

日本語教員養成における授業観察の積極的活用

— 授業観察の効果を高める方法をめぐって —

山 本 由 紀 子

0 はじめに

授業を作りあげるのは、学習者と教師であり、教室において教師はさまざまな経験をし、情報や知識を得る。教師の働きかけに対する学習者の反応や学習への態度、習得していくプロセスを教師が実際に目の当たりにする場所も、ほとんどの場合は教室に限られる。授業観察は、最も単純な言い方をすれば、そのような場である教室に授業とは関わりのない第三者の立場の者が入り込み、授業を見る活動である。日本語教員養成過程において通常実施されている日本語教育実習には必ずといってよいほど組み込まれているが、その位置づけは教師教育（教員養成および現職教育）のパラダイム・シフトとともに変化している。教師トレーニングの時代には授業観察は、観察者が観察対象とする熟練教師の授業から具体的技術を学びとる場、つまり文字通り技術伝達の場として位置づけられていたといえる。一方、教師教育の主流が「教師の成長」パラダイムとなった現在では、授業観察は「実習生各人各様なりの授業の理解を目指すことを基本的な目的とし、「教師の成長の素材となるもの（岡崎・岡崎1997）」を得る場とすることが主張されるようになった。

位置づけはこのように大きく変化したのだが、それにより実習生にもたらされる効果を確実なものとするには、授業観察という学習活動を行わせるにあたり、どのような点に留意すればよいのだろうか。ここでは、授業観察に関するこれまでの知見および議論を整理し、実際の授業観察記録データと照らし合わせながら授業観察の効果的方法を検討し、教師成長を促す活動として教師教育のなかでの積極的位置づけを図りたい。なお、本稿で考察の材料として引くのは以下のデータである。

①京都橘女子大学（現・京都橘大学）の日本語教員養成課程を修了し、2002年度に台湾の大学へ派遣留学した5名（以下、台湾実習生と呼ぶ）の、1年間の滞在中に行った日本語授業観察の記録および帰国後のインタビュー記録。この実習生たちは留学中、日本語学科の正課授業の見学のほか、日本語教師のティーチング・アシスタント、正課外で行われる日本語授業の担当などの活動を行っていた。当時、筆者はこの実習生たちの指導教員で、これら各活動についてできる限りダイアリを書いて提出するよう伝えてあった。

②同志社女子大学の2006年度春学期「日本語教育理論と実習」科目受講生（以下、受講生と呼ぶ）の、模擬授業録画ビデオの観察記録。12名の受講生は主に日本語日本文学科の3年生で、1名を除き日本語教育経験は全くない。

1 授業観察をめぐる先行研究

授業観察の教師教育における積極的位置づけを支持する研究を概観すると、大きく分けて2つの方向性がある。

1つは、授業の観察者が実際に何をどのように観察しているかを分析対象とする研究である。丸山（2002）は日本語教育実習生による他の実習生の模擬授業の観察記録を分析し、日本語教育未経験の学部学生の段階から、技術面においてはすでにかなり豊富な評価の観点を持ち合わせていると報告している。佐藤（1997）の研究は、授業観察を教師の「実践的思考様式」をとらえる手段として活用したもので、熟練教師と初任教師による授業観察過程の思考である授業ビデオのオン・ライン・モニタリングの発話プロトコルを数量的・質的に比較し、両者間に見られる思考展開の違いを明らかにしている。差異の特徴として挙げられているのは、熟練教師のほうが「より豊かな内容をより活発に思考している」こと、より多元的な視点を持っていること、初任教師には見られない授業展開や学習という文脈に即した思考を行っていること、当該授業の中核的問題の探求・構造化を行っていることなどである。また赤堀（2004）は、大学の日本語教員養成課程修了生がティーチング・アシスタントとして台湾の大学に滞在中に行った授業観察の記録を分析し、観察者の記述に見られる特性や変容を見出している。複数の教員の授業を連続的に観察した記録を週に1度指導者にメールで送ってオン・ライン・メンタリングを受ける形で進化した授業観察記録からは、指導者のコメ

