

# 協働実践研究のための海外プラットフォーム構築 —アジアでの活動に向けて—

池田 玲子

## 要 旨

本稿では、協働実践研究のための海外プラットフォーム構築を目的とするプロジェクトの協働プロセスの促進と充実化を目的とし、これまでの海外での活動のうち前段階活動の経緯を振り返り、海外プラットフォーム構築を促進する要因について考察した。従来型の教育のあり方が根強いアジア諸地域の日本語教育現場では、グローバル化社会の変革に対応した教育のあり方への転換が迫られている。一方、近年の認知科学分野では学習についての多くの研究が、学び合いが創造的思考を促進させることを明らかにしてきた。そこで、協働実践研究会では海外各地域において、日本語教育における協働実践研究の促進のための海外プラットフォーム構築およびそれらの連携による有機的な活動の展開を目指すことにした。前段階での活動を振り返り、そのプロセス促進要因について分析したところ、協働実践研究のためのプラットフォーム構築のプロセスには、対象地域でのキーパーソン存在、協働する課題の共有化、対象となる地域の状況、日本と対象地との継続的な対話のあり方が構築の取り組みに影響していたことが分かった。

【キーワード】 協働実践研究、海外プラットフォーム構築、前段階活動、キーパーソン、課題の共有、現地状況

\*協働実践研究会は5名のコアメンバーのうち4名がお茶の水女子大学日本語文化学研究会（以下、言文研究会とする）会員である。言文研究会員であり、かつ協働実践研究会会員の割合は最も高い。中には言文研究会の現役運営委員であり、協働実践研究会の主要会員である会員も数名存在する。その意味では、協働実践研究会は言文研究会を母体とした研究会だといえる。

私自身のことをいえば、日本語教育学の研究のスタートは言文研究会であり、ここを中心に私の研究も私の研究分野も、そして、研究者としての私自身も育てられてきた。言文研究会では研究そのものについての学びだけでなく、研究会運営の細部に渡るまで学ぶことができたからである。新たな研究会の立ち上げは、たしかに時間と労力をそちらに削られ、これまで関わった部分からは表面的にはその関わりは薄れてしまうように見えてしまう。1つの研究分野が次々と多くの支流をつくり、それぞれがより専門化していくなかで、他との差別化を強調する現象を懸念する人もいる。それは、おそらく支流ができることで全体のつながりが見えなくなること、対立を生み出し停滞部分ができてしまうことへの懸念であろう。しかし、研究環境の全体からすれば、新たな支流は決して本流を削ってなるものやどこかの流れを悪くするものではなく、むしろ新たな流れは本流の一部を強化することになり、全体が活性化へと繋がるものではないだろうか。だとすると新たな研究会の設立は、確実に研究環境全体の発展に貢献するものだといえる。

協働実践研究会は文字通り、「人が他者と協働していくことで新たな知を生み出すこと」の価値・意義を追究する研究会であるので、言文研究会のみならず、他の学会（たとえば、日本語教育学会、言語文化教育研究学会、協同教育学会 他）や研究会（質的研究会、言語文化研究会、アカデミックジャパニーズ研究会 他）、海外の日本語教師会、あるいは他分野とも積極的に協働しながら日本語教育研究の全体を進展させていくべきだと、協働実践研究会のコアメンバーの1人である私は強く主張したい。

## 1. はじめに

グローバル化が急速に進みつつある現代社会において、人と人とが協働することの重要性について、さまざまな分野で議論されるようになってきた。協働の概念は、今や様々な文脈で目にする事ができる。たとえば、国際関係においては「協働的国際協力」「協働的紛争解決」（名嘉，2002）などのタームがある。日本国内でも10数年前から「協働的地域活性」「協働による街づくり」などの話題が展開さ

れてきた。経済の世界でも「協働する企業」「協働的組織」、コミュニケーション分野でも「協働的コミュニケーション」「協働的交渉」というように、人と人とが関わる様々な場でのあり方において、「協働」の概念が援用されてきた（池田・館岡，2007）。

教育の分野でも世界の広範囲にわたって大きな教育の改革が起きている（佐藤，2010）。従来型の固定的で一方向的な教師主導型教育から、双方向的

で学習者主体の学習環境をつくりだす教育への転換である。佐藤（2013）は、学校教育の文脈において、学びの共同体の変革は「21世紀型の学校」を目指し、「知識習得・理解を目的とする授業」から「知識の活用による思考と探求」を中心とする授業への転換だという。いわゆる学び合いの学習であり、協同（協働）学習への転換である。この転換の理由は何かと言えば、ひとつには、グローバル化する社会が教育に新たなあり方を要請しているからであり、もうひとつには、協働学習がその教育実践を支える認知科学研究分野など学習についての多くの研究により、認知の発達、思考の深化の効果が裏付けられるようになったからである。つまり、社会のグローバル化によって、知の高度化、現象の複雑化、価値の多様化が起こり（堀井, 2006）、教育はこれらに対応するために、個の創造的な能力を育成しつつ、人と人とが協働していける社会的能力の育成をも目指す教育に転換していかなければならなくなったといえる。佐藤（2013）によれば、こうした学校教育の改革は、すでにアジアのいくつもの地域（中国、韓国、香港、シンガポール、台湾、インドネシア、ベトナムなど）に拡大しつつあるという。このことは、協働学習による教育のあり方が、グローバル化社会の要請といかに合致しているかを示している。

日本語教育の協働学習は、90年代後半に提案されて以来、ますます実践、研究とも増えつつある。当初は作文授業（池田, 1999a, 1999b, 2002; 原田, 2006a, 2006b; 岩田・小笠, 2007; 劉, 2009）や読解授業（館岡, 2005）を中心とした技能学習での実践研究が中心だった（池田・館岡, 2007）。その後は内省活動（金, 2008）や発音活動（房, 2004）など他の技能学習でも提案がなされると同時に、ビジネス日本語コミュニケーション教育（近藤, 2007）や日本語教育実習（平野, 2007）、異文化理解教育（池田, 2008; 杉原, 2010）といった専門日本語教育にも見られるようになった。さらには、日本語教育の協働学習を他分野へ応用展開した例もある。たとえば、大学の基礎教育としてのアカデミックライティング教育（池田, 2007; 大島・大場・岩田, 2009）、介護日本語（神村他, 2015）がある。

このような展開をしてきた日本語教育の協働学習は、2006年以降、海外での実践報告も徐々に増えつつある。とくに、台湾、中国、韓国ではここ数年の間に、にわかに関心が高まり、現在では活発な

展開を見せている（砂川・朱, 2008; 倉持, 2009; 金, 2011; 羅, 2009; 池田, 2014; 池田・館岡, 2014）。これは東アジアの日本語教育に、世界規模の社会変革に伴う教育の変革の波がよせてきているからだと考えられる。しかし、この変革の課題は、伝統的な教育のあり方の根強いアジアの諸地域では、教育現場において、より困難な課題となって迫ってくるものが推測される。

