

外国語教育における内観的教授法

横 田 勉

はじめに

現在、コミュニケーション中心の外国語教育が社会の各方面から求められており、学校においては学習指導要領の改訂を機に、外国語教育の教育内容とそれに伴う教育方法の改善が急務とされている。そして教材、教授法、学習法など外国語教育を構成するどの側面も、すべて学習者の立場からとらえ、学習者の論理で外国語教育論が展開されているのが日本の外国語教育の大きな特徴となっている。確かに教材や学習方法などを中心として学習者の心理的側面に配慮した学習者中心の外国語教育は妥当な教育観として認めることができよう。また学習者の興味や関心、さらに外国語学習に対する期待や学習者の進路など学習者自身のニーズを考慮した外国語教育は、今後ますますその重要性を増していくものと思われる。しかし外国語教育を構成するもう一つの側面として教師中心の教育観があることを見過ごすことはできない。外国語教師の人間性、人格、教育観、指導能力、自己評価力など、教師自身の内面に関わる部分が見過ごされてはならない。場合によっては、この教師の内面に関わる側面が教師の意識にさえのぼらないことがありはしないであろうか。教師も自己の教育観や教育方法を教室の中で主体的に学習者に働きかけることが大切である。そのためには教師が自己の教育観、教育方法、教授内容などを常に反省し、その反省に基づいて自己評価し、それを指導に生かすことが大切である。外国語教育の実質的な内容と教育の効率化が課題となっている現在、教師の指導力や自己評価力などを高めるための方法として、内観教授法の手法には大いに参考にすべき事柄が数多く含まれている。ここでは内観教授法の古典的な意味を踏まえて、教師自身が第三者の立場から自己の教育活動を観察し、内観するための客観的な内観対象領域とその中における内観事項および内観手順をここでの内観的教授法(Reflective Teaching)の主要な構成領域として明らかにした。

1 内観的教授法の基本的な考え方

内観とは意識的な体験過程を観察することであり、具体的には観念や表象の意識化と意識過程の観察およびその意味理解への探究の過程を指し、観念や表象をそれ以上は還元不可能な感覚や感情などの心的要素に分解し、その構成次元を発見したり、要素間の連合法則を見いだすことである^①。このような内観の初源的な意味を踏まえた内観的教授法は大別して二つの側面からこれを説明することができる。一つは教師個人の考え方とその教育活動との関係、外国語教育の目的、方法、内容と学習者との関係などから生成する教授学習過程における人間関係という側面である。

もう一つは教師個人と地域社会との関係という社会関係から生成する人間関係という側面である。この二つの側面に基づいて規定される教師の教育活動について、たとえば Kemmis (1986) は、この種の教育活動は行動中心で、かつ、歴史的に社会に埋め込まれた社会的および政治的枠組みの中で、教師が自己の社会的位置付けを行い、教育活動という一種の社会活動に参加しながらさまざまな問題を解決することであり、これが内観的教授法の基底となると説明している。この観点に依れば、内観的教授法の基盤は、文化的・社会的環境となるが、それはこの考え方の背景にアメリカ社会における移民問題があることによる。すなわち、英語（外国語）がアメリカの社会においては生き残るために必要なコミュニケーションの絶対的な手段であるという現実があるからである。したがって、外国語教育においては、“How to...”だけでなく、むしろ“What”と“Why”の問題が、重要になる点に注目しなければならない。この点にわが国の外国語教育との本質的な違いがある⁹⁾。このような背景から出発した内観的教授法を参考にして、わが国の外国語教育において、教師中心の立場に依る内観的教授法の主要な構成領域について以下に考察する。

