

自己研修のための授業分析法試案

才田 いずみ*

キーワード： 授業観察, 自己研修, 教授スタイル, 教育観, 学習者観察

要 旨

日本語教師の自己研修を考えると、自分の授業を観察・分析し、自己の教授スタイルを客観的に把握することが出発点となるのではないかと考える。そこで、教授スタイル把握のために、Fanselow (1988) の提案する *Contrasting Conversation* の手法をもとにした3つの方法、1) VTR に撮った授業からの発見をもとにしたオーソドックスな方法、2) 授業の教案を活用する方法、3) 自己の教育観の考察から出発する方法を提案し、授業分析を通しての自己研修について論じる。

はじめに

学習者は、それぞれ、自分の学習方法というものを持っている。特に、「よい学習者」と言われる人たちは、目的や課題に合った方法を心得ているし、事の進み具合を見て、別の方法に切り換えたり、いくつかの方略を複合使用したりすることも弃えているという。そして、このような、学習ストラテジーの効果的な使用を指導する場合には、授業活動の中にさりげなく織り混ぜるのではなく、学習ストラテジー指導を行うと学習者に明言し、その予想される効果を告げた上で、直接的な方法で行ったほうがよいと言われている¹。というのは、学習者を意識的なストラテジー使用へと導くことによって、学習者自身に、自己の学習の中でそれがうまく機能するかどうかをモニターしたり、自分の学習方法について考えたりする姿勢を養う契機を与えることとなるからである。つまり、自分自身の学習活動のあり方を意識する能力—メタ認知能力が強化されるのである。

これと同様のことが、教師についても言えよう。学習者に学習スタイルがあるように、教師にも教授スタイルがあると考えられる。自分の教授方法を自覚的に捉えることは、新しい方略の採用やこれまでの方法の改良に役立つはずである。

もちろん、教師は日頃から、自分の授業について学習者の反応を見つつ、自己評価を行ってい

* SAITA Izumi: 東北大学文学部日本語学科助教授。

¹ O'Malley and Chamot (1990) 参照。

る。自分の意図どおりクラスが展開できたか、学習者の理解や伸びはどうか、気にかかっていた学習者間の問題は今日の試みでうまく解決できたか等々、自分の授業をモニターし評価することは教授活動とは切り離せないものである。しかし、多様化する学習者の求めるものに合った日本語教育を考えていくためには、こうしたモニターを意識的に用いて情報を収集・分析していくことが必要である。VTR に撮った自分の授業を情報源として自分自身の方法を明らかにすることによって、授業を改善し、さらには自己を高めていくことができるのではないか。本稿では、自分の教授スタイルを客観的に取り出すための方法をいくつか提示し、授業分析による自己研修について考えてみることにする。

1. 授業観察と発見

昨年、筆者の担当する授業で、初めての模擬実習を終えた学生たちに、VTR 撮りした自分の授業を見て気づいたことを書かせてみた。いろいろな反省が出たが、大多数の学生が「話し方」にまつわる事柄を取り上げていた。発音、スピード、音量、口調、雰囲気、全体に占める自分の発話量などがその主要な項目であった。また、大関格には、カードや絵、板書など視覚に訴える教具の扱いが挙げられた。両者とも、VTR を通して提示される側に身を置くことにより、自分の実践での問題点が知覚されやすい項目と言えよう。

一方、現職の教師たちが自分の授業を VTR に撮って観察すると、どのようなことに気づくのだろうか。

筆者の属する研究グループで、1991年6月29日に「教師の自己評価・自己研修をめぐって」と題する公開研究会を行った²。筆者は「自分の授業観察を通した自己研修」を考える分科会を担当したのだが、分科会参加者40名の半数以上に、テープレコーダーや VTR を使用して自分の授業を観察した経験があった。その折、見えたこととして挙げられた事柄には、「話すスピード」「板書の文字や位置」「教師の視線」「ふだん見えない学習者の動き」などがあり、まとめると、1) 自分の動きや話し方、2) 学習者の動き、3) テキストの問題点、という3つのカテゴリーに分類できた。

模擬授業の学生たちが気づいたことは、ほとんど1)のカテゴリーに属する事柄である。これ

² 文部省科学研究費補助金総合研究(A)「日本語教員の教授能力に関する評価・測定法の開発研究」(研究代表者人見樟郎、課題番号01102050)の研究グループが、1991年6月29日に昭和女子大学において開いた「教師の自己評価・自己研修をめぐって」をテーマとする公開研究会。過去2年の研究経過報告と3つの分科会による討議等を行った。詳細については報告書(1992年3月予定)をご参照いただきたい。

この会に臨む際、日本語教師養成の場でこそ、VTR を用いての実習指導が盛んに行われているが、日本語教育の現場では、VTR による授業分析は、さほどなされていないだろうと予測していた。しかし、事前に配布したアンケートを回収してみると、予測は見事に裏切られ、日本語教育の現場でも授業分析はかなりの広がりを見せていることがわかった。

