Kobe University Repository : Kernel

PDF issue: 2025-04-29

省察的実践家（Reflective Practitioner）をめざして ： 省察的実践とそれを支えるもの

増見, 敦

(Citation)
研究紀要 ： 神戸大学附属中等 論集,5:37-48

(Issue Date)
2021-03-31

(Resource Type)
departmental bulletin paper

(Version)
Version of Record

(JaLCDOI)
https://doi.org/10.24546/81012682

(URL)
https://hdl.handle.net/20.500.14094/81012682

実践報告

省察的実践家（Reflective Practitioner）をめざして
―省察的実践とそれを支えるもの―

To Be an English Teacher as a Reflective Practitioner:
Introduction to Reflective Practice and its Process

増見　敦
MASUMI Atsushi

本稿では，私[1]が英語教育実践の中で，生徒の学びを指導者が「見る／理解する」とはどういうことか，という問いに答えるために取り組んだ省察的実践の過程について報告する。最初にこの実践に至った経緯を述べた後，実践の理論的枠組みであるリフレクティブ・プラクティスについて概観し，省察的実践の具体について述べる。

This article reports a reflective practice aimed to test the ability of my (the author's) own eyes to see students accurately. Targeting Japanese high school students in the English lessons, daily video-recording, field notes writing and weekly teaching journal writing were conducted. My experience was described and its meaning was interpreted by sharing the journals with mentors (English teachers and a university professor). One experience taught me the difficulty in understanding the meaning of 'an event' happening in a class, which led me to examine my teacher's belief and to explore 'the meaning of a student's unconscious gestures.' In this article, my reflection process is reported based on the reflective practice model by Rodgers (2002).

キーワード：学習者理解，リフレクティブ・プラクティス，指導観，メンター
Key words: Understanding learners, Reflective practice, Teachers' beliefs, Mentors

Ⅰ　はじめに

1.1 実践の経緯

私が英語教師として勤め始めてから 27 年（本実践当時）が経った。この間，英語教育の方向性や指導法といったものが多様に変化しつつも，日々の授業実践の中で「良い授業とは？」あるいは，「どのように生徒の学びを見る／理解することができるのか？」という問いは常に離れることのないものであった。生徒の学びを理解するために，様々なテストの成績のみならず，レポート課題や英語口頭発表等といった授業課題，また生徒の様子や保護者の声等，生徒から得られる多種多様な情報に目を配ってきたつもりである。しかしながら，「生徒の学びを理解するために何を見るべきなのか」，「いや，そもそも学びを正確に理解する方法はあるのだろうか」，といった問いは私自身の中で未だ十分に解決されていない。

生徒を見ようとする私の目を振り返ってみると，今まで様々な形に変化を遂げてきたように感じる（①公立高校に着任後，教師としての自信が全くなく，自分の teaching を測るための目を持ち得なかった初任者時代の目。②英語教育先進校とされる 2 校目への転勤後に得た，多くの知識や経験を基に生徒を理解しようとする目。③さらに転任後，自分の教育実践の効果に対する理論的な裏付けや説

明を求め，統計処理等の手法を頼りに生徒の学びを理解しようとする研究的視点を持つ目）。そして 3 つ目の目を得た私は，生徒の学びを理解するための更なる方法を追い求めていた。

ある時，私の目を大きく揺さぶる出会いがあった。教育学者ヴァン=マーネンの著書『*Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*』(1997)との出会いである。そこでは自然科学との対比の中で人間科学の考え方が解釈学的現象学の紹介とともに描かれていた。現象そのものに立ち返り，経験の本質そして人間理解の本質に迫ろうとする現象学の懐の深さに私は心を動かされ，現象学との出会いは，それまでの私の固定された物の捉え方に大きな衝撃を与えるものであった。その後，自分の目（視点）を批判的に問い直すためにはどうすればよいのかという疑問を持ち，この問いかけが省察的実践に取り組む出発点となった。

1.2 本稿について

その後 2018 年度に実施した省察的実践を基に，Masumi（2020）では，高校生英語学習者を対象にした「主体的に学習に取り組む態度」の観取の検討として，授業中に意図せず突然眠りに落ちてしまうある一人の高校生麻里（仮称）の「生きられた経験」を紹介し，現象学的手法を手掛かりに，学習者側の視点から学習者理解のありかたを検討する試みの一端について報告を行った。

