

授業分析と教師の内省

小山 真理*

Class Analysis and Introspection of a Teacher

Mari Oyama

要 旨 ビデオ録画した自分の授業を観察し、文字化して、FLint systemによるコーディングを行った。その分析結果と後期授業終了時に行ったアンケート調査より、さまざまな観点から内省を試みた。それによって、授業での「教師の癖」や「苦手意識」のあるもの、「授業がどのように流れているか」、「学生から見た授業とは」や教師とは違う「学生の考え方」などが見えてきた。さらに、教材作成における教師のビリーフとその問題点、改善点等を検討し、よい教材、よい授業とは何かについても考察した。

はじめに

2004年10月より2005年3月まで、毎週金曜日の夜間に行われた日本語教育学会の日本語教育研究コース第2期「テーマ別研究コース」に参加した。テーマは「授業分析—内省型教師を目指して—」であった。ここ数年教材作成や授業運営に対し不安を抱いていたこともあって、一度自分の授業を見直すいい機会と考えての参加であった。本稿では、まず、研修で学んだ授業分析の方法を用いて、ビデオ録画した担当授業の一部を研修終了後に文字化、コーディングし、その分析結果について検討する。その上で、後期授業終了時に行ったアンケート調査に基づき、さまざまな観点から内省を試みる。

1. 授業分析

研修中、担当授業中5分のビデオ録画と文字化が義務付けられていたため、後期に入ってから担当授業のほとんどを録画していた。そこから、5分だけを取り出すことになったが、録画する時点では、注目するポイントがはっきりしていなかったため、何を見たいかという視点なしに、その5分を選択することとなった。それは、感覚的なものであったと思われる。しかし、たくさんある録画の中からその部分を選んだからには、教師として「見たい」、または人を見ることを意識して「見せたい」と思ったのではないかと考え、研修終了後5分の録画部を含む導入部からの約36分を改めて文字化し、コーディングによって検討してみることにした（資料1）。対象にしたのは平成16年度4月入学の短期大学部服装学科1年次の学生で、自主作成教材を使用した「日本語I」の

* 本学助教授 日本語教育

授業である。

1-1. 分析方法

分析は Moskowitz (1976) の Foreign Language interaction analysis system (以下 FLint system と略す) を用い、米山・佐野 (1983) にて翻訳されたコードを参考に行った。なお、本書のコード説明では「生徒」という言葉を使用していたが、対象者が大学生のため、ここでは全て「学生」に置き換えた。この FLint system をもとに作成したコードは以下の通りである。

教師の話

1. 学生のさまざまな感情に受容的に対処する。
2. 学生の反応をほめ、自信を与えてさらに課題に取り組ませる。
 - 2a. 冗談を言って学生の気持ちをほぐす。
3. 学生の考えを明確にしたり、要約したりして、活用する。
 - 3a. 学生の応答をそのまま繰り返す。
4. 質問をする。
 - +4a. 学生に確認する。
 - +4b. 自分に確認する (納得, 独り言も含む)。
 - *4c. 文化的側面に関する質問をする。
 - *4p. 学生の個人的な側面について質問する。
 5. 説明, 講義など情報を与える。
 - 5a. 学生の誤りを批判することなく訂正する。
 - *5c. 文化的側面の説明をする。
 - 5m. 発音, 文型などのモデルを与える。
 - 5o. 予告, 基準を与えて, 次に何をやるか方向づけをする。
 - *5p. 教師自身のことを話す。
 - +5q. 学生の個人的なことについて話す, 説明する。
 - *5r. 日常のきまりきったこと (出席点呼など) を行う。
 6. 指示等を与える。
 - *6a. パタン・プラクティスの指示を与える。
 - +6b. 話を打ち切る, 次に進む合図をする。
 7. 学生の行動を批判する。
 - 7a. 学生の応答を批判する。

学生の話

8. 型にはまった応答。
 - 8a. クラスまたはグループで一斉に応答。
 - 8r. 音読。
9. 自分で考えて工夫して応答し, あるいは自ら進んで発言する。

9a. 授業に直接関係のない発言，行動。

非言語的行動

10. 沈黙。

*10a. 視聴覚教材から情報を提供し，学生は黙って聞く。

11. 授業に直結した混乱。熱心のあまり，多数の学生が一斉に発言したりする。

*11a. 授業に関係のない混乱。

12. 笑い。

特別の記号

j. 学生あるいは教師による母語の使用。上の1～9aまでの発話の記号と組み合わせて用い，それらが母語によるものであることを表示する。

n. 言葉を用いない教師あるいは学生の行動を示し，上の1～9aと組み合わせて用いる。

10n. 学生は静かに教師の指示に従い，課題に取り組む。

Oan. 教師の板書。

なお，コーディングするにあたり，より現実に近い形にするために，一部を変更，追加したり，筆者なりに解釈を変えたりして使用することとした。例えば，「いいでしょう」「なるほど」「そうですね」のような短いアクションであっても「1. 学生のさまざまな感情に受容的に対処する」に入れ，同じく「いいですね」だけでも「2. 学生の反応をほめ，自信を与えてさらに課題に取り組ませる」とするなどだ。新たな追加コードは，「+」で示した「4a」「4b」「5q」「6b」である。また，「範読」の項目を設けようとしたが，分析対象とした授業は範読しながら説明することがかなり多かったため，別項目としては設けず，「5. 説明，講義など情報を与える」に含めた。なお，マトリックス（資料2）作成にあたり，「特別の記号」にあたる部分は省略し，「教師の話」「学生の話」「非言語的活動」のみを取り上げた。そして，今回抽出した36分間には見られなかった「*」の項目，「4c」「4p」「5c」「5p」「5r」「6a」「10a」「11a」はマトリックスの表から削除した。

