

# 日本語教育実習における教師の意思決定

## ——意思決定と授業形態との関係から——

池田 広子\*

キーワード: 意思決定, 授業形態, 意思決定の対象, キュー, 再生刺激法

### 要 旨

日本語教師養成における教育実習をどう指導していくかは極めて重要な問題である。しかし実習指導のための基礎的研究はほとんどされておらず、担当指導教官の経験、主観に頼っているのが現状であるという指摘がある(堀口 1992)。本稿は、実習指導を考える基礎的研究の第一歩として授業中の教師の意思決定に着目し、意思決定と授業形態との関係について考察を行った。意思決定に着目した理由は、教師の意思決定は認知活動の要であるという点にある。つまり、特定の授業における意思決定を明らかにすることは、実習生が授業中に何を捉え、それをどう解釈し、決定を下していくのかという授業中の認知活動を特徴付けることができると考えたからである。

以上を踏まえ、研究目的を授業中の教師の意思決定と授業形態との関係を明らかにすることに設定した。そのためにはまず、教師の意思決定のプロセスを明らかにする必要があると考え、① 意思決定の対象 ② 意思決定のキュー ③ キューの解釈と決定までのプロセスについて分析し、その上で授業形態と意思決定との関係を探った。大学院の教育実習授業を行った教師(実習生)を対象に教師の意思決定を再生刺激法により収集した。また、2つの異なる教育実習「1. 1999年度実習」(内田・白石 2000)、「2. 2001・2002年度実習」を取り上げ、比較・分析した。

その結果、意思決定の対象は「活動内容」、キューは「学習者の反応」が量的に多く見られた。更に、キューの解釈から意思決定までのプロセスについて質的分析を行うと、「代替策の内容」が授業形態と関係していることがわかった。「意思決定の対象」と「キューの解釈から意思決定までのプロセス」の結果は、1999年度実習の調査結果と異なり、授業形態の違いが教師の意思決定に影響を及ぼすことを実証した。

以上の結果から、実習の授業形態によって実習生に異なる経験や学びを促すことを具体的に述べた。

\* IKEDA Hiroko: お茶の水女子大学大学院博士後期課程・立教大学非常勤講師。

## 1. はじめに

日本語教員養成において実習担当指導教官が、実習をいかに設計し、指導していくべきかを考える基礎的資料や研究がほとんどないという指摘がある。堀口（1992）、石田他（1993）は「実習指導の研究がほとんど行われていないため、多くは担当指導教官の経験と主観に頼っているのが現状である。試行錯誤の繰り返しであるが、経験の積み上げでなく、できるだけ実証的に問題を解決していく必要がある」と述べ、実習指導を設計する上での基礎的研究の必要性を指摘している。日本語教員養成における総仕上げというべき教育実習で何を体験するかは、実習生の教師観や教授技術に影響を与える。したがって堀口（1992）、石田他（1993）の指摘するように、実習をどう指導していくかを考えていくことは極めて重要な問題であると考えられる。しかし管見の限りではこれらの点についての研究はほとんどされていない。

本稿では実習指導を考える基礎的研究の第一歩として、2つの異なるタイプの実習授業を取り上げ、授業中の教師（実習生）の意思決定プロセスがどのように特徴付けられるかを明らかにした上で、授業形態と意思決定との関係について考察することを試みる。意思決定とは代替策の中から学習者に与える影響を予測しながら教師自身が設定した基準に基づいて最良のものを選択することである。言い換えれば、教師は何らかのキューを捉え、目の前の現実と授業目標をすり合わせながら、複数の選択肢の中からその状況において最良だと思われるものを選択していくことである。意思決定に着目した理由は、教師の意思決定は認知活動の要という点にある。つまり、意思決定を明らかにすることは、実習生である教師が授業中に何を捉え、それをどう解釈し、どう決定を下していくのかという授業中の認知活動を特徴付けることができると考えたからである。また意思決定と授業形態との関係に着目したのは、実習を設計する際に、授業形態が最も操作可能な要因であるという点にある。そしてどのように実習をデザインすると実習生にどのような経験や学びを促すことが可能かに答える基礎的資料になると考えた。

## 2. 先行研究と研究目的

教師の意思決定は、授業計画段階（授業前）、授業実施段階（授業中）、授業評価段階（授業後）に連続して起こる。意思決定の中でも授業中の意思決定は、学習者の反応を瞬時に捉え、最良の決定をしていくことが要求されることから相互作用的决定であると指摘されている（吉崎 1991）。しかしその特徴は一樣ではなく、教授経験、学習者の属性、授業目標などによって影響を受けやすい。

授業中の教師の意思決定に影響を及ぼす研究において、Smith（1996）は教師の特性（Teacher Characteristics）、状況的要因（Context Factors）に影響されやすいと述べている。これら、教

師の特性 (Teacher Characteristics) は「内的要因」(教師のピリーフス・知識・性差, 教授経験), 状況的要因 (Context Factors) は「外的要因」(教育機関のあり方, 教室環境, 授業形態, 学習者) と言えるのではないだろうか. 内的要因と意思決定との関係については, 教師の教職経験の有無により意思決定の違いを示した Sutcliffe & Whitfield (1979), Johnson (1992), 教師の意思決定過程を分析した上で意思決定と教師の適性の関係を分析した Peterson & Clark (1978), 国内の教科教育分野において教師の教職経験・題材経験の有無, 性差によって意思決定の相違を分析した吉崎 (1983, 1992), 教師のピリーフと意思決定との関係を分析した Woods (1991) があげられる. 日本語教育分野においては, まだ非常に少ないのが現状である. 実習指導に関する研究になるが, 内的要因である教師の教授経験に着目し, 経験の浅い教師や実習生は学習者の反応を取り込めず教案通りに押し通そうとする傾向があることを指摘した堀口 (1992) が報告されている. 一方で外的要因である授業形態, カリキュラムのあり方等と意思決定との関係について着目した研究としては, 教育実習における教師の意思決定のプロセスと授業形態に対する認識との関係を示した内田・白石 (2000), 教育実習のあり方について問題提起した岡崎 (2000), 実習の授業形態と柔軟な意思決定との関係を調査した白石他 (2000) が報告されている. これまでの研究では, 教授経験の有無によって意思決定の質的内容の相違を明らかにする研究, すなわち, 内的要因に着目した研究が多いのに対し, 外的要因に着目した研究はあまり見当たらず, 意思決定に影響を及ぼす要因を外的要因・内的要因として位置付ける意義についても議論されてこなかった.

