

フランス語教員コミュニティにおける変容, 継続性と価値の継承 —— 「ペダゴジーを考える会 (Péka)」に集う人々の語りから

今 中 舞衣子[†]

Transformation, Sustainability and Transmission of Values Among French Language Teachers: A Case Study of Narratives by “Péka” Participants

IMANAKA Maiko

Abstract

The purpose of this study is to clarify the process of transformation in “informal” teacher communities that sustains their existence and identify the values given priority to assure sustainability of these communities. We analyzed the annual reports published by “Péka”, an informal community for French language teachers, and interviewed its members. Results show its process of transformation is based on dialogue in designing activity, because of the equal status of its members and their self-directedness, which are then transmitted to newcomers. These results suggest that, to form and develop a teacher community, it is important to construct and reconstruct a dialogical and collaborative relationship by transmitting common values in its process of transformation.

キーワード：コミュニティ変容, コミュニティの継続性, 継承される価値

Keywords: Community transformation, community sustainability, transmission of values

[†] 大阪産業大学 国際学部 准教授

草稿提出日 6月30日

最終原稿提出日 8月31日

1. 研究の背景と目的

近年、学習という概念をコミュニティへの参加やその変容のプロセスとして捉えた研究が多様な実践領域で展開されるようになってきている。こうした捉え方は、人々の認知や行為がコミュニティ固有の文化や歴史に埋め込まれているというVygotsky (1956) の思想を源流とし、学習を個人の中に閉じたものとしてではなく社会的な実践共同体への参加の度合いを増すことと捉えるLave & Wenger (1991) の正統的周辺参加や、学習を人間が協働的・社会的な実践活動のシステムにおいてこれまでに存在しなかったような新しいパターンを構築する活動であるとするEngeström (1987) の拡張的学習などの概念を筆頭とした、状況論的なアプローチによるものである。

このような流れの中で教師教育のあり方についても、従来の視点を批判的に乗り越えようとする議論がうまれてきている。例えば牛窪 (2015) は、日本語教師養成における「教師の自己成長」というパラダイムについて、「現場の教師それぞれが自身の教育実践を改善するという成長観のままで、今後、日本語教育を社会に位置づけなおしていくことは可能なのか」と述べ、「同僚性」によるコミュニティモデルへのシフトを提案する。飯野 (2010) は教師がコミュニティにおいてアイデンティティを変容させること、それによってコミュニティも変容し再生していくプロセスを教師の学習と捉える視点を提案する。こうした一連の議論は、学習を「熟達」ではなく「変容」のプロセスと捉え、コミュニティが変容することをコミュニティの発展と捉えるEngeström (1987, 1994, 2016) の視点に通じるものである。

いっぽう、このような議論をインフォーマルな同僚性コミュニティを例として具体的・実践的に考察する場合に問題となるのは、コミュニティの継続性・維持という観点である。教員コミュニティとそこに集う教員のアイデンティティの変容には、コミュニティの発展や向上につながるものもあれば、そうでないものもあるだろう。例えば、各メンバーのアイデンティティが変容していく中で当事者意識が少しずつ失われ初期の頃の活力が失われたり、コミュニティが新しいメンバーに対する求心性を持たなくなった結果ある種の閉塞状況に陥ったり、といったケースが考えうる。Wenger et al. (2002) は実践コミュニティに関する一連の研究の中で、様々な要因によってコミュニティが①衰弱、②社交クラブ化、③分裂／合併、④制度化するのを見てきたという。

では、持続する教員コミュニティのあり方に視点をおくならば、具体的にどのような変容のプロセスを経てコミュニティは継続していくのだろうか。また、そのプロセスにおいてコミュニティの継続や発展に関わるコミュニティ固有の価値とはどのようなものである

うか。

本研究は以上のような観点から，教員による自主的な相互研修コミュニティの変容，継続性とその要因について考えようとするものである。本論では特に，30年近くにわたりフランス語教育をフィールドとして継続的に開催されている「ペダゴジーを考える会（Péka）」を対象とした調査を扱う。

2. 研究の対象と方法

Pékaはフランス語教育に興味のある人すべてに開かれた自己研修と議論の場である。東京で実施されたフランス語教員研修参加者が中心となって，1990年にスタートした。一般的な学会や研究会のように特別な手続きを必要とする会ではなく，各々が参加したい時に例会に参加する形態で運営されている。運営資金も会費制ではなくカンパ制をとっている。現在の主な活動としては，年間テーマに基づく年6回の対話のための例会と，その報告や投稿論文を掲載する会誌*Études didactiques du FLE au Japon*の発行がある。例会には，筆者が訪問・参加した2016年頃は毎回15～20名程度の参加者が集っていた。例会参加や会誌執筆をしていない人も含めると，2018年4月現在，57名がメーリングリストに参加している。

手順としてはまず，上記の会誌第1号（1992年発行）～第25号（2017年発行）の活動報告および第20号に掲載された20周年記念論文の中でPékaの活動方針に触れられている箇所を抜き出して検討した。その後，Pékaの創設時からのメンバーおよびその後参入したメンバーの双方（計8名）を対象とした60分～90分程度の半構造化インタビューを実施した。また，一部の対象者についてはインタビュー後にメールによる追加の意見ももらうことができた。対象者の詳細については表1，質問項目については表2にまとめた。なお，今回調査対象とした研究会はその規模や親密性の観点から，詳しい経歴や属性を記載することが各インタビューの特定につながると考え，Pékaへの参入時期のみを記すこととした。また対象者Gについてはインタビューの許可は得られたが録音の許可は得られなかったため，本論文ではインタビュースクリプトとしての引用はしていない。

