

日本語教育実践における授業の振り返り

副島 健治

要旨

例えば日本語教育の現場の教師が日々の授業において「良い授業」を追求していくためには、まずその教師の自己のビリーフに基づく「良い授業」の姿を構築するところから始まると言える。またそれは体裁の問題ではなく実質、つまりある種の教育に関わる感動を伴うであろうはずのものである。本稿ではまず筆者の「良い授業」像を示すとともに、日々の授業改善のための方略として、「3人」の自己（授業の実施者・観察者・分析者）の協力という観点から、実施した授業を振り返るための「振り返りシート」を提案し、また授業を観察する第三者から得られる情報・意見の整理についても触れた。授業改善はそれに取り組む教師自身の自己改革でもあるという側面があると言える。

キーワード：良い授業、ビリーフ、授業改善、授業の振り返り

1. はじめに

日本語教育の現場に立つ教師なら、誰もが日々の実践に於いて授業をより良いものにしていこうと考えているはずである。このような教師の授業を良くしていこうとする態度や実践を「授業改善」と呼び、その求めていく授業の姿を「良い授業」と呼ぶことにする。またこれは日本語教師に限らず、より良い授業を追い求めるのは教師の自然な欲求といえる。また、一日本語教師としての筆者にもさしせまったテーマでもある。

授業実践者が自己チェックするにしろ、第三者に意見を言ってもらうにしろ、それは時として、その授業についての印象を述べるいわゆる印象評価のようなものに終わってしまうことが少なくない。また、印象評価は後述する各人の「ビリーフ (Belief)」に基づいていることも明らかである。例えば、授業後の「反省会」が各人のビリーフの確認に終わったり、指導的立場にある者のビリーフを他の者が受容するというような活動に終わってしまうこともある。しかし、問題は実施した授業を客観的に振り返った後どのように授業改善に結び付けるかということである。そして授業改善のためには、実施した授業の観察・分析などの振り返りが大変重要なのではないか。

授業の観察・分析を行なう場合、往々にして授業観察や授業の分析を、授業者あるいは実施された授業に対する評価としてとらえがちで、場合によっては授業改善になかなか結びつかないことがある。ここで言う狭い意味で解釈された「評価」は、春原（1991）の指摘するように「judgementであり、自分は裁かれる側、観察者は裁く側という構図が、望むと望まないにかかわらず意識の中でできてしまっている」²¹のである。このような授業の観察・分析の「judgement」的意識が働く作用は学校組織の教師集団の協力関係で排除する努力が必要であろう。その上でできるだけ授業者以外の同僚や外部の人に見てもらえるのであれば、授業観察や授業分析は、気づき、感想、忠告などを言ってもらった具体的な授業改善の効果的方法として有効である。

日本語教育の実践現場では、日々の授業を実践者自身が自己チェックし、これを授業改善に結び付けていくことが個々の教師に求められているのが実情ではないだろうか。

また、現場において現実に教師は授業の準備・実施以外に多くの仕事を抱えることを考えれば、授業の実施後のその授業の「観察」や「分析」のやり方は、効率的でしかもできるだけ簡便でなくてはならない。さらに、授業改善の協力者を得るのが困難な場合を想定し、その授業の観察や分析は、基本的には授業者が一人でもできるような手法

でなければ、あまり現実的なものとは言えないだろう。

2. 「良い授業」について

2.1. 授業実践者による「良い授業」の構築

芸術作品に、「科学」の視点から「良い」「良くない(悪い)」などと評価するのは相応しくないであろう。またある芸術作品から感動を受けることはあっても、その理由を科学的に示し得るかは疑わしい。しかし、例えば、建築物(これも芸術である)の芸術的価値の善し悪しを科学的根拠の客観性をもって一概に論ずることは出来ないにしても、「住んでみたい家」となれば誰でも述べられるはずである。しかもかなり具体的に述べられるのではないか。そういう意味において「良い授業」の「仮説」を立てることは意味のある事と言える³⁾。その仮説を立てる時の根拠が一人ひとりのピリーフ⁴⁾に依ることは「良い授業」の構築に何ら妨げとなるのではなく、むしろ不可欠であるとすら言える。「仮説」を立てる事はそれまで授業者自身の明確ではなかった自己のピリーフを明らかにすることでもある。ピリーフは各教師の生き方、あるいは信念に根差すものである。そういう意味においてピリーフは一般化できないと言える。例えば、教師は威厳を持ち生徒に接すべきだというピリーフを持つAと、教師と生徒の関係はフランクで兄弟あるいは友達に近い関係を保つべきであるというピリーフを持つBの二人がいたとする。どちらが正しくてどちらがそうでないか論じ合うこと自体意味が無いわけではないが、AやBにとってより関心事であるところは、自分の描く授業像が現出できたか、できなかったとすれば、それはなぜか、外的な要因か、それとも別な理由か、というようなことであるはずだ。その人のピリーフはその人の内にある善なる思想⁵⁾に裏付けられている、信念にも似たその人の生き方を前提にするとすべからぬ。またそのピリーフ自体も常に教育実践を通じて陶冶されるものである。

さて、筆者の描く「良い授業」を述べて、論を進めたい。しかしさきほど述べたように、それは決して一般化されるものではなく、その授業像はある意味で筆者の経験や考え方等から来る独善的なものでしかない⁶⁾。教師としての経験に学習者として授業を受けた経験を合わせれば、筆者の授業経験もそう短いとも言えないだろうが、本当にその「仮説」が「良い授業」として正しいのかと問われて(科学的に)証明する術を筆者は持たない。しかし教育を芸術とする立場がその問いに対する1つの答えでもある。

その「仮説」はあくまで「仮り」のものであって、確実なもの如く基準ラインがそこにあるというようにはすべきでないのであって、考察の足がかりとしてこれを利用するにすぎないのである。そして、ピリーフそれ自体を否定したり、変えたりしていくことを予定しているのである。

