



リフレクティブ・ティーチング・プラクティス：  
教師としての成長を続ける枠組み

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 宮崎大学教育文化学部 公開日: 2020-06-21 キーワード (Ja): リフレクティブ・ティーチング・プラクティス, アクション・リサーチ, 質的授業研究 キーワード (En): 作成者: 伊勢野, 薫, Iseno, Kaoru メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10458/5372">http://hdl.handle.net/10458/5372</a>

# リフレクティブ・ティーチング・プラクティス<sup>i</sup> —教師としての成長を続ける枠組み—

伊勢野 薫

## Reflective Teaching Practice A Framework for Continuing Professional Growth as Teacher

Kaoru Iseno

### 序

1980年代に入った頃から言語教師教育分野でも‘Teacher as researcher’の理念にもとづき、教師自身が自分の授業分析を行い、授業改善策を模索し、それを実践するという授業研究が実践されるようになった。(Allwright 1987, Breen et. al 1989, Carr & Kemmis 1985, Chaudron 1987, Day 1990, Nunan 1989, Ramani 1987, van Lier 1988などを参照。)従来の実験群と統制群を設定し、プレテストとポストテストの結果の統計処理によって干渉策の有効性を一般化しようとする「科学的・量的研究」や、教師の授業中の行動をあらかじめ設定した観察項目の出現頻度から授業分析をおこなう量的研究にたいして、この授業研究は「記述的・質的研究」という特徴を持つものである (Nunan 1989:5)。その後このような教師が自ら授業改善に取り組む実践研究は、classroom-based research, classroom research, action researchとよばれるようになり、1990年代には第2言語としての英語教師教育に広く取り入れられるようになった。2000年代に入ると、このような研究の主眼点は、系統だったデータ収集とデータ分析に基づくリフレクション(内省、省察などと日本語訳されている)(Richard & Lockhart 2002, Rodgers 2002, Yokomizo et. al 2009などを参照)におかれるようになり、授業研究の対象に教室内外での教師の言動に加え、教師の信念・信条は何かをさぐり、それが学習者の学びにどのような影響を与えるというような不可視的な要素も研究対象に拡げていった。これがリフレクティブ・ティーチング・プラクティスと呼ばれる授業研究の枠組みである。本論は外国語または第2言語としての英語教師教育で主流となりつつあるこのリフレクティブ・ティーチング・プラクティスを取り上げ、その理論的根拠を概観し、教師としての成長を続ける枠組みとして提示する。

筆者は1990年代半ばから、授業研究の手法としてアクション・リサーチを取り上げ、共同研究者とともに授業の質的研究を提唱してきた。これは授業の記述、客観的分析、内省に基づく行動計画の作成といったサイクルを繰り返すことで、教師自身が自力で授業改善を行い、教師としての成長を計る枠組みである。その後われわれの研究の方向は、リフレクションを中心と

<sup>i</sup> 本論は2010年11月宮崎で開催された第58回九州地区英語教育研究大会の講演を大幅に加筆修正したものである。

した経験の意味づけというものに深化していき、教員志望の学生や院生の教育実習、また現職教員研修などでリフレクティブ・ティーチング・プラクティスの啓蒙に取り組んできた。本論は日本で英語を外国語として教える教師を対象としているが、リフレクティブ・ティーチング・プラクティスは言語教師に限らず、他の教科の教員にも授業改善に取り組みながら教師としての成長を継続していく枠組みとなるものである。

キーワード：リフレクティブ・ティーチング・プラクティス、アクション・リサーチ、質的授業研究

## 1 リフレクティブ・ティーチング・プラクティスとは

リフレクティブ・ティーチング・プラクティスの定義はいろいろあるが、ここでは「教師が自分独自の経験を客観的に観察・内省し、そこに主観的な意味を見出し、それを言語化し顕在化することで行動に移し、授業改善を図りながら教師として成長を続ける枠組み」と定義する。

具体例をあげて説明する。たとえばある教師が、三人称単数現在形（3単現）の**s**を導入する場面で、3単現の**s**について説明し、一般動詞の三人称単数では語尾に**s**をつけることを定着させるという目標を立てたとする。教師は授業展開で、まず3単現の**s**の説明をし、練習問題を準備し、コミュニケーション活動などの口頭練習なども採り入れて授業を実践し、さらには宿題にも3単現の**s**の定着を狙うプリントを配ったとする。教師側からすれば、「きちんと説明し、練習もたっぷりさせたので3単現の**s**は定着するはずである」という前提で授業を進めていったとする。しかし、本当にこれで3単現の**s**は定着するのだろうか。

### What should be happening in the classroom?

つまり「～すれば、～になるはずである」という前提で授業を実践しても、その検証はできていないということである。リフレクティブ・ティーチング・プラクティスを実践するリフレクティブ・ティーチャーは「～になるはず」ではなく、

### What is happening in the classroom?

つまり、実際に授業中何が生じているかを検証し、問題点を特定して改善策を構想し、それを実践していく教師であるといえる。先程の3単現の**s**でいえば、一人ひとりの生徒にどの程度定着しているか、定着していないのならその原因は何か、生徒の様子から生徒を一人ひとり検証し、授業実践を内省し、授業改善を目指していく教師である。このように、リフレクティブ・ティーチャーとは、常に自分の実践（経験）を内省し、授業改善を志す教師である。

この「～になるはずである」と教師が予想していることと、実際に教室で生じていることのずれを実例を使って説明する。中学一年生では、使用している教科書によって若干の相違はあるが、二学期の初めころに一般動詞の三人称単数現在形が導入される。ここでは私が観察したある中学一年生の授業を例に挙げてみる。

一通り3単現**s**の説明や練習問題を終わり、コミュニケーション活動を行っている場面である。生徒は自分のペアの相手を他の生徒に紹介するという目標を与えられ、ペアで日本語インタビューを行った後、**He**または**She**を主語にしてペアの相手を紹介する文章を書くように指示されている。教師は詳しく説明をし、練習もさせたので、例えば自分の相手がペットを飼っていない時には

**She doesn't have pets.**

という文を生徒が書くはずだと予想している。ところが実際に生徒が書いた文は

She don't has pet.

であった。この生徒の誤答はいろいろな分析ができると思うが、おそらく一般動詞の否定形は don't を使う、she は三人称なので動詞 have は has になると考え、この She don't has pet. という文を書いたと考えられる。また名詞 pet の単数・複数は全く意識していないと考えられる。この生徒が英語の学習を始めてまだ半年しか経たないが、生徒の「わからない」という悲鳴が聞こえてきそうな実例である。リフレクティブ・ティーチャーは生徒のこのような誤りがなぜ生じたのかを内省し、対策を考え実践し、生徒の学びが定着するように授業を改善することができる教師である。

さて私が授業研究に関心を持ち始めたのは、Stevick (1980) の投げかけた二つの疑問がきっかけであった。

*"Why do some language students succeed and others fail?"*

*"Why do some language teachers succeed and others fail?"* (Stevick 1980:3).

