

「内省ロジックモデル」に拠る教師の振り返り活動における学習者評価の効果

—学習者のフィードバックは教師の内省をどう深めたか—

The Effect of Student Evaluations on Teacher Reflections Based on “The Logic Model for Reflection”: How did Students’ Feedback Deepen Teachers’ Self-Reflection?

遠藤藍子 (昭和女子大学), 小熊貞子 (東京農工大学), 田中正江 (東京国際大学)
ENDO Ranko (Showa Women’s University), OGUMA Teiko (Tokyo University of Agriculture and
Technology), TANAKA Masae (Tokyo International University)

要 旨

筆者ら (2011) は教師が授業の自己評価をシステムティックに行えるサイクルモデルとして「内省ロジックモデル (LM)」を提案し, その有効性を提示した。本稿では, 口頭表現クラスを対象に, LM のサイクルに学習者評価を取り込むことで教師の内省がどう深化したかを見ていく。内省の内, グループワークにおける日本語使用環境の整備と母語使用許容に対する教師の振り返りおよび学習者の反応に焦点を絞って報告する。

The actual effects of “The Logic Model for Reflection (LM),” which was proposed as a systematic cycle model of self-assessment for teachers, were reported in Endo, Tanaka and Oguma (2011). This paper describes the change in teachers’ reflections when students’ evaluations were introduced into the LM cycle. The focus is on the responses from each side in regards to the effects of group discussion, and the use of the learners’ first language in the speaking class.

【キーワード】 内省ロジックモデル, 教師の内省, 学習者評価, グループワーク, 母語使用

1. はじめに

筆者らは, 2008年度より教師の自己成長につながるコース評価を目指して, PAC分析を取り入れた教師の協働振り返り活動を実践し, その効果を報告した (遠藤・小熊・田仲 2009)。特に, 教師の振り返り活動において果たすピア・サポートの重要性に着目し, それを「壁打ちモデル」⁽¹⁾として提示した (遠藤・小熊・田仲 2010)。さらに遠藤・田仲・小熊 (2011) では, 教師が自己評価活動をシステムティックに実施する手法の一つとして「内省ロジックモデル (以下 LM と記す)」(第2章を参照)を提案し, それが教師の自己内省を深化させると共に, そこから得たものを次に続くコースに反映させ得るシステムティックなモデルであることを検証した。しかし, この LM は教師の無意図, 無意識の内省を引き出す点に優れているが, 「教師の内省」のみを対象にしていることから, 振り返りが教師の視点に偏る恐れを内包している。そこで今回はこの LM に, 授業のもう一方の当事者である学生の声を取り込むことを試みた。

本稿では LM の振り返りのプロセスで導かれた教師自身の気づきを焦点に, アンケートとインタビューから得られた学習者の声のデータを突き合わせ, その結果として教師は何を新たに意識化したかについて見ていく。

2. 授業の振り返り活動の対象と手法

2-1 対象授業の概観

本稿で取り上げる振り返り活動の対象コースは、学部留学生向けの科目「日本語口頭表現 I B」(2010年9月～2011年1月開講全14回)である。同コースは、学部留学1年生を対象に、「論理的、客観的に話す力(独話)」をつけることを目的に設定されている。履修希望者多数のためレベル別に3クラスに分け、教師3名(以下T1, T2, T3と記す)がそれぞれ担当した。教師は全員20年以上の教師歴を持つ。各クラスのレベル(OPI基準)および人数(国籍)は、T1クラスが「中級-下」以下で18名(全員中国人), T2クラスが「中級-中」で14名(ベトナム人1名と中国人13名), T3クラスが「中級-上」以上で13名(中国人10名と韓国人, モンゴル人, ベトナム人が各1名)であった。各クラスの「シラバス」は表1の通りであった。

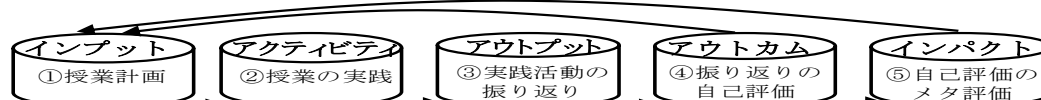
表1 各クラスのシラバス *表内「共」は「共通の到達目標」

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
共	論理的、客観的に話す力をつける。独話で身近な話題や一般的な話題を説明し、意見を述べる。													
T1	夏休みの出来事	データの説明とデータを使った説得		日本人学生との意見交流とその報告		インタビューとその報告		試験						
T2	夏休みのこと		クイズの回答と説明		データを説明し意見提示(1)		データを説明し意見提示(2)		社会の出来事説明と意見提示(試験)					
T3	初めての体験	ニュースの説明と意見提示		クイズの回答とその説明(1)		クイズの回答とその説明(2)		意見交換		数学問題の回答と説明		試験		

