

実践を語り合い学び合う場を作る —2023年度ワークショップの開催を通して—

キーワード

実践から学ぶ, 語り合う場, 語り合いを深める「語り方・きき方」, 多角的・複眼的視点

菅原雅枝・青木由香・高柳なな枝・村澤慶昭・工藤聖子

1. はじめに

子どもの日本語教育研究会は、外国につながる子どもたちに関わる実践と研究の相互交流を図り、その進展を目指すことを目的に発足した。研究・企画委員会プロジェクト A は実践の側面から研究会の目指すものを検討するグループで、本稿の執筆者は全員そのメンバーである。このグループでは「実践から学ぶ」をテーマに、「実践から学ぶ」とは何か、「実践から学ぶ」にはどうしたらいいのかを考えてきた。

前者については大前提として、「明日の授業のためのハウツー」を手に入れることだけを目的とせず、より広く子どもの日本語教育の社会的な意義や目指すべき方向性を考えていくことと捉える。それを実現するため、つまり後者の課題については「語り合う」ことが重要なのではないかとプロジェクトでは考えている。

これまでプロジェクトの活動として、いろいろな実践報告を読み、きき⁽¹⁾、自分たちがそれから何を、どう学んだのかを検討するという繰り返しの中で、同じものを読んだりきいたりしてもそれぞれのとらえ方が違うということに改めて気づかされた。これをプラスにとらえれば、実践報告について「語り合う」ことを通して、自分とは異なる「実践を見る視点」を手に入れることができ、実践を見る目がひろがることになる。多様な立場の人が集まる子どもの日本語教育研究会には、学びのチャンスがあふれているといえよう。一方で、立場の違いゆえにディスカッションがかみ合わなくなるということも経験した。自分とは異なる場・対象者への実践から学ぶことを初めからあきらめてしまっている人に対して「もったいない」と思っている点もメンバー間で共有されていた。どうしたら「実践から学ぶ」ことができるのか、話し合いを重ねる中で、実践を語る側(情報を提供する側)ときく側(学ぶ側)という構図ではなく、自身とは異なる場での実践についても「語り『合う』」「学び『合う』」ことが大切であること、そのためには参加者のきき方も重要であることがプロジェクト内で確認された。「語り合える場」を作るには何が必要なのかを整理し、提示していくことが「実践から学ぶにはどうすればいいのか」の答えに迫る道ではないか。本稿は、こうした思いから開催した「2023年度子どもの日本語教育研究会ワークショップ」を振り返り、現段

階でのプロジェクトAの考えをまとめたものである。

2. 2023年度高岡WSの概要～「会を開く」ということ

2023年度のワークショップは、プロジェクト内で話し合ってきた「語り合うために必要なこと」を明確にし、実際に「語り合う」場を作る、つまり、これまでの議論を実践することを目指して計画されたもので、「実践を伝える・聞く・語り合う 散在地域の実践例から in 北陸～一つの現場から私たちの現場へ～」と題し、2023年10月21日に開かれた。

2-1 開催までの経緯・準備

開催日、会場、発題者が決定したのは、6月中旬であった。まず会場として、プロジェクトAメンバーの一人の活動拠点である富山県高岡市が決定した。「散在地域・北陸だからこそつながっていききたい」という思いをうけ、実践報告も北陸で行われたものがよいのではないかと考えていたところ、子どもの日本語教育研究会第8回大会で発表された金沢大学附属小学校における実践をあらためて報告していただけることとなった。

計画の段階で、我々が目指す「語り合い」を実現するためにはグループディスカッションを進めるファシリテータが必要であることをメンバーで確認した。そして、初めてプロジェクト以外の参加者を募って開催する今回のワークショップでは、プロジェクトメンバーがその任に当たることが望ましいと考えた。また、発題者、ファシリテータがワークショップの趣旨を共有することが重要であると考え、打ち合わせを重ねた。その中で発題者のお一人から「実践報告をしてそれについての質問に答える会かと思っていたけれど、今回は私たちの実践をネタにしていろいろな現場での支援を考えていく会ですね」という発言があった。まさに、それが「一つの現場からわたしたちの現場へ」という副題そのものであると感じ、趣旨の共有ができた実感した。ファシリテータ間では「ディスカッションではどんな展開になってもよいが、『附属小だからできる実践。うちでは無理』にしない、そこで終わらせない」ことを確認して当日を迎えた。

2-2 当日の展開

本ワークショップは、2023年10月21日（土）に高岡市男女平等推進センター会議室において開催された。参加者は28名で、外国人児童生徒等との関わり方は多様でありまだ支援に関わっていない参加者もいた。また、北陸外からの参加者も少数ながらいた。当日の展開は以下のとおりである。

1. 趣旨説明
2. 実践報告「図画工作科と算数科の横断型学習のための日本語指導教材の作成
ー活動を通じた教科学習の促進を目指してー」

3. 第1回グループディスカッション：確認すべきことは何？
4. 第2回グループディスカッション：深めたいことは何？
5. 第3回グループディスカッション：得られたことは何？
6. まとめ

