

## ピア・ラーニングを理念に掲げた教師養成を 参加者はどう体験するのか

当惑, 問い直し, 変容のプロセスから実践構築へ

山本 晋也\*

**概要** 本稿は、東京都内の某私立大学院での教師養成プログラム（実習）をフィールドに、実習生（大学院生）らの実習参加体験を記述、分析したものである。「ピア・ラーニング」を理念に掲げた同実習における実習生らの体験は、教師養成としていかなる意義を持っていたのか。また、その体験は「ピア・ラーニング」という教室設計の理念と、どう関わりあっていたのだろうか。以上の観点から、実習生らの記した資料、および打ち合わせ等の音声記録を分析した。その結果、実習生らは同実習を教室実践の枠組みや、教室内での自己のあり方に対する「当惑・問い直し・変容」のプロセスとして体験していることが見出された。プロセスを経て自身の教育実践の立場を明確にし、教育実践を巡る議論の場を生み出していく姿は、今後の教師養成のあり方を考える上で、大きな示唆を含むものとする。

キーワード 教師養成 ピア・ラーニング 当惑・問い直し・変容 場づくり 理念・実践・養成

### はじめに

2000年代に入り、「教育」「教室」「学習」といった教育を支える諸要素を、社会との関係性の中に位置づけ、改めてその意味を問い直そうとする言語教育実践（以下、教育実践）が注目を浴びている（例えば西口，2001など）。その背景には、1980年代のコミュニカティブ・アプローチに基づく教育実践への反省と、それに続く学習理論の変遷がある。特に1990年代頃から、日本語教育研究において「状況的学習論<sup>1</sup>」という学習理論が注目を浴びるようになった。状況的学習論を背景にした教育実践においては、従来のように言語知識や技能を「教える」という発想に立たず、言語使用を通じた他者との関係性の構築、アイデンティティの形成や更新など、学習者の全人的変容が目指される（飯野，2011）。こうした

1 レイヴ、ウェンガー（1991）の正統的周辺参加論に代表される学習理論。学習主体の行為の変化、実践についての理解の変化、学習主体の自己認識の変化を、社会的実践の構造との関係から包括的に捉える枠組みでもある（西口，2001）。

学習理論と教育実践の登場を受け、教師養成<sup>2</sup>においても、教師が同僚や学習者との協働的な教育実践に参加することで、教室参加者間の関係性を構築し、その過程を通じて自身の教育観を問い直していくことを目指した教師養成のあり方が模索されるようになった。

筆者はかつて、このような学習理論に基づく教育実習に参加した大学院生らが、授業を計画し、実践し、振り返りを行うという一連のプロセスについて考察した(山本, 2011)。その過程においては、実習として設定された授業の枠組みそのものの問い直し<sup>3</sup>を通じて、大学院生らが授業を巡る様々な合意形成のプロセスが見出された。そして、合意形成のプロセスが今後の教育実践を構築する上での「よって立つ基盤<sup>4</sup>」(山本, 2011)へとつながっていくことを述べた。しかし一方で、そもそもなぜそのような問い直しが起こり、そこに教師養成としてどのような意義があったのか。それを従来の教師養成プログラムと比較・検討するためには、実習として設定された授業の枠組みについての議論が課題として残された。本稿は、それらの課題に基づき、改めて調査・分析を行ったものである。

次の第1章では、教育実践を社会との関わりの中に位置づける教師養成の報告を見ていく。そして、第2章では、本稿の調査フィールドの概要と、その理念的枠組みについて触れる。第3章では、データを基に実習生の体験を記述し、分析を加える。第4章では、それらの結果をもとに教師養成としての意義について考察を行い、最後に第5章にて、今後の日本語教師養成が目指すべき方向性について述べる。

## 1. 教育の枠組みの問い直しと教師養成

学習理論の変遷、更には学習者の多様化と言う社会状況の変化を受け、日本語教育実践の根本的な捉え直しが叫ばれる中で、教師養成においても、その理念や実践に対する問い直しが必要になるのではないだろうか。このような発想から、現在では従来の教師・学習者・教室という枠組みを問い直すような、教師養成の試みが行われている。

土屋(2005)は、愛知県立大学での日本語教育実習として実施された、地域のボランティ

ア教室での実践例について報告している。同論考における実践は、日本語を「どう教えるか」という実習生らの日本語教授力の向上を目指した実践ではない。学習を通じて、実習生が学習者や地域のボランティアと共に、様々な異文化間コンフリクトの解決策を模索し、多文化社会を構築していくことが目指されている。その際には、地域のボランティアと協働することが不可欠であり、地域ボランティア・実習生・学習者の相互間学習や対等な関係構築の体験が行われることで、「日本語教育実習が授業という枠をこえて、地域の活性化に寄与するというダイナミックな展開になっている」(p. 19)という。ここでいう「授業という枠」とは、例えば、「教室では教師が黒板の前に立ち、学習者は椅子に座って教師の話聞く」というような、一般化された教育像・教師像を指すものであろう。

トムソン(2007)は、オーストラリアの大学院における、学習者参加型の教師養成コースでの取り組みを報告、検討する。同コースでは、将来日本語教師を目指す学習者が、学習者オートノミー<sup>5</sup>を促進する学習者参加型のコース作りを体験することを目標の一つとしており、コース自体をそのための実践の場とした。その実践は、学習を個人的なものではなく、社会的文脈の中で起こるものと位置づけ、参加者間のインターアクションを教室活動の中心にしたものである。そして、社会文化理論におけるラントルフ(Lantolf, 2000)の論考を引用しつつ、「言語の学習を個人的なものだけでなく社会的な営みと捉えるなら、日本語教育の現場にも同様の仕掛けが必要だ」(p. 183)と主張する。同論考において興味深いのは、「教師が学習環境での協働的な学びを実体験したことがない場合は、実際の日本語学習環境デザインのイメージがわからないことも考えられる」(p. 184)点に注目し、学習環境デザインの体験に、教師養成の主眼を置いた点である。これは前述の土屋の論考にも共通する点だが、両者とも教師養成の狙いを「日本語教授力の向上」には置いていない。そこで目指されるのは、社会的相互性の中に学びを捉え、他者とともにインターアクションを重ねていくか、という視点なのである。

