

「対話的問題提起学習」による教師研修の実践研究
——中国D市の小・中・高校の日本語教師を対象にして

2020年7月

城西国際大学大学院 人文科学研究科

比較文化専攻

楚喬

第1章 序論	1
1.1 研究背景	1
1.1.1 研究動機	1
1.1.2 問題の所在：中国中等教育における教師研修	2
1.1.3 「ボトムアップ」型の教師研修の構想	5
1.2 本研究の目的	6
1.3 本研究の構成	6
第2章 理論的背景	10
2.1 はじめに	10
2.2 言語生態学の基本的な見方	10
2.2.1 言語生態学の定義と目的	10
2.2.2 言語生態の保全と育成	10
2.2.3 言語生態学における能力観	11
2.2.4 生態学的リテラシーの育成	12
2.3 対話による学習	13
2.3.1 フレイレの「課題提起型教育」	13
2.3.2 対話的問題提起学習の概要	14
2.3.3 教師研修における「対話的問題提起学習」の援用意義	14
第3章 先行研究	17
3.1 はじめに	17
3.2 中国の中等教育における教師研修の歩み（2010～2019）	17
3.2.1 「ベテラン教師の模倣」を目指す教師研修	17
3.2.2 「対話」を重視する教師研修	18
3.2.3 教師のニーズに注目する「メニュー式」教師研修	19
3.2.4 「反省的な実践家」という教師研修	19
3.2.5 ビックデータ時代を機に生まれる教師研修	20
3.2.6 教師の情感を重視する「完全な人」を目指す教師研修	21
3.2.7 教師が主体的に成長を目指す教師研修	23
3.2.8 教師研修共同体の構築を目標にする教師研修	24
3.3 日本語教師教育における教師研修の発展	26
3.3.1 教師トレーニング型から教師成長型へのシフト	26
3.3.2 「持ち寄る課題」を取り入れる協働型教師研修	28
3.4 言語生態学に基づく日本語教師研修に関する先行研究	30
3.5 「対話的問題提起学習」に関する先行研究	33
3.6 残された課題	35

第4章 研究課題と研究方法	36
4.1 研究課題	36
4.2 研究方法	36
4.2.1 実践の概要	36
(1) 実践のフィールド	37
(2) 実践の参加者	37
(3) 実践の期間	38
(4) 研修の基本的な流れ	38
4.2.2 データの収集	39
(1) データ収集の手順	39
(2) インタビューの手続き	39
(3) 文字化原則	39
第5章 「対話的問題提起学習」による教師研修の展開過程はどのようなものか (研究1)	41
5.1 はじめに	41
5.2 先行研究	41
5.3 研究課題	43
5.4 研究方法	44
5.4.1 データの収集	44
5.4.2 分析方法	44
5.5 結果と考察	44
5.5.1 課題1の結果と考察	44
5.5.2 課題2の結果と考察	52
5.5.2.1 事例1の分析	52
5.5.2.2 事例2の分析	66
5.6 研究1のまとめと総合的考察	77
5.6.1 研究1のまとめ	77
5.6.2 総合的な考察	80
5.7 本章のまとめ	83
第6章 受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修をどう受け止めたか (研究2)	84
6.1 はじめに	84
6.2 先行研究	84
6.3 研究目的と課題	84
6.4 研究方法	84
6.5 結果と考察	85

6.5.1	結果	85
6.5.2	考察	110
	(1) 異なる教育段階に属する教師たちが横につながることができる場	110
	(2) 参加者の間に人間的な繋がりが形成される場	110
	(3) 自分の課題を解決しつつ認識の拡張が達成できる場	111
6.6	研究2のまとめ	113
第7章	対話的問題提起学習による研修成果はどのように活かされているか(研究3)	114
7.1	はじめに	114
7.2	先行研究	114
7.3	研究課題	116
7.4	研究方法	116
7.5	結果と考察	116
	7.5.1 結果	116
	7.5.2 考察	134
	(1) 生徒中心の教室作りへの転換	134
	(2) 周りの声を大切にする思考方式	134
	(3) 生き方と結びつき、生活全般の改善	135
7.6	研究3のまとめ	136
第8章	結論	138
8.1	本研究の結果のまとめ	138
8.2	本研究から見てきたもの	142
	8.2.1 「問題提起－議論解決－現場活用」による人間生態の保全	142
	8.2.2 専門家としての講師不在の教師研修の可能性	143
	8.2.3 孤立個体の存在→人間的な繋がりの形成	143
8.3	教師研修への示唆	144
	8.3.1 教育段階を横断する地域に根差した教師研修の展開	144
	8.3.2 「対話的問題提起学習」を取り上げた「校本研修」の可能性	145
8.4	本研究の限界と今後の課題	146
参考文献		148
付録		154
	①研究1の中国語原文	154
	②研究2の中国語原文	161
	③研究3の中国語原文	168

第1章 序論

1.1 研究背景

1.1.1 研究動機

筆者はD市の教育行政部門に十年余り勤務し、基礎教育¹（中等教育）における教師研修関連業務を担当し、様々な教師研修に参加した経験を持っている。D市のような地方都市においては、専門家、特に日本語教育の専門家は少ないため、毎年恒例の市レベルの大規模な研修会の開催においては日本をはじめ外部から専門家を招聘するしかない。外から招かれた専門家であれば、当然のことながら、D市のローカルな教育ニーズには詳しくない。研修会は「教師の教室」のようなものであり、専門家が教師となり、受講する教師は学習者という関係になる。専門家はまた、講師が内容を考えて教え、受講教師は教えられる対象であるというあり方が一般的である。研修が終わると、参加した教師たちから、「このような研修にどんな意義がありますか？」という不満の声があがる（研修会のための事務仕事を担当した筆者の過去の経験より）。こうした教師研修は現場の教師を疲れさせるだけでなく、研修に関わる専門家の時間を浪費するものだと言える。

他方、地域で開催される小規模な教師研修にも問題がある。地域の研修会の主な目的は、国家及び省、市の新たな教育政策を現場の教師に指導・伝達し徹底することである。したがって、新たな教育政策の下に開発された新たな教授法をマスターすることを目指す指導講座やベテラン教師の模擬授業の見学が研修内容となっている。これらの研修にはある程度の実用性があると考えられる。しかし、その一方で、上述の大規模研修と同じように、講義を受ける教師たちには、現場の教室の多様性が無視され、機械化され指定された内容を理解し受け入れることが要求され、教師自身が積み重ねてきた経験や実践的知識は無視されてしまう。このように、中国で開催されている研修は、規模の大小にかかわらず、多くの場合、主催者が研修の主体であり、教師は単なる客体として位置付けられていることが分かる。

中等教育で働く教師たちは、教授法だけではなく、中等教育の教師特有の悩みや課題を持っている。中等教育の教師は学校での拘束時間が長い。学校での教育活動の中心は学習指導であるが、それ以外にも教師は多様な業務を行っている。生徒の学習指導や学校行事、部活動の指導など、学習指導以外に直接的に生徒と接している時間はもちろんのこと、教材研究や授業準備、評価などのいわば間接的に生徒に接している時間、さらに、個人的な研究、生徒の生活指導、保護者への対応などがあげられる。

また、中等教育の教師たちは毎日の職場で、競争ばかりの雰囲気に含まれている。彼らの研修に参加する目的は、昇進のために、勤務校のルールに従って、研修単位を取得することであり、知識や教授能力を向上させたいという願望は少ない。このような環境において、大多数の教師は昇進昇格を追求するあまり、職場以外の生活は無視されることになる。

¹ 中国の基礎教育では、小学校教育、中学校教育、高校教育を含んでいる。以下は中等教育と呼ぶ。

職場の不平・不満を家庭に持ち込み、教師の家庭生活にも悪い影響を与えている。職場の状況をよく知らない家族からは慰めや助けをもらうことはできない。そこで、家庭でもごくしゃくし、それが毎日の仕事に悪影響を及ぼす。多くの教師たちがこのような悪循環に陥り、家庭と仕事のバランスが崩れてしまっている。このような悪循環から抜け出す道が分からず、多くの教師たちは疲労困憊をしている。

客観的に考えれば、教師研修こそが、教師たちがはまり込んでいる悪循環から抜け出す道を探す場であるはずである。しかし、先に述べたように、少なくとも筆者が関わってきた教師研修は大規模研修も身近な校本研修もそうした役割を果たしていない。その要因として、これらの研修が教師の専門性の向上を目指し、上から下への教授知識・教授技能の指導・伝達の間として位置付けられていることにあるのではないだろうか。研修の場で扱われる課題は、指導者が必要と認める教学上の課題に限定され、教師たちの生の声は反映されないことが多い。このようなトップダウン的な研修では教師たちの問題を根本から解決することができない。トップダウン型研修に代わる研修として、教師の本音を重視するボトムアップ的な研修を追求したいというのが本研究の研究動機である。

以下では、現行の教師研修がどのように実施されているか、なぜ教師たちは現行の教師研修に対して不満を持っているのか、現在の中国中等教育における教師研修の抱える問題点を探ることとする。

1.1.2 問題の所在：中国中等教育における教師研修

改革開放から現在に至るまでを時系列にみると、中国の中等教育における教師研修の流れは主に3つの段階を経て推移してきたと言える（王 2019）。第1段階は改革開放の初期の研修で、学歴補償を主な目的とする教師研修である。教師の学歴の向上に重点を置いている。第2段階は、前世紀90年代末に制度化された教師研修である。研修内容は学科(担当科目)の教授法を出発点にして、教師の専門知識を向上させることを目指す研修である。第3段階は、2000年代以降の研修で、学校の指導方針に基づく教師の教授能力の向上を目指す研修であり、一般的に「校本研修」と呼ばれる。

第1段階から第4段階の現在に至るまで、教師として身に付けるべき能力の向上が研修の目標であることには変わりがない。この背後には、教師に必要な知識やスキルを開発するのは専門家であり、教師は専門家が開発した知識やスキルを理解し習熟して教育に臨むべきだとする考え方がある。このような教師研修は「教師トレーニング」型と呼ばれる。教師トレーニング型とは、教師として備えるべきだと専門家によって定義された諸技術を、専門家の訓練によって教師に教え込みマスターさせることで、教師の養成、つまり教授能力の養成を図ろうとするものとされている（岡崎敏雄・岡崎眸 1997）。

中国でこうした教師トレーニングによる教師研修の具体的な実施手順を示したものとして、2010年から実施され始め、中国の教育界で注目されている「小・中・高等学校教師

国家級教師研修計画」²（以下、「国培計画」と略す）という研修プログラムがある。「国培計画」は中国の中等教育において最も影響力があり、開催規模も最も大きく、参加範囲も最も広い教師研修である。そのホームページには研修の詳細が紹介されている。「国培計画」による教師研修は次のような4つのタイプに分けられる（筆者によるHPの要約）。

①県・市・省・中央政府が実施する研修。参加者は、各学校から選抜された教師である。研修では、指定された主題に関する集中講義を受ける（集中講義は研修期間の長さによって、夏休みと冬休みの集中講義、週末集中講義、短期在職集中講義、休暇集中講義等に分けられる）。

②各小・中・高等学校で開催される校内研修³。主な形式は、授業準備ための指導講座、模擬授業、教授法検討会、あるいはいくつかの学校を横断して持たれる教師交流である。

③県・市・省レベルの教科研究室（研究員）が学校現場に入り、模擬授業を通して、教材、教授法に関する指導、授業見学・評価などの現場指導を行う。

④オンラインを通じた教師研修システムの活用による研修。ネットに研修の主題をめぐる補助学習資料をアップしておき、①、②、③で述べた3タイプの研修の補助的な学習を行うシステムとして利用されている方法である。

以上の4つタイプの研修は、いずれも研修内容は専門家から提示されるあるべき教授技術を中心とし、主な研修形式は集中講座、模擬授業、教授法検討会、専門家指導などの形式をとっている。極めて伝統的なトレーニング型教師養成となっていることが分かる。こうした講義型を中心とし、主催者が決めた主題の下に、「講義＋模擬授業」といった形式の教師研修を本研究では「トップダウン」型研修と呼ぶことにする。

「トップダウン」型研修について、多くの調査・研究がなされ、問題点も明らかにされてきた。中国の東部、中部、西部の11省において一万人以上の現職教師にアンケート調査を行った陳他（2013）によると、現行の研修で、一番多かった形式は「模擬授業」（86.0%）と「基調講演」（82.1%）であり、次が「教案分析」（43.2%）と「映像見学」（33.8%）であった。また、55%の教師は「理論的な講義が多すぎ、個人の成長を促す内容が少ない」と述べ、43.4%の教師は「研修のやり方が単一、インタラクションが不足している」などの問題点の指摘が多くなされたとされている。

研修を企画・実施する研修担当者を対象とする調査研究もおこなわれている。陳（2014）は、「現職教師養成政策調査」というプロジェクトの下で、中国の三つの地区の百名以上の教師研修担当者を対象として、「研修の形式、内容、実施効果」についてインタビュー調査を行った。結果、現行の中等教育教師研修の主な問題点として、①「トップダウンのカリキュラムが多すぎる」、②「講座内容と教師ニーズとの間にズレがある」、③「新たな形式の提案が足りない」、④「評価形式が表面的である」に集中していることが分かったとしている。

並行して、地域で実施される小規模な教師研修の問題点及び提案を目指す調査も多くな

² 中国における「小・中・高等学校教師国家級教師研修計画」<http://www.gpjh.cn>

³ 大規模教師研修ではなく、各学校が各自の実際に応じて、校内で行った研修を指す。

されている。主な問題点として、「国培計画」への調査結果の他に、教え込みの方式で受講生が主体的に同僚と対話する意識が弱くなる(宋 2011)、毎年似たような講義内容の重複、研修の質の停滞、効果が薄れる(曹 2013)、教師の全面的な成長に繋がる実践能力の向上に関する研修が少ない(楊他 2018)、研修主題が指導者によって決められ、研修中上下関係が顕在化する(李他 2019)などが指摘されている。

筆者は、所属地域研修の問題点を把握するために、2015年にD市の中学校、高校日本語教師43名に対し、アンケート調査を実施した。調査の目的は、国内教師研修への参加状況と研修内容に対する教師の満足度を調べることである。教師の教師研修への参加状況は、以下に①、②、③として述べるように、研修の機会があまり提供されておらず、研修が現場の教師に広く開放されていないことが分かる。つまり、多くの教師たちにとって研修に参加したくても参加がかなわないという現実がある。

①全国または省級で実施する教師研修会については、会場が当地域から遠いため、多くの教師にとって参加が難しい。

②国際交流基金日本語国際センターが毎年実施している中国中等教育日本語教師研修会は参加者数が限られており、誰でも簡単に参加できるわけではない。

③日本(財)国際文化フォーラム及び国際交流基金が協力し、単発的に実施している短期研修会は、不定期で、かつ開催回数が少ない。

次に、研修内容についての意見を、以下の表1-1に示す。

表 1-1 研修内容についての意見

①	研修内容が入試問題の分析と『課程標準』の理論伝授に限られている
②	日本人が講師を務めることが多いが、日本語力が足りないため、講義についていけない
③	講義内容が自分の現場から離れすぎている。希望する内容がない
④	『課程標準』や素質教育理論など国の教育政策や方針の伝達で終わり、現場で実際に使える具体的な教授法が少ない
⑤	経験・アイデアの交流は形式的になされるので、自由に発言したり意見交換したりすることができない

以上をまとめると、これまでの研修会の問題は以下に挙げる3点に集中していると言える。

①「講義+模擬授業」形式で行われ、トップダウン型研修の傾向が強い。教授能力の向上を中心とする、詰め込み式研修が一般的である。

②主催者或いは指導者が選択した研修内容は現場の教師のニーズにそぐわず、ズレがある。教師は授業方法改善の必要性や重要性は認識しているものの、研修で提供された教授技術を自らの現場に適用できない、日常の教育活動に結びつけられない等の悩みを多く抱えている。

③教師の成長に繋がる主体的・協働的内省を促す研修が少ない。受講教師間で協働する

場が少なく、検討会が形骸化している。

本研究は、これらの問題に対する解決を追求する。専門家の指示や教示を受け、それを現場で実践し、結果のよしあしを専門家に委ねるといった従来の研修のやり方を根本的に見直し、教育改善の主体を教師自身の手に取り戻したい。したがって、受け身的な姿勢を転換する教師研修のあり方を提出することを目指す。教師が自分の直面する多様な生徒たちの条件に合わせて自身の教育実践を捉え直し、自分の現場で実践し、その結果を観察しながら改善していく「教師成長型」教師養成（岡崎敏雄・岡崎 1997）を徹底する。そのために、受講教師たちの問題意識を出発点にして、教師自身の手で研修の課題を特定し、協働してその解決に取り組むといった「ボトムアップ」型の教師研修の可能性を探ることを目指す。

1.1.3 「ボトムアップ」型の教師研修の構想

池田（2007）によると、日本語教師を養成するための実践的学びの場である教育実習には大きく分けて二つあり、「教師トレーニング型実習プログラム」の他に「内省モデルに基づく実習プログラム」がある。この二つのプログラムの違いについて、鈴木（2010）は、内省モデルに基づく実習プログラムでは、知識の受容、技術の模倣で終わらせず、自らの実践とそれを踏まえた心的活動としての内省を重視することが重要だと指摘している。

内省は、内省的実践家としての日本語教師の成長を促すものとされてきた（岡崎敏雄・岡崎 1997，池田 2007）。内省的実践家としての教師は「教師の既に獲得している経験や技術を尊重し、その上で各人なりの意味の構築を行い、教師としての成長の主体を教師自身におき、自律的な教師研修を行うことを通じて教室で起きている事態について自分自身で観察し、考え、意思決定を行っていく教師」（岡崎敏雄・岡崎 1997：26）とされている。しかし、「トップダウン」型教師研修は、知識と伝統的な技術を身につけるプログラムであり、教師の内省、つまり自身の主体性を発揮する機会が欠如していると考えられる。そのため教師の役割は、知識・運用技術を学習者に伝達することとみなされ、「技術伝達モデル」と呼ばれてきた。

他方、教師の個人的な成長を切り離さず同時に考えていく上では、他者との協働を含む教師研修が改めて必要であると考えられる。知識、能力、資質はどれも相手があってこそ発揮されるものであり、人が教え、学ぶ状況や文脈の中でこそ生きるものだからである。状況や文脈、他者から切り離された項目としての知識、能力、資質の追求は、最終的にはそれが自己目的化され、形骸化する恐れがある（鈴木 2012：21）。「トップダウン」型研修は教師同士、教師と各自の現場の間の繋がりが無視されることで、言語の使い手である人間や社会における人間諸活動と切り離されたものとして捉えられてきた。人間の生態学として、人間が言語と共に生き、他の人間との関係の中で生きる存在であることに立脚した学問が言語生態学である。言語生態学では、言語に意味があらかじめ備わっているという見方ではなく、協働の中で他者との対話を行うことにより、言語の意味が創造されていくと理解する。「言語活動は人間諸活動と一体化してなされる」（岡崎 2009a：6）と捉え、「人の生き

方と結びつけられることではじめて言語の意味は生成される」(岡崎 2009b : 5) という見方をとる。また、言語生態学は、他者との協働がベースにあり、人が生きる社会的文脈と切り離して扱うことができない。よって、「ボトムアップ」型の教師研修の理念と合致すると考えられる。

このような「ボトムアップ」型の教師研修を援用する学習方法として、「対話的問題提起学習」がある。「対話的問題提起学習」は、生活の中から問題を見つけ課題として提起し、対話を重ねることを通じて、対話をする双方が共感的態度でそれぞれの持つ問題とともに考えること、対話をいくつも積み重ねていく中で、互いにかけてえのない人間的な繋がりを作っていくことを目的とする(岡崎 2009a)。

受講教師にとっては、「対話的問題提起学習」による教師研修を通じて、自己を起点にして自分の現場の問題を自ら発見し課題として設定する場を獲得し、能動的に自分の置かれた教育現場の現状を改善することができると考えられる。また、自身の生活環境の観察→課題の特定→他者との対話による新たな視座の獲得→解決策を探るという過程で、自分の授業や教室、自分の日常生活を観察し内省しようとする強い意志が引きだされ、教師としての成長の主体になることが期待される。

1.2 本研究の目的

本研究の目的は、中等教育段階の日本語教師を対象に「ボトムアップ」型の研修を提起することである。その中核として「対話的問題提起学習」に注目する。「対話的問題提起学習」とは、研修の参加者が、自分の教育現場から課題を発見してテキストを作成し、それをもとに研修仲間との間で対話を通して当該課題についての理解を深めると共に、その解決策を探るという学習活動である。この対話的問題提起学習による教師研修を一定期間にわたって継続的に実施し、この研修の検証を通して、「ボトムアップ」型の教師研修の可能性を検討することにする。

1.3 本研究の構成

本論文は、以下の8章から構成される。

第1章は、本研究の序論である。まず、本研究の動機を述べ、次に、中国中等教育における教師研修の問題点を示す。最後に、本研究の目的と構成を述べる。

第2章では、本研究の理論的枠組みである言語生態学について説明する。続いて、対話的問題提起学習について説明する。

第3章では、本研究の理論的背景を踏まえて、先行研究を提示する。まず、中国中等教育における教師研修についての実践研究を概観する。その上で、日本語教師研修の発展をまとめる。続いて、言語生態学を基盤とした日本語教師養成に関する先行研究を概観する。そして、対話的問題提起学習を取り入れた教師養成に関する実践研究を提示する。最後に、以上の研究を踏まえて、残された課題を整理して、本研究の位置付けを明らかにする。

第4章では、本研究の研究課題及び研究方法を提示する。まず、本研究の目的を達成するために、次に示す三つの実証研究を行う：研究1：「対話的問題提起学習」による教師研修の展開過程はどのようなものか；研究2：受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修をどう受け止めたか；研究3：受講生各自の教育現場や生活の面で研修はどのように生かされているか。次に、本研究の研究方法について、本実践のフィールドの概要、データの収集法、そして分析方法を述べる。

第5章から第7章では研究1から研究3の研究の結果を述べる。まず、第5章では、研究1の結果を報告する。本研修（「対話的問題提起学習」による教師研修）の展開過程を二つの課題を立てて検討した。まず、現行の官制研修（「トップダウン」型研修）のテーマと本研修（「ボトムアップ」型研修）で参加者によって提起された問題を対照することで、両者の間の異同を明らかにし、その異同から、本研修で参加者が提起した問題は、直接的に授業に関連するものばかりでなく、生徒との関係や同僚教師との関係、さらには教師活動と人間活動の関係を捉えるものまで、多様な問題が対象にされていることが分かった。この結果を踏まえて、次に、研修の対話場面における参加者間の談話を取り上げ、談話分析の手法を用いて質的に分析し、参加者の「対話的問題提起学習」への参加の様相を明らかにした。この際、2名の受講生に焦点をあて、それぞれ事例を取り上げて、＜問題の提起（言語の心理的領域）→その問題をめぐる対話（言語の社会的領域）→振り返りを書く＞を一連のプロセスとして分析し、本研修では、言語がどのように機能しているかを考察した。

第6章では、研究2の結果を報告する。受講生の本研修に対する受け止めに考察する。半構造インタビューで受講生の声を拾い、KJ法によって、受講生がこの研修を如何なるものとして捉えているかを探り、「対話的問題提起学習」を中核とする本研修の妥当性を検証した。結果として、本実践において、受講生は各々の教育現場における様々な問題、悩み、関心について語り合いながら、共に「情報を共有できる場」と「仲間と共に学ぶ場」を創った。また、「講師からのサポート」を受けるとともに、各自の「課題を解決することで自信がつき、仕事と生き方に対する「認識の変化による教育実践の変化」を引き起こしたかを明らかにした。

第7章では、研究3の結果を報告する。研究3で明らかになった受講生の本研修に対する肯定的な受け止めに踏まえ、研修が終了して各自の現場や生活へ戻った後、受講生は、研修から得たことを活かしているか、活かしているとしたら、どのように活かしているかを探り、研修の成果の持続性や職場や生活における拡張の如何を検討した。その結果、受講生は研修で得られたことを自分の教育現場と照らし合わせ、「教育現場で多様な実践を行い」、「問題を直面している時の思考方式を変え」、「人間同士との交流を工夫している」という変化が見られた。これらの変化も受講生の生活に浸透し、「家庭生活に活かす」ことを引き起こし、さらに得た「新たな理念を他の教育研修活動に活かす」ことも窺われる。受講生の言語生態も人間生態も保全できることで、教育現場で問題を発見する能力を育てると共に、自分たちの実生活と繋がり、教師としての人間生活も充実できると明らかにした。

第8章では、本研究で得られた知見と教師教育の現場に対する示唆、最後に本研究の限界・今後の課題を述べる。三つの研究は、受講生が、少し先を行く先輩教師のサポートの下に、「対話的問題提起学習」によって自分たちで研修を行うという「ボトムアップ」型の研修は、単に可能であるというだけでなく、この研修は、教師たちのおかれた厳しい現実を超える力を受講生に与えるものであることを具体的に示した。「対話的問題提起学習」による研修で、受講生たちは自分の教育現場や生活の場から問題を提起し、その問題をめぐって仲間と議論をすることで、問題への理解を深めること、すなわち、問題を回避するのではなく、問題に正面から向き合うことを学んだ。新しい教授法の知識やスキルの伝達を主目的とするトップダウン型の官制研修では得られない、現場の教師たちのニーズから出発し、そのニーズを自分たちで満たしていく研修が可能だということを示した点に本研究の意義があり、かつ、現場に対する示唆も大きいと考える。

最後に、本研究の限界と今後の課題を示す。本研究の限界としては、特に研究1の課題2で、2名の受講生を取り上げて分析した点である。他の4名の受講生及び講師についても同様の分析をさらに加えることで、本研修の全体像が分かり、さらに多くの知見が得られると考えられる。

本研究の構成を図1-1として以下に示す。

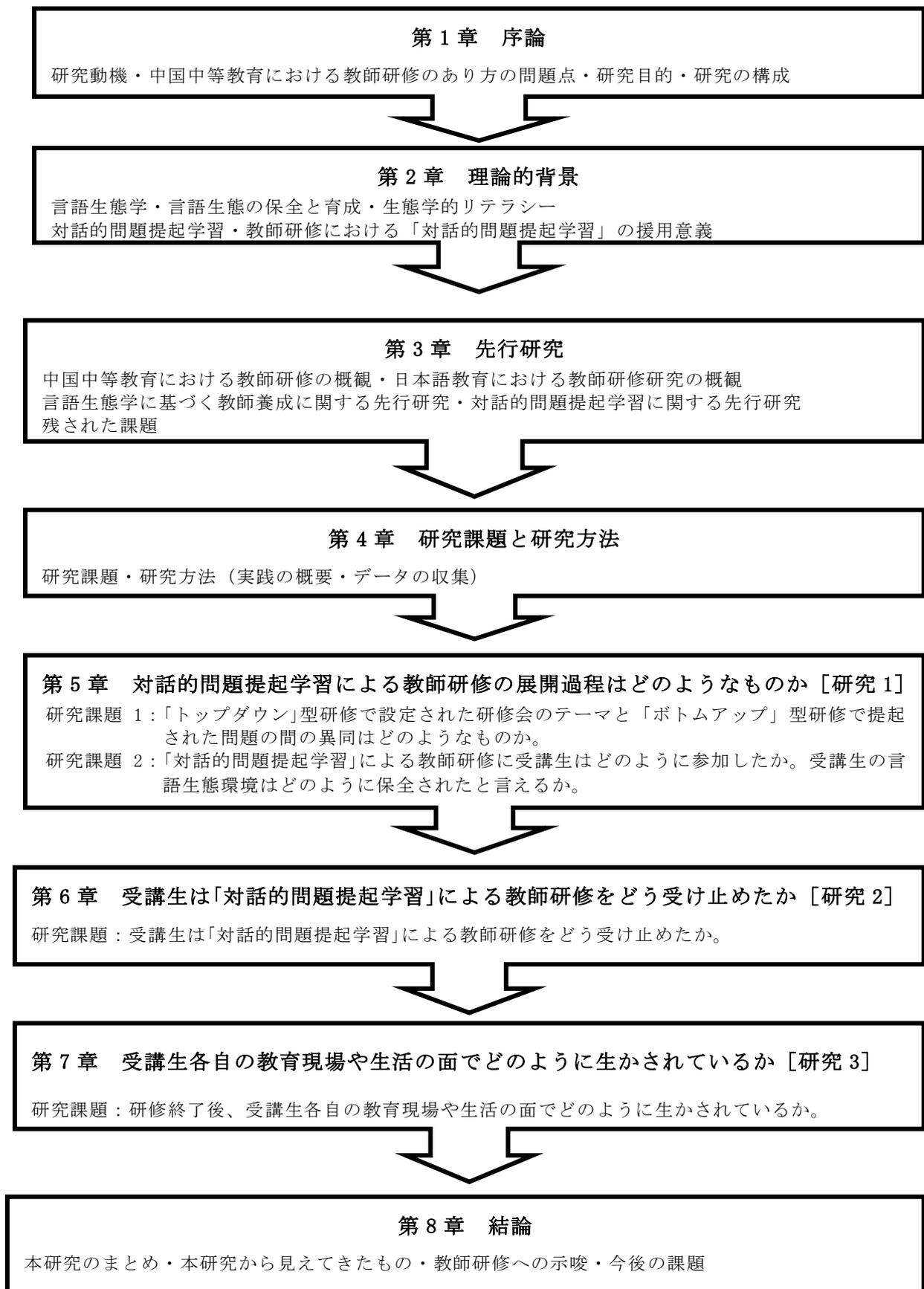


図 1-1 本研究の構成

第2章 理論的背景

2.1 はじめに

序論で述べたように、中等教育の教師たちは、上からのプレッシャーや親からの圧力、加えて教員間の激しい競争の中に置かれており、人間生態は必ずしも保全されているとはいえない。また、専門職としての自己イメージや社会的認知も高くはない。こうした教師たちを支え導くためにあるべき教師研修もその役目を十全に果たしているとは言えない。教師研修の問題は、特に、「トップダウン」型教師研修の限界だと捉えることができる。「トップダウン」型教師研修では、一人一人の教師の教授能力の向上を目指して大小様々の教師研修が行われてきた。しかし、その研修で問題が改善されたケースは多くはなく、依然として教師たちの問題は未解決のまま残されている。

そこで、本研究は、「ボトムアップ」型の教師研修を構想するにあたって、「問題はつながりの形を持っており、関係の組み換えによってはじめて解決の形がみえてくる」という言語生態学の立場をとることにした。

本章では、まず、言語生態学（岡崎 2009）とは何かを述べる。その上で、言語生態学の視点から、「トップダウン」型研修の問題を捉えなおす。そして、「ボトムアップ」型の教師研修の中核として「対話的問題提起学習」という手法を概観する。最後に、現行の教師研修の問題点と関連付けながら、対話的問題提起学習を「ボトムアップ」型の教師研修に援用する意義を述べる。

2.2 言語生態学の基本的な見方

2.2.1 言語生態学の定義と目的

言語生態学は Haugen (1972 : 325) によって、言語と人間の生態の連環を観点とする学問であると定立された。基本の定義は「Language ecology may be defined as the study of interactions between any given language and its environment」であり、岡崎(2009c : 3)では「言語生態学は、ある所与の言語とそれを取り巻く環境との間の相互交渉的関係の学である」と訳されている。

前述のような定義に基づいて、岡崎（2009c : 5）は、言語生態学の目的を、第一に、言語生態・言語生態と環境間の関係の記述・分析であり、第二に、言語生態・言語生態と環境間の関係の保全と育成にあたることである。そして、第三に、言語の生態と人間の生態の厳密な関係を明らかにし、人間の生態学として形成、展開することであるとしている。その目的から言語生態学では、言語と言語、言語生態と言語生態環境、言語と人間活動の間に相互交渉の関係があることが窺われる。

2.2.2 言語生態の保全と育成

言語生態の定義を理解するには「環境」と「相互交渉的関係」が二つの中核となる。言語を

取り巻く「環境」は「言語生態環境」と呼ばれ、言語との間に相互交渉的關係が存在している。言語生態が悪い場合、その言語生態環境に問題があるとみられる。つまり言語生態環境が良好であれば言語生態は良好である。言語生態環境は二つの領域、「心理的な領域」と「社会的な領域」から構成される。心理的な領域とは、バイリンガルや多言語使用者の mind (知性・精神) の中で、ある言語と他の言語との相互交渉的關係の領域を指す。社会的な領域とは、ある言語と、その言語がコミュニケーションの手段として機能する社会との間の相互交渉的關係の領域である(2009c: 4)。言い換えれば、心理的な領域では自問自答による思考の深化が中心的活動、社会的な領域では、社会的相互作用が言語の中心的活動である。両者は互いに影響し合う関係にある。

「言語活動は人間諸活動と一体化してなされる」(岡崎 2009c: 6)という見方に基づき、言語生態学では、言語と言語、言語生態と言語生態環境、言語と人間活動の間に相互交渉の關係があると考えられる。言語生態を保全・育成することを通じて人間生態を保全・育成することができる。教師研修で言えば、教師たちの良い状態を研究する際に、決して言葉の問題のみに着目するのではなく、教師自身と自分を取り巻く社会的な環境との関係、更に、教師たちの人間の生態との関係を視野に入れる必要がある。

言語生態学から考えると、教師の教授能力の向上を追求する「トップダウン」型教師研修は、教師の人間生態が切り離されている教師研修である。例えば、技術を重視する雰囲気の中で囲まれた場合、教師は、他者または社会的な環境との繋がりが見えないため、悪い状態になる原因は自分の能力が足りないことにして、授業に対する改善が大変難しくなり、言語生態環境のバランスが崩れて、人間生態も悪化してしまう。言い換えれば、序論で示している教師たちの人間生態がよくない状態にあるのは、言語生態が不全であるためだと捉えられる。したがって、教師たちの人間生態を良い状態にするには、まず彼らの言語生態の保全・育成が必要である。

一方、言語生態学を理論背景としての「ボトムアップ」教師研修は教師の言語生態の保全・育成を目的としている。「ボトムアップ」教師研修は受講生が「問題提起」することを前提としている。教育現場における自らの課題発見、その課題についての思考深化という相互交渉の關係が「心理的な領域」を構成する。また、対話で受講生と仲間、受講生を取り巻く社会環境との相互交渉の關係が「社会的な領域」を構成する。「心理的な領域」と「社会的な領域」の間に相互交渉の關係が存在しており、「心理的な領域」の改善が「社会的な領域」に繋がり、逆に「社会的な領域」の改善は「心理的な領域」の改善にもつながる。

このような循環を往復し、「言語活動は人間活動と一体化してなされる」(岡崎 2009c:6)ことを実現できると考えられる。受講生は言語生態の保全を通して、最終的に人間生態が良い状態になり、教師たちの人間生態の保全・育成を達成することができる。

2.2.3 言語生態学における能力観

前述で述べたように、「トップダウン」型に代表される従来の教師研修は、受講教師と教

師自身の現場における活動から切り離して展開するものであった。そのため教師は、知識や技術を伝達することがその役割とされ、教授法を向上させる能力が求められてきた。ここでの能力観は、教師個々の人間活動から切り離されたものであり、言語を使い手である人間から分離して単体で存在するものとして考えられている。

岡崎は、能力の見方には「孤立実体」観と「生態学的諸関係によって構成されている能力」観の二つがあると言う（岡崎 2009a : 29）。「孤立実体」観とは、生得的あるいは努力によって形成された能力がその個人に具わっていると考える能力の捉え方である。グローバル化世界の下、変動する社会において、能力の「孤立実体」観は、ある個人の置かれた環境とそれを形作っているコト、モノ、人を含む様々な関係、つながりを見ない。一方、もう一つの能力観は、個人を取り巻くコト、モノ、人との多様で多次的な関係の中、様々な試行錯誤を繰り返す中で、固有の生態学的関係が形作られることによって形成されるとする「生態学的諸関係によって構成されている能力観」である。言語生態学は後者の能力観を採用している。

このように問題を捉え、改善の方向を考える場合、そこで前提とされている言語に対する見方や能力に対する見方が一般的な見方とはかなり違っていることが分かる。言語生態学的に考えると、教師の成長を考えるにあたって、知識、能力、資質の獲得は、専門的能力を身につける過程でのみ行われるのではなく、教師の教育現場、生徒の学習状況、社会文脈からも切り離すことはできない（鈴木 2013）。トップダウンという形で与えられる教師は、他者との協働と相互作用を無視され、自己目的化し、形骸化する恐れがある。岡崎（2009）は、このような能力観の下で、言語は形骸化し、想像力が縮退化した結果、世界がなぜこうなっているのかが見えにくくなっていることを指摘した。そのため、想像力の縮退という言葉に関する状況の認識を踏まえ、言語の状況を保全・育成するために、「生態学的リテラシー」という概念を提示している。

2.2.4 生態学的リテラシーの育成

リテラシーとは、様々な領域における基本的な能力を指し、言語生態学において、岡崎（2009c:4）は「生き方のベースとなる基本的な能力」を「生態学的リテラシー」と名づけている。生態学的リテラシーとは、岡崎では以下のように定義されている。

生態学的リテラシーとは、言語・人間・自然相互の間のトータルエコロジーの育成を目指して、生態学的世界認識、生態学的行動基準/生き方、生態学的人間関係、生態学的アイデンティティ、生態学的意思が相互につながりながら、らせん的に形成されていくリテラシーである（岡崎 2009a : 66）。

具体的には、「世界はどうなっているか」という世界認識、「そこでどう生きていくか」の指針となる行動基準、「どのような人間関係を形作っていくか」の人間関係、「私とは

何か」のアイデンティティーに関連する各問いを繰り返し問いながら、らせん的に形成していく生態学的リテラシーである。

生態学リテラシーを支えるキー概念は「想像力」である。能力の一つである想像力を言語生態学は「想像活動に影響を及ぼす諸要因との関係の下に形成される」と捉える（岡崎 2009a : 29）。岡崎（2009a : 68）によると、「想像力」とは、自己を起点として世界のコト・モノ・人の相互の間に繋がりを捉えていく力として、生態学的リテラシーを形作る中軸をなすものとされている。換言すれば、想像力をもって、自分には見えていなくても他者には見えている世界の実在を想像力で認識した上で、世界のコト・モノ・人と自己の間にあるつながりを捉える力が生態学的リテラシーであるともいえる。教師が生態学的リテラシーを獲得することは、自己を起点として、世界のコト・モノ・人と自己の関係を認識しながら、教師のもともとの視野が広がり、生態学的想像力を形成していくことができる。そして、生態学的リテラシーの育成のための学習方法として、「対話的問題提起学習」を提示する。

2.3 対話による学習

上記の理論を踏まえ、言語生態学は「関係の学」とされ、言語を媒介にして他者と自己のやりとりによってなされる協働的実践を言語生態の場として重視している（岡崎 2009a : 4）。「対話的問題提起学習」は内的言語と外的言語を往復する過程を繰り返しながら言語を活性化させるために、他者と協働で行うことが前提となる活動である。本節では、まず「対話的問題提起学習」の起源とされるフレイレの「課題提起型教育」を紹介し、その後、「対話的問題提起学習」の概要と教師研修における援用意義を述べる。

2.3.1 フレイレの「課題提起型教育」

「対話的問題提起学習」とは、フレイレが識字教育において提示した課題提起教育（Freire 1990）に起源を持ち、日本語教育の教室活動として、アメリカの移民対象の英語教育における展開を経て 1980 年代に導入された学習方法である。フレイレは教師が教え、生徒が教えられるといった垂直的な関係のなかで行なわれる知識伝達型の教育を厳しく批判し課題提起型学習を提唱した。フレイレが問題提起する「銀行型教育」には、「教師が教え、生徒は教えられる」、「教師が学習過程の主体であり、一方生徒はたんなる客体にすぎない」という内容をはじめとする 10 項目が記されている（フレイレ 1979:68）。この「銀行型教育」からは、教員が前に立ち、一方的に授業を行う一斉授業が想起される。このような「銀行型教育」に対して、フレイレは、「課題提起学習」について「教師はもはやたんなる教える者ではなく、生徒と対話を交しあうなかで教えられる者にもなる。生徒もまた、教えられると同時に教えるのである。かれらは、すべてが成長する過程にたいして共同で責任を負うようになる。」（フレイレ 1979:81）と述べ、教師と生徒の対話や学び合いの重要性を説いている。

この課題提起型学習は、教師と生徒が共に教え、教えられるという水平的な関係のなか

で、生活のなかから問いを紡ぎ出し、社会変革に向けて知識を再構築したり創り出すことが目指される。これ言語教育の領域に導入したのは、ワラシュタイン (Wallerstein 1983) である。ワラシュタインは移住労働者のための第二言語としての英語教育に課題提起型学習の考え方を取り入れ、シラバス、カリキュラム、教室活動などを中心に、外国語教育の方法論として体系化させている。

このフレイレの教育学を第二言語教育に応用したワラシュタイン (Wallerstein 1983) の考え方を日本語教育に導入するに当たり、日本語教育の分野では岡崎・西川 (1993) が、異文化学習の方法として、より明示的に対話性を加えて「対話的問題提起学習」として打ち出した。

2.3.2 対話的問題提起学習の概要

岡崎・西川 (1993) は、フレイレ (1979) によって提案された「問題提起型教育」に対話性を加えて、「対話的問題提起学習」と新たに名づけ、日本語教育分野に取り入れた。「対話的問題提起学習」は、対話を通じて双方が共感的態度でそれぞれの持つ問題とともに考えることと、対話をいくつも積み重ねていく中で、互いにかげがえのない人との人間的な繋がりを作っていくことを目的としている。具体的に、第一は、対話を通して双方が共感的態度で各々の持つ問題を共同で考える。一人対一人、一人対複数どちらでも良い。言語教育の方法として行う場合は、日本語、英語など学習対象言語を使ってその言語を運用する能力の養成と、内容について考える能力の養成を目的とする。第二は、対話をいくつも積み重ねていく中で、お互いにかげがえのないこの人という人間的なつながりを作っていく。またその中で、互いに相手のものの見方、感じ方や文化の内在的視点を形成していく (岡崎, 2009a : 106)。

また、「対話的問題提起学習」においては対話性が強調され、次のようなステップを基調とする。

- ①生活の中から問題を発見して提起 (=問題提起用のテキスト作成) し、②その問題を巡って対話を重ねることを通して、③相手に共感し相手の視座を取り込み (=対話後の考察)、④人間的繋がりを形成し、⑤問題解決の主体として自己を形成することが追求される (岡崎 2009 : 105-109)。

以上から分かるように、岡崎・西川 (1993) で提唱された「対話的問題提起学習」とは、母語話者と非母語話者が、家庭や地域社会などの生活に潜む問題をきっかけに、自己の枠組みを省察しながら、対話を通じて新たな枠組みを協働で創り出し、人間的なつながりを深める相互的な学習である。

2.3.3 教師研修における「対話的問題提起学習」の援用意義

- ① 教師研修を主体的に参加できる可能性

「講座+模擬授業」といった「トップダウン」型教師研修では、教師の主体性が失われる。「対話的問題提起学習」は問題解決の主体として自己を形成することが追求される学習方

法として、「ボトムアップ」型研修をデザインするのに大きい意義を持っている。日本語教育の領域における「対話的問題提起学習」に基づく実践には、「共生日本語」の創造を目指し、2000年から開講されているお茶の水女子大学大学院日本語教育コースの共生日本語教育実習（岡崎 2007）である。これらの実践報告には、「対話的問題提起学習」を通じて、学習者を教授活動における教えられる客体から、学習者が主体的に参加することができるようになると指摘した。更に、これらの実践研究の結果から、活動で外国人と日本人、さらに日本語教師とボランティアの間に対等的な関係が構築され、言語学習の捉え返しとして、言語知識を習得ではなく、自分の生活に対する認識の変容と結びついた意味の生成と捉えた（野々口 2016）。

そのため、「対話的問題提起学習」を行なっていくためには、対等的な関係が対話の成立の鍵として不可欠なことである。対話を成功に導くデザインにおけるキーを明らかにし、教師研修の実践現場に提供することは喫緊の課題である。中国中等教育における教師研修をこれに当てはめると、受講教師は研修で、ただトレーニングを受ける存在として位置づけられ、「講師」と「受講生」という非対等的な関係になっている。それによって、教師たちは自分が置かれている現状との関わりを認識できず、今までの現状を自分なりにどう捉えるべきかがわからない。更に、受動的に研修内容が与えられるため、自分が研修の主体であることを意識しにくい。「問題提起型教育」と「対話的問題提起学習」の観点から捉えると、教師研修の主体になるためには、講師も受講生と対等な立場になることが前提である。即ち、対等な立場になってはじめて、対話を通じて、自分たちが置かれている教育現場の実状を捉えることが可能であるという考え方である。

② 教師研修で人間生態の保全が実現できる

「トップダウン」型の教師研修は、主に教授法や教案作成など授業時のスキルに注目しているため、教師の生き方や人間生活を対象とすることにはあまり目が向けられてこなかった。この点において本研究が目指したのは、教師の人間生態の保全である。言語生態学の観点から見れば、言語生態・人間生態の保全・育成を、自問自答や内省などの心理的領域と、他者との間で交わす対話など社会的領域の相互交渉によって達成する。「対話的問題提起学習」はまさに心理的領域と社会的領域を相互に交渉するための手法である。そのため、本研究は「対話的問題提起学習」を用い、言語が十全に機能することを通して、教師の人間生態の保全を追求する。

教師の言語生態の保全・育成を図ることのできる活動として、鈴木ら（2017）は「対話的問題提起学習」を用い、日本語教師の持続可能な生き方を考えるための自律型・自発的教師研修をデザインした。鈴木らの研究プログラムでは、従来の日本語教師研修の主な形式としての研修会や講座、あるいは所属する教育機関の研修指導者の指令に従い参加する形式を覆し、日本語教師が自らの持続可能な生き方を探求し、現状に適した身で進めていく自律的な教師研修を成功的に実践した。鈴木の実践は「対話的問題提起学習」を通して、教師たちは精神的な満足感や仲間との繋がりを実感でき、日本語教師としての生活の

質の向上につながったことを明らかにした。

そのため、本実践には、教師は研修の場に先立って、自分の置かれる現状をよく観察し、自身の人間活動上の課題を見つけ、その課題について調べ・考えを深めるという形で心理的領域における言語活動を活発に行い、その結果をもって研修の場に臨み、仲間との対話という形で社会的領域における相互作用を通して、自身の考えをさらに進めたり、新たな視点を得たりする。さらに、この結果をもって、自身の生活の場に戻り、そこに存在する課題に新たな視点から取り組むという実践を行う。そして、その実践の中から再度、次の研修の場に備えて新たな課題を見つける。このような両領域を相互交渉することにより、教師たちの言語生態の保全が達成でき、最終的に人間生態が良い状態になることができると言える。

第3章 先行研究

3.1 はじめに

本章では、まず、中国の中等教育における教師研修の実践研究を中心に、2010～2019年の期間の教師研修を整理する。続いて、日本語教師研修に焦点を当て、先行研究を述べる。そして、言語生態学に基づく日本語教師養成に関する先行研究をまとめ、その上で、「対話的問題提起学習」に関する先行研究を紹介する。最後に本研究の位置づけを明らかにする。

3.2 中国の中等教育における教師研修の歩み（2010～2019）

2010年、中国中央政府は「国家長期教育改革発展企画綱要（2010～2020年）」（以下、「教育綱要」と略す）を公布し、「全国の中等教育の段階で質が高く専門化のレベルも高い教師組織を作るよう努めることを目指す」とした。この新たな教師教育政策の推進に伴い、中国の各地で様々な研修実践が行われてきた。以下では、2010年から10年間の間に教育政策の変化に応じてなされた教師研修を整理し、それぞれの研修の特徴を捉えることにする。

3.2.1 「ベテラン教師の模倣」を目指す教師研修

『国培計画』を展開して以来、「影教師」という研修モードを始めて試行した。「影教師」とはベテラン教師の影として、実際の教育現場で個人的な教師研修の一つ形式であり、同時に、この研修を受ける教師を「影教師」と呼ぶ。李（2011）は、中国H省で「国培計画」である当省の農村中堅教師を対象にして、都市の優秀な小、中学校や当校のベテラン教師の授業を研修の基地とする研修を実施した。「影教師」は実際の教育現場の中に身を置き、基地校のベテラン教師の「一対一」による指導と「影教師」個人にあわせた自主研修を組み合わせて、基地校の教学研究活動に全行程参加できる研修である。

李の実践は具体的に5つのステップがある。①理論知識を勉強すること。ベテラン教師の指導下で、教育理念や実践事例に関する理論を勉強する。②ベテラン教師の模擬授業を見学すること。授業の事前準備を始め、講義の説明、教案の書き方、授業デザイン、授業のやり方、授業の評価など、一連の授業活動を見学する。③影教師が授業をする。自分で授業をデザインして、詳細な教案を書いておく。それから基地校の一部の授業を担当し実践する。ベテラン教師や当校の同じ学科の教師たちはこの授業を見学し記録する。④反省会をすること。全員で影教師の授業を巡って議論する。影教師は全員が出した意見を参考にして、新しい授業デザインや反省ノートを書く。その後2回目の授業をする。2回目の授業を経てから反省会を行う。そして、3回目を行う。⑤最後、影教師は3回の授業実践に基づき、自らの実践を繰り返し、研修報告を書く。

「影教師研修」を実施した後、研修に参加した農村教師に対して「どのステップが教師

にとって大きな助けになりますか？」という質問をするインタビュー調査を行った。この調査の結果によると、教師からの回答で一番多かったのは②であり、ベテラン教師と自分で協力して授業を準備し、また授業を受講したり、評価したり、改善を指導すること(57.7%)である。次は③で、同じ学科の教師の助けを得て、自分で他の教師との議論に参加でき、自分の教育実践を結び付けて適用する(24.6%)ということである。李は調査の結果から、教育現場に基づいて改善できるフォローアップ型専門指導と同僚からのアドバイスを受講教師が受け入れやすく、「専門指導+仲間協働+実践反省」というこのような研修やり方が実行可能であると論じている。李の実践は、農村教師が都市の学校へ移動して都市のベテラン教師や同僚の助けを得ながら研修に参加するというやり方で、確かに農村と都市の教師研修を同調させることに役に立つ実践と思うが、このやり方は政府の政策が必要であるという限界があり、学校の力で大規模に実現することが難しい。また、「ベテラン教師の影」という教師研修が目指すことは、受講教師がベテラン教師のやり方を模倣することによって、受講教師自身の創造力が無視される。その上、この研修は、専門家としてのベテラン教師がいることが前提であり、模擬授業でも反省会でも受講教師は勉強者の身分として存在するだけで、受講教師の既存能力を發揮することができないと考える。

3.2.2 「対話」を重視する教師研修

ベテラン教師や同僚との協働型研修が展開されるにつれて、協働中の教師間のやりとり、特に教師間の対話が重視されるようになった。より多くの対話パターンが教師養成に取り入れられ、新たなモデルとして広く普及するようになった。

張・蔡(2013)は教師の成長を視野に入れ、対話を重視する新たな研修を構想した。具体的には、【講義+模擬授業】の2部を構成する研修に三段階の対話を設定した。第一段階の対話は、受講生同士が相互によく知り合えるように、第1部の講義の前に十分間ぐらいの時間が設定され、自由に交流できる「訓前対話」である。第二段階の対話は、講義のあと、研修講師と受講生の間でなされる「訓中対話」である。第三段階の対話は、「見学対話」である。第2部の模擬授業に移り、その模擬授業のあと、模擬授業を行った講師とその授業を見た受講生(=見学者)との間でなされる対話である。張・蔡は構想を示しただけであるが、「対話」を取り入れることで、教師の多様なニーズへの対応が可能となり、同時に、研修に対する参加意欲も高まることが期待される。

「対話」を取り入れた具体的な実践研究には、高・江(2014)がある。高・江は、M市中学校で、高と江の他に3人の中学の先生で構成した研究グループを立ち上げ、「対話モデル」に基づく全5回の教師研修の実践を行った。5人は順番に司会役を担当し、1回に一時間を使い、教案の検討を中心に教え方をめぐる議論をした。高は、参加者の一人としての実践経験をふまえ、受講した教師にとって、研修中に言いたいことが存分に言う機会が得られ、教師間で協働して課題解決に向かう場となったことを指摘した。

研修形式を継続的に革新する動向に従って、教師研修に新たな活力が注ぎ込まれた。よ

り多くの教師研修実践者は、受講教師のニーズに応じない研修は真の研修ではないと認識した。中等教育における教師研修の発展から見ると、一時期大流行している知識中心の研修を行った後、教師の需要をますます重視している。そのため、「メニュー式」と呼ばれる教師研修のパターンが生まれた。

3.2.3 教師のニーズに注目する「メニュー式」教師研修

教師のニーズに基づいて、陳（2015）は「メニュー式」教師研修理念を提出し、受講教師が各々必要なものを選択できる「メニュー式教師研修」を実践した。師範学院の教師教育学部に勤めている陳は当地の教師研修の主催者として、まず、当地の中学校へ「教師のニーズ調査」を行った。調査内容は「研修内容、形式、時間、アドバイス」が含まれている。次に、現地の教育専門家や教育研究員など共同で検討し、どんな問題が教師養成に確実に存在するのかを分析し、教師たちのアドバイスを参考にした上で、研修メニューを作る。メニューの順番は教師の共通性がある問題によって順次並べ替えて、需要量が多い問題をメニューの前に置く。メニュー作成後、研修活動を実践する。

具体的には、まず、受講教師にメールで研修メニューを送り、自分の要望に応じる内容を選択させる。次に、受講教師のメニューを収集し、同じ内容を選択した教師を一つ研修のグループに組み合わせ、研修名簿を作る。続いて、主催者はグループごとに研修テーマを設定し、経験がある専門家を招聘する。研修の流れは、「主題講義＋模擬授業見学＋受講教師の授業実践＋グループの交流会＋専門家のまとめ」というプロセスである。

「メニュー式教師研修」は伝統的な研修方式と比べ、教師自身のニーズに目を向けさせる実践の第一歩を踏み出した。しかし、教師から収集した研修意見は専門家の審議によって最終的に修正され、少数意見は無視されることが多く、教師間の共通性を確認した後は、教授法に関する内容を第一位の原則として、専門家がトレーニングメニューを制定するもので、教師の多様なニーズに応じていないのではないかと考える。また、研修のやり方は依然として「講座＋模擬授業」という固定的な形式から逸脱しておらず、教師の受け身としての身分は変わらない。

3.2.4 「反省的な実践家」という教師研修

現在は、教育改革を推進すると共に、教師の現場での実践能力を重視する教師研修も展開している。その中に、全国でアクションリサーチ理念を導入し実践に取り組んでいる研修もある。教師の各自の行動研究が自らの教室に実践されると同時に、教師研修の内容も改変され、行動研究を通じて、「反省的な実践家」を育成する教師研修が現れている。

陳・許（2015）はF省の勤務高校を実践基地として、行動研究に基づいて「反省的な実践家」を育成することを目的とする教師研修実践研究を行った。陳・許の実践構想は受講教師のアクションリサーチ実践に伴う三段階の反省からなる。具体的な研修方法は、①研修に集中する前に、研修のテーマに対する各自の授業を設計し、実践する。②集中研修の

段階で、グループ分けで各自の教案や実践を共有する。グループメンバーの話し合いを通して、「私の授業にはどんな問題があるか」という第一段階の反省を行う。③ベテラン教師の模擬授業を見学する。模擬授業中に自分の問題への解決策を考える。見学した後、受講教師は自分が困っているところについてベテラン教師と交流する。ベテラン教師の助けを通して、自分の思考を促進する。これは第二段階の反省である。④最後に、受講教師は教案を直し、2度目の授業を公開授業の形式で行う。授業後、第三段階の反省をする。第三段階の反省には三つの内容が含まれる。第一に自分の教学原理の運用が適切かどうかについて、「技術的な反省」を行う。第二に授業の効果から自分の実践は価値があるかどうかについて、「実践的な反省」を行う。第三にこの過程で何を学んだか、どのような足りない点があるかなど「批判的な反省」を行う。研修会で受講教師は実践に対する「反思ノート」を研修メンバーと共有し、交流でベテラン教師と他の教師と意見を交換する。

実践後、陳・許はインタビューを通して、一部の受講生に対して「反省的な実践家の教師研修」の収穫に関する調査を行った。対象者は、実践で各自の教学や研究の不足点を発見でき、自分の個人的な成長に対する内駆力を奮い立たせることができ、個性的な教育実践の見方と創意を理解することができたと述べた。陳・許は「反省」の過程がない教師研修は本当の研修ではないと論じる。トレーニング教師研修では、受講教師はただ主催者が設定した流れに盲目的に従っているだけで、研修内容への理解はうわべだけにとどまり、受講教師が自分自身に対する認識を発見することはできないと指摘する。また、受講教師の「反思ノート」は教師の考えを積み重ねたものであり、「反思ノート」の交換は教師の間で互いに励まし合い、互いに理解促進し、教師たちの実践的な知識を得られることが窺われる。

陳・許の実践から見ると、「自己反省」は教師成長にとって大きな意義を持つ。よって、受講教師が自己への認識や教学への捉え方について繰り返し反省しながらこれらの反省を文字で記録することは、教師研修に新たなやり方を提供すると思われる。

3.2.5 ビックデータ時代を機に生まれる教師研修

教育実践者自らの構想による教師研修だけではなく、IT技術を援用する教師研修が同時に展開されている。20世紀の初期、中国はネットを用いた教師研修を開始した。特に2012年以降、ビックデータ時代の到来とともに、ビックデータについての研究も注目されていく。ビックデータ時代の社会は、科学技術がより発達し、情報流通が促進されている。人々の交流はますます緊密になり、生活もますます便利になった。それと同時に、教師研修もビックデータ時代の影響を受けて、従来のネット研修を基にした「O2O(Online to Offline)型教師研修」が生まれた。

趙・蔣(2017)は、中国S省の全省小中学校で「教案設計によるO2O教師研修」という実践を行った。この実践は教師研修の五つ要素(PCAE)の視角「研修のプラットフォーム(Platform)、カリキュラム体系(Course)、活動設計(Activity)、研修評価(Evaluation)、研修管理(Management)」で構築した研修モデルである。具体的なやり方は以下の通りであ

る。実施段階はオンライン研修とアウトライン研修に分けられる。オンライン研修段階では、1. 主催者はプラットフォーム上で「教案設計」に関する学習資源（PPT、教育マイクロビデオ、試験問題、課程の評価基準）をアップし、学習任務を制定し、学習グループ分けをする。参加者はネットで新しい知識を学習し、「教案設計の知識」についてのテストを受ける。講師はビッグデータ技術で生成したテストの結果報告に基づいて、受講生の弱い点と間違いやすいところを記録し、いくつかの補充資料をプラットフォームにアップする。2. 受講教師は新知識を学習した後、各自の教案を設計して、プラットフォームにアップする。いつでも講師や他の受講生とネットで交流ができる。理解できない内容や学習の過程で生じる問題をネット上で自由に提出しながら、他者の質問にも答えることができる。

続いて、アウトライン研修段階である。1. ビッグデータでテストの誤答率が 50%以上の問題や議論段階で出される頻度の高い問題を統計して、地域別にまとめる。アウトライン研修段階では、まず、主催者は全省の違う地域で講座を行い、講師は講座を通して各地域の代表的な問題を研修内容として講座を行う。次に、優秀な教案設計者が自分の教案作品を発表し、講師がその作品に対して評価を与える。最後に、受講教師は自分の教案を見直し、最後の教案作品をアップする。主催者はプラットフォームで全省に向けた教案庫を開設し、収集した教案をネットで全省の小、中学校の教師たちに共有する。

趙・蔣が実施した「020 教師研修」は、ビッグデータの IT 技術を通して、膨大なデータから教師の研修内容を把握するだけではなく、後期の完成状況を科学的に整理でき、受講教師の不足点を明らかにすることができる⁴と論じる。しかし、第一に「020 教師研修」実践のフィールドが大きすぎるため、研修課程の設定が全員に適切なかどうかを主催者が熟考する必要がある。第二に、「020 教師研修」の主催者は受講教師を主体として共同研究を展開できる研修を設計する能力、情報技術を利用して教育資源を統合する能力、プラットフォームで研修活動を十分に開発でき、受講教師の参加状態を全面的に評価できる能力を備えなければならない。第三に、「020 教師研修」は、研修の最適化を実現するために、さまざまなレベルの受講教師の個性的なニーズをどのように満足するのか、まだ解決していない。

