

ワークショップ型日本語教師研修における コーディネータの学び

研修参加者との場の共有化と対話を通して

齋藤ひろみ* 池田玲子† 池上摩希子‡ 河野俊之§

概要

本研究は、日本語教師研修として実施したワークショップにおいて、そのコーディネータが、研修の企画・運営の過程で、何をどのように学んだのかを、コーディネータの内省資料をもとに分析することを目的とする。それによって、日本語教師研修の場を、新たな知が創造される場として捉え直し、反省的実践者（ショーン、2001）としての日本語教育実践者を育成するための研修のあり方について、論点を提供するものである。

キーワード：ワークショップ，教師研修，コーディネータ，協働，学び

1 はじめに

日本語教師研修においては、近年、ワークショップ型のものが多く見られるようになった。中野(2004)は、「ワークショップとは、講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験し、グループの相互作用の中で何かを学び合ったり創り出したりする、双方向的な学びと創造のスタイル」(p.40)と定義している。日本語教師の実践力の強化を目指して、ワークショップ型研修が積極的に導入されているのであるが、研修の企画者や実施者によって実現態には違いがあり、そのあり方については引き続き議論が必要である。

従来の日本語教師研修は、専ら技術的合理性（ショーン、2001）に価値をおく指導技術と、その方法論の提供の場であった。しかし、日本語教育のニーズの多様化にともない、日本語ボランティアの参加やプログラム企画・運営を目的とする実践参加型研修へと、その目的も質も変わってきた（林、2006）。その背景には、第一に、社会のグローバル化による日本語教育現場の変化、第二に、学習に関する研究

領域における人間の学びの本質の解明がある。こうした状況の変化と研究の進展を受けて、協働という概念への注目やピア・ラーニングの提案（池田・館岡、2007）などの動きがみられ、日本語教育の世界にもパラダイムシフトが起きつつある。こうして日本語教師は、従来の教育方法から脱却する必要性を認識することになった。多様化した学習者にいかに意義のある学びの場を提供するか、その実現のためには何をすればいいのかという課題に向き合うことになったのである。そこでは、日本語教師は、眼前の教育現場の状況を自らの力で的確に捉え、適切な教育のあり方や方法を見出す態度と能力が求められる。ショーン（2001）は、このような自ら探求し反省しながら実践を更新していく専門家を「反省的実践家」とよび、従来の実践者との違いを次のように述べている。

反省的実践家としての専門家がもつわざは、上述のように、創造的な技法を含むものであり、道具や対象の操作のみに限定されるものではない… (p.218)

ショーンは、「反省的実践家」を、「思考と活動」や「理論と実践」という二項対立を克服する専門家としてモデル化している。専門家が自身を更新し成長していくには「行為の中の知」「行為の中の省察」

* 東京学芸大学 (shiroimi@u-gakugei.ac.jp)

† 東京海洋大学 (orikeda@kaiyodai.ac.jp)

‡ 早稲田大学 (ikegami@waseda.jp)

§ 横浜国立大学 (tkawano@ynu.ac.jp)

「状況との対話」が鍵となる。ショーンのいう反省的実践家を、日本語教育の実践者・研究者に置き換えてみるとどうであろうか。岡崎・岡崎(1997)は、内省を「自らの経験に照らした新しい情報の捉え返し」と定義し、教育実習に知識と経験の2要素から成る「内省モデル」の導入を主張した。内省モデルは「内省」と「実践」の往還による学びのサイクルである。日本語教師が参加する研修を「内省モデル」の学びの場ととらえるならば、

1. 日本語教育経験の異なる参加者が、課題の遂行などにおける相互のかかわりの中で、新たな気づきや疑問、課題を発見する(=行為の中の知)
2. それらを既存の日本語教育に関する自己概念や経験知と照らし合わせる(=行為の中の省察)
3. その結果を日本語教育実践の文脈へ適用することが可能かどうかを問う(状況との対話)

という3つのプロセスからなる学びが生まれる可能性をもつことになる。それによって、日本語教育に関する新たな概念が構築される。日本語教師研修の場をワークショップ型で行うことのねらいは、研修に参加する教師たちに、こうした学びのサイクルの場を提供し、教師自身が自己研修の力を養成するところにある。