さらに，全体を8部分に分けることにした。その分け方は，導入から始まって次の活動に入るまでを一区切りとするというものである。今回の授業は「辞書で使われているような定義文を自分で書く」ということが最終目標であり，そこに至るまでの活動を以下のように区切った。

- ①「辞書に使われている定義文についての導入」（5分57秒）
- ②「ある定義文を読んで，どんな言葉が定義されているかの推理」（6分1秒）
- ③「ある言葉を口頭で定義」（2分37秒）
- ④「③の言葉をいろいろな辞書の定義文で確認」（2分29秒）
- ⑤「他の言葉の穴あき定義文を読んで，穴埋めをして完成」（6分22秒）
- ⑥「⑤のFB」（3分44秒）
- ⑦「FBの途中の今回研修中に選択した5分」（5分6秒）
- ⑧「FBの続きと実際に定義文を書き始めるまでの指示」（5分9秒）

この区切り方は発話の分量としては均等ではないが，③④⑥以外は大体5，6分ほどになる。③と

④は活動内容が違うため、分けて作業を行ったが、⑦との比較では③④（5分6秒）を一つの区切りとして検討を試みることにする。以上、①～⑧のそれぞれの違いがわかるよう色分けしてマトリックスを作成した（但し、本稿ではモノクロ用に集計して添付）。特に⑦（研修中に選択した5分）の特徴や他部分との差異を見出した上で、全体的な特徴などについて考察する。

1-2. 分析結果

分析の結果、⑦の特徴が見えてきた。それはまず、「9. 自分で考えて工夫して応答、あるいは自ら進んで発言する」が他の部分と比べて多いことである。しかも、途中体調不良で早退した学生と遅刻して眠そうにしていた学生を除き、全員が発言していた。研修に参加しているメンバーに見せるということも意識してか、なるべくいいところを見せようと発言の多い部分を感覚で選んだのであろう。さらに、学生の発言に対し、「7a. 学生の応答を批判する」も他より目立った。また、活動の内容による差異ではあるが、「8r. 音読」と「5m. 発音、文型などのモデルを与える」の組み合わせが目立った。特徴的だったのは、「3a. 学生の反応をそのまま繰り返す」のあとに「1. 学生のさまざまな感情に受容的に対処する」という組み合わせが多かったことだ。つまり、学生の答えを受けた後、すぐ受容するのではなく、いったんそれを繰り返してから、受容するというパターンが見られたのである。これは⑥⑧でも多く見られ、FB時の教師の決まったパターンではないかと考えられる。さらに、特徴とまでは言いがたいが、同じ⑥⑦⑧のFBの場面では、他にはほとんどない「4b. 自分に確認する（納得・独り言も含む）」が見られ、FB時における教師の癖のようなものが見てとれた。一方、他では見られるにもかかわらず⑦ではあまり見られなかったというものに、「12. 笑い」があった。全体を通してみた場合、笑いがあったほうが授業はスムーズに流れているように見えるが、5分だけ取り出す際、あえてその部分を選ばなかったのは、人に見せるということから、笑いに対して抵抗があったと思われる。いずれにせよ、⑦の5分は、他と比べてかなりバリエーションに富んでおり、それを無意識的に抽出したと思われる。

さて、①～⑧の全体を通して見ると、やはり「5. 説明、講義など情報を与える」が圧倒的に多く、単純に発話回数を見ても全発話回数672発話中189発話に及ぶ。それも、5-5の組み合わせが110発話もあり、授業がいかに講義調で進んでいるかがわかる。しかし、それはコーディングするまでもないことで、自分でも認識があり、読解・作文中心の授業のため、一方的に説明する傾向が強いとは思っていた。それよりも、「4. 質問する」が発話回数81、「9. 自分で考えて工夫して応答、あるいは自ら進んで発言する」が58発話と意外に多く、教師が感じていたより説明一辺倒でないことに少し救われた。次いで「6. 指示等を与える」が46発話あり、この中には「指名する」ことも含めたのだが、文字化資料を見ると、実際に指名して答えさせたのは10回しかなかった。指名して答えさせるのはあまり得意ではないという苦手意識が数字に表れたといえる。さらに、「12. 笑い」が38発話と続いている。この「笑い」は、冗談を言ったり、笑わせようとして意識的に話し方を変えたりして誘うもの（2a-12）もあったが、説明や説明文そのもののおもしろさに学生が気づいて笑う場合（5-12）もあった。また、学生の応答を批判するときにも起こっている点（7a-12）は、このクラスでの特長といえるかもしれない。発言した学生が誤った答えを言って、それを教師が批判した場合、笑われるというのは気分のいいものではなく、学生によっては気まずい雰