このようなインターネットやビッグデータなどの科学技術の手段を用いて実施した教師研修は、教師の専門知識のレベルを科学的に分析し、研修のコストを大幅に節約し、実施者と参加者の距離を縮め、地域に制限されないという特徴を持っているが、主催者側に専門的な情報技術能力が求められる、広く実施することには限界があると考えられる。

3.2.6 教師の情感を重視する「完全な人」を目指す教師研修

21 世紀の国際化人材育成のため、2014 年に中国教育部は『关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见』⁴と称する中等教育段階の教育政策を公示した。その後、2016

⁴ 日本語訳：全面的に課程改革を深く推進し、品行方正な人を育つ任務を実現させる意見。

年、中国での中等教育における「中国学生発展核心素養」⁵という新たな教育理念が提出され、生徒を「完全な人」に育成することを目指している。これにより、「いかに生徒の核心素養を向上させるか」、「いかに人間本位の教育を実現できるか」が教師研修のテーマとなった。この「核心素養を発展させる」という理念が生徒から教師に徐々にフォーカスされ、「どのように『人間本位』の教師成長を実現するか」が研究者の視野にも入った。そのため、教師を「完全な人」と見なして実践し、人間性の本質から逸脱しない研修も提出された。

湯（2017）はJ市が提唱している「心から生徒が好き」という理念に従って、「完全な人」を核心とした発展方向をめぐって、勤務校で教師の「情」を尊重する研修を行った。まず、教師たちの職場発展によるニーズに対して、学校内で奨励の制度を決め、教師自身の3年間の個人発展目標を立てることを励ます。その次に、中堅教師と新米教師が学習ペアを結び合う形式をとって、ペアが共に関心をもっている理論を勉強しながら、直ちに教育現場に起きる様々な問題を互いに解決する。第三に、湯は、教師研修で教師は正しい意見を受け入れる「理性人」だけではなく、感情を持っている「感性人」だと考える。「湯のスタジオ」を研修のもう一つ基地として、定期的に20人ぐらいの学術サロンを開催する。サロンでは、教案デザインなどの話題を中心に議論できるし、教師たちはこれらの話題から感情的な悩みも共有することができる。第四に、教学方法ではなく、教師が悩んでいる生徒の問題をテーマにする研修会を行う。湯は勤務校で教師から収集した生徒の学習状態、生徒の心理問題などをテーマにして、定期的に講座を勤務校で行った。湯の講座は一般的な教師研修が注目する教学方法などの内容から、教師と生徒の付き合い内容に転換し、研修内容の範囲が広がった。

湯が実施した研修の内容を見ると、今の教師研修は受講教師の教学能力の追求から教師の人間性への関心を持ち始めたとわかる。しかし、研修の主題は教師の職業発展に基づいて展開されるので、学術サロンであれ講座であれ、職場の面で追求するのみで、教師に職業の意義と価値を実感させることができなかつた。そして、「湯のスタジオ」は教師たちが自由的に交流できる場を構築するために設立されたが、毎回教案設計などのテーマが先に決められることで、受講教師はこの場では自分なりの問題を提出することができない。また、20人の議論では発言するチャンスが不均衡である可能性があり、この研修は形式上に大きな変化があったが、研修のテーマは依然として固定的な、堅苦しい特徴を持っていたと考える。

⁵ 「中国学生発展核心素養」は、「完全な」人を育成する理念に基づく、国際視野と競争力を持つ国際化人材が素養システム・能力システム・知識システムを備えていなければならないと考えている。素養システムは、「生活を楽しみ、事業を成功させる」を核心思想、「イノベーションと貢献」を核心価値観、「人類生存能力の向上」を核心目標、「和して同せず」を核心論理原則、「全世界視野と熟達」を核心世界観としている。能力システムは、国際競争に参与する能力、確実に知識を整理統合し運用する能力、積極的な態度と強固な実行力、積極的探求とイノベーション精神及び生涯学習の能力、互いに協力する精神と行動能力を含んでいる。知識システムは、哲学と知恵、実務と経験、芸術とテクニク、科学と知識、技術とツールを含んでいる。

3.2.7 教師が主体的に成長を目指す教師研修

受講教師が学習者となる教師研修の発展にともない受講教師の個性を尊重する教師研修が芽生えた。W 師範大学の教師教育研究者としての潘（2018）は率先して中等教育における「自主成長式教師研修」という構想を提出した。すなわち、受講教師は自分の経験に基づいて自主的に成長し、自分の考えに基づいて自己研修をするという理念である。具体的には、教師は教育現場で身を持って体験した事例から経験を見つける——様々な経験を分類してまとめる——まとめた経験から個人の経験体系を形成する——経験を繰り返して実践から個人の知恵を生成する。潘（2018）は教師の専門的な発展過程を強調し、この過程は教師の「自己経験」（反省から得た悟り）に立脚して自主的に成長するもので、必ず教師の教育活動、教育体験、教育反省で新しい経験や考えを生み出すプロセスである。または、このような循環を通して、教師自身の成長が一つの段階らもっと高い段階へと螺旋形に上昇する過程であると説明する。

この理論的な構想を提出されてから、受講教師が教師研修で主体的な研究者になる実践も目立つようになった。陳（2018）はH市の中学校を実践基地として、全校の教師を学科による15個研修グループに分けて、全員に向けた「四備三思」教師研修を試した。この「四備」とは四回の授業を準備することを指す。①第一回、ある授業内容を巡って教案を設計する。②第二回、グループメンバーに発表して、メンバーからの意見を収集し、その意見を踏まえて、自分で教案を修正する。③グループメンバーの間で互いに授業を見学する。見学後、得たヒントやアイデアなどをふまえて自分の教案を再び修正する。④自分の教案を自分のクラスで実践する。実践後、自分の問題を反省して、自分なりの解決策を考える。「三思」は「四備」の過程の②③④段階を含んでいる。第1回はグループの意見によって自分の教案を再考する。二回目は他の教師の授業を自分の教案に照らし合せて、個人教案を修正し、再度反省を行う。三回目の思考は自分の実践から現れた問題に焦点をあて、自分で先に対策を考える。陳は研修の最後の段階で教師たちの問題点を収集する。それから、「授業事例研究」という研修テーマを設定し、H市師範大学の専門家を招聘して、グループで教師たち各自の授業で発見した問題を解決する方法を共に検討する。

陳（2018）が試した実践は良い授業を設計するというテーマで「四備三思」という過程を通して教師に自分の教学上の欠点を発見させ、専門家の助けにより授業デザイン能力を高めるという目的を持ち、教師自身の思考力と行動力を重視している研修である。しかし、陳の研修は「どのようにより良い授業をするか」を中心に展開しているので、研修内容や授業のやり方に注目し、テーマ設定の範囲が狭すぎると考える。同時に、専門家が問題を解決する段階に介入することは、ある程度で教師全体を把握することはできるが、一人一人の教師の問題や意見を十分に表すことができないと思われる。また、教師たちは専門家の指導に頼る習慣から抜け出せず、自分の創造力を十分に発揮することができない。

潘は実践の効果の調査について、H市の中学校間の順位をつける評定結果、市級の「優秀授業」を取った数、教師の年度の発表できるレビュー論文の数を研修の評価標準にして、研

修の成果を量的分析の視点から考察した。そのため、この研究結果からは、受講教師がこの「自主成長」を提唱している研修に参加した後、自分自身に与える影響が何か、自分なりの成長はどこに表現されるのか、はっきりしない。

3.2.8 教師研修共同体の構築を目標にする教師研修

以上の先行研究から、教師の個性を尊重し、教師の自主的成長を重視する研修が広範に実施され、展開されていることが分かる。グループワークという形は様々な研修でよく見られる形式である。筆者が体験した教師研修の中でも、教師間の協力は必要不可欠であり、教師間の励ましあいこそ、互いに高め合う原動力になっていると感じている。姜（2019）は教師間の協働活動に基づく、各学科にまたがる教師研修共同体の理念を提出して、中等教育における教師研修の発展に新しい方向を提供している。

姜（2019）はまずS市で厳しい選抜を通して、全学科を含む研修チームを成立した。具体的には、S市の教師発展センターによって組織された小中学校の国語、小中学校の英語、小学校の科学、中学校の物理、地理、小中学校の情報技術などの学科から選抜された中堅教師をメンバーとした研修チームを組んだ。研修の流れは、①読書会の開催。自分に関する学科の本を読んだ上で他の学科の本を読む。教師が生徒の全面的な発展に注目するように、中等教育における授業の全体像を理解させる。②授業の融合。他の学科の教室を見学し、学科間の繋がりを見つける。それから関連性がある学科と共に一つ授業をデザインし、公開授業を行う。教師はこの過程で他の学科教師の良い方法を相互に学ぶことができる。③深い交流。一つ課題を巡って定期的に交流サロンを開催する。サロンでは、異なる学科を担当している教師たちはさまざまに発言し、自分の分野での研究方法や研究理念などを論じることができる。④専門家を招いた共同講座の開催。学科の枠を超えて、中等教育における大きな流れが把握できるように教育政策などを勉強する。⑤インターネット・プラットフォームの活用。QQ群、チャットグループなどのプラットフォームを十分に活用することで、学科の制限を打破し、いつでもどこでも交流することができる。できるだけ各学科の中堅教師のためにより多くの機会を提供し、相互学習と交流の機会を与える。⑥会議での振り返り。学期が終わる前に一回の会議を開催して、学期の研究成果と経験をまとめる。

研修の効果について、受講教師にアンケート調査を行った。対象者の90%以上はこのような形式は斬新で、他の学科教師のアイディアは以前に知らなかったものだと回答した。しかし、他の学科の知識は理解しにくいと感じ、「交流段階で何も言えない」という項目を選択した教師も11%を占めた。自由記述の研修に対する意見としては、①交流サロンの時間が少ない②QQなどを利用する議論に十分に参加しにくい③交流が不十分なので、他の学科が理解できない等があげられた。この結果から見ると、異なる学科教師が知り合う土台を構築しておかなければ、相互理解を得ることができず、相互の対話こそがこの土台をつくる前提になると考える。

姜（2019）が実施した学科を横断する中堅教師共同体理念に基づく教師研修は、異なる学科を一つの共同体と見なし、各学科間の関連性をよく掘り起こしつつ異なる専攻の教師間の協働を最大限に引き出した。多様な専攻の融合は教師たちの考える範囲を広げ、考える道筋も拡張できることが窺われる。こうした方法は、異なる職場・異なる学科での教師研修共同体の構築を目指す教師研修として展開できる可能性が示唆された。異なる学科だけではなく、異なる教育段階の融合も実現可能だと考える。

しかし、姜の実践は市政府が主催した教師研修であり、受講教師は皆、厳しい選抜をくり抜けてきた中堅教師ばかりなので、経験不足の教師はこの研修に参加できる機会を得られない。また、姜が行った研修効果に対する調査結果から、交流サロンとは形や名ばかりで実際の機能や効果がなく、受講教師が求めた交流の機会が少なかったことにより、発言の場はあっても何も言えなかったという結果を招いたことが窺われる。

以上の研究からわかるように、中等教育段階の日本語教師を対象とした研修会は、現地の教育行政部門や研修センター、研修基地としての学校などによって提供されるものが主流である。そこで提供される研修講座と模擬授業は、指定テーマや学校現場の課題に合わせて、様々な目的や内容のものが増えつつあるものの、依然として、「技術的熟達者」（佐藤 1997）の育成を目指したものが多い。教師によっては、研修会のテーマが自分と関連付けられない場合もあり得るし、何より、自分の現場の問題を自ら発見し課題として設定する場がないことが一番の問題である。たとえ「教師の内省」を追求する教師研修モデルだとしても、実は指定テーマの下で「より良い授業デザイン」についての教学反省であり、教師自身の心の働きや状態を省みることにはあまりない。従って、従来の研修会では教師自身が複雑な問題を見つける能力、そしてその状況に対して教師が自主的・主体的に解決する力が弱くなったと考えられる。

また、実際の中等教育の日本語授業実践では、教学技術に還元されるやり方だけで対応できる場面ばかりではなく、教師が自らの知恵や判断のもと、各現場の実情に応じて対処していかなければならない場面が多いことは言うまでもない。すべての教師研修の注目点は依然として教授法や教師の教授能力向上に焦点が当てられており、教師の良い人間状態に関する各方面の向上という点が無視されている。序論で述べた教師たちの悩みについて、多くは生活の状態がよくないということであり、教授法の能力が足りないわけではない。一方的に日本語教師に望まれる資質を追求する教師研修は、教師の能力や資質を表す客観的な指標を調べたり示したりすることを注視するばかりで、教師の生き方や人間生活を対象とすることにはあまり目が向けられてこなかった。したがって、教師たちの言語生態・人間生態が不全になっていると考えられる。

言語生態学では、人間の生態学としての言語生態学の特徴を持つ（岡崎 2009a:12）。「言語の生態の福祉（well-being:あり方のよさ）の状況は言語話者の生態の福祉（wellbeing）の状況に直結する。つまり、言語の福祉が良好である場合、その言語話者の生活は良好なものとなる。その意味で、言語は人の生活の質（quality of life）に直結する」（岡崎

2009a:12) という。即ち、言語の発達が保持され、コミュニケーションが確保され、言語がよい状態に保たれているとき、その言語話者の生き方のよさも保たれる。そのため、既存の教師研修がその不全をただすことができてないことに対して、中等教育段階の教師たちの言語生態・人間生態の保全を目指す新たな教員研修の構築が喫緊な課題である。

3.3 日本語教師教育における教師研修の発展

前述で示した中等教育における教師研修に関する先行研究から見ると、「国培計画」のように、一つの学科を対象とするのではなく、学科を問わず全ての学科を一つの単位として捉える。中等教育における教師研修の中には、日本語学科の教師研修も含まれている。もちろん、各学科はそれぞれの発展や特徴を持っているが、前提としては、全てそのモデルに従って研修活動を行う。そのため、一つの学科を巡る新しいモデルを探求する研究は極めて少ない。その中でも、特に、中等教育における日本語教育は全般の中で非常に低い割合で 5.7%となっており、中等教育における日本語教師研修に関する実践研究もほとんどない。では、日本語教師研修の全体像はどうなっているか。次節では、その発展をまとめる。

3.3.1 教師トレーニング型から教師成長型へのシフト

教師・学習者とも多様化する日本語教育の現状と共に、「どのような教師を育成するか」という教師教育観と、そこから生まれる具体的な教師研修・教師養成も変貌を遂げてきた。1980年代までは、教師として必要だと思われることを指導者がトレーニングにより教え込む、詰め込み型の「教師トレーニング (teacher training)」が主流であったが、90年代になると、指導者が訓練を行うのではなく、教師が自分で自分の授業を振り返り成長する教師の自律性に焦点があたるようになってきたという(横溝 2010:169)。

「教師トレーニング (teacher training)」から「教師の成長 (teacher development)」への教育パラダイムの転換は大きな変化であり、与えられた知識を受動的に取り込むのではなく、内省を通じて自らの学びを促し、実践を改善していく教師の育成が目指されるようになってきた。

岡崎・岡崎 (1997) では、日本語学習者の増加、多様化に伴い、日本語教育のあり方自体が変容しており、多様な学習者の中のある一定のタイプの学習者に対して有効であっても、どのような条件の日本語の教室でも、どのような学習者に対してでも有効であるとは考えにくいと指摘し、これまでのようなある一定の学習者グループに対して有効な「何をどのように教えるか」といった教員として必要とされる諸技術の追求を求める教師訓練の場としての「教師トレーニング型」(teacher training) 教師養成から、教師が成長する場としての「教師成長型」教師養成へと教育実習の捉え方をシフトする必要性を述べている。自分の文脈で自ら考えることが重要視される自己研修型の特徴として岡崎・岡崎 (1997:15) は、教師が、1) 他の人々が作成したシラバスや教授法を鵜呑みにするような受け身的存在ではなく、2) 自分自身で自分の学習者に合った教材や教室活動を創造していく能動的

な存在であると教室場면을想定して説明している。

具体的に、「教師の成長」パラダイムについて、教師の成長とは、教師養成や研修にあたって、これまで良いとされてきた教え方のモデルを出発点としながらも、それを素材に「いつ、つまりどのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合に」、「なぜ、つまりどのような原則や理念に基づいて」教えるかということ、自分なりに考えていく姿勢を養い、それらを実践し、その結果を観察し改善していくような成長を作りだしていく（岡崎・岡崎 1997:9-10）。さらに、そこで教師が必要とされる能力として、一定の「どのように」を、自分の直面する多様な学習者の条件に合わせて捉え直し、自分の現場で実践し、その結果を観察しながら改善していくことのできる能力を挙げている。

そして、岡崎・岡崎(1997)では、学生たちとの関わりの中で自分自身の教授行動や考え方を見直していくことができる自己研修型教師、内省的実践家を目指していくべきだと考えている。

自己研修型教師とは、無意識に作り上げてきた自分の言語教育観やそれに基づいた教授法やテクニックの問題点を、学習者との関わりの中で見直していく作業を自らに課す教師（岡崎・岡崎 1997:15）のことを言う。内省的実践家とは、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（岡崎・岡崎 1997:24）を指す。

また、このように異なる環境下で多様な背景を持つ学習者に柔軟に対応することができる教師の自己成長を促す教師研究の方法論として横溝（2000）により、アクションリサーチが示され、「教師トレーニング型」から「教師成長型」教師養成へのパラダイム転換の中で出てきた教師のモデルとして、「自己研修型教師（self-directed teacher）」の概念が広まった。

横溝（2000）は、教師の成長を目指す試みとして、教師が自身の実践を振り返り、そこからの気づきを重視する「アクション・リサーチ」の重要性を主張する。具体的に、「教師が自己成長のために自ら行動（action）を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づき内省を行っていくリサーチ」（横溝、2006:50）である。更に、横溝（2002）では、「自己研修型教師」に求められる資質として、これまで無意識に作り上げてきた自分の考え方・教え方をクリティカルに捉え直し、学習者との関わりの中で見直していくという作業を自らに課すことができるという「自己教育力」を挙げている。自己研修型の枠組みにおいて、教師には自己の役割を客観的に認識した上で、自分で意思決定をし、行動へと移し、内省を繰り返すといった一連の行動が求められる。

教師研修の実践を踏まえて、林（2006:16-21）は、日本語教育での研修モデルの変遷を4つの流れに分類し、次のように説明している。第1のモデルは、「技術伝達モデル」である。この研修モデルでは、システム化された養成プログラムの中で初任者が技を習得していくというよりも、先輩教師を見習いながら技を体得していきという志向が強い。技

を体得するという点では、師弟制度とも解釈できる。第2のモデルは、「応用技術モデル」である。このモデルでは、見て覚えるといった見習い型には見られない、ある一定の技が存在しており、その技を系統立って習得することに重点が置かれている。第3のモデルが現在主流となっている「内省モデル」である。内省モデルの枠組みでは、経験も知識も単に積み重ねられていくのではなく、教師個人々々による内省を通して捉え返され相互に交流し、最終的に個人々々なりの解釈を得て個人々々の中に取り入れられていく、技術伝達モデルと応用科学モデルを掛け合わせてできているモデルと言える（岡崎・岡崎 1997:31）。林（2006）は「多様な学習・教育環境下の、多様な教育現場では、学習者への対応方法や教師の役割を、固有の条件下で自ら探りながら実践する教師が求められる（2006:18）」と、内省モデルにおける教師の自律の重要性を強調している。こうした内省モデルによって、教師の学びが唯一絶対の軌道ではなく、その教師固有の道筋をたどることが示され、教師の成長に対する理解は一步前進した。

現在、社会の急激な変化に伴って、日本語学習者の増加とそれに学習者ニーズの多様化、更に日本に在留する外国人学習者が拡大してきた。多文化共生の推進という背景の下で、鈴木（2010）は、言語生態学における言語観と能力観に着目し、内省モデルを踏まえ、日本の共生社会の構築を支える日本語教師の養成のあり方を探求し、共生社会の構築と日本語教師の成長を切り離さず、同時に考えていく上で、言語生態学を理論的背景として用い、他者との協働を織り込んだ「言語生態学的内省モデル」を提示した。

「言語生態学的内省モデル」による日本語教師の実践および内省は、一人でできるものでも自動的になされるものでもなく、協働的な営みである。実践とは、実践生態場における外的言語を用いた他者との相互作用であり、内省とは認識生態場における自己内対話として、内的言語を用いて現実世界の能動的認識を作っていく活動である。さらに実践生態場と認識生態場が現実生態場という一つの大きな場に包含され、展開される。つまり、この実践－内省とは、①協働を行う仲間としての他者を得て、②生態場において行われる、③言語による協働的行為であることがわかる。「言語生態学的内省モデル」は、教師が日々の実践を振り返り、そしてこの多文化社会での自らの立ち位置を省察するための良きガイドとして、大いに示唆を与えている。

3.3.2 「持ち寄る課題」を取り入れる協働型教師研修

日本語教育の変化に伴い、日本語教師研修の形は講義形式から協働的な形式に変化していた。協働的な研修にはワークショップ型、協働学習型という形式がますます広がっている。そして、中国における大学日本語教師研修プログラムの中で、「持ち寄る課題」を取り入れた協働的な教師研修が注目されるようになった。

舘岡（2016）は、2011～2016年の期間に北京協働実践研究会の教師研修活動の具体的な実践事例をとりあげ、「講師提供型（講師が講義を提供する）」から「持ち寄り型（教師たちが互いの課題を持ち寄る）」への段階的な実践を通じて、「研修」というより「研究

会」の形で「持ち寄り型」が実現できると明らかにした。舘岡（2016）は、A、B、Cの3名の北京協働実践研究会の中心メンバーを対象にして、2014年の教師研修会に「ラウンド・テーブル」を取り入れる実践を行った。具体的に、前2回の「講師提供型」研修に基づいて、第三回目は、まずAが「ラウンド・テーブル」についての内容を発表し、BとCも「協働学習」をテーマに話題を提供した。この「ラウンド・テーブル」は、参加者が話題を持ち寄り議論したという意味で、「持ち寄り型」といえる。同年の12月に第4回として再開し、定期的な開催をめざすこととなった。再開後、初の第4回の研究会は、3人の主導で行われた。まず、Bが「協働学習の実践例」として、誤用訂正の課題に協働で取り組む体験コーナーを企画した。また、Cが「協働学習の入門的解説」として、協働学習を紹介した。最後に、Aが全体のまとめとして、研究会の目標を確認した。この形は、「持ち寄り型」ではなく、むしろ3名の中心メンバーが講師となって、「講師提供型」で行っている。続く第5回以降第10回まで、「講師提供型」と「持ち寄り型」を往還する。第10回では、第9回で中心メンバーが提供したものをふまえ、会員たちが自ら活動をデザインし、それを会場で参加者に向けて実践した。この実践は、前回の講師提供によるものを越える創造的なものであり、実践を中心に、運営メンバーが場をデザインするときもあれば、他のメンバーが担当するときもある。A、B、Cらはこれを「参加」ではなく、「参画」と呼び、全員の「参画」を図ることが肝要であるとする。その結果を踏まえて、対話を通して他者と協働で問題解決をすることにより、そのプロセスで考え学び、継続的な学びにつなげていく「学び合いコミュニティ」が生成された過程を考察し、「学び合いコミュニティ」はどのように生まれたかを探究した。また、参加者の関係性についていえば、講師と参加者との関係を転換し、最終的には、講師も参加者もともに学ぶ存在なのであると指摘した。

しかし、このような「持ち寄り型」はメンバー全員の持ち寄る課題ではなく、一人或いはいくつかの参加者の課題を代表して研修会の内容を決まることで、真の「全員の参画」できる研修ではないと思う。または、参画教師はこの研修をどう捉えるかがまだはっきりしない。

これらの研究から見ると、「対話」を取り入れる協働型教師研修は、授業による教授技術や問題を解決するだけでなく、参加者たちの教育現場で生じる悩みや葛藤も解きほぐすことができる。また、対話で講師と受講生の上に水平な関係を構築し、共に「学び合いコミュニティ」が生まれている。教師が学び続けるためには、従来の知識やスキルを獲得する形の個体能力主義的な教師研修から、対話を中心として関係性を構築できるような教師研修へと転換していくと考えられる。舘岡（2016）の指摘では、「持ち寄り型」＋「対話型」＋「協働学習型」の三者が一体となる教師研修が期待されている。そして、日本語教師を対象とする調査・研究に中国日本語教学研究会の指導のもとで複数の組織、大学、機構が連携し、日本語教師共同体を構築することが実現されている。さらに今後の日本語教師研修には、連携重視、主体性と内省重視という研修のパラダイムの転換の必要性が示唆されている（池田、朱 2017）。

館岡の研究からわかるように、教師間の対話や協働で教師の主体性と内省を重視する研修がますます注目され、受講生の教師には、「持ち寄る」という形を通して受け身的な参加ではなく能動的な研修に参加するようになった。しかしながら、研修で参加者の持ち寄る課題は「講師提供型」課題と結びつけられており、完全な「ボトムアップ」型ではない。また、どんな課題を持ち寄るか、教師は研修に参加する前にどのように課題を収集するのか、はっきりしない。言語生態学の視点から見ると、これらの教師研修は、言語の使い手である人間や教室外の社会における人間諸活動と切り離したものであると捉えていた。言語生態学の言語観には、言語的環境における他者との協働がベースにあり、人が生きる社会的文脈と切り離して扱うことができない（岡崎 2009c : 29）。そのため、形式上の転換ではなく、受講生がどのように現場から課題を発見し、どのように相手との対話を進めるかを肝心なところだと考える。言語の生態環境には心理的領域と社会的領域において言語を最大限機能させるということになる。それは、心理的領域における自己内対話・母語をはじめとする認知能力の活性化による思考の深化と社会的領域における社会的相互作用（他者との対話）である、そして、この二つの領域の間に相互交渉すれば、言語生態環境が保全され、教師たちの言語生態・人間生態の保全が達成されていく。

では、言語生態学を理論的背景として用いた教師養成に関する研究をどうであるか、以下ではそれについて紹介する。

3.4 言語生態学に基づく日本語教師研修に関する先行研究

言語生態学を基盤とする日本語教師養成に関する先行研究では、鈴木（2010）、鈴木・トンプソン・房・張・劉（2012）、鈴木・トンプソン・房・張・劉（2014）の様々な分野で展開されている。

前節で鈴木が提示した「言語生態学的内省モデル」を挙げる。ここで、具体的な実践を紹介する。鈴木（2010）では、日本の共生社会の構築を支える日本語教師の養成のあり方を探求することを目的に、共生日本語教育をよりよく捉えるために従来の教師養成モデルを改善し、言語生態学から得た知見を重ね合わせ、「言語生態学的内省モデル」という新しいモデルを策定した。そして、新たな教師養成モデルを提案した上で、四つの研究を重層的に行い、実習生の学びの仕組みと意識変容の様相を明らかにした。

鈴木は、「実習生が内省を自問自答のような形で、内在化した他者を相手に対話をめぐらせる場に当たる」（鈴木 2010 : 53）〈認識生態場〉において、実習生の内省がどのように展開しているかを考察している。著者を含む 32 名の実習生が記述した「内省レポート」に対し、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）を援用し分析を行った。実習生は人や文献から得た知識、実習で出会った他者などと自己内対話を繰り返す中で自己実現に向かい、懐疑的だった共生社会実現への態度を改め、実習の意義を見出していった。このような〈認識生態場〉の展開が明らかになった。こうした内省を深めるには、特に実習生仲間との協働関係が重要であることが示唆された。そして、現実世界に対応する

〈現実生態場〉を実習生がどのように認識しているかを、内省レポートの中で「世界のコト・モノ・人」と「自己との関わり」が現れている記述に着目し分析している。実習生は、教室の中の出来事や話題を、日本や他国で起こっている問題および自己の言語文化的背景と結びつけながら考え、世界を認識する構造を拡大し深化させている。このような学びの様相が浮き彫りになった。従って、共生日本語教育実習が位置づく〈現実生態場〉が入れ子型になっていることも明らかになった。

鈴木（2010）は教師養成の目標を生態学的リテラシーに据えた。実習生がどのような生態学的リテラシーを獲得するかを明らかにするために、一人の中国語母語話者実習生に焦点を当て、メタファー生成課題などの複数のデータを用い、実習生の意識変容の様相を分析している。実習生は自らを「正しい日本語」の規範から逸脱した者と捉えていた。しかし実習では十分な日本語運用力をもっていない外国人小学生の活躍を目の当たりにしたことで、「正しい日本語」は絶対的なものではないという認識に至った。この実習生は実習を経て、日本語非母語話者である自己を起点として、参加者と共に教室を作り上げる教師のアイデンティティを獲得し、生態学的リテラシーを形作ることができた。このように醸成された生態学的リテラシーは実習生にどんな影響を与えるか、鈴木は実習後3年を経てインタビューを行った。実習の場から離れ社会人になった実習生は、共生日本語教育で得た学びを人生の進行に合わせて反芻し、共生日本語教育の理解を絶えず更新させていた。実習生にとって共生日本語教育は、実習期間が終わった今もなお何度も立ち戻ることのできる学びの源泉として存在するものであることが示唆された。

鈴木（2010）の大きな意義は、生態学的リテラシーを教師養成の目標に据えたことにより、教師の資質を考える際に教師と教師がいる文脈との関係をより重視する視点の重要性を提起したことにある。従来の日本語教育の教師養成の使命というと、より多くの教師や関連分野の専門家を社会に送り出すことを容易に思い浮かべるだろう。しかし実習生の背景も実習後の進路も多様化している現在、「教師養成を受けた実習生＝将来の日本語教育専門家」という想定が崩れつつあると言わざるをえない。その中で、この研究は日本語教師教育の新たな社会的な役割を探求する先駆的な研究と位置づけられよう。

教師自身も生きる一人の人間であり、どのような生き方が自分自身や家族、そして学習者を含む人々にとって持続可能な生き方なのかを問わなければならない生態学的主体だからである（岡崎 2010）。そのため、教師には、教師としての生き方と人間としての生き方を一体化し、一人の人間としてグローバル化の変動の下での生き方を追求する過程を探るプログラムを展開した。

鈴木ほか（2012）は、従来の「教育」「研究」に「世界」という観点を加えたもので、如何に行い、持続可能な共生の形で探っていくかを学習者と共に考える“同行者としての教師”の養成を目指して、日本語教員養成プログラムを企画・運営し、運営メンバーがプログラムを実践した。活動では研究、教育、世界と自己との関わりについて、教師が一人の人間としていかに日本語教育と世界を見つめ、生き方を追求していたかを報告している。

そして、仲間との対話によって、プログラム実践中及び終了後の運営メンバーの内省を検討した結果、参加者それぞれが自己を起点にした内省と行動基準を展開していることが明らかになった。具体的には、参加教師は自分が抱えている課題を言語化し（能動的自己認識）、それを自分なりに価値づけ、物事の見方（自分仕立てのパースペクティブ）として高めていく様子が窺われた。参加者たちは、日本語教師として持続可能な生き方を考える過程で、同行者としての教師のあり方や、人間としての生き方と教師としての生き方の一体化を模索し、つながりを重視して自分の課題の克服を試みる意識を形成していた。

また、鈴木ほか（2014）は、急速なグローバル化の進展によって、「留学生 30 万人計画」や「経済連携協定（以下、EPA）」のような政策や協定により、日本語教師の直面する多様な教育現場を背景とし、日本語教師が備えるべきとされている「豊かな国際感覚」をグローバル化社会における人間の福祉に対する感覚として捉え、参加者が「豊かな国際感覚」を学べることを分析した。

活動は「日本語教育と自己」、「研究と自己」、「世界と自己」の 3 つのテーマに沿ったグループ対話活動（全 11 回）として行った。EPA と自己とのつながりを考えるという活動に参加した 1 名の参加者の意識の変容を質的に分析した結果、この参加者周は仲間との対話を経て、仲間から得た視座を自分の中に取り込んで世界を見ることを通して、自分なりの「豊かな国際感覚＝人間の福祉に対する感覚」を獲得していく過程が明らかになった。プログラムに参加する前周は、グローバル化社会の問題の一つである EPA に関する既存知識を持たず、自分とのつながりも見出せていなかったが、この活動を通して自己を起点として自己と世界とのつながりの中でグローバル化社会を捉えるようになったという。この認識の変容は生態学的リテラシーの育成によるものと考えられ、生態学的リテラシーの育成は、グローバル化社会で起こっている諸問題を自己と他者の関係の中で能動的に認識する「主体性」を備えたものと位置づけることができる。さらに、「豊かな国際感覚」を機能させ、人間の福祉の向上に活かせることは、グローバル化社会で生きるために、主体的に現状を変わるとする認識を形成できると考えられる。このような意識の変容から、日本語教師自身が、日本語教師仲間の福祉の向上の原動力となり得るし、学習者の福祉や自分自身の福祉をも視野に入れた日本語教育を展開する可能性が示唆された。

以上に述べたいずれの研究においても、参加者と仲間との対話によって、教室現場という現実生態場において生態学的主体として自己認識をしていく過程と生態学的自己との関係で捉えられる生態学的客体としての世界認識の獲得過程が明らかになった。しかし、どのように自己と世界とのつながりを辿っていたか、教師がどのように自分の認識を仲間と分かち持ったかまだ明らかになっていない。言語生態学では、言語生態の保全・育成を、自問自答や内省などの内的言語からなる内的生態環境と、他者との間で交わす対話など外的言語からなる外的生態環境の両面から捉える。そして、内的言語と外的言語の活性化する方法を援用して、日本語教師の言語生態・人間生態の保全を図ることができると考えられる。

そのため、内的言語と外的言語を活性化するための手法として、岡崎（2009）に紹介されている「対話的問題提起学習（岡崎・西川 1993）」を用いる。「対話的問題提起学習」とは、共感的態度で自分と相手の感じ方、考え方を理解し、対話を通じて人間的なつながりをつくるための異文化学習の方法である。つまり、教師たちは「対話的問題提起学習」を通して、働き方や価値観、現場の課題を言語化し、自己の枠組みを省察しながら、仲間との対話を通じて新たな枠組みを協働で創り出し、最終に人間的なつながりを深めることを実現することと言えよう。それでは、日本語教育の領域における「対話的問題提起学習」を取り入れる実践はどうであるか、それをを用いる教師研修についての実践はどのように展開するか、次節では、「対話的問題提起学習」に関する実践研究を紹介する。

3.5 「対話的問題提起学習」に関する先行研究

日本語教育の領域における「対話的問題提起学習」に基づく実践は、外国人と日本人が対等な立場で互いを理解し尊重しながら共に生きるという共生理念のもと、「共生日本語」の創造を目指し、2000 年から開講されているお茶の水女子大学大学院日本語教育コースの共生日本語教育実習がある（岡崎 2007）。具体的には、野元（2000）、お茶の水女子大学大学院日本語教育コース（2000、2001、2002、2003、2004、2005、2006）⁶などがあり、それぞれ実践の報告もなされている。これらの実践研究の結果から、活動で外国人と日本人、さらに日本語教師とボランティアの間に対等的な関係が構築され、言語学習の捉え返しとして、言語知識を習得ではなく、自分の生活に対する認識の変容と結びついた意味の生成と捉えた（野々口 2016）。しかし、「対話的問題提起学習」が、他者との対話を通じて自己の枠組みを省察し、新たな枠組みを創造する学習の場であるならば、参加者が対話を通じてどのように捉え返したのかに焦点をあて実践を検証する必要がある。

また、共生日本語教育実践のほか、2014 年度～2016 年度の間に、「対話的問題提起学習」を取り入れ、日本語教師の持続可能な生き方を考えるための自律型・自発的教師研修研究を展開していた（鈴木ら 2017）。鈴木らの研究プログラムでは、従来の日本語教師研修の主な形式としての研修会や講座、あるいは所属する教育機関の研修に参加することは有効だと考えられる一方、日本語教師が自らの持続可能な生き方を探求し、現状に適した身で進めていける自律的な教師研修を探究した。

鈴木ら（2013a）は、「対話的問題提起学習」と「ロールレタリング」を手法として、職場の異なる 3 人の日本語教師を取り巻く世界で起こっていることを題材とし、日本語教師の持続可能な生き方を探究するという課題に向け、日本語教師の学びの場づくりの取り組みとして試みた実践研究である。唐澤ら（2013）は、鈴木ら（2013a）を踏まえ、より自発的で自律的に行いやすい教師研修のデザインを目指し、日本語教師がお互いの成長を支え合い、また生き方を能動的に構築していける教師研修の一環となりうるのを考察した。実践と対話の断片の分析を経て、実践を通して、3 人がそれぞれ自己理解、他者理解を促進し、教

⁶お茶の水女子大学大学院日本語教育コース（2000）（2001）（2002）（2003）（2004）（2005）（2006）『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成に関する研究』科学研究費補助金研究 研究成果報告書（実践編）研究代表者岡崎眸

師同士が支え合いながら問題解決の糸口を見いだせたと指摘した。

そして、鈴木ら（2013b）では、「参加した日本語教師にとって、どのような内的言語および外的言語の使用の場となっているか」という課題から、2つの時・空間（日常的実践の時間／空間と、対話の時間／空間）がテキストを中心として頻りに往環されているという特徴に着目して、参加者が各自のテキストに基づいて、日常的実践における自己の認識が説明的に語られていると論じた。このことによって、3人の日本語教師の対話の場面では、自らの認識を確認したり、更新したりする機会となっていることが窺われる。

続いて、鈴木ら（2013c）は日本語教師をおとなの学習者とした成人学習論という視点から、異なる教育機関で働く3名の日本語教師のテキストをもとにした問題提起による対話からの抜粋を分析し、経験に基づくおとなの学びを転移するとともに、新たな理論を作り上げることができると考察した。「対話的問題提起学習」という枠組みの中で、対話の時空間において共有することにより、活動に参加者の間に理論の確認、説明、更新が見えてきた。その上で、鈴木らは同業種ならではの共感的な語りと傾聴、異職場ならではの発見のある日本語教師研修の在り方に提案した。

日本語教師の言語生態環境を保全・育成を考察したいという目的とした小浦方ら（2016）は、3名日本語教師が自らの働き方や価値観、教育現場の課題を言語化し、対話によって深めることを試みた。分析結果により、そこに対話的問題提起学習という、個々の日本語教師の状況をめぐって、自身の実践を改めて振り返る場を設定することで、各々に気づきを生み出す学習の場を実現できたと考えられる。また、対話後の考察で述べられたように、3人は日本語教師としていかに持続可能な生き方をするかを自分で確認でき、仕事に向かう原動力や仲間とのつながりを実感することができると指摘した。

これらの研究は、内的言語と外的言語を活性化するための手法としての「対話的問題提起学習」を用いて、日本語教師の越境的な学習の場における対話の断片を質的分析を通して、日本語教師としての言語生態環境を豊かに保全・育成することが、日本語教師の生活の質を豊かにできると指摘した。また、このような教師研修活動は、簡便さ、参加しやすさが特徴であり、講師などを招聘する大がかりなものではなく、自発的で自律的な教師研修として展開できる可能性を持っていると論じた。よって、「対話的問題提起学習」で創り出した対話の場を通して、日本語教師間の協働により各自の成長を助け合い、精神的な充足を得ることに有効である。その過程で、受講教師の言語の働きを活性化させ、教師コミュニティ内の相互援助的つながりを強めることもできると考えられる。これは本研究に大きな示唆を提供する。

そのため、中等教育において、教師たちが教育現場で起こる問題に苦慮しながら、対話を通して相互に援助し合う関係を構築することと、協働でメンバーの力で問題を解決することを未来の研修の特徴として考えなければならない。つまり教師自らはそれぞれの教室の状況に応じて捉え、自らの授業や実践活動を内省しながら、教師自身が選んだ自分の現場での問題の解決を探ることを中心に、相互の助け合いで教師の成長を追求し、教師たち

の言語生態・人間生態の保全を目指す新たな教師研修を構築する必要がある。したがって、研修が教師同士の対話で実践上の問題解決だけでなく、グループとしての成長に寄与しているかどうかを明らかにするためには、教師のグループ内で行われる相互の援助、また、そのときの教師間に媒介のスペース、すなわち、教師成長に対する言語生態学理論の意義について検討する必要がある。こういった言語の動きによって、教師が経験を省察し、探求していくことが、中等教育現場の実践を改善する仕組みとして重要であるという認識が高まって、教師の人生観や教育観も広げることができると考える。

3.6 残された課題

中等教育における教師研修の概観から、新しい教育政策に伴い、多様なあり方が出てきたが、対話や協働の重視によってトップダウン型研修に改善がみられるとはいえ限界もある。教師のニーズに注目する研修においても、研修のテーマや課題が依然として研修担当者によって予め決定されているからである。「ボトムアップ」型を視点とする教師研修についての研究はまだ見あたらない。また、「教師研修への評価」についても、受講生の視点から、自身が参加した研修の受け止めを探った研究はほとんどない上に、研究方法は量的方法を用いる分析に偏重していることが分かった。受講生の多様性や個別性をあらわすことができない。そのため、個々の受講教師の声を反映できるように、質的な分析方法を援用する必要がある。

次に、言語生態・人間生態の保全を目指す教師養成に関する実践においては、「対話的問題提起学習」を通して教師たちは生き方を能動的に構築していけるが、研修用のテキストは教師の教育現場と離れているため、教師たちにとって現場の問題への改善を関連付ける実践がほとんどない。

以上を踏まえて、「対話的問題提起学習」を援用して、研修のテーマも受講生の手に乗ねる点で完全なボトムアップ型の研修を実施し、質的手法を用いて研修の妥当性を研修参加者の受け止めから探り、その上で、得たものについて受講生の現場にどのように活かしたかを明らかにすることが課題として現れる。

第4章 研究課題と研究方法

本章では、まず全章までの議論を踏まえて本研究の研究課題を提示する。続いて、実践概要とデータの収集から本研究の研究方法を紹介する。

4.1 研究課題

前章までの議論を踏まえて、本研究では、研究目的を達成するために、以下のような研究課題を設定した。

研究1：「対話的問題提起学習」による教師研修の展開過程はどのようなものか。

課題1：「対話的問題提起学習」で提起された問題と「トップダウン」型研修で設定された研修会のテーマの間の異同はどのようなものか。

課題2：「対話的問題提起学習」による教師研修に受講生はどのように参加したか。受講生の言語生態環境は保全されていたか。

研究2：「対話的問題提起学習」による教師研修を受講生はどう受け止めたか。

研究3：「対話的問題提起学習」による教師研修は、研修終了後、受講生各自の教育現場や生活の面でどのように生かされているか。

具体的には、まず、「対話的問題提起学習」による教師研修と従来の教師研修の異同を、第一に両研修で取り上げられたテーマと課題から探り、第二に、それぞれの研修への参加者の参加の様相から探ることで、「対話的問題提起学習」による教師研修の展開過程を明らかにする。次に、本研修終了後の研修に対する受講生の受け止めを明らかにすることで、研修参加者の視点から、「対話的問題提起学習」による教師研修の特徴を明確にする。最後に、本研修の成果の持続性や職場や生活全般における拡張の如何を探ることで、ボトムアップ型教師研修としての「対話的問題提起学習」による本研修の意義を明確にする。

4.2 研究方法

本研究の研究方法について、本研修の概要とデータ収集から説明する。

4.2.1 実践の概要

本実践は小学校、中学校、高校、大学の四つの教育段階で働く教師たちが一つの場に集まって試した教師研修である。研修デザインは以下の表で示した実践計画の通りに、「対話的問題提起学習」を取り上げ、事前準備（問題提起）、研修議論（対話）、事後内省（振り返り）を用い、内的言語と外的言語の相互交渉を促すことを目指した。以下は実践のフィールド、参加者プロフィール、研修シラバス、実施の流れ・データの収集について述べることにする。

(1) 実践のフィールド

本研究は中国東北地区の日本語学科が盛んな D 市の中等教育を指導する機関、D 市教育学院の日本語教育学習研究センターをフィールドとする。筆者は日本語学科の教育研究員として勤めている。D 市教育学院は D 市内の小中学校の校長をはじめとする教師の研修、教育方法の研究と指導などを行う機関で、全 D 市の中等学校の教師養成と教学研究指導、または外国語教育の研究や教師研修などを担っている高校で、D 市の教育行政が中心となっている。2005 年 11 月、D 市教育学院内に日本語教育を推進する機関として日本語教育学習研究センターが設立された。同センターは、日本語教師の研修の基地として、D 市の中等教育における日本語教育と日本との国際交流の発展をめざして、小中高校の日本語教育に関する教学研究や日本語教師の研修などの事業に取り組んでいる。まさに日本語教師の研修の基地であり、日本語教師にとって心温まる家であるといえる。

D 市教育学院では、1990 年代後半から中国 D 市の小中高校の日本語教師の研修会を毎年夏に実施してきた。2005 年から、この研修は国際交流基金、日本国際文化フォーラムが主催し、日本語教育学習センターは実務の担当者として、開催業務を請け負うようになった。筆者は 2005 年から現在まで D 市での中等教育における日本語教師研修会の実務を担当している。

次は本実践の参加者の属性を述べる。

(2) 実践の参加者

本研修の受講生として、筆者の呼びかけに応じて中国 D 市の中等教育機関で働く 6 名の日本語教師（女性 4 名、男性 2 名）が参加した。その中に、高校 2 名、中学校 2 名、小学校 1 名、留学クラス 1 名が含まれる。なお、講師として、中等教育指導機関で研修担当として働く筆者に加えて、高等教育機関で働く日本語教師 2 名が参加した。この二つのグループは、多種多様な職歴や背景を持っているため、多様な授業形態をぶつかり、教育を行っているように思う。異なる教育段階に属する参加者による対話の場を土台にして、「対話的問題提起学習」でより高い成果を促すと考える。

この 2 名の講師は、筆者と既知の仲間であり、かつて同じ持続可能性日本語教育による D ゼミでの学習歴を持っている。この 2 名を選択した理由は、筆者とともにすべて D ゼミで言語生態学の学習経験があることに加え、2 人は各自の教育現場で「対話問題提起学習」による実践の経験を有することにある。そこで、初心者である受講生にとって「先輩」という位置付けで本研修に参加することになった。この 2 人は筆者が参加を呼びかけたとき、本実践の内容の紹介を聞いてから、中等教育の教師たちと共に学習できる機会と思って、喜んで受け入れた。「対話的問題提起学習」の経験者こそこの学習方法の意味所在を知ったため、学習者の態度を持って本研修に参加した。

表 4-1 参加者のプロフィール

受講生	性別	年齢	日本語教師歴	学年別	担当授業	日本での学習歴
勝	男性	36	10年間	小学校	二外	留学5年
縁	女性	36	10年間	中学校	二外	研修三ヶ月
箏	女性	35	11年間	中学校	一外、二外	研修三ヶ月
寶	男性	38	9年間	高校留学予科班	一外、留学	留学7年
慶	女性	35	11年間	高校	一外	なし
翠	女性	34	10年間	高校	一外	研修三ヶ月
講師	性別	年齢	日本語教師歴	教学段階/ 担当段階	担当授業	日本での勉強歴
東	女性	42	16年間	大学段階	日本語専攻	留学2年
栄	女性	39	12年間	大学段階	日本語専攻	留学2年
祖	女性	37	14年間	基礎段階	日本語専攻	留学1年

注 1：一外と二外は、中国の独特な言い方である。一外とは、入学試験の科目として認定され、必修課程であるのに対して、二外は、大学試験の科目ではなく、生徒が自由に選択できる。

注 2：本論文で「参加者」を使うときは、9人全員を指し、「受講生」を使うときは6人だけを指す。

(3) 実践の期間

本研修の期間は、2017年11月から2018年3月まで（冬休みを除く）で、週1回（各回2時間）のペースで、期間中に合計10回のセッションを行った。第1回はオリエンテーションにあてられ、第2回以降第10回までが研修本番である。

(4) 研修の基本的な流れ

本研修の基本的な流れを以下に述べる。

- ① 各回の最初に、各自の教育現場で直面している問題点を取り上げた対話用のテキストを作成する。
- ② テキストに基づいてグループで対話を行う。グループは予め決めておき、講師役1名を含む3名構成とする。講師役も含め、グループメンバー3名全員によるテキストを順番に取り上げて、自身の経験、アドバイス、考えなどを自由に出して話し合う。
- ③ グループ対話の結果を全員で共有する。
- ④ 対話後のふり返りを書き、翌週の研修日までにML（メーリングリスト）に提出する。

10回の研修会の間に、反省会議を2回（第3回後、第7回後）行った。会議では、受講生から出された意見を取り上げ調整した。

調整は2つあり、ひとつはグループのメンバーの交換である。最初は同じ教育段階の受講生を一つのグループにした。第一回の反省会議で出た、できるだけ違う教育背景の参加者と対話のグループを組みたいという受講生の要望に応じて、3回ごとにメンバーを組み合わせることとし、第4回と第7回にメンバーを交換した。

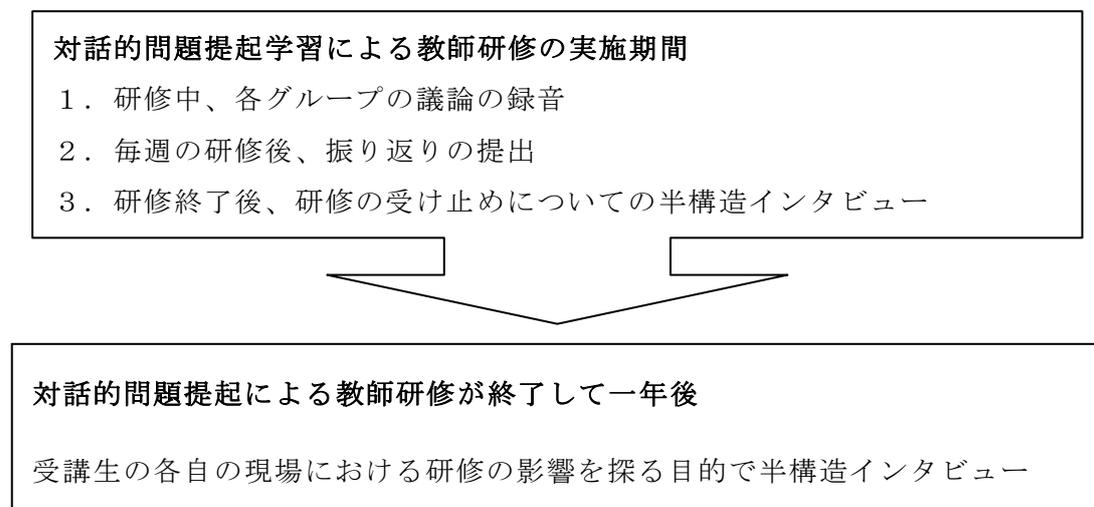
もう一つの調整は、第8回から扱うテキストを一つにしたことである。第2回の反省会議で出された三つのテキストではテキストが多すぎて十分な対話の時間が取れないという声に対応し、研修の前日にチャットで、各グループ一つのテキストにすることに決めた。

4.2.2 データの収集

(1) データ収集の手順

参加者によって提起された課題や研修中の感想を記録するため、事前に「研修メモ」を生成し、準備した。「研修メモ」用紙でまとめる内容はまず氏名、グループ番号、日付で、次は「私の課題」と「議論メモ」である。そして、グループごとにスマホ携帯電話を一台準備しておき、参加者の同意を得た上で研修の議論仮定を録音した。また、研修期間中、受講生の振り返りを全員で共有するために、研修のMLをつくった。毎週研修会開催前日までに、参加者は気付いたことや考えたことについて前回の研修会の振り返りを書いて、MLに各自アップした。

本研究では図 4-1 に示す手順を踏み、データを収集した。



(2) インタビューの手続き

研修終了後、2018年3月に6名の受講生に半構造化インタビューを行った。質問項目は、「能谈谈你对参加这次研修有什么样的收获和感受吗？」⁷である。インタビューは、一人につき、最少65分、最長2時間、平均して一時間半程度で、受講生の各自の勤務校で実施した。

また、研修を実践してから1年後、2019年3月に6名の受講生に半構造化インタビューを行った。質問項目は、「在研修结束之后这一年的时间里、研修当中所得到的收获对你的工作和生活有哪些影响呢？」⁸と設定した。インタビューは、一人につき、最少45分間、最長104分間、平均して一時間程度である。インタビュー場所は受講生の勤務校である。

二回の全てのインタビューデータは、6名の参加者の承諾を得て録音し、文字起こしした内容を用いる。

(3) 文字化原則

本実践は三ヶ月間にわたり10回行った。研修を展開している様相が明らかになるように、以下のデータは10回の研修過程を一部抜粋し、違うグループによる対話場面を使う。研修

⁷ 質問項目の日本語訳：この研修について、あなたはどんな収穫と印象がありましたか？

⁸ 質問項目の日本語訳：研修終了後の一年間に、研修で得た収穫があなたの仕事または生活に対して、どんな影響を与えましたか？

活動の分析には、メンバー全員の承諾を得て、研修に展開された場面におけるやり取りを録音し、文字化したデータを用いる。文字化の原則は野々口（2010）を参考に設定した。文字化に使用した記号の凡例は表1の通りである。

表 4-2 研修のやり取りの文字化に使用した記号の凡例

符号	表す意味
。	文末を表す
、	区切りを表す
？	疑問の音調を表す
cc	笑いを表す
…	言い淀みを表す
()	対象者が省略した単語や文を文脈から推測して補うもの
[]	筆者が付け加えた説明

第5章 「対話的問題提起学習」による教師研修の展開過程はどのようなものか（研究1）

5.1 はじめに

本研究の研究目的は、中等教育段階における教師たちの言語生態・人間生態の保全を目指す新たな教師研修を提案することである。第3章の先行研究で述べたように、政府が主導する教育改革の下、様々な研修形式が採用されるようになったが、依然として問題点が残っている。その最大のもは、研修の課題が研修を主催する研修担当者によって予め設定されており、教師自身が自らの教育実践を振り返るなかで課題を発見する機会がないことである。

本章では、「対話的問題提起学習」による教師研修で、第一に、参加者はどのような課題を提起したのか、第二に、参加者はどのように「対話的問題提起学習」に参加したのか、の2点を探った研究1を報告する。

5.2 先行研究

「対話的問題提起学習」の実践研究には、対話中の参加者のやりとり場面に焦点を当てた研究が多く、半原（2007）、鈴木ら（2013a）、唐澤ら（2013）、鈴木ら（2013b）、鈴木ら（2013c）、鈴木ら（2017）、唐（2019）、周（2019）を挙げることができる。

半原（2007）は、言語多数派の日本語母語話者と少数派の非母語話者が参加する地域の日本語教室でなされた「対話的問題提起学習」の文字化資料をデータとして、途中で座礁した対話の特徴を探った。非母語話者によって提起された問題に対して、母語話者が、「一般的にどこでも起こりえる問題」、「偶然起きた問題」、「他人事で自分には該当しない問題」、「思い込みで実在しない問題」として捉えることで、非母語話者が沈黙してしまい、その結果、対話が継続できずに終わっていることを明らかにした。非母語話者の提起した問題に対して、共感できず、対話に値する問題として認識できない母語話者の存在が浮き彫りにされた。圧倒的に有利な立場にいる母語話者が非母語話者の提起する問題を、問題として認めないのでは、「対話的問題提起学習」は成立しない。半原は、このような問題が生じる要因として、両者の間で日本語力の差があること、そして、地域社会の情報を持つ母語話者と新参者でそうした情報を持たない非母語話者という非対称的な関係の存在を指摘している。このことは、言い換えれば、対話に参加する人々の間に非対称的な関係がある場合には、特に優位な立場にある参加者において対話への参加が難しくなるということを示唆する。

本研修の参加者は講師と受講生であり、「対話的問題提起学習」は講師1名と受講生2名がグループになって対話を展開する形態をとった。半原で指摘されている非対称的な関係性という点から本研修の参加者間の関係性を考えると、半原が対象とした地域日本語教室における日本語母語話者と日本語非母語話者との間ほどの非対称性はないと言える。し

かし、講師と受講生という呼称から分かるように、教学や研究に関わる知識、及び社会的地位などにおいて一定の非対称性はあると考えてよい。果たして、本研修に参加した講師たちは受講生が提起する問題を問題として認識し、対話を構築できるだろうか。また、講師と受講生の間にどのような関係性が構築されるだろうか。本研修に参加した講師と受講生はどのように対話に参加したか、参加の様相を探る必要がある。

一方、鈴木ら（2013a）、唐澤ら（2013）、鈴木ら（2013b）、鈴木ら（2013c）、鈴木ら（2017）は3人の日本語教師による自主研修を対象とした実践研究である。これら5本の論文は全て日本語教師として持続可能な生き方を追求することを目標として実践された一つの研修を対象としたものである。これらの研究の結果、教師は「対話的問題提起学習」を通じて、自身の教育現場から課題をみつけて提起し、その課題をめぐって対話を繰り返すことで、徐々に、自己を起点として、世界のコト、モノ、人がどのようにつながっているか、そのつながり方が可視化され、そのような世界に対して自分はどうしたいか、自分なりの行動基準を立て、持続的な生き方を追求するというプロセスを辿ることが分かったとされている。教師たちが「対話的問題提起学習」の継続を通して、人間活動と教師活動を統合し、自分なりに持続的に生きていく展望を見出していったということは注目される。一方、これらの研究は日本の大学や専門学校で日本語教育に携わっている教師たちを対象とした研究であり、中国の中等教育の日本語教師においても同様の結果が得られるかはわからない。また、対象となった教師たちは同じ大学院で日本語教育を学んだ仲間という関係であり、半原が対象とした参加者のような非対称性はないと考えられる。加えて、参加者全員がこの学習法に対して院生時代から馴染んできている点も本研究が対象とする教師たちのケースとは大きく違う。本研究に参加する受講生たちはこの学習法についての予備知識も活動経験も全くない初心者である。

唐（2019）は中国大学の日本語専攻生の口訳の授業に導入した「対話的問題提起学習」の実践研究である。雇用をテーマとして、教師が与えたテキストを使って「対話的問題提起学習」を行った。受講生4名を分析対象とし、各受講生が、グローバル化社会を、自己を起点にして捉え返し、自分と社会とのつながりを可視化し、持続的に生きていく展望をどのように見出していくか、4名のプロセスを具体的に示した。そのプロセスは、四者四様、多様であり、自己と社会のつながりが見え、持続的に生きる展望を得たケースもあるが、得られなかったケースもあった。

同時に、この研究では、「対話的問題提起学習」という活動を進める上での教師の課題も明らかになった。「対話的問題提起学習」を一般の聴解活動と同一視しやすいという問題である。つまり、テキスト理解を重視するあまり、肝心の対話が途中で終わる傾向が観察された。「対話的問題提起学習」はテキストの聴解や読解ではなく、テキストに示された課題を受講生が自分の生きることと繋げて捉え、その把握を仲間との対話により、さらにふくらませていくことが目指される。そして、自分の周囲から課題を発見してテキストを作成し、そのテキストに基づいて対話を進める活動へと繋げていくことが重要である。この

実践は受講生がテキストを作成し、そのテキストを使った対話をするところまではなされていない。

周（2019）は中国の留守児童との「対話的問題提起学習」の報告である。周は自身のかつての留守児童生活から課題を提起するテキストを作成し、元留守児童3名及び現留守児童3名との間で、合計3回から4回の「対話的問題提起学習」を行った。初回は周のテキストを使って対話を進め、続いて協力者にテキストを作成してもらって対話を進める形をとった。対話の文字化資料をデータとした生態学的主客分析の結果、「対話的問題提起学習」によって、一般的には否定的に捉えられる留守児童経験に対して新たに意味付け、捉え返すことを通して、自身を取り巻く世界に対する新たな理解を得るだけでなく、同時に世界に対して能動的に働きかけていく主体として自己を形成していく可能性が示唆された。一方で、問題を発見しテキストを作成すること自体が留守児童たちにとっては困難があること、そして、「対話的問題提起学習」を進める上では、そこに課題があることが分かった。周は、その困難をどのように克服できるか、また、対話が難しい場合の対話構築に向けた働きかけとはどのようなものか、についての具体的な事例が詳細に示されている。「対話的問題提起学習」を導入する上で大いに参考になる。

