

ISSN 2186 – 3989

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—

川村 拓也

Transformation of Trainee Teachers' Views on Teaching through
Simulated Lessons and Reflection
—The Process of Becoming Aware of the Purpose of Teaching—

Takuya Kawamura

北 陸 大 学 紀 要
第54号(2023年3月)抜刷

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—

川村 拓也*

Transformation of Trainee Teachers' Views on Teaching through
Simulated Lessons and Reflection
—The Process of Becoming Aware of the Purpose of Teaching—

Takuya Kawamura*

Received November 27, 2022

Accepted January 12, 2023

抄録

本研究は 2022 年度前期に筆者が担当した英語教員志望の学生向けの科目である「英語科教育法 III」の授業を通して、学生の授業構想及び観察の際に注目する点がどのように変容したかを調査したものである。受講学生 5 名に対して、4 月の初回の授業と 7 月の最終回の授業にて、「英語授業を観察する場合や準備する場合、授業のどこに着目するか」と問う竹内(2020)の調査と同様のアンケートを実施した。教員志望の学生とベテラン教師の授業観の差異を調べた竹内(2020)の研究では、教員志望の学生は教師の「テクニック」など授業の表面的な部分への関心が高いことが示され、ベテラン教師だけが「学習目標」に注目すること、またベテラン教師は「生徒」に注目するのに対して、学生は「教師」への注目が多いことが明らかとなった。本研究でも初回授業でのアンケートでは竹内(2020)と同じく学生らの注目は教師や教師のテクニックなど授業の表面的な部分に集まったが、最終回でのアンケートでは 5 名の学生のうち 2 名が「授業の目的」に言及し、全ての学生が「生徒」に注目した回答をした。

キーワード：教師教育、省察、対話型模擬授業検討会

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

1. はじめに

本研究は、大学の教員養成課程における模擬授業を通して、指導技術だけではなく生徒を見る力を育成するための教師教育実践を計画・実施し、アンケートやインタビューを通して教師を志望する学生の変容の実態を探るものである。本稿では特に北陸大学国際コミュニケーション学部の英語教員養成課程における開講科目の一つである「英語科教育法 III」での実践に焦点を当てる。当該授業では学生の授業を省察(reflection)する力を身につけることを主たる目的として模擬授業とその検討会を行った。「省察」とは次なる実践のために自分の実践をかえりみることを言うが、自分自身の過去について批判的な考察を加える「反省」や、自分の内側を見つめることのみが強調される「内省」とは異なる(柳沢・三輪, 2007, p. v)。授業の省察は過去の自分の授業を批判するに留まってはならない上に、そこでの自分自身の行為や信念だけを考察すれば良いわけでもない。授業の省察では教室の状況、文脈、そして何よりも生徒の存在を前提として、多面的に授業を振り返り、そこから授業を改善するための本質的な要因を導き出すことが求められる。この省察のプロセスは「ALACT モデル」(Korthagen, 2001)にまとめられている(図 1)。「本質的な諸相への気づき」を経ずに「振り返り」から「行為の選択肢の拡大」に直接向かうと、それは表面的な改善や変化に留まってしまうため、第 3 段階に至らせることが省察を通して実践を改善していける教師(省察的実践家としての教師)を育てるためには必要なのである。

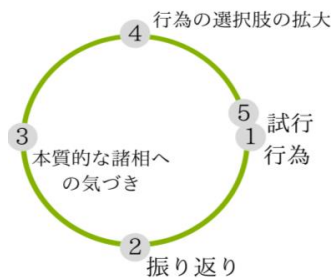


図1 ALACTモデル(Korthagen, 2001を修正)