ントを受けて思考の仕方や深化の度合いが変化するなど、メンタリングの作用も窺える。

先行研究のもう1つの方向性は、教育実習の一貫として、あるいは教師成長に資する活動として授業観察の方法や効果に言及するもので、日本語教育学会編(1995)、岡崎・岡崎(1997)、中川(2004)、横溝・迫田・松崎(2005)、横溝・川口(2005)などがある。だが、これらは授業観察の臨床研究ではなく、例えば日本語教育や教育実習のハンドブック的要素が大きい著書のなかで、教師としての経験知に基づくアドバイスや、教師の成長パラダイムの根幹をなす「内省」の授業観察活動への適用の提案という形で記述されている。観察者が実際に何を観察し、どう思考を展開しているかを、授業観察の方法論や効果と関連づけて検討することを中心課題とした研究は管見では見当たらないが、これら既存の知見が授業観察の積極的活用方法を実証的に検討していくうえで非常に有益であることは明瞭である。

2 なぜ授業観察が重視されるのか

2.1 「観察者」という立場の有利さ

授業の成員は、学習者と教師である。観察者は荒っぽい言い方をすれば教室への闖入者であり、授業の進行そのものとは直接的には関わりを持たない。Wajnryb(1992)は「教師は授業の目標や進行、各種管理に没頭するあまり、授業中に起こる学習やインターアクションの様相を観察することが」十分にはできないが、「観察者の立場にあればこうした事柄から解放されているため、実際の授業計画から離れた、教師とは異なる観点で授業を見ることができる」とし、第三者の立場にあることに意味を見出す。授業を見る視点には授業者・学習者・観察者の3つがあり、このうち授業者と学習者は、実際にその授業の成員であるがゆえにその立場を離れた視点が持ちにくいが、第三者である観察者は時には自身が授業者あるいは学習者であると想定し、それぞれの視点から授業を観察することもできるだろう。観察者は自らが学習者であった経験を十分に持つ場合がほとんどであるため学習者の立場から授業を見ることができ、また事前学習によって得た教師や教授技術に関わる知識を活かして、教師の視点で授業を眺めることもできるのである。台湾実習生へのインタビューで「授業観察の際、主に

どのような立場で観察していたか」と質問したところ、「教師が指示を出しているときは教師の立場になり、学習者が作業しているときは、学習者の立場になって観察していた」、「教師側であったり、学習者側であったり、いろいろ」という意見が聞かれたほか、授業観察記録には、普段は第三者の立場で教師の指導方法やインターアクションを見ていたが「日本語を勉強する学習者として先生を見ることで教師の言動の効果に気付いたという記述も見られる。小笠原他（2000）は指導者・実習生・学習者・見学者という立場を異にする授業評価者の評価観点の広がりや違いを調べ、「見学者」（本稿でいう実習生、観察者の立場にある者）の観点が数・内容共に最も豊かである一方、他の三者は観点が少ないことを明らかにしている。「評価」と「観察」では授業を見る目的・態度が違うという点を差し引いても、「見学者」が異なる視点間を自在に移動しながら授業を見ることが窺える。

2. 2 教師の成長を促す「学習ツール」としての授業観察

Wajnryb (1992) は、教員養成コース中の授業観察の段階を、言語習得における沈黙期になぞらえ、そのなかで見聞かし、観察・思考・分析したことは学習に影響を与えることになるとする。さらに、授業の観察力は教師としての分析能力、つまり内省力につながるとした上で「授業観察は練習を通して学習し、向上させることのできるスキルであり」、「鋭い観察によって無数の共時的経験のなかから選び出したり発見したりし、それらに優先順位をつける能力は、指導・練習・学習・向上が可能なものである」と述べ、授業観察を教師の成長を促す「学習ツール」として積極的に活用することを主張している。

ここで、授業観察を通して内省力の向上が期待できるという点について考えておきたい。岡崎・岡崎(1997)では、「職業的能力」の形成と専門性の向上の基となる「内省サイクル」を支える職業的知識を「受容された知識」と「経験的知識」とに分けている。「受容された知識」は「机上の学習によって得た知識」で、「経験的知識」は「実践を通して獲得され、さらに内省される機会を得た知識」であると説明されており、後者はショーンの「反省的実践家」モデルにおいて内省力との関わりが言われる「実践的知識 (practical knowledge)」と呼ばれるものに一致すると言えよう。この枠組みで言えば、授業観察で得られる知識はどの