以上の「対話的問題提起学習」を使った実践研究をまとめると、この活動は教師研修としての可能性を持っているが、その導入には困難が伴うこと、特に対話に向けた問題の発見及び対話の構築が難しいことが分かった。

しかしながら、これらの研究では、対象者は「対話的問題提起学習」を通して、どのような問題が提起されたか、テキストはどんな特徴を持っているかはまだはっきりしない。特に、「トップダウン」型教師研修の問題点を踏まえてデザインした本実践は、「トップダウン」型教師研修で指定された様々なテーマと比べると、受講生自分自身が問題として捉えたものはどういうものか、提起された問題はどんな特徴があるかを考察する必要があると考えられる。その上で、講師と受講生は提起する問題を巡って、どんな相互作用によって、対話の困難を克服するか、対話が進められるかどうかを研究1で検討したい。

5.3 研究課題

以上を踏まえて、研究1では、以下の研究課題を設けた。

研究課題 1：「トップダウン」型研修で設定された研修会のテーマと「ボトムアップ」型研修で提起された問題の間の異同はどのようなものか。

研究課題 2：「対話的問題提起学習」による教師研修に受講生はどのように参加したか。
受講生の言語生態環境はどのように保全されたと言えるか。

研究課題1では、「対話的問題提起学習」で提起された問題はどのようなものかについて明らかにする。続く研究課題2では、その問題をめぐってどのようなやり取りがなされたか、そこで、受講生の言語生態環境はどうなっていたか、対話を展開する過程で言語の二つの領域（心理的領域と社会的領域）でどんなことが起こり、さらに、二つの領域の間での交渉はどのようなも

のかを探る。

5.4 研究方法

5.4.1 データの収集

課題1のために2種類のデータを収集する。一つは、中国中等教育段階における日本語教師を対象として、基礎教育課程研究所と日本国際交流基金が共催した「全国中等日本語教育教師研修会」⁹の2011～2020年の十年間の研修テーマを集計したものである。この研修は、基礎教育日本語教師研修として代表性がある研修だと考えられる。基礎教育課程研究所のホームページで2011年から2020年までの各回研修会のお知らせページの記述をまとめ、合わせて16回のテーマを収集する。

もう一つは、本研修の参加者が15回の研修において「対話的問題提起学習」のために提起した問題を集計したものである。

課題2は、研修の中間段階（第6回）と最後の段階（第8回）においてなされた「対話的問題提起学習」中の対話をデータとする。各回1時間半に及ぶ対話をすべて文字化したデータを用いる。文字化においては、話者が交替したところを発話の区切りとし、1つの発話に1つの発話文番号を付す。名前の前の番号は通し番号である。名前は仮名とする。また、必要に応じて、受講生が対話後の考察として書いた振り返りも分析データとする。

5.4.2 分析方法

課題1は、2011年から2020年春までに開催された「全国中等日本語教育教師研修会」の研修テーマと「対話的問題提起学習」において本研修の参加者が提起した問題を対照し、両者の異同を探る。

課題2は、活動中の対話を談話分析の手法を用いて質的に分析する。参加者は仲間が提起した問題をどのように捉え、どのように議論を進めるか、議論を通してどのようなことが達成されるかを探る。同時に、対話中の談話と対話後の考察(振り返り)の関係から言語環境の保全がどのようになされているかを検証する。

5.5 結果と考察

5.5.1 課題1の結果と考察

研究課題1:「全国中等日本語教育教師研修会」(以下では「トップダウン型」と呼ぶ)の研修テーマと「対話的問題提起学習」による教師研修(以下は「ボトムアップ型」と呼ぶ)で提起された問題の間の異同はどのようなものか。

下の表5.1は、2011年～2020年に開催された全16回のテーマの一覧である。研修の実態が分かりやすいように、研究テーマに加え研修形式も示した。

⁹ 全国中等日本語教育教師研修会。中国の中等教育に向けた日本語教師研修会であり、1996年から開催されている。全国の中学日本語教育界において、歴史が最も長く、規模が最も大きく、影響力が最も大きい教師研修会である。毎年春と夏、年2回開かれる。

表 5.1 トップダウン型の研修テーマ（2011～2020）¹⁰

回数	時間	研修課題	主な研修形式
1	2011 夏	活動の目標が明確で、活動の手順がはっきりした教案の作り方	講座及び教案設計活動、作成した教案の検討
2	2012 春	「高校教学指導要領」に沿った教室活動のデザイン	講座及び教育活動の設計、検討
3	2012 夏	教学要綱に定められた授業要求にこたえるための「話す」と「書く」教室活動の設計	講座及び教育活動の設計、検討
4	2013 夏	タスク型授業と授業目標の繋がり	専門家講座、検討
5	2014 春	読解授業のやり方	講座、模擬授業
6	2014 夏	改訂後の『9年生』の教材を現場に適用するための対策	講座、模擬授業、検討など
7	2015 夏	教学評価に基づく練習問題の設計と制定	講座、模擬授業、試験問題を分析する活動
8	2016 春	多方面で作文授業を検討する	講座、模擬授業、ワークショップ、試験問題分析、経験交流など
9	2016 夏	文章理解と日本語授業	講座、ワークショップ
10	2017 春	ヒヤリング教育の設計と実施	専門講座、ワークショップ、模擬授業など
11	2017 夏	課程標準と教学	講座、ワークショップ
12	2018 春	核心素養と読解授業	講座、ワークショップ、模擬授業
13	2018 夏	核心素養による作文授業	講座、ワークショップ、経験交流、公開授業、文化体験
14	2019 春	核心素養と日本語の言語知識を統合する授業	講義、ワークショップ、公開授業、文化体験など
15	2019 夏	新版高校日本語教科書の分析と使用	講座、経験交流、ワークショップ、公開授業、文化体験
16	2020 春	日本語授業活動での協働学習の応用	講座、経験交流、ワークショップ、文化体験

次に、本研修の参加者¹¹8人が各回の研修において提起した問題を表5-2として示す。毎回の研修を実施する前に、全員に「研修メモ」シートを配布し、研修で討議したい問題を書いてもらった。これは「対話的問題提起学習」における問題（テキスト）の役割を果たす

¹⁰ 国際交流基金 (<https://www.jpfbj.cn>) で掲載した内容に即した翻訳。

¹¹ ここで、参加者は8人（講師や受講生）、受講生は6人を指す。以下は同じ。

ものである。

表 5.2 「ボトムアップ」型研修で提起された問題

回数	提起された問題
第二回	日本語授業の教え方
	小学校の日本語教育のレベルと基準
	大学の日本語教育における興味授業 ¹²
	日本文化に関する知識の導入方法
	高校生の勉強意欲を高める方法
	中学校の日本語教育の方法
	大学入学試験に必須ではないヒヤリング授業の教え方
	効果的に単語を覚えさせる方法
第三回	日本語学習者の減少に対する日本語教師の考え
	高校留学生クラスにおける面白い授業活動のデザイン
	学生の勉強意欲を高める方法
	授業にスマホをいじる問題への対策
	日本文化授業を教える方法
	新しい知識を導入する方法
	大学生に合った単語を覚える方法
	日本語文法を教える方法
受験のための読解問題の教え方	
第五回	高校生の進学プレッシャーを減少させる方法
	学習に対する自主性の欠如への対策
	学習に否定的な気持ちを持っている生徒への対応
	高校日本語教育と大学日本語教育の繋がり
	勉強と生活の関係
	優秀な生徒の基準とは
	心理的な学習と技能的な学習のつながり
	中学生を激励する方法
英語生と日本語生の合同クラスの管理	
第六回	中学校の「校本授業 ¹³ 」について
	知識を学ぶことに対する教師の見方
	研究論文の書き方
	反省型教師とは

¹² 中国における授業形式の一つである。具体的には、学生の興味を出発点にして授業をデザインする教え方である。

¹³ 中国基礎教育における特有の授業の呼び方である。受験科目のほかに、各学校の実情に合わせて設置される科目である。

	よい学習習慣を養う方法
	日本語教師の悩み
	教育現場の無力感と失敗感
	生徒との交流方法
第七回	教師の職業上の幸福感や満足感
	公開授業と平常授業のつながり
	クイズ活動と生活、教学の関係
第八回	師弟関係の捉え方
	教育活動における言葉の力
	小さい目標と大きな理想の関係
第九回	共生日本語とは
	生徒に対する教師の精神的なサポート
	スキマ時間の有効活用

「トップダウン型」と「ボトムアップ」型の課題の異同を容易にするために、両者の課題を整理し、表 5.3 にまとめた。「トップダウン」型の課題を左欄、「ボトムアップ」型の課題を右欄に入れる。そして、両者間の異同を浮き彫りにするために、全ての課題に対して内容上の分類を行った。

表 5.3 「トップダウン」型と「ボトムアップ」型の課題の異同

全国中等日本語教育教師研修会 「トップダウン」型	「対話的問題提起学習」による教師研修 「ボトムアップ」型
（教学関連） 目標明確で、手順がはっきりした教案の作り方 読解授業のやり方 ヒヤリング教育の設計と実施 核心素養と読解授業 核心素養による作文授業 核心素養と日本語の言語知識を統合する授業 多方面で作文授業を検討する 文章理解と日本語授業 タスク型授業と授業目標の繋がり 課程標準と教学 「高校教学指導要領」に沿った教室活動のデザイン 教学要綱に定められた授業要求にこたえるため の「話す」と「書く」教室活動の設計 日本語授業活動での協働学習の応用	（教学関連） 日本語授業の教え方 日本文化に関する知識の導入方法 ヒヤリング授業の教え方 新しい知識を導入する方法 日本語文法を教える方法 公開授業と平常授業のつながり 高校の留学生クラスの面白い授業活動のデザイン 受験のための読解問題の教え方

<p>改訂後の『9年生』教材を現場に適用する対策 新版高校日本語教科書の分析と使用 教学評価の基づく練習問題の設計と制定</p>	
<p>(なし)</p>	<p>(情報共有) 小学校の日本語教育 中学校の日本語教育 高校日本語教育と大学日本語教育の違うところ 中学校の「校本授業」とは 大学の日本語教育における興味授業</p> <hr/> <p>(対生徒) 高校生の勉強意欲を上げる方法 中学生を激励する方法 学習に否定的な気持ちを持っている生徒への対応 学習に対する自主性の欠如への政策 生徒にあげる教師の精神的なサポート</p> <hr/> <p>高校生の進学プレッシャーを減少させる方法 よい学習習慣を養い方 効果的に単語を覚えさせる方法</p> <hr/> <p>優秀な生徒の基準とは 英語生と日本語生合同クラスの管理 授業にスマホをいじる問題への対策</p> <hr/> <p>師弟関係の捉え方 生徒との交流方法</p> <hr/> <p>(対教師自身) 研究論文の書き方 反省型教師とは 共生日本語とは 心理的な学習と技能的な学習のつながり スキマ時間の有効活用 知識を学ぶことに対する教師の見方 教育活動における言葉の力</p> <hr/> <p>日本語教師としての悩み 教育現場で直面する無力感や失敗感 教師の職業上の幸福感や満足感</p> <hr/> <p>(教員活動と人間活動との関連)</p>

	勉強と生活の関係 クイズ活動と生活、教学の関係 小さい目標と大きな理想の関係
--	--

表 5.3 から分かるように、両者の違いは質的にも量的にも認められる。まず、「トップダウン」型では課題の数が少ないのに対して、「ボトムアップ」型では課題の数が多い。同時に、「トップダウン」型の課題は抽象的・専門的な言語が使われているものが多いのに対して、「ボトムアップ」型では課題が極めて具体的な言語で表現されているという特徴がある。これは、「トップダウン」型の全ての研修課題は国家の教育政策の下、教育の専門家によって設定された課題であるのに対して、「ボトムアップ」型における問題は受講生が教育現場で自分自身が遭遇した問題として捉え返したものであることによると考えられる。

具体的に見ていくと、左欄に示した「トップダウン」型の研修テーマは、「教案の作り方」、「多様な日本語授業（翻訳、作文、読解など）の教え方」、「教室活動のデザイン」、「新たな教科書の使用」、「練習問題の設定」など、どの課題も「教学関連」に属するものである。国家の教育政策を現場におろすための手段として研修が位置付けられていることが分かる。したがって、当然のことながら、「トップダウン」型では、表 5-1 の研修形式からも分かるように、教育改革の動向に沿った教授スキルの修得を目的とした受講生への教授スキル伝授というスタイルにならざるを得ない。序論で指摘したように、主催者或いは指導者が指定した研修内容は現場の教師のニーズから乖離しており、教師自身が積み重ねてきた経験や実践的な知識は無視されることが多い。教師は授業方法改善の必要性や重要性は認識しているものの、研修で提供された教授技術を自らの現場に適用できない、日常の教育活動に結びつけられないという切実な問題を抱えている。しかし、「トップダウン」型では毎回新しい教育技術や教学関連の知識を提供するだけで、このような問題を教師が抱えていることには無頓着である。結果として、いくら研修を受けても教師の悩みや課題の解決には至らない。

再度表 5.1 に注目すると、「全国日本語教師研修会」のこの 10 年の研修テーマは、基本的に教案設計、教学方法、授業活動の三つの領域で設定されていることが分かる。そして、基礎教育における一連の新しい政策の実施に伴って、2018 年以降設定された研修テーマは次第に核心素養、新版教科書の使用方法、協働学習など新しい教育動向に応じ、その動向を忠実に反映していると言える。このように、「トップダウン」型の教師研修は政府を代表する研修と言われ、国家が実施している教師教育改革を効果的に推進するための力強いアクセルの役割を果たしていると言える。

それでは、この「トップダウン」型は受講生にとってどのような意義があるだろうか。教育政策改革の歩みに追随している「トップダウン」型教師研修への参加を通して、教師たちは、国家の基礎教育の発展動向をよく知ることができ、加えて国家の発展に寄与する教師の成長とはどのようなものか、把握することもできる。しかし、このようなマクロな捉え方は、個々の教師の成長や要望からすると、かけ離れすぎている。また設定されたテーマ

の範囲も広く、結果として教師各々の教育現場や教師自身のニーズに対応できず、それが無視されることにもなる。表 5.3 を見ると、「トップダウン」型の課題は、受講生の現場で生じる問題との間にズレがあり、各教師が持っている枠組みから乖離していると言える。こうしたやり方では、教師の既存能力が無視され、教師の頭に新しい知識項目が詰め込まれることにより、受講生の思考力が鍛えられないばかりか、縮退することも危惧される。受講生の教師としての成長にとっては大きな限界があると考えられる。

一方、右欄に示した「ボトムアップ」型で提起された問題は、「教学関連」の他に、異なる教育段階に属する参加者間の「情報共有」や教授スキルに直接的には関わらない「対生徒」や「対教師自身」なども含まれることなどの課題も挙がっている。「対生徒」の中には、例えば、生徒の多様な状況への対応や、生徒との付き合い方、師弟関係の在り方をめぐる問題までが含まれている。「対教師自身」の中にも、個人学習、自己反省、職場の悩みなどが挙がっている。さらに、教育現場で直面する無力感や失敗感、あるいは教師の職業上の幸福感や満足感など、「トップダウン」型では決して取り上げられることはないか、現場の教師の誰しもが直面する切実な問題が取り上げられている。しかしながら、最初の段階では、受講生はどのように課題を提起するかよくわからない。

表 5.2 から、研修初めの段階では、単に仲間のことをもっと知りたいという動機で提起されている問題が多い。例えば、「小学生の日本語レベルはどんなものか」、「大学の日本語コースに興味授業があるか」などが問題として取り上げられた。また、「日本語授業の教え方」が参加者が一貫して注目している問題であり、何回も提起されている。第 3 章で示した中国中等教育による十年間の研修を見ると、これまでの教師研修の注目点は一貫して教授法や教師の教授能力向上に焦点を当てており、様々な目的や内容のものが増えつつあるものの、依然として、「技術的熟達者」（佐藤 1997）の育成を目指したものが多分分かる。そのため、長期にわたってそのような教師研修の影響を受け続けた受講生にとっては、教師研修と言え、他者の経験や日本語授業の教え方を勉強するところだと考えることは当然のことであろう。受講生は「勉強する者・学習者」であるから、足りない知識や技能の補充が必要な人という身分に自分を置き、自分自身の有している既存能力や自身の希望や考えなどは無価値のものとして無視される。本研修の初期段階においては、受講生はそうした状況にあったことが推察される。

表 5.2 の提起された問題の変遷が示すように、「対話的問題提起学習」を継続していくことを通して、受講生は自分の現場に目を向けていくようになったことが分かる。例えば、研修が回を重ねる中で、自分と生徒との付き合いを問題として取り上げることがあった。

「学習における自主性が足りない」「生徒の勉強意欲が低い」ことを問題として取り上げながら、同時に「学習に否定的な気持ちを持っている生徒への対応」に苦慮したり、「生徒を激励する方法」や「生徒との交流方法」、「新たな師弟関係」をどう築くかなど、生徒の観察に始まり生徒との関係作りへと自分の教育現場から問題を発見していく際の視点が拡張していったことが分かる。受講生はテキストを書くとき、まず自分の直感を信頼して

問題を見つけ、続いて「どうすればいいか」というように考えを広げるパターンが多くみられた。取り上げる問題の変化から、受講生が「対話的問題提起学習」を理解し始め、主体的に研修に参加するようになっていったことが窺われる。

そして、議論が深化するとともに、受講生の考え方が深くなり、問題を捉える方向は自然に自分自身に向かっていった。例えば、「自己反省のやり方」、「研究論文の書き方」、「現場における無理感や失敗感」、「日本語教師としての悩み」など自分自身の中に沈殿している問題に気づき、仲間に提起していった。「自己反省のやり方」、「研究論文の書き方」などからは、受講生に、講師に頼らなくても、主体的に学習を進められるという自覚・認識が生まれていることが窺われる。「現場で無理感や失敗感」や、中等教育における日本語学習者が急に減少したという現状を反映した「日本語教師の悩み」という課題は、各自が置かれている環境を振り返り、よく考えた結果として探り当てたものであると考えられる。この中盤以降に提起された課題は、それぞれこれまでの教育経験による影響と社会情勢による影響を敏感に感じ取ることで生成されたものであると言える。上述したように、研修参加者は連続的な研修によって、次第に「課題を提起すること」が何をすることであるかが分かり、問題点を自分で発見できるようになっていたことは教師研修にとって極めて重要である。

さらにもう一つ注目点がある。受講生の視野が職場から各自の生活へと拡張し、注目している中心が変わっていったことである。具体的には、「勉強と生活の関係」、「教師の幸福感や満足感」、「研修で習ったクイズと生活とのつながり」、または、生徒のことを教師としての自己と照らし合わせて考え、「小さい目標と大きな理想との関係」「平日のスキマ時間の活用」などを課題として取り上げた。受講生らは「対話的問題提起学習」で構築した「対話の場」への参加を通して、当初の自分自身とは遠く離れた問題への着目から誰でもないこの自分がどう生きるか、自分の生き方に関わる問題への着目へと、問題を捉える力を育てていった。ここから見ると、教師たちは、この研修では自分の枠組みから出発して、「知りたい」、「改善したい」、「解決したい」ことを問題として提起できることで、参画者として、自分自身を成長させる力強い力のようなものを得たと考えられる。

以上から、本研修の参加者は、「対話的問題提起学習」に向けて、自分の教室や家庭も含めて自らの生活をよく観察し、そこで問題だ、改善したいと感じることを言葉にして仲間に提起できていることが分かった。そして、注目したいことは、今日の授業、明日の授業に直接関わるだけでなく、家庭生活なども視野に入れた問題提起になっていることである。

次の問いは、「対話的問題提起学習」への参加者の参加の様相である。提起された課題をめぐってどのようなやり取りがなされたか。そこで、言語生態環境はどうなっていたか。これらの問いについて次節の課題2で検討する。

5.5.2 課題2の結果と考察

研究課題2:「対話的問題提起学習」による教師研修に受講生はどのように参加したか。受講生の言語生態環境はどのように保全されていたか。

課題1の分析結果から、本研修の受講生たちは「対話的問題提起学習」という活動を継続する中で、第一に、自分の現場から問題を見つけそれを仲間に向かって提起することができるようになったこと、そして、第二に、受講生によって提起された問題は、日本語の教え方に直接関わるものから、次第に「対生徒」へ、「対教師自身」へ、そして最終的には「教員活動と人間活動との関連」へと拡張し、自分を取り巻く世界に対する認識とそこでどのように生きていくかに関わる行動基準が構築されていったことが分かった。これは、つまり、外から与えられた教授知識や教授技能の理解と習熟を目指した教師研修から、現場で直面する問題を自らが発見し、仲間との対話によりその解決の方向を探る研修へと、受講生にとっての研修の意味付けが大きく変化したことを示している。

この課題1の結果を踏まえて、課題2では、何故、どのように、そのようなことが達成されたのかを明らかにするために、対話活動中の談話の分析を行う。これまでの対話的問題提起学習の実践研究では対話構築の困難性が指摘され、対話が座礁する場合のディスコースパターンも明らかにされている(半原2007)。課題1の「提起される問題の質の拡張」という結果は、本研修の対話は座礁することなく成立し、対話的問題提起学習で期待される成果を上げていたことを示唆する。したがって、本研修の活動中のやり取りを特徴づけることで、対話を成功に導くディスコースがどのようなものかを明らかにすることができると考えられる。

そこで、対話のルーティーンが出来上がっていたと考えられる第6回と研修テーマの拡張が一気に進んだ第8回の対話活動から一つずつ、合計二つの事例を取り上げ、分析を行う。事例1では、主に対話がどのように構築されているか、座礁しない談話の特徴を探る。事例2では、教授活動と人間活動の統合という、他の教師研修特にトップダウン型では類例をみない問題を参加者がどのように論じているを探る。分析においては、対話そのものに加えて対話後に書かれた振り返りも対象とする。対話と振り返りを繋げて分析することで、心理的領域における言語の状態、そして、活動中の談話から社会的領域における言語の状態、さらに、両者の相互交渉関係のあり方が特徴づけられると考えるからである。

5.5.2.1 事例1の分析

事例1では、第6回第2組の談話の一部を抜粋し、参加の仕方の形式に焦点化して分析を行う。特に、先行研究として検討した半原の「対話の座礁」に導くディスコースパターンを念頭に置きながらデータを解釈する。

参加者は各自、仲間と検討をしたい問題を見つけ、それを言語化して研修会当日に臨むことになっていた。この第6回研修会に向けて3名の参加者が提起した問題を以下に示す（日本語訳は筆者）。

翠（受講生）：研究論文の書き方

毎年の昇進について、本当に悩んでいる。特に昇進のために論文の数が必要だが、論文の書き方が分からない。

縁（受講生）：「反思型教師¹⁴」とは

「反思型教師」が流行っているが、どうしたら、そのような教師になれるか、わからないので、知りたい。

東（講師）：よい学習習慣を育成する方法

大学教師として、大学生がよい学習習慣を持っていないと実感した。これは学生の中学校時代の状態とつながりがあると思う。どのように中学生のよい学習習慣を育成するかを知りたい。

3人の提起した問題の一覧が配布され、一読したところで、講師の東が活動の開始を宣言し、対話が始まった。対話はおおよそ次のように展開していった。

1-1：講師と受講生が協力し合いながら対話の土俵をつくる

1-2：「共通理解」に対する翠の疑義表明とそれを他のメンバーが受け止める

1-3：翠の「研究」にまつわる過去の経験を辿ることで問題の核心に迫る

1-4：「研究」に対する新しい意味付けの創出

以下では、それぞれにつき詳細を述べる。

事例 1-1：講師と受講生が協力し合いながら対話の土俵をつくる

01 東：それじゃ、はじめましょうか。

02 縁：今日はどこから始めようか？私は「反思型教師」を提出した。

03 翠：私は論文の書き方。東先生は？

04 東：私は学生の学習習慣を検討したい。先ほど簡単に書いた。

05 翠：縁から始めましょう。共通点がある問題だと思う。この間、我が学校でも常に（「反思型教師」）が呼びかけられている。

06 縁：そういえば、前回祖が送ってくれたテキストの中に「反省」という言葉があった。このように週に一回の交流は自分を振り返る絶好のチャンスだと思う。こういう振り返りや私たちの検討も実は反省になる。今は自然に自分の生活や仕事を振り返る習慣になった。とにかく反省は本当に重要だと思うようになった。

07 翠：そうだね。私も毎週このようにみんなと一緒に議論するのはいいと思う。聞いているうちに、心を打たれることがあるわけだね。それこそは反省だと思う。

¹⁴ 反思型教師：中国中等教育における教育政策で提唱されたものである。つまり、自分の教授活動をよく工夫し、反省する教師を指す。以下は中「反思」を「反省」で翻訳する。

「反省は教師の自己成長を促す有効な手段だ」ということだ。常に反省すればこそ、校長先生が言った「反思型教師」になるのだと信じる。

08 縁：うん、実は論文も、研究も、私達の実践から生れた反省だと思う。

09 東：私もそう思う。文字になってない時は、この感じられたことは定着していなくて、だんだん薄くなってしまふことがあるかもしれない。この触発された感覚は珍しいことだ。触発が呼び出されることこそ研究のエネルギーだ。そうでないと、誰も自分にとってつまらないことを研究したくない（中略）

10 縁：その感覚も、触発されたものも、反省だと思う。自分の足りないものだけを見るのは反省ではないと思う。

講師東による活動の開始宣言を引き取って、受講生縁がどの問題から始めようかと問いかけながら、まず自分の提起した問題を言った（02 縁）。すると、受講生翠も講師東も直ちに縁に倣って、それぞれの提起した問題を述べた（03 翠、04 東）。このようにして互いの提起した問題を一同で確認すると、今度は翠が縁の提起した問題をまず取り上げようという提案をして（05 翠）、対話に入った。このやりとりから、講師、受講生という役割に関わらず、呼吸を合わせて対話の場を盛り上げようとしている3人の意志が窺われる。この翠の提案を受けて、指名された縁は「そう言えば」と言って、講師の祖が前回の研修の後共有してくれた『被抑圧者の教育学』の一節にあった「反省」を引きながら、自分たちが受けている研修がまさにこの反省を現実のものにしているといった趣旨の意見を述べた（06 縁）。また、毎週の振り返りを、自己反省を促す手段として捉え、今の自分は常に「自然に自分の生活や仕事を振り返る習慣になった」という自身の変化を述べた。

それに対して、翠は、開口一番「そうだね」と縁の意見に対する賛同・共感を示し、続けて、自分の経験を振り返って、「毎週このようにみんなと一緒に議論するのはいい」として縁の意見を補強し、「常に反省すればこそ、校長先生が言った「反思型教師」になれると信じる」という意見を述べた（07 翠）。

翠のこの発言に対して、縁は「うん」と言って共感を示しながら、さらに論文は実は反省から生まれたものだとする自分の意見を述べた（08 縁）。縁は自分の意見と翠の提起した論文の問題との間に共通点を見出だして言ったと考えられる。この縁の発話を受けて、講師の東は、まず、「私もそう思う」と言って縁に賛同の意を表明し、その上で、翠の心を打たれる（07 翠）という言葉に触発された感覚と言い換えることで翠に対する配慮を示しながら、「反省を文字にして定着させることが研究だ」としてまとめた（09 東）。このまとめを受けて、縁は「自分の足りないものだけを見るのは反省ではないと思う」として「反省」に対する新たな認識を示した（10 縁）。この縁の発話は、3人の間でなされた一連のやり取りの結論として提出されていると考えられる。つまり、縁の発話は、「反省」に対する新たな意味付けが3人で共構築されたことを宣言しているとして捉えられる。反省は、「自分の足りないものだけではなく、自分が触発されたもの・心打たれたものも指す」概念としての共通理解が3人の間にできたことを確認した。

事例 1-1 の対話の最大の特徴は、3 人の発話が常に前話者に対する「共感、同意」で始まっていることである。例えば、講師の東も「私もそう思う」と言って前話者の発話にまず賛同してから意見を述べている。お互いに、共感や賛同の意を示し合うことで、意見が言いやすくなり、その結果として対話の土俵が作られていったことが推察される。もう一つの特徴は、講師東と受講生の上に水平に近い関係性が構築されていたと推察される点である。東は活動開始の呼びかけはしているが、その後の実際の対話のベースのイニシアチブは受講生が担っている。例えば、縁の問題から対話を始めようと提案したのは受講生の翠であり、それまでの話をまとめたのは受講生の縁である。もちろんこの問題の提起者は縁であるから縁がまとめたということもできるが、例えば、トップダウン型の研修では、議論のまとめは講師の役割になることが多いことを考えると、受講生の縁が議論をまとめたのは特筆に値すると言えよう、

以上の対話を先行研究の半原で取り上げられた途中で座礁し成立しない対話と対照すると、対話の成立には、まず他者に共感・賛同を示して発話を始めることが重要で、そのことによって対話の土俵が作られることが確認される。

事例 1-2 : 「共通理解」に対する翠の疑義表明とそれを受け止める仲間

事例 1-1 は、縁の問題を取り上げた対話で、反省に対する共通理解、新しい意味付けができたという縁のまとめで締めくくられた。その縁のまとめを受けて、翠は次の問題提起者として自ら発話権をとり、「実は」と言いながら、自分の問題の説明を始めた (11 翠)。翠にとっての問題は論文の書き方が分からないという問題である。

11 翠 : 実は、論文を書くことと、学校から「反思ノート」(反省ノート)を書かされることは、私にとって、完成しなければならない任務のようだ。

12 東 : だからこそ、この触発されたものが必要だ。つまり、「刺激」ということだ。先、縁が言った「触発」は、「刺激」と同じ意味を持っている。人は刺激がなければ反省がない。普通の授業では、このような交流がなくて、このような触発も少ないんだ。実は、私は研修で皆さんと何回も議論を通して、私にとっても触発されたことが本当に多かったよ。中学校の先生からもあるし、小学校の先生からもある。触発は、実は、刺激ということだ。以前は、私はよく指導教師から「刺激」という言葉を聞かされた。その時、どうして先生はこの言葉をそんなに好むのだろうと不思議に思った。今は、「刺激」は本当に重要だと思う。

13 翠 : そうね、刺激はとても必要だと思う。刺激がなければ、平凡な生活に擦り減らされてしまう。

14 縁 : まずは刺激、刺激を受けてから反省、反省してから文字にする、文字にしてから行動に移す。文字になったら、すごく行動したい気持ちになり、実践をする。そして、実践してから、また反省にもどる。だんだん翠が言った「反思型教師」になることができる。

- 15 翠：そう、実はこれは過程なの。この過程を重視しなければならない。
- 16 東：そうそう、この「過程」はとても重要だ。単に昇格のため、反転授業のための反転などは形式にこだわるに過ぎない。もし中身の支えがなければ、実は、なんの意味もない。
- 17 縁：だから、何本の論文を出したか、どのレベルの目標に達することができるのかなどの、最終的成果に目を向けることだけではなく、研究を通して、自分のことを認め、自分が充実し、満足できる状態になることだ。

この対話の冒頭で、翠はまず「反思ノート」を書くことを取り上げ、それが自分にとっては如何に難題苦行であるかを訴えた（11 翠）。この発話は、直前の、議論の到達点、即ち、「反省」に対する新しい意味付けに対する挑戦で、いわば無にするようなものである。自分たちのそれまでの議論は一体何だったんだ！と言って縁や東が反発を示してもおかしくはないであろう。しかし、東は、翠が先に語った「心を打たれることがあるわけだよね。それこそは反省だと思う」（07 翠）を参照しながら、「だからこそ、この触発されたものが必要だ」と言って、翠の訴えを頭から否定するのではなく、翠に寄り添う考え方をした（12 東）。続いて、東は、触発に関連して、自分の指導教員にいくら大事だと言われてもわからなかった「反省=触発=刺激」の意味が、この研修でみんなと一緒に問題提起や振り返りをしているうちに分かるようになったという自分の個人的経験を語った（12 東）。この東の自己開示に対して、翠は「そうね」と言って刺激の重要性に対して同意を示し、刺激がなければ平凡な生活にすり減ってしまうからと応じた（13 翠）。

東の発話を補足するように、縁は、反省文を書き、論文を書くことがつらいという翠の問題に話を戻して、「刺激→反省→文字化(=論文)→実践」という循環する関係にあることを述べ、さらに、翠が言っていた「反思型教師」と関連させて、この循環の中で、人は反思型教師になるのだと話を締めくくった（14 縁）。縁が最初に提起した問題「どうしたら「反思型教師」になれるか、わからない」に対して、縁自身が答えている。翠の問題を論じることで自分の問題への答えが見つかったケースである。

縁が言った循環を「過程」という言葉に置き替えて、翠は（結果ではなく）過程こそが大事だという自身の認識の変化を表明した（15 翠）。この翠の認識の変化の表明に対して、東も縁も、自分なりの言い方で強い連帯の気持ちを示した。東は、過程こそ大事だというところを強調して、刺激や触発のない研究は意味をなさないことを述べ（16 東）、縁は、自己肯定感や自己満足感など、自分の気持ちを重視することを述べている（17 縁）。

以上、最後の 15 翠、16 東、17 縁の発話のつながりを見ると、ここで、翠は、自分が提起した「反省」や「論文」に対する否定的な捉え方を見直し、反省することの意義を東、縁と共有し、議論は一段落したと見える。しかし、翠は、縁（17 縁）に対して、同意を示すのではなく、話題を転換して、具体的な研究法について尋ね、本を読むことから始めるのかと尋ねた（18 翠）。

- 18 翠：その具体的な研究方法、まだ何かのプロセスがあるか？それとも本を読んで、あるいは何を先に学ぶ必要があるか？
- 19 縁：あなたはまだ研究の形式を重視しているよね。実は論文の書式はある、と思う。たとえば、研究方法、研究目標、研究対策、最終的な成果報告書など。
- 20 東：そうね、しかし、研究はただの形式ではない。
- 21 翠：実は私は卒業してから、論文を一本も書いてない。
- 22 縁：実は、論文と実践の間には繋がりがああるよ。
- 23 東：さっき翠が言った「反思ノート」、実は私たちの実践と関連性があるものだ。
- 24 翠：はい、わかった。この「反思ノート」は、絶対に実践と関係があると思う。
- 25 縁：しかし、「反思ノート」を書くことによって）ある出発点、あるいは注目点を見つけることが大事だ。
- 26 翠：うんうん、研究課題など。
- 27 縁：毎日の授業、毎日仕事はこの注目点を繋げて、それから少しずつ蓄積して、これは研究をやる一環だと思う。焦らないでね。そして、自分で蓄積した内容があつて、それから、先に言った書式に沿って書いたほうがいい。その時、書いたものは必ず自分のもの、自身に属するものよ(他人からの借り物ではなく)。
- 28 翠：うんうん、自分で実際に実践したら、きっと言いたいことや書きたいものが出てくる。そうでないと、いつも「何を書くか」の段階で迷うことになる。
- 29 縁：はい、そうそう。

翠の質問に対して、縁は、翠がまだ研究の形式だけを重視しているねと言って、翠の考え方の問題点を指摘する(19 縁)と、それを引き取って東が「そうね」と縁の意見に賛同の意を表し、「研究はただの形式ではない」と明確に翠の質問の意義を否定した(20 東)。すると、翠は「卒業してから、論文を一本も書いてない」、自分は論文について本当に分からないしできないと言って自分の窮状を訴えた(21 翠)。ここから、翠が、論文の書き方(書式・形式)がわからないと論文は書けない、つまり卒業後一本の論文も書けていないのは、論文の形式がわからなかったからだと考えていることが分かる。

翠のこの考えに対して、まず、縁が、論文と実践の間にはつながりがある(22 縁)と言って、論文を書くことを翠や縁が日々営んでいる実践(授業)と関連付けた。続いて東が、翠が書くのが苦手だと言っていた「反思ノート」を取り上げ、実践と「反思ノート」がつながっている(23 東)ことを述べた。すると、翠は「はい、分かった。「反思ノート」は絶対に実践と関係がある」(24 翠)と言って、「絶対に」を付けて東のことばを繰り返した。この翠の答えは、翠が、一つ前の縁の視点(論文=実践)とすぐ前の東の視点(実践=「反思ノート」)を統合し、実践と論文をつなぐものとして「反思ノート」があるとして三者の関係を理解したことを示しているのだろうか。それとも、東の実践=「反思ノート」だけに着目し、分かったと言っているのだろうか。翠の発話(24 翠)から読み取ることは難しい。

続いて、縁は「しかし」と言って、翠に向かって次のように述べた。「(「反思ノート」を書くことにより)ある出発点、あるいは注目点を見つけることが大事だ。」(25 縁)。この「しかし」が何を否定しているのか判断が難しい。翠は縁の「注目点を見つける」に反応して、「研究課題」という学術用語を使って、注目点＝研究課題として理解したことを示した(26 翠)。そこで、東が授業の中で見つけた注目点を日々蓄積し、それが一定程度の量になったら、そこで初めて論文の形式に当てはめて書く、＜実践→注目点の蓄積(「反思ノート」)→論文執筆＞というプロセスを示した。そしてこうしたプロセスを辿って論文を書いた場合には、その論文は自分のものになるという点を強調した(27 縁)。この縁の説明に対して、翠は「実践したら、きっと言いたいことや書きたいものが出てくる。そうでないと、いつも「何を書くか」の段階で迷うことになる」(28 翠)と応答した。この応答から、いつも何を書くかで迷っている自分の問題に対する解決策を見つけて安堵していることが窺われる。しかし、縁は「そうそう」と応じた(29 縁)。

この事例 1-2 から次のようなことが分かる。まず一つは、翠の仲間に対する信頼感とそれに支えられた自分の意見を言う勇気、自分の論文が書けないという問題をどうにかしたいという思いの強さなどである。翠は、事例 1-1 で話し合いを通して到達した「反省に対する新しい意味付け」を無視して、自分の反省を書くことが苦手だという正直な気持ちを言った。他方、東と縁は、そうした翠の悩みをはなから否定するのではなく、正面から受け止めた。二人は、翠に向かって、実践(日々の授業)と、その実践を振り返る中で注目点が見つかり、その注目点が蓄積したところでそれを論文の形式に当てはめると論文になるというプロセスを、言葉を尽くして説明をした。半原の例でいえば、「大丈夫、そんなに悩む意ことはない。誰しも反省文を書くことは嫌だし、そんなにまじめにやっていないよ。」などといって、問題をないものにした可能性もある。しかし、事例 1-2 が示すように、3 人の対話は途中で座礁することなく継続した。そして、翠の安堵の表明に対して縁が「そうそう」と賛同の意を表明した。

事例 1-3 : 翠が過去の経験を語ることで問題の核心に迫る

事例 1-2 は、翠が実践の中で課題が見つかり、そうすると論文が書けるはずで、もう何を書こうか迷うことはなくなるとして安堵の気持ちを表明、それに対して縁が「そうそう」と応じて(29 縁)終わった。ところが、翠は、再び「実は私、本当に研究に向いてないのよね。」と言って、自分の過去の経験を語り始めた(30 翠)。

30 翠：それに私、本当に研究に向いてないのよね。研究とは何かさっぱり分からなかったし、今になっても分からないよね。自分の経験をひとつ話そう。大学3年生の時、交換留学で1年間日本に行った。当時は、研究計画を書かないといけなかった。指導教官は私が書いた研究計画を見て、「翠さんって、論文は何か、研究は何か、本当に分かっていないんだね」とはっきり言った。(そのコメントを聞いて)、正直、とても迷った。当時は何も分からなかったし、大学3年生になったばかりで、論文

を書いたこともなく、どうせ1年しか残ってないから、単位をもらって卒業すればいいと思い、諦めた。修士過程への進学もしなかったし、研究が苦手ですら全然できなし、研究のためにはたくさん本を読まなければいけないから怖かった。それで、就活して高校の教員になった。

31 東：(研究能力が低いことと高校先生になること) 関係がないだろう。人生って様々だから。修士まで行ってないからよくない訳ではないと思う。実は、何のために研究するかがわかった時、研究は始まるのだ。

32 翠：卒業してからあつという間に十年が経った。研究を始めるのに一番いい年齢で研究を始めていないのに、いまさら最初から始めるなんて…

33 東：でも日本で50代、60代の人が大学に通っているのを見たことがあるよ。

34 翠：それはそうだけど……

35 東：本当に大丈夫だ(研究は年齢にこだわらない)と思う。

36 翠：言い訳というか、悔いというか、どうしてその時、自分が頑張らなかったのか。同窓会の時、大学で就職した先輩が結構いるのを見る。遼寧師範大学とか、大連外大とか、大連理工大学とか、大連大学とか。(私を含めて)高校の先生は2、3人しかいなかった。だから、大学の先生は私にとって憧れの存在で、いつも見上げている。学生を研究対象にするなんて本当にすごいと思う。

37 東：実は大学では、物理とか、数学とか、または日本語あるいは英語のような科目、研究学科ではなく、基礎教育学科に属している。つまり、私のような教師は、研究をしていると思われるが、実は主な仕事は基礎教育(小、中学校の教育)のような授業をすることだ。

翠は「研究とは何かさっぱり分からなかったし、今になっても分からないのよね。」と言った(30 翠)。これは、実践をすれば課題が見つかり、そうすると論文が書けるはずで、もう何を書こうか迷うことはなくなると言った前言をいわば否定するものと言える。翠の発話(30 翠)から、東や縁の説明を聞いて自分も研究ができるという気に一旦はなったのだが、すぐに、自分にはできない、できるはずがないと思い始めたのであろう。論文を書けるという自信がない、しかし、論文が書けるようになりたいという強い願望をもっている。そこで、翠は、自分の過去の恥ずかしい経験を吐露しても、縁と東はちゃんと受け止めてくれる、助けになってくれるという信頼感に支えられて、自分の論文コンプレックスのもとになっていると信じている、過去の経験を呼び起こし、それについて語ることにしたと考えられる。翠は大学3年生の時指導教員から研究能力がないという評価を受け、それがもとで研究の道を諦め、高校の教員になったことを率直に述べた(30 翠)。

翠のこの悩みを聞いて、東は、何のために研究するかがわかった時に、研究が始まる(31 東)と言って、能力や資格の有無ではなく、何のために研究するかが自分の中ではっきりしているかどうかだと述べた(31 東)。それに対して、翠は若いときに始められなかったことが、今さらできるわけがないとして、またしても自嘲的になり悲観的なことばを返した

(32 翠)。それに対して東は 50 代、60 代になっても大学に通っている人がいることを例にして、いつだって勉強は始められると具体例を挙げて、翠に意見をした (33 東)。このような東の誠意ある言葉かけを受けて、翠はさらに、仲間に心を開き、高校の先生になってから、何度も経験した自分の悔しい心情や大学の教員に対する憧れを吐露した (36 翠)。東の共感や支えが、翠にとって、自分を見つめる、自己開示のエネルギーになったことが、この一連のやり取りから窺われる。

翠の悔しさの底にある「研究能力があれば大学の教員になれるが、研究能力がないと高校の先生にしかなれない。自分は後者だ」と言う翠の持っている前提に対して、東は、自分は大学の教員ではあるが、自分の本務は基礎教育の先生と同じで授業をすることだと述べた (37 東)。東は大学の言語の教員として自分の本務を授業と定義することで、翠の無自覚にもっている前提・固定観念を崩そうとしたと考えられる。東は、授業を担当することを本務とする点で、大学の教員も基礎教育の教員も日々やっていることは同じ授業実践だということを強調することによって、翠との間で「研究」をめぐる議論をする共通の土俵を作ることを追求していることが分かる。ここで、やっと翠の問題の核心に迫ることができ、議論の土台ができた東は判断したのである。東は続けた。事例 1-4 である。

事例 1-4：「研究」に対する新しい意味付けの創出

37 東：(前文に続く) 私はある先生から、その先生の友達のことについて、こんなエピソードを聞いたことがある。その友達は研究のレベルがとても高い人である。ある日、夫に「毎日忙しいね、何のために研究をしているの?」と文句を言われ、「僕と一緒にテレビを見てくれないか?」と言われた。そのとき、彼女は「何を見ているの」と返事しながら、適当に「非誠勿擾 (男女見合いの人気番組)」という番組を見始めた。その後、番組の中の女性の断り表現がとても面白いことに気づいた。というのは、番組では多くの女性が魅力ある女性に選ばれたが、それでも、相手が気に入らなくそれぞれ様々な断り言葉を使って相手の好意を断っていたのだ。最終的に、その友達は「女性の断り表現」をテーマに論文を書いた。つまり、(研究がしたければ)、テレビを見ても論文が書けるのだ。私が言いたいのは、「人生の中でどこでも研究できる」と言うことだ。中学校と高校の先生は実践においてとても豊かなフィールドやプラットフォームを持っている。それは生徒たちがいることだと思う。つまり研究することができるということだ。前回の研修で縁が言ったように、学生の変化を観察してもいいし、彼女は学生に「ミニ先生」をやってもらって、そこからどのような変化があるかを観察することで、成績の変化はただ一部分だけのことで、それに…。

38 翠：それに、(生徒の) 自信も引き出すことが出来る。

39 東：そうね、または学生に振り返りを書かせる。文字があれば、研究のデータにもなる。あるいはインタビューだ。でも、小学生、中学生にインタビューをすると、力

関係があり、本音を引き出すことができない。振り返りを書かせると、（このデータは）説得力がある。

40 縁：そうそう、「教師」（私たち）の意見を言わず、生徒に自分のことを書かせ、自分で何かを発見させるほうがいいね。

（中略）

43 翠：分かった。つまり、研究と教学を一つのものとして扱うことだね。いつも高校では成績を大事にすることばかりを考えている。実は研究と生徒は切り離せない関係だ。そして、問題を見出す目がとても大切だ。研究が好きだとか、思考が好きな人にとっては、買い物に行っても何かを感じられるかも知れない。

44 東：そうよ。これこそ研究でしょう！これは研究だね！

東は身近な友達の知人のエピソードを語った。その人は、テレビを見ていて、そこに登場する人たちの断るとき言葉遣いの多様性に興味がわき、調べて論文を書いたというのである。この話を敷衍して、研究の種は生活のいたるところに転がっており、研究は、そこに目をつけられるかどうかであると言いながら、前回の研修で取り上げられた縁の教室実践に話を広げ、そこで発見した様々な生徒たちの変化に話が及ぶと、翠はすかさず東の話に割って入り、「生徒の自信も引き出すことができる」と縁の観察で分ったことを思い出して述べた（38 翠）。その翠の発話に続けて、東は生徒の変化を捉えるための具体的な方法、例えばインタビュー、を述べて、研究に対する具体的なイメージの喚起を図る（39 東）。そこに、縁は「そうそう」と言いながら、振り返りを生徒に書かせると、それが生徒の自律性を養うことにもつながるといった生徒の望ましい変化を生み出すとして。さらに研究することの広がりについてのイメージを具体化した（40 縁）。すると、翠は「分かった」と言って、研究と授業実践を一体のものとして捉え、両者をつなぐ目さえあれば、買い物に行っても、様々なことが触発され、研究ができるのだと自分の理解を言葉にして示した（43 翠）。そこに示された翠の研究についての認識の変化を感じ取って、東はおおいに感動し、その感動の気持ちをこめて「そうよ。これこそが研究でしょう！これが研究だよね！」と言い、研究についての意味付けが共有できたことを口に出して確認した。この縁の「そうよ」には単なる共感ではなく、長い間翠を苦しめてきた研究能力がないという呪縛からの解放を3人のやり取りの結果として一緒に勝ち取ったという気持ちが込められていると考えられる。

仲間とのやり取り、特に具体的な経験に裏打ちされた助言を得ることで、翠は以前の「成績を大事にする」という持論も揺らぎ、「研究は生徒と切り離せない関係」にあることに気づき、新たな視点を得た。さらに、「問題を見出す目」を持つことが一番大切だということを確認し、研究をする前に、自分の職場（教室及び生徒）をよく観察することが重要だという認識を得た。最後に翠は、生活においても教育現場においても様々な問題が存在しているが、研究をしたいという考えを持つだけでなく、「問題を見出す目」があれば研究ができるという考えを持つに至った。

事例 1-4 から、翠は、仲間の経験や異なる視点を取り込むことによって、自身の問題の理解が促され、次第に「研究が教学と一体化したもの」、「研究が生徒との切り離せない関係」、「問題を見出す目が大切だ」、「思考が大事」など一連の新たな認識が得られ、「研究」に対する新しい意味付けが得られたと考えられる。この認識の変化には講師側の粘り強い働きかけと同じ受講生として参加している縁の対話の場に留まり続け、自分の意見をしっかりと主張するという姿勢も大いに寄与していると考えられる。

以上事例 1 では、研修第 6 回目、グループ 1 の 90 分の談話からひとまとまりの談話を取り出して大きく四つに分け、事例 1-1 から事例 1-4 として、対話がどのように構築されていったか、座礁しない談話の特徴を探るという観点から、主に翠に焦点を当てながら分析を行った。その結果次のようなことが分かった。ディスコースの形としては次のような点が観察された。

- ①対話の中で、次の話者は前話者の発話に対して、まず賛同・共感の意を示す。
- ②他者の意見に対して直接的な否定をしない。
- ③仲間の意見に対する好奇心、考えを共有したいという願いを言葉にする。
- ④他者の意見に追加する形で自分の意見を述べる。
- ⑤講師と受講生の間関係をできるだけ水平的関係に保つ。
- ⑥一旦できた共通理解に対しても疑義があれば率直にそれを表明する。

しかし、特に事例 1-2 以降では、上に述べた形式が必須とされるやり取りの内容上の特徴も観察された。

- ①仲間が提起した問題を自分の問題として捉え、自分の経験から問題を考える。
- ②仲間の意見を受けて、自分の持っている前提を問い直したり、自分の過去の経験を振り返ったりする。
- ③一緒に新しい意味付けを作ることを目指す。

ここまでは、対話中の談話をデータとして、課題に答えてきた。言い換えれば、言語の社会的領域における言語生態を論じてきた。以下では、この社会的領域における言語生態と相互交渉関係にあるとされている言語の心理的領域における言語生態がどのようなものであったか、を論じる。その際、3 人全員ではなく、問題の提起者である翠に絞り、翠が対話後の考察として書いた振り返りをデータとして、以下では、翠の心理的領域と社会的領域の相互作用を分析する。

翠が取り上げた問題は以下のようなものであった。

毎年の昇進について、本当に悩んでいる。特に昇進のために論文の数が必要だが、論文の書き方が分からない。

この問題をめぐって、事例 1 では対話中のグループの談話を詳細に見ることで、どのように 3 人の間で対話の土俵が作られ、どのように、この問題に対する見方が拡張し、この

問題を見る視点に変化し、問題に対する新たな意味付けが獲得されていくかを見た。そこで、以下では、このような社会的領域における相互作用を受けて、翠の心理的領域において言語はどのように機能していたか、言い換えれば、自分が提起した問題をめぐってどのような思考過程があり、さらに提起した問題はどのように解決に向かっていったかを見る。

2018年1月13日の振り返り 翠

今回は東先生、縁先生と私とが一つのグループで、教師の教学に対する反省、そこで発見される注目点、論文の書き方を巡って激しい議論をしました。縁先生は本当に日常生活にも、仕事にも積極的に取り組んでいる先生だと思います。彼女は一コマの授業、一週間の授業、1段階の生活後、常に自己反省をしているそうです。これは私たちにとっても影響があり、みんなは反省、思考の重要性に気づくようになりました。しかし、反省だけではまだ足りないです。時間が過ぎ去るのは恐ろしいので、私たちは、あつという間に消えてしまうので、価値のある考えを随時記録しておく必要があると思います。文字にすれば、考えが長く残ります。次は実践です。改善の必要があることは、すぐ行動する。そして、それを何回も繰り返すことにより、良い循環ができる。反省、記録、実践を繰り返せば、きっと反思型教師になれると信じています。また東先生は研究に着手するとき、将来この研究はどのような状況で発展していくか、今後は自分の思った通りに進むかどうかを知りたいと言いました。それで、日常の些細な教学と仕事はそんなにつながっているとすれば、退屈しなくなると思います。

教育における研究課題について、東先生と縁先生に教えていただきました。二人とも市レベル以上の課題研究に参加したことがあるので、豊富な経験を持っています。東先生は具体的な例を挙げて、研究は生活や仕事の各方面に潜んでいると言っていました。これは自分がずっと恐れていた「研究」というものを改めて認識させてくれました。研究は自分とは遠い話だと思っていましたし、私はまだ人前で言えるような経験はありませんが、二人の先生の励ましを通して、自分も試してみたいという気持ちが出てきました。(毎回)わずか1時間あまりの交流ですが、最初の研究に対する抵抗感から受け入れる態度まで、そして、一刻も早く課題を見つけて、やってみようという気持ちまで、少しずつ前に進んでいるような気になりました。今回の交流で、自分の中の「思いこみ」が変わりました。私の二人の仲間、私の同行者に本当にありがとうございましたと、言いたいです。

今回の議論で3人の間には一つ共通認識ができました。「反省」はいいやり方だということ。私の考えでは、私たち(教師)は自己反省が必要ですが、同じように、生徒たちにとっても「振り返り」(反省)が必要だと思います。それで、毎週生徒たちに各科目あるいは日本語学習の心得を振り返りで書かせて、それを教室で仲間と共有することにしました。生徒たち一人一人の考え方をクラスで共有すると、生徒十何人の(多様な)考え方があり、このような生徒自らの反省とそれを共有するという学習方法は説教型よりはるかに良いと考えます。ただ生徒にすべきことは何か、必ずしなければならないことは何か

を教師が言うのではなく、その代わりに、「反省」をする過程で、生徒たちは、どんなことを考えるか、どのように自分の進歩を感じるか、すなわち「気づき」ができて、生徒たちは、自ずから素晴らしい力が得られると思います。特に、中学生たちにとっては、大学生よりまだ十分認知上の発達をしていないため、教師としての私の助けと導きが必要です。私はそのような導きをしています。このことは非常に深く、研究できる課題だと思います。このことは、生徒たちを一年、あるいはもっと長くフォローできると思います。そうすると、本当に生徒たちの成長と進歩が感じられ、教師としての楽しみを味わうことができると思います。

交流の中でプラスエネルギーの言葉と言われる「堅持」に触れました。成功には、「堅持」という言葉と必ず関係があると思います。私は「自律」によってもたらされた体験に楽しさを感じ、新しい1年を、その他のためではなくて、ただ、もっと良い自分の将来、又は、未来のため、それが何であっても堅持したいと思っています。

翠は研修会前に課されている問題提起の事前課題に対して、「毎年の昇進について、本当に悩んでいる。特に昇進のために論文の数が必要だが、論文の書き方が分からない」ことを問題として取り上げた。この問題は、競争が激しい現場の教師にとっては極めて身近で深刻な問題の一つである。しかし、職場で気軽に持ち出せる話題ではなく、またトップダウン型の官制研修では取り上げられないことがない問題でもある。そのようなタブー視される傾向にある問題を翠は、取り上げることができた。これは、言語生態学の見方からすれば、翠の言語の心理的領域において言語がよく機能していることを意味する。

事例 1-1 から 1-4 までの東、縁との対話で見たように、翠の言語の社会的領域においても言語はよく機能していた。翠は、自分が提起した問題に対する新しい意味付けを得て、長年苦しめられてきた「論文が書けない呪縛」から解放された。

研修の後、翠は事後課題として研修の振り返りを書いた。それが上にあげたテキストである。これは、言語生態学の見方で言えば、翠の言語の心理的領域で言語が如何に機能しているかを窺い知ることができる資料である。東や縁との対話を終え、その対話の考察が振り返りである。翠は、対話のどのようなポイントに注目して取り上げるのか、文字にしていく中で、その注目点はどのように変化していくのか、あるいは、どのような新たな気づきが生まれるのか、などの点に注意しながら、翠の振り返りを検討する。

まず、振り返りの冒頭に「今回は東先生、縁先生と私が一つのグループで、教師の教学に対する反省、そこから出た反思ノート、論文の書き方を巡って激しい議論をしました」と書いて、3人が激しくそれぞれの考えをぶつけ合ったこと、そしてその論点が授業実践、授業の反省を書き記すこと、論文を書くことをめぐる議論であったと捉え返している。その上で、次に、激しい議論を通して翠が得た気づきを述べる。〈授業を反省するだけでは足りない〉、〈せつかく反省をして価値あることに気づいても時間がたてば消えてしまう〉、〈だから、文字にすることが大事だ〉、〈そうすれば長く残る〉と思考を深めている。議論の中で講師東が文字にしないとすぐ消えてなくなると言っていた言葉をキー

にして思考が進んでいることが推察される。結果、反省、記録、実践を繰り返せば、きっと反思型教師になれると述べて、記録すること（「反思ノート」を書くこと）の重要性を指摘している。自分は反省を言葉にして書き記す「反思ノート」が苦手だと言ってこの問題を提起した翠にとって、ここで振り返りに、議論を通して考えが大きく転換したことを言語化することは、自己に再度確認し、確固とした認識にしていることだと言える。さらに、東の研究の種はテレビの中にもあるというエピソードを聞いて、研究に対する恐れがなくなり、自分も早く研究がしたくなり、研究に対する意味付けが大きく転換したとして自分の変化を捉えている。さらに、90分弱の議論の中での自分の研究に対する認識の変化を、＜研究に対する抵抗感＞→＜研究を受け入れる態度＞→＜一刻も早く課題を見つけて、やってみよう＞の過程として捉え、その過程は一挙にではなく、少しずつ前に進んでいったと捉え返している。それは、先の対話の談話分析(事例 1-1 から事例 1-4 まで)で示したように、翠は何度も「実は」と言って議論を振り出しに戻したり、自嘲的に自分はダメな人だと言ってみたりしていたことを指しているのであろう。そして、この自分の変化、「思い込みからの解放」ができたのは、東と縁との議論のおかげであり、2人との関係は「仲間、同行者」だと規定している。受講生中も縁は勿論、講師として参加している東に対しても教師という位置づけではなく、縁と東を同じ仲間としていることに注意したい。言語の心理的領域で、翠の言語は翠の思考の深化を十二分に支えており、同時に、翠と東、縁の間の人間関係もよく構築されており人間生態もよい状態にあることが窺われる。

続いて、翠は自分の反思ノートに対する認識の変化から反思ノートを書くことは教師のみならず生徒にとっても重要だということに気づき、早速生徒に対して実践を行った。縁、東との対話の結果分かったことを、自分の現場にさっそく当てはめ、実践に移したのである。そして生徒の様子を観察し、翠は「このような生徒自らの反省とそれを共有するという学習方法は説教型よりはるかに良い」と高く評価している。同時に、「「反省」をする過程で、生徒たちは、どんなこと考えるか、どのように自分の進歩を感じるか、すなわち「気づき」ができて、生徒たちは、自ずから素晴らしい力が得られると思います」と書いた。これは、東と縁が議論の中で、繰り返し翠に語っていたことである。翠は生徒の取り組みを観察するとき、無意識のうちに東や縁が強調していた実践を振り返る中で気づきや注目点が得られるという視点をういていたことが窺われる。3人の議論と繋げて考えると、「反省」する過程が大事だというのが東と縁の強調ポイントであった。翠は振り返りを書きながら、「気づき」(注目点)ができて、更にそれを「自ずから素晴らしい力」としてまとめ、実践と論文を媒介するものとして反省の位置付けを自分のものにしたことが考えられる。そのあと、翠は「このことは、生徒たちを一年、あるいはもっと長くフォローできると思います」と書いて、自分の実践の見通しに目を向けている。実践を通じて、教師と生徒の間に長期的な繋がりが構築できることで、最後に、「本当に生徒たちの成長と進歩がられ、教師としての楽しみを味わうことができる」とまとめ、教師としての満足感すら得られることに気づいた。これは、昇進のために必要な論文にストレスを感じていた翠が

そのストレスから逃れられたというだけでなく、生徒との関係を永続的なものにしていく要として論文を位置付けたことを示している。

以上翠が提起した問題を捉え返す過程を明らかにした。まず、自分の現場で自分の問題を発見した。具体的に「論文の書き方がわからない」という問題を仲間に提起した。次に、翠は東や縁と共に「反省」を巡って対話を行った。3人は協力しながら対話の土俵を作って、「反省は論文と実践の間に重要な媒介」という共通理解を構築した。また、仲間の間のやり取りによって、翠は東や縁の見方を取り込んだり、「反省が大事だ」、「論文を書くことは怖くない」と捉え返し、「すぐ行動したい」という積極的なやる気を生み出した。そして、振り返りの重要性を認識した翠はそれを早速自分の教室で実践した。最後に振り返りを書くことによって、自分の言葉で自分の論文を書くことに対する認識の変化を捉え返し、認識の変化がさらに強化され、さらに、生徒対象に実践を行い、そこでの気づきを振り返ることで、教師としての楽しみを味わい、継続的な研究を展望するまでの認識の転換を確実なものにした。