以上を踏まえ, 本研究ではこれまで明らかにされていない以下の点について追究していく. 先述した内田・白石 (2000) では, 1 つの実習授業における授業中の意思決定プロセスを, 対象, キュー, 流れの点から量的に明らかにし, 実習プログラム全体を実習生がどう認識していたかについて報告した. この研究により ① 授業中の意思決定プロセスを量的に示すことと ② 実習生が実習全体を認識していたかを明らかにしたが, これだけでは 1 つの実習における教師の意思決定の特徴を量的に示したのみで, 実習を設計する際の資料として具体的方策が見えてこない. 実習を設計するには, 実習によって得られる学びや経験を外的要因である授業形態ごとに細かく示していくことが必要である. そのためには, 教師の意思決定のプロセスを量的だけでなく質的にも深く追究していくことが重要であると考え.

そこで本研究では, 2 つの異なるタイプの日本語教育実習を取り上げ, それぞれにどのような学びや経験を促すことが可能かについて探ることを目的とし, 授業中の教師の意思決定プロセスの特徴と授業形態との関係に着目した. 具体的には, 各実習授業において教師の意思決定のプロセスがどう特徴づけられるのかを明らかにすることが必要であると考え, 次の 3 点を研究課題に設定した.

- (1) 授業中の意思決定は何を対象<sup>1</sup>に行われるのか。
- (2) 授業中の意思決定は何をキューとして行われるのか。
- (3) どのようにキューの解釈をし、意思決定に結び付けていくのか。

尚、意思決定のキューとは、意思決定を行う「きっかけ」になったもののことを示す。例えば、授業中において教師は予期せぬ出来事や計画とのずれ、教師の経験に基づく内省、その場の状況から観察したこと等を認知し、これを基に当初の予定を変更した場合、ここでの最初の「認知」は、1つの意思決定が流れていく過程においての「きっかけ」であり、本稿ではこれをキューとした。

### 3. 研究方法

#### 3-1. 調査対象

調査の対象となったのは、都内の国立大学大学院の短期集中型日本語教育実習（8日間）における1999、2001、2002年度の実習授業を行った実習生26名である。26名のうち7名は1999年度、10名は2001年度、9名は2002年度の実習授業を行った。

2つの異なる実習（1999年度と2001・2002年度の実習）において教師（実習生）の内的要因は、表1に示すように「教授経験」、「性差」の点で大きな差は見られなかった。

表1 教師の内的要因

	1999年度実習	2001・2002年度実習
教授経験	経験者 4名 未経験者 3名	① 2001年: 経験者 5名, 未経験者 5名 ② 2002年: 経験者 2名, 未経験者 7名
性別	全員女性	全員女性

教授経験者の教授歴は成人学習者を対象にした経験のみで、外国人児童生徒を対象にした教授歴はほとんど見られなかった。実習期間は、毎年修士課程1年の7月下旬から8月上旬の8日間を実施され、4月から実習計画及び実習準備が行われた。

#### 3-2. 実習の方針

実習の方針は、どの実習においても計画の段階から実習終了後の評価まで、実践—内省—実践—内省 というサイクルを通し、教師の主体的能動的成長を目指すという「内省モデル」が一貫して取り入れられた。そこでは、実習生全員が1つのチームとなってチーム・ティーチング

<sup>1</sup> 教師の意思決定が「何に対して行われるのか、何に対して決定されるのか」を意味する。

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: 2~3名)とアシスタント・ティーチャー(以下 AT) から成り、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かかわった。

### 3-3. 実習の授業形態

#### 3-3-1. 1999年度の実習授業

1999年度の実習は、来日したばかりの外国人児童生徒を対象として、編入先の原学級で自分から積極的に友達作りができるようにそれに必要な日本語でのコミュニケーション・スキルをつけることが目指された。1日の課題でその日に完結されるモジュール形式が取り入れられ、アクティビティー中心の授業が展開された。ここでの教師の役割は、活動の説明、提示を行い、学習者のレベルに応じたタスクを設定し、活動を評価することであった。また、教師の介入という点から言えば、活動の筋道を教師が積極的につけていた。例えば、借り物ゲームを行う場合に、ゲームの方法を提示して見せ、学習者のレベルに応じたタスクカードを配布し、指示したものを借りてくるために日本語でコミュニケーションを行わせた。学習者は外国人児童(韓国10名、中国1名、アメリカ1名、メキシコ1名、フィリピン1名)のみであった。

#### 3-3-2. 2001, 2002年度の実習授業

2001年度の実習は、様々な活動を通して「多文化共生意識」を作り出すことが目標とされ、そのために「外国人・日本人が対等な立場で授業に参加し協働作業をすること」が目指された。授業形式は参加者<sup>2</sup>(以下 学習者)の誰もを主役にするという方法が取り入れられ、学習者中心に授業が展開された。ここでの教師の役割は、母語話者と非母語話者の相互交流を支援するファシリテーター<sup>3</sup>の役割を担うことが期待された。つまり、教師は活動の仕掛けを提供するが、活動の筋道全てを強制したり管理するのではなく、双方が協働作業することを支援することが期待された(岡崎 2003)。そして、教師の介入という点から言えば、活動の筋道は学習者に任せ、教師は学習者を支援していた。どの学習者も主役にさせる例として、1日の活動の最初に自分の好きなものを見せて説明する「Show & Tell」、授業終了時には学習者の母語を学び合う「言葉の時間」では学習者の母語での挨拶表現を練習させ、母語は毎回変えることで誰もが主役になれる機会が提供された。また授業終了時には学習者の言語で1つの歌を皆で歌う活動が全授業を通して取り入れられた。学習者は外国人(2001年度9名、韓国・台湾 / 2002年度12名、韓国・台湾・中国)

<sup>2</sup> この実習では、母語話者と非母語話者の協働作業によって対等に相互交流が創造されることから、日本語力の獲得を目指す学習者ではなく、参加者として位置付けている。

<sup>3</sup> 岡崎(2002)では多言語多文化共生を目指す授業においてファシリテーターとは、日本語母語話者と非母語話者の双方が「共生言語としての日本語」が創造できるように協働作業の仕掛けを作る役割を担うと定義している。

