

ある日本語授業についての経験日本語教師⁽¹⁾ A の語りと その背景にある意識

—マルチメソッドによる分析—

小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里

[要 旨]

本稿は、日本語教師が教授活動に関してどのように考え教授行動を決定しているのか、また、そうした思考は何を裏付けになされているのかについて、教師ビリーフ⁽²⁾とともに解明を試みた研究である。調査では、日本の大学に勤務する教歴 20 年以上の日本語母語話者の教師 A を対象に、授業観察時に気づいたことの即興的なコメント、視聴直後の感想レポート、「いい日本語教師」に関する PAC 分析インタビュー、ビリーフ質問紙の回答を相互に参照して分析した。その結果、A は「学習者にとってどうか」という観点から教授活動等を考えようという意識を強く持っているが、判断に際しては様々な側面から検討するとともに自らと異なる考えも寛容に受けとめようと努力していること、一方で、判断しかねる思いを抱えて葛藤しつつ常に答えを模索していることが明らかになった。また、学習者や教師達との間で経験したことや、在外体験等を含めた様々な人生経験が A の意識に影響を与えていることもわかった。さらに、A が授業について指摘した具体的なコメントは、学習者主体で意味のあるコミュニケーションがある生き生きとした授業、教師と学習者あるいは学習者同士の人間関係によるグループダイナミクスを重視するというビリーフに関わっていることが明らかになった。最後に、複数の手法を組み合わせたマルチメソッドによる本研究のアプローチが教師の思考を解明する上で有用であることを指摘した。

[キーワード]

経験日本語教師、いい日本語教師、ビリーフ、教授行動、マルチメソッド

1. はじめに

日本語教師は教授活動に関してどのように考え教授行動を決定しているのか、また、そうした思考は何を裏付けになされているのか。小澤・嶽肩・坪根 (2004・2006)、坪根・小澤・嶽肩 (2005)、嶽肩・坪根・小澤 (2009) は、日本語母語話者である新人日本語教師 (教歴 1 年未満、以下、新人教師)、同じく経験日本語教師 (教歴 20 年以上、以下、経験教師) を対象とし、教授行動に関する思考の解明を目的とした一連の研究である⁽³⁾。具体的には、調査対象者である教師に、ある日本語の授業をビデオで見せ、教師らがそれを見ながら気づいたこと、感じたこと等を、その場で口頭で再生してもらったプロトコル、授業観察直後の感想レポート、ビリーフ質問紙への回答を分析している。分析の結果、新人教師は学習者との関係や学習者への対応の仕方を重視していること、経験教師は授業全体の流れや目的を踏まえ、個々の活動を授業全体の目標と関連付けて捉え直

していること等をはじめ、新人教師・経験教師のそれぞれに共通する思考の特長等を明らかにした。

小澤・嶺肩・坪根 (2004・2006)、坪根・小澤・嶺肩 (2005)、嶺肩・坪根・小澤 (2009) によって、複数の手法を併用するマルチメソッド研究の有用性が確認されたが、一方で、2 節で述べるような課題も指摘されている。その課題を踏まえて、質問紙調査を改善し、プロトコル、感想レポート、質問紙の回答に加えて、PAC 分析 (内藤 2002) を取り入れたのが本研究である (詳細は 2 節で述べる)。本稿では、この新たな調査で得られたデータのうち、経験教師 1 名に焦点を絞り、この教師が具体的な教授行動に関してどのような判断を下すかを、プロトコル、感想レポートから分析するとともに、質問紙の回答や、PAC 分析のデータから明らかになったピリーフ等との関係性を考察する。最後に、本研究の手法が教師の実践的思考 (教授活動に関する実践知を用いた思考) を解明する上で有用かについても論じたい。

2. 先行研究における本研究の位置づけ

日本語教育の分野では、1990 年代に入ってから、授業場面における実践的教授能力の解明や育成を目的とした授業分析や教師の内省の分析が盛んになり、FOCUS を初めとするカテゴリー観察法、授業日誌執筆を通じた自己分析、刺激回想法等のビデオを利用した授業分析、エスノグラフィーやフィールドワークによる授業研究等、様々な方法が提案されてきた。しかし、教師が実践場面で何をきっかけとしてどのように無意識的かつ即興的に判断しているかという思考の解明は、これらのどの分析法でも行うことはできない。

教科教育の分野では、教師自身の授業実践の場における思考ではないものの、目の前で展開する授業に関して教師が瞬時にどのような物事を捕らえて問題発見・診断・問題解決をしているかという思考を取り上げた次のような試みがある。

「VTR 中断法」(吉崎 1991) はビデオで授業を観察させ、そのビデオを中断した場面において、観察者が取りたいと思う行動を問う形でシミュレーション的に即興的判断を調査したものである。この方法は、複数の教師の即興的判断を同一の場面について問うことができるため、教師の思考の比較対照等の分析が可能になる。しかし、調査者が恣意的に取上げた問題場面について尋ねるため、場面が限定されてしまうという問題がある。

「カード構造化法」(澤本 2004 他) は他者の授業をビデオで見ながら気付いたことを書き出すもので、授業場面全体において、授業と同時に生起する思考を取上げることができ、また、大勢の教師の思考についての分析も可能であるが、記録にかかる時間のロスがある。

「オン・ゴーイング法」(生田 1998) は、授業観察をしている教師が、考えていることを観察と同時に口頭で再生することにより、授業全体についての即興的判断を時間のロスを減らして記録できるだけでなく、ビデオカメラで撮影した特定の視野からではなく観察者自身の視点で観察できるという利点がある。しかし、クラスの片隅に小声でつぶやいて自らの発話を記録する観察者がいるという不自然な状況を教室に持ち込むこと、観察者が極少数に制限されるため大勢の思考を分析するのは不可能であること、とい

う問題がある。

佐藤他 (1990) は「オン・ゴーイング法」の変則版とも言え、ある授業をビデオで見せ、観察した教師にビデオ視聴と同時に考えたことを口頭で再生させるという方法を取っている。これは、ビデオカメラによる視野の制限はあるが、授業場面全体についての即興的思考を時間のロスを抑えて記録できる、ビデオの利用によって同じ状況における多くの教師の思考を比較分析することができる、という利点がある。また、授業視聴時の発話プロトコルと観察直後の感想レポートとの比較からも、授業の進行と同時に即興的になされる思考の特徴を明らかにした。

このような背景から、佐藤他 (1990) を参考に、経験日本語教師と新人日本語教師の比較から教師の実践的思考の解明に取り組んだのが、小澤・坪根・嶽肩 (2004)、坪根・嶽肩・小澤 (2006)、小澤・嶽肩・坪根 (2006) である。これは、日本語母語話者である新人日本語教師 (日本語教師養成プログラムを修了し、教歴 1 年未満) と、同じく経験日本語教師 (ボランティアや個人指導を除く教歴 20 年以上) 各 10 名、合計 20 名を対象に行った調査で得たデータを、様々な観点から分析した一連の研究である。具体的には、調査協力者 (以下、協力者) に、ある日本語学校の実際の授業風景 (50 分間、内容は初級の文法導入) をビデオで見せ、教師らがそれを見ながら気づいたこと感じたこと等をその場で口頭で再生したプロトコル、授業観察直後に書いた感想レポート (テーマ・長さ・形式・時間は自由)、教歴等についてのアンケートと BALLI ⁽⁴⁾ 等を基にしたビリーフ質問紙への回答を分析した。なお、ビデオを見る前に、使用教材や学習する課と文型、また学習者の国籍等の予備知識ならびに口頭再生する際の注意点を文章等で伝えた。

小澤・坪根・嶽肩 (2004) は、佐藤他 (1990) を参考に、プロトコルを命題ごとに区切り、授業を見た教師が即興的に何に「着眼」し、どのような「機能」を持つコメントをしているかで分類して分析している ⁽⁵⁾。結果として、新人教師は主に事実の指摘をするに留まり、教授法についての解釈や代案提示ができないものの、学習者の様子に多くの着眼点を置いていること、発話の命題数としては経験教師とほとんど差がなかったこと等を明らかにした。また、経験教師が行為の目的や授業の文脈を踏まえて教授法の是非についての指摘や代案を提示していることも指摘した。

