

対話を通じた授業実践の省察と「公共化」†

吉 田 達 弘

本稿は、授業研究の目的を、実践の場における複合的問題の解決と位置づけ、英語科授業研究の新しい方途を探究する。具体的方策として、教師と研究者の対話を通して生み出された「語り (narrative)」から、教室を取り巻く「物語」を明らかにし、問題解決に貢献できる研究のあり方を考える。これまで英語教育研究の流れにおいて、教師の「語り」を通じた授業研究や教師認識に関する研究は、主観的、印象的記述に陥りやすいとか、実証主義的ではないという批判を受けてきた。しかし、本稿では、科学的理論構築を目指す論理実証主義とは違うパラダイムに身を置くことで、「語り」という手法を理念的に正当化していく。後半では、筆者の勤務校の教職課程に在籍する学生が授業実践とその省察に焦点を当てる。筆者は、教員養成プログラムの一環として、学生たちにマイクロティーチングをおこなわせた。その後、自らの実践を省察 (reflection) し、計画段階や活動中におこなった意志決定についての「語り」を記述した。この記述を通し、学生教師 (student-teacher) が持つ授業、学習、コミュニケーションに関わる信念を明らかにし、その後の新たな実践への資料とすることを試みる。

† 本稿は、第1回言語問題総合研究会 (1998年3月28, 29日, 国立教育会館) で発表した内容に加筆修正したものである。また、本研究は平成8年度に交付された松山大学総合研究所特別助成金によっておこなわれた。ここに厚く感謝の意を表したい。

1 問題の背景

近年, Schön (1983, 1987) によって, 医者, 弁護士, 建築家, 教師といった専門家の問題解決の際に発生する問題が明らかにされている。これまで, 専門家の問題解決は, 技術合理主義 (techno-rationality) の枠組みで捉えられてきた。この枠組みの中では, 専門家は特定の目的や問題解決に適した技術的方法, あるいは科学的理論に基づく知識, 規則, 理論を適用することで問題を解決するとされてきた。しかし, 専門家が直面する問題は, 必ずしも構造的なものではなく, 多くの場合, 不確実性やその問題固有の要素が絡む。したがって, 自然科学が対象とするようなやり方で, 結果予測をすることや, 狭い領域の問題に還元して問題解決していくことが困難である。このことから, 自然科学理論からもたらされる一般規則の適用では解決できないということがはっきりしてきた。また, 時折, 実践のあり方について, 価値観の衝突を招き, その際, 専門家は価値の選択を迫られることもある (たとえば, 効率性と生産性を求めた技術開発と, それによってもたらされた環境破壊などが当てはまる)。逆に言うと, 優れた実践家は, このような不確実性を伴った状況の中で様々な職人技 (professional artistry) (Schön, 1987) を発揮していると言える。したがって, 教室で授業に携わる教師の実践も含め, 実践に関わる問題解決方法を探っていくために, われわれは優れた実践家がどのように職人技を発揮しているか, また, どのようにそれを獲得しているかを, 詳しく吟味する必要がある。Schön によれば, 優れた実践家は, 活動中, あるいは活動後に, 彼/彼女が置かれた状況的な文脈にあわせて, 即興的に, たえず自らの実践を省察し, 新たな実践の一步を踏み出すという作業をしている。Schön はこのような実践家を「反省的実践家 (reflective practitioner)」(1983, 1987) と呼んでいる。

2 教師の専門性

近年, わが国の教師像に関しても, その専門性についての検討が加えられて

いる。佐藤(1994)は戦後の日本の教師を4つに分けてモデル化している。それらは、「公僕としての教師」、「労働者としての教師」、「技術的熟達者としての教師」、「反省的実践家としての教師」である。80年代以降、教職は高度の専門性を求められ、効率性、生産性を重視する「技術的熟達者としての教師」が指向された。そして、教室での問題は、科学的理論や技術の応用によって解決されると考えられた。ここで佐藤は、Schönに基づいて、「技術的熟達者としての教師」から「反省的実践家としての教師」への転換を主張する。つまり、自然科学が対象とする世界とは異なり、教育の現場には不確実な要素や複合的な問題があふれており、単純に科学的知識や技術の適用によって問題解決することが困難である明らかになってきたためである。しかし、これは翻せば、教育実践がそれが生起している文脈への依存性が高いということにもなる。つまり、教師の行動、思考は、科学的技術や知識の応用によって規定されるものではなく、その時々で生徒、教材、教室環境、社会的要因、などと交わりながら生まれてくるものなのである¹⁾(佐藤, 1994)。授業の研究は、このような状況の中に埋め込まれた教師、生徒、教材、教室環境を全体的に捉え、教師が抱える問題の解決を支援していかなければならない。そのためには、まず、教室に参加し、教師がどのように問題を解決しているか(あるいはしていないか)を観察し、記述していく必要がある²⁾

1) 佐藤(1994)は教師の仕事の「不確実性」として、教育の理論と技術の「不確実性」、教師文化の「不確実性」をあげている。「教育の科学的な理論や技術といわれるものも、教師が実践場面で直面する途方もない複雑さと複合性を前にすると、難しい学術語で粉飾された常識的事柄でしかない。」(p.34)これが教育の理論と技術の「不確実性」である。一方、権威主義、集団主義、情念主義、努力信仰、形式主義、マニュアル主義といったものは、教師文化の「不確実性」によって派生してきた。しかし、佐藤は、このような「不確実性」を否定的に解釈するのではなく、「教育実践の文脈依存性と価値の多元性と理論の複合性を表現するもの」、つまり、「教職の創造的性格と探求的性格を表現するもの」と捉えるべきだとしている。

