

日本語教師の学び合いの場を協働構築する意義

—マレーシア人教師と日本人教師による

社会的実践活動の分析から—

2019年7月

早稲田大学大学院日本語教育研究科

木村 かおり

第1章 研究動機.....	1
1. 1. はじめに.....	1
1. 2. 筆者の問題意識.....	1
1. 3. 本研究における対象者とその捉え方.....	4
1. 4. 研究フィールドと筆者.....	5
1. 5. 本研究の構成図.....	8
第2章 問題の所在と研究目的.....	9
2. 1. 問題の所在.....	9
2. 1. 1. 本研究の社会的文脈.....	9
2. 1. 1. 1. マレーシア社会という共同体.....	9
2. 1. 1. 2. マレーシアの日本語教育の戦後の歴史と日本語教育環境.....	10
2. 1. 1. 3. 高等教育における日本語教育環境と共同体として捉える機関.....	12
2. 1. 2. マレーシアの日本語教育環境を捉えるそれぞれの視点と態度.....	14
2. 1. 2. 1. 日本人研究者の視点と態度の変遷.....	14
2. 1. 2. 2. マレーシア人研究者たちの態度.....	17
2. 1. 3. 海外で活動する日本語教師のための日本人研修実施者の視点と態度.....	18
2. 1. 4. まとめ.....	20
2. 2. 研究契機：日本語 MA コースの立ち上げに関わる.....	21

2. 2. 1.	日本語 MA コース設立プロジェクト (PJ) に対する問い.....	21
2. 2. 2.	日本語 MA コース設立プロジェクト (PJ) の進捗.....	22
2. 2. 3.	日本語 MA コースで目指しているものと PJ メンバーの学び方の乖離.....	24
2. 2. 4.	まとめ：本研究の問い.....	25
2. 3.	本研究の目的とリサーチ・クエスチョン (RQ) .....	26
2. 3. 1.	研究目的.....	26
2. 3. 2.	リサーチ・クエスチョン (RQ) .....	27
2. 4.	論文の構成.....	28
2. 4. 1.	各章概要.....	28
2. 4. 2.	リサーチ・クエスチョン (RQ) と実践記述章の関係図.....	39
第3章 本研究の視座（理論的視座と実践の位置づけ）.....		40
3. 1.	「教師の成長」（teacher growth）という考え方.....	40
3. 1. 1.	教師が成長すること（development）を支える態度：省察.....	42
3. 1. 2.	教師が成長すること（development）を支える態度：協働.....	43
3. 2.	「教師の協働」という考え方と教師の学び.....	43
3. 2. 1.	教師協働のプロセスと実践の場.....	43
3. 2. 1. 1.	プロセスと実践の場.....	43
3. 2. 1. 2.	まとめ：学び観.....	47
3. 2. 2.	教師協働を生起する対等性.....	48

3. 2. 3. 東南アジアで活動する教師と教師協働.....	50
3. 2. 3. 1. 捉え方を変えて理解することの限界.....	50
3. 2. 3. 2. 作り出す、働きかけるという観点へ.....	53
3. 3. リーダーシップと協働.....	55
3. 3. 1. リーダーシップ研究の変化.....	55
3. 3. 2. シェアド・リーダーシップとピア（仲間）.....	56
3. 4. アクション・リサーチ（AR）の検討.....	57
3. 4. 1. 授業実践の改善を目指すメソッドとしてのAR.....	57
3. 4. 2. 社会的実践の改善を目指すメソッドロジーとしてのAR.....	60
3. 4. 3. 批判的アプローチ.....	62
3. 4. 3. 1. エンパワーメントという態度.....	62
3. 4. 3. 2. クリティカルであること.....	63
3. 5. エリア研究のアプローチの検討.....	66
3. 5. 1. マレーシア研究とその活動.....	66
3. 5. 2. 可能性と課題.....	67
3. 6. まとめ：理論的視座と実践の位置づけ.....	69
第4章 研究方法論と研究手法.....	70
4. 1. 研究方法論と研究手法の類型.....	70
4. 2. 記述アプローチとしてのエスノグラフィー.....	71

第5章 調査研究：「教師の学び合い」に対するベテランマレーシア人教師の	
意識.....	73
5. 1. 調査目的 .....	73
5. 2. 調査方法および倫理上の手続き .....	73
5. 3. ベテランマレーシア人教師への「教師の学び合い」に対する意識調査 .....	74
5. 3. 1. インタビュー調査.....	74
5. 3. 2. インタビューの分析結果と考察.....	75
第6章 結びつきの実践（I）：今ある場を教師の学び合いの場として	
リデザインする .....	81
6. 1. 解釈のための理論的枠組み .....	81
6. 1. 1. 社会的実践活動を解釈するための鍵概念.....	81
6. 1. 2. 解釈の枠組みとしての発達のワーク・リサーチと研究方法.....	82
6. 2. 実践1：「日本語教師 MA コース設立プロジェクト」に対する実践.....	84
6. 2. 1. 共同体間の実践 .....	84
6. 2. 1. 1. 取り組むべき課題とその分析.....	84
6. 2. 1. 2. 改善に向けて.....	85
6. 2. 2. 外国人教師としての役割.....	87
6. 2. 3. 考察 .....	88
6. 2. 4. まとめ：次の実践に向けて .....	89

6. 3.	実践2：「海外研修受け入れプロジェクト」に対する実践	90
6. 3. 1.	問題の背景と研究目的	90
6. 3. 2.	先行研究：教師の経験と学習	92
6. 3. 3.	日本人のための海外研修受け入れ	94
6. 3. 4.	日本語教育の観点から日本人の海外研修を捉える	95
6. 3. 4. 1.	実践の目標（対象）	95
6. 3. 4. 2.	データ分析と記述の方法概要	96
6. 3. 5.	省察のプロセス	97
6. 3. 5. 1.	学生の学び	97
6. 3. 5. 2.	教師の学びにつなげる	99
6. 3. 6.	同僚日本語教師に対しての役割の検討	102
6. 3. 6. 1.	教師の動機づけに働きかける	102
6. 3. 6. 1. (1)	試行	102
6. 3. 6. 1. (2)	教師たちの変化	104
6. 3. 6. 2.	考察	105
6. 3. 6. 2. (1)	教師の学び合いの場とする	105
6. 3. 6. 2. (2)	求められた役割と態度	107
6. 3. 6. 3.	まとめ	108

第7章 結びつきの実践（Ⅱ）：新たに学び合いの場を作り出す .....	110
7. 1. 実践3、実践4 .....	110
7. 1. 1. 実践の背景 .....	110
7. 1. 2. 二つの実践に共通する RQ.....	110
7. 2. 実践3：「ピア・カンファレンス（ピアでの検討会）」の実践 .....	111
7. 2. 1. 実践概要 .....	111
7. 2. 1. 1. Plan（課題設定）と目的.....	111
7. 2. 1. 2. データの情報.....	113
7. 2. 1. 2. (1)調査協力者および倫理上の手続き .....	113
7. 2. 1. 2. (2)使用するデータ .....	114
7. 2. 1. 3. 分析の方法 .....	116
7. 2. 2. ピア・カンファレンスの場の構築 .....	117
7. 2. 2. 1. Act（実施）：場の構築の過程 .....	117
7. 2. 2. 2. Observe（行動と分析）：カンファレンスの場で展開されたこと..	122
7. 2. 2. 3. Reflect ①：課題、そしてそれをどのように乗り越えたのか .....	126
7. 2. 2. 3. (1)共有すべきルールの明確化.....	127
7. 2. 2. 3. (2)「実質的な動機づけ」を維持する.....	129
7. 2. 2. 4. Reflect ②：ピアでのカンファレンスで何を学んだのか .....	131
7. 2. 2. 4. (1)筆者の言語教育の不十分さの再確認そして自信.....	131
7. 2. 2. 4. (2)自身の言語学習観を再確認した教師 W .....	134

7. 2. 2. 5. まとめ .....	136
7. 2. 2. 5. (1)カンファレンスで得たこと.....	136
7. 2. 2. 5. (2)実践3における RQ の解.....	137
7. 3. 実践4 : 「協働実践研究会 KL」の実践.....	138
7. 3. 1. 実践の背景 .....	138
7. 3. 1. 1. 実践概要 .....	138
7. 3. 1. 2. 先行研究.....	138
7. 3. 2. 本節の研究目的とデータ、および倫理上の手続き .....	140
7. 3. 3. 協働実践研究会 KL の活動に対する調査 .....	142
7. 3. 3. 1. 設立の経緯 .....	142
7. 3. 3. 2. 活動概要 2012 年 12 月 - 2013 年 7 月 .....	143
7. 3. 3. 3. アジアのプラットフォーム構築プロジェクトと KL 支部の関わり.....	145
7. 3. 3. 4. 活動概要 2013 年 8 月 - 2014 年 8 月とその検討.....	145
7. 3. 3. 5. 活動概要 2014 年 9 月 - 2015 年 8 月とその検討.....	147
7. 3. 3. 6. 活動概要 2015 年 9 月 - 2017 年 6 月とその検討.....	152
7. 3. 3. 7. 活動分析 .....	157
7. 3. 3. 8. 考察 : 活動を拡張させる要因と阻害要因 .....	159
7. 3. 4. 協働実践研究会 KL の参加教師に対する調査 .....	161
7. 3. 4. 1. 使用するデータ .....	161
7. 3. 4. 2. 参加教師の特徴 : 参加教師数と参加形態の推移調査.....	161

7. 3. 4. 3. アンケート調査.....	162
7. 3. 4. 3. (1)データの分析手順.....	162
7. 3. 4. 3. (2)アンケートの結果.....	164
7. 3. 4. 3. (3)考察：「参加教師」にとっての研究会活動に対する意味づけ .....	165
(3) ① 大規模セミナーのデータとの比較から .....	165
(3) ② 第1回～第3回のセミナーの参加教師に見る変化.....	167
(3) ③ ベテラン教師たちの変化.....	168
7. 3. 4. 4. インタビュー調査 .....	170
①ベテラン教師たちにとっての意味づけ .....	170
*教師 J の場合 .....	170
②新人教師たちにとっての意味づけ .....	172
*教師 C の場合.....	174
7. 3. 4. 5. 総合考察.....	176
7. 3. 4. 5. (1)研究会 KL という場 .....	176
7. 3. 4. 5. (2)「参加教師たち」が作り出す研究会 KL という活動の意義 .....	176
7. 3. 5. まとめ.....	178
7. 3. 5. 1. 克服しなければならなかった課題.....	178
7. 3. 5. 2. どのように課題を克服してきたか.....	178
7. 3. 5. 3. 研究会 KL のこれからの持続に向けて.....	179
7. 3. 5. 4. 実践 4 における RQ の解.....	180

第8章 総合考察：教師の学び合いの場 .....	182
8. 1. 教師の学び合いの場の構築を停滞させていた要因は何か .....	182
8. 2. 教師たちにとっての教師の学び合いの場とはどのような場か.....	182
8. 2. 1. 日本語教育への関わり方を映し出す .....	183
8. 2. 2. 「私」の役割を確かめる.....	186
8. 2. 2. 1. 日本人教師の役割 .....	186
8. 2. 2. 2. キーパーソン教師としての自覚とピア・リーダーシップ .....	187
8. 3. 「教師の学び合いの場」は、どのように実現されたのか .....	188
第9章 「教師の学び合いの場」構築のための展望 .....	191
9. 1. 結論.....	191
9. 1. 1. リサーチ・クエスチョン（RQ）と問いの解.....	191
9. 1. 2. 教師の学び合いの場を協働構築する意義.....	193
9. 2. 本研究の意義 .....	194
9. 3. 今後の課題と課題の克服に向けたアクション・プラン.....	195
9. 4. おわりに.....	196
図表目次 .....	197
引用文献 .....	199
資料.....	214

1) 資料 1 : マレーシアの日本語教育環境の調査に使用した資料 .....	214
2) 資料 2 : 「教師協働」についての調査を実施した学会誌および紀要 .....	217
3) 資料 3 : マレーシアの「協働」についての調査を実施した予稿集および紀要.....	218
4) 資料 4 : 協働実践研究会ホームページ報告書 1<kyodo-jissen-kenkyukai.com>	218
5) 資料 5 : 協働実践研究会ホームページ報告書 2<kyodo-jissen-kenkyukai.com>	222
6) 資料 6 : ワークショップで使用したアンケートの質問項目 .....	225
謝辞.....	228

## 日本語教師の学び合いの場を協働構築する意義

—マレーシア人教師と日本人教師による社会的実践活動の分析から—

### 第1章 研究動機

#### 1. 1. はじめに

本研究では、海外で活動する日本語教師たちが自己研修すること、学び合うこと、そして、そのための教師の学び合いの場を教師自身で構築する必要性を主張する。そして、アクション・リサーチとして、海外で活動する教師をエンパワーメントすることを目指し、アクション・プランの提言まで行う。

「教師の学び合いの場を教師自身で構築することが必要」という主張は、日本語教育研究の中で新しいものとは言えないかもしれない。だが、海外の個別の現場（国）の問題を取り上げると事情が変わってくる。海外の現場によっては、日本語教師が学び合う場もなく、学び合う場が必要であるかどうかを問う議論も起らない状況が存在する。そのため、それぞれの個別エリアの問題を日本語教育研究として取り上げる必要があると考える。

本研究においては、個別エリアをマレーシアとし、高等教育機関の日本語教育を中心に取り上げて論じる。また、「教師の学び合いの場」を教師が教師としての成長を目指し、教師指導者なしで、他の教師と共に自己研修する場と定義して論を進める。

#### 1. 2. 筆者の問題意識

本研究のフィールドであるマレーシアは、マレー系、中国系、インド系の3大民族に代表される多民族国家である。多民族が共生するモデル的な国家と称されることがある。

だが、その社会的な文脈は単純ではなく、共生は理想通りとはいえない。1982年日本政府との協力で日本留学政策を中心とした東方政策が発表された。このため、政府派遣等奨学金で日本に留学するための予備教育プログラムが準備され、そのための機関<sup>1</sup>が現在も複

---

<sup>1</sup> 政府派遣等予備教育プログラムについての詳細は第2章で述べるが、本プログラムは、実施開始から30年を越え、現地機関に派遣されている日本人教師の割合、派遣元は、何度も変更が行われている。4つの政府派遣等プログラム実施機関が実行した変更年、変更内容も、それぞれに異なる。しかし、本項1.2では、その点の差異を詳細には述べない。ここでは、調査結果ではなく、筆者の問題意識として記述し、近年の全体の特徴をまとめるに留める。

数ある。しかし、どの民族も入学できるのは、そのうち一機関だけである。

筆者は、2006年、2011年とマレーシアに二度にわたり赴任した。一度目は、マレーシア政府派遣で日本の工学系高等教育機関に学生を送る予備教育機関に2年半赴任した。二度目は、6年間国立のB大学に直接雇用された。一度目の赴任で、政府派遣等日本留学プログラムが生み出す機関と機関の間の「境界」という問題に気がついた。まず、政府派遣等奨学金を受給できるのはブミプトラである。ブミプトラとは、マレー系および土着の民族をさす。マレーシアには、ブミプトラ優遇政策があり、民族による教育の機会や奨学金が異なる。このため、機関ごとに主に入学できる学生が異なり、教師の民族も機関ごとに偏りがある。つまりその結果、主にブミプトラが集まる教育機関と、非ブミプトラが集まる教育機関という共同体が形成され、共同体間に越えることが困難な「境界」が生まれていた。だが、ブミプトラと非ブミプトラが1つの同じ大学に入学していたとしても、今度は1つの大学内に、政府派遣日本留学プログラムの「特別な機関」とそれ以外の機関が存在することになり、それらの機関と機関を隔てる「境界」があった。

さらにその「境界」は、機関内に結束する力を生むよりも、機関内に別種の「境界」を生んでいた。その一つは日本人教師の作り出す共同体間の「境界」である。このマレーシア政府派遣等日本留学プログラムは、日本政府との取り決めによって成立した。そのため、このプログラムの下、いくつかの日本語予備教育機関には、日本から教師が派遣されている。マレーシアの民族共同体の「境界」に縛られる必要のない日本人教師たちも、異なる「境界」を作り出していた。なぜなら、日本人教師を取り巻く環境は、次のような状況であったからである。それらの機関には、日本人教師とマレーシア人教師がほぼ同数在籍していたが、教師たちの立場を雇用という観点で分けると、現地機関の直接雇用、日本の公的機関からの派遣、日本の大学からの派遣という雇用元も雇用形態も異なる教師たちであった。雇用元も雇用形態も違う教師は、理数教科と日本語科と担当教科が異なることもあった。また、予備教育機関によっては、日本の二つの公的機関から教師が派遣されていた。それらの結果、教師たちはマレーシアにおいて一つの機関に属しながらも、それぞれ異なる雇用元や母体の常識やルールに従ってグループを形成していた。あるグループの考える常識は、他のグループには理解できない常識でもあり、意見がぶつかり合うことがあった。プログラムが開始されて30年以上の歴史の中で、ここでのぶつかり合いから何が生まれたのか。それは、日本人教師と日本人教師が、そして、マレーシア人教師と日本人教師がぶつかり合わないように、お互いに干渉しないで活動する態度ではないだろうか。それぞれ

のグループがそれぞれの目的を粛々と遂行し、ぶつかり合いを減らし、目的を達成しようとしていた。そうすることによって、根底にある問題は見えなくなっているようであった。

二度目の赴任では、マレーシア人日本語教師 と、日本の公的機関ないし日本人教師の「固定的な役割観」、「矛盾した協調関係」という問題に気づいた。国際交流基金の海外の日本語教育機関調査によると、マレーシアには世界のトップ 10 に入る数の日本語学習者がいる。だが、博士号や修士号を持っている日本語教師は複数いるものの、学習者数に対して教師数全体は多くなかった。毎回のように調査結果には、教師不足の問題が取り上げられているが、大学学部において日本語教師養成講座が作られる計画すら浮上しなかった。日本語教師養成の役割を日本の公的機関の役割とし、日本の公的機関に任せているように見えた。

ところが、筆者が日本人教師の多い政府の日本派遣プログラムから離れ、マレーシア人教師が多い機関に来て、時折聞いた声は、日本の公的機関から派遣されている教師の態度に対する不満であった。なぜなら、その態度が時に、パターンリズムに陥っていたからである。そして、教師研修の場でのマレーシア人教師たちを中心とする現地の教師たちの役割は、受講者であった。では、その不満を唱える現地の教師たちは、自分たちでマレーシアの日本語教育全体を考え、後輩の育成、研修を考えていただろうか。予備教育、大学教育、中等教育、語学学校といったそれぞれの日本語教育機関の間に「境界」があるためか、マレーシアの日本語教育全体を見渡している教師がおらず、個人の教師として後輩の育成を考えている教師がいるようにも思えなかった。筆者が大きな矛盾だと感じたのは、日本の公的機関がとる態度に不満を感じながら、日本人教師を含め、現地の教師たちが教師研修の場で、研修実施者と受講者という固定化された役割に疑問を抱かず、後輩の育成も自身の研修についても考えていなかったことである。

これらの矛盾を矛盾と思わずに生み出す要因は何か。それは、マレーシア政府が日本に支援を依頼し、日本政府がそれに答えるシステムにあるのだと考える。不満を感じているはずの現地の教師たちが不満を飲み込むほど、マレーシアの日本語教育環境は、日本の公的機関の経済的な支援や指導に頼りきった、変化を拒むシステムになっている。

例えば、ある機関では、機関の教師の不足や育成の問題は、マレーシアの他機関の教師と手をとり合って解決しなくてもよい。なぜなら、日本から毎年のように 20 数名という教師が派遣されて来るからである。また、ある二つの機関は、2016 年に日本語教師が不足し、予算もないということで、在マレーシアの日本の公的機関や日本大使館に無償の教師の派遣を依頼した。大使館がそれに応えて、間接的に教師を派遣している。このような教師の

派遣、育成、研修に対する手厚いシステムは、現地の教師たちが自律的主体的に教師を育成し、研修する活動する態度を培わない。つまり、日本政府がマレーシアに日本語教育を普及し、マレーシアの日本語教育を支えようとし続けることで、マレーシアにおいて、現地の教師たちが、日本語教師の育成・研修を行う必要がないようになっている。つまり、ここに、教師の育成・研修に対する「受動的な日本語教育環境」が生まれている。

この「受動的な日本語教育環境」が、システムや制度に起因しているとするれば、その環境を変えることはできないのだろうか。そんなはずはない。教師たち自身で成長を目指し、集い、自分たち自身でいかに学び合えるのかを問い続けることで、システムや制度の問題を乗り越え、「受動的な日本語教育環境」という環境を変えることができるはずである。

このように考え、本研究では、「教師の学び合いの場」という日本語教師の自己研修の場を、教師自身でいかに構築できるかを問い、その構築のプロセスにおいて、現地の日本人教師とマレーシア人教師が協働する意義を明らかにすることを目指した。

### 1. 3. 本研究における対象者とその捉え方

本研究では、「教師の学び合いの場」を構築すべき者として高等教育機関の教師を想定している。そして、筆者自身が高等教育機関の教師として、教師仲間と学び合いの場をどのように実現していけるかを考えながら場の構築を目指す。

学び合いの場を構築しなければならない教師とは、一体「誰」を指すのか。フィールドが海外の現場であったとしても、学び合いの場を構築しなければならない教師とは、現地のローカル教師<sup>2</sup>だけではないと考えている。現代は、様々な人が国境を越え「移動する時代」（川上 2009）であり、海外の日本語教育現場には、現地のローカル教師だけでなく、現地の日本人教師、そして日本を拠点とする日本人教師が行き来し、価値観を交渉し、立場を交代させながら教育実践を営んでいる時代である。海外の日本語教師とは、まず、海外で活動する日本語教師と捉え、現地にいるローカル教師だけでなく、日本人教師を含めた海外で活動する教師全てと考える必要がある。筆者も日本を拠点とし、現地と日本を行き来する教師である。そして、筆者を含めこれらの教師が自分たちの学びの場をいかに構

---

<sup>2</sup> 現地の国民だとされている教師を指している。また、ローカル日本語教師、非母語話者日本語教師は、同じ対象者を指すが、本研究ではこれらの語彙を文脈により使い分ける。また、明らかにそのローカル日本語教師がマレーシア人を指す場合、マレーシア人日本語教師という呼び方を使用する。

築し、学んでいくかを考えなければならないと考えている。

場を構築する者として、特に高等教育の教師を主にとりあげるのは、教師の学び合いの場の構築に第 1 に関わるべきなのは、自己成長と自律的な研究が求められる高等教育の教師だからである。なぜなら、多くの高等教育の教師たちにとっては、行政担当者が準備するような研修はない。そのため、自分たちで学び合いの場を構築し合う重要性が高い。同時に、高等教育の教師は「教師教育者」という役割を担うべき者が含まれていると考えるからである。ルーネンベルク他（2014/2017）が導き出した 20 か国 137 の論考への「教師教育者の専門職としての役割」調査からも「教師教育者」として、「高等教育の教師」という概念が浮かび上がっている。そして、ルーネンベルク他（2014/2017）から導き出された「教師教育者」の役割は、「教師の教師」、「研究者」、「コーチ」、「カリキュラム開発者」、「ゲートキーパー」、「仲介者」であった。

ただし、このような「役割」という捉え方をすると、教師、研究者、研修実施者の重なる役割をする者も当然存在することになる。そこで、まず、本研究では、教育実践を実践している者を「実践者」とする。ただし、実践の局面ごとに捉える。つまり、教師の学び合いの場の構築という教育実践を行っている者でも、本研究の中で日本語学習者に対する授業実践を行っていることを示す場合には「教師」という呼び方をあてる。これに対して、本研究の中で、そのような教師の教育実践を見つめている者を「研究者」、教師研修を実施している者を「研修実施者」と呼ぶ。また、それらの四者をまとめる一般的な呼び方として、「（日本語教育）専門家」<sup>3</sup>という呼び方を使う。

#### 1. 4. 研究フィールドと筆者

本研究のフィールドであるマレーシアは、ODA（Official Development Assistance 政府開発援助）卒業国とされている。既に、国際交流基金（以下「JF」と略称）や国際協力機構（以下「JICA」と略称）等の公的機関からの派遣日本語教師が減って、「現地の日本人日本語教師」が微増している。筆者もマレーシアの大学で活動する「現地の日本人日本語教師」の一人であった。当地の日本語教育の現場で、時には日本語母語話者として頼られ、日本人として規範を示すことが期待される一方で、いつかは移動する外国人として、信用

---

<sup>3</sup> 国際交流基金は、職種名として「日本語専門家」という呼び方を使用している。そのため、本研究では日本語教育専門家とする。

されていないと感じることや、当地でのマイノリティとして、差別を感じることもあった。そのようにして当地に10年ほど関わった筆者には、私<sup>4</sup>の行っている日本語教育はどこまで認められ、許されているのだろうかという現地における自分の実践や教育観に対する不安が常にあった。しかし、その実践や教育観を確かめ、互いをエンパワーメントする場と機会がマレーシアには少なかった。そして、そのような不安を持っている日本人日本語教師が少なくなかったことから、筆者には、現地にいる教師をエンパワーメントすることで、つまり、現地の教師という他者と関わり、関わる場を作り出すことによって、私を日本語教育の専門家として、当地に位置づけたいという思いを持った。それは我々が「他者なしにはありえないし、他者なしに自己自身となることもできない」（バフチン 1988 : 251）のであり、バフチンが述べるように、我々は「私が自己を意識し、自己自身となるのは、ただ自己を他者に対して、他者を通じて、そして他者の助けをかりて開示する時のみ」（p.250）だからである。ただし、求めていたのは、原始的な共同体にただ所属したいという思いでもない。他者との深い関わりを求める思いである。このような思いは、海外で働く者が共通に持つ思いではないだろうか。

では、他者との関わりを深く感じ、位置づけを感じられるのはどのようなときだと言えるだろうか。例えば、タイにおいて教師協働や協働における日本人教師の不安に対していくつかの研究を行っている松尾が、松尾ほか（2014）で「（前略）あきらか<sup>原文ママ</sup>この国ではこれが当たり前なのだと思うしかないと思った。」（p.116）というインタビューエピソードを取り上げている。このエピソードは、外国人である私たちは時として、仕事観や教育観が当地の教師たちと異なると感じたとき、思考することをやめ、現地のやり方に従うことがあることを示している。筆者の行ったマレーシアの調査でも同じような言説を日本人教師たちから得ている。このような方略は、現地との一つの関わり方であると言える。しかし、現地のやり方にやみくもに従った行為が私たちを不安から解消し、自身の位置づけを感じさせることはないだろう。自身の実践を他者と省察<sup>5</sup>し、自分の教育観を確かめ、

---

4 自己省察的なアクション・リサーチという研究の性質を鑑み、本研究では、自己省察を記述する時には、筆者に代え、私という語を使用する。

5 省察は、意味づけのプロセスを観察し、振り返るという意味合いを持ち、内省は、自己の内面を見つめるという意味合いを主に持つと考える。本研究では、主に reflection の和訳として省察を使用しているが、内省、考察、反省も文脈により使い分けた。ただし、他の著者の論文を引用する場合は原文に従った表記とした。

自身の役割を繰り返し、繰り返し、確かめながら、現地にあったやり方で実践できたときに、ようやく私たち外国人教師は、現地との関わりを感じ、現地での自分の役割を見つけ、位置づけを感じられる。そして、この時間をかけた位置づけの作業は、単なる個人の自己満足でもなく自己定義に終わるものでもない。その地において、また、社会全体において行われなければならない事の一つを教師の一人が成し遂げたことを確認する作業なのである。

本研究では、実践を記述し、教師たちが確かめ合う参照となるものを示して行こうと考えている。このような記述と開示は、三代ほか（2014）がいうように他者の実践に「実践改善のストーリーとして参照できる『リソース』」（p.93）となると考えるからである。それらは、自身の実践を改善することに不安を感じている教師たちが、自身の役割や日本語教育観を確かめ、実践を改善したり、逆に実践を変えないという意志を貫くことを支えるリソースでありレファレンスになるだろう。そして、そのレファレンスは、ときに何かを始めようとする教師を支えるものになるだろう。特に、教師が仲間とその学びの場を構築しようとするとき、教師たちの力強い支えになるはずである。

筆者は現地のローカル教師つまり、マレーシア人教師と現地の日本人教師が共に教師の学びの場の問題、日本語教育環境の問題に取り組む必要があるのではないかと考えると同時に、様々な役割観から解放されなければ、誰も主体的に問題に取り組むこともできないのではないかと考えている。固定化された考え方から解放されるためには、一つに「私」<sup>6</sup>という日本人教師が現地の教師<sup>7</sup>としてどのような役割で、そして、どのような視点に立ち、どのような態度をとることで現地の教師の学び合いの場を構築できるのかを考える必要がある。これらについては本研究全体を通して考えていき、次章では、本研究のフィールド全体を社会的文脈化しながら、具体的な研究課題を見極めていく。具体的に論ずる前に本研究の構成の略図を次節に示す。

---

6 「 」付きで表記する時は、「私」は、筆者のみならず、活動主体としての個人のことである。

7 本研究で「現地の教師」ということばは、マレーシア人、日本人に限らず、現地で活動している教師を指している。

## 1. 5. 本研究の構成図

日本語教師の学び合いの場を協働構築する意義

—マレーシア人教師と日本人教師による社会的実践活動の分析から—

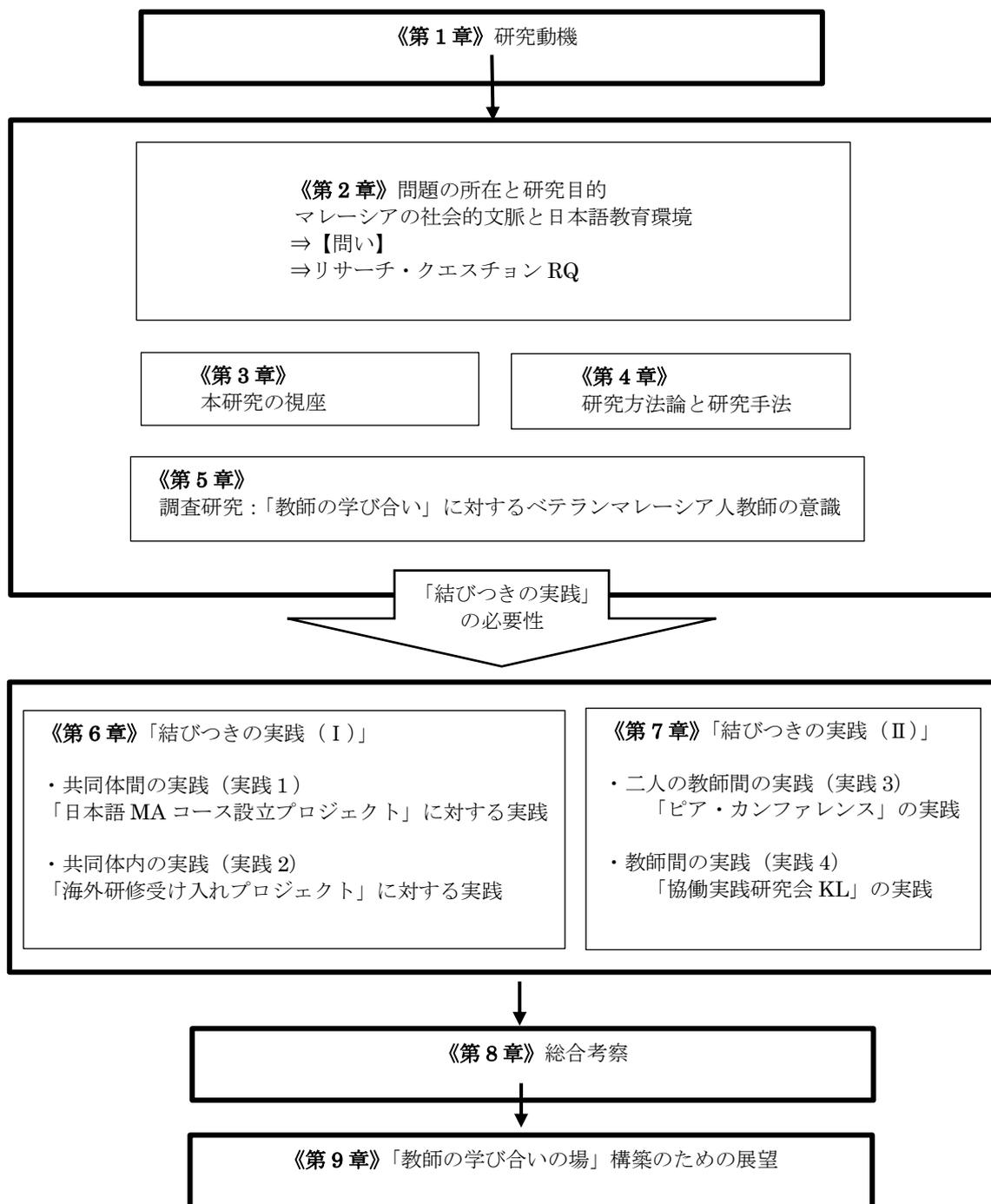


図 1 本研究の構成図

## 第2章 問題の所在と研究目的

### 2. 1. 問題の所在

日本政府による日本人日本語教師のマレーシアへの派遣、マレーシアでの日本語教師の育成・研修に対する手厚いシステムは、現地の教師たちが自律的主体的に活動し、学ぶ態度を培うことには貢献していないと考えたことが本研究における問題意識であった。では、日本政府の手厚いシステムを受け入れてきたマレーシアという社会がどのような社会なのか。本節では、問題が潜んでいる文脈をより詳細に記述する。その上で、今までマレーシアの日本語教師の研修が特に高等教育においてどのように行われ、そこで日本人研究者たちが現地の教師たちの研修にどのような役割に関わり、どのような視点や態度をとってきたのか、そして、それをマレーシア人研究者たちはどう捉えていたのかを確認する。

#### 2. 1. 1. 本研究の社会的文脈

##### 2. 1. 1. 1. マレーシア社会という共同体

マレーシアは、マレー系、中国系、インド系を三大民族とする多民族国家である。各民族は異文化の存在を意識し、自文化への帰属意識を強く持ち、コミュニティをほぼ分離させて生活してきた。コミュニティの分離は各民族が主に信仰する宗教が違い、定住の経緯からも、従事する主な職業が異なり、生活圏が異なっていたことに始まるが、被統治時代の政策が、自文化への帰属意識を強く持たせた（荻原 1996; 竹熊 1998）と言われる。

Mahatir (2011) は、「社会の中の民族的な分断は、学校教育時代にその芽が生まれ、卒業後に再生産され、多民族社会を受容し、団結しようという考えを遠ざける。マレーシア人は民族的共同体の中だけで、生活することはできない。多民族社会で生活する我々にとって大切なことは、若いうちから他者と互いによく知り合うことである。」<sup>8</sup> (p.751) と指摘し、多民族が小学校から大学に至る時期まで同じキャンパスで学ぶことを提案している。Mahatir がこのように提案したのは、マレーシアでは、自分たちの民族の言語を尊重するが故に、マレー語、中国語、タミール語という教授言語別の公立の小学校を作ること

---

<sup>8</sup> 本稿では、翻訳者の記載のないものについては、筆者の責任において筆者が訳したものである。

になり、子どもたちの多くが民族別に学校に通うことになっているからである。

しかし、民族別の共同体は、文化的、宗教的な異なりだけが生み出しているのではない。マレーシアでは、イギリスからの独立以後、ブミプトラ<sup>9</sup>の社会的経済的地位を向上させるため、ブミプトラ優遇を柱とする教育政策を中心に国作りを進めてきた。その後、2002年にメリトクラシー制<sup>10</sup>の教育政策が導入されたが、現在もブミプトラ優遇の教育制度や奨学金制度は存在している。そのため、中等教育、高等教育において、民族別の進学ルートが設けられている。つまり、民族別の共同体は政策によって生み出されていると言える。もちろん、教育機関に生徒、学生だけが民族的な偏りをもって集まるのではなく、在籍する教師、職員たちにも民族的な偏りが出てしまう。

とはいうものの、ブミプトラ優遇政策があるからと言って、ブミプトラたちがブミプトラ至上主義的な態度をとっているわけではない。一般のブミプトラたちは、むしろ批判されることに耐えているように見える。その結果、マレーシア人は、必要以上に対話を望まず、共同体内で起こった問題を解決するのであれば、共同体を越えてまで、解決策を探すことはしないようである。これを宇高（2008）は、「一人ひとりの市民は、ほかの民族集団との日常的な接触経験から固有の間合い感覚を確立させ、どのようにすれば平穏な生活を送れるかを大切にしている」（pp.76-77）と述べている。このようなマレーシアの社会的背景は、外国語である日本語の教育環境にどのように影響しているのか。次項において、日本語教育環境を構成している共同体や成員を中心に見ていく。

## 2. 1. 1. 2. マレーシアの日本語教育の戦後の歴史と日本語教育環境

戦後、マレーシアに日本語教育が再開されたのは、他の東南アジアのいくつかの国と同時期の1966年である。日本政府の寄贈日本研究講座がB大学に設置され、日本の大学から教員が派遣された。東南アジアの大学における日本研究、日本語教育は、日本・ASEAN友好交流が開始された1973年頃から活発化する。その頃、1971年国際交流基金が設立され、事業の一環として、東南アジアの日本語教師たちの養成、教師の再教育の支援を開始した。

---

<sup>9</sup> ブミプトラとは、土地の子という意味で、マレー系を中心とした土着の民族をさす。マレーシアには、ブミプトラを優遇する制度がある。

<sup>10</sup> 字義通り能力制のことであるが、メリトクラシー制が導入される以前は、クォーター制であった。クォーター制とは民族別割り当て制度のことであり、ブミプトラを優先していた。

JICA からは、1960 年代後半からマレーシアの大学や政府機関に海外青年協力隊が派遣された。

さらに 1980 年代に入って日本留学を中心政策とする東方政策が開始されると日本語学習者が増える。日本政府の協力でマレーシア国費で日本留学する学生のための予備教育機関ができた。また、プミプトラの理系エリートを養成するためのレジデンシャル・スクール 6 校において 1984 年から中等教育においても日本語教育が開始された。しかし、B 大学の学部の主専攻科目として日本語教育が実施されるのは、言語学部が設立されたのちの 1998 年の日本語コース開始を待たなければならない。

1980-1990 年代、東南アジアのタイ、インドネシア、ベトナムでは、学部日本語教師養成講座や日本研究、日本語教育の学科、大学院の専門課程が設立されていく。しかし、マレーシアでは、学部における日本語教師養成講座や、大学院における日本語教育専攻課程が設立されなかった。それでも、マレーシア教育省は中等教育での日本語科目の実施を拡大したため教師不足は深刻な問題となった。そのため、マレーシア政府は、日本に日本語教師の派遣を要請し、1984 年 JICA は、マレーシアの中等教育機関へ日本人日本語教師を派遣した（20 年間で 100 名）。また、1990 年からは、中等教育の他教科の教師を日本語教師に転向させるための日本派遣留学プログラムを作った。また、大学学部には、JF から日本語教育の専門家が教師として派遣された。

やがて、東方政策で日本に国費留学した教師たちも順次卒業してマレーシアに戻り、中等教育機関、高等教育機関で活躍するようになる。JICA の中等学校への派遣も 2001 年終了した。日本の公的機関からの教師の派遣数は減り、現在はマレーシア人教師が中心となって日本語教育を行っている。

だが、2018 年現在マレーシアに大学院における日本語専門課程は、未だ設立されておらず、東方政策下で日本語教育を専門に留学した者は少ない<sup>11</sup>。また、5 年間で 75 名の中等教育の日本語教師を養成することを計画し、語学教師養成所 P 機関での日本語教師養成が 2005 年に開始されたが、P 機関の本プログラムは継続されていない。しかし、政府は中等教育における日本語教育実施校を拡大しており、中等教育の教師不足の問題は続いている。

確かに、クアラ・ルンプール（以下「KL」と略称）において JF の日本語専門家たちによる教師研修や養成講座が行われている。またマレーシアの教師たちは JF の浦和の研修所

---

<sup>11</sup> 東方政策では、主に工学系の学部への進学を目的としている。

で研修を受けることができる。しかし、マレーシアの日本語教師の養成や研修を現地の日本語教育専門家や教師で行うのではなく、主に日本の公的機関に頼る状態のままでいいのであろうか。日本語教師の養成や研修を私たち現地の教師や現地の専門家で行い、自分たちで学び合いの場を構築するという次の段階に移行しなければならないのではないか。マレーシアの教師たちは、自分たちが互いに学び合いの場を求めているのだろうか。マレーシアには、インドネシアやタイのように複数の教師会<sup>12</sup>、教師会が主催する研究会、定期刊行の日本語教育雑誌といったものも未だない<sup>13</sup>。

### 2. 1. 1. 3. 高等教育における日本語教育環境と共同体として捉える機関

次に、高等教育に焦点を置いて日本語教育環境を概観する。マレーシアの高等教育において日本語は、国際言語の一つとして位置づけられており（Malaysian Ministry of Higher Education 2006）、現在 35 の高等教育機関で学ばれている（国際交流基金 2017）。高等教育における日本語学習者数、教師数は、先述のインドネシア、タイと共に国と地域別の調査で、マレーシアは世界のトップ 10 に入っている。また、161 人の日本語教師がマレーシアの高等教育機関で日本語を教えている。しかし、インドネシア、タイの高等教育機関の日本語教師数がそれぞれ 774 人、444 人であること、教師 1 人当たりの学習者数が逆にマレーシア（76 人<sup>14</sup>）が一番多いことから、161 人という教師数は、インドネシア、タイと比較して少ないと言える。さらに、マレーシアは、学部レベルの日本語教師養成課程、大学院レベルの日本語及び日本語教育専門コースが世界のトップ 10 の国の中で唯一ない国でもある。これは、教師が少なく院生も不在であることを示し、日本語教育に携わるマンパワーが不足していることを意味していると言える。

これら 161 人の日本語教師たちが構成員である高等教育における日本語教育環境とは、どのような共同体の集合体なのか。マレーシアにおいて日本語教育を実施している高等教育機関は、大学の学部、予備教育機関、P 機関のような語学教師養成機関の 3 種類あり、それぞれに共同体を形成している。また、厳密に述べると、P 機関は高等教育課程ではない

---

<sup>12</sup> 2016 年政府の認可組織として教師会は設立されたが、研究会、研修の実施はない。

<sup>13</sup> 国際交流基金（2018）. 東南アジア日本語教師会・日本語教育関連学会一覧

<sup>14</sup> 教師一人当たりの学習者数 インドネシア：33.7 人、タイ：51.3 人

が、現役教師を受講生とした語学教師養成機関であり、中等教育課程の現職教師を日本語教師として養成する機関であるため、高等教育機関と分類されている。このように高等教育機関に3種類の機関があり、それぞれの管轄部署<sup>15</sup>は異なる。また、それぞれの共同体には制度的な境界がある。つまり、マレーシア高等教育における日本語教育共同体は、大学の学部、予備教育機関、語学教師養成機関といった制度的な境界がある三つの共同体の集合体であり、161人の日本語教師たちが、その三つの共同体に分かれて、マレーシア高等教育における日本語教育共同体を構成している。

マレーシアの35の高等教育機関における日本人日本語教師の割合は、世界の平均割合26.7%より高い37.4%であり、総数は58人（国際交流基金2017）である。しかし、すべての高等教育機関に日本人日本語教師がいるわけではない。また、35の高等教育機関中、約1割の機関数に当たる4の予備教育機関に43人<sup>16</sup>の日本人教師が集まっている。

では、B大学の中に存在する共同体はどのような成員で構成されているだろうか。B大学内には、日本語学士コース（以下「日本語BAコース」と略称）、日本語予備教育機関（以下「Aコース」と略称）、日本研究コースの三つの日本語プログラムがある。しかし、それぞれ個別の機関（学部等）に属している。また、機関の学習目的、専門の違いから各機関は役割を分業させ、それぞれに共同体を形成している。その三つの共同体全体の構成員が、2015年はマレーシア人教師21人（うち3名は日本語を教えていない）、筆者のような現地採用外国人教師4人（うち日本人3人）、さらにJFからの派遣日本語専門家13人である。以前は日本からのJFの派遣日本語専門家が三つのどの機関にも派遣されていたが、2018年現在日本語予備教育のAコースだけに派遣されている。日本語BAコース、日本研究コースには、インド系、中国系のマレーシア人教師もいるが、Aコースは学生、マレーシア人教師の全員がマレー系である。

マレーシアの国費留学制度での留学先は、もちろん日本だけではない。マレーシア政府は、マレーシア人学生をイギリス、オーストラリア、ドイツ、ロシア、アメリカなどの高等教育機関にも留学させている。Aコースは、1980年代に開始された東方政策によるマレ

---

<sup>15</sup> 東方政策が始まってから2006年、2013年、2015年に省庁の分離と統合、再分離があったため、管轄省庁、管轄部署に影響があったが、ベースとなる管轄省庁はそれぞれ、高等教育省、JPA（人事院）、教育省と異なっている。

<sup>16</sup> 国際交流基金（2017）の調査時の2015年における筆者の調査より

ーシア国費留学制度の日本語予備教育コースであり、この留学制度による奨学金配分は、ブミプトラ優遇政策の一つである。2002年にメリトクラシー制が導入され、非ブミプトラの奨学金受給の割合は増えた。それでも依然、国費の学部留学プログラムをブミプトラのみに限定しているのは、日本留学に対するものだけである（吉村 2013）。このように、民族的、制度的、政策的な境界に囲まれた共同体の集合体がマレーシアの高等教育における日本語教育共同体である。

## 2. 1. 2. マレーシアの日本語教育環境を捉えるそれぞれの視点と態度

### 2. 1. 2. 1. 日本人研究者の視点と態度の変遷

ここで、マレーシアの日本語教育環境を捉える日本人の視点と態度を確認するために、マレーシアの日本語教育において日本人は、どのような立場で、どのような役割を果たしてきたのかレビューする。まず、マレーシアの日本語教育において日本人は学習者にとっての日本語教師であり、マレーシア人教師の指導者として、その役割を第二次世界大戦中にはスタートさせている（松永 2002）。戦後、大学での日本語教育再開には 1966 年まで待つことになるが、同じ頃、在マレーシア日本大使館では日本語学校を主宰しており、教師を日本から招へいしている（森口 1967；柿倉 1973）。1981年に日本や韓国への留学政策を中心とする東方政策がマレーシアで発表され、高等教育機関で日本語予備教育がスタートし、中等教育機関でも、JICA の支援の下、日本語教育が始まった。政策開始当初の日本語教師のほとんどが日本からの派遣教師であった。

JF の派遣日本語専門家<sup>17</sup>や JICA の派遣隊員の報告資料を見ると、日本人日本語教師の役割が述べられている。これらの論考は与えられたミッションの下、派遣隊員や派遣専門家がマレーシアの日本語教育において、どのような指導、支援をしたか、もしくは今後どのように指導、支援するべきかという観点から日本人教師の役割を述べている（例えば、阿部 2000；阿久津ほか 2000；川崎 2002；楠元 2004；谷口 2006 など）。論考の中にかがえるキーワードや共通のミッションが日本語教育の「現地化」であり、現地での日本人教師の役割は、「現地化」を支えることである。

では、その「現地化」とはどのようなことを指しているのか。報告資料等からは、マレーシアの中等教育機関において「現地化」の意味として、「現地の日本語教師だけで、日

---

<sup>17</sup> 国際交流基金が使用している職種名

本語教育を行う」ことと考えられていることがわかる（例えば楠元 2004）。また、マレーシアの日本語予備教育機関に対しては、日本の高等教育機関に留学するための渡日前準備教育の支援という現地のリクエストに応える形で活動し、現地の教師の活動の主体性を奪わないことが「現地の日本語教師だけで、日本語教育を行う」一つの段階と考えられていることが読み取れた。つまり、一方的に指導するのではなく、リクエストに応じた教師の役割があると考えられているようである。その役割もリクエスト共に変化する。この役割の変化を B 大学 A コースの JF 派遣日本語専門家団<sup>18</sup>（当時 13 名）のメンバーである戸田ほか（2009）が A コース設立時から現在までを三つのステージに分けて考察している。

戸田ほか（2009）によると、第 1 ステージは、マレーシア人教師が皆無に近い状態であり、日本語教育を行う役割を日本語専門家（日本人教師）が担った時代である。この第 1 ステージ、A コースに派遣されていた小川（1995）が A 機関のカリキュラムと教師不足に言及し「JF の協力を得て、独自の養成計画を立てる必要」（p.158）と述べている。また、同じような時期、B 大学言語学部に日本語コースが設立される。Leong（1999）、阿部（2000）ら公的機関の専門家がマレーシアに赴任し、大学院における日本語教育専門課程の必要性、日本語教育を含めた日本研究専門家の不足など同様の課題を述べているのは、この時期である。小川（1995）の記述からも第 1 ステージでは、教師の養成を JF が協力すべきことだと考えられていたことがわかる。やがて、A コースに日本留学から戻ったマレーシア人教師が加わった第 2 ステージでは、マレーシア人教師と日本人教師が共に日本語教育を行う役割を担うようになる。そして現在は第 3 ステージに入ったとされている（戸田ほか 2009）。

では、マレーシア人教師と日本人教師が共に日本語教育を行う役割になったとする第 2 ステージでは、養成・研修は、どのように考えられていたのだろうか。森ほか（2005）は、A コースでの教師同士の文法打ち合わせ会をマレーシア人教師への OJT（On the job training）研修と捉えていた。ただし、ここでは、一方的に日本人教師がマレーシア人教師に研修を実施しているとは考えず、「誤用分析を取り入れた『文法打ち合わせ』の試みー日本人教師とマレーシア人教師の特性を生かし学び合う教師研修ー」という論考のタイトルにもあるように、マレーシア人教師と日本人教師それぞれの教師が特性を生かして研修を

---

<sup>18</sup> 東方政策開始から 1990 年代末まで、マレーシアにある 4 つの日本語予備教育機関のうち、二つの予備教育機関と 1 学部に JF から日本語専門家が教師として派遣されていた。A 機関には、現在も、毎年 10 数名派遣されている。

通して学び合うことができるものと考えられていた。

第3ステージに入って、戸田ほか(2009)は、この第3ステージをAコースのマレーシア人教師たちの多くが大学での正規教員<sup>19</sup>のポジションを獲得し、日本人教師主体であった運営にマレーシア人教師のやり方を提案できるようになった時代になったとする。その上で、戸田ほか(2009)は、Aコースの日本語教師の中には、大学教員として研究をする必要性が生じたことを指摘し、日本人教師(JF日本語専門家)が現地の教師から依頼される協力に「以前とは違ったものが求められている」(p.62)と述べている。「以前とは違ったもの」とは何か。それを戸田ほか(2009)は、Aコースの教師の養成だけでなくマレーシア国内における日本語教師を養成すること、「マレーシア人日本語教師が研究を行い発表できる環境」(p.62)を整えることとした。そして、「研究者を指導・養成できるような専門家の派遣」(p.63)が必要という提言を行っている。

だが、この提言には疑問を感じる。Aコースで日本人教師と共に主体的に活動し始めたマレーシア人教師の姿がなくなっているからだ。むしろ、第2ステージのマレーシア人教師と共に活動しているとされた日本人教師の姿も再び指導者に戻っている。次のステージの日本人教師の役割や、今後のマレーシアの日本語教育の研修のあり方を描くことができていない。描くことができないのは、Aコースのリクエストに応える形で活動し、現地の教師の活動の主体性を奪わないことを日本語教育の「現地化」とするJF日本語専門家の活動の限界である。そして、「現地化を目指せ」といいながら「指導は日本の公的機関に任せよ」とダブルバインドを課している。今、日本では、トレーニング型に代わって自己研修型の教師、「教師の成長」という考え方が叫ばれているのではなかったのか。自己成長を良しとする価値観において求められるマレーシアの第3ステージに必要なことは、「現地化」させる／することだけでなく、マレーシア人教師と日本人教師といった現地の教師が自分たち「教師の成長」を目指し、自分たちで学び合う「教師の学び合いの場」を構築することをアシストするという考え方への転換ではないのか。

このような日本の公的機関がとるパターンリズムの態度に、現場が動けなくなっていることをマレーシア人日本語教育研究者は、どのように受け止めているのだろうか。

---

<sup>19</sup>「正規」とは、1年契約の教師ではなく終身雇用の契約の意味である。また、機関教育機関の教職員という意味を明確にするために、ここでは「教師」でなくで「教員」としている。また、これ以降も、文脈に応じて、「教師」と「教員」を使い分ける。

## 2. 1. 2. 2. マレーシア人研究者たちの態度

筆者は、ここまでマレーシアに教師が学び合う場や機会が十分でないとして述べてきたが、今までマレーシアの研究者に教師が学び合うことや研修、養成の問題が取り上げられていなかったわけではない。謝 (1995)、Zubaidah (2008)、アン (2009)、Ghazali (2009)、葉 (2010)、Ang (2016) といったマレーシアの研究者が日本語教師の養成の問題や養成機関の不足を指摘している。教師養成所の研修実施者である Ang (2016) は、中等教育の問題を professional development (教師の専門性の向上) の観点から議論し、各学校で孤立した日本語教師の自己研修を支えるために、道具としての e-portfolio の必要性、実践コミュニティの形成の重要性を述べ、実際に 6 人の中等教育の教師たちのために自己研修というコミュニティの場を Web 上につくり e-portfolio を通して、教師たちの学びをサポートしている。だが、アンは、中等教育の教師養成所の教師であり、マレーシアの高等教育における問題には着手していない。他の日本語教育に関わる研究者たちも問題を指摘するだけで、日本語教師たちを巻き込んだ実践や、高等教育の日本語教師の学びに関する問題を議論する論考や議論し合うアクションはない<sup>20</sup>。マレーシア国内に AKEPT (Akadmi Kepimpinan Pendidikan Tinggi 高等教育リーダーアカデミー) という高等教育におけるリーダーの養成、リーダーシップ育成のためのプログラムを実施する教育省の部署がある。しかし、日本語教育に特化したプログラムはなく、日本語教師を育成する専門職をどうするかという議論をする公的な場も準備されていない。大学においても、教師の研修に関しては、各学部毎のオートノミーを認めるとし、学部毎に任せていると報告している。

その中で、Zubaidah (2008)、Ghazali (2013) の口頭発表資料では、マレーシアの日本語教師の専門性や日本語教育の質の問題を改善する必要性が述べられているが、教師の研修などに関する具体的な提案が述べられているのではなく、日本の公的機関に支援を依頼することや、日本と連携していくことが必要であると述べられているだけである。日本語教育の変遷に見られてきたようにマレーシアの日本語教師の養成、研修は常に日本の公的機関が関わってきたため、マレーシアの日本語教師たちの養成・研修や教師が学ぶ環境の問題は、日本の公的機関がまず動くことが当然の流れとなっているのではないかとマレー

---

<sup>20</sup> 筆者は、実際に教師の学びの場についての議論を開始するためにこれらの教師のうちの高等教育機関の複数の教師に複数回連絡を取ることを試みたが回答はなかった。

シアの研究者たちは、日本の公的機関が作る研修を都合のいいパターンリズムとして受け入れ、マレーシアの日本語教育の現場を見ているのではないだろうか。

### 2. 1. 3. 海外で活動する日本語教師のための日本人研修実施者の視点と態度

問題の所在をここまでマレーシアの現場に探ってきたが、マレーシアで活動する教師たちへの研修はマレーシアだけではなく日本で実施されている。海外で活動する日本語教師のための研修が、日本の研修実施者にどのような視点と態度で実施されてきたのかを確かめる必要がある。

そこで、海外で活動する日本語教師の研修を取り上げる。先行研究を見ていくと、まず、阿部・横山（1991）、木田・柴原・文野（1998）、来嶋・木田（2003）などの論考は、JFが実施した研修を取り上げているため、やはり、研修実施者が日本語非母語話者教師（以下「NNS 教師」と略称）を研修の受講者として捉え、それぞれの国で活動する NNS 教師の多様性と共通点を捉えた教師研修のあり方を検討している。

「教師の成長」の議論が始まったばかりの頃の 1990 年代の研究は、質問紙法やインタビューなどで NNS 教師が直面している問題やニーズを調査することが中心であり、研修実施者である日本語教育研究者が調査対象者を一方的に捉えている。その後、アクション・リサーチの議論が盛んになってきた阿部・八田（2005）の研究のころから、研修実施者が研修受講者<sup>21</sup>と学びの場を共有し、共に学んでいこうと考えていることが論考からうかがえるようになる。例えば、八田（2009）は、「1人のネイティブ教師として学び、かつかかわって原文ママいきたい」（p.179）と述べ、研修実施者が教えるのと同時に、共に学んでいることを声にしている。また、阿部・八田（2010）も、JF 浦和での海外日本語教師上級研修を研修実施者が海外の日本語教育支援のあり方を学ぶ機会として捉えている。現地の状況やニーズに合わせた問題解決の方法を研修受講者と研修実施者で作り出していく場とし、研修実施者も共に学ぶという視点を持つことで、研修受講者との関係性に対等性を生み出そうとしている。さらに、阿部・八田（2010）では、課題達成・問題解決の主体となる教師の

---

<sup>21</sup> 本研究では、参加者が教師である場合は、「参加教師」とする。ただし、ここでは、参加教師ではなく、受講者と捉えられているという意味で「受講者」とした。また、これ以降、教師に限らず参加している者を指す場合、文脈から参加者が教師であることが自明である場合、「参加する者」であることを意図する場合は、「参加者」としている。以後、節によって注釈を加える。また、引用の場合は原典に従う。

養成・支援を目指しており、現地の問題解決を意識し、問題解決を目指したプロジェクトを研修終了後に完成させるようになっている。NNS 教師と日本語母語話者教師（以下「NS 教師」と略称）が共に学ぶ上級研修の経験が、NNS 教師には自信を、NS 教師には、多様なメンバーと作業することで、異なる方略、役割意識と葛藤など様々な刺激を与え、「現地での協働のモデル、模擬的な活動になりうる。」(p.46) とする。つまり、この研修を経験した教師が課題達成・問題解決の主体となる教師、現地の「教師の教師」<sup>22</sup>として、母国に戻ることによって、その教師の学びが「現地での協働に貢献する」(阿部・八田 2010) と述べている。これらの論考は、「教師の成長」のパラダイムに入り、海外日本語教師研修実施者は、研修を受講者たちが「学び合う」形にデザインするだけでなく、自らが創り出した研修を省察し、実施者自身を受講者と「共に学ぶ」者と捉える態度に変わってきていることを示している。

しかし、これらの論考で「共に学ぶ」という視点を持ったという声を発しているのは、研修実施者であり、研修受講者ではない。研修という形態をとるかぎり、受講者はあくまでも研修実施者を指導者として見てしまう。そして、教師は自身を受講教師(student-teacher)であると捉えてしまう。研修実施者と受講者という関係性では、両者が共に研修に参加する主体とはなれない。また、論考では、日本の研修が「現地での協働のモデル、模擬的な活動になりうる。」(阿部・八田 2010 : 46) と評価しているが、日本の公的機関の研修実施者は、現地での「教師の学び合い」の場の構築に直接関わるわけではない。また、研修受講者の声の中には、研修から戻ってきた環境では、独力でプロジェクトを完成させるのは難しいという声もある (p.45)。つまり、教師個人が研修を受講して戻ってきても、母国の日本語教育環境は教師たちが共に課題に取り組むような協働的なものに簡単に変わるわけではないのである。研修を受けた一人の教師がどんなに学んでも、環境は一人で作り出せない。現地の教師たちが共に取り組まなければ協働的な環境は生まれえない。現地の環境の課題、現地の教師の学び合いの場の問題には、日本の研修実施者は直接取り組むことはできないのである。

---

<sup>22</sup> ここで述べる現地の「教師の教師」は、1 章で述べた教師教育者という専門職のポジションでの「教師の教師」を必ずしも指しているのではない。教師たちの学びをリードもしくは、アシストすることを目指す教師である。

#### 2. 1. 4. まとめ

以上、日本国内において、海外の日本語教育環境の状況と課題を捉えようとする動き、日本の「教師の教師」である教師研修実施者が一方的に足りない想定される知識や情報を、海外の教師に与えようとするトレーニング型の研修から、「共に学ぶ者」として、それぞれの教師の成長を支援しようという視点に変わりつつあることを確認した。

確かに、阿部・八田（2010）らが日本で実施する研修は、「現地での協働のモデル、模擬的な活動になりうる」（p.46）。しかし、「模擬的な活動」になるということは、「模擬的な」域を出られないということを含意している。日本国内の研修をいくら重ねても、現地の教師が現地で実際に協働して取り組まなければならない課題までは解決できない。つまり、現地に教師たちの学び合いの問題があるのであれば、教師研修実施者が国外において「共に学ぶ者」であるという意識を持つだけでは、教師の学び合いの問題を解決することはできない。「教師の教師」である教師研修実施者も現地の文脈において「共に学び合う者」であることが必要なのである。

これに対して、マレーシアの文脈には、マレーシアで活動する教師たちを、民族集団や、異なる目的を持つ大学の学部、予備教育機関、語学教師養成機関といった共同体の境界が、分断しているという問題があった。そして、マレーシアの日本語教育研究者たちが、マレーシアにおいて日本語教師の養成・研修の場がなく、これを解決すべき問題だと捉えていることや、日本語教師の専門性を向上させる（professional development）ことが必要だと考えていることがわかった。しかし、同時に、日本の公的機関との歴史的な関わりから日本語教師の育成・研修に対し、「固定的な役割観」が見られた。マレーシアの研究者たちや現地の「教師の教師」は、日本の公的機関との歴史的な関わりから、日本の公的機関がとるパターンリズムの態度を疑わず、マレーシアの日本語教師の研修を自分たちでどうするのかという議論を行っていなかった。そして、自分たちが教師として成長するために研修や研修の場をどうするのかという議論は全く行われていなかった。

では、そのマレーシアの現職の日本語教師たちやこれから日本語教師を目指す学生、社会人たちは、マレーシアにおいて、自分たちが学ぶ環境をどう捉えているだろうか。十分だと考えているのだろうか。それとも、大学を卒業すれば、学ぶことも、学ぶ場も不要だと考えているのだろうか。もしくは、必要であれば、日本で研修を受けたり、日本に留学すればいいと考えているのか。実際に、日本の公的機関が海外の教師や学生のために助成金や奨学金、そしてその機会と場を用意しているのだから。

ここまで主に研究者や研修実施者たちの研究や研修を準備する態度を見てきたが、教師や学生、社会人たちは、この状況をどのように見ているのだろうか。日本政府が行う支援が作り出すシステムの矛盾、マレーシアの日本語教育環境における問題など、筆者が初めに感じた問題意識に加え、マレーシアにおいて、教師や学生、社会人たちが日本語教育について学べる場を様々なレベルで構築する必要があると考えはじめたのは、赴任先の B 大学で日本語修士（以下「日本語 MA」と略称）コースをつくるプロジェクトに関わったことが契機であった。次節では、本研究を実践する契機となった調査をまとめ、そこに見出した課題を述べる。

## 2. 2. 研究契機：日本語 MA コースの立ち上げに関わる

### 2. 2. 1. 日本語 MA コース設立プロジェクト（PJ）に対する問い

第 1 節では、マレーシアにおいて日本語主専攻コースが一機関にしかなく、大学の課程に日本語教師養成講座がないこと、2018 年現在活動している現地の日本語教師が主幹となった学会、定期刊行の日本語教育雑誌がないことを述べた。一方で、その問題は全く無視されているわけではなく、大学院における日本語教育専門課程の必要性、日本語教育を含めた日本研究専門家の不足とその課題は、Leong (1999)、阿部 (2000)、戸田ほか (2009)、木村 (2013) といった日本の研究者や Zubaidah (2008)、葉 (2010) といったマレーシアの研究者の論文において述べられていた。つまり、マレーシアにおいて、日本語教師の養成・研修の場、教師たちが学ぶ場が不足している事実は、研究者の間で把握されていた。しかし、長く何も変わっていなかった。

ところが、筆者が B 大学に着任して間もなく、マレーシアで唯一日本語主専攻コースを持つ B 大学に、マレーシア初の日本語 MA コースを設立することになり、設立プロジェクトが立ち上がった。このプロジェクトに筆者が関わることが本研究の契機になった。本節では、このプロジェクトについて述べる。

プロジェクト（以下「PJ」と略称）チームの主なメンバーは、B 大学言語学部外国語学科日本語 BA コースの教師 8 人であり、筆者はそのメンバーの一人であった。PJ チームが考えた日本語 MA コースは、B 大学の言語学部にありながら、独立した独自のカリキュラムで課程修了を目指すものである。言語学部には、既に応用言語学 MA コースがあり、言語学部英語学科が中心となって運営している。PJ 開始の数年前から、学部からアラビア語、中国語、日本語に関する MA コースを設立させるという指示が出ていたということであっ

た。しかし、日本語 BA コースの教師は設立を進めていなかったため、2011 年 12 月に英語学科主導下で、日本語に関する MA コースを設立するという提案が学部から出された。これに対して、日本語 BA コースの教師は、日本留学を経験した自分たちで、教授言語が日本語で、日本の大学のカリキュラムをモデルにした英語学科から独立した日本語教育に重点をおいた日本語 MA コースを創るという希望を出した。2012 年 2 月日本語に関する MA コースを作るために日本語 BA コースの教師 7 人（日本人教師 2 名）の PJ チームが結成された。その後、教師が一人増え、PJ チームは 8 人となった。一人を除き全員が日本で、BA、MA、Ph.D のいずれかの学位を取得し、日本留学経験は平均約 7 年である。7 人の教師の中には、既に Pensyarah Kanan（Senior Lecturer）の職位に就いている者もいた。だが、当時はまだ Guru Bahasa（Language Teacher）の職位でしかない筆者が設立 PJ のコーディネーターに任命された。日本人であるということで、任命されたように感じた。

その PJ は、ゼロからスタートさせるものであったため、「どのようにコースを設立させるのか」ということを考えることになった。しかし、同時に「そもそも日本語 MA コースは誰が求めているのか」という疑問を感じた。上述したように研究者が大学院における日本語教育専門課程の必要性を繰り返し述べていたが、今まで何も変わっていなかった。また、日本語教育に重点を置く MA コースを現場の教師や学生、社会人が求めているのかどうかも分からなかったからである。そして、「トップダウンで研究者や研修実施者が教師の学びの場、研修の場を「形式」として、日本語 MA コースを欲しているだけではないか」と考えた。そのため、日本語 MA コース設立の市場価値を調べるマーケティング・リサーチを通じ、「日本語 MA コースは誰が求めているか」、「日本語 MA コースはどのような場として求められているのか」を分析する必要があると考えたのであった。その上で、マレーシアの教師や学生、社会人が求める日本語 MA コースを準備しようと思ったのである。

### 2. 2. 2. 日本語 MA コース設立プロジェクト（PJ）の進捗

日本語 MA コース設立 PJ のマーケティング・リサーチでは、設立予定の日本語 MA コースの科目等をあげた設立計画書に対するアンケートを実施し、中等教育機関、大学、予備教育機関、公的機関、企業の個人、学生に対し、それぞれの立場からの回答を依頼した。実施したアンケートの回答の内マレーシア人の自由記述の回答を分析していくと、中等教育、大学、予備教育の教師、公的機関の職員、企業人、学生からのどのコメントにも日本語 MA コースが必要であるという声が上がっていた。必要な科目には、能力やスキルの向

上となる科目、ビジネススキルやビジネス日本語が学べる科目、言語学等、理論科目がさらに必要であるというコメントが出ていた。ゼミ（演習）に関するコメントを現職教師でなく、2人の学生が出していたことが興味深い。

学生のコメントには、ゼミに対して「ゼミだけでは、不十分ではあるが実践の現場を伝える場の一つになる」<sup>23</sup>、「日本語を使って議論することで、日本語を使う機会を増やし、日本語のスピーキングスキル向上にもつながる」、「リーダーの役割を担う訓練にもなる」、「異なった考えを交換する機会を全員が持つことができる」という回答があった。これらからゼミに対する期待が読み取れた。また、設立予定の日本語 MA コースのことを「マレーシアの教育は理論を学ぶことが中心だが、このコースは、教授方法や実践に役立つことを重視したコースである」と評価し「現場経験のない院生が卒業後現場に出るのに役立つコース」だとしていた。学生たちは、設立予定の日本語 MA コースの特徴が、現在自分が履修している言語学部の MA コースの改善点を持っているということ、それが従来のマレーシアのものとは違うということを理解しているようであった。

このようなアンケートの結果を見て、設立予定の日本語 MA コースが現職教師や学生たちに求められていることを確信した。プロジェクトの順調な動きに日本語 MA コース設立 PJ のメンバー教師たちは、喜々としてプロジェクトに参加していた。これらの参加態度から、PJ メンバーがプロジェクトを進めるために必要なモチベーション持ち合わせていると感じた。それゆえに、日本語 MA コース設立の話は、これまでも B 大学言語学部にあったが、実施するためのプロジェクトが立ち上がったこともなかったと聞いて不思議に思った。

