

言語文化教育研究学会 第5回研究集会

省察の実践家 3.0

報告集

2018年6月17日

東京医科歯科大学

目次

< 発表報告 >

<u>日本語教員養成・研修に関する言説の歴史的変遷と考察</u>	3
藤原恵美・加藤真実子・小林北洋・高木萌・松本弘美	

< 報告 >

<u>全体報告</u>	10
<u>口頭発表</u>	10
<u>ポスター発表</u>	12
<u>私の今を培ってきたストーリーセッション</u>	12
<u>ランチ交流会</u>	16
<u>パネルセッション 省察的实践家 3.0</u>	17
<u>参加者によるパネルセッションのまとめ</u>	18
<u>言語文化教育研究会第5回研究集会 アンケート結果</u>	20

発表報告

日本語教員養成・研修に関する言説の歴史的変遷と考察

藤原恵美・加藤真実子・小林北洋・高木萌（早稲田大学日本語教育研究センター）松本弘美（早稲田大学大学院修士）

概要

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・研修に関する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。『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、言説を時代ごとに整理した。その結果、養成・研修に関する言説は、学習者の多様化に対応する形で拡張していったこと、時代の課題に対応する形もしくは現場のニーズから求められる形で変化していることが見えてきた。そして、言説は日本語教師の枠を超えて多様な関係者と連携・協力すべきだという主張にまで及んでいるが、養成・研修の実践の多くは個体能力主義的であり、「個人の自己完結」に留まっているという現実が見えてきた。その打開策として、現場の実践の「当事者」（同じジャンル・目的・環境に置かれている、同じニーズを持った学習者を相手にしている教師と関係者）が互いに協力し合いながら自分の授業を問い直す研修・養成を提案する。

キーワード

日本語教員,養成・研修,言説,個体能力主義

1. 問題意識

平成12年に文化庁の日本語教員等の養成・研修に関する調査研究協力者会議において「日本語教育のための教員養成について」が取りまとめられ、日本語教員養成の新たな教育内容が示された。しかし、その提示以降、日本語教育をとりまく環境は大きく変わり、平成30年3月、文化審議会国語分科会が「日本語教育人材の養成・研究の在り方について（報告）」を発表した。それによると、日本語教員養成を行っている機関では平成12年に取りまとめられた報告を参考に教育内容が編成されているが、実際には教育内容も教育方法も養成機関の自主性に任されており、養成される日本語教育人材の資質・能力にばらつきがあるとの指摘がされている。

そこで、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、今後求められる養成・研修のあり方を考察・提案することを目的として本研究を行うこととした。

2. 調査方法

調査の手順は、次のとおりである。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・研修の目標とあるべき姿に関する記述をピックアップし、記述を時系列に並べた年表を作成した。そして、その年表をもとに、言説がどのように変化したかを考察した。

3. 日本語教員養成・研修に関する言説についての変遷

3.1 1970年代

日本語教員養成・研修についての論文が最初に出てくるのは1970年代である。国際交流基金が海外に日本語教師派遣を行う際、どのような人材を育成すべきかを述べた椎名（1974）は、日本語教師に必要な資質として、「日本語、日本語教育について知識を持つことである」（p24）と述べている。水谷（1974）も「日本語教師は日本語の言語的要素—音声・文字・文法・語彙等についてかなり高い程度の知識を持ち、学習者の言語的理解表現能力がどのような状況、段階にあるかが判断できなければならない」（p12）と主張している。つまり、1970年代には、日本語教師の役割は学習者に規範的な日本語を習得させることであるという前提のもと、日本語に関する高度な言語知識を持つとともに、日本文化に造詣の深い日本語教員を育成すべく、養成・研修が行われていたと考えられる。

3.2 1980年代

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等の影響により、学習者の多様化が進んだ。

そのような日本語教育をめぐる社会的状況の変化を受け、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つとともに、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。例えば、倉持（1983）は、日本語教師の役割として多様化した学習者に対応した授業展開ができることを挙げている。また、水谷（1983）は、日本語教師に必要な能力として学習者の日本語能力に応じて適切な教育内容・教授法を選択することができる能力と教師自身が実践を振り返り、学び続けようとする能力を挙げている。つまり、1980年代には、理論を実践に結びつけ、学習者の個性や能力を生かした教授ができる日本語教員を育成すべく、養成・研修が行われていたと考えられる。

