

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の比較より —

小澤 伊久美・嶽肩 志江・坪根 由香里

[要旨]

本研究は、新人・ベテラン日本語教師各 10 名に実際の授業をビデオで見ながら考えたことを口頭で再生してもらったプロトコルと、その直後に書いてもらった感想レポートとの比較により、日本語教師の実践的思考（教授活動に関する実践知を用いた思考）を解明する試みである。

各人のプロトコルとレポートの対応や流れを質的に分析したところ、ベテランは、プロトコルで断片的に述べていたことを、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。また、教師養成の立場からと思われるコメントも見られた。

新人は、プロトコル同様、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、プロトコルにはあるがレポートにないコメントの内容から、必ずしも授業の中で重要度が高いものをレポートに記述したとは言えないことがわかった。一方、プロトコルにはなくレポートで出たコメントも多く見られ、授業観察後に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。さらに、自分と異なる教授観等に対する価値判断の一時留保なども今回の分析から新たにわかった。

本研究では、プロトコルと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を分析することができた。

[キーワード]

実践的思考 プロトコル 感想レポート 新人日本語教師 ベテラン日本語教師

1. はじめに

小澤・嶽肩・坪根（2004）は、新人日本語教師、ベテラン日本語教師各 10 名、合計 20 名を対象に、ある日本語の授業をビデオで見ながら気づいたこと感じたことなどをその場で口頭で再生してもらい、そのプロトコルを分析することで、教師が即興的にどのような実践的思考¹をしているかを明らかにしようと試みた。また、坪根・小澤・嶽肩（2005）は、発話記録の直後に書いてもらった感想レポートの質的分析を中心にして日本語教師の実践的思考について考察した研究である。

筆者らはこの二つの研究の過程で、日本語教師の実践的思考について考察するにあたって、各人のプロトコルとレポートとを対比することが有効であるという示唆を得た。そこで、本研究においては、新人・ベテランの各プロトコルのコメント一つ一つがレポートの記述のどの部分に対応しているかを見ることによって日本語教師の実践的思考について考察した。

2. 調査の概要と先行研究

2.1. 調査の概要

本調査は、2002年7月～2003年5月にかけて、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、以下「新人」）、ベテラン日本語教師（ボランティアや個人指導を除く教歴20年以上、以下「ベテラン」）各10名、合計20名を対象に行ったもので、本研究と小澤・嶽肩・坪根（2004）と坪根・小澤・嶽肩（2005）は同じ調査のデータに基づいている。

20名の教師に、ある日本語学校での実際の授業風景（約50分）のビデオを見ながら、気づいたこと感じたことなどをその場で口頭で再生してもらい、それを録音した。なお、ビデオを見る前に、使用教材や学習する課と文型、また学生の国籍などの予備知識ならびに口頭再生する際の注意点を文章などで伝えた。

ビデオを視聴しながらの口頭再生の直後には、この授業を見て気づいたこと感じたことをレポート（テーマ・長さ・形式・時間は自由）にまとめてもらった。さらに教歴などについてのアンケートと本調査用にアレンジしたBALLI²も記入してもらった。

2.2. 先行研究の研究手法と考察結果

小澤・嶽肩・坪根（2004）では、上記の調査で得られたプロトコルを、まず命題ごとに区切り、授業を見た教師が何に「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た³。集計結果をもとにベテラン、新人の全体的な傾向について考察したところ、まず、新人は、目の前にある場面から細かく情報を取っていきこうとする傾向があるものの、それらを「事実」あるいは「印象」として言及するに留まっていることが明らかになった。それに対してベテランは、表面的な事象に対する言及に留まらず、その場面から教師の意図について「推量」したり疑問を持ったりし、「指摘・評価」からその代案にまで思考が及んでいた。つまり、ベテラン教師は教室場面から即興的に様々な可能性を見出し、広い視野から解釈し、判断を下しているということがわかったのである。

しかし、このプロトコル分析だけでは、新人が、眼前で展開される教室場面について即興的には判断できていなくても、事後にはベテランのような判断ができるのか、それともできないのかが明らかにならない。それを明らかにするために坪根・小澤・嶽肩（2005）は、ビデオによる授業観察後に書いてもらったレポートを分析した。

坪根・小澤・嶽肩（2005）では、レポートの内容がどの場面を見てなされたコメントかを踏まえて分析する必要があると判断し、丸山（2002）を参考に43項目を立ててレポートの命題を分類した上で、新人・ベテランの命題の内容を質的に検討した。その結果、以下のような新人・ベテランの特徴がわかった。まず、新人は学生に関するコメントが非常に多く、教師と学生との関係、教師の学生への対応の仕方を重視していた。一方、ベテランは、授業全体の流れや目的を踏まえ、一つ一つの活動を授業全体の目標と関連付けて捉え直すという「思考の文脈化」を行っていた。また、「板書の仕方」「教師の態度・雰囲気」「教師の話し方」に関しては、新人もベテランと同様の判断をしている。しかし、「クイズ」「指導項目の導入」「練習の仕方」「教材」などに関しては新人もベテランと同じようなところに着眼し、似たような内容を記述しているものの、ベ

テランはより様々な視点から活動を考察し、判断しようとしていることがわかった。

つまり、この二つの研究により、新人とベテランの実践的思考は、即興の場合も即興ではない場合にもおおむね同じであるが、即興ではない場面では、項目によっては新人もベテランと同様の判断を下していること、さらに学生に関するコメント等では新人にはベテラン以上の踏み込んだ記述も見られるなどの側面があることが明らかになった。

一方、坪根・小澤・嶽肩（2005）の分析の過程で、プロトコルでは見られたコメントが同一人物のレポートに記述されていないことがあることがわかり、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は言えない可能性があることが考えられた。従来、日本語教育における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レポートとが同一研究の中で取り上げられることはなく⁴、それぞれが単独で「教師の実践的思考」を十分に表すものとして扱われてきた。しかし、筆者らの上述の分析過程での気づきは、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示唆している。

また、プロトコルとレポートを関連づけて、それぞれの思考の流れを丁寧に分析することで、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が具体的に明らかになるとともに、レポートの流れやまとまりについても新人・ベテランそれぞれの特徴を明らかにすることができるのではないかと考えた。

