

日本語教育日記の自己分析から見た「内省」

大河原 尚*

キーワード: 内省, 日本語教育日記, 量的分析, 質的分析

要 旨

本稿は、初めて日本語教師として教壇に立った新人教師(筆者)の一年八ヶ月にわたって書かれた日本語教育日記から、その間内省がどのように行なわれてきたかを自ら分析した。まず量的分析では、その間を内省を、各コメントを構成する要素の数、進行した内省の頻度、及びその内省のレベルから見てきた。その結果、この間徐々に連続した記述がなされるようになるものの、進行した内省は少なくなった。しかし、学期が経過していくと、より深いレベルでの内省が多く見られるようになった。次に質的分析では、第三、第四要素を含んだ記述からトピック別に九つのトピックにおける内省の変化を見た。そこでの特徴として、一つのトピックにおいても期間を通じて「内省のサイクル」と見られる経過が見られたこと。抽象的で固定的な内容から、より具体的で柔軟なものに内省が変化したこと。内省の際の視野が広がったことの三点が指摘できた。

1. はじめに

学習者の多様性が認識されるに伴い、教育の側においても、単一の教授方法に頼ろうとするのではなく、学習者及び学習を取り囲む状況に合わせ常に教育目標や方法を模索し改善していく姿としての教師象(自己研修型教師)が求められるようになった(岡崎, 岡崎 1997, 岡崎, 岡崎 1990, Nunan 1989)。

そのように教師が成長しつづける存在であるためには、教師自らが主体となり、実際の学習/教育過程を十分理解するためにクラス授業を振りかえったり学習者を観察したりする「内省」という作業が重要だと考えられている。こうした考え方のもと、自ら内省を促し成長できる教師であるため、アクション・リサーチを始めとする様々な方策が提案された。しかし、こうした内省がどのようになされ、なにがそれを促し得るのかという点について、日本語教育の場においては、ま

* OKAWARA Hisashi: 大東文化大学別科日本語研修課程嘱託講師。

だ十分に実証的な研究があるとは言えない。

本稿では、筆者が教師として日本語教育に携わり始めてから一年八ヶ月にわたって書かれた教育日記を自ら分析することにより、その間内省が起きていたかどうか、またその内省はその期間を通じてどのように変化したかを見ていく。

2. 内省と教育日記の分析

2-1. 「内省」という考え方

教師が教育実践を行なっていく上で、その専門性を考えるとき、「内省的実践家」という考え方がある。それは、クラスの内外で起こる複雑で曖昧な「教授・学習過程を十分に理解するために、自分(や他の教師)の教授過程を観察し、振り返る中で、教授・学習過程の重要な諸点を発見していく教師である」(岡崎, 岡崎 1997: 24)。したがって、「内省」というのは教師本人による具体的な状況における実践と結びついた作業だということになる。さらに、「内省」は単に教師一個人の中でのみ行なわれるのではなく、教師としての自分と同時に、その教育実践が行なわれている組織あるいは社会の一員としての自分という視点からもなされなければならない(Bartlett 1990, 岡崎, 岡崎 1997)。また、浅田(1998)が指摘するように、内省によって自らの意識を振り返ることは、専門家としての教師の能力を高めるだけでなく、教師自身の「教師」としてのアイデンティティーの確立にも寄与する可能性を持っている。

ところで、内省によって何を知り得るのか。秋田(1996)は教師教育に関する論考の中で、内省の三つのレベルについて整理している。

(1) 「いかにできたか」

教授技術にかかわる授業の見直しであり、授業目標の達成の手段としての効率・有効性にかかわる自らへの問いである。

(2) 「なぜこの方法か」

授業の文脈を考慮して、いろいろな方法を考え選択したり、さまざまな教授学習活動から生じる結果を予測することである。

(3) 「なんのために、誰のために(自分の)知識が使われているのか」

「なぜこの教材か」「なぜこの場でこのような形で授業が成立するのか」

教師自身の授業観や指導観など、いわゆる教師の信念にかかわることである。言い換えれば、教師自身の「教えた経験」を再構成することである。浅田(1998: 149)

このことは、内省が、単に教室内における教師のいわゆる「教え方(いかに教えるか)」だけを対象とするのではなく、学習者や教室を取り囲む状況(教師自身を含めた)にまで及び得ることを示している。

では、どのように内省はなされるのか、内省の仕組みについていくつかのモデルが考案されているが、ここでは、Wallence (1991) と Bartlett (1990) の二つのモデルを見てみたい。まず、Wallence (1991) では、教師の持つ職業的な知識を (1) 受容された知識(専門家や科学者から読んだり聞いたりして得た知識)と (2) 経験的な知識(その実践を通して得られた知識)とに分け、双方を行ったり来たりしながら、実践と内省を繰り返すことにより、職業的能力の形成及び向上を目指していく。次に、Bartlett (1990) は、実際に行なわれた教師養成プログラムでの実践を踏まえ、五つの要素で構成される「内省のサイクル」を提案している。その構成要素とは、(1)「何をしたか、しているか」(Mapping) (2)「どのような意味があるのか」(Informing) (3)「なぜそのようにしたか」(Contesting) (4)「他にはどのような方法があり得るか」(Appraising) (5)「では、どのようにしたらよいか」(Acting)。

