

教師が自身の実践を質的研究に持ち込むための理論と方法

— 現象学的視点によるリフレクティブ・プラクティス —

玉 井 健

はじめに

本日は授業の実践研究をどのように研究という俎上に載せるのかについてお話しします。我々は教師として実践という営みに関わっていますが、実践はその形が捉えにくいゆえにアカデミックな世界ではあまり返り見られて来ませんでした。本日はリフレクティブ・プラクティスという実践研究法に言及しながら、実践をどのように捉えて研究というフレームに載せていくか考えていきます。アウトラインは次の通り。

はじめに

1. 第二言語習得と実践研究
2. 研究とは：実証研究としての量的研究と質的研究
3. 実践研究法としてのリフレクティブ・プラクティス
4. 「経験」をどのようにとらえるか：認識論的枠組み
5. 研究例：主観へのアプローチ
6. まとめ

まず草創期の第二言語習得研究と実践研究について概観して、次に研究とは何かについて考えます。そこに戻らないと実践という営みを研究というフレームの中でどう扱ってよいのか見えてこないからです。そこで量的研究と質的研究という二つの研究パラダイムについて話し、その上で実践研究法としてのリフレクティブ・プラクティスの位置づけについて検討します。リフレクティブ・プラクティスにおけるリフレクション（内省）は経験をふり返る作業ですが、実践は研究においては経験という概念としてとらえることになります。ではそもそも「経験」とはどういう概念なのか、それを認識論的枠組みの中で考えたいと思います。その後具体的研究例を取り上げながら分析方法やプロセスについてお話ししたいと思います。

1. 第二言語習得研究と実践研究

第二言語習得学は1960年代～70年代にかけて盛んになりました。それはチョムスキーの変形生成文法理論の応用言語学への波及やベトナム戦争の影響でアメリカに移民が急激に増えてESLの社会的ニーズが大きくなったことがあります。英語教育が常に社会や政治の影響を受ける領域であることは興味深いことです。

第二言語習得がどういう領域としてスタートしたかと言うと大きく二つあります。Language learning と Language teaching です。Language learning とは何かと言うと How we learn languages, language teaching は How we learn to teach languages です。第二言語習得研究は当時発達しつつあった言語心理学と領域を共有しながら発達しましたので研究の焦点は前者に置かれました。そうすると教授法は前者の成果を基にどう教えるべきかが議論されるようになりました。習得段階についての仮説やインプットに関する様々な仮説が展開されるに従って様々な教授法が生まれる一方で、もう一つの柱である How we learn to teach に対する研究的関心が希薄になっていったのです。これは Freeman(1989) が TESOL QUARTERLY 誌上で指摘した点です。

日本では授業研究は主に二つの形式で行われてきました。一つは教師が授業実践力を向上させるために授業公開や教材研究を通して他の教師たちと現場で協働的に行う研究で、これは能力開発論的研究と呼ばれます。もう一つは研究者や教師が授業実践に関わる問題をテーマに一定の理論のもとにシステマティックな方法で調査・検討を行い問題の理解・解決を目指す研究で、これは問題解明論的研究と呼ばれます。学校現場での授業研究は斎藤喜博や大村はまの実践に代表される授業研究がよく知られています。二つ目の研究は、学界において研究者が行う授業研究です。ここでは後者の方、つまり授業実践という営みをどのようにして科学的研究に持ち込むかということにフォーカスしてお話したいと思います。

2. 研究とは：実証研究としての量的研究と質的研究

まず研究とは何かに戻って考えてみましょう。人間科学分野の研究法に関する著書の中で高橋（2011）は次のよう言います。

研究とは、一つの問題意識のもとに、明確に定義された1つの課題を解決するために、計画的・系統的に情報を収集し、それを適切な認識的枠組み（理論あるいは仮説）のもとに分析解説し、さらにその成果を第三者がアクセスできるような形にまとめて社会に公表するという一連の知的活動のことを指す。(p. 1)

上記からは研究の要件として次の5つが見えます。

- 1) 問題意識と課題設定
- 2) 系統的（システマティック）な情報収集
- 3) 分析
- 4) 分析の基盤となる認識的枠組み
- 5) 成果の公開

これらは量的・質的という手法的違いを超えて自然・社会・人文科学という異なる学問領域に通底する知的営為としての研究の原則であると考えられます。では授

業実践研究をする際にこうした条件を満たしつつ研究するにはどのようなアプローチが可能なのでしょうか。選択しうる実証研究方法には大きく量的研究と質的研究がありますが、まずこの二つの研究パラダイムの特徴について考えてみましょう。

表1 量的研究と質的研究の対比（玉井，2021）

	量的研究	質的研究
目的	経験一般を分析した結果の一般化・法則化	個的経験の構造（本質）の説明・理解
方法	自然科学的方法 現象を実験・観察により数値に置きかえる。仮説検証—結果を変数という要素と要素との関わりで因果的に説明。	多様な認識論に基づく研究方法（認識論的自覚）現象の記述・経験の意味を分析・解釈—一部分と全体との往還によって構造を追求，協働的・対話的分析
データ	数値	個々の経験としてのケース，テキスト，語り，映像
特徴	客観性（主観の徹底的排除） 経験一般（再現可能性のある経験） （文脈の排除）	主観に焦点 個別的経験（文脈の重視）
研究者の位置づけ	研究対象からは独立，研究プロセスに関係しない。	研究者と研究対象者とは関係的。研究者の研究プロセス，研究対象者への関わりについて説明責任。研究者が自身を当事者として研究する場合もある。

まず目的ですが、量的研究は経験一般を対象とするのに対して質的研究では個的研究を対象とするとあります。個的研究は私自身の固有の経験であるのに対して経験一般は個を問うのではなく誰にでも還元しうる一般的経験を指します。当然経験が発生した文脈情報は考慮されません。かくして経験一般の分析結果は一般化・法則化が可能となるわけです。対して個的経験の研究はその本質的な意味を探求していきますので、「一般化」ではなく経験の「理解」を目的とします。

次に方法ですが、量的研究では現象を実験・観察によって数値に置き換えます。これによって結果は文脈に影響されない独立した要素と要素との関係で表すことが可能になります。それに対して質的研究は経験の意味を問い、解釈/分析を通してよりよい理解を追求することを目指します。量的研究では客観性を第一のものとして法則化を目指しますから意味は捨象されますが、質的研究では真っ先に排除される意味をこそ目的として問うわけです。意味を取り出すのにどのような方法を使うかという記述・解釈ということを行います。記述はデータを取り出す最も本質的で重要な方法なのです。さらに重要なのが認識論的枠組みです。認識論とは経験を見るためのレンズです。経験から意味を取り出す時アプローチするための様々なレンズが用意されているわけですが、どういう理由でどういうレンズを使うのでしょうか。特徴を見てみますと、質的実践研究では個の主観に焦点を当てます。それは個（例えば学習者・教師）にとって特定の経験がどのようなものであったかを知りたいからです。ということで一人称の主観的記述が談話やインタビュー、ジャーナルを通して取り出されるのです。

