

# 教師研修としての授業観察に対する 現職日本語教師集団の目的意識

## ——日本語学校の常勤及び非常勤集団へのインタビュー 調査の質的分析——

野瀬由季子・大山牧子・大谷晋也

### 要 旨

内省を通して実践を創造していく自己研修型教師としての日本語教師の養成・研修は喫緊の課題であり、その一手法として授業観察が存在する(岡崎・岡崎 1997)。授業観察の支援環境の構築を目指して、本研究では、国内の日本語学校で教師研修として実施される授業観察を対象に、観察者と授業者の授業観察への目的意識を明らかにする。日本語学校の常勤3名(観察者)と非常勤3名(授業者)に半構造化インタビュー調査を実施し、逐語録に対してSCAT(大谷 2019)による質的分析をおこない、授業観察に対する目的意識を、筆者らが作成した【評価志向型】【実践公開志向型】【内省共有志向型】の枠組みで考察した。その結果、各観察者/授業者は基本的に特定の志向型を軸に授業観察を捉えながらも、同時に別の志向型の要素を持ち合わせていたり、軸とする志向性を徐々に変容させたりしていくことが明らかになった。このことから日本語学校での役割や教師間の関係性を考慮した活動デザインの重要性が示唆された。

【キーワード】 授業観察, 自己研修型教師, 日本語学校, 教師研修, 内省

### 1. はじめに

日本国内の在留外国人数は2018年に273万人を超え、日本語学校、地域日本語教室、初等・中等教育機関、高等教育機関等様々な機関で日本語教育の必要性が高まっている。そのため、日本語教師をはじめとする日本語教育人材の資質・能力の向上は喫緊の課題である(文化審議会国語分科会 2018)。日本語教師の養成・研修の中でも、現職日本語教師に対する教師研修は、外部研修と内部研修の2つに大別できる。外部研修は、所属する日本語学校以外の機関、例えば、文化庁、国際交流基金、その他NPO法人や一般財団法人等、様々な機関によって実施されているものを指す。活動形態は、講師による講演会・研修会等、座学形式のものに加えて、教師同士で授業を観察してフィードバック(以下FB)をおこなう授業観察<sup>1)</sup>等、実践的な形式のものがある。一方で、内部研修は、各日本語学校でそれぞれ独自に実施されているものを指す。活動形態は、招聘講師による講演会・研修会等、外部研修と同様の座学形式があるが、これに加えて、モデル授業を見学する授業見学や授業観察等がOn-the-Job Training形式(以下OJT)でおこなわれるのが特徴である。

しかし、こうした内部研修の実施やその内容は各日本語学校に委ねられており、活動の詳細が実践者間や学校間で十分に共有されていないのが現状である。今後は、内部研修に関する知見が様々な形で発信され、現職日本語教師に対する教師研修のあり方を検討する必要があると考えられる（嶋田 2019）。

1980年代以降、言語教師教育のあり方は、教師の知識や技能を育成する Teacher Training から、教師の態度や気づきを促進する Teacher Development へとアプローチの転換がなされてきた (Freeman 1989, Richards & Nunan 1990)。Teacher Development のアプローチは、日本語教師の養成・研修においても注目されている。岡崎・岡崎 (1997) は、多様化していく日本語学習者を対象とする日本語教師には、既存の教授法を適用する技能だけでなく、自身及び他者の教育実践を観察して振り返るという内省によって、教育実践の課題を発見し解決する力が求められる、と指摘する。また、内省を通して能動的に実践を創造していく、自己研修型教師の考え方に基づく日本語教師の養成・研修が重要であるとした上で、一手法として、内省を理論的枠組みとした授業観察を提案している (岡崎・岡崎 1997)。

授業観察は、教師自身では気づかない教授行動の問題点に対する見直し (岡崎・岡崎 1997)、観察者と授業者双方の成長、協働的で専門的な対話と学習の機会 (O'Leary 2014) 等、その有効性から、日本語教育機関のみならず様々な教育機関で教師研修として実施されている。特に、日本国内の初等・中等教育機関における授業研究の歴史は長く、授業研究を通じた教師の内省、授業力量形成の過程、その支援環境の構築方法等、多くの知見が蓄積されてきた (例えば坂本・秋田 2008, 木原 2004 等)。

日本語教師の授業観察に関連する先行研究では、養成段階の教育実習生や、外部機関主催の研究会に参加する現職日本語教師を対象に研究がなされている (例えば池田ほか 2002, 館岡 2016 等)。しかしながら、日本語学校の内部研修の一環として実施されている授業観察を対象に、具体的にどのような手順で授業観察がおこなわれ、それに対して現職日本語教師がどのような目的意識を持って参加しているのかに関する調査は十分ではない。授業観察は、養成段階や外部研修だけでなく、日本語学校の内部研修においてもその機能を発揮し得るが、各日本語学校の環境の違いや、常勤・非常勤日本語教師の働き方の違い等、現職日本語教師集団内の多様性を考慮した上で、適切な支援をおこなうことが必要である。そのためにはまず、日本語学校で、内部研修としての授業観察が具体的にどのような活動手順で実施されていて、現職日本語教師らはどのような認識を持ってそれに関わっているのかを調査することが必要不可欠である。

そこで本研究では、国内の日本語学校で内部研修として実施されている授業観察に参加している現職日本語教師を対象に、観察者と授業者それぞれの授業観察への目的意識を明らかにし、授業観察の活動内容を改善するための示唆を得ることを目的とする。

## 2. 先行研究

授業観察、レッスンスタディ、アクションリサーチ、授業研究等、学校を基盤とした教師の専門性開発に関する取り組みは、国内外の様々な教育機関で行われている (ジーン・秋田 2008, O'Leary 2014)。近年の教師教育研究においては、こうした専門家の学びのあ

り方について、理論先行型ではなく、自らの経験や行動に基づいて学ぶことが重要だとする内省 (Schön 1983) の概念が注目され、今や初等・中等教育、大学教育等、教師教育の様々な分野に普及している (大山 2018)。そこで、上述した教師の専門性開発に関する取り組みのうち、本章ではまず、日本国内で授業研究を組織的かつ恒常的におこなっている初等・中等教育機関での研究の中から、教師の内省に着目した研究について、先行研究を整理する。その後、日本語教師養成段階の教育実習生または現職日本語教師を対象とした研究の中から、授業観察に関連する取り組みを通じた内省についての研究を概観した後、本研究の位置付けと分析枠組みを述べる。

