

実習生の内省的実践としての授業評価活動

池田玲子*・小笠恵美子**・杉浦まそみ子***

キーワード: 日本語教師養成, 授業評価, 教師の成長, 評価観点, 授業改善

要 旨

日本語の教師養成プログラムにおいて、実習生は教育実習の後に何らかの形で評価を得るが、そこでの評価活動は後に実習生が自らの授業を改善し、教師として成長していく糧となるものでなければならない。本稿では教師の成長を目指した評価活動を一例として挙げ、どのような評価活動が有効であるかを示した。本稿の調査では、実習生は評価を受動的にもらうのではなく、自分から評価シートを作成し、評価してもらいたい点を提示する方法による評価活動を行った。この活動を繰り返した結果、提示する評価観点はより具体性を帯び、様々な評価者の立場に合わせた質問をするようになったことが分かった。また、その後のアンケート調査の結果からは、この評価活動は、自分の質問に対する答えが得られることから実習生にとって評価結果をよりよく受容できるものであることが分かった。つまり、評価活動の一端を担う活動は、後に自らの授業を自分で改善していく際の評価観点を身につけるといって教師の成長に有効だと考えられる。

1. はじめに

日本語教師養成の場においては、近年教育現場の現象の複雑さや学習者の多様性が注目されるようになった。これにともない、自分の教室の現状を把握し、それに適合する実践を行い、その結果の観察から、教師自らの手で授業の改善を進めていく能力をもつ教師の養成が求められるようになってきた。また、教師養成プログラムとして一定の教授技能や知識の習得を目指す「教師トレーニング」と共に、実習段階とその後の現職段階をも含む教師研修の全過程を貫く「教師の成長」を目指すものが追求されてきている。ここで言う「教師の成長」とは、教師自身が授業中の現象を自分なりに考え、自分の授業を改善しながら成長していくことを示している。このよ

* IKEDA Reiko: お茶の水女子大学文教育学部非常勤講師。

** OGASA Emiko: 田園調布学園大学非常勤講師。

*** SUGIURA Masomiko: お茶の水女子大学大学院人間文化研究科国際日本学専攻博士後期課程。

うな成長を可能にする一つの形として「内省的実践」が取り上げられてきた。内省的実践とは、授業という高度に複雑な教育・学習の過程を十分理解するために、その過程を振り返る中でその過程の重要な点を発見していくものである。それは、1) 今迄の学習・教育経験から自分が獲得しているものを積極的・肯定的に捉える、2) 研修過程での学習はその個人固有の意味の構築である、3) 教師としての成長の主体は教師である、4) 自律的研修を行う、という四つの性格を持つとされる(岡崎・岡崎 1997)。つまり、その基本は教師が自らに問う質問のタイプを、〈どのようにのみタイプ〉から〈なぜを合わせたタイプ〉へと質的に変えることである(Bartlett 1990)。

このような「教師の成長」や「内省的実践」への注目は、高度に複雑・多様な教育現場に対して、特定の教授法の枠組みをそのまま当てはめて、その意味で他律的に対処していくあり方には限界があることの指摘に始まる。それに替えて、教師自らが現場からの多面的な情報を獲得し、その情報群を統合して得られる意味を教師自らが捉え、その意味で自律的に〈なぜ〉を考えるシステムを作り出していくことが、教育現場での実践を有効にしていくという捉え方が考え出された。一言で言えば、「教授法の枠組みというハード」による対処から、「情報を獲得し、その意味を自ら捉えるソフトのシステム」による対処への転換を通して教育実践がより有効なものとなると捉えるゆえのものである。

本稿では、こうした意味をもつ教師の成長を可能にする一つの場として実習生による内省的実践としての授業評価の活動を取り上げ、そのような評価活動の中で評価項目がどのような変容を遂げたか、また、実習生は評価活動をどう捉えたかを明らかにする。

