

教師教育¹⁾展望 —— 状況的学習論の視点から ——

小澤 伊久美

【要旨】

学習心理学の新しい動向として「状況的学習論」あるいは「文化的実践としての学び」という学習観が提唱されている。外国語教授法においても「知識の注入」から「文脈を伴った実践的学習」へという動きが見られ、外国語教育も学習心理学の変遷と並行する形で発展しているように見受けられる。本稿では状況的学習論が言語教授法そのものではなく、「教師教育」の在り方に与える示唆について議論する。

日本語教育における教師教育の分野でも、教師の実践的能力を高めようという動きはあり、状況的学習論がもたらしたような知識偏重から実践的な学びへのパラダイム転換は始まっているのだと言える。しかし、具体的にどのように実践的能力を高めるかについてはまだまだいくつかの試みが始まったばかりであり、特に「実践的専門家である教師」の熟練性あるいは専門性はどのようなところにあるかという点を分析・考察する方法論が日本語教育ではまだ確立されていない。

本稿では、教師が身に付けるべき専門性についてのより具体的な研究が必要であり、教育学の分野で佐藤らが進めている研究は、日本語教育の分野に応用するためには実験対象の選択法など検討を要する点があるものの、方法論として活用しうるものであることを指摘した。

【キーワード】

状況的学習論 教師教育 実践 専門性 方法論

1. はじめに

筆者は以前、学習心理学の新しい動向として「状況的学習論」あるいは「文化的実践としての学び」という学習観が提唱されているということと、日本語教育においてもこれを新しいパラダイムとして受け入れていく必要があるのではないかとすることを指摘した(小澤2000)。

外国語教育の歴史を振り返ると、1970年代には行動主義心理学や認知心理学の影響の強い従来の教授法に代わってコミュニカティブ言語教授法 (Communicative Language Teaching、以下CLT) が台頭した。CLTでは実際のコミュニケーション能力を培うことが強制的に正確さを身に付ける練習よりも重視され、コミュニケーションのための文脈を

与えた上で運用力を身に付けるようなクラス活動が展開される。とは言っても CLT の範疇はあまり明確ではないため、非常に広範な教授活動がコミュニカティブなものとしてここに含まれ得ることになり、現在でも盛んに実践や研究が進められている。また、1990年代に入ると、一部の CLT の実践においてクラス活動が教室内の閉ざされた空間に完結してしまっていることへの反省から、社会的実践としての言語教育を提唱するものたちも出てきた。

このような流れを見ると、外国語教授法においても「知識の注入」から「文脈を伴った実践的学習」へという動向が見られ、外国語教育も学習心理学の変遷と並行する形で発展してきているように見受けられる。ならば「状況的学習論」が外国語教育の分野において果たして新しいパラダイム足りうるかと疑問を持つ向きも少なからずあるに違いない。

状況的学習論が現行の外国語教育に対してどのような示唆を与えうるか、特に CLT の基本理念の持つ視点との差異については、これまでほとんど研究されておらず、今後の研究が待たれるところである。筆者は状況的学習論が外国語教育に大きく貢献しうる点の一つとして「教師教育」があるのではないかと考えている。そこで、本稿では、状況的学習論を紹介した上で、それが現在の日本語教育の「教師教育」にどのような示唆をもたらすかを議論したいと思う。

2. 状況的学習論と従来の学習論

状況的学習論は行動主義心理学や認知心理学の諸研究における諸問題を乗り越えようとして提唱されたものである。本節では従来の学習観ではそれぞれどのような問題が指摘されてきたのか、状況的学習論ではそれらがどのように克服しえるのかを簡潔に示すことにする。

行動主義心理学では学習とは刺激に対する反応の結びつきであった。「条件付け」によってその結びつきを強化することで刺激に対する反応が自動的に現れるようになることが学習項目を「身に付ける」ことだとされていた。そして、基本から応用へ、易しいものから難しいものへと順に段階を追って刺激・反応の自動化を繰り返しつつ積み重ねることが学習の在り方であった。また、刺激に対して反応が自動的に現れるようにうまく条件付けしてやり、目標の段階まで細かく学習すべき項目を洗い出した上で学習者が途中で躓かないように基本から応用まで積み上げたプログラムを作ることが教師の役割であったと言える。