ような性質のものとして蓄えられると言えるのだろうか。これは、授業観察をどのようなタイミング、段階で行うかによって異なってくるように思われる。

授業観察が教育実践未経験の段階のものであれば、授業中に観察される事柄を自らの問題として捉えにくい。そのため、単に「見る」だけの授業観察ならば「受容された知識」により近い形で実習生（観察者）の中に蓄積される可能性が高いと考えられる。ただし、現実には眼前で繰り広げられるものを観察するのだから、文字や講義から得られるいわゆる机上の知識よりも印象に残りやすいという利点がある。ちなみにここで注意が必要なのは、観察した事柄の"誤読"の恐れである。何をもちて誤読とするかは簡単には述べられないし、先述のように観察者には各様の理解があっというものは確かだが、先行研究において観察後の授業者への質問や報告、他の観察者等との討論といった活動が重視される理由はここにもあろう。

授業観察という活動を、日本語教育実践を経験した後で行う場合はどうだろうか。教師として授業に臨んだことがあれば、授業者の立場に擬似的に身を置いてみたり、自身が課題としていることに観点を据えたり、自らの授業と照らし合わせたりしながら見るができることが、以下の台湾実習生の観察記録中の記述からわかる。

A先生は授業中によく雑談をする。そしていつも学習者を笑わせ、和ませる。これは、一度シーンと張り詰めた空気を変える役割もあるだろうし、みんなの興味を引きつけもっと楽しい授業にしたいから、そして先生自身もおもしろい話をするのが好きで、お互いにとって少しの息抜きや緊張をほぐすためとも考えられる。私も授業の合間や始める前に雑談をすることがある。それは今書いたような役割があると思って、話していることが多い。いつも授業を始める前には何かちょっとしたことでも話すようにしている。そうすることによって私も学習者も授業に入る前の準備体操をしていることになって、授業の空気が作りやすくなる。

こうした記述から、教授経験のある者であれば眼前の授業で観察されたことから自身の経験や疑問を想起し、観察したことと自らの経験の両方を材料にして思考を展開することがあることが窺い知れる。つまり、実践経験があればそれだけ内省のきっかけとなる事柄が多く、自身の実践に引きつけ自らの問題として、も

しくはそのように想定して考えられるということである。この点で、観察と内省を通して得た知識は、内省力の向上という点でより重視される「経験的知識」に近い知識として蓄積されると考えてよさそうである。ただし、授業はあくまでも疑似体験に止まり、自己の実践とは言えないため、「経験的知識」と全く同質の知識として蓄積されるかどうかは定かではない。

いずれにせよ、授業観察をするなかでどれだけ内省できるかによって観察の効果や質は違う可能性が高く、そのため授業観察の方法には吟味が重要だということがわかる。

3 授業観察の方法とその指導

教育実習の一貫としての授業観察の有効性を高めるためには、どう観察させるとよいのだろうか。授業観察で期待される質や効果は、先述のように授業観察を行う時期のほか、誰の授業を観察するのか（実際の授業か模擬授業か、ベテラン教師の授業か、同僚の授業かなど）、複数の教師の授業を観察するのか連続して同一教員の授業を見るのか、観察は1回のみでよいか複数回行うのかなどによって、そのありようは様々であろう。また、事前に観察のポイントを前もって与えるかどうかなど、どのような事前指導を行うかによっても大きな違いがあると考えられる。ここでは、事前指導に絞って考えてみたい。

3.1 事前指導

授業観察をさせる際に、事前にどのような指導をどの程度行うかは授業観察の質を左右するポイントの一つのようである。最初に考慮しなければならないのは、授業観察はその授業を評価することを目的とするものではないことを十分認識させ、そのうえで授業観察が受動的かつ漫然としたものに終わらず、自由に思考を繰り広げられる内省の場として有意義に活用できるよう主体的に臨ませるにはどうしたらよいかということである。

川口・横溝（2005）で示されているとおり、授業観察に臨むにあたり最も大切なことは、授業はその「担当者のエネルギーと努力の結集であり、大切に取り扱われるべきもの」だということをまず念頭に置くことである。観察者のピリーフを基に安易に授業や教師について良し悪しの判断を下すことは慎み、「Non-