2.2. 自己の「良い授業」の仮説

筆者のピリーフに基づく「良い授業」のイメージを次の九項目に整理した。安藤昭一(1980a, p3)の示す四領域(「場」、「人」、「内容」、「目標」)⁷⁾に分けて書いてみたい。

○ [場]

- 1 教室の中に和やかさとほどよい緊張感、そして活気があって、同時に教師も学習者も楽しいと感じる授業。
- 2 教師も学習者も授業(学習)内容に積極的に取り組み、生き生きとしている。

○ [人]

- 3 常にクラスが民主的に運営されている授業。
- 4 教師と学習者、学習者同士の人間関係が良好である。

○ [内容]

- 5 学習者の学習段階を踏まえた教材が取り扱われ、教授内容(学習内容)が明確である授業。
- 6 授業がマンネリ化せず、いつも工夫されて新鮮である授業。

○ [目標]

- 7 授業後に、学習者の「日本語」の知識・運用能力・関心が高まっている授業。

- 8 授業準備・実施・実施後の反省を通して、教師も教材に対して認識が深まり、指導の仕方も向上した（しつ
つある）と言える授業。
- 9 教師も学習者も人間的に成長できる授業。

自己のビリーフに問いかけながら描いた「良い授業」像はすなわちこれ自体が変化していくための「タタキ台」でもあるわけである。

「良い授業」像の基本的な柱を掲げたが、これは後で観察・分析の基礎になるのであるから、もう少し、具体的にしておく必要がある。

「和やかさ」は不要なストレスのないうちとけた雰囲気のこと。「ほどよい緊張感」と「活気」は意欲的で積極的かつ真面目で活発な態度が見られること。「楽しい」は「おもしろい」と置き換えてもよいが、クラス内の良好な人間関係・一体感を前提に学習者の知的好奇心が活発に働いている状態のこと。「生き生きとしている」はしっかりした授業動機・学習動機に裏付けされた前向きな姿勢、教える喜び、学ぶ喜びが持っていること。これらが調和して、「良い授業」における「場」としての「良い」雰囲気を与えているのである。

「民主的」というのは、文字どおり各自の人格が平等に尊重され、度量の大きい自由な空気が溢れていることである。「人間関係が良好である」ということの意味は教室内の教師と学習者、学習者同士に信頼と協力の関係があることである。やはり、「教育は人なり」なのである。これが「良い授業」の「人」に関することである。

「学習者の学習段階を踏まえる」というのは、S.D.クラッシェン/T.D.テレル¹⁾が述べているように、授業で学習者に最も適した「i+1」の教材が量においても質においても適切に扱われているということである。「マンネリ化せず…新鮮」というのは「良い授業」を求めて努力している成果であって、その「工夫」はたとえ他人の授業等をヒントに得たものであっても単なる模倣ではなく、自分流に取り込まれた「創造的・独創的」なものであるということである。また、教師が何を教えたのか、学習者が何を学習したのか分からないようでは困るのであって、授業の内容は「明確」でなければいけない。「良い授業」の「内容」をこのように考える。

その授業を実施した後に何を期待しているかということが「目標」である。教師、学習者が得られる達成感、教材から得られる能力の向上のみを根拠にするにとどまらず、究極的には人間的成長をも期待するのである。「人間的成長」を授業後すぐにチェックするというわけにはいかず、一種のプログラム規定的にあげているだけではないかという批判を受けるかもしれない。しかし、人生という長いタームで見れば、確かに一回一回の授業は小さな存在かもしれないが、学習者の（そして教師の）「良い変化」の契機になることが教育実践の大儀なのではなからうか。そしてそれは「教育の短期的効果は教師にもわかるが、長期的な効果は長年月をかけた大がかりな調査を行わないとよくわからない」（永野、1979、pp131-138）ことでもあり、各授業の目指す究極の目標ではあっても、各授業毎にチェックするというレベルの問題ではない。1時間1時間の授業（の観察と分析）の積み重ねの「継続的授業研究が指導力の“形成的研究”」（高梨、1992、pp11-13）なのである。

以上のことは後述する「振り返りシート」の考案のベースにある。従って「良い授業」像の変容は「振り返りシート」の変更を意味することになる。

2.3. 授業の芸術性と感動

「良い授業」は、体裁よりもその授業で何を実現させるかである。授業の芸術性を語るならば、その授業の体裁だけでなく、1つの作品として授業にもある種の感動がなくてはならないはずである。安藤昭一（1980b、p3）は「感動を与え続ける授業の工夫」をする3つの方法をあげている。「英語教育」を「日本語教育」に読みかえて若干の手を加えれば、それは

- ア 日本語によるcommunication成立の驚きと喜びを実感させること。
- イ 日本語学習を通じて異質の文化や思考に触れた新鮮な驚きと、それによる自己拡大の喜びを与えること。

ウ 学習者の中で日本語と学習者の母語との比較が行われ、学習者はその違いを発見し、「ことば」の仕組みや働きの偉大さ・不思議さに気づかせること。

と読み替えることができる。

これは、日本語教育における「良い授業」がその体裁が問題なのではなく、何を授業で実現しようとするかの実質的な問題を語っているものと解せる。「良い授業」はその体裁ではなく、感動という息吹を吹き込んでこそ「良い授業」と呼べるのである。それは授業に向かう学習者の姿勢にもよるが、端的には授業に取り組む教師の姿勢と工夫がものをいうのではなからうか。

2.4. 授業の「分析」のための基本的な「観察」(「振り返り」＝授業の回想)

