

ISSN 2186 – 3989

英語教員養成課程学生は授業の何を言語化したか
—英語科目の Student Assistant 活動を通じて—

川村 拓也

What Dimensions in Classes Did Aspiring English Teachers Verbalize?
—Through the Experiences as Student Assistants of English Classes—

Takuya Kawamura

北 陸 大 学 紀 要
第56号(2024年3月)抜刷

英語教員養成課程学生は授業の何を言語化したか

—英語科目の Student Assistant 活動を通じて—

川村 拓也*

What Dimensions in Classes Did Aspiring English Teachers Verbalize?
—Through the Experiences as Student Assistants of English Classes—

Takuya Kawamura*

Received December 5, 2023

Accepted January 22, 2024

Abstract

This research investigates the experiences of Student Assistants (SAs) in the teacher education program at Hokuriku University, focusing on their participation in and observation of two first-year English proficiency courses during the second semester of the 2022 academic year. The study aims to identify challenges and opportunities for improving teacher education practices through the SA system.

The present study considers the value of SAs participating in and observing university-level English classes to enhance their reflective skills. This approach allows SAs to shift from passive observers to adopting the perspective of instructors, broadening their understanding of the processes and factors involved in English classes. The study addresses the question: "What insights do teacher education program students verbalize through language articulation during their observation of university-level English classes as Student Assistants?"

The findings highlight three key themes in SA reflections: a strong interest in "learner participation" "learner comprehension" and "learner individual characteristics." Students tended to articulate more about "learning" than "teaching" and a lack of explicit "inference" regarding course progression was observed. Specific guidance to be given by a teacher educator is also considered based on SAs records of reflection.

キーワード：教師教育、授業観察、スチューデント・アシスタント (SA)

* 北陸大学国際コミュニケーション学部 Faculty of International Communication, Hokuriku University

1. 研究の背景

本研究は、北陸大学国際コミュニケーション学部国際コミュニケーション学科において筆者が2022年度後期に担当した1年生対象の英語技能科目「Basic Reading」および「Basic Listening」の授業に、Student Assistant（以下、SA）として参加した教職課程に在籍する2、3年生が、授業への参与および観察を通して、授業について何を言語化したのかを分析した上で、今後のSA制度を活用した教師教育実践の更なる充実に向けた課題を明らかにする実践研究である。

教師の成長において、リフレクション（省察）の重要性が認識されて久しい。その重要性は英語教師の教育・成長においても認識されてきている。例えば八田（2000）は、英語教師として熟達するために重要なことは熟練のベテラン教師の指導法を再現できるように模倣することではなく、その指導の背景にある思考過程を理解しようとするものであるとしている。コルトハーヘン（Korthagen, F）はリフレクションを深める過程をALACTモデルで説明した（Korthagen 2001）。ALACTモデルでは、リフレクションを「行為」「行為の振り返り」「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」「試行」の5つの段階に分け、特に第3段階にあたる「本質的な諸相への気づき」に至ることを重視している。授業のリフレクションにおいてこの「本質的な諸相への気づき」に至るために、コルトハーヘンは授業者と学習者双方の「行動」「思考」「感情」「願望」に着目することの重要性を指摘した（表1）。つまり、教師はリフレクションを深めるにあたって、授業者である自分自身の「行動」「思考」「感情」「願望」をメタ認知しつつ、学習者の「行動」「思考」「感情」「願望」を、自らの観察に基づいて推察する必要がある。同様に、丸野・松尾（2008）も教師の成長のために子どもの学習状況の把握と、授業をしている自分自身の思考・感情も省察する必要があると指摘している。さらに、自分自身の思考だけでなく、同じ授業を見る他者の視点を取り入れることで、授業を見るスキルはさらに上達することが期待される（脇本・町支 2015）。

表 1. 省察を深める8つの問い（Korthagen、2001をもとに作成）

教師		学習者
教師は何をしたか	Do	学習者は何をしたか
教師は何を考えたか	Think	学習者は何を考えたか
教師は何を感じたか	Feel	学習者は何を感じたか
教師は何を望んだか	Want	学習者は何を望んだか

そのような省察スキルは実際に児童・生徒に対して授業をする中で身につけていくことが期待されるが、教員養成課程の中でも省察スキルを高める取り組みが多様に考案されてきた。例えば、渡辺・岩瀬（2017）の提案した「対話型模擬授業検討会」がある。これは模擬授業を行った後に、授業者役を担当した学生と生徒役を担当した学生が協働的に、互いの感想を出し合うことで対話的に省察を深めるものである。その検討会を通して、授業者は自分の授業を通して学習者がどのような行動をし、何をどのように思考し、何を感じたり望んだりしたのかを理解する。教員志望の学生は授業を観察あるいは準備する際、教師の行為にばかり注目しがちであるが（岩城・三橋 2014；竹内 2020）、対話型模擬授業検討会を経験することで学習者により注意を向ける意識を持つようになる（川村 2023）。対話型模擬授業検討会は模擬授業だからこそ生徒役の学生から生徒の「行動」「思考」「感情」「願望」について教えてもらえるという点で、実際の授業や教育実習では実現し難い省察の機会が実現される。換言すれば、授業中に生徒のことを十分に観察できていなかったと