このような学習方法が盛んになると共に、刺激に対する反応の自動化という形で学習項目をやみくもに暗記する、あるいはインプットする、という方法のひずみが様々な形で現れ始めた。その一例としてある調査結果を紹介しよう。

これは佐伯が1987年11月に横浜市立の小学校15校の3年生から6年生までの生徒、1962名を対象に行った、九九（乗法）の理解度の調査である（佐伯1997：108-119）。まず、子

子供たちが何段の計算を苦手とするかという意識調査では、段によって苦手意識が異なるものの、ドリル形式で九九の計算力を試す調査では誤答率は段数によって大きく変わるものではないことがわかった。このドリル形式の計算の誤答率を見るかぎり、子供たちは九九をほぼ問題なく学習したと言える。しかし、次に「 4×8 で計算する問題（お話）をつくってください」と言って子供たちに作ってもらった問題を見ると大変驚く結果が得られた。というのは、それらの文章題を分析すると、きちんと概念に合う文章題を作ったのは3年生から6年生に至るまでの学年でも45%強に留まり、しかもこの正答率は学年が上がっても変わらないのである。この調査によると、誤答を分析した結果、「りんごが8こあります。4人にわけると何こになるでしょう」のように除法になる問題や、「4人でなわとびをしていると、8人きました。何人でなわとびをしているでしょう」のように加減になる問題を作ってしまう子供の他に、次に挙げるような「意味が不明」であったり「文脈が不整合」であったり「計算不可能」になったりする者があったという。

「意味が不明」な文章題の例

- ・1mのテープを4cmずつ8本作りたと思います。1本何cmでしょう（5年）

「文脈が不整合」な文章題の例

- ・おにいちゃんは、おもちゃを8こたべてしまい、いもうとは4こたべました。 4×8 をやったらいくつですか（4年）

「計算不可能」な文章題の例

- ・女の子が4人、男の子が8人いました。女の子 \times 男の子は何人になるでしょう（6年）

また、この傾向はその後の追跡調査で、標準学力検査での算数の成績との相関を調べた結果有意な相関が見られないことがわかり、低学力の子供に限らずいわゆる高学力の子供もこのようなナンセンスな問題を作るという事実も明らかになった。刺激を与えられたら意味を考えずに自動的に解法を当てはめるといった反応が定着してしまっている子供たちが少なからずいることが明らかになったのだと言える。

1960年代になると、行動主義的心理学に批判的な認知心理学が発展し始める（佐藤1996）。認知心理学は、行動主義的心理学が学習者にとっての学習の意味を無視していると言う点を特に批判した。人間は常に「意味」のまとまりを作り出そうとしてしているので、無意味なことを丸暗記させることは人間には難しく、何らかの意味付けを行ない、自らの知識の体系の中に新たな情報を組み込んで知識を再構成する形で初めて学習が可能になるとい

うのである。認知科学は、人間が知識を獲得すること、つまり学習することは非常に複雑な情報処理の過程であることを明らかにすると同時に、知識を獲得するためには学習者の側の積極的な意味付けの活動が必要だと主張した。

これらの知見から、学習に際しては、知識獲得のプロセスを重視し、学習者の意味付け活動を視野において取り組むようにするという動きが教育の現場にもたらされた。そこで、教師の役割はプログラミングし、条件付けをする者から、学習者に学習内容に関する意味を与え、学習者の意味付け活動を支援する者へと変化することになった。

しかし認知心理学は、学習の「転移」をめぐる重大な問題を同時にもたらしたのである。「転移 (transfer)」とは、学習心理学ではある一つの学習が他のことを学習するときに役立つことを意味する。行動主義心理学では、学習の転移は当然生ずるものとして捉えられてきた。だからこそ、「応用」すべき時点で自然に「基本」として学習したことが転移されるようにきめ細かく段階的に組んだプログラムが用意されたわけである。しかし、認知心理学における数多くの実験が証明したのは、少なくとも実験の場面では学習の転移は大変生じにくいということであった。

