

英語教師の実践研究共有コミュニティ

—先行研究に基づく理論的枠組みの検討—

Community of Teacher Research for Practitioners in English Language Education:

Consideration of Theoretical Framework Based on Literature Review

高木 亜希子／田中 武夫
Akiko TAKAGI / Takeo TANAKA

1. はじめに

近年、教師教育学の分野において、教師による実践研究は教師の成長と専門性の向上に資することが広く認められている。また、日本の英語教育学の分野においても、実践研究への関心が少しずつ高まっている。しかし、多忙な教師が実践研究を継続しながら、実践の理解や改善を進めていくには、実践について語り合い、実践研究を共有する仲間が存在が必要である。筆者らは、実践及び実践研究を共有するコミュニティを「実践研究共有コミュニティ」と呼び、実践研究の意義と可能性をさらに広めていくために、英語教師の成長を促すコミュニティのあり方について具体的方策を提案することを目指している。そのためには、実践や実践研究を他者と共有する上で直面する課題を同定し、協働的な学びの過程における教師の認知と行動のメカニズムを明らかにする必要がある。本稿では、上記の研究を行う際の理論的枠組みとして、「実践共同体（Community of Practice : CoP）」に着目し、その基本概念を整理するとともに、外国語（英語）教師教育及び実践研究との関連からCoPを理論的枠組みとして用いている先行研究を概観する。それらに基づき、英語教師の実践研究共有コミュニティのあり方と研究への示唆を論じる。

2. 研究の背景

筆者らは、中部地区英語教育学会の課題別研究プロジェクト「英語教育の質的向上を目指した実践研究法のデザイン」（2014年度～2017年度）において、教師の成長や授業改善を目指し、英語教師が日々の実践の中で行う実践研究のあり方について議論を続けてきた。続いて、「英語教育の質的向上を目指した実践研究法の整備と可能性の探究」基盤研究（C）（2017年度～2019年度）では、

上記プロジェクトのメンバーが協働して英語教育に関する実践研究を行いながら、英語教育における実践研究法の整備を行った。

田中ら(2019)は、Borg(2010)によるteacher researchの定義に基づき、実践研究を以下のよう

に定義している。

実践研究とは、実践の理解や改善といった「目的」のために、教師自身が研究の「主体」とな

って、教室という文脈の中で、体系的な「方法」を用い、「個人／協働」で行う、「公開」を視野

に入れた研究であり、実践の質の向上につながるものである(p.18)。

実践研究の方法論は、各教師が自律的に実践研究を進める手助けにはなるが、今後教師が忙しい

日々の営みの中で実践研究を続けるためには、協働的に支え合う校内・校外における実践研究共有

コミュニティの役割が重要となる。筆者が考える「実践研究共有コミュニティ」とは、英語教育に

おける授業実践を共に省察する教師の学習共同体であり、実践研究を軸にしなが

ら、参加者全員の

実践の理解や授業改善を目指すものである。お互いの実践を共有するだけの「実践共有コミュニ

ティ」は、日本各地にあるが、実践だけではなく、実践上の悩みや課題を明らかにし解決を模索す

る実践研究も共有することで、教師の成長と授業改善に大きく寄与するものであると考えている。

コミュニティの形態は、職場の同僚から成る少人数の勉強会から、管理職や研究者も含めた研究

授業後の協議会、職場を超えた教師による地域の研究会、教育委員会主催の教員研修会、英語教育

学会での研究発表まで、公式・非公式なものいずれをも含める。実践研究に基づき協同省察を行う

コミュニティの構造やあり方を整理し提案することは、同僚性を持ち難くなっている学校教育にお

いて、教師教育の充実化を促す鍵になるものとする。

Mak(2010)は、香港の56名の小・中学校のESL教員を対象に質問紙調査を実施し、約6割の教員が、教師としての専門性を高める活動の一環として、授業参観、ワークショップ、勉強会に参加し学外の教員と実践の共有をよく、またはときどき行っていることを明らかにした。しかしながら、実践研究の一形態であるアクション・リサーチは、あまり行われておらず、しかも、全体の7割が指導技術を向上させるにはアクション・リサーチは役立たないと回答していた。その一方で、経験年数別でみると、経験が長い教師のうちアクション・リサーチが役立つと回答した割合は17.9%であったのに対し、経験が9年以下の教師の46.7%は役立つと回答していた。この調査結果によると、学校外で実践の共有はある程度行っているが、自身の実践を向上させるアクション・リサーチまでを積極的に行っているわけではない。しかし、アクション・リサーチの価値に対しては経験年齢による認識の差が見られ、ベテラン教師はあまり価値を見いだしていないものの、若手教師は価値を感じている。本調査結果は、学校外の「実践研究共有コミュニティ」に対する若手教師のニーズの可能性について日本へ示唆を与えるものである。

日本の教育学の分野では、授業研究やレッスン・スタディを中心に、学校内での教師集団としての学びの共同体に関する研究が多く行われている。一方、英語教育学の分野では、個人による実践研究や教師の成長に関する研究はある程度行われているものの、校内外の共同体を意識した実践や

