

第4回ワークショップ WS3 の報告

子どもたちの「ことばの学び」を描く

—実践の言語化と共有—

子どもの日本語教育研究会事務局

齋藤ひろみ（東京学芸大学）・村澤慶昭（武蔵野大学）

キーワード

実践の記述，学び手の姿，行為の中の省察，教師としての成長，実践の共有

1. はじめに

子どもの日本語教育研究会では、活動方針の一つとして実践と研究との相互交流を重要視している。学びの場である学校や地域などの教育・支援現場の実践者が、子どもたちの姿を通して自身の実践を語り・伝え、そして、かれらの学びの場をより一層豊かに創造していったほしいと願ってのことである。本研究会発足以来、各大会・研究会では、本研究会の趣旨に賛同する参加者により、多数の実践発表があった。大変うれしいことである。一方で、2018年度より発行している本研究会のジャーナルへの投稿は多くない。その要因には、実践を書いて伝えることの難しさがあると推察される。そこで、2019年8月24日（土）に開催した第4回ワークショップ（広島）において、事務局企画として「子どものことばの学びを描く—実践の言語化と共有—」というワークショップ（第3分科会）を、筆者らがコーディネートして実施した。この分科会には、学校教員・地域のボランティア・大学教員・学生など、子どもの日本語教育に関わる多様な立場の方々が、30名ほど参加していた。内容は、記述された実践を読み解く活動と、録画された実践を視聴して言語化する活動で構成した。これらの活動を通して、日々の実践の、何をどう記述したらよいかを学び合った。

本稿では、第4回ワークショップ第3分科会（以下、ワークショップ）の活動内容と参加者の声などを整理して報告する。さらに、「実践の記述」の意味を、実践の省察と実践の共有化による学びという点から整理する。そして、そのためには実践の何を記述することが求められるのかを、子どもの日本語教育の文脈との関係から議論する。なお、本稿では、専ら実践者自らが己の実践を記述することに限定して検討する。

2. ワークショップの内容

2-1 ワークショップの構成

本研究会では、「実践を記述」することの意味を、「子どもたちのことばの学びを描くことによる省察」の可能性にあると考えている（詳細は、4章）。そこで、それを感得するための体験として、記述された実践の読み解きと、実践の動画を見て、活動に参加している子どもたちの学びを言語化する活動を行った。その流れは以下の通りである。

- 1) 実践を読み解く1 (全体で)
- 2) ミニ講座「実践を記述するには」
- 3) 実践を読み解く2 (4人グループで)
3つの実践事例から1つを選んで、グループで話し合う(メモ作成)。
話し合ったことを、発表し共有する。
- 4) 実践を言語化するー授業の動画を見て、「子どもの学び」を描く
- 5) まとめ

それぞれの活動では、公開されている実践報告とコーディネータ(筆者)が所持している授業の動画を資料とした。その一覧を下に示す。誰にどのような目的で実践を伝えるかも、記述のしかたを決定する重要な要素になるが、読み解きの活動では、外国人児童生徒教育の関係者に実践事例を広く紹介するという趣旨で編集された市販の書籍を資料にした。

ワークショップで利用した資料一覧

<実践を読み解く1>

資料A 後藤亜紀子さん(実践時:浜松市立中郡中学校)の実践 中学生・美術
「吹き出しを利用して気持ちを表現する」 齋藤他(2015)pp.76-77

<実践を読み解く2>

資料B 桑原久子さん(実践時:浜松市立遠州浜小学校)の実践
小学3年生・国語科「おもしろいもの見つけた」
(光村図書 H17-22年度)『国語三年上巻』 齋藤他(2015)pp.154-160

資料C 水島洋子さん(実践時:浜松市立江南中学校)の実践
中学1年生・キャリア教育(総合)
「自分・まち・未来」 齋藤他(2015)pp.166-171

資料D 浦和かほるさん(船橋地球っ子プロジェクト)の実践
「子どものための夏休み日本語教室におけるテーマ型・活動型学習」
『言語教育実践 イマ×ココ』創刊準備号(2012)pp.20-24