だが、すぐ、このプロジェクトは二つの課題にぶつかる。計画通りの科目数を実施すると、日本語 BA コースの 8 人の教師では、日本語 MA コースを教える教師が不足するのである。さらに、PJ メンバーの教師たちが、科目として考えたゼミに対して、「マレーシアでゼミを行う自信がない」と言い出したのであった。そして、不足する教師を補うために「国際交流基金に教師の派遣を頼めないか。B 大学に言語学部ができたときも、基金から教師が派遣されていた。」という意見が出たのである。

---

<sup>23</sup> 「 」内は、自由記述の回答の文面である。

### 2. 2. 3. 日本語 MA コースで目指しているものと PJ メンバーの学び方の乖離

第 1 節で述べたように B 大学には、言語学部以外に二つも日本語のプログラムがある。また、日本に留学して、既に帰国している他機関の日本語教師たちもいる。まず、教師が確保できないと判断することが理解できなかった。そして、不足する教師を JF の派遣に頼ろうとする発言は、外国語学科の科長にもあった。また、PJ のメンバーが「ゼミを行う自信がない」と言い出したのも驚きであった。なぜなら、メンバーは、自分たちが日本で経験したゼミをこの日本語 MA コースの 1 番の特徴としたいと言って、コースの計画を立てていたからであった。

卒業した大学も研究室も異なるメンバーが知っているゼミの形式の内実は、それぞれ異なっているはずだが、全員がゼミに対して持つ共通するイメージがあった。それは「学生個人が自律的に学ぶ」、「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」スタイルであった。PJ メンバーは、それを「日本式」と呼び、ゼミを日本語 MA コースの最大の特徴にしたいと考えた。なぜなら、B 大学言語学部やマレーシアの多くの専門課程においては、教師が教えることが前提にあり、「学生個人が自律的に学ぶ」「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」というスタイルはなかったからである。設立計画に書かれていたコースの特徴は、「①日本のゼミ形式を取り入れた研究活動、ゼミにおけるチームワークやリーダーシップ、学生間のコミュニケーション能力の促進、②高度な教授法、実際の現場に活かせる実習活動（関係協力機関との共同実施）、③毎週のゼミ活動、MA 論文のテーマ構想発表、中間発表、口頭試問」であった。これらを実施したスタイルの学び方が、マレーシアの専門課程で学ぶ学生に必要であると、私たち PJ メンバーは考えていたからである。そのゼミを「行う自信がない」と PJ のメンバーが言い出したのである。

その理由をよく聞いてみると、「ゼミでうまく教えられるかわからない」、「マレーシアの学生がゼミでうまく学べるかわからない」ということであった。しかし、PJ のメンバーがゼミに対して期待したのは、「学生個人が自律的に学ぶ」、「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」ということであったはずである。コースが目指すのは、教師が全てを教えるのではなく、学生の自己責任で学ぶ姿勢であると考えたはずである。

実施する自信がないと言い始めた理由には、自分たちが提案したコースの特徴や学び合うスタイルを理論的にはいいものだとして理解しているが、「学び合った」という実感を得た経験は少ないからに違いない。理論的理解だけでなく、教師自身が「学び合い」の経験を十分に持って、その経験の中で「学び合えた」と実感していなければ、「学生個人が自律的に

学ぶ」、「学生同士で話し合いながら共に学ぶ」ゼミを特徴にコースを作ることはできない。

プロジェクトを進めるうちに、日本語 MA コース設立 PJ を進めるのであれば、次のような点について考えることが必要であると判断した。日本留学を経験した教師たちが「日本のゼミでは、みんなで話し合った」、「日本式のゼミを作りたい」といったときの「みんな」とは誰で、「学び合う」とはどういう意味だったのか。日本に留学した彼らが日本で学んだ経験は、今どういう意味を持っているのか。それをどう生かして後輩の育成をしたいと考えているのか。全ての留学生が日本語教師になったのではないにしても、東方政策で日本に留学し帰国したマレーシア人だけでも、開始後 30 年で既に 7,896 人（出典 Embassy of Japan in Malaysia）もいる。教師になった元日本留学生たちとマレーシアの日本語教育について考えることはないのか。自分たちがデザインする日本語 MA コースを教える教師を確保できないという問題は、実はこれらの教師たちを PJ 仲間として呼ぶことができないという問題なのではないか。一方で、元日本留学生であった教師たちは、マレーシアにおいて自分たちの教師としての成長や自分たちが研修する場、後輩教師の育成についてどう考えているのか。その一つとなる日本語 MA コースについて、B 大学の PJ メンバーの教師を含め、元日本留学生であった教師たちは、どのように考えるのか。そして、この PJ メンバーやマレーシアの教師たちは、教師が「学び合う」活動についてどのように考えるのか。

以上の点について考えることが必要であると判断した。それらを考えなければ、「トップダウンで研究者や研修実施者が教師の学びの場、研修の場の『形式』として、日本語 MA コースを欲しているのか」（本章 2.2.1）と疑問を感じながら、現場において目の前にある課題を見過ごし、そのまま指示を実行してしまうのと同じことになってしまう。

#### 2. 2. 4. まとめ：本研究の問い

以上、述べてきた日本語 MA コース設立 PJ に立ち現れた課題は、設立 PJ だけにある課題ではなく、「受動的な日本語教育環境」といった、マレーシアの日本語教育全体にある課題であることが推察された。そうであるならば、設立 PJ におけるこれらの課題を乗り越えることは、マレーシアの日本語教育環境における課題に取り組んでいく手掛かりになると考えられた。そこで、

【問い】 マレーシアにおいて、現地のマレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場としてどのような場が必要か。そして、それはどのように実現できるか。

という問いを立た。そして、プロジェクト実施上で浮かび上がった課題を乗り越えるため

に、まず、「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場の構築』という社会的実践活動を停滞させてきた要因は何か」、「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場の構築』という社会的実践活動を進めるものは何か」を探る。その上で、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動に参加する教師たちは、活動の場をどのように意味づけるのかを慎重に探りながら、時間をかけて場の構築を進める。なぜなら、日本から来た教師たちが、現場に何らかの問題を感じ、短い期間に改善しようとし、職場の教師たちの反発を受け、混乱が起こっていたのを、たった2、3年の間に複数例見てきたためである。また、そこに「矛盾した協調関係」という課題が潜んでいるとも考えるからである。

そして、場を構築しながら、マレーシアの教師たちが学び合う活動について再考すると共に、『私』という日本人教師の役割も再考する。なぜなら、2度目のマレーシアとは言え、赴任して間もない私がコーディネーターに指名されることにPJチームの誰も疑問を感じなかったのは、私に対する期待するというよりも、日本人に対する「固定的な役割観」がそうさせたのではないかと考えるからである

以上から、本研究は、場を構築するために行動し、省察を繰り返し、改善を目指すリサーチ、アクション・リサーチ<sup>24</sup>として実践する。次節において、アクション・リサーチとしての本研究の目的とリサーチ・クエスチョン（以下「RQ」と略称）をまとめる。

## 2. 3. 本研究の目的とリサーチ・クエスチョン (RQ)

### 2. 3. 1. 研究目的

ここまで見てきたマレーシアの日本語教育環境を取り巻く議論には、日本の教師研修実施者に、現地において現地の教師と学び合うという観点はなかった。また、現地の「教師の教師」の立場になるはずのマレーシアの研究者たちは、日本の公的機関との歴史的な関わりから日本の公的機関がとるパターンリズムの態度を疑わず、マレーシアの教師たちの育成、研修を自分たちで準備していなかった。そして、マレーシアの研究者たちが教師として自分たちが成長するために研修をどうするのかという議論、また、自分たちの成長を目指す自己研修の場、他の教師と学び合う場をどのように構築するかという議論を行っていなかった。その態度は、日本語や日本語教育の大学院レベルの専門課程の必要性を主張しつつも、設立のプロジェクトすら立ち上げていないという結果につながっていた。

---

<sup>24</sup> アクション・リサーチについては、第3章で詳述する。

その日本語 MA コース設立 PJ が 2012 年、B 大学の言語学部で突如立ち上がった。マーケティング・リサーチからは、日本語 MA コースは、研究者のみならず、現職の教師やこれから教師になろうとする学生や社会人に求められていることが分かった。しかし、どのように日本語 MA コースを作り、さらに、日本語 MA コースに参加する教師や学生の学びを支える学び合いの場をどのように構築すべきかを考えなければならない。

そこで、本研究では、これらから「マレーシアにおいて、現地のマレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場としてどのような場が必要か。そして、それはどのように実現できるか」といった【問い】を立て、この【問い】に答えるため、二つの研究目的を定めた。

一つは、教師たちの自己研修をアシストする「教師の学び合いの場を構築すること」である。二つ目は、「場」の構築の過程を検証し「教師の学び合いの場」をマレーシア人教師と日本人教師が協働構築する意義に答えることである。これらの目的を遂行するために設定した具体的なリサーチ・クエスチョン (RQ) を次項で述べる。

### 2. 3. 2. リサーチ・クエスチョン (RQ)

本研究の目的を達成するために、本研究では、以下の 4 つのリサーチ・クエスチョン (RQ) を設定し、個別の調査、異なるレベルの「教師の学び合いの場」を構築する実践を行った。これら個別の調査、実践の目的、方法に関しては、各章でそれぞれに述べる。

【問い】 マレーシアにおいて、現地のマレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場としてどのような場が必要か。そして、それはどのように実現できるか

RQ1	マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を停滞させてきた要因は何か
RQ2	マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を進めるものは何か
RQ3	マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動において、「私」という日本人教師にどのような役割が担えるか
RQ4	マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動に参加する教師たちは、実践活動の場をどのように意味づけているのか

## 2. 4. 論文の構成

### 2. 4. 1. 各章概要

本節では、本研究の各章の概要を述べる。

第1章では、マレーシアの予備教育機関、国立B大学といったマレーシアの機関に関わることによって、マレーシアにおける個人の力で変えることができない制度やシステムの存在と、システムや制度から生まれる教師の共同体間の「境界」、「矛盾した協調関係」、「固定的な役割観」といった矛盾に気づいたことを述べた。そして、これらの矛盾が、現地の教師による後輩教師の育成や研修実施を阻み、「受動的な日本語教育環境」という課題を生んでいるのではないかと考えた筆者の問題意識について述べた。

第2章では、マレーシアの日本語教育の歴史や社会的な文脈を述べた。そこには、日本人教師が指導者として、関わってきた歴史や、民族（集団）や異なる目的を持つ大学の学部、予備教育機関や語学教師養成機関といった共同体の境界が分断しているという問題が見出された。また、マレーシアの研究者たちが、マレーシアにおいて日本語教師の養成・研修の場がなく、養成・研修の場を作ること、日本語教師が専門性を向上させることを必要だと長年考えていることを確認した。

同時に、現地の「教師の教師」の立場になるはずのマレーシアの研究者たちは、日本の公的機関との歴史的な関わりから、日本の公的機関がとるパターンリズムの態度を疑わず、マレーシアの教師たちの育成、研修を自分たちで準備していなかった。そして、マレーシアの研究者たちが教師として自分たちが成長するために研修をどうするのかという議論、また、自分たちの成長を目指す自己研修の場、他の教師と学び合う場をどのように構築するかという議論も行っていなかったことを指摘した。

この問題を検討していた時期に、2012年にB大学に日本語MAコース設立のプロジェクトが立ち上がった。本章では、この日本語MAコース設立の市場価値を調査するマーケティング・リサーチによって、明確になった「受動的な日本語教育環境」という課題をどのように越えて、PJを進めていくことができるかと考え、【問い】を立てた。

その問いに答えるために、研究目的を示し、研究目的を明らかにするために4つのリサーチ・クエスチョン（RQ）を設定した。

第3章では、本研究の理論的視座と実践の位置づけを行った。本章では、本研究で捉え

る教師の成長という概念を確認し、教師の成長を支える要因として、「省察」と「協働」を取り上げた。教師の協働プロセスと実践の場を類型化し、「教師協働」のプロセスこそが教師の学びであると定義し、教師が一人で学ぶのではなく、他者との学び合いによって自己研修が成り立つことを主張した。その上で、近年主張されている対話型の教師研修（舘岡 2016 など）やアジアのいくつかの国のコア教師と日本を拠点とする教師との「協働」の先行研究を概観し、教師協働が生まれるプロセスは、海外の現場と日本とでは異なる可能性があることを指摘した。そして、成員（教師）間の対等性を前提とするのではなく、対等性の具現化と「協働」が同時に起こることを強調した。

また、東南アジアの教師協働の文献に触れ、佐藤（1999）のヴィゴツキーの ZPD の解釈、柄谷（1992）の対話の概念を理論的な根拠とし、「教える」ことから対話が始めると述べた。そして、そこから、教師が協働をするためには、お互いを捉える視点を変えるという観点のみならず、「垂直的な働きかけ」が必要であると主張した。「垂直的な働きかけ」とは、コミュニケーションを始めるためのものであり、相互作用を引き出す力強い働きかけのことである。この概念が、マレーシアの日本語教育環境に存在する矛盾を越える「協働」という概念を作り出す。さらに、この「協働」の概念から捉える「シェアド・リーダーシップ」（石川 2013）やアクション・リサーチ（以下「AR」と略称）を問い直し、立ち現れる矛盾を克服するために必要な理論的視座を検討した。日本語教育における多くの AR は、教室と社会の関わりを認めながらも、教室（授業）を改善するための手法としての AR に留まっており、社会の変革を目指す視座とはなっていない。本研究の背景から、本研究には、教育と社会の関係、および、個人の実践活動と共同体の社会的実践活動の関係を捉える固定的な枠組みを問い直し、さらに他者をエンパワーメントする態度が必要である。これらの態度を批判的態度とし、本研究の理論的視座を批判的態度とした。

また、長期的な視野でマレーシアの日本語教育のフィールドを捉えることがなされていないという批判から、長期的な視野でフィールドを捉えるエリア研究者の研究態度を確認した。ただし、本研究に必要なのは、活動主体としての個人を意味する「私」の省察的態度であり、同時に教師たちのことばや言語教育観に注目していくことである。つまり、長期的な視野で一つのエリアを見つめるエリア研究の視点を取り入れながら、日本語教育研究者が自己省察的な態度で行うエリア日本語教育研究の実践が必要だと考えた。その上で、本エリア日本語教育研究を、省察と改善を繰り返すクリティカル AR というアプローチで実践すると位置づけた。

次に、第 4 章において、本研究の方法、研究手法、記述手法を述べた。本研究では、記述アプローチとしてエスノグラフィーの手法を取り、記述の補完にアンケートやインタビューのデータを用いた。場の構築のプロセスに現れる教師たちの発話、行動を記録した筆者のフィールドノートや筆者のジャーナル（省察）の記述、アンケートやインタビューの回答を M-GTA（木下 2003）、SCAT(大谷 2007)、SCQRM（西條 2008）などを援用して分析した。研究方法は実践ごとにまとめ、研究の手続きについては実践ごとに明記した。

第 5 章では、ベテランマレーシア人教師に行った「教師の学び合い」に対する意識調査の結果から（RQ1）「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動を停滞させてきた要因」に次のように答えた。

【RQ1 の解】それは、「他者と共に学び合うことへの自信のなさ」によって、「共に活動するマレーシアの専門家が集う結びつき」を作り出せていないことである。

調査からは、教師たちが「自分たちの専門性を生かす場」や「教師の継続的な学習の場」を求めていることが分かったため、「共に活動するマレーシアの専門家が集う結びつき」を作り出せていないという問題を改善し、教師が集い学ぶ「教師の学び合いの場」である日本語 MA コースを準備することが必要であると述べた。また、（RQ2）「マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を進めるものは何か」に対して、【RQ2 の解】マレーシアの教師が結びつく「結びつきの実践」が必要であると答えた。

以後、第 6 章、第 7 章において、実践を繰り返し、RQ2 の解として、具体的な「結びつきの実践」について答えていった。

第 6 章では、まず、「共同体」間の境界を越え、本研究で捉える「矛盾」を克服するために実践する社会的実践活動を解釈するために、解釈の枠組みとして利用する発達のワーク・リサーチ（活動理論）（エンゲストローム 1987/1999）を援用すると述べた。

そして、共同体間の実践として実践 1 を行い、RQ2 に次のように答えた。

【RQ2 の解】MA コース設立 PJ に対する実践 1 で必要であった「結びつきの実践」は、外国人であるがゆえに得られる「情報」、関係性の構築と共に得られた「同僚間の連携」を道具とし、共同体に働きかけ、共同体間の「ネットワークキングの結び目作り」という実践であった。

また、実践 1 で省察された「私」という日本人教師は筆者のことであった。(RQ3) 「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動において、『私』という日本人教師にどのような役割が担えるか」の解として以下のように答えた。

**【RQ3 の解】** それは、共同体間のネットワークングという結び目づくりを行う役割である。

この役割は、日本の公的機関が行うべき役割や、現地のマレーシア人が担うべき役割と固定化されたものではなく、構築された第 3 の共同体の同僚教師としての役割であった。

日本語 MA コース設立 PJ に対する実践を通し、(RQ4) 「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動に参加する教師たちは、実践活動の場をどのように意味づけているのか」の解として以下のように答えた。

**【RQ4 の解】** 日本語 MA コース設立 PJ に関わった教師たちは、日本語 MA コースを自分の専門性が生かせる場だと期待し、日本語 MA コース設立 PJ に関わることに、自己肯定感を感じていた。

実践 2 は、B 大学において、日本人のための海外研修受け入れが急増し、そのために生じた課題に対応するために日本語教師チームに関わったプロジェクトに対するものである。ここでは、日本人教師が「外部者」でもなく、上司でもなく、「同僚」としてどのような役割が担えるのかを考え、チーム内にある場を「教師の学び合いの場」にする実践を行った。

**【RQ2 の解】** 実践 2 で行った「結びつきの実践」とは、普段対話することのない教師たちに「情緒的報酬」を道具として、垂直的に働きかけ、対話の場を準備することであった。

ここでの日本人教師は、教師指導者でも、若く経験が足りないためにドリルや会話練習の相手をするだけの教師（佐久間 1999；平畑 2008 など）でもない。また、日本語母語話者であるが現地の国の言語ができず、大学の教務に携わることができない教師なのでもない。あるいは、間違いを直してくれる「学生用日本語チェッカー」や、正確な日本語をすぐ教えてくれる「教師用便利屋さん」（カノックワンほか 2010：6）といった「固定的な役割」しか担えない教師でもなかった。むしろ、「今何が必要か」、「私たちにしかできないこ

とは何か」という問いを積極的に持つ海外で活動する「私」という日本人日本語教師であった。

【RQ3 の解】「私」という日本人教師の役割は、固定的な視点をずらし、同僚教師たちの活動に協働性を高めるために「垂直的に働きかける」キーパーソン教師の役割であった。

【RQ4 の解】ミーティングの場に作り出されたのは、学生たちが日本留学で得る「学び」に元留学生であった自分たちが意味づけた経験を投影する場であった。そして、教師たちが自身の経験を確かめ、自分自身が留学時代に得た「学び」を更新し、経験を再構築する場であった。

第 7 章では、筆者がキーパーソン教師という自覚を持ち、具体的な自己研修の場を準備する実践として、教師仲間（ピア）同士で授業を検討する「ピア・カンファレンス」の実践 3、および「協働実践研究会 KL」という教師の学びの場と、この場に依拠した活動を作り出す実践 4 を行った。実践 3 は、研究会 KL のメンバーであるマレーシア人教師 W と教師 K（筆者）の二人の実践である。同じ二人の教師が関わる実践 3・実践 4 の二つの実践を記述することで、一つの学び合いが他の様々な学び合いや実践や活動を動機づけ、拡張するということの証左となった。

実践 3 は、二人の教師の学びを筆者のジャーナルの記録から分析した。ここでは、国籍も、性別も、教師歴も、言語教育観も全く異なる二人の教師で行ったカンファレンスの場から筆者が得たことを次のようにまとめた。それは、まず、自分の言語教育観がローカルの同僚たちの持っているものとも、学生のものとも異なっていることの再確認であった。そこから執拗なぐらいマレーシア人のピア<sup>25</sup>と対話を繰り返すことによって、自身の言語教育観がどのようなものか確信し、無批判に相手文化を受容することを思い留まらせることができた。そして、自分の言語教育観を貫いてよいという自信を得た。つまり、共に学ぶピア教師と作り出すスピリッツが、様々な活動において、相手ピア教師のやる気を鼓舞することも、やる気をそぐこともあることが確認された。さらに、この経験から自信と確信

---

<sup>25</sup> 本研究で、ピアとは、「仲間」のことである。文脈によって、「教師仲間」と限定したほうがわかりやすいときは、「ピア（教師仲間）」と表記した。

を得たことによって、筆者は安心して授業を変え、改善している。

**【RQ2 の解】** 実践 3 で必要であった「結びつきの実践」とは、「ピア・カンファレンスの場（研修の場）の議論をそれぞれの教師が行う他の実践と結びつける」ことであった。

**【RQ3 の解】** 実践 3 での日本人教師は、教師 K（筆者）であった。その役割は、教師たちの自己研修を促し、自己研修の場を構築する役割であった。

**【RQ4 の解】** ピア・カンファレンスという実践活動の「場」は、教師 W にとって、仕事が「強制されてするもの」から、仕事が「心地いいプレッシャー」に変わる場であった。そして、教師 K にとっては、ピア・カンファレンスの場は、教師の自己研修を促し、教師の自己研修の場を構築するという自分の専門性が見出せた場であった。

実践 4 では、協働実践研究会 KL の研究会活動の実践を記述した。研究会 KL は、スタディ・グループ規模でスタートした。その活動は、池田（2015）の「アジアの協働実践研究のためのプラットフォーム PJ」と結びつき、マレーシア国内で初の現地の教師たちの手で、日本語教育の国際セミナーを実施するまでに拡張した。

まず、活動を SWOT 分析し、カリスマ的なリーダーがいないことを弱み(W)と評価した。しかし、考察の結果、むしろそれは生かすべき弱みであることがわかった。カリスマ的なリーダーがいないことで、自分たちで、学び合おうとする「ピア・リーダーシップ」というスピリッツが生まれ、活動が支えられていることが示唆された。

次に、本活動参加教師へのアンケートとインタビューのデータの分析から、日本人教師の役割や、参加教師たちが研究会 KL という活動に関わることや場をどのように意味づけているのかを考察し、次のように述べた。

**【RQ2 の解】** 実践 4 で必要であった「結びつきの実践」は、「研究会 KL の『教師の学び合い』という理念を核としながらも、元の活動の形態や元の結び目を維持することにこだわらない研究活動を続けるネットワーク」と「マレーシアの外の教師と結びつくネットワーク」であった。

**【RQ3 の解】** 日本人教師たちは、研究会 KL に関わる中で、様々な「私」の役割を担っていた。ここでの「私」という日本人教師の役割は、「自分の行った実践を紹介する」、「新しい参加教師を連れてくる」というものであったり、「ワークショップ活動を撮影し、協働実践研究会のホームページへの報告書をあげる」、「ワークショップのポスターを作る」ことであった。そして、それらの「他者の役割を知り、それを認める環境をつくる」といったことであった。

**【RQ4 の解】** それぞれの教師たちにとっての協働実践研究会 KL という実践活動の「場」は、どのような役割の教師にとっても、  
「知識、情報、スキルや授業のやり方」を獲得する場  
「知識、情報、スキルや授業のやり方」を教師仲間と共有する場  
「経験や不安」を教師仲間と共有する場  
「自分のやっている授業や教育観」を確認する場  
「自分の日本留学での経験や自分の言語教育観」を省察する（reflect）場  
そして、それらは、  
「その教師が日本語教育にどのように関わっているのか」を他者の目を通じて映し出す（reflect）場であったのである。

これらの場は、大規模セミナーや知識獲得型の場とは異なる自己研修の場であり、自分が活動主体であることを実感できる場であった。普段ことばを交わさない教師たちの言語教育観、学習観、仕事観の異種混淆の場であった。そして、教師たちがそれらの価値観を交流させ、アイデンティティを再構築する場であり、自分がマレーシアで生きていくためにどのように位置取りしているのかを映し出し（reflect）、省察する（reflect）場であった。教師たちは、様々な居方で場に関わることによって場を協働構築していた。

第 8 章では、前章までに見出した RQ1・RQ2・RQ3・RQ4 の解をまとめ総合考察し、本研究の新たな鍵概念となった「キーパーソン教師」としての自覚、「ピア・リーダーシップ」について述べた。

**【RQ2 の解のまとめ】** 「教師の学び合いの場」を構築するために必要であったのは、「結びつきの実践」であった。「結びつきの実践」とは、単に、教師と教師を結びつけ、ネッ

トワークを作るだけでなく、個々の教師が自身の関わっている日本語教育の意味に気づく機会を作り、個々の教師が考える異なる日本語教育の意味と意味を結びつけることであった。

【RQ3 の解のまとめ】日本人教師の役割には、外国人で母語話者という日本人教師が持つラベルを張り替える様々な役割があった。一人の教師の中に、複数の役割があることも認められた。学び合いの場に映し出された日本人教師たちの役割は、一つとして同じものはなかった。日本人教師たちは、マレーシアで生きていくために「私」の役割を探し、マレーシアにどのように居たいのかを考え、それぞれに位置取りしていた。その役割の中に「キーパーソン教師」としての役割があった。「キーパーソン教師」の役割とは、「ノットワーキング」（エンゲストローム 2008/2013）という結び目づくりの役割でもあり、協働するために、教師たちに対して水平的に働きかけるだけでなく、「垂直的に働きかける」役割でもあった。一人の教師が持つ複数の役割は、教師の固定的な役割が存在しないことを意味した。「キーパーソン教師」の役割も、一人の誰かの役割ではないということの意味した。それは、その役割を担うと自覚する教師の役割なのである。

【RQ4 の解のまとめ】「教師の学び合いの場」は、教師たちが互いのできることを教え合う場であり、自身の持つ課題、マレーシアでの居方、マレーシアの日本語教育への関わり方などを映し出し、省察する場であり、それぞれの活動主体としての「私」の役割を見つける場であった。実践開始前の調査には、教師たちが「マレーシア人教師たちは、日本人指導者なしで自分たちだけで学び合うことは役立たない」と考えていることを表わす発言があった。だが、教師たちが集う場で、自分たちの教え合いを学び合いと捉えていることを表すデータが確認できた。

#### 【キーパーソン教師としての自覚とピア・リーダーシップ】

本研究において、学び合いの場の構築を率先していたのは、筆者という「キーパーソン教師」であった。「キーパーソン教師」とは、パワー・リーダーでもなく、職務でもない。自覚的な存在である。その自覚は、「ピア・リーダーシップ」と筆者の働きかけとの相互作用で生まれた。本研究における「ピア・リーダーシップ」とは、メンバーそれぞれが持つ情報を生かし、能力を発揮しながら、自分たちを学び合いに導くスピリッツである。「ピア・リーダーシップ」によって生まれた環境の中で、学び合いを率先する者が入れ替わりながら活動を進める。そして、活動を進めることで「キーパーソン教師」としての責任や

その自覚が生まれる。逆に、教師たちや「ピア・リーダーシップ」も、「キーパーソン教師」の働きかけに鼓舞される。つまり、学び合いの相互依存の効果によって、責任感が生まれるのである（ジョンソン・ジョンソン・ホルベック 2010：116）。これらの相互作用に時間的な先行や一方的な影響はない（佐藤 1999：53）。相互に「教師の学び合いの場」の構築を促すのである。

第9章では、以上の総合考察の結果を踏まえ、【問い】の解と「マレーシア人教師と日本人教師が教師の学び合いの場を協働構築する意義」について答えた。

**【問い】** 「マレーシアにおいて、現地のマレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場としてどのような場が必要か。そして、それはどのように実現できるか」

教師が学び合う「場」として必要なのは、それぞれの共同体の境界を越えて集う場・開かれた公共の場・教師たちが抱える課題を映し出す場・自身の省察の場である。「教師の学び合いの場」は、マレーシア人教師と日本人教師が、それぞれが考える役割とそれぞれの居方で場に関わり、それぞれにとっての日本語教育の意味を考える場である。そのために、教師たちは、ここで、それぞれが考える日本語教育の意味と意味を結びつけ、それぞれが考える意味に存在する異なりを認め、日本語教育の意味を再構築するのである。この再構築こそが協働構築であり、この協働構築によって、「教師の学び合いの場」が実現するのである。

**【マレーシア人教師と日本人教師が日本語教師の学び合いの場を協働構築する意義】**

また、以上の考察からマレーシアにおいて、マレーシア人教師と日本人教師が日本語教師の学び合いの場を協働構築する意義として以下のように答えた。

- 1) 教師たちは、「境界」を越え、自らが活動主体として作り出した第3の場において、相互に近い距離で関わることができた。その結果、マレーシアで活動している日本人教師がマレーシア人教師の日本語授業を初めて知るといったようなことがおこったのである。
- 2) 主体的な参加態度が、日本語というマイノリティ言語の教育に関わる教師たちに自己肯定感を与えた。自己肯定感は、様々な力を生み出し、その力の一つは、周りの指導者の教育観を変えるボトムアップの力となった。

- 3) 教師たちが自分たちで場を作り、学び合うあり方は、教え合い、互いのできることを認め合う個人と個人の結びつきを生成した。それは、「支援」という名のトップダウンを受け入れてしまう「矛盾した協調関係」を「対等な関係」に戻そうとするものである。
- 4) 「対等な関係」に戻り、全ての教師が参加者になった時、マレーシア人であること、日本人であること、日本語非母語話者であること、外国人であること、受講者であること、日本語専門家であることといった「固定的な役割」は必要がなくなった。「協働構築」という営みは、わずか一步であるが、システムや制度が生み出すマレーシアの日本語教育における課題を、確実に乗り越えているのである。

#### 【本研究の意義】

本研究の意義を以下のようにまとめた。

- 1) 日本の文脈とは異なるマレーシアの文脈における「教師協働」を理解する必要性を強調した。「教師協働」は対等な関係や協調関係から始まるのではない。不均等で固定的な関係を動かし、意見をぶつけ合うことが必要なのである。その固定的な関係を動かすためには、キーパーソン教師による「垂直的な働きかけ」が必要である。働きかけによって対等性が具現化され、それと同時に教師間に「信頼」と「協働」が生まれる。これらことから、教師協働を起こすために「働きかけることによって他者を理解すること」ことを主張した。
- 2) 固定的な関係を動かすキーパーソン教師は、「現地化」と名づけ、現地の日本語教育の自立を促しながらも、公的機関が全てを準備してしまう研修では生まれない。海外の教師の研修に必要なのは、グローバルな「教師の成長」という視点で現場を捉えた研修であることを示した。それは、研修という名の教師の学び合い（＝自己研修）である。
- 3) 教師たちが自己研修するためには、「学び合う仲間」が必要であるという主張と同時に、どのように「学び合う仲間」を作っていくのか、そのプロセスが提示できた。仲間を作るプロセスに、言い合いになるような言語教育観のぶつかり合いや、作り上げた活動の場が縮小することもあることが示された。教師たちに教示するためのレファレンスではなく、教師たちが参照できるレファレンスが提示できた。
- 4) クリティカル AR という形態をとることが、学び合う仲間作りを促す一つの方法であることを示した。クリティカル AR によって、個人が抱える課題と他者や社会の抱える課題が、実践のプロセスにおいて結びつき、他者の活動を刺激し、「ピア・リーダーシップ」

を生んだ。そして、この「ピア・リーダーシップ」が国内外の教師を「学び合う仲間」として巻き込んだのである。

#### 【今後の課題と課題の克服に向けたアクション・プラン】

だが、今後の課題として、「キーパーソン教師」と活動の「場」の持続性といった課題が残された。そのため、最後に課題克服に向けたアクション・プランを次のように述べた。

「キーパーソン教師」は、「ピア・リーダーシップ」というスピリッツが作り出す環境から生まれてくる（第8章）。故に、「ピア・リーダーシップ」を涵養する日本語教師のリーダーシップ研修をクリティカル AR の形態で実施することが課題克服の一つの方法になるはずである。現在、マレーシアに中堅日本語教師研修も、クリティカル AR による中長期的なサイクルで実施する研修もない。研修の実施を検討する必要がある。

また、活動の「場」の持続性という課題は、「キーパーソン教師」が次々と生まれることで克服されるはずである。なぜなら、マレーシアの教師たちの心の中には、既に「教師の学び合いの場」を作ろうとする「ピア・リーダーシップ」というスピリッツが熾火として、くすぶっているからである。そのスピリッツが、時に、熾火としてくすぶるだけで、「学び合いの場」の活動は、休止状態になることがある。だが、「キーパーソン教師」が現れ、教師たちに働きかけるとき、「ピア・リーダーシップ」の熾火が燃え上がり、活動は新たな場所で再開されるのである。それが「ノットワーキング」による持続性である。そして、「場」を固定化せず、他者を受け入れることで、熾火の消滅を克服できるはずである。新しい他者との省察が「場」を刺激し、教師たちの省察を促すからである。国内外の教師がこれらの「場」と結びつくことで、「場」を刺激する他者となるはずである。

本研究のリサーチ・クエスチョンと実践記述章の関係を図2にまとめる。

## 2. 4. 2. リサーチ・クエスチョン (RQ) と実践記述章の関係図

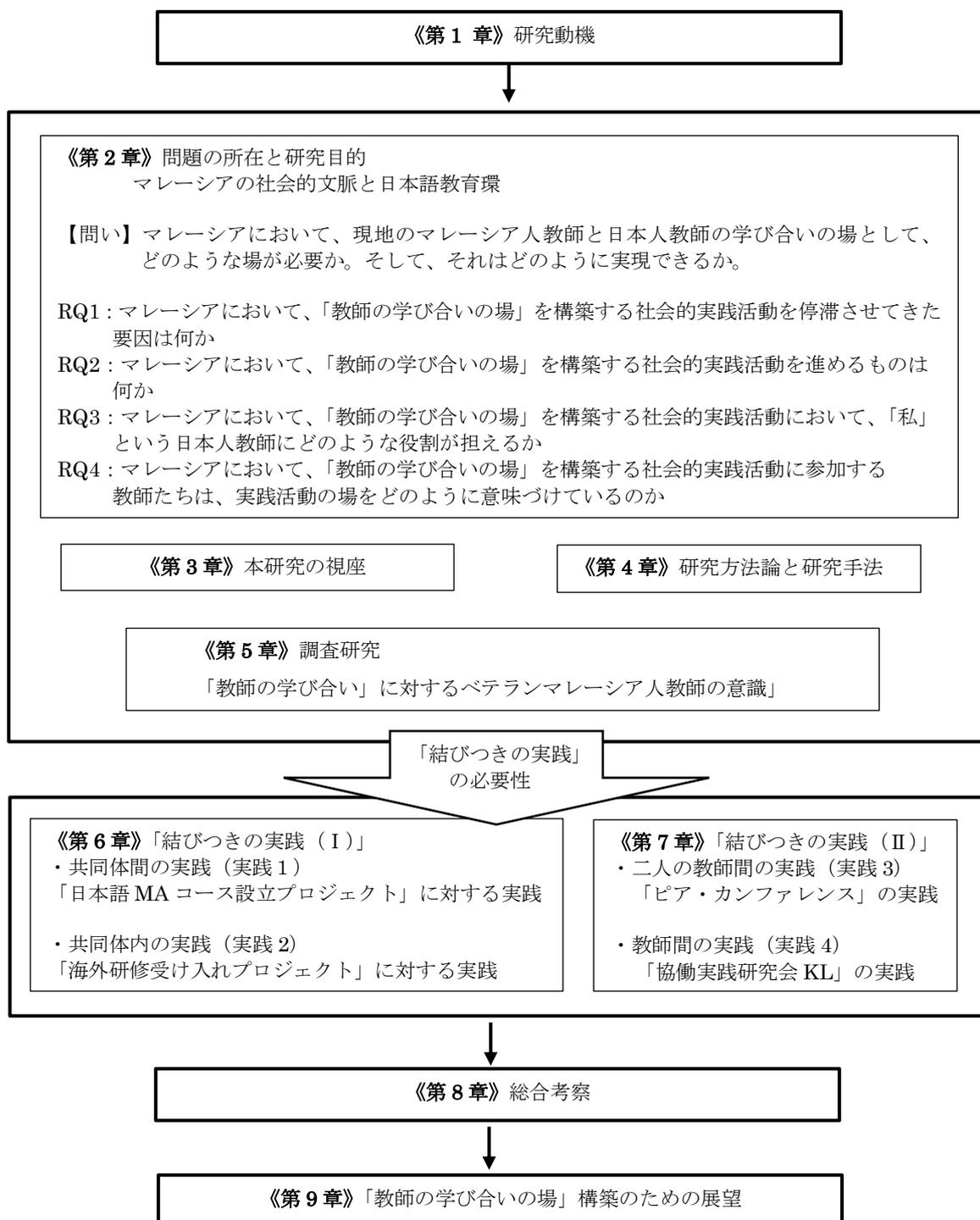


図 2 リサーチ・クエスチョンと実践記述章の関係図

### 第3章 本研究の視座（理論的視座と実践の位置づけ）

第1章では、マレーシアに二度赴任することによって、個人の力で変えることができない制度やシステムの存在と、システムや制度から生まれる教師の共同体間の「境界」、「矛盾した協調関係」、「固定的な役割観」といった矛盾に気づいたことを述べた。そして、これらの矛盾が、現地の教師による後輩教師の育成や研修実施を阻み、「受動的な日本語教育環境」という課題を生んでいるのではないかという筆者の問題意識について述べた。

そして、第2章では、日本の公的機関の海外教師研修およびマレーシアのフィールドの先行研究を概観し、さらに予備調査をはじめたことで、マレーシアの研究者の議論には、マレーシアの日本語教師の研修を自分たちでどうするのかという議論がないことを見つげだし指摘した。特に、「現地の教師の教師」であるマレーシアの日本語教育の研究者たちが、教師として自分たちが成長するために研修をどうするのかという議論、また、自分たちの成長を目指す自己研修の場、他の教師と学び合う場をどのように構築するかという議論を行っていなかった。しかし、既に東方政策も開始から30年を過ぎ、多くの日本留学生がマレーシアに帰国している。教師が学び合う場の構築を教師指導者や研究者に任せるのではなく、教師自身が、集い、自分たち自身で構築する時期に来ているのではないか。そして、自分たち自身で、いかに学び合えるのかを問い続けることで、「受動的な日本語教育環境」という環境を変えることができるはずである。

そこで、第3章では、「教師の成長」(teacher growth)、および「教師の協働」を先行研究においてレビューし、教師たちが他の教師と共に学ぶという意味を考えていく。さらに、マレーシアにおいて、システムや制度が生み出す矛盾を乗り越えるために、アクション・リサーチや、エリア研究のアプローチを検討し、理論的視座を確認すると共に、本研究の実践の位置づけを行っていく。

#### 3. 1. 「教師の成長」(teacher growth) という考え方

価値観が多様化しているグローバル社会においては、社会からの要請として、絶えず教育は見直しを迫られている。現在は養成課程が終われば、「これで、一人前の教師として一生やっていける」時代ではなく（秋田 2008；藤岡 2012）、この時代の教育に対応するために、教師は学び続けることが求められている。同時に、教師という職業は、様々な職務と

無条件の献身性を要請されており、授業をうまく実施するスペシャリストであるだけでなく、実践を省察し、異なった教育環境において、それぞれの複雑な課題と対峙できる学びの専門家であることが求められている（佐藤 2015）。

しかし、自分の可能性を追求させ、教師に学び続けさせる研鑽と省察のエネルギーはどこにあるのか。それには、人間の根源的な欲求であり、教師という知的労働者の満足感が関わっている。Maslow（1970）は、人間の欲求は、生理的欲求、安全欲求、社会的欲求、承認欲求、自己実現欲求という 5 段階のピラミッドのように構成されており、低階層の欲求が満たされると、社会に自分が所属していること、他者に認められることと、より高次の階層の欲求を欲するという。そして、人間の行動動機は、より高次の心理的欲求の充足を求め、自己実現をめざそうとする（pp.35-47）。この自己実現を自分を含む社会に対する何らかの成果によってもたらされる満足感であるとする、他者に対して、何らかの貢献に焦点を置くことと言い換えられる。

それは、他者と関わり、関わりの中で自分が何者であるかを知り、自分の可能性を追求し続ける行為に結びつく。自己実現を目指す人間にとって、重要な第一歩は、自分が何者であるかという自己定義を行うことである。ここには、社会的な要請に従わざるを得ない、「教師の成長を目指さなければならない」教師の姿ではなく、個人が自己定義のために自己成長を目指す姿が認められる。例えば、浅田（2012）は、「自己定義を行うことにおいて、職業が重要な役割を果たす」と述べる。

それは教師の成長過程において、教師という役割に体験的に同一化し、その職業への自己の適性を絶えず検討し続けるということの意味するのである。同時に、教師という職業の社会的役割に応え、社会から認められる自らを位置づけている。そして、このことが「教えるー学ぶ」という状況において問題となるのは、そこには人と人とのかかわりが常にその状態の基盤として存在するからである。したがって、教師学では教師の職能の成長・発達ということに狭く限定せず、人間としての成長・発達から教師という基本的な視座に立つのである。（p. 305）「エピローグ 教師学をめざして」より

つまり、教師が目指す自己実現の一つは、教師として社会に認められるために自己の適性、役割を問い続け、価値観を更新しつつ、自己を位置づけていくといった人間的な成長

のことだといえる。人間的な成長が求められているのは、もちろん、学校教育の教師だけでない。日本語教師も同様である。日本語教育においては、日本語教育実践をどのように展開するかという実践上の力量、つまり日本語教師としての職能上の能力やどう自分を教育するかという自己教育力に当たるこれらの力を日本語教師の資質として捉え、人間性、日本語教師の専門性、自己教育という側面で、教師の成長を捉える必要があると考えられている。それに加え、海外で活動する日本人日本語教師であれば、自分が今いる現場の仕事や教育に対する一つ一つの価値観と異なる自分の価値観を交流させ、否応なしにアイデンティティーの更新を迫られているといえよう。

これらに倣い、「教師の成長 (teacher growth)」をまず、授業をうまく実施するスペシャリストを目指すだけではなく、教師として自己の適性、役割を問い続けること、また、多様な価値観を学び続け仕事観・教育観を再構築しながら、自身のアイデンティティーをも更新しつつ、自己を位置づけていくことと定義する。

### 3. 1. 1. 教師が成長すること (development) を支える態度：省察

では、教師はどのように成長するのか。日本語教育においては、教師の成長する (development) 方法として「自己研修」 (self-directed learning) という概念が広く受け入れられている (岡崎・岡崎 1997 ; Richards & Farrell 2005 ; Korthagen, et al. 2008 など)。岡崎・岡崎 (1997) は、先輩教師のやり方をモデルとして細大もらさず、学ぶのではなく、「自分 (や他の教師の) のクラスで繰り広げられる教授・学習過程を十分理解するために、自分 (や他の教師の) 教授過程を観察し、振り返る中で教授・学習過程の重要な諸点を発見していく教師」を「自己研修型教師」と呼んでいる (p.24)。この自己研修型教師モデルに必要とされているのが、「振り返る」ことである。つまり、教師の成長を促す重要な態度の一つが「省察」である。横溝 (2000) は、この岡崎・岡崎 (1997) が主張する『自己研修型教師』を『内省的実践家』とも捉え、「『自己研修型教師』と『内省的実践家』を実現し、現職教師の自己成長に大きく貢献する一手段」 (p.9) としてアクション・リサーチ (以下「AR」と略称) を勧めている。AR は、教師の専門性を向上させる自己研修として、個人で、同僚と、グループ、すべてのレベルで実施可能なものである (Richards & Farrell 2005 : 14)。重要な点は、その自己省察活動を支え、かつ多面的な見方、複眼的な考え方を提供しうる他の教師との「協働」である (横溝 2006 ; Richards & Farrell 2005 など)。つまり、教師の成長に重要な二つ目の態度が「協働」である。

### 3. 1. 2. 教師が成長すること（development）を支える態度：協働

「きょうどう」ということばは、複数の分野の中で使われており、その表記も意味解釈も異なるため、「協働」の概念を定義、統一することは難しいとされている。その中で、池田・館岡（2007）は、「きょうどう」に「協働」という表記を用い<sup>26</sup>、協働の前提条件として、主体間が「対等」に認め合うこと、主体間に「対話」があり、その対話の「プロセス」や「創造」される新たな成果に主体間の「互恵性」があることを「協働」の概念としている（p.7）。本研究においても、池田・館岡（2007）の基本的な概念に従っている。ただし、そのことばの持つ意味は、社会的文化的背景によって異なると考えられる。池田・館岡（2007）が述べているのは、日本の教育現場をフィールドとして得られた知見である。また、前述したマレーシアの社会的文化的背景を考えると、日本の社会的文化的背景で捉えているのと同様に「協働」という概念を考えられない、もしくは、「協働」に一つの意味解釈を対応させることができないと推察している。そこで、本研究では、海外の現場における「協働」の概念、特に「対等」について、繰り返し議論していきたいと考える。

ここではまず、この段階での「協働」と「対話」についての捉え方を述べる。「対話」は、互いの持つ情報を交換するだけでなく、議論と呼べるようなやり取りがあることを想定している。他者が持つ異なる文化、そこのある考えや価値観に自分の考えや自分の価値観をせめぎ合わせる価値観の交渉だと捉えている。さらに、その「対話」そのものや「対話」へのプロセスの成果として「互恵」的なものが「創造」される状態を「協働」とし、「協働」と表記する。

## 3. 2. 「教師の協働」という考え方と教師の学び

### 3. 2. 1. 教師協働のプロセスと実践の場

#### 3. 2. 1. 1. プロセスと実践の場

教師が協働するとは何を指すのであろうか。「協働」の一つとして、先述の岡崎・岡崎（1997）、横溝（2000）が勧めているのが、実施したリサーチのプロセスと結果を他の教師と共有することである。岡崎・岡崎（1997）、横溝（2000）などによってARが導入された頃から、リサーチのプロセスと結果を他の教師と共有する実践研究が日本語教育の現

---

<sup>26</sup> 杉江（2011）らは、「協同」という漢字を当てている。

職教師にも注目されるようになってきている。つまり、実践研究という形の教師協働である。

2004年には、日本語教育学会主催の「実践研究フォーラム」が開始され、学会誌『日本語教育』126号では、2005年「日本語教育の実践報告－現場での知見を共有する－」という特集が組まれている。ここでの細川（2005）の論考以降、実践研究に対する議論は活発化する。さらに2012年には、『早稲田日本語教育実践研究』が刊行され、現在は、「協働実践研究会」、「言語教育と実践を考える会」、「実践持ち寄り会」など様々な実践研究、実践報告会が各地で行われている。このような学びの場に参加する者は、大学の教育者だけでなく、専門学校、中等学校、地域の日本語教師の教師、ボランティアとさまざまな実践者である。内省的実践者の増加は、研修実施者としての日本語教育研究者がARや自己研修を導入することに成功したことを示していると言える。

「教師協働」を示す論考はどのようなものがあるのか。『Web 実践研究フォーラム報告』（2005年-2016年）、『日本語教育』（2005年-2016年）、『早稲田日本語教育学』（2007年-2016年）、『早稲田日本語教育実践研究』（2012年-2016年）の論文集中で、主に大学の教師が取り組んでいるものを検討した。さらに教育学の論考集『教育実践学研究』（2005-2016年）、『人間関係研究』（2010-2014年）<sup>27</sup>などの教育学の論考を参考にし、実践（研究）の場とプロセスを検討すると、次の表1のようにまとめられた。

表 1 教師協働が起こる実践の場と教師協働のプロセスの例

教師協働が起こる実践の場	教師協働のプロセス
①研究会や勉強会 <sup>28</sup> 、学会誌といった教師の学びを意図した場	それぞれの成長を目指す教師が、プロジェクトとして、協働して学ぶ場を作り、互いの学びのプロセスを可視化し合い、それぞれの成長を目指す。

<sup>27</sup> 調査年数は、『日本語教育』で実践研究に対して特集が組まれた2005年からを調査対象年度とした。ただし、その当時まだ刊行されていなかった雑誌は、刊行されたのちから、2016年までを、また『人間関係研究』に関しては、特集に「協働」や「共生」が取り上げられた年を調査対象年度とした。各雑誌の巻名は、本稿末の資料2にまとめた。

<sup>28</sup> 本研究での研究会とは、研究や実践を公に発表する場を設けて、教師たちが学んでいる場のことである。また、勉強会は、公の発表は行わないが、小さなグループで文献講読や自分たちで自身の研究や実践を報告し合い、教師たちが学ぶ活動のことである。

②一つの、教材、活動クラス、コースづくりといった共通するゴールを目指す場	それぞれの成長を目指す教師が、共通する一つのゴールを目指しながら、プロセスを共有することによって学ぶ。
③コースや学校、教育環境に変化を生み出すために研究者と教師が学びを目指す研修の場	研究者／研修実施者と教師／研修受講者という区別された関係性は存在するが、研究者／研修実施者は、教師／研修受講者に助言を与えることを目的として研究するのではなく、両者が協働し、ターゲットのコースや学校、教育環境に変化を生み出そうとする。そのプロセスを共有することで両者が学ぶ。
④それぞれの場とプロセスで学んだ者にとっての学びを確認し合う第3の場における教師の学びの場＝対話型の研修の場	それぞれの成長を目指す教師が、それぞれの場で、成長を目指して学び、場を提供する研究者やコアとなる教師がそのプロセスの可視化を支援する。教師たちは、自分たちの持つ異なりと重なりを対話により確認し合う。そのプロセスにおいて、研究者／研修実施者と教師／研修受講者の明確な区別がなくなる。

ただし、個々の研究を厳密に①と②のどちらかに分けることはできない。また、③、④の立場においても、穏やかな移行がある。例えば、教師たちは、教師の協働による学びを意図した場として、「実践持ち寄り会」、「日本語教育実践研究フォーラム」という研究会や『早稲田日本語教育実践研究』、『Web 版実践フォーラム』という雑誌など①の場を作っている。そして、このような場において個々に成長を目指している。さらに、この「日本語教育実践研究フォーラム」や『早稲田日本語教育実践研究』や新たな学びの場、つまり①の場を作り上げ、同時に共通する一つのゴールを目指しながら、学びのプロセスを共有し、学び合う姿を省察する②のタイプのようなものもある。例えば、江森・佐藤（2011）は、教師たちが複数の大学院進学クラスの運営するために、一人の教師がトップダウンでカリキュラムや授業デザインを伝えるのではなく、それぞれの教師がカリキュラムや授業デザインを計画し、それを共有し、協働的に更新していくことで、むしろ教師間の連携が強まり、「教師同士の水平的で開かれた検討の場は、個々の教師の学びが還元され、組織における教師コミュニティの成長に繋がる。」（p.9）と述べている。また、神村ほか（2015）は、①にあたる教師の場に参加することで学ぶのではなく、それぞれ異なる実践の場を持つ5人の教師が集い対話し、「異なりと重なりという装置」（p.100）によって、互いの実践に新たな意味づけを創造する教師間協働の例である。それに対し、川名ほか（2012）は、早

稲田日本語教育センターの一つのシラバスの下、9つの異なるクラスを担当する10人の教師たちが共通の活動を通じ連携し、その連携がそれぞれの教師の取り組みに影響を与え、「主体的に携わった教師たちの教師間シナジーによって、その結束を強め、自身の学びを促す活動になった」(p.150)と報告している。これを②タイプの教師協働と捉えると、共にゴールを目指す共同研究も一つの教師の協働と考えられ、多くの教師協働の実践研究が共通の実践を省察する②の形態であった。

では、研究者が教師の学び合いに、「協働」という形で関わるとはどういうことか。それが③にあたる教師協働である。研究者が教師や学校に「貢献する協働」ではなく、研究者と教師の「互恵的な協働」(金田 2010 など)という考え方であり、この考え方においては、研究者も教師も協働して、学びの機会を得ることが目指されている。これに対して稲垣・佐藤(1996)の授業検討会の実践では、一見研究者が教師や学校に「貢献する協働」のようであるが、稲垣らはそれらの授業検討会を教師たちと共同し、ターゲットコースや学校、教育環境に変化を生み出すARと捉えている。つまり、内容・方法を受動的に修めるというニュアンスが強い「研修」に対し、開かれた世界、未知のものを追究する「研究」として(p.241)、授業検討会(授業研究)を捉え、教師を実践者と呼び、「実践者から学び、実践者と共に考えてきた」(p.249)プロセスを共有することを強調している。

一方、教師協働④というのは、「そのプロセスにおいて、研究者と教師、もしくは、研修実施者と研修受講者の明確な区別がなくなったもの」である。舘岡(2016)の「対話型教師研修」では、研修が研究者(研修の講師)による「講師提供型」で始まり、講師と参加教師が互いに自ら課題を持ち寄り、協働的に解決していく「持ち寄り型」研修を行きつ、戻りつ、繰り返すことで、そのプロセスに「学び合いのコミュニティ」(p.78)が生まれることが目指されている。舘岡(2016)では、研修実施者であり研究者という立場で受講者の教師との関係性を編み直し、従来のトレーニング型の研修から、対話を中心として関係性を構築できるような対話型教師研修への転換が目指されている。この対話型では、他者との関係性を構築することで学びを得、講師も参加教師とともに学ぶ存在だと捉えられている。講師提供型としてこの研修は始まるが、研究会参加教師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)。この舘岡(2016)から得られた知見—研修実施者たちと教師たちの関わり方が、教師たちの学びの場を構築するという行為を活発にし、さらに教師たちに継続的に学ばせる力を生んでいる—に、教師たちの

関係性と、学びの場を構築しようとする行為、そしてそこで学ぼうとする教師たちの営為の絡み合いに現地の教師たちと研修実施者との協働の一つの形が視える。

これに対し、池田ほか（2016）は、異なる4つの国において、日本語教育における協働実践について研究している4人の大学教師の個別の実践の報告である。4人の教師は、それぞれの国においてコア教師という役割で、協働学習の実践研究のプラットフォーム構築を目指し、それぞれの国において他の教師たちと省察し合っている。そのプロセスを4人の教師の国に限定しない第3の場で開示し合い、それぞれのプロセスに見られた異なりと重なりから学び合うという教師協働である。ここに見られる教師協働には、独特の関係性が見られる。プラットフォーム構築という目的で、教師たちが集まっているという意味で表1の教師協働①に分類できるような教師の協働をスタートさせているが、それぞれの教師のゴールまでの行程は違い、ゴールまでのプロセスを共有させることも目指されていない。4人の中でも、コアとなる一人の教師（池田）が、それぞれのゴールまでのプロセスを可視化できる第3の場を準備することによって、他の3人の教師たちが対等に対話する空間と関係性が生まれ、互いの実践を共有することが起こっている。そして、そこで4人の教師が学び合い、教師協働が創造されている。つまり、実践する場が全く異なった教師協働である。これらが教師協働④であり、研究を研究者／研修実施者と教師／研修受講者の明確な区別がなくなる新しいタイプの研修モデルである。

ここまで様々なプロセスと教師協働の場が見られた。これら教師協働のプロセス・成果こそが教師の学びであると言える。

### 3. 2. 1. 2. まとめ：学び観

以上を教師の学びとするのは、藤岡（1997）の「学び」の本質は「意味」にあり、行動主体が意味を発見し、意味を形成するという考えに依拠している。学ぶ主体が経験していることを重視した学び観「意味の形成としての学習」である。この学び観では、得た知識や技術を経験の中に捉え、意味づけ、また経験を繰り返し、意味づけし直す経験の再構築のサイクルが「学び」である。日本語教師たちは、自身の行った教育実践を過去の自分の経験と照らし合わせながら意味づけし直し、「学び」を更新しているのである。

以上から、本研究では複数の教師がある目標に向かって、他の教師と関わりを持って活動しようとしたとき、そのプロセスにおいて、以上述べたような学びが教師に起きることを「教師協働」と呼び、教師の成長（development）の過程と捉える。また、このような教

師に学びが起きる場こそが、教師の自己研修の場だと考える。

### 3. 2. 2. 教師協働を生起する対等性

ここでもう一度、教師協働モデル④を振り返り、教師協働モデル④を可能にしたプロセス、教師協働を生起したものについて考えてみたい。池田・館岡（2007）を引き、本章 3.1.2 では、協働の前提条件として、主体間が「対等」に認め合うこと、主体間に「対話」があり、その対話の「プロセス」や「創造」される新たな成果に主体間の「互惠性」があることを「協働」の概念とすると述べた。しかし、教師協働モデル④では、教師たちの立場が対等であったから協働が可能になったとは考えていない。なぜなら、この教師協働モデル④にある対等性は、「協働」といった概念を説明するときによく言及される「水平に開かれた」対等性を前提にして可能になった協働とは言いにくいからである。あったのは、「水平に開かれた」関係性における「垂直的な働きかけ」によって、具現化された対等性である。対等性があったから「協働」が始まったのではなく、「垂直的な働きかけ」によって対等性が具現化されることと、協働が生まれることは同時に起こったと考える。

このような「垂直的な働きかけ」によって具現化される対等性は、先に述べた「協働」の基本概念の一つとする「対等」の概念に反するであろうか。これに対して、筆者は、「協働」の概念に反するとは考えない。なぜなら、「協働」における対等とは、力や役割が同じ（レベル）になることは目指されていないはずだからである。むしろ、「協働」の概念として求められる対等性とは、関わり合うメンバーの関係性が水平に開かれることであり、他者とは異なる「自分の力」や「自分の役割」を認め、メンバーの誰かが「自分の力」や「自分の役割」とは異なる他者の力や役割に対して、垂直的に働きかけることによって生まれるものであろう。それは、目に見えない対等性を具現化させることによって生起する協働の形態である。

「協働」の文脈では、しばしばヴィゴツキーの最近接発達領域（以下 ZPD）の概念が取り上げられる。佐藤（1999）がヴィゴツキーの ZPD の概念の拡張の方向について論じている。その中で、まず、Cole et al.（1978）を引用して、ZPD を「自分の力だけで問題を解くことによって決定される現実の子どもの発達水準と、大人の指導や自分より能力のある仲間との共同の中で問題を解いていくことによって決定される可能性の発達の水準との間の相違」（佐藤 1999 : 34）と定義している。そして、このことからヴィゴツキーが ZPD の形成を「大人との垂直的な相互作用に限定しているのではなく、発達を促進するような

形で関わっている子どもとの間の共同作業、つまり水平的相互作用というものを含めていたと考えることができる」(p.35)と述べている。然るに、元々、垂直的な働きかけは、ZPD の概念の根底にあり、さらに共同作業としての水平的相互作用が協働学習の文脈に取り入れられてきたと考えられる。むしろ、垂直的な働きかけは、共同作業を促進する上で、重要な要素なのである。

もちろん、ZPD は子どもの発達段階で論じられてきたため、大人の行動にそのまま取り入れることはできない。しかし、人間は均一ではない。人間のそれぞれの力や役割は異なっており、それはその人の個性とも言える。その個性の異なる人間が集まって社会を構成している。そこで協動的に何かを起こすときには、誰かが「自分の力」や「自分の役割」とは異なる他者の力や役割に対して、垂直に働きかけ、相互作用することが必要なはずである。このような相互作用を生む垂直的な働きかけは、子どもの発達においてのみ必要なものではないことは明らかである。さらに、ここで重要なことは、能力や役割を固定化させて垂直に働きかけるということではなく、垂直的な働きかけによって他者の別の視点でのものの見方、考え方を得、相互作用するということなのである。そこで対等性が具現化され協働が同時に起こる。「垂直的な働きかけ」が目指しているのは、相互作用による対等性の具現化であり、トップダウンの一方的な指示や情報の転移を意味することではない。

これまでの日本国内の教師協働の議論においては、協働するために対等であることが前提であること、水平に開かれた関係性で、どのように教師協働、すなわち教師の学びが起こるかに着目されていた。しかし、働きかけることで対等性が具現化されるという観点は、見過ごされてきたのではないだろうか。教師協働を成し遂げている教師たちは、何らかの「垂直的な働きかけ」を互いに行い、そこから学び合いがはじまっていたはずである。意識しなくてもほぼ均質の価値観や生活習慣をもつ、「わかり合う文化」(平田 2012)の中にいる日本人教師同士が教師協働を目指しているとき、互いが対等性を感じ合うことは難しくない。だから、対等性を具現化するために「垂直的な働きかけ」がなければ教師協働がはじまらないと感じることはほとんどないし、特に取り上げていないのだと考えられる。

だが、教師たちの間に「私たち教師は対等な間柄でない」と考えるような文脈があるとしたら、協働はそもそも簡単なことでないということになる。また、日本語教師という一つの職業カテゴリーに括られても、教師それぞれは、個人の自己定義のために(浅田 2012)、それぞれのゴール、それぞれの成長 (growth) を目指している。つまり、それらの教師の成長のゴールは異なる。だから、目指すゴールの異なる教師たちが学び合う教師協働を起

こすには、誰かが働きかけ「対等性」を具現化することが重要になるはずである。教師協働モデル④にあった対等性も、日本を拠点とする研究者／研修実施者である池田や館岡が、研修実施者と受講者という関係を越えて、現場に働きかけることで協働が生まれたに違いない。少なくとも池田（2015）、館岡（2016）らが関わった海外の現場では、池田や館岡が日本を拠点とする研究者／研修実施者からの「垂直的な働きかけ」がなかったら、教師協働という教師の学び合いは始まっていなかったはずである。教師の学び合いが始まったとされる事例では、現地のコア教師たちが日本の池田や館岡といった教師たちから「垂直的な働きかけ」を受け、そこで一つの学び合いが始まり、更に、現地のコア教師が現地のコミュニティで、「垂直的な働きかけ」を行い、現地での教師協働が始まったと考えられる。その「垂直的な働きかけ」が、館岡（2016）で「学び合いのコミュニティ」を生成することにつながった。また、池田（2015）で研究会活動を動かした「第4の要因」とするもの一つになった。つまり、「垂直的な働きかけ」やそれによって具現化される対等性が海外の現場の教師協働、教師の学び合いを進めたと推測する。

だが、ここまで見てきた池田や館岡の実践から導き出した教師協働モデル④は、日本を拠点とする研究者／研修実施者が、海外の現場の教師に対する関わり方を変え、教師の学び合いを捉えたものである。まだ、自分たちで学び合うことに積極的に取り組んでいない海外の教師たち、特に現地のローカル教師と日本人教師の間で教師協働や対等性は、どのように捉えられているのか。また両者間に「垂直的な働きかけ」は意識されているのか。次項では、主に東南アジアの日本語教師研究をレビューして検討する。

### 3. 2. 3. 東南アジアで活動する教師と教師協働

#### 3. 2. 3. 1. 捉え方を変えて理解することの限界

まず、マレーシア日本語教育国際研究発表会の発表研究や B 大学で発行されている紀要に、先に分類した日本語教師の協働モデルを確認した。すると、自身の成長を目指すマレーシア人教師と日本人教師が共通する一つのゴールを目指しながら、プロセスを共有することによって学ぶ教師協働モデル②にあたる共同研究型が少ないながらも散見された。しかし、マレーシア人教師と日本人教師がプロジェクトとして、協働して学ぶ場を作り、互いの学びのプロセスを可視化し合い、それぞれの成長を目指す教師協働モデル①、つまり研究会や勉強会、学会誌といった教師の学びを意図した場を創出する研究は見あたらなかった。マレーシアで教師協働モデル①が見られないのは、次にあげるスリランカやタイな

ど南・東南アジアにおける先行研究にあるような、ローカル教師と日本人教師が互いに持つ「固定的な役割観」や、相手に対する一つの見方があるせいではないかと考えている。

ロクガマガ (2007) は、スリランカの事例を挙げ、「TJL2 (日本語を第 2 言語とする日本語教師) が、TJL1 (日本語を第 1 言語とする日本語教師) と比較され、問題のある存在として、あるいは、責任が果たせない存在として捉えられている」(p.194) ことを批判した。ロクガマガ (2007) の問題意識は、同じ職業を持つもの同士で互いに相談できる場として意図されているはずのスリランカの日本語教師の勉強会が、いつも TJL2 の悩みに TJL1 が応える場面が多いことであった。その問題意識から辿り着いたのは、まず、TJL2 と TJL1 という二項対立の存在から逃れることができない現実を認めることであった。そして、現実を認めつつも、TJL2 を TJL1 ではない教師というようにネガティブな意味で捉えるのではなく、目標言語を第 2 言語とする教師とはどのような存在であるかと問い、日本語の第 2 言語ユーザーとしてのアイデンティティを捉え直すことだった。その結果、調査協力者である TJL2 の A の日本語教育実践を可能にしているのは、①TJL1 の評価を絶対視せず、日本語第 2 言語ユーザーとして周りに認められていると感じていること、②自分なりの TJL1 とのつきあい方を持っていることであることを突き止めた。これにより、ロクガマガ自身が日本語第 2 言語ユーザーというアイデンティティの捉え直しに成功している。

しかし、TJL1 と TJL2 が対等に位置づくためになされたはずの TJL2 のアイデンティティの捉え直しは、スリランカ人の仲間に認められれば、外国人である日本人教師の評価は気にしなくてもいいという態度を擁護することになっている。外国人 (日本人) 教師に対して、問題をやり過ぎすつきあい方をとるローカル教師の姿勢は、日本人教師への捉え方を変えたコミュニケーションの仕方というより、むしろ、ローカル教師と日本人教師との「断絶」を肯定することによって、対等なレベルで存在することを目指しているように見える。スリランカ人教師の日本人教師を捉える視点だけを変えて、対等になることを目指す態度は、結局、スリランカ人教師と日本人教師という二項対立的な共存を生んでいる。これは、多民族で構成されたマレーシア人教師たちの間で行われている、相手の持つ価値観の意味を十分に確かめることなく、「相手文化を尊重している」と事あるごとに回答するコミュニケーションの取り方に重なるところがある。このような捉え直し方では、TJL1 と TJL2 の間で教師協働は起らず、「1, 2 年我慢すれば、この TJL1 は帰っていくから。」というささやきと TJL2 の悩みに TJL1 が応える勉強会が繰り返されるだけではないだろうか。つまり、ここでは、他者に対する捉え方だけ変えても、他者を理解することには、限界が

あることが示されているのではないだろうか。

ローカル教師が日本人教師を見ているロクガマゲ（2007）のような研究に対して、現地の日本人教師たちがローカル教師をどのように見ているかを取り上げた研究はタイに多い。例えば、日本人教師がタイ人教師と働くことで不快に感じたエピソードを分析し、日本人の異文化理解の過程が調査している松尾ほか（2016）がある。また、質的調査を行い M-GTA での分析結果から、日本人教師がタイ人教師と共同で仕事をするものの難しさを感じ、そのため日本人教師が仕事観を変容させて現場に適応しているプロセスをまとめた中山（2010）や、タイにいる日本人教師たちが、現地に長く勤務するほど、ローカルのやり方を受容したり、自分のやり方をあきらめるという態度に変容していくことを量的調査の結果から述べている（松尾ほか 2014）などもあった。松尾ほか（2014）は、日本人教師が、タイ人という異文化に接触することで、はじめは不快に感じることもあるが、長く滞在するうちにその異文化を受容、もしくは自身に変容することで「協働に困難を感じなくなる」（p.117）と述べ、協働が時間と共に可能になっていくことを示唆している。ただし、これらで述べられている「協働」とは、本研究で定義しているような教師の学び合いのことを必ずしもさしているわけではない。

さらに、「協働」についてだけでなく、「成長」について述べているものには、片桐ほか（2011）がある。これは、タイ人教師と日本人教師の両方に調査したものである。片桐ほか（2011）は、タイ人教師が日本人教師と同じ日本語教育現場で働くことで「成長する教師」になる可能性を論じた上で、「日本人教師は、タイの現場に適応する場合があるが、協働による学びがあったという結果が出ていない。」（p.43）という結果を述べている。片桐ほか（2011）の研究では、気になる点がある。それは、タイ人だけが学んだとしている点である。その学びは、タイ人教師と日本人教師による相互行為で起こったはずである。タイ人教師だけが学んだということはない。中山や松尾という研究者が捉えた日本人教師の受容や変容という態度も現地人教師と日本人教師の協働—本研究で定義する教師協働モデル①—の結果と考えられる。タイ人教師が「学んだ」と答え、日本人教師が受容や変容に至ったプロセスを教師協働と捉えられていないのは、日本人教師が考える協働という概念が、タイ人が考える協働の概念と異なっているからであろう。

これらの先行研究からは日本人教師が、日本人教師とタイ人が同じゴールを目指すことや、同じゴールを目指し合うためのやり取りを協働と捉えていることが窺える。これらは、教師協働が起こる実践の場とプロセスを分類（3.2.1.1.表 1 参照）したときに、多くの教師協

働の実践研究が、共通の実践を共同で省察するもの（教師協働モデル①）であったことと無関係ではないと考えられる。同じゴールを目指し合うこと、そのために相手のこと、相手文化を受容するためのやり取りが協働することであろうか。それは、協調することにはすぎないのではないだろうか。これについて、平田（2012）や、柄谷（1992）の考えが参考になる。次節で、平田（2012）、柄谷（1992）に触れたい。