2. 研究課題

本研究は、昨年度より始まった文部科学省科学研究費補助金研究「内省モデルに基づいた日本語教育実習理論の構築」の一部である「教育実習の授業評価に関する研究グループ」によるものである。昨年度、同研究グループでは、評価者の立場により教授活動に対する評価観点がどのように異なるかを研究課題とし、教育実習の中で実施した教授活動評価の結果を分析考察した(池田他 2000)。「参加者」¹、「実習生」、「指導者(実習の担当教員)」、「見学者」の各立場からの評価観点を比較したところ、四者はそれぞれ異なった評価観点を持っていることが分かった。例えば、見学者は多様な評価観点を持つのに対し、学習者は授業の方法に関する評価には困難を示し、評価観点が極端に少ない。これらの結果から、上記研究で実施された評価方法は、違った立場から

¹ この実習は「多言語・多文化社会を展望した地域ネットワーク」をテーマにし、外国人と日本人が共に「日本語でのコミュニケーション」を学ぶことを目指すものであった。ここでの受講者は日本語非母語話者に加えて日本語母語話者も受講者として参加するかたちをとったので、一般的な「学習者」ではなく「参加者」と呼んでいた。

の評価が得られることで、各立場に特徴的な評価観点が実習生に提供でき、実習生が授業の改善のためにより多くの情報を獲得できるという点から有効な方法であると考えられた。

これら昨年度の成果を踏まえ、今年度新たな問題提起がなされた。それは、実習生が授業評価の過程全体に参加することで、教師としてどのような成長が可能になるかという点であった。前年度調査データの質的分析の結果、次の事実が注目された。前年度調査の対象となった実習生のうち唯一研究グループの一員として授業評価活動にも参加した1名の実習生と、研究チームに参加せず評価活動としては与えられた評価アンケートに回答するだけであった他の実習生との間では、授業評価活動に対する見方が大きく違った。例えば、研究チームに参加した実習生は、授業評価活動を自身の実習体験にとって非常に有益だったとして意義を認めているのに対し、参加しなかった他の実習生は、授業評価に関心が低くその意義も概して認めていなかったのである。実習のみの実習生は、授業の他には、与えられた評価項目に答えるだけであり、その結果、授業を評価するという点についてそもそも意義が明確でなく関心も低かった。

この両者の違いについて検討を重ねた結果得られた一つの視点は、授業評価活動の計画、実行、結果の分析を含む、授業評価の過程全体に関わるのが重要なのではないかという点である。研究チームに参加した実習生は、「研究チームの一員として、授業改善に役立つ授業評価を各評価者にしてもらうためにはどんな評価項目を立てるとよいかを考えたり、自分の授業に対する各評価者の評価結果を見て次の授業をどうしたらいいかを考える際の参考にした。また、評価結果を分析したことで自分の授業を振り返ることができたりしたので有益だった」と述べている。ここから考えられるのは、他の実習生の場合、与えられた項目に答えるだけで、何のためにどう評価するか、その結果を自分の次の授業にどう活かすかといった点に関係しないところで授業評価が行われていたことで、評価への能動的関わりが持てなかったのではないかということである。

この点については、『『教師の成長』を目指す教育実習において、実習生が自分の授業を意識化するという行為は、授業結果においてなされるというよりもむしろ授業の計画段階から次への改善というプロセス全体の中でなされるものであろう』という指摘がある(岡崎・岡崎 1997)。さらに、教授活動の評価とは、毎日の教授活動の中で、

問題把握 → 目標設定 → 改善方法の立案と実施 → 結果の観察

というサイクルを担うものであるとされている。このように、教授活動評価が実習生の授業の意識化を促し、教師を成長させていくものとなるためには、実習生が教授活動評価の過程全体に関わるか否かが重要になってくると考えられる。

そこで、本研究では、実習生自身が教授活動評価を実習の中に取り込むことのできる方法を考案して実施し、その上で、実習生が教授活動評価の過程全体に関わることでどのような教師としての成長が可能になるか、そしてそのような評価への関わり方を実習生がどう捉えるかを明らか

にすることを研究課題として設定した。

3. 研究方法

都内の国立大学大学院の短期集中型日本語教育実習(2000年7月20日から8日間)での7日間の実習授業を対象とし、ここで行われた教授活動評価とこの評価活動に対する実習生へのインタビューの内容をデータとする。

この実習は「内省モデルに基づく日本語教育実習」を目指すもので、9名が一つのチームとなりティームティーチングの方法で行われた。各回の授業はメインティーチャー(以下 MT: 1~2名)とアシスタントティーチャー(以下 AT: その他全員)という形で教案の立案から実施までの全ての過程に実習生全員が自律的に関わるものであった。教授活動評価の方法は、その過程の全てに実習生が関わっていくことを目指して考案された。

