

オンラインでのつながりがもたらす教師たちの変容

— 『つながろうねっト』の4年間の活動をふりかえって—

瀬尾 匡輝・有森 丈太郎・鬼頭 夕佳・佐野 香織
瀬尾 悠希子・橋本 拓郎・米本 和弘

要 旨

本稿では、インターネットを介して日常的に交流している『つながろうねっト』に参加する世界各地の教師が互いにどのような関係性を築いたか、そして教師としてのあり方がどのように変化したかを、実践のふりかえりとメンバーが書いた自分史を分析した結果から考察した。

その結果、本活動は参加者達が他者とのやりとりの中で自らをふりかえり、新たな自己像や行動を生み出す場になっていることがわかった。その背景には、直接の利害関係がなく、年齢や立場の違いに関わらず互いを認め配慮し合う雰囲気から生まれる心理的安心感があった。教師の成長は他者との関係性の中での動的な変容として理解されるようになってきたが、本調査ではインターネットを活用した交流が教師の変容を促す場として有効であることが示された。通信情報技術によって地域を越えた周囲との関係性が構築される現在、オンラインも含めた教師の協働の可能性を探ることは今後さらに重要になるだろう。

【キーワード】 教師、教育観の変容、インターネットテクノロジー、つながり

1. はじめに

『つながろうねっト』はオンラインの活動を中心に世界各地の日本語教師が集うグループである。定期的に行っている勉強会では、一方的に伝達される知識や教授技術を身につける従来型の受動的な教師研修から脱却し、教師同士が対話を通して能動的に成長していくことを目指している。毎回、会場と各地域をインターネットでつなぎ、様々なテーマについてディスカッションを行っているが、その模様を動画共有サービスで中継し、メンバー以外の視聴、チャットによるディスカッションへの参加を可能にしている。

このような実践を行っているのは、私たちが教師の成長を、他者との関係性の

中での能動的な変容（舘岡他 2012）と捉えており、教師が自らの経験をふりかえり、自己理解を深めるための「語りの場」（末吉 2013）を創出することを重要視しているからである。本稿では、まず教師教育に関する先行研究を概観したうえで、『つながろうねっ』のこれまでの活動をふりかえる。そして、『つながろうねっ』に運営者として参加するメンバーの自分史を質的に分析した結果を報告し、つながることの意義について議論する。

2. 教師教育のあり方

第二言語教育分野における教師研修のあり方は、時代と共に変化する学習観に影響を受け、変遷してきた（飯野 2011, 林 2006）。行動主義心理学の学習観に基づくオーディオリンガル・メソッドが主流だった時代には、教育は「表面的で単純な行為」と捉えられ、「教授技術を身につけ、実行する」（Cole & Knowles 2000: 6）ことで行えると考えられていた。そのため、指導者の下で理論や技術を体系的に獲得し、既定の教師像に近づくことを目的としたトレーニング型の教師研修が主に実施されていた。その後、認知心理学的学習観から学習者中心や自律学習の概念を重視するコミュニカティブ・アプローチの教育実践が現れると、教師研修でも自身の実践を内省し改善を試みるという自己教育力の育成が目指されるようになった。これらの教師研修では、教師の成長は個々の能力を向上させるという个体主義の視点で捉えられていた。しかし、教師の理念や実践はそれぞれを取り巻く社会や文化、歴史などの文脈にこそ埋め込まれているのだという立場から、周囲との協働により自己のアイデンティティを形成していく場の必要性が指摘され始めている（舘岡他 2012）。つまり、教師の成長は、他者との関係性の中での動態的な変容として捉えられるようになってきたのである。だが、そのような場がどう構築されるのか、そしてそこに参加した教師はどのような経験をするのかを明らかにした調査は極めて少ない。

Clark & Florio-Ruane (2001) は、これまでの教師研修の問題として、1) 外部から与えられ、教師にオーナーシップがない、2) 教師を未熟な存在と見なしている、3) 個々の文脈から切り離されている、4) 短期的であるという点を挙げている。その上で、継続的な成長のためには、内面的満足感が得られ、自発的で安価な方法での教師主導による研修が必要であると述べている。このような教師の成長の

