

論文

教育観の意識化のプロセスとその要因

実習生による振り返りをデータとして

秋田 美帆*

概要

本稿は、日本語教育における実践の振り返りについて論じるものである。本稿では、実習生の振り返りをデータとし、実習生がどのように自らの教育観を意識化していくのかというプロセスを明らかにする。また、そのプロセスが生じた要因を質的に分析、考察する。そして、以上を踏まえ、振り返りにより教育観を意識化していくためには、他者の存在と学習者の学びを固定的に捉えないことが必要になることを示唆する。

キーワード

振り返り、振り返りのプロセス、振り返りの要因、教育観の意識化

1. はじめに

本稿は、日本語教育における実践の振り返りについて論じるものである。振り返りとはアリーズとショーンによって広められた概念 reflection の訳語であり、反省、ふり返り、内省、省察などと訳されている（ショーン、2007, p. v）。本稿では、過去に実習生が行った実習授業を自らかえりみするという行為そのものに着目するため、振り返りという語を用いることとする。

近年、「教師の成長」や「実践研究」の文脈で振り返りの重要性が指摘されている（岡崎、岡崎、1997；館岡、2008；細川、2005、2010；など）。

* 早稲田大学日本語教育研究センター（redfern51a@gmail.com）

これらの主張に共通しているのは、教師が実践を振り返ることで、自らの教育観を意識化し、その教育観を見直していくことによって実践がより良いものになっていくという点である。教育観とは、教師「自らの教室設計とその設計を支える」(細川, 2010, p. 72)のものであり、各教師がその教室においてどのような力を育成するのかという教育理念であるが、この教育観に無意識であることも多いという指摘がある(岡崎, 岡崎, 1997; 館岡, 2007)。だが、細川(2002)が主張するように、「担当者が固有の教育観を持たなければ、教育ははじまらない。すべては、担当者がその言語観、教育観を明確に自覚するところからはじまる」(p. 282)と考えれば、自らがどのような教育観を持っているかを自覚することは、実践を行っていく上で必要不可欠なことであり、この教育観の意識化は、自身の実践の「振り返り」によって可能になると考えられる。

この「振り返り」をどのように行っていくかという振り返りの方法は自己観察、ジャーナル、ダイアリー、ポートフォリオ、授業分析が挙げられる(金田, 2006)。しかし、これらの振り返りの方法を扱った研究では、授業担当者の教育観を抜きにして振り返りの重要性が論じられているものも存在する(例えば、朝倉, 2001, 和田, 2009)。また、教育観の意識化に至る具体的な振り返りのプロセスが示された研究も少ない。

そこで本稿では、振り返りによる教育観の意識化に着目し、実習生が振り返りによってどのように自らの教育観を意識化していくのかというプロセス及びそのプロセスが生じた要因を探る。これにより、日本語教育に携わる者がどのように振り返りを行っていくべきかという指標が得られると考える。

2. 振り返りの重要性

日本語教師養成、研修の研究においては、1990年代後半に「教師トレーニング」から「教師の成長」へのパラダイムシフトが起こった。このパラダイムシフトから、実習生及び教師の「内省力」の育成が課題となってきた。「内省力」とは、自らの経験、自らが行った実践を深く振り返ることのできる力である(青木, 2001)。自らの経験、自らが行った実践を深く振り返ると言った時、その振り返りにはどのような意義があるのか。

まず、自らの「教育観」を意識化し、見直すことができるという意義が挙げられる。「教育観」とは、教師の設計する教室及び実践を支えるものである。この「教育観」を意識化し、見直していくことは、自らの実践をより良いものにしていくことにもつながる。この、自らの「教育観」を見直し、自らの実践をより良いものにしていくプロセスは、「実践研究」のプロセスでもある。細川（2010）は、「実践研究が日本語教育にもたらすもの」として、教育観を見直すことのほかに、自らの教育課題に気づくこと、実践活動の内容そのものへの再検討が起ること、教師としてのコミュニケーション行為を実現させることを挙げている（pp. 72-77）。これらの細川の指摘は、浅田（1998）の、教師が自らの授業を見返すことにより、「授業に関するさまざまな知識や思考様式と教授スキルを学んでいく」だけでなく、「教師としてのアイデンティティを確立」していく可能性にもつながるだろう（p. 158）。また、細川（2010）は、実践研究が、自らの「教育を社会にひらく」可能性についても言及している（p. 77）。つまり、教師が実践をし、その実践を振り返ることは、教師一人ひとりの発展及び日本語教育の発展につながるものである。だからこそ、自らの実践を振り返ることが重要となる。下平（1992）、大河原（2002）は自身の実践を振り返り記述した日記を分析対象としているが、実践の何をどのように振り返るのかという振り返りのプロセスを公開してはいない。本稿では、筆者が大学院在学中に受講した実習の記録から、振り返りの具体的なプロセスを描いていきたい。

