



調査報告

「目黒モデル」における教育実践の指導記録の分析報告

「教育活動の省察」における指導記録の活用事例

人見 美佳* 福留 奈美† 西島 阿弥子† 北田 蓉子† 山本 祐梨子†

■要旨

年少者日本語教育における指導記録は、学校関係者への実践報告としての役割を持つだけでなく、実践者が自らの実践を振り返るために活用するものと考えられる。「目黒モデル」ではさらに、指導記録を同時期に実践を行う実践者同士で共有することで、他者の実践への取組みを知るための参考資料として有効活用している。本報告は、実践者が「自身の教育活動を省察」する機会として自己と他者の指導記録が有効であること、そして、過去の記録も含めて「目黒モデル」の指導記録をまとまりのある実践の記録として通読し分析的に読み解くことの価値を、事例を通して報告するものである。

■キーワード

年少者日本語教育
教育実践
動態性
個別性
「目黒モデル」

© 2018. 移動する子どもフォーラム. <http://gsjal.jp/childforum/>

1. 問題の所在

現在、日本の学校では「日本語指導が必要な」外国籍の児童生徒の増加に加え、「日本語指導が必要な」日本国籍の児童生徒が増えるなど、年少者日本語教育の現状が多様化、拡大化している。このような現状に鑑み、文部科学省により2014年度から、義務教育における日本語指導は「特別の教育課程」に位置付けられるようになった。一方、教育現場では、出身国、生育歴、学習歴や言語など、多様な背景を持つ、これらの児童生徒にどのように日本語指導をすればよいのかは、依然、年少者日本語教育の大きな課題となっている。これらの児童生徒に対面する実践者は、日々、試行錯誤を繰り返しながら教育実践を展開しているのである。

* 目黒区教育委員会 (Eメール: sidou02@city.meguro.tokyo.jp)

† 早稲田大学大学院日本語教育研究科

「特別の教育課程」化が可能になった一方で、その教育内容については学校現場に任されている現状がある。未構築な部分が多い制度の中で翻弄される教育現場の様子を取り上げ、人見・河上（2015）は教育実践を行う上で、「教材」をどのように捉え直す必要があるのかを検討している。「教材」をめぐる議論を中心に、教材観・教育観・学習観の問い直しをも示唆する。「なぜならば、「教材」は学習者と実践者との関係性において、相対的に意味のあるものとして位置付けられたときに生起するものであるからと考えるからである」（p.11）。これは、「実践的教材論」（川上, 2011）に通底する。川上は「実践の中で、実践者と学習者の間において学習者にとって意味のある教材が生まれる瞬間に、学習者の主体的な学びが生まれるという教育観」（川上, 2011, p.126）を提案し、「実践的教材論」という議論を深める必要性を問う。それゆえ年少者日本語教育実践においては、「個別化」・「文脈化」・「統合化」（川上, 2011）が不可欠であると主張している。つまり、北村（2015）が指摘するように、「どの子どもにも通用する一番確かな指導方法・マニュアルなどは存在」しないのである。

一方、年少者を対象とした日本語指導を担当する実践者の養成・研修の必要性が指摘され、国や自治体による研修会も増えている。その中で、公益社団法人日本語教育学会は、文部科学省から委託を受け、「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」を実施している。その報告書（2018）では、「多文化教員」に必要な3つの資質・能力モデルが明示されている。それは、①教育実践力（教室等で子どもを対象に直接的に教育活動をする力）、②教師として成長する力（自身の教育活動を省察し、子どもの学習環境に働きかける力）、③社会的実践力（外国人児童生徒等教育について理念を形成して意思決定をし、社会的な教育コミュニティをデザインし能動的に働きかける力）という3つの資質・能力を持つ教員像である。

このモデルを読むと、日本語指導を担当する実践者は、教育実践を積み重ねていくことにより、これらの3つの力が相互作用的に育成され、その資質や能力が成長し続けるように見えるが、果たして、「教育実践力」「教師として成長する力」「社会的実践力」は、教育実践を行い続ければ身に付くものなのだろうか。筆者らは、むしろ、このモデルでの下位項目にもあるような、実践者が「自身の教育活動を省察」する機会を持つことがこれらの資質や能力を成長させるために不可欠だと考える。