本論文では，Pékaの活動方針の核となる考え方を整理した上で，Pékaがコミュニティとしてどのような変容のプロセスを経て現在まで継続してきたのかを複数の視点からの語りとして記述する。その分析から自主的な相互研修コミュニティの変容のプロセスを明らかにすると同時に，その継続の背景にあるコミュニティ固有の価値について考察する。

表1 インタビュー対象者

| 対象者 | Pékaへの参入時期 | インタビュー実施日 | 備考 |
|-----|------------|-------------|---------|
| A | 初期より参加 | 2016年6月18日 | 音声データあり |
| B | 2012年頃から参加 | 2016年6月19日 | 音声データあり |
| C | 2012年頃から参加 | 2016年12月17日 | 音声データあり |
| D | 初期より参加 | 2016年12月31日 | 音声データあり |
| E | 1997年頃から参加 | 2017年2月17日 | 音声データあり |
| F | 初期より参加 | 2017年2月18日 | 音声データあり |
| G | 初期より参加 | 2017年2月19日 | 音声データなし |
| H | 2000年頃から参加 | 2017年3月2日 | 音声データあり |

表2 インタビュー質問項目

- 1) フランス語教員としてのこれまでのご経歴について教えてください。
- 2) Pékaの活動と関わるようになったきっかけは？
- 3) ご自身が関わられるようになってからのPékaの主な出来事を略年表にしてみてください。
- 4) 年表の中で、個人的に楽しかった時期・その理由は？
- 5) 年表の中で、個人的にしんどかった時期・その理由は？
- 6) 年表の中で、Pékaがコミュニティとしてうまくいっていたと思う時期・その理由は？
- 7) 年表の中で、Pékaがコミュニティとしてうまくいっていなかったと思う時期・その理由は？
- 8) 上記の問題をどのように解決しましたか？
- 9) 振り返ってみて、Pékaの活動の中で葛藤を感じた出来事・そこから得た教訓は？
- 10) 振り返ってみて、Pékaの参加メンバーの中で影響を受けた人物・その理由は？
- 11) Pékaに参加してご自身が成長・変化したと思う点は？
- 12) 現在のPékaでのご自身の立ち位置・役割は？
- 13) Pékaでの話し合いの際に意図的に行っていること・気をつけていることはありますか？
- 14) 現在のPékaの運営方法や活動環境について改善すべき点はありますか？
- 15) 今後、Pékaを運営していく人たちに伝えたい実践知・アドバイスはありますか？

3. 対話による省察と変容

最初に，Pékaの教員コミュニティとしての変容のプロセスがどのようなものであったかを，時系列に沿って考察する。表3は各年度の年間テーマ（設定がない年度は主なディスカッションテーマ）をまとめたものである。

表3 例会の年間テーマ一覧

| 年度 | 年間テーマ | 年度 | 年間テーマ |
|------|--------------|------|--------------------------|
| 1992 | (年間テーマ設定なし) | 2005 | 教科書 |
| 1993 | チームティーチング | 2006 | 教師の仕事 |
| 1994 | 教材の分析 発音の指導 | 2007 | 外国語教育における身体 |
| 1995 | メディア利用 | 2008 | 例会の構成力 |
| 1996 | フランス語教師の役割 等 | 2009 | 学習の意識化 |
| 1997 | | 2010 | 学習の習慣を知る。変える。 |
| 1998 | 発音 | 2011 | (年間テーマ設定なし) |
| 1999 | 授業のかたち 1 | 2012 | 文学作品の利用 モチベーション |
| 2000 | 授業のかたち 2 | 2013 | 語彙習得 グループ活動 等 |
| 2001 | フランス語教育の基本 | 2014 | 初学者のコミュニケーション能力をいかに引き出すか |
| 2002 | 学習者 | 2015 | 授業活動や教材における「文法」の位置づけ |
| 2003 | 文化 | 2016 | 授業で学習者の理解を促すには？ |
| 2004 | 教案 | 2017 | 学習者の能動性を喚起するような授業づくり |

この表からは，選択される年間テーマが近年より多様化し，具体的な問いに結びつけられていることが分かるとともに，年間テーマの設定という会のしくみそのものについても変化があったことが分かる。

Pékaの参加者は例会に集う他の参加者たちとの対話を通じて教育実践についての様々な省察の機会を得るわけだが，インタビューからは，Pékaの運営方針やそのあり方についても高次の視点から考える機会を何度も設けて対話による問題解決をはかっていることが分かった。

そのことを示す最初の記述が活動報告の中に確認できるのはPékaの発足から約10年後に発行された会誌上である（以下，傍線はすべて筆者による）。

ホームページ作成に向けてのディスカッションで私たちはPékaがどのような会であるのかを再確認する作業をしましたが、それは同時に、発足時には当たり前のこととして共通認識されていた事柄が曖昧になってきたのではないかという現状認識をもたらすものでした。このことは、仕事の都合や興味対象の変化が原因で会から遠のいていくメンバーがいる一方で、特に若い新しい会員が増え続けていることを考えると当然のことといえるでしょう。また、近年のワークショップにおいてしばしば討論がかみ合わない、発言者が固定化している等の傾向が指摘され、その結果、一部のメンバーはこの閉塞状況にある種の「疲れ」や「いらだち」として感じ取る状況が生じていました。そのような事態に立ち至った原因のひとつにこの共通認識の希薄化があるのではないかと考えた私たちは、会全体の共通言語の再構築を目指す作業を始めることにしました。(2001年度活動報告, EDFJ 11)

