

教育活動における「気づき」の質を問い直す —「掘り下げ」「拡張」という観点から—

宇佐美 洋・文野 峯子

1. 「気づき」に関する多様な記述

教育活動の終了後、参加者に「活動を振り返っての気づき」の記述を求めることがある。しかし、その気づきが表面的な「感想」ととどまっており、必ずしも深い学びにはつながっていないのではないと思われるケース、あるいは記述に具体性がなく、書くように指示されたからとりあえず書いた、と思われるケースは少なくない。例えば以下のような記述¹である：

- (ア) 参加者によって考え方が様々であることに気づき、驚いた。
- (イ) 参加者間の話し合いによって「日本語の奥深さ」に気づいた。

いずれの記述においても、書き手は教育活動において何らかの「気づき」（書き手なりの発見）を得ていたことは確かであるにしても、(ア)についてはその気づきに対し「驚いた」という感想が述べられるにとどまり、その気づきを手がかりとした思考の深まりは見られない。(イ)については「日本語の奥深さ」への気づきというものが具体的にどのようなものであったのかが記されており、この気づきを今後どのように深めていくことが可能であるかが推測できない。

一方で、以下のような記述も見られる：

- (ウ) 個人の価値観はそれぞれ違うので、全員が納得できるやり方は存在しないということがわかった。相手の価値観がわからない場合は、まずはやりとりを進め、その中で適切な方法を考えていくのがよいと思った。

この記述では、①「全員が納得できるやり方は存在しない」という問題点を発見するとともに、②それは「個人の価値観がそれぞれ違う」からだ、という理由を挙げ、かつ③「やり取りを進め、その中で適切な方法を考えていく」という対処の案出までを「気づき」として示している。

このように、活動の中で同じような出来事に出会った場合であっても、それについての「気づき」に含まれている内容は千差万別である。これは、「気づき」という語の指示範囲がかなり広く、様々なレベルの発見・変容をカバーしてしまっているということ、また、活動運営者が参加

¹(ア)～(ウ)は実例を参考にした作例である。

者に対し、「気づきの質」について伝え、より深く広い発見・変容を促していくことが十分にできていないため、表面的な記述のみに終始してしまうこともある、という事情によるものと考えられる。

一方で(ア)、(イ)のような記述は、内容的には不十分なようには見えるが、こうした気づきも学びの第一歩であることには変わりはない。大切なことは、こうした「気づき」の記述の質そのものを、活動運営者のような立場の者が一方的に評価し、序列化することではない。活動参加者が自らの「気づきの記述」をメタ的に振り返るための手がかりを提示し、それにより、自らの気づきの質を自ら高めていくことを促していくことが重要と言えるだろう。

そこで本論文では、ある日本語教師養成講座に参加していた3名が、模擬授業の中で起こった同一のエピソードを取り上げて最終レポートに書いた気づきの内容を対象とし、それぞれの気づきの全体像を表現しうる分類システムを作成する。さらに、そのシステムに基づいて「気づき」の記述にコーディングを行い、個々の気づきがどのような内容を備えているかについての分析を行う。さらにそうした分類をひとつのツールとしつつ、気づきの質を高めていくためにはどのような方策が有効かについて考察を行う。

2. 「気づき」に関する先行研究

2.1 SLAにおける「気づき」

議論の本題に入る前に、日本語でひとくちに「気づき」と呼ばれる概念も、分野によってやや異なる意味で使用されていること、また「意識」という語とも相互に乗り入れるような形で使用されているということを確認しておこう。

第二言語習得 (SLA) の分野においては、意識的に学習された (learned) 知識と、自然に習得された (acquired) 知識とは結びつかないという「ノン・インターフェイス仮説」(Krashen, 1982) が提唱されたこともあったが、今日では、意識的に獲得した顕在的知識と無意識レベルの潜在的な知識とは明確に区別されるものではなく、目標言語についての「意識を高める (Consciousness Raising; CR)」指導も言語習得に貢献し得るという「インターフェイスの立場」(Sharwood Smith, 1981 等) のほうが広く受け入れられている。

言語習得に貢献する認知プロセスを説明するために、Gass (1997) は以下のような「情報処理モデル」を提唱している：

このモデルにおいては、言語データのインプットに対し、まずは「気づき (noticing)」が起こり、続いて「理解 (comprehension)」「内在化 (intake)」「統合 (integration)」という過程を経ることによって第二言語運用が可能になるとされる。ここで「気づき」とは、「インプットの一部に注意が向けられる」ということを指す。「気づかれたインプット (noticed input)」について、その形式・意味・機能が互いに結びつけられた結果、それは「理解されたインプット (comprehended input) となり、ここで学習者なりの「中間言語仮説」が形成される。さらに次の「内在化 (intake)」の段階では、形成された仮説としての知識に対する検証が行われ、自らの第二言語システムの中に取り込まれ始めることになる。続く「統合」のプロセスでは、内在化された知識がシステムとして再構築され、長期記憶として定着するとともに、知識を自動的に運用することが可能となる。