2) 拙論(1997)を参照。

3 「活動中／後の省察」と実践活動の記述

ところで、専門家の活動の記述をおこなうとしても、専門家自身は自分の高度な技能の記述を求められたとき、それを必ずしも説明できるものではない(たとえば、自転車に乗る、呼吸をするという活動をわれわれは記述できない)。これは、われわれは自分が語ることができるよりも知っているという暗黙知を示すものである(Polanyi, 1966)。したがって、職人技は、しばしば、「芸術的」、「直感的」という言葉でくくられ、どのようにしてその技が発揮されるのかということまではわかり得ないとされてきた。

しかし、教師の実践的問題解決を明らかにしていくためには、暗黙にされている部分まで立ち入る必要がある。そのようなことは可能なのだろうか。ここで、Schönが規定する「知っていること(knowing)」と「省察」について瞥見し、解決の糸口を探ってみる。われわれがなにかを知っているということを示しうるのは、処理能力的にも、情報量的にもすべてを命題化できないという前提に立つと(「フレーム問題」)、活動によってのみ示しうるということが出来る。つまり、われわれは「自転車に乗る」ことを示すことで、「自転車に乗ることを知っている」ことを明示することができるし、実際に「歩く」ことで、「歩くことを知っている」ことを示しうる。Schönは、このように活動によって外的に示される知っている状態を“knowing-in-action”と呼ぶ。一方、“knowing-in-action”は、不変のものではなく、絶えず変化する³⁾われわれはある活動に初めて取り組むときに、直前の活動を振り返り、「なぜうまくいかないのか」「これは何なのか」という問いを発しながら、絶えず微調整を繰り返している。Schönはこれを「活動中の省察(reflection-in-action)」と呼んでいる。「活動中の省察」は、その直後に実践家がとる振る舞いや思考へ直接的な影響を与える(on-the

3) Schönは、“knowing-in-action”が非常にダイナミックなものである一方、通常「事実」「手続き」「規則」「理論」と称され、何らかの記号で記述された“knowledge-in-action”は静的であり、構築物(constructions)にすぎないとしている。

-spot experiment)。「活動中の省察」によって、“knowing-in-action”の構造は、刻一刻と変化していく。一方、われわれは、活動、あるいは「活動中の省察」を事後的に振り返り、反省する事もある（「活動後の省察 (reflection-on-action)」)。「活動後の省察」により、われわれは実際におこなわれた活動やその状況に対して、見方を変更し (reframing), 新たな立場から次の実践を見ることができるようになる。いわば、「思考」と「行為」の対話をおこなう作業は、職人技を獲得していく際、重要な意味を持つとされる。

しかし、いずれの省察にしても、Schönがあげているのは、実践家自身とその活動が生起した状況との間におこなわれる対話である。これは、悪くすれば、個人内部に閉じこめられたものとなり、やはり外的にはわかり得ないものになる。したがって、授業実践を批判的に考察していこうとすると、実践家自身が自らの実践を記述していくことには、ある程度限界が生じると筆者は考える⁴⁾では、個人的な記述、省察の問題点を克服し、実践の営みを明らかにする方法はないか。Zeichner & Liston (1997) は、他者の介在を認めて、協同的な雰囲気のもと、実践を批判的に考察する必要性を述べている。つまり、個人内対話から、他者との対話をおこなうことで、実践の世界を開いていくのである。個人内対話は、佐藤(1992)が言う「実践の言語」として表現されるだろう。しかし、「実践の言語」は、非常に印象的で、主観的であるという批判を免れない。佐藤は、「実践の言語」と「理論の言語」の独自性を認識し、「実践の言語」によって提起される複雑で複合的な問題を、「理論の言語」によって翻案し、さらに、教育に携わる様々な専門家も交えて共同で「実践的討論」を形成しながら「実践的ディスコース」へと高めていかなければならないと述べている。つまり、ここに実践研究に臨む研究者と実践家との共同作業の場が準備されるわけであ

4) Connelly & Clandinin (1990) は、「語り」に現れる「私」(一人称主語)の声は、誰(教師、研究者、男性、女性、批評家、理論構築家)のものなのかを明らかにする必要があると述べており、研究者は研究の物語を書く場合、実践が埋め込まれる生のストーリー (lived story) から抜け出して、実践者とは別の一人称で、物語を語らなければならないとしている。

る。まとめると、実践家は他者（研究者，その他の専門家）との対話を通して、「実践の言語」を公に開いていく必要がある。研究者は，対話に参加することで，共同的に実践の問題解決に貢献できるのである⁵⁾

4 他者との対話と通した実践家の「語り」

他者との対話による実践についての省察は，近年，「語り (narrative)」⁶⁾ という手法の一つとしてまとめられている (Connelly & Clandinin, 1990)。そして，対話から生まれた「物語」の分析を通して，教室の中に埋め込まれた，あるいは，教室を取り囲むさらなる「物語」の探求が進められている。第2言語としての英語教育 (ESL) の分野でも，「語り」による教師認識の研究が進められている (たとえば，Bailey, 1996; Freeman, 1996; Nunan, 1996; Woods, 1997 など。拙論(1997)を参照)。

Connelly & Clandinin (1990) は，物語的探求の手法として，対話の他に，日誌による記録，インタビュー，ストーリーテリング，手紙，自伝などをあげている。筆者がここで推奨したい手法は，研究者が実際にある程度の期間，実践の現場に参加し，授業をビデオカメラで撮影し，その後，撮影されたビデオを見ながら実践について教師と対話をおこなう方法である。