### 3. 2. 3. 2. 作り出す、働きかけるという観点へ

例えば、平田（2012）は、価値観がばらばらな人間がコミュニケーションするためには、「協調性」よりも「社交性」（p.207）が必要だと述べている。平田（2012）は、自身の演劇での経験から、いい舞台ができるために、「幕が下りるまではどんな嫌な奴とでも、どうか仲良くする。」（p.207）と述べ、これを「社交性」と呼んでいる。さらに、平田は、そもそも「人はわかりあえない」とし、わかりあえないことを自覚し、共有部分を見つけ、それを広げていくことをすべきだと主張する（p.208）。平田にとって、対話は、異なる価値観を持った人との出会いであり、徹底的に議論し尽くすことであり、時間のかかるプロセスなのである（p. 103）。

この平田（2012）の考えは、柄谷（1992）の考えるコミュニケーションの概念に通底する。柄谷（1992）の理論はかなり過激で、「私は、自己対話、あるいは自分と同じ規則を共有する者との対話を、対話と呼ばないことにする。」（p.11）と断言する。『『教えるー学ぶ』という関係を、権力関係と混同してはならない。」（p.9）と述べた上で、「よりよく互いに理解しようとするならば、相手にといただきねばならず、あるいは相手に教えなければならぬ。それは、『教えるー学ぶ』関係に立つということである。」（p.11）と主張し、「教えるー学ぶ」という関係がコミュニケーションの基盤だとする。柄谷のことは、コミュニケーションの基本的な関係を「語るー聞く」と考える私たちに、それは全く反対だと指摘する。柄谷の伝えたいことを理解するためにもう少し引用する。

（引用中の強調は、著者柄谷によるもの）

「教えるー学ぶ」という**非対称的**な関係が、コミュニケーションの基礎的事態である。これは、けっしてアブノーマルではない。ノーマル（規範的）なケース、すなわち同一規則をもつような対話の方が、例外的なのがある。それが例外的にみえないのは、そのような対話が、自分と同一の他者との

対話、すなわち自己対話（モノログ）を規範として考えられているからである。しかし、私は、自己対話、あるいは自分と同じ規則を共有する者との対話を、対話と呼ばないことにする。**対話**は、言語ゲームを共有しない者との間にのみある。そして、**他者**とは、自分と言語ゲームを共有しない者のことでなければならない。そのような他者との関係は非対称的である。「教える」立場に立つということは、いいかえれば、他者と、あるいは他者の他者性を前提とすることである。

柄谷のコミュニケーション論は、対等な関係を基盤としてコミュニケーションが展開すると考えがちな私たちに、コミュニケーションが起こる関係は、そもそも非対称なもので、非対称な関係を乗り越えるためにコミュニケーションがあるのだと教える。規則を共有する者同士で、言語ゲームを展開させるために、コミュニケーションがあるのではなく、言語ゲームが始まるように、規則を知らない他者に対して、教えることからコミュニケーションが始まるという思考である。他者に対する働きかけがなければコミュニケーションは始まらない。「共通の規則があるとしたら、それは『教えるー学ぶ』関係のあとにしかない」と述べる（p.11）。つまり、コミュニケーションとは、言語ゲームが始まるように、まず、「私」が規則を知らない他者に教えることから始まる。しかし、それは、同時に「私」自身も規則を知らない他者として、教えを受けるということの意味している。

以上の平田や柄谷のコミュニケーション論を踏まえると、コミュニケーションは「する」と考えるより、「作り出す」と考えたほうが適するように思う。そして、教えることから始めなければ、コミュニケーションが始まらないと考えると、教師協働という教師の学び合いのコミュニケーションは、まず、誰かが教えて、つまり、率先して他者に対して働きかけることがあって、相手が応答し学び、さらにそれに対して働きかけた方も、教えられ、学ぶという循環が作り出されていくということになる。このことは、先に述べた「垂直的な働きかけ」が、協働において「トップダウンの一方的な指示や情報の転移を意味するのではない」（本稿 p.49）と言う考えにつながる。

では、誰が率先して他者に働きかけるのか。そして、本研究のように、教師がコミュニケーションする場、つまり、学び合う場を作り出していくために、他者に働きかけるリサーチとして、どのようなリサーチが必要なのか。

そこで、次節 3.3.では、組織論の中で、率先する者とされてきた「リーダー」および、リ

リーダーが持つとされてきた「リーダーシップ」と、「リーダーシップ」を受け入れる「フォロワーシップ」や「フォロワー」に対する研究を概観する。リーダーシップの概念は、3.2.2.で論じた「垂直的な働きかけ」によって、生み出される「協働」と共通点があるのか。さらに、「フォロワー」と「ピア」に共通点があるのか。これらについて検討する。

### 3. 3. リーダーシップと協働

#### 3. 3. 1. リーダーシップ研究の変化

スーパー大辞林 3.0 (デジタル版) では、リーダーシップを「指導者として能力・資質。統率力。指導力。」と説明している。しかし、リーダーシップを指導者が持つものと定義したままでいいだろうか。例えば、OECD (2013) は、21 世紀型の学習とリーダーシップとの関わりを考え、リーダーシップを広義に「何らかのものを方向づけることに関するもの、そしてそれを見通すために責任を引き受けることに関するものをいう」としている (p.35)。これを見る限り、リーダーシップは、指導者や個人の特性に限定されてはいない。

確かに、組織論において、1930 年代、リーダーシップは、リーダーの影響力に焦点が置かれ、リーダーシップを発揮する人の能力・資質だと考えられていた (小杉 2013; 館野 2018 など)。それが、現在も、大辞林でのリーダーシップの意味になっていると考えられる。だが、ビジネスモデルの変化と共に、リーダーシップ研究及び、リーダーシップの定義も変化している。例えば、ドゥラガー (1964/2006) が、経営者<sup>29</sup>が「貢献に焦点を合わせることによって」 (p.93) 経営による成果を上げることができると述べた 1970 年代の研究では、「グループや組織の目標を達成するために、グループや組織を導いたり、維持したりすることがリーダーシップとして捉えられ」 るようになる (石川 2018:26)。つまり、資質に代わり、行動特性がリーダーシップを構成すると考えられようになった。そして、最近のリーダーシップ研究では、「共通の目標達成に向け、リーダーがメンバーに影響を及ぼすプロセスに焦点が当てられるように」 (石川 2018:26) になっており、リーダーシップをプロセスと捉えることによって、リーダーシップを「リーダーの個性や特性ではなく、リーダーとフォロワーの間に起こる相互作用」 (同 p.27) と考えるようになっていく。

だが、リーダーとフォロワーの相互作用でリーダーシップが生成されると考えるように

---

<sup>29</sup> ここでは、組織の全員が経営者 (エグゼクティブ) のように働くべきであると説かれており、これが、メンバー全員がグループや組織全体の貢献を目指すという考えにつながっていく。

なり、相互作用といったプロセスに焦点が置かれるようになったが、プロセスに焦点を置きつつも、小野（2016）が「組織を構成するメンバーは、「組織をとりまとめるリーダーと、リーダーのもとで活動するフォロワーからなっている。」（p.122）と述べるように、リーダーシップ研究では、リーダーとフォロワーという立場は明確に分けられたままである。

なぜなら、以上のような研究は、主に、経営学、組織学の中で論じられてきたため、研究対象を企業や組織のトップとそれをフォローする者として扱っているからである。しかし、リーダーシップ開発研究においては、「リーダーシップは学習できる」という立場に立っているため、新たな視点が生まれている。その一つがシェアド・リーダーシップである。

### 3. 3. 2. シェアド・リーダーシップとピア（仲間）

シェアド・リーダーシップは、「(チームや) <sup>30</sup>職場のメンバーが必要な時に必要なリーダーシップを発揮し、誰かがリーダーシップを発揮している時には、他のメンバーはフォロワーシップに徹するような(チームや) 職場の状態のことである」(石川 2016 : 44)。これまでのリーダーシップ研究は、リーダーシップを発揮することが求められる地位の人物が一人だけいることを前提にしていたが、シェアド・リーダーシップという視点では、他のメンバー全員がリーダーシップを発揮することができることを前提にしている。つまり、シェアド・リーダーシップが発揮されるチームでは、メンバーがそれぞれの持つ情報や能力を発揮しながら、また、活動を率先するリーダーを入れ替えながら活動を続けていくことが行われる。ここでは、リーダーは固定化されず、それでいて、適切なタイミングと状況に応じて、リーダーが現れる。リーダーが固定化されず、活動を率先するというような点は、「垂直的な働きかけ」によって、生み出される「協働」と共通点がありそうである。

このシェアド・リーダーシップという視点は、最近企業や組織だけでなく、大学や高校のリーダーシップ教育に取り入れられ始めている。例えば、学習目標を「リーダーシップ・スキルをつけること」とし、大学の授業としてリーダーシップ教育を実施している日向野（2013）は、「対等の立場にいるなかでリーダーシップがとれること」を「ピア・リーダーシップ（カリスマ性や権限によらないリーダーシップ）（p.28）と呼び、クラスメイトだけでなく、TA（Teaching Assistant）やSA（Student Assistant）も入れて、ピア・ラーニングで授業を行っている。

---

<sup>30</sup>（チームや）は、石川（2018 : 44）で加筆されている。

また、TA、SA というようなピア・リーダーという学生ピア（仲間）を授業やプログラムの運営に取り入れた学び合いは、リーダーシップ教育だけでなく大学で広く行われている（調査回答大学中 52.4%）<sup>31</sup>。授業を履修で参加するのではなく、その授業やプログラムを支えるために参加する学生をピア・リーダーと呼び、そのピア・リーダーと履修学生の学び合いに、両者の成長を捉えていく視点は、教師の学び合いのプロセスを考察するにあたって、取り入れていくべき視点だと考える。

ただ、山崎ほか（2005）、宮橋（2015）、（秦・平井・堀江 2016）などで取り上げられている学生ピア・リーダーは、「意図的にデザインされた教育サービスを提供するためにトレーニングを受けた学生」（秦・平井・堀江 2016：66）と定義されており、目指された一つの教育サービスの中では、一般学生と学生ピア・リーダーの役割が入れ変わることはない。また、日向野（2013）が述べている「ピア・リーダーシップ」も、「対等の立場でいるなかでリーダーシップがとれること」（p.28）とあり、リーダーシップをどのような形でとるかという点に命題がある。

本研究では、リーダーシップ教育を目指すのではない。教師の自律的な学び合いを目指している。ピア（教師仲間）の中からリーダーが現れることもあるという観点は、必要であるが、初めからリーダーの役割担当者が決まっているのではなく、ピア（教師仲間）の教師同士が学び合う、その相互作用のプロセスとそこからリーダーが生まれてくることを考えていく必要がある。

### 3. 4. アクション・リサーチ（AR）の検討

#### 3. 4. 1. 授業実践の改善を目指すメソッドとしての AR

では、教師のコミュニケーション、学び合いを始めるために、他者（他の教師）に働きかけるリサーチとして、どのようなリサーチが必要なのか。

教師が学ぶためには、省察が必要であり、そのために AR が必要であることを 3.1.1. で述べた。だが、教師個人の実践や、個人の授業実践のみを省察の対象とする AR や、AR を省察の手法（メソッド）として捉えるのでは不十分であると考え。教師たちの自己研修をアシストする教師の学び合いの場を構築するためには、どんな順で何をしたかを知るための手法（メソッド）が必要なわけではない。個人の実践を社会的実践とどのように結びつ

---

<sup>31</sup> 学生支援機構平成 29 年度の調査回答大学 782 校中

け、社会的実践の改善に関わらせるのか、実践の他者への働きかけ方、理念を問う研究方法論（メソドロジー）が必要なのである。そこで、授業実践を省察するために検討されてきたと考えられる手法（メソッド）としてのARを再検討し、研究方法論（メソドロジー）としてのARを検討したい。

例えば、Carr and Kemmis（1986）は、ARの定義を

社会的な状況における参加者が、実践が行われた状況の合理性や正当性、  
および、その実践の理解と、実践が行われた状況の改善のために実施する  
自己省察的探究のあり方（p.162）

としている。省察を重要視するARでは、研究者によって異なる表現が使われているが、そのサイクルは、課題の設定－実施と行動の分析－省察－改善といった流れをスパイラルに繰り返すとされている。Korthagen et al.（2008）は、教師の専門性を構築するサイクルをALACTモデル<sup>32</sup>（p.62）と呼び、そのサイクルに省察の重要性を述べ、類似する概念として、Carr and Kemmis（1986）のARをとりあげている。ここで気になる点は、その省察する実践の射程である。Korthagen et al.（2008）においては、大学の教師教育の場を中心とした文脈で実践が捉えられ、現職の教師の社会的な状況を省察することは明示されていない。もっとも「ARに参加するということは、おのずと自身の所属する学校や社会さえ変えることに貢献する。」（p.65）とも同時に述べ、教師たちのARが社会的な状況の改善に関わることには言及している。しかし、省察の対象は、主に教授する文脈に置かれている。

また、岡崎・岡崎（1997）においても、「教師の成長」という概念が、現職段階の教師にも重要な概念であることを指摘し、さまざまな学習者や授業、コースを知る現職教師が、そのニーズや既存のコースやカリキュラムを「内省」により見直すとともに、自分の言語教育観を更新することを提唱しているが、それを同僚教師たち、後輩たちとどう共有し、省察するかまでは言及されていない。

Carr and Kemmis（1986）が提唱したARに関しては、横溝（2005）がより詳しく言及

---

<sup>32</sup> Action-Looking back on the action-Awareness of essential aspects-Creating alternative methods of action-Trial（行動－行動の省察－本質的な局面への気づき－行動選択肢の創造－試行）model 経験による学びのプロセスのモデル化。最後の試行は次の新たな行動とリンクしている。

し、a)「教師自身の実践の向上」、b)「実践の現場を構成している構成要素（教師自身、学習者、教材等）に関する理解の深まり」、c)「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」という三つの特徴のうちどれを強調するかによって、AR の分類が可能であるとしている。その上で、英語教育の ESL(English as Second Language)関係者が取り上げている考え方から AR を「課題探究型 AR」と「仮説 - 検証型 AR」と分類し、「教室内外の問題、関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システマティックな調査研究」(p.16)であり、実践研究の一形態(p.15)だと定義した。課題探究型 AR では、「毎回毎回の授業で生じる内省を記述し続けることに加え」(p.18)とあるように、特に内省に焦点を置き、b)「実践の現場を構成している構成要素（教師自身、学習者、教材など）に関する理解の深まり」が注目される(p.19)。これに対し、仮説 - 検証型 AR は、「教え方がより良いものになり、学習者の言語運用能力の向上に繋がった」という形での「実践の向上が強調される傾向」(p.16)にあり、a)「教師自身の実践の向上」を目指した研究であると述べている。その上で、横溝(2006)は、「教師自身の実践の向上」のみを目指す研究は、内省し続けることを重視しないことになり、よいことではないとしている(p.53)。

ところが、横溝(2005)は、a)「教師自身の実践の向上」だけでなく、b)「実践の現場を構成している構成要素（教師自身、学習者、教材等）に関する理解の深まり」をも捉える課題探究型 AR を勧めているが、c)「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」を排除している。つまり、省察する実践の射程を「授業実践」教室の「内」と捉えている。ESL(English as Second Language)関係者の AR においても、取り上げられている実践は、教室実践である(例えば、Nunan 1992; Richards & Lockhart 1994; 佐野 2005 など)。これを横溝(2006)は、多くの外国語教師にとっては、周りの状況を変えることは大きなエネルギーと長い時間が必要で、AR 実施の目標から「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」を除外して考えることにしたと説明している。また、同様な理由で日本語教育の領域で AR の目標から「周りの状況の改善」が外され、逆に強調されるようになったのが「実践の向上」や「構成要素の理解の深まり」の2点であると続ける(p.52)。つまり、横溝(2006)は、日本語教師たちが AR に取り組みやすいように意図的に「実践の現場を構成している構成要素（教師自身、学習者、教材等）に関する理解の深まり」を捉えることを主張し、「周りの状況の改善」を外したのである。省察の対象とされてきた実践の射程は、「実践の現場を構成している構成要素（教師自身、学習者、教材等）」のみであった。

いずれにせよ、横溝(2005)は、現職の日本語教師たちが繰り返し省察する実践の対象

を「実践の現場を取り巻く周りの状況」を排除し、ARを勧めた。これは、不十分だったといわざるをえない。なぜなら「実践の現場を構成している構成要素（教師自身、学習者、教材等）」の理解だけでは、その理解が機関やその周りにつながらず、目指す成長が個人の成長に閉ざされてしまう。目指す成長が個人の成長に閉ざされてしまえば、所属機関の成長、教師全体の専門性の向上へとつながっていかない。

これに対して、Richards & Farrell（2005）は、教師の成長を促す活動手法として、AR以外に以下の表2のものを例に挙げ、また自己研修が仲間と取り組めることを示している。表2の4) 機関・組織における活動手法は、機関や組織で作るものとして捉えられているわけではなく、教師たちの自己研修活動をアシストする範囲として捉えられている。

表2 教師の成長のための活動手法の例

1) 個人	2) 1対1型	3) グループ	4) 機関・組織
自己モニター	ピア・コーチング	ケース分析	ワークショップ
ジャーナル	建設的批判的助言	ジャーナル	AR
できごとの批判的検討	できごとの批判的検討	教師サポート・グループ	教師サポート・グループ
ティーチング・ポートフォリオ	ピア観察	チーム・ティーチング	
AR	AR	AR	

注：(Richards & Farrell 2005 : 14)を参考に筆者作成

### 3. 4. 2. 社会的実践の改善を目指すメソロジーとしてのAR

だが、Richards & Farrell（2005）のARも、実践の現場を取り巻く周りの状況の改善までは、重要視されていない。

つまり、ここまでに取り上げたAR（例えば、Nunan 1992 ; Richards & Farrell 2005 ; 佐野 2005 ; 横溝 2006 など）の概念と比較して、Kemmis and McTaggart（2007）が分類した7つのAR(表3参照)の概念を検討すると、Nunan(1992)、Richards & Farrell（2005）、佐野（2005）、横溝（2006）らが捉えたARは、Kemmis and McTaggart（2007）が分類する「授業実践の改善を目指すクラスルームAR」だと言える。

AR	説明
参加型リサーチ	第三社会の社会的変革として行われる。
クリティカル AR	自己内省的な研究、現場における組織と権力、物事を改善するために行われる。教育と社会の関係を議論する。
クラスルーム AR	教師が自分の実践を（時には研究者の援助を受けて）改善するために行われる。
アクション学習	組織の経営上の問題を解決するアプローチ。
アクション科学	専門職が訓練時に教授される知識と仕事における解釈や運用に関する専門知識のギャップを改善されるときに行われる。反省的実践家の育成が目指される。
ソフトシステム・アプローチ	工業生産に関するシステム工学を用いる組織の改善を行うアプローチ。
産業 AR	組織効率性や雇用関係を改善するために行われる。

表 3 研究方法論（メソドロジー）としてのアクション・リサーチの分類

注：Kemmis and McTaggart（2007：273）筆者訳

例えば、日本語教師は、職能上語学教師であることが強調される。また、非常勤講師が多いという状況からも社会的実践活動よりも教室の授業実践活動に焦点を置くことが多いと推測される。それを踏まえ、語学教育の研究者は、クラスルーム AR を AR の全てであるかのように提示し、AR のメソッド（手法）の側面を強調してきたのである。

これに対し、学校教育の領域では、秋田（2008）がアクション・リサーチを一つのメソドロジー（研究方法論）と捉え、授業研究を実施する一つの研究方法論としてクラスルーム AR を考えている。AR を一つの哲学や理念をもつメソドロジー（p.112）として捉えた。このことにより、AR を「実践を研究する研究手法」と捉えるだけでなく、「実践への関わりを研究する研究そのもの」と捉えることができる。さらに、AR をメソドロジーと捉えることは、授業研究をめぐる研究として、より広い学校としてのサポート体制のあり方や、教師と研究者による授業や学習に関する協働学習過程を研究することが AR の射程に入ってくる（p.116）。また、この捉え方により、教室の実践を振り返るだけでは解決できない実践上の問題を、教室を取り巻く周りの状況として捉え、改善を目指すことができる。

現実の問題として、教室の中で起こっている問題であっても、その問題は、既に教室を

取り巻く周りの状況と深く関わっている。その改善には、教室の中を振り返るだけでは十分ではなく、周りの状況を理解し、働き掛け、再解釈する必要があるのである。そこで必要とされる、現場に対する向かい方、一つの現場へのまなざし（アプローチ／理論的視座）が批判的（クリティカル）アプローチ<sup>33</sup>である。

### 3. 4. 3. 批判的アプローチ

#### 3. 4. 3. 1. エンパワメントという態度

Kemmis and McTaggart (2007) が「クラスルーム AR では教育と社会の関係を議論できない。この不満からクリティカル AR が生まれた。」 (p.273) とするように、「個人の実践の向上」という目的を超え、教育と社会の関係を問いながら「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」を目指す AR がクリティカル AR である。現場の当事者が参加するクリティカル AR は、当事者の現場での実践活動を無視するものではなく、個人の実践活動を周りの状況への社会的実践活動と連関させていく。「実践者は、この連関を行うことで、自分の実践活動を省察し磨き、固定的な枠組みや固定的な考えから実践活動を解放する。これによって、実践者は周りの状況への理解や価値観を再解釈し、さらにそれらを自己の実践に取り込む方法をも再解釈していくことができる」 (Kemmis & McTaggart 2007: 279-281)

実践活動を省察し、周りの状況の理解や価値を再解釈するという AR は、ただ現場に共感して、解釈する（解釈主義アプローチ）のではなく、社会構造上どのような位置取りを変えていけるかを当事者（研究対象者）が身につけるか、すなわち、「対象者の対象の社会や自分自身の認識を変化させ、エンパワー」することを目指す（箕浦 2009: 7）。現場の人々に関わり、現場の人々をエンパワメントすることを目的としたまなざしこそが、本研究に必要とするクリティカル・アプローチである。

ここで使用したエンパワメントという語、クリティカルという語が内包する意味は広い。研究者によっても使用意図に相違がある。そのため、ここで、本研究で意図するエンパワメントとクリティカルの意味について明確にしておく必要がある。フレイレに代表される解放のモダニズムにおいて、エンパワメントは、被抑圧者やその集団に対して、

---

<sup>33</sup> Crotty (1998) が捉える理論的視座（アプローチ）：「実証主義、解釈主義、批判的態度、フェミニズム、ポストモダニズムなど」（p.5 筆者訳）第4章で詳述する。

その固有の能力や本来の強みに着目し、被抑圧者自らが生活や環境を変えるような気づきを深めること支援することである (Freire 1970)。パーカー (2005/2008) は、この立場における研究者の立場を「先兵 (vanguard) 的任務としてのエンパワーメント」と呼んでいる。一方、研究者と共同研究者、研究協力者たちが、実施する研究活動を通して、今までにない何らかの動きがはじまるためのエンパワーメントを「活性化 (enabling) としてのエンパワーメント」と呼んでいる (p.179)。本研究が捉えているエンパワーメントは、このような共同研究者、研究協力者である教師たちが自身が実施する社会的実践活動の主体であるという意識することを促し、活動を活性化させるエンパワーメントである。

すなわち、本研究でのエンパワーメントは、教師たちが自己研修するために、筆者を含めた教師自身で場を構築する活動を活性化することである。それによって教師たちが互いにエンパワーメントすることである。

### 3. 4. 3. 2. クリティカルであること

クリティカルという語が内包する概念は、さらに多様であり、研究者がどのような立場に立つかによっても異なる。それは、例えば、探究的、省察的、問題提起的、解放を目指す視点、態度として研究の中に立ち現れる。クリティカルという語を批判応用言語学に概観すると、大きく二つに分ける使われ方が確認できる。一つは、クリティカル・シンキングや文芸批評といった使われ方である。クリティカル・シンキングは、問題解決や文章理解をより厳密に分析し、より批判的な距離を生み出す記述の方法として用いられる。この立場では、対象を客観的に取り扱うために距離を置くことがクリティカルだと捉えられており、テキストを深く分析的に読むことを目指す。学生に教えることができる、考えるためのスキルやルールとしての「批判的質問法のスキル」という形式を主張するのはこの立場の中にある。もう一つは、社会と政治の関係を理解する文脈で「クリティカル」という語を使う立場である。既存の理論的な枠組みや社会的な枠組みを問い直す視点、態度である。どちらの立場を取っても、批判応用言語学の中心的関心は、言語と社会の相互関係を越える社会的文脈に存在する言語を探索することで、その問いは、社会における不平等な関係、社会的批判、変革を目指す一部に使われる (Pennycook 2001 : 6)。つまり、二つの立場には連続的な部分があり、批判的アプローチをとっているとすると個々の研究を明確にどちらかの立場だと区別はできない。

これらの視点、態度は、社会と政治の関係を理解する文脈で、「クリティカル」を捉えた

フランクフルト学派と Adorno、Holheimer、Walte Benjamin、Erich Fromm、Herbert Marcuse、Jurgen Habermas などの思想家のクリティカル理論の流れを踏襲している。クリティカル理論は、「伝統的な理論に基づき分析しようとする実証主義に対する批判と前世紀に出現した社会科学に対する解釈主義における理論と実践の関係を再評価する」(Carr & Kemmis 1986: 131) ものとして生まれた。クリティカル理論は、「多くのものがあり、一つだけではなく、「常に変化し、進化し続けている」(キンチェロー・マクラレーン 2008 : 245) ため、これと定義づけて説明することは困難である。また、Carr & Kemmis (1986) は、クリティカル理論においては、対象者の世界の見方を変化させることを目的としており、クリティカル理論によって、その世界の実践を変えることは難しいと述べる。

それに対して、Habermas が発展させたクリティカル社会科学という考え方は、この限界を超えることに挑んでいる。クリティカル社会科学を一つの社会的プロセスと捉え、「社会的アクションと、組織が主張する合理性、正当性の矛盾を克服する政治的決定を伴った批判のプロセスを統合した社会的プロセス」(p.144) とし、見方を変えるだけでなく、アクションとそのプロセスを重視するものだとする。それは政治性を無視することに批判的な態度を取る。さらに、Carr & Kemmis らの考えるクリティカル教育科学においては、教育的状況にフォーカスするだけでなく、「学生や教師、社会のための教育的状況を改善するための視点を持って、教師、学生、両親、学校の職員に自分たちの状況を批判的に分析するように巻き込むこと」が目的とされる (p.157)。巻き込む、関わるという観点からここで重要とされるのが「参加」と「協働」である。そして、この概念が Carr & Kemmis が考えるアクション・リサーチのキーワードになっていく。また、「クリティカル」のより政治的な側面に焦点を置いて、権力やイデオロギーの問題を議論していく流れが、リベラル現実逃避主義、解放学的現代主義、問題提起型実践主義といった思想である (Pennycook 2001 : 165) が、ここでは、Carr & Kemmis が考えるアクション・リサーチに立ち戻って、「クリティカル」という語の内包する意味をまとめたい。

Habermas、Pennycook、Carr & Kemmis が共通して語っているのは、実証主義の伝統的な理論に基づき分析しようとする態度、それにより「理論」と「実践」が切り離されることへの批判であり、マクロ (社会文化的・政治的) 状況とミクロ (教室・教師・学生・テキスト・会話など) の関係を理解することである。また、そのために必要なことが既存の枠組み、ものの見方、実践を省察的に見るという態度であった。そして、時には、その枠組み、見方、実践を変更していく態度である。

本研究でも、社会と政治の関係を理解することをクリティカルであるという立場寄りに立ち、マクロ（社会文化的・政治的）状況とミクロ（教室・教師・学生など）の関係を問い、自己省察的に既存の枠組みを見直し、理論と実践を切り離さないまなざしをクリティカル・アプローチと捉える。つまり現場の人々に関わり、現場の人々をエンパワーメントすることを持ったまなざし（本稿 p.62）と同時に、このようなクリティカルなまなざしを持って、実践することをクリティカル・アプローチと捉える。

本研究では、このクリティカル・アプローチという態度で、個人の教室実践をスパイラルなサイクルで省察と改善を繰り返し、教室と社会との関わりを深め、社会的実践としていくことが必要であると考えている。そして、個人の複数の教室実践を包括し、スパイラルなサイクルで省察と改善を繰り返し実践する社会的実践活動こそがクリティカル AR であるとする。それは、日本語教師としての役割を問い続けながら、次の課題を目指す活動でもある。本研究でのクリティカル AR とクラスルーム AR の捉え方を図 3 にする。

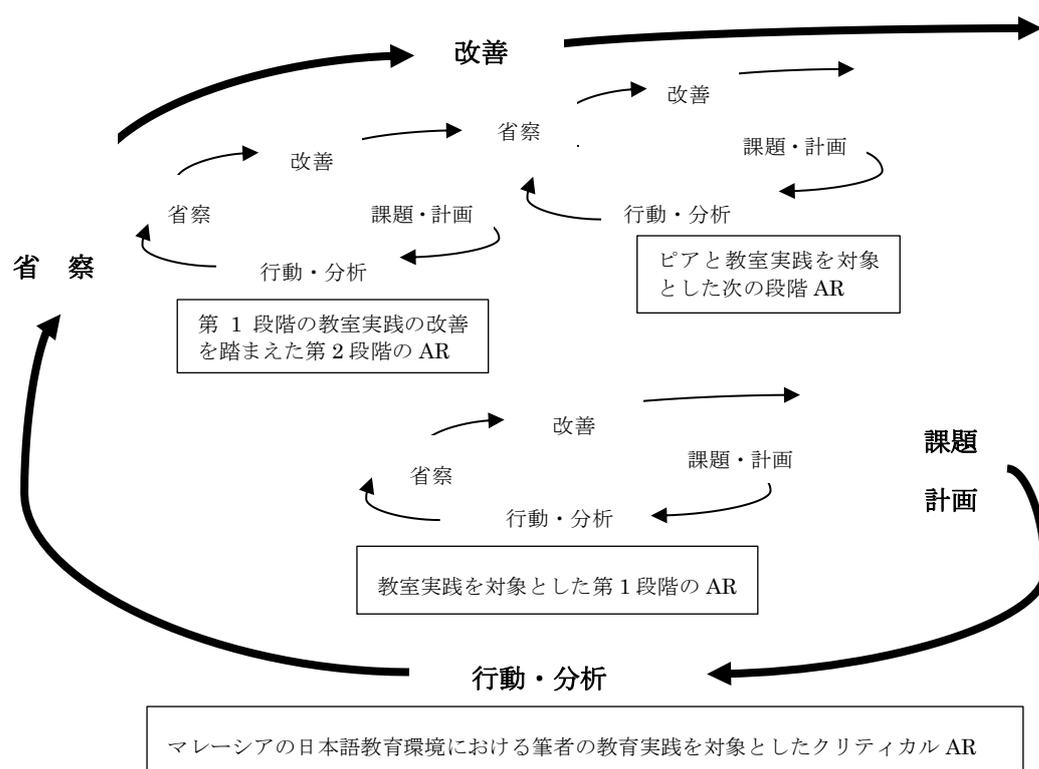


図 3 本研究で捉えているクリティカル AR とクラスルーム AR の連関

### 3. 5. エリア研究のアプローチの検討

現在マレーシアにおいて、クリティカル AR によって、日本語教育を捉えようという先行研究はない。だが、マレーシアにおけるエリア研究者の研究態度に、長期的な視野でフィールドを捉え、社会と教育の関係、既存の枠組みや物の見方を問うというクリティカルな研究態度がある。日本語教師の学び合いの場の構築という実践に向かうためには、長期的な視野でフィールドを捉え、実践を自己省察的に見る視点を築く必要がある。この視野と視点の確保にエリア研究のアプローチが示唆を与えるのではないだろうか。

1970 年代、ASEAN 諸国と日本の国交、友好関係が復活し、マレーシアにおいては、日本語教育が大学等で行われるようになった。同時にその頃から日本人研究者によるマレーシア研究も盛んに行われるようになる。マレーシア研究のそのジャンルは、政治、経済、文化、教育と様々であるが、日本人研究者によるマレーシアの教育研究は、日本への留学政策を中心とした東方政策が開始された 1980 年代後半から盛んになっている。

これら日本人マレーシア研究者は、研究や研究会などの活動に対し、どのような視点と態度で関わっているのかを先行研究に概観する。

#### 3. 5. 1. マレーシア研究とその活動

マレーシアの留学政策については、まず、権藤 (1991) が、日本の「留学生 10 万人計画」策定を受け、欧米の留学生受け入れ政策とアジアの送り出し留学政策の中で論じている。この時期には、杉本 (1985)、(2005)、永岡 (1992)、竹熊 (1991)、(1998)、杉村 (1990)、(2000) などといった研究論文もマレーシアの教育をテーマにして発表されている。これらの論文には越えようとした三つの批判があった。それは、マレーシアの教育研究に対する批判である。一つは、マレーシア人研究者によるマレーシア教育研究が、特定の民族の立場に立って論じられていることが多いという批判である。マレーシア政府系研究者、中国系の研究者の論考には、それぞれにかかっているバイアスを否定することができないのである。二つ目は、マレーシア人研究者は、政府の政策批判につながる恐れがある教育に関する研究、発表、発言が制約されているために、意見に偏りがあるという批判である。三つ目は、外国人による教育研究や発表は制約が少ないが、それ故に、民族集団の格差の問題を取り上げることが多いという批判である。つまり、教育研究でありながらブミプトラ優遇政策批判を行う研究が多いという批判である。そのため、まず、杉本 (1985) は、マレーシアの教育を直接、評価分析するという手法ではなく、多文化教育の国際比較研究

として、マレー半島における民族教育政策について論じた。また、杉村（1990）、（2000）は、マレーシアの華人（中国系マレーシア人）が自分たちの民族教育をどのように構築しようとしているかに焦点を置き、民族格差を直接論じることを避けた。さらに、竹熊（1998）は、「民族教育システム」という枠組みを考え、マレー系、中国系、インド系それぞれの民族ごと枠組みで民族教育を理解しようとした。特に、杉本（2005）では、ブミプトラ優遇政策の評価を避けることを明言し、「日本人としてマレーシアのどのグループにもアクセスできる等距離性を大事にすべきと考え」（p.xii）、日本人研究者という立場が中立的視野の広い文献をめざせることを主張している。さらに、鴨川（2008）は、「政策分析に留まらず、当事者である生徒や学生の進路形成という側からの実証的検討」を「質的に記述すること」（p.5）が必要だと主張した。ジェンダー研究という視点でマレーシアの教育環境に切り込み、イスラーム的な価値観に基づいた男女平等の理念が欧米型のジェンダー平等理念のあり方とは異なった形で多様に生成される可能性（p.290）を論じ、欧米の価値観で行われるジェンダー論に一石を投じるものとなっている。

これらの研究の様々なアプローチが我々に教示する点は、現地の教育問題を取り上げる時の研究者の持つ価値観のずらし方である。そして、持続的に同一のフィールドに関わることである。研究者たちは、マレーシアというフィールドに入り込み、マレーシアの政治、経済、文化、教育が持つ価値観と距離を保ちながら向かい合って、マレーシアの文脈を書き出すことに成功している。このマレーシアというフィールドへの複眼的、持続的な取り組みは、一人の研究者の営みとしてだけでなく、やがて「マレーシア研究」というエリア研究領域を確立させた。さらに、「日本マレーシア研究学会」（1992年設立）という形に結実した。この学会は、日本において設立されたものであるが、活動する会員には、マレーシアで研究する日本人研究者も在籍している。また、日本、マレーシアで相互に発表者を募り、日本で研究発表活動を行っている。さらに、2012年、2014年には、マレーシアにおいて「マレーシア日本研究学会」と合同で学会（研究発表）を開催した。この学会（研究発表）には、日本からも多くの日本人マレーシア研究者が参加した。

### 3. 5. 2. 可能性と課題

日本人マレーシア研究者によるマレーシア学会、研究会活動は、マレーシア人日本研究者と学術的なコミュニケーションの場を広げた。互いの研究者たちが異なる領域を理解するためには、それぞれに働きかけることを要求する。だが、それによって対等な関係を築

き、学び合っているといえる。そこには、異なる規則・規範を持つ者に対して、柄谷(1991)の主張するような対話が起きる「教える」という行為が存在している。それは、一方の日本人研究者が指導者となり、「教える」という態度ではなく、日本人マレーシア研究者とマレーシア人日本研究者が互いの持つ知見を教え合い、対話する態度である。この教え合い、対話する態度は、個々の研究者たちが持続的にフィールドと関係性を築くことから生まれている態度である。

マレーシアの日本語教育研究が、これらのマレーシア研究の先行研究や学会活動から参照できる点は、1) 持続的にフィールドに取り組むことによりフィールドとの関係性を築くこと、2) 外国人という日本人研究者の立場を生かし議論を起こすこと、3) どの民族にも等距離性をとること、4) 異なる領域を理解しようとする事、といった態度である。

しかし、ここに一つ課題がある。日本人研究者という立場で、マレーシアのどの民族に対しても等しく距離を取りながら、議論を起こそうとする態度は、マレーシア人たちや、マレーシア人研究者たちに直接働きかけることや、民族集団間の距離をなくすことはできない。また、現場を見つめる視点に「私」の省察態度はない。つまり、マレーシア研究のアプローチは、フィールドの多文化共生のあり様を記述する視点は持っているが、多文化共生を目指し、フィールドに実際に働きかけるという態度はない。

本研究が目指しているのは、マレーシアの日本語教師たちの自己研修の場であり、マレーシア人教師と日本人教師が協働する第3ステージ(2章2.1.2.1.)の教師の学び合いの場の構築である。必要なのは、マレーシア人教師と日本人教師が共に問題に取り組む態度である。マレー系、中国系、インド系といったマレーシア人教師、そして日本人教師といった外国人教師が活動する多文化社会で、指導者も、傍観者もなく、共に学び合って活動することを目指す新たな公共の場ともいえる教師の学び合いの「場」の構築である。

日本国内では、多文化共生社会の実現に向けて、ことばの教育に関わる日本語教育研究者たちが議論を交わしている。それは、生きていくために、日本語という言葉を通して、互いの文化と言語をどう交流させ、関係性を構築し、自身のアイデンティティをどのように再構築していくのかという個人の中の複言語、複文化を考える議論である。この議論は、日本語教育研究者が日本国内だけで行うべきものでない。また、その同じ議論をそのまま日本から一方的に海外に持ち込もうとする日本語教育の分野における日本のユニラテリズム(宮崎2006)が必要なでもない。必要なのは、マレーシアで教師たちが活動するために互いの距離を越えるための議論である。この議論を軸とする日本語教育学的なアプロ

一斉で、長期的な視野でフィールドを捉えて実施するクリティカル AR が、現地の日本人教師とマレーシア人教師で、教師の学び合いの場を構築するためには必要なのである。

### 3. 6. まとめ：理論的視座と実践の位置づけ

本章では、教師の成長を支える要因として、「省察」、「協働」が必要であると述べてきた。そして、「教師協働」こそが、教師の学びであると定義し、教師が一人で学ぶのではなく、他者との学び合いによって自己研修が成り立つことを主張した。その上で、「教師協働」が生まれるプロセスは、海外の現場と日本とでは異なる可能性があることを指摘した。海外において、教師が協働をするためには、お互いを捉える視点と態度を変えるという観点のみならず、「垂直的な働きかけ」という観点が必要である。「垂直的な働きかけ」とは、コミュニケーションを始めるためのものであり、相互作用を引き出す力強い働きかけのことである。この「垂直的な働きかけ」がマレーシアの日本語教育環境に存在する矛盾を乗り越える「協働」を作り出す。本研究では、「教師協働」を作り出す「垂直的な働きかけ」という観点から教師の学び合いを捉える。

また、日本語教育における多くの AR は、教室と社会の関わりを認めながらも、教室（授業）を改善するための手法としての AR に留まっており、社会の変革を目指す視座とはなっていない。本研究の背景から本研究には、教育と社会の関係、および、個人の実践活動と共同体の社会的実践活動の関係を捉える固定的な枠組みを問い直す必要がある。さらに、「受動的な日本語教育環境」に陥っている教師たちをエンパワーメントする態度が本研究には必要である。本研究では、教育と社会の関係、および、個人の実践活動と共同体の社会的実践活動の関係を捉える固定的な枠組みを問い直し、教師たちをエンパワーメントする態度を批判的態度とし、本研究の理論的視座を批判的態度とする。

さらに、マレーシアにおいて、長期的な視野で日本語教育のフィールドを捉えることができていないという批判から、長期的な視野で一つのエリアを見つめるエリア教育研究の視点を取り入れる。ただし、本研究で必要なのは、活動主体としての個人を意味する「私」の省察的態度であり、同時に、教師たちのことばや言語教育観に注目していくことである。つまり、本研究を長期的な視野で、一つのエリアを見つめるエリア研究の視点を取り入れながら、日本語教育研究者として自己省察的な態度で行う「エリア日本語教育研究」として実践する。さらに、本エリア日本語教育研究を省察と改善を繰り返すクリティカル AR というアプローチで実践すると位置づける。

## 第4章 研究方法論と研究手法

### 4. 1. 研究方法論と研究手法の類型

本章では、実践を行うために必要な研究方法と研究手法をまとめ、研究倫理に触れる。まず、本研究の理論的視座を明示するために、「研究プロセスにおける4つの要素」(Crotty1998: 5) をまとめる。これらの研究方法、手法は相互に重複する部分を持ち、必ずしも明確に分離できるわけでない(秋田 2008: 115 など)。また、本研究では4つの実践を取り上げた。取り上げる実践ごとに適する研究手法も異なると考え、実践ごとに調査や研究手法を変えた。使用した手法については、各実践ごとに改めて説明し、本研究で使用した4つの要素の主なものに関して、表4の斜字太字で示した。

表4 研究プロセスにおける4つの要素

認識論	理論的視座	研究方法論	研究手法
客観主義 <b>構成主義</b> 主観主義	実証主義 解釈主義 <b>批判的(態度)</b> フェミニズム ポストモダニズム その他	実験的研究 エスノグラフィー 現象学的リサーチ 問題発見解決法 グラウンデッドセオリー <b>アクション・リサーチ</b> 言説分析 フェミニストの観点	サンプリング 測定 データ処理 <b>アンケート</b> <b>インタビュー</b> <b>フィールドノーツ</b> <b>ジャーナル</b> 観察 ・非参与 ・参与 ・参加 ・ピア ファークラスグループ <b>検討会(カンファレンス)</b> ライフヒストリー ナラティブ <b>事例研究</b> 解釈的方法 <b>応用エスノグラフィー</b> ・記述 ・視覚 ・自己 <b>M-GTA</b> <b>SCAT</b> アクション・リサーチ 比較分析 統計分析 会話分析 その他

Crotty(1998)ほかを参考に

筆者作成

#### 4. 2. 記述アプローチとしてのエスノグラフィー

本研究では、データを「私」を研究対象の一部とするエスノグラフィーという記述アプローチで集めた。データは、2011年9月から2016年7月の約5年間の複数の他者の声、現場の声を集めたフィールド調査の記録であるフィールドノーツ、筆者の授業等教育実践などの省察を記録したジャーナル、マレーシアの日本語教育・日本研究に携わっている教師たちへのインタビューの結果、アンケートの結果を含んでいる<sup>34</sup>。

伝統的なエスノグラフィーの多くが遠い場所に住む人々の文化や集団に対する研究であり、民族誌を指し示してきた。現在、エスノグラフィーは、応用エスノグラフィーと称されたり、記述の一つのアプローチとして捉えられている。チェンバーズ（2000/2006）は、「現代の多くのエスノグラフィー的なアプローチは、その意味が日常的に争われ、その文化が絶え間なく構成される場所の経験というフィールドの中から文化的に重要な表現」（p.250）を生み出すために用いられていると言う。つまり、記述されたフィールドのエピソードや「素朴な現場の言葉（local terms）」（真鍋 2009：103）は「経験というフィールドの中」から生まれる「文化的に重要な表現」であり、一つの貴重なデータである。筆者は、エスノグラフィーを記述アプローチとして捉え、データとしてインタビューやアンケート結果だけでなく、フィールドを観察し、得た気づきや「素朴な現場の言葉」をフィールドノーツに記録した。

また本研究では、フィールドノーツに記録した「声」を代表サンプルとしてだけでなく、理論構築の際の「飛び石」としても重視した。真鍋（2009）は、観察者と教師というダブルロールの役割を担う場合の研究の妥当性を高め、理論化するにあたって、複数の「飛び石」の必要性を述べている。まず、観察ユニットを多岐に増やし、「飛び石」となるエピソードの記録を増やす。その「飛び石」によって、フィールドノーツにコード化された概念の関連性を見つけ、理論的説明のために飛ぶことができると言う（p.106）。そこで、本研究でもインタビュー以外にヒアリングなど、複数の「声」を拾うことに努めた。

元来ヒアリングは曖昧さが残る調査内容に対して、探索的に確認して聞く態度を指している。本研究では、インタビュー実施を予定していなかった場などで発話された言葉に対しても、発話者に質問、確認するなどのヒアリングを行い、「声」を拾った。このようなヒアリングでの談話は録音できなかったが、記録を研究協力者の声として使用する場合は、

---

<sup>34</sup> 分析に使用したデータに関しては、実践ごとに改めて提示する。

協力者、および研究対象機関に使用の許可を取り、確認した。調査全体は、所属機関の倫理調査委員会の承認を受け、倫理上の手続きを踏んで行っている。

本研究では、実践ごとに研究手法が異なる。そのため、それぞれの研究手法と研究手続き、倫理調査委員会の承認番号については実践ごとに明記する。

## 第5章 調査研究：「教師の学び合い」に対するベテランマレーシア人教師の意識

### 5. 1. 調査目的

第1章で先述したように筆者は、B大学の日本語MAコース設立の市場価値を測るマーケティング・リサーチの過程で、漠然と感じていた教師たちの共同体間の「境界」、現地の日本語教師と日本の公的機関の「固定的な役割観」、「矛盾した協調関係」といった矛盾から「受動的な日本語教育環境」という課題が生まれていると確信した。そのため、現地のマレーシア人教師と日本人教師で「教師の学び合いの場」を構築し、その「教師の学び合いの場」を協働構築する意義に答えていく必要があると考えた。「場」を構築することと協働構築の意義といった2点を本研究の目的とし、本研究目的を達成するために、4つのリサーチ・クエスチョン（RQ）を立てた。

本章では、日本語MAコース設立PJを「教師の学び合いの場の構築」という社会的実践活動と捉え、本実践活動が停滞していた要因（RQ1）を明らかにする。そして、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を進めるものは何であるかを検討し、RQ2に答えることを目的とする。

RQ1	マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を停滞させてきた要因は何か
RQ2	マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を進めるものは何か

### 5. 2. 調査方法および倫理上の手続き

以上の目的を達成するために、本調査では、マレーシアの日本語教育・日本研究に携わっているマレーシア人ベテラン教師たちへのインタビューと、フィールドからベテラン教師の声を集め、フィールドノーツに記録するという方法をとった。データ収集は、2011年9月から2013年8月の約2年間行った。

フィールドノーツに記録したものは、KLを中心としたB大学内外で行われる「日本語・日本研究」に関わるセミナー・イベント、B大学日本語MAコース設立PJの一環として行

った日本語教育関係者や在マレーシアの日本の公的機関に対するヒアリング、設立 PJ 会議などで PJ のチームメンバー教師や学生に行ったダイアログ中のヒアリング、そして、これらを観察、実施したときに筆者が感じた点、気づいた点、またフィールドで拾った他者の声の記録である。このようなヒアリングでの談話は録音できなかったが、記録を研究協力者の声として使用する場合は、協力者、および研究対象機関に使用の許可を取り、確認した。調査は所属機関の倫理調査委員会の承認を受け<sup>35</sup>、倫理上の手続きを踏んで行っている。

### 5. 3. 「教師の学び合い」に対するベテランマレーシア人教師への意識調査

#### 5. 3. 1. インタビュー調査

まず、マレーシアの大学、予備教育機関、語学教師養成機関の「日本語・日本研究」のベテラン教師たちへインタビューを行った。インタビューデータを分析に用いたインタビュー協力者は、日本語、日本研究、予備教育、教師養成などのそれぞれの大学及び教育機関の各コースで、主任以上のポジションについての経験のある教師歴 10 年以上の教師 8 人である。その教師たちは、日本において学士以上の学位取得留学経験のあるマレーシア人である。協力者 8 人のうちの 2 人は、B 大学の日本語 BA コースの教師である。

このインタビューの目的は、協力者たちの留学経験からマレーシアの教育に生かしたい日本の教育や生かしたくない点、マレーシアの日本語教師の現状、元留学生たちのマレーシアの教育機関での活動を聞き出し、そこから「教師の学び合い」に対してどのような意識を持っているかを探るものである。インタビューでは、協力者に B 大学に日本語 MA コースを新設する計画があること、そのコースの特徴として日本式のゼミなどがあることを伝えた。インタビュー協力者であるこれらの教師を選出した理由は、所属機関の各コースの教育カリキュラムに精通しており、日本の大学での学習経験とも比較しつつ、インタビューに答えているという点、マレーシアの日本語教育環境や日本語教師の活動状況を主任の目で捉え、意見を述べていると考えたからである。

インタビューの実施形態は、非構造化インタビューで、一人当たりのインタビュー時間は、40 分から 90 分ほどのものである。インタビュー時の回答ではわかりにくかった点など、メールや口頭で確認したものも協力者の言質とした。

インタビューデータは、B 大学日本語コースの活動システムを解釈するために、本フィー

---

<sup>35</sup> 研究調査承認番号： 02、16、450

ルドで「対象（目標）」「分業」「共同体」のキーワードとなる「専門家育成」「研究・研鑽の機会」「越境」、教師たちをエンパワーするためのキーワードとなる「同僚間の連携」「対話」「対等」といった 6 つに着目し、談話をカードにまとめ分析した。得た文字データ（談話）をカードにまとめるために「インタビュー分析結果例」を示した表 5 の SCAT<sup>36</sup>（大谷 2007）のフォーマットを利用した。

表 5 インタビュー分析結果例

発話者	テキスト	<1>テキスト中の注目すべき語句	<2>テキスト中の語句の言い換え	<3>左を説明するようなテキスト外の内容	<4>テーマ・構成概念
教師 A	学会を作る声をあげない理由はもう一つあって（略）。JFKL <sup>37</sup> が行う研究会は勉強になるが、 <u>自分たちが作ったものは勉強にならないと考えているんです。</u>	学会・研究会・JFKL・勉強になる・勉強にならない	JFKLが行う研究会は勉強になる・自分たちローカル（現地人）が作った学会は役に立たない	自分たち教師は教師同士の学びをファシリテイトする能力がないと考えている	教師研修ファシリテイト力の欠如

### 5. 3. 2. インタビューの分析結果と考察

協力者 8 人の談話から得た文字データは、SCAT のフォーマットにそれぞれ協力者 1 人ずつ表 5 のように〈1〉テキストの語句、〈2〉語句の言い換えをまとめ、全体を分析した後〈3〉テキスト外の内容、〈4〉テーマ・構成概念を記入した。

〈2〉語句の言い換へのまとめ方は次のようにした。まず、取り出した語句を一枚ずつカードに書き出した。その上で、もとのテキストを参考にしながら、カードを「専門家育成」「研究・研鑽の機会」「越境」「同僚間の連携」「対話」「対等」の 6 つのキーワードに注目し分類した。途中、語句には重なる概念もあると考え、同じ語句を 2 枚のカードに書いたり、二つのキーワードに置いたり、キーワード自体を二つに分けた。「越境」に当てはまるものはなく、結果、キーワードは全体で 7 つになった。例えば次のテキストは、

<sup>36</sup> SCAT というのは Steps for Coding and Theorization のことで、大谷（2007）は比較的小さな質的データ分析に有効であるとしている。本研究では、SCAT で利用されているフォーマットをデータの分析のために利用し、構成概念を抽出した。

<sup>37</sup> Japan Foundation Kuala Lumpur（国際交流基金クアラルンプール）以下「JFKL」と略称

[教師は] 知識がないんですよね。勉強会がないんですよね。（略）日本語  
教師専用はないんですよね。年に1回か2回だけで。 【教師 B】

\*注 [ ] 内は筆者

はじめに「研究・研鑽」というキーワードに置いたが、最終的な〈4〉テーマ・概念を決める前に、キーワードを「他者の〈研究・研鑽1〉」と「自身の〈研究・研鑽2〉」とに分類し、このテキストは、二つのキーワードに置いた。（表6では、例示と、重なりがわかるように〈2〉に網掛けで@で記した。）

最終的な〈4〉テーマ・概念を決める前の作業としては、まず一人ひとりの〈2〉語句の言いかえを一つに集めた。次にキーワードとフィールドノートに書き留めているそれぞれのインタビューで気づいた点や観察時のメモ（飛び石になる local terms）を参考に〈3〉のテキスト外の概念を考え、〈2〉の語句の修正を繰り返し7つに分類し、一つの表（ここでは表6）に集めた。再び修正を繰り返し完成させた〈3〉のテキスト外の概念を最終的に一語（または一句）に置き換え〈4〉テーマ・構成概念を完成させた。ここでは〈2〉、〈4〉をまとめた表6を記載する。

表6 〈4〉テーマ・構成概念を導き出すために集めた8人の〈2〉テキストの言いかえのまとめ

8人のインタビューから集めた〈2〉テキストの中の（注目すべき）語句の言いかえの例	7つのキーワードと飛び石となる Local Terms の例	〈4〉テーマ・構成概念
<ul style="list-style-type: none"> <li>教師は知識が足りない</li> <li>@日本語教師の勉強会が年に1、2回しかない</li> <li>日本で工学を勉強したのに、日本に留学したということで日本語教師になっている</li> <li>マレーシアでの修士や博士の学位と日本留学経験で日本語教育の正規大学講師になれる</li> <li>競争がないから勉強しない</li> <li>省察をしない</li> </ul>	他者の〈研究・研鑽1〉 <ul style="list-style-type: none"> <li>もっと勉強したほうがいい</li> </ul>	①他者に対する研究・研鑽の機会必要性の声
<ul style="list-style-type: none"> <li>議論によってコミュニケーションスキルが学べるはず</li> <li>トップダウンでなく、ゼミでみんなで話し合うことを勉強できるはず</li> <li>マレー人ばかりで、トップにごますりばかり</li> <li>能力のない人にゼミは役に立つ</li> <li>他の機関の後輩を指導することは問題もある</li> </ul>	〈対話〉がない <ul style="list-style-type: none"> <li>しかし、マレーシアでは、トップダウンのやり方が通常</li> <li>ソフトスキル力が低い</li> </ul>	②協働することを受け入れるマインドの欠如
<ul style="list-style-type: none"> <li>JFKLが行う研究会は勉強になる</li> <li>自分たちが作った学会は役に立たない</li> <li>指導したくても、後輩が入ってこない</li> <li>Dr.たちは外国人ばかり。マレーシア人のDr.は日</li> </ul>	〈対等1〉のはき違え <ul style="list-style-type: none"> <li>言い出して自分がしなければならなくなるのを避ける</li> </ul>	③教師研修ファシリテイト力の欠如

<ul style="list-style-type: none"> <li>本語教育全体を考えていないようだ</li> <li>指導してくれる先生が日本から年2回しか来ない</li> <li>他の機関の後輩を指導することは問題もある</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教師全体のことを考えるのはこの機関の仕事ではない</li> <li>私は教えてもらいたい</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>日本語教育に専念したい</li> <li>指導してくれる先生が日本から年2回しか来ない</li> <li>ブラッシュアップしたい</li> <li>発表の機会しかない</li> <li>教師は知識が足りない</li> <li>@日本語教師の勉強会が年1、2回しかない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自身の〈研究・研鑽2〉</li> <li>もっと能力を高めたい</li> <li>私は教えてもらいたい</li> </ul>	④自身の研究・研鑽の機会の希求
<ul style="list-style-type: none"> <li>あまり日本語が使えない</li> <li>この学生の日本語到達目標レベルは低い</li> <li>教えるのがつまらなくなる</li> <li>上のレベルのことをしたい</li> <li>ここでは私の力が100%だせない</li> <li>日本語教育はVisibilityが低い</li> <li>日本語教育に専念したい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>〈専門家育成〉</li> <li>せっかく日本に留学してきたのに</li> <li>自分の力をもっと出した</li> </ul>	⑤専門性を生かせる場の希求
<ul style="list-style-type: none"> <li>あなたと私は、領域が異なる</li> <li>環境が悪い</li> <li>日本式を主張したら、居場所がない</li> <li>日本から帰ってきたばかりだからそんな事をいう</li> <li>就職率向上委員会のチーフに選ばれた</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>〈同僚間の連携〉はあるのか</li> <li>主任になった</li> <li>日本のこどもと呼ばれた</li> </ul>	⑥自己研鑽が同僚からの孤立を生む
<ul style="list-style-type: none"> <li>環境が悪い</li> <li>中間発表のシステムを作ったほうがいい</li> <li>日本人は他人（集団や全体）を考えてから</li> <li>マレーシア人は反省すべき</li> <li>新卒の就職率を上げると言われても、学生は就職活動をしない</li> <li>ゼミで発表するとアイデアを盗まれる</li> <li>みんなは考えることとやることが違う</li> <li>トップダウンでなく、ゼミでみんなで話し合うことを勉強できるはず</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>〈対等2〉が信じられない</li> <li>ここは日本のような環境ではない</li> </ul>	⑦日本式の協調はここでは不可能

例えば、⑥【自己研鑽が同僚からの孤立を生む】という概念は、専門性の向上を目指し、留学し、いくつかの研修に参加したのち、職場に戻ってきた教師 C が、同僚にアドバイスしようとして、日本人のスパイか、価値観を押しつける人物と解釈されてしまったという次の発話からまとめた。

「あなたは別。」のように考えられているみたいで、「あなたはスパイみたい。」と言われて びっくり！しちゃ... [た]。 【教師 C】

また、もっと上のレベルの日本語を教えたり、自分の専門性を向上させたいと考え、教師 E のように黙って大学を移ったり、転職することになった教師もいた。

そういうきっかけで、〇〇大学の方がいいんじゃないかな。日本語が発達する<sup>発言ママ</sup>きっかけで。だから、[△△大学を]退職<sup>発言ママ</sup>しました。 【教師 E】

これは、〈4〉テーマ・概念 ⑤【専門性を生かせる場の希求】とまとめた。

インタビューから、協力者全員が研究会や研修の機会を増し、「教師が継続的に学習できる場」が必要だと考えていること、そして同時に、「現地で自分の専門性を生かす場」を求めていることもわかった。日本で学位取得留学した教師が複数在籍する A コースの先輩格にあたる現地人教師が高い専門性を持っていることは、戸田ほか（2009）でも述べられている。しかし、今回の調査から A コース以外の後輩格にあたる日本語教師も日本語教師として専門性を生かせる場を求めていることがわかった。

調査から見えてきたのは、先輩格の教師も後輩格の教師も、【④自身の研究・研鑽の機会の希求】し、【⑤専門性を生かせる場の希求】<sup>38</sup>する声を持っていることであった。後輩教師は、【⑤専門性を生かせる場の希求】し、例えば、日本語 MA コースを【④自身の研究・研鑽の機会】として求め、日本語教育を専門的に学んで帰国した先輩教師は、自身の高い【⑤専門性を生かせる場の希求】として、現職教師や学生を指導する日本語 MA コース設立を期待していた。

ところが、インタビューを実施するうちに、それらの声が教師たちの間を行き来せず、モノログであることに気がついた。日本で経済学を専門に学び、現在地方大学で日本語教師をしている教師は、マレーシアの地方には、日本語教師として専門的に学べる機会が少ないこと、仕事の忙しさから日本に研修を受けに行く時間がとれないことを述べ、不安を感じていると言った。

このことばは、マレーシアから様々な形で日本に学位留学することが可能で、帰国後、日本語を教えることに興味を持った青年が日本語教師になることがあること、そのような教師がマレーシアで日本語（教育）を学ぶことを望んでも、専門的な学び直しの機会がほとんど準備されていないという現状を示している。

しかし、先輩教師のある声は、日本で工学系やその他の専門を学んだ元留学生が、日本での留学経験があるだけで、マレーシアの大学で日本語教師になれることを批判していた。

---

<sup>38</sup> 【 】内は、表 6 〈4〉テーマ・構成概念

それは、それらの日本語教師たちが日本語教育の「専門的な知識をもっていない」<sup>39</sup>が、研修を受講したり、学び直しを怠っているという理由であった。実は、このような指摘は、第 2 章で紹介したアンケートにも複数上がっていた（【①他者に対する研究・研鑽の機会必要性の声】）。

マレーシアに専門的な学び直しの機会が少ないのであれば、後輩教師の学び直しを先輩教師はサポートすべきではないだろうか。これに対して、インタビューでは、「後輩教師の指導をしたくても、自分たちの機関には、「後輩が入ってこない（採用されない）」とか、教育目標の異なる「他の機関の後輩を指導することは問題もある」と答えた。そして、機関を越えた学会をつくる動きについて尋ねると、先輩教師たちは、「自分たちが作った学会は役に立たない」と考えていると答え、「指導してくれる先生が日本から年 2 回しか来ない」ので十分に学べないと思っていた（【③教師研修ファシリテイト力の欠如】）。

留学経験から得たマレーシアに生かしたい日本の教育とは何かを尋ねると、先輩教師も後輩教師も、日本で学んできた専門性やソフトスキル、ゼミや中間発表、ラボといった日本で学んできた教育システムを生かしたいと答えた。複数の教師が「協調」といったソフトスキルをあげていた。しかし、そう答えながら、どの教師も「マレーシアでは無理」、「環境が悪い」と繰り返した。（【⑦日本式の協調はここでは不可能】）

教師たちは、日本で学んできたことをマレーシアにおいて日本で行ったように実施しなければならないと考え、しかし、現在のマレーシアの環境がそれをするを許さないといい、環境のせいにし、結局何もしていなかった。マレーシアで活動する日本語教師たちが日本で活動する日本語教師たちと同じことを、同じようにする必要はないはずである。必要なのは、日本で活動している日本語教師と同じことを行おうとする一人の教師や、一人の元留学生ではなく、共に学び合い、教え合うマレーシアの日本語教師仲間である。

このインタビューの過程で、マレーシアで日本語教育について専門的に学びたいと考えている教師たちがいること、B 大学の言語学部以外に日本語 MA コース設立の構想を立てようとした機関があったこと、そして、自分の専門性を生かすために B 大学の日本語 MA コースで教えたいと考える A コースや P 機関の教師がいることが分かってきた。だが、設立 PJ のメンバーはそのような情報を持っていなかった。インタビューから見えてきたのは、教師たちの「他者と共に学び合うことへの自信のなさ」であった。自信がないため「共に

---

<sup>39</sup> 「 」内は、表 6 〈2〉の語句の言いかえの例

活動するマレーシアの専門家が集う結びつき」を作り出すこともできていない。日本語 MA コース設立といった社会的実践活動を停滞させてきたのは、「他者と共に学び合うことへの自信のなさ」によって、「共に活動するマレーシアの専門家が集う結びつきを作り出せていないこと」だったのである。

(RQ1) マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を停滞させてきた要因は何か

**【RQ1 の解】** それは「他者と共に学び合うことへの自信のなさ」によって、「共に活動するマレーシアの専門家が集う結びつきを作り出せていないこと」であった。

本調査からは、教師たちが専門性を生かす場を求めていることが分かった。しかし、「共に活動するマレーシアの専門家が集う結びつきを作り出せていない」という問題があった。この問題を改善し、マレーシアの教師が集い学ぶ「教師の学び合いの場」を準備することが必要である。

(RQ2) マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を進めるものは何か

**【RQ2 の解】** それは、マレーシアの教師が結びつく「結びつきの実践」である。

「結びつきの実践」とは、どのような実践活動なのか。

第 6 章では、まず、鍵概念、解釈の枠組み、「結びつきの実践」の定義を述べる。そして、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を進めるために、具体的に実践した「結びつきの実践」を RQ2 の解として答え、さらに RQ3、RQ4 にも答えていく。

## 第 6 章 結びつきの実践（I）：今ある場を教師の学び合いの場として リデザインする

### 6. 1. 解釈のための理論的枠組み

#### 6. 1. 1. 社会的実践活動を解釈するための鍵概念

第 2 章で、マレーシア社会という共同体と高等教育機関における共同体が制度的、政策的な境界によって分断され、そこに「矛盾」があることについて述べた。本章では、まず、この「矛盾」を克服して実施する社会的実践活動を解釈するための鍵概念を検討する。

マレーシア政府は、制度的、政策的な境界を作りながら、同時に、多民族が互いによく知り合い、同じ国民として団結し、共に国の発展を目指すべきだという考え方を示している。これをナジブ元首相は「一つのマレーシア」というスローガンの形で表現し、教育の場において経験や価値観、目標を共有し、多様な文化、他民族を受け入れ、理解し、他者の価値を認める態度を養うことを目標とする「Unity（団結）」を「国家教育計画 2015-2025 年高等教育」（Malaysian Ministry of Education 2015：56）の中で改めて強調している。だが、これは、スローガンを用い、他者の価値を認め、対等と対話を強調しなければならないほど制度的な境界と理念としての「Unity」には、矛盾があることを物語っている。

この分断された共同体の矛盾を克服するために、「分断」と対峙する概念、「連携」を必要な概念として取り上げる。Richards and Farrell（2005）は、教師の専門性の向上には、所属する機関でのトレーニングや教師自身の実践はもとより、所属する機関を改善・発展させようとする教師自身の貢献が大きく関わると述べている。その上で Joyce（1991）を引用し、自身の専門性を発展させるために役立つ、所属機関への貢献として、Collegiality, Research, Site-specific information, Curriculum initiatives, Instructional initiatives（Richards & Farrell 2005:11）という 5 つの側面を取り上げている。筆者がこの 5 つの側面の中で、着目したのが、一つ目の側面の Collegiality である。Collegiality ということばは、翻訳によって<sup>40</sup>「同僚性」と訳されているが、ここで意図すべき概念は「同僚としての連携」であると考え、本研究では「同僚間の連携」とした。本来「同僚」とは、同職場における同様な地位の人間を指すことばである。しかし、本研究では、社会的実践活動の目

---

<sup>40</sup> 例えば、秋田（1998）など。

的を共有するために人が集うことで形成される場を共同体であると捉え、この共同体に集うメンバーを同僚とする。

本章では、第3章で取り上げた「対等」「対話」および、この「同僚間の連携」を鍵概念として分析を進めていく。

### 6. 1. 2. 解釈の枠組みとしての発達のワーク・リサーチと研究方法

本研究では、「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」を目指したクリティカル AR を研究方法としている。本研究では、介入する実践者であり行為主体は、筆者であり、さらに筆者の省察を介入の原動力とする。

クリティカル AR の目的が「実践の現場を取り巻く周りの状況の改善」と状況の改善を目指しているように、エンゲストローム（1987/1999）の活動理論における発達のワーク・リサーチは、固定的な枠組みから社会的実践活動を解放し、社会的実践活動の改善を目指すものである。そのため、本章では、この活動理論を分析のアプローチ（解釈の枠組み）として用いた。そして、B 大学日本語 BA コースをめぐる社会的実践活動への筆者のクリティカル AR での介入の方法は、「トップダウンによる介入」ではなく、エンゲストローム（1987/1999）の活動理論による「拡張的な活動」である。

本節では、「共同体」間の境界を越え本研究で捉える「矛盾」を克服するために実践する社会的実践活動を解釈するために援用した発達ワーク・リサーチ（活動理論）について述べる。

マレーシアの教育を理解するため、竹熊（1998）は、「民族教育システム」という枠組みを考え、それぞれの民族ごとで教育を理解しようとした。しかし、この枠組みでは、マレー系、中国系、インド系各民族の教育システムを理解し、そのシステムの内部や内部の整合性は理解できるが、マレーシア人にとって外国語である日本語教育のシステムやシステム内部の矛盾があぶりだせない。教育と社会の関わりに目をやった時、現実にはそれぞれの活動の前に民族共同体だけではなく、様々な共同体、及びその共同体間の境界、また内部矛盾が立ちはだかっている。先述したように、B 大学は教育機関として、一つの Vision（目標）を持っているが、その中にある三つの日本語教育のプログラムにも、それぞれ個別の Vision がある。B 大学において、日本語教育という同じ教育を行いながら、三つのプログラムにおいて、それらの vision が異なっており、矛盾が生じていると言える。

このような内部の矛盾や他の活動との接点を理解するために、本研究では、エンゲスト

ローム（1987/1999）の活動システムという枠組みを用いて分析する。エンゲストロームによると、活動は時間的にはっきりとした始まりや終わりを持つ短期的な出来事ではなく、個々の出来事や個人の行為を生み出し、発達していくシステムである。そして、その活動システムは「多声的な形成体」（p.8）である。活動は同時に、「期待された標準手続から逸脱する行為」（エンゲストローム 2008/2013：47）である矛盾をはらんでいる。この矛盾を活動理論では、「変化と発達の源泉と見る」（p.175）。