困気になることもある。だが、このクラスはその笑いにも明るさがあり、人を馬鹿にするものではなかったため、応答を批判されて笑いが起こっても学生が気分を害してしまうようなことはなかったのだ。クラスの特長という点では、「8a. クラスまたはグループで一斉に応答」が多いのも一つである。もちろん、質問に対して応答する（4-8a）が最も多いが、説明している時に何らかの反応を示すこと（5-8a）もよく見られた。要するに、クラス全体が発言しようという意欲に満ちていて、積極的であり、間違いを怖がらない雰囲気をもっていただけと考えられる。そして、指名して答えさせるのが苦手であっても、このような学生の自主的な発言に助けられ、授業が進んでいたといえよう。

先に述べたように、⑦では学生の応答を批判することと、音読が目立ったが、まず、「応答を批判する」に関連して、「5a. 学生の誤りを批判することなく訂正する」が全体の中で1回しか行われなかったことに注目したい。批判する方法にもいろいろあるが、文字化資料を見ると、「違う」とはっきり言うことは少なく、繰り返し、または繰り返しに近い形で否定したり、答えを言わずに、説明や暗示によって示すことが多かった。それは、学生が誤った発言をした場合は、ただ訂正しても身につかないという考えがあるからだ。そこには、学生が自分で気づいて、自己訂正することを求めている教師の姿勢が見える。それから、もう一つの「音読」についてであるが、日ごろ学生に音読させる頻度が低いことは、感覚的にはわかっていた。中級以降の音読については、賛否があるが、今回のコーディングで自分の中に「音読は授業の流れを阻害する」という意識が強くあるのではないかと改めて感じた。もちろん、すらすらと教師並みに音読する学生も多いが、声が小さかったり、速すぎて訂正する間を与えないなど、クラス全体の中で音読させることと、それを訂正して発音などを直すことの有効性や意義に疑問はある。

そして、以前から気になっていた「2. 学生の反応をほめ、自信を与えてさらに課題に取り組ませる」であるが、やはり非常に少ないことを再確認することになった。ここには「いいですね」のような短い発話を含めたにもかかわらず、その発話率は低い。改めて文字化資料を見ても、ほめているのかと思われるものばかりである。ほめるという行為がいかどうかは別として、教師がほめることを苦手としているのが明らかになった。また、マトリックスの表から削除したもののうち、「4c. 文化的側面に関する質問をする」「4p. 学生の個人的な側面について質問する」「5c. 文化的側面の説明をする」「5p. 教師自身のことを話す」も苦手意識のある項目と言える。特に、学生の個人的なことを話題にすることは今でも抵抗がある。しかし、教師自身のことを話すと学生が「聞きたい」という目をして、さらに他の情報をも得ようと目を輝かせる。その様子を見ると、もっと意識的に取り入れてもいいのかもしれない。また、「4c」「5c」の文化的側面については、市販の教科書（2年次の授業で使用）ではふんだんに出てくるので問題はないが、自主作成教材ではまだまだ扱いが足りないようだ。今回は「若者言葉」や「日本の印鑑の歴史」に関する教材も作成したが、教材として未熟なまま使用するに至り、反省材料の一つとなった。このような新しい教材を作成することも必要だが、現在ある教材に文化的側面を加えることもできるであろう。

1-3. 分析を終えて

今回、36分の文字化とコーディングを進める際、たくさんすればいいというものでもない、無

駄になるかもしれないと考えていた。しかし、一つの教材の流れを最初から見ていくことは決して無駄ではなかった。最初から行うことによって、研修中に行った⑦のコーディングをもう一度見直す機会にもなり、コード一つをとっても、いろいろな見方ができることを学べたからだ。ただ、このコーディングで正しいのかという疑問は何度も頭をもたげた。例えば、コーディングしながら、自分が「いいですか」「いっすか」を連発することに気がついたのだが、これは必ずしも確認や打ち切りとして使われておらず、むしろ単なる口癖のようであったし、繰り返しについても、確認なのか批判なのかと、非常に迷う場面が多かった。また、「いいですね」は字面だけみると、ほめていようにも見えるが、ビデオを見ると軽い受容や確認に近い場合もあった。本来、コーディングはビデオに立ち返らずに分析すべきものだが、分類に迷うとつい録画を確認してしまった。その上、そもそも苦手だと思っているコードに関しては、コーディングの時点で最初からカウントしない傾向があったし、忍耐が続かず、このコードでいいことにしようと妥協することもあり、一人でコーディングすることの限界を感じた。また、今回は単純に発話回数という言葉を使って分析したが、発話の分量となると、教師の占める割合がほとんどであり、もっと学生の発言が増える授業にしていかなければならないと痛感した。

