

教師の「熟練性」の研究

— 2人の中堅中国人日本語教師の授業の比較分析を通して —

森脇 健夫*・康 鳳麗**・坂本 勝信***

**A Research of Teaching Profession — through comparative study of
two middle level Chinese teacher of Japanese Language —**

Takeo MORIWAKI, Fengli KANG and Masanobu SAKAMOTO

要 旨

中堅期（経験年数10年程度）の二人の中国人日本語教師の授業記録を分析することによって、目標構造の多層性が初任期から熟練期にかけてどのように発達していくのか、その発達の過程を明らかにした。中堅期にあっては、目標構造の層としての言語習得観の形成が大きな課題であり、言語習得観によって教師の世界が統一され、一つの授業スタイルをつくっていく。

1. 問題の所在

教師の「成長」「熟達化」「熟練性」の研究は教師の力量内容や力量形成、さらには、教師（員）養成のシステムやカリキュラムを考える者にとっては、きわめて重要な課題である。

1980年代までは、当時の技術主義的な強い影響のもとで、「熟達化」研究も技術に焦点化されていた（北尾他, 1985）。しかし、1990年代に入り、教師の「熟達化」の研究は大きな転機を迎える。背景となったのは、教師の専門家像の転換である（Schön, D 1983）。技術的熟達者から反省的実践家像への転換である。

日本でその先がけとなったのは、佐藤（1991）から始まる一連の熟練教師の思考様式の実証的な研究である。佐藤たちは、熟練教師の「熟練性」が実践的知識を用いた実践的思考様式にあるとし、初任期教師と熟練教師の比較研究を行った。その結果、熟練教師と初任期教師の思考様式の違いとして、①即興的思考、②状況的思考、③多元的思考、④文脈的思考、を明らかにした。

この研究は、研究領域、テーマ・対象、方法を広げながらその後の教師の熟達化研究に大きな影響を与えた。教師イメージの研究（秋田, 1991）、児童の発言の聞き方、視点の研究（有馬, 2014）、教室談話の研究（水津, 2013）、授業展開の速さの研究（嶺井, 2009）が行われ、対象としては、実践的知識に焦点化されている。実践的知識とは、教師が授業で生成し、使用している知識であり、身体知、暗黙知に及ぶ。その知識は、必ずしも専門的、理論的な知識ではなく、状況的文脈的で個人経験的な知識である（Elbaz 1981, 1983）。

* 三重大学

** 鈴鹿医療科学大学

*** 常葉大学

しかしながら熟練教師の「熟練性」研究には二つの課題がある。

一つは、熟練教師の実践的知識、実践的思考様式に焦点が当てられているが、授業づくりの基礎・基本であり、形式知である技術は熟練教師の「熟練性」と関係ないのか、関係あるとすれば、どのような関係を持つのが明らかにされていない点だ。先行研究では、技術知と実践的知識が二項対立的に捉えられ、「熟練性」の研究が後者の研究とあたかもセットのように位置づけられている。筆者らのこれまでの研究において明らかになってきたことは、授業技術も実践的知識の獲得によって、変化を受け、より柔軟にシンプルに、あるいは高度化していくことである（森脇他, 2011, 2012）。授業づくりの基礎・基本は、経験を経る中で、ルーティン化、身体化されていくだけではなく、実践的思考様式の中でその顕現する媒体になっている。

もう一つは、研究方法の精緻化の課題である。ビデオ中断法、プロトコル分析法、授業感想ノートの分析等、方法論が依然として試行錯誤の状態である。先行研究で多く用いられているプロトコル分析においては、その熟練教師の個別的な力量の違いなのか、熟練性の発達の問題なのか、見分けることができないという弱点を持っている。この点について秋田（1997）は、次のような事例を挙げて、傍証を試みている。ある教師の現在の思考様式と以前（経験年数の少ない時期）の授業後のリフレクションを比較するという質的研究である。もともと実践的知識（身体知、暗黙知）は観察可能性が低いという特徴を持っているので、リフレクションなどの「教師の語り」は有力なデータとなる（秋田, 1991 前掲）。教師の「成長」研究は、同一個人の変化を明らかにすることにおいて、優位性を持っている。

この課題を踏まえ、教師の資質・能力の個人内発達をライフヒストリーとして描き出そうというのが本研究の主旨である。

筆者らは、熟練日本語教師のパイロット研究（康他, 2015）において、熟練教師が持つ目標概念に着目するに至った。これまでのインタビューの中で熟練日本語教師の多くが、「語学は人間教育」と語っていたのが印象に残っていたが、それは理想や哲学を語っている言説だと考えていた。しかしながら、この目標概念は、今ここで行われている授業においても機能していることが明らかになった（図1）。初任教師の授業では、目標は一番上層のシンプルな目標であるのに対し、熟練教師の目標は、図1のように少なくとも3層構造になっていることが明らかにされた。この研究仮説をもとに、本研究では、二人の中堅期の中国人日本語教師の授業について従来とは異なる理解、解釈を行うことが課題である。