(1) では、内省の対象となる事柄を観察あるいはそのほかの方法(例えば録音、録画など)で記録する。次に(2)では、記録された事柄の持っている意味を考え、その事柄の目的や基づく原理などの普段当然のこととして意識していないものを明らかにするための手がかりを得る。(3)では、得られた手がかりをもとに、それらが本当に妥当なものかどうか、矛盾はないかと疑ってみる。または一旦否定してみる。そうすることによって、それまで無批判に受け入れていた前提を意識化するのである。(4)は、それまでのプロセスで得られた、対象となった事柄に対する新しい理解に基づいて、具体的にとり得る方法を探る段階である。最後に(5)では、実際に新しい方法を試してみる。そして、その新しい方法の結果がさらに内省の対象となり、記録されてさらなる内省のサイクルに入っていくのである。もっとも、この五つのステップは、常にこの順序通りに進む必要はなく、ステップを一つ飛ばしたり逆戻りしたりすることもあり、柔軟性も持っている。

2-2. 教育日記を書く

普段の教育実践を振り返り、「内省的実践家」として内省を深める方法の一つとして、日々の教育経験を記述するという方法がある。浅田(1998)によれば、授業での出来事を記述する日記において、(1)出来事の詳細な記述、(2)今までの研究知見や教師自らの見方による出来事の分析、(3)出来事に見られる教授上の示唆を記述することにより、必然的に第三レベルの内省が行なわれる。さらには、注意深い観察にもとづいて「書く」ことにより、自身の活動の細かいところまで注意が払われるようになり、自らの経験がより強化、拡大するとしている。また、Richards & Ho (1998)も教師教育において、日記をつけることが、教師自身がその教授過程を意識化し内省を促し得る点を認めている。しかし、その一方で、次の問題点にも言及している。(1)時間がかかること(Bailey (1990)は授業のすぐ後、少なくとも授業と同じ程度の時間を、日記を書くことに費やすことを勧めている)。(2)日記をつけることに慣れていない、またはあまり好まな

い教師にとっては無理やり書くことになってしまう。(3) 書かれたコメントが曖昧で焦点が絞れていないこと。(4) 分析が難しいこと。

2-3. 教育日記分析

これまでにいくつかの外国語教師によって書かれた日記の研究がなされてきた。まず、Richards & Ho (1998) は、大学院レベルでの10週間の英語教師養成プログラムの一環として参加者(現役教師)が書いた日記を分析した。分析では、各参加者の日記のコメントをトピックの内容とその内省の度合いの両面から、参加者の内省の度合い及び調査期間を通じてのその度合いの変化を見た。その結果個人により内省の度合いに差があり、期間を通じても目立った変化は見られなかった。

朝倉(1999)は一年間の日本語教師養成講座において、参加者による実習での日記(計13回)の記述を、彼らへのインタビュー資料などと合わせて分析を行なっている。その結果、内省の度合いについては、個人差はあるものの、内省度の深い参加者には日記を書くことを通じてその度合いが深まったとしている。

下平(1992)は、自身が日本語教師研修期間の実習で書いた日記を自ら分析している。分析では、①書かれた言語的表現、②トピックの内容、③気づいたことか、それに対する感想か、という3点に注目し、実習授業での自身の問題点に対する捉え方を考察している。

これらの研究に共通しているのは、どれも比較的短期間の第三者による教師教育の場での日記が分析の対象になっていることである。しかし、教育期間を経て実際の教育実践に携わる中で、こうした内省の深まりが持続していくかどうかという点についてはさらなる研究が必要である。

3. 分 析

3-1. データ

今回分析した日記は、筆者が日本語教師養成講座を終え初めて教壇に立って以来、一つの日本語教育機関で約四年九ヶ月(1988年7月～1993年3月)にわたって続けてきた日記のうち最初の一年八ヶ月分である。筆者が日本語教育に携わっていた機関では、2～4ヶ月を一つの学期とし、一年を四学期に分けて日本語教育を行なっていた。今回分析の対象とした一年八ヶ月のうち、初めの一年半は継続して日本語教育に当たってきたものの、残りの2ヶ月分については、しばらくの間(約2ヶ月間)教育現場を離れ、復帰した後の日記である。そこで、継続して書かれた一年半分(六学期分)を分析の主な対象とし、後の2ヶ月分については補足的な資料とした。当時、養成講座を修了し一応の知識は得たものの、実際の日本語教育の現場がどのようなものであるのか、全くの手探り状態であった。一日の授業の後、その日の授業を振り返り、自分が実際に行なったこ

とやこうしたほうがよかったのではないかといったアイデア，その他授業や学生について気づいたことや考えたことなど，その時頭に浮かんだことをできるだけ書いた。

ところが，こうして書かれた日記は書き方が実に不統一で，そのまま分析することは不可能であった。そこで，書かれた日記に次のような加工を行なった。

- (1) 先ず，書かれた内容をできるだけ正確に把握するために，一日分の記述を一応の単位とし，その中の文脈で一つ一つの記述の内容を解釈した。
- (2) 次に，解釈した内容をもとに，同じ日の同一の内容に関する連続した記述を，一つのコメントとしてまとめた。
- (3) 最後に，一つ一つのコメント内の連続した記述を Bartlett (1990) の「内省のサイクル」のモデルを参考に，以下の四つの要素に分類した。