evaluative な態度」で観察するよう事前に指導する必要がある（川口・横溝、前掲）。そのうえで、「Non-evaluative な態度」をとりつつも批判的に観察するとはどういうことかを具体的に指導すべきだろう。授業中にある事柄に着目した時に良し悪しの判断を保留しながら批判的に見るというのは、着目した事柄について「なぜそうなのか」や「ではどうしたらよいか」を考えることである。どうして教師または学習者がそのような言動を見せたのかあるいは見せなかったのか、なぜそのような事態が生じたのか、どうしてその言動が正負いずれの意味であっても引っかかるのか、予想と異なる反応が学習者から見られたのはなぜかというように、状況に応じて「その授業の教室活動の中での位置づけ（川口・横溝、前掲）」を把握したり、学習者や教師にとってのその授業自体の物理的・心理的位置づけや学習者の属性等に照らしたりして、顕微鏡と肉眼、望遠鏡を自在に使い分けるようにして「なぜそうなのか」を考える。そして、もし自分がその教師ならどうしていたか、どうしたらそこでマイナスの結果を回避し、よりよい結果を期待できたかなどと「代案」を考える。こうしたことを実例を示しつつ指導することにより、観察時の評価の態度を回避し、内省を深める方法を身に付けられるよう導くことができるのではないだろうか。

なお、このほか、観察に臨むに際して教室で慎むべき言動や授業担当者への礼儀に関わる言動について具体的に指導しておく必要があることは言うまでもない。これは学習者にとっての学びの場である教室や、授業に傾けられた教師の努力、さらには自らが携わることになる教育という仕事への尊重の念を育てることにもつながる。また、担当教師の理解と協力のうえに成り立つ授業観察という活動が、その授業の担当教師には「ストレスの多い経験（Randall & Thornton, 2001）」であることを考えても、教師の協力を得て授業観察を教師教育に積極的に活用していくために重要な点といえる。

3. 2 観察ポイント

台湾実習生たちと、その中の一人が台湾の大学で正課外で行った日本語授業を共に観察したことがあった。その後のリフレクションでは、授業観察中に筆者が頻繁にメモを取っていたことについて、「何をそんなにメモすることがあるのだろうと不思議に思った」というコメントが、実習生たちから口々に聞かれた。こ

のような発言から考えられることは、どのようなことに着目しそこからどのように思考を展開できるかということについて、実習生たちはこの時点ではまだ十分な視点と思考方法を備えておらず、授業観察を内省の場として活用しきれていない可能性があるということである。

3. 2. 1 観察ポイントを示されない授業観察の例

日本語教育の知識面でも実践経験面でもこれら実習生よりも教師としての成長が進んでいないと想定できる、日本語教員養成課程科目を履修中の受講生が、ビデオ録画された授業を実際にどう観察していたかを見てみよう。なお、録画された授業は助数詞を教授項目とする初級日本語の模擬授業で、視聴時間は全20分中の15分とした。教師は同科目の過去の履修生である。

日本語教員養成科目授業の一貫として行った授業の録画ビデオの観察は、受講生たちに授業の観察方法の説明も着眼点も知らせずに観察させた場合何をどう見るのかを調べるため、事前に授業観察についての指導は全くしなかった。受講生には最初に記録用紙としてA4サイズの白紙をそれぞれが必要な枚数だけ渡し、まず各自観察記録がしやすいように自由に「観察シート」を作成させてから観察に臨ませた。その結果、12名の受講者のうち3名は授業活動の大まかな流れを記録するに止まっており、5名はそれに1、2点の気付きや感想が記されていた。他の3名は「話し方」、「態度」、「雰囲気」、「問題点」、「工夫点」、「ポイント」といった項目に分けて作成された観察シートにそれぞれ数点ずつ書き込んでおり、もう1名は項目に分けることはせず、気付きや感想を、思いつまま記入していくという方法をとっていた。気付きの記述内容(表1を参照)を見てみると、受けた印象や観察された断片的事実の指摘、それらに対する一般的基準に照らしての「よい」もしくは「問題あり」との評価が大半を占めていた。

指摘の対象は、ほとんどが教師の技術面に対するもので、学習者の様子や反応への言及はほとんど見られない。また授業活動の流れのみを記録していた受講生はもちろん、気付きを書き込んでいる受講生も、目はほぼ教師の言動や指導技術のみに向けられていた。このほか、授業全体を見渡す巨視的視点も欠いており、佐藤(1997)でも「実践的思考様式」を形成している熟練教師とそうでない初任教師との違いとして指摘されているように、それら事実や印象、問題を文脈化