3.3 1990年代

1986年からスタートした日本語教育能力検定試験は「教員の資格認定試験ではない」とされながらも、民間の日本語教育機関では事実上資格認定試験として扱われるようになっていく。その結果、養成講座等では試験対策に重きが置かれ、実技が行われないという状況を生んだ。林（1991）は「日本語教育機関の側から認定されるような試験システムに変えていく必要がある」（p203）と述べ、養成に深く関わる検定試験を実践の場から改善する必要性を説いた。また、小柳（1998）は「その場その場

の教師の問題解決力や判断力の知識のベースとして、言語習得論は日本語教師養成の課程でもっと教えられるべきである」(p.43)と述べ、理論や実践に基づいた言語習得の知識を持ち、多様な学習者を指導できる教師の養成を主張している。

研修に関しては、「自己研修型教師」の育成を重要視する言説が増えていく。例えば、岡崎・岡崎(1997)は日本語教育の多様化したニーズに柔軟に対応できる「自己研修型教師」を主張している。前出の林(1991)も職場での勉強会や同僚との切磋琢磨を行うこと、研究発表に参加すること、研究書に目を通すこと等、大局的に日本語教育に取り組む姿勢が大切だと述べている。また、学習者の主体的で自律的な学習を支援できる教師の養成・育成も唱えられるようになった。村野(1996)は「教師の役割は自律的学習を方向づけたり学び方を指導することであるという考え方が日本語教育の中でも一つの流れになった」(p.120)と述べている。つまり、1990年代には、言語習得のための知識と理論を持ちながら多様な学習者が指導できる「自己研修型教師」を育成すべく、養成・研修が行われていたと考えられる。

3.4 2000年代

2000年代に入ると経済連携協定(EPA)に基づくインドネシア人・フィリピン人看護師・介護福祉士候補者の受け入れが始まるなど、日本で働く高度人材外国人が増えるようになった。そのため、1990年代に引き続き学習目的がそれぞれ違う学習者のニーズに柔軟に対応できる教師養成・研修が必要であると言われた。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.64)と述べている。亀川(2007)は教師の成長について、「職場において教師同士が連携して自身の教授活動における取り組みを共通課題として語り合うことのできる『メンタリング』や『ピア・ラーニング』のような試みを行うなども、教師の成長支援に対する一案として考えられるだろう」(p.30)と述べ、他教師との協働ができる教師の養成・育成について提案している。つまり、2000年代には、他教師と協働しながら、自分の教育現場に応じて内省できる「自己研修型教師」を育成すべく、養成・研修が行われていたと考えられる。

3.5 2010年以降

近年、日本で働く高度人材外国人が増加するとともに、地域産業の担い手としての研修生・技能実習生も増え始めている。それに伴って、外国人の定住化も進み、日本社会の中で暮らす外国人との共存が課題になっている。縫部(2010)は、日本語教育の多様化が求められていることを踏まえ、**カウンセリング・マインドを備えた教師の育成が今後の課題であることを指摘し、学習者支援も教師の役割の一つと述べている。**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」(p.49)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。これらの言説は、

日本語教師の枠を超えて、多様な関係者と連携・協力する能力の育成が求められていることを示していると言えよう。つまり、現状では、日本語教育の社会的役割を認識するとともに、より良い教育環境を構築できる日本語教員を育成すべく、養成・研修が行われていると考えられる。