坪根・小澤・嶽肩 (2005) は、感想レポートを分析データに加え、プロトコルでは見られたコメントが同一人物の感想レポートに記述されていない場合があることを明らかにし、感想レポートでコメントされていないからといって必ずしもそのことに気付いていないと言えない可能性があることを明らかにした。従来、教師の思考に関する考察では、授業観察時の発話記録と授業観察後の感想レポートとが同一研究の中で取り上げられることはほとんどなく、それぞれが単独で教師の実践的思考を表すものとして扱われてきたが、両者を相互に対応させて分析した時に、それらを別個に分析している時とは異なる知見が得られるのではないかということを指摘した。

それを受けて、小澤・嶽肩・坪根 (2006) は、協力者それぞれについてプロトコルと感想レポートを対応させ、各自の思考の流れを質的に分析した。その結果、経験教師は、プロトコルでは断片的に述べていたことを、感想レポートでは常に授業の目的を意識し、個別の項目もその場面以外の様々な事象と関連づけて検討しつつ授業全体の中に位置づ

けて捉え直すという「思考の文脈化」を行っていたことがわかった。一方、新人教師は、プロトコル同様、感想レポートでも印象に残った点の羅列的記述が多かったが、必ずしも即興場面で気づいたことが感想レポートに網羅的に記述されているわけではないこと、感想レポートでは全体を見渡して気づいた問題点や教師の立場を客観的に見たことによる気づきが記述されていること、自分と異なる教授観等に対する価値判断の一時留保があること等がわかった。また、このような分析方法によって、個々の教師の授業観察時の視点の動きや思考の巡らせ方を具体的に明らかにできること、感想レポートの流れやまとまりについても新人教師・経験教師それぞれの特徴を明らかにできることを指摘した。

小澤・坪根・嶽肩（2004）、坪根・嶽肩・小澤（2006）、小澤・嶽肩・坪根（2006）の知見を佐藤他（1990）と比べると、経験教師のコメントには具体的な指摘や評価があり、代案を伴うものも見られるが、新人教師のそれは事実の羅列が多いということ⁽⁶⁾、経験教師は文脈を踏まえた包括的な視野から授業観察をしていること、の二点については佐藤他（1990）と同じであった。しかし、命題数については、新人教師と経験教師とで大きな差異が見られた佐藤他（1990）と違い、小澤・嶽肩・坪根（2004）ではほとんど差が見られなかった。また、プロトコルと感想レポートを相互補完的に分析することで片方のみでは掴めなかった教師の思考が分析可能であること、プロトコルも感想レポートも決して協力者の授業全体に関する思考が網羅されて表現されているのではなく、ビリーフやその時に協力者の抱えている問題意識に影響を受けてフォーカスされた部分が現れている可能性が高いこと等、佐藤他（1990）では言及されていない独自の考察も得られ、教師の教授行動に関する思考を解明するためにはマルチメソッドによるアプローチが有効であるという示唆を得た。

しかし同時に、小澤・坪根・嶽肩（2004）、坪根・嶽肩・小澤（2006）、小澤・嶽肩・坪根（2006）の調査方法・分析方法には下記のような問題があることもわかった。

- (1) 1台のカメラで撮影したために授業者・学習者の双方が十分に見える映像になっていないことが、筆者らの予想以上に協力者の思考に影響を与えている可能性がある
- (2) BALLI等を援用した質問紙調査だけでは、そのビリーフがどのように生まれ、どのように教室活動に影響しているかまで把握できない。また、使用した質問紙の質問項目から想定される授業内容と、ビデオの授業内容にずれがあった
- (3) 通常のインタビューでは、調査者の想定していない内容についての考えを引き出すことが困難である

そこで、(1)については、教師と学習者双方の動きや視線が見られるように2台のカメラで撮影した映像を用意し、(2)(3)については、質問紙を改善するとともに、PAC分析法を活用することにした⁽⁷⁾。PAC分析活用の理由は、調査者の主観を可能な限り排除し、協力者である教師自身の枠組みによってビリーフを捉えるためである。

この調査の協力者は、大学あるいはそれに準ずる機関で教えている日本語母語話者の新人教師4名と経験教師5名であるが、本研究はこのうち、経験教師1名（教師A）を取り上げて分析した。今後、9名の実践的思考を比較分析していく予定であるが、比較の前に各教師の思考を明らかにしておく必要があるため、まず1名に焦点を絞って分析

することにした。なお、A が前回調査の協力者でもあることから、データ収集方法・分析方法を改善した結果、思考の解明が進んでいることを確認しつつ、今後、様々な面で他の協力者と比較するのに有益なデータが得られそうだという予測から、A を分析対象に選定した。本稿では、A のデータを質的に分析した結果から、A の実践的思考やその背景にあるビリーフを具体的に論じる。また、教授行動に関する教師の思考を分析する上で、本研究の用いた手法が有効かについても言及したい。

3. 調査概要

調査は 2009 年 8 月に、日本の大学に勤務する教師 A（日本語母語話者、教歴 20 年以上）に対して次の手順で実施した。調査には 1 日半を要した。なお、このうち PAC 分析のインタビューにかかった時間は 2 時間強である。

まず、A に、ある大学における日本語の授業（60 分間、初級後半の学習者を対象とした会話の授業⁽⁸⁾）をビデオで見せ、ビデオを見ながら気づいたことや感じたこと等をその場で口頭で再生してもらい、A の許可を得た上で IC レコーダーで記録した。授業観察直後には感想レポート（テーマ、長さ、時間は自由）を書いてもらった。なお、この授業の全体の枠組みや学習者についての情報、当日授業で配布したプリント等はビデオ視聴時に A にも提示した。

次に、「いい日本語教師」に関する PAC 分析を内藤（2002）の手順に従って実施した（詳細は、小澤・坪根・嶺肩（2011）を参照のこと）。自由連想を引き出す刺激文（日本語）は以下の通りである。この刺激文は、単に授業中の教師の態度・行動等について尋ねるだけでなく、授業外の学習者への配慮や同僚との関わり等も含め、幅広く様々な側面を想起してもらうことを意図して作成された。

あなたにとって「いい日本語教師」とはどんな教師ですか。その教師は教室内外でどんな振る舞いをすると思いますか。また、あなたは、その教師に対してどんな気持ちを抱くのでしょうか。それから、その教師は日本語教育についてどんなことを考えていると思いますか。

そういったことを含めてあなたが「いい日本語教師」という言葉を聞いて思い浮かべるキーワードやイメージを自由に書いてください。キーワードやイメージは、できるだけ単語で、書いてください。ただし、それが難しい場合はもう少し長く（10 字前後ぐらいまで）なっても構いません。

まず、A に、この刺激文から思いつく連想語を 3.5cm × 10.5cm のサイズのカードに書き出してもらった。カードの使用枚数は自由とし、イメージが思い浮かばなくなるまで書き出してもらった。次に、その連想した項目を重要度順に並べ替えてもらった後、2 項目ずつ取り出し、各ペアについて類似度を「1：非常に近い」から「7：非常に遠い」までの 7 段階尺度で、全ての組み合わせについて直感的に回答してもらった（類似度の評価は 1 回のみ）。その回答に基づき非類似度行列⁽⁹⁾を作成し、統計ソフト（HALBAU 7.2）で階層的クラスター分析（距離、ワード法）にかけてデンドログラムを析出した（図 1）。

