

# 教育実習に見る授業の「計画、実践、振り返り」サイクルの再考

## 教育実習に参加した大学院生は実践をどう位置付けたか

山本晋也\*

**概要** 本稿は、教育実習における授業の「計画・実践・振り返り」というサイクルを再考するものである。そのために、東京都内の某私立大学での教育実習への参与観察、及びそこに参加した実習生(大学院生)への半構造化インタビューを実施した。その結果、「私たちはこの実践で何をを目指すのか」という授業の枠組みそのものの問い直しを通じて、実習生たちが実践に対する評価・価値基準を形成していくプロセスが見出された。今後、様々な教育観・言語観・学習観の渦巻く実践の場へと巣立つことになる実習生たちにとって必要なものは、他者との関わりの中で自らの目指す実践を位置付け、実践コミュニティにおける様々な合意を作り上げていく力だと筆者は考える。

**キーワード** 教育実習 「計画・実践・振り返り」 実践の位置付け 価値基準の形成  
関係性の再構築

### 1. はじめに

教師・学習者とも多様化する日本語教育の現状と共に、「どのような教師を育成するか」という教師教育観と、そこから生まれる具体的な教師研修・教師養成のあり方も変貌を遂げてきた。特に1990年代後半に起こった「教師トレーニング (teacher training)」から「教師の成長 (teacher development)」への教育パラダイムの転換は大きな変化であり、与えられた知識を受動的に取り込むのではなく、内省を通じて自らの学びを促し、実践を改善していく教師の育成が目指されるようになってきた(岡崎, 岡崎, 1997; 横溝, 2000; 林, 2006)。

横溝(2000)は、教師の成長を目指す試みとして、教師が自身の実践を振り返り、そこからの気づきを重視する「アクション・リサーチ(以下, AR)<sup>1</sup>」の重要性を主張する。それは

\* 早稲田大学大学院日本語教育研究科 (E-mail: shinyamamoto0524@yahoo.co.jp)

1 「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システムティックな調査研究」(横溝, 2000, p. 41)

換言すれば「教師が自己成長のために自ら行動 (action) を計画して実施し、その行動の結果を観察して、その結果に基づき内省を行っていきりサーチ」(横溝, 2006, p. 50)である。このARの概念を教師研修・教師養成の場に取り込んだ報告も多く(例えば迫田, 2000; 迫田, 松崎, 横溝, 2003), 「授業を計画し, 実践し, 振り返りから実践を改善する」というサイクル(以下, 「計画, 実践, 振り返り」)は, 今や日本語教育において共通認識となっていると言えよう。

一方, 山崎(2002)では, こうした教師研修・教師養成に関して「技術的な『実践の向上』にのみ目が行きがちである」という問題をあげる。また大河原(2003)は, こうした現状を「実践の場が抱える個性や特定性が, その実践を支える重要な要素として考慮されていない」からだと指摘する。では, なぜそのような事が起こるのだろうか。それは前述のARに代表されるような「計画・実践・振り返り」のサイクルが, 「どのような立場の教育実践に関わる教師にも有効(飯野, 2011, p. 138)」だと考えられていたからである。そして, そこには教師自身その実践をどう捉え, どう位置付けるかというまなざしが欠けていたからだと筆者は考える。つまり, 教師が関わる具体的な実践の姿を不問に付したまま, 教師研修や教師養成の場が「学生・現職教師の外側から脱文脈的・脱状況的な理論・知識・技術を提供することが主な活動であった結果(山崎, 2000, pp. 366-367)」として, 必然的に「何を, どう教えるか」という「技術的な『実践の向上』」にばかり注目が集まるのではないだろうか。

しかし, 教育実践の現場は, 教師自身そしてその場に参加する学習者の教育観・言語観・学習観といった意識が複雑に絡み合い, それらに基づく行動が実践の場で相互に作用することで生じるものである。それは教師自身が自らの実践をどのように位置付け, どのように評価するかという問題と関係してくる。そのように考えると, 教師が実践を捉える視点は, ただ教授活動の成否のみを問うものではないと考えることができるだろう。では, この「計画・実践・振り返り」というサイクルにおいて, 教師はどのような視点から実践を捉える必要があるのか。そしてこのサイクル自体が, 実践にどのような影響を与えているのだろうか。

## 2. 「計画・実践・振り返り」と実践の位置付け

教師が実践をどう捉えるかという点に関連して, 教育分野において1990年代から2000年代にかけて「実践研究」の重要性が指摘されるようになった。しかし「実践研究とは何か」という議論は未だ十分になされておらず, 研究領域として明確な位置付けはないと考えられる(市嶋, 2009; 館岡, 2010; 細川, 2010)。細川(2010)は, その「実践研究とは何か」

という問いに対し、「実践研究はあくまでも考え方としての概念であり、教育や研究のための方法ではない」と前置きした上で、「自分にとって自明の教育観・人間形成観を批判的に問い直すときに生まれる、教育課題意識と深くかかわる研究」と答える (p. 79)。