年代 (対象論文)	社会的背景	言説から見る 求められた日本語教員養成・研修
1970年代 (2本)	<ul style="list-style-type: none"> 海外への日本語教師派遣 	<ul style="list-style-type: none"> 日本語の高度な言語知識および日本文化に深い造詣を持った教師の養成・育成
1980年代 (14本)	<ul style="list-style-type: none"> 定住のための学習者増加（インドシナ難民・中国残留 邦人等） 留学生 10 万人計画発表 大学における日本語教員養成課程の設置 日本語教育能力検定試験の開始 	<ul style="list-style-type: none"> 理論を実践に結びつけられる教師の養成・育成 学習者の個性や能力を生かした教授ができる教師の養成・育成
1990年代 (11本)	<ul style="list-style-type: none"> 入管法改正による定住者の増加 外国人登録者 100 万人超 学習者や学習動機のさらなる多様化（日系人・外国人ビジネス関係者等） 	<ul style="list-style-type: none"> 「自己研修型教師」の養成・育成 言語習得のための知識と理論を持ち、多様な学習者を指導できる教師の養成・育成
2000年代 (11本)	<ul style="list-style-type: none"> 入国・在留にかかわる規制の緩和 学習者や学習動機のさらなる多様化（日系外国人とその家族・国際結婚の配偶者・高度人材外国人等） 文化庁「生活者としての外国人のための日本語教育事業」開始 留学生 30 万人計画発表 経済連携協定（EPA）に基づきインドネシア、フィリピンの看護師・介護福祉士候補者受け入れ 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の教育現場に応じて内省できる「自己研修型教師」の養成・育成 参加者全員の成長、他教師・職員との協調ができる教師の養成・育成
2010年以降 (5本)	<ul style="list-style-type: none"> 外国人の定住化 地域産業の担い手としての研修生・技能実習生の増加 	<ul style="list-style-type: none"> 日本語教育の社会的役割を認識し、より良い教育環境を構築できる教師の養成・育成

表 1 日本語教員養成・研修に関する言説についての変遷

4. 調査のまとめ

前節で記述した調査の結果、1970年代以降における日本語教員の養成・研修に関する言説に関して次のような動向が見て取れる。

- ・養成・研修の言説は、学習者の多様化に対応する形で拡張していった。
- ・養成・研修の言説は、その時代の課題に対応する形、もしくは現場のニーズから求められる形で変化している。

5. 日本語教員養成・研修の課題と提案

日本語教員の養成・育成に関する言説の歴史的変遷を整理した結果、日本語教員養成・研修のあり方に対する課題が見えてきた。課題の1つ目は、現在様々な環境・学習者に対応できる教師が求められているため、日本語教員養成・研修の場は、実践に関わるあらゆることに卓越した能力を持たなければいけないと、意識的に、または無意識的に刷り込まれる場になっているという点である。課題の2つ目は、近年の日本語教員養成・研修は内省的実践家を目指すものが多いが、内省は個人の能力に任されており、個体能力主義的であるという点である。石黒（1998）は、個体能力主義について「教育現場では、それが学校であれ、塾であれ、一番の関心事は個人の能力（ability）がどうなるかということである」（p 107）と述べている。日本語教員養成・研修の場でも個人の能力・経験・知識の範囲で自己完結的（以下、「個人の自己完結」）にならざるを得ない。

この2つの課題を乗り越えるべく、私たちは今後の養成・研修のあり方について考えた。まず、様々な環境・学習者に対応できる教師を目指すのではなく、今、目の前にいる学習者に対応できる教師になるべきである。そのためには、現場の実践の「当事者」（同じジャンル・目的・環境に置かれている、同じニーズを持った学習者を相手にしている教師と関係者）が互いに協力し合いながら自分の授業を問い直すような研修・養成が必要である。また、「個人の自己完結」は、私という「たらい」、つまり自分の教育観や言語観等の価値観を内省する枠の中をぐるぐる回っているだけの状態である。そのため、実践に関わっている他者とのやり取りを通じて、自分を内省する枠を打ち破るような養成・研修が必要であると考えた。