には、日本人学生が学習者役をしていることも影響しているかもしれないが、分科会参加者の「気づき」が学習者や教材にまで広がっているのと比べると、やはり、経験の差が現れていると考えられる。

1) のカテゴリーに含まれる話し方などの項目は、録音や録画を通じてでなければ、なかなか気づかない性質のものである。このような通常モニターしにくい点を見ることができるというのが、授業の録画・観察を行うことの大きな利点とも言える。しかし、1) の項目は、特に問題意識を持って観察に臨まなくても、VTR を見さえすれば発見できるある意味で表面的な視覚情報である。「話し方が早過ぎる」という「気づき」に対して「次からは少し話すスピードを落とそう」という改善策を立てたのでは、発見の受け止めも表面的に過ぎるのではないだろうか。自己研修を考える場合は、この表面からどのくらい深く掘り下げて問題設定ができるかがポイントになる。前述の分科会では、「見えたこと」をどう受け止め、どう対応するかというところまで考えることができなかったが、例えば、「直感的には話し方が早過ぎると感じたが、ゆっくり話すことが果して望ましいあり方なのだろうか」などという見方が出てくる可能性もあるのではないかと思う。「適正なスピード」というものがあるとしたら、それは一体どこで決まってくるのか。直感的判断とは少し質の違った観察・発見・分析が、自分の教授スタイルを把握し、自分を高めていくためには必要となろう。

2. 教授スタイルの認知のために

本節では、授業の観察を通して自分の教授スタイルを客観的に把握し検討するための方法を提案する。

2-1. 観察による発見を手掛りとして

前節で述べたように、発見をどう受け止めるかで問題点の分析は大きく異なってくる。発見をより深く受け止めるには、Fanselow (1988) の提案する *Contrasting Conversation* が有効である。録音あるいは録画した授業の一部を書き起こし、活動の一覧を作って分類した上で、それがどういう信念や概念、教育目的と関係しているのかを考えていくこの方法は、授業の中で起こった事柄を見過ごしてしまう危険性を最小限に抑えて発見の幅を拡大することと、その発見の受け止め方を深めることの2点を主眼としており、この両者に同様の重みを与えている。しかし、本稿が目的とする授業観察を通しての自己研修の追求のためには、両者を分離して考えたほうがよいように思う。もちろん、発見の幅の拡大ができればそれは望ましいことであるのだが、Fanselow の提案どおりに実行するとなると作業は非常に複雑になり、挫折する可能性が高い。そうした挫折の危険を犯すよりは、まず、「気づき」の受け止め方を深める方向へと進んだほうが有効である

と考える。というのは、我々がここで求めているのは自己研修を可能にする授業観察の方法であって、教室内での教師と学習者の言語・非言語行動をできる限り詳細に客観的に記録する方法ではないからである。最終的に自分を客観視する眼を開かせることができるのなら、とりあえず出発点としての「気づき」がたった1つしかなくても、また、観察が主観的なものであってもかまわないと考える。

Fanselow の案の簡易バージョンのようなものであるが、具体的な手順について記しておく。

- 1) 自分の授業を VTR に撮り、見る。
- 2) そのとき気づいたことを書き出す。「気づき」は、2節で示した3つのカテゴリーに属するものでもそれ以外のものでもよい。
- 3) 「気づき」への対応を考え、書き留めておく。
- 4) *Contrasting Conversation* に示されている逆を考えてみるという方法を用いて、「気づき」を何通りかに解釈してみる。先に挙げた教師の発話スピードについての「気づき」であれば、まず、「早過ぎる」という判断が正しいかどうか疑ってみる。判断の根拠が何であるかを検討し、この場合であれば発話速度を測ったり、話し方の何が「早過ぎる」という印象をもたらすのかを探ったりする。
- 5) 次に、どうして早過ぎるのが「いけない」と判断したのかを考え、その根拠を書き留める。
- 6) 今度は、逆に、「早いほうがよい」という解釈が成り立つ場合について考える。例えば、学習者のレベルがもう少し高ければ、このままのスピードでもよいと判断できるとする。その場合には、本当に学習者のレベルによって教師の発話スピードを変えることがよいと言えるかどうかというように、種々、解釈の可能性を考えてみる。
- 7) さまざまな可能性が出揃ったところで、自分の最初の考えと、作業をしてきて最も共感できる解釈を取り出して、それを他の解釈と比べながら、自分がどういう教育観を持っているかを検討してみる。先ほどからの例を用いれば、初級の学習者に対してはゆっくりわかりやすく話すべきだ、というのが1つの教育観として取り出されてくるかもしれない。
- 8) ここで出てきた教育観と、自分の頭の中にあるものとの異同を検討する。例えば、理論的には、初級からどんどん自然なスピードの発話を聞かせていくことが必要だと考えるのに、VTR を見て「早過ぎる」と感じ、種々解釈を検討してもなおスピードを落とすべきだと判断したのであれば、どうしてそういう食い違いが生じたのか、自分の信念はどちらにあるのか、もう一度 VTR を見返したりしながら、考えてみる。
- 9) 他の発見に関しても、同様の手順で検討する。