そこで、本研究では、各人のプロトコルとレポートとの対比を踏まえた分析を試みることにしたのである。

3. 本研究の研究方法

本研究では上述のような背景から、新人・ベテランの各プロトコルのコメント一つ一つが、レポートの記述のどの部分に対応しているかを丁寧に見て分析した。その際、プロトコルとレポートの命題の単純な対比に留まらず、各人のプロトコルを元に個々の教師の思考の流れを分析したり、各人のレポートのまとまりについても分析を加えたりすることで、考察を深めた。

本稿では、プロトコルとレポートの対比をより具体的に示すために、まず新人・ベテラン各1名ずつに焦点をあて、対比表（図1、図2）を見ながら分析結果を詳述する。次に、その他の新人・ベテランについての同様の分析から例を示しながら、本研究の分析からわかった全体的な特徴について述べる。なお、プロトコルは命題数が多いため、紙幅の都合上、授業の流れに沿って大きく区切って示し、具体的な内容は省略してある。

4. 分析結果

4.1. 新人ZとベテランXのプロトコルとレポートの対比

4.1.1. 新人Zのプロトコルとレポートの対比

初めに図1を元に、新人Zのプロトコルとレポートの内容を詳しく見て行く。まず、プロトコルを見ると、眼前で展開している授業に対してその場その場で自分が気になったことをコメントしており、全体としてのつながりが感じられるものや総括しているようなコメントは見られなかった。

図1：新人Zのプロトコルとレポートの対応

プロトコル

| 授業の流れ | 命題番号 |
|--------------------------------------|---------|
| ミニテスト (クイズ) ● 3 ★ 8 | 1～34 |
| 教科書の単語読み上げ ● 2 ★ 0 | 35～69 |
| 「ています」復習 ● 6 ★ 11 | 70～92 |
| 「てもいいですか」導入 ● 4 ★ 3 | 93～122 |
| 「てはいけません」導入 ● 5 ★ 3 | 125～139 |
| 「てもいいですか」 「てはいけません」練習 ● 10 ★ 2 | 140～156 |

レポート

| | レポートの内容 (要約) |
|----|--|
| 1 | 自分のコメントは、自分だったらこうするだろうとかこの先生のカードの使い方をまねしてみようなどのコメントばかりだった。 |
| 2 | 客観的に授業を見ることができて、学生の視点・反応・表情が気になった。 |
| 3 | 一人とても気になる学生がいた。常に下ばかり見ている理解できているのかもわからない。 |
| 4 | こんな時、自分だったら指名して注意を向け、反応を見ようと思った。 |
| 5 | ビデオの先生は一度も個人を指名しない。どんな意味があるか聞いてみたい。 |
| 6 | 次に気になったのは先生が教室を何度もまわっていたこと。 |
| 7 | 「ます形」から「てもいいですか」に変形する口頭練習でもグルグルと生徒の間をまわっていた。 |
| 8 | 先生がまわっていくことで学生の集中力を高めているようにも見えた。 |
| 9 | そしてもう一つ。板書がなかったこと。 |
| 10 | 決まった文型の導入の際はその文型を板書することが(経験では)多かった。 |
| 11 | この授業では学生が板書を頼りに読んでしまうから板書しなかったのだろうか。 |
| 12 | 自分なら一つの文型ごとに板書するだろう。 |
| 13 | 絵カードを含む道具の使い方についてもまねすべきことがあった。先生の発話を少なくし生徒の発話をふやす工夫がされていた。 |

- ：文末が疑問形だが何らかの気づきがあるコメント
- ★：プロトコルにはあるがレポートにはないコメント

- ：プロトコルの命題1つが対応
- ====：命題2つが対応
- ：命題3つ以上が対応
- 点線：レポートの内容に対応するとは言い切れないが関連するコメント

図2:ベテランWのプロトコルとレポートの対応

| プロトコル | | レポート |
|-------------------------------|-------|--|
| 授業の流れ | 命題番号 | レポートの内容(要約) |
| ミニテスト(クイズ) ●1 ★3 | 1~28 | 1 50分間で学生に何を教え、学生はこの授業から何を学んだのだろうか。 |
| 教科書の単語読み上げ ●3 ★13 | 29~48 | 2 1)ミニテスト、2)「ています」の復習、「でもいいですか」「てはいけません」の3)導入と4)練習、いずれも効果的な方法でなされてはいなかったようだ。 |
| 「ています」復習 ●0 ★1 | 49~58 | 3 ミニテストは何のテストだったのか?漢字の読みの確認・文の聞き取り/書き取りテストなら、学生自身に発音させると同時に答えを書かせなければ定着しているか確認できない。時間が無いのならテスト用紙を回収して採点すればよく、学生に正解を言わせる必要はないだろう。 |
| 「でもいいですか」導入 ●0 ★2 | 59~81 | 4 「ています」の復習(と思われる)部分は「て形」がきちんと作れるかどうかを確認し、必要に応じて復習すればよいのだが教師にそのような認識があったか疑問。 |
| 「てはいけません」導入 ●0 ★1 | 82 | 5 「て形」の復習だけなら「ます形」をキューとして与えるとか絵を見せて「て形」を作らせるとかをもっとスピーディに行える。 |
| 「でもいいですか」「てはいけません」練習 ●0 ★1 | 83~95 | 6 同様に「ています」の形を作らせるだけなら機械的なドリルを短時間ですべき。「ます」と「ています」の使い分けの復習なら全く別の方法をとらなければならない。 |
| | | 7 この部分での致命的な失敗は既習の「ています」の中に未習の結果の残存を表すものを入れてしまったことと「電気をつけます/つけています」などの区別がつかない形で学生に呈示してしまったこと。結局、学生はおうむ返しに言っていただけで本当にはわかっていないかもしれない。 |
| | | 8 テンスやアスペクトに関しては世界の諸語でそれぞれ違うものがあるのだから、日本語における「ます」と「ています」の違いを明確に教えなければいけないのに全くなされていない。 |
| | | 9 新しい学習項目である許可と禁止の表現も、学生の中で意味と形がきちんと結びつくように導入されてはいなかった。 |
| | | 10 そもそもいわゆる「導入」がされたとも思えない。 |
| | | 11 絵教材を使ってそれなりの工夫をしているのに、全く生かされていない授業だった。 |
| | | 12 学生がよく理解している語彙を用いて、状況が目浮かぶように設定しようしても「許可(を求める)」の表現が必要になることを学生に理解させ、その表現を言いたい、でも何と書いていいのかわからないという心理状態に追い込んでから、そこに教師が新しい、学生が求めている文型を与えるというような形をとって始めて「新しい文型の導入」ができるのだと思うが、今回の授業ではそのような導入は行われていなかった。そのためここでもおうむ返しに繰り返していたのみで、学生達はさぞや退屈だったことだろう。 |
| | | 13 さらに授業運びが非常に単調で変化に乏しいものだった。せめてコースやリビートのみではなく一人ずつ言わせるなどのいろいろなやり方をすべきだ。 |
| | | 14 途中から全く授業に身が入っていない学生が出てきているのに教師の目は全く向けられていない。 |
| | | 15 教師が教室に入り、学生との自然な会話からその日の学習項目に運んでいって、前回の復習、新出学習事項の導入、機械的練習、Q&Aの形をとった練習、応用練習などに進んでいき、(その間「教科書の〇〇ページを見てください」というような言葉は教師の口からは出てこない)、宿題や次回のための予習の指示などまでして、自然に授業を終える。授業中は和やかに生き生きとユーモアをもって教師と学生、学生間に本当のコミュニケーションの生まれるような授業を理想とするなら、幾重にも工夫が必要。 |