2-2 振り返りの手法「内省ロジックモデル」の概要と運用

自己評価活動をシステムティックに実施する手法として、安田・渡辺(2008)のプログラム評価「基本ロジックモデル」のフロー・チャート⁽²⁾をヒントに「内省ロジックモデル」を設計した(図1参照)。

図1 内省ロジックモデル



このモデルは、①インプット、②アクティビティ、③アウトプット、④アウトカム、⑤インパクトの五つの段階からなり、それぞれ①は授業計画、②は授業の実践、③は実践活動の振り返り、④は振り返りの自己評価、⑤は自己評価のメタ評価(総括)を行う段階と位置付けた。さらに④のアウトカムならびに⑤のインパクトで抽出された評価結果が①のインプットに還元可能な循環型となっている⁽³⁾。

③のアウトプットは、PAC分析の手法をベースに(ア)刺激文の設定、(イ)刺激文に対する連想語の書き出し、(ウ)重要度順による連想語間の類似度評定、(エ)評定結果の入力とデンドログラムの析出(解析ソフト HALBAU7Ver. 7.2 使用)、(オ)自身のデンドログラムを俯瞰し、纏まった項目ごとに命名、(カ)当該デンドログラムを対象にしたピア・インタビューの実施(録音し文字化資料作成)、(キ)ピア・レスポンス(ピアによる評価)の実施、という手順で④の自己評価のためのデータ収集作業を行う段階である。

今回筆者らは、この③のアウトプットの段階に学習者評価を加えることを試みた。学習者評価には、学習者への授業評価のアンケートおよびインタビューを採用した。その具体的な手順としては、まず、はじめに、アンケートを実施した。質問の項目数と内容

は各教師がクラスの授業内容に合わせて、自身が知りたいことを中心に作成したので、クラスにより若干の異同はあるが、いずれも10問前後の問いからなる。回答方法は選択式を中心に一部自由記述を加えた。アンケートはコース最終日の授業内で実施し、その結果は各自で集計し、集計結果は全員で共有した。次いで、学習者へのインタビューを実施した。対象は任意で応じてくれた複数名の学生で、クラス毎に個別ないしグループで15分から30分程度実施した。インタビューは、これまでのデータ((エ)~(キ)の結果およびアンケート結果)を踏まえ、教師がさらに詳しく知りたいと思う事項を中心に半構造化方式で行った。内容は録音し文字化した。

④のアウトカムでは、各教師が③のアウトプットの(エ)(オ)の作業から得た「デンドログラム」、(カ)から得た「ピア・インタビュー文字化資料」、(キ)から得た「ピア・レスポンスの結果」を自身のデータとし、各自で分析し、総合的に自己評価を行う段階である。今回はそこに「アンケートおよびインタビューで得られた学習者評価」のデータを加え、併せて総合自己評価を行った。

以上がロジックモデルの流れの概要である。

3. 事例報告 (T2の場合)

本章ではT2の担当クラスを対象に、まず前年度(2009年)の振り返り活動のアウトカムとインパクトから何を今年度(2010年)のインプット、および、アクティビティに取り込んだかについて述べる。さらにその後のアウトプットとアウトカムにおける教師の内省、および学習者からの授業活動に対するフィードバックについて詳述し、学習者のフィードバックを得たことによって教師がどのような気づきを得られたかについて報告する。

3-1 前年度のアウトカムから今年度のインプットへ

前年度(2009年度)のアウトカムの段階の振り返り活動で、T2はグループワーク(以下GWと記す)に関わる内省として、(1)GWは学習者に受け入れられ機能していた、(2)GWでメンバーの母語が同じ(全員中国人)だったことで、学習者の母語(中国語)使用を許容していたことが学習の助けになったとの認識を得た。これらのアウトカムを今年度(2010年)のインプットに還元し、授業活動の軸となるGWを組み立てた。すなわち、(1)GWを最終目標であるスピーチ達成に至るまでの準備段階と位置づける、(2)グループメンバーとのインタラクションによって学習者が自分の考えを明確化し、話す内容を練り上げていくよう図る、(3)メンバーの母語が同じ場合は母語使用を許容することを三つの柱とした。