第一要素：コメント内での最初の記述で，実際の授業で何をしたか，あるいは授業の中で気がついたことで，断定的に記述しているもの。

第二要素：その前に書かれた記述を受けて，その説明をしているもの。具体的に説明したり，理由や条件などを付加して別の視点から捉え直したり，また短くまとめたりしたもの。

第三要素：原則として，その前に書かれた記述に対して反論したり，疑問を投げかけたりして，問題を提起しているもの。

第四要素：原則として，その前の記述で示された問題に対して一応の解決策や回答，また代案などを出しているもの。したがって，応えるべき何らかの前提を想定しているもの。

こうした加工によって，一年八ヵ月分のデータの中から 193 日分，総数 338 のコメントを得た。しかしここで得たコメントの中で，実際の授業を振り返ったのではなく，外的な情報を書き留めた七つのコメント及び，学習者の母語による干渉に関するコメント一つの，計八つのコメントは分析の対象とはしなかった。そのため，残る 330 のコメントを対象とし，コメント要素では，それぞれ第一要素 298，第二要素 348，第三要素 46，第四要素 78，計 770 の要素を分類した。

3-2. コメント要素の数の変化

一つのコメントの中には，一つの要素だけで成り立っている単純なものもあれば，複数の要素が連なって一つのコメントをつくっているものもある。そこで，一つ一つのコメントが各々いくつの要素によって形成されているかを時間で追って見てみた。一つのコメントを形成する要素数で，各学期ごとにそれらのコメント数を示したのが表 1 である。

この表から分かるように，どの学期とも要素一つだけのコメントが最も多く，要素の数が多くなるにつれて，おおむねそのコメント数も減少している。また，各学期の平均要素数を見ても

表1 各学期における要素数毎のコメントの数

| 要素数 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7以上 | 計 | 平均要素数 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|------------|------------|------------|-----------|----|-------|
| 1988 夏 (7-8月) | 17 73.9% | 2 8.7% | 0 0.0% | 0 0.0% | 3 13.0% | 0 0.0% | 1 4.3% | 23 | 1.91 |
| 1988 秋 (9-12月) | 26 52.0% | 11 22.0% | 7 14.0% | 1 2.0% | 1 2.0% | 3 6.0% | 1 2.0% | 50 | 2.10 |
| 1989 冬 (1-3月) | 15 33.3% | 11 24.4% | 8 17.8% | 3 6.7% | 3 6.7% | 4 8.9% | 1 2.2% | 45 | 2.64 |
| 1989 春 (4-6月) | 35 41.7% | 20 23.8% | 21 25.0% | 2 2.4% | 2 2.4% | 1 1.2% | 3 3.6% | 84 | 2.24 |
| 1989 夏 (7-8月) | 19 40.4% | 11 23.4% | 9 19.1% | 3 6.4% | 4 8.5% | 0 0.0% | 1 2.1% | 47 | 2.32 |
| 1989 秋 (9-12月) | 18 36.0% | 13 26.0% | 13 26.0% | 3 6.0% | 1 2.0% | 1 2.0% | 1 2.0% | 50 | 2.36 |
| 1990. 3月 (1990 冬) | 7 35.0% | 4 20.0% | 2 10.0% | 3 15.0% | 2 10.0% | 1 5.0% | 1 5.0% | 20 | 2.90 |
| 1990. 4月 (1990 春) | 4 33.3% | 3 25.0% | 1 8.3% | 2 16.7% | 0 0.0% | 2 16.7% | 0 0.0% | 12 | 2.75 |

と、88 秋には、一時的に多くなっているものの、88 夏から 89 秋にかけて徐々に多くなっている。さらに、それ以降の 90.3 月、90.4 月では、平均の要素数を大きく伸ばしている。つまり、一つの事柄に関する連続した記述は、この期間を通じて徐々に多くなっていることがわかる。

3-3. 内省の深まり

内省的になるためには、自分自身の信条や行動に批判的になることが必要である (Bartlett 1990: 213)。その意味で、内省の過程における、先の第三と第四のコメント要素の役割は重要である。ここでは、先ず各学期における第三と第四の要素の数とその全要素数に占める割合を見てみよう (表 2)。

表 2 から分かるように、第三、四の要素とも学期が進むに連れて、一時的に高くなることもあるものの、おおむねその割合は低くなっていく傾向にある。

しかし前述したように、第三、四の要素はそれぞれ単独に現れるのではなく、第三要素の提起した問題に第四要素が応えるという関連をもっている。そこで、第三と第四要素の繋がりのパターンを各学期で見してみる (表 3)。

全体を通じて見られた繋がりパターンは全部で 10 パターンである。パターン 1 は問題提起で終わっているケース。パターン 2 は、記述されていないが、何らかの問題を前提とし、それに応えているケース。第 3 のパターンは本来のケースで、提起された問題に応えている場合。第