趣旨説明では、プロジェクトAの活動に関する説明（本稿「1. はじめに」）とともに、一つの実践についてじっくりと話し合うことで「異なる場での実践から、自分の実践に活かせる学びを得る」という今回の目的を伝えた。

ついで、金沢大学附属小学校の中川佑紀氏、阿部朱理氏、金沢子どもスタディサポートの深澤のぞみ氏による実践報告「図画工作科と算数科の横断型学習のための日本語指導教材の作成—活動を通じた教科学習の促進を目指して—」を聴いた²⁾。実践の概要は以下のとおりである。

- 実践の場：金沢大学附属小学校日本語適応教室「さくら」
- 対象児童：4年生男児（母語：ペルシア語） 算数に苦手意識
- 実践者の問題意識：個別指導の後、一斉指導の学習に移行
⇒ 初期日本語指導を教科の理解につなげることが困難
- 実践の目標：図画工作科の指導を起点とし、教科の語彙・表現との関連を意識的にもたせ、さらに教科の理解そのものを促進させる教材の開発を行う。
- 成果：① 図形の名前など、算数でも使われる語彙が多く、児童は自分で図形を描きながら言葉を覚えた。
② その活動を想起させながら、算数の学習を導入し、図工で学んだ知識を算数でも活用できた。

対象の児童は一人で、担当教員は二人、しかも、正規の教員と日本語の専門家がペアで指導しているという、大変手厚い支援が受けられる場である。また実践の内容も「図画工作と算数の統合」というものでワークショップ参加者の現場や指導内容とはかなり違っていたと推測される。

その後、5グループに分かれ、3回のディスカッションを行った。1回目は報告から学ぶ、深めるにあたって確認しておきたいことを出し合い、ディスカッション後に全体で発題者への質問の時間を設けた。やはり、実践の場である金沢大附属小の日本語指導の体制などに関する質問が多かった。2回目では報告から考えたことを中心にディスカッションを行い、全体で共有した。グループに集まった参加者の立場によってディスカッションの広がりも異なっており、実践を基に「自分のところなら何ができるか」という話になったグループもあれば、実践報告やその後の質疑から学校外とのつながりの重要性に着目して議論したグループもあった。共通していたのは「日本語と教科」「学校と地域」「教員と支援者」「子ど

もと学校」「日本人児童生徒と日本語指導が必要な児童生徒」など、何かと何かをつないでいくことが大切であるということであった。3回目のディスカッションではそれぞれがこのワークショップでの学びを振り返った。ここでも改めて、このワークショップのキーワードが「つなぐ」であったと全体で確認された。

3. 発題者の学びと参加者の学び

3-1 発題者の学び

先述の通り、本ワークショップにおける「実践報告」自体はディスカッションを深めていくための素材としての意味が大きい。この場で報告をし、話し合いに参加した発題者たちにはどのような学びがあったのだろうか。「報告の準備を通して」「当日の活動（参加者とのやり取り）を通して」に分けて整理する。

3-1-1 報告の準備を通して

今回の実践報告は、2023年3月に行われた「子どもの日本語教育研究会第8回大会」で報告されたものの再構成となっている。ワークショップに向け、発題者とプロジェクトAメンバーで「実践をきき、質疑をする」という模擬的な機会を設けた。プロジェクトのメンバーも地域の支援者、学校教員、研究者など立場が多様で、必ずしも「学校」という場に詳しいものばかりではないため、ここで示された疑問は発題者にとって「ここから説明する必要があるのか」という気づきになったと思われる。

この会でのやりとりを受けて、一度完成させ、発表したものを再構築するという過程は、発題者3氏が改めて実践や実践の場に向き合い、話し合う機会となっていた。発題者の一人阿部氏はワークショップ後の感想として「日々の実践をふりかえり、まとめることができ、さらに、中川先生や深澤先生と、目的や目標、子どもへの願いなど、一緒に「さくら」を作っていくうえで大切なことを改めて共有する機会ともなりました」と述べている。報告の資料を作成し、想定される質問に対する答えを検討するなかで、専門性・立場が異なる3名の発題者が「学校教育と日本語教育の共通点や相違点をすり合わせて、私たちなりの答えを見つけ出し、報告会に臨むことができた」という。

3-1-2 当日の活動（参加者とのやり取り）を通して

「大学附属小学校」を実践の場とする発題者はこれまで、実践報告をしても「附属の（＝特殊な恵まれた環境の）実践だから」という言葉で片付けられてしまい、同じ土俵で話をさせてもらえないという経験を持っていた。このため、本ワークショップでは、3回のグループディスカッションで「事実確認」「『自分ごと』としての語り合い」「振り返り」という段階を踏むとともに、ファシリテータを置き、「報告された現場での実践を、自分の現場に引き寄せて考える」ことを参加者にも常に意識してもらうよう運営した。発題者はこうした会の持ち方を評価すると同時に、「ここまでしないと共通の土俵は作れないのですね」と語っ

た。そして、「さくら教室」設立の経緯、授業のシステム、環境の特異性などについて、しっかりと説明し、事実確認のための質疑を行うことが、その次のステージとして行われる実践をめぐるディスカッションや質疑応答を有意義なものにするために重要であることに改めて気づいたという。