金、武、古屋 (2010) は、実践研究を「クラスの計画・実践・振り返り・見直し・改善・計画・実践という授業改善のためのサイクル」であるとした。それはまさに「教師自身が教室で生起する現象に寄り添い、記述し、次の実践へとつなげる営み (金ほか, 2010, p. 41)」であり、実践の現場と研究とを密接に結びつけた上で成り立つ考え方であろう。また、館岡 (2010) では、実践研究を「教師が自らの目指すものに向けて、その時点で最良と考えられる学習環境をデザインし、よりよいと思われる実践を行い、それを実践場面のデータにもとづいて振り返ることによって、次の実践をさらによくしようとする一連のプロセスである」という。そして、そのプロセスとは「実践と振り返りのその中で、実はあいまいであった教師自身の教育観が意識化されたり明確になってきたり、あるいはまた、問い直しが起きたり、変容を遂げたりすることとおして、教師自身が学ぶプロセス」でもであると述べる (p. 43)。

これらの先行研究において語られる「実践」とは、先に引用した山崎 (2002) が指摘するような「脱文脈的・脱状況的」な実践と対極にあるものだと考える。それは実践研究の概念がまさに「今、目の前にある実践をどう捉えるか」という視点から出発し、「所与のものとして与えられた教室・教材を疑うことが不可避である」という点において、教師それぞれの持つ文脈と分ちがたく存在するものだからである。そこには教師自身のもつ教育観・言語観・学習観が深く関わるものであると考えられる。

以上の問題意識から、本稿は東京都内の某私立大学 (以下、A 大学) での教育実習の場に着目した。そこで、

- (1) 「計画・実践・振り返り」の場で何が語られ、それは実習生にとって何を意味していたのか
- (2) 実習生は実践をどのように捉え、どのように位置付けたか

という2点の研究課題を設定し、A大学の教育実習における「振り返りクラス」<sup>2</sup>への参与観察と、そこに参加した大学院生 (実習生) への半構造化インタビューを実施した。以下、採取データを元に、教育実習における「計画・実践・振り返り」というサイクルの位置付けを再考することを目指す。

---

2 詳細は 3. 1. を参照

### 3. 研究内容と分析について

#### 3. 1. A大学の教員養成プログラムの概要と位置付け

本稿のフィールドであるA大学は、教員養成プログラムの一環として、教室実践と教師教育の融合を目指した「日本語教育実践研究」(以下、「実践研究」)という科目を設けている。「実践研究」は、日本語の授業実践(以下、「実習クラス」と)、その振り返りのための授業(以下、「振り返りクラス」と)という2つの授業によって構成されており、本稿ではそのうちの振り返りクラスに参与観察を行った。2011年4月現在、「実践研究」は担当教員ごとに(1)から(13)までに分かれており、大学院生は「実践研究」を担当する各教員がデザインする様々なフィールドの日本語クラスに、様々な形で参加することが義務づけられている。本稿が分析対象とするのは、それら「実践研究」の1つである「実践研究A(仮称)」である。

#### 3. 2. 「実践研究(A)」クラス概要

- ・実施期間：2010年10月8日～2011年1月28日(週1回90分の授業を14回実施)
- ・参加者：担当教員1名、実習生10名、学習者11名(実習クラスのみ参加)、ボランティア1名(実習クラスのみ参加) 計23名
- ・学習者レベル：中級

「実践研究(A)」は、テキスト読解を中心とした「実習クラス」と、その後の「振り返りクラス」の2つの授業で構成されていた<sup>3</sup>。「実践研究(A)」を受講した10名の実習生は、「実習クラス」で授業実践、参与観察、授業での支援を行い、その後場所を変えて「振り返りクラス」にて授業の振り返りや、翌週の授業プランの検討、使用テキストの検討などを行った。なお、授業準備(授業プランの作成、テキスト準備、教材作成など)は主に授業外に行われた。

「実習クラス」では「テキストの読解を基に筆者の主張を理解・検討し、自分の意見を他者と交換することで、自分の意見を深めること」が目標<sup>4</sup>とされていた。具体的な授業内容は、まずテキストを事前配布しておき、当日に難解語彙や語句の確認を通じて、テキスト全体の意味理解を共有する。その後、授業担当者らがテキストの内容について発問し、クラス全体でのディスカッションを行う、という流れで進化した。

3 2010年度秋学期「実践研究(A)」の実習クラスは、毎週金曜日3時限目(13:00～14:30)に、振り返りクラスは毎週金曜日4時限目(14:45～16:15)に設定されていた。

4 実践研究(A)は、「日本語学習者、実習生、担当講師によって協働的に授業を創る」(2010年度大学院講義概要)ことが担当教員によって目指されたクラスであった。

### 3. 3. 分析のもとになる資料

本稿では以下4つの資料を分析データとして、クラス詳細の記述と分析を試みた。

- 1) 授業観察記録: 筆者が「振り返りクラス」において、実習生の話し合いの様子を目の前にしながらメモ書きを残し、それを基に音声記録と照合しながら作成した観察記録である。
- 2) 音声記録: 筆者がICレコーダーで「振り返りクラス」での話し合いを録音したものである。
- 3) 参与観察記録: 実習生一人ひとりが、毎回の授業後に授業の様子やそこからの気づき・疑問などを記したものである。作成されたものはオンライン上で実習参加者全員に共有された。
- 4) インタビュー記録: 筆者が4名の実習生に対し行った半構造化インタビューの録音記録である。本稿ではそのうちの2名のインタビュー記録を記述の資料として用いた。

### 3. 4. 分析の方法と手順

分析方法に関しては、メリアム (2004) を参考に「読者にその場に居合わせたような代替的体験をさせるために、豊かな記述をすること」を目指した、金ほか (2010) の手法を参考にした。同論文では、まず授業の音声記録を3名の担当者らが分担して聞き、そこから見出された「変化」というキーワードが現れた部分の文字化を行っている。その後授業記録・音声データ・発表資料という3つのデータを元に、1つの状況を複数の視点から描くことで、学習者が他の参加者とことばを共有していくプロセスを明らかにした (金ほか, 2010, p. 30)。

