・コンピテンシー、ATC21S による 21 世紀型スキルという二つの流れが相互に影響しあった結果であると述べている¹²。しかし松下（2010）でも指摘されていたように、能力についての新しい捉え方はキー・コンピテンシーや 21 世紀型スキルという形でまとめられる以前から世界各国で同時発生的に起こってきた考え方であった。その意味では OECD のキー・コンピテンシー、ATC21S による 21 世紀型スキルという二つの流れが相互に影響しあったというよりも、世界各国各地で生まれつつあった能力感の変化を踏まえた上で、後からそれらを理論的・理念的に整備したものがキー・コンピテンシーであり 21 世紀型スキルであるといったほうが適当であろう。現在の各国の教育政策に共通して見られる「新しい能力」の重視という現象は、決して、キー・コンピテンシーや 21 世紀型スキルなどを各国が参照した上で流行として取り入れたものではなく、各国がそれぞれに独自に考えていたこととキー・コンピテンシーや 21 世紀型スキルという形で精緻化、理論化、理念化されてきたものが相乗的に組み合わさることで、それぞれの国において具体的・個別的な形で教育政策、教育理念として発展してきたものである。

¹² 松尾（2015）によると、EU 諸国、ニュージーランド、韓国は OECD のキー・コンピテンシーの影響が強く、アメリカ・カナダは 21 世紀型スキルの影響が大きい。オーストラリア、シンガポール、香港は両方の影響がある。

1.4 批判

1.4.1 21世紀型スキル、キー・コンピテンシー自体への批判

しかし、このような「新しい能力」に対する批判もあるということも、この段階で確認しておきたい。田中（2015）は ATC21S による 21 世紀型スキルを巡る論争として、以下の 3 点を挙げている。

第一の批判は、「21 世紀型スキルとして定義された能力やスキルは教授学習活動にとって重要であることは認めるものの、こうした能力やスキルを強化内容と切り離して教えることはできないばかりか、正確な知識理解を欠いている場合、こうした能力やスキルを活用することもできない」（p.29）という批判である。これは 21 世紀型スキルに代表されるいわゆる「新しい能力」というものが「知っているか」といういわゆる知識よりも、「それを使うことができるか」という技能を重視している点に対する批判である。しかし、「新しい能力」というものがいわゆる知識を重視していないわけではないということはいくらまで見てきたことから明らかである。知識は確かに重要である。しかし、それは自分以外も含むどこかからすぐに引き出すことができればいいし、現在ではそれが可能である。ICT スキルが重視されているのはこの点とも関係している。

二つ目の批判は、「21 世紀型スキルは産業界や経済界から声高に叫ばれてきたものであり、そこには知識基盤型経済にとって有用な労働力人材の育成というものが大前提となっており、本来教育が目指すべき人間としての調和のとれた能力の発達という視点が軽視されている」（p.29）という批判である。これは確かに考えるべき問題であろう。「社会が変わったから教育も変わるべき」これは確かに的を得た主張である。事実、既に見てきたように「社会、世の中が変わってきているから教育も変わる必要がある」「教育は既に時代遅れ、時代に合わないものになってきている」というのが、「新しい能力」観とその育成を目標とした教育改革の背景にある基本的な認識であった。しかし、このような認識に対しては、「新しい能力」というものを社会や世の中の変化に合わせるためものと捉えるのであれば、教育は常に社会の変化を後から追いかけるものになってしまう、そこでは 21 世紀型スキルで唱えられていたようなイノベーションは起こり得ないのではないか、といった疑問も生じる。また、そもそも時代の流れに合わせるということが教育の目標なのか、という疑問も生じる。

最後に、三つ目の批判は、特にこれは ICT 企業にバックアップされた ATC21S の「21 世紀型スキル」に顕著な点であるが、「ICT スキルを過度に重視している」（p.29）という

点への疑問である。「ICT スキルは確かに必要なものの一つではあろうがそれが「必須条件でなければならない理由はない」(p.29)。

確かに現時点においては ICT スキルは必要なスキルではあろう。しかし ICT がさらに進歩すればそれは使用する者のスキルを問わなくなる、ICT を使用しているものは自身が ICT を使用しているという自覚もなくなる、という見解もある。このような指摘に対して、例えば OECD などは ICT という言葉の使用を避け、「情報 (information)」「コミュニケーション」「リテラシー」「ニューメラシー (numeracy)」「情報技術社会における問題解決力」といったより広い意味で情報やコミュニケーションのスキルを捉えることのできる言葉を積極的に採用している。そこで重視されているのは、ICT の使用のスキルとしての ICT スキルではなく、ICT というものも一つの手段として、いかに情報やコミュニケーションを得たり展開させたりしていくかという意味での「スキル」である。

1.4.2 「新しい能力」の教育が及ぼす効果・弊害への批判

以上はいわゆる「新しい能力」としてのキー・コンピテンシーや 21 世紀型スキルというものの自体に対する批判である。批判のもう一つの形として、それが実際にどのように機能しているのか、実際にどのような効果を社会や学習者に与えているかという観点からの批判もある。例えば、日本を例とした本田 (2005) によるハイパー・メリトクラシー化という現象の指摘がその一つである。

本田 (2005, 2008 など) は教育や評価をめぐる現代の状況を「ハイパー・メリトクラシー化」と名付け、それに対する批判を展開している。松下 (2010) を参考に本田の主張をまとめると、本田 (2005) は次の表 4 のようにこれまでの能力観 (本田の用語では「近代型能力」といわれる「新しい能力」観 (本田の用語では「ポスト近代的能力」) とを整理した上で、現代は近代型能力観の上にポスト近代型能力が覆いかぶさっている状態であり、そこでは可視化されにくいもの、人格の深部までが評価の対象とされその評価を通して人は労働力として動員されてしまう、またそうした評価により社会的な階層が再生産されてしまう、という点を指摘し批判している。

ハイパー・メリトクラシーとはメリトクラシー (能力主義、業績主義) を元にした本田の造語である。「近代型」においてはその能力や業績の評価の観点や方法の「手続き的な公正さ」(本田, 2005, p.21) は担保されていたし、その能力や業績は個人の一側面にすぎないことはある意味共通の理解であった。しかし「ポスト近代型」においては「手続

表 4：近代型能力とポスト近代型能力*

(*本田,2005,p.12 をトレースして掲載)

近代型能力	ポスト近代型能力
「基礎学力」	「生きる力」
標準生	多様性・新奇性
知識量、知的操作の速度	意欲、創造性
共通尺度で比較可能	個別性・個性
順応性	能動性
協調生、同質性	ネットワーク形成力、交渉力

きの公正さ」という側面は切り捨てられ、また、能力や業績も「人間存在のより全体、ないし深部にまで及ぶもの」になってしまっている、というのがその批判の焦点である。

この批判は一見「新しい能力」、本田のいう「ポスト近代型能力」に対して向けられているように見える。しかし、批判されているのはその考え方自体ではなくその捉えられ方、理解のされ方、使われ方、受け入れられ方のほうである。「ポスト近代型能力」という「新しい」考え方、捉え方が、結局のところ「近代型能力」というこれまでの能力観の枠組みの中で従来の能力観に付加されるものとして理解、使用されてしまっているところに問題の源がある¹³。そして、それは「新しい能力」の本来あるべき姿ではなく、むしろ旧来型、さらにはそれ以前の能力観を強化し、再生産する結果を引き起こしてしまう恐れさえあるものである。この点について、本田（2005, p.26）は以下のドイツの社会学者ベックの「再封建化」という現状の捉え方を引用している。

.....その選抜基準は、職業教育改革が始まる前に通用していたもので、教育社会が整備されるときとともにまさに克服されるはずのものであった。すなわち性や年齢や健康状態によって、また気立てや、振る舞い方や、どんな人物と交際があるかということや、地域社会への結びつき等に

¹³ 事実、本田（2014）では「戦後日本型循環モデル」が批判され、それを乗り越えるものとしての「新たな社会モデル」が提案されている。

よって地位を割り当てる選抜基準が、新たに意義を獲得するのである。(中略)いくつかの兆候がしめすところによれば、まさに-ともかく今は、まさに教育によって隠蔽されているが-労働市場におけるチャンスと危険の分配の仕方が再封建化に至るということである。再封建化が可能になるのは、職業教育終了証書の効力のきかないところに位置し、正当化の必要性をまぬがれている基準が、公的には同じ資格をもつ者の選抜において、再び広まることによってである。

(ベック, 1998, p.309)

1.4.1 において田中(2015)が指摘していた批判の二つ目は、「21世紀型スキルは産業界や経済界から声高に叫ばれてきたものであり、そこには知識基盤型経済にとって有用な労働力人材の育成というものが大前提となっており、本来教育が目指すべき人間としての調和のとれた能力の発達という視点が軽視されている」というものであった。また、それに加える形で筆者は「社会、世の中が変わってきているから教育も変わる必要がある」「教育は既に時代遅れ、時代に合わないものになってきている」という現在の「新しい能力」観とその育成を目標とした教育改革の背景にある考え方、捉え方に対して、「「新しい能力」というものをそのように社会や世の中の変化に合わせるためものと捉えるのであれば、教育は常に社会の変化を後から追いかけるものになってしまう。そこでは21世紀型スキルで唱えられていたようなイノベーションは起こり得ないのではないか」という疑問を呈した。本田やベックの指摘はそれとも繋がるものである。

「新しい能力」の教育というものが、「有用な労働力人材の育成」という大前提を覆すようなものとして理解され実行されない限りは、いくら「新しい能力」の教育と唱えてもそれは改革ではありえず、現状のシステムのさらなる強化であり再生産に過ぎない。そこでは「新しい能力」などと言いながらも、その「新しい能力」は本田の言葉で言うところの「評価の対象」という形で従来型の能力観やシステムの中へと取り込まれてしまう。そして、そこでの評価の基準として根強くあるのは旧来型の能力観のほうであり、結果、これも本田が言うように「人は労働力として動員され」、「またそうした評価により社会的な階層が再生産されてしまう」という現状の維持と再生産と強化というメカニズムがエン

ドレスに繰り返されてしまう¹⁴。学生側にとってみれば「新しい能力」「ポスト近代化能力」という名の下により多くの期待や負荷がかけられているが、結局はそれはそれが目指している創造や自律や協働や問題解決や批判的思考やキャリア発達やエンパワメントとは正反対のものとして本人に返ってくる、というような事態である。繰り返すが、このような現象は「新しい能力」そのものの問題ではなく、その理解のされ方、使われ方、受け入れられ方の問題である。しかし、「新しい能力」というものを語る以上、その理想的な側面だけでなく、このような現実的な側面、現状的な側面も十分に認識した上で語る必要があるであろう。

2. 言語教育における能力観の変化と展開

以上、教育全般について「新しい能力」という観点から近年の動向を見てきた。改めてまとめると、国により若干の相違はあるものの、キー・コンピテンシーにも 21 世紀型スキルにも、そして世界各国の現在の教育政策にも共通しているのは、学習というものを創造、イノベーション、問題解決、批判的思考と捉え、そのために様々な道具を相互作用的に、つまりは「個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンス」という態度で用い、異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進めていこう、という考え方である。実際にそれが実現できているかどうかは十分な検証が必要であるが、そのような考え方が主流となっているということはまずは事実として指摘できよう。

前節の最後に見たその理解のされ方、使われ方、受け入れられ方という問題については後に改めて検討することとして、本節では言語における能力、言語教育における能力へと話を進めることとしたい。本節で検討するのは本研究の RQ②である「新しい能力」と言語能力との関係はどうなっているのか」についてである。そのためには、前節で行なったように能力全般をめぐる近年の動向を踏まえたうえで、言語における能力、言語教育における能力がどのように捉えられるようになったかを確認していく必要がある。

以下、まずは熊谷・佐藤（2013）を参考に言語教育、特に第二言語教育における能力

¹⁴ 本田（2014）が「新たな社会モデル」において提言しているのは従来型の教育から仕事への一方向的な矢印ではなく、教育の職業的意義についての検討やリカレント教育なども含んだ教育と仕事の間の双方向的な矢印である。

観の変遷をまとめる¹⁵。

2.1 ハイムズ、カナール、スウェインらのコミュニケーション能力

現代的な意味での言語における「能力」の議論は、ハイムズの提唱したコミュニケーション能力 (communicative competence) という考え方に遡ることができる。ハイムズの言語能力観は、熊谷・佐藤 (2013) が述べているように、人間が文法的に正しい文を無限に生成し理解するための知識 (能力) を「言語能力」とし、その表出として具体的な場面で実際に使用、運用された言語は様々な逸脱や誤りを含むため言語研究の対象としては不適切であるとしたチョムスキーの生成理論への反論として出てきたものである。ハイムズは具体的に使用された言語をこそ研究することを重視し、その運用、伝達、コミュニケーションの能力としてコミュニケーション能力 (communicative competence) という概念を提示した (Hymes 1972)。

ハイムズの考え方をさらに明確化したのが、カナール & スウェイン (Canale&Swain, 1980) 及びカナール (Canal,1983) である。そこではコミュニケーション能力 (communicative competence) の構成要素として、語用論的な知識、社会的文脈を判断して状況に応じて適切な表現を使う「社会言語的能力」、文法的に正しい文を作る「文法的能力」、コミュニケーションの失敗を補償するための「方策的能力」、単なる文の羅列ではない意味のある文脈を持つ談話を作り出す「談話能力」というものが提示された。

2.2 バックマン、パーマーらのコミュニケーション言語能力

カナール と スウェインらの考え方を批判的に継承する形でその後提示されたのが、バックマン (Bachman,1990)、バックマン & パーマー (Bachman & Palmer,1996) のコミュニケーション言語能力 (communicative language ability) のモデルである。このモデルは「文法能力、談話的能力、社会言語学能力という上位カテゴリーの中にさらに知識についてのサブカテゴリーが設定されていること」(マクナマラ, 2000/2004, p.30)、つまり知識はそれらの能力の一構成要素にすぎないことと、「同時に、方略的能力はもはや知識の構成要素としては位置付けられていない」(マクナマラ, 2000/2004, p.30) 点が

¹⁵ 熊谷・佐藤 (2013) はハイムズ、カナール &スウェイン、バックマンのモデルとクラムシュの考え方をレビューしている。本稿ではそれに加えネウストプニーや CEFR の考えもレビューした。

その特徴である。カナルとスウェインらのモデルでは、「コミュニケーションの失敗を補償するために実行される言語的・非言語的なストラテジー」(マクナマラ, 2000/2004, p.30) と定義されていた方策的能力が、バックマン (Bachman,1990) では「コミュニケーションの目的を達成させるために不可欠な判断力、計画力、実行力といった言語を使う上での一般的な認知スキルを指す」(マクナマラ, 2000/2004, p.30) とより広く定義されている。マクナマラ (2000/2004) はこれについて、「方略的能力とは学習者のための補償方略としてではなく、言語使用のより一般的な現象である」「方略的能力は人が文脈内で意味を処理するための一般的な推論能力として理解できる」(マクナマラ, 2000/2004, p.30) と解説している。このように、言語能力を人間の心理や認知や生理と切り離すことのできないものとし、より広く、総合的、統一的、連携的、関連的にその能力を捉えようとする点がこのモデルの特徴である。

2.3 ネウストプニーのインターアクション能力

言語能力、コミュニケーション能力についての2つの代表的なモデルを見てきたが、熊谷・佐藤 (2013) がジョンソン (Johnson,2004) を引用しながら指摘しているように、これらのモデルはどちらもコミュニカティブという言葉を用い、言語の使用を重視しているものの、コミュニケーションを認知的、情報处理的な視点から捉えており、そこでのインターアクションは「一人の人間が内に持つ様々な能力間のインターアクション／相互関係を指しており、外的要因 (人／物) とのインターアクションは全て個人の責任に因るもの」(熊谷, 佐藤, 2013, p.79) とされている。また、これらのモデルにおいては「社会的なコンテキストは事前に特定できる一定の要素が集まったものであり、コミュニケーションの場に参加する全ての人によって同様に理解されると考えられている」(熊谷, 佐藤, 2013, p.79)。

このようなコミュニケーション能力観に対し、コミュニケーション行動すべては、社会・文化・経済などの「実質行動」が基盤になっているとし、実質行動が行える能力としてのインターアクション能力というものを狭義の意味でのコミュニケーション能力の上位に立て、「インターアクション能力」の育成を言語教育で行うことが最も重要であると主張したのがネウストプニー (1995, 1999 など) である。インターアクション能力とは、だれが、どこで、何を、どう言うかに関する社会言語能力と、文法・発音・語彙などの言語能力が含まれているもので、その総体が社会文化能力としてのインターアクション能力であるとされる。次の表5は中井 (2012) による作表をベースにそれにバックマン、

パーラー及び後述のクラムシュも加えたものである。表中のネウストプニーの部分にあるように、言語能力、社会言語能力、社会文化能力といった能力がリソースとして実質行動という具体的な対人場面で使用されることで、様々な場面、様々な要因により流動的に再編成されるインターアクションが生成される、というのがネウストプニーの考え方の特徴である。

2.4 クラムシュのインターアクション能力

一方。プロフィシエンシーという概念への批判を通してインターアクション能力 (interactional competence) という概念を提唱したのがクラムシュ (Kramsh,1986) である。熊谷・佐藤 (2013, p.79) によれば、クラムシュのプロフィシエンシー概念批判のポイントは、「プロフィシエンシー提唱者はすべてのレベルでの言語学習において、言語の機能 (function)、内容 (content)、正確さ (accuracy) を強調することで、学習者のコミュニケーション能力 (communicative ability)、つまり、実際の第二言語使用の場に効果的に対処する力を伸ばすことができると考えており、そのような人と人の相互行為についての矮小化された見方は、異文化間でコミュニケーションを行う力をつけることの邪魔をするということにもなりうる」というところにある。そして、その「矮小化された見方」に「社会的行為としてのインターアクションという考えと、参与するすべての人によって協働的に構築されるコミュニケーション」という考えを追加し、拡大、拡張したものがクラムシュの言うインターアクション能力 (interactional competence) である¹⁶。前節でみたネウストプニーもそのインターアクション能力を対人、対物、対社会といった実質行動を基盤とするものと捉えていたが、それをさらに、「参与するすべての人によって協働的に構築される」ものと捉えているのがクラムシュの考え方の特徴と言えよう。熊谷、佐藤 (2013) がまとめているように、そこでは能力の源は個人ではなく社会である。また、そこでの能力は普遍的一般的なものではなく、「ローカルな状況でのそれぞれの実践に固有のもの」「状況によって左右されるもの」(p.80) である。

2.5 CEFR の言語観とその背後にある考え方

2.5.1 CEFR の言語能力観

では、このような推移、変遷を踏まえ、現在ではどのような言語観、言語能力観が主流

¹⁶ 熊谷、佐藤 (2013) は interactional competence を相互行為能力と訳している。

表 5 : 「言語能力」の捉え方一覧 (中井, 2012, pp.10 を参考に加筆修正)

	言語能力	社会言語能力	社会文化能力
Hymes (1972a, b)	-	コミュニケーション能力 (状況設定、参加者、目的、行為連鎖、表現特徴、媒介、規範、ジャンル)	-
Canale (1983)	文法能力	社会言語能力 談話能力 ストラテジー能力	-
Backman (1990) Backman & Palmer (1996)	言語知識	ストラテジー能力 -トピックに関する知識 -個人的特性	個人的特性?
ネウストブニー (1995a, 1999a)	音声 語彙 文法	点火・セッティング・参加者・バラエティー・ 内容・形・媒体・操作・ 運用のルールに関する能力	社会・文化・経済などの実質行動が行える能力 態度、帰属、パーソナリティ、 対人魅力、追従、自己高揚などのインターアクション
Kramsh (1986)	-	社会的行為としてのインターアクション 参与するすべての人によって共同的に構築されるインターアクション	
Council of Europe (2002, 吉島, 大橋訳 2004)	言語能力 (語彙、文法、 意味、音声)	社会言語能力 (社会的関係を示す言語標識、 礼儀上の慣習、金言・ことわざ、言語の使用域の違い) 言語運用能力 (ディスコース能力、機械的能力)	一般的能力 叙述的知識 (世界に関する知識、社会的知識、異文化に対する知識) 技能とノウ・ハウ 実存的能力 (態度、動機、価値観、信条、認知スタイル、性格的な要因) 学習能力 (言語とコミュニケーションに関する意識、一般的な音声意識と技能、勉強技能、発見技能)

となっているのだろうか。主流とは言えないかもしれないが、以上のような言語能力を巡る議論を踏まえた上で、言語教育のあり方がある意味問い直すような形で提示されたのが、ヨーロッパ評議会（Council of Europe）によるヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages：以下「CEFR」）である¹⁷。CEFRでは言語能力について次のように説明している（欧州評議会，2002/2004）。

言語の使用というとき、言語学習をも包括して考える。これは人によって遂行される行為の一部である。人は個人としてまた社会的存在として一連の能力（Competences）を持っているが、それには一般的能力（general competences）と、特別なものとして、コミュニケーション言語能力（Communicative language competences）の二者がある。そして、各自が利用できる能力を使いながら、さまざまなコンテキストで、さまざまな条件（conditions）下で、さまざまな制約（constraints）の下に言語活動（language activities）に携わる。その際テキスト（text）を算出するか、あるいは受容するという言語処理（language processes）に携わることになる。そこで作られるテキストは特定の生活領域（domains）に属するテーマ（themes）と関連する。またその際課題（tasks）の成就を目指して最も有効と思える方略（strategies）を使う。こうした行為を当事者自らが観察・モニターする中で、上述の能力はそれぞれ強化されたり、修正されたりするのである。

(p.9)

表5で中居（2012）を参照しながらまとめたように、このような「一般的能力」と「コミュニケーション能力」という捉え方はネウストプニーのインターアクション能力の3段階（言語能力、社会言語能力、社会文化能力）の考え方に近い。そして、それは「個人として、また社会的存在として」の能力である。「社会的存在」という言葉がわざわざ加えられているのはクラムシュらがいうところの「社会的行為としてのインターアクシ

¹⁷ CEFR は 2001 年に図書として刊行され、2004 年には日本語訳も発行されている（欧州評議会，2004）。しかし 4.2 で改めて述べるように、そこには「問題提起はするが答えを提示することはしない」と書かれているという点は強調しておきたい。この点について西山（2010）は、日本での CEFR の受容のされ方について、その一部である「共通参照レベル」の紹介やその無批判な適用が中心であり、どのような言語教育の理念に基づいてそれができあがったのかを顧みるものは少ないという事実を指摘している。

ン」と、「参与するすべての人によって協働的に構築されるコミュニケーション」が踏まえられてのことであろう。

2.5.2 CEFRの言語教育観

では、このように社会的存在、社会的行為としてのインターアクションの能力や協働的な構築物としてのコミュニケーションのための能力を、能力の源が個人ではなく社会にありまたその能力は普遍的一般的なものではなくローカルな状況でのそれぞれの実践に固有のもの、状況によって左右されるもの、つまりはクラムシュが言うところのインターアクション能力と捉えた場合、どうすればそれを高めることができるだろうか、実際の教育の形はどのようなものになるだろうか¹⁸。次に出てくるのは当然そのような疑問である。

CEFR 自体は「問題提起はするが答えを提示することはしない」(Council of Europe, 2002/2004, p. xii) と述べられているように考え方を示したもので完成形、従うべき型ではない。つまり、ここで我々が行うべきは CEFR の中にその答えを探す作業ではなく、CEFR で提起された問題やそれに対する新しい考え方を巡る議論を整理し、批判的に検討していく作業である¹⁹。

では、CEFR で提起された問題、新しい考え方とは何か。CEFR では「複言語主義」「言語の多様性」「相互理解」「民主的市民性」「社会的結束」の5つをその理念として掲げているが、この中核を占めるのは能力という観点からは「複言語・複文化主義/能力」

¹⁸ CEFR におけるコミュニケーション能力について、コスト、ムーア、ザラト(姫野訳, 2011)では、「コミュニケーション能力は知識、スキル、態度の複合体だが、社会的行為者とは、そうした能力を持ち、発展させ、言葉による手段を使いこなして、ある文化環境で情報を得、創造し、学び、息抜きし、行動し、行動させ、つまり他者に働きかけ反応することができるものである」(p.250) という言い方をしている。

¹⁹ このような作業、態度こそが 1.1 で述べた読解リテラシーにおける参加である。そして注 17 でも西山(2010)を引用する形で述べたように、このような参加としての読解はあまり行われていないのが現状である。例えば国際交流基金はCEFRに「範を求め」『JF日本語教育スタンダード試行版』(2009)を作成したが、山本・新井・古賀・山内(2010)の分析によれば「JF日本語教育スタンダード試行版」ではCEFRに見られるほど明確に「理念」やその間の結びつきは見られないことが指摘されている。批判的に読まれるべきCEFRがそのようには読まれておらず、むしろ一つの見習うべき「型」として捉えられ紹介されてしまっているというのは皮肉な現象である。

と「異文化間教育」「異文化間能力」という考え方が「新しい」ものとして挙げられよう。日本でも CEFR を受け『複言語・複文化主義とは何か』『異文化間教育とは何か』という本がそれぞれ 2010 年、2015 年に出版されている。以下、それらを元に複言語・複文化主義、異文化間教育・異文化間能力についてまとめる。

2.5.2.1 複言語・複文化主義／能力とは

西山（2010）は Coste et al.（1997）（西山，2010，pp.25-56 より重引）の次の定義を引用し複言語・複文化主義／能力について解説している²⁰。

複言語・複文化主義とは、複数言語を様々なレベルで習得し、さまざまなレベルでの文化体験を持つ行為者が有する言語コミュニケーション能力であり、また文化の領域で双方向的に行動することのできる能力であり、さらにこの言語・文化資本全体を運用することのできる能力である。これは、常に別れた複数の能力が重ねられ並列されているものではなく、言語・文化についての個別的な能力、つまり部分能力を含むものの、複合的で複層的な能力であり、混在し不均等な能力である。しかし当該の社会的行為者にとっては、いつでも利用可能なレパートリーとして単一なものなのだ。

(pp.25-26)

西山（2010）はその具体例として「異なる母語話者の共存する教室」を挙げ、そこには「錯綜とした言語世界が広がって」（p.25）おり、「<pluri>の作り上げる世界が、いかに異質なものの混在によりできあがり、それが不均衡な関係を保ち、さらにそのあり方の一般化が困難で個別的なものであるか」（p.26）を示している。多くの日本語教師、外国語教師はこの例の示す状況を実感を伴って理解できるであろう²¹。これが現実でありこれこそが現実である。そして「異なる母語話者」に限らず「異なる個人」である以上そこに

²⁰ 同様のことは、コスト、ムーア、ザラト（姫野訳，2011）では「複言語複文化能力とは、程度に関わらず複数言語を知り、程度に関わらず複数文化の経験を持ち、その言語文化資本の全体を運用する行為者が、言葉でコミュニケーションし文化的に対応する能力を言う。重要なのは、別々の能力の組み合わせではなく、複雑に入り組んだ不均質な寄せ集めの目録としての複合能力ということである。単体の能力や部分的な能力も含まれる。」（p.252）という言い方で述べられている。

²¹ 以下本節の「 」で示すキーワード、キーセンテンスは基本的に西山，2010，pp.25-26 からの引用である。

はさらに「錯綜とした言語世界が広がって」いる。

先に「CEFRで提起された問題、新しい考え方とは何か」という問いを立て、それに対して「複言語・複文化主義／能力」と「異文化間教育」「異文化間能力」とを挙げた。しかし「新しい考え方」の前に、現状での課題、問題の方を示しておく必要があったであろう。CEFRで提起された問題とは、「錯綜とした言語世界が広がっているという現実に対し、今までは国民国家という想像の共同体の上において、ある優先的な言語による教育が前提とされていた」こと、そしてそこでは「言語の複数性は原則として導入されない」（Coste et al, 1997, p.18（西山, 2010, pp.25より重引））という点である。それに対しその「複数性」を復活、復権させよう、「錯綜とした言語世界」という現実こそを前提としよう、とするのが複言語・複文化主義の考え方である。

しかし、だからと言ってそこではコミュニケーションが不可能なわけでは当然ない。むしろそのような「錯綜とした言語世界」においてコミュニケーションを行う能力、行うことのできる能力こそが複言語・複文化能力でもある。例えば「日常のコミュニケーションにおいてニーズを満たすために、一つ以上の言語によってコミュニケーションを行う能力」（Coste et al, 1997, p.18（西山, 2010, p.26より重引））などがその一例である。このような記述は、一つ以上の言語によってコミュニケーションを行う能力が足りなければ、日常のコミュニケーションにおいてニーズを十分に満たすことはできない、と能力の不足、欠損している能力として読まれてしまう恐れがある。しかし、西山（2010）も強調するように、ここでいう能力とは部分的、限定的ではあるかもしれないが、あることがらが「できる」と積極的、肯定的に評価される能力である。たとえできなかった、うまくできなかった場合でも、その事例を「当事者自らが観察・モニターする」ことでそれを強化、修正することができるような能力である。繰り返しになるが、それは2.4のクラムシュのインターアクション能力がいうところの「参与するすべての人によって協働的に構築される」もので、その能力は個人ではなく社会を源とし、普遍的一般的なものではなく、ローカルな状況でのそれぞれの実践に固有のもの、状況によって左右されるものである。

2.5.2.2 異文化間教育・異文化間能力とは

しかし、複言語・複文化主義／能力をこのようなものとして捉えてもまだ、「どうすればそれを高めることができるだろうか、実際の教育の形はどのようなものになるだろうか」という疑問は残るであろう。福島（2010）は「複言語主義に則った教育には、技能としての複数言語によるコミュニケーション手段の獲得だけでなく、多様性を積極的に引

き受け、言語の平等を目指す理念教育も必須となる」(p.40)と述べている。そしてCEFR以降、複言語・複文化主義を推進するために欧州評議会が発行した資料の一つである『言語的多様性から複言語主義教育へ—ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』(以下『ガイド』)でも、前者が「能力としての複言語主義」、後者が「価値としての複言語主義」とされていることを指摘した上で、複言語主義はこの二重の意味で理解すべきと述べている(p.40)。このように重要なのは「複合的で複層的な能力」として複言語・複言文化主義／能力を捉えることである。そしてそのための鍵概念として出てくるものが異文化間教育という考え方であり異文化間能力という捉え方である。

西山(2015)は「異文化間教育はどのように生まれたか」というタイトルの下、異文化間能力及び異文化間教育という考え方は1980年代のフランスにおいて、それまでの異文化理解、異文化教育からの発展として、それをさらに押し進める過程で明らかにされた文化の複数性、多様で多元的な文化という現実に対し、「社会とは複数の文化から構築され、それらの文化の価値は平等」(p.66)であり「その中で教育とは文化の複数性への目覚めを促し、複数文化の中での相互関係性を生み出すこと」(p.66)を狙いとして生まれしてきた、とその成立の過程を報告している。その上で異文化理解と異文化間教育との違いについて、「異文化理解において、異文化とは理解の可能な対象として外部に存在するが、これに対して、異文化間教育とは異なる他者を必ずしも理解可能な対象として措定するものではない。認知能力による理解を超える場合もあり、むしろそのような場合に当たっての態度をも学ぶのである。異文化間教育は対象となる異なる文化それ自体にもまして、異文化という他者との関係性、すなわち態度に着目する」(pp.66-67)と述べている²²。

西山(2015)を参考にもう少し詳しく見てみたい。「文化の複数性」「多様で多元的な「文化」とは、例えば先に「異なる母語話者の共存する教室」を例に見たようなものである。そしてこれも先に述べたように今までは「国民国家」という「想像の共同体」の上において、ある優先的な言語による教育が「前提」とされており、そこでは「言語の複数性は原則として導入されない」、それは存在しないもの、ないものとして処理されてきた。しかし、70年代以降、フランスにおいても「移民の子供たち」が大量に学校に通うよう

²² 以下本節の「 」で示すキーワード、キーセンテンスは基本的に西山, 2015, pp.64-67からの引用である。

になると、いわゆる「異文化」の問題が表面化してきた。当初はこの「異文化」に対し、それを理解すべく「移民の出身国の文化紹介、物産品の展示、学校間集団文通」などの「異文化活動」が行われてきた。しかし、これらの活動はステレオタイプの強化につながり、文化本質主義に陥る恐れがあることが指摘された。そこで活動は次第に「フランスにおける移民の流入の歴史や移民集団の記憶、移民出身作家の証言などの学習へと発展」していった。また、この間（80年代）にも移民の定住という現象は本格化し、「異文化は移民だけに関わる特別な問題ではなく、すべてのフランス人に関わる課題へと一般化」していった。そこでの「異文化」とは「inter という接頭辞の示すように」「複数の文化間の交流や相互作用を含意して」いるものである。このような考え方は当然、今までは隠され、存在しないもの、ないものとして処理されてきた「文化の複数性」「多様で多元的な存在としての文化」を再び顕在化させることへと繋がった。「社会とは複数の文化から構築され、それらの文化の価値は平等であること、その中で教育とは文化の複数性への目覚めを促し、複数文化の中での相互関係性を生み出すこと、これらは「異文化間教育」を構成する要因である」（Porcher (dir), 1986 ; Porcher, 1995 (西山, 2015, p.66 より重引)) という考え方である²³。

ここでいう「複数の文化」とは、移民の文化のように外部から持ち込まれたものばかりではない。性差による文化、世代や職業、地域、宗教などの生み出す文化」なども含まれる。そしてここでは「学習者のアイデンティティ」というものが注目される。言語教育、特に外国語教育においては「学習者が外国語学習を通じた出身文化への目覚め」から自身の「アイデンティティ」への問いは出発する。そこで求められるのは「自己の文化や価値観を捨てることなく、他者の価値観や文化を知ること」である。「文化を学ぶとは、異なる社会の異なる構造を知ることでもあり、そのためには、他者を分析するまなざしを学ばなければならない。自分が他者に対してどのようなステレオタイプやイメージを抱いているのか、また他者は自分に対してどのようなステレオタイプやイメージを抱いているのかなどをも見つめる必要がある」（Abdallah-Preteille, 1999）（西山, 2015, p.66 より重

²³ 西山が「inter という接頭辞の示すように」と述べているように、このような捉え方の特徴は「異文化間」の「異」よりも「間」という言葉の持つ意味合いが強い。コスト、ムーア、ザラト（姫野訳, 2011）では「間」は関係であり、単なる並存ではないことを示す。（中略）「文化間」系はあるときは「二」モード（二文化間関係、混合文化の存在、中間性の出現）を、あるときは「二以上」モード（交差、相互浸透、干渉、複数文化の間構築、間定義）をみている。」（p.252）とその特徴を説明している。

引)「学習者は自己のまなざしの相対性を学び、時には異なる文化との出会いによって引き起こされる不安にも耐え、他者に対するステレオタイプに陥らないことを学ぶのである。」(De Carlo, 1998) (西山, 2015, p.66 より重引)

西山は 90 年代末の「異文化間教育」を巡るこれらの発言を引用して「他者」の他者性を捉えること、そしてそれを通して自分を見つめること、を強調している。それは決して「他者」を「理解の可能な対象」として自分の中に取り込もうというものではない。「理解を超える」ものとしての「他者」とどう接するか、どう対応するか、どう関係するか、という「関係性」「態度」こそが「異文化間能力」でありそれを学ぶこと／教育することこそが「異文化間教育」なのである。

3. 「新しい能力」の教育としての日本語教育の現状

3.1. ここまでのまとめと本節の目的

このように言語教育における能力観の変遷は、少なくとも CEFR の影響下にあるヨーロッパにおいては複言語・複文化主義／能力、異文化間能力／教育というテーマに焦点化されるような形で展開してきた。それは教育全体における「新しい能力」観の展開とも見事に重なっていた。先に第 2 節の導入部分で、「世界各国の現在の教育政策に共通しているのは学習というものを創造、イノベーション、問題解決、批判的思考と捉え、そのために様々な道具を相互作用的に、つまりは「個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンス」という態度で用い、異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進めていこう、という考え方である」とまとめたが、それは言語能力について言えば、他者というものを「理解を超えるもの」と捉え、そしてその他者を理解する、理解という形で自分の中に取り込むようなのではなく、錯綜とした言語世界という現実の中で、他者との関係性を理解とは違う形で構築していこう、そのためには言語能力というものも錯綜とした言語世界の中でのコミュニケーションができる能力、社会的行為としてのインターアクション、参与するすべての人によって協働的に構築されるインターアクションの能力、それ自体が複合的で複層的な能力としての複言語・複文化能力として捉えていこう、さらにそのためには「他者」の他者性を捉えそれを通して自分を見つめるような態度としての異文化間能力を高めていこう、という考え方である。他者との関係性を従来の枠組みである「理解」とは違う形で構築することとは即ち「創造、イノベーション、問題解決、批判的思考」であり、言語能力というものを社会的行為として

のインターアクション、参与するすべての人によって協働的に構築されるインターアクションの能力として捉えるということは即ち「相互作用」であり、「他者」の他者性を捉えそれを通して自分を見つめるとは即ち他者に対してもそして自分自身に対しても「個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンス」を持つことであり、異文化間能力を高めるということは即ち「異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進め」ることである。

「新しい能力」とはどのようなものか。なぜそれが重要なのか」「言語教育との関係はどうなっているのか」が本節でのここまでの問いであったが、それに対しては次のような回答が提示できよう。「新しい能力」とは一言で言えば「創造、イノベーション、問題解決、批判的思考」のための能力であり、それは「個人の解放やエンパワメント」にも繋がります。「異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進め」るために必要であり重要なものである。そして、その「新しい能力」を伸ばしていく際に重要となるのが複合的で複層的な能力である言語能力を高めるような言語教育であり、即ち複言語・複文化能力の教育、異文化間能力の教育として言語教育を捉えることである。

では、日本語教育においてはどうかであろうか。日本語教育においても、このような関係性を意識した上で、「新しい能力」の教育としての日本語教育が、複言語・複文化能力の教育、異文化間能力の教育としての日本語教育が、その名称としてだけではなくその実態において行われてきたのだろうか。あるいは行われようとしているのだろうか。以下、本節では「異文化間言語教育」という名のものにと、異文化間能力の教育としての言語教育という側面を前面に提示しているオーストラリアを取り上げ、まずはそこで行われている事例について、筆者もそれに関わったことがあるものを含めて紹介する。そして、次にそれらに対する批判を取り上げ、その批判から浮かび上がる問題、課題についての検討を行う。

3.2 オーストラリアにおける異文化間言語学習（ILL）

オーストラリアにおける言語教育、日本語教育の変遷については、クラーク（1994）、Akahane & Jonak（1996）、ホワイト&嘉数（2001）、ジョナック、根岸、松本（2008）、松本、根岸、ジョナック（2009）、松本（2010）などがまとめているが、1987年に The National Policy on Languages と Australian Language Level Guideline（以下「ALLガイドライン」）が発表され、LOTE（Language Other Than English）プログラムが開始されたのがその大きな転換点であった。

1983年に誕生した労働党政権は多文化主義を前面に打ち出し、上記の政策もそれを強

く反映したものである。ALL ガイドラインでは、言語教育とは「communication（コミュニケーション）」を中心に「sociocultural（社会文化）」「language and cultural awareness（言語と文化への気づき）」「learning how to learn（学習方略）」「general knowledge（一般知識）」の相互に関連した5要素の組み合わせである、という考え方が提示された。外国語学習、外国語教育とは単に外国語の習得だけを目指すものではなく、それを通して社会や文化、さらには学習方略やより広い知識も学ぶことができるものであるという言語教育観であり言語学習観である。

このような言語教育観、学習観の中「異文化間言語教育」（Intercultural language Learning:ILL、以下「ILL」）という言葉は言語教育の世界では80年代から使われていたが、それが正式に国の文書に現れるのは2005年に政府が発表した「National Statement for Languages Education in Australian Schools: National Plan for Languages Education in Australian Schools2005–2008」においてである（松本，根岸，ジョナック，2009）²⁴。ここでは「ILLは全面的な教育に貢献し、次の点で学習者の能力を発展させることができる」（松本，2010）と述べられている。ここでの能力とは「自らの言語、そして他者の言語の理解」「リテラシー能力の拡大」「自身および他者への理解」「知識、存在、行動の多様性の理解と使用」「批判的、分析的に考え、問題を解決したり、自らの学習を関連づけて考えることができる能力」などのことである（松本，2010）。いわゆる「新しい能力」の代表格であるOECDによるキー・コンピテンシーにおける「相互作用的に道具を用いる」「自律的に活動する」、ATC21Sによる21世紀型スキルにおける「思考の方法」「働く方法」「働くためのツール」「世界の中で生きる」などの諸能力と重なることが確認できよう。そして「異文化間（intercultural）」という言葉を使っていることから確認できるように、このような考え方は決してオーストラリア独自のものではなく、前節

²⁴ 川上（2007）は2003年に連邦政府教育省が発行した中間報告書『Report on Intercultural Language Learning』の存在を指摘している。

で見たようなヨーロッパにおける CEFR の考え方とも強く関連している²⁵。オーストラリアでの ILL は CEFR で唱えられている異文化間教育をより言語教育的な側面から捉えたものと言える。

3.3 ILL としての日本語教育

では、その ILL の考え方は具体的には日本語教育においてどのような形で実施、実践されているか。ここではその一例として筆者もその制作に関わったニューサウスウェールズ州立美術館と国際交流基金シドニー日本文化センターが共同で制作した教材『Art Speaks Japanese:日本の美術』（以下『ASJ』）を取り上げる²⁶。トムソン（2011）はこの教材について次のように述べている。

作品の十三番目は 1900 年頃の作とされる薩摩焼の「虫かご」である。竹のかごに似せられた陶芸のテクニックと、金をベースにした美しい模様の絵付けがすばらしい一品だ。この作品を使い、小学校 4 年生程度を対象とした活動は、まず、その大きさや色を日本語で表現するもの、桜、水などの模様の絵柄と日本語の言葉を結びつけるもの、童謡「虫の声」（あれ松虫が鳴いている、チンチロ…）を鑑賞するもの、「虫の声」の歌詞を別の虫の例で書き換えるもの、さらに、オーストラリアの虫を思い起こし歌詞を書き換え、自己表現するものが揃っている。

教室では、このような活動以前に、この物体は一体何なのかという疑問が必ず出てくるはずだ。「虫かご」だと言われても、なぜ虫をかごに入れる必要があったのかという疑問が残る。食用にかごに虫を集めていたのかという発想はでてくるかもしれないが、虫をペットとして飼っていたという発想はなかなか出てこないようだ。虫がペットで、虫の声は騒音や雑音ではなく、観賞に値するものとされ、それぞれの音声が、チンチロ、リンリン、ガチャガチャと聞き分けられて表現されるというのは、たいていの生徒達にとって新しい発見だろう。

この「虫かご」の存在を理解、尊重し、受け入れるということは、生徒達に様々な能力を要求する。「虫」を「害虫」や「食べ物」ではなく「ペット」として新しく意味づけする力、非常に

²⁵ トムソン（2011）は「intercultural」を「文化間」と、また細川は「相互文化的」（バイラム著、細川訳、2015）と訳している。本論文では現時点で最も広く使われている訳語である「異文化間」に統一した。

²⁶ ILL の背後にある理論、考え方についての詳細は松本（2010）を参照のこと。

高価だろうと推測されるこの「虫かご」に虫を飼うという行為の持つ意味を分析し、人と虫の関係を捉え直す力、「うるさい虫の声」という評価を「面白い虫の声」と再評価する力、などが必要になる。さらに上記の活動を通じて、虫の声色を言語的に表現する習慣を発見し、自分の身の回りの虫の声色にも今までと違った態度で耳を傾け、自分なりの解釈でそれを表現してみることが要求される。

生徒達と「虫かご」、そして、童謡「虫の声」との相互作用の成果は、生徒達に「虫かご」を日本語で描写させるだけに留まらず、「虫かご」や「虫の声」にまつわる日本人の行動様式を解釈させ、新しい視点を使っての自己表現にまでつながっていく。そこで生まれるオーストラリア・バージョンの「ムシのコエ」の歌詞は、日本のものでもオーストラリアのものでもなく、それぞれが、生徒個人の持つ文化間の場で言語的に表現される世界にただ一つの作品となるだろう。

(p.123)

このように『ASJ』は美術作品を契機とし生徒個人それぞれの「実践としての文化」を対話を通して構築していこうというものである。図4はその「虫かご」のワークシートの実物である。

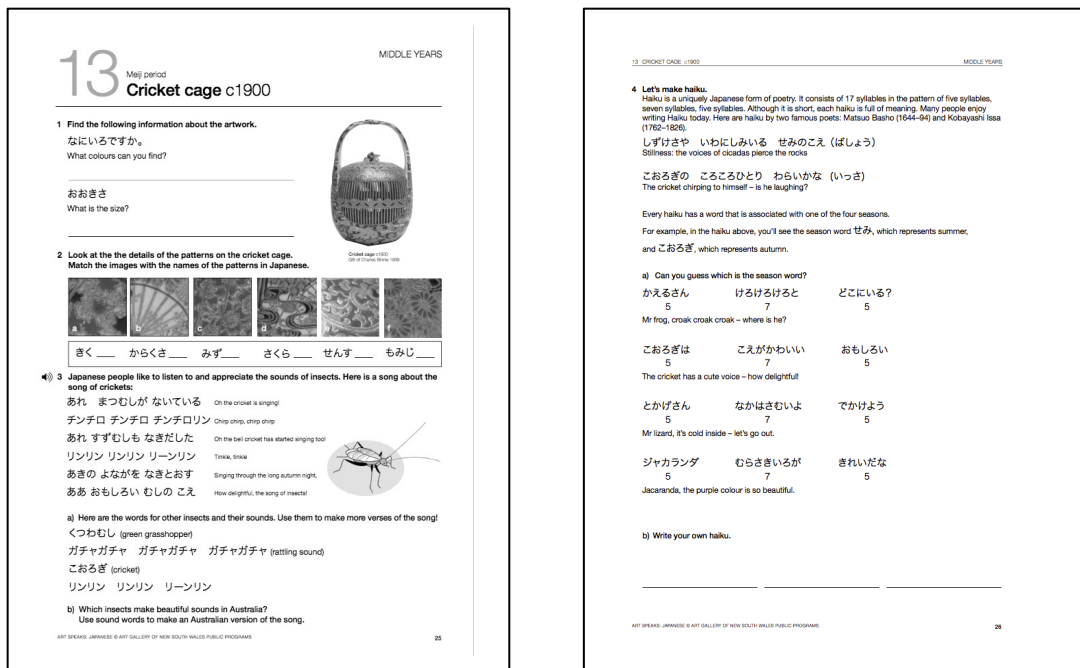


図4:「虫かご」ワークシート*

(*Art Gallery of new south wales, 2008, pp.25-26 をトレースして掲載)

3.4 ILL への批判

トムソンの言う「実践としての文化」「日本のものでもオーストラリアのものでもなく、それぞれが、生徒個人の持つ文化間の場」とは、ILLにおいて「第三の場所」という用語で説明されるものである。「第三の場所」とはILLのキーワードの最たるものであるが、そうであるが故にそれを巡って、正確に言えばその意味するもの自体というよりもその理解のされ方、その理解と使用の実態を巡って、いくつかの批判もなされてきた。例えば三代（2015）は次のように述べている。

「第三の場所」はオーストラリアにおける異文化間教育を考える際に議論された概念です。Kramsh（1993）は、「第三の場所」を、他者との出会いによって生まれる新しい自己として、本質主義的な文化観とは距離を置き、構想しました。しかし、それが、Croset, Liddicoat,& Lo Bianco（1999）の議論では、2つの本質化された文化、例えば「オーストラリア文化」と「日本文化」を相対化することで生まれる新しい「文化」であるかのように論じられるようになりました。

(p.92)

また、川上（2007）は2005年2月、3月にシドニーおよびブリスベンで日本語教育関係者に行ったILLについてのインタビューから、当時はまだ新しい言葉であったILLが、「これまでもことばと文化の教育を行ってきたので、特に変化はない」「これまで通りの「説明のためのディスコース」を行えばよい」という発想で受け止められていたことを報告している（p.98）。そして実際にクイーンズランド州教育省LOTEセンターが作成した『Intercultural Language Learning-Arriving at the Third Place』という教材を分析し、そこでは日本の結婚式を紹介し、オーストラリアの結婚式を紹介し、両者を比較した上で、学習者にどのような結婚式を挙げたいかと思うかを考えさせ、それを発表させるというような活動が行われていること、そして、そこでは、そのような活動から第三の場所を考える異文化間言語教育が生まれると考えられているという現状を報告している。その上で次のように述べている。

それはけっして文化Aと文化Bの「折衷案」ではないはずである。ここで言語教育者は問われることになる。その問いは、このような「日本の結婚式」に関する「情報」を学習者に与え、

「自分が行いたい結婚式」を考えさせるという活動を通して、どのような言語能力を学習者に育成しているのかという問いである。その問題意識がないまま、文化 A と文化 B を示し、第三の文化 C を探求するという「公式」だけをなぞるのであれば、それはけっして「第三の場所」を考える「異文化間言語教育」の実践とは言えないであろう。ここで「どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのかという問い」こそ、言語教育で議論しなければならない問題であり、それが「第三の場所」とも深く関わるのである。

(pp.98-99)

川上のこの批判は前述の『ASJ』に向けられたものではなく、また『ASJ』はこの川上の批判も意識された上で作成されたものではある。しかし、それがどのように使われるかは現場の教師の ILL の捉え方により左右されることは否定できない。教材はあくまで素材、材料であり、それをどう捉え、どう使うかは教師次第である。つまり、重要なのは教材ではなく教師のほうである。

3.5 批判とその背後にある問題

以上、オーストラリアでの ILL について概観し、それに対する批判を見てきた。ここでの批判のポイントは大きく次の二つにまとめられよう。まずはそこでの実践が公式化されていること、即ち安易な公式化、方法論化が行なわれているという点である。そして、それとも関連するが本来議論されるべき問いがそこでは議論されていない、という点である。以下、これらについてなぜそれが問題なのか、なぜそうになってしまうのかについて、1.4.2 で考察した「新しい能力」をめぐる批判の議論も踏まえた上でもう少し詳しく検討したい²⁷。

3.5.1 安易な公式化、方法論化という問題

安易な公式化、方法論化、それはなぜ問題なのか。結論を先に行ってしまうと、前項において三代（2015）や川上（2007）を引用して述べたように、安易な公式化、方法論化は、第三の場所に代表されるような異文化間能力の鍵概念の安易な理解、単純な相対化や折衷案、「文化 A と文化 B を示し、第三の文化 C を探求する」ような安易な理解へとつな

²⁷ 第2節の導入部分において、「前節の最後に見たその理解のされ方、使われ方、受け入れられ方という問題については後に改めて検討することとして」と述べたが、その発言はここにつながる。

がってしまうからである。では、なぜ安易な理解は問題なのか。これについては第2節で検討した「新しい能力」異文化間教育の考え方の背後にある異文化間能力とはどういうものかというところから改めて考えてみる必要がある。

異文化間能力とは、「異なる他者を必ずしも理解可能な対象として措定するものではない。認知能力による理解を超える場合もあり、むしろそのような場合に当たっての態度をも学ぶのである。異文化間教育は対象となる異なる文化それ自体にもまして、異文化という他者との関係性、すなわち態度に着目する」ものであった。「異なる他者を必ずしも理解可能な対象として措定するものではない」これは言い換えれば、「異文化というものは安易に理解できるものとして捉えられるものではない。そのような「理解」としての捉え方でそこに迫ることのできるようなものではない」ということである。

三代（2015）が問題として指摘していたような「「オーストラリア文化」と「日本文化」を相対化すること」は、まさにオーストラリア文化も日本文化も理解可能な対象として措定するタイプの迫り方である。川上（2007）が指摘し批判していたような「折衷案」も同様に、それぞれの文化を理解可能な対象として措定するタイプの迫り方である。そしてそのような迫り方で得られる第三の場所も、同様に理解可能な対象、説明可能な対象としての第三の場所である。このような第三の場所が、異文化間教育、異文化間言語教育において目指されている第三の場所ではないことは明らかである。

安易な公式化、方法論化、それはなぜ問題なのか。それは安易な公式化、方法論化は本来目指しているもの、「新しい能力」の教育としての日本語教育、異文化間教育、異文化間言語教育としての日本語教育が本来的に目指しているものからはむしろ遠く離れるもの、さらに言えば正反対のものになってしまうからである。そして、そのような安易な公式化、方法論化による安易な理解は、基本的には異文化間という概念で乗り越えようとしていた異文化理解の枠内に属するものである。その結果、異文化間という名の下に異文化理解という概念がさらに強化されてしまうという逆転現象さえ生じるおそれがある。2.5.2.2 で西山（2010）を引用して述べたように、異文化理解という捉え方は、「ステレオタイプの強化につながり、文化本質主義に陥る恐れがある」ものであった。安易な公式化、方法論化による安易な理解により、異文化間という概念が異文化理解の概念に引き戻されてしまえば、異文化理解において行われていたような「ステレオタイプの強化につながり、文化本質主義に陥る」状況へとまた引き戻されてしまう。このように安易な公式化、方法論化による安易な理解は、「新しい能力」の教育、異文化間言語教育としての日本語教育

をさらに推し進めるどころかむしろそれを後退させてしまうものである。そしてそれ故に問題なのである。

3.5.2 問いと議論の不足という問題

次に、もう一つの批判のポイントである「本来議論されるべき問いがそこでは議論されていない」についても検討したい。繰り返すがここでの「問い」とは川上（2007）が指摘していた「どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのかという問い」である。

本論文でのここまでの議論を振り返ると、この問いから想起されるのは、本章 1.4.1 で検討した「21 世紀型スキルは産業界や経済界から声高に叫ばれてきたものであり、そこには知識基盤型経済にとって有用な労働力人材の育成というものが大前提となっており、本来教育が目指すべき人間としての調和のとれた能力の発達という視点が軽視されている」という批判であろう。川上（2007）は「本来議論されるべき問いがそこでは議論されていない」という言い方で問題提起をしているが、それは言い換えれば、目先の目標にのみ囚われてその先にあるべきより大きな目標について考えていないのであれば、それは異文化間言語教育の実践とは言えないという指摘である。つまり、川上のこの指摘は「新しい能力」の教育についてなされている指摘、「本来教育が目指すべき人間としての調和のとれた能力の発達という視点が軽視されている」という指摘ともピッタリと重なる。一方、これまでに見てきたように「新しい能力」の教育がその先に目指すもの、考えるべきもの、議論すべきものは「個人の解放やエンパワメント」であり、異文化間言語教育、異文化間教育がその先に目指すもの、考えるべきもの、議論すべきものは「他者を理解を超えるものとして捉えそこの関係性を構築すること」であり、「それを通して自分を見つめる」ことである。これらのことが行われず、意識されない、問われないのであれば、それは安易な公式化、方法論化のところまで検討したように、「異文化間という名の下に異文化理解という概念がさらに強化されてしまうという逆転現象」がまさにそこでは行われてしまっているということの意味する。

では、なぜそのような議論、問い直しの議論はこれまで十分に行われて来なかったのか。言い方を変えれば、なぜ議論が未だ十分に行われていないにも関わらず「新しい能力」の教育としての日本語教育、異文化間言語教育としての日本語教育というものだけが表面的に、形式的に（公式、方法論として）、日本語教育の目標、目的の一つとして広がってしまったのか。次に来るのはこのような疑問であり問いであろう。そして、この問いに対し

て本論文でのここまでの議論から想起されるのは本章 1.4.2 で述べた本田（2005）によるハイパー・メリトクラシー化への批判であり、ベック（1998）による再封建化という現状認識である。そこで筆者は、「「ポスト近代型能力」といういわゆる「新しい」考え方、捉え方が、結局のところ「近代型能力」というこれまでの能力観の枠組みの中で従来の能力観に付加されるものとして理解、使用されてしまっているところにその問題の源がある」と述べた。「新しい能力」といういわゆる「新しい」考え方が旧来型の能力観の枠組みから理解され、それに取り込まれてしまったのと同じことが、異文化間教育、異文化間言語教育としての日本語教育においても行われていることが確認できよう。そしてこのような旧来型の能力観による取り込みの際に大きな力を持つのが安易な公式化、方法論化であり、それによる安易な理解である。理解すること、理解させることでそれは人を理解という枠組みに閉じ込めてしまう。そうではなく、「理解を超える場合もあり、むしろそのような場合にあたっての態度」の教育こそが異文化間能力の教育として現在求められているにも関わらずにである。

ここまでに確認してきたように、現在の教育、「新しい能力」の教育、「異文化間能力」の教育はそれ（理解を超える場合にあたっての態度の教育）を目指すものである。しかし、ベック（1998）が述べていたように、現状では他ならぬ教育によってそれが隠蔽されてしまっている。日本語教育、「異文化間言語能力」の教育としての日本語教育についても同じことが言える。現状の「新しい能力」の教育としての日本語教育、異文化間言語教育は目指すものを明らかにするために機能するのではなく、むしろをそれを見えなくするようなものとして機能してしまっている。そして、「異文化間言語教育」といういわゆる「新しい」考え方がこれまでの言語能力観、言語教育観の枠組みの中で従来の能力観に付加されるものとして理解、使用されてしまっている。そこに問題の源がある²⁸。

4. 小括

本章ではメインの RQ である「「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」に迫る前に、その前提となっている「新

²⁸ 大木（西山，細川，大木（編），2015，p.iv）は、「「異文化間教育」あるいはそれと深く関係している「異文化間能力」が、意図的もしくは非意図的にしばしば偏った意味で使われている」という指摘をしているがその指摘はまさにここでいう「現状」を指している。

しい能力」の教育というものについて、「新しい能力」とはどのようなものか。なぜそれが重要なのか (RQ①)」「言語教育、言語能力との関係はどうなっているのか (RQ②)」「新しい能力」の育成を目指した日本語教育の現状はどうなっているのか (RQ③)」という観点からの調査、分析、検討を行った。

その結果、まずは「新しい能力」については、「世界各国の現在の教育政策に共通しているのは学習というものを創造、イノベーション、問題解決、批判的思考と捉え、そのために様々な道具を相互作用的に、つまりは「個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンス」という態度で用い、異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進めていこう、という考え方」と捉えることができ、また言語能力については近年では「他者というものを「理解を超えるもの」と捉え、そしてその他者を理解する、理解という形で自分の中に取り込むようなのではなく、錯綜とした言語世界という現実の中で、他者との関係性を理解とは違う形で構築していこう、そのためには言語能力というものも錯綜とした言語世界の中でのコミュニケーションができる能力、社会的行為としてのインターアクション、参与するすべての人によって協働的に構築されるインターアクションの能力、それ自体が複合的で複層的な能力としての複言語・複文化能力として捉えていこう」という考え方が主流となっており、そしてそのような能力の教育として言語教育というものが「他者」の他者性を捉えそれを通して自分を見つめるような態度としての異文化間能力を高めていこう、という考え方の下、「異文化間能力」の教育(=異文化間教育)としての言語教育である「異文化間言語教育」(ILL)として行われるようになっていくことが確認できた。

しかし、その実態、「新しい能力」の育成を目指した日本語教育の現状はどうなっているのか」については未だ問題、課題もあることもまた確認できた。その問題とは一言で言えば、「異文化間言語教育」といういわゆる「新しい」考え方、捉え方がこれまでの言語能力観、言語教育観の枠組みの中で従来の能力観に付加されるものとして理解、使用されてしまっている」という問題であり、これは「新しい能力」に対して言われている問題、「ポスト近代型能力」(=「新しい能力」)といういわゆる「新しい」考え方、捉え方が、結局のところ「近代型能力」というこれまでの能力観の枠組みの中で従来の能力観に付加されるものとして理解、使用されてしまっている、という問題と重なるものであった。そして、そのような安易な「理解」を促進しているのは「異文化間言語教育」の安易な「公式化、方法論化」であり、また逆にそのような安易な「公式化、方法論化」が安易な「理

解」とその結果としての旧来型の能力の再生産と強化、という現状を生み出していた²⁹。

本論文は「能力」とその教育をめぐる論文である。日本語教育における「新しい能力」というものとその教育をめぐる論文である。「新しい能力」というものは旧来型の能力観と根本的に考え方、捉え方が異なるからこそその「新しい能力」なのである。しかし、未だにそれは旧来型の「能力観」の方へと強く引っ張られてしまっている。そちらの方に強く引っ張る力が存在しており、それが「教育」とされている。「新しい能力」について建設的（＝創造的、生産的）に語っていくのであればそのような状況を変える必要がある。本研究の目的に合わせて言えば、日本語教育において「能力」というものの捉え方を変えていく必要がある。静的なもの、学習や訓練によって習得できるもの、という捉え方から、より動的でダイナミックで場に依存しており、相互作用的なものであるという認識に変えていく必要がある。そしてそれができるものが教育であり、教師はそのような存在であり、よってそれ故に教師教育、教師研修が重要なのである。第2章で確認されたのはそのような現状と変化への認識である。

²⁹ これについては逆の言い方もできよう。「旧来型の能力の再生産と強化」の力があまりにも強いために「公式化、方法論化」として「新しい能力」が理解されてしまう、という言い方である。本田（2005）の捉え方はこちらに近い。

第3章 「新しい能力」、その理論と考え方

第3章では、RQ④である「新しい能力」の教育はどのようにすれば実現できるのか」についての調査分析、検討を進める。

具体的には、まず第2章で確認された問題に対し、近年ではどのような動きが確認できるのかを調べる（第1節）。これは、第2章で検討したRQ③にあった「新しい能力」の育成を目指した日本語教育の現状はどうなっているのか」の続きでもある。そして、そこからの展開として、RQ④である「新しい能力」の教育はどのようにすれば実現できるのか」についてのより理論的、理念的な検討を進める（第2節）。

1. 「批判」に対する動き

1.1 内容重視の批判的日本語教育

第2章では、「異文化間（Intercultural）」という名を掲げている日本語教育においても、その理解のされ方、実践のされ方には問題があるという点を指摘した。しかし、このような批判や問題点の指摘に対し、オーストラリアにおけるILLでの事例ではなく、また直接的にこれらの批判に対してコメントしているわけではないが、批判に対する一つの返答、一つの反応と捉えることもできる新たな動きというものもまた、近年では生じているという事実も、もう少し視野を広げれば確認できる。その一例が、例えば、シカゴの日系人史をコンテンツとして扱う日本語授業の試み（近松，2009）や、教科書を書き換えることで批判性・創造性の育成を目指した授業の試み（熊谷，深井，2009）などであり、主に米国の大学における日本語教育での実践において報告されている事例である。佐藤，長谷川，熊谷，神吉（2015）はこれらを総称して、「内容重視の「批判的」日本語教育」と呼んでいる。

内容重視の言語教育とは、一言で言えば、外国語自体の習得のみではなく、そこで学ぶ内容自体も重視するような形での言語教育であり、その背後には、「言語教育を、言語と内容を区別したうえで言語知識を付与するものと捉えるのではなく、言語とそれが使われる内容や文脈を切り離さずに捉え教育活動を行なっていくこと」（佐藤ほか，2015，p.17）という考え方がある。そして、そのように「内容」というものを捉えた場合、今度は「言語教室が置かれる社会的文脈、例えば、高等教育・生涯教育・地域教育の掲げるそれぞれの教育理念や目的などを無視することはできない」（p.17）。また、現在の高等教育・生涯

教育・地域教育のいずれにおいても、そこで求められている態度は、「主体的・自律的に言語学習を進めていくこと、また学習の過程で積極的に地域住民、関連コミュニティと関わっていくこと」(p.17)であり、「紋切り型の言語規範や社会的な慣習を習得し、コミュニティへの順応・同化をすることではなく、自分自身の持っている様々な知識や情報を駆使して自らの置かれた状況を分析・判断するための批判性、予期しなかった状況に臨機応変に対応するための柔軟性、他者との交渉を通して相互理解をめざすための粘り強さ、自分とは異質の者や考え方に対して即時の判断を踏み止めるための寛容さ」(p.18)である³⁰。

この、「紋切り型の言語規範や社会的な慣習を習得し、コミュニティへの順応・同化をすることではなく、自分自身の持っている様々な知識や情報を駆使して自らの置かれた状況を分析・判断するための批判性、予期しなかった状況に臨機応変に対応するための柔軟性、他者との交渉を通して相互理解をめざすための粘り強さ、自分とは異質の者や考え方に対して即時の判断を踏み止めるための寛容さ」といった態度、資質が、いわゆる「新しい能力」における能力と一致していること、また、理解を超えるものとしての他者とどう接するか、どう対応するか、どう関係するか、という関係性、態度としての異文化間能力と一致していることは今更指摘するまでもなからう。その際に必要な教育的アプローチとして、佐藤ら(2015)が提案しているのが、「現状だけでなく、人の意見や価値観、ひいては自分の意見や価値観をいろんな側面から捉えること、つまり、クリティカルに分析するための技能とその知識の習得、また、クリティカルな意識・視点・姿勢・態度の育成を学習目標とする教育アプローチ」(p.18)であるクリティカルアプローチである。そして、内容重視の言語教育の中でそれを行っていくのが内容重視の「批判的」日本語教育である。前述の近松(2009)、熊谷、深井(2009)などがその一例であるが、高見、熊谷、佐藤、長谷川、森岡(2015)では他に Iwasaki(2009)、熊谷(2007, 2009)、深井、熊谷(2008)、Sato&Hanabusa(2012)、佐藤、熊谷(2012)などの実践を、アメリカでのその例として挙げている。このようなアプローチは、本章で見てきたような現状とそこでの問題を乗り越える際の一つのヒントとなるものである。

³⁰ 佐藤ほか(2015)では、「態度」ではなく「資質」という言い方をしている。

1.2 公共日本語教育学

1.2.1 内容重視の言語教育の現状

では、日本国内ではどうだろうか。米国で確認されている「内容重視の「批判的」日本語教育」と同じような動きが、日本国内においても見られるだろうか。

筆者の問題意識とはやや違う観点からではあるが、前述の内容重視の言語教育（Content based instruction 以下「CBI」）という観点、及びそこでの「クリティカル」という観点から、森岡，神吉，野々口（2015）は日本国内の日本語教育の現状を整理している。そこでは国内の日本語教育を4つに大きく分類した上で、それぞれについて目的と課題が次のように述べられている。

一つ目は年少者に対する日本語教育の教科学習を「内容」とした CBI への取り組みである。日本国内の学校教育において、critical であることが明確な価値として位置付けられていないことや、「批判的」という語が持つ響きのネガティブなイメージから、学校教育の文脈においてクリティカルアプローチが導入されることは困難が予想される。しかしながら、次代を担う子どもたちに対する教育として、クリティカルアプローチに基づいた CCBI の取り組みは重要なものであることを認識する必要があるだろう。

二つ目はアカデミックジャパニーズに分類される CBI への取り組みで、日本語学習を通して個人がより深く物事を考え、学問を通して自らが属している社会をよりよく変革していくという意識を持つことが必要だと提唱している。日本語が専門を深めていくための補助的な道具となるだけでなく、学問やその先にある社会の現状を変革させるための重要な発信の手段となることを考える必要があるだろう。