場として、日本語教育の分野では末吉（2011, 2013）が、教師が語り合う中で自らの経験をふりかえり、自己理解を深める「語りの場」を提案している。末吉（2013）によると、教師たちは「語りの場」への参加を通して情報交換をしたり自分を見つめ直したり仲間を得たりすることができ、更には自分の悩みの背景にある出来事を理解し克服できる場合もあったという。末吉の実践は同じ機関の教師によるものだが、異なった機関に所属する教師同士で「語りの場」を持つことにも意味があるのではないだろうか。また、情報通信技術の発達により、地域や国を越えた教師同士のやりとりが活発になっており、舘岡他（2012）が述べる教師の自己アイデンティティ形成の場が職場を越えて生まれる可能性はますます大きくなっている。したがって、今後は、教師の継続的成長の場をどのように形成・維持することができるか、オンライン利用の可能性も含めて、議論していくことが必要であろう。

3. 活動内容

これらの教師教育の議論を踏まえ、これまで私たちは主に 1) Eメールによる日常的な意見交換、2) オンライン勉強会の開催、3) web 座談会、4) ブログによる交流、5) スピンオフ企画、6) オフ会などを行ってきた。

3.1 Eメールによる日常的な意見交換

『つながろうねっと』を立ち上げる際に目標として以下の3点を掲げた。

1. 世界中の現場教師が国や文化、言語を越えてつながり、協力してよりよい教師・教育実践を目指す
2. 世界中の現場教師と知識や意見、経験や問題を共有する
3. 経験年数や母語、雇用形態などに関わらず自由な意見交換ができる場を創造する

立ち上げる際のメンバー同士のメールのやりとりで、会長や副会長などを置き、組織化することは組織内の権力関係を生み出してしまう恐れがあり、立場を越えた有意義な意見交換をする場を作り出しにくくなってしまわないかという指摘があった。そのため、私たちはいわゆる運営委員会のような組織を形成しないことにした。とはいうものの、様々な企画を計画・運営するためには、誰かが

リーダーシップを取らなければならない、当初は活動の発起人である香港（2人）とカナダ（1人）のメンバーが中心的に動いていた。そして、その過程をEメールで多くのメンバーと共有する体制をとった。運営委員会をあえて作らなかったことで、メンバーが主体的に意見を述べられる環境となった。例えば、各メンバーは後述のオンライン勉強会や座談会を行うにあたり、テーマの選択、進行、広報など開催までの過程で適宜意見を述べ、運営に参加することができた。この方法は、世界各地の教師を対象にした企画を進める上で、各国の事情を考慮して反映させることを可能にし、より多くの教師にとって有意義な活動を実現している。

さらに、この運営方法をとることで、組織運営や活動企画を主目的とした業務的な内容にとらわれず、日々の経験や情報をEメールでやりとりする雰囲気作りにもつながっている。例えば、自分や地域が抱える問題について意見を求めたり、各々の取り組みや学習者の成果物を紹介したり、各地域の教師会等の活動案内を送ったりしている。このようなやりとりは、自分の環境にはない視点や新たなアイデアをもたらしてくれると同時に、地理的制約を受けない教師のコミュニティやネットワークの形成を実現している。そして、これらのEメールでのやりとりをきっかけに3.5で述べるスピノフ企画も生まれている。

3.2 オンライン勉強会の開催

2011年9月から、『つながろうねっと』の中心的な活動として、USTREAMやGoogle+の無料ビデオ通話サービス（ハンガアウト）を使用したオンライン勉強会を開催している。当初は、香港での現職教師勉強会を1) USTREAMで中継し、2) Google+の無料ウェブ通話（ハンガアウト）で世界中の教師をつなぎ、各地域の実践及び現状の報告や意見交換を行っていた。そして、各自何ができるかを探る対話の時間を別途設けることで一方的な知識の伝達ではない活発な議論を目指していた。第1回と第2回は香港会場にて企画運営する主催者が会場及びオンライン参加者の意見を考慮した上でテーマを設定し、第3回からは香港以外の地域から活動の趣旨に合ったテーマを提案してもらうことにした。そして、第9回以降は、特定の発題者が話題提供を行うのではなく、『つながろうねっと』のメンバーのメールのやりとりから生まれた議論をきっかけにテーマが生まれている。例えば、第9回の『「あの子」問題から「教師－学習者」の関係について考える』は、メン