例えばこんな実験がそれにあたる。幼児に、それぞれ、穴にものを入れるとビー玉が出る、鉄の玉が出る、ビー玉を入れればボールが出るという三つの箱を順に与えて一つずつの箱の使い方を学習させた。その後で三つの箱を同時に与え、ボールを取り出すように指示すると、幼児はその三つの箱を順に用いてボールを取り出すことはなかったという（佐伯他1998）。

実験者の側は、当然、先に学習した一つずつの箱の機能についての知識を思いだして使ってくれる（つまり学習が転移する）ものと考えているのだが、幼児には新しい局面は以前の学習とは全く関係のない状況として捉えられてしまい、学習した知識が利用されないというのである。このことは、行動主義心理学の当時の学習のような、基礎から応用まで積み上げる学習によって自然に学習が転移していくというのは教師の見方でしかなく、実際にはそれだけでは学習は転移していかないことを意味している。

1990年代に入ると、主にコンピュータ科学の情報処理の発達において、人間の「知」というのはネットワーク型であり、身の回りの道具や他者と分かち合っているのだという「分散知 (Distributed Intelligence)」という考え方が出てきて、「知」つまり全ての学習が本質的に道具を用いた活動であり、また、周囲の人々を巻き込んだ協同的な活動であるという認識が誕生した。

一方、人類学のフィールドワーク研究からは、アフリカなどの未開民族を調査したところ、文化の違いを受けないとされる認知能力のテストを受けさせると成人として立派に生活を営んでいるにも拘わらず幼児並の知能しかないという結果がもたらされた。それを分析すると、彼らがそのような認知能力テストが出来ない理由は、そういった事柄が試され

る意味がわからないからであるということが明らかになったのである。

このような時代背景の中、レイヴらは徒弟制における習熟の過程などをフィールドワークによって研究を行い、「正統的周辺参加論 (Legitimate Peripheral Participation)」という新しい学習観を提唱した (LAVE & WENGER 1991)。「正統的周辺参加論」とは、学習というものは、基本的に実際にそれが必要な実生活と密着した状況に役割を持って参加する中で、周辺の仕事から役割を与えられつつ次第に熟練者としてその共同体に関与していく中で生起するものであり、その共同体において文化の営みに参加し、文化の営みのあみ直しを実践していくことだという考えである。例えば仕立屋について言えば、実際に親方が請け負った仕事をボタンかけのような周辺の仕事ではあるが、実際に必要とされている仕事から任せられ取り組んでいくうちに、次第により熟練度の必要な仕事を任せられ、一人前の仕立屋へと成熟していき、仕立屋文化の生成に実践者として一役買うということである。

ここでは学習は個人の頭の中での習熟としてではなく、その人の全人的な変貌 (アイデンティティの形成) に関わるものであり、同時にその人が属する共同体の形成に関わるものでもある。学習が周囲の他者と共に営む社会的な実践として捉えられているのである。認知心理学でも知識獲得において知識の意味付けが必要だとされており、文脈が重視されていたわけだが、この新しい学習観では学習にはそれをさらに超える「状況への文脈依存」が必要であることが指摘されている。そのため「正統的周辺参加論」を初めとした、状況に密着して学習が生じるという学習観は一般的に状況的学習論と呼ばれている。

状況的学習論の立場から先ほどのビー玉が出てくる箱の実験をやり直した面白い実験がある (佐伯他1998)。実験者は、同じように学習が転移しなかったアフリカの未開民族での実験で、彼らが日常生活で大切なものをしまおうという習性を利用してやり直したところうまくいったということにヒントを得て、幼児にも日常生活に密着した形で実験に文脈を与えてみることにした。すなわち、子供が大切なものを引き出しにしまい、後でとりだして使うという習性を利用して、ビー玉と鉄の玉を取り出す練習をさせた。次に、ビー玉はボールと取り換えられる価値のあるものだが、鉄の玉はその価値のないものだという事をおもちゃのとりかえっこととして学習させた。すると、最後に全ての課題を一度に与えてビー玉を取り出すようにという指示に見事に答えることができ、学習が転移したことが観察されたのである。

初めの実験で学習が転移しなかったのは、幼児がビー玉や鉄の玉が出てくる箱を「何かよくわからないけどいろいろな玉が出てくる面白い道具」としてしか見ておらず、ビー玉を取り出すための箱として見ていなかったのではないかと佐伯は分析している。それが、実生活で行っているように「大切なものをしまっておいて後でとりだす箱」として位置づけられた時にうまく学習が転移したと考えられるというのだ。