【クラスター分析——基準：ワード法】

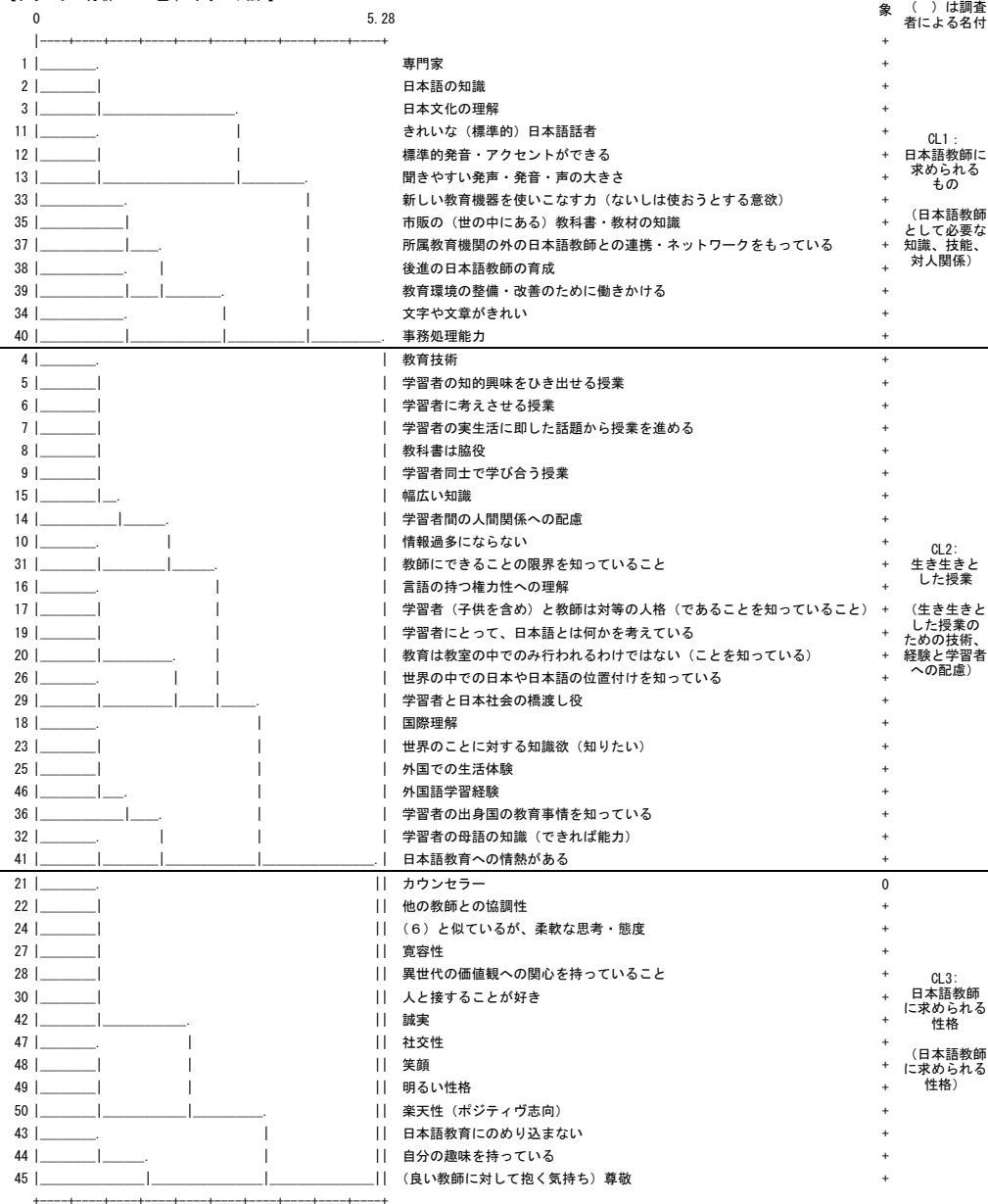


図1 教師Aのデンドログラム⁽¹⁰⁾

インタビューでは、デンドログラムを A に提示した上で、グループ化された項目群（以下、クラスター（CL））の項目から想起されるイメージや、CL 間の共通点と相違点、個々の項目で想起したこと等について語ってもらった。最後に、インタビュアーにとってわかりにくかった点を確認し、個々の項目の直感的な印象（肯定的（+）・否定的（-）・中立（0））を尋ねた。発話は A の許可を得て IC レコーダーに録音し、全て書き起こした上で分析データとした。

PAC 分析インタビューを終えた後に、ビリーフ質問紙へ回答を求めた。質問紙は、初級後半の会話授業に関するビリーフを採る 51 項目と、教師の成長に関するビリーフを採る 12 項目の他、協力者の属性を問うフェイスシートからなる⁽¹¹⁾。回答は「5：賛成」から「1：反対」までの 5 件法による。

4. 分析結果

まず、4.1 節では A が具体的な教授行動に関してどのような判断を下すかを、プロトコルと感想レポートのコメントと、質問紙の回答から考察する。そして 4.2 節では、A のビリーフについて主に PAC 分析インタビューのデータに基づいて分析する。最後に 4.3 節では、これらの分析を踏まえて、教授行動に関する A の思考と、A のビリーフとの関係等について論じる。

4.1. プロトコルと感想レポートの分析結果

まず、授業のビデオを視聴した際のプロトコルと視聴直後の感想レポートを、それぞれコメントの内容に基づいて分類した（分類のカテゴリーとコメント例は次ページの表 1 を参照のこと）⁽¹²⁾。分析の結果、A は授業を見た時に、即興的にも、授業視聴後に感想レポートを書く際にも、同じような観点からコメントをしていることがわかった。また、A は授業について、授業の目的を捉えようとし、目的に合った活動か、学習者にとってその授業がどうであるか（学習者の理解度、訂正のフィードバックの仕方、発話量等）を強く意識して判断を下していることが明らかになった。

次に、A の質問紙の回答を、プロトコルや感想レポートで明らかになった A の教授活動に関する判断と照合してみた。その結果、「授業の目的」「使えるようになる練習」「学習者の発話機会」「学習者の理解確認」「間違いの訂正」に関する回答は、プロトコルや感想レポートから明らかになる A の思考ともほぼ合致していることがわかった（表 2）。

つまり、A は、単に視聴した授業のみについてではなく、その他の教授活動においてもこのような観点を重視していると考えられる。

表 1 視聴した授業に関する A のプロトコルと感想レポートのコメントの例

コメントの主たる内容		プロトコルの例	感想レポートの例
授業の目的を意識		ちょっと全体としてこの授業の目的がよくわからないんですね。助詞を教えたい課なんですか、これ。(中略) この課では、この「わ」「かしら」「かな」「ちゃ」「とく」を教える課なんですね。	この授業を見て一番感じたことは、授業の目的（何を教えようとしているのか）がわからなかったことです。
目的に合った活動か	時間配分	ある程度こうやって言葉で説明することも役に立つとは思いますが、私ももちろんこういうことありますけどね。だけど、そんなに時間をとってやるほどのことでもないんじゃないかな。	この授業では学生が口頭練習をする時間があまりありませんでした。
	口頭練習の必要性	まずは口頭でやるってことが大事なんじゃないかな。特にこういう、あの、会話体って言うのかしら、逐訳系のようなものを教えるときは、もちろん文字であとで確認することは必要かもしれないけれど、一番最初に作業としてまず書くっていうことは、たぶんあまりいいやり方ではないんじゃないのかな。	会話は耳で聞かせ実際に発話させなければ練習にならないし、とりわけ“そう、わあ、えーと、うーん、よ、わね”のような今回の授業でとりあげられていた項目は音声化されてこそ意味を持つものでありイントネーションや卓立が大切なものですから学生に口に出して言わせなければいけないのです。
	板書	全体的に先生も教科書に目を落としていること、それから板書していることが多いですね。できれば、授業の大部分はかい、学生との対話で成り立っているような、そういう授業をしたいですね。	板書を含め、文字に頼る部分がほとんどであり、また教師の言葉による説明が多すぎて（後略）
学習者にとってどうか	発話量	学生の発言がとても少ないですね。(中略) 先生がいろいろ話すのではなくて、学生に発話させる、学生の口を開かせることがもっと大事じゃないかなと思うんだけど。	教師の発話量が圧倒的に多く、学生はほとんど口を開いていませんでした（後略）
	理解度	言葉での説明がとても多いですね。学生達は、この先生の説明がどの程度わかるでしょうね。	いきなり録音された会話 <small>ダイアログ</small> を1回だけ聞かせ、内容の確認をしていましたが、学生たちは本当に耳だけで会話の内容を聞きとれたのでしょうか。
	訂正フィードバック	例えば、「パーティーしなかった」っていうのと「パーティーしていない」っていうのはどういう風に使い分けているのか、「～しなかった」と「～していない」っていうのはね。その部分がちゃんとわからないと、今ここで赤ペンで直したところで、それは学生の理解を、たぶん理解にならないし、それから習得もされないんじゃないでしょうかね。	学生がつくった会話を学生に言わせ、それを教師が白板に書いて間違いを直すという作業もありましたが、これはあまり意味がない。学生はなぜ、自分の言い方では正しくないのかを理解しなかったと思います。