バーの一人が発行するメールマガジン「週刊『日本語教育』批評」（古屋憲章・佐藤貴仁発行）に掲載された『『あの子』問題』¹を読んだメンバー間のEメールでの意見交換に端を発している。記事では教師が成人の学習者を「あの子」と呼ぶ行為を取り上げ、日本語教育に内在するパターナリズム、日本語を「教えてあげている」ことにアイデンティティを見出している教師の存在を指摘している。この記事の問題提起を受けて、『つながろうねっト』に参加する9人のメンバーが自発的にEメールによる議論を始め、約2ヶ月間にわたって意見交換が行われた。そして、勉強会の議論を深める試みとして、このやりとりをまとめたものを事前資料としてウェブ上で公開し、さらに内省を促すためのアンケートも実施した。当日はこのアンケート結果をもとにディスカッションを行った²。

表1 勉強会の概要³

	日時	テーマ	発表者の所在地
1	2011年10月16日	ひらがな・カタカナの指導法	香港
2	2011年11月27日	敬語の指導法	香港
3	2012年2月19日	教室外の社会とつながる	アメリカ
4	2012年4月29日	継続学習を支援する	カナダ
5	2012年6月24日	自分の授業・実践を考える・記述する実践研究	日本
6	2012年9月30日	「文法を教える」から、実践から文法をつながりを考える日本語教育へ	日本
7	2013年2月24日	外国語教育における国際理解・異文化交流の再考—歴史認識の問題を授業で取り扱うことの意義をめぐって	カナダ・マレーシア
8	2013年11月10日	なぜ日本語教師は貧しいのか—私たちにできることは何か	日本
9	2014年3月15日	「あの子」問題から「教師—学習者」の関係について考える	該当なし
10	2015年3月21日	日本語学習・日本語教育の商品化と消費という視点から教師・学習者・教師を問い直す	該当なし

3.3 web 座談会

インターネットによって世界をつなぎ、勉強会の各地への配信も可能となったが、時差

や当日の都合でライブ参加の難しい地域もある。これらの地域では録画視聴という形での参加になってしまっていたが、視聴だけではなく、他の参加者との対話の機会を設けるため、第3回勉強会から第6回までは、Google+を利用した「web 座談会」を勉強会後に行い、勉強会同様 USTREAM を使って配信した。座談会では、各回のテーマについて実践や経験の共有、疑問・問題点の指摘とその対応案について対話をもたれた。座談会には勉強会の話者提供者、ライブ参加者、視聴のみの参加者が集まったが、いずれの場合も勉強会後に一定の時間を置くことでより深い内省が行われ、新たな視点が加わった対話につながっていた。

また、各メンバーが予め自身の地域ネットワークに「小勉強会」を呼びかけ、その地域の教師達の意見を集めてから、参加する試みもあった。例えばポーランドでは勉強会後に行われた「小勉強会」で勉強会の感想・意見・実践案などを共有し、座談会に臨んだ。この試みには「互いに離れたところにいる教師が教育理念をふりかえりながら語り合い、共有できることの大切さを感じた」、「この勉強会のために国内の先生が集まって情報交換できたのも良かった」などの意見が寄せられた。同じ地域であっても様々な事情で教師同士のコミュニケーションが難しいことが多いが、ここでは世界をつなぐ試みが地域の教師をつなぐ場を作り出すきっかけともなった。このように勉強会が web 座談会、さらに各地の「小勉強会」へとつながったことは、内省の持続と深まりをもたらした。

一方、座談会の公開・非公開の問題も持ち上がった。座談会をネット公開することで参加をためらったり、発言を控えざるを得ない場面があった。公開することでかえって議論の深まりを狭めてしまったと言えよう。公開に対する個人の意識差とともに、テーマや目的に応じて公開の意義を検討する必要があると考え、第7回以降は web 座談会を行っていない。

