

学習者の反応とその対処法について

教師の成長という視点から

The Reactions of Learners and Appropriate Actions to Them:
From the Viewpoint of Teachers' Growth

井上 次夫(国立小山工業高等専門学校)

Inoue Tsugio(Oyama National College of Technology)

要 旨

教師の成長にとって、学習者の反応を的確に捉え、適切に対処する経験は必須条件である。本稿では、まず学習者の反応とは何であるかを考察し、定義とその具体例を示す。次に、学習者の反応はどのようにすれば適切に捉えられるかをデータ化の観点から考察し、数値化できない部分の重要性を指摘する。それから、学習者の反応への適切な対処法の在り方について考察する。最後に、教師の変容は学習者の変容に先行すべきだと述べる。

Grasping learners' reaction precisely and gaining the experience to deal adequately with these reactions is indispensable for the growth of teachers.

First, I investigate what the reactions of learners involve. I then define reaction, and provide many concrete examples.

Second, I consider how the reactions of learners can be adequately captured in data. Additionally, I point out the importance of that part of the data that cannot be evaluated.

Next, I consider appropriate actions to be taken and ideal methods to be followed in response to the reactions of learners.

Finally, I emphasize the need for teachers to change before the learners do.

【キーワード】学習者の反応，変容，対処法，データ化，教師の成長

1. はじめに

日本語教育の授業において、学習者はさまざまな反応を示す。教師はその学習者の反応を的確に捉えるとともに、それらに適切に対応し、対処^(注)していく必要がある。その結果、授業における学習の成果が上がる。また、そのような経験によって教師は成長する。しかし、従来、このことについてほとんど議論が行われていない。そこで、本稿では教師の成長という視点から、学習者の反応と教師による対処の在り方について考察する。

第1に、学習者の反応とは何か、どのようなものであるかという「反応の定義」の問題を取り上げて考える。そこでは、授業における学習者に現れるさまざまな具体的

反応について列挙し，簡単な分類を試みる。

第2に，学習者の反応をどのように捉えるか，「反応の把握」の問題について考える。学習者の反応を的確に把握するためには，反応をデータ化することが有効だと思われるが，数値化が可能なデータ（理解面，態度・意欲面）と数値化が困難なデータ（授業の印象・教室の雰囲気）とがある点，また両者の関係に注意する必要があることを述べる。

第3に，学習者が示す反応にどのように対応し対処するか，「反応への対処」の問題について考える。対処法を単なるテクニックの問題として捉えると，応用が利かない点には注意が必要である。

最後に，学習者の変容と教師の変容との関係について考える。

2. 学習者の反応

一般に，日本語の授業に限らず，授業では教師が学習者に学習活動を促すものである以上，学習者はその学習活動において「無反応」というタイプの反応を含めて何らかの反応を示していると考えられる。「反応」の語義が一定の刺激（働きかけ）に応じて起こる物事の動きであることからすれば，この場合，授業というのは一つの刺激であり，学習者による言葉や行動による応答は反応であると言える。また，授業が学習活動であることからすれば，反応は学習成果としての学習者の成績をも含むことになる。そこで，本稿ではいま，学習者が示す反応を仮に次のように定義しておく。

反応：学習者が授業に関する刺激に対して示す表情，態度，言葉，行動，成績等

ところで，「授業に関する刺激」には，大きく，「学習者の反応への影響力が強く，可変的なもの」と「学習者の反応への影響力が弱く，不変的なもの」とがあると考えられる。前者に該当するものは，教師であり，学習者であり，授業内容である。これらは学習者の反応を引き起こす刺激の第1次要因である。

刺激の第1次要因：(1)教師，(2)学習者，(3)授業内容

なお，一口に(1)「教師」といっても例えば，男性教師，女性教師，優しい教師，厳しい教師，未熟な教師，ベテラン教師，授業に熱心な教師，指導力のある教師等さまざまに異なるタイプの教師があり，経験上，これらは大きな刺激となって学習者の反応に強く影響する。また，(2)「学習者」といっても例えば，性別，性格，年齢，出身国，日本語学習歴，学習スタイル，文化等バックグラウンドがさまざまに異なるタイプの学習者があり，これらも刺激の一つとなって学習者の反応に少なからず影響を与える。さらに，対教師，对学习者といった教室内における人間関係，親疎関係等も看過できない。これに対し，(3)「授業内容」については例えば，音声，表記，文法，語彙，作文，コミュニケーション等があり，それら学習内容の難易，学習者との親疎，学習者にとっての必要度といった要因が働き，学習者の反応に強い影響を与えると考