3-2 アクティビティでの状況(クラスの実態)

授業は、①教師の課題説明、②グループ(2~4人)での話し合い、③発表用原稿の作成、④グループ内での発表練習、⑤発表、という手順で行われた。クラスには非漢字圏(ベトナム)学習者が1名いたため、非漢字圏学習者と組んだグループには日本語で話すよう指示し、中国人学習者のグループには特に使用言語の指示はせず母語使用を容認した。GWの間、T2は各グループを回り、進捗状況を聞く、話し合った内容を日本語で説明させる、質問に答える、助言するなど日本語でのやりとりを重ね、GWの進行をサポートするとともに学習者から日本語を引き出すよう努めた。中国人学習者グループでは主に中国語が使用

され、非漢字圏学習者がいるグループでは中国語を交えながらも日本語が多用された。

3-3 アウトプットでの気づき

ここではPAC分析から始まるピアとの振り返り活動（ピア・ワーク）を通して得た気づきと、授業に対する学習者からのフィードバックから得た気づきの二つに分けて、アウトプットの結果について述べる。

3-3-1 デンドログラムとそれに基づくピア・ワークで得た気づき

(1) デンドログラムから

振り返り活動の第一段階として実施したPAC分析の刺激文は、「今学期のクラスを振り返った時、どんなイメージがわきますか。もし、そのイメージを絵に描くとしたら、そこにはどんなものやことや様子が描かれますか。」であった。

PAC分析の手続きに従って抽出したT2のデンドログラムを図2に示す。

	0	11.97	距離	(+イメージ)	連想	命名
2)X2			1.00	(+) 比較的下位の学生(女子)も取り組み姿勢はまじめ	}	< 第1群 > 授業のやりやすい側面
3)X3			2.89	(+) 女子が総じてまじめというイメージ		
5)X5			6.28	(+) レベル差が少なかったのか		
1)X1			2.00	(+) わりと明るいというイメージ		
4)X4			8.28	(+) 女の子が多いというイメージ		
17)X17			10.93	(0) もう一歩	< 第2群 >	踏み込みが足りない
7)X7			1.00	(0) 唯一の非漢字圏学生	}	< 第3群 > グループワークから 見えてくること
8)X8			3.32	(0) 非漢字圏学生とグループ/ペアと組んだ学生		
9)X9			1.00	(+) グループにチョコチョコ顔を出す私		
10)X10			1.00	(+) グループで、促し、開き、チェックを入れる	}	
11)X11			4.69	(+) グループ、個別作業で回っていると質問してくる学生		
12)X12			11.97	(+) 与えられた材料があると元気に発表できる	}	< 第4群 > 教師の悩みの種
6)X6			1.00	(-) グループメンバーの固定化		
16)X16			1.73	(-) 遅刻が多い		
13)X13			7.91	(0) ボツボツとグループとなり ボツボツと取りかかる		
14)X14			1.00	(0) けがや精神的な事や学年etc...		
15)X15			11.97	(0) 男子に少し心配な人がいた		

図2 T2のデンドログラム

連想は全17項目で、T2はこれを四つの群に分かれると捉え、第1群を「授業のやりやすい側面」、第2群を「踏み込みが足りない」、第3群を「GWから見えてくること」、第4群を「教師の悩みの種」と命名した。このうち、第3群と第4群がGWに関わる群で、前者には「唯一の非漢字圏学生」「非漢字圏学生とグループ/ペアを組んだ学生」「グループにチョコチョコ顔を出す私」など、後者には「グループメンバーの固定化」「遅刻が多い」などが挙がり、この二つの群で連想は計11項目（65%）に上った。クラスのイメージにGWが大きな部分を占めていることが見てとれ、T2はGWが最大関心事であったことを意識した。

(2) ピア・インタビューから

図2のデンドログラムに基づいてピア・インタビューを行った。ここではGWに関わる群である第3群と第4群を取り上げてインタビューの内容をかいつまんで記し、ピアの問いかけによってT2がどのような気づきを得たかを提示する。（スクリプト中のPはピアの発話、〔 〕は意味の明確化のための筆者による補足であることを示す。）