内観が決定的に強いのは、単に指導法を改善するだけでなく、より広い意味での教育目的と照らし合わせながら、常に外国語教育を質的に高め、かつ、その指導法を改善していくという点にあり、ここにこの内観的教授法の教育的意義がある。この内観的教授法については一般的に二つの観点を立てることができる。一つは教室の中で実際に起こっていることについて、教師が自分は何で、どのように授業を行ってきたのか、なぜ、あのような質問を出したのか、なぜ、あのような評価をしたのかなど、自己の教授法や教授内容、さらに自己の教育観や立場などについて、考え、反省し、自己評価を行いながら授業を進めていくことが大切であるという観点である。このような教授方法と態度は、授業中、自然に学習者に反映し、学習者が学習内容を自分なりに分析し、学習状況を客観的に把握しながら学習を進めていくことへとつながる¹⁰⁾と考えられる。このように学習指導の内容そのものについて教師が内観することが、教師の実践的な指導力を内面から改善するだけでなく、学習者を刺激し、その結果として外国語学習を実質的に高めることへとつながるのである。

もう一つの観点は、学習者の外国語学習の具体的な学習目標、学習内容、教材、学習効果などについて、教室、学校、および社会の中に埋め込まれている教材観、思想的制約、学習者への期待、はげましなど、学習そのものを取り巻く諸要因について、教師はもっと詳細に、かつ、具体的に分析し、それらの一つひとつについてよく考える必要があるという観点である。この観点は、教師は自己研修によって教授力を高め、学校の教育政策やカリキュラムを策定するときに必要な知識や技能をも伸ばすことが必要である¹¹⁾という立場を明確にしたものである。このような二つの観点のうち前者は、教室の中だけにおいて機能する教育観であり、後者は教室を包むより広い教育環境において機能する教育観である。そしてこの二つの観点に共通している点は、教師が意識的、主体的に自己の教育実践を内観することが特に重要であるという観点である。この観点は教師が学習者に学校の内外を問わず、外国語の学習指導を通して全人的に関わる大切であるという内観的教授法における教師の基本的な位置付けに基づいている。このような人間関係を

基盤とした外国語の教授と学習は、単なる言語の教授という表層における行為を超えて、人間の内部において機能する力、すなわち、教育力⁶⁾の育成をねらいとする行為（自己教育力）として説明できる。このように全人的な人間関係に基づく外国語教育観は、教師個人の考え方と行動との相互関係および教師と社会との相互関係に基づいており⁷⁾、この立場に依る内観的教授法の基本的な考え方を Richards & Lockhart (1994) の考え方を参照すると次のように整理できる⁸⁾。

- (1)内観すべき事柄は、実践から生成するものであり、それは教師自身の問題である。
- (2)教師は自己の授業を反省して、自ら問い、その問いについて考えることによって多くの示唆を得ることができる。
- (3)教師が教えている間に教室の中で起こっている多くの事柄は、教師自身には分からないということを教師は考えなければならない。
- (4)内観すべき事柄は教師の所属する教育現場の指導場面から生成する問題を解決することも含む。
- (5)教師の教育理念や個人的な考えは教育実践を通して試されるべきものである。
- (6)教師の考えていることと行動とは常に内観によって緊張関係が保たれ、実践を通して相互に補完され高められていくものである。
- (7)内観することは新たな理解を生み、実践をさらに改善していく原動力となる。

以上が内観的教授法の基本的な考え方であり、この観点からコミュニケーション活動を中心としたわが国の外国語教育における教師と学習者との人間的な関わりをみると、それが言語活動の技能的な側面だけにおいてとらえられる傾向があるという現実に対して一つの具体的な改善方法を提示していると考えることができる。

2 内観の対象領域と内観項目

教師がどのような信念に基づいてどのようなことを内観するのかという点については、内観すべき領域とその中における主要な内観事項を特定しておく必要がある。内観すべき主要な領域とその中における具体的な内観事項は次の通りである。

1) 外国語に関する領域

外国語に対する違和感や外国語が根本的に母語と異なる言語特徴をそなえていることに対する関心 (Richards, et al. 1991)、母語と比べて外国語（英語）が非論理的な言語であるというような短絡的な言語観を抱いている学習者がいるというような報告 (Hartzell, 1988)などを参考にして、わが国の外国語教育において教師が内観すべき主な事項として次の諸点をあげることができる。