3. 調査概要

筆者が受講した早稲田大学大学院 2010 年度春学期「日本語教育実践研究」(9)の実習クラス（授業名：「クリティカル・リーディング」以下 CR）を調査フィールドとし、筆者及び筆者と共に実習授業を担当した 2 名を対象に調査を行った。調査期間とデータ、及び授業概要は以下のとおりである。

<調査期間> 2010 年 4 月から 2010 年 8 月

<データ>

1. 筆者及び筆者と共に実習授業を担当した実習生 2 名の参与観察記録

2. 上記3名の授業記録
3. 上記3名が学期末に作成した期末レポート
4. 実習生2名に対し筆者が実習終了後に行ったインタビューのトランスクリプト

<授業概要>

本研究の対象クラスである CR は、2つの側面を持ったクラスである。1つは早稲田大学大学院日本語教育研究科の大学院生対象の実習クラスという側面であり、もう1つは留学生対象の日本語クラスという側面である。

最初に、大学院生対象の実習クラスという側面について述べる。筆者が所属する早稲田大学日本語教育研究科には「日本語教育実践研究」という科目がある。「日本語教育実践研究」は、日本語の授業実践とその振り返りのための授業という2つの授業によって構成されている。「日本語教育実践研究」(9)は、シラバスによると、「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」ことが担当教員によって目指されたクラスであった。「日本語教育実践研究」(9)を受講した院生は実習生として、CRで、参与観察、授業での支援、授業デザイン、教材作成、授業の実施(実習)を行った。

次に、留学生対象の日本語クラスという側面について述べる。2010年度春学期のCRは、日本語5-6レベル(中級後半)¹の留学生を対象とした日本語読解授業で、週1回1コマ(90分)行われた。CRは4つのユニットに分かれており、そのうち3ユニットが実習生によって実施された(表1. 2010年度春学期CRの概要)。

CRは、日本語で書かれたテキストの理解だけでなく、テキスト理解から筆者の主張に対し、自分の意見をもつことが求められる。CR受講希望の学生に対しアナウンスされたCRの目的は以下のとおりである。

1. テキストを読み、筆者の主張を理解する。
2. 筆者の主張を「批判的に」検討し、自分の考えや経験とかかわらせた上で、筆者の主張に対して自分なりの意見をもつことができる。

1 早稲田大学日本語教育研究センターは初級(1レベル)から上級(8レベル)まであり、その中の5レベルと6レベル(中級後半)にあたる。

3. それを仲間に伝えたり, 仲間の主張を理解したりすることができる。
4. 仲間と意見を交換することによって, 自分の考えを深めることができる。
(2010年4月9日授業ガイダンス時の配布資料より)

実習生は上記の目的を踏まえ, テーマを設定し実習を行った。本研究の対象者はユニット 4 を担当し, 「読むこと」をテーマに授業を計画, 実施した。

表 1 2010 年度春学期 CR の概要

| ユニット | 実施日 | 使用教材 (著者) | 活動内容 |
|------|---------------|------------------------------------|--|
| 1 | 4/16~5/7 | 「境目」(川上弘美) | 1 日目:理解 2 日目:表現 3 日目:ピア・レスポンス |
| 2 | 5/14~ 5/28 | 「もう一つの時間」 (星野道夫) | 1 日目:理解 2 日目:表現 3 日目:ピア・レスポンス |
| 3 | 6/5~6/25 | 「Can you Speak English?」 (村上春樹) | 1 日目:理解 2 日目:理解 3 日目:表現 4 日目:ピア・レスポンス |
| 4 | 7/2~7/23 | 「誤読する自由」 (内田樹) | 1 日目:理解 2 日目:理解・表現 3 日目:ピア・レスポンス 4 日目:まとめ |

4 分析手順

実習生がどのような振り返りを行っていたか, また, その振り返りの要因は何かを明らかにするため, 以下の手順で分析を行った。

4. 1 データの整理

分析をする前段階として, データの整理を行った。まず, データを整理し, まとまった内容ごとに分類し, 小見出しを付けていった。次に小見出し間の関係を見て, 共通性があると考えた小見出し毎に分類した。分類は以下の手順で行った。

1. 3名のデータを実習授業前(ユニット1から3)の記述・発話と実習授業後(ユニット4)の記述・発話に分けた。尚, 期末レポート

及びインタビュートランスクリプトは、前後の文脈から筆者が判断し、分けていった。

2. 実習授業前、後に分けられたものを、実習授業中の出来事に関する記述・発話と、総括的な記述・発話に分類した。
3. 実習授業中の出来事に関する記述・発話に分けられたものを、自己及び学習者やボランティアの発話や行動に関する記述・発話、授業の流れに関する記述・発話、教授技術に関する記述・発話、その他にそれぞれ分類した。