ここまで，「語り」「物語」という用語を厳密に規定することなく用いてきたが，そもそも「物語的手法」は，実践の場での問題の解決にどのように貢献するのだろうか。また，佐藤(1992)が主張するように，「実践の言語」によって出された問題を，「実践のディスコース」へ高めていくにはどうしたらよいのだろうか。以下では，方法論に関する問題について論考してみる。

5) ここでの研究者に求められる態度は，内部観察者としての態度である。筆者の論考の目的は，あくまでも実践での問題解決であるので，かつての授業分析の研究者達がとった外部観察者，教室の測量技師的態度をここでは棄却している。

6) “Narrative”，“story”という用語は多くの文献で同義に使われている。また，日本語訳も「語り」，「物語」，「ストーリー」などがほぼ同義で使用されている。

4.1 「語り」からどこへ向かうのか？

「語り」を通して実践を明らかにしていくときに、それが実践へどのような意味を持つのであろうか。また、このような研究のあり方に対する論理実証主義者⁷⁾たちの批判に対して、どのような理念を表明すればよいのかという問いに答えなければならない。

まず、筆者は、「語り」による授業実践の記述、省察の目的を、教室内に隠蔽された様々な前提、その場への参与者（物）の関係を明らかにしていくものと考え。もちろん、ある教師の実践を別の教師が観察し、そこで展開された職人技をすぐに自分の教室に適用し、うまくいくということはある。しかし、筆者が考える授業研究では、「明日の授業に役立つ」かどうかという研究の実践への即効性ではなく、教室内に隠されて見えない「物語」を明らかにし、さらなる省察を継続する資料を手に入れることができるかを問題としたい。この点で、他者との対話を通じた「語り」による手法は、教室を社会的文脈の中に捉え、そこで発生した意味を明らかにし、新たな実践の構築に貢献すると考えられる。

しかし、これに対して、現在、論理実証主義に大きく影響を受けている英語教育研究者たちは、「語り」から明らかになった意味とは何なのか、それは、一般化可能で、検証可能なのか、また、他の多くの教室での事象を説明する能力を有するのかという反論を試みるだろう。これに対して、筆者は、まず、授業

7) ここでいう論理実証主義については、注釈を加えておく必要がある。本論では、この用語を Gergen (1984) から引用しているが、同書の中では論理実証主義の中心的前提は次のように規定されている。

- (1) 科学の主な役割は、観察可能な現象の間に関する一般的法則や原理を構築することである。
- (2) 科学的知識を形成する普遍的法則や原理は、経験的事実と一致すべきである。科学的探究とは、理論体系の客観的基盤を確立することである。
- (3) 理論的命題を経験的・実証的に評価、演繹し続けることで、科学的理解は進歩可能である。科学的知識は累積的である。

応用言語学や心理言語学に影響を受けた英語教育研究は、この3つの前提に大きく依存している。筆者は、論理実証主義に基づく英語教育研究の批判はおこなうが、科学そのもののあり方を批判しているわけではない。

実践は一回性を帯びた再現の難しい営みであるということ、文脈に強く依存し、その場を構成する参加者、道具、環境との相互作用により、複雑に変容し、将来の振る舞いの予測が不可能であることを強調したい。このことから、授業研究は自然科学の標榜する普遍性や一般化可能性という夢を放棄する必要性があるとすら考える。しかし、これは、「語り」が実践家と研究者の間でのみ通用する私的言語、あるいはジャーゴンとなることを決して正当化するものではない。筆者は、この点で社会心理学者であるGergen (1994)の提唱する生成的理論構築という考え方を、これまでの論理実証主義の代替案として採用したい。

4.2 生成的理論構築

Gergen (1994)によれば、生成的理論は、(1)現象を「了解」する役割、(2)新たな了解・説明図式を生成する役割、(3)社会的な価値を指示する役割を持つ。まず、現象を「了解」というのは、科学理論に基づいて現象を理解していくということではない。むしろ、不確実性に満ちあふれたわれわれの人生において発生する「なぜ」という問いに対して、たとえるなら、航海に際して潮流を分析するための手段となるものである。つまり、「なぜ」という問いに対して、重要な「目録」を提供し、人々の了解を助けるものなのである。さらに、了解したことについて、他人とコミュニケーションできる、つまり、個人やある集団の中だけで通用する言語使用にしないということなのだ。また、生成的理論は、世界をある見地から捉え、人々に対して了解可能にするが、Gergenは、その際に複眼的な理論的視点を持つことの重要性を強調している。これは、「個別の理論は、各理論が随伴する了解の体系によって、ある種の了解を可能にする陰で、必然的に、別の了解の可能性を閉ざしてしまう」(p.225 [邦訳から引用])からである⁸⁾。さらに、Gergenは、自然科学を対象としてきた科学観から、人間科学にふさわしい科学観を創造する必要性を述べている。つまり、理論は価値観を

8) 筆者達(柳瀬他, 1997)は、この点を、マックス・ウェーバーに基づき、英語教育研究における「価値自由原理」として表明している。

支持するための道具として機能するのである。こうなると、価値観と理論は分離が困難になり、価値の問題を排除した没価値的な研究などありえないことになる。したがって、理論は「当の価値観をどの程度効果的に支持しているか、あるいは、多くの人々が持つ個別的な価値観とどの程度符合しているか、という観点から評価される。」(p.233 [同上])

