

# 実践の批判的ふり返りからの学び —日本語教師の実践研究の取り組みから—

池田 広子

## 1. はじめに

グローバル化に伴い、日本語学習者ニーズの多様化や教育現場の多様化が進行している。このような中で日本語教師は学習者のニーズ、目標、状況を見極めながら、実践に取り組んでいることが多い。また、複雑で不確実な状況の中で単に実践をこなしていくだけでなく、実践を研究対象として考察し、その中で力量を形成していくことも求められていると考える。本稿では、日本語教師の実践研究の取り組みに焦点を当て、日本語教師が長期的にふり返りを積み重ねることによって、どのような学びが見られるのかを明らかにする。その上で自己認識のプロセスを考察し、実践研究者としての力量形成について検討する。

## 2. 先行研究

ショーンが提唱した「内省的(反省的)実践家(reflective practitioner Schön 1983)」の考え方は、様々な専門家教育に影響を及ぼした。日本語教員養成においても影響を与えた。岡崎・岡崎(1997)は、ショーンが提唱した「内省的(反省的)実践家」に基づき、主体性や自律性を重視した「自己研修型教師」の必要性を示し、多様な教育現場に対応するために自己研修型教師の養成をめざした「内省モデルに基づく日本語教育実習プログラム」を実施し、報告がされている。また、横溝(2000)は、教師の成長を促す手段としてアクション・リサーチの有効性を示している。迫田(2000)では、自己研修型教師の育成を目指す日本語教育実習にアクション・リサーチを取り入れる試みを報告している。

成人教育分野では、ショーンの考え方をもとに発展させ、「批判的ふり返り(critical reflection)」という考え方が示されている。クラントン(1992/2003, 1996/2004)は、メジロー(1994)の意識変容の学習理論を精緻化し、「批判的ふり返りによる意識変容

の学習」の考え方を専門家や教育者の能力開発の実践に必要であることを示した。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)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、まず、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。次に、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、批判的ふり返り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、批判的ふり返りを長期的に積み重ねることによって、どのように自己の認識が変化していくのか、また、実践者が自身を対象として分析することでどのような考察が可能なのかについて追求することである。

以上を踏まえ、本稿では、実践研究者自身が長期的に批判的ふり返りを重ねていくことでどのような学びが見られるのかを追求する。

### 3. 実施概要

#### 3.1 調査対象者のプロフィール

日本語教師1名（以下 K1 と呼ぶ）女性。K1 は日本語教育専攻の大学院で博士課程を修了。教師教育、実習を研究対象とし、実践研究に取り組んできた。2005年8月、K1 は K2(当時、日本語教育専攻の大学院生)とともに、生涯学習・成人学習分野における省察的実践家養成のための講座に参加し、批判的ふり返りの考え方について学んだ。

その後、K1 と K2 は Y を対象に「批判的ふり返り活動」を3回（隔週）実施した。Y は批判的ふり返り活動の中で自己の海外での教授経験のことを語り、そこでの出来事や葛藤などについて語った。K1 と K2 はこの内容を分析対象とし、Y の意識変容のプロセスを考察した。また、「意識変容の学習理論」(Cranton1992,1996)の文献を講読しながら、共同研究を進め、論文執筆作業に取り組んだ。

#### 3.2 分析データ

批判的ふり返り活動を行った後の K1 (筆者) のふり返り記録(2007.2~2007.10) 約8ヶ月。

#### 3.3 分析方法

意識変容の学習理論 の枠組みを援用した（詳細は Cranton 1992,1996 を参照）。

## 4. 結果

ふり返りを積み重ねる中で、批判的ふり返り活動に関する実践研究について多くのふり返りの機会を多く得た。その出来事を時間軸上に紹介する。

表1 ふり返りの機会を得た重要な出来事

時期	内容
①2007.2	実践の批判的ふり返りの論文内容について S 先生から助言を受ける
②2007.5	日本語教育関係の G 先生から批判的ふり返り実践について指摘を受ける。この指摘について K2 とメールでやり取りをする中で、新しい視点に気づく
③2007.6	成人学習のゼミ発表における A 先生の助言とゼミ生の指摘
④2007.7	福井大学ラウンドテーブルでの発表によるふり返り実践に関する気づき
⑤2007.9	社会教育学会における発表で整理した考え方
⑥2007.9	「社会教育学会のふり返りの会」で得た確信
⑦2007.10	心理学の実験研究からの気づき