このプロセスを経て行われる全体協議の場では、参加者が自身の現場・立場に引き付けて質問したり意見を述べたりしたため、発題者の想定外のものもあったと思われる。しかし、そのような場に発題者として参加することで「自分たちの実践の根底にある理念を見つめなおすことが可能になった」「参加者の立場や環境に置き換えて、自分たちの実践を多角的に考える機会になった」という。そして「附属だからできるんでしょ」といわれ悲しい思いをしたという発題者は、本ワークショップ参加者の「恵まれた環境をうらやんでばかりではダメなのだと思います」という感想を読んで「このような（語り合える）場の持ち方は、発表側にもきく側にもプラスになると実感した」と述べている。

3-1-3 発題者となること

発題者となり報告の準備をすることは、自分自身の現場での経験を文字化し、意識することである。これは実践を俯瞰的に見ることであり、そうすることで自身の実践の特徴や本質を掴むことができ、次の実践へと有機的につなげることができると考えられる。これは自分自身との対話のプロセスである。そして、さらにそれを報告し、きき手と議論をすることは、他者との対話のプロセスである。本ワークショップの発題者は、他者との対話を通して様々な現場や現象を知ることができたと語る。発題者となり、会に参加したことによって「実践発表は、同じことを再現するためにきくのではなく、自分は何ができるか、自分の視点でとらえ直すことが大切だと改めて感じました」と、「きき手」の立場に立った時にはどうすべきかという気づきも得ていた。実践報告はただ情報を提供するだけの行為ではない。「正確に伝えるために工夫すること」「報告内容に基づいて語り合うこと」を通して、発題者には提供した情報以上に得るものがあるのではないだろうか。

ただし、このようにメリットが大きいとは言えど、発題者となり、実践報告をするのは、いろいろな意味で負担が大きいことであろう。報告してみようとする人たちを支えていくことも、「実践から学ぶ」をテーマとするプロジェクトAの役割の一つではないかと考える。

3-2 参加者の学び

一方、参加者はこのワークショップを通して何を得たのであろうか。直後アンケートと、3ヶ月後に行ったフォローアップ・アンケートの結果から見ていきたい。なお、二つのアンケートの内容は稿末に【資料】として掲載している。

3-2-1 直後アンケート

本ワークショップの参加者は28名であったが、このうち直後アンケートに回答してくれ

たのは 15 名で、所属・立場は、小学校や中学校の教師、地域支援ボランティア、大学生、大学教員などである。うち、「現在、日本語の指導・支援を必要とする児童生徒等に関わっているか」という問いに「はい」としたのは 12 名（8 割）であるが、その他の 3 名も詳しい所属やその他の設問の回答の内容から、教科学習の支援に関わっていたり日本語指導が必要な児童のいる学校の管理職であったりすることがわかる。支援の対象者は「小学生」6 名、「中学生」6 名、「高校生」5 名、「未就学児」1 名、支援の場は「学校外」7 名、「学校：授業時間内」5 名、「学校：授業時間外」1 名、「その他」1 名、そして、支援の内容（複数回答）は「教科学習」9 名、「日本語」7 名、「居場所作り」5 名、「その他」3 名と、いずれも多岐にわたっている。

回答者 15 名全員が、「実践報告・ディスカッションを通して何か新しい学びがありましたか」という問いに対して「あった」と回答しており、学びの中身として以下のようなコメントが寄せられた（自由記述）。

まず、支援に関する新たな情報や知識が得られたというコメントがある。以下、コメントは固有名詞等を除き原文のままである。

- (1) 様々な日本語支援の場所があることを知れたため。（学校関係者）
- (2) 自分とは立場の異なる、教育委員会の方や学校教員の方の話を聞くことができ、様々な実践例を知ることができたから。（地域支援者）

今回報告された実践は日本語と教科等の「横断型」であることが一つの大きな特徴であったが、これに関連して、

- (3) 図工と算数のようにつなぐ、連携することは相乗効果があるということを学びました。（地域支援者）

といったコメントがあった。この「つなぐ」ということについては、日本語や教科等に限らず、「人をつなぐ」という面からも、その必要性や重要性を指摘する声があった。

- (4) 先生方や地域の皆さんの熱意や孤独感を改めて感じました。（地域支援者）
- (5) 「繋ぐ、繋げる」ことの大切さを改めて実感し、自分の実践に生かしたいと思えます。（地域支援者）

また、様々な現場・立場の支援者が一つの実践を巡ってディスカッションしたことにより、(6) (7) のように、異なる視点の存在そのものへの気づきがあったこと、そして、(8) (9) のように、異なる他者との比較を通してそれまで見えなかった「価値」への気づきがあったこと、さらに、(10) のように、語り合いを通して参加者の思考が深化したことがわかる。