では、ワークショップ型研修の場で学ぶのは参加者だけなのであろうか。研修をデザインするコーディネータや講師といった立場のものもまた、学びに関わっているはずである。参加者の背景、目的、動機が異なるように、講師やコーディネータも異なった動機や目的をもって、参加者とともに学びの場を創っている。本研究では、2006年度に筆者ら4名がコーディネータとして実施した研修「協働による学びの場を創る」*1(以下本研修)について、ワークショップの実践者であるコーディネータ4名が、研修という「実践」を通して日本語教師研修に関してどのような学びを得たのかを明らかにする。

課題として次の2点を設定する。

課題1: コーディネータ4名に、a「行為の中の知」、b「行為の中の省察」、c「状況との対話」というプロセスはあったのか。

課題2: そのプロセスを形成した要因は何だったのか。

これらの課題の追究を通して、日本語教師研修におけるワークショップのあり方を検討するための論点を提供できるものとする。

2 方法

本研修における「コーディネータの学び」を、計画(事前)・実施・評価(事後)の各プロセスにおける4名の内省資料を分析することによって明らかにする。

2.1 コーディネータ4名の背景と関係

コーディネータAはピア・ラーニング(協働学習)による日本語教育の実践を提案してきており、特に作文教育において、その実践の方法及び意義を提唱している。Bは年少者日本語教育で、内容重視型の教育実践を展開してきており、子どもの間での相互作用が学習を促進することを、教室会話の分析などを通して示唆してきた。Cは定住者を対象に体験型学習を中心にすえた実践を重ねており、体験後の振り返りの重要性を指摘している。また、年少者から高齢者といった幅広い年齢層の学習者や、多様な社会経験を有する学習者に対しては、教師側にも多様性が求められることを示してきた。Dは、音声教育を専門とし、教師の教育力について具体的な教室運営方法などを中心に提案している。

4名は、全員が20年前後の日本語教育経験を有し、養成講座や小中学校の教師研修、ボランティア研修などの場での教員養成の経験も少なくない(表1)。研究も「教育」を中心に据えたものである。

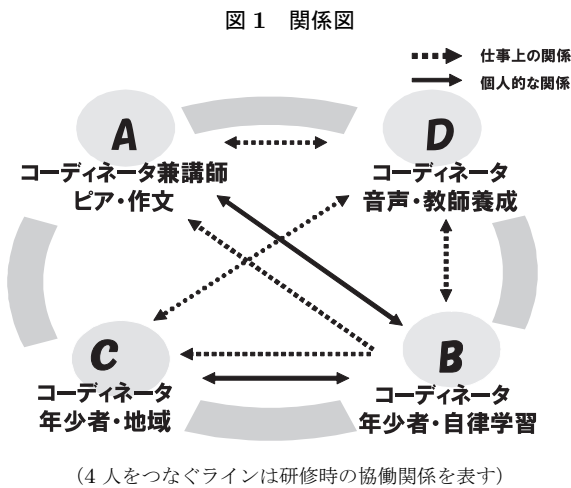
また、4名は本研修の企画運営を担当する以前から仕事上も個人的にも付き合いがあった(図1)。そのため、当初から互いの仕事の仕方や考え方については一定程度の理解があり、率直に意見交換ができる関係にあった。本研修のテーマ「協働」との関連では、Bが代表をしていた「多様な日本語教育の場における実践者と研究者の協働の可能性」のプロジェクトに、AとCが参加していた。また、2006年にはAとDは共に「ワークショップ」に関する研修会を企画運営している。

本研修でのコーディネータの役割は、研修の計画を立て、研修実施時に進行を務めることが主であった。ただし、Aは協働学習の専門家として、研修全体のデザインをし、理論に関する講義を行う講師の