しても、一定レベルの省察を行う機会が保証されているとも言える。そのため、省察の基本となる観察のスキルを高めるには対話型模擬授業検討会を伴う模擬授業の経験だけでは不十分で、授業者からも学習者からも一定の距離を取った立場から授業者と学習者双方の思考や感情を推察しながら観察する機会も必要ではないかと考えられる。

教育実習も授業者としての省察スキルを向上させる機会の一つとなり得る。教育実習は教員養成課程の中で、生徒役を演じる大学生ではなく、実際の児童・生徒に対して授業をすることのできる貴重な場である。しかし、模擬授業でさえも授業内で学習者を観察することは難しい中で、実際の児童・生徒に対する授業の中で学習者の観察を十分に行うのは至難の業と言える。また、大学と実習校の連携不足、実習校での指導観の不統一、実習生と指導教員の対話を妨げるトップダウンの指導等の要因で、教育実習は必ずしも全ての学生にとって安全に成長できる場とは限らない（大和 2021）。教育実習の持つ意義の大きさは計り知れないが、大和の指摘するようリスクがある中では、学習者を安全な立場から観察すること、観察した上での見取りを言語化することが実現できない可能性も十分に考えられる。そのため、大学における教師教育の実践として、大学の教師教育者が責任を持って学生を観察・指導することができる範囲内での英語授業への参与・観察の機会には一定の価値が認められよう。

以上見てきたように、学生が授業者役を務める模擬授業や、授業・学級運営などの教師としての職務を組織の中で経験する教育実習では、授業を観察するスキルを身につけることは容易ではない。そこで、教育実習に先立って、観察を主たる目的とするいわゆる「授業観察実習」の取り組みも広がってきている（例えば、中條ほか〔2007〕を参照）。しかし北陸大学ではそのような機会を組織的に提供できていない。一方で、英語の教員免許取得が可能な国際コミュニケーション学科では英語の授業が多く開講されており、大学と中学校・高等学校の校種の違いこそあれど、それらも観察対象とすることが可能である。そのような背景を踏まえ、本研究では北陸大学教職課程において英語教員養成を担当する教師教育者でもある筆者が学部1年生に対して開講している英語技能科目に、教職課程の学生をSAとして雇用し、授業改善を目的として学習者および授業者の観察をしてもらった。

本研究の研究課題は以下の通りである。

「Student Assistant として大学の英語授業を観察する英語教員養成課程の学生は、授業者・学習者についてどのような気づきを言語化するのか」

2. 研究の方法

2.1 対象者とSAとしての勤務

本研究の対象者となるのは北陸大学国際コミュニケーション学部国際コミュニケーション学科2年生の学生1名と3年生の学生2名である（2022年度当時）¹。3名には本研究の趣旨を説明し、データの利用について承諾を得ている。本実践を行った「Basic Reading」は毎週火曜日、「Basic Listening」は毎週木曜日に開講され、いずれも筆者が担当し、履修学生は全く同一である。2年生のSA（以下、学生A）は原則隔週で火曜日の授業に、3年生のSA（以下、学生Bおよび学生C）は原則隔週で木曜日の授業に参加した。学生Aは8回、学生Bおよび学生Cは7回の授業に参加している。ただし、最終回はSAが主体となって英語の言語活動を考案・実施したため、授業観察の機会としては学生Aは7回、学生Bおよび学生Cは6回であった。

SAとして勤務する際には授業観察だけでなく、学生への助言を中心とした授業の補助も行なった。SAは授業中に机間巡視をしながら理解の遅れている学生や問いへの解答が誤っている学生に助言を行った。また、グループ内でのディスカッションが停滞する場合

には、会話を促すような補助を行うこともあった。3 年生の SA については、授業内で歌う洋楽の歌唱練習を筆者と分担して行った。また、全ての SA が一度以上、教科書を用いたリーディングやリスニングの指導を行った。

2.2 分析の対象

SA が勤務する際には「履修者の座席配置図」と「SA 振り返り記入欄」を一枚にまとめたプリントを SA に渡し、授業中・授業後に自由に記入できるようにした（図 1 参照）。