<実践を言語化する>

資料E JSLカリキュラム トピック型「月」の実践⁽²⁾ 小学5年生

2-2 ワークショップの活動内容

(1) 実践の読み解き活動

読み解き活動では、教室の中で何が起きたのかを学び手である「子どもの姿」に光を当てて捉え、それを読み手に伝わるように記述することの重要性に気づくことをねらいとした。また、実践を記述する場合、書き手が何を伝えたいのかという意図によって、実践のどこに焦点化して描くかも異なる。この点も、ポイントの一つとし、4つの視点を設けて読み解きを進

実践を読み解くための視点

- ①子どもたちは、この活動でどのように日本語を使っていたか。どのような力が育まれたと考えられるか。
- ②それは、実践事例のどこからわかるか。
- ③十分には描かれていないと思うことは何か(実践事例からはわからない点)。
- ④この実践者は何を伝えたかったのか。

めた。

活動「実践を読み解く1」は、活動のアイデアを簡単に紹介した資料Aを利用して、全体で行った。開始直後、参加者からは、詳細が書かれていないのでよくわからないという反応があった。しかしその後、徐々に、下のような意見が出始めた。この過程で、読み手が実践者の意図を読み取り、その実践に身を置いて理解しようとしなければ読み解くことが難しいこと、そして、読み手が読後に了解できるかを、書き手が意識することの重要性について、改めて意識できたのではないかと思われる。

- ・資料Aの写真から「子どもがどのような日本語の表現を使い、何を行ったのか」の一部が読み取れるが、詳しくはわからない。
- ・筆者は「吹き出しを利用するという工夫が、話しことばから書きことばへと表現を段階的に変えることを促せる」ということを伝えたいのだろう。

活動「実践を読み解く2」は、ミニ講座で紹介のあった「実践を記述する際の留意点」を受けて（講座の内容は3章）、3つの資料(B, C, D)について、3-4人のグループに分かれて読み解き活動を行った。読み解きの視点は、活動1と同じである。最初にグループ内での検討、次に、同じ資料を読み解いた他のグループとの意見交換を行った。その後、全体で、各資料をどう読み解いたかを話し合ったが、次のようなコメントがあった。

- ・子どもたちの日本語の力や文化的背景に合った活動の工夫が参考になった。
- ・レベルの異なる生徒でも、内容に重点が置かれた学習には参加できることがわかる。
- ・「なぜこの内容と活動の学習が必要だと考えたのか」という教師の意図が読み取れる。
- ・学校教員なら想像できるが、違う立場の人には理解しにくい記述がある。子どもの様子や活動について、もっと詳細な記述が必要なのではないか。

読み解き活動を通して、実践を具体的に伝えるための情報や学び手である子どもの姿を可視化することの重要性に関し、意識化が進んだと考えられる。また、実践についての話し合いを通して、その実践の解釈や価値付けが行われており、そこから自身の実践への示唆を得ているようであった。

(2) 実践の言語化活動

「子どもの学び」を言語化して描く活動については、下に示す手続きで進めた。

＜「子どもの学び」を言語化する手続き＞

- ①「子どものことばの学び」をメモしながら実践の動画を見る。
- ②隣の人に①のメモをもとに「子どもがどのようにことばを学んでいたか」を話す。
- ③話したことを書く（記述する）。
子どもの学習時の様子・発言の記述に加え、それを「ことばの学び」としてどう解釈したかを述べる。

言語化する実践は、文部科学省の「JSLカリキュラム」トピック型に基づいて実施され

た授業「月」である。その動画を、授業の目標と活動展開を確認した後に視聴した。視聴時には、子どもたちがどのように日本語を使って活動に参加していたかをメモするようにした。次に、ペアでメモをもとに「子どもたちがこの学習を通して何を学んだのか」を話し合った。話し合いでは、動画で見られた子どもの言動を具体的に取り上げ、その姿から何を学んでいたと考えたかを伝え合うように促した。最後に、話し合ったことをもとに、「月」の授業実践の記述を試みた。記述内容に関しては、子どもが学習に参加しているときの様子や発言を具体的に描写し、そこに自身の解釈を加えるように指示した。