第一のデータは評価シートである。評価項目は実習生自身によって決められた。データ収集の手順は次の通りである。

(1) 各実習生は自分が MT として担当する授業の前日に、研究チームのメンバーからインタビューを受ける。そこで、「(実習)指導者」、「(外国人を含む)見学者」、「参加者(学習者)」、「(仲間の)実習生」という四つの立場の評価者それぞれに対して、何を評価してもらいたいか(評価項目)を、理由も含めて述べる。

(2) 研究チームはこのインタビューの結果から実習生の提示した評価項目を評価シートの体裁に整える。評価シートは評価者の立場(指導者・見学者・参加者・実習生)により評価項目がそれぞれ違う。また、評価の際には見学者と参加者の場合は母語によるコメントも可能となるように工夫した。

(3) 翌日の授業開始時点で評価者各々に評価シートの記入を依頼し、授業終了直後に回収した。

第二のデータは、この教授活動評価に対する実習生の捉え方に関する質問紙調査である。これは実習終了後2ヶ月の時点で質問紙の形で次の四つの質問を提示し、これら全てに自由記述方式で記入を依頼した。回収は実習生本人が自主的に調査グループに提出するという方法をとった。この質問紙は、今回のような評価活動の意義を実習生自身がどのように捉えていたかを引き出すことを目的とした。

- (1) 実習中に行った評価活動は役に立ちましたか。それほど役に立ちませんでしたか。
- (2) それはどうしてですか。
- (3) 授業評価活動はどうあるべきだと思いますか。
- (4) 今回の評価活動の方法について改善点があったら書いてください。

4. 結果と考察

本調査のねらいは、評価活動の全過程に実習生が関わることで「教師としてのどのような成長が可能になるか」を見出すことである。さらに、こうした評価活動のあり方を実習生がどのように捉えるかを探ることである。

第一のデータについては、評価項目が実習の7日間で全体としてどのように変化して行ったか、さらに評価者の四つの立場別に評価項目のそれぞれがどのような特徴を示すのか、またそれぞれ7日間でどう変化したかを見る。第二のデータについては、実習生が今回の評価活動をどう捉えたかを昨年度の評価活動と比較対照しながら分析し考察する。

まず、評価シートに取り上げた評価項目の分析結果をみると7日間の変化として次の2点を見出すことができた。

- 1) 評価項目が抽象的なものから、より具体的な内容のものになっていった。
- 2) 「依頼した評価者が授業のどんな側面を捉えているか」に関する実習生の認識が深まるのに応じて、評価項目が絞られていった。

また、評価活動を実習生がどう捉えたかに関する質問紙調査からは、評価活動に対する実習生の関心の高さと評価内容への肯定的な捉え方が見出せた。

結果のそれぞれについて、以下に述べる。

4-1. 評価項目の具体化

表1 評価項目の変化

時期	評価項目
前半	① 教材の準備はできましたか ② 参加者への接し方は適切でしたか
後半	① 地震について考えることができましたか ② 今日のことが、これからの人間関係を考える上で役に立ちましたか

表1が示すように、実習の前半と後半を比較すると、評価項目の具体化が生じていることが分かる。実習前半では「教材の準備ができていたか」、「参加者への接し方は適切だったか」のように教材や授業参加者への接し方についての適切性を問う項目が多かった。これに対し、後半では「地震について考えることができたか」のように授業活動の中のある特定の活動の効果を問うもの、あるいは前日の授業で問題となった事項にどう対処できたかを問うなど、具体的な評価項目へと変化している。また、参加者に依頼した評価項目にも「積極的に参加したか」という前半での抽象的な問いが、後半では「自分の話したいことが話せたか」というようにより具体的な問いに変化している。