「SA 振り返り記入欄」には「自分自身の指導について（机間巡視等含む）」「授業者の指導について（気づきや疑問など）」「気になった学生について（一人以上の学生の動き・発言などとその考察）」の 3 つの枠が設けられ、可能な限り全ての欄に記入することを求めた。授業後には SA 振り返り記入欄の写真を撮影し、コミュニケーションアプリ「LINE」のアルバムに投稿することとし、振り返りの欄外にも書き込んだことがある場合は、それらも見えるように写真を共有するよう指示した。なお、アルバムに投稿された写真は筆者および全ての SA が互いに閲覧することが可能である。本研究では主にアルバムに投稿された SA の記述を通して、SA が授業についてどのようなことを言語化したのかを分析する。個別の事情によって授業後の資料の投稿ができないことがあり、学生 A は 6 回、学生 B は 4 回、学生 C は 3 回の授業についての振り返りが分析対象となった。ただし、本研究の目的に照らして、「自分自身の指導について（机間巡視等含む）」に記載された項目は分析の対象とはせず、一部を考察の参考として使用した。また、それ以外の欄に書かれたものでも、SA 自身の指導に関する記述は分析対象から外した。加えて、全授業終了後の学期末に SA の活動報告として全ての SA が執筆した「振り返りレポート」（一人あたり約 1100 から 1600 文字程度）も考察の参考として使用する。

ホワイトボード			
田中 麻衣	伊藤 龍輝	村井 美彰	松原 美月
藤田 日奈	川口 佑美	小川 楓	駒野 環奈
前田 小百合	金園 桃子	服部 悠理	松井 史緒里
後藤 優里	川又 玲香	遠藤 怜奈	中村 日奈子
西 絵梨花			
古川 誠		上原 里奈	
藤川 大輔		金子 花奈	
山田 七瀬			

教職 SA 振り廻り欄

- 自分自身の指導について（机間巡視等含む）

- 授業者の指導について（気づきや疑問など）

- 気になった学生について（最低一人以上の学生の動き・発言などとその考察）

図 1. SAに配布する資料（学生の名前は仮）

2.3 分析の枠組み

本研究では秋田ほか（1991）の提案する枠組みに基づいて学生の記述を分析する。秋田らは録画された授業を観察している教師が発した言葉を《教授》《学習》《その他》の思考内容に分類し、それらを《事実》《印象》《推論》の3つの思考様式に分ける。《教授》に関しては《推論》をさらに《意図》《代案》《見通し》の3つに分類する。一方《学習》に関しては《事実》《印象》《推論》の全てについて、《教材理解に関連した内容》と《教材理解に関連していない内容》に分け、さらに《教材理解に関連した内容》に分類されたものについては《理解内容》と《理解の手がかり》に分ける（表2）。

基本的には1つの文で表現された内容を1つの命題とした。ただし、ひとまとまりの内容であれば2文以上でも1つの命題としたものもある。

表 2. 分析カテゴリー（秋田ほか[1991]をもとに作成、例は本研究のデータより）

カテゴリー	定義	例 [分類の根拠]
教授	命題内容が授業者・教授方法・教授内容などに言及している	
1 事実	誰が見ても明らかな授業者の行為	みんなの手が止まっていたら、問いを日本語で解説したり、聞いてほしい(答えになる)箇所を指定してから流していた。

		[単に授業者の行為を記述している]
2 印象	授業者の行為への印象、評価を述べているが、その根拠や理由は何も述べていない	いつもよりも教科書の和訳が丁寧だと思った。 [どのような場面や言葉から、丁寧だと思ったのかは述べられていない]
3 推論	理由や根拠を伴って、印象や評価を述べたり、授業者の意図を推察、代案の提示をする	(以下、3-1、3-2、3-3 に示すような記述)
3-1 意図	授業者の意図の推察及びその行為についての理由を付して評価する	絵文字の必要性を解説するときに親戚のラインの小話は面白いし、生徒に身近なことだと理解させることができたと思う。 [身近なことだと理解させることが「小話」の意図だという推論が含まれる]
3-2 代案	ある教授についてもっとこうした方がよかったと代案を述べたり、次に何をするとよいかを述べる	それぞれ「〇〇的な意味での出身」といったようにホワイトボードに解説？補足？を書いた方が、より分かりやすくまとめることができるように思えた。 [授業者のとらなかった具体的な方法が提案されている]
3-3 見通し	授業の展開を予測したり、その場面で起きていることが授業の中で持つ意味を述べる	この後授業はどういう所へ向かっていくのか、その最初の所で大事な場面だと思うんです。 ² [授業のその後の展開と関連づけようとしている]
学習	命題内容が生徒の行動・様子・学習内容などに言及している	
1 事実	誰が見ても明らかな生徒の行動及び生徒の発言の書き取り	グループワークの時、寝てしまっていた [単に学習者の行為を記述している]
2 印象	生徒の発言や行為への印象や評価を述べているが、その根拠や理由は何も述べていない	リスニング音声流している時、集中力が切れている感じがした。 [学習者を見た印象を述べており、その原因や判断の根拠には言及がない]
3 推論	印象や評価の理由を述べていたり、生徒が考えていること、発言意図などを推察して述べている	教科書の問題が難しい+それだけで授業をするという状態だったので、かなりの学生が集中力を切らしていたと思う。 [集中力が切れているという印象に加え、その原因を推察している]
(1) 教材理解に関連		
① 理解内容	生徒が教材について何を考えているのか、理解しているのか	Understanding Main Ideas は書いてある所と要約された文みたいな問題