参加者の様子を簡単に紹介する。視聴の時間が短く、繰り返し視聴することができなかったが、それぞれが印象に残った箇所をメモし、話し合いに臨んでいた。注目した箇所や気づいた点などの違いが、次の「子どもの学び」を伝え合う活動を活気あるものに行っているようであった。参加者は、映像として見た子どもの発言や行動、教師の対応を具体的に思い返しなが、そのことの学習としての意味と教育的効果について語り合っていた。実践を記述する活動では、印象に残った場面の中から、1箇所について記述することにした。短い時間ではあったが、参加者は言語化に積極的にチャレンジしていた。最後に、グループで記述内容を紹介し合った。述べられている「子どもの学び」の解釈には、話し合いで得られた視点やそこで深まった見方が投影されていたようである。また、同じ実践を見たからこそ、その実践の様子が伝わる記述とそうでない記述があることに気づくことができたようである。子どもの姿の記述の具体性が十分とはいえず、解釈のみのものも少なくなかった。

2-3 本ワークショップからの示唆

本ワークショップの実践の言語化活動では、実践の動画を見ながら話し合いを行ったが、ビデオ・カンファレンスに近いものであった。佐伯他(2018)によれば、カンファレンスとは「実践現場についての記録をもとに、さまざまな立場の参加者が、実践者自身の目で、そこでおこっている出来事を分析し、具体的場面に即して実践のあり方を検討し、「よりよい実践」に向けての実践的知見を生み出そうとするものである」(p.42)。その記録にビデオを利用した場合が、ビデオ・カンファレンスである。この活動で実践者が省察を深めるためには、進め方として8つの要点があるという。

先に述べたように、本ワークショップの読み解き活動では、「実践の具体性」、学び手である「子どもの姿の可視化」の重要性への認識が高まったと考えられる。さらに、実践の動画視聴後の口頭での言語化の過程では、実践の場に身を置いた捉えがあり、多様な視点が交差し、新たな解釈が生まれたようである。右に示す要点の③④⑤⑦などが、具現化されていたのではないと思われる。それは、前半の「実践の読み解き2」で「①非難・評価

ビデオ・カンファレンスの要点 ①批判・評価の場ではない ②対等な参加者 ③多様な視点・新しい解釈 ④すごさ・おもしろさを味わう ⑤なにかしら放っておけない「気づき」をやりすごさない ⑥みずから「慣れっこ」になっていないかを問い直す ⑦対象を三人称的に見て三人称的にかかわっていないか ⑧「対象」の訴えをよみとる 佐伯他(2018)より
--

の場ではない」ことを意識化できたことと、本ワークショップに集った参加者の背景や立場の多様さが作り出す②の対等性によってもたらされたものと考えられる。

本ワークショップで、参加者はさまざまな立場から実践の中で起こっている出来事を分析し、その場面に即して実践のあり方を検討することができたようである。一方、時間が不十分だったことも影響してはいるが、実践の記述では、検討した結果が上手く表現できていなかったのではないかと思われる。子どもの姿を描き、それを根拠に実践の意味を書いて伝えるためには、「書き手」として「読み手」を意識することと、記述のスキルと経験が必要なのだと考えられる。

3. 実践を記述するために

この章では、ワークショップ当日、筆者2名が「実践の記述」について提供した情報を紹介する。「記録」や「報告」は、教育分野に限らず、看護、介護や保育などはもとよりビジネスに至るさまざまな分野で行われている（鯨岡，2005；青柳，2017；岸井，2017など）。以下は、これらの知見を踏まえながら、「子どものことばの学びを描く」ことに焦点を当てて整理した内容である。

3-1 実践を記述するという事

記述するという事は実践を言語化することであるが、記述は実践にとって下に示す3点において重要な行為だと考えられる^③。本研究会では、特に②の「実践を可視化」して伝え、話し合いを通して③の専門性を高めることを重視し、大会・研究会での実践発表の場を設け、ジャーナルにおいても「実践報告」というジャンルを設けている。

- ①「記録」として残す：「記録」＝「情報」であることを意識する。情報の蓄積によって、関わる人の間で情報を共有することや、経過を評価の根拠とすることができる。
- ②「可視化」する：行動や行為、発話などを言語で表現することで実践を可視化でき、内容を振り返ったり他者に伝えたりすることができる。
- ③「専門性」を高める：記録をもとに、振り返ったり共有化したりすることで、省察が深まり、実践の評価が精緻化され、次の実践の向上に結びつけることができる。