一方、ASEAN 経済共同体の結成は東南アジア経済を大きく動かし、日本との経済関係をより近づけた。そのことにより、日本語学習者の急増という現象を起こしている。外務省 2012 年の調べでは、かつて日本語学習者数第 2 位だった韓国にかわり、インドネシアが第 2 位になった。また、日本への留学生数をみるとベトナムが中国につぐ順位となっている。筆者自身が調査した東南アジアの数か国の教育現場の実態は、東アジアと同様に、あるいはそれ以上に伝統的な教育スタイルが固定化していた！

こうした海外アジア地域の教師たちが協働実践研究を知ることになるきっかけは、筆者のような協働実践研究者が現地へ赴き講演やセミナーが開催される場への参加であろう。しかし、そうした機会に参加できず、文献を通してしか知る手段がない実践者たちも少なくない。筆者らが講師として担当した海外研修では、すでに現地で協働学習を実践している参加者に出会うことも稀にある。そうした人の中には、文献を通して協働学習に関心をもち、自分なりに工夫して実践を試みた教師や、日本で開催されるセミナーや研究会に参加し、そこでのワークショップ体験をもとに実践を始めたという教師もいる。あるいは日本に留学中に協働学習を知る機会があったという教師もいた。しかし、海外の実践現場では、そうした教師のほとんどが、自分 1 人だけで実践を続けざるを得ない環境に置かれてしまう。そのため、数回の実施を試みたのだが、うまくいかず諦めたというケースも少なくない。もちろん、これは海外だけに限ったケースではない。「実践してみたいが、本で読んだだけではよく分からない。」「協働学習（ピア・ラーニング）を 1 人で進めていくのはいつも不安だらけだ」という声は国内の研修の場でもよく耳にする。しかし、仲間を探しにくいどころか、文献すら入手困難な海外の教師にとっては、国内以上の深刻さがあるであろう。

実際、筆者自身も実践を始めたころは、国内に

はまだ実践例もなかったために不安で仕方なかった記憶がある。自分が試みた協働学習はこれでいいのか、これをどう捉えたらいいのか。そこには、文献には記述されない現実状況を誰かと共有しながら解決していきたくするような困難な課題がいくつも起きていた。自分の実践を共有できる仲間が必要だということに、協働学習を試みた者であれば気づくはずである。

おそらくこれは、協働学習の実践に特有のことなのかもしれない。協働学習は、単に示された授業手順にしたがって進めればよいというものではないからである。実践したら常にその実践を省察し、意味づけや価値付け、そして次へ進む課題を発見しなければ前へ進めなくなる性質が協働学習の実践にはあるのだろう。また、アジアの教師自身には、過去に協働学習に基づくやり方で学んだ経験がない点も不安の要因なのだと考えられる。つまり、自分自身に経験のない協働学習の実践だからこそ、今の実践について評価や価値付けを行う他者が不可欠なのである。

では、協働実践研究がまだ黎明期にある海外アジアでは、どのようにして協働学習の実践を進めるのか、どのようにして維持発展させていけるのか。たとえば、すでに日本国内で展開してきた協働実践研究の基盤組織から海外アジアの現場や教師たちに支援できることはないのか。海外アジア現地で協働実践する教師たちのために、彼らの実践に寄り添い、実践を維持促進するための場を用意することはできないだろうか。もし、実際にそうした場をアジア現地に作ろうとする場合、つまり、こちらから対象地域にプラットフォーム構築の協働を進めようとする場合、第二言語教育と外国語教育という位置づけの違いをどうするのか。現地の教育現場を取り巻く社会環境をどのように考慮すべきなのか。また、こうした働きかけにおいて何が阻害要因となり、何が促進要因となるのか。

そこで、本稿では、海外での協働実践研究のためのプラットフォーム構築の課題をもつ本プロジェクト<sup>2</sup>を今後さらに充実したかたちで展開させていくことを目指し、日本語教育の協働実践のための海外地域との協働プロセスを促進させる要因について探ることとする。

以下、第2節では、協働実践・協働学習の概念と、これに基づく本プロジェクトの概要を紹介する。

第3節では、異なる背景同士の協働のプロセスを分析した他分野の先行研究を検討し、これをもとに本プロジェクトの活動を振り返るための分析観点を設定する。第4節では、本研究会活動の前段階での(2010年以降)活動を振りかえり、海外各地域での活動の成果を分析する。最後に、前段階の事例の成果をもとに、アジアでの協働実践研究のためのプラットフォーム構築の活動への示唆点を探り出す。

## 2. 日本語教育の協働と協働実践

先に筆者らは日本語教育の協働学習の授業実践をとくに「ピア・ラーニング」と呼び、これについて実践研究を行ってきた。ピア・ラーニングは、仲間同士がお互いの課題遂行のために協力的に学ぶ学習を意味する。筆者は日本語教育の協働を追究していく上で、日本語教育分野での協働の定義が必要だと考え、これまで他分野で提示されてきた協働の定義を検討し、これらをもとに日本語教育における協働を5つの主要概念によって特徴づけた(池田・館岡, 2007)。

主要概念の第一は「対等」である。協働する主体は互いに対等な関係として位置づけられる。それは、協働する主体がもつ知識や情報は、それぞれの文化背景の中で培われた独自のものであり、それらは決して、単純に優劣や量を比較できるものではないことを意味している。第二の概念は「対話」とした。協働する手段は対話である。対話によって自分を伝え、相手を理解する。そこに信頼によって支えられる協働関係がつけられることを意味する。第三は「創造」である。創造は協働の目標であるとする。協働する主体が各自の課題を遂行するとき、協働することでそこに両者に共有される創造を生み出すことを目指す。第四は「プロセス」とした。対話によって成る関係性は、時間を経たプロセスの中で徐々に深められていくものであり、対話によって互いの知識、情報が補完され、拡大していくプロセスには、それぞれにとっての気づきや思考の深まりが起きる。協働は結果よりもむしろこのプロセスの学びに意味があると考えられる。第五は「互恵性」である。協働する主体は各自の課題解決はもとより、協働のプロセスとそこで生まれた創造をも共有することができる。あるいは、新たな課題の発見をもとに、次なる学びのステップを進む可能性をも共有できる。互恵性とは、協働によって各自が得られるものと、独自の成

長の可能性を意味する。

こうした日本語教育の協働の考え方をもとに、筆者を含む5名の協働実践研究者がコアメンバーとなり、2010年に東京で「協働実践研究会」を立ち上げた。この研究会では、まずは国内の協働実践に取り組む人たちを支える拠点となることをめざした。さらには、海外の協働実践者たちを支えるために海外各地域に拠点を置くことも目標として掲げた。

立ち上げ時点では、海外協働実践の拠点候補地域はいくつか挙げられていたが、実際の拠点づくりの働きかけは、国際交流基金による海外での教師研修会やセミナー講師としての招聘、あるいは海外現地日本語教師会からの招聘講師として協働学習を伝える機会に重ねて海外拠点構築の活動をも進めてきたので、必ずしも候補地だけがその対象地となつたのではなかった。むしろ、候補地ではない地域にも活動の拡大が可能となった。2013年度からは、アジアのネットワーク構築を課題とする研究費助成金（平成25年度 科学研究費助成事業 基盤研究 B 代表:池田玲子「日本語教育における協働学習の実践・研究のためのアジア連携を可能にするプラットフォーム構築」）が得られるようになり、進めやすくなった。海外拠点設立のアプローチを開始し、現地拠点の代表者および事務局が確定し、すでに何らかの活動が進行している、あるいは活動可能な状態となった拠点は、台湾、韓国、中国（北京、重慶）、モンゴル、マレーシア、キルギス、インドネシア、タイである（現在、ベトナム設立に向けては準備中である）。一方で、拠点代表者の承諾は得られたものの、事務局の設立が決定しないまま活動が開始しない地域もある（インド、青島、大連、浙江）。