- (6) 教員からの自分とは違う見方を知ることができて。(学校関係者)
- (7) 立場の違いで見え方が違うことを、ディスカッションで言語化することで共通認識とすることができました。(地域支援者)
- (8) 集住地区と散在地区を比較することで、それぞれのメリット・デメリットに気がつけた。(学校関係者)
- (9) 【さくら】のように、しっかりとした形式ではないけれど、〇〇校がとっていた通級での朝、担任以外の担当の形式は⁽³⁾、子供にとって一日の見通しをもたせるだけでなく安心感のために、重要であった等関連付けて価値づけることができました。(学校関係者)
- (10) 教員以外の方と考えを交流し、学びということの本質に迫れたこと。(学校関係者)

これらのコメントから、参加者は、実践報告をただの情報として受け取るのではなく、ワークショップを通して多角的・複眼的視点を得、新たな「価値」を見出したと言えよう。しかも、(5)の地域支援者のコメントにあるように、実践報告の現場が自身の現場と全く異なるであろうにもかかわらず、「自分の現場と違うから」と拒絶するどころか、むしろ自身の現場へとつなげようという意欲につながっていることは、特筆に値する⁽⁴⁾。そして、

- (11) 場自身が横断的で多くの学びを得ました。(地域支援者)

というコメントにもあるように、ワークショップで見い出された新たな「価値」は、異なる現場・立場の者たちが集まり、多角的・複眼的視点から語り合う場があったからこそ生まれたものであると言えよう。この語り合いによって生まれる「価値」が、一つの現場を無数の異なる現場へとつなげる原動力、すなわち参加者の実践への意欲となっていると考える。

では、その意欲は、異なるそれぞれの現場での具体的なアクションへと実際につながっているのだろうか。次節のフォローアップ・アンケートの結果から見ていきたい。

3-2-2 フォローアップ・アンケート

本企画は、ワークショップ直後の満足感だけで終わらせず、ワークショップでの学びが参加者それぞれの現場へとつながっていくことを企図していることから、ワークショップの3ヶ月後(2024年2月)に、再び参加者に対しフォローアップ・アンケートを実施した(ただし、回答が得られたのは6名のみ)⁽⁵⁾。以下、寄せられたすべてのコメント(各設問の回答に関する自由記述)を、固有名詞等を除き原文のまま示す。

まず、参加者の現場・実践において、さくら教室のように教科と日本語、教科間をつなぐような変化が生じたかを5段階評価⁽⁶⁾で問うたところ、最もポジティブな評価である

「5」が3名、「4」が1名と、概ね肯定的な変化が生じているようである。残り2名の回答は「3」であり、まだうまくいってはいないが、変化を起こそうという意欲は維持していることがわかる。

教科と日本語、教科間を横断的につなぐ実践に関する自由記述では、さくら教室の実践を直接的に取り入れた(12)(13)のような報告があった。

- (12) 普段の生活の中で使う日本語をツール(折り紙)を使って(折る, 合わせる, 開く, 半分, 角, 三角, 四角など)実践的な活動を通じて算数教科につながった。
- (13) 教科用語を意識して, 体験的なこと, 自分の考えをアウトプットすることを大事にするようになりました。子供たちの日記はじめました。少しずつ。いろいろな人でサポートしている場合, 子供も先生も実態が一人一人違うので, みんなができるわけではないです。よい教材ほしいです。キメキメでなく, 先生方の工夫, 自由度も大事でした。

(13)のコメントから, 異なる現場の実践内容を自身の現場に活かすためのポイント(「自由度」など)を回答者がつかんでいるのがわかる。これは今回のさくら教室の実践を異なる現場につなげていくために必要なクリアすべき課題とも言え, 広く共有すべきコメントであろう。また, 次の(14)のように, 体制の問題(「人手が足りない」)も, 難しい点として指摘されている。

- (14) 本校では, 多くの教員が日本語指導について積極的に取り組もうとしているが, 人手が足りない。

次に, 参加者の現場において, 人と人がつながるような変化が生じたかを5段階評価で問うた。その結果, 2名が「5」, 3名が「4」と, 6名中5名に肯定的な変化が生じているようである。残り1名の回答は「3」であり, まだ変化は生じていないが, 人とつながろうという意欲は維持されている。

人と人のつながりに関する自由記述では, (15)(16)のような報告があり, ワークショップを経て, 連携を重視した変化が現場に起きていることがわかる。

- (15) 学校内でたくさんの関係者がいるため情報交換しています。児童に関わる人がたくさんいて, 声かけも多いと思います。
- (16) 日々みんなで記録を大事にして, 情報交換。おねがいしたり, 困ってることをきいて, 協力するしかないです。もっとヘルプ必要。

上の(15)(16)のコメントは、各参加者が所属する組織内における人と人のつながりに関するものであるが、アンケートでは、ワークショップでの参加者のつながりがその場限りではなく保たれているか、さらに拡大できているかを5段階評価で問うている。その結果、3名が「5」、同じく3名が「4」で、6名全員がワークショップ生まれたつながりを3ヶ月後も維持していること、うち半数はその後さらに発展させていることがわかった。