また、例 1・例 2 のように、文末が「～かな？」や「～でしょうか」のような疑問形で終わっていて断定的なコメントをしていないものが 30 カ所あった (図 1 の●マーク)。

例 1) 新人 Z プロトコル 85-86: それは今疲れていますの「ています」の意味かな。ちょうど、閉めているところだから、今閉めているっていう意味を言いたいのかな。

例 2) 新人 Z プロトコル 110: ああ、全部マス形を「てもいいですか」の形にする、みんなこの意味わかってるのかな。最初わかんなくてもどんどんわかるようになるのかな。

※ プロトコルの番号は命題番号、また、プロトコルは全て、発話の通りに書き起こしたものである。

例 1 は、「ています」の復習ドリルをする際に、「継続」と「結果の存続」のテイル形を作る動詞が混ざったままキューとして提示されている場面を見てなされたコメントである。これらのコメントからは、新人 Z が、そのキューの出し方が問題であるという指摘まではしていないが、疑問あるいは違和感を感じていることがわかる。

また、例 2 は、マス形の動詞から「てもいいですか」への変換練習を見ている時のコメントだが、学習者の理解の度合いやその確認、練習方法に疑問を抱いていると考えられる。

このようなコメントは新人 Z に限らず新人のプロトコルに多く見られるが、問題点を指摘しているとはまでは言えないため小澤・嶽肩・坪根 (2004)、坪根・小澤・嶽肩 (2005) の分類では「指摘/評価」にカウントしていない。だが、このようにコメントの内容を丁寧に見てみると、ここには何らかの気づきがあると考えられる。このような「指摘/評価」には至らない「気づき」としてのコメントの存在は、気づいてはいるが指摘/評価するまでの自信を持っていないという新人 Z の未熟さを表しているようにも見えるが、自分の判断をすぐに下すのではなく他者の考えを押し量って理解しようとしているとも受け取れる⁵。

次にレポートを見ると、記述された内容は、自分が気になった順に羅列的に並べられており、プロトコル同様、全体としてのつながりや流れは見られない。また、最初に総括的なコメントはあるものの、それはプロトコル採取時の自分の意識についてのコメントや自分自身の経験への振り返りに留まり、授業全体を総括したコメントにはなっていない。

そこで両者がどのように対応しているかを見るために、これらのプロトコルとレポートの各命題の内容が、それぞれどう対応しているか線で結んでみると、まず、レポートの命題 1 (自分自身の教授活動への振り返り)、命題 3 (学生の反応)、命題 13 (教材) に線が集中していることがわかる。これらの項目は新人 Z が即興的な場面で強く意識しているものではないかと予想される。

さらに、プロトコルには出てこなかったがレポートを書く段階で出てきたコメントもある。教師の机間巡視 (レポートの命題 7-8)、板書 (レポートの命題 9-12) に関するコメントはプロトコルにはなかったものである。そのことは、新人 Z が、即興場面では発話するに至らなかったものの、これらの事象を認知していたということを示している。また、命題 2 のような、授業観察後に振り返ってみて気づいた自分の視点についての記述も見られた。

反対に、プロトコルでは述べていたが、レポートには記述がないもの (★マーク) も 27 カ所に見られた。例えば、例 1 で挙げた「ています」の例や、例 3 (「ています」の練習方法と学生の

理解への言及)、例 4 (「ています」のキューに対する疑問)、例 5 (「てはいけません」を導くためのキューとして示された絵カードへのコメント)などはレポートには書かれていない。

例 3) 新人 Z プロトコル 72: はたらきています。・・・でもこれってみんなだいたい意味わかってんのかな。・・・テ形はもうみんな完璧なのかな。・・・あ、マス形を全部テ形から「ています」につけているのか。形はわか、ったけど意味はどれくらいわかってんのかな。いそいでいます。

例 4) 新人 Z プロトコル 79: おきて、います、は、「ています」で使うのかな。

80: 終わります、終わっていますはどういう意味の終わっています?

例 5) 新人 Z プロトコル 129: 美術館、の意味はわかってんのかな。もっとわかりやすい例だといいいのにな。病院とかわかりやすいと思うんだけどな。なんで美術館を例にとったんだろ。

このことは、先の例とは逆に、感想レポートに何も記述がないからといって、授業観察時にそのことについて気づきがないわけではないということを示している。新人 Z は、このような気づきを授業観察後には忘れてしまったとも考えられるが、何らかの取捨選択の結果としてレポートには取り上げなかったとも考えられる。

これらのことは、授業観察時のプロトコルにあることのみが即興場面でのその教師の実践的思考だとは言えないし、また、授業観察後に時間をかけて書いたからといって、レポートにあることのみが、その授業についてその教師が下した判断であると言い切ることも出来ないということを示唆している。