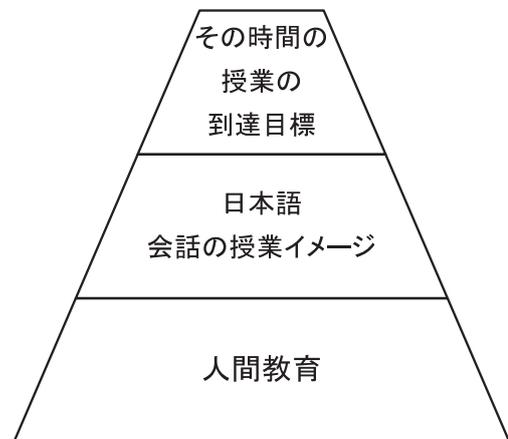


図1 三層構造の目標（康他, 2015 より）

1-1. 対象の設定

教師の成長としての中堅期とは、初任期の10年を過ぎた30代から40代後半にかけての時期である。教師のライフステージとしては、自らの授業スタイルを一定確立させている。初任期と比べると、学習者の姿を的確に捉えることができ、安定的に教育実践を行える時期だと言えよう。また、自らの教室実践を行うだけでなく、カリキュラム全体を見渡し、コーディネートする立ち位置に立つことも求められる時期である。

本研究の対象は、同じT大学・学部・学科に勤めるOさんとCさんで、教師経験がほぼ10年の中堅期にあたる中国人日本語教師である。T外国語大学は、外国語系の専門性の高い大学で、日本語学部

を持つ。日本語学部は、一学年 300 人以上の学生規模を有しており、中国国内でも語学教育において伝統のある大学であり、学生の資質も比較的高い。

二人とも女性であり、年齢も近い。筆者らが授業参観を行うことができた授業（2016 年 3 月訪問）は、入学後半年経った一年生の「基礎日語」（読解総合）の授業である。クラスは違うが、ほぼ同じ単元の授業を行った。教科書も同じものを使っており、伝統的な授業の形式（例えば、授業は毎回、1 人ないし 2 人の学生の調べたことを発表することから始まる）を両者とも守っている。

しかしながら、その授業から受ける印象はかなり異なっていた。その違いはどこにあるのか。

1-2. 研究仮説としての観＝目標構造

これまでの筆者らの仮説は以下のとおりであった。（図 2）

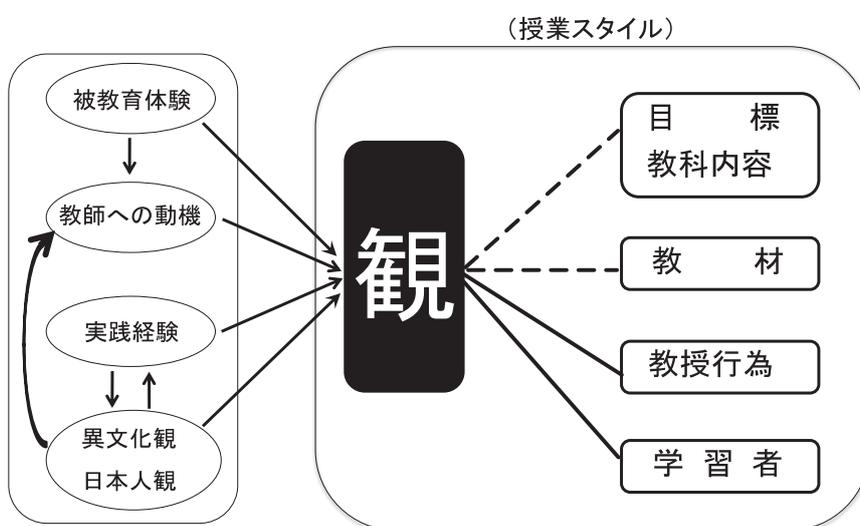


図 2 観と授業スタイルの関係（森脇他, 2009 より）

上の図の意味するところは、①教師は信念の体系である観を持っており、その観が、授業づくり、授業実施、そして、授業評価に統一的な世界を与えている。②観は、現場実践経験のみならず、被教育体験、教師のあるべき姿、あるいは、教育目標によっても形成される。

この観が、主には図 2 右側の 4 つのレベルにおいて作用するのではないかと考えてきた。そして、目標・教科内容、教材レベルの制度化の程度が学習者把握や教授行為（指示や発問）よりも強いので、観の影響は比較的少ないのではないかと考えてきた。

しかしながら、この考え方は既述のように技術知と実践知を二項対立的にとらえ、実践知に重心をおいた仮説になっている。両者の関係に視野が及んでいない。

台湾の事例研究（康他, 2015）を重ねるうちに、著者らは、観が直接的に 4 つのレベルに作用するのではなく、目標概念を通してそれぞれのレベルに作用するのではないかと考えるようになった。目標概念にいったん集約されることで、バラバラに 4 つのレベルに作用するのではなく、何らかの統一性（整合性）を保っているのではないか。それを統一性と述べるのは、ある要因をその他の要因よりも優先させたり、ある要因をその局面に限っては、捨象してしまうこともあるからである。そうした判断が観には含まれていて、それが目標構造の層に作用しているのではないかということである。

図3は、目標構造の多層性を表している（康他, 2015）。熟練教師の授業における目標は、多層構造を持っており、授業がほぼ計画通りにことが運ぶ場合は上層にある授業の目標、語学教育としての日本語教育の目標が表に出ているが（意識化）、突発的な「出来事」が起きた場合（それは実は日常的な授業ではよくあること）、普段は可視化されていない（意識されていない）下層の目標が表に出てくる。つまり、観はいったん目標構造の多層性という形で具体化され、実践に適用されているのではないかと考えられるのである。そして、その多層化のプロセスそのものが熟練性の内容ではないかと思われるのである。