研究者の位置づけについて、自然科学における量的研究では研究者は対象から独

立した立場で研究プロセスには関係しません。質的研究では研究者は研究対象に關係的になります。關係の度合いは参与者から自身を対象とする当事者研究まで様々ですが、研究対象へのかかわりについて説明する責任を負います。私は英語教育大学院コースで修士論文指導を担当しますが、現場の英語教師である学生が研究者として自身の実践をテーマにするケースが多くあります。普通の学会で発表しても特段の注目を集めることは余りないのですが、授業実践をテーマとする学会や研究会では結構な反響を呼ぶことがあります。それは発見したことの一般性ではなくて共感という響き合いを通してのものです。こうした実践研究は、ある意味聴衆を選ぶのかもしれませんが。そして何よりも研究を通して最も大きく変わり恩恵を得るのは実践者本人なのです。今まで思わなかったような自身と自身の実践についての新たな理解を手にする時、実践者は大きく変わるようですし、教師ライフも異なったものになっていくようです。

ではここで質的研究を特徴づけるものとしての認識論的枠組みとは何かということについてお話しします。Merriam (2009) は「研究を計画・実施するにあたって利用可能な選択を十分な根拠に基づいて決定するためには、多様な研究法を支える哲学的基盤を理解しておくことが大切である。」(著者訳) これは、質的研究が「意味」を扱うという目的を持つならば、人間の営み(現象)をどのようなものとして考え、研究者の立場はどのようなものかといった視点的態度を自覚し明示する必要があるということです。社会学における研究方法について、Guba & Lincoln (1994, p.108) は研究における3つの次元を紹介しています。図は私がイメージ化したものです。

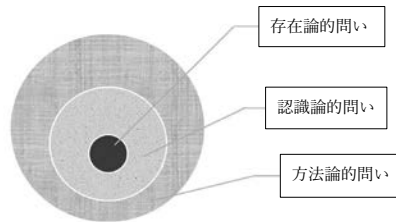


図1 知の3つのパラダイム (Guba & Lincoln, 1994, 108) を図化 (玉井, 2019)

方法論的問いは、どんなやり方で我々は知識を得るか、観察なのか実験なのかあるいは自身の体験を記述することによるのかといった具体的な方法論的選択についての問いです。認識論的問いは、知識を得るために我々は現象をどのようなものとしてとらえるのか、知覚・思考・理解の方法についての問いです。存在論的問いは、我々そして対象はどのように存在しているのか、そこに在るから存在するのか、あるいはハイデガーの言うようにこの世界を仮定して初めて存在は語ることができるのか、我々が何かに向かって実存的にあらうとするから存在すると言えるのか、そうした主体や対象の在りようや存在の位置づけを問う哲学的問いと言えるでしょう。

質的研究では、どのような理論に立ち検討対象に対してどのようにアプローチするのか研究者自身が自覚しておく必要があるのです。

3. 実践研究法としてのリフレクティブ・プラクティス

3.1 リフレクションとは

では実践研究法としてのリフレクティブ・プラクティスは現象にどのようにアプローチするのか、そもそもリフレクションとは何なのかが問題となります。リフレクションの定義については決定的な定義があるわけではなく、論文を読んでもその概念のばらつきや曖昧さについての言及が多いのに驚きます。McLaughlin (1999) は「あいまいなスローガン」、Kinsella (2009) は「概念上の混乱」、Rodgers (2002) は「リフレクトすることがどういうことかについての不確かさ」と言います。

表2 リフレクションの分野横断的定義例 (Tamai (2016) を改編)

	Kemmis & McTaggart (1988, p.13)	Johns (2013, p.2)	
Context	Education	Nursing	
Sources	Recorded action in observation	Self and experience	
Purposes	To make sense of processes. To evaluate experiences to know the effects and ways of proceeding. To build more vivid picture of life and work in the situation, constraints on action and of what might be possible.	To realize one's vision and understanding why things are as they are. → to gain new insight into self. Develop practical wisdom and one's vision as praxis.	
Methods	Take account of a variety of perspectives in the social situations and comprehend the issues and circumstances in which they arise. Aided by group reflection. Descriptive.	Through conflict of contradiction, commitment to realize one's vision and understanding why things are as they are. Guidance is necessary for reflection.	

	Bolton (2014, p.7)	Dawson & Kelin (2014, pp.28-29)	Rodgers (2002)
Context	Nursing	Drama & theater arts	Education & language teaching
Sources	Events: What happened, what they thought, felt, who, when.	Experience	Experience
Purposes	To know who and what we are, why we act as we do, and how we can be much more effective.	Development of awareness of the choices in situations and recognize how to achieve the designed results.	To move a learner from one experience into the next with deeper understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas. To make continuity of learning possible, and ensure the progress of the individual and ultimately, society.
Methods	By bringing experiences into focus from as many angles as possible: Journal writing, critical support with a supervisor or group. Study theory and texts from wider space.	Collaborative work or the process: intentional dialogue with self or others. Unpack experience, examine from different perspectives, apply experience to action and apply past to present.	Systematic, rigorous, disciplined way of thinking, with its roots in scientific inquiry. Reflection needs to happen in community, in interaction with others. Importance of attitudes that value the personal and intellectual growth of oneself and of others.