## 2-1 初等・中等教育機関の授業研究

国内の初等・中等教育機関における授業研究は、1名の授業者に対して複数名の観察者が存在するのが一般的で、両者が事前に授業計画を共有したり、事後に授業内容を検討する協議会が設けられたりしていることが多い。協議会での教師の学びに焦点を当てた研究 (例えば 坂本・秋田 2008, 坂本 2010 等) として、小学校での事後協議会に参加する観察者と授業者2名の教師に焦点を当てた研究 (坂本・秋田 2008) がある。この研究では、事後協議会の談話とインタビューデータの分析から、観察者は事後協議会を通して自身の解釈を問い直すことを明らかにしている。一方で、授業者は自身の授業課題に対する他者からの改善方法の提案を受容しながらも、事前協議会で既に議論した点については視点の転換が見られなかったことを明らかにしている。この研究は、事前/事後協議会のFBでは単なる個々の意見表出ではなく、授業者の考える授業課題への理解と他者の解釈を傾聴する姿勢が重要であることを指摘している点で示唆に富む。この他にも、小学校または中学校の教師を、若手教師 (5年未満)、中堅教師 (5～15年未満)、ベテラン教師 (15年以上) の3つに区分してその発達に着目した研究もおこなわれている (例えば 吉崎 1998, 浅田 1998, 木原 2004, 姫野・益子 2015 等)。この中で、各段階における教師の授業力量とその形成過程に着目した研究 (木原 2004) によると、若手教師は授業課題への解決策をすぐに授業実践に反映できない場合がある等、授業力量が必ずしも安定していないのに対して、中堅とベテラン教師の授業力量は柔軟性がある等重層的な特徴を持つため、すぐにある程度の授業改善成果をもたらすという違いを明らかにしている。この研究は、若手教師には同僚や第三者による支援的関わりが、中堅とベテラン教師には同僚や第三者との相互作用的な関わりが、内省を喚起する上でも有効であることを提案している点で示唆的である。

しかし、これらの先行研究の知見を日本語教師の教師研修の文脈にそのまま当てはめることは困難である。その理由の一つとして、日本語教育機関は常勤日本語教師 (以下 常勤) よりも非常勤日本語教師 (以下 非常勤) の割合が高く、非常勤は複数の機関を掛け持ちしている場合が多いことが挙げられる。それゆえ、非常勤の授業担当日以外に、ある程度の人数を集めて事前/事後協議会をおこなうことは容易ではない。もう一つには、経験年数・組織上の雇用形態 (常勤又は非常勤)・業務内容の点から日本語教師を捉えると、現場への関わり方とそれぞれの関係性は複雑で多様であることが理由として挙げられる。例えば、経験年数が長い非常勤でも、カリキュラム作成にも関わる場合と授業コマのみを担

当する場合には、現場での関わり方や関係性は異なってくる。それゆえ、教師研修のあり方を検討する上でも、日本語学校でおこなわれる授業観察の諸相を明らかにするには、日本語教師の経験年数だけではなく、彼らの現場への多様な関わり方と多様な関係性を踏まえる必要がある。

## 2-2 日本語教師の養成・研修における授業観察

日本語教師の養成段階では、教育実習や模擬授業等、授業観察に相当する活動が行われており、教育実習生を対象とした先行研究が蓄積されている（例えば 白杵 2001, 池田ほか 2002, 河野 2005, 古別府 2010 等）。この中で、実習後の FB 活動の過程に関わった教育実習生に着目した研究（池田ほか 2002）では、教育実習生自身が、評価してもらいたい項目を観察者の立場に合わせてその都度設定することで、教育実習生が評価活動の目的を明確に持つようになったことを明らかにしている。この研究は、特定の枠組みに基づいた評価項目リストではなく、教育実習生の成長段階に応じて評価体系を作り変えていくような FB 活動を提案している点で示唆的である。教育実習生に加えて、外部研修やその他外部の自主的な活動に参加する現職日本語教師を対象とした研究知見も蓄積されている（例えば 阿部・八田 2010, 犬飼 2014, 館岡 2016 等）。その中でも、2011 年に設立されたある研究会に参加する現職日本語教師らに着目した研究（館岡 2016）では、参加者が運営者となって研究会に参加することで、研究会で情報を持ち帰るだけでなく、他の参加者に教えることによる学びが共起した例を紹介している。館岡はこれを「対話型研修」と呼んで新たな教師研修のあり方として提案しており、現職日本語教師への外部研修のデザインにおいて応用の可能性を持つ。しかし、現職日本語教師が外部研修やその他外部の自主的な活動に継続的に参加できる時間的余裕と意欲とを兼ね備えることは困難であるため、今後は、内部研修を通じた教師研修のあり方についても具体的に検討していく必要がある。先行研究では、外部研修の文脈で授業観察を通じた現職日本語教師の内省過程が明らかにされてきた。一方で、内部研修の一環としての授業観察に参加する現職日本語教師の目的意識や、内部研修であるがゆえに起こりうる問題と解決方法等、内部研修の文脈での授業観察の研究は十分ではない。今後、外部研修と内部研修双方の教師研修を有機的に機能させていくためには、内部研修としての授業観察についても調査する必要があると考えられる。

以上の先行研究を踏まえて、本研究では、日本語学校の内部研修としての授業観察に参加している現職日本語教師が、授業を観察したりされたりすることをどのように感じているのか、また、FB 時のやりとりから何を感じているのかについても、観察者と授業者それぞれの視点に着目して、調査をおこなう。

## 2-3 授業観察の枠組み

本研究では、日本語学校での授業観察の諸相を記述していく上で、授業観察に関する活動の特徴をまとめた先行研究（Wragg 1999, Gosling 2002, 田口ほか 2003, ジーン・秋田 2008）の枠組みを参考に（表 1 を参照）。授業観察等の活動の枠組みを整理した先行研究は、日本語学校における授業観察の活動を理解する上で有効である。そこで、以下では想定される教育段階や分類の観点がそれぞれ異なる先行研究の枠組みを、参加形態と

活動手順の観点から整理して、本研究における日本語学校の授業観察の枠組みを設定する。

まず、参加形態は、① [参加者の立場が観察者・授業者いずれかに固定している場合 (1a・4a・5a・6a・1c・2c・1d・2d:表1を参照)], ② [参加者が観察者・授業者の立場を往還する場合 (3c・3d～5d)], ③ [①・②の両方の形態で実施する場合 (2a)], の3つに大別できた。なお、ジーン・秋田 (2008) の「授業研究」は、日本の初等・中等教育機関の文脈を想定して特徴づけられていることを踏まえると、②の参加形態が一般的だろう。

