

協働型アクション・リサーチによる教師の成長の可能性

学習者との関わりから見えてきたこと

Teachers Development through Collaborative Action Research

Observations from Interaction and Involvement with Learners

高宮優実（パデュー大学大学院博士後期課程）

Takamiya Yumi (Purdue University)

松本一美（パデュー大学大学院博士後期課程）

Matsumoto Kazumi (Purdue University)

川北園子（パデュー大学大学院博士前期課程）

Kawakita Sonoko (Purdue University)

要 旨

「いい授業」とはどのような授業なのだろうか。教授法やその技術などの手段に目が行きがちであった3人の教師が、アクション・リサーチを長期間、協働的に実施することで、学習者との関わり方や教え方を客観的に見つめ、学習者を把握することが効果的な授業になると認識するに至った。この取り組みの中で、お互いが持つビリーフを認識、共有し、授業見学をもとに繰り返し話し合い、内省し、3人の教師が成長していった過程に関する実践報告を行う。さらに、協働型アクション・リサーチを行う上での提言も述べる。

How do teachers define a “good class”? Three teachers who had usually only focused on improvement of teaching techniques and methods conducted collaborative long term action research. The process of collaborative action research required the teachers to objectively review both their own practices as well as interaction with learners in class. As the result, it enabled them to provide a more effective class. This paper documents practical application in class and the process of the teachers’ development. Through this undertaking they were able to realize their own beliefs about teaching, share with each other, and discuss practice based on repeated class observations. Moreover, the paper provides some suggestions for proceeding with collaborative action research.

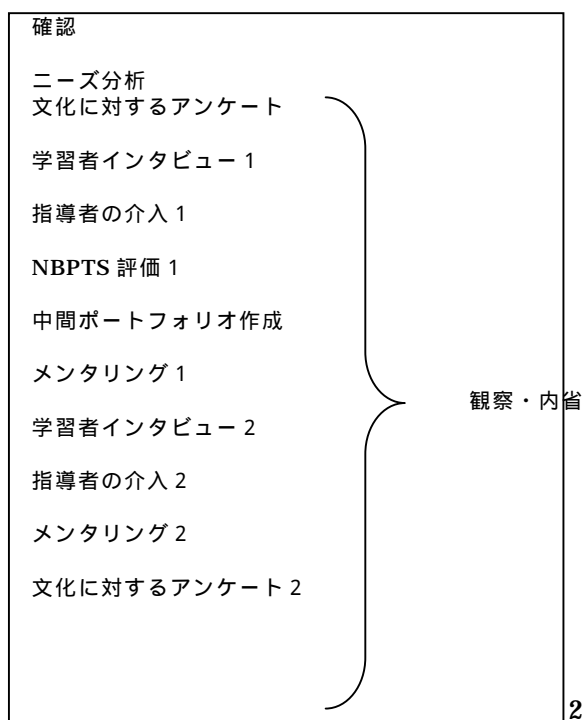
【キーワード】協働型アクション・リサーチ，ルール作り，学習者との関わり，ビリーフスの広がり

1. はじめに

「いい教え方がしたい」、また「いい教え方を維持していきたい」と考えている教師は少なくない。しかし、教師が具体的に目指している「いい授業」とはどのような授業なのだろうか。本プロジェクトに参加した3名も、それぞれ教授経験や背景が異なるものの、「いい授業」を目指し、日々授業を行ってきた。しかし、その3名には平均10年の教授歴があり、経験年数が上がるにつれ、他者による授業への批評や、指導を受ける機会が少なくなっていた。そのため、「本当にこの教え方でいいのか」といった疑問を持つ一方、新たな教え方を取り入れ、自分の教え方を大幅に変更することへの不安も感じていた。また、それぞれの教師は現状においてどのような点が問題であり、変更するのであれば、具体的にどのような点を改善すべきなのかも漠然としてた。さらに、それぞれの教師の目指す「いい授業」の定義は、明確でなかった。そこで、授業で起きていることを教師自身が調査し、内省をするアクション・リサーチを実施することにした。というのも、この方法を用いると、教師の自尊心を傷つけずにシステマティックに内省が行えるからである。また、横溝(2000)によると、グループでアクション・リサーチを行うことは非常に効果的であるとされる。そこで、経験ある教師による協働型アクション・リサーチを行うことにした。