えられる。このことは、同じ教師、同じ学習者であっても授業内容により学習者の反応が異なり、同じ教師による同じ授業内容であっても対象となる学習者が変わると学習者の反応が異なるという実際の経験上からも首肯されるであろう。

このように、学習者の反応は、教師、学習者、授業内容が要因となり、それぞれが影響し合い、そのときどきの学習者の言動、つまり反応となり現出するのである。したがって、学習者の反応について考える際には、教師、学習者、授業内容のありようを的確に捉える必要があると言える。

次に、後者「学習者の反応への影響力が弱く、不変的なもの」とは、時間であり、教室であり、環境である。これらは学習者の反応を引き起こす刺激の第2次要因である。

刺激の第2次要因：(1)時間、(2)教室、(3)学習環境

まず、授業が行われる(1)「時間」だが、例えば、50分である場合と90分である場合とでは主に学習者の集中力の面において差異が生ずるであろう。また、授業が行われる時刻が午前中と午後、夕方と夜とでも学習者の集中力、意欲、疲労度等に影響し、差異が生ずる場合がある。このように、授業時間の長短、授業の時間帯は学習者の反応に一定程度の影響を与える要因であると考えられる。

次に、授業が行われる(2)「教室」だが、例えば、普通教室である場合と視聴覚機器を備えた特別教室である場合とでは学習者の意欲面、心理面に影響し、学習者の反応に差異が生ずる場合がある。通常の授業が行われる教室とそれとは異なる教室での学習活動は経験上、最初のうちは物珍しさも伴い比較的意欲的であるが、それが繰り返されるうちに意欲が減退していく傾向がある。つまり、当初活発であった学習者の反応が次第に不活発になるのである。

最後に、授業が行われる(3)「学習環境」だが、例えば、静かである場合と騒音がある場合、空調装置が整備されている場合とそうでない場合、窓からの眺望がよく明るい場合と窓の外はコンクリート壁で暗い場合等では学習者の身体面、心理面に影響が生じ、ひいては学習者の言動、成績といった反応に一定の影響を与えるものと考えられる。

以上、述べてきたように、学習者の反応は教師・学習者・授業内容という第1次要因と時間・教室・環境という第2次要因とが関係する関数(f)の和により決定されると言える。このことを以下のように定式化しておく。

学習者の反応 = f_1 (教師, 学習者, 授業内容) + f_2 (時間, 教室, 学習環境)

したがって、日本語教師は刺激となる1次要因と2次要因との区別を明確に意識するとともに、それぞれの関係について十分に留意しておかなければならない。

2.1 反応の下位分類

ここでは、学習者の反応について、大きく時間軸と授業内容という2つの視点から考察し、下位分類を試みる。

2.1.1 時間軸から見る反応

学習者の反応については、授業という出来事的时间軸から、授業前、授業中、授業後という大きく3段階で把握することができる。以下に、反応の具体例とともに示す。

- (1) 授業前.....学習者は(a)着席している、(b)課題や予習をしている、(c)机の上にうつ伏せ状態である、(d)級友と雑談している等の光景が見られる。一方、(e)遅刻してくる場合もここに分類される。授業前は、このような学習者の行動が当日の授業に対する反応として授業前に観察されるのである。
- (2) 授業中.....学習者は(a)ノートを取る、(b)顔を上げて教師を見る、(c)教師の目を避ける、(d)うつむいている、(e)あくびをする、(f)居眠りをする、(g)隣の学習者に尋ねる、(h)友人としゃべる、(i)首をかしげる、(j)眉間にしわを寄せる、(k)笑顔である、(l)うなずく、(m)携帯電話を操作する等の行動が見られる。その際、教師は学習者の表情や態度を授業への反応として捉えることができる。一方、教師との関係では、(n)指名されて答える、(o)意見を述べる、(p)疑問点を質問する等の言動が見られ、学習内容に対する反応として観察される。
- (3) 授業後.....(a)学習者が授業内容に関して質問に来る、(b)世間話をしに来る、(c)急いで教室を出ていく、(d)座席にとどまり私用を行う等の行動が見られる。授業内容に関する質問であれば学習者の内容理解度や学習意欲が推察されるのであり、いわゆる世間話であれば教師とのコミュニケーションによる人間関係の状態が窺われるのである。一方、(e)教師と没交渉の場合、学習者にとっての個人的な領域でもあり、授業に関する反応として捉えることは保留せざるを得ない場合もある。