土屋、トムソンの論考は、いずれも教師養成の設計者が、自らの教育理念と、それに基づく実践の設計について詳細に記述したものである。まず設計者自身の教育観・学習観、および教育実践の文脈があり、それらが教師養成のデザインと有機的に結び付いている点は、注目すべき点であろう。だが、その実践を通じての参加者の学びについては、参加者の声の一部引用されているものの、分析過程において深く言及されていない。しかし、状況的学習論に立つ教師養成のあり方を考える上では、場のデザインと共に、参加者の学びの実感が重要であり、その内実に踏み込んでいく必要があると考える。

2 本稿の研究課題は、個人の教師経験や実習の形態などを問わず、教師養成に関わる根源的な問題であるとの考えから、教師志望学生に対する教育や教育実習、現職教師研修などを総称して、「教師養成」という語を使用する。

3 山本(2011)では、教室を設計する上での教育理念や、それに基づく具体的な授業形態、授業内容についての「なぜそうするのか」という問い直しを「実践枠組みへの問い直し」と定義している。

4 実践を巡るやり取りを通じて見出された、教師自身の教育観や、他者との関係性の実感(山本, 2011)。

5 学習者が自分のニーズや希望に役立つように、意思決定をし、自分の立てたプランを実行する能力(青木, 2001)。

そこで本稿では、山本(2011)と同様に「ピア・ラーニング<sup>6</sup>」を理念に掲げた教師養成プログラムを調査フィールドとして設定し、参加者の実習参加体験について分析を行う。そして、その体験に教師養成としていかなる意義があったのか、また、その体験は「ピア・ラーニング」という教室設計の理念とどう関わっていたのかを明らかにする。その結果を踏まえて、今後の教師養成のあり方を再考することを本稿の目的とする。

## 2. 調査概要——「実践研究(A)」の構成と教育理念

本稿の調査フィールドは、都内某大学院(以下、A大学院)に設置された「実践研究<sup>7</sup>」という必修科目である。A大学院では、教室実践と教師教育の融合を目指した教師養成プログラムの一環として、「実践研究」科目を設置している。「実践研究」は、1～13までに分かれており、大学院生らは在学中に3つの「実践研究」を履修することが義務付けられている。本稿が調査フィールドとするのは、そのうちの一つである「実践研究(A)」(仮称)である。

以下、簡単に「実践研究(A)」の構成、およびその理念について述べる。

### 2. 1. 教室設計と理念——ピア・ラーニングとは何か

「実践研究(A)」は、テキスト読解を中心とした、中級学習者対象の日本語クラスである。そして同時に、大学院生(以下、実習生)らが、毎週の教室活動に参加しながら、参与観察、授業での支援、授業の実施(実習)などを行う教育実習クラスでもある。「日本語クラス」「実習クラス」という両者の関係を貫く教室設計の理念が、「ピア・ラーニング」という学習観である。

「ピア・ラーニング」とは、「ピア(peer:仲間)と協力して学ぶ(learn)方法」(館岡, 2007, p. 51)であり、「仲間と学ぶという活動を通して、教室を社会として位置づけ直す試み」(同上)として捉えられる。その活動空間において、教師は「学習が学習者自身のものとして位置づけられ、同時に学習者の社会的能力とともにあるべき」(池田, 2009, p. 139)という学習観に立ち、「学び手たちが自律のかつ創造的に学ぶことができるように、(教師は)引き出しサポートする」(館岡, 2007, p. 46)役割を担うのである。

6 詳しくは、2. 1. にて後述する。

7 「実践研究」という用語は、2000年以降日本語教育で注目されるようになった。用語の捉え方については諸説あるが、本稿では「教師自身が日々の教育実践を振り返りつつ、その結果を他者と共有し実践を発展させていくプロセス」として位置づけたい。

このような理念の下、「実践研究(A)」を受講した実習生らは、普段は学習者と共に教室活動に参加しつつ、実習生として学習者の学びを観察・支援し、時には教壇に立って授業を実施する側に回る、というように、「教室参加者」「観察者」「実践者」などの多様な役割を同時に担うことになる。そして、様々な次元での教室への関わりを通じて、実践者としてどのようにクラスを創っていくのか、そこで自らの果たすべき役割は何なのかを考えていくことが求められる。

### 2. 2. クラス概要

- 実施期間:2011年5月11日～2011年8月3日(週1回90分の授業を12回実施)
- 参加者:担当教員1名、実習生8名、学習者18名、ボランティア2名、計29名
- 学習者レベル:中級

「実践研究(A)」には、8名の実習生(大学院生)が参加し、筆者もそのうちの1名であった。本稿の調査対象者は、筆者(実C)と共に授業設計を担当した実習生2名(実A、実B、共に仮名)である。調査にあたり、「調査協力依頼書」を作成し、事前に調査協力者に渡し、調査について理解してもらった上で、調査協力の承諾を得た。調査対象者2名、および筆者のプロフィールは、表1の通りである。

表1. 調査対象者のプロフィール

名前(仮名)	日本語教授歴	性別	国籍
実A	なし	女性	中国
実B	4年	女性	中国
実C(筆者)	5年	男性	日本

### 2. 3. 活動の詳細

「実践研究(A)」は、いくつかのユニット(U)に区切って構成されている(表2. U1～U4)。そのうち、U1は担当教員が担当し、残りのU2～U4を実習生らが担当した。