実施した授業の印象として感覚的に「うまくいった」とか「失敗した」などと片付けてしまうのではなく、実施した授業を丁寧に振り返っておく必要がある。そしてその「振り返り」を「観察」と位置付け、また「振り返り」の結果、その原因・理由、それに対する感想・コメント、あるいは思いついたアイデアや考えられる対策などを出すことを「分析」と位置付ける。次に示す「振り返りシート」(後述、3.2.)は、「振り返り」9)のためのポイントを示した点検シートである。授業実施者を、はじめに述べたごく狭い意味での「評価」という暗黙の「judgement」から解放するとともに、かえって誰も自分には嘘をつけないはずであることと、授業を実施した教師が正直に回答することを前提に作ってみた。授業実施者自身のための「振り返りシート」として考えた。この「振り返りシート」のようなものは各教師が自らのビリーフに照らしながら、これに合ったものを作っておくことが、授業後の考察に必ず役立つはずである。

3. 「良い授業」のイメージを授業改善に生かす

「良い授業」のイメージを具体化させ、観察点を定めて分析する、という作業を実際化・定式化することが必要である。その日の授業を実施し、明日の授業への改善の糸口を見つけるためには、その授業に具体的な一定の視点から一定の具体的な「評価」(前述したように春原(1991)の指摘したような「judgement」などではない授業改善のための「評価」)をすることが必要である。

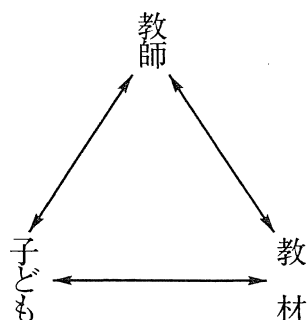
授業実施者である教師は実際の授業後に、「良い授業」に近づけたかどうか振り返ってみなければならない¹⁰⁾。授業後ただにチェックできることもあるが、すぐにはチェックできないこともある。しかし授業後直ちに成果が感得できない事柄であっても常に意識に置いておき、一定の時間経過後に何らかの答えが出てくる可能性を待つことも必要だろう。たとえそれが気が長い先のことであったとしてもである。

次にあげる「振り返りシート」は授業後に、その授業を振り返って「観察」するためのシートである¹¹⁾。人に見せるものは誰でも飾ろうとするが—これは自分に「見せ」、自分が見るものである。他人には嘘をつけるかもしれないが、自分をごまかせない。少なくとも「授業者が授業を観察した結果」としての信頼性は確かである。

3.1. 「三人」の自分(教師)の協力

授業に際して実は、基本的に「三人」の教師(自分)がいて、この「三人」が協力して授業改善に取り組むのである。例えば海外の機関で日本語を教えるような場合など、不幸にして周りに授業改善のための協力者がいない状況でその教師が一人で日本語を教えるとしても、次に言うような意味における自己の中の「三人」で授業改善に取り組むのである。その一人目は、第一段階の授業準備から実施までを担当する「授業実施者」としての教師(自分)である。第二段階として、授業後にその授業の「振り返り」をする「観察者」としての教師(自分)である。さらに、その観察をうけ、また他から情報収集もできるだけ行なって、観察結果を元に「分析」し、次からの授業がより良いものになるよう、なるべく具体的な改善策を立てようと努める教師(自分)、第三段階目の教師である。元々(自分という)同一人物なのだから、この三者の意志疎通と協力関係は強力である。整理すると、授業は、教師・学習者・教材の^三

〔図1〕 授業の三角形モデル



- (3つに分裂させた) 授業に関わる三段構えの教師
〔第1段階目：授業の参加者として努力する教師〕

要素からなる有機体だと説明される。この3つの構成要素の相互作用をきわめて模式的に描いたのが、広く言われている左の「授業の三角形モデル (トライアングル)」である。(〔図1〕参照)

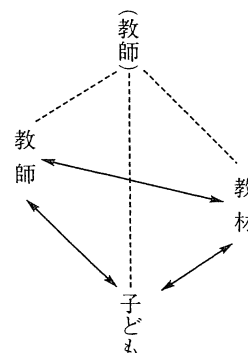
従って、第一段階の教師は授業自体の構成要素である。

授業を極めて単純化したのが〔図1〕であったが、小林一久 (1985, p32) は「教師は三要素のひとつとして位置づくだけではなく、三者の関係そのものを自己反省を含めて考えるもう一人の教師でもなければならない」として〔図1〕を立体化させ、〔図2〕を描いてみせた。そして、教師には「自らの指導力を客観的に対象化できるもう一人の自分を持つこと、教えることで学びながら自らを高めていくのでもあることを見通す必要」があると述べている。従って〔図2〕は1つにはそのことを意味している。これは筆者の言う第二段階の教師にほかならない。

第二段階の教師からさらに分析者として第三段階の教師を配するのである。そして、そのシステムを図示すると、〔図3〕のような姿が描ける。

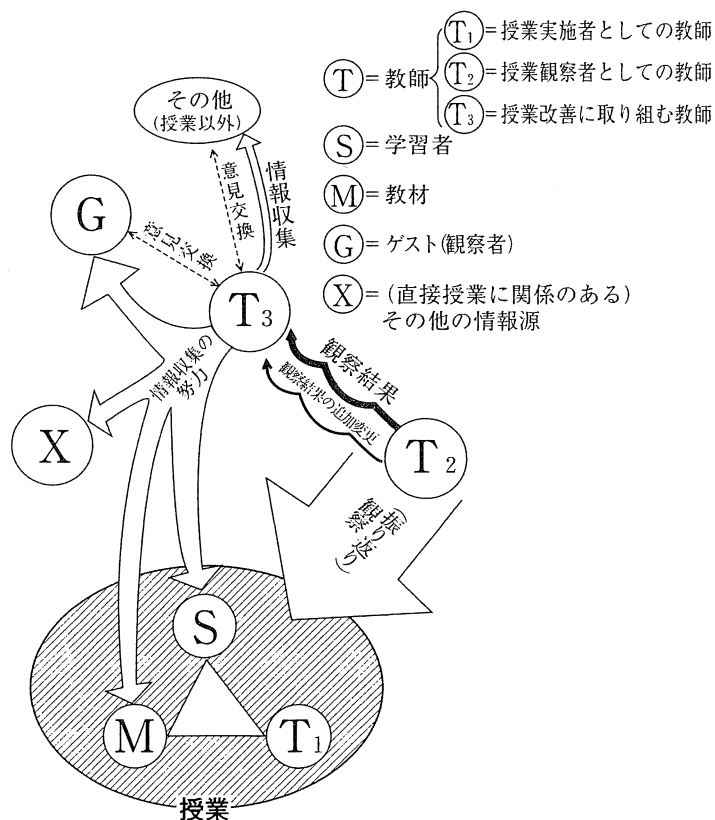
これは単に発想を変えただけのように映るが、教師自身が一人でもできる観察と分析をどこまで「客観化」が図れるかが、授業改善の努力を生かしても殺しもするのだから、元々同一である自己を取って三段階の三者に分裂させることによって1つの「客観化」¹²⁾を試みるのである。

