

日本語教育実習における「教師行動リスト」の活用 —意志決定能力の養成をめざして—

印 道 緑

(国際教育交流センター)

キーワード

日本語教育実習、振り返り、内省的アプローチ、実習生の意識、意志決定能力、教師行動の選択肢

要旨

言語教育における教員養成の傾向として、実習生の内省的意識を高めることにより授業を改善する reflective teaching という考え方が主流になっている。この論文では、北九州市立大学の日本語教員養成課程で行っている教壇実習授業の文字化資料をもとに、実習生による授業の「振り返り」能力と「意志決定」能力の養成を取り上げた。目的は次の2つである。①実習生が自律的に自分の授業を「振り返る」能力を身につけることが 'teacher development' の必要不可欠な段階であると位置付けた上で、「振り返りのプロセス」を促進し、その能力を開発するためにどのような意識を高めればよいのかという問題について論じる。②次に、実習生が授業において常に迫られる意志決定の能力を養成するための方法について考察する。まず、実習授業における教授技術の内容として5つのインターアクションの技術を取り上げ、それぞれについて意志決定に迫られる可能性のある事例を、実際の教壇実習授業のデータから抽出する。次にその事例をもとに、実習生の意志決定能力を促進するための1つの方策として「教師行動の選択肢リスト」の作成とその活用を提案する。

1. はじめに

2006年度の日本語教育実習では第11期の実習生が4つのチームを組んでそれぞれ模擬授業と教壇実習授業に取り組んだ。各チームは教案から教材まですべてグループで協力し、オリジナルのものを作成して授業に臨んだ。本学の国際教育交流センターでは北九州地域在住の日本語学習者のための入門日本語講座が開講されているので、主にその学習者に協力をお願いするという形で1996年度から教壇実習を実施している。

実習授業に限らず、言語教育の現場では教師は常に意志決定の可能性にさらされている。どんなに綿密に教案を作成しても、教師のねらいどおりに授業が進むという保障はない。場合によっては予期していない学生の質問に対して十分に答えることができなかつたり、時間の関係や学生の質問の内容によっては授業のあとで時間をとって解決したほうが良いと判断する場合

もあろう。Eggleston(1979: 1)はこの点について次のようにのべている。

Teachers are constantly making decisions in their classrooms; indeed decision-making is probably the central feature of the role of the teacher ...the decisions involve fine judgements of the capacities of individual children, determination of their needs and evaluation of their achievements.

また、Kennedy(1999:107)は 教員養成プログラムの実習において適当な意思決定を行う訓練が重要であることの理由について次のように述べている。

Such decision-making is inherent in the view that the professional practice of teachers is rooted in reflection, experimentation, and enquiry, based on teaching skills and an appropriate knowledge base. Effective professional knowledge is grounded in action; practitioners learn by reflecting on successful and unsuccessful actions, and in the case of the latter by devising more successful ones.

私もKennedyと同じ視点から、実習生が自律的に自分の授業を「振り返る」能力を身につけることが必要不可欠な段階であると位置付けた上で、その次の段階として、実習生が実習授業において常に迫られる意志決定能力の養成方法について考察してみたい。

2. 実習生による授業の「振り返り」能力の養成

2-1. 内省的アプローチ

言語教育における教員養成の傾向として、実習生の内省的意識を高めることにより授業を改善する reflective teaching¹という考え方が主流になっている。その中の1つのアプローチとして classroom observation に基づいた action research が挙げられる。Kemmis and MacTaggart (1982: 5)は action research の基本概念を以下のように述べている。

The linking of the terms 'action' and 'research' highlights the essential feature of the method: trying out ideas in practice as a means of improvement and as a means of increasing knowledge about the curriculum, teaching and learning. The result is improvement in what happens in the classroom and school, and better articulation and justification of the educational rationale of what goes on. Action research provides a

way of working which links theory and practice into the one whole ideas-in-action.

classroom observation にもとづいた内省的アプローチについては、ほかに Nunan (1990)², Bartlett (1990)³, Gebherd and Ueda-Motonaga (1990)⁴ などによっても論じられている。また、最近の日本語教育における教員養成についても、その有用性が指摘されている。日本語教育学会編の報告書『日本語教育学会の報告書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』によると次のようなことが指摘されている。報告書では、実習における授業観察の際に指導教員がとる立場として、「トレーニング(teacher training)」的な立場と「ディベロップメント(teacher development)⁵」的な立場の2つの異なったアプローチを示した上で、「教師として自らを改善しようとする際に、他から動機づけられるよりも、むしろ自身の現在の状態を内省的にはっきりと見据え、そこから将来に向けての方向付けを掴み取っていくことが、長期的、自律的な成長のため必要不可欠な段階であると言える」(1992: 124) と述べている。