「閉塞状況」「疲れ」「いらだち」といった言葉が端的に示すように、この時のPékaの状況は一部の参加者にとって精神的苦痛を伴うものであったことが推察される。Fはこの時の状況についてこう語る。

最初のうちはね、セミナーに出てきた人たちが主だったから、それからanimateursたちも来てたから、〇〇さんとか△△さんとか。なんかこう、ちょっと抽象的な言い方かもしれないけど、話す言語が同じだった。だからこういうことはこういうこととして伝わるってのがあったのね。でそれが、徐々に教育セミナーってのがなくなっちゃって、あとジェネレーションが変わって、世代交代があって、あの、同じ言語を話してないんじゃないかって言うので、しんどくなってる？ (インタビュー F)

「セミナー」というのはPékaの前身とも言える、初期メンバーの多くが講師をつとめていたフランス語教員研修のことを指す。このことから、Fの言う「同じ言語」というのはフランス語教育に関連する知見といった意味も含まれているであろうが、活動報告の中で「共通認識の希薄化」という言葉が使われていることから分かるように、むしろPékaというコミュニティにおける文化や価値といったものを指し示しているのではないだろうか。2001年度活動報告にその後、「私たちは、会全体の共通言語の再構築を目指す作業を始めることにしました」と書かれているように、この状況を改善するため例会において話し合いの機会が持たれたことが分かる。

その後も、活動報告を順に追っていくと、数年に一度のタイミングでこうした研究会についての協同的な省察の場面が繰り返されていることが分かる。例えば、2005年度の活動

報告は，下記のような文言で始まっている。

2005年度のPékaは，その精神と活動の原則を確認することから始まった。Pékaは，外国語としてのフランス語教育について考える場であり，教育に携わっている人やそれを目指す人の積極的な参加により，その活動が成り立っている。誰でもいつでも参加でき，それぞれが運営に係わっている。Pékaの参加者は同じフィールドで活動する者として平等であり，それぞれの意見は，発言者の経験，年齢や勤務校での地位などにかかわらずみな価値あるものとして尊重される。（2005年度活動報告，EDFJ 15）

このように，Pékaの精神や活動の原則といったものは，研究会に参加する中でいつのまにか参加者に共有されていたのではなく，ある時点で対話による省察と言語化のプロセスを経て継承されてきたということが分かる。

このプロセスはさらに続いていく。上記の記述から3年後の活動報告では，参加者同士の対話によって研究会の活動デザインに変容が起こったことが記述されている。

今年度は年間テーマを「例会の構成力」としました。Pékaも発足から18年が経ち，例会の構成が画一的になりがちになってきているという問題意識から，メタな視点に立ち，例会の構成について振り返ることにしました。例会の構成について客観的に考察し，議論することを通して，参加者各々が担当するフランス語の授業の構成について振り返るきっかけを作ることを目指しました。そこで，授業における「教師と学習者」の関係をPéka例会の「発表者と参加者」の関係に置き換えて，発表者（教師）はどのような意図を持って例会（授業）を構成していたのか？その意図は参加者（学習者）にしっかりと伝わっていたのか？伝わらないとしたら，それはなぜなのか？という問いについて，発表後に議論する時間を設けました。発表者の意図が伝わっていたか確認する中で，その一致やずれが明確になり，双方にとって例会（授業）の構成の仕方，話し方，伝え方，参加者（学生）に対する配慮に関して再考する有意義な機会となりました。（2008年度活動報告，EDFJ 18）

ここでは，例会の状況に対する問題意識を踏まえた上で，参加者が担当する日々の授業の構成とPékaの例会での発表の構成を類推で結びつつ，より高次の視点から例会という実践の場を省察する時間を設けるという活動デザインの変更が起こっている。

さらにその3年後，対話を通じたさらなる活動デザインの変更が確認できる。

今年度からPékaは新たな試みを実践しています。昨年度までは、主に年間テーマと発表内容を決め、各例会を担当する報告者を選出するという形で、例会の企画・運営をしていました。興味深い報告や議論がなされる一方で、報告者の負荷が大きいことが懸念されていました。そこで、2月の例会では、研究会として発展していくためにPékaとして今後どのように活動していけばよいのか新たな可能性について議論しました。話し合いの結果、今年度からは年間テーマや報告者は設定せずに、各例会のテーマのみ決定し、参加者各自がそのテーマについて実践報告や問題提起をもちより、アイデアを出し合いながら全体で議論していくという新しいスタイルを導入しました。(2011年度活動報告, EDFJ 21)

Hはこの活動デザイン的大幅な変更の背景についてインタビューの中で詳細を語ってくれた。Pékaがコミュニティとしてうまくいっていなかった時期として、この頃、発表担当者の負担が大きかったことで参加者のモチベーションが下がり、しだいに足が遠のく人が増えてきたという背景があったそうである。この問題をどう解決したかという質問に対して、Hは以下のように語る。