4. 2 分析対象と分析方法

本稿で分析対象とする実習生は、分析の結果、変容のプロセスが見られた実習生佐藤²（仮名）である。データのうち、「実習授業中の出来事に関する記述・発話—自己及び学習者やボランティアの発話や行動に関する記述・発話」を中心に分析を行った。この項目を取り上げたのは、この項目の記述がデータの大半を占めていたこと及び、分析の結果、佐藤の変容のプロセスが最も見られた項目だからである。

分析は以下の手順で行った。まず、「自己及び学習者やボランティアの発話や行動に関する記述・発話」に相当する記述を通読し、暫定的にコードを付していった。その後、コード感の共通性を見た後、再度全体的なデータを通読し、最終的なコードを決定した。次に、共通性があると考えたコードをカテゴリーにまとめた。その結果、【振り返りのきっかけ】、【自己発見】、【教育観の意識化】という3つのカテゴリーが導き出された。

第2段階として、振り返りのプロセスを記述、分析した。【振り返りのきっかけ】、【自己発見】、【教育観の意識化】という3つのカテゴリーを元に、改めてデータを見直し、佐藤の振り返りのプロセスを示した。詳細は5.1.で述べる。

最後に、振り返りの要因を探るため、カテゴリー【振り返りのきっかけ】に着目し、分析を行った。「何に着目して記述を行なっているか」を分析の観点として、このカテゴリーに分類されたデータを再度見直した。その結果、2つの共通する要因が抽出された。この詳細は5.2.で述べる。

2 佐藤は海外の大学で2年日本語を教えた経験のある日本人女性である。

5. 分析結果

5. 1 振り返りのプロセス

分析の結果、佐藤の振り返りには、【振り返りのきっかけ】、【自己発見】、【教育観の意識化】というプロセスが見られた。佐藤の振り返りは、＜実践中の混乱＞、＜学習者の言動に対する興味、関心＞が【振り返りのきっかけ】となっていた。本稿では紙幅の関係上、＜実践中の混乱＞を【振り返りのきっかけ】とした振り返りを示す。

佐藤は 15 週間の授業が終わった後の期末レポートに自らが継続的に混乱していたことを記している。そして、その混乱の理由を考察し、記述することで、学習者の学びを固定的に捉えていた自分に気づいた。以下、佐藤が混乱から、学習者の学びを固定的に捉えていた自分に気づくまで、及びそこから自らの教育観と向き合っていく過程を佐藤のデータから見ていきたい。佐藤にどのような混乱があったのだろうか。

例 1

実際に授業が始まってみると、筆者は①自分が今までやってきた教科書を使った文型積み上げ式の授業と大きく違うことから軽く②混乱を覚えた。(佐藤期末レポートより抜粋、下線は筆者による)

佐藤は自らが行ってきた授業と CR との違いを認識し(下線①)、その違いから「混乱を覚えた」と混乱していた自分を自覚している(下線②)。この部分からは、授業開始直後の様子しかわからないが、佐藤の混乱が継続していたことが以下のインタビューからわかる(下線③)。

例 2

46³: 佐藤: <CR の授業に対する>⁴イメージがやっぱり、あんまりなかったって言うのもあって、すごいその、③戸惑いって言うか、おどろきって言うか、私<CR の授業に>ついていけるのかなって毎

3 インタビューの発話番号を指す。以下、インタビューの引用は同様の形式を取る。

4 インタビュー内容の筆者による補足は< >内に記す。以下、インタビューの引用は同様の形式を取る。

回思ってました。

(佐藤インタビュートランスクリプトより抜粋、下線は筆者による)

佐藤は CR が開始してから、継続して自らが混乱していたという自覚を持っていることがわかる。

佐藤は、異なる学習観の元にデザインされたクラスであることは理解しつつも、そこで起こっていることの把握が困難だったため、自信を持つことができなかった。しかし、佐藤は CR で起こっていることを把握しようと努力していることが以下の記述からうかがえる。

例3

その混乱は、④このクラスにおける教師とはどのような位置付けなのだろうか、テキストやそれに関連した課題に関してみんなが話し合っていることは学習においてどんな意味があることなのだろうか、その話し合いで学習者が学ぶことって何なのだろうか、このクラスで教師は学習者にどんな到達目標を期待すればいいのか、といったさまざまな疑問から始まり、クラスが進むにつれ最終的に「じゃあ、⑤このような場において学習者の学びの可能性をできるだけ大きくするために教師ができる役割って何なのだろう」という疑問に収斂していった。

(佐藤期末レポートより抜粋 下線は筆者による)