実習指導者として私は上の議論から teacher development 的な立場をとり、実習生が実習に至るまでに学習した理論や自身の実習経験に基づいて、自律的に自分の授業を「振り返る(reflect)」能力を身につけることが 'teacher development' の必要不可欠な段階であると位置付ける。では、実習生が自律的に自分の授業を「振り返る」能力を身につけると同時に、その「振り返りのプロセス」を促進し、「教師として自らを改善(開発)」していくためには、実習生自身がどのような意識を高めればよいのだろうか。

2-2. 「最終的振り返り」に現れる実習生の意識

実習の流れは以下の通りである。北九州市立大学での日本語教育実習の授業は日本語教員養成課程の最終段階である4年次の前期に行われる。原則として実習生は3年次までに言語、音声などの理論的学習と日本語教育学、日本語教授法など演習的、実践的な学習の両方の科目を習得していることが要件となっている。実習には3つの段階がある。まず第1に模擬授業を前提とした教案作成と教材作成の段階、第2に模擬授業の実施と観察の段階、第3に教壇実習授業実施と観察の段階である。北九州市立大学国際教育交流センターでは北九州在住の外国人のための入門日本語講座(会話コースⅠ、会話・読み書きコースⅡ)⁶が開講されており、これらのコースの学習者に協力をお願いするという形で、第3段階の教壇実習授業を実施している。実習生は2人ないし3人のグループに分かれ、それぞれのグループが1コマ90分の授業を受け持つ、いわゆるティームティーチングの形をとり、教案、教材作成から授業の実施、報告書作成までをそのグループで行う。授業は音声テープとビデオテープに記録され、授業実施後文字

化資料として報告書の中に記録され、実習生の振り返り（内省）のための材料となる。実習授業の流れとしては、前半は前の授業の復習と新文型の導入・練習の段階でaccuracyをめざした内容、後半はそれらを使った総合練習としてのタスク活動やペアワークなどfluencyをめざした内容となっている。絵カード、文字カード、レアリアの使用や年中行事、冠婚葬祭など日本の習慣や文化的な話題を取り入れることも積極的に工夫している。入門の授業で使っている教科書以外の教材は原則として自作教材である。実習の第2段階の模擬授業も内容は違うが同じ流れで行っており、第3段階の教壇実習のためのリハーサル的な役割も担っている。

授業直後の「第1の振り返り」としては、授業を実際に行わなかった実習生つまり授業観察者による観察用紙とコメントをもとに、実際に授業を行った実習生とのディスカッションを行わせる。この振り返りは授業直後ということもあって授業の際の不手際について、たとえば「新出語彙の説明がうまくいかなかった」、「学生の質問に適切に答えられなかった」、「タスク活動の説明をしたが、学習者にやり方をなかなか分かってもらえなかった」、「授業中、絵カードの整理ができなくて混乱した」など、授業結果の評価が多く、なぜうまくいかなかったのかという原因の分析にまでは至っていないことが多い。次に、実習生はすべての実習授業終了後に自分のチームが担当した授業を記録した音声テープとビデオテープを視聴し、授業の文字化資料を作成する。この記録をもとに内省的自己分析を含めた実習報告書を作成し、「最終的な振り返り」を行うことになる。ここでは、報告書に述べられていた内容をもとに、「教師として自らを改善」していくために必要な実習生の意識⁷について述べる。

2-3. 改善に必要な実習生の意識

まず、第一に促進したいのは「教育と学習のプロセスに対する意識」である。授業の改善のためには、実習生は自分のteaching processをVTRや文字化資料などによって意識的に振り返ると共に、学習者の行動や反応（learning process）をつぶさに観察することによって学習者の視点を共有する必要がある。次のコメントは実習終了後に自分のグループが行った授業を文字化した資料をもとに作成した報告書に述べられていたものである。

コメント①

あらかじめ注意されていたにもかかわらず、「わかりますか」と何度も質問してしまった。これは後でテープを聞いて初めて気付いた。聞くのは主にことばの意味で、授業内容ではなかったものの、多すぎる。もっと落ち着いて生徒の側にたった授業をすればよかった。それにしても、たとえ恥ずかしかりうが自分の授業のビデオは研究してみるものだ。思いがけない発見がある。

コメント②

生徒への視線の向け方についてだが、あとで指摘を受けたり、ビデオを見なおしてみたりしたとき、その不平等さ、というか偏りがあったことに気付かされた。私は知らず知らずのうちに、あまり活発に発言しない学習者よりも積極的に発話してくれる学習者の方に頼っていた気がする。本当はどうしたら発話するのが苦手な学習者にもっと話してもらえるのかを考えるべきだったと思う。

