



# HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	「教師教育者のコミュニケーション方略変容が学生のクラス参加に与える影響」：課題探究型アクション・リサーチを通して
Author(s)	山田, 智久; Yamada, Tomohisa
Citation	北海道大学留学生センター紀要, 10, 102-124
Issue Date	2006-12
Doc URL	<a href="https://hdl.handle.net/2115/45664">https://hdl.handle.net/2115/45664</a>
Type	departmental bulletin paper
File Information	BISC010_006.pdf



# 「教師教育者のコミュニケーション方略変容が 学生のクラス参加に与える影響」

－課題探究型アクション・リサーチを通して－

山田 智久

## 要 旨

本稿執筆者は、日本語教員養成課程を受講する学生の自発的な発話が少ないことに関して日々疑問を抱いていた。それは、教師側による問題なのか、それとも学生側に起因する問題なのかも不明瞭であり、その結果教室内で起こる事象に関してもある種「運任せ」としていた。2004年から「日本語教師教育者のためのオンライン研修プロジェクト」という教師教育者のためのオンライン上での研修に参加することとなり、その研修の一環としてアクション・リサーチを実施し、教員養成課程での自身の授業を客観的に見つめなおし、改善へ繋げるという機会を得た。

そこで本稿は、前掲の研修の一環として行われた教員養成課程科目内でのアクション・リサーチのみを取り上げ、実施者である本稿執筆者がアクション・リサーチを通し、その授業内でどのような内省を行い、どのように変容していったかについての詳細な記述を目指した。加えて、その一連の過程に詳細な考察を与えることで執筆者が置かれていた状況を浮き彫りにし、授業の改善へと繋げる一例を示すことも目標とした。

〔キーワード〕 課題探究型AR、内省、具体的方略、失敗の捉え方、教師の成長

## 1. はじめに

教師であれば誰もが「自身の授業をより良いものにしたい」と願い日々努力を続けている。本稿執筆者も同様に自身の日本語教員養成課程での授業を改善すべく日々試行錯誤を続けてきているが、その過程で「日本語教師教育者のためのオンライン研修プロジェクト<sup>1</sup>」に参加する機会を得、その研修の一環として実施されたアクション・リサーチ (Action Research、以下AR) を通して自身の授業を観察し、改善する機会に恵ま

れた。このオンライン上での研修は、およそ2年に渡るものでコーディネーター1名のもと、教師教育者3名が参加し、その3名それぞれが自身の授業内で解決したいトピックを見つけ、ARを実施するという形で進められた。またオンラインを最大限活用するという研修趣旨に基づき、参加者間の情報交換及びARの報告もメーリングリスト (Mailing List、以下ML) 上で行われた。

本稿は、執筆者自身が担当する日本語教員養成課程のひとつである「日本語教育教材教具論」の授業内で実施されたARを通し、教師の成長の過程を示すことを試みる。つまり、当事者である執筆者が日本語教員養成課程を受講する学生とのやりとりを通し、教師のコミュニケーション方略がどのように変容していったかについて、その過程を詳細に記述していくことが本稿のねらいである。

## 2. AR

### 2-1. AR、その定義と目的

ARの一般的な定義については、柳瀬(2000)がCarr and Kemmis(1986:162)を基点と定め、以下のような文言で説明している。

ARとは、ある社会状況内の複数の参加者によって行われる自己省察(Self-reflective)な探求の一種であり、その目的は、自らの実践、その実践の理解、その実践が行われる状況、の三者の合理性(Rationality)と正義(Justice)に関して改善を行うことである。

つまり、改善したい対象を認識していること、そしてそれらは必ず自身に関係していることなどが重要であると考えられるが、横溝は、それに「自分の教室内外の問題及び関心事について、教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される、システマティックな調査研究(2000:17)」という解釈を与え、更にそれを次の2つの型に分類している。

### 2-2. ARの類型

横溝(2004)は、ARを仮説-検証型ARと課題探究型ARに分類し、現場の教師の問題解決には仮説を設ける進め方よりも問題を自らの現場で

見つけ出していく課題探究型のほうが合致していると提唱している。これは課題探究型ARの特徴が以下のように説明できることによるものだと考えられる。

「課題探究型AR」は、より内省／リフレクションに重点を置いたARである。いわゆる「仮説」の設定は行わず、「あるテーマをめぐって実施者の気づきが様々な観点から生じ、最終的には、そのテーマと教師である自分自身に対する理解が深まる」というプロセスで進められる。(横溝2005：16)

また、横溝（2005：16-17）は課題探究型ARの一般的な流れを以下のように設定し、その中で基準を満たさなければ評価の対象から外れ、「私的なエッセイ」になりかねないと注意も促している。その基準を簡約すると「Double Visionという名の客観性から逸れることなく多角的な分析・考察をしているか」ということになる<sup>2</sup>。そのため本稿執筆者も以下の手順に従い、上揚の基準を満たしているかに注意を払いつつAR<sup>3</sup>を実施した。

- 1 トピックの明確化
- 2 予備調査と情報収集
- 3 行動方略の発展・立案
- 4 行動の実施
- 5 行動結果の観察・分析
- 6 行動成果の内省
- 7 総括的なふり返り
- 8 公開

### 3. AR実践報告

#### 3-1. トピックの明確化

本稿執筆者は、2004年の春から北海道の私立大学で日本語教員養成に携わっているが、授業当初から「学生の自発的な発話が少ない」という悩みを抱えていた。この点をどうにか改善しなくてはと悩んでいたが、具体的に何かについて行動を起こすということはしておらず、その時々のある種「運任せ」として学生の発話を捉えていた。学生の発話が多い日は、「良かった

