

**ハイブリッドな学習コミュニティにおける教育観・学習観の変容**  
ークリティカル・リーディングの実践を通してー

“Hybrid learning community” and change of beliefs about language learning and teaching  
: Empirical study on Critical Reading

市嶋典子（早稲田大学大学院生）・館岡洋子（早稲田大学）  
初見絵里花（早稲田大学大学院生）・広瀬和佳子（同）  
古屋憲章（早稲田大学日本語教育研究センター）  
ICHISHIMA Noriko, TATEOKA Yoko, HATSUMI Erika,  
HIROSE Wakako, FURUYA Noriaki (Waseda University)

**要 旨**

本研究は、「クリティカル・リーディング」という、学習者がテキストを協働で読み、話し合うクラスを分析対象とする。筆者らは、CR のクラスは多様な構成員が協働的に学ぶ「ハイブリッドな学習コミュニティ」であるという仮説の下、分析を行った。分析の結果、「ハイブリッドな学習コミュニティ」の成立は、構成員の属性の多様性によるのではなく、構成員のお互いのハイブリディティへの気づきと承認によることが明らかになった。

This paper reports on a Japanese language class called “Critical Reading (CR),” in which Japanese language learners read texts in collaboration and discussion with each other. The authors of the study conducted analysis under the hypothesis that a CR class is a “hybrid learning community” in which various members learn collaboratively. The results of this analysis demonstrated that the establishment of “the hybrid learning community” is not contingent on the diversity of the members belonging to it, but rather on the realization and recognition of the hybridity within each one of the members.

**【キーワード】** ハイブリッド, 教育観, 学習観, 学習コミュニティ, 協働

**1. クリティカル・リーディングとは**

本研究は、大学の留学生を対象とした「クリティカル・リーディング」（以下 CR）という日本語の授業を分析したものである。CR とは、実践者が選んだ「生の」テキスト（評論文、エッセイなど）をクラスメイト同士が協働で読み、テキストの内容に関するディスカッションを行う授業で、以下の4点を目的としている。

- ① 評論文を読み、筆者の主張を理解することができる。
- ② 筆者の主張を「批判的に」検討し、自分の考えや経験とかかわらせたうえで、筆者の主張に対して自分なりの意見をもつことができる。
- ③ それを仲間に伝えたり、仲間の主張を理解したりすることができる。
- ④ 仲間と意見を交換することによって、自分の考えを深めることができる。

## 1-1. 授業の構成

CR のコース全体はいくつかのユニットから成る。1 ユニットのテーマは、4,5 コマかけて行う。テキストを事前に読んでおくことが宿題として課され、教室では、他者との対話を通して、筆者の主張を理解すること、自分の考えを深めることを目的に、少人数による話し合いが行われる。表 1 は、CR の概要を学期ごとに示したものであるが、本研究ではこのうち、2008 年度春学期の実践を事例として示す。

表 1 実践の概要

	授業回数	学習者	実習生	教師	各ユニットのテーマ
08 春	3 コマ/週	21 名	10 名(うち NNS 3 名)	3 名	6 ユニットの(外国語学習, 境目, 学校, 自立, 食糧問題, 家族)
08 秋	1 コマ/週	22 名	4 名+参与観察者 3 名	1 名	4 ユニットの(国, 仕事, 家族, 自分)
09 春	1 コマ/週	18 名	5 名+参与観察者 5 名 (参与観察者 5 名のうち NNS 3 名)	1 名	3 ユニットの(国, 学習, ネット社会)

## 1-2. 授業の参加者

参加者は日本語学習者、教師、実習生、参与観察者からなる。日本語学習者は大学で学ぶ留学生(学部生・院生・交換留学生)で、日本語レベルは、中級～中上級に該当する。教師については、08 春は 3 名のチーム・ティーチングが行われ、08 秋、09 春は 1 名の教師が担当した。