共に自分の授業を振り返ることの有用性を指摘し、それによって自分の発話や行動はもちろん、学習者の視点に立つことの重要性に気付いていることが分かる。

第2に、教室内の状況 (the classroom context) に対する鋭敏な意識と理解力が挙げられる。学習者の視点を共有した次の段階として、ではどうして学習者はその発言、行動をしたのかということを知りたい必要がある。そのためにはその時点のclassroom contextはどのようなものだったのか、そのcontextの中でどのようなclassroom interactionが行われていたのかをみてみなければならない。

コメント③

今回実際の授業を文章化するために実習の録音テープを聞いたが、これは自分の行った授業を客観的に観察することができるのでいいことだと思う。観察して分かったことは、その授業の雰囲気は「教師→学生」という固定されたものであったことだ。教案作成の段階からもっとリラックスした雰囲気を作り出せる授業になるよう心がけることが大切だ。

コメント④

これから実習をする皆さんに1つアドバイスをすると、「学習者主体の授業ができるように心がける」ことだ。教師と学習者、学習者同士のコミュニケーションがうまくいけばいくほど、いい授業になると思う。カリキュラムをきちんと消化することより、日本語を大いに使ってもらおうという心持ちでいたほうがかえって中身のある授業になるのではないかな。

コメント⑤

今回の実習では教室活動をいかに活発に、楽しく行えるかを念頭に教案をたてた。実際の授業では、学習者の素朴な質問やジョークによって教室中に笑いが響き、教生の方がそれによって緊張をほぐされ、たすけられたことも多々あったように思う。

共にclassroom contextのなかのinteractionやcommunication, rapportの問題を取り上げている。これらのコメントに述べられていることはteacher developmentに関する本を読め

ばどこかに見付けられる内容かもしれないが、すべて実習生が行った実習作業のプロセスにおけるさまざまな試行錯誤から絞りだされたことばである。

第3に挙げたいのは上に述べたような実習のプロセスや教室内の観察から引き出した結果を、どのように実習生自身の授業開発のために使うか、その工夫についての意欲を持ち続けようとする意識である。これは意識というより意志といったほうが適当かもしれない。実習授業中は指導教員はもちろん他の実習生が観察しており、授業終了直後には、授業を行った実習生が感想や反省点を述べることで自己評価を行い、次に観察者が授業に関する感想やコメントを述べるという形で客観的評価を行っている。授業直後の観察者による評価には、「あの活動はよかった」とか「もっと学習者の活動を多くしたほうがよかった」といった感想レベルのものがほとんどだが、中には教案を作成した者の価値観にかかわるような評価もある。たとえば、「学生の発話を促進するという大目標のもとに作成した教案にそって授業を行ったが、語彙や文型の導入がうまくいかず、授業が混乱してしまった」という場合、「このクラスの学習者にはこの時点で発話を促進することを目標とした授業を行うより、もっと意味を重視したシラバスにすべきだった」というようなコメントをした場合である。このような場合、教案を作成し、授業を行った実習生はどのような反応を取るだろうか。指導教員としてあえて言えば、私はこのような授業構成の価値観にかかわるようなコメントこそ実習生にとって必要なものだと考えている。前に触れたが実習作業は2、3人のグループワークとして行う。したがって、観察者による評価はグループ内で検討すべきものであると同時に、そのグループはその評価に対してなんらかの結論や方向性を出すべき義務も持っている。私がここで主張したいことは、検討した結果、必要があると判断したらその価値観にかかわる部分でさえ「変える」、もしくは「修正する」勇気と柔軟性と洞察に基づいた決断力を実習生には持ってほしいということである。もし、この工夫についての意欲、変えることへの意志をなくしてしまったら、実習の目的はその時点で失われてしまうであろう。

3. 実習生の「意志決定能力」の養成

3-1. インターアクションの技術

ここでは実習生が教壇実習に至るまでに習得しておくべき教授技術として5つのインターアクションの技術をとりあげる。日本語教育学会(1992)は教員養成に関して『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』についての報告書を発行した。それによると教授技術として次の5つのカテゴリーが挙げられている。⁸