大学で英語を教えるようになって、この二つの疑問がますます大きな疑問になっていった。当時は私立の工科系の大学に勤務しており、理論言語学や応用言語学分野の研究をしていた。しかし自分の勤める大学で、英語ができない学生、英語が教えられない同僚たちを目の当たりにし、何とかする方法はないのだろうかと思うようになった。この大学の学生の特徴は英語以外の教科は、まずまずできるのだが、英語ができないためセンター入試をあきらめたか、またはセンター入試の結果が良くなかったので国公立進学をあきらめ、この私立大学に進学してきた学生が多かったということである。また私自身、自分ではきちんと英語を教え、自分の教える学生は英語を習得しているはずとは思っていたが、はたして本当にそうなのだろうか。もしかすれば、この2つの疑問は他人事ではなく、まさに自分の学生の問題であり、教師としての自分自身の問題ではないのだろうかという疑念が起こってきた。このようなころに出会ったのが teacher-as-researcher による授業改善と自己成長のための枠組みであった。

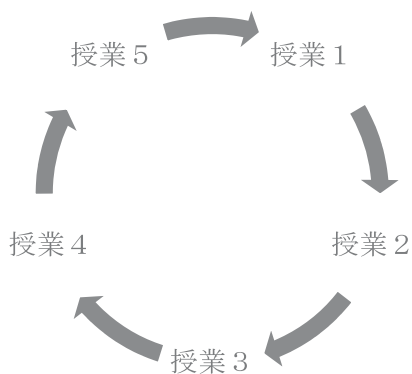


図1 リフレクティブでないティーチング

リフレクティブ・ティーチング・プラクティスを考えるのに、最初にリフレクティブでないティーチングについて試してみる。

左の図1にあるように、授業1に行き行って教え、また次の授業2に行き行って教え、また次の授業3に行き行って教えることを繰り返すのがリフレクティブでないティーチングである。教師はたいてい授業をしやすいクラスや、しにくいクラス、うまくいった授業や、うまく行かなかった授業に、何らかの直観的な印象を持っている。ただそれは直観的な印象に過ぎなく、その理由については説明できない。たとえば授業1はやりにくかったと感じても、その理由が漠然としかわからないので、改善策も作れず、その結果

次の授業2も同じように授業1をくりかえすことになる。

リフレクティブ・ティーチャーは、教師のこのような直観的な印象を客観的に観察する方法を模索し、そこから見えてくるものを土台にして、自分自身で自分の授業を改善させていく教師である。

## 2 経験的学習サイクルとリフレクティブ・ティーチング・プラクティス

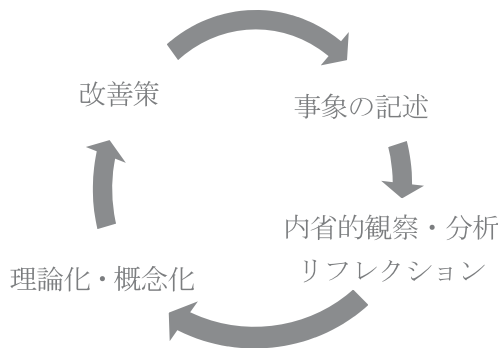


図2 経験的学習サイクル

リフレクティブ・ティーチング・プラクティスの根底にあるのは図2の経験的学習サイクル (Kolb 1984) とよばれるものである。このモデルは、主として対人関係が重要な専門職に従事する者が、その職業で成長するモデルとして提唱されたものであり、医師や看護師、弁護士などの専門職のほかに、学校の教師についても適応できるモデルである。ある専門職に従事する者が、まず今おかれているコンテキストのなかで生じる事象を客観的に記述し、データを集める。次にその記述を内省的に観察し、分析する。内省、省察、またはリフレクションとよ

ばれる過程である。ここでは先程の記述の中で「気になる」ことに関して系統的に収集したデータを参考に分析する。さらにその分析結果を個人の信条・信念として理論化・概念化していき、こうして形成したある個人の独自の理論に基づき、改善策を計画して実践していく。このサイクルを繰り返すことで、自己理解を深め、プロフェッショナルとしての成長を続けるのが、経験的学習サイクルというものである。

この経験的学習サイクルをリフレクティブ・ティーチング・プラクティスに応用したのが図3である。まず教育に関する教師自身の経験があり、この経験を教師自身が記述し、問題点や「気になる」点を特定する。これが1の過程である。

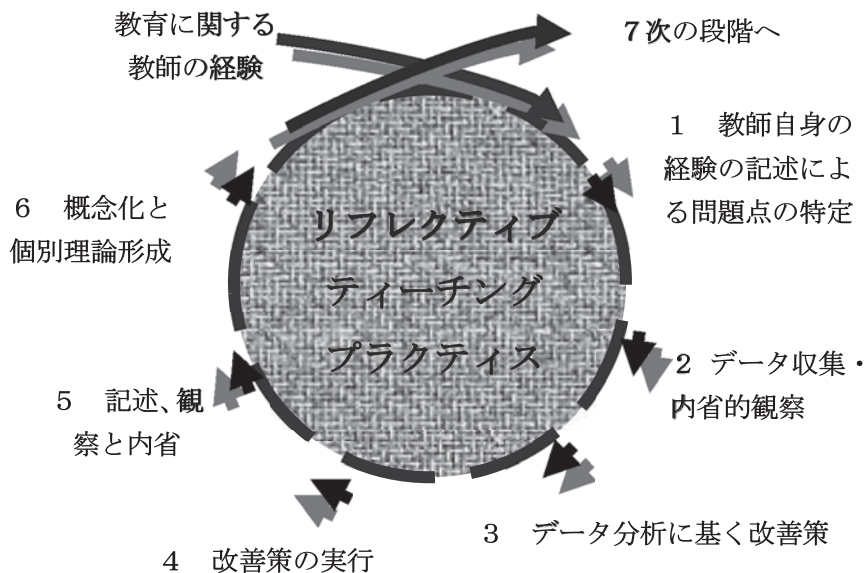


図3 リフレクティブ・ティーチング・プラクティス

次に2では特定した問題点の解決のためにデータを収集する。あるいは最初は問題点が特定できていなかったが、集めたデータから問題点が浮かびあがってくる場合もある。リフレクティブ・ティーチング・プラクティスのような質的な研究では、データが主観的なものになりがちなので、データは一種類ではなく、最低でも三種類は集める必要がある。先程説明したが、リフレクティブ・ティーチング・プラクティスとリフレクティブでないティーチングの分岐点は、このように自分自身の経験について系統的にデータを収集するかしないというところから始まる。収集したデータをもとに自分の授業を客観的にまた内省的に観察し、3では、そのデータ分析に基づく授業改善策を立案する。次の4では、立案した改善策を授業で実践し、5でその経験をまた先程と同じように記述・観察を行う。

このプロセスをくりかえすことで、次第に教師自身の個別理論が形成されていく。これが6の過程である。そしてこのようにして形成された新たな個別理論をもって次の段階へ進みそこで、再び1～6を繰り返し、新たな個別理論を形成していく。このようなりフレクティブ・ティーチング・プラクティスを続ける教師の成長過程は螺旋状の上昇スパイラルとなり、教師として変化し、成長を継続させる枠組みになる。

### 3 教師の経験

次に教師の教育に関する経験に焦点を絞り、もう少し詳しく説明する。

図4は教師の経験を説明するためのモデルであり、オーストリアの哲学者Martin Buberの提唱した“I-thou”モデル(Kaufmann 1970)をもとに、David Hawkinsが発展させた“I-Thou-It”モデル(Hawkins 1974)を元に筆者が作成した、教育現場での教師の経験を記述・分析するためのモデルである。

Stevickは、言語学習者が成功するかどうかは教室内で“*What goes on inside and between the people*” (Stevick 1998:4)に左右されると述べているが、このモデルはこのことを具体的に説明するためのものである。

まず三角形のそれぞれの頂点には教師・生徒・教科が存在する。この三者間の関係がすべて教師独自の経験とされ蓄積されていく。教師には教師を取り巻く同僚がおり、それぞれの教師は独自の「信念、生徒観、言語観、教師観」を持ち、度合いは異なるが、情熱をもって指導を実践し、自らの自己成長と生徒の自己形成を望んでいる。生徒には生徒を取り巻く生徒がおり、生徒一人一人はそれぞれ個人としての「信念、自我、情熱、ねがい」などを持って学校に通っている。