この結果は、前年度の調査で使用した実習の全期間を通して同一質問項目でなされた評価の場合と比較すると、今回は、授業の経験を重ねる中で、実習生が授業の中で見る対象が、漠然とした概念や知識として存在していたものから、具体的な個々の学習者の示す事象や、教師としての自分と関わる諸点に焦点が絞られ、それに合わせて評価観点も絞られていったことが分かる。また、実習生が評価の項目を絞っていったのに呼応して、各立場の評価者の記入事項も具体的なものに変化していったことも注目に値する。例えば、実習生の依頼した「グループ分けはうまくいったか」の評価項目について、評価者が付記する評価理由として、「〇〇さんの暴走があって××さんがかわいそうだった、のような絞り込まれた具体的理由が上げられている。実習生が評価項目を具体化したのに合わせて、評価者の方も、より具体的なフィードバックを返すことができるように工夫したのだと思われる。このように、実習生は、具体的な内容の項目にしていくことで評価してほしい内容を明確化し、自身が得たい内容の評価が得られるような方法を形成していったと考えられる。

4-2. 評価者の立場への注目

実習生によってなされる授業の場合も授業は多面性を持った事象に満ちている。このような多面性を捉えるためには、例えば、実習指導者一人の視点からではなく、多くの立場の視点から授業を見る必要があるのではないだろうか。特に実習段階にあって、これから多面的な視点を育てていく実習生の場合はその必要性が高いと思われる。では、自らが参加する評価活動の中で実習生はどのようにそれを行っていたのであろうか。

評価者の立場は「指導者」、「見学者」、「参加者」、「仲間(実習生)」の四つである。この実習中の7日間を通して、それぞれの立場の評価者に対して求められた評価項目の観点に推移が見られた。

4-2-1. 指導者に求められた評価観点

指導者(実習の指導教員)に求められた評価項目の特徴の一つには、例えば、「身体の向きが偏っていないか」、「自分(実習生)の動きに癖はないか」など、実習生個人の教授上のパフォーマンスに関わるものがある。このような評価項目は他の立場の評価者には求められていないものである。また、このような個人のパフォーマンスを含めて「MTの指示は分かりやすかったか」のように教授技能についての評価を求める項目が全7日間を通じて常にあることが特徴として挙げられる。

実習の指導者は実習の当日だけではなく、実習の準備期間、その他実習生に接する機会が多くある。実習生は準備段階で自分の欠点に気づき、改善の努力を試みている場合もある。上記のような特徴は、実習生が指導者をそうした点を最もよく観察でき評価者として捉えており、そのような指導者に対して、実習生自身の変化に注目してほしい、またその変化に対するフィードバ

クが得たいという要求からのものであることを示している。

4-2-2. 見学者・参加者に求められた評価観点

見学者・参加者に対して求められた評価項目をみると、前半には指導者に求められた項目とほぼ同じ項目(下の表2の中の*の項目)が立てられているが、後半ではこれとは異なった観点が現れる。以下に、評価表のうち2日目と5日目の指導者、見学者への評価項目の実際を示す。

表2 評価表

2日目	
評価者の立場	質問項目
指導者	① 授業の活動目的は達成されていましたが *② 実習生の指示は分かりやすかったですか *③ 実習生、参加者、仲間の協力はうまくいっていましたか *④ 気付いたことを書いてください
見学者	*① 実習生の指示は分かりやすかったですか ② 参加者は活動に積極的に参加しましたか *③ 実習生、参加者、仲間の協力はうまくいっていましたか *④ 気付いたことを書いてください
5日目	
指導者	① TA が目的に合った内容を拾い上げ、全体に還元できていたか ② 外国人、日本人参加者の両者に適切な話し方ができていたか ③ 今回の活動の中で動機づけの部分は上手にできていたか ④ 明日以降の活動につながるような活動ができていたか ⑤ 他にお気づきの点などお書きください
見学者	① 今日の授業は自分も参加してみたいと思いましたか ② 自分が教師だったらやってみたいと思うような企画でしたか ③ 今回の授業はどんな点をポイントとしてご覧になりましたか ④ そのようなポイントを挙げた理由を書いてください

例えば、上の表2にあるように、2日目には見学者に「実習生、参加者、仲間の協力はうまくいきましたか」など活動の様子を問うような、指導者に対するものと同じ質問項目が並んでいる。しかし、5日目になると、見学者には「自分が教師だったらやってみたいと思うような企画でしたか」「どんな点をポイントとして授業をご覧になりましたか」というように授業を行うものの視点からのフィードバックを求めものが現れている。