2. 協働型アクション・リサーチの枠組み

協働型アクション・リサーチを実践したのは、米国の大学で異なる3つのレベル(102: 2学期目の日本語コース, 201: 3学期目, 302: 6学期目)の日本語を担当する Teaching Assistant⁽¹⁾ 3名(教師A・教師B・教師C)である。お互いの授業を1週間に3回、1学期16週間にわたり観察しあい、フィードバックを行った。さらに客観的視点を取り入れるため、日本語教授法指導者⁽²⁾にも複数回の観察を依頼し、内省を支援するために外部の機関にメンター⁽³⁾を配置した。学期初めには、学習者全体へのニーズ調査と文化に関するアンケートを実施、カリキュラム作成に役立てた。また、定期的に学習者へのインタビューも行った。この一連の協働型アクション・リサーチプロジェクトの枠組みを図1に示す。



NBPTS 評価 2

最終ポートフォリオ

図1 長期的協働型アクション・リサーチの流れ

観察者による観察と教師による内省は、表1に示す手順で行われた。

表1 観察と内省の手順

	教師	観察者
授業前	観察者に教案を観察者に提出	学習者へのアンケート，各教師のビリーフス確認
授業中	授業の実施	授業見学，観察ノートの記録，授業撮影
授業後（当日）	自分の授業を内省	書面でのフィードバックを作成し，教師に提出
授業後（1日後）	ビデオを必要に応じて確認	対面での口頭フィードバックを行う
授業後（2日後）	フィードバックを受けての内省	NBPTS チェック項目と照らし合わせて評価する

授業前に教師は教案を提出，観察者はビデオを設置した。授業中は，観察者はそのクラスで行われる授業の主な教授項目・目標を予め理解した上で観察をし，観察ノートへの記録をした。授業後に，教師は自分の授業を振り返り，内省をし，観察者は教案と観察ノートをもとに書面でフィードバックを作成，教師に提出した。翌日の口頭フィードバックでは，まず教師が自身の授業に対する内省を述べ，その後，観察者は，プロジェクトに先立ち確認しあった教育理念，教育課題，到達目標を踏まえての指摘をした。フィードバック後，教師はフィードバックを受けてのさらなる内省を行い，記録した。なお，教師としての成長を客観的に測るための指標として，アメリカにおける優秀な教師を認定するためのスタンダードと検定試験 National Board for Professional Teacher Standards (NBPTS：米国教師基準評議会)をもとに3項目14分野⁽⁴⁾に関わるチェック項目を作成し，使用した。このチェック項目作成には，當作(2003)によってまとめられている，経験を積んで，教師として秀でた者のプロフィールを参考にした。

なお，すべての授業は観察者によってデジタルビデオで録画され，フィードバックや内省に適宜使用した。

3. アクション・リサーチの出発点となる問題意識と教師のビリーフス

アクション・リサーチを通じて，学習者との関わりからそれぞれの教師に問題意識が生じていることがわかった。教師Aは，授業中の会話活動において，テンポを崩さず，能力差がある学習者をどのように指名し，フォローしていけばいいかという問題意識を持ち，教師Bは，学習者のニーズや好みへの対応，とりわけ，ペア活動を嫌がる学習者への対応に困惑していた。また，教師Cは，計画された授業への遂行意識が強いため，学習者への