表2 Aの質問紙の回答のうち、プロトコル・感想レポートと重なる項目

* 回答は、5が「賛成」、1が「反対」の5件法による

項目の内容			回答
授業の目的	活動の目的・意図	個々の活動は明確な目的・意図を持って行うほうがいい。	4
	活動目的を達成したか把握しながら授業	教師は活動の目的が達成されているかを把握しながら授業を進めるほうがいい。	5
	活動の目的・意図を学習者にわからせる	個々の活動の目的・意図は、学習者にもわかるように行うほうがいい。	4
使えるようになる練習	使えるようになる練習	語彙、表現、文型を説明したあとには、それが実際に使えるようになる練習をするほうがいい。	5
	自由に答える機会	学習者が自由に判断して答える機会を与えるほうがいい。	5
	文型の使用場面提示	文型の導入の際は形だけでなく意味の違いや使用する場面も学習者が理解できるように提示するほうがいい。	4
学習者の発話機会	個別発話の機会	学習者に個別に発話させる機会を作るほうがいい。	4
	学習者の発話機会	学習者の発話機会を多くし、教師の発話は最小限に留めるほうがいい。	4
	文字情報に頼らない	教科書やプリント、板書による文字情報に頼らずに教えるほうがいい。	4
学習者の理解確認	学習者の理解確認	教師は学習者が理解しているか確認しながら授業を進めるほうがいい。	5
間違いの訂正	間違いを板書で確認	間違いは、板書をして確認するほうがいい。	2
	文字情報に頼らない	教科書やプリント、板書による文字情報に頼らずに教えるほうがいい。	4

4.2. PAC 分析インタビューの結果

本節ではPAC分析インタビューのデータに基づき、Aのビリーフを考察する。

まず、図1からもわかるように、Aは筆者らの提示した刺激に対して50の項目を連想語として書き出している。クラスター分析の結果を受けて、これらの項目を3つのCLに分けて捉えることを調査者が提案したところ、Aもこれに同意したので、CLを3つとしてインタビューを実施した。Aは、重要度順で1位だった「専門家」、同2位の「日本語の知識」などを含む13項目からなるCL1を「日本語教師に求められるもの」と名付けている（調査者らはデータを総合的に解釈した結果として「日本語教師として必要な知識、技能、対人関係」と名付けた）。また、「教育技術」や「学習者の知的興味を引き出せる授業」を含む23項目からなるCL2をAは「生き生きとした授業」と名付けた（調査者らは「生き生きとした授業のための技術、経験と学習者への配慮」と名付けた）。そして「カウンセラー」や「他の教師との協調性」などを含む14項目からなるCL3を「日本語教師に求められる性格」と名付けた（調査者らの名付けも同じである）。

こうした項目を連想したAは、インタビューの後半部で「いい日本語教師」について自分の考えをまとめる形で次のように語っている。

日本語教師は専門職である、ことを知っていて、そのための、専門職であると思っていて（中略）たとえばボランティアでもです。お金もらうとかもらわないとかっていうことは全く関係なく、日本語をおし、きよ、教師っていうのは、日本語教育の専門家であって、だからそれなりの、えーと、知識を持っていなければいけない。その知識は具体的には日本語の文法のことであったり、音声のことであったり、語彙のことであったり、そういう意味での知識。社会言語学的なこと、とかそういうことも全部、そういう知識もあるし、それから、学習者の母語とか、対照言語学的なこととかってこの知識も必要でしょうし、それから、えーと、あの、学習者の、うーん文化、に対する知識、あるいは世界情勢とか歴史とか、今流行っていることとか、色んな意味での様々な広い知識、幅広い知識を持ってい、なければいけない。それからもう一つは、えーと、教える時に、やはりある技術というがあるので、それを、身につけていなければいけない。で、えーと、それはね、細かくいえば、勿論、あの、フラッシュカードの出し方とかね（笑）それから、副教材の作り方とか、テストを作るとか、宿題を、どういう宿題を課すとか、そういうようなこともあるんですけど、まあそこをあんまり細かく言ってもしょうがないっていうか、あまりに、幅広いので、そこは要するに技術って言いたいんですけど、教育技術を持っている必要がある。ただし、それは、教師が、学習者に一方に、教える、というものではない。・・・だから、えーと、学習者が、自分で、伸びていく力を・・・培ってあげる、動機付けを、が、できる、人。それが良い日本語教師なんではないかと思います。・・・（中略）

私の教師像、良い教師像ってやはり、えーと知識をいっぱい持ってて、それを一方的に、伝授する人ではなくて、学習者が自分で学んでいく時の・・・やっぱり、その時の、ばい、媒体になるみたいな。うん。なんか、科学の実験でいえば、何かこう、媒体を入れることによって、ある化学反応が起こるじゃありませんか。その、媒体になるようなもの。それが、教師、良い教師なんじゃないかな、良いっていうか、教師なんじゃないかなと、思います。・・・あ、今自分で言って、良い言葉だと思う、化学反応っていうですね（笑）、教師と学生との間に、学生同士の間に、学生と日本社会との間に、周り、日本に、海外の周りとの間に、色んなところで、人間関係でもあるかもしれないし、教材との関係、ある何か反応が起こると、学習ってすごく進むと思うんですね。で、その反応を、どうやって起こさせてあげるかによるのか、ということ、を、考えるとしたら、その位かなっていう気がします。

この語りからわかるように、A は、「いい日本語教師」は、日本語教育の専門家としての知識や教育技術を持っており、学習者自身が自分で学び、自分で伸びていく時に学習者を動機付けたり学ぶ上での媒体となったりすることで「化学反応」を起こす役割を果たす存在だと考えている。その「化学反応」は、教師と学習者との間、学習者同士の間、学習者と日本社会との間で、そして人間関係や教材との関係等の様々なところで起こるものだと捉えている。

次に、連想語とインタビューデータ全体から、繰り返し現れる等の理由から調査者ら

が特徴的だと考えた要素を取り出したところ、表3に挙げたような要素が抽出された⁽¹³⁾。
なお、要素の名称は、内容を考えて調査者らが命名したが、その際にできるだけA自身
が用いた語句を用いるようにした。

表3 Aが「いい日本語教師」から連想したこと（語りの例）

項目		語りの例
寛容さ・ 柔軟性・ 開かれた心	異なる教授 法・教育観	30年近い、間に、色んなところで仕事をしてきたんですけども、それぞれの教育機 関が、やっぱり違うんですね。で、その中だけにいると、そこでやっているとかが、 そこで考えてること、そこでの教え方、そこでの日本語のイメージというのが、全 てのように、ついつい思い込んでしまいますでしょ？でもやっぱり、そうではない ので、なるべく風通しをよくするためには、まあ、他のところで教えてる先生達と、 せめて交流がある、知ってる、お互いに情報交換ができる位の交流がある、ってい うこと。
	異文化・ 異世代・ 学習者	寛容性。それは異文化に対する寛容性であったり、異世代に対する寛容性であったり。 あるいは、えっと、学習スタイルとか、学生の生活そのものに対する寛容性、受け 入れるってことですね。私が言いたいのは多分、寛容性って言葉で言いたいのは、 相手を受け入れる、色々な意味で。
	学習者	クラスの中で人間関係が大切とか、いわば一つの仲良しクラスな感じのイメージ だと思うんですけど、一方で（中略）すごーく、孤立している学生がいても構わな いし、クラスの中には、別に皆と仲良くするために来たわけじゃない、日本語を勉 強できればいいのである、宿題先生たくさん出してください、僕は一人でやって、 他の誰とも関わらないけれど、っていう学生もいるかもしれない。それはそれで、ま しょうがないかなっていうか、そういう学習スタイルもあるだろうし。
人格的 交わり	同僚 （との協調）	一緒に働いている他の教師との協調性というものが、とても必要だろう。これはど んな職場だって必要だけれども、あの、やっぱり、教育の場で、相手は、人間だ、 あの、おし、対象が人間で、創り出すプロダクトが人間ですからね、よりやっぱり、 教師の側、創っている人達の側の、協調性みたいなものっていうのが必要でしょうし、 もっと日常的なことを言えば、チームティーチングをしてるんですから、お互いに。
	他機関に 関わる人々・ 異世代の教師 （後進育成）	連携とかネットワークを持っているって、やっぱり他者と関わる力っていうんでし ょうかね。あの、それからその、後進の教師の育成みたいなことも関わるんですけど、 自分ひとりでね、私は素晴らしいことをやってるからそれでいいんじゃないかと、やっ ぱり他の人とかかわっていくっていうことが、とりわけこういう仕事には、必要と されるんじゃないかなって、だからこのクラスターの中には入ってませんが、そ ういう意味でも寛容性とか、異文化への理解とか、あの異世代、他の世代との、への、 関心とか、そういうものも、日本語の教師には、日本語の教師だけじゃないかもし れませんが、教育に携わる者には必要なんじゃないかなっていつも思ってい ます。
	学習者 （学習者同士 も）	教育の場っていうのは、に、出てくる言葉に私は「人格」って言葉がどうしても出 てくるんですね。で、それはやっぱり、会社とは違うっていう思いがすごくあります。 会社でも勿論、人と人との人格的な交わりってあると思うんだけど、教育の場では それがとても大事。で、また大学っていうこの、18歳～あの、20、20歳前後の人達 と教師が交わるという大学という場では、人格的な、それは教師と学生だけではなく て、学生同士でも良いんですけど、まああるいは教師と教師の間でも良いんだけ れども、人格的な交わりって、すごく抽象的な言い方ですけど、それがすごく必要 だと思いますし、それが教育機関でありたい、あって欲しい。