このような変化については、評価シート作成のために持たれた研究グループによる実習生に対するインタビューでは、5日目に至って「以前に得られた見学者からの評価内容が、実習生の要求した観点到合ったものでなかったため、これへの対処方法として評価者の評価観点を指定した」と評価項目の変化の理由を述べている。

表3 参加者への評価項目と評価理由

時期	評価項目	評価理由
前半	① この授業の道具は使い易いものでしたか	記入なし
	② この授業の準備はよくできていましたか	記入なし
	③ 活動に積極的に参加していましたか	記入あり
後半	① 自分が十分に話せましたか	記入あり
	② 知りたいことを知るきっかけになりましたか	記入あり

項目観点の絞り込みの傾向は、参加者(学習者)に対して求められた評価項目においても見られる(表3)。参加者を対象として設定された後半の評価項目では「自分が十分に話せたか」「知りたいことを知るきっかけとなったか」のように、参加者自身が自分の学習について自己評価をすることを求める形で評価観点を絞っている。

この理由としては、実習前半の参加者の回答には評価理由の欄に記入がない部分が目立つことが挙げられる。例えば「この授業の道具は使いやすいものでしたか」「この授業の準備はよくできていましたか」など授業方法についての質問項目があったが、これには学習者は明確な評価理由が書いていない場合が多かった。反対に同じ前半の回答でも、「活動に積極的に参加しましたか」といった自らの参加度などを問う項目に対してはほとんどの参加者が明確な理由を書いている。参加者にとって回答し易い評価項目とそうでないものがあることを、前半の評価経過から認識を深めていった実習生が、後半には参加者が回答し易い自己評価の項目に質問を絞っていったことが分かる。

4-2-3. 仲間(実習生)に対する評価観点

表4 仲間(実習生)に対する評価観点

時期	評価項目
前半	① ATとして自分の役割は明確でしたか
	② ATとして自分の動きについてどう感じていましたか
後半	① 明日以降の活動につながる活動ができましたか
	② 今回の活動の動機付けの部分はうまくいきましたか

仲間の実習生に求められた評価項目(表4)は、見学者、参加者の場合とは反対に、前半ではMTの指示の適切さや授業の進め方などATという立場からの観点を引き出そうとしたものであったが、後半になると授業の流れ全体について、指導者に求めたのと近い観点から評価を求めるように変化していつている。例えば、当初は「ATとしての自分の役割は明確でしたか」や「ATとしての自分の動きについてどう感じましたか」などが挙げられている。ところが5日目

になると、「明日以降の活動につながるような活動ができましたか」、「今回の活動で動機付けの部分はうまくいきましたか」などコース全体を見渡した評価となり、評価を求めた相手が、授業の流れの計画をあらかじめ知っている仲間の実習生であることを明確に意識した評価に変わっている。

またもう一つ注目されるのは、次の点である。ATの立場の実習生に対して求められた評価項目について、最初はATを単にMTのアシスタントとして、MTが指示した通りに行動する立場の者として捉えていた。これが後に、「MTの指示は分かりやすかったか」、「参加者は積極的に参加したか」のような授業参加者の行動を評価させる項目に変容していつている。ここには、教室の前に立って広く全体に目をやらなければならないMTとは違って、ATはグループやペア活動などにおけるタスク遂行の援助をするなど、むしろ「参加者をより身近な視点から把握することができる者」と捉えた項目に変わっていったことが示されている。

実習が進む中で、実習生は評価者として自分が評価を依頼した相手の立場に対する認識を、相手それぞれが授業に対してどんな関わり方をしたかを観察する中で深めていつている。この認識を踏まえて、仲間の実習生に求めた評価においても、実習仲間という立場固有の評価が得やすいように評価項目が絞られていつていると言えよう。

4-3. 評価活動に対する実習生の捉えかた

今回、評価活動を実習生がどう捉えたかを知るために質問紙調査を行った。その結果は、全体的にみて評価活動に対する関心が高く肯定的であった。

回答者全員が評価活動を「役に立った」と答え、その理由として「フィードバックが早くて次の日の授業に生かされた」、「授業を内省するときのいい資料になった」、「評価の時に見てもらいたいところをこちらから指摘できたのでよかった」といったものを挙げている。「一般に授業評価としてどんなものを望むか」という授業評価のあり方を問う質問では、その後の授業に役立つような前向きなフィードバックを望むという回答がほとんどであった。また、今回の評価活動の方法について改善すべき点があるかといった質問では、実習の毎日の準備で前日の授業の結果を見て次の日の授業計画を大きく変更しなければならないことが頻繁に起き、そのような中で評価項目を決定しなければならず、その点で評価活動を負担と感じたことを指摘し改善を求める者が8名中5名あった。