【資料1】(P:第3群を順に、具体的には?) T2:(a) 〔非漢字圏学生のグループは〕
うまくコミュニケーションしていたんじゃないかと思います。 <中略> (P:非漢字圏
 で気になるとはどういうことが?) T2: GWで他の人が中国語で、〔話す〕と非漢字圏
 学生が〕疎外感を味わうんじゃないかと。(P:実際は?) T2:実際にはそんなことは

なかった。組んだ人がたまたまそうはしなかったと。(P:それ以外のグループの言葉は?) T2: やっぱり中国語が結構出ていましたね。(P:それに対しては?) T2: <中略> (b) [作業が]どこまで進んだとか進んだところまで聞かせてくれるとか、<中略>こちらが日本語をチェックするなり、向こうから日本語でしゃべるなり訊くなりできるような接し方をしていた。だめと言うんじゃないで。

T2 は非漢字圏学習者を気かけながら、そのグループでは日本語中心で GW がなされていたことを評価し(a)、一方、中国人のグループは中国語中心であったため、それに対しては、母語を禁止するのではなく、話し合いの内容を説明させたりすることで日本語を話さざるを得ない状況を作り出している(b)。これにより、T2 は、自身が母語使用を許容しながら日本語使用に向わせようという明確な意図をもって学習者に接していたことを認識した。また、次のように GW の組み合わせメンバーがあまり変わらなかったことを述べ、

【資料2】 T2: 相手によってどんどん話題が広がっていく場合とそうじゃない場合がある。<中略>グループのミックスというのが [今回] できなかった。変えてあげれば [学生は] もっと違う部分が発揮できたんじゃないかなと思う。

組む相手を変えることによる効果を期待していたが、メンバーの変化が少ない分そのチャンスも減ったのではないかと振り返った。さらに、次のようにピアの問いかけに答える中で、「グループメンバーの固定化」を問題と捉えていることが明らかになっていった。

【資料3】 (P:固定化というのは?) T2: 出席はするんだけど遅刻が多いってことで、来た人からグループを作っていないと授業が進まないの、来た人からグループを作る。早く来る人は決まっている、するとグループが固定化してしまう。<中略> (P:そのあたりはどうみる?) T2: 困りましたね。<中略>違う人と組ませてあげたいと思ってもそれができなくなってしまう。

T2 は、様々な相手と組ませ、多様な考えに触れさせる、あるいは自分の考えを引き出させるようにしたいという教師の意図に反し、遅刻常習者が多く出席者だけのグループ作りをしたことが結果的にメンバーの固定化に繋がったと捉えていることを意識した。

(3) ピア・レスポンスから

デンドログラムおよびピア・インタビューを踏まえ、GW と母語使用をめぐるピアから T2 へ確認の問いかけがなされた。T2 はこれに応じて自身の思いを探っていった。

資料4はグループの固定化に関連してピアが T2 の拘りを指摘したところである。以下に、ピアの指摘と T2 の応答の要旨を記す。

【資料4】 P: グループの固定化に対する懸念が大きかったことがわかる。それは T2 が思い描く口頭表現の授業のあり方に関わっているのではないかと。T2 は日本語で表現できる必然的な環境の設定に拘りがある。日本語で話せと強制はしていないと何度も言っているが、一方で GW の固定化をすごく懸念し、前年 [中国人 100%] と違って今年是非漢字圏学習者がいるということで、そこに日本語環境ができるというチャンスを見いだそうとしている。

T2: せっかく中国語の通じない学生がいるのだから、日本語で話そうという気遣いがうまれ、教師が言わなくても [GW が] 日本語で話す場になってもらいたいと思って、そういう役回りでベトナム人学習者にグループを回ってもらいたかったのだが、出席が安定せず、意図通りにならなかったのは残念だ。

このようにピアは、T2が学習者が自発的に日本語で話す環境を作ることへの拘りをもっていて、非漢字圏学習者とのグルーピングによってその実現を図ろうとしていること、それ故に「グループメンバーの固定化」への懸念が大きいとの見方を示した。T2はクラスの状態を振り返ってピアの指摘を認めている。またT2は次のように、グループメンバーの固定化を避けたいということの根底にある意識を述べた。

