

# 省察的実践家 3.0

日時 2018年6月17日(日)

会場 東京医科歯科大学 湯島キャンパス M&D タワー (東京都文京区)

---

## 開催スケジュール

8:30 受付(発表者・参加者)

9:00 開会の挨拶

9:10 口頭発表① p.4

[意識化されない教師の実践知を意識するために](#)

—省察的実践における現象学的研究の意義—

**香月裕介**(神戸学院大学)

9:55 口頭発表② p.5

[「言語学習」観を再考する](#)

—「関わり」という概念の提唱—

**田嶋美砂子**(茨城大学)

10:35 休憩

10:45 ポスターセッション/私の今を培ってきたストーリーセッション

ポスター発表① p.6

[まなざしの観点から考える複数言語環境で成長する子どもとの「ことば」育て](#)

—海外移住したわたしと息子の日常から—

**中野千野**(ノースショア日本語学校)

ポスター発表② p.7

[日本語教員養成・研修の歴史的変遷](#)

**藤原恵美・加藤真実子**(早稲田大学日本語教育研究センター)・**小林北洋**(山野美容芸術短期大学)・**高木萌**(早稲田大学日本語教育研究センター)・**松本弘美**(早稲田大学大学院日本語教育研究科)

ポスター発表③ p.8

[南米日系社会の省察的実践家](#)

**松田真希子**(金沢大学)

[私の今を培ってきたストーリーセッション](#) p.9

【セッション①10:45-11:15、セッション②11:15-11:45、セッション③11:45-12:15】

このセッションでは、多様な言語文化教育実践をされている方々に、現在の実践に至るまでの過程をお話しいたします。参加者は興味のある発題者を選び、発題者を囲んで話を聴いたりやり取りをしたりします。

発題者

小出和代（上智大学大学院）

小林北洋（山野美容芸術短期大学）

松井孝浩（横浜市国際交流協会）

山座寸知（ことばのまど、カンマレーベル主宰）【三村修一郎（東京国際学園国際教育企画室室長）】

山下誠（高等学校韓国朝鮮語教育ネットワーク）

12:15

ランチ交流会

みなさんのお話を「あと一品おかず」にして聞くだけでもよし、ゆるっと食べながら話すもよし、のランチ交流会を行います。「お弁当」はこちらでご用意します。「お弁当」は参加費に含まれています（当日、急遽不参加となった場合も、「お弁当」代のみ返金は致しかねます。あらかじめご了承ください）。なお、「お弁当」の内容につきましてご心配がある場合は実行委員にお問い合わせください。

13:45

口頭発表③ p.11

[振り返りのサイクルにおける「叙述」の重要性](#)

渡辺敦子（文教大学）・岩田祐子（国際基督教大学）

14:30

口頭発表④ p.12

[日本語教員養成履修生の省察の視点変容](#)

—ティーチング・ポートフォリオを用いた省察活動から—

鷹野恵（筑紫女学園大学）

15:10

休憩

15:30

パネルセッション p.13

[省察的実践家 3.0](#)

話題提供者

關奈央子（東京医科歯科大学）・関口遵（日本体育大学）・保田江美（国際医療福祉大学）

モデレーター

館岡洋子（早稲田大学）

18:00

茶話会（参加任意）

研究集会恒例となったふりかえりのセッションです。ご参加は任意です。まだ話足りない！、と思っている方、持ってきてくださったお菓子を囲みながら、省察的実践についてふりかえりませんか？ネットワークの場としてもぜひご活用ください。なお、お茶代は実費となります。

## お菓子の持ち寄り

本学会研究集会の恒例となっております、「お菓子の持ち寄り」企画です。ご参加のみなさまに、任意でご自身のお住まいの地域／ご出身の地域／お気に入りの地域などのご当地グルメ、お菓子をお持ちいただき、他の参加者と一緒に楽しんでいただければと考えております。ぜひこの企画にもご協力ください。研究集会のキーワード、「省察的实践」から、「思い出のお菓子」、「ふりかえればいつも共にある食べ物」など、みなさまの思いも共有できればうれしいです。

## 託児所

会場には託児所はありませんが、保護者の責任で会場に連れて来ていただいても構いません。

## 会場までのアクセス方法



## 意識化されない教師の実践知を意識するために —省察的実践における現象学的研究の意義—

香月裕介（神戸学院大学）

本発表は、省察的実践においてしばしば言及される「意識化されない実践知を意識する」という行為において、現象学的研究の知見が貢献するということを主張するものである。

コルトハーゲン（2010）の提示する「学びの3段階モデル」において、さまざまな経験を通して形成されたゲシュタルトは、「瞬間的な教師の行動」（p.197）を惹き起こすと言われる。そして、学びが深まり、教師が自身のゲシュタルトについて改めて考え直すことで、「自分のゲシュタルトの特徴のいくつかを認識し、説明し、指摘する」（p.201）ことができるようになる。コルトハーゲンはこれを「スキーマ化」と呼び、この「スキーマ化のプロセスは、人が何を見て、考えて、しているのか、ということ話すことや、自明だと思っていたことを改めて詳しく見つめなおしてみることによって、後押しされる」（p.203）ものであるとする。この「ゲシュタルトを改めて詳しく見つめなおす」ことがすなわち「省察」である。

しかしながら、瞬間的な行為を導くゲシュタルトは言語による思考を経ないため、通常意識化、言語化されるものではない。そのため、そうしたゲシュタルトを意識し、省察することはいかにして可能になるのかということが問題になる。この点について、村井（2015）は、このような省察における「意識化されない実践知を意識する」行為は、「教師と子どもとのあいだで生じた出来事をその出来事が起こった後に回顧的に振り返って現象学的に記述することによって可能になる」（p.181）と述べ、省察的実践における現象学的研究の有効性を指摘した。

なぜ、現象学的研究によって、「意識化されない実践知を意識化する」ことが可能になるのか。それは、現象学的研究が「われわれの経験や実践に埋もれていて捉えがたいこと、そのはつきり自覚できていない、あるいは見えていないことを、見えるようにする」（西村 2013, p.133）ものだからである。

当日の発表では、実際に教師の実践を現象学的に分析した例を挙げながら、「意識化されない実践知を意識する」ことがどのように実現されるかを述べる。そして、そのことが教師の省察や学びにどのようにつながりうるか、そのつながりをどのように理解することができるかという点について、意見交換ができればと考えている。

### 引用文献

コルトハーゲン, F. A. (2010) 武田信子監訳『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリティック・アプローチ—』学文社  
(Korthagen, F. A. (Ed.) (2001) Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. London: Routledge.)