SLA での「気づき」は、第二言語習得における必須の第一歩ではあるが、それだけで習得につながるわけではないこと、その後に「理解」「内在化」「統合」等の、より高次な心理過程が不可欠とされていることを確認しておきたい。

2.2 「言語意識」運動における「気づき」

一方、20 世紀の英国において、母語としての英語教育が識字能力の向上や外国語教育にあまり貢献していないということが問題視されるようになり、母語としての英語教育と外国語教育とが、実は共通の問題点を抱えているということが認識されるようになった。そこで生まれてきたのが、言語そのものについての気づき (awareness) や感受性を、学習者自身が高めていくことを促そうとする「言語意識² (Language Awareness ; LA)」運動であった (Hawkins, 1984; 福田, 1999 等)。この運動は 1980 年代以降、言語教育における新しい潮流として、英国以外の国々にも広がり始めることとなる。

SLA における CR とこの LA とは、表面的に共通の部分を持ちながら、明らかな相違点も持っている。SLA における CR は、学習言語について「知らなかったこと、認識していなかったこと」に意識を向けることに焦点が置かれているので、意識化のきっかけは「教師からの説明」であっても構わない。これに対し LA は、「学習者自身が自ら気づく」というところに重点が置かれるとともに、言語そのものについてだけでなく、「情緒・社会・権力・認知・言語運用」など、言語に関わる多様な領域を気づきの対象とする (van Lier, 1996) という点で、より社会性を帯びた広い概念となっている (福田, 1999)。一方で LA に関する研究は、各国の言語政策とも深く結びついた実践的研究として行われることが多く、特定の理論に基づいているわけではないため、「気づき」の定義は SLA におけるほど明確には示されていない (村岡, 2012)。

2.3 「経験学習」の系譜における「気づき」

伝統的に「学習」は、「文脈から切り離された、検証済みの概念や記号をそのまま受け入れること」とみなされてきた。デューイはこうした考え方に異を唱え、「個人が周囲の状況に対して働きかけを行い、状況との相互作用の中から様々な経験をjする。その経験から、仮説生成やその検証などの反省的思考を展開することで次の経験に備える」という形での学習を重視した (デューイ, 2004)。デューイに端を発する「経験学習」の系譜においても、「気づき」は重要な地位を占めている。

コルブは、学習に関するデューイのこうした考え方に基づきつつ、「具体的経験」→「内省的観察」→「抽象的概念化」→「能動的実験」(→「具体的経験」) という循環サイクルを示す「経験学習モデル」を提案している (Kolb, 1984)。さらにコルトハーヘンは、コルブのモデルを特に教師教育の文脈において発展させ、「経験」を学びの出発点としながらその学びを深めていくためのプロセスとして「ALACT モデル」を提唱するにいたる (コルトハーヘン, 2020)。

² ここで awareness という語が、日本語では「気づき」とも「意識」とも訳されているところに注意。Language Awareness Movement は「言語への気づき」運動などとも訳されることがあり、用語統一という点ではこちらの方が適切であるとも考えられるが、熟語とするには漢字語のほうが使い勝手がよいためか「言語意識運動」という訳の方が一般的であるようである。

このモデルにおいては、経験による学びの理想的プロセスが、①行為 (Action)、②行為の振り返り (Looking back on the action)、③本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects)、④行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action)、⑤試み (Trial) の5つの局面に分けて表現されている。「⑤試み」の局面とは、要するに新しい「①行為」の開始であり、このようにして行為と省察とが再帰的に繰り返されることで学びは深まっていくと説明される。

ここで重要なのは、②の「振り返り」が、③の「本質的な諸相への気づき」を経て先に進んでいるか、ということである。「本質」についての考察がないまま (つまり「深まり」がないまま) ④の「行為の選択肢の拡大」だけが示されても、それはその場限りの、対症療法的な手当てにとどまり、真に有効な手立てにはなり得ない可能性がある。

「本質的な諸相への気づき」について、コルトハーヘン自身が明確な定義を与えているわけではない。しかし、こうした気づきが必要となる段階における有効な「援助」としてコルトハーヘンは、「向き合わせ (Confrontation)」（教育実習生が持った違和感や引っ掛かりの理由に、様々な側面から向き合うようにさせること）、「一般化 (Generalization)」（孤立した知識や経験を、実習生自身が互いに結びつけられるようにすること）、「今ここの経験の活用 (Using Experience in the Here-and-Now)」（特定の局所的な場面について省察することができるようになること）、「ものごとの明確化の援助 (Helping to Make Things Explicit)」（問題や学びを、書き留めるなどの方法により具体化するとともに、実習生なりの理論と結びつけようとする）などのことを挙げている (コルトハーヘン, 2010; 第5章³)。ここから敷衍すると「本質的な諸相への気づき」とは、「事態を表面的に捉えるだけでなく『その事態にどういう意味があったのか』『大切なことは何であったのか』を考え、事態から得た知見を再編し自分なりの理論 (小文字の理論⁴) を組み上げる」という、非常に高次の認知行為を指していると言えるだろう。