*1 日本語教育学会が、(独法)国際交流基金の助成を受けて、平成18年度に実施した事業である。

専門	日本語教師歴	他の教育歴	日本語教師研修の経験
A 日本語作文教育, ピア・ラーニング	17年 (日本語学校, 大学)	小中高校教諭 10年	日本語学校の養成講座講師, 海外現地教師研修講師, 現職者対象長期研修講師
B 内容重視の日本語教育, 自律学習	17年 (日本語学校, 中国帰国者の研修施設, 大学)	小学校教諭 3年	日本語学校の養成講座講師, 小中学校の日本語指導担当教員研修の講師
C 年少者日本語教育, 地域日本語教育	22年 (中国帰国者の研修施設, 大学)	なし	日本語学校の養成講座講師, 小中学校の日本語指導担当教員研修の講師, ボランティア養成講座講師
D 音声教育, 教師養成, 音声学	18年 (日本語学校, 大学)	なし	日本語学校の養成講座講師, ボランティア養成講座講師

表1 コーディネータ4名の背景



役割も担った。

2.2 研修「協働による学びの場を創る」の概要

本研修は、『「協働学習」をテーマ』に、『「協働学習」型のワークショップ』を実施するという構造を成していた。目的は、日本語教育で近年注目されている「協働学習」の基本的な考え方や背景にある理論について理解を深め、ここでの授業体験とデザイン体験を通して、各現場において学びの場を創る力を高めることであった。そのため、参加者は現職の日本語教育経験者であることが望ましいとした。また、単発、短時間の研修では、この目的を達成することは難しいと考え、1回4時間(午後1時~5時)の研修を3回行い、連続参加を基本とした。実際の参加者は各回約20名で、ほとんどが現職者であり、かつ3回連続の参加をみる事ができた。

各3回の研修では、「協働学習」を体験した後、グループでの話し合いで各自の参加行動を振り返り、

「協働学習」の見方やとらえ方を共有した。その後、あるいはそれと平行して、実際に日本語の授業で実施するために協働学習のデザインを行った(表2)。

第1回(11月4日)

テーマ 「協働による学び」の考え方を共有する

活動1 グループで「協働学習」の概念マップ作成(資料1)

講義 「協働学習の考え方(基本概念)」(事例の紹介を含む)

活動2 ジグソーパズル(グループ学習)と新入生歓迎パーティの企画(協働学習)を体験、新入生歓迎パーティの企画(協働学習)の体験と2つの活動の違いについての話し合い

第2回(11月18日)

テーマ 日本語の教室での協働学習をデザインする1

活動1 グループで、「こんな『協働』はしたくない」を考え、それを絵で紹介

講義 「協働学習のデザインの方法」(話し合いを含む)(資料2)

活動2 協働学習の立案、授業案の作成、ポスターセッションによる共有化、対象:中級前半のクラス、リソース:新聞(記事、テレビ欄、広告等)

※宿題:自分の教室で実施したい協働学習の授業案を作成

第3回(12月16日)

テーマ 日本語の教室での協働学習をデザインする2

活動1 グループ内で授業案(宿題)の紹介と検討

活動2 授業案の改善

活動3 訂正後の授業案のポスターセッションと意見交換(資料3)

表2 研修内容

以下に、本研修における参加者の参加状況について、4つの資料で簡単に紹介する。資料1は、第1回研修会で参加者が作成した「協働」に関する概念マップである。「協働学習」のキーワードのマッピングから、参加者は事前に「協働」に関する知識を一定程度有していたことがわかった。

資料2は、第1回研修会の最後に行ったグループでの話し合いで出された疑問やコメントを整理したものである。この第1回の研修の内省は、第2回の研修の講義冒頭で紹介し、その日の研修の課題とした。

資料3は、参加者が作成した協働学習の授業案（本稿掲載にあたり簡略化）である。第3回の研修で、この授業案は、グループ内での検討を経て改善され、最終的には立案した参加者自身によって、所属機関で実践された*2。

本研修では、コーディネータも進行や情報提供の時間帯を除き、参加者とともに活動に参加するようにした。例えば、第1回の「歓迎パーティー企画」とその内省、第2回の「協働学習による授業案作成」に参加した。第3回にはBがかつて実施した協働学習の授業例を示し、AとBの2人で、評価セッションを行った。このセッションでの議論を参加者に見せることで、参加者は、自身の授業案改善の観点が得られると考えた。こうしたワークショップの構成、活動運営、コーディネータの参加の仕方に対し、参加者からは資料4のようなコメントが寄せられた。

