

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 —

森脇 健夫¹・康 鳳麗²・坂本 勝信³

Content of competence of matured Japanese language teacher and its shaping — a research of shaping of teaching style by the approach of life history —

Takeo MORIWAKI, Hourei KOU and Masanobu SAKAMOTO

【要 旨】

熟練日本語教師の「熟練性」とはどのような力量内容を指すのか？またその形成はどのようになされるのか？これまでの2人の熟練教師の事例研究に加えて、中国人日本語教師を取りあげ、授業参観、ライフヒストリーインタビューを行った。その結果、3人に共通して、高度な「二重の応答性」の発揮を見ることができ、その形成過程として「観」の変革をとまなう「できごと」との出会いがあることが確認された。

I. 問題の所在および課題

教師の熟達研究については、近年、技術的熟達者モデルから反省的実践家モデルへの転換に伴って改めて重要な研究課題として浮かび上がってきている。熟練教師の「熟練性」とは何かということについて、教師論の分野では熟練教師と初任教師の実践的思考様式の比較研究（佐藤学・秋田喜代美 1991）や比喩生成課題による教師の教える経験に伴う授業イメージの変容研究（秋田喜代美 1996）などの研究蓄積がある。

佐藤・秋田（1991）は、熟練教師の「実践的思考様式」の特徴として、①実践課程における即興的思考、②不確実な状況への敏感で主体的な関与と問題表象への熟考的な態度、③実践的問題の表象と解決における多元的な視点の総合、④実践場面に生起する問題事象相互の関連をその場面に即して構成する文脈化された思考、⑤授業展開の固有性に即して不断に問題表象を再構成する思考の方略、を挙げている。

また比喩生成課題による教師の教える経験に伴う授業イメージの変容研究では、秋田（1996）は、①授業展開に対するイメージについて、教える経験のない教職学生は「筋書き通り」であり、新任教員は「未知の

展開」であることから、教える経験を積むことにより、授業という問題解決過程の複雑さ、難しさを認識することになることを示した。②新任教員と中堅教員との比較では、新任教員は授業の場を「伝達の間」としてとらえる者が多く、中堅教員は授業の場を「共同作成の間」としてとらえる者が多い結果が得られ、伝達イメージから共同作成イメージへの変化は熟達化に伴う変化の1つの方向を示すとしている。

この動向を受けて、日本語教師の実践的思考様式の研究も進められてきている。野口雅司（2005）は、教師歴の長い熟達者に実習生授業のビデオを見せてコメントをさせている。そこで得られたコメントを分析して、熟達者の授業評価の基準として、①クラスコントロールの利いた「授業運営」の有無②的確で簡潔な文型導入の説明の有無、③習得への刺激となる「練習」の事前の準備の有無の3つが挙げられるとしている。

また日本語教師の経験年数による授業イメージの違いに関する研究も行われている（藤田裕子 2010）。藤田（2010）は、2年間の追跡調査を通して、日本語教師Aの授業イメージの変容を示した。教師Aは「教師主導型教育観」を持つ日本語教師歴21年間の熟練教師であるが、新しい教育方法による「自律的な学

¹ 三重大大学

² 鈴鹿医療科学大学

³ 浜松大学

習を目指した授業」を担当する際、最初は「疑問と不安」を感じ、「教師の役割が見いだせない状態だった」という。そのような状態を変えたのは「それまで当然視していたことを見直し様々なことに気づき」「授業観・学習者観」が変わったことだと報告している。

こうした研究を含めて、日本語教師の熟達モデルは技術の獲得、応用可能性のみに焦点化された技術的熟達者モデルから、教師の観、実践的思考様式を重視する教師の反省的実践家モデルを取り入れながら発展してきている。

松尾睦 2010 は、これまでの熟達化研究を踏まえて、次のような熟達化モデルを提案している。



この松尾のモデルは、知識スキルだけではなく、信念・授業観と一体的にとらえるという点 (ref.飯野令子 2009)、また経験がその変容にどのように影響するかということを明らかにした点、従来のモデルよりも一歩進んでいる。しかしながら、「寄せ集め」的で不統一な部分もある。例えば「発問技術→教科内容の文化的背景」などという明らかにレベルの違うものが同レベルで論じられている。

こうしたモデルは、一般的な熟達化の「地図」を示すものとして意味があると思われるが、それがどの程度、個別教師の熟達化と対応しているのか、すべての教師が自らの目指すべき道を指し示すことになり得ているのか、検証を続けていく必要があるだろう。