この「実践研究 (A)」に対して、筆者は直接的に実践に関わらない「消極的な観察者 (箕浦, 1999, pp. 38-39)」として参与した。つまり、本稿における筆者の立ち位置もまた、この実践を外から眺めた「読者」なのである。そこには、複数のデータを元に「客観的に外からの観察を行うことで、実習生のやり取りをできるだけ詳細に記述し、計画・実践・振り返りの場で行われていることの内実を明らかにしたい」という思いがあった。

以上の理由から、本稿の分析は以下のような手順を辿った。

- 1) 2010年10月から2011年1月までの授業観察記録をまとめ、時系列に並べる。
- 2) 観察記録に見られたトピックをまとめ、カテゴリに分類する。
- 3) 特に多く登場したカテゴリに注目し、実践を支えたキー概念を抽出する。
- 4) 参与観察記録、インタビュー記録を基に、実習生らが実践をどのように位置付けたか、考察する。

## 4. 分析結果と考察

4. 1. 分析(1) — 「計画・実践・振り返り」の場で何が語られたか、それは何を意味したか  
「振り返りクラス」において、担当教師および実習生の許可を得た上で、筆者は議論に参加することなく、教室の隅に席をとり、ICレコーダーを用いての音声録音を行った。そこで実習生の話し合いの様子を目の前で観察しながら授業観察記録を作成し、その後その観察記録を元に音声記録と照合し、「振り返りクラス」のより正確な記述を試みた。以下、「振り返りクラス」の流れと主な話題を付表1にまとめる。

今回の振り返りクラスは、主に(1) 授業担当者からの振り返り報告、(2) 教室参加者(実習生)からの気づきや質問、(3) 今後の授業プラン検討、という流れを辿った。これは「授業後の振り返りの場」としては、一般的な形式であると言えるだろう。しかし表1からも分かるように、この「振り返りクラス」の話題に上ったのは、教師の行動や授業内容の優劣ではなく、実践を支える概念に関するものであった。本稿の冒頭で引用した大河原(2003)の言葉を借りれば、それはまさしく「実践の場が抱える個別性や特定性」に実習生らが注目していたことの表れである。

筆者はこの振り返りの場に出上がった大きなトピックに対し、「実践の枠組みに関する議論」「実践内容についての議論」「実践目標の確認と共有」という3つのカテゴリ分けを行った。これらのカテゴリ分けに関して、「実践の枠組みに関する議論」には、主に実習生のグループ分けや使用するテキストに関して「なぜそれをするのか」という議論、「実践内容についての議論」は「何を、どうすべきか」という具体的な活動内容についての議論、「実践目標の確認と共有」は、「学び」「関係性」といった実践を支える概念についての議論が主に含まれる。

これらカテゴリの概観から、「振り返りクラス」において「私たちは何を、なぜ教えるのか」という議論を通じて実習生たちが自らの実践目標を設定し、そこから具体的な実践の姿を思い描き、そして授業実践を通じて得た振り返りから、また目標に立ち返って実践を見直す、というプロセスを筆者は見出した。それは先に述べた「実践研究」の描く、「理論と実践の往還」プロセスと重なるものがある。中でも筆者が注目したのは、所与のものとして与えられた教室・教材に「なぜ」という問いをぶつけた、カテゴリ「実践の枠組みに関する議論」、および「関係性の構築」に関する部分である。以下、その議論をインタビュー記録、実習生の参与観察記録から、詳細に見ていく。

4. 2. 分析(2) — 実習生は実践をどのように捉え、どのように位置付けたか

### 4. 2. 1. 実践枠組みの問い直し

今回、実習を開始するに当たり、前年までの授業形態(各実習生が2～3人のユニット

に分かれて、各ユニットが個別のテーマを設定して、2～3週間の授業を担当すること)について、「なぜそうするのか」という議論が、実習生間にて自然と立ち上がった。そして翌週10月15日の「実習生はこの実践研究(A)という実践で何を指し、何をすべきか」という議論を通じて、まず実習生内での価値観を共有した上で、形式上「前半・後半」という2つのユニット形態に分かれて、ユニット間で共通したテーマを設定し、実践を行っていくことになった。一方、実習生たちが授業で使用するテキストに関しても、「なぜそれを読むのか」「そもそもテキストは必要なものなのか」といったトピックが、特に実習の前半に目立った。

では、授業形態や使用教材をどうするかという、「実践の枠組みに関する議論」を、実習生はどう捉えていたのだろうか。

実践研究(A)で目指すものについての共通意識が必要なのではないかという提案をした。筆者は今までそのようなことを無視、できるだけ見ないようにして実践を重ねてきたように思う。〈中略〉授業目標に目を通し、それに対する理解と意見を述べ合い、合意を形成しながら自分たちが成長していくために何をすべきかを考える。

(101008<sup>5</sup> 実習生 A 参与観察記録)

ユニット分け、テキストの扱いなど、授業そのものの枠組みから「なぜそれをするのか」しっかり考えようという提案があった。

(101008 実習生 C 参与観察記録)

先生が考えてくださったプランは今までの経験でいろいろなことを考えて定着した形だと思うが、それについてなんとなく従うのではなく、それについてクリティカルにとらえようという動きは、実践に入る心構えが違うと考える。