実践研究を共有するコミュニティに関する研究はほとんど行われていない。上記の香港の調査のように、実践研究の価値を見いだしていない教師が多かったり、実践研究をしたいと考えても、校内外での支援や学ぶ場がなかったりすることも考えられる。本来は、校内において実践を共有する共同体を構築・運営していくことが理想的であるが、教師の多忙化や同僚性の課題などもあり、必ずしも機能しない場合がある。したがって、校内外の両方において、多様な形で実践研究を軸とした実践共有のコミュニティを構築し支援していくあり方の探求が求められる。Niesz (2007) は、教師が属するコミュニティとしての学校の役割を重視しながらも、実践の変化を起こす最大の原動力は、学校内の同僚教師のコミュニティと教師の専門性の向上を目的とする校外の教師のコミュニティの2つのコミュニティ間での意味交渉であると述べ、校外の教師のコミュニティが果たす役割の重要性を指摘している。学校では教育政策、学校の方針、カリキュラム等に制約を受けることで、教師たちが自身の実践に対する深い理解や解釈ができていない場合がある。一方、校外の教師のコミュニティでは、様々な背景の教師が多様で幅広い視点から実践を共有することで新たな理解や知を生み出す。これらの新たな理解や知を各自が学校の文脈に持ち帰ることで、学校内での実践を見つめ直す機会となり、実践の変化が起こるとNiesz (2007) は考える。

上記を踏まえ、教師同士で実践と実践研究を共有する共同体はどのように形成され、運営されるのか、その理解を深めるためには、以下の節で見るCoPの考え方は有効であると考えられる。

3. 実践共同体の基本概念

実践共同体 (community of practice : CoP) は、それまで支配的であった個人の変化のみを学習とみなす認知主義的な学習観ではなく、人類学や社会学を理論背景とした、社会的実践の観点から学習を社会的・文化的現象 (社会構成主義) として分析する状況的学習論を展開する中で、「正統的周辺参加」の考え方とともに、Lave & Wenger (1991) によって提示された。実践家向けのCoPの実践書 (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002) の公刊によりこの実践共同体の概念は経営学に広がったが、教育学、人類学、政治学、行政学、社会心理学など多岐の分野でも広く用いられている (松本, 2012; 小江, 2020)。

CoPの定義は、「あるテーマに関する関心、課題、熱意を共有し、持続的な相互交流によってその分野の専門知識や技能を深めていく人々の集団」(Wenger, et al., 2002, p.4) である。松本 (2012) によれば、CoPの概念は、最初に概念を提唱したLave & Wenger (1991)、ナレッジ・マネジメント研究への接近をなしたWenger et al. (2002)、組織論におけるBrown & Duguid (1991) による3つがあるが、外国語教育研究で主に用いられているのは最初の2つである。

CoPでは意味交渉が行われ、その実践は相互的参加 (mutual engagement)、共同の活動 (joint enterprise)、共有リソース (shared repertoire) から成る。メンバーとしてCoPに参加していることが所属の定義であり、メンバー各自がそれぞれの役割を持ち、相互に補完し合いながらCoPに貢献して関係性を構築していく。相互的参加は複雑なものであり、メンバーの関係性は必ずしも常に

平和で調和に満ちたものではなく、緊張、相違、対立も含まれる。共同の活動は、CoP内で完結せず社会と関連しており、メンバー同士で意味交渉をしながら、相互に責任を持つようになる。また、メンバーが共同活動に相互に従事する中で、ルーティーン、ツール、やり方、ストーリー、行為、概念など、コミュニティにおけるリソースを共有し、リソースがコミュニティの実践の一部となっていく (Wenger, 1998)。

「正統的周辺参加 (legitimate peripheral participation)」とは、学習を必須の構成要素とする社会的実践への関わりを示すもので、学習者はCoPの正式なメンバーとしての資格を有していることが「正統的」である。「周辺参加」では、参加の形態が学習の初期段階における周辺の関わり (peripheral participation) から、十全な関わり (full participation) へと移行していく。人々がCoPへの参加を通して自身の行為と活動への理解を変化させていく過程が学習であり、行為、共同体の中での位置、アイデンティティの変化が伴う (Lave & Wenger, 1991)。Wenger (1998) によれば、学習は社会参加であり、参加とは、他の人々と活動に従事することだけではなく、社会的コミュニティの実践に能動的に参加するという包括的な過程とコミュニティに関連したアイデンティティの確立でもある。

参加の度合いは、Wenger et al. (2002) が区分しており、CoPを自発的で有機的なものとしながらも、メンバーが取り組むべき知識や課題を明確にし、メンバー同士の関係性を構築し、コミュニティにおける実践を発展させるために、コーディネーターを中心としたマネジメントが必要であると主張している。図1に示すように、参加の度合いは、イベントを計画しメンバーを結び付ける「コーディネーター」、積極的に参加する中心的存在の「コア・グループ」に属するメンバー、定期的に参加するがコア・グループほど熱心ではない「アクティブ・グループ」メンバー、傍観者として見守る「周辺メンバー」、CoPに参加していない「アウトサイダー」の5種類に区分される。コア・グループメンバーは共同体の10～15%程度で、アクティブ・グループメンバーは15～20%程度である。CoPではない通常のチームやミーティングでは、大部分を占める周辺メンバーは、中途半端な

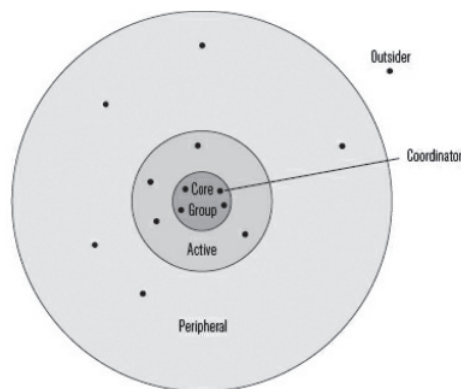


図1. 共同体への参加の度合い (Wenger et al., 2002, p. 58)