下線①にあるように、佐藤は今まで行ってきた自分の授業と CR の違いを認識している。違っていることはわかるが、CR 開始当初は、CR で起こっていること、CR を創っていくために実習生が話し合っていることが理解できなかったのではないだろうか。CR で起こっていることを把握しようという佐藤の思いが下線④の多くの疑問を生じさせたと考えられる。CR で起こっていることを把握しようという佐藤の思いは、CR 終了時には1つの問いにまとめられた(下線⑤)。下線部⑤に「このような場において」という限定された表現があることから、CR がどのような場であるかは実習中に佐藤の中で消化されたと言えよう。佐藤の最後の参与観察記録に以下の記述がある。

例4

学習者が生き生きと発表できていた理由としては、⑥どんな意見であって正解はなく、その人の意見として認めてもらえるということ

を学習者本人が1学期間の授業を通して体得していたからではないかと思う。グループディスカッションの時に誰かが言っていた⑦「よい点数になる答え」ではなく、自分が思ったこと、言いたいことを相手に伝え、受け止めてもらえる、という前提を暗示的に学べていたからこそであると思った。確かに私も「分からない」とか「この意見はちょっと的外れかも？」とか思いながらもなんとか意見を出し、みんながそれに対してコメントをくれる、ということがとても嬉しかった。学習者たちもこのクラスを通して⑧自分の意見を日本語で表現し、お互い受け止め合う、ということを経験できたのではないだろうか。

(2010年7月23日佐藤授業記録より抜粋、下線は筆者による)

これは、佐藤がユニット4:4日目に学習者全員が発表した様子からそのような発表が起こった理由について述べているものである。しかし、この記述から、佐藤がCRをどう捉えていたのかがうかがえる(下線⑥, ⑦, ⑧)。

CRがどのような場であるのか、CRの場で学習者は何を学んでいたのかという下線①の疑問は、佐藤がCRに参加する中で自ら体験し、見つけていったことがわかる。しかし、CRのような場での教師の役割(CRのような場で自分は何をしていくべきか)は、実習終了後もはっきりしていなかった。だからこそ、期末レポートのテーマにしたと考えられる。期末レポートの中で佐藤はCRで度々行われた教案の修正に注目し、今まで自分が無自覚に持っていた教師の役割を意識する。佐藤は今まで行ってきた教科書型のクラスでの即興的な変更とCRでの即興的な変更の違いを次のようにまとめている。

例5

このように、各ユニット担当者たちはプランニングの段階から綿密に授業の流れを練っており、CRという自由度の高い枠内で授業をするに関わらず、それぞれがその中でかなりピンポイントに「予めのデザイン」を作り上げ、活動内容を絞って授業を行っていたことが分かる。これは筆者が経験した教科書型の授業でも同じである。しかしCRではかなりの頻度で教師が予定していなかった方向にクラスが向かっていく、ということがどのユニットにおいても散見され、その都度教師は即興的な判断、修正を迫られることになっていたが、これは教科書

型のクラスにおける修正とだいたいの性質が違うものであると感じた。⑨ 自分が体験した教科書型のクラスでの修正があくまでも教科書をベースとした話題の延長線上での“ブレ”や、ある程度予測できるような種類の質問（例えば“誘う”という語彙が出てきたあとに未習である“招待する”との違いをいきなり聞かれたり、など）であったのに比べ、その日の流れの一部をごっそりと変えなければならないような修正を迫られる、というのがCRにおける特徴のひとつであったように思う。（佐藤期末レポートより抜粋 下線は筆者による）

教科書型での即興的な変更が教科書に基づいたものであり、教師の予測内で進んでいたのに対し、CRでは担当者が予想できなかった所へ向かうような変更が頻繁に行われたことがわかる（下線⑨）。CRでの変更から、佐藤は教師の役割を山登りにたとえ、次のように記している。

例6

例えて言えば、⑩ 教師は山登りグループを先導するガイドではなく目指すべき頂上がどこかを指し示す存在であり、学習者が頂上に登るルートは1つだけではなく無限にあるということである。目指すべきものがしっかりと認識できていれば、流れをごっそり変えなければならないような場合でも見失うことなく即興ができるはずである。⑫ CRの振り返りから、筆者は今までの経験の中では「教壇に立つ」ということは“旗を振って先導する”といった役割であると無意識に思っていた自分が今まで持っていた教師観を自覚させられたように思う。その教師観を揺すぶられたことが筆者にとってひとつの「混乱」として感じられたのかもしれない。

（佐藤期末レポートより抜粋 下線は筆者による）

下線⑫には、「『教壇に立つ』ということとは“旗を振って先導する”といった役割であると無意識に思っていた自分」が居たという表現がある。佐藤は〈実践中の混乱〉の理由は何なのかと、CR及び自らが今まで行ってきた授業を振り返ったことで、「『教壇に立つ』ということとは“旗を振って先導する”といった役割であると無意識に思っていた自分」に気づいた。つまり、佐藤は【自己発見】をした。そして、佐藤は、教師が設定する目標に対して