(101008 実習生 D 参与観察記録)

前述の「ユニット制の是非」「テキストの意義」という実践の枠組みに関する議論は、まさに実習生が協働<sup>6</sup>で授業を作っていくその出発点として立ち現れたトピックであった。それはまず実習生たちが「このクラスで何を目標とし、何を指すのか」という教育理念の共有を念頭に置き、そこから自らの実践を形作っていこうとする意識の表れだったといえる。「ユニット制」や「授業で用いるテキスト」といった実践の枠組みは、そのような実践コミュニティ共通の目的が決まらなければ、決定することができないからである。

こうした自らの実践の見直しに関し、実習生 A は以下のように語っている。

5 数字は使用データの採取年月日を示すものである。以下も同様。

6 「対等」な立場から「対話」「創造」を繰り返し(池田, 2007, p. 5)でいく行為。

(＊冒頭は発話番号 Rは筆者、Aは実習生)

016:A:そうっすね、なんか・・・うん・・・っていうかなんかまだ何やればいいのか何をやるかとしてののか自分たちでもまだ決まってないのに、ユニットどうするとか、なんていうテキストやるかとか、そういうことやってもしょうがないじゃないか、って思った、感じ、かな。

017:R:うん

018:A:やっぱこういうことみんなでやろうっていう基盤を作らないと・・・なんか、やっぱ、議論してもずれちゃうし、あとこれはうまくいったこれはうまくいかなかったってみんなで評価したり考えたりするときも・・・何を基準にして考えるかあったらやっぱ自分たちの考えに沿うわけだから、そこを最初に決めたほうがいいんじゃないかっていう部分も含めて、ユニットとかそういうの全部とっばらって一から考えたほうがいいんじゃないですかって、そういうこと言ったと思うんですけど、(110121 実習生A インタビュー記録)

Aの語りからは、具体的な授業実践の検討に入る前に、まず授業目標やその授業の価値付けを共有する必要があること、そしてそれは授業担当者が話し合いのもとで合意に至ることで創られていくものだということを、読み取ることができる。今回の「振り返りクラス」の内容を見返すと、実習生がユニット毎の教室実践に至るまでの間に、こうした合意形成のために、「私たちは何のために、どんな実践を目指すのか」という議論を度々繰り返していたことが分かる。そしてその結果「人の意見を聞いたり、自分の意見を言ったりしながら、参加者同士が自分の考えを深めていくことができることを目指す」という、「実践研究(A)」における実習生たちの実践目標が決定したのであった。しかし、このような他者との合意形成のプロセスは、時間的な効率性の面でいえば忍耐を要するものであるし、また意見のぶつかり合いや食い違いなど、精神的な負担を強いられることもあるだろう。

ま確かにすごい時間がかかるっていうのと、えーと・・・自分のその教育観とかの問い直しとか、えっと授業のコースデザイン、なんでこうするのかっていうのを、究極まで考えないといけない、しかも他者とのやりとりを通じて、だからすごい時間がかかる、プラス精神的に大変、うん、でこういうふうみんな信念をもってやってるから、さっきのせめぎあいじゃないけど、それがちょっとぶつかる時もある。(101221 実習生B インタビュー記録)

館岡(2010, pp. 18-19)は、教室というコミュニティを「多様な参加者それぞれの価値が



ぶつかり遠心力が働く部分と、コミュニティとしての共通理解をはかり、授業を遂行し維持しようとする求心力が働く部分とのたえざるせめぎあい」の場であるとした。それは今回の「振り返りクラス」においても同様で、実習生たちが協働で一つの授業を創っていきこうとする過程において、「どのような実践を目指すのか」という問いを通じてひとつの合意に向かおうとする動きと、各自の目指す実践の姿や、背景にある教育観のずれが、議論に果てしない広がりを見せることもあった。

では、そのように実習生が協働で授業を創る一連のプロセスを通じ、話し合いから合意を見出すことの意義は何なのだろうか。実習生 A はその合意を、実習生たちがよって立つ「基盤」と呼んだ。それは「この授業で私たちは何を目指し、何を良い・悪いと考えるか」という、コミュニティに共通する価値基準である。特に振り返りクラスの前半にみられた、「実践の枠組みに関する議論」は、こうした価値基準の形成につながるものであったといえるだろう。

#### 4. 2. 2. 関係性の解体と再構築

こうして共通のテーマを形成したのち、各実習生は2つのユニットに分かれ、その理念をもとにそれぞれの教室実践を行うこととなった。同時に、この時期に入り、振り返りの場において度々話題に挙がったのは、カテゴリ「実践目標の確認と共有」に含まれる、「関係性の構築」に関する議論であった。

個人的な経験を私の方から話したら、<個人名1><sup>7</sup>も悩んでいることが話しやすくなるかなと思いいろいろ話したが、結局詳しいことは話してくれなかった。これは個人の悩みはグループディスカッションに相応しくないと考えているからだろうか。それとも悩みを話すほどの関係性がまだできてないからだろうか。またそれをどのようにサポートしていけば、学習者が言いたいことを遠慮なく言えるようになるのかと自分の課題として残った。(101119 実習生 E 参与観察記録)

グループ活動に参加する中で、先週よりも確実にやりとりがしやすくなっているという実感を得た。それは「～さんのことが少しわかるようになって、話しやすくなった」「～さんは、最初話しぶらい人だと思ったが案外いい人だった」というような次元の話とは異なるのではないだろうか。やりとりがしやすくなったのは、あくまでも目の前にいる他者を自分なりに位置付けることが可能になったことが原因であると考えたいと思う。(101119 実習生 A 参与観察記録)