本稿では、後述する「目黒モデル」で長く実践を行っている実践者（以下、ベテラン実践者）の提出した指導記録を分析対象とする。筆者らは「目黒モデル」における実践者であり、内1名は日本語コーディネーターとして実践内容を統括する立場にある。残りの4名は「目黒モデル」に新しく加入した実践者（以下、新人実践者）である。5名はいずれも、実践を行う上で自身の実践内容を振り返るだけでなく、他者の実践内容を知り、意見交換をしたり指導記録を共有したりして、互いに参考にし合うことが可能な関係にある。特に2017年秋に実践を開始した4名は、同時期に「目黒モデル」で実践を行う他者の指導記録を読むことで、他の実践者の実践に対する考え方に触れ、児童生徒に向き合う姿勢や指導記録の書き方等に多くの示唆を得た。そして、自らの指導記録の内容や書き方を繰り返し内省することで、自身の実践に対する考え方を更新し、

実践者としての成長を実感するに至った。すなわち、実践者が「自身の教育活動を省察」する機会として、自己と他者の指導記録を読み合うことが有効であると実体験した。また、実践を同時期に行う他者の指導記録だけでなく、過去に行われた実践の記録をさかのぼって、例えば一人の児童生徒の指導記録を初回から通読することによって、更なる示唆を得られるのではないかという期待を持つようになった。そして、一連の指導記録を通読することが、実践者の成長を支える具体的な教材となり得るのか、検討が必要だと考えた。

そこで本稿では、新人実践者が「自身の教育活動を省察」する方法の一つとして、他のベテラン実践者が書いた「指導記録」を分析的に読み解くことで、その結果、どのような示唆を得たのかについて報告する。具体的な研究目的は以下の3点である。

研究目的1 指導記録の四技能別活動割合について分析することによって、指導記録から読み取れる情報を明らかにする。

研究目的2 指導記録を分析的に通読することによって、どのような記述が新人実践者の実践観の更新に影響を与えたのかを明らかにする。

研究目的3 指導記録の分析（研究目的1, 2）から得られた知見とは何か、さらに、その活用の可能性について考える。

以上が本稿の研究に至った経緯である。以下、「目黒モデル」の概要、対象とした指導記録の説明、分析の視点と分析結果、結果の考察と今後の課題を提示する順で論を進める。最後に、蓄積される指導記録の活用の可能性についても述べる。

2. 「目黒モデル」の概要

早稲田大学大学院日本語教育研究科と目黒区教育委員会は、2008年より協定を締結し、同大学院の学生や修了生が日本語指導員として、目黒区立の小・中学校で日本語指導を行っている（以下、「目黒モデル」）。「目黒モデル」の特徴は、実践者が指導内容を自らデザインしている点と、大学院の授業¹とも連動しており、現役の院生で実践者である者にとっては「実習の場」としても機能している点にある（人見, 2017, p.127）。

「目黒モデル」では、すべての実践者が実践を行った後に、毎回指導記録を作成して教育委員会に提出し、教育委員会を通して学校へ報告しており、この10年間で多くの指導記録が蓄積されてきた。しかし指導記録は多くの場合、同時期に実践を行う者同士の共有²に留まり、新人実践者が過去の指導記録を閲覧・参照し、その知見を自己の実践に生かすことはなされてこなかった。「情報の再利用」を制限してきたとも言えるかもしれない。

1 早稲田大学大学院日本語教育研究科の科目である「日本語教育実践研究(3)」を指す。

2 協定の内容を踏まえ、学内の非公開メーリングリストで指導記録を送信し、その知見を共有している。



図1 「目黒モデル」の実践のサイクル

そのような中, 大学院の授業を履修し, 新たに「目黒モデル」に加入した新人実践者は, 授業の中で, 先輩や同期の実践者の指導記録を読むことを奨励されている。そのため, 筆者らは実践を行う中で, 実践者の教育実践観 (以下, 実践観) の更新に「他者の指導記録を読み, 自己を振り返ること」が影響を与えるのではないかと考えるようになった。そこで, 本研究が立ち上がり, 調査を行った。本稿では, 2017年9月から「目黒モデル」に加入した新人実践者が, ベテラン実践者の指導記録を分析した結果を報告する。

