

音声教育実践研究における院生の学び —自己評価と他者評価から得られた気づき—

松淵 優子

【キーワード】 音声教育・自己評価・他者評価・気づき・協働学習

1. はじめに

学習者が多様化し、授業の在り方も多様化している現在、教師が目指す理想的な教師像、授業像もまた多様化してきている。教師養成においても、1980年代に主流であった「教師トレーニング (Teacher Training)」という技術を訓練によりマスターする考え方から、「教師の成長 (Teacher Development)」というそれぞれの内省による成長を目指す考え方へと移行しつつある。全ての教師が唯一絶対の正しい教授法を習得するのではなく、教師それぞれが学習者との関わりを通し、自己を見つめ、問題を見出し、その問題を乗り越えるなかで、自己成長を目指す必要があると考える。

筆者は、2006年度春学期、「日本語教育実践研究 (10)」に実習生として参加した。「実践研究 (10)」においても、「発音 A クラス」での実習を通し体系的な発音指導の方法論を学ぶだけではなく、各院生が自分の教授過程を振り返ることで多くの気づきを得ていた。また、共に参加した実習生からの他者評価を知ること、他の実習生の実践を観察し、他者評価を行うことで、異なった視点からの気づきが生じていたことが、報告書や授業の話し合いの中で見受けられた。

では、その評価や気づきは、具体的にどのようなものだったのだろうか。実習毎後に作成された報告書を分析し、筆者自身を含む、各院生がどのように自己評価、他者評価を行っているのか、その内実を明らかにし、気づきを共有するなかで、どのような学びが起きているのかを考察する。また、評価を下すだけでは深い内省は起こらない。評価後の処理をどう行っているのかについても調査する。

2. 自己評価と他者評価について

『日本語教育の教授能力に関する評価・測定法の開発研究』報告書 (1992) によると、自己評価とは、「自らが教師としての到達目標を設定し、それに照らして現時点での自己の教授能力を測定していくことを目指すもの」としている。つまり、教師の自己評価とは、自らが計画・実施した授業を振り返り、自分の教師観、授業観を元に、その授業を改めて問い直すことである。Shulman (1991) は、たとえ 30 年間教師をしていても、

自らの授業を反省（振り返り、見直し）しなければ、1年目のことを30回繰り返しているにすぎない、と述べている。自己評価なくしては、教師の成長はあり得ないであろう。しかし、自己評価の対象は、自己ではあるが、「評価をしている自己」は対象となっていない。自己評価がひとりよがりにならないよう、自己をより客観的に捉えるには、「他者から見た自己」の視点も重要であると考え。他者評価を知ることで、違う視点を獲得し、また、自己評価を相対化することで、より深い視点が得られるであろう。教師の成長における自己評価と他者評価の必要性は、多くの研究者からも指摘されている（横溝 2000、谷口・石井・田中 1994、中川 2005）。

3. 実習クラスの概要

3.1 実習クラスの活動とその目標

別科日本語専修過程・発音指導 A の授業は、週に 1 度、前半約 60 分は担当教官による基礎練習を行い、後半約 30 分の応用練習を実習生が行った。主教材は担当教官の執筆した『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』である。毎週、実習生 1 名が教案を作成、授業を担当した。残りの 2 名はその授業を見学し、グループ活動の際にはファシリテータとして、授業進行の補助を行ったり、ペアワークやグループワークに参加したりした。実践における目的、活動の主な流れは以下のとおりである。

表 1 活動の流れとその目的

1	事前準備	目標：発音指導に用いる教材の内容を理解し、学習者に対する発音指導の準備を行う。	
		担当者	担当の課の理解、教案や教材の作成。
		他院生	課の理解。
2	実践(10)	目標：他の院生との相互評価を通し、総合的にフィードバックを行う。	
		全体	前回の実践の報告、意見交換。今回の実践の流れや教材の最終確認。次回の実践の検討、話し合い、疑問点の解消。
3	発音 A	目標：日本語学習者に対する発音指導の実践ができるようになる。	
		担当者	応用練習の実践。（授業は録音。）
		他院生	参与観察。グループワークのファシリテータ。（授業は録音。）
4	反省会	全体	今回の実践に対する意見交換（20分程度）。
5	報告書作成	目標：発音指導後の自己分析を行い、フィードバックを行う。	
		担当者	録音したものを聞き、実践報告書を作成。
		他院生	録音したものを聞き、見学報告書を作成。
6	学習者の宿題 チェック	目標：日本語学習者による発音の誤用の記述・分析を行う。	
		全体	学習者の宿題（録音したもの）を聞き、誤用を分析する。