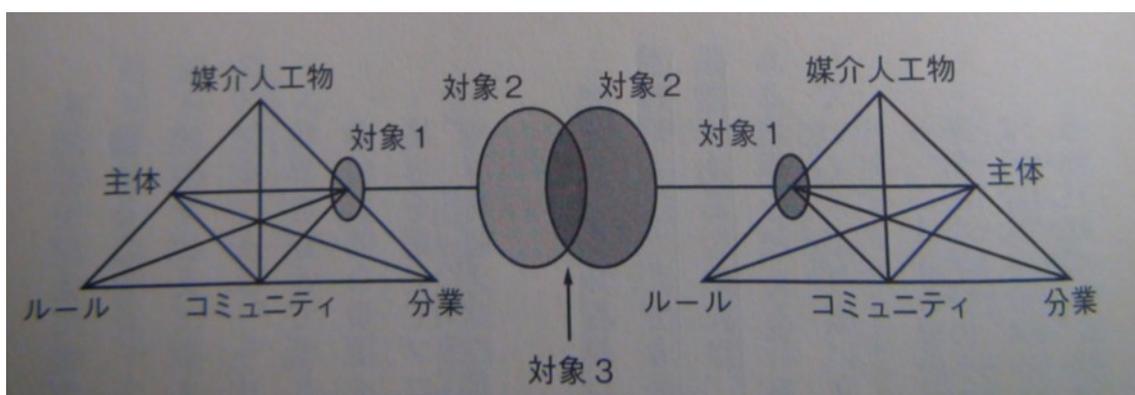


図 4 対象を部分的に共有する二つの活動システム\*

\*Y. エンゲストローム（著）. 山住勝広、Y. エンゲストローム（編）『ノットワーキングー結び合う人間活動の創造へ』2010年、新曜社刊（p. 111）より転載（原図：Engeström 2001：136）。

図 4 は、エンゲストロームが提示した「対象を部分的に共有する二つの活動システム」である。この図では、二つのコミュニティの対象 1 が「対話」など、ことばや道具（媒介人工物）を通して、矛盾を克服し、対象 2 へ拡張していく活動システムが表されている。対象のさらなる拡張によって、部分的に共有する対象 3 が生み出され、それがフィードバックされることによって、元の活動システムを変革していくという。この活動システムモデルを使うことによって、ネットワークングといった典型的な形態とは区別できる創発的なコラボレーションの形態、ノットワーキング（knotworking）が説明できる。通常、チームやネットワークングは、メンバーが一つにまとまる事が強調される。ノットワーキングは、ただつながることを目指すのではなく、つながりから新しい価値を創造していく協働的な活動である。山住（2010）は、このノットワーキングを「結び目づくり」と呼び、「人やリソースをつねに変化させながら結び合わせ、人と人との新しいつながりを創発してい

くような活動」(p.39)とした。

本研究では、第5章で述べた日本語 MA コース設立 PJ という活動に存在していた問題「他者と共に学び合うことへの自信のなさ」、「共に活動するマレーシアの専門家が集う結びつきが作り出せていない」を解決するために、「結びつきの実践」を目指している。そこで、活動理論を解釈の枠組みとして援用するだけでなく、山住(2010)の定義に倣い、ネットワークを「人やリソースの結び目を変えながら新たなつながりを創発していく活動」と定義し、ネットワーク(結び目づくり)を実践する。そして、このネットワークを実践すること、人やリソースを結びつけることと同時に、その活動の変化と拡張を目指す実践を「結びつきの実践」と定義する。

## 6. 2. 実践1: 「日本語教師 MA コース設立プロジェクト」に対する実践

### 6. 2. 1. 共同体間の実践

#### 6. 2. 1. 1. 取り組むべき課題とその分析

ベテランマレーシア人教師へのインタビュー調査の実施は、「マレーシアにおいて『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動を停滞させてきた要因(RQ1)」が何かということに気づかせるだけでなく、長い間、日本語 BA コースの同僚たちが気づいていないある問題を筆者に気づかせた。それは、機関と機関といった、共同体間で次の「情報」が共有できていないことであった。日本語 BA コースでは、日本語 MA コース設立のためには、日本のゼミ形式やカリキュラムを理解する教師が足りないと考えていた。一方で、博士号を取得している A コースのベテラン教師たちは、日本語教師を養成する能力が自分たちにあると考え、日本語教師養成のためのコースを新設しようと考えたが、学部のコースでない自分たちのコースで、どのように計画していいのかわからず、その計画は立ち上がらなかった。どちらのコースも、情報を公開すること、共有することを想定できず、大学において、自分たちが新たなコースを設立させることはできないと結論づけていた。この状況をエンゲストロームのシステムモデル(図4)を援用し、B 大学日本語 BA コースと A コースという B 大学内の二つの共同体の活動システムを新たに図5として示す。

日本語 BA コースと A コースは一つの大学内にある。しかし、一つの大学内にあっても、教師たちは、学部の日本語教育と日本留学のための準備日本語教育と専門に特化して分業していた。しかし、分業することによって、日本語教育を「専門化」するのではなく、むしろ、一つの大学内の日本語教育の「分断」という矛盾を引き起こしている。

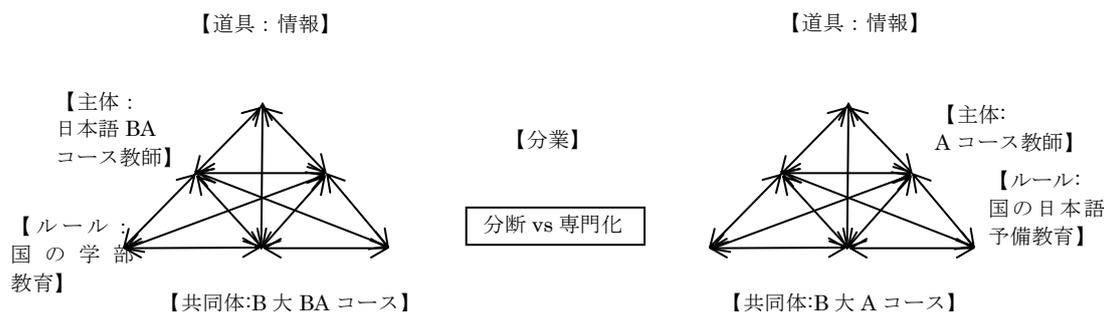


図 5 B 大学日本語 BA コースと A コースの活動システム

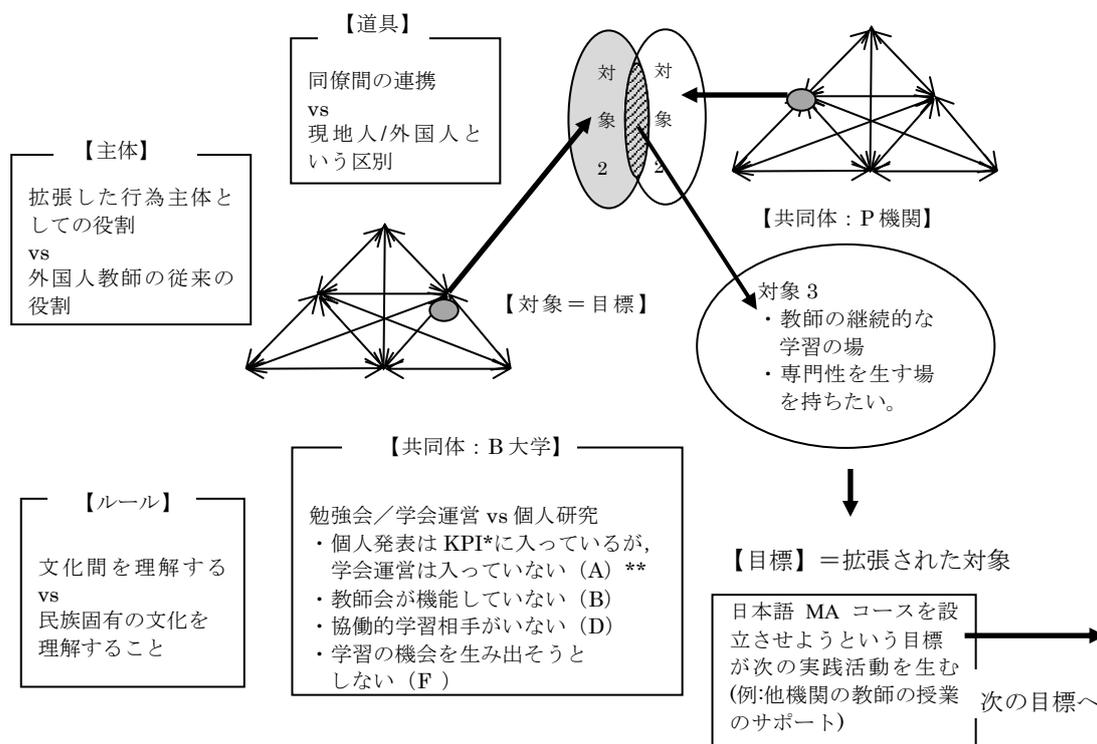
エンゲストローム (1987/1999) は、社会的実践活動は「分業とルールによって支配される共同体の内部で生じる。」 (p.168) と述べているが、B 大学では、システムが活動を硬直させる方向に働いていた。日本語 BA コースと A コースのそれぞれの教師たちは、それぞれの共同体間の境界や見えない国のルールに縛られ、共同体間の境界を越えた実践活動が行えないでいた。教師たちは境界を越えず、互いの共同体の情報も交換されず、結果として、マンパワーを補え合えないという状況に陥っていたのである。

### 6. 2. 1. 2. 改善に向けて

このため、筆者がここで必要だと考えた「結びつきの実践」が「情報」を日本語 BA コースと A コースに伝え、二つの共同体を結びつけることであった。つまり、日本語 MA コース設立 PJ に関心をもつであろう B 大学の A コースの共同体の成員に PJ の情報を開示、PJ 参加を要請し、日本語 BA コースと A コースに新たな結び目 (ノット) を作った。さらに、この PJ に B 大学以外の共同体の成員である P 機関の個人にも同様に働きかけ、さらなる結び目作りを実践した。共同体間の境界や見えない国のルールに縛られていると感じる必要がない外国人の私は共同体間を自由に行き来し、インタビューを実施することを通じて「情報」を得、その情報を得ることによって、それぞれの異なる共同体の成員個人、個人に働きかけることができた。

この実践活動も、エンゲストロームのシステムモデル (図 4) を援用し、日本語 MA コース設立という対象 2 (目標) を共有する B 大学と P 機関の教師の活動システムを図 6 とし示すことを試みる。この日本語 MA コース設立 PJ の改善に向けての実践の考察には、第 5 章 5.3.2.で行った分析データを用いた (分析結果については、本稿 pp.76-80 を参照)

この「結びつきの実践」の当初の目的は、日本語 MA コース設立のために教師を集めることであった。しかし、集った場においてなされた「対話」は、B大学の二つのコースの教師を刺激し、「教師が継続に学習できる場」（本稿 p.78）、「現地で自分の専門性を生かす場」（本稿 p.78）を作りたいという「思い」を自分たちが持っていることに気づかせた。そして、目標（対象2）は、「教師の継続的学習の場」、「専門性を生かせる場」づくりといった目標（対象3）に拡張し、活動はさらに、目標を変え、他の機関へと広がった。既存の共同体の成員としては、身動きができなかった教師たちが、第3の共同体と呼べるような一つの暫定の場では、情報を交換し対話した。そして、筆者を含む第3の共同体の成員は、研究会活動をはじめ、さらに、大学や JFKL に働きかけ、現地の教師で主催する日本語のセミナーを実施する動きにつなげた。第3の共同体の存在は、周縁的参加者であった P 機関の教師の活動を刺激し、新たに別の共同体の教師たちを巻き込み、ただつながることを目指すのではなく、拡張された対象を目指す、新しい価値を創造する動き、ネットワークを生んだ。



\*Key Performance Index(業績) \*\*8人の協力者 A-H の談話の言いかえ

図 6 日本語 BA コースを取り巻く B 大学と P 機関の教師の活動システム

以上の分断された共同体への結びつきの実践をまとめると、実践には、まず、結び目作りが必要であったと言える。ここに見られた結び目作りは、共同体と共同体の境界といった二項対立的なものを越えるものであり、固定的な境界を持たない第 3 の共同体と呼べる場を生むことであった。結び目は、筆者のようなマレー系マレーシア人でも、中国系マレーシア人でもない外国人の活動そのものであり、B 大学の二つのコースにとっては P 機関の教師の活動であり、日本から来る専門家の活動であった。マレーシア人教師たちは、二項対立的な空間には、自身の共同体の境界から出ようとしないが、結び目が作り出す第 3 の共同体と呼べる場には、境界を出て集まり、情報を交換し対話し学び合う。

しかし、日本から指導者としての専門家が来ることを待つだけでは、今目指そうとしている次の段階に進めない。マレーシア人教師たちと共に、現地の教師としての私に何ができるのかという点から日本人日本語教師の役割を次項において考察する。

#### 6. 2. 2. 外国人教師としての役割

この実践では、教師間に生まれた結び目が停滞していた活動を刺激していったが、このような結び目作りが、マレーシアの高等教育における日本語教育環境では、活発に行われていなかったことが明らかになった。もちろん、161 人の日本語教師たちが他の教育機関の教師のことを全く知らず、教師間につながり、すなわちネットワークがないわけではない。しかし、人やリソースを変化させながら、共同体間に結び目をつくり、新しいつながりを次々と創発させていくような協働的な活動、161 人の教師の個別の力が生み出す以上のものを、次々と生み出すようなネットワークが活発に行われていなかったのである。

このネットワークに重要なことが結び目（ノット）作りであった。マレーシアの日本語教育環境の二項対立的な空間において、マレーシア人にこの結び目作りが困難であることもわかっている。しかし、現地化の名の下に現地の問題は、現地で解決を目指し、現地の共同体を結ぶノットの役割は、現地人であるマレーシア人教師が担うべきだとされてきたのではないだろうか。結び目づくりの役割が、「今、ここ」ではマレーシア人教師にとって困難であるのであれば、結び目づくりは外国人である日本人教師が担っていくべきではないだろうか。ただし、日本からの専門家たちは、別の共同体の境界に縛られている。

「今、ここ」では、マレーシアの現場において、共同体間の結び目が作れる関係性を現地において構築した教師が、担わなければならない。

「今、ここ」で私は、外部の人間であるがゆえに、共同体間を自由に行き来し、情報を

得て、その情報を必要な教師に提示することができた。そして、共に成長することを目指す信頼の下に、「同僚間の連携」という道具を用い、結び目作りを行った。

(RQ3) マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動において、「私」という日本人教師にどのような役割が担えるか。

【RQ3の解】それは、共同体間のネットワークングという結び目作りを行う役割であった。

### 6. 2. 3. 考察

今までの海外の日本人日本語教師の役割は、母語話者であること、それゆえ、学習者にどのような指導ができるか、また、ビジターとして現地の既存のやり方に合わせた役割とは何かが主に論じられてきた。しかし、本実践 1 より、マレーシアの高等教育機関における日本語教育共同体にあっても、外国人であるがゆえに得られる「情報」、関係性の構築と共に得られた「同僚間の連携」を道具とし、垂直的に働きかける「結びつきの実践」を行うことができることがわかった。これは、「日本語教師たち」という関係性の中で、外国人教師やローカル教師という二項対立の役割分担を越える、海外で活動する日本人日本語教師の役割があることが確認されたと言える。

ここで必要であった「結びつきの実践」とは何か。

【RQ2の解】それは、外国人であるがゆえに得られる「情報」、関係性の構築と共に得られた「同僚間の連携」を道具とし、共同体に働きかけ、共同体間のネットワークングという結び目作りであった。

実践 1 の中で、ベテラン教師たちが作ろうとしていたのは、「自分たちの専門性を生かせる場」としての日本語 MA コースであった。だが、ベテラン教師たちが構築した「学び合いの場」は、実は、日本語 MA コース設立 PJ そのものであった。ベテラン教師たちは、プロジェクトの立ち上がる前からその専門性を意識していたわけではなく、日本語 MA コース設立 PJ という社会的実践活動に関わることによって、「自分たちの専門性」のコアを見つけていた。プロジェクトの過程で、教師たちは、カリキュラムを考え、自分たちの教育観を省察していた。そして、言語学、予備教育、教師教育の機関の中では、日本語教師でしかない自分が、日本語 MA コースでは、コアを磨くことによって、自分が専門家としてやっていけることを想像し、「このために、私はどんなにみじめでもやってきた」と述べ

ていた。また、「日本語教育をやっているにもかかわらず Visibility が低い」と言っていた教師が、プロジェクトに関わることに自己肯定感を感じていた。

そして、これまで、集うことがなかったメンバーが、結び目によって作り出された第 3 の場で集い、日本語 MA コースを自分たちで立ち上げるという目標（対象）について議論した。そして、その目標は、一人で成し遂げることができないが、メンバーが集まることで成し遂げられることを確かめ合ったのである。

(RQ4) マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動に参加する教師たちは、実践活動の場をどのように意味づけているのか。

この解には、以下のように答えられた。

【RQ4 の解】日本語 MA コース設立 PJ に関わった教師たちは、日本語 MA コースを自分の専門性が生かせる場だと期待し、日本語 MA コース設立 PJ に関わることに、自己肯定感を感じていた。

#### 6. 2. 4. まとめ：次の実践に向けて

教師たちは、普段所属する共同体の境界を越えて、集い、議論することはない。だが、日本語 MA コースを立ち上げるという目標の下、集い、議論を行った。また、設立 PJ は、一つの共同体のメンバーでは「教師の学び合いの場の構築」が成し遂げられず、教師が共同体間の境界を越えて集うことによって成し遂げられることを教えた。そして、教師たちは、自分たちが目指す「教師の学び合いの場」を構築することによって、自分の専門性が生かせると考え、自己肯定感を感じていた。日本語 MA コース設立 PJ という教師の学び合いは、教師たちに大きな意義をもたらした。

しかしながら、マレーシア政府の予算の縮小から、約 3 年後には本プロジェクトは凍結してしまう。それでも、このプロジェクトによって生まれた結びつきが他の実践を生み、また、このプロジェクトによって生まれた経験知や実践知が他の実践を拡張することを支えていった。

次節から、このプロジェクトによって生まれた知見をもとに実践した異なる三つのレベルの実践を記述する。実践 2 では、筆者が B 大学日本語 BA コースという共同体内にいる同僚教師として、他の教師たちの活動対象を結びつけ、改善、拡張を目指す実践として取り組む。共同体内において「結びつきの実践」を実施し、「教師の学び合いの場」を構築

するプロセスは、教師たちが「他者と共に学び合うことに自信を持ってない」マレーシアにおいて、教師自身が学び合う場を教師仲間で協働構築するプロセスの提示となり、指導者たちが教師の学びの場を準備するのではなく、教師自身が学び合う場を教師仲間と構築できるという証左となるはずである。なぜなら、B大学の共同体の他の成員よりも高いポジションの教師でも、コースコーディネーターでも、専門職としての教師教育者でもない筆者が「同僚」として、本実践に取り組むからである。また、この立場で実践を行い、そこに必要とされる役割を問うことは、教師たちの中にある「固定的な役割観」を解放する鍵ともなるはずである。

### 6. 3. 実践2：「海外研修受け入れプロジェクト」に対する実践

#### 6. 3. 1. 問題の背景と研究目的

本実践の背景を述べる。本実践2で取り上げる日本語BAコースの教師が対処を迫られた課題は、東南アジアを取り巻く環境の変化より生じた。本節では、B大学BA日本語コースの教師にとって初めて対処を迫られた学内における課題への取り組みを取り上げる。まず、東南アジアを取り巻く環境の変化から述べる。

マレーシアは、ASEAN諸国の中で、国別の名目GDP<sup>41</sup>では2位、国民一人当たりのGDP<sup>42</sup>でも、シンガポールに次ぐ第2位である。このASEAN諸国の10か国が2015年11月にASEAN経済共同体(AEC)を発足させた。マレーシア、シンガポール、タイの3か国は、ASEAN諸国での覇権を狙い、様々な分野で抜きんでようとしている。大学などにおいて、世界ランキング上昇、国際競争力向上を目指し、国外の研究者との学術交流や外国人研究者および外国人教師の雇用拡大、学部の新設、学会の創立、学会誌の創刊、国際セミナーの実施など様々な取り組みに力を入れている。B大学を含むマレーシアのいくつかのトップ大学でも、教職員の多国籍化を目指し、外国人の現地採用を進め、その中には日本語教師の採用もある。一つの機関における外国人教師の割合の増加から、外国人であっても、新コースの立ち上げや、学内の新たな取り組み、学会誌編纂、学会運営などを任されるケー

---

<sup>41</sup> 名目GDP タイ：395,297、マレーシア：296,284、シンガポール：292,734（単位）百万USドル（出典：IMF（2015））

<sup>42</sup> 国民一人当たりのGDP シンガポール：52,887.77、マレーシア：9,500.52、タイ：5,742.42（単位）USドル（出典：IMF（2015））

スも起こっている。さらに、最近の ASEAN 諸国と日本との関係の変化、日本のグローバル教育へのテコ入れから ASEAN 諸国への日本人学生等の送り出し、海外研修が増えている。そのため、ローカル教師、外国人教師に関わりなく、新たに日本人学生の受け入れの教育実践に関わる必要性も生じている（木村 2015）。

今回対処を迫られたのは、日本人学生らの受け入れの交流授業（日本人のための研修）である。日本人の短期留学や日本人のための海外研修が急増したが、B 大学の言語学部では受け入れのノウハウがなかった。そのため、日本語 BA コースにも、受け入れ態勢、研修内容の指針がなかった。日本から依頼される受け入れは、B 大生との「交流」を目的の一つとすることが多く、日本語が話せる教師が担当している日本語プログラムの学生—日本語が話せる—が参加を要請されることが多かった。学生数の少ない<sup>43</sup>日本語プログラムの学生から一人でも多く参加者を集めるために、教師が個人（例えば筆者）の授業の中で引き受け、日本語 BA コースの教師チームの残りの教師に当日参加、協力を仰ぐという形で対応していた。日本語 BA コースでは通常、教師たちは自律的に自分の授業を作ることが求められ、自分の担当授業について同僚に話し合いを求めることはなく、他者の担当授業に介入することもない<sup>44</sup>。

そこで、本実践 2 を三つの目的で行った。1 点目は、筆者が既に行った「受け入れ交流授業（日本人のための研修）の内容・やり方を省察し精査する」ことである。そして、2 点目は、その実践の省察を教師間で共有することで「日本語 BA コースの教師チームに共通理解がある受け入れ交流授業（日本人のための研修）をデザインする」ことである。3 点目、そのような「実践の省察（本章 6.3.5.）の場を教師の学び合う場にデザインする」ことである。これらの省察と実践の精査の過程、学内における新しい課題への取り組みという新しい経験は、筆者を含めた教師たちの個別の理論を構築するゲシュタルトやスキーマを刺激し、教師の学びの機会となる（Korthagen, et al.2008 など）はずである。そして、最後に、これら三つの目的を目指した一連の行動を省察し、そこに必要であった「私」という日本語教師の役割を考察（本章 6.3.6.）する。

---

43 本実践時の 2013/2014 年度平均 9 名。他の年度も大体同じような人数であった。

44 『みんなの日本語』などを使う 1 年生の基礎日本語の授業だけ、16 時間の授業を 2 名の教師が 8 時間ずつで担当しており、授業内容について打ち合わせをすることもある。

### 6. 3. 2. 先行研究：教師の経験と学習

本節では、新しい経験が教師の学びの機会になると捉える経験学習について述べる。

ショーン（1983/2001）は、現代のような複雑な問題が絡み合う社会では、「技術的合理性」を基礎とする「技術的熟達者」の専門性は破綻していると述べ、「技術的熟達者」に代わって「行為の中の省察」を基礎とする「反省的实践家」という新しい専門家像を提唱した。教師も「反省的实践家」の専門家にあてはまり、省察は教師の成長を考える上で重要な概念と捉えられるようになった。そして、教師の経験が省察すべき対象として重要視されるようになる。

この教師の経験を佐藤（1997）は、教師の実践的知識と呼び、教師が現場での様々な経験から学んでいくことを示した。例えば、実践的知識は、教師の経験により意味を深め、再解釈される。また、問題解決に向けて多領域の理論的知識が活用される総合的な知識であり、個人的な経験を基礎とした暗黙知や無意識の信念であるという（p.219）。この実践的知識は、実践的思考様式に支えられ、この様式が初任教师には見られない専門家（熟練教師）特有のものであるとし、佐藤は経験より学ぶことの意義を主張した。

Korthagen et al. (2008) は、教師たちが様々な経験とその経験の省察を往還させることにより「小文字の理論（個別の状況に依存した理論）」や「実践的知識」を発達させると述べる（p.37）。教師には、まず、この小文字の理論が必要であり、教師が経験から学び、経験をいかに振り返るかが重要であるとする。そこで、経験による学びのプロセスからALACTモデル<sup>45</sup>を提案している。コルトハーヘンは、経験と省察による学びのプロセスを、1) ゲシュタルト形成ー心象・暗黙知・無意識の信念の段階、2) スキーマ（知的構造）化ー多くの要素や関係性の中から主要なものをまとめる段階、3) 理論構築に至る3段階で説明する（コルトハーヘン 2001/2010）。教師は、自分の持つ経験に根差したゲシュタルトに無意識に従って判断、行動する。だから、教師の学びにまず、「必要なのは新しいゲシュタルト形成につながる新しい体験なの」（p.202）である。

ところが、その体験、機会を教師たちがどのように利用するか、その機会から何を学びとするか、そこで何を目指すかは、教師たちの持つ学習観や教育観によっても異なる。コルトハーヘンらは、実習生に対する長期的な調査から教師たちの学びの志向には内的志向、外的志向があることを見つけ出している。そして、内的志向の強い実習生たちは、教師に

---

<sup>45</sup> 第3章 3.3.1 前掲

なっても、省察による学び方を好み、その学習観を教育観に反映させていくと述べる。

これは、反対に、指導者による学びを好む外的志向の強い教師たちがいなくなるわけではないことを示唆している。つまり、教師たちの学習観・教育観が同じ一つの学習観・教育観になるわけではない。そこから、教師たちが現実の課題に取り組む場というのは、一つのチームであっても学習観・教育観が混淆した場になることが想像できる。

だが、第3章で述べた柄谷や平田のコミュニケーションの概念からこの混淆した状態を捉えると、混淆した場こそ、互いに説明を要し、教師が教え合い学び合う場だと言えるのではないだろうか。

このような学びと仕事、組織の発達形態について論じているエンゲストローム (2008/2013) は、様々な仕事チームの研究を行い、チームの実践の中に拡張的学習を見出している。その中で、学校改革の試みを検討する研究において、教師の行為、教育実践を構成する、評価・教科書の使用・学校外の世界との結びつき・教師間・その相互作用など教師を動機づける中間レベルの領域が無視されてきた (p.140) という。中間レベルとは、学校の制度や構造といったレベルと、日々の教室実践のレベルとの中間にあるレベルであり、隠れたカリキュラムと呼ばれてきたものである。この中間レベルの領域において、教師たちの多くが仕事を意味づけ、アイデンティティを構築する (p.140)。これは、すなわち、教師の自己定義 (浅田 2012) であり、教師の行為を後押しする最重要の原動力、動機づけである。エンゲストロームの活動理論では、この動機というものが主体 (教師) の中ではなく、活動の対象の中に位置づくとしている (第5章図4参照)。つまり、チームで仕事 (教育) をするとき、それぞれの主体 (教師) が対象に向かい、そこに重なりが生まれることが重要になる。

例えば、エンゲストローム (2008/2013) は、ある教師チームがグローバル教育のアイデアを中心にして、新しいカリキュラムを計画する過程を検証している。この実践では、途中チームの中に不一致が生まれるものの、実践を開始する「問い」の段階で、教師たちに「グローバルな責任や多文化主義といった信念が共有されていた」 (p.148)。そして、「教師たちが何をしようとしているかに既成の定義を与え」 (p.148) ていない活動初期段階からチームにおいて、個人が持つスキーマを『『グローバル教育』と名づけられた新しい教育環境と経験を創造」 (p.148) する小文字の理論を構築をしようとした。これに対して、筆者が実践する本実践2は、チームの中で信念が共有される前の段階において行う。つまり、個人の持つ混沌としたゲシュタルトをチームの中で可視化し、スキーマ化する実践である。

そして、教師たちの教育行為を決定する中間レベルの領域に変化を起し、教師たちそれぞれの活動を問い、活動を動機づける対象を結びつけ、教師の学び合いを目指す。

### 6. 3. 3. 日本人のための海外研修受け入れ

この実践の開始が個人の持つ混沌としたゲシュタルトを可視化することから始めなくてはいけなかったのは、次のような状況からなる。先述したように B 大学の言語学部では受け入れのノウハウがなく、日本語 BA コースにも、受け入れ態勢、研修内容の指針がなかった。だが、大学事務局は大学の実績として、より多く留学生や研修を受け入れたいと考えているため、研修受け入れの依頼が大学の事務局に直接来る場合、事務局は基本的には断らず、日本語 BA コースに受け入れの指示を出したのである。また、日本側の研修であるため、参加人数や日程は、日本側の申し出に合わせることになり、事務局は B 大生の授業スケジュールなどを考慮せずに受け入れることがあった。また、研修実施前に十分な時間をとって、学生や担当教師に知らせるということは考えない。このような研修受け入れは、2012 年から筆者が担当する日本語プログラムの一つ日本研究コースで事務局が直接受け入れる形で始まった。万全の準備をして発表する日本人に対し、突然参加を要請された日本研究コースの学生は、何をすべきかわからず、研修の場で当惑することが続いた。筆者がこの職場に赴任して 2 年目の 2013 年、筆者が担当する別の日本語プログラム、日本語 BA コースでも、日本人のための研修を受け入れることになった。

そのため、教師として筆者は、日本研究コースで起こったような学生が当惑する事態を避けたいと考えた。授業の時間を使い、B 大生を参加させるのであれば、どのような受け入れ研修にするのかを日本人（送り出し）側と受け入れ（B 大学）側で事前に検討し、この機会を日本語学習の場としたいと考え、筆者が作る受け入れ交流授業の内容を含め、精査、改善を目指すことにした。

まず、事務局の受け入れ方への問題改善として、日本語 BA コースでは、研修実施の 2、3 カ月前までに依頼されたものだけを受け入れる方針にした。これにより、一つ目の問題点は改善を見た。さらに、筆者が受け入れを担当する研修は、研修内容を日本側の研修担当者と事前に直接打ち合わせることにした。

ところが、日本側の日本人の研修担当者にとっては、交流させることが一つのゴールなので、日本人のための研修で B 大生にどんな学びをもたらすかまで、検討することを想定していない。それどころか、研修の依頼書に予定活動内容が書いてあるが、交流して何が

したいのかわからない研修もあった。同僚たちからも日本側の研修目的の不透明さに疑問の声が上がった。しかし、さらに大きな問題があった。日本側の研修目的の不透明さに疑問の声を上げるものの、だからといって、日本語 BA コースの同僚たちの多くは、活動内容に検討の必要性を感じていなかった。

だが、これは、当然のことかもしれない。なぜなら受け入れ研修は、B 大学の教員にとって、本来の業務に入っているわけでない。また、これは基本的には無償のボランティアに過ぎず、日本側の研修であり、研修内容の質を高めることも、B 大学の教員としては直接関係のないことであった。

しかし、B 大学の学生たちは参加しなければならない仕組みであった。教師が努力を怠った時、その弊害を受けるのはいつも学生である。引き続き日本語 BA コースの授業の中で受け入れ交流授業（日本人のための研修）を受け入れるのであれば、今後の日本語カリキュラムを考えるためにも、授業をリデザインするためにも活動内容を精査する必要がある。

以上の理由で個人の授業の中で日本人のための研修を引き受けるという基本的な形態は、変わらない。だが、受け入れ交流授業（日本人のための研修）の内容の精査、改善を目指す実践を行うことを決めた。

#### **6. 3. 4. 日本語教育の観点から日本人の海外研修を捉える**

##### **6. 3. 4. 1. 実践の目標（対象）**

この実践で、まず実施しようとしたのは、既存のカリキュラムを越え、クラスや学年の枠を越え、授業をデザインすることであった。日本語 BA コースの一学年の平均学生数は 9 名である。科目ごとの日本語の学習成果目標があり、各科目の成果は互いに連関し合い、学生の力を作っていく。既存のカリキュラムにおいて、日本人のための研修に参加することに大学の科目との連関はない。しかし、学生がその研修に参加しなければならないのであれば、筆者はむしろ、研修参加と日頃の授業とに関わりを持たせることが重要だと考えた。また、日本人が教室へ来ることで、教室を「日本語コミュニティ」にでき、そのコミュニティに学生が参加できると考えた。「日本語コミュニティ」では、「教師と教科書だけの教室」では生まれない日本語の学びが生まれる。このコミュニティでは、学生に自分とは異なった考えや価値観に自分の考えや価値観をせめぎ合わせる対話が要求され、学生はコミュニケーションの主体として活動し、日本語のコミュニケーション行為そのものの習得を目指す。このように考えると、日本人のための研修は、B 大生の日本語の学びの場とし

でデザインすることによって、日本人との「交流」や日本語との接触以上の意味を持たせることができるはずである。

そこで、今後、受け入れる研修において、B大学の「学生が日本語コミュニティに参加し、コミュニケーションの主体として活動し、日本語のコミュニケーション行為そのものを習得できる」ものとするを目標とした。この目標に合わせ受け入れる研修をデザインし直すために、たたき台として省察した研修が表7の研修Ⅰ、Ⅱである。二つの研修を取り上げ省察した理由は、研修相手の年齢や属性の違い、活動のテーマにより、学生の気づきや学びの質が異なれば、その結果を同僚と検討しやすいと考えたためである。

表7 研修Ⅰ、Ⅱの概要

実施 2014 年	研修Ⅰ 6月	研修Ⅱ 11月
日本側研修メンバー/人	県立高校2年生 43人	県職員(30-50代) 11人
B大側参加メンバー/人	二学年の有志 8人	二学年の学生全員 13人
講義/事前調査発表 その後ディスカッション	B大講師によるマレーシアの留学・就職事情の全体講義「アジアで私の将来を考えよう」の後、高校生代表が事前調査結果を発表、その後、ディスカッション	グループに分かれ、各チームのテーマごとの事前調査結果を発表その後、ディスカッション
まとめ、発表(+質疑応答)	高校生がグループごとにディスカッションをまとめ、発表	B大生がグループごとにディスカッションをまとめ、発表
事後課題	各自で短い内省レポートを書き提出。その後、一学年の学生6人が内省会を実施	各自で短い内省レポートを書き提出。その後、一学年の学生7人が内省会を実施

#### 6. 3. 4. 2. データ分析と記述の方法概要

データは、研修に参加したB大生の感想や内省レポート、B大生と筆者のやり取りを記述したフィールドノートという学生に関するデータと、これらのデータを考察した私の省察、筆者と同僚や日本側研修担当者とのやり取りを記述したフィールドノート(2014年2月~2015年7月の記録)という教師に関するデータである。録音、録画の許可は出なかったが、フィールドノートに記録するデータを研究として使用することは、同僚や学生、日本側研修担当者、参加者の許諾を得て行っている。

学生に関するデータの一つであるB大生の内省レポートの談話は、まず意味のまとまりで切片化しカードを作った。それをKJ法(川喜多1970)のカード型分類法を援用し、小表札(サブカテゴリー)、中表札(カテゴリー)の順にカテゴリー化していき、表8のようにまとめた。集めた談話には、高校生の態度へのコメント、社会人への感謝などもあったが、切片化した談話のうち、研修活動の内容や体験に対して評価していると考えられるも

のだけをカードにして集めた。

表 8 カテゴリー、サブカテゴリーの生成手続き例

中表札《カテゴリー》	小表札〈サブカテゴリー〉	内省レポートの談話例
《自分の力を知る》	日本人にアドバイスをしている自分	一人の女の子が私に近づいて、留学したくても両親が反対するという悩みを言い出して、アドバイスを求めて [来た。]

注：[ ] 内は筆者の補足

\*内省レポートの談話の原文例

「現代の日本の高校生は留学したくないか<sup>原文ママ</sup>という印象を持っていたが、交流会の後には一人の女の子が私に近づいて、留学したくても両親が反対するという悩みを言い出して、アドバイスを求めて、あきらめないで頑張りたいというのを伝えておいた。」(原文)

### 6. 3. 5. 省察<sup>46</sup>のプロセス

研修 I、II では B 大生、日本人研修参加者に事前のグループ課題を課した。また、研修当日の活動が B 大学の日本語 BA コースのカリキュラムにある授業の成果の場ともなるようにした。研修 I、II の活動内容は、表 7 に示したようにほぼ同じである。ところが、研修 I、II の研修活動①参加直後の B 大生の感想、②内省レポート、③その後の内省会等のそれぞれ記入時間の異なる B 大生のコメントを見てみるとコメントに違いが表れた。研修 I に対しては、コメントをする度に、研修活動の内容や体験に対しての評価が変えていたのである。次項では、内省レポートの記述を中心にその変化をまとめる。

#### 6. 3. 5. 1. 学生の学び

研修 I、II で学生にどのようなコメントが表れたのか。表 9 は、切片化した談話の中で、研修活動の内容や体験に対して評価しているものを集め、カテゴリー化した「学生の学び」に関するカテゴリー例である。

<sup>46</sup> 筆者の省察のプロセスにおいては、筆者ではなく私という表現を使用する。

表 9 「学生の学び」に関するカテゴリー例

中表札《カテゴリー》	小表札〈サブカテゴリー〉
《日本に行く自信》	日本語の教科書にない学び
	価値観の違う人に説明することの難しさに気づく
《自分の力を知る》	(自分に) 文法や語彙以外の力の必要性を知る
	日本人にアドバイスをしている自分

県職員という社会人との研修Ⅱが終わった直後に、「今日はいろいろ勉強になった。」という声があちらこちらで聞かれた。そのため、内省レポート等には研修Ⅱに対してコメントが多くなると推測した。しかし、提出されたレポート等を見てみると、コメントの種類としては、研修Ⅰへのコメントの方が多かった。研修Ⅰが終わった直後「高校生はシャイ。」「高校生には研修のトピックが難しかった。」と感想を漏らす学生が複数いた。しかし、内省文全体では、結果として「高校生をリードすることがいい経験」となったとしている。その経験から《日本に行く自信》を感じられたという学生もいた。半年後に送られてきた高校生たちの作文を読む機会を得られたある学生は、一度目の内省レポートで「高校生には、研修のトピックが難しかったから高校生が研修の時にあまり話せなかった。」とコメントしていたが、半年後には、以下のようなコメントを書いている。

「彼らの作文から、彼らに課題が難しかったわけではなかったことがわかりました。後から気づき、学んだことが多いと知るようになりました。」(2014年12月感想文)

このような活動内容に対する評価の変化から、学生は活動の後で充実感を噛みしめたり、自分の力や自信、自分が得た「学び」というものを自覚したことがわかる。つまり、学生たちが学ぶのは、研修参加のその瞬間ではなく、内省文を書いた時やその後の内省の場であったということである。これは、学生たちは交流の場ですぐに学ぶのではなく、内省することで自己と対話し、他者との対話の中で見つけ出したことを経験に照らし合わせながら「自分たちそれぞれの学び」をつかんでいくことを示している。舘岡(2007)が「協働的な学習とは、学びを成立させる場の提供」(p.63)と述べているように、活動のコンテンツ以上に、事前の活動準備や当日の「他者との対話」活動、事後の「自己との対話」を生

むような内省の機会や、内省を促す事後の「他者との対話」活動などを成立させるような場づくりが学生の学びに重要であったことが確認できた。同時に、これらの場が準備されていれば、日本人のための研修を、B 大生がコミュニケーションの主体として活動し、日本語のコミュニケーション行為そのものを習得する協働的な学びの場ができるという確信につながった。

### 6. 3. 5. 2. 教師の学びにつなげる

次に、筆者は、本実践の二つ目の目的「実践の省察を教師間で共有することで日本語 BA コースの中に共通理解がある受け入れ交流授業をデザインする」に向かった。そこで、筆者の受け入れ交流授業（日本人のための研修）の報告と省察の結果を B 大学の同僚教師と議論するための会議を開くことにした。学生たちの学ぶ姿を具体的に語ることは、教師自身の思考のスタイルへの気づきや学びにつながる（金田 2010：50）はずである。また、教師それぞれが考える教育目標が異なっても、「学生が学びを得る」ことに対して教師の目標がずれることはないと考えた。「学生が学びを得る」ためにも、同僚たちと研修内容や研修方法を議論する必要があると考えた。

日本語 BA コース会議は、通常日本語で行われる。会議に参加した日本語教師は日本人教師人を含めた全 8 人である。ところが、シラバスにない活動であるため、なかなか会議の議題にならなかった。受け入れ交流授業後、半年たってようやく会議の議題にあがった。

会議で筆者が主張しようとした点を以下の表 10 の網掛けの部分にまとめる。

表 10 日本人のための研修を B 大生の授業と捉えた場合の目標や方法

	受け入れ交流授業
目的	日本人との交流・コミュニケーション
交流の対象	高校生、学生、社会人誰でも可能
交流の場の目標	B 大生がコミュニケーションの主体として活動し、日本語のコミュニケーション行為そのものを習得する協働的な学びの場とする
交流の方法	・プロジェクトワーク ・ディスカッション
トピック	交流相手に合わせて
他の授業との関わり	・他の授業との連関を持たせる ・交流授業の前後で、プロジェクトベースにして、計画や省察をする時間を取る

会議では、まず、過去の研修を振り返って、どの受け入れ交流授業（日本人のための研修）が良かったかについて意見が出た。ところが、誰かが「研修Ⅰはだめだった。」と言うと、別の教師が「研修Ⅱの方がだめだった。」と言った。見学した研修に対する印象が教師によって異なっていた。また、今後日本人のための研修を受け入れるのなら、「B大生が日本の文化が体験できるものがよい」という意見、「日本のことが分かるものを持ってきてほしい」という意見、「日本人参加者がB大学の学生に何か教えてくれものでなければ受け入れない方がいい。だから高校生はだめ。」、「ディスカッションをするなら、B大学の学生に合うトピックが大事」といった意見が出た。

筆者は「交流の場の目標」や「他の授業との関わり」（表10参照）を重要だと考えていたが、逆にその点が検討されなかった。そこで、「トピックとか、やり方でなくて、学生が活動を通じて何か考えられるもの、省察できるようなもの考えた方がいい」と述べてみたが、その意見を実感を持って聞き入れてもらえなかった。ここまでの会議では、それぞれの教師の「ゲシュタルト的な」（Korthagen et al. 2008）教育観に基づくそれぞれの主張が出るだけだった。つまり、研修という異文化交流の場を作るという一つのテーマでも、それぞれが考える目標は異なり、意見がまとまらなかった。この状況をエンゲストロームのシステムモデル（図4）を援用し、新たに図7として、それぞれの教師が捉える「求めるコンテンツや目標の矛盾」を表した。

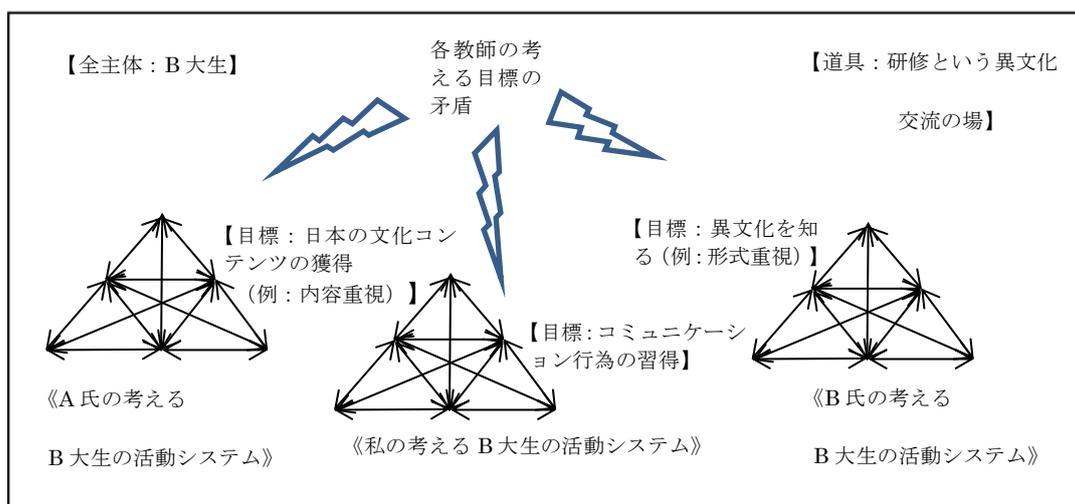


図7 一つの研修活動に対する捉え方「求めるコンテンツや目標の矛盾」

そこで、「学生は教えてもらえるコンテンツだけを期待しているわけでない。高校生の研

修で高校生をリードできたことに自信を得ていた。」と具体的な学生の声を伝えた。また「学生は日本語のおしゃべりだけを求めているのではない。学生の内省による学びを考えない2時間程度の文化交流イベントには、留学経験学年の学生は飽きている」ことを報告した。この報告は教師たちには予想外のものであったようで驚きの声が聴かれた。教師たちの反応は大きく、「内省」によって学生が学ぶことも認識してもらえたようだった。次の段階として、「学生が学びを得る」という目標（対象）を互いに目指せば、それぞれの教育目標（対象）に重なりが生まれ、日本語 BA コースとして、今後の受け入れ交流授業のカリキュラムを計画し作ること、つまり、チームの中でスキーマ化したデザインができると考えた。

ところが、「教えてあげることが必要ならば、教えてもらえるものか、教えてあげられるものがある研修を受ければいい。」という教師の鶴の一声でこの議題は、終わってしまい、共通理解に至ったのかどうかわからない状態で会議が終わった。また、2時間ほどあった会議のうち、この受け入れ研修授業についての話し合いは最後の20分ほど<sup>47</sup>だけであった。

「会議の最後まで、研修デザインが考慮されることはなく、『その時にいいトピックを選ぶことが大事。』『教えてあげることが必要ならば、教えてもらえるものか、教えてあげられるものがある研修を受け入れればいい。』という意見が出されると、会議は終わってしまった。」（2015年2月4日フィールドノーツより）

結果として、この実践で二つ目の目的とした、日本語 BA コースのカリキュラムにない受け入れ研修授業を、教師チーム全体に共通理解があるものにリデザインすることはできなかった。教師チーム内にある不一致、矛盾するルールが露呈しただけだった。それは、他者の教育実践を介入しないというルールとコースに関わる教育実践を全員で検討しなければならぬというルールである。

では、この矛盾はどのように克服できるのであろうか。実は、エンゲストローム（2008/2013）のグローバル教育チームの実践のように、実践の最初に目標（対象）を共有していたチームでもプロセスに不一致や矛盾が現れている。だが、発達のワーク・リサーチ（活動理論）では、その矛盾を「変化と発達の源泉と見る」（p.175）。そうであれば、こ

---

<sup>47</sup> 他の会議等に参加する教師などの出入りがあったため、この会議の時間の長さを正確に記録しにくい。そのため、ここでは受け入れ交流授業に関する話し合いをそれぞれ2時間ほど、20分ほどという書き方とする。

ここにある矛盾をエネルギーにチームの活動システムを変化もしくは発達させることができると解釈できる。

そこで、ここまでの失敗を含め、実践を省察し、矛盾が露呈したシステムとチームの緊張関係を「イノベーションの力強い源泉」(同 p.187) と捉え、本実践の三つ目の目的、「教師チームが学び合う場をデザインする」ことを目指し、隠れたカリキュラム中間レベルの領域、つまり教師の動機づけに働きかけることを考えた。その結果、「情緒的報酬」という概念に辿り着いた。次項では、この概念に辿り着いた自己省察について述べる。

### 6. 3. 6. 同僚日本語教師に対しての役割の検討

#### 6. 3. 6. 1. 教師の動機づけに働きかける

##### 6. 3. 6. 1. (1) 試行

人は負担というコストが増大する行動を避ける。しかし、負担が増えるというコストがありながらも、他者に協力することがある。このメカニズムを中山・塩見・高木(2010)は、社会的交換理論を使って説明している。社会的交換理論では、お金を払って商品を得る経済交換のように、人の社会的な行動も交換の過程だと捉えている。職場における同僚間では、元来、協力することで金銭やモノなどの物理的な報酬を受けることが少ない。そのような場合、金銭やモノなどの報酬よりも、関係性の安定や深まり、名声や評判、喜び、満足度、愛情などの情緒的な側面が報酬になりやすい(p.19)。つまり、情緒的報酬が得られるため金銭やモノの報酬がない場合でも人が他者に協力するという。ただし、「情緒的報酬をもたらすのはコミュニケーションを通してである。コミュニケーションや情緒的交流がない職場では、情緒的報酬を得る見込みも少ないため、コストがかかってまで他者に協力することはない。」(p.19)

このことから、この日本語 BA コースの教師チームの共同体に欠けているものは、情緒的報酬であり、そのための情緒的「結びつき」だと考えた。そこで、今度は、職場での同僚たちとの協働が高まるように情緒的な結びつきが生まれる「結びつきの実践」を行うことを考えた。そのために、対話というコミュニケーションを起こすことが必要だと考え、対話の場の創出を対象(目標)とした。だが、この時、日本語 BA コースの教師チームの共同体においては、【ルール】と【分業】によって、対話の必要性が認められていなかった。そのため、他の機関の教師や、学生、つまり、日本語 BA チームの共同体外のメンバーと対

話を重ねるといふ別の方法をとることにした（ALACTモデル<sup>48</sup>の第4の局面「行動選択肢の創造」）。そして、そこで出た議論から、次の行動を見極めることにした。ここまでの状態を活動システムに当てはめて考えると図8のように示せた。

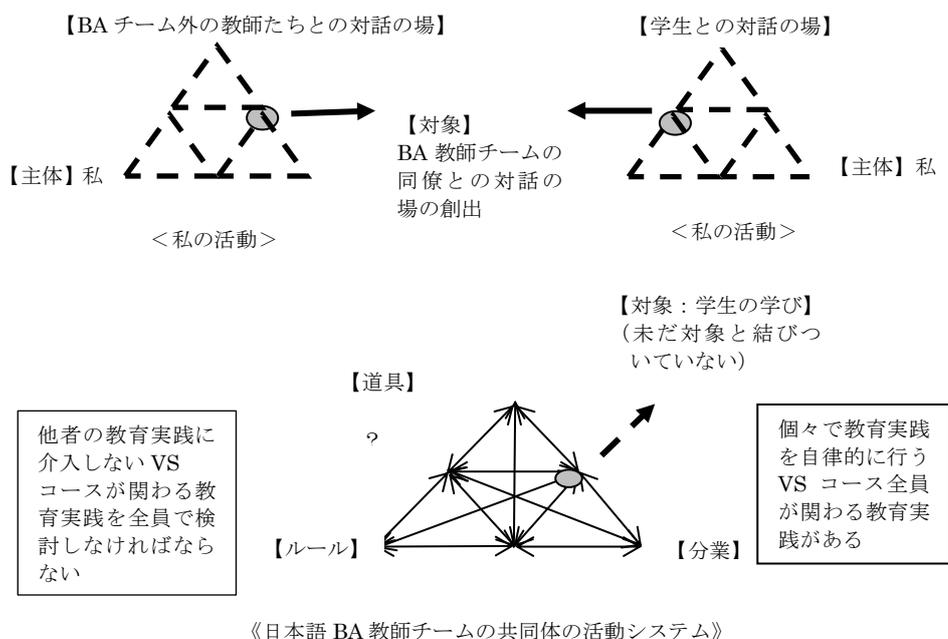


図 8 活動が拡張する前の日本語コースという共同体の活動システムと私の活動

この活動を続け、2 カ月ほどたった 2015 年 4 月 15 日、私は省察して、考えを大きく変えていた。この日のフィールドノートには、「トピックではない、省察が必要だと言いながら、私が研修のやりかたや内容ばかりにこだわっていた。」と記していた。2 月 4 日のフィールドノートでは、私は「自己との対話」を生むような省察をさせる仕掛けがないと、研修の中身の違いに大きな意味がないことを学生の省察文の中に見出し、同僚たちが授業に省察する機会を入れようとしていないことを批判していた。そして、「研修授業に必要なのは、トピックを決めることではない省察の時間を取ることだ」と言い、実際は、私が研修をどのようにデザインするという形態や方法にこだわっていたのである。

<sup>48</sup> 第 3 章 3.3.1 前掲（第 1 局面：行動—第 2 局面：省察—第 3 局面：本質的な局面の気づき—第 4 局面：行動選択肢の創造—試行）

「同僚は、トピックや教えてもらえることにこだわっている。だから高校生との交流はだめだという。受け入れ交流授業の目標を決めようという、どんなトピックがいいかの話になってしまった。省察できるように交流授業後、他の授業とつながることを考えたほうがいいと思う。」（2015年2月4日フィールドノーツより）

しかし、4月15日のフィールドノーツでは、教師間に意見を交換し合いたくなる提案やそれによって、同僚教師に「自己との対話」が進むようなことは何もしていなかったことによりやく気づいていた。そして、私が研修の方法にこだわっていたのは、それが私の「やりたいこと」「期待するもの」だからであることを反省した。この反省の時間の中で、「自分たちが日本に送り出している短期留学はどうか」と自問自答し、B大生を送り放して、何もサポートをしていないことに気づいた。そして、気づきながらも対策を講じていなかったことにも改めて気づいた。そこで、「学生の学び」という目標も一旦保留し、同僚教師たちが「期待するもの」、情緒的報酬は何か考えた。それは教師の「学び」であった。

まず、同僚教師たちが期待しているものを考え、それを学生のマレーシアの日本語コミュニティでの活動経験ではなく、日本での活動経験であることを悟った。そして、学生の送り出しプログラム（日本での1年未満の短期留学）において、学生にポートフォリオを作らせ、学生には、内省の機会を十分に与えることにした。そうすることによって、教師は、学生の活動経験をフィードバックとして得られるという案を考えた。これを2015年5月15日会議で出した。この学生のポートフォリオ案は、私が一人で管理する覚悟で提示した。ところが予想に反して、「教員や留学中の学生がシェアできるようにする」案や「ポートフォリオに書かせる内容」、「共有のためのICT実行」の申し出など、他の教師からさまざまな案が出た。つまり、送り出す学生にポートフォリオを作らせる案には、活発な意見や互いが利用したくなるアイデアが出、すぐに受け入れられた。

#### 6. 3. 6. 1. (2) 教師たちの変化

なぜ、受け入れ研修授業内容を考える会議では意見がでず、今回の学生の送り出しに対しては、提案や積極的に協力参加する声あったのか。そのような大きな違いなぜか。それを考えてみた。そこで得た一つの解は、学生の送り出しを考えることは、教師たちの学びに直結するということである。同僚たちにとっては、学生が「日本の」日本語コミュニティで学ぶのと、「マレーシア」の日本語コミュニティで学ぶのとは、大きく違うということである。日本人である私にとっては、双方に根本的な違いはない。しかし、同僚たちは、

学生たちが日本留学で得る「学び」に、元留学生であった自分たちが意味づけた経験を投影でき、自身の経験を確かめ直し、自分自身の「学び」を更新することができる。

同僚たちの半数は、日本で博士号まで取って帰国している。全同僚の日本での平均留学年数は7年という日本留学経験が十分にある教師ばかりである。つまり、留学体験がどのような意味を持つのか、自身の体験として理解している教師たちである。教師たちは、学生たちが日本で学んでくることに対して、自身の経験の再構築が行えるのである。教師たちは、自分たちがよく知っている日本語や日本、クラスで教えた日本語や日本を、学生たちが日本に行って、感じて、評価してくれること期待している。マレーシア人教師たちは自分たちが教えた日本語や日本を、学生たちに評価された日本語や日本を通して、確認したいのである。その確認する態度は、日本留学から戻った学生と私たち日本人教師に、「ほら、日本は、私の言っていたとおりだっただろう」といわんばかりに熱心に語っている様子からも窺えた。マレーシア人教師たちは、学生や日本人教師に、自分の日本での経験と学びを承認されることを期待しているのである。

Maslow (1970) は、人間の行動動機は心理的欲求を充足することを目指す<sup>49</sup>とし、社会的な人間はすべて、自分は価値のある存在であり、社会から尊敬されたいという「承認の欲求 (Esteem Needs)」を持っているという。エンゲストローム (1987/1999) が、欲求が対象に出会い、動機に変換されて活動が生まれる (p.200) としているが、まさしく、この承認されたいという心理的欲求が互いに説明を要し、教え合う対話の場を生成させ、私たち日本語コースの同僚教師たちに共有する対象 (動機) を生みださせることになったと推察する。以下、隠れたカリキュラム (中間レベル) の領域に変化を起こすために何が必要であったのか考察する。

### 6. 3. 6. 2. 考察

#### 6. 3. 6. 2. (1) 教師の学び合いの場とする

教師たちの議論の場が学び合いの場となるために必要だったものは、主張の言い合いでしかない議論が、互いの情緒的結びつきにつながる対話に変わることであった。

---

<sup>49</sup>人間の欲求は、生理的欲求、安全欲求、社会的欲求、承認欲求、自己実現欲求という5段階のピラミッドのように構成されており、低階層の欲求が満たされると、より高次の階層の欲求を欲するというもの。

これを理解するために、発達のワーク・リサーチにおける鍵概念である「活動システム」の観点から捉え、構成要素を【 】で示しながら実践を考察する。ここでは、共同体に働きかける〈私の活動〉が次々と対象を変えて活動を拡張する様子を図 9 で示した。この実践を考察する。活動システム 1 の段階（図 9 左下）では、教師が個々で教育実践を自律的に行い【分業】していた。「学生の学び」がチームの共通の目標であったが、共同体の【ルール】から共同体の教師たちは他者の教育実践を検討する必要性なく、教師間には価値観をぶつけ合う「対話」もなかった。そのため、チームとしての活動システム 1 は硬直化し、目標に向かっていなかった。

しかし、新しい状況へ対応するためには、他者の教育実践を知り、協働しなければならなくなった。そしてそのための手段は「対話」であるという矛盾が共同体内に生まれた。その矛盾を超えるには、【道具 1】としての時間が必要であった。その時間は、私が共同体の中に対話の場を創出するために同僚と話し合おうとした時間であった。また、学生の話聞く時間、日本語 BA コースの教師の共同体外の他者の話しを聞く時間であった。

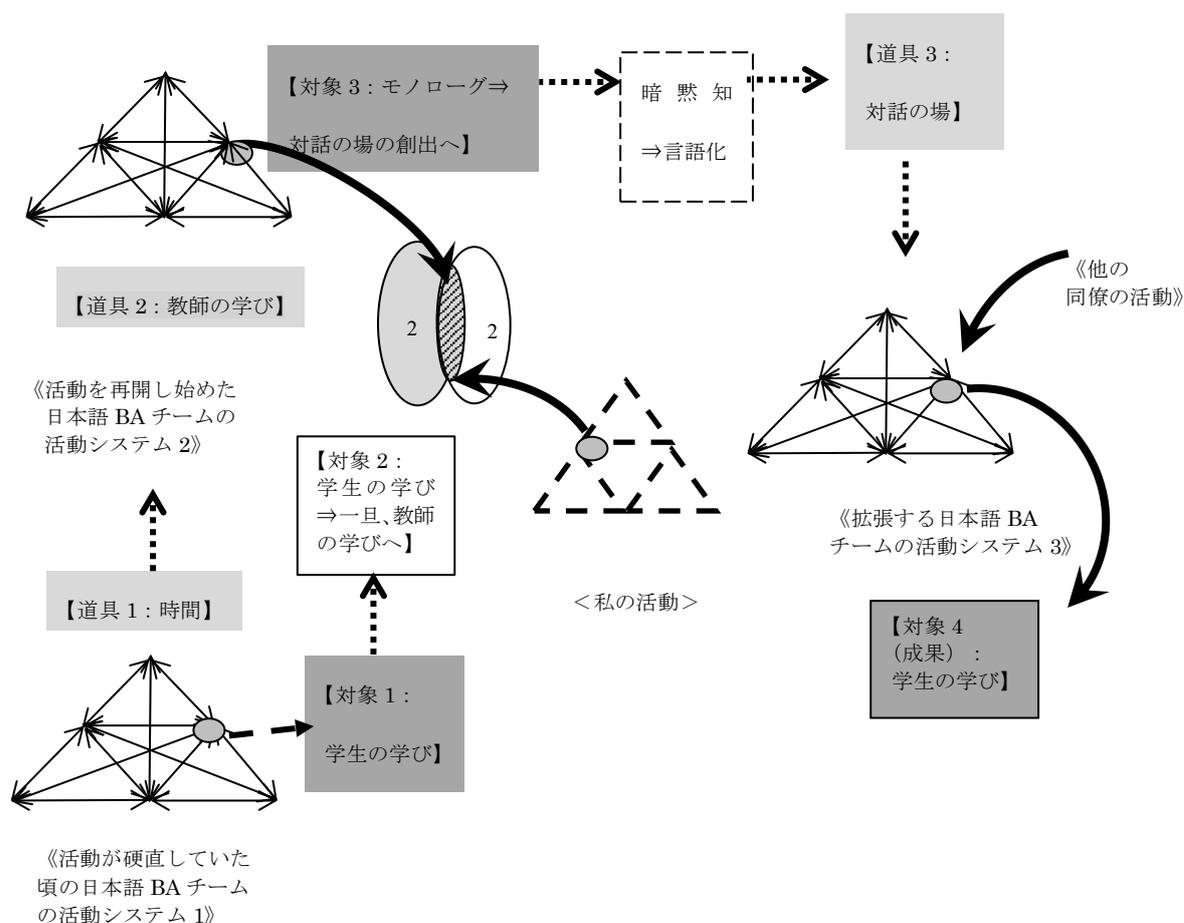


図 9 日本語 BA 教師チームの活動システムと変化

この時間という【道具 1】を使い、目標を一旦「教師の学び【対象 2】」とすることで活動システム 2 が活動を開始した。私は目指す【活動対象（目標）】と【道具】を固定化させることなく、「学生の学び【対象 1】」、「教師の学び【対象 2】」、「対話の場（の創出）【対象 3】」、そして再び「学生の学び【目標 4】」へと【対象】を替え、【道具】を「時間【道具 1】」、「教師の学び【道具 2】」、「対話の場【道具 3】」と替えていった。つまり、【対象】を次々と、次の活動を拡張するための【道具】とした。対話の場が生まれることによって、教師たちは自由に話した。自由に話せることで、誰かのモノローグで終わらない、全員が参加する対話を成り立たせた。そして、そこに情緒的な結びつきが生まれていったのである。

#### 6. 3. 6. 2. (2) 求められた役割と態度

本実践開始当初、教師の役割だと考えられたことは、自分たちの学生ために「日本人がマレーシアに研修に来る機会を新しい日本語学習の機会とし、自分たちの学生たちの授業に組み込み、今までになかったカリキュラムをデザインすること」であった。しかし、本実践は、筆者に同僚日本語教師に対する役割を考えさせることになった。なぜなら、同僚日本語教師たちの中には、「他者の教育実践に介入しない」という【ルール】があり、「個々で教育実践を自律的に行う」という【分業】が尊重され、定期的な検討の場がなかったからである。しかし、同僚教師たちの間に対話の場を創出する必要性が生まれ、場を創出することと場を創出する役割が必要となったのである。この役割では、①一旦他の教師たちとの議論を保留する態度と②隠れたカリキュラムすなわち教師たちの動機に働きかけることが求められた。

本章初めに、価値観が混淆した場こそ、「互いに説明を要し、教え合い学び合う場」と定義とした。だが、価値観が多様な実践の場が「教え合い学び合う」場に自然となるわけではない。ここでも、「垂直的に働きかける」役割が必要であった。しかし、ここに求められた役割は、実践 1 のような外国人教師であることや共同体の外部の者であるという他者性から求められるものではない。また、現地の「教師の教師」として求められる役割でもない。「今何が必要か」、「私にできることは何か」を問い続けた結果に現れる「私」の役割である。

### 6. 3. 6. 3. まとめ

では、第6章の実践2において、(RQ2) 具体的な「結びつきの実践」とは何か。

**【RQ2の解】** 普段対話することのない教師たちに「情緒的報酬」を道具として、「垂直的に働きかけ」、対話の場を準備することであった。

それは、主張の言い合いでしかない教師たちの議論を一旦保留し、互いの情緒的結びつきにつながる対話に変える実践であった。そのために、共同体の目指す**【活動対象(目標)】**と**【道具】**を固定化させないことが必要であった。すなわち、**【活動対象(目標)】**を「学生の学び」、「教師の学び」、「対話の場(の創出)」そして再び「学生の学び」へと、**【道具】**を「時間」、「教師の学び」、「対話の場」と替え、目標を次々と、次の活動を拡張する道具とした。そして、それぞれの教師たちの情緒的報酬(価値観)の共有点を結びつけた。

**【RQ4の解】** ミーティングの場に作り出されたのは、学生たちが日本留学で得る「学び」に元留学生であった自分たちが意味づけた経験を投影する場であった。そして、教師たちが自身の経験を確かめ、自分自身が留学時代に得た「学び」を更新し、経験を再構築する場であった。

また、この実践を通して、(RQ3) マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動において、「私」という日本人教師にどのような役割が担えるかの解を次のように見出した。

**【RQ3の解】** 「私」という日本人教師の役割は、固定的な視点をずらし、同僚教師たちの活動に協働性を高めるために「垂直的に働きかける」キーパーソン教師の役割であった。

ここでの日本人教師の役割は、マレーシアにある共同体において、優位性を持つ教師として、強制的に同僚に働きかけるものではなく、互いの「固定的な視点をずらし」相互作用するために、「垂直的に働きかける」という対話を生み出す役割であった。

この実践が示したのは以下の点であった。ここでの日本人教師は教師指導者ではない。また、ASEAN 諸国で活動する日本人教師を取り上げた先行研究に登場した、若く経験が足

りず、ドリルや会話練習の相手をするだけの教師（佐久間 1999；平畑 2008 など）でもない。また、日本語母語話者であるが現地の国の言語ができず、大学の教務に携わることができない教師でもない。あるいは、間違いを直してくれる「学生用日本語チェッカー」、正確な日本語をすぐ教えてくれる「教師用便利屋さん」（カノックワン他 2010：6）といった「固定的な役割」しか担えない教師でもなかった。それは、「今何が必要か」、「私たちにしかできないことは何か」という問いを積極的に持つ海外で活動する「私」という日本人日本語教師の「私」の役割であった。共同体の活動を拡張し、教師に学び合いを起こす役割を担っていた「私」という日本人教師が実践した活動は、マレーシアにある共同体において、「私」という日本人教師が担える「キーパーソン教師」の役割を示していた。

では、教師の学び合いに「キーパーソン教師」が必要で、その役割を日本人教師が担えるのであれば、「キーパーソン教師」として、教師の学び合いの場を構築するために、日本人教師に何ができるかを問うていかなければならない。この新たな問題意識から、以降、筆者は、「キーパーソン教師」という自覚を持ち、教師の学び合いの場を必要とする教師たちをイメージし、キーパーソン教師として何ができるか考えながら実践を行う。

第 5 章、第 6 章では、教師たちが対話する場を準備し、教師たちを結びつけ、今ある場を教師の学び合いの場としてリデザインする実践を検討してきた。第 7 章では、ピア・カンファレンス（授業などの検討会）と協働実践研究会 KL（以下「研究会 KL」と略称）といった具体的な自己研修の場を教師の学び合いの場として新たに準備する。そして、①現地の日本人教師とマレーシア人教師が、「キーパーソン教師」という位置づけの教師と共に、研修実施者が不在でも現地の教師たちで学び合えること、②教師たちが一つの共同体の枠組みを越えて、「教師の学び」を対象（目標）とする社会的実践活動を発達、拡張させ学び合えることを示し、③それらの場を教師たちがどのように意味づけていったのかを確認していく。

## 第7章 結びつきの実践（Ⅱ）：新たに学び合いの場を作り出す

### 7. 1. 実践3、実践4

#### 7. 1. 1. 実践の背景

本章では、ピア・カンファレンスの実践と研究会 KL の実践を記述する。まず、なぜ、「現地の日本人教師とマレーシア人教師の学び合いの場」の具体的な場として、ピア・カンファレンスの場と研究会 KL の活動を選んだのかについて述べる。