このように、地域によってプラットフォーム構築の協働プロセスは異なる。これは単にアプローチの違いだともいえない。かといって、事前に現地に通じる接点の有無が作用したともいえない現実がある。では、いったい何が日本側と現地との協働を促進する要因となっているのだろうか。

### 3. 協働プロセスの分析方法

#### 3.1 科学知識とローカルナレッジの協働

「協働実践」については、教育分野に限らずこれまでさまざまな分野の研究で議論されている。たとえば、福祉、地域政策、ビジネス、医療などである。それらに共通するのは、人の知識、情報、社会

的關係のように認知と社会との關係性であろう。その1つの現象として、科学技術と社会との融合があるのではないだろうか。

科学技術社会論研究という分野が設立されて10数年になる。科学が社会と融合した、いわば異分野間融合によってできた新たな分野である。これまで専門家をもつ知識情報は非専門家へトップダウンの流れ（欠如モデル）<sup>3</sup>によって伝わる構図があつたのを、双方ともが専門知を持つ側と日常知をもつ側との対等性を前提とした考え方で、問題解決に取り組むという新たなアプローチが検討されることになる。これが協働の知による問題解決である。

大澤他（2008）は、市民と専門家の協働のプロセスを考察するための概念モデルの構築と、協働による公共知の創造を可能にする要因・条件を明らかにすることを目的とし、吉野川河口堰の事例をもとに、そこにある課題をめぐる議論のプロセスを分析している。ここでは、従来の欠如モデル（トップダウンモデル）ではなく、市民がその生活現場の文脈について持っている「ローカルナレッジ」（平川、2002）を重視する立場から問題に取り組む方法で、両者の課題に対する理解が深まっていく協働の過程を明らかにした。

まず、大澤他は計算機シミュレーション（三輪、2000）をもとにした協働プロセスの概念を構築し、これを事例分析のための枠組みとした。具体的には、協働のプロセスの第一段階を「問題化」と呼び、現実世界の状況を理解する段階とした。第二段階は「仮説化」とし、モデルを導き出す段階とした。つまり、何らかの意図をもって活動しようとする際に、どのようにアプローチし、推進していくかの展開を計画する段階だと考えられる。第三段階は「実験化」である。この段階では、課題の解決のために先に立てたモデル（＝協働の展開）が導入され、新たな発見や理解を得る。第四段階は「体系化」であり、仮説の正当性を確認するための検証が行われ、改善のための計画、検討、そしてそれが適用される。

この4つの段階における両者の關係性的変化を矢守他（2005）が提示したジョハリの窓の図式を援用したりスクコミュニケーションの概念を用いて、「情報・知識の共有」と、ここに関わる人々の人間關係を「かたい關係・やわらかい關係」とした2つの軸をもって協働の類型を設定した。これを分析観

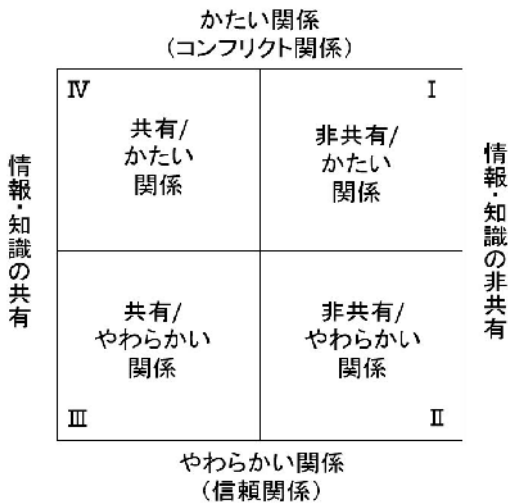


図 1. 大澤他による協働の関係構図 (2008:95)

点とし、吉野川河口堰をめぐる専門家と市民との協働についてのドキュメントレビューをもとに分析を行った。

この研究では、先に設定した 4 つの段階内とその移行のプロセスでの関係性を分析した結果、段階間のもとより、各段階内にも類型モデルの変化があったことが分かった。ここに専門家と市民の協働のダイナミズムの実態が明らかにされた。この関係性の変化の中で、知識の活用は課題をめぐる意見の食い違いを経て、市民側は生活的・経済的視点から相対化し、問題点を明確化していくのに対し、専門家は問題化の段階で、彼らが見逃していた生活知に目を向けることで、新たな課題を発見した。仮説化のプロセスでは、互いに知らなかった知識がそれぞれ相手側に活用され、やがて、実験化のプロセスで両者が協働して実験を行いながら、課題に対する理解を深める現象が見られたという。

大澤他の研究では、専門家と非専門家との協働という二項対立の構図による協働プロセスでの関係性の可変性と、そこでの知識の深まりの可能性が明らかにされたといえる。この協働の事例の特徴は、ここに参加した専門家（政治関係者 A・行政関係者 B,C・研究者・技術者 D,E）A、B、C、D、E の 5 者と、市民 A（市民団体）、市民 B（徳島市民）との関係は、互いに接点のない時点からの開始となっていた。これを協働のゼロスタートタイプと呼ぶならば、次に挙げる川辺他の事例は、これとは異なり、協働の開始以前にすでに関係者の一部がカウンター

パート 2 地域（2 つの事例研究）と何らかの接点をもっていた。つまり、事前に接点ある段階から始まるタイプ（大澤他では第 II 象限）の協働プロセスだった。なお、川辺他の実践には筆者自身もプロジェクト<sup>4</sup>主要メンバーの 1 人として深く関わっていた。

### 3.2 大学と地域の協働 川辺他（2013）の研究

筆者自身がメンバーの 1 人として取り組んだ異分野間協働のプロジェクト（川辺他, 2013）では、東京湾の持続的利用のしくみの創出を課題とし、大学と地域が協働する 2 年間のプロジェクトだった。この構図は単に大学と地域という 2 項対立の構造ではなく、大学側と地域側の間にはすでに接点をもつ人物があった。また、大学内部での協働の取り組みが前段階の協働、つまり内包される協働のある入れ子構造をもつ全体構図だった。さらには一方の事例では、カウンターパートである地域内部にも協働が見えていた。大学側に内包された協働とは、研究者同士の異分野間協働である（河野, 2012; 池田, 2015）。いわゆる理系と文系の協働の構図である。河野（2012）と池田（2015）は、この異分野間の協働の開始時点での両者の戸惑いや衝突をそれぞれの視点から報告している。この協働が先に開始し、そのプロセスを継続したまま地域との協働を開始した重層構造があった。