(17) LINE 交換は大事でした。グループで率直にはなせてよかったです。

(18) もともと知り合いだった参加者の先生と共に、参加者を募って勉強会を開いている。

ワークショップからの学びをその後どう生かしているのかという問いに対する回答も、人と人のつながりに関するものであった。

(19) ○○市や△△市の先生方と勉強会を開いたり、県外の先生から情報を得たりしている。

(20) 職場で外国人児童の相談、連絡など意見交流、情報交流が多くなっています。みんなで見てるかんに。まだ地域の協力は得れていません。

(20) には地域の協力に関する課題が述べられているが、このようなコメントがなされること自体が「一つの組織を超えて人とつながろう」という回答者の意識の表れであると言える。

3-2-3 ワークショップに参加すること

ここまで見てきたように、高岡でのワークショップにおいては、実践報告をめぐって参加者同士が語り合うことで、報告された情報以上の新たな「価値」が生まれ、参加者それぞれの実践に対する意欲へとつながったこと、さらに、それは参加者の各現場でのアクションにつながり、ワークショップ3ヶ月後においてもそれは維持または拡大・発展していることが確認できた。すなわち、一つの具体的な実践(現場)をその場限りで終わらせないためには、無数の異なる具体的な実践(現場)へとつながっていくような「価値」を多角的・複眼的視点による語り合いによって見出すこと、そのために、他者と語り合う場を作ることがいかに重要であるかがわかった。

今回のワークショップから、自らの現場・実践につながるような学びのためには語り合いが重要であることが確認されたわけだが、それでは今後、その語り合いの場をいかにつくり、広げていくことができるだろうか。それは、今後のプロジェクトAの課題である。

3-3 語り合うことで互いに得られたもの

語り合うことで、報告する側にもきいて議論に参加する側にも学びがあり、それは「真の実践知」になりうる、と発題者は語る。

今回のワークショップでの経験から、実践報告を読む・聴くだけでただ「消費」したり「自分の現場とは違うから」と拒絶したりするのではなく、むしろ立場や状況が異なる者同士で語り合うことによってこそ、異なる個々の現場をより良いものへと変えていくことができるということが見えてきた。しかし、立場や状況が異なる者同士での語り合いを成立させるためには、それ相応の工夫や留意が語る側・聴く／訊く側双方に求められるであろう。次節では、これまでプロジェクトAで検討してきた実践を語り合うための留意点について述べたい。

4. 実践を語り合う際の留意点

プロジェクトAは高岡のワークショップをはじめ、「実践を語り合う会」を何度か開催してきた。そして、それらの開催を通じて、「語り合う会」をより有意義な機会とするために必要な条件とは何かについても議論を重ねてきた。そこで、ここでは「語り合う会」で実践を発表・報告する発題者（側）に求められる要点と、その参加者に求められる要点を、語り合いを深める「語り方」、語り合いを深める「きき方」として整理してみたい。

4-1 語り合いを深める「語り方」

自身の実践をどう語ったらより良く伝わり情報の共有ができるのか、すなわち、同じ土俵で対話・議論し、語り合いを深めるために発題者が言語化して伝えるべき情報や内容とはどのようなものであるべきであろうか。これまでのプロジェクトAの活動を通して改めて確認できたこと、整理してきたことのうち、まず発題者が留意すべき点を、語り合いを深める「語り方」としてまとめてみたい。これらは、立場が異なる参加者が語り合いを深めるために必要となる条件とも言えるものである。

実践は、現場ごとに異なる環境で多様な子どもに対して行われていることが多い。その現場に関係していれば容易に想像がつくことであっても、他の現場の実践者やまったく関係がない人にとっては、想像しにくいことも多々ある。したがって、実践を語る上では、その現場の文脈をよく知らない外部の人でも容易に想像ができるように伝える工夫が必要である。では、その際、最低限何を「言語化」する必要があるのだろうか。もちろん、「語り合う会」のように深掘りができる機会であれば、参加者や他者がよくわかっていない点についても、時間的に十分に説明することや確認することが可能であろう。しかし、実践を発表・報告する際には、通常は紙幅の制限があったり、時間の制約があったりする。また、深く語ることが可能である場合にも、すぐに本題に入れるような情報の共有やコンセンサスが必要である。

これを実行するために必要なポイントは、これまでの活動から以下の5項目に集約でき

る。これら 5 つの項目が発題者によって事前情報としての的確に言語化されていないと、発表や報告の際に基本的な質問に多くの貴重な時間が費やされてしまい、いわば土俵に上がる前に発表が終わって、発題者、参加者双方が消化不良のままになってしまいかねない。また、現場が違ふとそれを表す用語自体に差異が生じることもあり、何をどう「言語化」するのかに加えて、「言語化」された表現が意図されたように伝わるのかにも注意や配慮が必要である。そのような点に留意しつつ、紙幅が限られた予稿集やポスター、発表原稿などにおいても、以下の項目について過不足なく情報提供がされることが望まれる。

①実践の背景・目指すところ

当該実践がどのような流れの中で行われているか。子どものどのような力の習得を目指しているのか。特に、対象となる子どもの日本語のどのような力を伸ばそうとしたか、それがどのような文脈で行われたのかが情報として必要である。実践の報告や発表は、本来は連続している実践の一部を切り取って行われることが多いため、イベント報告のようにならないように必要な情報を「言語化」しなければならない。