このことからわかるのは、学習が転移するのは学習者の活動の流れの中で極めて自然な形で次に来るものとして感じられる場合に限られるということである。実験者にとっては自然に関連づけられる「基本」と「応用」であっても、それが学習者自身にとってそう感じられなければ学習は転移しないということなのだ。

佐伯らはこれらの諸研究に基づき、学習とはそもそも日常の現場における実践の中に埋め込まれている認知活動であり（佐伯・藤田・佐藤1995：169-173）、「文化的実践への参加としての学習」だという学習観を提示している（佐伯1995a：85-88、佐伯・藤田・佐藤1995：85）。この場合の文化的実践、文化的学習とは佐伯によると次のようなことである（佐伯1995a：86-87）。

文化的学習というのは、文化の成員の一人ないしはグループが、これまでよりも「よい」もの（文化的産物）をつくり出したり、それらをこれまでよりも「よく」利用する方法を見いだした場合に、その産物の生産・利用の技能が、急速に同世代間、さらには次世代に伝播されるということと、ひとたびそのように広がると、もはやもとへは戻らないという、人間社会に固有の、文化的実践を生み出す学習をさす。

状況的学習論の立場に立つと、学習とは個人の頭の中に情報として知識が獲得されることではなく、学習者が周囲の人々や道具を含めた状況全ての中で自己を形成し文化の営みに実践していく活動を指すというわけである。

3. 教師自身の「学習」--教師教育

状況的学習論の立場に立つと、教師も従来のように豊富に蓄えている専門的知識を学生に授け与える人としてではなく、学習者の自己形成の一環としての学びが生起するのを支援する者であることが求められる。また、この意味での「学習」のよりよい支援者であるためには、教師自身が状況的学習を熟知し、自ら実践していることも必要とされよう。従って、教師自身の学び方も、単に知識や情報を受け入れることではなく、具体的な状況に密着した中で、教師である自分自身を形成することであり、「教師」文化をあみ直していく実践でなければならないのである。

教師自身の学び方が端的に表れるのは教師教育の在り方であろう。そこで、本節では状況的学習論が教師教育にどのような示唆を与えうるかを見ていくことにする。

日本語教育界では、日本語教育並びに日本語教師の質的な向上をはかるための基礎研究として「教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究」が日本語教育学会によってなされている。3年間に渡るこの研究の最終報告書にも述べられているが、日本国内における日本語教師養成プログラムはそのほとんどのプログラムにおいて

実習を除けば理論的な内容の講義が中心であり、また実習もそれを指導する個々の教員の資質と性向に内容が左右されがちで体系的かつ効果的に機能しているのかという疑念がもたれている（日本語教育学会1992）。この報告書では、日本語教師が身に付けるべき教授能力を大きく理論的能力と実践的能力に分けて次のような表の形で表している（前掲書：14）。

言語教授能力 (1)

教授能力	理論的教授能力	ア) 知識の所有 理論に関する知識 実践に関する知識
	実践的教授能力	イ) 教授技術など教授行動を行う能力 ウ) その他教師の個性等

さらに、この実践的教授能力のうち（イ）の「教授技術など教授行動を行う能力」には「質問の仕方」のようなレベルのものと「状況認識、そして意思決定」というレベルのものに分けられるとしてまとめ直したのが次の表である（前掲書：24）。

言語教授能力 (2)

教授能力	理論的教授能力	ア) 知識の所有 理論に関する知識 実践に関する知識
	実践的教授能力	イ) 推定度の低いカテゴリーの教授能力 ウ) 推定度の高いカテゴリーの教授能力 エ) その他教師の個性に基づく能力

これまで理論に傾きがちであった教師教育において今後は教師の実践的能力の開発・育成を進める必要があるが、この調査研究ではそれらを（イ）～（エ）のように分類して見せたわけである。その上で、（イ）についてはこれまでに様々な研究の蓄積があるものの、（ウ）の「推定度の高いカテゴリーの教授能力」の開発・育成については今後さらなる研究が必要であるとしており、その一途として教育実習の評価の意義を指摘し、また内省のできる教師の育成のために「授業観察」「ダイアリー・アプローチ」などを取り入れた教師教育の試みを報告している²⁾。