具体的な授業の流れとしては、まず、学生にテキストを事前配布し、

1. 語彙や文章の内容確認を通じて、テキスト全体の意味理解を共有する「理解」
2. テキストの内容や筆者の主張について、クラス全体での議論を行う「表現」
3. テーマに対する自身の意見を記述し、それを元にピア・レスポンス<sup>8</sup>を行う「作文」という3つの活動を軸に、進められた。

8 ピア・レスポンスとは、作文学習活動でのピア・ラーニングである(池田, 2007)。

表2. 「実践研究 (A)」担当表

日程	使用教材 (著者名)	活動内容
第1週 (5/11)		授業ガイダンス, テキスト配布など
第2～3週 (5/18～6/1)	ユニット1 「境目」(川上弘美)	1週目: 事務連絡→内容理解 (ディスカッション) 2週目: 表現 3週目: 作文
第4～6週 (6/8～6/22)	ユニット2 「聴くということ」(鷺田清一)	1週目: 導入→内容理解 2週目: 表現 3週目: 作文・まとめ
第7～9週 (6/29～7/13)	ユニット3 「大学生は授業に出てはいけない」(鴻上尚史)	1週目: 導入→内容理解 2週目: 表現 3週目: 作文・まとめ
第10～12週 (7/20～8/3)	ユニット4 「越えてきた者の記録」(リービ英雄)	1週目: 導入→テキスト前半部の内容理解・表現 2週目: 後半部の内容理解・表現 3週目: 作文・授業全体の振り返り

実習生らは、ユニット毎に授業のテーマを設定して、テキストを選定する。誰がどのユニットを担当し、どのくらいの期間で、どのようなテキストを使用するのかなどは、担当教員を交えた実習生らの話し合いによって決定する。このように、予め学習項目や授業の分担などが決められておらず、話し合いによって扱う教材や授業のテーマなどを決定していく点も、「実践研究 (A)」の特徴である。

では、ここまで記した「実践研究 (A)」への参加を通じて、実習生らはどのような体験をし、何を学んだのか。以下、分析へと移る。

### 3. 分析——様々な「当惑、問い直し、変容」のプロセス

#### 3. 1. 分析データ

本稿で扱うデータは、以下の4つである。

##### (1) 授業記録 / 参与観察記録

全実習生が、毎回の授業後に、授業の様子やそこからの気づき・疑問などを記したものを、作成後は、オンラインで全員に共有された。

##### (2) 最終レポート

全実習生が、終了後に「実践研究 (A)」での学びを振り返って記したレポート。

##### (3) インタビュー記録

筆者が、実A、実Bに対して行った半構造化インタビューの音声記録を文字化したもの。実践を振り返っての感想、「実践研究 (A)」で学んだことなどの話題で、30分～1時間程度のインタビューが計2回実施された。

##### (4) U4 打ち合わせ音声記録

授業外で実施されたU4の打ち合わせ全6回の音声記録を文字化したもの。

データ(1)(2)は、実習生が「実践研究 (A)」の授業を振り返って記した資料である。データ(1)は、毎回の授業後に実習生が作成し、オンラインで共有されていた。実A、実Bの体験を時間軸に沿って記述する際のデータとして、主にデータ(1)(2)を使用した。

データ(3)(4)は、音声記録の文字化資料である。データ(3)は、学期中、学期終了後の二回に渡り実施された半構造化インタビューの記録である。データ(4)は、授業外で実施されたU4の打ち合わせを録音、文字化したものである。一部に実A、実B、実C以外の音声も含まれているが、本調査ではそれらの記録は除外した。これらデータ(3)(4)は、時間軸に沿った(1)(2)の記述を、更に深く分析する際のデータとして参照した。

#### 3. 2. 分析手順と分析の観点

分析は、データを整理し、概念化を行う第一段階と、概念を基に実習体験を改めて記述し、意味付けを行う第2段階に分けて行った。

第1段階は、実習生の体験を概観するための、概念抽出作業である。まず、上記(1)～(4)のデータを時系列に沿って並び替え、担当教員が授業を担当した「前半」(1週目～3週目)、U2、U3が授業を担当した「中盤」(4週目～9週目)、そして実A、実BがU4として授業を担当した「後半」(10週目～12週目)の3つに区分した。実践終了後に提出された最終レポートに関しては、記述内容に応じて、筆者の判断で上記3区分のいずれかに分類した。

次に、区分ごとにデータを通読し、記述した内容の意味のまとまりに見出しを付けた。これらの見出しの関係を見て概念にまとめた。次に、実A、実Bに共通する概念はないかそれぞれのデータ間の共通性を見た。その後、共通性があると考えた概念をカテゴリにまとめるという作業を繰り返した。その結果、実A、実Bの実習体験を表すキーワードとして、「当惑」「問い直し」「変容」という3つの概念が導き出された。以上が、分析の第1段階である。

第2段階では、これらの概念を軸に、改めてデータを見直し、実A、実Bらの体験を改めて記述、分析した。以下に記したのは、分析の第2段階に当たる記述である。

### 3. 3. 分析結果

#### 3. 3. 1. 実践の枠組みへの当惑・問い直し・変容

「実践研究 (A)」の活動の主軸は、グループディスカッションを中心とした参加者間のインターアクションにあり、参加した学習者からは「読解の授業だから読解問題とかをやるかと思ったのに、全然違って、話したり考えたりすることばかりで意外だった」などという声が聞かれることも多い。その授業空間は「多様な参加者それぞれの価値がぶつかり遠心力が働く部分と、コミュニティとしての共通理解をはかり授業を遂行し維持しようとする求心力が働く部分とのたえざるせめぎあい」(館岡, 2010, pp. 4-5) であり、そこから自分と周囲との関係や、自分と現在の学びとの関係を問い直す機会が生まれるという。

