

リフレクティブ・ティーチング

著者	伊勢野 薫
URL	http://hdl.handle.net/10458/5069

1. リフレクティブ・プラクティスとアクション・リサーチ

リフレクティブ・プラクティスは、Schön(1983)の *The Reflective Practitioner* (内省的実践家) が一つの要因となり、着目されるようになった。アクション・リサーチは、このリフレクティブ・プラクティスの枠組みの中で授業改善のために教師がとる対策に着目し、その対策の有効性を検証することを目的とする。もう少し詳しく説明すれば、アクション・リサーチとは、教師自身によって実践される内省的探究であり、教師がおかれている教育現場における教師の教育的行動の合理性と妥当性を探り、ある教室に固有の社会的状況の中での問題点の建設的な解決法を求めることを目的とする研究である。

Long (1983)、Walker (1985)、Burns (1999)、Parsons & Brown(2002)、Stringer (2007)などが挙げているアクション・リサーチの特徴をまとめてみると、以下のようになる。

- ① 個々の教師の現在までの経験、知識を土台にして始める。
- ② 現場の教師の直面する問題や関心事を研究の対象にする。
- ③ 教師が研究者となることで理論と実践の融合を深める。具体的には授業がいかに行われるべきかではなくいかに行われているかを明確にできる。
- ④ 授業の観察、記述、分析を通じて教師の授業鑑賞眼を高め、教育についての意識を高めることができる。すなわち授業の改善のための教師の自己批判、自己分析を促進できる。
- ⑤ 授業中に生じる事象に関しての理由づけをするための情報を手にいれることができる。自己の授業の記述的研究により、教材やシラバス、メソッドなどに対する評価能力や判断力が身につく、時として流行するいわゆる「流行もの」に飛びつく事を回避できる。

Larsen-Freeman (2011)では、教師の資質向上のためには「教師の行動にはすべて理由があり、教師は Why am I doing what I am doing? という質問に全て答えられる必要がある」とされているが、アクション・リサーチはこの教師行動の理由づけという目的にもかなった研究方法である。

2. アクション・リサーチの研究目的

アクション・リサーチの研究目的として採り上げる問題はそれぞれの教師や授業に固有のものであり、同じ目的の研究であってもその研究がすぐ他の教師や授業にも応用できるものではない。アクション・リサーチそのものが一般的真実を追究するものではなく、あくまでも同じような問題を抱える他の教師に、教師の自己改革による授業改善の一つの実践例を示すことにあるからである。教師の直面する教育現場は多様であり、同じ学校の授業でもクラスによってそれぞれ独自の「文化」を持っている。授業で直面する問題は教師それぞれ千差万別であり、ある教授法（教材やメソッドを含め）がすべての授業に有効であることはない。アクション・リサーチに着手するに当たっては、この点にも留意する必要がある。

アクション・リサーチの研究目的は一言でいえば、教師の KSAA, すなわち教師の知識である Knowledge、指導技術や授業運営能力である Skills、教師の態度である Attitude、気づき、授業鑑賞眼よばれる Awareness の四つの要因と学習者の学びの関係を明らかにすることにあるといえる。

3. Awareness 気づき、授業鑑賞眼について

アクション・リサーチを含めあらゆる授業分析の基礎となるのが教師自身の「気づき」または「見え」ともよばれる授業鑑賞眼である。Larsen-Freeman (ibid.)は授業改善の第一歩はこの awarenessを高めることにあるとしている。もちろんアクション・リサーチでデータを集め分析していけば、自然とawarenessも向上するが、さらにそれを高めるには共同研究などを通して第三者の協力を得ることも有効な手段であると言える。

吉崎(1998)ではawarenessのレベルを4段階に設定し、ズレに気づかないA教師、ズレに気づくが対応ができないB教師、ズレに気づき対応できる力量はあるが、計画変更して対応すべきかどうかの意思決定ができないC教師、ズレに気づき、適切な意思決定に基づいて臨機応変な対応を取ることができるD教師としている。吉崎はズレを授業計画と学習状況のズレに限定しているが、アクション・リサーチではズレをさらに広くとらえ、指導技術や指導内容に限らず、教師と学習者の心理的ズレも研究対象にする。