関与とみなされ奨励されていない。しかし、CoPでは、彼らは見かけほど消極的ではなく、自分なりに議論から学んでいるとみなされる。Wenger et al. (2002) は全ての形態の参加を奨励しており、共同体の境界は流動的で、コミュニティを取り巻くアウトサイダーでさえ一時的に共同体に参加することもあり、それぞれの参加形態を行き来できるように、参加を強制しないような共同体を築くことが必要であると指摘する。メンバーが集う公共空間とメンバーが一對一で対面する文脈の両方で交流が行われており、強力な人間関係を利用してイベントを豊かにする活動とイベントを利用して人間関係を強化する活動をバランスよく行うことが奨励されている。

CoPは、「領域 (domain)」, 「コミュニティ (community)」, 「実践 (practice)」の3要素で構成されている。「領域」は、実践コミュニティが熱意を持って取り組む知識や専門分野が何であるかを示し、組織にとってどのような知識が重要なのかを検討することで、将来にわたりどのような実践コミュニティを育成すべきかという議論が可能となる。「コミュニティ」は、実際に相互交流している人たちの集団を指し、どのような人と人とのネットワークがすでに存在しているのかを探ることで、実践コミュニティの萌芽を見つけることができる。「実践」は、知識を生み出す活動を意味し、定期的集まるグループであっても、もし相互に知識を学び合い、高め合うような実践をしていなければ、それは単なる知り合いに過ぎない (Wenger et al., 2002)。Snyder, Wenger, & Briggs (2004) は、共同体が効果的であるために、この3つの要素が重要であり、参加者は自発的にCoPに参加するべきであると述べている。

図2に示すように、CoPには、潜在、結託、成熟、管理、変容の5段階の発展段階があり、共同体としての活力は時とともに変化することがわかる。また、CoPは知識創造を目的としており、CoPを育成したり、継続したり、終わらせたりすることができる。したがって、共同体の活力は時間とともに変化し、一定の時間をかけて発展し、また、ある一定の時期を過ぎると終息していく可能性がある。

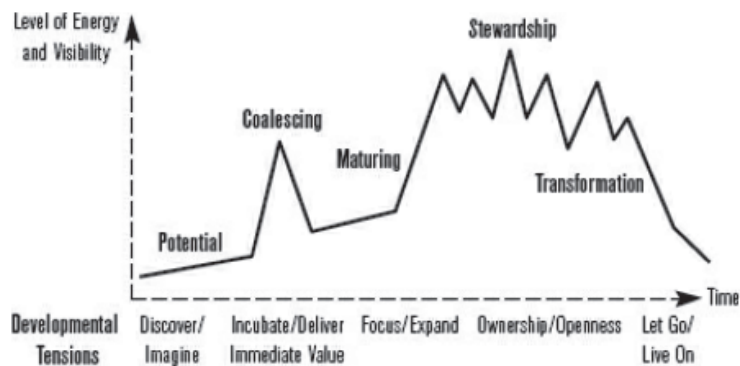


図2. 共同体の発達段階 (Wenger et al., 2002, p. 69)

4. 教師の成長と専門性の向上に資する実践共同体

前節では、CoPの基本概念を整理した。本節では、CoPを教師教育の文脈で考察した理論から、CoPがどのように教師の成長と専門性の向上に資するか、またどのような観点の研究が必要と考えられているかを概観する。

Mak (2010) は、教師が成長するためには、セミナーやワークショップなどへの参加だけでは不十分であり、ティーム・ティーチング、相互授業参観、学校内外の同僚との専門的な事柄に関する共有、メンターからの支援など幅広い活動が必要であると指摘している。学校外の同僚との共有の場として考えられるのがCoPである。Mak & Pun (2015) によると、従来の専門家から一方的に学ぶ教師の成長の考え方とは異なり、CoPの教師たちは、新たな知識と技能を構築する活動的な学習者とみなされ、個人的、社会的、組織的要因が絡み合った環境の中で、自らの実践を再構築していく。これに関連して、Niesz (2007) は、CoPでの学びは、近年の社会構築主義的な教師の学びの考え方を反映したものであると主張する。教師の学びは長期的なものであり、教師自身の知識と経験の上に構築されるもので、CoPは批判的な対話と探求の機会であり、実践と理解の公的な共有を促すものである。

CoPの概念の核を成すのは「協働的な学習 (collaborative learning)」である。教師教育の文脈に当てはめると、協働的な実践と実践を共有する学習コミュニティは教師の成長に不可欠である (Musanti & Pence, 2010)。なぜなら、CoPは、教師たちが自身の実践を共有して省察し、教育と学習に関する信念を見直し、他の教師たちと共に知識を構築していく場になるからである。Eren & Kurt (2019) が言うように、CoPは教師間の共同 (cooperation) を発展させるツールとして使うことも可能である。教師同士や教師と他の教育者や研究者の協働的探究について述べる際に、同義的によく使われるのは、専門職の学習共同体 (professional learning community : PLC)」である。しかし、PLCは学校などの組織内の学習共同体を指しており (Crandall & Christison, 2016)、組織に限定されないCoPとは明確に区別する必要がある。