学習者のアプローチは無限にあると、自らの認識を改めている(下線①)。佐藤は「自らの教師観を自覚させられた」と述べているが、教師としてどうあるべきか、ということを実感し教師観を改めると共に、学習者が学ぶとはどういうことかという学習観も捉えなおしていると言っているのではないだろうか。なぜなら、下線②のような教師は学習者が学ぶべきものは元々決まっているという場において、「旗を振って先導する」という教師の役割が出てくる。しかし下線③のような教師の場合、学習者がどのように学ぶかは、学習者が決めていくことになるだろう。以上のように考えると、佐藤は自らの教育観も問い直したと言えるのではないだろうか。教師(=佐藤)はその教室での目標を学習者に示し、学習者が自らのアプローチでその方向へ進めるようサポートしていくというのが、佐藤が自らを問い直すことで生じた教育観であると考えられる。

このような教育観に立ち、佐藤はどのようなクラスを目指していくのか。例7、例8では、教師が「目的、目標」を持つことの重要性について述べている。

例7

247: 佐藤: <中略> やっぱ、学習者の満足度って言うのをある程度確保できるって言う授業って言うのは、やっぱり、教師が、投げることにちゃんと意味を考えて、なんか、こう言う風にするって言う学べる、こうやることで、なんかこういう事が期待できるって言うのをやっぱり、イメージを持ってないと、すごく場当たり的になっちゃう。って言うのは、すごく<他の実習生が担当するユニットを>見てて思ってる。で、もちろんこういうクラスだから、何が出てくるかわからないから、場当たりになっちゃうのはしょうがないけど、でも、なんか私達のユニットもそうだけど、③目的って言うか、やっぱりこれ、これが見えてるから、どんなことが来ても、まあこれに向かうような方向にできたじゃないですか。だからすごいそういうことを、他のユニットの人達が考えていたのかどうか、わからないけど、すごく私は気になって。(佐藤インタビューより抜粋)

例8

④重要なのは担当者がその授業において「何を目標としているか」で

あって、「予めのデザイン⁵」は目標に到達するためのひとつの方法でしかない。目標へのブレがなければ「即興のデザイン」はどんな授業においても可能であるし、必要であればすべきであると思う。

(2010年7月2日佐藤授業記録より抜粋、下線は筆者による)

今までの佐藤にとって、実践を行う上で重要なものは「予めのデザイン」であり、「予めのデザイン」に学習者を近づけようとしていたと言えるだろう。しかし、CRでの経験から、実践を行う上で「担当者がその授業において『何を目標としているか』」であることを、CRでの体験から実感したのである(下線⑬、⑭)。

以上、佐藤の<実践中の混乱>を【振り返りのきっかけ】とした振り返りのプロセスを見てきた。佐藤は、異なる学習観の元にデザインされたクラスで起こっていることの把握が困難だった。そのため、混乱していたと自ら認識していた。この混乱から抜け出すため、CRで起こっていたこと、CRで起こっていたことに対し自分が何を考えていたのかを振り返った。この振り返りによって、佐藤は【自己発見】をし、教師主導の考え方を無意識に持っていた自分に気づいた。そして、発見した自己を捉えなおした。この自己の捉えなおしは、教育観、学習観の捉えなおしにもつながっていた。

5.2 振り返りのプロセスが生じた要因

次に振り返りのプロセスが生じた要因について述べる。振り返りの要因を探るため、カテゴリー【振り返りのきっかけ】に着目し、「何に着目して記述を行なっているか」を分析の観点として、データを見なおし、コードを付した。次に、共通性があると考えたコードをカテゴリーにまとめた。その結果、【他者の存在】と【教師が学習者の学びを固定的に捉えないこと】という2つの要因が抽出された。

5.2.1 他者の存在

まず、【他者の存在】について述べる。ここで言う他者とは学習者、ティーム・ティーチングで共に組む教師、授業に参加してくれるボランティアなど、教室を構成する自分以外の人間を指す。教室という場所には教師一

5 予め実践者が想定し作成した授業デザインのことを指す。例えば、教案の予定である。

人だけということはありません。プライベートレッスンだとしても、必ず学習者という他者が存在する。この他者が何を考え、どのような行動をとるかは教師の予想とは異なる場合もある。そのような他者の反応や言動が教師の振り返りの要因になっている。

以下の佐藤の振り返りは、実習授業中に学習者が取った行動が要因となり、なぜそれが起こったのかという理由を探るために行っていたものである。

佐藤は、ユニット 4 で学習者が自発的に行うようになった図式化という現象について触れている。CR では、グループ毎の話し合いを全体で共有する際、グループ毎に A4 または A3 の紙にキーワードやキーフレーズを書き、それを使って全体に説明するという方法がよく取られた。ユニット 4 でも、A4、A3 の紙をグループに配った。担当者が書き方の指定をしなかったら、自分達の意見を図式化するグループが現れ、徐々にその図式化はクラスに広まっていった。その図式化について佐藤は以下のように述べている。