教科である英語には、教材や教室、また学校内での試験や成績の意味づけなどが影響を与えており、さらには、地域社会や保護者との関係、その他にメディア、学校組織、教育委員会など、教科である英語に影響を与えるあらゆる森羅万象が含まれている。

まず、教師と教科の間には主に、教科の知識、指導技術が教師の経験として蓄積されている。次に教師の側から見た生徒と教科の関係を考える。教師は生徒の教科への学習意欲や関心、習熟度、学習方略などを観察し、生徒の学びを診断するという経験を積み重ねている。今教師と教科、生徒と教科とそれを観察する教師の経験を先に説明したのは、一般に公的な教員研修で取り扱われている分野はほとんどがこの2つの関係を中心に計画されているからである。具体的にはたとえばベテラン教師の授業で指導技術を観察するのは、そのベテラン教師の蓄積してきた教師-教科および教科-生徒の関係を観察・診断するベテラン教師の実践を観察しよう



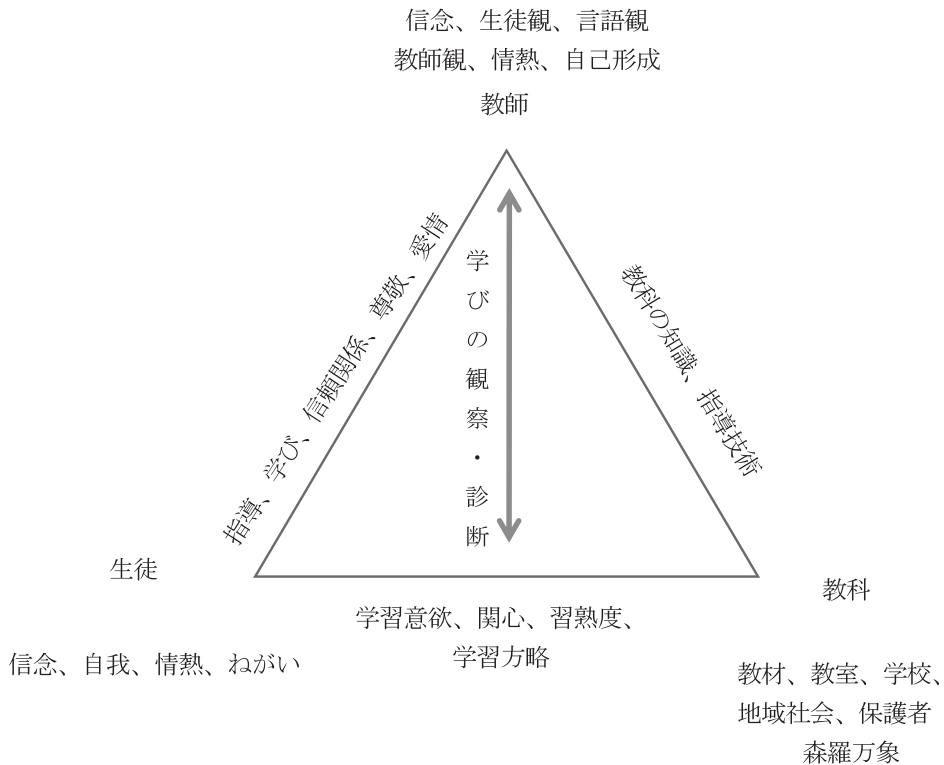


図4 教師の経験

するものであり、また生徒のコミュニケーション活動を活発にする活動についての指導法研修は、生徒-教科の関係で、どのような活動が生徒の興味・関心を引くかを探るものであるといえる。

もちろんこれらの関係が重要であることは疑いの余地もないが、リフレクティブ・ティーチング・プラクティスでは、教師と生徒との関係における教師の経験に着目する。教師のどのような行動が、生徒の学びを促進しているかまたは妨害しているか、また教師と生徒との情意面での関係が、生徒の学びややる気にどのような影響を与えているかなどを探求していく。教師の指導と生徒の学びの関係、お互いの信頼関係や絆の強さと学びとの関係、生徒への愛情や尊敬心と学びとの関係など、直接目では観察できない教師の経験が意識的または無意識のうちに蓄積されており、これについても検証していく必要がある。これについてはあとでもう少し詳しく説明する。

全体をまとめると、教師の経験というものは、このモデルの頂点にある教師・生徒・教科がそれぞれお互いに干渉しあうだけでなく、その内部でも干渉しあい、それらが統合されて教師の経験を構成している。上述の“inside and between”を具体化してのものであるといえる。

たとえばある教師を取り巻く同僚との関係は、直接・間接的にその教師の授業にも影響を与えるし、生徒同士の関係も同様に生徒の学びに大いに関係してくる。英語についていえば、たとえば受験英語なのかコミュニケーションの道具なのかという言語観は、その教師の授業に直

接影響し、森羅万象の一つである保護者との関係も、教師の授業に影響をあたえることも考えられる。このように教師の経験は、教師－教科－生徒の3者間の相互関係における経験と、それぞれの内部での経験をくみあわせたもので構成され、ある一人の教師の経験が独自で唯一なものであることがわかる。

#### 4 経験の分析

さてこれまでは、リフレクティブ・ティーチング・プラクティスのなかで教師の経験を形成する要素を教師・生徒・教科というモデルを用いて説明してきたが、次にこのように形成された教師の経験を主観的に分析する枠組みについて説明する。ここではKSAA (Knowledge, Skill, Attitude, Awareness) (知識、技術、態度、気づき) の枠組みに沿って分析する方法を提示する。

リフレクティブ・ティーチング・プラクティスの目的が教師の変化と成長にあるとすれば、ある教師のどの部分に変化と成長が見られるか又は見られないかを知ることが最初の一步になる。まず経験を「可視的」なものと「不可視的」なものに分けると、可視的なものとして教師の授業で使用する指導技術や全般的な英語力である知識が一例としてあげられる。先程のモデルでいえば、教師－教科の関係である。これらは例えば、自分の授業をビデオ撮影し、それをもとに自分自身の教え方を分析することで、問題点を特定できる。

次に不可視的なものとして教師の態度が挙げられる。これは上述のモデルで、生徒と教科の関係を観察・診断する教師の態度と、教師－生徒の関係における教師の態度である。さらに詳しく説明すると、生徒－教科の関係では、教師は生徒一人ひとりにどの程度の達成を期待するのか、あるいは期待していないのか、また教師－生徒の関係においては、教師自身が自分自身をどうとらえているかという教師観が授業の中で表出してくる。たとえば「知識を教える人」なのか、あるいは「できるだけ生徒から答えを引き出そうとする」のか、つまり権威者としての教師なのかまたは学びの媒介者としての教師として自分自身をとらえているかで、表出する態度が異なる。さらに、教師－生徒の関係でどのような教師になろうとしているのかで、当然生徒に対する自分の立場も変わってくる。さらには「えこひいき」など教師自身が気づいていないような感情などもこの態度となって現れてくる。このように教師の態度は先程の可視的な教科の指導技術や知識と比べ、不可視的であるが故、観察・分析が困難であるのは想像するに難くない。

最後にこれら可視的・不可視的な経験に意味を見出すための客観的観察に不可欠なものが「気づき」である。いいかえれば、教師自身が自分の気づきの程度にどの程度気づいているか、いいかえると「気づきの気づき」をどの程度認識しているかによって、自分の経験を客観的にしかも深く観察できるかどうか大いに影響してくる。