表1 教師の指導技術面についての受講生の記述

- ・授業の進むスピードがテンポよくいく。
- ・テンポがよかった。
- ・テンポのアップダウンが激しい。
- ・学習者がたとえ上級者であっても進度が速いし、淡々としている。
- ・具体的なものをたくさん使って数えさせているので覚えやすいと思う。
- ・アメなど、学習者の気をひくような物を使用。
- ・あめ玉、カードなどを使うことで、意識を集中させることができている。
- ・もう少し口に出して練習してもいいのではないか。
- ・絵などのカードなどをたくさん使っている。
- ・楽しく練習した後、テキストを使う。
- ・学習者は教師の質問に答えていただけだが、質問も答えも学習者がしてもいいのではないか。
- ・その教科書にないものを使わせるところがよかった。
- ・自分で考えさせる問題が、教科書だけの内容にとどまっていなくてよかった。
- ・数え方によってそれぞれ「これは何ですか」と聞いていて今まで習ったと思われるものを使っていてよかった。
- ・一通り終わった後、学習者に例を出させる。
- ・問題を解いた後の開設は省略？一人一人確認する点はいいと思う。
- ・練習したら発表するので、ちゃんとみんな一つ一つできていっている。
- ・今から勉強する内容を言って、最終的に何ができるようにするのか的確に示した方がよい。
- ・はじめ、鉛を袋から出していく時、なぜ「1つ、2つ～」と言ったのか？なぜ学習者はrepeatしなかったのか。
- ・どういう物にどういう単位をつけるのかを考えさせるのは良いと思う。正解ばかりがでていたが、間違った時はどうするのか。
- ・テキストを使った後、すぐに次の問題にいったので、何もしなくても、なんらかの評価が必要。
- ・黒板も使ったほうがいような……。
- ・生徒に質問しながらコミュニケーションをとっている。

し関連づけて思考し、その授業固有の問題を発見するような思考パターンは見られない。

もちろん、記述された内容は実際の思考のすべてを反映しているわけではないだろうし、内省を文字に表す時間が十分ではなかったことも差し引かなければならないが、今回のように観察ポイントや内省の方法を示されることなく観察した場合、観点が限られた範囲、主に教師の指導技術に集中して広い視野を持っていない可能性があること、眼に見えるもの・聞こえるものを中心とした具体的な事柄・言動の観察が大半を占めること、観察事項についての思考は一般的評価にとどまっており、多様な内省や、授業を個別的なものとして捉える目は見られにくいとい

うことがわかった。日本語教育の実践経験がない段階で授業観察をさせる場合は、どのような点に目を向けるか、着目した点についてどのように思考を展開させていくとよいかについての指導はやはり必要なのである。

3. 2. 2 観察ポイントの示し方

川口・横溝(2005)は、授業観察を「構成的なもの」と「構成的でないもの」とに分けている。「構成的でないもの」とは、「大切だと思われるものは何でも書き留めていくタイプの授業観察」で、幅広く観察できる柔軟性がある点はメリットだが、逆にそれにより「大切な点を見逃してしまう可能性がある」とする。一方、「構成的なもの」というのは「予め作成された観察シートに基づいて進められる授業観察」のことで、重要なポイントの見逃しが少なくなると述べる。

Wajnryb(1992)では、学習者や教師、教材などに各種観点から焦点を当てて授業を構成的に観察させるさまざまなタスクが紹介され、「タスクベースの経験の重要性」については、次のように説明している。教室で行われる授業のなかには観察対象となりうる出来事が多数発生するうえ、原因と結果の関係がすぐには見えてこないような潜在的出来事も含まれる。そこで、例えばあるタイプの質問だけに耳を傾けさせるようなタスクを与えて観察させることで観察対象の範囲を制限し、またデータ収集という行為を行わせることで「その授業の間に意見をまとめたり即座に評価を下したりする」ことから観察者を解放し、判断や解釈はデータ収集が完了する授業後にデータを基に行わせる。このような方法によって、授業観察を成長のためのツールとして機能させることができるとする。また、タスクは個人的作業であり自律的学習の場を与え、回答を最初から与えられることなく自分でデータを基に探求や発見ができるため、養成に携わる者はこうしたツールの提供により内省的実践者としての成長を支援できると述べる。つまり、タスクという形で観察の観点を与えることで自律的学習をより確実な形で促すことができるため、教師としての成長を支援できるというわけである。村岡(1992)の、「問題の定義能力(=メタ認知能力)」獲得が「他者の視点」により促される可能性があるという指摘も、観察ポイントを他者である指導者が示すことを支持するといえよう。