三つ目は、職業人もしくは就労準備者に対する JSP の CBI への取り組みである。ビジネス日本語教育にしても、看護・介護の日本語教育にしても、それぞれの就労現場に入るまでの準備的学習がほとんどであり、学習者はその目標とするコミュニティにおいては「新参者」である。したがって、これから飛び込んでいくコミュニティにおいて、①そのコミュニティのことを深く理解できていない、②そのコミュニティの参加者から正統な参加者として扱われないという二つの側面から、クリティカルな態度・意識・視点・姿勢で物事を考えることは非常に難しいと考えられている。

<中略>4 つ目の CBI への取り組みは地域日本語教育である。地域における日本語教育では、地域住民として生きていく際の「交流」が不可欠である。したがって、地域日本語教育を中心と

した定住外国人に対する日本語教育では、相変わらず「かわいそうな外国人に世界的に難しい言語である日本語を教えてあげましょう」という意識が根強い。しかしながら、既に多文化・多言語状況にある日本社会では、外国人＝マイノリティ（少数派）ではなくなりつつある。このずれが地域日本語教育における厄介な点である。結局、支援する日本人側が持っている外国人イメージが変わらないという現状があるため、外国人側はいつまでたっても新参者扱いとなる。そして、新参者であるがゆえに、現状に対してクリティカルな態度・意識・視点・姿勢を持つことが古参者から認められにくい。地域日本語教育が学習者一人一人のよりよい人生を支えるとともに、学習者一人一人が社会に参加しこの社会をよりよく変革していくための「武器としての言葉」（高野1993）を身につけていく場とするにはやはり困難が伴う。

(pp.64-65)

ここで2つ目の「アカデミック・ジャパニーズ」を除く全てにおいて指摘されているのは、「新しい能力」、異文化間能力（森岡ほか、2015 では「能力」に代わり「態度・意識・視点・姿勢」という言い方をしている）としてのクリティカルな態度・意識・視点・姿勢を持つことの重要性は認識されていながらも、現状ではそれが難しい、目指しているものと現状の間には未だに大きな障壁がある、という現実である。そして、それが難しいのは、現状では未だに「新しい能力」ではなく旧来型の能力、旧来型の態度・意識・視点・姿勢のほうが日本社会では現実、現状として強いからであるという認識、つまり、日本では「新しい能力」、異文化間教育としての日本語教育、クリティカルアプローチとしての日本語教育は、その必要性は形式的には唱えられているかもしれないが、実質的にはその必要性は認識されていないという現状把握である。これは第2章で述べた筆者の現状認識とも重なる。

しかし、このような現実には「だからこそ現状を変えていく必要がある」という主張にもつながるであろう。第2章において何度も繰り返し述べたように、「新しい能力」の教育とは「創造、イノベーション、問題解決、批判的思考」を目指すものであり、「個人の解放やエンパワメントに向けた一歩」である。社会の方が変わらない、変わっていないのが問題なのではなく、問題はいかに社会を変えていくことができるかという点にこそある

1.2.2 公共日本語教育学

そして、このような「社会をより良いものにしていく、そのために日本語教育は何ができるか」、という観点から近年日本国内で強くその必要性が唱えられているのが、「公共日本語教育学」（川上 2016, 2017）という日本語教育学の捉え方である。川上（2017）は「公共」という概念をめぐる議論を整理した上で、公共日本語教育学について次のように述べている。

公共日本語教育学は、より良い社会を考え、日本語学習・日本語教育の実践を日本語使用者とともに協働的に創っていくことを通じて、日本語使用者とともに「人と言葉と社会」のあり方、そして 21 世紀に生きる人の生きかたを構想していく学であります。したがって、公共日本語教育は、既存の社会規範にそった実践を行うのではなく、一人ひとりの日本語教育実践者が「人とことばと社会」のあり方を考え提案していく実践研究であると考えられます。

ただし、その場合、日本語使用者の複言語性と前述のパラドクシカルな諸点を踏まえ、それを乗り越える実践研究にならない限り、日本語教育学はモノリンガルな技能教育に停滞し、時代をリードする日本語教育学にはなりえないでしょう。その認識こそが 21 世紀の日本語教育の実践者に求められる資質なのです。

以上をまとめると、公共日本語教育学の研究とは、日本語教育の「公共的な性質あるいは側面」、また国内外の「認知度」「普及度」などを議論することではないということです。そうではなく、公共日本語教育学とは、一人ひとりの日本語教育実践者が、モノリンガルな言語教育としての日本語教育を脱し、日本語教育を通じて日本語使用者とともに複言語使用の生き方を考え提案していくというパラドクシカルな実践研究であり、また新たな社会秩序と個の人権のバランスのあり方を考え提案するという弁証法的な実践研究であるということです。このような意味で、一人ひとりの日本語教育実践者が社会実践の学として日本語教育の研究成果を世に発信していく

³¹ 前章でも述べた本田（2014）の言葉を借りれば、「戦後日本型循環モデル」が破綻しているのであれば、いつまでもそこにしがみつ়くのではなく、「新たな社会モデル」を構築した方が有効であり建設的であるということである。

³² その意味で、「アカデミック・ジャパニーズ」において CBI が期待されていることは意義深い。将来的に社会を変えていく存在として大学生が期待されている。そして、そこでは教育というものが現状の再生産ではなく、現状を変えていくためのものとして捉えられている。

ときに、公共日本語教育学の地平は開かれていくのです。

(pp.245-246)

「より良い社会」「21世紀に生きる人の生きかたを構想」「既存の社会規範にそった実践を行うのではなく」「複言語性」「技能教育に停滞」「複言語使用の生き方を考え提案していく」といったキーワードを並べるだけで、これまで述べてきた本論文での「新しい能力」、異文化間能力の教育、クリティカルアプローチとしての日本語教育としての日本語教育と「公共日本語教育学」との考え方は大きく重なることは明らかである。また、川上は「公共」という言葉を使っているが、これは第2章で検討した **CEFR** で言うところの「民主的市民性」という言葉を想起させるものである。先に、「日本国内ではどうだろうか。米国で確認されている「内容重視の「批判的」日本語教育」と同じような動きが日本国内についても言えるのだろうか」という問いを立てたが、日本国内においては「公共日本語教育学」というかたちで「問題と問題の乗り越え」が近年議論されていると言えよう。

2. 「新たな動き」の背後にある理論

2.1 ジルールの批判的教育学

2.1.1 狙いと特徴

以上、第2章で検討した批判に対する反応とも捉えることができる新しい動きが、日本語教育の分野においても近年見られることを確認した。しかし、これらは未だ理念的であり、これも第2章で検討したように、「公式化、方法論化」というような「安易な」形で理解されてしまえば、むしろそれは旧来型の考え方、捉え方、価値観を再生産し強化してしまう恐れがあるためか、その「形」というものはいまひとつはっきりしないものであることもまた事実である。

しかし、そのような事情も踏まえた上でも、敢えて本研究において検討しておきたい問いは「「新しい能力」の教育はどのようにすれば実現できるのか」であり、特に本研究のテーマである教師というところの的を絞って言えば、「新しい能力」の育成を目指した教育において「教師」というものはどのような存在なのか」というものである。「公式化、方法論化」による安易な理解という罫にはまらないためにも、まずはこれらの動きの背後にはどのような考え方や捉え方というものがあるのかについて、じっくりと検討

していく必要がある。そして、そのための入り口、糸口となるのが佐藤，長谷川，熊谷，神吉（2015）がその名を用いている「批判的」教育学の考え方であり、「クリティカル・アプローチ」の考え方である。まずは、その代表格であるジルーの考え方を見てみることにしたい。甲斐（1999）はジルーの代表的な著作である『学校教育と公共生活のための闘争-現代の批判的教育学』（1988）から、その特徴として次の 4 つを挙げている。

- （1）民主主義の概念を、真理や権威の非歴史的、超越的概念に基礎付けることなく、闘争の場を表示する言説とみなす。したがって、「活動的市民性は、選挙の投票の過程への参加にのみ民主的権利を還元することなく、経済、州、他の公共領域への参加にまで権利概念を拡大するであろう。」
- （2）市民間の水平的連合の強化をめざす。これは相違の政治学、すなわち「多様な集団の要求、文化、社会的関係がラディカルな多元論の言説の一部として認知される」ことを要請するものである。「この形態のラディカルな多元論の中核にあるのは、種々の集団の間、自我と他我の間の境界を認知し、同時に、多様性と公共善との両者のためにイデオロギー的、制度的前提条件を創造する民主的諸原理に基礎を置く共通の生活を支持する信頼と団結の政治学を創造する公共哲学である。」
- （3）民主主義の言説は、服従や不平等の関係の除去に関与する批判の言語のみならず、新しい社会秩序の構築に関与する可能性の言語をも含意している。したがって、ラディカルな民主主義者は、「市民的責任と公共善との綱領的言語に基礎付けられた未来のビジョンを前提にするユートピア的プロジェクトの中へ民主主義のための闘争を位置づける必要」に直面する。未だ実現されていない可能性に言及するユートピア概念の重視は、今日のラディカルな言説を特色づける反ユートピア主義の立場と区別される点である。
- （4）学校を民主的な公共領域とみなす。この種の学校は、学校教育が資本主義の論理と社会的実践を再生産する方法のみならず、市民的リテラシー、市民参加、道徳的勇気を育成する学校教育の可能性について解明する。

(pp.53-54)

以上の言説においてまず目につくのは、「民主主義」「民主制」「市民」「市民性」「公共」といった言葉であり、ここから、批判的教育学が民主主義、市民性、公共性のある社会や個人の育成をその目標においていることがまずは確認できる。第 2 章において既に確

認していたように、「新しい能力」の教育が最終的に目指していたのは「個人の解放やエンパワメント」であり、CEFR においてもその理念の一つとして掲げられていたような「民主的市民性」の実現である。前節において「公共日本語教育」について確認した際に、「公共」という言葉は CEFR における「民主的市民性」という言葉を想起させるものである」と書いたが、ジルーの言う批判的教育学もそこ（民主制、市民性、公共性）を目指していることがまずは確認できる³³。

また、方法、アプローチの観点からここで注目したいのは、そこでは「相違の政治学」、すなわち「多様な集団の要求、文化、社会的関係がラディカルな多元論の言説の一部として認知される」ことが要請される点と、その上で「服従や不平等の関係の除去に関与する批判の言語のみならず、新しい社会秩序の構築に関与する可能性」「市民的責任と公共善との綱領的言語に基礎付けられた未来のビジョンを前提にするユートピア的プロジェクトの中へ民主主義のための闘争を位置づける必要」が求められている、という点である。これは本論文で検討してきた言葉を使って言えば、まさに「他者というものを「理解を超えるもの」と捉え、そしてその他者を理解する、理解という形で自分の中に取り込むようなのではなく、錯綜とした言語世界という現実の中で、他者との関係性を理解とは違う形で構築していく」ことであり、つまりは ILL でいうところの「第三の場」の構築である。そしてジルーにとってはこのプロセス全体が、闘争＝創造のプロセス全体が民主主義であり、そのための場が公共と呼ばれるものである。「この形態のラディカルな多元論の中核にあるのは、種々の集団の間、自我と他我の間の境界を認知し、同時に、多様性と公共善との両者のためにイデオロギー的、制度的前提条件を創造する民主的諸原理に基礎を置く共通の生活を支持する信頼と団結の政治学を創造する公共哲学である」の一文はまさにこのことを示している。

2.1.2 批判の言説と可能性の言説

そしてジルーはこの「多様な集団の要求、文化、社会的関係がラディカルな多元論の言説の一部として認知」、「種々の集団の間、自我と他我の間の境界を認知」するための言説

³³ CEFR における『ガイド』には「複言語主義の発達は、機能的な面からのみ必要とされているのではない。複言語主義とはまた、民主的な振る舞いの本質的な構成要素なのである」(p.59)と書かれており、CEFR における複言語主義とは民主的であることの必要条件であることが確認できる。

を「批判の言説」と呼び、「市民的責任と公共善との綱領的言語に基礎付けられた未来のビジョンを前提にするユートピア的プロジェクトの中へ民主主義のための闘争を位置づける」「多様性と公共善との両者のためにイデオロギー的、制度的前提条件を創造する民主的諸原理に基礎を置く共通の生活を支持する信頼と団結の政治学を創造する」ための言説を「可能性の言説」と呼んでいる。渡部はそのジルーの翻訳（ジルー著，渡部訳，2014,）において、この両者について次のように解説している。

ジルーの教育論を一言でまとめるのはなかなか難しいが、生徒（特にこの場合、被抑圧者の子どもたち）が日頃慣れ親しんでいる文化的経験に結ぶつく仕方自分たちの社会的ポジションを力動的に捉えていけるような知の枠組みを提供しているアプローチ（「批判の言説」と、必要ならばその社会的ポジションの変革に向けて文化的経験の読み替えを行い（既存の社会体制に疑問を呈するような解釈可能性の発見）、同じ問題意識に立つ外部の団体などと協力して実際に変革への力をつけていくためのアプローチ（「可能性の言説」）の二部構成といったらよいであろうか。「日常言説の自明性を疑うための批判的分析と新たな可能性の提言」と言い換えてみても良いかもしれない。

(p.388)

批判的教育学、特にジルーのそれはその攻撃的な姿勢が注目されているが、そこでは批判の言説に終わらず、可能性の言説までもが目指されているという点は改めて強調しておいても良いであろう³⁴。小柳（2003）はジルーを引きながら、「これまでの批判的な立場をとる教育学は、「批評の言葉」を申し出ているが「可能性の言葉」がない。例えば、教育社会学者は、学校をおもに資本主義的な関係の再生産または支配的なイデオロギー合法化のための手段として見なしてきた。そのため、結果として、学校の中で「対抗するヘゲモニー」の実践を組織していくといった、ディスコースを構成することができなかった

³⁴ ジルー（1988/2014）ではこのように可能性の言説に繋げていくことを「越境的行動」とも呼んでいる。早川（2017, p.215）はこの「越境的行動」を「多文化社会アメリカにおける差別・抑圧・不平等の現実を批判的に読み取ることを学び、自らの置かれた立場や状況の枠組みを超えて協働し、その枠組みを組み替える」ことと説明している。

(Giroux, 1988, pp.111-112)」(p. 16) と述べている³⁵。ここでいう教育社会学者とは、ボールズ (Samuel Bowles)、ギンティス (Herbert Gintis)、ブルデュー (Pierre Bourdieu) らいわゆる「再生産理論 (対応理論)」を唱えているグループであると考えられるが、甲斐 (1999) がジルーの考え方を支持しているスタンリ (Williams B. Stanley) の言葉を引用して、「再生産ないし対応理論は、学校を、既存の権力関係、不均衡、支配の諸形態を強化するように機能する支配的文化の機関として告発する傾向があった」(p. 56) 「多くの点で、再生産理論は 1930 年代に改造主義者たちによって行われた批判よりも教育についてのより理論的、経験論的な説明をまた提示している。他方、再生産理論は、社会を変革することを援助する学校教育の可能性に関して改造主義より悲観的であるように思われる」(p.57) と述べているように、これら再生産理論を唱える者はその批判の言説を唱えながらもそれを可能性の言説へとつなげることやその必要性にはあまり関心を払ってこなかったと言える³⁶。

2.1.3 闘争の場としての学校と変革的知識人としての教師

一方、ジルーはその可能性の言説もまた重視し、その可能性の言語を生んでいく場として「学校」というものに注目している。先に「ジルーにとってはこのプロセス全体が、この闘争＝創造のプロセス全体が民主主義であり、そのための場が公共と呼ばれるものである」と述べたが、「学校を民主的な公共領域とみなす。学校教育が資本主義の論理と社会的実践を再生産する方法のみならず、市民的リテラシー、市民参加、道徳的勇気を育成する学校教育の可能性について解明する」と述べているように、ジルーにとっては学校こそが、闘争＝創造としての民主主義が行われるべき場である。再生産理論を唱える者が「学校を、既存の権力関係、不均衡、支配の諸形態を強化するように機能する支配的文化の機関」と捉えていたのとは対照的である。しかし、ジルーも現状をそのようなもの、「学校を、既存の権力関係、不均衡、支配の諸形態を強化するように機能する支配的文化の機関」

³⁵ 「ヘゲモニー」は一般には「覇権」と訳されるが、ここでは 4.1.2 で言及するフランクフルト学派以降のいわゆるポスト・マルクス主義での用語として「言説によって力関係を接合するもの」という意味で使われている。

³⁶ 小柳 (2003) は「批判の言説」を「批評の言葉」、「可能性の言説」を「可能性の言葉」と訳している。

と捉えているが故に、それを乗り越えていこうとして、このような学校を民主的な公共領域とみなす捉え方を提案しているのであろう。そしてジルーによれば、そのような場において重要な役割を果たすのが教師という存在である。

ジルーは教師を「変革的知識人」として位置付けている。渡部（ジルー著，渡部訳，2014）が解説しているように「教師自身が、学校という空間が生み出す不公正の再生産、そしてそれを保持する原因となる外部社会の権力との関係などを読み取ることができなければ、またそれと戦うことができなければ、ジルーの目指す教育目標を子どもたちに達成することなどできない」（p.379）からである。ジルーの目指す教育目標の実現のためには、まずは教師が現状の分析としての批判の言説を行い、それを市民的リテラシー、市民参加、道徳的勇気へとつなげていく可能性の言説としての運動＝実践につなげていく、そのようなことができる能力や態度や資質を身につけている必要がある。

2.1.4 ジルーへの批判

しかし、このようなジルーの教育論に対しては、それが具体のない観念論であるという批判や、そのようなものとして受け取られかねないという危惧が唱えられていることもまた事実である。ここまでジルーの考え方を簡単にまとめてきたが、それは本論で見てきた「新しい能力」の教育や異文化間能力の考え方に重なり、そして、重なるという点でいまだ抽象的、理念的なものであるように思われる。また、渡部（ジルー著，渡部訳，2014）が指摘しているように、そのように抽象的、理念的、観点的であると捉えられる一番の理由は、「ジルー自身が具体的な授業設計の枠組みというものをほとんど示していない」（p.388）という点にある。

もちろんそれにはそれなりの理由があり、「そうした具体的な授業計画の枠組みが教師たちに調理法のハウツー（レシピ）のように、文脈を無視して活用されてしまうことへの危機感をジルーが抱いていること」（p.388）がその一つとして考えられる。これは本論での言葉を使って言えば、「公式化、方法論化による安易な理解とその弊害」を恐れていることであるとも言えよう。しかし、教師をそのように捉える、単にレシピに従うような主体性のない存在として捉えるということは、そもそもジルーが唱えているような「変革的知識人」として教師を捉えていない、捉えることができないということをも意味してしまう。「具体」の程度は確かにそれぞれの文脈で変わるものの、ある程度の枠組みは提示可能であるし、そうするべきではないのか。渡部（ジルー著，渡部訳，2014）は、「ジルーは、具体化を避けるからこそ、より理想主義的で、悪く言えば現実的にはかな

り実現困難な提案を思い切ってすることができるから、あえて具体化を避けているのではないかと考えられる。このことは同時に、学校現場での実行可能性の問題を教師の責任に預けてしまうことを意味する。(中略) ジルーはもし現場での実践を踏まえながら、自らの理論を展開した場合、その威勢の良い主張は、現実の前におそらくトーンダウンせざるを得なくなる」(p.390)と述べている。この渡部の批判に対し反論を返していくためにも、批判的教育学の立場に立つ者はある程度の枠組みは提示しておく必要があるだろう。

2.2 批判的教育学の系譜

2.2.1 進歩主義教育からの系譜

では、次にこの「枠組み」について検討していきたい。意図的なものにせよ非意図的なものにせよ、ジルーがそれを示していないのであれば、ジルーに至る系譜を遡ってみてはどうであろうか。そこに枠組み、あるいは枠組みにつながる何らかのヒントが見つかるかもしれない。

ジルー自身がフレイレからの影響を語っているように、ジルーに代表される現代の「批判的教育学」の源流をたどっていくと、まずは直近のものとしてブラジルでエンパワメントとしての識字教育運動を展開したフレイレに行き着く³⁷。フレイレについては佐藤(2016)がその思想の展開を整理しているが、それによるとフレイレの思想に大きな影響を与えたのはマルクスの弁証法的唯物論の考え方とデューイに始まる「民主主義と教育」の考え方である。

デューイは『民主主義と教育』というタイトルの著作があるように、教育というものを社会の進歩と改革の基本的な手段、すなわち民主社会の実現のための基本的な手段と捉え、児童生徒の自発性を尊重する児童中心主義の立場に立った教育を展開したことで知られる教育者にして哲学者である。デューイの思想(哲学)はプラグマティズムと呼ばれるが、実際主義と訳されることもあるように、それは認識や思考というものを内観による観念的形而上的なものとしてではなく、常に記号過程によって媒介された推論的、

³⁷ フレイレは「私たちは教師であるがゆえに、政治的闘士である」という言葉を残している(Freire 1988,p.58)。

推移的なものとして捉えるという考え方である（伊藤, 2017, p.13-14）³⁸。またデューイの教育論、教育運動は進歩主義教育、社会改造主義と呼ばれるが、ここでの進歩はいわゆる保守的、伝統的、非民主主義的なものに対抗しているという意味であり、社会改造とは学校による社会の改造を目指していたことから由来している。3.1 において「批判的教育学が民主主義、市民性、公共性のある社会や個人の育成をその目標においていること」を確認したが、その源流はデューイにあることが確認できよう。デューイは問題解決、探究こそが知的運動であり学習であり教育であると考え、学校をそのような経験のできる場とすることを目指した。上山（1963/2005, pp.112-113）はその探究の過程を次の6つの段階に整理している。この探求のプロセスで見出されるのは、「事実によって保証されたもの」であるがあくまで「修正可能性のある」ものである。つまり、この探求のプロセスには終わりというものはない³⁹。

① 問題状況

探究を引き起こす「先行条件」としての「不確定な状況」（状況を構成する諸要素の矛盾、対立、不均衡などのあらわれ）

② 問題設定

与えられた「状況」が問題をはらんでいることに気づき、その問題をはっきりさせる段階。探究の活動する舞台が決められる。「不確定な状況」を「確定した状況」に変える第一歩

③ 仮説（問題解決の決定）

問題状況が一つの問題の形にまとめられると、いろいろな可能な解決が示唆される。そうした示唆にもとづいて、解決のプランを決定する段階。採用されたプラン、つまり仮説は観念に過ぎない。しかし、それは行動の現実的結果を予測する。

④ 推論

³⁸ 同様のことを早川（2017, p.205）は、「理念と行動を結合させることによって現実の状況を改善する」と、上山（2005, pp.99-100）では「《知覚→思考》過程は、経験論の基本テーマではある。しかし、この過程を《知覚→思考→行動》というサイクルの一環としてとらえるプラグマティズムの見解は、この過程を《行動》と切り離してとらえる伝統的経験論の見解とはっきり区別されなければならない」という言い方で説明している。

³⁹ のちに本論文では第6章において「モデルの構築」という作業を行うが、そのプロセスとこの探求のプロセスは一致している。

仮説にふくまれる観念の意味内容を、観念相互の関係において（もし、かくかくの意味の関係がうけいられるならば、他のかくかくの意味の関係をうけいれたことになる、といった仕方）で検討する段階。われわれはそのために記号を用い命題をつくる。このように、仮説にふくまれる観念の意味を、記号を用いて展開することによって、その仮説（解決のプラン）を実行にうつすめどがはっきりする。

⑤ 実験

採用された仮説を推論の帰結にしたがって実行にうつす段階。観念が事実とつきあわされる段階とも言うてよい。これによって、仮説の当否が決まる。

⑥ 保証づきの言明

実験によって、仮説の評価がきまる。その結果、支持される仮説は、事実によって保障されたものとなる。ただし、この保証は絶対のものではない。後につづく探究によって、修正される可能性のある相対的真理に過ぎない。

2.2.2 弁証法的唯物論からの系譜

2.2.2.1 フランクフルト学派と批判理論

一方、佐藤（2016）も指摘しているように、もう一つの系譜として、マルクスにはじまる弁証法的唯物論というものへと遡っていくことができる。佐藤（2016）が指摘しているのはフレイレにおけるマルクスの弁証法的唯物論の影響であるが、3.2 で言及したボールズ、ギンティス、ブルデューらのいわゆる再生産理論（対応理論）はマルクス主義社会教育学という呼ばれ方もされており（橋本，1984）、そこからもフレイレを經由しジルーに至る現在の批判的教育学にはマルクスからの系譜、特にその弁証法的唯物論からの系譜もあることが確認できる⁴⁰。以下、まずこのマルクス主義社会教育学につながるものとして西欧マルクス主義、特にその代表であるフランクフルト学派について簡単に言及し、次にその源流としてのマルクスの弁証法的唯物論について見ていく。

西欧マルクス主義とは、スターリン以降の独裁化、教条化されてしまったソビエトで

⁴⁰ 前節で見たデューイをはじめとするプラグマティズムを掲げる者（パース、ジェイムズなど）の多くは、マルクスの考え方には直接的には言及していないが、上山（1963/2005）で論じられているように両者の考え方は共にヘーゲルに遡ることができる。その意味でデューイとフランクフルト学派も間接的にはつながっている。

のマルクス主義に対し、マルクスの考え方をマルクスに回帰することで回復しようという狙いの元に 1920 年代から西ヨーロッパで起こってきた動きで、マルクスルネッサンスとも呼ばれる動きである。その中でも代表的なものがフランクフルトにあった社会研究所に所属していた研究者らによるいわゆるフランクフルト学派であり、ホルクハイマー、アドルノ、ベンヤミンなどがその代表格である。

フランクフルト学派は、マルクスの思想を思想というよりも視点として捉え、その視点＝弁証法的唯物論的視点を持って近代社会、現代社会やそこでの諸制度を批判的に分析する活動を展開した。この一連の活動とその背後にある考え方は批判理論と呼ばれる。

批判理論、または批判的理論とは細見（2014）の言葉を借りて言えば、「批判的理論は命題が矛盾を持たないことを理論の真理の証とはしません。むしろ、自らが矛盾に貫かれた社会のなかに置かれていること、さらには自らの理論自体がそういう矛盾に満ちた社会の産物であることを徹底的に意識化します」（p.52）「そのうえ、批判的理論は、伝統的理論のように、たんに現状を観察したり記述したりする位置にとどまることはできません。社会が総体として抱えている矛盾の廃棄という実践的関心に、批判的理論は導かれています。批判的理論は、個別的な科学や学問の成果を、この実践的関心の元に集約してゆきます。そのとき、個別科学や学問は現状を維持するための道具ではなく、変革の梃子としての役割を果たすこととなります」（p.53）というものである。抽象的な説明ではあるが、矛盾を明らかにし、そこからそれを廃棄すべくパラドクスを克服すべく実践につなげていくという点で、ジルーの考え方と通底していることが確認できよう。2.1.2 で述べたように、「矛盾であるが故に、パラドクシカルであるが故に、それを突き詰めていくことが可能性へと繋がる」というのがジルーの批判的教育学の基本的な考え方である。

2.2.2.2 弁証法的唯物論

そして、その批判理論の基本的な考え方となるのが、マルクスに始まる弁証法的唯物論の考え方である。弁証法的唯物論、または唯物弁証法とはその名の通り、唯物論の考えに基づく弁証法である。唯物論とは、観念論に対する言葉であり、「精神こそ根本的永続的な存在であって、物質と呼ばれるものはその産物である」（三浦，1968，p.31）と考える世界観が観念論と呼ばれる。反対に、「物質こそ根本的永続的な存在であって、精神と呼ばれるものは生物の発生以降においてははじめたあらわれた存在であり、物質の一定のあり方において生み出されたもの」（三浦，1968，p.31）とする世界観が唯物論と呼

ばれる。一方、弁証法とは西洋哲学の伝統を引き継いでヘーゲルが完成させたと言われる考え方についての考え方で、一言で言えば、「自然・社会・精神といった世界全体を一つの過程として、絶え間ない運動・変化・発展のうちにあるものとして理解するとともに、その運動・変化・発展の内部のつながりを明らかにしよう」（三浦，1968，p.62）という考え方であり態度である。

ヘーゲルは自然科学の考え方を取り入れ、個々の人間の精神に対する自然の先行を認めていた。その意味では唯物論的な世界の捉え方をしていたと言える。しかし、そのような自然の背後にそれを生み出すものとして絶対理念という精神の存在を仮定していたため、結局はその弁証法は観念論であった。それを「頭で逆立ちしている」と批判したのがフォイエルバッハを經由してのマルクスやエンゲルスである。「世界全体を一つの過程として、絶え間ない運動・変化・発展のうちにあるものとして理解するとともに、その内部のつながりを明らかにしよう」と言っているのにその背後に「絶対理念」というある意味世界を超越したものの存在を想定しているのはおかしいという批判である。そして、その立場からの弁証法、物質としての世界こそが意識に先立っているとする立場からの弁証法が、唯物論的弁証法である。

2.2.2.3 弁証法的唯物論の基本構造

しかし、これではまだ弁証法的唯物論についての十分な説明とは言えないであろう。ここで森（1972）を引用しながらもう少し説明を加えておきたい。森（1972）は有機体という概念を使って弁証法を説明している。森によると、弁証法とは、「一言にしていうと、有機体の把握の論理」「わかりやすくいえば、生成し、発展し、死滅する有機的な生命体の運動そのものを、われわれの思惟において再構成する論理学が弁証法の論理」（p.177）である。ここで森が比喩的に有機体という言葉を用いているのは、「有機的な生命体というのは、まず第一に、部分の寄せ集めであってはいけない」「たんなる切り離された部分の寄せ集めから全体ができていない」（p.178）からである。

弁証法が目指す「有機体の把握」「全体を一つの過程として理解する」ためには、マルクスが『資本論』において第一に「資本とは商品である」と全体を限定したように、まずは全体を限定する作業が必要となる。しかし、当然これは限定されたものであるため全体ではない。そこで、弁証法においては、その限定されたものであっても次の条件を満たしていれば、それは全体性を回復しているとみなすやり方が取られる。その条件とは、「その限定されたものの中にその対立物が含まれている」という条件である。限定さ

れたものであっても、その内部に対立物があるものとしてその限定物を捉えることができれば、それは全体を捉えていると考えるわけである。森（1972）は「第二命題」「第三命題」「否定の否定」など弁証法でのタームを交えながら、このことを次のように述べている。

弁証法というのは、同一性の論理と言っても構いませんし、矛盾の論理と言ってもかまわないのです。あるいは、総合の論理であると言っても構わないのです。いずれにしろ、それらは弁証法の基本的な特徴なのです。

すなわち、真理は全体です。この全体は、一つの命題によっては言いあらわされません。それは、この命題の対立物である他の命題、第二命題をそのうちに含んだ全体者において、初めていいあらわされるのです。つまり、否定の否定において全体者がいいあらわされます。この場合、対立物は、この全体者の一つの要素、モメントとして含まれています。だから、一つの命題は、自分のうちに必然的に他の第二の命題を含んでおり、そして否定の否定という第三の命題で全体者がいいあらわされるのです。この三つの命題の体系として、初めて全体者、すなわち真理が言いあらわされるのです。

(pp.187-188)

ここで述べられていることは、対立物、すなわち矛盾こそが限定を部分から全体へと引き戻す、回復することができるということで、弁証法においてそれは「対立物の統一」と言われている。そして、この矛盾こそが発展につながるものであると弁証法では考えられている。森（1972）は前述の引用に引き続き、次のように述べている。

しかし弁証法において、一番特徴的なのは、やはり、対立物が、その矛盾をつうじて、それぞれが互いに自分自身を主張して、より高い第三のものに統一されるということです。すべてのものは、対立をそのうちに含んだものとして発展するというのが、その弁証法の特徴です。したがって、弁証法は矛盾の論理であるといわれるのですが、ここで一番重要なことは、この矛盾が一つの全体の内部における区別であり、対立であるということです。したがって、お互いが区別を固執していれば、それがかえってはっきりした対立にまで発展し、お互いがこの対立を固執して相手を完全に否定しようとする、自分自身も否定されることになります。これが矛盾です。しかし、この場合、対立は一つの内部における分割なのです。

から、かならず全体者が回復され、全体者として統一にもたらされるのです。このように、対立する双方が、より高い見地に統一されるという、対立物の統一ということが、弁証法の基本的構造になるわけです。

(pp.188-189)

ここで話を批判的教育学に戻したい。批判的教育学で目指されていたのは「批判の言説により矛盾を矛盾として一度しっかりと確認した上で、可能性の言説を通して市民としての場である公共を考えていこう」というものであった。この考え方はまさに矛盾や対立を通して、全体者を回復し、より高い見地に統一されるという「対立物の統一」の考え方そのものである⁴¹。批判的教育学の源がここにあるということが確認できよう。デューイが学校というものを問題解決、探究のための場として捉えていたのと同じように、批判的教育学においては対立物の統一の場として学校というものが捉えられている。

2.3 エンゲストロームによる活動理論

2.3.1 源流から別の流れへ

以上、簡単ではあるが批判的教育学に至る系譜を概観してきた。しかし、ここで改めてなぜこのような遡りを行なったのか、という点に話を戻すと、それはジルューが提示していなかった、あるいは提示することを避けていたと考えられる、批判的教育学の実践の際の「具体的な設計の枠組み」というもののヒントを見つけるためであった。その意味では弁証法的唯物論は確かにそのような枠組みとしても捉えることのできるものであろう。しかし、これではまだ「具体的な設計の枠組み」というには抽象度が高過ぎる。それは枠組みというよりも態度や姿勢で、アプローチという言い方で表した方が適当なものである。では、より具体的な枠組みはこの流れの下、特に弁証法的唯物論の影響を受けた流れの下で何か展開されているであろうか。批判的教育学も確かにこの流れの下にもあるものがあるが、

⁴¹ 上山(1963/2005)では「正→反→合」という言い方で弁証法を説明している。固定した規定性と、この規定性のほかの規定性にたいする区別とに立ちどまっており、このような制限された抽象的なものがそれだけで成立し存在すると考えている「悟性的モメント」(正)から、「右に述べたような有限な諸規定の自己止揚であり、反対の諸規定への移行である「否定的理性的モメント」(反)を経て、「対立した二つの規定の統一を、すなわち対立した二つの規定の解消と移行のうちに含まれている肯定的なものを把握する「肯定的理性的モメント」(合)に至る、という説明である。そしてこの「合」の状態が「アウフヘーベン」(止揚)と呼ばれる。

しかし、同時にそれはいくつかある流れの一つである。別の流れ＝別の支流も他にあり、そこではある程度より「具体的な設計の枠組み」というものも提示されているのではないか。そして、そのような考え方で支流を探っていくと、エンゲストロームによる活動理論という考え方に行き当たる。

2.3.2 活動理論、発達のワークリサーチとは

活動理論とは、一言で言えば、「人間の社会的実践を協働的な「活動システム (activity system)」のモデルを使って分析し、未来の革新的な実践を新たにデザインするためのアイデアやツール、コンセプトを明らかにしようとする概念的な枠組み」(山住, 2012a, p.2) のことである。この単純な説明からも、それが現状を批判的に分析し(＝「批判の言説」)、その上で新たなものを創造していこう(＝「可能性の言説」)という点で、批判的教育学の考え方と一致することが確認できる。

では、その分析と創造は具体的にはどのように行われるか。エンゲストロームは、活動理論に基づく活動の分析とその上での新たなものの創造(＝拡張)のためのアプローチを、「発達のワークリサーチ」と名付け、研究者によるその介入のサイクルを次の図5のような形で示している。

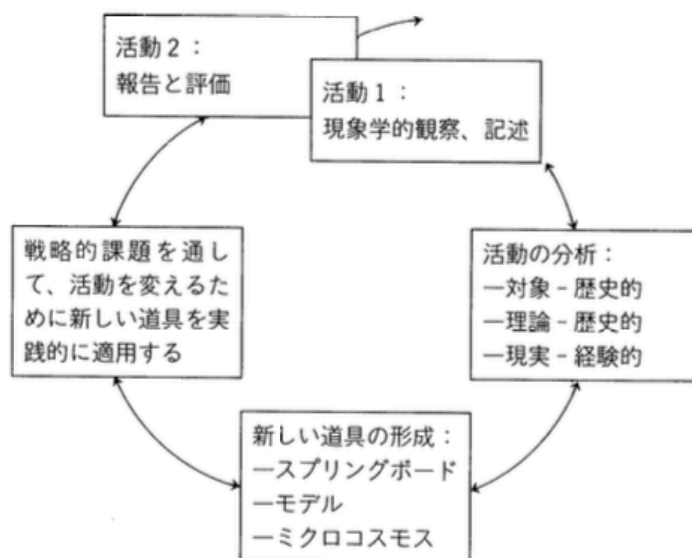


図5: 拡張的発達研究の方法論的なサイクル*

*エンゲストローム (1987/1999, p.333) をトレースして掲載

まず行われるのは、現状のシステムの観察であり記述である。ここでいう記述とは、いわゆる分析ではなく、「活動に従事する個人と、それが行われる地理的な場所を特定し、さらにその活動の境界を特定する」（エンゲストローム，1987/1999，p.335）という作業のことである。

次に行われるのは活動の分析の作業である。ここでよく使われるのが、次に図6として示す「集团的活動システムのモデル」である。このモデルを元に、このモデルにおける各要素が分析対象となるシステムでは何に相当するのかを捉えるところ、即ち、各要素を同定していくところから分析が始まり、次いで、各要素の間の力関係というものも分析される。そして、その一連の分析を通してそれぞれの要素間、あるいは要素内にある矛盾というものが明らかにされる。

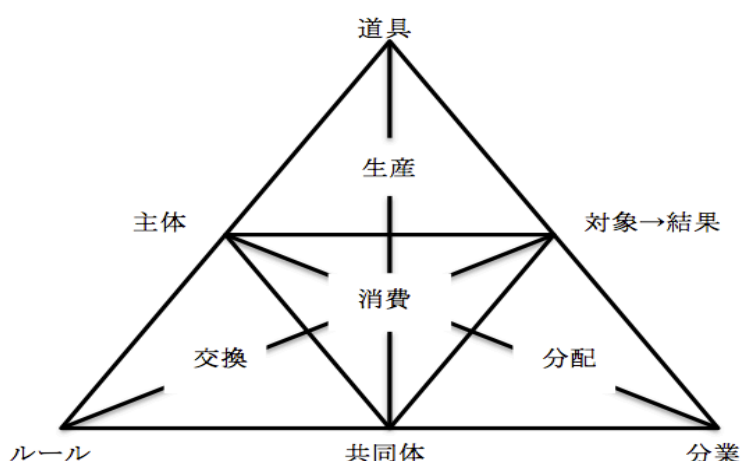


図6：集团的活動システムのモデル*

*エンゲストローム（1987/1999，p.79）をトレースして掲載

次に行われるのが、「新しい道具の形成」の作業である。ここで言う「新しい道具」とは、もちろん矛盾、ダブルバインドの状態を解決するための鍵となる道具である。エンゲストロームはこのステップは (a) スプリングボードを見出すこと、(b) 一般的な道具となるモデルとそこから派生するモデルを作り出すこと、(c) 道具となるモデルをさらに洗練させる責任を引き継ぐとともに、それを新たな実践の形態に変えていくためのマイクロコスモスを構成すること、の三つの要素からなると説明している。

しかし、これに対しては、「しかし、そのスプリングボードはどのようにして見出せば

いいのか」「それは直感的な出来事ではないのでは」という疑問の声も挙がるであろう。このような問いに対して、エンゲストロームはこれが全てではないとしながらも、考え方のヒント的に「方向づけのベースの5つのタイプ」というものを提案した上で、特にその最後の二つのタイプの考え方の重要性を指摘している（エンゲストローム、1994/2010）。

第一のタイプは、対象や現象の1つの部類やカテゴリーを代表する単純な「例示、プロトタイプ」である。第二のタイプは、対象や状況を部分に分けて各部分を階層的に構造化するリストや分類であり、これは「先行オーガナイザー」と呼ばれる。第三のタイプは、課題の遂行や手続きについての明確な教授である「アルゴリズム」である。流れ図やチェックリストのようなものがその代表である。第四のタイプは、対象をシステムとして描き、内部関連とダイナミクスを明らかにする「システムモデル」である。図6で示したシステムモデルと、これを用いたシステムの分析はまさにこれを狙ったものであると言える。つまり、図6は矛盾を見出すだけでなく、そこから新しい道具を考えるためのものでもある。そして、第五のタイプは基本的な初期段階の関連性を示すもので、それは「胚細胞モデル」と呼ばれる。例えば、石油精製の構造と機能を説明するために密造酒製造工場の機能を描写したシンプルな図表が役に立つようなケースである。「胚細胞」は、システムの各部分を機械的に切り刻むことによっては理解できない（エンゲストロームはこのことを「なぜ水が火を消すのかを説明するとき、水を水素と酸素という要素に分解して考えてしまうと間違ってしまうだろう。水素は燃えるし、酸素は燃焼を続けさせるのだから」と述べている）。「胚細胞」は、歴史的、発生論的な分析を通して、つまり「問題となっているシステムの機能的原理がもともとはどのように形作られ、考案され、発展してきたのかをたどることによって」（エンゲストローム、1994/2010, p.86）発見されるものである。そしてそれがエンゲストロームが「歴史的」な分析を重視している理由でもある⁴²。

そのようにして道具が考案された後、次に行われるのが「新たな道具の実践的な適用」の段階である。当然ここには様々な葛藤が現れるであろう。エンゲストローム（1987/1999）は、そこでの研究の役割と課題を次のように述べている。

研究がなすべき課題は、単にこのドラマを記録したりわき役を勤めることだけではない。もっ

⁴² ここで言う「歴史的」な分析とは、すなわち弁証法的な分析のことである。

とも重要な課題は、葛藤の解決に向けて参加者が毎日の行動の中で作り出している解決策の出来上がる過程をたどり、分析することである。創造された新しさ (the created new) はこうした実際的な解決策の中にある。予期しなかったものとしての、またこれまで認識されなかったものとしての実際的な解決策は、新たな理論の最初の形式である。それが与えられた新しさ (the given new) のなかに組み入れられることはほとんどないし、時にはそれに反抗しさえする。けれどもそれは最も活動的な成分として欠くことのできないものである。

(p.349)

ここで注目したいのは、「創造された新しさ (the created new)」の場合は実際的な解決策が先で理論がその後に来る、という点である。その意味で、「与えられた新しさ (the given new)」とは逆であり、それと対立、反抗しさえするものである。その事実は、次の段階である報告にも影響する。エンゲストローム (1987/1999) は次のように述べている⁴³。

そうして報告には一つの単純なルールが存在する。それは、研究成果を公表する場合にも歴史-発生的な手法を適用すべきである、ということである。言葉を変えて言うならば、拡張的な以降の実際的发展経過を、その基本的な時間的構造をたどることにより、再現する必要があるということである。このことは、概念的な分析や、記述的、統計的、実験的、また比較的な手法の仕様と言った、非時間的にも見えるやり方への寄り道や枝葉をたどることを排除するものではない。

(p.349)

2.3.3 活動理論と批判的教育学

2.3.3.1 接点としての弁証法的唯物論

以上、簡単ではあるがエンゲストロームの活動理論の考え方について見てきた。改めて整理すれば、活動理論及びその実践形態である発達のワークリサーチは、「拡張による学習」の理論とも呼ばれるように、矛盾を契機としてそれを拡張、学び、変化、変革につなげていこうというものである。矛盾あるいはダブルバインドの状態を意識し、そこからの

⁴³ 本論文はこのエンゲストローム (1987/1999) のいう意味での「報告」である。5章以降で行われるのは「拡張的な以降の実際的发展経過を、その基本的な時間的構造をたどることにより、再現する」作業である。

拡張、跳躍、発展、革新として、新たにその場／システムをデザインしていく、そのためのツール（道具）や記号、媒介人工物を開発していこう、というものである。そして、それは批判的教育学における批判の言説を踏まえた上での可能性の言説という展開とも一致し、矛盾、パラドクスそしてその両者による闘争がそこでの鍵概念となっているという点でも一致する。事実、エンゲストローム（1987/1999）は学校、及びそこでのテキストについて次のように述べ、そこにある矛盾、二重の性格について触れている。

資本主義では、学校教育における活動のこうした特徴は、さらにその社会経済的な根本矛盾や交換価値と使用価値との統一体としての商品が持つ二重性によって規定されている。この活動の構成要素は、二つの競合する形態として生徒たちに現れる。対象である「テキスト」は、二重の意味を持つ。一方では、テキストは、よい成績を得るために－労働市場における生徒の将来の価値を決定する「成功のしるし」をえるために－再生産される死んだ対象である。もう一方でテキストは、学校の外の社会に対する自分自身のあり方を打ち立てるための生きた道具ともなる。この意味で、学校のテキストにも潜在的な使用価値があるということもできる。活動の対象がリアルな動機である場合には、学校教育の動機にまつわる二重の性格はいっそうあざやかに浮き彫りになる。

(pp.110-111)

このような学校の捉え方は、ジルーによる「闘争の場」としての学校の捉え方、それ故に可能性が生まれうるという考え方とつながる⁴⁴。また、批判的教育学同様、エンゲストロームの活動理論もそれを遡っていけばマルクスにたどり着くものである。図6において「生産」「消費」「交換」「分配」といった用語が使用されており、また、前述の引用においても「交換価値」「使用価値」という用語が使われていることから明らかなように、そこにはマルクスの考え方、特に『資本論』におけるその唯物論的弁証法の考え方が強く反映されている。エンゲストローム（1999/2008）は先の図6を示した後で、次のように

⁴⁴ また、ここで改めて注目したいのは、1.2.2 で引用したように、川上（2017）が公共日本語教育というものを「パラドキシカルな実践研究」と見なしている点である。川上の言うところの公共日本語教育もジルーの批判的教育学と重なると言える。

マルクスに言及している。

このモデルは、活動の三角形構造のなかの多数の関係の分析可能性を示している。しかしながら、本質的課題は常に、個々の結合だけを見るのではなく、システム全体を把握することである。ここで『経済学要綱』の序論におけるカール・マルクスの分析が重要になる。

生産は、所与の欲求に対する対象を作り出す。分配は、これらの対象を社会的な法則にしたがって配分する。交換はすでに配分されたものを、個々の欲求に応じて再配分する。そして最後に消費であるが、生産物がこの社会的運動の外に出て、直接に個々の欲求の対象となり、その奉仕者となって、消費されることによってこの欲求を満足させる。こうして生産は出発点として、消費は終点として、分配と交換は媒介項として現れる（・・・）。

(Marx,1973,p.89)

(pp.79-81)

このような「個々の結合だけを見るのではなく、システム全体を把握する」という捉えた方は、まさに「世界全体を一つの過程として、絶え間ない運動・変化・発展のうちにあるものとして理解するとともに、その運動・変化・発展の内部のつながりを明らかにしよう」（三浦，1968，p.62）という捉え方、「生成し、発展し、死滅する有機的な生命体の運動そのものを、われわれの思惟において再構成する」（森，1970，p.177）という捉え方であり、即ち弁証法的なアプローチである。

2.3.3.2 経由点としてのヴィゴツキー

なお、エンゲストロームこのような考え方は、マルクスから直接のものというよりも、ヴィゴツキーを経由してのものであるという点は一言補足しておく必要がある。エンゲストロームの活動理論では、自らを構成主義の第三世代と位置づけている。そこで第一世代とされるのはヴィゴツキーであり、特にその「主体-媒介の手段-対象」の三角形の活動のモデルである。従来の心理学における主体と対象（あるいは刺激と反応）という二項図式に対し、このモデルでは主体と対象のやりとりは、単純な二項関係ではなく、社会的な行為や相互作用の文脈の中での活動として捉えられる。そこにはツールや記号といった社会的、文化的な道具が主体と対象を媒介するものとして存在している、というのがその基本的な考え方である。マルクスとヴィゴツキーの関係、マルクスからヴィゴツキーが受け

た影響については西口（2014）がまとめているが、一言で言えば、弁証法による心理学というものを構築しようとしたのがヴィゴツキーである、と言っていいであろう。西口（2014）はヴィゴツキーの次のような言葉を引用している。

弁証法は自然、思考、歴史を包括する。それはもっとも一般的で、極度に普遍的な科学である。心理学的唯物論の理論、あるいは心理学の弁証法も、私が一般心理学と呼ぶものである。そうした媒介的な理論-方法論、一般科学-をつくり出していくためには、その分野の現象の本質およびそれらの変化の法則を解明し、質的・量的な特性、それらの因果性を明らかにしなければならず、それらに固有のカテゴリーや概念を作り出さなければならない。一言で言えば、それぞれの『資本論』を作り出さなくてはならない。

(pp.46-47)

マルクスはブルジョア社会の「細胞」-商品価値の形態-を分析して、発達した身体のほうが細胞よりも研究しやすいことを示している。彼は細胞の中に全機構、全経済構成体の構造を読みとったのである。…心理学の細胞-一つの反応のメカニズム-を看破する者がいたら、彼はあらゆる心理学の鍵を手にする事だろう。（「危機」 p.244）

(p.47)

ここで言う「細胞」「一つの反応のメカニズム」としてヴィゴツキーが見出したのが、「主体-媒介の手段-対象」の三角形の活動のモデルである。エンゲストロームの集団的活動システムのモデルは、この考え方を発展させ、さらに活動理論の第二世代であるレオンチェフらの集団的活動、分業と協業という概念も取り入れ、「人間の活動の構造」として提案されたものである。

3. 小括

以上、日本語教育における「新しい」動きとして内容重視の批判的日本語教育学、公共日本語教育学という動きが見られることを確認した上で、その背後に認められる考え方としてジルーに代表される批判的教育学というものがあることを確認し、それを契機にそこに至るまでの系譜を遡り、そこからさらに現代に下ってくるという作業を行いながら「新しい能力」の教育の背後にある考え方、理論、方法、態度について見てきた。

改めて第2節の冒頭で述べた目的に戻れば、「新しい能力」教育はどのようにすれば実現できるのか」というのがそこでの問いであり、ジルーに対する批判を踏まえた上でそこでの目的とされたのは「公式」「方法論」とまでは行かないまでもこれらの問いに対するある程度具体的な回答となりうるような「枠組み」を探ることであった。そして、これに対しては問いへの回答としても、目的への接近としても、エンゲストロームの活動理論が現時点では一番具体的な「枠組み」である、ということが見えてきた。エンゲストロームの活動理論及びその実践形態である発達のワークリサーチとは、「拡張による学習」の理論とも呼ばれるように、矛盾を契機としてそれを拡張、学び、変化、変革につなげていこうというものである。矛盾あるいはダブルバインドの状態を意識し、そこからの拡張、跳躍、発展、革新として、新たにその場／システムをデザインしていく、そのためのツール（道具）や記号、媒介人工物を開発していこう、というものである。第2章において問題として指摘した、「安易な公式化、方法論化」そしてそれとも関連する「問いと議論の不足」という問題は、「矛盾あるいはダブルバインドの状態」というものが見えなくなる、隠蔽される原因でもありまた結果でもある。それに対し、活動理論では、それ（矛盾やダブルバインド）を徹底的に明らかにするというプロセスを介することで、それ（矛盾やダブルバインド）を変化、変革へとつなげていこうというもので、そのような意思と態度は、ジルーのいうところの「批判の言説」からの「可能性の言説」へとつながるものである。

第4章 「新しい能力」と日本語教師研修

第4章では、第2章、第3章での考察を踏まえた上で、RQ⑤-⑦である「新しい能力」の育成を目指した教育において「教師」というものはどのような存在なのか」「教師教育、教師研修の現状はどうなっているのか」「特に日本語教育においてその現状はどうなっているのか」についての調査分析、検討を進める。

具体的には、まずは、「新しい能力」の育成を目指した教育において、「教師」というものはどのような存在なのか」という問いに対し、第2章で確認された「理論」の教師版であるとも言えるショーによる反省的実践家という専門家像と長年にわたりショーと共同研究を行ってきたアージリスの学習観を紹介する（第1節）。このようにして「教師」の役割を確認した後「教師教育、教師研修の現状はどうなっているのか」（第2節）「特に日本語教育においてその現状はどうなっているのか」という問いに答えるべく、近年の動向、現状を確認する（第3節）。そして、改めてここまでを振り返る意味でのまとめ的な考察を行い（第4節）、小括（第5節）へとつなげる。

1. 教師をめぐる議論と理論

1.1 ショーによる反省的実践家という専門家像／教師像

以上、第3章では、批判的教育学からその源流としてのプラグマティズム、フランクフルト学派、マルクスへと遡り、そこから別の流れ（支流）として、現在に至るエンゲストロームの活動理論について概観してきた。そこで確認できたのは、矛盾や対立こそが状況を変化変革、拡張、成長させる源であり、それこそが学習、成長の契機であるという考えである。そして、エンゲストロームによる拡張理論が現時点でそれを最も理論化（単なる理念や理想や観念ではないという意味で）したものであることが確認された。

本章では、議論を本研究での中心課題である「教師」及び「教師研修」、「日本語教師研修」へと戻し、前章までの考察を踏まえた上で、それらについての検討を進めていきたい。既に確認したように、ジルーは教師を「変革的知識人」と見なし「教師自身が、学校という空間が生み出す不公正の再生産、そしてそれを保持する原因となる外部社会の権力との関係などを読み取ることができなければ、またそれと戦うことができなければ、ジルーの目指す教育目標を子どもたちに達成することなどできない」と述べていた。このような教師の捉え方は、ジルー同様デューイからの流れを受け継いでいるショー

にも確認できる⁴⁵。

ショーンの場合は教師に限らずいわゆる「専門家」と呼ばれるものをその対象にしているが、ショーンはいわゆる「専門家」というものを、「反省的実践家」という観点から捉え直すことを強く主張している。これまで見てきたように、デューイの問題解決においても、フランクフルト学派の批判理論においても、マルクスから始まる弁証法においても、エンゲストロームの活動理論においても、まず重要なのは、そこにある矛盾や対立に敏感であり、それを目に見える形にすることであった。そして本来「専門家」とはそのような矛盾や対立に敏感であり、それを目に見える形にすることのできるものであるはずであった。しかし、現在では「専門家」は技術的熟達者としての専門職となってしまう、むしろそこにある矛盾や対立を隠蔽する方向にその専門性を発揮している。それがショーンの批判である。ショーン（1983/2001）では、そのような専門職は社会的統制の道具である、と次のように指摘している。

過去 400 年以上を超えて成長した支配的伝統の中で、非凡な知識に対する専門家の要請は、ほとんどが高等教育機関で遂行されている科学研究から導かれた技術と理論に根ざしている。専門的な熟達者の地位、すなわち専門家の社会的委任、自律性、免許などへの要請は、「技術的合理主義」と技術プログラムという強力な概念にもとづいている。この概念がいかに頑強であるかは、この十年、技術に対する渴望が専門家をめざす学生たちの際立った特徴になっていることが何よりも生きた証である。

ラディカルな批判の伝統において、権力機構のエリート要員としての専門家に対する攻撃は「技術的合理主義」の批判と結びついている。「技術プログラム」も非凡な知識に対する専門家の要請も、いずれも神話とみなされているからである。厳密とは言えないかもしれないが、イヴァン・イリッチに代表されるもっとも劇的な批判文献において、技術的熟達の神話は、社会的エリートが持たざる人々、すなわち貧困者、土地や財産を奪われた人々、民族的人種的少数者、女性などを社会的に統制する道具とみなされている。技術的熟達者の委任、自律性、免許は、根本的に不公平な社会的利益の分配を促進し、大半の人間が生活したくない技術的社会の創造を促

⁴⁵ ショーンはデューイの探求の理論をその博士号学位論文のテーマとしており、そこから多くの影響を得ている。その意味でショーンの考え方もデューイから始まる進歩主義的教育の系譜に位置付けられる。

している。専門家の熟達は、注意深い吟味にさらされると、空虚な主張へと帰結してしまう。専門職とは、社会的統制のために社会的に正当化された知識を先買する手段なのである。

(pp.432-133)

ショーンの批判は、エンゲストロームのモデルで言えば、専門職が「道具」（媒介物）となることで、「根本的に不公平な社会的利益」が再生産され（上の三角形）、分配されてしまう（全体の三角形）、という事態への指摘であり、批判である⁴⁶。そして、それを乗り越えるために、先の引用で述べたような意味での専門職ではない反省的实践家としての専門家の存在が必要であること、エンゲストローム的に言えば「道具」（媒介物）を変えることでシステムを変えていくこと、を提案している⁴⁷。もちろんこれは単に専門家だけが変わるという問題ではなく専門家とクライアントの関係を変えることでもある。ショーンはそのような専門家とクライアントとの関係を、「反省的契約」と言っている。ショーン（1983/2001）は「反省的实践家」及び「反省的契約」について、次のように述べている。

ちょうど反省的实践が状況との反省的な対話のかたちをとったように、反省的实践家のクライアントとの関係は、文字通り反省的な対話のかたちをとっている。ここで、専門家は自らの技術的熟達が意味の文脈に埋め込まれていることを認識している。反省的实践家は、意味付けし認識し計画する能力が、自分自身と同様、クライアントにもあると考えている。反省的实践家は、彼の行為がクライアントに抱かせようとする意味よりも、クライアントによって異なった意味を持つことを認識しているし、彼の行為の意味が何であるかを発見することを自分に課しているのを認識している。反省的实践家は、彼自身の理解をクライアントが使用できるようにする義務を認

⁴⁶ このような批判は、ベック（1998）の言うところの「再封建化」を想起させるものである。

⁴⁷ 第3章2.3.3.1で引用した言葉を使えば、（これらの用語も元々はマルクスからの引用であるが）交換価値（=よい成績=労働市場における生徒の将来の価値を決定する「成功のしるし」が支配しそれが再生産されている学校という場、システムを、使用価値（=学校の外の社会に対する自分自身のあり方を打ち立てるための生きた道具）が生産され流通する場へと変えていこうということである。

識しており、そのことは、反省的実践家は自分が知っていることを新たに反省し直す必要がしばしばあることを意味している。

<中略>

このように、実践家とクライアントとの反省的な契約においては、クライアントは実践家の権威を承認することに同意するのではなく、専門家の権威への不信を保留する。クライアントは、自分が援助を求めている状況を探求することに実践家と共に加わることを同意し、彼が経験している事柄を理解しようと試み、実践家が活用できる理解を創り出すことに同意し、理解できなかったり同意できないときには実践家と対立することを同意し、実践家の効果を見極めて実践家の能力を検証し、どのような効果が考慮されるかについての彼の疑問を公開することに同意し、与えられたサービスに対する報酬を支払い、示された能力に感謝することを同意している。実践家は自らの潜在能力の限りで遂行能力を提供することに同意し、専門家の行為がクライアントに対してもつ意味を学ぶことに努めながら、その一方で同時に、専門家のアドバイスの意味と彼の行為の合理性をクライアントが理解できるよう援助することに同意し、クライアントとの対立を進んで引き受けることに同意し、契約を全うする役割をはたすために必要な時には、彼自身の暗黙の理解について反省することに同意している。

(pp.146-150)

このような反省的実践家、反省的契約の考え方は、そのまま「新しい能力」の教育を目指した日本語教育における教師やそれを養成する場としての教師研修に適応することができる。教師研修を行う者は（それもまた教師である）反省的実践家であり、それを受ける者との関係は反省的契約である。そして、その結果その研修を受けたもの（＝教師）は反省的実践家となり、自らの実践において自らのクライアントとの関係を反省的契約としていくことになる。このようなサイクルこそが現在求められている。それこそがまさに「新しい」ものの生産であり創造である。

1.2 アーギリスによるダブルループ学習という考え方

このように、「(自分の) 行為の意味が何であるかを発見することを自分に課している」こと、「自分が知っていることを新たに反省し直す必要」があること、「自身の暗黙の理解について反省すること」、がショーンのいうところの反省的実践家に必要な能力であり態度である。そして、それについて「シングルループ学習」、「ダブルループ学習」という言葉で、より方法論的な側面から説明しているのが、長年にわたりショーンと共

同で研究を行ってきたクリス・アージリスである (Argyris & Schön, 1978, Argyris, 1999 など)。

一言で言えば、「問題の直接的な原因やそれに対する有効な解決策」についての学習がシングルループ学習であるのに対し、その直接的な原因やそれに対する有効な解決策を学ぶことを通して、その背後にある「問題の根本的な原因やその解決策」について自ら考え答えを探すようになること、がダブルループ学習である。つまり、「反省的実践家」としての専門家が行うこととは、このようなダブルループ学習を自らがその実践を通して行うとともに、反省的契約関係にあるクライアントに対してもそのようなダブルループ学習をその実践の成果として与えることができる、そのような場、そのような実践をクライアントとともに作りあげていくことである。そしてその際、学習をシングルループからダブルループへと拡張していく際の一つの方法論、一つのアプローチとして有効であると考えられるのが、やはり先述のエンゲストロームによる活動理論、発達のワークリサーチのアプローチである。そこで行われることは、まさに「問題の根本的な原因やその解決策」について自ら考え答えを探す」という活動である。それはまたジルーの言うところの批判の言説を可能性の言説へとつなげていくことであり、矛盾や葛藤や衝突といったパラドクシカルな状況の中でそれを行うことである。

1.3 ダブルループ学習からトリプルループ学習へ

そして、このアージリスのダブルループ学習という考え方をさらに拡大（拡張）し、トリプルループ学習という概念を提唱しているのが、「アクションラーニング」などを提唱していることで知られるマーコードである（マーコード, 2004 など）。ダブルループ学習がある問題の背後にある「問題の根本的な原因やその解決策」について自ら考え答えを探すようになることであつたのに対し、トリプルループ学習ではさらに「それらの原因や解決策を生み出している文化や思考」に対する探求も行うようになることが目指される。マーコードの提唱しているアクションラーニングは、ラーニングという言葉がそこにあるが、教育学上の考え方というよりもビジネス、マネジメント、組織論の分野でよく使われている考え方である。マーコード自身は人材育成、企業コンサルティングが専門であり、そこでのアクションラーニングは、最終的には組織改革を目指すものであり、トリプルループ学習という考え方もそのような組織改革の観点から考案されたものであつた。しかし、エンゲストロームの考え方を概観してきた段階では、マーコードのアクションラーニング及びトリプルループ学習の考え方はもはや「新しい」ものではな

いし、また経営学やコンサルティング分野だけの話ではなくやはり教育の話として解釈できるものである⁴⁸。先に述べたように、活動理論、発達のワークリサーチにおいて行われることは、「問題の根本的な原因やその解決策」について自ら考え答えを探す」という活動であり、その際「それらの原因や解決策を生み出している文化や思考」に対する探求」というものも当然避けることはできない。事実エンゲストロームは「歴史的」な分析を重視している。

2. 「新しい能力」の教育における教師研修、教師養成の動向とその実際

以上、第3章で検討した理論や考え方を踏まえた上で、専門家としての教師をめぐってはどのようなことが唱えられているのかについて見てきた。ここで次の問いへと駒を進めることとしたい。その問いとは、ここまでの考察、検討を踏まえた上で、では「教師教育、教師研修の現状はどうなっているのか」(RQ⑥)「特に日本語教育においてその現状はどうなっているのか」(RQ⑦)という問いである。以下、第2節ではまずは教育全体における教師教育、教師研修について、その歴史的変遷を確認する。次に、では現在ではどのようなことが唱えられているのかについて言及し、その現状を紹介する。そして続く第3節において、日本語教育、特に「新しい能力」の教育という側面を前面に出している日本語教育における教師養成、教師研修について確認する。

2.1 教師教育、教師研修の歴史的展開

2.1.1 目指すべき教師像の変化変遷と教師教育、教師研修の変化変遷

本論においては、一般的にそう定義されているように、教師教育を「教師という職につく前のものも含めた現在教師であるもの、またこれから教師になろうとするものの教育と定義し、教師研修をすでに教師になっているものが受ける研修、トレーニング」と定義する。つまり、教師研修は教師教育の一部である。

このように教師教育というものが現在教師であるもの、また、これから教師になろうとするものの教育である以上、その教育は、教師というものがどのような存在として捉えられているかにより当然異なってくる。そして、その捉えられ方には、文化的地理的な要因による違いもあれば歴史的な要因による違いもある。ここに教師研修の変遷、歴史的展開

⁴⁸ このように、どちらも拡張、創造を目指すものである教育と経営の考え方には、重なるものが多い。第5章第5節において言及する「ソフトシステム方法論」も、その出自を経営学に置くものである。

を語る際の難しさも生じてくる。目指すものが同じであり、そこに向かうための方法、やり方に変化が見られるのであれば、その変化を見ることには意味がある。しかし、教師教育の場合、目指すべきもの自体が変化しているが故に、そこへの向かい方、やり方が変わっているのである。以下、その点を確認した上で、欧米での教師教育、教師研修の展開と、日本でのその展開、変遷を概観する。

2.1.2 欧米における教師教育、教師研修の変化変遷

2.1.2.1 近代教育の成立時における教師教育

「教員養成」という観点からその出発点を辿っていくと、1817年にドイツで文部省が創設されるのとともに教員養成が開始されたこと、フランスでは1833年に師範学校が法定化されたことが確認できる（小玉 2012a）。小玉（2012a）は、イギリスでの師範学校創設が1890年とドイツ、フランスよりも遅れたことに言及した上で、「社団がブルジョア化しなかった、言い換えれば社団が脆弱であったフランスやドイツでは、公教育への国家関与が早かった。これに対して、社団がブルジョア化し、中間集団として協力であったイギリスでは、自生的（ヴォランタリー）な秩序が国家に先立って公教育をつくっていった。そのため、公教育への国家関与が、相対的に遅れたといえる。公教育は国家が関与する教育である、ということが必ずしも自明ではなく、むしろ、何を公とみなすかをめぐると対立が存在することが、ここから読み取れる」（p.40-41）と述べている。

このように、教育、特に近代的な意味での教育というものが、そのそもそもの出発時からその時代の「公」とみなされるものにより形作られたということが、まさに教育というものの特徴を、そしてその下で「再生産」される教師の特徴を示している、と言えよう。1840年に、ロンドンの貧民街で幼児教育に取り組んでいたウィルダースピンによって、「ギャラリー方式」と呼ばれる階段教室を使用して多数の生徒が教師と対面する一斉教授法が提案されて以来、同形の授業形式は急速に広がっていった。また、それまでの能力別による等級制から、同年齢集団による学年制の学級構成が主流となっていった（小玉 2012b）。そのようなスタイルが当時の「公」のイメージと適合していたからであり、またこのような形態をとることで、「公」のイメージもさらに強化されるからである。当然そこでの教師教育も、このような当時の「公」のイメージを再生産し強化するものであった。

2.1.2.2 20世紀の新教育運動、進歩主義教育運動における教師教育、教師研修

このような教育のあり方と教師教育のあり方に一石を投じたのが、第3章第2節でも

言及したデューイに代表される、アメリカで 20 世紀初頭からはじまった新教育運動、進歩主義教育運動である。デューイは、問題解決、探究こそが知的運動であり学習であり教育であると考え、学校をそのような経験のできる場とすることを目指した。そして、社会改造主義とも呼ばれるように、学校の改造、改革を通しての社会の改造を目指していた。ここでの「改造」の対象は、前項での言葉で言えば「公のイメージ」である。以下に第 3 章 2.1.1 で述べた上山（1963/2005, pp.112-113）により整理された「探究の過程」を再掲するが、これは生徒が行う活動であるが同時に新教育運動、進歩主義教育運動において教師が行うべきことでもあり、その意味で、そこで期待されている教師像であり教師教育、教師研修での目標である。