〔図2〕 平面から立体への図式化 (小林一久, 1985) P32



- 〔第2段階目：授業を観察 (「振り返り」) する教師〕

〔図3〕 「3人」の教師をイメージしたシステム



- 〔第3段階目：「振り返り」等から授業の改善の手だてを検討する教師¹²⁾〕

一人目の自分は授業の参加者として、二人目の自分はあたかも第三者のような顔をしてその授業を「観察 (= 回想)」するのである。そして、三人目の自分は二人目の自分から「観察結果」を「受け取り」、あたかも検査結果が書き込まれた書類が部下から送られてきた上司のような目でそれを眺め内容検討 (分析) にあたるのである。

「振り返りシート」は第二段階の教師を助け、そのまま第三段階の教師へ情報として「送られる」のである。第三段階の教師にはそのシートだけでなくできるだけ沢山の改善策を考えるための情報があつた方がいいのであるから、状況が許せば学習者にアンケートを取ったり、また外からのゲストの協力が得られれば幸いなのであって、それは常時得られるものではなく、「振り返りシート」は授業改善のための手がかりとしての安定した情報源の確保という意味合いもある。

授業改善の手がかりを求めるにしても、[図3] 中、「情報収集」と「意見交換」は、一応区別しておくべきである。教師が授業改善を考える上での材料としてどちらも有益ではあるが、質が違うということである。

3.2. 「振り返りシート」について

できるだけ授業が実施されたその日のうちに、できれば直後に「振り返り」(観察) をすることが望ましい。方法として、例えば評定尺度による観察のやり方も考えられるが、これは自己評価情報であるので、筆者は「楽しかった」「そうでなかった」か、の二分法でチェックし、例えば後者なら基本的に何か問題があつたと認識し、理由を考え、「ささやかでも、もし何らかの改善策や次回からの試みが思い浮かべばなおよろしい」という方略をとった。また、前述した第二・第三段階の教師が、どこまで、前段階の教師と切り離して観察・分析を行ない得るかということが大きな鍵である。そして授業の観察・分析を“その授業においては…”というミクロ的観察・分析からマクロに拡大していくために、継続的なシートを使った観察の蓄積も期待している。【資料1】(2枚続き)は具体的に筆者が1つのタタキ台として考えた「振り返りシート」の全体である。そしてまたそれは、その中のチェック項目48葉に挙げたようにシート自体の柔軟な変更も予定している。例えば、「教師から見て本時¹⁴⁾の授業内容の学習者に対する手応えを感じたか。」と問い、さらに「感じられなかったとすれば、どこに問題点が思い当たるか。」と教師という自分に内省させる質問は、学習者の内面に関わる質問、つまり「実際はそうでないかもしれないが、教師である私は感じたか」という質問の内容はなっている。ややもすると教師の“ひとり相撲の授業認識”を追認、あるいは逆に“こだわり過ぎ”の認識に陥ってしまう危険をあわせ持っている¹⁵⁾。従って、学習者の自己評価も可能な限りとられること、とりわけ学習者の教材の理解(習得)のそれに関して必要である。例えば1つの取り組みの例として、次時授業の開始5~10分間程度を使って「形成的評価」の位置付けで、口頭あるいは筆記の「前時の学習内容の確認テスト」のようなものを実施し、学習者の状態を追うなど、の必要な策を講じるべきであろう。そのねらいの1つは学習者が自己の学習状況を確認し、同時に教師の学習者理解(形成的評価)に役立てられること、2つ目は教師が感じた「手応え」との学習者の実態との「ズレ」を確認する(分析者としての教師の)資料になるからである。「手応え」だけでなく、(第2段階の)教師が推測している学習者の内面と教師の認識する授業の実態との「ズレ」を補足するために、学習者の自己評価としての意識調査などをして可能な限りそれをとらえたいところである。時宜をとらえて学習者にアンケート調査を実施するという事も考えられる¹⁶⁾。しかし、アンケートを毎授業ごとに実施するのは現実的には難しいならば、毎回の授業に対しては現実的方法と言えない。アンケート調査のようなものは現場の状況と頃合を見て、効果的に行った方がいいだろう。従って、教師は日頃から常に学習者の反応にアンテナを立てておくことが大切であり、先にあげた[図3]でいう第三段階の教師(T3)の仕事であるといえる。そういう意味で、「授業観察・分析」のフィールドは狭義の「教室の中」だけではないことが分かる。「授業」の外側にある情報にも教師は無関心ではいられない。アンケート調査等に基づく学習者からの情報については別の機会にさらに論じたい。

また「授業は魔物」という言葉がある。授業では何が起こるかわからないということの意味した言葉であろう。いくら精密に計画を立て、周到に準備して授業に臨んだとしても、その通りにはなかなかならない。それだけに授業を担当した教師を悩ませもするが、醍醐味でもあり、これまでも研究の対象にされてきた理由がある。