省察的実践家としての教師の育成は長年求められているものの、これまで「省察」という概念が正しく理解され、省察的実践家としての教師が実際に育てられてきたとは言い難い(木村, 2016)。Schön は専門家の知の本質をある専門的行為を行う際の瞬時の状況認識と判断、つまり「行為の中の省察」に求めている。そこでは何かが上手くいかない時(「問題状況」)、まずはその問題の本質に気づく、つまり問題の設定をする必要がある。専門家は与えられた問題状況から問題を設定し、それに対して暗黙知に支えられた瞬時の認識と判断で更なる行為を繰り出す(Schön, 1983; 柳沢・三輪, 2007)。これを授業に当てはめれば、教室で生まれる問題状況とは基本的に授業中の教師の予期しない生徒らの様子を意味し、教師はその問題状況を生んでいる本質的な要因を探る必要がある。つまり、教師の行為の中の省察は常に生徒の状態を見ることから始まると言えるのだ。教師は実際に授業の中で無数の行為の中の省察を繰り返しているわけだが、教師の行為の中の省察をリアルタイムで共有することは物理的に難しく、教員養成や授業研修の場では授業後に授業者と観察者が授業を振り返ることが多い。大学における教員養成では模擬授業を学生が行い、それについて生徒役・観察者役の学生も含めて「省察」という実践が広く行われている。しかしながら、それらの実践を概観すると、学生が省察を深めるための手立てが十分に取られていないものも散見される。例えば喜多(2020)は学生の模擬授業を録画し、それを改めて見直すことでどのような省察が生まれるかを調査しているが、そこで学生から出されているコメントの多くは教師役の学生のパフォーマンス(声、クラスルームイングリッシュ、板書など)に向けられており、模擬授業中の生徒(役の学生)の様子から授業中の問題状況の本質に迫るようなコメントは見られない。これには省察の素材として使われた授業の映像の問題も関わる可能性がある。当該論文からはどのように模擬授業を録画したのかは明らかではないが、模擬授業中の生徒の手元や表情に注目した録画データがあれば、学生の省察の視点は質的に変容した可能性もあるだろう。また馬場(2021; 2022)は学生同士による

模擬授業のピア・フィードバックのために模擬授業の評価項目を列挙した「英語模擬授業用チェックリスト」を提示しているが、そもそも授業の質的評価の基準や視点が外的に定められていることが、問題状況における本質的問題の設定・発見という省察のプロセスと逆行するものである。

竹内(2020)は英語教員養成で学生に省察の力を十分につけさせることができていないことを端的に示した。竹内は、13年以上の教職経験と指導主事などの指導的立場を経験した英語教員(ベテラン教員グループ)と大学の教職課程において英語科教育法を受講している平均年齢 20.8 歳の学生(教員の卵グループ)の「英語授業の着眼点」を比較する研究を行った。その結果、ベテラン教員は「学習目標」など授業の本質的側面に目を向ける一方、教員の卵は「テクニック」「発話」などの表面的な部分に着目しがちであることがわかった。また「発話」については、ベテラン教員は生徒の発話により着目するのに対して、教員の卵は教師の発話に着目することが明らかになった。竹内の明らかにしたこの結果から示唆されることは、教員の卵は授業の振り返りも教師の行動にのみ注目した表面的なものにとどまるであろうということだ。授業のある場面を「問題状況」として捉え、その中に本質的な「問題」を設定するためには、授業で起きている事実を本来の学習目標、つまり授業の目的と照らし合わせる必要があり、その達成度合いや授業の質は学習者の反応や状態からのみ読み取ることができるものだからである。教員の卵の授業を見る視点が乏しく表面的なものとなっていることの責任は彼(女)らを育てている大学における教師教育にあることは言うまでもない。授業中の教師の行動を方向づける授業の目的や生徒の状態に教員の卵が目を向けられないという現状は教師の思考や判断の根拠について学び考えることのない「技術的熟達者」の専門家観(Schön, 1983)に基づく教師教育によるところが大きいと筆者は考える。

技術的熟達者モデルの教師教育の現状を乗り越え、省察的实践家としての教師を育てるために本研究で採用するのが「対話型模擬授業検討会」(渡辺・岩瀬, 2017)である。一般的に模擬授業の検討会では「良かったところ」や「改善点」を教師役の学生自身、生徒役や観察者の学生、そして教師教育者がコメントすることが多い。一方、対話型模擬授業検討会では授業者を務めた学生と生徒役を務めた学生が表 1 に示す「8 つの問い」(コルトハーヘン, 2010)に基づいて協働的に授業を振り返り、教師と学習者の願い・行動・思考・感情のズレや、行動と思考の矛盾などに注目することで省察を深める手が必要とする。

表1 授業の省察を深める8つの問い

	教師	学習者
Want	教師が何を望んでいたか	学習者が何を望んでいたか
Do	教師が何を行ったか	学習者が何を行ったか
Think	教師が何を考えていたか	学習者が何を考えていたか
Feel	教師が何を感じていたか	学習者が何を感じていたか