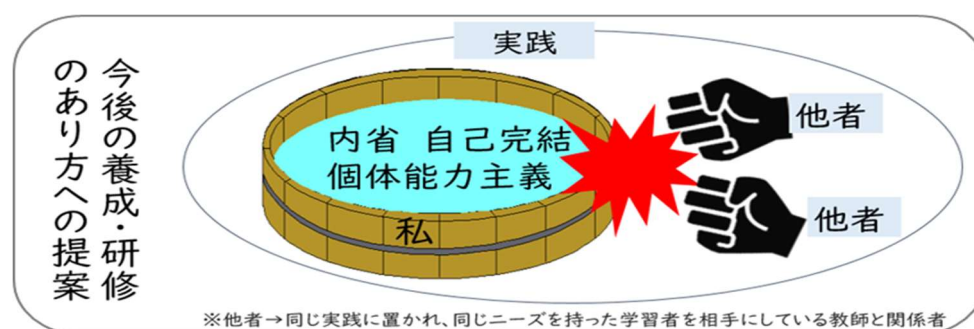


図1 今後の日本語教員養成・研修のあり方への提案

6. 発表における参加者からの意見

発表では多くの参加者の方からご質問・ご意見をいただきました。日本語教員養成・研修に関する言説の歴史的変遷に関しては、養成と研修を分けて考察したほうが良いという意見が多かった。実際に日本語教員養成を担当している参加者の方からは、研修

は実践経験がある人が多いのでイメージが伝わりやすいが、養成は経験がない人が多いので苦慮しているという話が出た。また、日本語教員養成・研修の課題として挙げた個体能力主義に関しては、日本語教師は多くのことを求められており「個人の自己完結」では限界があるという点に多くの賛同を得た。個人がそれぞれ自分で問題を解決しようとするため、なかなか日本語教育の社会的地位が向上しないのではないかという議論も起きた。個人の枠を超えられないため大きな変革が起きにくい、組織的でないため社会的な動きにつながらないという意見が交わされた。また、個体能力主義の批判の根拠となる言説の提示が分かりにくいという指摘を多くいただいた。そして、「たらい」という自分の教育観や言語観等の価値観を内省する枠を他者とのやり取りで打ち破ろうという提案についてもさまざまな意見が寄せられた。以下に数点紹介する。

- ・「たらい」の枠組みを壊す可能性のある他者として、同じ実践をしている同志を挙げているが、異なる実践体験を持つグループの方がいいと思う。
- ・実践の当事者が話し合う場合、愚痴を言い合うだけの場になってしまうことが多い。「たらい」を打ち破るためにはファシリテーターの役割を担う人が必要である。
- ・実は「たらい」を持っていない＝自分の枠や教育理念を持っていない教師が多くいる。「たらい」の考え方は省察に必要なことだと思う。

このほかにも、日本語教師以外の参加者の方が、自分の実践の場における養成・研修について語るなど、新しい視点からの意見もあり、大変有意義な話し合いが持てた。

7. 今後の課題

今回の発表では、日本語教員養成・研修に関する言説の歴史的変遷から個体能力主義への批判、そして今後の養成・研修のあり方への提案を提示した。今後は日本語教員養成と研修を分けて扱うとともに、それぞれの言説をもう一度見直し、今後の日本語教員養成・研修に対するさらなる考察を重ねていきたい。

文献

- 石黒広昭（1998）「心理学を实践から遠ざけるもの-個体能力主義の興隆と破綻」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会、103-156.
- 岡崎敏夫・岡崎眸（1997）「第1章 日本語教育実習の理論的枠組」『日本語教育の実習—理論と実践』株式会社アルク、8-36
- 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号、49-60.
- 亀川順代（2007）「日本語教師の成長に関する意識調査—自己成長に関わる諸要因の基礎的研究—」『日本語教育』131号、23-31.

- 倉持保男（1983）「日本語教育の現状と今後の展望」『日本語教育』50号，47-54.
- 小柳かおる（1997）「米国における第二言語習得研究動向—日本語教育へ示唆するもの—」『日本語教育』97号，37-47.
- 椎名和男（1974）「国際交流基金主催研究会について」『日本語教育』31号，71-76.
- 縫部義憲（2010）「【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 日本語教師が基本的に備えるべき力量・専門性とは何か—」『日本語教育』144号，4-14.
- 水谷修（1974）「[特集]日本語教師論 理想的日本語教師像を求めて—日本語を教えるための知識と技能を中心として」『日本語教育』25号，9-18.
- 水谷修（1987）「日本語教育専門家養成の基本計画」『日本語教育』63号，33-41.
- 村野良子（1996）「高校留学生の自律的学習と学習ストラテジー—日本語学習の支援のために—」『日本語教育』91号，120-131.
- 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号，56-65.