た、次も頑張ろう。」と嬉しく思い、発話が少なかった日は、「こんな日もあるさ、次はうまく行くはず」と自分に言い聞かせていた。つまりは、学生の自発的な発話促進というものに対し、客観的な分析と具体的方略を欠いていたのである。そこで、執筆者自身が抱えていたこのような問題を「教師教育者のコミュニケーション方略変容が学生のクラス参加に与える影響」というトピックに掲げ、ARを通して自身の授業の改善を試みることにした。これは、換言すれば「私のコミュニケーションスタイルを意識的に変化させることにより、学生の自発的な発話及びクラス参加がどのように促進されるかどうか」というものである。このことを教師の視点から考えると、学生の発話を通し、学生が考えていることを理解し、それを授業に反映させたい、ということになる。一方、学生の視点から考えると、教師とのインターアクションを通し授業内容に関する学生の理解が深まる可能性が高まる、ということになる。この2点を意識しつつARを進め、最終的には、掲げたトピックに関する執筆者自身の試みが、授業の中でどのような点において成功したのか、またはどのような点において失敗したのかを具体的に記述し授業の改善へと繋げていきたいと考えた。

### 3-2. 予備調査と情報収集

コミュニケーションスタイルを意図的に変化させるというねらいのため、対人コミュニケーションに関する文献を参考とした。主なものとしては、石川和夫・伊藤敦子（2002）『「聞き方」ひとつで人は育ち・人は動く』や岸英光（2003）『エンパワーメント・コミュニケーション』などである。それらを参考にし、事前に以下の点に留意しARを実施することを決めた。

1. 学生全員の名前を覚え、指名する際には必ず名前と呼ぶ。
2. 毎回、学生間でのディスカッションを設ける。
3. AR実施者の話し方を講義時とディスカッション時で意図的にはっきりと使い分ける。講義時は、硬い口調で話しても、学生のグループディスカッションに参加する際には、年上の先輩のような感覚で話すようにする。

### 3-3. フィールドおよびセッティング

対象とする授業は、本稿執筆者が担当する日本語教員養成課程科目のひ

とつである「日本語教育教材教具論」という授業を選んだ。理由は、学生数が34名（男性8名、女性26名）と適当であること、また学生が自分の意思で履修していることからである。教室は、80名収容可能な教室を使用した。授業回数は、全部で10回で、そのうちARを行った回数は8回であった。

なお、本ARは、文献だけに照らして進めるのではなく、冒頭で述べた研修のコーディネーター、及び同時期に異なるトピックでARを進めていた他の2名の研修参加者からのML上での意見も参考にしつつ進めた。

ARの内容記述に関しては、「意識的にコミュニケーションスタイルを変えるのだからさまざまな葛藤が出てくる。それらを全て記録しておいた方がよい（ML270通目 2005/04/10）<sup>4</sup>」との研修のコーディネーターのアドバイスを受け、授業内での学生とのやりとりに関する情報を以下の3点に着眼し詳細に記述することに努めた。

1. 学生に出席代わりとしてB6サイズのカードに授業に関するコメントを書いてもらう。（それは、授業内容に関する質問でも良いし、何気ない雑談のようなものでも良いとした。書いてもらったものに対しAR実施者は、必ずコメントを返す。）
2. 毎回、授業終了後1時間以内に授業報告をつけ、それをML上に配信する。
3. 授業報告とは別に自分自身のことばで内省ノートをつける。

### 3-4. 実践報告

初回と第6回目の授業内でARは、実施されなかった。また、紙幅の都合上、本稿では全ての授業に関しての報告をせず、設定したトピックに関する変容の兆しが見られた第4回目からの授業を執筆者自身の授業報告をもとに時系列に沿って紹介する。並行してARを実施した毎回の授業内での行動結果の観察、分析、内省も文字化し、それらに考察を与えていくことで課題探究型ARの手順を踏襲することとする。

またARは、その性質上、一人称である「私」を用いるストーリーテリング的に情報を開示する点が特徴<sup>5</sup>であるため、本章の報告内では「本稿執筆者」ではなく、「私」という視点から報告を展開することとする。

### 3-4-1. 授業4回目(2005年5月30日)

#### 【授業内容】初級教材から中級教材に見られる変化

第2、3回目の授業で私の質問形式には、Open-ended questionが多い傾向にあることを認識した。そのため、第4回目の授業では、Open-ended questionの多用を避けることに留意した。また、学生へ与える指示も抽象的であると感じたため、特にディスカッションに関しては、「初級教材と中級教材に見られる変化について考える」というトピックのもと、以下のように指示を細かく設定してみた。

- A) ディスカッションを時間で明確に区切る。
- B) すべきことをステップに分けて明記する。
- C) グループ作りは、教師が率先して決める。
- D) グループ内でアイデアをいちばん出さなかった者を発表者とする。

A)とB)に関しては、もっとも強く意識した。前回までは、特に時間を明確にせずにディスカッションを促していたために、学生にとっては、始まりと終わりが見えない状態であったかもしれないと考えたからである。そこでスクリーンにパワーポイントでストップウォッチを映し出し「今から15分で!」と時間を強く意識させた。この時に学生は、笑っていたが、すぐに課題に取り掛かったので、A)に関しては良い感触を得た。同様に、ディスカッション中にすべきことを細か過ぎるぐらい明確に段階化してみた。例えば、「Step 1 : まずは、ひとりひとり簡単に自己紹介してください」といったものから、「Step 2 : 書記を決めてください」、「Step 3 : 初級&中級教科書を概観して何が異なっているかをグループで話し合ってください」といったように徐々にトピックの核心に近づけるよう誘導した。また、学生は、発表者になることは、避けたいようなので、それを逆手に取り、グループ内で意見をいちばん出さなかった者を発表者とするとした。なお、この一連の作業を進めるグループ決定は、全て私が席順と人数を考慮して行うこととした。