- (1)教育目的—学校で外国語を教科として教える根拠は何か。
- (2)目標言語—日本で英語が第一外国語としてとりあげられる理由は何か。

- (3)学習課題—日本語と外国語との根本的な言語特徴上の相違は何か。
- (4)教育言語—どのような外国語（例えば英語）の変種を標準言語として教えるべきか。
- (5)教育内容—言語と文化との関連をどのように外国語教育の内容として編成すべきか。
- (6)言語技能—音声をどの程度まで重視すべきか。

2) 学習に関する領域

教師と学習者がはじめて教室で顔を合せるときには、学習過程だけでなく、学習内容や学習方法について、お互いに異なる理解をもち、異なる成果を期待していることがある (Brindley, 1984) ことや、教師の抱いている信念は、教育訓練、教育経験、あるいは自分が学習者として外国語を学習していたときの学習経験などに基づいていることがある (Freeman, 1992) ということなどについて教師がもっと真剣に考えることが必要である。このような観点を参考にして、わが国の外国語教育において教師が内観すべき主な事項を次にあげる。

- (1)特性—外国語の学習とは教科としてどのような特徴を備えているべきなのか。
- (2)学習方略—目標に応じた最適な学習方法とはどのようなものなのか。
- (3)学習障害—外国語学習で一番困難な点は何か。
- (4)教師の役割—学習指導の過程で教師がなすべきことは何か。(指導, 助言, 励まし, 統制, 相談など)
- (5)学習効果—学習者のニーズをどのように満たしてやるべきか。
- (6)学習形態—個人と集団を外国語学習ではどのようにうまく活用できるか。

3) カリキュラムに関する領域

教師が市販の教材をあまりに信頼してしまうと、教材の意図や内容をそっくり学習者に強制することが指導と混同されてしまう危険があり、カリキュラムそのものが固定されてしまい学習者不在の指導に陥ってしまう危険がある (Shannon, 1987) という指摘などを参考にして、わが国の外国語教育において教師が内観すべき主な事項を次にあげる。

- (1)教育観—日本で検定教科書を使用する理由は何か。
- (2)教材観—教科書以外の教材を使用する場合、その根拠と必要性および効果は何か。
- (3)外国語科教育の位置付け—外国語科と他教科のカリキュラムとの整合性をどのように求めているか。
- (4)直接的教育効果—学習者の実態とその進路について、カリキュラムはどのように応えているか。
- (5)間接的教育効果—外国語科のカリキュラムは学校を取り巻く地域社会の要請に応えているか。

学校教育も生涯学習社会における一つの教育機関であるというわが国の社会的教育環境においては、外国語科教育のカリキュラムも生涯学習社会に連動した体系的・組織的な教育内容を提供できるような柔軟、かつ、ダイナミックなものにすることが必要である。

4) 専門家としての領域

外国語教師は言語教育の専門家であるという専門主義 (Pennington, 1991) は、教師が教室における実践を理解するための有効な手段を提供するものである (Bartlett, 1987) と考えたり、学習者とその保護者の両者の期待に応えるもの (accountability) である (Lewis, 1989) というような教師の専門主義についての考え方などを参考にして、わが国の外国語教育において教師が内観すべき主な事項を次にあげる⁸⁾。

- (1) 教師の位置付け—外国語教育の専門家としての自己を学習者や社会に対してどのように説明できるか。
- (2) 自己研修—専門家としての自己をどのように維持していくべきか。
- (3) 対外活動—専門家として学校や社会に対して、外国語教育改善のためにどのような要請ができるか。
- (4) 自己実現—外国語を教えてどのような喜びや報われがあると明言できるか。
- (5) 自己評価—自己の教育活動を専門家として評価するための項目を明確にしているか。
- (6) 専門性—専門家として学習者や社会からどのような事柄について評価されるべきか。

