

## 実践研究フォーラムの仕掛け

—実践研究を実現するシステムの構築をめざして—

A Set of Jissen-kenkyu Forum:Aiming to Construct the System to Realize Action-research

古屋憲章（早稲田大学）

FURUYA Noriaki (Waseda University)

### 要 旨

本セッションの目的は、実践研究フォーラム（以下、フォーラム）に設定されていた仕掛けを参考に、実践研究を実現するシステムに関し、議論することである。本セッションでは、まずフォーラムと筆者の関わりを説明した。次に発題者として参加した第5回フォーラム（2008年）において、筆者がフォーラムの仕掛けをどのように経験したかを紹介した。そして、フォーラムの仕掛けを踏まえ、実践研究の共有と日本語教育実践共同体の構築に関し、参加者と議論した。

The purpose of this session is to discuss the system for realizing action-research, a set of Jissen-kenkyu Forum (Forum) for reference. The system for realizing action-research is a sharing action-research and a constructing of communities for Japanese language education. In this session, first of all I explained about how I start, what I did forum. Then I presented how I was experienced a set of Forum at the 5th Forum (2008). And based on a set of the Forum, I discussed with participants a sharing action-research and a constructing of communities for Japanese language education.

**【キーワード】** 実践研究，やりとり，実践を共有する場のデザイン，システム構築，協働の二重の環

### 1. 本対話型セッションの目的と概要

本対話型セッション（以下、セッション）の目的は、実践研究フォーラム（以下、フォーラム）に設定されていた仕掛け（後述）を参考に、実践研究を実現するシステム、具体的には、実践研究の共有と日本語教育実践共同体の構築に関し、議論することである。

私は、第2回を除く全てのフォーラムに、参加者、発題者、実行委員と様々な立場で携わってきた。本セッションでは、まず、フォーラムと私の関わりを説明した上で、発題者として参加した第5回フォーラムにおいて、私がフォーラムの仕掛けをどのように経験したかを紹介した。次に、発題者としての自身の経験、および経験にもとづく省察をもとに、フォーラムの意義を考察した。そして、考察をもとに、実践研究を実現するシステムに関し、参加者と議論した。

本セッションにおいて、実践研究とは「実践の参加者たちが協働で批判的省察を行い、その実践を社会的によりよいものにしていくための実践＝研究」（三代ほか，2014，p. 80）を意味する。いかなる教育実践も、常に何らかの社会的状況（教育政策，教育制度等）の中で行われている。また、何らかの枠組み（カリキュラム，シラバス，教授法，教材・教具，評価方法等）により形づけられている。そのため、ある教育実践をよりよい営みにし

ていくためには、当該の教育実践のみならず、教育実践を取り巻く社会的状況や枠組みに関しても、批判的省察を行う必要がある。

批判的省察とは、自らが行った教育実践を取り巻く社会的状況や枠組みを批判的に検討することをとおし、自らの言語観、言語学習観、言語教育観を問い直すことである。このような批判的省察は、教育実践に関わる人々との協働により行われる必要がある。なぜなら、批判的省察の対象となる教育実践、および教育実践を取り巻く社会的状況や枠組みは、教育実践者が一人で構成しているわけではなく、教育実践に関わる人々により、構成されているからである。そのため、省察にあたっては、教育実践に携わる複数の当事者による批判的省察が不可欠となる。

実践＝研究とは、上述したような協働による批判的省察に基づき教育実践を更新するサイクルそのものを「省察的研究 (reflective research)」(ショーン, 1983/2007, p. 326)として捉えるという考え方である。

## 2. 実践研究フォーラムとはどのような集まりか

本セッションでは、議論の材料となるフォーラムとはどのような集まりかを参加者に理解してもらうため、フォーラム立ち上げの経緯、およびフォーラムのコンセプトを実現するための仕掛けに関し、次のとおり説明した。