Gergenの生成的理論構築という考えは、筆者がここまで述べてきた「語り」を通じた授業研究に対していくつかの示唆を与えている。まず、「語り」を通じた研究は、教室での営みを了解可能にすることを試みており、「実践家が、なぜこのように振る舞うのか」という疑問に対して、それを了解可能にする手段を与える。ここで、重要なことは、了解可能にした教室内の営みを他の人々とコミュニケーションできるものにしなければならないという点である。ここでは、非常に狭い研究者の共同体のみで通用するような表現方法ではなく、たとえば、授業実践に関わる多くの人(あるいは関連分野の専門家)が共有できる言語を使う必要が生じる。つまり、「語り」を実践家と共同する研究者の世界のみに閉じこめず、「公共化」していくということである。その具体的方法については、今後時間をかけて精緻化していくことが必要だが、本研究の後半では、学生教師の「語り」を通じ、「公共化」の試みをおこないたい。また、まさに価値観が表明される「物語的探究」も、生成的理論の枠組みの中では正当化される。論理実証主義者は、客観性を追求したために、価値の問題を議論することが無意味だという理由で退けたが、生成的理論の枠組みでは、むしろ、価値を表明し、自分がどの場所から実践に関わるかということ自体が重要になる。

4.3 「語り」の有用性

ここでは、さらに、社会構成主義に基づく精神療法の研究(ガーゲンとケイ, 1997)から「語り」の有用性を考えてみたい⁹⁾。ガーゲンとケイは、セラピーにおける「語り」の社会的有用性をヴィトゲンシュタインの「言語ゲーム」に言及しながら、次のように述べている。

「言葉は現実を写し出すことによってではなく、社会的な交流におけるその使用を通じて意味を獲得する。われわれは、その時、言語ゲームに参加しているのであり、言葉が意味を獲得するのは、このゲームの中で言葉を用いることによる。」(p.203)

したがって、われわれがゲームに参加するとき、われわれは適切なやり方で言語使用をしていることになる。つまり、「語り」は単なる言葉の羅列に過ぎず、その有用性が生じるのは、ある特定のゲームの範囲内に限られる。翻って考えると、「語り」はゲームの多くの構成物の一つに過ぎないので、ある「語り」を別のゲームの中に埋め込むと、その意味は大きく変化する。ガーゲンとケイは次のような例を出している。

「たとえば、失敗のストーリー(どうして無気力になり活動性をなくしたか)について考えてみよう。(中略)もし、ある友人が自身の成功物語を話し出したとすれば、自分の失敗物語は自分を落ち込ませるだろうし、賞賛を期待するその友人を遠ざけたくなるだろう。逆に、友人が自身の失敗をうち明け、弱点を共有することができれば友情は再確認され、強固になるかもしれない。また、無気力と活動性喪失のストーリーを母親に話せば暖かく共感的な反応を引き出すかもしれないし、毎月の請求書のことで悩む妻に話せば、いらいらと怒りを引き出すかもしれない。」(p.205)

この例から明らかなように、「語り」は、それを取り巻く状況と一体となっている。その「語り」の状況によって、参加者へもたらす意味も変化するし、また、それによって参加者たちの社会的関係も変容する。したがって、セラピー

9) 精神療法と教育の接点は薄いと感じられるようであれば、「実践的討論」の場の構築は難しい。哲学、社会学、臨床心理学、発達心理学などの知見から、われわれは学ぶことが大いにあると筆者は考える。

の文脈で考えると、「現実的で美的でしかも気持ちのよい自己理解の新たな形式を、クライアントとセラピストが二人で取り決めるだけでは不十分である。そこで大切なのは、その二人の〈意味のダンス〉ではない。むしろ、新たな意味の形式がセラピー以外の社会関係においても機能するかどうかの問題なのである。」(p.205)

ガーゲンとケイの指摘は、教育実践についても示唆を与える。つまり、研究者がいくら「対話」によって、実践家の「語り」を引き出したとしても、それが、研究者と実践家との間の苦労話、もしくは、実践の美しい成功例で終わっているのでは、有用性があるとは言えない。つまり、そこでの「語り」は両者の間の世界に閉じこめられているのだ。実践についての「語り」を、それが生じた状況の中で捉えつつも、別の関係の中に埋め込んだときに、それによってどのような意味が発生するのかに注意を払わなければならない¹⁰⁾ ガーゲンとケイの言葉を借りれば、これは、「人が編み込まれている様々な関係のあり方に敬意を払うことであり、また、人生を成り立たせる人間関係の多元性とその変化を誠実に捉えることである。」(p.210)

4.4 「語り」の公共化へ

ここで、「語り」による授業研究において、捉えられた参加者の関係をさらに開き、別の関係の中に放り込んでいくこと、つまり、「公共化」という概念が非常に重要であることが明らかになった。「語り」による授業研究における「公共化」の概念をここでまとめてみる。

ある教師の「語り」を、研究者が記述していくときに、研究者はその作業を通して実践に埋められた様々な「物語」や社会的意味に光をあてる。もちろん、この作業は、教師と研究者との間で行われているものなので、明らかになった「物語」は、さらに、異なった状況を背負うメンバーが集う「実践的討論」の俎

10) 佐伯(1995)の「I 的世界」, 「YOU 的世界」, 「THEY 的世界」の考え方を引くならば、「語り」はYOU 的世界から、THEY 的世界へと拡張されなければならない。

上に載せられる必要がある。あらたな文脈から、理論の言語と実践の言語を交えながら、「物語」を分析していくことで、共同的に教室での問題解決へ向かっていく。この一連の作業を授業研究における「公共化」と呼びたい。もちろん、「実践的討論」の中で、「公共化」された「語り」には、当該の研究者や教師が見出したものとは別の意味が発見されるかもしれないし、遡って、実践の中に別の「物語」の存在が明らかになるかもしれない。つまり、「語り」は閉じられることなく、開かれていくものなのである。