また、本授業は大学院日本語教育研究科の「実践研究」のひとつに位置づけられ、修士課程の学習者が「実習生」という立場で参加した。実習生は、コースの前半は教師がデザイン、実施する授業に参加し、グループ活動のファシリテーターを務めると同時に参与観察した。後半は教師と相談しながら授業をデザインし、教壇に立ち教師役を務めた。また教壇実習にあたらなるときは参与観察を行った。参与観察者は授業デザインや授業実践は行わず、グループ活動にファシリテーターとして参加し、観察を進めた。

## 2. 実践から生まれてきたテーマ

### 2-1. ハイブリッドな学習コミュニティとは

多くの授業において、教師は「授業を創り与える人」であり、学習者はそれを「受け取り学ぶ人」と考えられてはいないだろうか。プロジェクトワークなどのように学習者が創ることそのことが授業目標になっていれば別であるが、教科書や教材は教師が決め授業開始時に学習者に示するのが一般的であるし、学習者が教材を提案したり作ったりすることは普通はありえない。しかし、CR の授業においては、学習者が教材を提案したり、学習者同士が「どんなテキストがいいテキストか」「どんな授業がいい CR の授業か」を話し合う機会が生まれ、結果として、学習者・実習生・教師がいっしょに創るユニットが誕生した。ここには、かならずしも「教師＝授業の作り手」「学習者＝授業の受け手」とはかぎらないという可変的な役割が見える。このことは、教師や学習者に自らの教育や学習に関して振り返る機会を与えることにもなった。当該授業においては、構成員および構成員間の関係性が特徴的であり、そのことが上述のような機会を生み出していたのではないかと考える。以下の 2 つの観点から、実践を振り返ってみたい。

まず第1に、当該授業を構成するコミュニティのメンバーが多様な属性から成り立っていた。立場という観点からいえば、「日本語学習者」と「教師」から構成され、それ以外に、日本語教育学を専攻する大学院生が「実習生」として、また、「参与観察者」として参加していた。母語についていえば、教師は日本語母語話者、日本語学習者は日本語非母語話者であったが、実習生と参与観察者は両方から成っていた。さらに、立場以外の観点からも、年齢、性別、国籍、背景、興味、関心などが多様であった。クラスのコミュニティを構成する多様なメンバーたちは、視点の多様性を生み出していたといえる。

第2にその構成員たちの役割が可変的であった。たとえば、教師だけでなく実習生も授業を担当する。したがって、実習生はあるときはグループの一員として話し合いに参加し、あるときは教師役として教壇に立つ。教師も必ずしもいつも教師役をするわけではなく、実習生が教師のときにはクラスの一員として授業に参加する。また、日本語学習者の提案によって授業を組み立てたときには、日本語学習者が教師のように教壇に立ち、クラスのメンバーに向けて解説や発表をした。このように、ひとりの人間がさまざまな役割を演じていた。

つまり、第1にあげたメンバーの多様性と第2にあげた役割の可変性により、1学期の中でコミュニティ内部の互いの関係性が何度も組みかえられていった。たとえば、日本語学習者にとって、実習生はある時はいっしょにグループ活動を行う仲間のひとりであり、ある時は教師である。したがって、「教師＝授業を創る人」という捉え方が可変的になり、ひとりの人がいくつかの役割を担うことによって、そこでの関係性も流動的なものとなる。そして、その都度、コミュニティのメンバーたちにコミュニティの活動への主体的な参加を促すこととなった。コミュニティはたえず動的に変化していたといえよう。本研究では、このような多様な構成員が可変的な役割をにない、流動的な関係性を持ちながら協働的に学んでいるコミュニティを仮に「ハイブリッドな学習コミュニティ」と名付ける。CRの教室はハイブリッドな学習コミュニティということができらるだろう。

## 2-2. 研究目的

このように名付けた「ハイブリッドな学習コミュニティ」では、様々な軋轢、衝突が生まれ、それを解決することを通して参加者に教育観・学習観への気づきと変容がみられた。教師の実践や学習者の学習は教育観や学習観によって形成される。そこで、本稿では、以下にあげる記述データおよび録音データをもとに、構成員たちに生まれた教育観・学習観への気づきと変容を明らかにする。また、この分析を通して、ハイブリッドな学習コミュニティの定義に再検討を加える。