リフレクティブ・ティーチング・プラクティスではよく協働研究がおこなわれる。これは自分自身の気づきだけでは、自分自身を客観的に観察することが困難であるのが、一つの要因である。他人の癖はすぐ目につくが、自分の癖はなかなか気づかないのと同じことであり、囲碁の世界で「岡目八目」といわれるのも、自分の形勢を自分自身で把握するのが難しいことを表している。そこで仲間と協働研究を行い、自分の経験を第三者に観察してもらうことで、自分の気づきの不十分さを補おうとするものが協働研究のねらいである。リフレクティブ・ティーチング・プラクティスで求められるのは、常に新たな気持で自分自身とまた生徒と向かい合い、自分の経験の一つでも多くの意味を見いだせる気づきである。そしてこの気づきを通して、自



分の長所、短所を特定し、自分の長所をのばし、弱点を改善していく方法を構築し、生徒の学びを促進する授業の実現を目指す。

## 5 教師の態度

ここでは、教師の態度について具体例を使って説明する。教師の態度とは、教師の信条・信念、具体的には教科観・教師観・指導観・生徒観・学び観などが教師の行動のなかに表出したものであるといえる。

例えばここに一人の英語教師Aがいるとし、この教師の信条・信念がどのように態度として授業に具現化しているかをみしてみる。

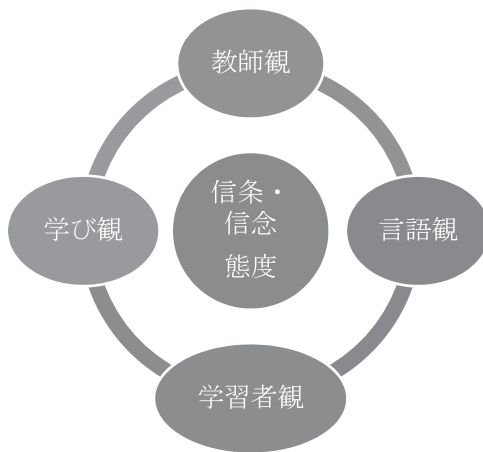


図5 教師の信条・信念

この教師Aは、英語は入試に必要な科目であり、生徒は入試に備えてしっかり文法や語彙を習得する必要があるという言語観を持っている。また、教師というものは絶対的権威者として生徒を指導するものであるという教師観を持ち、生徒に知識を注入するのが指導であるという指導観を持っているとする。生徒とは空の器であり、何も書かれていない白紙のようなものであるという学習者観を持ち、学びというのは、教師が知識を与え、生徒はそれを詰め込み、器を満たしていくものであるという学び観を持っている。そしてこの言語観、教師観、指導観、生徒観、学び観を合わせたものがこの教師Aの信条・信念である。

次に教師Bをみしてみる。この教師にとって英語はコミュニケーションの道具であり、実際に英語が使えることが英語を習得することだという言語観を持っており、そのために教師は、生徒の学びを促進する支援者であるという教師観を持っている。また指導というのは、知識を分け与えるのではなく、生徒を啓蒙し、生徒自ら知を発見するものであるという指導観を持っている。このような生徒は、知性と感性をそなえた一人の個人であり、全人であるという学習者観を持っている。また生徒の学びは、教師と生徒が協働で知の発見を重ねることが、本当の学びであるという学び観を持っている。

この二人の教師の信条・信念が全く異なる形で、授業の中で展開していくことは容易に想像できる。また教師の生徒への関わり方もA・Bの教師では異なり、このような信条が、教師の態度として表出する。もちろんどちらかが優れ、どちらかが劣るという比較ではないが、教師自身が自分の信条・信念がどのような態度として表出し、それが生徒の学びにどう影響しているかに気づきを深めれば、自分の態度と生徒の学びとの関係をより深く洞察できるようになる。

教師の態度が、教科の好き嫌いにどのような影響を与えるかを調査するために、私は過去二十年間以上にわたって、大学生を対象にアンケートを取ってきた。表1は生徒の目から見た「好かれぬ教師」の例があげられている。またこのアンケートで英語が嫌いであると回答した学生の実に7割近くがその原因として教師が嫌いであったことをあげている。生徒がこのように

表1 好かれる先生、好かれない先生

好かれる先生、好かれない先生 (過去の学生アンケートより「態度」に関する項目を抜粋)	
好かれる先生	好かれない先生
おもしろい。 わかりやすい。 かわいい気がある。 生徒に近い。 けじめがある。 話しやすい。 叱る。 聞き上手。 経験豊富。 清潔感。 人間味。 謙虚。 協力的。 魅力ある。 親しみやすい 頼りになる 活発	授業がわからない。 自分がいつも正しい。 暴力的。 強制的。 自己中心的。 質問を受け付けけない。 無気力。 我が強い。 見下す。 意見を聞かない。 猫被り。 自慢する。 口うるさい。 1回目と2回目で話しが違う。 気分屋。 短気 不公平 (ひいきする)

自分を見ているとは教師本人は気付いていないと思うが、ここで教師自身の態度が生徒にどう見られているかに関する「気づき」が教師と生徒の関係に重要な要素であるということがわかる。

## 6 気づきについて

次にリフレクティブ・ティーチャーの「気づき・授業観察眼」についてももう少し詳しく説明する。吉崎(1998)は授業観察眼の基盤である気づきについて4つの場合を上げている。まず授業計画と授業実態のズレに気づかない教師Aである。次にズレに気づいてはいるが、対応策がわからない教師Bで、3番目はズレに気づき、対応できる力量があるが、計画変更の意思決定ができない教師Cである。たとえば生徒がわかっていないことに気づいてはいるが、試験範囲をカバーしなければならないため、もう一度やり直せない場合などが、この教師Cにあてはまる。4番目の教師Dは、ズレに気づき、適切な意思決定により、臨機応変な対応を取ることができる教師である。ズレと一言に言っても、いろいろなケースがあり、先に指摘した「~になるはず」というのも指導と学びのズレであるといえるし、またこのような学習面だけでなく、生徒との関係や情意面でのズレもある。自分が生徒にどのように見られているのか、好かれているか、そうでないのか、生徒から信頼されている教師なのか、あるいは信頼されていないのか、それがなぜなのかということに気づいていない教師は、情意面で生徒とのズレがあるといえる。

この吉崎のズレを上述の3単現のsの指導を例に説明してみる。教師Aは生徒がShe don't

has petと書いているのに気づいていない教師である。私のゼミには教職を目指す学生や院生が在籍しているが、教育実習の場ではほとんどの場合このようなズレには気づかず、とにかく自分の授業計画を最後まで実行することに気をとられ、生徒の様子が全く観察できていない場合が多い。次に教師Bは生徒の間違いに気づいてはいるが、どこから手直しをすればいいのか分からず、結局見て見ないふりをして、授業を続ける。自分では一生懸命説明し、プリントも作成し、丁寧に教えたつもりなのに、それが定着していない場合などがこれにあたる。教師Cは間違いに気づき、この生徒にとって否定形はdon'tを使い、三人称はhaveがhasになるのでShe don't has petと書いたのだと分析できるのだが、果たして予定を変更してもう一度説明から始めるのがいいのか、それとも他のクラスとの進捗の関係でそのまま続けるのがいいのか意思決定ができない教師である。では教師Dはどのような対応をするであろうか。もちろん答えは一つではないし、またあらゆるコンテクストに通用する絶対正しい答もない。リフレクティブ・ティーチャーはこのような日々の問題に気づき、臨機応変に対処していこうとする教師Dであるといえる。

ここで、教師Dのようなリフレクティブ・ティーチャーのまとめをしてみる。まずリフレクティブ・ティーチング・プラクティスはこれまで見てきたように、一人ひとりの教師の独自の経験を出発点にしている。その教育に関する経験を自分自身で振り返り、そこに主観的な意味を見出し、それを言語化し顕在化することで、行動へ移し、授業を改善していくのがリフレクティブ・ティーチャーであるといえる。ただここでいう行動というのは指導方法の変更や新しいアクティビティの導入というような具体的な行動だけに限るわけではない。たとえば生徒をもっと深く観察するというような、目には見えないような行動目標でも授業改善のきっかけとなる行動であるといえる。これをまとめれば、リフレクティブ・ティーチャーとは、「教育現場で、自己と学習者の関係を探り、気づきを深化させ、自分自身の経験に意味づけをし、教師としての成長を続ける教師」であると定義することができる。