「公共化」は理念的に明らかにすることはできるが、実際の授業研究では、「物語」を記述する言語の問題や、実践的討論の場を準備することなど、容易に実行可能ではない。日本の学校現場では、インフォーマルな研究会によって実践を語る場はあったはずである。残念ながら、筆者には、各地域や学校単位でおこなわれてきた研究会の実態を把握することはできないが、そこで交わされる言葉は、「公共化」されてきたであろうか。筆者が知る限り、英語教育研究では、そのような試みが研究として広く認知され、実践の問題解決の方法として、採られてきた方法だとは思われない¹¹⁾したがって、今後、われわれが形成していく、「実践のディスコース」はこれまでの英語教育研究や英語教育実践の中では見ることができなかつた創造的な言語使用となるかもしれない。

以下では、「語り」による授業研究の試みとして、筆者の勤務校で教職課程に在籍する学生の授業実践と、それに対する省察を記述する。本来ならば、実際の中学高校で教える教師の「語り」を研究するのが理想的であるが、ここではその試行として、筆者と学生教師との対話に焦点を当てる¹²⁾

11) 「シリーズ 授業」(全10巻)(岩波書店)は、「実践のディスコース」をまとめた優れた実践研究書であるが、残念ながら、英語の授業は含まれていない。

12) 実際の中学高校の英語教師による授業へのアクセスのしやすさの問題は、筆者にとって解決しなければならない問題だが、現在、中学校の英語教師と共同で「語り」を通じた授業研究を進行中であり、いずれ他所で論じる予定である。

5 マイクロティーチングにおける「活動後の省察」

5.1 マイクロティーチングを通じた実践経験

大学での教員養成の授業の内容が、教育実習や実際の教育現場に出たときに新任教師が抱える問題の解決には直接的には役立たないという批判はよく聞かれる。したがって、最近の「教科教育法」の授業内容は、実践を重視する傾向にある。授業という営みは、学生達自身10数年以上も関わってきている営みであり、あまりにも身近になっている。そのため、授業に関わる様々な前提の批判的な問い直しも容易ではない。また、学生が恒常的に教育現場に参加し、実践経験を積むことは附属学校を持つ一部の大学を除き難しい。したがって、実践に関わることで、はじめて、学生達はあらためて自らの学習経験、授業観というものの問い直しが可能になる。

そこで、筆者が担当する「英語科教育法」では、授業中のマイクロティーチング（模擬授業）を実施している。後期授業の3分の2をマイクロティーチングとその批評に時間を割く。人数的制約から必ずしも受講生全員が教壇に立てるわけではないので、クラスを3～4名ずつのグループに分け、このグループで約50分の授業を計画し、実施する。

マイクロティーチングに関わる一連の流れは次の通りである。まず、実施日の2週間～10日前に各グループは準備を始める。実施日までに、グループは、筆者を2～3回ほど訪ねて、進行状況を報告してもらい、その間、メンバーの間にどのような交流があったかを詳しく述べてもらう。筆者は、この2～3回のセッションで、だいたい、3～4時間ほど、グループと接することになる。筆者は、相談役として話を聞くが、特に初期の段階では「なぜそのような計画を設定したのか」という問いを投げかけ、授業の立案の際に学生達の意識に上らなかった事項を徹底的に考えてもらうようにしている。また、授業は実際は1回だけであるが、前後数時間の関係、対象の学年などを考慮に入れて組み立ててもらっている。授業は、一人がすべておこなっても構わないし、チーム

ティーチングとして、二人組でおこなってもいいことにしている。この間、担当しない学生達は、生徒役として授業に参加する。筆者は、後の反省へと役立てるため、ビデオカメラで授業の様態を撮影する。約50分の授業後、クラス全員で批評会をおこなう。励ましにつながることを、お互いに尊敬の念を持つことを意識し、意見交換する時間である。批評会終了後、生徒役の学生は「評価表」に自分のコメントを記入し、担当グループへ渡す。授業終了後、数日内に反省会が開かれる。反省会は、授業をおこなったグループが出席し、撮影したビデオを見ながら、筆者との対話を通して、自分の実践について語る。なお、このときの様態も、記述のためにビデオテープに収める。

5.2 対話を通じた学生教師の「語り」

学生達は、自分が何らかの活動をしているところをビデオを客観的に振り返ることは難しく、しばしば、ビデオに見入ってしまい、沈黙が続くことが多い。秋田(1994)の報告によると、熟練教師と初任教師によるビデオを見ながら思ったことを発話させた結果、前者の方がその発話量が圧倒的に多かったことを報告している。秋田は、これは熟練教師が授業場面を見て即興的に多くのことを考えているためとしている。したがって、時折、筆者の方から、「このときはどう思ったのですか」とか「これはなぜこうなったのでしょうか」という質問を投げかけ、発話を引き出した。そして、必要であれば、ビデオを止め、その時の判断や意志を自由に述べてもらった(再生刺激法)。

今回、学生達の発話を数量的にはではなく、もっぱら、質的に検討し、彼らの発話が「語り」になり得るか、「物語」に光を当てることができるかを検討してみる。なお、撮影したビデオはすべて、研究用に匿名で使用するについて学生達から許可を得ている。