- 1) ハイブリッドな学習コミュニティにおいて、参加者にみられた教育観・学習観への気づきと変容を事例により明らかにする。
- 2) 上記の検討をもとに、ハイブリッドな学習コミュニティの定義を再検討する。

<使用するデータ>

- ・記述データ（教師が記録した授業記録、教師がやりとりしたメールの記録）
- ・録音データ（学習者への授業後インタビューの録音）

### 3. 教育観・学習観への気づきと変容

本章では、2 章で説明した「ハイブリッドな学習コミュニティ」の事例として、2008 年春学期の CR 内で実施されたトム・プロジェクトを取り上げる。まず、トム・プロジェクトの概要を説明する。次に、トム・プロジェクトに関わった教師、学習者に起こった教育観・学習観への気づきと変容を資料に基づき記述する。

#### 3-1. トム・プロジェクト概要

2008 年春学期に行った CR は、6 つのテーマ（①外国語の学習、②境目、③学校、④自立、⑤食糧問題、⑥家族）にもとづき、学期全体を 6 つのユニットに分けて進められた。ただし、「⑤食糧問題」は、あらかじめ計画されていたユニットではない。学習者の提案をきっかけに、急遽、計画、実行されたユニットである。活動は、ユニットのテーマに即した読み物を主な材料として進められた。6 つのユニットのうち、①②③は教師が、④⑥は実習生が、⑤は学習者と実習生が、それぞれ授業創りを担った。④⑤⑥では、企画、運営、当日の進行等、授業創りに関わる全ての作業が、実習生、または学習者によって行われた。3 名の教師のうち、教師 A のみ実習担当教師として④⑤⑥の授業創りをサポートした。

学習者が授業創りに参加したのは、ユニット⑤食糧問題（授業は全 7 回）である。上述したように、ユニット⑤では、日本語学習者と実習生が共同で授業創りを行った。授業創りに参加した日本語学習者は、トム、李（いずれも仮名）という 2 名の学習者である。以下にそれぞれの学習者が、授業創りを行う中でどのような役割を担ったかを記述する。

- トム：①ユニットテーマの発案②授業準備ミーティングへの参加（全 3 回のうち 3 回参加）③食糧問題を説明するスライド作成、および発表（ユニット 1 日目）④「食糧問題に興味を持つようになった経緯」を語る（ユニット 1 日目）
- 李：①授業準備ミーティングへの参加（全 3 回のうち 2 回参加）。②「私の身の回りにある食糧問題」スライドの作成、および発表。（ユニット第 3 回、第 4 回）

トム・プロジェクトがどのように進行したかを教師が記録した授業記録に基づいて、以下の表に示す。表中に現れる学習者の名前は全て仮名である。また、アルファベットは、実習生を表す。教師については、教師 A、教師 B、教師 C とする。

表 2 トム・プロジェクトの進行

日付	出来事	詳細
5/18 (日)	発端	トムより教師 A 宛てに『ニューズウィーク日本版』に載っていた『世界食糧危機』の記事を CR で扱って欲しい』という趣旨のメールが届く。
5/18 (日)	教師間で協議	教師 A・教師 B・教師 C でトムが提案した記事で CR で扱うかどうかをメールにて協議した。その結果、基本的に CR で記事扱う方向で検討することに決定した。
5/19 (月)	教師ミーティング	翌日 (5/20) の授業で、トムの提案を他の学習者に伝えることを決定。→トムにメールにて提案を説明することを依頼。→トム、メールにて説明することを承認。
5/20 (火)	学習者に授業作りへの参加を呼びかけ（授業	教師 A が、トムから CR の時間を使って、『ニューズウィーク日本版』の「世界食糧危機」という記事を読み、ディスカッションしてはどうかという提案があったことを伝えた。他の人も何か CR の時間を使って読み、話し合いたい読み物があれば、提案してほしいと伝えた。さらに、金曜日にみんなが提案した読み物