と日本人（2001年度6名/2002年度7名）であった。表2は実習授業の形態の概要について示したものである。

表2 実習の授業形態

	目 標	教師の役割	参加者
1999年度 実習授業	編入先の小学校で自分から積極的に友達作りができるように、それに必要な日本語でのコミュニケーション・スキルをつけること。 → 日本語による相互交流が目指された。	・活動の説明・提示をし、学習者のレベルに応じたタスクを設定し、ペアやグループでアクティビティーを実施させる。 ・活動の筋道を積極的につける。	外国人児童
2001・2002 年度実習授業	様々な活動を通して「多文化共生意識」を作り出すこと → 外国人・日本人が対等な立場で授業に参加し、言葉の壁を越えて協働作業をする。	・協働作業の仕掛けを作るファシリテーター ・活動の筋道は学習者に任せ、教師は支援する。	外国人児童 日本人児童

### 3-4. データの収集方法

岡根・吉崎（1992）を参考に授業終了後、担当教師に対し当日中にビデオ録画された自分の授業を見ながら内省を語る再生刺激法<sup>4</sup>を行い、これを録音した。再生刺激に際しては、原則として被験者主導で教示文を基に行ったが、必要と思われる時には随時観察者が質問した。この時、誘導尋問になったり、バイアスが入ったりしないように留意した。教示文の内容は「これから皆さんの授業をビデオを見ながら、みなさんが授業中にどのようなことを考えていらしたのが話していただきたいと思います。主に授業の中で困った時、迷った時どうしていたかビデオを見ながら思い出していただきたいのです。ポイントは次の2点です。1. 計画を変更しましたか。それとも変更せずに行いましたか。2. その決定をする時、どんなことを考えていましたか」というものであった。さらに、再生刺激法で得た録音データ、実習生が作成した教案、実習授業のビデオ録画を基に、授業中の意思決定場面を抜き出して記述し、「意思決定場面分析表」を作成した（資料参照）。ここでは、1つの意思決定場面につき、決定すべきテーマ、当初の予定、予想外の出来事・ハプニング決定事項、決定理由・その時に考えたことは何かに関するすべての事項を抜き出して記述した。

<sup>4</sup> 再生刺激法 (stimulus recall method) は、アメリカの stimulus recall 法が原型である。本稿では、教師の授業を録画し、授業終了後再生したビデオを被験者である教師に見せながら、被験者主導で、ある場面を停止し、内面的過程について語ることを示す。

### 3-5. 分析方法

分析データは次のものである。

- ① 1999 年度の実習: 授業のビデオ録画記録, 刺激再生法で収集した教師のプロトコルデータ (音声テープ), 意思決定場面分析表, 全授業の教案。
- ② 2001・2002 年度の実習: 授業のビデオ録画記録, 刺激再生法で収集した教師のプロトコルデータ (音声テープ), 意思決定場面分析表, 全授業の教案。

以上, 3 年分の実習データを分析対象としたが, 本稿では, データ ② を中心に分析を行った。データ ① は研究課題 1, 2 において考察の手がかりとし, 研究課題 3 で事例をあげて分析した。

先にあげた研究課題に対する分析観点を整理すると以下ようになる。

- 課題 1. 2001・2002 年度の実習について授業中の意思決定は何を対象に行われるのかを量的に分析し, 1999 年度の実習(内田・白石 2000) と比較する。量的差が見られる場合, 2 つの異なる実習の授業形態とどう関係しているのかについて考察する。
- 課題 2. 2001・2002 年度の実習について授業中の意思決定は何を対象にキューとして捉えているのかを量的に分析し, 1999 年度の実習(内田・白石 2000) と比較し, 考察を行う。
- 課題 3. どのようにキューの解釈をし, 意思決定に結び付けていくのかについて, 1999 年度, 2002 年度の実習から 1 事例ずつ取り上げ, 質的な差を比較し, 授業形態との関係を探る。

## 4. 結果と考察

### 4-1. 意思決定の対象について (研究課題 1)

「意思決定場面分析表」(資料参照)を基に, 意思決定が何を対象に行われるのかを調べるために, 表 3 に示した内田・白石 (2000) の枠組みを用いて分析を行った。以下 5 類を分類する際に, ある 1 つの意思決定の中に 2 つの意思決定対象項目を兼ねる場合, 複수에集計した。その複수에集計した際の総数を出し, そこから各項目の割合を算出した。

ここで「教授行動」としてあげられているのは, 「教師の表面的な技術行動」という意味が含まれており, 提示方法や指名, 板書, 教師発話等のようなことを決定するものである。例えば, 本研究のデータから見ると, 「多くの学習者が挙手したが一番早く挙手した学習者を指名した(指名方法)や板書の字が小さくて見にくそうだったので大きく書き直した(板書の仕方)」などである。また「活動内容」としてあげられているのは, 「学習者の反応または学習者との相互行為を通して活動のレベルを調節するもの」を指す。例えば, フルーツバスケットを実施した際に, 「フルーツ

表3 意思決定の対象の分類と内容

意思決定の対象分類	意思決定の対象内容
① 教授行動	学習者に相対する教師の行動。提示方法に関するものや誰を指名するか等。(板書の仕方, 教師発話における話速・語彙の選択等)
② 活動内容	教授活動の内容。学習者の反応によって活動のレベルを調節する等。
③ 進行	活動の進行状況。戻る, 進む, 留まるなど。 活動を切り上げる, 活動の順序を変更する。
④ 活動形態	学習者の活動の形式。グループ作成に関するもの。
⑤ その他	通常の教授活動からはずれた事項。(例: 部外者が突然教室に入って来たような場合などの対処等。)

(内田・白石 2000)

バスケットという指示で全員が移動する」というルールを取り入れるのは省く予定だった。しかし、皆がこのルールを知っていたので、このルールを取り入れたなどである。また、今回の分析では、「学習者の反応を見て活動を取り入れる」という決定もこれに含めた。「進行」に対する意思決定は「活動の進行状況。戻る・進む・留まるなどなど」としてあるが、活動を切り上げる、活動の順序を変更する決定もこれに含めた。例えば、予定の時間より10分時間延長していた。学習者はもっとやりたそうだったが、時間だから終了した(活動の切り上げ)やシートに書かせる活動で、学習者が書くのに予想以上に時間がかかっていた。全体的に書くのに時間がかかっていたが、急いで書かせたくなかったので時間を5分延長した(活動を留める)などである。「その他」に対する意思決定は通常の授業に直接関係すること以外の決定するものとして設定した。以上のような分類で2001, 2002年度の実習結果を集計したものが表4である。また図1は表4をグラフにしたものである。

表4及び図1から分かるように、「活動内容」に対する意思決定が2001年度, 2002年度の両実習において最も多く占めている(2001年度実習42.8%, 2002年度実習43.7%)。次いで「教授