配慮が疎かになっていることへの問題意識があった。

その問題意識を改めて検証してみると、授業における教師の行動や、教師と学習者との関わり方は、各教師の持っているビリーフによって影響を受けていることが明らかになった。例えば、教師 A においては、学習者を指名する際、全員均等に指名し、即答できない学習者であっても答えられるまで待つようにしていた。というのも、教師が待つことで、学習者にプレッシャーを過度に与えず、学習者に公平に発言の機会を与えられるというビリーフを有していたからである。また、教師 B は、ペア活動を多く起用していたが、その理由は、ペア活動によってクラスメートとの交流が深まることを期待し、発話量を増やす上では不可欠であるというビリーフを有していたためである。教師 C は、流れ・つながりを重視し、綿密に計画された授業を心がけていた。というのも、短い授業時間を最大限に活用するためには、教師の一挙一動、発する言葉のすべてに明確な意図がなければならず、脱線に結びつくような要素は極力排除し、効率性を追求すべきというビリーフがあったからである。

4. ルール作り

アクション・リサーチを行う上で、お互い一定のルールを設定した。まず、お互いのビリーフを話し、共有するにあたり、各自の教育理念を書面化したものを交換しあい、相手の視点を理解することに努めた。次に、提案や助言を行う際は、一方的に自分の意見を押しつけ、指導する立場にならないよう、お互いが心がけた。そして、相手の考え方を決めつけず、相手の意図を理解するために、質問を投げかけ、話し合うようにした。また意見を聞き入れる側も、違う視点であっても、素直に聞き入れる姿勢を持つように努力した。

5. ビリーフの共有と観察から生まれた気づき

以上のルールをふまえ、各教師のビリーフを観察者と共有し、その捉え方を再考することになった。まず、教師 A は「公平さ」というビリーフを念頭に置き、学習者全員に不公平のない接し方をしようと心がけていた。例えば、授業中に教師の質問にすぐ反応できない学習者に対しても、焦らず、待つ姿勢を示し、学習者全員に成果を見せることができる機会を与え、自信につなげようとしていた。しかし即答できない学習者を待つことで、授業時間を有効に使用せず、他の学習者の発話の機会を奪っているとの観察者からの指摘があった。また、クラスメートや教師が待つことが、逆にその学習者の心理的負担になる可能性があるとの指摘もあった。そして、学習者とのインタビューでは、「即答できない学習者に先生が時間をかけるのは見ていていらいらする」とのコメントもあった。そこから、即答できる学習者には難しい質問、できない学習者には易しい問題をなげかけるという個人差に適応した対応をすることで、時間を有効に使い、さらに全員に成功する機会を与えることが、学習者全員の公平につながるのではという助言を受け、できる学習者からの視点を認識させられた。次に、教師 B は、他の学習活動はきちんと行うのに、ペアワークにおいてだけ、席替えをおっくうそうに行っている学習者、ペア活動をきちんと行わない学習者の存在を目の当たりにし、授業を行う上で気になっていた。また、学期はじめに行ったインタビューで、「ペアワークが嫌いだ」との学習者のコメントを受け、何か対応をしなくては行けないと強く感じた。その後、その対応策について観察者と話し合いも行った。ま

ず教師がそれらの学習者と積極的にコミュニケーションを行い、その原因を探ることが大事であるのではないかと助言を受けた。それにより、学習者と個別に授業外で話す必要性を認識した。一方で、1人の学習者の意見や好みに合わせるには限界があり、そこから授業の軌道修正をはかることは困難であるとの考えも共有した。そのため、教師が学習者に意義を説明する必要性も再認識させられた。教師Cは、その日の授業への遂行意識が強いため、学習者の反応に気が配れず、学習者の発話の機会や意欲を妨げているとの指摘を観察者から受けた。学習者とのアイコンタクトがうまくとれない点はプロジェクト以前にも指摘されたことがあり、教師Cは気にしていたのだが、さらにそれが学習者の反応を理解する妨げの要因ともなっていることが明らかになった。また、学習者からのインタビューでも、「質問に対し、学習者が正しく答えられないとき、教師は私たちが質問をわかったかどうか気にしているようだ。しかし、学習者は質問の内容は理解していると思う。ただ、返答が日本語でできないだけだろう」とのコメントがあった。このようなことから、学習者の状態を常に正確に把握して、臨機応変に授業を行っていくことが重要な課題であることを認識させられた。授業計画よりも、学習者の到達目標が達成されているかどうかを意識し、目標を念頭におきながら臨機応変に授業を行うべきとの助言も受けた。