2. アンケート調査から見えた問題点と改善策

「今の授業は正しいのか、学生に合っているのか、自分の授業は学生からどのように見えるのか」などを客観的に判断することが難しく、以前からこれでいいのかという不安を抱えていた。もちろん、毎年、授業の最後に無記名による細かい項目立てをしたアンケート調査を行ってはきたが、「今のままでいいです」「進度もちょうどよかったです」といった当たり障りのない回答ばかりで真意をはかりかねていたのである。しかし、それはビデオ観察しても解決するものではなかった。そこで、今までとは違う記述式アンケートの必要性を感じ、ビデオ録画をしたすべての授業の学生を対象に実施した。このアンケート（資料3）は急いで作ったこともあって、項目に多少問題があると思われるが、「板書の仕方、教師の話し方、教師の説明、学生の発言、授業での緊張度、授業中に疑問があったときの対処法、授業中に授業と無関係のお喋りをしたときの理由や状況、授業中に教師が学生のそばに行くことの是非、授業や教材の難易度、ビデオ録画中の学生の態度、学生が望む授業とは」について、なるべく自由に書くよう指示した。また、アンケートさせる際に思いつき、追加項目として「ほめられること」と「音読の必要性」などについても、思うことを書いてもらった。以上、回収できたものから、特に自主作成教材を使用し、学生たちが映っている授業のビデオを見せて、アンケートの意味を十分説明する時間のとれた、1年次のクラス（うち回収できた32名）のみを取り上げて検討した。

初めて今回のビデオを見たとき、まず第一に、早口だと感じ、学生は本当に理解しているのかと疑問を抱いた。アンケートによると教師の話し方を「ちょうどよい」とした学生は32名中19名で全体の約6割、「速くてわからないこともあった」は13名で約4割であった。わからないときは、隣の人に聞くなどして授業に参加していたようだが、このままでいいかどうかは迷うところだ。学生の中には「普通の人と比べると速いと感じるが、日本語の先生の話し方が遅いと困る、聞き取り

能力が高まらないからだ」「話し言葉は難しいので、先生は（話し言葉も含めた）普通の話し方をしたほうがいい」などのコメントもあった。他の授業の日本人講師や日本人学生と触れることの多い大学生にとって、ナチュラルスピードに慣れさせることは当然であるが、理解に支障がでないように確認しながら進めていく必要があると感じた。

次に、コーディングでも明らかになった説明の多さであるが、多いと感じている学生がまったくおらず、意外であった。これは大学の講義に慣れているということもあるだろうが、知らないこと、わからないことを理解するための説明であれば、長いとか多いなどと感じないのかもしれない。むしろ、少ないとする学生も少数だがおり、「先生の説明は正確で簡潔すぎるので、くだらないことでも説明していいと思う」と言う者までいた。また、教師が苦手としている「指名」だが、「もっと指名してほしい」が9人で3割弱、「指名されるのは嫌だ」は2人と少数で、約6割にあたる19人は「今のままでいい」という答えだった。つまり、指名されて答えるのはあってもいいが、自発的に答えることもバランスよくあればいいと考えているようだ。そこには「指名されると緊張する」「答えに自信がないと人前では発言しない」「恥をかかずに自分の意見を言うのがいい」という考えが関係していると思われる。コメントの中には、「指名されて答えられないとき、すぐ次の人を指名せず、答えられる説明がほしい」というものもあり、指名や答えさせ方は今後も考えていかなければならない。

同じく教師に苦手意識のある「ほめられること」については、「大人だから自然に何気なくほめられたほうがいい」「恥ずかしいときもある」とする学生もいたが、ほめられると「自信がつく」「悪い気はしない」というのが大半で29名に及び、多くの学生がいいことだと思っていた。ほめるということが学習の力になるものなのだと考えを新たにした。さらに、「音読」であるが、これも肯定的な意見が多く、25名が「音読はいいことだ」と考えていた。その中には「音読は自分の発音や他の人のレベルを知るきっかけにもなる」「中上級だからこそ、ステップアップするためにも音読してそれを直してもらうのは必要だ」「自分でやろうとしても難しい、どこがどう違うのか指摘してほしい」「読むうちに正しい言い方に気づくことがある」とさまざまな意見が寄せられ、思った以上に音読が求められていることがわかった。もちろん、中には「自分でやるのはいいが授業中は集中して聞かないと自分が読んだところ以外はわからないこともある」「漢字が読めないから、みんなの前では恥ずかしい」「人が読んでもしっかり聞こえないこともあるし、人の発音が正しいかどうかわからなければ勉強にならない」などもあった。だが、音読する機会など、他の授業ではあまりないであろうし、もう少し積極的に音読の方法を考え直すべきだと言えよう。

授業が学生にどう見られているのかなどについて、このアンケートですべてがわかったわけではないが、意外に感じることも多く、記述式の回答によって学生の考えを知ることができた。また、今年度の授業の難易度については、7割以上の23名が「ちょうどよかった」と答えたが、この言葉に安心することなく、学生からのコメントを真摯に受け止めて今後に生かしたい。