そこで教育・看護・演劇等種々の領域におけるリフレクティブ・プラクティス研究で用いられている定義を分野横断的に探してみました(表2)。さらに学びの方法としてのリフレクションの位置づけを行った元祖とも言うべき John Dewey は次のように言います。

Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends constitutes reflective thought. (1910, p.6)

((あらゆる考え方や知識の形態について、それを支える基盤に照らして行う積極的、持続的かつ注意深い思考、それが内省的思考である。(玉井, 2021))

こうした概念的記述から見えてくるリフレクションの核概念は次のようなものです。

- 1) 経験に向かい意味理解を通して自己と経験を結びつける試み
- 2) 自己の belief(思考基盤・ビリーフ)の批判的検討
- 3) 不確定状態を肯定・維持した問いに開かれたプロセス
- 4) 協働的な対話的語りの作業
- 5) 文脈や状況及び時間に開かれた作業

リフレクションの目的は意味理解にあること、つまりリフレクションは経験に向かい、その意味を取り出すことによって経験の理解を深めていくことであるということ、自身の思考を単に注意深く考えるのではなく、何を根拠にどのように判断したか、顕在化していない自身の思考基盤・信条を批判的に考える等の特徴が見えてきます。

さらに理解は決して確定せず常に不確定な状態に置かれるが、それを肯定し寧ろその状態をプロセスとして維持するのだということ、その上で常に新しい理解を求めていくのだという姿勢が協調されます。Dewey (1934/2005, p.33) はこの概念を英詩人 John Keats がシェークスピアについて言及する手紙の中で使った Negative capability という概念として紹介しています。それは自分が当たり前だと思っている思考の判断基準を一旦停止して自身の判断基準を疑う状態を維持する能力だと言うのです。

またリフレクションは協働的な対話的語りの作業でもあります。van Manen (1990) は、“…human science researcher needs the other, (for example, the reader) in order to develop a dialogic relation with the phenomenon, and thus validate the phenomenon as described.” (p.11), Rodgers (2002) は“Reflection needs to happen in community, in interaction with others.”と言います。リフレクションは個人内で完結しうるものではなく、他者との対話を通じた社会的認知プロセスとも言えるべき作業なのです。

5つ目はリフレクションは社会的文脈・状況や時間に開かれているということですが。それは過去から現在という時間の流れの中で経験の意味が考えられていくとい

うことでもあります。こうした点から考えると、生徒にリフレクションを要求して教師の定めた項目に対して5段階で回答させるような活動が果たしてリフレクションと呼びうるのかどうか、自ずから判断されるのではないかと考えます。

4. 「経験」をどのようにとらえるか：認識論的枠組み

4.1 経験とは

先ほどリフレクションは経験に向かうという話をしました。私は哲学を専門とするわけではないので少々無謀な試みになるのですが、実践者の内省行為が経験に向かうとなると、経験とは何かについて考えておく必要があります。実践研究という文脈において経験とは何かと問うと幾つかの特徴が見えてきます。次のようなものです。

- 1) 個的经验である。
- 2) 我々一人一人がそれぞれの文脈、時間的つながり、空間的広がりの中で生きるという営みを通して関わる出来事。
- 3) 我々が生きる生活世界¹⁾との関わりの中で体験された出来事。

こうした経験概念を考え併せるとリフレクションは次のようにも定義できます。

Reflection is a dialogic process of self-knowing through probing the meaning of experience with a view to examining the basis of thoughts.

(リフレクションとは、自身の思考の基盤を調べるために、経験の持つ意味の検討を通して行う対話的自己理解の過程)

過程という言葉によって経験は時間的空間的に開かれたプロセスとして考えられますし、名詞というよりも動詞的性質の行為と考えられるわけです。

図2(玉井, 2009, p.141)は、実践経験に関わる研究法の特徴を客観性・公共性という二軸で表したものです。横軸は右端が客観性、反対側が主観性とし、縦軸は上が公共性、下側がパーソナルな性質を表します。研究対象が経験一般か個的经验であるかによってその位置づけは異なります。この二軸の図では量的実証研究は第1象限に来ます。アクション・リサーチも大きく2つのタイプがあると思われませんが、仮説検証型は右上に、課題探求型は左よりに、そして個的经验に焦点を当てるリフレクティブ・プラクティスは左下第3象限に布置されることになります。それはリフレクション(内省)を研究の中心的方法と位置づけている点、公表に対する目的性が必ずしも高くない一方、実践者自身の授業や自身に対する理解を深めることに高い関心を持つことによるのです。

実践経験というものをどのようなものとしてとらえ、何を目的として研究するかによって、選択する方法が異なってくる背景が分かるのではないかと思います。

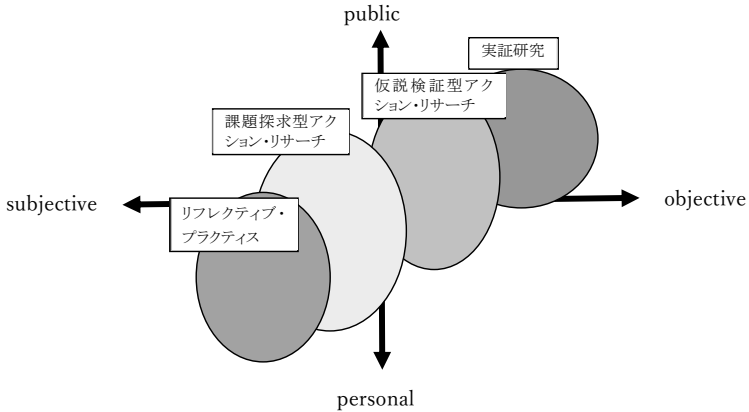


図2 公共性－個人性・客観性－主観性スケールで見るアクション・リサーチ研究

4.2 経験を捉えるための認識論的枠組み

さてこれまでの議論で質的研究も様々であることが分かってきたと思います。では研究者たちはどのように経験にアプローチしているのでしょうか。経験を捉えるための理論的枠組みには例えば次のようなものがあります。

- 1) 要素還元主義的視点
- 2) 経験学習論的視点
- 3) 現象学的視点
- 4) 文化的視点
- 5) 批判的視点
- 6) 物語的視点

4.2.1 要素還元主義的視点

いわゆる自然科学分野での実証研究は1番目の要素還元主義的視点です。これは現象に関わる要因を特定し、実験や観察から得た数値データをもとに要因を変数に置き換えて、変数と変数との因果論の関係において現象を説明しようとする方法です。法則化された結果は一般化されたものとして広く共有することが可能です。何よりも一般化・法則化を研究の目的としますから、ここで扱う経験は個々人の経験ではなく経験一般なのです。自然科学的量的実証研究においてできるだけ多くのデータが求められる理由は、対象が経験一般であることがその理由であり、そこに「個」という視点はありません。2番目以降はリフレクティブ・プラクティスも含めて質的な研究における方法的視座と言えるでしょう。一つ一つ見ていきましょう。

4.2.2 経験学習論的視点

経験学習論的視点は学習理論で experiential learning と呼ばれますが、経験を学

びの有機的資源とみなす考え方です。Dewey (1938) は次のように言っています。

I assume that amid all uncertainties there is one permanent frame of reference: namely, the organic connection between education and personal experience (p.25) (あらゆる不確かなことの中で一つだけ普遍的に確かな枠組みがあると考える。それは教育と個人的経験との有機的な結びつきだ。(筆者訳))