以上の点に留意しながら授業を行ったが、結論から述べるとディスカッションはいつになく学生の発話が多いものとなった。学生は、ディスカッションに自発的に参加し、更には、教師の私にも積極的に話しかけてきた。丁度良い機会だと思い、いつもはコメントカードだけでやりとりをしている学生を探し、個人的にも話しかけてみたところ案外話してくれるものだということがこの時に分かった。この日は、いつもと何かが違うというこ

とがはっきりと体感できた日であった。授業直後につけた内省ノートを振り返ってみると以下のように記してあった。

大成功!!! 日本人学生でもあんなに話すんだなあ。ほんとに驚き。でも、なんであんなに話してくれたんだろうなあ  
今日は。不思議。

確実に舞い上がっていることが文面から読み取れるが、冷静に再考してみると、ディスカッション内で学生の自発的な発話が促進された明らかな要因として以下の2点が考えられる。

1. 指示が明確であった。
2. 責任の所在が教師にもあった。

1に関しては明白で、やるべきことが明確でゴールが見えていると学生も取り組みやすいようであった。私がかつてイギリスの大学で日本語教師をしていた頃は、学生が自ら問題を想起し、他の学生を交えてのディスカッションへと流れていくことが多かった。そのため、ここまで指示を細かくすることには少なからず抵抗もあったが、この方が今私が向き合っている学生にとっては、効果的であるようであった。現に、この日の学生からのコメントで半数以上を占めていたものは、「やるべきことがはっきりとしていたので、ディスカッションを楽しめました」というものであった。他にも、「他人と意見を交わすことで自分の考えが整理されていくものなんですね。始めて知りました。」というコメントも見られた。

2に関しては、意外であり、かつ非常に興味深い発見であった。前述のA) からD) は、私の経験からの予想をもとに試みたことであったが、それらの要因を詳細に分析してみると、その全てに共通項が見られることに気がついた。それは「責任の所在が学生自身にない」ということである。特にB) の「すべきことをステップに分けて明記する」は、学生がすべきことが事前に決められているので、ある意味「強制的に自分はディスカッションに臨んでいる」という形になりうる。意見を持つてはいるが発言を躊躇してしまう学生や、こんなことを言ったらおかしいと思われるだろうかと思案している学生の存在は、コメントカードから把握していたので、そのような学生の背中を押す良いきっかけになったのだと考察する。換言すれば、「先生に言われたから話しているのだ」という言い訳のもとに自分の意見を展開させることが可能であるということである。トマス・ゴードン (1985: 192) は、「教師の独断で生徒の行動を規制することを生徒は

求めているわけではない。生徒も自分たちの意思で規則を作りたいのである」と述べているが、私は、必ずしもそうではないとこの日の授業を通し感じた。なぜなら、きっかけとしてでも教師に責任を転嫁できることは、少なくとも私が教えている日本の学生にとっては有用であったと思うからである。全員が、モチベーションが高く、躊躇なくディスカッションに参加できる状況であれば、ゴードン（前掲）が述べていることは、当てはまると思うが、そのような状況にない場合において、責任の所在が教師にもあるということは、学生の自発的な発話を促す、もしくは、誘発することに効果があるのではないかと感じた。

この回ぐらいから徐々に何かが見え出してきて、私のコミュニケーション方略が変われば、学生の反応も変わるのかもしれないと感じ始めた。勿論、課題も残った。学生の発話が増えれば増えるほど内容から逸れた発言も必然的に増してくる。そのような外的な発言も上手に活かすことは必要（池田他 2001：104）であると考えられるが、発言者の意図を汲みつつ、流れを修正することは、この時点での私には出来ていなかった。

#### 【今後の課題】

授業内において具体的方略を立てることの重要性をより深く理解する。  
学生からの外的な意見の扱い方を考える。

### 3-4-2. 授業5回目（2005年6月6日）

#### 【授業内容】視聴覚教材について

授業開始直後から日本語教材用のビデオ（日本人のライフスタイル2）を10分、NHKのドキュメンタリーを10分見せ、ディスカッションへと移ってもらった。ディスカッションのトピックは、「日本語教育用の教材と普通のテレビプログラム（生教材）にどのような違いが見られるか。また日本語教育用の教材を使うメリット・デメリット、生教材を使うメリット・デメリットは、何か」というものについてであったが、ディスカッションは、前回の授業とは異なり沈んだものであった。何故だろうと考えたが答えが即座には思い浮かばなかった。前回の反応と同様のものを期待してただけにその焦りは増増し、なんとかしなければと思い、あちこちのグループを回りディスカッションに参加したが、どのグループからも「先生、今週のトピック難しいよ」と言われ、結局その後、そそくさと講義へ移り、不完全燃焼のまま授業を終了した。

この日の失敗の原因を分析すると、課題の難易度に関して私の考えと学生の捉え方が異なっていたからではないかと考えられる。私は、前回よりも少しだけ難しい内容にしたつもりで、学生に頭を使って自分の考えを搾り出して欲しかったのだが、どうやら、その「少しだけ」という点に誤差があったのかもしれない。このような失敗があったことをML上へ送信したところ、コーディネーターから返信が来た。そして、その中で紹介されていた Farrell (1998) の Reflection の分類に私は強く興味を持った。この時点まで、私の中で反省と Reflection は、同義で捉えられていたが、Farrell によると、Reflection は、(1)「行動の中での内省 (Reflection in Action)」、(2)「行動についての内省 (Reflection on Action)」、(3)「行動に向けての内省 (Reflection for Action)」の3つに細分化できるという。反省という語から私は、「落ち込むだけで先に繋げる具体的な方略を必要としない」という感じを持っていたので、このような3つの分類を知ったことは非常に驚きであった。岸 (2003: 189) も同様に「反省は所詮、言い訳、自己弁護」と切り捨てているが、Reflection には、失敗を踏まえての先があるという点に私は非常に惹かれた。それと同時に私は、自分自身が思い描いた成功像に辿り着くことに執着しすぎ、失敗へ向きかけたときは、なるべくその事実を「反省」という言葉のもとに忘れようとしているのではないとも感じた。そのため、次回からは、学生の発話を促すことだけにこだわらず、授業内で失敗へ向きかけたときの対処の仕方というものにも注意を向けなければならないと意識するようになった。