今後のPékaについて話し合うっていう会が持たれて、それはPékaの会の中で。でその時に、ま結構、そうやって存続するかしないかっていうふうに話し始めると、結構多くの人がその会に参加してきて。でやっぱりあの重要、Pékaみたいな活動は重要だから、続けたいってような結論だったんですけど。(中略)でやっぱりこういう会はその場に集まって議論することが重要なので、そっちのほうが、っていうかやっぱりそれが大事だなって。形を、まあそれぞれ負担はあるけれども、時間をとってゆっくりと顔を合わせて話し合うことがやっぱり、こういう場にとっては重要なんだなっていうふうに感じたのはまあ、特にその今言ったような問題が起きて、どうするってなった時にそういうふうには感じましたね。結局はまあ、みんな会って話したいんだなっていう。のが大事で、そこはやっぱりPékaとしては重要だなってふうに据えたのでまあ、現在もうまく続いているし、やっぱりそこは重要なんだなってふうに再確認した出来事ですね。(インタビュー H)

このように、Pékaはなんらかの「問題」と考えられる事柄が生じる度に、対話による共通認識のすり合わせや活動デザインの変更というプロセスによってその継続性を維持してきたことが分かる。現在のPékaは新しい参加者も増え、世代交代が進みつつあるという。若手メンバーが執筆した2014年度の活動報告には下記のように、Pékaの今後のさらなる変容の可能性について、参加する教員のアイデンティティと結びつけた記述がなされてい

る。

2011年度以降，特定の年間テーマや発表者の担当を決めずに，参加者が問題に感じているテーマを事前に共有した上でディスカッションするスタイルをとっており，各回に色々な現場の声を聞くことができるようになっていきます。ですが，2014年6月の例会後に「現在の自由なディスカッションスタイルに加えて，年間テーマを設定し，そのもとで話し合う時間も設けたほうがいいのか」という意見が出されたことと，時を同じくして，例会の議論が会話の授業の作り方に及んでおり，「初学者の会話の授業ではどのように学習者にアプローチすればいいのか」や「初学者の発話を促すためにはどうすればいいのか」といった問題が提起されたことから，「初学者のコミュニケーション能力をいかに引き出すか」という年間テーマが設定されました。こうすることにより毎回の例会に流れのようなものができ始め，同年12月の例会では初学者のコミュニケーション活動を促すために活用しているアイテムの紹介を行い，翌年2月の例会ではミニ・アトリエ形式で実際の授業の様子を見せ合うことができました。常に自己研鑽を積むことで変化し続けている我々教員のように，Pékaの例会自体もより良い議論ができるように少しずつ変化しています。（2014年度活動報告，EDFJ）

以上のように，Pékaはその長い歴史の中で必要に応じて活動デザインの協同的な省察と変更を繰り返しながら，対話的な方法でその活動を継続させてきたことが分かる。

4. 対等な関係性

では，こうした対話的，省察的な活動の背景にあるコミュニティ固有の文化や価値とはどのようなものであろうか。

まず明らかになったことは，Pékaという場が参加者の対等な関係性を重視することをコミュニティの共通意識として内包している点である。例えば，前節でも紹介した2005年度の活動報告では，下記のような記述があった。

Pékaは，外国語としてのフランス語教育について考える場であり，教育に携わっている人やそれを目指す人の積極的な参加により，その活動が成り立っている。誰でもいつでも参加でき，それぞれが運営に係わっている。Pékaの参加者は同じフィールドで活動する者として平等であり，それぞれの意見は，発言者の経験，年齢や勤務校での地位などにか

かわらずみな価値あるものとして尊重される。（2005年度活動報告，EDFJ 15）

初期メンバーのひとりであるAは、このPékaの活動における対等な関係性を以下のよう

に説明する。

Pékaっていうところは、まずご存知のように、代表者がいないんです。で、それって、いい点もあって悪い点もあって、色々あるんですけど、なんでいないかっていうと、なんていうかこう、誰かがすごく責任を持つとか、誰かが面倒見るとか、そういう会ではないんですね。みんなが同じ立場で話したいっていうのがいちばんの大元の考えなので、だからこの場にいる人は、その仕事のキャリアとか年齢とか、ま男女とか一切関係ありませんよ。でその中で例えばキャリアがあんまりなくて疑問に思ったことがある人はそれを尋ねればいいし、自分の経験に基づいて言いたいことがある人は言えばいいし、でそれに対してまたそれぞれが忌憚のない意見を交わせればいいでしょ、っていうのが元々の考え方なんですよ、Pékaの。（インタビュー A）

創設時からの参加者であるAが「元々の考え方」と述べているように、参加者がその社会的地位などに左右されることなく対等に関わり合うという運営方針が、この研究会が始まった当初から共有されていたことがうかがえる。では、後から参入した参加者においてはどうかであろうか。創設から約10年後に初めて参加したHは以下のように述べる。

経験豊富な先生たちと、対等な関係で話し合うってことをすごく意図的にやってみました。うん。例えばまあ、僕なんかその時は現場で教え始めて1年目、2年目だけど、もうすでに30年とか教えてる人がいる中でも、Pékaのスタンスとしては、そういう人たちと対等な関係だっていうスタンスなので、基本的には。なので、経験の違いがあろうが、対等な関係で話し合うことをすごく意識して、意図的にやりましたし、でまた自分が経験積んで、新しく人が、若い先生とか院生が来た時も同じような感じで、まあ自分のほうが経験があるとかいうふうには考えずに、新しく来た人たちの意見とか考えとかにまあよく耳を傾けるっていう姿勢かな。そこはすごく意識的にやりましたね。（インタビュー H）

このように、他の参加者との対等な関係性に留意するという姿勢は創設からかなり年数が経ってから参入したメンバーにも共有されていることが分かる。またこの傾向は、Hからさらに10年以上後に参加したCにも引き継がれている。Cはある初期メンバーとの対等