②実践の環境（生活・学習）

どこで、どのような生活環境・学習環境においてその実践が行われているかも、必要な情報である。今回のワークショップを通じて、「あの学校は特殊だからね」と発言した参加者がいた。他の地域からの参加者にはその意味するところがわからず、なぜ「特殊」であるのか、それによって実践の内容の意味合いが変わってくるのかどうか、参加者が自分事として考え議論ができるかどうかを判断するためにも、実践の環境についての説明や言及は必要である。

③子どもの情報

日々接していなければ、それぞれまったく違った背景、言語力等を持っている多様な子どもたちを想像することは難しい。また、勝手に類推して実践の成果を評価しようとするのは危険である。したがって、実践に関わる子どものルーツや言葉に関する情報、子どもの置かれている環境などが過不足なく伝えられているかということも、前提として確認しておくなければならない。

④実践者の情報

以前プロジェクト A の実践をきく会の折に、支援者が日本語教育の有資格者かどうかについての質問が出たことがある。それは日本語支援に直接関わることなのか、単に訊きたかっただけなのかは定かではないが、その質問を通じて、日本語教育の資格の有無が支援を行う上でどのような影響があるのかを考えるきっかけにもなった。実践を伝える上で必要であるなら、どのような人が実践を行っているか、関わっている人々についても情報として提示することが必要である。

⑤発題者が伝えたいこと・議論したいこと

この実践報告を通して、誰に、何を伝え、どのような議論をしたいのか。上記の項目 1～

4を踏まえた上で、今回の発表が何のために行われているのかを明確にする必要がある。それは、単に発表して終わりではなく、そこからの気づきや学びを深めるために、何らかの投げかけ、「発題」になっていることが望まれる。この部分がぶれなければ、1~4の項目についても、どのような情報を「言語化」しておくべきかが自ずと明らかになると思われる。

以上は、発表の際の自明の前提条件ないし必須条件のようにも思われるが、先に述べたように、紙幅や時間の制約の中で、何をどこまで、どの程度まで事前に「言語化」して伝えるかには相応の工夫と努力が必要であるというのが、プロジェクトAの活動を通じて再確認できた点である。

4-2 語り合いを深める「きき方」

発題者が自身の実践をどう語るかに続き、実践の報告をより深く有意義なものにするために参加者がどのような姿勢で臨んだらよいのかについて得られた知見を述べる。参加者が他者の実践をどうきくかに関しては、次の2段階に分けて述べたい。

- ①発題者からの実践報告を参加者がどのように聴いて受け止めていくか。
- ②発題者と参加者とが語り合うために、参加者がどのように質問して（訊いて）いけばいいか。

まず、どう聴くか、どのように実践を受け止めるかということについてである。前述の通り、報告される実践は、それを聴く参加者が対象とする子どもや現場とは違いうだろう。しかしそこで、「私の支援の現場は学校ではなく地域である」とか、「私が教えている子どもは小学生ではなく中学生だ」とか、「自分には関係ない」「自分の現場とは全く違う」というスタンスできくのではなく、語り手である発題者の実践を受け止めて、「違う立場・違う視点から実践を聴き、学ぶ」ということが大切になってくる。

また、報告される実践に特有の状況について、自分の現場との違いに注目するのではなく、どのような現場なのかを理解しようとする姿勢が大切である。例えば、「この学校は恵まれていて、環境が整っているから、このような実践ができるのだ」というようなことで終わってしまうのではなく、語られた実践を受け止め、実践から見えてくるポイントが何か、それを考えながら聴くことが大切である。そうすることで、どうすればそれを自分の現場に還元できるか、自分の現場・自分の立場で何ができるかを考えることにつながっていく。前述の通り、高岡で開催された今回のワークショップで報告された実践は「横断型」が特徴であったが、前段で述べたような聴き方ができたからこそ、「つなぐ」ということがキーワードとなり、教科と日本語をつなげるだけでなく、人や場所などどうつなげるか、私たち自身もどうつながっていくかというようなことに話が及んだり、「子どもが学んだ」とはどういうことか各々考えたりすることができるなど、深い語り合いの場となった。

次に、発題者と参加者とが語り合うために、参加者がどのように質問するかについてであ

る。今回のワークショップでは実践報告を聴いた後、数回にわけて、グループで話し合いを行い、質問する内容を吟味した。最初の段階では、事実確認の質問として何か訊きたいことがあるかグループで話し合った。グループ内で答えが出ることはグループ内で内容をおさえ、誰もわからないことについて発題者に質問した。その次の段階として、実践を行った発題者にさらに訊きたいことは何かグループで話し合った。この話し合いの内容は、参加者全員で議論を深めたいポイントは何かということにつながる。

また、質問をする際にも重要なポイントがあると考えている。それは、「なぜそのことについて、もっと詳しく訊きたいのか」を明らかにすることである。質問内容には、質問者の立場や背景、ビリーフが大きく影響している。そのため、質問の意図を含めて発言しなければ、そのあとの対話につなげることができない。逆に言うと、その人の立場や背景、ビリーフ、質問の意図が明確であれば参加者全員で深く、当該の内容について考えていくことが可能になる。このようにポイントをおさえて質問することが重要になってくるのである。