3.2 実習生と学習者

「実践研究 (10)」の実習生と、実習クラス「発音 A」の学習者の内訳は、以下の表のとおりである。ペアワーク・グループワークや宿題のチェック等は、多様な他者の発話に触れるために、実習生と学習者の組み合わせが固定化しないようにした。

表2 実習生のフィールド

	出身	日本語教育歴
1	日本	8年
2	韓国	なし
3	台湾	なし

表3 学習者のフィールド

	出身	日本滞在歴
1	韓国	4ヵ月
2	韓国	4ヵ月
3	中国	1年半
4	香港	4ヵ月
5	イタリア	10ヵ月

4. 調査概要

調査の対象とするものは、実習期間約3ヵ月半の間に作成された、各実習生の実践報告書、見学報告書である。実習生それぞれから、実践報告は3回、見学報告は6回提出されている。これらの記述内容の中で、何らかの評価を下している箇所をグラウンデッドセオリー法的手法でカテゴリー化した。

また、報告書には現れなかった意識を探るために、コース終了時に、筆者が他の実習生に対し半構造化インタビューを行ったものも考察に付け加える。なお、執筆するうえで主観が入らないよう、報告書に記述されたもの以外の筆者の意識は、考察には加えないこととする。

5. 分析結果

5.1 各報告書における評価対象者

評価の対象者が誰かという点に着目すると、実践報告書からは、実践者本人である自分と学習者、見学報告書からは授業担当者である他の実習生と学習者、という結果が出た。実践報告書では、授業の担当者、つまり教師としての観点から学習者の発話や態度、習得状況に関する評価、また、実習生として、担当者自身が自分の行った授業に対し自己評価を行っている場合とがあった。見学報告書では、参与観察者としての観点から学習者、授業担当者である他の実習生に対する他者評価を行っている。

ある対象のある項目に対し、ある評価をしている記述を1回と数え、実習生それぞれの、各報告書の平均的な評価数を表にすると、次のようになる。

表 4 各実習生の平均評価数

		実習生 A	実習生 B	実習生 C
実践報告書	学習者に対する評価	3.7	1.7	1.7
	自分に対する評価	4.7	4.7	4.7
見学報告書	学習者に対する評価	2.7	2.3	5.3
	授業担当者に対する評価	7.3	5	5.7

3名の実習生に共通して見られる特徴は、実践報告書においても見学報告書においても、学習者に対する評価より、自分自身を含む授業担当者に対する評価が多い点である。あくまで実習生であるということから、「未熟な教師」としての意識が強く、学習者の評価よりも、自分が行った授業がどうであったか、という自己評価に重点を置いているのかもしれない。実習生 B、C は日本語非母語話者であるが、特に、授業を担当した際に現れた、学習者に対する評価と自分に対する評価の数の差が顕著であった。インタビューにおいても、「自分の発音を間違えると学習者に悪い影響がある」、「日本語を教えるときに間違えると学習者が真似をするかもしれない」という発言があり、学習者に対する悪影響を懸念しているからか、学習者の誤用より自分の誤用に目が向く傾向があるようである。

また全体的に、実践報告書よりも見学報告書のほうが平均評価数が多く、授業担当者に対する評価が、自己評価よりも他者評価が多い点が特徴的である。授業担当者として直接授業に関わるよりも参与観察者として間接的に授業に関わるほうが、より客観的に多くの気付きを得ている可能性がある。では、具体的に、二つの観点には違いがあるのだろうか。次章では、自己評価と他者評価においては、どのような項目に対しどのような評価を下しているのか、自分自身を含む授業担当者に対する評価の詳細を考察する。

5.2 自己評価・他者評価に現れた評価項目

授業担当者としての自分自身への自己評価と、他の実習生が参与観察者として、授業担当者に下した他者評価には、具体的にどのような違いがあるのだろうか。それぞれがどのような項目に対し、どのように評価を下しているのかを分類し、表にした。マイナスの評価を負、プラスの評価を正としている。項目の内訳は、次のようになっている。

1. 音声：話すスピードやイントネーション等、音声面に関わるもの
2. 導入：学習項目の導入方法に関するもの
3. 説明：学習項目の説明方法に関するもの
4. 練習：応用練習の方法に関するもの
5. 教材：教材の提示の仕方や使用法、教材そのものに関するもの