2.4 専門性の三位一体モデル—「気づき」の拡張の促し

次に日本語教育の場に目を向けよう。従来の日本語教育の現場においては、特定のフィールドとそこで有効な方法とが固定的に結びついていたため、教師がフィールドを移動したときに、他のフィールドにおける他者の実践や自らの経験を活用することが難しい、ということがしばしば見られた。館岡 (2019) は「日本語教師の専門性」という文脈において、「自らの理念 (日本語教育観)」「フィールド (ことばの教育現場)」「(教育) 方法」の三者を一貫性のある動的なものとして捉えようとする「専門性の三位一体モデル」を提案している。本モデルにおいては、自らの「理念」をすべての基本として持ちつつ、特定の「フィールド」における固有性を把握するとともに、そのフィールドにふさわしい「方法」を新たに創出する、ということが想定されており、そういうことができる (さらにはフィールドを変革していける) ことこそが教師の「専門性」とされる。

しかし実際のところ、新しい方法を、なにもないところから作り出すということは困難であ

³ 邦訳は全訳でないため、原典では第7章に当たる。

⁴ 個人が状況の中で自ら発見する「個別的で状況理論的な種類の理論」(実践知) のことであり、検証を経て広く認められた「大文字の理論」(学問知) と対比されるものである。

り、またその必要もないだろう。むしろ、既存の方法（それは、自らの実践の中で気づいたものであっても、他者の実践報告によって知ったものであっても構わない）のストックの中から使えそうなものを見つけ出し、必要に応じて調整し、組み合わせることによって、新たに直面することになるフィールドにふさわしい方法へと鍛え上げていくことが期待されている。言い換えればこのモデルにおいては、あるフィールドで得た気づきを、他のフィールドへと「拡張」させて活用していくことが目指されていると言える。

3. 気づきの「掘り下げ」と「拡張」

ここまでの議論の中で、ひとくちに「気づき」と呼ばれる認知活動にも質的に様々な種類のものが存在すること、分野によっても「気づき」の捉え方が異なること、またある場面での「気づき」を、真に意義あるものとして活用していくためには、単に「これまで認識していなかったことを新たに認識する」だけでなく、「(再構築を含む)掘り下げ」や、他の場面への「拡張」など、より高次の認知行為が求められることがわかる。

このことを確認した上で、改めて本論文の目的にもどる。本論文の目的は、学習者の学習活動における「気づき」の記述を、その内容によって分類・整理し、「気づき」というものがどういう全体構成をなしているのかを明らかにすること、そしてこのような手順によって得られた分類システムを、学習者がよりよい「気づき」を自ら得ていけるための内省ツールとして使用できるようにしたい、ということにある。

今回の分類システムは、基本的にはレポートにおける記述データに基づいて帰納的に組み上げていくというやり方をとり、最初から特定の理論に当てはめる形でシステムを構築するという手順は取らない。しかしながら今回、システム構築の作業を進めるに当たっては、「気づき・学び」として一括して扱われがちな認知行為のなかに、「掘り下げ」「拡張」などの認知行為につながる可能性があるか、という点に配慮することとした。

4. 取り上げる教育実践と分析対象データ

本論文で取り上げる教育実践は、執筆者のうち1名が担当した日本語教師養成講座であった。この講座は社会人を対象とし、日本語と日本語教育に特化して、日本語教師としての実践力および次のステップにつながる基礎力を養成することを目的にした3年間のプログラムであった。

この養成講座の最終課程として、「演習Ⅱ」が行われた。これは、受講者が実際の学習者を対象に授業を行い、そこで得られた気づきを今後の授業実践にどのように生かしていくことができるかを考える、という活動であった（活動はオンラインで行われた）。

演習終了後、受講者は「実習課程を通してもっとも印象に残ったことを挙げ、それが自身の成長にどんな意味を持つと考えるか」について答えるレポートを執筆した。その中で3名の受講者が、授業実践で見られた以下のような同一エピソードを取り上げていた：

教師役の受講者が、壁に掛けてあるTシャツを客が指さしているイラストと、空欄入りの文字情報（「あの _____ い _____ ?」）を示し、「あのTシャツいくらですか」という発話を促そうと試みたところ、ひとりの学習者が「あの」をフィラーと誤解し、「あの