熟練日本語教師の「熟練」性とはいったいどのような内容や力量を指しているのか？また、その資質や力量をどのように獲得していくのか。私たちは、モデル化、一般化への道を急ぐよりも、個別事例研究を重ねながら、より整合的に個性性を説明しうる仮説の定立をはかりたい。また、個別事例研究をするにあたっては、その個性性をもとに仮説を推論すること (abduction) が重要である。またその仮説は事例と対話的な性格を持ち、事例によって修正される可能性を常に持っている。

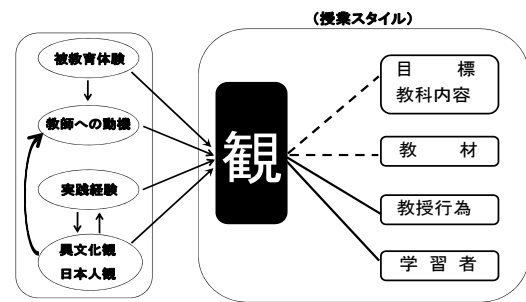


図1 観と授業スタイルの関係

これまで私たちは、ライフヒストリー的アプローチによる日本語教師の授業スタイルの形成過程の内実を明らかにするため事例研究を積み重ねてきた。

授業スタイルとは、その教師が授業を構想し、教材づくりや授業を行う際に見られる特徴のある「一貫性」と定義する (森脇 2007)。また「観」とは信念の集合体であり、教師が実践経験から得た実践知や自らの被教育体験、自分自身の学習との関係等から形成されたものである。

観と授業スタイルの関係は、上記の図1のように、観は授業の4つの要素、すなわち目標・教科内容、教材、教授行為、学習者 (把握) のそれぞれと結びつきながら授業スタイルを形成する。いわば、授業スタイルの要 (かなめ) の存在である。

またライフヒストリー的アプローチとは、教師の「語り」を一つの基本資料にしながらも、教師自身の実践記録や分析者の観察記録など、データを多面的に採りながら、教師としてのカリキュラム経験と授業変革の歴史を、授業事実のレベルで丹念に洗い出そうとする試みである。このアプローチによって、授業スタイルの形成はいわば発生論的に明らかにされることになる (森脇 2004)。

ライフヒストリー的なアプローチによる事例研究の蓄積の中で、観と授業スタイルは、次のような形成過程をたどるのではないかという仮説を立てるに至っている。

図2は「観」の変革が授業スタイルを変え、具体的な方法をも変えていくことを表している (森脇・康・坂本 2011)。授業スタイルと観の形成は同時進行の関係にあると言ってもよい。授業スタイルがはっきりと形成されていない時期は「観」も明確になっていない時期である。「観」は教師として、実践的な経験の中で「できごと」と出会い、「あこがれ」を持ち、「こだわり」を持つことで形成される。「観」は技術・方法を選び、構造化していく。この逆の場合もある。つまりある方法・技術にこだわることで「観」が形成されるという場合である。いずれにせよ、授業スタイルと

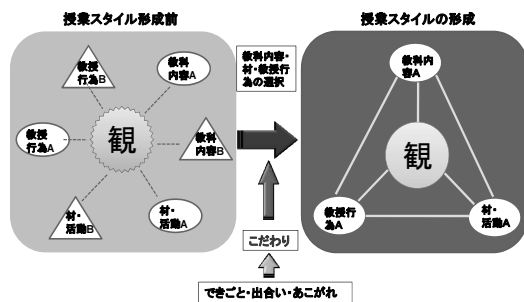


図2 授業スタイルと観の形成

「観」の形成は同時進行の関係にある。

その実例として森脇・康・坂本（2011）では、絵の得意な日本語教師が自らの「観」の変革により、授業スタイルが変わり、詳細な絵をあえてデフォルメしていく過程を描きだした。

本稿では、以上のような対話的仮説にもとづき、熟練教師の「熟練性」についてより説明力のある仮説を提起することを目指す。

II. 事例研究の対象と研究の手続き

これまでの私たちの研究を総括しておこう。

康・森脇・坂本（2010）は、熟練教師の事例として日本語教師歴12年のA氏、日本語教師歴19年のB氏を比較対照的に事例研究を行った。A氏は日本語学校で進学を希望する就学生・生活日本語の習得を希望する日本人配偶者等を相手に教えており、B氏は公立大学で日本文化に触れ、留学生活を楽しむことを目的とする留学生を教えている。二人とも、キャリア形成から、また、周囲の評価から見て、熟練教師と言ってよい。