ポスター発表では、以上の出来事と記録内容（その時の心境や状況）を具体的に発表した上で意識変容の学習理論（Cranton1992,1996）を援用して分析を試みた。ここでは、②③の出来事についての事例（ジャーナル記録）を簡単に紹介する。

事例1は、日本語教育の G 先生から批判的ふり返り実践について指摘を受ける。G 先生にどういえばわかっただけもらえるかについて考えていた。そして、共同研究者の K2 とメールでやり取りをする中で、新しい視点に気づく場面である。

#### 事例1 K2 とやり取りをする中での新たな気づき

2007.5

2007年5月、批判的ふり返り活動の共同研究をしていた K2 さんにメールを送り、連絡をとった。彼女は私の立場を理解してくれた。K2 さんとのメールのやりとりによって、これまで他人の意識のみを分析対象にしていたことにそもそも限界があるのではないかと思った。批判的ふり返りをしたが、自分の実践、自分の意識を分析しないで行っているのが問題なのかもしれない。そう考える中で、自分の意識に焦点を当て、自分の実践を解釈し、分析枠組みに当てはめるようにしてみた。そうすると、これまで宙に浮いて、なかなか理解することができなかった「意識変容の学習理論」の考え方が、実践とだんだん繋がっていくような感じを覚えた。自分を対象にするという考え方に気づき、興奮して眠れなかった。とにかく、クラントンの論文で記述されていたことが、1つ1つ自分の中に受け入れるこ

とができ、消化できるようになってきた感じだった。……、自分の中に考え方がだんだん落ちていく不思議な感じだった。

そして、これまで他人を研究対象として分析していたために実践と理論が乖離し、いつまでたっても両輪が空回りしていて苦しかったのではないかと思った。この理論を理解するためには、発想の転換が必要なのかもしれないと思った。

続けて、事例 2 はこれまでの前提（他人を研究対象とすることが当然だと考えていたこと）を明らかにし、前提を吟味している場面である。

### 事例 2 これまでの前提を吟味 2007. 5

「他人を分析対象にすることを当然のこと」だと思っていたことが、クラントンで指摘される自分がこれまで持っていた前提（価値観）なのだ解釈し、興奮が続いた。そして、他人の意識なので、外から他人がその人の意識についてとやかく言うことは難しく、真意追求は限られているのではない、……。意識の根底に何があるのかは、実は自分しか分からないのかもしれないと考えるようになった。

しかし、一方で自分を対象として研究をしても本当にいいのかという不安が残った。自分の意識の変容は事実であるが、客観性という点で問題があるのではないかと考えた。主観的が強い研究として批難されるのではないかと疑問が残った。

事例 3 は新しい考え方を試行し、成人学習ゼミの S さんからアドバイスをもらい、さらに新しい考え方に対する理解を深めている場面である。

### 事例 3 成人学習ゼミでの発表における気づき

2007. 6

2007 年 6 月、成人学習のドクターゼミで批判的ふり返りの実践を報告した。これまで行なってきた研究に加え、聴き手の二人が協働でふり返ることによって、どういう変容ができるのかという「研究 3」を紹介した。

すると、ゼミ生 S さんから、「看護学では自分を分析できなければ他人は分析できない」という考え方があることを教えてもらった。彼女によると、まず自分がどのような人間なのかわかっていなければ、どのような尺度、物差しで他人を見るのかが把握できないという。そして、看護学では、自分の尺度や見方を明らかにするために、徹底して自分を分析するのだそうだ。S さんは、看護の実践経験が長く、看護学の研究も行なっていた。その彼女の発言であるがゆえに説得力があった。

続けて、事例 4 はこれまでの前提（価値観）が、いつから生じたのか、またどのような経験を経て出来上がってきたのかを追求している場面である。

### 事例 4 自己への問いかけ 2007. 6

ゼミ生の S さんから看護の実践研究の話聞いた上

で、M 先生に実践研究に対する意識が変容したことを話した。M 先生は、今回の出来事を丁寧に聞いてくださり、自身で「実践の理論」を展開したことを肯定的に受け止め、評価してくれた。この評価によって、自分を対象として研究をすることも実践研究では必要であると考えた。また、このような考え方に少しずつ自信が持てるようになった。