う、あれのTシャツ、いくらですか」と答えてしまった。

本論文は、この3名が上記の同一エピソードを取り上げて書いたレポートの文言を分析対象とする。分析の手順⁵は以下の通りである：

- ① レポートの文言について、暫定的に「文」を分析単位として定性的コーディング（文の内容を簡潔に要約したラベルを付すこと）を行う。
- ② ある程度の数のコードが得られたところで、それらを比較対照し、全体としての整合性が得られるよう各コードの名称や定義を調整・決定したうえで、コード間の関係も表示できる「コードシステム」を構築する。なお今回の分析は、一般に「気づき」という語が、明確な定義無しであいまいに使用される傾向があるという問題意識に基づいているため、コードの名称・定義には「気づき」という語は使用しないこととした。
- ③ コードの定義に基づき、必要に応じて分析単位を文より小さい単位に切り分け、あるいは複数の文を1つのコード付与単位としてまとめた上で、それぞれにコードを与え直す。

この結果レポートの文言は、「A. 実践内における事象の報告」、「B. 未来への言及」、「C. 昇華・発展」、および実践とは直接関係しない「D. 実践外状況の提示」という4つの「大カテゴリ」に、さらに都合18の「小カテゴリ」に分類されることとなった。

5. コードシステム

以下、各コードの名称・定義、さらにそのコードが付与された記述の実例を示す。

A. 実践内の事象報告

実践内状況で起こった事象を報告することである。事実としての事象の報告だけでなく、「事象に即して感じたこと・解釈したこと等」の報告も含まれる。

A.1 状況報告（実践内で実際に起こった事象をそのまま報告すること）

例：今回の学習者は英語話者だったため、指示や会話文の一部を英訳することが可能だった。⁶

A.2 新認識（それまで意識していなかった事象を新たに認識すること）

例：個別に会話することで、学習者が間違って理解していたことが分かった場面があった。

A.3 反省（うまくいかなかったことが何かを確認すること）

例：教える担当者（受講者）に学習者の顔がなかなか目に入らない状況だったのが残念でした。

A.4 驚き・当惑（新しい認識や状況に接して心が動かされること）

⁵ 佐藤（2008）の「たたきあげ式（帰納的）コーディング」によるものである。

⁶ 以下、レポートからの引用は丸ゴシック体により示す。

例：予想外の事でした。

A.5 状況解釈（実践内の事象に基づき解釈⁷を行うこと）

例：〇〇さんは、文法理解のレベルより会話理解のレベルの方が高いと推測できる。

B. 未来への言及

実践の時点以降に自分がするであろうこと、起こるであろうこと、起こってほしいこと等に言及することである。

B.1 具体的方策（状況改善のため具体的にどうするかについて言及すること）

例：既習の有無の確認、簡単な説明をする時間をとるべきでした。

B.2 結果見込み（得られる結果についての未来予測を示すこと）

例：そうすることで、「あれ（あの）」と「これ（この）」の使い分けに悩まずに学習者が発話できるだろうと思っていた。⁸

B.3 希望（「こうなるといい」という思いに言及すること）

例：これからの指導ステップアップができたらと思います。

B.4 決意（「このようにしたい」という思いを示すこと）

例：見極めることを怠らないようにしたい。

C. 昇華・発展

事象への解釈・評価や自分自身への内省に基づき、当該状況以外にも活用できる汎用性の高い知見を得ていることを指す。

C.1 学び（1つの事実から、自分の今後の教育実践を豊かにし得る知見を自覚的に獲得すること）

例：文法理解のレベルが低くても、会話のレベルはもう少し上である場合もあるとわかった。

C.2 拡張的学び（自分が得た【学び】⁹を拡張させて新しい学びを得ること）

例：(C.1に示した【学び】を踏まえ) 指導者が学習者のレベルを一方向からだけ見るのでは不十分であることも理解できた。

C.3 統合的学び（異なる事実を組み合わせそこから新しい学びを得ること）

例：以上の2つの例は、ブレイクアウトセッションの中で、学習者自身の能動的な働きかけによって得られた+1を示している。

C.4 既存認識の確認（自分が従前から持っていた認識内容を再確認すること）

例：日本語学習者のレベルは、例えば、JLPTのN4のレベルであるとか、初級のテキストを使って勉強しているから初級者である、というように安易に捉えていた。

C.5 他状況への言及（現在経験している状況とは異なる状況に言及すること）

⁷ ここでいう「解釈」とは、「あくまでも事実に基づきつつ、直接知覚できないことへの理解や推測を行うこと」を指す。

⁸ これは「過去における未来予測」についての言及だが、こうした事例も含めることとする。

⁹ 以下、「コード」の名称について言及するときは【 】で囲んだ上でゴシック体で示した。

例：今後日本語学校で留学生に教えるつもりでいるが、日本のマンガやアニメが好きで、来日前から、日本語の会話を理解している学生がいるかもしれない。