3-2 実践の言語化

「実践の記述」には、「何を、どのように見て言語化しようとするか」、「気づいたことを、どう可視化するか」「どのように言語化するか」という3つの要点がある。1点目は、どのような角度から、どのように実践を捉えて描くのかという問題である。それは、実践を観察する視点であり、「何をどのように見るか」が問題となる。ワークショップの読み解きの視点では、「実践者は何を伝えたかったのか」、つまり実践者の意図が、それに当たる。

次に、気づいたことを、何を根拠にどのように可視化するかが問題となる。子どもの日本語教育の場合、実践の内容にもよるが、子どもの母語や第二言語の力の発達や、その運

用によってどのような学びがあったのかを描くことが中心になるであろう。ワークショップでは、「子どもの姿を描く」と強調した点である。

そして、「言語化」する際に、どのような言葉や表現を用いれば適切なのかも重要である。例えば、看護や介護、保育など、その専門を学んだ実践者間では共有されている状況や言葉が、他分野の者には理解が困難な場合がある。学校教育と日本語教育においても同様のことが言え、記述した実践が理解を得られず、参考にすることもできないという事態が生じたりする。また、読み手が実践の意味を検討できるようにするには、実践が行われた場や対象者の社会的・教育的な状況を、言語化して伝えることも重要である。

上記を踏まえて、岸井（2017）を参考に、学習中の子どもの姿をどのように言語化するかを整理し、「実践を記述する際の留意点」として示す。例は、岸井を参照しつつ、筆者2名が実際に読んだ実践報告等で見られた記述を挙げてある。

<p>実践を記述する際の留意点</p> <p style="text-align: right;">○：望ましい △：具体性が不十分</p> <p>①客観的記述</p> <p>a. 対象児童・生徒のその時間の様子が言語化されている。</p> <p>例) △普段通り登校した ○自分から「おはようございます」と大きな声で、教室に入ってきた。</p> <p>b. こちらの発話に対して、どのように反応したかが言語化されている。</p> <p>例) △漢字の復習には、あまり意欲が見られなかった ○漢字の復習をしようと言ったら「やだー」と言いつつ教材を上に出した。</p> <p>c. 自発的な発話について、前後の状況も踏まえて言語化されている。</p> <p>例) △隣の子の気持ちへの配慮がない。 ○隣の子が間違っただのを見て、「ばっかじゃねーの」と小さな声で言った。その声が耳に入ったのか、隣の子はノートを手で覆った。</p> <p>d. 理解しているかどうかについて言語化されている。</p> <p>例) △「きつね」という単語は知っていた。 ○「きつね、知っている？」と尋ねると「うん、(母語)だよね」と言う。</p> <p>②主観的判断</p> <p>e. 対象児童・生徒の言動に対する評価が言語化されている</p> <p>例) △国語は嫌いなようだ。 ○漢字のドリル練習には取り組もうとしないが、漢字を組み合わせて熟語をつくる活動には興味を示す。活動の工夫によって意欲を喚起できそうだ。</p> <p>f. 記述が抽象的で、対象児童・生徒の様子がわからない</p> <p>例) △今日も頑張っていた ○今日は時間内に課題プリントを3枚終えた</p>
--

③普段と異なる状況・不測の事態の記述・・・子どもの変化／内面が表れる

g. トラブルが生じた状況について、経過がわかるように記述されている。

例) △AくんがBくんを殴って、Bくんが泣き出した

○Aくんが何も言わずにBくんのペンを使った。Bくんが「僕のペン、なんで勝手に使うんだよ！」と言うと、Aくんは母語で言い返し、そのままBくんにペンを投げ返した。Bくんは「Aくんが鉛筆をとりました！」と先生に訴えた。

4. 「実践の記述」が目指すところ

4-1 実践者自身による実践の省察

最後に、筆者らの「実践の記述」に関する考えを述べる。「実践の記述」で、何よりも重視されるのは「実践文脈の中の学び手の姿」である。子どもの日本語教育実践・研究の文脈では、主たる学び手は「子ども」であり、その姿としては「ことばの学び」が中心になる。「子どもたちがいかにことばを学んだか、あるいは、ことばを介して何をどのように学んでいたのか」を描くことが、「実践の記述」には欠かせない。実践の場で子どもたちの参加の様子を捉え、言語で記すことは、実践を振り返り、その実践の意味・価値を見いだすことになる。ショーン(2001)の「行為の中の省察」⁽⁴⁾である。