3. 教材作成における教師のビリーフ

大学の授業の多くがそうであるように、講義は教師主導であり、学生は受身になりがちである。

そうすると、「教材」の力は絶大だ。その中で、最近特に「発想の枯渇」を危惧していた。しかし、実は自分で自分をごんじがらめしているだけではないか、と研修を受けながら考えるようになった。つまり、「発想が枯渇している」という思い込み、「こうせねばならない」という縛りのあるピリーフのなかで、「できない」と決め付けていたのではないかということである。それによって、結局何もできないままになる、発想がない、自分はだめだという悪循環に陥ってしまったのだ。しかし、このような「固定観念や思い込みを捨てる」ことこそ、いちばん必要なことであった。

それを、研修の最初の段階で気づき、「できることからやってみる」という目標をたてた。発想が枯渇していると感じるなら、学生や同僚にアイデアを求めてみる。授業がうまく進まないなら、失敗覚悟で教材を変えてみる。学生が興味を示した事柄を教材化してみる。何でもいから、毎日の中で少しでも変化をつけようと意識し始めた。その結果、10月以降の約4か月で改訂した自主作成教材は5教材、新しく作成した教材も5教材となった。さらに、新しく作成した教材のうち、進度の遅いクラスのために、さらに改訂した教材が1教材であった。改めて数字にしてみると大したことはないが、今回の研修を受ける前は「現在ある教材を、一ひねりも二ひねりもして、より学生に合ったものにしていけたら」などと進展性に欠ける考え方をしていたことからすれば大きな変化である。そして、やればできるという自信がついたのも確かだ。

また、「市販の教科書を使っただけの授業」についても、固定観念を捨てることで見え方も違ってきた。それまでは自分の中に、教科書本文と自主作成副教材のセットがいちばんいいという思い込みがあり、発想の転換が難しかったのである。それは、教科書だけに頼って、教師自身が作る副教材がないのは、教師としてあるまじき行為だというピリーフに基づくものだ。だが、もっと徹底的に教科書を利用する授業でもいいではないか、と考えられるようになった。ただし、今回は時間的に手が回らず、副教材の一部改訂にとどまり、今までと大差ない授業となってしまったので、今後は教科書の使い方自体を変えることを目標としたい。それによって、「高いお金を払って教科書を買ったのに、全部やらないのかと思う学生」「教科書内の情報が多すぎて消化不良になる学生」「授業のマンネリ化」をも解消できると考えている。

本稿を書くにあたり、いい教材とは何かについて、何度も考えさせられた。教師がいいと思う教材が学生にとってもいいとは限らない。しかし、いい教師は学生が決めると言いきれないのと同じで、いい教材も学生が決めるものでもないだろう。いい教材は教師と学生相互の働きかけによって作られていくものである。ただ、教師主導である限り、本当にいい教材といえるものはできないようにも思う。研修中に指導教官より「学生自身に教材を作らせたかどうか、できるのではないかと」アドバイスを受けた。それは、教師にとっては理想であり、何かの形でできるのではないかと考えている。今回試しに、1年生でいちばんレベルが高いと思われるクラスで、未完成の教材を見せ、自分が先生だったらこの教材をどんなふうにするかのアイデアがあれば書いてほしいと依頼してみた。すると、この日に出席していた学生のうち、6割は何かしらの案を出し、うち3人のアイデアは教材化できそうな、現実的なものだった。理想が現実味を帯びる手ごたえを感じた。

4. お わ り に

実際にビデオを見ることで、これまで述べてきたこと以外にもいろいろな発見があった。例えば、助詞を伸ばして発音する、文末があいまいになりがちだ、抑揚や強弱が激しいときがある、特に強調したい言葉についてはアクセントまで変化していることもあるといった、教師のさまざまな癖だ。また、あまり我慢できない性格もあらわになった。チームティーチングでないにもかかわらず、ここまで進めたい、進めなければという考えにとらわれ、学生の理解を意識しないで先に進む場面もあったからだ。教師は自分がわかっていることは、学生もわかっていると思いがちだ。しかし、実際にはわからないまま授業が流れていることもある。また、学生が文型や表現について、ポイントとなるいい発言をしているのに気がつかないということもあった。そのようなことは、ビデオを見なければ気づかなかったであろう。授業の中で感覚として感じるものと、あとになって冷静に眺めるといのはまったく違うものであった。また、タスクに関しても、今までうまくいっていたと思込んでいたが、2つ以上のことを同時にさせるものも多く、まだまだ改訂の必要があるものばかりだ。ビデオによる授業観察から学んだことは多い。

しかしながら、ビデオ録画は精神的ではなく、肉体的に苦痛であった。短い休み時間に、器材を抱えて教室を移動し、セッティングや操作を一人でしなければならなかったからだ。しかも、デジタルビデオを扱うのは生まれて初めてだった。以前授業を録画したときは、人手もあったので、何の苦もなく、自分でビデオ操作する必要もなかった。それだけに、これは本当に貴重な体験であった。しかし、このような機会がない限り、この先ずっと自分の授業を録画しようなどと思わなかったであろう。今回は学生をビデオに慣れさせるということもあって、できる限り授業を録画したが、今後は見たいポイントを決めて、少しずつ自分の成長を見るように、ビデオ録画を続けていけたらと考えている。