だとしたら、初任期に比べ、安定した授業が可能になる中堅教員において目標構造はいったいどのような多層化の段階にあるのだろうか。1時間の授業から授業者の目標構造を推察することが果たして可能なのか、探求してみたい。

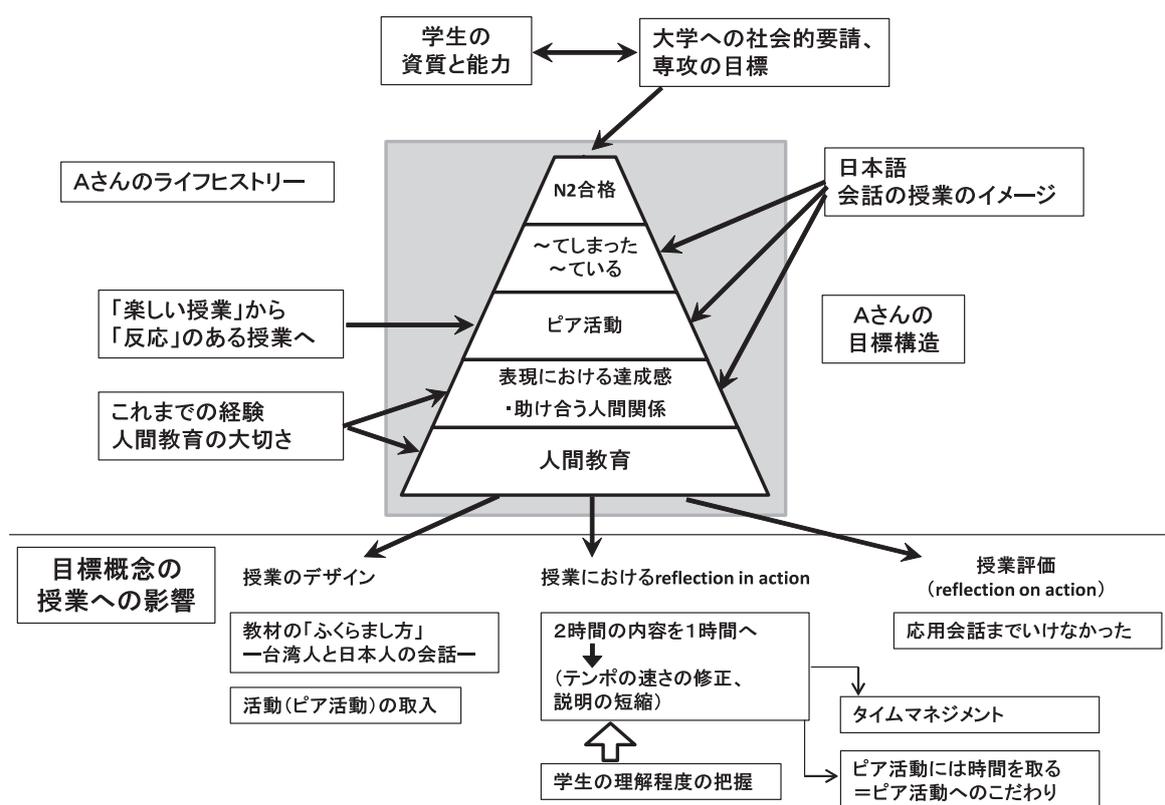


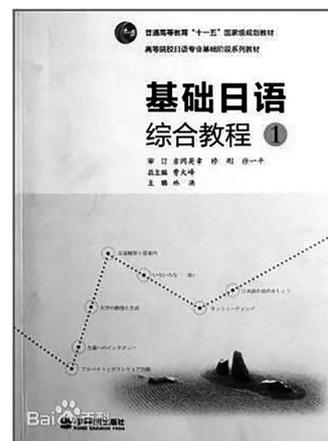
図3 目標構造の多層性（康他, 2015 より）

2. OさんとCさんの授業

2-1. 教科書内容及び授業の目標・内容

使用された教科書は『基礎日本語総合教程 I』（高等教育出版社）である。教科書は15課構成だが、1つの課は4つのSTEP（「目標」とも言う）から構成される。STEP 1、STEP 2では、ウォーミングアップと語彙、文型をインプットし、STEP 3では、インプットとアウトプットを意識しながら、関連語彙及び、文法知識を整理する。STEP 4では、総合的アウトプットのアクティビティが主となる。

参観したのは「第10課 外国語の学習法」の1回目の授業であった。当該課では、以下4つの目標（「STEP 1~4 対応」）が挙げられている。



1. 日本語の学習について考えましょう
2. 外国語が話せない理由を考えましょう
3. 外国語の学習法についてアドバイスをしましょう
4. 日本語の学習法を紹介しましょう

『基礎日語総合教程Ⅰ』高等教育出版社 2010年3月 p.170より

1回目の授業はSTEP 1を扱う内容だったが、STEP 1では、1つ目の目標である「日本語の学習について考える」ことに対応している。

具体的には、最初に、日本語学習の面白いところと難しいところに関する調査の文章である（文末資料参照）。文章の後、文章を理解したかどうか確認するための問題が2つ続く。その次は、5つの言語情報（文法項目）が取り上げられている。そして、最後は、文章内容について話し合うグループ活動、及び、話し合いの結果をクラスで発表する、という展開になっている。