西村ユミ (2013) 「現象学的な理論とその展開」やまだようこ・麻生武・サトウタツヤ・能智正博・秋田喜代美・矢守克也編  
(2013) 『質的心理学ハンドブック』新曜社 pp.115-135.

村井尚子 (2015) 「教師教育における「省察」の意義の再検討—教師の専門性としての教育的タクトを身につけるために—」  
『大阪樟蔭女子大学研究紀要』第5巻 pp.175-183.

[スケジュールに戻る](#)

## 「言語学習」観を再考する —「関わり」という概念の提唱—

田嶋美砂子（茨城大学）

本発表では、従来の「言語学習」観を再考し、「関わり（engagement）」という新たな概念を提唱することの必要性について論じる。本発表の基盤となるのは、発表者が実施した言語イデオロギーに関する多面的研究プロジェクトである。

このプロジェクトでは、言語を「言説実践の産物」と捉える構築主義に依拠し、日本において英語という言語が人々の語りを通じ、イデオロギー的に概念化される様子を探究した。主要なデータは、①市販の英語学習本、②フィリピン系スカイプ英会話の広告、③英語学習本の使用者並びにフィリピン系スカイプ英会話の受講者が投稿したカスタマー・レビュー、④英語を社内公用語とする日本企業に勤める従業員へのインタビュー結果である。このように多種多様なデータを分析する過程で得た知見のうち、本発表では、以下の点を中心に考察する。

- (1) 研究参加者の中には、日常生活において英語を使用する機会がなくとも、英語学習に勤しむ者がおり、かれらにとってそれは、楽しい余暇活動（leisure activity）となっている（Kubota, 2011）。同時に、英語学習が単なる余暇を超え、「自己成長（self-development）」や「自助能力（self-help skills）」の向上を促す活動であると捉える者もいる。
- (2) 英語を社内公用語とする企業に勤める研究参加者の多くは、英語重視の言語政策にもかかわらず、日本語が自身の勤務中の主な使用言語であると認識している。そのような中、かれらにとって英語学習は、英語運用能力の向上を目指すものというよりは社会人としての「忍耐力（perseverance）」を示す道具となっている。その端的な例がTOEICのスコアであり、企業においてこの試験は、従業員に英語学習を強いる「監視装置（surveillance mechanism）」の役割をしばしば果たす。

上述の知見は、「言語学習 = 対象言語の知識や能力の習得」といった伝統的な「言語学習」観では説明し得ない、研究参加者と英語との結びつきを示している。また、Kubota（2011）がこれまでの「言語学習」観を問い直しながら提唱した「余暇活動としての言語学習」も、決して簡潔な括りではなく、そこに存在する多様性についてさらに探っていく必要があることを示唆している。

このことを踏まえ、本発表では、「学習」の代わりに「関わり」という用語を援用することにより、従来の「言語学習」観では捉えきれない、英語にまつわる現代的な現象について議論する。この議論を通じ、日本における人々と英語との複雑な関係性をより深く理解する一助としたい。また、このプロジェクトから得た研究結果が日々の教育実践並びに省察とどのように関連していくのかという点についても、フロアと共有する予定である。

### 引用文献

Kubota, R. (2011). Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and the business of *eikaiwa*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473-488.

[スケジュールに戻る](#)



## まなざしの観点から考える複数言語環境で成長する子どもとの「ことば」育て —海外移住したわたしと息子の日常から—

中野千野（ノースショア日本語学校）

本発表の目的は、親の立場から複数言語環境で成長する子どもとの「ことば」育てを「まなざし」<sup>1</sup>（以下、まなざしとする）の観点から自己省察する意味について検討することにある。

人の移動が日常化した現代においては、複数言語環境で成長する子どもたちとどう向き合い、かれらの「ことば」をどのように育てていくのかは、駐在家庭や国際結婚の家庭のみならず、誰もがさまざまな形で向き合わざるを得ない課題となりつつある。

そのような現状に鑑み、10年ほど前からは、教師、研究者、ボランティアなどの実践者が子どもたちのことばの教育を「全人的発達を支える教育」（石井,2006:3）として捉え直し、活発な議論を展開してきた。その一方で、実践に対する実践者自身のまなざしは問われてこなかったことも指摘されている（中野,2015）。子どもの日々の生活や生き方、人生など「生」を支えるという意味では、親もまさに「全人的発達を支える教育」を行い、子どもの「ことばの教育」に深く携わる実践者である。そうであるならば、親自身がどのように子どもと向き合い、ことばの学びを支えているのかといった親の立場からの議論も必要である。

そこで本発表では、発表者（以下、わたしとする）が、親の立場から息子との「ことば」育ての実践を議論の場に拓き、自己省察する意味を検討する。その方法として、「まなざし」論<sup>2</sup>を援用する。分析対象とするのは、わたしが息子とともにオーストラリアへ移住し、息子との日常を描いたエッセイである。

そのエッセイに立ち現れたまなざしに注目し、自己省察を試みた結果、親が子育てのエッセイを書き、まなざしの観点から自己省察をすることは、自身に内在する「ことば」育て＝子育てへのまなざしを知ることであり、同時に複数言語環境で成長する子どもをめぐる世界のまなざしとの対峙でもあった。自己省察は、その可視化のために必要であり、それが新たな実践へと紡いでいくことが明らかとなった。

### 引用文献

石井恵理子(2006)「年少者日本語教育学の構築に向けて－子どもの成長を支える言語教育として」『日本語教育学』128,3-12.

中野千野 (2015)「日本語教育において『まなざし』論を語る意義とは何か」『早稲田日本語教育学』19,41-60.

中野千野(2016)「『まなざし』の観点から再考する子どもへの日本語教育実践－実践者の「まなざし」の形成過程に着目して－」早稲田大学大学院日本語教育研究科博士論文(未公刊).