3. 分析方法

分析は, 筆者ら5名の内, 新人実践者である4名が行った。「目黒モデル」のベテラン実践者7名の指導記録 (2017年5月~翌年1月, 児童生徒13名分。合計241回分) を分析対象とし, 次の2点から分析した。なお, ベテラン実践者7名は, 「目黒モデル」での実践経験は半年から6年以上であり, 日本語教師歴は1年~6年10か月程度である。一方, 新人実践者4名は, 小・中学校における日本語指導は未経験であり, 本「目黒モデル」での実践が「実習の場」となっている。ベテラン実践者が担当した児童生徒13名は, 小学校低学年3名, 高学年4名, 中学生6名の構成である。

3. 1 四技能別活動割合

指導記録には学習目標の記述欄があり, 四技能 (聞く・話す・読む・書く) の向上を意識した活動についての記述が散見された。四技能を使った活動をどの程度, どのように組み合わせて取り入れるとよいのか, 新人実践者にはよくわからないところである。そこで, ベテラン実践者の活動実態を把握するため, 指導記録内 (図2) の②「概要と授業の流れ」および③「子どもの様子」に当たる項から, 各学習項目に四技能の活動がどの程度含まれるかを比較することとした。

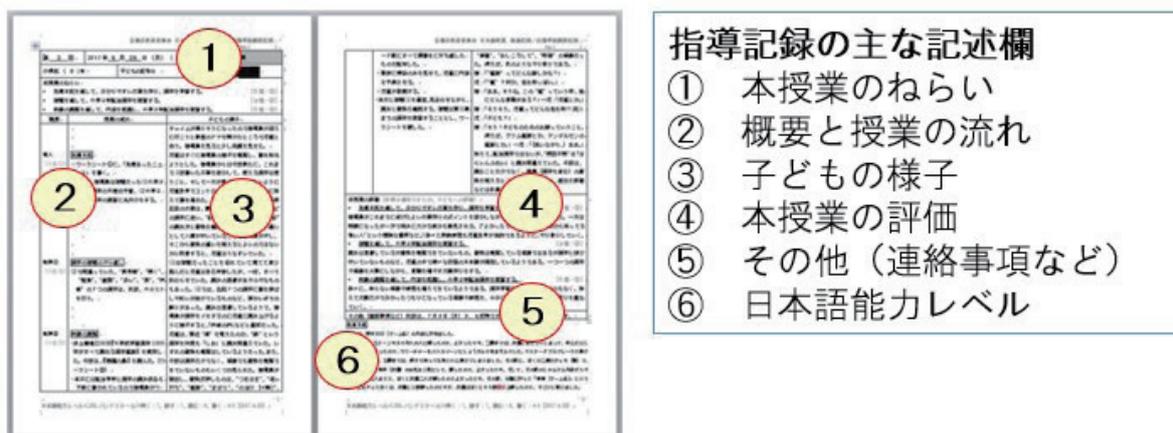


図2 指導記録の例

児童生徒の学年，日本語のレベル，興味・関心等がそれぞれ異なり，児童生徒の実情に合わせてベテラン実践者が個々に考えた活動内容は多岐に亘る。それらを同じ基準で比較する方法として，数量的に捉えるために得点化することを考えた。手順は以下の通りである。

手順1) 指導記録内の①～⑥(図2)を一覧できるように抜き出し，②「概要と授業の流れ」の各項目を学習項目としてリスト化した。

手順2) 次に，各学習項目，例えば「作文」，「ディベート」等のように項目立てされた具体的な内容を知るため，②「概要と授業の流れ(学習項目で何に取り組むかの概要)」と③「子どもの様子(子どもの反応や実践者とのやりとりが読み取れる)」の記述を精読した。そして，児童生徒が四技能の活動をどれだけ重点的に行っているかを，比重の高い順に四段階(3, 2, 1, 0点)で得点化した。例えば，会話が中心の活動で，児童生徒と実践者が同じくらいの会話量であると判断した場合には聞く・話すを同得点(3, 3)とし，読む・書く活動も補足的に組み込んでいれば各1～2点を配点するようにした。得点化するに当たり，児童生徒毎に新人実践者2名が配点のすり合わせを行った。その後，実際の活動とのずれをなくすため，ベテラン実践者による配点の補正を行った。