実 A、実 B 共に中国からの留学生であり、実 A は、プライベートレッスンなどを除いて教師という職業は未経験であった。そのような事情もあり、実 A は「実践研究 (A)」に対する感想を「A: 始めはすごく緊張しましたがけどね。だって全然何するか分かんないし、授業やるのもこれが初めてだったから (実 A インタビュー記録: 2-23) <sup>9)</sup>」と語る。では、実 A、実 B の二人は、この「実践研究 (A)」という授業をどのように捉え、そしてどのように体験したのだろうか <sup>10)</sup>。

自分がやりたい研究についての目標はもっていたものの、研究テーマや教育観などがまだまだはっきりしていない状態であった。そして、「実践研究 (A)」の授業の様子も分からなかったし、自分が何からすればいいか全然掴めなかった。

(実 A 最終レポート)

こういうようなリーディングはまず私にとってものすごく新鮮で、授業の様子見をするには時間がかかった。テキストを読んで理解するのは分かるが、読んだ後、グループごとにディスカッションし、さらに全体シェアに至るまでのところにはどういう意味なのかは分からなかった。たぶんそういう授業を参加した経験もないだろうし、先生の言っている「think-pair-share」型の授業の流れを分かることから私の「実践研究 (A)」が始めた。

(実 B 最終レポート)

最終レポートにて、授業開始当初の様子を振り返り、実 A は、自分が何からすればい

9 以下、文中に登場するゴシック体の記述は、データ部分からの抜粋を表す。( )内はデータの出自を表している。なお、元データから本文中に引用したデータには、下線を引いてそれ以外のデータと区別した。

10 下線は筆者

いか全然掴めなかった)、実 B は「授業の様子見をするには時間がかかった」と記している。本稿においては、このような実 A、実 B らの当惑を、「実践枠組みへの当惑」と位置づける。

では、なぜこのような当惑が生じたのだろうか。実 A はその理由を「研究テーマや教育観などがまだまだはっきりしていない状態」であったから、実 B は「たぶんそういう授業を参加した経験もないだろうし」と記述する。それは、今まさに自分の体験している授業形態や、行っている活動そのものを、自己の学習経験と照らし合わせた上での記述である。

特に、実 A、実 B 共に、生まれ育った中国での学習経験を意識し、「はじめて「実践研究 (A)」といった形の読解授業に参加して、中国の大学の読解授業とは全然違うなあ、ともう一度その新鮮さ(?)をしみじみ感じました。(実 A 参与観察記録 110518)」、「こういうようなリーディングはまず私にとってものすごく新鮮で」と、「実践研究 (A)」への参加を「新鮮」ということばで表現する。そのことばの響きからは、いまだ自分が経験したことのない授業に対しての驚きと、不安と、それを理解しようと努める心の動きが感じられる。

以下では、「実践研究 (A)」に参加する中で、実 A、実 B らはこの当惑をどのように乗り越えていったのか、実 A、実 B それぞれの「実践研究 (A)」体験で起こった当惑・問い直し・変容の様子について記述する。

#### ◆読解授業はテキストがなければならぬか——実 A の問い直し

「実践研究 (A)」はテキストの使用をクラス活動の前提としている。しかし、山本 (2011) でも見られた通り、授業を設計する段階での論点として、「なぜテキストが必要なのか」という「テキストの意義」についての話し合いが授業の冒頭で行われる。それは本稿でも同様であり、第一回目の授業にて「なぜテキストを使うのか、テキストを使用しない、または音楽・映像などの他の媒体ではだめなのか」という話題から、議論が立ち上がった。実習生からも様々な意見が出され、やがて「テキストをどのように位置づけるか」「テキスト選定の基準は何か」などと話題が拡張していく。しかし、日程の都合上、議論が収束を迎える前に、担当教員が授業を実施する UI の実践が始まり、実習生間で十分な合意が得られないまま、この議論は次第に影を潜めていく。

学習者にとってテキストは必要なものなのか。「テキスト理解」とはどういうことなのか。この議論は、「実践研究 (A)」(振り返り)の最初の段階で出ていた問題でしたが、再び自分の中で疑問となってきました。(参与観察記録 実 A 110706)

最初、「テキスト」の意義について私はあまり意識をもっていなかった。なぜならば、今まで「テキスト」がない読解授業を見たことがなかったからだ。だから、

自分の中で「テキストは必ず存在すべきである」と意識していたと思う。が、振り返りの中で「テキストは必要なのか」という質問に考え直し始めるようになった。(最終レポート 実A)

しかし、実Aは、U1～U3の実践に参加する中で、改めてその「テキストの意義」について考え直すことになったという。各ユニットの授業は3回に渡って構成され、そのうち初回は「テキストの内容理解」を目標に、語彙表現や論旨について、グループメンバーと共に互いの読みを確認しあいながら進められる。それらの理解を基に、自分の意見を深め、表現する「表現」→「作文」と実践が展開していく。実Aは、〈今まで「テキスト」がない読解授業を見たことがなかった〉という過去の学習経験とも照らし合わせ、それまで「読解」授業におけるテキストの存在は、当然だと考えていた。しかし、教室活動や実習生間の様々な議論を経て、〈学習者にとってテキストは必要なものなのか。「テキスト理解」とはどういうことなのか〉という問いを抱くようになる。テキストを、単にディスカッションの論点を出すための媒介物として読むのか。それとも、語彙表現や論旨の読み取りまでしっかり教室で扱うべきなのか。この問いは続くU4の実践構築にも大きな影響を与えた。最終的に、実Aは、「『実践研究(A)』の学びを振り返って」というテーマで記された最終レポートに、「テキストの意義は何か」という論点を選択するのだった。