【資料5】T2: [メンバーを変えたいのは] 異分子同士、例えば男女、異母語話者、異学年などのほうが話がはずむのではないかという意識があるためだと思う。

P: 異分子同士の組み合わせで話を出させるようにしたいのにできないというジレンマがあるようだ。それでグループの固定化を心配しているが、あまりそれにしぼられる必要はないのではないか。多様な考え方の交換という点でみるなら、考え方は母語が違うからではなく、人によって違うということなのだから。

ピアは「異分子」とのグルーピングに苦慮するT2に対して、考え方は人によって違うのだから異分子同士、特に異母語話者との組み合わせに拘る必要はないのではないかとの意見を提示した。さらに、母語使用に対するT2のスタンスについても問いかげがなされた。

【資料6】P: 母語使用を積極的に利用しようというのが前年のアウトカムだったが、今回は母語使用をもっと利用しようとは思わなかったか？

T2: 今期は非漢字圏学習者がいたことで、母語（中国語）使用をどういうふうにご利用すればいいのかわからなくなった。非漢字圏学習者のいたグループのほうが日本語が量的に出ていたのは明らかで質的にも向上した印象を受けた。ただ、それが非母語話者と組んだからか学生自身がまじめに勉強したからかの判断は難しい。

T2の応答からは、今期は非漢字圏学習者がいたために専らグルーピング自体に注意が向けられた結果、母語（中国語）使用にどう取り組むかに迷いが生じていたことがうかがえる。

ピア・レスポンスを通してT2は、自身が母語を許容する一方で、「口頭表現クラスは日本語で話す場」との固定観念に縛られ、母語の異なる学習者同士の組み合わせによって日本語使用環境を作ることには拘っていたと思いついた。そしてその拘りのために、母語使用を積極的に利用するには至らなかったことに気づいた。

3-3-2 学習者のフィードバックから得た気づき

(1) アンケートの結果にみるクラスの傾向

学習者へのアンケートの質問は全7問⁽⁴⁾であった。ここではGWに関わる質問「グループワークやペアワークについてどう思ったか」への回答結果（表2）、およびGWに対する学習者の自由記述に基づき、GWへの評価に関するクラスの全体的な傾向を見ていく。

表2 グループワークに対する学習者の感想（T2クラスのアンケート結果より）

質問	グループワーク、ペアワークについてどう思ったか。(複数回答)								
回答	a. 自分の考えをまとめられた	b. 新しい考えが生まれた	c. 話す練習ができた	d. スピーチで緊張しなかった	e. アドバイスがもられた	f. アドバイスができた	g. あまり役に立たなかった	h. 一人でも考えたかった	i. その他
人数	8人	12人	9人	6人	5人	5人	1人	2人	0

まず、GWについては他の人と話すことで「新しい考えが生まれた」（回答者14人中12人）、「話す練習ができた」（同9人）、「自分の考えを纏められた」（同8人）ことを評価する学習者が多かった。また、自由記述には「会話しながら他の人の意見をきくことができる」「自分の意見を話して正確な日本語を使う」「みんなの意見が話せる」「相手の不足点を自分のところも注意する」などのコメントがあった。これらの回答結果およびコメントは、

GWが肯定的に受け止められ、GWの成果が認識されていたことを示している。このことからT2は、当学期においてインプットの一つの柱とした「グループメンバーとのインタラクションによって学習者が自分の考えを明確化し、話す内容を練り上げていくよう図る」(3-1参照)という目標がある程度達成されたと解釈した。

(2) 学習者へのインタビューの結果から

T2は学習者がGWをどのように捉えたかをさらに詳細に知るために、ピア・ワークによる内省の結果およびアンケート結果を踏まえ、それぞれ異なる背景を持つ中国人学習者A(男)とB(女)の2名に個別にインタビューを行った。AはGWでは中国人学習者とのみ、Bは非漢字圏学習者とも組んだ。また、両者ともアンケートではGWを高く評価しているが、Aは「一人でも考えたかった」も選んでいる。インタビューは15分程度で、GWに関わることを中心に訊いた。以下にA(資料7)、B(資料8)のインタビューの要点を記す。