## 7 データ収集と記述・解釈・評価

次にデータ収集と内省的観察によるデータ分析に基づく改善策の作成について説明する。

リフレクティブ・ティーチング・プラクティスではビデオやジャーナル、アンケートなど複数のデータを収集する。これは土木工学で使う三角測量と原理は同じで、三角測量法とよばれるデータ収集方法である。記述による主観的データにある程度の客観性を持たせるためには、複数のデータを収集する三角測量法データ収集は大切なテクニックである。

まず収集したデータをもとに客観的事実のみを記述する。たとえば授業ビデオを見て、自主的に挙手する生徒がクラスの半数くらいだったとすると、この場合の記述は「半数の生徒が挙手をした」となる。次にこの記述の解釈にだが、ここでは複数のデータを参考にして、事象の起因と事実の意味付けを行う。先程の「半数の生徒が挙手をした」という事実に対し、なぜ挙手をしない生徒が半数もいるのだろうかについてその原因を考え、たとえば、生徒の様子をみたり、ジャーナルなどの記述から、その原因が「間違うのが恥ずかしい」ではないだろうかと推測し、それを事象の解釈として記述する。最後にこの解釈の評価である。挙手が半数しかいないことは全員参加していないのでよくないと評価したとする。そしてこれに対する積極的干渉策を構築するのだが、間違いが恥ずかしくて挙手しないのなら、どうすれば自信を持って挙手をし、発表するだろうか考える。そこで挙手を求める前にペアで答えを相談させ、二人で答

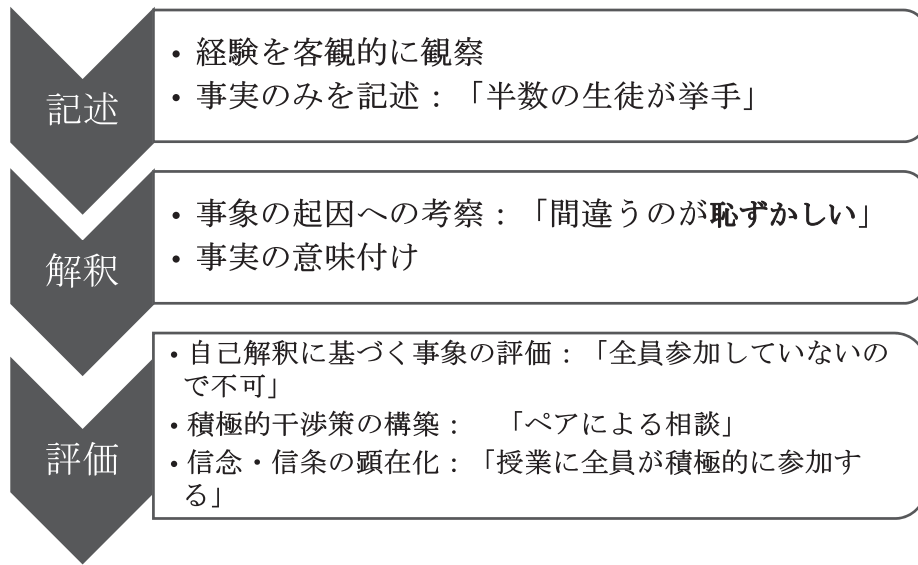


図7 三角測量法データ収集と記述・解釈・評価

を確認してあとで、挙手を求めてはどうかという対策を考え、次の授業で実践してみる。

この記述・解釈・評価の中で明らかになったのは「授業に全員が積極的に参加する」のが重要であるという教師の信条・信念であり、それが言語化され、顕在化されてはじめて授業を変えていくための積極的干渉策になっていくわけである。経験のなかに含まれる意味の言語化・顕在化とはこのようなプロセスを指している。

## 8 行動規範としてのティーチャー・ビリーフの生成

以上みてきたように、教師の経験から新しい教師の信条・信念が形成され、教師一人ひとり独自の「教師観、言語観、学習者観、学び観」として概念化・理論化されていく。このようにして形成された教師の信条・信念から、教師の行動規範が生成される。ティーチャー・ビリーフ、または単にビリーフとよばれるもので教室内外での教師の行動の規範となっていく。ティーチャー・ビリーフの定義に関しては、諸説があり、必ずしも定説というものとは確立されていないが、教師の経験から生成された信条・信念に基づく行動規範であると定義できる。

さて先程からリフレクションによる自己理論化・概念化という言葉を使ってきたが、ここでもう少し詳しく説明する。教師の経験は千差万別である。図8には例として六つの経験が描かれているが、この経験はすべてある一人の教師独自のものであり、全く同じ経験を持つ教師は他にはいない。その経験はその教師独自のものであり、他者のものではないということである。この経験の集合体からこの教師独自の理論と概念が形成され、新たな行動規範となっていく。教師それぞれが、意識しているかどうかは別にして、すべての教師は独自の理論と概念を持ち、独自のビリーフを持って日々教壇に立っている。したがって、誰か他の教師の授業実践や指導方法を別な教師が真似をしても、必ずしもうまくいくものではない。それはその真似をする教師が自分の経験を通して理論化・概念化したものから生まれた指導法ではないからである。

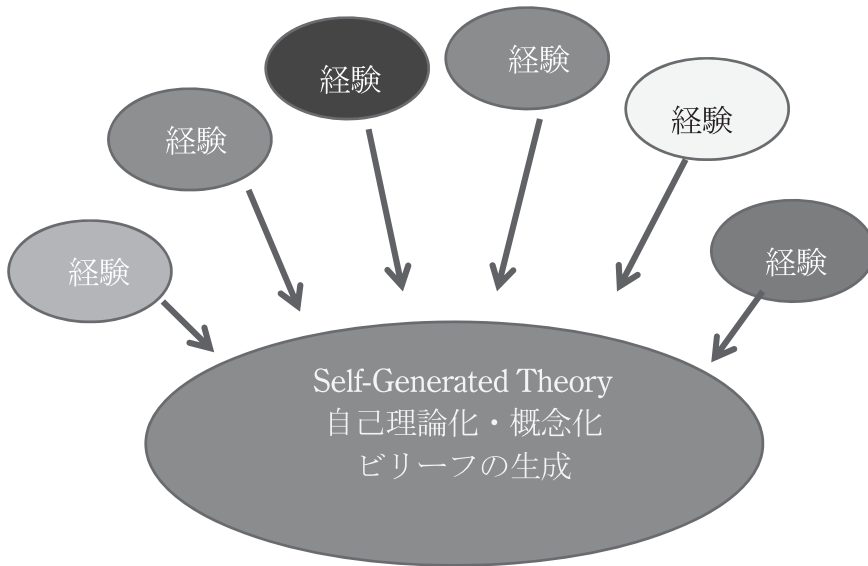


図8 教師の経験と自己理論化・概念化

自分自身の行動規範であるビリーフを生成することなしに、表面的なテクニックだけを真似してみても、他人の力で自己の授業を変えようとする、他力本願にすぎない。たとえば最近よく話題になるグループ学習のリトル・ティーチャーを利用する指導法や、高校でよく話題になる「和訳先渡し」授業などにしても、それが自分自身の理論や概念に裏付けされていない場合は、指導効果を期待できるものではない。