2.3 分析の資料と手順

本研究では、研修の事前・実施中・事後に行った話し合い（12回）のメモ、メールでのやりとり、実施後の各自の内省ノートをデータ化したものを「内省資料」として分析した。また、研修参加者の発言や成果物、アンケート等を補助資料として利用した。

内省資料は、内容のまとまりで単位化し、コーディングを行った。4名による話し合いによって、合意に至ったものをコードとして採用し、それらのカテゴリー化を繰り返して分析を行った。分析は、研修前後の内省内容の違い、コーディネータ間の内省の異なりに着目して行った。また、その違いが何に起因しているかを探った。

*2 この授業案は、日本語学校の同僚教師3名によって作成されたものである。授業の実施後、このグループは、2007年8月の日本語教育学会実践研究フォーラムでワークショップとして、その成果を紹介している。

3 分析結果

3.1 4名の内省の全体的特徴

4名の内省資料は47に単位化し、それぞれにコードを付した。さらに、それらを内省の視点によって、2段階に分けて分類した。その結果、下位18、上位7つにカテゴリー化が可能となった（表3）。これらは、研修のテーマである「協働」に関する内省（a群の2つの上位カテゴリー、4つの下位カテゴリー）と、「WS（ワークショップ、以下同じ）の運営」に関する内省（b群の5つの上位カテゴリー、14の下位カテゴリー）とに大別できる。

a群の「協働」に関する内省については、計画段階では、自身の「協働学習」に関する知識の再確認が中心となっており、研修実施中と事後においては、「協働学習」の理念と方法を伝えることの難しさへの言及がある。また、コーディネータ自身が、研修の企画・運営を通して感じた「協働学習への認識の変容」についても語られている。

b群のカテゴリーでは、「コーディネータ間の関係性」「WS運営におけるコーディネータの協働」「WSの捉え方」「WSの構成」「WS運営にとっての参加者の経験や理解の差」への言及があった。計画段階では、コーディネータ間で、WSの捉え方やWSにおける内省の位置づけが意識的には明確化されていなかったため、共通認識が十分には形成されていなかったことが述べられている。実施中と実施後は「WSの構成」に関する気づきが多く語られている。また、「参加者の体験型研修の経験や理解の差」（価値付けの相違）が、相互作用の活性化の度合いを決定づけるということが、研修前後で一貫して見られる。

3.2 個別の内省の傾向

表3に見られるように、4名の内省の視点には少なからぬ違いが見られた。以下、それぞれについて、具体的内省資料を示しながら、各コーディネータの内省内容の特徴と変化、変化の要因、そこから考えられる学びのプロセスについて述べる。

3.2.1 コーディネータAの内省

Aに特徴的な点は、表3のb-1、b-2の「コーディネータ間の関係性」と「コーディネータの協働」に関する語りに表れている。下に示した資料から分かるように、Aは、研修の企画・運営自体を、コーディネータの協働作業と捉えており、計画段階では十分な対話がなかったと述べる。研修が始まってか

時期 ⁱ	内省者 ⁱⁱ	数 ⁱⁱⁱ	下位カテゴリー	上位カテゴリー
前	B, D	3	①「協働」とは何か	a-1 コーディネータの「協働」に関する認識
中, 後	B, D	2	②「協働」をどう伝えるか	a. 協働に関する内省
後	A	1	③「協働」の理解の難しさ	
中, 後	A, B, D	5	④「協働」の自身の理解	a-2 コーディネータの「協働」の認識の変容
前	A, D	5	⑤コーディネータ間の違い	b-1 コーディネータ間の関係性
前, 中, 後	A, B, D	5	⑥コーディネータの関わり	b. WS の運営に関する内省
中, 後	A, C	4	⑦WS 企画・運営のプロセス	
後	A	1	⑧WS 準備時間の制約	b-2 WS 企画実施におけるコーディネータの協働
中	B, D	2	⑨WS における課題提示の方法	b-3 WS の構成の仕方
後	B	1	⑩WS における参加者の対話の場のつくり方	
中	D	1	⑪WS の課題の積み重ねの重要性	b-4 WS という学びの場の捉え方
前	A	1	⑫WS の体験先行の組み立て	
中	A	3	⑬参加しやすい活動とその運営	
中	A	2	⑭内省の視点の提示	
前, 中, 後	A, B, C	4	⑮WS とは何か	b-5 WS 運営にとっての参加者の経験と理解
中	B, C	2	⑯WS における情報伝達の方法	
前, 中, 後	A, B, C	4	⑰参加者の WS 参加の経験	
後	A	1	⑱参加者の参加姿勢の違い	