#### ◆教師とは、学習とは何か——実Bの問い直し

「実践研究(A)」のテキスト理解→表現→作文を通じたグループ間のディスカッションや意見交換は、実Bにもある気づきをもたらす。

そこから考えるのは、リーディングの目的は一体何だろう。筆者の論点、言いたいことを分かればいいのか。〈中略〉だから、テキストを媒介、あるいはきっかけとして考えることが大事かなと思った。勿論、文章を読んで、筆者の言いたいこと、出張(\*筆者注：主張)を読み取り、また自分の理解を加え、さらに自分の考え方を深めることができるのもっといいが。(参与観察記録 実B 110518)

実Bが感じた〈リーディングの目的は一体何だろう〉という問いは、何のために私たちはテキストを読むのか、という読解授業への根源的な問いである。分析の冒頭で述べたように、実Bは当初、〈テキストの内容理解は分かるが、その後のグループディスカッションは理解できない〉ため、〈先生の言っている「think-pair-share」型の授業の流れを分かって〉に努めた。その上で、実Bはグループディスカッションという活動の意義と、そこで

のテキストとの関係を、〈テキストを媒介、あるいはきっかけとして考える〉ようになったと語る。従来、読解といえばテキストの内容(語彙・文型・表現など)を読み取る「精読」のイメージを持っていた実Bにとっては、テキストの意義を問い直すという行為は、非常に新鮮なものだった。そして、「なぜテキストを読むのか」という問いに対して、実Bはグループ内でのテキストを巡るやり取りの中で、その答えともいえるものを見出ししていく。

毎回のみんなとの話し合うなかで、今まで思わなかったことを気づいたり、新たな視点でことを見て、そして、話してくれたりすることはとても楽しかったです。そういう気づきや、話をきっかけにし、自分も考えることができました。それこそ、学習じゃないかなと思いました。(参与観察記録 実B 110608)

グループでの話し合いで私と違う人生観や、私の想像までもつかない違い人生観を持つ人間とコミュニケーションすることができた。そこで、自分の今まで持っている人生観を見直すきっかけにもなる。(参与観察記録 実B 110615)

実Bは、「実践研究(A)」でのグループディスカッションを通じて、〈私と違う人生観や、私の想像までもつかない違い人生観を持つ人間とコミュニケーションすること〉により、新たな気づきを得て、〈自分の今まで持っている人生観を見直すきっかけ〉になったと語る。そして、新しいことに気づいたり、自分の考えを見直すという経験を〈それこそ、学習じゃないかな〉と位置づける。それは、〈教師主導の教育で、教師が唯一絶対の正解を持っている存在だと考えていた(実B 最終レポート)〉実Bにとっては、それまで持っていた固定的な教育観を揺さぶるに値するものだった。「実践研究(A)」を支える「ピア・ラーニング」という理念を、頭では分かっていたものの実感出来ずにいた実Bは、実習生としてグループ活動に入中で、それを実感として感じ取ったということである。

実Bは最終レポートにて、〈以前の授業では教師がその教室に一番知を持っている人だと位置づけてしまい、教師の権威は動揺するものではない〉と思っていた。だから、教師の言っていることは絶対正確で、教師の言っていることを疑う必要がないとも思っていた(実B 最終レポート)と語り、自分の持っていた教師観について問い直しが起こったと記述する。そして、過去の実践について〈私は授業を参加と言っても、あくまでも教師のことを聞くだけだった。でも、今回の「実践研究(A)」に参加することにより、私はそう思わなくなっていた(実B 最終レポート)〉と振り返る。

細川(2005)は、実践研究には自己評価的研究の側面があるとし、「『教育』とは『教えること』であり、その『教えるべきもの』は教師側にあるという前提を疑うことから、『教育』

ははじまるという立場が、自己評価的研究の出発点」(p.9)であると述べる。ここで細川が言う「自己評価的研究」とは、自明のものとして捉えられていた自らの実践の「前提を疑う」ことを意味するのだと考えられる。

実Bは過去の学習経験と照らし合わせながら、いま、目の前の学習者や実習生とのやり取りを通じて、「テキストとは」「教師とは」「学習とは」という大きな問いと、その答えを見出していった。実Bの体験した実践枠組みへの当惑と問い直しは、「教師はこうあるべき」「読解授業はこうあるべき」という、固定的であった教育観に揺さぶりをかけ、まさしく実践研究の命題である「前提を疑う」ことにつながるものである。その結果として、実Bは実践を巡る理解に、様々な変容が生じたのである。

### 3. 3. 2. 自己の位置づけへの当惑・問い直し・変容

「実践研究(A)」に参加した大学院生らは、複数の役割と称号を持つ。例えば、教室内では教師養成プログラムに参加している「実習生」であり、学習者とともにクラス活動に参加する「参加者」でもあり、授業を担当する際は黒板を背にして教壇に立つ「教師」でもあった。このように一人の人間が、同じ空間の中で様々な役割を担うとき、一体、今の自分が何を求められており、どのようにあるべきなのか、様々な葛藤に悩むことがある。本稿においては、それを「自己の位置づけ」と定義する。以下では、実A実Bに見られた自己の位置づけへの当惑・問い直し・変容について記述した。

このように一人の人間が、教室内にて複数の役割を持つことを、実A、実Bはどう捉えていたのであろうか。

実習生として、学習者として、主に先生の授業の進め方を観察しつつ、学習者の「実践研究(A)」授業についての反応やクラス全体の雰囲気などの観察も行いました。(実A 参与観察記録 110518)

ユニット1は「境目」で先生が授業を行った。最初の「実践研究(A)」でもかもしれないし、先生が授業をするのもあるかもしれないが、私は完全に学習者の立場であった。(実B 最終レポート)

実A、実Bともに、授業開始当初に自らの立ち位置を「学習者」ということばで記述する。それは、二人が「実践研究(A)」に参加する学生と同じように、かつて日本語を「学習者」として学んだ体験に基づくものであろう。また、先に「新鮮」ということばで実A、実Bらがこの「実践研究(A)」の第一印象を語ったように、かつて体験したことのない「実践