2.1.2 授業内容から見る反応

学習者の反応については、大きく「授業における学習内容の理解」に関するもの、「学習活動への意欲・態度」に関するものという2つの側面から把握することができる。

前者「授業における学習内容の理解」とは、学習内容の理解度をもって学習者の反応と捉えるものであるが、それは授業中にせよ、授業後にせよ、例えば学習者からの質問という形で顕現化する。もちろん、自主的な質問もあろうが、首をひねるなどの素振りや眉間にしわを寄せて難しそうな顔をするといった表情からも反応の把握は予測可能である。また、教師が学習者に質問を促す場合もある。それら質問に対する応答の中で学習者の理解度をより明確に把握できる場合もある。一方、学習者の理解度をより端的に把握できるものとしては実施する試験の出来具合、課題である提出物の提出状況、出来具合がある。

後者「学習活動への意欲・態度」とは、学習活動への意欲・態度をもって学習者の

反応を捉えるものであるが、それは例えば学習者による質問の有無という形で顕現化する。一般に、教師への質問があるということは高い学習意欲、積極的な学習態度を示すものであり、質問がないということは低い学習意欲、消極的な学習態度を示すものと思われがちである。その意味で、学習者には質問を促すべきであり、教師にとって質問は歓迎すべきものと言える。一方、学習者の意欲・態度は授業への出席の有無という観点から捉えることができる。もちろん、学習者が教室外で置かれた状況が原因となり授業への欠席が見られる場合もある。しかし、まずは授業に出席しなければ学習活動が行われないのであるから、授業への出席は学習者の意欲・態度を観察する前提条件であると言わなければならない。

なお、授業中の「話す・聞く・読む・書く」といった学習活動に対する取り組みこそが意欲・態度の中心的な観察対象であることは言うまでもない。その他、学習者の意欲・態度を端的に捉えることができるものとして課題提出物の提出の有無、出来具合がある。

2.2 反応のデータ化

ここでは、授業に関して学習者が示す反応を的確に把握するにはどのようにすればよいかについて考察する。一般的には、学習者の反応をデータ化することができれば反応を的確に把握したということになるであろう。しかし、学習者の反応をデータ化するに際しては、以下に示すように数値化がしやすいものから数値化がしにくいものまで、大きく3つのレベルがあると考えられる。

レベル1	レベル2	レベル3
数値化容易	中間	数値化難・言語化適
学力(テスト点) ……	出欠・提出物・学習活動……	楽しい・難しい(アンケート)
【内容理解面】	【態度・意欲】	【授業の印象・雰囲気】
客観的・		主観的

まず、レベル1はデータを数値化することが比較的容易なレベルである。学習者の反応の場合、例えば学力はレベル1の代表例であり、テストによる点数化が可能である。学習内容の理解度のように正誤が明確な場合、テストにより学習者の反応を数値化して捉えることが可能である。測定の対象が客観的なものであるほど数値化しやすいのである。しかし、その数値の処理に際しては相応の慎重さが求められる。

次に、レベル3をみると、これはデータを数値化することが困難であり、むしろ言語化するほうが適切と考えられるレベルである。学習者の反応の場合、例えば、学習活動の楽しさ・難しさはレベル3の代表例であり、アンケートする場合は言語化が適切である。特に、授業の印象や雰囲気のようにそれが人間の心理、感覚に起因する場合、アンケートにより学習者の反応について言語化と数値化を組み合わせる捉えることが妥当である。具体的には、学習活動の楽しさ・難しさについては言葉による記述を求めると同時に、楽しさ・難しさを5段階の大小として数値化したアンケートを併用することが行われる。

最後に、レベル2はレベル1とレベル3との中間に位置するレベルである。学習者の反応の場合、授業への出欠、提出物の有無は数値化が容易であり、提出物の出来具合、学習活動への取り組み状況は数値化と同時に言語化が可能である。そして、提出物の場合、その有無と出来具合は異なるレベルであるとせねばならぬように、授業への出欠と学習活動への取り組み状況もまた異なるレベルとして明確に区別しておかなければならない。