「省察(reflection)」の概念は教師教育の領域では取り入れられて久しいが、日本語教育の分野においても、1990年代には「内省的(反省的)実践家」として紹介され、その後も「自己研修型教師」や「アクション・リサーチ」等が議論されている(岡崎・岡崎, 1997; 春原他, 2006; 池田・朱, 2017など)。子どもの日本語教育の文脈においても、実践を客体化し、実践の枠組みを再編する実践研究の必要性が論じられてきた(齋藤, 2005; 池上, 2009など)。齋藤(2005)は、実践者が自身の実践を研究することには、「自分自身をその場に立たせ、その実践の担い手として実践の過程をつぶさに見ることの意味」があり、「その文脈内でしかつかめない内省的観点の記述と解釈が可能になる」(p.37)とする。研究者が実践から距離を置き、観察による記述とその理論化を目的とする研究とは異なり、実践文脈における内省に重きがおかれている。また、佐伯他(2018)は、教育・保育における省察について、その目的が「子どもとよりよく、より深くかかわること」であるとし、「二人称的アプローチ」(レディ, 2015)からの示唆として、現場の状況に身を置き、対象の情感・呼びかけ・訴えに応じながら、省察することの重要性を指摘している。筆者らは、「実践の記述」においても、実践文脈に身を浸らせることに重きを置き、学び手である子どもと関わりながら、その姿に映し出される実践のありように目を向け、そこから学ぶことが必要だと考えている。

しかしながら、子どもの姿に現れる「学び」は、捉えることも記述することも、実は容易なことではない。実践の場に身を置いて「子どもの学び」を感得することと、それを子どもの言動として客観的に記述して可視化し、メタ的に解釈することという、相反する二つのタイプの実践への向き合い方が求められる。エピソードの記述による研究を進める鯨岡(2005)は、相手の主観を相手の側に立って受け止める「間主観的な把握」が重要だとする。ただし、それを記述するときには、間主観的な把握を機縁に「自分の中に生まれてくる感情、それらから距離を置き、事態を超越的に眺め、それを客観的に描き出そうとす

るもう一人の「私」(p.43)の存在が必要だとする。読み手が記述された実践の場に身を置き、間主観的に出来事を把握できるように描くことが重要なのである。筆者らは、この記述の過程が、実践者の省察の過程でもあると考えているのである。

4-2 実践の共有化による学び

「実践の中の省察」が記述された実践報告は、それを他者と共有することで、次なる実践のための対話を生み出すと考えられる。その対話は、実践的課題の解決のための新たな「気づき」を生み、よりよい学びをデザインするための手がかりとなる。経験を積んだ教員、すなわちショーン(2001)のいう「有能な実践家」であれば、日々行われている実践を内省し、新たな状況に直面したとしても問題を的確に認識し、その状況に応じて判断・対応ができるであろう。それに加えて実践の共有があれば、他者がもち込む多様な視点・新たな見方が自己の内省への問い返しを促し、実践者としてのさらなる成長が期待できる。「個人の省察的実践」が、「協働的な省察的実践」・「組織の省察的実践」(三品, 2017)へと拡張・展開することは、実践者個人の成長のみならず、組織や教師集団の、そして子どもの日本語教育の発展をも呼び込むであろう。

保育の分野では、保育は「身体的行為」であるため自身の保育行為を自分で見ることが難しいとされ、ビデオや写真などの外側からの観察による「記録」の必要性が指摘されている(岸井, 2017)。また、3-2で紹介したように、ビデオツールを用いたリフレクションも進められている(刑部, 2019)。実践者の内部に生成された知に照らした内省に加え、ビデオなどの記録を巡る他者との相互作用は、協働的な省察となる。日々の実践で暗黙裏に体得されている実践知は、無意識の内に教育・支援に織り込まれている。暗黙知(ポランニー, 2003)として言語化されていないものもある。ビデオに映る子どもの姿に映し出される実践の成果への気づきや、他者との対話による自身の言動の客体化を通して、暗黙知が認識され、実践の背後にある教育観や子ども観にも再編が生じる可能性がある。それこそが、教師としての成長であろう。さまざまな現場の実践者が集う本研究会のような場では、ビデオ・カンファレンスにおけるビデオ記録の果たす役割を「実践の記述」が担い、実践を共有し、協働的に省察するためのリソースになると考えられる。