【資料7】(T2:グループは何人ぐらいがいい?) A:(d) 二人はいいんですけど(e) 3人以上だとばらばらになっちゃう。 (T2:じゃ、二人がいい?) A:はい、そうです。(f) 二人なら自分の考えもちゃんと出てきましたから。 (T2:ずっと中国人と組んでそれはどう?) A:(g) 中国は広いから、場所が違うと考え方も違うから。 (T2:いい点悪い点は?) A:(h) いい点は、コミュニケーションしやすいです。 (T2:わからない時とか?) A:はい。(i) 悪い点はみんな中国語を使いすぎる。 (T2:じゃ、違う国の人がいればどう?) A:はい。(T2:いい点は?) A:国が違うと文化とかも違うですよ。そのために(j) 違う国の友達とペアになったら、文化とか習慣とか知ることになる。 (T2:日本語の練習の面では?) A:(k) 日本語の練習はどうか。<中略> (T2:一人のほうが考えが纏まる?) A:グループのほうがいいです。(l) 一人だったら意見が一つしかないですよ。グループと一緒に相談したら他の意見のほうがいいと思ったら自分もそっこのほうも考えて、どんなところがいいかなと考えてそれはいい。

【資料8】(T2:何人ぐらいがいい?) B:(m) 2, 3人ぐらいです。 (n) 多くなると話したくないです。時間的にも詳しく話せないと思います。 (T2:中国人と組む場合と別の国の人と組む場合とではそれぞれいい点悪い点は?) B:(o) 中国人同士では、日本語で話しながら中国語でおもしろい話をしました。でも、いいと思います。話の内容とか多くなるし。 (p) 他の国の人とは簡単な会話、日本語だけ。自分の言いたいことだけ言う。 同じ中国人の学生がいるほうがいいと思います。(q) 中国語できる人と話すと説明とか話の内容多くなると思います。(r) 悪い点もある。おしゃべりすることも多いです。 (T2:中国語で話すとそのあと日本語にしなくちゃいけないけど、それはどう?) B:(s) 多分それは難しくないと思います。 (T2:逆に初めから日本語だけにすると話が詳しくならない?) B:(t) そうそうそう、少ないですね。考えることも。 やっぱり母国語中国語だから、ぱっと考えを話したい。(T2:考え方は?) B:時々課題に対して違う考え方をもって。(T2:GWのとき私が回っているいろいろ聞いてたけど、それはどう?) B:(u) それはいいと思います。みんながどこまで考えているとか確認とかして。 (T2:その時に日本語で説明できた?) B:(v) 多分できたと思います。

このインタビューで最も注目されるのは、同母語話者(中国人)とのGWと異母語話者とのGWに対するA、Bの認識、さらに母語使用に対する認識である。同母語話者とのGWについては、母語を使いすぎる、おしゃべりする(i, r)など問題点はあるものの、コミュニケ

ーションしやすい、話す内容が豊富になる、説明できるなどの利点を挙げた(h, o, q)。Aは同母語話者としか組んでいないが、そのことをマイナスには捉えていない(g)。一方、異母語話者とのGWについては、Bは「簡単な会話」「自分の言いたいことだけ言う」と述べ(p)、Aは「文化とか習慣」がわかることを利点とした(j)ものの、「日本語の練習はどうか」(k)と述べ、二人とも日本語学習面での利点があるとは考えていないことが示されている。さらに、Bは、日本語だけだと話も考えも「少ない」とも述べている(t)。また、母語で話し合い、考えた後は、日本語に翻訳するのだが、Bは中国語で話したことを翻訳するのはさほど難しくない(s)と述べている⁽⁵⁾。これらのことは、A、BがGWで同母語話者と組み、母語で話し合うことにメリットを見だし、母語使用を肯定的に捉えていることを示している。これはT2にとって新たな発見であった。すなわちT2は、異母語話者同士を組み合わせることが様々な考え方を知ることにつながり、また、学習者の日本語使用を促すことになるとの考えから、グルーピングに拘り、漢字圏学習者と非漢字圏学習者とでGWがなされるよう腐心していたが、学習者はT2とは逆に母語話者同士で母語で話すことによって話の内容が多くなる(o, q)と評価していたのである⁽⁶⁾。一方、教師が学習者の日本語使用を促す意図をもって行ったGW中の見回り、質問について、Bは、考えていることを確認できる(u)、日本語で説明できる(v)として肯定しており、T2の意図したことが実現されたといえる。