本稿はその二次報告である。理論的枠組としてリフレクティブ・プラクティスを援用し「この生徒は，私のティーチングをその瞬間にどのように生きているのだろうか／経験しているのだろうか？」（玉井，2019, p.23）と問い続けた省察的実践（授業録画，フィールドノーツ，ジャーナル・ライティングの記述，等）について報告する。中でも，その実践で得た，自らの指導観との葛藤の経験，メンター（英語教師仲間や英語教育を専門とする大学教員）との語りを通じて，今まで見えなかった生徒達の様々な姿が私に理解された経験，麻里への着目に至った経緯，等について触れる。

Ⅱ　理論的枠組

2.1 専門家としての省察的実践家

新学習指導要領の実施を迎え，英語教育現場を取り巻く状況は著しく変化している。小学校では５，６年生で教科としての英語が開始され，中学校では高校同様に授業を英語で行うことを基本とし，「聞く」，「話す」学習が大幅に増加する。習得すべき語彙数と文法事項が増え，高校では CEFR に準拠した外部検定試験の活用や，大学入試改革による英語 4 技能化が一段と進むことになる。このような目まぐるしい変化が進む中，教師のあり方，さらには英語を専門領域とする英語指導専門家としてのあり方そのものが，今問い直されているといえよう。

ここで「専門家とは？」という問いを考えてみたい。かつては，専門分野の体系化された知識を学び，これをそれぞれの現場で合理的に適用し，それらの経験を繰り返していく専門家像といったものが一般的にイメージされていた（藤沼, 2010）。しかしながら，専門家について Schön (1983)は「人は常に何かを意図してふるまっているわけではなく，多くの場合は暗黙のうちにことをすませているものであり，専門家もまたこうした暗黙知に依拠して問題状況に取り組む。しかし，そうした自分の今までの知識やスキル，価値観を超える課題に遭遇した場合，うまくいかず戸惑いを覚える場合がある。この時専門家は，自分が暗黙のうちに従っている枠組みを実験的に転換し，それを状況に当てはめ，その結果，状況から返される反応を受け止めて評価を行う。この実験と評価の繰り返しにより，専門家は実践の理論を導き出し，問題設定と解決をデザインしていく」と説明している。

これは，かつての合理的モデルにおいて専門家自身は変化を受けない存在であったのに対し，Schön は状況を変えようとしつつ，状況からの応答に変えられる存在として専門家を位置づけている。暗黙知と行為の中の省察に支えられた営みこそが Schön の提唱する専門家モデルであり，省察的実践家（Reflective Practitioner）の振る舞いといえよう。

2.2 リフレクティブ・プラクティス

本実践を行う枠組みとして，私は授業実践研究法の 1 つであるリフレクティブ・プラクティスを採用した。リフレクティブ・プラクティスとは，「経験を協働的にふり返ることで新たな意味解釈を引き出し，自身と自身の実践について理解を深めることによって問題の解決や成長を志向するための実践研究法」(玉井ほか，2019，p.19)と定義される。中でもリフレクションについて玉井(2018)は，「1) 個人の経験に向けられる行為」，「2) 実践という文脈や状況に根ざした出来事の意味検討手段」,「3) 経験の多面的意味理解を目的とする」，「4) 結果よりもプロセスという時間的流れの中で行われるもの」，「5) 対話的且つ協働的な営み」，そして「6) 実践家の判断や解釈の根拠となるビリーフの検討を目的とする」と述べている。つまり，文脈に根差す個人の経験に目を向けることが第一義とされ，その多様な意味については個人の中でとどまるものではなく，共有されることによってリフレクションが広まるという特徴がある。そして教育の文脈では，教室で起こる事象の深い理解と，指導者が学習者との関係の中で，普段問わない（言葉にされていない）意識の奥底に眠る指導観（teachers' beliefs）の検討が究極の目的とされる。

リフレクティブ・プラクティスの他にもアクション・リサーチや探索的実践（Exploratory Practice）といった方法もあるが，私の場合，実践の目的がアクション・リサーチのような授業改善を目指す目的ではなく，先述のように自分の目（視点）の批判的検討であることから，先に述べた定義や特徴を持つリフレクティブ・プラクティスを実践研究法として選択した。なお，実践研究法としてのアクション・リサーチとリフレクティブ・プラクティスとの区別については，泉(2020)，玉井ほか(2019)に詳しい。

経験に対し，段階的にアプローチするリフレクティブ・プラクティスの進め方には数多くのモデルが提案されているが，いずれも継続的な循環モデルであるという特徴を持つ。例えば，経験の重要性を唱えたデューイの理論を視座にしたRodgers(2002)のモデルでは，1. Presence to experience（経験への関心），2. Description of experience（経験の記述），3. Analysis of experience（経験の解釈），4. Intelligent Action（合理的行動）が循環的に行われる。私はこの手順に従ってリフレクティブ・プラクティスを進めることにした。