#### 【今後の課題】

失敗と向き合い、その対処法を即座に考え実行に移す。

### 3-4-3. 授業7回目 (2005年6月20日)

#### 【授業内容】 書きを重視した教材の概観

天気も悪く、学生の集まりも悪かった。また、授業が始まってもおしゃべりをしている学生が結構いて、私が「いいですか、始めますよ!」と注意しても、おしゃべりを続け、他の学生が、そのおしゃべりをしている学生たちに注意をし、ようやく静かになった。その結果、クラス全体が萎縮ムードで始まってしまった。私は学生の発話を促したいと思いつつ、どこかで管理したいという考えも持っていないかこの時に感じた。全員が、自分の思うとおりの良い学生を演じてくれないと自分は良い仕事をしてい

ないのではないかと不安になっているのではないだろうか、とも考えた。  
この日の内省ノートにも以下のように記してあった。

自分は英国での授業の反応を無意識のうちに日本の学生にも  
求めているのかなあ。

英国の大学では、学生がインタラクティブであったため、それが私の中  
での「成功している授業」として刷り込まれていたのかもしれない。つま  
り私は、教師は、フレキシブルであるべきというピリーフを持ちつつも、  
状況も対象も異なる学生の反応には、常に同じ結果を求めていたのだとい  
うことになる。そのために学生の自発的な発話が少なく悩んでいるとい  
う可能性も十分に考えられる。このことに授業半ばにして気がつき始めた。

#### 【今後の課題】

日本の教室には、日本の教室の空気があることを認識する。  
授業前に話している学生を上手にクラスに巻き込み授業の導入とする。  
どの学生にも均等に話しかけるようにする。

この日の内省ノートの最後に自分は、以下のようにも記していた。

学生の発話を促すことを目的として開始したARだけど、結  
局は、自分が学生を通して変わることが今の自分が目指して  
いることなのかもしれない。

### 3-4-4. 授業8回目(2005年6月27日)

#### 【授業内容】会話教材について考える

前回の課題を踏まえて授業前に話している学生ら(女子7名ほど)に話  
しを振ってスタートしてみたが、あまり芳しい反応はなかった。私的なこ  
とでも話していたのかもしれない。いつもなら、私が期待する反応が返っ  
てこない場合は、すぐに講義に戻る傾向にあった私だが、第5回目の授業  
から学んだ「失敗からどのように挽回するか」ということが頭をよぎり、  
あえて一歩踏み込んでみた。具体的には、私自身の学生時代のことを話  
してみた。「僕も学生時代におしゃべりして先生に怒られたこともあったな  
あ。もう10年も前だけどね。」と話すと、意外と反応がよく、そのグル  
ープの学生から、「先生、どんな学生だったんですか。」と発言があった。今  
までは、このようなインターアクションがあまりなかったので驚きつつも、  
それに答えた。「決していい学生じゃなかったかなあ。ラグビーばかり

やっていて、骨を折ったりして授業に出られないこともよくあったよ。」と話す、「僕も鎖骨折ったことがありますよ。」という学生も出てきた。この日の授業は、「会話教材について考える」だったので、授業に入る前になるべく学生と会話をしておきたかった。それが十分に達成されたので、学生に「今日はみなさんたくさん話してくれたけど、どうしてだったと思いますか。」と質問を投げかける形として授業に入った。結論から述べると、今まででいちばん学生の発話の多かったディスカッションであり、学生のコメントカードにもそのことを反映するコメントが見られた。例えば、「発話をしやすい状況を考える作業が楽しかったです」や「今回の話し合いではわりとたくさんの意見が出ました」、「話したくなる状況というもの理論として理解できました」などである。では、なぜディスカッション内で学生の発話が促進されたのだろうか。その点について考えてみると、2つの大きな要因が浮かび上がってきた。

#### 1. 導入がスムーズであった。

いきなり課題を与えられるのではなく、実際に自分たちが話した後で、どうして話したのかを考えさせたことが功を奏したようであった。また、意見を出しやすい性質のトピックがあるということも認識した。学生の発話を観察していると、正解が明確に存在しているものに関しては、発言を躊躇するが、この回のトピックのように、正解が定まらない性質のものには、無意識に自身の考えを多く出す傾向にあるようである。

#### 2. ディスカッションのタイミングが適当であった。

導入がうまく行き、その直後にディスカッションを行うと、その後の講義内での説明も現実味を帯びるようで、きちんと聞いているようである。

以上の2つが、学生の自発的な発話が促進された要因ではないかと考える。しかし課題も残った。学生からの意見はどれも貴重だと思ふ余り、学生にはグループ内で出た意見の全てを発表してもらっていた。その結果、授業全体としてまとまりを欠き、間延びしてしまうこともたびたびあった。この点は、以後の授業で改善しなくてはならないと考えた。少しずつではあるが、具体的な方略を考え、それを実行し、成功、失敗、その両方に考察を与えるという内省サイクルの萌芽が私の中に観察できるようになってきた。