以上のような内観事項はすべて授業実践において、学習指導とその効果に大きな影響を与えることは明らかである。このような教師の信念や内観事項、指導上の問題点などについて教師が絶えず反省し、自己評価し、改善案を提示して実践をさらに改善していくという教育活動が望まれる。その結果は学習者と教師の外国語学習についての信念や期待などに直接反映し、学習者に伝えられるような指導上での軌道修正を教師が柔軟に行えることへとつながる。

5) 学習者に関する領域

学習者と教師の外国語学習に対する考え方や信念、目的、期待などが互いに相反するようなことがなければ、外国語学習の効果は大いに期待できるはずである。学習者の英語学習に関する主要な期待や信念を次にあげる。

- (1) 外国語の本質に関する考え方や期待
- (2) 目標外国語話者に関する考え方や期待
- (3) 外国語学習に関する考え方や期待
- (4) 学習内容に関する考え方や期待

- (5)到達目標に関する考え方や期待
- (6)言語技能に関する考え方や期待
- (7)教師の教え方に関する考え方や期待
- (8)学習活動に関する考え方や期待
- (9)自己に関する考え方や期待

教師と学習者の外国語学習に対する期待や信念が一致しているかいないかは、教師が自分自身の授業を内観し、かつ、学習者にも自分たちの学習について具体的に反省させることにより明確になる。そして、お互いの期待や信念の不一致が明らかになった時点で、教師は指導法を学習者の期待に応えるように修正することが必要である。具体的には、学習開始以降のあらゆる場面で、教師は学習者のニーズや期待が満たされているかどうかを確認すること、そして、満たされていない場合にはその原因をつきとめて、教授内容や指導法を改善し、修正していく必要がある。そのための手続きとして、学習者が自己の学習過程とその障害を特定し、反省する手がかりを提供できるような学習方略が求められる。たとえば Oxford (1990) は6つの学習方略⁹⁾を提示しているが、このうち、他者との関係における自己実現に直接関わる外国語学習の方略として、“Social Strategies” (社会的方略) と “Affective Strategies” (情意的方略) に含まれる学習活動の成果については、学習者も教師もそれぞれの活動を反省することによりこれを具体的に確かめることができる。この点で、学習者と教師のそれぞれが各自の立場で同一基準により同一事項について内観することが好ましい結果につながる。このように学習者と教師の期待や信念を外国語教育の重要な出発点に据えるのは、その背景に教師と学習者との人間関係を教授学習過程成立の条件としているからである。そしてすでに考察したように、教師が学習者に教室の内外を問わず全人的に関わることを前提としている点がこの内観的教授法の理念となっている。この点で、わが国の外国語教育における教育理念は、教授から教育へという深化の方向を明確にすることが求められる。この意味で、内観的教授法の手法は重要な教育機能を担っているといえよう。

3 内観手順

教授活動を内観し、評価して次の実践に生かすためには、内観手順を明らかにしておく必要がある。教授活動のそれぞれについて反省し、それを客観的に記述し、その行動の原因と結果(成果)を内観するという手順をどの教授活動の項目についても行うことが内観的教授法の基本となっている。内観すべき事柄によって多少の変更はあるかも知れないが原則的には次の手順による。

1) 教授活動全般についての検討

- (1)事実の確認—教授活動を忠実に頭の中で再現し、記録する。
- (2)類別化—記録した教授活動を分類する(4技能・能力・態度などの領域を基準)。

- (3)分析－分類による各類に含まれる教授（指導）項目，活動項目の特徴を抽出する。
- (4)照合－教授活動が予定通りに実施できたかどうかを確認する。
- (5)結果－各項目についての成果（結果）を把握する。
- (6)評価－各成果（結果）を評価する。
- (7)修正－訂正や修正などを行う。
- (8)改善－改善案を作成する。

2) 指導案についての内観手順

指導案は内観するための客観的な手がかり（資料）としての機能を持っている。指導案についての主な検討事項は，指導案通りに実践できなかった教授活動についての反省と内観が重要である。主な内観事項とその手順は次の通りである。

