

# 批判的ふり返りによる聴き手の学び

## —日本語教師の協働的ふり返りの可能性—

池田 広子

### 1. はじめに

日本語教師の研修において、新しい知識や技術を共有するために体験重視のワークショップ型の研修が多く行われている。このような研修は、日本語教師の資質や能力の向上において重要な役割を果たしている。しかし一方で、教師自身のこれまでの教育や学習に関する価値観の持ち方により、新しい知識や技術と新しい体験を拒否し、学びの場が閉ざされることもある。

以上を踏まえ、本稿では日本語教師研修を考える第一歩として「自己の実践を徹底してふり返ること」により、どのような教師の力量を積み上げていくことが可能かについて追求していきたい。以下、この考え方を支える「批判的ふり返りによる意識変容の学習」について述べる。

北アメリカの成人教育学者クラントン(1992/2003)によると大人の学習は意識変容の学習であると指摘し、子どもの学びの「形をつくっていく(forming)」ことと違って、大人の学びは「形を変えていく＝変容していくこと(transforming)<sup>1</sup>」であるとしている。さらに、「批判的ふり返り」が意識変容の学習の中心的なプロセスであると主張している。自己の実践の批判的なふり返りの結果、自分の前提を明らかにし、自分の経験についてもっとはきりと包括的、統合的に理解できるようになり、自分の前提についての新しい理解に基づく行動が生じると述べられている。クラントンは、クラントンによれば、批判的ふり返り(critical reflection)とは、徹底的に自己の実践を問うことで自己の無意識・半意識的であった前提(価値観)を明らかにし、吟味し、妥当であるかを評価することである。また、批判的ふり返りは、単なるふり返りや否定的ふり返りとは異なることが強調されている。さらに、クラントン(1996/2004, 120)は、批判的ふり返りの4つの方策を示している。

①前提を明確に述べる

②前提の源と結果を確定する

③批判的な問い直し

④代わりとなるものを想像する

意識変容のプロセスは、「前提を明らかにする(前提の気付き)→前提の源の確定→前提の問い直し→パースペクティブの変化」として捉えることができる。これらの批判的ふり返りの方策を具体化するためには、「書くこと」と「他者とのやりとり」が重要である。小グループを作り、友人や同僚に相談する、学習者と一緒に考えることなど他者とともに取り組むことが、上記批判的ふり返りの①～④のどの方策についても有効であるとしている。そして、意識変容を促すためには、「なぜその行動を行うのか、そもそもなぜそうなのか、なぜそう考えたのか、なぜ変える必要があるのか等」の問いかけが必要であると述べている(クラントン1996/2004, 139)。

### 2. 先行研究

批判的ふり返りの考え方は、ショーン(1983)の考え方をもとに発展してきた。メジロー(1994)は、成人学習者の批判的ふり返りによる意識変容の学習を提唱し、さらに、クラントンは(1992/2003, 1996/2004)「批判的ふり返りによる意識変容の学習」の考えを専門家や教育者の能力開発の実践に取り入れて精緻化した。

成人教育分野において三輪(2005)は、クラントンに基づき批判的ふり返りの実践を行い、そこでの実践記録を報告している。この実践に基づいた研究として、批判的ふり返りにおける支援者の力量形成過程を追求した研究(倉持 2005)、学習支援者としてのふり返りを示した研究(渋江 2005, 池田 2006)等があげられる。