7 <個人名○>という表記はすべて実践研究(A)の参加者個人名を指す

今日は<個人名2>も<個人名3>も今まで一番積極的に話してくれた。<中略>実習生の私と<個人名4>はよくわからない顔をしていた。そうすると、今までは<個人名2>が意見を言うとした聞いていた<個人名3>が非常に積極的に<個人名2>の意見を具体例もあげながら説明をしてくれた。<個人名2>がもっと詳しく説明するのが困っているよう見えて、支援したいと思ったのか、その意見に同意して発言したのかはわからないが、学習者の間の関係性の変化が一つの原因であるかもしれないと思った。(101218 実習生 E 参与観察記録)

「人の意見を聞いたり、自分の意見を言ったりしながら、参加者同士が自分の考えを深めていくことができることを目指す」ことを目標にした今回の実践研究(A)では、「読解・作文を基にしたディスカッション」を教室活動の軸に置いていた。そこで、参加者の積極的な発話を促すために実習生はどうすればいいのか、様々な議論がなされることになる。その悩みは「実習生・学習者のグループ分けをどうするか」「授業内での実習生の役割をどう位置付けるか」「学生の発話をどのように受け止め、どのように対応するか」等の具体的な問いとして実習生の残した参与観察記録、および振り返りクラスに現れた。「関係性」というキーワードは、そのように「目の前の学習者に対して私は何を、どうすべきか」という文脈の中で現れたものである。

縫部(2000)は、関係性の構築と言語コミュニケーションの関係について「人と人との関係は、自己と他者の間にインターアクションがないと成立しない。インターアクションの上に何らかの言語・非言語の伝達を行うことがコミュニケーションである。<中略>さらに、自己を他者に理解してもらうために自己を開示することがコミュニケーションの出発点となる」と言う。つまりコミュニケーションは私自身の思考や言語を探ることから始まり、その上で他者とのインターアクションを通じて、自己と他者との関係性は築かれるという。

今回の「実践研究(A)」におけるインターアクションは、「実習クラス」であれば参加者たちとのテキストを基にした議論に始まるものであり、「振り返りクラス」においては、教室作成や実践目標設定の過程で、実習生各自が持つ意見をすりあわせていく中で生じるものであった。そこには、環境は違えども「自分の意見を他者に伝えたい、そして他者の意見を受け止めていることを表したい」という共通した意識の流れが伺える。関係性というものは、自己と他者の異同を認識し、そのすり合わせからひとつの合意を見出そうとする一連のプロセスの根底にあるものだと思える。

以下、関係性に関わる実習生インタビューからの記述である。

- 108 : B : < 個人名 5 > と < 個人名 6 > は 枠 組 み の 中 で , の 関 係 性 だ っ た ん だ け だ 前 は 。  
ち ょ っ と そ れ は 固 定 さ れ た 関 係 性 だ っ た ん だ け だ 。 今 は , そ う い う の は も う  
と っ ぱ ら っ ち ゃ っ て ー , 友 達 み た い に な っ て る か な 。
- 109 : R : 友 達 っ て 言 う と 仲 の 良 さ と か そ う い う の じ ゃ な い 。
- 110 : B : あ , で も 友 達 っ て 言 っ て も , え ー と ・ ・ 親 し さ と か で は な く , 話 が で き る , っ  
て こ と
- 111 : R : っ て い う こ と 。
- 112 : B : う ん , ひ と つ の こ と に 対 し て , あ た し は こ う 思 う と か , そ う い う 意 見 と か  
が 言 い 合 え る よ う に な っ た っ て 言 う の は , あ と 留 学 生 だ し 向 こ う は , 日 本 語  
の 能 力 っ て 言 う か そ の 力 も , 自 分 で は あ ん ま り で き て な い っ て 思 っ て る の ね 。  
例 え ば < 個人名 5 > と か 。 だ か ら 話 す と き も 遠 慮 す る の ね 。 だ け だ 今 は 考 え  
と か あ っ た ら 出 す 。
- 113 : R : ほ ー ・ ・ う ん 。
- 114 : B : そ れ は , 変 わ っ た か な ー 。 ( 101221 実 習 生 B インタビュー記録 )

実習生 B は、協働で教室実践を作る実習生コミュニティにおいても、また実践の場で向き合う学習者に対しても、その関係性は変化していったと語る。それは実習生 B の言葉を借りれば、インターアクションを通じて、所与のものとして与えられた「教師—学習者」、そして「実習生」という「固定された関係性」を改めて見直し、新たな関係性を編んでいくという、いわば関係性の解体と再構築の過程であったと言えるだろう。

では、このようにコミュニティ内において既存の関係性を見直し、新たに再構築していくというのはどういうことなのだろうか。それは単に、時間の経過によって個人と個人の親しさの度合いが増すことではない。それは 4. 2. 1 で述べたお互いの考えをすり合わせつつ合意形成を図る過程において、そのコミュニティの中で他者との異なりと重なりを見出し、その場の中に自らを位置付けていくことだと筆者は考える。「コミュニティ内で自己をどう位置付けるか」という点については、実習生が実践の場をどう捉えていたかを考える上で欠かすことのできない視点であると考えます。