### 2-1. 実践研究フォーラム立ち上げの経緯

フォーラムの立ち上げ以前、日本語教育学会研究集会中央委員会（現関東地区委員会）の主催により、次の二つの実践研究に関するイベントが行われていた。

- ・実践研究発表会：私の工夫・私の失敗（1998年開始）
- ・教師研修 日本語教育研究コース 実践研究コース（1999年設置）

上記の二つのイベントがフォーラムの前身にあたる。フォーラムの初代委員長である細川（2012）によれば、フォーラムは、「東京地区の教師研修のあり方を抜本的に考えなければならぬ」という状況のもと、「理論と実践の統合という視点」に基づき、2004年に立ち上げられた（p. 97）。

### 2-2. 実践研究フォーラムの様相

フォーラムは、通常の学会における研究発表会とは、質的に異なる集まりである。研究発表会では、基本的に発表者が自身の研究に関し、発表することが重視されている。そのため、質疑応答の時間が設けられていたとしても、発表者から参加者への一方向的な伝達になりがちである。これに対し、フォーラムにおいては、発題者と参加者がやりとりをとおし、実践を共有することが重視されている。そのため、フォーラムでは、下記の表1に示すように、何度かの変更を経てはいるものの、一貫して一方向的な伝達にならないような発題形態が採られてきた。また、第10回フォーラムまでは、発題者全員に発題、およびセッションの内容を原稿化し、WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』に投稿する権利があった。これは、フォーラム終了後も、発題者と読者（実践者）の間で実践を共有するためのやりとりが継続されることが意図されていたと推測される。

**表1 実践研究フォーラムの発題形態の変遷**

開催年	開催回	発題形態
2004～2007	第1回～第4回	・ラウンドテーブル ・ポスターセッション ・全体会
2008～2011	第5回～第8回	・発題型ラウンドテーブル（評価，教材→授業デザイン，地域→連携） ・学習活動体験型ラウンドテーブル ・研究手法体験型ラウンドテーブル ・ポスターセッション ・パネルセッション
2012～2013	第9回～第10回	・対話型セッション ・体験型セッション ・ポスターセッション ・パネルセッション
2014	第11回	・対話型セッション ・体験型セッション ・ポスターセッション ※ポスターセッション発題者のWEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』への投稿権廃止。 ・パネルセッション ・みんなの実践広場
2015～2016	第12回～第13回	・対話型セッション ・体験型セッション ・パネルセッション ・みんなの実践広場

### 2-3. 実践研究フォーラムのコンセプトを実現するための仕掛け

細川（2012）によれば，フォーラムの基本的なコンセプトは，「現場の声が反映されるようなそれぞれの実践の中身を見せあう集まり」（pp. 99-101）である。このコンセプトを具現化するため，次のような仕掛けが設定された。

- ・だれでも参加できるような形態を取る。
- ・できるだけ応募者を選別しない。
- ・やりとりに時間をかける。
- ・実践を共有する場を育てる。
- ・インターネットの活用。（細川，2012，pp. 99-101）

上記の仕掛けのうち，「やりとりに時間をかける」は，最も重要な仕掛けである。なぜなら，「それぞれの実践の中身を見せあう」，つまり実践が行われた文脈を共有しない実践者どう

しがお互いの実践を共有するためには、「やりとりに時間をかける」ことが必要不可欠だからである。「やりとりに時間をかける」の「やりとり」には、フォーラム前後に行われる発題者と実践研究フォーラム実行委員（以下、委員）間のやりとりとフォーラム中に行われる発題者と参加者間のやりとりがある。対話型セッション、または体験型セッションの場合、各時期に次のようなやりとりが行われる。

・フォーラム前

発題者は、主に次の二つの点に関し、委員とやりとりを行う。1) どのように記述すれば、自身の実践が文脈を共有していない実践者（参加者）に理解してもらえるか。2) (記述にもとづき) 参加者にどのような問いを投げかけるか。発題者は、委員とのやりとりをとおり、自身の実践に関する記述を精緻化するとともに、自身の実践を題材に議論する場をデザインする。