#### 【今後の課題】

導入の仕方を更に工夫する。

グループ内で出た意見を、ひとつに絞ってもらう。

### 3-4-5. 授業9回目(2005年7月4日)

#### 【授業内容】異文化理解の教材

前回の授業の終わりに、「外国人が日本で理解しにくいであろうこと」について各自考えてきてくださいという課題を出しておいた。その課題について話し合ってもらう前に、第8回目の授業から学んだ導入の工夫として、私自身の経験談を以下のように話してみた。「イギリスに留学していたときに目にして驚いたんですけど、イギリス人は、食器を洗うときに、洗剤を洗い流さない習慣があるみたいで、それは、絶対に体に悪い！ってどのように伝えるかで悩みましたよ。」と話したところ、学生から「私も聞いたことがあります！」や「カナダでは違いましたよ！」などと活発な反応が返ってきた。それに対し、私は、「そうなんですよ。地域が変わると同じ英語圏でも変わるものですよ。そのようなみなさんが考える異文化理解についてグループで話し合ってください。グループは、そこと、そこと、そこと、そこで10分で。はい、スタート。」と授業へ入ってみた。

予想したとおり、学生はわいわいとディスカッションに取り組み始めた。それを見ていて、なんだかこちらまで嬉しくなった。内省ノートの前半にも、

日本の学生でもこんなに話すんだ。内容選択、導入の仕方であらゆるものなんだなあ。

と記されていた。しかし、内省ノートの後半には、あまり良いことが記されていなかった。

悪いことしたなあ、きつともっと話したかったんだろうなあ。いきなり講義に入ってしまったのかもしれないなあ。

この時点で私は、学生のディスカッション参加と講義を切り離して考えていたのかもしれない。学生が自発的にディスカッションに参加すること自体については、なんら問題はない。問題がないので講義へ移ろう、というように、それぞれの関連性をそれほど意識していなかったのだと思う。学生側の視点に立ち考えると、ディスカッションで話し合った内容は、どのように講義で汲んでくれるのだろうかという疑問へと繋がりがかねない。つまり、ディスカッションの落としどころの難しさを痛感したのである。石川(2003:26)も述べているが、人が話している時に、それを中断され

るのは、不快なものであるし、その後、話したいという欲求が削がれることもある。恐らく、学生は、少なからずそう感じたのであろうか、この日の授業は、ディスカッションとは一転して、静かなものになった。ひょっとしてこちらの話しを真剣に聞いているのかなとも思ったが、学生からのコメントカードには、「もう少し他の人の意見を聞きたかったです」や「ディスカッションだけの回というのがあっても良さそうだなと思いました」というコメントが観察されたことを考えると、私がディスカッションを遮っていきなり講義に入ってしまった感があったのだらうと思う。

対象が人間であるということは、そこに介在する要因が複合的であるのは当然で、これとこれを行ったから必ずしも毎回成功するわけではないということを知った。前回、成功したから今回も成功というようには、いかないようである。

#### 【今後の課題】

ディスカッションのトピックと講義内容の関連性を吟味する。

### 3-4-6. 授業10回目 (2005年7月11日)

#### 【授業内容】留学生のスピーチ原稿作成の手伝い。

最終回の授業は、中国人留学生5名を授業に招きグループワークとし、留学生には、予めテーマを選んでもらい原稿を書いてきてもらった。留学生が選んだテーマは、「中国のお正月」「アルバイト」「中国の調味料」「挨拶の違い」「家族」というものであった。その際に日本人学生への質問も事前に考えておくように伝えておいた。

日本人学生側は、留学生が書いてきたものを手直しし、発表へと繋げる手助けをする役割を担うものとした。その際に、何をどのように直すかもグループ内で決めていってくださいと伝えた。このような、ある種放任状態にした理由としては、協同的作業の中から、授業内で紹介した要点を自分たちなりに再確認してもらいたいと考えたからである。

留学生と日本人学生を引き合わせ、タスクに入ってもらった。時間配分は、グループ内での話し合いが70分で発表に20分を費やすこととし、その間、私は各グループを周りアドバイスを与えた。なお、この日の授業は学生に了承を取り、ミニディスク (Mini Disc、以下MD) で録音した。

授業開始直後、緊張しているのか、なかなか話そうとしない学生が多いので、私が留学生と日本人学生との間に入る形でディスカッションの火付

け役になり進行した。ディスカッション中、私は各グループを均等に周ったつもりでいたが、録音してあったMDを後から聞き返してみると、話しやすいグループには長く時間を費やすが、そうではないグループのところには、あまり時間を費やさないという結果が観察された。特に、あるグループには全70分のうち、合計で5分にも満たない時間しか費やしていなかった事実も確認できた。これには、そのグループの学生も不満に思っていたらしく、「先生があまりディスカッションに加わってくれなかったのが残念です」と辛らつなコメントをこの日のコメントカードに書いていた。当たり前であるが、このような学生への不均衡な対応は改善すべき点として残った。

また時間的余裕もあまりなく、改善点の方が多いと感じられたこの日の授業であったが、日本人学生は、交流を通して自分たちなりの留学生像を掴めたと喜んでいたり、留学生も、日本人学生に原稿を見せるので、きちんと勉強し充実感があったと授業後に感想を私宛にメールで送ってきてくれた。最後の授業としては、いろいろなことを試す機会に恵まれ、同時に授業内で私が出来ていることと出来ないことを再認識できた良い機会であった。

#### 4. 学生のレポートから

全授業終了後には、以下の2点について自身を振り返るレポートを学生に課した。提出期限は10日間の期間を設け7月21日とした。

- A) 自分は授業に（特にディスカッションや教師とのコミュニケーションなど）参加できていたか。
- B) 出来ていたと思うならば、なぜ出来ていたかについての要因を、出来ていなかったと感じるならば、その要因を書いてください。

レポートは、履修者34名全員が提出した。その中から、私が設定したトピック「教師のコミュニケーション方略変容が学生のクラス参加に与える影響」に関係が深いコメントを【私のコミュニケーションに関する記述】と【学生自身のクラスへの参加度に関する記述】の2つの観点から以下に整理したい。