報告

全体報告

2018年6月17日（日）に東京医科歯科大学にて言語文化教育研究会第5回研究集会が行われた。『省察的実践家 3.0』というテーマの下、69名の参加があった。

<参加者内訳>

会員 36名

非会員 16名

パネリスト・モデレーター（招待） 4名

ストーリーセッション発題者（招待） 5名

実行委員 8名

口頭発表

研究集会では、「1. 対話を重視した集い」、「2. 様々なカタチ」をキーコンセプトに実施しており、今回の研究集会でもこの2つを実現する様々な試みが行われた。

まず、従来の研究集会と同様に、口頭発表では20分の発表の後、質疑応答/ディスカッションのために20分という長めの時間を取った。また、複数の分科会に分かれ発表するのではなく、一つの口頭発表を全参加者が聞くことで、省察的実践家をテーマにした発表に対して、積極的に意見交換することができた。

口頭発表では以下の4件があった。

(1)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）



(2) 「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）



(3) 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）



(4) 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）



ポスター発表

また、以下の3件のポスター発表も行われた。

(1)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）

(2)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）

(3)南米日系社会の省察的実践家

松田真希子（金沢大学）

このうち、藤原恵美さんたちの「日本語教員養成・研修の歴史的変遷」を本報告集に集録している。

私の今を培ってきたストーリーセッション

今回は「私の今を培ってきたストーリーセッション」を行った。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話してもらい、参加者は興味のある発題者を囲んで話を聴いたりやり取りをしたりした。他者のストーリーを聞くことを通して、参加者自身の省察が深まっていくことを意図した企画であった。

セッション担当者は以下の通り。テキストはそれぞれの担当者が執筆した自己紹介文である。

(1) 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けたら嬉しいです。

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。

(2) 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。

(3) 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。多くの方は「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勞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。

(4) 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。

(5) 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”ひよんな“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。

ランチ交流会

今回の研究集会では、新たな試みとして「ランチ交流会」も行い、参加者はお弁当を囲みながら参加者同士が親睦を深めた。通常、学会や研究集会後、夜に行っている「懇親会」では、遠方の方やそれぞれの事情で参加が叶わない方も多かった。参加したださったみなさんがお昼を食べながらゆっくりたくさんの方とお話ができる時間を研究集会に組み込んだ。



加えて、本学会研究集会の恒例となった「お菓子の持ち寄り」企画も行った。参加者には任意でお菓子を持ってきてもらい、参加のみなさんの思い出のある様々な土地のお菓子をみんなで楽しむことができた。



パネルセッション 省察的实践家 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）

研究集会最後に行われたパネルセッションでは、歯学、スポーツコーチ育成、看護教育・人材育成の实践家をお招きし、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を目指した。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、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った。



参加者によるパネルセッションのまとめ

濱田典子(国際交流基金)

言語教師の資質・能力、専門性について考えるために、パネリストに、スポーツコーチを育成している関口遵氏（日本体育大学）、歯科医を育成している關奈央子氏（東京医科歯科大学）、看護教育や人材育成に関わっている保田江美氏（国際医療福祉大学）、モデレーターに日本語教育に長年携わっている舘岡洋子氏（早稲田大学）を迎え、話題提供とフロアとの議論、フロア全体での交流がなされた。

前半では、舘岡氏から、1) 省察的实践家とはどんな人か、2) 実践中に行われる即興的な省察（判断）ができる力はどのように身につくのかという話題提供がなされた。關氏は徹底したシミュレーションが重要だと答えた。医療の現場では、誰もが一定のアウトカムを出せるように、何かを決定する際に拠り所となる根拠（エビデンスやガイドライン）も比較的是っきりしており、それを基にした正確且つ対象者に合った決定ができるよう指導されるという。絶対に失敗が許されない医療の場では、誰もが一定のアウトカムを出せるようにしなければならないからである。医療に携わる保田氏も、まずは命にかかわることを第一に選択できるように指導するという。一方