事例研究の結果、私たちが見出したのは、教師の力量形成における重要なポイントが「二重の応答性」の獲得であり、それぞれの授業スタイルを支える共通の力量であることである。A氏とB氏は、授業を行う環境も違えば、対象者も、また学習者の到達目標も全く異なっている。しかし、二人とも、授業において、的確な状況判断と豊富なレパートリーを持って瞬時に対応していける「行為の中の省察」（reflection in action）を行なっていることが明らかになった。

このことは、二人の教師がさしあたっての授業の認知的な目標と同時に、より包括的な目標、海外から来た日本語学習者に日本語の楽しさ、喜びを知って欲しいと強く願っていることと強い関係がある。この日本語の学習者観が、「二重の応答性」の獲得に大きな役割を果たしているのではないと思われる。

今回の研究では、熟練教師の力量内容と形成過程をより広い範囲で明らかにするために、中国の大学で日本語学科の大学生を対象に教える日本語教師歴26年C氏を研究対象に加える。C氏については、以前、すでに同大学の初任期教師との比較で事例分析を行なっている（康・森脇・坂本 2008）。初任期教師（経験年数3年以内）と比較して、教科書の扱い方、生教材（レアリア・生教材とは言葉の教育の場で使われる「実物」、授業のために作られたものではない「ほんとうのもの」を指す）、教室活動の取り入れ方に一日の長があることが明らかになった。また「観」についても、初任期教師に比較して、より包括的なものになっていることも明らかになった。

いずれも熟練教師とすることができ、しかも、条件や状況が異なる日中の熟練日本語教師三人を取り上げるにより、条件や状況が教室現場において、ある共通した「熟練」性が発揮されていることをより広く考察したい。また、その形成過程をライフヒストリーアプローチによって、明らかにしたい。なお、事例の抽出にあたっては、「サンプル内の多様性を最大にする」ように配慮した（Patton 1990）。つまり、日本における日本人教師による外国人留学生に対する日本語教育という状況とはまったく別の状況（中国国内における中国人学生に対する中国人日本語教師による日本語教育）を取り上げることによって、熟練性の共通した中身をより多様性の中に見いだせると考えた。

事例研究の対象であるC氏のプロフィールを紹介しておく。

C氏は日本語教師歴26年で、中国で日本文学修士学位を取得している中国人日本語教師である。交換教師として3回（1年ずつ）の日本滞在経験がある。非常にレベルの高い日本語学力を持ち、誇りを持って仕事をしている。C氏の所属している大学は中国全国でも歴史と伝統を持つ外国語を専門とする中規模大学である。日本語学部の学生数1200人、一学年11学級、一学級あたり、25～28人を有している。四年間の学習を通して「聞く」「話す」「読む」「書く」「訳す」の五技能を身に付け、社会に求められる人材に育成することを目標とする。卒業時に、日本語能力試験N1合格と「大学専攻8級」（中国独自の日本語能力試験）合格が義務付けられている。1、2年次では語学の実践応用力を、3、4年次では文化知識、専門知識を中心にカリキュラムが構成されている。中でも、「基礎日語」（精読の授業）は1、2年次の主要科目である。

私たちは2007年11月から2010年9月にかけて100分×3回の授業参観と計240分のインタビューを実施した。授業とインタビューデータをすべて文字化

して、本人のチェックを受けた。

III. 事例研究

III-1. C 氏の授業スタイル

C 氏の授業スタイルは、語学専門の大学教育（高等教育における第二言語教育としての日本語教育）であること、物理的、経済的、またカリキュラム的に規定された条件の中でつくられてきたものである。中国高等教育機関（日本語教育専科）における日本語教育は精読（総合的読解力養成）が中心（時間数にして約半分を占める）である。私たちが授業参観した当時、使われている教科書は『新編日語』（上海外国語教育出版社）であった。1、2 年生でこのボリュームのある教科書（1～4）をやり遂げることが求められており、週に 10 時間（500 分）の授業時間があてられている。そして一週間に一課を終わらせなくてはならない。一課の内容は本文・会話・読解文・単語・言葉と表現（文法）・ファンクション用語・練習から構成される。A5 版 20 ページから 22 ページの分厚い内容であるため、きわめてタイトなスケジュールで行われている。