ⁱ 内省を行った時期（前：研修の計画段階，中：研修実施期間中，後：研修終了後）

ⁱⁱ 当該内省を残したコーディネータ

ⁱⁱⁱ 単位化された内省の数

表 3 内省のコード化の結果

らは、4名のチームとしての動き方や参加の促し方をもとに、WSをファシリテートする方法についての気づきを述べている。

- 協働の定義を作り出し、その過程で具体的な活動が想像できるというプロセスを（コーディネータが）体験することが研修本番までの必須の課題だと考えていた。（略）今回は十分にはこの課題をこなせなかったような気がする。
- 協働の概念については私がいくらかは情報を持っている立場にあったかもしれない。（略）（計画段階の話し合いでも）、他のコーディネータの現場の情報は関連付けられることはなく、（略）計画は着々と進む。違和感があったが、これでいいのかと途中から気にしなくなった。
- （参加者の作成した授業案のポスターセッションの後）どのポスターを取り上げてコメントしようか考えあぐねていた時、Bが「私が失敗した授業の教案を紹介するから、Aさんがコメントしてはどうか」と言い出した。

（略）一瞬、戸惑ったが、打合せもせず、その場で、やりとりを見てもらうことになった。研修の場で、協働の「生」の姿を見てもらういい方法となったのかもしれない。（括弧内は本稿用に加筆、以下同じ）

Aの場合、「協働学習」の専門家として、WSの計画では常に情報を提供する立場にあった。そのため、研修の実施前の段階では、「協働的な関係」と「役割規定（分担）」に対立が生じている。一方、研修会が始まってからは、コーディネータ4名は、場の展開に応じて役割を切り替えながらWSを運営していた。Aは参加者の反応から、こうしたコーディネータのチームとしての運営の仕方そのものが、「協働」のプロセスの提示となることと、それによって学習者の協働の理解が促されたことを確信している。そこに、コーディネータの協働のあり方が多層性をもつことに対する気づきが生まれている。日本語教師研修でのコーディネータという「実践」と、自身のコーディネータに対する「内省」が繰り返され、「実践」と「内省」の往還のサイクルが見られる。「行為の中の知」と「行為の中の省察」そし

て、「状況との対話」という学びのプロセスがあると言える。

3.2.2 コーディネータ B の内省

Bの場合、表3のb-3の「WSの構成」に関する内省が長く語られた。Bは、コーディネータの役割をWSを構成することや、参加しやすい仕掛けをつくることであると認識している。理解を具体化するプロセスにおいては、具体例の提示と、成果物について参加者間で対話の場をつくることが重要であると述べ、理論と実際を結ぶための仕掛けを重視する。

- (略) 新聞をリソースにして協働学習の計画を立てる活動で、授業案が進まない参加者が多かった。(略) 協働の考え方や授業の構成要素はわかったが、授業として構成できない、(略) 授業の構想はできたが授業案にはどう表わせばいいかわからないのだ。私は、課題を提示した側だから、何をどう表わせばいいかわかっているが…。そこで、急遽、私がその場でつくった授業案をスクリーンで表示することにした。それから作業が進み始めた。(略)
- (略) 毎回、参加者が小さいグループや個々に成果物について意見交換する時間が設けられた。自分の理解やその具体としての授業案を、再検討するための機会になったと思う。