で、看護師にとって重要な、患者にとっての幸せを考えて常に行動するということが現実場面で考える力を授業や研修の中だけで身につけさせることは難しく、本人が自分自身の目指す看護というものを考え続けながら実践していく必要があるという。選手生命にかかわる関口氏は、判断を行う際に、選手の幸せが何かを考えること重視するという。そして、判断を行う拠り所を決める作業を選手と行い、その拠り所について、事前に共通理解ができるようにするという。例えば、高校生の最後の大会で、誰をどの段階で出すのか、勝利を目指すのか、経験を目指すのかなどと行ったことを、選手とのつながりの中で決めていく方法がある。また、シミュレーションの方法など、個人が蓄積した様々なものを共有し、判断の根拠を相互に増やしていただくことが大事だということも話された。以上を踏まえ、舘岡氏は、対象者が自立した人になるために、対象者の選択に寄り添いながら、プロとしての情報提供ができるようになることが大事であるが、その一方で対象者の幸せだけを考えていると、自分自身の幸せを見失い、自滅することにもなる可能性があるまとめた。

後半は、グループでこれまでの議論について話した後、個人で①自分の「省察的実践家度」を%で表す、②その理由、③自身が考える「省察的実践家とは何か」を紙に書き、その紙を見せながら出会った人と話すという活動を行った。最後に、パネリスト自身が考える省察的実践家について語った。関口氏は、省察とは自分自身に肯定感をもたらし、自分自身を伸ばすためのものであり、それを実践する人とは、たどり着いたと思っても次があると思えるような人だとした。舘氏は、そこに何か求めている像や目標がある実践をしている限り、省察的実践家だと思うと言った。保田氏は、目的を持って実践し、それを大事にしていける人、目的に向かって考えていける人だと話した。

言語教育以外の方が語る省察的実践家だったが、異分野の方が語る内容だからこそ受け止められることがあったように思う。また、舘岡氏が常に言語教育と結びつけながら議論を進めてくれたおかげで、自分の現場に引きつけながら考えられた人が多かったのではないかと。管見の限りではあるが、日本語教員養成及び新人研修は、徒弟制度のような実習、振り返りがまだまだ多いように思う。確かに、「辛く苦しい実習、振り返り」を経ることは時に必要である。だが「より良い教育を目指す」ことを持続可能にしていくには、自分の目指す教育のあり方と自分の立ち位置を冷静に考えながら、「私には伸び代がある」と思えるような省察ができるようになる方法を探っていくことも重要だと感じた。