	内)	を見ながら、それらの読み物をCRで扱うかどうか、扱うとすればどのように準備し、どのように活動を進めるかを話し合うということを伝えた。
5/23 (金)	CRの運営に関する話し合い1 (授業内)	①テキストを選ぶとき大切なことは?②いいCRの授業とは、の2点について、全体、またはグループで話し合った。
5/26 (月)	CRの運営に関する話し合い2 (授業内)	5/23の議論の続き。 教師から今回の議論の意図を説明。その後、クンやカレンが、学習者が選んだものも教師が選んだものもどちらもできる、とコメント。また、クンが問題として、記事に使われている語彙の難しさや背景知識のなさを挙げた。そこで、トムが、既に語彙リストを作ってくれており、また、記事のバックグラウンドも説明してくれる準備がある旨を伝えた。その後、トムの記事に基づいたユニットを立てることを提案した。学習者は、とりあえずは納得した様子。実習生もトムの手伝いをしてくれることになった。(Kさん、Tさん、Mさん)学習者からもボランティアをつつたところ、李が挙手。トム、李+実習生でユニットを立てることになった。トムには、教師Cから、繰り返し、記事と自分との関係のある程度明確にし、記事と皆をつなげる橋渡しをする工夫をするよう指示した。
5/27 (火)	第1回授業準備ミーティング(学習者+実習生)	■出席者:トム、K、M、T ■議題:食料問題に関するニュースウィークの記事を読む→どのようなキーワードがあるのか。授業で読むとしたらどのように議論ができるのか。トムが何故、食料問題や経済学に関心を抱いたのかを問う→授業でどのように具体的な問題に引き寄せて議論するか。
6/1 (日)	トム教材作成1	トムが「食糧問題」を説明するスライド、および「世界食糧危機」の記事(ニュースウィーク日本版)の語彙リストを作成。
6/3 (火)	第2回授業準備ミーティング(学習者+実習生)	■出席者:トム、李、K、M、T ■議題:テキストを読むために必要なこと、トム・プロジェクトの目標、授業の構成(案)
6/10 (火)	第3回授業準備ミーティング(学習者+実習生)	■出席者:トム、李、K、M、T ■議題:ユニット5「食糧問題」授業の流れ、および役割分担
6/17 (火)	CRユニット5「食糧問題」第1回	①食糧問題の概略説明→質疑応答(担当:トム、K)②トムがスライドを使って、食糧問題の概略を説明した。③インタビュー(担当:トム、K)Kがトムにインタビューするという形式で、トムが「食糧問題に興味を持つようになった経緯」を語った。トム以外の学習者は、トムの発言内容をタスクシートに記録した。④「私にとっての食糧問題」についてグループで話し合い
6/20 (金)	CRユニット5「食糧問題」第2回	①テキスト「世界がかかえる食糧問題、日本がかかえる食糧問題」理解(担当:T+Mサポート)
6/23 (月)	CRユニット5「食糧問題」第3回	①テキスト「世界がかかえる食糧問題、日本がかかえる食糧問題」理解②李の発表(途中で終了)
6/24 (火)	CRユニット5「食糧問題」第4回	①テキスト「世界がかかえる食糧問題、日本がかかえる食糧問題」理解②李の発表③グループでポスター発表テーマ決めのための話し合い④グルーピングされたテーマを黒板に貼り出して共有→グループメンバー決定
6/27 (金) 6/30 (月) 7/1 (火)	CRユニット5「食糧問題」第5回~7回	ポスター作成 ポスター発表

### 3-2. 教育観・学習観への気づきと変容

本節では、次の2点に関し、記述する。①トム・プロジェクトの発端において、トムの提案を受け入れるか否かをめぐり、教師間でどのような議論が起こったか。②①の議論、およびトム・プロジェクトの経験を経て、教師の一人である教師Bにどのような教育観への気づきがあったか。記述の資料として、当時、教師間で交わされたメールを用いる。

### 3-2-1. トム・プロジェクト発端における教師間の議論

5月18日、教師Aはトムからの提案を受け、教師、および実習生にトムの提案を受け入れるか否かを問う、次のようなメールを送る。

#### 【メール1】

私としては学習者が自ら選んでやりたい、というのなら、これは歓迎すべきことではないか、と考えていますが、みなさま如何でしょうか。

上記のメールで教師Aは、トムの提案を歓迎し、基本的に受け入れる姿勢を示している。しかし、同日、教師Bは教師Aの「歓迎すべき」という姿勢とは、若干異なる姿勢を表す次のようなメールを送る。