3.4 ブログによる交流

世界の日本語教師がブログを使ってつながる企画である。参加者は各自のブログに同時期に同じテーマでエントリーを書き、トラックバック機能⁴を利用して互いのエントリーを読みあった。第1回のテーマは「私が日本語教師になったわけ」で2012年1月末～2月初旬に行われ、活動代表者のブログや参加者の Twitter による告知で世界各地から28名が

参加した。終了後のアンケートでは、他の教師のストーリーへの共感や、自分が日本語教師になった動機やこれまでの道のりをふりかえり有意義だったとする意見が見られた。第2回は「今がんばっていること・取り組んでいること」をテーマとし、12名が自身の研究や教育実践、学習者との関わりや仕事において日頃心がけていることなどを共有した（2012年4月末～5月初旬実施）。ブログ上の技術的な制約があり、それ以降は行っていないが、新たな媒体を用いての再開を考えている。今後どのようなオンラインツールを利用して企画を続行するかが課題である。

3.5 スピンオフ企画

勉強会后、会場の参加者同士がつながり、現地のシンポジウムでの発表につながったケースがある。第5回の香港を主会場とした「自分の授業・実践を考える・記述する実践研究」の勉強会后、開催地の香港でも発題者（日本）を交えてweb座談会を行った。そして、web座談会に参加した現地の教師たちがつながり、香港で2011年に開催された国際シンポジウムでパネル発表するに至った（詳しくは、古屋他 2014）。

また、運営メンバー同士の何気ないメールでのやりとりから、研究課題へとつながっていったものもある。メンバーの一人がメーリングリスト上にKubota (2011) の論文「余暇活動と消費としての外国語学習」を共有したところ、興味を持った他のメンバー同士が意見交換を始めた。その議論から、それぞれが調査を行い、香港でパネル発表（詳しくは、久保田他 2014）、カナダでラウンドテーブル（詳しくは、米本 2013）を行っている。この議論は今も続いており、第10回目の勉強会「日本語学習の商品化と消費」にもつながった。

3.6 オフ会

オンライン以外にも、世界の各地域で学会などがあり実際に会える機会があれば、オフ会という形で食事などをして親睦を深めている。2011年の開始時には、オンライン以外で顔を合わせたことがない参加者もいた。しかし、その1年後に初めて実際に会った際には、すでにメールなどのやりとりで互いのことを知っていたため、親近感を持って話すことができた。また、実際に会って話すことにより、心理的に距離が近くなり、自分たちがひと

つのコミュニティに属しているという実感がさらに深まった。

4. 実践のふりかえり—なぜつながるのか

このように、2011年夏以降、私たちは活発なやりとりを通じてつながりを深めてきた。しかしながら、本実践をさまざまな場で共有するたびに、「なぜつながるのか」、「つながることによって何が得られるのか」という問いを受けることが多々あった。そこで本節では、『つながろうねっ』で活動している教師たちがオンラインでつながり、やりとりをする中でどのような関係性を築き、教師としてのあり方がどのように変化したのかを記した自分史を分析・考察することで、つながりから何が得られるのか議論する。

4.1 調査の概要

本調査では、『つながろうねっ』に参加している教師のうち8名が自分史を書いた後、互いに読み合いコメントし、推敲するという過程を2回繰り返して出来上がったものを分析した⁵。そして、『つながろうねっ』の活動への参加開始から現在までの過程をストーリーとして記述し、そのストーリーを教師自身に確認してもらいながら、推敲を重ねた。

本調査における自分史は、「個人が歩んできた自分の人生について個人の語るストーリー」（桜井 2002: 60）と定義されるライフストーリーとして位置付けられる。ライフストーリーは、聞き手（本調査では読み手）との相互作用の中で生成され、主体の経験とその過程への理解を可能にする（cf. 桜井 2002, やまだ 2000）ことから、つながることによる教師の変化を探るといふ本調査の目的に合致すると考える。