6. ビリーフの見直しと、教師の学習者への対応の変化

これらのビリーフを共有し、お互い提案、助言を行ったことで、各自のビリーフが意識化され、それぞれが対応を行った。

教師Aは、即答できる学習者にはチャレンジとなる質問を考え、能力の低い学習者にはドリルなどの型にはまった質問をし、両者に成功の機会を与えるという能力に対応した指名の仕方を変化させ、授業時間を有効に使うことに成功した。観察者のフィードバックには「テンポがよくなり、学習者全体の発話が増えた」、「緊張感が高まり、以前より授業に集中するようになった」などのコメントが見られるようになった。さらに、観察者との話し合いの中で、学習者にとってチャレンジになる問題や、会話を長くさせるような取り組みなど、学習者の能力を引き上げるような取り組みに関する話し合いを重ねるようになった。このような話し合いや学習者へのインタビューのコメントを参考にするうちに、今まで考慮しなかった学習者の観点をより認識できるようになった。教師Bは、授業外での学習者とのコミュニケーションの機会を増やし、ペアワークを嫌う原因を探った。その結果、「さんとペアを組むと、ちゃんと話を最後まで聞いてくれない」や、「さんのようなアジア系の学習者はうまく話せない学習者と組みたくないという態度が出ているから、一緒にペアワークをやりたくない」などといった不満があることがわかった。学習者がペアを組む相手との相性に問題があることに、ペアワーク嫌いの原因があると気づいた。また、それぞれの学習者の口頭能力に関わらず、ペアを組む相手に興味もてるような内容であるかなどを再考する必要性も認識した。教師Cは、授業活動として予め計画した内容が遂行されたかではなく、段落で話せるようになることなどの到達目標を意識しつつ、学習者の反応に配慮するようになった。学習者に即答を求めるような質問の仕方をやめ、学習者が返答するプロセスにかかる時間を多くとった。そのことで、学習者から多くの発話を引き出すことができるようになった。しかし一方で、今まで学習者の発話が多く引き出され、成功していたように見えたタスク活動が、実は学習者への配慮が足りない面が

あることがわかった。例えば、クラスメートについてのうわさ話をペアで話す活動をさせた際、どのペアも活発に話しており、一見成功したかのように見えた。しかし、興に乗って、クラスメートを中傷するような発話がある学習者から出た。授業後に、教師Cは中傷した学習者を個人的に呼んで叱責する対応をとったが、そもそも教師が選んだタスクがそういった発話が出やすい危険性を持っていたのではないかという指摘を観察者から受けた。ディスカッションの盛り上がりを意識するあまり、事前にリスクまでは計算していなかったことがわかり、以後注意するようになった。

その結果、3人それぞれの授業で一定の成果が見られ、授業が改善しただけでなく、それぞれの教師は、学習者への関わり方への意識も変化したと認識した。教師Aは、指名の仕方を個人に対応させただけでなく、学習者の支援の方法も考慮した。即答できない学習者を教師が支援する方法や、他の学習者に回答を促し、学習者同士で支援させる方法をとった。それらを試し、各学習者に対応したことで、学習者のやる気を損なわず、授業のテンポが改善され、学習者の集中力や注意力も向上している傾向が見られた。また、学習者にチャレンジさせるような問題を考えるなど、全員が効果的な授業を受けられるよう考慮するように変化した。そして、学習者とのインタビューでは、学習者自身も、個人指名されることはチャレンジであり、必要だと認識するようになったという感想が出た。さらに適切に答えられた場合、教師から肯定的なフィードバックを得られることは学習意欲につながるという意見も得られた。このことから、学習者へのポジティブフィードバックの重要性も再認識させられた。教師Bは、ペア活動を行う際に、1)ペアの組み方に配慮し、親しくない学習者同士がお互いに興味を持つような活動内容を作成する、2)ペア相手に不快な印象を与える学習者には、注意書きのメモを与え、さらに必要であれば個人的に注意する、3)クラス全体にペアワークを行うことへの意義を伝え、さらに様々なクラスメートと会話をする意義を英語で説明するといった3点の対応を行った。その結果、学習者同士や、学習者と教師が、お互いの趣味や興味を共有したり、お互いの学校生活について話したり、他の専門課程を学びながら日本語を学んでいる共通の境遇を励まし合うといったペアワークでは、どのペアの様子をみても、ペアワークの時間を十分使い、会話も広がっている様子が見られた。クラスメート同士も授業前や授業後、お互い気軽に話し始め、関係改善への効果が大きかった。また、ペア相手に不快な態度を印象を与えていた学習者も注意を受け、意識的にペア活動に積極的に取り組む姿が見られた。