その理由は、先程説明した目に見える可視的な部分、たとえば指導テクニックや言語活動だけを真似してみても、その効果や生徒の反応に気づかないままだと、それがよかったのかよくなかったのか判断できないからである。また同様に、教師と生徒の関係でいえば、信頼関係が形成されていないことに気づかずに指導方法やテクニックだけを変えてみても何ら効果があがらないといえる。リフレクティブ・ティーチング・プラクティスでは、この教師と生徒の関係を客観的に観察し、その絆を強めることも、学びの促進にとって重要な要素であると考えられる。

## 9 自力本願による教師の成長とは

リフレクティブ・ティーチング・プラクティスによる教師の成長についてまとめてみる。教師の成長を定義すれば、「経験に内在する教師の信条・信念を言語化することで顕在化し、自分



図9 教師の成長

自身をよりよく理解することで、新たな行動規範を持って実践を続け、教師としての変化と成長を継続する」ということを意味し、図9に示す「経験→言語化→顕在化→



自己理解→変化→成長」というサイクルを繰り返すことになる。

このように、リフレクティブ・ティーチャーとは、自分の経験をもとに自己理解を深化させ、自分を変化させ、自力本願で成長していく教師であるといえる。この自力本願による成長というのがリフレクティブ・ティーチャーの特徴である。

自力本願による教師の成長と従来の教員研修と比較をしてみる。「3 教師の経験」の項でも述べたが、これまで教員研修といえば、ベテラン教師の授業を観察したり、研修を受ける教師が研究授業を行った後、指導主事等による事後指導というスタイルが中心であった。その中で指導助言者が助言やコメントを与え、研修を受けている教師の授業を改善しようとするものである。当然その対象は、可視的な授業内行動である教師の教科の知識や指導技術であり、教師と生徒との関係など不可視的なものは研修の対象とはならない。さらに、玉井(2009)によると、このような授業研究には次のような問題点があると指摘されている。

- 1) 授業について批判する立場とされる立場という上下の力関係の前提的存在
- 2) 他者評価への依存による、実践者の学びの主体としての自発的な内省的分析と探索的理解の欠如
- 3) 授業を「経験」という学びの資源と見る視点の欠如 (吉田他(編著) 2009 p.120)

さらにこのような従来の研修は単発で行われるため、より長期にわたる観察が必要な、そして単発の授業の中で直接観察できない、しかも生徒の学びに大きく関係する生徒と教師の関係などの不可視的授業内経験への視点が欠如していると言わざるを得ない。つまり、このような教員研修の背景には、「良い教師」になるための普遍的な「知」というknowledge baseが存在し、それを習得することで教師が成長するという構造主義的な考え方に基づくものであり、Knowledge-for-Teachingの伝達というのが従来の授業研究での「知」ととらえ方である。それに対してリフレクティブ・ティーチング・プラクティスでは、絶対的な「知」というknowledge baseはなく、教師として成長を続ける「知」は教師の経験そのものの中にあるというKnowledge-in-Teachingというポストモダン的な考え方に立つものである。教師自身が自分の力で、自力本願で授業を改善してはじめて、教師として成長ができる。英語でいう“You are your own best resource.”という言葉は、このことはまさに端的に表しており、教師一人ひとりの経験はその教師独自のものであり、それを一番よく理解できるのはその教師自身であるからである。このようにリフレクティブ・ティーチャーは、自己の経験を通して、自分自身で自分の経験を理論化し、概念化し、「知」を生成していく。

こうして生成された新たな言語観、学び観、教師観、学習者観に基づく行動計画を毎回の授業で実践し、理論と実践の融合を目指していくことで、教師として成長を続けることができるのである。「私は教職に就いて以来20年間教壇に立って指導しています。」といっても、1年目の授業を20年繰り返してきたのなら、教師として成長してきたとはいえない。リフレクティブ・ティーチャーは、毎日毎日、一つ一つの授業を振り返り、自分自身の経験から「知」を生成していき、日々成長を続ける教師である。

次に教師自身が構築した新しいピリーフによる授業にはどのような変化が見られるのであろうか。ここにいくつかの例をあげておく。例えば言語観を再検討し、言語はコミュニケーションの道具でなければならないと気づいたとする。そこで授業でコミュニケーション活動をいろいろ工夫して取り入れたが、果たして生徒のコミュニケーション能力は本当に育成されているのだろうか。そもそもコミュニケーション能力とは何なのか、また意味のあるコミュニケー



ション活動はどのようにすれば実現できるだろうかということから再検討することになる。このようにして言語観の変化がコミュニケーション活動を変え、授業を改善していくことが考えられる。

次に学び観について新たに気づいたことが、教えたことが、必ずしも生徒の学びにつながっていないことであったとする。そこで真に意味のある学びはどのようにすれば促進できるのかと考えることで、生徒の学びを高めることを目指す生徒中心の授業に変わっていく。さらに教師と生徒の関係を再構築するために、それまでの教え込む教師から学びの仲介者としての教師として新しい教師観で自分をとらえたとき、生徒との関係にどのような変化が生じ、授業がどのように変化していくかを検証することもできる。

## 10 リフレクティブ・ティーチャーを目指す

次にリフレクティブ・ティーチャーを目指すための具体的な方法について説明する。

リフレクティブ・ティーチング・プラクティスの基盤となる経験のリフレクション（内省的観察）のために必要なデータはいろいろあるが、ここでは、私自身がリフレクションに用いるデータ収集とデータ分析について解説する。

まずは授業のビデオ撮影である。自分の授業を自分で見るのは最初はかなり勇気のいることであるが、しかし、自分の授業をビデオ録画し、それを見ながら自分自身を客観的に振り返ったり、仲間と共有しながら授業改善を目指すのは、リフレクティブ・ティーチャーにとって強力な手段である。自分の授業をビデオに録画することだけでも大きなワンステップを踏み出すことになるといえる。以下で説明するが、このビデオから授業分析のためのいろいろなデータを作成することが出来る。私が以前実践した「自主的な授業参加を促すためのアクション・リサーチ」というテーマの研究でビデオから作成したデータの例を紹介する。まずは、テープの書き起こしである（Appendix 1 参照）。この書き起こしは、ある文系の私立大学のビジネス英語の授業の一部で、ここではリスニングによる穴埋め問題の解答をしている場面である。教師の発言、生徒の発言に加え、この例では括弧のなかにあるような、ビデオを見ながら自分が感じたコメントを観察者コメント（Observer's comment : OC）として入れておく。Appendix 1 でも T reads the fill-in-the-blank worksheet. と almost whispering という観察者コメントが付け加えられている。ここでの正解は、“just that” の 2 語を括弧に埋めるのだが、ミホという学生が“just” の一語しか答えなかったので、教師がミホに対して、“One more word?” という過剰なヒントを与えていることが、この書き起こしからわかる。教師の無意識の好き嫌いが態度に現れているといえる。ただし留意すべき点は、書き起こし作成には非常に時間がかかるということである。例えば50分の授業全部を書き起こそうとすると、最低でも 5 - 6 時間はかかるので、最初は授業で気になった場面や印象に残った場面だけでも書き起こしてみるのも一つの方法である。

次は、Stimulated Recall とよばれるものである（Appendix 2 参照）。これは Think-aloud protocol とよばれ、日本語では思考表出法とよばれるものである。まず、自分でビデオを見ながら感じたことや思ったことを口に出し、それを録音し、次にその気になる場面の録音テープを書き起こしていく。この例も先程ビジネス英語のクラスの最初の部分で、左側はビデオ場面の状況、右側は、その場面のコメントを録音したものを書き起こしたものである。