また①学生がこのユニットに入ってしばしば行うようになった「図式化」は面白い現象だと思った。テキストが抽象的なことをテーマにしているから、というのもあると思うが、②学生がその抽象性を理解し、他人に説明する手段として「センテンス、フレーズ」ではなく、「図」を書く+それを補う口頭説明、ということをしているのは、理解したことが頭の中でイメージとなっているからだと思うし、それは③テキストに書かれたことや、他の人の意見などがある程度は自分の中で消化された結果そういうイメージが生じてきているのだと思う。ちらっと思ったが例えば④「筆者にとっての“読むこと”をグループで図で表してみよう」みたいな課題をもし設定したとしたら、各グループごとの理解を今までとは別の形で可視化することで、その理解の形をグループごとに比べてみたりするのも面白かったかもしれない。(この課題がいいか悪いかは別の議論として)

(2010年7月9日佐藤授業記録より抜粋、下線は筆者による)

佐藤は、学習者の「図式化」という行為を「面白い現象だ思う」と記している(下線①)。そして、授業記録にその現象を記述する際、なぜその現象を面白いと思うのかという自分なりの理由も記載されている(下線②、③)。このように自分なりの理由が語られることで、学習者の行為(図式

化)にどのような意味があるのか、という佐藤なりの意味が生まれた。学習者の行為に意味づけがなされたことで、自らの実践にどう生かしていくかという新たな活動の可能性の示唆も可能となった(下線④)。

このような振り返りはCRという実習授業の中で他者の行動に対し、自分がどう考えたかを記述したものである。5.1で佐藤が混乱していたことを述べたが、他者の反応や言動を要因とした振り返りを繰り返すことで、CRがどのようなクラスなのかを理解しようとしていたと考えられる。

学習者の反応に対し、それはなぜなのかを考えたり、その反応が起こらないようにどうしたら良いのかを考えたり、という教師の振り返りが生じている。他者の存在が振り返りの要因となっていると言えるだろう。

5.2.2 教師の持つ「学習者の学びを固定的に捉えない」という学習観

次に【教師の持つ「学習者の学びを固定的に捉えない」という学習観】について述べる。CR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」ことが目指されたクラスであった。このような場では、教師側が準備し、想定した学習内容や学習項目だけを学習者に与えるだけでなく、学習者が自ら学びを構成していくための授業デザインが求められる。つまり、教師側が学習者の学びを固定的に設定することができない。

以下に佐藤に対し筆者が行ったインタビューから、【教師の持つ「学習者の学びを固定的に捉えない」という学習観】について考察する。佐藤と筆者はCRが終わった時の感想として、「不完全燃焼」(下線①)、「もっとやれた」(下線④)という印象を互いに持ったことを話している。この感想に対し、佐藤は半期前に受講した実践研究では「達成感があった」(下線②)と言う。この佐藤の発言から、筆者は、教師が「学習者の学びを固定的に捉えない」という学習観を持ち実践を行っていくと、教師側に「不完全燃焼」(下線①)、「もっとやれた」(下線④)という気持ちを与える可能性があることに気づく(下線④)。

筆者：<中略>今学期、その、CRが終わってみて、なんか一番最初に考えたことってどんなことでしたか？

佐藤：や、私はなんか、①不完全燃焼って感じがした。なんか、②前の実

践がね⁶、あの【個人名：X1】のとった時って、すごいなんか達成感があったのね。なんかやりきった一みたいな。ま、もちろん人数が3人しかいなかったから、毎週毎週実習みたいなのをずーっとやってたってのもあるけど、なんか、あーすごいがんばったって思っ。なんか今回って、戸惑っていた時間が長くて、なんかこう、なんか、もうちょっとなんかできたんじゃないって。すごい、うん。ただ、でも、じゃ、何をどうしたらいいかって言うのはあんまよくわかんないんですけど、なんかようやく、CRの中でどういうことが起きるのかとか、なんか、どういう風に学生は動くのかとか、教師は動いてたのかって言うのが見えた、感じで、なんか、そうね…ちょっとこう、うーん、③達成感をもっと得るためにはもうちょっとなんか、出来たんじゃないかなーって言う気持ちの方がすごい強い、と同時に、あーやっとなんか終わったって(笑)なんか、言うのはある。でも、なんか、その、不完全燃焼。うん。

筆者：どうすればいいですかね。④私もなんか、うーん、なんかもっとなんか出来たかかって言うのはあるんですよ。

佐藤：なんかその、こないだ、前も言ったけど、そのユニット4が、終わった段階でやっとなんかスタートに来たみたい。なんか、うーん。ま、だからと言ってももう一回同じ事やれって言われたら結構きついで。ハハハ(笑)

筆者：(笑)