つぎに、活動手順は、①の場合、【1】授業者の実践能力を評価したり改善したりするために観察がなされ、観察者から授業者への評価および改善案が議論・FBされるもの (1a・5a・6a・1c・2c) と、【2】観察者がモデルとなるような他者 (授業者) の授業実践に触れるために観察がなされ、授業者の授業実践に関する観察者からの質問などが議論されるもの (1d・2d) に大別できた。また、②の場合は、【3】実践を観察し合って他者の授業実践に触れながら、自己の実践について内省するために観察と議論・FBをおこなうことが確認された。なお、それぞれのリスクとして、【1】には疎外感が、【2】には当事者意識の欠如や影響力不足および人員確保の難しさが、【3】には自己満足やマンネリ化が生じることが懸念される。これらの問題を防ぐためには、実施する組織の目的に応じた適切な形態の選択 (田口ほか 2003) や、組織内での役割が異なる観察者と授業者が、対等で尊敬し合う関係性を築けるような授業観察の実施 (Gosling 2002) が必要だと考えられる。

しかし、必ずしも形態の意図に沿って参加者が活動に関わるとは限らない。特に、日本語学校の日本語教師の役割・関係性・現場への関わり方が複雑で多様であることを踏まえると、どのような活動を志向して個々が活動に関わっているのかを分析する必要がある。そこで、本研究では、【1】～【3】の活動手順のモデルをそれぞれ【評価志向型】【実践

表1 授業観察・授業研究・公開授業の枠組みに関する先行研究

先行研究	Wragg (1999)	ジーン・秋田 (2008)	Gosling (2002)	田口ほか (2003)
観点	授業観察の文脈	授業研究の特徴	授業観察の分類	公開授業の分類
教育段階	初等・中等教育	初等・中等教育	高等教育	高等教育
項目	1a. 新任の教師研修 2a. 現職者の教師研修 3a. 児童の観察 4a. カリキュラムの開発・評価 5a. 職務分析 6a. 教師の評価	1b. 実践志向>理論志向 2b. 研究課題は活動の過程で見出される 3b. 学校で体系的に実施 4b. 義務的な参加 5b. 必ずしもカリキュラム開発を目指すわけではない 6b. ビデオとフィールドノートの使用 7b. 学校文化の重視など	1c. 評価型 (授業の評価) 2c. 発達型 (授業の改善) 3c. ピアレビュー型 (相互の内省と議論)	1d. 啓発型 (FD研修による意識向上) 2d. モデル伝達型 (良い授業実践から学ぶ) 3d. ファカルティ連携型 (学科内教員の学び合い) 4d. リフレクション型 (実践改善のための内省) 5d. ネットワーク志向型 (ネットワークの形成)

※便宜上、それぞれ独立している項目に通し番号とアルファベットを記載している

公開志向型】【内省共有志向型】と定義し、これら三分類を日本語学校の授業観察の枠組みとする。以下では、上述したリスクと関連づけながら、授業観察に対する日本語教師の目的意識や関わり方を考察する。

### 3. 研究方法

#### 3-1 研究協力機関と授業観察の概要

協力機関である法務省告示校の日本語教育機関（以下 N 校）では、OJT 形式の内部研修の一環として授業観察を実施しており、常勤を観察者、非常勤を授業者として授業観察をおこなっている<sup>(3)</sup>。N 校で設けられているコース（初級・中級・上級等）は、常勤 1～2 名が各コースの統括の役割を担っていて、彼らがそれぞれ統括するコースの非常勤集団を観察する仕組みとなっている。なお、N 校で日本語教師全員に配布される便覧（2017 年度）には、授業観察の目的について「授業と学生の様子を把握するため」と記されている。

授業観察の実施時期は 4 月の学期開始 1 ヶ月後の場合と不定期の場合がある。前者の場合は、観察者から授業者に実施月が伝えられるが、実施日については観察者が事前に伝える場合と当日伝える場合がある。不定期の場合は、実施当日に観察者が授業者に伝えることが多い。授業観察の観察時間は平均して 60 分～90 分程度で、授業者がすべての日本語授業を終えた後、すぐに観察者から授業に対する FB が平均 30 分程度おこなわれる。

#### 3-2 調査協力者と調査手順

2018 年 8 月から 2019 年 5 月にかけて、N 校に勤務する現職日本語教師のうち、研究協力を得られた常勤 3 名と非常勤 3 名の計 6 名に対して、個別で約 1～2 時間の半構造化インタビュー調査を実施した（表 2 参照）。なお、調査者は、調査開始時点で約 2 年の日本語教育歴（非常勤）を有しており、同様の形態で実施される授業観察の授業者を経験している。これらの情報は、調査協力者に公表している。

表 2 協力者情報およびインタビューガイド

協力者		日本語教育歴（N 校所属年数） <sup>(2)</sup>	授業観察	
観察者（常勤）	A	10-15 年（10-15 年）	観察した人数	約 360 人
	B	3-5 年（0-3 年）		約 15 人
	C	3-5 年（0-3 年）		約 60 人
授業者（非常勤）	D	5-10 年（5-10 年）	観察された回数	6 回
	E	5-10 年（3-5 年）		2 回
	F	15-20 年（3-5 年）		6-7 回
インタビューガイド				
共通質問		<ul style="list-style-type: none"> <li>・教育歴、養成課程での経験、授業観察に類する経験</li> <li>・授業観察の目的はどのようなものだと考えているか</li> <li>・過去の FB についての内容および感じたこと</li> <li>・現在の授業観察の良い点と改善すべき点</li> </ul>		
観察者のみへの質問		<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業観察時、どのような点を観察しているか</li> <li>・観察時、学習者や授業者から、どのように見られていると感じるか</li> </ul>		
授業者のみへの質問		<ul style="list-style-type: none"> <li>・自身の教育実践の変化はあるか</li> <li>・観察があるときとない時で、自身の授業に違いはあるか</li> </ul>		

### 3-3 分析方法

逐語化したインタビューデータは、SCAT (Steps for Coding and Theorization) (大谷 2019) を用いて分析する。SCAT とは、セグメント化したデータのそれぞれに、<1> データの中の着目すべき語句、<2> それを言いかえるためのデータ外の語句、<3> それを説明するための語句、<4> そこから浮き上がるテーマ・構成概念、の順に 4 ステップのコーディングをおこない、<4> を用いてストーリーラインと理論を記述する分析手法である (大谷 2019)。観察者と授業者が経験したできごとを、当事者と他者の関係性を含めて記述できるのがストーリーラインである。また、本研究で 6 名の逐語録を質的に分析する上で、比較的小規模のデータに適用可能であることから、SCAT を分析手法として用いる。

## 4. 分析結果と考察

### 4-1 分析結果

以下の表 3 に、観察者と授業者のストーリーラインを示す。ストーリーライン中のコードは下線で示す。また、大谷 (2011) に従って、語ではないコード名は中核的なキーワードを「」で囲む。また、ストーリーラインは、授業観察の目的意識・授業観察時・フィードバック時・その他 (現在課題としていること) の順に記述する。