観察のポイントをどう提示するかは授業観察の仕方に大きく影響を与える要素

であり、吟味の必要な点であろう。川口・横溝（2005）では構成的授業観察の方法をさらに以下の3つに下位分類しているが、いずれの方法にもそれぞれに適否・長短がありそうである。

- (1) 観察ポイントそれぞれについて点数を記入する形式
- (2) 教室内での出来事（観察ポイント）が起きた回数を記入する形式
- (3) 観察ポイントについて気付いたことを自由記述していく形式

まず(1)の観点を示してそのポイントについて点数を記入するという方法だが、本来は評価目的ではなくても、「採点」という手法を取ることでどうしても評価的視点が入り込む恐れがある。実習生の授業観察には、他者の授業を評価するという目的はなく、そのような視点を育ててしまうことは先述のように逆効果でもある。また、この方法では点数をつけることが第一目的となって、判断を下した後に思考を巡らせることが二の次になってしまう可能性も高い。よって、教員養成の一貫としての授業観察活動よりも指導者の立場にある者が評価目的に観察者となるような場合にふさわしい方法といえる。

(2)の観察する事柄を指定しその発生回数を数える方法は、川口・溝口（前掲）で述べられている通り「出来事が起きた回数をまとめて表すことで、行動パターンを明らかにすること」が期待できる。日本語教育学会（1995）には、「発話の矢印チャート」や教師と学習者の発話や行動を分類した観察シートを用いて、教師と学習者・学習者同士のやりとりの回数を記録する方法が紹介されている。その中でこれらが「チェックシート」と呼ばれているように、この計量的手法も実習生の段階よりは、むしろすでに教師として教育実践を行っている者のアクション・リサーチのための観察、あるいは集団リフレクションを前提とした相互授業観察活動の場合に適しているといえよう。教育実践者が、自己あるいは他者の授業の改善を目的として、自己・他者の行動パターンを知る上で有効な方法だからである。

一方、教育実習生のように教育実践が皆無かほとんどない者に構成的授業観察を行わせるならば、(3)のように観察ポイントを複数示し、それぞれについて自由記述させる方法が最も適しているのではないだろうか。横溝・迫田・松崎（2005）で紹介されている教育実習の一貫としての授業観察指導はこの方法をとった一例である。事前練習としてのビデオを用いた授業観察を、予め用意された

「観察シート」に記入するというもので、シートには「教師の発話」、「教師の行動」、「教材の使い方」、「クラスルーム運営（教師と学習者／学習者同士のインターアクション・雰囲気作り等）」、「教室活動の流れ・つながり」、「その他気付いたところ」、「よく分からなかったところ」、「全体的感想／コメント」という項目が挙げられ、授業中に「良かったところ・自分ならこうするんじゃないかと思ったところ」の両方を必ず探すよう指示される。このような方法が実習生の段階での授業観察の方法として適していると考えられる理由は、まず点数をつける方法と異なり評価の態度になることが避けやすいためである。また、観察の焦点を絞りすぎることなく、広範な視点を持たせることもできる。特定の出来事について回数を数えるような忙しい作業をしないため、じっくり観察し考える余裕も確保できよう。そして何より、自由記述は形式が指定されないため、自己の内省を自由に書き留めるには最も適しており、その作業を通して内省力を高めることが期待できると考えられる。

ただし、確かに構成的観察方法ならば授業のどういう点に目を向ければよいか が予め示されているため授業をただ漫然と見ることはなくなるし、特定の事柄について実際のデータに基づいた思考を巡らせることが可能になるが、その反面、示された観察ポイント以外の部分への着眼や発見が制限される恐れがある。記入すべき項目が列挙されていると、それを埋めることに気を取られがちになる可能性があるためである。提示された観察ポイント以外にも目の付けどころはあることを強調したり、構成的観察と構成的でない自由な授業観察とを組み合わせるなど、なんらかの工夫を加えられればより実りある活動になりそうである。まず構成的な観察方法をとるかどうか、また、構成的授業観察でも具体的にいかなる方法を採用するかは、授業観察の目的や位置づけによって選択していくべきであり、いずれの方法をとるにしても、その短所を埋め合わせる工夫を施す余地はあるということだろう。