新たな提案としては、評価活動そのものについて、「アドバイスセッションと評価シートだけではなく、グループカウンセリングを取り入れた手法でならもっと実習生の内省を助けるのではないか」といった内省を目的とした評価活動に積極的な意見もあった。

一方、各立場の評価者から受けた評価内容をどう捉えるかについても積極的なものが多く、前回の調査との間に明らかな差が見られた。前年度の評価では、見学者の評価に対しては「見学者

は実習生の目的が分かっていない」、「ある意味では客観的なものかもしれないが、授業直後には(精神的に)受け入れられない」などが多く見られた。これに対し今年度の調査では、特に前半に「見学者の評価には少し見間違いなものがあったように思う」という回答が出たものの、こうした「見間違い」の評価については、次の評価時点で実習生自身が評価項目を変更することができたので、評価項目の変更で対処ができた。つまり、見間違いで受け入れられないと判断するにとどまらず、これを改善する機会があったため、評価結果を受けとる側にとって意義が認められる評価項目を作成することができたと言えよう。この点で、今年度の評価活動は、実習生自らの手で評価を自分たちに「役に立つ」ものに変えていくことができるという実感を実習生に与えるものであったと考えられる。

次に、回答数を見ると、前年度での調査に回答を返した実習生は8名中わずか2名であった。これに対し、今年度は自主回収にも拘わらず9名中8名が提出している。これは評価活動そのものへの高い関心を示していると言えるであろう。このように関心を高めることができた理由として考えられるのは、次の点である。前年度調査は、それぞれの立場における観点の違いを見るためのものであったため、評価項目を調査者側で準備し、調査目的についても事前に実習生に提示することはなかった。また、前年度はこの評価活動の結果を実習生に対しその日の内にフィードバックすることはしなかった。これに対し、今年度の調査では、評価項目を実習生自らが評価者の立場を踏まえてそれぞれに提示するという評価活動プロセスに最初の段階から関わるものであった。また、評価された結果は、その日のうちに実習グループ全員にフィードバックすることができた。こうした評価活動への関わり方の違いが関心度の差となって表れたと言えるだろう。

5. 全体的考察

第一に、評価シートの分析結果について考察する。先に触れたように、授業は多面性を持った事象に満ちている。このような多面性を捉えるには、指導教員からだけでなく多くの視点から授業を見る必要がある。「(実習)指導者」、「参加者(学習者)」、「(仲間の)実習生」、「見学者」それぞれの立場に評価を求めたが、各立場とも立場固有の特徴を示し、また求められた評価の観点は、日を追って変化した。即ち、実習生が授業経験をもとに、相手の立場が授業のどのような面を捉え得るかについて認識を深めるにつれて、各々の立場が明らかにし易い項目へと具体化され絞り込まれていっている。この結果を可能にしたものは、以下の2点である。

- 1) 評価者を、一つの立場の人物に固定せず、授業に関わる多様な立場のものにしたこと。
- 2) 評価者に求める評価項目を固定せず、授業ごとに変えられるようにしたこと。そのため、実習生は前日までのコメントから評価者の性質を理解した上で評価項目を作ることができた。

第二に、今回の評価活動に対する実習生の捉え方に関する質問紙調査の結果について考えよう。今回の評価活動が回答者全員によって「役に立つ」と受け止められている理由をまとめると次のようになるであろう。

- 1) 評価の目的が実習生に明確に把握されたこと。
- 2) 評価項目が他から予め与えられたものでなく、実習生自らが評価者の立場を踏まえて決定しそれぞれに提示したこと。
- 3) 一度得られた評価結果がその日のうちにフィードバックされ、次の授業の後に評価項目を改善する機会が与えられ、よりのめを絞った評価項目を作成したこと。したがって評価結果を受け取る側にとって意義の認められる評価項目を作成することができた。