ただし、数値化できる客観性が有意味で、数値化が難しい主観性が無意味だということではない点、注意が必要である。学習者の反応においては、内容理解面では客観性が重視され、授業の印象・雰囲気等では主観性が重視されるのが自然だからである。要するに、学習者の反応については双方を関連づけて把握することが重要となる。

また、「学習者が授業に関する刺激に対して示す表情、態度、言葉、行動等」と定義した「反応」と、ここで見た学習の成果・評価としての「学力・成績」とは本来は別ものであるが、多く重なり合う部分があり、両者を広い意味での「反応」の範疇に入れて考えることには差し支えがないと思われる。

2.3 反応への対処

教師には授業に関して学習者が示すさまざまな反応を的確に把握し、それぞれの反応に対して適切で効果的な対処を行うことが必要とされる。ここでは、学習者が示す具体的な反応例をもとに、適切で効果的な対処の在り方について考察する。

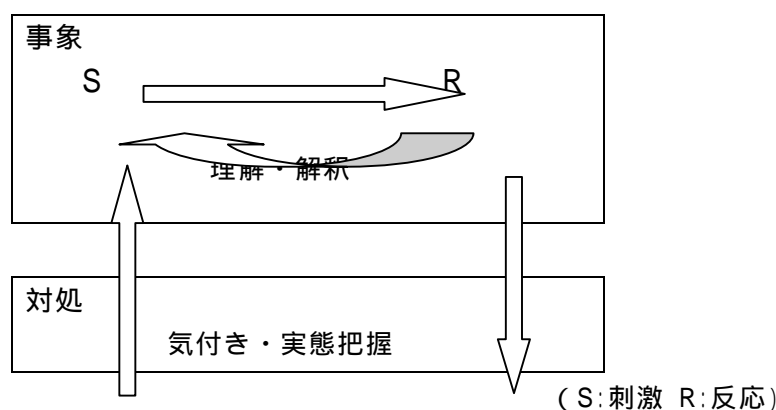
最初に、次の7種の反応例について「見える反応」「見えない反応」という観点から分類を試みよう。

- (1) テストでの低得点・高得点、(2) 提出物状況の良さ・悪さ、(3) 授業中のあくび・うなずき、(4) 「難しい、簡単」等の訴え・「楽しい、有益だ」等の声、(5) 目立つ遅刻・皆出席、(6) 気詰まりな雰囲気・楽しい雰囲気、(7) 変に疲れる暗い印象・明るい印象

「見える反応」とは、客観的に把握することが容易な反応であり、教師の主観とは関係なく把握されるべき反応である。これに対し、「見えない反応」とは、客観的に把握することが困難な反応であり、教師の主観が大きく影響して把握される反応である。これに従えば、(1)はテストの理解度、(2)は提出物の提出の有無、(3)(4)は学習者の言動、(5)は授業への出欠であり、いずれも容易に客観的に把握できることから、「目に見える反応」である。

一方、(6)は授業中の雰囲気であり、(7)は授業に対する印象であり、客観的に把握することが困難であるため、「目に見えない反応」である。言い換えれば、どうしてそのような雰囲気や印象を抱くのかについて、その原因を考えなければならない反応である。例えば、目に見える反応のうちのマイナスの反応（低い成績、提出物状況の悪さ、あくび、「授業が難しい」等の訴え、多い遅刻・欠席等）が積み重なれば、教室のマイナスの雰囲気や印象を教師ばかりか学習者も感じることになるだろう。逆に、プラスの反応（高い成績、良好な提出物状況、うなずき、「授業が楽しい」等の声、無遅刻・

無欠席等)があれば、教室のプラスの雰囲気や印象を教師ばかりか学習者も感じるようになるだろう。一方、目に見えない反応が、教師の一方的な根拠のない思い込みや偏見、独断、好悪等である場合もあり得る。いずれにせよ、教師・学習者が抱く授業への雰囲気・印象といった反応は目に見えないものであり、それが原因となって学習者の目に見える反応に影響を与えることがある点には十分に留意する必要がある。