Bの視点は、参加者の立場から見た参加のしやすさに焦点化されている。参加を促すための場の仕掛けとして、モデルを示すことや、成果物に関する内省をパターン化して行うという活動に意味があると気づいている。これは、研修参加者と共に活動に参加した経験(行為の中の知)を、コーディネータの立場で、自身の日本語教育の経験や既知知識とのすり合わせを行いながら、その意味を問い返した(行為の中の省察)ことによる。その上で、参加を活性化するための具体的方策を講じること(状況との対話)が行われている。Bのこうした学びは、自身が参加者としてWSの活動に参加したことが要因となって起きていると考えられる。

3.2.3 コーディネータ C の内省

Cの内省は、主に、表3のb-4、b-5の「WSの捉え方」と「その運営への参加者の経験や理解」に関連するものであった。WSでは、理論についての理解の正しさや、それを授業へと具現化したときの

適切さについて、どう評価すべきなのかという疑問が語られている。

- (WS型で行う場合)「理論」の枠組みをどの程度共有できるのか…。
- 教案とポスターを見る視点についてだが、(略) この手順はちょっととか(略)、このタスクはこんなやり方でいいのとか、思ってしまう。そう思ってしまうこと自体は(略) 習い性で仕方ない(略)。ただ、参加者には伝えなかったが、(これらの点は)「協働」の視点として必要ないのか、それとも、「協働」の俎上にのせて実行することで「協働」を体験し、意識化できると考えていいのだろうか。

Cの場合は、疑問として気づきが示されている。参加者の成果物に見られる問題や課題を、コーディネータとして伝えるべきか、伝えるとしてみかに伝えるかという点で困惑した体験から、WSにおける評価の問題を指摘する。この研修におけるコーディネータとしての迷いや疑問(行為の中の知)から、Cは自身の「体験学習」に関する実践や研究をもとに、参加者個人の内省をWSにおいて明確に位置づけることという、次なる課題を提示している(行為の中の省察)。

3.2.4 コーディネータ D の内省

Dは、表3のa-1、a-2の自身の「協働」の認識とその変化に関する言及が多い。2回目の研修会で提案された授業案を所属機関の授業で試みたり、協働学習を自身の研究へ導入する可能性について言及したりしている。

- 「(協働学習でも)教師が添削をしないわけではない」という話がおもしろかった。私も含め多くの教師が勘違いをしているのではないか。
- (略) 今、進めている、音声の自己モニターもピアである。ピアを入れることで説明が分かりやすくなるのではないだろうか。
- 協働についてきちんと勉強するために、自分の授業に取り入れてみよう。そのため、(前回の研修会で提案された授業案で)一番簡単なBの授業案で授業を試してみた。しかし、内容が学生の実態とあっていなかった。そこで、この学期の実施は断念した。

Dは、自身が「協働学習」への理解を深めることを目的の一つとして、この研修会のコーディネータに加わっていた。そのため、参加者の立場から、WSで提供される活動が、「協働」の理解や現場の教育実践にどれほど示唆があり、具体的な意味をもつかという視点で、本研修を振り返る。WSで作られた授業案を自身の所属機関で試し、自身が行っている研究との関係で捉えなおすという姿勢もそこから生まれている。このようにして、WSでの経験とそこで得られた知識について、異なる文脈での適用可能性を探っている。Dの場合、他3人のWS運営に関する視点とは傾向が異なるが、WSの運営や活動へ参加し（行為の中の知）、そこで起きた出来事を振り返り（行為の中の省察）、それを自身の教育現場で実施して、異なる文脈で捉え直す（状況との対話）というプロセスが明確に見られる。

4 考察——コーディネータの協働が生み出したもの

3で示したように、コーディネータ4名の内省からは、それぞれの関心にもとづいた学びがあることが分かる。それらを整理すると次の5点となる。

1. WS運営における「実施者の協働」の実現態の多層性
2. 「参加を促す」場を構成するための要素としての「型」の意味
3. 体験を通じた学びの「評価」と内省との関係
4. 「協働学習」と対象学習者の特性との適合性と、他文脈への導入の可能性
5. 参加者の「事前の経験・知識」の場の協働性への影響