川辺他（2013）の研究では、大学側と沿岸域 2 箇所との協働を比較考察した。協働が活発に展開した O 地域と進まなかった S 地域との違いについて、その要因は対象地域に存在した協働のキーパーソンが存在にあってと指摘した。O 地域には、すでに地域活動を長く経験してきた K 氏と、この協働に個人に課された緊急の課題<sup>5</sup>を抱えていた F 氏との 2 人のキーパーソンが存在していた。さらには、K 氏と F 氏はすでに仕事上で協働しており、その意味で両者間には信頼関係ができていた<sup>6</sup>。よって、O 地域の場合、大学側内部の協働の進行と、かつカウンターパート側にも同様の動きがあったことで、地域側は外からの協働を受け入れやすい状況だったといえる。これに対し、協働が進まなかったもう一方の S 地域には、こうした条件が不足していた。つまり、S 地域には大学との事前の接点はあったものの、協働を始めていくためのキーパーソンが特定化できなかった。協働する課題の共有化も不十分だった。大学と協働する以前に S 地域においては、S 氏がすでに単独で地域活動をしており、そこに大学が

協働することで、これまでの S 氏の成果にどう影響するかは共通理解がつかれず、目標設定もできなかった。この報告からは、協働を促進する要因として、関係者間の事前の接点の有無、カウンターパート側のキーパーソン存在の有無とその環境、協働する課題の共通理解が指摘されたことになる。

### 3.3 協働プロセスの分析のための観点

大澤他（2008）の研究は、現代社会の状況を科学技術と社会との融合の時代と捉え、専門家と市民という互いに背景の異なる 2 者が、科学的側面をもつ地域課題をめぐる両者の関わりの経緯の実態を探ったものである。約 8 年間（1998 年～2005 年）にわたる協働解決のプロセスを分析している。この 8 年間のプロセスを①「問題化の期間」に始まる②「仮説化」③「実験化」④「体系化」の 4 期に分け、それぞれの期間内でおきる両者の関係性と知の融合の変化を分析した。協働プロセス全体から見える変化は、両者の考え方の違いによる「かたい関係」が、やがて「やわらかい関係」へと変化することだった。この過程では生活知と科学知が融合された共通のコンテキストの形成だけでなく新たな知識の創出という知の変化があったことを明らかにした。つまり、協働する主体間の関係性構築と連動して、両者に共通理解と新たな公共知の創造が生まれる可能性を実証したことになる。

一方、川辺他（2013）では、異分野間の協働促進には、協働するスタート段階において、カウンターパートにキーパーソン存在と、その人物が協働を受け入れる環境にあるかどうかの重要性を指摘した。川辺他が比較考察した 2 つの事例間の違いとして注目されるのは、第一に、協働が促進した事例 O では、協働する双方にすでに接点があり、キーパーソンとなりうる人物がいたことである。第二に、そのカウンターパートに存在したキーパーソン 2 名の間に信頼関係ができていたことも挙げられる。

ただし、大澤他の研究と川辺他それぞれの協働プロセス研究は、異なるタイプの協働の実践だといえる。大きくは以下の 2 点にその違いがある。

第一に、2 つの研究対象の協働には、協働プロセスの時間に違いがある。大澤他は長期的協働プロセスであり、これに対し、川辺他は短期的プロセスの協働に焦点を絞っている。川辺他の場合には、時間に制約があった。と同時に、カウンターパートの O 地域の F 氏と K 氏両氏もまた、時間的制約のある

課題を抱えていた。これに対し、大澤他の事例は緊急を要するものではなかったと推察できる。大澤論文では、この専門家と市民との協働を次のように紹介している。

「本事例は、可動堰建設の是非を問う住民投票をとおして、疑問ありという支援で辛抱強く科学論争を行い、また住民投票後には市民と専門家の協働をとおして代替案を提案した、日本では数少ない事例である」（p.95）。

おそらくこれに関連し、対話の頻度においても川辺他の緊急度の高い事例とは違いがあったと推測できる。ただし、これについては大澤論文に明確な記述がないので、これ以上の考察はできない。

第二の違いは、2 つの研究には協働に関わる主体間の人物構図に違いがある。川辺他の O 事例の協働プロセスは、地域との協働の前段階に大学内での協働プロセスがあった（池田, 2015）。また、カウンターパート側の O 地域にも 2 者間（F 氏と K 氏）の協働的な動きが見えていた。さらには、カウンターパートとの事前の接点があった（大学側メンバーと地域メンバーの接点）。一方、大澤他の協働は、取り組み開始時点での両関係者間には全く接点のない「かたい関係」に始まっている。各両者内部にも協働の動きはない。つまり、大澤他の事例は、一方が異分野と協働する前段階の内部協働がなく、また、協働する両者間に接点をもつ人物がいらないというゼロスタートタイプだった。このように、2 つの研究は違うタイプの協働プロセスだったといえる。

しかし、ここで 2 つの協働プロセス研究をあえて比較考察することで、協働を促進する普遍的な要因や特定条件下での要因が推測できる。第一の要因は、異なる背景をもつ主体間が協働するプロセスの始まりには、すでに何らかの接点や関係構築があるほど促進しやすいということである。第二の要因は、協働する課題が両者にとってすでに共有化されたものかどうか。しかも、それが緊急度を要するものであるほど促進は早まる。第三の要因は、カウンターパートの社会的状況である。何らかの理由で課題の共有化が深くなっている、あるいは設定目標の時間に制約がある場合だといえる。目標設定のしやすさともいえる。

では、日本語教育の協働実践のための海外プラットフォーム構築の活動においては、ここで示唆された分析観点の 1) カウンターパートとの事前の接点、

2) 課題の共有化、3) 現地の状況、の3点は果たして有用なのだろうか。

そこで本稿では、本プロジェクトの協働プロセスをこの3つの要因を観点としてみていくことにした。ここでは、予備研究として、協働実践研究会の海外プラットフォーム構築の活動を行ってきた地域のうち、2010年以降のもので、東アジアを除く地域での活動事例について分析する。

#### 4. 協働実践研究のプラットフォーム構築のプロセス

本節では、まず、2節で考察した協働プロセス促進の要因を観点とし、協働実践研究活動の海外プラットフォーム構築の前段階活動を振り返ってみる。振り返りのための資料としたのは、協働実践研究会ホームページに掲載した海外活動報告書、現地での活動・観察についての記録ノート、帰国後の研究報告会資料である。なお、以下では、協働実践研究会設立コアメンバー5名と他3名を日本側プロジェクトメンバーと呼び、海外プラットフォーム対象地域の実践研究者を海外カウンターパートと呼ぶことにする。

分析観点とするのは3点とする。分析観点1は、両者間に事前に接点があったかどうかである。接点の有無については、大澤他が示したように矢印を用いる。分析観点2は、課題の共有化である。事前調査の結果と、現地での様子を判断する。分析観点3は、現地側にすでに協働が内包されていると判断できるかどうか。つまり、協働的な職場、あるいは教師コミュニティの存在を判断する。