2-2-1. 授業の概要（Oさん）

授業開始後、まず、日本語による個人「当番報告」をさせた。報告内容で分からないところについては、教師も含めて、中国語を交えた質疑応答を通して、クラスで内容を共有するようにした。

その後、本日の授業に入った。教科書を見ながら、本日の学習目標、第10課「外国語の学習法」の全体の学習目標を日本語と中国語の両方の言語を使って授業を進めた。

ウォーミングアップとして、「日本語の難しいところと面白いところ」について、個人指名をして、発言させた。10分間で4人当てた。教師対学生の自由な会話のような形だったが、当てられた学生の話した内容はほとんど本文通りだった。学生は予習してきているからであろう。

ウォーミングアップの後、本文説明に入るが、学生が本文を音読みし、教師が言葉の発音・意味・使い方、文法事項に関する説明等を行った。この説明は、当該課の新出文法事項だけではなく、既習内容の復習も随所に含まれている。そして、本文を逐語、中国語に訳した。

本文説明の後、本日の重要な学習項目、動詞の可能表現を押さえた。学校文法の用語（五段動詞、未然形+れる）を使って、可能表現の作り方を説明し、例を板書しながら確認した。最後に、形の作り方を練習しながら、文を作って、助詞の変化に注意するよう促した。

2-2-2. 授業の特徴（Oさん）

課の目標、本時間の目標をあらかじめ伝えるようにしていた。本文を学生に読ませた後、教師は発音、言葉の意味、使い方等、STEP 1で押さえるべき5つの言語情報（文法項目）まで丁寧に説明していた。

説明の際、既習内容と関連付けて、思い出すことができるようにしていた。重要な文法項目（動詞の可能形の作り方）は、多くの量を丁寧に書いた（板書写真参照）。形の作り方だけではなく、例文を挙げて、助詞の変化も押さえていた。

授業全体は、常に学生に尋ねたり、確かめたり、指示をしたり、教師が主導的に進めていた。

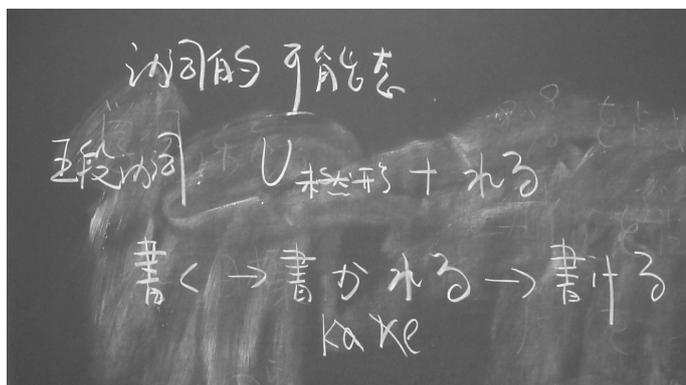


写真1 Oさん 可能形の“約音”を説明した時の板書

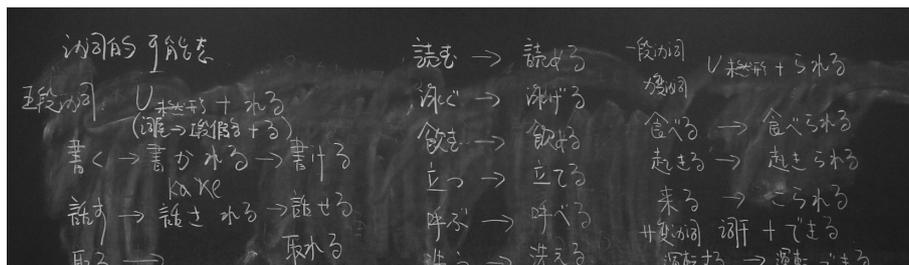


写真2 Oさん 可能形を口頭練習させながら板書したもの

2-2-3. Oさんのエピソード その①

- 「学習」を含む単語を意味内容理解をさせながら広げる

Oさん：エピソード① 授業原記録 (25分頃)	<日本語訳> (“ ”は中国語読み、「 」は日本語読み)
<p>T：第一个有一个需要大家注意的，“学习”，这个词，以前我们也学过好几个“学习”，这个呢，比较书面一些，一般都用于什么啊？学校的一些学习活动，比如我们经常说的，“学习活动”，“活动”这个词怎么说？</p> <p>S：がくしゅうかつどう</p> <p>T：「がくしゅうかつどう」ですね。比如说我们大学四年的“学习目标”，“目标”，怎么说？「がくしゅう」</p> <p>S：「もくひょう」</p> <p>T：还有什么？“学习内容”，「がくしゅう」</p> <p>S：「ないよう」</p> <p>T：还有比如说，这课里出现了什么啊？ステップ3、ステップ4、介绍什么？外国語の学習法，还有什么？「日语的学习方法」，</p> <p>S：にほんごの</p> <p>T：「日本語の学習法」</p> <p>还有什么？</p> <p>皆さんは？「がくしゅうしゃ」、</p> <p>「にほんごがくしゅうしゃ」</p> <p>S：「がくしゅうしゃ」</p> <p>T：大家是什么？日语学习者，是吧。</p>	<p>T：まず、注意してほしいのは“学習”という単語です。“学習”という意味を表す単語は、以前もいくつか習いましたが、この「学習」の場合は、より書き言葉的な表現になります。例えば、私たちがよく使う“学習活動”という表現、“活動”、日本語でどう言いますか？</p> <p>S：「がくしゅうかつどう」</p> <p>T：「がくしゅうかつどう」ですね。例えば、皆さんの大学四年間の“学習目標”“目標”はどう言いますか？「がくしゅう」</p> <p>S：「もくひょう」</p> <p>T：ほかは？ 何がありますか？ “学习内容”、「がくしゅう」</p> <p>S：「ないよう」</p> <p>T：また、もう一つ例を挙げます。この課のステップ3、ステップ4、どんなことを紹介しましたか？ 「外国語の学習法」、ですね、“日本語的学習方法”。</p> <p>ほかは？ どんなのがありますか？</p> <p>皆さんは？ 「がくしゅうしゃ」、</p> <p>「にほんごがくしゅうしゃ」、ですね</p> <p>S：「がくしゅうしゃ」</p> <p>T：皆さんは「日本語学習者」、ですね。</p>

