

「実践報告」の可能性

— 教師の成長という観点からの考察 —

大河原 尚

【キーワード】 「実践」 教師の成長 内省的実践家 実践の相互評価

I. はじめに

我々、日本語教師（以下、教師）は、日々授業に立ち、学生と接し、実際に日本語教育が行なわれている現場に身を置いている。さらに、その中で、そうした日本語教育の状況をただ単に、受動的に受け止めているだけではなく、主体的にその実際の状況に関わる中で、何らかの実践を行なっているのである。そして、こうした各教師の教育実践は、特定の学習者に対する、特定の社会的文脈の中における、特定の状況下での実践である。

しかし、ここで、教師の実践における特定性を強調したのは、それぞれの教師による実践がバラバラな個別的な状況の中で行なわれていることを示そうとするためではない。ある特定の実践に関わっていない他の教師にとっても、その実践は、その個別性や特定性を超えて有益なものとなり得るはずである。

では、教師は、実際に個々の状況で教育実践の携わるかたわら、どのようにして他の教育実践とのかかわりを持ちうるのだろうか。本稿では、「実践」という名を冠した多くのレポートによって、各教師が自ら実践を報告することの意味とその可能性について、教師の成長という観点から考えてみたい。

II. 「実践」とは

そもそも「実践」とはどういうことなのだろうか。教師は「実践」の中でどのようなことをしているのだろうか。例えば、日本語教師養成のカリキュラムや日本語教師用の参考書の類を見ても、「教授理論」と「実習」や「実践」という二本柱によって組み立てられている。これは、研究によって得られた理論や知見についての知識を覚え、それを実際の教育場面に適用するということなのであろう。しかし、そうした発想には「実践」の場が抱える個別性や特定性が、その実践を支える重要な要素として考慮されていない。教師が教室で、学習者を前にして、それらの知識に当て嵌めて学習者の状況を理解したり、それらの知識に基づいて行動をとったりした時、学習者を一面的にしか捉えず、重要な側面を見落としてしまっている可能性はないだろうか。また、もし、学習者から予想しなかった反応や答えが返ってきたら、どう対応するのだろうか。

また、ある状況における状況認識や行為の経験を過剰に一般化（パターン化）し固定化してしまっても、同様のことが起こってしまうであろう。一定の経験年数を重ねた教師は、

その経験から築き上げたノウハウ（具体的な教え方のパターンや教材、またはそれらの使い方）を無批判に前提として、実際の状況にそれらを適用することで、実践を行なうことがある。しかし、このような場合にも、状況認識の際に見落としてしまう面が出てきたり、学習者の対応に苦慮してしまうことも起きてくる。それは、実際に関わる状況の独自の文脈を無視して、一般化されたノウハウを、複雑で多様な現実に応用しようとするからではないだろうか。

これに対し、岡崎、岡崎（2001）は、教師は実際の教育の場で、自ら向かい合う学習者の中にいかなる学習が起きているかを常に考え検討しながら教育を行なっていく中で、基礎研究での成果がリソースの一つとして活用できるとしている。

ところが、このようなことは、教師が関わっている現実の状況が、実は極めて多様で、複雑であり、いつどこから何が起こってくるか簡単には予測がつかないものだというを示しているとはできないだろうか。個々の状況が置かれた文脈を離れて一般化された理論だけでは捉えきれない複雑な状況の中で、実践は行なわれているのである。ただ、そのような安易な予測を許さない状況においてさえも、そこに何らかのパターン（予測）を見出し、学習者に対し効果的な実践ができる。そこにこそ、研究者ではない、実践家としての教師の専門能力が問われるのであろう。さらに、先に岡崎、岡崎（2001）が指摘したように、教師はその複雑な状況を操作可能に認識し、行為を行なうための材料（リソース）を、研究によって得られた成果だけから得ているのではなく、その教師自身の実践経験の中からも獲得しているはずである。