研究(A)」という授業空間において、一体どのような活動を行い、どのような学びを得るのか、その不安と期待を込めての「学習者」という位置づけであったかもしれない。

そして、「学習者」であったU1の実践から、実習生が授業を行うU2～U4の実践へと移る中で、実A、実Bは自己の位置づけについて様々な当惑・問い直し・変容を体験する。以下、まずは実Aの自己の位置づけの変容について記述する。

#### ◆実習生と参加者の境目はどこか——実Aの当惑・問い直し・変容

実Aは、5月25日の授業を〈今回の「実践研究(A)」は〈実習生としての私〉と〈参加者としての私〉とっていろいろ考えさせられる授業でした〉と振り返り、〈〈実習生〉と〈参加者〉の境目をどう捉えればいいのか自分で意識しながら授業に向かうのは当然でしょうが、その「度」はどのくらいいいのか、深く考える必要も切実だと思いました(実A 参与観察記録 110525)〉と記述する。

授業を担当しない実習生は、学習者とともにグループディスカッションを行い、テキストの内容や論点について意見を交換する。しかし、実習生は事前に授業担当者の狙いや、想定している授業の流れについて説明を受けているし、また、内容理解のために配布されたプリントに書くべき内容なども全て把握している。ゆえに、議論が思わぬ方向に向かったり、学習者が明らかにテキストを誤読している場合は、正しい方向へ修正することが可能であるし、それが実習生として果たすべき役割であるようにも思われる。

しかし、繰り返しになるが、「実践研究(A)」は「ピア・ラーニング」の理念に基づいており、「学習者自身が学ぶ内容を決め、さまざまな場や社会に参加し体験することを通して自律的に学ぶ」(館岡, 2007, p.46)ことが目指されていた。実Aはそうした理念の下、〈自分の考えを話し合うグループディスカッションにおいて私は、学習者に話しかけるのができるだけ抑えるようにした。なぜなら、学習者自らの発信を求めていたからである(実A 最終レポート)〉という当惑を感じるようになる。実Aの感じた葛藤は、一個人として教室内で学習者と向き合う中で、今の自分が何をすべきなのか、どのようにあるべきなのか、という教室内での自己の位置づけを問い直す作業でもあった。

実習生という立場としての自分の立ち位置に疑問をもつようになった。が、その考えは不変なものではなく、参加の回数が増えるにしたがって変わっていくものであった。(実A 最終レポート)

「実習生としてなにかをしなきゃ・・・」という意識から、読み手の一人として、参加者の一人として、本当に自分が疑問に思ったところを確認することが主な流れとなりました。今日の「実践研究 (A)」で感じたんですが、いつの間にか参加者の一人として、自分の考えを話し出し、他者の意見に疑問をもちながら読み合っていたのです。(実 A 参与観察記録 110629)

「実践研究 (A)」に参加する中で、いつしか実 A は「実習生という立場としての自分の立ち位置に疑問をもつようになった (実 A 最終レポート)」という。そして、グループ内で学習者とのやりとりを重ねる中で、「実習生としてなにかをしなきゃ・・・」という意識を乗り越え、純粹に読み手の一人であり、参加者の一人であるという自己の位置づけを見出ししていく。

ただし、ここで実 A が見出したグループ内での自己のあり方も、固定的なものではなく、同日の参与観察記録にて「これからも変わるのでしょうか、変わるならどのふうになるのでしょうか。(実 A 参与観察記録 110615)」と記述し、更に自らの位置づけが変わっていく可能性を示唆している。

#### ◆学習者から実践者へ——実 B の当惑・問い直し・変容

ユニット 2 と 3 は同じ立場の実習生がやっていたので、私と相談に乗ってくる実習生もいたため、徐々に自分の意見が言えるようになり、実際の授業で実習生としての責任もあるので、半分の実践者という姿勢で授業に参加するようになった。ユニット 4 になると、自分が担当するユニットなので、テキストの選択から、授業プランの作成することへ、さらに自分が前に出て授業を行うことまでもするので、完全な実践者として授業に参加した。(実 B 最終レポート)

実 B は、実 A とは対照的に、授業開始当初の自身を振り返り、「完全なる学習者」から、「半分の実践者」「完全な実践者」へと、次第に意識が変わっていったという。実 B の教室内での自己の位置づけに関する意識の変容は、自らが担当する実践に至るまでの道のりが大きく影響しているだろう。実 B は、こうした意識の変容を振り返り「うん、でもすごく運が良かったと思いますよ、だってほんと最初は何したらいいか全然分からなくて、U2 とか U3 だったら私絶対授業出来なかった (110715 打ち合わせ記録③)」と語っている。

#### 3. 3. 3. 当惑・問い直し・変容から実践の構築へ

ここまで、実 A、実 B の「実践枠組み」「自己の位置づけ」当惑・問い直し・変容につい

て見てきた。では、その結果は、実 A、実 B、そして本稿筆者(実 C) から成る U4 としての実践構築に、どのような影響を与えたのだろうか。以下、主に U4 の担当授業が始まる 7 月上旬からのデータを中心に見ていく。

#### ◆テキストの意義と実践目標の関わり

C: まず U4 の目標なんだけど、やっぱりテキスト読んで内容理解して、それをもとに話し合っ自分の考えを深めるってこと、

A: うん、そうですね、で、もっとこうみんなで議論できるような

B: そうだね

C: なんかもまだ、でもその議論がこう、あんまうまくいかなかったよね。

A: けっこうその議論深まらないのはちょっと嫌で、やっぱり私はもっとテキストの内容を、こうなんか自分の話、もっと体験とか話して、自分の意見を深めることが大事だと思うんですね。