手順3) 学習項目毎に各技能につけた点数の合計を100に換算して四技能の平均得点を算出し，児童生徒毎に複数回の指導のすべての学習項目の平均得点をさらに平均して四技能別活動割合とした。

手順4) 四技能別の割合から，ベテラン実践者の実践における意図を読み取ろうと試みた。なお，「まとめ」として当日の振り返りや翌週までの宿題の確認，挨拶など，短時間のやりとりと考えられる項目については，得点化する対象から除外した。新人実践者による得点化は，記述された内容を頼りに，ある程度，主観的に判断し配点するため，できるだけ4人の配点基準にずれが生じないように話し合いを重ねながら進めた。

3. 2 指導記録に見る特徴的な記述と実践観の更新に関わる意識

四技能別活動割合を算出するために新人実践者は、分担した児童生徒の指導記録を繰り返し通読した。その際に、ベテラン実践者の実践内容や指導記録の記述方法から多くの示唆が得られ、自らの実践観が更新されていくのを実感した。その実体験を振り返り、自らの実践観の更新に影響を与えた「特徴的な記述」を個々に抜き出し、どのような記述内容（共通する要素）がどのような気づき（実践における意識）を与えたかを4名のディスカッションにより要約した。手順は以下の通りである。なお、本稿においては、教育実践観（以下、実践観）を、細川（2005）を参考にして「実践者が実践において何のために何をしようとするのか、何を重視し何をめざすのかという意識」と（p. 5）定義した。

手順1) 新人実践者4名が分担し、それぞれの児童生徒の指導記録を通読した上で、自らの実践観の更新に影響を与えた「特徴的な記述内容」を抜き出した。

手順2) 新人実践者4名でディスカッションし、各々に気づきを与えた1)に「共通する要素」として何があるかを要約した。

手順3) さらに、「共通する要素」から日々の実践を行う上で意識すべきだと思われる内容を「実践における意識」としてまとめた。

4. 分析結果

4. 1. 四技能別活動割合

児童生徒13名の指導回数、および四技能別活動割合を児童生徒毎の平均百分率で示す（表1）。

表1. 四技能別活動割合

				単位(%)			
	児童生徒	ベテラン 指導員	指導回数	聞く	話す	読む	書く
1	fb	F	18	30.0	43.8	13.4	12.8
2	cb	C	23	18.9	42.1	16.3	22.7
3	fa	F	14	36.9	39.1	8.1	15.9
4	da	D	17	31.4	37.7	11.2	19.7
5	ga	G	25	21.7	37.4	21.7	19.2
6	db	D	17	29.6	36.4	12.5	21.6
7	ab	A	23	30.9	35.0	13.2	20.9
8	eb	E	25	26.7	31.8	24.5	16.9
9	ea	E	30	27.2	31.7	24.5	16.6
10	ba	B	9	28.2	30.9	20.9	20.0
11	ca	C	24	25.6	29.9	19.7	24.8
12	bb	B	9	21.5	21.6	25.2	31.7
13	aa	A	9	36.6	16.3	24.3	22.8

各児童生徒の四技能の数値の合計は100%であり、各技能の数値を相対的に比較することができる。なお、四技能の中で「話す」活動の割合が高い児童生徒が多かったため、「話す」活動数値の降順に並べ、児童生徒はアルファベット小文字二文字の組合せで、ベテラン実践者は大文字で記号化して示した。