① 問題状況

探究を引き起こす「先行条件」としての「不確定な状況」（状況を構成する諸要素の矛盾、対立、不均衡などのあらわれ）

② 問題設定

与えられた「状況」が問題をはらんでいることに気づき、その問題をはっきりさせる段階。探究の活動する舞台が決められる。「不確定な状況」を「確定した状況」に変える第一歩

③ 仮説（問題解決の決定）

問題状況が一つの問題の形にまとめられると、いろいろな可能な解決が示唆される。そうした示唆にもとづいて、解決のプランを決定する段階。採用されたプラン、つまり仮説は観念に過ぎない。しかし、それは行動の現実的結果を予測する。

④ 推論

仮説にふくまれる観念の意味内容を、観念相互の関係において（もし、かくかくの意味の関係がうけいれられるならば、他のかくかくの意味の関係をうけいれたことになる、といった仕方）で検討する段階。われわれはそのために記号を用い命題をつくる。このように、仮説にふくまれる観念の意味を、記号を用いて展開することによって、その仮説（解決のプラン）を実行にうつすめどがはっきりする。

⑤ 実験

採用された仮説を推論の帰結にしたがって実行にうつす段階。観念が事実とつきあわされる段階とも言うてよい。これによって、仮説の当否が決まる。

⑥ 保証づきの言明

実験によって、仮説の評価がきまる。その結果、支持される仮説は、事実によって保障されたものとなる。ただし、この保証は絶対のものではない。後につづく探究によって、修正される可能性のある相対的真理に過ぎない。

2.1.2.3 アメリカでのその後の展開

しかし、1929年の世界恐慌を契機として、アメリカでの新教育運動、進歩主義教育運動もその社会改造的性格をトーンダウンせざるを得なくなった。また、1950年代60年代から始まる技術革新の動きは、教育の内容についても「現代化」を促すものとなった。特にアメリカでは、1957年のソ連の人工衛星スプートニク打ち上げ成功に対するショックが大きく、1958年には国家防衛教育法が成立し、数学、物理、化学、生物、外国語の教育改善に力が入れられた。このころから教師教育、教師研修においても、いわゆる「工学的なアプローチ」「数値的評価」が注目されるようになる。

そしてそのような言わば行きすぎた数値化に対する揺り戻しが再び起きて来ている、というのが現代の状況であると言えよう。本論で見て来たような「新しい能力」がまさにそれであるが、しかし、それは単なる過去へのノスタルジーではもちろんない。新教育運動、進歩主義教育運動の新たな展開、教育工学的なアプローチを踏まえた上での新たな乗り越えであり、そして、そのために教師養成、教師研修についてもデューイを乗り越える新たなアプローチが求められているのである。

2.1.3 日本における教師教育、教師研修の変化変遷

以上、欧米での教師養成、教師研修をめぐる展開を概観して来た。一方、いわゆる近代化が欧米諸国に比べると遅れて始まったわが国においても、同様の展開が確認できる。日本における近代化は明治に始まるが、明治新政府が行ったのも教育、学校を通してのその当時の「公のイメージ」の強化と再生産であった。「教育勅語」がその代表的なものである。

その後時代が大正へと変わると、いわゆる「大正デモクラシー」の動きの中、教育においても「大正新教育」「大正自由主義教育」と呼ばれる動きが現れてくる（橋本，2012）。先述のアメリカの進歩主義教育の影響を受けてのものである。この頃には、成城小学校や多くの師範学校付属の小学校で教師たちの独創的な授業実践が行われ、それをお互いに発表し合うことが一種の「教師研修」として機能していた。

しかし、この動きもアメリカ同様世界恐慌の影響で下火化し、さらに日本の場合はその

後軍国主義化の一途を辿ったこともあり、学校も「皇国民の錬成」（森川，2012）の場と化してしまった。

戦後はアメリカ主導のもと教育の民主化が進められた。本節でのテーマである教師教育について言えば、戦前の師範学校に変わり高等教育機関である大学で教員養成が行われることになったのが、その第一の特徴である。しかし、1958年には「学習指導要領」が法的拘束力を持つものとして国家基準化されたり、教員に対する勤務評定が全国実施化されるなど、ある方向への「統制」、「公のイメージ」としての教育の再生産と強化と捉えられる動きもまた確認できる。欧米同様教師教育、教師研修についてもカリキュラム化、型化、方法論化、マニュアル化、数値化といった方向での展開が進み、そして、それに対する揺り戻しが、今現在「新しい能力」という形で現れていると言えよう。

2.2 「新しい能力」の教育における教師養成

2.2.1 「教師教育のカリキュラム改革」論

以上、欧米においても日本においても、その経緯こそは多少は異なっているが、現代においては本論でも前章までに検討してきた「新しい能力」の教育という教育観、そして「新しい能力」の教育ができる教師という「新しい」教師像の下、教師教育、教師研修もその改革の必要性が叫ばれていることが改めて確認できた。しかし、そのための教師教育、教師研修の形というものはまだ確立しておらず、現状での教師教育、教師研修は「カリキュラム化、型化、方法論化、マニュアル化、数値化」の段階のものを引き継いでいるということもまた確認できた。

「では、どうすればいいのか」「新しい能力」のための教師教育、教師研修は具体的にはどうすればいいのか」「それはどのような形になるのか」、次に出てくるのは当然このような問いであろう。しかし、前項でのレビューでもそれが確認できなかったことから明らかかなように、「新しい能力」の教育についての議論は、これまでも見てきたように近年活発に行われているが、「新しい能力」の教育における教師の教育、研修についての議論は、それに比べると少ない。あったとしてもそのほとんどはルーネンベルク、デンヘリンク、コルトハーヘン（2014/2017）など教師の資質、能力をめぐる議論であり、どうやってそれを育成するかについてまで踏み込んだ議論は少ない。

その少ないものとしては挙げられるのが、佐藤（2015）による日本の教師教育のカリキュラム改革の提案である。佐藤は、「二一世紀という時代にふさわしい教育の専門家として教師が教育されるためには、どのような教師教育カリキュラム（養成と研修）が準備

されるべきだろうか」(p.69)という問いを立て、それに対し、「教師の専門家像の検討」「免許状主義」によるカリキュラムから「教職専門性基準」によるカリキュラムへの移行」「教師養成カリキュラムの構造と継続性の検討」の3点を今後の課題として挙げている。このうち「教師の専門家像の検討」において佐藤が引用しているのは、先に検討したショーンの「反省的実践家」としての専門家像である。よって、ここでは佐藤(2015)の提案する「教職専門性基準」と「教師養成カリキュラム」についてみてみたい。

教職専門性基準とは「、専門家像を基準において明示するものであり、養成、研修、採用、評価の基準となるもの」(p.80)である。その例として、以下に示す学習院大学人文科学研究科教育学専攻の教職専門性基準というものが挙げられている。

○学習院大学人文科学研究科教育学専攻の教職専門性基準

- ① 教職の公共的使命を深く認識し、子供の学びの委託に答える教育科学と学習科学を体得している。
- ② 学問的教養と教職教養を基礎として、教科の内容と学び方について深い理解を形成している。
- ③ 学校と教室の文化的・社会的文脈について認識し、創造性と協同性を啓発する方法で教育実践を遂行する。
- ④ 教育実践について反省的で系統的な研究を行い、専門家共同体の一員として同僚性を発揮して学校経営に参加し、教育の質の向上に貢献する。
- ⑤ 多文化共生や市民性の教育・持続可能性の教育など時代の課題を担い、地域の保護者や市民や他の専門家と協同して学校教育の創造的確信を推進する。

図7：学習院大学人文科学研究科教育学専攻の教職専門性基準

一方、教師教育カリキュラムの構造の試案としては、次に示す図8が挙げられている。

ここで注目したいのは、「知識基礎」にある「市民的教養」というものは「民主的な市民社会の建設を公共的使命とする教師の教育において、「市民的教養」の教育は「知識基礎」の重要な構成要素となる」(p.84)と位置付けられている点、また「専門的学び」の内容においては実践が重視されていること、そして「公共的使命」「自律性」「共同体」といったものもそこに位置付けられている点である。教育というものは民主的な市民社会の建設を目指すものであり、そのためには教師自身がまずはそのような存在である必要があ



図8：佐藤（2015）による「教師教育カリキュラムの構造」*

*佐藤（2015, p.84）をトレースして掲載

る、ということがこのカリキュラム構造及び図7の教師専門性基準から見て取れる。

2.2.2 授業研究改革、ケース・メソッドの開発の提案

しかし、この佐藤の唱える「教職専門性基準」にせよ「教師養成カリキュラム」にせよ、それは教師教育の目指すものであり、その内容、枠組みであり「では、どうするか」という方法、やり方ではない。本章において筆者が最終的な問いとしているのは、安易な公式化、方法論化の畏にはもちろん十分に気を付けたうえでの、「どうするか」「どのようにするか」というそのやり方のほうである。その点で佐藤が重視しているのは先に注目したい点としても取り上げた「実践」であり、佐藤は、先のカリキュラムの構造、特に専門的学びの内容の説明にあたり、「実践的知識」「実践的見識」「省察・熟考・判断」の学びは、理論と実践を統合するケース・メソッドによって遂行される」（p.85）と述べている。

では、そのケース・メソッドとはどのようなものであるか。佐藤は、授業研究を教師教育におけるケース・メソッドと捉え、特に現職教育における校内研修としての授業研修を重視している⁴⁹。しかし、同時に佐藤は現在広く行われているような「授業研究」を支持

⁴⁹ 授業研究のもう一つのタイプとして、養成教育における教師教育カリキュラムとしての授業研究がある。佐藤はこれについては、「現職教育における授業研究へのオリエンテーションとして組織されるべきだろう」（佐藤，2015, p.92）と述べている。

しているわけではない。佐藤が支持しているのは、「学びの共同体」という形での学校改革という一種のパラダイム転換を経た上での授業研究で、その特徴を従来型の授業研究と比較する形で次の表6、表7のように示している。その特徴は一言で言えば、「教師の教え方を中心とする授業研究ではなく学びのデザインとリフレクションを中心とする授業研究」(pp.102-103)であり、その活動においては「授業実践の事前研究(教材研究、指導案、発問研究、板書案)よりも事後研究(学びのリフレクション)に多くの時間を当てている」(p.103) また「授業の事例研究の回数を増やし」「授業実践の複雑さと複合性と多様性を尊重し、教師の実践的知識と実践的見解の中核をなす学びのデザインとリフレクションの質を高める」こと、「教室の出来事の意味を多元的複眼的に解釈すること」(p.103)が追求されている。佐藤(2015)はさらにこの学びのデザインとリフレクションの関係について図9のような歯車の図を用いて示している。

表6：伝統的な授業研究と革新的授業研究の対比

*佐藤(2015, p.100)をトレースして掲載

	伝統的授業研究	革新的授業研究
目的	指導案と授業技術の改善と評価 効果的な授業の実現	学びの省察による教師の実践的認識の形成、 教職専門性の開発
対象	指導案、教師の活動(発問など)	子供の学びの経験、学び合う関係
基礎	行動科学、教育心理学	認識論哲学、学習科学、人文社会科学
方法	数量的方法、分析と一般化と法則化	質的方法、事例研究、個性記述法
特徴	因果関係の分析(インプット・アウト プット・モデル)	意味と関係の布置の認識、実践的思考
結果	指導プログラム、技術指導	教師の実践的認識、学びのデザインとリフレ クション
表現	命題的認識、手続き的理解	語りの様式、実践的知識と実践的見識

2.2.3 現状と批判

しかし、このような形での「学びの共同体」としての学校におけるケース・メソッドとしての授業研究が特に日本において実際に広く行われているかというところではない、と

表 7：通常の授業研究と学びの共同体の授業研究の対比

*佐藤（2015, p.102）をトレースして掲載

通常の授業研究	学びの共同体の授業研究
<p>目的：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 効果的授業への改善 2. 学力の向上 3. 有能な教師の形成 <p>焦点：教材研究、指導案、授業技術</p> <p>頻度：年間 3 回程度</p>	<p>目的</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 子供の学ぶ権利の実現 2. 質の高い学びの創造 3. 思慮深い教師の成長 4. 同僚性の構築 5. 誰もが主人公になる民主的な学校と教室 <p>焦点：子どもの学びの活動と関係、 真正の学びと協働的学び</p> <p>頻度：年間 30 回以上</p>

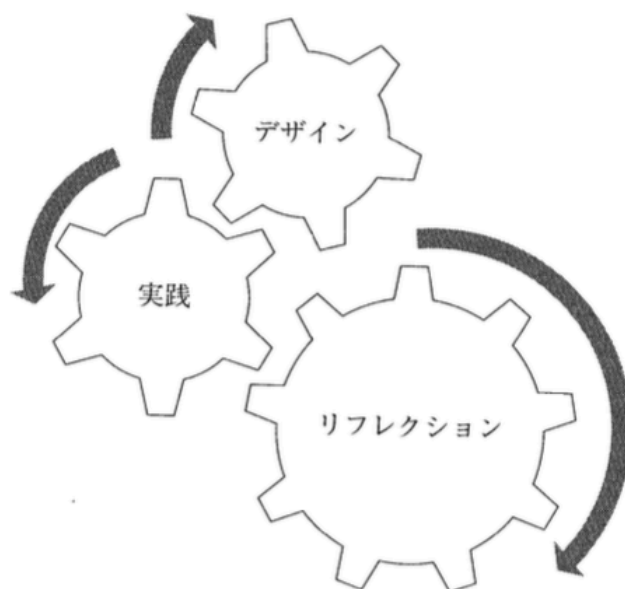


図 9：学びのデザインとリフレクション

*佐藤（2015, p.114）をトレースして掲載

佐藤は言う。そしてその原因は学びにおける協同 (collaboration) の意義は、ほとんどの教師に周知されているものの、しかし協同的学びを巡って誤解があるからであるとし、その誤解の最大の原因を、「異なる原理と方式によるグループ学習が混同して認識されている」(p.106) からであると指摘している⁵⁰。佐藤の言う「協同」「グループ学習」とは、本論においても第3章でマルクスからエンゲストロームに至る過程で見たようなヴィゴツキーの「発達の最近接領域」を理論とするグループ学習であり、「このタイプのグループ学習は、方式ではなく理論」(p.108) である。一方、日本において広く一般に理解されている「グループ学習」とは、「集産主義 (collectivism)」のイデオロギーと社会政策を背景として誕生したものであり、「班のリーダーの自主性を重んじ、班内の学びの一致と団結を重視」(p.107) しているタイプのものである⁵¹。そしてこちらは理論というよりも形式、方式である。

ここで改めて本論文でこれまで述べてきたことに戻れば、「新しい能力」の教育をめぐる問題点の一つでありまた最大のもは、それが「新しい」ものであるにも関わらず旧来の枠組みにおいて「公式」「方法論」的に理解され、そして結果として「新しい」ものの生産ではなくむしろ旧来の枠組みの方が再生産、強化されてしまう、というものであった。新しいタイプの教師研究である新しいタイプの授業研究についても同じことが指摘できる。

3. 「新しい能力」の教育における日本語教師研修、教師養成の動向とその実際

3.1 日本語教育における教師研修の変遷と近年の議論

3.1.1 日本語教師研修の変遷

以上、佐藤 (2015) を例に、「新しい能力」の教育における教師教育、教師研修についての議論を見てきた。簡潔にまとめれば、「新しい能力」の教育を実現するには教師自身が教育というものを民主的な市民社会の建設を目指すものとして捉える必要があり、これは言い換えれば、まずは教師こそが「新しい能力」を持った存在である必要がある、とい

⁵⁰ 佐藤 (2015, p.106) によれば、日本の学校における協力的学びと共同的学び (cooperative learnig, collaborative learning) の導入は韓国に並んで世界で最も低い状態にある。

⁵¹ 佐藤は日本だけでなく現代の中国や東南アジアでも、このタイプのグループ学習が主流であると指摘している。

うことである。そしてそのためには実践を通して、理論と実践を統合するケース・メソッドを通して、教師自身が「実践的知識」「実践的見解」「省察・熟考・判断」などに代表される「専門的学び」を行う必要があり、その代表的なものが学校というものを「学びの共同体」としてとらえ直した上での「教師の教え方を中心とする授業研究ではなく学びのデザインとリフレクションを中心とする授業研究」というものである。しかし、現状はそれが十分に普及・浸透しているとは言えない。現状では「学びの共同体」において重要な「協同」「グループ学習」の概念が、旧来型のそれと混同されて理解されてしまっている。「理論」として捉えられるべきものが「方法」と誤解されて捉えられてしまっている」となる。

では、日本語教育においてはどうかであろうか。日本語教育における教師養成、教師研修においても同様のことが確認できるであろうか。

「新しい能力」という観点からではないが、日本語教師研修の歴史的変遷を整理しているものとして林（2006）がある。そこでは日本語教師研修についての考え方が、時代の推移とともに、「見習い型」から「トレーニング型」に、さらには「自己研修型」から「参加型」の研修へと変化してきたことが報告されている。そして、その背景には80年代後半以降の学習者の多様化と、文型練習を中心とする教授法からコミュニケーションを重視する教授法への変化があり、さらにその背後には、学習というものを刺激と反応の連鎖を獲得する習慣形成であるとする行動主義心理学から知識や情報の処理過程を重視する認知心理学へ、情意的側面を重視する人間学的心理学から社会文化的側面や実践への参加を重視する状況論的学習論へといった学習観の変化があると述べられている。

また、藤原、加藤、小林、高木、松本（2018）は日本語教育学会発行の『日本語教育』1-157号から日本語教員養成・研修について論じている論文を選定し、その特徴を「日本語教員養成・研修に関する言説についての変遷」という形で整理している。次の図10がそれである。

それによると90年代から始まった「自己研修型」というトレンドは2000年代も続き、林が言及していない2010年代について藤原らは「社会的役割を認識し」という言い方でその特徴を説明している。しかしこれは林の言うところの「参加型」の延長線上にある捉え方であると言えよう。

一方、教師研修に限定しているわけではないが古屋、古賀、孫、小畑（2018）は日本語教師の役割とあり方をめぐる議論を整理しそれを図11のように「A.学習を管理する」「B.自律的な学習を支援する」「C.相互学習の場を設計する」「D.学習環境・システムを

年代 (対象論文)	社会的背景	言説から見る 求められた日本語教員養成・研修
1970年代 (2本)	・海外への日本語教師派遣	・日本語の高度な言語知識および日本文化に深い造詣を持った教師の養成・育成
1980年代 (14本)	・定住のための学習者増加（インドシナ難民・中国残留 邦人等） ・留学生 10 万人計画発表 ・大学における日本語教員養成課程の設置 ・日本語教育能力検定試験の開始	・理論を実践に結びつけられる教師の養成・育成 ・学習者の個性や能力を生かした教授ができる教師の養成・育成
1990年代 (11本)	・入管法改正による定住者の増加 ・外国人登録者 100 万人超 ・学習者や学習動機のさらなる多様化（日系人・外国人ビジネス関係者等）	・「自己研修型教師」の養成・育成 ・言語習得のための知識と理論を持ち、多様な学習者を指導できる教師の養成・育成
2000年代 (11本)	・入国・在留にかかわる規制の緩和 ・学習者や学習動機のさらなる多様化（日系外国人とその家族・国際結婚の配偶者・高度人材外国人等） ・文化庁「生活者としての外国人のための日本語教育事業」開始 ・留学生 30 万人計画発表 ・経済連携協定（EPA）に基づきインドネシア、フィリピンの看護師・介護福祉士候補者受け入れ	・自分の教育現場に応じて内省できる「自己研修型教師」の養成・育成 ・参加者全員の成長、他教師・職員との協調ができる教師の養成・育成
2010年以降 (5本)	・外国人の定住化 ・地域産業の担い手としての研修生・技能実習生の増加	・日本語教育の社会的役割を認識し、より良い教育環境を構築できる教師の養成・育成

図 10：日本語教員養成・研修に関する言説についての変遷*

*藤原，加藤，小林，高木，松本（2018，p.6）をトレースして引用

整備する」の4つのカテゴリーに分類して提示している。そしてその上で「1970年代から A の言説が、1980年代から B・D の言説が、1990年代から C の言説が登場しているが後から現れた言説がすでにある言説に取って代わっているというわけではない」（p. 70）とその実態を説明している。このような古屋らの変遷の捉え方は、林（2006）の「見習い型」から「トレーニング型」に、さらには「自己研修型」から「参加型」の研

カテゴリ	言説	日本語教師の役割	日本語教師のあり方
A. 学習を 管理する	水谷 (1974) 小出 (1987) 金田 (1989) 印道・岡野 (1995) 野山 (1995) 横溝 (2006)	①効率的に日本語を習得させるために教える ②学習者の行動を管理する ③学習者のニーズやピリフを把握する	①②③日本語と日本語教授に関する知識や能力 ②③学習者の言語に関する知識や能力
B. 自律的な 学習を 支援する	足高・池上 (1985) 石井 (1989) 田中・斎藤 (1993) 青木 (2001) 青木 (2006) 市嶋・長嶺 (2008)	①学習者の目的に合ったリソースを準備する ②学習者の相談に対応し、アドバイスをする ③学習者オートノミーを育てる	①学習者の学習目的を重視し、他分野の専門家と連携する態度 ②継続的・主体的に支援に関わる態度 ③教師オートノミー
C. 相互学習の 場を設計する	川岸 (1990) 二通ほか (1998) 才田 (2003) 館岡 (2007) 細川 (2007) 奥田 (2010)	①学習者同士あるいは学習者と日本人との間の相互学習が起きる場を設計する ②教師もいち参加者として学習に参加する	①活動の参加者を学習の主体として捉える態度・相互学習が起きる場を設計する能力 ②教師自身が多様な他者と協働し学び合う態度
D. 学習環境・ システムを 整備する	田中 (1985) 田中 (1988) 山田 (1996) 春原 (2006) 神吉 (2017)	①教育機関におけるコーディネートを担う ②社会の変容を志向しつつ、日本人と学習者が互いに学び合えるような環境を構築する ③教育機関を取り巻く社会環境の構築に関与する	①教育の全体像が見通せる能力 ②日本語教育の社会的役割にもとづき自身の教育実践を構想できる能力 ③言語や教育、コミュニケーションに関する専門家として、地域コミュニティのデザインや言語政策に関わろうとする態度

図 11：日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の四つのカテゴリ*

* 古屋, 古賀, 孫, 小畑 (2018, p.69) をトレースして引用

修へという捉え方とも重なる。つまり、「変化」はあくまで連続したもの、相互につながったものであり、「後から現れた言説がすでにある言説に取って代わっているというわけではない」のである。そして、このような「後から現れた言説がすでにある言説に取って代わっているというわけではない」という見解は、2.1.2・2.1.3でレビューした世界的な教師研修の近年の展開とも一致するものである。確かに教師研修の形は変化している。図 10に見られるように「社会的背景」と対応する形で変化している。しかし、第 2 章 1.4.1 において「新しい能力」の教育に対する批判を、続く 1.4.2 において本田 (2005) の「ハイパー・メリトクラシー化」という現状認識を取り上げた際にも確認したことだが、それでは社会の動きに合わせている、社会の動きの変化に対する「方法」として採用されているに過ぎず、「新しい能力」の教育で唱えられているようなより良い方向への社会の変革

へとつながるものではない。林（2005）の言うように「参加型」における「参加」が「社会文化的側面や実践への参加」であるのであれば、それは社会の動きに合わせるものではなく、社会の変革に「参加」するものでなければならない。

3.1.2 日本語教師研修における「参加」

3.1.2.1 ILL における「参加」のための「問い」

では、教師研修における「参加」の現状はより具体的にはどうなっているのか。ここでは、まず筆者もその教師研修に参加したオーストラリアでの ILL（異文化間言語学習）の考え方を紹介する。そして、次に林（2006）が「参加型」の例として取り上げているアクション・リサーチについてその展開と課題について言及する。

松本（2010）は 2009 年にオーストラリア連邦政府が発行した『Teaching and Learning Languages -A Guide』（以下『A Guide』という小冊子を紹介、解説したものである。この『A Guide』は、「自らの言語教育、教師としての役割、そして教育プログラムや教え方について、現代的な理解、文脈と照らし合わせながら教師が内省するためのリソース」として書かれたもの（p.10）である。教師研修そのものではないが、教師の成長のための『A Guide』である。その意味で「自己研修型」「参加型」の教師のためのガイドと言えよう。事実『A Guide』は、2000年代にオーストラリアで全国規模で行われていた「Asian Languages Professional Learning Project」、「Intercultural Language Teaching and Learning in Practice」、「Professional Standards Project—Languages」という大規模な教師研修プロジェクトの成果を踏まえて作成されたものである。

「参加」の観点からは、『A Guide』では教師こそが言語や文化に対する永続的な学習者（Lifelong learner）であり、教師としての学びの文化とは教育と学習の実践、過程に対しての深い気づきと理解の連続であり、理論と実践についての個人としての、教師としての立ち位置を常に振り返るといふことの重要性が述べられている。そしてこのような「振り返り」を「探究的なスタンス（investating stance）」と呼んでいる。しかし、『A Guide』では同時にこのような探求は「何を教えるか」という意図されたカリキュラム（intended curriculum）に向けられていることが多く、「教師は実際に何を教えているか」という履行されたカリキュラム（implemented curriculum）や学生が何を学んだかという到達されたカリキュラム（attained curriculum）に向けられることは少ない」（松本，2010, p.20）、とも述べられている。また、『A Guide』では、教育や学習のプロセスや言語、文化、文化間（intercultural）などの理解の評価に向けられることも少ない、という事実も指

摘されている（松本，2010，p.20）。そこで『A Guide』では、教師が自らに課すべき問いの例として、次のようなものを挙げている。これらの質問は学生、同僚、先輩、教師間ネットワークなどとの対話を通してこそ深められるとし、このような問いと対話を通しての教師としての学びの場の構築を強く推奨している。

- ・ 言語教師としての私のゴールと価値観は何か。
- ・ 私は学生に何を学んでもらいたいのか。
- ・ 私は私の教育の構築物をどう捉えているのか。また、それは私の授業にどう反映されているのか。
- ・ 私はそのような学習を促進させる経験や活動を、どう発展させていけばいいのか。
- ・ 学習者が学習したということを、どのようにして知ればいいのか。
- ・ 学生が学習を困難だと感じたとき、どう対応すればいいのか。

これらの問いは、まさに、「教師の教え方」ではなく「学びのデザインとリフレクション」についての問いであり、その意味で佐藤（2015）の言うところの「教師の教え方を中心とする授業研究ではなく学びのデザインとリフレクションを中心とする授業研究」と重なるものである。『A Guide』の言うところの「履行されたカリキュラム(implemented curriculum)」とは、佐藤（2015）の言うところの「教師の教え方」であり、「学生が何を学んだかという到達されたカリキュラム(attained curriculum)」は、佐藤（2015）の言うところの「学生の学び」である。

先に述べたように『A Guide』は「教師が内省するためのリソース」であり教師研修のものではないが、そこで述べられている考え方は、佐藤（2015）の「教師の教え方を中心とする授業研究ではなく学びのデザインとリフレクションを中心とする授業研究」と大きく重なる。事実筆者も参加した教師研修である「Professional Standards Project—Languages」では、教師が自らの現場において行う「授業研究」が行われており、それを他の教師と共有することで「学びの共同体」の構築しようという試みであった。もちろん、そこには第2章第3節で川上（2007）を引用する形で提示したような批判もあるが、結果はともかくその目指すところとしては、日本語教育、外国語教育においても「異文化間言語教育」という形で、「新しい能力」の教育としての教師研修が試みられていたと言えよう。

3.1.2.2 「参加」の具体例としてのアクション・リサーチの展開と現状

しかし今、「結果はともかく」と書いたが、「結果こそが問題」であることもまた事実である。オーストラリアでの ILL については川上（2007）が指摘していたような問題、「安易な公式化、方法論化」と「問いと議論の不足」という問題点があったことはすでに述べたとおりである。ではなぜそのような結果になってしまうのであろうか。これについては林（2006）も「参加型」日本語教師研修の代表例として挙げている実践研究、特にアクション・リサーチ（以下 AR）をめぐる議論にそのヒントを確認できる。

市嶋、牛窪、村上、高橋（2014）は、そのタイトル通り日本語教育において実践研究はどのように考えられてきたのかの歴史の変遷を整理したものである。それによれば、70年代から「紹介」という形で行われてきた実践は、80年代、特に80年代後半にコミュニカティブ・アプローチとともに内容重視・学習者中心の日本語教育が主張されるとともに、学習者の学習を捉え直すための研究、実践をデータとした研究、と捉えられるようになった。90年代にはそのような学習者への注目はそれを捉える教師の自己研修、自己改善へと展開し、実践研究も教師養成・教師研修の文脈で議論されることになり、90年代末には学習者の多様化という状況から絶対的な教授法追求の限界も意識されるようになり、その中での教師トレーニングから教師の自律的成長へと動きの中、実践研究を「内省による教師の成長の方法論」として捉える AR の流れも生まれた。2000年代は社会学を背景に、実践研究にエスノグラフィー的手法が取り入れられるようにもなっている。

一方、このような展開と現状を踏まえた上で、そこでの AR の受け入れられ方に疑問を呈し、そこにある問題を追求しているものとして、三代、古屋、古賀、武、寅丸、長嶺（2014）による論考がある。三代らは「AR をめぐる議論を検討することから「実践研究」を考えることで、日本語教育における「実践研究」を改めて定義する」試みを行っている。三代らは、AR を「AR」と「A・R」とに分ける。前者は「よりよい社会を構想し、構築しようとする志向を持つ AR」であり、後者は「既存の価値観の中で最適な手法を探すための調査法としての AR」である。そして日本語教育以外での AR の成立と展開を丁寧に追い、それがその出自である社会学の分野から教育学の分野へと展開されていく際に本来「AR」であったものが「A・R」的なものへと変質し、日本語教育においても岡崎・岡崎（1997）の段階では「AR」的であったものが、横溝（2000）の段階ではその「A・R」としての側面が強調された形で紹介され普及していった、と指摘している。さらに、岡崎・岡崎（1997）では「批判的」と訳されていた「Critical」という言葉が横溝（2000）

では「批評的」と訳されていること、従来「反省」「省察」と訳されることの多い「Reflection」が横溝（2000）では「内省」となっていること、「社会実践」という意味でのARでの「協働」という概念が横溝（2000）では「他の教師やファシリテーターとの協働」と矮小化されていることなどから、日本語教育では、キーワードの解釈を曖昧にすることで「AR」と「A・R」の境界を曖昧にしながら、内実は「A・R」としてARが位置付けられたと指摘している。

三代らは、「この作業に対して、横溝はかなり自覚的であった」「日本語教育の現場でARが受け入れられるために「ハードルを低く作成」として戦略的にそのような立場をとった」（p.78）と横溝自身の発言も引用しながらそう述べている。しかし、「自覚的であったか、そうではなかったか」即ち意図的であったか非意図的であったか、という事実よりも、ここで問題なのは、このようにARというものが、教育において、特に日本語教育、日本語教師研修において、このような形で（「A・R」という形で）理解され、普及し、浸透していった、という事実のほうである⁵²。この現象は本論文でこれまで見てきたような「新しい能力」をめぐる議論、それが「新しい」ものであるにも関わらず旧来の枠組みの延長線上において「公式」「方法論」的に理解され、そして結果として「新しい」ものの生産ではなく、むしろ旧来の枠組みの方が再生産、強化されてしまった、という議論とも完全に一致する。「参加型」の日本語教師研修、その代表であるアクション・リサーチを取り入れた日本語教師研修においても、これまで論じてきた問題が繰り返されていることが改めて確認できよう。そして、この問題、「AR」が「A・R」として理解され普及してしまう、生産され消費されてしまう、という問題は、「AR」と「A・R」の定義にあるように、「よりよい社会を構想し、構築しようとする志向を持つAR」という「態度」が「既存の価値観の中で最適な手法を探すための調査法としてのAR」という「調査法」「方法」として捉えられてしまう、という点にある。本論文で見てきた言葉を使えば、「よりよい社会を構想し、構築しよう」とするもの、「民主的な市民社会の建設を目指すもの」であるべきものが、むしろ「現状の維持」「現状の再生産と強化」として機能してしまうという事態である。第2章3.4で述べた「第三の場所」を巡る問題と同じ問題が、

⁵² その意味で本論文は、決して横溝（2000）の主張を全否定するものではない。横溝（2000）のような主張があるからこそ、それを出発点としてそれが「拡張」できるわけである。事実、筆者の一連の実践も、その出発点は横溝（2000）の言う意味での「アクション・リサーチ」にある。

ここでまた繰り返されていることが確認できる。

3.1.2.3 矮小化された「参加」の概念と、その原因であり結果としての「安易な公式化、方法論化」と「問いと議論の不足」

では、ここで再び先に ILL について投げた、「なぜそのような結果になってしまうのだろうか」という問いへと戻りたい。AR をめぐる議論を介することで ILL における「問題」は改めて確認できた。「安易な公式化、方法論化」、「問いと議論の不足」という ILL における問題は、特に「安易な公式化、方法論化」については、「よりよい社会を構想し、構築しようとする志向を持つ AR」という「態度」が、「既存の価値観の中で最適な手法を探すための調査法としての AR」という「調査法」「方法」として捉えられてしまった、という AR における「問題」と重なる。そして、このような安易な公式化、調査法化、方法論化が行われるのは、ILL にせよ AR にせよ、それが何のためなのか、何を目指しているからなのかというそのそもそもに対する「問いと議論」が不足しているからである。では、なぜ「問いと議論」は不足するのか。

ここで改めて注目したいのは、ILL における「参加のための問い」である。3.1.2.1 で述べた ILL における「参加のための問い」は教師の内省、学びのデザインとリフレクション、探求を促すものではあったが、しかしそれはあくまで教師の中、授業の中だけに対して向けられており、それがその本来の目指すところである「よりよい社会を構想し、構築しよう」と言うところにまでは向けられてはいない。「A・R」が「AR」の段階では「よりよい社会を構想し、構築しようとする志向」を常に意識し、自らに問い、他者と議論していたのに対し、「A・R」となってしまうとそれが失われてしまったのと同じように、ILL も、いつしかそれが何のため、そもそも何を旨とするものだったのかという点が薄れてきてしまったと言えよう。しかし「A・R」が元をたどれば「AR」に行き着くように ILL も、その考え方は 1987 年発効の「Australian Language Level Guideline」に遡ることができるものであり、それは 1983 年に誕生した労働党政府による「多文化主義」政策に基づくものである。その後、政権が何度か交代してもこの「多文化主義」はその後のオーストラリア、現在のオーストラリアを特徴付けてきた政策であり理念であった。ヨーロッパにおける CEFR が複言語複文化主義という理念に基づくものであるように、オーストラリアにおける ILL も多文化主義という理念に基づくものであるはずのものであった。しかしながら、現状ではその理念とは切り離された形で日本語教師研修、言語教師研修というのは展開されてきてしまっている。言語教育が言語教育として確立してしまったが故に、

その目的も、当初の社会的なものから、言語教育の枠内での問題へと縮小されてしまっている。そしてその問題であり原因となっているのはやはり第2章第3節でも指摘した「安易な公式化、方法論化」と「問いと議論の不足」である⁵³。この二つはどちらかが原因でどちらかがその結果という単純なものではない、どちらもが双方の原因でありどちらもが双方の結果である。そして、それ故に問題の解決が難しいものでもある。片方を解決してももう片方がある限り、解決されたと思われた最初の問題は再び立ち上ってくる。この問題を解決するには両方を同時に、両方を繋げたままで解決する必要がある。

なお、「参加のための問い」はあくまで教師の中、授業の中だけに対して向けられている」という点については佐藤（2015）の言うところの授業研究、ケースメソッドとしての授業研究もそうではないかという意見もあろう。しかし、ここで改めて注目したいのは表6で示した「教職専門性基準」には⑤として「多文化共生や市民性の教育・持続可能性の教育など時代の課題を担い、地域の保護者や市民や他の専門家と協同して学校教育の創造的確信を推進する」という文言が、表7で示した「教師教育カリキュラムの構造」には「知識基礎」として「市民的教養」というものが、また「専門的学びの内容」としては「公共的使命」「自律性」「共同体」という言葉が挙げられていたという点である。つまり3.1.1で筆者がまとめた「新しい能力」の教育を実現するには教師自身が教育というものを民主的な市民社会の建設を目指すものとして捉える必要があり、これは言い換えればまずは教師こそが「新しい能力」を持った存在である必要がある」という点が、ここでは決して忘れ去られてはいない。佐藤（2015）の場合は、そのような大前提、教師こそが「新しい能力」を持った必要である必要があるという大前提があった上での授業研究なの

⁵³ しかし、「Professional Standards Project—Languages」に参加しての率直な感想であるが、確かに「なぜ、なんのためか」という根本的な「問いと議論」はそこでは不足したかもしれないが、「安易な公式化、方法論化」というものが研修主催者側の手により行われていたとは思えない。後に改めて指摘するが、「安易な公式化、方法論化」ということが行われてしまうのは研修を受ける側の方の問題である。理解を超えるものを「安易な公式化、方法論化」することで理解してしまおうという受け手側の問題である。

である⁵⁴。そして、これらの前提は「疑うべからぬ前提」ではなく「常に疑うべき前提」である。ジルーの言う「闘争」、デューイの言う「探求」のように市民的であること、公共的であることとは、常に意味や価値を新たに生産、創造していくことである。

3.2 「新しい能力」の教育としての日本語教師研修の実際

では、ここで再び話を今現在に、特に「新しい能力」の教育というものを前面に出した日本語教師研修へと戻すこととしたい。そこでは果たして「新しい能力」の教育が本来的に目指す「よりよい社会を構想し、構築しよう」とするような教師研修、「民主的な市民社会の建設を目指すもの」、新しいものの生産、創造としての教師研修が行われているであろうか。

結論を先に言えば、そのような教師研修と呼べるような実践は報告されている。しかし、同時に依然として三代ら（2014）が指摘するような「A・R」としての教師研修も行われている。以下、それぞれ筆者も関わった「新しい能力」に類するものが強く唱えられている国での教師研修の事例を報告する。

3.2.1 インドネシアでの高校日本語教師研修

まず報告したいのはエフィ、東田、上野（2015）などによる国際交流基金ジャカルタ日本文化センターが主導する形で行われた、インドネシアにおける高校日本語教師会での一連の授業研究の実践である。エフィ、東田、上野（2015）はその「要旨」を次のように記している⁵⁵。

⁵⁴ 後に第5章、第6章で行うモデルの構築において、筆者が佐藤（2015）の言うところのケースメソッドとしての授業研究をそのモデル化の際の参考としているのは、そこに理由がある。ケースメソッドとしての授業研究だけを見れば、確かにそれはいわゆる実践研究やアクション・リサーチ（AR）を巡って語られていることと重なる部分も多い。しかしそれ（ケースメソッドとしての授業研究）はここで述べた「大前提」があつてこそそのそれ（ケースメソッドとしての授業研究）なのである。当然、実践研究もARも本来はそのような「大前提」が意識されたものであつたが、3.1.2 で論じたように「方法論化」が進むことでそれが見失われてきてしまっている

⁵⁵ 佐藤（2015）、エフィ・東田・上野（2015）も共に2015年3月に発行されており、エフィらの実践は佐藤を直接的に参考としているわけではない。しかしそうではないからこそ、このようなレッスン・スタディ＝授業研究の動きが同時発生的に生じていたことを示している。

インドネシアでは、中等教育における日本語学習者の増加に伴って、教師の育成が課題とされて久しい。国際交流基金ジャカルタ日本文化センターは課題解決へ向けて様々な支援を続けてきたが、とりわけ政府と共催でやってきた教師研修による高校日本語教師育成への貢献は大きい。一方で、当該研修に残された課題や教師の育成をめぐる議論のパラダイム・シフトに鑑みると、「教師の成長」を促す新たなアプローチが求められてもいる。本稿では、その方策の一つとして、インドネシア中学校・高等学校日本語教師会とともに試みた「レッスン・スタディ」について報告する。「レッスン・スタディ」を通じて高校教師たちが得た学び、その学びがもたらした成果と課題を振り返り、インドネシアの中等教育機関での日本語教育における「レッスン・スタディ」の意義や課題を検討することで、教師の育成に関する議論の活性化が期待される。

(p. 67)

インドネシアの中等日本語教育の現状については第5章第4節で改めて説明するが、2004年発表の「普通高校・宗教高校カリキュラム」以降、そこでは「能力を基盤とするカリキュラム」という考え方が強く唱えられてきた（松本，2014a）。そこで強く提唱されていたのが、既に第1章でも言及していた「**Pembelajaran Aktif, Inovatif, Kreatif, Efektif, dan Menyenangkan (PAIKEM)**：活動的、創造的、効果的で楽しい学習」という学習形態であり、エフィらの実践はそのような状況を背景として行われたものである。

報告の中でエフィら（2015）は、研修に実践者として参加したD教諭を取り上げ、「D教諭は、実践に 参加した成果として、他の参加者と活動の目的や方法を深く話し合うことで授業の進め方を少しずつ考えられるようになり、さらに、生徒の反応にもとづいて自身の教え方を振り返って授業の改善につなげることを学び、そのことがひいては生徒の学びにも影響を与えることを理解した」（p.80）とその成果を述べるとともに、アンケートの結果から「今回の実践の全体的な成果として、参加者は「教師間の協同」によって自分自身を変えることができ、教え方を振り返って「授業の改善」案を導き出し、生徒の学びの変化を感じたことが確認された」（p.80）と述べている。また、レッスン・スタディを行って見ての課題として「「レッスン・スタディ」を教師の評価の場と受け止めるものがない、過度に一般化して終えてしまうケースも見られた」「暗に授業者のみの責任を問うような発言やベテラン教師が「生徒として考えると」という前置きの後に若手の授業者を一方向的に始動する場面にも直面した」（p.80）とその問題・課題についても率直に書

き記している。現段階で成果が十分に出ているかと言うとそうではないが、その成果の兆し、萌芽的な成果は確認できていると言えよう⁵⁶。

なお、このエフィらの実践はまだ教室での授業にのみ目が向けられているが、このような実践、エフィらが言うところの「インドネシアの中等教育機関での日本語教育における「レッスン・スタディ」の意義や課題を検討することで、教師の育成に関する議論の活性化」を期待するという動きは、必然的にそこにある教育という制度や教育という制度を取り巻く社会というものにも目が向けられ、それに関する議論の活性化という動きを引き起こすこととなる。松本（2014b）で報告されている実践がそうであるが、本論文ではそれについては第5章第5節で紹介する。

3.2.2 フィリピンでの高校日本語教師研修

一方、「新しい能力」の教育というものを前面に提示している教師研修の中には、三代ら（2014）が言うところの「A・R」的な教師研修と呼べる教師研修、「既存の価値観の中で最適な手法を探す」ようなものとしての教師研修も依然として存在している。その結果、そこでは「授業実践の複雑さと複合性と多様性の尊重」「授業者の実践的知識と実践的思考を反省的批判的に学ぶ」「教室の出来事の意味を多元的複眼的に解釈する」といったこととは正反対の活動、「新しい能力」というものが掲げられながらも「ある価値観や考え方への方向付け」即ち「従来型の価値観の再生産と強化」という事態が行われてしまっている。筆者が関与した範囲で言えば、フィリピンでの事例がそうである。

詳しくは第5章第4節で述べるが、フィリピンでは近年大規模な中等教育改革が進行中であり、そこでは「21世紀型スキル」の育成というものがその目的として大きく掲げられている（松本，2016b）。外国語教育、日本語教育もその例外ではない。国際交流基金マニラ日本文化センターはフィリピン教育省と連携し、2009年より主に教材の開発と日

⁵⁶ 2015年に東ジャワ州で行われたレッスン・スタディには筆者も参加する機会を得、その模様は松本（2015a）でも報告している。そこでは実際に授業者の語り、見学者の語りに加えビデオ資料も使われており、筆者の主観的判断ではあるが「授業者の実践的知識と実践的思考を反省的批判的に学ぶこと」「教室の出来事の意味を多元的複眼的に解釈すること」が行われていた。佐藤（2015）はケース・スタディとしての授業研究のためのデータとして「授業者の語り（ナラティブ）による実践報告と授業の映像記録を併用するのが好ましい」と述べている。「この二つを併用することによって、学習者は授業者の実践的知識と実践的思考を反省的批判的に学ぶことが可能となり、教室の出来事の意味を多元的複眼的に解釈することが可能となる」（p.114）からである。

本語教師研修という形でそれに取り組んできた（大船，和栗，パルマヒル，ヴェントーラ，2011；大船，和栗，松井，須磨，パルマヒル，2012；大船，2014）。

しかし、その実態はどうであろうか。既に第1章において言及していたが松本（2016d）ではまず『enTree』というその教材やそこでの評価を分析し批判したうえで、それを元にして行われている教師研修についても次のように述べている。

教師研修についても「評価ツール」「ルーブリック」について述べてきたことと同様の現象が指摘できる。先に「前提」自体を改めて問い直すことは一切されていない点を問題として指摘したが、教師研修においても同様に「前提」、「疑わざるべきもの」として教材『enTree』が存在している。教師研修は『enTree』を巡り、それを「理解」する場として捉えられている。そこでは本来目指されていた「実践を見直すこと」などではなく「『enTree』のコンセプトを理解し『enTree』に出てくる日本語表現の習得と日本及び世界の国々の社会事情・文化への気づきに加え、『enTree』を用いた学習で学習者が養うべき「学習をモニターする力」「内省する力」を育成していくための指導法を身につけることが目的とされている。本来であれば『enTree』についての議論、その正当性、妥当性についての議論、さらには『enTree』と教師研修との間のつながり、関係性、関連性についての議論、確認、問い直しこそがまずは行われるべきであろう。しかしそのようなことは一切行われておらずまたそのような議論の必要性さえ認識されていない。

(p.45)

松本による批判については、その詳細は松本（2016d）を参照されたいが、ここで引用し指摘しておきたいのは、『enTree』という教材を「前提」としてしまいが故に、本来そこで問われるべき「問い」が隠蔽されてしまうということと、そうすることによって「よりよい社会を構想し、構築しようとする志向を持つ AR」という「態度」、即ち佐藤（2015）の言うところのケース・スタディとして行われるべき教師研修が「既存の価値観の中で最適な手法を探すための調査法としての AR」、即ち三代ら（2014）の言うところの「A・R」として一種の「調査法」「方法」として捉えられてしまう、という問題である。そしてそれが再生産し強化するのは、結局は現状の制度でありシステムのほうである。

4. まとめと考察

4.1 「新しい能力」の名のもとに繰り返される再生産と強化

以上、第4章では本研究でのメインの問いである「「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか (RQ⑧)」に迫るべく、教師、そして教師教育、教師養成というところに焦点を当て、「新しい能力」の育成を目指した教育において教師というものはどのような存在なのか (RQ⑤)」について確認した後、「教師教育、教師研修の現状はどうなっているのか (RQ⑥)」 「特に日本語教育においてその現状はどうなっているのか (RQ⑦)」についての調査分析を行った。

その結果見えてきたのは、まずはそこでの教師はジルーの言うところの変革的知識人、ショーンの言うところの反省的実践家である必要があり、そのような教師を育てていくには、教師教育のカリキュラムを抜本的に改革するとともに、佐藤の言うところのケース・メソッドとしての授業研究を行うことで理論と実践を統合すること、教師研修というものをケース・メソッドとして行うことで「実践的知識」「実践的見解」「省察・熟考・判断」の学びへとつなげていくことが重要であること、そして、それと同時に、なぜそれが重要なのか、何のための教師研修なのか、というそのそもその部分を問い、議論し、確認していくことの重要性であった。先に 3.1.2.3 において「つまりこの問題を解決するには両方を同時に、両方を繋げたままで解決する必要がある」と述べたが、そこでいう「両方」とは、もちろん方法としての教師研修と目指すものとしてのその目的、ということである。そして、日本語教育においてもケース・メソッドとしての授業研究に近い動きが確認され、その結果として新しいものの生産、創造としてよりよい社会を構想し、構築しようという方向へと展開した教師研修があることも確認されたが、同時に表面的にはそれをうたいながらもその実態はそうはなっていない、むしろそれとは反対のものとなっているものもあることも確認できた。

では、どうしてこのような「問題」は繰り返されるのか。3.1.2.3 でもすでに考察したように、ここで改めて想起されるのは第2章で「新しい教育」と言語教育を巡って考察してきたことである。第2章で確認したのは「それが「新しい」ものであるにも関わらず安易な公式化、方法論化を通して旧来の枠組みにおいて理解され、そして結果としてその旧来の枠組みの方が再生産、強化されてしまう」という現象であった。全く同じことがここでも、教師研修においても繰り返されている。本章で見えてきたことと言えば、「新しい」ものとは「新しい能力」の教育のための教師研修であり「新しい能力」の教育としての外

国語（日本語）教育である ILL における教師研修であり、その具体的な形としての授業研究、ケーススタディ、AR としての授業研究である。そして、そこでの「安易な公式化、方法論化」に相当するのが「参加への問い」が矮小化されてしまった ILL であり、A・R としての AR であり、その実例としてのフィリピンでの事例である。

これも第 2 章で確認したように、「安易な公式化、方法論化」による再生産と強化という現象は、「問いと議論の不足」という結果を生む。そして、それは逆に言えば、「問いと議論が不足」しているために、いつまでたっても「安易な公式化、方法論化による再生産と強化」が繰り返されるという結果へとつながるっているということでもある。いわゆる「悪循環」がここでは起きているわけだが、この悪循環を断ち切るには「公式化、方法論」とでもいべきものと「問いと議論」とをつなげたまま、むしろそれがつながっていることを意識させることで、その場全体を変えていくというアプローチを取るしかない。つまりはエンゲストロームの言うところの発達のワークリサーチのようなもので、その場、そのシステムとそこでの目的や力関係を捉え直すことで、新しい道具（方法）を見出し、その場やシステムを変化させ、拡張させていく、というアプローチである。

4.2 再生産と強化の背景にある「公のイメージ」としての言語観、教育観

しかし、なぜこのような「安易な公式化、方法論化」「問いと議論の不足」という問題はこうも繰り返されるのであろうか。本章第 2 節で見たように、教育という制度の出発点には「「公のイメージ」を再生産し強化する」というものがあつた。それに対する反発の動きがあつたことはこれも本章第 2 節で見てきたとおりであるが、しかし、その「「公のイメージ」を再生産し強化する」という方向への力は依然として教育において強いものであり「新しい」考え方、アプローチは常に「公式化、方法論化」されることでそこに取り込まれてしまう。事態はこのようにまとめられるであろう。「公式化、方法論化」されることでそれが本来的に持っていた「問い」はいつの間にかかき消され、「公のイメージ」のなかに取り込まれてしまう。それは（問いがかき消されるということは）「公のイメージ」にとっては都合のいいことである。なぜなら、「問い」は、「公のイメージ」が「イメージ」に過ぎない、ということ暴きかねないものであるからである。

日本語教育について言えば、その問いは川上（2007）の言葉を借りれば「どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのかという問い」である。これは即ち言語観、日本語観、言語教育観、日本語教育観についての問いである。そして、日本語教育における「公のイメージ」とは、理解可能、伝達可能、教育可能なものとしての日本語であり学

習者であり日本語教育である。より具体的に言えば、文法や語彙という形でパーツを与えることが日本語教育である、というような考え方であり、異文化について言えば、情報を与えそれを理解することで異文化が理解できるとするような、異文化理解の段階に留まっている日本語教育である。そして、このような日本語教育の「公のイメージ」はまだまだ根強い。言語教育、日本語教育というものは言語教育、日本語教育として独立しており、その独立した教科、科目においてその内部にあるものを教えればいい、という言語観、日本語観、言語教育観、日本語教育観である⁵⁷。しかし、「新しい能力」とその教育というものはそもそもそういうものではないということは、これまでに確認してきたとおりである。しかし、「新しい能力」の教育というものさえも、そこ（「公のイメージ」）に取り込まれることで、その「新しさ」が失われてしまっている。現実としてそのような事態はすでに生じている。そこで排除される、あるいは取り込まれてしまうのは、これも第2章で見てきたような「他者」「理解を超えるもの」としての日本語であり学習者であり、即ち複言語・複文化としての日本語教育であり、異文化間としての日本語であり日本語教育である⁵⁸。「公のイメージ」としての日本語教育の枠には収まりきれないものが、「公のイメージ」の枠内で理解されてしまうことで矮小化され骨抜きにされてしまう。「新しい能力」やその教育を唱えるのであれば、そのような現状に対し何らかの手を打っていかねばならない。古屋ら（2018）は、日本語教師の役割とあり方をめぐる議論を整理した際に、「後から現れた言説がすでにある言説に取って代わっているというわけではない」とまとめている。これは後から現れた言説がすこしずつその場の主流の旧来型の言説を侵食しているとも見ることが可能であるが、同時に、新しい言説がその場の主流の旧来型の言説に侵食されているとみることも可能なものである。現実にはむしろ後者の方であろう。

⁵⁷ さらに言えば、このような「公のイメージ」としての言語教育観、日本語教育観を支えているのはより大きな「公のイメージ」としての教育観、特に学校教育観である。

⁵⁸ コスト、ムーア、ザラト（姫田訳、2011）では「初等教育における歴史的制度的傾向の強さ」という説題のもと「子供達はだれでも個人的に持っているどの教室でも集められるはずの複言語複文化経験が、初等教育での古典的方向性では生かされていないばかりか、教育の障害と映るようだ」とその実態を指摘している。もちろん初等教育だけの問題ではない。そのような現状があるからこそ、それを打ち破るものとして複言語複文化教育の必要性和重要性が唱えられているのである。

4.3 「乗り越え」としての「問いと議論」「探求」のプロセスの設計化

ではどうするか、どうすれば「公のイメージ」に侵食される側ではなく「公のイメージ」を侵食する側へと回ることができるか。

ここにきて本研究もまたその振り出し、出発点に戻る事となる。先に述べた問いは、言い換えれば「どうすれば真の意味での「新しい能力」の教育としての日本語教育が実現できるか。どうすれば真の意味での「新しい能力」の教育としての日本語教育が実現できる教師を育成することができるか」である。本研究のメインの RQ (=RQ⑧) は、「「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」という問いであった。「どのように」という問いに対し、「問いと議論」をかき消してしまうような「安易な公式化、方法論化」された回答を提示するのではなく、むしろ「問いと議論」を生んでいくようなものを一種の「方法」として提示することで、ここでの「問題」を乗り越えることができるはずである。ここ言う「問いと議論」については、デューイの言う意味での「探求」という言い方をしてもいいであろう。デューイが乗り越えようとしたのが「公のイメージ」を再生産し強化するもの、としてのいわゆる「近代型」の教育であり、その下で「再生産」される教師であったように、本論において乗り越えようとするのは「公のイメージ」を再生産し強化するもの、理解可能なものとして言語や他者を捉えるものとしての「日本語教育」であり、その下で「再生産」されるものとしての「日本語教師」である。そして、そのような乗り越えこそが、旧来型の言語教育、日本語教育ではない「新しい能力」の教育としての言語教育、日本語教育であり、教師研修という形で日本語教師を探求の視点、観点を持つものとして「生産」することこそが、本論で言うところの「新しい能力の教育としての日本語教師研修」である。なお、当然ここでいう「生産」とは本章第1節で見てきた言葉を使えば、シングルループではなくダブルループ、トリプルループである。シングルループは再生産に過ぎず、それゆえにシングルループでは「公のイメージ」に飲み込まれてしまう。ダブルループ、トリプルループに至ってこそ「探求」は達成でき、「公のイメージ」を超えるものとしての生産、創造、拡張は達成できる。

5. 小括

以上、第4章では本研究でのメインの問いである「「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか (RQ⑧)」に迫るべく、

教師、そして教師教育、教師養成というところに焦点を当て、「新しい能力」の育成を目指した教育において「教師」というものはどのような存在なのか (RQ⑤)」について確認した後、「教師教育、教師研修の現状はどうなっているのか (RQ⑥)」「特に日本語教育においてその現状はどうなっているのか (RQ⑦)」についての調査分析を行った。その結果見えてきたのは、まずはそこでの教師はジルーの言うところの変革的知識人、ショーンの言うところの反省的実践家である必要があり、そのような教師を育てていくには教師教育のカリキュラムを抜本的に改革するとともに、佐藤の言うところのケース・メソッドとしての授業研究を行うことで理論と実践を統合すること、教師研修というものをケース・メソッドとして行うことで「実践的知識」「実践的見解」「省察・熟考・判断」の学びへとつなげていくことが重要であること、が必要である、ということであった。日本語教育においてもそのような教師研修の動きは確認されたが、しかし、同時に、表面的にはそれをうたいながらもその実態はそうはなっていない、むしろそれとは正反対のものとなっているものもあることも確認できた。

このような現状があるのは、日本語教育においても「公のイメージ」が今でも非常に根強いからである。そして、そこでの「公のイメージ」とは理解可能、伝達可能、教育可能なものとしての日本語であり学習者であり日本語教育である。このような現状を変えていくには、即ち真の意味での「新しい能力」の教育としての日本語教育を実現させていくには、「問いと議論」を掻き消してしまう「安易な公式、方法論」に変わるものとして、「どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのか」という「問いと議論」を生んでいくようなものを一つの「方法」として提示すること、そうすることによって改めて「問いと議論」と「方法」への意識を高め、悪循環へと陥っていたものを好循環へと転回させていくしかない。

そしてこの問い、「どのような言語能力を学習者に育成しようとしているのか」という問い」という問いは、本章での「考察」がそうであったように、次のようなさらなる問いをそれを問うものへと突きつけるものでもある。それは「でもなぜ日本語教育なのか、なぜ日本語教師なのか、日本語教育には何ができるのか、日本語教師には何ができるのか、日本語教育は、日本語教師は何を目指し何をすべきなのか」という問いであり、さらに言えば、「日本語教育とは何か」「日本語教育を通して何を教育するのか」「どのような「能力」を教育するのか」という問いである。本論で目指している「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師の育成」は、そこに参加する教師にこのようなよ

り大きな問い、より根本的なより根源的な問いを意識させるものである必要がある。そこまでを（「問い」を意識させるところまでを）その目的に含むものである必要がある⁵⁹。

⁵⁹ 当然この問いは筆者自身にも向けられている。筆者の回答は第7章及び第8章で示す。なお、当然本論文でこれまで論じてきたことは、この「より大きな根本的な根源的な問い」に対する回答のためのヒント（手がかり）となっている。

第5章 実践の再検討：「新しい能力」の教育としての日本語教育における教師研修モデルの構築に向けて

第5章では、RQ8である「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」について、第4章までに検討してきたことがらを踏まえた上で筆者自身の過去の実践の再検討を通して迫る。

まずは、第1節においてこれまでに検討してきたことを改めて振り返り、その上で本章以降で行うべき作業を確認する。

続く第2節は「方法」についての節である。第5章での分析に用いるデータについて、なぜそれが筆者の過去の実践なのか、そして、なぜ筆者の数多くの実践の中からこれらの事例が選ばれたのかについて「モデル」という観点から説明する。さらに、その資料を分析する際のやりかたについて述べる。

第3節から第6節にかけては、筆者が過去に行った4つの教師研修を報告すると共に、その分析を行う。ここでの報告と分析の狙いは、モデル化にあたり必要な要素とその関係を見出すところにある。そして、最後第7節で改めてこれらの実践をまとめ、次の第6章でのモデルの構築に備える。

1. 本章の目的

1.1 第5章での問いとここまでのまとめ

第4章までに検討してきたことを踏まえたうえで、メインのRQ(=RQ⑧)である、「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」について議論していくのが、第5章の目的である。

第4章までに見てきたことを改めて整理すると、以下のようになる。

まずは、「新しい能力」というものは、民主的市民性のある社会の構築のために必要な能力、即ち力のない者に力を与えるエンパワメントの能力であり、変化変革、革新の能力である。それが現在教育の目標とされているのは、教育というものがそもそも民主的市民性のある社会の実現のためにあるものだからである。特に、言語教育、複言語複文化教育としての言語教育、異文化間教育としての言語教育は、その中核となるものである。しかし、現状においては「安易な公式化、方法論化」というものに代表される形でそれが理解されてしまっており、それ故に新しいものの生産、創造、民主的市民性のある社会の実現

ではなく、旧来型の価値観、現在力を持っている価値観のほうがむしろ再生産され強化されてしまうという事態も生じている。「新しい能力」というものが一種の流行語的に旧来の価値観の中で消費され、旧来の価値観の再生産の道具として使用されてしまっているからである。ベックのいう「再封建化」が行われている。

同様のことは教師についても、教師研修についても、日本語教育、日本語教師、日本語教師研修についても言える。「新しい能力」の教育というものを踏まえたいうえでの教師のあるべき姿とは、ジルーの言うところの「変革的知識人」、ショーンの言うところの「反省的実践家」としての教師である。そして、教師研修のあるべき形とは佐藤（2015）の言うところの「ケース・メソッドとしての授業研究」に代表されるようなものである。

「新しい能力」の教育を実現するには、教師自身が教育というものを民主的な市民社会の建設を目指すものとして捉える必要があり、これは言い換えればまずは教師こそが「新しい能力」を持った存在である必要があるという点を常に意識しながら「複合性と多様性を尊重する」ものであり、「実践的知識と実践的思考を反省的批判的に学ぶ」ものであり、「出来事の意味を多元的複眼的に解釈する」ものである。しかし、現状では「新しい能力」の教育というものを前面に提示している教師研修においても、それを行っている側がそれに気づかないような形である一定の方向への方向付けという活動が行われてしまっている。その結果反省的批判的な学びは生じることなく、むしろ批判的な学びとは反対のものである旧来型の価値観のほうが再生産されてしまっている。日本語教師研修においてもそのような事例は確認できる。

では、どうすればいいのか。それが本章での問いであり、本研究でのメインの問いである。第4章において検討したように、再生産の連鎖、悪循環を打ち切るには「「公式化、方法論」とでもいべきものと「問いと議論」とをつなげたまま、むしろそれがつながっていることを意識させることで、その場全体を変えていくというアプローチ」をとる必要がある。つまり「問いと議論」を生んでいくような回答を一種の「方法」として提示することが有効である。「問いと議論」をその内部に含むものを、弁証法的に言えば矛盾や対立をその内に含むものを、「方法」として提示する必要ということである。そして、第3章において検討してきた「新しい能力」の背後にある理論、考え方を踏まえると、そのためのヒント、「問いと議論」、「矛盾や対立」をその内部に含むものを「方法」として提示する際の具体的なヒントとなるのは、例えばエンゲストロームが提案している「活動理論」のモデルである。そして、それはアージリスが提唱しているダブルループ学習、それを踏

また上でマーコードが唱えているトリプルループ学習の考え方ともつながる。佐藤（2015）の言うところの「ケース・メソッドとしての授業研究」、及び図9で示した「学びのデザインとリフレクション」の考え方も、そのような観点から捉えることのできるものである。

1.2 「モデル」という考え方

では、問いと議論、矛盾や対立に迫り「問いと議論」「矛盾や対立」をその内部に含むものとしての「方法」を提示するにはどのようなやり方が考えられるか。

ここで思い起こして欲しいのは、佐藤（2015）は「ケース・メソッドとしての授業研究」「学びのデザインとリフレクション」の背後にある考え方について、「方式ではなく理論」という言い方をしていたという点である。そうであればここで提示すべきものも「方法＝方式」ではなく「理論」となり、そうであればエンゲストロームの活動理論がそれになるであろう。そして、さらにその先をさかのぼり理論の抽象度を高めていけば、マルクスに始まる唯物論的弁証法というのがその「理論」になるであろう。

しかし、今「抽象度」という言葉を使ったように、「理論」では問いへの回答としてはやはり抽象的である。また、ここで思い起こして欲しいのは、「方式ではなく理論」という言い方をしていた佐藤自身が、ケース・メソッドというものを「理論と実践を統合するもの」として捉えていたという点である。理論を実践に統合する際、理論を現場の実践に落としていく際には、その「落とし方」、「落とし方の形」「落とし方の枠組み」というものについて考えていくことが必要である。佐藤が言う「理論と実践を統合する」とはこの「落とし方」であるといつてよい。しかし、佐藤のケース・メソッドについての説明も未だ抽象的なものではある。そうすると本章で探究すべきもの、本章での問いに対する回答として提示すべきものは、より具体的な形での「落とし方」となる。そして、その「落とし方」は決して公式や方法という固定的なものに落ち着くものではないし、そうであってはいけない。ここで提示するものはそのような固定化、型化されたものではなく、より動的、可変的なもので、それは例えばウィルソン（1990/1996）の言うところの「モデル」というようなものである。

ウィルソン（1990/1996）はモデルについて、「モデルとは、ある人間にとっての、ある状況、あるいは状況についての概念の明示的な解釈である。モデルは数式、記号、あるいは言葉で言い表すことができるが、本質的には、実体、プロセス、属性、およびそれらの関係についての記述である。モデルは規範的、記述的のどちらでもありうるが、

何より役立つものでなければならない。」(p.14) という言い方で説明している。

ここでモデルの例として想起して欲しいのは、第3章第2節でみたエンゲストロームによる「方向づけのベースの5つのタイプ」であり、とくにその第4のタイプであるシステムモデルと第5のタイプである胚細胞モデルである⁶⁰。これらはまさにモデルという言葉を使っており、また、モデルという言い方でしか説明しえないような動的な動き、弁証法的に言えば「有機体的な動き」を捉えているものである。本章及び次章において問いに対する回答として提示するものもそのような意味でのモデルである。

1.3 教師研修のモデルとは？

しかし、このように考えてくると、ある矛盾というか疑問もまた浮かんでくる。佐藤が述べていたようにケース・メソッドとしての授業研究、ケース・メソッドとしての授業研究としての教師研修とは、そのプロセスを通してそこに参加した教師が「理論と実践を統合」していくものであった。つまり、そこで重要なのは「理論と実践を統合」していくそのプロセスそのものであり、それこそがケース・メソッド、授業研究、教師研修の意義である。そしてそのプロセスというものも決して一つではなく、多元的複眼的に解釈されるべきものである。そうであれば、「モデル」という形である一つの「落とし方」を提示してしまうということは、それ自体が理論と実践を統合していくプロセスを示してしまう、方向づけてしまうのではないだろうか。前章においてフィリピンでの事例を挙げて批判したのと同じことを、それを批判している筆者自身がまた繰り返してしまうのではないだろうか。

しかし、前章までの考察を踏まえた現時点では、これに対する回答というものもまた見えてくる。このようにプロセスというものを固定的なもの一方向的なもの、一元的単眼的なものとして捉えてしまうこと自体が問題なのであり、そこにこそ生産ではなく再生産が繰り返されてしまう罣が潜んでいる。つまり、ここでいう「モデル」とはプロセスではなくプロセスを作り出していくためのプロセスであり、それ自体に多様性の種があるものである。エンゲストロームが言うところの「胚細胞」のようなもの、それが「モデル」である。