専門家として求められる知識等	知識	(日本語教師は日本語教育の専門家である) からそれなりの知識を持っていなければいけない。その知識は具体的には日本語の文法のことであったり、音声のことであったり、語彙のことであったり、そういう意味での知識。社会言語学的なこと、とかそういうことも全部、そういう知識もあるし、それから学習者の母語とか対照言語学的なこととかってこの知識も必要でしょうし、それから、えーと、あの、学習者の、うーん文化、に対する知識、あるいは世界情勢とか歴史とか、今流行っていることとか、色んな意味での様々な広い知識、幅広い知識を持っていればいけない。
	規範	教師ですから、やはり、規範的な、あの、ものを身に付けているっていうことが必要だと思うので、それが「きれいな」とか「標準的な」日本語が話せる。
	教育技術	教える時にやはりある技術というがあるので、それを身につけていなければいけない。で、えーと、それはね、細かくいえば、勿論、あの、フラッシュカードの出し方とかね(笑) それから、副教材の作り方とか、テストを作るとか、宿題を、どういう宿題を課すとか、そういうようなこともあるんですけど、(中略) そこは要するに技術って言いたんですけど、教育技術を持っている必要がある。
学習者主体	動機づけ	勉強は学生がするものであって教師ができることはそこへの動機付けに過ぎないっていう側面と、もう一つはその、教師に、日本語教師、教室の中での日本語教師にできることの限界っていうのがすごくあるから、もっと外の人にお任せする。(中略) 学生が教室以外の外で関わる社会との関わりを大切にしていける。で、それを積極的に応援してあげるような態度も必要かなと思います。 そして、その、知的な、関心を引き出す時に、教師が一方的に何かを教えるわけではなくて、学習者同士で、刺激あったり、お互いで気付きあったり、あるいは教師が教えてもらったり、というようなことがたくさんあるような授業というのが、とても生き生きとした授業なんじゃないかなってイメージがあるんですね。はい。そして、ちょっとここに言葉として出てきていないんですけど、えっと、教師と学習者との間の、意味あるコミュニケーション、というのが、授業の中心にあるだろう。
努力・向上心・知識欲		知識欲っていうか、自分自身がね、学習者でもある、じゃなくて、自分自身の、あの、学ぼうと、する、学びたいという、気持ち。学習意欲。向上心。 30代の頃(中略)メンターになるような先生っていうのが何人かいらして(中略)将来10年後の私があの方のようであつたら良いなって思い、で、一生懸命真似してきたり教えて頂いたりしてきたこともあったんですね。
学習者への配慮	学習目的への配慮	何でこの学生は日本語を勉強するんだろうかっていうようなこと?で、その人にとって、日本語を勉強するっていうことが、その人の将来を含めてどんな意味を持っているんだろうかっていうようなことにも、あの、配慮していくっていう姿勢が必要だと思うんですね。
	人間関係への配慮	教師の役割っていうのは、いかに学習、学生の、学習意欲を引き出すか、やる気にさせるか、というのが、すごく極端な言い方ですよ。ですけれど、やはりそれが一番の教師の役割なんじゃないか。(中略)そういうことを考える時に、人間関係ってというのが非常に大切だと思っています。で、それは教師と学生との人間関係もさることながら、学生同士の、同じ一つのクラスの中にいる学生同士の人間関係、が、まあ、あの、グループダイナミクスみたいな、そういうものも、とても大切なので、そういうことに常に配慮しているってことが必要だと思います。
	学習環境への配慮	学生が、特にこういう大学などの教育機関で勉強している学生のことを考えると、学生達が少しでも学びやすく、また学んだことを身に付けるために色んな不備なことがたくさんあると思うので、そういうことは(中略)少しでもしかなるべきところに働きかけたりして学生のためにあるいは教師のために教育環境を整えるっていうことへの配慮も必要な。
	適度な情報量	配布物、ハンドアウトのようなものも、ただただ与えれば、あの、気が済む、先生の方では気が済んでしまうようなところがあるけれども、そうではないんじゃないかなって、学習者が消化していけるだけの、情報量、の方がいいんじゃないか。

そして、要素間の関係を分析した結果、図2のような関係があることがわかった。

まず、Aは、学習者が自分で学ばなければ学習者の日本語は上手にならず、学習意欲を引き出すことが教師の一番の役割であり(学習者主体:動機づけ)、そういうことを考

える時に人間関係が非常に大事だ（学習者への配慮：人間関係への配慮）としているが、そのような意識は以下の語りに表れている。

教師がね、できることって、ものすごく限界があるというか、極端に言えば、教師は学生に何かを教えられるわけではない。つまり、先生が、先生が何か、教えたから学生が日本語が上手になるわけじゃなくて、学生が自分で勉強するから、何らかの形で、あの、日本語が上達するんだと思うんですね。だから、教師の役割っていうのは、いかに学習、学生の、学習意欲を引き出すか、やる気にさせるか、というのが、すごく極端な言い方ですよ。ですけど、やはりそれが一番の教師の役割なんじゃないか。この先生、のクラスに来るのがとにかく面白いとかね、行ってみたいとか、先生と話してみたいとか、そういうような、ことを、私自身が実現できてるかどうかってことは全く別なことですけれども、私の理想としてはそういうものが常にありますね。それから、えーと、そういうことを考える時に、人間関係っていうのが非常に大切だと思っています。で、それは教師と学生との人間関係もさることながら、学生同士の、同じ一つのクラスの中にいる学生同士の人間関係、が、まあ、あの、グループダイナミクスみたいな、そういうものも、とても大切なので、そういうことに常に配慮しているってことが必要だと思います。（中略）教師が教えられ、一人で何かを教えているわけではないってこととの関連なんですけども、人格としては、学習者も教師も対等である、たとえ相手が子どもであっても、人格としては対等なんだっていうことを、常々、あの、肝に銘じているようなことってとっても大事だと思っています。

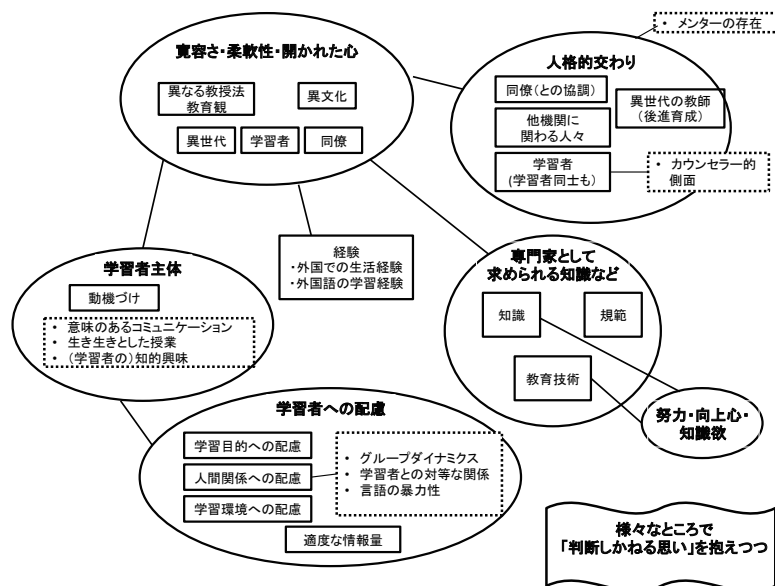


図2 Aが「いい日本語教師」から連想した要素

* 図中の直線は項目間に関係があることを示す

また、A は、学習者主体あるいは学習者の自発性といったものを保障するために、教師の側に柔軟性や寛容性が必要であると考えており、そうした寛容さ・柔軟性・開かれた心を持つために、教師には、外国語の学習経験や外国での生活体験がないよりはあるほうがいい、幅広い知識も必要であるということを述べている。