C.6 学びの活用（自分の学びを別場面でも活用する可能性に言及すること）

例：(C.5 の状況において、C.1 で示した学びを活用する可能性として) しかし、会話ができるからと言って、その学生が文法を理解して話しているとは限らない。

C.1 【学び】、C.2 【拡張的学び】、C.3 【統合的学び】の違いについては、このあとの節において詳細を述べる。

D. 実践外状況の提示

実践内容に直接関わらない状況説明や、談話の流れを整理するための部分である（これらのコードは実践内容とは関わるものではないため、分析対象とはならない）。

D.1 話題提示（これから言及しようとするトピックを提示すること）

例：「～に乗って～まで行く」のトピックでのこと。

D.2 背景説明（実践外状況・実践の周辺状況について説明すること）

例：私が参加している「〇〇人日本語クラス」がオンライン学習になって3年余が経ちました。

D.3 話題整理（話の流れを整理するための談話切片）

例：具体的なエピソードは、1 で書いた通りである。

6. コードに基づくレポート分析

以下の節では、レポートの一部を引用しつつ、そこにどのようなコードが付されたかを見ていくことで、受講者がどのような種類の気づきを経験しているか、またそれらの気づきがどのように連鎖しているかを分析していく。

なお以下の記述においては、「個々の気づきの例」がどのように分析され得るかが重要なのであり、「個々の受講者がどこまで深い気づきを経験していたか」を比較・評価する目的はない。またそのように解釈されることも厳に避けたいため、「3名の受講者のうち誰が書いた事例であるか」はあえて示していないことに留意されたい。

6.1 事例1（【新認識】→【具体的方策】）

まず、第1の事例を示す。コード付与単位ごとに改行するとともに、行頭に番号を付した。また各単位の末尾に、付されたコードの名称を【 】で囲って示した。

- (1) 自身の実習授業でのこと。【話題提示】
- (2) ロールプレイ中、スペイン人学習者〇〇さんの「あれ、あの」の使い分け、「あの あれのTシャツ、いくらですか?」という間違った表現。【話題提示】
- (3) 〇〇さんの表現に違和感を持ちながら、ロールプレイのテンポを重視してそのまま進んでしまい、先生から訂正のご指摘を受けました。【状況報告】

- (4) ブレイクセッションで確認をすると、学習者の「こそあど」の習得も不確かながら、「あの」を「That」ではなく、「Excuse me, umm」の「すみません、あのう」の表現だと思って会話をしていたことです。【新認識】
- (5) 予想外の事でした。【驚き・当惑】
- (6) 「これ、それ、あれ」「この、その、あの」は学習したものとして授業を組み立てましたが、やはり無理がありました。【反省】
- (7) 「積み上げ授業」ではないので、既習の有無の確認、簡単な説明をする時間をとるべきでした。【具体的方策】
- (8) あるいは、ブランクを埋めて会話を進めるのに「あの T シャツ」ではなく「あの T シャツ」と扱うべきでした。【具体的方策】
- (9) 学習者を混乱させ、誤解を生む原因だったと思います。【反省】

この事例では、【話題提示】【状況報告】に続き、「学習者が「あの」を指示詞でなく、フィルターとして捉えていた」という【新認識】、それに対する【驚き・当惑】が示されたあと、「指示詞は習得済みのものという前提に立っていたが、それには無理があった」、という【反省】、および「～すべきであった」という【具体的方策】につなげ、最後に再度【反省】を示している。一方で、自分なりの【状況解釈】や【学び】は出現していない。

コルトハーヘンのALACTモデルによるならば、この事例においては「行為の振り返り」、および「行為の異なる方法の創造」は確かに確認できるのであるが、その間をつなぐべき「本質的な諸相への気づき」が見られない状態である、と説明することができる。

6.2 事例2（【新認識】→【既存認識の確認】→【学び】→【拡張的学び】）

次に第2の事例を示す。

- (10) ○○さんは、日本人の会話でよく使われる「あのお」を知っていたことで、逆に「あの○○」と「あのお」を混同してしまった。【新認識】
- (11) ○○さんは、文法理解のレベルより会話理解のレベルの方が高いと推測できる。【状況解釈】
(中略)¹⁰
- (12) 日本語学習者のレベルは、例えば、JLPTのN4のレベルであるとか、初級のテキストを使って勉強しているから初級者である、というように安易に捉えていた。【既存認識の確認】
- (13) しかし、日本語の会話をする機会があったり、独学で会話の勉強をしていたりする場合、文法理解のレベルが低くても、会話のレベルはもう少し上である場合もあるとわかった。【学び】

¹⁰ この中略部分では、「文法理解のレベルより会話理解のレベルの方が高い」と推測するための事例が挙げられていた。

- (14) そして、指導者が学習者のレベルを一方向からだけ見るのでは不十分であることも理解できた。日本語を指導する立場の者は、このことを頭に置いておく必要がある。**【拡張的学び】**