事例1から、3人は心理的領域における問題提起を始めとして、対話を通し、社会的領域における仲間の間の相互作用を受けて、課題を自分の生活と結びついた意味として作り上げられていく、また心理的領域における振り返りによる書くことで内省を促し、両領域の相互交渉によって言語生態の保全を達成する過程を明らかにした。

5.5.2.2 事例2の分析

事例2では、第8回第1組の談話の一部を抜粋し、参加のやり取りの内容に焦点化して分析を行う。具体的に、参加者は「トップダウン」型研修では類例を見ない問題を巡って、どのように議論しているかを検討する。

第8回においては研修の3名の参加者が前日にグループチャットで問題を一つ決めることになっていた。第1組では、慶が提起した問題をグループの問題とすることにした。

メンバー：慶（受講生）、縁（受講生）、栄（講師）

問題提起：どうやって教師の職業上の幸福感や満足感を高めるか？

まず、講師の栄が3人の合議で提起した問題を提示し、対話が始まった。やり取りの内容は次のように展開していった。

2-1：幸福感・満足感の源泉は職場にある

2-2：幸福感・満足感の源泉は知識の伝授より、生徒の人生に影響を与えることにある

2-3：教師と生徒の関係に気付くことで教育の意義を見つける

2-4：社会からの規定に気づき、それを逆に既定しなおす方向性を追求する

2-5：教師としての活動を人間活動に統合することで幸福感・満足感を得る

以下では、それぞれにつき詳細を述べる。

事例：2-1：教師の幸福感や満足感をキャリアの昇進と捉える慶

- 01 栄：職業としての幸福感かな、この言葉について、慶先生はどう考える？
- 02 慶：職場に於いて自分が成長することだ。
- 03 縁：そうね、私の考えも慶先生とほぼ同じ。教師の職業上の発展ということ。つまり、自分を成長させようとする過程で湧いてくる満足感と幸福感だと思う。
- 04 慶：そうそう、私の言いたかったことを言葉にしてくれた。突然振られたので、自分の言葉でうまく言い表せなかった。縁先生が言った通りで、よく言ってくれた。実は、今は毎日が辛くて、自分の幸福感をアップしたいと思うけど、どうすればいいかわからない。

第8回、グループ1では、教師として生きることに向けて、教師の幸福感・満足感を問題として対話をすることにした。

対話は、講師栄の「教師の職業上の幸福感と満足感」をどう捉えるか、どのようなものとして理解しているか、2人の受講生縁と慶への問いかけで開始された(01 栄)。栄は、「対話的問題提起学習」の経験者である。栄は、対話的問題提起学習においては、提起された問題を自分と関連付けられるかどうかを重要だということを知っている。そこで、この栄の問いかけは、2人がこの問題の当事者になって対話ができるように、それぞれにとっての幸福感・満足感とは何かを確認し、同時に3人の間で共有することを目指したものだと考えられる。この栄の問いかけに対して、慶は、「職場における成長」(02 慶)と答え、縁は、「自分を成長させようとする過程で湧いてくるもの」(03 縁)と答えた。縁の答えに対して、慶は、「そうそう」と言い、「自分の心の声」を言葉にしてくれたという賛同の意を表した(04 慶)。慶も縁も注目点に違いはあるが、二人とも共通して「幸福感や満足感」は職場に限定されていることが窺われる。

慶は「実は」と言って、幸福感・満足感ではなく、その対極にある職場におけるつらさに焦点を当てた。慶のこの問題提起は、中等教育機関で日本語教師として働く慶と縁は職場で同じようなつらさを日々感じており、相互の気持ちをよく分かり合っているという安心感がベースにあってなされたものだと考えられる。

高三のクラスを担当している慶は、毎日重苦しい気持ちをもって職場に出ているが、どうすればこの悪い状態を変えられるかわからない(04 慶)。また、慶の「初めて言い出した」からわかるように、慶はこれまで、このような問題を話し合う相手がいなかった。ここから見ると、職場でのプレッシャーが大きい場合、教師と仲間に認めてもらえないため、健全な人間関係は構築されず、受講生の言語生態も人間生態も良好な状態に置かれていないと窺えた。先行研究で示したように、長期にわたって「トップダウン」型教師研修に参加し続けた教師たちは、研修の場で自分の本音を言う機会がないので、本音をどのように言えばよいかわからない。一方、「対話的問題提起学習」による教師研修では、各自の問題が対話の中心に据えられていることから、自分の本音が何かを知り、その本音を言葉にして他者とやりとりをすることが求められる。

事例 2-2： 幸福感・満足感の源泉は知識の伝授より、生徒の人生に影響を与えることに
ある

教員として過ごす毎日がつらいという慶の訴え(04 慶)を聞いて、栄は、その訴えに直接答えるのではなく、先輩としての個人の経験を引き合いに、幸福感・満足感是不変なものではなく、変化するものだと述べる。この栄の発話をきっかけにして、参加者はそれぞれ自分の教師としての来し方を振り返り、自分の幸福感・満足感はどうであったか、今はどうかなどを言葉にしていった。

05 栄：まず、私の経験から言うと、教師にとっての満足感や幸福感は、教師経験が長くなるに伴いその意味づけが変わるということだ。私のことを言えば、教師になったばかりの時、自分は学生に知識がはっきり説明できて、学生がその知識をうまく身に着けられたとき、満足感を感じ、自分も幸せな状態になると思っていた。今は、自分が言った言葉が、学生に対して大きな影響力があり、しかも、その影響が長く続くことに満足感を感じている。だから、それは変わるものだと思う。

06 縁：そうだね、確かに段階によって違う。仕事を始めたばかりの時、授業の工夫に対して生徒からいいフィードバックをもらったり、学生たちが積極的に取り組んだりすることに満足感を味わった。しかし、今はこのことの意義が何かかわからなくなっている。自分の満足感がこの段階に留まっていたはいけないことに気付いた。そして、前に一步踏み出して自分を充実すればよいのではないかと思う。

07 慶：私も最初は、憧れと希望を持って教壇に立って、確かに変化があった。今の段階まで来て、長年教師をして、さらなる追求はあると思う。だから、知識を教える以外に、意義があることをやりたい。しかし、有意義なことは一体何か、まだはっきり言えないが、たぶん、最初に栄さんが言ったように、生徒たちに影響を与えることかもしれない。

08 縁：はい、自分が生徒に影響を与えられることだ。(それによって)生徒が自分のことをもっと理解できる。

(09～16 略)

17 栄：はい、彼らに影響を与えたい。実は自分の人生に対する経験や悟り、特に自分の挫折を彼らと共有したい。もし彼らが同じ状況になったとき、同じ過ちを繰り返させたくない。

18 縁：教師は両親みたいだね。

19 栄：はい、本当に両親と同じだ。これは私にとってやりがいがある仕事だと思う。

20 慶：そうだ、実は栄先生が先ほど言ったように、ただ知識を生徒に教えるだけでなく、自分の行動を通して、生徒に影響を与えることも必要だ。教えられたことがずっと生徒の心の中で響いていることが達成感だろう。数年後、学生が私

たちを覚えていてくれることが幸福感、満足感だと思う。

栄は、「幸福感と満足感」は変化するものだという捉え方を自分の経験をもとに力説した(05 栄)。教員になったばかりのころは学生が、栄が与えた知識をうまく運用するのを目にした時に幸福感・満足感を感じたこと、しかし、現在は、自分のある言葉が学生の頭に残り学生の思考や行動に影響を与え続けることに変化したことを述べた。栄のこの説に縁は共感を表明し、その上で、自分の変化を次のように述べた。栄と同じように、縁も最初は自分の授業上の工夫を学生が積極的に評価し、効果を上げることに幸福感・満足感を感じていた。しかし、今では、そこに留まってはいけない、もう一歩前に進んで自己の充実に目を向ける必要性を感じている(06 縁)。この縁の考え方に対して慶は、自分も同じだと賛同しながら、意義があることをやりたいが、それが明確にはなっていない、栄の言うような生徒に影響を与えることかもしれないと述べた(07 慶)。

この事例 2-2 の経緯を見ると、幸福感・満足感に変化するものという見方、及び教員になりたてのころは、教員の上手な説明と生徒の十分な理解と運用に達成感を感じ幸福感・満足感の源泉であるのに対して、それが一定できるようになって以降は、それでは満足できなくなり、他に幸福感・満足感の源泉を求めようになったという二つの点では 3 人が一致している。他方、少しずつ違う点があることも対話が進む中で浮き彫りになった。まず栄は自分の言動が生徒の生涯に影響を及ぼすこと、特に自分の人生上の失敗経験から学生が学び、彼ら自身の人生に役立てられることを期待している。他方、縁は、自分自身に目を向け、自己の充実、自己を高めることを期待している。慶は、言葉を教える以外に何か有意義なことをしたい、それは、栄の言うように、自分が教えたことが生徒の心ですつと響くことかもしれないが、と述べ、この段階ではあまり明確にはなっていないことが窺われる。

事例 2-3：教師と生徒の関係に気付くことで教育の意義を認識する

栄が、自分の人生上の心得を話すことで、学生の共感を呼び起したいと述べ(27 栄)、幸福感・満足感の源泉として、知識を教える以外の有意義なこととは何かをめぐって議論が続いた。

27 栄：今までの人生で私が悟ったことや経験したことを学生に話し、それに対する学生の共感を呼び起こしたい。

28 縁：生徒は教師のプライベートに非常に興味を持っている。あるいは勉強とは関係のない話を聞きたがる。

29 栄：そうそう、その時はすぐ盛り上がるのよね。

30 慶：だから、私たちはどのようにすべきか、どのように学生と付き合うか (が大事だ)。私たちが育てるのは物ではなく、人間じゃないですか。コップを作ることではなく、何か食べ物を作ることでもない。このような教育には人と人との

繋がりが関わっている。だから、一時的に努力すればいいというわけではない。近道とかもない。どうやって（教える能力）をレベルアップ出来るかも芸術で、誰にでも簡単にできるわけではないと思う。

31 縁：実は、この努力する過程は教師の自己充足・自己満足のプロセスだと思ふ。最終的に何かを成し遂げるのではなく、その過程で満足感と幸福感が感じられるかだと思ふ。

32 慶：うん、何かを達成したら幸せになるわけではない。その過程を楽しんでこそ、そこから満足が得られる。

栄の発言に対して、縁は、学生は先生のプライベートの話が大好きで興味があると応じた（28 縁）。この縁の応答から、栄の学生の人生に影響を与えるために教師のプライベートな話を教室に持ち込むことに対して、縁はそれほど賛同してはいないことが窺われる。一方慶は、学生の人生に影響を与えたいという栄の主張から、教師と学生の関係を考え直し、「どのように学生と付き合うか」が大事だということに気付いた。「学生を教える＝人間を育成する」という認識を詳しく説明した。教育の対象は「人」であり、教育は「人を育てる」ことであり、「コップ」を作ったり「食べ物」を作ったりすることとは違う、教育は「人と人の付き合い」である（30 慶）。慶は栄と縁のやり取りから、教育における教師の位置づけを考え直し、教育を人間教育として捉えるようになったことが窺われる。慶は自分の発言を「誰にでも簡単にできるわけではないと思う」と言って締めくくった。それに対して、縁は、最終的に何かを成し遂げるのではなく、その努力する過程で満足感・幸福感が感じられることだ（31 縁）と述べて、客観的な、例えば目に見える成果のようなものではなく、努力する過程で得られる自分の感情の重要性を指摘した。慶は、「何か達成したら幸せになるわけではない。その過程を楽しんでこそ、そこから満足が得られる。（32 慶）と自分の言葉で縁の発言を言い換えた。

「結果より過程も重要、自分の気持ちが一番」という認識は慶にとっては全く新しい認識である。一連の対話を通じて、慶は「教師としての幸福感や満足感が何か、どのように幸福感や満足感を実現できるか」を捉え直したと言える。この対話から、3人の議論は慶の悩みの告白から始まったが、教育の意義へと展開していったことが分かる。

「対話的問題提起学習」による教師研修で、受講生は対話で自分の実践知を仲間と伝えるときともに、仲間もその中から新しい考えを受け入れた。これにより、仲間との対話が起これ、自分の経験という土壌のもとに、他者の視点が受け入れられ、自分の認識が更新され、問題状況の理解が進むという道筋が見えてきた。「対話的問題提起学習」による教師研修を通して、「創造的傾聴」（岡崎敏雄 1996）が実現できると考える。

事例 2-4：社会からの規定に気づき、それを逆に既定しなおす方向性を追求する

これまでの議論を通して、慶は、幸福感・満足感は結果ではなく、過程において得られるものであり、同時に、自分がどう思うかと深く関連しており、自分がその過程で楽しみ

るかどうかが大事だという、新たな考え方を得ることができた。

そこで、慶は、自分の現実に戻り、「現実的な問題を一つ聞きたい」といって、自身のスランプについて語り始めた（37 慶）。

37 慶：ところで、現実的な問題を一つ聞きたい。仕事をはじめて、5年から10年、この期間、この段階で、スランプに陥った。実は、教え方もうまくできるようになったので、さらに自分をもっと高めたいが、この課題はそれほど簡単ではない。

38 縁：今は「研究型教師」が提唱されているが、難しいと思う。確かにプレッシャーがある。

39 慶：どの教育段階で教えているかを問わず、中学校でも小学校でも、教師は同じようなプレッシャーを感じていると思う。うちの学校や縁先生の学校のように、ここ数年、新入教師は体育の先生以外にすべては修士修了で、修士号を持たない自分とはレベルが違うから、プレッシャーが大きい。

慶は、職業上のスランプに陥り、この仕事はもう限界だと感じた（37 慶）。

自分をもっと高めたいがその方法が分からないという慶に対して、縁は、「研究型教師になる」ことが推奨されていると言って研究へのプレッシャーが大きい（38 縁）と応じた。さらに、慶は、学歴が高い教師たちが職場に増えているので、高い学歴を持たない教師にとってはさらにプレッシャーが大きくなっていることを強調した（39 慶）。慶と縁の現実認識は今の中等教育段階の教師たちの職場の現状をはっきりと捉えたものである。教師たちは研究に対して以前より大きなプレッシャーにさらされており、進退窮まる状態に置かれている教師も少なくない。序論でも指摘したように、いまの中等教育における日本語教師たちの人間生態は不全そのものであると言える。研究に対する社会的プレッシャーが高まる中でスランプに陥った場合、そのスランプからどのように抜け出すかは、慶のみならず、一般の教師たちにとっても大きい課題である。

栄がまたしても議論のルールを敷いた。

43 栄：つまり、スランプから抜け出したい時、私だったら、自分がやりたいことから始めるかもしれない。しかし、それにしても、長期にわたる計画が必要だと思う。つまり、持続的にやって行くこと。たとえ主流的なものでなくても、自分自身と関係があること、そして、自分が続けられることがいい。そうすると、スランプから抜け出せるよ。

44 慶：えっと、事前に計画を立てて、事前の準備をしなければならないということ。ただ、何かをやりたいと思うときもあるが、どこから始めるかが難しくて、わからない。

（中略）

55 縁：先ほど私達が議論したように、もし自分を高めたいのなら、例えば、研究をし

たいなら、あなたがどうして研究をやるか、何のために研究をやるのか、まず考えなければならないよ。

56 栄：(前略)何かを勉強したい時、盲目的に一つの道を選んだら、うまく勉強できる場合もあるし、そうでない場合もある。もしうまくいったらスランプも吹き飛ばせる。でも、深く考えずに盲目的に選んだら、後の5年、10年でまた同じようなスランプに陥るかもしれない。

57 慶：正直に言うと、自分もこういう現実に迫られた功利的な人間だと思う。毎回昇進するために、急いで論文あるいは研究課題に取りかかった。そして、翌年、また、頭をひねって再び研究の課題を考えなければならない。ただ、それを考えるだけで一、ニヶ月もかかる。確かに、栄先生が言ったように、研究は必ず一つの着目点を巡って進むべきだ。

58 栄：もし最初からしっかり決めるとか、自分の性格に合うことは何か、或いは私の経歴に合っていること何かなどをよく考えてから、選んだほうがいいかもしれない。

59 慶：つまり、自分がどんなことに合うかを考えて、これをしたら、自分自身にどのような役割や影響があるかを考えることだ。

60 栄：そう、そうだ。

栄はスランプから抜け出したい時、自分だったらどうするかと問いを立てて、まずは自分自身と関係があることを始め、先を見据えて計画を立てるだろうと言った(43 栄)。

一般的に正しい、適切だとされている言説をアドバイスとして述べるのではなく、栄は、自分が慶だったらどうするかとして問題を立て、自分がやるであろうことを、抽象的ではなく具体的に述べた。これは、慶に向かって、間接的にはあるが、慶に合った、慶なりの方法を考えて追求することを勧めていると捉えることもできる。そうした栄の勧めに対して、慶は、先を見据えて計画を立てるという栄の方法の一部を取り上げ、でも、何から始めたらよいか自分は分からないとして自分の不安な気持ちを隠すことなく、率直に表明した(44 慶)。そこで、緑が発話権をとり、慶が出した、スランプからどう抜け出すかという問いを、どう自分を高めるか、即ち、どのように研究をするかという問いとして立てて、慶に向かって、慶は何のために研究をしたいのか、何故研究がしたいのかをまず考える必要があるとして、慶を質した(55 緑)。そこで、栄は再度発話権を取り、自分が何をしたいかをあまり考えないで、何でもいいからとにかく始めようとして始めた場合は、一度はうまくいっても、5年後、10年後にまた同じようなスランプに陥るかもしれないと言って、まずは自分が何をしたいのか、よく考えることを勧め、すぐ前の緑の意見をフォローした(56 栄)。栄と緑のこうした率直で真摯な助言によって、慶は、自分が本当は何がしたいのか、自分の本音がどこにあるのか、を探ることを促され、慶の注目点は自分自身に向かっていった。その結果、慶は、毎年時期になると昇進のために急いで論文の材料を探して執筆するという自分の現実に直面せざるを得なくなり、そうした自分を利己的な人

間だとして断罪した。その上で、先の「一つの着目点を巡って進むべきだ」という栄の言葉を引きながら、毎年新しいテーマを考えなければならないというのはそもそもおかしよねと、自分の否定的な現実をそのまま言葉にした（57 慶）。

慶のこのいわば自己反省・自己否定に対して、栄は「自分に合ったことを選択すればいい」といって、自分を認めることが大事だという助言をした。栄のこの助言を受けて、慶は、自分はどんな役に立てるか、どんな影響を与えられるかを、まずは、よく考えることだということに気づき、それを言葉にした（59 慶）。

慶の訴えに対して講師栄が一般的に正しいとされる言説を助言として与えるのではなく、自分だったらどうするかとして、自分を慶の立場において自分のとるであろう方策を具体的に述べたことが、今回の対話の方向性を決めたとと言える。もう一人の受講生の緑も、栄と同じように、自分だったらとして自分の考えを述べている。その結果、慶も自分の本音を探らざるを得なくなり、そして、自分の本当の姿に気が付き、そこから抜け出す道を見つめることができた。講師栄の受講生によって提起された問題に応じる姿勢が、慶が自分の現実と対峙することを可能にしたと言える。

事例 2-5：教師としての活動を人間活動に統合することで得られる幸福感・満足感

3人の対話内容は職場から生活の生き方へ拡張した。

緑はこれまでも幸福感・満足感は結果ではなく過程でこそ得られるという趣旨のことを主張してきたが、ここにきて再度、成果ばかりを追い求めることが幸福追求にとっていいことなのかと、問いを投げかけた（78 緑）。

- 78 緑：実は、ひたすら仕事の成果ばかりを追求するのでは、なかなか幸福感が感じられなくなる。みんなが競争状態に巻き込まれ、お互いが功利的に見えるようになる。
- 79 栄：実は、肝心なのは、仕事と生きることがうまくつながっているかどうか、ということだと思う。実際に考えてみると、仕事でも、学業でも、無理して自分を限界まで追い詰めると、生活の方も幸せではなくなるでしょう。だから、仕事は自分の生活と関連付けられなければならない。そうしてこそ、私たちは持続的に生きていけると思う。逆に私たちが単に職業上の幸福感だけを追求したら、その幸福感は一方に偏ったものになるでしょう。（後略）
- 80 慶：自分の生活と仕事を結び付けて、自分が持続的に生きていくこと、これはとてもいい考えだと思う。最初は職場で自分を高めることについて議論したが、実は職業だけではなくて、家庭に於いてもいろいろな支えが必要だ。
- 81 緑：だから、この満足感はやはり自分自身によるものだ。
- 82 慶：また、幸福感と満足感について一つ重要なことは、どのようにストレスを解消するかということだ。
- 83 栄：ほら、博士を卒業した人は、C 誌（コアジャーナル、中国の権威がある学術雑誌）でいくつかの論文を発表している。彼らはきっと幸せだと思うが、実は彼らの幸せにつ

いては私たちは実感できない。彼らは研究を行っている時に、自分の時間を犠牲にして、家族と過ごす時間も犠牲にしてしまったかもしれない。これらの犠牲は彼らにとって幸せではないことかもしれない。今度の休みにいくつかの論文原稿を修正しなければならないのだが、修正している時に腰と背中が痛くなった。それに娘にいつもそばで「お母さん、物語を話して」と何度もせがまれるので、私はすごくうんざりしていた。だから、問題を片方だけ考えてはいけないと思う。

84 慶：はい、そうね。私達が一生懸命に働くのはあくまでももっと良い生活を送ることではないか。研究でもなんでもよい、まず、どんな生活、どんな姿勢を保つかを明確にするのが肝心だと思う。

85 縁：(前略) 他人を羨むな。人と人を単純に比べるのは無理でしょう。彼らの幸せの裏にはどんな苦しさに耐えているのかよく知らないからだ。私達は何年間を経て、たくさんの生徒を卒業させるので、多少の達成感があるよね。(中略) これも満足感でしょう。しかし、例えば、ある教師の家庭にいろいろな悩みがある、或いは体調がよくない教師もいるよね、比べてみたら、私達は満足すべきだよね。

86 慶：はい、はい。本当に生活が仕事よりも重要だと思う。そうそう。縁先生は生活を愛する気持ちが溢れていると思う。最近、縁さんの WeChat のモーメンツを見て、心が暖かくなって、とても感動した。私はそんなに細かくて、ユニークな発想ができない。ほんとうに、面白いね。今日は私も家に帰って息子を可愛がろう！

学歴重視・研究重視という厳しい社会からのプレッシャーのために、自分の心理状態がどんどん功利的になっていくという慶の現実認識を先にみた。ここで縁は再度結果重視→功利主義の氾濫を取り上げ、人の生き方は人を取り巻く環境と切り離せない関係にあることを主張した(78 縁)。その縁の主張に沿って、栄は、肝心なのは、仕事と生きることがうまくつながっているかどうかだという見方を示した。単に職業上の幸福感を求めるのでは一方的であり、真の幸福ではないと述べた(79 栄)。栄のこの発話を受けて、慶は「自分の生活と仕事を結び付けて、自分が持続的に生きていくこと、これはとてもいい考え方だと思う」と賛同した(80 慶)。いつも職場に注目していた慶が、栄の視座を取り込み、自分の生活と仕事の繋がりを考え、家庭にもいろいろな支えが必要だと認識し、自分の生活の状態に目を向けたことは大きい変化である。続いて、栄は自分の仕事と家庭が半ば崩壊した経験を話した。研究のために、家庭を犠牲しただけではなく、自分と娘の関係や自分の心の状態も悪くなってしまったと述べた(83 栄)。栄のこのような自己開示に慶と縁はいたく感動し共感した。慶の「私達が一生懸命に働くのはあくまでももっと良い生活を送るためではないのか」という発話からは、教師としての活動を人間活動と統合して考えるという新たな認識が生まれていることが分かる(84 慶)。同時に縁は、周りの人の事例を挙げて、「人と人を比べるのは無理でしょう」と述べ、家庭のよい状態、体の良い状態も満足感の重要な構成要素であるという見方を示した。これに対して、慶は「本当に生活が仕事よりも重要だ」と気づき、最近、縁のチャットで共有した生活記録を思い出し、縁の生活

に対する積極的な態度にすごく感心した気持ちを表した。最終的に、「今日は私もすぐ家に帰って息子を可愛がろう！」(86 慶) と言い、更新した認識が実際の行動に転化されることが予想される。受講生の認識の変容は、受講生の行動に影響を及ぼし、今後の教育実践または生活の変容につながっていく可能性があると考えられる。人のやり取りは最初の「仕事のスランプ」から「家庭生活」へ拡張し、最後は教員活動と人間活動の統合が実現されたと言えるであろう。

慶のおかれた現実は厳しい。学歴重視の風潮が強まり、若い同僚はほとんどが高学歴者となり、研究のできる教師が重視される中で、慶は毎年、ある時期になると、自分を追い込みながら、なんとか論文を書いて、その場しのぎを続けてきた。そうしたつらい気持ちを共有する機会は職場にはなかった。慶は、第8回の「対話的問題提起学習」のための問題をグループで決めるにあたって、教師としての幸福感・満足感をどのように得られるかという問題を提起し、他のメンバーもそれに賛同してくれた。職場でつらい日々を過ごしている慶にとって、どこに教師としての幸福感・満足感があるのか、知りたかったのである。

事例2の対話内容を総合的に考えてみると、「対話的問題提起学習」による教師研修でのやり取りの内容は、以下の通りに展開していく。①幸福感・満足感の源泉は職場にある②幸福感・満足感の源泉は知識の伝授より、生徒の人生に影響を与えることにある③教師と生徒の関係に気付くことで教育の意義を見つける④社会からの規定に気づき、それを逆に既定しなおす方向性を追求する⑤教師としての活動を人間活動に統合することで幸福感・満足感を得る。この内容から考えると、研修の議論の中心は3人で提起された問題こそ、受講生は問題を共有し、議論するとき、自分や仲間のことと関連しやすいと考えられる。そうすると、自分の枠組みだけではなく、相手の枠組みを省察しながら、協働でスムーズな対話を展開することができる。また、講師と受講生が共に問題を作り出している主体を位置付けられることで、その問題に対して自身を当事者のように取り上げた。そのため、対話が参加者の相互作用によって実現できたと考えられる。

以下は第8回の慶が書いた振り返りである。慶は研修後、議論した内容を振り返りながら、研修で考えたことや感じたことを率直に振り返りに書き、「教師の幸福感や満足感」をめぐる新しい意味付けを述べた。

2018年3月10日 振り返り 慶

皆さんとは久しぶりですね。議論の前、まず、挨拶から始めたいです。研修を通じて、自分を高めることが出来ただけでなく、こんな最高の友情を築くことができたのは本当にありがたいです。

今日の研修での私たちのグループの話題は「教師の職業上の満足感と幸福感をどう高めるか」です。この話題は、現状に対する少しばかりの不満な気持ちと、未来への希望も含まれています。仕事をして十年間経ち、今の自分を乗り越えたい気持ちでいっぱいです。よりよい授業をするだけでなく、多方面で自分を高めたいです。実は、どうし

たらしいのかわからずちょっと悩んでいます。

議論中、栄先生は私達に自分の職業について長期的、又は持続的に発展できる計画を立てることを提案しました。例えば、科学研究と言え、単に勢いで盲目的に始めるのではなく、やる前に「何のためにするか」をよく考えておくのが良いと。やはり、教育、授業、生徒を支えることが、私たちの初心です。この初心を忘れるべからずで、生徒の一生に影響を与えられる先生になりたいです。これは私たちの満足感と幸福感の源泉です。

人生の満足感と幸福感は仕事に限らず、生活もよくするべきです。生活に情熱を持って、このような積極的な心構えは必ず仕事までつながると思います。仕事と生活の両輪が共にうまくいくことこそ、私たちが追求している幸福感です。そして、縁先生がいつも WeChat で共有してくれた生活の心得に、私は感動させられました。心を込めて生活すれば、最終的にきっと素晴らしい人生が得られます。心をこめて働き、心をこめて生きることこそ、職業と生活の満足感と幸福感を取る秘訣だと思います。

事例2からわかると、慶は自分の取り巻く環境から自分の問題を捉え、自分のつらい気持ちを仲間と共有し、栄と縁の賛同を得た。2人の働きかけによって、最終的に、職場の悩みから家庭生活に気付いたり、「満足感や幸福感」への見方が変わっていく過程を明らかにした。10年間の仕事歴から出したスランプ時期に悩んでいる慶は、自分が置かれている状況から、自分の困っている問題を課題として提起した。栄と縁が分かち合った経験を自分の状況と重ね合わせたことで、「教育、授業、生徒を支えること」としての初心に戻り、仕事の意義を見つけた。その上、問題解決には必ず自分を起点にして考えなければならぬことがわかった。最後に、幸福感のキーについて、慶は振り返りを書くことで、この問題を再認識し、「仕事と生活の両輪ともうまくいくようにすることこそ、私たちが追求している幸福感」と捉え直し、仕事や生活のバランスを取ったら、真の幸福感が実現できることであるという認識を得たことがわかった。

事例1と総合的に考えると、受講生翠と慶は、共に職場の悩みを出発点にし、対話で仲間と共有し、まず仲間の共感・賛同の意が得られた。そして、仲間との話し合いによって問題の解決策を探り出しながら、自分の既存の認識を更新したことで、最初の問題に対する捉え方が変わり、更に振り返りに書くことで自己内省を促した。翠は、現場での実践を通して、「反省」が実践と論文を媒介するという位置付けが分かった。そして、生徒の反省・思考も大事、または生徒をフォローするという教師と生徒の関係を捉え直し、教師の役割を再認識した。慶は最後に自分の生活における家庭の位置付けに気づき、仕事と家庭のバランスを取ることが幸福感や満足感の源泉だと認識した。2人の事例から見ると、翠と慶は仲間の相互作用を通して、問題の解決ができるだけでなく、別々に自分の枠組みから、教師の意義、生きる意義も認識して、各自の幸福感を得たと考えられる。

言語生態学の視点で考えると、「対話的問題提起学習」による教師研修において、受講生たちは心理的領域における問題提起を始め、自分が予め調べたことや考えたことなど表

明することができる。そして、対話の場を通して、提起された問題を深めたり、さらに違う視点から情報を加え、新しい考えや実践知が作られていくことが分かった。また、振り返りでは、研修の議論内容が参照され、しっかりと問題が吟味され、その上に新しい視点が加えられ、受講生の自己内省による思考が深化していくことも分かった。そのため、「対話的問題提起学習」による対話は、受講生の言語生態環境の社会的領域の改善に寄与、振り返りは心理的領域の改善に寄与すると言えよう。そして、前述した問題提起の過程を総合的に考えると、受講生は一連の活動「問題提起→対話活動→振り返り」を通して、両領域の相互交渉を促し、受講生の言語生態環境が保全され、同時に人間生態も保全されることが分かった。

5.6 研究1のまとめと総合的考察

5.6.1 研究1のまとめ

研究1では、まず、課題1は「トップダウン」型研修で設定されたテーマと「ボトムアップ型」で提起された課題との間の異同を比較する。結果として、「トップダウン」型研修で設定されたテーマは主催者の意思決定により、全てのテーマは教学関連に関するものである。一方的に、「対話的問題提起学習」による教師研修の提起された課題は、最初の段階で単一に教学関連の内容を始め、次第に「教学関連」から「教員活動と人間活動との関連」へ実現された。そのため、提起する課題に変化が生まれ、教学に限定されていた問題意識が生活全般に拡張し、分離していた教師としての活動と人間活動が統合され一体化していくことが窺われる。「問題提起」をきっかけに、受講生の内的言語を十分に発揮するため、思考力の深化を促進していく、受講生の心理的領域の改善を促進する効果があることと考えられる。以下は図5.1で課題はどうやって拡張しているかを提示する。

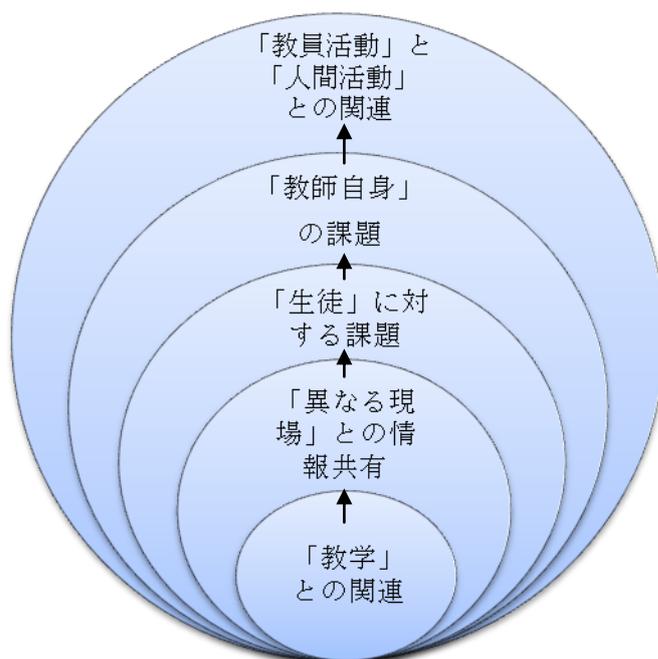


図 5.1 「対話的問題提起学習」で提起された課題の関連図

そして、課題 2 では課題 1 の結果を踏まえ、談話分析で研修参加者間の働きかけに着目し、受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修において、言語生態の保全が実現できたことが分かった。仲間との働きかけによって、社会的領域の改善を促進し、受講生の社会的領域の保全が実現できた。また、振り返りからの刺激や深化によって、さらに心理的領域の改善を促進した。そのため、こうした心理的領域や社会的領域の相互交渉関係の推進によって、受講生の内的言語や外的言語が十分に発揮でき、言語生態環境が保全されていく過程を明らかにした。以下は本研究の理論的枠組みである言語生態学を援用し、心理的領域や社会的領域の相互交渉の関係を結びつけて、言語生態の保全過程を下の図 5.2 にまとめている。

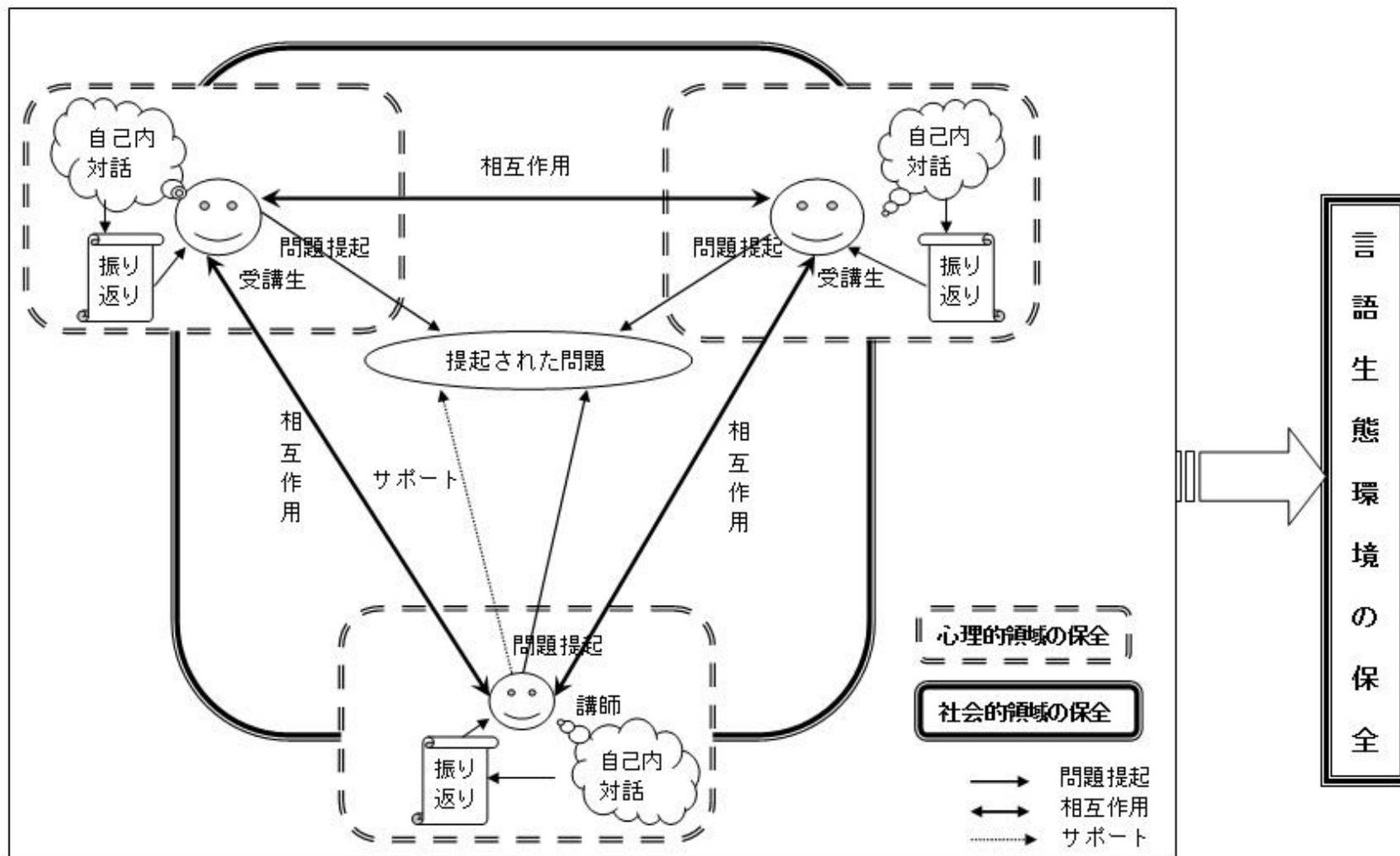


図 5.2 「対話的問題提起学習」による教師研修で受講生の言語生態保全の過程

5.6.2 総合的な考察

本節では、研究1の結果を踏まえて、本研修で「対話的問題提起学習」がうまく行える要因を検討する。まず、問題提起に焦点当てて検討する。「トップダウン型」の研修テーマと「ボトムアップ型」研修の提起された課題との異同点を踏まえ、両研修の特徴を結びつけて、異同の背後の要因を考察する。そして、課題2で示した座礁しない談話の特徴を踏まえ、図5.2の言語生態の保全像を念頭に置きながら、受講生の言語生態が保全できた原因を探る。

(1) 受講生の手で自分なりの問題が提起できる

課題1の結果により、「トップダウン」型の研修テーマと「ボトムアップ」型研修の提起された課題との違うところは、形式上の違いではなく、内容あるいは自分との関連付け上の違いであると分かった。「トップダウン」型教師研修の特徴から考えてみると、「トップダウン」型では、上層部の教師研修機関や教師教育指導部門、学校が主催し、研修テーマを決める際の基準は、その時々々の政府の教育政策もしくは専門家による教育発展動向に基づいて設定される。したがって、政府が公布する教育指導意見の変化を忠実に反映したテーマが選択される。近年政府による教育改革は極めて頻繁に行われ、様々のテーマが取り上げられるようになり、研修にも力が入れている。また、「トップダウン」型教師研修では、指定された課題を巡る「検討」活動がある。この「検討」は、専門家が提供する「基調講演」によって、指定された課題について意見交換や討論である。具体的に、まず午前中の「基調講演」の内容を整理し、交流を通して内容理解の一層の深化を促す。続いて、その理解の確認を目指して、指定された課題を巡り、ワークショップを行う。そして、課題の整理や解決策の検討を行う。このように、指定された課題をめぐる「基調講演+ワークショップ+検討」によって、教師の専門性向上の実現が目指される。こうしたやり方は、教師の専門性向上を重視していると言えるが、一方で、教師の日常の実践において教師は多様な問題に直面しているが、それらの問題は存在しないものとして扱われていることになる。また、参加者同士の「検討」活動は与えられたテーマの下で教学問題の解決策に導くことに限定されており、このような協働には限界があると考えられる。

「トップダウン」型の教師研修に対し、「ボトムアップ」型の研修の構築を追求する本研修では、「問題提起」の段階を通じて、受講生の自己内対話による思考の深化を追求する。「対話的問題提起学習」による教師研修において受講生は自分の声を上げ、自分にとって喫緊と課題と考える問題を提起することで、多くの視点が重なり、研修の内容を豊かにすることができる。そのため、図5.1から見ると、受講生が自ら提起した問題は「教学関連」から「教員活動と人間活動との関連」へ拡張された。

「対話的問題提起学習」による教師研修は問題提起から始まるため、受講生が自分なりの問題提起をするには、自分の現場の様子をよく観察し、それを理解することが前提である。問題提起の前提として、受講生は自分を取り巻く環境をよく観察し、自分のことを

よく考える過程が不可欠であることが分かった。「トップダウン型」と比べて、「ボトムアップ型」は、単に能動的であるとか、参加者同士が協働して教案や活動案を作成したり、よりよい授業改善策を探ったりするというのではない。「トップダウン型」でも、特に近年、協働や対話が重視されるようになり、形式面では従来型からは変化してきた。「ボトムアップ型」では、受講生は問題提起を通して、自分と自分を取り巻く環境とを関連づけ、特に「自分仕立ての考え方の枠組み」（岡崎眸 2009）を形作ることが強調される。到達点もそのプロセスも個々によって違い、多様である。言語生態学の視点から考えると、問題提起の段階で、受講生は心理的領域で言語を十分に機能させ、その結果として問題を発見することが可能となる。さらに、実際に他者に向かって問題を提起し、相互に対話を重ねていく過程では、社会的領域において言語が十分機能していることを意味する。上で述べてきたような提起された問題の質の上での拡張は心理的領域と社会的領域における言語の相互交渉が促された結果であり、言語生態の保全ひいては人間生態の保全につながっていったこととして捉えることができる。

(2) 「対話的問題提起学習」の経験者である講師の支えを得る

課題1の結果から分かったと、提起された課題の拡張は研修開始当初から実現されていたわけではなく、対話の積み重ねを通して、徐々に見られるようになった。また、課題2で分析した研修場面のから、受講生は講師との協力し合いによって、「対話的問題提起学習」の対話活動がうまく展開でき、やり取りは最初の問題提起をはじめ、最後に教員活動と人間活動の統合が実現されたと言える。このような受講生の「対話的問題提起学習」の捉え方の変化は、この学習の経験を持っている講師たちのサポートなしには実現しなかったと考える。

その要因として、第一に、研修に講師役として参加した3名は、知識やスキルを持っている専門家のように、特定の知識や技能の伝授を目指し、より効率的に伝達する場として研修を位置づけて参加したわけではない。講師たちは受講生との関係性についていえば、「トップダウン」型教師研修における知識やスキルを持っている専門家との垂直的な関係ではなく、対等的に参加して、対話を行った。

半原（2007）では、母語話者参加者と非母語話者参加者の間に非対称な力関係が存在しているため、「対話的問題提起学習」がうまく実施できないと指摘した。逆に、本研修における講師たちは、受講生と同じ、日常の実践から問題提起をしたり、共感的に他者の話を聴いたり、共に解決の糸口を探ったりしていた。「先輩」としての講師たちは受講生との対話による相互作用を通じて、互いに影響し合ったり、問題への見方がぶつかったり、していた。例えば、第八回の「教師の職場上の幸福感や満足感」の対話の冒頭に、講師栄は直接に議論を始めず、先に「これについて、どう考えるか」という問いを2人の受講生に投げ、受講生が他人事ではなく、その問題の当事者として自己を位置付けることを追求した。3人で各自の意見を共有した後、栄は先に自分の悪い状態を2人と共有して、受講生の共感を引き起こした。そのため、「対話的問題提起学習」の初心者である受講生は「先輩」と

しての講師の明示的な「問い」によって、相互の枠組みから問題を捉え、互いに話し合いで新たな気づきを得、共に提出された課題の解決策を探り出していくことができた。

そして第二に、講師らは「対話的問題提起学習」についての見識や経験を持っている。対話の場で、テキストでの問題の所在や対話の主題がよく把握できたことについて、その牽引役は講師であると考えられる。「対話的問題提起学習」による教師研修の「問題提起」の導入は受講生にとって、従来の研修に参加する姿勢ではないため、自分の抱えている問題に向き合ってそれを言語化することは、実が難しい。この困難を克服する過程で、経験者である講師らは、先導の役を發揮し、受講生が自分だけでは解決が困難だと感じていることに対してサポートを与えてくれた。

言語生態・人間生態を保全するために、言語を媒介とする人間同士の社会的相互作用が重要である。そして、研修現場で仲間との相互作用は、言語生態環境の社会的領域を実質的に改善することができたと言える。しかし、本研究の研究対象を中等教育における日本語教師を設定したため、ここでは、3名の講師を焦点にした考察を追求していない。

(3) 言語生態保全による良い循環を促す教師研修

「対話的問題提起学習」による教師研修では、三つの段階がある。まず、問題提起である。受講生は研修会の前に、問題提起の段階を通して、自分の生活をよく観察し、自分の頭で提起する課題を考えることができる。これらの課題は、受講生らが各自の教育現場をよく観察しながら提起した、多様な現状からの問題や悩みであり、これらを先に頭に整理した上で、熟考してから提出したものである。受講生は問題提起の過程によって、能動的に自分を取り巻く環境に繋げ、心理的領域における自己内対話を行い、思考を促進していくと考えられる。

次は、対話活動である。受講生は対話の場を通して、仲間に課題を提起し、仲間の共感を得たり、仲間と考えや視点の違いに気づいたり、解決の糸口を対話を通して見つけることができる。仲間との相互作用によって、既存の認識を更新するとともに、各自の視野も広げたことが窺われる。受講生の外的言語を十分に發揮することで、社会的領域の保全を達成したと考えられる。

最後は、振り返りである。「対話提起問題提起学習」による教師研修での議論で得た思考を内在化させるため、事後課題としての振り返りを援用した。受講生の振り返りの分析・考察からわかるように、受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修において、提起された課題をめぐって問題解決にとどまらず、その基盤としての自分の生き方をめぐって議論し、少しずつ形を変えて繰り返し取り組みながら、思考が進められたことがわかった。研修後、受講生は振り返りを媒介に研修で習ったものをよく吟味しながら、自分自身で考えたり、認識したことを文書で定着した。文章を書き進める過程で、自分自身の体験を内省し言語化していくとともに、仲間との対話の振り返りにより課題の理解が深まったり、新たな認識を作るという作業に取り組んだり、さらにそれを踏まえて、職場から生活へ向けた新たな課題に気づいた。また、研修後出した振り返りでは、研修から捉えたものを整

理するうちに、次第に自分というものの捉え直しができたようだ。受講生は振り返りによって、自己内対話を再び行うことができ、再び心理的領域の改善を推進したと考えられる。こうした繰り返しを通して、受講生の言語生態が良好な状態に置かれていったため、言語生態環境の保全が実現できた。

総合的に考えると、「対話的問題提起学習」による教師研修の場合、心理的領域は問題提起や振り返りによって、自己内対話・母語をはじめとする認知能力の活性化による思考の深化の領域である。社会的領域は研修で構築した対話の場で、参加者との相互作用的関係の領域である。心理的領域と社会的領域の間に相互交渉的な関係が存在しているため、社会的領域の改善は心理的領域にも働きかけている。言い換えれば、言語を駆使することを通じて、「問題提起—対話活動—振り返り」による研修実施の良好な連環を通じて、受講生は外的言語と内的言語の交渉を促しながら、自発的な思考を深めるとともに、取り巻く環境における自分なりの行動基準を醸成することができる。そのため、言語生態環境の保全を達成したことで、人間生態の保全との一体化を実現することができたと言える。

5.7 本章のまとめ

本章では、「主催指定型」と「ボトムアップ」型の課題の異同を判明した上で、提起された課題をめぐって、受講生のやり取りを談話分析によって、言語生態学に基づき、言語生態環境の心理的領域や社会的領域の間での相互交渉の実態を明らかにした。その結果、受講生は提起された課題を受講生の人間活動と繋げられるため、実生活で直面している課題について、仲間とともに考え、議論し、解決策を探ることができたことが窺われる。つまり、言語生態環境の心理的領域や社会的領域の相互交渉により、受講生の言語生態も人間生態の保全を実現した。

続いて、受講生の視点から、「対話的問題提起学習」による教師研修をどう捉え返すかを把握する必要がある。そのため、第6章では、研修終了後に、半構造インタビューを通して、受講生の声を拾い、この研修についての受け止め方を探り、「対話的問題提起学習」による教師研修の可能性を検証する。

第6章 受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修をどう受け止めたか（研究2）

6.1 はじめに

前章では、受講生の手委ねる点で「提起される問題の質の拡張」を実現し、対話的問題提起学習で期待される成果を上げていたと分かった。そして、本研修の活動中のやり取りを特徴づけることで、対話を成功に導くディスコースパターンを明らかにした。そこで、本章において、研究1の結果を踏まえて、「対話的問題提起学習」を取り上げた完全なボトムアップ型の研修について、研修参加者の受け止めを探ることとする。次に、受講生の受け止めに明らかにしたうえで、この研修の妥当性を検討する。

6.2 先行研究

3章で述べたように、中国の中等教育における様々な教師研修に対する評価や効果を調べる研究として、陳・王（2013）、陳桃（2014）、李（2011）、陳・許（2015）、姜（2019）などが挙げられる。

これらの研修はともにアンケート調査プラスインタビュー調査による各々の要素の百分率を調べるという量的アプローチが援用されている。それぞれの構成要素における受講教師の捉え方が探り出されしたが、各因子間の関連性はまだ不明なままである。そのため、各要素が孤立しているものになっており、教師研修の担当者はこのようなまとまりなく別々になっている構成要素を参考にする際に、受講教師のさまざまなニーズに応じる研修を設計することが難しいと思う。また、以前の研修についての研究から分かるように、受講生の視点から、自身が参加した研修の受け止めを探った研究はほとんどない。

そこで、本章では、「対話的問題提起学習」による研修への評価についても、研修終了後に、この研修をどう受け止めるか、受講生の声をインタビューにより個別に収集し、対話的問題提起学習による研修の可能性を検証する。

6.3 研究目的と課題

以上を踏まえて、本研究では、受講生の視点から「対話的問題提起学習」による教師研修への評価を明らかにすること目的とし、以下の研究課題を設けた。

研究課題：「対話的問題提起学習」による教師研修を受講生はどう受け止めたか。

6.4 研究方法

十回の研修終了後、筆者は6名の受講生に半構造化インタビューを行った。3名の講師のデータを除いた理由として次の2点が挙げられる。一つは、3名の講師は対話的問題提起学習の経験者であり、この学習方法に先入観を持っているため、研修結果の受け止めは研究者の立場から取り扱い、この点については、受講生と多少の違いがあると考えられる。

もう一つは、6名の受講生はずっと「トップダウン」型教師研修を受けてきて、対話的問題提起学習に本研修で初めて触れたため、その学習方法から収穫は客観的で、もっとも明らかで、信憑性が高いデータになると考えられる。また、本研究は中等教育の教師を対象にするため、データも受講生の見方のみを扱った。

インタビューの質問項目は、「能谈谈你对参加这次研修有什么样的收获和感受吗？」¹⁵（この研修について、あなたはどんな印象又は何か得たものがありましたか？）である。インタビューは、一人につき、最少65分、最長2時間、平均して一時間半程度であった。参加者の承諾を得て録音し、すべてを文字起こし、分析データとした。分析はKJ法（川喜田1996）を用いて質的に分析した。

KJ法は、文化人類学者の川喜田二郎氏が発案した収束思考の手法である。さまざまなデータをカードに記入し、それらは共通のものでまとめていき、特に少数意見を活用することで、新たな仮説を発見しようとするもので、データの収集・整理の手法として広く活用されている。本研究は「対話的提起問題提起」による教師研修を通して受講生の受け止めに着目し、異なる背景の受講生の多様な方面から得たものを考察することを目的にする。KJ法は、受講生へのインタビュー内容から得たデータにとらわれずに分類し、出された獲得がどんな関係になっているかを理解しあうのに有効な方法である。また、少数の要素も受講生の受け止めの全体像の中に位置づけなければならないことから、一つの要素も切り捨てることなく、全体な関連性を把握できる。そのため、本研究にとってKJ法が適当だと考えられる。

本研究をKJ法によるは大きく分けて4つのステップから構成される。

第1、受講生への半構造インタビューのデータを文字化して、意味のまとまりごとに行見出しとして抽出する。

第2、内容に類似性のある一行見出しをまとめて、カードに記入する（一枚につき一つ内容）。

第3、ラベル化するラベル作ったあと、共通するラベルをグループにまとめ、簡潔な文言でグループにタイトルをつける。次にその最小グループを小カテゴリーとした。再度同様の手続きにより、小カテゴリーを中カテゴリー、中カテゴリーを大カテゴリーへとまとめる作業を行う。

第4、グループごとの関連を矢印で結んで構造化する。グループを解釈可能な形に並べる図解化、そして図解化を解釈した叙述化である。

6.5 結果と考察

6.5.1 結果

半構造インタビューによって収集した文字化データから、331個のラベルを抽出した。

¹⁵ 質問項目の日本語訳：この研修について、あなたはどんな印象又は何か得たものがありましたか？

分類・整理を経て、7段階まで進み、最後に5つのグループに編成した。その結果を、「対話的問題提起学習」による教師研修に対する受講生の受け止め」としてまとめた。各カテゴリーの関連性がよく見えるように、まず、簡略図を作成して提示する。そして、その簡略図を踏まえ、ストーリーラインを述べる。次に、それぞれのグループについて詳細に述べる。なお、シンボルマークを【】、単独カードを‘ ’、1段階から6段階の表札をそれぞれ“ ”、《 》、{ }、『 』、[]、() で表示する。

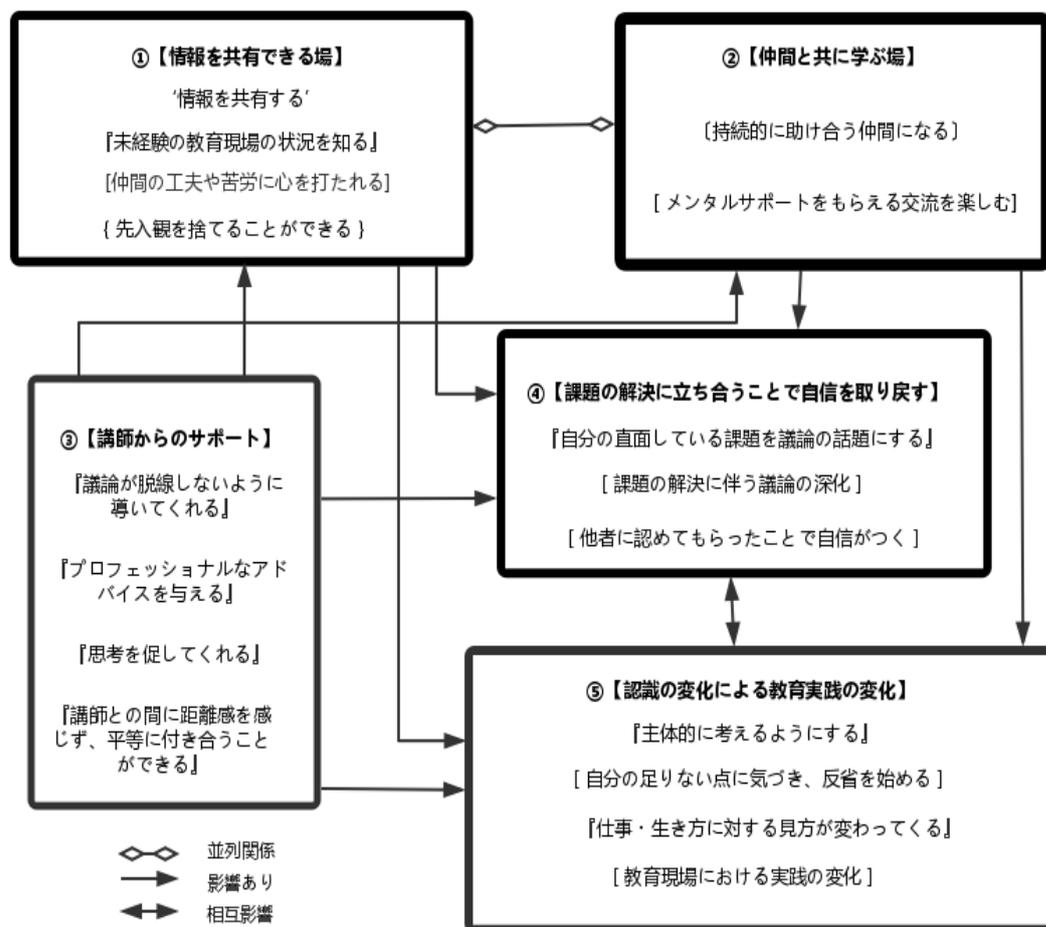


図 6.1 「対話的問題提起学習」による教師研修に対する受講生の受け止め

受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修を、①【情報を共有できる場】、②【仲間と共に学ぶ場】、③【講師からのサポート】、④【課題の解決に立ち合うことで自信を取り戻す】、⑤【認識の変化による教育実践の変化】として五つの角度から受け止めている。

受講生は、まず本研修を、①【情報を共有できる場】及び、②【仲間と共に学ぶ場】として捉えている。①【情報を共有できる場】において、自分とは違う教育段階で働く教師たちと‘情報を共有’でき、『未経験の教育段階の状況を知る』ことができた。このように、違う教育段階において日本語教師として勤務する受講生らは、他者の事例や経験をじかに聞くことで相互理解を深め、[仲間の工夫や苦勞に心を打たれ]た。今回の研修を通じて、自分とは違う教育段階に関わる知識の欠如に気付いたことで {先入観を捨てることができる}。

研修で、議論を噛み合わせながら互いの考えを理解し、互いの違う背景を受け入れることを通して心が通じるようになった。受講生は互いに「持続的に助け合う仲間にな」ったと感じた。悩んでいることを包み隠さず表明しあうことで『メンタルサポートがもらえる交流を楽しむ』ようになった。結果、研修の場は②【仲間と共に学ぶ場】として構築されていった。

それでは、このような場は如何に構築されていったか。その牽引役は講師であり、③【講師からのサポート】を得ることで可能になったと受講生は捉えている。研修中、議論が難航した時や、話題がずれた時など、講師は受講生を『議論が脱線しないように導いてくれ』た。さらに、講師は、受講生が自分だけでは解決が困難だと感じていることに対して『プロフェッショナルなアドバイスを与えてくれ』た。ただし、そのアドバイスは直接的な指摘ではなく、受講生の『思考を促してくれる』もの、つまり、受講生の考えの筋道を広げてくれるものであった。研修の間中、講師が教壇でなく、自分の隣に座っているので、『講師との間に距離感を感じず、対等に付き合うことができる』と感じた。

「対話的問題提起学習」に基づく本研修では、生活の様々な場面で自身が直面している問題を発見してそれを仲間に提起しその解決策を共に探ること、即ち『自分の直面している課題を議論の話題にする』ことが中心に据えられている。研修が進んでいくと「課題の解決に伴う議論の深化」が自覚されるようになった。メンバー間の議論を通じて、受講生らは自分の事例を他者と共有するとともに、「他者に認めてもらったことで自信がつき、④【課題の解決に立ち合うことで自信を取り戻す】」ことできた。

課題解決に向かう深い議論の中で受講生は『主体的に考えるようにし』ている。さらに、受講生は相手や他者の視点と自身を対照することで「自分に足りない点に気づき、反省を始め」た。このような一連の思考活動を通して『仕事・生き方に対する見方が変わってきた』。この変化は教育現場にも還元された。研修で得られた新たな認識が生かされ、「教育現場における実践の変化」をもたらした。⑤【認識の変化による教育実践の変化】が達成された。

以下では、図 6.2 から図 6.6 の五つのカテゴリーの全体図を参考しながら、このストーリーラインに沿い、各要因間の関連性を踏まえ、受講生の受け止めを詳細に説明する。尚、受講生の語りを引用する場合、名前は全て仮名とする。