##### 4.1 プロジェクト前段階での取り組み

協働実践研究会設立以来の主な海外活動地域は、中国（北京、青島、大連、浙江）、台湾、韓国、モンゴル、タイ、メキシコ、キルギス、オーストラリア（パース、メルボルン、キャンベラ）、マレーシア、インドネシアである。

日本側プロジェクトメンバーは5名のコアメンバーと他3名の計8名である。

コアメンバーA（筆者）

コアメンバーB（Aとは数年前より最も近い位置にいる研究仲間）

コアメンバーC（Aとは大学院の同期生、Bとはかつての職場の同僚）

コアメンバーD（A,C,Eの大学院の後輩）

コアメンバーE（A,Cの大学院の後輩）<sup>7</sup>

メンバーF・G・H（A,C,D,Eの大学院の後輩、FGはBと同じ職場勤務）

8名は各自の研究テーマはもちろんのこと、私的場面でも大学の同期や後輩、あるいは職場の同僚というように、プロジェクト開始前段階から協働する機会の多くもてるごく近い関係にあるメンバーである<sup>8</sup>。

2010年に協働実践研究会を設立して以来、研究会の1つの課題として、協働実践を支えるための海外支部の設立に取り組んできた。たとえば、筆者やメンバーBが海外での招聘講演の機会に、現地日本関係学会、日本語教師会や国際交流基金関係者を通じて、講演に参加した方の中から支部代表を引き受けてくれる方を推薦してもらうか、あらかじめこちらのメンバーと接点のある人物に連絡をとっておくなどした上で、現地で依頼するという方法をとった。

前段階活動では、海外支部設立の課題において、あらかじめこちらから地域を特定せず、協働実践の必要性を示した現地の判断をもとに設立候補地とすることにした。たとえば、メンバーの誰かが講演者として招聘される地域では、協働実践の必要性があると解釈し、支部設立の候補地と考えた。次にカウンターパートのキーパーソンを特定化することを最初の活動目標とした。しかし、すでにメンバーとの接点がある人物がいる場合は別として、情報が無い地域では、実際に現地へ行ってみると、必ずしもこちらが予想したとおりでないこともあった。つまり、現地において協働の阻害要因があり、研究会活動としての働きかけの第一歩が踏み出せないケースもあった。

以下、前段階の活動事例についてその概要と促進要因の有無について分析していく。なお、前段階の取り組み事例の中には、すでに本格取り組み期間に入ってからのものであるのだが（フランス、メキシコ、オーストラリア）、これらの地域での取り組みは、研究会としての活動ではあるものの、プロジェクト対象から外れるという意味で、前段階活動に含めることにした。

##### 4.2 フランスの事例

フランス（レンヌ）教師会からの招聘講演（メンバーA：筆者）では、カウンターパートには日本側メンバーと接点をもつ人物は全くいなかった。このときは、フランス日本語教育学会が協働学習を主

テーマとして講演者 2 名（筆者と現地研究者 1 名）、ワークショップ講師として海外（ドイツ）日本語教師 1 名を招聘していた。現地状況にはもともと接点をもつ人物の存在はなかった。開催地での協働学習への関心の高さは感じられる点では課題の共有化はある程度できたといえる。現地状況としては、参加した日本語教師のほとんどが職場や研究を通じて他者と協働しやすい状況にはないことが教師会委員からの情報で分かった。その背景には、現地の教師たちは日本語教育学を専門とする教師がまれて、教師たちの中には、自分の専門研究を優先する教師も少なくないという。しかし、こうした状況は海外日本語教育の現状としてはむしろ多く見られる状況ではあろう。

この地域では、キーパーソンの特定化はできなかった。以上の内容を図 2 に示す。なお、図中の矢印は、大澤他（2008）では、協働プロセスの中の対話によって関係がつながったことを表したが、本稿では、事前の接点の有無を矢印で示すことにする。

\*接点有 ←————→  
\*接点無 ←-----→

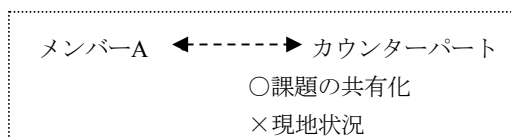


図 2. 【フランスの事例】

### 4.3 ロシア（ノボシビルスク）の事例

ロシア（ノボシビルスク）の事例ではカウンターパートの 1 名（ノボシビルスク日本文化センターの日本語教師）がすでに日本のプロジェクトメンバー 2 名と接点をもっていた。日本留学中に協働学習の知識情報ももっていた。彼女がキーパーソンとなる可能性に期待したのだが、このロシアの事例でも取り組み開始の働きかけはできなかった。この地域には、まず筆者が 2011 年に、次にメンバー C が 2012 年というように 2 年連続で講演講師として招聘された。筆者が招聘された 2011 年には、ロシア日本語教育学会では、国際交流基金による Can-do の講習をする場が特別に設けられていた。モスクワから参加した国際交流基金のスタッフ 2 名がこの講習を担当していた。筆者が現地の状況を観察するに、キーパーソンの依頼を予定していた Y 氏の職場に

は、現地人の日本語教師が数名勤務しており、他大学の教師との関係性も見えてくるなど、日ごろから協働的な教師コミュニティが機能していた。ここで今後も協働実践の取り組みの継続の可能性は十分にあると判断できた。しかし、ロシアでの支部設立が進まなかったのは、おそらく、キーパーソンの存在以上に、現地の日本語教育が求める内容とこちらが推進しようとした内容が合致していなかったことだと考えられる。つまり、Y 氏を除く周囲に課題の共有化が不足していたということである。

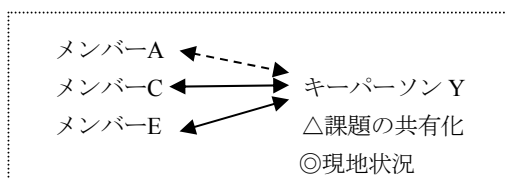


図 3. 【ロシア（ノボシビルスク）の事例】

### 4.4 メキシコの事例

メキシコ（2013 年メンバー A・D）では、日本メンバー B 以外の全員に接点をもつキーパーソンが 1 名存在していた。招聘講演を依頼してきたキーパーソン T は、講演に備えて、数ヶ月から参加者への課題論文配布など参加の喚起、準備を積極的におこなってくれていた。そのため、当日は講演・ワークショップとも日本人・メキシコ人教師の協働が非常に活発になっている様子が見られた。この機会を通して協働学習についての課題の共有化がさらに進んだと感じさせる場となった。しかし、この T が翌年には帰国することが決まっており、T 氏同様に協働実践に関心をもって推進してくれそうな教師会会長の M 氏も、その任期が終わり、職場も移動することが予定されていた。現地状況としては、その時点というよりは、それ以後の近い将来の状況を判断し、ここでも、支部設立のキーパーソンの特定化はできなかった。