	を推察して述べている	もあったから、間違えている子がちらほらいた。 [本文と別の語彙や文法を用いて要約された文を理解できていないということが示されている]
② 理解の手がかり	理解の様子を示す表情や行動を捉えて述べている	①も書けてなかった。難しかったのかもしれない。 [内容を理解できていない可能性を、簡単な問いに答えられていないという事実から推察している]
(2) 教材理解に関連していない	学習者に関して述べているが、教材内容の理解とは直接関係のないことを述べている	グループの話に入りづらい？ [教材内容の理解ではなく、人間関係や性格について推察している]
その他	授業の内容とは直接関連のない記述	確認の時は大丈夫だったが、多数が入ってくると音声が少し途切れ途切れになっていた ³ [オンライン授業の技術的な問題に対する記述]

3. 結果と考察

本章では学生の記述の分析結果と、それに対する考察を述べる。考察の際には先述の通り、SA としての全ての勤務が終了した後に全ての SA が執筆した「振り返りレポート」も参考にする。また、筆者が担当する「英語科教育法」の授業など、SA の 3 名に対して筆者の行ってきた教師教育実践とも関連づけて考察する。SA の授業観察記録からの引用は太字、振り返りレポートからの引用は下線で示す。

3.1 全体の内訳と傾向

まず、総命題数に関する分析結果を表 3 に示す。分析対象となった 3 名の SA の述べ 13 回分の授業に関する総命題数は 99 個であった。そのうち《教授》に関する記述が 19 個、《学習》に関する記述が 80 個であった。《教授》に関する記述のうち、12 個の命題が《推論》であったが、《見通し》に当てはまるものは全体を通じて 1 つも見られなかった。

表 3. 総命題数

教授		学習	
事実	3	事実	15
印象	4	印象	56
推論（意図）	4	推論	9
推論（代案）	8		
推論（見通し）	0		
合計	19	合計	80

続いて、《学習》に分類される 80 個の命題を、《理解内容》《理解の手がかり》《理解と無関係》の 3 つに分類すると、《理解内容》に関する命題が 4 個、《理解の手がかり》に関する命題が 19 個、《理解と無関係》である命題が 57 個であった。《事実》《印象》《推論》の内訳も含めて、表 4 に示す。

表 4. 《学習》に関する命題の内訳

	理解内容	理解の手がかり	理解と無関係	合計
事実	1	5	9	15
印象	3	11	42	56
推論	0	3	6	9
合計	4	19	57	80

まず《教授》と《学習》のカテゴリーの間に 4 倍もの記述数の差が出た要因について考察していく。授業者に対するコメントと学生に対するコメントを書く欄の数や広さには差はなかったものの、結果的には全体の 8 割近くの命題が《学習》に関わるものとなった。この結果を導いた大きな要因として、「SA としての役割意識」と「履修者の座席配置図」が考えられる。SA という立場である以上、授業がより良くなるようサポートをすることが根本的な存在意義である。SA の 3 名はそのことを理解し、筆者の授業改善のための授業者への情報提供として可能な限り多くの学習者のあらわれの見取りを残そうという意図が働いた可能性がある。しかしながら、SA として授業改善のために多くの情報を提供しようとする際に、多くの学習者について一言ずつ記述を残すというのではなく、一人の学習者に注目して深く分析的かつ推論を伴って観察をするという選択肢も取れたはずである。そのような観察およびコメントが生まれづらかった背景には、全ての学生の名前が書かれた「履修者の座席配置図」の影響があったかもしれない。この図によって SA は全ての履修者の座席と名前が一致する状態となり、個別の学生に関するコメントを書き込みやすくなった。実際、「履修者の座席配置図」の余白には、「起きてた！音読練習ちゃんと取り組んでいた。」「グループワーク消極的」等といった、個別の学生の気になった様子が記されている箇所が多く見られた。その多くが表面的に見てわかる《事実》、あるいは、特段の根拠なく評価的なコメントを付した《印象》であったことは、全ての学生を広く見ることが可能である環境および、個別の学生について詳細に記述することが難しいという「履修者の座席配置図」の構造上の要因があったと考えられる。なお、教師教育者としての筆者の思惑としては、少数の学生を注意深く観察しその学生についての考察を深めることを促すために、SA に配布するプリントに「気になった学生について（一人以上の学生の動き・発言などとその考察）」の欄を設けていた。《学習》に関する《推論》にあたる 9 個の記述のうち、7 個が「気になった学生について（一人以上の学生の動き・発言などとその考察）」の欄に書かれていたものである。もちろん、その欄にも《事実》や《印象》にとどまる記述が書かれることはあったが、少人数の学習者に注目させながら一定量の記述を求めると、《推論》を伴う観察記録を残すことを促すことが可能であると示唆される。