コメント：

漢字語彙の意味理解は中国語母語話者の学生にとっては、それほど難しくないが、二つの語の組合せ等の言い方を確認し、関連表現まで教科書内容を広げた。

0さんのエピソード その②

- 既習事項との関連性に学生たちの注意を向ける

<p>0さん：エピソード② 授業原記録（35分頃）</p>	<p><日本語訳> （“ ”は中国語読み、「 」は日本語読み）</p>
<p>T：日本語学習者の、日本語学習の面白いところ、 難しいところについての調査 这边有一个词组，“进行了调查”，怎么说？ S：「調査を」 T：「調査を行う」、ですね T：「行う」这个词咱们学过，是吧？ S：学过 T：“进行”，“举行”的意思，是吧？ 比如说，会议，「会議を行う」 还有就是，“举行婚礼” S：「けっこん」 T：「けっこんしき」、ね、「結婚式を行う」 这里有个词，「日本語学習者」、対日语学习者， 「に」的用法，对象，对吧 进行调查的对象，对日语学习者进行了 「について」、还记得吗？我们以前学过的 S：关于 T：有关内容的，有关日语学习的，什么地方？ S：难 T：有意思的地方，和，比较难的地方， 进行了一个调查 那么调查结果表明了什么呢？ 「前者に対する回答の中で」、 这个「で」表示什么？ S：范围 T：范围，对吧。是“对前者的回答当中”， 这个“前者”指的是上边的哪个啊？ S：面白いところ T：面白いところ 这里的「に対する」表示？ S：对 T：针对什么，表示对象，针对某一方面 针对前者的回答当中，在这里做“回答”的 定语，是吧？ S：（うなずく）</p>	<p>T：日本語学習者の、日本語学習の面白いところ、 難しいところについての調査 ここでは、ある組み合わせがあります。 “進行了調査”，どう言いますか？ S：「調査を」 T：「調査を行う」、ですね。 T：「行う」、習ったことがありますね。 S：あります。 T：“進行”，“举行”の意味ですね。 例えば，“会議”，「会議を行う」 また，“举行婚礼” S：「けっこん」 T：「けっこんしき」、「結婚式を行う」、ですね 「日本語学習者」、「日本語学習者に」の「に」 の使い方、対象を表します、ね。 調査の対象、日本語学習者に、調査を行った、 「について」、覚えていますか？以前習った ことがありますね。意味は？ S：“關於” T：日本語学習についての、どういうところ？ “面白いところ”と“難しいところ” “調査を行いました” では、調査結果で何が分かりましたか？ 「前者に対する回答の中で」、この「で」は どういう意味ですか？ S：範囲 T：範囲、ですね。“前者に対する回答の中”、 この“前者”は何を指しますか？ S：「面白いところ」 T：「面白いところ」 この「に対する」は？ S：“対” T：“何々に対して”、対象を表します。 “前者に対する”は、“回答”の修飾語です ね。 S：（うなずく）</p>

コメント：

「～を行う」は、語と語の組合せの使い方を強調した。「～について」は、以前習ったことを口頭で確認した。「～ところ」は、特別な説明はなかった。どの項目をどう扱うか、教師が取り上げ、説明した。

2-3-1. 授業の概要 (Cさん)

授業開始後、まず、日本語による個人「当番報告」をさせた。報告内容で分からないところについては、教師も含めて、中国語を交えた質疑応答を通して、クラスで内容を共有するようにしていた。その後、本日の授業に入った。当該課のページを開くようにして、日本語の模範テープを聞かせた。(Oさんの授業の進め方と最初から違う。Oさんは、最初は4人当てて、難しいところと面白いところを聞いた。)

模範テープを聞いた後、文章の段落分けを確認した。「何段落があるか」「大きく分けると、いくつの部分があるか」と、個人ではなくて、全員に聞く。それぞれの大体の内容を確認した。

段落の内容をグループで確認するように指示した後、グループ活動を開始させた。その間、教師は机間巡視しながら、学生からの質問や問題点など、共有すべき点をメモした。

グループ討論が終わった後、一人ひとり、文章を中国語に訳させた。個人の訳をクラスで共有させると同時に、机間巡視の際にメモした点を取り上げた。取り上げた内容について、すぐに教えるのではなくて、学生に聞くようにし、その答えに対して、「理解が同じか」と常に全員に問いかけていた。既習内容を思い出すように促していた(既習内容の復習を随所で行う点においてはOさんと同じ)。