① 【情報を共有できる場】

このカテゴリーは、1 個の単独カード「情報を共有する」と、1 個の小グループ『未経験の教育現場の状況を知る』と、1 個の中グループ「仲間の工夫や苦勞に心を打たれる」と、1 個の小グループ「先入観を捨てることができる」から構成される。

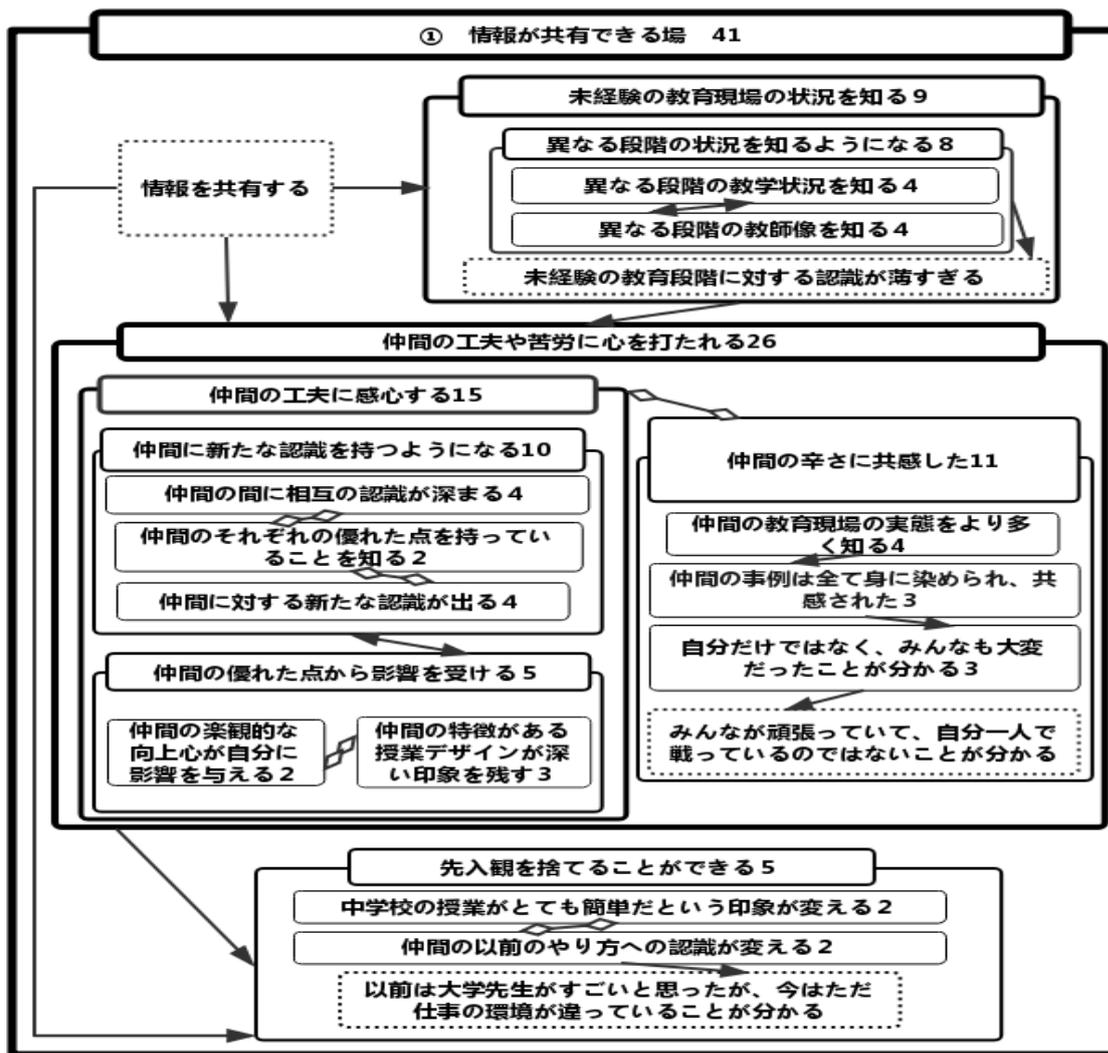


図 6.2 情報を共有できる場

‘情報を共有する’

事例 6-1：私達は研修を通して、理解し合ったり、考えをすり合わせたり、お互いに情報を補完し合った。(受講生等)

図 6-2 が示すように、受講生はまず教育段階の限界を打破する研修を通して、異なる段階についての‘情報を共有する’場を作り出した(事例 6-1)。

『未経験の教育現場の状況を知る』

事例 6-2: 私たちのこの研修グループには小学校も中学校も大学の先生もいるので、繋がりがある仕組みだと思う。(受講生翠)

事例 6-3: 今回の研修で高校と中学校の先生の間で対話ができた。研修のおかげで中学校に関することをたくさん知った。(受講生慶)

事例 6-4: これまでの研修と違う。以前は、中学校の先生だけ、大学の先生だけの集まり、小学校の先生と大学の先生が一堂に会することは絶対になかった。彼ら gave くれた情報は、私たちがこれまで触れていなかったものだ。(受講生縁)

事例 6-5：この研修には小学校、中学校、高校、大学、そして留学段階の教師が集まっているのですよね。このような研修を通して、自分と関係しない分野への自分の認識が足りなさすぎるのが分かった。(受講生縁)

受講生は日本語教師として働く教育現場の‘情報を共有’することで、《異なる段階の教学状況》や《異なる段階の教師像》などの点で(事例 6-2)、『未経験の教育現場の状況を知る』ようになり、同じ日本語教育といっても教育段階によって異同があることに気づいた(事例 6-3、6-4)。同時に、受講生は自分の属している教育段階については熟知していても、‘未経験の教育段階に対する認識が薄すぎる’と感じた(事例 6-5)。このように、受講生は、本研修を通じて、自分とは違う教育段階の日本語教育に対する認識が深まり、多方面から日本語教育を深く知ることができるようになったと捉えていることがわかる。

[仲間の工夫や苦勞に心を打たれる]

このグループは2個の小グループ『仲間の工夫に感心する』と{仲間の辛さに共感する}からなる。

『仲間の工夫に感心する』

事例 6-6：誰でも優れた点を持っている。勝先生はとても親近感があり、言葉が浮ついてなくて、私たちは受け入れることができる。(受講生縁)

事例 6-7：相互に知り合うことを通して、みんなが物事をよく考える人で、自己を変えたい人であることを知った。(受講生箏)

事例 6-8：研修に参加した日本語の先生たちは本当に素晴らしいと思う。真面目で努力していると感じた。このような姿勢は、他の学科の先生とは比べられない。(受講生勝)

事例 6-9：私と箏先生は中学校の先生なので、仲がいい。でも、このような機会と一緒に体験することは本当に珍しい。そのおかげで、箏先生の授業には非常に魅力があることがわかった。特に、生徒の誕生日を利用した授業デザインに関する印象がとても深く残った。(受講生縁)

事例 6-10：勝先生は私に非常に深い印象を残してくれた。彼のやり方は本当に多い。特に、生徒が日本語を学び始める段階で勝先生がとった中国の古文を取り入れる方法は、子供の関心や興味を呼び起こすことができる。それは私に大きな触発を与えてくれた。子供でもわかる方法は、高校生にとってもきっと理解しやすいと思う。(受講生寶)

各教育段階の情報の共有を図る中で、受講生は特に自分なりの教授方法を他者と共有しながら、《仲間の間に相互の認識が深ま》った。《仲間のそれぞれが優れた点を持っていることを知》り(事例 6-6)、《仲間に対する新たな認識が生れ》た(事例 6-7)。仲間の工夫を共有し合ったことで、《仲間の楽観的な向上心》(事例 6-8)や《仲間の特徴ある授業デザインから深い印象が》生まれ(事例 6-9、6-10)、{仲間の優れた点から影響を受け}た。

{ 仲間の辛さに共感する }

事例 6-11：最初、縁がとても疲れている、大変だということを聞いてが、私は本気にしなかった。しかし、深い交流を通して、彼女の実態をよく知ってから、彼女の悩みや気持ちを身を持って感じ取ることができた。

事例 6-12：特に慶先生が言っていた問題がある生徒の話聞いてから、クラス担任として、私に、とても共感する気持ちが沸き起こった。つまり、お互いの理解がもっと深くなった。(受講生縁)

事例 6-13：そして、みんなで共感ができてから、気持ちがよくなり、心が楽になった。つまり、みんなも同じ状況に直面していることがわかったのである。(受講生箏)

事例 6-14：みんなの話聞いて、みんなも頑張っていると知り、自分一人が戦っているのではないことに気づいた。(受講生勝)

そして、《仲間の教育現場の実態をより深く知》り (事例 6-11)、《仲間の事例が身につまされ、共感した》(事例 6-12)。みんなの置かれた状況を知ることで (事例 6-13)、自分だけが大変なのではないことに気が付いた (事例 6-13)。それに、‘みんなが頑張っていて、自分一人で戦っているのではないことが分かる’ (事例 6-14)。

{ 先入観を捨てることができる }

事例 6-15：それに、私たちはお互いに前より深く知り合うことができた。例えば勝先生のことだ。彼はとてもすごい、彼の授業は非常に生き生きとしていると以前聞いたことがある。しかし、私は男の人が小学校の日本語教師だなんて前途があるのかと思っていた。しかし、研修で深く知ってから、彼は本当に自分なりの考えを持っている人だとわかり、彼はどんな職位でもどんな仕事を与えられても、きつとうまく完成できるだろうと思う。(受講生翠)

事例 6-16：彼らに私は日本語専攻の生徒を自分で募集するという経験を話した。中学校の先生の仕事はプレッシャーがない職業だと思っていたみんなの認識が変わった。(受講生箏)

事例 6-17：私のような中学校の教師は、大学の先生はいつも気楽で、授業が終わったらすぐうちへ帰れると思っている。それに対して、大学の先生は (中学校教師が) 中学校で教える知識が少な過ぎるのではないかと思っている。しかし、今はこんなイメージがすべて変わった。(受講生慶)

事例 6-18：以前は大学の先生はすごい、でも、小学校の先生はそうでもないと思っていた。そして、中学校の授業はすごく簡単だと思っていたが、実はそうではないんだということが分かった。ただ仕事の環境が違うということだけなんだ。(受講生翠)

さらに、情報を共有するとともに、受講生はお互いに深く知り合って (事例 6-15)、《仲間の以前のやり方への認識が変わ》った (事例 6-16)。以前持っていた《中学校の授業は

とても簡単だという印象》(事例 6-17) や小学校の先生より ‘大学の先生がすごい’ (事例 6-18) などは単なる思い込みに過ぎなかったことがわかり、{先入観を捨てることができ} た。

② 【仲間と共に学ぶ場】

このカテゴリーは2個の中グループ〔持続的に助け合う仲間ができる〕、『メンタルサポートをもらえる交流を楽しむ』から構成される。

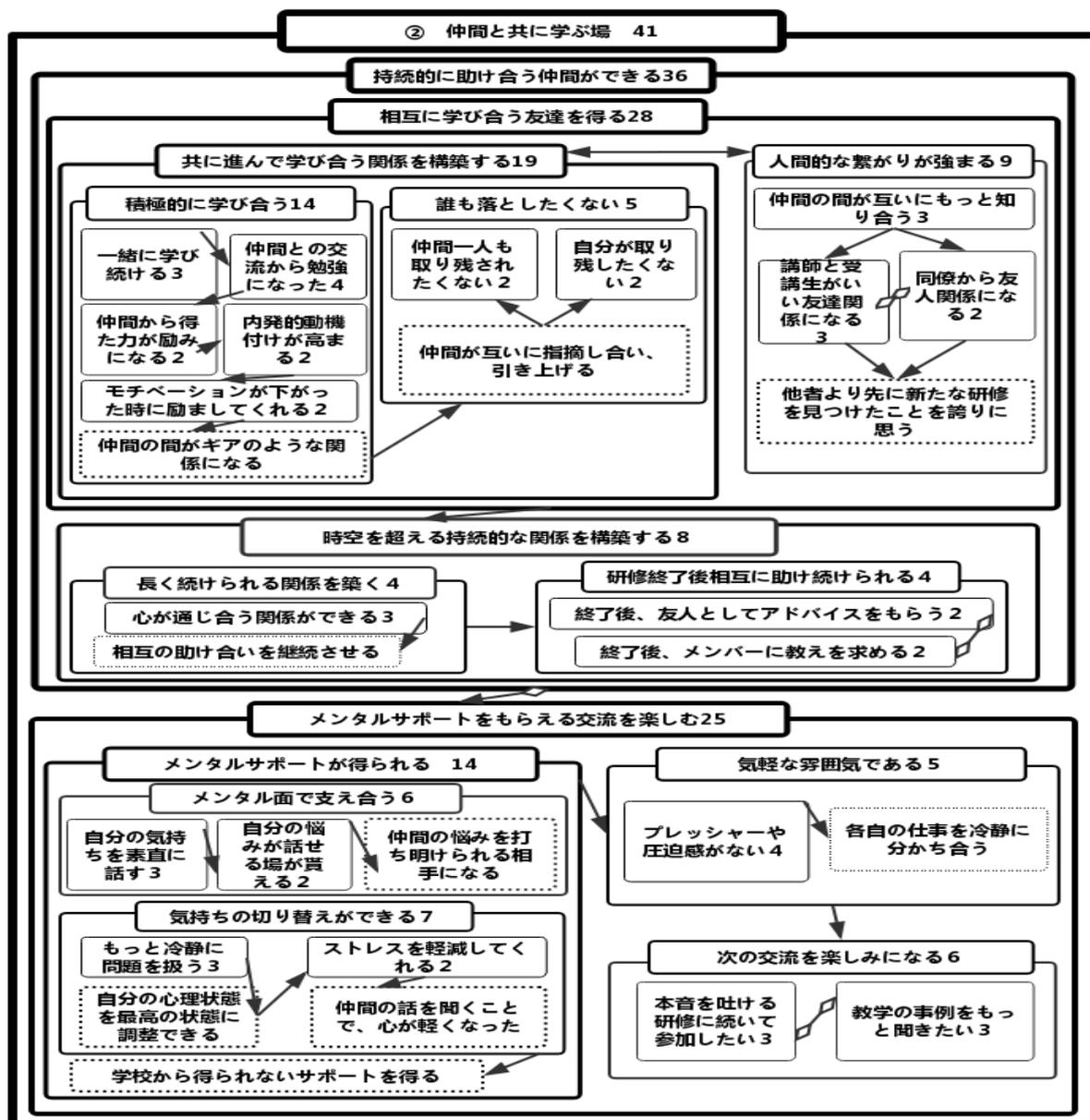


図 6.3. 仲間と共に学ぶ場

〔持続的に助け合う仲間ができる〕

〔持続的に助け合う仲間ができる〕は、〔相互に学び合う友達を得る〕と『時空を超える持続的な関係を構築する』から構成される。

[相互に学び合う友達を得る]

事例 6-19：みんなで励まし合いながら、勉強し合うことができる。一緒に研修している時、心が燃えるような学習意欲がとても強かった。本当に良かった。(受講生縁)

事例 6-20：縁さんの話を聞いて、私も心が燃えた。私も自分の情熱の火を消したくない。毎度研修に参加することは、まるで自分に薪を加えるようだ。(受講生慶)

事例 6-21：研修でお互いに励まし合ったり、自己を調整したりしてから、新しい週の仕事をがんばる。だから、この研修は私にとって、励ましがもらえる所のようだ。みんなでお互いに支え合えるので、自分の気持ちをよくすることができる。(受講生箒)

事例 6-22：私たちの関係は互いに噛み合うギアのようなと思う。それは、それぞれが違う考えを持っているので、互いに影響を与えることができるし、各自の(ギアが)回るスピードも違うから、とても面白い。(受講生勝)

事例 6-23：私達は同じ荷物を背負って一緒に前進する仲間のように、一緒に勉強して、脱落者をひとりも出したくない。(受講生慶)

事例 6-24：私たちは、研修で一緒に勉強することができる。一番ありがたいことは、親しみをもち、お互いに励ましあう友達の輪ができたことだ。(受講生縁)

事例 6-25：本当に自分自身の問題と悩みを解決できるので、みんな積極的に参加したいと思う。また、私たちは他の人に先駆けてこのような新たな型の研修を見つけたことを誇りに思う。(受講生慶)

[相互に学び合う友達を得る]は、『共に進んで学び合う関係を構築する』と{人間的な繋がりが強まる}からなる。

受講生は研修で《一緒に学び続け》て、《仲間との交流で勉強にな》った(事例 6-19)。そして、《仲間から得た力が励みにな》って、《内発的動機付けが高ま》った(事例 6-20)。また、互いに《モチベーションが下がった時には励ましてくれ》て(事例 6-21)、仲間の間が‘ギアのような関係になった’(事例 6-22)。この互いが‘指摘し合い、引き上げ合う’関係になることで、研修仲間の「誰も脱落者にしたくない」という気持ちが共有され(事例 6-23)、『共に進んで学び合う関係を構築』した。

このように、仲間の相互理解はさらに親密になり、《講師と受講生がよい友達関係にな》ったり、受講生同士も《同僚関係から友人関係にな》った(事例 6-24)。「対話的問題提起学習」による研修を通じて、{人間的な繋がりが強ま}った。‘他の人に先駆けて、このような(新たな型の)研修を見つけたことを誇りに思う’と感じた(事例 6-25)。

『時空を超える持続的な関係を構築する』

『時空を超える持続的な関係を構築する』は、{長く続けられる関係を築く}と{研修終了後、相互の助け続けられる}からなる。

事例 6-26：研修で構築した関係は一時的なものではなく、長期的な関係だと思う。(受講生縁)

事例 6-26 縁の語りのように、研修終了後においても {長く続けられる関係を築} き、{相互の助け合いが継続} することが期待されることから、『時空を超える持続的な関係を構築した』。受講生は共に学び合いを通して、お互いの関係は次第に親しくなり、助け合う仲間になった。そして、仲間からメンタルサポートをもらえることがあり、毎度の交流を楽しみにしている。

[メンタルサポートをもらえる交流を楽しむ]

[メンタルサポートをもらえる交流を楽しむ] は、『メンタルサポートが得られる』、{気軽な雰囲気がある}、{次の交流を楽しみにする} から構成される。

『メンタルサポートが得られる』

事例 6-27：私たちの研修は、自分の気持ちを遠慮なく話すことができる。もっと多いのは心の通い合いの面であり、問題を解決することだけではない。(受講生翠)

事例 6-28：今回の研修は私にとって非常にタイムリーだった。実は、その時、私は毎日悪循環に陥っていた。毎日教室に入って生徒のめちゃくちゃな宿題を見ると、この日のいい気分が飛んでしまう。生徒を怒ると、それで授業もうまくできない。うまくできなければ、気持ちがイライラする。この研修と以前の研修の違うところは、研修は問題を解決できる場だけではなく、自分の気持ちを打ち明けて話せる場も得られることだ。(受講生箏)

事例 6-29：前回、縁さんは勤務校の国語先生との付き合いがうまくできないことを話した。みんなはお互いに気持ちをぶちまける話し手になって、自分の悩みを研修で打ち明けることができる。(受講生慶)

事例 6-30：この研修が私にとって一番のいい役割となるところは、自分がより冷静かつ理知的に問題を解決できるということだ。自分の問題や悩みに直面する心構えを最適な状態に調整できる。これが最も重要なことと思う。(受講生縁)

事例 6-31：特にある話を聞いてから、心が軽くなった。(受講生勝)

事例 6-32：出口（聞いてくれる相手）がないと、本当に憂鬱になるかもしれない。例えて言うと、身長 165 センチの人が 140 センチの空間しか与えられず、立っても横になってもどうしても入れない時、どうしたらいいか。こんな時こそ、自ら調整しなければならなくなる。でも、力不足でどうしても調整できない状況に陥ったら、同じような状況にいる仲間に支え合いを求める必要がある。私たちは幸いこの研修でちょうどこういう存在だと思う。学校で得られない支えをここで皆さんからもらうことができる。(受講生箏)

研修では、課題の議論において、『自分の気持ちを素直に話せる』から (事例 6-27)、《自分の悩みを話せる場が与えられ》たと感じている (事例 6-28)。そして、自分が ‘メンバ

一の悩みを打ち明けられる相手になった’と捉えている（事例 6-29）。研修を通して、『メンタル面で支えあう力を得』た。そのため、受講生は《冷静に問題を扱》うことができ、《悩みやストレスを軽減してくれ》て、‘自分の心理状態を最高の状態に調整でき’たり（事例 6-30）、‘仲間の話を聞くことで、心が軽くなった’ため（事例 6-31）、‘学校から得られないサポート’を得ることができた（事例 6-32）。

{気軽な雰囲気がある}

事例 6-33：私は研修中どんな負担や圧力も感じない。（受講生縁）

事例 6-34：以前相互を知っていたが、このように深く知り合うことはなかった。こんなに落ち着いて仕事や教学を分かち合う機会もなかった。（受講生翠）

そして、研修では、《プレッシャーや圧迫感がない》ので（事例 6-33）、受講生は‘落ち着いて仕事や教学を分かち合え’る（事例 6-34）。受講生は研修の中に気軽な雰囲気を感じた。

{次の交流を楽しみにする}

事例 6-35：この研修で、私たちは自分の声を出すことができるので、今後も続けて参加したい。（受講生慶）

事例 6-36：みんなが共有したことは本当に面白くて、もっと多くのこと聞きたい。（受講生勝）

その《気軽な雰囲気である》から、受講生は《本音を吐け》（事例 6-35）、《教学事例をもっと聞きたい》と思い（事例 5-36）、『メンタルサポートがもらえる交流を楽しむ』ことができた。

③ 【講師からのサポート】

このカテゴリーは4個の小グループ『議論を脱線しないように導いてくれる』、『プロフェッショナルなアドバイスを与える』、『思考を促してくれる』、『講師との間に距離感を感じず、平等に付き合うことができる』から構成される。

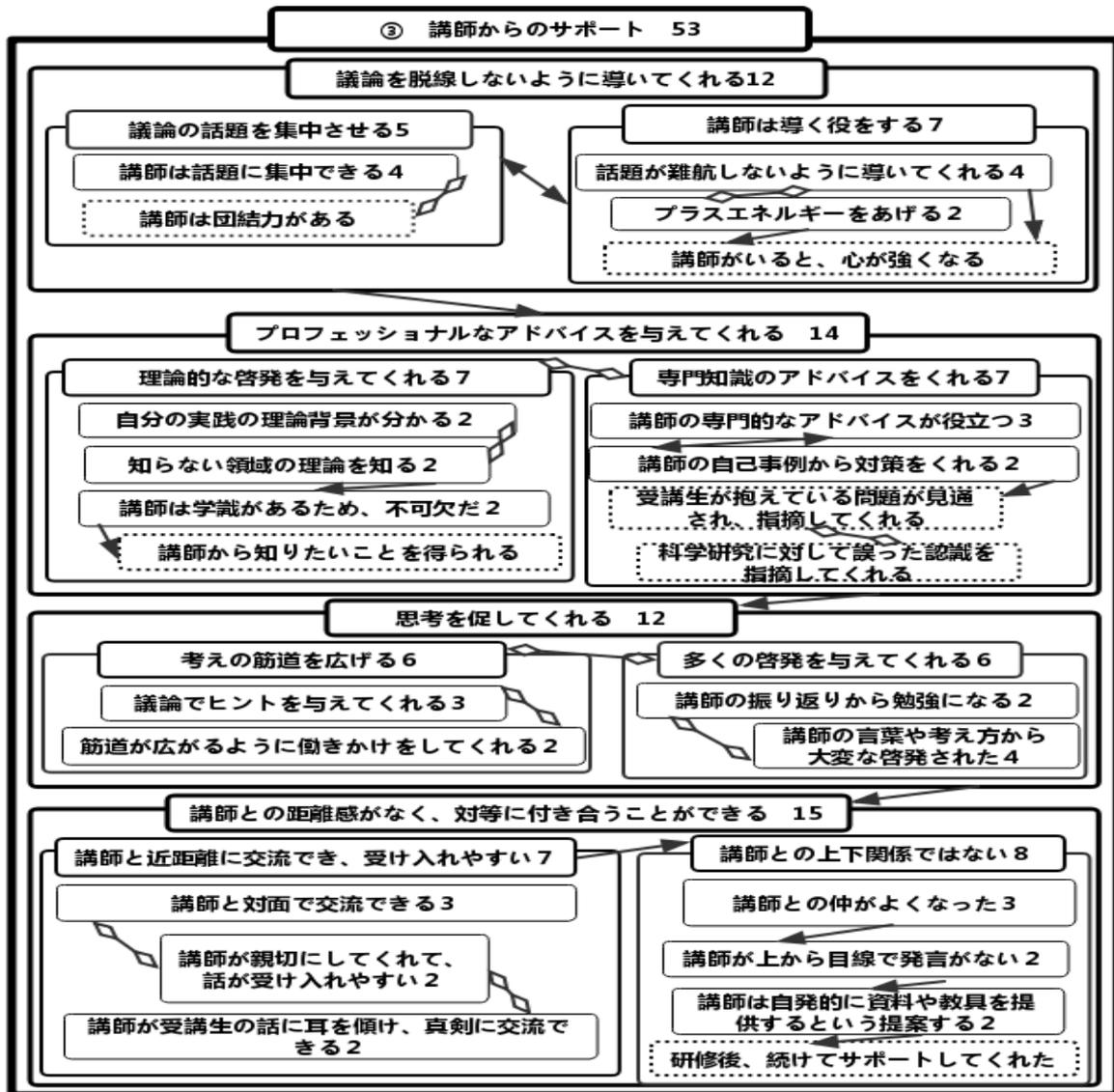


図 6.4 講師からのサポート

『議論が脱線しないように導いてくれる』

事例 6-37：我々の議論が脱線しないように、講師はいつも話題の中心を把握している。または、我々の発言がない場合、講師は話を繋げて、議論が順調に進むように導いてくれた。議論を始めたばかりの時、我々はどのように議論すればいいか、ちょっと迷うことがあるが、そんな時、講師は、議論が滞らないように導いてくれる。(受講生慶)

事例 6-38：どんな研修でも、団結力というものが必要だと思う。講師はこのような団結させる力を持っている。(受講生寶)

事例 6-39：私たちは学校で時間があったら交流をするが、その時はいつも文句ばかり言っていた。今回の研修はそれと違う。講師がいつも私たちにプラスエネルギーをくれたので、私たちは文句や愚痴などの気持ちがなかった。(受講生箒)

事例 6-40：講師の学識や視野が私たちより広いと感じている。講師がいると、心強くなる。(受講生翠)

『議論が脱線しないように導いてくれる』は{議論の話題を集中させる}と{講師は導く役をする}から構成される。議論の中で、議論が脱線しないように、講師の導きにより《話題を集中する》ことから(事例 6-37)、『講師は団結力がある』(事例 6-38)と捉えている。そして、研修で文句などの話を言った時、講師は受講生に《プラスエネルギーを与えてくれる》ため(事例 6-39)、『講師がいることで、受講生は心強くなる』(事例 6-40)。

『プロフェッショナルなアドバイスを与えてくれる』

事例 6-41：私は以前理論を重視しなかった。いつも生徒の状態によって実践をデザインしてきた。しかし、議論を通じて、講師は私の実践について理論的背景を説明してくれた。おかげで、私は自分の実践には理論的な背景があることが分かった。以前は、そうしたことは、全然知らなかった。非常に勉強になった。(受講生勝)。

事例 6-42：講師は学識を持っているので、私たちが知りたいことを話してくれた。その役割は不可欠なものだと思う。(受講生寶)

事例 6-43：講師は理論知識を持っている専門家のような存在で、専門上のアドバイスをしてくれる。(受講生縁)

事例 6-44：講師は自分の事例をたくさん共有してくれた。その話は筋道がはっきりしているし、論理性も強い。その話を聞けば、すぐに納得いく。(受講生勝)

事例 6-45：私にとって、研究が一番頭の痛い問題だ。ある回で、私たちのグループは研究プロジェクト申請や論文作成などについて議論することがあった。講師東は私に、論文作成についての誤った認識を指摘してくれた。(受講生翠)

議論を脱線しない前提の下で、話題を十分に検討することができる。議論中、講師は受講生に『プロフェッショナルなアドバイスを与えてくれる』。このグループは、{理論的な知識を与えてくれる}と{専門知識のアドバイスをくれる}から構成させる。

講師との議論を通じて、受講生は《自分の実践の理論背景が分か》り、《理論を知る》ことができた(事例 6-41)。そして、受講生は『講師から知りたいことを得られる』ことから、《講師は学識があるため、不可欠だ》と思う(事例 6-42)。{理論的な知識を与えてくれる}ことの他に、講師は受講生に{専門知識のアドバイスをくれた}(事例 6-43)。受講生の問題に対して、講師は《自己事例から対策を与えられる》(事例 6-44)。同時に講師が出した《専門的なアドバイスが役立つ》た。また、『受講生が抱えている問題が見通され』、この問題や『研究に対して誤った認識を指摘してくれる』(事例 6-45)。

『思考を促してくれる』

事例 6-46：講師はいつも私たちをよく考えさせる。話題によって、いくつかヒ

ントなどをくれた。いつも「このことについてどう考えているか?」「他に何か考えがあるか」と聞いてくれた。(受講生慶)

事例 6-47: グループには必ず講師のような人が必要だと思う。必ずしも専門的な理論知識についての指導をくれるわけではないが、しかし、考え方を広げ、多くのことを知らせてくれる。たとえそれがわずかな者であっても、知らないよりはずっといいと思う。(受講生箏)

事例 6-48: 講師の話は理論的だと思う。特に、講師栄はとても親しみやすく、彼女の振り返りを読んで学ぶことができた。(受講生寶)

事例 6-49: 私はよく問題を一面的に考えて、一途に思い込む傾向がある。でも、講師栄はそうじゃなくて、いつも物事の二面から問題を考える。それに私は大いに啓発された。(受講生翠)

このグループは {考えの筋道を広げる} と {多くの啓発を与えてくれる} からなる。議論している時、講師は自分の知識やアドバイスをあげる同時に、できるだけ受講生を考させて、受講生の問題に対する『思考を促してくれる』。

講師は議論で受講生に《ヒントを与えてくれ》(事例 6-46)、《思考の筋道が広がるように働きかけをしてくれる》。このような講師の働きかけによって、受講生は {考えの筋道を広げる} ことができた(事例 6-47)。また、講師は {多くの啓発を与えてくれる}。受講生は《講師の振り返りから勉強し》(事例 6-48)、《講師の言葉や考え方から啓発された》(事例 6-49)。

『講師との間に距離感を感じず、平等に付き合うことができる』

事例 6-50: 私たちが講師と隣り合って座っているのはとてもいいと思う。(受講生寶)

事例 6-51: 最初は緊張していたが、講師が私たちと世間話をしているように親切に交流してくれるので、ますます親しくなったと感じた。(受講生慶)

事例 6-52: 従来の講師のような感じが無い。従来は、専門家のような講師が前に座っていて、私たちが専門家の話をメモするということだ。でも、この研修はそうじゃない。講師はずっと真剣に私たちの言葉を聞きながら、私たちと話をする。ある回、講師東と一つのグループになったとき、東は私の学校には資料と教具が足りないということを聞くと、すぐ、彼女の大学に何かいい教具があるか探してみると言ってくれた。(受講生箏)

事例 6-53: 私たちは友達になった。特に講師東は研修が終わった後も、続けて私のうつ病になった生徒に関心を持ってきている。東は時々私の学校にその生徒を見に来てくれた。東のサポートは私の生徒を助けてくれるだけでなく、私の悩みも軽減してくれる。(受講生慶)

そうすると、受講生は『講師との間に距離感を感じず、平等に付き合うことができる』。このグループは {講師と近距離に交流でき、話を受けやすい} と {講師との上下関係では

ない} からなる。

「対話的問題提起学習」による教師研修で受講生は《講師と対面で交流できる》(事例 6-50)。研修中、《講師が親切にしてくれて、話を受け入れやすく》(事例 6-51)、普段の講師が教える姿勢を代わりに、この研修で《講師が受講生の話に耳を傾け、真剣に議論できる》。また、《講師は上から目線の発言がな》く、受講生の状況を聞き、それに対して《資料や教具を提供するという提案する》こともある(事例 6-52)。さらに‘研修後、続けてサポートしてくれ’(事例 6-53)、受講生は《講師との間に信頼関係が構築され》た。この研修で、受講生は{講師との間に上下関係ではない}と捉えている。

そうすると、【情報を共有できる場】や【仲間ができる場】を構築した環境の下で、【講師のサポート】を加える上に、受講生は自身の力で問題を解決することに大いに働きかけを提供してくれる。

④ 【課題の解決に立ち合うことで自信を取り戻す】

図5が示すように、このカテゴリーは1個の小グループ『自分の直面している課題を議論の話題にする』と、2個の大きいグループ[課題の解決に伴う議論の深化]と、[他者に認めってもらうことで自信がつく]から構成される。

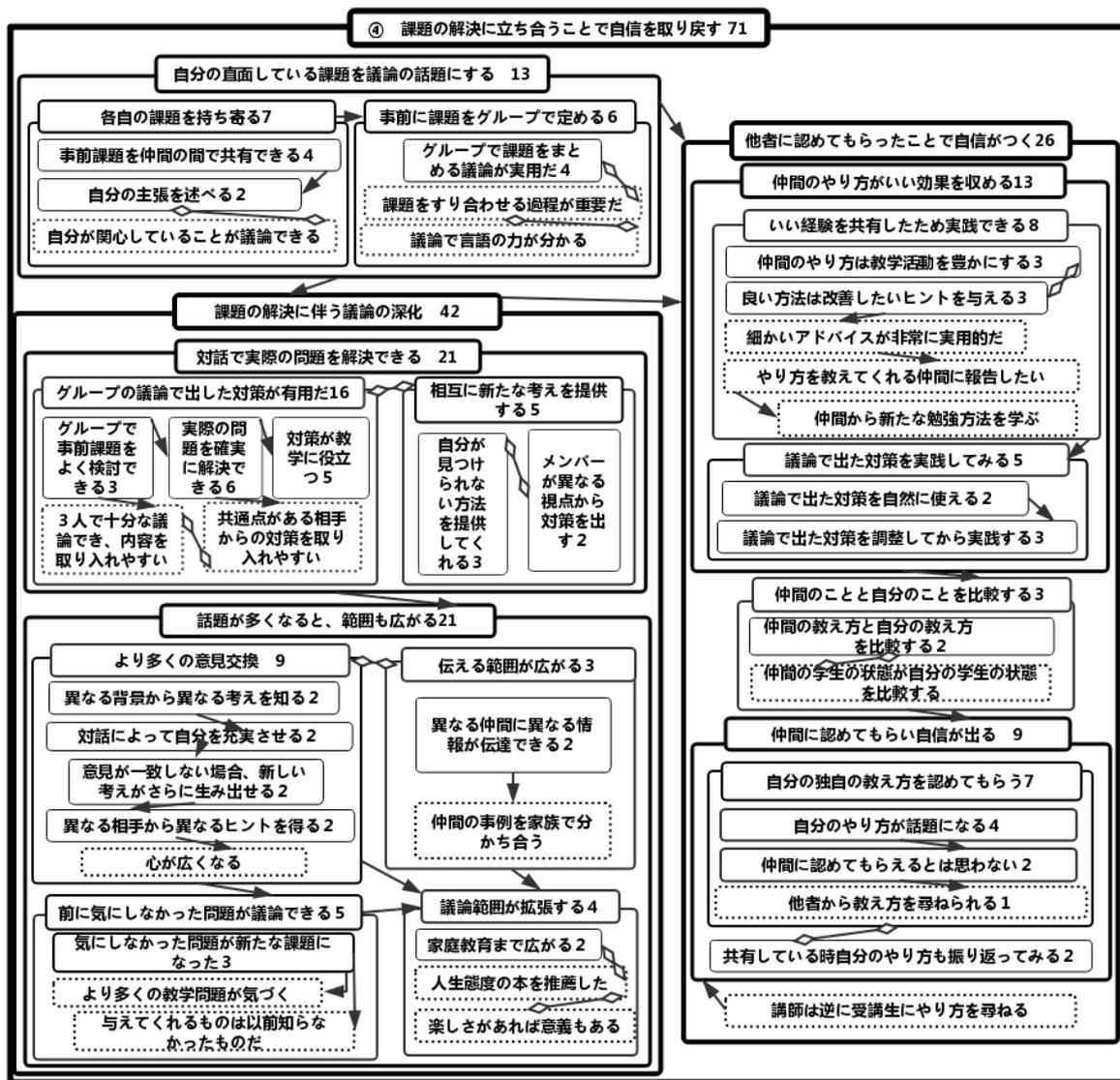


図 6.5 課題の解決に立ち合うことで自信を取り戻す

『自分の直面している課題を議論の話題にする』

事例 6-54：この研修には、私たちは事前に課題を持ち寄ることができる。つまり、自分が持っている問題をみんなと議論できるということが本当にいいと思う。
(受講生縁)

事例 6-55：：私達は自分の意見を主張することができ、普段自分が関心を持っている問題あるいは自分の事例などが話せる。(受講生勝)

事例 6-56：特に、その後、グループで一つ話題を決めて議論することが良かったと思う。それはとても実用的で、議論に方向性もあった。(受講生勝)

事例 6-57：みんな話してあって、事前に議論の話題（問題提起用のテキスト）を一つにするようになった。一つにするために、私達は先に WeChat で話し合うので、研修の時間を節約できたり、話題を深く議論することもできるようになった。ま

た、私たち三人で WeChat で議論する過程は実は私たちにとってとても役に立った。(受講生翠)

『自分の直面している課題を議論の話題にする』は {各自の課題を提起する} と {事前に課題をグループで提起する} から構成される。

受講生は毎回のセッションのために {各自の課題を提起する} が事前課題として課されている。したがって、相互に《事前課題を仲間の中で共有できる》(事例 6-54)。《自分の主張を述べる》ことができ、‘自分が関心をもっていることが議論できる’(事例 6-55)。そして、第 8 回から行うようになった {事前に課題をグループで提起する} を通して、受講生は《グループで課題をまとめる議論は実用的だ》と認識した(事例 6-56)、そのため、‘課題をすり合わせる過程が重要だ’と捉え(事例 6-57)、‘議論で言葉の持つ力が分かった’。

続いて、受講生はグループで課題を巡って議論を展開していく。

〔課題の解決に伴う議論の深化〕

事例 6-58: 問題を「どうすればいいか」、お互いによく検討すると、実はいいアイデアを出すことができる。メンバーとの議論を通して、自分で解決できない問題を解決することができた。(受講生寶)

事例 6-59: 私達の話し合いで自分の悩みや問題を解決する方法を見つけることができた。とりわけ、教師が直面している現実の問題を取り上げ、私たちの力で確実に自らの問題を解決できた(受講生縁)

事例 6-60: 先日、私は祖が言った「生徒の背中に漢字を書く」というクイズ方法を使ってみた。この授業はちょうど「皮膚は感覚器官である」という内容だったので、それを通して、生徒たちはすぐ納得できた。良い効果を収めた。(受講生勝)

事例 6-61: 私たちは共通点を持っていて、相互に話し合ったあとは、彼らの主張や考え方などが私にとって受け入れやすかった。(受講生箏)

事例 6-62: 私は高校教師なので、中学校の先生のように、自分の生徒と一人一人ずつ交流する時間が本当にすくないんだ。だから、研修でグループメンバーにこの悩みを言った。彼らは、「毎日放課後、クラスの掃除時間を利用して、毎日の日直の生徒と話し合う」という提案をしてくれた。この提案がとてもいいと思った。これは研修のメンバーがくれたものだ。(受講生慶)

事例 6-63: 人によって見方が違う。だから、自分自身の悩みに対して、他者が違う方面から対策をくれる、もしくは問題を議論している過程で自分自身の考える範囲では見つからないような方法を教えてくれる。(受講生縁)

〔課題の解決に伴う議論の深化〕は『対話で実際の問題を解決できる』と『話題が多くなると、範囲も広がる』から構成される。

《グループで事前課題をよく検討できる》(事例 6-58) ので、仲間との対話で《実際の問題を確実に解決でき》た(事例 6-59)。そして、出された《対策が教学に役立》った(事

例 6-60)。このような対話を通して、‘3人で十分に議論した内容を受け入れやすい’し、‘共通点がある仲間からの対策を取り入れやすい’（事例 6-61）。受講生らは{グループの議論で出た対策が有用だ}と見え、『対話で実際の問題を解決できる』と捉える。また、受講生は{相互に新たな考えを提供する}ことができる（事例 6-62）。《仲間が違う視点から対策を出》し、《自分が見つけられない方法を提供してくれた》と捉える（事例 6-63）。

そうすると、議論の展開とともに、議論の話題が多くなる。

『話題が多くなると、範囲も広がる』

事例 6-64：日本語の先生だから、まず日本語教育について議論するべきだと思ったが、数回後、私の考える範囲が広がった。以前意識しなかった問題が、みんなの議論を通じて問題になった。新しい問題をたくさん発見した。例えば、研修で私達は言葉の力についてや日本語授業から人間関係まで議論した。（受講生翠）

事例 6-65：研修で多くのことを勉強した。賛成できないこともあるが、それらの納得できないことがあるからこそ新たなヒントを得る可能性がある。（受講生箏）

事例 6-66：話題が展開していくにつれて、心も広がった。（受講生縁）

事例 6-67：仕事の面で、私たちも日本語教師なので、互いに助けられる。みんなは違う（教育）段階の日本語先生であり、様々な経験を話し合うことができる。（受講生慶）

事例 6-68：ある日、私のグループはうつ病になった生徒の教育問題から自分の子供の教育問題まで話しあった。家へ帰った後、私は議論したうつ病の問題を妻に話した。（受講生勝）

事例 6-69：以前、気にしなかった問題が、議論を通じて新しい話題になった。（受講生慶）

事例 6-70：彼らが議論した話題は、私が以前知らなかった問題だ。（受講生縁）

事例 6-71：研修の途中で日本へ日本語教師研修に参加しに行った。この研修に戻った後、私は日本で出会ったことや感じたことなど皆と共有した。特に「京都四季」という本を皆に推薦した。これは教授法の本ではなくて、人間の生きることを悟る本だった。もし教育方法だけしか議論しなかったら話題が狭すぎるじゃないか。楽しさがあれば意義もあると思う。（受講生箏）

『話題が多くなると、範囲も広がる』は、{より多くの意見交換ができる}、{もっと広く範囲まで伝える}、{前に気にしなかった問題が議論できる}、{議論範囲が拡張した}からなる。

まず、研修の中に{より多くの意見交換ができる}。受講生は《異なる背景から異なる考えを知》り、《対話により、他者の視点を取り込むことができ、結果として視野が広がる》（事例 6-64）。そして、《意見が一致しない場合、新しい考えを更に生み出せる》。グルー

メンバーを調整することで、《違う仲間から違うヒントを得た》ことに従って(事例 6-66)、『心が広がった』(事例 6-66)。

研修を通じて、《違う仲間との間に違う事例を議論する》ことができる(事例 6-67)。さらに、受講生は『仲間の事例を家族で分ち合う』こともあり(事例 6-68)、{伝える範囲が広が}った。議論を展開するとともに、受講生は以前《気にしなかった問題が新たな課題にな》り(事例 6-69)、『より多くの教学問題に気付いた』。相互に『与えてくれるものは以前知らなかったものだ』(事例 6-70)。メンバーの問題として認知する範囲が次第に拡張し、問題の範囲は《家庭教育まで広が》った(事例 6-68)。受講生等は第 4 回の研修会で仲間に『生き方の本を推薦し』、『楽しさがあれば意義もある』という考えを述べた(事例 6-71)。

そして、受講生は様々な話題を次第に展開していく。自らが出した課題を巡って、よりよい解決策を仲間から得ることができる。

【他者に認めてもらったことで自信がつく】

【他者に認めてもらったことで自信がつく】は『仲間のやり方がいい効果を収める』、{仲間のことと自分のことを比較する}、『仲間に認めてもらったことで自信をとり戻す』から構成される。

『仲間のやり方がいい効果を収める』

事例 6-72：仲間のものをそのまま使えることがある。そして、いい効果を収めることができる。(受講生勝)

事例 6-73：誰かいいアイデアを共有してくれたら、火花がパッと飛ぶように、ヒントが得られた。例えば、等はアイデアが本当に多いから、私にとっては素晴らしいヒントになった。そして、私は、自分の現場でそれらの方法を工夫して、試してみた。(受講生縁)

事例 6-74：縁から断片時間を利用する方法を学んだ。今は、私は毎日一時間半の通勤時間を利用して NHK を聞くようにしている。これはとてもいいと思う。みんなで議論した内容は実用なものだから、これらは細かいアドバイスで、非常によく効く方法だと思う。(受講生寶)

事例 6-75：前回東がくれた方法を自分の授業に試した。確かにいい効果だった。その時、自分の効果を東に報告したい、「ほら、あなたのやり方を実践したら、自分が思ってもいない結果を収めたよ」と。(受講生等)

事例 6-76：相手のやり方を自分の教育現場で実践することは、わざわざやったんじゃない。それは、相手のものが、頭に残っているのだから、自然に思い浮かんで来て、自然にやってみた。本当にいい収穫だった。(受講生縁)

事例 6-77：ある回、私達は日本語作文の問題を議論した。つまり、どのようにいいテーマを決めるかということだった。そして、相互の経験共有を通して、私は自

分なりの方法を考え出した。その後、教育現場に戻った後、もう一度調整してからやってみた。とても役立ったと思う。(受講生翠)

研修で共有した { 仲間のやり方がい効果を取める } ので (事例 6-72)、《仲間のやり方は教学活動を豊かにした》。そして《良い方法とは改善のヒントを与えることである》(事例 6-73)。仲間からの ‘細かいアドバイスが非常に実用的’ なので (事例 6-74)、‘やり方を教えてくれた相手に実践効果を報告したい’ という気持ちにもなった (事例 6-75)。受講生は ‘仲間から新たな勉強方法を学’ び、{ いい経験を共有したため実践できる } と捉える。受講生は各自の現場に戻った後、《議論で出た対策が自然に使える》(事例 6-76)、あるいは《議論で出た対策を調整してから実践する》場合もある (事例 6-77)。

{ 仲間のことと自分のことを比較する }

事例 6-78 : 彼らの日本語生徒の状態を知ってから、自分の日本語生徒の状態と比較する。彼らの教え方を知ってから、自分のやり方と比較する。そして、自分をどのように調整するか、参考にする。これは、私にとって、役立つものだ。(受講生寶)

研修で仲間のことをよく知り合ったことで、{ 仲間のことと自分のことを比較する } ことができる。《仲間の教え方と自分の教え方を比較する》ことや、‘仲間の生徒の状態と自分の生徒の状態を比較する’ こともある (事例 6-78)。

十分な議論を通して、受講生の間にも相互のことをよく理解した。特に、自分の特徴があるやり方を仲間と共有した後、仲間に認められる。

『仲間に認めてもらうことで自信を取り戻す』

事例 6-79 : あるとき、私のやり方が議論の話題になった。(受講生箒)

事例 6-80 : 研修でみんなが私のやり方についていいフィードバックをしてくれたことで、自己肯定ができた。自分のやり方を他者に認めてもらえるとは思わなかったから。(受講生寶)

事例 6-81 : 実は、私のやり方に彼らがこんなに興味を持っているなんて思わなかった。その後、彼らは私にあれこれを聞ききたのは、本当に驚きであり嬉しかった。(受講生箒)

事例 6-82 : このような共有を通して、自分の授業に対して新たな認識があることができる。自分の言葉で自分のやり方を振り返ることが、私にとって、新たな体験だった。(受講生寶)

事例 6-83 : 講師は真剣に私のことが聞いて、(一般的な受講者が講師に質問をする研修とは) 逆に私にやり方を尋ねる。(受講生箒)

議論の中に、受講生《自分のやり方が話題になる》場合がある (事例 6-79)。自分のやり方を仲間に共有している時、自らの教え方を《仲間に認めてもらえるとは思わなかった》(事例 6-80)。「他者から教え方を尋ねられる」ことで (事例 6-81)、自分の自信も取り戻した。また、受講生らは自分の事例を他者と《共有している時、自分のやり方も振り返っ

てみる》(事例 6-82)。「講師が逆に受講生にやり方を尋ねる」(事例 6-83) ということは更に受講生に自身に自信をつけることになった。

このように、仲間のやり方は受講生に大きなヒントを与え、多くの新たな認識が生成させた。そして、この生じた認識は受講生各自の現場に影響をもたらして、多様な教育実践が出てくる。

⑤【認識の変化による教育実践の変化】

このカテゴリーは1個の小グループ『主体的に考えるようになる』と、1個の中グループ[自分の不足に気づき、反省を始める]と、2個の小グループ『仕事・生き方に対する見方が変わってくる』、[教育現場における実践の変化]から構成される。

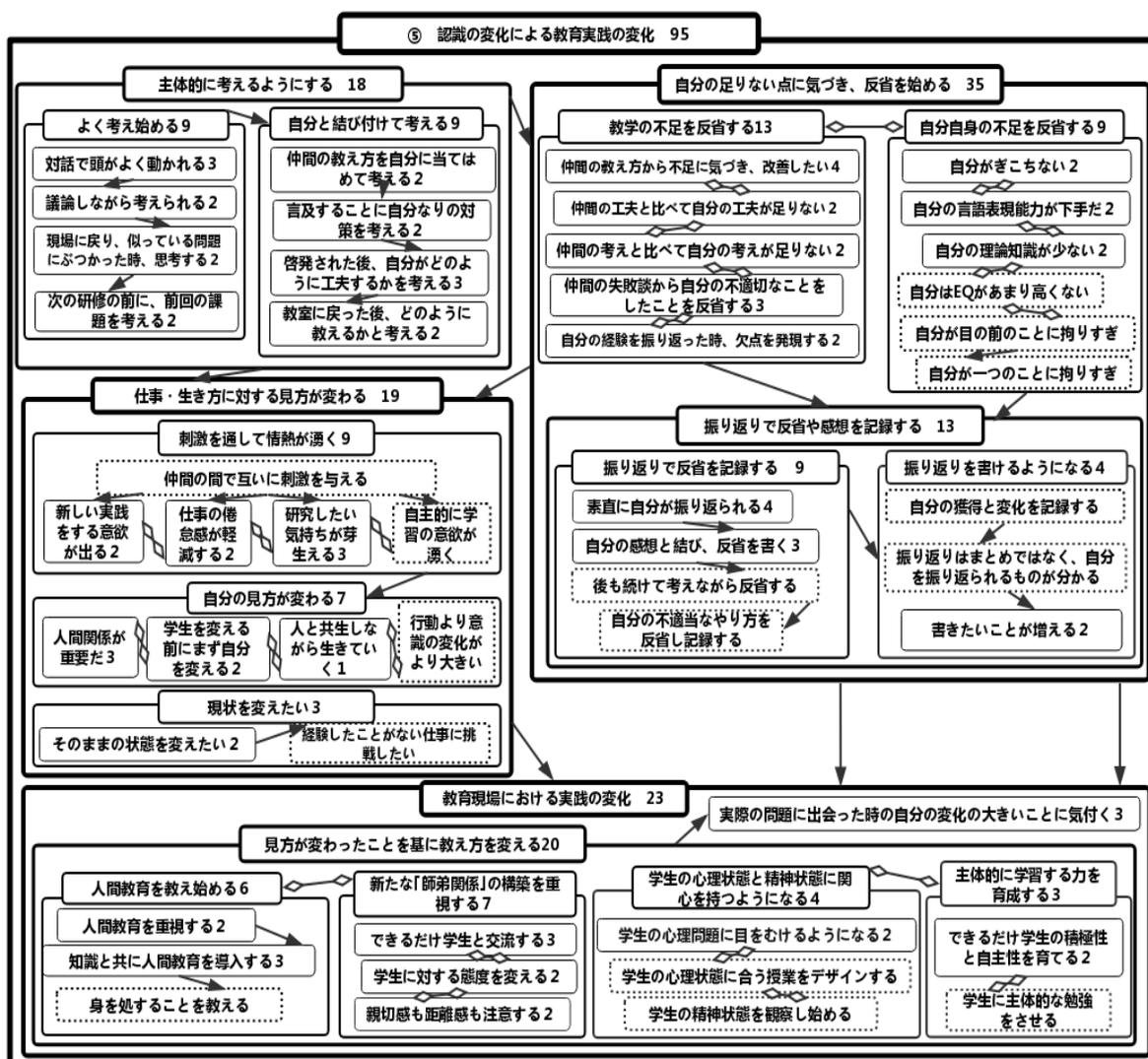


図 6.6 認識の変化による教育実践の変化

『主体的に考えるようになる』

事例 6-84: 研修が終わった時には毎回、また頭をよく使ったと感じた。この研修は、

議論しながら考えることを促し、特にそれは目的がある思考だと思う。皆も同じような感覚をもっているようだった。で、教師としての共通性でしょうか。特に、中学校の先生の話聞くことで、自分がどう教えればいいかをよく考えるようになった。(受講生勝)

事例 6-85：実は、十回の研修が全て終わった後で考え始めるわけではない。議論中、問題に気づいてから、グループで話し合いながら考えた。特に、聞いている時により多くのことを考えた。つまり、議論に参加している過程と、研修後も続けて考えるということだ。(受講生箏)

事例 6-86：私は次の研修の前に、授業や生徒と触れ合うような時に、議論した問題でぶつかったことや類似点があったとき、前回の課題をもう一度考え直したこともある。(受講生慶)

事例 6-87：私達の研修では、毎週話題を議論した後に、必ずヒントがもらえる。それで、自分で問題を考えるようになる。人によって解決策が違うので、どうすればいいか、自分で考える必要がある。箏が誕生日を利用して生徒と親しくなったという方法を聞いたあと、私も自分の生徒のために何かをしなければならないと思った。(受講生縁)

『主体的に考えるようになる』は、{物事を深く考えるようになる}と{自分と結び付けて考える}からなる。

受講生は研修の《対話で頭がよく動いた》と捉え、《議論しながら考える》ことができる(事例 6-84)。各自の《現場に戻り、似ている問題をぶつかった時、思考する》ようになる(事例 6-85)。そして、《次の研修の前に、前回の課題を考える》こともある(事例 6-86)。受講生は{よく考え始め}、更に{自分と結び付けて考え}るようになった。例えば、《仲間の事例を自分に当てはめて考え》、《自分なりの対策を考えて述べる》。《啓発された後、自分がどのように工夫するかを考え》、《教室に戻った後、どのように教えるかも考える》ようになった(事例 6-87)。

受講生は自分と結びつけて考えることで、自分自身の足りない点に気づき、自己を繰り返し、反省を始める。

[自分に足りない点に気づき、反省を始める]

このグループは{教学の不足を反省する}、{自分自身の不足を反省する}、『振り返りで反省や感想を記録する』からなる。

{教学の不足を反省する}

事例 6-88：研修中、箏の授業のたくさんのアイデアを聞いてから、自分は彼女とかなりの差があると気づいた。彼女は生徒のために、自分の授業のために、よく考えているが、私もよく考えるべきだと思った。以前は自分自身に満足していた

が、まだ不足していると感じた。(受講生慶)

事例 6-89: 生徒が自分の話をよく覚えているという事例を聞いて、とても羨ましかった。その時、私の生徒はなぜ私の話を無視するのかを反省した。自分の工夫にまだ不足などところがあると気付いた。(受講生慶)

事例 6-90: ある回で、慶は生徒に生徒が受け入れられないことを言ったので、彼女とこの生徒との関係がよくなかったという話をした。その話を聞いて、自分も同じ言葉を言ったことがあると気付いた。これから、このことに気をつけなければならないと思った。ひどい話は生徒にショックを与えるかもしれないので、生徒に対して感情的になってはいけないと思う。しかし、他人の経験談を聞いてから、自分のやり方を意識していなかったことに気づいた。とにかく、研修を通して、これから自己を改善すべきところがたくさんあると感じた。(受講生寶)

受講生は仲間のことを自分に対照することで、[自分に足りない点に気づき、反省を始め]た(事例 6-88)。《仲間の教え方から自分の不足に気づき、改善したい》、《仲間の工夫と比べて自分の工夫が足りない》(事例 6-89)、《仲間の考えと比べて自分の考えが足りない》、《仲間の失敗談から自分が同じ不適切なことをしたことを反省する》、《自分の経験を振り返って、欠点を発見する》、{教学の不足を反省する}という反省したところがある(事例 6-90)。以前は自分自身に満足していたが、まだ不足していると感じるようになった。

{自分自身の不足を反省する}

事例 6-91: みんなと交流してから、自分は人と付き合う時、人当たりが良くないと気付いた。(私は) 他者より EQ が低い人間だ。(受講生翠)

事例 6-92: メンバーたちは交流している時、格好良くて、言語の表現力もよかった。私にはその言語能力が欠けているので、彼らに見習いたいと思った。(受講生勝)

事例 6-93: 大学の先生と交流したあと、我々中学校の教師は目の前のことに拘りすぎると感じた。それに、落ち着いて本を読んだり、研究したりする時間が少なく、理論知識も不足していると感じた。(受講生翠)

また、教育現場への反省だけではなく、{自分自身の不足を反省する} ことも出ている。《自分がぎこちない》(事例 6-91)、《自分の言語表現能力が下手だ》(事例 6-92)、《自分の理論知識が足りない》、‘自分は EQ があまり高くない’、‘目の前のことに拘りすぎ’、‘一つのことを拘りすぎ’ するなどである(事例 6-93)。

そして、研修で生じた反省や感想したものを頭に残しただけではなく、受講生は振り返りを通して、自分に影響を与えるところをすべて文字で記録するようになった。

『振り返りで反省や感想を記録する』

事例 6-94: 毎回研修で議論した話題を家へ帰る途中に考えるようになった。家へ戻った後、すぐ感想や気づいた事などを振り返りに書いた。実は小学校の先生として、いつも自分を反省するものを書いていたが、それは、自分の足りないところ

だ。この振り返りは反省文と違う。いわゆる自分のことを振り返ってみることだ。リアル自分を見られるものだ。(受講生勝)

事例 6-95: 振り返りを書く時に、自己を反省することをたくさん書く。例えば、いつも携帯を弄ることのため、生徒を叱ったこと。しかし、自分のことを考えると、な一日中暇があったら、スマホを弄ってばかりだ。(受講生翠)

事例 6-96: 私の振り返りには、研修を通して何を得たか、どんなところを変化したかななどを記録する。毎回の研修のまとめではない。(受講生箏)

事例 6-97: 実は、最初に振り返りをどのように書けばいいかわからなかったが、だんだんより多くのことを振り返りに書きたくなった。(受講生縁)

そして、受講生は『振り返りで反省や感想を記録する』は、{振り返りで反省を記録する} と {振り返りを書けるようになる} からなる。

振り返りを通じて、《素直に自分が振り返られる》(事例 6-94)。《自分の感想と結びつけて、反省を書》いて、‘後でも続けて考えながら反省した’ や ‘自分の不適切なやり方を反省し記録した’ (事例 6-95)。そして、{振り返りが書けるようになる}。また、振り返りについての認識も変わった。これは自分の反省だけではなく、‘自分の獲得と変化も記録する’ もであり、‘振り返りはまとめではなく、自分を振り返られるものだ’ と捉えるようになった (事例 6-96)。そして、《書きたいことが増え》ていく (事例 6-97)。

このような一連の思考活動を通して、受講生は仕事や生き方に対する見方が変わってきた。

『仕事・生き方に対する見方が変わる』

事例 6-98: 自分の人生はこのままでいいかもしれないと以前に思っていた。自分の生活状態を変えようとは思わなかった。ところが、この研修で皆さんの積極的な姿勢を見たら、自分だけ足踏み状態ではよくない、こはむしろ後退ではないかと思うようになった。とにかく、たくさんの刺激を受けた。人生は「魚の釜中に遊ぶが如し」といったように、危険にぶつかった時に反応しても、すでに遅い。(受講生翠)

事例 6-99: 研修を通して、自分が卒業したばかりの時の意気込みを見つけられた。研修後、仕事にやる気満々の気持ちが戻った。そうでなければ、変わらぬ職場に居続け、教科書も数十年が変わらない、情熱が冷めてしまったのだ。(受講生慶)

事例 6-100: 私はもう十年間働いていて、本当に倦怠感を感じている。このような朝九晩五の状態ですら定年まで過ごせばいいじゃない。でも、実は心の中ではそうなりたくないと思っている。みんなも倦怠感があっても、各自に輝きを持っている。その輝きは私を励ましてくれるので、主体的に学習することができる。(受講生縁)