C: あーうんうん、あ、わかる、だからさやっぱり U4 ではもっとこうなんていうか、こう深い、話、だからテキストの問題を自分に引き付けて考えて、で、どう意見を交換して、自分の意見を深めることが目標、っていう

A: はい、そう (U4 打ち合わせ① 110708)

上述のやり取りは、U4 としての実践が始まる前に実施された、第一回目の打ち合わせからの抜粋である。ここでまず、ユニットとしての目標を決めようとしたのは、それまでの実践を振り返って「けっこうその議論深まらないのはちょっと嫌」だと感じたことに起因する。その上で、「テキストの意義」について話題が集中する。テキストは単にディスカッションのための媒介物であればいいのか、それとも、仮にテキストの内容を離れて議論が広がりを見せた場合には、ある方向に修正すべきなのか。テキストをどのように捉え、どのように扱うのかは、U4 実践を構築する上での大きな論点であった。

実 A は、以前は意識することのなかったテキストの意義について、「テキストの内容を、こうなんか自分の話、もっと体験とか話して、自分の意見を深めることが大事」だと語った。テキストの内容そのものに授業の核があると言うよりは、「やっぱり私たちも興味があって、で留学生もあー、これなら話しやすく、いろいろ意見が出てくるようなテーマのものがいい (U4 打ち合わせ③ 実 A 110715)」と語るように、テキストの内容を自らの体験と引きつけて考えることに重きを置くようになったのである。そして、こうした議論に実 B、実 C (筆者) も同意し、U4 の目標としては「テキストの内容理解を重視し」「筆者の意見と自らの体験を重ね合わせ、深い議論を行う」ことを目指すことになる。



その後、決定したU4の目標を受けて、具体的な使用テキストを選定する必要があった。そこで出会ったのが、あるエッセイの一章であった。

A: じゃあこれ、「実践研究 (A)」の目標で考えたら意見を言ってそれを深めなきゃいけないから、どんなのにしますか。〈中略〉でも、私やっぱり正直テキストは何でもいいと思う。もっと深い議論ができるようなら、うん、

C: あー、でもうちの目標っていうか、それどうしましょう。やっぱり他者と議論して自分の意見を深めるっていうこと。

A: うん、それでいいと思います。で、テキスト決めて、多分これなら読みやすいし意見もいいやすいし、(テキストの中の一節を指して)「他者の価値観に従う」とはどういうことか、って議論で、深めていきましょう。

(U4 打ち合わせ③ 110715)

ここで実Aは、〈深い議論ができる〉というU4の実践目標にかなうならば、〈私やっぱり正直テキストは何でもいいと思う〉ということを表明する。そして、一度はこのテキストを使うことで、U4としての合意が成立する。しかし、その後もまた話し合いを重ねる中で、今度は実Cからの〈C: やっぱりこれだめじゃない、なんか内容が薄っぺらいというか、表面的な議論しかできない気がする。(U4 打ち合わせ④ 実C 110719)〉という発言を受け、またテキスト選定が振り出しに戻ることになる。このように、U4のテキスト選定に関しては、授業目標と、具体的なテキスト候補を何度も見比べ、検討を重ねるということを繰り返した。そして、最終的には、「越えてきた者の記録 (リービ英雄著)」というエッセイの一節をテキストとして用い、「アイデンティティ」をテーマに授業を行うことに決定する。

ここまでの流れを踏まえて、本稿で注目したいのは、「なぜテキストを使うのか」という実A、実Bの当惑と問い直し、実践構築のための授業目標設定と、そのための議論へとつながった点である。U4では何度も議論を繰り返し、各自の考えるテキスト選定の意義を語り合い、すり合わせる中で、時にはそれが衝突することもあった。しかし、その衝突は、実A、実B、実Cにとって「なぜテキストを読むのか」「私たちはこの授業で何をしたいのか」という根源的な問いと改めて向かい合うことを余儀なくした。そして、その過程で、各自の教育観を振り返り、目指すべき実践の方向性が意識化されていったのである。

#### 4. 考察——「当惑、問い直し、変容」のプロセスから実践構築へ

本稿は、「ピア・ラーニングを理念に掲げた教師養成を、参加者はどのように体験するのか」という問いに焦点を当てて、調査を実施した。ここまでの分析結果から得られた考察は、以下の2点にまとめられる。

1. 実A、実Bは、実習を「実践の枠組み」「自己の位置づけ」に対する当惑から、「なぜそうするのだろうか」という問い直しのプロセスとして体験としていた。その体験は、実習生らが「こうあるべき」と考えていた教育の前提に気づき、様々な意識の変容を生み出すプロセスでもあった。
2. 1. で見た「当惑・問い直し・変容」のプロセスは、U4メンバー間の実践構築に関わる議論のきっかけとなり、実践目標の設定や教材選択など、具体的な形で実践に影響を与えていた。

実A、実Bに見られた当惑・問い直し・変容のプロセスは、教室内の自己の位置づけや、テキストの意義など、無自覚であった教育の前提に気づき、問い直すプロセスでもあった。特に、「ピア・ラーニング」という理念を核に据えた授業は、実A、実Bの2名にとって、過去の学習経験と照らし合わせても、今まで経験したことのない「新鮮」な空間であった。ゆえに、理念と実践の狭間で、様々な当惑を感じるようになる。それは、「具体的な授業進行をどのようにするべきか」という問いの形で、実習生間の議論や、振り返りとして記した参与観察記録の論点に現れていた。しかし、担当教員や他実習生の設計した授業に参加する中で、やがてその問いは、教室設計を支える理念や、授業形態などへの「なぜそれをするのだろうか」という実践に対する更に根源的な問い直しへと向かっていく。それは、U4の授業目標を設定し、目標に向かって教材を選定したり、活動の内容を決定・変更したりという具体的な形で、今回の実践構築へと還元されていったのだった。