そこで、ここまでの、理論や知見から得た知識と、経験から得た一般化されたノウハウを実際の学習者の状況に応用するという実践観を見直してみる必要があるのではないだろうか。つまり、理論の知識やノウハウを適用するといった実践観では、「実践」の現実を十分に捉えきれないのではないか。Schön（1983）は、専門家の活動を科学的な理論と技術を厳密かつ適切に現実の状況に応用することで、そこでの問題を解決することとする実践観を「技術的合理性 (technical rationality)」とし、その限界について、次のように指摘している。技術的合理性においては、問題解決に当たっての「手段の選択、達成する目標意思決定という問題を設定する過程が無視されているのである。現実世界の実践においては、問題は実践者にとって所与のものとして出されているわけではない。（中略）そのままでは意味がわからない不確かな状況の意味を認識しなければならない。」（ショーン（佐藤、秋田訳）：2001）。

では、「実践」をどのように捉えたらいいのだろうか。先に、教師が実践を行なう状況は多様かつ複雑で、簡単に予測ができるものではないとした。一つ一つの行為を重ねていけばいくほど、状況に入り込んでいくことになり、その複雑さはますます膨大なものになり、ますます予測不能な状態に陥ってしまう。そして、文脈の中で行なわれる一つ一つの教師の行為や一つ一つの学習者の反応は、それまでの文脈から影響を受け、またさらに次の文脈を形成して行く。教師だけでなく学習者も、その文脈の流れの中において、その一瞬その一瞬で状況を判断し行為を行なっているのである。このように、極めて動的で事前の予測を許さぬ状況変化のプロセスの中に教師の実践はあるのである。そして、その瞬間その瞬間の教師の状況判断とそれにもとづく行為の全体を、教師の「実践」と見ることが

できるのではないだろうか。しかもそれは、その実践も文脈の流れに任せたりばったりで、その場限りの受動的な行為というよりも、その瞬間にそれまでの経験や知識を総動員し、瞬時の状況認識や行為をおこなっていく、主体的なものと考えることができる。Schön (1983) は、先の技術合理性に対し、実践家はその行為の中で内省しながら状況を認識し、自ら行なっていることを思考できると指摘している。つまり、そこでの状況に主体的に関わっていくために、行為を行ないながら、その自身の行為についても考えているのである。

では、そうすると、実践に先だって、事前に準備しておくといったことは無意味だということになるのだろうか。普段、教師は授業の前に教案を書いて、日々の授業に備えている。「実践」ということを前述のように、動的で瞬間的なものの積み重ねだと考えると、それは、無駄な作業ということになるだろうか。しかし、そもそも何を準備しておくのかを考えておきたい。仮に、その準備が、学習者と教師、またはその実践への参加者全てが行なう行為のシナリオを用意しておくことだとしたら、それは到底不可能だろうし、あまり意味がないと言わざるを得ない。むしろ準備というのは、瞬時に状況判断や行為ができるように、経験を積んだり、知識を勉強しておくこと。(さらには、体調を整えておくことではないだろうか。) さらに重要なことは、その状況に主体的に関わっていくための教師自身の態度、または目的を明確にしておくことではないだろうか。そして、そうした目的を踏まえて、事前に何か用意しておく必要があるものがあれば、準備しておけばいいのである。

さらに言えば、教師は、その特定の実践状況に主体的に関わろうとはするが、事前に予定した通りに、一方的にその状況や学習者をコントロールすることはできないのである。もちろん、教師自身も目的や意図を持ってその状況に臨めばコントロールしようとするのは当然である。しかし、学習者もまた、教師と同じように、その状況をコントロールして、学習者なりの目的を達成しようとしているのである。その相互に状況をコントロールしようとする過程の中で教師の実践が行なわれるのである。つまり、互いにその状況を作り上げ、目的を果たそうとする過程に、教師も主体的に参加しているのである。

Ⅲ. 教師の成長

近年、自らの実践を振り返り、自ら「成長」していく教師の必要性が指摘されている(岡崎、岡崎：1997、横溝：2000)。しかし、ここで言われている教師の「成長」とはどんなことをさすのだろうか。岡崎、岡崎(1997)によれば、教師の成長とは、