「計画通りに授業が進んだか」が「良い授業」のファクターかどうかは別れるところである。計画通りにいかなかったのは、計画の段階で見通しが甘く「悪かった」のだとするか、計画はあくまで計画であって実施の段階での柔軟な対応こそ重要だとするか、ここにも教師のベリーフはある¹⁷⁾。例えば東井・木内(1977, p19)は「むしろ、教師の意図した計画どおりに進んだとしたら、それこそ、授業としては、子ども不在のぬけがらの授業でしかないであろう」と述べている。どちらの立場であっても「計画通り授業が進んだか」の振り返りは、今後の授業を行なうための重要な手掛かりとして知る必要があることに変わりはない。その視点からの「観察」もポイントと言える。

また別に、そういうこととは全く関係なく、授業中不測の事態が起こることもありうる。教師の仕事を少し長くやっていると、いろんな出来事が起こるものである。予測がつかないから「不測の事態」なのであるが、そのような時に教師の資質を問われると言うことができる。ここに「振り返り」の観察作業にこの質問肢(4番)を入れたわけがある。

さて、この「振り返りシート」の効用についてであるが、このシートは実施した授業についてどんなに小さなことでも見逃さず、教師が必要な改善点を発見・認識し、次時からの授業に対する対策を考えるきっかけを得るということが期待されるものである。実際にこのシートを使った1つの報告として、筆者が日本語教育実習の指導に当たったが¹⁸⁾、その際、本シートをその指導に取り入れ、実際に実習生が行なった教壇実習授業を実習生自身に振り返らせるのに使用させ、大変効果的に役に立った。また、実習生の行なった授業はあわせてVTRにも収録したので、改めてモニターでも再確認でき、更に実習指導の効果が高まったようである。このことを報告しておきたい。

4. 教師以外の目を通した意見や情報

教師(自分)を意識的に三つの人格に「分裂」させることができたとしても、基本的には同一人物であることに変わりはない。従って、可能な限りの教師以外からの情報を求めたいと思うのは必然である。教師以外からの授業に関する情報源は次の3者に整理できる。

1. 観察する第三者(「ゲスト」)¹⁹⁾ からもらった気付きやコメント
2. 学習者から出てきたもの(テスト結果、アンケートなど)
3. 授業の中で起こった事実を切り取ったもの(録音、ビデオ収録など)

の3つである(例外的に、授業とは全く関係ないところで情報や意見などの授業改善のヒントを得ることもあるだろうが、ここでは触れない)。本稿では1についてのみ筆者の考えを示す。そして紙数の制限もあり、2と3について論じるのは次の機会を持ちたい。

4.1. 観察者(第三者)から

自分の授業を見られるのは誰でも億劫である。また、そこには「よく見られたい」という心理が働き、勢い(「研究授業」や「公開授業」などで)普段と違った「特別の授業」を試みて、授業を演出してしまうことが往々にしてあるのではないだろうか。

しかし、「よく見られたい」という思いを取り除くことができたなら、「見られる」から「(幸運にも)見てもらえる」へと事情は変わる。観察者は授業改善のために協力しに来ていただく「ゲスト」なのである。なぜなら、授業者以外の目を見た「客観的」な情報が得られるからである。観察者の経験や考え方によって見る目はひとりひとり異なるであろうし、ベテランの教師と同様に日本語教育の未経験者からであっても有益な情報やコメントを得られる可能性は大きい。ただし、前述したベリーフに基づく授業観がその情報やコメントには多かれ少なかれ反映しているはずである。そこで、その得られる情報やコメントは少なくとも次の4つ(Aと3つのB)に分けて整理されるべきではないか。

- A 観察者のベリーフの色合いが比較的薄く、かなり客観性を持った事柄
- B 観察者のベリーフの色濃くにじみ出ていると思われる事柄
- B-1: 授業者のベリーフに照らしても賛同できるもの

B-2: 授業者のビリーフには今までなかったり反するものであっても、授業者に対して説得力があり「目から鱗が落ちる」ような事柄

B-3: できればもう少し意見の交換をしてみたいと授業者が思うもの

Aでは、例えば単純なミスの指摘や手順についてのアドバイスなどがあろう。すぐ明日からの授業での「気をつけるべきこと」が明瞭で、改善のための「対策」が立てやすい。B-1は自己のビリーフの追認にはなるがそれだけに終わらず、やはり疑いを持ってかかるべきではないか。それとは逆にB-3は他者の異なるビリーフとの出会いでもある。授業者にとって「不快」なことであってもそのような意見に耳を傾ける「ゆとり」を持つことが、自分の殻を破る力となるのではないか。また、人の話しを聞いて「ああ！そうか」と思うことは誰にでも経験があることだろうが、それがB-2である。直接自己のビリーフの変容に影響し、授業を変える（改善する）だけに止まらず、教師自身が「変わる」大きな契機になることは確かである。B-3がB-2へ「昇格」したり、B-1を「降格」したりして教師自身がそのビリーフも含めて、授業、自己を見つめ直す良い機会の1つになることは間違いない。従って、「授業を見てもらえる」ことは大変幸運なのである。幸運にもそのような機会が得られたなら、その観察者としてのゲストからどれだけ有益な情報を引き出すことができるかが非常に重要なことであろう。基本的に、気が付いたことやコメントを自由に発信してもらった方がよい。【資料2】は第三者からの意見・気付きなどの情報を記録する用紙の一例として筆者が作ってみたものである。簡単な枠を4つ配置しただけではあるが、上にあげたようにA、B-1、B-2、B-3の4つに分けるというところに意味があるのである。