以上の4) から8) の過程が、自分が本当は何を考えているのか、考えていることと実際に授業で行っていることは一致しているのかなど、問題として考えていくべき点を浮かび上がらせてく

れるはずである。

2-2. 教案をチェックリストとして

これも、基本的には前項と同様のアプローチである。異なるのは、授業前に立てた教案を、発見の材料とする点である。

- 1) 授業に臨む前に、教案をきちんと書く。頭の中に手順を取めるだけでなく、紙の上に記録する。その際、それぞれの活動の狙いと、予測できる学習者の反応なども書いておく。
- 2) 授業後、VTR に撮った授業を見ながら、授業の実際の流れを書き出す。できれば、活動のまとまりごとにカードに記しておく。
- 3) 教案と実際の授業展開の記録を比較し、異なる所を書き出す。教案を立てた時点の予測と異なった点があれば、発話についてはテープ起こしをし、非言語行動も記録しておく。
- 4) どうして異同が生じたかを考え、書いておく。
- 5) もし、活動の順序に異同があった場合は、当初の計画と実際の展開のどちらが効果的であると思うか、自分の判断とその根拠を書く。
- 6) 順序の異同のなかった活動についても、何故その活動を授業のその位置に組み込んだのかを考えて書く。
- 7) 以上を終えたら、2-1 でしたように、4)~6) の自分の判断について逆の解釈が成り立つ可能性があるかどうかを検討してみる。
- 8) 最後に、学習者にとってその活動はどのような意味があるのだろうか、活動が予想どおりに運ぶということにどんな価値を見出し得るのか、などという設問に答えてみる。

こうした、自明な事柄をあらためて確認するような面倒な活動を何度か行うことによって、自分の教案作成と授業展開のパターンが見えてくると同時に、それらを支えている教育観の一端が明らかになってくる。

2-3. 自分の教育観を出発点として

これは、2-1、2-2 の裏返しのようなもので、教師に対するアンケートや言語教育に関する参考書に挙げられている授業事例等をもとに、自分が授業や授業活動をどう考えているかを取り出し、それを下敷にして自分の授業を考えていく方法である。

- 1) 次のようなアンケートに答える³。

下の a~i の授業活動や考え方をどう思いますか。次の 1~5 の段階に当てはめて答えてく

³ Nunan (1988) に引用された Swaffar et al. (1982) の教師に対する質問をもとに、筆者が若干表現を変えた。

ださい。

1. 全く使用しない。こういう考え方はしない。
2. あまり使いたくないが、使うこともある。この考えにはあまり賛成しない。
3. 中間。賛成でも反対でもない。
4. 主要なものを補う形で使用。この考えには概ね賛成である。
5. よく使う。自分の授業実践の主要な部分をなす。
 - a. 活用練習など言語の形の面の操作を含むドリルをする。
 - b. 形の正確さよりもなめらかに言いたいことが言えるようにするほうが重要だ。
 - c. 部分的な技術の練習よりも全体的な課題に焦点を置いた活動をする。
 - d. 生成面の活動よりも理解活動が先立つべきだ。
 - e. 「文法」は明示的に教えられるべきだ。
 - f. 学習者の間違いは直すべきだ。
 - g. 活動の選択は、コースの目的への関連性より楽しさや興味深さを基準とする。
 - h. 活動は学習者と相談して決める。
 - i. 活動は、学習者が教室外で行わなければならないような行動を教室内で予行練習するよ
うな形で開発されるべきだ。
- 2) 自分の授業の VTR を見て、そこで行われている活動が a~i のいずれかに該当するかどうかを調べる。
- 3) アンケートに答えた際の考え方と、実際の授業から観察された活動の種類にずれがないかどうかを見る。ずれが認められた場合は、ずれの生じた理由を探る。

自分ならこうすると頭で考えるのと実際の実践とには、往々にしてずれが存在するという⁴。ずれを生じさせた外的な要因が見付からない場合には、実践が自分の真の教育観を反映していると捉えることもできるので、実践が頭の中での考えより望ましい形になっていると言えるかどうかを考える。望ましくないと判断される場合には、どこが問題であってどう改善すればよいのかを考える。ここでもまた、Contrasting Conversation のテクニックを用い、逆から考えることもしてみるとよい。