こうした所与の条件の中で形成された C 氏の授業スタイルは、基本的には一対多の一斉指導を基盤としている。

しかしながら、C 氏は自分なりに教え方に工夫をしている。例えば、基礎段階においては、教科書の 1 つの課を扱う時、新出語彙と表現を、前文・会話文・読解文別に取り出して教え、当日習った語彙と文法を文章での応用で体験できるようにしている。漢字の書き方や読み方、文法・文型の使い方、文章表現において、常に日本語と中国語を比較対照させて理解を深めている。

例えば、「黒い」という単語を教えるときに、日本語の「黒」と中国語の“黑”の書き方の違いを強調する。「何月（なんがつ）」を教えるときに、中国語の「月」は発音が一つしかないのに対して、日本語の場合は「なんかげつ」「せいねんがっぴ」「つきみ」など既習の「月」の読み方を復習しながら確認したりする。また、文法や文型を教えるときでも同様に、常に使い方における日本語と中国語の比較対照をしている。例えば、「映画の切符がありますが、見に行きますか」という文は、「が」があってもなくても中国語では同じ“我有电影票、（一起）去看吗？”になるので、日中対訳によって順接の「が」の用法を意識させ、日本語と中国語の表現の違いを意識させている。

また、エピソードや小道具、写真等の生教材は事前準備しているが、授業内容、教室の雰囲気に応じて、また、相手の反応や時間を授業中に見て提示するかを

判断している。C 氏は生教材の効果について十分に認識しながら、授業の流れを損なわないように配慮している。授業の本筋から離れないような用い方をしている。また、「クラスの学生の能力差にどのように対応しているか？」という問いに対し、C 氏は「能力差のある学生が自信を失わないように対応を工夫して、クラス全体の三分の二くらいの学生が分かるように授業を進めている」と述べている。

III-2. C 氏における「二重の応答性」

事例 1: 「つぶやき」拾う

この事例は、C 氏が 2007 年 12 月、1 年生の「基礎日語」、「精読」の授業で教科書 17 課「元旦」を学習したときのことである。

C 氏は授業においては学生をつぶやきをキャッチして即時に対応している。例えば、「お正月の旅行はどこに行くのでしょうか」と問いかけたとき、「富士山」とつぶやいた学生の発言を拾いあげて日本語で「富士山、富士山には登ることができません。富士山に登れるのは 2 ヶ月間しかなくて、しかも、夏です」と説明する。

また、正しい回答ができなかった学生の応答に対して、その答えの趣旨を生かしながら場面を与えて説明・修正を加え、場面に合った材にしていく対応をしている。例えば、中国語の文「这个鱼很好吃、不过就是有点儿贵」を日本語に訳させるとき、学生が「この魚はおいしいですが、ちょっと高かったです」と訳した。このとき、C 氏は中国語に切り替えて“如果想用过去时、可以、那就是你刚吃完了这条鱼、从饭馆儿出来。可以。那么在这时候你得把前一个形容词也得变成过去时。”（「ここで過去形を使いましたね。過去形を使うなら、例えば、魚を食べた後、店を出たとき、の場合は使えます。ただ、このときは前の形容詞も過去形を使わなくてはなりません」）と説明する。そして食べる前と食べた後のシチュエーションを用いて文を作らせ、誤用した学生だけではなくて、学生全員に復唱させる。学生の間違いを「利用」して日本の自然や文化に関するエピソードを紹介し、また文法的な誤りを「おかしやすいつまずき」に一般化し、他の学生にとっても学ぶことができる機会としている。

学生たちの「つぶやき」を拾うことについて、C 氏はライフヒストリーインタビューにおいて興味深いエピソードを語ってくれた。

それは、C 氏が動詞の 2 番活用形「て形」の作り方のルールを日本語教師になって間もない 1989 年か 90 年に、ある夜間学校の学生から学んだことである。動詞の 2 番連用形とは、日本における学校文法という連用形に二つの接続形式があることを表すものである。