### [スケジュールに戻る](#)

<sup>1</sup> 本発表における「まなざし」は、「見る・見られるという関係性のもとに、視線や態度、ことばなど、非言語・言語行動に現れる認知的枠組み」(中野,2015)を指し、「まなざし」の形成過程を「動的な認識活動のプロセス」(中野,2016,未公刊)として捉える。

<sup>2</sup> 自身で自己の「まなざし」を他者が見るようになってみるという経験をともなう自己省察の理論(中野,2016,未公刊)。

## 日本語教員養成・研修の歴史的変遷

藤原恵美・加藤真実子（早稲田大学日本語教育研究センター）・小林北洋（山野美容芸術短期大学）・  
高木萌（早稲田大学日本語教育研究センター）・松本弘美（早稲田大学大学院日本語教育研究科）

本研究は、『日本語教育』に掲載された論文の中から、日本語教員養成・研修について書かれているものを調査し、日本語教員養成・研修の言説がどのように変化していったかを考察したものである。現在、日本語教員養成・研修は各機関の独自のプログラムによって行われている。そのため、養成・研修で育成されている日本語教育人材の資質・能力にはばらつきが見られる。今改めて養成・研修のあり方を考えることが必要であると考え。本研究の目的は日本語教員養成・研修に関する言説の歴史的変遷を考察し、今後専門家として養成すべき日本語教師像を探っていくための資料を提示することである。

調査・分析の手順は、まず『日本語教育』（1~157号）から「日本語教員養成・研修」について論じられている論文を選定した。次に選定した論文の中から、日本語教員養成・研修の目標とあり方に関する記述をピックアップした。そして、記述を時系列で並べた年表を作成した。

日本語教員養成・研修についての論文が出てくるのは1970年代である。この時期は、学習者に規範的な日本語を習得させるため、言語や文化に関する知識と教育実践のための技能を育成するための養成・研修が行われていた。1980年代になると、インドシナ難民の受け入れや中国残留邦人とその家族の帰国、労働力補充のための外国人受け入れの動きから学習者の多様化が進んだ。日本語教師は学習者の日本語能力に応じて適切な教育内容・教授法を選択する能力を持ち、教師自身が実践を振り返り、学び続けることが重要であるという言説が出始める。その後、1990年代から2000年代初めにかけて、学習者の多様化がさらに進み、彼らの学習ニーズに柔軟に対応できる「自己研修型教師」の養成が必要であると言われるようになった。例えば、横溝（2001）は「教師トレーニング」から「教師の成長」へのパラダイム・シフトの結果、自分の「どう教えるか」についての考えを、自分の教育現場に応じて捉え直し、それを実践し、その結果を観察し内省して、より良き授業を目指す能力を、これからの日本語教師は要求される」（p.58）と述べている。2010年以降になると、日本語教員養成・研修に関する研究が進む中で、カウンセリング・マインドを備えた教師の育成が課題だと指摘されるようになった。奥田（2010）は日本語教育機関の現職者研修で取り組むべき課題として「学習の専門家として学習者と学習について話すためのコミュニケーション力と多様な他者との協働」と「教師自身が変革主体となるための教育現状のメタ認知、教育の未来ビジョンの立案、組織内外での協働」（p.49）を挙げている。

以上のことから、次の点が見えてきた。

- 養成・研修の言説は、学習者の多様化に追随する形で生まれてきた。
- 養成・研修の言説は、その時代の課題に対応する形で変化しているが、初期の言説はいまだに評価されており、常に新しい言説と混在している。

### 引用文献

奥田純子（2010）「民間日本語教育機関での現職者研修（特集 今、日本語教師に求められるもの—教師教育の課題と展望—）」『日本語教育』144, 49-60.

横溝紳一郎（2001）「授業の実践報告のあるべき姿とは？—現場の教師が参加したくなる報告会を目指して」『日本語教育』111, 56-65.

[スケジュールに戻る](#)

## 南米日系社会の省察的実践家

松田真希子（金沢大学）

「状況と対話」し、「行為の中の省察」を通じて、独自の事例についての新しい理論を構築する省察的実践家（reflective Practitioner）を今日的なプロフェッショナルとする考え（Schon 1983/2013）は、近年日本語教育の教師養成・教師研修においても重んじられる傾向にある（木村, Woo 2017）。

本発表では、南米日系社会における日本語教育の優れた省察的実践家 W への半構造化インタビューを通じて、そのような実践家に育った背景を分析した。

W は大学では生物工学を専攻し、卒業後日本語学校の日本語教師養成講座で教師資格を取得した。1999年-2001年に JICA 日系社会青年ボランティアとして、ブラジル A 移住地の日本語学校で活動し、任期終了直後にブラジルに戻り、現在まで P 日本語学校で日本語・体育担当として実践を続けている。すでに家庭内第一言語が 100%ポルトガル語になっている日系 3 世～4 世の子弟に日本語教育を行い、すぐれた（日本語）複言語人材を多く育てている教師である。

本研究では、W に対する半構造化インタビューを実施し、SCAT（大谷 2011）の枠組みでコーディングした。その結果、以下のストーリーラインが得られた。

W は「日系コロンビアでの日本語教育とは、ことばの教育そのものではなく、ことばの教育を通じた人間形成と社会形成であるべきである」という信念を 20 年前の JICA 日系ボランティア派遣時代から抱き、日系日本語コミュニティの衰退、デカセギの往還期に入っているブラジル日系社会で、常に自身の実践をふりかえり、子どもへの人間教育を通じた日系コミュニティの活性化を行なう、省察的実践家として活動してきた。そうした省察的実践には、日本語教師との交流以上に、小学校から派遣されるボランティア教員との交流から多くの学びや刺激を受けている。そして、日本語教師採用においても、日本語教師としての形式知や経験より、省察的実践ができるかどうか、その意欲があるかを最重要視してきた。さらに、自分自身についても、目の前で起こっている現場の変化への対応を考え、実践にうつすことは、大学院で研究すること以上に重要であると考えている。