リフレクティブ・プラクティスは結果の公表や客観性を第一義としないとされ(泉, 2020)，結果，リフレクションを促進するための具体例を目にする機会が欠けていることが指摘されている(玉井ほか，2019，p.67)。そのため，本稿ではリフレクティブ・プラクティス各段階における実践者としての私の理解や，意思決定に係る過程を可能な限り示しつつ実践の報告を行う。

Ⅲ　省察的実践の概要

上記で示した実践への経緯と理論的枠組みを踏まえ，生徒の学びを見る私の目（視点）の批判的検討を行うために省察的実践を行った。ここでは対象授業，情報提供者，省察的実践の方法について述べる。

3.1 対象授業

本実践は，関西圏の中等教育学校で私が担当する「コミュニケーション英語Ⅲ」の授業で行われた。6 年生（高校 3 年段階）を対象とする科目であり，主に地球課題や国際問題の内容について発展的に扱われる。英語 5 領域の育成が目指され，授業では各単元で設定されたテーマに関する様々な英語テキストに触れながら，自分の意見を教師や他者と英語で交換することが生徒に求められる。そして単元の最後には学習のまとめとして，英語レポート作成と英語による口頭発表等が課される。教師と生徒とのやり取りも多く，私の意図が反映させられる空間であることから，本科目を実践の対象とした。

3.2 情報提供者

上記の科目を受講する2018年度6年生の生徒70名である（同授業を受講する麻里（仮称）を含む）。私は 4 月まで彼らと面識がなく，私が授業を担当

したのは初めてであった。「コミュニケーション英語Ⅲ」では 2 つの HR クラスを 3 展開し習熟度別授業を実施しており（アドバンス 1 クラス，スタンダード 2 クラス，1 クラス約 25 名），私はスタンダードクラスを担当した。4 月に GTEC，及び語彙知識の広さを測る「望月テスト」を実施。スタンダードクラスについてそれぞれの平均値 511.8 点(GTEC グレード 4)，3,816 語を得ており，全体的に見て一定の英語運用能力と語彙知識を有しているとも受け取れるが，英語に対して苦手意識を持ち，大学受験に向けて不安を抱えている者も少なくない。一方，大学附属校であることから小学校時代から高校時代までの長い年月を，ほぼ同じ仲間とともに過ごしてきており，生徒同士互いの特徴をよく知っている間柄である。

3.3 倫理的配慮

事前に研究趣旨，プライバシー保護，自由意思に基づく研究参加と辞退の権利，研究成果を学会発表等にて公表することに関し，文書を用いて説明し同意を得ている。情報提供者である麻里の個人名は仮称とした。

3.4 省察的実践の方法

時が経つと忘れてしまいかねない授業経験に迫り，その意味を解釈することを目的に，本実践では 1 日 1 クラス（ランダム抽出）を対象に，授業録画とフィールドノーツの記録，そして週に 1 度のジャーナル・ライティング及び，メンターとのジャーナル共有と省察を実施した。なお期間は 2018 年 4 月から 2019 年 1 月までの実施であった。以下それぞれの手順について説明する。

(1) 授業録画

ビデオ撮影の利点としては，複雑な身体の動きや表情，声の抑揚など，非言語情報を詳細に記録することが可能であること，繰り返し視聴することで，撮影時には気づかなかった文脈が発見できること等が挙げられる。その一方，フレーム以外の部分は何も映し出さないこと，つまり撮影者の研究上の視点や枠組みと切り離すことができないといった限界がある。そのため，ビデオによる観察ではビデオ以外の記録も含めて現象の理解と解釈が必要とされる（無藤ほか，2004; Richard & Lockhart, 1994）。

ビデオの録画に関して本実践では，教室の前後，左右の隅に毎回位置を変えて，授業開始直前に撮影用ビデオを設置した。なお，省察により気になった生徒がいればフォーカス・ステューデントとして位置づけ，撮影位置を変えることもあった。また，生徒がビデオで撮影されることを嫌がった場合にはすぐに撮影を止めること，ビデオ記録を見たい場合にはすぐに見せることを事前に説明したが，本実践の最後まで撮影を拒む生徒はいなかった。

(2) フィールドノーツ

本実践でのフィールドノーツとは「現場メモ」とでもいうべきものであり（無藤ほか，2004），私にしか分からないような走り書きである。いくつかの観点（表 1）について，授業中及び授業後にできるだけ早くメモ書きとして残した。

表 1　フィールドノーツの記述観点

Time	What happens	My thoughts	Comments
○分	*起こっていること*	*自分の心の中の動き，湧き出た考え・気持ち*	*疑問に思うこと*