6. 発話内容：導入や説明の際に使用した語彙や文型等に関するもの
7. 活動の指示：ペアワーク、グループワーク等の活動の指示のし方に関するもの
8. フィードバック：学習者に対するフィードバックのし方に関するもの
9. 他院生への配慮：ファシリテータとしての他院生に対する配慮に関するもの
10. 学習者への配慮：学習者のレベルやスタイルに対する配慮に関するもの
11. 学習者の配置：学習者の座る位置に関するもの
12. 事前準備：授業前の準備に関するもの
13. 時間配分：授業の時間配分に関するもの
14. 授業の流れ：活動と活動のつながりや流れに関するもの
15. 授業の雰囲気：授業の雰囲気にに関するもの
16. 前回とのつながり：前回の授業内容と今回の授業内容とのつながりにに関するもの

表5 各院生の自己評価・他者評価

院生 A に対する自己・他者評価

評価対象	自己評価		他者評価	
	負	正	正	負
1. 音声	5			1
2. 導入		2	1	
3. 説明	2	4	1	
4. 練習		3	2	
5. 教材	2	2	1	
6. 発話内容	1		3	
7. 活動の指示				
8. フィードバック	1			
9. 他院生への配慮	1			
10. 学習者への配慮				
11. 学習者の配置				
12. 事前準備	1			
13. 時間配分		1		
14. 授業の流れ		2		
15. 授業の雰囲気		2		
16. 前回とのつながり				1
合計	13	16	9	

院生 B に対する自己・他者評価

評価対象	自己評価		他者評価	
	負	正	正	負
1. 音声	2	2	2	
2. 導入	2	1		
3. 説明	1	2	5	
4. 練習		2	2	
5. 教材	4	3	8	
6. 発話内容			2	
7. 活動の指示			2	
8. フィードバック	4		6	
9. 他院生への配慮	1			
10. 学習者への配慮	1		2	
11. 学習者の配置		1		
12. 事前準備	2			
13. 時間配分		1	1	
14. 授業の流れ			1	
15. 授業の雰囲気				
16. 前回とのつながり				
合計	17	12	31	

院生 C に対する自己・他者評価

評価対象	自己評価		他者評価	
	正	負	正	負
1. 音声		1	1	2
2. 導入			1	3
3. 説明		2	2	6
4. 練習	1	4	2	8
5. 教材		5	2	3
6. 発話内容				4
7. 活動の指示		2		1
8. フィードバック			5	3
9. 他院生への配慮				
10. 学習者への配慮				1
11. 学習者の配置		1		
12. 事前準備				
13. 時間配分		1		1
14. 授業の流れ			1	
15. 授業の雰囲気				
16. 前回とのつながり			1	
合計	1	16	14	32

表を見てわかるように、3 名の実習生の自己評価はほとんどがマイナス評価である。報告書として他者に見せることになるため、自分をプラス評価することにためらいを感じたとも考えられるが、実習終了後のインタビューからは、「頑張ったと思うが、結果的には自分の良いところはなかった」「反省点ばかりで、総合的に見て前よりちょっと良くなったかな、とは思ったが、具体的には何が良かったのか浮かばなかった」と言及している。他の実習生に対しては、プラスの評価を出していることから、自己評価は良い点を客観的に見られず、過小評価に傾きがちなのであろう。

項目別に見てみると、最も多く現れた項目は「教材」で、全体の 18.4%を占めていた。「イントネーションは文脈を把握することが大変重要であるため、絵に提示することは良かったと思った」、「マンガを使って、視覚に訴える楽しい教材だったが、どこにオノマトペを使うのか少しわかりにくくて、もったいなかった」、「(アクセントを示した) ルールカードの字が小さくて、学習者にはよく見えないようだった」等の記述があった。発音やアクセント、イントネーション等は、口頭では提示するのが難しく、わかりにくいため、実習では毎回多くの手作り教材を使用した。しかし、その使用方法に問題が多く現れていた。次に多かったのは「説明」で全体の 15.3%、3 番目に多かったのは「練習」で 14.7%だった。説明においては「イントネーションの確認や説明をするとき、(イントネーションが)『上がる』『下がる』『～な気持ち』など、説明が長くなってしまって、私も聞いていてわかりにくいところがあった」、「どうして、母音の無声化が起こるか、また、その必要がなぜあるのかをよりわかりやすく、説明すれば、より効果的ではなかったかと思われる」、練習については「練習中、定着していないと思われるものは、院生が説明を繰り返すのではなく、学習者が口に出す練習を多くしたほうがいいのではないだろうか」、「ロールプレーは学習者が自分の気持ちでよく表現することができてよかったと思う」等の記述があった。説明も練習も、教師はできるだけ口数を減らし効果的に提示し、学習者の話す時間を増やすべきであるという共通見解が実習生全てにあったようである。