佐藤：なんか、なんだろうね。うーん。もうちょっとなんか出来た、のかもしれないな、って言うのが一番思ったことかな。

筆者：でも、もしかしたら、⑤今聞いてて思ったのは、何回やってもそうなのかもしれないですよ。(佐藤：あー)教科書だったら、これを教えて、これが出来たらOKみたいなところがあるじゃないですか。だから、自分も、あ、これやらなきゃいけないから全部やっとなんか、達成感があるけど、なんかCRって何が出てくるかもわから

6 佐藤が半期前に受講した「実践研究」は文型積み上げ式の教科書を使ったクラスを対象としたものであった。

ないし、それこそ何がゴールかもわからないじゃないですか。そうすると、常になんか、あれ？これでよかったのかなって言うよな…

佐藤：⑥答えがあんまないみたいな。

筆者：うん。残るのかなって今ふと思ったんですけど。

佐藤：そうかもしれない、ね。でも、⑦そうするとすごいフラストレーションたまる(笑)。

筆者：ねー。⑧どうしたらいいんですかね、それって。

(佐藤インタビュートランスクリプトより抜粋、下線は筆者による)

以上が佐藤と筆者のやり取りである。学習者の学びを教師側が決められないということは、教師側に「これを教えればよい」という答えはない。そのような場では佐藤が言うように、教師側にフラストレーションがたまる(下線⑦)ことになる。筆者はインタビューを行った時点ではこのような場を教師が受け入れ、前に進んでいくためにどうしたらいいのかわかっていなかった(下線⑧)。

しかし、逆に言えば、このような場だからこそ、実習生らはCRという実習授業を振り返り学習者の言動に意味づけをしたり、前提を問い直したり、自らの判断を評価していたと言えるのではないだろうか。振り返りによって、今回の自分の実践を認め、次の実践へとつないでいけると考える。CR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」ことが目指されたクラスであり、その目標が佐藤の今までで行なってきた実践と異なっていたため、振り返りによる教育観の意識化が生じやすかったと考えられる。

では、佐藤のような振り返りは教科書を教えるクラスでは生じないものであろうか。確かに、教科書の内容を学習者が吸収することが学習者の学びであるというように学習者の学びを固定化してしまうと振り返りは効率的に、上手にどう教えるかという問題ばかりに目がいってしまう可能性がある。しかし、教師側が学習者の学びを固定的なものとして捉えず、教科書の内容を学ぶ過程や教室内でのやり取りなども学びと捉えたとしたら、その際に行われる振り返りは教え方の問題にとどまらなくなるだろう。

6. 考察

本稿では、実習生の振り返りに焦点を当て、振り返りのプロセスとその要因を明らかにすることを試みた。分析の結果から、以下の2点が明らかになった。

1. 実習生による振り返りには、【振り返りのきっかけ】を記述することによる【自己発見】、【自己発見】から見出した自らの【教育観の意識化】というプロセスが見られた。
2. 教室における【他者の存在】、【教師の持つ「学習者の学びを固定的に捉えない」という学習観】により、教師が自らの教育観を問い直していく振り返りが生じる。

振り返りという行為は、教師が日々行っていることである。筆者の例で言えば、自分の立てた目標や学習項目を達成するために、何が悪かったのか、どうしたらよくなるのか、授業を振り返って考えていた。しかし、この振り返りでは、その場でどのような行動、方法を取るべきだったかという反省で止まっていた。もちろん、教師として、自らの経験から反省点を見出し、同じような失敗をしないよう意識していくことは必要なことである。しかし、これらの振り返りは、教育観の意識化には至っていない。しかし、「教師の成長」を目指し、自らの実践をより良いものとしていくためには、教育観の意識化が必要となる。自分が何を良いと考え何を目的としているのかを意識せずに良い実践を目指しても、表面的な改善にしかならないからである。

では、教師が振り返りにより教育観を意識化していくためにはどうしたら良いのか。2つのことが考えられる。まず1つは、他者のとのやり取りから生じた振り返りのきっかけに向き合うことである。実践を行う際、教師の想定通りに進むことは難しい。その際、なぜそのようなってしまったのかを自らに問うことにより、「自己発見」へと進むことが可能となる(秋田ほか、2010)。2つめは教師が「学習者の学びを固定的に捉えない」ことである。教師側が指導項目を設定し、その項目を教え、学習者に学習項目を定着させることが目的となっている場合、振り返りはあくまでも、「その項目を教える」という目的、目標に到達するためにどうしていったらいいかというものになる。それに対し教師が学習者の学びを「他者を含む環境との相互行為を

通して構築される」(山下, 2005, pp. 10-11)のものであると捉える場合, 教師は「学習者はこの学習項目を習得する」というゴール設定をすることはできない。このような場では, 教師の振り返りの視点が, 自らの目標に到達するためにどうしていったらいいかということよりも, 実践の中で起こっていることや, 自らの目標自体に向かう。実践の中で起こっていることに意味を見出したり, 自らの目標自体を問い直したりすることで, 教育観の意識化が生じると考えられる。