(3) 授業録画による省察

授業後，1 時間程度の時間をかけてその日の撮影録画を見ながらフィールドノーツの加筆や修正を行った。この試みは自己の相対化が目的であり，同じ教室空間と時間を生きる私と生徒が，どのように私の teaching を経験していたかを知ろうとするものである。その際，私自身の判断や指導観を一旦取り払いながら（現象学的還元），録画に現れる現象について記述することを試みた。

(4) ジャーナル・ライティング [2]

玉井ほか(2019)はジャーナル・ライティングにつ

いて，「実践者によって為される 1 人称の授業記録作業」と述べ，「教師と学習者の共有する営みにおける腑に落ちない瞬間を経験として語る行為」（p.68）と位置づけている。

本実践のジャーナル・ライティングでは 1 週間に 1 度，蓄積されたフィールドノーツから私が気になった（腑に落ちない）瞬間を 1 つ抽出し，「授業名(Class)と生徒情報(Students)」「扱った題材(The main subject of the lesson)」, その授業で設定した「学習目標(Learning objectives)」，「指導目標(Teaching objectives)」，及び「授業経験の省察(Post-class reflections)」を英語で記述した [3]。特に指導目標は省察の核となる。

(5) メンターとのジャーナル共有・省察

省察的実践はジャーナル・ライティングの記録のみにとどまるものではない。玉井ほか(2019)では「他者との対話に助けられながら自己との対話を深めていく実践の検討過程」（p.68）であるとして「自身の実践を相手の視点から考える自己相対化の作業」（p.69）の困難さを指摘している。授業録画を見ること，そしてジャーナルを書くことは，今まで長年培ってきた自分の指導観への問いかけであり，自分の弱みと向き合うことでもある。この作業は私にとっても容易ではなく，作業途中で諦めの気持ちが出ることも少なからずあったのは事実である。

このような時に，信頼のおけるメンターや仲間とのジャーナル共有により，戸惑いつつもリフレクションが深まるとされる（玉井ほか, 2019, p.69）。幸い，私は記述したジャーナルを週に 1 度，メンター（英語教師仲間や英語教育を専門とする大学教員）との間で共有する機会を得て，私の経験の意味解釈に関し，多様かつ貴重なフィードバックを得ることができた。メンターの言葉に勇気づけられ，私は新たな問いを設定し，次の授業録画へと歩みを進めていった。

Ⅳ　省察的実践

ここではジャーナル・ライティングの具体例，麻里に着目した経緯，そして麻里に対する Intelligent Action に至るまでの具体的な思考過程について報告する。

4.1 ある生徒 A からの学び

日々の授業録画による省察では，授業中には気づくことのできない様々な生徒の様子が私の目に入ってきた。ここではある女子生徒 A について私の経験を記述したジャーナル，及びメンターのフィードバックを通じて得た私の学びを紹介する。

4.1.1 生徒 A に着目したジャーナル・ライティングの実際

以下はある日の授業を記録した授業動画，フィールドノーツを基に記述した私のジャーナルである。

[Lesson plan of the target lesson]

<Class> 3rd year high school students' class (English communication 3)

<Students> Basic course students (Proficiency-Based English Classes)

<The main subject of this lesson>

"Learning the history of Europe"

<Learning objectives>

・Ss will be able to have their own ideas to answer the questions about the texts given by the teacher.
・Ss will be able to share their own idea in English within a group of four.
・The group leader will be able to report their discussion to the class.

<Teaching objectives>

・To help students be able to discuss the issue in English in groups.
・To check how well a student understand the other students' idea.

<Post-class reflections>

Students are supposed to finish their homework to prepare their own answers about the questions given by the teacher. In the beginning of this lesson, the test was given, where students wrote their own ideas. There were a variety of ideas even if their English were not perfect. This made me very happy.

In the group discussion, I observed they tried their best to express their opinions and ideas in English, and listeners were also tried to catch what the reporter said. After the group discussion, the group leaders did their best to report their group's ideas in the whole class.

During the group leaders' report in front of the class, I observed the other students (listeners). Some paid much attention and listened to what their friend was reporting. On the other hand, a girl student, A, didn't see the reporter's face at all and seemed to be thinking of other things. I worried her passive attitude. In such a case before, I did tell "Please listen to the reporter. S/he is trying hard, isn't s/he?" However, I didn't do it this time. I stopped myself.

When I check my video later, I started to think A might not be passive, because she seems to listen to the reporter "in her own style (it is difficult to describe her style here in words)." In the next lesson, I asked A "Did you understand what the group leader, B-san, said?" A said "Yes, a little. It was difficult for me to understand what s/he said." I said "OK, thank you. Well, B-san, you reported your group's ideas in the last lesson, but A said it was a little difficult to catch your ideas. Could you explain again so that A can understand?" The next lesson can start from this conversation.