現在マレーシアでは、日本の公的機関によって日本語教育セミナー（大規模セミナー）が毎年 1 回実施されている。日本語教育セミナーは、その開催目的を「ネットワーキングや新しい情報を得て、日々の授業の教授活動を振り返るきっかけ」としている。日本語教育セミナーでは、情報や知識の伝授だけでは、現在の多くの教師研修が目指す自己省察的な教師研修のあり方にそぐわないとして、講師による一方的な講演だけでなく、ワークショップ形式も導入している。しかし、大人数が参加する日本語教育セミナー（大規模セミナー）では、ワークショップの時間も短く、互いの教師たちの顔も見えにくい。そこで、教師たちの自己研修をアシストする学び合いの場として参考にできるのが、現在東南アジアの学校で取り入れられ始めている授業研究を学校単位で行う「学びの共同体」（佐藤 2015）や、教師と研究者が授業を検討し合う「カンファレンス」（稲垣・佐藤 1996：211）、メンター教師がメンティー教師の成長を支える（横溝 2006）、などの方法である。しかし、マレーシアにおいて、学校単位での日本語授業研究の実施は困難であり、教師一人一人にメンターがつく方法も現実的ではない。そこで、メンター教師、教師教育者がいなくても、教師同士で行う①授業検討会（ピア・カンファレンスの場）と②スタディ・グループ規模の研究会を現地の教師たちの学び合いに適する場だと考えた。

#### 7. 1. 2. 二つの実践に共通する RQ

しかし、筆者が準備しようとした場が、現地のマレーシア人教師と日本人教師が共に、関わる教師の学び合いの場となっているのか、教師たちの学び方に変革を起こせているのかはわからない。これらを確認しながら、活動を進める必要がある。そこで、研究会 KL<sup>50</sup>の

---

<sup>50</sup> 研究会 KL については、本章 7.3 で詳述する。

設立当時からの参加者の参加意識を縦断的に追い、教師同士で学び合うことに対する意味づけと変容を調査し、

(RQ4) マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動に参加する教師たちは、実践活動の場をどのように意味づけているのか

を明らかにしていく。同時に研究会 KL のコア・メンバーの一人である教師 K (筆者)<sup>51</sup>と教師 W のピアでカンファレンスを行い、研究会 KL の活動を含め教師同士で学び合う意識やそれに伴う授業観、教育観についてより詳細に調査する。そして、最後に研究会 KL の場の構築のプロセスを振り返り、研究会 KL が教師たちの学び合いの場として構築されるためにキーパーソン教師を中心として教師たちがどのように課題を克服してきたのかを検討し、

(RQ3) マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動において、「私」という日本人教師にどのような役割が担えるか

を再度検討していく。また、ここでの実践を省察し、

(RQ2) マレーシアにおいて、「教師の学び合いの場」を構築する社会的実践活動を進めるものは何か

この RQ2 には、前章に引き続き、具体的な「結びつきの実践」とは何かという形で再度、答えていく。まず、はじめに、ピア・カンファレンスの実践から述べていく。

## 7. 2. 実践3：「ピア・カンファレンス（ピアでの検討会）」の実践

### 7. 2. 1. 実践概要

#### 7. 2. 1. 1. Plan（課題設定）と目的

まず、ピア・カンファレンス実施の目的を述べる。研修実施者がいなくても教師たちで学び合える場として、教師たちに提案しようとしたのがスタディ・グループ規模の研究会 KL の活動である。しかし、それだけでは、教師の学びの場の機会としては不十分である。その少ない機会にも参加できない教師たちのために、少数の同僚と作ることでできる学び合いの場が、ピアでの検討会、ピア・カンファレンスの場である。しかし、そのような実践がマレーシアの大学や語学学校の教師たちの間には見られなかったため、マレーシアの

---

<sup>51</sup> 二人の「教師」が実践を行っているということを表現するために実践においては、教師 K とした。教師 K が筆者であることを明記したほうが読みやすいと考えたところでは、教師 K (筆者) と明記した。

教師たちがピアでカンファレンスを実施できる可能性を示す目的で、モデル実践したのは教師 W と教師 K によるピア・カンファレンスである。

教師 W と教師 K によるピア・カンファレンスの場での相互作用は、文化コンフリクトを越える気づきを生じさせ、その気づきによって二人の教師は、それぞれの言語教育観を確信した。その結果、授業、仕事に自信を得て、教師 W、教師 K は、授業の実践方法を変えていたという結果を 2016 年のマレーシアの日本語教育研究発表会において発表した（木村・ウー2016）。そして、ピア・カンファレンスは、研修実施者を交えなくてもピア同士で実施でき、それぞれの価値に寄り添うことができると主張した。このローカル教師と日本人教師の協働型アクション・リサーチ（以下「協働型 AR」と略称）<sup>52</sup>の発表に他年の教師 K だけの AR のポスター発表の時より多くの聴衆者とフロアからの質問があったことから、マレーシア人教師と日本人教師の協働、その学びに対する関心が高いことがうかがえた。

ところが、関心は高かったものの、発表の場でフロアから、自分たちで協働型 AR としてカンファレンスを実践することには、やり方が煩雑で、学び合うピアに対して不安だという声が出た。それもそのはずである。稲垣・佐藤（1996）、秋田（2008）らが提案しているカンファレンスは、研究者や指導的な立場にある教師を含めた複数名の教師で行っている。フロアからの不安は、同僚など自分たち教師同士ではうまくできないのではないかということであった。また、自分にカンファレンスの技術がないことでうまくできないという教師もあったが、気になったのは、「教えてもらえる」ことを期待して、カンファレンスの技術を持った相手を探せないと考えていることだった。

だから、むしろピア・カンファレンスは、指導者に実施されるカンファレンスの場での不安を軽減するために実施すること、さらに、ピアで不安を乗り越えることができることを提示する必要があると考えた。この「不安」という点に関して、コルトハーヘン（2001/2010）が、教師研修において、実施者は、実習生が学び、成長へ挑戦するため、省察を促すために、「安心感」という援助を与えることが重要だと述べている。この援助を研修実施者の指

---

<sup>52</sup> 第 2 章において述べたように、筆者は AR をメソドロジーと捉えている。個人の実践に対する AR を包括する社会的実践もまた AR と捉えるため、AR はすべて協働型であると考えている。ただし、ここでは便宜上、高宮ほか（2006）が言及しているグループで行う AR のことを指した。高宮ほか（2006）では、AR が個人で行うことが多いことを前提とし、グループで行う AR を協働型 AR と呼んでいる。

導のスキル<sup>53</sup>と呼び、「受容」、「共感」、「誠実さ」、「具体性」を挙げている (pp.128-136)。

本実践のピア・カンファレンスの場は、研修実施者が意図した研修の場ではない。そのため、「受容」、「共感」、「誠実さ」、「具体性」といった4つを、カンファレンスを共に実施するピアに提供することを意図したわけではない。だが、この学び合いのプロセスに対する第1回<sup>54</sup>のM-GTAの分析<sup>55</sup>では、「安心感」<sup>56</sup>というカテゴリーが現れ、それを支える概念に「シェア」、「信頼」、「学び」といったキーワードが表れた。そして、この時、二人の授業には変化が現れている。そこから、今回はマレーシア人教師と日本人教師という二人の教師がピア（教師仲間）でのカンファレンスの場を学び合いの場とするためにはどのような課題があったのか、また、どのように課題を乗り越え、「安心感」を生み出し、場を学び合いの場としていったのかといった点をより詳細に分析することにした。この学び合いの場の構築のプロセスを提示することで、教師たちにピアでカンファレンスを実施できる可能性をより丁寧に示すことができるはずである。

そこで、本節では、①ピア・カンファレンスでの学び合いを困難にしていた課題は何か、そして、それをどのように乗り越えたのか、②その課題を乗り越え、二人の教師が学んだこと、得たことは何かを明らかにし、ピア・カンファレンスという学び合いを提言することを目的とする。

## 7. 2. 1. 2. データの情報

### 7. 2. 1. 2. (1)調査協力者および倫理上の手続き

調査協力者の教師Wは、教師経験年数4年目（調査当時2016年）の新人<sup>57</sup>マレーシア人教師であり、共にカンファレンスを行った教師K（筆者）は、教師歴20年のベテラン<sup>58</sup>日

---

<sup>53</sup> コルトハーヘンはALACTモデルの5つの局面ごとにスキルを述べてる。ここで取り上げたものは、コルトハーヘン(2010/2010)が「省察」のスキルとして取り上げたものである。

<sup>54</sup> 木村・ウー（2016）の分析

<sup>55</sup> 分析方法は、本章7.2.1.3で説明する。

<sup>56</sup> ≪ ≫内はカテゴリー名。詳細は、本章7.2.1.3で説明する。

<sup>57</sup> 金田（2006）の分類に準じて表現した。職歴年数から表現したのものである。

<sup>58</sup> 同上

本人教師である。教師 K (筆者) は、B 大学に勤務して 5 年目、教師 W は 3 年目で、二人とも契約講師である。教師 K (筆者) と教師 W は、二人が日本において所属していた研究学会等で 7 年ほど前に 2、3 度会っており、マレーシアの B 大学で同僚として再会した。

教師 K (筆者)、教師 W は、日本で同じ研究学会に所属していたことから、研究関心には共通点があると言える。本実践開始前、ジョハリの窓を援用した星野 (2003) の人間関係フレームワークを用い、互いの関係を確認し合った結果、二人の間には遠慮なく話せる十分なラポールが形成されており、信頼関係にあると判断できた。ただし、同じ大学の契約講師であるということ以外、二人の国籍、性別、年齢、日本語担当科目も異なっている。また、BAK (信念・想定・知識) を Treatment Options の指標 (寺谷 1999 : 189) などを使い確認したところ、二人の教育観、学習観、ビリーフス、ティーチング・ストラテジーも大きく異なっていた。この異なりの存在を両者で確認した上で、本実践に臨んでいる。

調査協力者の教師 W は、調査協力という形での本実践 3 の共同研究者である。教師 W へ依頼し、受諾された調査協力内容は、「授業を公開すること (録画、録音許可なし)」、「カンファレンス (検討会) で意見を述べること (録音許可あり)」、「協働実践研究会 KL への参加」、「教師 K の授業見学」となっている。本実践で使用するデータは、調査協力者教師 W に同意を取り、所属機関の倫理調査委員会の承認を受け<sup>59</sup>、所属機関の倫理上の手続きを踏んで使用している。

#### 7. 2. 1. 2. (2)使用するデータ

秋田 (2008) は、カンファレンスを授業検討会とも呼び、授業を主に分析している。これに対して、今回のカンファレンスでの検討項目は、授業見学をした授業だけではなく、教師 K (筆者) の論文や既に行ったカンファレンスに対する教師 K (筆者) のジャーナル<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> 研究調査承認番号： 808、843、943、982

<sup>60</sup> 倉知 (1992) では、留学生が「それぞれ」、「思い思いのことを自由に記述」(p.152) したノートを支援者である教師とやり取りし、相互作用で異文化理解し合うジャーナル・アプローチの実践が行われている。筆者の実践では、主に本カンファレンスで自分の省察を記述したノートをジャーナル (省察文) と呼び、ピア・カンファレンスのピアに見せ、それに対して再びカンファレンスを行っている。つまり本実践では、筆者が主にフィールド全体やフィールドの他者を見て記述したものをフィールドノーツと呼び、ジャーナルをフィールドノーツの一部と捉えている。

(省察文)を検討した。つまり、具体的な授業内容だけでなく、互いの授業観、研究観なども議論した。これより、今回のカンファレンスは授業検討会より広い範囲におよぶ教育実践検討会と捉えている。まず、教育実践検討会を含む、教師 K (筆者) と教師 W の勉強会<sup>61</sup>全体の情報を表 11 に示す。

表 11 教師 K (筆者) と教師 W の勉強会の状況

時期	状況
第Ⅰ期 2014年2月 ～15年1月	・教師 K (筆者) による教師 W の授業見学開始 〔第 1 回研究助成 (UMRG) 申請：不採用〕
第Ⅱ期 2015年2月 ～16年1月	・ピア・コーチングとして開始 検討項目は、教師 W の授業、教師 K の投稿予定論文、二人の研究発表要旨 〔第 2 回研究助成 (UMRG) 申請計画開始⇒申請変更へ〕
第Ⅲ期 2016年2月 ～16年7月	・第Ⅱ期の検討項目に、教師 W へインタビュー形式で教師の役割、授業観を加える ・ピア・コーチングからピア・カンファレンスの名称に変更して継続 ・教師 W による教師 K の授業見学開始 (2016年5月) ・検討項目にカンファレンスの省察文、及び回答票を加える 〔第 3 回研究助成 (BKP) で採用(2016年4月27日)〕

表 11 からわかるように、本実践は、実施期間が 3 期に分かれている (表 11 「教師 K と教師 W の勉強会の状況」 p.110)。第Ⅰ期に集めたデータは、授業見学などに関する筆者のフィールドノートである。第Ⅱ期、第Ⅲ期 (2015年2月より 2016年7月) には、授業見学に加え 15 回のカンファレンスを行っている。この 1 年 5 か月に収集したデータについては、表 12 「収集したデータと実践 3 の分析に使用するデータ」 (p.112) にまとめた。

分析に使用したデータは、カンファレンスの議論のうち録音できた音声データのうち、授業や教育観に関わることを話題にしているものを文字起こしした文字化データ、およびカンファレンスの振り返り、気づいたことを記録したジャーナルの文字データ、カンファレンス及び研究会 KL 活動の意味や成果を尋ねた自由記述式の回答票の回答である。

<sup>61</sup> ここでの勉強会は、第 3 章での定義と同じ、「公の発表は行わないが、小さなグループで文献講読や自分たちで自身の研究や実践を報告し合い、教師たちが学ぶ活動」のことである。授業検討会を含む、二人で行った一連の検討会のことである。

表 12 収集したデータと実践 3 として分析に使用したデータ<sup>62</sup>

対象	収集方法	収集されたデータの種類/ 実践 3 として分析に使用したデータ (網掛け部分)	教師 K (筆者) の参加	教師 W の 参加
授業要項・ 授業スケジュール	収集	文字データ	○	○
カンファレンス の記録	録音 15 回分 (18 時間 29 分 6 秒)	録音部分のうち、授業や研究、教育 観に関わることを話題 <sup>63</sup> にしている もの (7 時間 5 分 51 秒分の音声デー タ) を文字起こしした文字化データ	○	○
授業を見学に おける気づき	ジャーナルに記録	記録の文字データ	○	×
カンファレンス おける振り返り・ 気づき	ジャーナルに記録	記録の文字データ	○	×
回答票 <sup>64</sup> (自由記述)	回答	文字データ	○	○

### 7. 2. 1. 3. 分析の方法

カンファレンス（検討会）の談話は文字データ化し、カンファレンス（検討会）の省察を記録したジャーナルおよび回答票の回答の文字データをあわせて分析対象データとした。データは、SCQRM(西條 2007)で主張されている「関心相関性」アプローチを参考とし<sup>65</sup>、「関心相関的サンプリング」<sup>66</sup>（西條 2007 : 102）によって、着目したバリエーション選出した。選出されたデータをコーディングし、カテゴリーの概念生成をおこない、定義づけを行った。「ピアで学ぶプロセス」という現象を説明しようと判断<sup>67</sup>できた概念を統廃合

<sup>62</sup> 分析に使用するデータを表の中で網掛けにしている。

<sup>63</sup> 話題は授業や研究、教育観に限定しようとしたが、話題は仕事の引継ぎなどが多く、また時に個別の学生の問題や教務の問題に移動することが多かったため、「ピアで学ぶプロセス」という分析観点に基づき、必要なデータのみ分析に使用した。

<sup>64</sup> 協働実践研究会台湾支部のメンバーが「協働実践研究会活動から得たもの」として、2016 年 1 月に行ったグループインタビューの質問を参考にし、回答票の質問を決定した。

<sup>65</sup> 関心相関とは、あらゆる存在や意味や価値といったものはそれ自体独立して、存在することはありません。当事者の欲望、目的、関心の度合いなどと相関的に規定される。関心相関的アプローチは、このような関心相関性を中核原理としている（西條 2007 : 5）。

<sup>66</sup> 研究者の関心に照らし合わせて（相関的）にサンプリングすること。

<sup>67</sup> 「目的相関的飽和」（西條 2007 : 231）を得たと判断した。

し、最終的に 17 の概念にまとめた。この概念と生成したカテゴリーを表 13「カテゴリー表とバリエーションの例」(pp.119-122) に示した。

SCQRM は、「研究する人間」という視点を導入し、データとの相互作用によって、人間行動および意識・認識の変化のプロセスを領域密着型として、理論化を試みている M-GTA (木下 2003、2007) を分析方法のベースに組立てられている (西條 2008 : 227-230) 。本調査では、複数の人間のデータの中に共通点を見出すのではなく、二人の教師の内省的なデータを考察すること、二人の教師の相互作用によって、学びの場が生成されるプロセスを記述したいと考えていたため、データのサンプリング方法の適合性、プロセスの明示化に優れている点からも SCQRM を援用した。

## 7. 2. 2. ピア・カンファレンスの場の構築

### 7. 2. 2. 1. Act (実施) : 場の構築の過程

協働型 AR である本実践 3 は、まず、所属大学に研究助成を申請し、2014 年 2 月から始めた (表 11 参照) 。本実践の第 I 期は、大学からの助成は得られなかったが、教師 K (筆者) が教師 W の授業見学をし、コメントを出す形で始めた。2015 年 2 月から再び協働型 AR として研究助成の計画を開始し、教師 K (筆者) は引き続き教師 W の授業見学を行った。一方、教師 W は、なかなか教師 K (筆者) の授業見学を開始しなかった。その教師 W から「教師の自己研修という概念があることを知らなかった」という声があったので、自己研修に関する文献講読 (日本語・英語) をすることにした。また、「教師の成長、協働型 AR で実施するカンファレンス (検討会) という概念が分かりにくい」という意見もあった。そのため、マレーシアで手に入る文献であり、実施内容が分かりやすく書かれていると思われたピア・コーチング (寺谷 1999) の文献を読み、ピア・コーチングとしてカンファレンス (検討会) を始めた。

文献を読む以外に、この時期に検討した項目は、教師 K (筆者) が見学した教師 W の授業、および教師 K (筆者) の投稿予定論文である。教師 K (筆者) の投稿予定論文を検討に加えたのは、次の二つの点を考えたからである。一つは、教師 W が授業見学をまだ始めていなかった点である。また、教師 W は教師 K (筆者) より日本語教師歴は短い、研究者歴は教師 K (筆者) より長く、博士の学位も取得している。そのため教師 W が自信をもってコメントできる領域であると考えたからである。だが、共同研究開始後 2 年目 (第 II 期) も教師 W は、教師 K (筆者) の授業を見学することを始めなかった。そこで、第 III 期

は、カンファレンスでの検討項目（トピック）に教師の役割観や自身の持つ授業観を加え、教師 W へのインタビュー形式でカンファレンスを実施した。すると、教師 W は「ピア・コーチングなのに教師 K（筆者）がコーチしてくれない」と不安感を感じていることが分かった。そのため、約半年後ピア・コーチングと呼ぶのをやめ、稲垣・佐藤（1996）の提言するカンファレンスをピア・カンファレンスとして行うことで再スタートさせた。その後、2016年5月、教師 W は授業見学を開始した。

しかし、教師 W は、教師 K（筆者）の授業を見学すると、今度は授業のやり方に対するコメントをしなければならないと考えたためか、教師の役割や授業観をトピックにしていた時と異なり、意見を出さなくなった。そこで、教師 W が意見を出しやすいように、ピア・カンファレンスの記録とそれに対する省察を教師 K（筆者）が記述し、事前に教師 W に見せ、次のピア・カンファレンスで検討できるようにした。

また、できるだけ、教師 K（筆者）が自分自身の授業で困っている問題の抽象度を上げ、一緒に考える形でピア・カンファレンスを進めた。この方法は、今回の実践をうまく進めたと考える。その方法とは、例えば、「授業の課題をするために、授業に出席せず、その課題を仕上げようとした学生がいる。それを叱責したが、叱責するという行為が間違っていたらどうか。」と尋ねた。対処方法を尋ねるのではなく、私の行動をどう考えるか。その学生は、なぜそのような行動をとったと思うか。互いが学生の時代、自分ならどうしていただろうか。現在自分の担当するほかのクラスにそのような学生がいるか。状況を提示し、その状況になった要因を教師 K（筆者）と教師 W 二人で考えていく形式である。他のトピックでも同様に進めていった。対処方法を尋ねるのではなく、「自分なら」、「学生の時だったら」を話す方法を取ったため、教師 K も回答責任といった負担を感じず、実践を進められたようである。逆に、途中、意見のすれ違いで言い合いに近いほどやり取りには熱が入っていた。さらに、本実践の最後には、ピア・カンファレンスで十分話せていなかったのではないかという不安を取り除き、お互いの意見が確かめられるように自由記述式の回答票（質問紙法）に教師 K（筆者）も教師 W も答え、この回答もピア・カンファレンスの内容と同じように分析した。

以上の実践から得たデータをまとめたカテゴリーとバリエーションの例が表 13 である。生成したカテゴリーは、《 》内に示した。同表内に概念もまとめ、概念名を【 】で示し、1 から 17 までの番号をふった。各概念の定義づけと、バリエーションの代表例を取り上げた。以下、バリエーションは、提出順に番号を振って、提示していく。

\*注：[ ] 内は筆者の補足、( ) 内は聞き手の発話

表の中のバリエーションの W、K は、教師 W、および教師 K（筆者）の発話である。例えば、W5-46 は、教師 W の録音ファイル番号 5-発話番号 46

表 13 カテゴリー表とバリエーションの例

《カテゴリー》	【概念】：定義 バリエーションの例
《信頼》	<p><b>【概念 1：二人の関係性の基盤】</b> 定義：始めるときにあったはずのもの</p> <p>(バリエーション 1) 教師 W と教師 K (略)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・「先生」と呼び合う同僚がいる中、二人は「さん」づけて呼び合う。</li> <li>・ジョハリの窓の応用が示す関係性：5月13日の勉強会で、ジョハリの窓の応用で関係性を距離感で出した。BAK、ティーチング・ストラテジーが違うので、「研究仲間にひらく心の窓」は、K がやや狭かったが、2人がよく知っている他の2人に対する窓の大きさと比べたとき、教師 W も教師 K も、教師 R やほかの2人の教師に対する窓より相対的に広がった。 [ジャーナル] 20160606</li> </ul>
《対等にすることによって生まれる不安》	<p><b>【概念 2：ピア・コーチングの意味の解釈の異なり】</b> 定義：相手と言葉の定義が違い期待が外れる</p> <p>(バリエーション 2) ・W5-46：そうですね、このやり方だと、私から見たら、こっちのやり方に固まっているみたいで、もちろん書いてあるんですけど、コーチングじゃないな、という部分が多いです。大きいです。</p> <p>(バリエーション 3) ・K5-42：Wさんが捉えるコーチングのイメージというのと、この寺谷とか、私が持つコーチングのイメージが違うねんなあと、(ずれているんですね。) ええ、ずれているんですね...そう思って、こっち側【コーチングのテキストのタイトルを指しながら】で調べたんですね。やっぱり、一般的には、コーチングというのは、コーチとコーチがいる、というのが捉えているし、Wさんはこっち側(そうですね。)だし、私と寺谷は、ちょっと違うみたいですね。</p> <p><b>【概念 3：答えを教えてもらえない】</b> 定義：コーチなら教えてくれるはず</p> <p>(バリエーション 4) ・W5-42：たぶん、例えば「Wさん、こうした方がいいじゃないですか」とわかりやすい方が、援助にもなるし、指導にもなるんですね。それが、はっきり...なものじゃない限りは、え?どこ?と不安に思ってしまいます。</p> <p>(バリエーション 5) ・K：私が、Wさんを研究に誘ったのは、教師 W の研究者歴は教師 K より長く、博士の学位も取得しており、教えてくれることもあると思ったことである。 [ジャーナル] 20160120</p>
《プレッシャー》	<p><b>【概念 4：強制】</b> 定義：一人では動けないが仕事が私をプッシュすることで動機づけている</p> <p>(バリエーション 6) ・W4-13：例えば、今まで、最初の時、例えば勉強会やりましょうとか、研究会やりましょうというのは、「新しい勉強ですし、入ろうかな」ということで、やりたい気持ちとかは、100%としたら、正直そこまで、30とか40しかなかったんですね。でも、今例えば、いろいろ助成金申請しなければいけないとか、長く B [大学] で働くためには、いろいろやらなきゃいけないとかあって。</p>

	<p><b>【概念 5：仕事のモチベーションの向上】</b> 定義：やりがい・面白み・自信を感じてきた</p> <p>(バリエーション 7)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W4-15：(略) 研究は半分、アドミニは半分しなくちゃいけないんですけど、実際今は、アドミニ 80、研究 20 になってしまっているんですけど、それでも、なんか、なんか、楽しいなあと感じています。もしかしたら、不健康かもしれないですけど。インタビューのときにも、いわれたんですけど、アドミニをやりすぎじゃないか、研究は、全然やってないじゃないとか言われたので、まあ、言われたのはその場なんですけど、アドミニも楽しいな、と思っています。</li> </ul>
<p>《私の教育観》</p>	<p><b>【概念 6：私の言語教育観を支えるのは学生の言語学習観】</b> 定義：学生が理解できなくて、不安になるのは教師</p>
	<p>(バリエーション 8)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W2-25：(略) シラバスには、入ってなかったんですけど、知らなきゃいけない、知ってもらわなきゃいけない、ちゃんと覚えてなきゃいけない。(うんうん。)ちゃんと話さなきゃいけないですけど、そこを覚えてなきゃ、話せないでしょ。という先入観があるんですね。</li> </ul> <p>(バリエーション 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W2-59 どうしても、例えば留学経験がないですし、たまにできる学生がいるんですけど、手取り足取りじゃないんですけど、ちゃんと説明しないと順番踏んでいかないと、わたしも不安だし、学生も不安そうに見えます。</li> </ul>
	<p><b>【概念 7：変えることも変えないことも私の教育観】</b> 定義：他人の授業を見て揺れる自分の授業。変えることも変えないと決めることも私の教育観</p>
	<p>(バリエーション 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>K3-29-1：練習時間は増やしたけど、去年言われた、これ〔正解としての決まった表現を提示すること〕は、やってないですね。(はい。はい。) やってなくて... (略)</li> </ul> <p>(バリエーション 11)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W3-7：例えば、まず、ここでのやり方をすると思うんですね。そして、向こうの担当者とか、前任者のやりかたとか、他の評価とか、知らないといけませんですけど、まずはこのままのやり方をやってみたいです。一回。</li> </ul>
	<p><b>【概念 8：ことばはそうやって覚えるもの】</b> 定義：学生時代に嫌だったこと</p>
<p>(バリエーション 12)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W3-14：「みんなの日本語」で勉強したのは、10 何年前で、もしかしたら、嫌な部分しか覚えてないですね。もしかしたら、本当は楽しいこともあったかもしれないんですけど。《笑》それしか〔やり方が分からないんで〕残ってなくて...ごっそり、練習になってしまおうんですね。</li> </ul> <p>(バリエーション 13)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W3-19：...そこ、矛盾するんですけど、パターンプラクティスしないと、口が動かせないので、話せない.....という風になってしまうかもしれないんですね。もしかしたら、パターンプラクティスよりもっといい練習がある(うーん。) かもしれないですし、それ以外の方法を知らないで、退屈なのにやらせてしまう。</li> </ul>	
<p><b>【概念 9：授業を変える】</b> 定義：自分の教育観を変えずに何ができるか</p>	
<p>(バリエーション 14)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W2-31：〔Kさんのやり方を〕なぜ聞いたかと言うと、学生のする、勉強する仕方ですね。(うん。うん) ...で、ここの中のまず、問題点は教師が提示する、学生はそれに従ってやる...ということは、ある意味、どの学年も同じじゃないかなと思っていて、同じ勉強のし方を持っている学生が、えっと、やり方を、ちょっと変えた...。例えば、今年と去年。なぜ、学生の反応が変わったのかな、とちょっと気になっていました。</li> </ul> <p>(バリエーション 15)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W3-27：当てもアドバイスいただいて。〔その結果〕とったアクションとしては、ロールプレイの方で、教科書をそのまま使うんじゃなくて、例えば、あなたは、実際に何年生、何年生。W 大学の学生が来て...、というところから、実際に 10 回やっていたんですけど、何かしら、学部とのイベントと関連させて、(うん。うん) 毎回「あなたは 2 年生です。」本当に 2 年生ですね。その方が応用ができて、そこから本人が覚えてくれたらと、日本へ行って使えるんじゃないかなと反映させているつもりです。</li> </ul>	

<p>《文化コンフリクト》</p>	<p><b>【概念 10：理解できないショック】</b> 定義：教師 K が理解できないとする学生の行動を擁護する教師 W の説明。常識とはどこにもないものだとわかりショックを受ける</p> <p>(バリエーション 16)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W2-41：その後、喧嘩というか、大げさですけど、〔学生と喧嘩に〕なるんだったら、「これこれやりなさい。授業は来なさい」「〔学生に、この〕授業は休んでもいいよ」と、ちゃん言うと思いますよね。</li> </ul> <p>(バリエーション 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>K2-40：〔そういう学生が〕いることはわかりました！じゃあ、いると考えると、課題の時に指示しなければいけないということですか。マレーシアの先生は、「休んだらいけませんよ」と休んでほしくないと思ったら、そこまでの指示をしているんですかね！</li> </ul> <p><b>【概念 11：マレーシア、日本それぞれの学校文化】</b> 定義：マレーシアの学校文化なら、こうと決めつけ、あきらめられたら楽になれる</p> <p>(バリエーション 18)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>K2-26：マレーシアの学校の文脈においては、えっと、課題があって、これをやりなさいって言われている、それは正式な用事だから、〔他の〕授業を休むというのは許される。休んでもいいと〔学生は思っている〕と思った。</li> </ul> <p>(バリエーション 19)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W2-45：確かに、ここの〔学部の日本語コースの〕学生は〔課題のために授業をさぼることを〕やらないですよ。確かに。</li> </ul>
<p>《クールダウン》</p>	<p><b>【概念 12：論じた教師にも気づき (沈静化)】</b> 定義：日本人の学校文化観、マレーシア人の学校文化観でなく、個人の教育観なのだという気づき</p> <p>(バリエーション 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>K2-51：いままで、割とすっきりしました。マレーシアにもそんな人がいるとか、そうやって、自分がどこを目標にもっていけばいいかであれば、極端に変えなくてもいい。(うんうん。) そらあ、こっちの人ができないことは強制しなくていいけど、(うんうん。) O O コースの学生が 1、2 年生でもできているのであれば、〔期待は〕してもいいんでしょうね。(うんうん。) こういうところが外国人としてわからないんですよ。</li> </ul> <p>(バリエーション 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W2-52：なんかもしかして、私が変わですかね。不安になってきました。(変というのは?) 1、2 人そういう学生いてもやっていくよ、って言ったんですが、もしかして人によっては、なんかこれはおかしいよって人がいるんじゃないかと思ってきました。</li> </ul>
<p>《不安から安心感に向かう》</p>	<p><b>【概念 13：ピアと不安をシェアする】</b> 定義：共同研究活動をし、ピアでメンタリングをする</p> <p>(バリエーション 22)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>W：仕事の愚痴を聞いてくれる相手がいることと、授業で疑問に思っていることをシェアできる相手がいること。〔回答票〕 20160721</li> </ul> <p>(バリエーション 23)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>K：何度も、「日本では」「マレーシアでは」と置き換えている自分がいやになることがあったのは、先輩教師が『マレーシア式はだめだ。日本式でない』と言っていたのを批判していた自分もそうしているような気がしたからだ。しかし、この置き換えは、時間をかけて、「マレーシア」、「日本」でなく、「なんだらう」と考え、やがて、「今は」「これは」に置き換える準備をしているんだときづいた。(略) かえって、当たり前のように怒ることがある。わかっているからと見過ごすより、ぶつかり合うことがある。いや、ぶつかるからこそ、考えるから相手文化に、いや他者に親身になれる。〔ジャーナル〕 20160616</li> </ul> <p><b>【概念 14：自信が確信に】</b> 定義：ことばにし、ピアに伝えることで、自信が確信になる</p> <p>(バリエーション 24)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>K：協働実践研究会の第 1 回のワークショップ企画や S 企画への参加初年度は、W さんはそれらの業務に対し「面白味」も「極める」つもりもなかったと思う。しかし、その後回数を重ね、負担分は重くなったが、より中心的に関わるようになり、さらに、他の仕事のコーディネーターを任せられるようになり、自信も増し、大変さが逆に面白さや、それに対する深い興味になっているように見える。〔ジャーナル〕 20160611</li> </ul>

	<p>(バリエーション 25)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・K: 私がしなければいけないこと、こんな私にできることがわかり、それが現在、他の教師に学びの場を提供しようというモチベーションになっている。 [ジャーナル] 20160708</li> </ul>
<p>《ピアで学ぶということ》</p>	<p><b>【概念 15: ピアの態度に左右される】</b> 定義: ピアから学ぶことは鼓舞されたり、落ち込んだり</p>
	<p>(バリエーション 26)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・W6-16: でも実際は、別に K さんと他の、例えば、日本語 Division の 7 人、7 人じゃなくて、もちろん K さんに賛同した人もいますね。(うんうん) あの、例えば半々でなくても。(うんうん) いたと思うんですけども、論文を読んだ感じでは、どうも、K さん一人で戦っている感じに見えて。</li> </ul> <p>(バリエーション 27)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・K: まだ、参考文献を読んでくれていないようだ。1 月のカンファレンスで、「理論を知らない人にもわかる論文を書けない私が力不足」と答えたが、直感的にわかりにくいところを指摘してもらえるとと思っていた。しかし、W さんがわからない理論や語彙の質問なので教えることばかりになる。 [ジャーナル] 20160516</li> </ul>
	<p><b>【概念 16: ピアの示す相対的価値からの学び】</b> 定義: 自信を確信したからこそ学べる、得られる。</p>
	<p>(バリエーション 28)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・W: この共同研究で協働実践に少しずつ理解を深まっていることや、研究会を通じて日本語教育にかかわっている方々とのネットワークが少しずつ大きくなってきている。 [回答票] 20160721</li> </ul> <p>(バリエーション 29)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・K: 1 年前、私は W さんの Spoken 授業を見学し、W さんの授業に対してコメントをした。私は W さんの授業を見学することで、自分自身の授業を調整する必要性に気づいた。その結果、今年の Spoken の授業では、W さんも私もそれぞれが微調整していた。私は、これは、うまく、Coaching し合えたのだと考える。 [ジャーナル] 20160615</li> </ul>
<p>《信頼》</p>	<p><b>【概念 17: 二人の間に再構築されたもの】</b> 定義: 始めるときにあったもの。最後にもう一度見えてきたもの</p>
	<p>(バリエーション 30)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・K3-13: 今、私がここまでしなあかんとか、こんな私がここまでできるんじゃないかと思えるようになってきた。W さんとやり取りする中で、思えるようになってきた。(いえいえ。)</li> </ul> <p>(バリエーション 31)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・W7-6: K さんの場合は、ちょっと違って、対話の場を使って、いい方向に向かう、フィナーレに向かうわけですね。そこが [ほかの研究と] 違うわけですけども。</li> </ul>

### 7. 2. 2. 2. Observe (行動と分析) : カンファレンスの場で展開されたこと

以上のデータから現れたカテゴリー名と概念名を使い、カンファレンス（検討会）の場の構築と、カンファレンス（検討会）の場においてピア（教師仲間）で学ぶプロセスをストーリーラインで記述する。その上で、本節での目的、①ピア・カンファレンスでの学び合いを困難にしていた課題は何か、そして、それをどのように乗り越えたのか、②その課題を乗り越え、二人の教師が学んだものを明らかにする。

#### 1) 背景

外部の専門家のサポートのない海外の現場で、同僚と互いの授業を観察して、振り返る

自己研修を進めるために、私<sup>68</sup>、ベテラン日本語教師 K は、新人日本語教師 W と、二人の授業や言語教育観を検討するカンファレンス（検討会）の場を構築し、協働型 AR としてピアでカンファレンス（検討会）を行うことを決めた。しかし、教師 W が「カンファレンス（検討会）という概念が分かりにくい」という意見を出したため、実施内容が分かりやすく書かれていると思われたピア・コーチング（寺谷 1999）の文献を読み、ピア・コーチングとしてカンファレンス（検討会）を始めた。カリキュラムのスケジュール上、二人は同じ一つの授業を作るということではなく、それまでに二人で共同研究をしたこともなかった。しかし、事前に確かめた人間関係のフレームワークからも【概念 1：二人の関係性の基盤】には、「信頼」があると言え、私にとっては教師 W の研究経験の長さの実績、教師 W にとっては私の授業経験の長さの実績が自分より優れている点であり、互いにサポートできると期待した。

## 2) 《対等にすることによって生まれる不安》

ところが、その期待は危うい《信頼》の上にあることが分かる。協働型 AR 開始当初、カンファレンスの場は、うまくピア・コーチングを行う場にならなかった。それぞれの持つ【概念 2：ピア・コーチングの意味の解釈の異なり】に気づかず、期待が外れ【概念 3：答えを教えてもらえない】ことでいら立った。それは、教える人、コーチがいないという、

《対等にすることによって生まれた不安》でもあった。つまり、《ピアで学ぶということ》は、Korthagen et al.(2008：243)の理想の教師研修実施者のように、私の授業のやり方に傾聴し「共感」、「受容」した上で、改善を促してくれるようなことはないということであった。「共感」、「受容」を自分たちの間に生み出さなければならない。ピア（教師仲間）とのコンフリクトが続くと私たち教師を支えるものが全くなってしまう。ピア（教師仲間）の不安は、私の不安になる。学び合いの継続のモチベーションは、【概念 15：ピアの態度に左右される】のである。

## 3) ことば一つでカンファレンス（検討会）の場が変化する

だから、教師 W の不安に気づいたとき、より穏やかなラポールを作り、私の不安を解消するためにも、このカンファレンス（検討会）をピア・コーチングと呼ぶのをやめ、ピア・カンファレンスと呼び、メンタリングを行う場として捉えることを提案した。このような

---

<sup>68</sup> ストーリーラインは、私の省察から語っているものであると考え、筆者ではなく、私という表現を使用する。

場を表すことばを一つ変えることで、ピア（教師仲間）がコーチである必要がなくなり、ただメンタル（気持ち）を支える人になった。以後、教師 W にも、私にとってもカンファレンスの場の意味が変わる。カンファレンスの場は、授業や仕事における悩みを吐き出す場となった。つまり、【概念 13：ピアと不安をシェア】できるようになった。ある時、私は、あるクラスの学生の行動と大学の対応に悩んでいた。それが外国人教師である自分とマレーシア人学生の過ごしてきた学校文化の違いなのか、《私の教育観》が学生や大学とすれ違っているのかわからず悩んでいたのである。しかし、マレーシアの学校文化を学生として経験した上で意見を出してくれる同僚教師 W との対話のおかげで、カンファレンスの場は、【概念 11：マレーシア、日本それぞれの学校文化】の違いを理解する場となった。

#### 4) カンファレンス（検討会）の場と二人の教師の仕事・専門性

また、カンファレンス（検討会）の場は、教師 W にとって、文脈を理解してくれる同僚に仕事の愚痴が言える場としても機能した。私や教師 W にとって仕事は、教師として授業を作るだけでなく、学部や大学の仕事があり、研究者としての仕事がある。そのために、学外の研究者と研究し、研究会やセミナーを実施する必要もある。教師 W は、それらを上司からの【概念 4：強制】だと感じていた。しかし、カンファレンスの場で、自分の仕事やその経験を語り、自分の活動の評価をピアと行い、刺激し合うことによって、教師 W は、【概念 5：仕事のモチベーションの向上】を感じていると述べている。その結果、活動と仕事が教師 W を突き動かす心地いい《プレッシャー》に変わっているようであった。

私は、この教師 W の変容をカンファレンス（検討会）の場を通じて見出したことで、私の漠然としていた【概念 14：自信が確信に】変わっていき、私は自分の専門性が見出せたと感じた。私に教師の学びの場を作り、自己研修を促すことができるという自信が生まれ、やがてそれが確信に変わった。そして、AR として教師の自己研修の場を構築していく私の専門性を見出せた。

同時に私は、ベテラン教師と新人教師、NS 教師と NNS 教師といった間柄の私たちの間に「指導」ということばが入れば、二人の間に対等性がなくなると憂えていた。だから、対等な立場であり続けることを目指し、一方的に指示することをせず、教師 W が動き出すのを待っていた。それが日本の学校で同僚たちと私が行ってきたやり方だったからだ。だが、教師 W は動き出さなかった。実践 1 の調査に現れた「他者と学び合うことに自信が持てていない」ということは、このことだったのだ。つまり、ここには《対等にすることによって生まれる不安》が存在している。

そのことに気づいた私は、ここでまず私がすべきことは、私が得た安心感を土台に、教師 W に対して私が優位にできることを自覚し、自分の専門性を伸長することであると確信した。そのことが、また教師 W に安心感を与え、教師 W の優位性を伸長することにつながるのである。「分業社会において『利己』を極めると結果として『利他』につながっていく」、「利己心を追求した先に『他者貢献』がある」（岸見・古賀 2016：191）という考えは、生半可な他者理解や、中途半端な利己心の追究では実現しないことに気がついた。

##### 5) 繰返す《文化コンフリクト》と《クールダウン》

ところが、そのように理解したと思っても、何度も【概念 10：理解できないショック】は起こった。二人は、お互いの異なりを認めた上で、カンファレンス（検討会）を始めた。しかし、理解していたはずのピア（教師仲間）の言語教育観やピア（教師仲間）の目指す日本語授業に否定的なイメージが生まれ、カンファレンスを行うこと自体が無駄な作業だと思いはじめる。

そこで、教師 P に二人のカンファレンス（検討会）へ一度参加することを依頼した。また、教師 P の授業を教師 W と私で見学し、三人で振り返りを行った。そのようにして、自分たちそれぞれの中に、第 2 の視点を作り、その後、再び教師 W と私の二人で、私の授業についてカンファレンス（検討会）を行った。教師 W と私の二人だけのカンファレンス（検討会）だからこそ、納得いくまで議論ができた。説得や受容でなく、小さなことに何十分も説明をすることによって、互いが諭し合い、【概念 12：諭した教師にも気づき（沈静化）】が生まれ、互いが了解できる結果となった。コンフリクトを越えるために必要なものは、対話とコンフリクトを越えたという経験しかないことを確認した。

##### 6) 【概念 7：変えることも変えないことも私の教育観】

優秀な言語学習者である教師 W は、成功体験に裏書された自身の言語学習観に基づいた確固たる言語教育観で日本語の授業を作っていた<sup>69</sup>。例えば、話せるようになるためには、その前の学年で学び残した敬語の知識をしっかりと与えて、理解させなければならないと考えていた。つまり、【概念 8：ことばはそうやって覚えるもの】と考えていた。また、教師 W は、私と教師 W が担当する日本語コースの学生には、そのような学習方法を好む学生が多いことも分かっていた。教師 W の【概念 6：私の言語教育観を支えるのは学生の言語学習観】だったのである。一方、私は、教師 W が作るような授業を作らなかった。教師が足

---

<sup>69</sup> 本章 7.7.2.4(2)で詳細に述べる。

りないものを見つけ出し、学生に与える教授法は、学生が生涯にわたって行う学習に躓くと考えていたからである。また、私は、別のコースの学生も担当していて、教師 W と言語学習観が異なる学生がいることを知っていた。それに対し、教師 W には言語学習観が異なる学生が同じ大学に存在することが想定できていなかった。自分とは全く異なる言語学習観を持つ学生がいる私の担当コースを見学し、「別の世界やと正直に思った」([回答票] 20160721) と述べている。

その後、授業見学とカンファレンスによって、教師 W は、自分が想定する言語学習観を持たない学生がいることはわかった。私は、学生たちが敬語の知識を求めていることがわかった。そのため、自身の作る授業に不安を感じる時期もあった。しかし、だからと言って、教師 W も私も言語教育観を変えようとはしなかった。言語学習観の異なるピア（教師仲間）とのやり取りを経ることで、自分と異なる言語学習観を持つ学生とどのように学び合っていけるのかに、気づくことができたからだ。そのため、言語教育観を変えずとも、自分にとっても学生にとっても納得のいく授業を作る方法を見つけだし、【概念 9：授業を変える】という選択ができたのだ。二人は、実践開始当初、ことばの意味一つとっても、自分が期待したものと違うことに不安を感じていたが、最後に二人が得た答え—例えば、Spoken Skills のクラスをどのように作るか—が二人の間で異なっても不安を感じることがなくなっていた。それは、二人が熱くなるまで議論し、執拗なまで行った対話によって、自分の授業をデザインするためのコアとなる《私の教育観》に気づけたからであった。

二人の教師は、カンファレンスの場における議論によって【概念 16：ピアの示す相対的価値からの学び】が得られることを確信した。二人の教師が違った成果を得ても満足できたのは、投げ出したいくなるほど議論し、その議論によって、ぶつかっても再び続けられるという《信頼》が【概念 17：二人の間に再構築された】からである。

以上の結果を考察し、次項では、本節の目的である①ピア・カンファレンスの場で学び合うことにどのような困難があり、その課題をどのように乗り越えたのか。②その課題を乗り越え、二人の教師が学んだことを明からにしていく。

### 7. 2. 2. 3. Reflect ①：課題、そしてそれをどのように乗り越えたのか

ピア・カンファレンスの場で学び合うことを困難にする課題が何であったのか。まず、それは、《対等にすることによって生まれる不安》であり、ピアとの間にある価値観の異なり《文化コンフリクト》や、何よりも大きな壁がそれぞれの言語教育観や言語学習観を

支える《私の教育観》であった。その壁を乗り越え、《安心感》を得て、場を学び合いの場とするために行っていた一つは、対話を続けることによって1) 共有すべきルールを明確化することである。そして、もう一つは意図して行ったというよりは、二人に起こっていたことである。それは、2) ピア・カンファレンスの場で学ぶ「実質的な動機づけ」(エンゲストローム 1994/2010)が高まるような、他の実践活動との結びつきである。だが、この「結びつき」は、本実践を続けることで、次第に自分たちで「結びつける」という行動になっていったことが示唆された。次項からこれらについて述べる。

### 7. 2. 2. 3. (1)共有すべきルールの明確化

ピアの間で明確化されたルールは、まず、実践の開始前に①互いの BAK (信念・想定・知識) に重なりのみならず異なりがあることを認めること、②互いが信頼関係にあることを認めることであった。ただし、その信頼関係は、協働型 AR (カンファレンスを含む一連の二人の AR の活動) を続ける中で、BAK の異なり故に途中揺らいでいる。そのため、三つ目のルールとして、カンファレンスやカンファレンスの振り返りの過程 (ジャーナルなどを使い) で、③それぞれの教師が持つ BAK の異なりの確認を繰り返し行うことが必要となった。

この三つ目のルールを形成する要因となった「不安に向かうバリエーション」の例 (表 14 バリエーション 31,32,16,17)、不安から安心感に向かうバリエーションの例 (表 15 バリエーション 22~25) をそれぞれ、表 14 で、表 15 で提示する。

\*注: 文中の ( ) 内は、聞き手のことば、[ ] 内は、筆者の補足、「...」は、1 秒以上の間、「！」は、語調が強調されていることを示す

表 14 不安に向かうバリエーション

<<対等にすることによって生まれる不安>>	<b>【概念 2: ピア・コーチングの意味の解釈の異なり】</b> 定義: 相手とことばの定義が違い期待が外れる
(バリエーション 32) ・W5-43: そういう意味では、相互援助はなかったと思っています。もちろん、十分相互援助ですけど。確かに、この二人は、授業を見せ合って、アンケートもとって...、でも、たくさんアドバイスをしたとか、さらにディスカッション重ねたとか、なかったんじゃないですか。それは、相互援助がまだないんじゃないかなと、(なるほどね) 私は、そういうふうに言ったわけです。	

(バリエーション 33)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• K：(略)直感的にわかりにくいところを指摘してもらえてと思っていた。しかし、理論や語彙のわからないところの指摘なので教えることばかりになる。教えることも勉強にはなるが、活動理論やフレームワークを考えるための文献は、読めなくても仕方がないと思うが、研究発表の予稿集に使う短い論文は読んでもらわないと一緒にまとめられない。私が調査協力を依頼した研究だからそれをリクエストすることはよくないだろうか。[ジャーナル] 20165016</li> </ul>	
《文化コンフリクト》	【概念 10：理解できないショック】定義：教師 K が理解できないとする学生の行動を擁護する教師 W の説明。常識とはどこにもないものだとなりショックを受ける
(バリエーション 16)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• W2-41：その後、喧嘩というか、大げさですけど、〔学生と喧嘩に〕なるんだったら、「これこれやりなさい。授業は来なさい」「〔学生に、この〕授業は休んでもいいよ」と、ちゃんと言うと思いますよね。</li> </ul>	
(バリエーション 17)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• K2-40：〔そういう学生が〕いることはわかりました！じゃあ、いると考えて、課題の時に指示しなければいけないということですか。マレーシアの先生は、「休んだらいいけませんよ」と休んでほしくないと思ったら、そこまでの指示をしているんですかね！</li> </ul>	

表 15 不安から安心感に向かうバリエーションの例

\*注 (バリエーションは、表 14 の再掲)

《不安から安心感に向かう》	【概念 13：ピアと不安をシェアする】定義：共同研究活動をし、ピア・メンタリングの場でできること
(バリエーション 22)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• W：仕事の愚痴を聞いてくれる相手がいることと、授業で疑問に思っていることをシェアできる相手がいること。[回答票] 20160721</li> </ul>	
(バリエーション 23)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• K：何度も、「日本では」「マレーシアでは」と置き換えている自分がいやになることがあったのは、先輩教師が『マレーシア式はだめだ。日本式でない』と言っていたのを批判した自分もそうしているような気がしたからだ。しかし、この置き換えは、時間をかけて、「マレーシア」、「日本」でなく、「なんだろう」と考え、やがて、「今は」「これは」に置き換える準備をしているんだときづいた。(略)かえって、当たり前のように怒ることいる。わかっているからと見過ごすより、ぶつかり合うことがある。いや、ぶつかるからこそ、考えるから相手文化に、いや他者に親身になれる。[ジャーナル] 20160616</li> </ul>	
《不安から安心感に向かう》	【概念 14：自信が確信に】定義：ことばにし、ピアに伝えることで、自信が確信になる
(バリエーション 24)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• K：協働実践研究会の第 1 回のワークショップ企画や S 企画への参加初年度は、W さんはそれらの業務に対し「面白味」も「極める」つもりもなかったと思う。しかし、その後回数を重ね、負担分は重くなったが、より中心的に関わるようになり、さらに、他の仕事のコーディネーターを任されるようになり、自信も増し、大変さが逆に面白さや、それに対する深い興味になっているように見える。[ジャーナル] 20160611</li> </ul>	
(バリエーション 25)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• K：私がしなければいけないこと、こんな私にできることがわかり、それが現在、他の教師に学びの場を提供しようというモチベーションになっている。[ジャーナル] 20160708</li> </ul>	

BAKの異なりを繰り返し確認し、ルールを確かめ合うという三つ目のルールを形成するプロセスは、ルールを確かめ合うことによって、信頼の再構築へ向うプロセスであった。また同時に、そのプロセス自体がルールの明示でもあった。そのプロセスをカテゴリーの相関図として、図10に示す。概念名は、プロセスを説明する主要なものを取りあげる。

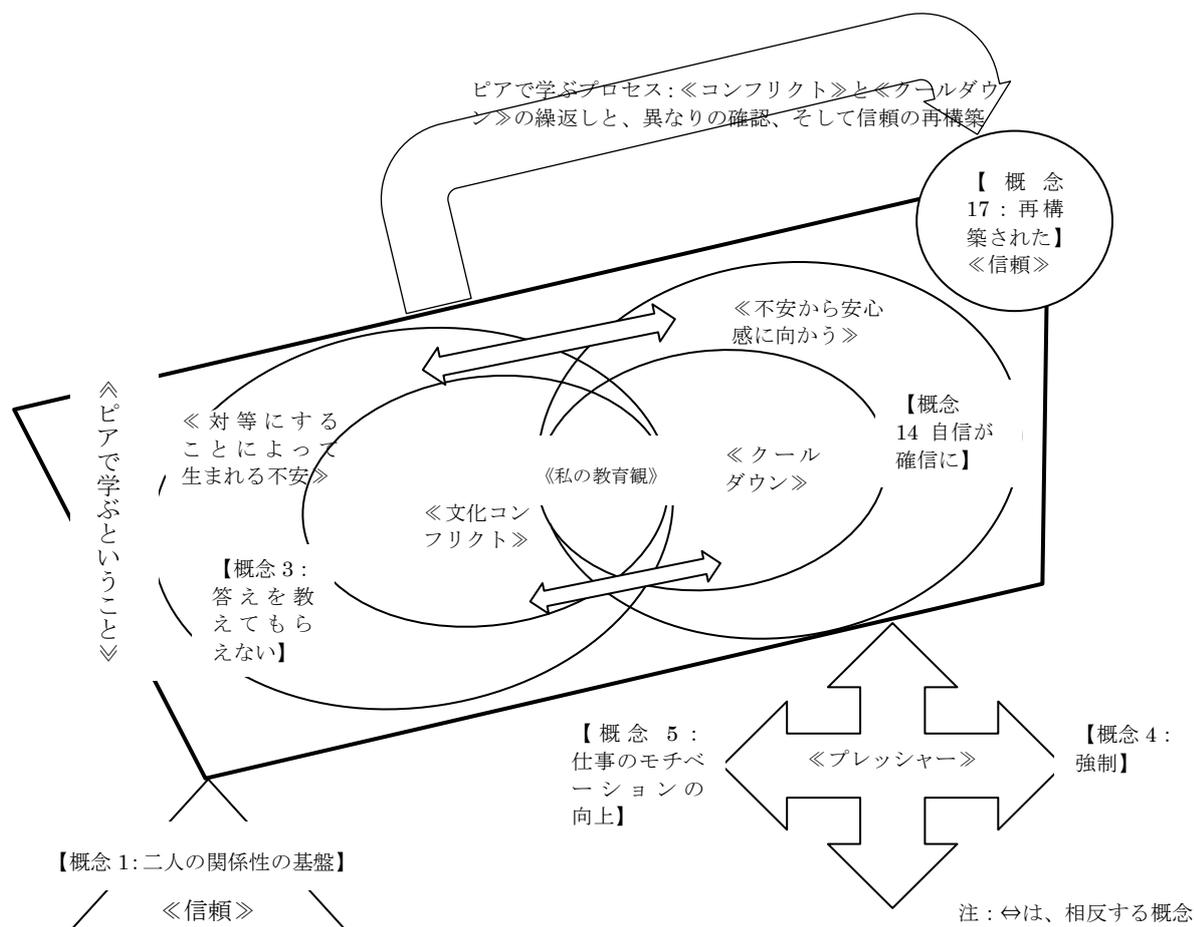


図10 ルールを明示するカテゴリーの相関図

さらに、二人が安心感を得て、カンファレンスを成立させるために、必要であったもう一点は、2)カンファレンスの場で学ぶ「実質的な動機づけ」(エンゲストローム 1994/2010)が高まるような他の実践活動との結びつきが起ることである。

### 7. 2. 2. 3. (2) 「実質的な動機づけ」を維持する

例えば、デューイ(1933/1938)をはじめとする教育者たちによって、研修の場の目的を形成する過程に受講者/学習者が参加することが重要であることが強調されている。なぜなら、研修の目的を受講者以外の他者が決めた場合は、受講者は、その目的に「実質的な

動機づけ」を見出せないからである。エンゲストローム（1994/2010）は、研修という場に目的を持って、能動的な実践者として参加したはずの受講者も、研修実施者が作り上げた研修の目的に、自分たちの内側からの「実質的な動機づけ」を見出せない場合は、参加者たちはしだいにその研修に対する興味を失うと指摘している（p.26）。

この躓きを乗り越えられたのは、カンファレンスの場がそれぞれの教師が行う他の実践活動と結びつけられ「実質的な動機づけ」が見出されたからであったと考えた。カンファレンスの場で議論されたのが、いつか使えるかもわからない文型の導入のコツなどではなく、まさに今、その教師が対峙している教室や研究、仕事の課題であった。さらに、結びつけることで、カンファレンスの活動も、自身の研究、仕事といった活動も、互いに拡張することができたからであった。それが表れているバリエーションの例を表 16 で提示する。

表 16 カンファレンス活動、研究、仕事の拡張を示すバリエーション

<<プレッシャー>>	<b>【概念 5：仕事のモチベーションの向上】</b> 定義：やりがい・面白み・自信を感じてきた
(バリエーション 34) ・ W4-14：(略) もう研究会からさようなら、となったのかなと思うんですね。でも 3 回まで続いているし、おかげさまで。JFKL とのやり取りでも、ちょっとめんどくさいなとも思うんですけど、面白いなと感じています。もちろん、研究とか古い文献を読んだり、話し合ったりするのも楽しいですけど、JFKL のやりとりとか、ISC とのやり取りとか、Head とのやり取りとか、なんか、面白いと感じてきているんですよ。 (バリエーション 35) ・ K3-13：(略) まあ、年数とか、〔この研究目的を〕クリアにさせるという意味で、ベテラン教師として、じゃあ、経験のある者が何をしたらいいのかなというのを考える、というのもこの研究なのかなと思ってきた。最初は、ただ不安からのスタートなんですけど、今、私がここまでしなあかんとか、こんな私がここまでできるんじゃないかと思えるようになってきた。	
<<私の教育観>>	<b>【概念 9：授業を変える】</b> 定義：自分の教育観を変えずに何ができるか
(バリエーション 36) ・ W3-23：(略) えーと 1 年まえに、私ばかりしゃべってて、学生が聞くだけ。すごく受け身ですけども。当時も言ったと思うんですけど、私ばかり、しゃべっているのは、授業の内容、これこれができないと、到達目標、これこれができる、に行かないので、一所懸命説明をたくさんしてしまって。学生に聞かれたんですね。これこれが知りたい、知りたい、というふうに。それで学生の練習の時間が削られてしまって。まさに、K さんが言うみたいに、「なんか違うじゃない？Spoken の授業なのに。教師ばかりが話している」になったんですね。 (バリエーション 37) ・ K3-29-2：(教育観を曲げずに、敬語の練習時間を増やした...?) ええ、だから、違うものなんですけど、敬語の部分を増やしているし... (ふん。ふん。) 何を比べていいのか私もわからないんですけど...今年ももちろん、「敬語の勉強は必要だと思う」という声は、もちろんあったんですね。(あ。)でも、なんか、リアクションが違う気はしました。	

<<不安から安心感に向かう>>	<b>【概念 13：ピアと不安をシェアする】</b> 定義：共同研究活動をし、ピア・でメンタリングをする
(バリエーション 38) ・W：[共同研究プロジェクトを] やりたい気持ちが 30%から今のように 100%やらなければいけないとなったのは、UMRG（そして BKP） <sup>原文ママ</sup> の申請の時点からと思う。教員（大学の研究者として） <sup>原文ママ</sup> 研究プロジェクトを持つこと（助成金を申請すること） <sup>原文ママ</sup> は大きな理由だった。自分の専門では助成金をもらうようなアイデアはない。でも助成金を申請しなければいけない。そこで、日本語教育について学びたい気持ちは変わっていないのと、協働実践（ペア・コーチング） <sup>原文ママ</sup> をよく知っている K さんがいて、心強いので、共同研究プロジェクトにしようと思った。[回答票] 20160708	
<<ピアで学ぶということ>>	<b>【概念 16：ピアの示す相対的価値からの学び】</b> 定義：自信を確信したからこそ学べる、得られる
(バリエーション 39) ・W：この共同研究で協働実践に少しずつ理解を深まっていることや、研究会を通じて日本語教育にかかわっている方々とのネットワークが少しずつ大きくなってきている。研究会の運営、活動への参加を通して、大学での仕事の仕方（書類作り、打ち合わせ、上司および事務スタッフとの接し方）と、協働実践という新しい分野の研究手法、勉強している！と感じることができる。[回答票] 20160721 (バリエーション 40) ・K：私は、直接的なことは行っていないのであるから、W さんの感じ方に直接の影響は与えられていないと思う。しかし、W さんの感じ方の変容を促す環境の一部になりえたというところに、教育環境をデザインするという自分の一つの専門性があらわれていると感じられた。つまり、なんらかの自信を感じられている。これは、間接的な「相対的価値からの学び」であり、私にとっての Peer Coaching 一つの意味である。[ジャーナル]20160611	

以上、表 13～16 でとりあげたバリエーション例は、教師 K（筆者）や教師 W にとってのカンファレンスの議論が研究会活動の運営、共同研究の発表、大学での仕事、授業を省察から改善すること等さまざまな活動へと結びつくだけでなく、結びつくことによって相互作用し、さらに、教師 K や教師 W がカンファレンスの場に集うこと、そこで省察活動を行うことの「実質的な動機づけ」を刺激していることを示していた。このようにして、二人は、開始当初、不安を感じる場になってしまっていたカンファレンスの場を自己研修の場としていった。

#### 7. 2. 2. 4. Reflect ②：ピアでのカンファレンスで何を学んだのか

##### 7. 2. 2. 4. (1)筆者の言語教育の不十分さの再確認そして自信

では、具体的にピアで何を学んだのか。先に述べたように、教師 W の授業をヒントに私は授業を変えた。では、授業のやり方を学んだということであろうか。

本稿で捉えている学び観は、藤岡（1997）の「学び」の本質は「意味」にあり、行動主体が意味を発見し、意味を形成するという考えに依拠している。学ぶ主体が経験している

ことを重視した学習観「意味の形成としての学習」である。この学び観では、得た知識や技術を経験の中に捉え、意味づけ、また経験を繰り返し、意味づけし直す経験の再構築のサイクルが「学び」である。

このカンファレンスでマレーシア人のピア（教師仲間）と私が学んだこと、経験し直したことは、まず、自分の言語教育がローカルの同僚たちの持っているものとは、異なっていること、そして、十分なものではないということの再確認である。しかし、だからと言って、無批判に相手文化を受容したり、自分の言語教育観を変えなくてもいいという自信も持つことができた。自信を持てることによって、自分の言語教育観を貫いて授業を作ってよいという確信を得たのだ。当然、自身の言語教育観を貫いてよいのだという確信が得られるまで、教師 W と同じことを何度も言い合い、確かめ合いあった。確かめ合えたのは、教師 W（ここでのピア）とカンファレンスという場を持つことができたからだ。

実は、当時ある二つの出来事が私に言語教育観の再確認を迫っていた。その一つは、いつの間にか、以下のカンファレンスの記録に見られるようなステレオタイプでマレーシアの学校文化を見てしまうようになっていたことへの焦りであった。バリエーション 17、バリエーション 41 には、教師 K が「マレーシア (は) ...」と繰り返し取り上げていることが表れている。

表 17 バリエーション 17 の再掲とバリエーション 41

<<文化コンフリクト>>	<b>【概念 10：理解できないショック】</b> 定義：教師 K が理解できないとする学生の行動を擁護する教師 W の説明。常識とはどこにもないものだとなりショックを受ける
(バリエーション 17) ・ K2-40：〔そういう学生が〕 いることはわかりました！じゃあ、いると考えて、課題の時に指示しなければいけないということですか。 <u>マレーシア</u> の先生は、「休んだらいいですよ」と休んでほしくないと思ったら、そこまでの指示をしているんですかね！ (バリエーション 41) ・ K2-45：もし、過去にそういう人がいたら、絶対、この授業は来なさい、そして予約は取りなさい、と言ってたはずですけど。過去にいなかったんですよ。だから、 <u>マレーシア</u> では、想定していた方がよく、今までは、たまたま運がよかったのかな～と思っ <u>てんけど</u> 。	

筆者は、マレーシアの大学に赴任してすぐ、担当クラスのマレーシア人学生たちがステレオタイプで日本の文化を見ていることを批判している（木村 2013b）。木村（2013b）では、多文化社会の学生が『『異なりの存在に気づいている』』としても、それは『異なりについて考えること』とは違う。」(p.141) と述べている。そして、学生たちが「異なりについ

で考える」ことを目指した授業実践を行っている。学生のことを多様性を認めるが故に、批判的に考えることができなくなっている状態だと指摘したのである。ところが、いつの間にか、その担当クラスの学生たちと同じことを自分がしていたのである。ジャーナルでは、このような筆者の態度を省察し、カンファレンス直後と、その振り返りの回に繰り返し反省（バリエーション 23、バリエーション 42）している。

表 18 バリエーション 23 の再掲とバリエーション 42

≪不安から安心感に向かう≫	<b>【概念 13：ピアと不安をシェアする】</b> 定義：共同研究活動をし、ピアでメンタリングする
(バリエーション 23) ・K：何度も、「日本では」「マレーシアでは」と置き換えている自分が嫌になることがあったのは、先輩教師が『マレーシア式はだめだ。日本式でない』と言っていたのを批判した自分もそうしているような気がしたからだ。しかし、この置き換えは、時間をかけて、「マレーシア」、「日本」でなく、「なんだろう」と考え、やがて、「今は」「これは」に置き換える準備をしているんだときづいた。(略)かえって、当たり前のように怒ることがある。わかっているからと見過ごすより、ぶつかり合うことがある。いや、ぶつかるからこそ、考えるから相手文化に、いや他者に親身になれる。[ジャーナル] 20160616	
≪クールダウン≫	<b>【概念 12：論した教師にも気づき(沈静化)】</b> 定義：日本人の学校文化観、マレーシア人の学校文化観でなく、個人の教育観なのだという気づき
(バリエーション 42) ・K：学生の行動がマレーシアの学校文化から生じたものであれば、学生を頭ごなしに怒れない。だから、その行動がマレーシアの学校文化ゆえなのか確かめたいという気持ちが起こる。しかし、その結果、日本は○○、マレーシアは△△と考えることになって、かえって苦しんでいる。そのような時、とことん付き合っ議論してくれピアがあると、「これはマレーシアと日本の教育観のぶつかりでなく、私の教育観のぶつかりなのだ」と思える。[ジャーナル] 20160714	

筆者に言語教育観の再確認を迫っていたもう一つの出来事は、筆者の B 大学での授業(科目名専門日本語)に対して、学期末の学生たちからの授業評価とコメントが届いたことであつた。その中に「もっと就職したときにぶつかる問題や必要な敬語表現を取りあげて教えてほしい」というものがあつた。また、この授業に対する学生の評価は、筆者の 6 年間の授業の中で一番低い点数があつた。

Observe (行動と分析) でも述べたように、教師 W は、自分たちが所属している学部の学生の言語学習観を理解し、学生が必要だと思う知識を前もって教師が準備して学生に与える授業を作っていると述べている。筆者も既にこのコースの学生たちの学習観はわかっていて、それでも、筆者は、教師 W が作るような授業を作らなかった。教師が足りないも

のを見つけ出し、学生に与える教授法では、学生が生涯にわたって行うであろう学習においては、躓くと考えていたからである。だが、学生からの低い評価をもらい、筆者は授業や言語教育観を変えるべきなのか揺らいだのである。

しかし、教師 W との授業見学とカンファレンス（検討会）を行い、自分の日本語の授業への思いをことばにすることで、「なぜ変えたくないのか。足りない点があるとしたらどの点なのか」について十分に省察することになった。そして、その省察する時間が生まれることで、自分の言語教育観を変えなくてもいいという確信が生まれた。結果として、自身の言語教育観に自信が持てた故に、自分の授業の足りないところを認めることができ、授業を改善することができたのである。自分の言語教育観を変えなくていいという自信、そして、変えないという考えを貫いてよいという確信、これがこのカンファレンス（検討会）での学びだと考える。概念 13 の定義でも示したように、筆者がこの学び合いの場をメンタリングの場と呼んだ方がふさわしいと考えたのは、このようなできごとにある。

次に、教師 W の学んだことを考察する。

#### 7. 2. 2. 4. (2)自身の言語学習観を再確認した教師 W

教師 W は教師の経験年数では新人と呼べる。しかし、日本語で博士論文を書き、中国語、マレー語、英語を自由に使いこなす優秀な言語学習者である教師 W は、成功体験に裏書された自身の言語学習観に基づいた、確固たる言語教育観で日本語の授業を作っていた。例えば、筆者の授業見学のために準備してくれた教師 W の 2 年生の **Spoken Skills** という授業要項をまとめたものには、「中級文法を習得した学習者を対象とする「敬語（尊敬語・謙譲語・丁寧語）」を中心とした敬語文法・表現<sup>原文ママ</sup>それを使った会話の授業」と書いてあった。また、教授スタイルとして、「文型・表現練習、スクリプト作成・発表を教師がコントロールする」と明記している。この授業で **Speaking, Reading, Writing, Listening** の四技能を均等に学ぶとし **Speaking** の評価の割合を 25%としていた。授業の達成目標には、『『みんなの日本語 2』などで習った基本的な敬語を定着させたいうえで、様々な場面において使われる敬語のバリエーションを理解し、使えるようになること』とあった。

2015 年に教師 W の授業見学し、教師による敬語など文型、文法の講義、練習問題の時間が多く、ロールプレイを実施する時間より、授業内でスクリプトを書く時間が長いことに気づいた。この配分は、四技能の評価を均等にするということでは問題はないだろう。しかし、この授業は **Spoken Skills** というクラス名である。それにもかかわらず、発表はス