事例 6-101: わたしたちのような日本語学科は、日本語を研究するだけで十分で、

他の学科と付き合う必要がないと以前は思っていた。教え方でも自分が好きなやり方をするようにしていた。一日中、他の学科の先生と話さないままで、過ごすこともできる。この十数年間で、私は無意味に過ごしていた。この状態を変えるべきだと思った！まず、意識上に変化があれば、行動上にも変化をもたらせることができる。自分が変わらずにいると、生徒を変えることも期待できない。(受講生翠)

事例 6-102：今も、周りの人、例えば、私の夫だが、何かの生活習慣を改変させるという要求をしない。実は、それぞれ人は自分の生き方を持っている。講師栄が言ったように、人と共生しながら生きていくのがいいと思う。(受講生箏)

事例 6-103：みんながクラス担任を担当していることを聞いて、私もクラス担任の仕事に挑戦してみたいと思った。(受講生翠)

このグループは、{刺激を通して情熱が湧く}と{自分の見方が変わる}と{今までの状態を変えたい}からなる。

交流で‘仲間の中で互いに刺激を与え’たことで(事例 6-98)、受講生は《仕事の倦怠感が軽減し》(事例 6-99)、《新しい実践をする意欲が湧》いた。また、《研究したい気持ちが芽生え》、《自主的に学習意欲も湧》いた(事例 6-100)。こんな熱意を持っている。そのため、仲間との間で刺激の重要性を気づき、{自分の見方が変わ}った。受講生は《人間関係が重要だ》と捉え、《人と共生しながら生きていく》(事例 6-102)と認識した。自分を知る⇒相手を知るは、自分を大切にする・相手を大切にするつながり、共生の基礎となるという考え方が生じた。よって、‘行動より意識の変化がより大きい’ことに気づき、《生徒を変える前にまず自分を変える》(事例 6-101)という気持ちが生まれた。そして、{今までの状態を変えたい}という願いが出た。受講生は自分の《現状を変えたい》とあって、‘経験したことがない仕事に挑戦したい’という考えが生まれた(事例 6-103)。

事例 6-104：(前と比べて、)今の私は生徒に自分の経験や失敗談などを話し始めるようになった。彼らとの交流がもっと重要だと思い、前より人間教育を重視していく。生徒の役に立つなら、一言でもいいと思う(受講生寶)。

事例 6-105：教師になってから6、7年間だが、生徒との交流が本当に少ないんだ。いつも自分の考え通りに実践をやった。生徒の話は無駄だと思っていた。しかし、今、交流は必要があると感じている。現場でできるだけ生徒と多く話し合うようになった(受講生勝)。

事例 6-106：私の生徒に対する態度も変わった。以前は、先生が生徒を強く叱るべきだと思っていたが、いまは、教師から生徒への暖かい言葉が必要だと思う(受講生翠)。

事例 6-107：寶先生のアドバイスを聞いて、生徒に、特に高校生には、親切感も距離感にも注意しなければならないと思う(受講生慶)。

事例 6-108：今の私は授業で知識だけでなく、子供の心理も重視するようになった。小学生の遊び好きの心理を利用して授業をすることだ（受講生勝）。

事例 6-109：慶先生からうつ病にかかった生徒のことを聞いたあと、私も自分の周りにいる生徒や同僚の子供の精神状態を観察し始めた。うつ病はどれほどの子供に影響しているのかを知りたかったのだ（受講生勝）。

事例 6-110：このようなボトムアップ型の研修を通して、自分なりの能力に気付いた。それで、生徒の学習に対する主体性も重視していくようになった。（受講生箏）

事例 6-111：私は自分のクラスで生徒に主体的に勉強させるために、「勉強ペア」という実践を試した。生徒は自分の力で問題を解決することができる（受講生慶）。

事例 6-112：私が得たものは、研修で議論した内容だけではなく、その後の実践から得た獲得で、こちらの方がもっと多かった。それは、毎回少しずつ蓄積されていったからだと思う。教学と生活に影響を与えた変化だと思う。知らず知らずのうちに、目に見えない変化と影響があったのだろう（受講生縁）。

この変化は[教育現場における実践の変化]をもたらした。[教育現場における実践の変化]は『見方が変わったことを基に教え方を変える』と1個の小グループ‘実際の問題に出会った時、自分のもっと多い変化に気付く} からなる。

『見方が変わったことを基に教え方を変える』には、《人間教育を重視する》、《知識と共に人間教育を導入する》、‘身を処することを教える’などの{人間教育を教え始める}（事例 6-104）。または、{新たな師弟関係の構築を重視}していく。その中、《できるだけ生徒と交流する》（事例 6-105）、《生徒に対する態度を変える》（事例 6-106）、《親切感も距離感も注意する》（事例 6-107）という変化がある。

そして、{生徒の心理状態を精神状態に関心を持つようにな}った。各自の現場に戻った後、受講生らは《生徒の心理問題に目を向けるようになる》、‘生徒の心理状態に適合する授業をデザインする’（事例 6-108）、‘生徒の精神状態を観察し始める’という変化がある（事例 6-109）。そして、{主体的に学習する力を育成する}ことを重視するようになり（事例 6-110）、《生徒の積極性と自主性を育て》ることに注力し、‘生徒に主体的な勉強をさせる’実践を試行し始めた（事例 6-111）。それらの変化の他に、受講生は《実際の問題に出会った時の自分の変化の大きいことに気付》いた（事例 6-112）。

これらの変化から見ると、受講生らは知識単一的なスキルだけ重視するのではなく、注目されていることが多様化してきている。また、知らずのうちに仕事や生活の面にもよい変化が起きている。受講生らは自分の問題やニーズを出発点として、目標に向かって模索しながら多様な対策や経験を獲得したことが窺われる。

6.5.2 考察

(1) 異なる教育段階に属する教師たちが横につながることができる場

以上の結果から見ると、小学校、中学校、高校、大学の四つの教育段階で働く教師たちが一つの場に集まって一つの研修をすることで、対話をより促し成果を上げたことがわかる。受講生ら、それに講師たちは教育の異なる段階から参加した日本語教師なので、自分の教育分野だけ熟知していた状況から、この研修を通して、多方面から深く知ることができ、自分と違う分野に対する認識が広がったことが窺われる。研修の話題は教育に留まらず、人間関係、育児、人生観まで議論するため、多角的な視点から既存の実践知を拡大することができる。

また、参加者が議論を進める過程にあって、仲間の多様なことに触発され、仲間への理解が芽生え、お互いに共感できるようになる。そして、互いに理解を深めた上に、参加者は「対話的問題提起学習」を通して、最初のただの知り合いから一歩進み、同じ立場で理解し合うことのできる感覚を得ることができた。池田・館岡（2007：5）は、「グローバル社会における日本語教育という位置づけのもとに、その構成員となる多文化背景の者同士の『対等』さを認め合い、互いを理解し合うために『対話』を重ね、対話の中から『創造』を生み出すものである」という理解を打ち出している。このような対等的な自己開示の交流によって、ほかの受講生らへの理解を呼び、お互いに情報を共有し、メンバー同士の心的距離を縮めることになった。

以上の検討から分かるように、従来の「トップダウン」型講座式研修における受講生らは、日本語の文法知識・運用技術の習得を目指す一つ一つの「孤立実体」（鈴木 2003：48）として、人間における言語活動と切り離された状態をしている。ここでは、受講生らは人間と離して単体で存在するのではなく、対話を通じて新たな枠組みを協働で創り出し、人間的なつながりを深める相互的に学習共同体を構築することができる。

(2) 参加者の間に人間的な繋がりが形成される場

「対話提起問題提起学習」による研修を通じて、参加者は毎回の研修に課題への解決策を探るだけでなく、相互のやりとりで相互に悩みを打ち明けて、気持ちの切り替えための新たな切り口を得た。参加者はこの場に自分の教育現場にぶつかる問題提起を土台にし、実際の対話の展開をとともに、仲間から精神でも心理でも支え合うことができる。参加者たちは研修を通じて共に学び合い、単なる同僚関係を越えた仲間の輪を形成し、お互いの関係は次第に親しくなって、人間的なつながりを得ることができた。

現実の中等教育現場では、子供、その保護者、地域など様々な人間関係を築かなければならない職場環境として、教師が様々な心の病気に陥る危険性が高い（安川 2014）。教師は生徒の問題のある行動によって様々な教育問題を直面していると共に、ストレスを感じ、疲労を覚え、悩みを抱えている。しかし、絶えず専門的能力を追求する「トップダウン」型の教師研修は、教師らの心理状態を無視し、あてどなく続く単調な一本道をねばり強く

追い求めるやり方として、教師の生涯的な成長に適當でないあり方である。

これに反して、受講生らは「対話的問題提起学習」による教師研修で互いに自分自身の考えや事例を気楽に深く交流できたり、切実に考えを表現できたり、交流の時にプレッシャーを感じることなく、楽しくなることが窺われる。前節の結果から見てわかるように、受講生らは交流で他者の経験談に共感をもち、自分が孤立な学習者ではないと認識し、他者と同じ悩みを抱え、同じような困難に直面しつつあることがわかるようになり相互の立場を理解し合うことができる。そのため、このような形式で受講生らの間には支えてくれる信頼関係が築かれ、人間的な繋がりが形作られていく、共に歩む仲間を見つけることができる。

また、「対話的問題提起学習」による教師研修の講師役を担当している参加者は受講生と同じように、テキストと問題を提出し、対等に学び合う対話交流や毎回研修への振り返りなどを共同参画した。その意味では、講師は「参加者」として位置づけられて、「参加者」の一人であると言える。従来の「トップダウン」型教師研修における講師と受講生の間には絶対に教師優位の権利関係との大きな違いである。

そして、必ずしも専門家ではなく、少し先をいく先輩からサポートを受けることで、研修の場を作ることが可能なことが分かった。言語生態学的に考えると、受講生には見えていない関連を講師のサポートの上で、自己との関わりを取り入れることにより、新たな認識を浮かびあがらせることができる。講師らは提示された問題を追いかけながら、そのやり取りの場に立ち会い、お互いの議論を進み深めていく。このような働きかけは受講生に対する自発的に考えさせる議論の土台が作られる。

従来の「トップダウン」型教師研修での「講師」と「受講生」という呼称を使ったが、「ボトムアップ」研修では「講師——受講生」の線引きをせず、講師も対等な姿として参加する。よって、教師トップダウン型研修における受講生と講師の関係よりも柔軟である。受講生と講師が従来の専門家と学習者との上下関係ではなく、並行な関係になっていることが分かった。このような対等的な関係の中で、受講生と講師は相互の気づいた問題を平等に切磋琢磨することができる。

これによって、「対話的問題提起学習」による教師研修で、受講生または講師は議論を噛み合わせながら共に学び合い、持続的な心が通じ合う関係ができ、人間的な繋がりが強くなったと分かる。様々な教育現場の現状から、現職日本語教師の継続的な成長のため、教師同士が繋がりを基づいた研修や支援によって継続的なお互いに支えられることが必要であると考ええる。

(3) 自分の課題を解決しつつ認識の拡張が達成できる場

「対話的問題提起学習」による教師研修では、主催者があらかじめ準備した課題を与えるのではなく、受講生が各自の現場で自分の問題を発見し、その問題を持ち寄って、問題の理解を深め、共に解決策を探ることが促される。このように自分たちが探した問題をテー

マにした研修を行うことは、受講生のニーズに対してよりよく対応でき、実用的な活動であることが分かった。受講生は他者の考えを自分の考えと重ね合わせながら、他者の視点を取り込んで視野を拡張し、教育現場や物事一般に対する固定観念から解放され、教育への認識を新たなものに更新することができることが分かった。

これまでの研修の形態は「トップダウン」型が主流であり、教師の認知的成長に繋がる研修が少ない。曹（2013）は、講義型教師研修は確かに知識や学問の拡充に有効だが、教師の今までの固化した理念の転換には効果が薄いと指摘した。教師の主體的な認識を重視しない場合は、知らず知らずうちに教師らの考え方、思考様式に根付くと考えられる。

従来の単一の「トップダウン」型教師研修と違って、受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修で相互に教え方を共有しながらいいアイデアを学ぶことができる。同時に、他者の経験を自分の経験と重ね合わせながら、教育現場又は物事に対する固定観念が覆された。こうした一連の言語活動を通じて、教育への認識を新たなものに更新することができ、これらの更新した実践知は教育現場と照らし合せ、自身の実践を改めて行った。参加者と仲間の相互作用をなすとき、一連の言語活動を展開とともに、自分を起点にして第一歩を踏み始めた。岡崎敏雄（2009a）によると、想像力とは自己を起点として「自己との関わり」で世界のコト、モノ、人の相互の間に繋がりを捉えていく力である。受講生らは「対話的問題提起学習」を通して、自分の視点から出発点として、相手との言語活動によって、もともとの視点から大きくなり、各自の視野を拡大していくことが窺われる。

前述で示した受講生が語ったように、参加者はそれらの言語活動を踏まえ、過去の自己へ内対話が行われる〈内的言語生態場〉で各自の反省を促し、続いては自己内省を展開していた。それから、いろいろな反省を起こし出させた受講生らは、自己を形作る「反省」から「内省」へ転換することができる。参加者は研修後、振り返りを使って自分の思考・反省・振り返りを記録するようにしていた。思考と反省を内在化にし、振り返りを通して、自他の再認識ができる。

徳井（2007）は、「書く」という行為が自分自身の体験を内省するだけではなく、体験を意義あるものとして言語化することで、消化し内面化するものではないかと述べている。そして、「書く」という行為は自身の内省を促し、実践を客観的に見つめることで整理できるものとして位置づけている。以上の事例によると、参加者は振り返りの有効性や意義を感じたようである。メンバーのやり取りと自分の振り返りによって、自分のやり方や経験を再び細かく見られ、内省を促しながら自身への再認識できる。振り返りは「ボトムアップ」研修の重要な一環として、受講生らのぼんやりとしていたイメージ、あるいは自分の反省したもの、獲得や気持ちを書き表すことによって、自己再認識を育成できる。したがって、メンバーと関わることによって内省を重ねる機会が多くなり、結果的に教師の成長に繋がると考える。

そして、このような〈思考—反省—内省〉の過程を通して、受講生らは主體的に研修に参加し、対話活動のなかでお互いにより刺激を与え、その仕事に向かう原動力を生み出した。

このことを言語生態学と照らし合わせて考えると、この「原動力」の助力とは、「実践生態場」及び「認識生態場」で外的言語と内的言語を使いながら他者との自己内外の対話である。受講生らは対話を展開しつつ積極的に自分を変える意欲を出すこともわかった。池田、朱（2017）は、協働型教師研修には、アイデアを創造したり補完しあうことによって、人と人を繋げることができ、可能性が無限にあると指摘した。「対話的問題提起学習」による教師研修は教師の既に獲得している経験や技術を尊重し、ベテラン教師がいない場合に受講生の主体性と協働性を最大化に発揮できた。日本語教師同士が研修を通じて一つの問題に協働で取り組むことは、主体的な学びでもあることが考えられる。

6.6 研究2のまとめ

本章では、「対話的問題提起学習」による教師研修に参加する受講生の受け止めに明らかにすることを目的として、KJ法を用いて分析した。結果として、本実践において、受講生は各々の教育現場における様々な問題、悩み、関心について語り合いながら、共に「情報を共有できる場」と「仲間と共に学ぶ場」を創った。また、「講師からのサポート」を受けるとともに、各自の「課題を解決することで自信がつき、仕事と生き方に対する「認識の変化による教育実践の変化」を引き起こしたかを明らかにした。異なる教育段階に属する受講生による対話の場を土台にして、自分たちが発見した問題を持ち寄り、講師と受講が対等なやり取りを通じて、自分たちが発見した問題を解決できる場を作った。本研修のようなある地域の異なる教育段階に属する教師による研修は、多様な現場からの教師たちが主体的に参加できる教師研修として展開できる可能性を持っている。すなわち、専門家による規模の大きい研修会でなくても、対話により自分たちの学ぶ場を作り、自律的な教師研修を推し進めることができる点で意義があると考えられる。

続いて第七章では、受講生は各自の現場に戻してから、自分自身にもたらした影響に焦点を当てて、受講生の各自の教育現場でどのように研修で得られたことを活かしているかを探ってみる。

第7章 対話的問題提起学習による研修成果はどのように活かされているか（研究3）

7.1 はじめに

前章では、研修で言語生態の保全ができた受講生たちは「対話的問題提起学習」による教師研修に対して積極的な受け止めをしていたことが分かった。しかし、教師研修の成功において重要なポイントは、その成果が一過性のものに終わらず、如何に研修終了後にも引き継がれるか、である。そこで、本章では、受講生の各自の教育現場での教育活動を中心に、受講生が研修で得られたことをどのように活かしているかを探った研究3を報告する。

7.2 先行研究

第3章で述べた中等教育教師研修に関する先行研究から見ると、中国各地では教師養成の発展に伴い、様々な教師研修が展開されてきていることが分かった。研修担当者は研修現状を確実に改善できるように、異なった視点から異なる研修の利点を探究してきた。しかし、多くの研究は、すでに実施された研修プロジェクトについての経験のまとめと評価であり、教師研修に対する全体的な研究システムはいまだ十分に形成されているとはいえない。特に、研修から各自の現場へ戻った受講教師のその後の実践活動に対する調査・研究は少ない。

中国最大の論文検索サイトである「中国知網」においてテーマ「教師研修」、「フォローアップ」で検索すると、20本の文献が検索される。教師研修の後続調査の意義を強調する研究として、劉応蘭（2013）、戦・于（2015）、劉高福ら（2017）などが挙げられる。これらの研究では教師研修後のフォローアップの重要性や有効性を視点として、研修に関する後続研究がよりよい教師研修の効果を検証することができるかと論じられている。また、受講教師の帰校後の成果の転移を探ったものとして、呉平（2012）、楊柳平（2017）、陳海燕（2017）などがある。3つの研究はともに小中学校における教師研修後の受講教師の状況を巡る実証的な調査研究である。

呉平（2012）は、2010年度J省における中学英語中堅教師研修の実効性を明らかにすることを旨として、質的・量的研究を行った。まず、2011年7月に156人受講教師に対してアンケート調査を行った。調査内容は「教師の職業道徳」「理論知識学習」「教学技能」の3方面における自己評価である。続いて、アンケート調査の結果に基づき、半構造インタビューを援用して、受講教師の勤務校の指導者及び青年教師に対して、受講教師がリーダー的役割を果たしているかどうかについて調査をした。このような自己評価と他者評価を併用することによって、研修による教授能力の向上は確認できたが、奨励制度がないことも要因となって、リーダーとしての役割を発揮する意欲はまだ低いことが分かったとされている。この結果を踏まえて、呉は、教師研修は職場での業務に活かすために行われているはずだが、現実には研修の成果を教育現場で活用するのは難しいと述べ、研修成果を現

場に定着させるためには、職場での行動を改善していくための教師自身の自己意識や教師の主体性が必要になると指摘している。

楊（2017）は、2012年4月にG省の地理学科教師研修会に参加した44名の地理中堅教師を研究対象として、2013年5月に研修の効果についてのアンケート調査を行った。主な調査項目は受講教師の研修後の「職務昇進の有無、公開授業の受賞状況、教学任務の量、研究成果の量、他の教師研修に参加する状況」の5つの部分から構成されている。その結果、一番大きい効果が見られたものは、「教学任務の量」であり、次に「研究成果」、「受賞状況」、「職務昇進」、「続く学習願望」という順であることが分かった。この結果に基づいて、楊は多くの受講者たちは現場に戻ってから、学校で重視され、授業の量が増えていくと同時に科学研究の成果を上げることができているとしている。しかし、楊の研究は研修の後続調査であるが、授業の量が増えた、あるいは研究力が付いたとして成果がまとめられているだけで、その中身については明らかになっていない。例えば、授業がどのように改善されたか、など、リーダーとしての役割といっても、リーダーの役割が何であり、それと研修成果の内容上のつながりは問われていない。つまり、研修で学んだことをどのように活かすことができたのかまではっきりしていない。

研修で学んだことが現場でどのように活かされているかを調べた調査としては梅（2017）がある。梅は、2014年度の「国培計画」による中国中西部農村校長研修プロジェクトを行ってから2年後、研修に参加した150名の受講生にアンケート調査を実施した。考察内容は主に①専門理念と個人素養、②専門知識と能力、③先導者としての役割の3つの領域である。アンケート結果に対してSPSSを使って分析を行ったところ、受講生は指導力、主催者として校内研修、特色あるキャンパス建設、教師の発展への指導、学校の安全管理、科学研究能力及び学校の革新的な発展、校長の専門能力の向上などの方面で優れた率先作用を果たしたことが分かったとしている。梅は、受講生が所属する学校で実際に学科のリーダーとして、他の教師の模範となり指導的役割を果たしているかどうかを調べることに集中している。研修で学んだことが受講生の教師としての成長にどのような影響を与えているかには関心はない。

以上の研修後続に対する調査研究は、すべて研修主催者の視点から作ったアンケート調査または受講生の周囲の人々へのインタビュー調査によって、研修の効果を評価することを目指したものである。また、これらの研究は「トップダウン」型の研修への調査である。受講生個人に対する深い調査がまだ足りない。個人の面而言えば、研修で教師個人の能力発展に与える影響もしくは、教師自身の創造力を探究していないし、教師のそれぞれの生活に与えられた影響はさらに広がっていない。また、これまでの研究の立場は行った教師研修の実効性を出発点にしているが、受講生がどのように創造的に研修で学んだことを自分の実際の現場に活用するかを考察する研究はまだ現れていない。

教師の成長とは、研修が終わった後の研究成果や理論知識を把握することだけではなく、更に受講教師が研修後も長期にわたって研修で学んだことを現場に創造的に応用できるか

どうかも重要なのである。つまり、受講生が研修終了後、研修で習った知識や技能をよく理解するだけでなく、理論から実践への転換、または新しい実践などについて知ること重要である。最も重要なのは受講生が研修で身につけた知識技能を如何に内面化し、それぞれの教育現場でどのように「一を聞いて十をする」能力を発揮していけるような異なる現場での有効な実践を実現することと考える。

そこで、本研究では、研修終了1年後に「対話的問題提起学習」による教師研修を受けた受講教師への半構造インタビューを通して、受講教師が研修で得たことをそれぞれの現場でどのように活用しているかを調べることにした。

7.3 研究課題

本研究では、「対話的問題提起学習」による教師研修終了の1年間、受講教師は各自の現場や生活で活用現状を明らかにすることを目的として、以下の研究課題を設けた。

研究課題：研修を終了した1年後の時点で、本研修が受講生各自の教育現場や生活の面でどのように活かされているか。

7.4 研究方法

研修を実践してから1年後、2019年3月に6名の受講生に半構造化インタビューを行った。研究2の結果を踏まえ、受講生に焦点を当てて行った調査のため、3名の講師に対するインタビューは行わなかった。インタビューの質問項目は、「在研修结束之后这一年的时间里、研修当中所得到的收获对你的工作和生活有哪些影响呢？」¹⁶と設定した。インタビューは、1人につき、最少45分間、最長104分間、平均して1時間程度である。6名の受講生の承諾を得て録音し、文字起こししたインタビュー内容をデータとして用いる。分析はKJ法（川喜田1996）の手法を用いて質的に分析する。受講生は各自の現場で研修成果について様々な活かし方をしており、それらの全体的な関連性を明らかにするために、KJ法が適当な手法だと考える。

7.5 結果と考察

7.5.1 結果

インタビューによる文字化したデータから、106個のラベルを抽出した。分類・整理を経て、最後に7段階まで5つのグループに編成した。各カテゴリーの関連性がよく見えるように、簡略図を作成した。以下、簡略図を踏まえ、ストーリーラインを述べる。なお、シンボルマークを【】、単独カードを‘、1段階から6段階の表札をそれぞれ“”、《》、{}、『』、[]、[]で表示する。

¹⁶ 質問項目の日本語訳：研修終了後の一年間に、研修で得た収穫があなたの仕事または生活において、どんな影響を与えましたか？

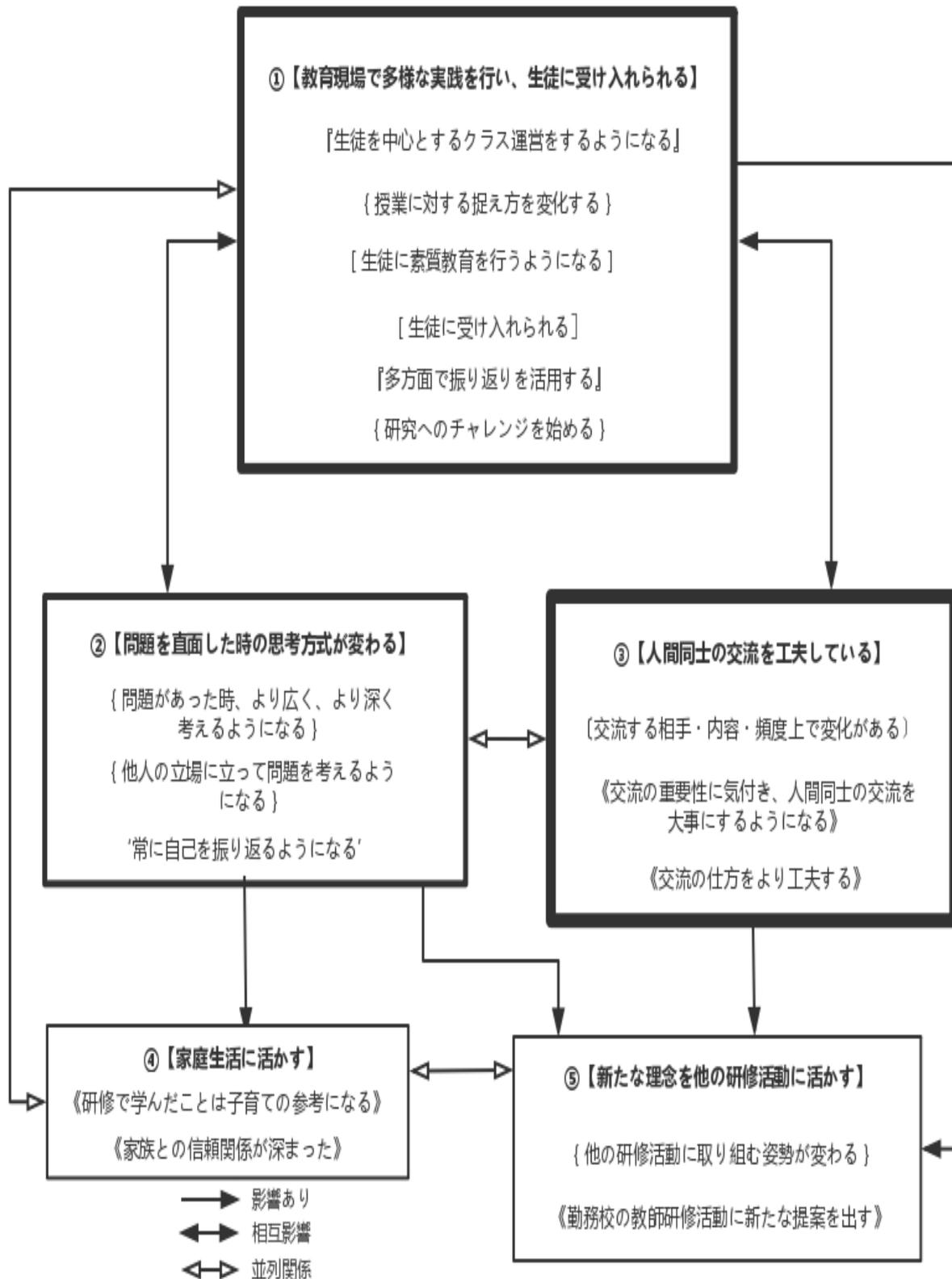


図 7.1 受講生は各自の現場や生活での活用（簡略図）

以下に詳細に述べるように、受講生は各自の現場に戻って1年間の研修参加が自分自身にもたらした影響として、①【教育現場で多様な実践を行い、生徒に受け入れられる】、②【問題に直面している時の思考方式が変わる】、③【人間同士の交流を工夫している】④【家

庭生活に活かす】⑤【新たな理念を他の研修活動に活かす】を挙げている。

受講生は研修で得られたことを教育現場と照らし合わせ、自分なりに様々な実践を行った。まず、以前の生徒に指示を与えるやり方に代えて、各自に現場で『生徒を中心とするクラス運営をするようにな』った。受講生は{授業に対する捉え方を変化}させたため、授業で知識を教えるだけでなく、倫理を重視する教育、社会を知る教育、職業教育など、[生徒に素質教育を行うようにな]った。しかも、これらの新しい実践は[生徒に受け入れられ]た。それに、研修で振り返りを書いた経験から、受講生は振り返りの価値を実感していたので、自分も現場で『多方面で振り返りを活用する』ようになった。同時に、様々な授業実践を試すことで、受講生は自分の実践に対する意欲が高まり、{研究へのチャレンジを始める}ようになった。

教育現場での実践に限らず、生活の面にも大きな変化が見られた。行動面だけでなく、思考の面においての変化も出てきた。受講生は【問題に直面した時の思考方式が変わった】。教育現場や生活の面で{問題があった時、より広く、よく深く考えるようにな}った。また、自分を中心に考える以前の姿勢を変えて、{他人の立場に立って問題を考えるようにな}った。さらに‘常に自己を振り返るようにな’って、振り返りを習慣化した。

受講生は、現場に戻った後、他者と交流することを重視し、【人間同士の交流を工夫している】ことを自覚している。具体的な表現では、[交流する相手・内容・頻度の上で変化が起きた]ことである。このような交流活動を通して、受講生は《交流の重要性に気づき、人間同士の交流を大事にするようにな》り、《交流の仕方をより工夫する》ようになった。これらの影響も受講生の生活に浸透し、【家庭生活に活かす】ことも生じてきた。受講生の間で深く議論を展開するようになり、話題が家庭教育にまで広がった。そして、《研修で学んだことは子育ての参考になる》ところがあった。または、交流の重要性に気づき、家族との交流が密になり、《家族との信頼関係が深まった》。

このように、受講生は教育現場を含めて、生活の面全般におけるより良い変化を実感し、今度の研修を高く評価していることが分かる。そして、受講生は{他の研修活動に取り組む姿勢が変わ}ったと同時に、《勤務校の教師研修活動に新たな提案を出》したりして、【新たな理念を他の教育研修活動に活かす】ことにも積極的であることが窺われる。

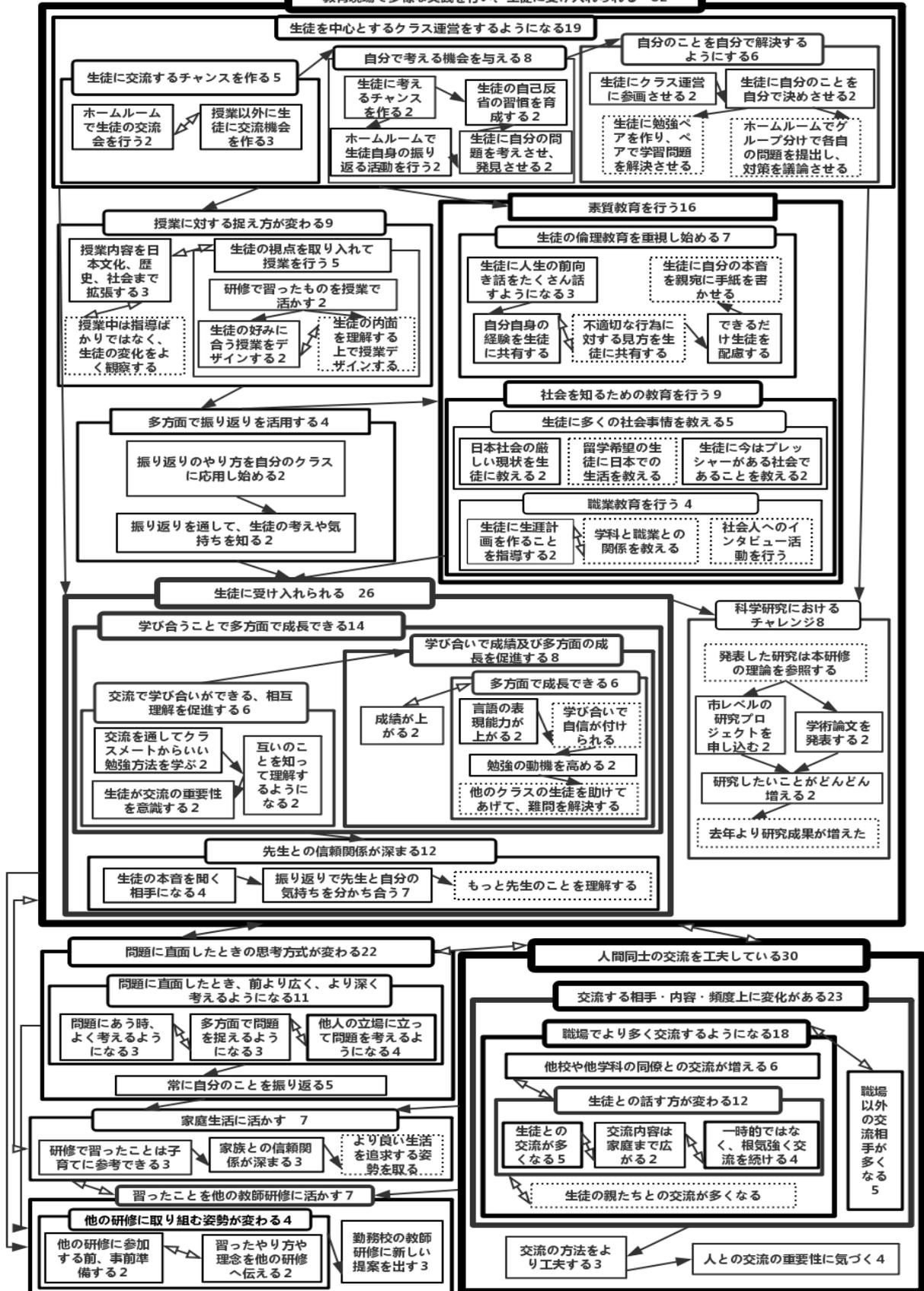


図 7.2 受講生は各自の現場や生活での活用 (全体図)

①〔教育現場で多様な実践を行い、生徒に受け入れられる〕

このカテゴリーは、2個の中グループ『生徒を中心とするクラス運営をするようになる』と『授業に対する捉え方が変わるようになる』、2個の大グループ〔生徒に素質教育を行うようになる〕と〔生徒に受け入れられる〕、2個の小グループ〔多方面で振り返りを活用する〕と〔研究におけるチャレンジ〕から構成される。

『生徒を中心とするクラス運営をするようになる』

このグループは3個の中グループ〔生徒間に交流するチャンスを作ってあげる〕、〔生徒に自分で考える機会を与える〕、〔生徒に自分のことを自分で解決するようにする〕からなる。受講教師は、このような完全な「ボトムアップ」型の教師研修に主体的に参画したことで、自分の直面する各自の教室に合わせて捉え直し、自分の現場で生徒を中心とする様々な実践を試した。

{生徒間で交流するチャンスを作る}

事例 7-1：ホームルームで一つ的话题を決め、生徒同士で交流させ、他人の考え方や見方を理解する。(受講生慶)

事例 7-2：生徒たちは高校三年生のそれぞれのクラスから来ているし、日本に留学する目的も違うので、交流することは勿論、回数も増やさなければならないと思う。自習時間を使って交流会を行う。(受講生寶)

事例 7-3：生徒同士での交流は必要だと思う。今は週に一回、時間をもうけ生徒に自ら交流させる。自習時間を利用して、日本語コーナー形式で数人のグループを組み、自分の考え、日本に行く目的、どんな予定があるかなどについて話をさせる。生徒は積極的に取り組んでいる。(受講生箒)

受講教師たちは「対話的問題提起学習」による教師研修を通して、「対話」の重要性に気付いた。そして、現場へ戻った後、自分の教室の現状を把握しながら交流活動を取り入れる実践を始めた。受講教師は各自の教室に〔生徒間に交流するチャンスを作ってあげ〕た。中等教育段階でよく行っている活動としての《ホームルームを通して、生徒の交流会を行った》。具体的には、ホームルームで一つ的话题を巡って、生徒に自由に各自の見方を話させ、相互の見方や考えについて理解を深めた(事例 7-1)。または、自習や日本語コーナーなど時間を利用し、できるだけ《授業以外に生徒に交流機会を作る》。留学クラスの担当者である受講生の寶は、自習時間で日本へ留学目的についての交流会を行い(事例 7-2)、中学校一年生のクラス担当者受講生の箒は、日本語コーナーという形式を参考にして、日本語勉強の目的や将来のプランなどを中心にする交流会を行った(事例 7-3)。これらの実践は、「交流会」という形式を取り入れるだけではなく、異なる教育現場の特徴に合った活動に見える。

{自分で考える機会を与える}

事例 7-4：週 1 回のホームルームを利用して、自分自身をふりかえ、反省させる。

(受講生縁)

事例 7-5：生徒たちの自分を振り返る習慣を育成し、なぜしなかったのか、どうすべきか、どんなことが自分に影響したか、現状をどのように調整するかなどを反省させる。(受講生慶)

事例 7-6：家庭教育には干渉できないが、学校教育を通して、自ら自分のことをよく考え、自分の問題を意識させることが教師としての私の役割だと思う。(受講生翠)

事例 7-7：生徒たちを観察し、強制的ではなく、自ら思考することを育成する。授業でもなるべく思考のチャンスをたくさん与える。(受講生勝)

いろいろな交流活動を行うことによって、生徒たちは自分で考えるようになった。そして、受講教師は多様な交流活動を踏まえ、{生徒に自分で考える機会を与える} 活動を行った。中学校の受講生の縁は交流活動と結びつけ、週 1 回の《ホームルームで生徒自身を振り返る活動を行》った(事例 7-4)。高校の受講生の慶は、いくつか質問を設け、生徒に自問自答させ、《生徒の自己を振り返る習慣を育成する》ようにする(事例 7-5)。高 3 クラス担任の受講生の翠は、高 3 の生徒の主体性を気づき、教師の助けで《生徒に自分の問題を考え、発見させる》能力を育てた(事例 7-6)。小学校の受講生の勝は授業で知識を教える前に、小学生にいくつの問題点を先に自分でよく考えさせ、《授業で生徒に考えるチャンスを作》った。以上の事例から見ると、受講教師たちは思考活動を通して、生徒の学習する力を自ら育てていく実践を積極的に推し進めている。

{自分のことを自分で解決するようにさせる}

事例 7-8：今、私のやり方が前より生徒に任せるようになって、クラスのことについては、生徒たちに参加させ、生徒同士で決めるようにしている。(受講生寶)

事例 7-9：今生徒と一緒にクラスのルールや規定を決める。生徒が自分たちで決めることのメリットは、彼らが自分のことを(他人より)もっと知ってるし、ちゃんと守ることができることだ。なぜならこれは彼ら自身が認めたルールだから。(受講生翠)

事例 7-10：研修からヒントを得て、ペア学習を実践に導入した。互いに質疑応答し、助け合ってもらった。(受講生慶)

事例 7-11：ホームルームで生徒自身の問題を自ら分析させ、自分の悩みを言わせ、グループで解決策を探る。各グループに小さい黒板を渡し、問題点を 3 つ取り上げ、生徒同士の話し合いで解決策を探る。(受講生箏)。

生徒が自分自身の問題による多様な交流や思考を取り入れる活動を展開しつつ、受講教師は次第に生徒の交流や思考を通して問題解決を図る実践に移し、{生徒に自分のことを自

分で解決するようにさせる}。受講教師は以前より生徒のことに注意を傾け、学校で《生徒に自分のことを自分で決めさせる》(事例 7-8)、そして、生徒にクラスのルールなどの《クラス運営を参画させる》(事例 7-9)。したがって、生徒がクラスでの主体的な地位に戻ることができると考えられる。勉強上の難問について、教師に頼る習慣の代わりに、‘生徒に勉強ペアを作り、ペアで学習問題を解決させる’ (事例 7-10)。または、‘ホームルームでグループを分けて各自の問題を提出し、対策を議論する’ 活動などを行った (事例 7-11)。そうした実践により、生徒は自分の今の学習のあり方を捉え直し、自分の問題点或いは優れた点を発見し、自分なりに考えたり改善したりする対策を出していく。

『授業に対する捉え方が変わる』

このグループは、1 個の小グループ《授業内容を日本文化、歴史、社会まで拡張する》、1 個の中グループ {生徒の視点を取り入れて授業を行う}、1 個の単独カード ‘授業中に教えばかりではなく、生徒の変化をよく観察する’ からなる。

事例 7-12: 授業をする時、なるべく日本文化を取り入れるようにする。みんな関連があるから、文化を導入することで学習者は興味を感じるでしょう! 少なくとも、もっと聞きたがるでしょう。(受講生翠)。

事例 7-13: 今の授業ではよく動画を見せる。日本のニュースや元号の変更、社会の出来事などを見せる。(受講生寶)。

事例 7-14: 歴史、文化、社会知識関連の内容を取り扱う授業こそが有意義であると思われる。(受講生勝)。

事例 7-15: 前は毎日の知識を教えることだけに興味を持っていた。今は生徒の立場に立って多くの楽しい授業活動を取り入れるようにしている (受講生寶)。

事例 7-16: 勝先生の小学生に対するやり方を参考にして、生徒にあわせる。高校生に対しても、合わせなければならない。生徒の好みで授業デザインをしたら、より良い学習を促すことができた。(受講生慶)。

事例 7-17: 勝先生のように、生徒の内面を理解した上で授業をデザインした。例えば、高校三年生の生徒は大学受験のストレスが大きいため、この時期、授業内容と関連付けた気軽な話題を取り入れることが効果的だった。(受講生翠)。

事例 7-18: 今グループにわかれて、科学の授業を行っている。実験の時、指導しないで、まずは自分でやらせる。その際に、生徒の目つき、身振り、表情をよく観察し、彼らの反応や変化に気付くようになった。(受講生勝)。

このように、教育現場における生徒の主体性が注目されるようになってきた結果、受講教師は自分の日本語授業のやり方を見直し、『授業に対する捉え方が変わるようになった』。研修を通して、周りの情報と知識との繋がりを認識したことで、生徒の視野がもっと広がるようになり、受講教師は《授業内容を日本文化、歴史、社会まで拡張》した (事例 7-12、7-13、7-14)。受講教師は単に教授技術のあるべき方法のみを考慮するのではなく、生徒の

状況に応じる手段を採用するようになった。授業で「生徒の視点を取り入れて授業を行った（事例 7-15）、具体的に、「生徒の好みに合う授業をデザインする」（事例 7-16）、‘生徒の内面を理解した上で授業をデザインする’（事例 7-17）ことがある。また、他の受講生の実践が大変参考になり、これからの授業に生かしたいものが多くあった。受講教師は研修で分かち合った仲間の教え方を自分の教室に合わせて、「研修で習ったものを授業で活かした（事例 7-16、事例 7-17）。受講教師の授業を設計する出発点は「どのように知識をよく伝達するか」から「どのように生徒の状況に合わせるか」へ移し、教育現場の現象の複雑さや生徒の多様性が考えられるようになっていく。これらの考えを自分の現場で実践しつつ、‘授業中に教えるばかりではなく、生徒の表情や状態をよく観察し’ながら改善していく（事例 7-18）。授業で教師が直接的にどのようにやるべきかを教えずに、生徒が自分でやり方や結果の考察を考えなければならない。その時、生徒は自立的に思案することに慣れるようになったことが窺われる。

{多方面で振り返りを活用する}

このグループは2個の小グループ《振り返りのやり方を自分のクラスに応用し始める》と《振り返りを通して、生徒の考えや気持ちを知る》からなる。

事例 7-19：毎日生徒に字数の制限がない振り返りを書かせる。内容は自由で、例えば、今日の気持ち、やったこと、学んだこと、悩みなどなんでも良い。また、その振り返りの下に、私の感想や意見を書く。生徒たちは私からの返事を確認し、とても喜んで、出された宿題を楽しみながら、今日はどんなコメントがあるかを楽しみにしている。（受講生 箒）。

事例 7-20：私は研修の「振り返り」を通して、毎週生徒に「週記」という振り返りを書かせる。つまり、一週間の間に、自分の進歩、考え、感動したことなどを記録させている（受講生 翠）。

事例 7-21：生徒と交流することは一方的で、彼らが書いたこととまた違う。実は、生徒は言いにくいことを、書くことで表すことができる（受講生 縁）。

事例 7-22：私は振り返りを通して、生徒の本音を知ることができる。生徒の両親とのかかわり、恋愛話から、生徒が学習に集中できない理由が分かった。（受講生 箒）。

第六章の KJ で分析した結果によると、「振り返り」は「対話的問題提起学習」による教師研修の主な特徴がある手段として、受講生に取り入れられることを明らかにした。前節で生徒を中心とした実践事例から見ると、生徒たちは教師が心を込めて設計した多様な交流活動を通して、自分を取り巻く生活を十分考え、自分自身の諸問題を発見していく。それと同時に、どのようにこれらの問題を解決していくかを考えなければならない。そのため、受講教師は《振り返りのやり方を自分のクラスに応用し始め》ている。例えば、生徒に気

持ち、学んだこと、悩みなどをメモ帳に毎日の振り返りを書かせる（事例 7-19）。または、研修のやり方のように、生徒に週記として毎週、考えたり、感じたりしたことを書かせる（事例 7-20）。また、受講生の筆は生徒の振り返りの下に、自分の見方を生徒と分かち合い、生徒との信頼関係を構築できた（事例 7-19）。その結果、受講教師は《振り返りを通して、生徒の考えや気持ちを知り》（事例 7-21）、生徒の不安定な状態になっている隠れた原因も知ることができる（事例 7-22）。

〔素質教育を行う〕

このグループは、2 個の中グループ『生徒の倫理教育を重視し始める』と『生徒に社会を知るための教育を行う』からなる。

『生徒の倫理教育を重視し始める』

事例 7-23：高校生を社会人に育成することは大切であり、今生徒に人生の前向きな話をたくさん話すようになった。（受講生翠）。

事例 7-24：高三の時間は限られているから、ホームルームで私の考えを生徒に共有した。例えば、携帯電話をいじること、社会の反面事例を生徒に共有する。（受講生翠）。

事例 7-25：自分の人生経験や反省などをよく生徒たちに共有した。彼らはいつも楽しんでいる。（受講生寶）。

事例 7-26：できるだけ生徒に配慮する（受講生縁）。

事例 7-27：ホームルームで親子の付き合いという話題をとりあげ、親宛に手紙を書かせた。その後、親から、「子どもの手紙を読んで泣いた。こどもは自分にあまり言わないから、自分の子どもがどんなことを考えているか全然知らなかった」と教えられた。普段親にも本音を話さないことが多いから。（受講生慶）。

受講教師は生徒の振り返りを通して、生徒たちの内心や気持ちの変化をよく知ったことで、生徒をよりよく成長させるために、クラスで『生徒の倫理教育を重視し始め』た。まもなく社会に直面する大学生になる高校生に対して、高校のクラス担任である受講教師は《生徒に人生の前向きな話をたくさん話すようになった》（事例 7-23）。そして、人生の前向きな話を教えながら、不適切な行為に対する見方（事例 7-24）や受講教師《自分自身の経験を生徒に共有し》ていた（事例 7-25）。このように、受講教師は＜知識の伝達者＞から＜倫理の導く者＞へ転換し、生徒を「完全な人」に育成することを目指し努力していく。また、生徒が良好な精神状態を保てるように、学校で《できるだけ生徒に配慮し》た（事例 7-26）。さらに、師弟関係だけではなく、生徒や両親の間で相互が理解の促進を図るために、ホームルームで‘生徒に自分の本音を親宛に手紙に書かせる’活動を行った（事例 7-27）。その結果、生徒の両親からの返事によると、このやり方を通して相互の隔たりを解くことができ、自分と子供の関係性が柔軟になったことが分かった。

『社会を知るための教育を行う』

事例 7-28：授業外だけではなく、授業中にも厳しい社会問題を取り入れ、生徒の緊張感を感じさせ、社会の現実を知ること、生徒のモチベーションを引き出した。
(受講生慶)。

事例 7-29：最初の研修で、私は栄さん、勝さんと一緒に日本での留學生活を振り返った。当時、日本の生活を知ることがとても重要だと感じた。留學クラスは卒業後日本へ留學することになっているので、授業では、日本でどう生きるかについて一番多く取り扱っている、これは非常に現実的な問題でしょう！
(受講生寶)。

事例 7-30：日本の競争問題も授業に取り入れた。今日本の競争も激しいので、生徒は知らないといけない。(受講生寶)。

事例 7-31：彼らに今の社会はプレッシャーがある社会だから、いろいろな面で考えないといけない、勉強だけでは足りないと教えた。(受講生翠)。

素質教育において、受講教師は倫理教育の他に、社会領域に関して幅広く教えたいという実践が多くなっている。個々の生徒は今の社会はどんな現状になっているか、自分がどんな方向に向かって進んでいくかについてよく知ることができるように、今の社会の現状を取り入れ、多様な生徒の現状や問題などを把握する上で、{生徒に多くの社会事情を教える} (事例 7-28)。具体的には、‘日本留學希望の生徒に日本でどう生きるかを教える’ (事例 7-29)、まもなく社会に直面する高3卒業生に《日本社会の厳しい現状を教える》(事例 7-30)、それに《生徒に社会のプレッシャーを教える》(事例 7-31)。これらの実践から見ると、受講教師の視野は生徒の日本語能力を高めることだけではなく、一人一人の生徒の将来の希望を実現することまでに広げたことが窺われる。

{職業教育を行う}

事例 7-32：私は高校2年生に学期一回の生涯計画指導を行った。生徒の未来や就職を焦点にして、詳しく説明した (受講生慶)。

事例 7-33：休日を利用して、各グループで職業へのフォローアップインタビューを行った。異なる職業に勤めている状態を理解できるように、グループに分かれて仕事内容を撮影し、ビデオに編集させた。休み明けにクラスで発表させた。(受講生翠)。

事例 7-34：生徒に各学科と各職業の関係を教えた。職業に対してある程度の認識ができれば、それに相応する学科への勉強意欲も出るかもしれない。従って、そもそもの勉強の重要性を知ることができる。例えば、製薬業界だったら、生物をちゃんと学ぶとか。(受講生縁)。

そうすると、社会事情に関する内容を取り入れる実践を踏まえ、受講教師は、生徒たちが社会に出て問題に直面する前に《生徒の人生の生涯計画を作ることを指導》し (事例 7-32)、生徒は自分の将来に関連する活動を行うことができた。例えば、高校の先生で受講

生の翠は夏休みを利用して、全クラスの生徒たちをいくつかのグループに分けて、‘各種の職業を知るために、社会人にインタビューをする活動を行’った。グループに分かれて仕事内容を撮影し、ビデオに編集させ、グラスで発表させた（事例 7-33）。中学校の先生で受講生の縁は自分が担当している日本語学科と未来の繋がりに基づき、生徒に‘異なる学科と関連性がある職業との関係を教え’た（事例 7-34）。これらの活動を通して、生徒たちは自分自身の現状と将来の可能性を認識し、自分自身が望む将来へ一歩でも近づくように自分自身に働きかけることができるであろう。受講教師は研修で自分の視野を広げることを経験した、この変化の下で経験が自分の生徒に影響をもたらし、生徒の視野も目の前の勉強生活から自分の将来へ拡大していくと受講生が考えていることが窺われる。

〔生徒に受け入れられる〕

このカテゴリーは1個の大グループ〔学び合うことで多方面で成長できる〕と1個の小グループ〔先生との信頼関係が深まる〕で構成される。

〔学び合うことで多方面で成長できる〕

このグループは、1個の小グループ〔交流で学び合う関係ができる〕と1個の中グループ『学び合いで成績または多方面で成長を促進する』からなる。

{交流で学び合う関係ができる}

事例 7-35：生徒同士の交流を通して、他のクラスメートから良い学習方法を知ることができる。（受講生箒）

事例 7-36：（生徒同士の交流を通して）他のクラスメートからたくさんの学習方法や考え方を知り、自分がどうするべきかが分かった。（受講生寶）

事例 7-37：週一回のホームルームを通して、生徒たちは心の扉を開くようになり、互いの理解も深まった。（受講生慶）。

事例 7-38：生徒たちは学び合い、クラスメートとの交流の大切さが分かった（受講生翠）

前述の通りに、こうした一連の実践活動を通して、生徒たちの間はクラスで単純な一人一人の学習者だけではなく、相互に学び合うことができる。そのなかで、交流活動によって得られる知識や能力のレベルについての変化がよく見られる。生徒たちは《交流を通してクラスメートからいい勉強方法を学ぶ》（事例 7-35）。そうすると、生徒の間でこんなに多くの方法、こんなに多くの考えを持っていることを《相互に知り合っ》たり（事例 7-36）、相互に理解し合った（事例 7-37）。そして生徒は {交流で学び合う関係ができ}、交流の重要性がわかった（事例 7-38）。

『学び合いで成績及び多方面の成長を促進する』

事例 7-39：ペア学習を実践に導入した本来の目的は生徒の成績を伸ばすためだった

が、今はいろいろな面で変わってきた。様々な能力が鍛えられた（受講生慶）

事例 7-40：生徒たちは教え合うことにより、知識を振り返り、着実に把握できるようになった。（受講生縁）

事例 7-41：うまくいったペアは、互いに進歩がみられ、クラスのほかの生徒に問題の解説をすることができた。（受講生慶）

事例 7-42：クラスメイトの前で問題を解説とき、生徒は自信をつけ、教師のような雰囲気を持ち、言語表現能力も向上した。（受講生箏）

学び合う関係のおかげで、生徒たちは学習だけではなく、多方面で成長を実現することができる。生徒たちは「勉強ペア」のような相互に助け合う活動を通して、「成績が上がった（事例 7-39）。従って、『学び合いで成績だけではなく、多方面で成長を促進する』ことができた。具体的に、生徒はクラスメイトに何度も問題を説明することで、自分が知識を振り返り（事例 7-40）、‘学び合いのおかげで自信が付き’た（事例 7-41）、《言語の表現能力が上がった（事例 7-42）、そうすると、生徒は自分自身の良い変化を見てから、それに伴って《勉強の動機を高め》た。そして、段々と学び合う範囲が広くなり、自分のクラスだけではなく、‘他のクラスの生徒を助けてあげて難問を解決する’ようになった（事例 7-42）。

{先生との信頼関係が深まる}

事例 7-43：今は、学生が自発的に私に「先生と何か話したい」、あるいは、「困ったことがあるから、先生と話したい」という。（受講生慶）

事例 7-44：（振り返りの下に）コメントを書くことにより、生徒が書いた自分の収穫や悩みや内緒話などがどんどん増えてきた。私はアドバイスだけではなく、私自身の考え、褒め言葉、励み、教え導きなども書くようになった、生徒たちは慣れて、私への伝言ノートや日記のようなものになった。（受講生箏）

事例 7-45：今の私は生徒と心を打ち明ける友人のようだ。両親に話さないことも私に話す。彼らは私のことをもっと理解できるようになり、私も彼らをもっとよく知るようになった。（受講生寶）

事例 7-46：ある「教師の日（中国の祝日）」に私と東さんが面倒を見たうつ病の生徒から手紙や花をもらった。手紙を読んで、涙がこぼれた。自分はどんな苦勞をしても価値があると感じた。（受講生慶）

以上の実践は、受講教師が研修で更新した認識によって設計した実践なので、以前のやり方と違い、すべて生徒の立場に立って行った活動だと考えられる。受講教師は固有の教える姿勢を変え、生徒の一人ひとりに注目して観察し、絶えずに生徒の好みに合う活動を追求していく。したがって、こうした生徒を中心として創り出していく実践こそが、生徒は{先生との信頼関係が深まる}ようになった。生徒は《先生が自分の本音の聞き手にな》った（事例 7-43）。先生と面と向かって言う機会がない場合、《振り返りを通して先生と自

分の気持ちを分かち合》った（事例 7-44）。そのため、教師は生徒の良き理解者になり、生徒と心を打ち明けられる友人と同様だ（事例 7-45）。このような信頼関係に基づいて、生徒も‘もっと先生のことを理解でき’、先生に感謝の手紙を書いた（事例 7-46）。これらの事例から見ると、受講教師のクラスの師弟関係は<教える——習う>から<理解し合った仲間>へ変わったことが分かった。

{科学研究におけるチャレンジ}

事例 7-47：励ましを受けて、日本事情と生活を授業に取り入れる授業デザインに関する論文を書き、投稿した。もうすぐ発表される。嬉しい、久々の執筆だ！（受講生翠）。

事例 7-48：今年、ある市級課題に申し込んだ。課題は今回の省級の課題（「対話的問題提起学習）による教師研修の実践」）を参照した（受講生慶）。

事例 7-49：学校の同僚と一緒に市級課題に申し込んだ。当時はこの研修からヒントを得て、校内の小範囲の教師協働を巡って書いた。（受講生縁）。

事例 7-50：研修後、今回研修の「ボトムアップ」という形式を主題にして、学術論文を書いた。それから、「家庭と学校の関係」をテーマにする区級課題と市級課題を発表した。最初の1本の投稿論文を発表してから、書きたいことがどんどん増えてきた（受講生勝）。

事例 7-51：今年は去年より研究成果が増えた（受講生勝）。

多様な実践を展開していくとともに、受講教師自身は自分の教室で起こっている事柄に注目しそれをよく観察しながら、教師自身による研究を促した。受講生の翠は、自分の日本事情を取り入れる教案デザイン実践をテーマとして論文を書いたが、結局は学誌でこの《学術論文を発表》できた（事例 7-47）。受講生の慶は研修で創り出した「勉強ペア」実践の過程を中心に《市級レベルの課題項目に申し込》んだ（事例 7-48）。受講生の縁は「ボトムアップ」理念を受けたことで、同僚と一緒に勤務校における小さい範囲で教師の自律的な研修が課題となっている研究を行った（事例 7-49）。ここから見ると、受講教師が‘発表した研究は研修の理論を参照’し、特定課題研究に取り組み、最後に研究論文を完成することができた。こうした成果を収めたことで、受講教師は‘今年は去年より研究成果が増え’て、更に《研究したいことがどんどん増えてき》た。（事例 7-50）、（事例 7-51）。

②『問題に直面したときの思考方式が変わる』

このグループは、1個の中グループ{問題に直面したとき、前より広く、より深く考えられるようになる}と1個の単独カード‘常に自己のことを振り返る’からなる。

事例 7-52：今どんなことがあっても、すぐ処理しないで、まず冷静にどうすべきかを考えてみる。どんな方法で対応するべきかを考える。（受講生翠）

事例 7-53：問題に直面した時、まず観察してから、どうすべきかを考える。(受講生勝)

事例 7-54：生徒と交流する時、彼らの家庭の背景、成長経歴、心理問題、精神状態などを総合的に考える。(受講生慶)

事例 7-55：他者とのコミュニケーションが本当に重要だ。お互いの大変さを理解し合ったことで、他者の立場から問題を考えるのが重要だと分かった。(受講生箒)

事例 7-56：今は相手の立場に立って問題を考える。例えば、生徒や彼らの親たちと交流している時、彼らの気持ちを配慮しながら、どのように発言すべきかを考え、出来事をどう処理するべきかも考える。(受講生寶)

事例 7-57：真剣に周囲の話の聞いたり考えたりする。彼ら全てが私のアドバイザーになりうるし、些細なことにも、筋があると思う。(受講生勝)

事例 7-58：私自身も学生と一対一の交流を通して、生徒の言葉から私自身を反省するようになった。(受講生翠)

受講教師自身にもたらしたことと言え、一つは思考方式であり、もう一つは交流方式である。思考の面で、『問題に臨む思考方式が変わ』た。受講教師は以前よりもっと冷静にして(事例 7-52)、《問題に遭う時、よく考えるようにな》った(事例 7-53)。また、生徒と付き合う時、家庭背景、成長経歴、心理状態などの《多方面で問題を捉えるようになる》(事例 7-54)。受講教師は相手の真実の状況をよく知ること、他者の大変さが理解でき、そして《他人の立場に立って問題を考えるようにな》った(事例 7-55)。さらに、他者とのやり取りを通して、‘常に自己のことを振り返’り、自己反省を行っている(事例 7-58)。受講教師は他者に伝えようと思、いろいろやっていたが、それは同時に自分自身を見直す機会になっていたことが窺われる。