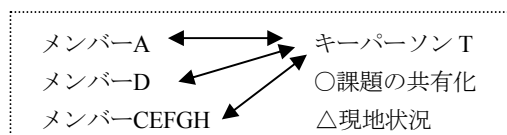


図 4. 【メキシコの事例】



#### 4.5 ウズベキスタンとキルギスの事例

このメキシコの実例と類似した例は、中央アジアに位置するウズベキスタンである。筆者とメンバー以外の講師との2名で行った講演とワークショップでは、現地の世話役をしていた JICA 専門家 R 氏は協働学習に非常に理解を示した。しかし、この R 氏はもう 1 人の講師のかつての学生（教師養成講座）だった。つまり、事前の接点は筆者ではなく、もう 1 人の招聘講師にあった。また、ここでの講演テーマは協働学習ではなく、現地が指定した「日本語作文教育」だったため、もう 1 人の講師との共通テーマとして協働学習を提示することはできなかった。この地域では、日本語教師の職は経済上、安定していないという事情があり、また、日本語教師コミュニティの姿もあまり見えてこなかった。ここでのキーパーソンの依頼を参加した教師 2 名に行ってみたが 2 名とも将来もこの職業を継続するかどうか未定であることを理由に辞退された。

ただ、この講演では、予期しない展開もあった。それは、この講演参加がきっかけとなり、翌年に開催されるキルギス共和国のセミナーに筆者を講師として招聘する依頼があった。ウズベキスタンで開催された日本語教育セミナーには、隣国のキルギス共和国から JICA 日本語教育の H 氏も参加していた。彼女はこの参加をきっかけとして、協働学習に興味関心をもち、翌年のキルギスでの日本語教師セミナーの 1 日目に協働学習をテーマとして設定してくれた。この時点で、筆者とキルギスのキーパーソン H 氏とは接点を持つことができた。

その後、翌年のキルギスでのセミナー開催まで互いに連絡を取り合い、キルギスでの講演・ワークショップ（筆者と D による）では、すでに課題の共有化が十分にできた場での実施が可能となった。

また、キルギスでの開催には参加者の 2 名は C、D、E との接点のある現地教師が含まれていた。ここでのセミナー開催は、予想外に「やわらかい関係」の場となった。また、国際交流基金や教師会を通じた教師コミュニティが協働的な状況として感じられるものだった。筆者とメンバー D からの呼びかけに対し、招聘講演のあとですぐに 2 名の日本語教師

（1 人はキルギス共和国日本人材センターの日本語教師、もう 1 人はキルギス国立総合大学の日本語教師）が、支部代表者を引き受けてくれることになった。

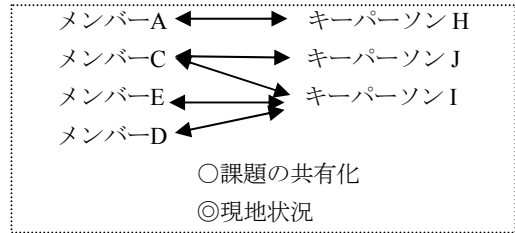


図 5. 【キルギス共和国の実例】

その後は、この地域を再訪問していないが、今年になって現地での実践の詳細報告が届き、これについて筆者とメンバー D とがメール上の対話を継続している。現地での支部活動が維持されていることが確認できた。

#### 4.6 オーストラリア（パース）の実例

オーストラリアでは、メンバーが 2 つのグループを組んで、ほぼ同時時期に活動する時期があった。2013 年にはキャンベラでの研究発表参加（メンバー A、C、E）、2014 年にはパース講演・ワークショップ（メンバー A、D、E）、メルボルン（B、C、E）でそれぞれ活動を行った。

パースでは、当時現地の国際交流基金スタッフだったメンバー E がカウンターパート側のキーパーソンの 1 人となり、プロジェクトメンバーを迎える形となった。現地でのプロジェクトメンバーからの働きかけは、E を中心に現地事情をかなり考慮したものとして行うことができた。現地在住の他のキーパーソン 2 名もすでにメンバー E によって特定されていた。しかし、ここでの支部設立は E による事前調査をもとに、現時点では改めて支部を設立する必要性のない状況だと判断できた。

この後、予想外の展開もあった。ウズベキスタンとキルギス共和国をつないだ事例のように、パースでメンバー E のパートナーだった K 氏（キーパーソン③）が、その後、ベトナムへ赴任した。このことによって、すでに課題の共有化ができていた K 氏にベトナムでのキーパーソンを依頼できる可能性が出てきた。

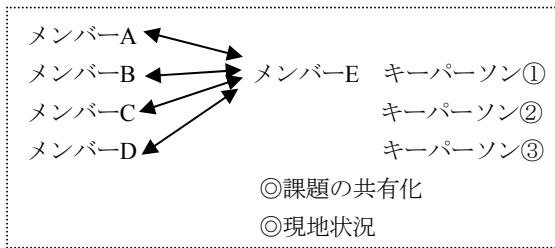


図 6. 【オーストラリアの事例】

#### 4.7 前段階活動についての総合考察

ここでは、前段階での活動を総合的に考察する。その際、現在進行中の東アジアでの活動の様子との比較の観点も入れて議論していくことにする。ただし、東アジアの事例については、本稿では詳しくは説明しない。ここでの議論に必要となる部分についてのみ触れる。

前段階の活動地となったフランス、ロシア、メキシコ、ウズベキスタン、キルギス、オーストラリアの各地域での活動の全体を概観して分かることは、3つの要因（キーパーソンの有無、課題の共有化、現地状況）のうち、どれかが欠けることで短期間内での支部設立の可能性はなくなるということである。たとえば、課題の共有化の不足したロシアや現地状況に欠けたメキシコの事例がそれである。

表 1. 6 地域の比較

	キー パーソン	課題の 共有化	現地状況
フランス	×	○	×
ロシア	○	△	◎
メキシコ	◎	○	△
ウズベキスタン	×	△	×
キルギス共和国	◎	○	◎
オーストラリア	◎	◎	◎

フランスやウズベキスタンの事例のように、カウンターパート側に全く接点がなく、対象地に事前の協働の動きの見出せないゼロスタートタイプの地域では、最初の訪問機会を接点づくりに当て、次の機会に他の要因が見いだせるならば、二度目の時点でキーパーソンの特定化の可能性が考えられる。ただ、一度現地を訪問する機会があった後に、距離的な問題（時間と費用）等で再訪問が実現できないままになっている地域については、その後、長い時間を経て再開するのは容易なことではない。接点づく

りの要因の有効性は、二度目の時間経過が少ないほうが可能性が高い。このことは、現在進行しつつある東アジアでの取り組みのうち、モンゴルとインドネシアの例に、時間間隔の短さの効果が確認することができる。モンゴルでの講演では1回目（2012年3月）の訪問時に次回日程を予定することができた。そのため、現地支部ではその時点までに何をどう進めるかをすぐに検討する必要があった。実際、2回目の訪問時（2014年2月）には、すでにモンゴル支部の活動が8回も開催された報告が出ていた。この時点では、モンゴルはこれまでのどの支部よりも活発な支部活動が展開していた。同様に、インドネシアでも第1回目の講演時に4ヵ月後の訪問を予定していたため、4ヵ月後に企画されるセミナー開催の準備が、この講演の同日の夕方には始まり、その後6回も会合を実施し、計画立案から実行までが迅速に進められた。こうした具体的な目標設定要因をつくることで、時間の経過が及ぼす現地状況へのマイナス影響を防ぐことができるかもしれない。