##### 【私のコミュニケーションに関する記述 原文のまま】

1. 山田先生がそれぞれの学生を気にかけてくれるので、参加しやすくてもいい雰囲気が出来ていたと思います。

2. 講義でインプットした知識を実際に他者に向けてアウトプットする行為が先生のアドバイスも受け入れる状態で実行できたから良かった。
3. 話しかけられると話しやすい。
4. うまく意見を引き出せる状況を作ってくれたので、とても嬉しかった。
5. 先生が、時々わたしたちに質問してくるので油断してられないという緊張感があった。
6. 全員の名前を覚えてくれていたので、参加しているという一体感がありました。
7. 具体的な例や、先生の体験からの失敗例も紹介して下さったので身近でした。
8. 質問は、分かりやすい、答えやすい形のもが多かった上、詰まると手助けもしてくださるので、つかえながらもだんだんと答えられるようになっていって安心しました。先生がグループを回ってヒントを下さるので楽しみながら考えをまとめることが出来ました。
9. 自分から発言するのは難しいですが、先生が当ててくれると話しやすい空気になるので良かったです。
10. 教師と学生のコミュニケーションが大切だということを知りました。そのこと一つで学生のやる気が変わるのだなあと思いました。
11. 皆で話し合っって複数の考えや結論が生まれるのは面白かったし、どんな意見や考えも間違っているわけではないという雰囲気を作ってくれていたので発言しやすかったです。
12. 私は、学校の先生が苦手で、あまり発言をすることを好まないようなネガティブな面があります。しかし「先生」であっても、「知り合い」になれば、肩に力を入れずに発言できることが山田先生のおかげで分かりました。

【クラスへの参加度に関する記述 原文のまま】

13. グループワーク楽しかったです。
14. グループ内で意見を交換し合えて新しい発見や異なる考え方を体感出来、刺激的な授業であった。
15. ディスカッションが何度もあったので次第に積極的な発言が出来るようになっていったと思う。
16. 先生の授業体制のおかげと少人数のクラスなので発言がしやすかった

です。

17. 先生が名前を呼んでくださったり、グループを事前に決めてくださったのでスムーズに話し合いが出来る環境でした。
18. このクラスは、参加することで授業が成り立つのだなあと感じました。
19. 一人一人がいきなり発表するよりも、まずグループ内で意見を出し合ってから発表することにより、恥ずかしさが軽減された気がします。
20. 話し合うテーマが明確でさほど難しいものがなかったのでそれぞれの意見も出しやすかったのだと思います。
21. 授業の最初では、恥ずかしくて自分の意見を発表できずにいました。だが、徐々に慣れてきて自分の意見を発表できるようになりました。一週間に一度しかない授業で、ここまで目に見えて自分の変化を感じられるようになるのは驚きましたし、喜びでもあります。
22. 授業中に当てられて、考えがまとまらず黙りこくってしまうことは、少なくともこの授業ではなくなりましたし、ひとりで発表するのにもだいぶ慣れました。授業内で行うタスクでも、最初は緊張してうまく話せなかったり、うまくまとまらなかったりしていたけれど、回数をこなすうちに積極的に参加できるようになった。考えをまとめる速度も緊張が少なくなると自然とUPしていく気がします。
23. こんなにグループワークをするとは思っていませんでしたが、実際やってみると他の人の意見を聞くことが出来非常にためになりました。

以上のように私のコミュニケーションに関するものだけでなく、学生自身のクラス参加度に関しても概ねポジティブなコメントが多く観察された。しかし、ポジティブなコメントは、学生が成績の評価を気にして書いていることも大いに考えられる。また、何よりもポジティブな記述が多かったので本A/Rは成功であると断定することは、客観性を大きく欠き独善的になりかねない。よって、より客観性を深めるために、少ないサンプルではあるが学生からのネガティブなコメントを以下に紹介する。

**【学生からのネガティブなコメント 原文のまま】**

24. 先生に当てられたら答える気満々でいましたが、一度も当てられなかったのです。答えることはありませんでした。

25. もう少し先生には、あてて欲しかったです。先生がいつも決まった学生と話していたので、そのグループにいる人たちが羨ましかったです。あと何か作業をしているときに先生が近くにいたら質問しやすかったと思います。
26. 先生と、自分から進んでコミュニケーションを取ることは難しかったです。
27. 留学生とのグループワークを1回ではなく2回にして欲しかった。
28. タスクが不明瞭なときもあった。もっとはっきりと示して欲しかった。
29. 留学生とのグループワークは、もう少し時間が欲しかった。また人数も7名とかではなくて、3名ぐらいにして欲しかった。
30. 具体的な教具の話をもっと聞きたかった。どのような教具が学習者にとってより効果的な役割を果たすのかを先生の経験から教えてもらえば参考になったので、来期はその点を改善してもらいたいです。

ネガティブなコメントは、ポジティブなコメントに比べるとそれほど多くはなかったが、毎回熱心にコメントを書いてくれていた、片野さん（仮名）の「先生に当てられたら答える気満々でいましたが、一度も当てられなかったので答えることはありませんでした。(No.24)」というコメントには愕然とした。私は、授業中の片野さんの表情から、きっと恥ずかしがり屋で話したくないのだなと勝手に判断し、意識的に当てずにいた。それが最後のレポートでこのような不満となって現れてきたのであろう。前掲のNo.25のコメントも同様であると考えられる。クラス全員が満足のいく授業は望ましいと私は、考え続けてきていたが、このようなコメントを文字として目にする、意気込んでいた分、落ち込みも激しかった。ただ、ポジティブなコメントだけではなく、このような具体的な改善を要求するコメントを得ることが出来たのは、大きな収穫であることに変わりはないはずである。