クリプトを読み上げる形式のものであった。そして、学習目標以外に学生の学ぶ内容までをほとんど教師が決定している授業の構成に疑問を感じる旨をカンファレンスの場で伝えた。また、到達目標に「様々な場面において使われる敬語のバリエーションを理解し、使えるようになること」と書かれてあったが、教師にコントロールされたロールプレイ発表の場面は、学生たちが使える場面がイメージできないものである点をコメントした。

この授業は教師 W の言語教育観を色濃く表している。だから、このような授業を作り出す言語教育観をもった教師 W は、筆者とのカンファレンス（検討会）からは、何を学んだかはっきりしないという。

表 19 バリエーション 4 の再掲

《対等にするによる不安》	【概念 3：答えを教えてもらえない】定義：コーチなら教えてくれるはず
(バリエーション 4) ・W5-42：たぶん、例えば「W さん、こうした方がいいじゃないですか」とわかりやすい方が、援助にもなるし、指導にもなるんですね。それが、はっきり...なものじゃない限りは、え？どこ？と不安に思ってしまう。	

教師 W は、学生には、試験に出す敬語を覚えてほしいし、試験に出す敬語を授業で提示する。敬語を覚えておくことが将来の仕事につながるからだという。このような言語教育観を言語学習観に置き換えると、教師 W の言語学習観は、覚えるべき文法、覚えるべきことばといった明示的な知識の提示があったときに言語学習が進むというものであることを示している。教師 W のこのような言語学習観においては、教師同士で行うピア・カンファレンスという学習の方法では、教師の学びは進まないということになる。

表 20 バリエーション 8 の再掲とバリエーション 42

《私の教育観》	【概念 6：私の言語教育観を支えるのは学生の言語学習観】定義：学生が理解できなくて、不安になるのは教師
(バリエーション 8) ・W2-25：（略）シラバスには、入ってなかったんですが、知らなきゃいけない、知ってもらわなきゃいけない、ちゃんと覚えてなきゃいけない。（うんうん。）ちゃんと話さなきゃいけないですけど、そこを覚えてなきゃ、話せないでしょ。という先入観があるんですね。	
《私の教育観》	【概念 8：ことばはそうやって覚えるもの】定義：学生時代に嫌だったこと
(バリエーション 43) ・W3-22：質問見たら、ここに何が入るかわからない、と、話にならない（そう。）ので、それをやる。ここは、話せないと卒業したときに仕事がない。話せないと日本語と関係ない仕事をして、もったいないと思いますし。	

しかし、その教師 W が筆者の Spoken の授業見学後、「E さんが Spoken の授業で笑うのははじめて見ました。一生懸命話していましたよね。びっくりしました。」と言い、「私の授業は、S さんのような入学したときから N1<sup>70</sup>を持っているような学生には、つまらないかもしれません。」とも言い、ピア・カンファレンスの 1 年後、自身の Spoken の授業の実施方法を変えたのである。

表 21 バリエーション 13 の再掲

≪私の教育観≫	<b>【概念 9 授業を変える】</b> 定義：自分の教育観を変えずに何ができるか
(バリエーション 13) ・W3-27：当時もアドバイスいただいて。〔その結果〕とったアクションとしては、ロールプレイの方で、教科書をそのまま使うんじゃなくて、例えば、あなたは、実際に何年生、何年生。W 大学の学生がきて...、というところから、実際に 10 回やっていたんですが、何かしら、学部とのイベントと関連させて、(うん。うん) 毎回「あなたは 2 年生です。」本当に 2 年生ですね。その方が応用ができて、そこから本人が覚えてくれたらと、日本へ行って使えるんじゃないかなと反映させているつもりです。	

バリエーション 13 では、教師 W が筆者からの指摘で授業の実施方法を変えたと答えている。だが、ピア・カンファレンスの場での指摘だけが授業の実施方法を変えた要因だと断定できないだろう。また、授業の実施方法を改善したことを教師 W が得た学びだと決めるには尚早かもしれない。しかし、明らかに、教師 W は、ピア・カンファレンスの場で自身の言語教育観に揺さぶりを受け、自身の中で意味交渉を行い、自身の言語教育観の意味の再確認を行ったことは間違いない。

### 7. 2. 2. 5. まとめ

#### 7. 2. 2. 5. (1)カンファレンスで得たこと

まず、教師 W と筆者がピア・カンファレンスをして感じたのは、何か二人で作り出したスピリッツが生まれたことであった。そして、そのスピリッツは、様々な活動において、相手ピア教師のやる気を鼓舞することも、すぐこともあるということであった。

気持ちの高揚と消沈を繰り返し、得たことは、次のようにまとめることができる。それは、自分の言語教育観がどのようなものであるのかという確信、そして、それを貫いてよいという自信であった。その確信ゆえに、二人は安心して授業を変更し、改善している。

<sup>70</sup> 日本語能力検定 1 級

また、ローカルのピア（教師仲間）の存在があったおかげで、筆者は、自分の言語教育観がローカルの同僚たちの持っているものとは、異なっていることを再確認している。そして、ピア（教師仲間）との議論は、無批判に相手文化を受容することを思いとどまらせた。これは、同僚が日本人教師ばかりであったマレーシアの別の教育センターCに勤務していた時には、得られなかった気づきと安心感であった。そして、筆者の得た安心感は、教師 W の安心感と自信にも結びついていく。さらに、信頼関係を再構築していった。これは、マレーシアの教師たちの具体的な研修の場として構築を目指した研究会 KL での学び合いの「実質的な動機づけ」にもなっていた。

#### 7. 2. 2. 5. (2)実践3における RQ の解

最後に、ここまでのまとめから、実践3の研究・クエスチョンに答えていきたい。

**【RQ2 の解】** 実践3で必要であった「結びつきの実践」は、ピア・カンファレンスの場（研修の場）の議論をそれぞれの教師が行う他の実践と結びつけることであった。

**【RQ3 の解】** 実践3での日本人教師 K（筆者）の役割は、教師たちの自己研修を促し、自己研修の場を構築する役割であった。

**【RQ4 の解】** ピア・カンファレンスという実践活動の「場」は、教師 W にとって、仕事が「強制されてするもの」から、仕事が「心地いいプレッシャー」に変わる場であった。そして、教師 K にとっては、ピア・カンファレンスの場は、教師の自己研修を促し、教師の自己研修の場を構築するという自分の専門性が見いだせた場であった。

次節では、それぞれの実践活動の相互作用で「実質的な動機づけ」となっていた協働実践研究会 KL（以下研究会 KL）の実践活動について述べる。

## 7. 3. 実践4：「協働実践研究会 KL」の実践

### 7. 3. 1. 実践の背景

#### 7. 3. 1. 1. 実践概要

研究会 KL は、実践1 にあげた日本語 MA コースや実践3 のピア・カンファレンスと結びつき、「教師の学び合いの場としての拡張を続けていたが、常に拡張の動きをしていたわけではない。また、筆者は、現地のマレーシア人教師と日本人教師が共に関わる教師の学び合いの場として、また、教師たちの学び方に革新を起こすこと目指して研究会 KL を立ち上げたが、立ち上げ当初は、参加者が何を目指し、集まってくるのかもわからなかった。

そこで、研究会 KL の設立時からの教師の参加意識を縦断的に追い、研究会 KL で学ぶ合うことに対する意味づけと変容を調査すること、研究会 KL が学び合いの場として拡張し、持続要因を調査することが必要であると考えた。次項では、先行研究の知見を整理し、改めて実践4、本節の研究目的を提示する。

#### 7. 3. 1. 2. 先行研究

研究会 KL は、2010 年に実践研究者たちの学びを支える場づくりを目的とし東京で設立されている協働実践研究会のマレーシア KL 支部である。本研究で、新たな研究会を立ち上げるのではなく、協働実践研究会の支部として立ち上げたのは、次のような二つの理由があった。①「協働」という概念は、ここまで述べたようなマレーシアの日本語教育の現場の問題（共同体間の境界を越えて教師が集うことの難しさや、教師教育者なしで教師の学び合いが進まないこと）を解決するために必要だと考えたこと、②研究会 KL の発起人が筆者一人だけだったことから、既に基盤ができていた協働実践研究会の支部として設立することが有用であると考えたからである。

協働実践研究会は、マレーシア以外にも、アジアにいくつかの支部がある。協働実践研究会の海外のいくつかの支部<sup>71</sup>の活動については、アジアにおける協働実践研究のためのプラットフォームプロジェクトを実施している池田（研究代表）らが池田（2015）において調査している。その中で、池田（2015）は、海外における協働学習の実践研究環境を発展、継続させることを困難にする要因として、①情報不足、②検討の場の不足、③日本語教育

---

<sup>71</sup> フランス、ロシア（ノボシビルスク）、メキシコ、ウズベキスタン、キルギス、オーストラリア（パース）

の位置づけの問題をあげている。本研究は、池田（2015）のような教師たちの実践研究環境の構築だけを目指しているわけではないが、教師の学び合いの場を構築し、現地の課題を克服していくことを教師の協働学習の一つとしており、①情報不足、②検討の場の不足、③日本語教育の位置づけの問題をマレーシアにおける教師の学び合いの場の構築を阻む課題であると捉えている。

さらに、池田（2015）は、実践研究環境という教師の学びの場を構築する協働プロセスを促進させる要因として①キーパーソン、②課題の共有化、③現地の状況と三つ挙げ、第4の要因として、偶発的要因があると述べる。また、その偶発的要因は、国の事情によって違うとする。さらに、舘岡（2016）が協働実践研究会北京支部を調査し、教師たちの学びの場である「学び合いのコミュニティ」が北京支部で生まれた要因を特定できない「何か」としながらも、一つの要因として「教師たちの関係性構築」が「教師たちの学び合い」と「同時に起き」（p.85）たことを見出している。この「教師たちの関係性構築」が「教師の学び合い」と「同時に起きた」ことが北京支部における教師の学びの場の構築を促進する第4の要因といえる。

では、マレーシアの教師たちの学び合いの場の構築を促進する第4の要因とは何であろうか。筆者がまず一人で研究会 KL<sup>72</sup>を立ち上げたことが示すように、①キーパーソン教師は存在するが、マレーシアに教師で作る教師の学び合いの場が必要であるという②の「課題の共有」はなされていなかった。また、ここまでの実践1、実践2から把握できるように、現地の状況も③職場や研究を通じて他者と協働しやすい状況ではない。このような状況においてマレーシアの教師の学び合いの場が構築され、活動を持続している。だから、逆に、課題を克服するために、キーパーソン教師が研究会を立ち上げたと言える。また、キーパーソン教師が立ち上げた場の構築に関わり、活動することに意味を見出していた教師たちがいるから活動は持続していると考えられる。そこで、次節では、教師の学び合いの場が構築されるためにどのような課題があり、キーパーソン教師を中心として教師たちがどのようにそれらの課題を克服し活動を拡張してきたのか、場や活動に関わることをどのように意味づけ、活動を持続してきたのかを明らかにしていく。

---

<sup>72</sup> マレーシアには、協働実践研究会は一つだけであるが、マレーシアに支部が増えることを願って、マレーシア支部ではなく、KL（クアラ・ルンプール）支部という名前を使用している。

### 7. 3. 2. 本節の研究目的とデータ、および倫理上の手続き

本研究では、教師の学び合いの場は、その場に準備されるだけではなく、場が拡張し、持続してこそ構築されたと言える捉えている。また、場が拡張するとは、一つの場がただ大きくなることを意味するのではなく、ここまでの実践にあげた機関内の学び合いの場や機関を越えた学び合いの場が、個人と個人の関係で結びついたり、時には場の一部が融合していくことである。自分の属する学びの場が拡張し、他の活動と結びつくことで、教師がその場において学ぶ「実質的な動機づけ」が維持できることは、実践 3 から示唆されている。当然、そこに参加する教師たちがそれぞれの場に対して意味を感じられることが必要である。

そこで、本節では、研究会 KL の場の構築という社会的実践活動を振り返り、教師の学び合いの場が構築されるためにどのような課題があり、キーパーソン教師を中心として教師たちがどのようにそれらの課題を克服し活動を拡張してきたのか、場や活動に関わることをどのように意味づけ、活動を持続してきたのかを明らかにすることを目的とする。

まず、研究会 KL 活動を拡張する上でどのような課題があったのか。そして、キーパーソン教師を中心として教師たちがどのように課題を克服してきたのかを検討する。つまり、ここでもどのような結びつきの実践が起こっていたかを検討する。また、キーパーソン教師を中心とした教師たちは、研究会 KL や、研究会 KL と結びついた場をどのように意味づけて、活動を持続してきたのかを明らかにする。その上で、活動に関わってきた教師たちの役割を考察する。これらをまとめ、最後に RQ2~4 の解として答える。

そのために、まず、2012 年 10 月～2017 年 6 月までの研究会 KL の活動自体を調査し、活動を拡張させた要因、阻害する要因を検討する（表 22）。

表 22 協働実践研究会 KL の活動に対する調査

調査目的（明らかにする点）	分析対象	分析方法	記述箇所／結果表示
活動を持続させた要因、阻害する要因	2012 年 10 月～2017 年 6 月までの研究会 KL の活動内容（活動概要とその記録 <sup>73</sup> ）	SWOT	本章 7.3.3 / 表 24

<sup>73</sup> フィールド調査として、フィールドノーツにまとめている

次に、研究会 KL の参加教師たちの研究会 KL に対する意味づけを明らかにする。「既存の公的機関が実施する大規模セミナーではなく研究会 KL が必要である意味」を分析観点とし、参加教師の推移のデータ、アンケートデータ及び、インタビューデータを分析する。アンケート調査では、2014 年、2015 年、2016 年の協働実践研究会 KL ワークショップ（セミナー）<sup>74</sup> & 勉強会<sup>74</sup>後に実施し、協働学習の概念や方法としてのグループ学習に対する意識や研修参加の感想を問うた回答を分析し考察した。インタビュー調査のデータとしては、KL ワークショップ（セミナー） & 勉強会を開始した 2014 年 9 月から 2017 年 6 月までの 3 年間、縦断的にインタビューを行いフィールドノーツに記録しているデータを使用した。データの分析には、アンケートのデータ、メール文なども理論構築の「飛び石」<sup>75</sup>として参照した。分析の方法は、それぞれの節で行い、まず、表 23 に調査をまとめる。

表 23 協働実践研究会 KL の参加教師に対する調査

調査目的（明らかにする点）	分析対象	記述箇所／結果表示
参加教師の特徴	参加教師数と参加形態の推移	本章 7.3.4.2／表 25
意味づけ（1）：大規模セミナーとの比較	アンケートデータ：ワークショップ等 3 回分	本章 7.3.4.3(3) ① ／（表 30）
意味づけ（2）：第 1 回～第 3 回における参加教師の変化	アンケートデータ：ワークショップ等 3 回分	本章 7.3.4.3(3) ② ／（表 27,28,29 参照）
意味づけ（3）：第 1 回～第 3 回におけるベテラン教師の変化	アンケートデータ：ワークショップ等 3 回分	本章 7.3.4.3(3) ③ ／（表 27,28,29 参照）
意味づけ（4）：インタビューに見る意味づけ	参加教師への研究会 KL に関するインタビューデータ  アンケート回答のフォローアップ・インタビューのデータ	本章 7.3.4.4

以上の研究会 KL の活動自体に対する調査（表 22）と、参加教師たちへの調査（表 23）の二つの形態の調査の考察からマレーシアに教師の学び合いの場を拡張、持続させている

<sup>74</sup> 勉強会は第 3 章での定義と同じである。また、実践 4 で言及している「研究会」とは、組織のことであり、その研究会の活動は、「研究会活動」と呼ぶ。その研究会活動の中で、ワークショップやセミナー、勉強会を行った。

<sup>75</sup> 本稿第 4 章研究方法

要因、すなわち、教師の学び合いの場を構築する要因を総合的に考察していく。

本調査で使用するデータは、所属機関の倫理調査委員会の承認<sup>76</sup>を受け、調査協力者に個別の同意を取り倫理上の手続きを踏んで行ったアンケート、インタビューから集めている。

### 7. 3. 3. 協働実践研究会 KL の活動に対する調査

#### 7. 3. 3. 1. 設立の経緯

協働実践研究会とマレーシアの日本語教育とのつながりは、2012年3月のJFKLセミナーであった。JFKLセミナーにて、協働実践研究会発起人の一人であるT氏が読解授業における「協働学習」をテーマとした講演をすることになり、マレーシアの教師が協働学習の概念を確認する機会を得た。実践1からも実践2からも「協働」という概念がマレーシアの日本語教育環境に必要であることは示唆されている。しかし、「協働」という概念が教師の間に浸透しているかどうかは、わかっていなかった。

そこで、T氏が「協働」の概念を紹介したことを端緒とし、マレーシアにおける「協働学習の実践研究」数を調査し、その結果と協働学習の実践の報告を2012年10月JFKL日本語教育研究発表会にてポスター発表を行った。その内容は以下のものである。

#### 1) 問題提起となった協働学習の実践研究数調査結果部分

日本では既に日本語教育における「協働学習」に関する論文や研究発表が160本報告されていた<sup>77</sup>が、マレーシアにおいて、「協働」「内省」「ピア活動」などのキーワード<sup>78</sup>が使われているかどうかを調べた。その結果、3本<sup>79</sup>しか見つからなかった<sup>80</sup>。

---

<sup>76</sup> 研究調査承認番号： 808、843、943、982

<sup>77</sup> 協働実践研究会の「文献リスト」(2011年時)より。<kyodo-jissen-kenkyukai.com>

<sup>78</sup> キーワードは以下である。1) 協働、ピア・レスポンス、ピア・レビュー、ピア・ラーニング、2) 内省、アクション・リサーチ、教師の学び、3) ピア活動、インターアクション、グループ学習、共同。類似のキーワードが複数見つかる可能性を想定し、調査するキーワードを3つのカテゴリー分け、キーワードを集取した。

<sup>79</sup> 調査は、JFKL主催の研究発表会の予稿集、日本語教育に関する研究を取り上げた紀要である *JURNAL BAHASA DAN BUDAYA JEPUN* と *JAD* 日本語教育報告書 各2年分(本稿末の資料3参照)に対して行った。また、同時期に調査された協働学習に関する他国の発表数は、中国:(14+主に英語教育)・台湾:(5+合作)・韓国:(22)であった。

## 2) 実践報告部分

日本国内において教室と教室外の人との協働学習を目指したがうまくいかなかった実践の報告をし、参加教師たちに「協働」の理念が理解されていなければ、協働学習と銘打った授業を実行することの難しさを報告した。

## 3) 発表の結論およびその主張

学習者のみならず、教師たち、すなわち学習環境を作る立場の者が協働的に学んでいなければ、学習者たちに協働学習を進めることができない。

この結論から聴衆者である複数の機関の教師に、その場で協働的に学び合うことを呼びかけ、会員登録をしてもらい、KL 支部立ち上げ、2 カ月後に第 1 回の研究会活動を行った。7.3.3.2.に初期の 2 回分の活動内容をまとめた。

### 7. 3. 3. 2. 活動概要 2012 年 12 月-2013 年 7 月

#### 【活動概要】

協働実践研究会マレーシア KL 支部第 1 回勉強会

#### 【実践報告】

- ・日時：2012 年 12 月 22 日(土) (11.00-13.00)
- ・参加者<sup>81</sup>：大学教員 2 名、予備教育教員 3 名(日本語科教員、理数科教員)  
計 5 名
- ・場所：KL 市内のオープンカフェ
- ・内容：自己紹介、所属先紹介、会の趣旨説明と会の活動予定を確認

---

<sup>80</sup> 2012 年発表当時

<sup>81</sup> 以降本節文中では、文脈から参加者が教師であるとわかる場合及び、参加する者であるという意味を伝える場合は、「参加者」と書く。表タイトルなどでは「参加教師」とする。

協働実践研究会マレーシア KL 支部第 2 回勉強会

【理論&実践報告】

- ・日時：2013 年 3 月 3 日（日）（13.00-15.00）
  - ・場所：B 大学の学食
  - ・参加者：大学教員 7 名(日本語科、コンピューターサイエンス科教員)、  
中等教育教員 1 名、予備教育教員 1 名 合計 9 名
  - ・内容：研究会の構成を「理論」と「実践」とパートを分け、読書会約 45 分、授業報告会約 40 分
- 1) 理論パート：『先生のためのアイデアブック - 協同学習の基本原則とテクニック -』第 8 章（ジョージ・ジェイコブズ、マイケル・パワー、ロー・ワン・イン：日本協同教育学会）の内容を確認する過程で、教師 L 氏（B 大学）が授業報告もはさみながら、「振り返り」を語る。
  - 2) 実践パート：教師 S 氏（B 大学）が自分の教案や評価表を見せながら簡単に会話授業実践報告を行った。

この 2 回の研究会は、今まで接点のなかった複数の機関がお互いの機関や授業について、またマレーシアの日本語教育情報を交換する機会となった。少数ながらも複数機関から参加者が集まり、「研究会 KL 支部をすべての機関にオープンにする」という研究会 KL の目的は達成できていた。しかし、集まったメンバーの目的は、想定以上にばらばらであった。主幹の B 大学の教員は「協働学習」を目的としていたが、「マレーシアに来たばかりで、他の機関のことが知りたい」という参加者、「日本語の練習として」という参加者、協働学習＝グループ学習と捉え、「グループ学習について考えたい」というような参加者などが集まっていた。研究会の形態として、小さなスタディ・グループを想定していたが、第 2 回が終わっても、会員数は伸びず、メンバーは B 大学の教員に偏ったままであった。また、研究会活動の企画は筆者一人が担当していた。次第に、活動内容は行き詰まり、研究会活動は停滞感を帯びはじめていた。そして、外部と結びつくような広報活動や研究会当日以外の会員間のコミュニケーション活動も活発ではなかった。KL 支部の活動を協働実践研究会東京の作るホームページにアップしてもらい、ホームページにアップされる日本での協働実践研究会東京の活動を KL 支部のメーリングリストで流す程度でしかなかった。それは、東京本部との関わりもその程度であったことを意味している。

しかし、二つの偶発的な要因が重なり、2013 年 8 月ごろから KL 支部の活動に大きな変化が現れる。一つ目は、この少し前に協働実践研究会東京において、アジア各地域の日本語教育の協働学習実践研究を支えるためのプラットフォーム構築というプロジェクトが立ち上がったことである。二つ目は、筆者は、偶然、2013 年の 8 月のオーストラリアでの学会

で東京の研究会メンバーであり、プラットフォーム構築プロジェクトの一員である I 氏に出会ったことである。この二つの偶発的な要因は、I 氏をマレーシアでの KL ワークショップ（セミナー）& 勉強会開催のためのカウンターパートナーにしたのである。

以後、東京本部との関わり方も変化していく。次項から具体的な活動を述べていく。

### 7. 3. 3. 3. アジアのプラットフォーム構築プロジェクトと KL 支部の関わり

池田（2015）は、協働学習の実践研究が増えているものの、海外での実践研究環境は、これを継続、発展させるには困難な状況にあると述べている。そのため、海外での実践研究環境を発展させることを目的とし、2011 年東京の協働実践研究会の研究者たちは台湾、中国、韓国の研究者と「東アジアにおける協働学習のためのプラットフォーム構築」というプロジェクトを始めた。やがて、このプロジェクトには、モンゴル、マレーシア、インドネシアの研究者も参加し、「アジアのプラットフォーム構築プロジェクト」として継続されることになった。ただし、参加の形態、各国支部の抱える問題は異なる。

次項からは、マレーシアの協働実践研究会の【活動概要】とその【検討】を示しながら、プロジェクト参加後の活動の変化を追う形で述べていく。

### 7. 3. 3. 4. 活動概要 2013 年 8 月 - 2014 年 8 月とその検討

I 氏からワークショップ（セミナー）<sup>82</sup>開催のためのカウンターパートナーになるという申し出を得たが、研究会 KL のメンバーは、セミナー開催未経験者ばかりであった。また、セミナー開催のための助成金を JF から得るためには、大学か国から認可された団体である必要があった。ところが、研究会 KL は、政府から認可された団体ではない。そのため、セミナー開催を押しすすめるようなエネルギーがメンバーの中から生まれてこなかった。

ここで、三つ目の偶発的要因が発生する。2014 年 B 大学が学部に対し、外部資金の獲得やセミナーの開催を業績ノルマとして教員に課すことになったのである。そこで、研究会 KL は、言語学部に貢献するセミナーを企画し、B 大学言語学部として JF に助成金を申請することにした。そして、言語学部、協働実践研究会（東京）及び研究会 KL の共催のセミナーとして、協働実践研究会マレーシア KL 第 1 回セミナーおよび第 3 回勉強会を開催した。以降、研究会 KL では、隔年で日本から講師を呼び、セミナーを行うようになった。

---

<sup>82</sup> 開催会によって、セミナーのある年度とない年度があるためこのように表記する。

次項以降、筆者の記録しているジャーナルの記録を参考に具体的な【活動概要】を述べる。ワークショップ（セミナー）実施回においてはプログラムを添付し、日本語教育の研究会としての新しい試みには、【マレーシアでの新しい試み】と特記した。ここでの分析は、運営面に焦点を置き、活動に対する【検討】を述べ、最後に本節全体で研究会 KL の活動を拡張する要因と阻害要因を考察する（本章 7.3.3.8.）。

### 7. 3. 3. 5. 活動概要 2014年9月 - 2015年8月とその検討

#### 【活動概要】

協働実践研究会マレーシア KL 支部	
第1回ワークショップ（セミナー） & 第3回勉強会	
【理論&実践報告】	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・日時：2014年9月5日、6日（10.00-13.00、10.00-15.00）</li> <li>・参加者：両日約20名 JFKL の助成と JFKL から参加者あり</li> <li>・場所：B 大学言語学部 Room Kiambang</li> <li>・内容： <ul style="list-style-type: none"> <li>日本から講師を招聘し、初日にセミナー、2日目に2名の教師によるポスター発表のデモ後、参加者がグループで教案となるポスターを作り発表する</li> </ul> </li> <li>・スケジュール：</li> </ul>	
9月5日（金）	
時間	プログラム
09.20-09.45	受付 〈Beringin Hall〉 前
09.45-10.00	開会式 〈Beringin Hall〉 歓迎の挨拶 B 大学言語学部副学部長 開会の挨拶 協働実践研究会 KL 代表 来賓の挨拶 国際交流基金 KL 所長
10.00-12.00	セッション I <Room Bongor> セミナー：「グローバル時代の人材育成—日本語教育におけるピア・ラーニングの理論と実践—」 T 教授（早稲田大学）
12.00-13.00	昼食 <Room Kiambang> アカデミック・ネットワーキング(自由解散)
9月6日（土）	
09.20-09.45	受付 <Room Bongor>
09.45-10.00	本日の流れ セッション II & III < Room Bongor >
10.00-11.00	セッション II <Room Bongor> ポスター発表デモンストレーション A 氏(P 機関)・筆者 (B 大学) <sup>83</sup>
11.00-12.30	セッション III <Room Bongor> ワークショップ
12.30-13.30	昼食 <Room Kiambang>
13.30-14.30	参加者によるグループポスター発表
14.30-14.55	参加者のアンケート回答（振り返り） < Room Bongor >
14.55-	閉会式 <Room Bongor> 総括 アカデミック・ネットワーキング(自由解散)

<sup>83</sup> 所属は参加当時

### 【マレーシアでの新しい試み】

- ・国際交流基金との共催ではなく、国際交流基金の助成だけで実施した。
- ・日本語教師だけでなく語学教師に開かれた英語による開会式を挙行了した。
- ・ワークショップ形式のセミナーを実施した。
- ・参加者の発表はポスター発表に限定した。ポスターを発表前に掲示し、事前にポストイットでコメントを集め、ディスカッションを重視する発表にした。
- ・アンケートの回答を省察と捉え、省察を促せる質問項目にした。

### 【検討】

この年の参加者は、両日を平均すると 20 名ほどの参加があった。国外から講師を呼ぶ通常の JFKL セミナーの参加者の数の平均が 60～80 名であることを考えると、同様に 2 名の講師を招いたセミナーとしては、参加者は少なかったといえる。しかし、同時に JFKL が 2012 年から 2017 年までに不定期的に行っていた勉強会の参加者数は、平均 20 名程度であることを考えると、参加人数は妥当であるとも言える。

何よりも第 1 回ワークショップ（セミナー）&勉強会は、今まで、マレーシアにおいて日本の公的機関以外の団体が日本語教育に関わるセミナーを開催したことが全くなかったことから、JFKL の当時の所長からは、「貴重な第一歩」と評価<sup>84</sup>された。この段階では、二歩目を大きく踏み出せるかどうかは、参加者を拡大し、そのために効果的な広報活動を行うことが必要だと考えられた。また、活動を継続させていることを見せることが一つの広報活動になるとも判断された。

そこで、別途勉強会も続けた。研究会 KL 活動が継続されていることを多くの日本語教師たちに気づいてもらう工夫であり、遠方からの参加者が研究会に参加しやすくなる工夫として、年に一度 KL で行われる JFKL の教育セミナー開催日に、セミナー後の午後、勉強会活動を実行した。

しかし、セミナー開催期間の 2 日間、朝から夕方までの勉強会は肉体的に負担があるとみえ、参加者は増えず、ついに 2015 年は以下のように参加者が 3 名になってしまう。

---

<sup>84</sup> 第三者の評価としては、招聘した 2 名の講師が協働実践研究会（本部）のホームページに報告書をあげている。本稿末に資料 4 として添付する。

## 【活動概要】

協働実践研究会マレーシア KL 支部第 4 回勉強会

【理論と実践編混合型】

- ・日時：2015 年 3 月 7 日（土）（14.00-16.00）
- ・参加者：大学教員 2 名、予備教育教員 1 名 計 3 名
- ・場所：B 大学言語学部 Room TS15
- ・内容：

第 8 回協働実践研究会（於早稲田大学）予稿集を読み、一つのポスター発表を取り上げ、このポスター発表に対し、現場の異なる 3 人の教師が自分たちの問題にひきつけて議論した。（取り上げた発表：東海大学の N さんらのポスター発表「私たちの現場の問題をどう捉えるか・多様な視点を共有する「滝」ワークショップの報告」）

## 【ジャーナルのコメントより】

- \* この日は、自分の関心のある発表に対して議論しようという趣旨だったので、一つの発表に 3 人で議論というのはちょうどいい参加人数だった。研究会活動は人数の多さだけが充実度ではないと思った。

## 【検討】

ジャーナルのコメント記録にもあるように、この勉強会に参加したのは、3 人だけであったが、3 人は、今までとは違う充実感を得ることができていた。それは、ディスカッションの場の作り方に関係がある。今回の勉強会は、関心のある発表に対し、グループを分け、ディスカッションする予定にしていた。この勉強会への参加者が増えていたとしても、このポスターに対して、ディスカッションを行う参加者の数は、この 3 名だけであった可能性が高い。だから、勉強会に参加した総人数が 3 人であろうが、まず、その人数に問題はなかった。ディスカッションの場に 3 人だったから、自分たちの経験を提示しながら、ディスカッションする時間が十分に確保できた。それは、互いの経験に共感しながらの議論であったので、充実感を得ることができたのである。

そこから参加者に関して、研究会 KL が増やすべきは、絶対数ではないと考えるようになった。参加者の多様性という観点からすべての機関の教師に開かれた研究会であることを目標にするが、参加人数を増やすことを目標にせず、学びの関心が重なる参加者を集めるという結論に達した。また、自分たちで学び合いたいと思うリピーター参加者をつくるこ

とを目標にした。ただし、招待発表で、新しい発表者を呼ぶことは続けた<sup>85</sup>。それによって、研究会 KL に新しい風を入れつつ、研究会 KL のメンバーに紹介したい実践を行っている教師を呼ぶことができた。第 2 回のワークショップ（セミナー）& 勉強会では、日本からの招聘講師はいなかったにもかかわらず、再び新しい参加者を集めることができた。

#### 【活動概要】

協働実践研究会マレーシア KL 支部  
第 2 回ワークショップ&第 5 回勉強会

##### 【実践報告】

- ・日時：2015 年 8 月 22 日（土）
- ・参加者：大学教員 6 名、中等教育教員 3 名、教師養成機関教員 1 名、予備教育教員 5 名、計 15 名
- ・場所：B 大学言語学部 Room Kiambang
- ・内容：招待ポスター発表と公募ポスター発表
- ・スケジュール：

時間	プログラム
11.30-	受付開始 マラヤ大学言語学部 <Room Kiambang>
11.30-12.00	(発表者ポスター設置)
12.00-12.10	開会の挨拶（協働実践研究会 KL 代表） 本日の流れ
12.10-	(H 氏のポスターにコメントを貼る時間)
12.20-13.00	H 氏（K 大学）の発表とディスカッション
13.00-13.50	休憩(各発表者のポスターにコメントを貼る時間)
13.50-14.30	A 氏（P 機関）の発表およびディスカッション ①グループ（35 分）
14.30-15.10	筆者（B 大学）の発表およびディスカッション ②グループ（35 分）
15.10-15.50	S 氏（S 校）の発表およびディスカッション ③グループ（35 分）
15.50-16.00	まとめ
16.00-	アカデミック・ネットワーキング(自由解散)

#### 【マレーシアでの新しい試み】

- ・予稿集の使用言語を英語、マレー語、日本語（可）とした。

<sup>85</sup> 招待発表を続けたことに関する第三者評価として招聘した 2 名の講師が協働実践研究会（本部）のホームページに報告書をあげている。本稿末に資料 5 として添付する。

- ・発表言語を英語、マレー語、日本語（可）とした。（しかし、発表者は全員日本語発表を選択した。）
- ・発表前にポスター発表に対するポストイットでのコメントを英語、マレー語、日本語（可）とした。
- ・研究会の運営委員に複数の機関の教師が参加できる。

## 【検討】

### 1) 場を構築するという観点から

開催場所が B 大学であることから、第 1 回ワークショップ（セミナー）& 勉強会の運営委員は B 大学の教師のみであったが、第 2 回からは他機関の教師が運営委員として活躍した。学会や教師会の活動のないマレーシアにおいて、機関を越えた日本語教師協働の貴重な第 1 歩となった。その活躍の一つがワークショップ活動を撮影し、協働実践研究会のホームページ（HP）への報告書をあげることであった。HP には「参加者のマレーシア人と日本人の比率がとてもいいバランスで、日本人だけの研究会とは違った雰囲気が進められ、それぞれの視点からの意見は相互に刺激があったのではないかと思います。」という運営委員のことばがあった。このことばは、研究会 KL の場がマレーシア人と日本人の協働の貴重な場の一つであることをも示している。

### 2) 活動内容の観点から

勉強会活動は、全体的に小人数単位で活動し、参加者が他者と対面で、ゆっくり、深く考え合える時間があることが参加教師から評価された。また、スタディ・グループ規模での実践報告という形をとっているため、新人教師も気軽に発表を試みることができる。教え子である中等学校の新人教師に発表を促す教師養成者の姿もある。また、「所属予備教育機関では、勉強会活動がなく、マレーシア人教師との学術交流もほとんどない。」という参加者は、「他人の、そしてマレーシア人教師の授業を知ることにより、マレーシアで行うべき自分の授業を振り返ることができた。」とアンケートに回答していた。

アンケートの回答には、勉強会に参加して、「報告から授業のヒントを得た」という感想から「協働学習というのは、教室でグループでやる活動だけだと思っていた。」「しかし、教室外の学習者や他者との対話でもいいのかとわからなくなった。」と、自身の教育観、協働学習観が揺さぶられたという感想までがあがっている。

### 7. 3. 3. 6. 活動概要 2015年9月 - 2017年6月とその検討

2015年のKLワークショップ（セミナー）&勉強会は、セミナーを開催するようになった2年目である。セミナー開催には、多大な労力を要する。参加者たちからの満足げな声とは裏腹に、運営委員に疲弊が見えてきた。運営委員の中に活動からフェードアウトする者、当日参加しない者も現れてきた。そのため、運営委員のモチベーションを上げる必要があると考えた。また、複数の運営委員の手を借りずに、研究会活動を進める方法を講じる必要があると考えた。そこで次の二つの方法をとった。

一つは、運営委員のために、運営に従事することで、他の参加者にはない特権が得られると信じられるようにすることである。そのために考えたのが、講師の先生を交えたゼミ形式の勉強会である。つまり、その時の研究会の参加者は、オープンに募られたメンバーでない。限られたメンバーだけが日本から来馬している講師が実施するゼミに参加できるというものである。規模が小さいため、運営委員の手を借りなくても、筆者一人で準備できるため、運営委員は、当日の参加だけでいい。運営することなく、学びに専念できる。二つ目は、KL支部の運営委員が勉強会を企画できなくても、会員の勉強会参加の機会を減らさなくてもよい方法として、協働実践研究会の他国の支部の活動や、他国の研究会活動にKL支部の会員に参加を促すことであった。

では、KL支部第6回勉強会および第1回ゼミ活動の概要を述べる。

#### 【活動概要】

協働実践研究会マレーシア KL 支部第6回勉強会

【理論】 I教授を交えたゼミ形式

- ・日時 2015年9月4日（金）（13.00-17.00）
- ・参加者：I教授、大学教員5名、予備教育教員1名、計7名
- ・場所：B大学言語学部 Room GR8
- ・内容：
  - 1) 実践を共有する意味についてI教授の講義  
（共有の方法としての発表・論文執筆）
  - 2) 参加者の未完の論文でディスカッション
  - 3) I教授の協働実践研究会のセミナーの実践報告
  - 4) 今後の協働実践研究会 KLのワークショップのやり方を議論する

#### 【検討】

自分たちの実践報告を目的に研究会 KLに入っている参加者もおおり、発表の機会のない勉

強会だけの活動の回への参加者は少なかったが、日本からの講師を交えてのこの日の勉強会には、平日であったが学外からも参加者があった。

今回の勉強会をゼミ形式で実施したのは、運営委員が「特権を感じられて、運営活動に対するモチベーションが上がることを狙ったからである。また、ゼミの教育目的としては、「ゼミを体験したことがない日本語 MA コース設立 PJ のメンバーやその他の教師たちに、ゼミの学習スタイルを知ってもらおう」とした。具体的には、「目指すゼミのスタイルを協働的な学習環境と捉え、学習者自身が協働的な学習環境を作りながら学ぶことを教師として体験する」というものであった。今回のゼミでは、発表者は一人しかいなく、互いの発表にコメントを出し合い、他者の考えから自分の考えを省察するような循環的な協働活動にまでは至れなかったが、終了後の参加者からの感想から、「ゼミがめざそうとしているものがわかった」という声が聞かれた。日本語 MA コースの中に作ろうとしているゼミを今まで経験したことがなかったという B 大学の一人の教師からも、ゼミ形式の勉強会を不定期で続けることへの賛同が得られた。

次に、複数の運営委員の手を借りずに、研究会活動を進める二つ目の方法として、KL 支部の会員に参加を促した他の研究会での活動について報告する。

#### 【活動概要】

2015 年 9 月 19 日（土）

- 1) 協働実践研究会インドネシア支部研究会に筆者を含む KL 支部会員 3 人が参加
- 2) 筆者によるマレーシアの「協働学習」への姿勢及び研究会の現状についての報告

2016 年 3 月 16 日（土）

- 1) タイ・バンコクの日本語教育研究会に、筆者を含む KL 支部会員 2 人が参加
- 2) 筆者によるマレーシアの教師協働事例口頭発表

#### 【検討】

複数の研究会 KL の会員が「他の研究会に参加」した活動には、二つの意義が確かめられた。一つは、違ったメンバー、異なるやりかたの他の研究会活動から自分たちの研究会活動や学ぶ姿勢への刺激が得られたことであった。それらは、継続的な学習へのモチベーションにつながり、参加者の一人は、その後帰国を決め修士論文研究を再開している。二つ目は、研究会 KL という場を越えた自己研修の場の拡張である。今回、会員が参加した研究会は、マレーシアのものではなく、タイ（バンコク）、インドネシア（ジャカルタ）という

隣国のものである。しかし、バンコク、ジャカルタのどちらの研究会開催地へも、KL から飛行機で 2 時間ほどのところにあり、費用も日本なら東京 - 大阪間ほどの国内移動の費用ですむ。マレーシア国内を長距離バスで移動する費用と比べると高いが、マレーシアは、マレー半島の KL からカリマンタン島に移動するには、バス旅行は不可能であり、飛行機に乗らなければならない。その飛行時間は 2 時間半で費用もかさむ。であるならば、国内で行われる研究会に参加するより、タイ、インドネシアの研究会に参加する方が、費用や時間の面でも参加しやすい場合があるということがわかった。複数の諸島からなる国や都市と都市が離れている ASEAN の国において、他国の研究会に参加する、他国の教師と研究会活動（自己研修）をすることは、現実的なあり方だと考えられる。

### 【活動概要】

協働実践研究会マレーシア KL 支部

第 3 回ワークショップ（セミナー） & 第 7 回勉強会

#### 【理論&実践報告】

・日時 2016 年 8 月 26 日、27 日（10.00-15.00、10.00-13.30）

・参加者：

26 日：大学教員 10 名、予備教育教員 1 名、中等教育教員 1 名、パートナーズ 1 名、  
JFKL 2 名、語学学校教師 2 名、学生 2 名、計 17 名

27 日：大学教員 4 名、予備教育教員 4 名、中等教育教員 2 名、パートナーズ 1 名、  
教師養成機関教員 1 名、語学学校教師 2 名、学生 2 名、計 16 名

・場所：B 大学言語学部

・内容：

日本から講師を招聘し、初日に語学教師のためのセミナーとワークショップ 1、  
2 日目に公募ポスター発表 1 件、およびワークショップ 2

・スケジュール：

8 月 26 日（金）

時間	プログラム
09.30-10.00	セミナー受付
10.00-10.20	開会式 <Beringin Hall> 歓迎の挨拶 マラヤ大学言語学部副学部長 開会の挨拶 協働実践研究会 KL 代表
10.20-11.10	セッション I セミナー：(英語) Designing classroom activities for learning Japanese Conversation : Some useful ideas of Conversation Analysis 「語学教師のためのセミナー会話分析のアイディアを生かした会話教育のための活動デザイン」 I 准教授（政策研究大学院大学）
11.10-13.00	昼食 <Room Kiambang > ワークショップ 1 受付
13.00-14.30	セッション II

	ワークショップ 1 <Room Bongor> I 教授 (鳥取大学) 講義・活動・発表
14.30-15.00	ワークショップ 1 総括および振り返り
8月27日 (土)	
09.30-10.00	ワークショップ 2 受付
10.00-10.40	セッションⅢ ポスター発表 <Room Bongor> 教師 M 氏(SMK Tengku Intan Zaharah)
10.40-11.20	休憩 (アカデミック・ネットワーキング) 午後の活動のグループ分け
11.20-13.00	セッションⅣ ワークショップ 2 <Room Bongor> I 教授 (鳥取大学) 講義・グループ活動・グループ発表
13.00-13.30	参加者のアンケート回答 (振り返り)
13.30-	閉会式 総括 アカデミック・ネットワーキング(自由解散)

#### 【協働実践研究会ホームページの報告書より】

\* セミナーには、英語、フランス語、スペイン語、ドイツ語コースの教師 (マレーシア人、フランス人、コロンビア人、日本人) が参加し、語学教師に共通するトピックと問題を担当教授言語の枠組みをこえて、共に振り返る絶好の機会となりました。1 日目のワークショップは、協働学習できる授業をどう作っていくのか に悩む教師たちにアイデアを提示してくれる示唆深いものでした。さらに 2 日目には、自分の教育観をことばにし、他者に伝えることも行い、終了後には、「自分の授業だけでなく、自分の目指す教師観までも省察できた。」という声が聞かれました。

#### 【マレーシアでの新しい試み】

- ・ 1 日目は、英語によるセミナーを実施した。
- ・ アンケートの回答時間を省察の時間と捉え、アンケートの回答時間を十分にとった。

## 【検討】

第 3 回ワークショップ（セミナー）&勉強会では、日本語でのワークショップだけでなく、英語を媒介語としたセミナーも行い、日本語教師だけでなく、語学教師のためのセミナーとした。そのことによって、大学の学部や学部の教師に貢献するセミナーとなった。

想定外だったのは、運営委員長の筆者が体調を崩し、セミナーの初日に参加できなかったことである。しかし、そのことで二つの成果を得た。一つは、「当日は、私用で参加しない」とセミナー実施日直前で言いだした<sup>86</sup>運営副委員長が当日参加し、セミナーの司会進行を担ったのである。筆者以外の運営委員が司会進行を担ったのは初めてであった。研究会 KL の運営として、大きな一歩となった。もう一つの成果は、この副委員長の行動がきっかけ日本語教師の位置づけが明確でないマレーシアの大学という職場で、マレーシア人が日本語教師として生活することの意味を私が考えることになったことである。これについての詳細及び考察は、本章 7.3.4.5 において行う。

活動概要の最後は「こども日本語教育活動」の実践の報告である。研究会 KL の活動案内希望者を募ると、必ず名簿に名前を記入していたが、一度も参加していなかった日本人教師（こども日本語教育活動実践者）がいた。この日本人教師と話す機会を持ったことから声をかけ、招待発表者として研究会 KL に参加してもらうことにした。以下概要を述べる。

## 【活動概要】

協働実践研究会マレーシア KL 支部第 8 回勉強会

【実践報告】 ゲストスピーカーを交えたゼミ形式

・日時 2017 年 5 月 13 日（土）（10.30-13.00）

・参加者：こども日本語教育活動実践者 1 名、大学教員 2 名、予備教育教員 2 名、  
〔社会人〕大学院生 1 名、計 6 名

・場所：KL 市内のカフェ

・内容：

1) 子どもの日本語教育活動実践者による実践紹介

発表者と日本語教育の関わり

教材とかなを教えること、物語を読み聞かせる実践例の紹介

2) 『子どものことばを考えるワークブック』（川上ほか 2014）10 課、11 課

ワークブックの質問を参考に国語の教科書と日本語を学ぶ子どもの教材、日本語学習者用の読み物(昔話)の比較

3) 昼食とアカデミック・ネットワーキング

<sup>86</sup> 研究としては、客観的な記述（例「当日欠席予定だった」）が要求されるかもしれないが、参加者の意思の変化を正確に表すためにこの表現を取った。

## 【検討】

研究会 KL において、こどもの日本語教育活動の実践を勉強会のテーマにしたのは、初めてであった。マレーシアの在留邦人の数<sup>87</sup>は、24,411 人（2017 年外務省）であり、マレーシアの日本人学校は、タイ、シンガポールに並ぶ、東南アジアの日本人学校の中で最大規模校とされている。また、マレーシアではインターナショナル・スクールが盛んで、日本人学校に通っていない子供たちで、家庭や祖父母、親族と日本語を使用している子供たちも相当数いることが推察される。しかし、マレーシアにおいて、初等教育課程では、日本語教育は実施されておらず、また年少者日本語教育、継承語としての日本語教育についての実践が行われていることは聞いたことがなかった。当然のように、これらの日本語教育は、高等教育機関の日本語教師たちの意識にほとんど上っていなかった。そこで、こどもの日本語教育にも関心を持ってもらおうと考え、今回の勉強会を企画した。今回のテーマには、日本人日本語教師が関心をもって勉強会に集まったが、マレーシア人大学院生も一人参加した。子供を捉える視点からの実践報告に対し、学習者自らの視点や日本語初級学習者を教える視点からの質問や提案が出、重層的な議論となった。

### 7. 3. 3. 7. 活動分析

以上の活動内容およびフィールド調査のデータをまとめ、SWOT (Strength, Weakness, Opportunity, Threat) の枠組みを使って内的要因、外的要因（外部環境）を整理し、研究会活動を維持、推進させるという目的に向かったとき研究会活動を拡張、持続する利点、阻害となる問題点として検討する。

まず、SWOT について説明する。SWOT は、企業の明確なコンピテンスである“強み (S) “と”弱み (W) “といった内部要因と市場で直面する”機会 (O) “と”脅威 (T) (またはリスク) “といった外部要因（外部環境）を適合し、組織の戦略、ビジョンを抽出、策定することに焦点をあてたフレームワークで、その頭文字をとって SWOT と呼ばれている。Andrews (1987) によって、創案されたと言われる SWOT 分析は、企業に限らず、様々領域で利用され、グループメンバーの意見を集約することなどにも利用されている(伊藤・宮川 2013)。今回は、研究会 KL という組織の活動を拡張、持続させる利点、阻害となる問題を抽出するために SWOT のフレームワークを用いた。

---

<sup>87</sup> タイの在留邦人 72,754 人、シンガポール 36,423 人

表 24 「研究会 KL のメンバーたちの 2012—2016 年度の活動を拡張、持続させる」運営を  
 目標とした SWOT 分析 (特徴と利点・問題点)

	目標に対して	要因管理	特徴	左の特徴から生じる利点・問題点
Strength 強み	戦略目標の達成に向けて優れている部分	内的要因	・協働実践研究会東京、アジアのプラットフォームとのつながりがある	・KL 支部外の共同体の活動に参加できるようなつながりがあり、ネットワークが広がる
			・様々な教育機関の参加者が集っている ・日本人だけの集まりになっていない	・コネクション、得意分野の広がり可能性 ・マレーシアの日本語教育機関のローカル情報の交換が可能
			・B 大学(研究大学)に運営委員が集まっている ・B 大学(研究大学)にキーパーソンがいる	・会場と予算、助成金獲得の可能 ・運営のしやすさ ・高等教育機関にキーパーソンがいる
Weakness 弱み	戦略目標の達成に向けて劣っている部分	内的要因	・様々な機関の参加者を集められるような多くの教師に知られたカリスマ的なリーダーがいない	・様々な機関からの参加者を鶴の一声で集めるということはできない
			・参加者の横のつながりが希薄である	・スノーボール式に参加者を増やせない
			・場を構築するための「協働」という概念が共有できていない	・「会員が対等な立場である」ということと「会を自分たちで動かしていく」ということは別のことだと捉えられ、会運営がキーパーソンに任されている。
Opportunity 機会	戦略目標の達成を助ける要因	外的要因	・現拠点 B 大学は KL にある	・参加する者の集まりやすさ
			・B 大学(研究大学)に日本語教師で博士号を持った者が集まっている	・研究会活動を大学のプロジェクトとして実施できる可能性
			・現拠点から ASEAN 他国への距離と費用	・時間、費用の利便性がある
Threat 脅威	戦略目標の達成を妨げる要因	外的要因	・教師の共同体間の境界が明確である(機関の異なりという名の民族共同体の境界がある)	・様々な共同体の教師が参加するということは困難
			・機関を越えて機能する日本語教師会がない	・運営委員を集めにくい
			・KL 近郊に日本語教育を行う高等教育機関はバンコク(タイ)例と比較しても多くない	・活動に継続的に参加できない
			・高等教育機関の日本語講師の約半数は、1, 2 年契約の講師	・日本語教育の位置づけがマレーシア内および B 大学内で高くない (英語教育の位置づけと日本語教育の位置づけの関係)
			・マレーシアに日本語の主専攻、副専攻課程が 2 コースしかない ・マレーシアに大学院レベルの日本語・日本語教育課程がない ・日本語教育の研究会活動をサポートしている大学がない	・日本語教育の位置づけと自分の専門へのこだわりからマレーシア全体の日本語教育や教師の研修を考える必要性は認識されていない
			・日本語教師をしているほとんどの博士たちの専門が日本語教育ではない	・JFKL の協力体制の一極集中や変化に左右される
			・日本のマレーシアへの日本語教育政策とその変化	

### 7. 3. 3. 8. 考察：活動を拡張させる要因と阻害要因

SWOT の分析を踏まえながら、活動を拡張させる要因と阻害要因を検討していく。

ビジネスの世界では、SO 戦略、つまり強み (S) を十分に使い、機会 (O) を最大限に生かす成長戦略、弱み (W) を克服して、機会 (O) を補強する改善戦略がビジネス拡大に貢献するとして、力が注がれる。研究会の立ち上げ、活動を軌道に乗せるためにも、まず SO 戦略が必要であった。少人数規模の活動ではあるが、日本やアジアのプラットフォームとつながることで豊かで多様性に富んだ活動を実施できている。また、拠点を研究大学と認められた B 大学に置くことで、予算的な支援も大学や JFKL から得られた。

しかし、活動の拡張、持続に関しては、多文化社会の文脈といった目に見えない脅威 (T) (例：機関の異なりという名の民族共同体の境界) が目標達成を妨害する要因として浮かび上がった。そのため、同じ SO 戦略では、研究会活動の拡張、持続は難しかった。また、むしろ弱み (W) としてあがった要因を排除することではなく、現地の文脈にとって、弱み (W) がどういう意味を持つのかを理解することが必要であることがわかった。そして、弱み (W) が示す意味を理解することで、活動拡張の阻害要因と考えられた弱み (W) が研究会 KL の特徴の一つにすぎなくなり、活動は持続したのである。では、この点について説明を加えたい。

先述したように 2015 年 3 月の勉強会の省察から、参加人数を増やすことを目標にせず、自分たちで学び合いたいという参加者を集めることを目標にして、活動を組み立てていた。しかし、研究会 KL に、機関と機関の境界を越えて人を集められるようなカリスマ的なリーダーがいなくて、まだ参加したことがない機関からの参加者を呼び込めていないのではないかと気になっていた。カリスマ的なリーダーが必要だと考えたのは、古い資料 (オスマン, 1991 ; 謝 1995) から、マレーシアには、マレー系のカリスマリーダー (教師 R) がいた時、民族や教師の共同体間の明確な境界が存在していたにも関わらず、教師たちが集い、教師会 (正式名称：日本語教育連絡協議会) の活動もあったことがうかがえる。教師 R は、戦中に南方特別留学生として渡日し広島文理科大学 (現・広島大学) に留学するも、広島で被爆する。さらに東京に移動後、東京の大空襲にあうという経験をしながらも教師として日本語を学び続け、戦後、マレーシアの日本語教育に尽力した人物である。教師 R を知る全ての日本語教師が教師 R に一目置いていた。その R 教師の引退後、(その後、2013 年他界享年 88 歳)、教師会は休止状態になっていた。だから、共同体間の明確な境界を超越する人物がいなくて研究会 KL の弱み (W) の一つだと考えていた。

確かに、そのような超越したカリスマ教師は、もうどこにもいないが、現在マレーシアには、複数の影響力のあるベテランのリーダー教師がいる。これらのリーダー教師たちが研究会 KL の活動に参加していれば、そのリーダーの所属している機関からの参加者が来ると考えたのである。

ところが、研究会活動に対する 3 年間の観察と聞き取り調査からは逆の回答を得た。「(研究会 KL のことを) 好意的に見ているあるベテラン教師たちは、会のことを『(カリスマリーダーといった) 某(何某) 所有の会になっていないところがよい』と述べたのである(木村 2017)。

つまり、何某色に染まっていない研究会 KL は、実は、外から新参加者が参加しやすい構造となっていたのである。リーダーがいない弱み(W)は、研究会 KL の良さであり、また、その弱さゆえに外と結びつき、活動を持続させようとする力が生まれ、研究会 KL の活動は持続できていた。では、外と結びつき、活動を持続させようとする力とは何か。それは、例えば、協働実践研究会東京のメンバーの「協働学習のためのアジアのプラットフォーム構築プロジェクト」とのネットワークが生み出す力である。そして、そのネットワークは、日本以外の他のアジアの研究会と結びつき、活動を持続させようとする力となっていた。さらに、他のアジアの研究会が活動やセミナーを繰り返し、継続させていることに刺激を受け、研究会 KL のメンバーは、メンバー内での結びつきを深め、自分たちの活動を省察、改善し、自分たちの学びを鼓舞するスピリッツを生み出していた。このスピリッツが、メンバーそれぞれが持つ情報を生かし、能力を発揮しながら、自分たち教師を学び合いに導く「ピア・リーダーシップ」なのではないか。

マレーシアにおける日本語教師が少ない中で教師の自己省察的な研修の場、学びの場を構築するためには、マレーシア内の教師が結びつき、いかに一つの小さな力を大きくするかということが課題だと考えていた。しかし、ここでは、日本を含めた他国の共同体の個人の教師とマレーシアの個人の教師がネットワークによって結びつくことが先に起こっている。そして、そのネットワークによって生まれた力によって、マレーシア内のメンバーが結びつき、さらに「ピア・リーダーシップ」という自分たちを学び合いに導くスピリッツが生まれているのである。

### 7. 3. 4. 協働実践研究会 KL の参加教師<sup>88</sup>に対する調査

#### 7. 3. 4. 1. 使用するデータ

本節では、研究会 KL の 8 回（約 4 年半）の活動とその活動への参加教師数の特徴、活動参加教師の意識や態度の変容を調査した。収集したデータは、1) 活動参加教師の推移のデータ、2) 活動参加教師へのアンケート、3) 活動参加教師へのインタビュー調査である。アンケートの分析には、SCAT のフォーマットを利用した。その際、抽出した概念を、修正版グラウンデッドセオリーアプローチ（M-GTA）の定性的分析方法を参考にし、カテゴリーの生成を行った。概念、カテゴリー生成に当たっては、対比の概念を抽出するために、規模が大きく、講師による講演形態を中心とする日本の公的機関が実施している日本語教育セミナーの実施形態や実施後得られるデータを参照した。これは、M-GTA で組み込まれている継続的比較法を取り入れ、「データの解釈、概念の生成、カテゴリーの生成のすべてにわたり」、「対極比較、反対例を検討」（木下 2003：250）しようとしたためである。

#### 7. 3. 4. 2. 参加教師の特徴：参加教師数と参加形態の推移調査

参加者の特徴を分析していく。研究会 KL の参加者と運営員数（注 88 に記したように、本研究では運営委員も参加者と捉えているが、ここでの分析上表現を分ける）の推移を表 25 にまとめた。この推移の特徴は、1)（参加を会員以外にも呼びかけた活動の回において）ほぼ半数が新規参加者である。2) 第 5 回まで各回運営に関わる参加者が増えた。発表回以降参加を開始した参加者もいる。3) 運営委員が B 大学の教師だけではないという点である。

表 25 参加教師（アンケート回答者のみ）数と参加形態の推移

	第 1 回 参加者 数	第 2 回 参加者 数	第 3 回 参加者 数 (セ)	第 4 回 参加者 数	第 5 回 参加者 数 (セ)	第 6 回 参加者 数	第 7 回 参加者 数 (セ)	第 8 回 参加者 数
KL 運営委員 ( ) 内新規運営委員	1	5 (4)	7 (3)	3(0)	7 (2)	5(0)	5 (0)	3 (1)
新規参加者	4	7	10	0	4	0	5	3
参加者数 (JFKL 教職員を除く)	5	9	17	3	15	6	11	6

注：(セ) セミナーあり

<sup>88</sup> 本研究では、運営委員は運営に関わる者というだけで、参加者の一人であると捉えている。

新規参加者と運営委員について、以下に説明を加える。

#### 1) 新規参加者について

各回の参加者数は多くないが、形式により平均 5~15 人という人数は、開催目的と合致している。また、2012 年から 2017 年までに何回か日本の公的機関が開催してきた勉強会の参加人数と同程度であり、妥当な数であると考えられる。新規参加者が毎回存在しているのは、研究会 KL がスタディー・グループ規模の研究会にありがちな閉鎖的なイメージを持つ場ではなく、外に開かれている場であることを表象していると考えられる。

#### 2) 運営委員としての参加することについて

過去マレーシアにおいて、高等、中等などの教育機関の枠を越えた日本語教師会や研究会、自由意志で、無給のボランティア団体の活動の継続的な成功はほとんど見られない（木村 2016b）。これに対し、研究会 KL の参加者の中には、ボランティアで運営委員として、継続的に参加している教師もいる。小さいグループ・スタディ形式、運営委員一人から始まった研究会は、現在、日本から講師であり先輩教師を呼んでワークショップも実施するなど規模を拡大し、それに伴い運営委員として参加する教師が増えている。参加を続けることや、発表を続けることで、自分を十全的な参加者だと捉える意識が生まれ自然に運営に参加するという行動につながっているのだと考えられる。

#### 3) 運営委員の所属が様々であることについて

日本語教師会が活動していなかったマレーシアで毎年開催される日本語教育のセミナーと研究発表会は、B 大学と日本の公的機関の共催で行われる。そのため、ローカルの運営委員は、常に B 大学の教員だけである。だが、研究会 KL には、様々な機関の教師や個人の教師が運営委員という肩書ではなく、研究会活動を実行することに携わっている。参加者だけでなく、運営委員が機関の枠を越えて活動していることは大きな特徴的である。

### 7. 3. 4. 3. アンケート調査

#### 7. 3. 4. 3. (1) データの分析手順

次に、アンケートの回答を分析する。アンケートには、「協働学習に対する意識」を問うセクションと「ワークショップについての意識」を問う二つのセクションの計 13 問<sup>89</sup>がある。「協働学習に対する意識」を問うセクションは、回答者の属性、所属機関での授業形

---

<sup>89</sup> 使用したアンケートは、本稿末に資料 6 として添付した。

態などを尋ねる個人情報の部分を含み、どのような教授環境下において捉えられている「協働」の概念なのか把握できるようにしている。分析に使用したのは、以下の10番、11番の自由記述の回答である。

(10) 「今回のワークショップ（研修）の参加はあなたにとってどんな意味がありますか」

(11) 「ワークショップ（研修）参加によって、何か変化がありましたか」

質問は二つであるが、回答を確認したところ重なる回答が多く、また、多くの回答者がどちらか一方しか回答していないため、二つの回答を合わせて分析する。

まず、得たデータは、3回分を回毎にまとめ差異と共通点を探った。回答者数はそれぞれ、第1回回答数17、第2回回答数13、第3回回答数12であった。得られた回答をSCATのフォーマットを使い分析した。今回使用としたSCATのフォーマットの一部を表26に示す。アンケートの回答から一談話ごとに〈1〉テキストの中の注目すべき語句を集め、〈2〉、〈3〉と言い換えを進め、最後に〈4〉のテーマ・構成概念を抽出した。

表 26 SCATのフォーマットを利用した例

テキスト	〈1〉テキストの中の注目すべき語句	〈2〉テキスト中の語句の言い換え	〈3〉左を説明するようなテキスト外の内容	〈4〉テーマ・構成概念
ピア・ラーニングについて情報を集めたり、自分が以前やっていたものを反省することができた。	情報・深める・以前やっていたもの・反省	ピア・ラーニングについての理解を深める・やってきた授業の反省	自分の授業の確認と省察	・peer learningのやり方を確認する場 ・自分の授業の反省の場
To be able to learn more about creative approach which can be used in classroom to attract and engage students in their learning	Be able to learn the approach/can be used/ attract and engage/ students	新しいアプローチが学べる・学生のために・使えるアプローチ・学ぶ気にならせるアプローチ	教授の方法が習える	・授業のレベルアップを目指す場
言語教育が目指すことを再確認すること、自分が教える学生だけの問題にとらわれるのではダメだということ思い出すこと	言語教育・再確認・自分の学生だけ・だめ・思い出す	言語教育観・目の前の問題だけでないことを思い出す	言語教育観を確認・自分の授業の中の様々な問題について省察する必要性	・言語教育観を確認する場 ・自分の授業を俯瞰して見る場

(1) 「今回のワークショップ（研修）の参加はあなたにとってどんな意味がありますか」、  
(2) 「ワークショップ（研修）参加によって、何か変化がありましたか」の二つの質問の回答を参加者が持つ「ワークショップ（研修）の場」への意味づけと捉えた。そして、概

念を「～場」としてまとめ、「〈4〉 テーマ・構成概念」を導き出した。次に、抽出した「〈4〉 テーマ・構成概念」から、省察の対象を分類し、コアカテゴリーとした。それを各回ごとにまとめたのが、表 27、表 28、表 29 の三つの表である。

#### 7. 3. 4. 3. (2) アンケートの結果

表 27 第 1 回 研究会 KL ワークショップ (セミナー) のコアカテゴリー

第 1 回の 〈4〉 テーマ・構成概念 (カテゴリー)	対象	【コアカテゴリー】 の数	合計
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知識獲得の場</li> <li>・ 授業のレベルアップを目指す場</li> <li>・ 授業のレベルアップを目指す場</li> <li>・ 授業のレベルアップを目指す場</li> <li>・ Peer learning のやり方を知る場</li> <li>・ Peer learning を応用したやり方を知る場</li> <li>・ アイデア獲得の場</li> </ul>	知識・スキル	獲得 11	獲得 13
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教授法の理論を応用させた実践を知る場</li> <li>・ 授業改善の Reference を得る場</li> </ul>	授業	獲得 2	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業の reference となる場</li> <li>・ 授業の reference となる場</li> </ul>	授業	共有 2	共有 4
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の成長の reference となる場</li> </ul>	経験	共有 1	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 新しい知識の共有の場</li> </ul>	知識・スキル	共有 1	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の授業の反省の場</li> </ul>	授業	確認 1	確認 6
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 知識の確認の場</li> <li>・ Peer learning のやり方を確認する場</li> <li>・ Peer learning の理論を応用させた実践を確認する</li> </ul>	知識・スキル	確認 3	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 言語教育観を確認する場</li> <li>・ 自分にかけているものに気づく場</li> </ul>	教育観	確認 2	

表 28 第 2 回 研究会 KL ワークショップ (セミナー) のコアカテゴリー

第 2 回の 〈4〉 テーマ・構成概念 (カテゴリー)	対象	【コアカテゴリー】 の数	合計
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ アイデア獲得の場</li> <li>・ アイデア獲得の場</li> <li>・ アイデア獲得の場</li> <li>・ アイデア獲得の場</li> <li>・ 情報獲得の場</li> <li>・ 知識獲得の場</li> <li>・ Peer learning のやり方を知る場</li> <li>・ Peer learning のやり方を知る場</li> <li>・ Peer learning のやり方を知る場</li> </ul>	知識・スキル	獲得 4  獲得 1 獲得 1 獲得 3	獲得 10

・ 刺激を得る場	刺激	獲得 1	
・ アイデアを共有する場	知識・スキル	共有 1	共有 5
・ ネットワーキングの場 ・ 悩みを共有する場 ・ 経験の共有の場	経験	共有 3	
・ 授業の reference となる場	授業	共有 1	
・ 他者の授業から省察する場 ・ 自分の授業を俯瞰してみる場	授業	確認 2	確認 6
・ 言語教育観を確認する場 ・ 視野を広げる（省察の）場 ・ 他者の教育観を知る（省察の）場 ・ 研究者の私の省察の場	教育観	確認 4	

表 29 第 3 回 研究会 KL ワークショップ（セミナー）のコアカテゴリー

第 3 回の〈4〉テーマ・構成概念（カテゴリー）	対象	【コアカテゴリー】 の数	合計
・ 情報獲得の場	情報	獲得 1	獲得 5
・ 授業のレベルアップを目指す場 ・ 知識獲得の場 ・ Peer learning のやり方を知る場 ・ アイデア獲得の場	知識・スキル	獲得 4	
・ ネットワーキングの場	情報	共有 1	共有 7
・ 情報を共有する場	情報	共有 1	
・ 相談の場 ・ 悩みの共有の場 ・ 経験を共有する場	経験・不安	共有 3	
・ 授業の reference となる場 ・ 授業の reference となる場	授業	共有 2	
・ 教育者としての私の省察の場 ・ 教育哲学者としての私の省察の場 ・ 化石化した部分を反省する場 ・ 自分の目指す教師像確認の場	教育観	確認 4	確認 7
・ 自分の授業の省察の場 ・ 自分の授業の省察の場 ・ 実践してきたことを理論において確認する場	授業	確認 3	

#### 7. 3. 4. 3. (3) 考察：「参加教師」にとっての研究会活動に対する意味づけ

##### (3) ① 大規模セミナーのデータとの比較から

では、第 1～3 回のワークショップ（セミナー）& 第 1～8 回の勉強会における参加者は、研究会 KL という場をどう意味づけているのか。表 27,28,29 に現れたコアカテゴリーをまとめ、同様にマレーシアで行われた大規模セミナーの参加教師のアンケートから得られたコアカテゴリーを表 30 にまとめた。研究会 KL と大規模セミナーのデータの比較は、以下の点を認めた上で考察を行っている。

① 大規模セミナーのアンケートの質問は「よかった点は何ですか」であり、研究会 KL

で実施したアンケートの質問表現とは異なる。

- ② 回答はコアカテゴリーにまで抽象化<sup>90</sup>し、出現概念数を比較する。
- ③ サンプル数を近くするため研究会 KL は 3 回分、セミナーは 1 回分である。
- ④ 研究会 KL の参加者は、大規模セミナーの参加者でもある。

大規模セミナーと研究会 KL のアンケートの質問の表現は異なる。だが、「研究会 KL への参加の意味」を質問した研究会 KL のアンケートにおいても、大規模セミナーのアンケートにおいても、参加者は、参加してよかった点を述べている。そのため、回答の比較は可能だと考え実施した。比較の結果、回答には特徴的な違いがみられた。その違いを生んだのは、研究会 KL と大規模セミナーという教師の学びの場にどのような態度で参加しているのかの違いであると考えられた。