個的経験は学びにおいて本質的な重要性を持つのです。Kolb (1984) は Experiential Learning (経験主義教育) のモデルを3つ紹介していますが、ここでは Kurt Lewin のものを示します。個人の経験は観察による記述と振り返りによる解釈や分析を通して新たな意味が引き出され次への問題解決へと導かれます。このモデルはアクション・リサーチの実践モデルと基本的に同じであることに気づかれた方もいると思います。



図3 Lewinの経験主義学習モデル (Kolb, 1984, p. 21)

アクション・リサーチは経験主義的学習理論に基づいた実践家のための研究方法だと考えられる所以です。Kemmis & McTaggart (1988)では、アクション・リサーチは次のように説明されています。

A form of collective self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own social or educational practices, as well as their understanding of these practices and the situations in which these practices are carried out. (p.5)

(社会的あるいは教育的実践において実践やそれが行われる状況を理解し、より正しく合理的な方途を探るために、実践に関わる参加者たちが行う集団的自己省察による研究調査法 (著者訳))

ここには社会的・教育的実践に対してそれを理解し改善するために参加者が行う省察による研究という概念が見て取れます。Lewin は社会心理学者ですが、研究室ではなく実際の産業の現場における問題の改善・解決に寄与しうる理論としてアクション・リサーチを行いグループダイナミクスなどの理論を展開しました。生産現場での問題をそこに関わる人々と共有し共に考えて解決方法を模索するわけです。そしてリフレクションはそのための方法なのだということが見えてきます。

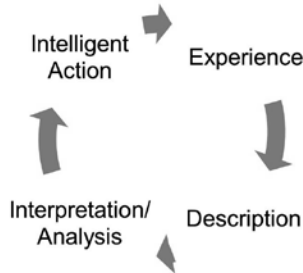


図4 Reflective Practice (Rodgers, 2002) based on Dewey's model

これは Rodgers (2002) が Dewey の言うリフレクションをモデルにしたものですが、この全体がリフレクションであると述べています。ということでアクション・リサーチもリフレクティブ・プラクティスも経験主義的学習理論をその基盤に持っているわけです。私がリフレクティブ・プラクティスをアクション・リサーチの一つの形態であると考えた背景には、経験主義的学習理論を基本理念としていること、実践方法としてリフレクションが主要な方法論的手段としてあること、それが循環的フレームの中で行われることなどがあります。リフレクティブ・プラクティスが経験主義的学習理論を基盤にしている点は、実践研究法としてのリフレクティブ・プラクティスの本質的な特徴として覚えておかなければなりません。

4.2.3 現象学的視点

さらにまた新たな認識論的視点として現象学的視点があります。現象学はドイツの哲学者であるフッサールが創始したのですが、一つの真理を追及するのではなく、現象（個の意識によって捉えられた経験・生きられた経験）を記述せよと言います。質的研究法についての著作で知られる Merriam (2009) は現象学について次のように言います。

From the philosophy of phenomenology comes a focus on experience itself and how experiencing something is transformed into consciousness. Phenomenologists are not interested in modern science's efforts to categorize, simplify, and reduce phenomena to abstract laws. (Merriam, p. 24)

(現象学的哲学から来るものは経験そのものに焦点を当てることであり、何かを経験するということがどのようなものとして意識に映るかということであ

る。現象学は現代科学のカテゴリー化、単純化、そして現象を抽象的な法則に還元してしまうことに関心は持たないのである。(著者訳)

日々の授業で英文法を教えているとします。その日生徒の反応も悪くなく自分としてはよい授業だったと思いつつ教室を後にします。特に A 君は顔を輝かせていたし授業の感想欄にも内容的理解について書かれている。一方殆ど俯いたままであった C 君の感想欄には何も書かれていない。教師としての授業の主観的理解は悪くないが、学習者としての C 君にとってこの授業はどのようなものとして経験されていたのかという疑問が湧きます。”How was my teaching experienced by C?”という疑問です。もちろん C 君がどのような時間を過ごしていたかを誰も（おそらく C も含めて）知る由もないのですが、そこに目を向けることで自身の teaching の見えていなかった側面が炙り出されてくるのです。現象学で扱うのは客観的真実を取り出すための経験一般ではなく、個的经验における意識であり、ここに研究法としての現象学的アプローチの特徴があると言えます。では研究法としての現象学的視点の全体的な特徴について少し詳しく見ていきましょう。

現象学的視点の特徴

1. 研究の目的は「生きられた経験」の本質的な意味理解
2. 方法は、生きられた経験の記述
3. 現象学的還元 (Phenomenological reduction) という方法論的態度
4. 生活世界 (Life world) : 経験を日常世界に位置づける概念
5. 間主観性 (Intersubjectivity) : どのような経験も時間・空間に開かれ他者との関係において経験されるという概念
6. 経験に対する実存論的・存在論的視点

研究の目的は経験の本質の意味理解にあります。自身のティーチングについて「私がこう思うからこう」という恣意的な主観主義ではなく、他者（学習者）の経験の本質的な意味に真摯な目を向けてそれを理解することから自身のティーチングを炙り出すことを目指します。C 君の語りやこれまでの背景、エピソード、ノートに書かれたことなどを合わせて彼の学びを記述していきます。現象学的アプローチには方法論的態度として現象学的還元という概念があります。これは現象を解釈するうえで自身の知るいかなる前提の考えや理論、知識を差し挟まないという姿勢です。これは究極的には不可能と言われてはいますが、現象の記述や解釈にあたってそのようであろうとする態度として本質的なものと私は考えています。厳密に言えば異論もあるでしょうが、これはリフレクティブ・プラクティス実践における critical reflection の態度（いかに自身に対して批判的な姿勢をとれるか）と原理的に共通するところがあると思います。また、応用言語学に複雑系の理論を持ち込んだ Larsen-Freeman が言う unlearning（学習棄却）などもそれに近いものと考えます。次に生活世界 (life world) という概念があります。経験を客観的に抽象化しうる一般的な

ものと考え、状況や文脈を超越してその現象が再現性を持つという理解に至りますが、そうではなく経験を我々の生活する世界において考えようというものです。例えば学校と一口に言っても普通科もあれば定時制も職業教育を目指す学校もあり、社会に生活する学習者は多様な学校文脈で学びに出会います。するとある指導の「効果」を一義的に議論することが難しくなってきます。次に間主観性という特徴があります。例えば「理解」ということを考える時、私から知識の塊を独立した存在としての皆さんにうまく受け渡しが行われる時に成り立つと考えるのか、それとも私と皆さんとの間に協働主観的に立ち上がると考えるのかでは大きく異なります。私も皆さんも間主観的理解への協働的な参加者と考え、teaching はダイナミックで生成的なものとして立ち現れてくるでしょう。