日本語教育分野においては、日本語教師の成長を批判的ふり返りによる意識変容の学習理論の枠組み

で捉えた研究(池田 2006)があげられる。また日本語教師を対象とした批判的ふり返り実践の取り組みとして、池田・朱(2007a)、朱・池田(2007b)がある。池田・朱(2007a)は、報告者の教師(1名)は自分の実践を語り、聴き手(筆者ら2名)は報告者の文脈に沿って聴き、互いのやり取りを通して協働で批判的ふり返りを3回にわたって実施した。批判的ふり返りの内容を録音し、文字起こししたものをデータとして、意識変容の学習理論を援用して報告者の語りを分析した。その結果、報告者は過去の経験を整理し、前提(価値観)を捉え直し、パースペクティブの変化を示していることが示唆された。このような結果から、教師が持つ価値観や意識の根底を揺るがす批判的ふり返りは、日本語教師の成長において重要であることを示唆した。また、朱・池田(2007b)では、批判的ふり返りに参加した聴き手側に着目し、聴き手はどのように報告者の語りを聴いていたのか、このような批判的ふり返りの中で、聴き手はどのような役割を果たし、聴き手自身はどのような学びをしたのかについて追求した。その結果、報告者の語りを聴く中で、聴き手個人の経験が蘇ったり、報告者の考えに共感を覚えたりしていることが観察された。そして、報告者の状況を理解するために、状況や事実関係を確認したり、報告者の行動の根拠や心的状況などを問いかけていたことが確認された。そして、相手の文脈に寄り添って「聴く」ことは、決して受け身的なものではなく、自分の経験と照合し、語り手の語りを解釈し、その状況と心情を受け入れてから、語り手への問いかけていくという点で積極的な聴き方をしていることを述べた。さらに、聴き手は「受け止める役割」と「問い直す・ふり返りを促す役割」を果たし学習支援者の役割を果たしていることを指摘した。

しかし、この取り組みについては、まだいくつかの課題が残されている。例えば、批判的振り返りの後で聴き手二人で共にふり返ることによってどのような学びが見られるか、実践者自身が実践をふり返って自分の意識をどう解釈するのかなどである。

本稿では、報告者(語り手)と聴き手の3人で実施された批判的ふり返りの実践後に、聴き手二人が協働でふり返ることによってどのような学びが見られるのかを明らかにする。この学びを追求することは、報告者(語り手)だけでなく、聴き手を含む批判的ふり返りに参加した参加者全員に焦点を当てること

になり、実践を徹底してふり返ることの意義をさらに追求できると考える。

### 3. 実施概要

#### 3.1 報告者のプロフィール

報告者は、日本語教師1名(以下 Y と呼ぶ)、30代、女性。Y は大学卒業後、独学で日本語教育の知識を学び、日本語教育能力検定試験に合格。その後、海外派遣団体の日本語教師に応募。派遣団体から A 国 2 年、B 国 1 年に派遣され、それぞれの国の大学で日本語教育に従事。帰国後、大学院(日本語教育を専攻)に進学し、大学院 1 年で日本語教育実習を経験する。

#### 3.2 聴き手のプロフィール

聴き手(=筆者ら)は、女性 2 名。以下、それぞれのプロフィールを示す。

一人の聴き手は、日本人(以下 K1 と呼ぶ)である。K1 は、大学卒業後、主にビジネスマンを対象に 11 年、日本の大学の留学生を対象に 5 年半の教師経験を持っている。また大学院の日本語教育コースでは Y とともに学んでいる。

もう一人の聴き手は、留学生(以下 K2 と呼ぶ)である。K2 は、中国で日本語を専攻し、中国の大学で 1 年半教師経験を持っている。日本語教育を勉強するために、日本へ留学に来ている。Y と同じ大学院で勉強している。

なお、聴き手の二人は、三輪(2005)で報告された批判的ふり返りの実践(「実践を物語り、聴きあう」)(後述)に、聴き手として参加した。

#### 3.3 批判的ふり返りの実施

本稿では、前述した①～④の方策に基づき、他者とともに取り組む批判的ふり返りを行った。具体的には、語り手の Y と聴き手の 2 名が 2005 年 8 月末～9 月中旬まで、批判的ふり返りを毎週 3 回実施した。

1 回目では、Y がこれまでの教育実践の中で最も重要だと思われる出来事について報告してもらった。Y の報告に対し、K1 と K2 は、事実確認をするための質問をした。一回目のふり返りの後で、Y の報告を踏まえ、重要だと思われる点についてなぜなのかという問いをいくつか考えた。2 回目では、1 回目の報告内容を確認した上で、聴き手が用意した質問から入った。そして、Y の語りの文脈に沿いながら、Y の考えを聴くようなやりとりが展開された。

3 回目では、これまでに Y が語ったこと全てを確認し、さらに Y と聴き手との協働作業で「そもそもなぜそうしたのか」についてのふり返りを行った。以上、各回は約 60 分であった。