3. 問題解決のキーポイント

以上述べてきた3つの授業分析の方法は、どれも出発点は異なっているが、結局は、Fanselow の提案する Contrasting Conversation のテクニックに負うところが大きい。この手法の優れた

⁴ Nunan (1988, 1989), Malamah-Thomas (1987) などに教師の考えと行動のずれについての言及がある。

点は、問題解決にとってもっとも重要な要素である問題の把握、すなわち、問題を自分の言葉で定義し意識的に把握する作業を複眼的に行うことを可能にするところにある。

人間の問題解決の過程を、次のような、5つのステップで捉える考えがある⁵。

- 1) 解くべき問題を見つける。
- 2) 問題を定義し表現する。
- 3) 解決方法を探索する。
- 4) その解決方法を実行する。
- 5) 実行した結果の効果を吟味する。

無藤・久保(1990: 81)は、問題を定義し表現する過程が問題解決への鍵を握っており、この過程をうまく行うためには、「問題のとりくみの基底にある暗黙の仮定を意識化することが役に立つ」と言っている。

再び、先ほどからの例を用いて、日本語教育に引きつけて考えてみよう。「教師の発話速度が早過ぎる」という現象を発見した場合、模擬実習をした学生は、先に述べたように、次回からゆっくり話そうと考えている。これは、すなわち、早い発話スピードを問題と見たからに他ならず、そこには、教師の話し方はこうあるべきだ、あるべき姿からはずれたら、学習者にわかりにくくなる、という暗黙の仮定、言い換えれば、暗黙の教育観が存在している。しかし、これは、いささか短絡的な反応とは言えないだろうか。早過ぎると思われる教師の発話が問題だと言えるのは、その発話に対する学習者の反応を観察し、よく理解されていない様子が見えたときである。しかも、「学習者には教師の言っていることがよく伝わっていない」という発見は、必ずしも、教師の発話のスピードが早過ぎるからだ、と定義しなおすことができるとは限らない。教師の側と学習者の側の両面から、問題の根源になっているものを探っていかなければ、きちんとした問題の定義はできないはずである。

前節に挙げた3つの方法は、現象の発見を問題の発見と取り違えることを防ぐとともに、「暗黙の教育観」を浮き彫りにするのに役立つと考えられる。

おわりに

暗黙の仮定は、どんなに意識化しようと努力してみても、何らかの外的な刺激がないと眼が開かれないこともある。授業の観察・分析する場合、自分の頭の中だけであれこれ考えるのではなく、授業を形づくっているもう一方の当事者である学習者の側が、どんな教育観、教師観、日本語学習観を持っているのか、学習方法や学習活動にどんな好みを持っているか、さらには自分

⁵ Bransford, J. and Stein, B. S. (1984), *The IDEAL problem solver*, W. H. Freeman & Company に示された考え。無藤、久保(1990)より引用。

の現在の学習についてどう評価しているかなど、アンケートや面談を通してデータを集め、自分一人の主観に頼りきることのないようにすることが肝要である。教師が授業の中で種々の決定を行うときには、瞬時に直感的に行う場合も少なくないだろう。しかし、自分の授業を VTR 等を利用して振り返るときには、直感的判断だけでなく、テストの結果や学習者観察、聞き取り調査など、なるべく多様な他のデータとの摺合せを行いたいものである。

自分の教授スタイルとそれを支える教育観を意識的に捉えること。そして、自分のスタイルを絶対視しないこと。これが、多様化しつつある学習者に対し柔軟に対応できる教師をつくる必要条件と言えよう。

[付記] 本論文は文部省科学研究費補助金総合研究 (A) 「日本語教員の教授能力に関する評価・測定法の開発研究」(研究代表者人見樟郎, 課題番号 01102050)の一部である。

参 考 文 献

- 才田いずみ (1991) 「日本語教師の自己研修と授業観察」, 『The Language Teacher』12, 全国語学教育学会。
- 人見樟郎他 (1991) 『自己評価, 自己研修システムの開発をめざして』, 文部省科学研究費補助金総合研究 (A) 「日本語教員の教授能力に関する評価・測定法の開発研究」報告書。
- 古川ちかし (1990) 「教員は自分自身をどう変えられるか」, 『日本語教育論集』7, 国立国語研究所日本語教育センター。
- 無藤 隆, 久保ゆかり (1990) 『学習と教育』, 新曜社。
- Allwright, D. 1988. *Observation in the language classroom*. Longman.
- Fanselow, J. 1988. "Let's see": contrasting conversations about teaching. *TESOL Quarterly* 22: 113-30.
- Malamah-Thomas, A. 1987. *Classroom interaction*. Oxford University Press.
- Nunan, D. 1988. *The learner-centred curriculum*. Cambridge University Press.
- . 1989. *Understanding language classrooms: a guide for teacher-initiated action*. Prentice-Hall.
- O'Malley, J. M. and A. U. Chamot. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.