・フォーラム中

発題者は、自身の実践を提示したうえで、自らが設定した問いにもとづき、参加者とやりとりを行う。参加者は、発題者が提示した実践を理解したうえで、発題者により設定された問いにもとづき、発題者、および他の参加者とやりとりを行う。

・フォーラム後

発題者は、WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』に投稿する原稿を媒介に委員とやりとりを行う。委員は、原稿に対し、実践、および実践に基づく議論を読者（実践者）と共有できるような原稿にすることを念頭にコメントする。発題者は、コメントをもとに原稿を修正する。

上述したやりとりのプロセスは、発題者に次のような機会を提供する。①自らの実践を協働で批判的に省察する機会。②実践を共有する場をデザインし、運営する機会。「やりとりに時間をかける」、つまり、継続的なやりとりにより、発題者に①②の機会を同時に提供しているという点がフォーラムの重要な特徴の一つである。

### 3. 実践研究フォーラムと私

#### 3-1. 実践研究フォーラムと私の関わり

本セッションでは、私がフォーラムを題材にどのような立場で実践研究を論じるかを参加者に理解してもらうため、フォーラムと私の関わり、および私のフォーラム体験を次のとおり説明した。

2004年、私は昭和女子大学で行われた第1回フォーラムに参加した。内容に関しては、記憶が定かではない。しかし、そのとき「ああ、何か新しいことが始まったんだな」と熱気のようなものを感じたことはよく覚えている。その後、私は第2回フォーラム(2005年)を除く各回に、次の表2に示すような様々な形態で参加した。

表2 私の実践研究フォーラムの参加形態

年	回	参加形態
2004	第1回	参加者
2006	第3回	参加者

2007	第4回	発題者（発題型ラウンドテーブル）
2008	第5回	発題者（発題型ラウンドテーブル）
2009	第6回	発題者（発題型ラウンドテーブル）、見習い実行委員
2010	第7回	実行委員
2011	第8回	実行委員、発題者（パネルセッション、ポスターセッション）
2012	第9回	実行委員（実行委員長）
2013	第10回	実行委員（実行委員長）、発題者（パネルセッション）
2014	第11回	発題者（対話型セッション、みんなの実践広場）
2015	第12回	発題者（みんなの実践広場）
2016	第13回	発題者（対話型セッション）

2-2 で述べたように、フォーラムは、現場の声が反映されるようなそれぞれの実践の中身を見せ合う集まりをコンセプトとして始動した。私もまた2004年以來、フォーラムに関わりながら、なぜ／どのように「実践の中身を見せ合う」かを考えてきた。「実践の中身を見せ合う」は、実は容易なことではない。実践においては、ある一定期間に様々な人が参加し、継続的に複雑な相互行為が行われる。その全貌を見せるということは、本来的に不可能である。ゆえに、実践を見せるためには、実践の一部をことばで切り取らざるを得ない。もちろん、録音や録画を補助的に用いることは可能であろう。しかし、それでも、録音や録画のみで実践が見せられるわけではない。実践を見せるためには、録音や録画を解釈することが必要になる。次節で紹介する私のフォーラム体験は、私にとって、やりとりをとおし、なぜ／どのように「実践の中身を見せ合う」かを考える過程でもあった。

### 3-2. 私は実践研究フォーラムの仕掛けをどのように体験したか

本セッションでは、2-3 で記述した「やりとりに時間をかける」という仕掛けがどのように機能していたかを説明するため、発題者として参加した第5回フォーラム<sup>(1)</sup>において、私が「やりとりに時間をかける」という仕掛けをどのように経験したかをフォーラム前、フォーラム中、フォーラム後の三つの時期に分け、次のとおり紹介した<sup>(2)</sup>。