#### 【メール2】

まとめると、次の三つの理由で僕自身は「世界食糧危機」という記事（トピック）を扱うことに懐疑的です。①自分に引き付けて議論することが難しい。②（自分とは関係なく）具体的、かつ有効な提言を目指して、議論することも難しい。③クリティカル・リーディングとして成立させることが難しい。上述したような疑問はあるものの、僕は、はじめに言ったように、学習者が自ら選んでやりたいと提案した記事（トピック）を扱うことは、自律的な学びにつながる可能性のある意義のあることだと思います。しかし、自律的な学びにつなげるためには、トムさんが提案したから扱うというのではなく、学習者に自分たちで選んだという意識を持ってもらうこと、具体的には、クラスの合意を得るという手続きを踏むことが必要ではないかと思っています。

上記のメールで教師Bは、次の二点を主張している。①トムの提案を受け入れる前提として、クラスメンバーの合意を得るという手続きが必要である。②「世界食糧危機」という記事は、CRで扱う読み物として適切ではない。教師Bは、トムが提案してきたことそのものは、肯定的に捉えている。しかし、トムが提案した記事では、CRの目的に沿った活動を展開することは難しいと判断している。ここから、教師Bの「学習者が授業創りに関わることによって、授業の目的が損なわれてしまう」という危惧を抱いていることが見て取れる。教師Bの主張に対し、教師Aは同日のメールで次のように応える。

#### 【メール3】

おっしゃることは本当にそのとおりだと思います。整理していただいた懐疑的な論点にも賛成です。ただ、主体性、自律性という観点から、それを越えるものもあるかもしれない、とも思います（教師Bさんもそうおっしゃっていますね）。そこで、教師Bさんもおっしゃるとおり、学習者の合意形成が重要だと思います。どうこの読みたいのか、みんなが一致することはまずありえませんが、その合意のプロセスこそ重要だと思います。「参加」を促す重要な点です。トムさんに続いて、実は私はこんな記事が読みたい、と次々にみんなが提案し、なぜそれがいいのかをみんなに説得的に説明しながらみんなを巻き込んでいけたら…そして、クリティカルな議論する場としてどういうものがふさわしいのかさえ、学習者たちが考えて選ぶようになったら…さらに、そもそもクリティカルに読むとはどういうことか、ということが自然にみんなの問題として考えられたら…クラスとしてかなりいいなと思います。

上記のメールで教師Aは、教師Bが示した二つの主張に対し、賛意を示している。その上で、教師Aは、トムの提案を受け入れることにより、他の学習者にも「主体性、自律性」が芽生え、クラスへの参加のあり方が変化する可能性（「それを越えるもの」）があるのではないかと主張している。教師Aも教師Bもトムの提案を肯定的に捉えているという点では同様である。しかし、教師Bが授業の目的達成を重視しているのに対し、教師Aはトムの提案を受け入れることにより、授業の目的を超えて、学習者、あるいはコミュニティーの変容する可能性を見ている。

もう一人の担当教師である教師 C は、教師 A と教師 B のメールのやりとりを受け、次のようなメールを送る。

【メール 4】

トムさんからの、提案、うれしい限りです。私は似たような活動を〇〇クラスや××科目でしていますがこちらの促しなしに、学習者自らテキストを提案した例は今回が初めてです。(中略) テキストの扱いは確かに難しいところもあるかもしれませんが、やってみる価値はあると思います。

上記のメールで教師 C は、教師 A 同様、トムの提案を歓迎し、受け入れる姿勢を示している。また、「学習者自らテキストを提案」した事実を重要視し、提案を受け入れる「価値はある」と述べている。