まず、四技能別にいずれの活動の比重が高いかを比較した。13名中11名で「話す」活動の割合が最も高かった。これは、フリートークや音読等、発話・発音練習を含めた「話す」活動の中だけでなく、「書く」活動が主である作文においても、書く前に、あるいは書いた後で児童生徒が実践者に話したり要約したりする活動が含まれていたためである。「話す」活動は、読解の課題においても内容を要約して話すなど、多くの学習項目で他の三技能の活動と組み合わせて取り入れられていた。この結果は、ベテラン実践者が、児童生徒のことばの力を伸ばす上で「話す」という産出の機会を重視しているからだと考えられる。1, 2名の児童生徒に実践者が1名で対応する個別の日本語指導においては、実践者の実践観次第では、児童生徒の発話の機会を最大限に増やすことも可能となる。

一方、bbは「書く」活動の割合が、aaは「聞く」活動の割合が最も高かった。bbについては、小学6年生ということで1～6年生までの配当漢字を網羅的に完全に習得することを日本語指導の目標に掲げ、漢字学習を「書く」活動を柱に展開した結果だと考えられた。具体的には、毎回の宿題で出来事作文を中心に日記を書くこと、指導時間内に漢字テストを行うこと、各学年の配当漢字を網羅的に学べる読み物教材を音読する場合にも、最後に要約文を書くなど、漢字を「書く」活動を集中的に、かつ継続して行っていた。「漢字の習得」という学習目標は、実践者Bと児童が合意の下に設定したもので、そのゴールに向かってベテラン実践者が毎回の授業計画を意図的に、児童の興味・関心や個別性を考えて立案した結果が反映されている。まさに、実践者の実践観の現れである。

次に「聞く」活動の割合が高かったaaについて詳しく見てみる。aaは来日して日が浅く、日本語がほとんど話せない初期指導の段階から日本語指導を開始した。その後、1か月間はジェスチャーや単語レベルでの発話に留まり、沈黙期を過ごした。この間にベテラン実践者は、さまざまな取組みをしている。例えば、具体物やジェスチャー等の補助、音と文字と意味とを繋ぐ支援を行い、さらに児童の認知的な発達段階の状況に合わせて、絵から発想して、児童自身の考えを話す等、「話す」活動を試みていった。そういった試行錯誤を経て、2か月目にaaは初めて文章レベルで話すようになる。例えば、動物図鑑を見ながら図鑑カードを作成する活動では、「これすごいな」「犬書いてみよう」「ここでいっかな」等の発言が見られた。当時の様子を、実践者Aは「急激に発話が増え、自らの意思を伝えようとする。(中略)在籍学級でも、手を挙げて算数の問題を回答する等、積極的に参加していると聞く。児童の知的能力と自尊心に合う挑戦的な課題を、今後、組み立てていく。」と指導記録に記述している。実践者Aが、四技能の活動を通し、児童のことばの力をどのように育もうとしたかという実践者の実践観が現れた例だといえる。

以上、ベテラン実践者7名は各々、児童生徒の個別性と指導目標をすり合わせながら実践の活

動を組み立てているものと考えられた。「目黒モデル」では、最初の半年間、大学院の授業の中で、意見交換をする機会があると同時に、年少者日本語教育の理論的な知識や考え方を学びながら実践に臨む。その中で、児童生徒が主体であること、児童生徒の自律的な学習支援を意識し、「個別化」・「文脈化」・「統合化」(川上, 2011)が反映された実践内容になるように、実践者は内省を繰り返し、授業計画の立案、実践、振り返り、改善を行なうことが習慣化されている。内省と他者からの影響を受けて、自らの実践観を構築し、また実践のスタイルを作り上げる過程で、四技能の活動をどのように組み合わせて展開するのか、そのあり方も作り上げられていくものと考えられる。

このように、指導記録を通して、四技能別活動の割合を見ることで、ことばの力を育むために、「聞く・話す・読む・書く」という4つの活動は個別に行われるものではなく、常に、ことばを受容し産出する活動が相互に組み合わされ、螺旋階段を昇るように行きつ戻りつしつつも、少しずつ技能向上につながっていく、そのような複合的なものであることを再確認できた。ただし、本分析は、四技能別の活動を割合という数値で数量的に捉えたものである。相対的に「話す」活動比率が高いということは確認できたが、その質については今後、更なる検討が必要である。