よく、この世界で学習者中心の、あの一、教育なんていう言い方がありますよね、がくしゅ、学習者の自発性。それから、うーん、学習者のニーズ、ちょっと古い言葉だけど。そして、そういうものを保障する授業っていうのは、うーん、柔軟性？教師の側の柔軟性とか、寛容さとか、そういうものが多分必要でしょうね（中略）寛容性。それは、異文化に対する寛容性であったり、異世代に対する寛容性であったり。あるいは、えっと、学習スタイルとか、学生の生活そのものに対する寛容性、受け入れるってことですね。私が言いたいのは多分、寛容性って言葉で言いたいのは、相手を受け入れる、色々な意味で。（中略）そういうことができるためには、多分、外国語の学習経験とか外国での生活体験とか、そういうものが、無い人よりは、ある人の方が、世の中には色んな人がいるんだとか、色んな文化があるんだとか、色々な価値観があるんだとか、ある国ではこれは良いことだとされてるんだけど、別の世界では、逆に、あの、悪いこととされてるんだというようなことを経験的に知ることによって、より、あの、寛容になれるんじゃないかなという思いがありますね。それからまあ、幅広い知識なんていうのもそういうこと、つまり、なるべくこう、他者に対して寛容であるためには、色々な幅広い知識も必要であるとか。

そして、A は、この寛容性は他者と関わる力（人格的交わり）ともつながっていると考えている。

連携とかネットワークを持っているって、やっぱり他者と関わる力っていうんでしょうかね。あの、それからその、後進の教師の育成みたいなことも関わるんですけど、自分ひとりでね、私は素晴らしいことをやってるからそれでいいんじゃないくて、やっぱり他の人とかかわっていくっていうことが、とりわけこういう仕事には、必要とされるんじゃないかなって、だからこのクラスターの中には入ってませんけど、そういう意味でも寛容性とか、異文化への理解とか、あの異世代、他の世代との、への、関心とか、そういうものも、日本語の教師には、日本語の教師だけじゃないかもしれないけれども、教育に携わる者には必要なんじゃないかなっていつも思っています。

一方、A の語りからは、A が様々なところで「判断しかねる思い」を抱えていることもわかった。例えば教師と学習者との人間関係について、次のように述べている。

ここで一生懸命言いたかったのは、私、あの、例えばクラスの中での人間関係が大切とか、いわば一つの仲良しクラスな感じのイメージだと思うんですけど、一方で、

必ずしもそればかりじゃないとも思っているんです。すごーく、孤立している学生がいても構わないし、クラスの中には、別に皆と仲良くするために来たわけじゃない、日本語を勉強できればいいのである、宿題先生たくさん出してください、僕は一人でやって、他の誰とも関わらないけれど、っていう学生もいるかもしれない。それはそれで、ま、しょうがないかなっていうか、そういう学習スタイルもあるだろうし、そういう、私が今まで教えてきたクラスの中には、そういう学生が非常に多いクラスっていうのもあったし（中略）日本語教育っていうか、教育、っていうことはね、この頃よく考えるんですね。考えれば考えるほど、何か色んなことがあって、すごく矛盾してしまうんです、自分の中でもね。だから、言っていることとしていること、い、言う、言っていることと言動が一致しないこと、たくさん自分でもあるなと思ってますし。結局教育そのものが、非常に複雑なものだから、なんだろうと思う。

このように語る中で、A は自分が出会った学習者や教師たちのこと、そして若い頃の在外体験を想起したり、若い頃に出会ったメンターのような先生の存在が自分の原点にあるのではないかといったことを述べたりしている。

（その方）と一緒になんて言ったら失礼。その方が先生でらしたんですね。私達はあくまでも、教わる側だけ。でも、でもね、さっきその2 番目のグループのところで、学習者同士の学びあいとか、いうようなことが出てきましたでしょ？もしかしたら私の原体験の中に、その先生との勉強会の中で、あちらは大学の教授でいらした、私達は小さな日本語学校の、うーん、まあ、主婦の、何ていうかしら、暇つぶしとは言わないけど、何ていうんでしょうね、あくまでも自分のアイデンティティというのは、お母さんであったり妻であったりっていうようなものを強く持っている人達が、でも、時間の余裕が少しできてきたので、日本語を教えるっていう仕事をしてみようと思った、そんな人達が多かった、そういう勉強会なんですよ。でも、その中で決して先生は、私が教える者、あなた達は教わる者っていう態度をお取りにならなかったんですね。常に、何か本当に素朴な、あの、ネイティブスピーカーですから、本に書いてあることとは違う事実気付いてしまったりすることもあるわけですよ。で、「先生、本には教科書にはこういう風書いてありますけれども、でも、私達このように言いませんか？私達はこんな風に言ってるんじゃないでしょうか？」って言うと、「あ、そうですね。もう一度よく考えてみましょう。もしかしたら文法説明が間違っているかもしれない、なんていう風な態度をお取りになる先生。で、やっぱり私はその先生から受けた影響っていうのがとても大きくて、それは日本語を教えるっていう場面ではないんですけれどもね、教師と、その、お、教える者と教わる者との関係っていうのは、やっぱりこうありたいなって、思ったんです。だから、人格は対等だっていうのは、知識の、専門分野に関する知識の量なんかは圧倒的に違うんだけど、あるいは、専門用語を使って説明できるかどうかっていうようなことでいえば、もう全く、あの違うんだけど、だけど、あることを一生懸命考えていたり、表現していたりする時の、人としてのあり方っていうのは対等なんだって、その方から身をもっ

て教えられたんですよね。で、それがもしかしたら 30 代のはじめでしたから、原点にあるかもしれませんね。

このように A は、「学習者にとってどうか」という観点から教授活動等を考え、また、「学習者と教師は対等な立場であるべきだ」という意識を強く持っているが、実際にその観点から判断する際には、様々な側面から検討するとともに自らと異なる考えも寛容に受けとめようと努力していること、また、判断しかねる思いを抱えて葛藤しつつ常に答えを模索している様子が見て取れた。そして、A が出会った学習者や教師達との間で経験したこと、在外体験等を含めた様々な人生経験が A の意識に影響を与えていることもわかった。