### <Y の語りの概要>

#### 【1 回目】

##### 過去の海外経験

- ・仲間を求める自分 ⇒ 教師仲間がない自分
- ・学歴社会が求めるもの ⇒ 自分の学歴とのギャップ
- ・他国で役立ちたい自分 ⇒ 家族を引き離している自分

##### 【自分は優秀な人材を海外に送る装置】

捨て去りたい、蓋をしたい・派遣団体のせいにする

#### 【2~3 回目】

##### 自己本位などの気づき

自分の理想、素養、経験などの関連性を整理  
⇒ 肯定的に捉える

今後どうすべきか 海外派遣団体のせいにはせず

1 つのエネギーに代えられる ⇒ 次の行動を起こすかへ

### 3.4 分析データ

批判的ふり返りの実施後、Y の語りを聴き手二人が協働でふり返った録音データ (約 90 分) を文字起こしたものを。

### 4. 結果

第一に、聴き手二人が Y の語りをふり返りながら、どのように聴いていたのかを話す中で、自分の過去の経験を引き出し、その経験に引きつけて Y の語りを解釈していることが確認された。また、互いの解釈の違いは自分の過去の経験に裏打ちされていることが認識された。その際に、自分自身がなぜそのような解釈に至ったのかを問い直す様子が窺えた。この結果から、Y の心情を探りながら実践の意味を捉えていく協働のふり返りは、「聴き手自らの行動の前提を捉え直していくこと」も可能であることを示唆した。

第二に、聴き手二人で Y の語りの解釈を共有することによって、「Y の語りの背景の情報を補完し合し合うこと」、「新たな気づきを得て、Y の心情に対する解釈を広げていること」が確認された。

以下、事例 1 は、Y が海外の大学で同僚や職場から冷ややかな態度を受けたという語りについて、K1 と K2 の解釈を示したものである。

#### 事例 1 海外の大学で受けた冷ややかな態度について

K1: 私は、本当によくわかった。日本語教師は、大卒で

先生をやっている、事務の人たちも皆、大学を卒業しているのと同じですね。学歴。事務の人は、常勤で働いているけど、非常勤の私たち日本語教師は、立場が弱い。すごく、事務の人は強いパワーを持っていて、時々命令する感じだった。だから、すごく冷ややかで (苦しんだ) ということがすごくわかる。

K2: なんか、冷ややかとか、そういうのが、どういふことなのか、ちょっと、自分の中で想像できなかった。中国で専門家は、みんな、ねえ、宝物、まだ、少ないですね。一大学一人みたいな。その、とにかく、学生にも必要とされ、先生も、それで、その感覚はちょっとわからない。...、気持ちも先生に対しても冷ややかな態度をとったことはない。

このような聴き手二人の経験に基づく解釈を表出した後で、下記のようなやりとりが見られた。

K1: 私、その時に思ったのは、あの、私の友人で、高校の先生をしている人がいて、本当に日本語教師になる前に、十何年前に、とにかく教育の世界は学歴がとても、大切。それですべて評価されるから、学歴はいいほうがいいんですよというのを思い出した。

K2: 言われたことがある?

K1: 私は、本当に経験をもう長くやっていて、もうこれ以上経験はいらない。それよりももっとちょっと私は、専門的な知識が必要なので、もっと学びたいと思って、大学院を受験した。そういう状況も整ったと思って、じゃあもう少し勉強したい、と思った。でも、彼女の話をこのときに聞いた時に、私は、もちろん、大学院に入る時に、もっと勉強したいと思ったんだけど、無意識的にやっぱり、自分は周りに認めてもらいたい、そのために学歴がほしかったのかなあとということに、半意識的なんだけど認めてもらいたいという意識があったのかもしれない。

K2: 私たち、経験が違う場合の語りに其々、共感している部分が、共感している。面白い。

続いて、事例 2 は Y の語りの中で「自分が優秀な人材を外へ送り出す装置」になっていたことを取りあげて、聴き手二人でふり返ったものである。

#### 事例 2 自分が優秀な人材を外へ送り出す装置について

K1: Y さんはお母さんたちの気持ちになったのでは。(学生のお母さんが) 泣いたりしているのを見たり、女性側に立って見ていたので、この国で女性がどれだけ大変な思いをして子どもを育てているか、子育てをして自分の立場を守っているのか、本当によくわかったのではないかな。自分の子どもが海外に取られてしまうという母の立場にいたのでは、...