I realized it is really difficult to define or understand the meaning of a thing happening in front of me. I start to think that "one phenomenon" can be analyzed in different ways even within me.

この授業の指導目標の 1 つには「To check how well a student understand the other students' idea（他の生徒の考えを周りの生徒がどの程度理解しているかを確かめる）」が掲げられ，省察での主なテーマとなる。ジャーナルでは，「生徒 A が他の生徒（生徒 B）の発言を聞こうとせず，窓の外を見つめ何か他のことを考えているようであった」と，私が気になった瞬間を抽出している。そして「私には授業に対して A の積極性が感じられず，普段ならこのような生徒に注意を促すのであるが，この日はその気持ちを抑えた」と，私の気持ちの揺れとその瞬間の判断が述べられる。授業後の授業録画による省察では「彼女はもしかして彼女なりのスタイル（具体的な言葉では表すことのできないものではあるが）で B さんの発言を聞いていたのではないか」という別の理解の可能性を感じ取っている。そして次の授業では生徒 A への問いかけと，生徒 B に対して「前回あなたのグループの考えをレポートしてくれたけど，A さんに分かるようにもう一度話してくれないか」という指示から授業が始まった，と述べている。最後にまとめとして，この経験から，目の前に起こる event の意味理解の難しさや，私自身の中でもその現象の意味解釈が変わりゆくことの気づきが得られたと記している。

このジャーナルに対してメンターである他の英語教師仲間からは以下のようなフィードバック [4] をいただいた。

[A 先生]

Thank you for sharing your experience. Your journal made me think about how to face students and things happening in my classroom. I tend to tell my students what I thought is wrong with their attitudes and what they should do or should have done soon after it happens. If I stop myself and observe students more carefully, or if I approach my students differently, I could realize the true meaning of students' attitudes and find different aspects of students. I will try to consider if there is a different way to face a phenomenon in front of me.

[B 先生]

I was very impressed by your words "one phenomenon can be analyzed in different ways", I'm all for it. But I

myself tend to jump to quick judgment. I have a short temper, so I'd like to be patient to be a good teacher and a parent. How can we get to see the things from different perspectives?

どちらも私の理解に寄り添っていただいたものであり，私は大きな安心感を得ることができた。また大学教員からは，以下のフィードバックを得た（一部を抜粋）。

[…]. I've got thrilled about the moment you stopped yourself commenting to students A about her attitude of not paying attention to B's speech. Without the decision of holding any directive comment then, her comment in the next lesson wouldn't have come out. I am seeing two of your teacher beliefs were in act then. One that drives you to warn her of her inattentiveness and the other that holds you to do that indicating the possible existence of different meanings. […]. I think, it was a very valuable moment.

コメントは解釈や判断の押しつけのない共感的なものであり，私の指導観の葛藤について改めて気づきを得るものであった。また，生徒理解について考える上で，'the possible existence of different meanings（異なる意味を持つ可能的存在）'という新たな視点に出会った瞬間であった。

こういった貴重なフィードバックを参考に再度自身の省察を行い，生まれてきた新たな問いとともに次の授業録画に向かった。次はその 1 週間後に記述されたジャーナルの抜粋である。

<Learning objectives>

・Ss will be able to have their own ideas to answer the questions about the texts given by the teacher.
・Ss will be able to share his/her own idea in English within a group of four.

<Teaching objectives>

・Try to find some clues/ways to understand a focus student, C.

<Post-class reflections>

Last week I reported a girl student, A. I gradually understood her (but still not perfectly), and she also began to come and talk to me. Today at a lunch break, she started to talk me about her worries about English learning. She talked me about her English studies in her elementary school days, and said she has much worries about how to learn "English Grammar." We could discuss a lot. She opened her mind to me, I was very happy.

In this class, I focused on another boy student, C. Whenever I asked him a question, he was too shy to express his ideas. He talks little, (but nobody speaks ill of him). When I look at his handwriting, it is so thin that I need time to read them. A question arose in my mind: "What does he learn in my lesson?" In today's lesson, my video also focused on him.

In the lesson, …

まだまだ不十分ではあるが，徐々に生徒 A に対する理解を得られるようになってきたと感じていること，そして生徒 A が私に対して英語学習に対する不安の開示をしてくれたこと等が述べられている。一方この週では，生徒 C への関心が新たに生まれ，指導目標に'Try to find some clues/ways to understand a focus student, C.'を掲げている。以下はこのジャーナルに対する他の先生方からのフィードバックの例である。

[C 先生]

Hello! I am really glad that your student came to talk to you about her concerns. I also feel C has something special. Recording the video works very well. You can look back on the reaction of the students carefully and find new things. Do you record all the classes?