4. 2. 指導記録に見る特徴的な記述と実践観の更新に関わる意識

新人実践者4名がベテラン実践者の指導記録を通読し精読する中で、自らの実践観に影響を与えた特徴的な記述(a)を抜き出し、その内容に共通する要素(b)とそこから新人実践者が重要だと考えた実践における意識(c)を1)から4)に分類し、要約することができた。以下にまとめるとともに、特徴的な記述の代表的な例を表2に示す。

- 1) (a) 性格, 興味・関心, その日の体調や気分・心情など児童生徒の実態を捉えた記述 ⇒
(b) 児童生徒の実態を見つめる視線 ⇒ (c) 児童生徒の動態性を捉える意識
- 2) (a) 活動目標に対する児童生徒の到達度や取組みの様子からベテラン実践者自らが振り返り, 次へ生かそうとする記述 ⇒
(b) 実践者自らの内省 ⇒ (c) 反省をプラスに転換する意識
- 3) (a) 半年以上の長期間の目標を意識し, 繰り返し同じ学習項目に取り組みながらも, 毎回, 児童生徒に合わせたオリジナルの教材や指導方法を試行錯誤して考えている記述 ⇒
(b) 実践の連続性 ⇒ (c) 目標を見失わず継続する意識
- 4) (a) 成果物を校長や他教員に見てもらうように働きかけたり, 在籍学級での出来事や教科学習の苦手意識について担任や日本語指導の教員とやりとりしたりした記述 ⇒
(b) 児童生徒の周囲の人との関わり ⇒ (c) 開かれた実践に対する意識

新人実践者4名は、「目黒モデル」の実践を行うようになり、同時期に共有される他者の指導記録を読むことや、大学院での授業を通して内省を繰り返すことで、実践観の更新が頻繁に行われることとなった。他者の指摘や他者の指導記録からの示唆によって新しい視点を得て、自らの実践に対する姿勢や立ち位置を変える必要性に気づく経験をした。その気づきの回数や得られた視

点の複層性は、一人で実践をただ繰り返すだけでは到底得られない質と量であったと考える。この体験は、「目黒モデル」に加入した実践者の多くが共通して持つものだと考えられる。例えば、金丸（2014）は「支援の姿勢の変容」や「児童生徒の本質的な問題と向き合う視点の獲得」について報告している。