最後に、これまでに録画したすべてのビデオを見ながら、学生が生き生きとしている授業では、何が起きているのかを読み解こうとした。だが、教材がいいからというような単純な問題ではなく、教室の雰囲気、学生との相性、学生同士の相性、その日の気分などさまざまなことが起因しているということぐらいしかわからなかった。ただ一つ言えるのは、学生が興味を持って取り組む授業とは、「知らないことを知る喜び」「わからないことを理解する喜び」、これらが得られる授業ではないかということだ。そして、そんな授業を可能にするには、何よりもまず、「固定観念」と「思い込み」を捨て去ることが重要だと思われる。以前から感じていた閉塞感はずべてこれらの言葉に象徴されるものであった。「固定観念や思い込みを捨てて、発想を転換する」、これは容易なことではないが、日々の授業や生活のなかで、視点を変えたり、ちょっとした変化をもたせたりすることによって、徐々に改善できるものだと考えられるようになった。以上が今回の内省によって得られたことである。

参考文献

- 1) Moskowitz, G. (1976). The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers. *Foreign*

Language Annals. 9: 135-157

- 2) 米山朝二・佐野正之（1983）『新しい英語科教育法-問題解決と活動中心のアプローチ』大修館書店 pp. 176-177
- 3) 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, pp. 51-63
- 4) 文野峯子（1993）「学習に視点を置いた授業観察」『日本語教育』82, pp. 86-98
- 5) 横溝紳一郎（1997）「是認と褒め：学習者の発話に対する肯定的フィードバックについてのアクションリサーチ」『ティーチング・ポートフォリオ：現職教師の自己成長の記録』南山大学外国人留学生別科 平成9年秋学期 J4（準中級日本語）プロジェクト報告書, pp. 64-87
- 6) 足立尚子・鎌田実樹・茂住和世（2002）「音読に対する教師の意識—マイナス面を中心に—」『平成14年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 193-198
- 7) 川崎直子（2003）「否定的フィードバックにおける uptake」『平成15年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 177-182
- 8) 文野峯子（2004）「授業参加過程の質的研究—サイド発話への注目—」『日本語教育』121, pp. 103-108

資料1 〈文字化とコーディングの一部〉：一番左の番号は発話回数を示し、全発話数は672

1	T	今日やるところは一回の漢字クイズ、やりますから、今から渡します、ね。	50
2	SS	(母語でざわざわ)	j
3	T	はい、皆さん辞書持ってますか。	11
4	C	はい。	8a
5	T	こんな辞書持っている人(新明解国語辞典を示す)	4
6	L1	家に…	3
7	T	家にある。	9
8	T	いつもは?	4
9	SS	電子辞書	8a
10	T	電子辞書。	3a
11	T	どうして電子辞書?	4
12	SS	使いやすい	8a
13	SS	便利	8a
14	T	使いやすい	3a
15	SS	軽い	8a
16	T	そうですね。ま、これ持って歩くのは大変ですよね、ま、いいでしょ。	3
17	T	みなさんが持っている辞書は、広辞苑?	4
18	T	何か入ってます、辞書の中身。	4
19	SS	広辞苑…	8a
20	T	広辞苑?	3a
21	L2	漢字源…	9
22	T	漢字源?	3a
23	T	小学館?	4
24	L2	小学館	9
25	L1	英語も…	4
26	T	英語も入ってるの?	9
27	L1	TOEIC	2a
28	T	ま、日本語だけでいいです。	12
29	C	(笑)	9
30	T	みなさんは、いつ使いますか、辞書。	3a
31	L1	授業のとき	4a
32	T	授業のとき	8a
33	T	日本語だけじゃないですよ。	1
34	C	はい、はい…	4b
35	T	なるほどね。	5
36	T	そして、んー、そうですね、ま、みなさんは大体授業…	8a
37	T	他では使いませんか?	3
38	T	道歩いてて、何だこれ?!	8a
39	SS	電車…電車の中。	1
40	T	電車の中の広告ね。	6b
41	SS	そう、そう、そう。	50
42	T	なるほどね。	50
43	T	はい。	5
44	T	それでは、今日はちょっとですね。	8a
45	T	みなさんに辞書を作っている人の気持ちをちょっと感じてほしいですね。	4
46	T	辞書を作っている人の気持ち、いっすか。	8a
47	SS	え。	4
48	T	この辞書は、皆さんも電子辞書をひいてもってわかるんですけども、辞書の中の言葉っていうのは二人の意見が入ってもいいですか?	8a
49	SS	だめ。	3a
50	T	だめ、ですよ。	4
51	T	そういうのを何ていいます?〔客〕と板書〕	9
52	L3	客観的。〔客観的〕と板書〕	1
53	T	〔客観的〕と板書〕そうですね	5
54	T	客観的な文章、つまり、主観的な文章は書いてはいけないってことですね。	5
55	T	多くの人が見るものだから、その人の意見が入っちゃいけないわけですね。	4a
56	T	それがまず辞書です、いっすか。	4
57	T	そして、他に、どんな特徴があります?	5
58	T	辞書の特徴。	5
59	T	まず、客観的だ、それから…	9
60	L4	正しい言葉。	3a
61	T	正しい言葉、もちろん、正しい言葉、使いますよね。	3
62	T	間違った言葉使っちゃいけません。	3