6つ目は実存論的・存在論的視点です。実存というのは簡単に言えば自分がどのように生きたいかと考えることができるでしょう。私が以前商業高校で教えていた時に7、8人の生徒が欠点を取って補習をしました。長文は読めないで単語なら覚えられだろうと安易に考えて教科書巻末にある250個の単語の筆写を命じ、1日の終りに単語テストをしました。2日で一人の生徒を残してほぼ全員合格となりました。一人だけどれだけ書いても合格しない生徒がいたのです。宮野君としておきましょう。3日目に初めて僕は宮野の横に座って一緒に読むことにしました。最初は airplane。「読んでみ」と言うので宮野君は「a-i-r-p-l-a-n-e」と言います。「え、それはエアプレーンやで。次は?」「b-u-l-l-d-o-z-e-r」「いやそれはブルドーザーやがな。これは?」「t-h-e」。私の背中に汗が伝いました。宮野はアルファベットが言えるだけで英単語は全く読めなかったのです。彼は中学校の初めの段階で英語学習に躓いて以降、何も学ぶことができずに高校2年の終りを迎えていたのでした。そして1年間教えていた僕は宮野が単語を一つとして読めないことを知らぬまま欠点をつけ、補習として単語の暗記を命じ、彼は読めないまま250個の単語をひたすら筆写していたのでした。彼がどんな思いでこの5年間英語授業を過ごしてきたのかを思うと慄然としました。彼は英語教師に怒られないように息を潜めて過ごしてきたのでしょうか。彼を救ってくれるはずの教師に気づかれぬままです。彼が投げ込まれていた状況に我が身を置いて考えると、単語が読めないという事実は教師の不作为以外の何物でもないと思えました。

“How was he experiencing my teaching?”と我に問う時、教師視点とは異なる新しい学びの理解が立ち上がってきます。「学習者中心」とは、学習者を実存論的存在論的に理解しようとする視点ではないかと考えます。

4.2.4 文化的視点

次に文化的視点があります。これは社会構成主義的視点と言うことも可能です。Clifford Geertz (1973, p.5) は皆さんもご承知の文化人類学者ですが、彼が Max Weber に言及しつつ言います。

人間とは自らが紡いだ意味の糸の上で生きる動物であるとして、文化はまさにその蜘蛛の糸であり、そうすると分析というのは法則を追求する実験的科学で

はなく解釈的に意味を探求するものという意味になる。(著者訳)

ここで Geertz は、分析を通して一般化する法則を追求する自然科学とは異なって、文化人類学では解釈学的に意味を追求するのだという方法的指針を示しています。社会構成主義は自分が自分を作るのではなく、自分そのものが既に社会に組み込まれた存在でありその影響から自由ではないという考え方で一つの文化的視点と言えるでしょう。また Jerome Bruner (1996, p.3) は次のように言います。

意味理解というのは、それが何かを知るために、世界との出会いを適切な文化的文脈に状況づけることである。意味は「心の中」にあるとしてもそうした意味は、それが生まれた文化の中にこそ始まりとその重要性を持っているのである (著者訳)

これは学校という社会の中でどのような価値観や文化が醸成され共有されているのかということに我々の視線を注ぐ必要があるということを示唆しています。学習者のみならず教師である我々もそこに投げ込まれて共に生きる存在なのですから。

4.2.5 批判的視点

さらに力、特に権力に対しての批判という視点があります。ミシェル・フーコーは性と権力をテーマに批判的思考を繰り広げたフランスの思想家です。彼の言葉に次のようなものがあります。「権力の応用技術というのは、個人の行為を決定したり特定の目的や支配に差し出すものであり、それは主体を対象化することである。」(Foucault, 1988, p.18(著者訳))これは絶対的権力によって人を従わせるというよりも、人が知らず社会の支配的価値観を受け入れ従属するようになることを意味します。またアクション・リサーチ研究の Jean McNiff (2013, p.49) は次のように言います。

人々は自らの経験についていかにそれが状況によって形作られているかを理解しないうちはそれについて語りえない。いかに自分たちが自由でないかに気がつかないうちは自由になりえないのである。(著者訳)

これは学校現場で働く教師たちが、気づかぬうちに権力や制度的・支配的価値観の侵襲を受けているという点でフーコーと通じていると言えないでしょうか。例えば経団連の意向を受けて学習指導要領が変更された時、我々は個人の理念とは異なる大きな体制の価値基準に自らを沿わせることを要求されるのです。我々は教室において指導者として生徒たちと相対する訳ですが、実は我々こそが経済界や文科省の支配を最も強く受けている存在でもあるかもしれないというわけです。

4.2.6 物語的視点

最後に物語としてあるものとしての経験という視点についてお話します。これは吉田先生もすでに色々な論文で書かれているので是非参考にして頂きたいと思いますが、ここでは経験と物語と解釈行為の関係に触れてみたいと思います。社会学者

フリックは現象学的社会学者のシュッツの次の言葉を引用しています。

純粋な事実というものはどこにも存在しない。どの事実も全体的な文脈の中から我々が精神活動によって選択した事実なのである。... (中略) 事実は特有の内的・外的地平を作っている。(Schutz, フリックによる引用, 2011, p.92)

さらに日本の現代思想家野家は解釈こそが物語するという行為を支えると言います。

「知覚」体験を「解釈学的経験」へと変容させるようなこの解釈学的変形の操作こそ「物語る」という原初的な行為、すなわち物語行為を支える基盤にほかならない。(野家, 2005, p.18)

経験が解釈を通して物語になるということは、我々が人に経験を語るという行為そのものが解釈行為であり、語るという行為を通じて初めて経験は経験として芽吹いていくということになります。経験の意味を探る上で解釈が本質的な方法論的行為と位置づけられると考えられますし、同時に物語が質的研究において一つの方法として位置づけられる背景にはそのような理論的背景があると考えられます。

そのように考えると我々が経験にアプローチするには図4に示されるように様々な入り口があるということになります。

Life world (生活世界) は、経験を我々が投げ込まれ生きている生活世界というところで考え、Socio-cultural (社会・文化的) は、社会的存在としての我々が文化という意味のネットワークの中で生きているという考え。Temporal (時間的) は時間という流れの中で考える視点、Interactional (相互作用性的) という他者あるいは環境との相互作用的な視点、さらに Process (過程) という経験は時間に開かれている、つまりその意味は常に変容可能なものだという視点、そして Power (権力) は、我々は権力から自由ではない存在であるという視点です。経験を捉える視点としてこれらがすべてというわけではなく、これは私が考えるとりあえずの入り方ということになります。