教師Cは、タスクを考える際に、学習者に配慮し、そのタスクの抱えるリスクを考えた上で設定するよう注意した。また、あらゆる授業活動において意識して学習者とアイコンタクトをとり、表情など言語外の反応に常に注目するようになった。学習者への細やかな配慮から、学習者の発話やコミュニケーション力を引き出し、それによって教師主導の授業でなく、学習者中心の授業に変化した。それまで、単語単位の発話は教師が補いがちであったが、学習者自身に話し方の改善を意識させることで、ある程度まとまった文章で自分の意見を述べるという目標へと近づいていった。学習者同士がグループプロジェクト等を通じて親しさを増していく中で、クラスの雰囲気も和やかで親密なものへと変化していき、クラスの連帯感が高まっていく傾向も観察された。学習者のインタビューからは、授業内容、授業活動への肯定的な意見が全体的に多く聞かれた。

7. 授業での新たな試みと、学習者の変化

お互いのピリーフスを共有したことで、学習者との対話の重要性、学習者への支援の仕方、学習者中心の授業とカリキュラムのバランスが、ともに3人の共通する課題に広がっていった。

教師Aは、授業をスムーズにさせるために、授業を受ける上で一貫してとるべき姿勢や、教師が学習者に期待していることを示すために、学習者との対話を授業時間内の10分間を使い、個々の授業に対する姿勢の重要性等を全体に話しかけ、学習者一人一人に考えさせた。また、同じような否定的な態度を繰り返した学習者に対し、個人的に話をし、また全体で注意した後は、授業後に個別のフォローを行った。こうした一連の行動から、学習者はアクティビティに意欲的に参加し、また質問をたくさんするようになり、積極的に授業を受けるようになった。教師、観察者両者とも、学習者の授業態度が改善したと認識した。同時に、学習者とのインタビューで「先生は、一人一人に気遣ってくれるから嬉しいし、日本語をがんばって学習しようと思う」とコメントを受けたことから、学習者に教師の熱意も伝わったことがわかり、また、学習者との距離も近くなったことを教師が実感し、お互いに話しやすくなった。また、やる気のない学習者を他の学習者が注意するなど、学習者自身で日本語の授業を良くして、勉強しようという意識がみられた。

教師Bは、学習者の学習不安や、学習ストラテジーの拡大のため、授業時間の10分を使い、日本語学習歴のあるゲストスピーカー2名を授業に導入した。また、日本語力の現状や学習の達成度を実感させたり、意欲を伸ばすために、日本人のゲストスピーカーを織り交ぜた授業を行った。さらに、学習ストラテジーの好みの幅が狭い学習者に対し、その学習者が将来翻訳や通訳の仕事に携わりたいことを知り、通訳経験者である日本人を紹介した。その結果、学習者が様々な授業活動へ積極的に取り組み、どのクラスメートとも臆せず日本語で会話を楽しむ姿が見られるようになった。時には学習者同士が自らの学習方法や、学習の難しさを共有する姿も見られた。教師B自身も授業を行う上で、クラスマネージメントが困難であると感じなくなったこと、観察者から雰囲気改善されたとのコメントを受けたことから、以前よりも改善していると実感した。