(1) おしゃべり

- (2) 説明
- (3) 指示
- (4) 質問
- (5) フィードバック

報告書の定義によると、(1) おしゃべりは、「実地的な情報の交換であり、教師が教室の雰囲気を作るためには重要な鍵となる」。(2) 説明は、「学習者に教科内容などの説明を行い、学習者に情報の提供を行うことである」。(3) 指示は、「学習者に学習活動を指示したりして、授業中に教室内の学習者を動かすことである」。(4) 質問は、「さまざまな場面で学習者に発せられる質問である。理解の確認のための質問もあれば、問題をより深く考えさせるための質問もある」。(5) フィードバックは、「学習者の考えや感情を受け入れたり、それに対して賞賛、励まし、批判などを加えたりすることである。誤りの訂正などもこの項目に入る」。私は前の論文(2000)の中で、教師、学習者間の教室活動における言語行動のカテゴリーに関して、教師の行動だけでなく、学習者による行動も含めた5つのカテゴリーを採用したが、この論文ではポイントを実習生の教授能力のみに限定するため、ほぼ上の定義を採用する。ただし、(1) おしゃべりは授業の始まりだけでなく、練習や説明、また、フィードバックの部分でも出てくる可能性があるので、より広い意味での雑談的情報交換の場における教授活動ととらえ、学習者とのラポート⁹を形成する働きを持つものと位置付ける。また、(5) フィードバックの定義の前半部、学習者に対する共感や賞賛、励まし、批判なども、広くラポートの形成に関わる部分があると思われるので、(1) おしゃべりと(5) フィードバックの部分を、以下のように修正して採用した。

(1) 導入部における実地的情報交換の技術に関するもの

実際の教壇実習授業の流れは、授業の最初に前回の授業の復習を行い、次のその日の授業の学習項目に入る。したがって、授業の前半は復習、新出項目の導入とaccuracyのための練習、後半はタスク活動、ロールプレイなどfluencyのための練習が中心となっている。そのため実地的情報としての話題の提示が必要になるのは、①授業開始時の復習の活動に関するもの、②新出項目の導入に関するもの、③授業後半のタスク活動に関するもの、④授業の終わりのまとめに関するものの4つである。

(2) 説明の技術に関するもの

教壇実習授業のデータから抽出した事例を整理すると、次の4つにまとめられる。①授業の学習目的の説明、つまり新しい活動に入る時にそのポイントがどこにあるのかを説明すること、②導入部における状況説明、③学習項目（文型・語彙等）の意味と用法の説明、④タスク等の教室活動のやり方の説明、⑤年中行事、習慣等の生活文化情報についての説明。

(3) 指示の技術に関するもの

指示には学生に次の行動を起こさせるという基本的働きの他に、①指示することによって活動の内容や手順を説明するという働きもある。また、適切な指示を出すことで学生を教科内容の習得に集中させる環境を作ることができ、②教室内をコントロールすることも指示の大きな役割である。

(4) 質問の技術に関するもの

学習者に対する質問は、「授業に学習者を巻き込み、教科内容に注意を集中させ、学習者の考えを深める手段である」(ibid.: 95)。教科内容の中でも文型や語彙の導入、練習だけでなく、生活文化情報等についても、質問によって学習者自身も持っている知識、情報を引き出し、授業の中で積極的に利用していくことは、授業をよりダイナミックなものにすることにつながる。ここでは次の2点に焦点をあてる。①導入提示の質問、②正確さの練習のための質問。

(5) 学習者の様々な発話、行動に対する教師の対応（フィードバック）技術

フィードバックは、学習者の様々な発話や行動に対する応答としての教師の教授行動であり、学習者の動機づけ等の学習活動に大きな影響力を持つ。ここでは、フィードバックのいくつかの機能の中で基本的なものとして、①学習者に対する共感や賞賛、励ましなど、クラス内でのレポートの形成に関するもの、②学習者の言語表現の訂正に関するものの2つを取り上げる。

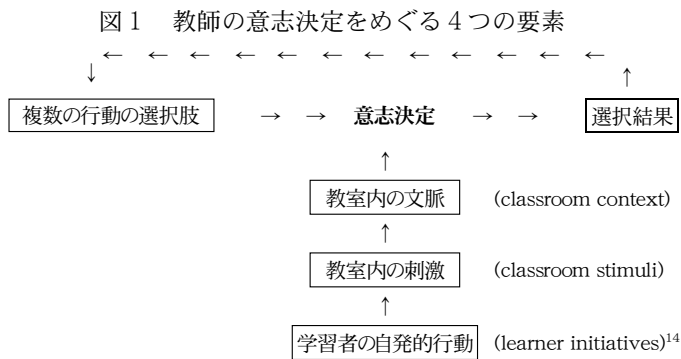
3-2. なぜ教師行動の選択肢なのか

ここでは、実習生の意志決定能力を促進するための1つの方策として、「教師行動の選択肢リスト」¹⁰の活用について述べる。

一般的に教師の行動は必ずしも常に意識的な意志決定のプロセスを経て論理的な方法で選択されるとは限らない。(Kennedy1999: 108)¹¹では、どのようにすれば、教師は様々な行動の選択肢の中から1つの最も適切な行動を選び取ることができるのだろうか。教師の意志決定には次の2つの要素がからんでいるものと思われる。1つは結果の想定である。経験を