こうした省察的実践家が生まれ出される理由は、W の個人的な資質だけでなく、JICA 日系社会青年ボランティア制度にもあると考えられる。JICA 日系社会青年ボランティアの日本語教師は日系団体所属の日本語学校に配置され、ことばの教育を通じて、日系人、日系団体の活性化と発展に取り組む。名目上は日本語教育の担い手ではあるが、それ以上に日系社会の活性化や日系人子弟に対する日系アイデンティティの涵養の担い手を期待されて送り出される。そのため、青年海外協力隊と比べ、日本語教育の資格を大きく問われない傾向にある。日本語社会の衰退、デカセギの往還期に入っているブラジル日系社会では、刻々と変化する状況の中で、多様な背景の子どもたちと真正面から柔軟に向き合わなければならない。また、子どもを対象とした教育機関のため、小学校教員との人事交流も多い。そうした日系コロンビアという特定の地域（拡張されたファミリー）の家庭的な役割への期待に応える中で、日本語教育の学術潮流とは離れたところで、ことばの教育を通じた人と社会形成を行う省察的実践が行われていたのではないだろうか。このような視点で JICA 日系社会青年ボランティアの実践を評価することで、日本語教育学としていくつかの示唆が得られると考える。

[スケジュールに戻る](#)



**私の今を培ってきたストーリーセッション**

【セッション①10:45-11:15、セッション②11:15-11:45、セッション③11:45-12:15】

このセッションでは、多様な言語文化教育実践をされている方々に、現在の実践に至るまでの過程をお話しいただきます。参加者は興味のある発題者を選び、発題者を囲んで話を聴いたりやり取りをしたりします。

**小出和代（上智大学大学院）**

My continuous journey for finding myself: これから言語教育を通して私に何ができるのだろうと問う日々です。‘こうすればよかった’ばかりの私の失敗告白を共有していただき、自分自身では見えない私の‘可能性’を引き出す場にさせていただいたら嬉しいです。

上智大学大学院言語科学研究科(TESOL)在籍。’93 山梨大学にて中高音楽、幼児教育免許取得。University of British Columbia (M.Ed) 音楽教育科修了後、インターナショナルプレスクール教諭、2005 スペシャルオリンピックス冬季五輪組織委員会ジュニアコーディネーターを経て、専門学校にて保育科等の英語クラス担当および海外研修プログラムマネージャーとして勤務。夫の留学に合わせ離職、渡米。NY, Boston で3年間を過ごす。Boston 大学にて化学など受講し、改めて教育の質の高さがもたらす学びの喜びを実感し、積年の願いであった英語教育学識深耕のため上智大学修士課程に学業復帰。英語教育に携わる職場復帰を目指す。

**小林北洋（山野美容芸術短期大学）**

私は1954年、北海道で生まれました、63歳です。38年間勤務した某石油会社を定年退職後、早稲田大学大学院日本語教育研究科に入学、今年3月に修士課程を修了しました。修論研究は、外国人ビジネスパーソンと日本人ビジネスパーソンが対話による問題発見解決の活動を通じ「相互理解」と「より良い関係性構築」に繋がる学びを共に目指す日本語ビジネスコミュニケーション学習の学習環境デザインの考察です。私は延べ18年間の中国とミャンマーでの現地勤務を含め企業人生の殆どで海外ビジネスに携わり、多くの外国人人材と共に働く機会を得ました。その体験から私は、外国人人材と日本人人材が共により良く働くうえで唯一重要なことは『互いが対話による問題発見解決を通じ「相互理解」と「より良い関係性構築」を共に目指す姿勢』だと考えています。私は企業人としての体験を経て得たこの考え方を、日本語教育の場で具体的な活動の形にして実践していきたいと考えています。

**松井孝浩（横浜市国際交流協会）**

今のわたしを培ってきた「ストーリー」から考える—省察的とはつまりどういうことか？—

日本語教育に限らず、仕事には「しなければいけないこと」と「したいこと」の2つがあると思います。多くの人は「しなければいけないこと」に忙殺されながらも「したいこと」を手掛ける機会をなるべく多く作り出そうと苦労しているものと思います。では、その「したいこと」とは、自分の中から一体どのように湧き上がってくるのでしょうか。

私個人の「したいこと」とは、突き詰めていけば「どうしても見なかったことにできないこと」であると感じています。それは極めて個人的な経験に根ざすものであり、省察的に考えれば、ある意味それは独善であるのかもしれませんが。しかし、良くも悪くも人はこのようにしか生きられない。その中で信念と状況との整合性を模索し続ける行為そのものを私は省察的实践と考えます。

今回のセッションでは、今のわたしを培ってきた「ストーリー」を紹介させていただいた上で、信念と状況との整合性を模索し続けることについて、みなさんと意見を交換したいと思います。

**山座寸知（ことばのまど、カンマレーベル主宰）【三村修一郎（東京国際学園国際教育企画室室長）】**

1990年代前半国内外のインディペンデント・ミュージックのディストリビューターとして活動。95年よりリクルート・グループのエンタテインメント部門ミュージックメイン事業部で制作ディレクターを担当。97年自身のレコード制作販売及びイベント企画のオフィスとしてカンマレーベルを設立。表現の領域で未知の感覚を追求するうち、日々の言語使用に混乱を生じ、心身の失調に陥る。治療のため日本語文法を学び、次第に日常を回復する。母語を意図して習得し直す経験をきっかけに外国語としての日本語の教育実践に向かうこととなる。

現在、東京外語専門学校、東京国際福祉専門学校、東京外語日本語学校の統括組織である東京国際学園にて、教育プランナー兼コーディネーターとして、海外の日本語教育機関及び国内の産業界と連絡を図りながら、ビジネス日本語コースの開発に取り組んでいる。一方、インドを中心とする日本語学習者とのオンライン交流会「ことばのまど」を主宰する。芸術、教育、哲学という語の権威主義的側面に用心しつつ、それらプログラムの、現実を見直し、諸々の関係のあり方を問い直し、そうして環境に働きかけていく力を意識して仕事に取り組んでいる。

**山下誠（高等学校韓国朝鮮語教育ネットワーク）**

私は今回、高校の韓国語教師として登壇いたしますが、元々社会（地理）の枠で採用されていて、こちらが本業ということになります。また、長年キャリア教育分野での教材開発に注力してきましたし、これ以外にも、学級担任や部活動顧問をはじめとして、様々な業務の同時遂行が求められるのが高校教師です。つまり、“韓国語教師”は私という全体像のほんの一部分に過ぎません。でも、それは確として“教師山下”の中心を占めているのです。