コーディネータ4名は、もともと研究の関心領域や、WS運営の経験、そして、本研修を担当する動機、役割意識に違いがあった。このことが内省の視点の違いとなって現れている。既知が異なるため、当然、経験から得られる知も異なる。一見すると、4名の学びは単独で形成されたかに見える。しかし、4名の内省には、互いに「協働学習」への理解や経験に違いがあること（表3のb-1）、クラス運営や参加者との関わり方に違いがあること（表3のb-2）への言及がある。こうした差異の意識化が、学びのサイクルを発動することになっているようである。3-1①のAの内省資料に見られるように、この差異をもとに「コーディネータ間の関係性」が作ら

れ、その関係性は、コーディネータ遂行にとって、プラスに作用したと認識されている。

4名のコーディネータのこうした学びは、ワークショップ型の日本語教師研修の企画・運営における具体的な行為を通して生まれている。「WSの運営」とテーマである「協働学習」について、それぞれが自身のそれまでの知識を更新しているわけであるが、それは、WSという研修形態の成果といってもよいのではないだろうか。従来の知識伝達型の講義中心の研修では、日本語教育の「専門家」としての講師には、自身の知識や経験を披瀝することはあっても、その場を通して自らの行為を内省し、自身を更新するというサイクルは起こりにくいであろう。今回のコーディネータ4名は、研修参加者との関わりの中で、研修の参加状況や成果をとらえており、そこでの発見が学びのサイクルの発端となっている。目的や動機を異にする研修参加者とコーディネータではあるが、共に課題に向き合いながら、活動と対話を通して研修の場を構築していたと言える。

5 まとめ

本研究では、「反省的実践家」という概念をもとに、コーディネータ4名の研修への参与による学びを分析してみたが、その学びは、言い換えれば、自己研修のプロセスであった。これは、設定した枠組みにおいてその手法の有効性を問うような、従来の言語教育の方法や授業研究の方法とは異なる。「実践研究」に求められる「自己評価的な研究」と「質的研究」という二つの性格（細川，2005）が意識されていること、同時に、ワークショップ型日本語教師研修が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、研修参加者にとっても、体験をもとに他の参加者やコーディネータと対話をすることが、学びとしての満足度につながったようである*3。以上のことから、ワークショップ型日本語教師研修への示唆として次の点があげられる。

- 日本語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。研修運営側にとっては、この気づきが評価の視点として機能する。そして、参加した

*3 実施後のアンケート（無記名）によれば、「ワークショップはいかがでしたか」に対する回答は「満足」15名、「まあまあ」4名であった。

日本語教師の実態に合った体験・内省のサイクルを生む課題や場の設計を可能にする。

- WSにおけるコーディネータの役割は、「課題の設定」「活動の組み立て」といった事前の設計と、活動やグループの再編、情報の補足提供といった方法で状況に応じて場を調整すること、そして、活動体験(実践)と知識・理論を結びつけるための視点、つまり内省の視点を提供することである。コーディネータ自身が活動に参加する意味は、「内の者」として体験を捉え、知識の再構成の方法を探れる点である。

日本語教育全体でパラダイムシフトが進むなか、多様な学習者に対し、あるいは教育現場において、日本語教師一人ひとりが日本語教育の意義やあり方を設定し、教育を実践する力が求められている。こうした「教師オートノミー」(青木, 2006)の育成や、自己研修や成長の環境を自分で生み出して行く「自己研修のストラテジー」(春原, 2006)を育むためにも、我々はワークショップ型日本語教師研修のあり方について、次の論点から発展的に議論を展開したいと考える。

- 第一に、異領域からの複数のコーディネータによる研修がもつ発展性
- 第二に、コーディネータや講師なども含めた参加者全員が、活動に参加することを通して新しい価値を生み出す「現場生成型研修」の可能性