表4 「意思決定の対象」の実数と比率

意思決定の対象の種類	2001年度 実数 (%)	2002年度 実数 (%)
教授行動	48 (26.4)	33 (22.9)
活動内容	78 (42.8)	63 (43.7)
進行	38 (20.9)	35 (24.3)
活動形態	12 (6.6)	7 (4.9)
その他	6 (3.3)	6 (4.2)
合計	182 (100)	144 (100)

(網がけは着目する項目)



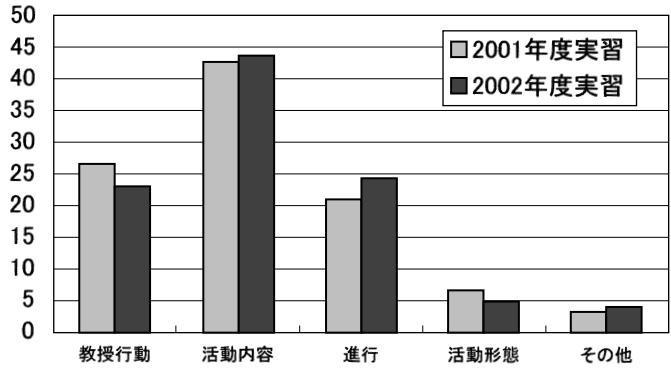


図1 「意思決定の対象」の比率グラフ

行動」(2001年度実習 26.4%, 2002年度実習 22.9%), 「進行」(2001年度実習 20.9%, 2002年度実習 24.3%) に対する意思決定が多く占めていることが分かる。これらの資料から、各項目における量的分布が両実習においてほぼ同一であることがわかる。

表5 1999年度実習の「意思決定の対象」

意思決定の対象の種類	実数 (%)
教授行動	37 (43)
活動内容	14 (16)
進行	18 (21)
活動形態	13 (15)
その他	4 (5)
合計	86 (100)

注) 内田・白石(2000)より抜粋。ここでは小数点以下四捨五入し、整数で示されている。

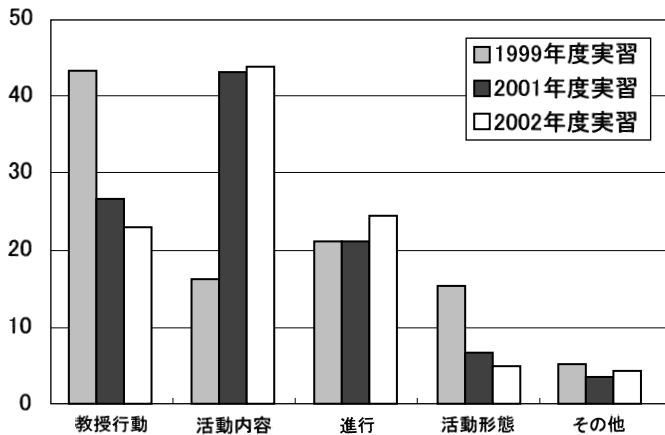


図2 「意思決定の対象」の比率比較グラフ

内田・白石(2000)が調査した1999年度の実習では、表5、図2で示されるように最も多かったのは「教授行動」(43%)で、2001・2002年度の実習の調査結果とは異なる。この実習では2001・2002年度の実習で最も多かった「活動内容」を対象とする意思決定は全体の16%に過ぎなかった。では、両者の結果の違いについてはどのような要因があったのだろうか。この点について、まず、コース目標という点から考えてみる。1999年度の実習は、友達を作るために必要な日本語のコミュニケーション能力の向上を目指すもので、外国人の日本語力を支援することに着目しているが、一方、2001・2002年度の実習は、多文化共生意識を作り出すために学習者が対等な立場で協働作業することを目指すものであった。つまり、外国人だけでなく、受け入れ側の日本人についても支援することをねらいとしていた点で、両実習には違いがある。また、授業内容、教師の役割、学習者の構成においても違いが見られる。2つの実習における教師の役割に着目すると、1999年度の実習では「活動の説明、提示を行い、学習者のレベルに応じたタスクを設定し、活動を実施させること」であったのに対し、2001年度の実習では、活動の仕掛けを提供するが、活動の筋道全てを強制したり、管理するのではなく双方が協働作業することを支援するファシリテーターの役割を担っていた。つまり、教師の介入の程度という点から言えば、活動の筋道を教師が積極的に付けているものとそうでないものという点で質的な違いがあったと言える。これを意思決定対象の量的差と関係させてみると、1999年度の実習では、アクティビティーや文字学習を行うにあたって、教師は活動の筋道を積極的に付けるという役割を担っていた。その結果、「教授行動」に対する意思決定が最も多くなったと考えられる。2001・2002年度の実習では、教師は活動の仕掛けを提供する役割にあるが(岡崎2003)、活動の筋道全てを強制したり、管理するのではなく双方が協働作業するための支援を目指していた。その結果、学習者の反応を見て活動を調整する「活動内容」に対する意思決定が最も多くなったと考えられる。このような授業では、教師の選択の自由度が高い授業であったと解釈される。逆に、教師中心で筋道を管理することが多い授業であればあるほど、教師の認知活動の中心は表面的な教授スキル(提示・板書・指名方法など)、つまり「教授行動」を対象に意思決定を行うことが中心になると推測される。

以上のことから、同じ大学院における実習授業であっても、授業形態や教師の役割の相違が意思決定の対象に影響を与えることが示された。Smith(1996)は教師の意思決定は外的要因、内的要因によって影響を受けると指摘しているが、本研究において外的要因である授業形態が授業中の意思決定に影響を及ぼしていることを実証したと言えよう。

では、実際に教師はどのような状況で、どのように「活動内容」に対する意思決定を行っているのだろうか。本研究のデータから1つのデータ(事例1)を示し、教師がキューを受けとめてから意思決定を行うまでのプロセスについて吉崎(1988)を援用し、詳しく見ていく。

## 事例1 7月27日の授業 ID-6の意思決定の場合(2001年度実習授業)

## 1. 授業の予定と状況

↓ 早口言葉の練習は日本語に限定し、他の言語は提示するだけで練習しない予定。

## 2. キューの観察

韓国人児童 A が自慢げに「わあわあ」言っていて、同じように韓国語でも練習

↓ したそうだった。=キュー(学習者の反応)