63	C	(笑)	12
64	T	でもたまーに、間違った言葉が載っている辞書、悪い辞書もありますから、気をつけてくださいな。	2a
65	L2	標準語。	9
66	T	標準語、ですよ。	3a
67	T	もちろん、みんながわかる。	3
68	T	方言じゃありません、もうかりまっか?	2a
69	C	(笑)	12
70	T	他には?	4
71	C	…	10
72	T	他には、辞書の言葉の特徴。	4
73	L3	その言葉の…(不明)	9
74	T	んーみなさんの、今辞書、何でもいからひいてみてください。	9
75	L8	わかりやすい言葉。	3a
76	T	わかりやすい言葉。	7a
77	T	「の」はいらないね。	2
78	T	わかりやすい言葉、いいですね。〔「わかりやすい言葉」と板書〕	2a
79	T	やすい、の、「の」いらぬ。〔板書した「の」に×をつける〕	12
80	C	(笑)	4a
81	T	いっすか、はい、わかりやすい言葉、いっすか。	4
82	T	わかりやすい言葉、つまり、簡単に言うとー、どんな言葉?	5
83	T	つまり、わかりやすい、短くて…〔「簡」と板書〕	5
84	T	簡潔っていうんですね。〔「簡潔」と板書〕	5
85	T	とても短くて、わかりやすい。	n9
86	T	〔学生が一人早退するために、席をはずす〕	n
87	T	L9さんはお医者さんに行きます。	5q
88	T	体が悪いです、さようならー。	5q
89	T	お大事に。	5q
90	T	いっすか、はい。	5q
91	T	こういうふうに簡潔な言葉、つまりわかりやすい言葉ですよ。	5q
92	T	誰にも読んで、誰か読んでわかるようにできていて、しかも、長くないですよ。	5q
93	T	だから書かない、短いわってことですね。	5q
94	T	それから、ちょっと特徴的なのは、名詞で終わっていたりしますよね。	5q
95	L4	はい。	5q
96	T	いつも私がみなさんに書いてって言っている作文は名詞で終わらないでくださいと言いますけれども、名詞で終わったりする。	5q
97	T	ま、それも、辞書の特徴。	5q
98	T	それから、ま、辞書にもよりますけれどもー〔「例文」と板書〕	5q
99	T	例文がある。	5q
100	T	ま、例文が多い辞書のほうが、私はいと思いますけれども、例文が多い辞書はその分大きくなりますよね。	5q
101	T	分厚くなりますから、ま、ものによりますよね。	5q
102	T	で、こういう辞書の文ですね。	5q
103	T	ある言葉を説明しなきゃいけませんね。	5q
104	T	そういう文を〔「定義文」と板書〕、なんと読みます?	5q
105	SS	て…い…	5q
106	T	て、い、ぎ、文とこういう風に言います。	5q
107	T	定義の義は何?	5q
108	L2	意味。	5q
109	T	意味ですよ。	5q
110	T	これは?〔「定」を指し示す〕	5q
111	SS	正しい。	5q
112	T	正しい?	5q
113	SS	定める	5q
114	T	定める。	5q
115	T	どういう意味、定める。	5q
116	T	例えば、こんな言葉知ってますよね。〔「決定」と板書〕	5q
117	SS	決定。	5q
118	T	決定するとかね。	5q
119	T	決めるっていう意味ですよ。	5q
120	T	ですから、そのイメ、意味を決める、文っていうことですよ。	5q
121	T	だから、短くて、わかりやすくて、しかも、客観的な文が辞書で使われている、いっすか。	5q
122	T	今日はみなさんにその文を考えてもらう。	5q
123	T	ただし、今日はちょっと特別で、ま、客観的でなくていいです。	5q