いずれにせよ、ゼロスタートタイプにおいては、直接的な対話か、それが不可能な場合にはネット上の頻繁な対話の継続が必要となる。しかも、何らかの短期的な目標設定を両者間でもつことによって、一度しかなかった接点を活かすことができる。もし、こうした努力が両者になければ、途中で現地の環境に急な変化が起きるか、強力なキーパーソンとなる人物が現地に現れるなど、特別な要因が発生しない限り、長い時間を経た後の活動機会は、以前の訪問とつなげることは難しい。

ここから考えられることは、第三の要素とした「現地の状況」に関連して、現地の教師間が協働する体制やコミュニティ形成を稼働させるような、比較的短期間での目標設定の必要性を導き出す第四の要因の設定が考えられる。ただし、この要因の場合、普遍的にある要因とは考えにくい。偶発的な要因とも捉えられ、これまでの3要因と並列のものではないかもしれない。この第4要因については、ここで扱った事例とは別の事例も加えた検討の際に、再度考察課題としたい。

一方、3つの要因の全てをもつオーストラリア事例のタイプについては何がいえるだろうか。オーストラリアでは、現地の各教育機関や教師間のネットワーク（教師会など）がすでにあり、州教育省との連携や国際交流基金のような外部機関との協力関係

が有効に機能している。他の事例とは状況が大きく異なっていた。つまり、この例は3つの促進要因によって、協働実践を促進させる対象地ではなく、もっと別の目標のもとに活動を展開すべき地域だったのかもしれない。

実際、現地の状況が協働実践の課題を共有化できていて、強力なキーパーソンの存在もあり、また協働の体制作りの可能性が十分に見えている地域では、これからの協働実践の体制づくりではなく、協働実践の次の段階への働きかけを求めていると判断すべきであろう。たとえば、台湾や中国・韓国の場合には、すでにプラットフォームとしての支部は活発に機能している。こうした地域では、次への段階への活動を日本側から提案する、または協働して検討する段階へと進む必要がある。たとえば、台湾では現地メンバーが協働実践研究の課題で研究助成金を獲得し、台湾の日本語教育において独自の分野を開発しつつある。

以上のように、大きく分けると、前段階活動についての考察からは、対象地域がゼロスタートタイプ、要因が欠ける地域、全要因が確認できるタイプに分けられることができた。ただし、全要因が確認できるタイプの地域の中には、プラットフォーム構築ではなく、他の課題を設定すべき地域があることも分かった。このように、対象となる地域が現時点でどのタイプの地域なのか、3つあるいは4つの促進要因によって判断できるならば、そこでの活動のあり方が明確になるはずである。その意味で、この3つの要因は、異なる主体間で協働実践を進めていくスタートを見極めるうえで、ほぼ有用性のある要因だったといえるのではないだろうか。

## 5. おわりに

本稿では、協働実践のための海外プラットフォーム構築を課題としたプロジェクトの活動のうち、前段階として実施した海外各地域の事例を振り返り、プラットフォーム構築の協働プロセスを促進する要因について考察した。ここでの考察は、これに続くものとして、日本語教育の協働実践が急激な社会変革の中で緊急性を要すると判断される東アジア地域での本格活動についての検討に関連づけていけるものと思われる。東アジアのプラットフォーム構築は、支部設立のステージから何らかの理由で停滞してしまった地域がある一方で、活発に次なるステージへと進

んだ地域もある。日本側との協働活動を海外現地で実施した例や、海外支部との協働が研究書出版という形にまでできた例もある。また、海外同士の協働実践も起き始めている。今後、本稿で分析の観点とした3つの要因を手がかりに、または4つめの要因の可能性も含めて、東アジア地域のより長期的協働プロセスについて検討していきたい。

## 注

1. 筆者と館岡洋子氏は2014年8月にマレーシアにおいて、大学・日本語学校の日本語教師対象に協働学習についてのセミナーを実施した。2015年9月には筆者が再びマレーシアで協働学習をテーマとした教師セミナーを行った。インドネシアでは2015年5月に筆者、岩田夏穂氏、神村初美氏で教師セミナーを実施し、9月にはジャカルタの日本語教育年次セミナーにおいて、再び筆者、神村氏が協働学習のワークショップを行った。インドネシアでは、現地の大学の日本語教室を見学し、現地教師へのインタビューも行うことができた。ベトナムはまだ準備段階にある（現地教師へのインタビュー調査と、日本に留学中のベトナム人留学生と日本語教師へのインタビュー調査を行った）。
2. 筆者ら協働実践研究会の活動としての「海外プラットフォーム構築」の取り組みは2010年以降6年目に入っている。ただし、特にメンバーを特定したプロジェクトの形をもって活動を開始したのは2013年からとなるので、本稿では、2010年から2013年までの期間はプロジェクト開始前段階、2013年以降、現在までを本段階とする。なお、2013年度科学研究費基盤研究Bの研究ではアジア地域を対象とするものである。
3. 従来、科学技術の知識に関して語るとき、知識を持つ者と持たない者とで構成されるフレームで語られてきた。
4. このプロジェクトでは「学びの串団子」と称し3つの輪、「カフェ：知識の共有」「耳袋：体験の共有」「ワークショップ：理解の共有」によって活動してきた。筆者はそのうちの「ワークショップ」の担当だった。
5. F氏は海苔の資料館の設立にあたり、その責任者として建物の内部構造をどのようにするかという課題を抱えていた。
6. F氏がこのプロジェクトに参加する動機は、O地域に1年後に設立予定の海苔の資料館の責任者だったことが背景にある。F氏はこの資料館を大学生のアイデアを取り入れた新たなものとして設立したいと考えていた。そこで、F氏は、これまで長く地域活動にとりくんできたK氏に期待を寄せた。
7. 2010年当時はコアメンバーではあったが、2012年より海外勤務となり、本プロジェクトには2015年度に分担者として加わった。
8. コアメンバーのうちBを除く全員がお茶の水女子大学大学院修士課程生であり、かつ日本語文化学会の会員