さらに、ノウハウ的な質問ではなく、発題者にもっと訊きたいこと、対話につながる質問をすることで、参加者全員で議論を深めたいポイントに話が及び、子どもの学びの本質に関わるような大きな問いに発展していく。

また、問いを考えていくことを通して、自分自身が「こういうことを考えていきたいのだ」という思考の言語化にもつながる。ただ実践の報告を聴くというだけではなく、対話につながる質問を意識すること、そしてポイントをおさえて質問することで、実践の理解が深まり、互いに語り合うことができ、各自が思考を深め、それぞれの次の実践へつなげることができると考えている。

5. おわりに

ショーン (2001:2007) の「行為の中の省察 (Reflection-in-Action)」が教師教育や日本語教育においても取り上げられて久しい。ここまで述べてきたプロジェクトAの活動は、まさにその「省察」を深める行為であると捉えることができる。コルトハーヘン(2010)は、「省察の理想的なプロセスを説明する ALACT モデル」を提唱したが、そのモデルの第2局面「行為の振り返り (Looking back on the action)」での有効な具体化のための質問として、以下を挙げている。

0. 文脈はどのようなものでしたか？
1. あなたは何をしたかったのですか？
2. あなたは何をしたのですか？
3. あなたは何を考えていたのですか？
4. あなたはどう感じたのですか？
5. 生徒たちは何をしたかったのですか？
6. 生徒たちは何をしたのですか？
7. 生徒たちは何を考えていたのですか？
8. 生徒たちはどう感じていたのですか？ (p. 136, 図 5.2)

さらにこれを二宮ら (2018) は、以下のように加筆修正している (p.82, 表 1)。

文脈はどのようなものだったか／教師が望んでいたものは何か／教師が何を行っていたのか／教師が何を考えていたのか／教師が感じていたことは何か／学習者が望んでいたことは何か／学習者が何を行っていたのか／学習者が何を考えていたのか／学習者が感じていたことは何か。

これらは、第3局面である「本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)」に進むための重要な問いとなるわけであるが、実践を語ることによって深められる過程においても、同様の問いの必要性が想定されうる。また、その問いの答えを「言語化」して明示することが発表や報告にも求められるだろう。

齋藤 (2022) は、「子どもの日本語教育の担い手である学校教員・日本語指導員・地域支援者」が必要な「対応力」として、コンピテンシー概念の議論から、「文脈に応じて内的資源を統合・機能させる」「省察性をもって社会構造を批判的に捉え対立を調整する」「社会の変化のために責任をもって行動する」という要素を抽出した。またそれらが、外国人児童生徒等教育を担当する教員・支援員の資質・能力のモデルである「豆の木モデル」⁽⁹⁾においてどう位置づけられるかを検討した。ここで示されている「資質・能力」もまた、実践を語ったり、それを聞いて語り合いを深めたりする上で必要な能力に通じるものであると思われる。発題者と参加者双方が、共に同じ姿勢で語り合うことができれば、その実践はより意味のあるものとして共有の財産となるだろう。またこれは、語り合う場や実践研究の発表の場だけではなく、日本語の支援や指導に携わるそれぞれが、実践を記述し、また読む際などにも必要な要点となると思われる。

プロジェクト A が進めてきた「語り合う会」という実践がそのきっかけや一助となることを期待し、今後も活動を進めていきたい。

【謝辞】

ワークショップにおいて実践をご報告くださった金沢大学附属小学校の中川佑紀先生、阿部朱理先生、金沢子どもスタディサポートの深澤のぞみ先生には打ち合わせから振り返りまで長期にわたってご協力をいただきました。ありがとうございます。また、会の運営にご協力いただいたアレッセ高岡の皆様、ワークショップにご参加くださったすべての皆様に感謝申し上げます。

【注】

- (1) きく」にはさまざまな漢字があてられる。プロジェクト内でも「漠然と『聞く』のではなく、実践を理解しようとして『聴く』ことが大切」「質問をするという『訊く』も重要だ」などの意見が出た。本稿ではこれらの「きく」の漢字表記を使い分けることでも我々の考えを伝えたい。なお、区別しない場合にはひらがなを用いる。

- (2) ワークショップ当日の資料は以下の URL で見ることができる。
<https://kodomo-no-nihongo.com/files/uploads/%E9%AB%98%E5%B2%A1%E3%83%AF%E3%83%BC%E3%82%AF%E3%82%B7%E3%83%A7%E3%83%83%E3%83%97%20HP%E7%94%A8.pdf>
- (3) おそらく、「〇〇校では毎朝、対象児童が在籍級ではなく別の教室で通級担当の先生と一日の予定等を確認している」ということではないかと推測される。
- (4) ただし、さくら教室の実践を特殊事例として「参考程度」とするコメントも1件見られた。違いを超えて学び合うワークショップづくりにはまだ大いに工夫の余地がある。これは今後の課題である。
- (5) フォローアップ・アンケートの全体の回答者数が少ないため、各選択肢の回答者数の多寡について議論することは難しい。また、フォローアップ・アンケートでは、回答者の所属・立場を問うていない。
- (6) 5段階評価は、5が最もポジティブで1が最もネガティブになるよう記述を加えた上で数字を選択してもらっている。以下の設問も同様である。詳細は稿末資料を参照されたい。
- (7) 資質・能力モデル「豆の木モデル」や関連するプログラムについては、「KNiT knot-net」のモデルプログラム (<https://mo-mo-pro.com/modelprogram>) を参照されたい。