な関係性について、このように語る。

対等というのはもちろん二面性があって、僕たちにどうぞどうぞっていうのはある意味優しさなんだけれど、やっぱり裏返すとそれは厳しさであって、甘えるなど。お前も、要するに私も確かに30年やってきた実績があるかもしれないけれど、お前だって私だって学生の前に立ったら同じ教師だろうと。対等じゃないかと。そこで、僕はまだ経験がないから教えてくださいなんて甘えるなど。対等なひとりの教師として責任を持ち誇りを持って。（インタビュー C）

ここでCの指摘する対等な関係性の中にある「厳しさ」について、初期メンバーの側の視点からはどのようなことが語られているだろうか。初期メンバーのひとりであるAはこう語る。

でも長くやってるといろんな人が見えるじゃないですか。そうすると、フランス語は教えているがdidactiqueのことは勉強したことがありませんという人が来て、ぜんぜん構わないんだけど、いちばん問題なのは何も分からないので教えてくださいっていう。最初の自己紹介の時に、そういう感覚なんですよね。大学院生とかこれから教え始めるという方にもそういう方がいらっちゃって「今日は教を請いに参りました」と。そのままそこに留まられてしまうと、あーそれはちょっと違いますよね、っていう。すぐ分かる方もいらっしゃるんですけど。ちょっとお話をさせていただいたりとかそういうこともするんですけど。それで分かっていただけの場合と分かっていただけない場合がある。そのあたりが結構顕著だった時代があって。（中略）前から結構Pékaにいて自分のポジションをその教育界である程度確立した方の中には、逆にこう教えてあげましょうみたいな人が出てきちゃったり。そのへんがちょっと違うんだけど、っていう。それはPékaではないからって。（インタビュー A）

また、別の初期メンバーはこう語る。

やっぱり人間だから自分の経験知に照らして自分の教え方っていうものを考えるわけだけど、それをね、誰かが何かすごいことを知ってるはずだって思って来るでしょ。やり方を教えてもらおうと思って来るんですね。だけでも、やり方を教えてもらったとしても、じゃあ自分のクラスは、そのやり方を教えてくれた人の言ってたことと同じかって言った

ら、絶対同じではありえないわけですよ。相手がその度が変わるわけだから。だから、そうじゃなくって、自分が色々なことを、色々な条件とかを考え合わせて、それで自分の教えたいものが、自分がこういうものを教えたいとか、ここまできななきゃいけないとかいうノルマみたいな到達目標があったとして、それをじゃあ自分は、自分が心地良く教えて、相手の人間もちゃんとして来られて、ちゃんと学習効果が上がるためにはどういふふうにしたらいいのかっていうのは自分が考えなきゃいけないから、だからそれは知識として得るものはあるだろうけれども、やっぱり自分がやんなきゃいけないんだってことが分かるようにさせて...経験とか話し合いでもってそういう人たちに飲み込んでもらえる場であってほしいなっていうのは思うんですけどね。(インタビュー D)

AとDの語りからは、Pékaに集う人々の流動性によってPékaが当初から持っていた「平等な関係性」という価値が脅かされるような場面がこれまでに何度も現れ、その都度話し合いによって解決をはかろうとしてきたことが分かる。

人が集う場において、専門性、経験知、社会的な立場の違いなどによって権力関係が生まれ、それが固定化することも往々にしてあるが、Pékaはそうした社会における「暗黙の了解」のようなものを乗り越えるコミュニティ固有の価値を協同的に生成し、多くの参加者が研究会活動の中でその価値を新参者へと継承し、各々の立場にとらわれない平等な関係性を維持し続けてきていると考えられる。

5. 個の主体性

Pékaという教員コミュニティの継続性について考える時、活動の背景にある固有の価値としてもうひとつ明らかになったのは、参加者それぞれの個の主体性が重視されているという点である。20周年記念号にあたる会誌EDFJに寄稿された文章の中に、Pékaの前身となったセミナーについて、このような記述がある。

「コミュニケーション中心、学習者主導」の学習観の時代にあって、教室を運営する教師の研修も、その学習観に合致する考えかたや方法でおこなわれるべきというのが、元にある考えです。トップダウン型の研修からはトップダウン型の教師しか生まない。トップダウン型の教育を日本の学校教育の中でたっぷり経験してきたからこそ、ボトムアップ型参加者中心型の活動を考え出すことがむずかしい。それならば、徹底的に参加者が主体になりやすく、参加して作業することが建設的な体験であるような研修を考えよう。そういう

基本的な姿勢が基本にありました。(田中2011)

ここで述べられている、「参加者が主体になりやすく、参加して作業することが建設的な体験」を目指す姿勢が、これまでに述べてきたような平等な関係性からうまれる対話的な活動のベースになっていると考えられる。では参加者は、こうした主体的な参加の中で具体的にどのようなふるまいを志向しているのだろうか。Cは「話し合いの際に意図的に行っていること」という質問にこう答える。

僕はその場で言われてることに違和感があったら必ず表明するようにしてます。それ違うんじゃないのっていう時は黙ってない。それはなぜかっていうと僕は違いをぶつけてみたんです。それで返ってくるものを見てみたい。(インタビュー C)