4.3. A の教授活動に関する実践的思考とビリーフについての総合的解釈

本節では具体的な授業についての A の思考を、A のビリーフと重ね合わせて考察する。

図 3 は、プロトコル、感想レポート、質問紙、PAC 分析のデータからわかる A の意識を図式化したものである。

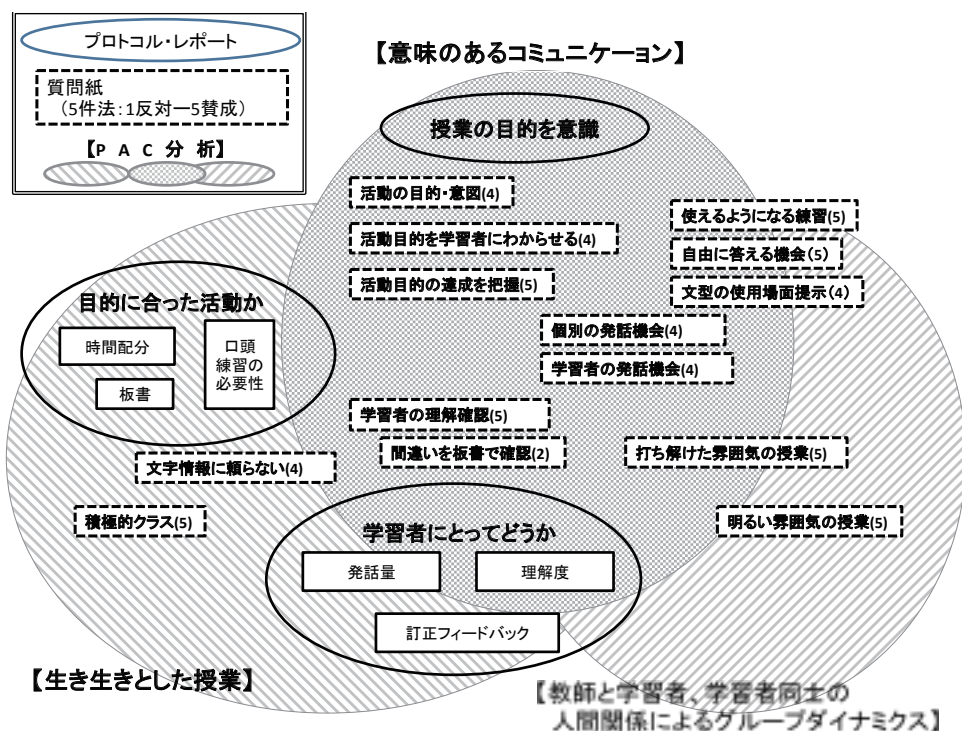


図 3 マルチメソッドが明らかにした A の実践的思考とその背景にある意識

これを図 2 と比較してもわかるように、具体的な授業行動についての A のコメントには、A のビリーフの全てが表れているわけではない。しかし、PAC 分析で明らかになった「学習者主体」に関するビリーフのうち、特に「意味のあるコミュニケーション」や「生

き生きとした授業」を重視する意識、「動機づけ」や「学習者への配慮」と関わって出てきていた「教師と学習者、学習者同士の人間関係によるグループダイナミクス」に配慮することが大事だという意識が、授業を視聴した時に A が思考したこととつながっていることがわかる。

例えば A は PAC 分析インタビューで、「生き生きとした授業」と名付けた CL2 について以下のように語っている。

良い先生というのは、生き生きと、授業をなさる方だと思うんですね。で、生き生きと授業をする時に教科書は脇役だ。そして、ちょっとここに言葉として出てきていないんですけど、えっと、教師と学習者との間の、意味あるコミュニケーション、というのが、授業の中心にあるだろう。(中略)で、その意味のあるコミュニケーションを実際に行うために必要なことってというのは、まず学習者が、自分、あ、自分の実生活に即した、学習者の実生活に即した話題を選ぶとか、彼らの関心を、あの、引くような、話題であったり教室活動であったり、すべきでしょう。そして、あの、その関心ってというのが、えー、やはり、知的な、特にこの、大学で教えている時にはそれをとても感じますけれども、やはり、相手は、日本語のレベルこそ低いけれども、その他の、あの認知面、その他、あの、思考力、経験、知識、大人なわけですから、相手の知的な興味を引き出せる授業というのが、私は良い授業だと思っています。そして、その、知的な、関心を引き出す時に、教師が一方向的に何かを教えるわけではなくて、学習者同士で、刺激あったり、お互いで気付きあったり、あるいは教師が教えてもらったり、というようなことがたくさんあるような授業というのが、とても生き生きとした授業なんじゃないかなってイメージがあるんですね。(中略)だから教師の役割ってというのは、いかに学習、学生の、学習意欲を引き出すか、やる気にさせるか(中略)そういうことを考える時に、人間関係ってというのが非常に大切だと思っています。で、それは教師と学生との人間関係もさることながら、学生同士の、同じ一つのクラスの中にいる学生同士の人間関係、が、まあ、あの、グループダイナミクスみたいな、そういうものも、とても大切なので、そういうことに常に配慮しているってことが必要だと思います。

この「生き生きとした授業を重視する意識」は、A の感想レポートにも表れている。

板書を含め、文字に頼る部分がほとんどであり、また教師の言葉による説明が多すぎて——かつ、ややレベルが高い？——学生の発話や教師と学生の生き生きとした対話による授業の進行がなかった(中略)学生が教師の話に注意と関心を向け、教師は学生の発話の中から教授項目を引き出しながら授業を進めていくというやり方が理想的な授業ではないか。

また、プロトコルでも次のように述べ、授業の目的を考えた上で、意味のあるコミュニケーションである活動を展開するべきだと述べている。

パーティーの計画をするその相談で、どんな言葉を使うか、何を言うか、どんな表現を使うか、ということ教えるのがこのダイアログの、授業の目的なんでしょうか。もしそうだとしたら、このダイアログを聞かせる前に、まずその自分たちがもしパーティーをしたら、どんなことを決めなければいけないとか、そのとき何を言いたいかってというようなことを学生が頭の中にイメ、イメージがわくような、そういうことがね。イメージがわくような、そういう活動が必要ですね。

一方で、A は質問紙の項目のうち、クラスの雰囲気に関する 3 項目（「打ち解けた雰囲気の授業」「明るい雰囲気の授業」「積極的クラス」）に「5：賛成」と回答している。質問紙に対する回答からだけでは、A がなぜそのようなビリーフを持つのか理解することができないが、上述の A のビリーフを考えれば、これは、生き生きとした授業、クラス内の人間関係によるグループダイナミクスを重視する意識と関係があり、それはさらに学習者を動機付け、学習者主体の授業をすることを重視するビリーフともつながっていることがわかるだろう。

このように具体的な授業場面について A が指摘したことがらと、A のビリーフとを照合させることで、授業についての具体的なコメントが、A が重視している学習者主体で意味のあるコミュニケーションがある生き生きとした授業と、教師と学習者あるいは学習者同士の人間関係によるグループダイナミクスという意識のもとに出てきていることがわかった。さらに、そうした意識の背景には A 自身の学習者・教師との経験、在外体験等が関わっていることも明らかになった。

5. まとめと課題

本稿は、日本語教師が教授活動に関してどのように考え教授行動を決定しているのか、また、そうした思考は何を裏付けになされているのかということについて、ビリーフとの関係も踏まえつつ明らかにしようとする試みの一部である。具体的には、大学で教えている教歴 20 年以上の日本語教師 A を対象に、ビデオによる授業視聴時に気づいたことの即興的なコメント、視聴直後の感想レポート、「いい日本語教師」に関する PAC 分析インタビュー、ビリーフ質問紙の回答を相互に参照することで、この教師の実践的思考をビリーフとともに解明しようと試みたものである。

分析の結果、A は「学習者にとってどうか」という観点から教授活動等を考えようという意識を強く持っているが、判断に際しては様々な側面から検討するとともに自らと異なる考えも寛容に受けとめようと努力していること、一方で、判断しかねる思いを抱えて葛藤しつつ常に答えを模索していることが明らかになった。また、学習者や教師達との間で経験したことや、在外体験等を含めた様々な人生経験が A の意識に影響を与えていることもわかった。さらに、A が授業について指摘した具体的なコメントは、学習者主体で意味のあるコミュニケーションがある生き生きとした授業、教師と学習者あるいは学習者同士の人間関係によるグループダイナミクスを重視するというビリーフに関わっていることが明らかになった。

ビデオ視聴時に出された、授業の具体的な場面や文脈における行動についての即興的

なコメントには、上記の A のビリーフ全てが現れていたわけではなかったが、コメントの背景にどのようなビリーフが存在するかを知った上で、教授場面について教師相互が話し合うことが重要である。例えば、A が判断しかねる思いを抱えて葛藤しつつ、自分と異なる考えも寛容に受けとめようと努力していることは、プロトコルや感想レポートでは明示的に現れていない。A がこのようなビリーフを持っていることを知らない者であれば、A が確たる教授観に基づきコメントしていると受けとめてしまう可能性もあるだろう。しかし、A のビリーフからは、A が自らの判断を絶対的なものとはせずに、授業をした教師の教授観や判断を理解し、受けとめようとするのではないかと推測される。このように、教授行動についてのコメントの背景にあるビリーフを知することは、教師相互が教授行動について語り合う際に、よりよく互いを理解し、学び合う場の構築につながるものだと言えるだろう。