## 3. 授業計画と実態とのズレに対する認知

早口言葉の練習は日本語に限定し、他の言語は提示するだけで練習しない予定だった。

↓ しかし現実には、韓国人児童から韓国語での早口言葉も練習したような反応を認知する。

## 4. ズレとその原因の認知と解釈

↓ 韓国人児童の反応から他言語の練習の必要性を認知し、この活動をどの学習者においても対等に参加する機会を与える場にしたほうがいいと解釈する。

## 5. 代替策の呼び出し

↓ どの学習者も対等に参加する機会を与える場にするためには、他言語の早口言葉の練習も取り入れるべきだと考える。

## 6. 代替策の選択

他の言語でも日本語と同様に早口言葉の練習をする。=意思決定の対象(活動内容)

事例1における授業展開と意思決定の流れを以下に簡単に説明する。授業の予定は、1日の授業の前半に早口言葉の活動が予定されており、そこでの練習は日本語だけを取り上げて行う予定だった(1. 授業の予定と状況)。しかし、実際に早口言葉の活動を開始し、練習の段階に入ると「韓国人児童 A から韓国語でも練習したい」という反応があった(2. キューの観察)。当初は、早口言葉の練習は日本語に限定し、他の言語は提示するだけの予定であったが、いざ実施してみると韓国人児童から韓国語での早口言葉も練習したような反応を受け、韓国語での練習の必要性を認知する(3. 授業計画と実態とのズレに対する認知)。そこで韓国人児童の反応から他言語の練習の必要性を認知し、この活動をどの学習者においても対等に参加する機会を与える場にしたほうがいいと解釈する(4. ズレとその原因の認知と解釈)。どの学習者も対等に参加できる機会を提供するためには、他言語における早口言葉の練習を取り入れるべきだと考える(5. 代替策の呼び出し)。そこで当初の予定を変更し、代替策として他の言語も取り入れ、日本語と同じように早口言葉の練習をする判断を行った(6. 代替策の選択)。

事例1における教師の意思決定は、韓国人児童から「韓国語でも早口言葉を練習したい」という反応をキューとし、「母語話者も非母語話者も対等な立場で参加できること」を考慮し、日本語に限らず他言語での練習も取り入れたというものである。以上、教師がキューを受け止めてから「活動内容」に対する意思決定を行うまでのプロセスについて示した。

#### 4-2. 意思決定のキューについて（研究課題2）

キューについては様々な見方と名称があるが、本稿では内田・白石（2000）の枠組みを参考に修正を加え分類した。内田・白石（2000）では授業中の意思決定を明らかにするために、キューの分類に加え意思決定の過程を教案で予定していたものと変更したか否か、キューがあつて変更したのか否か、予定が最初からあつたのか否かについて6種類のパターンに分けて量的分析を行った。しかし本研究では意思決定全体の流れについては質的分析を行ったほうが実習の形態と意思決定の関連をより浮き彫りにできると考え、ここでは何がキューとなつて意思決定が行われていたのかに注目して分析を行う。

内田・白石（2000）では、「その他」の項目において（1）教師の過去の経験や内省に基づくもの。また学習者の積極的な行動がきっかけとなっているのではなくその場の状況を教師が観察し、そこで認識した事態をきっかけとしているもの、（2）通常の教授活動から予期せぬことがきっかけとなっているものを同一にして分類したが、本稿では上記（1）（2）を別枠にし、（1）は「内省・非明示的なキュー」、（2）は「その他」とした。また「時間」の項目を新たに加えた。表6はキューの内容と内田・白石（2000）のキューの分類及び本稿での分類の関係を示したものである。以下6類を分類する際に、ある1つの意思決定の中に2つの意思決定対象項目を兼ねる場合、複数に集計した。その複数に集計した際の総数を出し、そこから各項目の割合を算出した。

ここで「学習者の反応」としてあげられているのは、「学習者の明示的なキュー」がきっかけとなっているもので、例えば、本研究のデータから見ると、英語だけで歌を歌う予定だったが、学習者Aがタイ語でも歌いたいと要求したのでタイ語でも歌うことにした、ゲーム実施後、学習

表6 キューの分類と本稿での分類の関係

本稿のキュー分類	キューの内容	内田・白石の分類
① 学習者の反応	学習者の反応や自発的言動などが意思決定のきっかけとなっているもの。	① 学習者の反応
② 内省・非明示的なキュー	教師の過去の経験や内省、知識に基づくもの。学習者の積極的な行動がキューとなっているのではなく、その場の状況を教師が観察しそこで認識した事態をキューとしているもの。	② その他
③ その他	通常の教授活動から予期せぬことがきっかけとなっているもの。	
④ 教師の言動	教師の言動がきっかけとなっているもの。	③ 教師の言動
⑤ AT、見学者の言動	ATの言動が意思決定のきっかけとなっているもの。 ATが教師へアドバイスした等。	④ AT、見学者の言動
⑥ 時間	時間が意思決定のきっかけとなっているもの。	設定なし

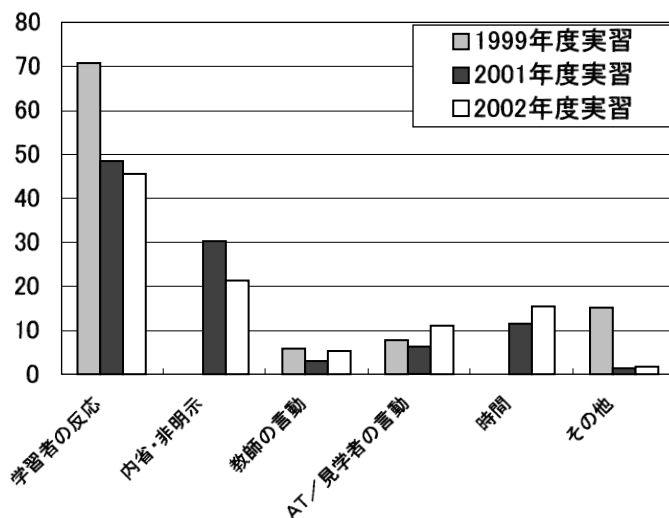
者から「楽しいのもっとやりたい」という要求があったので少し時間を延長してゲームを続行したなどである。また「内省・非明示的なキュー」としてあげられているのは、「学習者の非明示的なキュー」がきっかけとなっているもので、教師の過去の経験や内省、知識に基づくもの、その場の状況を教師が観察しそこで認識した事態をキューとしているものである。例えば、レストランの場面でのやりとりで「おいしい」「辛い」という言葉を導入していなかったため、何か物足りないという感じを受け、その場面になって新しい言葉を導入したことや、ある活動を募って候補者が複数いて決まらない際に、前日の授業で使ったじゃんけんが非常に有効だったことを思い出し、今回もじゃんけんを決めたことなどである。「教師の言動」に対する意思決定は「教師の言動がきっかけとなっているもの」としてあるが、主に教師自身の発言や行動の失敗がきっかけとなっているものである。例えば、歌を歌う際に提示する紙を教師が控え室に忘れたので、取りに行っている間、今まで練習した歌を歌ってもらったことや自己紹介の組み合わせのカードの準備がうまくいっていなかったため、学習者の反応を見て組み合わせを決めたことなどである。以上の分類で2001・2002年度の実習を集計したものが表7である。図3は表7をグラフにしたものである。