さてその韓国語、30代半ばに“ひょんな”ことから学び始めるまで、私にとって実は近寄りがたい言語の最右翼でした。“よりによって”そんな韓国語を、“何の拍子か”教えることになり、“気が付けば”数十余年。ここに至る経過は、偶然の連鎖以外の何物でもないのですが、ふと立ち止まれば、至極必然な道行きであったように思えてきます。

[スケジュールに戻る](#)

## 振り返りのサイクルにおける「叙述」の重要性

渡辺敦子（文教大学）・岩田祐子（国際基督教大学）

本研究は教師教育を大学全体の単位として捉え、大学院と大学の共通英語プログラムの連携により教師教育者（大学院の教員）、現職教員（共通英語プログラムの教員）、教員養成段階の学生（大学院生）の三者の成長を目指した。三者間が相互的に関わり合い振り返りを通して、複眼的視点の涵養することにより成長することを目的とした。

2015年の冬学期、A大学において上記の三者の振り返りを促すために次の活動を行った。大学院生は教師教育者の教科教育法の授業に参加して振り返りの理論について学び、授業の中でディスカッションをした。教師教育者が担当するこの授業を現職教師は非参与観察した。現職教師の教える大学の共通英語プログラムの授業で大学院生は週1回非参与観察した。授業後、両者は面談を通して授業について話し合った。さらに、オンラインジャーナルにより大学院生、現職教師、教師教育者は授業について学んだこと、感じたことを記載した。本研究では授業内でのディスカッション、授業後の面談、ジャーナルライティングが振り返りの場であった。

教師教育者、現職教師は、振り返りの場のデータを分析した。そこから見てきたことのひとつは振り返りのサイクルにおけるいわゆる「振り返り」が難しいということであった。振り返りのサイクルの一例としてコルトハーヘンのALACTモデルを挙げたい。ALACTモデルは「行為(Action)」、「行為の振り返り(Looking back on the action)」、「本質的な諸相への気づき(Awareness of essential aspects)」、「行為の選択肢の拡大(Creating alternative methods of action)」、「試み(Trial)」の5局面（「試み(Trial)」は次の振り返りの循環の「行為(Action)」となる）により個人は学び成長していくと述べている。これら5つの局面では自己そして自己の経験を俯瞰的に見る3番目の「本質的な諸相への気づき」に従事することが特に新任教師等にとっては困難であると言われている。しかし本研究では教える経験がまだ浅い大学院生にとっての2番目の「行為の振り返り」が容易でないことを明らかにした。「行為の振り返り」とはただ単に自分の経験を思い出すのではなく、振り返ることにより、その経験を様々な視点、角度から考えることがひとつの鍵となる。しかし、大学院生たちは、現職教師の授業を非参与観察した後の振り返りで、メタ的な視点を持つことができず、教師の教え方や授業を受けている学生の言動に対し、感情的な反応を示し、良い悪いの解釈をすぐに行いそれに終始した。「行為の振り返り」が「本質的な諸相への気づき」に繋がるのは、「行為の振り返り」では自己の行為を自己と切り離し、別個の実体として捉え、俯瞰的な視点を持ち振り返ることができて初めて「本質的な諸相への気づき」への移行に繋がるのであろう。振り返りにおいて、観察（叙述）と解釈を切り離すように大学院生たちを導く必要があることが明らかになった。振り返りにおける「叙述(description)」の重要性はしばしば唱えられているが、本発表で改めて大学院生に「行為の振り返り」を促す際の「叙述(description)」の重要性を説き、「叙述」を促すためのアイデアや教師からの働きかけの方法について参加者と共に考えたい。

[スケジュールに戻る](#)

## 日本語教員養成履修生の省察の視点変容 —ティーチング・ポートフォリオを用いた省察活動から—

鷹野恵（筑紫女学園大学）

本発表は、大学日本語教員養成課程において実施する省察活動に関するものである。省察的实践を段階的に捉えた研究に Korthagen（1985）や Pultolak（1993）、日本語教員養成においては池田（2017）がある。学習者は経験と試行錯誤を重ねながら本質への気づきを獲得し、やがては Critical Reflection の段階へと進むとされている。いずれも職能の熟達化に欠かせないものは、経験と省察であることが共通する。日本語教員養成という文脈において、履修生の省察はいかに変容するのだろうか。本発表では、実践1回目と6回目の履修生の省察を対応分析により検討し、双方にどのような差異がみられるのかを明らかにし省察活動の在り方を考察する。

まず、実践の概要であるが、本課程では2年間で6回の模擬授業・実習の場を提供している。到達目標として教員が「技術目標」および「態度目標」を提示している。この到達目標は文化庁（2017）「日本語教育人材に求められる資質・能力の整理（案）」等の複数の資料・文献を参照しながら策定したものである。なかでも、文化庁（2017）の「初任者」段階の知識・技能・態度の3要素を主たる参照枠として援用している。履修生は実践終了後、見学者および教員からの評価表を受け取り、所定のシートの質問に答える形で自身の省察を書き出す。ここでは、履修当初から修了までの2年間、ティーチング・ポートフォリオを実施し、教案・教具や省察の記録をファイルに蓄積し、適宜省察材料としている。次に、800字前後でテーマを決め、実践省察の文章作成を行う。本発表の分析対象は、実践1回目群46名分、6回目群36名分の800字の文章で、テキストマイニングの手法で対応分析を行った。

分析の結果、否定的なもの・肯定的なもの別に特徴が明らかになった。まず、否定的なものとし、1回目群は「人前で話すことへの困難」が、6回目群は「日本語の構造に対する難しさ」が特徴的事項として存在する。履修生は教師という役割で人前に立つことは初めての経験であること。また、教職課程との最たる違いはモデルの不在である。日本語を母語とする履修生は日本語を外国語として学んだ経験を持たないことから、日本語教員のふるまいのイメージ像がないことも不安要因の背景として大きい。反して、6回目群は教材研究に苦慮し、類似表現の扱い、適切な例文作成といった部分に、より着目するようになることがわかる。これらから自己の内面（＝態度目標）からより技術の面へと視点が移動していることを指す。次に、肯定的なものは、6回目群が授業運営の要領を掴んだといったものが見られたのに対し、1回目群はそうした記述は含まれない。