5. 結語

「良い授業」とはどのようなものなのかを考え、そして自らの授業を観察して分析して授業改善につなげる。つまり教師が自分自身の授業を観察して、分析を加えるという方法を基本に一つの方略として「振り返りシート」を提案し述べた。それはその観察と分析がどこまで客観的であり得るかが大きな鍵でもあった。そこで、教師を内面で意識的に三者に分裂させ、1. 「回想する」ことを通して、授業実施者である自己を離れ得る限りその授業を客観的に眺める、2. 分析者として、さらに観察者である自己を離れてその観察結果に検討を加える、3. 分析によって得た何らかの授業改善の手がかりを授業実施者としての自己がそれを授業に生かすよう試みる、という考えを示した。1回の授業の観察と分析に多くの時間をかけることは、日常の活動として授業を行なっている教師という仕事の実情から考えれば、現実としてたいへん難しい。筆者ははじめに述べたように、それは効率的かつ簡便で、協力者がなくても一人でできるものでなくてはならないと考えた。そこで、観察の手がかりとして「振り返りシート」が有効ではないかと提案するのである。

さらに得られるさまざまな情報の質を整理し、それぞれにいかにか重みをつけるかということも今後の研究課題である。

最後に、自分の（授業の）欠点を指摘されるのは誰でも辛いものである。たとえその指摘する者が自分自身であってもである。教師には、自分の欠点に目をそむけない悠然とした余裕のある構えが必要である。それは「ゆとり」と呼んでもいいかもしれない。その「ゆとり」は教師ひとりひとりの中にあるゆるぎのないしっかりとした教授動機と、「良い授業」を求める強い意志があるからこそ生まれるのではないだろうか。

授業を変えていくことは教師が自分を見つめ、教師自らを変えていくことでもある。従って、授業改善は教師自身の自己改革という側面をもつと言えよう。

注:

- 1) 「良い授業」とはかくあるべきだという、授業者自身または観察者の経験から来る、意識された、あるいは明確には意識されてはいない考え方が内的な枠組みとして、観察や評価の基をなしていることに注意しなければならない。本稿において「ビ

リーフ (belief)」と言う場合、この「『良い授業』というはかくあるべし」というような各人が持っている授業観や学習観あるいは教材観などを総じてさすこととする。

- 2) 春原 (1991, p82) は、無意識のうちに「自分で自分を縛るような制限」、例えば結果重視の学習観・評価観などのビリーフがあるのではないかと、そして、「授業改善を妨げるものとして必要知識、実行力、人材などの「外的な制限」以外に教員の内的な制限/beliefがある」と述べている。
- 3) 小林篤 (1975, p19) は、「私は、私の考える“よい授業”と、現実の私の授業との間には大きな隔たりがあることを感じ、自分は授業がヘタだということを痛感し、なんとかして授業がうまくなりた、なんとかしてこの隔たりを埋めたいと痛切に思うのである。」と述べている。
- 4) 注1) にも述べたが、教育に携わる一人の教師としての倫理観ひいては人生観などその教師の「生き方」のようなものを前提としたもので、教育観よりも少し広い意味で「ビリーフ」と呼ぶことにする。
- 5) ルドルフ・シュタイナーの示す「エーテル体」や「霊的衝動」という言葉はこのことだと筆者は理解している。
- 6) 水越 (1976, pp38-49) は「すぐれた授業、よい授業」と言われる場合の「諸要素・諸条件」を「教師」と「こども」に分けて8項目を示している。
- 7) 安藤昭一 (1980a, p3) は、英語教育の立場で、その芸術性を四領域に分け、「それぞれの領域において想像力豊かな創意工夫と感動のある英語の授業」を標榜している。その四領域について、それを「日本語教育」に当てはめて書き直せば、1. 雰囲気作り (場)、2. 教師と学習者の心の交流 (人)、3. 心の糧としての日本語教育 (内容)、4. 人間形成 (目標) の四つである。
- 8) スティーブン D.クラッシュェン/トレイシー D.テレルは、第2言語習得理論の1つに、学習者は「現在の(習得)能力レベルより少しレベルの高いインプットを理解することによって、言語を習得する」という「インプット仮説」をあげている。それは「すなわち、学習者はi段階 (iは学習者の能力のレベル) からi+1段階 (i+1とは自然な習得順序に従って、i段階の直後にくる段階) へ、i+1を含む言語を理解することによって移行する」のである。(『ナチュラル・アプローチのすすめ』スティーブン D.クラッシュェン/トレイシー D.テレル (藤森和子訳) 1986. 大修館 pp36-37)
- 9) 「振り返り」、授業のようすを単に思い出すのではなく、自分の行動を回想し、自分のことでありながらも自分を離れて、回想を通して (あたかも他人を見るような目で) 自分や授業全体を眺める観察行動に位置付ける。別の言い方をすれば、回想の中の自分を3人称で見るのである。
- 10) 阿部 (1973, p29) はこれを「授業の点検」と言っている。
- 11) 振り返って「観察」というのは、授業後にゆったりとした気持ちで、授業実施者が自分自身であることを忘れて、「回想する」という観察(「振り返り」)をすることである。
- 12) この第三段階の教師は、「ゲスト」として教室に来てもらった同僚などの観察者や学習者からの情報を集めたり、授業改善に有効なその他のデータを集めることも必要となる。
- 13) 真の「客観」というものが存在するのだろうか。それはどんな事柄についてであっても、「客観的である」という主観的な判断に常にも基づいているはずである。そういう意味において、「客観」たらしめようとする筆者の努力も無意味ではないはずである。
- 14) 実際の教育現場で、前回の授業、本日の授業、次回の授業について、それぞれ前時・本時・次時の授業と呼ぶことがある。
- 15) 水越 (1976, pp96-97) は、授業者・共同設計者・当日観察者、そして学習者のそれぞれの自己評価は「授業を内側から評価したもの」であり、「授業の内側からのフィードバック情報がえられ、それによって分かることの1つとして、授業者と学習者の評価を対照することによってどのような授業であったかの判断ができる」としている。そして次のような四つの型をあげている。
 - a. 「教師からまわり型」：教師は目標が達成できたし、もりあがりもあったし、理解度も高かったろうと思っているのだが、生徒からのデータでは、実はそうならないケース。
 - b. 「教師みとめず型」：生徒は内容を理解し、授業に興味をもっているのに、教師はその授業はうまくいかなかった、目標もあまり達成できなかったと判断している。
 - c. 「効果最良型」：教師も生徒もともに、この授業で、認知面・情意面ともに目標達成の充実感をもてた。
 - d. 「効果あがらず型」：教師も生徒もともに、今の授業は失敗であった、おもしろくなかったし、内容も理解できなかったとみている。