その後、現在に至るまで教師教育では「実践的能力」の形成が中心的主題に据えられるようになってきており、その際には「授業を振り返る」ことの重要性が様々な専門家によって指摘されている（日本語教育学会1995、他）。授業観察においては教室内のインターアクションの記述と分析についての方法が模索され、談話分析の手法が積極的に取り入れら

れるようになってきている(村岡1999)。授業を振り返る「内省的な教師(“reflective teacher”)」を目指した種々の試みは、教師教育の在り方を巡る議論が既に1970年代に始まっているアメリカの外国語教師の教育においても一つの大きな流れになっており(CUNNINGHAM FLOREZ 2001)、その影響を受けて日本語教師教育でも「アクション・リサーチ」を活用しようという動きが活発だ(横溝2000)。その他に同僚同士で自己研修を助け合う方法として“mentoring”, “peer coaching”などの試みもある(SHALAWAY 1998、寺谷1999)。

このように振り返ってみると、日本語教師の教育においても、状況的学習論が促進するような「知識の注入」型教育から「実践の中での」教育へという方向転換は既に始まっていることが見て取れる。

しかし「内省する教師」を目指す試みにおいて、現職日本語教師らが「自己点検」に取り組もうとすると「自己評価は主観的なのか」あるいは「他人の意見は客観的なのか」ととまどうことも報告されている(谷口・石井・田中1993)。現職日本語教師の「自己点検」を巡るワークショップとグループディスカッションでは、自己反省あるいは同僚との協同作業による反省において、各自の持っている評価の基準が曖昧であるために感想の域を出ないことが多い、あるいは批判のための批判に終始しがちだという意見や、モデルがないことへのとまどいはわかるが唯一絶対の解決策はないのであるからそれらの違いを超えて建設的な意見交換をするためにはどうすればよいかというやりとりがあったという(前掲書:3-4)。

このことからわかるのは、「実践的能力を実践的な活動の中で身に付けよう」と考えてはいても、その「身に付け方」は何かモデルを型として自らにあてはめ矯正する形で内省しようという傾向があり、互いの知見から学びあい協同でこれからの教師文化をあみ直そうという素地が教師間にできあがっていないのではないかということである。また、唯一絶対のモデルを求めてはいないとしても、大量の知識を持つ専門家ではなく実践家である専門家としての教師として自分自身を内省する指針となる「教職の専門性」とは何か教師にとって曖昧であるということをも示している。

後者については、「実践家である専門家の教師」の身に付けるべき専門性を、その多様性を含めてどのように発見し、分析するかという研究論そのものが欠如しているという現状の現れだとも言える。そして、その専門性を特定し分析する方法論がないままでは専門性の中の多様性についても分析することはできず、多様な専門性を開発・育成することはこれまでのように個々の教師の資質と力量に任されてしまうのである。それをどのように解決していくかが今後の大きな課題であろう。

実は教育学の分野ではこの問題に対する取り組みは10年以上前から始まっている(佐藤1996)。秋田(1992)は教師の専門性を探るための諸研究を、(1)授業中の教師の認知過

程の研究、(2) 授業で用いられる知識の特徴についての研究、(3) 教師が教えることをいかに学び、経験に伴ってどのように変容していくかという知識の形成についての研究の3種類に分けて概括している。その上で秋田は、日本においてもすぐれた研究が行われているものの多くはなく、教師の学習観や授業観が各教師の所属する文化や社会によって規定されるであろうことを考えると日本の教師の認知過程を明らかにする研究が必要だと指摘している。

日本語教育について考えてみた場合、教師の認知過程についてはある程度、授業で用いられる知識は既にながりの研究が進められているが、(3)の「いかに教師としての知見を経験し変容を遂げていくか」についての研究はまだ少ない。教師養成プログラムにおいて実習生が何に気づきどのように変容していくかといった研究(才田1999)や、アクション・リサーチを通じて自分自身の変容の様子を記述し内省する研究報告がある程度で、これからさらに研究が必要な分野であろう。