4 は一旦問題提起した後で、さらにその提起された問題に対して再度問題を提起している。第 5 のパターンは一旦出した応えに対し、さらに問題を提起している。パターン 6 は一旦応えた問題について、別の応えを示している。パターン 7 は上の第 4 がもう一つ進んだケース。第 8 のパターンはパターン 6 に問題提起が顕在化した場合。第 9 では第 5 のパターンで提起された問題に再度応えている。最後の第 10 では、パターン 4 での問題提起に一旦応えたものの、その応えに対し再び問題を投げかけている。

それぞれのパターンを各学期で見ると、パターン 1~3 はどの学期においても一定の割合で現われている。その一方で、パターン 4~10 は 89 冬で一時的に少なくなるものの、88 秋から 89 夏までは、ほぼ 20% 前後の割合で出現している。しかし、それ以降は、88 夏の高い出現率とは対照的に、全く現われていない。

第三と第四要素の数とその繋がりのパターンから見ると、88 夏はそれ以後の期間よりも進行した内省がより頻繁に起きていたと考えることができる。その一方で、89 秋以降では、88 夏のような進行した内省は見られない。

3-4. 内省のレベル

これまでのコメント要素数、第三、四要素の分析からすると、一つの事柄に対しての連続した記述は、学期が進むにつれ徐々に多くなっている一方で、第三、四要素といった進行した内省は、逆に少なくなっている。この結果から見ると、日本語教師として初めて教え始めた時期に最も頻繁に進行した内省が起こり、その後は内省が行なわれるものの、進行した内省は起こりにくくなっているように見える。

ところで、前述したように、秋田 (1996) は内省がどんな事柄について行なわれているかという点に関して、内省の在り方を三つのレベルに分類した。そこで、第三、第四の要素について、その内省のレベルを見てみることにする。まず、各コメントデータの内省のレベルを見ていく前に、内省の三つのレベルについて秋田 (1996) と浅田 (1998) を参考にして、三つのレベルに分類するための規準となる「問い」を次のように設定した。

第 1 レベル: 授業における何らかの目標や目的を前提とし、その上で目標や目的達成のための方法(教授技術)が問題となっているか。

第 2 レベル: 第 1 レベルで前提としていたような授業における目標や目的自体が問題とされているか、あるいは問題にしようとしているか。

第 3 レベル: 授業を取り囲むより広い文脈を考慮し、その授業を行なうこと自体を問題としているか。

以上の「問い」をもとに、もう一度日記に書かれたコメントの内容に戻り、第三、第四の要素についてさらに分類した。その結果を学期毎に示したのが表 4 である。

表4 各学期における内省レベル毎の第三及び第四要素の数

| 要素 レベル | 第三 | | | | 第四 | | | | 合計 | | | |
|-----------------------|-------|--------|------|---|-------|-------|------|----|-------|-------|------|----|
| | 1 | 2 | 3 | 計 | 1 | 2 | 3 | 計 | 1 | 2 | 3 | 計 |
| 1988 夏 (7-8 月) | 4 | 3 | 0 | 7 | 4 | 2 | 0 | 6 | 8 | 5 | 0 | 13 |
| | 57.1% | 42.9% | 0.0% | | 66.7% | 33.3% | 0.0% | | 61.5% | 38.5% | 0.0% | |
| 1988 秋 (9-12 月) | 5 | 3 | 0 | 8 | 8 | 9 | 0 | 17 | 13 | 12 | 0 | 25 |
| | 62.5% | 37.5% | 0.0% | | 47.1% | 52.9% | 0.0% | | 52.0% | 48.0% | 0.0% | |
| 1989 冬 (1-3 月) | 6 | 3 | 0 | 9 | 13 | 1 | 0 | 14 | 19 | 4 | 0 | 23 |
| | 66.7% | 33.3% | 0.0% | | 92.9% | 7.1% | 0.0% | | 82.6% | 17.4% | 0.0% | |
| 1989 春 (4-6 月) | 3 | 2 | 0 | 5 | 8 | 1 | 0 | 9 | 11 | 3 | 0 | 14 |
| | 60.0% | 40.0% | 0.0% | | 88.9% | 11.1% | 0.0% | | 78.6% | 21.4% | 0.0% | |
| 1989 夏 (7-8 月) | 2 | 6 | 0 | 8 | 5 | 6 | 0 | 11 | 7 | 12 | 0 | 19 |
| | 25.0% | 75.0% | 0.0% | | 45.5% | 54.5% | 0.0% | | 36.8% | 63.2% | 0.0% | |
| 1989 秋 (9-12 月) | 0 | 3 | 0 | 3 | 7 | 3 | 0 | 10 | 7 | 6 | 0 | 13 |
| | 0.0% | 100.0% | 0.0% | | 70.0% | 30.0% | 0.0% | | 53.8% | 46.2% | 0.0% | |
| 1990. 3 月 (1990 冬) | 1 | 3 | 0 | 4 | 1 | 3 | 0 | 4 | 2 | 6 | 0 | 8 |
| | 25.0% | 75.0% | 0.0% | | 25.0% | 75.0% | 0.0% | | 25.0% | 75.0% | 0.0% | |
| 1990. 4 月 (1990 春) | 2 | 1 | 0 | 3 | 4 | 1 | 0 | 5 | 6 | 2 | 0 | 8 |
| | 66.7% | 33.3% | 0.0% | | 80.0% | 20.0% | 0.0% | | 75.0% | 25.0% | 0.0% | |