教師養成や研修にあたって、これまでよいとされてきた教え方のモデルを出発点としながらも、それを素材に〈いつ、つまりどのような学習者のタイプやレベル、ニーズに対して、またどんな問題がある場合に〉、〈なぜ、つまりどのような原則や理念に基づいて〉教えるかということを、自分なりに考えていく姿勢を養い、それらを実践し、その結果を観察し改善していく(岡崎、岡崎1997：10)

ことができるようになることである。つまり、学習者を含めた実践の状況を判断し、それ

に対し行為を行なうときの方向性や方針を決めてく、つまり実践の中で、自分が主体的になってその行為について考え、それをより「よい」ものにしておくことができるようになることである。

確かに「成長」ということは、単なる「変化」や「変容」ではなく、なんらかの方向性を前提としている。つまり、成長する前よりも成長した後のほうがある方向に沿ってより進んだ状態になったということである。しかし、実践をより「よい」ものにすると言ふとき、どのような方向性が前提とされているのであろうか。そこで、「成長」ということはどのような状態になることなのか、前述した実践との関わりの中でもう一度考えてみたい。

実践において教師は、常に変化する状況の文脈の中で、その瞬間、瞬間を、その教師の持っている知識や経験を用いて判断しながら、主体的な目的や目標あるいは態度を持ち、その状況に対して一つ一つの行為を行なっている。そして、その目的、目標や態度にどれだけ沿った、またはそれらを達成するための行為をどれだけ十分に行なうことができたかによって、どの程度「よい」実践だったかということになるのであろう。もちろん、日本語教育における目的とは、学習者の日本語を上達させるということであり、教師は上達させようという態度で、具体的な目標を持って教壇に立つのである。そして、学習者も教師の支援を受けて自らの日本語能力を向上させようとして教室に来ているのである。

ところが、この実践の目的や目標、つまり学習者の日本語が上達するということの具体的な意味がそれぞれの教師の間で必ずしも常に同じというわけではない。例えば、ある教師にとっては、その授業で導入する語彙の意味をどのようにして正確に学習者に理解させるかということが授業の目標であるかもしれない。その場合はそれらを正確に理解させることが日本語の上達につながると信じられているのである。また、別の教師は大学に進学して大学の講義を理解する能力を養成するためにどのようなことを教えるかということを考えるかもしれない。そこでは、一つ一つの語彙の意味がわかるというよりも、大学での講義の全体が理解できるようになることが、その授業で実現するべき日本語能力となる。さらには、学習者が日本の社会に適応して生活していくためには、何が必要で、自分に何ができるのかと考えながら実践を行なっている教師がいるかもしれない。この場合、日本語が上達するというのは、単に言語的な能力だけの問題にとどまらず、社会的、文化的な能力も視野に入れたものになってくるだろう。このように実践の中で教師は、自分なりの実践の目的、目標や態度を持って、その実践の状況に主体的に関わっているのである。そして、その教師がどのような目的、目標や態度でその実践に臨むかということによって、その具体的な行為、あるいはたとえ同様の行為であっても、その意味付けは異なってくるはずである。

では、このようなそれぞれの教師の目的、目標や態度の違いはどこから来るのだろうか。ある対象に対する目的、目標、あるいは態度といったものは、何もない真空状態から突然に形成されるものではない。ある目的や態度が出てくる前提には、その対象をどのように捉えているのかといった、対象に対するある認識があると考えられる。つまり、その教師の関わろうとする状況に対する認識のし方、あるいは捉え方によって、その目的、目標や態度は違ってくるであろう。例えば、ある授業において教えるべき語彙や文法など

の教授項目を所与のものとして考えていけば、その授業の中では、それらをどのようにしてより正確に理解させるか、あるいは練習させるかということが実践の目標になり得るであろう。また、ある教授項目を授業で扱うことの原因として、コース終了後の大学での講義を理解するためだと考えれば、それらを、大学の講義の形式に沿った形で練習したり、意味や機能を限定して扱おうとするだろうし、大学での講義に必要な語彙も教授項目に追加して教えるかもしれない。さらには、あるコースにおいて学習者が日本語を学習することが、大学での講義だけではなく、日本での生活を送る上でも必要なことであると考えれば、その地域で発行されている新聞を教材に採用しようとするかもしれないし、それからいかに情報を得るかということが授業の目標になるかもしれない。そうなれば、新聞から情報を取る上で役に立つ語彙、表現やストラテジーを教授項目として選び、実際の新聞を想定した練習が行なわれるかもしれない。このように、教師自身の、その実践を行なう状況に対する認識のし方や捉え方が変化すれば、その実践における目的や目標とすることも変わってくるのである。