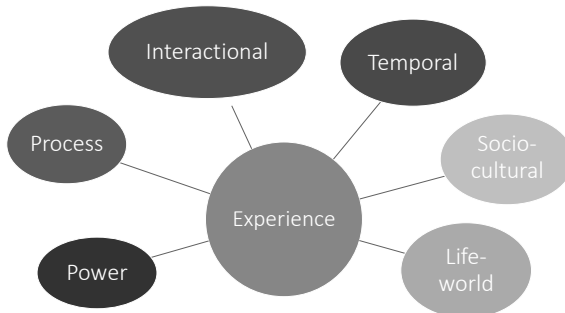


図5 Six dimensions of viewing experience (Tamai, 2016, p.48)

リフレクティブ・プラクティス実践をしながら経験を分析していくということは、このように多角的な視点を組み合わせながら経験の意味を捉えることを意味します。リフレクティブ・プラクティスにおいて個々の経験を分析する方法が自然科学領域における経験一般の分析方法とは次元の異なるものであることがお分かりいただけると思います。

4.3 リフレクティブ・プラクティスとは

これまでの議論をもとにあらためてリフレクティブ・プラクティスの定義をまとめておきます。

リフレクティブ・プラクティスとは、経験を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の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，渡辺，浅岡；2019，p.56）

リフレクションとは、自身の思考の基盤を調べるために、経験の持つ意味の検討を通して行う対話的自己理解の過程（玉井，2019）

さらにここでもう一度実践研究法としてのリフレクティブ・プラクティスの特徴を自然科学的な研究法，社会科学的研究法と対比しておきましょう。

表3 異なる3つの実証研究法の特徴（Tamai, 2021）

	行動心理学的研究	社会科学的研究	リフレクティブ・プラクティス
課題設定	仮説検証	仮説検証，探索的課題	本質探索的課題
対象	経験一般	社会的文脈に位置づけられた経験	生活世界における個々の経験
データ	数値	数値，テキスト	テキスト
データ取得方法	実験・観察	質問紙調査，インタビュー，参与観察	ジャーナル，インタビュー，対話，記述
分析方法	定量分析	定性分析	リフレクションによる記述と解釈学的分析
結果	一般化・法則化	一般化・法則化，理論化，モデル化，説明	理解の提示
評価基準	信頼性・妥当性	信頼性・妥当性	信びよう性・共有性

課題設定において本質的というのは、自然科学的研究における唯一の真実や普遍的な法則と対抗するもので経験の本質的な意味の探求を意味します。本質は一回完結的ではなく、その理解はずっと生成的に変化に開かれているところが特徴的です。また対象は抽象化された経験一般ではなくて生活世界における具体的な個々の経験であり一人称の主観的な記述がデータとなります。よってジャーナルや、インタビュー、談話、エピソードがデータとなります。分析方法はリフレクションによる記述とその意味の解釈学的分析を行います。結果の提示は一般化やモデルの提示で

はなく、又アクション・リサーチのように解決法の探求でもありません。経験の本質的意味の理解提示となります。それがどのように共有されるかと言えば、個々の経験の解釈ではあるけれど誰にもありうる可能的経験として共有されることを目指します。評価基準は信ぴょう性 (credibility) を持つものか、共有しうる (sharable) と判断されるものかどうかということが重要な視点となります。言い換えれば、主観をデータとするとと言っても恣意的解釈・記述に堕しては共有可能な理解とは受け取られないということになります。

5. 研究方法と研究例

では、どのように経験のアプローチするのかという方法的手順に移っていきます。



図6 リフレクティブ・プラクティスの循環モデル (玉井・渡辺・浅岡, 2019)

経験についての問いかけからリフレクションは始まります。Inquiry は question ほど明確な形を持ったものではありません。起こった出来事、遭遇した現象の何が問題かも分からず心に引っかかっている状態で「あれは一体何だったのだろうか？」という程度かもしれません。明確な形を持たないまでもその不可解さに対する戸惑いをとりあえず言語化した経験への問いかけと言えるでしょう。問いに呼応して記述が始まり、解釈・分析がなされますがその過程で問いはまた生成的に変化していきます。問い・記述・分析の往還プロセスを経て今までとは異なる新たな理解が立ち上がります。このモデルにおいて分析の後にアクションではなく理解としているのは、今までとは異なる理解に立てば自然に次の行動も変わってくるという意味です。リフレクティブ・プラクティスにおける理解は、自明としていた自身の belief を対話の中で問い直し続ける中でそれが自明性を失い、一方で新たな理解が生成されるというものと言えるでしょう。

次に分析・解釈の例をいくつか紹介します。下の表は神戸市外国語大学大学院で研究された小田桐先生の記述をもとに私が先述の6つの視点で分類したものです。分類自体が分析というわけではなく、6つの入り口から見えてくる意味に注目します。

先生は教員採用試験という壁に阻まれながら何度も挑戦を強いられます。しかし常勤講師としての勤務は過酷でまともな試験準備はできません。一方日々の学校生

活では自分がよい教師であることを示していかないと翌年の仕事が保証されないわけで、同僚や上司に弱みを見せられない状況にある中で、修士論文執筆においてリフレクティブ・プラクティス実践に取り組みました。Lived world(生きられた世界)では、自身の資質に疑問を感じつつも指導力のある教師として自身を演じていかねばならない苦悩が見えます。Socio-cultural(社会文化)では高校時代の優秀な同級生たちと採用試験を競わねばならなかったという過去と教育委員会というステークホルダーに拒絶されてきた自身を記述する中で、教員社会の中での自身の位置づけが浮かびます。

表4 Six dimensions of viewing experience の例
(テキストは Odagiri (2018) pp. 9-15より)