#### 4. 2. 3. 実習生の感じた「学び」

では、今回の実践研究 (A) の「計画・実践・振り返り」のサイクルを通じて、実習生たちは何を自らの「学び」として捉え、それはどのような意義を持つものだったのか。以下、「学び」に関する実習生インタビューからの引用である。少し長くなるが、実習の意義を考える上で非常に重要な部分であると考えられるため、そのまま引用する。

(\*下線は筆者)

006 : B : うーん・・あー実習生として学んだこと、どうやってこのコミュニティーの中で、なんだろう、関係を作っていくか、かなー。

007 : R : あーやっぱ関係作りなんだ。コミュニティーってのは、具体的に。

008 : B : この実践研究 (A) の実習生の中でのコミュニティー

009 : R : あ、実習生の中でなんだ。

010 : B : 協働ってやるっていうのも、そうだねー。その中の参加者の一人であるからには、意見を出すことも批判されたりするときもあるわけじゃない、それは違うと思う、とか。そうねえ、そういった中でどうやって対応するかとか、その人との関係を・・うーん・・つなぐっていうか。

(101221 実習生 B インタビュー記録)

063 : R : じゃあちょっとまあ最後に。実践研究 (A) 受けて、ここでなんか思ったこととかを今後に生かせるとしたら、どういう形で生かしていけるかってのを聞きたくて、

064 : A : 実践研究 (A) でやったことを今後になんか・・うーん・・うん・・(沈黙7秒) まあやっぱそのいろんな人がいるなかでー、まあいろいろ話し合いながらいろいろやんなきゃいけないことってのは多いと思うんですよね、なんか授業、なんかその、ここまで枠組みをとっぱらった状況じゃなくても、どういう実践でもなんか、どういうふうにやっていくか、とか調整しなきゃいけないときとかあるんで、まあ多分そういう時にどうやって自分のやりたいこととかを伝えたりとかして、で相手のやりたいこととかも引き出せるようにやりとりして、こうお互いが納得できる、お互いって言うかまあその環境の中で、納得できるような形で↑、どういうふうにやっていくかっていう部分、のやりとりのしかたとか、やりとりの重要性みたいのが分かったのはよかった、それは生かせるかな、と、この経験がいかに生かせるかな、と思いますが、授業、の中でやったテキストをどうするかとか、どう扱うかとか、その授業の実際の方法みたいな部分は、あんまり、役に立つとか役に立たないっていうことじゃない気がするので、そのいっしょに作ったりしていくために何したらいいかっていうのはなんか、なんていうんだろうな、こう、今後、例えば自分がそういう場面になっても、生かせるんじゃないかな、とは思っています。

(110121 実習生 A インタビュー記録)

実習生 A, B に共通する語りは、コミュニティ内で他者とどのようにインターアクションし、関係性を築き、合意を見出していくかというものである。「実践研究 (A)」における実習生の学びとは、具体的な教室運営の方法でも、テキストの扱い方でもなく、目指すべき実践そのものを、他者と共に作り上げていくことだったといえる。

## 5. 考察

分析 (1)・(2) を通じて明らかになったのは、以下の二点である。

(1) 「実践研究 (A)」の「計画・実践・振り返り」サイクルにおいて語られたのは、使用するテキストや授業形態、そして「私たちはこの実践で何をを目指すのか」という、実践の枠組みそのものの問い直しであった。それは実習生内での実践に対する評価・価値基準を形成するプロセスへとつながり、そこで見出された合意を基に今回の実践が生まれていた。

そして複数の実習生が「私達はこの実践で何を目指し、そのために何をすべきか」という議論を通じて、実践目標や価値基準を共に作り上げ、実践に向き合っていくそのプロセスを支えるものが「関係性」であり、それもまた実践と振り返りの往還の中で、新たに再構築されていく様子が見出された。

(2) 実習生は、実践に向き合うための合意形成の過程において、自らの教育観・言語観・学習観と向き合い、他者との意見のすり合わせを繰り返した。それは自らの実践を捉える視点を明確化し、今まで曖昧であった教育観・言語観・学習観への意識化を促すものであった。

飯野 (2011) は、教師の「成長」に関して教育観や言語観の見直しが必要であることに言及し、しかし一方で、教育実践の立場の違いによって、振り返る実践の内容や見直す教育観もそれぞれ異なることを指摘する。それを踏まえた上で、多様な立場の教育実践の「移動」を経験した 2 名の教師のライフストーリーから、自らの教育実践の立場を明確化する過程を明らかにした。

本稿がフィールドにした「実践研究 (A)」に参加した実習生らは、それぞれに教師経験も教育背景も異なる大学院生であった。そのように様々な背景を持つ実習生 (大学院生) らが集い、共に実践を創り上げていくプロセスには、どのような意味があったのだろうか。それはこれから多様な立場の教育実践を「移動」していくであろう実習生たちにとって、今後「どのような実践を目指していくか」という教育観を明確にするという、いわば日本語教

育への意思表示のようなものだったのではないか。それは分析(2)にて実習生Aが語った、自らが目指す実践を形作る際の「よって立つ基盤」となり得るものである。彼ら、彼女らが果たして今後どのような実践に関わるかは分からない。しかし将来的にどのような実践の場に立つことになっても、他者との関わりの中から自らの目指す実践を位置付ける視点が、今回の「実践研究(A)」を通じて得られたのではないかと考える。