さらに、ズレは教師自身にとってネガティブなものであり、いわば自己の弱点を認識するという苦痛を伴うものである。まして他人から弱点を指摘されるということになれば、決して心地よいものではない。多くの教師が授業改善を敬遠してしまうのもここに原因があると言っても過言ではない。普段から建設的批評を受容できるように自らを変えていくしかない。

4. 教師の態度とは

教師の知識や指導技術とは異なり、もっとも取り組みにくい研究課題がattitudeである。スキルのように外から見えるものを研究するのが第一水準研究とすれば、教師の内面を探究し、教師の態度が授業にどのように反映しているかを探り、それを意識的に変革することにより授業を改善しようとするのが第二水準研究である。筆者自身の実践してきたアクション・リサーチからこのattitudeを構成する六つの観念を特定した。それらは1) 言語観、2) 教師観、3) 教授観、4) 学習者観、5) 学び観、そして6) 教育者観である。

第一は言語観である。たとえば英語は教養である考える教師と、英語はコミュニケーションの道具であるとする教師のそれぞれの授業には、それぞれの理念が態度として現われる。

第二は教師観である。自らを知識の提供者であり、学習者に対して絶対的権威者であるとする教師と、個々の学習者を手助けし、その学びを促進するのが教師であるとする教師との間には、学習者に対する態度が異なってくる。

第三は教授観である。先ほどの教師観とも共通するが、知識というものは学習者の外に存在し、教師はその絶対的な知識を学習者に注入するものであるとする教師と、知識は学習者の内部から引

き出すものであり、教師は学習者とともにそれを構築するものであると考える教師とでは、授業はまったく異なったものになることは想像に難くない。

第四は学習者観である。学習者とは何も書かれていない黒板の様なものであり、学習者はそこに教師が何かを書いてくれるのをまっている消極的・受動的な存在であるとする教師と、学習者は肉体面、知性面、情意面において全人的存在であり、積極的・能動的に学びに参加するものであるとする教師とでは、当然授業が異なる。前者では一方通行型の授業となり、後者では学習者中心型の相互作用型の授業となるだろう。

第五は学び観である。学びとは教師によって知識を詰め込むことであるとする教師と、学びとは学習者自身が自らの人生との関係において学習内容に意味を見出すことであるとする教師の授業はまったく異なったものになるであろう。

第六は教育者観である。これは簡単にいえば何故教師をしているのかという問いにどう答えるかでその教師の教育者観が明らかになる。一例として、生活の手段のためと答える教師と、学習者の将来を支援するためと答える教師では、全く異なる教育者観が態度として表象化するといえる。

5. アクション・リサーチの過程

アクション・リサーチに着手する場合の過程を以下に示す。

(1) 授業の問題点、または教師の関心事を特定するために授業を客観的経験として記述する。この段階では事象の解釈は行わず、ただ事象を事実としてのみ記述することが大切である。これにより、それまでと違った解釈が可能になる。この経験を記述することで、例えば次のような問題点や関心事が表象化されてくる。

1 自分の指導法は学習者の「学び」にどのような影響をあたえているか。

2 指導方法や指導内容に関する疑問点はないか。

3 現在教えているクラスの雰囲気は自分にとっても学習者にとっても快適だろうか。

4 学習者は授業に積極的に参加しているだろうか。していない場合はどこに原因があるだろうか。

このような自問自答を繰り返し、客観的に観察・記述を続けることで、それまでは見過ごしてきた問題点が明らかになってくる。

また授業をビデオに撮り、そこから問題点を探していく方法もある。共同研究者がいる場合は協力を求めるほうがより客観的に授業を観察することができる。例えばビデオの中の学習者の様子から判断できることは何かとか、自分自身の指導技術は適切かどうかとかなどに着目してビデオをみれば問題点や関心事が明確になってくる。