さらに、ここで注目したいことは、この状況の認識のし方や捉え方は、ただ単に変化するということだけでなく、その状況を捉える視野の広がりや変化していくということである。より広い視点から状況を意味付けることができるようになれば、これまで直面していた同様の状況でも、異なる意味付けができるようになり、それまで行なっていた同様の行為にも、違った効果や意味を見出すことができるようになる。そうなれば、そうした視野の広がりによる新しい意味付けは、実践における目的や目標にも反映され、実践の中での判断や行為についても、その視野の広さにもとづいた選択を可能にするのである。そして、複雑な状況をさまざまな視点から捉えることができるようになることにより、多様な学習者、多様な状況に対して、実行可能な目標を設定し、有効な実践を行なっていくようになるのである。つまり、実践の状況を認識しようとするとき、より多様な観点からそれを捉え、より多様な状況、そしてその変化に対しても対応することができるようになっていくのである。このことこそ、実践家としての教師が「成長」するというのではないだろうか。

IV. 教師が「成長」するために

では、このように教師として成長していくためには、どのようにしたらいいのだろうか。先に述べた通り、「成長」というのは、ただ単により多くの理論や知識、あるいはノウハウを蓄え、それらをいかに応用できるようになるかということではなく、より広い視野を獲得して、より多様な状況に対応できるようになるということであった。日常の実践の中からどのようにしたら広い視野を獲得することができるのだろうか。そこで、「内省的実践家」という考え方がある。岡崎、岡崎（1997）によれば、内省的実践家とは、「自分（や他の教師）のクラスで繰り広げられる教授・学習過程を十分に理解するために、自分（や他の教師）の教授過程を観察し、振り返る中で教授・学習過程の重要な諸点を発見していく教師である」（岡崎、岡崎、1997：24）。つまり、自分の実践を対象化し評価することによって、自らの実践を理解し、これまで気がつかなかった新たな視点を獲得していくのである。また、そうすることは、自分の行なった実践を、距離を置いて見てみることに

よって、その文脈の中にける意味を考え、その妥当性を検討し、別の方策の可能性を探るプロセスでもある。

そこで、実際に行なったことを対象化するためには、まず、その実践の全体像を記述する必要がある。「全体像」と言ったのは、実際に行なわれた行為を実践の文脈の流れの中に置いて、その流れごと捉えるということである。つまり、実際に行なった行為だけではなく、どのような状況の下で、その状況をどのように判断し、なぜその行為が行なわれたのか。そして、その行為の結果どのような反応があり、それをどう解釈したかということである。

次のステップは、この対象化された実践のそれぞれの側面において、それらを評価しなければならない。しかし、評価といっても、それまで通りの自分の視点だけで単によかったかどうかを評価するのではなく、できるだけ多くの他者の視点から、それらを見直してみるのである。そのために、

- (a) まずできることは、実践における判断や解釈、行為、あるいは状況の認識や行為の結果、反応に対する意味付けである。実践が行なわれた社会的な文脈や学習者の視点に立ってみるなどして、実践者の解釈や行為をできるだけ多角的に捉えてみる作業である。また、その時の実践者の意図していたことや、そうした解釈や行為の背景にある考え方や信条、事情なども役に立つであろう。
- (b) 次に、そうした実践に対する意味付けをもとに、その妥当性を検討してみるのである。その時の実践者の状況判断や解釈、とった行為、反応や結果に対する解釈に対して、本当にそれが最も適切だったのか、疑問を投げかけたり、否定してみたりするのである。しかし、ここでの目的はその実践そのものを無意味化したり否定したりすることではない。むしろ、その実践を評価した規準そのものを検討の対象とすることなのである。例えば、ある行為に対して、予測通りの結果が出て「成功」だったとしたときに、何をもってそれが「成功」だったと言えたのか、そもそもそこで「成功」とはどうなることだったのかといった、「成功」の中身を考えるてみることである。
- (c) 最後に、この妥当性の検討を受けて、代案の検討を行なうことである。もし、先の実践において妥当性に問題があったら、その他にどのような解釈あるいは行為の可能性があり得たのか。また、それなりの妥当性が認められた場合にも、より適切な実践とするために、その他のとり得る方法はなかったのか。