続いて、《教授》に関する記述の中でも、特に《見通し》に分類される記述が 1 つも見られなかったことについて考えたい。秋田ら（1991）の研究では熟達者 5 人と初任者 5 人が授業の録画を見ながら、その授業について自由に発言した中で、初任者から《見通し》が語られることは一度もなかった。さらに大学 3 年生 75 名に算数の授業の動画を視聴させてコメントを集めた岩城・三橋（2014）の研究でも、75 名の学生による 951 個の《教授》に関する命題のうち、《見通し》に分類されるものはわずか 1 個であった。これらの先行研究および本研究の結果より、初任者や学生は授業の局所的な場面に注目することはできても、授業の展開や授業全体のつながりを考えながら授業を観る力は育成されていないことが示唆される。これは教員養成全体の課題とも言い得るが、本稿では本研究の分析対象となる 3 人の学生の実状に即した考察にとどめたい。ここでは学生が授業の展開や授業全体のつながりを意識した観察をすることを難しくした要因の一つとして、SA の授業経験、特に筆者の担当する「英語科教育法」の授業での模擬授業の経験を挙げたい。当時 2 年生

の学生 A は 2022 年度前期に「英語科教育法 I」で、2022 年度後期に「英語科教育法 II」で模擬授業を複数回経験している。人前に立って授業をする経験を積むことを重視した「英語科教育法 I」では指導内容にも方法にも限定はなく、任意の文法事項の説明や英語を使用するコミュニケーション活動を考案して実施した。英語科教育法 II では目的・場面・状況を意識して言語活動を考案・実施することが求められた。これらの模擬授業はいずれも 1 時間の流れを意識して行うというよりも、授業の中の局所的・断片的な一部を考案・実施するような形式であったと言える。授業者の立場を英語科教育法でのそのような形式の模擬授業以外でほとんど経験したことのない学生 A にとっては、授業の展開や、複数の発問や活動のつながりを意識した授業観察をすることは困難だったと言わざるを得ない。これは当時 3 年生であった学生 B および学生 C にとってもほぼ同じ状況であったと言える。学生 B および学生 C は 2022 年度前期の「英語科教育法 III」で 50 分間の模擬授業の実施を経験しているが、回数としてはわずか 1~2 回に過ぎない。また、その模擬授業の後には「8 つの問い」(Korthagen、2001)を活用した対話型模擬授業検討会(渡辺・岩瀬、2017)を行っていたが、「8 つの問い」は授業中のある特定の場面・文脈に着目して深く振り返ることを目指した省察の手法・道具である。つまり、ある特定の場面に対する省察を深く行うことはできても、授業内の異なる 2 つの場面をつなぐような省察をすることは容易ではなく、学生 B も学生 C もそのような省察はほとんど経験していない。また、どの学生もこの SA に従事する時点では教育実習を経験していなかった。秋田らの研究では初任者の教員も《見通し》を持ったコメントができなかったことから、3 名の SA の個別の状況や経験から安易に結論づけることはできないが、今回の研究対象である 3 名は、《見通し》を持った授業観察をするには授業をする経験も見る経験も不足していた可能性が高い。

3.2 個別の内訳と傾向

3.2.1 特に学習者の授業参加の様子に注目した学生 A

次に個々の学生の記述を概観する。学生 A の 6 回分の観察記録から抽出した 44 個の命題のうち、41 個が《学習》に関する命題であり、《教授》に関する命題はわずか 3 個にとどまった(表 5)。学生 A の提出した振り返りの「授業者の指導について(気づきや疑問など)」の項目には、何も記載されていないこともあれば、「**Listening タスクの際に何をすればいいかわからない生徒がちらほらいました。**」という記述がされていることもあった。この記述は、学生に指示が行き届いていないという《教授》の問題点の指摘とも解釈し得るが、この時の学生 A の観察対象は学習者であり、学習者のあらわれへの気づきを授業者のために情報提供したものであると解釈できる。学生 A が学期末に書いたレポートには、この SA の活動を通して学んだこととして、「授業の作り方と授業への引き込みかた」「授業を生徒はどのように受けていて、どのように参加していて、教師側からはどのように見えているのか」を挙げている。「どのような授業が参加したくなるような活動で、どのような活動が参加率の低くなる授業なのかというのが知ることが出来ました。また、呼びかけの仕方も参加率を左右すると思いました。私たちは大半無意識に教師の指示に従って授業に、参加してきましたが、注目してほしいところでは『どこを』『何を』などを注意して指示する必要があると思いました。」という記述にあらわれているように、学生 A は教師の指示や活動を学習者の授業参加の観点から評価・分析する視点に立っていることがわかる。