つまり、学校文法では五段動詞の連用形は「う段」から「い段」に変わり、例えば、「言う」が「言い」になるものと、「う段」から不規則に変わるもの、例えば、「言う」が「言って」になるものがあることを表している。中国において日本の学校文法用語を用いて日本語を教える場合、両者を区別するために「言う」→「言い」の接続形式を1番連用形と名づけ、「言う」→「言って」の接続形式を2番連用形と名づけられている。そのうち、2番連用形である「う段」から不規則に変わるほうが日本語学習者にとって難易度が高いものである。なぜならば、この接続形式は非常に複雑で学習負担の大きい学習項目だからである。例えば、同じ五段動詞と言っても、「言う・待つ・守る」のように語尾が「う・つ・る」である場合は「言って・待つ・守って」と促音を含む「って」になり、また、「読む・遊ぶ・死ぬ」のように語尾が「む・ぶ・ぬ」であるものは「読んで・遊んで・死んで」と撥音を含む「んで」となる。さらに、「書く・はしゃぐ」のように語尾が「く・ぐ」となると、「書いて・はしゃいで」に変えなくてはならない。しかし、すべての五段動詞に全部音韻変化があるわけではなく、「話す」のように、語尾が「す」であるものは何の音韻変化も起こらないケースもある。当時のC氏は、不規則な2番連用形にはこういった分類の方法があることを知らなかったため、いつも苦労している割に、学習効果はあまり良くなかった。学生からこの分類方法を学んで以来、この方法を使って教えるようになったが、教えやすくなった上、学生からも覚えやすいと評価されたという。なお、この分類の方法は、日本国内における日本語教育においては一般的に使用されている。

このエピソードに示されていることは、「教え方の『適否』は学習者が教師よりもよく知っている、あるいは改善の方向を学習者から学ぶことができる」ということである。C氏が学生の「つぶやき」にいつも注意を払い、そこから授業を組み立てようとするのはその経験が大きな影響を与えているように思われる。

事例2：単語「勝負」の説明

この事例は、C氏が2010年9月2年生の「基礎日本語」、「精読」の授業で単語「勝負」を説明するときのことである。

C氏は「勝負」を板書で示し、読み方の「しょうぶ」から、和語の読み方（「かつ」「まける」）を確認した。そして、意味を説明する際、学生とやりとりしながら、「勝負」を使った慣用句（「勝負を争う」、「勝負の世界の厳しさ」、「いい勝負」、「勝負にならない」）を取り上げた。このやり取りをしているときC氏は、教壇の前の立ち位置を変えず、身体はクラス全体に開いて

いた。目線は一点にとどまらず、左、真ん中、右と、サーチライトのように学生全体に目線を配りながら話をした。つねに学生のうなずきや受け答えをキャッチし、時にはうなずきに対してうなずきを返したり、学生の受け答えを全員が聞こえるように大きい声で繰り返したり、あるいは、小さな声で受け答えをした学生に大きい声で改めて言わせたりしている。

C氏へのライフヒストリーインタビューより明らかになったことは、目線を常にクラス全員に向けて、学生の顔を見ながら教えているということだ。もともと近視で一人ひとりの様子をはっきりと把握することはできないそうだが、そのことは学生を授業に集中させるのに一番効果的だとC氏は言う。また、学生の顔を見ることによって、学生が授業内容について分かるかどうか、興味を持っているかどうか、判断できる。しかし、このようなことは、新任の頃はできなかった。その時は教えることについての自信がなかったからだと言う。自分の学習経験を踏まえて、外国語を学ぶのに一番大切なのは興味だと考えており、学生の興味関心を把握して、それを授業に活かすようにしていると述べている。

事例の分析

この2つの事例から言えることは、一対多の一斉授業の形式でありながら、教師の立ち位置、目線の配り方、やり取りの仕方等に学生一人一人への配慮がうかがわれることである。すなわち、全体に対する指導を行いながらも、個々の学生の理解の仕方や学習状況に対して、つねにアンテナをはり、応答を行っている。また、それを必要な場合には全体に返している。

事例1は、その具体的な対応をとらえたものであり、事例2は、そうした対応がどのように生まれるのか、C氏の立ち位置や目線の配り方を観察したものである。

IV. 総合的な考察…高度な「二重の応答性」の発揮について

従来、私たちは「二重の応答性」について、学習者とのコミュニケーションにおける教師の基本的な力量と考えてきた（康・森脇・坂本2010）。教師誰もが持っている、あるいは持つべき力量だと考えてきた。