最後に、レポートの命題 5 に注目してほしい。新人 Z は、ビデオに出てくる教師が学生を指名して答えさせることが一度もなかったことを指摘し、その意図を知りたいと書いている。個人を指名することがないことは多くの他の新人・ベテラン教師からも指摘されており、学生が理解できているかを確認したり、教室活動のバリエーションを広げたりするためにもぜひ行うべきだ、とコメントされることが多かった。しかし、新人 Z は、指名がなかったことをすぐにマイナスと捉えるのではなく、自分なりの判断を一時留保し、その教師の意図を知ることで判断の手がかりを掴もうとしている。プロトコルの中にも、問題点を指摘しているとまでは言えないが何らかの気づきがあると見られるコメントが多く存在することを前述したが、これらは、自分の判断に自信がなく、問題点として指摘していいかわからないために出てくるコメントと考えることもできる。しかし、自分とは違う教授法などを頭から否定するのではなく、一度、自分の中に引き取り判断を留保したとも考えられる。理由はどうあれそのような思考は教師研修でお互いが共に学び合える場を作る上で必要不可欠な態度であり、新人 Z には、その素地があると考えられるのではないだろうか。

4.1.2. ベテラン W のプロトコルとレポートの対比

次に図 2 のベテラン W のプロトコルとレポートの内容を詳しく見て行く。図 2 の左側にあるプロトコルの欄は、命題数が多いため、授業の流れに沿って大きく区切ってあるのだが、それぞれ

の区切りから右側のレポートの命題ごとの区切りへと複数の線が伸びていることがわかる。これは、ベテラン W のプロトコルでのコメントが、眼前に展開されている教室活動に対するものに留まらず、学生の反応や教材、これまでの教室活動を見てきて感じたことや問題点の総括へと移り、さらには、再度、眼前に展開されている教室活動へのコメントに移るといのように繰り返し視点を移しながらなされていることを示している。

例 6 を見ると、ベテラン W の視点が、プロトコル 77.眼前の活動→78.これまでの観察からこの授業の教室活動の方法について総括→79.学生の態度→80.教材→81.提示された語彙とそれへの学生の理解→82.活動の流れを確認→83.眼前の活動→84.教材→85.活動の流れを確認→86-87.これまでの観察からこの授業の教室活動の方法について総括、というように移りながらコメントされていることがわかる。

例 6) ベテラン W プロトコル 77-87 :

| 命題番号 | プロトコル |
|------|---|
| 77 | えっと、ここでもう導入は終わったのかな？「てもいいですか」の導入は終わって、今度は練習をするんですね。ドリルをするんですね。こうやって先生の言ったことをリピートさせて、それで練習が終わって、今度は次の練習に移るわけですか？これもまたさっきと同じですよ。 |
| 78 | もちろん形の練習を一番始めにしないではいけなから、こういうドリルももちろん必要だけれども、だけど、さっきからしてることはずっとこのドリルだけであって、まず意味がわかってなくてもできる、意味がわかったかどうかはまったく把握できない、そういうようなドリル、これを 50 分やるつもりなのかしら。 |
| 79 | で、学生たちがほんとに受け身ですよ。 |
| 80 | うん、ああいう小道具はたくさん作ってるし、ああいうのは自分で、昔は私たち自分でみんな作らなきゃいけなかったけれど、今はそういう小道具も市販されていたり、あるいは教育機関が自分のところで使うものとして、持ってるのかな？ |
| 81 | たとえば、美術館、うーん、美術館っていう言葉ですぐ美術館がわかる学生があの中に何人ぐらいいるのかな？全員わかるのかな？ |
| 82 | 今度は「てはいけない」の導入をしてるわけですよ。ということは「てもいい」はもう終わったんですね。導入が終わり、ドリルが終わったということですよ。 |
| 83 | 道でサッカーをしてもいいですか？それはしてはいけなですか？ん、絶対に？うーん、お国柄によって違うんじゃないかしら。昔私たち子供のころなんて、道で野球しましたもんね。だから、その辺のところを、もうちょっと丁寧に考えていかないと。 |
| 84 | あれは何の絵なのかしら。 |
| 85 | これは導入なんでしょうかね。それともドリルをしているんでしょうか。ちょっとその辺がはつきりし、していないみたいな気がしますね。 |
| 86 | 導入部分っていうのは、あまりたくさんいろいろな例を挙げる必要がないのであって、まあ 1 つか 2 つかせいぜい 3 つぐらいの場面を扱ってある概念と形とを結びつける、で、その後で単純なドリルをし、まあこれ昔、昔私たちが習ったやり方で、別のやり方もあるかもしれないけれど。 |
| 87 | うん、例えばああいうのだって、うん、まああれをドリルと考えるとしたら、絵を使っのドリルとして考えたら、例えば学生同士にやらせたっていいのにな。先生が「てもいいですか」ってまず言うのではなくて、学生に絵を持たせて、で、「たばこを吸ってもいいですか」って次の学生に聞かせて、次の学生が「いいえ、たばこをすってはいけません」って答えるような、そういうドリルの仕方をすれば、少しはこの授業の単調さが、あのへ、減るんじゃないかしら。 |

また、新人に多かった、文末が疑問形で終わっており断定的なコメントをしていないプロトコル（●マーク）は4命題しかなかった。

次にレポートを見てみると、命題1の問いかけから始まり、命題2 全体的なコメント→3.ミニテストについて→4-8.「ています」について→9.「でもいい」「てはいけない」導入について、と授業の流れに沿って時系列で書かれていることがわかる。さらに命題10以下では、教室活動の方法や学生の反応についてのコメントがそれぞれまとめられ、最後に命題15で総括という流れになっている。このように、プロトコルで気づいたことを頭の中で整理し直してレポートにまとめていることがわかる。

プロトコルとレポートの内容を比べてみると、新人Zと同様に、プロトコルでは述べていたがレポートには記述がないもの（★マーク）が21カ所に見られた。ただし、その内容は、非常に細かいポイントゆえにレポートではあえて触れず、総括部分で間接的に述べていると取れるものがほとんどであった。

例7) ベテランW プロトコル45: ちょっと先生の発話が多すぎるかな。学生はなんかだまっていますよね。
なんかちょっと学生たちが、うーん、退屈とまでは言わないけど、あんまり主体的に関わっている、授業に関わっているという感じはしませんね。

例7は教師の発話の多さと学生の態度について述べられているが、これはレポートの命題12-15に間接的ではあるが含まれていると考えられる。

また、新人Zとは対照的に、総括を除き、ベテランWのレポートには、プロトコルには出てこなかったがレポートを書く段階で出てきたコメントはなかった。

4.1.3. 新人ZとベテランWの特徴

ここまで述べてきた新人Z、ベテランWのプロトコル、レポート、ならびにそれらを対比してわかった特徴をまとめると次のようになる。

<新人Zの特徴>

1. プロトコルに全体としてのつながりが感じられるものや総括しているようなコメントは見られなかった。同様にレポートも羅列的な記述に留まる。
2. プロトコルのコメントの文末が「～かな?」や「～でしょうか」のような疑問形で終わっており断定的なコメントをしていないものが30カ所にあった。(図1の●マーク)
3. レポートの命題1(自分の授業などへの振り返り)、命題3(学生の反応)、命題13(教材)に関するコメントが大半であった。
4. プロトコルには出てこなかったがレポートを書く段階で出てきたコメントがあった。反対に、プロトコルでは述べていたがレポートには記述がないもの(★マーク)も27カ所に見られた。
5. 自分とは異なる教授観などへの判断を一時留保する態度が見られる。