## 6. 総括

本稿では「実践研究(A)」に参加した実習生たちの記録から、教育実習における「計画・実践・振り返り」サイクルについて考察した。

本来、実践の場というのは教師、学習者を含めた多様な参加者によって構築されるものであり、そこでの実践もまた、他者と共に作られていくべきものである。それは単に「どう教えるか」という一方向的な視点だけでは、「計画・実践・振り返り」という行為が成り立たないことを意味している。細川(2003)は、実際のクラス運営の観点として「教育内容中心」「教育方法中心」「教育関係中心」という3つのタイプを挙げる。これらは実際のクラス運営においては相互に関連しあうものであり、どれか1つが欠けても理想的な教室環境とはなり得ないという。つまり「何を教えるか」「どう教えるか」「何を目指すか」という観点の、どこに重点を置くかが重要であり、その結果として教室実践の姿が様々に形を変えていくことになる。

本稿が扱った「実践研究(A)」では、実習生らが関わる実践について他者と議論し、議論を経て自らの教育実践を構築していく様子が観察された。様々な教育観・言語観・学習観が渦巻く実践の場に巣立つことを念頭に置いた実習生にとって、今後何が必要とされるのか。それは、実践の場をひとつのコミュニティと捉え、その場の参加者とのインターアクションを繰り返し、コミュニティの様々な合意を作り上げていく力だと考える。それは方法として学べるものではなく、まさにコミュニティ内で他者とともに目指す実践の姿を作り上げていく、多様な価値観のせめぎあいの渦中に身を置くことでしか、学ぶことのできないものである。今回、実習生は「授業を計画し、実践し、振り返る」というサイクルを、自己と他者とのインターアクションの中で体験したと言えよう。そこに筆者は「実践研究(A)」の「教育実習」としての意義を見出した。

理念なき実践は、実践の遂行それ自体が目的になってしまい、ややもすると教師らしさ、人間らしさを欠いたマニュアルの遂行に陥りやすい。それは本稿の冒頭で述べた山崎(2000)のいう「脱文脈的・脱状況的」な実践の姿と重なってくる。しかし、どれ一つとして同じものの存在することのない各自の教室実践においては、万人に共通するマニュアル

など決して存在しないのである。ゆえに教師には、常に目の前の学習者と向き合い、自身の教育観を頼りに、その環境の中で教師がより良いと考える実践の形を、他者と共に模索することが求められるのである。

## 文献

- 飯野令子(2011). 多様な立場の教育実践が混在する日本語教育における教師の『成長』とは——教師が自らの教育実践の立場を明確化する過程『早稲田大学日本語教育学』9, 137-157.
- 池田広子(2007). 『日本語教師教育の方法——生涯発達を支えるデザイン』鳳書房.
- 市嶋典子(2009). 日本語教育における「実践研究」論文の質的变化——学会誌『日本語教育』をてがかりに『国立国語研究所日本語教育論集』25, 3-17.
- 大河原尚(2003). 実践報告の可能性——教師の成長という観点からの考察『大東文化大学別科日本語教育』5, 31-39.
- 岡崎敏夫, 岡崎眸(1997). 『日本語教育の実習——理論と実践』アルク.
- 金龍男, 武一美, 古屋憲章(2010). 人と人の間にことばが生まれるとき——教師自身の実践研究の意義『早稲田大学日本語教育学』7, 25-42.
- 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——自己研修型の教師を目指して『広島大学日本語教育学科紀要』10, 21-30.
- 迫田久美子, 松崎寛, 横溝紳一郎(2002). 日本語教育実習でのアクション・リサーチの役割『2002年度日本語教育学会秋季大会予稿集』(pp.178-183).
- 館岡洋子(2010). 多様な価値付けのせめぎあいの場としての教室——授業のあり方を語りあう授業と教師の実践研究『早稲田大学日本語教育学』7, 1-24.
- 縫部義憲(2001). 『日本語教育学入門・改訂版』歴々社.
- 林さと子(2006). 教師研修モデルの変遷. 春原憲一郎, 横溝紳一郎(編)『日本語教師の成長と自己研修——新たな教師研修ストラテジーの可能性をめざして』(pp.10-25)凡人社.
- 細川英雄(2003). 「大学日本語教員養成課程における実践能力の育成と『教育実習』のあり方を巡って——総合活動型日本語教育のための実践能力とは」大養協第24回大会シンポジウム.
- 細川英雄(2010). 実践研究は日本語教育に何をもたらすか『早稲田大学日本語教育学』7, 69-81.
- 箕浦康子(編)(1999). 『フィールドワークの技法と実際——マイクロ・エスノグラフィー入門』ミネルヴァ書房.
- 山崎準二(2002). 『教師のライフコース研究』創風社.
- 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.