積んだ教師なら教案を作成する際に、このような教室活動を実際に行ったらどのような結果 (outcomes) を引き起こすか、ある程度容易に想定することができるだろう。2 つめは結果に至るまでのクラスにおけるインターアクションのプロセス、つまり、classroom context¹² の想定、把握である。Kennedy(1999)は教師による意志決定の sociological な側面の重要性に触れ、教師の意志決定がいかにコンテキストに依存しているかを指摘している。¹³ 実際の授業では常に classroom context が動いている。その動きをいち早く想定、把握することができれば、より適切な意志決定ができるはずである。実際のクラスでは予期できない学習者の行動や質問¹⁴が生じる可能性があり、それが刺激となり classroom context を変えていく原動力となるのである。

以上のポイントを整理すると以下の図のようになる。



ここで注意すべきことは意志決定の結果選択された行動が再び複数の行動の選択肢を引き起こし、上のプロセスの連鎖がつぎつぎに起こっていくという点である。したがって、的確な意志決定を行うためには、図の中の4つの要素を、教案作成の段階から実際の授業を経て授業終了後の振り返り (reflecting)、評価 (evaluating) に至るまでの間、意識的に把握することが必要である。

実習生にとって同時に上の4つの要素を常に把握することはやさしいことではないが、それらを意識化するようにトレーニングすることは可能である。実習という「内省を促す環境」の中で、実習生に意志決定のプロセスの要素を把握させるための1つの活動として私は「教師行動の選択肢リスト」の作成、活用を提案する。これは実際に授業でどの選択肢を選ぶかという目的ではなく、あくまでも上に述べたような意志決定のプロセスの要素を意識化し把握させるためのものである。

4. 選択肢のデザインと作成

選択肢をデザイン、作成する際の留意点としては、すべて実際の教壇実習授業からの事例をもとにしているという点である。実習生は教壇実習授業に至るまでに、様々な授業のビデオ教材に目を通しており、経験を積んだ教師による授業のやり方をひとつお理解している。しかし、実際に自分が授業をする場合には、頭で分かっていることでも実践するのは易しいことではない。そこで遭遇するさまざまなできごとは、彼らが想定していたものもあれば、まったく予期していないこともある。それらの事例の中から抽出したものだからこそ、それをめぐって実習生の間で議論を深めることができると確信している。

以下、実際の教壇実習授業のデータから抽出した事例をもとにして、5つのインターアクションの技術についての選択肢を例示する。Tは教師、Sは学習者を表す。

1) 導入部における実際的情報交換の技術に関するもの

事例1-1.

Choice (以下Cと記す) 1. 授業のはじめの挨拶をし、学習者の名前を聞いたあと、すぐにその日の学習項目の導入、提示に入る。(C 3、4へ)

C 2. 授業のはじめの挨拶をし、学習者の名前を聞いたあと、学習項目の導入の前に少し時間を取り、自分自身(T)のことやSに日常的なことなどを聞く質問をして、2、3分おしゃべりによりウォーミングアップをする。(C 5、6へ)

C 3. 学習項目の提示は、絵カードやスケジュール表などの教材を使って情報を与え、それに基づいたdisplay Question¹⁵を多用するほうが分かりやすく効率的だと思う。

C 4. 絵カードなどの教材は補助的に使用するにとどめ、少し時間はかかっても学習項目の提示は口頭で話題を提示することでなるべく自然なcontextを作って、質問もreferential Question¹⁵を多用する方が効果的だと思う。

C 5. ウォーミングアップの会話は復習として既習の語彙や文型を使うのが目的なので、学習者の興味を引きそうな話題をだして学習者の興味を喚起するのが重要だ。(C 3、4へ)

C 6. ウォーミングアップの会話は復習として既習の語彙や文型を使うのが目的の1つだが、できるだけその日の学習項目に関連性をもたせる話題を出すのが重要だ。(C 3、4へ)

2) 説明の技術に関するもの

事例 2-1.

- C 1. 学習目的の説明は学習者にとって必要なので、新しい活動のはじめに必ずその活動の目的を述べたほうがよい。
- C 2. 学習目的の説明は学習者にとって必要だが、必ずしも新しい活動のはじめに言わなくても、必要な時に簡潔な説明を与えれば良い。
- C 3. 学習目的の説明は必ずしも必要ではない。場合によっては授業の流れを妨げることもあるので、TのQ&Aによってcontextを作り、自然に学習目的が分かるよう導くほうがよい。

事例 2-2.