#### 3-2-1. フォーラム前

2008年3月、私は共同実践者の古賀和恵さんとともに、フォーラムの発題型ラウンドテーブル（以下、RT）「『評価』—学習者の変化を記述・分析する—」に応募した。発題題目は、「学習者は自らの変化・向上をいかにして捉えたのか—活動型日本語クラスにおける「振り返り」の意義を問う—」であった。発題要旨では、自分たちが担当した活動型日本語クラスで行った「振り返り」を事例として、「振り返り」は、学習者が自身の変化・向上を認識するために不可欠なプロセスであり、クラス活動の一環として行う必要があることを主張した。その後、4月上旬に採択が決まった。

4月下旬より担当委員とのやりとりが始まった。応募の際に提出した発題要旨に対し、担当委員より次のような問いかけがあった。

- ①教師はどうして「レポートを作成する活動」を授業で行うことにしたのだろう。
- ②学習者はこのクラスの目的は何だ、とっていたのだろう。

- ③「振り返り」の目的を教師はどのように学習者に伝えたのだろうか。
- ④「振り返り」での教師のインストラクション、教師が準備した仕掛け、はどんなものだったのだろうか。
- ⑤それから、古屋さんと古賀さんが、この実践を通じて得たこと、は何ですか。お二人自身には何か変化がありましたか。

さらに、担当委員自身が行っている実践を紹介したうえで、「お二人の発題に関わらせていただく過程で、私自身が自分の実践への問いかけを何度もし直しそうな予感がします」とのコメントがあった。

①②③は、実践の目的や学習者への目的の伝え方に関する問いかけである。④は、実践のデザインやプロセスに関する問いかけである。⑤は実践者の言語観、言語学習観、言語教育観の変容に関する問いかけである。私は、①～⑤の問いかけに応答することをおし、実践の目的、実践のデザインやプロセス、実践の目的を支える自身の言語観、言語学習観、言語教育観、およびその変容を言語化すると同時に、省察した。例えば、①の問いかけにより、私たちは、自分たちが思考と言語の関係に関し、「考えていること」というのは、他者とのやり取りの中で言語化作業を重ねることを通して、正に言語化されるという形でのみ明らかになる」と考えていることに気づかされた。また、「レポートを作成する活動」とおして、「思考の言語化」を経験することが、学習者が「ことばを使って他者との間で関係性を構築する」ために必要であるという言語教育観にもとづき、実践をデザインしていたことにも気づかされた。このように、①～⑤は、私にとっていずれも実践に対する批判的省察を促す問いかけとなった。

以降、6月上旬まで、私たちは、実践の目的、実践のデザインやプロセス、自身の言語観、言語学習観、言語教育観、およびその変容を十分に言語化することを念頭に、委員とのやりとりを重ねつつ、予稿集原稿の作成に取り組んだ。

予稿集原稿完成後、7月上旬から下旬にかけ、RTの進め方、主にRT中に参加者に提示する問いに関し、私たち、同じRTのもう一人の発題者、担当委員の三者でやりとりを行った。私たちは、自分たちの発題後の問いとして、次の①～③を提案した。

- ①なぜ学習者が自身の変化を認識する必要があるのか。
- ②どうすれば学習者が自身の変化を認識できるのか。
- ③どのように学習者が認識した変化を記述・分析するのか。

上記①～③に対し、担当委員から「すでに自分で答えを持っていると思われる問いをあえて参加者に提示するのは、①～③に関わる新たな視点や異なる視点を参加者から得たいということか」という問いかけがあった。このような実践の公表に対する省察を促す問いかけにより、私は、RTを自分たちの実践を支える言語観、言語学習観、言語教育観が問い直せるような批判的省察の場にしたいのであれば、自分たちがすでに持っている答えを確認しようとするのではなく、新たな視点や異なる視点を参加者から得ようとする姿勢が必要であるという気づきを得た。

### 3-2-2. フォーラム中

2008年8月3日に行われた第5回フォーラムのRTにおいて、私たちは、上記の問いにもとづき、参加者とやりとりを行った。その結果、グループワークの際、自身が参加した