表 30 研究会 KL と大規模セミナーの回答の比較

協働実践研究会 KL 出現概念数 合計 63 (100%)	大規模セミナー2016年 出現概念数 合計 50 (100%)
【獲得】 28 (44%) 例) 知識・情報 協働学習のやり方を知る 自分の授業のレベルアップ	【評価】 28 (56%) 例) 講演内容 セミナーの流れ
【確認】 19 (30%) 例) 自己の言語教育観/他者の教育観 自分の授業(のやり方) できた/わかった	【獲得】 7 (14%) 例) 新しいスキル 情報・知識
【共有】 16 (26%) 例) 悩み・授業・アイデア	【感謝】 6 (12%) 例) ありがとうございます (講師へ)
	【確認】 5 (10%) 例) 教える姿勢
	【共有】 4 (8%) 例) ネットワーク

表 30 の中で、例) とあるのは、表 26 の 1) テキストの中の注目すべき語句、から取り上げたものである。アンケートの回答から、研究会終了後のアンケート記入の時間も、大規模セミナー終了後のアンケート記入時間も、それぞれにとって短い振り返りの時間となっていることがわかる。しかし、大規模セミナーへの回答には、「内容がよかった」「セミ

<sup>90</sup> これは、大規模セミナーのアンケートとの質問の表現が違うため、直接の比較が不可能であると考えたからである。

ナーの流れがよかった」という内容を【評価】した回答、もしくは講師を【評価】した内容が多く、自分自身が教師の学びの場でどのように学べたかという【確認】は少ない。また、「ありがとうございます」といった講師への感謝の言葉や「教えてもらった」、「説明していただいた」という受動的な表現が見られる。これらの表現が意味するのは、アンケートに答えている教師が自分自身を大規模セミナーで活動している主体であると意識できていないということである。

それに対して、研究会 KL でのアンケートからは、研究会 KL での活動内容を自分の活動として捉え、自身の実践や教育観を【確認】していることが看取できた。例えば、アンケート回答には、「現場で実践してきたことと理論とのつながりを知ることができた」、「ピア・ラーニングのようなストラテジーで教師中心のマレーシアにおける日本語教室を変えられることができると信じていける気がする」というものがあり、「わかった」、「できた」という表現が散見された。教師たちは、研究会 KL で活動している主体であると意識している。そして、講義を聞き、ワークショップを体験し、ただ、明日から使える情報やスキルを手に入れたと感じるのではなく、得た情報やスキルと自分の行ってきた実践との関わりを知ろうとしている。行ってきた自分の実践に対して、自分一人では裏付けられなかった実践の意味を確認し、自信を得ているのである。

研究会 KL のワークショップ（セミナー）では、アンケートの回答を「省察」と位置づけている。そのような位置づけのない大規模セミナーと研究会 KL のアンケート結果を正確に比較することはできない。しかし、アンケートの回答時間を研究会 KL の「ワークショップ」の省察を促す時間と位置づける試みは、KL 活動の成果として表れていると言えるだろう。

### （3）② 第1回～第3回のセミナーの参加教師に見る変化

今度は、以上のデータの分析結果を研究会開催回ごとで比較し変化を見た。アンケートの実施は、研究会 KL のワークショップ（セミナー）の3回である。研究会活動は、それに加え4年半の間に6回勉強会を実施している。本研究開始時、研究会 KL への参加回数が増すにつれて、参加教師が「協働」の概念を理解し、研究会 KL に対して知識ややり方、スキルを「講師から獲得する場」から「仲間で情報やアイデア、授業実践（経験）を共有する場」と捉え直すような変化がアンケートに現れると推察した。つまり、KL ワークショップ（セミナー）を「獲得する場」から「共有する場」と捉える回答が第1回から第3回へと回を追うごとに増えていくと考えた。

しかし、結果として、KL ワークショップ（セミナー）を「獲得する場」から「共有する

場」と捉える回答が第1回から第3回へと増えていったわけではなかった。むしろ、第2回のKLワークショップ（セミナー）で、その場を情報やアイデアを「獲得する場」と捉えている回答が多かった。この回答は興味深い。

なぜなら、第2回KLワークショップ（セミナー）では、日本からの招聘講師はいなかったからである。プログラムは、招待発表を含む公募による参加者の実践報告を中心としたものであった。第5章のはじめ（表6参照）に「JFKLが行う研究会は勉強になる」「自分たちが作った学会は役に立たない」という概念（インタビューテキストの言い換え）が出現していたことを指摘した。つまり、その時のインタビューに答えたベテラン教師は、マレーシアの教師たちは、（著名な）講師だけから知識・スキル・やり方の伝授を期待していると述べていたのである。しかし、今回のデータは、日本からの招聘された講師がいない回でも、教師たちが仲間からも知識・スキル・やり方を獲得しようとしているということを示していた。

公募発表者のアンケートの回答を見ると、KLワークショップ（セミナー）の場を「アイデアを共有する場」、「経験の共有の場」という共有する場や、「言語教育観を確認する場」、「自分の授業の省察の場」と確認する場と捉えていた。発表することで、教師たちは、仲間の教師に対して教え合うことを共有するという形で体験しているのである。例えば、招待発表者<sup>91</sup>であっても、「（公募者でなく）招待者である」と紹介しても、毎回新たな招待発表者たちが、「今日は、この実践をみなさんとシェアしたい」と述べた。つまり、今まで参加してくれた招待発表者たちは、「招待されて教えに来た」という意識ではなく、「自分の経験を仲間とシェアしたい」という意識を持っているようである。

### （3）③ ベテラン教師たちの変化

では、ベテラン教師たちは、KLワークショップ（セミナー）の場で何を共有し、場を意味づけていたのだろうか。ベテラン教師のデータにフォーカスして分析した。また、アンケートデータから得た概念を支えるためにフォローアップの聞き取り調査をも行った。以下、表30で提示したコアカテゴリー（【 】内）を使って説明する。

ある教師にとって、ここで【共有】が進んだのは、研究会KLの一貫したテーマ性にあるという。人それぞれ「自らの固有のテーマ」（細川 2012：36）を持ち、それらはそれぞれに異なっている。そのため、一つの場に集まり、共に何かを生み出そうとしても、それぞ

---

<sup>91</sup> 注85で述べたように、公募の発表に加え、現地の教師に毎回1名招待発表を依頼している。

れの価値観がぶつかり、平行線のままであることが多い。だが、研究会 KL は、協働という一つのテーマを目指していることが明らかである。そのテーマはぶれない。あるベテラン教師は、テーマがぶれないことをこの研究会の良さの一つとしてあげている。

しかし、教師たちはそれぞれの方向を目指している。それぞれの方向を目指していて、ゴールは一つではないのであるが、研究会のテーマがぶれないことで、教師がそれぞれの方向を目指して集っても、目指す姿勢に【共有】の場所が生まれ、そこで、対話が可能になっている。知見や経験を【共有】できる、目指すテーマがぶれない場において、自分自身への対話がより可能になり、知っていたはずのことがあいまいだったことに気づき、自分の教育観を【確認】できる。このような【共有】、【確認】ができる研究会 KL の場合は、これらの教師たちにとって著名な先生の下に集うための場でなく、自分の目指すもののために集う場である。研究会 KL は、その理念である「協働」の枠組みが明確であり、しかし、それは、拘束するためにあるのではなく、安心して自由に学び合える場として捉えられている。その結果、研究会 KL の場合は命令ではなく自由に参加を考え、ボランティアで運営に参加するパワーを与えている。

また、あるベテラン教師 D は、第 1 回の研究会 KL ワークショップ（セミナー）において、「協働」の概念は既に知っていたとし、自分のやってきたやり方を【確認】する場としていた。何人かのベテラン教師にとっては【確認】する場は必要がなかったのか、第 2 回以降参加しなかった。しかし、このベテラン教師 D は参加を続け、第 2 回は情報を【共有】する場とし、自分の実践に新しい風を入れる場として捉え直している。また、第 3 回では、新人教師のアイデアに共感し、新しいものを【獲得】場とする姿勢も見せている。このベテラン教師 D の「研究会活動に対する意味づけ（概念）」の特徴には、授業やクラスで起こる出来事に対して推論し、思考を再構築している「創造的熟練教師」（稲垣・佐藤，1996）が授業研究を行うときに現れる概念との重なりが見られた。「創造的熟練教師」は、思考するがゆえに意見をめまぐるしく変化させ、絶えず新しい発見をし、「思考」と「理論」を「再構築」しているという（p.111）。このような思考と理論の再構築は、それぞれが自身の実践を報告し、他者の実践に対して、出来事の因果関係を推測し、教室の出来事を文脈化しながら状況を読み、議論を重ね、自身で自身の実践を省察することによって養われる。この一連の省察の流れに研究会が【共有】、【確認】をする場として貢献していた。

#### 7. 3. 4. 4. インタビュー調査

研究会 KL に参加する教師たちは、それぞれに研究会 KL に対してどのような意味を見出しているのだろうか。今度は、これをインタビューに現れたことばを中心に探る。先述したように研究会 KL のメンバーの特徴の一つは、日本人とマレーシア人が同じような人数の割合で参加していることである。近隣のシンガポールやタイでは、ローカル教師と日本人教師の抱える問題や目指す目的が異なるために、いつの間にか研究会は、ローカル教師の研究会と日本人教師の研究会に分かれたということである。研究会 KL においても、マレーシア人教師と日本人教師それぞれが抱える問題の異なりは見られる。また、研究会 KL に対する意味づけにも、マレーシア人教師と日本人教師に異なりが見られる。だが、研究会 KL では、マレーシア人教師と日本人教師が共に参加している。それは、研究会 KL に対する意味づけも抱える問題に異なりがあっても、同じ場に集う意味を見出しているからに他ならない。

まず、インタビューやメール、アンケートの回答に見られたマレーシア人、日本人のベテラン教師が抱える共通する問題を述べ、次に、日本人教師 J のことばに研究会 KL の活動に対する意味づけを見る。

##### ①ベテラン教師たちにとっての意味づけ

あるベテラン教師たちは、研究会 KL に参加する前に、既に何らかの共同体の成員であり、また日本語教育における共同体にも属している。それらの共同体は、ベテラン教師にとってマレーシアで生活する上で欠かせない場所である。しかし、同時にその共同体での多数派の民族やグループと言語教育観の違いや、価値観の違いに悩むこともあった。その違いに気づきながらも、そこから離れるわけにいかず、違いを持つ自分を十分に表現できないこともあったようである。そのような教師の一人、日本人教師 J にとっての研究会 KL での活動の意味を考察したい。

##### \*教師 J の場合

教師 J には、小規模の勉強会での招待発表を依頼した。教師 J は、3 月に発表することを一度引き受けてくれたが、直前の 2 月<sup>92</sup>に「発表することで、よからぬうわさが立つかもしれないと、自分が所属するグループのメンバーから助言があった」、「発表を辞退したい」と言ってきた。驚いて理由を尋ねると、メンバーの一人に「勉強会と言えどお金が発生」

---

<sup>92</sup> 当初 3 月実施予定であった。その後実施は 5 月 13 日に変更された。

するということから、「[招待発表することで]よからぬうわさがたつことも想定したほうがいい」と言われたという。助言を聞き、自分の持っているクラスの学習者のことを考えると断ったほうがいいと思い直したとあって連絡してきた。教師 J は、子どもたちに対してボランティア教師として活動している。マレーシアでは、子どもに対して日本語教育実践を行っている教師がいることすら、当時ほとんど知られていなかった<sup>93</sup>。教師 J はそのボランティア活動に批判もあると答えた。

だが、その特別な活動を知り、筆者は教師 J に研究会 KL の勉強会での発表を依頼しようと思ったのである。この依頼の前に教師 J に対して、既にインタビューも実施していた。インタビューを通して、教師 J の親としての思い、自分の母語への思いの延長線上にボランティアで日本語ということばの教育を行っている姿、子どもを対象とした数少ない日本語教師であることに感銘を受けたからである。ぜひとも教師 J の実践活動を他の日本語教師に知ってもらいたいと考えた。実は、インタビュー時に、子どもを対象とし、ボランティアで教師をしていることで、自分の属している共同体のメンバー、周りの人に理解されないことがあるということを知っていた。教師 J は、自身の実践について普段、周りの人に話していないと言っていた。普段議論できる日本語教師仲間のいない教師 J にとっては、だからこそ、議論したい点もあるだろうと、勉強会での発表を勧めていたのだった。

辞退のメールをもらったとき、海外における狭い日本人社会を想像してショックを受けた。研究会 KL や所属メンバーのことを丁寧に説明した。教師 J が置かれているような状況が存在するからこそ、教師 J が研究会 KL で話し、日本語教師の活動を自分たちで確認し合い、周りに発信する必要があることを伝えた。メールや SNS でのやり取りを繰り返した結果、教師 J は実践発表を承諾してくれた。

「取り組みを発信してみようと思います」

【承諾のメールから】 20170221

研究会 KL の活動が教師 J の属する共同体での価値観を変えるわけではない。しかし、教師 J が研究会 KL で発表した実践が参加教師たちに大きな刺激を与えたのは言うまでも

---

<sup>93</sup> 2018年現在、商業的な教室が1件確認されたが、マレーシアでは初等教育機関において日本語教育は実施されていない。

ない。そして、参加教師に刺激を与えていること実感した教師 J は、その日の自身の発表に満足していた。

「勉強会にお招きくださって、どうもありがとうございました。  
話し下手な私の話を聞いてくださった K 先生や諸先生方に  
心から感謝を申し上げます。先生方とお話しさせて頂いて、  
とても充実した時間を過ごすことができました。(略)・・・楽しい  
経験として日本語を学んで・・・(略)・・・また日本語に触れる  
機会があったとき、ワクワクして日本語に向き合えるように、  
今の子どもたちと関わっていきたいと思っています。(略)・・・  
まずは、私が楽しむことによって、そういう気持ちがいいように  
伝染していってくれたらと願って取り組んでいます。こんなアナ  
ログを楽しそうにしている大人が 1 人くらいいても、いいかな、  
なんて思いながら。」

【5月13日の勉強会後のメールから】20170515

マレーシアの中で日本人は 18,821 人（2017 年 6 月末法務省）である。その大きな数ではないし、教師 J は「日本人社会は狭い」という。「うわさが簡単に曲解して伝わることもある」という。インタビューの時に教師 J のことばから感じたのは、家族でマレーシアで生活していくと決めたこと、周りの日本人とビザの種類が違うこと、しかし、周りの日本人とやっていくためには、同じような行動をしなければならないことだった。そのような教師 J は、学習者たちと教師一人で実践を行っていた。メールにも表れているように、教師 J は、自分の実践に不満を持っているわけではなく、教えること楽しんでいる。勉強会で発表して、また、発表後のメールのやり取りをする中で楽しんでいる自分に「気づいた」という。勉強会の場が教師 J の自己肯定感を映し出す場となっていたのである。

## ②新人教師たちにとっての意味づけ

では、次に新人教師たちにとっての意味づけを見ていく。

研究会 KL は、緩いノットで結びついている。第 8 回まで実施して、運営委員となった参加教師の平均出席率ですら 40%である（筆者の 100%を含む）。研究会 KL の活動の告知は、協働実践研究会ホームページや JFKL のホームページ、会員へメール、毎年 3 月の JFKL

と B 大学日本語 BA コースが共催するセミナーでの研究会 KL のセミナー開催の予告のアンナウンスである。しかし、研究会 KL の参加教師は、筆者や研究会 KL のメンバーに声をかけられて入ることが多かった。それは、所属する機関以外での勉強会の情報が届かない機関の教師たちがいたからである。所属機関以外での教師の学び合いの情報が機関の校長や上司によって制限されていたのである。これはマレーシア人社会の情報統制の問題ではない。教師のほとんどが日本人である機関で行われていた。

ある機関では、ある主任が着任していたときには、その機関内での研究活動が禁じられていた。その機関のプログラムの教育目的の特殊性と教師たちの短い派遣期間(2年)から、2年間教えることに専念することが求められていたのである。これは、教育現場をデータの収集の場にする教師が複数名いたための対処だと報告されている。それは、機関内では妥当な措置だったかもしれない。しかし、この措置は、2年しか滞在しない教師たちがマレーシアの他機関や他機関の教師との個人と個人の結びつきや、学び合う機会まで失わせることになった。

別の機関では、機関の校長や上層部が自分たち職場の教師たちが学会発表のために有給休暇をとることを認めていなかった。また、勉強会参加も奨励していなかった。現地の日本の公的機関に対して、自分たちの職場の教師たちに勉強会の情報を拡散しないでほしいと言っていた(調査開始当時)。この機関では、若くまだ経験の浅い教師が多い。また、マレーシアに来て、まだ間がなければ、日本の公的機関 JFKL が教師たちのためにセミナーを行っていることにも気づかなかったのであろう。日本語教師のためのセミナーがあることを新しくマレーシアに来た教師たちは知らなかった。筆者は、そのような状況を知っていたが、研究会 KL の活動を開始したとき、まず、この機関の校長や上層部にだけに研究会 KL の活動について連絡した。この機関の校長の行動に賛同したわけではなかったが、情報を止めている意図が理解できたからである。この機関の校長は、「右腕となる教師が欲しいが、そんな教師はマレーシアに来ない。」「(自分が) ここの教育を一人で守らなくてはいけない」と考えていた。であれば、右腕となるような教師を育てればいい。ところが、その機関では、そのような余裕はなかった。それが海外-マレーシア-の日本語教育というフィールドなのである。

しかし、だからといって、この機関の教師たちが学ぶことを必要としてなかったのではなく、教師たちは、むしろ学ぶ場、悩みを共有できる場を求めていた。研究会 KL の活動を始めて2年目、悩みを持つこの機関の教師たちの話を聞く機会があった。そこで、はじめ

て、これらの悩みを持つ教師たちに研究会 KL の活動への参加を促した。教師 C は、そのようにして研究会 KL に参加しはじめた教師の一人である。教師 C は初め、校長らには、勉強会に参加していることは言わずに参加していた。やがて、研究会 KL の運営に関わるようになった。そして、この教師が活動に参加して 3 年目、所属機関外での勉強会活動を認めていなかった校長と共に、B 大学で実施している他のセミナー<sup>94</sup>に来たのである。

教師の学び合いの場の活動は教師 C の学びへの関わり方を変化させ、教師 C たちの関わり方はボトムアップの力を生み、教師たちが勉強会参加を奨励しないこの機関の校長らの教育観も変えたのである。

#### \* 教師 C の場合

研究会 KL ワークショップ (セミナー) 後のアンケートの分析結果、およびワークショップ (セミナー) 後の反省会での教師 C へのインタビューデータの談話をワークショップ (セミナー) の第 1 回から第 3 回と縦断的に追うと、教師 C の研究会 KL への参加の形態の変化や授業観に変化が現れていた。

参加教師全員に調査したアンケートの結果の概念として現れた【共有】という概念は、仲間と知見や情報を【共有】だけでなく、活動そのものを【共有】するものが現れるようになっていく。教師 C のアンケートに現れた概念変化にも同様の変化があった。第 1 回のアンケートのデータに、自分に欠けていたものを【確認】していることがうかがえたが、第 2 回では自分の授業をより俯瞰的に見つめるようになり、やがて、仲間にも視線が向ける。そして第 3 回では、研究会を仲間との悩みの【共有】の場として捉えるようになっていく。その概念変化を教師 C の具体的な行動に見てみると、研究会にただ参加 (見学) するという立場からボランティアでの運営参加という変化が起こっている。

この教師 C には、第 1 回ワークショップ (セミナー) 後 (2014 年 10 月)、インタビューを実施した。研究会 KL 活動に参加している意味を尋ねると、「マレーシアに観光で来ているわけじゃない」、「何か種をまいていく必要がある」と述べていた。2017 年 3 月 19 日に再びインタビューし、第 1 回のインタビューを振り返った上で、引き続き研究会 KL に参加している意味について話してもらうと、

「 [1 回目のインタビューの時は] マレーシアにきて間がないし、あと...

<sup>94</sup> 日本の公的機関と B 大学言語学部が共催で行っているセミナーがある。

職場 でのいろんな不安だとか、ストレスとか...ストレスを感じてて...

(略) ...ちょっと頼れる先輩が欲しいなと思っていました。〔上司〕先生とかになってしまうと、〔授業での小さい悩みとかの〕話とかもできないけど、自分より5年とか、そういう先輩は、私の頭の中で、その先輩も試行錯誤してる...。でも、ちょっと先を知っている。私の中で話をしやすい、そういう先輩に知り合えた。」20170319

教師 C は、研究会 KL 活動が 2 年目に入った時に行った第 1 回のワークショップ（セミナー）から研究会 KL に参加している。教師 C 自身もマレーシアに赴任して既に 2 年になっていたが、マレーシアで日本の公的機関が開催するセミナーのことも知らず参加していなかった。

第 1 回の研究会 KL ワークショップ（セミナー）が終わったその日の夜、「アンケートでもう答えだし、うまく言えないのだけど、お礼が言いたい。」とわざわざ筆者に電話をかけてきた。その電話の中で、研究会 KL ワークショップ（セミナー）を開催したこと、その存在を知らせたこと、そのワークショップのテーマが協働学習という理念に基づいたものであり、なおさら自分が学ぶ立場になって振り返れる機会になったこと、などへの礼であった。教師 C は 15 分ほど興奮して話し電話を切った。また、この夜、一緒に参加した教師 C の同僚からも同様の内容でお礼のメールが送られてきた。そのメールには、活動を継続してほしいという声と、継続して参加するという意思も添えられていた。

研究会 KL ワークショップ（セミナー）に同時に参加し、感謝を述べてきた二人の教師の言語教育観は、決して同じものではなかった。また、研究会 KL の他のメンバーの言語教育観とも同じではない。教師 C への第 1 回のインタビューの中で、教師 C は、ワークショップで共に活動したグループに対して、言語教育観が自分とは異なり、グループ活動がやりにくかったと不満も交え語っていた。しかし、第 2 回のインタビューでは、当時を振り返り「でも、〔活動で何をしたらいいか〕わかってきたから、なんだかもやもやしたものがすっきりしたんです。」と答えている。

教師 C が研究会 KL に参加したときの興奮が我々に伝えたのは、学び合いの場に集まる教師の価値観が自分と全く同じ価値観である必要もないということであり、そこで、議論ができ、自身の持つ言語教育観が確かめられることが求められているということである。日本語教師の少ない海外では、このような自身の持つ言語教育観が確かめられる場が少な

いということの本実践は示唆している。

#### 7. 3. 4. 5. 総合考察

##### 7. 3. 4. 5. (1)研究会 KL という場

研究会 KL という場は、大規模セミナーや知識獲得型とは異なる自己研修の場であり、普段ことばを交わさない教師たちの教育観、学習観、仕事観の異種混淆の場であった。その中で新人教師もベテラン教師もそれぞれの言語教育観を交流させ、自分の持つ言語教育観と他の参加教師の持つ言語教育観の共有点を見いだそうとしていた。共有点を見出せないと考えた教師は、その後の研究会から去っていった。逆に新たな参加教師が言語教育観の共有点を求めて加わった。参加教師の中には、当日の運営だけを手伝うものもあれば、毎年発表することを楽しみに参加する者もいた。また、毎年研究会 KL について説明し、州外から新しい参加教師を伴って、所属大学では行われない日本語教育のワークショップを期待してくる参加教師もいた。研究会 KL という「教師の学びの場」は、教師たちが様々な居方で関わることによって、それぞれの教師にとっての「教師の学び合いの場」に再構築されていった。

このような研究会 KL という場で作られた活動の意義を次項において4つの観点でまとめる。

##### 7. 3. 4. 5. (2)「参加教師たち」が作り出す研究会 KL という活動の意義

日本語教師会が独立した活動をしておらず、日本語教育の学会がないマレーシアでは、日本語教育に関わるセミナーは日本の公的機関と開催会場の大学によって共催で行われている。さらに、日本の公的機関とホスト機関の教師がセミナーを準備し、他の機関の教師は、当日参加するという図式が定型化している。つまり、異なる機関の教師たちが共同で実施する機会がない。また、ホスト機関もほとんど固定化されている。

それに対し、研究会 KL の活動は、日本の公的機関との共催ではなく教師たちだけで運営されている。そして、活動拠点の B 大学といった大学の教師のみでなく、中等学校、語学学校といった他機関の教師も運営委員として参加できる。さらに日本の公的機関の教師も、参加者として参加している。これらの点に一つの研究会 KL 活動の意義が見出せる。

意義の2点目は、本章 7.3.3.5.の運営委員の報告にあったように日本人教師だけでも、マレーシア人教師だけでもない「マレーシア人と日本人の比率がとてもいいバランス」で集

まって活動しているという点である。そして、この活動の場は、語学学校の教師、中等学校の教師、予備教育機関の教師、大学の教師、日本語パートナーズの参加者、子ども日本語教育の実践者などすべての日本語教育実践者にかかれた公共の場、「公共性の空間」（福島 2017: 213）である。ここでは、異なる立場の教師たちが互いに近い距離で「教え合い」、「学び合う」対話が起こっていた。研究会 KL という、全ての参加者にとっての第3の場を構築することで、通常学術交流がないマレーシア人教師だけの機関と日本人教師だけ機関の教師の間でも、また、同じ機関でありながら普段は言葉を交わす機会がない教師間でも個人レベルでの学び合い、つまり教師協働を進めることができた。同僚マレーシア人教師の作り出す授業の意味をはじめここで考えた日本人教師もいた。その教師はマレーシア人の参加教師が発表した授業から「同僚の授業の意味」を理解し、次の自分の授業実践につなげると述べていた。

3点目は、研究会 KL の活動が学びを共有するだけでなく、それぞれの教師の学びのペースを支えているということである。実践報告の場では、2年も3年も同じテーマの自身の授業を自分のペースで省察し、改善し発表していた教師がいた。ある教師は、他の教師が紹介した実践を試し、省察し、翌年実践報告していた。研究会 KL の活動では、マレーシア人教師も日本人教師も、大学の教師も中等教育の教師も、自分にとって必要な学びを自分のペースで得ようとしていた。

そして4点目は、研究会 KL の活動の意義でもあり、研究会 KL という場の意味である。ここまで述べたように研究会 KL に対する意味づけには、確かに教師それぞれで異なっている。しかし、日本人教師にとっても、マレーシア人教師にとっても、どの教師にとっても、研究会 KL という場は、自分たちが日本語教師として、どのようにマレーシアに居たいかを考える機会になっていた。研究会 KL での教師たちの居方は、授業のアイデア、授業の教え方を考える、自分の授業を反省する、言語教育観を省察することや、日本語を使いたくて来る、また、研究会に名前だけ連ねる、他の共同体への反発から参加する、他の共同体では表現することを禁じられている「私」のできることを表現するといった居方もあった。その居方は、研究会 KL への参加態度だけではなく、実は、マレーシアの日本語教育への関わり方でもあった。特に、参加できる研修、活動が限られている日本人教師は、研究会 KL の活動の省察の機会を通じて言語教育観だけでなく、日本とマレーシアの文化的な価値観をも交流させ、アイデンティティを再構築し、マレーシアでの居方を考えていた。

### 7. 3. 5. まとめ

では、教師たちが研究会 KL に対して行った意味づけをふまえ、研究会 KL の活動を持続するために、克服しなければならない課題とは何であったか。そして、どのように克服して、「学び合い」の実践をしてきたのか省察し、場の持続に向けて考察する。

#### 7. 3. 5. 1. 克服しなければならなかった課題

まず、表 24 (本章 7.3.3.7.) の SWOT の結果を振り返ってみると、研究会 KL 活動の強み (S) は、「少人数規模での活動・協働実践研究会東京、アジアのプラットフォームとのつながり・様々な教育機関の参加教師が集っている・日本人だけの集まりになっていない・研究大学である B 大学に運営委員が集まっていること」そして、「キーパーソンがいること」であった。逆に、研究会 KL の弱み (W) は、「様々な機関の参加教師を集められるような多くの教師に知られたカリスマ的なリーダーがいない」、「場を構築するための『協働』という概念が共有できていない」(表 24: 本章 7.3.3.7.) ことであった。この「場を構築するための『協働』という概念が共有できていない」という弱み (W) から「『会員が対等な立場である』ということと『会を自分たちで動かしていく』ということは別のことだと捉えられ、会運営がキーパーソンに任されている」(表 24: 本章 7.3.3.7.) という問題が生じていると分析した。

#### 7. 3. 5. 2. どのように課題を克服してきたか

しかし、「多くの教師に知られたカリスマ的なリーダーがいない」という弱み (W) が実は、場を持続し、拡張していたことを本章 7.3.3.8 で述べた。必要なのは、多くの教師に知られているその場のリーダーよりも、現場や他者(教師)を知ろうとする態度を持つ教師であった。その態度を持つ教師がここでは、キーパーソン教師である。キーパーソン教師が現場や他者(他の教師)を知ろうとする態度を持つことで、「参加教師が集められない」という問題は克服できた。

他者(他の教師)を知ろうとする態度とは、「他者の役割を知り、それを認める環境をつくる」という態度である。教師たちは、「私」(自分)という教師ができること、自分自身の得意なことを知っているはずである。しかし、教師たちは、研究会の場で他者に認められていない「私」の役割は担わない。もし、「受講者」という決まった役割だけが認められているのなら、それ以外の役割は担わない。キーパーソン教師が、それぞれの「私」の役割を見つけ出し、互いに認め合う場を作っていくことで、教師たちは、その役割を担

うために研究会に参加する。それは、「自分の行った実践を紹介する」というものであったり、「新しい参加教師を連れてくる」というものであったり、「会場を確保すること」であったり、「ワークショップのポスターを作ること」であったり、ほんの些細なことであるが、それがあるだけで、教師たちは、研究会 KL を「私」の研究会とすることができた。教師たちは、研修の場で「受講者」という決まった役割だけを担うのではなく、「私」の役割を担うために参加したのである。

そして、教師たちが研究「会」を動かしていく役割を果たしてくれないのではなく、それぞれの「私」の役割を担うために研究会 KL に参加していると捉えることで、教師たちが「場を構築するための『協働』という概念が共有できない」（表 24：本章 7.3.3.7.）という問題の解決の糸口が見つかった。価値観が異なる者が集まるマレーシアの日本語教師に受け入れられない「協働」の概念を導入するのではなく、マレーシアでの「協働」という概念を、マレーシアの教師で作り出せばよいのである。これも、先に述べた「キーパーソン教師」に必要な態度の 1 つで、現場や他者（他の教師）を知ろうとする態度であろう。

日本語教師の自己研修をアシストすること、そのために現場や他者（他の教師）を知り、教師の学び合いの場を作ろうとするこれらの態度は、日本語教育の専門家が日本語学や応用言語学としての日本語教育だけを研究する態度でも、日本語学習者だけを研究対象とする態度ではない。また、同じ分野の専門知識人にしか通じない専門家の態度でもなく、アシクロフト他（2008）が言うような、一ここでは、日本語教育を愛するがゆえに日本語教育を行うアマチュアリズムの専門性を持ち、広く日本語教育の領域を捉える日本語教育者の態度である。この態度は、縦割りの狭い専門性にこだわるのではなく、広くマレーシアというエリアの日本語教育の問題を見据えるエリア日本語教育者の態度である。この態度を持つことで、日本語教育の専門家が狭い専門性を主張するが故に、専門ごと、機関ごとに分業し、障壁や境界、矛盾が生まれてしまうことを避けることができる。

### 7. 3. 5. 3. 研究会 KL のこれからの持続に向けて

では、研究会 KL の活動の持続性はどのように担保できるのか。研究会 KL の活動で一貫していたのは、「協働」、「学び合い」という理念だけであり、ワークショップや勉強会のテーマ、活動内容、開催規模、場所も異なり、全てが一定していない。（本章 7.3.3.の活動概要）参加教師たちも、その異なりに合わせ、学ぶ目的を変えて参加している。もしくは、参加する勉強会を選んでいる（本章 7.3.4.）。それが第 8 回までで運営委員の平均出席率が

40%という数字に表れている。研究会 KL の成員は、緩いノットで活動と結びついている。この活動のあり方が研究会 KL を持続させてきた。また、この活動のあり方に持続させる可能性が秘められていると考える。

例えば、コール (2002) は、指導者たちによって、立ち上げられ、参加者に好感をもって受け入れられたプログラム (活動) が、理想的なモデルとして成長していくどころか、そのプログラム (活動) の立ち上げに関わった指導者がいなくなると、どのプログラム (活動) もすっかり消えてしまうことを指摘している。だが、そのプログラムは、何を目指していたのだろうか。たった一つの理想のモデルであろうか。コール (2002) は、アメリカで子どもたちのための「第 5 次元」プロジェクトとして、放課後教育のプログラム (活動) を立ち上げる。そして、このプログラム (活動) が、形態を変え、場所を変えることで、場に新たな意味が生成されていくことに気づく。そして、新たな意味をつく出す参加者や、その意味を分析する研究者たちがプログラム (活動) に関わることで、プログラム (活動) が持続していくことを突き止めている。研究会 KL の活動は、既に様々な形態をとっており、場所を変え活動を継続している。この活動の継続性に「第 5 次元」が持つような持続の可能性が秘められていると考える。

#### 7. 3. 5. 4. 実践 4 における RQ の解

では、ここまでのまとめから実践 4 のリサーチ・クエスチョンに答えていきたい。

**【RQ2 の解】**「結びつきの実践」は、「研究会 KL の『教師の学び合い』という理念を核としながらも、元の活動の形態や元の結び目を維持することにこだわらない研究会活動を続けるノットワーキング」と「マレーシアの外の教師と結びつくノットワーキング」であった。

日本人教師たちは、研究会 KL に関わる中で、様々な「私」の役割を担っていた。

**【RQ3 の解】**「私」という日本人教師の役割は、「自分の行った実践を紹介する」、「新しい参加教師を連れてくる」というものであったり、「ワークショップ活動を撮影し、協働実践研究会のホームページへの報告書をあげる」、「ワークショップのポスターを作る」ことであった。そして、それらの「他者の役割を知り、それを認める環境を作る」といったことであった。

そのような些細な役割に見えるようなことでも、それがあただけで、教師たちは研究会 KL を「私」の研究会とすることができた。教師たちは研修の場で「受講者」という決まった役割を担うのではなく「私」の役割を担うために参加したのである。

**【RQ4 の解】** それぞれの教師たちにとっての協働実践研究会 KL という実践活動の「場」

は、どのような役割の教師にとっても、

「知識、情報、スキルや授業のやり方」を獲得する場

「知識、情報、スキルや授業のやり方」を教師仲間と共有する場

「経験や不安」を教師仲間と共有する場

「自分のやっている授業や教育観」を確認する場

「自分の日本留学での経験や自分の言語教育観」を省察する (reflect) 場

そして、それらは、

「その教師が日本語教育にどのように関わっているのか」を他者の目を通じて映し出す (reflect) 場であったのである。

これらの場は、大規模セミナーや知識獲得型の場とは異なる自己研修の場であり、自分が活動主体であることを実感できる場であった。普段ことばを交わさない教師たちの言語教育観、学習観、仕事観の異種混淆の場であった。そして、教師たちがそれらの価値観を交流させ、アイデンティティを再構築する場であり、自分がマレーシアで生きていくためにどのように位置取りしているのかを映し出し (reflect)、省察する (reflect) 場であった。教師たちは、様々な居方で場に関わることによって場を構築していたのである。

以上、実践 4 では様々な形態をとった研究会 KL の活動を分析した。実践 1、実践 2、実践 3、実践 4 が異なるレベルの学び合いの場であったのと同様に、研究会 KL は、研究会 KL という一つの共同体でありながら、様々な形態の活動という異なるレベルの学び合い場を内包した教師の学び合いの場だといえる。第 8 章では、これまでの 4 つの実践を総合的に考察し、異なるレベルの教師の学び合いの場を振り返り、「マレーシアにおいて、現地のマレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場としてどのような場が必要なのか。そして、それはどのように実現できるか」という【問い】に終章で答えるためにその解を検討していく。

## 第8章 総合考察：教師の学び合いの場

本章では、【問い】「マレーシアにおいて、現地のマレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場としてどのような場が必要なのか。そして、それはどのように実現できるのか」に次章（結論）において答えるために、もう一度、(RQ1)、(RQ2)、(RQ3)、(RQ4)に答える。本章では、(RQ2)の具体的な解と、(RQ3)、(RQ4)の解を4つの実践ごとに総合考察を行い、次章（結論）において、リサーチ・クエスチョンごとにまとめ直す。また、あわせて本章では、本研究の新たな鍵概念となった「キーパーソン教師」としての自覚、「ピア・リーダーシップ」についても述べる。

### 8. 1. 教師の学び合いの場の構築を停滞させていた要因は何か

本研究で、まず、はじめに問うたリサーチ・クエスチョンは、

(RQ1)「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動を停滞させてきた要因は何か」であった。

【RQ1の解】それは、「他者と共に学び合うことへの自信のなさ」によって、「共に活動するマレーシアの専門家が集う結びつき」を作り出せていないことであった。

そして、RQ1の解を受けて、次のように問うた。

(RQ2)「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動を進めるものは何か」

【RQ2の解】それは、マレーシアの教師が結びつく「結びつきの実践」であった。

この「結びつきの実践」RQ2の具体的な解と、RQ3、RQ4に答えるために、実践研究として、4つの実践を行った。まず、実践ごとに、「教師たちにとっての教師の学び合いの場とはどのような場か」に答えていきたい。

### 8. 2. 教師たちにとっての教師の学び合いの場とはどのような場か

本章では、【問い】「マレーシアにおいて、現地のマレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場としてどのような場が必要なのか。そして、それはどのように実現できるか」に答えていくために、まず、はじめに、(RQ4)「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』

を構築する社会的実践活動に参加する教師たちは、実践活動の場をどのように意味づけているのか」から答えていく。その意味づけられた場こそが、マレーシアにおいて、「教師の学びの場」として必要な場であり、(RQ4)に答えたのち、その場がどのように実現されたかに答える流れが適当だと考えるからである。

### 8. 2. 1. 日本語教育への関わり方を映し出す

4つの実践の中で、教師が集った場は、元の目標を変えながら拡張し、時には縮小しながら、新たな意味を生成していった。教師たちもそれぞれの意味づけを行っていた。その中、日本語 MA コース設立 PJ に関わった教師たちは、その社会的実践活動の場をどのように意味づけていたのか。

実践 1 :

【RQ4 の解】日本語 MA コース設立 PJ に関わった教師たちは、日本語 MA コースを自分の専門性が生かせる場だと期待し、日本語 MA コース設立 PJ に関わることに、自己肯定感を感じていた。

PJ チームの教師たちは、日本語 MA コースという場が現職教師や専門的に日本語や日本語教育を学ぶ者たちの学びの場となることを目指した。それはやがて、PJ チームのベテラン教師に—日本語予備教育の生徒や学部生に日本語を教えるだけでない—自分たちの日本語教育の専門性が生かせる場として期待できるものとなっていった。

ところが、コース設立 PJ は、大学の予算の関係からプロジェクトの3年目ごろには中断することになる。それでも、このプロジェクトのプロセスは大きな成果があった。それぞれの機関のベテラン教師たちは、自分の言語教育観にもとづいた MA コースの授業を考え、カリキュラムを考え、議論を繰り返す機会、省察の機会を得た。すなわち、普段、学術交流も行っていなかった異なる共同体の教師たちが互いの情報を教え合い、「日本語 MA コース設立 PJ」という「教師の学び合いの場」を構築していたのであった。

実践 2 では、自分の授業実践以外の同僚の授業実践に関心がない教師たちが、学生の日本留学経験を通じた学びを考える実践については、共有点を見出し議論した。元留学生であった教師たちは、日本留学から学生が得る学びについて、同僚と議論し、自分たちの「学び」を更新していた。

実践 2 :

【RQ4 の解】 ミーティングの場に作り出されたのは、学生たちが日本留学で得る「学び」に元留学生であった自分たちが意味づけた経験を投影する場であった。そして、教師たちが自身の経験を確かめ、自分自身が留学時代に得た「学び」を更新し、経験を再構築する場であった。

実践 3 では、はじめ、ピア・コーチングの場を準備した。だが、ピア・コーチングの場は、ピアの二人の言語教育観を不安にする場と意味づけられてしまった。やがて、メンタリングがはじまり、場は安心感を得る場、自身の言語教育観に対する自信を確信に変える場へと変化し、そして「学び合いの場」へと拡張していった。

実践 3 :

【RQ4 の解】 ピア・カンファレンスという実践活動の「場」は、教師 W にとって、仕事が「強制されてするもの」から、仕事が「心地いいプレッシャー」に変わる場であった。そして、教師 K にとっては、ピア・カンファレンスの場は、教師の自己研修を促し、教師の自己研修の場を構築するという自分の専門性が見いだせた場であった。

実践 4 の研究会 KL という場は、教師たちにとって、キーパーソン教師に準備された場でスタートするが、教師たちが、それぞれ個人の居方で関わり、それぞれが考える「場」の意味を再構築することで「教師の学び合いの場」という意味を持つようになる。そして、それは、マレー系、中国系、インド系、日本人、中等学校の教師、語学学校の教師、予備教育の教師、大学の教師、日本語パートナーズの参加者、子供の日本語教育実践者など、参加した人々にとって、学ぶテーマやその時々役割によって、互いの優位性を交代させる開かれた公共の場であった。

実践 4 :

【RQ4 の解】 それぞれの教師たちにとっての協働実践研究会 KL という実践活動の「場」は、どのような役割の教師にとっても、「知識、情報、スキルや授業のやり方」を獲得する場

「知識、情報、スキルや授業のやり方」を教師仲間と共有する場  
「経験や不安」を教師仲間と共有する場  
「自分のやっている授業や教育観」を確認する場  
「自分の日本留学での経験や自分の言語教育観」を省察する（reflect）場  
そして、それらは、  
「その教師が日本語教育にどのように関わっているのか」を他者の目を通じて映し出す（reflect）場であったのである。

「場」は、ある教師にとっては、情報を得る場で、日本語の教え方を学ぶ場であった。また、ある教師にとっては、自分の日本留学での経験や自分の言語教育観を省察する（reflect）場であった。しかし、省察の自覚がない教師にとっても、場は、その教師が日本語教育にどのように関わっているのかを他者の目を通じて映し出し（reflect）ていた。自分が相手よりも優位にできる点、自分のコアに気づいた教師は、コア・リフレクション（Evelein & Korthagen 2015）となる省察から、自己肯定感を得ていた。そして、自分のできること、「私」の役割を映し出し、それに気づいていった。自分の知っていることに自信を持ち、それを教え、教えることから始める対話（柄谷 1992）を成立させ、仲間と学び合っていた。自己肯定感を得られた教師たちの中には、自身が研究会 KL の活動の主体として関わっていると感ぜられるようになり、自身の授業実践を報告する者がいた。また、ある教師たちは、自身が主体として活動に関わっていることを表すことばをアンケートの回答に使った。また、研究会 KL を紹介し、毎回新しい参加教師を連れてくる教師もいた。さらに、研究会 KL のある運営委員にとっては、JFKL が大事なパトロンであると同時に、いいライバルに変わった。JFKL の後援なしに実行する予定のワークショップ開催を喜々として JFKL に報告していた。このような自己肯定感を得られた教師たちこそが、ここで自身を自己定義し、これから参加する後輩教師と自己研修する新たな場を作り出すのである。

次項では、映し出された日本人教師の役割を振り返り、(RQ3)「マレーシアにおいて、日本語教師たちの学び合いの場を構築する社会的実践活動において『私』という日本人日本語教師にどのような役割が担えるか」に答えたい。

## 8. 2. 2. 「私」の役割を確かめる

### 8. 2. 2. 1. 日本人教師の役割

これら 4 つの実践の場に映し出された日本人教師たちの役割は、それぞれに異なっており、一つとして同じものはなかった。つまり、日本人日本語教師の「固定的な役割」は存在しない。だが、筆者を含め日本人教師たちは、マレーシアに居続けるためには、「私」の役割を探し、マレーシアでどう生きていきたいかを考え、位置取りしていた。

では、「私」という日本人教師の役割には、どのようなものがあったのか。

実践 1 :

**【RQ3 の解】** 「私」という日本人教師の役割は、共同体間のネットワーキングという結び目づくりを行う役割であった。

実践 2 :

**【RQ3 の解】** 「私」という日本人教師の役割は、固定的な視点をずらし、同僚教師たちの活動に協働性を高めるために「垂直的に働きかける」キーパーソン教師の役割であった。

実践 3 :

**【RQ3 の解】** 「私」という日本人教師の役割は、教師たちの自己研修を促し、自己研修の場を構築する役割であった。

実践 4 :

**【RQ3 の解】** 「私」という日本人教師の役割は、「自分の行った実践を紹介する」、「新しい参加教師を連れてくる」というものであったり、「ワークショップ活動を撮影し、協働実践研究会のホームページへの報告書をあげる」、「ワークショップのポスターを作る」ことであった。そして、それらの「他者の役割を知り、それを認める環境をつくる」といったことであった。

この役割の中に、「キーパーソン教師」の役割があった。「キーパーソン教師」の役割は、

「他者の役割を知り、それを認める環境を作る」ことである。また、マレーシアの日本語教師たちのそれぞれの価値観の共有点を見出す役割であり、そのために対話の場を創出する役割である。そして、共同体間のネットワークの「結び目づくり」の役割でもあり、協働的な学び合いが始まるためにマレーシアの日本語教師たちに対して、水平的に働きかけるだけでなく、「垂直的に働きかける」役割である。

「垂直的な働きかけ」は、トップダウンを意味するのではない。互いに他者とは異なる「自分の力」や「自分の役割」を認め、他者に働きかけることである。そして、相互作用することで、キーパーソン教師と教師たちの間に対等性が具現化される。「垂直的な働きかけ」により、教え合い、学び合いが始まるのである。

#### 8. 2. 2. 2. キーパーソン教師としての自覚とピア・リーダーシップ

本研究において、学び合いの場の構築を率先していたのは、筆者という「キーパーソン教師」であった。「キーパーソン教師」とは、パワー・リーダーでもなく、職務でもない。自覚的な存在である。しかし、その自覚は、「ピア・リーダーシップ」と筆者の働きかけとの相互作用で生まれた。

本研究における「ピア・リーダーシップ」とは、活動メンバーである教師たちが、それぞれが持つ情報を生かし、能力を發揮しながら、自分たちで省察、改善し、学びを鼓舞する、自分たちを学び合いに導くスピリッツである。教師たちの学び合う気持ちを鼓舞するスピリッツなのである。「ピア・リーダーシップ」によって、学び合いの環境が生まれ、その生まれた環境の中で、学び合いを率先する者が入れ替わりながら活動を進める。そして、活動を進めることで「キーパーソン教師」としての責任やその自覚が生まれる。逆に、教師たちや「ピア・リーダーシップ」も、「キーパーソン教師」の働きかけに鼓舞される。つまり、学び合いの相互依存の効果によって、責任感が生まれるのである（ジョンソン・ジョンソン・ホルベック 2010 : 116）。これらの相互作用に時間的な先行や一方的な影響はなく（佐藤 1999 : 53）、相互に「教師の学び合いの場」の構築を促すのである。その結果、「学び合いの場」が構築されるのである。

### 8. 3. 「教師の学び合いの場」は、どのように実現されたのか

「ピア・リーダーシップ」や「キーパーソン教師」は、「教師の学び合いの場」の構築にどのように関わり、「場」はどのようにして実現されたのか。

第5章で(RQ2)「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動を進めるものは何か」の解を「結びつきの実践(RQ2の解)」と答え、第6章、第7章で、その具体的な実践を述べてきた。ここでは、「キーパーソン教師」が実践してきた「結びつきの実践(RQ2の解)」について、もう一度答え、それらをまとめることで、「教師の学び合いの場」がどのように実現したのかに答えていく。

#### 実践1:

**【RQ2の解】** 本実践1に必要であった「結びつきの実践」とは、外国人であるがゆえに得られる「情報」、関係性の構築と共に得られた「同僚間の連携(Collegiality)」を道具とし、共同体に働きかけ、共同体間のネットワークの結び目作りであった。

機関ごとの目標とその目標に基づいた異なる言語教育観を持つ教師たちは、共同体間の境界を明確にし、小さな情報も閉ざしていた。そのため、情報を交換し、それぞれの活動の対象の重なりといった共有点を見出し、教師が学び合う場を構築するプロセスが必要であった。しかし、その時、マレーシア人教師たちは、その情報を交換するすべを持っていなかった。そのためには、外国人教師が、「外部者」と「同僚」という矛盾する概念を源泉に垂直的に働きかける「結びつきの実践」が必要であった。

#### 実践2:

**【RQ2の解】** 本実践2に必要であった「結びつきの実践」とは、普段対話することのない教師たちに「情緒的報酬」を道具として、「垂直的に働きかけ」、対話の場を準備することであった。

全員が同じ学部にも所属する日本語を教える教師でありながらも、文化、言語学、社会科学と教師たちの専門が異なり、言語教育観も異なる。そこでは、共有点を見出せず、新しい教育実践において「学生の学び」を導く方向が定められないという課題があった。その

ために、教師それぞれが目指す対象（目標）に共有点を見出すプロセスが必要であった。そこで、必要であった「結びつきの実践」は、活動の対象（目標）を「学生の学び」、「教師の学び」、「対話の場（の創出）」、再び「学生の学び」へと変える実践であった。学生たちの日本留学での学びを通じて、元留学生であった教師たちは、自分たちの経験を再構築する学び合いの場を構築していったのである。

実践 3 :

**【RQ2 の解】** 本実践 3 に必要であった「結びつきの実践」とは、ピア・カンファレンスの場（自己研修の場）の議論をそれぞれの教師が行う他の実践と結びつけることであった。

ピア・カンファレンスの場の議論と結びつけた他の実践とは、研究会 KL 活動の運営、共同研究の発表、大学での仕事、省察によって授業を改善すること等、様々な活動である。それらは、互いに結びつくだけでなく、結びつくことによって相互作用した。そのために、異なる言語学習観を持つ二人の教師が執拗なぐらい何度も対話を行う必要があった。この対話によって、相手の言語教育観をそのまま受け入れるのではなく、自分の言語教育観に対する自信を確信に変え、《安心感》を得て、教え合うことで、ピア・カンファレンスの場を学び合う場として構築していった。

実践 4 :

**【RQ2 の解】** 本実践 4 に必要であった「結びつきの実践」とは、「研究会 KL の『教師の学び合い』という理念を核としながらも、元の活動の形態や元の結び目を維持することにこだわらない研究活動を続けるネットワーク」と「マレーシアの外の教師と結びつくネットワーク」であった。

実践 4 では、「キーパーソン教師」は、授業観も言語教育観も異なった教師が集うための道具として、「教師の学びの場」を準備した。その場は、授業観も言語教育観も異なった教師が互いに共有点を見出し合い、教え合い、学び合うことによって、「教師の学びの場」から「教師の学び合いの場」に再構築されていった。そのために必要だった「結びつきの実践」には、大きく二つの動きがあった。一つは、研究会 KL の「教師の学び合い」という理

念を核としながらも、元の活動の形態や元の結び目を維持することにこだわらない研究会活動を続けるネットワークングであった。もう一つは、その研究会活動を維持するために、マレーシアの外の教師と結びつくネットワークングという動きである。

以上の「結びつきの実践」によって、場の構築は進んだ。

さらに、ここで、「結びつきの実践」について考察を深めたい。「結びつきの実践」とは、ただ、教師と教師にネットワークングを作り、結びつけることではない。まず、キーパーソン教師が働きかけ、教師たちが応えることによって、その場その場での対象（目標）、課題が見えてくる。しかし、それらは、教師が日々の現場を漫然と見ていると見えてこない。複眼的な視点があつてこそ見えてくる。だから、教師たちが集い、対話する場が必要で、そのために、キーパーソン教師が場を準備したのである。そして、教師たちは、対話することによって、それまで見えていなかった対象（目標）、課題を見つけ出した。そして、キーパーソン教師がそれら対象（目標）、課題の共有点を結びつけることで「結びつきの実践」が実現したのだと考える。

では、それは何と何の共有点であったのか。それは、「個々の教師が考える日本語教育の意味」の共有点である。そして、それは共有点でありながら、一つの解ではない。だから、情報や知識を得るために既に研修実施者たちによって準備されてしまった場集うだけでは、教師は、個々の教師、自分自身に課された対象（目標）、課題に答えられないのである。

フレイレ（1970/1979）が銀行型教育による識字教育の矛盾から脱却するために課題提起型教育を主張した（p.79）のは、人間が人間になるため、人が非人間的であることを脱するためであった。主体的に学ぶということが、学んでいる「私」をその人自身にすると考えたからに他ならない。この思想は、当時の第3世界の人々にだけに必要な理念ではないことは明らかである。自分たちで作り出した（再構築した）場において、省察し、主体的に学ぶ意味を、そして教師として自身が関わる日本語教育の意味を考えることで日本語教師は「私」という日本語教師に成長していくのである。

つまり、「結びつきの実践」とは、個々の教師が自身の関わっている日本語教育の意味に気づく機会を作り、それぞれの教師が考える日本語教育の意味と意味を結びつける実践なのである。そして、それぞれの教師が考える日本語教育の意味に存在する異なりを認め、日本語教育の意味を再構築するのである。この再構築こそが協働構築であり、この協働構築によって、「教師の学び合いの場」が実現するのである。

## 第9章 「教師の学び合いの場」構築のための展望

### 9. 1. 結論

#### 9. 1. 1. リサーチ・クエスチョン (RQ) と問いの解

本章では改めて、それぞれのリサーチ・クエスチョンの解を一つにまとめる。

本研究では、4つのリサーチ・クエスチョンを立て、まず、第5章の調査研究によって、RQ1,RQ2に以下のように答えた。

(RQ1) 「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動を停滞させてきた要因は何か」

それは、「他者と共に学び合うことへの自信のなさ」によって、「共に活動するマレーシアの専門家が集う結びつき」を作り出せていないことであった。

(RQ2) 「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動を進めるものは何か」

それは、マレーシアの教師が結びつく「結びつきの実践」であった。

では、具体的な「結びつきの実践」とはどのようなものか。

「結びつきの実践」とは、単に教師と教師を結びつけ、ネットワークを作ることではない。個々の教師が自身の関わっている日本語教育の意味に気づく機会を作り、個々の教師が考えるそれぞれに異なる日本語教育の意味と意味を結びつけ、異なりを認め、その重なりを見出す実践であった。そして、マレーシアの教師の学び合いの場は、「結びつきの実践」の実現と同時に実現されたのである。

RQ3 「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動において、『私』という日本人教師にどのような役割が担えるのか」

まず、日本人教師に、外国人で日本語母語話者というラベルを張り替える様々な役割があった。また、一人の教師の中に、複数の役割があることが認められた。そして、日本人教師たちは、マレーシアで生きていくために「私」の役割を探し、マレーシアにどのよう

に居たいのかを考え、それぞれに位置取りしていた。これらの役割の中に「キーパーソン教師」の役割があった。「キーパーソン教師」としての役割は、「他者の役割を知り、それを認める環境を作る」といったことであった。また、マレーシアの日本語教師たちのそれぞれの価値観の共有点を見出す役割であり、そのために対話の場を創出する役割であった。そして、共同体間のネットワークの「結び目づくり」の役割であった。それは、協働的な学び合いが始まるためにマレーシアの日本語教師たちに対して、水平的に働きかけるだけでなく、「垂直的に働きかける」役割でもあった。「垂直的な働きかけ」は、トップダウンを意味するのではない。互いに他者とは異なる「自分の力」や「自分の役割」を認め、他者に働きかけることである。そして、相互作用することで、キーパーソン教師と教師たちの間に対等性が具現化される。「垂直的な働きかけ」により、教え合い、学び合いが始まるのである。

日本人教師の外国人で日本語母語話者というラベルを張り替える様々な役割の存在、そして、一人の教師が持つ複数の役割は、教師の固定的な役割が存在しないことを意味する。「教師の学び合いの場」を構築するために、教師たちが活動に参加するように、教師たちに働きかける「キーパーソン教師」という役割も、一人の誰かの役割ではないということの意味した。「キーパーソン教師」という役割とは、その役割を担うと自覚する教師の役割なのである。

**RQ4** 「マレーシアにおいて、『教師の学び合いの場』を構築する社会的実践活動に参加する教師たちは、実践活動の場をどのように意味づけていたのか」

場は、教師たちが互いのできることを教え合う場であり、自身の持つ課題、マレーシアでの居方、マレーシアの日本語教育への関わり方などを映し出し、省察する場であり、それぞれの活動主体としての「私」の役割を見つける場であった。実践開始前調査には、マレーシア人教師たちが「マレーシア人教師たちは、日本人指導者なしで自分たちだけで学び合うことは役立たない」と考えていることを表わす発言があった。だが、教師たちが集う場では、自分たちの教え合いを学び合いと捉えていることを表すデータが確認できた。また、マレーシア人教師が日本人教師たちとも教え合い、学び合っていることが確認できたのである。

以上から、【問い】「現地のマレーシア人教師と日本人教師の学び合いの場としてどのような場が必要か。そして、それはどのように実現できるか」に対しては、以下のように答えた。

「教師の学び合いの場」として必要なのは、それぞれの共同体の境界を越えて集う場・開かれた公共の場・教師たちが抱える課題を映し出す場・省察の場である。「教師の学び合いの場」は、マレーシア人教師と日本人教師が、それぞれが考える役割とそれぞれの居方で場に関わり、それぞれにとっての日本語教育の意味を考える場である。そのために、教師たちは、ここで、それぞれが考える異なる日本語教育の意味と意味を結びつけ、異なりの存在を認め、日本語教育の意味を再構築するのである。この再構築こそが協働構築であり、この協働構築によって「教師の学び合いの場」が実現するのである。

### 9. 1. 2. 教師の学び合いの場を協働構築する意義

本研究では、マレーシアにおける日本語教師の養成、研修の現状を中心に教師の学びの場の状況を調査し、4つの異なるレベルの「結びつきの実践」を行った。その実践を行うことで、研修実施者が研修の場を準備するのではなく、「マレーシア人教師と日本人教師が自分たちで学び合いの場を協働構築する意義」として、次の4点を見出すことができた。

1点目は、異なる共同体の成員であるマレーシア人教師と日本人教師が共同体間の「境界」を越えたことである。その結果、マレーシアで活動している日本人教師がマレーシア人教師の日本語授業を初めて知るといったようなことが起こったのである。そして、その越境は、マレーシア人と日本人の共同体間だけで起こっているのではなかった。普段、異なる共同体に居るマレーシア人同士の間にも起こっていた。重要な点は、それらが「近い距離」で同じ場に関わったということである。

2点目は、協働構築という主体的な参加態度が日本語というマイノリティ言語に関わる教師たちに自己肯定感を与えるという点である。自己肯定感は、次の力を生み出す土台となる。本研究の過程で、生まれた力の一つは、周りの指導者の教育観まで変えるボトムアップの力となった。それは、「受動的な日本語教育環境」を変える一歩を作り出した。

自分自身を日本語教育における活動の主体として捉えることができた教師たちは、自己省察を進め、次の自身の教育実践の動機を高め、新たな実践を生み出していく。自分たち教師の学び合いにおいて自身の教育実践の動機を高める経験を得たものは、後輩教師を支

援していくのである。

3点目は、教師たちが自分たちで場を作り、学び合うあり方が、教え合い、互いのできることを認め合う個人と個人の結びつきを生成したという点である。それは支援という名のトップダウンを受け入れてしまう「矛盾した協調関係」を「対等な関係」に戻そうとするものであった。

4点目は、「矛盾した協調関係」が「対等な関係」に戻り、全ての教師が参加者になった時、そこではマレーシア人であること、日本人であること、日本語非母語話者であること、外国人であること、受講者であること、日本語専門家であるといった「固定的な役割」は、必要がなくなるという点である。

「協働構築」という営みは、わずか一步であるが、システムや制度が生み出すマレーシアの日本語教育における課題を確実に乗り越えているのである。

## 9. 2. 本研究の意義

本研究で導き出した考察から本研究の意義をまとめる。

- 1) 海外の日本語教育を理解するために、日本の文脈とは異なる日本語教育の文脈における「教師協働」を理解する必要性を強調した。「教師協働」は、対等な関係や協調関係から始まるのではない。不均等で固定的な関係を動かし、意見をぶつけ合うことが必要なのである。そのぶつかり合いを乗り越えることによって、信頼が生まれる。その固定的な関係を動かすためには、キーパーソン教師による「垂直的な働きかけ」が必要であり、働きかけによって対等性が具現化され、それと同時に教師間に「信頼」と「協働」が生まれることを示した。このことから、「教師協働」を起こすために「働きかけることによって他者を理解する」ことを主張した。
- 2) 固定的な関係を動かす「キーパーソン教師」は、「現地化」と名づけ、現地の日本語教育の自立を促しながらも、公的機関が全てを準備してしまう研修では生まれない。今、マレーシアの教師の研修に必要なのは、グローバルな「教師の成長」という視点で現場を捉えた研修であることを示した。それは、研修という名の教師の学び合い（＝自己研修）である。そして、「ピア・リーダーシップ」と「キーパーソン教師」の自覚が生まれる環境を作るために、国内外の教師が結びつき、支えることである。
- 3) 教師たちが自己研修するためには、「学び合う仲間」が必要であるという主張と同時に、どのように「学び合う仲間」を作っていくのか、そのプロセスが提示できた。仲間を作

るプロセスに、言い合いになるような言語教育観のぶつかり合いや、作り上げた活動の場が縮小することもあることが示された。教師たちに教示するためのレファレンスではなく、教師たちが参照できるレファレンスが提示できた。

- 4) クリティカル AR という形態をとることが、学び合う仲間作りを促す一つの方法であることを示した。クリティカル AR によって、個人が抱える課題と他者や社会の抱える課題が、実践のプロセスにおいて結びつき、他者の活動を刺激し、「ピア・リーダーシップ」を生んだ。そして、この「ピア・リーダーシップ」が国内外の教師を「学び合う仲間」として巻き込んだのである。

ここで得た成果は、個人の省察として終らせず、日本語教育としてのクリティカル AR を確立させる必要性を主張する。日本語教育としてのクリティカル AR が確立することにより、現地の日本語教育の領域が広がり、現地、つまり、そのエリアの日本語教育研究が確立することに結びついていく。そして、そのエリアの日本語教育研究が確立することで、さらに、日本や国外の研究者を「学び合う仲間」として巻き込むことができる。研究が確立することによって、日本や国外の研究者を「学び合う仲間」として巻き込めるという可能性は、既に、本研究のプロセスと結果が実証している。現地において、筆者が開始した研究自体によって、そして、筆者が研究者として国外の研究者に「学び合う仲間」として巻き込まれることによって、筆者に「キーパーソン教師」としての自覚が生まれたことがその証左である。

### 9. 3. 今後の課題と課題の克服に向けたアクション・プラン

だが、本研究には、まだ、「キーパーソン教師」と「教師の学び合いの場」の持続性といった課題がある。この課題の克服に向けて、「キーパーソン教師」と、活動の「場」という観点から述べたい。

「キーパーソン教師」は、「ピア・リーダーシップ」というスピリッツが作り出す環境から生まれてくる（第 8 章）。ゆえに、「ピア・リーダーシップ」を涵養する日本語教師のリーダーシップ研修をクリティカル AR の形態で実施することが課題克服の一つの方法になるはずである。現在、マレーシアには、中堅日本語教師研修も、クリティカル AR による中長期的なサイクルで実施する研修もない。研修の実施を検討する必要がある。

このような研修の必要性を現地の複数の教師たちが気づき、実施することが望ましいが、

日本語教師が少ない海外では難しい。であるならば、外部のアクション・リサーチャーが積極的に研修支援を開始すべきである。ただし、外部のアクション・リサーチャーが、研修を始めたとしても、外部のアクション・リサーチャーは、「キーパーソン教師」としての自覚を抱きそうな教師に働きかけ、「キーパーソン教師」の役割をバトンタッチしていかなければならない。そして、「キーパーソン教師」としての自覚を抱けるような教師を見出せるのは、そのエリアの日本語教育を持続的に見ている日本語教育研究者であろう。これが、エリア日本語教育研究が必要であるという主張に結びついている。

では、活動の「場」の持続という課題には、どのように向かい合えばよいだろうか。

それには、「場」は、「キーパーソン教師」が次々と生まれることで克服されるはずだと答える。なぜなら、マレーシアの教師たちの心の中には、既に「教師の学び合いの場」を作ろうとする「ピア・リーダーシップ」のスピリッツが熾火として、くすぶっているからである。そのスピリッツが、時に、教師たちの心の中に熾火としてくすぶるだけで、「学び合いの場」の活動は休止状態になることがある。だが、「キーパーソン教師」が現れ、教師たちに働きかけるとき、「ピア・リーダーシップ」の熾火が燃え上がり、活動は新たな場所で再開されるのである。場所を固定しないことで、結び目を変え、仲間を変え、「ピア・リーダーシップ」と「キーパーソン教師」が生まれるところに「場」が構築されるのである。そして、「場」は、縮小や拡張を繰り返し、時には複数生まれ、持続するのである。それが、「ノットワーキング」(エンゲストローム 2008/2013)による持続性である。さらに、固定されない「場」に、他者を受け入れることで、熾火の消滅を克服できるはずである。新しい他者との省察が「場」を刺激し、教師たちの省察を促すからである。国内外の教師がこれらの「場」と結びつくことで、「場」を刺激する他者となるはずである。

#### 9. 4. おわりに

本研究で筆者は、現地で教師の学び合いをコーディネートするキーパーソン教師の役割と、教師たちの活動に介入し、観察するアクション・リサーチャーの役割という二つの役割を担っていた。今後、筆者は、現地のキーパーソン教師の活動を国外からどのように支えられるか、どのようなリーダーシップ研修の実施を支援していけるかを考えるアクション・リサーチャーとして本研究を拡張していく。

## 図表目次

図 1	本研究の構成図	8
図 2	リサーチ・クエスチョンと実践記述章の関係図	39
図 3	本研究で捉えているクリティカル AR とクラスルーム AR の連関	65
図 4	対象を部分的に共有する二つの活動システム	83
図 5	B 大学日本語 BA コースと A コースの活動システム	85
図 6	日本語 BA コースを取り巻く B 大学と P 機関の教師の活動システム	86
図 7	一つの研修活動に対する捉え方「求めるコンテンツや目標の矛盾」	100
図 8	活動が拡張する前の日本語コースという共同体の活動システムと私の活動	103
図 9	日本語 BA 教師チームの活動システムと変化	106
図 10	ルールを明示するカテゴリーの相関図	129
表 1	教師協働が起こる実践の場と教師協働のプロセスの例	44
表 2	教師の成長のための活動手法の例	60
表 3	研究方法論（メソドロジー）としてのアクション・リサーチの分類	61
表 4	研究プロセスにおける 4 つの要素	70
表 5	インタビュー分析結果例	75
表 6	〈4〉 テーマ・構成概念を導き出すために集めた 8 人の〈2〉テキストの言いかえのまとめ	76
表 7	研修 I、II の概要	96
表 8	カテゴリー、サブカテゴリーの生成手続き例	97
表 9	「学生の学び」に関するカテゴリー例	98
表 10	日本人のための研修を B 大生の授業と捉えた場合の目標や方法	99
表 11	教師 K（筆者）と教師 W の勉強会の状況	115
表 12	収集したデータと実践 3 として分析に使用したデータ	116
表 13	カテゴリー表とバリエーションの例	119
表 14	不安に向かうバリエーション	127
表 15	不安から安心感に向かうバリエーションの例	128
表 16	カンファレンス活動、研究、仕事の拡張を示すバリエーション	130

表 17	バリエーション 17 の再掲とバリエーション 41 .....	132
表 18	バリエーション 23 の再掲とバリエーション 42 .....	133
表 19	バリエーション 4 の再掲 .....	135
表 20	バリエーション 8 の再掲とバリエーション 42 .....	135
表 21	バリエーション 13 の再掲 .....	136
表 22	協働実践研究会 KL の活動に対する調査 .....	140
表 23	協働実践研究会 KL の参加教師に対する調査 .....	141
表 24	「研究会 KL のメンバーたちの 2012 - 2016 年度の活動を拡張、持続させる」 運営を目標とした SWOT 分析（特徴と利点・問題点） .....	158
表 25	参加教師（アンケート回答者のみ）数と参加形態の推移 .....	161
表 26	SCAT のフォーマットを利用した例 .....	163
表 27	第 1 回 研究会 KL ワークショップ（セミナー）のコアカテゴリー .....	164
表 28	第 2 回 研究会 KL ワークショップ（セミナー）のコアカテゴリー .....	164
表 29	第 3 回 研究会 KL ワークショップ（セミナー）のコアカテゴリー .....	165
表 30	研究会 KL と大規模セミナーの回答の比較 .....	166

## 引用文献

- 秋田喜代美 (1998). 実践の創造と同僚関係. 佐伯胖、黒崎勲、佐藤学、田中孝彦、浜田寿美男、藤田英典 (編) 『教師像の再構築』 (pp. 235-259) 岩波書店.
- \_\_\_\_\_ (2008). 教師の学習としての授業研究. 無藤隆・麻生武 (編) 『育ちと学びの生成』 (pp. 107-127) 東京大学出版会.
- 浅田匡 (2012). 教師学をめざして. 浅田匡、生田孝至、藤岡完治 (編) 『成長する教師：教師学への誘い』 (pp. 301-307) 金子書房.
- 阿久津智、小林孝郎 (2000). マレーシアの教育政策と日本語教育. 本名信行、岡本佐智子 (編) 『アジアにおける日本語教育』 (pp. 129-146) 三修社.
- 阿部洋子 (2000). マレーシアにおける日本語教育の概要. 第5回海外日本語教育研究会 [https://www.jpf.go.jp/j/urawa/about/world/wld\\_03\\_05.html](https://www.jpf.go.jp/j/urawa/about/world/wld_03_05.html) (最終閲覧 2019年6月14日)
- 阿部洋子、横山紀子 (1991). 海外日本語教師長期研修の課題：外国人日本語教師の利点を生かした教授法を求めて. 『日本語国際センター』1、pp. 53-74、国際交流基金.
- 阿部洋子、八田直美 (2005). 海外日本語教師上級研修が目指すもの：学びの場を構築・共有する. 『日本語紀要』1、pp. 233-239、国際交流基金.
- 阿部洋子、八田直美 (2010). ノンネイティブ教師を対象として現職者教師研修の現状と課題—国際交流基金海外日本語教師上級研修の実践から. 『日本語教育』144、pp. 38-60、日本語教育学会.
- アシュクロフト、B.、アルワリア、P. (2008). 大橋洋一 (訳). 『エドワード・サイード』. 青土社. (Ashcroft, B. and Ahluwalia, P. (2001). *Edward Said*. NY: Routledge.)
- アン・チュイキエン (2009). マレーシア中等学校の日本語教育における現地化の現状—現地教師の体験と実践活動を通じて語る. 『東京外国語大学日本研究教育年報』13、pp.108-116. <http://repository.tufs.ac.jp/bitstream/10108/57729/1/isre013008.pdf>
- 石川淳 (2013). 研究開発チームにおけるシェアド・リーダーシップ：チームリーダーのリーダーシップ、シェアド・リーダーシップ、チーム業績の関係. 『組織科学』48(4) pp.67-82、組織学会.
- \_\_\_\_\_ (2016). 『シェアド・リーダーシップ：チーム全員の影響力が職場を強くする』 中央経済社.
- \_\_\_\_\_ (2018). リーダーシップ研究の最前線：リーダーシップ教育の理論的検討. 中原淳

- [監修] 館野泰一・高橋俊之 (編著). 『リーダーシップ教育のフロンティア：高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」研究編』(pp.24-52)、北大路書房.
- 伊藤裕一、宮川雅明 (2013). 『グローバル時代の多目的 SWOT 活用：探索から確認までの SWOT の設計と実施』産業能率大学出版部.
- 池田玲子 (2007). 協働とは. 池田玲子、 舘岡洋子『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのために』(pp.1-19) ひつじ書房.
- 池田玲子 (2009). 教室の管理者から学習の支援者へ：ピア・ラーニングの教師の学び. 河野俊之、金田智子 (編)『日本語教育の過去・現在・未来：教師』2、(pp. 133-158) ひつじ書房.
- 池田玲子 (2015). 協働実践研究のためのプラットフォーム構築：アジアでの活動に向けて. 『言語文化と日本語教育』50、pp.38-5、お茶の水女子大学.
- 池田玲子、張 瑜珊、木村かおり、アリアンティ、 ヴィシアティ (2016). アジアの協働学習実践研究を支えるプラットフォーム構築 . 『2016 年日本語教育国際研究大会予稿集』(2016 年 9 月インドネシア).
- 稲垣忠、佐藤学 (1996). 『授業研究入門』岩波書店.
- 宇高雄志 (2008). 『多民族社会マレーシア』南船北馬舎.
- 江森悦子、佐藤正則 (2011). カリキュラム更新における教師間協働：協働的学び合う授業デザインの実践に向けて. 『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』
- エンゲストローム,Y. (1999). 山住勝広他 (訳)『拡張による学習：活動理論からのアプローチ』新曜社. (Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity- Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.)
- エンゲストローム,Y. (2010). 拡張的学習の水平次元：医療における認知的形跡の編成. 山住勝広 (訳)『ノットワーキング：結び合う人間活動の創造へ』(pp.107-147) 新曜社. (Engeström, Y. (2001). The horizontal dimension of expansive learning: Weaving a texture of cognitive trail in the terrain of health care in Helsinki. Paper presented at the International Symposium 'New Challenges to Research on Learning,' March 21-23, University of Helsinki, Finland.)
- エンゲストローム,Y. (2010). 松下佳代・三輪健二 (監訳)『変革を生む研修デザイン：仕事を教える人への活動理論』 鳳書房. (Engeström, Y. (1994). *The Training for Change:*

- New Approach to Instruction and Learning in Working Life*. Geneva: International Labour Office.)
- エンゲストローム, Y. (2013). 山住勝広他 (訳) 『ノットワークする活動理論：チームから結び目へ』新曜社. (Engeström, Y. (2008). *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- エンゲストローム, Y. (2018). 山住勝広 (監訳) 『拡張的学習の挑戦と可能性：いまだここにはないものを学ぶ』新曜社. (Engeström, Y. (2016). *Studies in Expansive Learning : Learning What is Not Yet There*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- 遠藤藍子、小熊貞子、田仲正江 (2009). PAC 分析を用いた教師の協働振り返り活動. 『WEB 版日本語実践研究フォーラム報告』
- OECD 教育研究革新センター (2016). 『21 世紀型学習のリーダーシップ：イノベーティブな学習環境を作る』明石書店. (OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning : Educational Research and Innovation*.)
- 大谷尚 (2007). 4 ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案：着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き. 『名古屋大学大学院発達科学研究科紀要』54 (2)、pp.27-44、名古屋大学大学院発達科学研究科.
- 岡崎敏雄、岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実習：理論と実践』アルク.
- 小川誠 (1995). マラヤ大学予備教育課程における日本語教育. 『日本語教育』pp.151-159、日本語教育学会.
- オスマン, P. (1991). 『わが心のヒロシマ：マラヤから来た南方特別留学生』勁草書房.
- 荻原宜之 (1996). 『ラーマンとマハティール：ブミプトラの挑戦』岩波書店.
- 奥村匡子、大関由貴、半原芳子 (2015). 日・インドネシア EPA 介護福祉士候補者を対象とした生きる力を醸成する日本語授業の実践. 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学の理論と実践』(pp.323-348) ココ出版.
- 小野善生 (2016). 『フォロワーが語るリーダーシップ：認められるリーダーの研究』有斐閣.
- 柿倉侑子 (1973). マレーシアの日本語教育をふりかえって. 『日本語教育』19、pp.13-15、日本語教育学会.