では、当惑・問い直し・変容のプロセスを通じて、教師養成としての実A、実Bの学びはどこにあったのだろうか。本稿では、それを教育実践を巡る「場そのものの体験」「場づくりの体験」と位置づけたい。ここでいう「場」とは、教育実践に関わる者が、実践の構築と改善を目的に議論を行うための「場」であり、更にその議論を基に生み出された教室と言う「場」である。当惑・問い直し・変容のプロセスが、教室実践の形態や教材の選定に関する議論を巻き起こし、実践構築へと影響を与えたのは、実A、実Bらが教室実践に関わる中で生じた問いと真摯に向き合い、その気づきを実習生らの議論へと開いていったからであろう。

従来の教師養成における「体験」とは、例えば教壇実習や観察実習という形式で、「先達の授業を見て参考にする」「教壇に立ってやってみる」という試験的なニュアンスを強く含んでいた。しかし本稿の調査フィールドである「実践研究 (A)」は、このような実践を今後実習生らが新たな教育実践の場で行うことを前提に設計されたものではない。その点からも、実習生らに期待された教師養成としての狙いは「読解授業におけるテキストの扱い方」や「教室運営の方法」といった教育の方法論にないことは、明白である。むしろその狙いは、教育実践を巡る自らの教育的立場を明確にしていくことにあったのである。そして、その立場に基づき、議論を立ち上げ新たな教育実践を生み出していくことが、つまり「場」を自ら形成していくことにつながっていく。まさにこの点にこそ、社会相互的な他者との関係性の中に学びを位置付ける「ピア・ラーニング」を理念に掲げた、「実践研究 (A)」の教師養成としての意義があるのだと考える。

館岡 (2010) は、教室を多様な参加者の価値観がぶつかり合う動的な空間として捉えた上で、「授業という場は限りなく拡散的・拡張的である」(p. 20) と述べる。この拡散的・拡張的な場を、どのように捉え、どのように収束させるかという所に、教師自身の主体性が問われることになる。教師の主体性とは、前述した教育実践に関わる「場づくり」と深く関わりあうものである。肝心なことは、教室内の問題をいかに解決していくかという個人的な技量の問題としてではなく、教育実践を支える固有の文脈を捉え、動態性を持った教室に対しどのようなスタンスで、どのように関わるのかを問う教師養成の視点なのである。

## 5. 今後の教師養成のあり方を巡って

日本語教育における教師養成のあり方を巡っては、これまでに幾度も議論が重ねられてきた。特に1990年代以降、模範とされる教授技術や教授知識を忠実に再生産していくだけではなく、「実践・観察・改善のサイクルを実習生(現職)が主体的に担う」(岡崎, 岡崎, 1997, p. 10) ことで、主体的・自律的に教育実践を見直し、改善を行っていく教師の養成が目指されるようになる。しかしながら、こうした教師像とその育成方法に関する議論が盛んになる一方で、肝心の教育実践そのものがどのような文脈の下に、何を目指して設計されたものなのか、その内実が問われることは極めて稀であった(細川, 2005)。その結果、日本語教育における教師養成のあり方と、教育実践の理念が次第に乖離していったのである。理念・実践・養成の乖離した教師養成にあっては、参加者の関心が一般化された教育方法論の模索へと陥りやすいという問題点が既に指摘されている(山崎, 2002)。筆者が本稿を含め、二度にわたって「実践研究 (A)」に着目した理由は、この実践が、理念と実践の乖

離した教師養成の現状を打開する上で、大きな示唆を含むものとするからである。

日本語教育においては、度重なる社会状況の変化と共に、求められる教育実践の多様性が叫ばれて久しいことを本稿の冒頭で述べた。教育実践のあり方が見直されるようになった昨今、教師養成もまた、教育理念・教育実践・教師養成という三者の関わりを、改めて問い直す必要があるのではないだろうか。

## 文献

- 青木直子 (2001). 教師の役割. 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲 (編)『日本語教育学を学ぶ人のために』(pp. 182-197) 世界思想社.
- 飯野令子 (2011). 多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の『成長』とは——教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程『早稲田大学日本語教育学』9, 137-157.
- 池田広子 (2007). 『日本語教師教育の方法——生涯発達を支えるデザイン』鳳書房.
- 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 2巻「教師」』(pp. 24-39) 凡人社.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実践——理論と実践』アルク.
- 館岡洋子 (2007). ピア・ラーニングとは. 池田玲子, 館岡洋子『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』(pp. 35-70) ひつじ書房.
- 館岡洋子 (2010). 多様な価値づけのせめぎあいの場としての教室——授業のあり方を語り合う授業と教師の実践研究『早稲田大学日本語教育学』7, 1-24.
- 土屋千尋 (2005). 『つたえあう日本語教育実習——外国人集住地域でのこころみ』明石書店.
- トムソン木下千尋 (2007). 学習環境をデザインする——学習者コミュニティとしての日本語教師養成コース『世界の日本語教育』17, 169-185.
- 西口光一 (2001). 状況的学習論の視点. 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲 (編)『日本語教育学を学ぶ人のために』(pp. 105-119) 世界思想社.
- 細川英雄 (2005). 実践研究とは何か——「私はどのような教室をめざすのか」という問い『日本語教育』126, 4-14.
- 山崎準二 (2002). 『教師のライフコース研究』創風社.
- 山本晋也 (2011). 教育実習に見る授業の「計画, 実践, 振り返り」サイクルの再考——教育実習に参加した大学院生は実践をどう位置付けたか『言語文化教育研究』10, 1-17.

レイヴ, J., ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳)『状況に埋め込まれた学習——正統的  
周辺参加』産業図書. (Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral  
participation*. Cambridge University Press.)

Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford  
University Press.