5.3.1 学生IとSの場合

IとSの属するグループは、今学期、最初にマイクロティーチングを担当することになった。Iは現在大学4年生、Sは3年生である。なお、Iは英語圏

への留学経験を持ち、すでに、2週間の教育実習も経験している。

このグループは、高校1年生の「オーラルコミュニケーション」の授業を想定し、空港で航空券を買い、飛行機に乗るまでを場面として設定した。そのために必要となる表現を覚え、それを旅行ゲームで活用することを目標としている。授業は、チームティーチングという形をとり、SとIが二人でおこなった。

反省会は、授業の二日後に、I、S、筆者(Y)を含め、7名で行われた。撮影されたビデオを気になる箇所について自由に話してもらい、必要であれば停止した。筆者より、時折、「このときの判断はどうやって決めましたか」とか「なぜ、ここはこうなったのですか」などの質問を与え、反応を引き出した。筆者は指導という立場に立たずに、彼らの話に耳を傾けるようにつとめた。

(1) コミュニケーション観、身体の動きと学習者の理解

英語の場合、授業全体の計画は、その学生の持っている学習観や言語使用の体験が大きく影響を与える。準備段階で、学生達の間で、学習観、コミュニケーション観に大きな差異があると、お互いの認識の違いから確かめていく必要がでてくる。IとSは授業中に空港でのカウンターでの会話を提示したが、その際の方法として、Sは学習者の理解を考慮して、会話のモデルを区切って提示する必要性を感じている。一方、Iは、会話全体の流れを生徒側に理解してもらうために、まず、モデルを一通り提示していく必要性を述べている。ここで、Sとの考え方に対立が見られる。さらに、「全部分かる必要がない」というIの発言から、縛りのきつい規則による言語使用ではなく、状況に合わせて理解するというコミュニケーション観がうかがえる。以下、実際のやりとりを録画したビデオからの転写を示す(下線部は、議論との関連部分を指す)¹³⁾

13) ここでの転写の手法として、本来ならば、ポーズ、声の重なりなどを記号で示すべきだが、最低限の表記で押さえている。今後精緻化をはかっていきたい。

[1]

Y：いきなりでは分かりにくいって言ったでしょ。それは、じゃどうすれば良い？

S：うーん、やっぱり区切って、何回か区切って、説明しながらやればよかったんじゃないかな。

Y：区切ったほうが良い？

I：あ、でも、私は区切らないほうが良いと思うんですよ。それはやっぱり…、

Y：一辺、流すということ？

S：[首を傾げている]

I：うん、コミュニケーション、会話はこういう風に成り立っているというか、流れを知ってもらいたいから。区切るとやっぱり、区切って訳という感じになってしまうと、全部分かる必要はないと思うんで。

この直後に、筆者（Y）は、モデル提示がうまくいったのかどうか、別の側面に焦点を当て、二人の反応を引き出してみた。[2]に見られる「あー」という発言からわかるように、Iは初めて自分の身体の動きについて気づいたが、経験の浅い教師にとって、身体の動きを実践中にモニタリングすることは、非常に難しい行為である。生徒の反応を受け取るフィードバックループが確立されていれば、身体の動き、音声の調子、スピードなどの調整が可能になるかもしれない。

[2]

Y：うん、うん。そう、全部分かる必要がないと思っているんだよね。そうしたらさ、まあ、いいんだよ、長くたって。でも、やっぱり、つかんで欲しいセンテンスが入っているわけでしょ。で、二人のこういう向き合い方、やりとりでうまく伝わっているかな。そのモデルが示せ

ているかな。一発目でわからなくなっちゃっていいと思う。二回、三回やれば。(沈黙) たとえば、(二人が) 言ってることだけじゃなくて、姿勢とか態度とかどう？ 今見ている。

I : あー (うなずきながら)。私たち二人がこう向いていて (二人が正面を向き合っていることをジェスチャーで示しながら)、で、生徒がやっぱりこうだから、生徒のほうを向いていないから、そういうときに生徒がまあ、皆さんやっぱり大人だから、しっかり聞いているとは思いますが、これが高校生だったら、そのとき下でございまして、あると思うんで、やっぱり、目が行き届いてないかなあとか思います。

(2) 計画段階の目標と授業のずれ

I と S の授業後の省察の中で興味深かった点は、ビデオを振り返る中で、I が計画段階で設定した活動の目標と、実際に実施した活動の間にずれを見出した点である。

S は、定着をはかろうとした空港カウンターでのダイアログが、顧客の発話には自由度があるのに対し、搭乗券を渡す係員側の発話が固定されていたために、このあとに続いておこなう旅行ゲームで双方に意味の交渉が生まれにくかったこと、つまり、モデルとなる会話の不十分さを指摘した。

しかし、I は会話教材の不具合という表面的な現象から、この活動の意図とあとに続くゲーム活動の意図のずれに事後的に気づいている。ダイアログとゲームの「関連性が薄い」という言い方をしている。

[3]

I : もうそれよりも、私が思ったのは、もうダイアログのやつと、ゲームがやっぱりちょっとずれてる…

Y : ずれてた？

I : でしょ？

というのは、あの、ダイアログはチェックインとか「あなたの飛行機は何時にどこどこで」とかいうものだったのに、結局ゲームはチケットを買うみたいなゲームになったじゃないですか。やっぱり、あのー、計画の時点ではすごい良いアイデアだと思ったんですが、やっぱり関連性が薄いんじゃないかな。

Y：とぎれた？

I：うーん、 というのを後で気づいて。

Y：ただ、そのときの目標というのは、チェックインそのものができればいいのか、それとも、僕が途中でいったように、人に何かを聞いて、情報を得て、臨機応変にふるまえるという部分に重きをおくのかどうかで、だいぶ変わってきたと思うよ。で、あくまでもチェックインだけなら、きちんとダイアログを書いて、それに合うようなゲームが行われるべきだったよね。けども、その辺の目標がずれたのかな。