本章では、2名（森、山川：いずれも仮名）の自分史の分析結果を示し、考察する。この2名の語りの中には、『つながろうねっ』への参加を通じた教育観の意識化・更新があり、新たな自己像や行動など日本語教師としての自己アイデンティティの変容が特に見られると判断したことが選択の理由である。分析では、まずつながろうねっへの活動参加に対する自身の考え方や意識が書かれていると思われる箇所を抜き出し、時系列に並べた。そして、つながろうねっの活動の流れの中にそれらを位置付け、何を契機として、どのような変容が起こったのかを考察した。自分史からの引用は独立した段落、もしくは本文中では「」で示す。

表 1 調査協力者のプロフィール

名前（仮名）	性別	その他（資格、これまでの日本語教育経験など）
森	女	独語学と言語教育学の修士号を取得。中等・高等教育機関で教えてきた。教育歴15年。
山川	男	北米で日本語学の修士号取得後、北米の大学に勤めて8年になる。

4.2 教師たちの語り

4.2.1 森の語り

森は、前年に知り合った教師Aから、『つながろうねっト』を立ち上げるので参加しないかという誘いをメールで受けた。そのメールには世界の孤立した日本語教師をつなげるといふ『つながろうねっト』の趣旨や活動企画が書かれてあった。しかし、森は自分が住む地域には日本語を教える機関が複数あり、教師会活動も活発なため、他国の教師たちとつながることにそれほど意義を見いだせず、「他人事のように感じていた」。

つながることは大切だけど、私は「世界の孤立した教師」じゃないし、「つながる」必要もないと思いました。

活動の趣旨には「それほど共感していなかった」が、面識があった他の参加者の「教育に取り組む姿勢に惚れ」ていたこともあり、『つながろうねっト』の参加者たちから送られてくるメールを拒むことはせず、「なされるがままにしておいた」。

このように、当初は「様子見というか、かなりクールな立ち位置」ではあったものの、活動が具体化するにつれ、「かなり積極的になってきた」。その理由には、参加者同士でやりとりしているメールが、森にとって想像以上に面白いものだったことが挙げられる。

他の人がちらっと書いた文に引っかかって（かなりの確率でAさんの熱い経験談だったように思います）、またこちらも思いついたことを書くと、リアクションしてもらえる。あれはすごく嬉しかったし、刺激になりました。

森は、『つながろうねっト』の参加者の間には「互いを受け入れるという土壌」があると感じている。そして、そんな「居心地の良さ」のなかでは、「(普段は) 意外になかなか話せない日本語教育についてまるで今日の晩御飯のおかずの話題のように」話すことができ、『つながろうねっト』は「居場所」のようになった。

私は色々な人とうまくやっていけるタイプだと思うし、同僚にも恵まれていたと思いますが、年齢や学歴、役職などいろいろな社会的要素の絡んだ関係では自分に与えられた枠で許される範囲で自分を見せますよね。これは社会の中で当然のことではあるけれど、『つながろうねっト』ではこれが緩めなんじゃないかと思います。

森は、それまで自身の言語教育観について「モヤモヤとした的確なことばを見つけられずにいた」が、『つながろうねっト』でのメールのやりとりを通して「びたっとくることばを見つけたり、アイデアを得たりすること」ができた。例えば、森は自分が教える「日本語学習者についてもっとよく知りたい」と色々と模索していたが、「(何か) 違うんだなあ」と思って棚上げしていたテーマに、メールのやりとりの中で知った概念が「パシッとハマり、似た関心を持つ参加者と一緒に研究活動を行うに至った。このように「色々なやりとりを通して生まれてきた」活動を「エキサイティングで、楽しい。[中略] まだまだ自分の知らない世界へ踏み込んでいける」と感じ、「自分で意外」だが、積極的に学会発表や論文執筆を行なうようになってきた。そして、メールのやりとりや研究活動などを通して自分の言語教育観について語ることばを得た森は、現地の教師仲間にも「おやつの中身を話す」感覚で言語教育について語り合う相手を見つけ始めたり、自分が住む地域の教師会でも自身の教育理念に基づく発表を「思い切って」行なったりしている。さらに、森の発表を聞いた同僚が「賛同してくれて、プロジェクトがスタートしそう」だという。

当初は他地域の教師とつながる意義が見出せなかった森であるが、今は「グローバルなつながりが地域に還元されるというのが理想」であると考え、『つながろうねっト』に参加している。