さて、学習者の反応は、授業に関する刺激が起因となって発生するものである。授業に関する刺激が特定できる場合、その刺激を改善することにより学習者の反応を改善させることができる。しかし、どの刺激が学習者の反応に影響を与えているかが特定できない場合、学習者の反応を手がかりとするほかない。そこではまず、学習者の反応を的確に把握することから始める。そして、学習者が示す反応の意味を正確に理解し、解釈を加えて明確化する。その際、教師による学習者の反応に対する「気付き」が鍵となる。日常の学校生活の様子、特に授業中には学習者の状況をよく観察する必要がある。そして、学習者の実態を的確に把握する。このような過程を踏むとき、教師には学習者の反応に対する適切で効果的な対処法が次第に見えてくる。

では、次に実際の場面における具体的な対処の在り方をみてみよう。

【ケース1】

1991年10月、中国の東北林業大学外国語学部培训班（出国準備コース）での一場面。一人の男子学生が講義の休憩中に突然「日本人は直接的です。」と日本語教師に言葉を投げかけた。第2次天安門事件の余韻があった頃である。一瞬のことで、彼の意図が何であるか、理解しかねた。日本人に対する称賛か、非難か。日本人教師である筆者への揶揄か、褒め殺しか？ しかし、彼の表情を見ると、すこぶるにこやかである。敵意を持った言葉ではないようだ。そこで、「日本人は何が直接的ですか？」とやんわり問い返す。「日本人は何でも直接的です。」と学生。「どういうことですか？」筆者は彼の真意がつかめないまま、「そういう面もありますね。でも、間接的な面もありますよ。」と冷や汗をかきつつ続けていくうちによやく彼の発言の動機が分かった。中国人の日本語講師が「日本語表現には直接的表現が多い」と指摘したらしく、それを受けた冒頭の発言であった。筆者はむしろ「日本語には間接的・婉曲的表現が多い」

と考えていたため、よけいに彼の言葉に混乱を来したのである。このときの筆者は「留保的・受容的態度」を取り、学生の意図・真意を理解することだけに集中していた。学習者の予期せぬ反応に対し教師は冷静に客観的に対処しなければならないと肝に銘じた。以後、教師はいっそう慎重に学習者の言葉に耳を傾けるようになり、学習者もいっそう遠慮なく話に来るようになった。

【ケース2】

2006年前期、某大学の日本語教室での一場面。教師は授業で論文の序論の書き方を扱っていた。モンゴル出身の女子留学生は授業中、眉間にしわを寄せ、首をひねっている。日本語の学術用語が難しいのか、序論の書き方である内容が難しいのか、教師にはつかみかねた。そこで、「説明の言葉が難しいですか、内容が難しいですか。」と問いかけると、「どう書けばいいかが難しいです。」と答える。一方、夜中までアルバイトしており、午前の授業中、よく船を漕ぐ中国からの女子留学生は「論文はとても難しいので、よく分からない」と言う。今後の授業に支障を来すので教師は彼女の席に近寄り、テキストの「展開パターン」の表を指さし、説明を始める。すると、「このa, bは何ですか。」と聞く。「このaは『研究テーマの説明』のことで、bは『課題の提示』のことですよ。ほら、ここに説明があるでしょ。」と指し示す。すると、彼女はそのとき初めて指し示された部分にアルファベット記号の説明があり、それら記号と項目が対応していることに気付いたのである。実は、彼女はその部分の説明が行われた授業を欠席していたのであり、よく分からないままに以後の授業を聞いていたのである。以後、教師は学習者の反応にいっそう注意するようになり、必要に応じて席まで近づきテキストやノートを見ながら学習者個人の理解を確認するようになった。すると、学習者も自分の解答やノートを進んで見せ始めた。

【ケース3】

2005年10月、某大学の日本語教育での一場面。遅刻や欠席が目立ち、日本語力が芳しくない男子中国人留学生が久しぶりに出席した。しかし、彼は教師の与えた簡単な質問になかなか答えられず、ようやく答えた内容が見当はずれであった。それをクラスの女子留学生がクスクスと笑った。それを聞いた男子留学生は激昂して立ち上がるや、教師の制止する間もなく、一瞬にして教室を後にした。クラス一同、あっけにとられた。教師は、彼の態度が誤りであること、クラスメートの失敗を笑うものではないことを述べて、授業を続けた。男子留学生はその後1ヶ月ほどして帰国し、教室に現れなくなった。学習者の予期せぬ反応に教師は、なすすべがなかった例である。さて、当該の男子留学生は単にその場の激情で教室を後にしたのか。それとも、彼のプライベートや背景に何があったのか。いったい教師はどこまで学習者の反応に関われるのか。そして、どこまで対処できるのか。以後、教師はいっそう慎重に学習者の性格や反応に注意を傾けるようになり、学習者にマナーを守るように注意を促し無用のトラブルを予防するようになった。