③ [人間同士の交流を工夫する]

このカテゴリーは、1 個の大グループ [交流する相手・内容・頻度上に変化がある] と、2 個の小グループ 《交流の仕方を工夫する》、《人との交流の重要性に気づく》からなる。

[交流する相手・内容・頻度上に変化がある]

このグループは 1 個の中グループ 『職場でより多く交流するようになる』 と、1 個の小グループ 《職場以外に交流する相手が多くなる》からなる。

『職場でより多く交流するようになる』

事例 7-59：他校の先生と研修に参加する時、出来るだけ彼らと話し合う機会を作った(受講生勝)。

事例 7-60：以前は同じ教務室の先生に限られていたが、現在は、他の先生たちとも交流するようになった。(受講生翠)。

事例 7-61：他の先生の授業を見学する時、終わってすぐ帰るのではなく、彼らと自

分の考えを交流したりする。相手のやり方が良いと思う時もあるし、自分の方がもっと現実的で実用性も高いと思う時もある。(受講生勝)。

事例 7-62: ある先生と交流した時、もともと私のほうが聞きたかったのだが、逆に質問され、その質問によって、また、新しい考え方が生まれ、前の問題も解決できた。それは以前の実験での問題、ずっと解決できなかった問題だった。(受講生勝)。

事例 7-63: 例えば、学生自身の問題なら、交流で問題を解決することに役に立った。以前は、高三の時間は本当に少なく、交流がなければ、問題は根本から解決できないと思った。(受講生翠)。

事例 7-64: 教師の身分を捨てて、積極的に学生たちと交流するようになった。留学クラスは、生徒のレベルの差が大きい。以前は教学に関心を持っていたが、差が大きいほど、交流の意義が大きいと思う。異なるレベルの生徒は理解しやすいとおもった(受講生寶)。

事例 7-65: 今はルールや学習問題、携帯電話の問題などについて生徒と常に話し合う。以前は、クラス全員に向けて話したが、今は、一対一で話す。一回でダメだったら、二回、そして、何回も話し続ける。(受講生翠)。

事例 7-66: 生徒の家庭状況を知るために、できるだけそれについて交流した。学校での子供の状態は必ず家の状況と関係があると思う(受講生縁)。

事例 7-67: そして、親たちとの交流も多くなった。今は積極的に親たちに電話も掛ける。昔はそれがとても苦手だった。(受講生翠)。

交流の面で、受講教師は研修から現場に戻ってから、『職場で前より多く交流するようにな』った、《多学校多学科の同僚との交流が増えた》。具体的に、他の研修に参加する時、できるだけチャンスを作ってほかの学校の教師と交流する(事例 7-59)。同じ思いをもって活動している先生の方との新たな出会い、交流で繋がりができた。

そして、同学科の教師との交流に限らず、ほかの学科の教師との交流が多くなった(事例 7-60)。受講生の勝はある公開授業を見学してから、わざわざ残って授業者と相互の見方を交流した。交流で双方の意見がぶつかったことで、さらに自分なりのやり方がより実用的だと考えた(事例 7-61)。また、勝はある同僚に尋ねた時、逆に同僚が問い返した。双方のやり取りを通して、勝のいままでずっと解けなかった問題を解決できた(事例 7-62)。ここから見れば、受講教師は「対話的問題提起学習」による教師研修で他者との対話の重要性が分かった。そのため、職場でできるだけ他の教師との対話の場を作り、対話双方が共通の態度で各自の持つ問題を共同で考えて解決する。つまり、教師としての自律的な成長を実現していくと考えられる。

職場で同僚との交流方式を変えるだけでなく、受講教師は{生徒との話し合う方が変わ}った。生徒の問題を解決するように、教室で《生徒との交流が多くな》った(事例 7-63)。そして、もっと生徒のことをよく知るために、教師の身分を捨てて、積極的に生徒と交流

するようになった（事例 7-64）。1 回では十分ではないと思って、学習問題、規律問題など不適切なことを《繰り返して何度も交流》した（事例 7-65）。また、生徒が多様な状況を考える上で、《交流内容は家庭教育まで広げ》（事例 7-66）、‘生徒の親たちとの交流が多くな’った（事例 7-67）。

《職場以外の交流相手が多くなる》

事例 7-68：放課後、生徒を迎えにきたママたちに、積極的に話しかけるようになった。交流で彼らからたくさんの経験を学んだ。同時に、初心者ママたちの疑問と焦りを解決してあげられた。（受講生 箏）。

事例 7-69：以前、イベントに行った時、話しかけられても返事をわずかしかなかった。現在は、自分の方から積極的な発話もあって、積極的に他人と話すのもいいと思った。（受講生 縁）。

職場以外に、受講教師は周りの人との交流が多くなった。そして、自分から進んで他者と交流する場合も増えた。受講生の箏は娘のクラスメートのママたちに話しかけた（事例 7-68）、受講生の縁はイベントに参加した時、自発的によく知らない人と話すようになった（事例 7-69）。以上の事例から、受講教師は現場へ戻った後、[交流する相手・内容・頻度上に変化がある]と明らかにした。

《交流の仕方を工夫する》

事例 7-70：人と交流する時、よく考えてから話すようになった。なんでも話してしまうことをやめた。（受講生 翠）

事例 7-71：今はなるべく婉曲的に自分の気持ちを表すようになった。（受講生 慶）

交流する相手・内容・頻度上に変化があるとともに、受講教師は《交流の仕方を工夫》して、以前と話す習慣が変わった。人と交流するとき、話す前に、先によく考えて、遠慮会釈なくものを言わずに（事例 7-70）、もし自分の立場を言いたい場合、なるべく婉曲に自分の気持ちを表すようになった（事例 7-71）。仲間との話し合いを潤滑に進めるように、謙虚な態度を持っていて、仲間の意見や考えがでてくるのを待つ姿勢を引き出した。

《人との交流の重要性に気付く》

事例 7-72：生徒と一対一のような交流が多くなった。以前は無駄だと思っていたが、今は継続的な交流がとても役に立つことが分かった（受講生 慶）。

事例 7-73：交流が多くなり、みんなすごいと思った。違う学科であっても、交流すれば必ず収穫がある（受講生 寶）。

事例 7-74：以前は経験が豊富な人、地位が高い人からしか答えがもらえないと思っていたが、今は、誰かの一言が、私の求める答えになるかもしれない（受講生 勝）。

交流が多くなると、《人との交流の重要性に気付く》いた。生徒との一対一のような交流が増えたと同時に、継続的な交流が問題解決にとっても役に立つと分かった（事例 7-72）。そして、交流で他者の見方を知ることによって、異なる立場の人から異なる収穫を得られ

た（事例 7-73）。そして、多くの相手と交流することやより多くの情報を受けてこそ、言語の働きを活性化させ、だれかの見方でいい答えをもらったと認識し（事例 7-74）、研修を離れてから、現実生活で気づきを生み出す学習の場を実現できたと考えられる。

{家庭生活に活かす}

このグループは、2 個の小グループ《研修で習ったことは子育てに参考できる》と、《家族との信頼関係が深まる》と、1 個の単独カード‘よりよい生活を追求していく姿勢になる’からなる。

事例 7-73：私の提言で三人のママさんと WeChat グループを作った。このグループを通して、互いに経験を交流するだけではなく、「タイムレコーダー」というアプリを使って、子供たちに英語の文を読ませて、互いに英語学習を促した（受講生箒）。

事例 7-74：今でも、息子は振り返りを書き続けている。必ずしも毎週一回ではないが、なにか出来事があったら、彼自身の見方や考えを書かせる。日記と違うものだね。日記はただ一日の出来事を記録し、担任をごまかすためのものだ。私は日記のようなものではなく、自由に書かせる（受講生勝）。

事例 7-75：息子のことをよく観察している。私の指導ではなく、息子に自分の考えでいろいろなことをやらせる（受講生葛）。

事例 7-76：今は、夫に子育てへの参加するよう、なるべく多くの機会を与えている。気づいたら、とてもできていた。不信から信頼に変化し、夫とも和気藹々になった（受講生慶）。

事例 7-77：今、夫に育児参加のチャンスが多く与えている。実は夫はよくやってきたと気付いた。前は（育児に対する）不信感があったけど、今は信頼できるようになって、夫との関係は前より良くなった（受講生箒）。

事例 7-78：娘に対する対話スタイルが変わった。出来るだけ命令語を避けるようになった。娘は私が前より性格が柔らかくなったと言ってくれた。（受講生箒）。

事例 7-79：研修から一番収穫したことは、前に進む足を止めないことだ。子供を生んでから、私は勉強ママになると決心した。毎日インターネットで早期幼児教育と栄養補助料理を独学している（受講生縁）。

受講教師は研修から得られたものが家庭生活により影響を及ぼした。受講生の箒は三人の助け合うやり方から啓発されたことで、生活の面においても 3 人のママたちと一緒に Wechat グループを作り、子育てについて問題を互いに助け合った（事例 7-73）。受講生勝は研修の振り返りを書いてから、息子にも振り返りを書かせた。もう一年間続いている。研修の毎週一回の頻度ではないが、息子の物事に対する考え方を記録することは、息子の思考力を鍛えると考えられる（事例 7-74）。受講生の慶は自分の息子をよく観察し、息子の自主能力を育てていた（事例 7-75）。上に述べたように、受講教師は《研修で習ったことは子育てに参考》にした。

また、受講教師は周りの人だけではなく、家庭で家族との交流が多くなった(事例7-76)。交流で相互に理解し合うことができ、夫婦関係(事例7-77)、親子関係(事例7-78)が柔軟になり、《家族との信頼関係が深ま》った。研修で自分の視野が職場から家庭へ拡大したことで、自ら成長を実現するように、‘よりよい生活を追求していく姿勢にな’った(事例7-79)。日常生活でのコミュニケーションや家族との心の通い合いや問題解決に生かせることを多くの受講教師が述べている。生活現場へ戻った受講教師は自分自身の日常や自己の内面の洞察へとつながっていて、生き方への態度や行動ともに改善している。

『研修で習ったことを他の教師研修に活かす』

このグループは、1個の中グループ{他の研修に参加する姿勢が変わる}と1個の小グループ《勤務校の教師研修に新しい提案を出す》からなる。

事例7-80: 区教育局が主催した心理カウンセリング指導活動に参加した時、行く前にいくつかの学生心理問題に関する事例を確認して、それらの事例を持ってこの活動に参加した。前の手ぶらで講座を受けたことより、収穫が大きかった(受講生慶)。

事例7-81: 研修や講座に参加する時、事前に問題を準備しておいた。問題を持って聞いてこそ、役に立つと思う(受講生勝)。

事例7-82: 私は日本語学科の教学研究の組長として、今の研修活動を活動前に各自の問題を準備しておくという形式に変えた。私を含めて3人の日本語先生は全部クラスの担任であり、普段は一緒に何か課題を巡って勉強する時間が本当に少ない。このようなやり方だと、効率よく時間を利用できる(受講生箒)。

事例7-83: 校長先生にこれからの校内研修でみんなが各自の問題を持ってくるよう提案をした(受講生勝)。

事例7-84: 校内研修や学校大会を終わってから振り返りを書くことを提案した(受講生勝)。

事例7-85: 前回で学校は「校本研修」についてのアドバイスを集めた時に、私は「講座を聞くばかりではなく、受けるほうもそれぞれの経験を共有したほうが良い」と自分の意見を述べた(受講生寶)。

事例7-86: 研修で習った「内燃」という言葉を我が学校で自分が主催した教師研修の参加者に伝達した。この「内燃」は実は個人的な発展の動力であり、自分のさらなる発展まで探り続けられる(受講生縁)。

「対話的問題提起学習」による教師研修に参加した後、受講教師は{他の研修に参加する姿勢が変わ}った。「対話的問題提起学習」という学習方法が勉強になってから、《他の研修に参加する前に質問を準備しておく》習慣になった(事例7-80、7-81)。そして、自分が主催する教師研修で事前に各自の問題を準備しておくという要求を出した(事例7-82)。また、研修の「問題提起」、「振り返り」などのやり方を《勤務校の教師研修に新し

い提案として出》した。「ボトムアップ」から大いに啓発されたため、教師自らの成長過程は研修で習った「内燃」という言葉を転換し、《他の研修に納得した新しい理念を伝え》た（事例 7-86）。

7.5.2 考察

(1) 生徒中心の教室作りへの転換

受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修に参加した後、この1年間で、自分の教育現場の状況に合わせて、どのように習ったことを現場に活かすのかをいろいろ考え、実践してみた。受講教師たちは参加者を中心にする「ボトムアップ」型研修を通して、研修内容との自己関与が感じられたことで、積極的に研修に参加する意欲が生まれた。そこで、現場へ戻った後、教室でいつも知識を教えることに重点を置くやり方を変え、知識を覚えることより、「ボトムアップ」の手法を活用し、生徒たちに自分の問題を自分で考え解決させ、主体的にクラス運営に参加させる実践を行った。

また、授業では座学ばかりではなく、研修で得た学びや方法を実践し、生徒たちが気づく学びを提供した。授業で日本事情に関連する内容を発見し、研修で他の仲間のやり方を生かして生徒の意見を引き出し、より良い授業を自分で知恵を絞って十分考え、試した。研修を受けて、素質教育による学びの体系を重視し、彼らの将来への可能性を広めたいと感じ、多方面で生徒たちに大きな力を与え、同時に、生徒たちから多様な能力を引き出せることを、実践を通して実感した。その上で、生徒の視点に立ち、気づきを大切に活動を行うことで、生徒主体の活動が増え、生徒たちの成績や授業への満足度が上がった。従って、生徒たちを中心とする活動がもっと学習に役立つことを深く理解した。

受講教師は研修で生徒の主体地位の重要性を再認識し、教学の行動を振り返り、自分の問題点を分析し、それを踏まえて現場へ戻ってから「生徒中心」の教室を構築し、具体的な実践に移していった。研修で自分が得た感覚を生徒たちにも伝えたいという思いを得ることができ、積極的に自分が関わろうと行動をするようになったのは、大きな変化だと思う。ここから見ると、受講教師たちが各自の現場でも研修を継続し、＜実践しなければいけないからする＞のではなく＜実践してみたいからする＞という気持ちになり、実践や自分の次の行動に向けたモチベーションが高まった。個人にとっても、実践を通じて自分を成長させていくことができるので、研修活用も真剣に行われていた。

(2) 周りの声を大切にする思考方式

受講生は「対話的問題提起学習」の手法を通して、言葉を使って考え、他者と相互に言葉を交わしながら自分の声を十分に出したり、自分の問題を解決したりすることができた。即ち、メンバーとの議論で他者の見方を取り入れたことにより自分の考えを新たにし、自分が日々直面している問題を能動的に認識・理解し、言語の機能をよりよく発揮することが実現できた。そのため、受講生は自分で創り出した「生徒中心の教室」に生徒間で話し合う場を作って、生徒が自分なりの問題を自分の手で解決するように、生徒の声を大切にす

る実践を行った。

生徒が主体的に多様な交流活動に参加することで、じっくりと思考でき、互いの意見や価値観を知り理解を深めた。いろいろな考えをもった仲間と語り合える活動を通して、違う立場の方の考えも聞くことができ、多面的な見方をもつことができた。更に他の生徒の学習熱意に影響を受け、自分も頑張れるようになった。例えば、受講生の慶の「勉強ペア」のような新たなやり方で創り出す学び合いは、生徒たちが主体的に学ぶという場を体験することができ、主体的な学習に対する行動改善が始まった。また、普段なかなか発言できない子も意見を言えるようになり、特に受講生が活用した振り返りを通して、自分の本音が先生や親の理解を得られるようになった。

また、実践授業以外でも、自分の経験をもとに時間を作って生徒に話すようになった。交流で生徒の本音を捉えることで、生徒の状態に合わせて、柔軟に「問い」や「手法」が調整できる。そして、受講教師は生徒との関係に気を配り、自分の教室で明るい話しやすい雰囲気や、平等感、安心感、信頼感のある場を作った。それらにより、生徒から自分を肯定的な受け止められ、自分の力を信じ、生徒と共に考え共に一つの目標に向かっていく信頼関係を構築していった。

生徒だけではなく、受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修で構築した交流の場を通して、自分は異なる価値観も認め、どんな人に対しても寛容の態度を持っているようになった。そのため、各自の生活へ戻った後、他者の声を真剣に耳に傾け、できるだけ他者との交流チャンスを見つけた。そして、異なる人間との交流を通して、様々な視点から物事を見る目が養われ、多面的・多角的な思考方を養成するようになった。「どう生きるかという問いの追求は思考の深化によってはじめて達成できるものであり、その思考の深化には言語が深く関わっているからである。思考の深化は絶え間ない自己内対話と他者との対話、それらの相互交渉を通して現実化する」（岡崎 2013:10）。受講生は言語の媒介にして、他者はどう考えるかを自分なりに捉え返し、自分がそれにどう対処するかを問いかけ、自己内対話を進めた。そうすると、自問自答と他者との対話を繰り返しながら言及したことに能動的な認識を形成できることで、もっと多くのことを知りたい、もっと多い他者との交流意欲が生まれ、以前より積極的に行動するようになり、良い循環になっていることが窺われる。

(3) 生き方と結びつき、生活全般の改善

受講生が10回の「対話的問題提起学習」による教師研修で議論した内容は、各自が提起された課題から次第に各自の生活まで広げた。研修で習ったことは職場に限らず、日常生活すべてに関わりがあり、各自の生活に影響を与えている。

そのため、「対話的問題提起学習」による議論を通して、受講生は生き方に対する理解が深まり、個人の生活に照らし合せ、家庭生活にどのような影響を与えるのかを以前より深く考えるようになった。序論で述べたように、教師たちの生活は忙しいものであり、授

業だけでなく事務的な仕事もしなくてはならず、家に帰れば家族の世話もしなくてはならない。研究1の結果から分かるように、受講生は問題提起を通して、教学関連だけではなく、普段の生活にネガティブなものも含め、感情的な揺れが多く教師に共通である問題も捉え、課題として提出した。研修をきっかけに、受講生は研修で相互に仕事も生活に関しても悩みを提起することで、自分がこれまでの生活で得た知識や経験を呼び起こし、自己との関連を考えながら認識を得て、多様な問題を解決し、生活を改善することができた。例えば、受講生慶は職場で以前よりプレッシャーが大きくなったことを感じ取り、または家族が自分の職場の悩みを理解できないと思うことで、家族との交流が少なくなり、隠そうとするという悪循環が生まれると述べた。それを踏まえ、第8回で「教師の幸福感や満足感」を問題提起した。これは言語生態も人間生態も不全な状態になっていると言える。しかし、一年後の受講生の慶は生活の中心を職場から家庭へ移し、職場の状況を夫と話すようにしたことで、家族の理解を得た上に、積極的により良い生活を創り出した。慶は「幸福感」ということばの概念を吟味した上に、人間関係にも思考が深められた。このような言語を駆使した教師研修は教育現場にとどまらず、人間関係、自分の生き方に関する学習に拡張していることがわかった。換言すれば、人間生態の不全状態から言語の不全状態に気づき、その保全に向けて思考が広がったことであり、言語生態と人間生態の両方の保全・育成を図ることができた。

これらを言語生態学と照らし合せて考えると、受講生は仲間に伝える言葉（外的言語）や自分の内対話（内的言語）という言語の働きを活性化させ、日本語教師としての職場や生活の質がともに向上することになったと言える。

7.6 研究3のまとめ

従来の日本語教師の成長は、教案作成や学習者指導など主に授業時のスキルの観点から捉えられてきた（川口・横溝他 2005）。授業そのものに関連する技術の向上や他者への評価を教師の成長と結び付けることは盛んにされてきたが、教師の生き方や人間生活を対象とすることに関して、あまり目が向けられてこなかった。この点において本実践研究が、教師の教育現場での成長だけではなく、教師の人間生活に対しても充実できることを示した。具体的には、自分自身や現場についてのテキストを取り上げながら、対話を通して、自分と仲間の考え方をぶついたり重ねたりすることを行っていった。そして、自分の教授法の改善だけではなく、今までの自分の状況を深く振り返り、仲間の考えは何か、自分の目に見えないことは何か、「対話的問題提起学習」による教師研修を通して、自律的に考えられるようになり、更に、現場に戻った後の実践の幅を広げることができた。

つまり、受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修において、心理的領域における問題提起や振り返りと、社会的領域における議論を通して、普段の授業でも生活でも意識するようになり、自分の理論が更新され、問題状況の理解が進むという道筋が見えてきて、さらに現場で活かすことになった。岡崎(2013)は自問自答や他人との議論という言語

活動を通して、コト、モノ、人のつながりを見出すことにより「われわれはどういう世界に生きているか」を能動的に認識し、「どうやって生きていくか」という展望を自分なりに創出すると解説している。換言すれば、内的言語や外的言語の活性化を通じて、人間生態の保全との一体化を実現することができたと言える。言語を十分機能させることによって、社会に対する認識を、自己を起点にして深め、そこでどう生きていくかについて具体的な展望が描けると言える。そしてその結果、このような言語活動や人間活動とが一体化した教師研修では、日常生活の様々な場面での人間活動や人間関係においても様々な問題に直面することになり、結果的に生活の質もよりよい状況を作り出していることを実現した。そのため、言語生態と人間生態の保全・育成の一体化を実現することができたことは本研修の最大の成果だと考える。

第8章 結論

本章では、まず本研究の結果をまとめる。次に、この結果を踏まえて、中国中等教育における教師研修への示唆を述べる。最後に、今後の課題を提示する。

8.1 本研究の結果のまとめ

本研究では、中国の中等教育における教師研修の問題点という背景を踏まえ、問題点の改善に向けて、「対話的問題提起学習」の手法を教師研修に導入する実践を試した。「対話的問題提起学習」による教師研修は、言語活動と人間活動を一体化したのものとして見なす言語生態学を理論的基盤としたものであり、従来の教師研修の問題点の改善における役割を検証するために、3つの研究を行った。

まず、研究1では「対話的問題提起学習」による教師研修の展開過程を調べた。具体的に、課題1では、「対話的問題提起学習」で提起された問題は「日本語の教え方」に関するものから最終的には「教員活動と人間活動との関連」へと拡張したと明らかにした。続く課題2では、課題1の「提起される問題の質の拡張」という結果を踏まえ、本研修のやり取りを特徴づけ、別々に対話の形式と内容を焦点化にし、対話を成功に導くディスコースパターンを考察した。そして、ディスコースパタンの特徴から、受講生の社会的領域における言語の状態、さらに、二つの領域の間での相互交渉によって言語生態環境の保全を達成したと明らかにした。次の研究2では、研修終了後、6名の受講生の受け止めについての調査を行った。研究1の考察した結果から、異なる背景をもつ受講生は研修の議論で各自の課題が解決できるし、自分自身も多様な方面から収穫を得たことが窺われる。最後の研究3では、これらの収穫がどのように受講生の現場で活かされたかを焦点に、受講生が各自の職場や生活で試した教学実践や改善行動を調べ、検討した。最後に、研究結果をまとめ、中国中等教育における教師研修への示唆を述べる。

研究1は「対話的問題提起学習」による教師研修の進める過程を明らかにすることを目的にした。まず、課題1は研修課題を巡って、「主催者指定型」教師研修のテーマと「課題提起型」教師研修の課題の異同を検討した。具体的には、「全国中等日本語教育教師研修会」の十年間の研修テーマや本研修の十回で提起された課題をまとめ、両方の研修形式や課題の具体的な内容を比べた。その結果、「トップダウン」型研修で設定されたテーマは主催者の意思決定によるものであり、全てのテーマは教学関連に関するものであるとわかった。一方、「対話的問題提起学習」による教師研修の提起された課題は、最初の段階では、単一的に教学関連の内容で始まったが、次第に「教学関連」から「教員活動と人間活動の統合」へ実現された。先行研究で述べたように、従来の教師研修は講義型が中心であり、決められた主題の下で、「講義+模擬授業」と結びついた形式を主流として、中等教育教師研修の実践でよく見られた。「全国日本語教師研修会」の研修テーマから見ると、全ては「教学関

連」を中心に、教育政策もしくは教育発展動向によって設定されるものであり、政府の教育指導意見の移り変わりに従ってテーマも変わっていた。一方で、「対話的問題提起学習」による教師研修で提出された課題は、受講生が研修会の前に、自分の生活をよく観察することを通じて、自分の頭で考えて提起したものであり、教学関連の内容から「人間活動」へ拡張していく。受講生は「問題提起」の過程で内的言語を十分に発揮するため、自己内対話をはじめとする認知能力の活性化による思考の深化を促進していき、受講生の心理的領域の改善を促進する効果があると考えられる。次に、課題2では第6回、第8回の対話内容に焦点を当て、受講生が「対話的問題提起学習」による教師研修に参加した様相を談話分析で考察した。その結果、受講生は仲間との対話を通して、相互に課題を提起し、仲間の共感を得ながら仲間と考えや視点の違いに気づいたり、解決の糸口が対話を通して見つけたり、社会的領域の改善が実現できた。そして、仲間との対話の振り返りにより課題の理解が深まり、心理的領域における自己内対話を再展開し、さらに新たな課題に気づいたことが窺われる。この繰り返しにより言語生態環境が保全され、言語生態・人間生態の保全が達成されていくことを明らかにした。

次に、研究2では、受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修に対する受け止めを探究した。研修を通して、どんなことを得たか、自分自身にどんな影響を与えたかをKJ法で質的に分析した。結果として、受講生の受け止めを次の5点にまとめた。受講生は【①情報を共有できる場】において、自分とは違う教育段階で働く教師たちと情報を共有でき、持続的に助け合う仲間になったことで、【②仲間と共に学ぶ場】を構築した。それでは、このような場は如何に構築されていったか。その牽引役としての【③講師からのサポート】を得ることで可能になったと受講生は捉えている。そして研修で、受講生は生活の様々な場面で自身が直面している問題を発見して、仲間と共に【④課題の解決に立ち合うことで自信を取り戻す】。従って、課題解決に向かう深い議論の中で受講生は新たな認識が活かされ、教育現場における実践の変化をもたらし、【⑤認識の変化による教育実践の変化】が達成されたと明らかにした。研修で言語生態の保全ができた受講生たちは「対話的問題提起学習」による教師研修に対して積極的な受け止めをしたことが分かった。

続く研究3では、受講生は各自の現場に戻してから、自分自身にもたらした影響に焦点を当てて、1年後の各自の教育現場や生活の面でどのように活かされているかを考察した。1年間に受講生は研修で得られたことを教育現場と照らし合わせ、【①教育現場で多様な実践を行い、生徒に受け入れられる】ことが窺われる。また、教育現場での実践に限らず、受講生の生活の面にも大きな変化が見られた。各自の行動と同時に、【②問題を直面している時の思考方式を変える】ことや、【③人間同士との交流を工夫している】という変化が見られた。これらの変化も受講生の生活に浸透し、【④家庭生活に活かす】ことを引き起こした。このように、受講生は実践現場を含めて、生活の面におけるより良い変化を実感したため、【⑤新たな理念を他の教育研修活動に活かす】ことも窺われる。

「対話提起問題提起学習」による教師研修において、受講生は受け身としての姿勢を変え、

主体的に研修に参加することができると思われた。その身分転換の内実は、従来の「トップダウン」研修とは中身が異なっている。従来の教師研修では、授業そのものに関連する技術向上を目的にして、教育改革の動向に応じるものであり、それに対し、「対話提起問題提起学習」による教師研修は、受講教師のニーズや人間生活を対象とすることに目を向けている。この点において本実践研究では、「対話的問題提起学習」を通じて、受講生の言語生態も人間生態も保全できることで、教育現場で問題を発見する能力を育てるとともに、自分たちの実生活と繋がり、教師としての人間生活も充実できると考えられる。よって、受講生は各自の現場から問題提起をし、仲間との相互作用によって言語生態の保全を得て、自分なりの成長を獲得し、そして、各自の現場へ戻って、絶えず活かした姿が明らかになった。

以上に述べた研究1～3の結果を図で表すと以下の図8-1のようになる。

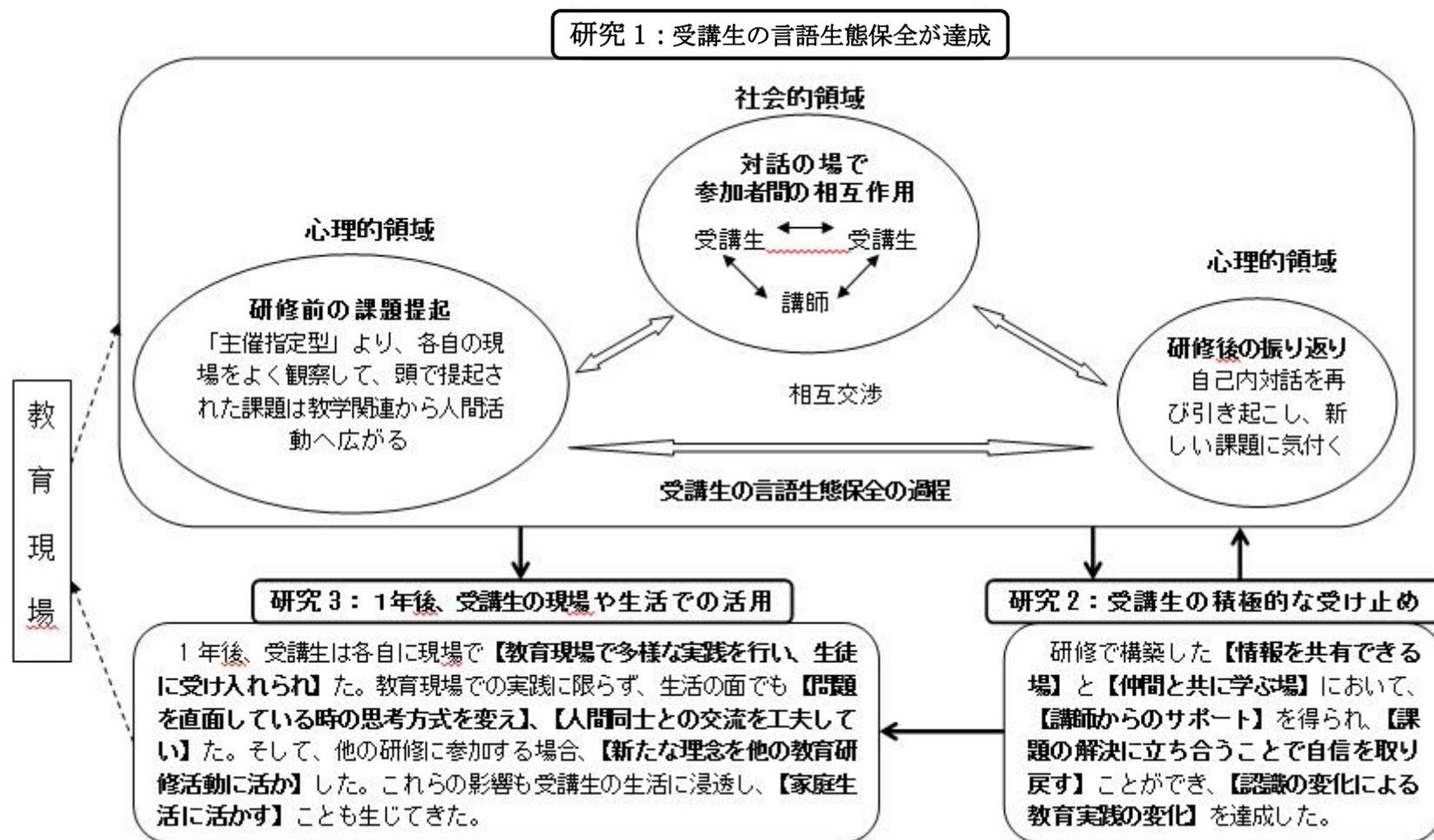


図 8-1 言語生態の保全による受講生の受け止めと現場や生活での活用

8.2 本研究から見えてきたもの

8.2.1 「問題提起－議論解決－現場活用」による人間生態の保全

従来の知識伝達型の講義中心の教師研修では、受講生は日本語教育の「専門家」としての講師から専門的知識や専門的技術を学ぶことが中心である。専門的知識や専門的技術の獲得が優先されるあまり、自らの教授行動を内省したり、与えられた新たな知識や技術を吟味したりすることは少ないと考えられる飯野（2011）は、教師の「成長」に関して教育観や言語観の見直しが必要であることを述べている。一方で、教育実践の立場の違いによって、振り返る実践の内容や見直す教育観もそれぞれ異なることを指摘する。教師研修でなされる学習は、教師個人が授業活動の中の一つ一つの事柄について、その人なりの意味を構築していく過程であるという考え方である。このような学習によって、新しい情報や知識はその教師固有のものとなり、その意味で創造的でダイナミックなものとして獲得される（岡崎・岡崎 1997:24-25）。

「対話的問題提起学習」による本研修では、指定された課題ではなく、受講生が各自の現場で、自分で問題を発見し、研修の場でその問題を仲間に提起し、問題の理解を深め、共に解決策を探ることが追求された。このように自分たちが探した問題をテーマにした研修を行うことは、受講生のニーズに対してよりよく対応でき、そして各自の現場でより良く活用できる点で、受講生にとって極めて実用的な活動であることが分かった。これを言語生態学の見方で整理すると、各自の現場から課題を見つけ出すことには、認知能力の活性化による思考の深化を伴うことから、言語の心理的領域における自己内対話が起きていることが窺われ、言語がよく機能していると言える。そして、提起した問題をめぐる仲間との対話では、言語の社会的領域において社会的相互作用（他者との対話）が促され、結果、課題解決しつつ自分なりの見方が形成されていることから、その更新された認識の下に各自の現場へ戻って、様々な教育実践を展開していくというサイクルを形成する。そのため、この二つの領域の相互交渉を推進することで、受講生の言語の生態環境の保全が達成されることが分かった。

まとめると、受講生は「対話的問題提起学習」による教師研修を通して、個人個人のペースで〈問題提起－議論解決－現場活用〉のサイクルを往還させることにより、教師としての成長を得られると捉える。更に、こうしたサイクルが単なる職場に実現ではなく、受講生が生活現場でより良い生き方を捉え直すことができると言える。言語生態学の考え方からすると、中等教育段階の教師たちの言語生態・人間生態が不全をきたしていること、既存の教師研修がその不全をただすことができていること、そこで、中等教育段階の教師たちは「対話的問題提起学習」を取り上げた教員研修を通して、言語生態も人間生態も良好な状況に置かれたと思われる。

8.2.2 専門家としての講師不在の教師研修の可能性

本研究が取り上げた学習方法の「対話的問題提起学習」という枠組みの中で、受講生は自分の日常的実践における問題をテキスト化する機会を得たことで、互いに話し合うことにより、他者の経験を自分の経験と重ね合わせながら、既存の認識の確認、説明、更新が行うことができた。従来の知識やスキルを獲得することを目指し、専門家が中心にする「トップダウン」型の教師研修と比べると、「ボトムアップ」の立場から、「対話的問題提起学習」を媒介として教師同士の学び合う関係を構築できるような教師研修が実現したことが本研究の成果である。

この成果を達することができた要因は、今回の活動の一つの特徴として、専門家の位置付けではなく、同行者の講師の支援だと考えられる。本実践の講師らは、受講生と共に対等的身分で研修に参加した。3名の講師は自分の生活をよく観察し、発見した問題を提起し、参加者同士との対等なやり取りをして、共に課題を解決できる研修の場を作った。言語生態学の視点から見ると、その過程で、「対話的問題提起学習」の経験者である講師は、「先輩」として、自分のことを例にして、対話で受講生にサポートを与え、心理的領域と社会的領域において言語を最大限機能させた。

これを、日本語教師の研修の在り方に提案することを考えてみよう。まずは、受講生と講師は対等的な身分として研修に参加する。従来の受講生と講師の関係性は、「トップダウン」型教師研修における「講座＋模擬授業」に見られる垂直的な関係であり、「教える」と「勉強する」という関係である。本実践では、対話双方は学習者として位置づけ、両者の協働で学習を進める点に特徴を持つ「対話的問題提起学習」を取り上げ、「対話的問題提起学習」の見識を持っている講師の役の支えで、対話によって自分たちの内的言語や外的言語を活性化した場を作り、教師自らの思考力を促進しながら、教師コミュニティ内の相互作用を強め、その相互作用によって継続的学びと実践の活用が実現できると考えられる。言い換えれば、教師研修で学びを知識や技能の獲得だけではなく、自分の経験という土壌のもとに心理的領域で自問自答を行い、社会的領域で他者の認識が受け入れられ、自分の認識が更新され、問題状況の理解を進めながら、学び合いで課題を解決するという道筋が見えてきた。

これにより、必ずしも専門家としての講師などを招聘する大がかり研修会でなくても、地域で自律的に受講生同士と学び合い高め合う場で言語生態の保全が達成することができた。そうすると、最終的には、専門家としての講師は不要となる教師研修が展開できると考えられる。

8.2.3 孤立個体の存在→人間的な繋がり形成

序章でまとめた問題点から見ると、これまでの中等教育における教師研修では、「講座＋模擬授業」が主流地位を占める状況が依然として存在している。少し対話や議論を取り入れても、受講教師によっては、研修会のテーマが自分と関連付けられないことで、能動的な研修参加ではなく受け身的な参加になるのが常態である。受講教師はこのような研修で

知識を受ける「孤立個体」のように、技術スキルを身に付けることが追求している目標とした。

縫部（2000）は、関係性の構築と言語コミュニケーションの関係について「人と人との関係は、自己と他者の間にインターアクションがないと成立しない。インターアクションの上に何らかの言語・非言語の伝達を行うことがコミュニケーションである。（中略）さらに、自己を他者に理解してもらうために自己を開示することがコミュニケーションの出発点となる」と言う。「対話的問題提起学習」による教師研修は言語生態学を基盤にしてデザインし、言語生態学の言語観によると、他者との協働や相互作用をベースにしたものである。つまり、研修の議論は受講生自身の思考や言語を探ることから始まり、その上で他者との相互作用を通じて、自己と他者との関係性は築かれると言える。

「対話的問題提起学習」による教師研修を通じて、自己を起点として、自己と他者の異同に気づき、互いの考えをすり合わせながら新しい認識の形成を図る過程において、他者との異なりと重なりを見出しつつ、その場の中に自らを位置付けていくことだと考える。そして「受講生」という「固定された関係」を改めて見直し、新たな関係性を編んでいくという、いわば孤立個体の解体と人間的な繋がりを構築の過程であったと言えるだろう。

8.3 教師研修への示唆

本研究では、「ボトムアップ」という理念をもとに、フィールドの6名の受講生の参与による過程を分析したが、その過程は、言い換えれば、自己研修のプロセスであった。「対話的問題提起学習」による教師研修は教師の実践研究の力を養成する可能性を秘めていることを意味する。また、受講生にとっても、自分の課題をもとに他の受講生と対話することが、自分に向かって考える作業につながった。以上のことから、教師研修への示唆として次の点があげられる。

8.3.1 教育段階を横断する地域に根差した教師研修の展開

本実践は小学校、中学校、高校、大学の四つの教育段階で働く教師たちが一つの場に集まって試した教師研修である。従来型の「講義＋模擬授業」ではない形の研修を実践し、異なる教育段階に属する受講生による対話の場を土台にして、対話的問題提起学習で教師成長をより促し成果を上げることができた。教師間の認識や経験の相違は、それを開示し交差させることで、互いの気づきを生む。教師の成長を重視する研修運営側にとっては、この気づきが評価の視点としての機能を持っていると思う。そして、必ずしも同じ段階に向けて決められた唯一の研修主題ではなく、異なる現場から参加した教師の実態に合った課題の提起や検討がより良く役に立つと考えられる。

多種多様な職歴や背景を持った教師たちは、多様な授業形態にぶつかり、教育を行っているように思う。たとえば、受講生縁が抱える日本文化を取り入れた授業の教える問題について、他の受講生はこの課題を通して、それぞれのこれまでに取り組んできた実践を話したり、各自の教育現場で自身が問題を発見したり、共有し合った。こうした研修に参加

することで、現場へ戻った後、生徒に対して、多様なものの見方や考え方、学校内外の世界やつながりを教えることができる。更に、初めて出会った教育者同士、学び合いながら互いの距離感を縮めた。異なる職場を越えた教師研修は、単に同じ段階による技術伝達を中心にする訓練ではなく、教師たちの起こっている問題、人生上、職業上の悩み、現在、世界で起こっていることと教育の繋がりなどを考えられ、現状に適した教師研修のあり方を現実的な意義を持っている。

8.3.2 「対話的問題提起学習」を取り上げた「校本研修」の可能性

本研究では、「対話的問題提起学習」による教師研修の役割は「問題提起」といった事前の準備に基づく、自分の現実をよく観察して問題・課題を提起する上で、心理的領域における自己内対話を活性化してから、社会的領域における研修会場で対話・議論をすることによって、社会的相互作用の活性化を促したと明らかにした。そのため、教師の言語生態・人間生態の保全が達成できた。これは「対話的問題提起学習」だからこそもたすことができた影響であり、受講生が研修の過程で「内の者」として体験を捉え、独自の意味を再構成するポイントだと考えられる。

第三章で述べたように、中国の教師教育の発展に伴い、中等教育における教師研修の役割がより明確になり、教師の資質向上研修は技術習得から校内での現状による「校本研修」へ転換されていく（王 2019）。今まで実施されてきた「校本研修」は、教師が専門性を獲得、向上することは問われるが、日本語教師が安定的な職に就くための支援、継続的な研修を受けるための支援は整っていない。また、教職の多忙化により、教育センターが実施している「校本研修」を減らして、その代わりに、校内での教師研修に移行するという実状も現れてきている。そのため、「教師は学校で育つ」という現状をよく利用し、教師であり続ける生き方を実現するために、「対話的問題提起学習」を自律的教師研修として校内教師研修の中で展開できる可能性が示唆された。

本研究で示したデータから、「問題提起」を取り入れる教師研修で、学校の指導者が指定した主題より、教師は自分の教授過程を観察し、生徒のことを振り返る中で授業や学習の中に捉える点が、更に学校教育の複雑さや生徒のニーズを対応し、適用すると考えられる。受講生は各自の現場で、もう以前の「学校の教室」を教えるという見方を持っていない。現在は、「自分の教室」を創造していくことが窺われる。これは、現在の主流としての「校本研修」が追求している本質ではないだろうか。そのため、「対話的問題提起学習」を取り上げる「校本研修」を実施すれば、教師たちが内的言語と外的言語を用いて対話をする場で、教科の壁や段階の壁を乗り越え、状況の共通性と個別性が交錯し、協働することで更新した認識が生み出され、それが自分の教室の改善にも結びつくと考えられる。

また、教師同士の間に対一の関係ではなく支え合いで行うことで、学校内での同僚性や協働性を高めることも同時に行うことができ、それに対人関係能力も獲得できると考える。中国では中等教育に向けた指導意見において人材育成すべき資質・能力の柱として「核

心素養」等が掲げられている。そのため、生徒に求められるこの資質・能力は、教師に対しても世界で起こっていることと日本語教育の繋がりなどの視野を持っている必要があると考える。この点を踏まえて、「対話的問題提起学習」を取り上げる「校本研修」を行うことを期して、日本語教師の孤立化な働き方を防ぎ、内的言語と外的言語の活性化によって、教育現場で起こっている問題を始め、人生上の悩みに関する話題へ拡大し、最後に職場での安定と同時に精神的な充足に支えを両面から得られ、言語活動と人間活動は一体化したと考えられる。

8.4 本研究の限界と今後の課題

本研究では、「対話的問題提起学習」による教師研修を実践し、三つの課題の下にこの形式による研修の実現可能性とその意義を提示した。しかし、残された課題は大きい。

第一に、本研修は講師役として筆者を含む3人が参加した。二人には、大学の現職教員で「対話的問題提起学習」について見識を有していることを重視して講師役として参加してもらった。しかし、このことが本研修にどのような影響を与えたかについての追求を十分にすることができなかった。特に、本研究への参加の様相を探った研究1において、2名の受講に限って対話後の振り返りも含めて分析し、講師役についてはなされていない。また、講師役（筆者も含めて）にとって、本研修がどのような意味を持っているかについての追求もしていない。したがって、講師の役割を果たすべく本研修に参加したこの3名に焦点化した研究が必要である。「講師不在の研修」として本研修を特徴づけて考察を行った。もちろん、本研修に講師役として参加した3名は、トップダウン型研修における講師のように、特定の知識や技能の習熟を目的として、そうした知識やスキルを持っている専門家がより効率的に伝達する場として研修を位置づけて参加したわけではない。しかし、この3名は本研修の中核となった「対話的問題提起学習」についての知識や経験をもっているのに対し、受講生として参加した6名はそうした知識や経験を有していない。加えて、3名の講師役の一人である筆者はこの研修の主催者であった。そのようなことが研修への参加の仕方やデータの分析にどのような影響を及ぼしているかについての追求も必要であり、残された課題である。

第二に、第一の課題とも関連するが、本研究で得られた結果を、講師役を含む本研修の参加者に示し、彼らからフィードバックを得ることが、本研修の実相に迫るためには必要となってくると考える。

第三に、本研修は綿密な計画の下に進められたものではなく、元々は、アクションリサーチとして進めることを意図していた。したがって、10回の本研修を一つの実践とし、それに対する評価を本研究として位置付けることができる。そして、本研究の結果に基づいて、さらに改善点を整理し、新たな研修を企画し実践することが考えられる。そのためにも、上記の課題1と課題2は重要な意味を持つてくる。

第四に、中等教育の教師対象の研修として考えた場合、本研修は日本語の教師のみを対

象としていることに限界がある。日本語教師は他の科目の教師と比べると、各学校においては少数派であり、学校単位を超えて他の学校の教員など、横につながりたいというニーズを持っている。また、教授対象が日本語ということばであることから、教授内容の選択において教師の裁量が比較的大きい。授業で様々な内容を扱うことが可能であり、言語生態環境の保全のためのリソースには事欠かない。したがって、日本語や英語などの言語以外の教科の教師対象の研修を考えたときには本研修の修正が不可欠であろう。

第五に本研修の中核として位置付けた「対話的問題提起学習」自体に焦点を当てた研究が必要である。研究1の課題1では受講生によって提起された課題に焦点を当てて検討した。しかし、この課題が提起される文脈については本研究では検討されていない。研修の最初のオリエンテーションで、研修会のために、課題の提起をすることを事前タスクとして課した。それを受講生はどのように理解したのだろうか。自分の教室や生活から課題を発見するというタスクを受講生はどのように理解し、どのようにそのタスクを実践に移していったのか、そこでどのような困難や達成感を感じたのか、などについては何ら追求されていない。合わせて、講師役の3名はどうであったか、講師役はどのような働きかけをしたのか、あるいはできなかったのか、などの追求も今後の課題である。

参考文献

【和文文献】

- 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 頁.
- 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
- _____. 舘岡洋子 (2007). 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』. ひろじ書房
- _____. 朱桂栄 (2017). 『実践の振り返りによる日本語教師教育——成人学習の視点から』. 鳳書房
- _____/ナイダン・バヤルマー/劉娜 (2006). 「協働型実習の準備期間における教師の成長——協働活動による社会面の意識変容」岡崎眸監修 (2007). 『共生日本語教育学-多言語多文化共生社会のために』. 雄松堂出版. 41-64 頁
- 岡崎敏雄・西川寿美 (1993). 「学習者とのやり取りを通じた教師の成長」『日本語学』12 巻 3 号. 31-41 頁
- _____. (1994) 「コミュニティにおける言語的共生化の一環としての日本語の国際化——日本人と外国人の日本語——」『日本語学』13-13. 60-73 頁
- _____. 岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.
- _____. (2003). 「共生言語の形成——接触場面固有の言語形成——」宮崎里司/マリオット・ヘレン編『接触場面と日本語教育——ネウスポトニーのインパクト——』明治書院. 23-44 頁
- _____. (2006c). 「外国人年少者日本語教育の基礎としての言語政策研究——スウェーデン言語政策の言語生態学・動態分析」城生伯太郎博士還暦記念論文集委員会編『実験音声学と一般言語学』東京堂出版.
- _____. (2007a). 「持続可能性を追求する日本語教育——その基礎としての言語教育における生態学的アプローチ——」『筑波大学地域研究』.
- _____. (2007b). 「地域社会の国際化に果たす大学の役割——グローバルな視点とローカルな視点——」『留学生センターシンポジウム 2006 地域社会の国際化に果たす大学の役割報告書』5. 7-16 頁. 茨城大学・宇都宮大学留学生センター
- _____. (2007c). 『外国人年少者の心理・社会的要因が日本語学習言語の習得に及ぼす影響の研究』平成 16-18 年度科学研究費補助金研究基礎研究 (C) 課題番号 16520312.
- _____. (2008a). 「続可能性教育とその要としての言語教育のためのカリキュラム論「アクロス・カリキュラムのデザイナー」」『文贅言語研究言語篇』53. 17-32 頁. 筑波大学
- _____. (2008b). 「言語習得・認知科学研究成果の生態学的展開に基づく日本語教育方法

- 論」.『筑波大学地域研究』.
- _____ (2009a).『言語生態学と言語教育—人間の存在を支えるものとしての言語』.凡人社.
- _____ (2009b)「生態場における生態学的意味の生成 第一、第二段階の生成」『筑波応用言語学研究(筑波大学文藝・言語学系)』.
- _____ (2009c)「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン 生態学的リテラシーの育成」『文藝言語研究.言語篇(筑波大学文藝・言語学系)』.
- _____ (2009d)「持続可能性教育としての日本語教育の学習のデザイン 類個の育成」『文藝言語研究.言語篇』.
- _____ (2013a).「生態学的意味論—主体的意味論としての生態学的意味論—」『日本語と日本文学』55 筑波大学. 13-26 頁.
- 岡崎眸 (1996)「教授法の授業が受講生の持つ言語学習についての確信に及ぼす効果」『日本語教育』第 89 号. 25-38 頁.
- _____ (2001)「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」お茶の水女子大学大学院日本語教育コース『多言語多文化社会を切り開く日本語教員養成日本語教育実習を振り返る 2000 年度』お茶の水女子大学大学院日本語教育コース. 111—138 頁.
- _____ (2002)「多言語・多文化社会を切り開く日本語教育」お茶の水女子大学大学院日本語教育コース共生社会における日本語教師養成のための一考察『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成 11～13 年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (C) (2) 研究成果報告書 課題番号 11680312 研究代表者 岡崎眸.
- _____ (2004)『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究 日本語教育実習を振り返る 2003 年度』平成 15 年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (B) 研究成果報告書 (実践編)、研究代表者: 岡崎眸.
- _____ (2005)『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究 日本語教育実習を振り返る 2004 年度』平成 16 年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (B) 研究成果報告書 (実践編)、研究代表者: 岡崎眸.
- _____ (2006)『多言語多文化社会を切り開く日本語教育と教員養成に関する研究 日本語教育実習を振り返る 2005 年度』平成 17 年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (B) 研究成果報告書 (実践編)、研究代表者: 岡崎眸.
- _____ 監修 (2007).『共生日本語教育学—多言語多文化共生社会のために』雄松堂出版.
- _____ (2011)『多文化共生社会におけるビジネス共生日本語教育の構築と教員養成に関する研究 教員養成編』平成 19～22 年度科学研究費補助金研究 基盤研究 (B)、研究代表者: 岡崎眸.
- 唐澤麻里・小浦方理恵・鈴木寿子 (2013).「持続可能な生き方を考えるための日本語教師研修の提案: 対話的問題提起学習とロールレタリングの協働実践」『言語文化と日本語教育』46. 31-38 頁.

- 川喜田二郎(1996). 『KJ 法-混沌をして語らしめる』東京：中央公論社
- 川口義一・横溝紳一郎著 (2005). 『成長する教師のための日本語教育ガイドブック上・下』ひつじ書房
- 小浦方理恵・鈴木寿子・唐澤麻里(2016). 「自律的教師研修としての対話的問題提起学習—協働による教師の実践知の語りに着目して—」『麗澤大学紀要』第 99 巻. 25-34 頁.
- 佐藤学.(1997) 『教師というアポリア』. 世織書房.
- 周亜芸.(2019) 『中国における留守児童共同体生態場構築の探求—対話的問題提起学習を援用して—』. 城西国際大学大学院人文科学研究科 博士論文
- 鈴木寿子(2013). 『共生社会の構築を支える日本語教師養成の実践研究』. 早稲田大学出版部
- _____・小浦方理恵・唐澤麻里(2013a). 「日本語教師の持続可能な生き方を考えるための取り組み—対話的問題提起学習とロールレタリングの協働実践から—」『言語文化と日本語教育』45 号. 46-49 頁.
- _____・小浦方理恵・唐澤麻里(2013b). 「自律的教師研修としての対話的問題提起学習の実践—日本語教師の持続可能な生き方を考えるために—」『2012 (平成 24) 年度第 10 回日本語教育学会研究集会 (兵庫・甲南大学) 発表要旨』.
- _____・小浦方理恵・唐澤麻里(2013c). 「日本語教師間の対話的問題提起学習はどう展開するか—成人学習としての日本語教師研修—」『言語文化と日本語教育』46 号. 78-81 頁.
- _____・トンプソン・美恵子・房賢嬉・張瑜珊・劉娜「人間の福祉を志向する日本語教師養成論のための実践研究—言語生態学の観点から」『言語文化教育研究』第 12 巻 (2014) .125-147 頁.
- _____・トンプソン (平野) 美恵子, 房賢嬉, 張瑜珊, 劉娜 (2012) . 言語生態学に基づく日本語教師養成プログラムの構築とその可能性—運営メンバーによる内省の分析から『言語文化と日本語教育』43. 11-20 頁.
- 館岡洋子 (2010). 「多様な価値付けのせめぎあいの場としての教室 —授業のあり方を語りあ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 頁.
- _____・ (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』第 21 号.
- 徳井厚子(2007). 『日本語教師の「衣」再考—多文化共生へ課題』くろしお出版.
- 唐曉煜.(2019) . 『持続可能性日本語教育の実践研究—中国の大学日本語教育における中上級専門科目の可能性—』. 城西国際大学大学院人文科学研究科 博士論文
- トンプソン (平野) 美恵子・鈴木寿子・小田珠生・佐藤真紀・張瑜珊・房賢嬉・半原芳子・三輪充子・岡崎眸 (2012) . 「グローバル化社会をいかに生きるかを考えることばの教室の試み—受講生による認識に着目して—」『2012 年度日本語教育学会秋季大会予稿集』. 111-116 頁. 日本語教育学会.
- 縫部義憲 (2001). 『日本語教育学入門・改訂版』歴々社.

- 野々口ちとせ. (2006). 「学ぶことがらをどこに見出すか—ある地域の日本語教室の談話分析から—」『共生時代を生きる日本語教育—言語学博士上野田鶴子先生古稀記念論集—』凡人社. 311-325 頁.
- _____ (2016). 『人の主体性を支える日本語教育—地域日本語教室のアクション・リサーチ—』. ココ出版.
- _____・トンプソン美恵子・鈴木寿子・房賢嬉・半原芳子・佐藤真紀・三輪充子・後藤美和子・小田珠生・岡崎眸 (2017). 「学習者と教師の応答的な関わりが生む——グローバル化社会で生きるための主体性形成——リベラル・アーツ科目における教室談話テキストの言語生態学的分析から」. 『城西国際大学紀要 (国際人文部)』. 26 (2) 23-53 頁.
- 野元弘幸 (2000). 「研究ノート 課題提起型日本語教育の試み—課題提起型日本語学習教材の作成を中心に—」『東京都立大学人文学報』 308. 31-54頁.
- 半原芳子 (2007) 「対話的問題提起学習」の実証的研究—非母語話者の問題提起場面に注目して—」岡崎眸監修『共生日本語教育学』雄松堂出版. 143-185 頁.
- _____ (2008) 「対話的問題提起学習」が母語話者参加者の積極的共生態度に及ぼす影響—PAC分析を用いた事例検証—」. 『世界の日本語教育』 18. 147-162 頁.
- 房賢嬉・張瑜珊・原田三千代 (2007) 「日本人は・日本は…」による一般化に対する一考察—問題提起型討論場面において—」岡崎眸監修『共生日本語教育学』雄松堂出版. 187-202 頁.
- パウロ・フレイレ著. 小沢有作他訳 (1979) 『被抑圧者の教育学』. 亜紀書房.
- 林さと子 (2006). 教師研修モデルの変遷. 春原憲一郎, 横溝紳一郎 (編) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』 10-25 頁. 凡人社.
- 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.
- Evi Lusiana・亀田美保・松尾慎 (2003) 「ジャカルタ日本語センターにおける大学教員研修」『日本語国際センター紀要』 13. 147-153 頁.

【中文文献】

- 陈向明・王志明 (2013). 「义务教育阶段教师培训调查: 现状、问题与建议」. 『开放教育研究』. 2013 年 04 期. 12-19 页. [基金项目] 北京大学中国教育财政科学研究所课题“我国义务教育阶段教师培训机制研究”.
- 陈桃 (2014). 「我国中小学教师在职培训中存在的问题与对策」. 『教学与管理』. 2014 年 03 期. 28-30 页. 甘肃省教育厅资助项目“特岗教师政策调研”阶段性研究成果之一.
- 陈欣・许桂芬 (2015). 「探索培养“反思性实践者”的教师研修模式」. 『中小学教师培训』. 2015 年 09 期. 18-22 页.
- 陈志其 (2015). 「基于教师的实然需求: “菜单式”研修模式的实践探索」继续教育研究. Continue Education Research. 2015 年 03 期. 50-52 页.

- 陈沪军(2018).「让教师成为主动研究者——“四备三思”校本研修模式的建构与实践」.『基础教育研究』.2018年17期.29-35页.
- 高维君·江菽(2014).「夯实“三个对话”模式 深化校本研修活动——基于莽卡满族中心学校教师专业发展型校本研修实践的分析」.『中小学教师培训』.2014年6期.14-16页.
- 黄梅珍(2019).「“国培计划”中西部农村骨干教师培训项目实施有效性的调查研究——以百色学院为例」.『高教学刊』.2019年09期.13-15页.
- 姜知宇(2018).「构建区域研修共同体、探索教师发展新策略」.『教育教学论坛』.2018年12期.26-27页.
- 金灼(2018).「基于问题的订单式教师研修模式探析——教师进修学校的新视角」.『中国校外教育』.2018年08期.39页.
- J. D. 布兰斯福特等.(美)(2002)「人是如何学习的:大脑、心理、经验及学校」[M].上海:华东师范大学出版社.
- 刘艳秋(2008).「自主研修 教师专业成长的必然选择——关于“研究+学习+写作”研修模式的探讨」.『中小学教师培训』.2008年07期.20-21页.
- 李念文(2011).「“影子教师”研修模式的探究与实践——以“国培计划”湖北省农村骨干教师跟岗学习项目为例」.『湖北第二师范学院学报』.2011年10期.106-108页.
- 刘应兰(2013).「中小学教师培训后续跟踪指导服务研究」.云南师范大学成人继续教育学院云南省教师教育科学研究所.『成人教育』.2013年04期.53-55页.
- 刘高福·卢媛·何毅(2017).「“国培计划”中小学骨干教师培训后续跟踪指导探究」.『贵州师范学院中学物理与电子科学学院贵州工程应用技术学院理学院.科教导刊(上旬刊)』.2017年01期.62-63+85页.
- 李树培,魏非「中小学校本研修的问题、缘由与路径」.『教师教育研究』.Teacher Education Research 2019年02期.37-41页.
- 梅玉琴(2017).「训后指导实效性研究——以S校“国培计划”中西部乡村校长培训项目为例」.“国培”中西部乡村校长培训项目.成人教育学专业硕士学位论文.
- 潘海燕(2018).「自主生长式教师专业发展研究」[M].武汉:华中师范大学出版社.
- 汤建英(2017).「教师“学术力”:朝向人的核心方向——构建基于“心喜欢生”理念的介入式教师研修模式」.『江苏教育』.2017年22期.46-48页
- 唐瑾燕.(2015)「教师互助协同发展网络研修模式的实践研究——以湖北省中小学心理健康教育教师为例」.华中师范大学硕士学位论文.
- 吴平.(2012)「初中英语骨干教师培训实效性的调查研究」赣南师范学院硕士学位论文.
- 王佣.(2019)「我国基础教育教师培训实践历程及发展趋势研究」.『教育文化论坛』2019.11(02).8-12页.
- 阳柳平(2017).「广东“三位一体”骨干教师培训模式的实效性研究——以2012年中学地理骨干培训为个案」.湖南科技大学硕士学位论文.
- 赵呈领·蒋志辉·李红霞(2017).「五要素视角下教师混合式研修模式构建研究」.『电化教

育研究』.2017年03期.110-115+122页

战德·胜于龙.(2015).「农村中小学骨干教师培训的有效性探究」.『现代中小学教育』.Modern Primary and Secondary Education.2015年05期.95-97页.