ガーゲン, ケネス・J (1999/2011). 東村知子 (訳) 『あなたへの社会構成主義』ナカニ  
シ出版.

片桐準二、kanokwan Laohaburanakit KATAGIRI、池谷清、中山英治 (2011). タイ高等教育の日本語教育協働現場における「成長する教師」の可能性：タイ人教師が経験する協働現場の実態分析からの考察. 『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』8、pp.35-44、国際交流基金バンコク.

香月裕介 (2011). タイ人教師と日本人教師の役割分担から生まれる「つながる」動きータイ国R大学日本語学科を例に. 『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』pp.45-54、国際交流基金バンコク.

カノックワン, ラオハブラナキット片桐、池谷清美、片桐準二、中山英治 (2010). 日本人教師と協働したタイ人教師の体験と本音：『正確さ』重視の「指導観」を中心に. 『大阪大学フォーラム 2009 報告書 東南アジアにおける日本語・日本文化教育の 21 世紀的展望』、pp.40-46、大阪大学フォーラム実行委員会.

金田智子 (2006). 教師の成長過程. 春原憲一郎・横溝紳一郎 (編著) 『日本語教師の成長と自己研修：新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して』(pp.26-43) 凡人社.

\_\_\_\_\_ (2009). 日本語教師の育成および成長支援のあり方：「成長」に関わる調査研究の推進を目指して. 河野俊之他編『日本語教育の過去・現在・未来：教師』2、(pp. 42-63) 凡人社.

金田裕子 (2010). 学校における「協働」と捉える：授業研究を核とした教師たちの協働. 『人間関係研究』9、pp. 43-57、南山大学人間関係研究センター.

神村初美、江原美恵子、小笠恵美子、中尾桂子、館岡洋子 (2015). 教師間協働の場から生まれる創造的価値：「協働実践プロジェクト」での活動を通して. 『イマ x ココ』No.3、pp.100-114、ココ出版.

鴨川明子 (2008). 『マレーシア青年期女性の進路形成』東信堂.

川上郁雄 (2009). 動態性の年少者日本語教育とは何か. 『海の向こうの「移動する子どもたち」と日本語教育』(pp.16-41) 明石書店.

川上郁雄、尾関史、太田裕子 (2014). 『日本語を学ぶ／複言語で育つ：こどものことばを考えるワークブック』くろしお出版.

川喜田二郎 (1970). 『続・発想法』中公新書.

川崎美重子 (2002). 世界の日本語教育の現場から. <https://www.jpj.go.jp/j/project/japanese/>

teach/dispatch/voice/voice/tounan\_asia/malaysia/2002/report02.html 〈最終閲覧 2019年6月14日〉

川名恭子、小西玲子、齋藤智美、坂田麗子、佐藤貴仁、田所直子、田中敦子、水上弘子、宮武かおり、渡部みなほ (2012). 初級日本語クラスにおける教師間シナジー：Course N@vi を活用した「日本語かきこ」の実践. 『早稲田日本語教育実践研究』刊行記念号、pp.139-152、早稲田大学日本語教育研究センター.

柄谷行人 (1992). 『探求 I』講談社学術文庫.

岸見一郎、古賀史雄 (2016). 『幸せになる勇氣：自己啓発の源流「アドラー」の教え II』ダイヤモンド社.

来嶋洋美、木田真理 (2003). 外国人日本語教師を対象とした日本語教授法カリキュラム—海外日本語教師長期研修 1994-2000 調査と考察. 『日本語国際センター紀要』13、pp.117-134、国際交流基金.

木田真理、柴原智代、文野峯子 (1998). Non-native 日本語教師の多様性把握の試み. 『日本語国際センター紀要』8、pp.53-66、国際交流基金.

木下康仁 (2003). 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践：質的研究への誘い』弘文堂.

\_\_\_\_\_ (2007). 『ライブ講義 M-GTA：実践的質的研究法』弘文堂.

木村かおり (2012). マレーシアにおける教師の協働学習の可能性を探る：日本語教師がつながらる場の構築を目指して『第9回マレーシア日本語教育研究発表会予稿集』p.22 (2012年10月マレーシア).

\_\_\_\_\_ (2013a). 「日本語・日本研究」教育環境か考えるマレーシアの日本語教育のあり方：日本政府主導型支援から現地の日本語教育専門家主体型へ. 『留学生教育』18、pp.73-80、留学生教育学会.

\_\_\_\_\_ (2013b). 多文化社会における異文化間言語学習能力を考える：おにぎりプロジェクトを通して. 『日本語プロフィシエンシー研究』創刊号、pp138-157、日本語プロフィシエンシー研究学会、凡人社.

\_\_\_\_\_ (2015a). グローバル時代の ASEAN で活動する日本人日本語教師に求められる力量の一考察：仕事文化を理解するツールとしてのアクション・リサーチの省察から. 『第12回マレーシア日本語教育国際研究発表会予稿集』(2015年10月マレーシア).

\_\_\_\_\_ (2015b). コラム知識探訪：多民族マレーシアの横顔を読む「日本人学生の

- ASEAN 短期留学と日本語学習環境の変化」. 『マレーシア研究』 4、 pp.92-93、日本マレーシア学会.
- \_\_\_\_\_ (2016a). マレーシアでの実践に省察する海外の現場において日本人日本語教師ができること：他者文化理解から他者に協働を働きかけることへ. 『タイ国日本語教育研究会第 28 回年次セミナー予稿集』 (2016 年 3 月タイ).
- \_\_\_\_\_ (2016b). マレーシアの高等教育課程における日本語教育の現地化に向けて：日本人日本語教師にどのような役割が担えるのか. 『言語文化教育研究』14、 pp.104-127、言語文化教育学会.
- \_\_\_\_\_ (2017). マレーシアの日本語教師たちが学び合うためには何が必要か：協働実践研究会クアラ・ルンプール (KL) 活動事例から. 『第 13 回協働実践研究会予稿集』 (2017 年 12 月東京).
- 木村かおり、ウーワイシェン (2016). ローカル教師と日本人教師とで実施するカンファレンスがもつ可能性：マレーシアにおいて自己研修型教師を目指すアクション・リサーチの報告から. 『第 13 回 マレーシア日本語教育国際研究発表会予稿集』 p.6 (2016 年 10 月マレーシア).
- 木村かおり、ウーワイシェン (2017). 教師たちを省察的实践家へと導くにはどのような場が必要か：協働実践研究会 KL の活動事例から. 『第 14 回マレーシア日本語教育国際研究発表会予稿集』 (2017 年 10 月マレーシア).
- 木村かおり、スザナ、イスマイル (2015). 「ASEAN リテラシーにつながる学びを目指して」『早稲田日本語教育学』 18、 pp.33-38、早稲田日本語教育研究科.
- キンチェロー,J.L.、マクラーレン、P. (2008). 批判理論および質的研究再考. デンジン N.K.、リンガン Y.S.編. 平山満義 (監訳) 『質的研究ハンドブック』 1、 (pp.243-271) 北大路書房.
- 楠元貴久 (2004). 『マレーシア国全寮制中等教育機関日本語教育 20 年の歩み』 BS PRINT(M)SDN BHD.
- 倉知曉美 (1992). 『対話からの異文化理解』 勁草書房.
- 桑野隆 (2011). 『バフチン：カーニヴァル・対話・笑い』 平凡社.
- コール、M. (2002). 天野清 (訳). 『文化心理学：発達・認知・活動への文化 歴史的アプローチ』 新曜社. (Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S and Souberman, E.(Eds). (1978). *Mind in Society : The Development of Higher psychological processes.*

Cambridge, Mass. : Harvard University Press.)

コルトハーヘン, F. (編者) (2010). 武田信子 (監訳). 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアルスティック・アプローチ』学文社. (Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B. and Wubbeles, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.)

小杉俊哉 (2013). 『リーダーシップ 3.0：カリスマから支援者へ』祥伝社.

権藤与志夫 (1991). マレーシアー留学大国の現状と問題. 権藤与志夫 (編) 『世界の留学』東信堂.

西條剛央 (2007). 『ライブ講義・質的研究とは何か (SCQRM ベーシック編)』新曜社.

\_\_\_\_\_ (2008). 『ライブ講義・質的研究とは何か (SCQRM アドバンス編)』新曜社.

西條剛央、沖尚彦、金堂聖子、上原美穂、天江健史、佐野和弘、大野慎悟、奥田祐介、野田麻衣子 (2014). MBA でステップアップに成功した MBA ホルダーは、MBA 課程でどのような経験をし、それをどのように役だてているか? : SCQRM による視点提示型研究. 『早稲田国際経営研究』 No.45、 pp.149-167、早稲田大学 WBS 研究センター.

佐久間勝彦 (1999). 海外で教える日本人日本語教師をめぐる現状と課題ータイでの聞き取り調査結果を中心にー. 『日本語教育事情報告編 世界の日本語教育』 5、 pp.79-107、国際交流基金.

\_\_\_\_\_ (2006). 海外に学ぶ日本語教育：日本語学習の多様性. 国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈』アルク、 pp.33-64.

佐藤公治 (1999). 『対話の中の学びと成長』金子書房.

佐藤学 (1997). 『教師というアポリアー反省的实践へ』世織書房.

\_\_\_\_\_ (2015). 『専門家として教師を育てる』岩波書店.

佐野正之 (2005). 『はじめてのアクション・リサーチ：英語授業を改善するために』大修館書店.

澤本和子 (2012). 子どもとともに成長する教師. 浅田匡、生田孝至、藤岡完治 (編著) 『成長する教師：教師学への誘い』金子書房. pp. 256-270.

謝漢 (1995). マレーシアの日本語教育. 『日本語教育事情報告編 世界の日本語教育』 2、 pp.31-38、国際交流基金.

ジョージ・ジェイコブズ、マイケル・パワー、ロー・ワン・イン (2005). 『先生のためのアイディアブック：協同学習の基本原則とテクニック』関田 一彦 (監訳)、日本協同教

- 育学会.ナカニシ出版. (Jacobs, G.M., Power, M.P., Loh Wan Inn. (2002).*The Teacher's Sourebook for Cooperative Learning: Practical Techniques, Basic Principles, and Frequently Asked Questions*. Thousand Oaks CA: Corwin Press, Inc.)
- ショーン, D. A. (2013). 柳沢昌一、三輪健二 (監訳) 『省察的実践とはなにか: プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房. (Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*.USA: Basic Books Inc.)
- ジョンソン,D.W、ジョンソン,R.T、ホルベック,E.J. (2010) . 石田裕久、梅原巳代子 (訳) 『学習の輪 : 学び合いの協同教育入門』 二瓶社. (Johoson,D.W.,Johonson, R.T.,&Holubec,E.J.(2002). *Circles of Learning : Cooperation in the Classroom* (5<sup>th</sup> edition) . Edina. MN: Interaction Book Company.)
- 杉江修治 (2011). 『協働学習入門 : 基本の理解と 51 の工夫』 ナカニシ出版.
- 杉村美紀 (1990). マレーシアの国民教育政策と「華文独立中学」『比較教育学』16、pp.91-102、日本比較教育学会.
- \_\_\_\_\_ (2000). 『マレーシアの教育政策とマイノリティ : 国民統合の中の華人学校』 東京大学出版.
- 杉本均 (1985). マレー半島における民族教育政策. 小林哲也、江淵公一 (編) 『多文化教育の比較研究 : 教育における文化的同化と多様化』 (pp.259-286) 九州大学出版会.
- \_\_\_\_\_ (2005). 『マレーシアにおける国際教育関係—教育へのグローバルインパクト』 東信堂.
- Zubaidah Ali. (2008) .マレーシア中等教育における日本語教育の展望. 『東南アジアにおける日本語教育の展望』 pp.14-17、タイ・日本語教育国際シンポジウム予稿集 (2008年10月タイ) .
- 高宮優美、松本一美、川北園子 (2006) . 協働型アクション・リサーチによる教師の成長の可能性 : 学習者との関わりから見えてきたこと. 『WEB 版日本語教育実践研究フォーラム報告』 .
- 竹熊尚友 (1991). マレーシアにおけるマレー系エリート教育の発展とその特色 : 全寮制中等学校の場合. 『比較教育学研究』 17、 pp. 73-83、日本比較教育学会.
- \_\_\_\_\_ (1998). 『マレーシアの民族教育制度』 九州大学出版.
- 舘岡洋子 (2007). ピア・ラーニングとは. 池田玲子・舘岡洋子 『ピア・ラーニング入門 創造的な学びのために』 (pp. 35-69) ひつじ書房.

- \_\_\_\_\_ (2007). ピア・リーディング. 池田玲子、館岡洋子『ピア・ラーニング入門：創造的な学びのために』(pp. 111-145) ひつじ書房.
- \_\_\_\_\_ (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」. 細川英雄他 (編)『ことばの教育を実践する・探究する：活動型日本語教育の広がり』(pp. 41-56) 凡人社.
- \_\_\_\_\_ (2010). 多様な価値づけのせめぎ合いとしての教室：授業のありかたを語り合う授業と教師の実践研究. 『早稲田日本語教育学』7、pp.1-24、早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- \_\_\_\_\_ (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、pp. 77-86、早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- 館野泰一 (2018). リーダーシップ教育の理論と設計. 中原淳 [監修] 館野泰一・高橋俊 (編著). 『リーダーシップ教育のフロンティア—高校生・大学生・社会人を成長させる「全員発揮のリーダーシップ」研究編』(pp.53-79)、北大路書房.
- 谷口正昭 (2006). マレーシア・マラヤ大学予備教育部日本留学特別コースにおける日本語教育. 『日本語教育センター紀要』2、pp. 114-125、日本学生支援機構.
- チェンバーズ, E. (2006). 応用エスノグラフィー. 清矢良崇 (訳)『質的ハンドブック：質的研究資料の収集と解釈』(pp. 243-262) 北大路書房. (Chambers, E.(2000). Applied Ethnography. In N/K. Denzin & Y.S. Lincoln. (Eds.) Handbook for Qualitative Research (2nd ed.)
- 寺谷貴美子 (1999). 教師の自己研修における Peer Coaching. 『日本語教育事情報告編 世界の日本語教育』5、pp.187-201、国際交流基金.
- デューイ, J. (1938). 市村尚久 (訳)『経験と教育』講談社学術文庫. (Dewey, J. (1933) *Experience and Education*. NY: The Macmillan Company.)
- 戸田淑子, 小林学, 村田由美恵, 森道代 (2009). 非母語話者日本語教師のキャリア形成過程と課題—マレーシア予備教育機関 AAJ を例に. 『日本語教育紀要』5、pp. 49-64、国際交流基金.
- ドラッカー, P. F. (2006). 上田惇生 (訳)『経営者の条件』ダイヤモンド社. (Drucker, Peter. F. (1964) . *The Effective Executive*. NY: Harper Collinc Publisher, Inc.)
- 中山英治 (2010). タイの日本語教育協働現場における日本人教師の仕事観・指導観の変容プロセス：M-GTA による仮説モデルの生成. 『2010 年度日本語教育学会第 7 回研

究集会予稿集』 pp.30-34.

中山英治、松尾憲暁、門脇薫、高橋雅子 (2014). 持続可能な「教師協働研究」を目指して : 教師協働研究の理論的枠組みの試案と協働研究事例. 『タイ日本語教育研究会年次セミナー予稿集』 (2014年3月タイ).

中山和彦、塩見康史、高木穰 (2010). 職場における協働の創生: その理論と実践. 『人間関係研究』 9、pp.1-34、南山大学人間関係研究センター.

永岡真波 (1992). マレーシア人留学生の日本留学選択動機. 『比較教育学研究』18、pp.91-102

ハーグリーブス, A. (2012). 教師の専門性と教員研修の四類型. 荻谷剛彦、志水宏吉、小玉重夫 (編訳) 『グローバル化・社会変動と教育: 文化と不平等の教育社会学』 (pp.191-218) 東京大学出版会. (Andy Hargreaves (2000) . *Four Ages of Professionalism and Professional Learning , Teachers and Teaching : History and Practice* 6 (2) , pp.151-182. Hugh lauder, Phillip Brown, Jo-Anne Dillabough, and A.H.Halsey, (Eds.). *Education, Globalization, and Social Change.*Oxford university Press.)

秦喜美恵・平井達也・堀江未来 (2016). 学生ピアリーダーの成長プロセスとその要因分析に関する質的研究: 立命館アジア太平洋大学のティーチング・アシスタントへのインタビューをとおして. 立命館高等教育研究 16号. pp.65-82、立命館大学 教育開発推進機構.

八田直美 (2009). ノンネイティブ日本語教師にとっての「教師の成長」: 訪日研修参加者へのインタビュー調査から. 河野俊之、金田智子 (編) 『日本語教育の過去・現在・未来 : 教師』 2、(pp.159-180) 凡人社.

林さと子 (2006). 教師研修モデルの変遷—自己研修型教師像を探る. 春原憲一郎、横溝紳一郎 (編著) 『日本語教師の成長と自己研修: 新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して』 (pp.10-25) 凡人社.

バフチン, M. M. (1988). 新谷敬三郎、伊東一郎、佐々木寛 (訳) 『ことば・対話・テキスト ミハイル・バフチン著作集 8』 新時代社.

バフチン, M. M. (1996). 伊東一郎 (訳) 『小説の言葉』 凡人社.

パーカー, I. (2008). ハッ塚一郎 (訳) 『ラディカル質的心理学: アクション・リサーチ入門』 ナカニシ出版 (Parker, I. (2004). *Qualitative Psychology Introducing Radical Research.* Maidenhead: Open University Press.)

日向野幹也 (2010). 「わが学部のキャリア支援 経営学部ビジネス・リーダーシップ・プロ

グラム」 Rikyo Cooperative Education pp.6-7

- \_\_\_\_\_ (2013). 『大学教育アントレプレナーシップ：新時代のリーダーシップの涵養』  
ナカニシ出版.
- 平田オリザ (2012). 『わかりあえないことから：コミュニケーション能力とは何か』 講談  
社現代新書.
- 平畑奈美 (2008). 「アジアにおける日本語母語話者教師の新たな役割：母語話者性と日本  
人性の視点から」 『日本語教育論集 世界の日本語教育』 18、 pp. 1-19、 国際交流基金.
- 福島青史、イヴァノヴァ・マリーナ (2006). 孤立環境における日本語教育の社会的文脈化  
の試み：ウズベキスタン・日本語人材センターを例として. 『日本語教育紀要』2、 pp. 49-64、  
国際交流基金.
- \_\_\_\_\_ (2017). 海外の現場で公共性を問う. 『公共日本語教育学：社会をつくる日本語  
教育』 (pp.208-213) くろしお出版.
- 藤岡完治 (1997). 学校を見直すキーワード：学ぶ・教える・かかわる. 鹿毛雅治・奈須正  
裕 (編) 『学ぶこと・教えること』 (pp. 1-23) 金子書房.
- \_\_\_\_\_ (2012). 仲間とともに成長する：新しい校内研究の創造. 浅田匡、生田孝至、藤  
岡完治 (編著) 『成長する教師：教師学への誘い』 (pp.227-242) 金子書房.
- 藤長かおる、中尾有岐 (2013). JF 日本語教育スタンダードを利用した「教師向け日本語  
講座」改善の試み. 『日本語教育紀要』 9、 pp. 89-107、 国際交流基金.
- 古川ちかし (1991). 教室を知ることと変えること：教室の参加者それぞれが自分を知ること  
と変えること. 『日本語教育』 75、 pp.2-36、 日本語教育学会.
- フレイレ、パウロ (1979). 小沢有作、楠原彰、柿沼英雄、伊藤周 (訳) 『被抑圧者の教育  
学』 亜紀書房. (Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum.)
- フレイレ、パウロ (1984). 柿沼英雄、大沢敏郎 (訳) 『自由のための文化行動』 亜紀書房.  
(Freire, P. (1970). *Cultural Action for Freedom*. Massachusetts: Harverd Education  
Review.)
- 文化庁 (2018) 平成 30 年度 国内の日本語教育の概要.  
[http://www.bunka.go.jp/tokei\\_hakusho\\_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku\\_jittai/h28/pdf/h28\\_zenbun.pdf](http://www.bunka.go.jp/tokei_hakusho_shuppan/tokeichosa/nihongokyoiku_jittai/h28/pdf/h28_zenbun.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2018) 日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告).  
[http://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/](http://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/03/)

02/a1401908\_03.pdf

- 保坂敏子、奥原淳子、草野宗子 (2008). 海外の非母語話者教師が求めるもの. 『小出記念日本語教育研究会論文集』 16、pp. 25-40、小出記念日本語教育研究会.
- 星野欣生 (2003). 『人間関係づくりトレーニング』 金子書房.
- 細川英雄 (2005). 実践研究とは何か: 「私はどのような教室を目指すのか」という問い 実践研究の評価基準に関する一考察. 『日本語教育』 126、pp.4-23、日本語教育学会.
- \_\_\_\_\_ (2012). 『「ことばの市民」になる: 言語文化教育学の思想と実践』 ココ出版.
- ポランニー, M (2003). 『暗黙知の次元』 (高橋勇夫訳) ちくま学芸文庫. (Polanyi Michael (1966) *The Tacit Dimension*. USA: The University of Chicago Press.)
- 松尾憲暁、香月裕介、井上智義 (2014). 日本人教師はタイ人教師とともに働くことをどうとらえているか: 量的調査と自己記述の分析から見えること. 『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』 11、pp. 111-120、国際交流基金バンコク.
- 松尾憲暁、香月裕介、井上智義 (2016). タイ人教師とともに働く日本人教師の不快な経験: エピソード記述の分析から. 『タイ国日本語教育研究会第 28 回年次セミナー予稿集』 (2016 年 3 月タイ).
- 松永典子 (2002). 『日本軍政下のマラヤにおける日本語教育』 風間書房.
- 真鍋眞澄 (2009). フィールドでダブルロールを担うとき: ニューカマーの子どもの文化的アイデンティティ研究から. 箕浦康子 (編) 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ』 (pp. 91-109) ミネルヴァ書房.
- 箕浦康子 (2009). 『フィールドワークの技法と実際Ⅱ』 ミネルヴァ書房.
- 宮崎里司 (2006). 日本語教育とユニラテラリズム (単独主義行動): 言語教育政策から一考察. 『早稲田大学日本語教育研究』 8、pp.1-11、早稲田大学大学院日本語教育研究科.
- \_\_\_\_\_ (2017). ヨーロッパ市民のための言語文化リテラシーとヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR): 英国の EU 離脱とサステイナビリティの観点から. 宮崎里司、杉野俊子 (編著). 『グローバル化と言語政策—サステイナブルな共生社会・言語教育の構築に向けて』 (pp.48-60) 明石書店.
- 宮橋小百合 (2015). 初年度教育におけるピア・リーダーのサポートとその評価: 地方私立大学における事例に基づいて. 『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』 25、pp.49-56、和歌山大学教育学部教育実践総合センター.
- 三代純平、古賀和恵、武一美、寅丸真澄、長嶺倫子、古屋憲章 (2014). 社会に埋め込まれ

た「私たち」の実践研究：その記述の意味と方法．細川英雄、三代純平（編）『実践研究は何をめざすのか：日本語教育における実践研究の意味と可能性』（pp.91-120）ココ出版．

Mohd,Ghazali Bin Taib (2009)．マレーシアの言語政策と日本語教育：マレーシア国内の日本語教師養成の現状と展望．Osaka University Knowledge Archive. ( PDF )

<http://hd.handle.net/11094/54307>

\_\_\_\_\_ (2013)．マレーシアにおける中・高等教育機関の日本語教育の現状と展望．口頭発表資料『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』（2013年12月インドネシア）．

森道代、戸田倭子、田村由美恵 (2005)．誤用分析を取り入れた「文法打ち合わせ」の試み：日本人教師とマレーシア人教師の特性を生かし学び合う教師研修．『日本語教育紀要』1、pp.147-159、国際交流基金．

森口兼二 (1967)．マラヤ大学「日本研究講座」の発足．『東南アジア研究』5 (2)、pp. 167-171、京都大学東南アジア研究所．

山崎理央、三宅玲子、橋本優花里・平伸二・松田文子 (2005) ．大学生へのピア・サポート訓練による自尊感情や自己開示、社会的スキルへの効果の検討．『福山大学人間文化学部紀要』5、pp.19-30、福山大学人間文化学部．

山住勝広 (2010)「ネットワークからノットワーキングへ：活動理論の新しい世代」山住勝広、エンゲストローム，Y. (編)『ノットワーキング：結び合う人間活動の創造へ』（pp.1-51）新曜社．

葉蕙 (2010)．マレーシアにおける日本文化：日本語教育から文学翻訳まで．『立命館言語文化研究』（21）、3、 pp.83 -93、立命館大学国際言語文化研究所．

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．

\_\_\_\_\_ (2005)．実践研究の評価基準に関する一考察：課題探究型アクション・リサーチを中心に．『日本語教育』126、pp.15-24、日本語教育学会．

\_\_\_\_\_ (2006)．教師の成長を支援するということ：自己教育力とアクション・リサーチ．春原憲一郎、横溝紳一郎（編著）『日本語教師の成長と自己研修：新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して』（pp. 44-67）凡人社．

吉富志津代 (2006)．新渡日外国人による自助組織の形成プロセス：兵庫県における事例から．『多文化関係学』3、pp.16-32、多文化関係学会．

- 吉村真子 (2013). 東方政策 (ルック・イースト政策) の 30 年と今後の展望 : 日本・マレーシア関係の視点から. 『マレーシア研究』 2、pp. 4-19、日本マレーシア学会.
- ルーネンベルク,M、デンヘルク,J、コルトハーヘン, F.A.J. (2017) . 武田信子、山辺恵理子 (監訳 ; 入澤充、森山賢 (訳). 『専門職としての教師教育者 : 教師を育てるひとの役割、行動と成長』 玉川大学出版部.
- ロクガマゲ,サマンティカ (2007). 目標言語を第 2 言語とする教師とその実践 : スリランカの日本語教師のケース・スタディー. 『阪大日本語研究』 19、pp.193-221.
- Osaka University Knowledge Archive. ( PDF ) <http://hdl.hand.net/11094/10395>
- ワーチ,ジェームズ.V. (2002). 佐藤公治、田島信元、黒須俊夫、石橋由美、上村佳世子 (訳) 『行為としての心』 北大路出版. (Wertsch, James. V. (1998) *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press Inc.)
- ワーチ,ジェームズ.V. (1995). 田島信元、佐藤公治、茂呂雄二、上村佳世子 (訳) 『心の声 媒介された行為への社会文化的アプローチ』 福村出版. (Wertsch, James. V. (1991) *Voice of The Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*.)
- Andrews, K. R. (1987) . *The Concept of Corporate Strategy*. USA: Richard D. Irwin, Inc.,
- Ang, Chooi Kean. (2016) . *The Role of E-Portfolio in Engaging Continuing Professional Development and Networking among Japanese Language Secondary School teachers*. (Unpublished doctoral dissertation), Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) . *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Philadelphia: Falmaer Press.
- Dewey, J. (1933) . *How we think*. NY: D.C. Heath nad Company.
- Crotty, M (1998) *The Foundations of Social research: Meaning and Perspective in the Research Process*. NSW: Allen & Unwin.
- Ellis, C., Adams, T. E. and Bochner, A. P. (2011) . Autoethnography: An Overview, Forum: Qualitative Social Research (Vol12). Retrieved July 21, 2015, from <http://www.Quolitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095#g2>.
- Evelein, G. F. and Korthagen, F. A. J. (2015) . *Practicing Core Reflection: Activities and lessons for Teaching and Learning from Within*. NY: Routledge.
- Freire, P. (1970) . *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum.
- Freire, P. (1970) . *Cultural Action for Freedom*. Massachusetts: Harverd Education

Review.

- Joyce, B. (1991). The Doors to School Improvement. *Educational Leadership*, 48(8), pp.59-62. (ASCD Online Journal).
- Kemmis, S. and McTaggart, R. (2007) . Participatory Action Research Communicative Action and the Public Sphere. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (3rd ed.) Sage, (pp. 271-330). Thousand Oaks, Calif.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B. and Wubbels, T. (2008). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. NY: Routledge Taylor & Francis Group.
- Leong, S. (1999) . Malaysia, Japanese Studies in South and Southeast Asia, 2, Essay, (pp. 55-63). The Japan Foundation.
- Mahathir bin Mohamad. (2011) . *A Doctor in The House: The Memoires of Tun Dr. Mahathir Mohamad*. Malaysia: MPH Group Publishing Sdn Bhd.
- Malaysian Ministry of Education (2015) . 3. *Malaysia Education of Blueprint 2015-2025* (Higher Education). pdf, p.56.
- Malaysian Ministry of Higher Education (2006) . *Report: Report by the Committee to Study Review and Make Recommendations Concerning the Development and Direction of Higher Education in Malaysia* , University Publication Center , Universiti Teknologi Mara.
- Maslow, A. H. (1970). Motivation and Persoality. NY: Harper & Row publisher Inc.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. NY: Cambridge Languag Teching Library.
- Pennycook, A. (2001) . *Critical Appied Linguistics Critical a^Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates, NJ : Publishers Mahwah.
- Richards, J.C., and Farrell, Thomas S. C. (2005) . *Professional Development for Language Teachers* . USA: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., and Lockhart, C. (1994) . *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* . USA: Cambridge University Press.

## 資料

### 1) 資料 1: マレーシアの日本語教育環境の調査に使用した資料

外務省領事局政策課 (2017). 海外在留邦人数調査統計 平成 30 年要約版.

国際開発高等教育機構 (FASID) (2007). 「マレーシア東方政策プログラムに関する調査」  
外務省委託調査研究事業報告書.

[http://www.fasid.or.jp/\\_files/publication/malaysia\\_report.pdf](http://www.fasid.or.jp/_files/publication/malaysia_report.pdf)

国際協力銀行金融研究所 (JBIC) (2003). 「高等教育支援のあり方—大学間・産学連携—」  
JBICI Research Paper No22.

帝京マレーシア日本語学院『概要』(2008). (2010).  
《独立行政法人》

・国際交流基金 (2002). 「世界の日本語育の現場から」.

[www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/tounan/report02.html](http://www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/tounan/report02.html)

〈最終閲覧 2019 年 6 月 14 日〉

・国際交流基金 (2005). 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査 2003 年』

・\_\_\_\_\_ (2011). 『海外の日本語教育の現状 日本語教育機関調査・2009 年』

・\_\_\_\_\_ (2013). 『海外の日本語教育の現状 2012 年度日本語教育機関調査より』

・\_\_\_\_\_ (2017). 『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査より』

・\_\_\_\_\_ (2018). 東南アジア日本語教師会・日本語教育関連学会一覧「日本語教育  
国・地域別情報」[https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/  
gakkai/g\\_s\\_e\\_asia.html](https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/gakkai/g_s_e_asia.html) 〈最終閲覧 2018 年 12 月 14 日〉

・国際交流基金 (2010). マレーシアにおける日本語教育事情.

<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/country/2010/Malaysia.html>

〈最終閲覧 2019 年 6 月 14 日〉

・国際交流基金 (2010) 南国マレーシアで、日本留学を目指す若者たち～マレーシア政府  
派遣学部留学生 予備教育部の紹介～「世界の日本語育の現場から」

[www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/tounan\\_asia/malaysia/2010/report03.html](http://www.jpf.go.jp/j/japanese/dispatch/voice/tounan_asia/malaysia/2010/report03.html)

〈最終閲覧 2019 年 6 月 14 日〉

・国立高等専門学校機構

[http://www.kosen-k.go.jp/all\\_kosen\\_linkmap.html](http://www.kosen-k.go.jp/all_kosen_linkmap.html). 〈最終閲覧 2019 年 6 月 14 日〉

- ・ 日本学生支援機構 (2012). 『平成 24 年度外国人留学生在籍状況調査結果』  
[http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_e/2012/index.html](http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2012/index.html)  
 〈最終閲覧 2019 年 6 月 14 日〉
  - ・ \_\_\_\_\_ (2018). 『平成 30 年度外国人留学生在籍状況調査結果』  
[http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_e/2018/index.html](http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2018/index.html)  
 〈最終閲覧 2019 年 6 月 14 日〉
  - ・ \_\_\_\_\_ (2018). 『大学等学生支援の取り組み状況に関する調査 (平成 29 年度) 集計報告』 [http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi\\_chosa/\\_ics](http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/_ics)  
[Files/afieldfile/2018/11/29/1\\_kekka.pdf](http://www.jasso.go.jp/about/statistics/torikumi_chosa/_ics)
- 原口孝子 (2004). 「マレーシア高等教育基金借款 (HELP)」 JICA 事業評価報告書.  
[http://www2.jica.go.jp/ja/evaluation/pdf/2004\\_MXIV-1\\_4\\_f.pdf](http://www2.jica.go.jp/ja/evaluation/pdf/2004_MXIV-1_4_f.pdf)
- ムハマド・ハフィズ・ビン・オスマン (2007). 「天皇皇后両陛下、ありがとう。マレーカ  
 レッジの物語」『国際平和』財団法人国際平和協会 pp.24-30.
- マラ工科大学 国際教育センター 東方政策プログラム 高専予備教育コース (2010) 『概  
 要』
- マラヤ大学予備教育部日本人教師団 『マレーシア政府派遣学部留学生予備教育ガイドブ  
 ック』 (1992). (2000). (2010). (内部資料)
- \_\_\_\_\_ (1998). 『1997 年度年間記録 1997/1998』 (内部資料)
- \_\_\_\_\_ (2001). 『2000 年度年間記録 2000/2001』 (内部資料)
- \_\_\_\_\_ (2013). 『2012/2013 年間記録 2012 年 4 月～2013 年 3 月』 (内部資料)
- マレーシア工科大学 高専予備教育センター (1999). (2006). (2010). 『概要』
- Ambang Asuhan Jepun Pusat Asask Sains Univetsiti Malaysia (2006). 『マラヤ大学予備  
 教育部 日本留学特別コースの概要 2006/2007 (2006 年度)』 (内部資料)
- Embassy of Japan in Malaysia (2009). 「活躍中の OB/OG の皆さん」 東方政策  
 Retrieved June 14, 2019, from  
<http://www.my.emb-japan.go.jp/Japanese/JIS/education/LEP/top.html>
- Embassy of Japan in Malaysia (2017). The Malaysian Look East Policy.  
 Retrieved June 20, 2017, from [http://www.my.emb-japan.go.jp/English/](http://www.my.emb-japan.go.jp/English/JIS/education/LEP.htm)  
[JIS/education /LEP.htm](http://www.my.emb-japan.go.jp/English/JIS/education/LEP.htm).
- Faculty of Arts and Social Science, University of Malaya (2011). About us.

Retrieved June 14, 2019, from  
<https://www.um.edu.my/academics/bachelor/arts-and-social-sciences>  
 Faculty of Arts and Social Science, University of Malaya (2011). Undergraduate Handbook Bachelor of Arts Session 2011/2012. University of Malaya.  
 Faculty of Languages and Linguistics, University of Malaya (2011). About us.  
 Retrieved June 14, 2019, from  
<https://www.um.edu.my/academics/bachelor/languageand-linguistics>  
 Fakulti Bahasa dan Linguistik (2011). Buku Panduan , Ijazah Dasar Sesi 2011/2012. Faculty of Languages and Linguistics (2011).  
 Handbook Undergraduate Programmes. 2011/2012 , University of Malaya.  
 Malaysian-Japan International Institute of Technology (2011).  
 Retrieved June 14, 2019, from <http://www.mjiit.utm.my/about-dean.html>  
<http://www.mjiit.utm.my/about-vision.html>  
<http://www.mjiit.utm.my/about-history.html>  
<http://www.mjiit.utm.my/about-japanese.html>  
<http://www.mjiit.utm.my/about-unique.html>  
 Malaysian Qualifications Agency (2011). Malaysian Qualifications Framework.  
 Retrieved June 14, 2019, from [http://www.mqa.gov.my/en/utama\\_mqf.cfm](http://www.mqa.gov.my/en/utama_mqf.cfm)  
 MEXT : Monbukagakusho (2011). MonbukagakushoScholaship. (2011 July).  
 Retrieved June 14, 2019, from  
<http://www.my.emba-japan.go.jp/English/JIS/Study.htm>  
 Ministry of Education (2008). Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Sukatan Pelajaran BAHASA JEPUN Pusat Perkembangan Kurikulum.  
 Ministry of Education (2008). Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah Huraian Sukatan Pelajaran BAHASA JEPUN Tingkatan dua versi bahasa inggeris Pusat Perkembangan Kurikulum.  
 Mjiit Malaysia-Japan International Institute of Technology (2011) . Engineering the Nation with Precision for Sustainable Development 2011/2012  
 Bachelor of Electronic Systems Engineering  
 Bachelor of mechanical Precision Engineering,

PhD&MPhil Programmes

PUSAT ASASI SAINS UNIVERSITI MALAYA (2011) . BUKU PANDUAN SESI 2011/2012 Penerbit Universiti Malaya.

Pusat Asasi Sains,Universiti Malaya (2011) . About Pusat Asasi Sains , Background , Object, Retrieved June 14, 2019, from <http://asasi.um.edu.my>.

Quality Management and Enhancement Center, University of Malaya (2012). Vision , Mission , Quality Objective , Retrieved June 14, 2019, from <http://qmec.um.edu.my>.

The Japan Foundation 国際交流基金クアラルンプール日本文化センター (2004). (2005). 「ブンガラヤ」 29号、33号.

The Japan Foundation (1997). *Japanese Studies in South and Southeast Asia, Directories of specialist and institutions, Japanese Studies Series XXX, Vol. 1.*

The Japan Foundation (2008) . *Japanese Studies in South and Southeast Asia ,Directories of specialist and institutions, Japanese Studies SeriesXXXVIII.*

2) 資料2:「教師協働」についての調査を実施した学会誌および紀要

\*本文中で引用した論文は、個別に引用文献のところにあげた。

1. 南山大学人間関係研究センター『人間関係研究』(2010) 9号、(2011) 10号、(2012) 11号、(2013) 12号、(2014) 13号.

<http://rci.nanzan-u.ac.jp/ninkan/publish/bulletin.html>

2. 日本教育実践学会『教育実践学研究』(2005) 7巻1号、(2006) 8巻1号、(2007) 9巻1号、9巻2号、(2008) 10巻1号、10巻2号、(2009) 11巻1号、11巻2号、(2010) 12巻1号、12巻2号、(2011) 13巻1号、13巻2号、(2012) 14巻1号、14巻2号、(2013) 15巻1号、15巻2号、(2014) 16巻1号、16巻2号、(2015) 17巻1号、17巻2号、(2016) 18巻1号

3. 日本語教育学会『日本語教育』(2005) 124号、125号、126号、127号、(2006) 128号、129号、130号、131号、(2007) 132号、133号、134号、135号、(2008) 136号、137号、138号、139号、(2009) 140号、141号、142号、143号、(2010) 144号、145号、146号、147号、(2011) 148号、149号、150号、(2012) 151号、152号、153号、(2013) 154号、155号、156号、(2014) 157号、158号、159、

(2015) 160号、161号、162号、(2016) 163号、164号、165号.

4. 早稲田大学大学院日本語教育研究科『日本語教育早稲田日本語教育学』(2007) 1号、(2008) 2号、3号、(2009) 4号、5号、6号、(2010) 7号、8号、(2011) 9号、10号、(2012) 11号、12号、(2013) 13号、(2014) 14号、15号、16号、(2015) 17号、18号、19号、(2016) 20号、21号.
5. 早稲田日本語教育研究センター『早稲田日本語教育実践研究』(2012) 創刊号、(2013) 1号、(2014) 2号、(2015) 3号、(2016) 4号.
6. Web 実践研究フォーラム <http://www.nkg.or.jp/jissensha/hokoku>

### 3) 資料3: マレーシアの「協働」についての調査を実施した予稿集および紀要

1. 『マレーシア日本語教育研究発表会予稿集』(2005). (2006). (2007). (2008). (2009). (2010). (2011). 国際交流基金クアラルンプール.
2. 『JAD 日本語教育報告書』(2004). (2007). Japanese Associate Degree Program.
3. *JURNAL BAHASA DAN BUDAYA JEPUN* (2010). (2011). University of Malaya.

### 4) 資料4: 協働実践研究会ホームページ報告書 1<[kyodo-jissen-kenkyukai.com](http://kyodo-jissen-kenkyukai.com)>

#### 海外研究発表会報告

報告者: 館岡洋子・池田玲子

1.	日程	2014年 9月5日(金)・6日(土)
2.	地域	マレーシア(クアラ・ルンプール) マラヤ大学
3.	担当者	館岡洋子(早稲田大学)・池田玲子(鳥取大学)
4.	形態	講演・ポスター発表・ワークショップ
5.	主催	主催: 協働実践研究会マレーシア支部・マラヤ大学言語学部 協賛: 国際交流基金マレーシア
6.	テーマ(タイトル)	「グローバル時代の人材育成—日本語教育におけるピア・ラーニングの理論と実践—」
7.	内容の概要	◆講演(館岡・池田)「グローバル時代の人材育成 日本語教

		育におけるピア・ラーニングの理論と実践」 ◆ワークショップ（館岡・池田） 1) ピア・ラーニング体験： ① 読解活動（ピア・リーディング） ② 会話活動 2) ピア・ラーニング 実践についてのポスター発表 3) ピア・ラーニング 授業のデザインとその検討会
8.	参加者 (人数・背景など)	約 20 名 協働実践研究会会員・日本語教育関係者
9.	担当者の内省	<p>マレーシアでの開催ははじめてのこととあり、準備段階での現地担当者（木村さん他）の方々は非常にたいへんだった様子が窺える。しかし、その努力があつて、今回の開催にはマラヤ大学と国際交流基金との後援を得ることができた。このことは、今後のマレーシアでの協働実践研究会の位置づけにおいて大きな意味があつたと思う。</p> <p>開会式会場、ワークショップ会場とも機能的だったと思う。ワークショップでの作業には靴を脱いで床に座れる部屋で、しかも大きなテーブルを使うことができたので、グループ作業やディスカッションには適した部屋だった。ランチ時間がうまくグループワークとのつなぎとなり、時間配分もちょうどよかったと感じた。</p> <p>マレーシア人教師と日本人教師とがグループディスカッションできたことで、互いにいい刺激と意味のある情報交換ができたという声も聞けた。今回の参加者の中には、マレーシアの大学で教師養成をされている方が、ピア・ラーニングをすでに実践研究されていることを知ることができた。教師教育を通じて、ご自身の研究と同時に、次世代のピア・ラーニング研究者の養成も期待できる。ぜひ今後もマラヤ大学の日本語教育関係者を中心に、マレーシアでのピア・ラーニング</p>

の実践研究を通じた教師間協働が発展していくことを期待したい。今回は、その兆しを感じられるような場であった。

ワークショップ後の懇親会では、マレーシア教師会のあり方が今まさに改革の時期にきていて、新たな教師会の再構成のための動きがあることを聞くことができた。東南アジアの協働実践の中核となって、周辺地域との連携を作ってほしいと思う。参加者からも、今後、ぜひ継続的に実践について語り合える場がほしいという声があがっていた。



		
10.	次回への課題	<p>初日が平日開催だったので、大学関係者は参加しやすかったものの、日本語学校の教員にとっては参加しにくい日程となってしまった。しかし、マレーシアでは土日の両方を会の開催に設定することには無理があるとのことだったので、この日程しかなかったと思う。</p> <p>一方、参加者が少数であったことで、これまで実施したワークショップの課題となっていた活動の深まりが、今回はかなり深いディスカッションにまで進めることができたと感じる。とくに、最終活動としていた「授業デザインとそれについての検討」の時間が十分に持てたことで参加者も企画者も満足度が高かった。今後の時間配分を検討する上で、今回の事例は参考となるであろう。</p> <p>このような会を日本国外で開催するためには資金的な補助が必要となる場合が多い。また、現場からの盛り上がりを支援するという意味でも重要なことであろう。とくに海外での開催には現地での何らかの支援が得られるかどうかは常に検討していく必要があるのかもしれない。</p>

5) 資料5：協働実践研究会ホームページ報告書2<kyodo-jissen-kenkyukai.com>

海外研究発表会報告

報告者：池田玲子

1.	日程	2017年8月26日・27日
2.	地域	マレーシア（クアラ・ Lumpur） 会場：ホテル Capri
3.	担当者	近藤彩（麗澤大学） 池田玲子（鳥取大学）
4.	海外講演の形態	第4回 KL 協働実践研究会 第1日目 講演とワークショップ 第2日目 研究発表会
5.	主催（招聘・科研）	主催：KL 協働実践研究会 共催：科学研究費補助金研究基盤 B 一般「外国人労働者の定着と協働を目指す受け入れ環境の構築」 課題番号 17H02354 代表：近藤彩（麗澤大学） 科学研究費補助金研究基盤 B 一般「学びの関係性構築をめざした対話型教師研修」 課題番号 10338759 代表：舘岡洋子（早稲田大学）
6.	テーマ（講演タイトル）	Collaborative Learning for Business Communication in Japanese Company 講演 1（近藤彩：麗澤大学）： <i>Collaborative Teaching and Learning for Business Communication</i> 講演 2（池田玲子：鳥取大学）：「日本の大学の現状 –アクティブラーニングとピア・ラーニング–」 講演 3（Ms Yeoh Lee Su, Universiti Sains Malaysia）： <i>Investigating Japanese Language skills' proficiency among Malaysian Japanese Speaking Graduate Employees in Japanese Related Companies in Malaysia</i>
7.	内容の概要	講演 1（近藤）： <i>Collaborative Teaching and Learning for</i>

		<p><i>Business Communication</i> グローバル社会の人材育成として日本語教育では、仕事の現場で「仕事ができる」「他者と協働できる」能力の育成が課題であり、日本語教育では具体的に何ができるかについて提案した。SWOT分析の活動とケース学習の学習者体験を行った上で、この活動の在り方について議論した。</p> <p>講演2：(池田)：「日本の大学の現状－アクティブラーニングとピア・ラーニング」今、日本の大学教育では参加型、主体的学習者育成のためにアクティブラーニングの実施が強調されている。協働学習の概念はこのアクティブラーニングをより具体的な学習概念として提示するものであるとした上で、ケース学習のためのコースデザインの提案を行った。価値観の違いに気づくための活動から協働して問題解決をする課題への展開を示した。</p>
8.	参加者	<p>第1日目：18名 マレーシア人日本語教師 8名</p> <p>第2日目：8名 マレーシア人日本語教師 4名</p>
9.	担当者の内省	<p>KL 協働実践研究会ではこれまで定期的に年1回のセミナーを実施し、今回で第4回目の開催でした。2012年にKL 協働実践研究会設立から今回までの全ての運営および企画実施を中心になって担ってこられたのはマラヤ大学の木村かおりさんでした。木村さんはマラヤ大学の日本人日本語教師として、学内の同僚教師や管理部門への働きかけも熱心に取り組んでくださいました。マラヤ大学だけでなく他大学や日本語教育機関への呼びかけの成果もあり、年次セミナーには必ず新しいメンバーを加えてくださいました。こうした経緯を経て、KL 協働実践研究会は今後も持続性と発展性の期待できる研究拠点となっていくことが期待されます。</p> <p>今後は、木村さんの後任者として KL 協働実践研究会の代表役を担ってくださる方も決まりつつあります。</p>

		<p>今回は KL 代表の木村さんの日本帰国直前の日程に設定してしまっただけでもあり、3 名の講師が宿泊したホテルの部屋（ファミリータイプ）のリビングにて開催しました。教室会場の雰囲気とはちがって、距離感や生活感のある場での講演・WS は、リラックスした学びの場を提供できたように感じられました。</p> <p>今回は初めての参加となる方のことも考慮し、講演では協働の概念の確認部分もいれました。ピア・ラーニングの実践紹介、体験学習として、近藤さんによる「ケース学習」のワークショップを行いました。参加して下さった皆さんは、あの短い活動時間の中で、ケース教材を通じて仕事の異文化トラブルの要因について深く議論することができました。私たち日本人講師たちにとっては、予想外の視点も出され、気づきも多い場となりました。</p> <p>講演者 3 の Yeoh Lee Su,さんの発表では、ペナンの大学で日本語を学んだマレーシア人が日系（関連）企業でどの程度日本語を使っているかの調査結果を発表され、教室実践を研究対象とした研究を紹介して下さいました。</p> <p>2 日目の実践報告では、マレーシアの日本語教師たちの日ごろの実践を知ることができ、日本からの提案を今後どのようにこうした現場に生かしていけるのかが期待できる発表でした。</p>
10.	次回への課題	<p>今回は代表者交代後の初めての研究会開催となるので、日本からのサポートをより強めると同時に、他の拠点からの参加も得られるような開催ができるようにしたいと思います。</p>

11.	研究会の様子	
-----	--------	--

6) 資料6：ワークショップで使用したアンケートの質問項目

アンケートの質問項目

(回答のための空欄は削除)

<p><b>【協働学習に対する意識】</b></p> <p>0. 協働学習の意識に関わるアンケートに答えるのは何回目ですか。</p> <p>①はじめて            ② (            ) 回目</p> <p>1. 今回のワークショップに参加する前から Collaborative Language Teaching and Learning ということばを聞いたことがありましたか。</p> <p>①はい                ②いいえ</p> <p>2. a) 今回のワークショップに参加して、「協働学習」についてどう思いましたか。(複数選択可)</p> <p>①  自分の授業に協働の考え方を取り入れたいと思う</p> <p>②  授業にあまり役に立たないようで、つまらなかった。</p> <p>③  自分の授業に取り入れるのが難しいと思った。</p> <p>④  その他(自由記述)</p> <p>  b) 2. の a)で 「③自分の授業に取り入れるのが難しいと思った。」方へ。</p>
---

どうして、そう思いましたか。

- ① 学生が好きでなさそう
- ② 学生がうまくできそうにない
- ③ 時間がかかりそう
- ④ 教師であるわたしがうまくできそうにない
- ⑤ まだ「協働」の concept がわからない
- ⑥ その他(自由記述)

3. すでにあなたの授業には、Collaborative Language Teaching and learning  
の concept が取り入れられていると思いますか。

- ①はい
- ②いいえ

4. 今、どこで教えていますか。

- ①SKM
- ②RS
- ③大学
- ④語学学校
- ⑤コミュニティの語学教室
- ⑥予備教育
- ⑦その他 ( )

5. 何語を教えていますか。

6. a) 3 の言語を教えている教師は、あなたの所属する機関に何人いますか。

b) この教師たちと授業についてミーティングをしますか。

- ①はい
- ②いいえ

c) そのミーティングは、月に何回ぐらいありますか。

7. a) あなたが教えている主なクラスは、1 年間に授業がどのくらいありますか。

例) 1 回 2 時間、週に 3 回、計 28 週

b) ひとクラスの人数は何人ですか。

c) Main Text は何ですか。オリジナルテキストを使っている場合は、その元になったと考えられる書名もお書きください。

d) Lecture(Drill practice 等教科書を使った練習を含む)と Proactive practice (Class Activity や Interactive Practice を含む教科書を使わない練習) の割合は、どのぐらいですか。

例) Lecture50%、Proactive practice が 50 %

e) そのクラスの目標は何ですか。(自由記述)

例 1) 最初の 14 週間は、話す能力を身に着けること、次の 14 週間は、書く能力を身

につけること

例 2) 自己紹介が対象言語できるようになること

8. a) 今、教えていて困っていることがありますか。

①はい            ②いいえ

b) 8. の a)の回答が「はい」の場合、その困っていることとは何ですか。(自由記述)

9. 教えることで困ったことがでたとき、いつもどうしていますか。下から選んでください。

(複数選択可)

① 留学時代の友達に聞く    ② Google する    ③ 大学の語学の先生に聞く

④ Native Speaker の友人に聞く    ⑤ 一人で考える

⑥ a. Native Speaker の専門家に聞く (b. その専門家は同僚ですか。 はい いいえ)

⑦ その他(自由記述)

【ワークショップ (研修) についての意識】

10. 今回のワークショップ (研修) 参加はあなたにとってどんな意味がありますか。

11. ワークショップ (研修) 参加によって、何か変化がありましたか。

12. ワークショップ (研修) を終えて、何か実践してみたいと思うようなことがありましたか。

## 謝辞

この論文をまとめるにあたり、多くの方々からご指導とご支援をいただいた。心よりお礼申し上げる。まず、早稲田大学大学院日本語教育研究科（日研）の教授の先生方に対して、この場を借りて、お礼を述べたい。

主指導の館岡先生には、修士時代から10年もの長きにわたってお世話になった。感謝の一言に尽きる。館岡先生のご指導態度には、学生として感謝するのみならず、同じ教師として尊敬の念に堪えない。なぜなら、館岡先生は、厳しい先生である。しかし、その反面、学生に対する配慮は格別である。先生がかけてくださるお言葉は非常に温かい。様々な状況において、館岡先生のお言葉や配慮に救われた。厳しさと優しさの使い分けと、そのタイミングに本物の教師指導者を感じる。館岡先生のおかげで、現職の教師たちに読んでもらいたいと思える博士論文が完成した。心から感謝したい。

宮崎先生は、修士時代から副指導を続けてくださった。宮崎先生は、早稲田で一早く私の風変わりな日本語教育研究や、研究者としての私を認めてくださった先生だと解釈している。宮崎先生のありがたい視線が研究を続ける気持ちの支えとなった。私には、考えていなかったこと、考えられないことを宮崎先生に指摘され、それに答えていくうちにできるようになったことが多々ある気がする。自分ができると役割を自覚すること、それを他者に認められることが教師としての学びへのエネルギーとなる、と本研究で述べたのは、このような経験知に基づいている。宮崎先生の視線と態度に感謝してやまない。

途中、休学時期や博士論文執筆休止状態だったときに、励ましてくださったのは、川上先生である。川上先生には、博士課程に入ってから副指導をしていただいたご縁である。いつまでも、論文が書けず、ぐずぐずしている私に、一時帰国で日研に来る度に「いつでも論文を送ってください。皆さんが応援している。」と言ってくださった。その川上先生からは、研究者としての態度、考える姿勢を教えていただいた。これは、早稲田の日研に来たかいがあったと言える大きな財産になったと考える。本当にありがたく思っている。

最後1年間、副指導をしてくださったのは福島先生である。昨年、海外の日本語教育を専門の一つとする先生が早稲田大学に来られるというので、心待ちにしていた。なぜなら、その時、これまでに考えていた価値観とは、違うものが私の頭の中に生まれようとしていたと感じていたが、それを海外の現場から得た知見として、まとめていいものか自信がなかったからである。その私の背中を力強く押してくださったのは、福島先生の一言であっ

た。福島先生と博士課程の学生としてのお付き合いは、短い時間であった。しかし、その短い時間の中でも、本論文執筆における、数々のインスピレーションをいただき、濃密な時間をご一緒できたと思っている。ありがとうございます。

日研の先生方の中で一番、最初にお会いしたのは、名誉教授の川口先生である。マレーシアから早稲田大学に来て、館岡研究室に入るきっかけは、川口先生とマレーシアでお話する機会があったからこそである。川口先生とは、研究テーマが重ならないため、研究をご一緒することはなかったが、節目、節目でアドバイスをいただいた。川口先生の精神面でのサポートに感謝したい。

そして、日研の先生方からは、研究科長の小林先生をはじめ、様々なご指導をいただいた。心より感謝申し上げます。また、本研究の分析には、早稲田大学の他学科の先生にもお世話になった。商学研究科准教授の西條先生は、私のマレーシアでの学会発表を聞いてくださり、SCQRM を使って分析した概念を丁寧に見てくださった、また、鍵概念となった「ピア・リーダーシップ」は、大学総合研究センター教授の日向野先生のリーダーシップ開発の授業に参加させていただき、日向野先生とのやり取りの中から得た。ありがとうございました。

以上の早稲田大学の先生方だけでなく、私の研究生活は、本当に様々な先生方に支えられている。改めて、ここでお名前を挙げて、感謝を述べたい。本論文は、鳥取大学教授の池田先生なしでは完成しえなかった。池田先生に心からお礼を申し上げたい。池田先生との出会いが、海外で少数の仲間と奮闘しなければならない教師をエンパワーメントする論文を書こうと思うきっかけとなった。そして、マレーシア国外の結びつきとして、私を本研究の中のキーパーソン教師に育ててくださったのは、池田先生という日本のキーパーソン教師である。

大阪やマレーシアで日本語教師をしていた私に研究することの面白さを教えてくださったのは、元南山大学の教授の鎌田先生、アクラス日本語教育研究所代表の嶋田先生、元東京外国語大学副学長であり名誉教授の伊東先生、国立国語研究所准教授の野山先生方である。改めてお礼申し上げます。実に、様々な相談にのっていただいた。そして、私が早稲田大学の博士課程にいるのを見て、喜んでくださった大阪大学教授の真嶋先生、ありがとうございます。研究者への道の初めの1歩を歩めたのは、真嶋先生のおかげです。

幸せなことに、私は、研究室のメンバーにも恵まれた。館岡研究室は、学び合いを鼓舞するピア・リーダーシップに満ちている。2017年にマレーシアから日本に戻ると決めたとき、ほとんど知らない院生たちの中に交じって（交じれないかもしれないし）、どうやって博士論文を書こうかと思っていた。しかし、修士時代は、違う研究室にいた古賀さんが私のことを覚えていてくれて、戻る前からサポートしてくれた。それは精神的なサポートであった。戻ってからも、惜しみなく色んなことを教えてくれた。

博士課程は、ずっとマレーシアに居て、全く貢献していなかった私を、研究室のみんなは、サポートしてくれた。感謝している。その中、込宮さんや林さんは、修士時代を知っている貴重な人だった。戻ってきて、二人の顔を見たらほっとした。また、込宮さんには、助手の仕事についても色々教えてもらった。古屋さんや小畑さん、松本さんらが「博論頑張ろう会」を作って、応援してくれたのも心強かった。その場では、ずいぶん検討の時間をいただいた。感謝の一言に尽きる。そして、少しでも私も貢献できる場があったことがうれしかった。クリティカル・アクション・リサーチを手法でなく、方法論として本論文の柱に持ってこようと思えたのは、古屋さんとの川奈のゼミ合宿からの長い鈍行列車の旅のおかげだ。そして、小畑さんには、よく助けられた。それは、「おっとりしすぎで、どんくさく」あぜ道に落ちた私を、あぜ道から何回も引っ張り上げてくれるようなイメージだ。

伊藤さん、藤原さん、倉数さんにも、現在のゼミの枠を超えて、お世話になった。本論文のチェックをお願いしてしまったが、快く引き受けてくださった。伊藤さんとは、何度か勉強会をさせてもらったが、他人の文章であっても常に丁寧に向き合ってくれるのが嬉しかった。また、日本で頑張っていて、海外の日本語教育を知っている孫さん、王さん、ロマンさんの視点とコメントはすごくありがたかった。コメントだけでなく、彼らの励ましのことばは、時に、マレーシアの教師のことばのように聞こえ、そのことばを聞いて頑張ることができた。そして、孫さんには、多くの日本語の表現を指導してもらった。感謝します。忘れてはならないのは、私と助手業務を共にしてくれた李テイさん、本間さん、任さん、そして、福村さんである。そばにいたこのメンバーに刺激され、博士論文を書くこと、仕事をすることに、しっかりと取り組めた。ありがとう。

最後になりましたが、調査に協力してくださった皆様、本当にありがとうございました。協働実践研究会の台湾の皆さん、ジャカルタの皆さん、バンコクの皆さんは、心の支えになりました。本当にありがとう。協働実践研究会クアラルンプールのみなさん、マレーシ

アの日本語教師の皆さん、マラヤ大学の外国語学部の教師の皆さん、まず、感謝を述べさせていただきます。ありがとうございました。でも、これは、調査させていただいたお礼ではありません。共にこの研究を作り出し、共に学び合えたことに、感謝したいと思います。

本研究は、以下の奨学金、研究費の助成を受けた。関係者の皆様に深く感謝を申し上げます。これらがなければ研究を続けることはできなかつた。感謝の一言に尽きる。

特に、尚友倶楽部の執行部の皆様には、修士の時代から応援していただいた。一奨学生でしかない私のことを今日まで忘れずに気にかけてくださったことに深く感謝したい。

- ・尚友倶楽部「尚友倶楽部奨学金」2010年、2011年、2012年、2013年
- ・早稲田大学大学院アジア太平洋研究科 原口記念アジア研究基金フィールドリサーチ補助金「マレーシア政府東方政策日本留学プログラム30年政府・学生・教師それぞれにとっての日本留学の意味づけとことばの学び—学生を取り巻く日本語教育環境との関わりから—」(2011年)
- ・早稲田大学特定課題研究助成費「マレーシアの日本語教師の学び合いを持続させるために乗り越えるべき課題」(2018年) 課題番号 2018S-192
- ・早稲田大学特定課題研究助成費「マレーシアの日本語教師の学び合いを持続させるためのモデル構築の研究」(2018年) 課題番号 2018K-404
- ・早稲田大学特定課題研究助成費「日本語人材共育を考える学び合い型日本語教師研修モデル構築のための基礎研究」(2019年) 課題番号 2019C-400

また、本研究の実践4協働実践研究会KLの活動は、以下の先生方の科研費の協力、及び、国際交流基金クアラルンプール、マラヤ大学の助成金によって実施可能となった。お礼申し上げます。

- ・科学研究費補助金研究基盤 B 一般「日本語教育における協働学習の実践・研究のアジアの連携を可能にするプラットフォーム構築」課題番号 25284093 代表:池田玲子(鳥取大学) 2014年、2015年
- ・科学研究費補助金研究基盤 B 一般「学びの関係性構築をめざした対話型教師研修」課題番号 10338759 代表: 館岡洋子(早稲田大学) 2017年
- ・科学研究費補助金研究基盤 B 一般「外国人労働者の定着と協働を目指す受け入れ環境の構築」課題番号 17H02354 代表: 近藤彩(麗澤大学) 2017年

- ・国際交流基金クアラルンプール日本文化センター日本語事業部小規模助成プログラム  
2014年、2016年
- ・Bantuan Kecil Penyelidikan Grant The Relationship between Beliefs, Assumptions and Knowledge and the Teaching Styles of Japanese Language Teachers in a Local Malaysian 木村かおり・Woo Wai Shen (Universiti Malaya) 2016年

マレーシアと日本との移動で不便をかけた。それでも、不便を楽しんで、様々な面で支えてくれた夫、正雄に心から感謝の意を述べたい。本当にありがとう。

2019年6月 木村かおり