これは一人の男子学生が遅刻して入室してきた場面で、それまでの講義を通してこの学生は

予習もしないし、あまり意欲がないと判断していたため、遅刻入室以後、遅刻の理由を聞いた  
り、座る場所を指示したりせずに、無意識のうちに約1分間無視しているのが明らかになって  
いる。ここでも教師の無意識な好き嫌いが態度に現れている。次の場面では、自主的に挙手す  
る学生がいないので、前年度に私の授業を受講したT君に無意識の内に近付き、挙手を求めて  
いる。その時のコメントが右側の「この学生にはプラスのイメージがある」というものであつ  
た。私自身気づいていなかった学生へのプラスのイメージ、マイナスのイメージが私自身の態  
度に表れており、「えこひいき」をしているのがよくわかる場面である。

二つ目のデータは、ジャーナルである。ジャーナル作成には決まった形式というものはない  
が、作成する上で私がポイントにしているのは、指導手順や言語活動の工夫の記述に加え、教  
師としての目標と学習者の目標の二点を書き込むことと、授業中や授業終了直後に気づいたこ  
とを記入することになっている。教師の目標というのは、授業に臨む教師自身の目標であり、今  
日の授業ではグループ活動を多くして、学生間の絆を深めてみようとか、今日は机間巡視を多  
くし、学生の予習の状態をきちんと把握しようとかいう教師としての目標である。またこのよ  
うな具体的な行動ではなく、「気持ち」の目標もある。たとえば、落ち着いた雰囲気を出そうと  
か、パッションというオーラを出そうとか、共感していることを伝えるようにしてみようとか  
いうのがこの「気持ち」の目標になる。学習者の目標には、「文法項目を定着させる」とか「本  
文を理解する」といった具体的に検証しにくい目標ではなく、「この講義の終わりには学生が本  
文の趣旨を二行の英語で書ける」というような具体的な達成目標を上げる。また授業で使う活  
動を考えると、自分でその活動をしたかどうか、また自分が学生ならできそうかどうかなど  
をシミュレーションしながら作成し、それぞれの活動について、授業の後で時間がないとき  
でもよかったかそうでなかったかについて、せめて○×だけでも記入し、次に述べる振り返り  
記述の参考にする。

三番目は気づいたことや気になったことの振り返り記述である。これはいわば観察記録のよ  
うなもので、授業改善のヒントになるように、授業中特にその日気になったことや印象に起こつ  
たことなどを、ジャーナルや学生とのやりとりなどを参考にしながら一日の終わりに書き留め  
ておく。私の場合は、うまくいったこと、うまくいかなかったこと、またそれらの考えられる  
理由、次回へむけての改善計画などを記述するようにしている。ただ授業が終わって丸一日も  
過ぎると、印象も薄れてくるため、できるだけその日のうちに何か気になることや、印象に残つ  
たことを書きとめておくことが望ましい。この振り返り記述は自分の経験から意味を見出すの  
に必要不可欠なデータであるといえる。Appendix 3 はジャーナルに直接記入した振り返りの  
記入例である。左側は指導案に記入したことで、右側は、そのメモをみて判断したことである。  
ここでは、学生が予習をしてくるようになったこと、「相談タイム」で活発な意見交換を行うよ  
うになったこと、ペアの相手と予習分担のためクラス外で連絡を取り合うようになったことな  
どが記入されている。このことから得た内省観察記録にペア学習の中で責任感が芽生えてきて  
いると記入されている。別なジャーナル記述では、学生が時間前に教室に来るようになったこ  
と、積極的にパートナーと意見を交わすようになったこと、しっかりと予習してくるよになつ  
たことが書かれている。このことから得た結論は、「学生間にレポートが形成されつつある」と  
いうことあつた。このようにジャーナルには授業中に印象に残った出来事や感じたことを書き  
とめておき、そのメモをもとに他に収集したデータも参考にしながら内省的観察おこない、そ  
れを振り返りとして記述しておき、授業改善のデータとして用いる。また先にも述べたが、

ジャーナルにはこれという決まった形式はなく、指導案の一部に記述してもいいし、また別にノートを用意してそれに記述してもいいが、大切なことは、「先送り」しないことである。ちょっとしたことで気づいたときにすぐメモしておき、後回しにしないことが重要である。メモした時はそんなたいしたことではないと思っていなくても、あとから見直せば大変重要な観察記録になっていたことが少なからずある。

四番目はアンケートである。これも私の場合、前期、後期それぞれ期間中に最低二回は実施し、その結果を学生にフィードバックするようにしている。匿名で実施することで学生の本音を知ることが可能になる。また学生も自分の理解度を振り返り、自らの学びを点数化したり、自由記述で授業の印象やわかりにくかった点などを教師に伝えることができる。ただ中学校などでは時間の制約があり、毎回このように詳しいアンケートを実施しようとするのは現実的でない。その場合は授業の最後に簡単に授業のわかりやすさや、生徒自身の理解度を5段階で評価してもらうのも一案である。アンケートで大切なことは、アンケートの結果を必ずフィードバックしてするということである。アンケートを書かせそのままでは、アンケートに記入した学生や生徒は何か無駄なことをさせられたような気がするかも知れないためである。

最後にデータ収集に関して一つ助言がある。それは「よくばらない。できることから始める。普段の授業で実践していることをデータとして集める。時間をかけすぎない。」という4つの点である。とにかく毎日忙しいなかで、リフレクティブ・ティーチャーを目指し、データを集めるということはかなりの負担になることは間違いない。それ故にあれもこれもと欲張らず、できることから始めるというのは大切である。またたとえば普段の授業で毎回宿題を出し、それを回収しているのであれば、その集めた宿題の中で生徒がどのような間違いをしているかを記録しておくだけでも、それが蓄積されていけば立派なデータになり得る。とにかく時間をかけすぎないというのが、継続へのヒントである。

これまで、リフレクティブ・ティーチャーについて説明してきたが、リフレクティブ・ティーチャーにまず求められるのはリフレクションであり、そこでの自分の経験に関する「気づき」こそが、すべての授業改善の基礎になるといえる。リフレクティブ・ティーチャーを目指すには、物理的な要素として「時間の効率的な使い方」が重要だと上で説明したが、さらに内面的・心理的な要素について解説する。

まずは自己開示のことである。研修期間の研究授業を除いては、普段着の自分の授業を第三者に公開することなどあまりないため、最初はどうしてもビデオなどで自分の授業を公開することに躊躇しがちになる。自分の弱点を公開し、それを直視することはとても勇気のいることである。だれも自分の弱点を人にさらしたくないのは当然であるが、完璧な教師はどこにもいないわけであり、すべての教師が成長過程にあると考えれば、長所や短所というのは相対的なものであり、絶対的なものではないといえる。そして長所を伸ばし、短所を克服することが教師として成長を続けていくということにつながる。そのためにはまずは思い切って授業を公開し、自己開示を心がけなければならない。

二番目は変化に対する不安や抵抗である。日本の学校は保守的で、何事も「去年並み」に無難にこなそうとする文化があるように思える。教職について5～6年もたつてくると、自分なりの指導法や授業展開が定着し、さらには新人の頃のように先輩教員から助言をもらったりすることも少なくなってくる場合が多い。簡単にいえばそのまま定年まで勤めようと思えば勤まるような気もしてくることもあるが、このようなときに自分自身で変化を求めていくには、自

己開示と同じくらい不安や抵抗感があると考えられる。しかし、この変化は自分のためと考えれば、この不安を乗り越えるヒントになる。自分が変化し、授業が少しでもうまくいくようになり、生徒がわかってくれたときに一番うれしいのは教師自身にほかならない。「授業がすべての基本だ」とよく言われるが、授業がうまくいかなければフラストレーションがたまり、逃避やバーンアウトに繋がりがねない。つまり変化と成長はとりもなおさず教師自身のためのものである。より充実した明日を目指し、変化に挑戦してはどうだろうか。まずは勇気をもって自分の授業を開示することからリフレクティブ・ティーチャーへの第一歩が始まるといえる。