4.2.2 山川の語り

山川は、日本語教育の国際大会で教師Aと出会い、「世界の教師をつなげる活動がしたい」という誘いに、『今は何も約束できないけど、取り敢えずまた連絡してください』と曖昧な返事をした。当時山川は「(他の) プロジェクトを立ち上げたばかりで」あり、「ぜひやりましょう」と積極的に返答することはできなかった。また、山川は、自分が住む地域の日本語教師会が主催するイベントなどで周りの教師と密な関係を築いており、『つながろうねっ』の「地域で孤立している教師の成長を…」という趣旨は、「自分には当てはまらないと感じ」、「一歩引いたような立ち位置」にいた。

しかし、山川は『つながろうねっ』でのメールのやりとりを通して、「対等な立場で教育観や理念を語る相手が周囲にいない」ことに気付き、実は自分は「孤立している教師」であったと考えるようになった。そして、利害関係なく率直に意見交換できる「居場所」として『つながろうねっ』を捉えるようになった。

同僚や地元の他の学校の先生方ともそれなりに近い付き合いをしていますが、やはり先輩後輩であったり、雇用形態、環境の違いもあったりして対等に、自由に話すというのは結構難しいものです。『つながろうねっ』ではそれができるので、それが関わっていたいという思いになっています。[中略] (対等に話せない) 環境では、何を言っているかよりも誰が言っているかで物事が決まることがあります。利害関係のない、対等な立場で出た意見は「一意見」であり、[中略] 『つながろうねっ』の「～さんが言っていたから」ということを考える必要のないディスカッションの場、というのは私にとっては貴重です。これが言い換えれば私にとって「居場所」になっている理由だと思えます。

『つながろうねっ』でのやりとりは「共感することばかりではなく」、これまで「考えたこともなかったり、自分の意見とは異なる場合」もある。しかし、それが自身への「内省を促してくれ」る。

(やりとりした内容は) その時はピンと来なくても、後から理解できたり、考えが変わったりすることがあるので、そういう点が関わっていて面白いのだと思います。

また、山川は「学習者自身の成長につながるような授業ができるようになりたい」と考えているが、『つながろうねっと』でのやりとりを通して、日本語教師が「学習者自身の成長」に果たし得る新たな可能性にも気付いた。

例えば(参加者の一人の) Bさんの戦争のプロジェクトなんかは、自分の価値観や知識、感情といったものと向き合っ、自分なりの解釈や納得を得ることになりますよね。言語の授業のoutcomeにそういったことを期待すること自体、今までは考えも及びませんでした。今はそういう授業に魅力を感じています。

『つながろうねっと』に参加してから約一年後に、山川は他の参加者と初めて学会で実際に対面した。そして、彼らの授業実践についての発表を聞き、後に自分の授業をデザインする際に発表で聞いた考え方を取り入れたりしている。このように、山川は参加者とのつながりを通して「知識やテクニックを増やす」だけではなく、「学生が学びを実感できる授業をする」日本語教師としての自分を更に見つめ直し、考え方が変化したり、新たな可能性に気付いて自身の授業実践を変えるなどの行動を起こし、教師として「成長」し続けていると感じている。

4.3 考察

『つながろうねっと』に参加した当初、森と山川は自分が住む地域で周囲の教師たちとある程度密な関係を築けていると感じており、他地域の教師と「つながる」ことの意義が十分に見出せず、活動に対して消極的な姿勢をとっていた。だが、「クールな」(森)「一歩引いた」(山川)立ち位置にいたにも関わらず、二人とも次第に積極的に参加するようになり、『つながろうねっと』を「居場所」(森、山川)とさえ感じるようになっていった。それは、ここで行われるやりとりが、二人が普段周りの教師たちとしていたものと異なっていたためだと考えられる。自地域の教師たちには役職や年齢といった社会的立場による直