Cが述べるような、他者との異なりをはっきりと言語化して表明するという態度について、Eはフランス語教員のアイデンティティと結びつけて次のように語る。

やっぱり、私たちが持っている文化としては、フランス語を学んだり教えたりする中で、たぶんフランス人の人たちとも関わって、でその、なんていうかいいところとか悪いところとかどっちか分かんないけど、まあ思っていることを言うって文化があるんじゃないかなって思って、それは逆にその、いい悪いは別として、日本の「暗黙の了解しかない」みたいな世界だと、なんか「なんで言わなきゃ分かんないんだ」とか、なんか「それは言わなくても分かるよ」みたいな、そういうのとちょっと違う世界で、その価値を共有できるっていうのは、ある意味で誰もができることではないっていうか、「そういう時は黙ってるもんなのよ」みたいな、ものがないっていうのはすごく大事にしてほしいな、って思って。でさっきのコミュニティとしてPékaがうまくいってなかった時のみんなの対応っていうのは、なんだろう、私は、いいなと思ったんですね。「やめるんならやめよう」とか、そこまで言う人もいたし、「じゃあどうするんだ!」とか、でもなんかそういう思っていることを、「このままじゃやってらんないよ」とか言う人もいたけど、やっぱりそうやって思っていることを言わないと、同じものを、同じ空間を共有していくっていうのは、それがないとすごく難しいんじゃないかなって思って。(インタビュー E)

Eは「私たちが持っている文化」を「思っていることを言うって文化」だとしているが、その理由をフランス語を学んだり教えたりする、フランス人と関わるという経験と

結びつけて説明している。またそのような文化を「価値」という言葉で置きかえ、Pékaがそうした価値を共有できる場であり、そうでなければ「同じものを、同じ空間を共有していく」ことは難しいと述べている。次に挙げる初期メンバーのAの記述からも、これと類似する視点が読みとれる。

私のイメージとしては、ヨーロッパの初期市民社会(たぶん)のような、ひとりひとりが動かなければ何も起こらない場所。フランスの社会のように発言することがまず評価される場所。その上で、発言内容によってはたたかれるが、それは「発言内容」がたたかれているのであって、発言者がたたかれているのではない、と考えることができる場所。つまり、考え(方)が否定されることはあっても、人格が否定されているのではないとみんなが思える場所であること。内容について突っ込んだ議論を展開しようとすると場が凍るという状況では、お互いに進歩が望めない、Pékaではその話題に対して真摯でありたいという考えが常にあります。(誰が言ったかということは、それほど問題ではないのです。)良ければ良い、問題があれば問題がある、 と言いつなぐことができ、お互い(参加者)を高めることにつながると思っています。(メールA)

こうした事例からは、参加者ひとりひとりが主体的に議論の場に参加し、お互いの意見の相違についてもはっきりと言語化し合うことの価値が、複数のインタビュー対象者の間で共有されていることが分かる。

こうした個の主体性への志向は、各参加者の参加のスタンスにも影響している。例えばBは、インタビューの中で、「個人」としてPékaに参加しているということを何度も強調する。

僕は個人として関わっている部分がすごく多いので、いわゆるコミュニティとしてのPéka っていうよりかは、個人の集まりとしてのPékaだと思ってるので。(中略) 強制力もほとんどないので、忙しい時は全く行かない時もあったし、行きたい時に行ったし。(中略) 僕はすごい個人的なスタンスでPékaに関わってるし、Péka自体を盛り上げていこうとかPékaに属してるっていう感覚を持っていないので、自分自身の経験でいうと、もっと個人として例会に参加してくれる人が増えるといいなって。(中略) 組織ではなく自分自身として。(インタビュー B)

またCは、聞き手が提示した質問リストの中にあつた「Pékaがコミュニティとしてう

まくいっていた時期／うまくいっていなかった時期」という表現について違和感を表明する。

そもそも「Pékaがコミュニティとして」っていうこの辺がそもそも違和感があります。（聞き手：なんでですか？）Pékaっていうのはそもそも会員制ではないし，会長もいなければ中心もないし，要するに毎回毎回各自が自発的に集まろうということで，集まる人がいて，成立している。それがなくなれば自然解消するもので，要するに前，〇〇さんが「加盟」という言葉を使ってぴしゃっと言われてましたよね。だから加盟じゃないんだこれは。加入なんだ，参加なんだ，でも加盟ではないんだっていう。そのへんがPékaにとって大事な点な気がしますね。人の集団ではあるけれどもコミュニティと言えるのかどうか。要するにこう，Péka，誰がPékaっていうとその，そこがなんかファジーな感じというかなんかこう，Pékaのメンバー誰？って言われたら，はっきりはしないですよ。（インタビューC）

BとCに共通するのは，Pékaをコミュニティとして捉えるのではなく自由意志による個の集まりと捉えている点である。こうした個を重視する視点は，個と個の異なりを尊重する視点でもある。BはPékaの活動の中で自身が葛藤を感じた場面についてこう語る。

やはりそれぞれみなさん自分の考え方を持っていて，みなさんプロフェッショナルなんで，やはり自分がまもるべきものっていうのはちゃんと，芯があったりする。でその芯をこう突き合わせた時に，やはり合わないってところがおっきいてことがある。でそれを，合わせなきゃ嫌だって人もいれば，結論として今日の全体の議論の結論としてなんなのってすごくまとめたがる人もいらっしゃるので，で僕はぜんぜんまとめる必要はないと思っていて，そのばらばらに出てきたものを，見たっていうことを今度自分が持って帰って，自分なりに消化して持ってければいいと思うので，一個の結論を出す場所として僕はPékaを捉えてなくて，ただそういうようなことをしたいって方も同時にいらっしゃる。っていった時に，これってこうだよって結論の出し方をされると，そのためにいるのかな，みたいな。だから僕は色々いっぱいあるものを全部持って帰れることが喜びだったりしていたのが，例会によっては今日の議論はこういうことでしたので，みなさんこうしましょうじゃないけれど，これがいいことですよ，っていうふうなところに行ってしまうっていうのはまあ自分の考えだとギャップがあったんで。どうなのって思うところはあったんですけど，逆にそういう経験をしていくと，やあもうみんなばらばらでいいっていう感覚