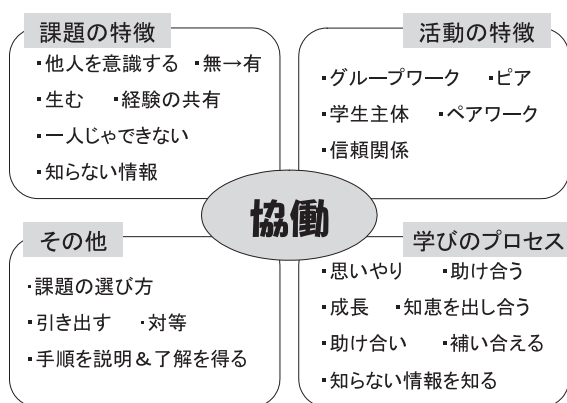
研修の会場で、準備された既成の概念や方法論を提供するのみならず、それを超えた新たな知がその場で生み出されるような研修が、ワークショップ型日本語教師研修には期待されている。それを実現するには、研修テーマと研修の形態との親和性と相反性*4、参加者の学習観と「参加型」学習との間のギャップ、という課題の解決を含め、その運営の方法を探ることが次なるテーマとなるであろう。

*4 本研修では、テーマの「協働学習」と、研修形態であるワークショップに親和性があった。そのため、参加者が実際に作業などの活動を行うことは、参加目的である「協働学習の理解とその実践力の向上」に直結するものであった。しかし、研修目的が、知識や情報の効率的な入手が中心である場合、ワークショップという形態のもつ特性とは相容れない可能性がある。

文献

- 青木直子(2006). 教師オートノミー 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』(pp.138-157) 凡人社.
- 池田玲子・館岡洋子(2007). 『ピア・ラーニング入門——創造的学びのデザインのために』ひつじ書房.
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997). 『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.
- ショーン, D. 佐藤学・秋田喜代美(訳)(2001). 『専門家の知恵——反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版. (Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.)
- 中野民夫(2001). 『ファシリテーション革命——参加型の場づくりの技法』岩波アクティブ新書69.
- 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』(pp.10-25) 凡人社.
- 春原憲一郎(2006). 自己研修のストラテジー 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』(pp.118-135) 凡人社.
- 細川英雄(2005). 実践研究とは何か——「私はどのような教室をめざすのか」という問い『日本語教育』126, 4-14.

資料1 「協働」概念マップ



資料2 第1回研修のコメント(=第2回研修の課題)

- これまでのグループワークと何が違うのか? 視点の違いか?
- 自己開示が多く、雰囲気作りが大変
- 目標設定が先なのに、教材に左右されがち
- 活動に合わせ教材の使い方を考える必要がある
- テーマ設定では、学習者の背景への配慮が必要
- 学習者間の知識の違いにどう対応するのか?
- 創造的な課題とは? 創造的な活動とは?
- 活動の面白さか、目標達成か、重きの置き方の判断が難しい
- 時間配分が難しい
- 教師の役割は「教えること」ではなく、学習者の考えを発信できるよう支援すること

資料3 第3回研修会: 協働学習の授業案の一例

クラス	中級後半~ 上級, 漢字圏の学習者 10名
テーマ	群読 (6時間で構成)
目標	グループ内でアイディアを出し合い, 工夫を凝らして群読ができる。
授業の流れ	
導入	活動の概要について知る。
展開	①クラスで群読する作品を2つ選ぶ ・各自選んできた作品を紹介し, 相互に投票して2つ選ぶ。 ・グループ内で内容・語彙を確認する。 ②グループで脚本を作る。個人読みの箇所を決定し, 読み方を練習する。 ③読むパートを決めて練習する。
まとめ	④群読発表会をする。相互評価・自己評価をする。

資料4 参加者からのコメント

- 第一回で性質の違うタスクを2つやったことで、協働学習とグループ学習の違いがイメージしやすかった。
- ポスターセッションで、見てくれた人が成果物(ポスター)に付箋にコメントを書いて貼るという方法は、参加者一人ひとりが意志表示できてよかった。
- まず実際に活動に参加して、その後で解説があったので、先入観がなく理解できた。
- 第3回目のコーディネータ2人の評価セッションで、協働学習としての授業の分析のポイントがわかった。また、他の人と振り返ることが効果的だと感じた。