上の表にあるように、第3レベルの要素は見られなかった。そこで、第1と第2レベルを比較してみると、第三要素では、これまでの数とパターンとの分析とは逆に、88夏から89春における第2レベルの割合が相対的に低い。第四要素においても、進行した内省が少なくなると見られていた89夏と秋の二学期でも、第2レベルの割合が初めの二学期(88夏, 秋)と同じ水準にまで達している。

これまでの結果をまとめてみると、学期の経過によって次第に連続した記述がなされるようになってきたものの、第三、第四要素まで進行した内省は初めの学期に多く現われ、学期が進むとその数も減り進行のパターンも単純化していった。しかし、内省のレベルについて見てみると、第三、第四要素とも、約一年が経過した時期より比較的深いレベルでの内省が、それ以前と比べて頻繁に現われてきていた。

3-5. トピック毎の内省の変化

一年半の学期の経過によって、第三、第四要素の内省のレベルが深まっていた。では、この一年半の期間を通してどのような形で内省が深まっていたのか。そこで、第三、第四要素まで進行した全てのコメントをその内容から九つのトピックに分け(表5)、各トピックについて、その記述内容がどのように変化してきたかを見ていくことにする。

トピック A はクラス授業において、どのような質問や説明をしたら、その場を切りぬけられ

表 5 記述内容のトピック別に分けた各学期の第三, 第四要素を含むコメント数

| | 88夏 | 88秋 | 89冬 | 89春 | 89夏 | 89秋 | 90.3 | 90.4 | 計 |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|----|
| A クラス作業 | 1 | 3 | 4 | 5 | | 1 | | | 14 |
| B 授業の進め方 | 2 | 3 | | 1 | 2 | 5 | | 1 | 14 |
| C 教科書 / 教材 | 2 | 3 | 2 | 1 | 4 | | | | 12 |
| D イントロ / ドリル等 | | 5 | 5 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 20 |
| E 学生への対応 | 1 | 2 | 1 | | | 2 | 1 | | 7 |
| F 文法事項 | | | 1 | | | | 1 | | 2 |
| G 授業での学生の評価 | | | 1 | | | | | | 1 |
| H 文型や語彙の定着 | | | | 1 | | | | | 1 |
| I 4時間目の授業 | | | | | 1 | | | | 1 |
| 計 | 6 | 16 | 14 | 9 | 10 | 9 | 5 | 3 | |

るか, どのような手順で質問していけばより良い理解が得られるかといったクラス作業を行なう上での, いわば戦略的な記述である. 内省のレベルにおいても, 89冬に一度レベル2の記述があるものの, その他は全てレベル1にとどまっている. また, 同じあるいは関連した内容の記述は一度も現われず, 各々バラバラの記述となっている. そのため, この期間を通じての変化についてはわからない.

トピック B 以降については, 以下の項で詳しく見ていくこととする.

3-5-1. トピック B 「授業の進め方」

授業全体をどのような要素で組み立て, それらの要素をどのように組み合わせて授業を進めていくかといった記述群である. これらの記述のなかで, キーワードになっているのが, 話の「流れ」や「展開」, または「文脈」といった用語である. そして, それらの用語と対照的な意味で用いられているのが「機械的練習」や「練習」といったことばである.

88夏では, 授業のなかでうまく流れが作れなかったことを反省し, 学習者の反応をよく見て「流れ」を作るようにと考えている (88. 8. 15). また, 「一つの流れで授業を進めていくこと」を前提としながら「練習」との両立の問題を検討しているが, 最後には「一つの流れ(コンテキスト)の中で進めていく」ことに落ち着いている (88. 8. 16). つまり, 話の流れにのせて授業を進めていくことを肯定的に考えているのである. ところが, 88秋になると, 初級のクラスでは「流れ」よりも, 語彙や文型の「練習」を中心にする (88. 12. 9) に変わり, 「流れ」には, むしろ学習者の緊張を和らげる「息抜き」としての機能を期待している (88. 12. 15). どちらかといえば「流れ」で授業を進めることを中心的要素とは考えていない. それが, 89春と秋では, 進度のノルマをこなすために無理に学習者に教えるよりも, 学習者のエラーから話を「展開」して授業を進めることを考え (89. 5. 17), 教科書の内容に固執しすぎたことについて, 教科書から

離れて話題を展開したほうがよいとして(89.7.21)「流れ」を再評価している。しかし、89秋では「流れ」を作ることに固執しすぎたことに対し、「機械的」な練習の有用性もみとめた上で、その「練習」を「文脈」を踏まえた形でできないか提案している(89.9.18)。また、学習者との応答のやり取りで「展開」が期待できない時には「練習」をすること(89.9.25)、文法形式の「練習」の後で「文脈」にのせて進めること(89.9.27)を考えている。いわば「流れ」か「練習」かといった二律背反的な見方ではなく、二つの要素を組み合わせることで授業を進めていくという考えに至ったのである。