表 3 観察者と授業者のストーリーライン一覧

観察者	ストーリーライン	
A コード 数：24	目的意識	この観察者は、日本語学校で増加していく多くの新任日本語教師育成の必要性を感じながら授業観察を実施している。授業観察をおこなう授業実践は、授業者の「 <u>授業力を追っていく</u> 」ための現場であって、授業観察の目的は、授業者の日本語教材の「 <u>使いこなし</u> 」を支援することと位置づけている。また、授業者だけでなく、「 <u>学生の様子を含めた</u> 」授業観察の実施が必要だと考えている。
	授業観察時	しかし、いざ授業観察に入ると、授業観察に対する「 <u>不安や緊張</u> 」感を持った授業者やいつもと違う学生に対して罪悪感を感じる。そのため、 <u>普段の授業の雰囲気</u> を感じられるよう、できるだけ授業者と学生の視界に入らない観察態度を心がける。授業者の緊張感や学生の緊張感は、この観察者が新任日本語教師の頃は感じなかったが、日本語教育歴が長くなった今は、 <u>常勤集団の中でも主導的役割を担う自分が授業観察をおこなうことが両者に与える影響を実感するようになって</u> いる。
	フィードバック時	授業観察後の FB は、観察者が一方的に授業者に対して指摘をするのではなく、 <u>双方向型 FB</u> をおこなうこと、特に授業者の視点引き出しを重要視して進めている。こうした進め方の背景には、 <u>チームティーチングで構成される日本語授業をよりよくしていく</u> 上で、観察者が授業観察を、 <u>観察者 - 授業者の双方の成長の実現の機会</u> として位置づけていることが関係している。その上で、FB の進め方は授業者のキャパシティに応じて調整し、FB ポイントの <u>絞り込み</u> をおこなう等の工夫をする。他にも、観察者は FB を授業者に「 <u>自信を与える他者評価</u> 」の活動として位置づけ、授業者に肯定的なコメントを伝えたり、評価項目を一つずつ確認しながら授業者の「 <u>リフレクション</u> 」や授業者の「 <u>メタ認知</u> 」を促すような FB をおこなったりする。ただし、授業者に FB を行うことに対して、この観察者は自分の FB の意義が本当にあるのかは確信が持てていない。加えて、自分の FB スキルの問題点はどこにあるのかについても確認しようがないことに不安感も抱きつつ活動している。
	その他	日本語学校では自身の立場上、初級・中級・上級と担当業務が変わっていく経験をしたことにより、多くの日本語教師と日本語授業を共にして、授業力の全体傾向の把握は可能になった。その一方で、それぞれの日本語教師の授業力がどのように変化してきているのか、 <u>成長の未確認状態</u> となっていることに問題意識を持っている。こうした現状に鑑み、今後

		は授業者の成長を迫るような体制作りだけでなく、 <u>観察者のための支援体制整備</u> もおこない、 <u>授業観察をおこなう環境をさらに整えていく</u> ことを検討している。
B コード 数：19	目的意識	この観察者は、N校が目指している日本語授業の水準があり、授業観察の目的は、授業者がその水準を満たした授業ができていないかの確認をおこなうためのものだと考えている。また、授業者は日本語教師として、日本語学習者に対して意味のある授業実践をするという責任感を持つべきで、その責任に対する緊張感を保つためにも授業観察が必要だと考えている。また、観察者は、自分とは異なる「 <u>授業実践を通じた発見</u> 」ができる授業観察は良い機会であると感じている。
	授業観察時	観察時は、日本語を勉強してきた学生の学習態度を観察している。また、常勤が作成しているカリキュラムは、多様な学生がいる全クラスにもそのまま当てはめて進められるものではないので、授業者が、学生に合わせたカリキュラム内容の足し引き算をおこなっているかも観察する。その確認の観点として、学生の理解度に応じた日本語、つまり学生のレベルに合わせた日本語表現で、授業者が話しているかを観察している。授業観察時は、自分が教室にいても、いつもと変わらない学生たちを見てきたことから、自身の存在は学生にとってはさほど影響がないと感じる一方で、授業者には「 <u>邪魔な存在</u> 」だと思われているように感じている。特に、授業者が教材の楽しくない部分を担当する際には、観察者である自分がいるために、授業者は脱線せず、教材に沿って授業を進めようとする可能性があると考えている。そのため、授業観察中、観察者は、学生の背後に隠れる等授業者からの「 <u>存在隠し</u> 」に努める。ただし、授業者の中には授業観察に入っても緊張しない「 <u>同僚の授業者</u> 」もいる。この理由は、普段から授業者に対して、観察者は授業者を罰する存在でないという旨の「 <u>表明</u> 」をおこなっているからだと考えている。
	フィードバック時	FBでは、授業者が、担当するレベルの掲げる「 <u>到達目標を反映した</u> 」言動ができていなかった場合には改善的FBを、また、よかった点については褒める等の肯定的FBをおこなう。また、伝えすぎるのは良くないと考え、 <u>焦点化したFB</u> を意識しており、特に年長者で観察者のFBを聞き入れない授業者には最低限のFBのみをおこなうようにしている。また、観察者のFBスキルについては、自身が過去にN校の別の常勤日本語教師から実際にされた分析視点解説的FBが印象に残っていたため、このスキルを観察者全員が持つべきだと考えている。
	その他	現在、N校では、学生の進級基準の曖昧さゆえに、日本語能力が低い学生も進級している状況だからこそ、このような状況で授業観察をおこない、授業者の授業力に良し悪しをつけることへの問題意識も持っている。
C コード 数：15	目的意識	この観察者は、授業観察の目的を、授業者の授業力の水準確認・維持のためと捉えている。また、N校には初級・中級・上級等の複数のレベルやコースがあり、このうちのいずれかを担当する授業者と、 <u>担当レベルとの相性が良いかどうかを判断する機会</u> としても授業観察を位置づけている。加えて、 <u>内部進級ではなく外部から入学してくる学生集団が多いレベルを担当しているため、授業観察には「特別な配慮を要する」学生がいるかどうかを確認する目的</u> もある。
	授業観察時	授業観察時は、授業者が「 <u>テキストの意図に沿った</u> 」授業を展開できているかを確認している。自身の存在については、いつもと変わらない学生の様子から、学生には影響を与えていないと感じている。その一方で、授業者が失敗を恐れていて授業力評価への不安を抱えていることを感じ取っている。観察者は、観察を嫌がる授業者に対する共感を示すため、授業中は頷く、拍手をする、等「 <u>学生っぽい行動</u> 」表出をして、クラスの一員になろうと努めている。
	フィードバック時	FBでは、 <u>まず授業者のリフレクション共有</u> を通して授業者の視点を理解する。また、日常の業務から、授業者がどの程度のキャパシティを持った人かを分析しておき、その特性に応じたFBをおこなっている。FBの手応えについて、授業者がFBに対して的を射た応答・質問をした際はFBが伝わったという感覚を得るが、ただただ「はい」と全て聞き入れる授業者や、授業をよく見せようと弁明する授業者にはFBが伝わった感覚を得られない。こうしたFBの経験を蓄積していく中で、最近では自分自身のFBへのリフレクションもおこなっており、伝え方や、伝える情報量の不適切さ等を反省することもある。
	その他	現在は担当レベルの授業者集団を対象に観察しているが、観察だけでなく、担当レベルが異なる観察者間で観察視点の再検討に関する意見交換もおこなうことで、レベルごとの観