## 11 おわりに

最後に達人と呼ばれるような教師を目指す教師にアドバイスがある。達人といっても、最初から完璧な達人などいないわけで、自分の中の何かを改善しようとするとき、今の自分の現状から出発するしか出来ないし、そのためには、今の自分の現状をしっかりと把握できる気づきが必要となる。いいかえれば、無理して授業の達人とよばれるような教師の真似をしても、その教師は今の自分よりずっと前にいるので、そこまで一足飛びには追いつけないし、それは自分の進歩にはつながらないということである。そして、自分の経験を客観的に観察し、自分の長所はなになのか、自分の弱点はどこなのか、自分に不足しているものは何なのかを知ること、達人に近づけることになるわけである。

昨今教師の指導力向上が叫ばれているが、指導力というどうしても指導技術に関心が向きがちである。しかしこれまでにみてきたように、指導技術は教師の経験のごく一部にしか過ぎないものであり、真に指導力向上をめざすなら、教師経験モデルで示した教師—生徒—教科のすべてに目をむけ、自分の経験から意味を見出し、授業を改善し、教師自身も変化し成長していくことが肝要である。リフレクティブ・ティーチング・プラクティスはそのための強力な枠組みを提供するものである。

## Appendix 1

## Video Transcript Sep. 8

58:45

T : Number 15? Two points for this. Two points for this. Take a guess, huh? It goes like this.  
(OC : T reads the fill-in-the-blank worksheet.)

Oh, no, not really. It's just that the shape is a little different. Oh, no, not really. It's just that the shape is a little different.

T : Miho?

Miho : (OC : almost whispering.) Just.

T : "Just?" One more word.

M : Just, . . .

T : Just THAT (OC : emphatically)

M : Just that.

T : Ok, good. Two points for you.

## Appendix 2

## Stimulated Recall

場面・状況	解釈
01:20 男子学生入室	無視
02:32 パートナーを見つけ移動	またも無視
02:53 自主発表を求めT君に近づく	この学生にはなにかプラスのイメージがある。
06:00 昨年度の英語文章作成を受講したK子とY君が挙手をする。	なぜ他の学生は挙手をしないのか、何か原因があるはず
06:15 多数の学生が挙手	質問が簡単すぎる

## Appendix 3

## ジャーナル記入例

観察	内省
1 予習が習慣化してきた	ペア学習における責任感の現れ
2 「相談タイム」での活発な意見交換	共同体意識
3 予習分担のためクラス外での連絡の取り合い	ペアの協働
4 時間前に教室に来るようになった	規律の確立
5 積極的にパートナーと意見を交わすようになった。	学生間のレポート形成
6 しっかりと予習してくるようになった	自律学習の確立

## References

- Akbari, R. 2007. "Reflections on reflection : A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System* 325 (2), 192-207.
- Allwright, D. 1987. *Observation in the Language Classroom*. London : Longman
- Andrews, S. 2003. "Teacher language awareness and the professional knowledge base of the 2 teacher. *Language Awareness* 12 (2), 81-95
- Boon, A. 2003. "On the road to teacher development : Awareness, discovery, and action. *The Language Teacher* 27 (12), 3-7.
- Boon, A. 2009. "I can see clearly now. *Modern English Teacher* 18 (1), 56-64
- Breen, M. Candlin, D, Dam, L. and Gabrielsen, G. 1989. "The evolution of a teacher training programme," in K. Johnson (ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge : Cambridge University Press
- Caanagrajah, J. 2006. "TESOL at forty : What are the issues?" *TESOL QTLY* 40 (1), 9-34
- Carr, W. and Kemmis, S. 1985. *Becoming Critical: Knowing Through Action Research*, Victoria : Deakin University Press.
- Chaudron, C. 1987. "The interaction of quantitative and qualitative approaches to research : a view of the second language classroom." *TESOL QTLY*, 20, 4, 709-17.
- Day, R. 1990. "Teacher observation in second language teacher education," in J. Richartds and D. Nunan (eds.) *Second Language Teacher Education*, Cambridge : Cambridge Univ.. Press.
- Dewey, J. 1910. *How We Think*. Reprinted in 2007 by NY : Cosimo Inc.
- Edge, J. and Wharton, S. 2003. "Research in teacher education : reading it, doing it, writing it. In B. Beaven and S Borg (eds). *The role of research in teacher education*. pp.49-53.
- Edge, J. 2011. *The Reflexive Teacher Educator in TESOL*. New York, NY : Routledge.
- Farrell, T. 2007. *Reflective language teaching: From research to practice*. London : Continuum.
- Freeman, D. 1998. *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston. MA : Heinle & Heinle.
- Gass, S. and Mackey, A. 2002. *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gebhard, J. and Oprandy, R. 1999. *Language Teaching Awareness: A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hawkins, D. 1974. "I-Thou-It." In *The Informed Vision: Essays and Learning and Human Nature*. NJ : Agathon Press.
- Johnson, K. and Golombek, P. (eds.) 2002. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kaufmann, W. 1970. *I and Thou* Martin Buber. NY : Scribner's Sons
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Engliwood Cliffs, NJ : Prentice Hall Inc.
- Kolb, D.A., Rubin, I.M., McIntyre, J.M. 1974. *Organizational Psychology: A book of Readings, 2nd ed.* Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Kumaravadelu, B. 2001. "Toward a postmethod pedagogy." *TESOL QTLY* 35 (4), 537-560
- Lazarton, A. and Ishihara, N. 2005. "Understanding second language teacher practice using microanalysis and self-reflection : A collaborative case study." *The Modern Language Journal* 89 (4), 529-542
- Lortie, D. 1975. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago : University of Chicago Press.
- Loughran, J 1996. *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. London : The Falmer Press.



- Nunan, D. 1989. "Second language teacher education : Present trends and future prospects" in C. Candlin and T. Macnamara (eds.). *Language, Learning and Community*. Sydney : National Centre for English Language Teaching and Research.
- Perkins, A. 2002. "Continuing professional development : Sojourn or odyssey." in J. Edge (ed.) 2002. *Continuing Professional development: A discourse framework for individuals as colleagues*. Ann Arbor : University of Michigan Press. (pp.97-103).
- Ramani, E. 1987. "Theorizing from the classroom." *ELT Journal* 41,1.
- Richards, J. and Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York : Cambridge University Press.
- Richards, K. 2003. *Qualitative inquiry in TESOL*. London : Macmillan and Palgrave.
- Rodgers, C. 2002. "Defining reflection : Another look at John Dewey and reflective thinking." *Teacher College Record*, 74 (4), pp.842-866.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London : Temple Smith.
- Schön, D. 1987. *Educating the effective practitioner*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Sotto, E. 2007. *When teaching becomes learning*. 2<sup>nd</sup> ed. London : Continuum.
- Stevick, E.W. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA : Newbury House.
- Stevick, E.W. 1998. *Working with Teaching Methods*. Boston, MA : Heinle & Heinle.
- Tsui, A. 2003. *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Lier, L. 1988. *The Classroom Language Learner* : London : Longman
- Wallace, M. 1998. *Action research for language teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 浅田匡、生田孝至、藤岡完治（編著）1998年『成長する教師』金子書房
- 稲垣忠彦、佐藤学 1996年『授業研究入門』岩波書店
- 佐伯胖 1975年『「学び」の構造』東洋館出版社
- 玉井健 2009年「リフレクティブ・プラクティスー教師の教師による教師のための授業研究」、吉田等（編著）2009年
- 横溝紳一郎 2000年『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- 吉崎静夫 1998年「授業の流れを予測する」、浅田、生田、藤岡（編著）1998年
- 吉田達弘、玉井健、横溝紳一郎、今井裕之、柳瀬陽介（編著）2009年『リフレクティブな英語教育をめざして』ひつじ書房