(2) 問題点や関心事に関するデータ収集と集めたデータを記述的に分析し、その解釈を言語化する。

アクション・リサーチで授業という経験を記述するためよく使用されるデータには次のようなものがある。

- ① ジャーナル記述法（指導案、指導日誌、メモなど）および観察記録法
- ② 面接法（公式および非公式）
- ③ 質問紙法（アンケート）を使った学習者による授業評価
- ④ ビデオ（またはオーディオ）再生法と思考表出法によるプロトコール分析
- ⑤ ポートフォリオ（教師による学習者の個人記録）

アクション・リサーチのような質的研究では主観的記述データが多く、より客観的に分析するために少なくとも3種類のデータを収集し、多角的にデータを分析するのが重要である。いわゆるdata triangulationとよばれる手法である。さらに記述データの分析には膨大な時間がかかる事が多く、最初はできる範囲でデータ収集に着手することが、研究を続けていくためには重要な事である。

このようにして自分の経験に関するデータを収集し、できるだけ多面的にまた客観的に解釈し、その解釈を言語化することで、それまでは無意識に行なってきた意思決定の根拠を明確に意識できるようになる。

（3）言語化された解釈から、問題点や関心事に関する対策を実践し、その新しい経験に関するデータを収集し、さらなる問題点や関心事を特定していく。

データ収集とデータ分析は同時に行われることが多いので明確な境界線を引くことは難しいし、またその必要もない (Burns 1999: 154)。収集したデータを多面的に分析し、自分なりの解釈に基づいて当初の対策を評価すればいいのである。したがっていわゆる科学的研究方法とことなりアクション・リサーチは主観的で、妥当性や信頼性が欠けると批判されるが、Anderson et al (1994:30-3 as cited in Burns 1999: 161)は妥当性の概念を、一般性を追及する場合の妥当性とは異なり、教育の「変容」を可能にする場合の妥当性としてアクション・リサーチの妥当性を擁護している。アクション・リサーチは量的研究と違い、直線的に結論を求めるのではなく、螺旋的に進行するものであり、はじめに立てた行動計画が思わしくなければいつでも修正するべきものである。したがって最初の信念が揺らいで計画変更をするのも妥当な事である。ただ問題点が特定できたとしても、その対策を実行するにはかなりの心理的転換が必要になる。現状維持の状態を脱し、新しいことに挑戦する気構えがアクション・リサーチには重要である。

（4）対策の評価をもとに問題点を探り、次の対策（仮説）と行動計画を立ててそれを実践し、その新しい経験を再び客観的に記述する。

この過程も3）と同じく、すべてを終えてから新たに新しい記述を始めるという明確な転換点はなく、常に同時進行していくものであると考えてよい。この1）～4）を繰り返し、螺旋的に授業を改善していくプロセスを繰り返す。

（5）研究発表の場を求め、研究過程を他の教師と共有する。

ここで一つ指摘できるのは、アクション・リサーチは決して目新しい研究方法ではないということである。一般に教師は授業計画を立て、それを実行し、その結果を考察するといういわゆる"plan, do, see"のサイクルを繰り返しながら授業改善に取り組んでいるといえる。このような「勘」に頼った授業分析とアクション・リサーチの決定的な相違点は上に述べた系統的なデータ収集とその分析方法にあるといえる。

以上のように、アクション・リサーチは、ある試みを実施し、それを内省と分析により自分なりに理論化し、その経験をもとに次の新しい試みを実施するというように、常に授業改善のために試みを実施していくという点で、最初に述べた内省的実践者 (reflective practitioner) として自己啓発型の教師 (self-directed teacher) を育成する枠組みを提供するものであるといえる。