言語文化教育研究学会第5回研究集会 アンケート結果

参加者数 52名（会員36名、非会員16名） 招待者除く

アンケート回答者数 20名（回収率38.4%）

1. あなたは言語文化教育研究学会（ALCE）の会員ですか。

はい 13（65%）

いいえ 7（35%）

2. 本研究集会の開催をどうやって知りましたか。（複数回答可）

チラシ・ポスター 4

言語文化教育研究学会のウェブサイト 5

言語文化教育研究学会の Facebook 4

言語文化教育研究学会のメーリングリスト 5

言語文化教育研究学会の年次大会（3月）で 1

知人の紹介 11

その他（他学会のメーリングリストで） 1

【会員】13名

チラシ・ポスター 4

言語文化教育研究学会のウェブサイト 3

言語文化教育研究学会の Facebook 2

言語文化教育研究学会のメーリングリスト 5

言語文化教育研究学会の年次大会（3月）で 1

知人の紹介 6

その他（他学会のメーリングリストで。今はALCEの会員です） 1

【非会員】7名

チラシ・ポスター 0

言語文化教育研究学会のウェブサイト 2

言語文化教育研究学会の Facebook 2

言語文化教育研究学会のメーリングリスト 0

言語文化教育研究学会の年次大会（3月）で 0

知人の紹介 5

その他 0

3. 本研究集会はどうでしたか。

満足した	15
大体満足した	5
ふつう	0
やや満足できなかった	0
満足できなかった	0

4. 上記のように答えた理由をお聞かせください。

「満足した」

- セッションの運営工夫（ストーリーセッションやポスター、自由発表の形式）、リラックスして参加できる環境づくり（レイアウト、お茶・お菓子、お昼のグループわけなど）
- テーマ（省察的実践家）に沿った発表をいくつも聞くことで理解が深まった。研修のデザインがすぐれていると思う。久しぶりの参加だったが、ランチミーティングなどで人と出会う機会があり、つながりもできてよかった。
- 色々な方のお話が聞けてよかった。
- 交流する工夫が多くされていた
- どんな分野の人でも受け入れてくれる寛容さがあって、よかった
- 全体の規模が大きすぎず移動も少なかったし内容も充実していた
- 発表内容が充実しており、また会全体の形式が私にとって非常に新鮮で、そのおかげで、たくさんの方々とお話ができ、楽しく勉強できました。
- あたたかい雰囲気と海外在住で参加できないかと思っておりましたが、遠隔でも発表できるとのことでしたので。
- 口頭発表、ストーリーセッション、パネルセッションなど、内容が興味深いものが多かった。（ポスターは見られませんでした）
- ランチタイム交流会などの参加者同士が交流できる時間があり良かった。
- スタッフの方の運営がきめ細やかで素晴らしく、アトホームな感じで自由に意見交換ができた。全体の構成や内容、ランチ、茶話会など工夫がなされていた。省察という共通テーマで研究発表、ポスター発表、パネルなどがあり、学会として満足度があった。またスタッフの方々の心配りで、いろいろな人たちと意見交換ができ、交流ができた。人数もちょうど良くいろいろな方とお話できた。立地条件も抜群だった。
- 相手を批判するというスタンスではなく、考え方を共有するという雰囲気の学会であったと感じ、お互いに学んでいくことを目指した学会だと思った。様々なスタイルの発表があり、様々な視点から考えることができ、刺激を受けた。

- 今回の研究集会では、また会いたい！と思う人に出会うことができました。少数の人とじっくりとお話できる時間、空間づくりがなされていたからだと思います。

「大体満足した」

- ランチタイムなどに様々な工夫がなされていたため

5. 本研究集会の感想をご自由にお書きください。

- アットホームでいい学会だと思いました。入会を検討しています。日曜に開催してくれるにも大変ありがたいです。今後も日曜開催であれば、会員になります。
- はじめての参加でしたが、内容面でも環境面でも充実した研究集会でした。「省察的实践者」というテーマ設定がすごく良かったのではないかと思います。
- 以前よりも、仲間意識の方が薄まり、非会員にとっては参加しやすくなった。
- 食事の時看護の関係者の人と一緒になったが、悩むことは意外に同じで話が弾んだ。そして、知らない世界の話も聞いた。有意義な時間だった。
- まず、大学に入ったところから会場までの案内ポスターの掲示がわかりやすく良かったです。それに、お昼ごはんをグループにしたり、知らない人同士も話をできる仕掛けを作ってくださっていたり、飲み物の準備等、ものすごく細やかな配慮がされていて気持ちの良い時間と空間を過ごすことができました。スタッフの方の準備が大変だっただろうと思うとともに、とても感謝しています。
- 食事とおやつをご用意くださって、とても助かりました。いろいろなどころから運営なさる方々の工夫と配慮がうかがえて、とても居心地良い会でした。ありがとうございました。
- 排除しない、とても開かれた学会で、温かく感じました。また参加者の方も、他領域の方も多く、たくさんコメントを頂き、有難かったです。加えて海外にいても参加させてもらえる姿勢が心に残りました。これからこういったスタイルの学会が増えてくれると有難く存じます。
- ランチ会もすぐろくのおかげで、楽しく有意義なお話ことができました。
- 省察の研究について、具体的事例や課題がよく分かり有益だった。
- 上記にも書いたが、アットホームは雰囲気ですべてについて学べたのが良かった。
- 会場も素晴らしかったし、お菓子持ち込み企画を面白かった。
- 人がつながるための仕組みが丁寧に編まれた集会だったと感じました。

6. パネルセッションの感想をご自由にお書きください。(パネリストへのコメントでも構いません)