Dimensions	Lived world (生活世界)	Socio-cultural (社会文化)	Temporal (時間的)
My historical background as an English teacher	<p>I was frightened to know whether I really had the ability to pass the test or not. ...I felt <i>I was being rejected in my existence as a teacher by the board of education and then labeled myself as a failure.</i></p> <p>I had to <i>make myself look like a skilled teacher and could not show that I was incapable...</i></p>	<p><i>My job applications were always rejected.</i> (At the prefectural employment test) There were huge number of applicants and I saw some <i>old high school acquaintances who attended illustrious universities.</i> Sure enough I failed in the examination... <i>This is how I began my year-to-year-contracted work as a temporary English teacher.</i></p>	<p><i>During those fifteen years.</i> I experienced many disconsolate feelings such as disappointment with repeated failures, fear of assessment from coworkers, and frustration with my position in school. The sense of inferiority lessened a little when I managed to pass the test ... <i>at my fifteenth attempt.</i></p>
Dimensions	Interactional (相互作用的)	Process (過程)	Power (権力)
My historical background as an English teacher	<p>I was sensitive about being compared with other teachers and also afraid of getting a bad reputation as unskilled.</p> <p>I wanted to think that not improving students' English ability was <i>not my fault, but the students' faults.</i></p>	<p>(採用試験合格後) Nevertheless, soon I found a different kind of inferiority complex growing ...</p> <p>I didn't have any confidence to report my teaching practice to other teachers. I realized that I needed to change and to improve myself as an English teacher.</p>	<p>During those fifteen years, I experienced many disconsolate feelings such as ... <i>fear of assessment from coworkers, and frustration with my position in school.</i></p> <p>I had a firm belief that <i>the way to get the next years job was not to receive a negative reputation</i> about my classes from students or their parents, by <i>following the demands of other regular permanent teachers.</i></p>

Temporal（時間的）視点では、この採用試験合格までの道のりがふり返られ、その間に経験した挫折感や同僚に評価され続けてきたことの苦しみが時間的なものとして捉えられます。Interactional（相互作用的）では、学校での評価が下がることを心配し問題は自分ではなく生徒の側にあるのだと考えようとしてきたことが吐露されます。Process（過程）において、採用試験合格後も自身の教師としての劣等感は続き、また新たな問題として立ち上がっていたことが示されます。そしてPower（力）からは、常勤講師という不安定な社会的ポジションに置かれた先生が上司や同僚だけでなく、生徒や保護者達からの評価をも常に意識しなければならない存在であることが浮き彫りにされます。こうした教師の日常的出来事を多次元的な視点で見えていくと様々な理解が可能になってきます。

先生は論文の終わりに「自身には教師としての ideal self と real self があったが、その ideal self は本当に自身が目指すべき姿であったのだろうか」と問います。自身に問いを重ねていくリフレクションが深いレベルで行われ、存在論的な次元での気づきに至っているようにも見えます。これは一度のインタビューなどではなく2年に亘って対話をくり返ししながら自身の経験を探り続ける過程で掘り上げられた問いなのです。

次の図も同じく大学院で修士論文を書かれた弓削先生の論文から引用させて頂くものです。

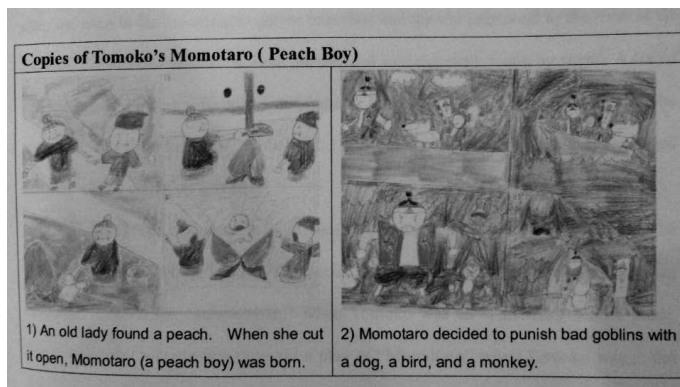


図7 Tさんが描いた桃太郎のストーリー漫画 (Yuge, 2015)

先生は英語の教師として採用されますが特殊教育の専門家ではありません。校長に担任を依頼され断り切れずに引き受けますが、学習ができないと思われていた児童たちにどのようにアプローチしてよいか苦悩します。ある時予定した教材が終わり時間が余ったので、ともちゃんに彼女の好きな桃太郎の話の絵を描いてみたらと紙を幾つかに折って渡しました。するとともちゃんは色鉛筆を巧みに使い分け、8コマの絵を2枚の紙に描き上げたのです。驚いたのは先生たちです。自閉症の子たちはまともに学習ができないと考えていたからです。

ここで弓削先生が問うのは、ともちゃん、あるいは他の自閉症児の世界を知らなかった我々健常と言われる教師たちの思い込みです。文字が読めないということで illiterate（学習不能）と簡単に考えてよいのかであり、自閉症児たちの投げ込まれている世界において学習というものを考える可能性を放棄していたことへの反省なのです。当事者としての教師だけでなく、我々の考える識字力についても考え直すことを示唆しているとも言えます。先生の問いは我々が共有すべきものとして響きます。そしてそれがリフレクティブ・プラクティスのような実践的質的研究における成果の共有でもあると考えるのです。

自身の本当の感情の気づきと受容：“I didn't want to be a teacher of the autistic class.”

教師と生徒との関係についての新しい視点の発見：生徒のリアリティに目を向ける教師：Students who are ignored and refused turned out great learners.
Any student is an autonomous learner by nature.

弓削先生はこのような気づきを引き出します。それまでの教育指導観（teacher belief）が書き直される瞬間だけでなく、自身の奥底にありつつもやる方なかった感情をも受け入れる経験となったようです。新たな理解は実践者の生活をも変えていく可能性を秘めているのです。

リフレクションにおける記述はジャーナル・ライティングだけではありません。自身の中で言語化されぬまま潜んでいる意味を取り出す手段として記述がある時、絵や積み木といった非文字的な表現手段が用いられて何ら不思議ではありません。ともちゃんがお母さんに読んでもらっていた桃太郎の話を絵に描きだしたように。

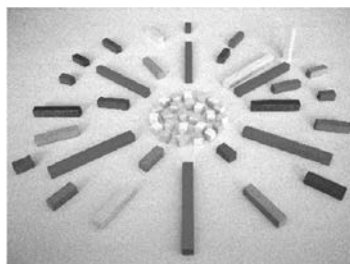
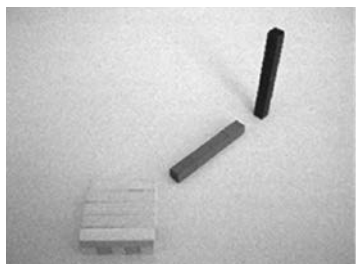


図8 積み木を用いた気づきのプロセス (Matsuno, 2007, pp.30-31)