また、自己評価で自分がチェックしていない項目を他者がチェックしている点、他者がチェックしていない項目を自分でチェックしている点が表から見受けられる。このことから、自己評価と他者評価が相互補完関係にあると考えられる。インタビューからも、他者評価を知ることに対し「自分の評価に自信がなくて不安なとき、他の人からの良い評価を聞いて安心した」、「自分の気付かなかった点に気付かされ考え直す機会になった」、「自分の発音のチェックをしてもらえて良かった」等の言及があった。他者評価が、安心感を生んだり新しい視点を得られたりするという点で好意的に受け入れられているようである。また、対象項目 1～10 までは授業担当者の話し方や学習項目の導入、説明、フィードバックのし方等、実習現場での部分的な視点であるのに対し、項目 13～16 は時間配分や授業の流れ等の授業全体、あるいはコース全体を捉えた視点といえ

る。この点に注目すると、自己評価は部分的なところに目が向く傾向があるようである。一方、他者評価でも部分に対する評価が多いが、自己評価では1度しか現れない全体に対する評価が見られることから、より広い視野で評価をしていることがわかる。

5.3 評価後の処理

浅田（1998）は、「熟練教師は、授業状況において教師自身が問題とする出来事とそれにかかわる要因を、その問題を解決するという枠組みで見直している」と述べている。実習生たちは、具体的な状況の中で問題だと評価したものをそれに関する出来事と関連づけて思考しているのだろうか。生じた問題に対する処理をどのように行っているのか、その過程に着目し、春原（1992）と三隅・河東（1992）の分類項目を参考に、実習生の振り返りを以下の3種類に分類した。その分類に基づき、各実習生が自分あるいは他の実習生の行った授業に対する振り返りのタイプを表にしたものを下に記す。なお、実践報告より見学報告のほうが多いため、自己評価より他者評価の機会が多くなっている。

① 問題発見型

問題に気づき言及しているが、それ以上の発言がなされていないもの。

例：「場面の説明が長かったのではないか」

「教師の声はちょっと小さかったと思った」

② 欠落型

「～がなかった、～すべきだった、～たほうがいい、～なければならない」など、あり得べき（だと思ふ）活動の欠落として解釈するもの。

例：「ヒント用の絵カードを使ったらもっとよかったと思った」

「練習中、定着していないと思われるものは、教師が説明を繰り返すのではなく、学習者が口に出す練習を多くしたほうがいいのではないか」

③ 問題分析型

問題に気づき、その問題の要因や及ぼす影響等に言及しているもの。

例：「自信のなさが声に出たのか、前より声が小さかったようだ。教師が不安だと、学生も不安になる。緊張していたのは確かだが、もう少し堂々とやるべきだ」

表6 各実習生の振り返りのタイプ別コメント数

	実習生 A		実習生 B		実習生 C		合計
	自己評価	他者評価	自己評価	他者評価	自己評価	他者評価	
1. 問題発見型	2	10	2	8	6	11	39
2. 欠落型	7	14	9	11	6	4	51
3. 分析試行型	2	1	3	0	1	0	9

次に、それぞれの型の特徴、問題点等について述べる。

5.3.1 問題発見型について

欠落型に続き、多いタイプである。「問題だ」とマイナスの評価をしたとしても、その問題の要因を分析したり改善策を考えたりしなければ、問題解決にはつながりにくい。そのため、実践を繰り返しても、同じような問題点の羅列に留まる傾向がある。他者評価においては、ある現象を問題だと評価しても、なぜ問題だとみなされるのか理由を述べなければ、授業担当者にも伝わりにくいであろう。例えば、実習生 B は実習生 C の授業に対し「説明が多い」という評価をしている一方、実習生 C は実習生 B の授業に対し「説明が足りない」という評価をしている。ここには、2 人の実習生の相反する意見の違いが見られるが、なぜそれが問題になるのか、深い意見のやりとりが見られず、問題点の指摘の繰り返しに留まってしまったのではないだろうか。

5.3.2 欠落型について

振り返りのタイプの中では最も多い。自己評価においても、各実習生全てに最も多いタイプである。問題が起きた要因を消去、あるいは不足な部分を補えば問題が解決されると判断しているのかもしれないが、問題分析までに至らず、結局は「問題発見型」と同じように短絡的な評価に終わってしまうことも多いと思われる。例えば、「口頭ではなく、視覚化したほうがよかったかもしれない」、「もっとわかりやすい説明を考えなければならない」等、不足部分を挙げるだけで、問題に関する様々な事象と結びつけて考えるところまでに至っていない。春原（1992）においても、欠落型の問題として「問題発見時の教員の予見、第一印象、直感的な原因帰属に留まり、ときには他の学習活動を鈍くしている諸要因が目に入らなくなってしまう」という点が挙げられている。