6. 学びの支援者としての教師

Sotto (1994: 12-13)は教育を変えていくためには教師が学習者の「学び」について深い洞察力をつける必要があると示唆深い主張をしている。

「教えるということになると、我々は自分自身の学習者としての経験を元に理論立てしようとする。そして気がつかないままこの枠組みで『教える』ことを捕えようとする。学習者の『学び』を研究することなく教えようとするのは、仕事の本質がわからないままいきなりドライバーでねじを回そうとするようなものである。多くの子供にとって学校へいくのは苦痛である。というのは自分が馬鹿であることを知らされるだけだからである。理論や指導法を知っているだけで教えられると考えるのは、電子レンジでものを温められるので料理ができると考えるのと同じくらいばかげている。」

(筆者訳)

アクション・リサーチを含むリフレクティブ・プラクティスを一人一人の教師が実践し、気づきを高め授業観察眼を深化させながら成長して行くことが、学習者の学びに寄与し、ひいては日本の英語教育の改善につながるものであるといえる。

参考文献

- Allwright, D. and K.A. Bailey. 1991. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. NY: Cambridge Univ. Press.
- Beasley, K and Riordan, L. 1981. 'The classroom teacher as researcher', *English in Australia*, 55.
- Brown, T. & L.Jones. 2001. *Action Research and Postmodernism*. PA: Open Univ. Press.
- Burns, A. 1999. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. NY: Cambridge Univ. Press.
- Carr, W. and Kemmis, S. 1985. *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*, Victoria: Deaking University Press.
- Chaudron, C. 1987. 'The interaction of quantitative and qualitative approaches to research: a view of the second language classroom', *TESOL Quarterly*, 20,4.
- Freeman, D. & Richards, J.C. 1993. 'Conceptions of Teaching and the Education of Second Language Teachers', *TESOL Quarterly* 27,2 193-216.
- Gebhard, J.G. & R. Oprandy. 1999. *Language Teaching Awareness*. NY: Cambridge Univ. Press
- Ghaye, T. 2011. *Teaching and Learning Through Reflective Practice*. (2nd. ed.) London: Routledge
- Iseno, K. 1993. 'Implementing Cooperative Learning in Large Classes', *SELT*, 17, 93-101.
- Johnson, D.W. et al 1991. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Larsen-Freeman, D. & M. Anderson. 2011. *Techniques and Principles in Language Teaching* (3rd. ed.) NY: Oxford Univ. Press.
- Lazaraton, A. 1995. 'Qualitative Research in Applied Linguistics: A Progress Report', *TESOL Quarterly*, 29, 427-453.
- Long, M. 1983. 'Training the second language teacher as a classroom researcher', paper presented at the 34th Annual Round Table on Language and Linguistics, Washington DC: Georgetown University.
- Nunan, D. 1989. *Understanding Language Classrooms*, London: Prentice Hall.
- Parsons, R.D. & K.S. Brown. 2002. *Teacher as Reflective Practitioner and Action Researcher*. CA: Wadsworth/Thompson Learning
- Richards, J.C. & T.S.C.Farrell. 2011. *Practice Teaching A Reflective Approach*. NY: Cambridge Univ. Press
- Richards, J.C. & C.Lockhart 1996. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. NY: Cambridge Univ. Press
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner*. NY: Basic Books.
- Sotto, E. 1994. *When Teaching Becomes Learning: A Theory and Practice of Teaching*. VA: Cassell.
- Stevick, E.W. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Boston: Heinle & Heinle.
- Stringer, E.T. 2007. *Action Research I* (3rd. ed.). London: Sage Publications. Ltd.
- Walker, R. 1985. *Doing Research: A Handbook for Teachers*, London: Methuen.

- 伊勢野 薫 1999. 「質的データ分析による授業の自己評価ーアクション・リサーチの理論と実践」 『関西英語教育学会紀要』第21号
- 玉井 健 1996. 「内省による授業研究」 『現代英語教育』、1996年4月号
- 吉崎 静夫 1998. 「授業の流れを予測する」 浅田 匡（他）編 1998. 『成長する教師』金子書房
- 吉田 達弘（他）編 2009. 『リフレクティブな英語教育を目指して』ひつじ書房