<ベテラン W の特徴>

1. プロトコルでのコメントが、眼前の活動→学生の反応や教材→眼前の活動→活動の流れ確認→これまでの観察から感じたことや問題点の総括、のように繰り返し視点を移しながらなされている。
2. レポートは授業の流れに沿って時系列で書かれている。
3. 文末が疑問形で終わっており断定的なコメントをしていないプロトコルの命題（●マーク）は4カ所にしかなかった。
4. プロトコルには出てこなかったがレポートを書く段階で出てきたコメントはなく、ほとんど網羅されていた。反対に、プロトコルでは述べていたがレポートには記述がないもの（★マーク）は21カ所に見られたが、非常に細かいポイントゆえにレポートではあえて触れず、総括部分で間接的に述べていると取れるものがほとんどであった。

4.2. 新人・ベテランのプロトコルとレポートの特徴

新人 Z とベテラン W の対比からは上記のような結果が得られたわけだが、それはこの2名に固有の特徴ではなく、その他の新人・ベテランにも見られる。本節では、新人 Z とベテラン W 以外の新人・ベテランについての分析結果を参照しつつ、上記の各項目についてさらに細かく論じる。

4.2.1. レポートの構成

まず、全体の流れという点では、新人のプロトコルには、新人 Z 同様、つながりが感じられるものや授業全体を総括しているようなコメントはほとんど見られず、レポートも羅列的な記述に留まっていた。

それに対してベテランは、プロトコルにおいて、授業観察をしながら授業を構成する様々な要素に視線を向けつつも、時折、これまでの観察から感じたことや問題点の総括をしている様子がプロトコルから伺えた。またレポートは授業の流れに沿って時系列にあるいは順序立てて書かれていたり（例8）、項目別に整理し直して書かれたりしているものが半数以上であった。

例8) ベテランレポート：

| 命題番号 | レポートの内容 |
|------|--|
| 1 | 0.授業の目標がよくわかりません。まず、この授業でTはSを、何ができるようにまでひっぱって行きたかったのでしょうか。 |
| 2 | 1.教案をたてるときに（重大な問題がここにあると思うので）、授業の流れをきちんと把握した教案にすることが必要と思う。復習→導入（できれば動機づけもほしいですね）→概念の理解の確認→基礎的なドリル（かたちの正確さのため）→発展練習（なめらかさのため）→応用練習という流れが、少なくとも、ほしい。 |
| 3 | 2次に導入の方法の工夫。絵で導入するのなら、それは教室の中に持ち込みにくい situation を、そこに展開するため。ビデオの授業では、一つの項目の導入に絵が用いられたり、レアリアが用いられたり、教師の動作がまじったり、何かおちついて見ていられなかった。「まどをあけています」なら、そのまま、絵も何も不要。「まど、あけます。あけますよ」→「あけています。あけています。」→「うるさいですね。しめしましょう。しめます。」→「しめています。」というようなことでも何でもよい。導入を、きちんと工夫してほしい。 |

| | |
|----|---|
| 4 | 3.そのあとドリルを組んでいくわけですが、、、ドリルはあったのでしょうか。あのビデオの中に、形が正確に作れているか、発音は？ 「すわて」か「すわって」か、といった基本的な形のドリルは、なくて、漫然とした学習者からの口々の発話をもって、よしとしているようなところがありました。 |
| 5 | その次の段階での発展、応用練習、コミュニカティブなドリルもなかったですね。 |
| 6 | 4.というわけで、教案の中の、導入、ドリルを、きちんと目的別に、組むことでしょう。 |
| 7 | そのとき、T→SでSがrepeatというのが大部分だったドリルを、もっとT→S1→S2→S3、S1→T、S2→T、S1→S2→S1、S2→S3→S2など、様々なタイプにしましょう。何のためにクラスで勉強しているのか。peer interactionはないし、TとSの間にも実はあまりinteractionはなかったし。 |
| 8 | 5.ドリルの目的を考えると当然 T→Sへのfeedbackが必要なのですが、あったでしょうか。TはSの日本語をよく「聴いて」いましたか。 |
| 9 | 6.Sの発話も、まずコーラスで。次に個へ、というような、ごくふつうのパターンを踏みましょう。 |
| 10 | 7.授業でSが、Tから何を要求されているのかわかるように、指示をきちんとしましょう。「読んで下さい」「言って下さい」「くり返して下さい」「見て下さい」などの指示も、Tが今、何をどの目的で行っているのかを自覚しないと、正確に使われないことになってしまいます。 |
| 11 | 8.テープに吹きこみましたが、この50分間で、もっともよくpatternの練習をし、活動したのはTでした。Tの発話の占める時間、空間が多いのに反し、Sの個々の発話は少なくて、きのどくでした。 |
| 12 | 9.その他Tの位置、動作（教案をチラチラ見るなどもふくめ）、音声面なども、もっと意識化していくとよいと思います。 |

※レポートは全て、本人の記述通り

しかし新人の中にも、1名のみではあるが、「クラスの雰囲気」「授業の構成」「文法説明、練習」「教具・教材」「全体を通して」のように項目をたてて整理し、書かれているレポートがあった。

4.2.2. 文末が疑問形で終わるプロトコル

次に、プロトコルの文末が疑問形で終わっているもの（●マーク）は、例9、10のように新人には数多く見られ、ある新人などはプロトコルの46命題のうち11命題の文末が疑問形であった。ベテランにも、例11のように、文末が疑問で終わる命題もあるが、新人に比べると少ない。