5.3.3 問題分析型について

3つの振り返りのタイプの中では最も少なく、特に3名の実習生に共通して見られる特徴は、他者評価においてほとんど行われていないということである。しかし一方でインタビューにおいては、他の実習生の授業を見ることにに対し「客観的に見られ、反面教師として刺激になった」、「こういうやり方もあるんだと気付いた」、「うまくいかなかったとき、自分では違う方法を考えた」等の言及があった。問題視の後に、何らかの思考が働いていたように思うが、報告書には現れていない。互いに気付きを共有し、問題解決能力を育成するうえでは他者の問題分析を共有することも必要不可欠なことであると考える。

今回の実践では、問題分析的な記述が、次回の授業で活かされ、問題解決に至ったという結果は得られていない。しかし、筆者は実践授業の中盤で「私自身がなぜ形容詞の

グループ A と B の存在を明示して練習するかというところが理解できていなかった。教科書の読み込みが足りなかった。わかった気にならず、問題意識をちゃんと持たないと学生にも伝わらないと実感した」と、問題の要因や、問題の及ぼす影響について記述している。その後、教科書にカラーペンでラインを引きながら重要ポイントを抑えるというストラテジーを利用するようになっていく。また、ある実習生は「ロールプレーをしながら、有効なフィードバックをしようと思いがちで、アクセントやオノマトペをチェックしたら、学習者の話が進まず、がっかりする様子が見られたから、すぐ方法を変えたら、オノマトペを使わずに済むような会話になってしまい、どうすれば、いいフィードバックになるかを工夫するべきだ」と報告書で記述している。そして実践終了後のインタビューでは、「実習で学んだことは何か」という問いに対し、「効果的なフィードバックの必要性を感じた。それを自分の研究で明らかにしていきたい」と述べていた。問題の認識がその場で終わらず、問題分析をすることでより深く知りたいという欲求を生み出したのではないだろうか。そしてそれが繰り返されることで、問題解決能力が培われるのではないかと考える。

6. まとめ

自己評価と他者評価における観点の違いから、両評価は補完関係にあり、実習生の気付きを促すためには、このような評価の共有が必要であることがわかった。同じ対象に対する評価の違い、観点の違いに気付くこと、他者の行動を観察することで、他者からも学び、また自分を見つめなおす機会ともなるのである。参加者が、互いに働きかけ合いながら協力して創造的な活動を行うという意味で、実践研究の授業が協働学習の場になっていたといえるであろう。実習生のインタビューの発言の中に、「他の人の経験も自分の経験になった。だからこの授業は3人の経験」という言葉があった。まさに、この授業が一つの共同体として機能していたのではないだろうか。

振り返りのタイプの考察からは、問題発見が、問題解決までに至る一連の枠組みの中で捉えられなければ、改善されにくく、問題解決能力の育成にまで及ばないというような問題が示唆された。今後は、なぜ問題発見で留まってしまうのか、問題分析を拒む要因は何であるのかも探していきたい。また、今回は実習生の評価のみを追ったが、今後は、学習者も視野に入れ、実習生と学習者の相互作用による気付きについても考えていきたい。

【参考文献】

- 浅田匡 (1998) 「自分の授業を見直す」『成長する教師—教師学への誘い』147-160
- 春原憲一郎 (1992) 「刺激回想法をとおして見た教師の内省と自己評価の考察」『日本語教育論集』8 80-97
- 三隅友子・河東郁子 (1992) 「考える教師の可能性をめぐって—内省活動を組み込んだ教員

- 養成コース」『日本語教育論集』8 1-23
- 人見楠郎（1992）「日本語教師の自己評価・自己研修システムの開発をめざして」『日本語教育の教授能力に関する評価・測定法の開発研究』文部省科学研究費補助金報告書
- 中川良雄（2005）『『気づき』を促す日本語教育実習—日本語教育実習自己評価・他者評価—』『日本語論叢』64 139-155
- 菅原和夫（1995）「教師ジャーナルによる授業の自己評価と内省」『日本語教育論集』11 37-57
- Shulman, L.S. (1991) *An Odyssey of Teacher Assessment: Final Report of the Teacher Assessment Project - an Overview of the Work*. Stanford, CA: Stanford University.
- 谷口すみ子・石井恵理子・田中幸子（1994）「日本語教師の自己点検」『小出記念日本語教育研究会論文集』2 1-8
- 戸田貴子（2004）『コミュニケーションのための日本語発音レッスン』スリーエーネットワーク
- 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
(マツブチ ユウコ・修士課程1年)