⁶⁰ 事実、エンゲストロームも、「新しい道具の形成」即ち理論を実践に落とすその落とし方の説明の部分で胚細胞モデルを含む「モデル」の話をしている。

2. モデル構築の方法

2.1 手順

では、そのようなモデルはどのような手順を経て構築されるか。先にウィルソン (1990/1996) を引用して述べたように、「モデルとは、ある人間にとっての、ある状況、あるいは状況についての概念の明示的な解釈である。モデルは数式、記号、あるいは言葉で言い表すことができるが、本質的には、実体、プロセス、属性、およびそれらの関係についての記述である。モデルは規範的、記述的のどちらでもありうるが、何より役立つものでなければならない」ものである。三浦 (2003) は Black (1998) を引きながら、モデル化、特に数学的モデル化の手順について次のように述べている⁶¹。

- ① 本来の領域における適切な変数が、常識なり理論的考察なりによって同定される。
- ② 諸変数の間に成り立つと推測される諸関係について、いくつかの経験的仮説が立てられる。
- ③ 諸変数についての数学的定式化や操作が容易になるように（時には大胆な）単純化が施される。
- ④ 数学的定式化を施し、それによって得られる方程式の解法が探求され、それが容易に求められない場合には、築かれた数学的システムの大域的特性が探求される。
- ⑤ 本来の対象領域では数値未知区域の数値を数学的に算出し（外挿 (extrapolation) と呼ばれる手続き）、それが本来の領域でテスト可能であれば、フィードバックして検証する。
- ⑥ 線形化などの単純化が可能であれば、要素関数の初期条件を除去する。この操作によって、理論の一般性が増大することがある。

(p.47)

本研究は、そこで得られたモデルを元にコンピューターを用いてのシミレーション的な計算が後に行われるようなタイプのものではなく、そこまでの厳密な数学に基づくモ

⁶¹ このような手順はデューイによる「探求の手順」を想起させるものである。「モデル」とはデューイの言うところの「保証された仮説」でありそしてその意味で「後に続く探求によって、修正される可能性のある」ものである。

デル化を必要とするものではない⁶²。しかし、それでもここで述べられているモデル化の手順は参考となる。本研究におけるモデルは「数学的」なものではなく「経験的」なものである。三浦（2003）はモデルというものを「本来の対象領域は、集合や関数等の抽象的な定義域の上に投射され、そうして得られる数学的対象の間に成り立つ諸関係によって、本来の対象がもつ諸要因の間の諸関係」（p.51）が示される「数学的モデル」と、「本来の考察の対象を、それとは別の経験可能な物質的対象（あるいはシステムないしプロセス）に変換した」（p. 51）ものである「経験的モデル」とに大きく二つに分けた上で、前者の「数学的モデル」を「解決すべき問題に対する明快な解法が提供できるように十分定義され、明確に理解された固定的な計算手順に従って構成される」（p. 51）トップダウン的なもの、一方後者の「経験的モデル」をボトムアップ的で「明確に定義された演算規則と知識の蓄えは予め措定されておらず、システムがシステム自身の経験に従って、そのやり方を学習し、改善していくようなシステム」（p. 51）と説明している⁶³。また、ウィルソン（1990/1996）はモデルというものを「アイコン型モデル」「類比型モデル」「分析型モデル」の3つに分けたエイコフ（1962）のモデルの三分類に対し、「この3つの分類はたしかに役に立つ区分ではあるが、物質的モデルと計量的な表現が可能なモデルだけしか含まれていない」（p.15）と述べ、この三つの形式に「概念モデル」という分類を付け加えることを提案している。ウィルソン（1990/1996）の言う「概念モデル」は、三浦（2003）の言う「経験的モデル」に相当すると言えよう。本研究におけるモデルもまた、先にも述べたようにプロセスを作り出していくためのプロセス、即ち、

⁶² また、これも三浦（2003）が Black（1998）を引きながら述べているように数学的モデルには「数学の有する厳密さが、本来の対象領域における経験的検証可能性に取って代わりうるものであるかのような錯覚」や「数学的操作そのものに説得力があるかのような幻想」を呼び起こす危険性もある。

⁶³ 三浦（2003）はさらに「経験的モデル」には経済流通システムを考察するのに水の流れを例にそれを経験可能なものとして説明するような「アナログモデル」と、原子モデルや DNA モデルのようにたとえ想像的なものでしなくても（経験することができなくても）その可能な構造が記述されさえすれば十分な「理論的モデル」の二つのタイプがあることを指摘している。

⁶⁴ このような「経験に従って、そのやり方を学習し、改善して行くようなシステム」という説明も注 61 で述べたようにデューイを想起させるものである。

システム自体、そのシステムの参加者自身がボトムアップ的に、経験に従って、そのやり方を学習し、改善していくような半可変的なシステム（＝モデル）であることを目指しており、すなわち「経験的モデル」である。そのような観点から先に述べた「手順」、数学的モデル化の手順を本研究での狙いと目的に合わせて「経験的モデル化の手順」として書き換えると以下のようなになる。太字部分が書き換えた部分である。

- ① 本来の領域における適切な**要素**が、常識なり理論的考察なりによって同定される。
- ② 諸**要素**の間に成り立つと推測される諸関係について、いくつかの経験的仮説が立てられる。
- ③ 諸**要素**についての**説明**や操作が容易になるように（時によっては大胆な）単純化が施される。
- ④ **定性化、定式化、一般化**を施し、それによって得られる**規則・原則**が探求され、それが容易に求められない場合には、築かれた**システム**の大域的特性が探求される。
- ⑤ 本来の対象領域では**要素未知区域の要素**を**論理的、理論的に導き出し**（外挿（extrapolation）と呼ばれる手続き）、それが本来の領域でテスト可能であれば、フィードバックして検証する。
- ⑥ 線形化などの単純化が可能であれば、**要素関係**の初期条件を除去する。この操作によって、理論の一般性が増大することがある。

2.2 仮説

1.1 において述べていたように、第4章までの調査の結果見えてきたのは、「教師自身が「新しい能力」を体得することができ、そして、その結果としての「新しい」能力の教育としての日本語の授業へとつながるような教師研修をデザインする際の具体的なヒントとなるのは、エンゲストロームが提案している「活動理論」のモデルであり、またアージリスが提唱しているダブルループ学習、それを踏まえた上でマーコードが唱えているトリプルループ学習の考え方」であった。モデル化のステップ①は「本来の領域における適切な要素が、常識なり理論的考察なりによって同定される」というものであり、ステップ②は「諸要素の間に成り立つと推測される諸関係について、いくつかの経験的仮説が立てられる」というものだが、これについてはここまで検討してきたことから経験的ではないとしてもある程度の「仮説」というものが立てられよう。それは言葉にして表せば「そこに参加した教師が「理論と実践を統合」していくことができるような研

修、教師研修自体を批判的、分析的に捉えることができるような教師研修こそがそこで
 行われるべき教師研修である。その研修はその結果としてそれが教師研修で研修する内
 容を超え、「問題の根本的な原因やその解決策」について自ら考え答えを探す」活動で
 あるダブルループ学習、そしてさらには「それらの原因や解決策を生み出している文化
 や思考」に対する探求も行うようになるトリプルループ学習へとつなげることができる
 ものである。そしてそのような教師研修を行うことで研修の参加者をジューの言うところ
 の「変革的知識人」、ショーンの言うところの「反省的実践家」とすることができる。
 即ちそのような研修を通して教師自身が「新しい能力」というものを身につけることが
 できる。そして、そのような教師研修をデザインするためにはエンゲストロームの言う
 ところの「集団的活動システムのモデル」を、佐藤（2015）の言うところの「学びのデ
 ザインとリフレクション」、特にその中のリフレクションとデザインの部分に取り入れる
 ことが必要であり効果的である」というものである。この仮説を図で示してみると次の
 ようになる。

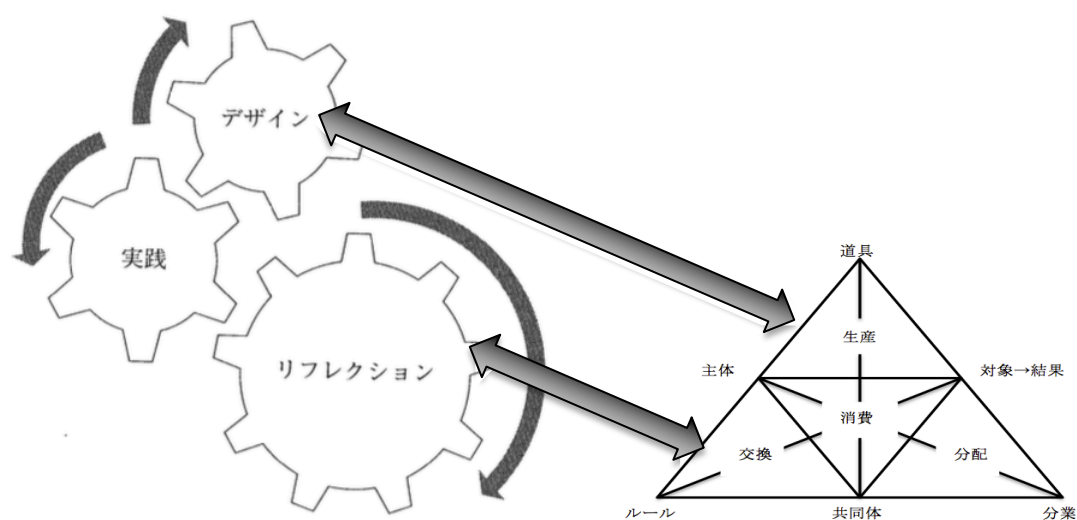


図 12 : 「仮説」としての教師研修のデザインのモデル

*佐藤（2015, p.114）とエンゲストローム（1987/1999, p.79）をトレースして掲載

2.3 データについて

以上、「仮説」としての「モデル」というものを提示してみた。すると次に行うべき作業はこの仮説の検証の作業とそれを通しての仮説の修正、モデルの精緻化という作業である。「仮説」の段階では「モデル」は実際の「データ」がないため「要素」が具体的な

ものではない。また、1.2 で述べたように「モデル」というものを「落とし方」、「落とし方の形」「落とし方の枠組み」と考えれば、このモデルは未だそれを提示できるには至っていない。では、本研究ではなにをデータとするか。なにをデータとして使用し、モデルの検証と精緻化（＝落とし方の枠組みの精緻化）の作業を進めていけるか。

先に検討したように、本研究における「モデル」はウィルソン（1990/1996）の言う「概念モデル」、三浦（2003）の言う「経験的モデル」に相当するもので、即ち「ボトムアップ的で、「明確に定義された演算規則と知識の蓄えは予め指定されておらず、システムがシステム自身の経験に従って、そのやり方を学習し、改善していくようなシステム」である。つまり、ここでのデータとなるのは「経験」それ自体である。

第1章の段階で述べていたように、本研究は筆者が感じていた疑問から出発したものであり、その意味で実践研究である。第2章、第3章で述べた現状の分析、及び第3章で検討してきた「新しい能力」の背後にある理論や方法は、本論文を執筆するにあたり改めてまとめたものであるが、しかし実際にはそれらはこの十数年の間、それぞれの現場での実践を行うにあたり筆者が調べたり参照したりしてきたものである⁶⁵。つまり、本研究はそのような構成とはなっているが、現状の調査や理論的考察の後に教師研修のモデルが考察されるようなタイプのものではなく、調査、考察というプロセスは実際には実践と同時並行的に、実践と渾然一体となって進められていた。そこでは当然「明確に定義された演算規則と知識の蓄え」は予め指定されていなかったが、「システム（＝活動実践）がシステム自身の経験に従って、そのやり方を学習し、改善していくような」活動はすでに行われていた。

であればこれらの一連の実践（＝経験）を資料とし、それを再検討する形で分析し、そこに見られる要因と実践結果との関係を検討していくことで、そこからモデルを構築、仮説としてのモデルをより精緻化していくことは可能であろう。「経験」により行われていたことを改めて「理論化」「モデル化」するということである。そしてそれは実践者である筆者だからこそできることである。第3章第2節においてショーンを引きながら、反省的実践家は「彼の行為の意味が何であるかを発見することを自分に課している」と「彼自身の理解をクライアントが使用できるようにする義務」を認識していること、

⁶⁵ 事実、本章で以下述べていく実践のいくつかはすでに本論文において引用されたり予告されたりしている。

「自分が知っていることを新たに反省し直す必要がしばしばあること」を確認したが、ここで行う作業はまさにその作業である。本研究、特に第5章と第6章は教師研修を受けるもの、またそれをデザインするものに、ジルーの言うところの「変革的知識人」、ショーンの言うところの「反省的実践家」となってもらうがための、そのための研修のデザインの「モデル」を提示するものである。であればまずは筆者自身がそのような存在でなければならない。

2.4 分析方法

2.4.1 データとしての4つの実践

以降、第5章では、筆者が過去に行った4つの日本語教師研修を取り上げ分析していく。分析の目的は、そこに見られる要因と実践結果との関係を検討していくことで、仮説として提示したモデルを精緻化する形でモデルを構築していくところにある。「そこに見られる要因と実践結果との関係を検討していくこと」とは、2.1で述べた「経験的モデル化の手順」で言う①と②の段階、即ち①本来の領域における適切な要素が、常識なり理論的考察なりによって同定される、②諸要素の間に成り立つと推測される諸関係について、いくつかの経験的仮説が立てられる、に相当する。「仮説」の段階ではあくまで理論的側面からのみの考察であり同定であり推測であったが、それを実際の実践をデータとすることで「要素」をより具体的なものとして抽出し、またモデル自体を「経験」として肉付けするとともに単純化していこう、というのがここで行われる作業であり、その意味での（肉付けや単純化をデータをもとに行うという意味での）「分析」である。

本章で扱う4つの日本語教師研修とは、①2008年4月に行われた国際交流基金シドニー日本文化センターでの現職日本語教師研修、②2012年から2013年にかけてインドネシア東ジャワ州にあるスラバヤ国立大学大学院日本語・日本文学教育専攻で行われた現職日本語教師を対象としたスラバヤ国立大学大学院での授業実践、③2013年4月から12月にかけて行われた高校日本語教師会東ジャワ支部でのソフトシステム方法論の考え方を取り入れた活動計画共同作成のプロジェクト、④2014年9月から2015年5月にかけて行われた国際交流基金マニラ日本文化センターでの「対話型日本語教師研修」、の4つである。

筆者の活動からこの4つが今回の分析の対象として選ばれたのは、まず、これらが広義の意味での教師研修であるということと、前節で述べたように、それらが「明確に定義された演算規則と知識の蓄え」は予め指定されていなかったが、「システム（＝活動実

践)がシステム自身の経験に従って、そのやり方を学習し、改善していくような」活動であったからである。

また、これらの実践は全て既に論文や報告の形で発表されている(松本, 根岸, ジョナック, 2009; 松本, 2013; 松本 2014b; 松本 2016a)。既に文章化されており、その意味で資料化されている。過去の事例を分析する際、それをいつの時点で、いつの視点で検討するかという点が常に問題となる。現在の視点から見た過去は、既に現在の視点というフィルターが通されてしまった過去である。そこでの過去は過去そのものではないし、そのような過去を分析、検討したところでそれは現在の視点の確認であり再生産でしかない⁶⁶。もちろん「過去そのもの」を取り出しそれをデータとすることはある意味不可能であろう。しかし、できるだけ過去そのものに近い時点での記録や報告があれば、それをデータとすることでデータの信頼性は向上する。ここで言う信頼性とは、現在の視点というフィルターの介入が少ないという意味においてである。

2.4.2 分析の方法と構造

このような理由から、次節以降の事例の検討はまずはその時点での報告、分析、検討を述べた上で、その後それを現時点での視点観点から再分析し再検討するという構造、一種の二重構造、入れ子式の構造となっている(図 13)。それぞれの実践においてまずは当時の状況と問題意識が語られ(背景)、次いでそれがどのような計画や考えの下どのように設計、デザインされたのかが語られ(方法)、そしてその実践の様子ができる限り当時のままの形で報告される(実践)。そしてその後で現在の視点、観点からその実践の分析と考察が行われる(分析/考察)。つまり、「背景」の部分こそは現時点での視点も踏まえて報告されるものの、「方法」「実践」のパートでは基本的にその時点での視点、観点からの報告が行われ、それを「分析/考察」として今現在の視点、観点から再分析し再検討するという作業が行われる⁶⁷。

⁶⁶ 本研究において批判してきたことと同じメカニズムがここにはある。旧来型の能力観のフィルターに通されてしまっているいわゆる「新しい能力」観をいくら分析、検討しても、それは旧来型の能力観の確認であり再生産にしかならないというメカニズムである。

⁶⁷ 既にそれらが報告、論文等の形で発表されている場合はそこからなるべくそのまま引用した。

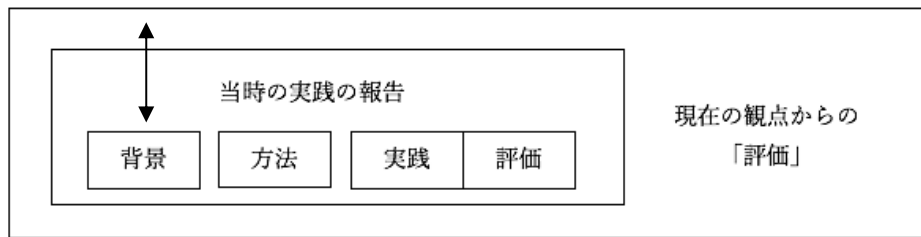


図 13：第 5 章における事例検討の構造

そして、その現時点からの「分析／考察」の際の観点となるのはまず大きく次の 3 点、
 (1) その実践が何らかの成果を上げていたと言えるか。研修参加者である教師の意識や活動を変えるようなものであったか。具体的にはシングルループ学習に終わらず、ダブルループ学習、トリプルループ学習へと繋がるものであったか、(2) その実践が理論的に説明できるものであったか。活動理論的に言えば矛盾や対立、衝突や葛藤の類を明らかにするものであったか。ジルーの言うところの批判の言説を生むものであったか、
 (3) さらにそれは参加者個人の変化のみならず個人を取り巻く社会やシステムの変化、即ち拡張理論でいうところの拡張、ジルーのいうところの可能性の言説へと繋がるに至っていたか、の 3 点である。そして、これと並行して (4) 「それぞれの実践での仕掛けや工夫、全体のデザインや流れなどどのようなものであったか」という分析の作業が行われる⁶⁸。

この 3 点からの検討が行われるのは、1.1 で述べたように、「第 3 章において検討してきた「新しい能力」の背後にある理論、考え方を踏まえると、そのヒント、教師自身が「新しい能力」を体得することができそしてその結果としての「新しい」能力の教育としての日本語の授業へとつながるような教師研修をデザインする際の具体的なヒント、手がかかり、枠組みとなるのはエンゲストロームが提案している「活動理論」のモデルであり、またアーギリスが提唱しているダブルループ学習、トリプルループ学習の考え方である」からである。また 1.2 で述べたように、本章での分析はその「理論」の具体的な実践現場への「落とし方」を「モデル」という形で考えるものであり、特にこの段階で

⁶⁸ この「仕掛けや工夫」「デザインや流れ」などには当然その時点で実践者（＝筆者）が意識していたものもあれば意識していなかったものもある。意識化されていないものの場合、それを改めて意識化＝言語化することも本章で行う作業の一つである。

行う作業は、① 本来の領域における適切な要素が、常識なり理論的考察なりによって同定される、② 諸要素の間に成り立つと推測される諸関係について、いくつかの経験的仮説が立てられる、の2点であるからである。

(1) - (3) において成果が認められ、それがその仕掛けや工夫、デザインや流れ (= (4)) のためであると考えられ、また、その仕掛けや工夫、デザインや流れが、活動理論、批判的教育学的に理にかなっていると解釈されれば、理論が検証されると同時にそこでの仕掛けや工夫、デザイン (= 落とし方) はモデル化の際のヒントとして有用なものであった、適切な要素が同定されたと解釈される。また、(1) - (3) において成果が確認されず、さらに言えば失敗に終わったような実践であっても、それが、その不成果や失敗が (4) であるその仕掛けや工夫、デザインや流れ (= 落とし方) が理論的に理にかなっていなかったが故であると解釈されれば、具体的なやり方 (= 落とし方) のほうは再検討する必要があるものの、理論のほうは少なくとも否定されることはない。つまり「要素」やその関係性は再検討の余地はあるが理論自体が疑問視されるわけではない。

一方、(1) - (3) において成果が確認できたが、それと (4) である仕掛けや工夫、デザインや流れ (= 落とし方) との間になんらかの関係性が認められなかったり、その仕掛けや工夫、デザインや流れが理論的には説明、解釈できないと解釈された場合、また (1) - (3) において成果が確認できず、その未成果や失敗とその実践での仕掛けや工夫、デザインや流れ (= (4) = 落とし方) の間になんらかの関係性が認められなかったり、そこに見られる理論的な考え方からその不成果や失敗がうまく説明、解釈できないような場合には、理論、落とし方のどちらか、あるいは両方が再検討されることとなる (つまりは「要素」自体とその関係性と理論的および経験的仮説が再検討されることになる)。

2.4.3 ケース・メソッドとしての分析

このように本章での筆者の過去の事例の検討は、言ってみれば「学びのデザインとリフレクションを中心とする教師研修研究」であり、その活動においては「実践の事前研究 (教材研究、指導案、発問研究、板書案) よりも事後研究 (学びのリフレクション) に多くの時間を当てている」教師研修研究である。つまり、ここでいう「教師研修」を「授業」に置き換えればこれはまさに佐藤 (2015) の言うところのケース・メソッドである。そこでは「授業実践の複雑さと複合性と多様性を尊重し、教師の実践的知識と実践的見解の中核をなす学びのデザインとリフレクションの質を高める」ことが行われるが、本

章における分析を通して行われることも「教師研修実践の複雑さと複合性と多様性を尊重し、研修実践者の実践的知識と実践的見解の中核をなす学びのデザインとリフレクションの質を高める」作業である。そして、それは本論文を読むものに対して開かれている。また、1.3で述べたように、ここで提示されるモデルは「プロセスのためのプロセス」としての胚細胞のようなモデルであり、その意味で「実践の複雑さと複合性と多様性を尊重」しているものである。なお、本章においては分析までを行い、実際のモデルの構築と提示の作業は続く第6章で改めて行う。

3. ケース1：オーストラリアでの現職日本語教師研修

3.1 背景：当時の状況と問題意識

この実践は2008年4月にオーストラリアはシドニーにある国際交流基金シドニー日本文化センターにおいて4日間のインテンシブ教師研修として行われた。当時筆者は国際交流基金派遣日本語上級専門家として現地に赴任していた。オーストラリアでは当時「異文化間言語学習 (Intercultural Language Learning :ILL)」の考え方が言語教育において強く唱えられており、これを普及させる目的で、2004-2005年にかけては「Asian Languages Professional Learning Project (ALPLP)」、2006-2007年にかけては「Intercultural Language Teaching and Learning in Practice (ILTLP)」、2007-2008年にかけては「Professional Standards Project-Languages (PSP)」という大規模な教師研修プロジェクトが国家教育省の手によりナショナルプロジェクトとして開催されていた⁶⁹。

そのような状況の中、筆者も「PSP」に参加する機会を得るなどしてILLの考え方に強い影響を受けるとともにその考え方に賛同し、国際交流基金シドニー日本文化センターでの活動を通して、その普及に関与したいと考えていた。第2章第3節でトムソン(2011)を引用する形で紹介した教材『Art Speaks Japanese:日本の美術』などもそのような状況下で作成されたものである。国際交流基金シドニー日本文化センターにおける日本語教育支援活動としては教材作成以外にも日本語教師研修というものがあり、むしろそちらの方

⁶⁹ オーストラリアは連邦制を取っており各州の教育を司るのは各州の教育省である。ナショナルプロジェクトという形で国家教育省による教師研修が行われるのは、当時としては画期的なことであった。

が活動の中心であった。特に「インテンシブ研修」と呼ばれるシドニー日本文化センターにオーストラリア全土及びニュージーランドから現職の日本語教師を呼んで行われる4日間の短期研修プログラムは当時年に2回行われており、そこにオーストラリアが国を挙げて取り組んでいる ILL の考え方を取り入れることは重要であり必要なことであると考えられた⁷⁰。

3.2 方法：研修の目的とデザイン

3.2.1 研修の目的

以上のような背景と目的から当該の教師研修は設計された。まず、研修を通しての目標として「ILL の考え方を研修参加者が理解し、実際にその考え方を取り入れたレッスンプランが立てられるようになる」、ということ、つまり ILL の考え方が「分かり」、それを「使える」ようになる、というものが設定された。Schulman (1987) が述べているように教師研修に求められるものとしては教科内容の知識 (subject matter knowledge) と教授学的知識 (pedagogical knowledge) があるが、当該回は教授学的知識に重点を置いたことになる。しかし、だからと言って教科内容の知識＝日本語力の向上を目的とはしないというわけではない。日本語力についてはこの研修自体をすべて日本語で進めることにより、日本語での意味のあるやり取りを通してそれを高めていくというイマージョンプログラムの考え方と方法論を取り入れ、特に運用力、コミュニケーション能力の面での向上を目指した。

3.2.2 研修のデザイン

では、どのようにすればこの目標を実現することができるか。当該研修をデザインするに当たりその枠組みとして使用したのは大島 (2006) による教師の熟達性の向上のモデルであった。大島 (2006) は、教師に必要な専門性として先に Schulman (1987) を引用する形で挙げた「教科専門の知識」「教授学的専門の知識」の2つに加え、今の時代は、人が学ぶということをどのように捉えているかである「学びの認識論」というものも加えるべきだと主張している。現在では学びの認識が「基礎的な知識から理解へと、教師の知っていることを伝達すること」(p.155) が目的とされた知識伝達型のモデルから、構成主義に基づいた「学習者自らが理解を深めていく活動の支援」(p.155) としての教授

⁷⁰ もちろんそれ以前にもインテンシブ研修の中で ILL についての「紹介」は行われてはいた。しかし研修全体が ILL を意識してデザインされていたわけではなかった。

という考え方に移行している、というのがその理由である。そして、教師の専門性の熟達において、教科専門の知識が教授学的専門の知識へと変換されていく際に、この学びの認識論がその両者を媒介する役目を果たしているとし、その関係を次の図 14 のように示している。

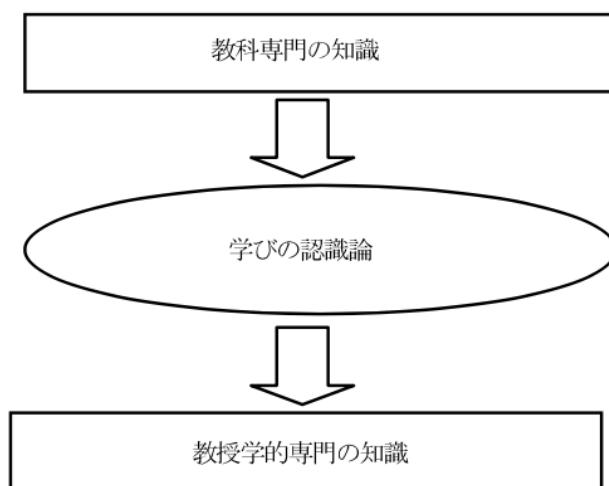


図 14: 教師の専門性の熟達* (*大島 2006, p.154 をトレースして掲載)

このモデルを当該研修に当てはめた場合、「学びの認識論」に相当するのは ILL の考え方である⁷¹。そしてそうなるに次に問題になるのはどうすればその「学びの認識論」を学ぶことができるのか、ということであるが、本研修では、「学びの認識論について学ぶにはその学びの認識論に基づいた授業を実際に体験してみることが有効である」という仮説を立て、その仮説を取り入れて研修をデザインし、その成果に対する評価を行うことで、実践を通してその仮説の検証を行うこととした。具体的には、まずは ILL の方法と考え方を教師である研修参加者自身が 日本語の授業 (=教科専門の知識の授業) として体験してみる。そしてその体験を踏まえた上で今度はそこで学んだことを使って、自分の授業に ILL 的な観点と手法を取り入れ、それを 自身の教授学的専門の知識の表れとして組み立ててみる、という流れである。そのようにして設計されたのが表 8、表 9 に示すセッション群である。

⁷¹ 実際、ILL では、ILL は、いわゆる教授法ではなく、教え方、学び方に対するスタンスである、という言い方をしている。

表 8 : インテンシブ研修の時間割

	4/14 (月)	4/15 (火)	4/16 (水)	4/17 (木)
9:15	9:15-9:45 オリエンテーション	9:30-12:00 ⑤テクノロジーセッション：ネット上のリソースを探そう／ネットでコミュニケーションしよう	9:15-11:15 ⑨リスニングとスピーキングをのぼそう！	9:15-9:30 発表準備
	9:45-10:15 図書館オリエン			
	10:15-11:00 モーニングティー			11:00-11:30 ⑮まとめ
	11:00-12:30 ①ILTLについて考えよう！「Art Speaks Japanese」		モーニングティー	
12:45	12:30-2:00 美術館訪問／昼食	12:00-1:45 移動、昼食	11:45-12:45 ⑩プロジェクトワークをしよう(準備)	11:30-12:00 閉講式
1:45			12:45-1:45 昼食	12:00-1:00 昼食会
	2:00-3:25 ②ILTLの授業を体験しよう！「エリンが挑戦！日本語できます。」	1:45-3:45 ⑥文法と作文を伸ばそう！	1:45-3:15 ⑪プロジェクトワークをしよう(インタビュー)	
	アフタヌーンティー		3:15-3:30 休憩	
	3:35-5:00 ③現代日本社会を考えよう！「若者文化」	アフタヌーンティー	3:30-5:00 ⑫プロジェクトワークをしよう(発表準備)	
5:00		4:00-5:00 ⑦アイデアをシェアしよう！教室活動を考えよう！		
5:30	5:30 ④歓迎夕食会	5:30-6:30 ⑧書道	5:30-6:30 ⑬カラオケ	

表 8、表 9 から分かるように、この研修は、前半では、ILL (表 8 では「ILTL」と表記) の考え方を取り入れた日本語、教材・教室活動作成、テクノロジーなどの授業を体験し、後半では主にプロジェクトワークという形でそこで体験したことを自分なりに再構築してみる、という流れになっている⁷²。体験を通して学んだことをプロジェクトワークという体験を通して再構成するというのが当該研修の狙いであり目的である。プロジェク

⁷² 「ILTL」とは「Intercultural Language Teaching and Learning」の略で前述の「PSP」において使われていた用語である。内容的には「ILL」と同義であるがより教師側にその観点を置いている。

表9：各セッションの内容

セッション	タイトル	内 容
①	ILTLについて考えよう！	ILTLについて解説し、ILTLの考え方を取り入れて作られた教材「Art Speaks Japanese」を紹介し、その後で「Art Speaks Japanese」の使い方についてILTLの観点からみんなで考えます。ランチの時間には実際に美術館を訪問し、作品を見てみます。
②	ILTLの授業を体験しよう！	Japan FoundationのDVD教材「Erin's challenge! I can speak Japanese.」を使って、日本語の模擬授業をします。またこの教材の使い方と高校生の日常生活という日本の文化を日本語の授業でどう取り入れるかについて、みんなで考えます。
③	現代日本事情を考えよう！	2007年の日本の流行・ニュースを通して、日本語をブラッシュアップしながら、日本社会、特に若者について考えます。また、3日目からのプロジェクトワークのトピックを考えます。
④	Welcome dinner	日本レストランで日本料理を食べながら参加者同士の親交を深めます。
⑤	ネット上のリソースを探そう！ ネット上でコミュニケーションしよう！	ネット上にある役に立つホームページ、リソースを紹介し、Social constructionismの考え方を取り入れて開発されたコンテンツ管理システムであるMoodleについて、実際にそれを動かしながら紹介します。またThe Japan Forumが開発した高校生のためのSNSサイト「つながる」を紹介し、その使い方について考えます。
⑥	文法と作文を伸ばそう！	Seniorレベルの文法についてもう1度確認します。また、ピア・レスポンスを通して、自分の書いた作文をブラッシュアップし、文法の教え方、作文の教え方についても考えます。
⑦	アイデアをシェアしよう！ 教室活動を考えよう！	宿題として提出した活動案を紹介してもらいます。また、これまでに学んだILTLの考え方を踏まえて、それをどのように改善するとより効果的か、みんなで考えます。
⑧	書道	プロの書道家を講師に招き、書道を体験します。
⑨	スピーキングとリスニングをのばそう！	NSW教育省作成のスピーキングとリスニングの能力をのばすためのCD-ROM教材を紹介し、そして、その教材の使い方についてみんなで話し合います。
⑩⑪⑫⑬⑭	プロジェクトワークをしよう！	自分で選んだテーマで日本人にインタビュー／ディスカッションをして、そのテーマをどうILTLとして自分の授業に取り入れるか、考えて発表してもらいます。
⑮	カラオケ	日本人のエンターテインメントである「カラオケ」を体験します。
⑯	まとめ	この研修を振り返り、ここで何を学んだかを考えます。またこれからの教師間ネットワークワーキングについても考えます。

トワークとはここでは企画から発表まで参加者が自主的、主体的に行うという形態の活動を指している。具体的には受講生が自分で現代日本事情に関するテーマを設定し、それについてシドニー在住歴の比較的浅い日本人にインタビューを行い、そのインタビューの結果を生徒向きの読み物教材という形でまとめ、それを使ってどのような授業を行うか、教案や教室活動案を考え発表する、という活動が行われた。

3.3 実践：研修の実際と成果

3.3.1 制作物の評価と実例

研修はシニア・セカンダリー（10–12年生：日本の高校生に相当）で日本語を教えている教師15名が参加して行われた。セッション間での時間の調整などはあったものの、順調に研修は行われ、運営側、教師側の手ごたえとしても十分に満足いくものであった。

表8、表9で示した内容や狙いはその全てを実行に移すことができた。研修参加者には最終日にエバリュエーションシートに記入してもらったが、そのほとんどが評価の高いコメントであった。特に「このセミナーはあなたの教え方や学習についての考えを変えましたか。そうである場合、どのように変わりましたか」という問いにはほぼ全員が「変化」や変化とはいえないまでも何らかの「気づき」を挙げ、それについて言及していた。

しかしここで検討したいのは実習生がどのようにこの研修を評価していたかという点よりも実際に研修参加者がどのような活動案を作成したのか、この研修の結果研修生がどのようなことができるようになったか、という点のほうである。そこでプロジェクトワークで作成した「クラス活動案」を資料にその評価を行った。3.2.2で述べたように本研修では、「学びの認識論について学ぶにはその学びの認識論に基づいた授業を実際に体験してみることが有効である」という仮説を立て、その仮説を取り入れて研修をデザインし、その成果に対する評価を行うことで、実践を通してその仮説の検証を行う」ものであった。本研修において「体験」を通して身につけて欲しかったものはILLの考え方である。そこでここではnoticing、comparing、reflecting、interactingというILLにおける4サイクル、ILLスタイルの授業を設計する際の基本要素とされているその4サイクルをとりあげ、実際にそれを取り入れた「クラス活動案」が計画されているかどうかという観点からの評価を行った。その結果が、次の表10である。

ここからはまず、課題を提出した研修参加者については、ほぼ全員が何らかの形で学習の4サイクルを取り入れた活動案を作成できていたことが確認できた。Interactingに×がついているものが3名いるが、これは作ったものが読み物教材であり、個人向けの活動

表10 プロジェクトワーク作成物の分析結果

研修生	ILTLの4サイクル	評 価	研修生	ILTLの4サイクル	評 価
1	noticing (気づき)	△	9	noticing (気づき)	○
	comparing (比較)	○		comparing (比較)	○
	reflecting (内省/熟考)	○		reflecting (内省/熟考)	○
	interacting (相互交流)	○		interacting (相互交流)	×
2	noticing (気づき)	○	10	noticing (気づき)	○
	comparing (比較)	○		comparing (比較)	△
	reflecting (内省/熟考)	○		reflecting (内省/熟考)	△
	interacting (相互交流)	○		interacting (相互交流)	△
3	noticing (気づき)	提出せず	11	noticing (気づき)	△
	comparing (比較)			○	
	reflecting (内省/熟考)			○	
	interacting (相互交流)			○	
4	noticing (気づき)	○	12	noticing (気づき)	○
	comparing (比較)	○		comparing (比較)	○
	reflecting (内省/熟考)	○		reflecting (内省/熟考)	△
	interacting (相互交流)	○		interacting (相互交流)	△
5	noticing (気づき)	△	13	noticing (気づき)	△
	comparing (比較)	○		comparing (比較)	○
	reflecting (内省/熟考)	△		reflecting (内省/熟考)	○
	interacting (相互交流)	○		interacting (相互交流)	×
6	noticing (気づき)	提出せず	14	noticing (気づき)	提出せず
	comparing (比較)				
	reflecting (内省/熟考)				
	interacting (相互交流)				
7	noticing (気づき)	○	15	noticing (気づき)	△
	comparing (比較)	△		comparing (比較)	○
	reflecting (内省/熟考)	○		reflecting (内省/熟考)	○
	interacting (相互交流)	△		interacting (相互交流)	×
8	noticing (気づき)	△	○ かなりある △ 少しある × ほとんどない		
	comparing (比較)	△			
	reflecting (内省/熟考)	○			
	interacting (相互交流)	△			

を設定したためであった。研修を受ける前から既にこのような教室活動案を考えることが出来ていた可能性は否定できないため、本研修の結果このようなことができるように

なったとは結論付けられないものの、この結果から「ILL の考え方を取り入れたレッスンプランが立てられるようになる」という本研修の目標には、ほぼ全員が研修終了時において到達できたと言えよう。

では、具体的には研修参加者はどのような活動案を作成したのであろうか。ここでは1例を示すに留めるが、この研修参加者（研修生2）は今回インタビューした相手がシドニー在住の日本人であったことから「海外の経験はこの人たちのキャリアにどう影響するのか」、という点に興味を持ちインタビューを行い、それをパワーポイントスライドの形で生徒向けの読み物としてまとめた。そしてそれを用いて行うクラス活動として次の表11のような活動を設定した。

表 11：研修生2作成のクラス活動案

<p>プレタスク</p> <ul style="list-style-type: none">・日本人がオーストラリアを訪れる／滞在する理由についてブレインストーミングの議論をする。・自分が日本に行く場合の理由、希望滞在期間、などについて考える。 <p>タスク1：グループディスカッション</p> <ul style="list-style-type: none">・スライド1－4の中から一つを選んで読み、年齢、性別などそのコメントを行った人物がどのような人物なのかをグループで議論する。・その人物にとって「大切なこと」は何かを考える。またその人物がそのような考えを持つに至った文化的な影響について考える。 <p>タスク2：作文</p> <ul style="list-style-type: none">・この読み物から得た情報をもとに、次のいずれかを作成する。<ol style="list-style-type: none">1. 仕事／海外の経験についてのレポート2. オーストラリアの生徒と日本の生徒との間での将来についてのダイアログ会話3. メルボルン在住の若い日本人が書いた日記 <p>タスク3：ペアディスカッション</p> <ul style="list-style-type: none">・この読み物から得た情報をもとに、「自分の将来の計画」についてペアで話し合う。
--

ここでは、まず、プレタスクを行うことで生徒の意識をフォーカスさせ、その結果「気づき」の生じる可能性を高めている。また、日本人同士の異なる意見や、日本人とオーストラリア人の考え方を「比較」させ、さらにそれを自分の考えとも比較させて、生徒により深く考えること（reflection）を促している。そして活動としてもグループディスカッション、ペアディスカッションはもとより、読み物の中の日本人とのやりとり、作文のタスクでは想像上の人物とのやり取りなど、さまざまな形で人や物とのインターアクションが行われている。言語学習という観点からはここでどのような言語形式にフォーカスさせるかが明確に示されていないために、不十分なところもあるが、言語と文化の学習

を統合的に行い、さらにその活動を通して深い考察をさせている点など、この活動案は十分に ILL の考え方を取り入れたものであると評価できる。

3.3.2 フォローアップアンケートの結果から

研修終了後、研修参加者の行動は実際に変化したのか、研修の成果として、研修参加者の授業は改善されたのかを確認するために、研修が終了した後で、一学期が経過した約4ヶ月後に、フォローアップアンケートを行った。ここでは、A.研修は役に立ったか、B.研修終了後、授業や日本語の教え方に関する意識は変わったか、C.研修終了後の学期において何か新しい試みは行ったか、について、A、Bについては4段階の評定評価と自由記述で、Cについては「はい」と「いいえ」を選択した後に、「はい」の場合はどのようなことを行ったかを記述する、という形で質問が行われた。アンケートは15名中6名から回収できた。次の表12はその結果である。

表12：フォローアップアンケート結果

	① 研修は役に立ったか。	② 研修後意識は変わったか。	③ 研修後、新しい試みを行ったか。
研修生2	4. とても役に立った	4. とても変わった	はい
研修生3	4. とても役に立った	3. 少し変わった	はい
研修生10	3. 役に立った	2. いいえ、変わらなかった	いいえ
研修生11	3. 役に立った	3. 少し変わった	はい
研修生13	4. とても役に立った	4. とても変わった	はい
研修生14	3. 役に立った	4. とても変わった	はい

この結果をみると研修生10を除いては、自己評価ではあるがなんらかの変化を認めている。具体的には、「研修後、新しい試みを行ったか。」という問いに対して、「研修中にプロジェクトワークで作った教材を実際を使用して実際にプロジェクトワークを行った」、「研修で講師や他の教師が紹介した活動を取り入れた」、「テクノロジーセッションで習った技術を使って教材を作成した」、などの回答があり、研修で学んだことが比較的直接的に行動に取り入れられていることが確認できた。回答を寄せた者に限っては、研修の成果は持続できているといえよう。なお、研修生10が研修後も意識は変わらず、新しい試みを行っていないのは自由記述のコメントによると「研修前から常に面白くチャレンジングな教材開発、教室活動作りに取り組んでいた」から、とのことであった。

しかし、ここで改めて表 12 を見ると、研修生 10 の作成物に対する評価には三角が多く、他の研修生と比べてもそう評価の高いものではない。自己評価と第三者の評価とにはずれがあるようである。また、アンケートの回収率の低さはそもそも意識と行動の変化が十分ではなかったからではないか、とも考えられる。この結果だけから何らかの結論を導き出すのは早急ではあるが、今後は、本人が自分自身を客観的に見られる形で意識と行動の変化を示し、その変化が 継続できるような仕掛けも含んで、研修をデザインする必要があるのではないかと考えられた。

3.4 分析：研修の再検討

以上、当該実践についてその時点での当該実践の目的とデザインと展開と成果を見てきた。ここで改めて本研究での目的の観点から、本研究の地点、時点からこの研修を再検討してみることにしたい。

3.4.1 デザインの確認

3.2.1 で述べられていたように、この実践における「デザイン」は図 14 で示した大島 (2006) による「学びの認識論」のモデルに基づいている。「学びの認識論」こそが教科専門の知識が教授学的専門の知識へと変換されていく際に、その両者を媒介する役目を果たしているという考え方であり、この実践で言えば「ILL の方法と考え方を教師である研修参加者自身が 日本語の授業 (=教科専門の知識の授業) として体験してみる。そしてその体験を踏まえた上で今度はそこで学んだことを使って、自分の授業に ILL 的な観点と手法を取り入れ、それを自身の教授学的専門の知識の表れとして組み立ててみる」というものであった。研修の対象となる教師自らが ILL や独自教材や新たなアプローチや 21 世紀型スキルといったものを体験するということと、それを「振り返る」という活動がその中に組み込まれている。こうすることによりトップダウン (=上からの指示や指導) をよりボトムアップ (=現状の変革、エンパワメント) 的なものとしていこうという工夫である。図 6 で示したエンゲストロームの「集団的活動システムのモデル」で言えば「道具」として ILL の考え方を取り入れた教材の体験やプロジェクトワークといった活動を取り入れることで、その「システム」、そこでの「認識」を変えていこう、というアプローチでありそのためのデザインである。

3.4.2 研修の成果①：ダブルループ学習、トリプルループ学習の観点から

では、この実践を通して、参加者である日本語教師たちは何を得たか、何を学んだか。それはアージリスの言うところのダブルループ学習、トリプルループ学習にまで到達して

いたか。次にこの観点から（＝現時点での問題意識から）当該実践を改めて振り返ってみたい。

この実践においては、エバリュエーションアンケートの結果、研修中の課題として提出された作成物（成果物）の評価、フォローアップアンケートの結果などから多面的な評価が行われていた。そしてそこでの成果を改めてまとめると「参加者は ILL の考え方を理解し、その考え方を取り入れた活動案を作ることができ、ある程度の参加者については研修終了後もそれを自分の事業に取り入れることができるようになった」、と言えよう。それがこの研修が目指していたものであり、その意味ではこの研修は成果のあるものであった。

しかし、ダブルループ学習、トリプルループ学習という観点からはどうであろうか。繰り返すが「その直接的な原因やそれに対する有効的な解決策を学ぶことを通して、その背後にある問題の根本的な原因やその解決策について自ら考え答えを探すようになる」ことがダブルループ学習、さらには「それらの原因や解決策を生み出している文化や思考に対する探求も行うようになること」がトリプルループ学習である。参加者たちは学んだことはできるようになり、ある程度のものはそれを場を変えても（自身の授業においても）実行できるようになったが、それはシングルループ学習とその応用であるに過ぎない（「応用」はシングルループを場を変えて行うことであり、それはダブルループではない）。ILL というものはここでは「理解」の対象であり「応用」の対象であり、そもそもそれ自体についてその背後にある問題の根本的な原因やその解決策について考察議論するものではなかったという実態が指摘できる。

3.4.3 研修の成果②：批判の言説、可能性の言説の観点から

そしてこのこと、ILL というものが「理解」の対象であり「応用」の対象であり考察や議論の対象ではなかったということはまた、そこでは「批判の言説」が生まれず、従ってそれが「可能性の言説」へと繋がることもなかったということも意味する。強いて言えば、ILL を取り入れた授業を体験した時に、さらにはそのような活動案を参加者が自分で作成した時に、そこには何らかの葛藤や衝突の類はあったかもしれない。しかし、それを「言説」にまで高めることはなかった。研修のデザインにおいてのそのような時間、葛藤や衝突を言語化、言説化するような時間は設けられていなかった。その意味で 3.3.3 において「今後は、本人が自分自身を客観的に見られる形で意識と行動の変化を示し、その変化が継続できるような仕掛けも含んで、研修をデザインする必要があるのではないかと考えられた」とコメントされているのは、改めて今の時点から振り返ってみても示唆的である。

当時はそれが意識されておらず、意識されていなかったが故に研修の目的や内容にも取り入れられてはいなかったが、ここには以下述べていくその後の実践にもつながっていくような問題意識が芽生えていたことが確認できる。

3.5 まとめ：モデル化に向けて-成果・問題・課題と考えられるその要因

以上、当該実践を改めて「新しい能力」の教育を目指した日本語教育における教師研修のデザインのための「原則」＝「モデル」の提示というここでの目的から振り返ると、そこには図6で示したエンゲストロームの「集団的活動システムのモデル」で言えば「道具」として ILL の考え方を取り入れた教材の体験やプロジェクトワークといった活動を取り入れることで、そのシステム、そこでの認識を変えていこう、というアプローチが確認できた。しかし、それだけではまだ十分ではないこと、シングルループ学習を超えて、ダブルループ学習、トリプルループ学習へと学習者を導いていくことはできないこともまた確認できた。参加者が自分の意識や行動の変化を言語化して確認すること、いわゆる「振り返り」の充実が必要なのではと考えられた。

4. ケース2：インドネシアの大学院での現職日本語教師を対象とした授業

4.1 背景：当時の状況と問題意識

当該実践は、2012年から2013年にかけて、インドネシアは東ジャワ州にあるスラバヤ国立大学大学院日本語・日本文学教育専攻での授業として行われた。筆者は当時、国際交流基金日本語上級専門家として同大学に派遣されていた。同大学は前身が教育大学であり、日本語を専攻し卒業したものには周辺の高校で日本語を教えているものが多く、自他共に認める東ジャワ州の日本語教育の拠点であった。同大学院は2011年10月に修士課程として開講し、筆者が赴任した2011年11月の時点では11人の学生が第1期生として入学していた。この大学院修士課程は課程終了後、高校や大学での将来におけるリーダー的教員の育成をその目標に掲げており、11名全員が高校や大学での現職の日本語教師であった。

このような状況の中、筆者は2012年3月の新学期から大学院での「日本語」の授業を担当することとなった。大学側からは日本語での読解を中心とした授業をしてほしい、という依頼があったが、その教材や授業内容等は筆者に一任されていた。当時インドネシアでは、2013年に中等教育のカリキュラムの改定が行われることもあり、いわゆる「新しい能力」的な考え方が盛んに唱えられており、旧教員養成大学であり現在でもそ

の性格が強いスラバヤ国立大学では教員を対象とした勉強会なども頻繁に行われていた。当時の筆者の意識や関心もそこに向けられており、大学院教育として現職の日本語教師を対象とした授業をやるのであれば、それがたとえ「日本語」という授業であってもそれ（「新しい能力」や新カリキュラム）をテーマとした授業を行うことは可能であり、また必要なことだと考えていた。

なお、インドネシアでは中等教育のカリキュラムはほぼ 10 年おきに改定が行われており、今回（2013 年）の改定は前回 2004 年に行われた大規模な改定の流れを踏まえてのものである。2004 年に発表されたカリキュラムはいわゆる「能力」の育成を重視しており、それゆえに能力を基盤としたカリキュラム（Kurikulum Berbasis Kompetensi : 以下「KBK」）と呼ばれている。Sanjaya（2008）が「KBK のような能力を達成するためのカリキュラムでは、生徒に対し知的能力、情操的、精神的、そして社会的により高い能力を獲得させることを目指している。発達させるべき「能力」とは今日の国際化の時代の中で変化に応じて、人生の複雑さ、不確実さに対処できる技能や技術のことである」（p.80）と述べているように、ここには 2 章でまとめたように当時世界各国、各地域で行われていたいわゆる「新しい能力」の教育の影響が強く反映されている。事実 Sanjaya（2008）は、「能力」として、「Life skill」「Self awareness」「Thinking skill」「Social skill」「Academic skill」「Vocational skill」などを挙げている。

当然科目としての「日本語」もその例外ではなく、そこでは「日本語」の学習を通して「能力」の向上が目指されていた⁷³。しかし、カリキュラムでは「何を」というその目標については述べられていたが、「どのように」「どう」といった手段・方法については十分に述べられていなかったこともあり、2004 年のカリキュラム発表後しばらくの間は「能力」の向上の必要性は唱えられながらも実際の「日本語」の授業は従来の文法や単語の指導に留まっていることが多く、また、当時行われていた教師研修の内容もそこ（文法や単語の指導方法）に重きをおいたものであった。「日本語」以外の科目も同じような状況であり、改めて生徒の「能力」の育成・向上という観点から、生徒の「能力」を育てることのできる技能を持った質の高い教員の養成が目標とされるようになり、

⁷³ 2004 年の日本語のカリキュラム及び 2013 年の新カリキュラムについて、詳細は、松本（2014a）を参照のこと。

2009年には Pendidikan dan Latihan Profesi Guru（専門教育課程研修：以下「PLPG」）、Pendidikan Profesi Guru（専門教育課程：以下「PPG」と呼ばれる新たな教師研修、教員養成プログラムが教育系大学（旧教員養成大学）において始まることが発表された⁷⁴。

次の表 13 は、2012 年にスラバヤ国立大学で行われた PLPG で使われたテキストの目次である⁷⁵。スラバヤ国立大学前外国語教育学科長（当時）であるジョジョックは、PAIKEM について、「この学習モデルは様々な活動に生徒を参加させることを通して、生徒の技能、態度、理解を発達させるものである。生徒が活動を通して学習に関わること、そして教師が環境的な要因も含めた様々な素材やメディアを使うことで、学習は楽しく、効果的な活動へと変化する」（松本，ジョジョック，森林，2012，p.68）と述べている。

「活動」「参加」がこの PAIKEM の鍵概念であると言えよう。その背景には、「一緒に取り組むことによって自分の学習と互いの学習を最大に高めようとする」（ジョンソン，ジョンソン，ホルベック，1984/2004，p.18）協同（協働）学習の理論、考え方が認められる。事実、PLPG テキストではピア学習やジグソーリーディングの方法などが紹介されている。

しかし PAIKEM は授業の方針，目標，モデルであり，ある特定の「教授法」ではない。PAIKEM を具体的に自分の授業でどう実践するか，そのやり方を考えるのはそれぞれの教師に任されていた。しかし同時にその基本的な考え方，PAIKEM 型の授業をデザインする際の「原則」というものも提案されていた。それは，Expressing（表現），Interaction（相互作用），Communication（コミュニケーション），Reflection（内省）の4つである。これらの4つの活動を組み合わせたり重ね合わせたりすることで，生徒の「学習」（既に見てきたようにここでの「学習」は「能力」の習得であり，単なる知識の習得ではない）はより深いものになるとされていた。

4.2 方法：授業の目的とデザイン

このような問題意識と状況の下、筆者は自身の授業において、そこでの学生である現

⁷⁴ 行政改革の動きの中で以前の制度での「教育大学」はそのほとんどが総合大学となった。しかし、多くの旧教育大学は現在でも教員養成的な性格が強く、「教育系大学」と呼ばれている。

⁷⁵ 日本語の教師を対象とした PLPG は 2010 年から、PPG は試験的な形であるが 2013 年から開始された

表 13 : 「PLPG テキスト」目次* (*Universitas Negeri Surabaya 2012 より)

1. Pengembangan Profesionalisme Guru	教師としての専門性の開発
2. Pembelajaran PAIKEM	「PAIKEM」という学習
3. Media Pembelajaran	教材, 教具
4. Asesmen/Evaluasi	測定, 評価
5. Pengembangan Silabus dan Rencana Pelaksanaan Pembelajaran	シラバス開発と学習改善計画
6. Penelitian Tindakan Kelas	PTK (クラスルーム・アクション・リサーチ)
7. Suplemen Perangkat Pembelajaran	教材資料
8. Suplemen Proposal PTK	クラスルーム・アクション・リサーチ申請資料
9. Suplemen Karya Ilmiah Pendidikan Bahasa Jepang	日本語教育に関する研究資料
10. Materi Bidang Studi Pendidikan Bahasa Jepang	日本語教育分野の資料

職の教師達が、自身の「能力」を伸ばすことができるような授業、また伸ばせなくても少なくとも「能力」というものについて考えることができるような授業を行うことを基本方針として設定した。ここでの「能力」とは、具体的には KBK で言われている「Life skill」「Self awareness」「Thinking skill」「Social skill」「Academic skill」「Vocational skill」などを指す。その中でも特に「Thinking skill」と「Self awareness」を取り上げ、それを伸ばしていくこと、そのような場を日本語での資料を読むことやそれを読んだ議論や対話という活動を通して作り上げて行くことを当面の目標として設定した。それを文章化したものが次の①②である。

- ①日本語を読んで理解するだけでなく書いてある内容についてより深い（クリティカルな）理解をする。＜Thinking Skill を高める＞
- ②特に「読む」とは何か「学ぶ」とは何か、「教えるとは何か」について深く考える。＜教師としての Self awareness を高める＞

こうして目標を設定した上で次に考えたのは、では、どうすればその目標に近づけるか、というその「方法」についてであった。先に見たように、この授業の目標は、日本語の能力そのものの向上よりも、日本語で読みそれについて話し合うという活動を通して、テ

キストに書かれていることやテキストの先や背後にあること、さらには読むこと、学ぶこと、教えることについて教師の立場から考えるというところにある。

そこでまず考えたのが、オーストラリアで唱えられており、筆者もそれに取り組んだことのある ILL の方法論を取り入れることであった。ILL では外国語の学習の目的を知的発達、コミュニケーション能力の向上、異文化理解などにおいているが、その学習モデルとして「Four flexible, overlapping activities」というプロセスが提案されていた。Noticing（気づき）、Comparing（比較）、Reflecting（内省、振り返り）、Interacting（他者とのやり取り）といった4つの活動をサイクル的、あるいは交互に繰り返すことで対象についての考えを深めて行こう、というものである。そして、これは前項でみたインドネシアにおける PAIKEM の、Expressing（表現）、Interaction（やり取り）、Communication（交流）、Reflection（内省／振り返り）の4つの「原則」と重なる。KBK が現在のインドネシアの教育が目指している「理念」であるとすれば、PAIKEM はその実現のために提案されている一つの方法であり、取り上げられている言葉こそ違いますが、「内省（Reflection）」と「対話（Interaction）」を循環的に繰り返すことで考えを深めていこう、という点では ILL も PAIKEM も基本的には同じ発想に立っている。そこで、本実践では ILL と PAIKEM のこのような考え方、内省と対話の繰り返しを通しての思考の進化と深化という考え方を、この授業における基本的な学習モデルとして採用することとした。次に示す図 15 がその学習モデルを図で示したものである。

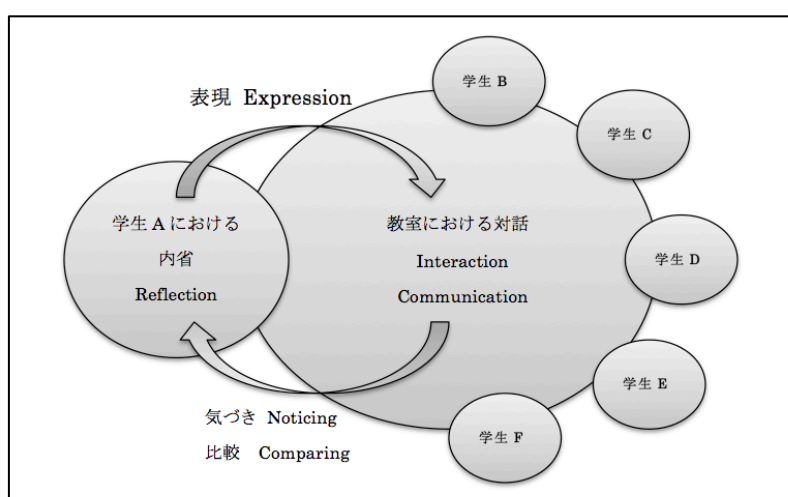


図 15：本実践における「学習モデル」

モデルが決まったら、次に考えるのはそれをどう具体化するか、ある特定の授業でそれをどう形にするかである。ここで参考としたのが舘岡（2010 年）の「クリティカル・リーディング」（以下「CR」）のやり方であった。

CR の授業とは、「日本語で書かれたテキストが理解できるようになるだけでなく、テキスト理解を通して私の主張に対して自分なりの意見を持つことが求められる。また他者とのインターアクションによって、自分の意見を吟味し、思考を深めることがめざされている。最終的には、このプロセス全体で学習者が自分の社会的歴史的なアイデンティティについて確認し、あるいはそれを問い直す、再発見することがめざされている」（舘岡，2010，p.4）というものである。そして、「導入」（ユニットのテーマの導入）、「理解」（ユニットを構成するテキストの理解）、「表現」（理解したテキストの主張を自分の立場で考え、自分と重ね合わせたうえで、自分なりの主張をする）、「まとめ」（主張を作文にまとめ、対話によって互いの意見を交換する）という流れで授業が行われる。読まれるテキストのタイプこそ違いますが、めざしていることは CR と筆者が行う授業とはほぼ同じである。そこで CR を参考に、本授業でも、テーマ／トピックについてのディスカッション（授業）→一人での読解（宿題）→ピア／グループでの読解（授業）→ディスカッション（授業）→振り返り（宿題）、という流れを基本形として取り入れることとした。一人での読解や振り返り（内省）と教室でのクラスメートや教師との議論（対話）をサイクル的に何度も繰り返すこと考えを深めて行こう、というものであり、これは先に見たこの授業における「学習モデル」とも合致している。

4.3 実践①：授業の実際と成果（1）2011-2012 年度後期

4.3.1 授業の概要

このように目標と方法が設定された上で、授業が開始された。授業は授業時間は 100 分であり、週 1 回、毎週土曜日に行われた。

まずはテキストを読むことから授業は始まるが、授業前に各自が自宅で読んで来られるよう、テキストはネット上に作成した本授業用のサイトからリンク、またはダウンロード出来る、という形にした。学生の中には、独力ではどうしても読みこなすことが出来ないという者もいたため、インドネシア語にも対応している読解支援サイトである「リーディングチュウ太」を紹介し、授業用のウェブサイトにもそのリンクを張った。語彙的な面ではこれが役立ち、そのため授業ではピアやグループでのディスカッション、全体でのディスカッションに多く時間を割くことが出来た。一人での読解に続く、ピア、グループでの

読解、ディスカッションでは基本的にはインドネシア語で議論が行われたが、教師である筆者が話し合いに参加する際には日本語が用いられた。ディスカッションは当初のうちは学生同士では話が進まず筆者が進行役を担うことも多かったが、学期の後半には学生同士で活発なやり取りが出来るようになっていった。最後の活動である「振り返り」については、基本的に「内省／振り返りシート」というものをこれもウェブサイトからダウンロード出来るようにし、それに自由に書いて提出する、という形を取った。しかし、これは提出義務を課さなかったため、提出率は低いものであった。

次の表 14 はどのようなテーマでこの授業が展開していったかを示したものである。

表 14：授業トピックの展開と読解テキストの内容（実践①）

回数	日	トピック（ディスカッションテーマ）	読解テキストの内容
1	3/9	オリエンテーション	授業シラバス
2	3/17	アクション・リサーチ	日本語教育通信より「アクション・リサーチ」
3	3/24	ピア・リーディング	日本語教育通信より「ピア・リーディング」
4	3/31	「文化を教える」について考えよう 1	日本語教育通信より「文化」に関する記事 5 題
5	4/14	「文化を教える」について考えよう 2	日本語教育通信より「文化」に関する記事 5 題
6	4/21	「文化を教える」について考えよう 3	日本語教育通信より「文化」に関する記事 5 題
7	4/28	「小説／文学」について考えよう	村上春樹のエルサレム賞受賞スピーチ日本語訳
8	5/5	「小説」を読もう 1	村上春樹の短編小説「鏡」（前半）
9	5/12	「小説」を読もう 2 プロセス・リーディング	村上春樹の短編小説「鏡」（後半）
10	5/26	教師の役割について考えよう Visi dan Misi を作ろう	課題作文
11	6/2	ニュースを読もう 1	じゃかるた新聞ウェブ版記事
12	6/9	ニュースを読もう 2	じゃかるた新聞ウェブ版より「娯楽」に関する記事
13	6/16	研究計画について考えよう	各自が書いた「研究計画書」
14	6/23	この授業を振り返ろう	テキストなし

これらのテーマは授業開始前、学期開始時に既に決まっていたものではなかった。テーマは毎回の授業から、そこで出て来たテーマを拾い上げ展開していく形で設定された。当初こそ筆者の方から国際交流基金発行の『日本語教育通信』からアクション・リサーチやピア・ラーニングなどの記事を選んで与えていたが、その後は「文化を教えるとは？」という話に話題が展開し、それに関する記事がテキストとなり、さらには「小説、文学を教えるには？」という流れから、村上春樹の短編小説を読むという活動も行われた。そして、その後第 10 週目においてこれまでの活動を振り返った後は、インドネシアの日本人社会で読まれている「じゃかるた新聞」という日本語新聞のネット版の記事を読んで議論するという活動へと進み、最後に次学期から本格的に始まる各自の修士論文について考えてみる、という展開となった。

4.3.2 授業の実際

次に 10 週目にあたる 2012 年 5 月 28 日に行われた「教師の役割について考えよう-Visi dan Misi を作ろう」という授業を取り上げ、実際にどのような活動が行われていたのかについてももう少し詳しく見てみたい。この授業を取り上げたのは、4.2 で述べたように「日本語を読んで理解するだけでなく書いてある内容についてより深い（クリティカルな）理解をする。特に「読む」とは何か「学ぶ」とは何か、「教えるとは何か」について深く考える」というのがこの授業全体を通しての目的であり、この授業がその一つの到達点であったからである。

「Visi dan Misi」とは英語に訳すと「Vision & Missin」のことである。インドネシアでは教育機関はこの Visi dan Misi を作成し、掲示することが義務づけられており、どの学校でも校門付近にこれが掲げられている。スラバヤ国立大学では、大学院全体での Visi dan Misi はすでにできていたが、専攻レベルでのそれはなく、「じゃあ、ここまでの授業で議論して来たことを一度振り返って、それを自分たちで考えて作ってみよう」というのがこの授業のきっかけと目的であった。当日の授業では、まず、この授業の目的、とこれまでにやって来たことを振り返った後で、宿題として課していた「教師の役割、仕事、責任とは」というテーマについて学生に一人ずつ発表してもらい、全員で確認しながらそこで出て来たキーワードを筆者が板書し、その板書を元に学生同士で議論し、Visi dan Misi を作成する、という作業が行われた。

次に示す図 16 が、その板書を再現したものである。①から⑥の番号はそれぞれ四角で囲んで示した事柄が書かれた順を示している。そして図 17 として示すのが最終的にまと

められた「Visi dan Misi」である。

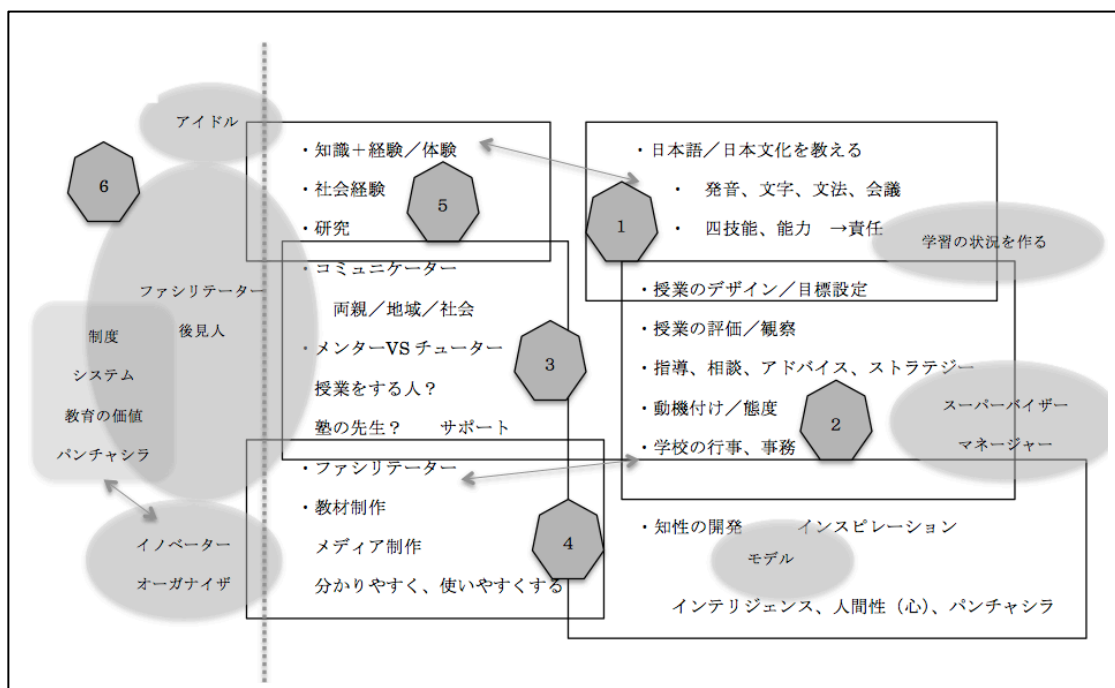


図 16 : 「Visi dan Misi」を巡る議論の際に書かれた板書の再現

1. Meningkatkan kompetensi 専門能力を高めます。
2. Memajukan profesi 職業人としての社会的地位を高めます。
3. Meningkatkan ilmu pengetahuan 科学として発達していきます。
4. Meningkatkan mutu pendidikan 教育の質を向上させます。
5. Meningkatkan profesioanalisme guru/dosen 教師/講師のプロ意識を高めます。
6. Meningkatkan pelayanan pendidikan bermutu 質の高い教育サービスを提供します。
7. Mencetak guru/dosen yang mempunyai kemampuan Tri Dharma Pendidikan dan mandiri 教育の3要素(教育、研究、社会奉仕)の能力を持った教師を育てます。