7. おわりに

本稿は, 実習生に焦点を当て, 振り返りのプロセスとその要因を明らかにした。実習生の振り返りのプロセスから明らかになったことは, 振り返りの際, 他者のとのやり取りから生じた振り返りのきっかけに向き合うこと, 教師が「学習者の学びを固定的に捉えない」ことが必要だということである。実践の中で起こっていることに意味を見出したり, 自らの目標自体を問い直したりすることで, 教育観の意識化が生じていくのである。

日本語教師養成, 研修の文脈において, 「教師の成長」が目指されるようになったことは第2章でも述べた。「教師の成長」において目指される教師とは, 自らの実践を振り返り, 教育観を意識化し, その教育観を見直し, 実践をより良くしていくことのできる教師である。教育観を意識化するための振り返りの方法として, 「ダイアリー・スタディー」, 「アクション・リサーチ」, 「自己観察」, 「ポートフォリオ」, 「授業分析」など様々なものが挙げられ, 教師教育にも応用されている。しかし, どのような方法を取っても, 先に指摘したように, 教師側が指導項目を設定し, その項目を教え, 学習者に学習項目を定着させることが目的となっている場合, 振り返りは「その項目を教える」というという目的, 目標に到達するためにどうしていったらいいかという点に目が行ってしまう。教育観を意識化し, 見直すという振り返りを目指すのならば, 「学習者の学び」を教師が固定的に捉えない場(学習者自身が自ら学びをつかみ取っていく場)を教師自身が作っていく必要があるのではないだろうか。

以上のように考えると, 教師養成, 研修の文脈で「教科書をいかに効率的

に上手く教えていくか」が目指されたクラスでは、振り返りをさせても、「教科書を効率的に上手く教える」という目標を達成するための振り返りにしかならないという危険性が指摘できる。

文献

- 青木直子 (2001). 教師の役割. 青木直子, 尾崎明人, 土岐哲 (編) 『日本語教育学を学ぶ人のために』 (pp. 182-197) 世界思想社.
- 秋田美帆, 山口友里恵, 伊藤剛志, 山本晋也 (2010). なぜという問いが持つ意義——日本語教育の視点から 『早稲田大学日本語教育学会 2010年秋季大会企画・研究発表資料集』 8-9.
- 朝倉淳子 (2001). 日本語教育実習生の内省変化——ダイアリーデータの分析に基づいて 『龍谷大学国際センター研究年報』 10, 33-42.
- 浅田匡 (1998). 自分の授業を見直す. 浅田匡, 生田考至, 藤岡完治 (編) 『成長する教師——教師学への誘い』 (pp. 147-160) 金子書房.
- 大河原尚 (2002). 日本語教育日記の自己分析から見た「内省」 『世界の日本語教育』 12, 79-90.
- 岡崎敏雄, 岡崎眸 (1997). 『日本語教育の実践——理論と実践』 アルク.
- 金田智子 (2006). 教師の成長過程. 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. 26-43) 凡人社.
- 下平菜穂 (1992). 教師のダイアリー——自己のダイアリー分析の試み 『日本語教育論集 9——日本語教育長期専門研修平成3年度報告』 (pp. 1-18) 国立国語研究所日本語教育センター.
- ショーン, D. (2007). 柳沢昌一, 三輪建二 (訳) 『省察の実践とは何か——プロフェッショナルの行為と思考』 鳳書房.
- 館岡洋子 (2007). ピア・ラーニングとは. 池田玲子, 館岡洋子 (著) 『ピア・ラーニング入門——創造的な学びのデザインのために』 (pp. 35-70) ひつじ書房.
- 館岡洋子 (2008). 協働による学びのデザイン——協働的学習における「実践から立ち上がる理論」 細川英雄, ことばと文化の教育を考える会 (編) 『ことばの教育を実践する・探求する——活動型日本語教育の広

がり』(pp. 41-56) 凡人社.

細川英雄 (2002). 『日本語教育は何をめざすか——言語文化活動の理論と実践』 明石書店.

細川英雄 (2005). 実践研究とは何か——「私はどのような教室をめざすのか」という問い『日本語教育』126, 4-14.

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.

山下隆史 (2005). 学習を見直す. 西口光一 (編)『文化と歴史の中の学習と学習者——日本語教育における社会文化的パースペクティブ』(pp. 6-29) 凡人社.

和田沙江香 (2009). 自己のダイアリーからみるオーストラリアの日本語アシスタントの授業における問題とその要因. 藤森弘子, 楠本徹也, 宮城徹, 花菌悟, 鈴木智美 (編)『日本語教育学研究への展望——柏崎雅世教授退職記念論集 (シリーズ言語学と言語教育)』(pp. 353-369) ひつじ書房.