続いて表 6 には学生 A の《学習》に関する記述の内訳を示している。学生 A の記述の中には《理解と無関係》の記述も少なくないが、《理解内容》に関する命題は 3 個、《理解の手がかり》に関するものは 11 個見られた。そのうちのほとんどが《事実》の描写や《印象》の記述である点は学生 A の今後の課題として残るが、「ほとんどの子が単語調べから

始まっていた。」「英語で書く、日本語で書く子でばらつきはあったが、全員がある程度書いていた。」「長文は解くスピードが速い人と遅い人で結構バラツキがあった。」といった記述にあらわれているように、学習者の手元に注目しながらクラスの全体的な傾向を把握することを意識したことが窺える。学習者の参加状況だけでなく、参加・取り組みの具体的な様子にも目を向け、授業改善のための材料として情報を記録することができている。その一方で、学習者の観察から得た情報をもとに理解内容を考察したり、表面的な情報からさらに踏み込んだ推論をしたりすることはほとんどなかった。情報の量だけでなく深さを生み出すための観察力を身につけることが今後の課題と言え、上述の通り、より少人数の学生に注目するという観察の方法を指導することができていれば、効果的に機能した可能性がある。

表 5. 学生Aの総命題数と内訳

教授		学習	
事実	2	事実	11
印象	0	印象	29
推論（意図）	0	推論	1
推論（代案）	1		
推論（見通し）	0		
合計	3	合計	41

表 6. 学生Aの《学習》に関する命題の内訳

	理解内容	理解の手がかり	理解と無関係	合計
事実	1	4	6	11
印象	2	6	21	29
推論	0	1	0	1
合計	3	11	27	41

3.2.2 特に学習者の理解度に注目した学生 B

学生 B の 4 回分の観察記録から抽出した 31 個の命題のうち、8 個が《教授》、23 個が《学習》に関するものであった。学生 B は、全体で一つも見られなかった《推論（見通し）》を除いて、全てのカテゴリーに関する記述が見られた唯一の学生である（表 7）。学生 B の特徴の一つは《教授》のカテゴリーの命題内容にある。《教授》のカテゴリーのうち、《事実》《印象》《推論（意図）》に関する命題は全体で合計 11 個であり、そのうちの過半数にあたる 6 個が学生 B によるものである。学生 B の 6 個の命題は「リスニングでみんなの聞き具合に合わせてところがよくて、真似しようと思った。」「また、絵文字の必要性を解説するときに親戚のラインの小話は面白いし、生徒に身近なことだと理解させることができたと思う。」「ペア練習の時に、合間に『普通ができた人は難しいに挑戦してみよう』とか『鬼レベルでできた人はよりスムーズに音読できるようにしてみよう』など目標を与えていたところを参考にしようと思った。」など、学習者の理解度に合わせて教材や課題を提示しようとする授業者の指導を肯定的に捉えるものであり、一人一人の学習者が授業内容をより良く理解できるような指導法や指導技術に着目し、自身の授業に取り入れられることも視野に入れながら授業者を観察していたことが窺える。また、学期末のレポート執筆にあたって自身が行った音読指導・歌唱指導・リスニング指導の場面を回想し、自分から物理的に距離のある学生も含めた教室全体に目を配ること、指導時の話し方や雰囲気注

意すること、伝えたい事項の軽重をつけて話し方にも工夫を凝らすことなど、SA としての指導を通じて自らの課題を多く認識した。学生 B は自身の指導力の向上への意識を他の学生よりも強く持って SA としての活動に参加していたと言えるだろう。

また、表 8 にあるように、学生 B は学習者に関する記述のうち、およそ三分の一にあたる 7 個の命題が《理解の手がかり》に分類されるものであり、しかも単なる《事実》の記述はひとつもなかった。このことの要因として、学生 B の記述には授業内の特定の場面に注目したものや、学生の具体的な行為に言及したものが多くということが考えられる。例えば、「リスニングの TEDTALK のビデオを定期的に止めながら日本語で解説していた時、ほとんどの生徒は画面を見ながら真剣に聞いているのが伝わってきた。」という記述は、授業を真剣に聞いているという単なる学生の授業態度に言及しただけのものではなく、動画教材の内容を理解しようという意図を持って解説を聞いているという、より具体的な学習者の学習状況に関する情報を読み取ることができ、さらにこの見取りから、解説なしでは動画教材の内容が理解できていないという仮説を立てることもできる。また、ある学生についての「普段グループではあまり意見を出している感じではないが、先生の解説にうなづいたり、メモ取ったりと、積極的に聞いている感じだった。次のグループワークで話を振ってもいいかもしれない。」という記述には、単に頷いたりやメモを取ったりするという行為を《事実》として報告するだけでなく、そこから学生の意欲や理解の様子を見取り、さらに今後の指導的関わりについての考察にも及んでいる。このような記述が学生 B の記述に特有のものであることを示すために、学生 A や学生 C の典型的な記述と比較すると、学生 A の記述には「〇〇さん...集中力△」「英語苦手そう」というように見取りの根拠となるような具体的な行為の情報を伴わないものが目立ち、学生 C の記述に多く見られるのは「グループの話に入りづらい?」「他者の回答に合わせる傾向あり?」といった学生の一般的な傾向や性格、人間関係等に関わるものであった。仮に同じ場面を観察したとしても、それが授業のどのような場面で起きた出来事なのかを言語化することで、単なる学習者の授業態度や性格に関する記述でなく、授業内容の理解の度合いを考察する材料となるような記録として残すことができる。もちろん、学生 B の記述の中にも具体的な指導場面との関連が明示されていないものも散見され、学生 A や学生 C に全くそのような記述がないわけではない。学習者の《事実》や《印象》について述べる際に、それを観察した授業場面とともに記録すること、可能であればその場面との関連性に注目して考察することの重要性を、筆者から SA に伝えることができていれば、より有意義な観察記録が増えた可能性が高いだろう。