表7、図3から次のことが言える。まず、「学習者の反応」をキューにした意思決定が全てにおいて最も多く占めていることから、両実習授業が「学習者を中心」に進められていたと解釈できる。しかし、どの授業においても教師が学習者の反応を中心に考えることで授業は成立するのではないだろうか。Clark & Peterson (1986) は「授業における教師の思考は学習者に関する内容が最も多い」と指摘しているように、教師の役割という点から見れば、学習者の反応を最も多く捉えているというのは授業中の教師の認知プロセスにおいて普遍的な傾向と考えられる。次に、1999年度の実習を調査した内田・白石(2000)では、「内省・非明示的なキュー」が見られることを指摘しているが、量的に示されていない。これを2001、2002年度の実習について分類枠組みを修正し、分析した結果、比較的多くの割合(2001年度実習30.2%、2002年度実習21.3%)

表7 「意思決定のキュー」の実数と比率

キューの種類	1999年度 実数 (%)	2001年度 実数 (%)	2002年度 実数 (%)
学習者の反応	50 (71)	99 (48.4)	62 (45.7)
内省・非明示	—	62 (30.2)	29 (21.3)
教師の言動	4 (6)	6 (2.9)	7 (5.1)
AT / 見学者	6 (8)	13 (6.3)	15 (11.0)
時間	—	23 (11.2)	21 (15.4)
その他	11 (15)	2 (1.0)	2 (1.5)
合計	71 (100)	205 (100)	136 (100)

注) ここでは小数点以下四捨五入し、整数で示されている。



注) 1999年度は、内田・白石(2000)を基に作成。

図3 「意思決定のキュー」の比率比較グラフ

を占めていることがわかった。この結果から、意思決定のキューには「学習者の反応を基にした、明示的なキュー」ばかりではなく、「非明示的なキュー」すなわち、教師の過去の経験や内省、知識に基づき、その場の状況を観察し、そこで認識した事態をキューとしていることが明らかになった。

#### 4-3. キューの解釈と意思決定までのプロセス (研究課題3)

これまでの量的調査で2つのタイプの実習を比較した結果、次のことが言える。学習者の反応をキューとして捉える点で両実習は同じ傾向を示しているが、何について決定を行っているのか(意思決定の対象)においては違いが見られるということである。では、キューを捉えた後に、教師はこのキューをどう解釈し、意思決定に結び付けていくのだろうか。またこの段階で授業形態がどう関係しているのか。本節では、2つの異なる実習から1事例ずつ取り上げ(事例2, 3)、質的分析により比較するかたちで追究していく。次の事例2, 3はいずれも「活動内容」を対象とした意思決定で、「教師が予想していた以上に学習者がよくできる場合」に教師はどのように、対処していくのかを示したものである。分析は、吉崎(1988)を援用しながら各認知プロセスを示した。

##### 事例2 1999年度実習授業 7月21日の授業 ID-1の意思決定の場合

###### 1. 授業の予定と状況

↓ 単語の既知・未知の分類をする活動で AT に「これなあに」と問いながら分類をしていく

予定．

#### 2. キューの観察

↓ 学習者は予想以上に反応がよくさっと答えてしまう．＝キュー(学習者の反応)

#### 3. 授業計画と実態とのズレに対する認知

↓ 当初、単語の既知・未知の分類をする活動で AT にやり方を提示してもらい、その後、ペア・ワークで単語の既知・未知の分類をしていく予定だった．しかし当初想定したよりも学習者がよくできることを認知する．

#### 4. ズレとその原因の認知と解釈

↓ 当初想定していたよりも学習者がよくできたことを認知し、予想以上に反応のよかった学習者は早めに教室に来て、壁に貼ってあった単語の絵を見ていたからであると推測し、学習者にとってこの活動が挑戦的な活動になっていないと解釈する．

#### 5. 代替策の呼び出し

↓ 教師はモデルの提示に、AT ではなく、反応の良かった学習者にやってもらおうと考える．モデル提示であれば、皆の前で行うため少し挑戦的な活動になると考えたからである．

#### 6. 代替策の選択

モデルの提示を AT ではなく反応の良かった学習者にやってもらう．＝意思決定の対象(活動内容)

事例 2 における授業展開と意思決定の流れを以下に簡単に説明する．授業で予定していたのは、単語の既知・未知の分類をする活動で AT に「これなあに」と問いながら分類をしていく予定であった(1. 授業の予定と状況)．しかし、活動を実施すると学習者は予想以上に反応がよくさっと答えてしまう(2. キューの観察)．当初の授業計画では、単語の既知・未知の分類をする活動で AT に「これなあに」と問いながら分類をしていく予定だった．しかし当初想定したよりも学習者がよくできることを認知する(3. 授業計画と実態とのズレに対する認知)．そこで、教師は予想以上に学習者の反応が良かったのは、早めに教室に来て、壁に貼ってある単語の絵を見ていたからであると推測し、学習者にとってこの活動が挑戦的な活動になっていないと解釈する(4. ズレとその原因の認知と解釈)．その際に、教師はモデルの提示に、AT ではなく、反応の良かった学習者にやってもらおうと考える．モデル提示であれば、皆の前で行うため少し挑戦的な活動になると考えたからである(5. 代替策の呼び出し)．そして当初予定していたモデルの提示を AT ではなく反応の良かった学習者にやってもらう(6. 代替策の選択)．

この事例における意思決定の流れは、「単語の既知・未知の分類をする活動において学習者が予想以上によくできる」という学習者の反応をキューとし、当初 AT がモデル提示を行う予定だったところを変更して、反応の良かった学習者にやってもらうというものである．その際に、学習者にとってこの活動が挑戦的な活動になっていないと解釈し、モデルの提示に、AT ではなく、