张志坚·蔡伟(2013).「以对话为核心的教师培训模式探究」.『教育理论与实践』.2013年23期.38-40页.

张青涛(2018).「互助研修:促进班主任专业化成长的有效模式」.『基础教育课程』.2018年17期.29-35页.

【英文文献】

Bartlett.L. (1990) Teacher development through reflective teaching. In Richards、J. C. & Nunan、D.(Eds.)、Second Language Teacher Education、New York : Cambridge University Press、202214.

Haugen.E. (1972) The ecology of language、California : Stanford University press.

Wallace.M. J. (1991) Training foreign language teachers : A reflecting approach、New York : Cambridge University Press.

付 録

①研究 1 の中国語原文

事例 1: 第六回第二組

事例 1-1:

06 缘: 我想起上一次祖老师发的那张图片上就有一个反思, 其实我觉得咱们坐下来, 就是每周这样一次, 就是一个特别好的机会, 就回顾一下自己这一周啊, 我觉得这种回顾和大家的这个讨论其实也是一种反思, 反正我觉得工作一段时间或者是生活一段时间吧, 就会特别想反思一下对自己生活的影响, 所以我觉得反思真的是挺重要的。

07 翠: 对, 所以我觉得每周能跟大家在一起就是这样的反思啊挺好的, 不管说到什么, 肯定会有触动自己的地方, 只要有触动, 我们就是有反思的。就是那句话就是“反思是有效促进自我提升的一个手段”。经常反思, 就能成为我们校长常说的那种“研究型教师”。

08 缘: 对对对, 其实那个论文和科研就是从自己的行动提炼出来的反思。

09 东: 刚才那个宝说论文是一种反思, 我也有这种感觉哈, 就是没形成文字的时候啊, 这种感觉就没落实, 可能有的时候就淡化掉了这种感觉。感觉这种东西特别可贵, 研究一个有感觉的东西你才能去热爱它, 不然谁愿意, 那么枯燥谁去搞研究。(中略)

10 缘: 有了感觉, 有了触动自己的东西, 这也是一种反思, 不是光看自己的不足。

事例 1-2:

11 翠: 其实写论文呀, 学校要求的反思笔记啊, 对我来说, 就像完成任务一样。

12 东: 所以就是要有一种感觉, 其实就是刺激。就是你刚刚说的触动。对, 人没有刺激不会有反思, 平时咱们去上课的话, 以前没有这种交流吧, 这种触动就会少一些, 就不会有触动。其实跟你们这几次交流, 我真的有被触动过, 被小学老师触动, 被中学老师触动, 所以我就觉得你刚刚说到的我们这个“触动”啊, 就是しげき, 就是一种刺激。我以前总听我的导师说刺激, 我就想, 怎么那么喜欢这个词。现在觉得刺激真的是太重要的了。

13 翠: 是的, 太需要了, 要不就是被平凡的生活真的就磨的什么都没有了。

14 缘: 先是刺激, 刺激之后反思, 反思之后形成文字, 形成文字之后其实就在行动了。形成文字之后你有一种特别想行动的这种念头, 然后就会实践。实践之后呢, 再反思, 就是会渐渐的像翠说的那种研究型的教师。

15 翠: 嗯嗯, 这实际上是一个过程。得重视这个过程。

16 东: 就是“过程”, 就这个是非常重要的。就像那些为了那个职称而职称, 为了翻转课堂

而翻转，这种就是一种特别框架类的东西了。要是没有中间那些内容去支撑的话，其实它就没有什么意义了。

17 缘：而且我觉得是这样，最终我不是注重这个研究成果，我要写个论文，我要达到什么程度，而是说真正在这个研究过程中，自己有那种丰庆的一个状态和满足的状态。

18 翠：那具体的研究方法，还有过程什么的，还是再看看书，学一学，是不是？

19 缘：我觉得你还是太注重最后那个论文的形式了，其实那个形式是有说明书的，就是你是什么样的研究它都会有它自己的要求，你要写研究方法、研究目标、研究措施、研究最终的成果报告，它是有形式的。

20 东：是的，但是研究不光光是形式。

21 翠：因为真的是自从毕业论文写完以后就没正儿八经写过论文。

22 缘：其实论文和时间是有联系的。

23 东：刚才说的《反思笔记》，其实就和我们的实践有联系。

24 翠：嗯，我懂了。这个《反思笔记》绝对和实践是连在一起的。

25 缘：但是，（写反思笔记的时候），一定要找到一个出发点或者关注的点。

26 翠：嗯嗯，研究课题什么的。

27 缘：从每天的上课啊，工作啊去跟这个关注点联系起来，一点点的积累，这是研究的一环。不要着急。然后你再把在这中间积累的东西，往那个模式里去写，但是写出来的这个东西一定是自己的东西。

28 缘：嗯嗯你自己做了，你才有真正有想说的，想写的。否则的话总是在那想，我写啥呀。

事例 1-3:

30 翠：而且我吧，真是不懂研究，我到现在也不懂研究，我就说个切身的例子吧。我大三的时候去日本交换一年，当时我们要写一个研究课题，指导老师看了我写的第一次研究课题的那个论文之后，然后他很直爽，就直接就跟我讲，刘桑，你是丝毫不懂什么叫论文，什么叫研究。说实话我很迷茫，我当时真的什么也不懂，因为刚上大三，然后也从来没写过论文，觉得就是反正一年，差不多就毕业了，拿个学分就行了，然后我毕业的时候，我就放弃了，我也不考研了，反正我也不擅长研究，我也不会研究，研究还得看那么多书，也挺打怵的，于是我就找了份工作，到了高中。

31 东：那也没有什么的，我觉得人生的轨迹本来就是各种各样的，也不是说你没有考研就不是什么好事，就不会研究，其实现在就是越来越多的，慢慢地在懂了研究的时候再去研究。

32 翠：有的时候心里面总是觉得都十年了，就毕业最好的年华里我都没去搞研究，然后我再从头再开始捡……

33 东：但是在日本我看到了五六十岁的人在念大学啊！

34 翠：这倒也是。

35 东：我觉得这真的是没有什么啊。

36 翠：我觉得其实这种也是一种借口，也是一种悔恨吧。就是觉得当时自己为什么没坚持一

下，因为我们聚会的时候，就是校友会，我就看那个学姐学哥们全是大学的老师，有辽师、大外、理工然后大连大学，好像高中就那么两三个吧。总觉得对大学老师有一种仰望的感觉，就觉得能研究学生，好厉害啊，就那种崇拜的感觉。

37 东：其实吧，在大学里，像物理数学还有日语英语，它不是一个研究学科，它属于基础教学学科，也就是说像我们这样的老师，你看我们是搞研究的，其实是搞教学的。

事例 1-4:

37 东：（接续）我听到过一位老师这样介绍她的一位朋友。这个人的研究水准特别高，有很高的研究水平，她丈夫说她，你看你天天忙的啊，在大学搞研究干吗？你能不能陪我看会电视，她说那看啥，然后就随便打开一个《非诚勿扰》去看，后来她就看，说：唉哟，这里面拒绝的语言很有意思，就是非诚勿扰会有很多女的被选为心动女生，但是女生们有各种各样的拒绝的语言，最后她就拿这种拒绝的语言又写了一篇论文，最后就是看电视写了篇论文。我的意思就是说呀，其实人生无处不研究。我是觉得我们高中老师，初中老师在实践上有着特别丰富的一个平台就是这个学生。就是说你完全可以研究。上次缘老师说的这个，让学生当小师傅。就是她通过观察学生的变化，看他们起了怎样的变化，成绩只是一方面，还有……

38 缘：还有信心。

39 东：对，而且你要让他们写振り返り，让他们落实到文字，你就可以研究了嘛。或者说是一种采访，但这个小学、初中生啊，你采访他，他有的时候觉得你是我们的班主任，怎么能不说好话，对不对？所以让他写一种内心的振り返り，人家怎么想怎么写，这个更有说服力。

40 缘：对，就是不要总提“我”，让他们自己去写，去发现。（中略）

43 翠：其实也就是说不要把研究跟教学割裂开，我总是觉得，唉呀，教学就是抓成绩抓成绩，真的自己的思想意识也没上去，研究和教学他们其实真的不是割裂开的，而且就看你有没有一双就是带着问题的眼睛，就是如果你真的是喜欢研究或者是你这个人喜欢思考的话，可能真的你就是随便今天逛逛个街你都有有感触。

44 东：对啦！这个就是研究嘛！

事例 1 回顾文

2018 年 1 月 13 日 回顾文 受讲生：翠

这次我和东老师，缘老师一组，围绕教师的教育教学反思到反思后的书面成果——论文的书写进行了热烈的讨论。王老师是一位非常热爱生活热爱工作的老师，她提到了一节课，一周教学，一段生活后她习惯反思一下自己，每次都所触动，也可以有效促进自我提升。这引起了我们的共鸣。在交谈过程中，提到了要想成为一位研究型的教师，日常反思与思考的重要性。但是，光有反思仍旧不够，因为时间是一个很可怕的东西，我们需要随时记录下

来一些转瞬即逝的美好的想法，形成于文字，便于长久留存。之后是执行力，也就是意思到需要改进的地方那就马上行动起来，如此一来，经过一段时间的反复与积累，会形成一个良性循环，只要坚持反思，坚持书写，坚持行动，相信那么成为一个专家型研究型的教师指日可待。并且东老师还提到了一旦着手研究，会非常想知道将来会按照什么情况发展下去，以后是否会按照自己所想的进行，所以就不会觉得日常琐碎的教学与工作那么无聊烦闷。

关于教学中的研究课题，我请教了东老师和缘老师。二位都组织或参与过市级以上课题研究，所以有着丰富的经验。东老师举出了很形象的例子，说明了研究就存在于生活和教学的各个方面，可以把研究融入其中，和教学本身并不发生矛盾，也并不是负担，而是能够互相促进的。这使我重新认识了自己一直所惧怕的“研究”，总觉得离自己很远，是那么的遥不可及。虽然我还没有过这种经历，但从两位老师坚定的目光中，我感受到了自己也可以试一试，应该是可以的。虽然只有一个多小时的交流，但我从心底经历了一种从排斥研究到接受研究再到自己都跃跃欲试想找个课题马上着手开始研究的心路历程。这次交流改变了我一些固有的“思い込み”，着实让我印象深刻。真心感谢我的两位小伙伴，我的同行者。

这次交流我们还达成了一共识，觉得是一个很好的教育方式。我们在教育上需要自我反思，同样孩子们在学习上也需，孩子们同样需要“振り返り”。可以每周末让学生就各科或日语的学习方法及心得做总结，然后汇总后在班级分享，每一个人有一个好方法，全班好几十个人就会有好多种学习方法，这种让学生自省和分享式的学习方式一定比说教的效果要好很多。不要只是和孩子说，你应该做什么，必须做什么，而是告诉他，教给他具体怎么做，在这个学做的过程中，孩子们一定会有所思考，感受到自己的进步，所谓的“気づき”，会有着很惊人的力量。尤其对于中学生来说，他们的心智发育不同于大学生，有的时候需要我们的引导与帮助。这就是一个非常值得深入研究的课题，可以跟踪孩子们一年甚至更长。真正能够去享受孩子们的成长与进步，体会到为师者的乐趣所在。

在交流中我们还提到了一个满满正能量的词，“坚持”，要想有点成就都离不开这两个字吧，享受过自律带给自己的快乐，但仍然不够，新的一年，不为别的，只为做更好的自己，坚持下去，无论什么。

事例 2：第八回第一组

事例 2-1：

01 荣：职业幸福感。庆老师，你是怎么理解这个词儿的？

02 庆：我觉得应该是教师的一种职业发展或者追求吧！

03 缘：嗯，其实我想的跟庆老师差不多，就是教师的职业发展规划吧，或者说应该从哪个方面提升自己。我觉得应该是想提高自己的那个满足感和幸福感。

04 庆：唉呀说到我心里边了（笑），对，我内心就是这么想的，但总是觉得自己也说不上来，这种感觉，就是一个浅显的想法，缘老师给我升华了。现在每天过的也很压抑，所以想要提升一下自己的幸福感。却也不知道怎么办。

事例 2-2：

05 荣：我先说说我的想法哈。这个满足感和幸福感我觉得这个是分阶段的。我自己在刚开始在上课的时候就觉得能把一个知识点传达的特别的到位，学生也听明白了，我觉得特别满足，然后也挺幸福的。我可能到后期就是到现在，我的这种满足感就是说，我说的话能在学生的这个记忆当中能记好长时间，就这个长度是我的满足感。所以它好像是有变化的。

06 缘：对，分阶段的。其实我刚开始参加工作的时候，刚开始的那种就是感觉自己充分地背了一节课，然后那个反馈特别好，然后我的那个就设计的活动啊，学生都很积极参与啊，真的就是当时的这种满足感，但是有一段时间也是特别就是不知道自己每天在重复的这些事情有什么意义，现在就感觉，就是说自己的满足感应该不是停留在这方面。就感觉自己是不是应该迈出去一步来充实一下自己。

07 庆：我刚开始也是满怀着希望和憧憬走上讲台的，确实是有变化。我得到现在这个阶段，做了这么多年教师，应该是有更高追求。所以说，就是自己除了教知识之外、应该做点什么能够在自己做的事情当中找到一些意义。但这个意义还真说不上来是什么东西，就是可能像荣老师说的那样，去影响人。

08 缘：对，就是让自己做些什么事去影响学生。让学生能记住自己。

（中略）

17 荣：是的，要去影响他，其实就是特别想把自己人生的一些经验或者是说这种感触，特别是说自己受到了挫折，尤其是挫折的东西，真的是要让他知道，告诉你，如果你现在是这样的话，你将来肯定是跟我是一样的。就是不想让他们走我的老路。

18 缘：感觉老师就像父母一样。

19 荣：对，真的是跟爹妈一样的，就觉得自己这个工作做得也有意义。

20 庆：是的，其实咱作为老师的话，就像荣老师刚才说的，不仅仅就是说光把知识教给学生，他会了就行，还要让自己的行为去影响学生。老师当时说的这个东西学生一直记着它了，这是成就感。多年以后个学生还能想到你，记得你。我想这也许才是我们的幸福感和满足感。

事例 2-3:

27 荣：真的是希望自己的一些感悟，有一些人生的感悟，然后能够在学生那儿得到一个共鸣。

28 缘：感觉学生有时候特别愿意听你讲你自己的事，或者一些就是和学习无关的其他的一些事儿。

29 荣：对对对一讲那个时候那个可来精神了。

30 庆：所以说，就看我们的平时应该怎么做，我们怎么和学生沟通，我们教育的是人我们不是做了一个杯子，做了一个什么吃的东西。这种教育包含人和人之间的交往，这种交往不是说我努力一下，我仔细一下我就可以把它做好，也不是什么技巧性的东西。所以怎么去提升，这个也是一种艺术，也不是每个人都能达到的。

31 缘：其实我觉得，这个努力的过程也是教师自我满足的一个过程。其实并不要在意就是最终要达到一个什么结果，就是这个过程里实现这种满足感和幸福感。

32 庆：嗯，并不说取得了什么成就就一定是幸福的，是去享受这个过程，从这个过程中就能得到满足。

事例 2-4：

37 庆：嗯，还有一个实际的问题。就是吧，工作以后，之后五年到十年这个这个时间这个阶段就感觉到一个瓶颈期，其实就是这个有自己该熟悉的都熟悉了，然后想提高吧也不是那么快就没提高。

38 缘：现在都提倡做“研究型教师”，确实很有压力、很难。

39 庆：不光是管是哪个学段的，初中高中还是小学全是一样的压力，像我们家学校和缘老师的学校可能这样近几年进的新老师全都是研究生学历，除了体育老师。起点很高。你就感觉有压力。

（接续）

43 荣：就是我感觉就是在你去选择瓶颈期，或者说想要突破这瓶颈期的时候，你可能是选择的那个想要做的一件事情，一定要有一定要有一个长期的发展的规划，就是我们讲就是可以持续下去的，就是可以持续下去做的，哪怕不是主流的东西，但是我觉得跟我有关系，作为我自己来说是可以持续下去的。这样的话我们就不会有瓶颈期。

44 庆：嗯嗯，就是得事先规划好，做好提前的准备，所以有的时候就是想干点什么呀！就是不知道从哪儿下手。

55 缘：就刚才我们提出来就是说你要你想提高自己，比如说你想做科研，那你一定先要想一想你做科研干什么，是为了什么。

56 荣：（前略）如果盲目的选择一条路，想要去学一点东西，但是这个东西有可能学的好，有可能学的不好，那如果要是学得好的话呢，那你可能这个瓶颈期就突破了，但是当时你的盲目的选择，或者说当时你个没有深入思考的这种选择，可能在五年或者十年之后可能还会遇到这样的又一个瓶颈期。

57 庆：其实就是自己也比较功利吧，被现实所迫。每次为了评职，匆匆完成一个课题或论文，第二年又绞尽脑汁重新要找想写的东西，光想写点儿什么，就够让自己想个一两个月的。就像莹老师说的，就应该把着一个点去进行研究。

58 荣：如果你从最开始的时候去选择好，或者说你认为我是这种性格呀，或者说我的这个经历适合我去做这样事，然后你再去选的话可能会好一些。

59 庆：也就是说，想想自己适合做什么，想一想这件事儿对于我自己来说有什么样的作用或者什么样的影响。

60 荣：恩，是这样的。

事例 2-5：

78 缘：其实一味的追求职业上的成果，也很难有幸福感。大家都在竞争，就是觉得也很功利。

79 荣：其实还是说有没有与自己的这种生存去联系。实际上我们想想，我们做工作也好，或者说做什么样也好，如果你在学业上、在工作上出现了这种瓶颈，然后把自己逼到这种程度，你自己平时生活可能也生活的不好，所以职业的这个幸福感和满足感这方面，

可能真的要跟自己的这个生活联系上，让我们能持续的生活下去。就是如果我们单纯去追求这个职业的幸福，就是那个方面的职业幸福的话，那实际上他的幸福是很片面的。（后略）

80 庆：就是把自己的生活和自己的工作结合起来，然后并能够让自己持续地生活下去，我觉得这是做得特别好的。我们最开始说要从职业从要是职业上提升自己，但是我觉得刚才我们说的就是不光是职业，对不对？家庭还有各种各样的需求。

81 缘：所以说，这个满足感还是跟自身而定的。

82 庆：而且我觉得幸福感满足感很重要一点，就是怎么缓解压力，对，调整的心态也挺重要的。

83 荣：就是说你看博士毕业的人，都好多篇C刊什么的，我们觉得他挺幸福的，但实际上他的幸福我们体会不到，因为他在做这个东西的时候，他可能牺牲了自己的个人时间，牺牲了这个家庭的这种活动的时间，这个有可能在他自己内心当中，他是不幸福的，我是这么觉得的。因为我这个假期也是改了几个稿子，然后我觉得自己在改稿子的时候腰疼背疼。然后我女儿就是说“妈妈讲故事”，我就不可烦了，就那种的。所以就是还是觉得，不能去单独的去考虑单方面的问题。

84 庆：嗯，对。说到底，我觉得我们努力工作其实就是为了更好的生活，对吧？不管你去科研也好还是怎么样也好，我觉得是你要首先你一定要知道自己想要什么样的生活，想要什么样的心态，这才是关键。

85 缘：（前略）真是羡慕不来，现在是人和人比没法比，你也无法看到她幸福的背后就是他付出了多少，毕竟这么多年带出这么多学生，也算是点成就感对吧？（中略）其实也是可以感到满足感，但比如说有的老师家庭啊就是有各种情况，甚至是自己本身就是身体不太好，你要是相比较来看的话，咱也算是该满足的，对不对？

86 庆：是是是，真的觉得生活是大于工作的，对，是这样。我觉得缘老师特别就是会生活，真的，我看你朋友圈，我就觉得我发不出那么细，就是特别新颖奇特的，就是很温暖，特别感动。唉呀挺有意思的，今天，我也回家爱孩子去！

事例 2 回顾文

2018 年 3 月 10 日 回顾文 受讲生：庆

与大家多日不见，如老友久别重逢，研讨前就打开了话匣子开始寒暄，在研修中不断提高自己的同时收获这份难得的友情更显得难能可贵。

今天的研修，我们组的话题围绕着“新形势下如何提高教师的职业满足感和幸福感”，这个话题源于我们内心对于现状的小小的不满足感和稍显羞涩的进取心。工作十年，已接近又一个突破自己的瓶颈期，我们开始不满足于仅仅上好一堂课，而是想要全方位的提高自己，然而又稍显迷茫，不知所措。在讨论中李老师建议我们对于自己的职业还是要有一个长期的规划并持续性的发展下去，比如科研，不是凭着一腔热忱就盲目开始，做任何事之前我们要想好为什么去做，最终我们还是服务于教育、服务于课堂、服务于学生，为了这个初心，我们去努力，成为一个影响学生一生的好教师，这就是我们的满足感和幸福感的源泉。

人生的满足感和幸福感绝不是仅限于工作，我们要做到会工作，更会生活。带着激情、热情投入生活，这种积极的心态自然而然的影响着我们的工作情绪，只有工作和生活两全其美的幸福感才是我们的追求。尚光子老师分享的赴日研修的心得，让我们也是由衷感叹，用心最终会让我们活得精彩，学生生日会的名字分享、三岁照片的猜谜游戏、车站被陌生人借钱的感想会等等。用心工作、用心生活，才是我们提高职业与生活满足感与幸福感的秘诀。

②研究2の中国語原文

事例 6-1：我们通过研修，互相理解，互相磨合，互通有无。（受讲生箏）

事例 6-2：咱们这个组呢，小学中学大学老师都有，正好还可以衔接的嘛。（受讲生翠）

事例 6-3：而且高中和初中阶段之间有了对话，我就是通过这次研修，了解了很多初中的事情。（受讲生庆）

事例 6-4：就是不像我们以往的培训，比如说中学老师在一起，大学老师在一起。小学老师和大学老师是绝对没有交集的。他们给我一些东西，包括给我反馈，都是我们以前没有接触到的。（受讲生缘）

事例 6-5：这个研修把小学老师、中学老师、高中老师、大学老师、还有留学班的老师都集中在一起了。研修之后发现，自己对不涉及的学段了解的真是太少了。（受讲生缘）

事例 6-6：每个人都有亮点。胜老师就特别有亲切感，说话不是那么高大上，但很接地气儿，还很有道理。（受讲生缘）

事例 6-7：通过了解，知道大家都是愿意想事儿，愿意改变自己的人。（受讲生箏）

事例 6-8：我觉得咱们组这些日语老师真好。都特别努力特别认真。就这个认真的劲头，别的学科的人比不了。（受讲生胜）

事例 6-9：包括箏老师，我们都是中学老师，我们俩关系还挺好的，但是很难有这样的机会坐在一起，就是我才知知道，哇，原来我的小箏老师的课这么有魅力。比如她的那个利用学生生日做的那个教学活动，印象特别深。（受讲生缘）

事例 6-10：胜老师我印象特别深。他的方法真的是多。比如他把中国古文带入到日语入门的那种教学啊，让孩子感兴趣。这点对我触动很大。小孩子都能理解，那么像高中生这样的大一点儿的学生，那就更容易接受和理解（受讲生宝）。

事例 6-11：当时缘说累啊，不容易啊，我也没当回事儿，但是存在决定意识么，当了班主任以后，我更加体会到了他们当初说的那些不容易。（受讲生翠）

事例 6-12：比如像庆老师，他讲的那个特别深刻，就是她的问题学生，班主任的身份也觉得让我的挺有共鸣的。就是更加深了彼此之间的了解。（受讲生缘）

事例 6-13：而且大家产生了共鸣之后，心里也舒服一点。会觉得，哦，原来大家都这样。都面临这个情况。（受讲生箏）

事例 6-14：每个老师都很努力，都不容易。他们对我都很有触动的。每一次听完之后，就觉得不是自己一个人在战斗。（受讲生胜）

事例 6-15：而且我们之间就是更加了解彼此了。比如胜老师，我以前就是听说过他很厉害

的，教的绘声绘色的。但是我觉得一个大男人教小学日语，有啥前途啊。但是通过研修接触完以后，我觉得一个有思维有想法的人，他在哪一个工作岗位上，他都一样出色。给他什么位置，在哪里他都能做的很好。（受讲生翠）

事例 6-16：而且他们也说我自己去招生的那些经历，让他们也改变了对初中老师教课很容易没啥压力的看法。（受讲生箬）

事例 6-17：我们中学就觉得大学老师多轻松，上完课就走了。大学老师就觉得你们初中不就那点儿知识吗。但是现在确实不那么认为了。（受讲生庆）

事例 6-18：以前我就认为大学老师厉害，小学老师就没那么厉害。其实真不是那样。就是工作环境不一样。我以前觉得初中那肯定特别好教啊！语法多简单啊，可是一聊，我才知道根本不是那么一回事儿。（受讲生翠）

事例 6-19：这我觉得一定是往前走的，大家一起督促着，然后相互学习。我跟你讲，咱们在一起的时候那个内燃的欲望真的挺大的，就是真的挺好的。（受讲生缘）

事例 6-20：而且我听了缘さん的话，我也“内燃”了，我不希望我的小火苗熄灭。每一次来就像给自己加点儿柴一样。（受讲生胜）

事例 6-21：我们大家之间是有抱怨的，抱怨完了，互相鼓励鼓励，调整调整自己，周一继续干。不是说抱怨完了，就自生自灭吧！就是说每一次研修就像是给我打打气儿似的。要不然这一天天的，拿什么支撑我继续活着。大家之间相互支撑着，至少让你有希望活到晴朗。（受讲生箬）

事例 6-22：我就觉得我们之间就像一个齿轮的关系吧！每个人有想法，但又互相影响，互相那么带动着。每个人虽然转速不一样。但是很有意思。（受讲生胜）

事例 6-23：我觉得我们是一群背着同样行李的人在一起前进，一起走，我们不希望任何一个人掉队。（受讲生庆）

事例 6-24：其实最难得的还是我们就结交了一个，就是另外一种就有感情又有自己能受益的一个朋友圈。（受讲生缘）

事例 6-25：真真切切解决自己自身的问题和困惑，所以大家才特别愿意参与。还有就是咱们坐在着，我其实真的有一种小骄傲的感觉，因为我觉得别人还没走到这一步，然后我们走到这一步就是跟着大家找到一个完全不同研修，感觉挺骄傲的。（受讲生庆）

事例 6-26：从研修中建立起来的关系，不是一时的而是我们可以长期坚持下去的一个关系。（受讲生缘）

事例 6-27：我觉得我们研修这个东西，更多的是偏向情感的。不光是解决问题的。（受讲生翠）

事例 6-28：这次这个研修对我来讲还真是挺及时的，你知道吗。我每天都是处在一个恶循环里。我每天一进教室看见作业稀里哗啦的，你这一天的好心情都没有了。特别堵心。即便每天起来就提醒自己今天绝对不能发火，也不好使。你一发火，你心情就不好，你心情不好，你课就上不好，让我很焦虑。现在我有一个出口了。我的烦恼有人懂，也有人倾听了。还给我想办法，帮助我，咱不说好不好用吧，但是你心里舒服了。

(受讲生箏)

事例 6-29: 上次缘还送到了她和同事一个语文老师的相处问题, 挺苦恼的。就是大家都把自己心里的事情拿出来说一说, 把彼此当成了一个倾吐的对象。(受讲生庆)

事例 6-30: 这个研修对我来说最大的作用就是, 可能未必提出的办法正好就能用上, 但是你会更冷静的, 会更理智的处理问题。会把你的心态调整到最好的状态, 这是我觉得最重要的一个作用。(受讲生缘)

事例 6-31: 尤其有一些话, 能打开心结。(受讲生胜)

事例 6-32: 如果没有出口, 真的会得抑郁症。打个比方, 本来你一个 165 的个儿, 却给你一个 140 的空间, 让你站也不是坐也不是躺也不是怎么都不是, 你该怎么办? 你就得调整自己。你自己能力又有限, 你需要找相同状况的人去寻求帮助。我们恰恰就是这样一群人。学校里得不到的支持, 你能在这里找得到。(受讲生箏)

事例 6-33: 实际上我参加这个研修一点儿包袱都没有。很轻松的。交流起来没有压力。(受讲生缘)

事例 6-34: 以前都认识, 但是没这么深入, 也没有机会这么静下心来, 坐下来谈谈教学, 谈谈工作。(受讲生翠)

事例 6-35: 在这个研修中可以说出自己的心里话, 以后希望还能继续参加。(受讲生庆)

事例 6-36: 大家分享的东西真的是非常有意思, 很想再多听一些他们的事儿。(受讲生胜)

事例 6-37: 讲师能够把握话题的中心, 让我们保持围绕着一个中心去讲。而且冷场的时候, 讲师会把话题衔接一下, 能让继续下去。因为一开始谈话讨论我们会有点迷茫, 但是讲师能够引一下, 把我们一下子带进门。(受讲生庆)

事例 6-38: 不管是什么研修, 还是需要有一个凝聚力的感觉。讲师就有这种凝聚力。(受讲生宝)

事例 6-39: 我们之前教研活动有空闲的时候, 也聊。也有学校的事情, 但是大家都在吐槽。我们学生有多么多么差, 我们班有什么什么样的奇葩。而这个就不一样, 我们之前确定了话题, 而且讲师总是在拽你, 比较正能量吧! 我们不是那种带着吐槽和抱怨的心理(受讲生箏)。

事例 6-40: 而且组长的学识或者眼界要比我们高一些。我觉得每次有组长带领的话, 我心里还是很有底的。(受讲生翠)

事例 6-41: 我以前上课也不注重什么理论, 我就是看着学生来设计我的课。后来经过和讲师们的交流吧, 他们就能把我说的用理论的东西一串, 我就知道啊, 原来我用的方法是在这样的理论背景下的。我自己都不知道。涨知识了(受讲生胜)。

事例 6-42: 讲师有学识, 说的话都是我们想知道的事情, 这个很重要。(受讲生宝)

事例 6-43: (讲师) 其实也是一个就是就培训中的那个专家的那个角色, 然后他会从他就是每个专业的领域上给一些建议、让我们很受启发。(受讲生缘)

事例 6-44: 他们讲自己的事例特别多。而且说的东西很有条理。逻辑性特别强。听了觉得很开窍的感觉。(受讲生胜)

事例 6-45：而且我也特别头疼科研，我们组有一次还讨论了一下如何报课题，写论文这些科研的事情。东老师（讲师）还指出了一些我对写论文认识的误区（受讲生翠）。

事例 6-46：讲师们会经常让我自己想一想。会根据话题给我一起启发，然后他们总是会问我，你自己再想一想啊，你还有什么再想一想啊。这种的。（受讲生庆）

事例 6-47：我觉得组里必须有一个这样的人。不一定非要在专业上给你多大的指导和帮助，但可以让你把思路打开，让你知道的更多。也许只是知道皮毛，但也比不知道要好得多。（受讲生箏）

事例 6-48：我们的讲师吧，理论高度也有，荣老师就特别平实，我就爱看她的回顾文，她的回顾文能写出东西。（受讲生宝）

事例 6-49：我就爱走极端。钻牛角尖。荣老师就不这样，什么事情都两面看。所以也给了我不少启发。（受讲生翠）

事例 6-50：我们跟讲师离的比较近，能够互相交流，这点特别好（受讲生宝）。

事例 6-51：一开始有点紧张，后来觉得讲师很亲切，像唠家常一样。关系就越来越近了。（受讲生庆）

事例 6-52：没觉得她们是那种讲师呢！就是那种专家坐在前面，讲什么我们在底下记什么。就是不是那样的。她们其实就是一一直很认真的再听，然后再对你讲，就是对话嘛。第一回我和东老师一组的时候，我们讲到日本文化的教具和资料比较缺，T 老师还主动提出回去看看他们学校有什么有用的教具给我们。（受讲生箏）

事例 6-53：我们之间就像朋友一样，尤其是东老师，研修都结束了，还特别关心我的学生。她一直都放在心上，来看我的学生，跟我交流孩子的情况。她的这种帮助，不仅帮助了我的学生，还减轻了我的焦虑。（受讲生庆）

事例 6-54：咱们这个，就是提前想一想，自己有什么问题想跟大家交流的，挺好的。（受讲生缘）

事例 6-55：就是我们互相提出我们自己的观点，说一说我们平时遇到的问题或者自己的案例。（受讲生胜）

事例 6-56：尤其后来以小组为单位，话题有个方向的话，就好多了。非常实用，讨论时也有方向。（受讲生胜）

事例 6-57：我们后来就是小组提前确定话题了，确定的时候也会在各自的群里聊一些，等到第二天来的时候就节省了很多时间。而且聊得时候还能比较深入。而且我们之间三个人哪怕是在微信里说，这个磨合的过程其实对我们来说都很有用的。（受讲生箏）

事例 6-58：互相之间商量看看这个事儿怎么办，确实商量出不少主意。这个还是不错的。和组员之间的讨论，可以把自己解决不了的问题给解决。（受讲生宝）

事例 6-59：可以找到自己困惑的解决方法，我认为还是更贴切于教师的实际。将真真切切解决自己自身的问题和困惑。（受讲生缘）

事例 6-60：我上课还用了你讲的背后写字的游戏。前两天刚用，效果很好的。正好讲皮肤是感觉器官这节课，小孩子们很喜欢，利用这种在后背写字的方式，让他们一下子就明白

了。(受讲生胜)

事例 6-61: 我们这些人就是都有共同点, 跟他们沟通之后, 他们说的东西我更易于接受。

(受讲生箏)

事例 6-62: 我没有像初中那样那么多的时间, 我就跟他们(组员)讲, 说我挤不出时间来跟生徒交流。后来他们给我一个小建议, 就是放学后跟班级每天的值日生聊聊。这个解决办法我觉得真挺好的, 这些都是研修的组员们带给我的。(受讲生庆)

事例 6-63: 每个人的看法是不一样的, 就是你自己的困惑, 他人从不同的层面给你了一种解决的一个途径, 或者在问题的解决的过程中你能给一些, 在自己的那个思路范围内找不到的那些方法。(受讲生缘)

事例 6-64: 从一开始到后来呢, 我感觉思路打开了很多。一开始我觉得就是个日语老师嘛, 就应该问这些日语教学问题啊。后来慢慢地, 我的思路也开阔了。我觉得很多没有意识的问题, 通过研修和经过大家的讨论就成为话题了。可以发现很多新话题。我们那次研修就讨论了语言的力量, 我们一直从语言谈到了人际关系。(受讲生翠)

事例 6-65: 我学到的挺多的。即便有的我不认同, 但是不认同才会有碰撞。我们之间的讨论反而能说出更多的东西。(受讲生箏)

事例 6-66: 后来我们的话题都开始延伸了, 谈的范围也广了, 怎么说呢, 让我们的心胸更宽广了。

事例 6-67: 工作方面的话, 我们的共同点太多了, 完全可以互相帮助。因为都是日语教师, 大家有各种各样好的经验可以分享。(受讲生庆)

事例 6-68: 有一次, 我们从一个抑郁症孩子的教育问题谈到了自己孩子的教育问题。回家后, 我还跟我妻子说了这个事儿。(受讲生胜)

事例 6-69: 以前没有留意的问题, 经过讨论都变成了新的话题。(受讲生庆)

事例 6-70: 他们说的话题, 很多都是我以前没有接触到的。(受讲生缘)

事例 6-71: 其实我半路去了一趟日本参加研修, 回来之后我跟我们组里分享的不光光是教学方法了, 我当时也讲了很多我在日本遇见的事儿和我当时的感悟, 我还在咱群里分享了一本书, 叫《京都四季》。也不是教学教法的书, 就是一种人生感悟的书。我觉得这些也值得拿来跟大家说一说。要不光讨论教学啊什么的, 就太窄了。只要有意义就值得说。(受讲生箏)

事例 6-72: 其中有一点就是直接拿来组员的的东西就能用。而且效果还挺好。(受讲生胜)

事例 6-73: 就是听到组员们谁说出某一个好点子的时候, 我就会嘞的一下, 蹦出一个火花来, 我就想这个挺好挺好, 赶紧记下来拿回去用。比如箏有那么多方法, 她给了我很多启发。我也会拿来调整调整, 根据我的生徒特点, 再加工再去用。(受讲生缘)

事例 6-74: Y 说她利用坐车的时间学习心理技能师考试的东西, 她说这是她看了有效利用碎片时间的一篇文章, 觉得碎片时间真的都浪费了。我也学着下载了一个 NHK 的 app, 因为我离得远, 学校到家需要一个半小时, 我到现在一直在这么做, 我觉得非常好。大家交流的都是实在的东西, 实在的东西它就管用, 能用。(受讲生宝)

事例 6-75：上次用了东教我的办法之后，真的特别有效果，当时就特别想告诉她，你看，我做了，真的是意想不到的效果啊！（受讲生箬）

事例 6-76：我感觉把对方的东西用上自己身上，真的不是刻意的。因为你脑子里有了这个事儿之后，自然就想去试一试。真的很有收获。（受讲生箬）

事例 6-77：就是上次我们组提到了作文的问题，就是怎么找比较好的构思。通过相互之间的讨论，形成了自己的办法，然后我回去实践，后来我又自己修改了一下，觉得还是对我有很大帮助的。（受讲生翠）

事例 6-78：知道了他们的日语生是什么样的，跟自己对比一下；他们的教学方法是什么样的，再跟自己对比一下。那么自己今后怎么改变，怎么参照一下，这个方面对我来说是非常有用的。（受讲生宝）

事例 6-79：很多时候，我自己的一些做法反而成了大家议论的话题。（受讲生箬）

事例 6-80：我感觉我自己的一些做法，还是不错的。特别是通过研修之后，大家都对我做法有很多反馈，让我觉得自己的东西做的还行。自己的做法在别人看来还挺受肯定。（受讲生宝）

事例 6-81：其实我没想到我的一些做法能让他们这么感兴趣。过后他们还问我这个那个的。我真的受宠若惊哈。（受讲生箬）

事例 6-82：这样的交流方式能对自己的课有一个重新的认识吧，自己把自己做过的东西讲出来，也是一种不一样的体验。（受讲生宝）

事例 6-83：（讲师）她们就一直听，然后还会对我提问题。反过来还问我东西。（受讲生箬）

事例 6-84：每次研修完都觉得，回来以后都觉得，啊，脑袋又用了一次，要不脑子很久都不用了。这种研修能引起我的思考，而且是那种有目的的思考。而且我觉得大家也都是这样的感受，算是老师的一个共性吧！尤其是听了组里初中老师的交流，会想想自己怎么讲更有意思。（受讲生胜）

事例 6-85：其实并不是十次完了我们才开始思考，就是自己意识到了问题之后，跟小组聊的时候，就是一边聊一边想。尤其是听的时候想的更多。就是听得过程中会想，这一天研修完了也会想。（受讲生箬）

事例 6-86：在下次来之间，上课的时候或和生徒接触了什么的时候，刚好这事儿这个话题和大家聊过，或者有碰撞或有相似点的时候，也会再回顾一下上一次的课题。（受讲生庆）

事例 6-87：咱们这个研修，每周的话题讨论完之后，咱们真的是有火苗的，所以说，就会让自己开始思考东西了。每一个人的解决方法也因人而异。我们能怎么做，需要自己去想。上次听了光子说利用生日的那个拉近与生徒之间关系的事儿，我觉得我也得想个办法。（受讲生缘）

事例 6-88：交流中我听 S 老师上课那么多点子，我觉得在这方面我跟她有差距。人家都能去思考那么多，为自己的班级为自己的教学想出那么多方法，咱是不是也应该多考虑一些。也许以往我都对自己还都算挺满意的，但是我觉得还是自己挺不足的。（受讲生庆）

事例 6-89：我也特别羡慕组里有些人说，他们的生徒记得他们讲过的话什么的。我就在想，为什么我讲的东西我的生徒们都不听，就像没讲过一样。我就会反思，我哪里做的不到位。（受讲生庆）

事例 6-90：还有庆老师在一次研修时说，她跟生徒交流说了一些生徒不接受的话，弄得挺不好的。我觉得我以后也得注意。有些话会刺激生徒，不能带着情绪。但我听到别人讲完之后，我才反应出来有些事自己做了真的没有意识到。反正研修完了吧，我觉得我以后还是有很多方面需要改善。（受讲生宝）

事例 6-91：和大家交流之后，觉得自己为人处事都太直了，不够圆滑。意识到自己就是情商特别低。（受讲生翠）

事例 6-92：而且很多老师交流时的状态，都特有范儿的。语言表达能力也好，我觉得我自己就比较欠缺这种表达能力，我也得跟他们学一学。（受讲生缘）

事例 6-93：跟大学老师交流之后，我觉得我们中学老师太拘于眼前的这些事儿了，而且坐下看看书，搞搞研究的时候特别少，意识也少，理论知识也不够丰富。（受讲生翠）

事例 6-94：而且每次听完的内容，有些话题，回家的路上我都会一直想。想想我的感悟，然后回家就写回顾文。其实我们小学老师写反思，一上来就写自己怎么怎么不好，哪里做的不到位什么的，这个跟反思还不太一样，就是能回头看看自己，回顾一下自己。很真实的看自己。（受讲生胜）

事例 6-95：我每次写回顾文的时候，就会写很多反省自己的东西。我就想我成天训生徒，自己又做的怎样呢？我不让生徒带手机，可是自己成天没事儿就刷手机。（受讲生翠）

事例 6-96：我自己在写研修的振り返り的时候，就是想记录一下自己在研修中得到什么，改变了什么。并不是去写每一次研修的总结。（受讲生箏）

事例 6-97：其实一开始写振り返り，也是不知道怎么写，后来就会有越来越多的话想说（受讲生缘）。

事例 6-98：我以前就觉得我这辈子就这样了。我也从来没有想过要去改变我自己的生活状态或怎样，觉得自己也没啥出息了。这一研修一看，大家都在那走呢，就自己原地踏步。原地踏步其实不就是退步吗。反正就是能给自己很多刺激吧，否则人生就像“温水煮青蛙”似的，等到你反应过来，就晚了。我从几次交流下来，我明白就是说，很多事情就是看你想不想做，看你有没有想法，有没有热情。（受讲生翠）

事例 6-99：通过研修我找到了我大学刚毕业的时候的那种劲头儿，我每次研修后我都やる気満々。就跃跃欲试的那种劲儿头。要不自己一直在不变的职场里边。教的教材都几十年不变，都没有热情了。（受讲生缘）

事例 6-100：我都工作十年了，我真的感觉有一种倦怠了，就这样一天从早到晚的话，我也能混到退休。但是其实自己内心还是不太想这样。虽然都有倦怠，但是大家都有那种闪光点啊，一点儿小事儿就能激励着自己。让自己能够主动的去学习。（受讲生缘）

事例 6-101：咱这个学科其实可以完全活在自己的世界里。不需要跟别的学科打交道。我乐意怎么教就怎么教。我一天不和别的老师说话，我一样可以过一天。这十几年我都活傻了。

我必须要改变这种状态。我觉得只要我先在意识上改变了，我才能带动我的生徒改变。我都固步自封，一点儿不变的话，生徒就更不可能改变。（受讲生翠）

事例 6-102：我现在也不会要求身边的人，比如我老公，如何去改变。觉得人各有各的活法怎么说呢，就是共生就好。（受讲生箏）

事例 6-103：我听了组里其他老师关于当班主任的事儿，我觉得我也应该尝试着做一下班主任（受讲生翠）。

事例 6-104：我现在跟生徒也开始讲我的经验和教训什么的了。我觉得跟他们交流更重要。我会更注重人文关怀这个角度。我也不奢求他们把我的话都装进脑袋里，哪怕一句触动他们就可以（受讲生宝）。

事例 6-105：我当了老师 6、7 年了，我都没有怎么和学生交流过，我都自己弄自己的。觉得也没有必要。现在我觉得还是得交流。我会尽可能的找机会和孩子们多聊聊（受讲生胜）。

事例 6-106：同时还改变了我对学生的看法。以前我认为老师就应该“嗷嗷”的，训斥学生的那种。后来我觉得老师也应该时不时的春风化雨一点儿，学生更容易接受吧！（受讲生翠）

事例 6-107：听了宝老师的建议，我觉得跟学生也不能太亲近。特别是高中生，亲近的同时也得有距离感。（受讲生庆）

事例 6-108：我现在上课，不光就是讲什么知识什么的，平时上课还比较注重孩子的心理。利用孩子喜欢玩的心理去上课。（受讲生胜）

事例 6-109：我听了庆老师说的那个抑郁症的生徒之后，我也在观察，观察我身边的生徒或者同事的孩子。看看抑郁症到底影响了多少孩子。（受讲生胜）

事例 6-110：通过这样自下而上的研修，让意识到了自己的能力。所以我也开始注重培养学生的自我能力（受讲生箏）

事例 6-111：为了培养他们自主学习的能力，我在我们班进行了“结对子”的实践。学生能够用自己的力量解决自己的问题。（受讲生庆）

事例 6-112：我觉得我得到的东西不仅仅是研修当时的讨论内容，也有很多是后来又在实践中又得到的，就是一种一点一点的积累，一种融入到教学和生活中的改变。也是一种潜移默化的改变吧，一种无形的那种影响吧。（受讲生缘）

③研究 3 の中国語原文

事例 7-1：通过班会定一个主题，让学生互相交流，了解别人的一些看法或者想法。（受讲生庆）

事例 7-2：孩子们来自高三的不同班级，去日本的目的也不同，所以必须交流，而且要多交流。利用自习课进行交流会的活动。（受讲生宝）

事例 7-3：还得让他们之间相互交流。我现在每周安排一次，就是让学生自己去交流。找一节自习课，像日语角的那种方式，几个人一组，谈谈自己的想法，未来去日本干什么，有什么样的打算等等，学生们眉飞色舞的，谈的挺好。（受讲生箏）

- 事例 7-4：利用每周一次的班会，让学生反思，反思自己的问题。（受讲生缘）
- 事例 7-5：培养学生形成反思的习惯，为什么自己没做，我该怎么办，什么事情影响了我，我该怎么去调整现在这个状态。（受讲生庆）
- 事例 7-6：家庭教育咱管不了，但是能让他学校教育中，认真思考一下自己，意识到自己的问题，这是我能做的。（受讲生翠）
- 事例 7-7：观察自己的学生，培养学生自己去思考一些事，不去要求学生去做。在课上也会多给学生创造思考的机会。（受讲生胜）
- 事例 7-8：我现在的做法都比以前民主了，我都让学生参与，让他们自己定。（受讲生宝）
- 事例 7-9：现在我和学生一起制定班级的规则，规章制度。让学生自己定的好处就是他们更了解自己，遵守的也好。因为这是他们认可的规定。（受讲生翠）
- 事例 7-10：从研修的启发，进行了结对子式的学习小组。互相答疑，互相帮助。（受讲生庆）
- 事例 7-11：让学生们在班会中进行自我问题的剖析，自己说出自己的困惑，小组帮助一起解决。分组发一个小黑板，总结出三个共同的问题，让学生们自己交流出解决办法。（受讲生箬）
- 事例 7-12：讲课的时候会尽量多穿插一些日本文化，都是有联系的啊，文化的植入能让他们感点兴趣吧！至少能更愿意听了。（受讲生翠）
- 事例 7-13：现在课上经常放一些小视频，比如日本的新闻啊，要改年号啊，又有啥大事儿啊。（受讲生宝）
- 事例 7-14：有历史，有文化，有社会的知识，这样的教学才有意义（受讲生胜）。
- 事例 7-15：我学着胜老师对小学生的方式，去哄他们，别看是高中生，也得哄。陪着他们学习，找到他们的乐趣去安排教学，才能更好的促进学习。（受讲生庆）
- 事例 7-16：像胜老师那样，利用学生的心理去设计一堂课，比如说高三，学生面对高考，心里压力很大，那个时候我就反而加一些轻松的话题，结合我的教学内容，效果确实很好。（受讲生翠）
- 事例 7-17：以前就是天天教学啊教学啊，关注这方面的问题，现在增加了很多寓教于乐的活动。（受讲生宝）
- 事例 7-18：现在分组去上科学课，实验时不去指导让孩子们自己发挥自己做，同时去观察学生的眼神，动作和表情，看他们的变化和反映。（受讲生胜）
- 事例 7-19：让学生在作业本上写每一天的回顾，没有字数限制的那种。写什么都可以。比如今天的心情啊，做的事儿啊，学到的东西啊，什么烦恼啊都行。我一般就在下面写几句我的想法或者建议什么的。学生们看见我的回复，特别兴奋。每天下课前就盼着发作业本，都想看看今天老师又写了一些什么。（受讲生箬）
- 事例 7-20：坚持让学生写周记，类似回顾文的方式，把自己的进步、感想、感动记录下来。（受讲生翠）
- 事例 7-21：跟孩子交流也是一方面，但是跟他们写出来的，还是不一样，有些不敢说的话，但是能通过写的方式表达出来。（受讲生缘）

事例 7-22：我会通过回顾文来了解孩子的内心。有的学生写家庭的烦恼，比如和父母如何相处啊，还有的写自己的恋爱问题，我就知道他最近为什么学习都不在状态。（受讲生箏）

事例 7-23：要培养高中学生成为一个社会人很重要，我现在跟他们讲做人的道理越来越多了（受讲生翠）。

事例 7-24：而且会把自己的人生经验和教训跟他们说，他们还特别愿意听（受讲生宝）

事例 7-25：高中的时间真是很有限，班会里我会讲一讲我的想法，比如玩手机这个事儿，社会上有什么样的反面教材，我会在班会上跟学生们说一说（受讲生翠）。

事例 7-26：给学生尽可能多的人文关怀（受讲生缘）。

事例 7-27：有一次班会主题是和家长相处问题，我让他们给家长写一封信，后来很多家长告诉我，看到孩子们的信，都哭了，真是没想到孩子们心里有这么些自己都不关注的想法。平时都不跟自己说（受讲生庆）。

事例 7-28：最开始一次研修，我和荣老师还有胜老师一起回忆了我们当年留学的情形。我当时就觉得了解日本的生活状况对于学生来说是非常重要的。因为留学班就是毕业要去日本的，我现在在班级里讲的最多的就是在日本的生存问题，这是个非常大的现实问题呀！（受讲生宝）

事例 7-29：我会讲在日本的竞争问题，现在日本竞争很大的，学生不了解哪行（受讲生宝）。

事例 7-30：我除了课堂外的业余时间，课堂上也跟他们讲严峻的社会问题，增加他们的紧迫感，给他们动力（受讲生庆）。

事例 7-31：我告诉他们现在是很有压力的社会，必须要考虑方方面面，不是光学习就行了（受讲生翠）。

事例 7-32：我在班级里开设了一次生涯规划指导教育，对这届高二学生，对她们的未来或者对就业进行一些比较有针对性的讲解（受讲生庆）。

事例 7-33：然后假期分组，让他们每个组跟踪一个职业，去拍成一个视频，了解这个职业都做什么，假期回来分组在班级面前汇报（受讲生翠）。

事例 7-34：会给学生们将各个学科与各种职业之间的关系。学生有了对职业的了解，就有了对相应的学科学习的追求，就会从根儿上开始认识到学习的重要性啊！比如想从事制药行业，那你生物就得好好学（受讲生缘）。

事例 7-35：学生通过互相交流，能学到其他人的好的学习方法（受讲生箏）。

事例 7-36：学生知道了原来对方有那么多的方法，那么多的想法，从而知道了自己该怎么做（受讲生宝）。

事例 7-37：通过一周一次的班会，学生之间慢慢打开心扉，增加了相互的了解（受讲生庆）

事例 7-38：学生们现在彼此互相学习，知道了和同学之间的交流很重要（受讲生翠）

事例 7-39：结对子本来是想提高学习成绩，现在各方面都变化了，各种能力都锻炼了（受讲生庆）

事例 7-40：好的学生通过讲题回顾了知识点，学的更扎实（受讲生缘）

事例 7-41：优秀的结对子小组，双方都有进步，已经给其他班级的同学讲题了（受讲生庆）

事例 7-42：在同学面前讲题，增加了自信，有了老师的风范，语言表达能力也强了（受讲生箬）

事例 7-43：现在学生有时候主动找我，老师，我有点儿事，想跟你唠唠。或者我有点麻烦，想跟您说说（受讲生庆）。

事例 7-44：因为我会下面跟他们回复，学生写的收获啊，烦恼啊，悄悄话啊就越来越多，我呢，除了建议，还开始写一些想法，有表扬，有鼓励，有开导，现在他们养成习惯了，感觉像给我的留言本，或者那种日记。（受讲生箬）

事例 7-45：我现在和他们就朋友似的，他们会跟我说一些不会跟家长说的话。我觉得我走进学生心里了，他们更了解我，我也更了解他们（受讲生宝）。

事例 7-46：一次教师节，我收到了那个，就是和东老师一起帮助过的那个抑郁症学生的信，读了以后泪流满面。当时真的感觉自己做什么都值得（受讲生庆）。

事例 7-47：我也在你的鼓励下，写了篇关于我的那个把日本事情和生活融入到课堂中进行教学设计的论文，还投了稿，现在马上就要见刊了。还真挺高兴的。我都多久没动笔了！（受讲生翠）

事例 7-48：今年申请了一个市级课题。申报课题的时候参照了咱们这个省课题（受讲生庆）。

事例 7-49：研修后以这个“自下而上式的研究模式”为主题写了个论文，后来又发了围绕“家校合作”申请了区课题和市课题。自从上次发表了论文以后，想写的东西真是越来越多（受讲生胜）。

事例 7-50：和学科组一起试着申请了市级课题。当时是受研修这种形式的启发，主题是围绕校内小范围教师研修的合作力来写的（受讲生缘）。

事例 7-51：今年的成果确实比去年的多了不少（受讲生胜）。

事例 7-52：现在遇事不先处理，会冷静想一想该怎么做，用什么套路和方法去对待（受讲生翠）。

事例 7-53：遇到事情之后，先观察，然后去想想该怎么弄（受讲生胜）。

事例 7-54：跟他们相处时，我会去思考他们的家庭背景，成长经历，心里问题，精神状态等等（受讲生庆）。

事例 7-55：沟通太重要了，知道彼此都不容易，站在别人的角度上看问题，这很重要（受讲生箬）。

事例 7-56：而且我会换位思考，比如和学生和家长，就是会考虑他们的感受，去考虑怎么说话，怎么处理这个事情（受讲生宝）。

事例 7-57：会认真听和思考身边的每一个人的话，他们都可以是自己人生的导师。不一定那几句话，就觉得特别有道理（受讲生胜）。

事例 7-58：我自己也通过和学生一对一的交流，去反思自己（受讲生翠）。

事例 7-59：和其他学校的老师一起参加培训时，会找机会多和他们聊天。（受讲生胜）

事例 7-60：以前就局限问办公室的同行老师，现在我会跟其他科室的老师也交流（受讲生翠）

事例 7-61：现在看了其他老师的课，不是听完就走，而是会留下来跟他交流一些自己的想法，有时觉得他的好，有时会觉得自己的做法更现实，实用性更强（受讲生宝）

事例 7-62：有一次跟一位老师交流，本来是我问他，后来他又反问我，正因为他的提问，让我又想到了一个新的想法，还找出了之前一个问题的答案，一个以前做过的实验的一个问题，一直都没有解决的一个问题（受讲生胜）。

事例 7-63：比如解决学生的一些问题，谈完话了效果会更好，以前觉得高三没时间，可是不谈的话，根本解决不了问题（受讲生翠）。

事例 7-64：我现在积极的跟学生们沟通，放下自己的身份去和学生们沟通。留学班吧，层次差距比较大，以前挺关注教学的，后来觉得层次越大，越得多交流，越能了解不同层次的学生（受讲生宝）。

事例 7-65：现在会多跟孩子谈谈他们家里的情况，增加一些对他们家庭状况的了解。觉得孩子在学校的表现一定和家里的情况有很大关系（受讲生缘）

事例 7-66：现在对纪律问题啊，学习问题啊，玩手机问题啊，我都会跟他们谈，以前是班级里喊，现在是一对一的谈，一次不行，就两次，持续性的谈（受讲生翠）。

事例 7-67：而且，我跟家长的沟通也多了，我会经常主动打电话给家长。以前真是头疼跟家长沟通（受讲生翠）。

事例 7-68：接孩子放学时，主动和其他妈妈搭话，从她们那里学到了很多经验。解决了新手妈妈的很多问题和焦虑（受讲生箬）

事例 7-69：以前出去参加一些活动的时候，都是别人跟我说话时，我才会回复几句。现在自己主动的时候也多了，就觉得其实主动跟人聊聊也很好啊（受讲生缘）

事例 7-70：和人交流的时候吧，也会想想再说，不是什么话拿来就说（受讲生翠）。

事例 7-71：现在说话都会尽量婉转的去表达（受讲生庆）。

事例 7-72：与学生一对一的沟通变得多了，以前觉得没用，现在发现持续的沟通确实很有用（受讲生庆）

事例 7-73：我觉得交流多了，发现大家都挺厉害的，即便是不同的学科，你去交流就有收获的（受讲生宝）。

事例 7-74：以前总觉得有经验有地位的人才能给你答案，现在发现大家的某一句话就是你要的答案（受讲生胜）。

事例 7-73：和三个妈妈建立了群，除了互相交流心得之外，还通过“小打卡”软件让孩子们互相促进着读小文章，促进他们学英语（受讲生箬）。

事例 7-74：现在儿子还在坚持写回顾文，虽然不是每周一次，但是至少一件事，就让他写一写，写自己怎么看这个事儿。和日记不一样的。日记他都跟流水账似的。那都是应付老师的。我这个没要求，自己怎么想就怎么写（受讲生胜）。

事例 7-75：观察自己的儿子，让他自己去做一些事，而不是指导他去做（受讲生庆）。

事例 7-76：现在会多给爱人参与带孩子的机会，发现他其实做的都挺好。从以前的不信任到

信任，我们之间的关系变得融洽了（受讲生箬）。

事例 7-77：和爱人的沟通多了。以前觉得工作上的事跟爱人说了他也不懂，现在把班级的视频给他看，他很心疼我，说以后回家什么也不用干了，班主任太辛苦了（受讲生庆）。

事例 7-78：对待女儿的说话方式变了，就是那种指使性的话少了。女儿说妈妈的脾气越来越好了（受讲生箬）。

事例 7-79：研修最大的收获就是告诉我不要停止脚步。有了孩子以后，我下决心要变成一个学习型妈妈，在网上自学早教和营养辅食（受讲生缘）。

事例 7-80：参加区里的心理咨询活动时，先看了一些学生心理问题的例子，带着案例去参加了培训，比以前盲目听课，收获大很多（受讲生庆）。

事例 7-81：会事先准备问题再去参加培训 and 讲座，带着问题去听。觉得很有用（受讲生胜）

事例 7-82：我作为教研组长，将自己组的教研活动改为带着问题来教研的形式进行。我们三个老师都是班主任，平时真的没有时间就坐在一起弄个什么主题教研啊啥的，这样的话，大大缩短了教研的时间。短时高效吧（受讲生箬）。

事例 7-83：我跟校长提了建议，就是以后校内教研让大家带着问题来，而不是光听就完了（受讲生胜）。

事例 7-84：提议学校能够全校推广一下教研活动或学校大会后，写一篇回顾文（受讲生胜）。

事例 7-85：上一次学校总结对校本研修工作的建议时，我就提出了不要总听别人的讲座，也得多讲讲自己的经验这个意见（受讲生宝）。

事例 7-86：我在我们学校的教研中提出了在这个研修中学到的“内燃”这个理念，这个内燃其实是我们个人发展的动力，可以不断探索自己更深度的发展。（受讲生缘）。