また、「教師が失敗したと思った授業が意外に子どもたちに深い印象を与え、後日に有効な働きをあらわし、逆に成功したと思った授業が何らの効果を残さないという場合も多いのであるから、授業における指導法の向上ということは容易ならざる事業である」(重松、1979, p17)ということも筆者は経験上知っている。だからといってその可能性は念頭におくとしても、

自分の「良い授業」が学習者にとって「悪い授業」かもしれないと不安を持って実践に及ぶことはできない。だからこそ、「振り返り」を重要視するのである。

- 16) 学習者に対するアンケートは注意を要する。その結果は学習者の内面を必ずしも百パーセントは反映していないであろうことを予定しておかねばならないからである。なぜなら学習者には、教師との関係を壊したくないとか「いつも教師には自分はお世話になっている」などの自己の立場での心理が働くからである。しかしやはり「教師だけの合評会では経験できないような発見があり、時に愕然とすることもある」(高梨、前出、p11)ので、それが貴重な情報源であることは変わりはない。
- 17) 「学習指導案と一緒に児童の実態や、前時との関連によって計画するが、その様式は、各教師の書きよ、使いよ自由な私たちの略案によることが、むしろ望ましいと考える。」(福島県教育委員会事務局学校局課編集「小学校授業の進め方」帝國地方行政学会、1958年)(阿部文男、1973、p21から引用)
- 18) 筆者は、平成8年度カイロ大学において、平成10年度愛知淑徳大学において日本語教育の「教育実習」の指導を行なった。カイロ大学で実施した日本語教育実習については、実習生からの報告としては『1996年度日本語教育実習報告』(名古屋大学大学院文学研究科日本語文化専攻1997年)に所収されている。また、指導教官からの報告としては、拙稿「日本語教育における教育実習のあり方について考える-1996年カイロ大学における日本語教育実習指導を通して-」(カイロ大学文学部日本語・日本文学科紀要『日本 ことばと文化』第2号、pp20-56)(秦/副島、1997)を参照されたし。
- 19) 授業を撮影したビデオの再生を見た第三者もここに含める。授業の設計・実施には直接関わっていない自由な立場で事後に発言して「情報」を提供してくれる第三者ということである。

参考文献：

- 阿部文男、1973、『授業の分析-その理論と方法-』明治図書
- 安藤昭一、1980a、「芸術性とゆとり」『英語教育』1980年6月号、Vol.xxix no.3 大修館 p3
- _____、1980b、「感動を与える授業の工夫」『英語教育』1980年7月号、Vol.xxix no.4 大修館 p3
- 小林 篤、1975、『授業分析法入門』明治図書
- 小林一久、1985、『体育の授業づくり論』明治図書
- 重松鷹泰、1979、『授業分析の方法』明治図書
- シュタイナー (渡辺宜江訳 新田義之編)、1986。「オイリケトミー-その本質と成立の事情-」『教育と芸術』人智学出版社 pp55-86 原題はEurythmie, was sie ist und wie sie entstanden ist. 所収はEurythmie als sichtbare Sprache, Dornach 1927
- 秦喜美恵/副島健治、1997。「日本語教育における教育実習のあり方について考える-1996年カイロ大学における日本語教育実習指導を通して-」カイロ大学文学部日本語・日本文学科紀要『日本 ことばと文化』第2号、カイロ大学文学部日本語・日本文学科 pp20-56
- スティーブン D. クラッシュェン/トレイシー D. テレル (藤森和子訳)、1986、『ナチュラル・アプローチのすすめ』大修館、原著名The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom (1983)
- 高梨庸雄、1992。「『良い授業』『悪い授業』の差」『英語教育』1992年5月号 Vol.41 大修館 pp11-13
- 永野重史、1979。「授業改善のための教育評価」教育講座第5巻『教授・学習・評価』永野重史ほか(編著)第IV章第二節 学習研究社 pp131-138
- 名古屋大学大学院文学研究科日本語文専攻『1996年度日本語教育実習報告』編集委員会、1997、『1996年度日本語教育実習報告』
- 縫部義憲、1991、『日本語教育学入門』創拓社
- 春原憲一郎、1991。「刺激回想法を通して見た教員の評価活動」『日本語教育論集8』国立国語研究所 pp80-97
- 文野峯子、1991。「授業分析と教育の改善-客観的な授業分析の試み-」『日本語教育』75号 日本語教育学会
- 水越敏行、1976、『授業評価の研究』明治図書
- 吉田章宏、1977、『授業を研究する前に』明治図書

【資料1】「振り返りシート」

「振り返りシート」(毎授業後に振り返ること)

実施クラス名： _____ 実施日： _____年 _____月 _____日() 本時の主な導入項目： _____ _____
--

にレをつける。

[本時の授業前にイメージしていたクラスのタイプ]

- 1 教師主導の講義型
 対話型
 学習者中心の演習型

[教師(自分)のこと]