反応の良かった学習者にやってもらおうと考える。モデル提示であれば、皆の前で行うため少し挑戦的な活動になると考えたというものである。すなわち、教師はこの活動が学習者の日本語力を伸長させる上で挑戦的な活動になっていないと解釈し、言語面を重視し、コミュニケーション能力を押し上げる活動になるように調整したと考えられる。

では、多言語・多文化共生を目指した 2001・2002 年度の日本語教育実習において、教師は学習者の反応をキューに捉え、それをどう解釈して意思決定に結び付けていくのだろうか、事例 3 で見ていく。

### 事例 3 2002 年度実習授業 7 月 27 日の授業 ID-18 の意思決定の場合

#### 1. 授業の予定と状況

↓ 韓国語の挨拶表現を提示し、発音してもらうだけの予定。

#### 2. キューの観察

↓ ミャンマー人児童 A は 2, 3 回練習しただけで即座に韓国語を覚え、発音も非常にきれいだったと思った。= キュー(学習者の反応)

#### 3. 授業計画と実態とのズレに対する認知

↓ 当初、韓国語の挨拶は発音してもらうだけの予定だった。しかしミャンマー人児童 A は即座に覚え、発音がきれいだった。当初想定したよりも A がよくできることを認知する。

#### 4. ズレとその原因の認知と解釈

↓ 当初想定していたよりも A が韓国語がよくできたことを認知し、これを積極的に評価したほうが良いと解釈する。

#### 5. 代替策の呼び出し

↓ 教師は日本語母語話者で韓国語はよくわからなかったので、参加者の韓国人児童 B に A の発音を確認してもらおう。これにより A と B の相互交流ができるだけでなく、A においては韓国語の母語話者に自分の発言を聞いてもらうことは、よりよいフィードバックとなる。また B においては自分が活躍する場を得ることで、この活動に積極的に参加するきっかけとなるのではないかと考える。

#### 6. 代替策の選択

教師は韓国人児童 B に A の発音を確認してもらおう。= 意思決定の対象(活動内容)

事例 3 における授業展開と意思決定の流れを以下に簡単に説明する。授業で予定していたのは、韓国語の挨拶表現を提示し、発音してもらうだけの予定であった(1. 授業の予定と状況)。しかしミャンマー人児童 A の発音を聞いてみると、2, 3 回練習しただけで即座に韓国語を覚え、発音も非常にきれいだった(2. キューの観察)。当初の授業計画では、韓国語の挨拶表現は発音してもらうだけの予定だった。しかしミャンマー人児童 A は即座に覚え、発音がきれいで、当初



想定していたよりも A がよくできたことを認知する（3. 授業計画と実態とのズレに対する認知）。そこで、教師は A の韓国語を積極的に評価したほうがいいと解釈する（4. ズレとその原因の認知と解釈）。その際に、教師は自分は日本語母語話者で韓国語がわからなかったので、韓国語人児童 B に A の発音を確認してもらおう。B に確認役を担当してもらうことにより、A と B の相互交流ができる。そして、A においては韓国語の母語話者に確認してもらうことでより良いフィードバックを得ることができ、B においては自分が活躍する場を得ることで、この活動に積極的に参加するきっかけとなるのではないかと考えた（5. 代替策の呼び出し）。そして当初予定していた練習に加えて、参加者の韓国語人児童 B に A の発音を確かめてもらうという判断を下した（6. 代替策の選択）。

この事例における意思決定の流れは、「ミャンマー人児童 A は 2, 3 回練習したら即座に韓国語を覚え、発音が非常にきれいだった」という参加者児童の反応をキューとし、当初考えていた予定に加え、韓国語人児童 B に A の発音を確かめてもらうように変更したというものである。その際に、A が予想以上にできたことを積極的に評価したほうがいいと解釈する。そして、韓国語人児童 B に A の発音を確かめてもらえば、「A と B の相互交流ができる」、「A においては韓国語母語話者に確認してもらうことでより良いフィードバックを得ることができる。B においては自分が活躍する場を得ることで、この活動に積極的に参加するきっかけとなるのではないか」というものである。すなわち、教師は予想以上に反応の良い学習者の反応を捉え、これを積極的に評価したほうがいいと解釈し、社会文化面を重視し、協働作業を支援する調整をしたと考えられる。

以上、キューの解釈から意思決定に結び付けていくまでのプロセスを質的に分析した結果、言語面を重視し、代替策の中から日本語のコミュニケーション能力を押し上げる調整を選択しているもの（事例 2）と社会文化面を重視し、代替策の中から協働作業を支援する調整を選択しているもの（事例 3）で違いが見られることがわかった。では授業形態とどう関係しているのだろうか。事例 2 では、提示した活動が学習者のレベルでは簡単だと解釈し、「日本語のコミュニケーション能力をつける」という授業目標に依拠し、少し挑戦的な活動になるように日本語のコミュニケーション能力を押し上げる調整をしている。これに対し、事例 3 では、よくできる A の発話を積極的に評価したほうがいいと解釈し、「多言語多文化共生意識の創造を目指し、参加者全員が対等な立場で参加でき、協働作業するための支援」という授業目標に依拠し、社会文化面を重視した協働作業を支援する調整を行っていたことがわかる。

以上の結果から、キューをどう解釈するのか、また言語面もしくは社会文化面のどちらを重視して意思決定を行うかについては、授業形態における授業目標が影響していると言える。

## 5. まとめと今後の課題

本稿では2つの異なる日本語実習授業を取り上げ、授業中の教師の意思決定のプロセスを①意思決定の対象②キューから明らかにし、③キューを解釈し、どう意思決定に結び付けていくかについて、授業形態との関係から考察を行った。本稿で明らかになった結果は以下3点である。第一に意思決定の対象を量的に比較すると、2001・2002年度の実習では、学習者の反応によって活動レベルを調整する「活動内容」を対象とした意思決定が最も多く占めていたのに対し、1999年度の実習(内田・白石 2000)では「教授活動」が最も多く占めており、結果が異なった。その要因として考えられるのは、実習の授業形態が影響していることを実証した。第二に授業中の意思決定のキューはどの実習授業においても「学習者の反応」をキューとして行われたものが最も多く占めていることが明らかになった。第三に、キューをどう解釈し、意思決定にどう結び付けていくかについて追究していくと、「キューの解釈」と「代替策の選択」に違いが見られた。「代替策の選択」については、言語面を重視し、日本語のコミュニケーション力を押し上げる調整と社会文化面を重視し、協働作業を支援する調整をするもので質的違いが見られた。そしてこの調整の違いは、授業形態の中の授業目標と関係していることを示した。