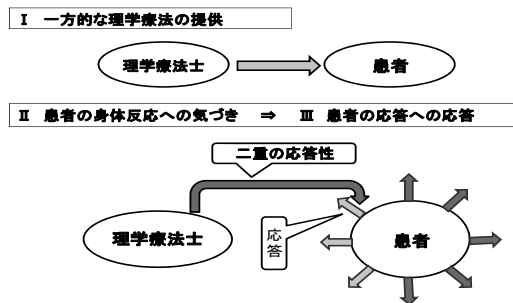
もともと「二重の応答性」とは、医療分野で、患者が生活世界に応答しようとしていることに医療従事者が「応答」していく様を表わしている（平山明子・松下佳代2007）。平山らによれば、理学療法士の臨床実習を観察していると、学生たちと患者の間の関係性が次のような段階を経ていくという。

- ① 学生は患者に対して一方的に理学療法を提供す

る…患者からの拒絶を受ける。

- ② (患者の) 身体反応を感じることができるようになる。
- ③ 患者が新しい身体と生活世界との再構築へと応答していることに気づき、その応答に理学療法士として応答しようとする。「二重の応答性」を獲得することによって、初めて患者に医療従事者が受け入れられていくのである。

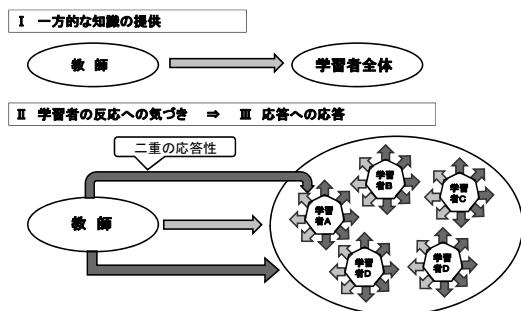
「二重の応答性」の生成



「二重の応答性」の獲得は教職の世界においても同様である。つまり、

- ① 自分の持っている知識、教材研究をして得た知識をわかりやすくかみくだいて教えようとする…一方的、伝達的 な段階。
- ② 学習者の身体反応を感じ取れるようになってくる。
- ③ 学習者が自らの文脈に沿って、例えば生活知と結びつけながら理解（応答）しようとしているのを支援（応答）することができるようになる。

日本語教師における「二重の応答性」



理学療法士の実習の場面と極めてよく似た局面を教職も体験することになる。

ただし、教職の特徴、理学療法士とは違うところもある。あくまでも相対的なものだが、次のような違いを認めることができる。

- ① 教師は文化の伝達という仕事を一方で行わなければならない…枠組み、目標にしばられている。
- ② 日本語学習においては初学者が相手なので、コ

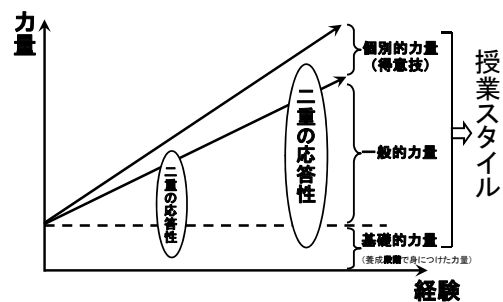
ミュニケーション能力の未熟な学習者の応答をキャッチしなければならない。

- ③ 一對一の仕事ではない制約、逆にいえばメリットもある。患者一人を相手にすればいい理学療法士とは異なり、日本語教師は一對全体を常に意識していなければならない。一人に対するきめ細やかな対応には限界がある。だが、一方で学習者どうしの関係性を利用できるという点においては利点にもなる。

「二重の応答性」を獲得するには、自己変革の必要性、生徒の状態を把握する方法の獲得、応答の方法の獲得、といった過程が必要である。日本語教育における授業場面で言うならば、学習者が本来持っているニーズが発露された瞬間に、そのことに適切に対応できる力ということができる。

今回の事例研究は3人の熟練教師の共通する「熟練性」の内容を明らかにするという課題のもとに行なったが、その中で「二重の応答性」には、初任期の時点においても見ることができるものと、ある程度経験を積んで、自らの実践をよりよくするために試行錯誤を行なった実践者に見られる「高度な二重の応答性」があるのではないかと推論するに至った。

「二重の応答性」の発達



例えば、初任期の教師においても、ある程度学習者の応答を予測して自らの授業の展開を考えることができるし、学習者の質問や疑問に答えることもできる。また、学習者の表情を見て、自分の伝えたいことが伝えられているか、声の調子やトーンを変えることもできる。そういう意味では、「二重の応答性」の獲得は、初任期においても必須と言えよう。