初めは「流れ」を肯定的に「練習」を否定的に捉えていたのが、一旦その見方を逆転してみて、さらに再度「流れ」を評価し、そして、その二つの利点を認め、それらを組み合わせることによって授業を行なうといった、思考の流れがあった。

3-5-2. トピック C「教科書/教材」

教育機関で使用が決められた教科書及び教材の使用目的、使用方法についてのコメント群である。まず、88夏から秋では、初級教科書の各課の最後に、慣用的な表現やあいさつなどが載せられているセクション D の扱いについて記述がある。このセクションに対しては、使用に当たっての様々な目的を考え出しているが、結局妥当な目的を見つけることはできていない。セクション D は、一体何のためにあって、どんな活動が授業に期待されているのかといった不安が記述の背後にうかがえる。しかし、89冬、春になると、記述の対象は初級教科書の各課に应用会話としてあるセクション C と一つの課が長文だけで構成されている中級教科書の使用方法に移っている。ここでは、セクション D の時のような教材(教科書)の目的には触れられず、その使用に際して、あまり関連した事項には触れず、教科書に沿っていくほうが良い(89.3.10)とか、授業で取り上げるべき語彙や表現が教科書に見当たらない場合はどうすればよいか(89.3.16)といった、専ら方法に関する記述である。そして、89夏では、さらにコメントする対象が上級教科書及びその副教材(例文集)に移っている。上級教科書については、それを何のために使用するのかといった目的だけが検討されている(89.7.10)。副教材については、その使用目的は何かと問題提起をしているが、それに対しては何も提案できていない(89.7.11)。また、89.8.2での記述では、副教材の使用法に触れ、あまり内容にこだわらず、授業での話の「流れ」を作る上での材料とすることを記している。

このように、トピック B のように期間全体を通して一貫した内省の対象がなく、その時点で授業で扱っている教科書、教材が対象となっている。そのため、例えば一つの教材について、何のためにあり、どのように授業で生かせばいいかといったことを何度も繰り返し考え、実際の授業に即して具体的に内省を深めることがなされていない。

3-5-3. トピック D 「イントロ / ドリル等」

筆者がいた教育機関では、教材の他に、授業形態も決められていた。それらにはイントロ(新出の学習項目を導入する)とドリル(イントロで導入された項目を主に口頭によるやりとりで練習する)があり、そのほかに定期試験前の「復習」と言われる時間があった。しかし、日本語教育の経験のない筆者にとっては、それぞれが実際の授業の上でどのように異なるのが、すぐには理解できなかった。そこで、この決められていた授業形態の枠組みについて自分なりの捉え方を形成していく中で内省が行なわれていった。

記述は大きく二つに分けることができる。一つはそれぞれの授業形態の目的、あるいは目標である。何をするための授業なのかということである。もう一つは、その方法。実際の授業において、どのようにしたらいいかという方法論である。まず目的に関しては、まず 88 秋に記述がある。ドリルではどのようなことができるようになるまで練習するのか、そして、それを踏まえるとイントロでは何をしておかなければならないか (88. 10. 5)。イントロでは何度も同じことをする必要はある (88. 11. 18)。しかし、それ以後は、90. 3 月で学生の予習の度合いを見るという新たな目的を付加しようとするまで記述はない。

方法については、主に三点について触れている。一つ目は教科書や教材に出ていたり、教師が用意したりした例文をイントロとドリルでどのように使ったらいいかという点である。88 秋では、イントロでは例文により学習項目の文型を学習者に意識させ (88.10.24)、ドリルでは一つの例文を複数の学習者に使うことを考えている (88.10.25)。しかし、89 冬では、実際の授業を重ねるにつれて、具体的な問題点を指摘するようになっていく。イントロで学習者に言わせようとしても、教師が一方向的に説明してしまう、フィクションの例文はどのように練習させたらいいか (89. 3. 8)。それが、89 夏になると、中上級の学習者に対してではあるものの、イントロでは例文を一つ示し、その意味や状況を説明することで、学習者が自ら意味を理解するように仕向ける (89. 7. 11) 方法を考えている。ここでは、一旦、比較的抽象的な、いわば「仮説」を示し、それに対する問題点を指摘し、そして最後は、学習者からの視点を加えて新しい方法を提案している。第二点目は、単なる例文の使い方といった個別的な視点ではなく、ドリルという授業形態の全体像を捉えようとする試みである。88 秋では、ドリルを多様な種類の練習が組み合わさった全体として捉えようとしている。そのため、豊富な種類の練習のパターンを、できるだけ多く用意しておくことが必要だと考えている (88. 10. 21)。しかし、89 春では、トピック B での概念を応用して、話題の「流れ」を作る中で練習すべき項目(語彙や表現)を提示し、その後一旦「流れ」を止めて練習をし、そのあと再び「流れ」に戻るといった全体像を、イメージのイラストと共に示している (89. 4. 11)。初めは全体像を静的に捉えているのに対し、89 春では動的な授業の流れの中で全体像を描こうとしている。最後の点は、トピック B での概念の援用である。88 秋までのコメントの中には、トピック B で用いた概念に関係あると見られる記述は見当たらないが、89