では本研究の結果から、各々の実習で教師(実習生)にどのような教授経験の場を提供できるのだろうか。1999年度の実習(日本語のコミュニケーション能力をつけることを目指し、教師が活動の筋道を積極的につける役割を担う実習形態)では、意思決定の対象において「教授行動」が量的に多かったことから、「何をどう教える」という教授経験を多く積み重ねることが可能と言える。また、意思決定全体の流れを質的に分析すると、学習者の反応をキューとして捉え、学習者の現在の日本語能力よりも少し挑戦的な活動になるように瞬時に判断し、活動のレベル設定を変更すること、すなわち、言語面を重視し、学習者の日本語のコミュニケーション力を押し上げる調整を経験することが可能と言える。一方、2001・2002年度の実習(多言語多文化共生を目指し教師が日本人と外国人のファシリテーターの役割を担う実習)では、意思決定の対象において「活動内容」が量的に多かったことから、学習者の反応を見て活動のレベルを調整し、活動そのものの内容をどう処理していくかという経験を多く積み重ねることが可能といえる。具体的には、全員に活動を促すためにはどうすべきか、活動を活発にするにはどう支援すべきかが教師の目標となって、連続して起こる様々なハプニングを認知し、代替策の可能性を瞬時に関連付け、選択・判断していく経験を促すことができるのではないだろうか。また、意思決定全体の流れを質的に分析すると、社会文化的側面を重視して、多言語多文化意識が創造できるように、学習者全員が対等な立場で協働作業ができるような調整を経験することが可能と言える。以上、2つのタイプの実習において実習生である教師にどのような教授経験の場を提供できるかについて述べた。これらの経験を基に実習生は、内省を繰り返し、新たな経験や知識を得ることで、教授技術及び

ピリーフを形成していくと推測される。これらをどう獲得し、どう形成していくかについては別稿に譲るとし、日本語教育実習での異なった経験は実習生の教師観及び教授観に大きく影響を与えと言える。

以上、教師の意思決定に着目し、意思決定のプロセスを特徴付けた上で、2つの異なる実習授業形態と意思決定との関係について明らかにした。さらに実習指導を考える際に授業形態によって、どのような教授経験や学びの場を実習生に促すことができるのかについて述べた。

しかし、今回の調査結果を特定の授業実習授業の特徴として示していくためには、授業中の教師の意思決定に関する更なる実証的研究の積み重ねが必要である。この点については今後の課題としたい。

#### 参考資料) 意思決定場面分析表の1例

ID	決定すべきテーマ	当初の予定	予想外の出来事・ハプニング
ID-6	早口言葉における言語の選択	日本語で練習を行う予定。他の言語は提示だけにする予定だった。	練習をしていると、韓国人児童生徒 A が韓国語で言い始めた。韓国語でも早口言葉があることを「わあわあ」言いながら主張していた。韓国語でも言いたそうだった。
	決定事項		理由・その時に考えたこと
	日本語以外の言語も取り入れて練習することにした。	外国人児童生徒も活躍する場があるといいと思った。時間がかかったが、皆が楽しそうなのでやめるのはもったいないと思った。日本人児童生徒も他言語の練習時に楽しそうに聞いていた。	

#### 謝 辞

本研究のデータ収集をするにあたって、多くの方のご理解とご協力をいただきました。また、お茶の水女子大学の岡崎眸先生、酒井朗先生、東京海洋大学の池田玲子先生からご指導とご助言を賜りましたことを、ここに記して感謝申し上げます。

本研究は平成 14 年度文部省科学研究費補助金研究(基盤 B 課題番号 14380117)の一部です。

#### 参 考 文 献

- 石田敏子・堀口純子・砂川有里子・西村よしみ(1993)「日本語教育実習に関する実証的研究」『日本語教育』第 79 号, 160-170.
- 内田安伊子・白石知代(2000)「日本語教育実習を通して観察された教師の意思決定プロセス」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第 53 号, 227-254.
- 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』第 20 号, 1-20.
- (2002)「共生言語としての日本語 教育実習」『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成日

- 本語教育実習を振り返る』平成 11-13 年度文部省科学研究費補助金研究基盤 C-2 研究成果報告書 .  
——— (2003) 「共生言語としての日本語 教育実習への歩み」『多言語・多文化社会を切り開く日本語教育と日本語教員養成に関する研究 日本語教育実習を振り返る』平成 14 年度文部省科学研究費補助金研究基盤 B-2 研究成果報告書(実践編) . 研究代表者 岡崎 眸 課題番号 14380117
- 白石知代・松田文子・池田広子・畠山理恵 (2000) 「教育実習生は学習者とのやりとりを通じた柔軟な意思決定ができるか」『平成 12 年度日本語教育学会春季大会予稿集』.
- 岡根裕之・吉崎静夫 (1992) 「授業設計・実施過程における教師の意思決定に関する研究 即時的意思決定カテゴリーと背景カテゴリーの観点から」『日本教育工学雑誌』16(3), 171-184 .
- 堀口純子 (1992) 「日本語教育実習指導のための基礎的研究」『日本語教育』78 号, 154-166 .
- 吉崎静夫 (1983) 「授業実施過程における教師の意思決定」『日本教育工学雑誌』8 巻 2 号, 61-70 .
- (1986) 「教師の意思決定と授業行動との関係 (1)」『鳴門教育大学研究紀要(教育科学編)』1 巻, 23-39 .
- (1988) 「授業における教師の意思決定モデルの開発」『日本教育工学雑誌』12 巻 2 号, 51-59 .
- (1991) 『教師の意思決定と授業研究』, ぎょうせい .
- Johnson, K. E. 1992. Learning to teach: Instructional actions and decisions of preservice ESL teachers, *TESOL Quarterly* 26, 3: 507-534.
- Peterson, P. L. and Clark, C. M. 1978. Teacher's reports of their cognitive processes during teaching, *American Educational Research Journal* 15, 555-565.
- Smith, D. B. 1996. Teacher decision making in the adult ESL classroom. In Freeman, D. and J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 197-216.
- Sutcliffe, J. and Whitfield, R. 1979. Classroom based teaching decision. In Eggleston, J. (Ed.), *Teacher decision — making in the classroom*, London, Boston: Routledge & Kegan Paul, 8-37.
- Woods, D. 1991. Teacher's interpretation of second language teaching curricula, *RELC Journal* 22, 2: 1-18.