この事例では、学習者が指示詞とフィラーと取り違えたという**【新認識】**に言及した後、この学習者は「文法理解のレベルより会話理解のレベルの方が高いと推測できる」という**【状況解釈】**を示すとともに、自分は学習者のレベルを、試験や教科書レベルと連動させて「安易に捉えていた」という**【既存認識の確認】**も行っていった。そのうえで、「文法理解のレベルが低くても、会話のレベルはもう少し上である場合もあるとわかった」という**【学び】**、さらにその学びを発展させ、「指導者が学習者のレベルを一方向からだけ見るのでは不十分」「日本語を指導する立場の者は、このことを頭に置いておく必要がある」という**【拡張的学び】**にまでつなげていた。

ここで、**【学び】**と**【状況解釈】**、また**【学び】**と**【拡張的学び】**の違いについて補足説明しておこう。

【学び】も一種の「解釈」、つまり「事実に基づきつつ、直接知覚できないことへの理解や推測を行うこと」（注7参照）であると考えられるが、そうした理解や推測が、単にその状況においてのみ有効なものにとどまることなく、「受講者自身の今後の教育活動をより豊かなものにできる」という汎用的な活用可能性が認められたときに、それを**【学び】**と呼ぶこととした。したがってこの事例において、学習者の能力について推測する部分は**【状況解釈】**とする一方で、「文法理解のレベルと会話のレベルとは異なることがある」という発見部分には汎用性があると考え、**【学び】**としている。

また**【学び】**は、「事実に基づいて得られる理解や推測」とする一方で、**【拡張的学び】**は、「すでに得られた学びの内容をさらにもう一歩進めることで得られる理解や推測」としている。上で示した例では、受講者がまず、「学習者の習得レベルは一様ではない」という学びを得た上で、それをさらに「指導者は、学習者のレベルを一方向からだけ見るのでは不十分であることを念頭においておくべきである」という新たな学びへと拡張していることになる。ここには、事実に対する単なる新認識や具体的方策が示されるだけでなく、本人なりの「本質的な諸相への気づき」への第一歩が見て取れる。

6.3 事例3（【他状況への言及】→【学びの活用】）

事例3は、事例2と同一の受講者が、事例2に続けて記載したものである。

- (15) 私は、今後日本語学校で留学生に教えるつもりでいるが、日本のマンガやアニメが好きで、来日前から、日本語の会話を理解している学生がいるかもしれない。**【他状況への言及】**
- (16) しかし、会話ができるからと言って、その学生が文法を理解して話しているとは限らない。**【学びの活用】**
- (17) 見極めることを怠らないようにしたい。**【決意】**

ここでこの受講者は、将来自分が教職についたとき、見かけ上会話能力がかなり高い学習者に会うかもしれない、という未実現の状況を想定している（【他状況への言及】）。これまでの自分であれば、「会話ができるのであれば文法もわかっているだろう」と考えてしまうところであったが、しかし今回新たに学んだこと（会話能力と文法理解能力とは違うこと）は、そうした未実現の状況でも活用可能（【学びの活用】）という見込みを示した上で、「見極めることを怠らないようにしたい」という【決意】も示している。

事例2、事例3を見る限りこの受講者は、予定通りに行かなかったことから直接【具体的方策】を導き出すのではなく、なぜそういうことが起こったのかについて自分なりの【状況解釈】や、自分に対する振り返りである【既存認識の確認】を行い、今後の自分の教育実践をより豊かにする知見としての【学び】、そこからさらに歩を進めた【拡張的学び】を得ていた。加えて、将来の自分を想定した【他状況への言及】、そうした場での【学びの活用】も視野に入れている。この受講者は「本質的な諸相への気づき」を経て、他の場面にも転移させて活用可能な、自分なりの「小文字の理論」（注4参照）を導出しようとしているものとみられる。

6.4 事例4（【状況報告】→【状況解釈】→【統合的学び】）

次の事例4では、異なる状況で得られた知見を結びつけることによる新しい学びのあり方について示す。

(18) ①個別対応が可能である¹¹【話題提示】

（中略）

(19) ブレイクアウトセッションで、個別に会話することで、学習者が間違っ理解していたことが分かった場面があった。「カフェ」を「喫茶店」ではなく「コーヒー」、「あのTシャツ」の「あの」を“that”ではなく、“excuse me”の「あのー」と間違っ使っていることに気づき訂正できた。【新認識】

(20) 学習者にとっては自らのアウトプットに対するフィードバックを得られた機会になった。個別対応が可能なブレイクアウトセッションだからこそ、できたことだと思われる。【状況解釈】