		察視点の一貫性や連続性が出てくるのではないかと考えている。
授業者		ストーリーライン
D コード 数：17	目的意識	この授業者は、授業観察の目的は <u>カリキュラム状況把握</u> のためだと考え、生き物である授業の様子を見る機会だと考えている。このように考えるようになった背景の一つとして、この授業者は、過去にN校で <u>カリキュラム作成の経験</u> を積んだことが関係している。そのため、自分の作成したカリキュラムが実際にどのように回っているかを見たいと考える、カリキュラム作成者への共感があり、授業の質を担保する「 <u>カリキュラム作成</u> 」をしていく上では、授業観察が有効だと考えている。また、授業観察は、観察者という自分以外の存在に授業を観察されて、 <u>新たな視点の獲得</u> ができる点においても必要であると考えている。
	授業観察時	ただし、N校での新任当初は、週に1-2回の授業担当をしている手探り状態で、教育実践に対する不安が強かった。そのため、授業観察は何のためにあるのかよくわからず、 <u>観察に対する警戒の気持ち</u> があった。そんな折、他の日本語教師のモデル授業を見学したところ、 <u>実践の方向性確認</u> ができ、自分の実践が大ききずれたり間違ったりしていないことを確信する経験をする。こうしたモデル授業の見学や、カリキュラム作成、といった業務を経験していく中で、構えの姿勢で望んでいた授業観察時も <u>通常通りの授業実践</u> をするように変化していった。また、学生に対しても授業観察の目的を明確に伝えられるようになった今は、よく見せたがる学生は一部で、授業観察時も普段と変わらない学生が大半だと感じている。また、授業観察においては授業者と観察者の関係性が重要だと考えている。その理由は、これまで、授業観察をされる場合には、どうしても授業をよく見せて、観察者から高い評価を獲得しようと取り繕ってしまいがちだったが、同僚の観察者に授業観察をされる場合には、授業時の予期せぬ事態の立直しもスムーズにできて、かつ、授業をよく見せようといった <u>高評価獲得願望</u> からの一時脱却が容易になるからである。
	フィードバック時	過去の授業観察後のFBでは、お咎めや批難をされるのではなく、もっとこうできる、といった助言的FBをもらったり、自分の気づかなかった点に関する <u>視野拡大的FB</u> をもらったりする経験を積んできた。また、同僚が観察者である場合のFBは、お互いの担当クラスとの違いに関する意見交換等、 <u>学生の理解状況把握</u> のための活動として捉えている。現在は、カリキュラムを、こうした情報共有を通じていかに適切なものにしていくか、ということに関心を向けている。
E コード 数：12	目的意識	この授業者は、授業観察の目的を、授業進捗の <u>正確性確認</u> のためのものだと考えている。また、授業を誰かから見られることは授業実践に対する「 <u>緊張感保持</u> 」にもつながるとして、見られることが、自身の気持ちの引き締めにつながっていると考えている。
	授業観察時	授業観察時は、 <u>スケジュール通りの授業実践</u> をするよう心がけて、担当箇所日本語授業をおこなう。観察者がいても、いつもと変わらない学生たちの様子が見て取れる。一方、授業者自身は、 <u>堅実な学生指導</u> をおこなっていることを観察者に見てもらおうと、学生に対して日本語教師らしい <u>言葉遣い</u> で話したり、普段より丁寧に注意をしたりする、といった自身の変化を感じている。
	フィードバック時	FB時は、観察者から、スケジュール通りの授業をおこなえている、と授業の <u>進捗</u> に対する肯定的評価をもらった経験があり、これが目的意識ともつながっている。また、自身の日本語教育歴が浅い時期は、カリキュラムのデザインやFBについて、古参者の決定・意見に対する <u>違和感</u> があっても言い返すことはなく、指示に従う態度をとっていた。しかし、日本語教育歴とN校における勤務歴が長くなり、学校の方針について議論のできる同僚ができてきた授業者は、観察者である常勤集団に対して、 <u>カリキュラムの改善案</u> 提示をするようになっていった。また、観察者より授業者の方が、 <u>コース(レベル)</u> の担当歴が長くなっていくと、FB時は授業者への <u>賞賛コメント</u> を観察者からもらうにとどまる、といったことも経験する。
	その他	N校ではコース開始後に複数回の変更や追加業務の指示があることを踏まえ、今後の改善点としては、 <u>教材選定プロセス</u> にさまざまな日本語教師を参加させることの必要性を感じている。
F コード 数：15	目的意識	この授業者は、民間の日本語学校が <u>進学率の向上</u> にこだわっている姿勢を感じており、学生を顧客、授業を商品と例えた上で、授業観察の目的を、 <u>学生満足度の高い授業提供</u> のためのものだと感じている。また、自身は非常勤であり、観察者(常勤)からの授業への評

	<p>価は、次年度の授業担当に関わるとして、より良い条件での契約更新を実現したいと考えている。ただし、一方的に与えられたカリキュラムに基づく授業の中で、授業力向上に向けた改善的・指導的評価を観察者から受ける形式に不満を感じている。</p>
授業 観察時	<p>授業観察時は、できるだけ、学校から与えられたカリキュラムに沿った「型通りの活動」をおこない、つがつなく授業を終えようとする。また、普段は、寝ているようなだらしない態度の学生の指導はおこなわないが、観察者がいるときは意識的におこなうようにする。そして、生き生きした授業を見ることが望ましいと考え、授業者はテンションを高くする等、元気な雰囲気作りを心がける。この授業者の様子に触発され、授業者に合わせて元気になる学生がいる等、学生の変化も感じている。また、ゲスト（観察者）の存在を楽しむ学生もいる等、学生と授業者の双方が、普段の授業時と授業観察時は様子が違うことを感じている。</p>
フィード バック時	<p>FB活動については、観察者が望ましい教え方を授業者に伝える、観察者にとっての正解伝達を目的とした活動であると捉えている。また、FBの内容に異論があっても、受動的FB受け止めで活動をできるだけ早く終わらせようとする。一方で、FBの方法が授業者の意見引き出し型FBや焦点化されたFBである場合や、常に笑顔で授業観察を楽しんでいるような非権威的観察者と授業観察をおこなう場合には、観察者ともっと話をしたいと思いつながりながら活動に関わっている。この対照的な関わり方の背景には、授業者が見てほしい、指摘してほしいと考えている観点が観察者と一致しているかどうか、つまり、観察観点の一致度合いの程度が影響すると考えている。</p>