グループにおいては、「振り返り」の内容および意義が何とか伝わったよさだという感触を得た。しかし、一方で参加者からは次のような声が聞かれた。

①実践内容がつかめないため、(何が議論したいかが) いま一つよくわからなかった。

②一番言いたいことが何かがよくわからなかった。

私は①から次のような気づきを得た。

- ・自身の実践を題材に他の実践者と議論するためには、その前提として、相手に当該の実践(ここでは活動型日本語クラス)がどのような実践であったかをイメージしてもらう必要がある。

また、②から次のような気づきを得た。

- ・実践をもとに、実践が行われた文脈を共有していない実践者と議論するためには、明確な問いを設定したうえで、その問いに対する自身の答えを提示する必要がある。

### 3-2-3. フォーラム後

フォーラム終了後、8月下旬から9月下旬にかけ、古屋・古賀(2008)を執筆した。執筆の過程で、草稿に対し、担当委員からコメントをもらい、もらったコメントをもとに書き直すというプロセスを何度か繰り返した。担当委員からももらった多くのコメントの中で、次のようなコメントが私の印象に残った。

- ・「実践を計画した経緯」「実践の意図・目的」「実践の概要と報告」「実践データの収集方法」「実践データの分析方法」「実践データの提示」「実践データの分析」「考察」と各パーツがそろっている一方で、それにより構成されるはずのストーリーが明確に示されていない。読者にとって理解しやすくなるように、まず「論全体を概観する」節を書いた上で、ストーリーを読者に明確に示し、そのストーリーに沿って、各パーツをフレーミングしながら記述をしてはどうか。

上記のコメントから、私は、自分たちの実践研究のプロセスをストーリー化してはじめて、実践研究の全容が読者に伝わるようになるという気づきを得た。そこで、コメントを受け、手持ちの各パーツを、記述対象とした学習者が実践内で行われた段階的な振り返りをとおり、クラスにおける学びを実感するようになるストーリーとして構成した。そして、ストーリーに合わせ、タイトルをRTでの発題時の「学習者は自らの変化・向上をいかにして捉えたのか—活動型日本語クラスにおける「振り返り」の意義を問う—」から「活動型日本語クラスを学びが実感できる場とするために—学習者トニーの事例にもとづく段階的な振り返りの提案—」へと変更した。

## 4. 実践研究を実現するシステム

本セッションでは、私が、3-2で述べたような経験をとおして得た実践研究を共有する伝え方、および実践研究を共有する場の作り方に関する気づきを次のように説明した。

### 【実践研究を共有する伝え方】

- ・自身の実践を題材に議論するためには、その前提として、他の実践者に当該の実践がどのような実践であったかをイメージできるように伝える必要がある。
- ・実践研究のプロセスをストーリー化することにより、自身の実践研究を他の実践者と共有することが可能になる。

#### 【実践研究を共有する場の作り方】

- ・実践をもとに、実践が行われた文脈を共有していない実践者と議論するためには、明確な問いを設定した上で、その問いに対する自身の答えを提示する必要がある。
- ・自身の答えを提示する一方で、他の実践者から自身の実践に関する新たな視点や異なる視点を得ようとする姿勢が必要である。

上記の気づきは、いずれも実践研究の共有に関する気づきである。つまり、私はフォーラムにおけるやりとりをとおり、実践が行われた文脈を共有していない実践者とどのように自身の実践研究を共有するかを学んだ。

実践研究の共有は、日本語教育実践共同体の構築につながる。三代ほか（2014）は、実践研究の共有と日本語教育実践共同体の関係を次のように論じている。

実践研究を協働で行うことをとおし、実践が行われた文脈を共有する者（実践者、学習者、同僚等）どうしのつながり＝内の環が形成される。内の環を継続することにより、ある集団は「実践共同体」（レイヴ・ウェンガー、1993/1991）になる。また、実践研究を公表し、共有することにより、類似の実践を行っている実践者どうしのつながり＝外の環が形成される。外の環の形成は、より広汎な日本語教育実践共同体の形成を促す。つまり、実践研究により形成される内の環と実践研究の公表、共有により形成される外の環により、「協働の二重の環」（p.83）が形成される。二重の環の形成は、全体的な日本語教育実践の発展にも寄与する。なぜなら、内の環で行われた実践研究を外の環へと開き、実践者が相互に学び合うことが、お互いの実践に対するより深い省察をもたらすからである。