外国語教育の文脈において、効果的な教室の実践者兼言語教育の専門家として知っておくべき10の側面について論じたRichards (2010) は、そのうちの側面の1つとして、「CoPの一員であること (membership of a community of practice)」を挙げ、CoPでの教師の協働の重要性を指摘した。彼によれば、教室内で起こっている教育や学習の本質をよりよく理解し、知識と技能を共有し、必要な時に実践に変化をもたらすためには、他の教師と協働する必要がある。また、CoPの一員となることで、目標と責任を同僚と共有し、共同して問題解決を行うことが可能となる。

CoPは教師の成長に肯定的な影響を与える一方で、教師がCoPを形成したり、長期にわたり維持したりするときに困難や限界に直面することもある (Mak & Pun, 2015)。Inel Ekici (2018) によれば、CoPを組織として発展し効果的に機能させるためには、発展のための十分な時間の確保と対等な関係の組織づくりが求められる。しかし、参加者の背景や経験の違いが対等な関係性を難しくする場合がある。また、CoPの参加者の観点から見れば、各自が自発的に参加した上で、社会的交流を行う必要があるが、強制的に参加させられる場合があったり、多忙で参加の時間の確保が難

しいという課題もある。

CoPを長期間維持するためには、教師個人の仕事だけではなく、学習者の学びに関連したメンバーの成長や発達に責任をもつことが求められる (Grossman, Wineburg, & Woolworth, 2001)。また、CoPを維持していくためには、感情面にも注意を向ける必要がある。Liu (2016) は、教師の成長は単に認知的、技術的な面だけではなく、社会的、感情的な側面に関わるにもかかわらず、これまでの教師のCoPの研究が知識や技術の認知的獲得という一面的な側面に焦点を当てるものが多いことを指摘している。CoPでの協働は必ずしも容易なことではなく、教師の学びの過程で、共同体の他のメンバーとの社会的、感情的なつながりの中で変化していく教師の感情を考慮すべきである。

Wenger (1998) は、参加者がCoPへの社会的参加を通して、アイデンティティを確立していくことを重視している。教師教育においても、教師がCoPに参加することで、教師としてのアイデンティティを確立することが重要であり、どのようにアイデンティティを確立していくかということも明らかにすることが求められている。Afshar & Donyaie (2019) によれば、「専門職としての教師のアイデンティティ」とは、教師が自身と他者に対してどのように自身を定義づけるかであり、英語教師の場合には、CoPの一員としての語学教師とアイデンティティの基となる分野の一つとしての言語教育が、アイデンティティの交渉と構築に重要な役割を果たしている。Niesz (2007) は、学校外のCoPに属することは、特に校内で孤独に感じている教師にとっては意義が大きく、メンバーの経験から学ぶだけでなく、教師としての自身の見方や自己効力感の向上などに影響を与えるものと述べている。

別の視点から考えると、学校内で孤立し、学外でもCoPに参加できない状況にあれば、教師のアイデンティティの確立の構築には困難が生じる。例えば、Astuti (2016) による理論研究論文では、インドネシアの英語教育のカリキュラムにおいて、協同学習が推進されているにもかかわらず、協同学習に関して専門性を向上させるためのCoPが存在しないため、初任教員にとって、英語科教員のアイデンティティの一つの側面となりうる「協同学習の実践者」としてのアイデンティティの構築が難しいことが指摘されている。

CoPは、本来は非公式な場での初学者による自発的な学習を説明する概念であるが、教師教育学の分野では、大学の教員養成課程のコースなど、公式な場で、なおかつ必ずしも自発的な学習の文脈ではない研究にも援用されてきた。また、対面のCoPに加えて、オンラインCoPの研究も数多く行われており、その意義が認められている。例えば、Hur & Brush (2009) は、1,000名以上の会員を有する3つのオンラインCoPに焦点を当て、自発的に参加している小、中、高教員のうち23名（投稿数が多い参加者13名、不定期投稿の参加者8名、投稿をしていない参加者2名）を対象に、インタビューと2,000件の投稿の分析に基づき、なぜオンラインCoPに参加しているかを研究した。その結果、参加の理由として、感情の共有、学校外の教師との交流、教師の孤独の克服、アイデアの探求、仲間意識の経験の5つがあることが分かった。別の例として、トルコの科学・数学専攻の教員養成課程の学生を対象にして行ったInel Ekici (2018) のオンラインCoPについての研究では、参加者たちは自身の視点を自己評価し、クラスメイトから異なる視点を学ことで、自己効力感を高め、それらの結果、学習過程に肯定的な影響を与えていることが分かった。

5. 実践共同体を理論的枠組みとして用いた外国語教師教育研究の事例

本節では、CoPを理論的枠組みとして用いた外国語教師教育研究について、どのような研究が行われているか具体的な研究事例¹を見ていく。

最初に、大学などでの教員養成課程におけるCoPの意義に関する研究事例を挙げる。Yang (2009) は、台湾の教員養成課程の3年生43名を対象に、オンライン上のブログを省察のためのプラットフォームとして用い、お互いに批判的かつ建設的にコメントをし合うことで、教師と学習者に対する深い理解を促す批判的省察がどのように行われているかについて研究を行った。参加者のブログへの投稿、質問紙調査、グループの省察的対話から、教育に関する理論とその示唆について活発に議論を行い、批判的省察を行っていた。参加者たちは、オンラインCoPは、時間と場所に制限がないため、参加者の疑問を解決し、思考を深める為に十分な議論ができたこと、匿名だったため対面での省察よりもクラスメイトに対して批判的なコメントがしやすかったことを評価していることがわかった。