また、GWの適切な人数については2～3人(d, m)とし、その理由として、話す機会が増える(f, n)、話が纏まりやすいこと(e)を挙げた。学習者にとって重要なのはどのくらい多く話し合えるかであり、それゆえA、Bは、T2が腐心したグループメンバーの変化ではなく、人数のほうが問題だと捉えているのである。

学習者へのインタビューでは、全体として二人がGWの意図を理解し、GWを肯定的に受けとめていることがわかり、先のアンケート結果にみるクラスの傾向を裏付けるものであることが示された。しかし、同母語話者あるいは異母語話者とのGWの捉え方、母語使用に対する考え方、GWの人数については、ピア・ワークおよびアンケート結果からは知ることのできない見解が得られた。GWの人数というのはこれまでT2の意識には全く上らなかったことである。これらは学習者の声を直接聞くことによって得られた発見であった。

3-4 アウトカム（自己評価）から次のサイクルへ還元されること

T2はアウトプットで得た結果から、自身が当学期に目指した「インタラクションによって学習者が自身の考えを明確化し、スピーチの内容を練り上げていく」ことがGWによって実現され、「GWが最終目標であるスピーチの準備段階」として機能していたと捉えた。一方、T2が拘っていた異母語話者とのグルーピングによる日本語使用環境の設定が実はさほど重要なものではなく、学習者が同母語話者とのGWならびにGWでの母語使用のどちらについてもそれなりに肯定していることが明らかになった。ここから、T2は、インタラクションによって考えを深め、論理的に話すことを目標とするクラスにおいては、同母語話者同士が母語で語り合うこともそれなりに利点があると認めるに至った。同時に、母語使用を取り入れた場合には、日本語使用を促すための見回りや問いかけといった学習者に対する教師の積極的な働きかけが重要であることも再認識した。以上からT2は、日本語使用を促す学習者への働きかけも含め、GWでの母語使用の更なる活用方法を考え、実践してみることが次期コースのLMにおけるインプット(授業計画)に還元されるべき内容と自覚した。

4. まとめ

ここでは、T2はLMのサイクルの中で自身の内省として何を捉えたか、そして今回の新たな試みである学習者評価の取り込みはT2の内省に影響を与えたか、与えたならば教師の内省はどのように変化したかを、LMのアウトプットとアウトカム の段階を中心に振り返る。

前年度(2009年)の授業に関する「内省ロジックモデル(LM)」のアウトプットからインパクトに至るT2の振り返り活動ではGWが一つの焦点となった。すなわち、T2はGWのメンバーの母語が同じ場合は母語使用を許容してもいいのではないかと、という内省を得た。その内省を基に、母語を許容しつつGWを推し進めていくという新しい方向性をつかみ、それを当該年度(2010年)のコース計画に取り込んで(インプットの段階)、授業を実践した(アクティビティの段階)。今回、その新たに盛り込んだ手法に対する振り返り(アウトプットの段階)として抽出されたことは次の点である。

まず、T2は析出されたデンドログラム、ピア・インタビュー、ピア・レスポンスから得たデータから、GWの際に母語の異なる学習者同士をグルーピングすることに腐心した自分に気がついた。ここからT2は、自分が母語を許容しながらも、「口頭表現クラスは日本語で話す場」とのビリーフに縛られ、日本語環境を作ることへの拘りがあり、母語使用を積極的に推進するには至らなかったことを自覚した。ここまでのLMを用いた「教師の内省」の内容であるが、今回、これに学習者評価としてアンケートとインタビューを取り込んでみたところ、新たな発見が加わった。すなわち、学習者は、GWを自分の考えをまとめたり話す練習をしたりする場と捉え、スピーチのための準備段階と自覚していたこと、母語話者同士のGWも母語使用の効果も共に肯定していること、GWではメンバーの変化より話す機会の多寡の面から人数を重視していること、GWでは異母語話者の存在が必ずしも日本語学習面で利点があるとは考えず、むしろ同母語同士での母語での話し合いに多くのメリットを認めていること、母語から日本語への翻訳をさして難しくはないと考えていること、教師の見回りが日本語使用を促進するとみていることなどが明らかになった。