がどんどん自分の中で強くなっていったので、その意味ではまあ教訓ていうか、みんな教師はばらばらなんだなって。だからそれはそれでいいんじゃないって気持ちが強くなっていった。（インタビュー B）

Bの語りからは個と個の異なりをあるがままに受け入れるという姿勢が必ずしも参加者全員に共有されているものではないということが分かるが、興味深いのはそうした葛藤の経験を経て、「みんなばらばらでいい」という感覚がBの中でさらに大きくなっていったという点である。これは、Pékaという場が単に授業実践上の方法論や視点の違いが見える化される場であるというだけでなく、活動中でのふるまいを教師という職業のあり方に結びつけて省察できるような場でもあるということを示しているのではないだろうか。

初期メンバーのひとりであるDはPékaでなにかしらの問題が起こった際の解決方法について振り返り、こう語る。

でもあんまり工夫して解決したっていうふうには言えないと...私自身は言えないですね。ていうのが、こうあるべきだっと思ってることが、ひとりひとりによって違うと思うんですよ。なので、こうあるべきだしこうあってほしいっていうイメージ、目指すものがひとりひとりあったとしても、それがなんかカチッと決まってないから、解決する時もうまく解決できないっていうか。生きてるものなのでね、制度じゃないので。その時に誰が来るかによってぜんぜん違うわけで、雰囲気か。（インタビュー D）

各自の参加が個人の自由意志に任されているということは、メンバーが常に流動的で、何かを話し合うとしてもそれは毎回その場限りで形成された集団での議論になるということである。そこでは最終判断を下す中心人物がいるわけではなく、平等な関係性の中で個々の主体性が発揮され、対話による協同的な省察と変容がその都度繰り返される。

Eはこうした活動の繰り返しのプロセスを経てPékaが継続してきたことを振り返り、次のように語っている。

Pékaは、なんかPékaがこうじゃなきゃいけないっていうのは特になんではないかな、と思って。その時に参加している人たちが、今こういうことが必要だ、とか思うものに合わせて、形とか内容とか、を変えていけばいいんじゃないかなと思ってて、またそういうふうにしていかないと、継続していくのもまた難しいのかな、っていう。（インタビュー E）

Eは、その時その時参加する人も、また各々が必要と考えるものも移り変わっていくということを踏まえた上で、コミュニティとして活動のルールや対象を変容させていくことをPékaの継続のための実践知と捉えていることが分かる。

6. まとめと考察

本論文の射程となったのは、フランス語教員による相互研修コミュニティであるPékaがどのような変容のプロセスを経て継続していくか、またコミュニティの継続や発展に関わるその固有の価値とはどのようなものか、という問いであった。

ひとつめの問いについては、第3節および第5節の結果と考察から、その時その時に参加するメンバーがそれぞれの考えを主体的に議論の俎上に挙げることによって活動デザインの省察と見直しを行い、長年にわたり対話的な方法で問題解決をはかってきたプロセスを確認することができた。

ふたつめの問いについては、第4節および第5節の結果と考察から、参加者同士の平等な関係性を重視し個の主体性や意見の相違を尊重することの価値がフランス語教員のアイデンティティとして尊重され、後に参入したメンバーにも継承されていることが分かった。

杉原（2006）は実践共同体への参加を学びと捉える理論の系譜において、「知の形成が、単なる知識の伝達—受容の過程ではなく、成員の協働的活動による状況・関係性により生じるものとして捉えられている」と述べているが、こうした実践は教員コミュニティの形成・発展において必ずしも自明のことではない。

例えば中原（2004）は協調学習支援を介したコンピュータネットワーク上での教師共同体について研究する中で、教師文化の中にある①実践を語ることを忌避する傾向、②処方箋的な教材やノウハウを重視する傾向、③他の教師に物言うことを忌避する傾向が、教師の学習共同体の維持を困難にしている事例を挙げ、共同体の維持のためには実践の語り合いが文化として定着する必要があると論じている。

またBeach（2003）は、教育は人々が現存する社会に適応するように準備し、世代を超えた共同的な知識、価値、信念の連続性を維持すると同時に、個人が社会の変換に関与するようにも準備しなくてはならないが、後者は必然的に前者の存在と正統性を前提としているとする。

つまり、コミュニティの継続のためにはその変容のプロセスが不可欠である一方で、そのためにはコミュニティの中で共有されるある種の文化や価値のようなものの存在が必要ということだ。

Engeström (2009) は学校や企業や医療機関など従来型の組織や集合体と異なり、ふだんは分散して生活しながらゆるやかに、あるいは束の間の間につながり、何かあった時には一気に集合するような流動的なネットワークによる活動を野火的活動 (Wildfire activity) と呼んでいる。香川 (2015) はこの野火・拡集的なネットワークに対し従来型とされるネットワークを「うつわ・箱型」と呼びその違いを表4のようにまとめる。