図 17 : 作成された「Visi dan Misi」

4.3.3 成果と反省

学期終了時に行ったアンケート結果からは、「良い教育について意識するようになる。」
 「その教育のテーマは先生のために本当に役に立つと思います。」「私は友達からのアイデ

アを理解することができます。」「今は、プロセスを重視して、授業を進んでいきます。」など、こちらの狙いを反映したコメントを多く得ることができた。一方では「日本語」の学習もしたかった」という意見もアンケートの結果少なからず寄せられたが、まずは「考える」こと、それも「内省」と「対話」を通して考えることの意義と必要性について、学生達に理解してもらうことができ、1学期間という短期間では行けるところまで、目標に近づけるところまでは行けた、と言っていいであろう。「一人での読解や振り返り<内省>と教室でのクラスメートや教師との議論<対話>を繰り返すこと考えを深めて行こう」特に、「読むこと、学ぶこと、教えることについて、教師の立場から考えていこう」というのがこの授業の目的であったが、表 14 のようにテーマがテーマを生み、自発的、自然生成的に授業が展開して行ったということは、「内省」と「対話」のサイクルが順調に機能した結果だからではないかと考えられる。内省と対話のサイクルがある方向性をもった運動となっていたのではないだろうか。

そうなるに次に問題になるのは、では、そこではどのような「内省」と「対話」が行われていたか、という点である。今回はあくまで一つのテーマをめぐるクラス内でのやり取りの一事例から「対話」それ自体よりもその対話の結果できてくる「考え」がどう発展、変化、拡大しているかについて見てみるに過ぎないが、図 16 を見る限りは、学生達が順に発表していくにつれ、教師の役割、責任についての考え方、捉え方が、①「教える人」としての教師、②「設計、評価する人、助言する人、管理する人」としての教師、③「支援者、媒介者」としての教師、④「ファシリテーター、制作者としての教師、⑤「経験者、研究者」としての教師、と関連性を保ったり、あるいは少しの飛躍をしながらも徐々に拡大していることが分かる。そして最後に⑥にあるような、「アイドル⁷⁶、ファシリテーター、後見人、イノベーター、オーガナイザー」などのキーワードで、それらが整理されている。

井庭（2012）は、「判断の先送り」「自由な展開」「質より量」「組み合わせと改良」というのがブレインストーミング型の議論のルールであり特徴と述べているが、ここではそれに近いものが行われていたと言えよう。そして、このような「議論のルール」は、決して教師である筆者が、明示的にはっきりと指導したものではなかった。学生達がそれまで

⁷⁶ ここでの「アイドル」は「見本になる人、憧れの対象になる人」の意味で用いられていた。

の活動を通して、自分達で作りに上げて行ったものである。「内省」と「対話」を循環的に繰り返すことで考え、その考えを深めていこう、というのがこの授業デザインの背後にある基本的な考え方であったが、少なくとも「アイデア、意見を出し合う」という意味での対話はある程度はできるようになった、と評価出来るであろう。

しかし、このように活発に意見が出されたわりには、結果として作成された図 17 の *Visi dan Misi* を見ると、その内容が抽象的、一般論的で当たり障りのない言葉を並べたものになっており、話し合いの時には見られたダイナミクスが、文章としてまとめる際には消えてしまった、消されてしまっていたと指摘できる。なぜこのような結果になってしまったのだろうか。これについては仮説的なものにすぎないが、「*Visi dan Misi* とはこのようなもの、このような書き方をするものである」という固定した考え方に縛られてしまっていたからではないか、ということと、また、「対話」としてブレインストーミング的なものは出来たが、しかし同時にブレインストーミング的なもので対話が終わってしまっていたからではないか、と考えられた。ブレインストーミングは「議論をするのが目的ではなくアイデアを出すのが目的」と言われるが、この授業の目的はむしろ「議論をすること」であり「アイデアを出すこと」はその手段に過ぎない。ブレインストーミングの段階から次の議論の段階にどう進めて行くか、どう高めて行くか、これがこの実践を通して見えて来た新たな課題であった。

4.4 実践②：授業の実際と成果（2）2012-2013 年度後期

4.4.1 デザインの修正と追加

次の学期も同大学院で「日本語」の授業を担当することとなった。しかし、継続のクラスではなく今度は今年度の新入生 6 名のクラスであった。6 名とも全員が全学期同様高校や大学で日本語を教えている現職の日本語教師であった。

授業を設計するにあたり、基本的にはある程度は成功していたと考えられた前学期の目標と方法、及び内容を踏襲した。しかし、新たに 1 点、前学期での授業の展開を受け、「インドネシアにおける理想的な日本語教育のありかたについて考える」というものも授業全体を通してのテーマとして設定した。また、前回の授業の結果見いだされた「対話がブレインストーミング的なもので終わっていた」という反省、課題から「では、どうすればそのように教師である私も含めて参加者全員がより深い議論、対話できるか」、言い換えれば「どのようにすればそのような対話のための場づくりができるか」という問題・課題が生まれ、それについても設計段階である程度考えておく必要があった。そしてこの段

階で仮説的に考えられたのは、「場」の透明性を確保することと、その「場」自体とそこでの対話、議論を可能な限り記録し、それがどのような「場」でそこでどのような対話が行われたのかがいつでも見られるように「可視化」「視覚化」しておくことが大事なのでは、というものであった。

このように考えるに至った背景には、まず、「場の透明性の確保」については、社会設計（つまりは「場」づくり）という意味でのアーキテクチャ論の分野での議論が参考となった。アーキテクチャとは、例えばファストフード店の椅子を敢えて硬いものにしておくことで、店の回転率を上げる等、その場の参加者にそれを意識させないものの、それに従わせるような設計のことをさすが、これについては「アーキテクチャとは人間のよき生を疎外する、巧妙な支配のための技術に他ならない」とする批判もある⁷⁷。しかし、このような否定的なアーキテクチャ観に対し、鈴木（2009）は、「裏の仕掛け」が開示され、「仕掛けられる側」が同時に「仕掛ける側」でもあるように振る舞うこと」でそのアーキテクチャによる支配から逃れ得るし、そうすることでアーキテクチャ自体も十全に機能するのでは、と論じている。アーキテクチャ自体が開示され、その透明性が確保されれば支配する／されるという関係が無効化されるのではないか、という考え方である⁷⁸。これを教育に当てはめれば、どのような考えの下でどのように授業を設計し行っているのか、それを教師側が開示することで、より自由で活発な議論がそこでは行われるのではないか、ということになる。授業や教室も一つのアーキテクチャである。そしてアーキテクチャであるが故にそれは設計する側が意図している意図していないにかかわらず活動を制限してしまう。そうならないためにはその場のアーキテクチャ、「仕掛け」というものをできる限り開示するということが有効なのでは、という考えである。

⁷⁷ 例えば、ローレンス・レッシング（2004）は人間をコントロールする4つの手段として「法」「市場」「規範」「アーキテクチャ」を挙げている。

⁷⁸ これはITソフトウェア開発の分野でのオープンソース開発で例えることもできる。プログラミングなどのソース（情報）を全て公開することで、開発者と利用者という従来の関係が変わる、利用者も開発者になりうるし、そしてその結果よりよいソフトウェアが開発され得るといような例である。しかし、八田（2010）が指摘しているように、オープンソース・ソフトウェアであってもオリジナルとなるプログラムの作成者には著作権が存在し、その意味でかならずしも場の参加者の関係が公平で平等であるということはないということも現実である。

このようなアーキテクチャの考え方も関係するが、もう一つの「議論、対話における「可視化」「視覚化」の有効性」については、新田（2011）、竹村（1999, 2004）の考え方と方法論が参考となった。新田（2011）は、竹村（1999）などを参考に、合意形成のための問題解決技法として「アイデアの整理」や「議論分析と視覚化」などを提案している。また竹村（2004）では「一時的に限定された地域で、同時に人と人が共通の課題を抱え、その課題に共通に進むことのできるネットワーク型組織」（p.8）を「ヨコ型コミュニティ」と定義し、チェックランドによるソフトシステム方法論の考え方などを参考にその開発方法を提案し実践している。そこで重要視されていたのは「KJ 図解図による現状分析」や「解決点に関する関連樹木図」などの形での視覚化であった⁷⁹。実践①での授業においても、図 17 で示し 4.3.3 で考察した *Visi dan Misi* を巡る議論が、ブレインストーミング的なレベルからは脱していないとしてもある程度は評価出来るものであったのも、そこで行った板書が一種の「可視化」「視覚化」として機能していたからではないだろうかと考えられた。しかし、前回の授業ではそれが意図的、意識的に授業のデザインに取り入れられていたわけではなかった。そこで今回は、それを意図的、意識的、積極的に取り入れることとした。具体的には 4.3.1 で述べたように、本実践では既に授業用のウェブサイトが作られていたが、そのウェブサイトを最大限に利用し、宿題のテキストがそこからダウンロード出来るだけでなく、授業で使ったパワーポイントなどもすべてそこにアップロードするようにした。また、授業で行ったディスカッションもその記録を出来るだけ電子データの形で残すように努め、電子化が難しい板書の代わりに KJ 法を再現出来るソフトウェアを活用するなどの工夫も行い、授業の記録はできるだけそこにアップロードするようにした。そして必要があれば、随時それを参照しながら、次の授業に進む、あるいは授業中で必要があれば、前の授業を振り返って確認してみる、という形をとることとした。

⁷⁹ さらにはコミュニティデザインの分野でも住民参加のワークショップでの図面や模型による設計プロセスの可視化の重要性が唱えられている（藤村，山崎，2012 など）。また IT ソフトウェア開発の分野でも近年では PC 上の同じ画面を複数の開発者が同時に見ながら、両者のコラボレーションによりソフトを開発するという手法の方が主流となっているとのことである（井庭，2010）。

4.4.2 授業の概要

このような方針、デザインに基づき、授業が行われた。実践①のときと同様、一学期間の授業の流れ、展開を示したものが次の表 15 である。

表 15：授業トピックの展開と読解テキストの内容（実践②）

回数	日	トピック（ディスカッションテーマ）	読解テキストの内容
1	9/14	オリエンテーション	授業シラバス
2	9/29	「私が目指す教育活動」	課題作文
3	10/6	インドネシアの中等日本語教育について考えよう	SMA/MA 日本語カリキュラム（日本語版、インドネシア語版）
4	10/13	「PAIKEM」について考えよう	PAIKEM についての資料（インドネシア語）
5	10/20	「教案」について考えよう	JF 日本語教師研修テキスト
6	11/10	「文化を教える」について考えよう	日本語教育通信より「文化」に関する記事 5 題
7	11/24	「文学、小説を教える」について考えよう	村上春樹の短編小説「鏡」（前半）
8	12/1	「文学、小説を教える」について考えよう	村上春樹の短編小説「鏡」（後半）
9	12/8	インドネシアの日本語教育の課題と問題	課題作文
10	12/15	PTK（クラスルーム・アクション・リサーチ）について考えよう 1	PTK についての資料（インドネシア語） 日本語教育通信より「アクション・リサーチ」
11	12/22	PTK（クラスルーム・アクション・リサーチ）について考えよう 2	課題として作成した各自の「PTK 計画書」
12	1/11	「EGAO」 ⁸⁰ の原稿を作ろう 1	課題作文

⁸⁰ 『EGAO』とは国際交流基金ジャカルタ日本文化センターが発行しているインドネシア人日本語教師向けのニューズレターのことである。そこに「授業のアイデア」というコラムがあり、そこへ載せる原稿をこれまでの授業で考えて来たことをまとめあげる形で作成する、という活動をおこなった。

13	1/12	「EGAO」の原稿を作ろう 2	原稿下書き
14	1/18	この授業を振り返ろう Visi dan Misi を作ろう	課題作文

今回の授業も、テーマは授業開始前、学期開始時に既にすべてが決まっていたものではなかった。前回同様テーマは毎回の授業から、そこで出て来たテーマを拾い上げ展開していく形で設定された。「文化」「文学」を教えよう、というテーマは前回の授業でも取り上げられていたが、全体を通しての授業のテーマが「インドネシアにおける理想的な日本語教育のありかたについて考える」というものであったことから、前述した PAIKEM や、インドネシアで現在提唱されている直訳するとクラスルーム・アクション・リサーチとなる「Penelitian Tindakan Kelas (以下「PTK」)」などが今回はテーマとして取り上げられた。また、「インドネシアの中等教育について考えよう」や「インドネシアの日本語教育の課題と問題」といった全体のテーマそのものと言えるものも繰り返し取り上げられた。

4.4.3 授業の実際

次に、この授業の中で行われた活動の一例を、これも前回同様「Visi dan Misi をつくろう」というテーマの授業から見てみたい。前回は学生の発表とそれに基づく議論を筆者が板書して整理し、それをもとに議論が行われ、最終的な Visi dan Misi が作成されたが、今回はこの授業がこの学期の最後に行われたということもあり、その週の課題として課していたこの一学期の振り返りのレポートを読み合った後で、そこから筆者も含めた参加者全員で話し合いながら Visi dan Misi としてふさわしいキーワードを抜き出し、それをパワーポイント上で色分けして整理し、それをもとに再び全員で話し合い、最終的にそれを文章化してみる、という形で授業が行われた。色分けされたキーワード（本論文では白黒印刷のため色分けではなく字体や下線、網掛けなどでグループ分けを示す）が図 18、で最終的に作成された「Visi dan Misi」が図 19 である。

4.4.4 成果と反省

以上のような形と内容で授業は行われ、学生からのエバリュエーション評価の結果、及び筆者自身の手応えとしてもそれはある程度満足いくものであった。しかし今回の一連の授業の「成果」を見る、それを評価するには、今回の実践とは前回の実践とを比較した上で考察する必要があるだろう。

- PAIKEM 「楽しい」「面白い」
- 先生には責任がある。 ・学生の karakter を育てる。
- 先生はファシリテーター、学生に質問、確認する。
- 学生に自分で考えさせる。
- 議論
- 全国に考え、意見を公開／広げる。
- 知識を共有する。結果を提示する。
- 「書く」ことが大切。考える、内省。AR (アクション・リサーチ) が大切。クラスの問題を自分で解決する。
- 異文化
- 文法だけじゃなくて、文化や社会、人、ものも大切。

図 18 : グループ分けされたキーワード

1. プロフェッショナルな教師を育てる

プロフェッショナルな教師とは

- クラスのいろいろな問題を解決することが出来る。
- 生徒のキャラクター（人格、人間性）を育てることができる。
- 教師自身のキャラクター（人格、人間性）を育てる
- いろいろな教授法を使用できる。
- 自分の仕事に責任を持つことが出来る。
- 教えるだけではなく、学生に考えさせる教師（ファシリテーター）
- 研究の出来る教師。（アクション・リサーチも研究）
- 異文化理解の出来る教師。
- 議論、内省、レポートなどを行う。

2. 全国に研究の成果を紹介する。

図 19 : 作成された「Visi dan Misi」

まずは前回同様、授業の内容と展開について見てみたい。表 15 を見るとテーマがテーマを呼ぶかたちで自発的、自然生成的に授業が展開して行ったことが確認出来るが、これは実践①の時と同様である。実践②においてその成果として注目すべきなのは自発的、自然発生的な展開の有無よりも、その活動の変化であろう。表 15 からは、前回の実践①での表 14 と比べ特徴的な点として、実践①の時はすでにサイト上などにある既存の日本語で書かれた資料を読解としてのテキストとして読んでいたのに比べ、実践②ではそのテキストがインドネシア語で書かれたものであったり、学生達自身が書いたオリジナルのものであったりしたケースが増えている、ということが確認出来る。これは授業デザインの段階で筆者が意識してそうしたものではなく、結果としてそのようなものになったものである。このような変化は「日本語の授業」から「日本語での授業へ」として表すことが出来よう。実践①の時は、この授業の科目名が「日本語」ということもあり、「日本語で読む」「日本語のテキストを読む」という授業の基本形式はまだ維持されていたが、実践②になると今度は読むことよりも、「考える」「議論する」それを「書く」「まとめる」という点のほう次第に重視されるようになった。そして、読む時よりも議論したり書いたりするときに日本語を使うことが求められた。事実「書く」課題も、実践①より実践②の方が増えている。改めてではあるが、この授業の目標であり狙いは「考える」こととそのような考えるための「場」を作るというところにあった。その意味で実践②は実践①と比べ成果はあったと言えよう。

次に、では、そこではどのような「内省」と「対話」が行われていたかについて、これも実践①の時と同様に、Visi dan Misi の作成という活動を例として取り上げ、検討してみたい。まず、議論の可視化、視覚化として作られた図 18 であるが、これは図というよりも出て来たキーワードをカテゴリー別に分類したもので、先の実践①のときの図 16 と比べるとかなりシンプルなものである。一方最終的に文章として作成された Visi dan Misi である図 19 は、これは実践①のときの図 17 と比べるとより詳細で具体的なものとなっている。そこに至るまでの課程はともかく、最終的に作成された Visi dan Misi については実践②のほうが実践①と比べ一段深いものになっていると言えるであろう。そこでの議論がブレインストーミング的なもので終わってしまった実践①のケースと比べて、実践②では議論の結果、一般論としてではなく自分たちの問題、理解として考え、それを言語化するというところまである程度はたどり着けたと評価できる。

4.5 分析：授業の再検討

4.5.1 デザインの確認

以上、スラバヤ国立大学大学院で行われた2回（2学期）にわたる実践を報告してきた。このような長期的な授業を教師研修として扱うには異論の声もあろうが、ここでの目的はこの実践自体を教師研修として再確認、再評価することではなく、この実践から他の実践、教師研修の実践の際にも使えるようなモデルを引き出すことであり、そのようなモデルを引き出すがための当該実践の再検討である。

まず、前節同様、ここではどのような授業デザインが取られていたのかを確認したい。スタート時点で考えていたモデルについては4.2で図15として示した。ここで注目したいのは、ここでは **Expressing**（表現）、**Interaction**（やり取り）、**Communication**（交流）、**Reflection**（内省／振り返り）というPAIKEMでの4原則を行うと同時に、あるいはそれ以上に「内省（Reflection）」と「対話（Interaction）」を循環的に繰り返す」という点が重視されている点である。前節で見た国際交流基金シドニー日本文化センターでの研修でも、**Expressing**（表現）、**Interaction**（やり取り）、**Communication**（交流）、**Reflection**（内省／振り返り）（ILLでは **Noticing**（気づき）、**Comparing**（比較）、**Reflecting**（内省、振り返り）、**Interacting**（他者とのやり取り）のサイクルは取り入れられていたが、そこで問題・課題として指摘したように、そこで感じたこと考えたこと、葛藤や衝突の類も含めそれらを言語化、言説化する時間は十分ではなかった。ここではそれが意識的にデザインに組み込まれたと言える⁸¹。

また、ここで注目しておきたいのは、図15がまさにそうであるように教室というものを複数の他者が集まる場として捉えているという点である。そして、そこで行われる活動は **interaction** であり **communication** である。二学期目の実践②においてはさらに、「場」の透明性を確保するということと、その「場」自体とそこでの対話、議論を可能な限り記録し、それがどのような「場」でそこでどのような対話が行われたのかがいつでも見られるように「可視化」「視覚化」しておく」ということも、そのデザインの要素として付け加えられた。鈴木（2009）の言うところの「裏の仕掛け」を開示するという仕掛けである。当時はそこまで言語化、意識化されてはいなかったが、こうすることにより

⁸¹ もちろんそのようなことができたのは時間も十分にあり（1学期間）、人数もそう多くなかったという現実的な理由もある。しかしこのような「現実的な理由」は具体的な活動案の作成（デザイン化）の際には考慮すべきことではあるが、モデル化の際には考慮する必要はない。モデルはあくまでプロセスのためのプロセス、デザインのためのデザインである。

interaction と communication をより活発で相互につながりのあるものにしようというのがその狙いであった。

4.5.2 成果の再検討①：ダブルループ学習、トリプルループ学習の観点から

では、この一連の授業を通して受講生にはどのような変化が見られたであろうか。実践①においては図 16、17、実践②においては図 18、19 で示した Visi dan Misi をめぐる議論の記録が、この授業の一つの成果物である。それを見ると図 16 からは、4.3.3 で述べられていたように、教師の役割、責任についての考え方、捉え方が、①「教える人」としての教師、②「設計、評価する人、助言する人、管理する人」としての教師、③「支援者、媒介者」としての教師、④「ファシリテーター、制作者としての教師、⑤「経験者、研究者」としての教師と、関連性を保ったり、あるいは少しの飛躍をしたりしながらも、徐々に拡大していることが確認できる。また実践②で作成された図 18 を見ると、その考え方、捉え方の広がりや深まりというものが確認できる。ダブルループ学習とは「その直接的な原因やそれに対する有効的な解決策を学ぶことを通して、その背後にある問題の根本的な原因やその解決策について自ら考え答えを探すようになる」ことであったが、ここでの「問題」を「教師とは」というものとする、それに対する答えと、その問題その背後にあるものや解決策というものを自ら考えるということは、ある程度はここで行われていると言えよう。「それらの原因や解決策を生み出している文化や思考に対する探求も行うようになること」であるトリプルループ学習にはまだ至っていないかもしれないが、図 16 には制度、システム、パンチャシラに対する言及が確認でき、図 18 では「文法だけでなく、文化や社会、人、ものも大切」という記述も確認できるなど、それに近い意識が生じていることは確認できる。そしてこのようなダブルループ学習、トリプルループ学習的な動きは先に述べたこの一連の授業のデザインとそれに基づく表 14、15 で示したような授業の自発的、自律的な展開から来ているものと考えられる。

4.5.3 成果の再検討②：批判の言説、可能性の言説の観点から

では、次に、そこに批判の言説は生まれたか、そして、それが可能性の言説へと繋がったか、という観点から当該実践を再検討してみたい。まず、批判の言説についてであるが、ここで批判の対象となるのは教育の現状、インドネシアにおける日本語教育の現状となるだろう。しかし、ここで改めて当該実践を振り返ってみると、ここで行われていたのは現状の批判的検討というよりもむしろその理想的なあり方についての議論であった。つまり、ここでは批判の言説を踏まえずに可能性の言説の議論が行われていたということになる。

そして、それ故にそれらはある意味理想論的、抽象論的なもので終わってしまっていたとも考えられる。4.3.3において「、図 17 の Visi dan Misi を見ると、その内容が抽象的、一般論的で当たり障りのない言葉を並べたものになっており、話し合いの時には見られたダイナミクスが、文章としてまとめる際には消えてしまった、消されてしまっていた」と指摘し、4.4.4においては図 19 がかなりシンプルなものになっていることを指摘したが、これはそのようなこと、批判の言説を踏まえずに可能性の言説の議論が行われてしまっていたからであると考えられる。

4.6 まとめ：モデル化に向けて-成果・問題・課題と考えられるその要因

この一連の実践におけるデザインの際の重要要素としては、「内省と対話」を重視した点と、それをできうる限り「視覚化」して提示／開示していたという点である。そしてそれは授業の自発的自律的な展開を引き出し（授業の詳細な中身は最初からデザインされていたわけではなかった）、最終的にはそこでの学習をダブルループ学習、トリプルループ学習に近いところまで引き上げることができた。

しかし、一方でそこで行われていた学習は抽象的、一般論的、理想論的なものにとどまっていた。それはそこで十分な批判の言説が踏まえられることなしに可能性の言説の議論がされていたが故であると考えられる。より具体的な問題に対して具体的に議論すること、そのような活動を通して批判の言説を作り出していくことが重要であると考えられた。

5. ケース 3：インドネシアの高校日本語教師会でのソフトシステム方法論の考え方を取り入れた活動計画の作成

5.1 背景：当時の状況と問題意識

この実践は、2013年4月から12月にかけて行われた。前節でも述べたように、当時筆者は国際交流基金派遣日本語上級専門家としてインドネシアは東ジャワ州にあるスラバヤ国立大学に派遣されていた。筆者に与えられた任務として大学での指導に加え、地域の日本語教師の支援というものがあつた。インドネシアでは州ごと、町ごとに高校の日本語教師の間で高校日本語教師会（以下「教師会」）というものが組織されている。東ジャワ州でもその活動は活発であり、筆者の地域支援も主にその高校日本語教師会を通して行われていた。前節で述べたように、当時インドネシアでは中等教育において大規模な教育改革が進行中であり、大学での支援に加え、派遣専門家としての地域支援活動においてもそれ

を積極的に取り入れていく必要があると筆者は感じていた。

5.2 方法：活動の目的とデザイン

このように筆者の当時の考え方、派遣専門家としての業務、および役割についての考え方は、特に地域支援型の派遣専門家の場合、現地日本語教育ネットワークへの支援を通して現地の日本語教師への支援を行うこと、言い換えればその場への支援とそこにいる人への支援を行うことがその業務の中心であり、そのためにはその場がどういうものであり、どこに問題があり、それをどう変えていくべきなのかをその場の関係者全員で共有し、実行に移していく必要がある、というものであった⁸²。そしてそのようなことを考えつつ文献等を探っていた時に出会ったのが、前節でも言及した新田（2011）、竹村（1999, 2004）らの議論の仕方やそれを通しての合意形成についての考え方や方法論であり、またここで取り上げる「ソフトシステム方法論（Soft Systems Methodology（以下「SSM」））」の考え方であった。

SSM は P・チェックランドらにより開発された方法論であるが、ウィルソン（1990/1996）、内山（2007）、竹村（2004, 2007）などをまとめると、SSM とはソフトシステムにおける問題解決を目指すもの、当面の問題の解決と今後の継続的な問題解決を目指すもの、そのための方法論である。ここで言う「ソフトシステム」とは「モデル化言語が「活動」から構成されるような相互作用しあう人間活動システムの集合」（ウィルソン, 1990/1996, p. 31）と定義されるものであり、これは「モデル化言語として数学を用いることができるような、物理的な人工システム」（p.31）である「ハードシステム」と対立する概念である。本実践が対象とするような日本語教育ネットワーク、即ち地域支援における「場」とは、まさにこのような「ソフトシステム」であると言える。

SSM では「現実」と「概念上のモデル」とを行きつ戻りつすることで、当該のソフトシステムを分析、意識化し、その上でそれを変えていくことを目指している。これらのプロセスを通して「場」を理解し、それを再認識、再構成した上で実践に繋げていこうというのが、その基本的な考え方である。筆者が考え目指していたのも先に述べたように、「そのためにはその場がどういうものであり、どこに問題があり、それをどう変えていくべきなのかをその場の関係者全員で共有し、実行に移していく」教師会というものを、そ

⁸² このような考えに至る出発点として、松本（2005）がある

のような「場」として再構成していこうというものであった。そこで、このソフトシステム方法論の方法論を教師会の活動に取り入れての実践を、教師会とともに筆者の派遣専門家としての地域活動の一つとして行うこととした。

次の図 20 が SSM の全体像（モデル図）であり、また以下に示すのがウィルソン（1990/1996）、内山（2007）、竹村（2004, 2007）らを参考にそこでの 7 つのステージを簡略化して説明したものである。

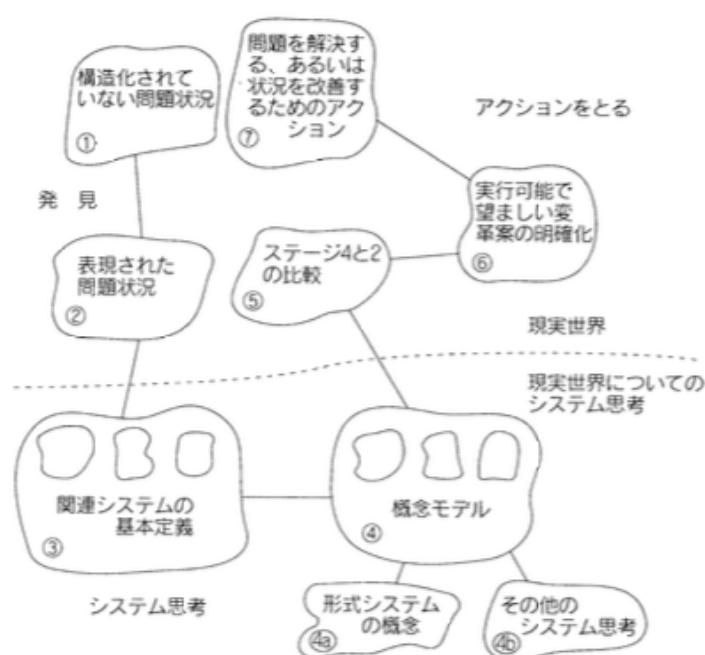


図 20 : 「SSM のモデル」* (*Willson 1990/1996, p.85 をトレースして掲載)

ステージ 1・2 : 問題状況の認知と把握

ステージ 1・2 では問題の状況を全体として把握することが目的とされる。問題状況に対する見方・考え方は各自異なるものであるが、ここでは絵や文章を使って、各自の「思い」が表現される（ステージ 1）。そのようにして可能な限り多くの問題認知が集められた上で、それらを最大限に含んだ絵（「リッチピクチャー」）や文章（「○○とは△△のシステム」という形で記述され「関連システム」と呼ばれる）が作成される（ステージ 2）。

ステージ 3 : 根底定義の作成

ステージ 2 で得られた絵や文章を元に「Z のために、Y によって、X するシステム」と

いう形で問題となっているソフトシステムに対する「根底定義」が与えられる。当然問題状況に対する見方・考え方の違いから「根底定義」は複数作成される。そしてこれらを比較検討したり、修正したりすることで関係者の間での「アコモデーション」（思いの合意）が行われる。ここで問題とされるのは「どの根底定義が正しいか」ではなく「どれが自分の関わっている状況によりふさわしいか」である。

ステージ 4：概念活動モデルの作成

ステージ 3 において合意された根底定義について、それを 7 プラスマイナス 2 ぐらいの数の動詞で表される活動への変換が行われる。「どういうこと」から「どうすること」、「Be モデル」から「Do モデル」への変換であるとも言われる。ステージ 3 の時と同様、これらの活動は参加者間での比較検討や修正のプロセスを通して行われる。必要があればステージ 3 の段階に戻ることもある。

ステージ 5：概念活動モデル（ステージ 4）と現実（ステージ 2）の比較

ステージ 1・2 が「現実」の問題についての議論であったのに対して、ステージ 3・4 はその問題を「概念化」「モデル化」しての議論であった。そしてそれを再び「現実」にぶつけ、現実世界に関する新たな発見、新たな思いを引き出すのがこのステージである。具体的にはステージ 4 で出てきた「活動」に対して、現実世界においてそれがどのように行われているか、どのように評価されているかなどを表にして整理する活動が行われる。

ステージ 6・7：実行可能で望ましい改革案の作成と問題状況を改善するための行動

以上を踏まえた上で、現実を実際に改革する行動計画（アクション・プラン）が作成される（ステージ 6）。論理的にもシステムの的にも望ましく、社会的・文化的な現実に基づいた実現可能な改革案（改善案）が弁証法的に作成される。そして実際に改革案が実行される（ステージ 7）。

5.3 実践：活動の実際と成果

5.3.1 活動＝実践の展開

5.3.1.1 問題状況の認知と把握（ステージ 1・2）

ここから報告する実践は、一言でいうと教師会の活動を見直しその見直したものを実行に移すという取り組みである。この実践が行われることになったのは、教師会の会長が交替し、新会長から筆者が相談を受けたことがきっかけであった。新会長以下新しい役員は皆若い世代のものであり、教師会の活動が固定化・停滞化している現状に問題を感じていた。また活動の多くが都市部であるスラバヤ市で行われていることにも疑問を感じていた。

そこでまず、第一段階として行われたのは、問題状況の認知と把握の作業であった。この作業は教師会によって3-4ヶ月に一度のペースで行われている「勉強会」での活動として行われた。そしてそれに先立ち大学院の授業の一環として準備作業が行われた。

この大学院は日本語・日本文学教育専攻の大学院（修士課程）であり、筆者もそこで授業を担当していた。前節で紹介した実践がそれである。院生は全員（6名）が高校で日本語を教えている現職の教師であり、また現場の問題意識を抱えて大学院に進学しているものであり、教師会を舞台としたSSMを行うにあたり協力してもらうのに適任の者達であった。そこでまずはリハーサルの的に彼らにSSMの考え方・やり方について授業の中で体験を通して学んでもらった。そしてその後の「本番」である東ジャワ州高校日本語教師会の活動においてはグループでのディスカッションにおける進行役、グループリーダーを担当してもらった。

勉強会は2013年4月27日に行われた。この日は「高校の日本語教育の問題と高校日本語教師会の役割について考えよう」というテーマの下、まずは旧教育大学であり現在でも地域の教員養成の拠点であるスラバヤ国立大学の日本語教育プログラム長、国際交流基金ジャカルタ日本文化センターの現地講師、在スラバヤ日本総領事館の日本語教育支援担当者から、それぞれが今、どのような考えの下、どのような活動を行っているかについての発表があった。その後で10-12名ずつの6グループに分かれ、現在、教師会及び東ジャワ州の高校の日本語教育ではどのような問題があるのか、問題解決のために教師会はどのようなことができるか、などについての話し合いが行われた。具体的には自由に意見が述べられるよう、ブレインストーミングのルールとして「判断の先送り」「自由な展開」「質より量」「組み合わせと改良」という点を確認した上で、既にSSMのやり方を経験した教師会員でもある大学院生がそれぞれのグループのグループリーダー（議論の進行役兼記録役）として入る形で意見のやり取りが行われた。次の表16がグループリーダーが記録したあるグループでの「思い」と「状況認知」の日本語訳である。なお、表内にある「JF」とは「国際交流基金（The Japan Foundation）」のことである。

その後十分な「思い」「問題認知」が出てきたと思われる時点で、今度はそこで出てきたものを最大限に含む形で、「教師会とは〇〇するところ」という文章（SSMでいうところの「関連システム」）にまとめてみる作業が、これもグループごとに行われた。表17に示すのが表16と同じグループが作ったものである。そして勉強会の最後には各グループによる「い」や「問題認知」、及び作成された「関連システム」が発表され、全体として

表 16：教師会、及び高校の日本語教育についての「思い」と「現状認知」の例

- 教師会が効率的ではない、生産的でない。おしゃべりしてばかり。
- 教師会勉強会参加の人数が多すぎる。
- 勉強会の時、前の方の人は話を聞いているが、後ろの方の人はおしゃべりしている。
- それぞれの学校で問題／状況がちがう。
- 教師会で一つの解決例を聞いてもそれが使えない。
- 教師会は JF の考え方を受け入れるが、教育省の考え方をあまり受け入れない。教育省とのネットワークがない。
- 教師会には JF からの協力はあるが、教育省からの協力は無い。
- 教育省のオリンピックアード（学習成果の発表会）が日本語、外国語はない。教育省は外国語にあまり援助をしない。
- 教科書の問題。他の科目は教育省が準備するが、日本語は先生が準備しなければいけない。
- 他の科目の教師会は政府からの予算があるが、日本語はない。
- 学生のモチベーションが低い。先生は努力しているが、、、。
- 高校生／大学生はまだ大人じゃないので、考え方がしっかりしていない。
- 語学専攻クラスの場合、卒業試験のために勉強している。
- 職業高校の場合、職業実習から帰ってくると日本語（特になかな、漢字）を忘れてしまう。

表 17：「教師会についての関連システム」の例

- 教師会とは市、町の代表が話し合うところ。
- 教師会とはリーダーが問題を話し合うところ。
- 教師会とは教育省と協力するところ。
- 教師会とは他の州の教師会とも協力するところ。
- 教師会とは州の中（市、町、大学、日本語学校など）で協力するところ。
- 教師会とは高校生のために授業の問題を改善するところ。
- 教師会とは高校の先生が研修をするところ。
- 教師会とは先生が勉強するところ。

の「思いの共有」「確認」が行われた。

5.3.1.2 根本定義、概念活動モデルの作成と現実との比較、実現可能で望ましい改革案の作成（ステージ3-6）

勉強会終了後、日を改めて各グループのグループリーダーであった大学院生が集まり、SSMのステージ3としての「根底定義」の作成の作業が行われた。全てのグループから出てきた「関連システム」を比較、検討、統合、修正し、「Zのために、Yによって、Xするシステム」という形で「アコモデーション（思いの共有）」としてまとめる作業である。その結果作成されたものが表18に示す「根本定義」である。

表18：教師会についての「根本定義」

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・ 教師会とは外国語教育の存在を高めるために教育省や市、町の教師会などと協力するところ。・ 教師会とは情報交換のために、大学、日本語学校、職業高校教師会などと協力するところ。・ 教師会とは授業の問題を改善するために高校の先生が勉強、研修するところ。・ 教師会とは先生達の知識、経験を高めるために、高校の先生が勉強、体験するところ。・ 教師会とは学生、先生、学校のモチベーションを高めるために日本人との接触の機会を増やすところ。 |
|---|

このようにして作成された根底定義について、次に、ステージ4としてそれらを7プラスマイナス2ぐらいの数の動詞で表される活動に変換するという「概念活動モデル」の作成の作業が行われた。具体的にはまず表18としてまとめられた「根底定義」を活動の中核方針という形で「〇〇します」という文に書き換え（「Beモデル」から「Doモデル」への変換）、次に「それに対する具体的な方策・活動案」を、勉強会の際のグループリーダーであった大学院生達が議論を重ねながら「概念活動モデル」として作り上げるという作業が行われた。そのようにして作成された「行動計画案」が表19の左側部分である。

その後、今度はSSMでのステージ5として「概念活動モデルと現実との比較」の作業が行われた。この作業は大学院でのグループリーダー間での話し合いから、教師会会長をはじめとした教師会役員間での話し合いへとその場と参加者を変えて行われた。ステージ4では「参加者間での比較検討」が重要であったが、ステージ5で場と人を変えてそれを

再検討することでより多様／多層な参加者による比較検討とするためである。

ここでは、まず、グループリーダーとしての大学院生が作成した「根底定義」と「行動計画案」について、それらが参加者である教師会役員それぞれの「思い」と合致しているかどうかの検証（「アコモデーション」の検証）が行なわれた。そして結果として、教師会役員も同じ「思い」であることが確認された。次に、一つ一つの「活動計画」に対して、「現在既に行われているか」「行われている場合どのように行われているか」「行われている場合どのように評価されているか」「行われていない場合、実現の可能性はあるか」という「現実との比較」の観点から表にしてチェックし、その優先度（◎、○、△、×で記述）とコメントをつけていくという作業が行なわれた。それが表 19 の右側部分で、今回作成された「行動計画（アクション・プラン）」である。

5.3.1.3 行動（ステージ7）

以上のプロセスを経て作成された「行動計画（アクション・プラン）」は、その後の勉強会（2013年9月14日）において確認され、2013年12月にスラバヤ国立大学で行われた国際セミナー「東南アジアにおける中等日本語教育と教師研修」でも教師会会長により発表された。

表 19 において優先度が高いとされた項目（◎、○が付けられたもの）については、その後コメントとして提案されたことのほとんどが実行に移された。しかし、筆者の任期が終了した2014年6月末時点で言えば、その後の更なる展開へとつながったものもあれば、つながらなかったものもあった。例えば、市や町レベルでの勉強会の開催、特に「レッスン・スタディ」といった形での地方での勉強会開催や、教育系大学であるスラバヤ国立大学との連携、領事館で行われている「日本語教育関係者会議」への教師会代表の参加などにはその後の進展が認められたが、一方、州の教育省の関係者を勉強会に招待したり、報告を行う等の活動については招待状を送っても教育省側からの反応がなく進展はほとんど見られなかった。なお、「日本人会との相談」など優先度が低いとされたもの（△が付けられたもの）についてはまだ手が付けられていない状態であった。

5.3.2 成果の考察（評価）

5.3.2.1 当面の問題解決の観点から

以上、SSM の考え方を取り入れた教師会の行動計画の作成とその後の展開について述べてきた。5.2 で見たように、SSM はソフトシステムにおける問題解決を目指すもの、当面の問題の解決と今後の継続的な問題解決を目指すものである。そしてそれは必然的に当

表 19 : 「活動計画案」とそれに対する優先度・コメント

	優先度・コメント
<p>1. 外国語教育、日本語教育の存在を高めるために、教育省や市、町の教師会等と協力します。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教師会の活動に州の教育省の人を招待します。 ・ 教師会の活動について州教育省に提案、報告をします(予定表、予算など)。 ・ 市、町の代表が州レベルでの教師会に来るようにします。 ・ 市、町の代表は帰ってから町、市の教師会で報告するようにします。 ・ 市、町での教師会の会議、勉強会をより活発にします。市や町で勉強会を行う場合、JF 認定インストラクター、スラバヤ国立大学教師、JF の専門家などを送ります。修了書も作成します。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 連絡、招待状を送る ○ 報告書を送る × 要検討(今後の議題) × 要検討(今後の議題) ◎ 希望する市や町は会長に連絡
<p>2. 情報交換のために大学、日本語学校、他の日本語教師会などと協力します。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 職業高校教師会の会長を州の教師会にも招待します。 ・ 職業高校教師会といっしょにイベントの計画を立て、実施します。 ・ 大学の文化祭に高校生、中学生が参加します。 ・ 大学の先生に勉強会の講師として来てもらいます。 ・ 日本語学校の代表と話し合う機会を作ります(コース料金など)。 ・ 領事館で毎月行われている「日本語教育関係者会議」に教師会の代表も参加します。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 招待状を送る × 予算の関係上難しい ○ 既に行っている ○ 既に行っている △ 現状では難しい △ 総領事館と相談
<p>3. 授業の問題を改善するために高校の先生が勉強、研修します。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 教え方、教授法等についての勉強会を行います。 ・ 授業の流れ、教案の書き方についての小研修を行います。 ・ 小研修の次のレベルの研修として、東ジャワ州での基礎研修を行います。 ・ 教科書、練習帳などの教材を作ります。 ・ マルチメディアの教材を開発します。 ・ マルチメディアを使わない先生のための教材を開発します。 ・ Sekolah Inklusi (障害者クラス)のための教材を開発します。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 既の実施。当面はレッスン・スタディを重視 ○ 既に行っている ◎ JF と相談。 ○ 「練習帳」の作成 △ 将来の実施を検討 △ 将来の実施を検討 △ 将来の実施を検討
<p>4. 先生達の知識、経験を高めるために、高校の先生が日本語の勉強や日本文化を体験します。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語能力試験のための勉強会を行います。 ・ 文化体験の機会を作ります(折り紙、お茶、書道、料理、浴衣、踊りなど) ・ 先生のための文化祭を計画し実施します。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 既に行っている(スラバヤ国立大学と共催) △ 日本人会と相談 △ 将来の実施を検討
<p>5. 学生、先生、学校のモチベーションを高めるために日本人との接触の機会を増やします</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 領事館、JF と合同の活動を計画し、実施します(学校訪問、文化セミナー/体験、新しい情報、映画会など) ・ 教師会のイベントに東ジャワ日本人会の人を招待します。 ・ 東ジャワ日本人会と合同の活動を計画し、実施します。 ・ 日本人学校と話し合い、学校訪問などの可能性について考えます。 	<ul style="list-style-type: none"> △ 総領事館と要相談 △ 日本人会と相談 △ 日本人会と相談 △ 日本人会と相談

該のソフトシステムを分析/認識することでもあり、そのソフトシステムを変えていくこと、つまりはソフトシステムを再認識・再構成することでもある。ここではまず、「当面の問題の解決」として「教師会」というソフトシステムがどう認識され、どう再構成されたかその変化を見てみたい。

ここで注目したいのは、**JF**（国際交流基金）との関係性の変化、その認識の変化である。「問題状況の認知と把握」の段階であるステージ1・2で表16にあるように、「教師会は**JF**の考え方を受け入れるが、教育省の考え方をあまり受け入れない」「教育省とのネットワークがない。教師会には**JF**からの協力はあるが、教育省からの協力はない」という声が聞かれた。ここから教師会員は教師会と**JF**との関係を強いものとして意識していることが確認できる。登里、小原、平岩、斎藤、栗原（2007）は2006年当時に**JF**（登里らは「ジャカルタ日本文化センター」と表記）が目指していた教師会を支援の対象の中心としたネットワークのイメージを次の図21のように示している。それを見る限り矢印で示されている教師会への支援はすべて図の上部に記されているインドネシア教育省と連携しているジャカルタ日本文化センターから来ており、トップダウン的なものであるとともに一方向的なものである。もちろんこれは当時の**JF**側の考えであり認識であるが、教師側、教師会側にも**JF**との結びつきが強いものとして意識されていたのは先に見た通りである。そして、そこでの認識もこの図21のようなものであったと言えよう。

ではこのような「状況認知」はその後どう変化したであろうか。ステージ3の「根底定義の作成」は「どれが自分の関わっている状況によりふさわしいか」を考え記述する段階であるが、表17を見ると「教師会とは外国語の存在を高めるために教育省や市、町の教師会などと協力するところ」「教師会とは情報交換のために、大学、日本語学校、職業高校教師会などと協力するところ」と**JF**以外の具体的な組織名を挙げた上で、それらとの繋がりを強化し、拡大していくことが示されている。そしてステージ4以降、表19で示した「行動計画」では、「教育省や市、町の教師会等と協力します」「大学、日本語学校、他の日本語教師会などと協力します」「日本人との接触の機会を増やします」などを宣言し、またコメントとして「(州の教育省に) 連絡、招待状を送る」「報告書を送る」「領事館と相談」「スラバヤ国立大学と共催」「東ジャワ日本人会と要相談」などが記されている。ここから一連のSSMの実践を通して、教師会という「場」の認識が、**JF**の影響の強いものという認識からインドネシア側や日本側の様々な組織との連携を重視するものと

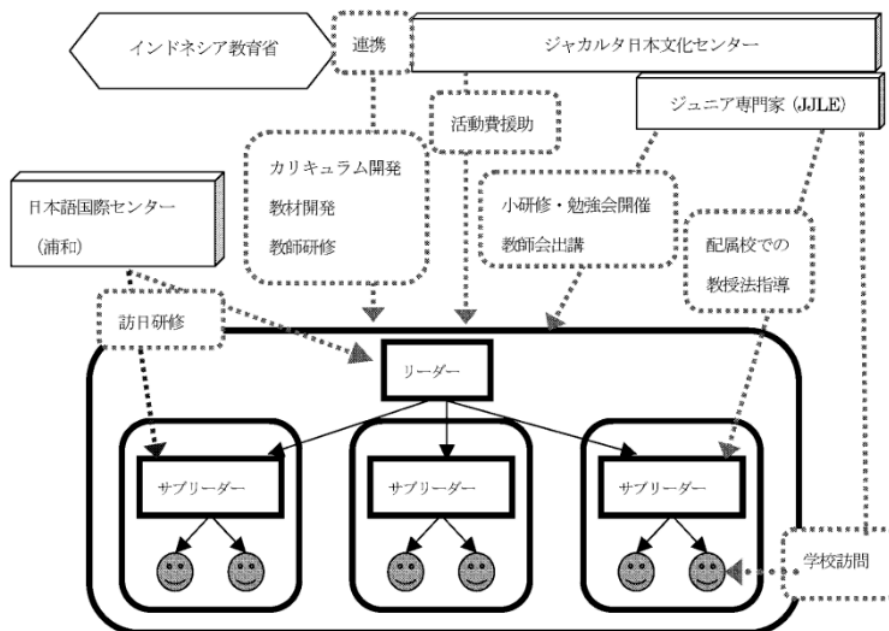
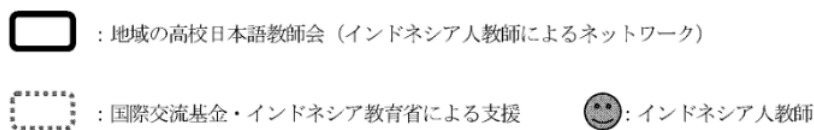


図 21 : 「センターが目指す日本語教育ネットワーク」*

(*登里, 小原, 平岩, 斎藤, 栗原 (2007), p.33 をトレースして掲載)

いう認識へと変化したことが確認できる。「当面の問題の解決」とそのための「場の認識と再認識 (再構成)」という観点からは今回の SSM の実践の成果があった、と言えよう。

5.3.2.2 今後の継続的な改善の観点から

次に、SSM のもう一つの特徴である「今後の継続的な問題解決」の観点から今回の活動を評価してみたい。

確かに 5.3.1.3 で述べたような市・町レベルでの「レッスン・スタディ」の展開など、学習サイクルが動き出したと考えられる事例はある。そして、その際の中心的な役割を担っているのは今回のケースで言えばグループリーダーとなった現職教師でもある大学院生や教師会の役員などであり、その事実から参加の度合いの高かった者に対しては「学習サイクル」を活性化させることができたのではないかと考察される。しかし、一方では例えば州の教育省との連携のようにサイクルとして動かない、動きが止まってしまっている事例もある。もちろん教育省側の反応による部分が大きい事例ではあるが、現時点では相手側のそのような反応に対し、「次の一手」が打たれているわけではない。いわゆるあき

らめの状態であり、そこでは「参加者が今後も常に自分たちで問題解決に当たれる」ことができてはいない。したがってこの点からは少なくとも現時点において「今後の継続的な改善」については十分な成果は見られなかったと言わざるを得ない。

5.4 分析：活動の再検討

5.4.1 デザインの確認

以上、インドネシア高校日本語教師会東ジャワ支部で行われた一連の活動についてその当時の観点から報告してきた。この実践は時期的には前節で報告した一連の授業の後で行われたもので、前節で述べた大学院の授業、正確に言えば実践②の次の学期に行われた授業とも連動している⁸³。当該実践でグループリーダーとなった6名の大学院生とは前節で述べた実践②の参加者である。この実践を行なった時期には筆者自身にもそれほど意識されてはいなかったが、現在の地点から改めて振り返ってみれば、ここで行われていたのは前節での実践の結果課題として見出された「いかにして批判の言説を作り上げていくか」とそれをいかにして「可能性の言説へとつなげていくか」であったと言えよう。そしてその際に、そのような活動をデザインしていくときに参考になったのが「ソフトシステム方法論」(SSM)の考え方であった。

SSMの考え方ややり方については5.2で説明したが、そこでも述べられていたようにそれは一言で言うと「ソフトシステムにおける問題解決を目指すもの、当面の問題の解決と今後の継続的な問題解決を目指すもの、そのための方法論」である。そして、そのプロセスが7段階のサイクル的なステージで提示されているのがその特徴である。SSMは英国ランカスター大学システム記号情報経営学科教授であるピーター・チェックランドらが中心となり開発されたもので、それ故に経営学、経営工学の分野で注目されているが、その対象が「モデル化言語が「活動」から構成されるような相互作用しあう人間活動システムの集合」であるソフトシステムであることから、ビジネスや経営以外での分野でも当然応用可能なものである。また、そこでは例えば「弁証法的」と言うような言葉も使われており、本論文では4章において見てきたマルクスからの系譜の影響もあることも確認でき

⁸³ 当該実践は「研修」いうよりも一連の「活動」でありこれが「研修」と呼べるものについては疑問の声もあるだろうが、前節でも述べたようにここでの目的はこの実践自体を教師研修として再確認、再評価することではなく、この実践から他の実践、教師研修の実践の際にも使えるようなモデルを引き出すことでありそのようなモデルを引き出すがための当該実践の再検討である。

る。エンゲストロームの活動理論が「理論」であるとすれば、SSM は「段階的にステージを経る」という形で本論文でいうところの「理論」を「デザイン」に落とす際の適応の規則とでも言うようなもの」でありまさにモデルであると言えよう⁸⁴。

5.4.2 成果の再検討①：批判の言説、可能性の言説の観点から

では、そのような SSM の方法論＝モデルを取り入れることによりどのような成果が確認できたであろうか。今回は過去二つの事例の分析の時とは順番を入れ替え、まず批判の言説、可能性の言説の観点から考察してみたい。

ここでまず確認しておきたいのが、SSM の7つのステージの展開自体が、批判の言説の作成のためのステージであり、そこからそれを可能性の言説につなげるためのステージである、という事実である。ここでは各ステージに従うことにより議論を通して問いというものが言語化され（＝批判の言説の生成）、それに対する対策（＝可能性の言説）も具体的な形で言語化される。当該実践で言えば表 16-18 が批判の言説であり、表 19 が可能性の言説である。

5.4.3 成果の再検討②：ダブルループ学習、トリプルループ学習の観点から

次に、今回の一連の活動を研修と捉えた場合、その参加者は何を学んだのかについてダブルループ学習、トリプルループ学習の観点から見て見たい。当該実践においてはすでにその時点で「当面の問題解決」の観点からと、「今後の継続的な改善」の観点からの分析が行われていた。当時はその言葉は使っていなかったが、これはまさに「当面の問題解決」＝シングルループ学習であり、「今後の継続的な改善」＝ダブルループ学習である。そしてその結果は中心メンバーであった大学院生や教師会役人を除いては「当面の問題解決」＝シングルループ学習は達成できたが、「今後の継続的な改善」＝ダブルループ学習には十分な成果が見られなかった。むしろ「あきらめ」の学習というものも確認された。

しかしこれについては1回の実践、SSM のステージでいうと1回のサイクルだけでダブルループ学習には至らなかったと結論づけるのはやはり早急であろう。ダブルループにつながるにはやはり繰り返しが必要で、逆に言えば繰り返していくことでダブルループ学習は身につくということが言える。しかし、ただ繰り返せばいいかということそうではない

⁸⁴ 第4章第1節において、トリプルループ学習の考え方はアージリスのダブルループ学習の考え方を踏まえた上でマーコードがマネジメントの分野で提唱していることを見たが、チェックランドらの SSM もその流れを受けている。

であろう。前節での実践では「内省と対話」「視覚化」がシングルグループ学習をダブルグループ学習につなげる際に必要な要素なのでは、また、事例2での実践からはいわゆる「裏の仕掛け」というのを開示することも重要な要素なのではということが考察されたが、そのような仕掛けをSSMにもさらに取り入れることが特に教師研修のデザインという点からは必要なのではないかと考えられる。先にも述べたようにSSMは経営学、経営工学の文脈で主に論じられており、そこで注目され求められているのは経営上の問題の発見と改善という点である。一方、教師研修の場合それももちろん重要であるがより重要なのは教師としての成長であり問題の発見と改善はむしろそのための手段でありきっかけである。SSMは確かに一つの教師研修のデザインの際の有用なモデルではあるがそれを教師研修向けにアレンジするにはもう一工夫が必要であると考えられる。

5.5 まとめ：モデル化に向けて-成果・問題・課題と考えられるその要因

本実践ではSSMをモデルとして、東ジャワ州の高校日本語教師会の活動をより良い方向にしていくがための計画づくりとその実行という一連の実践について報告し、それを分析することでそのモデルの有効性を検討した。今回の結果からまず言えるのは、SSMは批判の言説とそれを踏まえた上での可能性の言説を形成していくのに有効なモデルであるということである。しかし、教師研修という観点から考えると、それをさらに「教師としての成長」へとダブルグループ学習的につなげていく必要がある。そのためには「内省と対話」の充実、「視覚化」「裏の仕掛けの開示」などの仕掛けが必要となってくると考えられる。

6. ケース4：フィリピンでの対話型日本語教師研修

6.1 背景：当時の状況と問題意識

筆者は、2014年8月に、国際交流基金マニラ日本文化センター（以下「JFM」）に中等教育担当の日本語上級専門家（以下「専門家」）として赴任した。フィリピンでは2009年から中等教育での日本語教育が始まり、国際交流基金マニラ日本文化センターはフィリ

ピン教育省と共同でそのカリキュラム開発や教材開発を行ってきた⁸⁵。また、それとほぼ時期を同じくして高校卒業までの就学年数をそれまでの 10 年から 12 年に延長する K-12 プログラムと呼ばれる大規模な教育改革が始まり、そこでは「21 世紀型スキル」というものが教育の目標として大きく掲げられていた⁸⁶。そのような状況の中筆者はフィリピンに赴任したが、しかし、赴任直後から強く感じていたのはその場に対する強い違和感であった。そして、その違和感は次第に次のような問い、疑問へと集約されていった。

<疑問 1>

フィリピンの中高等教育段階の日本語教育を含む外国語教育は 2009 年より始まったが、その立ち上げにあたりフィリピン国家教育省から支援、協力を依頼されたのが JFM であった（大船ほか、2011, 2012）。それ以来 JFM が中心／仲介役となり教材作成や教師研修が積極的に行われ、JFM 側の自己評価的ではあるが一応の成果を上げてきた。しかしそれでいいのだろうか、その状態が「当たり前」の状態となってしまうが、それでいいのだろうか。本来フィリピンの中高等教育段階の中心、主体であるべきはフィリピン側の「教師」であり「生徒」であり、また「教育省」などのフィリピン側の機関や人材であるべきである。しかし「立ち上げ」の段階とされている段階としてはいたしかたない部分はあるものの開始から 5 年が経過した時点の当時でもそうならない。また今後そのような方向に進もうとする様子も見られない。

<疑問 2>

フィリピンでは現在高校卒業までの教育年数を従来の 10 年間から 12 年に拡大する「K-12 プログラム」と呼ばれる大規模な教育改革が進行中であり、そこで唱えられているのは「21 世紀型スキルを身に付けたフィリピン人の育成」であり「学習と革新の能力（Learning and Innovation Skills）」というものである。中高等教育段階での科目としての「日本語」も当然それらをその目標の一つとして掲げられてはいるが、しかし JFM がいつまでも中心、仲介となってい

⁸⁵ 中高等教育段階での日本語を含む外国語教育の導入の経緯とその立ち上げについては、大船ほか（2011, 2012）に詳しい。

⁸⁶ K-12 については松本（2016）を参照のこと。

る現状では、それを教師が、それを生徒に指導すべき教師自身が「21世紀型スキルを身に付けたフィリピン人」であり「学習と革新の能力」を身につけている、身に付けようとしていると言えるのだろうか。そして JFM 側もそれを（JFM 自身を含む教師自身の「21世紀型スキル」の育成や「学習と革新の能力」の育成を）目指していると言えるのだろうか。

では、どうすればいいのだろうか。違和感が問い、問題意識として明確化されてきた後に出てくる新たな問いは当然そのようなものであった。そしてそれは次第に次のような仮説へとまとまっていった。

<仮説>

当事者の意識を変える、少なくとも当事者が現状を改めて確認してみる、それが必要である。そしてそのためにはその「場」自体の確認とその上での「場」の改善、変化、変革が必要である。そのような「場」の確認、改善、変革を当事者同士が「協働」で行うことにより意識の変革も可能となるのではないか。

このような考えに至った背景には、後に述べる舘岡による「対話型研修」の考え方や、第3－5節でみてきた筆者自身が行ってきたこれまでの実践の経験がある。そしてこの時期には筆者は第4章で言及してきたエンゲストロームらによる「活動理論」の考え方や、特に実践者としての研究者の介入による「発達のワークリサーチ」の考え方が教師研修をデザインする際には有効なのではと考えるようになっていた。これから報告する実践はこのような問題意識や仮説、そして考え方に基づいている。しかし、これまで報告してきた3つの実践が少なくともある程度はそのデザインを決めてから行われたものであるのに対し、今回の実践はどちらかと言えば実践を進める中でそのデザインが決まってくるというものであった。そのため本節では第3－5節で立てていたような「方法：目的とデザイン」という項は立てずに、以下、そのデザインの部分も含むこの一連の教師研修の実践のプロセスと結果をその展開の時間軸に沿い、計画（Plan）－行動（Do）－評価（See）のサイクルというアクション・リサーチ（以下「AR」）の基本フォーマットを用い報告していく。

6.2 実践：研修の展開と結果

6.2.1 ペダゴロジ－セミナー

6.2.1.1 第1回ペダゴロジ－セミナー

一連の実践のスタートとなったのは、2014年9月27日に行われた1日研修「第1回ペダゴロジ－セミナー」であった。「第1回」とあるようにこのような形の1日型、単発型の教師研修が行われたのはこれが初めてであった。対象となったのは日本語を教える経験が既に4年目以上になる公立高校の教師たちであった。

フィリピンの公立高校での日本語教師養成、日本語教師研修については詳しくは大船、和栗、松井、須磨、パルマヒル（2012）を参照されたいが、フィリピンの公立高校には大学などで日本語を専攻し「日本語」という科目で教員免許を得たものは存在せず、また「日本語」及び「外国語」がメイン教科の教師というものも存在しない（2015年当時）。すべての外国語（英語を除く）の教師は英語や社会科など他の教科がメイン教科の教師であり、学校側が外国語を選択科目として教えることとなり、急遽校長から指名されてその外国語をサブ科目として教えることになったものである。当然、その外国語をそれまでに教えたことも学んだこともないものがほとんどで、教育省が指定する各言語のパートナー機関が行う教師研修を受け、それを受けながら外国語の授業を自らも高校で担当することになる。日本語の場合はそのパートナー機関がJFMであり、夏休み期間中に5週間のインテンシブ研修を、その後も月1回ペースでのフォロースルー研修を行っている。今回のペダゴロジ－研修の対象となったのはそのような研修を受けて4年目以上になる教師たちであった⁸⁷。

9月に行われた第1回ペダゴロジ－セミナーのテーマは「21世紀型スキル」であった。先に述べたように、フィリピンでは当時K-12プログラムという高校卒業までの教育年限を今までの10年間から12年までに引き上げるという大規模な教育改革が進行中で、「21世紀型スキル」がそこにおける教育の目標として大きく掲げられていた。

セミナーでは日本語の授業において21世紀型スキルをどう伸ばしていくかについてのディスカッションが行われ、筆者もそのディスカッションの司会を担当したが、教師たちは理論としてというよりも理念として、自らが実践すべきものとして非常によく21世紀

⁸⁷ 本研修の参加対象者は全部で39名であった。実際に研修に参加したのは18名であった。

型スキルというものを理解しているという印象を得た。awareness, reflect, response, collaboration, compare, connect, interaction, observing, noticing, connection, support, facilitate, project, task, experience, explore, express, apply, action,などのキーワードが、筆者の口からではなく参加している教師たちの口から出てきた。そしてそのように「21世紀型スキル」を伸ばすべく「学習者」に向けて「教師」としてどうしていくかということが話し合われた後で、今度はあらかじめ準備していた次のような質問が教師たちに投げかけられた。

- 21世紀型スキルは教師にも必要なスキルだと思いますか？
- あなた自身は既にそのようなスキルを習得していると思いますか？
- そうでなければそのようなスキルを習得するためには何が必要でしょうか？
- 特に教師研修には何を期待しますか？

これらの問いに対する先生たちの反応はそれぞれであった。一番目の問いには「はい」と答える者が多かったが、2番目の問いには自信を持って「はい」と答える者もいれば躊躇を示す者もいた。また3番目、4番目の問いについては時間の都合もあり十分な議論は出来ず、次回に持ち越すこととした。

6.2.1.2 デザインとしての対話型教師研修

このような第一回ペダゴジーセミナーの結果を受けて、12月に行われる第2回のテーマは「教師の成長」とすることとした。また、このような研修の全体像についても改めて検討が行なわれた。

ここで参考になったのは館岡（2016）による「対話型研修」の考え方であった。「対話型研修」とは一言で言えば「参加者間で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」（p.79）タイプの研修のことである。そこでは段階的に「講師提供型」「持ち寄り型」を経たうえで、最終的には自律的学習コミュニティの生成が目指される。また、その教師研修で学んだこと、体験したことが持ち帰られそれぞれの教師の現場で実践されることで、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と考えられている。次の図22がそこでの参加者と対話者の関係を図で示したものである。

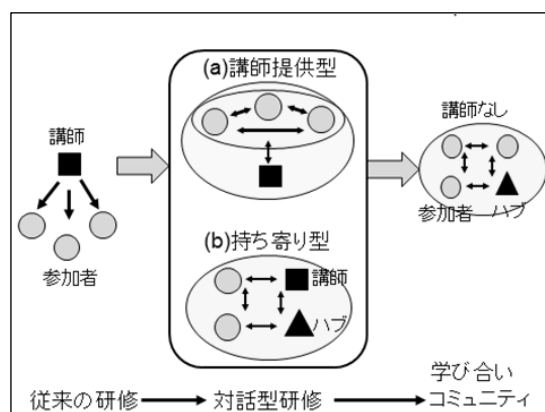


図 22 : 「参加者と対話者の関係」*

(*館岡, 2016, p.79 をトレースして掲載)

6.1 で述べたように、本実践は「当事者の意識を変える」ことを目指している。そしてここでの「当事者」はまずは現職の高校日本語教師たちである⁸⁸。具体的には現状の JFM 主導（中心）というあり方に対し、そこでは「研修」等の「対象」とされる教師側が今後の中心、主体となること、そのような意識を持つことがここでは目指されている。まさに図 22 でいうところの「従来の研修」から「学び合いコミュニティ」への移行が本実践の目指すところであり、その過程において「講師提供型」や「持ち寄り型」といった「対話型研修」を行うことは有効であると考えられた。そしてその具体案として、次に表 20 として示す「対話型教師研修プロジェクト計画書」が JFM 側、中等教育チームメンバーとの確認と同意を得た上で作成された⁸⁹。

⁸⁸ 「まずは現職の高校日本語教師たち」であり、その先には JFM やフィリピン国教育省なども想定されている。

⁸⁹ 「中等教育チーム」は JFM の派遣上級専門家（筆者）1 名、現地講師 1 名、派遣専門家 2 名、派遣指導助手 1 名と、大学等で日本語を教えている現地教師らからなる教材作成チームで構成されている（教材作成チームについては詳しくは大船ほか（2012）を参照のこと）。以下 JFM という場合、基本的にはこの中等教育チームを指す。

表 20 : 「対話型教師研修プロジェクト計画書」

1. プロジェクト名 :