- C 1. 学習項目の導入では場面や状況を説明するための補助教材として視聴覚教材は不可欠だ。(C 4、5へ)
- C 2. 学習項目の導入では場面や状況を説明するための補助教材として視聴覚教材はあったほうがいいが、あくまでも補助的な使用におさえ、TのQ&Aによってcontextを作ることによって状況を分らせるほうがのぞましい。(C 4、5へ)
- C 3. 学習項目の導入では場面や状況を説明するための補助教材は必ずしも必要ではない。
- C 4. 絵カードによる導入では、まず、絵カードの情報を学習者によりよく理解させることが重要である。そのためにその情報をなるべく詳しくTのほうで説明するのが効果的である。
- C 5. 絵カードによる導入では、その絵カードの情報をTのほうで説明するより、既習の語彙文型を使って、Q&Aを行い理解させるほうがインターアクションも活発になり、効果的である。

3) 指示の技術に関するもの

事例 3-1.

- C 1. 授業のはじめの挨拶のあと、「では、今から文型「・・・」の復習をします」と指示を出してから、Q&Aの形で既習文型の復習を行った。
- C 2. 授業のはじめの挨拶のあと、とくに指示や説明はせず、既習の語彙や復習する文型を使用したQ&Aの形で復習を行った。なるべく自然な流れになるよう質問を工夫した。

- C 3. 授業のはじめの挨拶のあと、とくに指示や説明はせず、また、復習する文型にもしづられないで、その文型と関連づけやすい話題を選んでしばらくQ&Aを行った。その話題の適当なところで既習文型を出し、Q&Aの形で復習を行った。

事例3-2.

<学習者の国の習慣をきくスピーキングタスクのやり方の説明をしたあとで、できるだけ多くの学生にインタビューする指示を出したが、学生があまり動かない。>

- C 1. Tは指示どおりに学習者が活発に動いてくれないので、学生を指名したペアワークに変更した。
- C 2. Tは指示どおりに学習者が活発に動いてくれないので、それは自分のやり方の説明がわかりにくかったからかもしれないと思い、もう一度具体的にやり方の説明をした。
- C 3. Tは指示どおりに学習者が活発に動いてくれないので、やり方を理解していると思われる学習者を例として使い、全員の前でタスクをさせながら説明した。

4) 質問の技術

事例4-1.

<「～たり、～たりする」の導入部。パーティーの絵カードとパーティーでする動作の絵カードを用意する。Tはまずパーティーの絵カードで場面を提示する。>

- C 1. 次に動作の絵カードを1枚ずつ見せて「パーティーでは何をしますか」という質問でSにそれぞれ「～をたべます」「～を飲みます」と答えさせていく。Q&Aによって、最終的に「～たり、～たりする」の用法を理解させる。
- C 2. 次にSに見えるよう、すべての動作の絵カードをWBに貼りつけておいて、S 1人1人にパーティーではどんなことをするか、referential questionで聞いていく。Q&Aによって、最終的に「～たり、～たりする」の用法を理解させる。

事例4-2.

<新文型「V 1 まえにV 2 (past/non-past)」の導入で>

- C 1. WBにあるサラリーマンの一日のスケジュール表をはって、時間軸に沿ってその動作をとりあげ、既習文型「～時に～する」「～時から～時まで～する」を使って簡単にdisplay Q&Aを行う。その後で、ある連続した2つの動作を取り上げて「田中さんは10時から11時まで本を読みます」「11時に寝ます」から、「田中さんは寝るまえに本を読

みます」の文型を導入する。

- C 2. Tは「実際的情報交換の技術」により、既習文型「～時に～する」「～時から～時まで～する」等を使って学習者の日常生活についてのreferential Q&Aを行う。その後、ある連続した2つの動作を取り上げて「リーさんはダイエーで買い物します」「それからうちへ帰ります。」から、「リーさんはうちへ帰るまえに、ダイエーで買い物します。」の文型を導入する。

- 5) 学習者に対する教師の対応（フィードバック）技術、特に学習者の言語表現の訂正技術に関するもの

事例5-1.

<比較の文型の練習で使用していた絵カードの内容について、ある学生が比較の文型とは無関係の質問をした。>

- C 1. Tはそれを授業の流れを妨げるものだと考え、「今は時間がないので、授業が終わってから答えます」と一言言って、文型練習にもどった。
- C 2. Tは授業の流れが少し変わったと思ったが、一応簡単に自分の意見を述べた。
- C 3. Tは予定していたより少し時間がかかると思ったが、ほかの学生の様子を見ると、興味をもっていただいたので、ほかの学生にもどう思うか聞いてみた。

事例5-2.