上述した教師間のやりとりの結果、3名の教師が「学習者自らがテキストを提案したという事実を尊重すべきである」という合意に達した。ここにトム・プロジェクトがスタートした。5月20日にトムがクラスで CR のテキストに関する提案を行った。そして、5月22日深夜、トムから教師 A に「大学近くの路上で偶然クラスメンバーに会った際、CR のテキストをどうするかについて話した」というメールが届く。教師 A はトムからのメールを教師に転送した。教師 A からのメールを受け、教師 B は次のようなメールを送る。

【メール 5】

なんか盛り上がってきましたね(気のせいかな)。トムさんのメール、△△通りでシカリンと会って、CR について話したってところいいですね。クラスの外でそういう話し合いがなされたかと思うと、なんだかワクワクしてきます。

上記のメールで教師 B は、学習者が「クラスの外」でクラス内容(テキスト)をどうするかについて話したという事実を肯定的に評価している。おそらく教師 B は、学習者同士が「クラスの外」で CR をどう進めていくかを話したという事実、主体的にクラスに参加しようとする意識の芽生えを感じ取ったのであろう。

### 3-2-2. 教育観への気づきと変容

教師 B は、トム・プロジェクト開始当初、学習者が授業創りに関わることに對し、懐疑的であった。なぜなら、授業の目的に沿わないテキストを扱うことにより、授業内で行われるディスカッションが単なる床屋談議になってしまうこと危惧したからである。ここから、教師 B が、教師が設定した授業の目的を絶対視していることがわかる。しかし、他の教師は、「何であれ、学習者の主体性を尊重したい。主体性を尊重することにより、学習者、あるいは、コミュニティがどのように変化するかを見てみたい」という考えを持っていた。そこで、教師間でやりとりを重ねた結果、トム・プロジェクトを進めることが決定した。

教師 B は、当初、「教師が授業の目的を設定し、目的に沿ってデザインされた環境の中で学習者が学ぶ」という教育観を持っていた。しかし、教師間のやりとりを通して、学習者が授業創りに参加することにより、教師が設定した目的を超えて、学習者、あるいはコミュニティの変容が起こる可能性を考慮するようになった。

実際にトム・プロジェクトを体験したところ、一部の学習者が授業創りに参加すること

によって、他の学習者も授業を自分たちの授業と捉え、主体的に参加するようになったような実感があつた。この体験から、教師 B は学習者が授業デザインに参加することは、学習者の主体的な学びを促すのではないかと考えるようになった。

### 3-2-3. 学習観への気づきと変容

次に、学習者の学習観への気づきと変容について述べる。ここでは、2008 年度の春学期と秋学期を通して CR に参加した学習者、李（仮名、韓国人男性）の学習観への気づきと変容に言及する。筆者らは、2008 年度春学期・秋学期の CR 授業期間中にそれぞれ 1 回、2008 年度秋学期の CR 終了後に 1 回の計 3 回、李にインタビューを行った。このインタビューから、李が CR への参加を通してハイブリッドな学習コミュニティにおける学習者としての自身の「役割」に気づき、それを果たすための参加態度を示していく様子が明らかとなった。また、李は、このコミュニティにおける役割を果たすことによって自身の学習観に気づき、それを内省する機会を得ていることが明らかになった。

李は 1 回目のインタビュー時「日本語の勉強と聞いてどんな勉強をイメージするか」というインタビュアーの問いに対し、自身が韓国で受けてきた日本語学習の経験を挙げている。それは、李の発言によれば「もう朝 7 時から夜 11 時まで、あの、ただ勉強だけ、日本語の勉強だけ、やっぱり文法とか、文法 3 時間、たとえば、文法 3 時間、聴解 4 時間とか」などという内容の授業であるという。また、来日したばかりの頃は、韓国の日本語学校で受けてきた授業のように、教師が黒板に書いたものを書き、予習や復習を重ねる勉強法が良いと思っていたとも話している。このように、李は、CR を受講する以前は教師主導による知識伝達型の授業や、そのような授業のための予習・復習を日本語の学習と捉えていたことがうかがえる。

李は以上のような学習観を持っていたにもかかわらず、2008 年度春学期の CR において学習者トムが提案し、実施することになった「食糧問題」のユニットづくりに積極的な参加を示した。「食糧問題」のユニットは、担当する実習生とトム、李によって計画され、その中で李は、母国である韓国の輸入牛肉問題に関するスライドを作成し、授業で発表するという経験をしている。