表 2. 指導記録に見る特徴的な記述例と実践観の更新に関わる要素と意識

(a) 特徴的な記述例：原文抜き出し、括弧は筆者による要約・補足	(b) 要素	(c) 意識
<ul style="list-style-type: none"> 今日は夏休み明け最初の指導ということもあり、最初は少しだらけた態度が見られた。児童はスポーツが好きな活発な児童で、負けず嫌いな一面もある。カード作りに対して、最初やる気が見られなかったが、その代わり他のアイデアを出してみるよう働きかけたのは、児童の強気で頑張り屋さんの性格を考慮しての対応である。(ca, C) 本時は、児童の話したい気持ちを尊重し、児童が伝えたいことを指導員と話しながら、整理していく活動となった。時間の許す限り、児童の話したい、伝えたいという気持ちを尊重し、その思いを形にする支援をしていく。(ab, A) [生徒からの要望で]試験対策が不安な科目、面接練習、高校入試のための小論文等の対応を個別に行う (ga, G, da, db, D) 	児童生徒の実態を見つめる視線	児童生徒の動態性を捉える意識
<ul style="list-style-type: none"> 文章読解の活動ではマンガも文章も、内容を知りたいという気持ちは感じたが、自分で“読む”ということができなかった。(中略)最後のクイズの文は自分で読もうとする様子が見られたので、今後も無理強いするのではなく活動の流れで自然に“読みたい”という気持ちにしていくことの必要性を感じた。(ca, C) 自信がある日本語に関しては何度も発話があるため、もっと自信がもてる発話を増やすのと同時に、相手の日本語が理解できなかった際に、「分からなかった」と言えるようにしたい。(fb, F) 本時の「これなあに？」の活動では、児童の表現できる単語や表現が限られているという語彙量の課題から、なかなか自身の予想を発言することができなかった。児童の考えを少しでも伝えられるよう、様々な単語や表現に触れ、理解する活動を継続していく。(aa, A) 	実践者自らの内省	反省をプラスに転換する意識
<ul style="list-style-type: none"> [地図作りについて]得意なだけあり、イラストも丁寧かつ素早く上手に描け、地図が少しずつでき上がっていくのを楽しんでいるようにも見受けられた。他の活動と一緒に、地図作りは引き続き行っていきたい。(cb, C) [そのときの状況や気持ちを書く「感情日記」について]今後も、自身の感情と向き合い、それを言語化し、指導員とやり取りすることで、より幅広い単語や表現を身に付け、「書くこと」に向かう力を付けることを目指す。(ab, A) 	実践の連続性	目標を見失わず継続する意識
<ul style="list-style-type: none"> [書いた手紙を校長先生に渡す、理科の質問を教科の先生にする等の行動を生徒自らが起こすように促し、指導員は事前にそのことを先生方に伝えて周囲が見守る体制を整える。(ga, G)] この児童の場合、漢字の宿題に独力のみで取り組むと終わらず、ただ書くだけの作業になってしまうので、学級担任と合意を取った上で、漢字の先行学習などを行っている。(ba, B) コーディネーターが見学者を迎えに行く時間を使って、da, db, 指導員の3人で「作戦会議をしよう！勝つために！」と声をかけると、dbが少しだけやる気になったのが見えた。(da,db,D) 	わり 児童生徒の周囲の人との関	開かれた実践に対する意識

5. まとめと今後の課題

新人実践者である筆者4名は、本研究のためにまとまりのある指導記録を分析的に通読する経験をした。まずは、分析を通して先達のベテラン実践者の指導記録から得られた示唆を、具体的に以下の3点にまとめる。

- 1) 四技能の内、特定の技能を伸ばしたいと考える場合でも、「話す」活動を「聞く」「読む」「書く」活動に積極的に組み合わせて考える方法がある。しかし、目標設定によっては、「話す」以外の特定の活動に重点的に取り組むことも可能である。
- 2) 児童生徒の「個別性」「動態性」に目を向け、興味・関心や認知的な発達段階に即した授業を組み立て、目標に向かって児童生徒と共に歩み続ける必要がある。実践者は注意深く児童生徒を観察し、その日の児童生徒の体調や気分を鑑み、柔軟に対応する「児童生徒に寄り添い伴走する実践者」であり続けることが重要だと考える。
- 3) ことばの力を育むためには、閉ざされた一対一の指導ではなく、日本語の授業や教室から飛び出して、児童生徒を取り巻く学習環境を広げていくことが重要である。

分析的に指導記録を読み、そして上述のようにまとめることで、そこから得られた示唆を明示的に意識化することができた。つまり、ベテラン実践者の指導記録を読むことは、後進の新人実践者の実践観の更新を促す一つの要因として働いていた。この体験から、一人の児童生徒の初回からの指導記録を分析的に通読したり、複数のベテラン実践者の指導記録を読み比べたりすることは、新人実践者の養成方法の一つとして、また実践者が継続的に成長を重ねていくための有効な「教材」あるいは「参考資料」となり得るものと考えに至った。ここで大切なことは、指導記録を単に通読するだけでなく、その背景にある、ベテラン実践者の「実践観」を探る目を持ちながら分析的に読み解くことである。「目黒モデル」における指導記録は、実践内容の記録・報告であるだけでなく、実践者の内省の記録でもある。実践を行い、指導記録を書いた時点での共有だけでなく、「今、ここ」を超えた未来のどこかで実践を行う実践者の成長を支える教材となり得るものと考えられる。

以上、新人実践者4名は、指導記録分析から多くの示唆を得た。一方で、本研究の限界と今後の課題も残った。一つには、指導記録という枠付き用紙には、記述したベテラン実践者の意図した事柄、すなわち実践観がすべて反映されているとは限らず、また、そこから読み取った事柄は読み手としての一方的な解釈に留まっている可能性がある。今後、実際に記述を行ったベテラン実践者に対して、インタビュー調査等を通じて、確かめていく必要がある。