#### 4-1-1 観察者のストーリーライン

以下では観察者3名（以下A, B, C）それぞれのストーリーラインを順に分析する。まず、観察者3名の中で日本語教育歴及びN校所属年数が一番長く、かつ観察した人数も最も多いAは、授業観察の目的について、「どうしても新任1年目から3年目ぐらいの人が7割8割占めるっていうような状況でなかなか個人のスキルがあげきれてないっていう現状があるから、現場にも忠実に出て一人一人の個人のスキルアップに繋げるっていう意味でやってる」と述べていた。また、Aは、校内の研修会での登壇や勉強会の主催等、常勤集団のなかでも主導的な役割を担っている自分が授業観察をすることで、授業者だけでなく、日本語学習者らも緊張している雰囲気を感じている。例えば、学生の変化について、「第三者が入ってきただけでいい学生になろうとか、あと授業者の先生方が学生に人気のある先生とかだったら、先生に恥をかかせないためにいっぱい発言しようみたいな、そんな作用が起きる時があるんですね」と述べている。こうした自分の見られ方と授業観察時の空気の違いを踏まえた上で、「意地悪で（授業観察に）来てるわけじゃないんで、この授業をより良くしようっていう意味でお互い（のために）やってるものだから」と、観察者と授業者双方が成長できるような機会に繋がりたいと考えていることが明らかになった。

次に、Bは授業観察の目的について、学校側が内部研修を通して伝えていることを授業者が実践できているかを確認するためだとしつつ、同時に、「授業観察入る側からしても、あーなるほどこんなやり方もあるんだなっていう発見もありますし、でそれを今度私は他の先生とシェアすることもできますし」と、観察者の視点から授業観察の意義を見出していることが明らかになった。その他にも、Bは「授業観察に行ったがために、本当はもっとこういう話でちょっとずらそうと思ってたのに（観察者の）先生来てるからできないわ、って思わないでくださいね、やってもらっていいですよ、って私は（授業者に）言います」といった語りがあった。つまり、Bは自分の存在が授業者にとって邪魔な存在であ

ることを自覚した上で、観察者の存在を気にする必要がない旨を明示的に伝えるというコミュニケーションを継続的に授業者とおこなっていたのである。

最後に、Cは授業観察の目的として、授業者の授業力の水準確認・維持を挙げ、授業観察時は使用教材の意図を理解して授業を進めているかどうかを観察していると述べていた。これに加えて、「先生の特徴というか、こんなタイプの先生なのかっていうのを見て、教科書(=教材)の使い方に関連してると思うんですけど、このレベルに向いてそうな先生なのか、もしかしたら他レベルの方が合ってるような方なのか」と、授業者が現在担当しているレベルが、本当に授業者の特性に適しているかを見る機会としても授業観察を位置づけていることがわかった。また、CはFBの手応えについて、伝わったと感じるFBと伝わらなかったと感じるFBの違いがあるとして、自身のFBについて、「数が増えると慣れが出てくるので、これも言いたくなっちゃう(中略)あそこまで言わなくてもよかったなとか」と、反省をしていることも明らかになった。

#### 4-1-2 授業者のストーリーライン

次に、授業者3名(以下D, E, F)それぞれのストーリーラインを順に分析する。まず、Dにとっての授業観察の目的とは、「カリキュラムがうまく回っているかどうか」を確認するためであることが明らかになった。また、Dは、新任の頃は授業観察に対して警戒心があったが、カリキュラム作成にも関わる業務に携わり、そして観察者(常勤)との同僚性が構築されていく過程で、その警戒心は徐々になくなっていったという。現在では「(観察者の)先生方、複数の(授業者の)先生方を見ておられると思うので、まあ比較とかそういうことができると思うんですよね、自分の授業は自分しか知らないの」と述べ、他者から意見をもらう機会として授業観察を位置付ける等、目的意識の変化の過程が確認された。

次に、Eは授業観察の目的を、授業進度の正確性確認や、緊張感の保持のためだと考えていることが確認された。こうした目的意識を持つようになった理由については、「『ちゃんと予定のとこまで進められてたんで良かったと思います』みたいな感じのコメントをもらって、やっぱりそこ見てたよねー(と思った)」と、観察者のFBを通して、観察観点を認識して授業を進めようと心がけていた。ただし、EがN校所属開始時から関係性のある観察者(常勤)に対しては、「『先生なんでこれこういうカリキュラムなんですか』とか、わりと言ったりはしてますね、そういう関係が築けてるのはありがたい」と、自分の主張をFB時や普段の業務の中で伝えていることも確認された。

最後に、Fは授業観察の目的を、評価をされるためのものと一貫して考えていることが確認された。こうした目的意識を持つようになったのには、「指示以外のもの(宿題等)は出さないでくれという指導が(常勤から)入った」経験が影響していると述べている。そして、FBの際に「見てほしいところを見てもらえてなくて、指摘してほしいところを指摘してもらえてない」と感じた場合には、受け身の姿勢で表面上は従うようにする一方で、「楽しそうに」観察やFBをおこなっていた観察者とのFBでは、「もっと話をしたかった」と感じた経験もあることが明らかになった。

## 4-2 考察

### 4-2-1 6名のストーリーラインから見た授業観察の捉え方

以下では、N校の観察者と授業者の目的意識を、2-3で示した授業観察の枠組みに照らし合わせて考察する。まず、観察者3名は目的意識について、授業力の水準確認・維持を挙げている点が共通しており、全員、基本的には【評価志向型】を軸に活動を捉えていることが確認された。ただし、Bは授業者を観察することで新たな実践の方法を発見できる点から活動の意義を見出しており、Aは授業観察が双方の成長や発見にもつながるという期待や可能性を挙げている。ここから、Bは【実践公開志向型】、Aは【内省共有志向型】の志向型も同時に持ち合わせて、授業観察に関わっていると考えられる。また、Cは、授業力の評価をおこないながら、授業者の良さが発揮される担当配置のために、授業観察で得た情報を活用しようとしている。加えて、観察者は3名とも、自分が授業者や日本語学習者に緊張感を与える存在となっている現状に罪悪感や葛藤を感じている。先行研究では、観察者側が、授業者や日本語学習者にとって異質な存在となってしまうことを申し訳なく感じる場合があるというリスクは挙げられていなかったが、内部研修としての授業観察には、観察者側が抱く葛藤を理解して、それを支援する仕組みも必要だと考えられる。