上述した「協働の二重の環」は、単に実践研究を行い、公表すれば、自然に形成されるわけではない。フォーラムに設定されていたような「やりとりに時間をかける」という仕掛けが二重の環の形成を促す。

2004年以來、継続して開催されてきたフォーラムは、13回目となる今回で終了する。しかし、フォーラムで行われていた「やりとりに時間をかける」＝実践研究者どうしの対話は、日本語教育実践共同体の構築に必要な要素である。そのため、今後は、実践研究者どうしの対話を軸とするフォーラムに代わる新たな実践研究を実現するシステムを構築する必要がある。

### 5. 実践研究を実現するシステムの構築をめぐる議論

セッションでは、(3-2で記述したような)私のフォーラム体験を踏まえ、参加者に向け、次の問いを提示した。

問い：(今回で終了する)フォーラムにおいて行われていた「やりとりに時間をかける」  
＝実践研究者どうしの対話をどのように実現するか。  
※時間、場、人、活動という四つの項目に沿って考える。

このような問いを提示した背景には、フォーラム終了後も、フォーラムというシステムを継承する方法を見出したいという発題者＝私の思いがあった。

上述した問いに対し、参加者から次のような意見が挙げられた。

#### 1) 同僚間の対話

「まずは職場から」、すなわち、まずはそれぞれの所属機関内の同僚間でお互いの実践を題材にやりとりをする機会を設けるべきではないかという意見である。具体的には、各



クラスの担当で1学期間のクラスレポートを作成したうえで、各クラスレポートを題材に所属教員全員でやりとりをするというような方法が想定されている。

## 2) 日本語教師＝実践研究者間の対話

所属機関の異なる日本語教師＝実践研究者間でお互いの実践を題材にやりとりをする機会を設ける必要があるという意見である。同僚間でやりとりを行った場合、実践を取り巻く社会的状況や枠組みが半ば無意識的に共有されているがゆえに、批判的省察により、実践の前提を問い直すことが難しくなる。日本語教師＝実践研究者間の対話は、所属機関において自明視されている前提を問い直す機会となる。

## 3) 伝わらなさを学ぶ場

フォーラムにおける「やりとりに時間をかける」、すなわち、日本語教師＝実践研究者間の対話には、「伝わらなさを学ぶ」という意味があった。フォーラムにおいて、実践が行われた文脈を共有していない実践者（委員、参加者）に自身の実践を伝えようとする中で、自らの言語観、言語学習観、言語教育観や実践を取り巻く社会的状況や枠組みが初めて意識される。意識されたとしても、それを伝えることは難しい。この難しさは、フォーラムのような場でしか、経験できない。フォーラムに設定されていた「やりとりに時間をかける」という仕掛けは、「結局は伝わらない／わかり合えない」というある種のあきらめと「しかし、それでも少しでも伝えたい／わかり合いたい」という粘り強さを抱きながら、時間をかけて、やりとりを続けるプロセスであった。

## 6. 実践研究フォーラムというシステムの継承

上述したフォーラムにおける議論を踏まえ、4節で論じた「協働の二重の環」という観点からフォーラムというシステムの継承を論じる。

秋田（2005）は「二重の環」に関し、次のように述べている。

計画から実施までは実践者と研究者内の環だけで進められる。しかしそこに、さらに一步ひろげて類似の文脈や問題関心を共有する研究者たち、実践者たちに公表し、二重の環を作っていくことで、新たな課題や実践に制約を与えている要因などに目をむけることができる。一重の環から二重の環へと開かれていくことで、また新たな課題が生まれてくる（p. 179）。