「対話型」を取り入れた教師研修セミナーシリーズの実施
ーフィリピンの中等日本語教師による自律的学習コミュニティの形成を目指してー

2. 必要性と目的

フィリピンの中高等教育における日本語教育は開始以降既に 6 年が経過したが、研修終了後も自分たちで自律して日本語教育について学び続けていけるような教師コミュニティが形成されてはいない。教育省と連携しての教師研修を続けていく年限にも限度があり、フィリピンにおける中等日本語教育が現在の「立ち上げ」の段階から次の「発展」へのステージへと進むには「自立した学習のコミュニティ」を育てていく必要がある。

3. 方法 - 「対話型教師研修」

本プロジェクトは館岡による「対話型教師研修」の考え方に基づいている。館岡は従来の教師研修の「見習い型→トレーニング型→自己研鑽型」はいずれも個体主義的な獲得モデルにあると批判したうえで、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」を提案している。対話型研修は「講師から知識や技能を学ぶのではなく、参加者間で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」と定義されるもので、段階的に「講師提供型」「持ち寄り型」を経たうえで、最終的には自律的学習コミュニティの生成をめざすものである。

4. 「対話型教師研修」計画

本年度より教育省と共同で行っている教師研修の一環として 4 年目以上の教師を対象とした「ペダゴジカルセミナー」というものを 9 月と 12 月に開催している。「参加者間で対話を重ねる」という点で既に対話型研修の考え方はそこに取り込まれている。また、来年度はこれに加え JFM が単独で行うセミナーを 4 月と 11 月に予定している。そこではそれぞれ次のようなテーマで「講師提供型」及び「持ち寄り型」の研修が行われる。

2014 年 9 月 : 「考えよう！ 21 世紀型スキル」(講師提供型)

2014 年 12 月 : 「2014 にほんご人フォーラム報告」(持ち寄り型)

「考えよう！教師の成長と今後の活動計画」（講師提供型）

2015年4月：1日目「2015にほんご人フォーラム実践研究中間報告」（講師提供型）

：2日目「(未定)」（「持ち寄り型」を予定）

2015年9月：「(未定)」（「講師提供型」または「持ち寄り型」を予定）

2015年11月：「考えよう！くりっくにつぼんの使い方」（講師提供型）⁹⁰

2015年12月：「(未定)」（「持ち寄り型」を予定）

*2016年も同様のセミナーを行いすこしずつ「持ち寄り型」を増やしていく

6.2.1.3 第2回ペダゴジカルセミナー

このように、2回目のペダゴジカルセミナーは「対話型研修」ということが意識されたうえで行われた⁹¹。セミナーは大きく午前の部と午後の部に分かれ、午前の部では「持ち寄り型」の試みとして、JFM などからの「講師」によるセミナーやワークショップではなく、現役のフィリピン人高校日本語教師2名による自分たちの「実践」の発表が行われた。当初は「にほんご人フォーラム」というプロジェクトでの課題として行われる活動の進捗状況がアクション・リサーチの中間報告的に発表される予定であったが、そのアクション・リサーチは予定通りには進まず、結果的には1人が「にほんご人フォーラム」の概要の紹介、もう1名がそこでの課題を実施する際にも使用する「Google education group」の紹介と体験、という活動が行われた⁹²。当初の予定とは変更があったものの、セミナーに参加していた他の教師たちからの評価も高いものであった⁹³。

午後の部では第1回の流れを受けての「教師としての成長」に関するディスカッション

⁹⁰ 「くりっくにつぼん」とは（財）国際文化フォーラムが作成しているウェブコンテンツである。

⁹¹ 第1回同様参加対象者は39名で、今回の参加は15名であった。

⁹² 「にほんご人フォーラム」とは国際交流基金とかめり財団との共催でおこなわれている東南アジア6カ国の高校生と高校日本語教師による合同プロジェクトである。

⁹³ エバリュエーションアンケートの結果より。

が行われた。「日本語の教師としてもほかの教科の教師としても教師としてのスキルを向上していくには何が必要だろうか」「日本語教師研修においてはどのようにスキルを向上していくことができるか」がそこで具体的に示された問い（テーマ）であった。

JFM 側からは「教師としての成長」の一つのモデルとして次に図 23 として示すようなアンダーソンら（2001）によるブルームの教育目標分類の修正版のモデルをまずは提示し、これを教師の成長のモデルとしても捉えることができるだろうか、という提案を試みた。このモデルはフィリピンでは「21 世紀型スキル」における思考力を説明する際によく示されているモデルである。

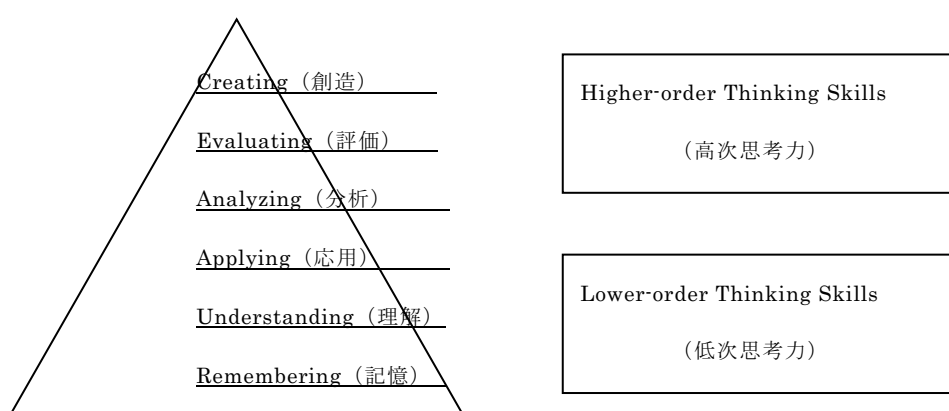


図 23 : アンダーソン（2001）によるブルームの思考分類（Taxonomy）の修正版

議論は非常に活発に行われた。結論としては図 23 は教師の成長のモデルとして応用可能ということになったが、この図ではなく、Adaptation（取り入れ）→Appropriation（充当）→Innovation（革新／刷新）という用語の方が捉えやすいという提案が教師たちからはあった⁹⁴。そしてその用語を用いた上で「自分は現在どのレベルにいるか」「更なる上を目指すには何が必要か」という問いの下でのさらなる議論が行われた。この議論の最中に行われた板書を改めて整理したのが次に示す図 24 である。

⁹⁴ Rock Hills School の 5 stages of teacher development の考え方に基づいている (<http://irockanytimeanywhere.com/teachers/teachers-faq-about-irock/>)。

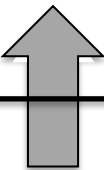
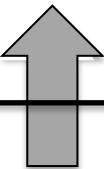

Innovation 	<Building stage> Educatiotal organization Empowering teachers Scholarship Leadership / Educational / Management / Development
Appropriation 	Teacher empowerment appeal the real situation Need to change the carriculum not idealistic! Improve the environment Wider scope!!
Adaptation 	Create own materials Try to change the carriculum Need to empower ourselves by organizing the association Fedelation of Foerign language teachers Mentoring, Study group Workshop / Seminars Inviting the other teachers as a guest speaker

図 24 : 第 2 回ペダゴジカルセミナーでのディスカッションに基づく板書

第 1 回目のペダゴジカルセミナー同様、ここに挙げたすべてのキーワードは教師たちから出てきたものであった。「教師会」のような組織の設立や「勉強会」の開催、などは意見が出ない場合 JFM 側から提示しようかとも用意していたものであったが、結果的にその必要はなかった。また、「empowerment」というキーワードも教師側から出てきたものである。そしてその意味は決して JFM などの機関が教師に「力を与える」というものではなく、自分たちで自分たちに力を与える、というものであった。こちら側が思っている以上に教師たちは現状をしっかりと捉え（理想的に（idealistic）ではなく現実的（real）に）、それに対し責任を持って対応しようとしていることが確認できた。

次に表 21 として示す「Action plan 2015」はそれらの議論をまとめる形で最終的に参

加者全員で作成したその日の成果物である（原文は英語。日本語訳は筆者による）⁹⁵。具体的なプランというよりも「希望」「願望」に近いものも多いが、そのような希望や願望があり、また教師たちはそれについて考えている、ということが確認できたというだけでも意味があったと言えよう。なお表中に出てくる『enTree』とはJFMが作成している高校向け教材のことである⁹⁶。

表 21 : 「Action plan 2015」

教師による「アクションプラン」	JFM からのコメント・アドバイス
<ul style="list-style-type: none"> ・ JFM による『enTree1 改訂版』の作成を手伝います。 ・ 生徒のための『enTree モジュール』を作成します。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2015 年度の『enTree1 改訂版』導入に当たり実際に使用し、フィードバックをしてくれる人を募集します。 ・ 先生たちとチームを組むなど、「生徒用モジュール」の作成に JFM も協力できます。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語の教え方にフォーカスしたセミナー/ワークショップを開催します。(2015 年夏) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2015 年度は 4 月, 9 月, 12 月に「セミナー」を予定しています。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 「日本語」の組織, あるいは教師会の設立を目指します。 ・ 生徒のための「日本語」学習者の組織づくりを目指します。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師会の設立などについては今後改めて話し合しましょう。 ・ 学生の組織については既に「Neco : Nihongo everyone connects organization」というものがあります。紹介します。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 「勉強会 (Teachers quality circle)」の活動を行います 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「教師会」ができればこのような勉強会も可能になるでしょう。

⁹⁵ この「Action plan 2015」は簡略版が 2015 年 2 月発行の JFM のニュースレター『みりえんだ』にも掲載された。

⁹⁶ 『enTree』については詳しくは大船ほか (2012) 松井ほか (2013) を参照されたい。これはいわゆる教科書ではなく教案集とレアリアやパネルなどの教材、及び生徒向けのワークシート、評価シートなどから構成されている教材キットである。

<p>(2 か月に 1 回程度)</p> <ul style="list-style-type: none"> ーデモティーチング ー優れた実践の共有 ー日本語の教育や学習に関する問題点、課題点についての議論。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ JFM としては会場を提供できます。 ・ これらについても今後話し合しましょう。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 日本語の個人学習を続けます。(自律的学習) ・ 日本語能力試験に挑戦します。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ JFM 図書館にあるリソースを活用してください。 ・ N4 を受験する方には「奨学金」の支給も考えます。 ・ N5 レベルのオンラインコースも検討します。
<ul style="list-style-type: none"> ・ 教師同士での「メンタリング」を行います。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 先輩が後輩を指導するという形になりますね。 ・ 教師会ができればこれも「Teaching quality circle」の活動にできます。 ・ JFM としてもできるだけ皆さんの学校に行ってアドバイスをしたいと思います。
<ul style="list-style-type: none"> ・ ニュースレターの発行をします。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ これも教師会の活動にできますね。 ・ JFM が発行しているニュースレター「みりえんだ」も有効利用してください。

なお、この「アクションプラン」で提案されたことのうち、「自律的学習」への JFM からの支援は早い段階で実現し、国際交流基金シドニー日本文化センターが開発した教師向けのオンライン講座を使用させてもらう形で、年明けの 2 月からは日本語能力試験 N5 レベルのオンライン講座が開始された。また、すでに N5 に合格し N4 を受験する人には民間日本語学校等の講座を受ける際に一部奨学金を提供することも決定された。

一方、教師会の設立及び教師会の活動としての「勉強会」や「ニュースレターの発行」についてはペダゴジカルセミナーに参加したものはすべての公立高校日本語教師ではなく一部の教師に過ぎないことから、まだこの段階で話を具体化させる段階ではないと判断され、教師側からの更なる積極的且つ具体的な動きを待つこととなった。また、公立高校で使用されている教材である『enTree』の改訂作業については、2015 年度から使用が開始される『enTree1 second edition』を使用してもらい、そのフィードバックを通しての協力をしてもらうこととなった。生徒向けのワークブックとしてイメージされている「モジュール」についてはまずは『enTree1 second edition』の完成を優先させ、その後必要

があれば改めて考えることとなった。

6.2.2 インストラクター候補研修

6.2.2.1 計画

表 20 で示した「対話型研修プロジェクト」の流れで言えば、次に行われるのは 2015 年 4 月の JFM セミナーであるが、その間に「インストラクター候補研修」というものも行われた。「対話型教師研修プロジェクト」の枠外ではあるがそこで言うところの「ハブ的な存在」の育成と深く関係しているものであり、ここで紹介しておきたい。

フィリピンの中級日本語教師養成・研修のシステムについては詳しくは大船ほか (2012) を参照されたいが、そこでは **Course on Japan for High School Classroom Instruction** (以下「CJH」) という日本語教師研修が、基本的に夏休み期間中に 5 週間のインテンシブ研修、その後も月 1 回ペースでのフォロースルー研修、という形で行われていた⁹⁷。日本語の授業が担当できる教師を増やすべく、将来的にはこの研修を定期的に新規生を受け入れる形で展開していくことが計画されており、そこでの講師役、インストラクター役を担える人材を今のうちに育成しておこう、そのための第一歩としての研修をまずは 4 日間で行おう、というのが本研修の目的であった。そしていわゆる「一本釣り」の形で現職の公立高校日本語教師から 5 名、その他私立高校や日本語学校の教師から 3 名が選抜され、本研修を受けることとなった。

本研修をデザインするに当たり、参考になったのは第 2 回ペダゴジカルセミナーで議論された「教師としての成長」のモデル、考え方であった。実際の CJH 研修では高校で使われている教材『enTree』を使っての学習を教師自身が体験することで、そこでの学習内容（日本語や文化など）を教師自身が学ぶと同時に『enTree』のコンセプトやその使い方を教師自身が体得的に理解する、ということが期待されている⁹⁸。つまり、CJH 段階での教師の学びは図 23 で示したアンダーソンによるブルームの教育目標分類の修正版でいうところの「記憶」であり「理解」である。部分的には「応用」も含まれているであろ

⁹⁷ この研修は 1 年で終了ということはない。最低でも 3 年以上は研修を受けなければならない。なお、研修の 3 年目には 10 日間程度の訪日研修が含まれている。

⁹⁸ 当該研修における『enTree』の重要性（中心性）については、大船ほか (2012) で詳しく述べられている。

う。では、そこで指導をする側にはどのような能力が必要であろうか。この問いに対する答えは当然その上のレベルである「応用」であり「分析」であり「評価」ということになる。そのような考えから、このインストラクター候補研修においては当時制作が進行中であった『enTree1 second edition』での新しい教案を取り上げ、それを研修生が分析・評価し、理解し、必要があれば修正、応用するという活動が取り入れられた。

6.2.2.2 実施

2015年4月13日から16日までの4日間に渡りこの「インストラクター候補研修」は実施された。初日には研修の目的と内容が説明された後、JFM 現地講師による模擬授業とその振り返りが行われた。その後、研修生には『enTree 1 second edition』からの教案が配られ、その分析と研修生自身が担当する模擬授業の準備が4人ずつのグループを単位として行われた。

研修生による模擬授業は2日目と4日目に行われた。2日目は個人で、4日目は今後増えるであろうチームティーチングの形式を想定しての模擬授業が行われた⁹⁹。4日目の模擬授業に先立ち、3日目にはCJHの全体像の紹介や今後の予定などの説明とJFM 現地講師らによるチームティーチング型のデモ授業が行われ、その後で翌日に担当する授業の教案の分析と模擬授業の準備の作業が2人一組のチームで行われた。

結果的ではあり且つ選ばれた8名（うち公立高校の現職日本語教師は5名）についてはあるが、ここでは表21の「アクションプラン」で「勉強会（Teachres quality circle）の活動として提案された「デモティーチング」「実践の共有」「議論」「メンタリング」などが行われたと言える。実際デモティーチング後の議論は筆者にとっても非常に有意義で刺激的なものであった。紙幅の都合上、議論の再現はここでは控えるが、次の図25はあるデモレッスン後に行われた振り返りにおいて板書された内容を再現したものである。

⁹⁹ 国際交流基金アジアセンターによる「日本語パートナーズ」というボランティアの派遣のプログラムが始まっていた。

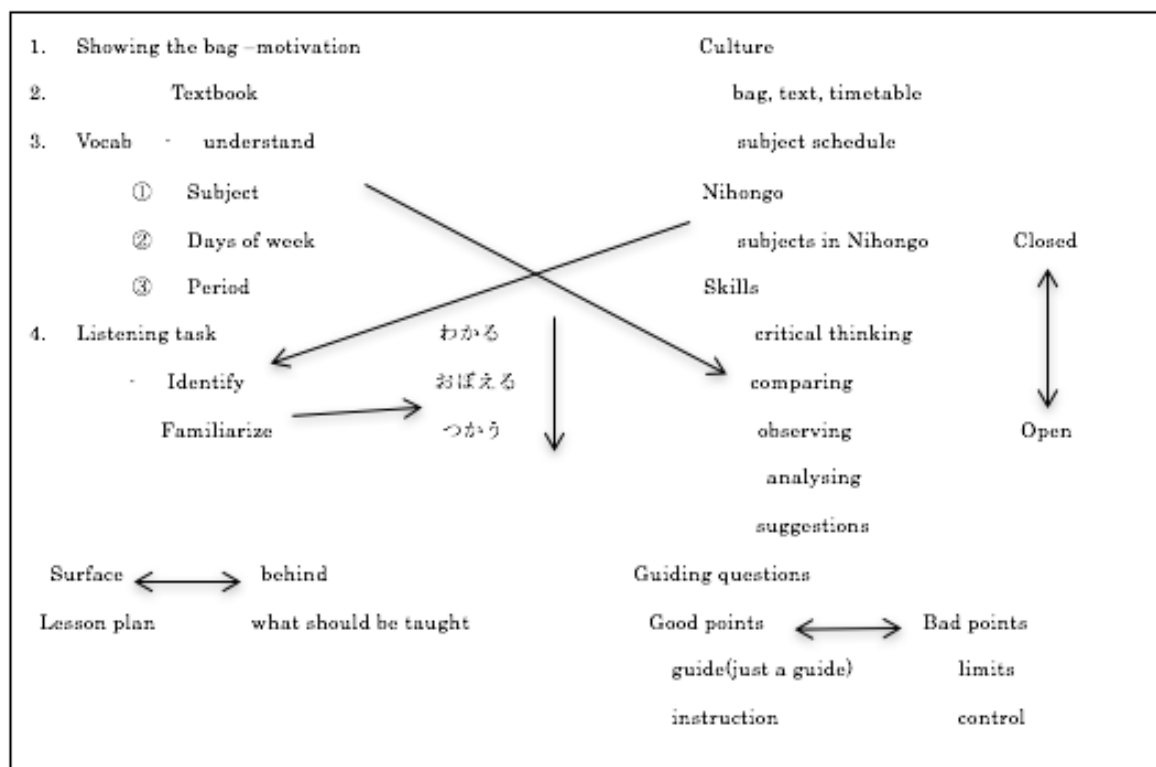


図 25 : デモレッスン後の振り返りのディスカッションの際の板書

この授業は「学校」がテーマのところ、日本の高校生が使っているカバンや実際に高校で使われている教科書が紹介されたうえで、科目名を日本語で導入し、何時間目に何の授業が行われるかの情報を日本語で聞き取るなどの活動が行われたものであった。図 25 の左上の 1-4 はそのような授業の流れを示している。一方、右側はそこで何が学ばれたのが図示されたものである。文化や日本語だけでなくそれらを通していわゆる「21 世紀型スキル」と呼ばれるような能力も高めようというのがフィリピンの日本語教育の特徴であり『enTree』もそれを意識したつくりになっている。そして、この図は教師たちはそれらをしっかりと「理解」したうえで「分析」できていることを物語っている。左下には Surface-behind という記載があるが、これは表面的な授業の流れを記した教案の裏には「何を教えるべきか」というものが隠されている、ということであり、右側の Closed-Open というのも、日本語の学習としてはまだまだ制限された 1 対 1 の語彙学習的なものであるが、Skill (能力) としてはいろいろな広がりがある open なものとなっているとい

う、これも教師たちなりの「分析」である¹⁰⁰。

また、これらは「分析」を超えて、「評価」のレベルにまでも達しているものであった。右下の「Guiding question」と書かれた部分に注目してもらいたい。『enTree』を使った授業では毎回最後の5分程度で生徒にその課で何を学習したのか振り返りをさせる、という活動を行っているが、その際に「Guideing question」という形で教師から生徒たちに振り返りの際のヒントとなるような質問が与えられる。それに対して、ここでは「それは何のためか」「果たして効果的なのか」という議論が交わされた。いい点（Good points）としてはそれは確かに生徒を「ガイド」するものであろう、という意見が出たがしかし同時に良くない点（Bad points）としてはそれにより生徒の思考が「制限」されてしまうのではないか、「コントロール」されてしまうのではないか、という意見も出された。ただ単に与えられた教案に、そこに書いてあるように「従う」のではなく、自分なりに教案を「理解」したうえでそれを批判的（クリティカル）に「分析」「評価」できているという事実がここからは確認できる。今回は「一本釣り」という形でそのようなことができるだろうという教師たちがこの研修の参加者として選ばれたわけだが、そのような場さえ与えられれば教師たち自身の手で批判的な（クリティカルな）評価、ふり返りということは可能であるということが改めて確認できた¹⁰¹。

6.2.3 JFM1 日セミナー

6.2.3.1 計画

日程的にはこの「インストラクター候補研修」の直後に、「対話型教師研修プロジェクト」の一環として位置づけられている「JFM1 日セミナー」が行われた。表 20 の「計画書」を書いた段階では2日間のものを予定していたが、予算的な面で2日間のものは年度の後半に回したほうが充実したものができるという判断から、結果的にはこの4月のセミナーは1日セミナーとして行われた。

¹⁰⁰ 「教案の裏には「何を教えるべきか」というものが隠されている」というのも教師たちによる「教案分析」の結果からのコメントである

¹⁰¹ しかしもちろんいくつかの「今後の課題」もこの研修からは見いだされた。分析や評価を行うことはいいが、なんのためにそれを行うのか、単に教室活動をおもしろいもの、目新しいものにすればいいのか、そこに重きが行ってしまったのではないか、という意見も JFM 中等教育チーム内での反省会から出された。

内容としては、まずは、進捗状況の遅れから 12 月の第 2 回ペダゴジカルセミナーでは実現できなかった「にほんご人フォーラム」というプロジェクトでの課題が担当教師により発表されることが決まった。そして、それと同時にセミナー全体のテーマも「アクション・リサーチ」(以下「AR」)に決められた。表 20 に記したように「フィリピンにおける中等日本語教育が現在の「立ち上げ」の段階から次の「発展」へのステージへと進むには「自律した学習のコミュニティ」を育てていく必要がある」というのがこの一連の研修の必要性であり目的であり、そのためにはそれぞれの教師が AR の形での実践を重ね、それを発表していくことが有効であると考えられたからである¹⁰²。そしてその上で、まずは筆者による AR の事例を紹介し、その後 AR の目的ややり方についての説明、そして高校教師によるその取り組みとして先に述べた「にほんご人フォーラム」での課題の発表をし、それを参考に自分たちで AR のプランを考えてみる、という流れが決められた。また、それと同時に 12 月の段階で「今後改めて相談しましょう」となっていた件についてもこの場を利用しての話し合いを行うことにもなった。具体的には「教師会」の設立がその最大のテーマであるが、これについては JFM が司会進行する場で決めるよりやはり教師たち自身の手による自発的な意見として出てくるものでないと今後うまくいかないであろうという見解から、今回はテーマである AR と絡め「社会的アクション」という観点からの議論をする時間を最後にとることとした。

6.2.3.2 実施

2015 年 4 月 17 日に第一回目の JFM1 日セミナーは開催された。前年の 9 月、12 月に行われたペダゴジカルセミナーはあくまで CJH の一環であったが、今回は CJH とは別の JFM のオリジナルイベントとして行われた。そのため参加もオープンなものとし、私立高校で教えている教師や現在は高校で教えていないが将来的にはそれも考えているものも参加対象とした。当日は全部で 13 名の教師が参加した¹⁰³。

筆者や現地講師が行った AR についての質疑応答や、教師たちが作った AR の計画にも興味深いものがあったが、ここでは前回の「アクションプラン」を受けて行われた最後の

¹⁰² 研修と現場の実践との「往還」は館岡(2016)でも対話型教師研修の狙いとされている。

¹⁰³ 夏休み期間であったことや JFM のセミナーということで教育省から学校宛に招聘のレターが出なかったことがこの人数の原因ではないかと考えられた。

「社会的アクション」を巡るディスカッションについて報告したい。ここではそれまでのARについての説明やワークショップを受けて「ARは教師のエンパワーメントのためのツールとしても使えるものである。そして教師が改善すべきは教室にとどまらず、学校や社会、教育システムにもその目は向けられている」という流れから、では「フィリピンの高校での日本語教育において、今何が問題なのか、そして今どんな行動が必要とされているのか」というテーマについて、グループでそして全体でのディスカッションが行われた。

公立高校の教師が多いという実情から、その意見は必然的に教育省に向けられるものとなった。機微な内容を含むためその掲載は避けるが、最終的にはその日の議論を踏まえた上での「意見書」が作成され後日JFMと教育省側との話し合いが行われる際の参考資料とされた¹⁰⁴。教師たちがより力のあるものに対し声を上げ始めた、少なくともそのようなことの必要性というものを意識することができた例である。

6.2.4 ここまでの振り返りとその後の展開

6.2.4.1 振り返り

以上、一連の「対話型教師研修」としての実践をPlan-Do-SeeというARのフォーマットを使用し報告してきた。未だ中途段階ではあるが改めて振り返ると、図22で示したような「対話型教師研修」という考え方を取り入れることにより、本実践が目指していた当事者（特に高校教師）による場の確認とそれを踏まえた上での改善／変化／変革、現状では「研修」等の「対象」とされている教師達が今後の中心、主体となること、そのような意識を持つこと、というその狙いは、まだ実際の形にはなっていないものの、意識のレベルでは一歩ずつではあるが着実に進展してきていることが確認できた。9月、12月のペダゴジカルセミナーを通してこのような教師の集まりを「教師としての成長の場」と捉えることができた。そして、実際にそこでの教師側からの提案のいくつかはその後実現に移された。また、4月のインストラクター候補研修からは全員ではないが、一部の教師（将来「ハブ的な存在」となることが期待されている者）については教材を批判的に分析、評価できるということも確認できた。さらにそれに続いて行われたJFMセミナーではARがエンパワーメントの手段となることが確認され、また、教育省など「パワー」を持っている者に対しても自分たちの権利や主張を伝えていく必要があるということを確認するこ

¹⁰⁴ その後2015年6月に教育省との間での会議が行われ、若干の修正を加えた上で後日この資料は教育省側に提出された。

とができた。

6.1 において<疑問2>として「現状ではそれを教師が、生徒にそれを指導すべき教師自身が「21世紀型スキルを身に付けたフィリピン人」であり「学習と革新の能力」を身につけている、身に付けようとしていると言えるのだろうか」という疑問を挙げたが、今回の一連の実践で確認されたのは、まさに教師達は「学習と革新の能力」を身に付けようとしているし身に付けているという事実であり、そしてその意味で教師たちは「21世紀型スキルを身に付けたフィリピン人」であった。そしてそのような「能力」を引き出すことができたのは「対話型教師研修」という場のデザインがあったからであると考えられる。

しかし、それに続くもう一つの疑問であった「JFM側もそれを目指していると言えるのだろうか」についてはどうであっただろうか。

まずは、表21からは、そこでのJFMの役割として「教師たちの「声」を教育省やその他の参加者、コミュニティメンバーに「届ける」「教師たちの声を媒介する、支援してその声を増幅する」、というようなものがJFM側にも新たに、あるいは改めて見えてきたという事実が指摘できよう。<疑問1>において「それ以来JFMが中心／仲介となり教材作成や教師研修が積極的に行われ、それは一応の成果を上げてはきたが、しかしそれでいいのだろうか、それが「当たり前」の状態となってしまうが、それでいいのだろうか」という疑問を述べたが、それに対しては「仲介」ではあるが「中心」ではない、という意識が表面化してきたことがここから確認できる。教師たち自身による「エンパワーメント」を側面から支援しよう、「エンパワーメント」を「エンパワーメント」しようというような意識である。そしてそのような意識の変化、あるいは自覚化をもたらしたのも「対話型教師研修」というその場のデザインであった。

しかし、このような動きが認められる一方で、現状を維持しよう、現状の「中心」としての位置／地位を維持しようというような動きもまた確認された。特にこれは「中心」としての「教材」を巡って強く確認できた。6.2.2.1で述べたように現状のCJHと呼ばれる教師研修では高校で使われている教材『enTree』を使っただけの学習を教師自身が体験することで、そこでの学習内容（日本語や文化など）を教師自身が学ぶと同時に『enTree』のコンセプトやその使い方を教師自身が体得的に理解する、ということが期待されている。ここではその『enTree』が学ぶべき、使えるようになるべき対象である。それに対し、それを「学ぶ」対象「理解する」対象ではなく、一緒に議論する対象としていこう、一緒

に作り上げる対象としていこうと動きが一連の対話型研修を通し教師自身の声、教師自身のエンパワメントの声として生じてきたわけだが、それについての「拒否」「反発」というべきものがJFM側からの反応には見られた。教師側は「学ぶ」「理解する」からそれを批判的に「考察し」新しいものを「作る」段階へ、つまりは図 23 のアンダーソンのタクソノミーでいうところの「高次思考 (Higher order thinking)」へ、図 24 でいうところの Appropriation (充当/私物化) から Innovation (革新) へと進んで行こうとしているのに、JFM 側の見られたのはそれに対する抵抗、反発の動きであった。

以下、その具体例として、以上述べてきた一連の教師研修シリーズの流れを受けた後で 5 月末に行われた新教材 (これまでの教材の改訂版) である『enTree 1 second edition』の説明会、その計画の変更の二転三転ぶりを取り上げる。

6.2.4.2 その後の展開 : enTree 1 second edition 説明会を巡って

6.2.4.2.1 第 1 案

3 月 13 日付で発表された当初の説明会の計画は 5 月 22-24 日の三日間というものであった。Second edition についての説明に加え、JFM 側の講師による模擬授業とその振り返りを行い、その後で『enTree 1 second edition』の教案の分析を行い、2 日間に渡り参加者に模擬授業を行ってもらい、というもので、3.2 で述べた「インストラクター候補研修」の縮小版のような活動がここでは計画されていた。そして「インストラクター候補研修」の修了生が初日の「JFM 側の講師による模擬授業」を担当することが予定されていた。つまり、「説明会」という名称ではあるが、単なる説明ではなく、「インストラクター候補研修」がそうであったように、参加者には新しい教材を分析・評価し、それを通して理解を深める、ということがその目的とされていた。そして、そこでの修了生が「インストラクター候補」としてデモ授業を参加者に見せる、という点で、この二つの研修はつながっているものであった。

『enTree』を使っただけの教師研修を行うという点では基本的には従来とは変わらないまでも、そこに「講師役」として現職の高校日本語教師 (インストラクター候補研修修了者) を採用したり、また一方的な教材の「理解」に終わらず「分析」「評価」というクリティカルな活動も行い、そこからのフィードバックを得ようとしているなど、この段階では教師研修を「教師が自分たちの「エンパワメント」を共に創出していく場」として捉え、「教材」自体もそのように共に作っていくものであり、またそこでの JFM の役割はその「支援」であるというようなあり方が提示されていた。

6.2.4.2.2 第2案

しかし、この第一案は 2.2、2.3 で見てきた「インストラクター候補研修」「JFM セミナー」が行われた後、3日間から2日間のものへと短縮された。4月20日付けで発表された第2案では、第1案で考えられていた「インストラクター候補研修」の修了生が初日の「模擬授業」を行うという計画が取り止めとなり、初日は新教材の説明と教材の分析を行い、2日目は参加者による模擬授業とそのふり返りを行う、というものに変更された。この変更の大きな理由は「説明会であれば二日間で目標は達成できる」と判断されたからであるが、その裏にはこの変更が「インストラクター候補研修」の直後になされたという事実がそれを物語っているように「インストラクター候補研修」の修了生が説明会に参加することへの教材作成メンバーを含む JFM 側からの抵抗があったということは否定できない。また、「説明会であれば二日間で目標は達成できる」という理由には「それを「説明会」以上のものとはしない」という意識が強く反映されている。3.2.1 で述べたような「説明会」という名称ではあるが、単なる説明ではなく、「インストラクター候補研修」がそうであったように、参加者には新しい教材を分析・評価し、それを通して理解を深めるものとする、という考えは JFM 内では共有の考え方とはならなかった。筆者としてはこの説明会のみならず同時に行われていた新教材の仕上げ作業にもこの「インストラクター候補研修」の修了生に参加してもらうことを考えていたが、そこにも強い抵抗が示された。そして話し合いの結果、少なくとも『enTree 1』についてはその改定の作業及び「説明会」は全て現メンバーの手で行う、ということとなった。3.2.2 で述べたように「インストラクター候補研修」の参加者は『enTree』を「分析」「評価」することができる者たちであったのに関わらずである。

しかし、この段階では単なる「説明会」では終わらず、それを現場の教師からのフィードバックを得る場にしよう、という考え方自体はまだ残されていた。そこで参加者である教師たちが「分析」「評価」し「模擬授業」を行うのは『enTree 1 second edition』で新しく導入されたレッスンプランを使用することになっていた。

6.2.4.2.3 第3案／当日案

しかし、この「新しく導入されたレッスンプラン」を参加者に「分析」「評価」してもらおうという活動も説明会の前日になり急遽取り止めとなり、参加者が「分析」するのは改訂前の first edition にすでにあったレッスンプランを増補、改定したものとなった。まだサンプルとして見せるだけの最終的なものにはなっていない、というのがその理由であっ

た。しかし、そもそも最終的なものでないからこそ、現場の教師からのフィードバックが必要なわけである。そして 2.1.3 で述べたように「フィードバックを通しての協力」は既に一度確認されていたことであった。

なお、これらの変更を経て行われた「説明会」は、その目的が新教材の「説明」にあるのか、現場の教師からのフィードバックを得るところにあるのか、あるいはこれ自体を一つの「研修」として教師としての成長に目的をおくのか、それが不明瞭なものになってしまい、「成功」とは言い難いものであった。

6.3 分析：研修の再検討

6.3.1 成果の再検討①：批判の言説、可能性の言説の観点から

その後筆者はフィリピンの現場を離れることとなり、この一連の実践も筆者によるものとしては中途段階で終了となった。その意味で当該実践は失敗というべきものかもしれない。しかし、改めて現時点から当該実践を振り返ってみると、いくつかの興味深い点を確認できる。

その中でも特筆すべきなのは、当該実践は直接の「対象」であった現地教師たちよりもその実践を行う側であった JFM にむしろ葛藤、衝突、対立というべきものを引き起こしたという事実である。筆者がフィリピンの現場を離れることとなったのはその「衝突」「対立」による部分が多い。この一連の研修において、その「対象」は確かにフィリピンの現職の高校で日本語を教えている教師たちであった。しかし、6.1 において「疑問2」で筆者はすでに「JFM 側もそれを（JFM 自身を含む教師自身の「21世紀型スキル」の育成や「学習と革新の能力」の育成を）目指していると言えるのだろうか」という疑問を呈していることから、実は JFM もそこでは「対象」として想定されていたことが確認できる。「仮説」において「当事者の意識を変える」ことの必要性を謳っていたが当然その「当事者」には JFM も、そして筆者自身も含まれている。そして先に述べたように、葛藤、衝突、対立という形でそこには（JFM 側には）「批判の言説」が立ち上がった。少なくとも立ち上がりかけた。しかし葛藤、衝突、対立というものが見られたものの、それが批判の言説の生成へとつながる／深められることもなく、また、その結果、当然それ（批判の言説）が可能性の言説へと繋がることもなかった。なぜそのような結果となってしまったかについてはこれは推測の範囲を出るものではないが、これまでの事例から見出された知見と合わせて考えると、やはり「内省と対話」というものが不十分であったから、ということがその主な理由として考えられる。「デザイン」「仕掛け」として研修を受ける

側である教師側にはそのような「内省と対話」の機会が設定されていたものの、研修を行う側である JFM 側にはそのような機会がなかった、そこまで含むデザインとはなっていないということである。

6.3.2 成果の再検討②：ダブルループ学習、トリプルループ学習の観点から

また、先に述べた、教師たちには批判の言説、可能性の言説の萌芽が確認できたが JFM 側にはそれが確認できなかったという結果ともつながるが、教師たちにはダブルループ学習、トリプルループ学習といった成果が確認できるが、JFM 側には当然それが確認できない。教師達については 6.2.4.1 において「まさに教師達は「学習と革新の能力」を身に付けようとしているし身に付けている」「そしてその意味で教師たちは「21 世紀型スキルを身に付けたフィリピン人」であった」と述べられているが、「学習と革新の能力」とはつまりはダブルループ学習、トリプルループ学習ができる能力である。図 25 は教材『enTree』を批判的に（ダブルループ的に）分析したものであり、また JFM セミナーで作られた意見書などは現状のシステム（社会、文化）を批判的に（トリプルループ的に）分析したものである。もちろんそこでも示唆されていたように今回の一連の研修からそれができるようになったというよりは、今回の研修は既に教師たちが持っていたそのような「能力」を引き出すものであったと言った方が適切かもしれないが、いずれにせよそれが研修を通して実現できた、引き出されたとは言える。

一方 JFM 側はそうではなかった。そこでは葛藤や衝突や対立というものは表面化したもののそれを「その直接的な原因やそれに対する有効的な解決策を学ぶことを通して、その背後にある問題の根本的な原因やその解決策について自ら考え答えを探すようになる」こととしてのダブルループ学習や、さらにはそれを「それらの原因や解決策を生み出している文化や思考に対する探求も行うようになること」であるトリプルループ学習へと至らなかった。そしてそれゆえに批判の言説を可能性の言説へと繋げることもできなかった。もちろんこの JFM には筆者自身が含まれているし筆者こそがその責任者である。教師研修というものをデザインすること、デザインを通して対象を変化させること、そのみに注意が向けられており自分達自身にはその目が向けられていなかった、と言えよう。しかしそのような失敗に終わった実践であっても、このようにこのことを改めて振り返ってみること、つまり遅れてからであるが内省を行うことで、それは研修やそのデザインというものについて改めて考えるよい契機となる。ここにおいて改めて気付かされる、意識されるのは「研修やそのデザインというものは誰に向けられているのか」という問いであり、

それに対する回答としての「それは研修を受ける側だけではなく、研修を行う側にも向けられているし、そうすべきである」という考え方である。研修のプロセスとしての批判の言説の生成とそれを可能性の言説につなげることで、そしてその結果としてのダブルループ学習、トリプルループ学習は研修を受ける側だけでなく、研修を行う側にも向けられる必要がある。

6.3.3 デザインの確認

では、今回の研修はどのようなデザインとなっていたのか、どこにその成果の要因とまた問題の要因があったのか。6.2.1.2 で述べたように本研究が参考としたのは舘岡（2016）による「対話型研修」の考え方であった。また、6.1 で述べたように当時既に筆者はエンゲストロームの活動理論や発達のワークリサーチの考え方も念頭に置いていた。しかし、これらはデザインやそのためのモデルというよりはより理論的なものである。これらの考え方を実際の活動に落とし込んでいく際に参考になったのはやはり前節で述べた SSM の考え方、モデルであった。本節で行なった諸活動は SSM の7ステップのアレンジであったとも言える。例えば表 21 で示したものはまさに SSM における「アクションプラン」の作成である。

そして、このデザインはその形式上の対象であった教師たちに対してはある程度の成果は上げていたことは先に確認したとおりである。問題は、これも先に述べたことであるが本実践は JFM も実はその対象であったという点であり、しかし実践のデザインを見る限りはそれが対象とはされていなかった、という点である。次の図 26 は図 6 で示したエンゲストロームの「集団的活動システムのモデル」を用いこの実践＝活動とその成果を示してみたものである。

このようにここでは「対話型教師研修」というものを媒介物、道具として導入することにより「対象」である教師に新しい意識と行動、ここでは灰色の矢印で示されるような動き、力の流れを引き出すことが目指されていた。そしてそれは「行動」のレベルには至っていないかもしれないが「意識」のレベルでは引き出すことができた。それが本実践での「成果」である。しかしもう一つの「対象」であった JFM はここでは「主体」の位置に身を置いてしまっている。「主体」の位置に身を置いてしまっているということはすなわち自分自身を変化の対象とは意識していないということである。ここにデザインというものが孕んでしまう畏がある。デザインするものは自らを「デザインするもの」、行為の主

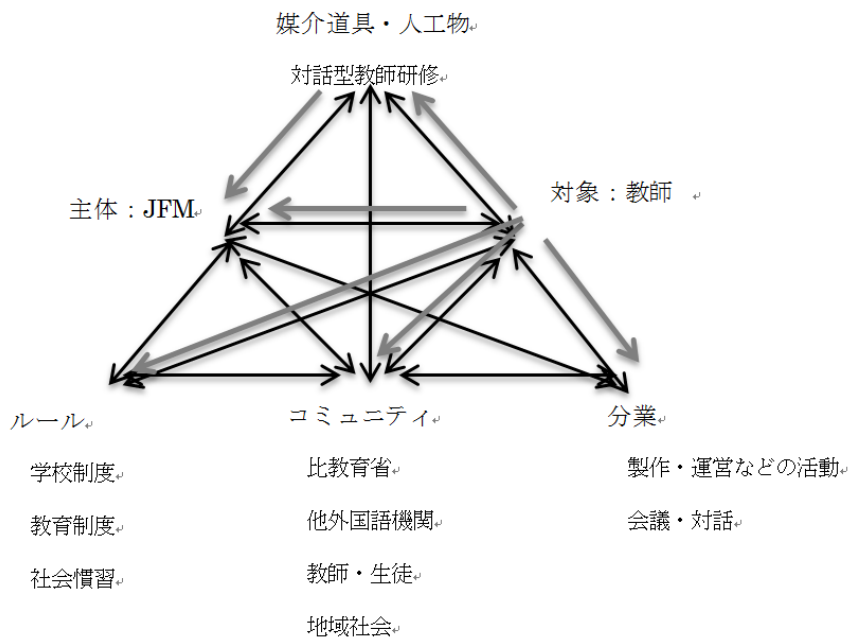


図 26：当該実践における「活動システム」

体という特別な位置に置いてしまう。変化するものすべきものは「対象」であり「主体」ではないという特別な位置である。しかし、そうではないということもまたこの図から見えてくる。「主体」に対しては矢印が向けられている。向けられていると言うことは何らかの変化が期待されている、求められているということである。そして、それに気づくこと、それを意識することこそがすなわち矛盾に気づくことであり葛藤であり衝突である。今回の実践においてもたしかにそれは衝突の形で表面化していた。しかし、今回の実践ではその衝突を契機としてそれを拡張につなげるまでには至らなかった。それはなぜか。それはそこまでがデザインとしてデザインの中には組み込まれていなかったからである。つまり、求められるのはデザインする側が自らをも変えるような、それができるようなデザインである。

6.4 まとめ：モデル化に向けて-成果・問題・課題と考えられるその要因

当該実践においては「対話型研修」の考え方を踏まえた上で、具体的にはそこに SSM の方法論を取り入れる形での教師研修というものが展開された。一連の研修の結果、そこでの研修の「対象」であった現職高校日本語教師たちには批判の言説を生成した上でのそれを踏まえた上での可能性の言説の形成、ダブルループ学習、トリプルループ学習の萌芽というものが確認できた。しかし、同時にそれは、その研修の主催者側であった JFM の

内部に対立、衝突というものを引き起こすものであった。

ここから考えられることは研修をデザインする側はまさにその研修をデザインするという立ち位置からして、自らをその場からは別の、自らはその外にいる存在として自らを位置付けてしまう、という実態である。ここでの教師研修というものを批判的、そして創造的に考えそれを行動に移すことができる教師の育成と考えると、それを行うものこそがそれを行っていなければならない。教室において生徒の「新しい能力」を引き出し育成するための教師を研修において養成しているのだとすれば、そのような養成を行なっているもの自身がそのような存在でなければそれは言っていることとやっていることが違うということになってしまう。つまり、教師研修をデザインする際に重要なのはそれがその実践側、主体側にも向けられているようなデザイン、主体側の変化も含んだ上でのデザイン、主体を「対象」化するようなデザイン、とすることである。

7. 小括

以上、筆者が過去に行ってきた4つの実践を現時点での関心である「新しい能力」の教育のための教師研修のデザインという観点から再検討してきた。

一つ目のシドニーでの実践からは、エンゲストロームの「集団的活動システムのモデル」で言えば「道具」として ILL に代表される「新しい能力」の教育の考え方を取り入れた教材の体験やプロジェクトワークといった活動を取り入れることで、そのシステム、そこでの認識を変えていこう、というアプローチが確認できたが、しかし、それだけではまだ十分ではないこと、シングルループ学習を超えて、ダブルループ学習、トリプルループ学習へと学習者を導いていくことはできないこともまた確認できた。そこから考察されたのは参加者が自分の意識や行動の変化を言語化して確認すること、いわゆる「振り返り」の充実の必要性である。

二つ目のスラバヤでの教員養成大学院での授業実践では、その「振り返り」の充実が「内省と対話」の機会の充実という形で取り入れられた。また、同時にそれをできうる限り「視覚化」して提示／開示するという試みも取り入れられた。そして、その結果として授業の自発的自律的な展開が引き出され、最終的にはそこでの学習をダブルループ学習、トリプルループ学習に近いところまで引き上げることができた。

しかし、一方でそこで行われていた「学習」というものは、未だ抽象的、一般論的、理想論的なものにとどまっており、実際の行動のレベルには達していないということもまた

確認された。そして、それは現状に対する十分な批判の言説が踏まえられることなしに可能性の言説の議論がされていたが故であると考えられた。より具体的な問題に対して具体的に議論すること、そのような活動を通して批判の言説を作り出していくことが重要であると考えられた。

三つ目の東ジャワ州日本語教師会での実践では、その「より具体的な問題に対して具体的に議論すること」という課題に対し、ソストシステム方法論（SSM）の考え方を取り入れることで取り組んだ。その結果、まずは SSM は批判の言説を生成した上でそれを踏まえた上での可能性の言説を形成していくのに有効なモデルであるということが確認された。しかし、教師研修という観点から考えると、それをさらに教師としての成長へとダブルループ学習的につなげていく必要性もまた確認された。そのためには内省と対話の充実、視覚化、裏の仕掛けの開示などが必要となってくると考えられた。

四つ目のマニラでの実践もその延長線上にあったものであった。ここでは館岡（2016）による「対話型研修」の考え方を踏まえた上で、具体的にはそこに SSM の方法論を取り入れる形で教師研修というものが展開的、発展的に実施された。その結果、そこでの研修の「対象」であった現職高校日本語教師たちには批判の言説を生成した上でそれを踏まえた上での可能性の言説の形成、ダブルループ学習、トリプルループ学習の萌芽というものが確認できたが、同時にそれはその研修の主催者側であった JFM の内部に対立、衝突というものを引き起こすものであった。対立や衝突はそれが拡張の契機となりうるという点でむしろ望ましいものである。しかし、ここではそれが拡張すなわち批判の言説を生成した上でそれを踏まえた上での可能性の言説の形成やダブルループ学習、トリプルループ学習への展開へと繋がっていくことはなかった。教師研修の目的を教師としての変化成長におくのであれば、教師研修を行う側も変化成長するような教師研修がデザインされなければそれは意味がない。教師研修をデザインする際にはそれが目指す変化成長はそれをデザインするものにも向けられなければならないということが確認された。

次の表 22 はその4つの実践をデザインする際に取り入れた試みとその結果を簡潔にまとめたものである。

1.2 で述べたように本章での分析はその「理論」の具体的な実践現場への「落とし方」を「モデル」という形で考えるものであり、特にこの段階で目指されていた作業は「仮説としてのモデル」においては十分に示されていなかった① 本来の領域における適切な要素が、常識なり理論的考察なりによって同定される、② 諸要素の間に成り立つと推測さ

表 22：4つの実践事例のまとめ

実践	デザインにおいて取り入れた試み	結果・課題
①	デザイン実験アプローチ 教師自身の ILL の体験	理解、認識はある程度変わる。 しかしシングルループ学習にとどまる。
②	クリティカル・リーディング 内省と対話の充実 視覚化、「仕掛け」の開示	ダブルループ、トリプルループ学習に到達しうる。 しかし抽象的、一般的、理想論的な理解にとどまる。 「批判の言説」の生成が未だ不十分。
③	ソフトシステム方法論	「批判の言説」から「可能性の言説」につなげていくのに有効。 しかし現場の改善には繋がっても教師としての成長という観点からはもう少しの工夫が必要。
④	対話型教師研修 ソフトシステム方法論	「批判の言説」から「可能性の言説」へ、ダブルループ、トリプルループ学習への展開の動きが確認できた。 葛藤や衝突を契機として「対象」に変化は見られたが、「主体」側には葛藤や衝突ゆえにそれに抵抗を示す動きも確認できた。 「主体」の「対象化」が必要。

れる諸関係について、いくつかの経験的仮説が立てられる、の2点であった。そして、そのために（1）その実践が何らかの成果を上げていたと言えるか。研修参加者である教師の意識や活動を変えるようなものであったか。具体的にはシングルループ学習に終わらず、ダブルループ学習、トリプルループ学習へと繋がるものであったか、（2）その実践が理論的に説明できるものであったか。活動理論的に言えば矛盾や対立、衝突や葛藤の類を明らかにするものであったか。ジルーの言うところの批判の言説を生むものであったか、（3）さらにはそれが参加者個人の変化のみならず個人を取り巻く社会やシステムの変化、即ち拡張理論でいうところの拡張、ジルーのいうところの可能性の言説へと繋がるに至っていたか、の3点と、これと並行して（4）「それぞれの実践での仕掛けや工夫、全体のデザインや流れなどはどのようなものであったか」という分析の

作業を本章では行ってきた。結果を改めてまとめると、「いくつかの課題は見出されたものの、全ての実践においてその「課題」も含めてある程度の成果は認められ、その成果はそこでの仕掛けや工夫、デザインや流れに起因しており、そこでの仕掛けや工夫、デザインや流れは、活動理論、批判的教育学的にも理にかなっている」となる。モデル化のための「要素」を見出すという観点から言えば、ここでの「仕掛けや工夫」がその「要素」であり「要素間の関係」という観点から言えばデザインや流れというものがそれに相当する。

第6章 モデルの構築

第6章では、まず第1節において本論におけるモデル、モデル化の意味と手順を改めて確認する。そして第2節でその手順に従いモデルを作成し、提示する。

1. 目的と手順の確認

第5章第1節において既に述べていたように、「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」という本研究でのメインの問い(=RQ8)に、第5章で行なった筆者自身の過去の実践の分析を踏まえた上でのモデルの提示という形で回答するのが本章の目的である。第5章第2節において「仮説としてのモデル」という形で提示していたように、ここでのモデルは「理論と実践を統合する」際の「落とし方」のモデルであり、それ故に固定的なプロセスではなくプロセスを作り出していくためのプロセスという動的なものである。そして、そのようなモデルが必要なのはそうすることにより「安易な公式化、方法論化」というものに代表される形で行われている「新しい能力」の名の下での旧来型の価値観の再生産と強化という現状、ベックのいう「再封建化」の言語教育版、日本語教育版とも呼べるような現状を食い止めるためである¹⁰⁵。

モデルというものをこのような動的なものと捉える考え方は、理論的にも実践的にも既に広がっており(ウィルソン,1990/1996; Black,1998; 三浦,2003など)、第5章第5節で見たソフトシステム方法論(SSM)もその一つである。本章では、第5章第2節において検討した次の手順を用いて、本論における日本語教師研修のモデル化を進める。

- ① 本来の領域における適切な要素が、常識なり理論的考察なりによって同定される。
- ② 諸要素の間に成り立つと推測される諸関係について、いくつかの経験的仮説が立てられる。
- ③ 諸要素についての説明や操作が容易になるように(時によっては大胆な)単純化が施され

¹⁰⁵ 第4章第4節において考察していたように、このような「悪循環」を食い止めるには「「問いと議論」を生んでいくようなものを一種の「方法」として提示すること」「公式化、方法論」とでもいふべきものと「問いと議論」とをつなげたまま、むしろそれがつながっていることを意識させることで、その場全体を変えていくというアプローチ」を提示することが必要である。本研究における「モデル」はそのためのものである。

る。

④ 定性化、定式化、一般化を施し、それによって得られる規則・原則が探求され、それが容易に求められない場合には、築かれたシステムの大域的特性が探求される。

⑤ 本来の対象領域では要素未知区域の要素を論理的、理論的に導き出し（外挿（extrapolation）と呼ばれる手続き）、それが本来の領域でテスト可能であれば、フィードバックして検証する。

⑥ 線形化などの単純化が可能であれば、要素関係の初期条件を除去する。この操作によって、理論の一般性が増大することがある。

2. モデルの構築

第5章第7節においてまとめたように、本研究においては①②は既に第5章で述べてきた一連の実践の再検討の過程において行われていた。また、第5章第2節で提示した「仮説としてのモデル」はそこで述べられていたように、その時点では実際の「データ」がないため「要素」が具体的なものではなかった。よって、まず一連の実践という「データ」からこの「要素」とそれらの諸関係を同定していく必要がある。以下、それを確認するとともに③-⑥の作業を行い、最終的なモデルを提示する。

2.1. 要素と要素間の関係の同定（ステップ①-②）

ステップ①は要素の同定である。これは「常識なり理論的考察なりによって同定される」ものであり、本研究においては第5章で述べた一連の実践の再検討の結果からそれを考察することができる。第5章第4節で述べたように、そこでの「仕掛けや工夫」こそがその要素である。まずは要素になりうるものとして、これまでの各実践の考察結果から以下のキーワード群がリストアップできよう。

「道具」「体験」「活動」「振り返り」「内省」「対話」「批判の言説」「可能性の言説」「シングルループ学習」「ダブルループ学習」「トリプルループ学習」「言語化」「視覚化」「裏の仕掛け」「アーキテクチャ」「開示」「活動理論」「集団的活動システムのモデル」「ソフトシステム方法論（SSM）」「問題」「矛盾」「葛藤」「衝突」「対立」「拡張」「主体」「対象」

そして続くステップ（ステップ②）としてこれらの関係を整理してまとめると、うま

くいかなかった部分の反省、振り返りも含めての経験的仮説として、まずは、以下のよう
に文章化してまとめることができる。

考えられる教師研修の基本的な形は「活動理論」「集団的活動システムのモデル」で言うところの「道具」「媒介物」として「体験」「活動」が具体的な「問題」、テーマの下「ソフトシステム方法論（SSM）」でのステージを経るような形で、そこでの参加者（＝対象）である教師にとっては一種の「体験」「活動」として行われるというものである。しかし、その際に単に盲目的にステップに従うのではなく、その過程において随時「内省」と「対話」という形で「振り返り」や確認を行うことが重要となる。そうすることでそこ（対他者や対自分の間で）生じる「矛盾」「葛藤」「衝突」「対立」の類を十分に意識、認識した上で、それを「拡張」へとつなげていく、言い換えれば「批判の言説」を十分に生成した上でそれを「可能性の言説」へと転換していくこと、そこでの「学習」を「シングルループ学習」から「ダブルループ学習」へ、さらには「ダブルループ学習」から「トリプルループ学習」へと展開していくことも可能となる。そして、そのような「内省」と「対話」という形での「振り返り」を行う際の「道具」「媒介物」となるのが「視覚化」であり「言語化」である。SSMにおけるステージはこのような「視覚化」「言語化」のためのステージであると言える。また、研修などをデザインする側も、その「仕掛け」、「アーキテクチャ」としての「裏の仕掛け」を「開示」する必要がある。なぜなら研修などをデザインする際に見られる問題の一つとして、研修を受ける「対象」には「内省」と「対話」という形での「振り返り」をさせているのに対し、研修をデザインする側＝「主体」は自らを特別の立場においてしまい、自らがすべき「振り返り」、「矛盾」「葛藤」「衝突」「対立」を踏まえた上での「拡張」、「批判の言説」を十分に生成した上でそれを「可能性の言説」へと転換していくことに盲目になってしまうという現象が指摘できるからである。

「アーキテクチャ」としての「裏の仕掛け」を「開示」することは、「対象」にとってそれが役に立つという効果だけでなく、「主体」にとってもそれは一つの「視覚化」であるという点で効果（意義）がある。そうすることで、それを契機に、そこにある「矛盾」「葛藤」「衝突」「対立」の類を「主体」内部での、さらには「主体」と「対象」との間での「内省」と「対話」と言うプロセスを経ながらの「拡張」＝「批判の言説」から「可能性の言説」へ、「シングルループ学習」から「ダブルループ学習」「トリプルループ学習」へとつなげていくことも可能となる。

2.2. 単純化、定性化、定質化、一般化＝モデル化（ステップ③-④）

しかし、この文章では、まだそれが「単純化」（ステップ③）されたとは言えない。以上の文章化による整理から浮かんでくるのは、まずは、「仮説としてのモデル」でも述べられていたように研修自体はシングルループ学習の場であっても、それをダブルループ学習、トリプルループ学習というさらなる階層へとつなげていく、ループさせていくための仕掛けがそこには必要であるという構造（定式、一般化、規則、原則＝ステップ④）であり、さらには仕掛ける側にとってもそこでの学習をダブルループ学習、トリプルループ学習へとつなげていくためにはその仕掛けは開示される必要があるという構造である。そして、その際の仕掛けとなるのが視覚化、言語化、内省、対話、振り返りであり、その契機となるのが他者との間やさらには自分自身の内部にもある矛盾、葛藤、衝突、対立であるというそれらの関係性＝定式性、定質性である。

では、これを「諸要素についての説明や操作が容易になるように単純化」、つまりはモデル化していくこととしたい。

まずは「シングルループ学習の場であっても、それをダブルループ学習、トリプルループ学習というさらなる階層へとつなげていく、ループさせていくための仕掛け」というところから、そこには少なくとも三つの層が重なり合っていること、そのようなモデルとなることが確認できよう。そして、「仕掛けとしての視覚化、言語化、内省、対話、振り返りで」がそれらの層の内部とそれらの層の間においてそれらをつなぐ役割を果たしていること、また、「契機としての矛盾、葛藤、衝突、対立」というものが各層の内部においては必要であることが確認される。そして、その全体がオープンなものとして開示されている。モデルはそのようなものとなろう。

ここから、まずは第5章第2節で提示していた「仮説としてのモデル」（以下に再掲）の矢印部分について、次の図 27 のようなその基本構造、三層としてのその基本構造が描ける。ここで構築する教師研修のシステムは平面的、二次元的なものではなく立体的、階層的、三次元的なものであり、そしてそれぞれの層ごとにそれぞれの個別の活動（＝実践）が存在し、それらの層同士は視覚化、言語化、内省、対話、振り返りといった活動でつながっている、というモデルである。このようにモデルという形でその構造を示すこと自体がその開示となっている。

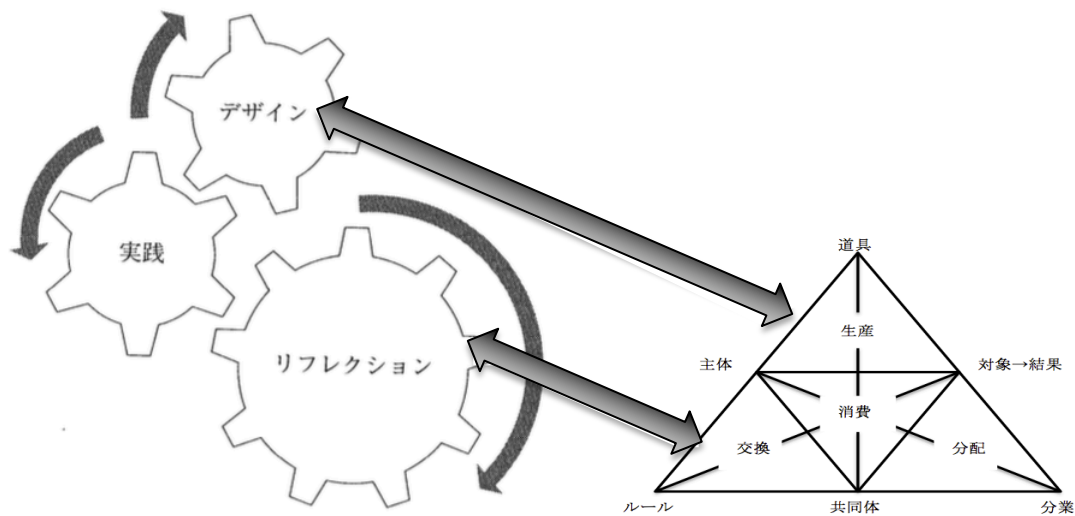


図 12 : 「仮説」としての教師研修のデザインのモデル (再掲) *

*佐藤 (2015, p.114) とエンゲストローム (1987/1999,p.79) とをトレースして掲載

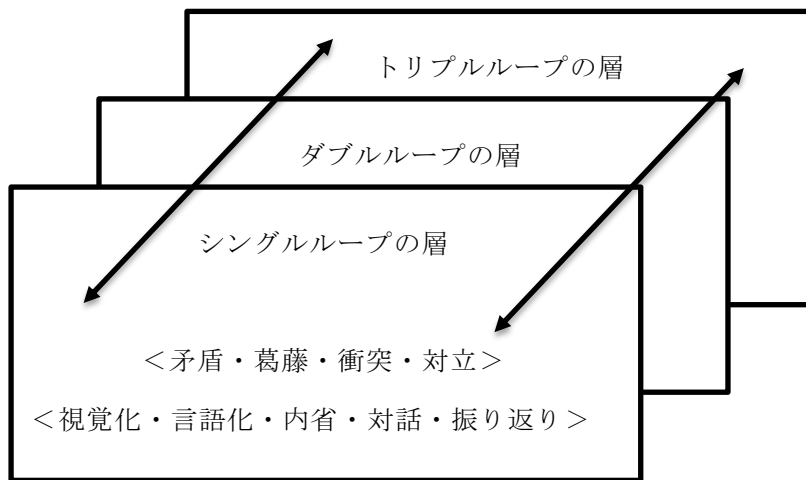


図 27 : 研修の三層 (多層) 構造

では、次にそれぞれの層ごとにはどのような活動が行われるか、行われるべきか、その層ごとのモデルについて考えてみたい。

SSM のモデルが、本論文で論じているような「新しい能力」の研修のデザインの際のモデルとして有効であるということは、すでに検討した。しかし、同時に第 5 章第 5 節で検討したように「SSM は経営学、経営工学の文脈で主に論じられており、そこで注目され求められているのは経営上の問題の発見と改善」であった。一方、教師研修の場合そこ

でも述べられていたように、重要なのは「教師としての成長であり問題の発見と改善はむしろそのための手段でありきっかけである」。そして、ここでいう教師とは研修の「対象」としての教師だけではない。研修を行う側、デザインする側も含んでの教師である。その意味で SSM は第一の層のモデル、第一の平面のモデル、第一段階としての教師研修のモデル、としては使えるであろう。しかし、本研究で提示する教師研修のデザインモデルとしてはそれだけでは十分ではない。そこでの学習を第二の層、第三の層、ダブルループ学習の層、トリプルループ学習の層へと意識的に引き上げる必要があり、その引き上げる際に必要なのは先に見たように視覚化、言語化、内省、対話、振り返りといった要素である。

もちろん、SSM でもそのような視覚化、言語化、内省、対話、振り返りは行われるが、それはまさに「方法」として行われ、それ自体がなぜ必要なのか、それに何の意味があるのか、ということは基本的には問われなくなってしまう。方法論＝やり方＝ルールとすることでそれは問われなくなるからである。

繰り返すが、SSM において求められているのは、「経営上の問題の発見と改善」であり、SSM はあくまでそのための方法、手段、やり方である。SSM は基本的に問題の発見と改善のための技法であり、その意味で場やシステムの修正に過ぎず、根本的な場やシステムの変化変革に向かうものではない。よって、本モデルにおいてはそこを意識化させる必要がある。一方、教師研修において重要なのは「なぜそれが必要なのか」「なぜそれが効果的なのか」ということ自体を、研修を受ける側も行う側も常に考える、常に問う、という行為であり態度である。研修においては方、法、手段、やり方自体が常に考察や議論の対象とされる。そして、問われる際には問われるべき内容が視覚化、言語化される必要、即ち開示される必要がある。問う側も答える側もそのような視覚化、言語化、開示を行う必要がある。そうすることでこそ、第一の層での学習を超えて、第二の層＝ダブルループ学習、第三の層＝トリプルループ学習の層での学習へとつながることが可能となる。第二の層＝ダブルループ学習の層で行われるのは、その研修で対象とした問題の「場」「システム」の分析であり、第三の層であるトリプルループ学習の層で行われるのがそのような「場」「システム」を生み出す社会の分析である。

では、その第二の層、第三の層でのモデルとなるのはなにか。ここまでの議論、特に第3章での議論を踏まえて考えれば、図 12 の「仮説としてのモデル」でも提示したように、そこでの分析のモデルとして有効であるのはシステムの分析のモデル、つまりは社会システムの分析のモデルである活動理論での「集団的活動システムのモデル」であろう。第二

の層＝ダブルループ学習の層とは、第一の層＝シングルループ学習の層を分析することである。そして、その分析のためには第一の層の仕掛けは開示されていなければならない。また、第三の層＝トリプルループ学習の層とは第二の層＝ダブルループ学習の層を分析することであり、その分析のためには第二の層の仕掛けと分析結果は開示されていなければならない¹⁰⁶。何度も繰り返すようだが、ここでの開示とは内省、対話、振り返りを経た上での視覚化であり言語化でありそれを示すことである。SSM においてそれは方法であり、それゆえに問われることのなかったもの、単に与えられたものであったのとは対照的に、ここでの視覚化や言語化は問われる対象であり作られる対象であり、それ故に開示される対象である。

以上のように考えると、ここで次の図 28-29 のような各層ごとのモデルとそれをつなぐものとしての「はしご」のようなもの（図 30）がまずは描けるであろう¹⁰⁷。

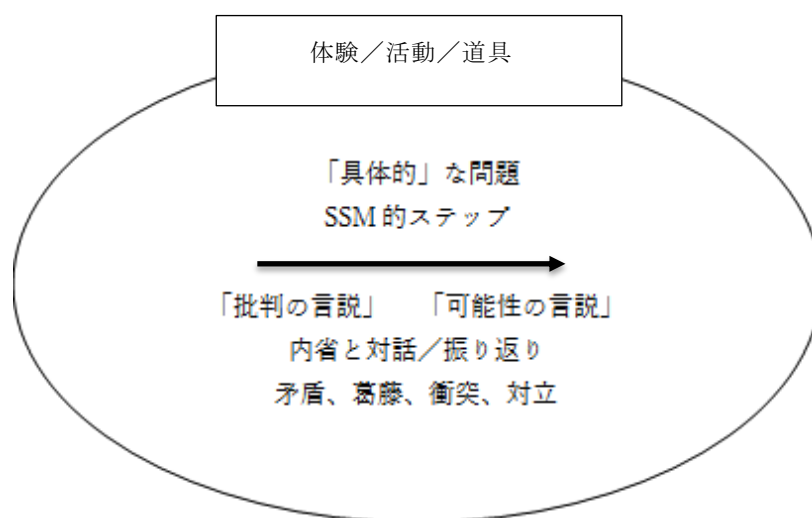


図 28：第一の階層＝研修の場のモデル

¹⁰⁶ 第 5 章 6.3.3 で図 26 「本実践における「活動システム」として行った分析がまさにこれである。

¹⁰⁷ ここで「はしご」という言葉を使用しているのは第 3 章 2.2.2.1 で引用した細見（2014、）による「現状を維持するための道具ではなく、変革の梃子としての役割」（p.53）という言葉を意識してのことである。