李は、「食糧問題」のユニットづくりに立候補した理由を次のように述べている。

#### 【スクリプト 1】

李：（前略）もう自分が、ちょっと、あの、めんどくさいとか、あ、めんどくさいの部分が多いですね。たとえば、他の人よりも、（インタビュアー：たくさんねえ）はい、「私がやります」って言って、でも、先に私が話しましたが、その部分が、やっぱり、あの先生と学習者と、もう、他の TA さん【筆者注：実習生をさす】と、参加しているの授業という部分のなかで、学習者が、積極的に授業に参加しているの態度とか行動が、もう、もっとも必要だと思いましたから、私にとって、はい。

スクリプト 1 の中で李は、CR には教師と学習者、そして実習生が参加していることに言及している。教室という環境に教師と学習者が参加しているのは自明のことであるから、李がこのような言及をしたのには意図があると考えられる。李は、CR における各々のメンバーがそれぞれに役割を持って授業づくりに関わっていることを意識化しており、そのような CR においては、学習者が積極的に授業参加をすることが必要だと考えたのである。

また李は、「食糧問題」のユニットづくりに立候補した理由を次のようにも語っている。

## 【スクリプト 2】

李：授業の中で、学習者の役割も、ありますよね。先生の役割もあるし、学習者の役割も。ただ、積極的に、授業を受けることじゃなくて、受けとることじゃなくて、自分が授業の中で、積極的に、参加とか、参加することが、本分じゃないかと思って。
インタビューア：役割だと思ったから？
李：役割ですよ。
インタビューア：それは CR だからそう思ったんですよね？（李：そうですね）他の、たとえば先生が前にいて、黒板で、（李：うん、一方的に）教える授業だったら、やらない？
李：そうですね。そのときには、トムが発表したいというときには、先生が、皆さんの、皆さんがやりたいとか、まあ、皆さんがやりたい、テーマがあります、で、もし、あれば、自分が準備して、あの一発表することもいいよ。と、お話して、そのときで、先生が機会、あの、みんなが積極的に授業に、授業の中で参加しているの機会を、学習者にくれる、くれるですか？ああ、くれることですよ？そのときが。

李はスクリプト 2 において「役割」という言葉を用い、CR においては教師と学習者にそれぞれの役割があることを意識化している。CR では教師が学習者に対し、積極的に参加する機会を与えてくれたのだから、学習者もそれに応えなければならないと語っている。ここで李は、教師の求めに応じた形ではあるが、学習者としての自身が受身的であってはならないことに気づき、授業づくりに対し積極的な参加態度を示すのである。

「食糧問題」をめぐる一連のできごとは、ここでは李がこれまでに持っていた「教師主導による知識伝達」的な日本語学習観からは起こりえない事態であった。なぜなら、「食糧問題」は学習者であるトムの提案によって実現したのだし、また教師自身はその提案を取り上げ、学習者に授業づくりへの参加を呼びかけるという事態も、これまでの李にとっては異例のできごとであったに違いない。では、李は、このように学習者が授業創りに関わっていくという展開が起こった CR を通してどのような気づきを得たのか。次のスクリプト 3 は、3 回目のインタビューにおいてインタビューアが李に CR の感想を問うた際の語りである。

## 【スクリプト 3】

李：まあ新しい経験ですから。前、あのその前より、ただ一方的に、先生が教えることだけです。だけでした、私が日本語を勉強したとき、今までの経験は。両方が、あの、自分の意見を交換したいとか、自分が、あのソウジョウ的〔筆者注：意味が汲みとれない〕にテーマを選んで、自分が、関心があるテーマを選んで自分が直接に他の学習者の前に発表する、こととか。ちょっと新鮮だと思います、そのことは。
インタビューア：ちょっと新鮮だった。
李：うん。
インタビューア：なんか、その日本語の授業に対する、考え方が変わりましたか？
李：そうですね。ちょっとステレオタイプ、の日本語、の授業を、今まで、ただ受け取りましたけど、CR の授業は、私にとって、新しい経験じゃないかなと思います。