【参考文献】

- (1) ドナルド・ショーン (著)・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』 ゆるみ出版
- (2) ドナルド・A・ショーン (著)・柳沢昌一・三輪健二 (監訳) (2007) 『省察的実践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房
- (3) F・コルトハーヘン (編著)・武田信子 (監訳)・今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子 (訳) (2010) 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』 学文社
- (4) 齋藤ひろみ (2022) 「日本語教育の現場で求められる対応力ー子どもを対象とする日本語教育・支援現場でー」 『日本語教育』 181号
- (5) 二宮衆一・小谷祐二郎・中山和幸・中西大・久保文人・西原有香莉 (2018) 「省察を促す授業研究のあり方についての実践的研究」 『和歌山大学教職大学院紀要：学校教育実践研究 No.3』

【資料】

● 直後アンケート

- [1] ご所属とお立場 (例：NPO 法人〇〇 日本語学習支援ボランティア／〇〇立〇〇 中学校日本語学級担当講師／〇〇市委員会 日本語指導員／フリー 等)

[2] 現在、日本語の指導・支援を必要とする児童生徒等に関わっていらっしゃいますか。

1= はい

2= いいえ

⇒「1 はい」と答えた方に伺います。どこで指導・支援をされていますか（複数回答可）。

1= 学校：授業時間内

2= 学校：授業時間外

3= 学校外

その他

⇒どのような指導・支援をなさっていますか（複数回答可）。

1= 教科学習

2= 日本語

3= 居場所作り

その他

⇒「1 教科学習」を選んだ方は、具体的な教科名をお教えてください。

⇒対象者（年齢）をお教えてください（複数回答可）。

1= 未就学児

2= 小学生

3= 中学生

4= 高校生

その他

[3] 本ワークショップについて、どこで知りましたか。

1= 子どもの日本語教育研究会ホームページ

2= 子どもメール

3= Facebook

4= X（旧 Twitter）

5= NPO 法人アレッセ高岡のお知らせ

6= 教育委員会からのお知らせ

7= お知り合いからのご紹介

その他

[4] 本ワークショップに参加された理由をお聞かせください。

[5] 本ワークショップは、ご期待に沿うものでしたか。

- 1= 強くそう思う
- 2= そう思う
- 3= あまりそう思わない
- 4= まったくそう思わない

⇒ 3, 4 を選ばれた方にお尋ねします。その理由をお教えてください。

[6] 「実践報告」「ディスカッション」を通して何か新しい学びがありましたか。

- 1= あった
- 2= なかった

⇒ 上記について、具体的にお書きください。

[7] ご感想、ご意見などがございましたら、ご自由にお書きください。

● フォローアップアンケート

[1] 教科間の学習や教科と日本語の学習を横断的につなげるという点において、ワークショップ参加後あなたの現場・実践において変化はありましたか。

- 5= 日々積極的につなげるようになりました
- 4= 時々つなげるようになりました
- 3= つなげようとしていますが、うまくつなげられていません
- 2= つなげようと思いますが、つなげようとする行動はとっていません
- 1= つなげるつもりはありません

⇒ よろしければ、質問 [1] について、うまくいった点や難しい点など教えてください。(自由回答)

[2] 人と人がつながるという点において、ワークショップ参加後あなたの現場・実践において変化はありましたか。

- 5= 日々積極的につなげるようになりました
- 4= 時々つなげるようになりました
- 3= つなげようとしていますが、うまくつなげられていません

2= つなげようと思いますが、つなげようとする行動はとっていません

1= つなげるつもりはありません

⇒ よろしければ、質問 [2] について、うまくいった点や難しい点など教えてください。(自由回答)

[3] ワークショップにおける参加者同士のつながりのその後について教えてください。

5= ワークショップでのつながりを維持し、さらにつながりを拡大させています

4= ワークショップでのつながりを維持しています

3= ワークショップでのつながりを直後は維持しようとしたのですが、最近できていません

2= ワークショップでのつながりを維持しようとする行動はとっていません

1= ワークショップでのつながりを維持するつもりはありません

⇒ よろしければ、質問 [3] について、うまくいった点や難しい点など教えてください。(自由回答)

[4] ワークショップからの学びのその後について、どんなことを学んで、どう生かしているのかなど、教えてください。(例:「これをやってみた」「こんなことをしている人/地域があるということを中心に話した」など)

[5] ご意見やご感想などありましたら、ご記入ください。

(菅原雅枝; 愛知教育大学/青木由香; アレッセ高岡/高柳なな枝; 地球っ子クラブ 2000
村澤慶昭; 武蔵野大学/工藤聖子; 東京学芸大学)