冬には、教科書の内容にとらわれず、意味的に関連する語彙や表現の導入はまとめて行なう(89. 1. 26)とし、明示的ではないが、意味的に関連するものをまとめることで何らかの「文脈」や「流れ」を形成しようとしていることがうかがえる。また、先の全体像の所での記述の他にも、89夏でも、話の流れの中で展開していくドリルは「雑談的に」ならず、学生のレベルによっては、練習項目を一つ一つ確認してから展開した方がいいのではないか(89. 7. 20)とし、「流れ」の概念を用いて「ドリル」を捉えようとしている。

このトピックでは、イントロとドリルといった既に決まっている枠組みを自らの中で再検討していく過程で、当初はまず既定の授業形態に何らかの目的を見出そうとしているが、その後は方法に内省の対象が移っている。そこでは、抽象的、静的な捉え方から、新たな視点を加えたり、動的に捉えようとしたりして、より具体的に考えられるようになっている。また、他のトピックからの概念の援用も見られるようになった。

3-5-4. トピック E 「学生への対応」

授業の中において、教師側の要求(学習者にさせたいこと)通りに学習者を動かす、学習者からの反応に対し適切に対応するにはどうしたらいいかということに関する記述群である。全体の一年半の期間を通じた記述を見てみると、89春と夏の2学期間は全くこのトピックに関する記述はない。

前半の88夏から89冬の間では、授業において学習者は、彼らの限られた日本語の知識を少しでも正確に身につけるために、自ら進んで積極的に授業に参加するものだといった、学習者一般についての想定の下に記述が行なわれている。まず、88. 8. 18の日記では「学生の自由な関心の前に翻弄されっぱなしであった」とした反省に対し、むしろ翻弄されてよかったのではないかと、学習者の方から活発で自発的な発言があることを肯定的に考えようとしている。また、88秋でも、授業であまり話したがらない学習者にはどう対処したらいいか(89. 11. 18)、もっと学習者から発言を引き出したいが、自分(教師)ばかりが話してしまう(89. 12. 9)といった問題提起をしている。89冬では、学習者からの自発的発言の一方で、教師としては彼らのまちがいの全てを指摘するのではなく、効果的で適切な対応をとらなければならない。そのために教師には「日本語に関する文法的知識」「学習者の発話に現われるエラーへの寛容さ」「学習者のレベルに合わせた配慮」「日本人としての日本語使用にたいする内省」が必要だとしている(89. 3. 17)。ここでの提案は、学習者は「正しい」日本語を習得しようとしているという前提に立って、その「正しさ」、つまり日本語の言語的規則に重点を置いて、教師の役割を考えようとしている。学習者の個々の状態やその違いなど一人一人の学習者に対する視点は見られない。

ところが、89秋になると、学習者への対応に、前半のような想定を前提とするのではなく、個々の学生の状態をより詳しく見ていこうとする記述に変化している。授業では、学生によって対応

を変える必要があるが、それはその授業で何を教えようとしているかによるし、さらにそれは教材(教科書)と学習者一人一人の要望や能力によって変わるものだとし(89. 10. 30)、学習者への対応をより柔軟なものと考えている。また、89. 11. 1の記述では、うまく対応できなかった反省の中で、学習者の状態、つまりその時点での能力、ニーズ、理解の度合いを見極める「目」と、その学習者の言語発達の、その時点の段階に合わせた対応をするための関連知識の必要を記している。さらに、90. 3月では、文法事項中心の授業に興味を持たない学習者に対しては、その学習者の実生活に即した話題で「日本語で表現することを体験させる」ことを中心に考え、その更なる刺激として文法事項を整理して示したり、より複雑な言語表現に導いたりできると提案している。学習者への対応について、ここでの捉え方は前半に見たような前提と共通点を見出すことができるが、それは学習者一般に対する一様な対応ではなく、個々の学習者への対応を志向している。そして、その対応の内容も、実際の授業活動に即したより具体的なものとなっている。

3-5-5. その他のトピック

その他のトピックについては89冬以降にそれぞれ一、二度しか触れられていない。まず、トピック F「文法事項」は、授業で扱う文法事項をどのように整理しておけば学習者に判りやすく、あるいは教師が手順よく教えられるかという観点から、具体的な文法事項について記した記述である。また、トピック G「授業での学生の評価」では、教師は授業において学習者が理解できた、うまく言えたと判断すれば次の作業に移っていくわけだが、その「わかった」「よく言えた」の判断の難しさを書いている(89. 2. 8)。つまり、わかったと判断した学習者に授業後に質問され、その判断が的確でなかったことを指摘している。次のトピック H「文型や語彙の定着」では、授業後に学習者からのクレームを受け、学習者の満足を得るためには、何度も同じ点に繰り返し触れ、その語彙や表現の定着を図ることが重要ではないかと考えている(89. 4. 21)。最後のトピック I「4時間目の授業」は、その教育機関では毎日4時間の授業を行なっているが、最後の4時間目の授業で何をどうするかについては担当教師の裁量にある程度任されていた。そこで、どんな教材を、どのような目的で使用したらいいのかを、検討している(89. 7. 10)。このように、89冬以降では回数は少ないものの、より広いトピックに対して関心を払って内省が行なわれていることがわかる。