K2: Y さんの気持ちというより、Y さんの学生の気持ちがわかる。留学生として。海外に行ってしまった、Y さん、自分が悪いことをしたと思っているんですが、で

も、留学生は海外に行くこと、嬉しく思っているかもしれない。それは、得がたいチャンス、かもしれない。でも、実際、難しいからこそ、一旦行ったら、なかなか戻らない。それは、また国に帰ってきます。

以上のように Y の語りに対する二人の解釈を表出し、確認しあった後で、新たな気づきについて、以下のようなやり取りが見られた。

K1: 今こうやって、その人の経験なんです、その人がそういう気持ちになるのは、ああ、こういうことを考える視点が生まれてきていることが理解できるような気がする。

K2: そうですね。其々の立場で考えている。自分の中で理解できなかったことが、本当に、相手の文脈の中に立てるから、立てると理解できるかもしれないというのが発見。

K1: そうね、一人で Y さんのことを見ても理解できないことが、今こうやって、また話をすると、もしかしたら、もしかしたら二人が探る中で、二人の背後にこれまでの自分の経験があるので、私の経験からこう、私の経験からこうというように、其々の経験を持ってきて、Y さんの経験を理解しようとする。そこで相互作用により、より Y さんの語る文脈に近づいて理解することができるようになった気がする。このふり返りを通して、気づきがあって学んでいる感じ。

## 5. 今後の課題

今回の協働的ふり返りでは、聴き手二人のみでふり返りに取り組んだが、参加者全員の学びを追求するためには、報告者である Y も含めて全員でふり返りを行っていくことが必要であると考え。今後は分析者自身(筆者)の実践を長期にわたって丁寧にふり返り、「自分の実践の理論」を展開していくことも重要であると考え。

研究協力者: 朱桂榮氏(北京日本学研究中心)

## 注

1. 成人教育分野でクラントン(1992/2003, 1996/2004)は、子どもの学びを「formation」(形成)とし、大人の学びを「transformation」(変容)と対比して捉えている。日本語訳では、クラントンにおける原文の「transformation」を「変容」と訳している。本稿では、成人教育分野で使われている「transformation」を教師教育分野における「teacher development」(教師の成長)の同義語として捉えることとする。

## 参考文献

- 秋田喜代美(2001)「専門家の認識論的展開」『専門家の知恵 反省的実践家は行為しながら考える』211-227, ゆるみ出版
- 池田広子(2006)「内省モデルに基づく日本語教育実習プログラムにおける教師の成長の可能性—問題解決型決定プロセスの観点から—」『言語文化と日本語教育』第32号, 10-19, 日本言語文化研究会
- 池田広子・朱桂榮(2007a)「批判的振り返りによる教師の自己能力開発の試み—意識変容学習理論の観点から—」『言語文化と日本語教育』第33号, 105-108, 日本言語文化研究会
- 池田和嘉子(2006)「男女共同参画講座における学習支援者の役割—実践のふり返りを通して—」『お茶の水女子大学 生涯学習実践研究』第4号, 53-58.
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育実習 理論と実践』アルク
- 倉持伸江(2005)「学習支援者の力量形成に関する一考察—「批判的ふり返り」とその具体的展開」『生涯学習関係職員・指導者の養成と研修に関する比較研究 課題番号 13571010 平成 13~16 年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1)研究成果報告書)』, 120-129.
- 朱桂榮・池田広子(2007b)「批判的ふり返りによる聴き手の役割—日本語教師の意識変容の学習を目指して—」『お茶の水女子大学 生涯学習実践研究』第5号, 124-137.
- 入江かさね(2005)「特別活動の準備・実施段階のプロセスをふり返る」『お茶の水女子大学生涯学習実践研究』第3号, 89-102.
- 三輪建二(2005)「専門職が大学院で学ぶということ—成人学習論特論 I (2004)を例にして」『生涯学習実践研究』第3号, 1-42.
- Cranton, P.(1992) *Working with Adult Learners*. Toronto: Wall & Emerson/入江直子・豊田千代子・三輪建二共訳(2003)『おとなの学びを拓く—自己決定と意識変容を求めて—』鳳書房
- Cranton, P.(1996) *Professional Development as Transformative Learning—New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass /入江直子・三輪建二監訳(2004)『おとなの学びを創る—専門職の省察的実践をめざして—』鳳書房
- Mezirow, J.(1994) “Understanding Transformation Theory.” *Adult Education Quarterly*, 44(4).
- Schön, D.A.(1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.