しかしながら「二重の応答性」の獲得の真の意義は、「主体としての学習者」の再発見にある。その意義がもっとも明確に現れるのは、授業の展開の中の学習者との対話である。その中で発揮される「二重の応答性」は予測をして準備できないこと、TPO に応じたものでなければならないこと等、経験による実践知を多く

必要としている。

そして日本語教育の実践現場においては、療法士と患者の関係である一対一ではなく、一対一、および、一対全体の関係の構築が必要となる。また、明確な教育目標の存在、第二言語学習の特質といった要件も加わることによって、「二重の応答性」は複雑で特別な要因を抱え込むことになる。三名の熟練日本語教師は所与の環境、条件の中で独自に授業スタイルをつくりあげてきているが、その一方、共通して高度な「二重の応答性」を発揮していることが明らかになった。その内容は以下の通りである。

1. 熟練教師は、教室全体にアンテナを張りながら、瞬時に学習者の応答をキャッチし、reflection-in-action (Donald Schön 1983) を行いながら、授業を自己評価したり、学習者の応答を巧みに授業の流れの中に取りこんだり、展開の起点としたりしている。
2. 個々への応答と全体的な応答は同時に、かつ、双方向的に行われ (空間の再構築)、また時間の再配分もたえず行われている (時間の再構築)。

そして、高度な「二重の応答性」の獲得の契機として、それぞれの教師としてのライフヒストリーにおいて、「挫折体験」や「日々の反省的思考」、それらによってもたらされる授業に対する基本的な考え方の変化 (「観」の変革) を指摘することができる。

本論に残された今後の課題としては、高度な「二重の応答性」と初任期から見られる「二重の応答性」はどこが違うのか？それはどのような授業の場面に表れるのか、また、熟練教師はその高度な「二重の応答性」をどのように身に付けてきたのか、初任期教師の事例分析も行いながら明らかにしていくことである。

参考文献

- 1) 佐藤学・秋田喜代美 (1991), 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
- 2) 秋田喜代美 (1996), 教える経験に伴う授業イメージの変容—比喻生成課題による検討—, 教育心理学研究, 44 (2), 176—186
- 3) 野口雅司 (2005), 日本語教師の実践的思考様式—熟練教師の授業スタイルとは—, 神戸国際大学紀要, 69, 83—95
- 4) 藤田裕子 (2010), 授業イメージの変容に見る熟練教師の成長—自立な学習を目指した日本語授業に取り組んだ大学教師の事例研究—, 日本教育工学会論文誌, 34 (1), 67—76
- 5) 松尾睦 (2010), 教師の熟達化と経験学習, 日本語教育学会誌, 144 号, 26—37
- 6) 飯野令子 (2009), 日本語コースにおける教師の学習—教師の参加の深まりと日本語コースの発展—, 国際交流基金 日本語教育紀要, 第 5 号, 33—48
- 7) 森脇健夫 (2007), 教師の力量としての授業スタイルとその形成, 学びのための教師論 (グループ・ディダクティカ編), 劉草書房, 167—192
- 8) 森脇健夫 (2004), 教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ, 平成 14～15 年度日本学術振興会 科学研究費補助金基盤研究 (C) (1) 成果報告書 (研究代表者: 森脇健夫)
- 9) 森脇健夫・康鳳麗・坂本勝信・和田明子 (2011), 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, 第 6 号 (通巻第 13 号), 53—63
- 10) 康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信 (2010), 日本語教師の授業スタイル形成としての力量形成研究—ライフヒストリー的アプローチを用いて—, 鈴鹿医療科学大学紀要, 17, 39—48
- 11) 康鳳麗・森脇健夫・坂本勝信 (2008), 中国人日本語教師の授業スタイル形成としての力量形成—ライフヒストリー的アプローチを用いた事例研究を通して—, 鈴鹿医療科学大学紀要, 15, 19—28
- 12) Patton (1990), M. Q. Qualitative Evaluation and Research Methods. (2nd. Ed.) London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage
- 13) 平山明子・松下佳代 (2007), 理学療法士の臨床実習における二重の応答性の生成, 第 13 回大学教育研究フォーラム発表論文集, 54—55
- 14) Donald Schön (1983), The Reflective Practitioner; How Professional Think in Action, Basic BooksD. (D. ショーン、専門家の知恵、佐藤・秋田訳、ゆみる出版、2001)