秋田（2005）が論じる「二重の環」に即して考えれば、5節で紹介した議論において挙げた「同僚間の対話」は一重の環（内の環）を形成する。一方、「日本語教師＝実践研究者間の対話」は二重の環（外の環）を形成する。例えば、3-2で紹介した事例において、私は同僚であった古賀さんとの協働による実践研究をとおり、「活動型日本語クラスにおいて、「振り返り」は学習者が自身の変化・向上を認識するために不可欠なプロセスであり、クラス活動の一環として行う必要がある」という知見を導き出した。そして、フォーラムにおいて、自分たちが行った実践研究、および実践研究から導き出した知見を類似の文脈や問題関心を共有する実践者たちに公表したうえで、活動型日本語クラスにおける振り返りの必要性に関し、議論した。このようにフォーラムは、「同僚間の対話」により形成された一重の環を「日本語教師＝実践研究者間の対話」の場を設定することにより、二重の環へと開

くためのシステムであった。また、伝わらなさを学びつつ、やりとりに時間をかけるという仕掛けが、フォーラムというシステムを支えていた。

日本語教育界において、一重の環を二重の環へと開くシステムは、フォーラム以前に存在しなかった。13回にわたるフォーラムの開催をとおり、多くの日本語教育関係者が伝わらなさを学びつつ、やりとりに時間をかけることをとおし、一重の環が二重の環へと開かれていくプロセスを体験したはずである。それこそが、フォーラムの歴史的意義である。今後は、フォーラムを体験した日本語教育関係者により、多様な形態で一重の環を二重の環へと開くシステムが構築されていくであろう。私自身もその一人として、同僚との協働による実践研究を継続しつつ、フォーラムに代わるシステムを構築するつもりである。

## 注

- (1) 表1で示したように、本セッションで発題する以前に、私は第4回(2007年)、第5回(2008年)、第6回(2009年)、第11回(2014年)の対話型セッション(4, 5, 6回においては発題型ラウンドテーブルという名称であった)で発題していた。これら4回の発題は、いずれも共同による発題であった。4回の発題のうち、第5回の発題は、発題者が2名であった。そのため、担当委員とのやりとりを最も濃密に経験したという実感があつた(4回, 6回, 11回は5名による共同発題)。そのため、本稿では、第5回フォーラムにおける経験を事例として紹介する。
- (2) 第5回フォーラムに発題者として参加した際の記録(複数の予稿集原稿のドラフト、複数の『報告』原稿のドラフト、当時のメール、自身のメモ等)をもとに、記述する。なお、本セッションにおいて、当時の記録を使用することに関しては、共同実践者、担当委員の両者から承諾を得ている。

## 参考文献

- (1) 秋田喜代美(2005)「学校でのアクション・リサーチ—学校との協働生成的研究—」秋田喜代美・恒吉僚子・佐藤学(編)『教育研究のメソドロジー—学校参加型マインドへのいざない—』pp. 163-183. 東京大学出版
- (2) 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—』柳沢昌一・三輪建二(訳), 鳳書房
- (3) 細川英雄(2012)『研究活動デザイン—出会いと対話は何を変えるか—』東京図書
- (4) 古屋憲章・古賀和恵(2008)「活動型日本語クラスを学びが実感できる場とするために—学習者トニーの事例にもとづく段階的な振り返りの提案—」WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』  
<http://www.nkg.or.jp/pdf/jissenhokoku/2008furuya.pdf> (2016年12月5日閲覧)
- (5) 三代純平・古屋憲章・古賀和恵・武一美・寅丸真澄・長嶺倫子(2014)「新しいパラダイムとしての実践研究—Action Researchの再解釈—」細川英雄・三代純平(編)『実践研究は何をめざすか—日本語教育における実践研究の意味と可能性—』第2章, ココ出版, pp. 49-90.
- (6) レイヴ, ジーン. ウェンガー, エティエンヌ(1993)『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加—』佐伯胖(訳), 産業図書