表4 うつわ型と野火型の比較 (香川2015)

| タイプ | ①継続性 | ②報酬と動機 | ③中心性 | ④境界 |
|--------|-------------|------------------------|---------------------|---------------------|
| うつわ・箱型 | 継続的, 組織的に存続 | 公的報酬が明確にあり, それに動機付けられる | 幹部や官僚組織等の中心が比較的明確 | コミュニティの内と外の境界が比較的明瞭 |
| 野火・拡集型 | 非継続的だが長命 | はっきりとした公的な報酬はないが高い動機 | 中心のない共生的でハイブリッドな繋がり | 流動的で境界が曖昧 |

今回対象となったPékaというフランス語教員のコミュニティは、「はっきりとした公的な報酬はないが高い動機」「中心のない共生的でハイブリッドな繋がり」「流動的で境界が曖昧」という点においては上記の表の「野火・拡集型」ネットワークの特徴を示している。しかし、Engeström (2009) が野火的活動の例として挙げているスケートボーディングや野鳥観察、赤十字災害救助などとは異なり、長年にわたって例会や論集といった一定の枠組みを伴って継続してきた。

教員同士の相互研修の場としての教員コミュニティの形成と発展について考える時には、こうした野火的活動の要素を持ちつつ、さらに継続性を持った場、実践のあり方が求められる。本研究でとりあげた事例は、コミュニティの変容の過程で共通の価値が継承されていくこと、その価値がコミュニティにおける対話的・協働的関係性の構築と再構築を促す性質を持つものであることが、教員コミュニティの継続性のためのひとつの要因であることを示していると言える。

【引用／参考文献】

- 秋田喜代美 (1992) 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』 32, pp.221-232.
- 飯野令子 (2010) 「日本語教師の『成長』の捉え方を問う—教師のアイデンティティの変容と実践共同体の発展から」『早稲田日本語教育学』 第5号, pp.1-14.
- 石田真理子 (2014) 「英米における教師教育研究の動向—実践知の継承を中心に」『東北大学大学院教育学研究科教育年報』 第62集・第2号, pp.209-225.
- 今中舞衣子 (2017) 「コミュニティへの関わり方とあり方を問う—当事者意識とアイデンティティ」『キャリアデザインのための自己表現—過去・現在・未来を結ぶバイオグラフィ』 細川英雄・太田裕子 (編著) 東京図書, pp.167-181.
- 牛窪隆太 (2015) 「日本語教育における『教師の成長』の批判的再検討—自己成長論から逸脱の場としての「同僚性」構築へ」『言語文化教育研究』 第13巻, pp.13-26.
- 香川秀太 (2011) 「状況論の拡大：状況的学習，文脈横断，そして共同体間の「境界」を問う議論へ」 *Cognitive Studies* 18(4), pp.604-623.
- 香川秀太 (2015) 「矛盾がダンスする反原発デモ (前篇)—マルチチュードと野火的活動」『越境する対話と学び—異質な人・組織・コミュニティをつなぐ』 香川秀太・青山征彦 (編著) 新曜社, pp.309-335.
- 児玉佳一 (2016) 「授業における教師の知識と思考に関する研究動向—1990年代から現在までに焦点をあてて」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 55, pp.357-366.
- 杉原真晃 (2006) 「大学教育における「学習共同体」の教育学的考察のために」『京都大学高等教育研究』 12, pp.163-170.
- 高瀬智子 (2011) 20周年記念論文「Pékaという場所」 *Études didactiques du FLE au Japon* 第20号, pp.62-67.
- 田中幸子 (2011) 20周年記念論文「『教師としてあること』はどのようなことを含むのか—Pékaの生まれた頃にわたしたちの考えていたこと」 *Études didactiques du FLE au Japon* 第20号, pp.52-61.
- 中原淳 (2004) 「教師の学習共同体をつくりだす：コンピュータに媒介された協調学習のデザインと介入」『社会文化的アプローチの実際』 石黒広昭 (編著), 北大路書房, pp.186-208.
- 茂木良治 (2011) 20周年記念論文「Pékaの軌跡：EDFJとニュースレター」 *Études didactiques du FLE au Japon* 第20号, pp.68-71.
- Beach, K. (2003) 「共変移：社会的組織化による知識とアイデンティティの増殖としての

- 一般化」藤野友紀（訳）（2004）『社会文化的アプローチの実際』石黒広昭（編著），北大路書房，pp.186-208.
- Engeström, Y. (1987) 『拡張による学習—活動理論からのアプローチ』山住勝広ほか（訳）（1999）新曜社.
- Engeström, Y. (1994) 『変革を生む研修のデザイナー—仕事を教える人への活動理論』松下佳代・三輪建二（監訳）（2010）鳳書房.
- Engeström, Y. (2009) Wildfire Activities : New Patterns of Mobility and Learning, *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(2), pp.1-18.
- Engeström, Y. (2016) 『拡張的学習の挑戦と可能性—いまだここにはないものを学ぶ』山住勝広（監訳）（2018）新曜社.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』佐伯胖（訳）（1993）産業図書.
- Péka (1992-2017) 「活動報告」(1991年度～2016年度) *Études didactiques du FLE au Japon* 第1号～第26号.
- Vygotsky, L. S. (1956) 『思考と言語』柴田義松（訳）（2001）新読書社.
- Wenger, E. & McDermott, R. & Snyder W. M. (2002) 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』櫻井祐子（訳）（2002）翔泳社.

【付記】

本論文は大阪産業大学分野別研究組織「協同学習を基盤とした外国語教員研修ワークショップの開発とモデル化」の研究成果の一部である。