大学などでの教員養成課程では、CoPに関わる教師教育者の役割が重要となる。例えば、Cho (2014) は、バイリンガル教育の教員養成課程の学生5名を対象に、教師教育者としての支援的なCoPの役割に関する研究を行った。受講者へのインタビュー、e-ポートフォリオ、授業の会話記録などのデータを分析した結果、教師教育者が、対面とオンライン上で、受講者同士のインタラクティブと協働的省察を促し、受講者に対する言語、非言語の両側面での励ましや支援を行うことが協働的な学びの成功の鍵となることが分かった。また、教師自身が失敗談などの経験の語りを受講生と共有すること、各受講生の経験の語りを尊重することで、それぞれの立場を理解しながら、共同体での知識や意味を共に構築していくことの必要性が明らかになった。

Mak & Pun (2015) は、現職教員研修のCoPの意義と継続の難しさに関する研究を行っている。研究対象者は、香港でライティングに焦点を当てた夏季研修を受講した18名のESL教員と4名の関係者（ファシリテーター2名、コーディネーター1名、研究者1名）で、10ヶ月間のエスノグラフィックによりCoPの持続可能性について調査した。教員は全員自発的に研修に応募していた。参加者の性格や教育に関する考え方などの違いにより、参加者間で緊張や不和が生じることもあったが、そのような時に、別のメンバーたちが、ユーモアのあるコメントで助け舟を出したり、メンバーの気持ちを思いやりながら、率直なコメントや質問をしたりすることで、不和が和らいだ。また、実践のアイデアと実践を支える理論の共有は、別の視点から実践の課題を見る手助けとなった。夏季研修が終わりに近づくにつれ、相互支援が活発に行われ、グループとしての相乗作用も高まり、最後に行われた評価では、参加者全員が研修に満足していた。研修の成果を各教師の実践に活かすため、夏季研修の10週間後と8ヶ月後の2回、フォローアップの研修が開催された。しかし、参加率は、

¹ 本節で扱う研究論文は、検索データベースのProQuestにおいて、学術誌に限定し、検索キーワード "community of practice" AND "teacher research" AND EFL/ESL, "community of practice" AND "practitioner research" AND EFL/ESL, "community of practice" AND "professional development" AND EFL/ESL, "community of practice" AND "teacher education" AND EFL/ESLを用いて検索した。検索された論文の概要と本文を読み、CoPを主たる理論的枠組みとして用いている論文を抽出した。

第1回目は夏季研修時の61%、第2回目は22%で、現場に戻った教師たちのCoPは持続しなかった。教師同士でCoPを設定したとしても、それを持続させることの難しさが示唆される。

次の事例は、CoPでの教師の学びの過程における不和とその克服に焦点を当てたものである。Musanti & Pence (2010) は、アメリカの7名のESLまたはバイリンガル教育に従事する公立小学校教員を対象に、学校のリーダーとしての研修を受けた3年間における教師としての成長について研究を実施した。1年目の研修では、3名のコーディネーター（大学教員1名とESLの専門家2名）のもと、教師たちは2週間に1度の定期的なセミナーと1回の夏季集中のセミナーを受講した。2、3年目は定期的なセミナーを継続しつつ、研修仲間同士でペアを組み、相互に授業観察をしながら、それぞれの学校で研修に参加していない初任教員に授業を観察させたり、初任教員の授業を観察して助言を与えたり、ティーム・ティーチングで教えたりした。相互の授業観察とそれに基づくセミナーでのグループでの話し合いは、研修のカリキュラムの一環として組み込まれており、全員が参加する必要があった。

フィールドノート、インタビュー、レポート課題などに基づき質的にデータを分析した結果、1年目は仲間との協働的な関係性を構築するために努力をし、お互いの信頼を深めていったが、2年目からは、相互の授業観察とそれに基づくグループでの話し合いに抵抗を示すなどの困難が見られた。相互の授業観察と話し合いに抵抗が見られた理由として、お互いに授業を評価する目で見ていること、学習者ではなく教師の指導技術に焦点を当てて話し合いをしていることなどが挙げられた。これらの困難を克服するために、学習者に焦点を当てて話し合いをすること、協働をする中で抵抗が起こったときに、抵抗自体を否定的な要素として捉えるのではなく、学びの過程の一環として捉え、お互いの感情や教育観も共有する時間をとることの必要性が明らかになった。本研究では学びの過程そのものは、先に述べたCoPの5つの発展段階の枠組みで捉えることはしていないが、個人あるいはグループとしてどのようにCoPでの学びが変化するのかをこの枠組みで捉えることもできるだろう。