次に授業者3名に注目すると、Dは新任当初から現在にかけて、授業観察を【評価志向型】から【内省共有志向型】へと徐々に捉え直していることが確認された。この背景には、DがN校のカリキュラム作成過程についても具体的なイメージを持っていることや、一部の観察者（常勤）集団との同僚性が構築されていることが考えられる。その一方で、EとFは授業観察時に観察者の観察観点に沿うよう授業を進めており、授業観察を【評価志向型】で捉えていることが確認された。また、E、Fのどちらも、観察者との関係性によって、FBへの関わり方が積極的になったり受動的になったりや変化することから、観察者のFBが、授業者の実践の改善や向上に十分な影響を与えられていない、「影響力不足（Gosling 2002）」の状態が生じていると考えられる。このような形で授業観察の活動が形骸化するのを避けるためには、今後、EやFのように学校の所属歴が比較的短い授業者が、実践の課題を相談できるような活動を設けることが重要になるだろう。

以上のことから、観察者3名は、基本的に【評価志向型】を軸として授業観察を捉えているが、授業観察時に教室に溶け込もうとする姿勢やFB時の関わり方についての語りから、同時に他の志向型も要素として持ち合わせながら活動に関わっていることがわかった。また、授業者3名のうち、Dからは、業務内容や教師らとの関係性の変化とともに、活動に対する志向性が徐々に変容していくこと、そして、E、Fからは、観察者との関係性が、FBの関わり方の違いに顕著に表れることが示された。このように、6名の間で軸とする志向型に相違点が見られた要因の一つに、日本語学校の非常勤と常勤の役割の違いが挙げられる。まず、非常勤には主に日本語授業の実践能力が求められる。しかし、実践能力に自信がない・悩みを相談できる存在がない・雇用形態が不安定、といった認識をもつ非常勤は、観察者から高い評価を得られる実践をしなければならないといったプレッシャーを感じる可能性がある。一方、常勤には実践能力に加え、組織力を向上させていくことも求められる。そのため、非常勤らと共に組織全体の力を高め、成長したいという思いが観察者には生まれやすい。これは、N校が便覧で示す「授業と学生の様子を把握するため」

という授業観察の目的に対する語りの違いにも見られる。具体的には、観察者3名は、観察時の自身の存在を目立たせないように努めていることを語っている一方で、授業者3名、特にE、Fは「授業と学生の様子を把握するため」という目的意識を持たず、「評価」に関して何度も語る、といった違いが見られる。つまり、授業観察に関わる現職日本語教師は、自身の学校組織における役割や、他の日本語教師との関係性から見た自身の立ち位置を判断しながら、活動を捉えていると分析できる。

#### 4-2-2 現職日本語教師同士による授業観察の持つ可能性

文化審議会国語分科会（2018）の報告書によれば、日本語教師の〈中堅〉や日本語教育コーディネーターの〈主任教員〉には、組織におけるマネジメント能力が必要とされており、2018年度からはすでに文化庁の日本語教育人材養成・研修カリキュラム等開発事業が日本語教育学会や日本語教育振興会等によって実施されている。しかし、今後は教師研修のうち、外部研修だけでなく、内部研修の実施方法も検討していく必要があるだろう。

内部研修の一環としての授業観察であれば、N校のように、学校全体の実践力向上に向けた支援の役割を担う常勤が観察者となり、授業コマの担当を主に担うことが多い非常勤が授業者側となる、【評価志向型】の活動形態が取られる場合も考えられる。しかし、こうした実施形態では、授業者は受動的な姿勢を取ること、また、観察者は罪悪感を感じつつもFBで授業者を萎縮させてしまうリスクが生じうることが本研究から明らかになった。こうしたリスクや課題に対して、今後は、活動形態を【評価志向型】だけでなく【実践公開志向型】や【内省共有志向型】へと広げて、授業観察の機能を「技術面の向上」から「教師集団の対話・協働や内省の促進」へと拡張していくことで、日本語教師の成長を支援することができると思われる。

授業観察を教師集団の対話・協働や内省につなげていく上では、日本語教育機関以外での先行研究の知見も応用できる。例えば、初等・中等教育の授業研究の事前及び事後協議／検討会のように、授業者が観察者に自分の授業課題を伝える活動は、日本語学校の授業観察にも有効だと考えられる。また、観察者が授業者に授業実践を再検討させるような効果的なFBを与えるための手法について体系的に学ぶことを目的とした教師研修の実施や、観察者と授業者の年齢・日本語教育歴等を考慮した柔軟なマッチング、さらには、専門家といった「第三者の介入（木原 2004）」等も考えられる。今後は、各日本語学校の状況に応じて、授業観察の環境構築に向けた多様なアプローチを検討していくことが望まれる。

## 5. まとめ

本研究では、内省を促進する授業観察の支援環境の構築を目指して、国内の日本語学校で教師研修として実施されている授業観察に関わる現職日本語教師の目的意識を明らかにするため、常勤3名（観察者）と非常勤3名（授業者）へのインタビュー調査を実施した。その結果、観察者と授業者はそれぞれ、基本的には【評価志向型】【実践公開志向型】【内省共有志向型】のいずれかの志向型を軸に授業観察を捉えながらも、組織で求められる役割や日本語教師との関係性によって、別の志向型の要素を同時に持ち合わせていたり、軸とする志向性を徐々に変容させたりしながら活動に関わっていくことが明らかになった。今後は、観察者と授業者の多様な関係性を考慮した、日本語学校における授業観察のデザ

インを開発することが求められる。また、自己研修型教師としての成長を支援する、内部研修と外部研修を有機的につなげた教師研修のあり方についても検討する必要がある。

## 注

- (1) なお、授業観察の定義は様々であるため、本研究では、「授業を第三者が観察すること。授業者、学習者、教材、およびそれら三者の相互の関わりに焦点を当てて観察し、各自が授業前・授業中・授業後のいずれかまたはすべてに振り返りをおこなう活動を指す。」[第3版学校教育辞典(2014)を参考に筆者が作成]と定義し、以下ではこれに該当する活動を含む、授業参観・模擬授業・授業研究等を授業観察として扱うこととする。
- (2) 文化審議会国語分科会(2018)では、0～3年の日本語教育歴を持つ日本語教師を初任、3～5年を中堅として区分している。本論では個人の特定を防ぐため、この区分に則り、0～3年、3～5年、以下5年単位で、日本語教育歴とN校所属年数を示す。
- (3) N校では、レベルごとに、モデル授業として特定の常勤または非常勤日本語教師の授業を見学する制度を設けている。しかし、これはN校の日本語教師全員に必須の活動ではなく、希望者のみ見学に行くもので、授業後のFBは設けられない場合があるため、本制度は研究の対象外とする。