である(委員会委員経験者でもある)。

## 参考文献

- 池田玲子 (1999a) 「ピア・レスポンスが可能にすること—中級学習者の場合—」『世界の日本語教育』(9), 29-43.
- 池田玲子 (1999b) 「日本語作文におけるピア・レスポンスの効果—中級学習者の場合—」『言語文化と日本語教育』(17), 36-47.
- 池田玲子 (2002) 「第二言語教育でのピア・レスポンス研究—ESL から日本語教育に向けて—」『言語文化と日本語教育 2002 年増刊特集号』289-310.
- 池田玲子・館岡洋子 (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』ひつじ書房
- 池田玲子 (2007) 「3. 批判的論理的思考力とコミュニケーション育成のための日本語表現法 —日本語作文ピア・レスポンスの応用—」『日本語教育年鑑 2007 年版』くろしお出版, 32-47.
- 池田玲子 (2008) 「協働学習としての対話的問題提起学習 大学コミュニティの多文化共生のために」細川英雄・ことばと文化の教育を考える会(編)『ことばの教育を実践する・探求する 活動型日本語教育の広がり』凡人社, 421-79.
- 池田玲子 (2014) 「グローバル社会におけるアジアの日本語教育への提案 創造力・社会力の育成のためのピア・ラーニング」『日本語教育研究』(29), 7-23.
- 池田玲子・館岡洋子 (2014) 「第2章 協働とは」「第3章 ピア・ラーニング」「第4章 ピア・ラーニングによるアカデミックライティング(学術的文章学習)とプレゼンテーション(口頭発表)の授業」『日語協作学習 理論と教学実践』高等教育出版社, 18-138.
- 池田玲子 (2015) 「日本語教師にとっての協働の意味を問い直す —他分野の人との協働を通して認識した協働学習の意義—」第1回年次大会 言語文化教育学科予稿集  
[http://alce.jp/annual/proceedings2014\\_5.pdf](http://alce.jp/annual/proceedings2014_5.pdf)
- 岩田夏穂・小笠恵美子 (2007) 「発話機能から見た留学生と日本人学生のピア・レスポンスの可能性」『日本語教育』(133), 57-66.
- 大澤英昭・広瀬幸雄・寺本義也 (2008) 「吉野川河口堰を事例とした市民と専門家の協働の類型および知識活用の変化」『科学技術社会論研究』(5), 93-109.
- 大島弥生 (2005) 「大学初年次の言語表現科目における協働の可能性—チームティーチングとピア・レスポンスを取り入れたコースの試み—」『大学教育学会誌』27(1), 158-165.
- 大島弥生・大場理恵子・岩田夏穂 (2009) 『日本語表現能力を育む授業のアイデア』ひつじ書房
- 神村初美・江原美恵子・小笠恵美子・中尾桂子・館岡洋子 (2015) 「教師間協働の場から生まれる創造的価値協働実践プロジェクトでの活動を通して」『言語教育実践 イマ×ココ 現場の実践を記す・実践を伝える・実践から学ぶ』ココ出版, 100-114.
- 金孝卿 (2008) 『第二言語としての日本語教室における「ピア内省」活動の研究』ひつじ書房
- 金志宣 (2011) 「ピア・ラーニングにおける自律的学習能力の促進可能性—内省に見られる学習ストラテジーへの気づきを中心に—」『日本文化研究』(38), 99-119.
- 倉持香 (2009) 「韓国の日本語協働学習における情意的効果に関する考察」『日本語文化研究』(31), 121-137.
- 河野博 (2012) 「終章 江戸前の海に「学びの環は作られたのか」川辺みどり・河野博(編)『江戸前の環境学海を楽しむ・考える・学び合う 12 章』東京大学出版会, 215-224.
- 近藤彩 (2007) 『日本人と外国人のビジネスコミュニケーションに関する実証研究』ひつじ書房
- 近藤彩・金孝卿 (2010) 「「ケース活動」における学びの実態—ビジネス上のコンフリクトの教材化に向けて—」『日本言語文化研究会論集』(6), 国際交流基金日本語国際センター・政策研究大学院大学
- 齋藤ひろみ編 (2005) 『実践者と研究者の「協働」による実践・研究の試み』東京学芸大学国際教育センター
- 佐藤学 (2010) 「「教える専門家」から「学びの専門家」へ」『教育と医学』(690), 2-3.
- 佐藤学 (2013) 「対話的コミュニケーションによる学びの創造」『言語教育実践 イマ×ココ 現場の実践を記す・実践する・実践を伝える・実践から学ぶ』ココ出版, 5-12.
- 杉原由美 (2010) 『日本語学習のエスノメソドロジー 言語共生化の過程分析』勁草書房
- 砂川有里子・朱桂榮 (2008) 「学術的コミュニケーション能力の向上を目指すジグソー学。習法の試み—中国の日本語専攻出身の大学院生を対象に—」『日本語教育』(138), 92-101.
- 館岡洋子 (2005) 『ひとりで読むことからピア・リーディングへ—日本語学習者の読解過程と対話的協働学習』東海大学出版会
- 名嘉憲夫 (2002) 『紛争解決のモードとは何か 協働的問題解決へむけて』世界思想社
- 原田三千代 (2006a) 「中級日本語作文における学習者の相互支援活動—言語能力の差はピア・レスポンスによって負の要因か—」『世界の日本語教育』(16), 53-73.
- 原田三千代 (2006b) 「中級学習者の作文推敲過程に与えるピア・レスポンスの影響—教師添削との比較—」『日本語教育』(131), 3-12.
- 房賢嬉 (2004) 「発音学習におけるグループモニタリング活動の可能性—学習者の意識の変化を中心に—」『言語文化と日本語教育』(27), 129-143.
- 房賢嬉 (2010) 「韓国人中級日本語学習者を対象とした発音協働学習の試み—発音ピア・モニタリング活動の可能性と課題—」『日本語教育』(144), 157-168.
- 平野美恵子 (2007) 「多文化共生指向の日本語教育実習生における実習生間の話し合い分析—3 ヶ月間の準備期間に構築されたティーチャー・コミュニティ—」

- 『言語文化と日本語教育』(33), 37-46.
- 広瀬和佳子 (2000) 「母語によるピア・レスポンス(peer response)が推敲作文に及ぼす効果—韓国中級学習者を対象とした3カ月の授業活動を通して—」『言語文化と日本語教育』(19), 24-37.
- 広瀬和佳子 (2012) 「教室での対話をもたらす『本当に言いたいこと』を表現することば—発話の丹精機能と対話機能に着目した相互行為分析—」『日本語教育』(152), 30-45.
- 平川秀幸 (2002) 「科学技術と市民的自由 —参加型テクノロジーアセスメントとサイエンスショップ」『科学技術社会論研究』(1), 51-58.
- 堀井秀之編 (2006) 『安全安心のための社会技術』東京大学出版会
- 三輪和久 (2000) 「共有される認知空間と相互作用による創発の出現性」植田一博・岡田猛(編)『認知科学の探求 協同の知を探る』共立出版, 78-107.
- 矢守克也・吉川肇子・網代剛 (2005) 『防災ゲームで学ぶリスクコミュニケーション』ナカニシヤ出版
- 羅曉勤 (2009) 「初中級作文クラスでの推敲活動の試み—ピア・レスポンス活動を中心に—」『台湾日本語文學報』(26), 309-328.
- 劉娜 (2009) 「中上級中国語母語話者を対象としたピア・レスポンスの試み—学習者のふり返しシートから見た成果と課題」(第38回お茶の水女子大学日本語文化学会発表要旨)『言語文化と日本語教育』(38), 104-107.
- Kawabe, M., Kono, H., Ikeda, R., Ishimaru, T., Baba, O., Horimoto, N., Kannda, J., Matsuyama, M., Moteki, M., Oshima, Y., Sasaki, T., & Yap, M. (2013). Developing partnership with the community for coastal ESD, *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 14(2), 122-132.
- 外務省 HP 海外における日本語学習者数  
[https://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinzai/jitsumu/dai5/siryou2\\_1.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinzai/jitsumu/dai5/siryou2_1.pdf) (2015年9月20日)

いけだ れいこ／鳥取大学 国際交流センター  
orikeda@ciatu.tottori-u.ac.jp