オンラインCoPがうまく機能している理由について、参加者の参加の度合いの違いに着目して研究した事例として、Bostancioglu (2018) による研究がある。本研究では、Webheads in Action (WiA) という名称のオンライン上のCoPに参加した多国籍の44名のEFL教員を対象に、CoPへの参加によるテクノロジー面での教師の専門性の向上に対してどのような認識をもっているかを明らかにした。WiAは、2002年に行われた8週間のオンライン研修の参加者が立ち上げ、研究実施時には12年以上の歴史があった。テクノロジーに関わる教育的内容知識 (Technological Pedagogical Content Knowledge : TPACK) についての質問紙、9ヶ月のオンライン上の投稿、インタビューの分析の結果、参加の度合いは、コアメンバー、アクティブ・メンバー、周辺メンバーの3種類に分類され、参加の度合いが高いほど、TPACKの得点も高かった。しかしながら、参加の度合いに関わらず、参加者全てがテクノロジーに関する知識と技術を向上させ、自身の実践に活かすことができたと認識しており、質的分析結果から、コアメンバー、アクティブ・メンバーの足場かけが、周辺メンバーの知識と技術の向上の支援となったことが明らかになった。周辺メンバーは、コアメンバーやアクティブメンバーが提供する情報や知識を受け取ったり、オンライン上の技術活用のための講習会に

参加したりすることで、自身の実践に活用した。また、参加メンバー同士のやりとりを観察しながら、コミュニティの一員として、少しずつ実践の共有やディスカッションにも参加していった。本研究結果から、CoPを機能させる上で、周辺メンバーへの支援が重要な要素の一つであることがわかる。

成功しているオンラインCoPがある一方で、うまく機能していない例について研究した事例もある。Murugaiah, Azman, Thang, & Krish (2012) の研究では、「スマート・スクール」と呼ばれるICTを活用した教育システムが導入された初等・中等学校の5名の英語教員を対象に、オンラインCoPを構築し、各教師が現場でICTを使った実践の経験や課題を5ヶ月間ブログで共有してもらった。また、モデレーターとして大学教員が参加した。このCoPにおいて、教師たちの学びがどのように起こっているか、ブログの書き込みの認知面に焦点を当てて、Garrison, Anderson, & Archer (2000) の探究の共同体 (Community of Inquiry) の枠組みを用いて分析した。その結果、4つの認知的カテゴリーのうち、モデレーターの問いに対する経験を共有する「調査 (exploration)」に分類される投稿が11件と最も多く、次に、複数の考えを関連づけたり統合したりする「統合 (integration)」が9件、課題の背景を説明したり、質問をしたりなどする「引き金となるできごと (triggering event)」が7件と続いた。新しいアイデアを実践に適用したり、解決策を検証したりする「解決 (resolution)」は1件のみであった。5名のうち、2名は活発に投稿したが、2名は全く投稿しないか1回だけの投稿であり、CoPは十分に機能していなかった。その原因として、多忙な教師たちにとって投稿を負担に感じていたこと、メンバー同士の信頼関係が十分に確立されておらず、情緒面での障害があった可能性が示唆された。メンバーの参加への負担感やメンバー間の信頼関係など心理的側面がCoPを機能させる一要素であることがわかる。

最後に、アイデンティティに関わる研究を紹介する。吉田・相川 (2020) は、日本の大学の教職課程の学生3名を対象に、課外活動としての2年間の小学校英語ボランティア活動への参加における学生の成長とアイデンティティの変容について考察した。活動途中と終了時に半構造化面接を行い、正統的周辺参加理論の枠組みを用いて分析した結果、「英語教育コースの学生」、「児童の指導者」、「活動グループのメンバー」という3つの立場のアイデンティティが形成され、その形成にWinger (1998) の「関与 (意味交渉の相互的な過程に積極的に関わること)」、「想像 (私たち自身の経験から推定することで、世界のイメージを創り、時と場所を通して関連性を理解すること)」、「調整 (より広範囲な構造に適合し、広範囲な取り組みに寄与するためにエネルギーと活動を組み合わせること)」の3つのモードが関わっていたことが示唆された。具体的には、3名の参加者は、実践活動において児童との関係構築からの学びや、活動の実施という共通の目標に向けた協働作業からの学びなどの「関与」の過程で意味交渉をしながら、自身の役割や参加のあり方を「調整」し、卒業後の「想像」上のコミュニティをイメージすることで、それぞれが異なる上記の3つの立場の複合的なアイデンティティを形成していった。個人内でも複数のアイデンティティが相互に影響しており、課外活動としてのCoPへの参加が社会的、職業的な自己形成に影響を与えることが明らかになった。

次に現職教員の事例として、Afshar & Donyaie (2019) は、私立の語学学校で教鞭をとる30名のイラン人EFL教員を対象に、省察をテーマとした8回のワークショップに参加する中で、専門職

としての教師のアイデンティティがどのように構築されたかについての研究を行った。省察ジャーナル、インタビュー、フォーカス・グループによるデータ分析の結果、ワークショップ中の行為の中の省察、行為に基づく省察、行為のための省察の3つの省察、参加者と支え合うこと、自分の気持ちを認識すること、「私」と「私達の」アイデンティティの側面を認識すること、教師としての異なる複数の役割を認識することが、アイデンティティの構築に肯定的な影響を与えたことが明らかになった。

以上、外国語教師教育におけるCoPを理論的枠組みとして実践を共有するコミュニティを対象とした研究を具体的に見てきた。教員養成課程において省察的対話を促すCoPの意義を明らかにする報告がある一方で、現職教員がCoPを形成した場合のその維持の難しさも報告されており、CoPを維持するための要素として、周辺メンバーへの支援の有無、参加者同士の感情や教育観の共有、メンバーの参加への負担感やメンバー間の信頼関係、アイデンティティの形成、教師としての役割などがあり、それらの要素を十分配慮することがCoPの維持には求められることが見えてきた。