- 時刻予定があったので、聴くことができませんでした。
- パネルディスカッションについては、もっとパネラーのお話をじっくりうかがいたかった印象があります。
- 専門の違う方々のお話しをお聞きできたのがとても良かったです。今まで考えたことがなかったことを考えさせられたり、気づかされたりしました。その後、自分自身を振り返る時間や人と話す時間があって、パネルの内容を自分事にすることができたと思いました。
- 領域を超えた方々と出会い、話を伺えるのはとても貴重だと思いました。日本語教育にとどまらないところから再考することが大切だと思いました。
- 他分野の方の人材育成に関する話は、とても興味深かったです。新たな視点が得られました。違うテーマでも、他分野の方のパネルセッションを聞いてみたいです。
- 他分野の専門家の話が聞けて良かった。
- スポーツ・歯科・看護の様々な分野の方のお考えが聞けてとても面白かった。舘岡先生のまとめやコメントも素晴らしかった。
- 今までに参加したシンポジウムの中で最も有意義だった。それは一つのテーマを様々な分野のテーマについて様々な分野の研究者がテーマから外れずにご自身の視点で話をされたからだと思う。さらにモデレータのまとめる力が素晴らしかった。
- 全く分野の違う人の話を聞いて、私に得られるものはあるのだろうかと思っていましたが、分野が違うからこそ受け入れられる話もあるなと思いました。また、言語教育に引きつけて聞けるように、舘岡先生が問いを華麗に投げてくださいましたからだと思います。教育実習の名残なのか、大学院のときの指導の影響かは分かりませんが、私の中には「省察」って暗くて辛いもの、もしくは、ストイックにできる人だけが貫けるというイメージがありました。だから、省察的实践家に憧れはあるものの、心のどこかで「私には向いていないのでは？」と思うところがありました。でも、関口さんのお話を聞いて、「省察ってなんのためにするの？」という問いに、もっと明るい答えを見出すことができた気がします。もっともっと自分の伸びしろを信じて、伸ばしていきたいと思いません。今、教師研修にかかわる仕事をしているのですが、そこでの仕事で出会う人たちも、そんな風に思ってくれるような機会が提供できたらいいなと思いました。

7. 「私の今を培ってきたストーリーセッション」の感想をご自由にお書きください。(話題提供者へのコメントでも構いません)

- 聴いておらず。

- 面白い試みだと思います。開放的な空間だったのがより効果的だったかもしれません。会場によってはあの雰囲気は出しづらい可能性があります。
- 2つのセッション（山座さん、松井さん）に参加したが、どちらもほとんど一方的に話すだけだった。最後の5分だけでも意見交換があるとよかった。
- 事前にあらすじを読ませていただき、お話をお聞きしたい方にお話しがお聞き出来て良かったです。たまたまだとは思いますが、お聞きしたいことが聞けました。
- 今回、発表者で何うことができず、本当に残念でした。
- 最初は、セッションの趣旨がわかっておらず、何かを教えてもらうのかと思って参加してしまいましたが、趣旨が分かってからは、楽しめました。
- ストーリーセッションの1回の時間が長いと思った。他のセッションも聞きたかったが、一度始まると途中で抜け出しにくいので、もう少し短い方が良かったと感じた。
- 参加していない。
- 縛りがない自由なフォーマットで面白い企画だと思います。
- とても貴重な機会を作ってください、感謝しています。こんなしかけでも無い限り、絶対に話せない人たちだったと思います。松井さんのお話にしばれました。自分が今置かれている立場の人間関係に疲弊していましたが、松井さんが結びつけようとしている人たちに比べたら、なんとちっぽけなものなんだ！と思い直し、できることをしようと思い直すことができました。

研究集会担当委員

瀬尾匡輝 [委員長]

佐野香織 [副委員長]

大隅紀子，瀬尾悠希子，櫛佳世，古屋憲章，松田真希子，米本和弘，後藤賢次郎

言語文化教育研究学会 第5回研究集会
『省察の實踐家 3.0』報告集

平成30年9月30日 発行

編集 言語文化教育研究学会研修集会委員会
<http://alce.jp/>