池上(2009)は、実践を記述し内省し、他者と共有し相互に変容を起こすことによって、実践主体は教育観の見直しを迫られるとする。筆者らは、「実践の記述」を次のように意味づけたい。実践者は、自身の実践を記述することを通して実践を省察し、その専門性を高める。さらに、実践の場になかった他者と、その記述をリソースとして実践を共有し、そこで生まれる対話による気づきによって、両者は教師として成長する。

4-3 実践報告と実践研究

本ワークショップでは「実践の記述」について、実践報告の読み解きと、視聴した実践の言語化を行ったが、記述されたものが「実践報告」と「実践研究」のいずれに当たるのかについては明確な言及はしていない。そこで最後に、簡単になるが、両者の違いについて触れることにする。

本研究会のジャーナルの論文の種別には、研究論文として「実践研究」があり、単独で「実践報告」がある。その違いについては、執筆要領に以下のように示されている。

①研究論文

子どもの日本語教育および関連領域の諸問題に関して、研究課題を明確に設定し、オリジナリティーのある研究成果が論理的かつ具体的に述べられている論考。論考研究、実践研究、調査研究が含まれる。

②実践報告

子どもの日本語教育に関連する実践の具体的な内容を記述した報告。どのような文脈でどのような対象者にどのような実践を行ったのかが省察を経て明確に示されており、かつ、読者に対して新しい知見やアイデアを伝えられるものが望ましい。

研究論文としての「実践研究」は、研究としての目的が設定され、研究知見を析出することが求められる。一般の研究と同じように、研究背景として、実践を研究する上で立脚している理論や、それに基づく研究の枠組みを示す必要がある。自身の研究の新規性や研究上の価値を先行研究のレビューをもとに述べ、研究方法、資料、分析方法などについても言及する。結果として、新たな研究知見が見いだされていることが必要である。

一方、「実践報告」は実践の具体的な内容を記述した報告である。いわゆる研究文脈における理論的枠組みや研究知見は求められていない。「行為の中の省察」を、読み手を意識して言語化したものが「実践報告」であり、それは、実践者の専門性の向上と実践の改善、そして、他者と共有して学び合うためのリソースとしての「実践の記述」ともなる。そのため、「実践報告」には本ワークショップで強調したように、教師が何をしたかのみならず、学び手がどのように参加し、何を学んだかを、具体的な記述によって描くことが求められる。その記述が、実施した教育実践の成果と、そこから得られた実践に関する知見やアイデアを伝えるのである。

「実践報告」の構成は、おおよそ次のような内容から成ることが期待される。

実践の背景

実践者の問題意識、実践現場の状況・対象者の実態とその課題

実践の内容

目標・活動展開・教育・支援上の工夫

実践の実際（結果）

実践の過程：教師・支援者はどのように働きかけたか
 学び手はどのように参加していたか。

★参加した「学び手の姿」の具体的な記述とその解釈が求められる

実践の成果

実践の評価：目標に照らして、何がどのように達成できたのか。
 今後の実践に対する示唆・知見など

実践報告に求められる上記の内容は、実践を研究対象とする実践研究においても、対象に関する情報（すなわち分析資料）として必要なものである。

5. 結びに代えて

国内の多様な言語文化背景をもつ子どもの言語教育の現場では、関わる教員や支援者の多くが、日本語指導の担当になって、あるいはボランティア教室に子どもがやってきて、初めてこの領域について学び始める。教員養成課程で専門性を高める機会は少なく、現場でも実践の蓄積が進んでおらず、専門的な知識・技能を養成する仕組みも未だ十分ではない。その現場の状況は、地域間・学校間でも、日本語指導の教室やボランティア教室においても多様であり、一方向でのノウハウの伝達では、それぞれの現場の課題を解決することは難しい。こうした状況の中、日本語指導や日本語の学習支援を“一から”学び・取り組んでいる実践者にとって、実践の過程とそこでの子どもたちの姿が具体的に描かれた「実践の記述」に出会うことは、またとない学びの機会になるであろう。他方、一定の経験と専門性をもつ実践者の場合は、自身が書き手となって「実践の記述」を行うことで省察を深め、自身の実践を広く公開して意見を求めることもできる。