例9) 新人プロトコル：うん、やっぱこの先生はコーラスではやるけど、あんまり一人ひとりには、発話させないのかな？口頭練習をさせない、のかな？

例10) 新人プロトコル：突然何か始めるので、何をやるのか言ったほうがいいかな。

例11) ベテランプロトコル：状態性の「ています」とそれから進行性の「ています」、全然ぶん、意味の違いとか分類しないのかな？形だけ？

新人は、気づいてはいるが確信には至っていないからか、あるいはコメントとして断言することがためらわれるからか、問題点を指摘しているとまでは言えないプロトコルが、ベテランに比べると多かった。

4.2.3. 「振り返り」「学生の反応」「教材」

また、新人Zの特徴の3つ目に挙げた「自分の授業などへの振り返り」「学生の反応」「教材」に関するコメントの多さは、どの新人にも共通に見られる特徴である。

例 12) 新人プロトコル：板書するときは、漢字で、書くんですね。初級だと漢字がわからない学生が多いので、ひらがなで全部私は書くようにしてるんですけども

例 13) 新人レポート：私の勤めている学校では、「みんなI」では語彙表を渡さず、Tが絵と文字カードから覚えさせるのでちょっと大変です。

例 14) 新人レポート：それにムダな板書がないのはよいと思う。(私はつい書いてしまうのですが・・・)

例 15) 新人レポート：透明の下じきに×の印があり、それを絵の上ののせてやる方法は、今度私も使わせていただきます。

例 12-14 のように、自分自身の授業方法や気を配っている点との違いを意識したコメントや、例 15 のような、教材の使い方に注目したりその教材を自分の授業にも取り入れてみたいというコメントは、プロトコル、レポートともに多く見られ、特に教材に関しては肯定的なコメントが多かった。また、例 16-18 のように学生の理解や授業への参加態度、学生の心理面にまで踏み込んでコメントする例も多く、新人は、学生の反応を通してその授業の適切さを判断する傾向があることが見てとれる。

例 16) 新人プロトコル：んー、「消しています」は、わかりやすく、説明して、ん、見てわかるかな。

例 17) 新人レポート：「学生の授業への取り組みの姿勢」という点も気にして見ていました。どこのクラスにもいえるように、やはり率先して答えてくる学生と、それにつられて答える学生と全く発話しない学生の3パターンに分けられていたと思いました。ここは主観的に感じたことなのですが、“よく答える=正しく理解している”又は“発話しない=よく分かっていない”とは言い切れないと思いま^マよく発話はしているけど、間違いもある。でも答えてくれているからそのまま軽く言い直して進めてしまうという傾向が私自身思いあたります。そして発話していない学生をみると「あれ？むずかしいのかな・・・」とふと不安を感じてしまいます。やはりそのためにもFBは必要なだと実感しました。

例 18) 新人レポート：一番前の学生は教師との距離が近すぎて緊張気味だった。

ベテランにも「自分の授業などへの振り返り」「学生の反応」「教材」に関するコメントは見られたのだが、新人のコメントとは内容に違いがあった。

まず、「振り返り」は、新人は自分の現在の教授活動を振り返り、ビデオの中の教師に自分を重ね合わせてなされたコメントが多いのに対し、ベテランの場合は、教え始めたころの自分に重ね合わせ、それとともに現在の自分を振り返っている。

例 19) ベテランレポート：初心者のころを思いだす。きっと同じような授業をしていたのであろうし、現在教壇に立っていてもあるところでは同じようなことをしているのではないかと自己反省させられた。

「学生の反応」については、新人・ベテランともにプロトコルでは着目度が高く、多くのコメントが見られたが、レポートの記述にまでつながったものは新人の方が多かった。ただし、記述の長短の差はあれ、新人・ベテランともに全員が、学生に関する何らかのコメントをレポートに記している。

「教材」に対しては、ベテランのプロトコルには肯定的なコメントが 6 例見られたが、レポートになると 1 例に留まり、例 20 のような否定的なコメントあるいは肯定していても問題点が加えられているものが主であった。ベテラン W のレポートにおけるコメント（図 2 命題 11）も、教材が工夫されているにもかかわらずそれらが全く生かされていないというものであった。またベテランのプロトコルにおける肯定的コメントには、ただその教材がいいということだけではなく、なぜいいのかという理由や、さらにはそれらの教材を効果的に使うためのタイミングやキューの出し方にまで踏み込んだコメントが加えられている（例 21、22）。

例 20) ベテランレポート：次に導入の方法の工夫。絵で導入するのなら、それは教室の中に持ち込みにくい situation を、そこに展開するため。ビデオの授業では、一つの項目の導入に絵が用いられたり、レリアアが用いられたり、教師の動作がまじったり、何かおちついて見ていられなかった。

例 21) ベテランプロトコル：うん、これは絵を見せて、どんな絵かちょっと言わせるシーンがありましたが、これはいいですね。状況を自分で言うんじゃなくて、学生に言わせてました。それから、ぼってん、「てはいけません」と言うときに、もう学生の方に、が、学生が言う前にぼってんを付けてますね。もうちょっとぼってんを出すの遅らせて出したほうがいいでしょうね。

例 22) ベテランプロトコル：さぁみんなに「てはいけません」の時に絵がすごくいいので、教師が「食べてもいいですか」「飲んでもいいですか」というふうにあの一言わないで、学生さんに「飲んで」、絵カード見て「飲んでもいいですか」って言わせて、その後に答えを言わせた方がもっと効果があがると思いますよねー

4.2.4. プロトコルではなくレポートで出てきたコメント

新人 Z の特徴の 4 つ目にある、プロトコルには出てこなかったがレポートを書く段階で出てきたコメントは、他の新人にも次のような記述がある。

例 23) 新人レポート：そして次に思った事は学生と教師の声の大きさが頂^マ度良かったという点です。指示語もはっきりききとれましたし、学生の声もよくきこえました。

例 24) 新人レポート：教師が、今、学生に何をさせたいのか（あるいは目的）が学生にあまり伝わっていない

ように思う。(これをすると何ができるようになるのか、など)

例 25) 新人レポート：教室内で、教師がどのように見られているのかという感覚が少しつかめ、ためになりました。

新人 Z の板書に関するコメントや、例 23 で指摘されている学生や教師の声の大きさなどについてのコメントは、プロトコルを取り終えレポートを書きながら反すうする際に、印象に残った点の一つとして取り上げたものと考えられる。また、例 24 では、授業観察を終えて、全体をもう一度見渡した時に明らかになった問題点や課題を提示している。さらに、例 25 では、授業観察を通して教師の立場を客観的に見ることができ、気づきがあったというコメントがなされている。