3-5-6. 内省の変化のまとめ

各トピック別に期間全体を通した内省の変化を見てきた。その変化の特徴について次の三点を指摘することができる。第一に、一つのトピックを通して、上述した「内省のサイクル」と考えられる経過が見られたことである。トピック Bでの「流れ」と「練習」に見られる思考の流れや、トピック Dでの「例文」の使い方では、一度提出した考え方を一旦疑い、その後新たな視

点からそれらを見直していた。第二は、内省の内容が抽象的、固定的なものから具体的で柔軟なものに変化したことである。トピック B での「流れ」と「練習」についての考え方、トピック D での例文の使い方と全体像に関する記述、トピック E での個々の学生への対応は、実際の授業経験の積み重ねにより、観念的だった思考がより実際の授業活動に即したものになったと考えることができる。逆にトピック C では、担当したレベルが変わる度に教科書 / 教材が変わり、内省の対象が定まらないために、抽象的な内容にとどまっている。最後に、他のトピックからの概念を援用したり、より広いトピックに対しても関心を示したりして、内省を行なう際の視野の広がりも見ることができた。

4. ま と め

本稿は、初めて日本語教師として教壇に立った新人教師の一年八ヶ月に亙る日本語教育日記から初めの一年半を中心に、内省がどのように行なわれたかを自ら分析した。まず量的分析では、その間の内省を、各コメントを構成する要素の数、進行した内省の頻度、及びその内省のレベルから見てきた。その結果、この間徐々に連続した記述がなされるようになるものの、進行した内省は少なくなった。しかし、学期の経過により、より深いレベルでの内省が多く見られるようになった。次に質的分析では、第三、第四要素を含んだ記述からトピック別に九つのトピックにおける内省の変化を見た。そこでの特徴として、期間を通じて「内省のサイクル」と見られる経過が見られたこと。より具体的で柔軟な内容に内省が変化したこと。内省の際の視野が広がったことの三点が指摘できた。

最後に、今後の課題として三点指摘しておきたい。先ず第一は、教育経験年数と内省の関係である。Richards & Ho (1998) では、既に平均 7 年以上の教育経験を持つ現役の教師の日記から、10 週間という短期間ではあるが、その間を通じての内省の深まりについて変化は見られなかったとしている。しかし、今回の分析では、新人教師の時期ではあったが、内省の深まりに変化が見られた。経験年数によって、こうした内省の深まりが起りにくくなるのだろうか。第二は、今回のような内省がどのような思考プロセスで変化していくのかという点である。今回のデータの中には、内省の始まりの記述(第一要素)から、問題提起(第三要素)、それに応える(第四要素)までの間で、さまざまな捉え直しや具体化の過程を見ることができた。Bartlett (1990) が述べたように、自らにチャレンジすることが内省を進める上で重要である。しかし、どのようにしてチャレンジすべき問題に到達するかということも同様に重要である。三点目は、何が内省を促し得るのかということである。朝倉 (1999) は、日記にインタビュー資料なども加え、日記を書くことが内省を促し得たとしている。しかし、今回の分析だけでは、その点は明確にはなっていない。

参 考 文 献

- Bailey, Kathleen M. 1990. The use of diary studies in teacher education programs, In, J. C. Richards & D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*, 215–26. Cambridge University Press.
- Bartlett, Leo. 1990. Teacher development through reflective teaching, In J. C. Richards & D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*, 202–14. Cambridge University Press.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Richards and Nunan. 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and B. Ho. 1998. Reflective thinking through journal writing, In J. C. Richards (ed.), *Beyond Training*, 135–70. Cambridge University Press.
- Wallace, J. Michael. 1991. *Training Foreign Language Teachers — A reflective approach —*. Cambridge University Press.
- 秋田喜代美 (1996) 「教師教育における「省察」概念の展開」, 『教育学年報 5 教育と市場』, 451–467, 世織書房.
- 朝倉淳子 (1999) 「教師準備教育における内省能力育成の試み——ダイアリ・スタディによる検証」, 『平成 11 年度日本語教育学会秋季大会 予稿集』.
- 浅田 匡 (1998) 「自分の授業を見直す」, 浅田・生田・藤岡編『成長する教師——教師学へのいざない』, 147–160, 金子書房.
- 岡崎敏雄・岡崎 眸 (1990) 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』, 凡人社.
- (1997) 『日本語教育の実習: 理論と実践』, アルク.
- 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』, 1–18, 国立国語研究所日本語教育センター.
- 西口利文・梶田正巳 (1998) 「自分の授業を知る」, 浅田・生田・藤岡編『成長する教師——教師学へのいざない』, 134–146, 金子書房.