2-3-2. 授業の特徴 (Cさん)

個人の答えに対して、「理解が同じか」と全員に向けて聞き、授業の参加と内容の共有を図ろうとしていた。グループ活動でメモした事項・問題点に焦点をあててクラス全体でとりあげることにより、注意し、覚えるべき項目を強調する効果があると考えた。

正確に文章理解ができたかどうか、学生に言わせるときは、その答えを待って、ちゃんと聞きとれてから、次へ進むようにしていた。このやり取りを通して、教師は学生の定着具合を確認でき、学生に自らの学習成果を披露する機会を与えることにもなった。

授業全体は、教師はタイムキーパー的、学習の補助役的な立ち位置で、目標の学習内容へ習得を導いていった。

Cさんのエピソード その①

●新しい課の学習は、目標を話す→模範テープ聞き→文章の段落分け→グループ活動→全体説明、という従来の中国における日本語教育の展開とはまったく異なる流れであった。

Cさん：エピソード① 授業原記録 (17分頃)	<日本語訳> (“ ”は中国語読み、「 」は日本語読み)
<p>T：それでは、今日は第10課に入ります 第10課、皆さん、教科書171ページを開いてください 171ページ 第10課のテーマ、『外国語の学習法』 分かりますね</p>	<p>T：それでは、今日は第10課に入ります。 第10課、皆さん、教科書171ページを開いてください。 171ページ 第10課のテーマ、『外国語の学習法』 分かりますね。</p>

<p>S : (うなずく)</p> <p>T : この第10課、ステップ1ですね、ステップ1の文章がちょっと長いんですけど、でも、その感じとかですね、文章を見ると、意味がだいたいわかるかもしれませんが、最初は一回、文章を聞いてみてください。よろしいですか</p> <p>S : はい (テープを聞く)</p> <p>T : はい、これはですね、長い文章ですけれども、外国語の特徴など、「特徴」、わかりますか</p> <p>S : “特色”</p> <p>T : ええ、“特色”ですね、“特点”、を紹介しました</p> <p>この長い文章ですが、 也就是说，这个文章比较长，对吧？那么，如果你把他分一下的话，可以分成几个部分呢？</p> <p>S : 两个</p> <p>T : 两个，对吧 分别是什么呢？りゅうさん</p> <p>S : (記録聞き取れなかった)</p> <p>T : そうですね、171 ページ、写真の上の部分は、何を言っていますか？ 3段落ありますね 段落が3つあります 171 页，照片上边的这一部分呢，りゅうさん认为呢，是一个主要内容，是一部分内容。 那么是由三个段落构成的，这部分说的是什么？</p> <p>S : 調査の結果</p> <p>T : 調査の結果、調査の結果ですね、 最开始它说的什么？然后中间的两段的说的 是什么？ 主要说的是一个 調査の結果 わかりますか？</p> <p>S : うん</p> <p>T : 下の部分は？(箇条書きの) a b c d e f g、 などは？</p> <p>S : ぐたいてき</p> <p>T : そうですね、具体的な意見があります</p>	<p>S : (うなずく)</p> <p>T : この第10課、ステップ1ですね、ステップ1の文章がちょっと長いんですけど、でも、その感じとかですね、文章を見ると、意味がだいたいわかるかもしれませんが、最初は一回、文章を聞いてみてください。よろしいですか。</p> <p>S : はい。 (テープを聞く)</p> <p>T : はい、これはですね、長い文章ですけれども、外国語の特徴など、「特徴」、わかりますか</p> <p>S : “特色”</p> <p>T : ええ、“特色”ですね、“特点”、を紹介しました。</p> <p>この長い文章ですが、 分けると、どんなふうに分けますか？</p> <p>S : 二つ</p> <p>T : 二つ、ですね それぞれどんなふうに分けますか。りゅうさん。</p> <p>S : (記録聞き取れなかった)</p> <p>T : そうですね、171 ページ、写真の上の部分は、何を言っていますか？ 3段落ありますね 段落が3つあります 171 ページ、写真の上の部分は、一つの部分、とりゅうさんが言いました 文章は3つの段落から構成されますが、この部分は何を言っていますか</p> <p>S : 調査の結果</p> <p>T : 調査の結果、調査の結果ですね、 最初は何を言っていますか？ それから、真ん中の2段はどんなことを言っていますか？ 主に、調査の結果、を言いましたね。 わかりますか？</p> <p>S : うん</p> <p>T : 下の部分は？(箇条書きの) a b c d e f g、 などは？</p> <p>S : ぐたいてき。</p> <p>T : そうですね、具体的な意見があります 私たちの授業でもですね、この長い文章を、</p>
---	---