6. 英語教師の実践研究共有コミュニティのあり方と研究への示唆

前節では、CoPを理論的枠組みとして用いた外国語教師教育研究について具体的な研究事例を概観した。本節では、英語教師の実践研究共有コミュニティのあり方と研究への示唆について論じる。

最初に、実践研究共有コミュニティのあり方への示唆について考察する。筆者らが想定している英語教師の実践研究共有コミュニティは、自発的な参加希望者で、なおかつ実践研究の初学者と経験者たちの集まりであり、実践研究に基づく授業の理解と授業改善という明確なテーマを共有している。したがって、本来のCoPの概念を十分に満たしていると考えられる。CoPを理論的枠組みとしては用いていないが、コロンビアのEFL教員の協働的な省察について研究したAguirre Garzón (2018) は、教師にとって問題解決の必要性があることと、その必要性が教師自身から生じており、なおかつ協働への意欲があるときに真の意味での教師たちの協働が共同体で行われると指摘している。したがって、実践研究を軸としたCoPにおいて協働が円滑に行われるためには、教師自身が理解または解決したい実践の課題があり、仲間と協働的に取り組みながら、実践研究に従事したいという意欲が必要である。

メンバーの協働を促進するためには、コーディネーターの役割が重要である。CoPでは意見を率直に交換し、批判的に協働省察ができる環境づくりが求められる。その一方で、メンバー間の相違や対立も想定し、教師の指導技術だけではなく、生徒の学びに焦点を当てることも重要となる。また、教師の暗黙知や信念を言語化して共有しながら、感情面にも考慮しなければならない。対面とオンラインの両方を活用し、各メンバーの参加の度合いと学びの過程を注視しながら、グループとしてどのように成長していくべきかCoPの持続可能性を考える必要があるだろう。

Lave & Wenger (1991) は、学びの集団を概念化する枠組みとしてCoPを考案したが、実践分野で知識を生み出し、知識を拡散するための新たな方法としても使えることを示唆している。したがっ

て、CoPの参加メンバーが、日頃の実践と実践研究で分かったことを関連づけて協働的に対話を行い、その結果をCoPの外の世界へと発信していくことで、実践研究の意義と価値を広めていくことも可能になると考えられる。

次に研究の観点から考察する。本来CoPは、非公式な場での自発的な学習を説明する概念である。しかし、教師教育学の研究においては、非公式で自発的な学習の場としてのCoPのみならず、教員養成課程など公式な場や自発的に参加していない場合のCoPの研究もあることがわかった。外国語教師教育に絞れば、今回データベース検索を行った中で、非公式で自発的な参加の場として教師が実践を共有するCoPを対象にした研究は見られたが、実践上の課題解明や解決を目指した実践研究を共有するCoPを対象にした研究は見当たらなかった。しかし、外国語に限定しなければ、実践研究を共有する教師グループのCoPの研究もある (e.g., Bannister, 2015; Fairbanks & LaGrone, 2006)。したがって、CoPを理論的枠組みとして、外国語教師教育分野で実践研究をテーマとするCoPの研究を行う意義は大きいと考えられる。

Levine (2010) は、既にアクティブ・メンバーとして実践に参加している経験年数が長い教師だけがメンバーのCoPでは、CoPの概念は上手く活かされず、どのように周辺メンバーからアクティブ・メンバーに移行していくかについても研究が難しいと指摘している。その一方で、経験年数が長い教師だけであっても、新たな実践に取り組む場合には、有効な研究の概念枠組みになりうるとも述べている。筆者らの想定しているCoPは経験年数と実践研究の経験のそれぞれにおいて多様なメンバーで構成されているため、正統的周辺参加の概念の活用も問題ない。

英語教育における実践研究共有コミュニティのあり方を検討する上で考えられる研究テーマは、CoP全体に焦点を当てる場合とメンバー個人に焦点を当てる場合との両方がありうるであろう。例えば、CoP全体に焦点を当てる場合は、CoPをどのように立ち上げ、発展、維持していくか、対面、オンライン、ハイブリッドのCoPのあり方はどのようなものか、対面、またはオンライン上の交流においてどのような省察が行われているのかなどが考えられる。メンバー個人に焦点を当てる場合は、CoPへの参加の度合いにより、メンバーの行動、思考、感情はどのように異なっているのか、周辺メンバーからアクティブ・メンバーにどのように移行していくのか、CoPで学んだことを各自の実践にどう活かしているのかなどが考えられる。アイデンティティに関しては、Astuti (2016) の研究では、協同学習のCoPが存在しないことが、初任教師のアイデンティティの確立に問題を引き起こすことが指摘された。同様に、日本では英語教師のための実践研究のCoPの数は多いとは言えない。したがって、実践研究に関するCoPが「研究者としての教師 (teacher as researcher)」のアイデンティティの確立にどのような影響を与えるかという研究もできるであろう。

データ収集・分析方法としては、質問紙調査、観察、発言の談話分析、インタビュー、フォーカス・グループ、参加者による省察ジャーナルなどが考えられる。例えば、Fairbanks & LaGrone (2006) の研究では、CoPに参加した教師の会話を録音し、どのような種類の対話が起こっているか談話分析を行い、教師が「他者のアイデアの受動的な消費者から自身の知識の主體的な構築者 (Wells, 1994, p. 25)」へどのように移行しているかを明らかにしている。