接的な利害関係や人間関係が強く影響し、率直な意見や気持ちを述べることは憚られたようだが、『つながろうねっト』はそのような関係からは自由で、「対等な立場」（山川）で参加することができた。このような対等な関係性は参加者たちに「居心地の良さ」（森）を感じさせ、「互いを受け入れるという土壌」（森）が形成されていったのではないだろうか。また、様々な地域のメンバーとの話題は、自ずと具体的な教室活動よりも理念的なことが多くなり、二人は、このような関係性の中で、他の教師の教育観を聞いたり自分の教育観を語ったりした。そして、自身の言語教育観がより明確になっていったり（森）、新たな日本語教育のあり方に気付いたり（山川）することに喜びを感じ、積極的に活動に関わるようになったのである。このことから、『つながろうねっト』は参加者たちが改めて自身の教育理念と向き合える場であると同時に、他者との関係性の中で自らをふりかえり、新たな自己像や行動を生み出す場にもなっていることが窺えた。つまり、オンラインでも舘岡他（2012）が述べる、周囲との協働による自己アイデンティティ形成の場が創出できる可能性が示唆されたのである。また、森が「同僚が内容に賛同してくれてプロジェクトがスタートしそうです」と言うように、オンラインでの「語りの場」は参加者だけではなく、自地域の教師や同僚を巻き込んだ変革をも起こしていた⁶。つまり、直接的な他者との関係性だけではなく、間接的に第三者への能動的な変容を促しており、オンラインコミュニティを越えた「語りの場」が創造されていたと言えるのではないだろうか。

しかしながら、『つながろうねっト』に参加している全ての教師が、森や山川のような経験を得られたのかは疑問が残る。『つながろうねっト』では、「無理のない範囲での参加」を打ち出し、参加したい者は積極的に参加するが、参加したくない者は全く参加する必要はない。立ち上げた当初は頻繁にやりとりに参加していたが、次第に参加しなくなった者もあり、必ずしも参加者全員が『つながろうねっト』の活動に意味を感じることができていないのかもしれない。積極的な参加に至らなかった教師の経験を探り、教師の成長にとって必要な場のあり方について、さらに議論を進めることが今後の課題である。