教師Cは、学習者の発言意欲を損なわないよう、クラスの雰囲気作りを心がけた。日直という、学習者が時事問題や個人的な出来事などを報告するスピーチを毎回の授業に取り入れ、さらに、それが単なる報告で終わらないよう、その話を拡大しつつ授業を展開させ、授業中、常に学習者が発言の中心になるよう心掛けた。さらに、度々、学習者のスピーチの内容や使用した写真などを、授業中に適宜とりあげて再利用した。それによって学習者が自分の発言に自信を持ち、クラスの雰囲気がさらに良いものになった。また、クラスメートがお互い知り合う機会を教室内外に設けるように設定したことも、クラスのいい雰囲気づくりに貢献した。学期中盤以降になると、それまで控え目で、あまり自分から発言することのなかった複数の学習者が、自ら積極的に話題を提供し、ディスカッションに貢献しようとする傾向が見られるようになった。例えば、テキストで取り上げられていた歴史上の人物のより詳細な生い立ちについて自主的に調べてきた学習者がいたため、日直の時間を使って説明してもらったところ、非常に素晴らしい説明がなされ、クラス全体のディスカッションへとつながっていった。その学習者は日本語の能力は低かったものの、臆することなく自ら非常に優れた貢献をした。それは教師が学習者に授業の中心になってほしい

と考えていることを汲み取り、自分ができることは何か考えた上での、教師への協力の姿勢であったことが、後のインタビューから分かった。

8.さらなる内省と次へのアクション・リサーチへの動き

その後、さらなる内省を行うことで、それぞれのピリフスに広がりも生まれ、そこから、各自が今後引き続きアクション・リサーチを行っていく上での新たなテーマが生まれた。

教師Aは、様々な授業活動において、能力差のある学習者への対応だけでなく、授業を受ける学習者の態度に着目し、教師が何を变えていけるのかをさらに考察した。特に、遅刻や私語が目立つといった学習意欲の低い学習者への対応や、意欲はあるものの授業中に関係のない質問をして、流れから逸脱しがちである学習者への対応をどうすべきか考え始めた。

教師Bは、教師一人のみによる対話では、学習者の学習観や、好みの幅を広げることが難しいと感じた時に、どのように対応していけばよいだろうかと考え始めた。

教師Cは、学習者中心の授業とは何だろうか、決められたカリキュラムの中で、学習者が常に主体であるためには、具体的に何ができるのか、さらに、プログラム全体の中で該当レベルの位置づけを考える上で、異なるレベルのクラスとどのように連携をとって、お互いの状況を把握していくべきかを考え始めた。

9.長期的協働型アクション・リサーチを通じての変化とその利点

この協働型アクション・リサーチを実施することにより、肯定的に変化した点が数多くある。まず、各教師が、漠然と持っていた課題をはっきり認識し、共有し、支え合うことで、改善への原動力や、機会となった。特に、長期間行うことで、毎回の観察から学習者の反応への具体的助言や支援が受けられたことは貴重であった。また、お互いに新しいことへのチャレンジを奨励しあうことにより、創造的授業を行うための努力を継続していくことができた。さらに、このプロジェクト実施以前はあまり意識していなかった多角的視点で、問題に目を向け、それぞれの教師が自己の授業をより深く、広く内省する契機になった。また、学習者へのインタビュー、アンケート、授業観察により、学習者の視点や意見をより意識し、授業のあり方、教師と学習者間のあり方を内省し、教師と学習者の差を埋める機会となった。というのも、教師が気づいていなかった学習者の反応や、その傾向がわかり、教師が学習者の興味、ニーズや、個人の能力を知ることへの重要性を再認識したからである。そのため、教室内の観察、テスト等の評価だけではなく、インタビューを行うなどし、教室内外で個人的な接点を持つ必要性を実感するに至った。

10.協働型アクション・リサーチを試みる上での提言

以下、1)ルール作りの推進、2)グループ作りの留意点、3)学習者のコメント収集の方法、4)ビデオ撮影の方法の4点から、協働型アクション・リサーチを実施する上での提言を行う。