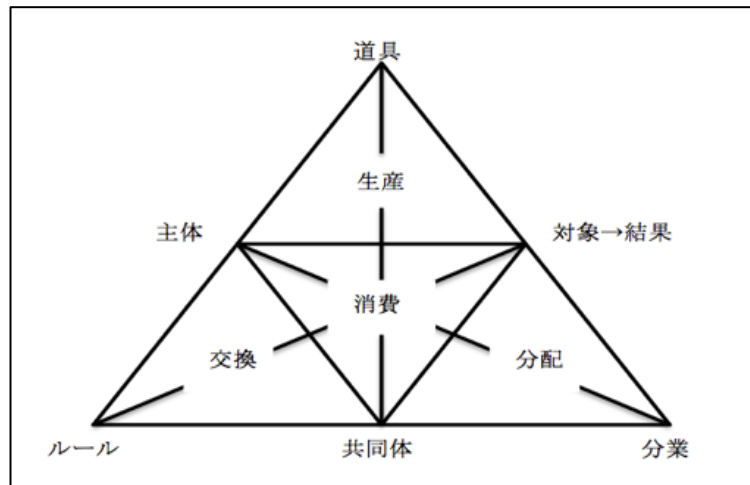


図 29：第二、第三の階層＝場の分析と社会の分析のモデル（＝活動システムのモデル）

視覚化・言語化（研修、場、アーキテクト、仕掛け、システムの視覚化・言語化）

図 30：階層内、及び階層間をつなぐ「はしご」

なお、この「はしご」の部分であるが、これこそがまさに「理論と実践を統合する」際の「落とし方」であり、その意味でモデルがモデルでありうる「動き」を作っていくところのものである。各層が「枠」であれば、その「枠」をつぎの「枠」へと展開させていくこと、即ちダブルループ学習、トリプルループ学習へと展開させていくことが、この「はしご」の意味でありそしてそれゆえにモデル全体の「肝」でもある。佐藤（2015）では「デザイン」「実践」「リフレクション」の歯車の図が描かれていたが、この図だけでは同じ動きが永遠に繰り返されるだけである。大切なのは歯車を変えること、ギアをシフトすることであり、そうすることによって「動き」を変えていくこと「結果」を変えていくことである（図 31）。そして、そのギアをシフトしていく際の装置（＝シフトレバー）こそがここでいう「はしご」である。更に言えば、そのシフトレバーやはしご自体をその都度作っていくこともまた可能であり必要であり、そのために必要な作業が「はしご」の内部にある「視覚化、であり言語化」である。「視覚化、言語化」こそが「理論と実践を統合する」際の「落とし方」であり「場」や「動き」を変えていく際のシフトレバーであ

り、そしてそれはその場の参加者に「開示」されている必要がある。これらを先の図 28、29 の上に重ねると、図 32 のようなモデルを描くことができる。ここに来て、図 12 の「仮説としてのモデル」はこのように精緻化されるとともに単純化されることとなる。図 33 は図 12 の「仮説としてのモデル」と対比させる形で、図 12 と図 32 の関係性を示したものである。

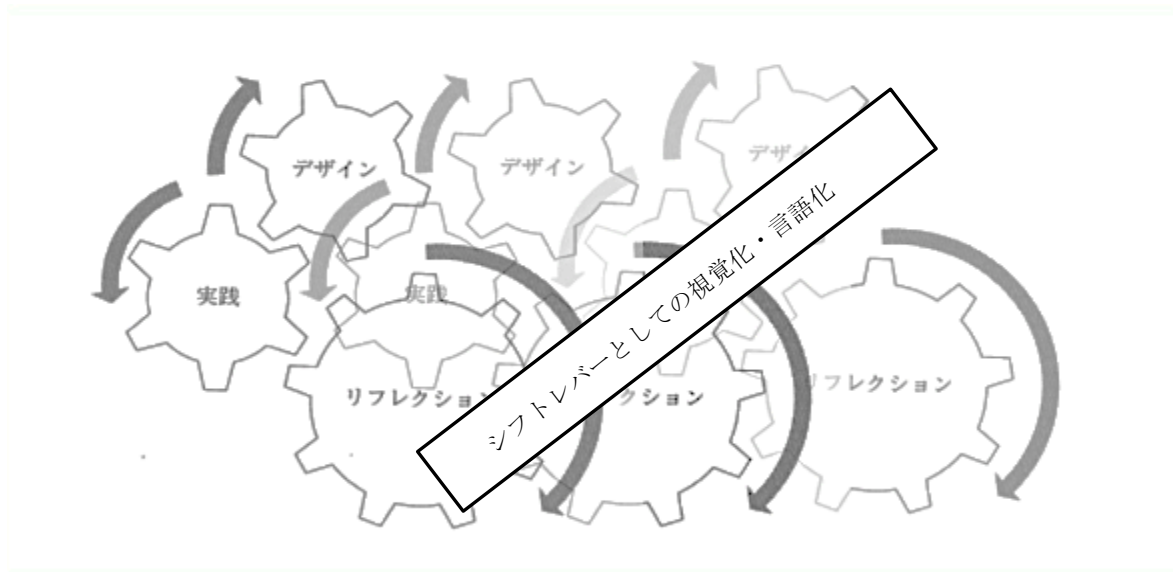


図 31 : 「ギアシフト」による「変化」のモデル図

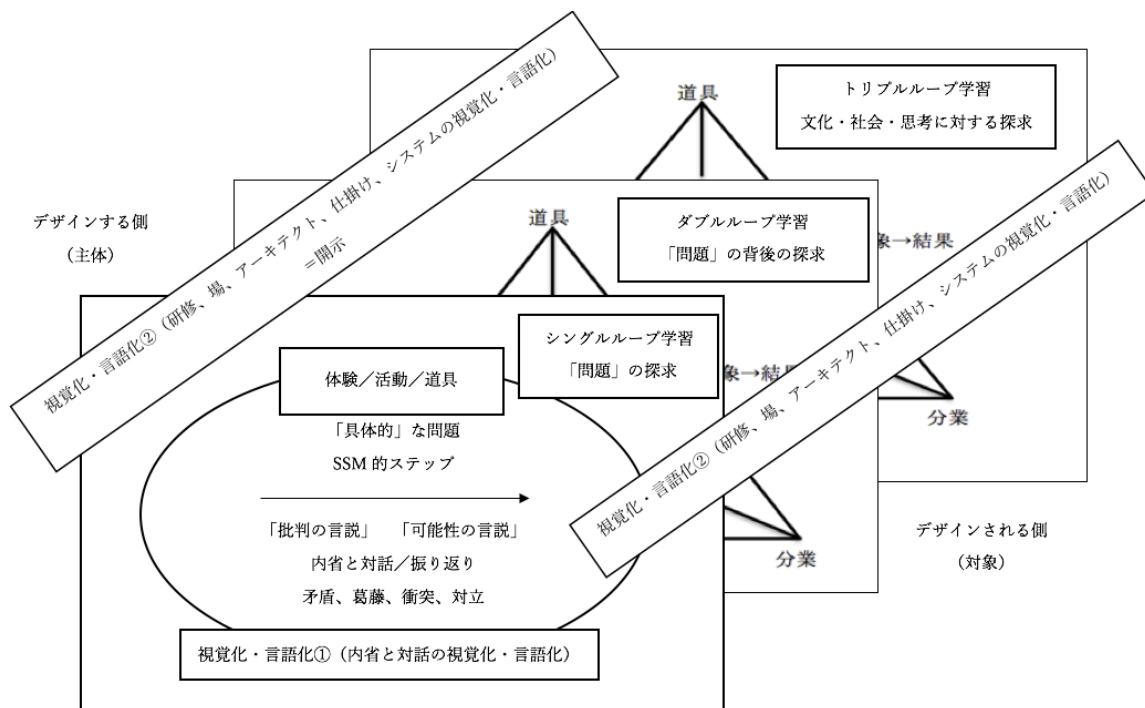


図 32 : 「新しい能力」の教育のための日本語教師研修のモデル (暫定版)

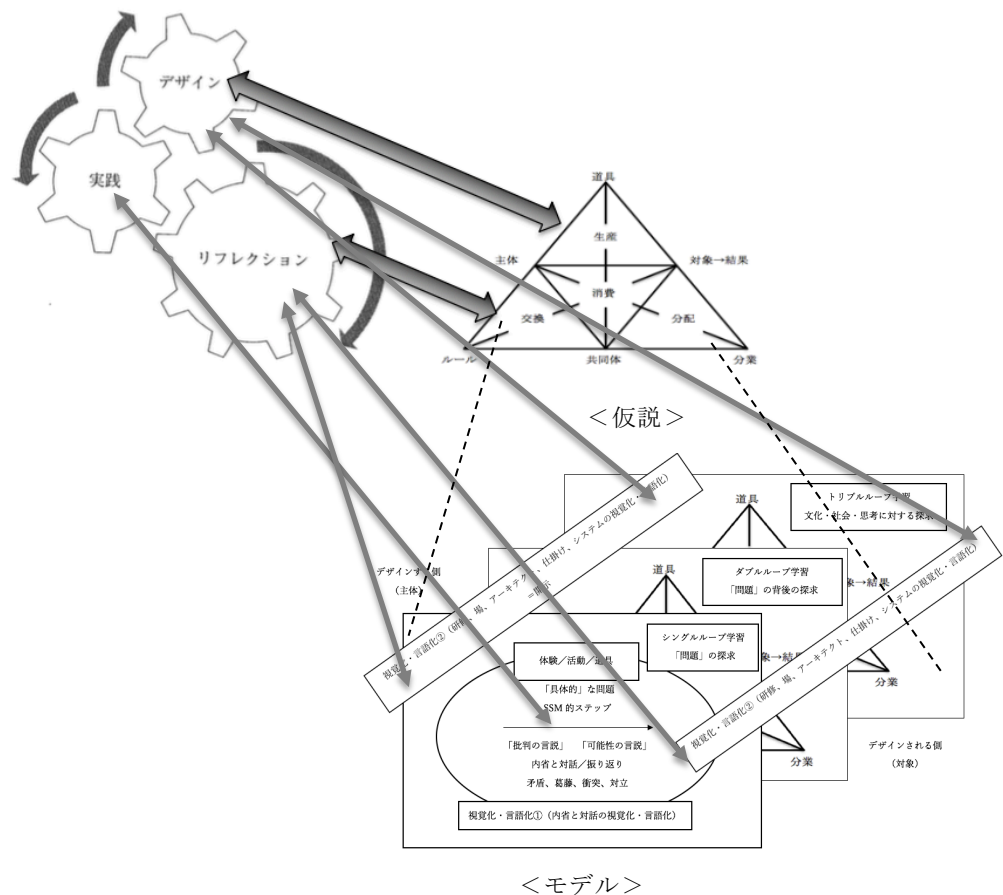


図 33 : 「仮説」から「モデル」へ

2.3 モデルの検証と調整 (ステップ⑤)

2.3.1 問題のフィードバックから

以上、まずはステップ④までの手続きを経て暫定的なものではあるが、一つのモデルを提示した。続くモデル化のステップ⑤は、「本来の対象領域では要素未知区域の要素を論理的、理論的に導き出し（外挿（extrapolation）と呼ばれる手続き）、それが本来の領域でテスト可能であれば、フィードバックして検証する」というものである。

なお、ここでは要素未知区域というものは確認できない。よって、このステップはモデルの検証と調整（精緻化、修正）、モデルの妥当性の検討、検証のステップとして捉える。第5章での筆者の過去の実践の再検討の結果見えてきた問題や課題、そしてその乗り越えというものがこのモデルで説明できれば、つまり、このモデルに当てはめてフィードバックして検証できれば、そしてそれが論理的、理論的にも裏付ける

ことができれば、それは検証されることとなる。

ここで改めて実践の再検討の結果見えてきた問題を振り返ると、一つ目のシドニーでの実践から見出された問題は、「道具」として **ILL** に代表される「新しい能力」の教育の考え方を取り入れた教材の体験やプロジェクトワークといった活動を取り入れることだけでは、シングルループ学習を超えて、ダブルループ学習、トリプルループ学習へと学習者を導いていくことはできない、という点であった。そして、それに対して今回のこのモデルではダブルループ学習、トリプルループ学習へと導くための「はしご」がそこにモデル全体の「肝」として取り入れられている。

次に、2つ目スラバヤでの教員養成大学院での授業実践では、そこで行われていた学習というものは未だ抽象的、一般論的、理想論的なものにとどまっていたということが問題として確認された。その問題に対してこのモデルでは、**SSM** でのステップを取り入れることで、まずは「具体的な問題」をより深く考察すること、さらにはそれをダブルループ、トリプルループでその問題の背後にあるさらなる問題、さらには社会というシステムの分析にまで持っていくことで具体的でありながらもより深いものにすることが可能となっている。

また、3つ目の東ジャワ州日本語教師会での実践でも同様に、研修の活動をその場の問題の発見や解決で終わらず、教師研修である以上それを教師としての成長へとダブルループ学習的につなげていく必要性がまた確認された。それに対してもこのモデルではその問題の克服、つまりはダブルループへとつなげていくための進め方が説明されている。

最後に、4つ目のマニラでの一連の対話型教師研修からは、教師研修を行う側も変化成長するような教師研修のデザインの必要性、主体を対象化することの必要性が唱えられていた。それに対してこのモデルでは「デザインする側」も「デザインされる側」と同じように階層を上がっていくことがモデル上でも示されているとともに、まさにこのモデルのような形で、モデルを参照するような形でそのデザインを開示することで、「対象」のみならず「主体」自身も自らを「対象化」することができるものとなっている。

2.3.2 理論的検討とモデルの修正

以上のように、このモデルは一応フィードバックを通しての検証が成立するものであ

る¹⁰⁸。しかし、もちろんこれはモデルであって、その意味でモデルに過ぎないとも言える。既に何度も強調してきたことであるが、ここでのモデルは決して方程式や公式のようなものではなく、エンゲストロームの言うところの「胚細胞」という例えが最も近いようなものである。つまり、「当てはめる」というような意味でのモデルというよりも、むしろ「検証」するためのモデル、それが胚細胞的な動き（胚性、発芽性）を持っているかどうかをチェックするためのモデル、そしてそうでない場合はそれを取り戻すためのモデルである¹⁰⁹。

種子が発芽するには、すなわち胚が胚として機能するためには、胚の内部にある要因（この場合は、矛盾や葛藤に代表されるようなもの）に加え、外部的な要因というものも必要である。では、ここでの「外部的な要因」とは何か。それはすなわち「何を目指すか」「教師研修において何を目指すか」「日本語教育において何を目指すか」というその目的であり狙いであろう。そして、ここで第4章までで考察してきたことと第5章、第6章（＝本章）で考察してきたこととが、すなわち理論的に考察してきたことと実践を通して考察してきたことが、改めて結びつくこととなる。

第2章において検討したように、「現状の社会システムの再生産、追従、というものとしての教育を、社会の変革、マイノリティの側に立った現状の変革、エンパワメントとしての変革＝民主的市民性のある社会の実現というものにつなげていこう」というのがいわゆる「新しい能力」の教育の目指すところであった。これは目的というよりも意志であり態度である。上記のモデルに基づいた教育実践を行う際には、まずはこのような目的、狙い、意志、態度というものの研修を行う側及び受ける側が既に所有していることがその前提となる。

しかし、これについてはそれでは循環論となってしまうという批判もあろう。「意志や態度の育成を教育の目標としながらもその意志や態度がそのような教育を実践する際の

¹⁰⁸ ここで「一応」としたのは本来であれば今回の4事例以外での新たな場面でのフィードバック検証を行うことが望ましいからである。

¹⁰⁹ その意味でこのモデルは「参照枠」としてのモデルであり、そこでの「チェック」こそがダブルループ、トリプルループである。注19においてJF日本語教育スタンダードはCEFRを型として受容しているがためにそれが批判的理解となっていないことを述べたが、それは「モデル」や「参照枠」というものの本質を理解していないが故であると言える。

前提となってしまう」「ゴールとなるものがすでにスタート地点において前提とされてしまっている」という批判である。また、「そもそも意志や態度の育成を教育の目標とするのはそれは結局は教育する側による教育を受ける側のコントロールなのではないか」という批判もあろう。しかし、これに対しては「上記のモデルはそのような批判や問題自体に気づかさせるものである」「そのような批判や問題、教育というものが本来の本質的に持っている矛盾、パラドクスとでもいうべきものに教育を行う側も受ける側にも気づかせるものとなっている」「ここでの前提は従うべき前提ではなく疑うべき前提である」「前提を疑うという前提」ここでの前提はそのようなパラドクシカルなものである」「そしてそれ故に、パラドクシカルであるが故に、そしてそれに気づくことができるが故に、それを乗り越えうる可能性を秘めている」というさらなる反論が可能である。

第3章でジルーを引用しながら確認したように、学校というものは、そして教育というものは、本来パラドクシカルなものである。しかし、今まではそのパラドクシカル性が既存の価値観や既存の能力というものが持つ力により隠蔽されていた。表面化されないような仕組みになっていた。そのほうが社会にとって、既存のマジョリティが力を持つ社会において都合がよいからである。第2章で検討した「安易な公式化、方法論化」という現象と、それによる「問いと議論の不足」及びその結果としての「再生産」と「強化」というのがその良い（悪い）例である。

ここ（図 32 のモデル）で行われるのは、それとは正反対のことである。そこで行われることはパラドクシカル性の隠蔽ではなく、むしろパラドクシカル性の積極的な開示であり、ジルーのいうところの批判の言説を立ち上げることである。このモデルに準ずることで、このモデルを一つの参照枠とすることで、視覚化、言語化というかたちで、また内省と対話という形でパラドクスはパラドクスとして、矛盾や衝突や葛藤といった形で立ち現れてくる。もちろん、衝突や対立は容易には統一されずむしろその溝が深まることのほうが多い。それ故に矛盾は矛盾であり葛藤は葛藤であり衝突は衝突である。しかし、そこからこそその「溝」からこそエンゲストロームの言うところの拡張、ジルーの言うところの可能性の言説というものも立ち現れて来る。すぐにその具体的な形は立ち現れてこないとしても「可能性」として、「胚性」「発芽性」といったものとしてそれは立ち現れて来る。それは弁証法的に言えば矛盾を通じての「対立物の統一」「生成し、発展し、死滅する有機的な生命体の把握」に向けての動きである。民主的市民性に当てはめて言えば、「制度」としての民主的市民性ではなく「動き」「運動」「行動」としての

民主的市民性であり、「新しい能力」の教育が目指す民主的市民性の教育に当てはめて言えば、「現状の社会システムの再生産、追従、というものとしての教育を、社会の変革、マイノリティの側に立った現状の変革、エンパワメントとしての変革＝民主的市民性のある社会の実現というものにつなげていこう」という「動き」である。

そして、それは常に成功する、常に動きとして外に出てくる、というものではない。むしろ成功しないことの方が多いかもしい。また、公共日本語教育学をめぐる議論の中で川上が「日本語使用者には社会を構成する多様な人々が含まれており、一人ひとりにとっての人権を実現することが必ずしも国民国家の仕組みやシステムを維持することにつながる可能性はある」（川上，2017，p.244）というパラドックスを指摘していたように、「動き」自体も決して単一のものではなく、個々人により異なるもので個人間で、更に言えば個人内でも対立や衝突や葛藤というものを含むものである。しかし、本論文において何度も唱えてきたようにそうであるからこそ、「動き」は「動き」として生まれてくるのであり、「胚」は「胚性」を持つのである。それ故にこのモデルは「公式」としてのモデルではなく、「胚」としてのモデルであり「胚性」を起動させるためのモデルなのである。言い換えれば、教師研修という場においてその場に参加する個々人が「動き」を「動き」においてを捉え、それを「動き」へと繋げていくためのモデルである。そして、そうであるが故にモデルは場や個人を超えての応用可能性、適用可能性という性格、すなわち館岡（2008）の言うところの「原則」としての性格を持つ。「公式」や「方法論」としての固定化した原則ではなく、「動き」としての可変的な原則である。

図 32 はそれを試みたものであるが、しかしこの図では先に述べたような目的、狙い、意志、態度、動きという外部的な要因、前提としての意志や態度というものがまだ伝わりにくいかもしれない。そこで、図 32 に矢印をつける形でそれを示してみたのが次の図 34 である¹¹⁰。本研究においてはこれをそのモデルの最終版として提示することとしたい。

このモデルは「新しい能力」の教育のための日本語教師研修」という有機体における「動き」を示したものであると同時に、様々な教師研修の現場においてその場の参加者自身がそのような「動き」をつくっていくため、生産していくため、検証、確認していくためのモデルである。このモデルは、教師研修をデザインする側にとってのモデルでもあると同時に、教師研修に参加するものがその教師研修を批判的かつ創造的に捉え直

¹¹⁰ ここでの矢印が図 32 で提示した「シフトレバー」とその働きであると言える。

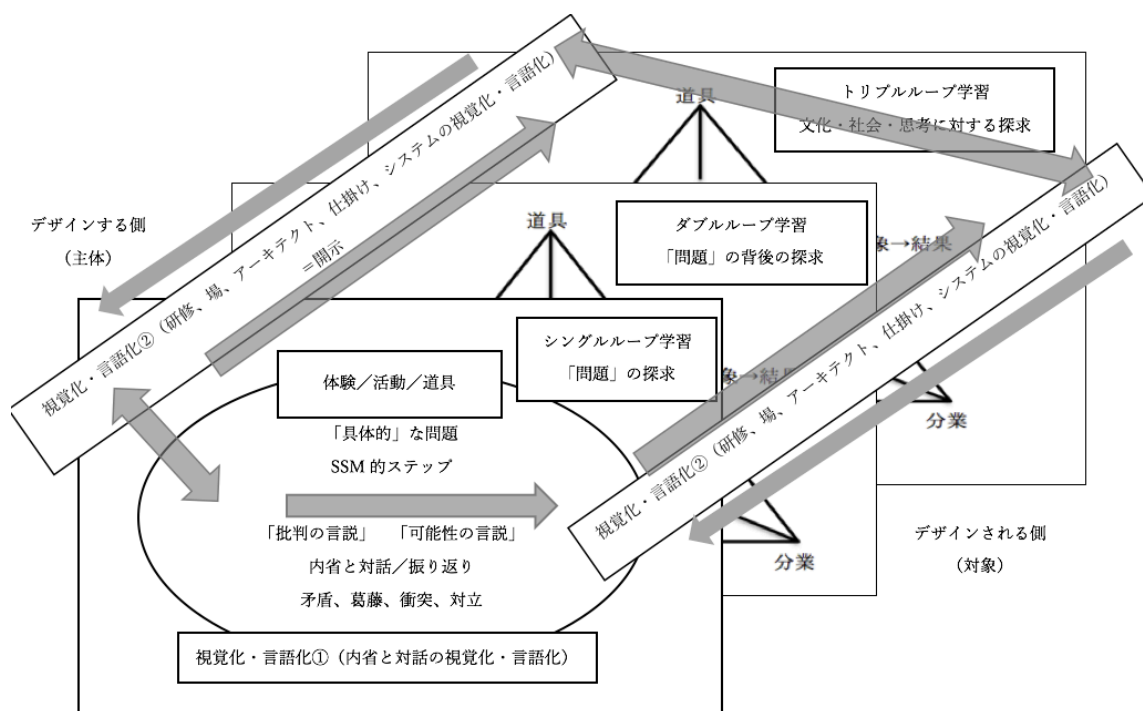


図 34: 「新しい能力」の教育のための日本語教師研修のモデル (最終版)

すためのモデルでもある。

2.4 単純化、抽象化としてのさらなるモデル (ステップ⑥)

以上、本章並びに本研究での目的であり一つのゴールであった「新しい能力」の教育としての教師研修のモデルを検討してきた。最後に、補足的ではあるが、モデル化の最後のステップである⑥「線形化などの単純化が可能であれば、要素関係の初期条件を除去する。この操作によって、理論の一般性が增大することがある」についても取り組んでみたい。本研究でひとつの結論として提示するのは、あくまで「新しい能力」の教育のための日本語教師研修のモデル」であり、先に述べた図 34 がそれである。しかし、このモデルをより単純化、より抽象化することでそれを例えば「新しい能力」の教育としての日本語教育の授業モデル」、さらに言えば「新しい能力」の育成のためのモデル」などとして応用、展開、発展させていくことも可能であろう。

これについてはまだ仮の段階、まだ案の段階であるが、次の図 35 のようなものを提案したい。

ここでは、エンゲストロームの「集団的活動システムのモデル」を平面ではなくそれを回転させて円錐形として捉える。そうすることにより「主体」も「対象」となりうること

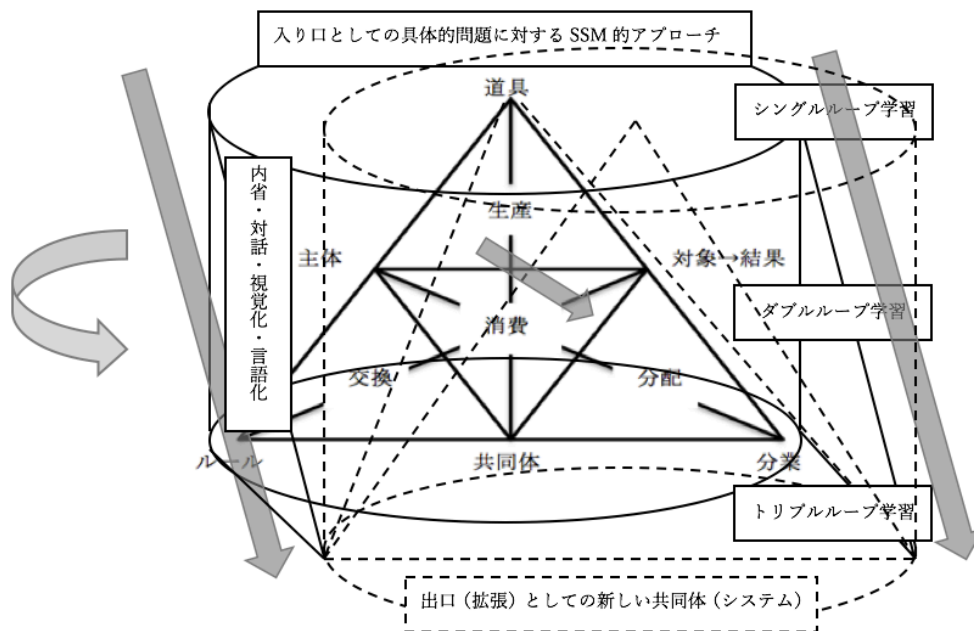


図 35 : 「新しい能力」の育成のためのモデル

を示すためである。そして、その円錐形を上から下に進む形で、まずはそこでの「道具」として、その場にある具体的な問題に対して SSM 的な要素を取り入れた実践が行われる。そして、その実践はそれが進むにつれ、その問題やその背後にあるさらなる問題などが「集団的活動システムのモデル」などを使っての視覚化や言語化されるにつれ、そして、それを元にしての内省と対話が展開されるにつれ、その「層」が実際にそれが確認できる「生産」からより広く大きく捉えにくい「交換」や「消費」や「分配」へ、つまりは「共同体」の「ルール」や「分業」の分析へと深められていく（＝「批判の言説」）。そしてその結果として、今度はその分析からエンゲストロームのいう「スプリングボード」として、新しい「道具」というものが見出される（＝「可能性の言説」）¹¹¹。そして、そこから旧来の「共同体」が新たな「共同体」として捉えなおされて作り出されていく。それがこの

¹¹¹ 正確に言えば「見出される可能性が高くなる」。スプリングボードは常にそれが見いだされるものとは限らない。

モデルの示すところのものである¹¹²。

なお、このモデルは単純化のため「集团的活動システムのモデル」を一つとして描いているが、実際はその場の参加者一人一人によりこの「集团的活動システムのモデル」は異なるものである。そして、それが異なっているが故にそれが重なることで矛盾や葛藤や衝突や対」を引き起こし、それがあがるが故に拡張につながる。山住（2010a）はエンゲストロームのそのような考え方を次のような図で示している（図 36）。



図 36 : 「第 3 世代の活動理論のための「最小限二つの相互作用する活動システムのモデル」*

(*山住 2012a,p.6 をトレースして掲載)

なお、ここでいう「対象 3」が ILL でいうところの「第三の場」と重なることは今更
いうまでもないであろう。図 34 においても図 35 においても同様に、実際にはその場の参
加者の数だけ「モデル」があり、それが相互に重なり合って重層的に作用しあっている。
そして、その重なりやずれが矛盾やずれや違和感や葛藤や対立や衝突を引き起こし、その
相互作用こそがその場を動かす、その場をより良い方向へと変える原動力となっている。

3 小括

以上、第 5 章での実践の報告と分析を踏まえた上で、第 6 章では「新しい能力」の育
成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」とい
う問いに対し「モデル」を提示することで回答した。図 34 として示したものがそのモデ

¹¹² 浅田（1983、1986）は「クラインの壺」という形でこのモデルと似たメカニズムを提示してい
る。

ルであり、これは「理論と実践を統合する」際の「落とし方」のモデルであり、その図式自体が示しているように固定的なプロセス（＝方法、公式）ではなくプロセスを作り出していくためのプロセスという動的なものである。「新しい能力」の育成を目指した日本語教育のための教師研修」を行おうとするもの、それをデザインするものに対してはこのモデルは一つの参照枠となるだろうし、また、そこに参加するものにとってはその研修自体を批判的に捉え直し、自分なりにその研修を再設計、再デザインするためのモデルともなる。このモデルは言ってみれば、「主体」を対象化し、「対象」を主体化するためのモデル、研修という「場」に参加するものの視点や立ち位置を変えていくためのモデルである。「新しい能力」において求められているのは、まさにこのように「主体」を「対象」化し「対象」を「主体」化し、そのような動きの中からエンゲストロームの言うところの「拡張」を見出していくことである。そして、そのような存在こそがジルーの言うところの「変革的知識人」、ショーンの言うところの「反省的実践家」であり、そのような存在としての教師である。「新しい能力」の教育における教師研修とは、そのような存在を育てる場であり、逆に言えばそのような場を研修としてデザインすることにより「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師の育成」というものが可能になる。

第7章 モデルの検証と検討、および更なる考察

第7章では、まずここまで考察してきたことをまとめ（第1節）、実際に「モデル」をどう使うのかについて、第5章で報告した研修を再デザインする場合を想定しながら検討する（第2節）。次いでモデル自体やその使われ方に対して生じるであろう疑問・質問の声と、それに対する回答を提示する（第3節）。最終的な RQ (=RQ⑧) に対する回答を一度提示した上で、そこから派生する更なる展開や更なる問い、より大きく根本的な問いについて検討すること、実践研究で言うところの「原則」と表裏一体の関係にある「教師の教育観」および「言語観」についても探求を進める（第4節）ことが本章の目的である。

1 ここまでのまとめ

以上、第5章、第6章では筆者の過去の実践の再検討を通して、理論を実践に統合する際の落とし方、プロセスを作り出していくためのプロセスとしてのモデルとして「「新しい能力」の教育のための日本語教師研修のモデル」というものを立ち上げてきた。「理論を実践に統合する際の落とし方、プロセスを作り出していくためのプロセス」としてここで目指していたのは言い換えれば抽象と具象の間、観念的・理念的な「こと」と具体的な「もの」との間、その繋がりを形にすることである。

第4章までに検討したように、現在「新しい能力」の教育という名目のもとで行われている日本語教育には「安易な公式化、方法論化」に代表される形でそれが理解されてしまっており、それ故に「新しい能力」の教育が本来目指している新しいものの生産、創造ではなく、反対に旧来型の価値観の再生産と強化がおこなわれてしまっているという現状があった。日本語教師研修についても同様の現状が確認できた。「安易な公式化、方法論化」と「問いと議論の不足」はお互いに相互に影響し合いながら、どんな教育を目指すのかという教師の「問い」を矮小化し、社会へと開かれるべき日本語教育を狭い意味での日本語教育の中に閉じ込めてしまうという事態が確認できた。そのような事態を防ぎ、「新しい能力」の教育としての日本語教育をその本来の形に戻していくには、教師自身が「新しい能力」を持った存在である必要があり、そのためには佐藤（2015）が言うように「新しい能力」の教育としての日本語教育というものを「方式ではなく理論」としてそれを捉え直す必要があり、そしてそのような捉え直し、理論についての問いと議論ができるような教師研修を行う必要がある。そして、そのためには「安易な公式化、方法論化」に変わる

ものとしての問いと議論を問い直しそうすることで方法＝道具を考え出すこと自体がその中に組み込まれているような方法、アプローチを日本語教師研修においても提示していくしかない。

しかし、どうすればよいか。理論というものは抽象的であり、それ故に理解した気にもなりやすいものでもある。理論ではなくまた単なる「方法」でもなく、どうすれば理解という限界を超え（＝シングルループ学習を超え）、教師研修を問いと議論の場（＝ダブルループ学習、トリプルループ学習による拡張の場）へとしていくことができるか。「新しい能力」の教育としての日本語教育を実現すべく教師というものをジルーの言うところの「変革的知識人」、ショーンの言うところの「反省的実践家」としていくには、どのような教師研修をしていくとそれが可能になるか。そこで出てきたのが「モデル」というアプローチであった。「モデル」という形で「公式」や「方法」になる前の「動き」自体を提示すること、そうすることによって理論や議論へと近づくこと、それが第5章と第6章で目指されていたものであった。

そして、その結果として提示されたのが図 34 で示した「「新しい能力」の教育のための日本語教師研修のモデル」である。その意味で、このモデルは「動き」であり、そこに入ること、そこに参加することによって初めて意味を持つものであり、それ自体が「型」や「枠」や「公式」や「方法」として静的なもの、状態的、形態的なものとしてそれ自体で意味を持っているものではない。モデル自体がそこに参加する人以前に存在し、人が後からそこに参加するようなものでなく、あくまで人がそこに関わることで人と同時にモデルという動きも新たに作り出されるようなものであり、その意味で場に依存的でありまた場との相互作用的なものである。しかし、全くのゼロから、何も無いところから新しいものを作り出せと言っているわけでは当然ない。モデルは大枠であり、その大枠とそこでの「動き」の作り方は示されている。まずは、シングルループのステージにおいて既に存在しているもの（与えられた教師研修）を批判的に検討し、問題を見出し、そしてその背後にある更なる問題へとダブルループ学習の階梯、さらにはトリプルループ学習の階梯を上がっていくこと、そうすることで動きを作り出していくこと。このモデルはそのための手続きやステップやヒントを示したものである。「批判的に検討する」のはもちろん研修を受ける教師だけではない。研修を主催する側も常にその研修を「批判的に検討する」必要がある。手続きやステップやヒントに従うことは同時に手続きやステップやヒントを疑うことであり、つまりは「批判的に検討する」ことそのものである。そして、それは次の更

なる手続きやステップやヒントのための「動き」（ダブルループ、トリプルループ）ともなり、さらなる拡張へと展開していく可能性を持っているものである。

2 モデルの使用案

では、そのモデルの実際の使用の仕方について、ここでは第5章での4番目のケース、フィリピンでの対話型日本語教師研修での実践において実現できなかった「主体」の「対象」化、「研修をデザインする側であった JFM がその立ち位置をスライドさせ、自らも研修を受ける側、参加する側へとスライドさせていけるような場はどのようにすれば作っていけるか」という事案を想定し、より具体的に検討してみたい。

ここで行われるのは、言ってみれば「日本語教師研修者の教師研修」であるが、それでも日本語教師研修の一つであることには変わりはない。そしてこの「モデル」はそれがダブルループ、トリプルループとしてはどのような方向に展開していくかは予想がつかないもの、その方向は事前には規定されてはいないものである。故に想定であってもデザインできるのはその最初の段階の部分だけである。そして、そこでのステップ、手続きとして有効なのは第6章で検討してきたようにソストシステム方法論（SSM）のアプローチであり、ここでの「具体的な問題」とは第5章第6節で確認された JFM 内部での衝突や対立である。衝突や葛藤を引き出した上でそれをいかに「可能性の言説へ」と再構築していくか、それがここで検討される作業である。

まず行われるべき作業は SSM でいうところの「問題状況の認知と把握」である。絵や文章で「思い」が表現されるステージとそれらがまとめられるステージであるが、ここで利用できるものとしては例えばこれまでに書かれてきた様々な報告の類などが挙げられる。幸いフィリピンの中高等教育をめぐるは大船，和栗，パルマヒル，ベントウーラ（2011）、大船，和栗，松井，須磨，パルマヒル（2012）、松井，大船，和栗，須磨（2013）、大船（2014）、松本（2016a）、松本（2016b）、松本（2016d）など多くの報告が残されている。それぞれの報告にはそれぞれの報告が書かれた時点やそれを書いたものの「思い」が表現されている。一般には、過去の一連の報告をまとめる時、人はそこにある共通点を取り出し（つまりはズレや差異は削除し）、一つの繋がったもの、連続したものとしてまとめてしまうことが多い。しかし、ここで SSM 的な観点から行いたいのはむしろそこにある差異やズレに注目して、その際やズレを最大限に含んだ形で「問題状況の認知と把握」を行うという作業である。そしてそのような作業を踏まえた上でそれに

対する自分の「思い」もそれに対する際やズレも含めた上で言語化するという作業が行われる。そして、それをお互いに開示した上で次のステージである「根本定義の作成」、このケースの場合は「JFM とは Z のために、Y によって、X するシステム」という形での言語化、文章化のステージへと進んでいく。当然このステージもそこに参加する者の問題や状況に対する見方・考え方に違いから複数作成されるものである。

なお、SSM においてはその後すぐにアコモデーション（思いの含意）の形成が行われるが、本研究で提示するモデルにおいてはまずはこの段階で一旦「はしご」を起動させ何が問題なのか、なぜ問題なのかという問いのサイクルに入ることも可能であり、有効であろう。「はしご」を起動させるということは即ち、その「場」を視覚化、可視化し、そこにある「仕掛け」「アーキテクト」を明らかにするということである。もしそのような形で「はしご」が起動しないのであれば、それはまだ視覚化言語化が十分にできていないということであり、その場合は SSM の次のステップへと歩みが進められる。いずれにせよ「はしご」あるいは「シストレバー」が起動すれば、ダブルループ、トリプルループのサイクルへと展開していくというのが（しかしその動きの方向は方向付けられてはいない）、このモデルの特徴でもある。そしてそれは逆に言えばループが作動しない、軌道に乗らないときは、このモデルを意識させれば、このモデル自体を可視化、視覚化し今自分たちがどの位置にいるのかが確認できれば、ループへと向かう動きも生まれうる、動きを生むために必要な視覚化言語化の作業をその場の参加者が自発的に行いうるということの意味している（つまり、停滞した時は一度作業を停止し、今自分たちはこのモデルでいえばどの位置にいるのかを確認するという作業が有効である）。ただし、その場合気をつけなければいけないのは、その「動き」がある方向に前もって方向付けられてはいけないという点、またそれ自体を（はしごを起動させ、ループの軌道に乗せることを）急いではならないという点である。起動や軌道はあくまで結果であり目的ではない。大切なことはそこにある矛盾やズレに気づくこと、それを意識することである。そしてそれを契機に自分の立ち位置についても見直すことである。そうすれば自ずと起動が起こり、ループへの軌道が生まれてくる可能性は高まってくる。本モデルは SSM を参考にしながら、その軌道に乗せるための仕掛けを提示、提案しているものである。しかし、SSM はあくまでシステムの改善（＝修正）を目指すものである。一方、このモデルで求められているのはシステム自体の変化変革であり、そして、そこに参加するもののシステムへの関わり方の変化変革（＝拡張）である。SSM のプロセスで見えてくるズレや矛盾をさらに掘り下げ、ダブ

ループ、トリプルループへと展開し、教師研修という場を、さらにはそこに参加する自分自身をずらしていくこと、拡張させていくこと、それが重要でありそれが常に確認（意識化）できるのもこのモデルにおいてである¹¹³。

次の図 37 はこの一連のプロセスを改めて図式化したものである。そしてこれは図 34 「「新しい能力」の教育のための日本語教師研修のモデル」を各層に分解したものである。

3 考察：モデルに対する問いとそれへの回答

3.1 モデルに対する問い

以上、本研究において結論として提示した「モデル」について、その原理について改めて述べるとともに、あくまでその最初の段階についてのみであるがその使い方の例を紹介してきた。

しかし、このモデルとこのモデルを使つての例に対しては、当然次のような疑問・質問も出てくるであろう。まず考えられる一つ目の疑問は、「このモデルがモデルとして機能しうるとしても、しかしこれは果たして「日本語教師研修」のモデルなのか。全ての教師研修やさらに言えばすべての学習、教育活動に当てはまるモデルではないのか」という疑問・質問であり、また、もう一つは「では、このモデルを使つての教師研修が行われた場合、そこでの「目的」や「狙い」は果たして何なのか。「目的」や「狙い」どおりにそこに参加したものを動かすような研修（＝方向付け）を旧来型として否定しているのであれば、ここでは何が行われることが期待されているのか」という問いである¹¹⁴。そして、以下述べていくようにこれらの疑問・質問はその先にあるより大きな問い、第4章においてすでに言及していたより大きくより根本的、根源的な問いである「なぜ日本語教育なのか」「なぜ日本語教師なのか」「日本語教育には何ができるのか」「日本語教師には何がで

¹¹³ 教師自身が変化変革に意識的であることとそのような意識を高めて行くには（＝教師自身の「新しい能力」を高めて行くには）当然一回だけ、場当たりのこのような研修に参加してもそれは難しいであろう。大切なのは舘岡（2016）の言うところの「対話型研修」が「継続的な学びにつなげていく」ことを目的としていたように、このような研修が繰り返されることである。

¹¹⁴ もう一つ、「このモデルを使えば常に成功するのか」という疑問もあるかもしれないがそれに対する答えは既に述べてきたように「常に成功するとは限らない」である。しかしその場を揺らがす契機には十分なりうる。また注 113 で述べたように一回で終わるのでなく繰り返し行うことが重要である。

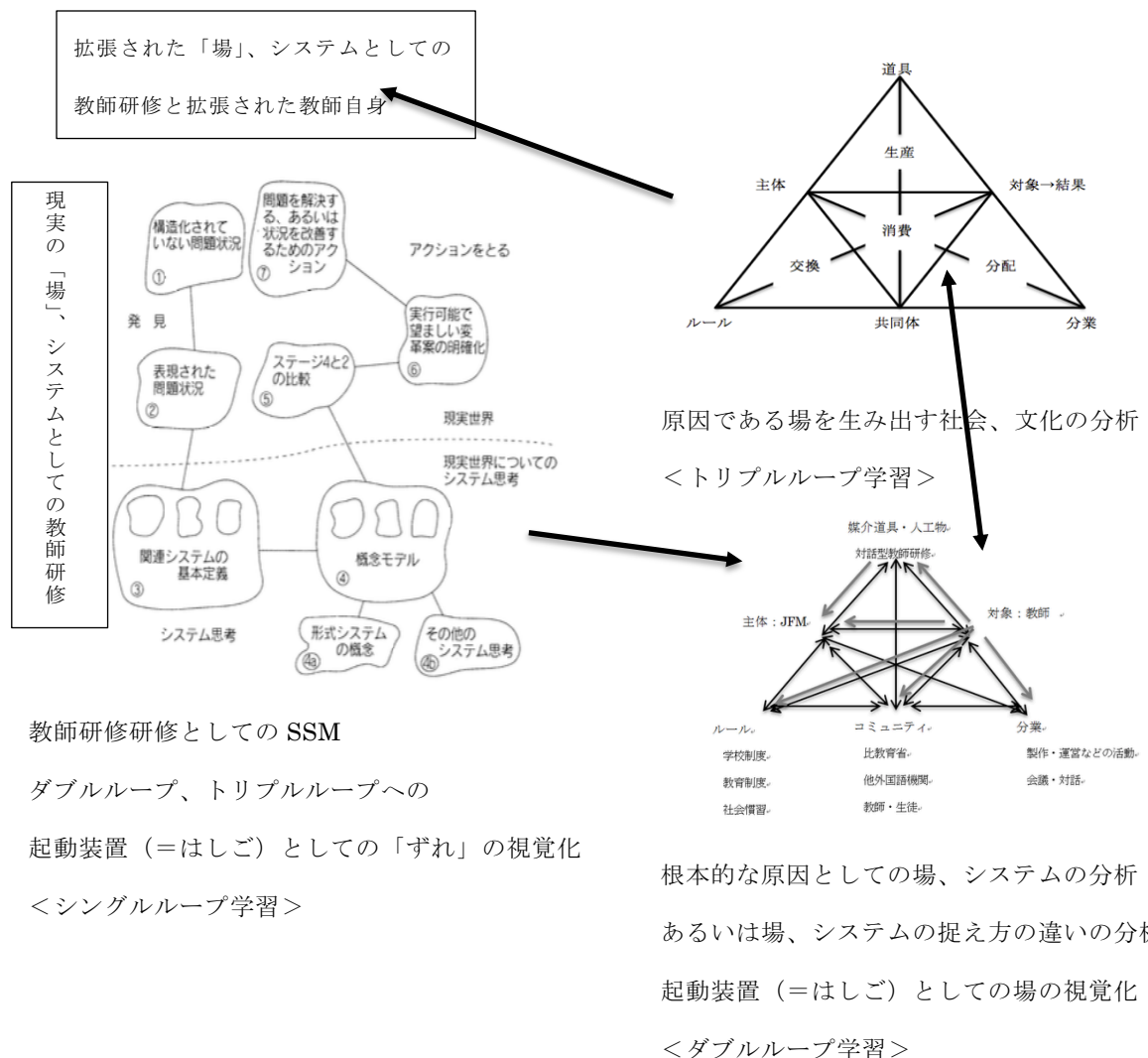


図 37 : モデルの使用と展開の一例

きるのか」「日本語教育は、日本語教師は何を目指し何をすべきなのか」「そもそも日本語教育とは何か」日本語教育を通して何を教育するのか」「どのような「能力」を教育するのか」という問い、ともつながっていくものである。そして、それらに答えることは実践研究でいうところの「原則」に迫ることを通して筆者自身が持っている「教育観」へとさらに迫っていくことを意味する。

3.2 回答①：モデルにおける一般性と特殊性

3.2.1 一般モデルとしての「モデル」

「このモデルは「日本語教師研修」のモデルなのか。全ての教師研修やさらに言えばすべての学習、教育活動に当てはまるモデルではないのか。」まずは Yes か No かでこの問

いに答えるとそれは Yes である。

しかし、このように Yes と答えることは同時に「日本語教師研修のモデル、「新しい能力」の教育としての日本語教育・言語教育を目指す日本語教師のための研修のモデルだからこそ全ての教師研修やすべての学習、教育活動に当てはまるモデルである」ということを意味する¹¹⁵。少し言い方を変えれば、「図 34 は確かに全ての教師研修やすべての学習、教育活動に当てはまるモデルである。しかし、それはことばの教育を行う教師のための教師研修のモデルであるからこそ結果として全ての教師研修やすべての学習、教育活動に当てはまるモデルとなる」というのが筆者がここで主張したいところのものである。

ここで思い起こして欲しいのは、第 2 章で検討した「新しい能力」の教育と言語能力との関係である。第 2 章 3.1 において筆者は、「「新しい能力」とは一言で言えば「創造、イノベーション、問題解決、批判的思考」のための能力であり、そしてそれは「個人の解放やエンパワメント」にも繋がり「異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進め」るために必要であり重要なものである。そしてその「新しい能力」を伸ばしていくために重要となるのが言語教育であり、特に複言語・複文化能力の教育、異文化間能力の教育としての言語教育を捉えることである」と述べていた。つまり、言語教育、特に複言語・複文化能力、異文化間能力の教育としての言語教育、日本語教育とは、一言で言えば創造的、批判的且つ協調的で自律的な言語の使い方、つまりは思考の教育であり、それ故に（言語の教育＝思考の教育であるが故に）創造的、批判的且つ協調的で自律的な能力である「新しい能力」の教育の中核であるということになる。だからこそ複言語・複文化能力の教育、異文化間能力の教育としての言語教育を行うことは「新しい能力」の向上につながるのである。そして、そのためのモデル、そのための教師研修のモデルとして作られたがこのモデルである。このモデルは「新しい能力」の教育の中核である言語教育、ことばの教育のための教師研修のモデルである。よってその枠組みは「新しい能力」の教育を目指したすべての教育、研修、学習活動に当てはまる（応用が効く）モデルともなるのである。

¹¹⁵ 第 1 章において「館岡の言葉を借りれば、本研究におけるメインの RQ への回答が「原則」に相当し」と述べていたことを思い起こしてほしい。「原則は変わらざるをえないが、同時に多くの現場に共通したものがあるという意味では、普遍の部分も含んでいる」（館岡，2008，p.43）。

3.2.2 特殊モデルとしての「モデル」：「日本語、言語、ことば」の教師のための研修モデルということの意義

しかし、このように「すべての教育、研修、学習活動に当てはまる」とは言っても当然それぞれの学習や教育ごとにその「内容」「中身」は異なる。そして、それ故にその研修の具体的な形というものは異なる。「モデル」はあくまで「モデル」であり「プロセスを作り出していくためのプロセス」である。

これについては次の問いである「では、このモデルを参考とした教師研修が行われたとした場合、そこでの「目的」や「狙い」は果たして何なのか。「目的」や「狙い」どおりにそこに参加したものを動かすような研修を旧来型として否定しているのであれば、ここでは何が行われることが期待されているのか」とも関わってくる。前項ではその一般性（普遍性、共通性）について述べたが、本項では、まず「、「新しい能力」の教育のための日本語教師研修のモデル」に見られるその特徴という点から改めてその独自性について考えてみたい¹¹⁶。

先に述べたように、言語教育、特に複言語・複文化能力、異文化間能力の教育としての言語教育は「新しい能力」の教育の中核である。そして、その中核性はクラムシュの言葉を借りれば言語活動とは「社会的行為としてのインターアクション」であり、コミュニケーションとは「全ての人によって協働的に構築される」ものであるからというところにある。今回提示したモデルにおいては、各階層内での活動、及び各層をつなぐ活動として「視覚化、言語化」「内省と対話」というもの、つまりは社会的行為としてのインターアクションがあり、そしてそこでのコミュニケーションはその場に参与する全ての人によって協働的に構築されるものであった。つまりは、このモデルはまさにクラムシュの言うところのインターアクションであり、コミュニケーションとしての言語活動を実践するものであり、そしてそれを実践する者は他ならぬ言語教師である日本語教師である。それこそ

¹¹⁶ そうすることで、つまりはここに見られる特徴、日本語教師研修としての独自性、特殊性について考えることで、「日本語教師研修のモデル、「新しい能力」の教育としての日本語教育・言語教育を目指す日本語教師のための研修のモデルだからこそ全ての教師研修やすべての学習、教育活動に当てはまるモデルである」と先に述べたことを改めて確認するとともに、「なぜ日本語教育なのか」「なぜ日本語教師なのか」「日本語教育には何ができるのか」「日本語教師には何ができるのか」「日本語教育は、日本語教師は何を目指しなにをすべきなのか」「そもそも日本語教育とは何か」「日本語教育を通して何を教育するのか」「どのような能力、どのような言語能力を教育するのか」という問いへと迫っていくことができるからである。

がこのモデルの「日本語教師研修」としての特徴であり、独自性であり特殊性である。日本語教育という言語教育に関わる者自身が言語活動の実践を教師研修において行う、そして、言語教育に関わる日本語教師自身が自らの「言語活動」自体をそこで創造するとともに批判的に振り返る。これこそが、この「モデル」の「日本語教師研修のモデル」としての最大の特徴である。3.2.1 において「ことばの教育を行う教師のための教師研修のモデルであるからこそ結果として全ての教師研修やすべての学習、教育活動に当てはまるモデルとなる」と述べたが、その内部で行われること、即ち言語教育に関わる日本語教師自身が自らの「言語活動」自体をそこで創造するとともに批判的に振り返るという活動は、言語教師、日本語教師ならではのことである。

これは他の学習項目、他の科目の当該モデルに基づく教師研修と比べると、かなり特徴的な点である。例えば、科学の教師の教師研修の場合、そこでは当然「科学」という科目やそこで教える内容や教え方を巡っての「視覚化、言語化」「内省と対話」というものは行われるが、そこで行われるのは「科学を巡っての議論（言語活動）」である。そこでは「科学」や「科学の授業」という「対象」に対する議論（振り返り）は行われても、その「対象」と実際は深くつながっている「言語活動」自体についての議論（振り返り）は生じにくい。

一方、言語教師の教師研修の場合、そこで行われることは「言語を巡っての言語による議論（言語活動）」となる。前者（科学教師研修の例）においては議論の対象とそれを議論する手段は異なっている。しかし、後者（言語教師研修の例）においては議論の対象自体が議論する手段であり、逆に言えば議論する手段自体が議論の対象である¹¹⁷。つまり、そこで行われる作業は必然的に対象自体を問うと同時にそこに用いられる手段自体を問うというものとなる。そしてそのような対象と手段自体の関係性、その根拠を問う、その根

¹¹⁷ もちろん「科学」においてもそこでの手段である「科学的言語」「科学的言説」自体を問うと言うことはありうるであろう。「パラダイム」自体を問うということでそれが行われるのがいわゆる「パラダイムシフト」「パラダイム変換」である。しかし「科学」においてはそれはまれなことであろう。もしそれが行われたとしてもそれはいわゆる学会等の場で教師研修でそのような議論が起きることは少ないと言える。一方言語においては（少なくとも筆者が述べるような「言語活動」においてはこのような「パラダイム自体を問う」ということは毎回行われる。そしてそのような活動や経験があるがゆえに科学における「パラダイムシフト」ということも起こり得るのである。言語活動のモデルであるからこそ他の活動にも当てはまる、言語こそが「新しい能力」の中核というのはそういう意味においてである。

源を問うという作業自体が、まさにエンゲストローム的にいえば「場」の分析、「システム」の分析であり、そしてそこから生じうるのが「拡張」としての「創造」であり「生産」である。これこそが「新しい能力」の教育において求められているものであり、「新しい能力」の教育としての言語教育、複言語・複文化教育としての言語教育、異文化間教育としての言語教育において求められている教育活動であり教育内容である。3.2.1 で述べた「日本語教師研修のモデル、「新しい能力」の教育としての日本語教育、言語教育を目指す日本語教師のための研修のモデルだからこそ結果として全ての教師研修やすべての学習、教育活動に当てはまるモデルである」というのは、そういう意味においてであるし、同じく 3.2.1 で述べた「言語教育、特に複言語・複文化能力、異文化間能力の教育としての言語教育は「新しい能力」の中核である」というのもそういう意味においてである。「言語」という「対象」であるとともに「手段」であるというある意味「特殊」な性質を持つものを扱うものであるからこそ、それは「新しい能力」の教育において「中核」の位置を占めるとともに、そこからの派生、拡大としての「一般性」「普遍性」「共通性」を持ちうるのである。事実筆者の一連の教師研修実践においてもセカンドループ、トリプルループの鍵となったのは Visi dan Misi の作成、想いと現状認知の作成、アクションプランの作成など「対象」であるとともに「手段」である言語をどう言語化するか、という点であった。

3.3 回答②：教師研修における目的・狙い

3.3.1 教師研修における目的・狙いは何か

次に、「では、このモデルを使つての教師研修が行われた場合、そこでの「目的」や「狙い」は果たして何なのか。「目的」や「狙い」どおりにそこに参加したものを動かすような研修を旧来型として否定しているのであれば、ここでは何が行われることが期待されているのか」、という問いと疑問についても回答を提示したい。これに対する回答も、本論文でのこれまでの議論を振り返れば、自ずと明らかになるであろう。

第5章の冒頭において筆者は、「教師研修のあるべき形とは佐藤（2015）の言うところの「ケース・メソッドとしての授業研究」に代表されるようなものであり、「新しい能力」の教育を実現するには教師自身が教育というものを民主的な市民社会の建設を目指すものとして捉える必要がある、これは言い換えればまずは教師こそが「新しい能力」を持った存在である必要がある」という点を常に意識しながら「複合性と多様性を尊重する」ものであり「実践的知識と実践的思考を反省的批判的に学ぶ」ものであり、「出来事の意味を多元的複眼的に解釈する」ものである」と述べていた。しかし、これは筆者

の説明不足、あるいは理解不足だったかもしれない。「複合性と多様性を尊重すること」「実践的知識と実践的思考を反省的批判的に学ぶこと」「出来事の意味を多元的複眼的に解釈すること」、これらは一見「ケース・メソッドとしての授業研究」の目標のようではあるが実はそうではない。その先にある本当の目標は、「教師自身が教育というものを民主的な市民社会の建設を目指すものとして捉えた」上での自身の担当する現場、一回性としての現場での「より良い授業の実践の構築」に他ならない。複合性と多様性を尊重し、反省的批判的に学び、多元的複眼的に解釈すること、つまりは前提を問い直すことは、一時的で限定的かもしれないが新たな「場」をその限定下においてより良いものとして構築するための過程であり手段である。そして、その意味で「複合性と多様性を尊重すること」「実践的知識と実践的思考を反省的批判的に学ぶこと」「出来事の意味を多元的複眼的に解釈すること」は、あくまで「手段」であり「目的」ではない。その先にある「目的」とは一時的で限定的なものかもしれないが、その「場」で「社会的行為としてのインターアクション」を行い、「参与するすべての人によるコミュニケーション」を構築するところ、つまりは「創造」するところにある。そして、それはその「場」を超えたより広い社会における「民主的な市民社会の建設」に向けて開かれたものである必要がある。これは本研究で提示した教師研修のモデルにおいても同じである。研修のゴールというものは前もって具体的な形で決まっているものではない。しかし、そのゴールの構築を目指そう、一時的で限定的かもしれないがそのゴールを「モデル」を手段的に使用することによって構築することによって目指そう、という思いはある。それが、そのような「思い」に気づかせそれを育成しようということこそがここでの「狙い」であり「目的」なのである¹¹⁸。

3.3.2 目的、狙い、態度、探求としての「自律性（オートノミー）」

このように、本研究において提示提案した「新しい能力」の教育のための日本語教師研修」の目的とは、そこに含まれている批判的スタンス、ダブルループ、トリプルループのための仕掛け、言い換えれば「複合性と多様性を尊重すること」「実践的知識と実践

¹¹⁸ 前節との繋がり而言えばここで「対象」と「目的」との関係についても改めて説明しておく必要がある。「対象」は文字通り働きかけの対象である。対象には他者も含まれるし自分自身も含まれる。そして「目的」とは「対象」をどう変化させるかという狙いのことである。本論文で言う教師研修においてはその「目的」は決まっているがその方向や形は決まっていない。

的思考を反省的批判的に学ぶこと」「出来事の意味を多元的複眼的に解釈すること」といった「手段」を通して、一時的で限定的かもしれないが新たな「場」、外部に向けても開かれた新たな「場」、新たなコミュニケーションを参与するものとのインターアクションを通じて構築するところにある¹¹⁹。その意味で先にも述べたように研修のゴールというものは、前もって具体的な形で決まっているものではない。事実、第5章で述べた4つの実践全てにおいてゴールというものは前もって方向付けられているものではなかった。しかし、そのゴールを構築しよう、一時的で限定的かもしれないがそのゴールを構築しようという狙いや意図はそこにはある。言語活動においてコミュニケーションの意図、インターアクションの意図がゴールとしての目的が決まる以前に存在しているようにである¹²⁰。そして、その「意図」は「自律性」「自律心」という言葉に言い換えることも可能なものである。

自律性＝オートノミーについて青木（2001）は学習者のそれを取り上げ、「学習者が、自分のニーズや希望に役立つように、こうした意思決定をし、自分の立てたプランを実行する能力を「学習者オートノミー」（*learner autonomy*）と言います」（p.219）と説明している。

ここで青木（2001）が「能力」と言う言葉を使ったとき、青木自身はいわゆる「新しい能力」を意識していたわけではない。しかし、青木がそう述べているように自律性＝オートノミーというものを「能力」として捉えるのであれば、それは本研究で論じてきた「新しい能力」と強く重なるものである。そして、ここにきて「新しい能力」の教育のための教師研修のモデルは「教師の自律性（オートノミー）を高めていくためのモデル」としても捉えられるものとなる。「新しい能力」を身につけた存在である教師は即ち自律性を身につけた教師であり、そのような教師こそがジルーの言うところの「変革的知識人」であり、ショーンの言うところの「反省的実践家」であり、デューイの言うところの「探求」のできる教師である。デューイによれば「探求」の欲求は教育に先立つもので

¹¹⁹ 言い換えればこのモデルにおける、さらには「新しい能力」の教育における批判的検討は批判のための批判ではなく、あくまで新しいもの（*the created new*）の創造のための批判であるということである。

¹²⁰ 第2章 2.4 でクラムシュ（1986）を引きながら述べたようにインターアクションというものは社会的行為であり、コミュニケーションというものは参与するすべての人によって協働的に構築されるものである。

あり、「教育」はあくまでそれに対する支援である。教育はないものを与えるという作業ではなく、すでにあるものとしての探究心を育てる、引き伸ばす作業である。

「新しい能力」の教育でも同じことが言える。教育が先にありそれを通して「新しい能力」というものを習得させるのではなく、先にあるのはあくまで「新しい能力」のほうであり、教育が行うのはそれを引き出し伸ばすための支援である。「研修」についてもまた同じである。研修が先にありそれを通して研修参加者の「新しい能力」「自律性」というものを習得させるのではなく、先にあるのはあくまで「新しい能力」「自律性」のほうであり、研修はあくまでそれを引き出し伸ばすための支援である¹²¹。そして、そのように考えていくと、「目的」というものは研修や教育を行う側の方にあるのではなく、それを受ける側の方にあるということになる。研修や教育を行う側の目的は強いて言えばそれを引き延ばすところ、あるいは固定化し凝り固まってしまったそれに再び動きを与えるところ、エンゲストローム的にいえば「拡張」を引き出すところにある¹²²。

「探求」がそうであるように「自律」にも終わりというものはないし、その方向や展開も決して一定のものではない。そして、「終わりがない」ということと「答えがない」ということとは違う。まさに言語活動がそうであったように、その場その場での言語活動自体が社会的行為としてのインターアクションであり、そのようなインターアクションによって全ての人によって協働的に構築されるものがその場での「答え」としてのコミュニケーションであったように、「探求」に対する答えも、「自律」に対する答えも、その場その場には存在しうるものである。しかし、そこで止まってしまうところに、同じ答えを繰り返してしまうところに問題がある。一度成立したものを維持し強化しようとしてしまうところに問題がある。「探求」も「自律」もその場その場での暫定的な回答の段階で止まるものではないし、その方向がいつも同じ方向を向くものでもない。個々の場に応じて「答え」「ゴール」「目標」を変化させながら、しかし「探求」自体は進めていくこと、それが学習者にとっての「探求」であり「自律」であり「創造」でありその意味での「目的」

¹²¹ そしてさらに言えば「言語」についても同じである。言語というものが絶対的なものとして先にあり、それを習得させるのが言語教育ではない。先にあるのはあくまで言語を創造する、その場において言語を生み出すという「能力」のほうであり、そのような能力を引き延ばすのが言語教育である。

¹²² そしてそこでの教師の役割がショーンの言うところの「反省的実践家」である。

である。一方、それを支援すること、その場その場での回答と解法の支援と、その回答や解法を次の回答や解法へと拡張していくことを支援することを通して、学習者の「探求」と「自律」を支援していくこと、そして、さらにその一連の活動を通して自分自身の「探求」と「自律」をも進めていくこと、それが教育を行う側にとっての「目的」であり「探求」であり「自律」であり「創造」である。そしてそのような教育を行うことができる者は、自分自身がそのような「探求心」や「自律心」をもった者、あるいはその「意志」をもった者でなければならない。本研究において提示したモデルはそのための、そのような存在となるためのモデルである。

3.3.3 自律的であること、民主的・市民的であること

しかし、このような見解に対しては「そうは言っても現実はそのようではない」という指摘や意見もあるであろう。しかし、ここでいう「現実」とは本論文で検討してきたことを踏まえて言えば、いわゆる旧来型の能力や価値観というものが依然として強いという「現実」と、その再生産と強化が依然として繰り返されてしまっているという「現実」のことである¹²³。そうであるからこそ「現実」を変えていく必要があり、それこそが「新しい能力」の実践であり、民主的市民性の実現であり、エンパワメントであり、変化変革、革新なのであり、探求であり自律であり、それを支援することが研修といった活動も含む「新しい能力」の教育なのである。その意味でこれは決して「新しい」ものではない。むしろ教育という活動の原点、スタート地点に戻るようなことである。残念ながら教育は長年、「既に力を持っているものの、既に「公のイメージ」とされているものの再生産と強化」のほうを支援するものとして機能してきた¹²⁴。だからこそ今改めてその原点に戻ることの重要性が指摘されている。本研究もその重要性と必要性を改めて確認したものである。

¹²³ そのような現実こそが本田（2005）のいうところの「ハイパー・メリトクラシー」化した社会でありベック（1986/1998）のいうところの「再封建化」した社会である。またマルクスの言葉を借りて言えば交換価値の方が使用価値より強い力を持っているという現実である。

¹²⁴ ジルーとはまた違う形でデューイの考え方を現代において「民主主義の学習」として再考し、その方略を考え展開している教育学者のピースタはこのような「再生産と強化」を「社会化の学習（教育）」と呼び批判している（ピースタ 2011/2014）。一方ピースタが支持しているのは「主体化の学習（教育）」のほうでありそれは本論文でいう「自律性の教育」に相当する。

そして、その際言語教育というものがその中心的な役割を果たしうることを検討し、そのための教師研修のモデルを提示したものである。「言語を巡っての言語による議論」という活動は必然的に対象自体を問う、あるいは手段自体を問う、その根拠、根元というものを問うものである。それこそが「探求」であり「自律」であり人がそもそも持っている「能力」である。本研究において提示した教師研修のモデルは、その研修をデザインし実施する側の者も含めて、その「能力」を引き出し伸ばすためのモデルである。

4 小括：筆者の言語観、教育観とは

以上、第7章ではモデルの検討から、それに対する問い、そしてさらにはその先にあるより大きな問いに答える形で、モデルの背後にある理念、言い換えれば筆者自身の教育観について検討してきた。第1章第4節で館岡（2008）を引用して述べたように、本研究はその全体が実践研究であり、一連の理論的考察（＝レビュー）と筆者自身の実践の再検討（＝分析）を通して「原則」（＝モデル）を立ち上げるとともに、それと表裏一体である「教師の教育観」について検討するものである。そして、筆者は日本語教師、言語教師であり、筆者の「教育観」は必然的に筆者の「言語観」とも大きく関わるものである。