また、本研究のきっかけである筆者らの実体験として「他者の指導記録を読むことは自らの実践に直接的に役立つ」と感じたことがある。しかし現段階では、「目黒モデル」の指導記録は、限られた現役実践者の間で共有・活用されるに留まっている。今後、何らかの形で過去の指導記録も含めて有効活用されるように、本研究成果が生かされることを望む。例えば、過去の指導記録をデータベース化して閲覧できるように整えることが考えられる。しかし、いくつかの課題を

解決しなくてはならない。一つには個人情報保護の観点から、指導記録は記述段階から個人を特定できないように様々な配慮をしているとはいえ、一般公開可能なデータにするには再度の十分な確認と一部情報の修正・加工が必要となるものと考えられる。データベース化や維持するための諸経費の問題もある。さらに、その情報が誰のために、どのような目的で、どのように実際、有効に活用できるのか、仕組み作りの検討も十分になされる必要がある。まずは、半年毎に新しく加入する「目黒モデル」の新人実践者をはじめ、同モデルの実践者が過去の指導記録を自由に閲覧可能にする仕組み作りができるとよいと考える。本報告に続いて指導記録の活用事例を増やし、その有効活用について議論する場を増やしていくことは一つの方法であろう。そうした議論の先に、「目黒モデル」における指導記録の利活用のモデルが確立され、さらにその先には「目黒モデル」を超えた、年少者日本語教育に関わる全ての実践者にとって有効な指導記録の活用方法が見えてくることを期待する。

最後に、本研究は、「日本語教育の実践者の教育実践観の更新に関わる要因を明らかにすること」を最終目標とする。その第一段階として、「目黒モデル」の指導記録を読むことを通して実際に筆者らが受けた影響を明らかにしようとした。第二段階としては、ベテラン実践者へのインタビュー調査を通して、ベテラン実践者が何から、どのように影響を受けて自らの教育実践観を更新しているのかを明らかにする予定である。

文献

- 金丸巧 (2014). 外国につながる子どもの適応を捉える支援者の「見方」が生まれた過程『早稲田日本語教育学』17, 87-105.
- 川上郁雄 (2009). 年少者日本語教育における「支援」と「連携」を考える視点とは何か—JSLバンドスケールを用いた実践研究をもとに—『早稲田日本語研究』18, 1-11. <http://hdl.handle.net/2065/31358> (2018.4.30 取得).
- 川上郁雄 (2011). 『「移動する子どもたち」のことばの教育学』くろしお出版.
- 川上郁雄, 中川智子, 河上加苗 (2009). 教育委員会と大学の協働的实践ネットワークの構築—年少者「日本語教育コーディネーター」の役割を視点到『早稲田日本語教育学』4, 1-14.
- 北村弘明編 (2015). 『事例参考型子どもの日本語教育指導ハンドブック』双文社出版.
- 日本語教育学会 (2018). 『平成 29 年度文部科学省委託「外国人児童生徒等教育を担う教員の養成・研修モデルプログラム開発事業」報告書』日本語教育学会.
- 人見美佳 (2016). 子どもにとっての「ことばの教育」とは何かを問う演出家—年少者日本語教育コーディネーターの専門性の内実—to迫る—『早稲田日本語教育学』20, 163-167.
- 人見美佳 (2017). 目黒モデルの実践. 川上郁雄 (編)『公共日本語教育学』(pp.123-128) くろしお出版.
- 人見美佳・河上加苗 (2015). 初等中等教育レベルの「教材」を捉え直す—「ユニット教材」の提案. 『ジャーナル「移動する子どもたち」—ことばの教育を創発する』6, 1-26. <http://>

gsjal.jp/childforum/journal_06.html (2018.4.13. 取得).

細川英雄 (2005). 実践研究とは何か—「私はどのような教室をめざすのか」という問い—『日本語教育』126, 4-13.

文部科学省(2014). 『学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)』http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm (2014.1.21 取得).