10-1 ルール作りの推進

プロジェクトでは、ルール作りを行ったことで、協働型アクション・リサーチを成功させ、各自の内省を支援し、精神的負担を軽減させることになった。3名の教師は大学院生という同じ立場であり、授業を改善させたいという同じ目的を持っていたが、プロジェクト以前は、お互い特に親密な間柄というわけではなかった。しかし、間柄に関係なく、長期間共にプロジェクトを行うにあたり、ルールを作ることで、お互いの関係を険悪にすることなく、しかも有意義な内省を支援することが可能になった。

10-2 グループを組む際の留意点

10-2-1 綿密なプランと参加メンバーの合意、そして変更の柔軟性

一緒に組むメンバーのやる気や時間的余裕に左右されるため、このプロジェクトを行うにあたり、使うことになる時間や、責任分担などを確認し、予定をたて、合意することが必要である。またプロジェクトの進行中に予定変更の必要性があれば、それに柔軟に対応することも重要である。

10-2-2 メンバーの資質

相手の言い分を真摯に聞くことができない人、また柔軟にスケジュールを変更することができないメンバーと組むのは、精神的に大変で、ストレスになる場合があるため、メンバー同士の相性を考慮すべきである。

10-2-3 関係作りへの試み

お互いが打ちとけ、親しい間柄でない場合、意見が言いにくくなることもあるため、共に食事をしながら雑談するなどの機会を持ち、いい人間関係づくりのための時間を作ることも大事である。

10-3 学習者からのコメント収集方法

10-3-1 インタビューの質問の仕方

インタビューは、質問する側が聞きたい答えを誘導するのではなく、担当教師の授業全体に対しての感想を学習者からうまく引き出すため、質問の方法をあらかじめ練っておくべきである。学習者のレベルにより日本語会話能力の限界もあるため、インタビューは学習者の母語で行えるほうが好ましい。

10-3-2 インタビューを受けての教師の捉え方

インタビューを受けた学習者によっては、偏った、または否定的な意見が出ることもある。そのようなコメントを聞く場合、教師にとって苦痛を伴うこともある。しかし、そういった意見を否定することなく、そう捉える学習者もいるのだという事実に向向きに向き合うことが大事である。

10-3-3 アンケート調査を行う前の意義説明の重要性

アンケート調査の実施にあたり、その機関にコーディネーターがいる場合、または、他

の教師と共にチームで教えている場合、その目的を伝えた上で、アンケート調査に費やす時間をカリキュラムに組み込みたいことを事前に相談するべきである。また、学習者にもアンケートの意義を伝えるべきである。「教師の授業を改善するために協力してほしい」という点だけでなく、「授業料を払っているのは、学習者であり、授業が改善されることで、学習者に利益が還元される」という学習者側の利益も強調することで、アンケートのコメント内容や質も変わる。

10-4 ビデオ撮影の方法

10-4-1 内省を支援するビデオの撮り方

ビデオは固定して撮影するだけでなく、観察者の一人が教室活動に伴い、教師の動きを追いながら撮影するのが好ましい。今回のプロジェクトの目的は教師が行った授業の内省のため、基本的に教師の姿を追ってビデオ撮影を実施した。そのため、ビデオには学習者のすべての表情や姿は映し出されていない。アクション・リサーチの目的により、フォーカスする部分を考慮し、撮影する必要がある。

10-4-2 ビデオ撮影の影響を受ける学習者への考慮

ビデオカメラの存在により学習者への精神的負担を心配する声もあるが、学習者は回数を重ねるごとに、カメラや観察者の存在に慣れてくるものである。プロジェクトのはじめは、ビデオカメラを授業直前に設定するのではなく、可能であれば学習者が教室に来る前に設定し、学習者に意識させない工夫も必要である。なお、本プロジェクトを実施した機関においてはビデオ撮影を行うにあたり、学習者への了解をとることが義務づけられている。そのため、あらかじめプロジェクトの趣旨を説明し、全員からの了解を得て、撮影を行った。撮影に対して消極的な学習者には個人的に説明するなどの対処も行う必要がある。