最後に、両者に共通することは、教育信念や倫理観に関わる記述がなく、与えられた課題をこなすことに注力している点である。Korthagen（1985）の ALACT モデルにおける「本質への気づき」の段階には届いていないことを示している。これは省察をする力自体をもまだ獲得できていない可能性を指すといえる。今後の課題は省察力涵養の道筋の構築で、養成段階という限られた条件のもと、適切な経験と省察を提供する型とは何かを探っていきたい。

[スケジュールに戻る](#)



## 省察的実践家 3.0

### 話題提供者

關奈央子（東京医科歯科大学）-歯学  
関口遵（日本体育大学）-スポーツコーチ育成  
保田江美（国際医療福祉大学）-看護教育，人材育成

### モデレーター

館岡洋子（早稲田大学）-日本語教育学，学習・教育心理学

省察的実践家とは、実践を行う中で、普段は言語化、意識化されない実践知を認識し、常に実践と省察を往還し、成長し続ける者と言われています（The reflective practitioner. Schon, D., 1984）。近年、言語教育を取り巻く環境や社会の変化から、教師の専門性についての議論が盛んに行われるようになりました。そのような中で、本パネルセッションは、歯学教育、コーチング、看護教育の実践家をお招きし、各パネリストのストーリーをもとに、専門性が問われるようになった背景、スキルと能力、実践知、省察について、より広い視座から問い直すとともに、私たちが専門家になるプロセスをそれぞれの立場で考えられるような場にしたいと考えています。本パネルセッションでは、まず話題提供者に自分が「専門家」になった過程をそれぞれ話してもらいます。そして、モデレーターによるまとめと登壇者同士のやりとりの後、フロアを交えた議論を行います。

---

### 自分が「専門家」になった過程—今の私の実践に至ったストーリー

關奈央子（東京医科歯科大学）-歯学

皆誰も何かの「専門」であると考えていますが、その中でも「歯科医師」という職業は比較的イメージしやすい「専門」であるかもしれません。そこでご質問を頂いた以下の4点について触れながら、スキルと能力、実践知そして省察について意見交換させていただければと思います。

#### 1) 歯科医師になろうと思ったきっかけ

高校生の時に、漠然と医療従事者になりたいと思ったことがきっかけです。あまり医科にかかったことがなかったのですが、虫歯があり歯科にかかったことがあり、歯科医師という職業に興味を持ちました。悪いものを治すことや、綺麗にする（良くする）ことや、痛みを取ることができる仕事ということに純粋に興味を持ちました。臨床の現場に出て治療ができるというのも高校生の自分にとって魅力的でしたし、その目標（ゴール）が明確だと当時考えました。他にもなりたいたいものがあり、最後まで悩みましたが、「専門性」をみにつけられるということから18歳の自分は歯科医師を選びました。

#### 2) 歯科医師になるまでの過程

6年間の歯学教育と試験等を経て歯科医師になります。必修の科目が多いので、毎日学科ないし実習がありました。全て歯科医師となるために必要なもので、その時代に応じて何を学習すべきか等、数年に一度カリキュラムの見直しや改定がなされています。（高校までには習わない）新しい科目が多いと言っても過言ではないですし、臨床実習もあります。周りの先生方、先輩方、同期、後輩等、医療従事者（特に歯科医師）や研究者等に囲まれて育つ環境はとても大切だと思っています。また、今特に私が勝手に「専門」としているのは、歯学における英語が関係する仕事ですが、その「英語」の部分については自分で試行錯誤しながら経験を積みました。同時に、様々なチャンスももらいました。

#### 3) 2) の経験と歯科医師となってからの経験がどのように現在の歯科医師育成に影響しているか

歯科医師（医療従事者）育成は同時に同じ志をもってより良い医療やみなさまの健康のために一緒に頑張っていくチームを育成していることでもあります。そのような考えをもてるようになったのは、歯科医師になるまでの過程そして歯科医師として働いている中でたくさんの素晴らしい人に出会い、人や機会に恵まれていたからだと思います。自身も教育（育成）してもらい、そして自身も教育（育成）に携わるということは良い循環だと考えています。

歯学における英語が関係する仕事ですが、こちらはなかなか特殊な（あまり前例がない）ことだと思っています。その経験を生かして、歯学の発展や若手歯科医師育成に少しでも活用できれば（お役に立てれば）と思います。

#### 4) 実践と研究活動がどのように関連しているか

研究テーマは教育開発ですので、現場等で必要なスキルを効果的に学習できるような教材や方法の開発を行っています。例えば臨床の現場では、「実践知」（柔軟にその都度最善の判断ができる）を最大限に発動し、最善の結果が出せることが大切です。言葉の定義が難しいですが、「省察」はそのアウトカムを出すために行い、どちらかという準備期間に行う印象が強いです。私はシミュレーション教材の開発も行っていますが、例えばシミュレーションで多くの省察を重ね、現場では実践知をもちながら最良のスキルを発揮する能力が専門家には求められているように考えますし、それを行うというスキル・能力を身につけることもまた大切なのだと思います。

また、排他的になってはいませんが、専門性というくりは大きな（良い）力を持っていると思います。その道のプロフェッショナルであるということは、その分野に関して、その専門家達がいればより良い結果や成果が期待でき、任せて良いということに思えるからです。現在チームで活動することも多いのですが、様々な分野の専門家があり、協力体制にいることは、とても重要だと考えています。私の「専門」と、例えば臨床の先生の専門分野を合わせると、1+1以上の結果となるというのも興味深いと思っています。

---

関口遵（日本体育大学）-スポーツコーチ育成

### 私の今の実践は何のためか。

コーチがスポーツ環境に多大な影響を与えるにも関わらず、コーチの成長と活動の支援が少ないことが、現在の実践を行っている理由である。

コーチに必要な知識は多様で、競技やカテゴリーだけでなく、所属するチームで任される役割によっても異なる。その活動はスポーツの技術や戦術を教えることにとどまらず、アスリートの人間的な成長やスポーツの普及・発展など広範囲に渡る。それにも関わらず、活動や能力開発への支援も現状あまり多くない。