[D 先生]

I'm very impressed by your efforts to understand your students. How wonderful A came to you and opened her heart! You have another focused student C who is

just like my student. I would like to know how you will deal with him. Let's share information each other!

どちらのフィードバックも私に励ましを与えてくれるものであったのと同時に，私の経験が他の先生方の実践につながり（広がり）得ることを教えていただき，私の実践の価値を感じさせてくれるものであった。

4.1.2 生徒 A からの学びと次へのステップ

生徒 A に着目した省察的実践から私は，目の前の現象に基づく生徒理解の難しさを学び，それは私の中で長年培われた指導観への問いかけでもあった。またメンターからのフィードバックは生徒理解について考える上で教師自身の（指導観の）解体の必要性を教えてくれるものであった。この経験は'the meaning of a student's unconscious gestures（生徒の無自覚的な仕草の意味）'の探索に私を向かわせることになり，後の「麻里の突然の眠りの意味」を問うきっかけとなった。

4.2 麻里に対する Intelligent Action に至るまでの思考過程

その後，私は授業中に麻里の突然の眠りに出会い，私自身の葛藤や戸惑いを覚える経験を得る。この戸惑いの意味を問いつつ，麻里の理解に迫ることはできないかと考え，先述の Rodgers (2002)のモデルの手順に従い，私の経験に対して段階ごとに異なるアプローチを行いながら，自分自身を相対化する試みを行った。以下，各段階における省察報告である。

4.2.1 Presence to experience（経験への関心）と Description of experience（経験の記述）

4 月当初より，麻里は友人との会話や，教師との会話の中でも終始にこやかな笑顔を見せ，また教師との何気ない会話の中に見せる丁寧な言葉遣いから，私は彼女の快活さや誠実さを感じていた。4 月の授業開きの際に実施したアンケートでは，英語は好きな方だと答え，授業外でも英語の勉強について私に相談に来ることも多々あった。授業では与えられた課題を丁寧に行い，発言を促された際には臆せず発言をする等，英語学習に対して真摯に取り組む積極性を私は感じていた。

しかしその後，授業中の彼女の様子が気になることが多くなってきた。その瞬間まで学習に取り組んでいた麻里が突然倒れるように眠りだすのである。私はフィールドノーツを取り（図 1），授業録画を眺めていた。あるグループ活動を撮影した録画では突如眠りだす彼女の姿とともに，彼女のことを気にかける様子もなく，小グループでのディスカッションに従事している周りの生徒達の様子が映し出されていた。

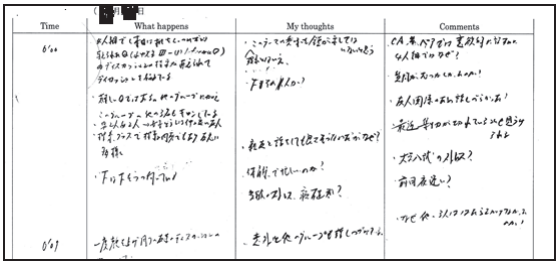

図 1　実際のフィールドノーツ（例）

普段の様子から柔軟な，また積極的な印象を彼女に抱いていた私であったが，突如一変する彼女の姿に対し，「宿題も丁寧にやり，英語の発言や発表もしっかりとできている。また教師に対して丁寧に接している彼女が，どうして授業中に突如居眠りをしてしまうのだろうか？」，「宿題や授業中の発表や課題だけしっかりやっていればいいのか」，「なぜ友達は彼女を起こそうとしないのか」，「授業のやり方が間違っているのだろうか」等と様々な気持ちの葛藤や疑問が私の内側に立ち上がるのを感じていた。

4.2.2 問い（Inquiry）

そこで私は問いを立てることにした。玉井ほか (2019)では Presence to experience の意味を具体化するために問いの設定の重要性に触れ，これにより「朧気であった経験がよりはっきり表れてくる」（p.57）と説明している。私は'What can I do for her (me) to …?'のフレームを用いて自分の答えたい問いをメンターとのやり取りを通じて列挙した。以

下に一例を示す（表 2）。

表 2　出てきた問いの例

- What can I do for her to join the group work?
- What can I do for her to tell me what has happened to her?
- What can I do for her to continue the teaching in that situation?
- What can I do for her to maintain good teaching atmosphere without scolding her?
- …