本研究会には、実践を共有できる学びの場を提供することが期待されている。こうした要望に応えるためにも、今回のワークショップのような実践の言語化を体験する機会を継続的に設けるつもりである。また、「実践の記述」についての議論を重ね、共通認識を形成していくための研究活動も進めていく必要があると考えている。

【注】

- (1) 第3回ワークショップについての詳細は、本研究会の web サイト掲載の報告を参照のこと。<https://www.kodomo-no-nihongo.com/kodomo/archives/59>
- (2) 文部科学省(2003)「学校教育における JSL カリキュラムの開発について 最終報告(小学校編)」に掲載されている事例で、開発過程で試行された実践である。また、佐藤郡衛・齋藤ひろみ・高木光太郎(2005)『外国人児童の「教科と日本語」シリーズ 小学校 JSL カリキュラム「解説」』スリーエーネットワーク(pp.25-33)でも紹介されている。
- (3) 岸井(2017)・青柳(2017)は、「実践の記述」の目的や意義を論じているが、それらを参考にしつつ、筆者(村澤)が整理したものである。
- (4) ドナルド・ショーンの 1983 年の著書『The Reflective Practitioner : How professionals think in action』の邦訳には、ゆみる出版の佐藤学・秋田喜代美訳(引用文献(11))と、鳳書房の柳澤昌一・三輪建二監訳(引用文献(12))がある。前者は reflective を「反省的」と、後者は「省察的」としているが、本稿では、「省察的」を使うことにする。

【引用文献】

- (1) 青柳佳子(2017)『ワークシートで練習できる観察の視点を活かした介護記録の書き方』介護労働安定センター
- (2) 池上摩希子(2009)「年少者日本語教育における実践と研究-実践を語る」『「移動する子どもたち」のことばの教育を創造する』ココ出版, 228-236.
- (3) 池田広子・朱桂栄(2017)『実践のふり返りによる日本語教師教育—成人学習論の視点から』鳳書房

- (4) 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- (5) 岸井慶子著, 日本保育協会監修(2017)『保育の視点がわかる! 観察にもとづく記録の書き方 (保育わかば BOOKS)』中央法規出版
- (6) 刑部育子(2019)「ビデオツール CAVScene を用いたリフレクション」『授業づくりネットワーク No.31 リフレクション大全』学事出版, 102-107.
- (7) 鯨岡峻(2005)『エピソード記述入門』東京大学出版会
- (8) 齋藤ひろみ(2005)「「こどものことばを育む」授業作り—教師と研究者による実践研究の取り組み—」『日本語教育』第126号, 35-44.
- (9) 齋藤ひろみ・池上摩希子・近田由紀子編著(2015)『外国人児童生徒野学びをつくる事業実践』くろしお出版
- (10) 佐伯胖・刑部育子・刈宿俊文(2018)『ビデオによるリフレクション入門』東京大学出版会
- (11) ショーン, ドナルド.A(2001)『専門家の知恵 —反省的实践家は行為しながら考える—』(佐藤学・秋田喜代美訳)ゆみる出版
- (12) ショーン, ドナルド.A(2007)『省察的实践とは何か —プロフェッショナルの行為と思考—』(柳澤昌一・三輪建二監訳), 鳳書房
- (13) 春原 憲一郎 (編著)・林さと子・金田智子・横溝紳一郎・野山広・當作靖彦・青木直子(2006)『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めざして』凡人社
- (14) ポランニー, マイケル(2003)『暗黙の知の次元』(高橋勇夫訳)ちくま学芸文庫
- (15) 三品陽平(2017)『省察的实践は教育組織を変革するか』ミネルヴァ書房
- (16) レディ, ヴァスデヴィ(2015)『驚くべき乳幼児の心の世界-「二人称アプローチ」から見えてくること』(佐伯胖訳) ミネルヴァ書房