- (1)障害の特定－どこが指導案通りでなかったか。
- (2)要因の特定－その理由・原因はどこにあるか。
- (3)指導効果－その部分についての学習者の活動や反応はどうだったか。
- (4)指導観－そのことに対してどのように考えるか。
- (5)評価－その部分についての学習効果・結果はどうであったか。
- (6)修正－どのように修正すればよいか。
- (7)教授過程－部分と全体という視点からみて，当該部分の修正は教授活動全体の中でどのように位置付けられるか。

学習者が積極的に反応する場面と消極的にしか反応しない場面は，言語活動と密接に関連している。指導案はそのような学習者の反応に基づいて修正し，改善することが大切である。この点で，指導案は教師が自己の教授活動をモニターするための記入欄を設けてあるものが望ましい。そのためには，学習者に問いかけて，学習者自身が学習を反省し，問題解決学習に取り組める時間を与えることが大切である。そして教師と学習者との教育観，学習観，期待などが一致しない場合にこそ，教授学習過程についての内観的検討が必要となる。

まとめ

内観的教授法は，それが学校を包むより広い環境の中で，社会との相互関係を常に念頭において外国語教育を実践するという立場が明確になっていることである。教師の教育観や教授方法はそうした社会との相互関係においてとらえる必要がある，この点で，内観的教授法は教師の生き方も大いに関係していることがわかる。わが国の外国語教育においてここで考察した内観的教授法を実践するためには，その前提として教育の本質である教師と学習者との人間的なふれあい

(人間関係)を確立することが重要である。そのためには特に指導過程における内観的事項のうち、情意面における指導活動についての具体的な内観項目を明らかにすることが課題となる。この課題は、教師が内観的に教えることにより、学習者が自己の学習全般について反省し、考えながら学習を進めていくという学習方略を教えることにつながるからである。さらに教授と学習が外部からの制約や要請によって行われる行動ではなく、教師も学習者も自発的に、かつ、計画的にそれぞれの活動を進めていくという自己教育力を修得できることがあげられる。内観から生成するものは洞察であり、外国語科教育の創造は、この洞察に基づく教師自身のアイデアである。[実践→内観→洞察→創造→実践]という循環系の推進力として内観が機能することにより、教授学習過程が教師の授業実践における“つまづき”を解消することへとつながる。外国語教育を歴史的、社会的および文化的環境との相互関係において実践することが内観的教授法の基本的な方向であることを考えると、わが国の外国語教師には、もっと主体的に学習者と社会に働きかけられる人間としての側面と教育専門家としての側面を磨くことが強く求められているといえよう。

注および参考文献

- (1) 細谷俊夫, 奥田真長丈, 河野重男 編『教育学大事典4』第一法規, 昭和53. p.403.
- (2) 現在の日本においては産業界を中心として, このような外国語教育観が現実味を帯びてきている。国際化が産業界だけでなく, 外交面はもとより教育界においても現実のものとなりつつある現在, このアメリカの社会にみられる内観教授法の考え方は大いに検討に値するものと思われる。
- (3) Cruickshank, D. R., and J. H. Applegate. 1981. Reflective teaching as a strategy for teacher growth. *Educational Leadership* 38: 553-4
- (4) Zeichner, K. M. and D. P. Liston. 1985. An inquiry-oriented approach to student teaching. Paper presented at the Practicum Conference, Geelong, Australia, January 1985.
- (5) Duckworth, E. 1986. Teaching as research. *Harvard Educational Review* 56 (4): 481-95.
- (6) Kemmis, S. 1986. Critical reflection. Unpublished manuscript. Deakin University, Geelong, Australia.
- (7) Richards, J.C. and C. Lockhart (eds.). 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 3-4.
- (8) Lewis, L. 1989. Monitoring: prerequisite for evaluation. *Prospect* 4, 3: 63-79.
- (9) Memory Strategies, Cognitive Strategies, Compensation Strategies, Metacognitive Strategies, Affective Strategies, Social Strategies. Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- (10) Johnson, K. 1992. The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behaviour* 24: 83-108.