Al-Issa (2012) は、湾岸諸国における英語教師の批判的思考と理論的および実践的知識の向上

を支援するために、教育システムにCoPを取り入れることを論じた。組織的、財政的、技術的な課題を指摘しつつも、CoPの意義を広めるために、CoPで学んだ教師の認知や実践の変容および学習者の学びの効果について科学的かつ体系的に検証することを提案している。したがって、実践研究を軸とした英語教師のCoPのあり方について研究を行うことは、実践研究自体の意義のみならず、CoPの概念に基づいて協働的かつ批判的に実践を省察する意義も、英語教育の分野に広めていくことにつながるものと考えられる。

謝辞 本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）「英語教師の成長を促す実践共有コミュニティ構築プロセスの解明」（課題番号：20K02833、研究代表者：高木亜希子）の助成による研究成果の一部である。

引用文献

- Afshar, H. S., & Donyaie, S. (2019). EFL teachers' identity construction through a reflection consciousness-raising interactive workshop. *International Journal of Society, Culture & Language*, 7 (2), 80-93.
- Aguirre Garzón, E. A. (2018). Unlicensed EFL teachers co-constructing knowledge and transforming curriculum through collaborative-reflective inquiry. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20 (1), 73-87. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62323>
- Al-Issa, A. (2012). Re-conceptualizing English language teaching teacher education and development in the Gulf Cooperation Council countries: Addressing transformations and challenges. *International Journal of Arts & Sciences*, 5 (5), 537-599.
- Astuti, P. (2016). Practitioner of cooperative learning as part of novice teachers' professional identity. *TEFLIN Journal*, 27 (2), 132-152. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v27i2/132-152>
- Bannister, N. A. (2015). Reframing practice: Teacher learning through interactions in a collaborative group. *Journal of the Learning Sciences*, 24 (3), 347-372. <https://doi.org/10.1080/10508406.2014.999196>
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391-429. doi: 10.1017/S0261444810000170
- Bostancioglu, A. (2018). Online communities of practice in the service of teachers' technology professional development: The case of Webheads in Action. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17 (2), 97-110.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2 (1), 40-57.
- Cho, H. (2014). "Go for broke and speak your mind!" Building a community of practice with bilingual pre-service teachers. *The Qualitative Report*, 18 (98), 1-22.
- Crandall, J., & Christison, M. (2016). *Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives. (Global Research on Teaching and Learning English)*. New York: Routledge.
- Eren, A., & Kurt, M. (2019). An analysis of the issues in English language teacher training and development. *Ma-*

- laysian Journal of ELT Research*, 16 (2), 18-29.
- Fairbanks, C. M., & LaGrone, D. (2006). Learning together: Constructing knowledge in a teacher research group. *Teacher Education Quarterly*, 33 (3), 7-25.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 11 (2), 1-14. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103 (6), 942-1012. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00140>
- Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009). Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K-12 teachers? *Journal of Research on Technology in Education*, 41 (3), 279-303.
- Inel Ekici, D. (2018). Development of pre-service teachers' teaching self-efficacy beliefs through an online community of practice. *Asia Pacific Educational Review*, 19, 27-40. <https://doi.org/10.1007/s12564-017-9511-8>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated cognition: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levine, T. H. (2010). Tools for the study and design of collaborative teacher learning: The affordances of different conceptions of teacher community and activity theory. *Teacher Education Quarterly*, 37 (1), 109-130.
- Liu, Y. (2016). The emotional geographies of language teaching. *Teacher Development*, 20 (4), 482-497. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161660>
- Mak, B. (2010). The professional development needs of Hong Kong ESL teachers. *Asian Pacific Educational Review*, 11, 397-401. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9073-5>
- Mak, B. & Pun, S.-H. (2015). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: Beyond planned efforts. *Teachers and Teaching*, 21(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928120>
- 松本雄一 (2012). 実践共同体概念の考察：3つのモデルの差異と統合の可能性について『商学論究』60, 163-202.
- Murugaiah, P, Azman, H., Thang, S. M., & Krish, P (2012). Teacher learning via communities of practice: A Malaysian case study. *International Journal of Pedagogies & Learning*, 7 (2), 162-174. <https://doi.org/10.5172/ijpl.2012.7.2.162>
- Musanti, S. I., & Pence, L. (2010). Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37 (1), 73-89. <https://doi.org/10.2307/23479299>
- Niesz, T. (2007). Why teacher networks (can) work. *Phi Delta Kappan*, 88 (8), 605-610. <https://doi.org/10.1177/003172170708800812>
- 小江茂徳 (2020). 実践共同体のマネジメント：成功要因に関するレビュー. 『九州工業大学教養教育院紀要』4, 11-24.
- Richards, J. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41 (2), 101-122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>
- Snyder, W., Wenger, E., & de Sousa Briggs, X. (2004). Communities of practice in government: Leveraging knowledge for performance. *Public Manager*, 32 (4), 17-21.

- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹（編著）（2019）. 『英語教師のための実践研究ガイドブック』
東京：大修館書店.
- Wells, G. (1994). *Changing schools from within: Creating communities of inquiry*. Toronto: OISE Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Yang, S.-H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and Community of Practice. *Educational Technology & Society*, 12 (2), 11-21.
- 吉田真実・相川真佐夫（2020）. 指導体験が及ぼす教職志望学生のアイデンティティの変化. *JALT Journal*, 42 (1), 29-50.