図8は Silent Way という外国語教授法で用いられる Cuisenaire Rod という積み木を用いてリフレクションを行った時のものです。Rod の使い方を聞きに来ていた松野先生が生徒たちとの関係がしっくりしないと言うので、それはどのようなものと考えているのかを表現してみたと指示しました。まず先生は「こんな感じですかね」と言いながら左図のように並べました。でもウンと言って納得していないようで暫くしてそれをバラバラに崩してしまい、もう一度組み上げたのが右図のよう

なものでした。いずれの図形においても直立しているのが教師ですが、その立ち位置には異なりがあります。左側では全て同色で一塊の生徒たちと指導者的な存在の教師がいますが、右側では生徒は個として存在し、教師は傍らの目立たない位置で見守るように存在しているように見えます。組み上げた後に松野先生は、「自分の望んでいた関係はこのようなものだったんだ、..」と半分新たな発見に自身で驚き同時にとてもうれしそうな表情を浮かべていました。リフレクションを通してまだ言語化されていない未知の概念が形を得た瞬間でした。Rodを使った組立てという記述過程 (descriptive process) を媒介して新しい理解がもたらされたと言えないでしょうか。

僕は大学院でジャーナル・ライティングの授業を持っていました。受講生は皆現場の英語教師です。授業を一つ決めてジャーナルを英語で書き、それを金曜の晩までにWeb上に一つ挙げます。土日を使って全員でフィードバックを書き入れます。その時に一つのルールとして決めているのは、決して批判や指導内容への指図はしない、また原則として評価的なコメントは控えるというものです。これは安心して自分の問題点をシェアできるコミュニティでないとジャーナルは書けないという前提に立つものです。こうしたフィードバックを nondirective feedback と言います。具体的にどんなフィードバックかというと、参加者の記述をより詳細に求めたり、さらに豊かなリフレクションへと導くようなフィードバックです。「このところをもう少し説明してほしい (Could you elaborate this more?)」「この時生徒 A はどんな様子だったのか (What response did he show at this moment?/ Did you notice any response from him?)」「あなたはどのように感じていたのでしょうか (How did you feel?)」とかです。

6. まとめ

まとめとなりますが、今日ご紹介したリフレクティブ・プラクティスは単に経験学習的な視点からではなく解釈学的現象学の視点に立つ実践分析法という意味で「現象学的視点によるリフレクティブ・プラクティス」と言うべきものかもしれません。その特徴を次の7点としてまとめておきます。

- 1) リフレクションは生きられた経験から新たな意味を引き出す方法論的手段。
- 2) 視点は経験の本質に向けられる。
- 3) 経験は複雑でダイナミックで多面的・多次的。ゆえに常に新しい意味に開かれている。
- 4) 経験を分析するための理論的枠組みへの自覚と理解。
- 5) 経験は一人称によって語られる。一人称によってこそ特定の経験がどのように生きられたかが分かる。
- 6) 経験の記述は対話的共有によって理解が深められ記述として磨かれていく。生の記述から現象学的記述 (van Manen, 1990, p.27) への磨き上げ。
- 7) 実践者の思考基盤とも言える教育指導観 (Teacher belief) は学習者の経

験の本質を探究する過程で照らし出され、それが自身の実践についての新しい理解となる。これが気づき (awareness) である。

質的研究としてのリフレクティブ・プラクティスの研究方法は実践者自身に開かれています。自身の実践を実践者自身が俎上に上げて研究し、教師として人間として成長していく、そうした授業実践研究に資するところがあれば幸いです。

注

- 1) 生活世界という言葉はフッサールが用いた言葉ですが、ハイデガーにおいて現実存在としての我々の在りようを議論するための前提概念として使われています。

引用文献

- Bolton, G. (2014). *Reflective practice*. London: Sage.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dawson, K. and Kelin, D. A. (2014). *The reflective teaching artist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. NY: Dover Publications.
- Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. NY: Perigee.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. New York: Touchstone.
- Foucault, M. (1988). Technology of the self. In L. Martin, H. Gutman, & P. Hatton (Eds.), *Technology of the self: A seminar with Michel Foucault* (pp. 16-49). Amherst: The University of Massachusetts Press.
- Freeman, D. (1989) Teacher training, development and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education, *TESOL Quarterly* 23 (1), 27-45.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Johns, C. (2013). *Becoming a reflective practitioner* (4th ed.). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The Action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kinsella, E. A. (2009). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, 11, 3-14. doi:10.1111/j.1466-769X.2009.00428.x
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice Hall.
- Matsuno, T. (2007). *Development of teaching methodology by better understanding of self through intensive reflective practice* (Unpublished master's thesis). Kobe

- City University of Foreign Studies, Kobe, Japan.
- McLaughlin, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, 31, 9–25. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1999.tb00371.x>
- McNiff, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. New York: Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Odagiri, M. (2018). *Developing understanding of students' learning through reflective practice and phenomenological perspective: My understanding of students' experience of my teaching* (Unpublished master's thesis). Kobe City University of Foreign Studies, Kobe, Japan.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104, 842–866. doi:10.1111/1467-9620.00181
- Tamai, K. (2016). Use of epistemological lenses on the ambiguity of reflective practice: What is it to reflect on experience? In K. Tamai, I. Nakamura, & J. Trelfa (Eds.), *Current issues and new thoughts on reflective practice (Kobe City University of Foreign Studies Journal of Research Institute, 53)* (pp. 23–50). Kobe: Kobe City University of Foreign Studies.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: The University of Western Ontario.
- Yuge, C. (2015). *Development of perspective on the student-teacher relationship: Revision of beliefs through reflective practice and phenomenological perspective* (Unpublished master's thesis). Kobe City University of Foreign Studies, Kobe, Japan.
- フリック・U. (著), 小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子 (訳) (2011) 『質的研究入門—人間の科学のための方法論』春秋社.
- 野家啓一 (2005) 『物語の哲学』岩波現代文庫.
- 高橋順一 (2011) 「研究とは何か」高橋順一・渡辺文夫・大淵憲一 (編) 『人間科学研究法ハンドブック』(pp. 1–10) ナカニシヤ出版.
- 玉井健 (2009) 「リフレクティブ・プラクティス—教師の教師による教師のための授業研究」吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介 (編著) 『リフレクティブな英語教育をめざして』(pp.119–190) ひつじ書房.
- 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.
- 玉井健 (2019) 「リフレクションについて」玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 (編著) 『リフレクティブ・プラクティス入門』(pp. 33–65) ひつじ書房.
- 玉井健 (2021) 「リフレクティブ・プラクティス—授業実践研究のための理論的基盤と方法」JACET Kansai Journal 23. pp.67–95.