ベテラン W の場合は、レポートを書く段階で初めて出てきたコメントは総括以外にはなかったが、他のベテランには次のような記述があった。

例 26) ベテランレポート：絵などを多用していたが、サイズが大きいこともあってか使いにくいように見えた。あれだけの学生数ではもう少し小さくてもよかったのでは？

例 27) ベテランレポート：授業の目標がよくわかりません。まず、この授業で T は S を、何ができるようにまでひっぱって行きたかったのでしょうか。

例 28) ベテランレポート：声ははっきり大きくてよいが、全体的にみるとごいに時間をかけすぎて文法項目の練習に工夫がみられない（カタログなども多すぎる）

例 29) ベテランレポート：テストなどで単純な問には答えられるが自分から創造的な答えを要求されるようなものはどうでしょうか。この練習では発話、会話はうまくできないであろう。

新人 Z や例 23 のような印象に残った点を羅列的に取り上げた記述は少なく、いずれも授業全体を見渡して出てきた課題であった。特に新人と違うのは、日本語教師を養成する立場からと思われるコメントが見られる点である（例 30-32）。

例 30) ベテランレポート：学習者が発話している時は、学習者の顔をしっかり見ること。

例 31) ベテランレポート：まだまだプロとして教えるには、相当の研鑽が必要。今後の研鑽を期待！

例 32) ベテランレポート：また反対に若い人を育てていくにはどうしたら良いかもヒントを得られた。

4.2.5. プロトコルにはあったがレポートには記述がないコメント

4.2.4 とは反対に、プロトコルでは述べていたがレポートには記述がないもの（★マーク）には、新人の場合は教師の服装（例 33）、教師の発話の適切さ（例 34）、教材の扱い方（例 35）のような細かい点だけではなく、新人・ベテランともに指摘の多かった教室活動の単調さにつながるようなコメント（例 36）も含まれていた。

例 33) 新人プロトコル：ベルトがじゃまそう。

例 34) 新人プロトコル：今までのところで先生の、えー、注意というか、会話、先生の例えば言葉の中でエ

一、ゼロ助詞というんでしょうか助詞を使わない文も結構出てくるんだなと思えました。初級の学生の段階でこれほど使っていると思わなかったのが、今までで数回出てきてると思うんですが、これほど使うと思わなかったのが、驚きました。

例 35) 新人プロトコル：ん～絵カードの、絵カードをめくるのが、使ったものを後ろに回すのではなく、横の机にぼんぼん置いていく感じなんですけど、ちょっと絵カードの前を横切って、こう右手を左側に出すっていう動作がちょっと無駄な動きのようにも見えます。

例 36) 新人プロトコル：リピートの多いクラスですね。

ベテランの場合は、プロトコルにはあった教師の発言・発音へのコメントや授業の始めに行ったミニテストへのコメントが、レポートには記述されていないケースが多かった。

例 37) ベテランプロトコル：なんか、「まあーす」っていうのが気になるなあ。「まあーす」ではなくて「ます」。

例 38) ベテランプロトコル：(ディクテーションの問題を) 単語でアメリカって言ってますが、普通の発音で言ったほうがいいでしょうね。あ、め、り、かという風に一語一語はつきり言ってますけども。

例 39) ベテランプロトコル：ああ、1回につき何回言うか決めてないんでしょうか。

ただし、ベテランのレポートにはミニテストへのコメントが全くなかったのではない。教師が問題を何回言うかやその言い方のような単純な技術的なことはレポートに記述されていないが、ミニテストの目的や確認方法などその他のさまざまな視点からのコメントはなされている。

以上のように、新人は教室活動についてのコメントがレポートでは落ちるなど、必ずしも授業の中での重要度からではなく、印象に残ったものをレポートに書く傾向があるのに対し、ベテランは授業の中心的活動についてのコメントが落ちることはなく、授業の中の重要度から書いているところに違いが見られる。

4.2.6. 判断留保

最後に、新人の特徴として挙げた「自分とは異なる教授観などへの判断を一時留保する態度が見られる」という点である。新人 Z のレポートの命題 5 (図 1) と同様のコメントは新人に多く見られた (例 40)。だが、ベテランにもなかったわけではない (例 41、42)。小澤・嶽肩・坪根 (2004) のプロトコル分析の際に、ベテラン教師は教室場面から即興的に様々な可能性を見出した上で解釈・判断を下していることが見えてきたが、レポートにおいても学習者の文化的背景や教室での教師と学生の人間関係などへも思いを巡らせ、すぐに判断してしまわずに一時、判断を留保してその可能性を探っている様子がわかる。

例 40) 新人レポート：文字としての文型提示は教科書の A を見せているだけで、ボードには書かなかったのは何か理由があるのでしょうか。

例 41) ベテランレポート：学習者の文化的背景を考慮する必要があるのも、良い/悪い、適/不適という

判断はしませんが、印象は以下の通りです。

例 42) ベテランプロトコル：まったく口を開けてない学生がいますけど、えーとこのケアはどうしてるんでしょう。後ですのかな。あえて授業中はみんなの前では触れないのかな。触れないほうがいいという判断でしょうか。

5. まとめ

本研究では、新人・ベテランのプロトコルとレポートの流れを丁寧に追うと同時に、それぞれのコメント一つ一つが相互にどう対応しているかを見た。この分析により、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が具体的に明らかになると同時に、プロトコル発話時点での気づきとレポートとの関係、レポートの流れやまとめについても新人・ベテランそれぞれの特徴を明らかにすることができた。また、プロトコルでは出てこなかったコメントや、ビデオを見終えた時点で頭の中に残っているものがレポートにどのように表出されるか、またそれらがどのように取捨選択されレポートに記述されているかを見ることができた。

分析の結果、まず、ベテランは、プロトコルでは断片的に述べていたことを、レポートでは授業全体を一つのものとして捉えた流れの中に位置づけて提示しており、プロトコルに出てきたコメントのうち授業の中心的活動についてのコメントなど授業の中で重要度が高いものはレポートでも落ちることはなくほぼ網羅されていた。また、断片的に見えるプロトコルのコメントの中にも時折、これまでの観察から得た問題点などの総括があることがわかった。

さらに、ベテランは、個別の問題について指摘する際にも、授業の目的は何かをまず考え、その上で眼前の活動の適切さについて指摘し、その代案の提示まで行っている。そして、観察した事柄だけでなく、その背後にある活動意図や自宅学習に関してなど、そこから予想される様々な可能性までも考慮した上で判断を下そうとしている様子が窺えた。つまり、ベテランには、常に授業の目的を意識し、個別の項目も、その場面のみだけでなく様々な事象と関連づけて検討し、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」が見られたのである。