表 7. 学生Bの総命題数と内訳

教授		学習	
事実	1	事実	3
印象	3	印象	16
推論（意図）	2	推論	4
推論（代案）	2		
推論（見通し）	0		
合計	8	合計	23

表 8. 学生Bの《学習》に関する命題の内訳

	理解内容	理解の手がかり	理解と無関係	合計
事実	0	0	3	3
印象	0	5	11	16
推論	0	2	2	4
合計	0	7	16	23

3.2.3 特に学習者の個人的特性に注目した学生 C

学生 C の 3 回分の観察記録から抽出した 24 個の命題のうち、8 個が《教授》に、16 個が《学習》に関するものであった（表 9）。学生 C の記述の特徴の一つは、《事実》の記述がほとんどないことにある。表 10 から分かるように学生 C の記述のほとんどは《理解と無関係》と分類されたが、しかしながら、これは学生 C の観察の質が低いということを必ずしも意味しない。「教科書の空欄が多いがホワイトボード見ない。字幕ありの映像は積極的に観る。→解答にこだわるわけではないが、無関心な訳でもない。」や「先々週の授業と比べ歌唱指導や授業中の姿勢が積極的であった。（中略）トピックに興味があるまたは、個人的な要因であると考えられる。」といった命題に代表されるように、学生 C は学習者の個人的特性に目を向ける意識を持っていたと考えられる。学期末のレポートにおいて、SA の活動を通して得られた成果として「学生にとっての学びやすさや有意義さを意識しながら取り組むことは、教職科目の模擬授業からは得られない臨場感を得る機会となった」と述べている。架空の生徒を相手にする模擬授業との対比で述べていることから示唆されるように、学生の個人的な要因にも注意しながら授業を立案・構成することの意義を強く感じていたことが窺える。また、自身の課題として「学習者の能力や習熟度を見分け、適切に発問する力の不足」を挙げており、これもクラス全体というよりは個々の学習者の特性に注目する問題意識とつながり、そのような意識が各授業の振り返りの方向性にも影響した可能性がある。学期末のレポートからもう一箇所注目すると、SA 活動で得られた成果について、英語科教育法などの教職科目で行う模擬授業と比較しながら「授業運営を 100%担わないことで、それ以外の行動に集中することができ、精度が向上したことがある。具体的には、授業中に終了後振り返りを書くのを目的に学生の反応や手元をよく観察することをしてしたが、その経験が結果的に机間巡視の質の向上につながったことがあげられる。」と述べている。授業観察に集中できる環境も、彼の問題意識と相まって、単なる《事実》に留まらない記述を多く残すことにつながったようである。

一方で学生 C にとって課題となるのは学生の性格や一般的な特性ではなく、英語力に関する考察である。上に引用したレポートの記述には「学習者の能力や習熟度を見分け」とあるが、学生 C の授業観察記録において学生の英語力に関する記述は「歌は問題なく歌えるが、発音に改善の余地があった」という 1 個のみにとどまっている。ただし、この課題は学生 C だけでなく他の二名の学生にも当てはまることである。《学習》に関する 80 個の全命題のうち、学生の英語力に関する命題は学生 A が 3 個、学生 C が 1 個記したのみであり、その全てが《印象》のレベルにとどまるものであった。学習者の英語力について《印象》で片付けずに適切に形成的評価をするためには、授業中の具体的な《事実》をベースとして、その事実に意味づけをする《推論》の過程が必要不可欠である。「発音に改善の余地があった」というコメントに対して「どのような発音を聞き、なぜそこに改善の余地があると考えたのか」と《印象》に対する根拠を問うたり、「〇〇さんが解くのが班の中だと遅めな気がします。」というコメントに対して、「〇〇さんは具体的に何に苦慮した結果、周りより問題を解くのに時間がかかっているのか」と学習者の様子として現れている現象