3. 2. 3 内省を促すために

観察ポイントを与えることの有効性と、そのもっともふさわしい提示方法について検討してきたが、最後に、単に観察上の着眼点を示すタスクを実施するというだけでは実習生の内省の促進が保証されるとは言いがたいのではないかという

点について検討を進めてみたい。Wajnryb (1992) の言うように授業観察が練習によりそのスキルを磨けるものだとすれば、教育実習生の段階での授業観察のタスクは、継続して行う「練習」として何度も行う必要があると言えよう。授業の見方、内省の仕方を身につけさせるには十分に練習する場を与えるべきで、実際の授業の観察機会を継続して得るのが困難であれば、例えば複数の授業録画ビデオの観察でもよく、観察記録や観察後の共同リフレクションでも、それを何度も繰り返し行うことで内省を引き出せれば、内省力を着実に身につけさせることができると考えられる。赤堀 (2004) では、内省の際の観点や方法を説明した後実際に振り返りの練習、観察記録へのフィードバックなどの指導をすることにより、観察記録の記述量が確かに増え、質的にも豊かになったが、授業観察の回を重ねることで量的質的変容が見られたと報告している。

また、授業観察にメンタリングの手法を取り入れることも有効だと考えられる。改めて述べるまでもないが、メンタリングは反省的実践家の育成に重要な「行為の中の省察 (reflection-in-action)」を引き出したり、促進させたりすることにより教師成長を支援するものとして評価されつつある手法である。メンターとのやりとりを通して観察過程における気付きや発見についてさらに掘り下げたり、思考パターンに幅を持たせたりして内省力を効率的に高める可能性について、今後検討が必要だろう。

4 おわりに

本稿では、授業観察の効果を高める方法を示すことで特に教員養成段階で積極的に位置づけるため、日本語教育経験の浅い実習生の実際の授業観察記録に見られる記述を参照しながら、まず教室における観察者としての立場の有利さや、授業観察から得られる知識の性質について考察することで、授業観察の有効性について述べた。その上で、日本語教育経験のない段階では、観察ポイントを示されずに授業観察を行うと限られた視野しか持てなかったという調査結果から、観察ポイントを与えることは視野を制限するよりはむしろ幅を広げさせる可能性が高いということを明らかにした。ただし、内省力を高め教師として成長するための学習ツールとしての授業観察の効果を確かなものとするためには、十分な事前指導が必要なほか、観察ポイントの示し方をはじめとする観察のさせ方に配慮が欠

かせず、また繰り返し授業観察活動を行うことも重要であるということにも言及した。

以上のように、授業観察の最大の目的である内省力の向上を確実なものとするには、ただ授業観察の機会を提供するのみでは足りない。授業観察の有効性を高める方法にはまだ開発の余地があるはずで、特に、継続的授業観察活動へのメンタリングの導入によって、内省力向上をどう支援できるかという点については、今後の課題としたい。

引用文献

- 赤堀由紀子 (2004) 「日本語教師 (養成) 教育における授業見学の効果—見学ダイアリのケース・スタディより—」『京都橘女子大学外国語教育研究センター紀要』第12号、pp.1-13
- 岡崎敏雄・岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習 理論と実践』アルク
- 小笠原恵美子・楊晶・金孝卿・池田玲子・郭末任 (2000) 「実習授業における教師の成長を旨す教授活動評価のあり方」2000年度日本語教育学会春季大会発表要旨『日本語教育』第107号、p.148
- 川口義一・横溝紳一郎 (2005) 『日本語教育ガイドブック』ひつじ書房
- 佐藤学 (1997) 「教師の実践的思考様式に関する研究—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『教師というアポリア』世織書房、pp.181-227
- 中川良雄 (2004) 『秘伝 日本語教育実習～プロの技～』凡人社
- 日本語教育学会編 (1995) 『タスク日本語教授法』凡人社
- 丸山敬介 (2002) 「学部学生の日本語授業観察の観点」『同志社女子大学学術研究年報』第53巻Ⅰ、pp.43-72
- 村岡英裕 (1992) 「日本語教師研修と『他者の視点』：インタビュー活動を例として」『日本語教育論集』9
- 横溝紳一郎・迫田久美子・松崎寛 (2005) 「教育実習」縫部義憲監修・水町伊佐男編『講座・日本語教育学 第4巻 言語学習の支援』スリーエーネットワーク、pp.25-51
- Randall, M. & Thornton, B. (2001). *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University press.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University press.