<結婚式の話で、Tの「白い服を着て結婚式に行きます。いいですか。」という質問に「いけない」と答えた学習者がいたので、Tはその学生に理由を聞いた。すると、その学生は「日本語で答えるのは難しい」と言った。>

- C 1. 最後のまとめの活動で、時間もあまりなかったので、Tは自分で答えをすべて言ってしまった。
- C 2. 最後のまとめの活動で、時間もあまりなかったが、SをQ&Aで誘導して、なんとか日本語で理由を説明させた。
- C 3. 最後のまとめの活動で、時間もあまりなかったが、クラス全体に「どうしていけませんか」と問いかけて、答えられそうな反応をみせた学生をあてて、説明させた。
- C 4. 最後のまとめの活動で、時間もあまりなかったが、クラス全体に「どうしていけませんか」と問いかけて、答えられそうな反応をみせた学生をあてて、説明させた。そのあとで、もう一度S1に「S1さんの理由も同じですか」と問いかけてみた。

5. まとめ

私は実習授業における教授技術の内容として5つのインターアクションを取り上げ、それぞれについて意志決定の可能性のある事例を、実習生による実習授業の記録の中からできるかぎり整理して抽出した。その事例をもとにして、①試行的ではあるが「教師行動の選択肢」をデザイン、作成し、実習生の実習授業における意志決定能力を促進するための方法として活用する可能性を指摘した。また、②実習生がグループワークの中でこれらの選択肢リストを子細に検討することにより、「ある教師行動が引き起こす結果の想定」と「学習者の自発的行動(Learner Initiative)によるクラス内のインターアクションのプロセス(classroom context)の想定、把握」を意識化できるようにトレーニングすること、さらに、③その意識化の際には常に「その結果を次にどうつなげていくか」という視点、言い換えればその工夫についての意欲を持ち続けると同時に、必要であると判断したら、場合によってはその授業目的の根本から変える勇気と柔軟性を持つことの重要性について言及した。

実習の目的は実習生自身が「授業をプランし、デザインし、実行し、実行したものを振り返り、評価を受け、それを検討した上で、授業自体をもう一度修正、もしくは根本から変え、次につなげていく」という一連の連鎖によってその授業を改善することにあるといえる。意志決定の機会はこの連鎖の中のどの部分においても関与してくるものであろう。実習生が授業の中で教師としての役割をできる限り適切に果たせるかどうかはclassroom contextの動きをいち早く的確に把握し、その有効利用によって社会的文脈を持つ活発なインターアクションをどのように創出できるかにかかっていると見えよう。また、このことは実習授業にかぎらず、現役の教師が授業を行う際にもあてはまるにちがいない。

【注】

1. Cruickshankは‘reflective teaching’を「実習生に‘an opportunity to consider the teaching event thoughtfully, analytically and objectively’を与える方法である」(Cruickshank and Applegate 1981:4)と定義づけ、「内省(reflectivity)」のレベルを心理分析的レベルにとどめている。一方、Zeichner(1985:4)は教師行動の‘the origins, purpose, and consequences’に対する内省に重きを置き、‘practical and critical level of reflectivity’を強調している。この論文では、内省のレベルを心理的なレベルにとどめず、Zeichnerの指摘する‘practical and critical level’まで広げてとらえることとする。
2. Nunan(1990), 62-81.
3. Bartlett(1990), 202-214.
4. Gebhard and Ueda-Motonaga(1992), 179-191.

5. Freeman (1990: 103) は 'training' strategy と 'development' strategy について次のように述べている。

A 'training' strategy, when it is used exclusively, can lead to an overemphasis on teaching skills and behaviors at the expense of developing the student teacher's independent resources and capacity to take charge of what he or she is doing... The 'development' strategy, in contrast, emphasizes the processes of reasoning that underlie what the student teacher does in the classroom; the teachers' relation to what they know and how they know it is the central focus.

6. この初級日本語講座では地域の在住者が日本で生活していくうえで必要な日本語（会話、読み書き）の基礎を教えている。各コース、週3回90分の授業があり、14週で終了となる。

7. Throne and Qiang (1996: 256-260) は action research によって開発される実習生の意識 (awareness) と技術 (skills) について次の4つを挙げている。

Increased awareness of the teaching and learning processes, improvement in classroom research skills, increased awareness and sensitivity about the classroom situations, and more variety of classroom activities.