【ケース4】

1992年正月早々、日本への留学経験がある、知り合いの中国人教授から筆者は電話を受けた。「その後、ピラですか。」の「ピラ」とはどういう意味かという質問である。それは日本人の友人からもらった年賀状の文言だという。以下、電話でのやりとり。

「ピラはカタカナですか、ひらがなですか。」「カタカナです。」だからと言って、外来語のピラでは意味が通じない。それで教授も解せぬので筆者に尋ねてきたのであろう。それにしても、濁音で始まる大和言葉は存在しない。ならば、文脈で判断するしかない。一応、念のために聞いてみる。「縦書きですか、横書きですか。」「縦書きです。」「読み間違いではありませんか。」「ありません。」「普通なら『その後いかがですか』とか、『その後どうですか』とか書きそうなものなんですが……。とにかく一度、直接見せていただかないと分かりませんね。まさか「その後もピラですか」と賀状に書く日本人もあるまい。そう思いながら受話器を置いた。その後、実際に紙に縦書きで書いてみる。「その後どうですか。」「！！教授には「どう」が「ピラ」に見えたのである。このことから教師は教えることだけが仕事ではないということを再認識した。そして、相手である学習者の立場で実際に自ら学習活動や作業をやってみようとする姿勢の重要性を痛感した。

以上、教師の対処の可否や効果は、学習者の反応の変容に現れるものであり、同時に教師の対処の変容に影響するものでもあると言える。ケース1・ケース2の例は概ね前者に該当するのであり、学習者の反応から教師は対処の可否と効果を実感している。一方、ケース3・ケース4の例は概ね後者に該当するのであり、教師は対処の可否と効果を実感し、以後の対処法の在り方について学んでいる。

さて、ここで学習者の反応に対する教師の対処について次のように3分類しておく。

- (1) 一時的対処・継続的対処
- (2) 個人的対処・制度的対処
- (3) 事前対処・当座対処・事後対処

(1)は対処の期間が比較的短期に限られているか、比較的長期にわたるかによる分類である。また、(2)は教師が個人の立場で行うものか、所属機関・組織として制度的に行うべきものであるかによる分類である。(3)は学習者の反応を時間軸の基準として、対処が反応のある前であるか、反応と同時的であるか、反応の後であるかによる分類である。反応が予測できる場合は事前対処、反応が予測できず突発的な場合は当座対処、そして当座対処が困難な場合は事後対処となる。

このように分類しておくことにより、学習者の反応の種類に対する教師の対処の在り方が明確になるだろう。なお、対処法は、学習者が示すさまざまな反応に対する教師のこれまでの多くの対処の経験とそれらに対する深い洞察によって行われ、それらが蓄積されてきていると思われる。そこで今後、効果が認められた具体的対処法の精選とそこに共通する部分についての理論化が求められることになる。そして、それらの対処法は教師の対応を変化させることにも通じる。したがって、対処法を単に技能(skill)として捉えるのではなく、教師の成長の指標(indicator)として捉えておきたい。

3. 学習者と教師の変容

最初に、変容のうち、学習者側の変容を考える。教師は、授業に関する学習者の反応の出現、継続、消失といった「変容」を見逃さず捉え、その変容が何を意味するかについて深く理解し、正しく解釈しなければならない。教師による学習者の反応に対する「気づき」により、「学習者の変容」が明らかとなるからである。例えば、テストの実施に際しては学習者の準備段階から解答中、解答後の様子までを全体的に観察する。また、課題を課すに際しては学習者の学習態度の状況、授業内容の理解度等を加味して、課題の提出の有無、提出期限が守れたか、課題の出来具合はどうか、そして課題返却後の学習態度の状況、授業内容の理解度等について見届けるように観察する。また、授業に関しては学習者のあくび、うなずき、私語、学習者からの質問、教師の質問に対する学習者の応答、意見・感想の発表、遅刻・欠席等の「見える反応」を「教師に見える変容」として教師は十分に観察し把握するのである。

一方、学習者自身の学習意欲・学習態度、授業に対する印象・感想・意見、ノート作りや資料のファイル等の「見えない反応」については、それらを「教師が見るべき変容」として捉え直し、積極的に学習者に声をかけたり、時にノートやプリント資料等を提出させたりして十分に観察する必要がある。こうすることで、教師による学習者への対応の在り方が方向づけられ決定づけられる。