<p>私たちの授業でもですね、この長い文章を、二つに分けてですね、勉強して行きましょう まず、171 ページ、写真の上の部分ですね、グループで、この3段落の意味を、明らかにしてみてください わかりますか？ S：はい T：わかりやすいですね この部分はわかりやすいと思います 単語と、パーセンテージですね 何パーセント、何パーセント、だけ、からなっています はい、それではですね、皆さんに、5分ぐらい、5分ぐらいで、この三段落の意味を理解してみてください 好，我们给大家5分钟，大家一小组为单位呢，把上面三段的内容，把它弄清楚，把意思弄清楚，然后呢，找出你们小组存在的问题 わかりますか？ わかりますね？ わからないところ、理解しにくいところ、をまとめて、私に教えてください (グループ学習開始、教師は机間巡視)</p>	<p>二つに分けてですね、勉強して行きましょう。 まず、171 ページ、写真の上の部分ですね、グループで、この3段落の意味を、明らかにしてみてください。 わかりますか？ S：はい T：わかりやすいですね。 この部分はわかりやすいと思います。 単語と、パーセンテージですね。 何パーセント、何パーセント、だけ、からなっています。 はい、それではですね、皆さんに、5分ぐらい、5分ぐらいで、この三段落の意味を理解してみてください。 皆さんに5分間を差し上げます。グループで、3段落の内容をわかるようにしてください。それから、グループの質問をまとめてください。 わかりますか？ わかりますね？ わからないところ、理解しにくいところ、をまとめて、私に教えてください。 (グループ学習開始、教師は机間巡視)</p>
---	--

コメント：

はじめは、本文を「読ませる」(Oさん)ではなくて、模範テープを「聞かせる」から始めた。7~8割以上、日本語で授業を進めていた。中国語を使ったところは、日本語に言い換え、そして、「わかりますか?」「わかりますね」と理解したかどうか、常に確認していた。

Cさんのエピソード その②

●グループ活動を見て回り、学生の質問に答えたり、メモを取ったりして、それを、グループ活動終了後、クラス全員に共有するようにした。

「日本語学習者に、日本語学習の面白いところ、難しいところについて調査を行った」という文の「~について」「~ところ」の扱い方について(Oさんとの違い)

<p>Cさん：エピソード② 授業原記録 (32分頃)</p>	<p><日本語訳> (" "は中国語読み、「」は日本語読み)</p>
<p>T：上の3段落の意味が、先ほどちょっと回ってみたんですけど、意味がだいたい分かったと思います その中にはですね、いくつかの細かいとこ</p>	<p>T：上の3段落の意味が、先ほどちょっと回ってみたんですけど、意味がだいたい分かったと思います。 その中にはですね、いくつかの細かいとこ</p>

<p>ろが、わからないという人がいますが、 まず、1段落目、171 ページの一番最初の段落ですね 一文だけですが、この文の意味は何ですか？ わかりますか？ りさん、教えてください Sり：对于学习日语的人进行了 日语学习在哪里有趣，然后还有，它 关于日语学习哪一方面比较难的调查 T：そうですね、皆さんの理解が同じですか？ S：はい T：日本語学習者に、日本語学習の面白いところと、難しいところについて調査を行いました。 那么，这一段里面，皆さんですね、自分で、注意しなければいけないところはどこですか？あるいは、覚えなければいけないところは、どこですか？注意しなければいけない、わかりますか？就是必须要注意的地方，有那些？ S：「について」 T：うん、「何々について」、何でしょう？ S：“关于” T：“关于”，習いましたね。それから？ S：「ところ」 T：そうですね、先ほど、各グループではですね、「ところ」の意味がちょっとわかりにくい、というか、意味がここで何だろう、という意見がありました、ここで「ところ」はどういう意味ですか S：“地方” T：“地方”，最基本的含义就是“地方”，是吧。那么在这儿呢，它实际上是有点抽象的“地方”，不是说比方是“教室里面”，或是“食堂里面”的那个“地方”，而是什么呢？“学习当中的某一个地方” わかりますね？ 好。那么，“面白いところ”，是什么样的地方呢？ S：有趣的地方</p>	<p>ろが、わからないという人がいますが、 まず、1段落目、171 ページの一番最初の段落ですね。 一文だけですが、この文の意味は何ですか？ わかりますか？ りさん、教えてください。 Sり：“对于学习日语的人进行了 日语学习在哪里有趣，然后还有，它 关于日语学习哪一方面比较难的调查” T：そうですね、皆さんの理解が同じですか？ S：はい。 T：日本語学習者に、日本語学習の面白いところと、難しいところについて調査を行いました。 この段落では、皆さんですね、自分で、注意しなければいけないところはどこですか？あるいは、覚えなければいけないところは、どこですか？注意しなければいけない、わかりますか？注意が必要なところ、こういったところですか？ S：「について」 T：うん、「何々について」、何でしょう？ S：“關於”（「～について」の中国語訳） T：“關於”，習いましたね。それから？ S：「ところ」 T：そうですね、先ほど、各グループではですね、「ところ」の意味がちょっとわかりにくい、というか、意味がここで何だろう、という意見がありました、ここで「ところ」はどういう意味ですか。 S：“地方”（「ところ、場所」） T：“地方”（「ところ、場所」）、もっと基本的な意味は“地方”（「ところ、場所」）、ですね。じゃ、ここでは、実は、少し抽象的な“地方”（「ところ、場所」）になりますね。“教室の中”とか“食堂の中”とかいうような、具体的な「ところ、場所」ではなくて、“学習の過程におけるあるところ、ある場所”（“学习当中的某一个地方”）ということを指しますね。 わかりますね？ はい。では、「面白いところ」、どんなところでしょう？ S：“有趣的地方”（「面白いところ」の中国語訳）</p>
--	--