教育学の研究では、教師が実際に教えるという状況の中でどのような経験をてがかりにどのように変容を遂げていくかという分析について大変興味深い研究がある(佐藤・岩川・秋田1990、佐藤・秋田・岩川・吉村1991)。佐藤・岩川・秋田(1990)は小学校の教員のうち、熟練教師(少なくとも20年近い教職経験を持ち、なおかつその実践の創造性や水準の高さにおいて優秀さを評価され、指導的な役割を果たしている教師達)5名と初任教师(教職経験2ヶ月かから1年2ヶ月)5名に、ある授業のビデオ記録を観察してもらい、観察しながら感じたこと・気づいたこと・考えたことを可能なかぎり言語化して発話してもらってプロトコルをとり、観察終了後にレポート用紙に授業の診断と感想を自由に記述してもらったデータと合わせて分析した。熟練教師と初任教师を比較することで、授業中の具体的な状況の中で専門家である教師の知識がいかに即興的に活用されるか、具体的にどのような手がかりから意思決定がなされるかなどを明らかにしている。また、佐藤・秋田・岩川・吉村(1991)では前回の調査に協力した熟練教師(並びに1名の新しい熟練教師)に前回とは異なる授業のビデオを同様の方法で観察してもらい、前回の研究において指摘された熟練教師の持つ傾向が安定したものであるかどうかということと、個々の教師の持つ熟練性の差異について考察を深めている。どちらの研究も、具体的な状況に限りなく近い環境で収集したデータを、命題ごとあるいは発言ごとに分類して数量化するなど客観的な手法によって「教師の持つ実践的な能力」を計る試みとして、非常に画期的な研究である。もちろんこの考察結果が一般性を持つかどうかについては今後さらに検討が必要であろうが、この問題を分析する上で大変有効な方法論を提示したと言えるのではないだろうか。

日本語教師の場合には、教室内で手がかりになる事柄が自ずから教科教育の現場とは異なり、また教師の専門性の多様さの要因となる授業観などのビリーフ³⁾についても同じ

日本における教育とは言えどもかなり異なることが予想されるため、これらの研究結果をそのまま援用することは難しい。また、日本語教師の場合、熟練教師をどのように定義するかなどの固有の問題もあるため、この方法の活用の際には、検討すべきことが数多くあるようにも思われる⁴⁾ものの、そのような点に対する手当てを行えば、この方法論は日本語教師の専門性を調査する上で十分活用できるのではないかと思われる。

アクション・リサーチの活用法についても、秋田（2000）にあるように、アクションリサーチを進めながら内省する現職教師の様子をさらに上の次元から見る研究者を置き、当該教師の変容の様子を外側から観察・記述し、かつ変容の要因などについて分析するというサイクルを一定の期間繰り返し行うことで変容の全貌を分析しようという縦断的研究として活用する方法を現職教師の研修の中に取り入れてみても良いのではないかと思われる。

4. 最後 に

以上見てきたように、日本語教育における教師教育の分野でも、教師の実践的能力を高めようという動きはあり、状況的学習論がもたらしたような知識偏重から実践的な学びへのパラダイム転換は始まっているようだ。しかし、具体的にどのように実践的能力を高めるかについてはまだまだいくつかの試みが始まったばかりであり、特に「実践的専門家である教師」の熟練性あるいは専門性はどのようなところにあるかという点を分析・考察する方法論が日本語教育ではまだ確立されていないのが現状だ。

本稿では、上記の点をふまえた上で、教師教育の方法を模索すると同時に、何を身に付けるかという専門性についてのより具体的な研究が現在の日本語教育においてよりよい教師教育を考えるために必須であることを指摘した。同時に、教育学の分野で佐藤らが進めている研究は、応用するためには実験対象の選択法など検討を要する点があるものの、日本語教育の分野でも方法論として活用しようということを指摘した。