このように、教師自身が自分の行なった実践を対象化し、評価することによって、それまで無意識に前提としてきた自分自身の考え方や見方を見直すきっかけにするのである。しかし、ここで一つ注意しておかなければならないことがある。それは、こうした「内省」の作業は、その場限りのものではなく、次の実践に結び付き生かされなければ、意味のないものになってしまうということである。そのためにも、抽象的、概念的な内省に終わらせるのではなく、できるだけ具体的で詳細な検討が求められる。

V. 「実践報告」を書く：実践を評価し合うために

ここまでは、一人の教師の中における内省ということで論を進めてきた。しかし、一つ

の実践の内省を次の実践に生かし、自身の成長へと結び付けていくためには、やはり一人では限界がある。一人でいくつもの他者の視点を持つというのは極めて難しいからである。たとえ、教師が一人で自身の実践を対象化することができたとしても、それをどう評価するかという時には、その教師が実感して受け入れられる範囲で、他者からの評価を受けることは有効である。その意味でも、自身の実践を他者にもわかる形で記述することが必要になる。

また、逆に他の教師の実践を評価することも、自身の視点を提供することができるだけでなく、新しい視点を知る上で有益である。つまり、他者の実践を知り、そのプロセスをたどり、それを評価することによって、その他者の独自の視点でその実践を追体験し、さらに自分の持っている視点と比較することで、新しい発見をする可能性もある。自分以外の教師がある状況（例えば、自分が経験したものと共通点の多い状況）に対しどのようにそれを捉え、行動し、その結果を判断したか。その中にはこれまで自分が気の付かなかったような視点が含まれているかもしれないし、その教師の視点と自分の見方との比較の中に、新しい視点の可能性に気づくかもしれないのである。

このように、他者（他の教師）と相互に、自らの実践について語り合い、評価し合うことは、相互の教師の成長にとって有益なことなのである。こうした教師間の交流は、例えば、同じ職場であれば同僚同志で行なうこともできるだろうし、それを「実践報告」といった形式にすれば、より多くの教師との交流が可能になる。しかし、その場合には、実践報告を書きやすくし、読みやすく、評価しやすくするために、何らかのフォーマットが必要となるであろう。

では、そのような実践報告のために、どのようなフォーマットを考えたらいいだろうか。これまで述べてきたように、教師の成長という点から見た場合、実践報告を書くことの意味は、自らの実践を他の視点からの評価に晒す点にある。そうすると、他者が見て、自分の実践を評価できるような、または評価しやすいような構成内容にする必要がある。そこで、まず、前項で述べたように、自らの実践報告を対象化し、記述することになる。そのために、一つの実践や行為に対して、次の5つのステップを実践記述のフォーマットとして考えることができる。

- (1) 実践が行なわれた状況で、何が起こっていたのか。どんな現象、あるいは事柄を対象に実践をしようとしたのか。（状況（対象とその文脈）の認識）
- (2) そこで起こっていたことを、どのように判断または解釈したのか。例えば、どこに問題や原因がると考えたのか。（対象の解釈／分析）
- (3) そして、それに対してどんな行為を行なったか。なぜ、あるいは、どのようなことを期待して、そうしようと思ったのか。（予測／期待と行為）
- (4) その行為の結果、どのような反応や結果が得られたか。（結果／状況からの反応）
- (5) その反応や結果を、どのように判断または解釈したか。例えば、期待通りの反応がなかったのはなぜだと考えたか。（結果の評価）