の背景にある学習者の課題に目を向けさせる問いかけをしたりすることが教師教育者に求められると言えよう。

表 9. 学生Cの総命題数と内訳

教授		学習	
事実	0	事実	1
印象	1	印象	11
推論（意図）	2	推論	4
推論（代案）	5		
推論（見通し）	0		
合計	8	合計	16

表 10. 学生Cの《学習》に関する命題の内訳

	理解内容	理解の手がかり	理解と無関係	合計
事実	0	1	0	1
印象	1	0	10	11
推論	0	0	4	4
合計	1	1	14	16

4. まとめと今後の展望

本稿では 2022 年度後期に開講された英語技能科目の SA としての授業観察を通して、英語教員を目指す学生がどのようなことを言語化するのかを調査・考察した。SA として授業を観察した 3 名の学生はそれぞれ「学習者の授業参加の様子」「学習者の理解度」「学習者の個人的特性」に強い関心を持って言語化していたことがわかった。また、3 名に共通する主な特徴として、《教授》よりも《学習》に関する事項を言語化する傾向にあること、授業の展開を意識した《推論（見通し）》が見られなかったことが挙げられる。本実践を教員志望の学生の授業観察力を高めるより良い教師教育実践とするためには、教師教育者であり当該授業の授業者である筆者が、観察対象を少人数に絞ることでより具体的な観察をさせる、学習者の様子を具体的な授業場面と関連づけて言語化させる、《印象》の根拠を述べさせる、学習者の《事実》や《印象》の背後にある学習者の知識や認知能力について考察させる、といった指導を SA に対して行うことが望ましかったことが示唆された。

上に述べたような教師教育者からの適切な指導が行われることを前提とすれば、英語教員を目指す学生の省察スキルを育成する場として、大学の英語授業の SA は教育実習や模擬授業とは異なる価値を持つ。1 章で述べた通り教育実習には授業の観察および省察を妨げる外部要因が多く考えられ、模擬授業では実際の学習者を観察するという経験を積むことができない。一方で心理的安全性が確保された立場から、実際に学生が英語を学ぶ姿や教師が英語を教える姿を観察し、その観察をもとに省察するという機会を提供できる。

今後の課題としては、授業観察の視野を広げるために、教師教育者からのフィードバックの検討および SA 同士の意見交換等のシステムの構築の必要性が挙げられる。本研究では学生ごとの観察の視点の特徴を分析したが、数ヶ月間の授業期間に渡って一人一人の観察の視点に大きな傾向の変化は見られなかった。観察記録に対する教師教育者からのフィードバックを受けること、教師教育者（かつ授業者）の授業に対する省察を聞くこと、他の SA と授業に関して意見を交わすことを通じて、それぞれの学生がより多角的に授業を観察できる可能性があると考えられる。

引用文献

- 八田玄二（2000）『リフレクティブ・アプローチによる英語教師の養成』
- 丸野俊一・松尾剛（2008）「対話を通じた教師の対話と学習」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』68-97.
- 脇本健弘・町支大祐（2015）『教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル』
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹（2017）「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』26、136-146.
- 川村拓也（2023）「模擬授業と省察による英語教師志望学生の授業観の変容—授業の目的と生徒を意識するまでの過程—」『北陸大学紀要』54、209-220.
- 大和真希子（2021）「実習指導の実際と実習生の受けとめ(1)—日本の場合—」岩田康之（編）『教育実習の日本的構造—東アジア諸地域との比較から』
- 岩城京佑・三橋巧一（2014）「教育実習事前指導における算数授業観察時の大学生の気付きの分析」『北海道教育大学学術リポジトリ』437-448.
- 竹内理（2020）「何に注目すれば良いのだろうか 英語授業改善の具体的な視点を探る」浅川和也・田地野彰・小田眞幸（編）『英語授業学の最前線』73-91.
- 秋田喜代美・佐藤学・岩川直樹（1991）「教師の授業に関する実践的知識の成長—熟練教師と初任教師の比較検討—」『発達心理学研究』2、2、88-98.
- 中條和光・磯崎哲夫・藤木大介・米田典生（2007）「授業観察実習が教師志望学生の教授行動に関するメタ認知的知識に及ぼす影響」『日本教育工学会論文誌』31、1、79-86.
- Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*.

注

- ¹ SA として雇用された学生にはもう 1 名学部 3 年生がいたが、出勤回数が少なかった関係で本研究の分析対象からは除外した。
- ² 「推論 見通し」にあたる記述は本研究のデータからは得られなかったため、秋田ほか（1991）に掲載されている例を記載した。
- ³ オンラインでの実施となった初回授業において、オンラインミーティングサービス「Zoom」の動作状況に関する記述である。本研究の分析において《その他》に分類されたのはこの例のみである。よって、これ以降は《その他》のカテゴリーについては言及しない。

【付記】

本研究は 2022 年度北陸大学国際コミュニケーション学部学部長裁量研究費の支援を受けて実施されたものである。