I：そうですかね。もともとゲームは、急に思いついたことで、計画性がけっこうなかったんですけど、最初の時点ではダイアログをして、それから、カウンター（での会話）を何度かして、今度はチェックインの練習だけ教えようと思っていたんで、でも、ゲームはゲームで良かったんですけど、やっぱり、結構ゲーム中心になったんだったら、あのダイアログをちょっと手直しして、ゲーム用にと言うか、

S：最初言ってたんだよね。

I：そう、あの、会話を書いて、「席空いてますか」とかそういう表現もつけたら良かったかなあと。

Y：いままでは、チェックインしようというのがあって、ゲームに行っただけで、逆に、ゲームを考えて、そのゲームができるように上のほう [=準備段階] も変更するっていう…

I：そうですね。

Y：そうすると、さっきのボキャブラリーのところもゲーム用にかなり制

限されるし、

I：また、使えるようになったかな。

Y：やっぱり、行ったり、来たりだね。でも、これは終わってみないと分からないね。でも、今の良い点だよ。

そして、Y（筆者）も、Iの発言を契機に、後半では、実施するゲーム活動の目標によって、提示されるべき言語材料、環境設定が制約されることを述べている。つまり、彼らが実施したゲームが、擬似的であれ、実際のコミュニケーションにみられる交渉や相互作用というあり方を示しているのだとしたら、学習者は、そこに参加できるような準備をしておく必要がある。ここでは、そのような準備が不足していたことが明らかになっている。教師は、実際のコミュニケーションの有様に通じている必要があるし、また、それに適した教育的(pedagogical)な配慮、あるいは環境設定をしていかなければならないことになる。Yの「行ったり、来たり」という表現は、コミュニケーションとそこへ参加するための準備が相互に作用するものだということを意味している。このように、Iの発言によって、対話に参加しているメンバーは、目に見える現象から、授業の背後の原理へ言及することができた。

5.3.2 学生T, N, Aの場合

このグループは、3年生のT, N, E, そして、大学を卒業し、現在、教職課程を履修しているAの4名である。マイクロティーチングでは、多くのグループが動きのある活動中心の授業を展開しがちなのに対して、このグループは中学校3年生を想定して「詩」を読む、という授業を展開した。詩は“Home on the Range”というアメリカのフォークソングを使った。授業の大部分はTとNが担当し、後半この詩をメロディーにのせて歌う部分で、AとEが登場した。中高の英語の授業では、あまり用いられない詩の教材を使ったこの授業の目標は、生徒から詩に対する自由なイメージを引き出し、クラスで共有するという

ことであった。まず、板書された詩を教師が感情を込めて音読し、そこに書かれている表現から連想されるイメージを自由に生徒に言わせた。そして、詩の中に現れる“Home”という言葉に連想を絞り、日本語の「家」にない意味を味合うことをねらった。この段階で、生徒からは“Home”にまつわる様々な連想が飛び出してきた。予想外の盛り上がり、教室内には一体感が感じられた。筆者は、この雰囲気を支えているものが何なのかをグループのメンバーに確かめてみた。その理由としてAは、観察可能な教師と生徒間の情意面に注意を向けている。

[4]

Y：これだけ（生徒からの反応が）出てきた理由はわかる？

N：(不明)

Y：ん？

N：「家」とかもっと漠然としたものしか出てこないと思っていた。意外でした。

Y：ね、何で出てきたと思う？ うまくいっているんだよね。

A：二人が、そういう、その引き出しやすい雰囲気を

Y：雰囲気作りね。まず、うまくいってるよね。それから？ 雰囲気作りはすごくいいよ。これだけ、先生と生徒が向き合う態勢なのにね。雰囲気作りはいいですよ。他にどういういいことがある？

A：(生徒が)発表した後の、二人の必ず、あのフォローをきちっと入れてあげてるので、

Y：そうだね。反応してあげているよね。一つ、一つに。

A：だから、発表する、あの、間違っても恥ずかしくないという気持ちになるし、発表意欲が湧いてくると思うし。

Y：ほかにはない？ たくさんうまくいっていることがあると思うんだよね。

A：否定しないというのも…。

Y（筆者）は、さらに、この授業に関わる環境設定、あるいは「しかけ」について、授業前にグループで議論となったことに言及し、学生達の反応を引き出すことを試みた。

[5]

Y：やる前のことがうまく働いているでしょ？ やる前の段階でのこと、みなさんの中での考えが、ここに生きている部分、何かない？（沈黙8秒）これはね、授業としては相当いい感じだよ。うん。英語が少ないというデメリットはあるんだけど、これだけ引っ張ってこれてるというのは、みなさんの目標通りいってるよね。

A：あの、ずっと、最初からぎりぎりまで悩んだ「自由」と「束縛」のせめぎ合いで、だから、どこまで「束縛」するか、どこまで「自由」にやるか。

Y：今、自由にやらせてますよね。自由にやらせているけど、みんな溺れずにちゃんと（意見を）出しているよね。

N：イメージを浮かばせるときに、こっちが教える立場で、全部ばーっといってしまったら、「ああ、そうか、ああ、そうか」となってしまいうから、私たちの意見も出したら、生徒じゃないけど、個人として、私だったらこういうイメージをやって…。私（だけ）のイメージだったら、「先生はこういうイメージだから、こう」と思ってしまう。二人いるのをそれをいいように使って、T君が全然違う意見を言うことによつて、「ああ」って。