これに対して新人は、プロトコルで眼前に展開したことから細かく情報を取る傾向があったのと同様に、レポートでも個々の項目に言及してはいるが、印象に残った点を羅列的に記述していることが多く、それらが授業全体の中でどう機能しているかを見通した言及にはなっていなかった。また、教室活動についてのコメントがプロトコルには出てきていたのにレポートでは落ちているなど、必ずしも授業の中での重要度からではなく、印象に残ったものをレポートに書く傾向があることがわかった。

それとは反対にプロトコルには出てこなかったがレポートを書く段階で出てきたコメントも、特に新人にはよく見られた。その内容は、プロトコルを取り終えレポートを書きながら反すうする際に印象に残った点の一つとして取り上げられたものや、授業観察を終えて全体をもう一度見渡した時に明らかになった問題点や課題を提示していると考えられるものであった。さらに、授業観察を通して教師の立場を客観的に見ることができ気づきがあったというコメントがあるなど、本研究では、プロトコルのデータだけでは落ちてしまった新人教師の気づきを丁寧に拾うことができた。

ベテランにも同様に、プロトコルには出てこなかったものの、レポートを書く段階で出てきたコメントがあったが、新人のように印象に残った点を羅列的に取り上げた記述は少なく、いずれも授業全体を見渡して出てきた課題であった。また特に新人と違うのは、日本語教師を養成する立場からと思われるコメントが見られる点であった。こうした視点はベテランならではのものがあるが、自分の経験への「振り返り」の中にも見られた。

その他に、新人のプロトコルやレポートの特徴として、ビデオの教師に自分を重ね合わせ、自分の経験や教授法の授業などで得た知識と比較し、具体的なイメージを浮かべながら観察していること、学生の反応を通してその授業の適切さを判断する傾向があること、また、自分のものと異なる教授観などに対して価値判断を一時留保しその教師の意図を知ることによって判断の手がかりを掴もうとする傾向があること、さらに、良いと判断したものを積極的に評価し取り入れようとする姿勢があること、が挙げられる。当事者の教授活動を自分に引き付けて考えようとしたり、自分とは違う教授法などを頭から否定するのではなく、一度、自分の中に引き取り判断を留保する態度、また、良いと判断したものを積極的に評価し取り入れようとする姿勢は、教師研修でお互いが共に学び合える場を作る上で必要不可欠であり、こうした態度・姿勢を新人は備えていると考えられる。

以上の分析結果には、プロトコルのみ、レポートのみの分析では明確にならなかったことが多く含まれている。両データの分析結果をつき合わせることで、お互いに補完しあう形で新人・ベテラン各教師の思考をより詳しく明らかにすることができた。

6. 今後の課題

本研究は、小澤・嶽肩・坪根（2004）、坪根・小澤・嶽肩（2005）の考察結果を裏づけると同時に、プロトコル・レポートそれぞれの数量的分析や単独の質的分析だけでは可視化されなかった新人・ベテランの特徴を浮き彫りにした。しかし、プロトコル・レポートそれぞれのコメントの意図については推測の域を出ないと言わざるを得ない。今後、フォローアップ・インタビューなどとも併せて、さらなる分析を行う必要がある。

また、現在、授業観察時に採集したピリーフや教歴のデータとの関連を分析中であるが、今後、新たに他の新人・ベテラン教師を対象に、あるいはビデオの授業の内容を変えてデータを採集する際に、より焦点を絞ったピリーフ調査ができるよう調査項目を見直す必要があると考えている。

さらに、本研究を通して得られた知見を実際の教師教育へどう生かしていくか、具体的なアイデアを練り、実行していくことが今後の大きな課題である。今回、プロトコルとレポートを対比させることで、それぞれが補完しあう形でその教師の思考をより明らかにすることができたが、教師研修の場を意義あるものにするためには、参加者一人一人が、自分が何を見たり経験したりし、それをどのような理由からどのように捉え、どう考えることでその結論・判断に至ったのか、という思考のプロセスをきちんと説明できることが必要である。こうしたことを訓練する場としての研修、また授業者・観察者双方が参加し双方が気づきを得る場としての研修の提供を、本研究を通して行うことも検討していきたい。

注

- 1 本稿では「実践的思考」を、「教授活動に関する実践知を用いた思考」という意味で用いている。
- 2 BALLI とは、Beliefs About Language Learning Inventory の頭文字を取ったもので、外国語学習に関する教師、学習者の信念 (beliefs) を調べるために Horwitz (1985) が開発したものである。
- 3 分類項目は佐藤・秋田・岩川 (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。
- 4 教科教育の分野では佐藤・秋田・岩川 (1990) がある。
- 5 もちろん、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、年齢が近く見えるとは言っても授業者への遠慮があった、ということが断定的な指摘や評価がためられた原因の可能性もあり、それを確定するにはフォローアップ・インタビューが必要である。

参考文献

- 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.
- 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, 43-72 頁.
- 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予稿集』 167-172 頁.
- 佐藤学・秋田喜代美・岩川直樹 (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』第 30 巻, 177-198 頁.
- 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, ICU Division of Languages, English Language Program, and Japanese Language Programs, 75-89 頁.

*本研究は 2001-2002 年度国際基督教大学研究助成基金補助金を受けたものである。

Research on Practical Thinking of Japanese Language Teachers (2):

A Comparison of Protocols and Observation Reports of Novice Teachers and Veteran Teachers

Ikumi OZAWA, Yukie TAKEGATA, Yukari TSUBONE

This study attempts to clarify practical thinking of Japanese language teachers by a qualitative analysis of the protocols and reports of 10 novice teachers (NTs) and 10 veteran teachers (VTs). Teachers were asked to tell, while watching a video of Japanese class, what they thought (protocols) and to write what they thought right after that (reports).

This paper analyzes flow of the thought and correspondences between protocols and reports. Treating the two as reciprocal, it clarifies what neither protocol nor report alone could do: VTs organize, in their reports, findings and ideas that appeared fragmentary when they observed, into holistic thoughts about the class in consideration of the purpose and the flow of the class; NTs do not always refer to important elements of the class they observed in their reports; NTs sometimes reserve judgment about teaching styles that are different from theirs.