これらの問いを出す中で，別の内なる声の現れを得た。以下はその一例である（表 3）。

表 3　私の中で浮かび上がってきた別の気持ち

- Maybe I did not want her to do something.
- Maybe something is wrong with me. The tasks may be difficult.
- I felt sorry for her, so I thought that I would not wake her up and let her take classes.
- …

問いの列挙，そして湧き出てくる思いが繰り返される中，私は答えてみたい問いの 1 つとして‘What can I do for her to tell me what has happened to her?’を選んだ。

4.2.3 Analysis of experience（経験の解釈）

次は自らの経験について，様々な解釈を試みる段階である。ここでは，‘I wonder if…?’のフレームを用いることとした。以下一例である（表 4）。

表 4　経験の解釈の例

I wonder if …

- she had some problems with her friends
- she played games the night before, she just wanted to sleep
- she was tired after the PE class
- the task was too easy for her
- her relation with the friends was not so good.
- she had thought that it was OK for her to ignore them.
- she had thought that it was not a big problem even if she didn’t join the group work.
- she got used to behaving that way to the teacher through her previous experiences.
- she got used to the group work and felt bored.
- the group work was not a meaningful activity to her.
- …

時には前の段階である Description of experience（経験の記述）に戻り，再度自らの経験を確認しながら，メンターのフィードバックも得つつ解釈を行った。多岐にわたる解釈が生みだされる一方，ここでは今まで意識の奥底で長年培われてきた自身の指導観と必然的に向き合うことになる。不安や戸惑いを強く感じ，辛い思いを抱くものであったが，それらの感情を一旦保留すること（現象学的還元）に努め，様々な解釈の可能性に心を開くよう心がけた。

4.2.4 経験の理解と Intelligent Action（合理的行動）

これらの省察プロセスを経る中で私は，「彼女の眠りが起こり得ることだとしたら，彼女の眠りに対して私は反応することはなかったであろう。しかし彼女の突然の眠りに対し，私の中で動揺が起こったことは事実である。麻里に対する私の気持ちの葛藤や疑問が出てきたことは，彼女の姿が，私自身が期待している行動ではなかったということ，つまり私の指導観に反する行為であったのではないか」という自身の経験の理解とともに，「麻里に手を差し伸べるためにはどうすればよいのか」という新たな問いが生み出されてきた。

この段階で，私の理解と麻里に対して自分が次に取る行動とを結びつけるため，‘I could…’のフレームを用いて次の Intelligent Action について検討を行った。以下はその一例である（表 5）。

表 5　具体的な行動に向けた思考過程

I could …

・simply ask her what had happened after the class.
・ask the friends around her after the class.
・ask her whether the task was difficult to her.
・ask her what happened yesterday
・ask her any thoughts / feeling in this class.
・ask her any hints to improve this class.
・ask other teachers if she should do the similar things during other classes.
・ask her which activities she does not like and why.
・make the question more specific so that she would be able to take it personally.
・ask her how many hours she slept at home.
・…

メンターからは私の取り得る行動について‘You could…’という表現で様々な可能性を出していただいた。これらを踏まえ，自分が試したいと思う具体的な行動について，‘I would like to…’のフレームを用い整理を行った。以下一例である（表 6）。

表 6　具体的な行動への整理

I would like to …
・ask her my class was meaningful.
・ask what was her learning experience in this school, because she is about to graduate from this school this year.
・take a chance and ask her to give me some feedback about her learning experience in my classes.
・…

ask という言葉が多く表れてきたことから，「きっと私の中で彼女に対し何か直接的な問いかけを求めたいのであろう」という自身の気持ちを確認した。結果，麻里に直接対話（インタビュー）をすることを具体的な Intelligent Action として選ぶこととなった。

その際検討すべきことは，対話をする時に必要とされる「核となる問い・テーマ」である。ジャーナル・ライティングをはじめとした今回の省察的実践の目的が，生徒の学びを見る私の目（視点）の批判的検討であったことも踏まえ，以下の点を主なテーマに据えることとした。

1) 麻里の突然の眠りの経験に迫るためにはどうすればよいのか？
2) ‘the possible existence of different meanings’としての麻里，というものを彼女の中に見出すことができるのか？
3) 生徒の学びを教師が「見る／理解する」とはどういうことか？

その後，麻里のインタビューは放課後の時間を使って 2 度行われた。受験勉強で多忙な時期にもかかわらず，長い時間をかけて私に多くのことを語ってくれた。「授業中に眠ってしまうのが心配で，何か理由でもあるのか聞かせてほしい」という私の問いかけから始まったインタビューでは，「いいんですか，先生，こんな時間取っても」という彼女の言葉が象徴するように，次から次へと麻里の言葉が自然に生み出されていった。私は彼女の言葉を聴き，同時に私の内面に浮かぶ様々な思い込みを保留しつつ，彼女の経験に寄り添う姿勢を貫くことを心がけた。そしてインタビューを終えた後，彼女の抱える問題が私の想像を超えたところに存在するのではないか，という新たな問いが私の中に浮き上がった。