本研究で用いたマルチメソッドのアプローチは、具体的な授業の場面や文脈における A の思考を分析可能とただだけでなく、その背景にある意識についても考察することを可能にしたと言える。授業についてのコメントからだけでは、その背景にどのような意識があるのか、何がそこに影響を与えているのかはわからないが、このように複数の手法を併用することでコメントの背景、コメントとビリーフの重なりもしくはずれ等も論じることが可能になる。この手法には、調査の所要時間が長いために協力者に負担がかかり、また、分析にも時間がかかるという短所がある。しかし、こうした分析によって教師の思考についての考察を積み重ねていけば、それが相互のコメントの意味するところをよりよく理解するための判断材料を提供し、教師相互の学び合いの一助となることが期待できるだろう。

今後は、A 以外の教師についても分析を進め、9 名の教師の思考やビリーフの共通点と相違について考察を深めたいと考えている。

※本研究は平成 19 - 22 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））（19529005）の助成を受けている。

注

- (1) 筆者らは小澤・坪根・嶺肩（2005）までの研究では、日本語教育経験 20 年以上の教師について「ベテラン教師」という表現を用いていたが、教育経験の長短のみに言及しているという筆者らの意図をより明確にするため、嶺肩・坪根・小澤（2009）から「経験教師」に表現を改めている。なお、混乱を避けるため、先行研究として言及する際にも「経験教師」という表現で統一した。
- (2) 本稿では教師ビリーフを、教師が「言語学習の方法・効果などについて自覚的または無自覚的にもっている信念や確信」（日本語教育学会 2005、807-808）という意味で用いることとする。
- (3) 新人教師・経験教師という区分を設けたのは、経験年数に比例して熟達すると考えたからではなく、教師としての経験年数の違いが、それまで経験してきたことの広がりや相違につながり、教師ビリーフにも何らかの影響が見られる可能性を考えた

からである。なお、それぞれの経験年数は、学校教育の分野における教師の成長に関する研究（佐藤他 1990 他）の区分を参考にして設定した。本調査では、教師の経験の広がりを超えた共通性があるか、個々の教師の体験した社会背景・教育界の動向等が教師の意識に影響を与えているかということは、経験年数の差が大きな教師を複数名比較調査したほうが検討しやすいのではないかと考え、中間のグループは対象とせず、新人教師・経験教師の 2 グループのみについての調査を行っている。

- (4) BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) は、外国語学習に関する教師や学習者のビリーフを調べるために Horwitz (1985) が開発したものである。
- (5) 分類項目は佐藤・岩川・秋田 (1990) と、事前に行ったパイロット調査の結果をもとに、筆者らが設定した。詳しくは小澤・嶽肩・坪根 (2004) を参照のこと。
- (6) 断定的な指摘や評価がためらわれた原因として、このような発話記録を取るということに慣れていなかった、授業者に遠慮する意識があった、ということも考え得る。
- (7) 視聴対象の授業の内容も、協力者である教師の判断が典型的になりがちな初級の文法導入から、初級後半の会話に変更している。
- (8) ある初級後半の日本語の授業の 1 コマ (90 分) から約 60 分を抜粋したもので、1 週間に 3 日 (各日 2 コマずつ、合計 6 コマ) の集中コースの一部。コースの主教材は名古屋大学日本語教育研究グループ『A Course in Modern Japanese Vol.2 [Revised Edition]』。
- (9) 本来は非類似度行列を掲載すべきであるが、紙幅の都合で割愛する。
- (10) インタビュー時にはクラスターの名前や各項目の印象は未記入である。
- (11) 本調査で使用したビリーフ質問紙は、前回調査で用いたものを嶽肩・坪根・小澤 (2009) を踏まえて修正し、パイロット調査を踏まえてさらに改善を加えたものを使用した。構造方程式モデリング (SEM) による量的分析に用いるために選定した 35 項目からなる第一部と、SEM には用いないが協力者が視聴した授業に関連がある 16 項目からなる第二部、教師の成長に関する 12 項目からなる第三部、そして協力者の属性を尋ねる第四部から構成されている。
- (12) どのようなカテゴリーを生成するかや各コメントをどのカテゴリーに分類するかは、調査者 3 名の合議による。
- (13) 同じ語りのデータの中に、複数の要素があると判断された場合には、重複してもそれぞれのカテゴリーに分類した。

参考文献

- 生田孝至 (1998) 「授業を展開する力」『成長する教師—教師学への誘い』浅田匠他編、金子書房、42-54
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2004) 「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究—ベテラン教師と新人教師の比較より—」、平成 16 年度日本語教育学会春季大会、2004 年 5 月 23 日 (予稿集 167-172) 於東海大学
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里 (2006) 「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究 (2) —新人・ベテラン教師の授業観察時のプロトコルと観察後のレポート

- との比較より一」『ICU 日本語教育研究』2、1-21
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里（2012）「経験日本語教師が考える「いい日本語教師」の要素とその背景にあるもの—教師 A に対する PAC 分析より一」、平成 24 年度日本語教育学会秋季大会、2012 年 10 月 14 日（予稿集 247）於北海学園大学
- 小澤伊久美・嶽肩志江・坪根由香里（2013）「経験教師 A は授業活動を見て何に着目し、どう語ったか—授業についての語りとその背景にある意識—」、第 22 回小出記念日本語教育研究会、2013 年 6 月 8 日（予稿集 38-39）於国際基督教大学
- 小澤伊久美・坪根由香里・嶽肩志江（2011）「PAC 分析法における統計処理の留意点 —よりよい実施とデータ解釈のために—」WEB 版『日本語教育実践研究フォーラム報告』2011 年度日本語教育実践研究フォーラム
<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/kk-Forumhoukoku.htm>（2014 年 2 月 8 日アクセス）
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美（1990）「教師の実践的思考様式に関する研究（1）：熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に」『東京大学教育学部紀要』30、177-198
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹・吉村敏之（1991）「教師の実践的思考様式に関する研究（2）：思考過程の質的検討を中心に」『東京大学教育学部紀要』31、183-200
- 澤本和子（2004）「授業の知の教育論」『有斐閣選書 授業の知—学校と大学の教育革新』梶田正巳編、有斐閣、217-236
- 嶽肩志江・坪根由香里・小澤伊久美（2009）「教師の実践的思考を探る上でのピリフ質問紙調査の可能性と課題—日本語教育における教師の実践的思考に関する研究（3）—」『横浜国立大学留学生センター教育研究論集』16、37-56
- 坪根由香里・小澤伊久美・嶽肩志江（2005）「日本語教育における教師の実践的思考に関する研究（1）—新人教師とベテラン教師の授業観察後のレポートの比較より—」*Language Research Bulletin* Vol.20、75-89
- 内藤哲雄（2002）『PAC 分析実施法入門 [改訂版]「個」を科学する新技法への招待』ナカニシヤ出版
- 日本語教育学会（2005）『新版 日本語教育事典』大修館書店
- 吉崎静夫（1991）『教師の意思決定と授業研究』ぎょうせい
- HORWITZ, Elaine K. (1985) “Using Student Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course”, *Foreign Language Annals*, 18, No.4, 333-340.

An Experienced Teacher's Narrative on a Japanese Language Class and the Teacher's Belief Behind It: Multi-Methods Combined Analysis

Ikumi OZAWA
Yukie TAKEGATA
Yukari TSUBONE

This study attempts to clarify the practical thoughts of an experienced Japanese language teacher (more than 20 years of teaching) by a qualitative analysis of four kinds of datum. While watching a video of a Japanese class, the teacher was asked to tell, what she thought (protocols) and to write what she thought right after that (report). In addition, researchers analyzed the teacher's response to a questionnaire about her teaching beliefs and the interview data of PAC analysis.

This paper shows that this teacher strongly tries to consider teaching activities by taking learners into account, tries to examine teaching and learning from various aspects, and tries to be tolerant enough to understand opinions different from her own, but at the same time she suffers from conflicts of judgment and keeps searching for answers. It also points out that the teacher's experiences with learners and other teachers, or other experiences during her life such as living abroad, influence her teaching beliefs. This teacher's comments on the class are related to her belief that learners should have autonomy for learning, and lively and meaningful communication in the classroom is important; group dynamics between the teacher and learners or among learners is important.

Finally, this paper indicates that the multi-methods in this study are efficient to understand the practical thinking of teachers in general, and the beliefs behind their thinking.

Keywords: Experienced Japanese language teacher, Good Japanese language teacher, Beliefs, Teaching activities, Multi-methods