これらの事実(データ)を基に、T2は次のような総括を行った(アウトカムの段階)。

まず、T2がGWに期待した目標が達成されたこと、すなわち、GWが学習者たちの考えを深化させ、スピーチを練り上げていく準備段階として当人たちに意識されていたこと、また教師がGWに積極的に関与することは日本語使用の面で有意義と学習者に受けとめられていることが確認された。一方、GWを日本語使用環境での意見交換の場にするべく腐心するよりも、インタラクションによって考えを深める場として捉えるべきであることに気づかされた。さらに、GWで同母語同士が母語で語りあうことも大いに利点があると学習者自身が考えていることがわかった。ここからT2は、次学期に向けて、意見発表の準備段階としてのGWの活用と、GWへの教師の積極的な関与の継続の重要性を意識すると共に、そこでの意見交換手段としての母語使用について、容認という消極的な肯定ではなく、もう一段積極的に活用すべく、具体的方法を考える余地があることを認識するに至った。この母語使用の活用に関しては、既にピア・ワークでピアから指摘されていたが、そこでは一つの示唆で終わっていたものが、学習者たちのデータを加えることで、その意義と実現の方向性をT2は明確に意識するに至った。

以上の成果から、LMにおける振り返りの段階に学習者評価を加えたことで、教師(T2)の内省は裏付けを得ながら深化し、新たな視点も生みだされたことが示され、その意義が

肯定されたと言えよう。

今回の作業では、日本語教育の口頭表現の育成をめざすクラスであっても母語使用による効果を考える余地が示されたが、これは別途追及されるべきもので今後の課題としたい。

注

- (1) 「壁打ちモデル」の詳細は遠藤・小熊・田仲（2010）を参照されたい。
- (2) 「基本ロジックモデル」は、①インプット（投入資源）、②アクティビティ（活動）、③アウトプット（結果）、④アウトカム（個人レベルの効果）、⑤インパクト（組織や制度レベルの影響や変化）の五つの要素が段階的に構成されている。
- (3) 「内省ロジックモデル」の詳細は、遠藤・田仲・小熊（2011）を参照されたい。
- (4) 質問は①授業全体の感想、②練習方法の評価、③GWの感想、④原稿作成の感想、⑤練習問題の感想、⑥扱ったトピックの評価、⑦学習者自身の能力の自己評価であった。
- (5) 母語（第1言語）使用については、石橋（2002）が作文教育に関し、「構想段階で第1言語を使わせ、言語化は第2言語で行うことは、学習者の抵抗が少ない方法である」（p127）と指摘している。これは本稿の学習者Bが述べている、母語で話すと「説明や話の内容が多くなる」、「翻訳は難しくない」に符合する。
- (6) 学習者A、Bは母語使用を肯定的に捉えている。こうした考え方に繋がる報告として以下の例がある。ログガマゲ（2008）は、第一言語を使った初級の授業では目標言語のみの授業に比して学習者自身が授業のイニシアティブをとる場面が多かったとする。また、仲野（2011）は、初級クラスでは媒介語を交えることで、学習者のより積極的な授業参加が促され、日本語で表現するためのプロセスとしての役割を果たしたという。

参考文献

- (1) 石橋玲子（2002）『第2言語習得における第1言語の関与—日本語学習者の作文産出から—』風間書房、126-127
- (2) 遠藤・小熊・田仲（2009）「PAC分析を用いた教師の協働振り返り活動」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会、2009年度
<http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2009forum/poster2009/P-23endo.pdf>
- (3) 遠藤・小熊・田仲（2010）「ピア・サポートを活用した内省的実践とその効果—『壁打ちモデル』による教師の自己研修—」WEB版『日本語教育実践研究フォーラム報告』日本語教育学会、2010年度
http://www.nkg.or.jp/kenkyu/Forumhoukoku/2010Forum/2010RTD_endo.pdf
- (4) 遠藤・田仲・小熊（2011）「『内省ロジックモデル』を用いた教師の振り返り活動」2011年度日本語教育学会春季大会予稿集、105-110
- (5) 仲野美佐子（2011）「教室談話に現れた学習者の授業参加—媒介語も含めた視点から—」『世界日本語教育大会予稿集』、775-776
- (6) 安田節之・渡辺直登（2008）『プログラム評価研究の方法』新曜社、40-43
- (7) ログガマゲ・サマンティカ（2008）「初級クラスにおける媒介語の使用とやり取りの構造—日本語を第2言語とするスリランカの日本語教師の考え方と授業実践—」『阪大日本語研究』20、167-195