11. おわりに

今回の協働型アクション・リサーチを通じて、3人の教師の課題は、最終的に学習者との関わり方と、その学習者との関わりの中で行う授業のあり方について悩み、それについてビリーフを強く持っているという点で共通していることがわかった。はじめは、3人とも教師のビリーフを大幅に変更することへの不安があったものの、観察者による複数の目があること、また、インタビューなどの学習者の声により、客観的に授業を見直し、改善していくことへとつながった。元来、教師はビリーフを複数持っているため、常に学習者を見てさえいれば、変化していくことができるのだ。そして、「教師が変われば、授業も変わり、さらには学習者も変わる」ということを強く実感するに至った。今後も、教師としての成長を目指す上で、協働型アクション・リサーチという手法を積極的に取り入れていきたい。

注

-
- (1) アメリカにおける Teaching Assistant (TA)とは、奨学金プログラムの1つである Graduate Teaching Fellowship を与えられた大学院生のことを指し、パートタイムで

50%までの仕事をする事で、学費と生活費が保障される。各クラスは、TAもしくはコース責任者が交代で担当することが多い。

- (2) パデュー大学における外国語教授法指導者であるウェイ諸石万里子氏に観察を依頼、フィードバックを受けた。
- (3) NBPTS では、メンター・システムによって外部の専門家に助言を受けることが推奨されており、我々はカリフォルニア大学サン・ディエゴ校の當作靖彦氏にメンタリングを依頼、ポートフォリオを提出し、助言を受けた。
- (4) 以下の3項目14分野に関わるNBPTSチェック項目について、5段階で評価を行った。学習者の学習に備える5項目：学習者に関する知識、公正さ、言語に関する知識、文化に関する知識、言語習得に関する知識。2)学習者の学習を促進する5項目：学習につなげる多様な方法、カリキュラムと教育のつながり、学習環境、学習素材、評価。3)学習者の学習を支援する4項目：教育の専門家としての成長を内省する、学校、家庭、コミュニティー、教育専門家のコミュニティーの一員、外国語教育の促進。

参考文献

- (1) 高宮優実・松本一美・川北園子 (2006)「NBPTS を目標とした日本語教師の専門・実践能力開発への取り組み」『日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会、229-234.
- (2) 當作靖彦 (2003)「アメリカにおける経験を積んだ外国語教師の標準と日本語教育：NBPTS 標準と検定」當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発：アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会、121-141.
- (3) 當作靖彦 (2005)「外国語教師の実践能力評価の試み-アメリカの事例から」伊東祐郎・横溝紳一郎・嶋田和子・當作靖彦・野山広『日本語教師の実践能力の育成・評価に関する再検討：研修と評価のあるべき姿の探求』日本語教育学会春季大会研究発表 パネルセッション
- (4) 當作靖彦・横溝紳一郎 (2005)「日本語教師の自己成長プログラム」縫部義憲監修・水町伊佐男編集『講座・日本語教育学第4巻：言語学習の支援』スリーエーネットワーク、52-72.
- (5) 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、にほんごの凡人社
- (6) 横溝紳一郎・當作靖彦 (2003)「アメリカの教育改革から日本国内の日本語教師教育への提言」當作靖彦編『日本語教師の専門能力開発：アメリカの現状と日本への提言』日本語教育学会、167-202.
- (7) National Board for Professional Teaching Standards. (2001).NBPTS World Language Other Than English Standards. Washington, D.C.:NBPTS. [On-line]. Available <http://www.nbpts.org/>
- (8) Takamiya, Y., Matsumoto, K., & Kawakita, S. (2006). Improvement of Practical Teaching Skills and Professional Development Based on NBPTS :NBPTS を指針とした日本語教師の実践能力向上への試み. In M. Oka (Ed.), Proceedings of The 18th of

Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese (CATJ). Ann Arbor: University of Michigan Press.