スクリプト 3 において李は、これまでの日本語学習の経験と比較した上で、CR を「新しい経験」であったと語っている。「自分が関心のあるテーマを選んで自分が直接他の学習者の前で発表する」というのは、「食糧問題」のユニットにおいてスライドを作成し、クラスで発表した経験のことを指している。この経験を「新鮮だった」と評価した上で、これまで自身が受けてきた日本語の授業を「ステレオタイプの授業だった」と振り返っている。特に、今までの日本語の授業を「ステレオタイプの授業だった」と評価している点は特筆すべきである。なぜなら、これまでの授業を「ステレオタイプ」と表現しているということは、李の日本語学習観に変化が起こっていることを示しているからである。

以上のように、李は、CRに参加する過程で、CRというハイブリッドな学習コミュニティにおける自身の役割を状況的に学びながら参加していることが明らかになった。そして、この「新しい経験」としてのCRのなかで自身の役割を果たすことを通して、これまでに持っていた自身の日本語学習観に気づき、さらにはそれが変わっていくという経験をしていることが明らかになった。

#### 4. ハイブリッドな学習コミュニティの再定義

以上みてきたように、ハイブリッドな学習コミュニティでは、参加者に異なる視点が提供され、互いの違いに気づくことによって、参加者一人ひとりの内省が深まっていく。その結果、各自が抱いていた学習観や教育観が揺らぎ、個人レベルでもコミュニティレベルでも様々な軋轢・衝突が生じる。それを参加者同士で協働で解決していくことによって、コミュニティで共有する新たな価値が創造されていくと思われる。

本研究では、冒頭で「ハイブリッドな学習コミュニティ」を、多様な構成員が可変的な役割をにない、流動的な関係性をもちながら協働的に学んでいるコミュニティと定義した。構成員については、教師や実習生といった立場によるカテゴリーにはとどまらず、そもそも多様な学習者が集まるすべての教室がすでにハイブリッドになりうる。つまり、教師と学習者以外に実習生や参与観察者などの存在があるからハイブリッドなのではなく、また、世界各国から集まっているからハイブリッドなのでもない。どの教室も教室を構成するメンバーはいろいろな背景や経験をもって教室に集まっている。したがって、構成員各人の多様性が引き出されれば、すべての教室がハイブリッドだといえる。しかし、逆に、一人ひとりの多様性が生かされなければ、属性が多様だからといってハイブリッドなコミュニティとはいえないだろう。そうすると、ハイブリッドかどうかというのは、当然、属性の問題ではなく、ひとりの人間の中のハイブリディティに気づき、それを互いに認めることによって成り立つのではないだろうか。

そして、ひとりの人間の中のハイブリディティへの気づきを得るには、構成員同士の関係性のあり方が重要になってくるとと思われる。たとえば、教師 vs. 学習者、母語話者 vs. 非母語話者といった二項対立は、関係性を固定させ、その結果、一人ひとりの中のハイブリディティを抹殺する。それに対して、動的な関係性や役割の転換の中では、これらの二項対立は崩壊し、それぞれの中のハイブリディティが引き出される可能性が出てくる。本実践を通して、教師も学習者も自身の中のハイブリディティが引き出されたのではないだろうか。たとえば、教師が教師という固定的な役割の中におさまっている場では、ひとりの教師の中のハイブリディティは発揮されにくい。一人の人間がある時は教師になり、ある時はクラスメンバーとして仲間となる、というように、流動的な関係性が築かれる中で、たまたま教師をしている人間の多様な側面が見えてくる。

ハイブリッドな学習コミュニティは、コミュニティの構成員一人ひとりにとって学びの環境となる。教師は、自分が考える学びを創り、学習者に与える人ではない。コミュニティへの参加者一人ひとりが、主体的に学ぶことができるような、ハイブリディティが引き出されうる学習環境の場づくりをする人となるはずである。そこで学ぶのは学習者ばかりではない。教師にとっても学びの場となるのである。