そして、この第5の評価についても、前項で述べたように、

- (a) 実践における判断や解釈、行為、あるいは状況の認識や行為の結果、反応に対する意味付けを行ない、

- (b) そうした実践に対する意味付けをもとに、その妥当性を検討し、
- (c) この妥当性の検討を受けて、代案の検討を行なうのである。

特に、評価をする際には、どのような他者の視点から見るかが重要である。そこには、少なくとも次のような四つの他者の視点が考えられる。

- ① 第一に、その実践に関わった他者の視点である。つまり、学習者、同じ学習者を扱った同僚やコーディネーター、あるいはその学習者の教室外での支援者（学部での教員や日本人学生など）などからの視点である。
- ② 第二は、他の実践者の視点である。実際に関わるケースは違っても、共通の問題を持って取り組んでいる実践者（教師）からの視点である。
- ③ 第三は、（日本語教育に関連した）専門領域の研究によって得られた理論や知見からの視点である。
- ④ 最後に、その他の視点の可能性を考えておきたい。例えば、専門領域以外の研究からの知見や、自身の日常生活における日本語教育実践以外の経験からの視点などである。自身の子育ての経験や、ビジネスでの経験からくる視点などである。

VI. まとめ

本稿では、日々それぞれの状況において教育実践を行なっている教師のそれぞれの実践がバラバラのものではなく、相互にそこでの取り組みを記述し、報告することにより、その実践の個別性、特定性を超えて、どのように各教師にとって有益であり得るかを考察してきた。そこで、実践報告が単に行なった事実の報告ではなく、各教師の成長にも貢献できる可能性を持っていることを示そうとした。

その考察の過程で、実践そのものに対する見方を、研究からの成果や一般化されたノウハウを単に応用するだけのものではなく、多様で複雑な状況のダイナミズムの中で、行為を行ないながら、その行為について思考するといった実践観を示した。そして、そうした実践を行なう教師についても、より広い視野からその実践状況を捉えた上で、そこに自らも目標を持って主体的に関わろうとする中で、具体的な行為を行なう存在としての教師像を描いた。さらに、状況を捉える多様な視点を獲得し、さまざまな状況に対応できるようになっていくことを教師の成長と考えた。

こうした、実践およびその中で教師、さらには、その成長に関する考察をもとにして、教師自らが実践の報告をすることの意味を、教師の成長という観点から考えてきた。そこで、そうした実践報告の意味を踏まえた実践報告のためのフォーマット、及び評価の際の他者の視点の可能性を提案した。しかし、ここで考えてきたことは、著者自身の、日々の実践の中での萌芽的なアイデアをまとめてみたに過ぎない。当然、実証的にも、理論的にも、まだ不十分な点が多い。さらなる実証的な検証や理論的な検討については今後の課題としたい。

【参考文献】

秋田喜代美(1996)「教師教育における「省察」概念の展開」『教育学年報5 教育と市場』415-467頁、世織書房。

- 浅田 匡(1998)「自分の授業を見直す」、浅田・生田・藤岡編『成長する教師—教師学へのいざない』147-160頁、金子書房。
- 岡崎敏雄、岡崎眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践—』アルク。
- 岡崎敏雄、岡崎眸(2001)『日本語教育における学習の分析とデザイン—言語習得過程の視点から見た日本語教育—』凡人社。
- 佐々木正人、三嶋博之編(2001)『アフォーダンスと行為』金子書房。
- 佐藤 学、岩川直樹、秋田喜代美(1991)「教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』30、177-198頁。
- ドナルド・ショーン著、佐藤学、秋田喜代美訳(2001)『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』ゆみる出版。
- 横溝紳一郎(2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社。
- 大河原尚(2002)「日本語教育日記の自己分析から見た「内省」」『世界の日本語教育』12、79-94頁。
- Schön, Donald (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- Bartlett, Leo (1990) *Teacher development through reflective teaching*, In J. C. Richards & D. Nunan (eds.), *Second Language Teacher Education*, 202-214. Cambridge University Press.