注

- 1) 本稿では教師養成だけでなく現職教員の研修などを含め、よりよい教師に成長するための教育・学習の全てを「教師教育」として論じることとする。
- 2) また、(ウ)の開発・育成が(エ)の能力とも関係がありそうであるということも指摘されている。
- 3) 「ビリーフ (belief)」とは教師や学習者が意識的あるいは無意識に抱いている学習観・教授観などを示すものとして外国語教育の分野を中心に広く用いられている用語である。「信念」「信条」などと直訳すると、無意識的に当事者の行動に影響を与えるであろう「ビリーフ」を排除してしまう恐れもあり、日本語教育の多くの研究でも「ビリーフ」と記述されているものが多く、拙論でも「ビリーフ」と記すことにした。なお、ビリーフ分析に用いられる質問票としては、HORWITZによるBALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) が有名である (HORWITZ 1985他)
- 4) 筆者は現在、2001年度国際基督教大学研究助成補助金基金を受け、同僚と共にこの方法を用いて日本語教師の専門性を考えられないかという研究に着手したところである。

参考文献

- 秋田喜代美 (1992) 「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』第32巻、221-232頁.
- 秋田喜代美 (2000) 「アクションリサーチによる学級内関係性の形成過程」『東京大学教育学部紀要』第40巻、151-169頁.
- 稲垣忠彦・河合隼雄他編 (1991-93) 『シリーズ授業』全11巻、岩波書店.
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996) 『授業研究入門』岩波書店.
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習--理論と実践--』アルク.
- 小澤伊久美 (2001) 「パラダイムの転換期にある日本語教育--教育学的見地から日本語教育を考える」『ICU日本語教育研究センター紀要』第10号、29-40頁、国際基督教大学日本語教育研究センター.
- 才田いずみ (1999) 「日本語教育実習における実習生と学習者の態度変容の研究」平成9-10年度文部省科学研究費補助金基盤研究 (C) 課題番号09680294 研究成果報告書.
- 佐伯胖 (1995a) 『子どもと教育 「学ぶ」ということの意味』岩波書店.
- 佐伯胖 (1995b) 『子どもと教育 「わかる」ということの意味』(新版) 岩波書店.
- 佐伯胖 (1997) 『子どもが熱くなるもう一つの教室--塾と予備校の学びの実態』岩波書店.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 (1995a) 『シリーズ「学びと文化」1 学びへの誘い』東京大学出版会.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 (1995b) 『シリーズ「学びと文化」2 言葉という絆』東京大学出版会.
- 佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭 (1998) 『心理学と教育実践の間で』東京大学出版会.
- 佐伯胖他編 (1998) 『岩波講座現代の教育6 教師像の再構築』岩波書店
- 佐藤学 (1996) 『教育方法学』岩波書店.

- 佐藤学 (2000) 『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレットNo.524.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1)」『東京大学教育学部紀要』第30巻、177-198頁.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之 (1991) 「教師の実践的思考様式に関する研究 (2)」『東京大学教育学部紀要』第31巻、183-200頁.
- 谷口すみ子・石井恵理子・田中幸子 (1993) 「ワークショップ『日本語教師の自己点検』」『第2回小出記念日本語教育研究会論文集』小出記念日本語教育研究会、1-7頁
- 寺谷貴美子 (1999) 「教師の自己研修における Peer Coaching」『世界の日本語教育 日本語教育事情報告編』第5号、国際交流基金日本語国際センター、187-201頁
- 日本語教育学会編 (1992) 『平成3年度文化庁日本語教育研究委嘱 教授活動における日本語教師の実践的能力と授業技術に関する調査研究--最終報告書』.
- 日本語教育学会 (1995) 『タスク日本語教授法』凡人社.
- 村岡英祐 (1999) 『日本語教師の方法論』凡人社.
- 元永 (上田) 晶子 (1992) 「授業の自己観察--プロセスと可能性について」 *The Language Teacher* XVI: 12, pp.19-22, 1992 December.
- 横溝紳一郎著、日本語教育学会編 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社.
- CUNNINGHAM FLOREZ, M. (2001). "Reflective Teaching Practice in Adult ESL Settings" *ERIC Digest*, National Center for ESL Literacy Education, EDO-LE-01-01, March 2001.
<<http://www.cal.org/ncle/digests/reflect.htm>> (access at April 25, 2001, 6:29p.m.)
- HORWITZ, E. (1985). "Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course", *Foreign Language Annals*, 18, No4, pp.333-340
- LAVE, J & WENGER, E (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press: Cambridge.
- SHALAWAY, L (1998). *Learning to Teach: not just for beginners*. Scholastic Professional Books: New York.