## 5. AR全体を振り返っての気づき

本ARを開始した当初、私は、「学生の自発的な発話を促したい」と強く願っていた。それが実現できたかについてだが、結論から述べると、私のコミュニケーション方略は、徐々にだが変化し、学生の発話もそれに伴い促されたと考える。何を持って、学生の発話が増えたかと判断するには、

客観性を欠きかねない点ではあるが、授業の回数を重ねるごとに学生が自発的に話すようになったことは、前述してきた毎回の授業報告からも観察できる。

また、第10回目の授業での録音を聞く限り、A R 開始前に意識した「講義とディスカッションの時の言葉遣いを使い分ける」というものも実現できていた。具体的には、学生のディスカッションに参加している時は、一切の「です、ます」が観察されなかったし、「先生であっても、知り合いになれば、肩に力を入れずに発言できることが山田先生のおかげで分かりました。(コメントNo.12)」という学生のコメントも観察された。同様に、A R 開始当初、私の発話に多く観察された Open-ended question が最後の授業では4回しか観察されなかったことも私のコミュニケーション方略の変化の一つと考えられる。では、なぜこのような変化、つまり学生の発話が以前よりも促されたのであろうか。その理由について以下に3つの観点から検証してみたい。

### 5-1. 抽象的から具体的へ

学生の自発的な発話が促されたもっとも大きな要因として考えられるのは、私の授業内での行動が抽象的から具体的に变化していった点が大い。実施したA R の過程を概観すると、私は、回を重ねるごとにディスカッションを与える際に具体的な方略を探るように変化していったことが分かる。

また、本A R 以前は、「日本の学生は、他の学生とは話すことが嫌いだ」と無意識に思い込もうとしていたが、学生からのコメントのNo13から23 (pp116-117) に観察されるように、実際は具体的な方略を施すことにより、学生の発話は促され、クラスへの参加度は、増したのである。では、学生の発話促進に関して、どのような具体的方略を私は得たのであろうか。それらは現時点で以下のように整理できる。

- A) 教師の指示、およびディスカッションのトピックを明確にする。
- B) 教師が正解だけを望んでいると学生は、発言を躊躇する。
- C) 責任の所在が教師にもあると話したくない学生でも話せる。
- D) 発話のきっかけを教師が作ってあげると学生同士でも話しやすい。
- E) 教師の話し方を講義時とディスカッション時とで意識的に変えると学生も質問しやすいようだ。
- F) Open-ended question の代わりに、例を出し尋ねるなどの答えやすい

質問を与える。

では、なぜ私はA R開始当初、上記のような具体的方略に欠け、抽象的な課題を学生に与えていたのだろうか。これには私が持っていたビリーフが強く関係していると考えることが出来る。というのも、私が英国で教師になった際に、他人から教えられるよりも現場の中で自分で試行錯誤して様々なことを会得してきた経験が強いために、どこかで「きっちりと管理されるのは嫌だ」というビリーフがあったのだと思う。それが強く作用し、行動方略及び学生への指示が抽象的になっていたのだと推測する。

## 5-2. 失敗の捉え方の変化

失敗への対処の重要性の認識というものも、本A Rを通しての明らかな変化として挙げられる。本A Rを開始する前までは、学生が発話してくれないときでも、「次は、きつとうまく行くはず」と根拠のない励ましを自分にしていたことが多かった。だが、成功と失敗を課題探究型A Rの枠組みの中で繰り返していくうちに、失敗から目をそむけずに、その要因を分析し、先に繋げることが大事であるという Farrell (1998) の「行動に向けての内省 (Reflection for Action)」を意識しだすようになった。それは、換言すると、失敗のことは、さっさと忘れようとする「反省」(岸2003: 189)から、積極的に失敗を活かそうという「内省」が身につき始めたということである。例を挙げると、第5回目の授業では、学生に話しを振って授業を始めたが、反応がなく気持ちが焦った。しかし、一步踏み出して学生に自分のことを話すということをしてみた結果、それが好転した。このような対応は、以前の私には見られないことで、この回の成功から、失敗への対処の重要性を意識し出したと考える。今現在は、学生との契約を壊さない「失敗後の対応の仕方」が最重要であると考えられるようにも変化してきている。

## 5-3. 学生の反応と私の期待の不一致

これは、主に学生のコメントカードのコメントから分かったものである。学生は授業に満足しているからといって必ずしも自分からそれをはっきりと表現してくるわけではないし、学生の反応は、環境や条件で異なる。イギリスでの日本語の授業では学生が理解している、理解していないということをはっきりとこちらに表現してきたので、大変ではあったが、学生と

の距離を掴みやすかった。しかし、今は、異なる場所で、異なる対象者に、異なる項目を教えているにも関わらず、英国での反応と同じものを私は求めていたのだということに気がついた。私が、「今日は、学生つまらなかっただろうなあ」と感じたときでも、学生は、コメントカードにびっしりとポジティブなコメントを書いてくれ、それは、授業に直接的に関係していることが多かった。私が感じていることと、学生が感じていることに差がある。これは、どうしてだろうか。答えは、簡単である。私が、学生に期待する反応を勝手に作り上げ、それに固執していたからである。私は、「教師はフレキシブルであるべき」というビリーフを持っていると自負していたが、実は意味の解釈を履き違えていたのかもしれない。私は、フレキシブルとは、「教師が気持ちよく満足のいく授業が出来る」という意味合いで解釈していたようだ。つまり、授業の中で、学生にとって興味があるであろう話しを私がした時は、学生には目をきらきらさせてうなずいて欲しかったのであろうし、冗談を言った時は、クラス全員が大笑いとなって欲しかったのだと思う。ここに溝が生まれ、その結果、学生の自発的な発話が極端に少ないと感じていたのだと考える。