(21) ②学習者のチャレンジの促進【話題提示】

(22) 『大きな建物ですね』の課のブレイクアウトセッションでは、「いまどこにいますか」「[]」の【 】です」の前半に学習したフレーズを使った定型会話だけでなく、自由に発展会話まですることができた。その中で、「これを伝えたいけれど、日本語を知らないので言えない」ために沈黙があったが、“rest” “milk” “of course” “fruits” “apple”と英語を使って学習者自ら沈黙を破ることができた。【状況報告】

(23) そして、チャレンジの結果、相手のフィードバックを得てコミュニケーションが成立しCan-Doを達成できたのである。そして、次の会話のターンでは今覚えた日本語を使うことにチャレンジし、再度、自分の力で会話を成立させる経験を得られた。自分

¹¹ (18)、(21)で丸付き数字とともに示されているのは、受講者自身が挙げた小見出しである。

が言いたかった言葉は日本語では「きゅうけいします」「ぎゅうにゅう」「もちろん」「くだもの」「りんご」だと知って、新しい語彙を能動的に増やすことができた。**【状況解釈】**

- (24) 以上の2つの例は、ブレイクアウトセッションの中で、学習者自身の能動的な働きかけによって得られた+1¹²を示している。コミュニケーションのために自分が必要とする言語知識を習得し、それを実際に使うことに自らチャレンジして結果を得ることができたという意味での+1なのである。**【統合的学び】**
- (25) つまり、+1とはただ単に受動的に新しい知識を習得するという意味では決してないのである。**【拡張的学び】**

ここでは2つの状況が話題として取り上げられている。第1の状況では、学習者が指示詞をフィルターと混同したことに気づき、学習者自らが訂正できた、ということをも**【新認識】**として挙げ、そしてそのことは「学習者にとっては自らのアウトプットに対するフィードバックを得られた機会になった」、「個別対応が可能なブレイクアウトセッションだからこそ、できたことだ」という**【状況解釈】**を示している。

学習者は、授業後のブレイクアウトセッションにおいて、この受講者からの数回の答え直し要求にめげず、自ら積極的なアウトプットをつづけたことで受講者から豊富な反応を得ることができ、その結果「あの」をフィルターと勘違いしていたことを自ら了解することができたのだという（講座を担当していた執筆者の観察による）。本事例を執筆した受講者¹³はこうした事情に基づき、「学習者が自らの勘違いを了解することができたのは、学習者が自ら積極的にアウトプットを行ったことによるもの」と解釈しているのである。しかしながら、指示詞をフィルターと混同したこの場面については、それ以上の思考の深まりは示されていない。

第2の状況では、最初学習者がその場で必要な語彙を知らなかったために沈黙が続いていたが、学習者が英語も使うことによって、自分の「言いたいこと」を日本語でどう表現するのかを知り、コミュニケーションを成立させることができた、ということが紹介されている。ここでも当該受講者は、学習者自身の「チャレンジ」が「自分の力で会話を成立させ」、「新しい語彙を能動的に増やす」ことにつながったのだという**【状況解釈】**を行っている。

そしてこの受講者は、これら2事例をまとめる形で、「学習者自身の能動的な働きかけによって得られた+1を示している」「自分が必要とする言語知識を習得し、それを実際に使うことに自らチャレンジして結果を得ることができたという意味での+1なのである」と述べている。つまりこの2つの異なる場面には「学習者自らによる能動的な働きかけ」があったという共通点があることを発見し、それを講義で扱われた「+1」という概念とも統合することによって、「学習者自身が能動的な働きかけ（チャレンジ）を行うことによってこそ言語習得は促進する」とい

¹² 本講座においては「+1」という表現が、「(学習者の)現在の能力より少し上の能力」という意味で広く使われており、クラッシュのインプット仮説における「n+1」のように、「インプットにおける+1」だけを表していたわけではなかった。

¹³ この受講者は、授業実践において「観察者」役であり、授業そのものを担当していたわけではなかったが、授業後のブレイクアウトセッションでこの学習者とつぶさに対話する機会を得ていた。

うことを実感として学んだのである。

ここでこの受講者は、異なる場面で得られた経験や既有知識等を互いに関連づけ、自分なりのネットワークを作ろうとしていることが見てとれる。こうした学びを、ここでは【統合的学び】と呼んでいるのである。

7. 「気づきの質」を高めていくために

ここまでで見てきたように、3名の受講者は同じエピソードを取り上げて振り返りを行っているが、今回提案したコードを付してみることで、そこに見られる「気づきの質」は非常に多様であることがわかる。逆に言うと、ひとくちに「気づき」として表現されてしまう認知行為は極めて大きな幅を持っており、研修実施者として参加者に対し、単に「振り返り」「気づき」「学び」を書くように、という促しを行うだけでは、【新認識】【反省】【驚き・当惑】など、必ずしも深い内省を伴わない記述のみに終始してしまう可能性が高い、ということであろう。