付表 2010年度秋学期「実践研究(A)」振り返りクラスの流れ

日程	授業の流れ	主なトピック	カテゴリ
10/10/08	1) 授業担当者振り返り 2) 観察者から気づきや質問など 3) 来週以降の授業プラン相談(全体)	・テキストの意義は何か ・クラスの目的は何か ・実習生の役割は何か ・ユニット制の是非は	実践の枠組みに関する議論
10/10/15	1) 授業担当者振り返り 2) 観察者から気づきや質問など 3) 来週以降の授業プラン相談(全体) 4) テキスト選定について相談(全体) 5) 授業プラン相談(ユニット毎)	・実習生の役割は何か ・ユニット制の是非 ・実習生グループ分けをどうするか ・今後のクラススケジュールをどうするか ・テキストをどこまで扱うか	実践の枠組みに関する議論
10/10/22	1) 授業担当者振り返り 2) 各グループから報告 3) U2プラン検討(全体) 4) テキスト・シート検討	・作文の扱い ・観察の観点について ・活動の軸をどこにおくか ・学生の作文の誤用をどこまで直すか	実践内容についての議論
10/10/29	1) 授業担当者振り返り 2) 各グループから報告 3) 来週以降の授業プラン相談(全体) 4) 授業プラン相談(ユニット毎)	・担当者の事前打ち合わせの重要性 ・実習生の役割とは何か ・語彙リストの必要性について ・テキストの読みはどこに焦点をあてるか(重なりと異なり発見、解釈のすり合わせ)	実践内容についての議論 実践目標の確認と共有
10/11/12	1) 授業担当者振り返り 2) 各グループから報告 3) U2プラン検討(全体) 4) U3テキスト検討(全体)	・事前打ち合わせの重要性 ・学習者の文化間相違にどう対応するか ・関係性の構築とは何か ・学びとは何か、テキストの学びは何か ・実際の授業はプランどおりに行かない	実践の枠組みに関する議論 実践目標の確認と共有
10/11/19	1) レポート、参与観察記録について(担当者) 2) 授業担当者振り返り 3) 各グループ報告 4) U2プラン検討(全体) 5) U3プラン相談(全体) 6) 論文講読(全体)	・協働で授業をつくることの意義は何か ・学生同士のやりとりが増えた ・学生間の関係性の構築 ・作文の観点や書き方を共有すべきか ・グループの議論を共有する意義は ・U3のグループ分けについて	実践内容についての議論 実践目標の確認と共有
10/11/26	1) 授業担当者振り返り 2) 各グループから報告 3) 来週以降の授業プラン相談(全体) 4) 論文講読(全体)	・グループの議論を共有する意義は ・活動(もやもや宣言)について ・教育パラダイムの変遷について ・テキストの意義は何か	実践内容についての議論 実践の枠組みに関する議論 実践目標の確認と共有
10/12/03	1) 欠席者の扱いについて(担当者) 2) 授業担当者振り返り 3) 各グループ報告 4) U3教材検討(全体) 5) 関係性の構築について	・新グループの様子について ・U2U3の教案、課題の設定意図の共有 ・関係性とは。場に参加することの意義は ・参加型授業を進めるためには ・逸脱とは何か	実践目標の確認と共有
10/12/10	1) 授業担当者振り返り 2) 各グループから報告 3) 来週以降の授業プラン相談(全体) 4) 話題提供(実習生から)	・書くこと(可視化)の意義は ・グループの議論を共有する意義は ・授業中のトピックについて(文化差への留意) ・関係性とことばの習得はつながるか	実践目標の確認と共有
10/12/17	1) 授業担当者振り返り 2) 各グループから報告 3) 来週以降の授業プラン相談(全体) 4) 話題提供(実習生)	・実習生内で考えを共有することの意義 ・提出シートの意義は何か ・テキストの意義は何か	実践目標の確認と共有
11/01/07	1) ゲスト来訪の告知(担当者) 2) 授業担当者振り返り 3) 各グループから報告 5) 来週の授業プラン相談(全体)	・突発的な意見にどう対応するか(即興) ・教師の振る舞いと理念と実践研究 ・議論の「盛り上がり」とグループ間の差異について ・実習生の発話内容、発話量について	実践目標の確認と共有 実践内容についての議論
11/01/14	1) 授業担当者振り返り 2) 各グループから報告 3) 来週以降の授業プラン相談(全体) 4) 授業後のアンケート実施について	・実践研究(A)の目的とユニットの目的について ・教師および課題の意図、活動の指示について ・授業の最終的なまとめをどうするか ・授業後アンケートの是非と実施時期	実践内容についての議論 実践目標の確認と共有
11/01/21	1) 最終レポートについてのアナウンス(担当者) 2) 授業担当者振り返り 3) 各グループ報告 4) 来週の予定について	・課題シートの内容と量について ・議論の「盛り上がり」と実習生の発話の関係について ・実践研究としてのクラスの意義 ・最終授業の進め方について	実践内容についての議論
11/01/28	1) 論文検討(全員) 2) 実習生全体振り返り	・ことばの学びとは何か ・実践研究(A)における学びとは何か ・実践研究(A)という名称について ・テキストを読むことの意義について	実践目標の確認と共有



## 教育実習に見る授業の『計画，実践，振り返り』サイクルの再考 ——教育実習に参加した大学院生は実践をどう位置付けたか』への編集委員会からのコメント

本論文は、日本語教育実習における授業の「計画・実践・振り返り」サイクルを教育実習実施の流れと、そこに参加した教育実習生の声を分析対象に、大学院生の視点から再考したものである。特に、「計画・実践・振り返り」という軸を前面に出すことで、実践の枠組みの問い直しという主張を、説得力をもった形でデータから示すことができていると思われる。

しかしながら、教育実習クラスの後の話し合いにおいて、「テキストの意義」「学びとは何か」などの教育実践に関する根源的なテーマに関して議論が行われているものの、このような話し合いが起こる教育実習のフィールドの特異性については、論文中、具体的には考察されていない。そのため、従来の教育実習プログラムと比較検討するためには、本教育実習の枠組みについての議論が課題として残されていると思われる。

しかし、参加した大学院生の学びを大学院生の視点から記述する試みは、今後の教育実習プログラムに関する議論に大きな示唆を与えるものであり、今後の展開が期待されるものであると考えられるため、今号に採用することとした。