## 6. おわりに

本稿は、ARという一つの手法を通して教師がどのように変容しうるかの時系列に沿って紹介してきた。その過程で実施者として痛烈に感じたのは、教師としての自分は、意外にも自己を客観的に見られていないのだということである。AR実施前は、自分のことは自分が良く分かっているつもりでいたが、それがまやかに過ぎなかったことは本稿で紹介してきた事例に照らすと明白であろう。しかしながら、このような教師としての自己を見つめなおす機会に恵まれたことは非常に歓迎すべきことでもある。なぜならば、ARを通し教師としての自己を見つめることで「自分が授業内で出来ていることと出来ていないこと」がはっきりと浮き彫りになるからである。それは同時に自身がどのようなビリーフを持ち授業に望んでいるのかということも明確にする。このような具体的な情報が得られると、どのような方略を持って次の授業に臨むと良いかが見えやすくなる特性がある。現に、本稿執筆者も回を重ねるごとに自身の行動方略を対象者、つまり日本語教員養成課程履修者である学生に合わせて変えていっていることでその具体例は示されたはずである。

また、本稿執筆者が置かれていた状況を正確に捉え、その中での最善の方略を考え、行動に移すという一連の過程は、課題探究型ARの趣旨に合致するものであり、加えてそれが学生の発話促進に繋がったのであれば、本稿で紹介された試みは、教師にとっての授業改善の一例を示したことになるのではないだろうか。

今後の課題も残った。本稿で紹介されたARのトピックは「教師教育者のコミュニケーション方略変容が学生のクラス参加に与える影響」というものであり、主に学生の発話促進に重点を置き進められた。その過程においての具体的かつさまざまな方略の提示は、なされたと考える。けれども、学生の自発的な発話が増えることと学習項目の理解が深まることの相関は別の問題として扱われなければならない。この点に関しては、AR終了後に本稿執筆者が強く認識した今後の課題である。ただし、教師の成長に終わりが無いことを前提とするならば、「学生の発話と理解度の相関を考える」という新たな問題が隆起してきたことは、次のステップへの始まりを意味するものであろう。このように授業内での問題を常に明確にし、教師としての自己を見つめ直す一連の内省サイクルを自分自身の中に形成していくことこそが教師の成長を促していくものだと思える。

本稿は、『オンラインによる日本語教師教育者研修に関する総合的研究』平成16年度～平成17年度科学研究費補助金 萌芽研究 研究成果報告書 課題番号16652038の一部である。

- 1 『オンラインによる日本語教師教育者研修に関する総合的研究』平成16年度～平成17年度科学研究費補助金 萌芽研究 課題番号16652038
- 2 詳細は、横溝紳一郎（2005）「実践研究の評価基準に関する一考察－課題探究型アクション・リサーチを中心に－」『日本語教育』126号、15-24を参照のこと。
- 3 これ以降のARという語は、課題探究型ARを指す。
- 4 本報告は、「日本語教師教育者のためのオンライン研修プロジェクト」の一環として実施されたため、文中に研修プロジェクト中でのMLでのやり取りが登場する。
- 5 横溝（2000：193）は、ARの望ましい公開方法として「どのように始まって、どのようなことをして、どのような結果になったか」を、

歴史を語るナレーターまたはルポライターになったつもりで書いてみるのだと述べている。その際に「時間的順序にしたがって自分の成長を歴史のナレーターのように一人称で語る」ことも勧めている。

#### 参考文献：

1. Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London. The Falmer Press.
2. Farrell, T. (1998). *Reflective teaching: The principles and practices*. "Forum, 36"(4), 10-17.
3. 池田輝政他 (2001) 『成長するティップス先生：授業デザインのための秘訣集』 玉川大学出版会
4. 石川和夫・伊藤敦子 (2002) 『「聞き方」ひとつで人は育ち・人は動く』 こう書房
5. 岸 英光 (2003) 『エンパワーメント・コミュニケーション』 あさ出版
6. トマス・ゴードン (1985) 『T.E.T. 教師学：効果的な教師＝生徒関係の確立』 奥沢良雄他共訳、小学館
7. 柳瀬陽介 (2000) 「英語圏ESL関係者による受容」『英語教育 2000年10月増刊号、大修館書店、49-50.
8. 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 日本語教育学会編、凡人社
9. 横溝紳一郎 (2004) 「アクション・リサーチの類型に関する一考察：仮説検証型ARと課題探究型AR」『JAL T日本語教育論集』第8号、1-10
10. 横溝紳一郎 (2005) 「実践研究の評価基準に関する一考察 - 課題探究型アクション・リサーチを中心に -」『日本語教育』126号、15-24

#### 謝辞：

本稿は、2年間に渡るオンライン研修の一部をもとに書かれたものである。このような機会を与え、絶え間ない助言を下さった研究代表者の横溝紳一郎先生、ならびにオンライン上で伴走してくれた岡部悦子先生、高橋美奈子先生にこの場を借りて感謝の意を表したい。

やまだ ともひさ (留学生センター非常勤講師)

## The effects of change in Japanese trainee teacher's communication style on class participation

– Through exploratory action research –

YAMADA, Tomohisa

The author of this paper faced an issue which arose in his class and he wanted to solve it. The main issue was that Japanese students taking a Japanese teacher training programme at university did not participate in class very positively. Clearly it is difficult to change such a situation dramatically and quickly within a short period of time. Therefore as a first step, in order to clearly identify the issues in the classroom, exploratory Action Research (AR) was introduced to the class. Since AR clarifies the issues, the AR conductor is able to plan the next step to solve them. This paper mainly reports on the process of the AR and how the conductor himself changed through it. Concrete solutions for the issues in this context are also suggested. Showing such a practical case could be an example in how to become an independent teacher.