今回のコードシステムは、極めて限られたデータにより試行的に作成されたものに過ぎないが、こうしたシステムに基づいてコーディングを行うことで、多様な気づきの質的な異なりだけでなく、それらの気づきがどのように連鎖しているのか、どのように結びつきあうことで深まっていく可能性があるのか、などのことを明示することができた。今後より多くの省察データに基づきブラッシュアップを行うことで、このシステムは「気づき」の分析ツールとして活用されていく可能性は大きいと言えるだろう。

ただし言うまでもないことであるが、こうしたツールを、研修や授業の実施者が参加者の気づきの質を一方的に「評定する」ために使用することは厳に避けるべきである。気づきとは自発的な認知行為であり、自分の気づきが低く評価されることはその自発性を損なう可能性が高いからである。

こうしたツールは、研修・授業の参加者が、自分たちが行った振り返り・省察の内容を「メタ的に振り返る」というセッションで使用することが効果的と考えられる。

執筆者のうち1名(宇佐美)はこれまで、大学での授業での一連の活動が終了したあと、参加者にその活動についての省察・振り返りを書いてもらい、それを一覧表にした上で参加者間で共有し、それを読んだ上で再度振り返りを行うという作業を行っていた。しかし、単にそのような共有作業を行うだけでは特に省察が深まることは少ない、ということも実感していた。その理由としては、参加者が数十名に及ぶ場合、コメントの分量が大量となることもあって、どこに焦点を当てて読み、考えればよいか分かりにくい、ということが考えられた。

そこである時、ある活動終了直後に参加者が書いた振り返り(第1次コメント)の中から特に注目すべきものを取り出し、内容ごとに整理するとともに、一般的な省察からより深い省察へと導かれるよう配列したうえで授業参加者に示す、ということを行った。そして、再配列されたコメントを読んだ上で再度振り返り(第2次コメント)を書いてもらうこととしたところ、第2次コメントとした書かれた内容の質が、第1次コメントと比較し格段に深まっていた、ということがあった(宇佐美 2022)。具体的には、自分が無意識のうちに持っていた価値観の在りようを内省し、それを問い直すような記述が少なからず現れたのである。

このことは、同じ活動に参加した他者がどのような省察を行っていたのかを知ることは、自ら

の省察を深める可能性を持つが、単に他者の省察を羅列して示すだけでは限界があり、他者の省察から刺激を受けるための仕掛けが必要、いうことを示しているだろう。その仕掛けとして宇佐美（2022）で行ったのは、受講者が書いたコメントを「一般的な省察からより深い省察へと導かれるよう再配列して示す」、ということであったが、これをさらに一歩進め、参加者自身に、自分たちが書いた省察コメントの内容について、「気づきの質」という観点から分析することを促す、ということが考えられる。その際、今回示したようなコードシステムが分析支援の手がかりとして利用できる可能性は高い。

もちろん今回のシステムを、研究者による分析ツールとしてでなく、参加者による内省ツールとして利用するためにはそれなりの改変が必要となるだろう。あるいは十分な時間的余裕があるならば、参加者同士の活動としてこうした「気づき分類システム」の作成を促すという方法も考えられる。いずれにせよ教育活動を運営する者にとっては、*noticing* としての「気づき」を、学ぶ者自らの自発性に基づき内へと掘り下げ、また外へと拡張していくための促しの仕掛けについて、思いを致すことが求められていると言える。

付記：

本研究は科学研究費 23K00626 の助成を受けて行われた。また3名の受講者には、レポートを分析対象とすることについての説明を行い、書面にて許諾を得ていることを付記する。

文献

- 宇佐美洋（2022）「やさしい日本語」を支える「マインド」とその育成 庵功雄（編著）『日本人の日本語』を考える：プレイン・ランゲージをめぐる』第13章（pp.182-195）丸善出版。
- コルトハーヘン，F. [編著]（2010）『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』（武田信子，監訳）学文社（原典 Korthagen, F. et al. (2001) *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*, London: Routledge）.
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法』新曜社。
- 館岡洋子（2019）「日本語教師の専門性」を考える—「専門性の三位一体モデル」の提案と活用 『早稲田日本語教育学』第26号，167-177.
- デューイ，J.（2004）『経験と教育』（市村尚久・訳）講談社（原典 Dewey, J. (1938) *Experience and Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi）.
- 福田浩子（1999）Consciousness Raising と Language Awareness—その定義と言語教育における意義，青山国際コミュニケーション研究，3，5-20.
- 村岡有香（2012）「気づきを高める英語教育」『教育研究』54号，233-244，国際基督教大学教育研究所。
- Gass, S. (1997) *Input and interaction in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hawkins, E. (1984) *Awareness of language: An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall.
- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Sharwood Smith, M. (1981) Conscious-raising and the second language learner, *Applied Linguistics*, 2(2): 159-168.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London and New York: Addison Wesley Longman.