資料2 下記のFLint systemによるマトリックスは総計で、①～⑧の各情報は一番下に示した

右記の*は削除項目 *4c, 4p *5c *5p, 5r *6a *10a *11a

	1	2	2a	3	3a	4	4a	4b	5	5a	5m	5o	5q	6	6b	7	7a	8	8a	8r	9	9a	10	11	12	
1				1	1	5	1	2	6					1	1		1		1	1					1	22
2			1				1		2			1				1	1				1					8
2a																					1				11	12
3			1			5	1		1										1	1					1	11
3a	13	1		3		5	2		2								1		2	1	2				1	33
4						16	1		12			3		3		1		1	12	3	19		8		2	81
4a			1			6	3		16			3		2				1	2	1						35
4b						2		1	1									1								5
5	1		3	2		9	11	1	110			9	1	11	4		1	1	8		6	1		1	9	189
5a						1																				1
5m	1																			4	1					6
5o						1	3		2			4		5	1	1					6			1	1	25
5q													2		1											3
6						5			5			2		14	1			2		2	11		1		2	45
6b									4			2		3												9
7			1				1													1	1					4
7a		1				2		1	3					1			2	1	2	1	2				5	21
8						1	1		1					1								2			1	7
8a	3		2	2	12	3	1		3	1							1		1						1	30
8r				1	2	2	2		3		5						1									16
9	3	5	1	2	18	4	2		4					3			10				4				2	58
9a							1																		1	2
10						5	1		2		1															9
11						1																1				2
12	1	1	2			8	3		12					2	1	1	3		1	1	2					38
	22	8	12	11	33	81	35	5	189	1	6	24	3	46	9	4	21	7	30	16	58	2	9	2	38	672
①	3	1	4	6	11	21	6	1	24	0	0	4	3	1	3	0	2	1	14	1	12	0	1	1	4	124
②	1	1	4	0	2	9	4	0	29	0	0	4	0	5	1	0	2	0	7	0	1	1	0	1	13	85
③	1	3	1	1	3	11	3	0	3	0	0	0	0	7	0	1	3	3	0	5	7	0	0	0	6	58
④	2	0	0	0	1	0	3	0	34	0	0	0	0	2	1	0	0	0	3	0	2	0	0	0	5	53
⑤	0	0	2	0	0	9	9	0	23	1	0	5	0	3	0	2	1	1	1	0	2	1	3	0	2	65
⑥	3	3	0	1	4	7	5	1	24	0	0	4	0	5	0	0	2	0	3	0	12	0	0	0	3	77
⑦	9	0	0	2	9	15	2	2	28	0	4	4	0	4	1	0	8	2	2	7	18	0	2	0	2	121
⑧	3	0	1	1	3	9	3	1	24	0	2	3	0	19	3	1	3	0	0	3	4	0	3	0	3	89

資料3：アンケートの項目のみを挙げたもので、実際には書き込むための空欄がある

☆は該当者のみ、★は全員に記述するよう指示した

日本語の授業アンケート

04

*以下の項目について、思うことを遠慮しないで書いてください。各項目の①②…は答えの目安です。他にも思うことがあったら何でも書いてください。このアンケートは成績には全く関係ありません。

1 黒板の字について

A①見やすかった ②見にくかった ③両方あった

☆②見にくかった・③両方あったと思う人は、どんな時見にくくて、どうしたらいいか、またはどうしてほしいかを具体的に書いてください。量の多さなどについても書いてください。

B①ちょうどよい速さだった ②速くて書けないこともあった

☆②速くて書けないときは、どうしましたか。

2 先生の話し方について

A①ちょうどよい速さだった ②速くてわからないこともあった

☆②速くてわからないときはどうしましたか。

B①丁寧だ ②話し言葉が多い

★その他、先生の話し方について感じたことを何でも書いてください。

3 授業中の説明について ①ちょうどいい ②説明が少ない ③説明が多い

☆②説明が少ないと答えた人は、どんな説明が足りないと思いましたか。

また、③多いと答えた人は、どんな説明が不要だと思いましたか。

4 授業中の発言について

A①自分から発言したことがある ②自分から発言したことはない

★①したことがある人は、どういう状況で質問しましたか。みんなの前でしたか。個人的にした場合、どうしてその状況で質問しましたか。

②したことの無い人は、どうしてしませんでしたか。できない雰囲気がありますか。

B①もっと学生を指名してほしい ②今のままでいい ③指名されて答えるのは嫌だ

★その他、発言方法について感じたことを何でも書いてください。

5 授業に緊張したことがありますか。 ①緊張したことがある ②緊張しなかった

★緊張したことがある人も、しなかった人も、その理由を書いてください。

6★授業中にわからないことがあったときは、どうしますか。思いつくまま、たくさん書いてください。

7 授業中に授業とは関係のないおしゃべりをしたことがありますか。 ①した ②しない

☆①した人はどんな時に、どうしてしたか思い出して書いてください。

8 授業中に先生が自分の近くに来るのはいやですか。 ①いやじゃない ②いやだ

★いやじゃない人も、嫌だと思う人も、その理由を書いてください。

9 今回の授業はあなたにとって簡単でしたか。 ①簡単だった ②ちょうどよかった ③難しかった

★どのようなことが簡単で、どのようなことが難しかったか、具体的に書いてください。

10 正直言って、ビデオを撮っている授業はいつもよりまじめだったと思う。 ①はい ②いいえ

11★あなたはどのような授業を望んでいますか。思いつくまま書いてください。こんなものを読みたいとか、文法中心がいいとか、会話をやりたいなど、なるべくたくさん書いてください。

12 「ほめられる」ことについてどう思いますか。

13 「音読（声を出して、本文などを読むこと）」についてどう思いますか。