T：最初に一応、違うことを言うっていうのを決めておいたんですよ。

Y：さっきの“skies”（のイメージ）もそうだよな。

T：はあ。

Y：個人としてこうだというのを出しておけば、先生の意見ではこうじゃなく、個人としてはこうだという意見が出ると。なるほどね。

短い時間でのやりとりだが、Aの発話をきっかけに、NとTがグループの抱えていた問題とその解決方法を「語り」始めている。まず、Aは「自由」と「束縛」という表現で、自由な発想を引き出し、詩を楽しむ授業を目標にする一方、生徒達の発想を引き出すために、教師がどの程度（文法や語彙も含め）教材についてあらかじめ説明し、生徒の考えを縛るのか、そのバランスの重要性と難しさを語っている。Nは、一つの解決策として、教師の言葉が絶対的な権力を持たないように、あくまでも、教室に参加する「個人」として、自分のイメージを伝えることを強調している。二人組のチームティーチングをうまく利用して、NとTが異なる意見を生徒に披露し、異なる意見を出してもいいのだという雰囲気を作り、生徒達の自由な発想を引き出した。まとめると、ここでは、生徒達の活動を「束縛」、「自由化」する環境設定のあり方、そして、活動を自由化していくために、教師が生徒との間の権力関係をいったん放棄し、学習の共同体に参加する「個人(person)」としての役割を担うことの重要性が見えてきた。授業の前、3度おこなった筆者との打ち合わせでは、「束縛と自由の対立」「個人としての教師」という概念は非常に曖昧であったが、「活動後の省察」を通じ、それらの意味と輪郭がくっきりと浮かび上がってきている。

5.4 はたして「語り」となるか？

学生教師の「活動後の省察」では、すでに指摘したとおり発話量が少なく、沈黙が多い。これは、彼らにとって実践の文脈の中で考えること、もしくは、事後的に文脈を再構成することが、困難であるためだろう。しかし、その中でも、個々の発言に注意を払うと「語り」の輪郭が見えてくる。また、対話に参加している者たちが、事後的に発見する意味、原理もある。マイクロティーチングは疑似的な実践ではあるが「活動後の省察」での対話を通すことによって、

教師としては未熟な学生教師にも状況の中で自己を捉え、その状況の背後にある「物語」を語ることを可能にする機会を提供すると思われる。

6 結 語

以上、Schönの「活動中／後の省察」に基づき、実践家の問題解決を明らかにしていく方法として、「語り」を通じた研究を検討した。筆者の研究の目的は、あくまでも、実践という場面での問題解決に貢献することである。そのためには、佐藤(1992)の言う「実践的討論」の場を用意し、「語り」を公共化へみちびかなければならない。現在の学校教育の現状を考えると、教師は教室世界を閉じ、他者へと開いていこうとはしていない。また、これまでの授業分析や研究が、教師たちの間に、研究者への盲目的追従、あるいはその逆の不信感を生み出してきたことを考えると、「実践的討論」の形成の前には困難が立ちはだかっている。しかし、現在の教室で発生するさまざまな問題を考えると、われわれにはそれほど多くの選択肢が残されているわけではなく、筆者個人だけではなく、共同研究という形で、われわれを問題解決へと導いてくれる方途を模索していきたい。

<引用文献>

- 秋田喜代美. 1994. 「教師の実践的思考とその伝承」 稲垣忠彦・久富善之編. 『日本の教師文化』東京大学出版.
- Bailey, K. M. 1996. The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In Bailey, K. M. & Nunan, D. (Eds.) *Voices from the language classroom*. Cambridge University Press.
- Freeman, D. 1996. Redefining the relationship between research and what teachers know. In Freeman, D. & Richards, J. (eds.) *Teacher learning in language teaching*. Cambridge University Press.
- Gergen, K. J. 1994. *Toward Transformation in Social Knowledge*. Sage. (杉万俊夫・矢守克也・渥美公秀監訳. 1998. 『もう一つの社会心理学—社会行動学の転換に向けて』ナカニシヤ出版)

- ガーゲン, K & ケイ, J. 1997. 「ナラティブ・モデルを超えて」マクナミー, S. & ガーゲン, K. J. (野口裕二, 野村直樹訳) 『ナラティブ・セラピー—社会構成主義の実践—』金剛出版 (原著は, McNamee, S. & Gergen, K. J. (eds) 1992. *Therapy as Social Construction*. Sage.)
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. Routledge. (佐藤敬三訳『暗黙知の次元—言語から非言語へ』紀伊国屋書店. 1980)
- 佐伯 胖. 1995. 『「学ぶ」ということの意味』岩波書店.
- 佐藤 学. 1992. 「『パンドラの箱』を開く—『授業研究』批判」. 森田尚人, 藤田英典, 黒崎勲, 片桐芳雄, 佐藤学編, 『教育研究の現在 教育学年報(1)』世織書房.
- 佐藤 学. 1994. 教師文化の構造—教育実践研究の立場から—. 稲垣忠彦・久富善之編. 『日本の教師文化』東京大学出版.
- Schön, D. A. 1982. *Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. 1987. *Educating Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass Publisher.
- 柳瀬陽介, 今井裕之, 吉田達弘. 1997. 「英語教育のリエンジニアリング(1)」第23回全国英語教育学会福井研究大会口頭発表資料.
- 吉田達弘. 「英語科授業研究における文化人類学的視点の必要性—『反省的实践』へ向けた学習観, 授業観の再検討—」『言語文化研究』Vol. 17, No. 1. (松山大学学術研究会編)
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. 1996. *Reflective Teaching: An Introduction*. Lawrence Erlbaum.