同時に、この時から新たな疑問が生じた。「他者を分析対象にすることは当然のことだ」という意識をなぜ、私は持っていたのか、そして、このような考え方は、いつから始まったのかである。

ふり返ると、アクションリサーチを修士論文として書いた先輩のことを思い出した。この先輩は、指導教員から修士論文を客観的に書くようにという指摘され、修士論文の審査段階で大変な苦勞をしていた。このような先輩の経験を聴き、この時から自分を研究対象にすることについて否定的な意識が知らず知らずのうちに出来上がっていったのだと思った。

以上の出来事を簡単に整理すると以下のようにまとめられる。筆者は、実践の批判的ふり返りをまとめる中で、理論が降りてこない、自分の中で空回りしているという体験が続き、実践と理論が乖離していることに気づいた。そして、日本語教育の G 先生の指摘により、これまでの態度を考え直す機会を得た。共同研究者の K2 さんとメールでやり取りをする中で、自己を対象とする研究の必要性に気づいた。同時に、これまで「他者を研究分析することが当然だ」という前提（価値観）を持っていたことが明らかになった。しかし、一方で、自身を対象に分析することに対する不安と疑問も残り、新しい考え方に対する吟味が続く。その中で、ゼミ生からの助言や M 先生からの肯定的な評価を得て、自己を研究対象にすることの意義を確信し、「自分を棚上げにすることなく、ふり返るのではない」（渋江 2005）という考え方に気づく。さらに、これまで自分が持っていた前提は、いつから、どのような経験を基に始まったのかについて追求し、実践研究に対して偏っていた考え方を持っていたことがわかった。

筆者の実践研究に対する考え方は、実践研究を分析する中で新しい視点に気づくことから始まり、これまで持っていた前提が明らかになり、前提を吟味し、捉え直していった。このような意識変容の学習のプロセスは、日本語教師の実践研究に関する力量形成の一端として示唆される。また、前提から解放される学びとしても捉えることができる。本稿では、批判的ふり返り実践の長期的なふり返りの中の一つ（②、③）について記述し、考察した。ここでは紹介できなかったが、出来事④～⑦では、実践研

究に対して、さらなる意識変容の展開が見られた。

筆者は、過去 8 ヶ月の中でラウンドテーブルで自分の実践を発表し、共同研究者と話し合う中で、他者と共に多くのふり返る機会を得た。こうした中で自己のふり返り記録(ジャーナル)を記述することによって、実践研究に対する立ち位置を検討していく様子が示唆された。

今後は、成人期の学習の観点から、さらに自己認識の過程を考察し、実践研究の意義を検討していきたい。

#### 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・朱桂栄(2007a)「批判的振り返りによる教師の自己能力開発の試みー意識変容学習理論の観点からー」『言語文化と日本語教育』第 33 号,105-108, 日本言語文化研究会
- 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育実習 理論と実践』アルク
- お茶の水女子大学大学院日本語教育コース(2002)『内省モデルに基づく日本語教育実習理論の構築』平成 11~13 年度科学研究費補助金研究基盤研究 C2 研究成果番号 11680312 研究代表者 岡崎眸
- 木全晃子(2007)「保育研究における実践的研究者の視点ー立場の違いと共通性ー」『お茶の水女子大学 生涯学習実践研究』第 5 号,62- 73.
- 倉持伸江(2005)「学習支援者の力量形成に関する一考察ー「批判的振り返り」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.

- 迫田久美子(2000)「アクション・リサーチを取り入れた教育実習の試みー自己研修型の教師を目指してー」『広島大学日本語教育学科紀要』第 10 号, 21-29.
- 朱桂栄・池田広子(2007b)「批判的振り返りによる聴き手の役割ー日本語教師の意識変容の学習を目指してー」『お茶の水女子大学 生涯学習実践研究』第 5 号,124-137.
- 渋谷かさね(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ー成人学習論特論 I (2004)を例にして」『生涯学習実践研究』第 3 号,1-42.
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- 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ー自己決定と意識変容を求めてー』鳳書房
- Cranton, P.(1996) *Professional Development as Transformative Learning-New Perspectives for Teachers of Adults*. San Francisco: Josse Y-Bass /入江直子・三輪建二監訳(2004)『おとなの学びを創るー専門職の省察的実践をめざしてー』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.

いけだ ひろこ／お茶の水女子大学

ikedada@fc5.so-net.ne.jp