## 謝辞

本稿は2019年度日本語教育学会春季大会の口頭発表における内容を加筆・修正したものです。本稿執筆に際してご助言と励ましの言葉をくださった皆様、貴重なコメントを賜りました査読者の先生方、そしてお忙しい中、本研究にご協力いただいた日本語教育機関の関係者の皆様に、心より厚く御礼を申し上げます。

## 参考文献

- (1) 浅田匡(1998)「教えることの体験」浅田匡・生田孝至・藤岡完治(編)『成長する教師—教師学への誘い』第12章, 金子書房, pp.174-184.
- (2) 阿部洋子・八田直美(2010)「ノンネイティブ教師を対象とした現職者教師研修の現状と課題——国際交流基金海外日本語教師上級研修の実践から——」『日本語教育』144号, pp.38-48.
- (3) 池田玲子・小笠恵美子・杉浦まそみ子(2002)「実習生の内省的実践としての授業評価活動」『世界の日本語教育』12号, pp.95-106.
- (4) 犬飼康弘(2014)「現職日本語教師研修の模擬授業から得られることは何か 韓国人日本語教師研修の成果と課題より」『言語文化教育研究』12巻, pp.167-186.
- (5) 白杵美由紀(2001)「日本語教授法における実践:自己内省と相互評価を取り入れた教師教育」『日本語教育方法研究会誌』8巻, 1号, pp.34-35.
- (6) 大山牧子(2018)『大学教育における教員の省察—持続可能な教授活動改善の理論と実践』ナカニシヤ出版
- (7) 岡崎敏雄・岡崎眸(1997)『日本語教育の実習—理論と実践』アルク
- (8) 大谷尚(2011)「SCAT: Steps for Coding and Theorization: 明示的手続きで着手しやすく小規

- 模データに適用可能な質的データ分析手法』『感性工学』10巻, 3号, pp.155-160.
- (9) 大谷尚 (2019) 『質的研究の考え方—研究方法論から SCAT による分析まで—』名古屋大学出版会
  - (10) 木原俊行 (2004) 『授業研究と教師の成長』日本文教出版
  - (11) 河野俊之 (2005) 「実習授業の講評会のあり方」『日本語教育方法研究会誌』12巻, 2号, pp.38-39.
  - (12) 今野喜清・新井郁男・児島邦宏 (編) (2014) 『第3版 学校教育辞典』教育出版
  - (13) 坂本篤史 (2010) 「授業研究の事後協議会における教師の省察過程の検討—授業者と非授業者の省察過程の特徴に着目して—」『教師学研究』8・9合併号, pp.27-37.
  - (14) 坂本篤史・秋田喜代美 (2008) 「授業研究協議会での教師の学習—小学校教師の思考過程の分析—」秋田喜代美・キャサリン, ルイス (編) 『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』第6章, 明石書店, pp.98-113.
  - (15) 嶋田和子 (2019) 「日本語学校における教師研修の課題と可能性——学び合う教師集団とネットワーキング——」『日本語教育』172号, pp.33-47.
  - (16) ジーン, ウルフ・秋田喜代美 (2008) 「レッスンスタディの国際動向と授業研究への問い——日本・アメリカ・香港におけるレッスンスタディの比較研究——」秋田喜代美・キャサリン, ルイス (編) 『授業の研究 教師の学習—レッスンスタディへのいざない』第2章, 明石書店, pp.24-42.
  - (17) 田口真奈・藤田志穂・神藤貴昭・溝上慎一 (2003) 「FDとしての公開授業の類型化: 13大学の事例をもとに」『日本教育工学雑誌』27巻, suppl号, pp.25-28.
  - (18) 館岡洋子 (2016) 「「対話型教師研修」の可能性—「教師研修」から「学び合いコミュニティ」へ—」『早稲田日本語教育学』21号, pp.77-86.
  - (19) 姫野完治・益子典文 (2015) 「教師の経験学習を構成する要因のモデル化」『日本教育工学会論文誌』39巻, 3号, pp.139-152.
  - (20) 古別府ひづる (2010) 「ケーススタディ: 大学日本語教員養成における実習生から日本語アシスタントまでの成長過程—PAC分析を通して—」『日本教科教育学会誌』33巻, 3号, pp.1-9.
  - (21) 『日本語教育人材の養成・研修の在り方について (報告)』〈[https://www.bunka.go.jp/koho\\_hodo\\_oshirase/hodohappyo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908\\_03.pdf](https://www.bunka.go.jp/koho_hodo_oshirase/hodohappyo/_icsFiles/afieldfile/2018/06/19/a1401908_03.pdf)〉(2019年12月29日)
  - (22) 吉崎静夫 (1998) 「一人立ちへの道筋」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編) 『成長する教師—教師学への誘い』第11章, 金子書房, pp.162-173.
  - (23) Freeman, D. (1989) *Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. TESOL QUARTERLY*, Vol. 23, No.1.
  - (24) Gosling, D. (2002) *Models of Peer Observation of Teaching*. London: LTSN Genetic Centre.
  - (25) Matt O’Leary (2014) *Classroom Observation*. Oxford: Routledge.
  - (26) Richards, Jack C. & Nunan, David. (1990) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
  - (27) Schön, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York:

Basic books.

- (28) Wragg, E. C. (1999) *An Introduction to Classroom Observation* (2nd edn). London: Routledge.  
(野瀬一大阪大学大学院生, 大山・大谷一大阪大学)

---

## **Teachers' Perceptions of Classroom Observation for Professional Development: A Qualitative Analysis of Interviews with Full-time and Part-time Teachers of Japanese at a Language School**

NOSE Yukiko, OYAMA Makiko and OTANI Shinya

There is an urgent need to develop self-directed Japanese language teachers by engaging them in reflective practice. In response to this need, classroom observation has been recommended as a method of teacher development (Okazaki & Okazaki, 1997). Aiming to support the practice of classroom observation, this paper attempts to investigate how teachers, both observers and observees, perceive the purpose of classroom observation carried out as part of a teacher training program at a Japanese language school in Japan. Semi-structured interviews were conducted with six teachers (three full-time and three part-time). Interview transcripts were analyzed qualitatively using SCAT (Otani, 2019) and a framework proposed by the authors consisting of three orientation types: assessment, open-practice, and reflection-sharing. The result indicates that each teacher has a specific orientation toward classroom observation activities. Nevertheless, they may occasionally show signs of inclination toward a different orientation type at the same time or gradually change their major orientation. Consequently, the current study has significant implications for the importance of designing activities that take into account the role of Japanese language teachers and their relationship with each other.

(NOSE: Graduate School, Osaka University, OYAMA and OTANI: Osaka University)