コメント：

文章理解の注意点は、すぐに教えるのではなくて、学生に聞くようにしている。机間巡視では、学生の既習項目「～について」の意味と用法についての記憶、定着度を確認した。また、質問のあったところをメモした。そして、グループ活動が終わって、全体説明の際には、それを取り上げた。「～について」は、「大体わかった」と感じたため、意味理解を口頭での確認程度にした。「～ところ」の意味と用法については、「分からないという人がいた」ため、説明を行った。そして、どの部分においても、個人を当てた場合は、「理解が同じかどうか」と全員に聞いた。学習内容への共有、授業への全員参加、時間の有効利用につながった。

3. まとめ

〇さんとCさんの授業の特徴が出ている部分をエピソードとして取り出し、比較対照してみた。二人は、ほぼ同年代で経歴も類似している。また、教科書、単元、授業の個所までほぼ同じ授業でありながら授業の印象は、全く異なっていた。それが何に由来するのだろうか。

簡単にまず表にまとめてみる。

	〇さん	Cさん
教師の教えと学生の学び	教師主導による伝達 情報量極大と効率性（多くのことを短時間に） 記憶の連結を重視 詳細を積み上げていく方式 学生の学習は受容的	学生主体の活動の重視 情報量は少なめ、効率性より主体性重視。 学生自身の探究を重視 全体から部分へ 学生の学習は主体的
授業方略としての学習形態	教師と学生の関係 一対多、一対一	グループ学習が主 グループ活動を支援するという教師のかかわり方
目標の構造 	言語習得観 記憶の連結による言語知識の構造化が言語習得の核となるという観 時間内での連結的信息量最大の原則	言語習得観 学生の主体的な行為としての言語習得 学生の探究の結果としての習得の意味の重視。内容は精選あるいは、例示的な内容。

「教師の教えや学生の学び」「授業方略としての学習形態」の選択は、目標構造の多層性の下部に存在する言語習得観によって支えられている。〇さんとCさんの授業の具体的な違いは、二人の授業者の言語習得観の違いによるのではないかと考えられる。

この違いは、一貫した世界の違いとして授業に具体化される。両者のどちらがよくてどちらが悪い、未熟だということではない。言語習得観が授業全体に統一性を与えているということである。両者のライフヒストリーインタビューはまだできていないが、それができれば、なぜこのような言語習得観を得たのかについて、より具体的に明らかになるであろう。

こうした中堅期の教師の目標構造の多層性は、熟練教師に成長していくにつれて、人間教育という目標をもう一つ帯びることになるのではないかと、というのは現在の仮説である。より事例研究のサンプルを増やして本仮説を確たるものにしていきたい。

参考文献：

- 1) 秋田喜代美, 佐藤学, 岩川直樹: 教師の授業に関する実践的知識の成長 — 熟練教師と初任教師の比較検討 —, 発達心理学研究, 2 (2), 88-98, 1991.
- 2) 秋田喜代美: 熟練教師に学ぶ 発達を支える要因, 児童心理学, 51 (8), 117-125, 1997.
- 3) 有馬道久: 授業過程における教師の視線行動と反省的思考に関する研究 — 熟練教師と初任教師の比較を通して —, 広島大学大学院教育学研究科紀要第1部 (63), 9-17, 2014.
- 4) Elbaz, F: The teacher's practical knowledge: A report of a case study, Curriculum Inquiry, 11 (1), 43-71, 1981.
- 5) Elbaz, F: Teacher thinking: A study of practical knowledge, Nichols Publishing Company, 1983.
- 6) 北尾倫彦, 速水敏彦: 授業技能の分析的研究 — 実習生と熟練教師を比較して —, 大阪教育大学紀要 第V部門, 34 (2), 171-178, 1985.
- 7) 康鳳麗, 森脇健夫, 坂本勝信, 小西知代: 日本語教師の専門性とその形成 — 個別事例 (小西知代氏) の実践分析及びライフヒストリー研究から —, 三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, No.29, 2009.
- 8) 康鳳麗, 森脇健夫, 坂本勝信: 日本語教師の「熟練性」の研究 — 熟練教師の目標概念の多層性, ネットワークと機能に注目して —, 鈴鹿医療科学大学紀要, 22, 31-44, 2015.
- 9) 佐藤学, 岩川直樹, 秋田喜代美: 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, 1991.
- 10) Schön, D, The Reflective Practitioner: How professionals think in action, Basic Books, 1983.
- 11) 水津昭子, 足立登志也, 水谷宗行: 熟練教師と学生の教室談話の違い — 児童への要求と児童の発言に対する応答の談話分析を通して —, 京都教育大学教育実践研究紀要, 13, 2013.
- 12) 嶺井秀雄, 山内淳子, 山内紀幸: 熟練教師と新人教師の授業展開の比較分析 — 発話・リズムに着目して —, 山梨学院短期大学研究紀要, 29, 160-170, 2009.
- 13) 森脇健夫, 康鳳麗, 坂本勝信, 他: 日本語教師の力量形成研究 — 線画の発達と「観」の形成 —, 三重大学国際交流センター紀要, 6, 53-63, 2011.
- 14) 森脇健夫, 康鳳麗, 坂本勝信: 熟練日本語教師の力量内容とその形成 — ライフヒストリー的アプローチによる日中の日本語教師の授業スタイルの形成研究 —, 三重大学教育学部研究紀要, 63, 267-273, 2012.