この状況を改善するために、コーチに対して高等教育機関や各種スポーツ協会などによる養成・育成機会の充実、それ以外にも日々のコーチの活動を支援する環境や仕組みづくりが重要となる。コーチの成長と活動の支援を充実させコーチが幸せにあるがままで活動することができれば、自ずとスポーツ環境が良好になるというのが私の実践の根底に流れている。

### 今の実践に辿りついた経緯

コーチ育成に関わることになった契機・動機には二つがある。一つ目は大学院所属時の指導教員の専門領域転向、そして、二つ目は学部生時代に抱いた不満である。

#### 大学院博士後期課程 1 年次の転機

博士後期課程 1 年次の 2010 年冬、私はコーチ育成を研究領域として選択した。きっかけは、当時の実質的な指導教員がスポーツバイオメカニクスからコーチングに専門領域を転向したことであった。日本体育大学の大学院博士前期課程の新しい学系の一つとしてコーチの実践力向上を主眼とした学系を立ち上げるために、その指導教員が担当者として選出されたのである。新たに開設されたその学系では、スポーツ科学の研究をすることにとどまらず、大学院生コーチが実践を通して高度なコーチング能力を

高めるための学習環境を提供することに重きを置くことになった。私は、その指導教員の専門領域転向と同時に研究領域変更を決め、博士後期課程の研究としてコーチとしての学びと成長を扱うことにした。これが私のコーチ育成のキャリアの始まりである。

その後、2014年には、スポーツ庁からの委託事業である「スポーツアカデミー形成支援事業」の研究者となり、NSSU Coach Developer Academy を立ち上げに携わった。同アカデミーでは、コーチ育成者の養成と国際コミュニティ構築に取り組んだ。それまでの研究から、コーチの学びを支えるには、優秀なスポーツ科学者や経験のあるコーチであることだけでは不十分で、コーチの学びや成長を支えるための専門性の獲得が必要となることがわかってきた。それは世界的な課題でもある。同アカデミーではコーチの学びが中心になるような学習環境や仕組み作り、それを扱える人材の養成・育成について世界を巻き込んで実践している。

### 学部生時代の不満

コーチングを専門領域とした博士後期課程以前にも、現在の高等教育機関でコーチ育成に関わるようになった契機がある。それは、学部生時代に感じた大学教育とスポーツ環境への不満である。学部生時代にトレーニングの指導者を志望していた私は、当時のカリキュラム構成や教室の雰囲気では全く満足できず、正課の教育に対して憤慨していたことを今でも覚えている。その時、大学教育の仕組みを変えたいと生意気にも思ったのだ。また当時、自分が経験してきたスポーツ環境にも多くの不満があった。それゆえに、この時期にスポーツを指導しているコーチに対しても何らかの嫌悪感を持っていたことも確かである。この大学教育とスポーツへの不満が、今コーチ育成に関わっているもう一つの理由である。

### コーチに対するイメージの変化

上記のような過去の経験やこれまでの実践を通して、コーチに対するイメージが大きく変化している。

学部生時代は、スポーツ環境が悪いのも悪いコーチがいるからと思っていた節がある。コーチはある意味で嫌悪を対象だった。しかし、コーチングの研究を始めてからはそれが変わった。コーチとはスポーツ参加者の学びの支援者であると同時に学習者であると認識するようになった。教科書に書かれた完璧なコーチは存在しておらず、学び続ける存在であると認識できたことで、学部生時代の嫌悪感が和らぎ、コーチを支えたいと決意を新たにできた。

最近では、コーチが学び続けること、そして、支援者としてあり続けることの困難さを痛感している。多様な役割や責任を背負わされている中で、継続的に学ぶことは容易ではないし、現状その支援も少ない。また、コーチもスポーツ環境の多様性の一部であるにも関わらず、支援者となり利他に徹することだけを求められている。このような中、私は、コーチが必要性に応じて楽しくやがいを感じながら学び、スポーツ環境に自身の人間性を発揮しながら活動できる方法や環境を模索している。それが実現できれば、スポーツに関わるあらゆる人が幸せで生き生きと活動できるのではないかと今は考えている。

---

保田江美（国際医療福祉大学）-看護教育，人材育成

私は「専門は何か、何の専門家なのか。」という質問に窮することが多い。それは、看護師という専門職であり、看護師の学習や育成について研究をおこなっている一方で、看護の領域を飛び出し、一般企業の人材育成や大学から企業へのトランジションに関する研究もおこなっており、研究も実践も何足ものわらじを履いているからだと思う。そもそも、修士号も博士号も「学際情報学」で取得しており、そこからして外からは何者かがわからない。一つの専門領域を極めている研究者や実践家からみれば、どれも専門ではないと言われてもおかしくないだろう。このように学際的な専門家（このような言い方が許されるかはわからないが）になった過程をここでは振り返ってみたい。

学際的といっても、私の軸はやはり、看護にあるといえる。これには10年にわたる臨床経験が大きく影響している。私が看護師の学習や育成に興味を持ちはじめたのは、看護師になって5年が過ぎたころだった。それまでも病棟のなかで指導的な役割を担っていたが、看護師経験5年目でマンツーマンの指導役として担当した新人看護師が6か月で退職してしまった。この経験から、

「新人看護師にとってどのような支援がもっとも効果的なのか」という問いを持つようになった。その後は病棟での育成役割における責任も大きくなり、新人看護師だけでなく、看護師の育成をどのように支援していくかということに悩み続けたが、有効な答えを見いだすことはできなかった。

看護師経験が10年をすぎたころ、臨床現場で自分が経験してきたことをもう一度、理論的に学びなおしたい。そのような思いから、大学に編入した。総合大学であったため、視野を広げるためにも看護領域以外の講義もできる限り受講した。ある日、産業心理学の授業のレジュメに引用されていたのが、後に指導教員になる中原淳先生が編著の書籍「企業内人材育成入門（ダイヤモンド社）」の一部であった。なんとなく心に引っかかり、その本を手にした瞬間から、一気に読み進めたことを今でも覚えている。看護の領域でもこの書籍のようなことが言えるのか！言いたい！そんなことを強く思った。