- 2 冷静だった 問題があった
 3 授業に臨むに当たって教師の体調は良好だったか。
 良好だった 問題があった
 4 授業中何か不測の事態があった場合状況と教師の行動を
 記せ。
 特になかった あった
 5 教師はその授業に果敢な教授意欲を持って臨んだか。
 持って臨んだ 問題があった
 6 教師の授業に臨む態度は真面目であったか。
 真面目であった 問題があった
 7 教師はその授業の雰囲気を通して楽しいと感じたか。
 感じられた
 必ずしもそうは感じられなかった
 8 教授の仕方に変化をつけクラス活動が停滞しないように
 したか。
 変化を持たせた 停滞が認められた
 9 教師は授業のやり方を工夫(する努力)をしたか。
 感じられた
 必ずしもそうは感じられなかった
 必ずしもそうは感じられなかった

[学習者のこと]

- 10 授業に臨むに当たって学習者の体調は良好だったか。
 問題は見受けられなかった 問題があった
 11 学習者のレディネスはできていたか。
 できていた 問題があった
 12 学習者の教室内の態度に授業内容への意欲を感じられた
 か。学習者の積極的授業参加の態度が認められたか。
 学習者の積極性が感じられた
 問題があった

- 13 学習者の授業に臨む態度は真面目であったか。
 真面目であった 問題があった
 14 学習者の態度は楽しそうだったと言えるか。
 言える 必ずしもそうは見えなかった
 15 学習者間の教室内で人間関係は良好であるか。
 良好 問題があった

[教師-学習者]

- 16 教師は教室全体に目を配り、学習者全員と平等に対応し
 たか。(指名の仕方などに差別感を抱かせるようなことは
 なかったか)
 問題はない 問題があった
 17 教師の態度に権威的・威圧的態度は見られないか。
 特に見られない 問題があった
 18 学習者の誤りを直したりするときイライラしなかったか。
 平常心だった 問題があった
 19 教師に学習者を傷つける言動はなかったか。
 問題はない 問題があった
 20 教師と学習者の教室内で人間関係は良好であるか。
 良好 問題があった
 21 誉めるべき時には誉めたか。
 誉めた 問題があった

[教師-教材、授業の進め方]

- 22 授業内容は明確な意図した目的を持ってなされたか。
 なされた 問題があった
 23 授業の計画はきちんと立てて臨んだか。
 たてた 問題があった
 24 計画に無理はなかったか。
 無理はなかった 問題があった
 25 導入の段階で学習者に理解を競わせなかったか。
 そのような事はなかった 問題があった
 26 本時の授業の進め方のそのステップはどうだったか。
 大きな問題はなかった 問題があった
 27 導入に無理はなかったか。
 大きな無理はなかった 問題があった
 28 時間配分は適切だったと言えるか。
 言える 問題があった
 29 授業の中で予定外のことが起こったときの対応はどうだ
 ったか。
 大きな問題はなかった 問題があった
 30 教師は教材研究を十分にしたと言えるか。
 言える 問題があった
 31 本時の目標を達するところまで授業で行けたか。
 行った 問題があった
 32 教材の取り上げ方(例文等)に問題は感じられないか。
 大きな問題は感じない 問題があった

33 教室内の教師自身の日本語（アクセント等）に問題はな
いか。

- . 大きな問題は感じない
. 問題（現出した誤り）があった

34 教師の指導技術で向上した事があるか。

- . 大きな向上は感じない . 向上があった

[教師のクラスの制御について] (心当たりがあれば)

- 35 . 発問がはっきりしていたか
36 . 発問が多様であったか
37 . 発問はTPOに合ったもので時機を逸していなかつ
たか
38 . 学習者に対する指示は明確だったか
39 . 教師の「間」のとり方がせっかちになっていなかつ
たか
40 . 教師はクラス全体をコントロールしていたか
41 . 授業の要所要所で評価をしているか
42 . その方法は適切なものか

[学習者-教材]

(授業内容は適切であったかについて)

- 43 学習者のニーズや興味・関心に反するものではなかつ
たか。
. 反するものではなかつた . 問題があった
44 レベルは学習者の学習段階に適していたか。
. 適していた . 適していなかったようだ
. 難しすぎた
. 易しすぎた
45 学習者にとって、本時に何を学習したか見える授業であ
ったか。
. 明確であった . 問題があった
46 本時の授業内容の学習者に対する手応えを感じたか。
. 感じられた
. 感じられなかった どこに問題点が思い当たるか。

[その他]

- 47 以前おかしな事のある失敗で今回また見当たるものはな
かったか。
. 特にない . あった (どんなことか)
48 「良い授業」像のピリーフ変更の必要を感じるか。
. 特に感じない . 感じる (どんなことか)
49 このシートの項目の変更の必要を感じるか。
. 特に感じない . 感じる (どんなことか)
50 普段あまり使わない教具で、本時に使用したもの
. 特記事項なし . 具体的に

51 「ああすれば良かった」と思えることや気になる事があ
れば些細なことでもあげる

52 ここまでチェックや記入をして、自分にとっての不快感な
指摘を恐れて黙認することはなかったか。欠点も正視し
たか。

- . すべてありのままにチェックした
. もう一度やり直した方がよい

★ここまで、チェックと記入が終わり、ビデオを見たら、も
う一度目を通す事。

(後から思いついて、チェックや記入した事を変更・追加
する時は前のを消さないで、赤で書き加える事)

53 授業以外から何か得た情報があれば、書いておく。

■まとめ■

(考えられる改善すべき点) / (今の段階で考えられ得る改善策)

【資料2】「授業観察者へのヒヤリング記録紙」

本時の授業を第三者に観察してもらった場合に利用

どのような指摘、意見、アドバイスなどをしてもらったか。

- A かなり客観性を持っていると思われる事柄（単純なミスの指摘や手順についてのアドバイス）
- B 観察者のビリーフが色濃くにじみ出ていると思われる意見など
 - B-1：授業者のビリーフにからも「賛同」できるもの
 - B-2：授業者のビリーフには今まで無かったか、反するものであっても説得力があり「目からうろこ」のもの
 - B-3：できればもう少し意見の交換を望むもの

A

B-1

B-2

B-3