以上の第一、第二のまとめを統合して今年度の評価活動を実習生の内省の活動という視点から考えてみよう。先に示したように、内省的実践とは、授業という高度に複雑な実践の過程を十分理解するために、その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自ら発見していくものである。

今年度の評価活動をこの点から捉え返してみよう。実習生が評価の対象とした授業もまた高度に複雑で多面的事象に満ちたものであった。実習生は多面性を十分に理解することを目指して、「(実習)指導者」、「参加者(学習者)」、「(仲間の)実習生」、「見学者」それぞれの立場に評価の観点を求めた。その評価結果のフィードバックを蓄積する中で、それぞれの立場が提供し得る視点が何であるかを知り、それを確実に得るために評価項目を絞り込んだ。そして具体化された評価項目を作ることで、評価者の立場それぞれによる多面的視点からの授業の具体的な評価を得ることができた。こういった評価を経て実習生は多面的かつ具体的な授業の改善を可能とする基盤を得ることができたと言えるのではないだろうか。

また今回の教授活動評価の過程では、一般的に用いられる「特定の教授法の枠組みなどのハードに基づいて他律的に与えられた評価項目リスト」ではなく、実習を重ねるにつれて実習生「自らが得た多面的な情報」と認識の深まりに応じた評価項目を、「積極的・肯定的なものとして捉えて」提出し、自分なりの評価項目を作ることができた。これを重ねる中で、自分なりの教授活動の評価体系を作り、それを通して、授業を捉える自己「固有の意味の体系」を作りだし、そこに「自律的に(なぜ)を考えるソフトのシステム」を作り出していった」と言えよう。その過程は同時に、評価の主体、授業を「改善する主体としての成長」を、他から与えられる道筋を辿っていくことによってではなく、「自律的な活動を通して」形成していった過程だと言うことができる。

以上、実習の場における内省的実践としての評価活動が具体的にどのように進められ、その中で評価がどのような変容を遂げ、実習生によってそれがどう捉えられたかを示した。

6. ま と め

本調査により、授業評価活動の全過程に実習生自らが関わり、評価項目の具体化と各立場の評価者それぞれに異なった評価観点を得ること、そして実習生自らが「役に立つ」と思える評価の実現が可能であることが示された。同時にこの結果は、授業評価活動に実習生が関わることにより、内省的実践としての授業評価という側面から実習生の教師としての成長を実現することができることを示したと言える。

前年度の調査においても今年度の場合も評価活動としてはこの評価シートだけではなく、アドバイスセッションが設けられていた。今後の課題としては、このアドバイスセッションが評価活動として、どのような位置づけになるべきなのかについて考察することが挙げられる。

付 記

本稿は平成 11 年度文部科学省科学研究費補助金研究(基盤 C 課題番号 11680312)の一部です。

参 考 文 献

- 池田玲子・小笠恵美子・郭末任・金孝卿・楊晶(2000)「実習授業における教師の成長を目指す教授活動評価のあり方——大学院日本語教育実習の場合」『平成 12 年度日本語教育学会春季大会予稿集』, 160-165, 日本語教育学会。
- 岡崎敏雄・岡崎 眸(1997)『日本語教育の実習 理論と実践』, アルク。
- 岡崎 眸(2000)「内省モデルに基づく日本語教育実習——実習生に何が提供できるか」『言語文化と日本語教育』20: 1-12, お茶の水女子大学日本言語文化学会。
- 『多言語・多文化を切り開く日本語教員養成 1999 年度日本語教育実習を振り返る』, お茶の水女子大学大学院人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース 教育実習報告書。
- 林さと子(1991)「授業分析における学習者の視点」『日本語教育』76: 101-109, 日本語教育学会。
- 古川かかし(1991)「教室を知ることと変えること 教室の参加者それぞれが自分を知ることと変えること」『日本語教育』75: 24-36, 日本語教育学会。
- 国際交流基金 日本語国際センター(1992)『外国人教師のための日本語教授法』。
- Bartlett, L. 1990. "Teacher development through reflective teaching," In Richards, J. and Nunan, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*, 202-14. Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1995. "Closing the Gap between Learning and Instruction," *TESOL QUARTERLY* Vol. 29 No. 1, 133-158.
- Wallace, J. M. 1991. *Training Foreign Language Teachers — A reflective approach —*. Cambridge University Press.