大学院に進学してからしばらくは、ゼミで飛び交う学習理論の話や経営学的な話にまったくついていけず、毎回、ググりまくり、偏頭痛すら生じるような刺激的な時間を過ごした。大学院での講義はまさに学際的であり、さまざまな分野のトップランナーから多様な学問、ものの見方、価値観などを学んだ。次第に自分のなかに学際性が芽生えたとともに、今までの自分には見えなかった「看護」が見えてきた。具体的に見えてきたことは当日、お話することとした。

大学院では学際的なアイデンティティが形成されたわけだが、一般企業の人材育成や一般の大学生のトランジションに関する研究などをしていても、最終的には「看護の領域だったらこうかな」、「看護の領域でこの結果を捉えたらどう活かすことができるかな」などと考えている自分がある。学際的ではあるが、常に軸足は看護という領域にあるのだと思う。それは、臨床現場で芽生えた問いを解決したい、臨床現場がよりよくなる研究がしたいと実践に根差した研究を私自身が目指しているからだと考える。だからこそ、研究結果をどのように実践に還すかということを常に大切にしている。臨床現場の看護師に論文をじっくり読み解く時間はほとんどない。臨床現場の看護師にどのようにしたら、自身の研究が届くのか、これは今も挑戦し続けている課題である。

ここまで自身を振り返ってみたが、やはり胸を張って「●●の専門家です」といえる唯一の専門は見つからない。今更ながら、登壇してよいものか、そのような気さえる。しかし、何者でもないからこそ新しいことに挑戦でき、可能性が広がるのだと私自身は考えている。これからも看護を軸にしながらも、何者にもならず、学際的視点を大切にしていきたい。当日は、ほかの領域のまさに「専門家」の方々に批判的にご意見をいただきながら、議論させていただきたい。

---

## 省察的実践家とは…

モデレーター 館岡洋子（早稲田大学）

### ■ 関心の背景

留学生に日本語を教えるという仕事を何年かする中で、実践と研究の関係を考えてきた。日本語と学習者の言語との対照研究から多くの示唆を得て、英語母語話者が間違えやすい日本語に関心をもってきた時期もあった。また、習得研究の知見から学習者が頭の中でどんな法則を作り、どんな運用をしてきたのか、教育現場に適用してみようともしてきた。しかし、いろいろな研究成果から学ぶことは別に、自分が教師として毎日の実践を繰り返す中で、自分のフィールドに特有の自分自身の気づきと一体化したような暗黙知的なものも蓄積していったように思う。それを言語化してみたのが、「実践から立ち上がる理論」（館岡 2008）ということばだった。この理論は、自分の次なる実践に役立てるためのものであり、基本的にはローカルな（領域固有の）ものである。また、たえず再構築され変容する動的なものである。この理論の構築/再構築を可能にするのが実践と省察との繰り返しのサイクルであろうと考える。フィールドと実践との関係、実践と自身の教育観との関係、フィールドとその分野における研究成果との関係、こういったさまざまなものを参照しつつ省察が行われる。ただし、個人が自分のフィールドで自由に勝手に各自の理論を立ち上げたのでは、互いにどう関連しているのかわからないし、理論が乱立するばかりで、結果、そのフィールドの進化にも貢献しない。そこで、たがいの理論をすり合わせる中で、それらをつなぐインターローカルな理論を打ち立てる必要がある（館岡 2015）。ローカルな理



論、そして、インターローカルな理論を立てるために必要となるのが省察である。

### ■ ショーンの省察的実践家

ドナルド・A・ショーンの「省察的実践家」は、専門性や理論と実践との関係を考えるときに多くの示唆を与えてくれる。ショーンが近代の技術的合理性を批判して省察的実践を提案した背景には、技術的熟達者たちの専門性をもってしても、もはや解決できない複雑で困難な状況が多く出現したからにほかならない。省察的実践においては、「行為の中で省察する時、その人は実践の文脈における研究者となる」（ショーン 2001:119）という。ここでは、実践はある枠組みの中で展開され評価されるのではなく、枠組み自体の問い直しも起きることになる。省察的実践家とはどのような人なのか。省察とは何か。

### ■ 実践の中の省察

省察について、実践との時間的な関係で考えると①実践前の省察、②実践中の省察、③実践後の省察に分けることができる。さらに、②実践中の省察は、直観的な言語を媒介としない省察と一時的に行為を中断して立ち止まって行われる言語を媒介とした省察とに分けられる。

おそらく専門家たちは、①実践前には多くのシミュレーションを行い、準備をしている。②実践中にも思わぬ展開や予期せぬ出来事の中で省察をし、瞬時にさまざまな即興的対応を行っている。そして③事後に振り返りを行い、次の実践に向けて思考する。

私がとくに関心をもっているのは、②の実践中の省察である。実践のさなかの省察はどのように行われるのか。たとえば、授業という実践の場では、教師にはたえず即断即決、即興が求められる。たとえば、残り時間が少なくなった時、あれをやらずにこれやるのはなぜか？この即興は実践のさなかの省察によって実行される。さまざまな暗黙知やら直観やらを組み合わせる身体まで用いて即興するさまは、まさに匠の技である。専門家たちは、このような匠の技をいつどのように身につけてきたのか。また、それはどのようにして養成可能か。

### ■ 登壇者たちの実践と省察

今回、話題提供をしてくださるみなさんは、それぞれの分野の専門家であると同時に専門家養成に携わっている方々である。3人に共通しているのは、その分野の現場でプレーヤーとして日々、格闘し実践を積み重ねる中で、疑問に思ったり、改善したいと思ったりすること、つまり、フィールドの問題意識をもって自らが学び、そして、その養成に携わっていることである。おそらく現場での省察を重ねつつ、養成の場につなげていっているのではないかと思う。省察的実践家とはどのような人か、また、省察的実践家はどのように養成できるのか（養成できないということも含めて）、さらに、現場での省察と養成の場での省察は異なるのか、お聞きしたいと思っている。

### 引用文献

- ドナルド・A・ショーン、佐藤学・秋田喜代美 訳（2001）『専門家の知恵—反省的実践家は行為しながら考える』ゆみる出版
- 館岡洋子（2015）「日本語教育における質的研究の可能性と挑戦」館岡洋子 編著『日本語教育のための質的研究入門』（pp.3-25）ココ出版
- 館岡洋子（2008）「協働による学びのデザイン——協働的学習における実践から立ちあがる理論」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』（pp.41-56）凡人社