その後，突然の眠りの経験について「麻里の置かれた世界において，彼女がどのようにその瞬間においてその場所を生きようとしていたのか？」という問いを立て，存在論的な立場から検討を行った。結果，麻里に対する新たな理解だけにとどまらず，生徒の学びを理解するための新たな視点を得ることができた。それらの詳細については Masumi（2020）にて参照されたい。

Ⅴ　総合的振り返り

本稿では私自身の省察的実践の具体について報告を行った。ここでは総合的な振り返りとして以下に数点述べる。

1 点目は，省察的実践が「生徒を見る私の目」を

改めて問い直す大きな契機となったことである。毎日の授業録画，フィールドノーツ作成，そしてジャーナル・ライティングの記述は確かに手間がかかり，非常に面倒な作業でもある。しかしその苦労を通じて，それまでの私の目に見えていなかった生徒の学びの姿に遭遇する中で，自分の新たな目（視点）を少しずつ得られつつあるように今感じている。

そして2点目は，私一人だけでは省察的実践ができなかったことである。私を支えてくれたメンターの存在がなければ私の経験の新たな理解を得ることができなかったであろう。実際，自分の経験を他の実践者と分かち合えたことで，私の抱える問題の探索の糸口を見出すことが可能となった。特に私の場合には，自身の主観性に固執してしまっていた自分自身，そして，その自分自身に縛り付けられ，戸惑いや苦しみを感じている己の姿に気づくきっかけを与えていただいた。もしメンターの存在がなければ，私は自分の弱みから逃げ続けていたかもしれない。これらの貴重な経験を踏まえ，今後は私自身が *A practitioner as a mentor* として，英語教師仲間との協働性について考えを深めなければならないと強く感じている。

私自身，先に述べた Schön の言う専門家像にはまだまだ至っていない。本実践を契機に *English teacher as a reflective practitioner* を理想のモデルとして，これからの歩みを進めてゆきたい。

注

1　リフレクティブ・プラクティスにおける省察の過程を記述するため，「私」という一人称を用いて報告を行う。

2　神戸市外国語大学大学院（英語教育学専攻）で私が受講した「英語教育指導分析I」のプログラムの1つである。

3　英語で省察を行う理由について，玉井ほか（2019）では「世界中どこに行っても実践者としての経験を他の実践者と分かち合うことが可能になり」，「日本の文脈においても ALT（Assistant Language Teacher）とのティーム・ティーチングをする場合に彼らの悩みを聞いて相談に乗ることも可能になります」（p.75）と述べられている。

4　左記「英語教育指導分析I」のプログラムでは私も他の先生方のジャーナルを読みフィードバックを行う機会が提供されており，フィードバックスキルを学ぶ機会を得た。

謝辞

玉井健先生には，本実践について貴重なご助言ご指導を数多く賜り，心より感謝を申し上げます。

本稿は JSPS 科研費（奨励研究）19H00127 及び 20H00790 の助成の一部を受けたものです。

引用文献

藤沼康樹 (2010).「省察的実践家 (Reflective Practitioner) とは何か ― 総論」『日本プライマリ・ケア連合学会誌』第 33 号, 215-217.

泉惠美子 (2020).「今求められる英語教育における授業研究とは―内省的実践家・教師自律をめざして―」『KELES ジャーナル』第 5 号, 10-21.

Masumi, A. (2020). Exploration to Understand Learners' Proactive Learning in the English Classroom: A Phenomenological Approach Focusing on a Student's "Lived Experience". *KUSS Journal of Education*, *4*, 51-61.

無藤隆・やまだようこ・南博文・麻生武・サトウタツヤ（編） (2004).『質的心理学：創造的に活用するコツ』新曜社

Richard, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in the second language classroom.* Cambridge University Press.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, *74*(4), 842-866.

Schön, D. (1983). *Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

玉井健 (2018).「授業研究の新しい展開：現象学的アプローチとリフレクティブ・プラクティス」

第 44 回全国英語教育学会京都大会口頭発表資料

玉井健 (2019).「英語教育における授業実践をどうとらえるか：人間科学的視点のもたらす方法論的ヒント（Researching classroom practice: Epistemological hints from human science）」『KELES ジャーナル』第 4 号, 16-30.

玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 (2019). 『リフレクティブ・プラクティス入門』ひつじ書房

van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2nd ed.). The Althouse Press.