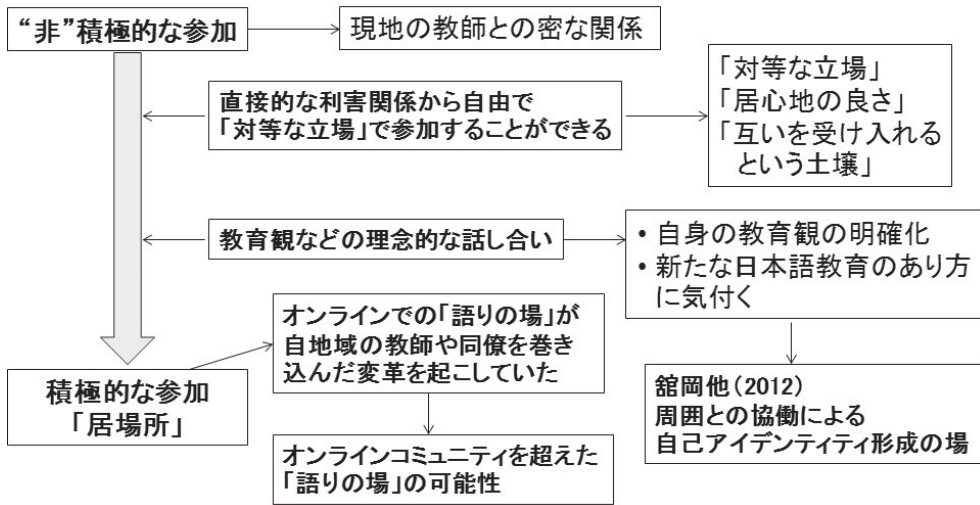


図1 森・山川のストーリーをふりかえった概念図

5. おわりに

本稿では、これまでの『つながろうねっと』の活動をふりかえり、オンラインを駆使してつながる運営メンバーたちの自分史を分析・考察することで、教師としての変容を明らかにした。日常の社会的立場などの枠組みから離れ、よりよい教師・教育実践という目標に向かって作られた関係性の中で互いの教育観や理念について語り合うことにより、自分を見つめ直し、変容し続けられるということが、「なぜつながるのか」「つながることで何が得られるのか」という問いへの答えなのではないだろうか。池田(2007: 8)は、教師の成長とは「実践を繰り返す中で目標に向かって上に伸びていくものだけではなく、その場の状況や相手との関係により、今まで無意識・半無意識だったことに気づいたり、これまでの自信が揺らいだり、価値観や前提を批判的に捉え直したりすることで生涯に渡って、絶えずさまざまな方向に変容していくことの積み重ねのプロセス」であるという。『つながろうねっと』では、グループとしての明確な目標を定めてはいないものの、参加者は自身の教育観や理念について自ずと共有を行っており、池田が述べるような「教師の成長」「人間としての教師の学び」の場になっているのではないだろうか。今後、このような教師の「語りの場」が母語・性別・年齢・地域・教育現場を越え、様々な場で実現されることを筆者一同望んでいる。

注

- (1) <http://archives.mag2.com/0001573661/>から閲覧可能。
- (2) やりとりは学習者を「子」と呼ぶ行為に対するコメントに始まり、そのような教師の言動の背景となっているものの考察へと展開していた。資料は<http://tsunagarounet.hatenablog.com/entry/benkyoukai09>から閲覧可能。
- (3) これまでの勉強会の詳細は、<http://tsunagarounet.hatenablog.com/archive/category/勉強会まとめ>を参照
- (4) 自分のブログのリンクを他人のブログに埋め込む機能。活動代表者のブログのエントリーと自分のエントリーをリンクさせ、最終的には活動代表者のブログにトラックバックされた全てのエントリーを読むことができる。
- (5) 調査は2013年夏に行われた。
- (6) 2015年の夏現在、森は同僚と共に新たな実践を進めることとなった。

参考文献

- 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」とは一教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程」『早稲田日本語教育学』第9号, 137-157.
- 池田広子 (2007) 『日本語教師教育の方法—生涯発達を支えるデザイン』鳳書房
- 久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐野香織・山口悠希子・米本和弘 (2014) 「余暇活動と消費としての日本語学習—香港・ポーランド・フランス・カナダにおける事例をもとに」第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会 (編) 『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』(pp. 69-85) ココ出版
- 桜井厚 (2002) 『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方』せりか書房
- 末吉朋美 (2011) 「教師による「語りの場」の意義—ある日本語教師とのナラティブ探求を通して」『阪大日本語研究』第23号, 79-109.
- 末吉朋美 (2013) 「日本語学校で働く教師たちとのナラティブ的探究—教師の悩みからわかること」大阪大学大学院文学研究科博士論文 (未公刊).
- 館岡洋子・ロマンパシュカ・崔鉉弼・鈴木寿子 (2012) 「日本語教師の成長を支えるものは何か」『日本語教育国際研究大会名古屋2012 予稿集』第2分冊, 24-25.

- 林さと子 (2006) 「教師研修モデルの変遷—自己研修型教師像を探る」春原憲一郎・横溝紳一郎 (編著) 『日本語教師の成長と自己研修—新たな教師研修ストラテジーの可能性を目指して—』凡人社, 10-25.
- 古屋憲章・吉田真宏・橋本拓郎 (2014) 「実践を「よりよく」するための実践研究—日本語教育における実践研究のあり方を問う」第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム大会論文集編集会 (編) 『日本語教育と日本研究における双方向性アプローチの実践と可能性』 (pp. 165-179) ココ出版.
- やまだようこ (2000) 『人生を物語る—生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房
- 米本和弘・鬼頭夕佳・佐野香織・瀬尾匡輝・山口悠希子 (2013) 「多様化する日本語学習における教育目標・学習目的・評価を探る—余暇活動と消費としての外国語学習の視点から」『2013 CAJLE Annual Conference Proceedings』 pp. 332-341.
- Clark, C. M., & Florio-Ruane, S. (2001). Conversation as support for teaching in new ways. In C. M. Clark (Ed.), *Talking shop: Authentic conversation and teacher learning* (pp. 1-15). New York, NY: Teachers College Press.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (2000). *Researching teaching: Exploring teacher development through reflexive inquiry*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and the business of eikaiwa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 473-488.