第7章の終わりにあたりこの「教育観」「言語観」について簡単にまとめれば、まずは筆者の言語観は「言語、ことばこそが思考であり、その思考＝ことばは他者とのインターアクション、コミュニケーションを通してその場その場で創造されるものである。実際はそのようなケースが多いとしてもそれは前持って方向付けられているものではないし、その「場」を離れてことばだけが単独に存在するものではない¹²⁵」というものである。そして、筆者の教育観、特に言語教育観は「ことば＝思考であるが故に言語の教育は「新しい能力」の教育の中核となるものである。言語の教育とはまさに思考の教育であり、その際の思考の教育とはこうすればこうなる、この時はこうする的なパターンの思考＝思考の再生産の教育ではなく、その場その場で複合性と多様性を尊重し、反省的批判的に学び、多元的複眼的に解釈することを通して、その場に最適な、暫定的な意味での最適な思考、

¹²⁵ ここで「実際はそのようなケースが多いとしても」という言い方をしているのは、言語には当然今の現実の再生産と強化という性質、側面も強くあり、筆者としてもそれを全否定しているわけではないからである。ただ、本研究で扱っているような「新しい能力」の教育としての日本語教育／言語教育を前面に出す場合、当然そこで前面に出されるのは他者とのインターアクション、コミュニケーションの中での創造、生産としてのほうの言語の側面である。

考察、アイデア、ことばを創造するという生産の教育である」というものである。より具体的に言えば、「言語の教育とは決して一般的に（＝「公のイメージ」として）そう思われているような文型や語彙といったパーツを与え、それを組み合わせて拡大していくようなもの、つまりは再生産としての教育ではなく、クラムシュが言うように他者をも含む参与するすべての人によって協働的に構築されるものとしての言語の創造の教育であり、そこでの「能力」自体も他者を含む参与するすべての人によって共同的に構築されるものであるが故にそのような「能力」の教育も含むものである」というものである。学習者が身につけるべきものはそのような能力としての「新しい能力」であるし、「言語能力」である。そしてそのような能力の教育を行うもの、即ち教師はそのような能力を身につけている必要がある。そのためには教師研修というものを知識や技能の習得のための場、という従来のものから、教師自身が言葉や思考や自分自身の実践を複合性と多様性を尊重しながら、反省的批判的に学び、多元的複眼的に解釈することを通して、さらなる自身の現場に最適な、暫定的な意味での最適な思考、考察、アイデア、ことばを他者とのインターアクション、コミュニケーションの中で創造する体験をする場、へと変えていく必要がある¹²⁶。その際の一つの参照枠となるのが今回提示した「モデル」である。

¹²⁶ その意味でも、次章である第8章で述べるように、今後のさらなる実践とその評価、分析が大きな課題である。特にこのモデルに準じた実践をすることで、その参加者の教育観、言語観にはどのような変化が見られるかを調査していくことは重要である。本論文はあくまでモデルの構築までの段階であり、その使用と検証には至っていない。第5章で振り返った4つの事例はモデル構築の際の批判的な検討材料とはなかったが、これら自体がモデルに基づいているものではない。よってこれらの事例ではここで述べている「最適な思考、考察、アイデア、ことばを他者とのインターアクション、コミュニケーションの中で創造する体験をする場」には至っていない。

¹²⁷ 注 125 でも述べたように、だからと言って筆者は現状のいわゆる知識の習得型の教師研修を全否定するものではない。第6章 2.3 において「このモデルは（中略）教師研修に参加するものがその教師研修を批判的かつ創造的に捉え直すためのモデルでもある」と述べたように、知識習得型の教師研修であっても、それを批判的かつ創造的に捉え直すことでその場を「教師自身が言葉や思考や自分自身の実践を複合性と多様性を尊重しながら、反省的批判的に学び、多元的複眼的に解釈することを通して、さらなる自身の現場に最適な、暫定的な意味での最適な思考、考察、アイデア、ことばを他者とのインターアクション、コミュニケーションの中で創造する体験をする場、へと変えていくことは可能であるし、そうすべきである、というのが筆者の主張である。

第8章 結論と今後の課題

最終章である第8章では、まずはこれまでの RQ に答える形で本論文での結論を述べる(第1節)。そして、次に本研究が乗り越えたものは何かについて述べ(第2節)、本論のタイトルに含まれている「新しい能力」とは、「新しい能力」の教育」とは、「「新しい能力」の教育としての日本語教育」とは「「新しい能力」の教育としての日本語教育における日本語教師研修」とはについて改めて筆者の見解を述べることで本論文のまとめとする(第3節)。そして最後に補足的ではあるが今後の課題について言及する(第4節)。

1 結論

以上、本研究では「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようにしたら育成できるか」という本研究での最終的な RQ (=RQ⑧) に対し、その前提となっている一連の RQ (=RQ①-⑦) について確認した上で、筆者自身の実践を振り返る形でその「モデル」を提示してきた。そして、そのモデルに対して生じる疑問・質問に答える形でさらにその先にある問い、より大きく根本的な問い、実践研究で言うところの「教育観」及び「言語観」というものに対しても回答を提示した。

ここで改めて第1章において図1で提示した RQ 群に答える形で本研究の結論をまとめることとしたい。

なお、ここで断っておきたいのは、本論文の執筆開始時と執筆終了時では筆者自身の能力観も変化しているという点である。よって執筆開始時に立てた RQ の文言には、現時点では不適當なものとなっているものもある。それについてもここで改めて言及する。

1.1 RQ への回答

RQ①「新しい能力」とはどのようなものか。なぜそれが重要なのか。

一言で言うと「世界各国の現在の教育政策に共通しているのは学習というものを創造、イノベーション、問題解決、批判的思考と捉え、そのために様々な道具を相互作用的に、つまりは「個人の解放やエンパワメントに向けた一歩としての批判的スタンス」という態度で用い、異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進めていこう」という考え方でありその能力である。「民主的市民性」の実現のための能力という言い方もできる。

教育というものはそもそもが上記のためのものであったが、いつしかそれが「創造」

ではなく「再生産」、マイノリティへのエンパワメントとしてのものではなくマジョリティの持つ力の再生産と強化の場となってしまった。そのような事態への反省から近年「新しい」能力として改めてその必要性和重要性が唱えられている。

RQ②「言語教育」「言語能力」との関係はどうなっているのか。

言語能力については、近年では「他者というものを「理解を超えるもの」と捉え、そしてその他者を理解する、理解という形で自分の中に取り込むようなのではなく、錯綜とした言語世界という現実の中で、他者との関係性を理解とは違う形で構築していこう、そのためには言語能力というものも錯綜とした言語世界の中でのコミュニケーションができる能力、社会的行為としてのインターアクション、参与するすべての人によって協働的に構築されるインターアクションの能力、それ自体が複合的で複層的な能力としての複言語・複文化能力として捉えていこう、という考え方が主流となっており、そしてそのような能力の教育として言語教育というものが「異文化間能力」の教育（＝異文化間教育）としての言語教育として行われるようになってきている。

「新しい能力」との関係で言えば、「新しい能力」とは先に述べたように「個人の解放やエンパワメント」にも繋がり「異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進め」るために必要なものである。そして、言語能力とはこれも先に述べたように「錯綜とした言語世界という現実の中で、他者との関係性を理解とは違う形で構築していこう」というものである。つまり、「新しい能力」を伸ばしていくために必要であり重要であるのが言語能力、特に複言語・複文化能力であり異文化間能力である。

RQ③「新しい能力」の育成を目指した日本語教育の現状はどうなっているのか。

「新しい能力」の育成を目指した日本語教育については未だ問題、課題も多い。その問題の中核にあるのは「異文化間言語教育」といういわゆる「新しい」考え方、捉え方がこれまでの言語能力観、言語教育観の枠組みの中で従来の能力観に付加されるものとして安易に理解、使用されてしまっている」という問題であり、これは「新しい能力」に対して言われている問題、「ポスト近代型能力」（＝「新しい能力」）といういわゆる「新しい」考え方、捉え方が、結局のところ「近代型能力」というこれまでの能力観の枠組みの中で従来の能力観に付加されるものとして理解、使用されてしまっている」という問題、本田（2005）が指摘している「ハイパー・メリトクラシー」の問題、ベック（1998）の言うところの「再封建化」の問題と重なるものである。

そして、そのような安易な理解を促進しているのは例えば「異文化間言語教育」の安易

な「公式化、方法論化」である。これは佐藤（2015）の言うところの「方式ではなく理論」を「理論ではなく方式」として捉えてしまっている典型例である。

RQ④「新しい能力」の教育はどのようにすれば実現できるか。

「理論ではなく方式」として捉えられてしまっている現状を「方式ではなく理論」へと変えていくことが必要だが、理論は抽象的なものである。その理論を遡っていくとマルクスに始まる唯物論的弁証法にまで遡るが、そこから改めて下ってくるとエンゲストロームによる活動理論、発達のワークリサーチの考え方に行き当たり、それが「新しい能力」の教育を具現化していくための一つの「枠組み」として有効であると考えられる。

活動理論とは、一言で言えば「人間の社会的実践を協働的な「活動システム（activity system）」のモデルを使って分析し、未来の革新的な実践を新たにデザインするためのアイデアやツール、コンセプトを明らかにしようとする概念的な枠組み」（山住，2012a，p.2）である。活動理論に基づく発達のワークリサーチにおいては、まずその「場」、システムにおける要素とその要素間の力関係というものが分析される。そして、要素間、あるいは要素内にある「矛盾」と言うものが明らかにされる。そして、その矛盾を契機として、その「場」、システムを現状の再生産のシステムから新たなものの生産の「場」、システムへと「拡張」していくことが目指される。

RQ⑤「新しい能力」の育成を目指した教育において教師というものはどのような存在なのか。

ジルーの言うところの「変革的知識人」、ショーンの言うところの「反省的実践家」である必要がある。どちらもその場、システムを批判的に検討し、それを変えていくような存在である。RQ③で述べたような問題を乗り越えるためには、まずは教師が変わる必要がある。教師自身が「再生産する者」から「生産、創造する者」へと変わる必要がある。

RQ⑥ 教師教育、教師研修の現状はどうなっているのか。

現状がそうなっていないからではあるが、「改革案」というものも近年唱えられるようになってきている。

佐藤（2015）によるものがその代表であるが、ここでは「専門的学び」として「実践的知識」「実践的見解」「省察・熟考・判断」などが挙げられており、それらの学びは、理論と実践を統合するケース・メソッドによって遂行される」と述べられている。

ケース・メソッドの代表格は授業研究であり、その特徴は一言で言えば「教師の教え方を中心とする授業研究ではなく学びのデザインとリフレクションを中心とする授業研究」

(佐藤 2015, pp.102-103) である。学びという「場」、システムのデザインという点で先に見たエンゲストロームによる活動理論と、またリフレクションという点でこれも先に見た「変革的知識人」「反省的実践家」と重なるものであることが確認できる。

RQ⑦ 特に日本語教育においてその現状はどうなっているのか。

ILL における「問い」やインドネシアでの高校日本語教師会によるクラスルーム・リサーチの実践例など佐藤 (2015) の言うところのケース・メソッドとしての授業研究と重なる動きは確認できるものの、フィリピンでの事例のようにその実際を詳細に検討すると、表面的にはそれをうたいながらも実態はそうはなっていない、むしろそれが目指す場の変革とは正反対のものとなっている (生産ではなく再生産) ものもあることもまた確認できる。

このような事態の背景には、RQ③で確認したような「安易な公式化、方法論化による再生産と強化」という現象があり、そしてその結果であり原因としての「問いと議論の不足」という現象が確認できる。そのような現象自体を再生産しないためには RQ⑤で述べたように教師自身が変わる必要があり、そのためには RQ④、RQ⑥で提案したような形での教師研修を日本語教育においても実現する必要がある。

RQ⑧：「新しい能力」の育成を目指した日本語教育が実践できるような教師はどのようなしたら育成できるか

<問い自体の捉え直しと「モデル」という考え方>

これについては、まずはこの問い自体が「育成」「できる」などいわゆる習得型、獲得型の観点に立っていることをまずは指摘しておきたい。この RQ を立てた段階では、筆者は「能力」を習得、獲得するもの、習得、獲得できるもの、そして教師研修をその習得、獲得のための場として想定していたからである。しかし、RQ①-⑦を踏まえた段階では、ここでいう「新しい能力」とはそのようなものではないことは明らかである。一言で言えば理解を超えるものと対峙する能力である「新しい能力」はマニュアル的、公式、方法的に習得、獲得できるものではない。そこで重要なのは常に問うこと、常に議論すること、常に探求することという「方法」というよりむしろ「態度」に近いものである。そしてこの「態度」を養うこと、態度を引き出すことが教育のそもそもの原点であるが、しかしいつしか教育というものは「公のイメージ」の再生産というものとなってしまった。そしてそのような現状に対して、もう一度その本来あるべき姿に戻ろうという動きが「新しい能力」の教育」という動きであり、そのための「方法論」、マニュアル的な公式や方法で

はない形での「方法論」、佐藤（2015）の言うところの「理論と実践の統合」としての「方法論」が唱えられるようになってきている。

例えば、エンゲストロームの言うところの発達のワークリサーチがそうであり、教師研修について言えば、佐藤の言うところのケース・メソッドとして教師研修がそうである。しかし、これらはまだ理論的側面が強くそれ故に抽象的である。ここで検討すべきは理論を現場の実践に落としていく際の「落とし方」、態度をそこに持っていく際の「落とし方」である。しかし、当然それは「安易な公式化、方法論化」であってはならない。そして、そこでの教師研修は当然安易な回答としての理解ではなく、より大きく根本的根源的な問いへとその参加者を導くものである必要がある。

そこで出てきたのが「モデル」という考え方であった。モデルとは動きを動きにおいてとらえたもの、プロセスのためのプロセスというようなもので、「ある人間にとっての、ある状況、あるいは状況についての概念の明示的な解釈である。モデルは数式、記号、あるいは言葉で言い表すことができるが、本質的には、実体、プロセス、属性、およびそれらの関係についての記述である。モデルは規範的、記述的のどちらでもありうるが、何より役立つものでなければならない。」（ウィルソン，1990/1996，p.14）、「ボトムアップ的で、「明確に定義された演算規則と知識の蓄えは予め措定されておらず、システムがシステム自身の経験に従って、そのやり方を学習し、改善していくようなシステム」（三浦，2003，p.51）という言い方で説明されるようなものである。

<RQ⑧への回答＝本研究の結論>

本研究では、筆者の過去の教師研修実践をデータとし、「新しい能力」の教育のための教師研修のモデルの構築に取り組んだ。筆者の過去の実践がデータとされたのはこの分析自体が理論と実践を統合するもの、理論を現場に落とす際の「落とし方」を考えるものであり、その意味で佐藤（2015）の言うところの「ケース・メソッド」であるからである。

分析の結果、以下に再掲するモデルが構築された。ここではまず第一の層（＝実際の研修）において、そこでの「問題」をめぐる視覚化、言語化の活動が行われる。そしてそこで生まれた「矛盾」や「葛藤」や「衝突」や「対立」は、次の階層であるダブルループの層への契機となる。この層で問われるのはその「問題」の背後にあるより根本的な問題への探求である。そして、その探求は必然的にその次のさらなる階層、トリプルループの階層へとつながる。また、このようにその場、システムやそこでの問題とそこにある矛盾を明らかにしていく問うことは必然的にその場、システムにおける自分

自身の立ち位置を考え直すということにもつながり、そこでは当初はその場の対象であったもの（具体的には研修に参加する教師）が研修をデザインする側にも立つということの意味し、また、反対に当初はその研修をデザインする側、その場の主体であったものがその場の対象側へと立つこともあり得ると言うことを意味する。このようにこのモデルは、「新しい能力」の教育のための日本語教師研修」という有機体における「動き」を示したものであると同時に、様々な教師研修の現場においてその場の参加者自身がそのような「動き」をつくっていくため、生産していくため、検証、確認していくためのモデルである。教師研修をデザインする側にとってのモデルでもあると同時に、教師研修に参加するものが、その教師研修を批判的かつ創造的に捉え直すためのモデルでもある。

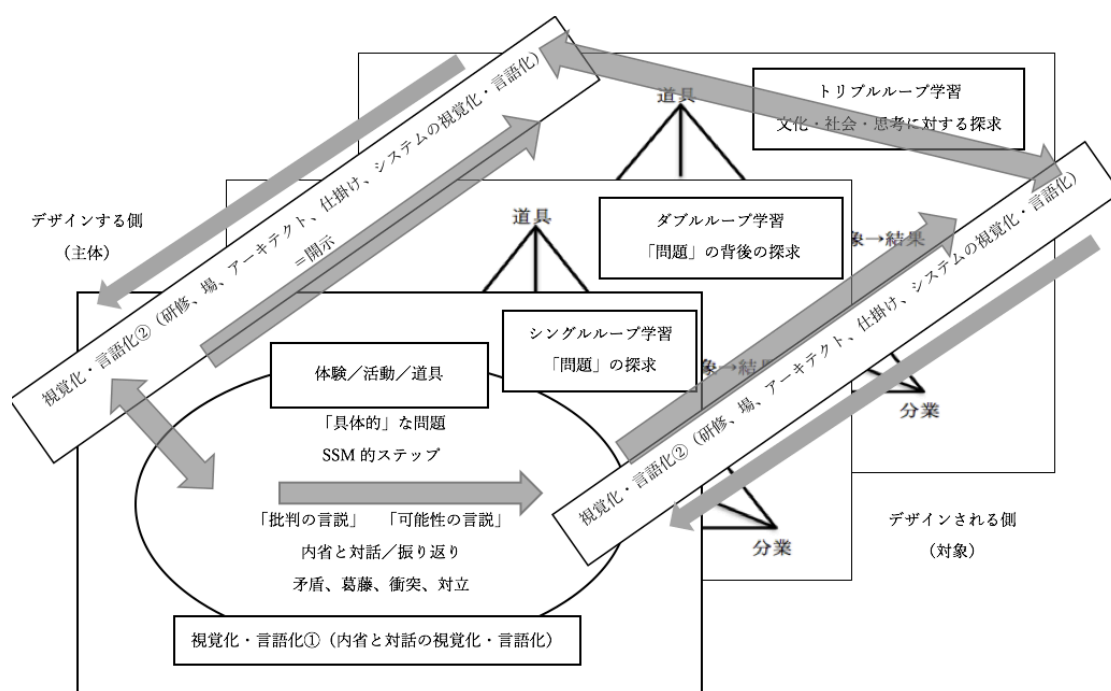


図 34 : 「新しい能力」の教育のための日本語教師研修のモデル (最終版) (再掲)

1.2 より大きくより根本的な問いとそれへの回答

この「モデル」の提示が、本研究における最終的な問いへの回答、即ち本研究における結論である。しかし、この回答とそこに至るまでの過程（＝一連の RQ をめぐる考察の過程）から、さらに大きな、より根本的な問いというのもまた確認される。その問いは大き

く以下の2点に集約できる。そして、以下述べていくようにこれらは本論文ですでに議論してきたことの再確認でもあり、また、筆者の現時点での教育観、言語観を示すものでもある。

問1. なぜ「日本語」教育なのか

これに対する回答は、日本語教育というよりも日本語教育も含む言語教育が重要であり、なぜ重要なのかと言うと、先に RQ②に対する回答として述べたように「新しい能力」とは「個人の解放やエンパワメント」にも繋がり「異質な集団、他者との協働の中で、自律的、自己決定的、自己責任的に学習を進め」るために必要なものであり、そして、言語能力とは「錯綜とした言語世界という現実の中で、他者との関係性を理解とは違う形で構築していこう」というものであるからである。つまり、「新しい能力」の教育の中核となるのが言語能力の教育であり、特に複言語・複文化能力、異文化間能力の教育としての言語教育である。これは逆の視点から言うと、複言語・複文化能力、異文化間能力の教育としての言語教育、日本語教育を行うことで、「新しい能力」を高めることができる、「新しい能力」の教育という観点からは、言語教育、日本語教育が目指すものはまさにそこ（＝「新しい能力」の向上）にある、ということになる。

問2. 日本語教師には何ができるのか。何を目指し何をすべきなのか。

これに対する回答は、先に RQ⑤に対する回答として述べたように「新しい能力」の教育を目指すのであれば、まずは教師こそがそのような能力を持っていないなければならない。教師自身が「再生産する者」から「生産、創造する者」へと変わる必要がある、ということである。また、問1に対する回答として述べたように言語教育に携わるものだからこそ、それができるとも言える。言い換えれば言語教師である日本語教師こそがジルーの言うところの「変革的知識人」、ショーンの言うところの「反省的実践家」である必要がある、ということである。そして、教師の「新しい能力」を引き出し、伸ばしていくための「モデル」が本研究における結論として提示した「モデル」である。

この「モデル」については「それは日本語教師研修のモデルなのか」という批判は確かにあるであろう。その批判に対しては「確かにこのモデルは日本語教師研修に限定されるものではない。より広い範囲にも適応可能、応用可能なものである。しかしそのように適応可能、応用可能なのはこのモデルが日本語教師研修、言語教師の研修を想定としていたものであるからこそである」というのが、それに対する回答となる。先に問1のところで述べたように、言語能力の教育こそが「新しい能力」の教育の中核であり、またここで述

べたように、教師こそがまずはそのような能力を身につけるべき存在であるからである。

2 本研究は何を乗り越えたか

2.1 「公のイメージ」としての日本語教育像と、再生産を導くものとしての「方法」

以上、本研究のスタート時に想定していた RQ と、本研究を書き進める過程で見えてきたより大きく根本的で根源的な問いに対する回答を述べてきた。このように回答＝考察をまとめてくると、本研究の最後に筆者が改めて整理して提示すべき問いと答えとは、まさに本研究のタイトルにあるキーワードをめぐる問いと答え、即ち「新しい能力」とは、「新しい能力」の教育」とは、「「新しい能力」の教育としての日本語教育」とは、「「新しい能力」の教育としての日本語教育における日本語教師研修」とは、という問いとそれへの回答であろう。そして、今後に向けて示すべきものは結論として提示したモデルを踏まえた上での教師研修も当然そこに含まれる今後の「「新しい能力」の教育としての日本語教育」のあり方であろう。これらについてはすでに述べてきたが、最後に改めて整理することで本研究の「まとめ」としたい。

しかし「まとめ」へと進む前に、本研究を終えるにあたり本研究は何を乗り越えたのか、何をどう乗り越えたのかについても改めて検討しておきたい。そうすることで、最終的な「まとめ」もよりはっきりと浮かび上がってくるからである。

先に RQ⑧について回答したところで、筆者は「この RQ を立てた段階では、筆者は「能力」を習得、獲得するもの、習得、獲得できるもの、そして教師研修をその習得、獲得のための場として想定していた。しかし、RQ①-⑦を踏まえた段階では、ここでいう「新しい能力」とはそのようなものではないことは明らかである」と述べた。そこから分かるように、本研究が、そして筆者自身が乗り越えた一つの大きな壁は「習得型、獲得型の学習観、教育観」つまりは今も根強いものとしてある「公のイメージ」としての日本語教育像である。

しかし、それに対する疑問や乗り越えの必要性を唱えたのは何も筆者が初めてではないという事実はここで改めて強調しておきたい。デューイも唱えていたし、ションも唱えていたし、エンゲストロームでも佐藤（2015）でもそれは唱えられていた。また、第4章第3節において、筆者は三代ら（2014）を引用する形で横溝（2000）の唱えるアクション・リサーチ（AR）を「既存の価値観の中で最適な手法を探すための調査法としての AR」として批判した。これは言い換えれば「公のイメージ」としての日本語教育像を

強化するものとして機能してしまった AR に対する批判である。そして、本来の AR は「よりよい社会を構想し、構築しようとする志向を持つ」べきものであるとし、そのためのモデル、そのような「志向」を持つためのモデルとして「新しい能力」の教育のための日本語教師研修のモデル」というものを提示した。

本研究が三代ら（2014）より、そしてさらに言えばデューイやショーエンやエンゲストロームよりも一歩進んでいるとすれば、それはやはりこの「モデル」を提示したという点にあらう。本論文で言うモデルとは、「理論と実践を統合」するプロセス、そのやり方のことである。これまでも「理論」を唱えたものは大勢いたし、また「実践」を行いそのプロセスを提示したものもいた。しかし、抽象的な理論の提示や具体的、場限定的な実践事例の提示では、それが抽象的なものや具体的なものであるが故にその（理論や先行事例の）方法論化、マニュアル化という方向にどうしても行ってしまい、そして、その結果としての「公のイメージ」の再生産と強化という現象、いわゆる「悪循環」の現象が何度も繰り返されていた。そのような現状を乗り越えるために本研究が行ったこと、今までの問題を乗り越えるべく新しい試みとして本研究が行ったことは、「理論」でもなく「方法」でもなく「具体例」でもないものとして、抽象的な「こと」としての理論や理念と具体的な「もの」としての方法との統合として教師研修の「モデル」というものを作成し、提示した、という点である。モデルを通してシングルループをダブルループ、トリプルループとしていくことで方向付けられたものとしての「再生産」から多方向へ開かれたものとしての「生産」「創造」へと展開、拡張していくことができるし、すべきであるということ、理論でも理念でも公式でも実践例でもない形で、つまりはモデルという形で示した、という点である¹²⁸。

2.2 「方法論」としてのオーストラリア型の ILL

もう一つ、より具体的なものとして筆者が個人的に乗り越えたと感じているのは、AR 同様「方法論」として広く流通してしまっていたオーストラリア型の ILL である。筆者が本研究で取り上げた「新しい能力」としての日本語教育に関心を持ったのはオーストラリアでの経験からであるが、筆者にとって、当初はそれは理解の対象であり、学ぶべき方

¹²⁸ ここで話を横溝（2000）に対する批判に戻せば、横溝（2000）の場合はあくまで「方法」としてのアクション・リサーチ（AR）というものが先にあり、日本語教師はそれを「応用」する、というスタンスであった。これでは AR はいつまで立ってもその「方法」の中でのシングルループ（=再生産）のままである。

法論であった。事実、第5章第3節で扱ったオーストラリアの実践は理解とその応用と言う枠組みを超えているものではない。その提唱者たちの思いや考えとは別に、オーストラリアでのILLは日本でのAR同様、結果としては広く「方法論」、「理解の対象」として受け入れられてしまっているのが現状である。方法論として受け入れられてしまっているということは、その結果も、「こういうものでしょ」「こういう方向でしょ」と方向付けられてしまっているということでもある。そして、そのような方向付けこそが「公のイメージ」としての教育による「取り込み」であることはすでに述べてきたとおりである。

重要なのはそのような「理解」で終わらず、それを「探求」のレベルにまで引き上げること、「新しい何か」としての他者を理解の対象としてではなく理解を超えるものとして捉え、それに向き合うことである。ARにせよILLにせよ、それを理解ではなく探求、理解の対象としてではなく理解を超えるものとして受け止めれば、それは「公のイメージ」としての教育を乗り越えるための契機となるものであるし、本来そのような乗り越えこそがARでもILLでも目指されていたものである。その意味でARもILLも、それ自体が矛盾をはらんでいたと言える。それ自体に矛盾をはらんでいるということは弁証法的唯物論で言えば、それ自体が「全体としての有機体」であり弁証法的唯物論的研究の対象であるということである。つまり、本研究がまさにそうであったように「理解の対象」としてスタートしても突き詰めていけば、必ずそこには「その理解でいいのか」というものが、すなわち「矛盾」や「対立」といったものが見えてくる。そして、それこそがダブルループやトリプルループへの拡張の契機となるものなのである¹²⁹。筆者の場合、それが行われたのはオーストラリアを離れてからで第5章第4節及び第5節で報告したインドネシアでの実践がそうであり、また、形としては失敗に終わったものの第5章第6節で報告したフィリピンでの実践がそうであった。そして、それは実践研究（ARも一種の実践研究である）という活動自体やILLの考え方というものを突き詰めていったからこそ、実現し

¹²⁹ つまりは問題は提唱者側にあるのではなくそれを受ける側にこそあると言える。メッセージの解釈は、伝え手側ではなく受けて側に責任がある。「受容」ではなく「探求」の態度を持ってそれを聞けるかどうか、すなわち批判的態度を持ってそれを聞けるかどうかというところにある。その意味で批判的な書き方をしていたが、本論文は横溝（2000）をその一つの出発点にしており、その意味で横溝（2000）に多くを負っているものである。

得たものである¹³⁰。

3 まとめ

3.1 公共日本語教育学の実現に向けて

以上、筆者が何を乗り越えてきたのか述べてきた。一言で言えばそれは「公のイメージ」としての旧来型の教育観であり、それは乗り越えたと思っても実はその「乗り越え」自体が「方法」化されることで「公のイメージ」、旧来型の教育観の中に取り込まれてしまっているような強固なものである。しかし、だからこそそこに挑んでいく必要があるし、それを（「公のイメージ」自体を）変えていく必要がある。そして、それを変えていくための力となるのは本論文で論じてきたように実践を通しての方法、理論、原則、教育観の探求、批判的検討のプロセス、即ち弁証法のプロセスであり、そしてそれは複数の人間がその探求を社会という共同体の中で対立を含みながらも（ジルーの言うところの「批判の言説」）協調的、創造的、生産的に行うもの（ジルーの言うところの「可能性の言説」）であり、そして最終的には「民主的市民性」の実現を目指すものである。本研究で見てきたように「新しい能力」とはそのための（「民主的市民性」の育成のための）能力であり、「新しい能力」の教育もそのためのもの（「民主的市民性」の育成のためのもの）である。そして「研修」、特に教師研修とはそのような意味での「新しい能力」の教育、「民主的市民

¹³⁰ 言い方を変えれば、筆者は方法論としての ILL から入り、それを突き詰めていく過程で方法を超えるものとしての複言語複文化という考え方やそこに至るまでの理論や理念に触れ、ILL をそれらの観点から再度捉えなおした、ということになる。つまりは、最初は方法＝シングルループであった筆者にとっての ILL が、その方法論としての矛盾を意識する機会を得ることでそれをダブルループ、トリプルループへの軌道へと乗せることができた、ということである。しかしだからと言ってここで筆者は「ILL とは」という最終的な回答に到達したわけではもちろんない。ILL をめぐる探求は終わることのない探求であり、複言語複文化主義という考え方についてもそれは同じである。本論文での ILL や複言語複文化についての筆者の認識は、あくまで現段階でのものである。

性」の教育に挑んでいくことができる教師を育成するための場である¹³¹。

教育においても教師研修においても、そこで行われるのではないものを新たに与えるという作業、教える側が知識なり技能なり何かを持っており、それを持っていない側としての教わるものに与える、という作業ではない（そのような作業は「再生産」に過ぎない）。そこで行われるのは、すでに「胚」的な状態で存在しているもの、デューイ的に言えば「探求」の芽というかたちで潜んでいる「能力」を育てる、引き出す、引き延ばす作業である。そして当然その「引き出す」方向というものも一定の決まったものではなく、どの方向に行くか、そもそも方向というものがあるのかもわからないものである。エンゲストローム的に言えばそれこそが「拡張」である。そして、それこそが新しいものの「生産」であり「創造」である。そして、その「生産」や「創造」は教育という活動を行う側の想定さえも超えるものであり（よって教育を行う側が事前に目標、ゴールというものを具体的な形で設定することはできない）、教育する側が教育を受ける側にもなるようなもので、「主体」が「対象」となるようなものでもある。本研究で言うところの日本語教師研修が目指しているのは教師自身が「主体」から「対象」へ、「対象」から「主体」へとなることである。

ここで第3章 1.2.2 節で引用した川上（2017）による次の文章を改めて引用したい。

公共日本語教育学は、より良い社会を考え、日本語学習・日本語教育の実践を日本語使用者とともに協働的に創っていくことを通じて、日本語使用者とともに「人と言葉と社会」のあり方、そして 21 世紀に生きる人の生きかたを構想していく学であります。したがって、公共日本語教育は、既存の社会規範にそった実践を行うのではなく、一人ひとりの日本語教育実践者が「人とことばと社会」のあり方を考え提案していく実践研究であると考えられます。

ただし、その場合、日本語使用者の複言語性と前述のパラドクシカルな諸点を踏まえ、それを乗り越える実践研究にならない限り、日本語教育学はモノリンガルな技能教育に停滞し、時代を

¹³¹ その意味で、本研究で提示したモデルは日本語教師研修における弁証法的思考のモデルであるという言い方もできる。その意味でこのモデルは確かに応用可能性、一般性を持つものであるが、第7章で考察したように、また後に 3.2 においても改めて述べるように、思考の教育である言語の教育であるからこそ、その教育を行うものとしての教師研修のモデルであるからこそ、研修参加者および研修実施者は弁証法的思考へと迫ることができるのである。応用がおこなわれるのはその後の段階においてである。

リードする日本語教育学にはなりえないでしょう。その認識こそが 21 世紀の日本語教育の実践者に求められる資質なのです。

以上をまとめると、公共日本語教育学の研究とは、日本語教育の「公共的な性質あるいは側面」、また国内外の「認知度」「普及度」などを議論することではないということです。そうではなく、公共日本語教育学とは、一人ひとりの日本語教育実践者が、モノリンガルな言語教育としての日本語教育を脱し、日本語教育を通じて日本語使用者とともに複言語使用の生き方を考え提案していくというパラドキシカルな実践研究であり、また新たな社会秩序と個人の人権のバランスのあり方を考え提案するという弁証法的な実践研究であるということです。このような意味で、一人ひとりの日本語教育実践者が社会実践の学として日本語教育の研究成果を世に発信していくときに、公共日本語教育学の地平は開かれていくのです。

(pp.245-246)

「主体」が「対象」となる」「対象」が「主体」となる」とは、つまりはここでいう公共日本語教育を実践すること、「既存の社会規範にそった実践を行うのではなく、一人ひとりの日本語教育実践者が「人とことばと社会」のあり方を考え提案していく実践研究」を行っていくことである。本研究において一つの結論として提示した日本語教師研修のモデルは、そのための一つのモデルである。そして本章 2.1 において予告していたモデルの提示を踏まえた上での「今後に向けて示すべきもの」としての「今後の「新しい能力」の教育としての日本語教育のあり方」とは、まさにこの公共日本語教育学を実現していくことである。

3.2 「新しい能力」「新しい能力」の教育」「新しい能力」の教育としての日本語教育」「新しい能力」の教育としての日本語教育における日本語教師研修」とは

第 1 章で述べていたように、本研究の出発点は筆者がフィリピンでの現場で感じていた違和感にあった。その違和感は川上（2017）の言葉を借りれば、そこでの議論が日本語教育の「公共的な性質あるいは側面、また国内外の「認知度」「普及度」などを議論すること」に偏っていたことにある。「これが私たちの考える「公共」だ」、もちろん筆者もそれを否定するわけではない。しかし、それが「規範」となってしまう、既存の力関係の下、それが規範となってしまうこと、そして教師研修というものがその「規範」の学習（＝再生産）となってしまうことが問題である。そうではなく行われるべきことは、日本語教育

を通じて日本語使用者とともに複言語使用の生き方を考え提案していくというパラドクシカルな実践研究であり、また、新たな社会秩序と個の人権のバランスのあり方を考え提案するという弁証法的な実践研究であり、そのような形での教師研修である。

以上が筆者の「まとめ」であり、問題提起である。2.1 において予告していたまとめとしての問いと答えに照らし合わせる形で言えば、そのような意味での弁証法的な教育こそが本研究で論じてきた「新しい能力」の教育であり、弁証法的な実践を行うことができる能力が「新しい能力」であり、日本語教育においてそれ（弁証法的な実践）を行うことが「新しい能力」の教育としての日本語教育であり、教師研修においてそれ（弁証法的な実践）を行うことが「新しい能力」の教育としての日本語教育における教師研修である。本論文はそれが十分には行われていない、あるいは違う方向、規範や現状の再生産と強化として行われてしまっている、という現実の存在を確認した上で、それを乗り越えようとしたものである。

筆者が批判の対象とした現実、現状は依然として強いし、依然として「新しい能力」というものをそこに取り入れることでその再生産を繰り返している。例えば直近の事例で言えば、2018年8月に開催された日本語教育国際大会（ICJLE）において「ヨーロッパ中等日本語教育とCEFR-外国語教育の意義と世界市民の育成」というシンポジウムが開催された。もちろんこのようなシンポジウムの開催に筆者も異を唱えるわけではない。しかしそこでの発表内容がカリキュラムや教材、試験の話に偏っていた点、つまりは「規範」や「基準」の話であったことには疑問を感じる。そうではなく、今行われるべきは「規範」との矛盾も含めたパラドクシカルな実践研究であり、本研究がそうであったように「規範」との衝突も含めた弁証法的な実践研究でなければならないからである。そうでなければ我々はいつまでたっても本田（2005）のいうところのハイパー・メリメリトクラシー、ベック（1998）のいうところの「再封建化」からは脱し得ない。それに対抗するにはまずは教師が、そしてさらには学習者がジルーの言うところの「変革的知識人」、ショーンの言うところの「反省的实践家」とならなければならないし、教師研修を行うものは教師という存在をそのようなものとして扱わなければならない。そしてその際にまず必要となるのはカリキュラムや教材、試験の開発などのほうではなく、まずは教師研修の開発と教師自身によるその実践のほうなのである。教師が変わるから教育が変わりカリキュラムや教材、試験も変わるのであり、決してその逆（カリキュラムや教材、試験が変わるから教

育や教師が変わる)のではない。本研究はそれ(教師研修の開発と実践)を行い、その結果としてのモデルの提示をおこなったものである。

我々は民主的な社会に生きている。多く人はそう思っているであろう。しかし、現状の「民主的」なるものが本当に真の意味での「民主的」なるものなのだろうか。これが「新しい能力」の教育において問われるべき問いである。そして、前章第3節において「一言で言えば創造的、批判的且つ協調的で自律的な言語の使い方、つまりは思考の教育であり、それ故に創造的、批判的且つ協調的で自律的な能力である「新しい能力」の教育の中核である」と述べたように、その際の武器となるのが言語であり思考であり、その教育としての言語教育である。そして、そのような教育を行う際の鍵となるのはやはり教師である。ジルーの言うところの「変革的知識人」ショーンの言うところの「反省的実践家」としての教師である。教師が変わるから教育が変わりカリキュラムや教材、試験も変わるのであり決してその逆(カリキュラムや教材、試験が変わるから教育や教師が変わる)のではないのと同じように、教師が変わるから教育も変わり、教育が変わるから「公のイメージ」としての民主主義も変わりうるのである¹³²。本研究において提示したモデルは、そのような言語教師、日本語教師を育成するためのモデルであり、そしてこれも第7章第3節で述べたように言語教師、日本語教師を育成するためのモデルであるからこそ教師研修のためのモデルとしても一般化可能なものなのである。

4 今後の課題

4.1 「学びの共同体」への参加とさらなる「問い」

以上、本研究での結論とまとめを述べた。最後に補足的ではあるが今後の課題についても記しておきたい。

まず一つ目の課題は、この研究を持って、筆者自身が「学びの共同体」に参加することである。参加の目的は当然佐藤(2015)の言うところの「実践の複雑さと複合性と多様性を尊重し、実践的知識と実践的見解の中核をなす学びのデザインとリフレクションの質を高める」ことと「出来事の意味を多元的複眼的に解釈する」こと、そして筆者が現時点での暫定的な回答として提示したものをさらに「拡張」させていくところ、さらに問いさ

¹³² 何度も繰り返すようだがその変化の方向は決して一定ではないし、前もって方向付けられているものでもない。

らに探求していくところにある。そしてここで言う「学びの共同体」とは、いわゆる学会や教師会や勉強会など教師が集まる場のことである。第6章 2.4 において以下に再掲する図 36 を提示したが、この図はまさに学会などで行われていること、学会や勉強会などで行われるべきことを示していると言えよう。今回筆者が行ったのは、筆者一人での出来事の意味の多元的複眼的な解釈とそれを元にした回答の提示であった¹³³。これをより複数の視点から議論することで、より質の高いデザインとリフレクションへと繋がるはずである。



図 36 : 「第 3 世代の活動理論のための「最小限二つの相互作用する活動システムのモデル」(再掲) *

(*山住 2012a,p.6 をトレースして掲載)

4.2 新たな現場でのさらなる実践

二つ目の課題は、筆者自身がさらなる現場での更なる実践を行うことである。これも「実践的知識と実践的見解の中核をなす学びのデザインとリフレクションの質を高める」点と「出来事の意味を多元的複眼的に解釈する」点、そして暫定的ながらもそれへの回答を提示し、それをさらに拡張させていくところにその目的がある。もちろん本研究は教師研修についての研究であり、その意味で教師研修の実践とその評価、分析という作業が重要であり、必要である。しかし、第7章第4節で述べたように、今回提示したモデルの背後にあるのは筆者の教師教育観であると同時に、筆者の言語観であり言語教育観でもあった。今後はより直接的な「言語教育」的な実践を行い、その実践を通し、さらに大きな観

¹³³ 実際には決して一人ではなくゼミでの議論や主指導、副指導の先生からの意見、予備審査会での意見には大きく助けられた。ここに記して感謝の意を表す。

点からの「実践的知識と実践的見解の中核をなす学びのデザインとリフレクションの質」を高めていくこと、そしてその観点から「モデル」を検討、修正していく、という方向もあり得るであろう。

筆者自身について言えば、筆者の現場はこれまでの海外での日本語教育支援というものから、国内の大学での海外からの、及び海外への留学生への支援、特に交換留学生の受け入れと送り出しと言語教育面でのその支援というものへと変わった。「教師研修」という本研究でのメインのテーマからは外れるが、しかし「新しい能力」の教育、言語教育を通しての「新しい能力」の教育という点では繋がるものである。その現場でのより直接的な言語教育の実践を行うとともに、機会があれば教師研修の実践を行い、その両者を含めたより大きなモデル、あるいは実践研究的に言えば「原則」というものを「探求」していくこと、それが筆者自身が自分に課している課題である。

文献

- 青木直子 (2001) . 「教師の役割」 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲 (編) . 『日本語教育学を学ぶ人のために』 (pp.182-197) 世界思想社.
- 浅田彰 (1983) . 『構造と力-記号論を超えて』 勁草書房.
- 浅田彰 (1986) . 『逃走論-スキゾ・キッズの冒険』 筑摩書房.
- 伊藤邦武 (2017) . 「現代哲学におけるプラグマティズムの位置付け」 加賀裕郎, 高頭直樹, 新茂之 (編) 『プラグマティズムを学ぶ人のために』 (pp.9-25) 世界思想社.
- 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』 ココ出版, 23-48.
- 井庭崇 (2010) . 「自己革新的な社会に向けての教育とメディア-コミュニケーションの連鎖によって「作る」ということ」 東浩紀, 濱野智史 (編) 『ised 情報社会の倫理と設計 設計編』 (pp.210-232) 河出書房新社.
- ヴィゴツキー, L.S 著. 柴田義松他訳 (1987) . 『心理学の危機』 明治図書
- ウィルソン, B . (1996) . 根来龍之 (監訳) 『システム仕様の分析学-ソフトシステム方法論』 共立出版株式会社 . (Wilson, B. (1990) . *Systems: Concepts, Methodologies, and Applications 2nd edition. Lancaster, UK: Department of Systems and Information Management, School of Management, University of Lancaster.*)
- 上山春平 (2005) . 『弁証法の系譜-マルクス主義とプラグマティズム』 こぶし文庫.
- 内山研一 (2007) . 『現場の学としてのアクションリサーチ ソフトシステム方法論の日本的再構築』 白桃書房 .
- エフィ ルシアナ, 東田明希子, 上野美香 (2015) . 「インドネシアの中等教育における「レッスン・スタディ」の試み-実践から学び、授業の改善へつなぐ」 『国際交流基金日本語教育紀要』 11, 67-82.
- エンゲストローム, Y. (1999) . 山住勝広, 松下佳代, 百合草禎二, 保坂裕子, 庄井良信, 手取善宏, 高橋登 (訳) 『拡張による学習 活動理論からのアプローチ』 . 新曜社.

- (Yrjö Engeström. (1987) . *Learning by Expanding An activity-theoretical approach to developmental reserch*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- エンゲストローム, Y. (2010) . 松下佳代, 三輪建二 (訳) 『変革を生む研修のデザイン-仕事を教える人への活動理論』 鳳書房. (Yrjö Engeström. (1994) . *Treining for change: New approaches to instruction and learning in working life*. Geneva: International Labor Organization.)
- 欧州評議会 (2004) . 吉島茂・大橋理枝 (訳) 『外国語教育< 2 >外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社. (Council of Europe. (2002) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. 3rd printing*. Cambridge University Press.) .
- 欧州評議会言語政策局 (2016) . 山本冨里 (訳) 『言語の多様性から複言語教育へ-ヨーロッパ言語教育政策策定ガイド』 くろしお出版. (Division des Politiques Linguistiques. (2007) . *De la diversité linguistique à l'éducation pluri-lingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Conseil de l'Europe) .
- 大島純 (2006) . 「授業研究と教師教育」 大島純, 野島久雄, 波多野誼余夫 (編) 『新訂 教授・学習過程論 学習科学の展開』 (pp.151-160) 放送大学教育振興会.
- 大船ちさと, 和栗夏海, フロリンダ アンパロ A パルマヒル, フランチェスカ M ヴェントゥーラ (2011) . 「評価ツールで学習者の自立性は育めるか-フィリピンの高校生向け日本語リソース型教材『enTree』の挑戦-」 『国際交流基金日本語教育紀要』 7, 135-150.
- 大船ちさと, 和栗夏海, 松井孝浩, 須磨亜由子, フロリンダ アンパロ A パルマヒル. (2012) . 「「プログラムの継続性」と「学習の継続性」を目指した日本語教育導入の試み-フィリピンの中等教育における実践から-」 『国際交流基金日本語教育紀要』 8, 151-168.
- 大船ちさと (2014) . 「学習者のオリジナル教科書の中で大きく育つ日本語の木-フィリピン中等日本語教育用教材『enTree』の評価ツール-」
- <http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/teach/tsushin/report/index.html>.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) . 『日本語教育の実習 理論と実践』 アルク.

- 甲斐進一（1999）．「批判的教育学と改造主義」『椋山女学院大学研究論集（社会科学編）』30, 53-63.
- 川上郁雄（2007）．「「移動する子どもたち」と言語教育 ことば、文化、社会を視野に」佐々木倫子，細川英雄，砂川祐一，川上郁雄，門倉正美，牲川波都季（編）『変貌する言語教育 多言語・多文化社会のリテラシーズとは何か』（pp.85-106）くろしお出版.
- 川上郁雄（2017）．「公共日本語教育学の地平」川上郁雄（編）『公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育』（pp.235-247）くろしお出版.
- 川上郁雄（編）（2017）．『公共日本語教育学 社会をつくる日本語教育』くろしお出版.
- 熊谷由理（2007）．「日本語教室でのクリティカルリテラシーの実践へ向けて」『web版リテラシーズ』4（2）, 1-9.
- 熊谷由理（2009）．「日本語教室でのクリティカルリテラシーの実践へ向けて」『リテラシーズ4-ことば、文化、社会の日本語教育へ』71-85.
- 熊谷由理，深井美由紀（2009）．「日本語学習における批判性、創造性の育成の試み-教科書書き換えプロジェクト」『世界の日本語教育』19, 181-202.
- 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.71-86）ココ出版.
- クラーク，H（1994）．「オーストラリアにおける日本語教育-その政策、実践、展望」『世界の日本語教育・日本語教育事情報告編』1, 71-84
- グリフィン，P，マクゴー，B，ケア，E.（編）（2014）．三宅なほみ（監訳）『21世紀型スキル-学びと評価の新たなかたち』北大路書房.
- 国際交流基金編（2009）．『JF日本語教育スタンダード試行版』国際交流基金.
- 国際交流基金日本語国際センター（2015）．『21世紀の人材育成を目指す東南アジア5カ国の中中等教育における日本語教育-各国教育文書から見える教育のパラダイムシフト-』国際交流基金日本語国際センター.
- 国際交流基金マニラ日本文化センター（2011）．『enTree-Halina! Be a NIHONGOJIN Vol.1 revised』 .
- 国際交流基金マニラ日本文化センター（2014）．『enTree-Halina! Be a NIHONGOJIN Vol.2 revised』 .

- 国立教育政策研究所編（2016）.『国研ライブラリー 資質・能力 理論編』東洋館出版社.
- コスト, D, .ムーア,D, .ザラト, G. 姫田麻利子（訳）（2011）.「複言語複文化能力とは何か」『大東文化大学紀要』49, 249-268.
- 小玉重夫（2012a）.「第3章 近代市民革命と国民国家形成」森川輝紀, 小玉重夫（編）『教育史入門』放送大学出版.
- 小玉重夫（2012b）.「第5章 近代学校と義務教育」森川輝紀, 小玉重夫（編）『教育史入門』放送大学出版.
- 小柳和喜雄（2003）.「批判的思考と批判的教育学の「批判」概念の検討」『教育実践総合センター研究紀要』12, 11-20.
- 佐藤慎司, 熊谷由理（2012）.「社会参加をめざす日本語教育-理論とその実践」『proceedings of the 19th Princeton Japanese Pedagogy Forum』.
- 佐藤慎司, 長谷川敦志, 熊谷由理, 神吉宇一（2015）.「内容重視の言語教育再考-内容重視の「批判的」日本語教育に向けて」佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理（編）『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育（Critical Content-Based Instruction）の理論と実践』（pp.13-36）ココ出版.
- 佐藤学（2015）.『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店.
- 佐藤雄一郎（2016）.「パウロ・フレイレの「初期」教育思想に関する一考察」『広島大学大学院教育研究科紀要第3部』65, 49-54.
- ショーン, D.（2001）.佐藤学, 秋田喜代美（訳）『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版.（Donald A.Schön.（1983）. *The Reflective Practitioner*. NewYork:Basic Books.）.
- ショーン, D.（2007）.柳沢昌一, 三輪健二（訳）『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.（Donald A.Schön.（1983）. *The Reflective Practitioner*. NewYork: Basic Books.）.
- ジョナック C, 根岸ウッド日実子, 松本剛次（2008）.「オーストラリアの初中等教育における外国語教育の現在と国際交流基金シドニー日本文化センターの日本語教育支援-Intercultural Language Teaching and Learning の考え方を中心に-」『国際交流基金日本語教育紀要』4, 115-130.

- ジョンソン, D, W, .ジョンソン, R, T, .ホルベック, E, J. (2004) .『学習の輪 ア
 メリカの協同学習入門』杉江修治・石田裕久・伊藤康児・伊藤篤 (訳), 二瓶社.
 (David W.Johnson, Roger T.Johnson, & Edythe Johnson Holubec. (1984) .
 Circles of Learning: Cooperation in Classroom. Association for Supervision and
 Curriculum Development) .
- ジルー, H. (2014) . 渡部竜也 (訳) 『変革的知識人としての教師-批判的教授法の学び
 に向けて』春風社. (Henry A.Giroux.1988. *Teachers as Intellectuals:Toward a
 critical pedagogy of learning*.Santa Barbara, CA : Preager.) .
- 鈴木謙介 (2009) .「設計される意欲-自発性を引き出すアーキテクチャ」東浩紀, 北田
 暁大 (編) 『思想地図』Vol3, (pp.110-135) NHK 出版 .
- 高見智子, 熊谷由理, 佐藤慎司, 長谷川敦志, 森岡朋美 (2015) .「アメリカにおける内
 容重視の日本語教育」佐藤慎司・高見智子・神吉宇一・熊谷由理 (編) 『未来を創
 ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based
 Instruction) の理論と実践』 (pp.77-122) ココ出版.
- 竹村哲 (1999) .『問題解決の技法』海文堂 .
- 竹村哲 (2004) .『ヨコ型コミュニティ開発のための社会的アクションラーニングの方法』
 海文堂.
- 竹村哲 (2007) .『自分らしさのシステム思考 自我自律性の仮説実験授業』ナカニシ
 ヤ出版.
- 舘岡洋子 (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・探求する-活動型日本語教育の広がり』 (pp.41-56) 凡人社.
- 舘岡洋子 (2010) .「多様な価値づけのせめぎあいとしての教室-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, 1-24.
- 舘岡洋子 (2016) .「「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-」『早稲田日本語教育学』21, 77-86 .
- 田中義隆 (2015) .『21 世紀型スキルと諸外国の教育実践-求められる新しい能力育成』
 明石書店.
- 近松暢子 (2009) .「アメリカにおけるコンテンツ・コミュニティーベース授業の試み-
 アメリカシカゴ日系人史」『世界の日本語教育』19, 141-156.

- トムソン木下千尋 (2011) . 「Intercultural language Learning (文化間言語学習) が目指す学習者が育成していくべき日本語能力」 『早稲田日本語教育学』 8, 121-128.
- 中井陽子 (2012) . 『インターアクション能力を育てる日本語の会話教育』 ひつじ書房.
- 西口光一 (2014) . 「マルクスからヴィゴツキー、そしてバフチンへ：マルクスの意識論を出発点として」 『多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集』 18, 41-54.
- 西山教行 (2010) . 「複言語・複文化主義の形成と展開」 細川英雄・西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 (pp.25-34) くろしお出版.
- 西山教行, 細川英夫, 大木充 (編) (2015) . 『異文化間教育とは何か-グローバル人材育成のために』 くろしお出版.
- 西山教行 (2015) . 「異文化間教育はどのように生まれたか」 西山教行, 細川英雄, 大木充 (編) 『異文化観教育とは何か グローバル人材育成のために』 (pp.62-72) くろしお出版.
- 新田克己 (2011) . 「合意形成を支援するツール」 猪原健弘編著 『合意形成学』 (pp.161-176) 勁草書房.
- ネウストプニー, J, V. (1995) . 『新しい日本語教育のために』 大修館書店.
- ネウストプニー, J, V. (1999) . 「コミュニケーションとは何か」 『日本語学』 18 (7) .4-16.
- 登里民子, 小原亜紀子, 平岩桂子, 齊藤真美, 栗原明美 (2007) . 「インドネシアの中等教育における日本語教育ネットワーク形成 一現地化・自立化を目指す支援策として一」 『国際交流基金日本語教育紀要』 3, 29-44.
- バイラム, M. (2015) . 細川英雄 (監) , 山田悦子, 古村由美子 (訳) . 『相互文化的能力を育む外国語教育 グローバル時代の市民性形成を目指して』 大修館書店.
(Byram, M. (2008) . *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Channel View publications.) .
- 橋本健二 (1984) . 「「マルクス主義教育社会学」の展望」 『教育社会学研究』 39, 127-139.

- 橋本美保 (2012) . 「第9章 近代学校の出発」 森川輝紀, 小玉重夫 (編) 『教育史入門』 放送大学出版.
- 八田真行 (2010) . 「オープンソースの構造と力」 東浩紀, 濱野智史 (編) 『ised 情報社会の倫理と設計 設計編』 (pp.86-102) 河出書房新社.
- 早川操 (2017) . 「二〇世紀教育理論-理想的現実主義から見た教育理論」 加賀裕郎, 高頭直樹, 新茂之 (編) 『プラグマティズムを学ぶ人のために』 (pp.203-217) 世界思想社.
- 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) 『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目指して』 (pp.10-25) 凡人社.
- ビースタ, G. (2014) 上野正道, 藤井佳世, 中村 (新井) 清二 (訳) 『民主主義を学習する 教育・生涯教育・シティズンシップ』 勁草書房. (Biesta, J.J.Gert. (2011) *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.) .
- 深井美由紀, 熊谷由理 (2008) . 「日本語学習における批判性、創造性の育成の試み-「教科書書きかえ」プロジェクト」 『日本語教育国際研究大会 ICJLE (予稿集)』 .
- 福島青史 (2010) . 「複言語主義理念の受容とその実態-ハンガリーを例として」 細川英雄, 西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か-ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 (pp.35-49) くろしお出版.
- 藤村龍至, 山崎亮 (2012) . 『コミュニケーションのアーキテクチャを設計する』 彰国社 .
- 古屋憲章, 古賀万紀子, 孫雪嬌, 小畑美奈恵 (2018) . 「日本語教師の役割とあり方をめぐる言説の変遷-日本語教師の専門性を考えるための基礎資料として-」 『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』 10, 63-71.
- 藤原恵美, 加藤真実子, 小林北洋, 高木萌, 松本弘美 (2018) . 「日本語教員養成・研修に関する言説の歴史的変遷と考察」 『言語文化教育研究学会第5回研究集会「省察的実践家3.0」報告集』, 3-9.
- ベック, U. (1998) . 東廉, 伊藤美登里 (訳) 『危険社会』 法政大学出版局 (Ulrich Beck (1986) . *Risikogesellschaft Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt : Suhkamp Verlag) .

- 細川英雄，西山教行編（2010）．『復言語・複文化主義とは何かーヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版．
- 細川英雄（2016）．「市民性形成をめざす言語教育とは何か」細川英雄，尾辻恵美，マルチェッラ マリオッティ（編）『市民性形成とことばの教育ー母語・第二言語・外国語を超えて』（pp.2-19）くろしお出版．
- 細見和之（2014）．『フランクフルト学派 ホルクハイマー、アドルノから 21 世紀の「批判理論」へ』 中公新書．
- ホワイト，D. K. 嘉数勝美（2001）．「オーストラリアにおける言語政策とその展望-外国語教育政策と日本語教育-」『世界の日本語教育日本語教育事情編』6，115-130．
- 本田由紀（2005）．『多元化する「能力」と日本社会-ハイパー・メリトクラシー化のなかで-』 NTT 出版．
- 本田由紀（2008）．『軋む社会』 双風舎．
- 本田由紀（2014）．『社会を結び直す 教育・仕事・家族の連携へ 岩波ブックレット No.899』岩波書店．
- マーコード，J．（2004）．清宮普美代，堀本麻由子（訳）『実践アクションラーニング入門 問題解決と組織学習がリーダーを育てる』ダイヤモンド社（Marquardt, J. (2004) . *Optimizing the power of Action Learning*. California : Vavies-Black Publishing.
- マクラマナ，T．（2004）．伊東祐郎，三枝令子，島田めぐみ，野口裕之（監訳）『Language Testing 言語テスト概論』スリーエーネットワーク．（McNamara, T. (2000) . *Oxford Introductions to Language Study: Language Testing*. London : Oxford University Press.) ．
- 松井孝浩，大船ちさと，和栗夏海，須磨亜由子（2013）．「アイデンティティ形成を支える日本語学習活動の実際 - フィリピン中等教育機関向け教材『enTree-Halina! Be a NIHONGOJIN!!-』の学習活動から -」『国際交流基金日本語教育紀要』9，25-42．
- 松尾知明（2015）．『21 世紀型スキルとは何か コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』 明石書店．
- 松下佳代（2010）．「〈新しい能力〉概念と教育-その背景と系譜」松下佳代 編著（2010）．『〈新しい能力〉は教育を変えるかー学力・リテラシー・コンピテンシー』（pp.1-42）ミネルヴァ書房．

松本剛次 (2005) . 「インドネシア・スマトラ地区における日本語教育ネットワーク支援活動中間報告-「配置と関わり合い」の活性化を目指して」 『国際交流基金日本語教育紀要』 1, 103-114.

松本剛次, 根岸ウッド日実子, ジョナック キャシー (2009) . 「国際交流基金シドニー日本文化センターにおける現職日本語教師研修 -デザイン実験アプローチに基づくインテンシブ研修のデザインと評価-」 『国際交流基金日本語教育紀要』 5, 101-118.

松本剛次 (2010) . 『報告：オーストラリアの日本語教育—文化間言語教育の考え方を中心に』 (財) 国際文化フォーラム.

http://www.tjf.or.jp/jp/information/2010/inf2010_32.html

松本剛次, ジョジョック スバルジョ, 森林謙 (2012) . 「インドネシア中等日本語教育の現状とこれから-教師養成, 教師研修を中心に」 『日本語教育国際研究大会名古屋 2012 予稿集第 2 分冊』, 68-69.

松本剛次 (2013) . 「目指すものの探求とその意味付け (フレーミング/リフレーミング) としての実践研究-教員養成大学院での授業を通して考えた「私の目指す教育実践」」 細川英雄, 鄭京姫 (編) 『私はどのような教育実践をめざすのか 言語教育とアイデンティティ』 (pp.165-192) 春風社.

松本剛次 (2014a) . 「インドネシアの中等教育改革がめざす「能力 (コンピテンシー)」とその育成」 『日本語教育』 158, 97-111.

松本剛次 (2014b) . 海外における「地域支援」としての「場づくり」に関する実践と考察-インドネシア東ジャワ州での日本語教育支援/教師支援における「ソフトシステム方法論」の導入と成果」 『2014web 版日本語教育学会実践研究フォーラム報告集』.

http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2014hokoku/2014_SA_matsumoto.pdf

松本剛次 (2015a) . 「スラバヤ国立大学による JF にほんご拠点事業国際セミナー「東南アジアにおける中等日本語教育と教師養成」の実施」 『国際交流基金日本語教育紀要』 11, 171-178.

松本剛次 (2015b) . 「フィリピンの中等日本語教育における「コンピテンシー」の向上を目指した活動のデザインと評価」 日本教育工学会第 31 回全国大会, 2015 年 9 月 21 日, 電気通信大学.

- 松本剛次 (2016a) . 「「発達のワークリサーチ」としての「対話型教師研修」の試みと挫折-フィリピン中等日本語教師研修の事例から」第 10 回協働実践研究会.
- 松本剛次 (2016b) . 「フィリピンの中等日本語教育の現状と課題 日本語の授業を通しての「21 世紀型スキル」の育成とその実態」『リテラシーズ』18, 56-73
- 松本剛次 (2016c) . 「<新しい能力>としての「異文化間教育」「異文化間能力」はなぜ偏った形で理解されるのか 21 世紀の人材育成を目指す日本語教育のために」『海外日本語教育研究』2, 17-36.
- 松本剛次 (2016d) . 「「学習と革新」を阻むものとしての「交換価値」とその再生産-フィリピンの中等日本語教育の活動システムの分析から」『リテラシーズ』19, 35-51.
- 三浦つとむ (1968) . 『弁証法はどういう科学か』講談社.
- 三浦雅弘 (2003) . 「モデルとは何か？」『応用社会学研究』45, 45-53.
- 三代純平 (2015) . 「「ことば」「文化」、そして「教育」を問い直す」神吉宇一編著『日本語教育学のデザイン その地と図を描く』(pp.77-100) 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」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』ココ出版, 23-48.
- 森信成 (1972) . 『唯物論哲学入門』新泉社.
- 森岡智子, 神吉宇一, 野々口ちとせ (2015) . 「日本における内容重視の日本語教育」佐藤慎司, 高見智子, 神吉宇一, 熊谷由理 (編) 『未来を創ることばの教育をめざして 内容重視の批判的言語教育 (Critical Content-Based Instruction) の理論と実践』(pp.37-76) ココ出版.
- 森川輝紀 (2012) . 「第 10 章 明治公教育と教育勅語」森川輝紀, 小玉重夫 (2012) 『教育史入門』放送大学出版.
- 山住勝広 (2012a) . 「グローバル化時代における教育・学習活動のイノベーション-地域創造の担い手としての学校への活動理論的アプローチ-」『平成 23 年度関西大学重点領域研究助成研究成果報告書 グローバル化時代の東アジアにおける教育・学習活動のイノベーション-関西大学を拠点にした国際共同研究基盤の形成に向けて』, 1-16.

- 山住勝広 (2012b) . 「活動理論と教育的介入の方法論-学校における教師の拡張的学習を事例にして-」 『関西大学文学論集』 62, 21-37.
- 山本冴里, 新井久容, 古賀和恵, 山内薫 (2010) . 「『JF 日本語教育スタンダード試行版』における複言語・複文化主義」 「複言語・複文化主義の形成と展開」 細川英雄, 西山教行 (編) 『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』 (pp.107-118) くろしお出版.
- 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.
- ライチェン, S ., サルガニク, H .編著 (2006) . 立田慶裕, 今西幸蔵, 岩崎久美子, 猿田祐嗣, 名取一好, 野村和, 平沢安政 (訳) 『キー・コンピテンシー 国際標準の学力を目指して』 明石書房. (D.S.Rychen, L.H.Salganik (2003) . *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Fuber Publishers.) .
- ルーネンベルク, S., デンヘリンク, J ., コルトハーヘン, F . (2017) .武田信子, 山辺恵理子 (監訳), 入澤充, 森山賢一 (訳) 『専門職としての教師教育者 教師を育てる人の役割、行動と成長』 . 玉川大学出版部 . (Lunenberg,M.,Dengering,J.,Korthagen,F.(2014). *The Professional Teacher Educator – Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators*. Sense publishers.)
- ローレンス, L (2004) . 『Free Culture』 翔泳社. (L.Lawrence(2004).*Free Culture- How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity*. Penguin Press.).
- Akahane ,S., & Jonak, C. (1996). Language Education Policy for Australian Schools: Implications for Japanese Language Education. 『世界の日本語教育・日本語教育事情報告編』 4,105-117.
- Anderson,L.W et al. (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's* . Pearson.
- Argyris,C., & Schön,D.A. (1978).*Organizational learning : A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris,C. (1999). *On Organizational Learning second edition*. Oxford: Blackwell publishers.

- Bachman,L.F. (1990) . *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L.F., & Palmer, A.S.(1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Black, M. (1998). Model Theory. Hodges, W., & Craig, E. (Ed) . *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge, p.226.
- Bloom, B,S.(Ed). (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I :Cognitive domain*. London: Longmans.
- Canale,M., & Swain,M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approached to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1. 1-47.
- Canal,M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. Richards,J.,Schmidt,R.(Eds) . *Language and Communication*. London: Longma.
- Chomsky,N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. The MIT Press.
- Giroux, H.A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critidal Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press.
- Hymes,D. (1972). On Communicative Competence. Pride J.B and Holmes J(Eds). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, Penguin Books.
- Iwasaki,N. (2009).An advanced Japanese reading course as a “community of inquiry” into Japanese Studies. N.Chikamatsu.,M.Matugu(Eds.). *Bridging Japanese Language and Japanese studies: Report from the Forum on Integrative Curriculum and Program Development*. Occasional Papers Association of Teachers of Japanese,9,16-17.
- Johnson,M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New Haven: Yale University Press.
- Kramsch,C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*. 70(4), 366-372.
- Lessig,L. (2004) . *Free Culture- How Big Media Uses Technology and the Law to Lock Down Culture and Control Creativity*. Penguin Press.

- National Centre for Vocational Education Research. (2003). *Defining generic skills: At a glance. Adelaide*. National Centre for Vocational Education Research.
- Sato.S., & Hanabusa,N. (2012). Global issue projects and “creativity”. *Occasional Papers Association of Teachers of Japanese* 11, pp.28-41.
- Sanjaya,H,W. (2008). *Perencanaan dan Desain Sistem Pembelajaran*. Kecana Prenada Media Group.
- Shulman,L,S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational review*, 57 (1). 1 –122.
- Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology. (2012). *K to 12 Toolkit Reference guide for teachers, School Administrators and Teachers*. Southeast Asian Ministers of Education Organization Regional Center for Educational Innovation and Technology.
- Trilling,B., & C.Fadel. (2009). *21st Century Skills: Learning for life in Our Times*. Jossey-Bass.