8. 『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）』（日本語教育学会編、64-65）を参照のこと。

9. ここでいう「ラポート(rapport)」とは、場を教室内に限り、教師と学習者、または学習者間で形作られる協力関係のことをさす。たとえば、ある学習者がある単語の意味が分からなくて困っている場合に、隣の学習者が共通の母語でその意味を教えてやるというような行為である。ラポートはクラスが始まってしばらくたって形成される打ち解けた雰囲気の中で生じてくるものであり、2週間ぐらいの教壇実習授業の間に一人2回程度を教えるような限られた条件のもとでラポート体制を作り出す事はそう簡単ではないだろう。しかし、classroom contextに主眼を置いたteacher development programにおいてはこのラポートの形成をどのようにして、また、どれだけ早期に形作ることができるかが重要な課題として指摘できるだろう。

10. Kennedy (1999: 107) は「教師行動のmazes (迷路)」という概念を用い、その活用について次のように述べている。

The use of mazes is suggested as one way of offering trainees on teacher education programmes an opportunity to choose a particular course of action, and to reflect on its likely outcomes.

11. Kennedy (1999: 108) は意思決定と教師行動の関係について次の点を指摘している。

The relationship between teacher thinking and behaviour is a complex one, and not all teacher action can be rationalized as a process of conscious decision-making. In many cases, teacher behaviour is guided by routines and tacit or intuitive plans of action.

日本語教育実習における「教師行動リスト」の活用

(Elbaz 1991) when teachers may seem to be making decisions in a less than conscious way.

12. Cullen (1998:180) はcommunicative talk とcontextの関係について次のように述べている。

...attempts to define communicative talk in the classroom must be based primarily on what is or is not communicative in the context of the classroom itself, rather than on what may or may not be communicative in other contexts...

また、Breen and Candlin (1980:98) は教室を学習者をめぐるある種の社会的環境であるとし、次のように定義づけている。

...the classroom is a unique social environment with its own human activities and its own conventions governing these activities.

13. Kennedy (1999: 108-109) を参照のこと。

14. 「教師が予期できない学習者の質問や行動」とは学習者自身の興味や必要性に迫られて生起する学習者による自発的行動 (learner initiatives) であるといえる。Garton (2002) はそれを ‘an attempt to direct the interaction in a way that corresponds more closely to the interests and needs of the learners’ とした上で、次の2つの条件を挙げている。

(1) the learner’s turn does not constitute a direct response to a teacher elicitation; (2) the learner’s turn gains the ‘main floor’, and is not just limited to a ‘sub-floor’ (Garton 2002, 48).

また、van Lier (1996) は classroom interactionに与える影響について ‘contingency’ という言葉を使い、その可能性に言及している。

Contingency is what gives language first an element of surprise, then allows us to connect utterance to utterance, text to context, word to world....[C]ontingent utterances connect the individual to the social, the internal to the external, the word to the world. At the same time they surprise and bring news, about internal or external things. (van Lier 1996: 171-172)

15. 一般的定義ではdisplay questionは教師（場合によっては学習者も）がその質問の答えを知っていて、学習者にその理解や知識を示す機会を与えるために出す質問のことであるとされる。文型の導入や練習の際に出される事が多い。それに対し、referential questionは教師にとって未知の答えを前提として学習者に出す質問のことである。授業のまとめとしてのタスク活動やsituation drillなどで出される頻度が高い。

【参考文献】

- Bartlett, L. 1990. Teacher Development through reflective teaching. In Richards, J. C. and D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M. P. and Candlin. 1980. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics* 1/2: 89-112.
- Cruikshank, D. R. and J. H. Applegate. 1981. Reflective teaching as a strategy for teacher grow. *Educational Leadership* 38: 553-4
- Cullen, R. 1998. Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal* 52/3:179-187.
- Eggleston, J. 1979. *Teacher Decision-Making in the Classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Freeman, D. 1990. Intervening in practice teaching. In Richards, J. C. and D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gebhard, J.G. and A. Ieda-Motonaga. 1992. The power of observation: Make a wish, make a dream, Imagine all the possibilities! In D. Nunan (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Indoh, M. 2000. A context-sensitive approach in Japanese language teacher development. *journal of the Faculty of Humanities, Kitakyushu University* 59/49-76.
- Kemmis, S. and R. Mactaggart. 1982. *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Kennedy, J. 1999. Using Mazes in Teacher Education. *ELT Journal* 53/2:107-114.
- 日本語教育学会編 1992. 「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）」
- Nunan, D. 1990. Action research in the language classroom. In Richards, J. C. and D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thorne, C. and W. Qiang. 1996. Action research in language teacher education. *ELT Journal* 50/3: 254-261.
- van Lier, L. 1996. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Zeichner, K, M, and D. P. Liston. 1985. An inquiry-oriented approach to student teaching. Paper presented at the Practicum Conference, Geelong, Australia, January 1985.