- (1) 教師に見える変容
- (2) 教師が見るべき変容

以上、学習者の変容には教師が学習者に働きかけをせずとも自然に教師に気付かれるような変容と、教師が積極的に学習者に働きかけを行って初めて気付かれるといった教師が見るべき変容があることを述べた。換言すれば、学習者の側から示してくる変容と教師が働きかけて知る変容があると言える。したがって、教師は(1)「教師に見える変容」だけではなく、(2)「教師が見るべき変容」について意識的に観察し、学習者に対し適切に働きかけていかなければならない。

次に、教師側の変容についてみると、次の2種類がある。

- (1) 壁に当たる（受動的契機による変容）
- (2) 研修と研鑽（能動的契機による変容）

教師は教師という仕事を続けているうちに、自らが思い描く授業と実際に行った授業との間に大なり小なりのギャップ、すなわち隔絶感を抱く場合が往々にして見られる。また、学習者の反応、学習者の変容に関してみても、自らの予測と実際の学習者のそれらとがしばしば食い違うことにより大なり小なりの違和感、挫折感を抱く場合も多くある。このような状態が「壁に当たる」という状態である。これは教師自らが招くというよりも、教師の行う授業が刺激として学習者に与えられ、それに対する学習者の反応があり、その反応を受けた教師が陥る状態であることから学習者が教師に

もたらず変容であるとも言える。いま、これを教師変容の「受動的契機による変容」と呼んでおく。

逆に、教師は教師という仕事を続けているうちに、自らが思い描く授業と実際に行った授業とがよく調和し、いっそう意欲的になる場合がある。また、学習者の反応、学習者の変容に関してみても、自らの予測と実際の学習者のそれらとがおおよそ一致し、いっそう観察、指導に熱が入る場合もある。あるいは、上述の「受動的契機による変容」が働いた結果、いっそうの授業改善を図り向上したいという意欲を抱く場合も多い。そのような状態がここでいう「研修と研鑽」に励む状態である。これは学習者が示す反応や変容がもたらすものであると言えるとともに、教師自らが抱く向上心による自己啓発の結果であるとも言える。いま、これを教師変容の「能動的契機による変容」と呼んでおく。

このように、学習者の変容は学習者自身に起因するというよりも多くは教師の授業に起因するものであり、教師の変容は学習者の反応に起因するものであるとともに、教師自身が得る受動的契機・能動的契機に起因するものであると考えられる。そして、学習者の変容と教師の変容とは相互に作用し合い、相乗効果を生むものでもある。すなわち、学習者の反応が好転すれば教師は多くの場合「研修と研鑽」に励み、逆に学習者の反応が悪化すると教師は多くの場合「壁に当たる」。また、教師が「壁に当たる」と学習者の反応は多くの場合に悪化し、逆に教師が「研修と研鑽」に励めば学習者の反応は多くの場合に好転することになる。

しかし、基本的には「学習者の変容」が教師の授業に起因するものであることからすれば、「教師の変容」は「学習者の変容」に先行するべきものである。教師は、まず自己点検した上でなければ、教えられる立場の学習者に変容を求めることはできないと考える。つまり、教師はそのような責務を担っている。そして、そのような責務の自覚は教師の成長にとって必要不可欠な要素の一つなのである。

4. おわりに

授業において教師は、学習者に出現するさまざまな反応を的確に捉えること。そして、それらの反応に対し、これまでの経験に基づくと同時に深い洞察に基づく「適切な対処の仕方」といった技能を身に付け生かすこと、その積み重ねが教師の指導者としての成長、かつ人間的成長を促す。このような認識に立つとき、今後、種々の具体的反応の類型化、それらの反応が示す意味の明確化、そして多くの教師が持つ個々の経験に基づく具体的な対処法の検証と理論化が求められていくと言える。

(注)

「対処」は、ある事態・変化を收拾させる方向で行動することの意味で用い、「対応」は必ずしもそうではなく、また自分の行動の変化に対しても用いることとする。

参考文献

- (1) 文化庁文化語課(1994)『異文化理解のための日本語教育Q & A』大蔵省印刷局
- (2) 水谷信子(1989)「言語行動と教室の指導」『講座日本語と日本語教育』13, 明治書院