(コルトハーヘン, 2010を修正)

2. 研究の目的と研究課題

本稿では「授業の目的」と「生徒」に注目することのできる教師を育てることを目指し、対話型模擬授業検討会を用いた英語科教育法 III の実践及び、そこでの学生の変容を報告する。

2022 年度前期に北陸大学国際コミュニケーション学部教職課程履修者 3 年生向けに開講された英語科教育法 III では、履修者 5 名が 1 人 1 回以上模擬授業の教師役を担当し、対話型模擬授業検討会を経て省察を深めることで、「授業の目的」と「生徒」に注目することができるようになるかどうかを調査する。

本研究の研究課題は以下の通りである。

「英語教員を志望する学生は対話型模擬授業検討会を経た模擬授業の省察により、授業の目的や生徒に注目することができるようになるか」

3. 研究の方法

3.1. 英語科教育法 III について

英語科教育法 III は中高英語教員免許の取得を希望する学生のうち、主に 3 年生を対象とした 2 単位の授業である。2022 年度前期には 5 名の 3 年生が履修した。授業ガイダンスを行った初回を除いて、14 回の授業は「講義回」と「模擬授業回」を交互に行う形で行われた。14 回の授業内容については表 2 に示す。尚、5 名の履修者はいずれも教職経験や教育実習経験のない学生である。¹ただし、1 名は塾講師としてのアルバイトをしており、また 2 名は提携する高校の放課後の自習をサポートするボランティアに従事していた。竹内(2020)の「教員の卵グループ」の平均年齢が 20.8 歳であることを踏まえると、学部 3 年生である彼(女)らは当該集団とほとんど同じ年齢・学年にあると考えられる。

模擬授業は 30 分間を目安に、授業者役が 1 人または 2 人で行った。2 人の場合は 1 人が ALT 役を務めた。模擬授業の授業者(主として授業を担当する日本人英語教師役)を 1 人あたり 1 回から 2 回経験し、全体を通して 7 回の模擬授業を行なった。対象とする学年や単元等の指定はないが、指導の焦点は前時の講義で扱ったことと関連づけることを条件とした。学生らは検定教科書やその他の様々なリソースを用いて授業を行った。毎回の模擬授業の後には欠かさず対話型模擬授業検討会が行われ、学生の合意の上で全ての模擬授業を録画、対話型模擬授業検討会を(機器トラブルのあった 1 度を除き)録音し、検討会の板書も検討会後に写真を撮影して保存した。模擬授業で教師役を務めた学生はその後 1 週間以内に「省察レポート」を提出した。

表 2 英語科教育法 III の指導日程

週	内容	模擬授業担当学生	想定される生徒
1	ガイダンス	—	—
2	文法指導—講義	—	—
3	文法指導—模擬授業	学生 D	高校生
4	リーディング指導(1)—講義	—	—
5	リーディング指導(1)—模擬授業	学生 A, 学生 B(ALT)	中学 2 年生
6	リーディング指導(2)—講義	—	—
7	リーディング指導(2)—模擬授業	学生 D, 学生 C(ALT)	高校生
8	リスニング指導—講義	—	—
9	リスニング指導—模擬授業	学生 B	高校生
10	ライティング指導—講義	—	—
11	ライティング指導—模擬授業	学生 C	高校生
12	スピーキング(やり取り)指導—講義	—	—
13	スピーキング(やり取り)指導—模擬授業	学生 A	高校生
14	スピーキング(発表)指導—講義	—	—
15	スピーキング(発表)指導—模擬授業	学生 E	高校生

3.2. アンケート・インタビュー

本研究では英語科教育法 III の履修者 5 名に対して各授業の初回と最終回に竹内(2020)と同一の内容のアンケートを実施し、学生が授業において着目するポイントの変容を捉え

ることを試みた。質問紙には「あなたが英語授業を観察する場合や準備する場合、授業のどこに着目しますか？着眼点を箇条書きで書いてください。便宜上、10 番まで回答欄がありますが、数の下限・上限はありません。」という質問と、10 個の回答スペースが与えられた。それに加えて、それぞれの観点に着目する理由を問うために、「英語授業を観察する場合や準備する場合に着目する点について、なぜそこに着目するのですか？」という質問に google form 上で回答することを求めた。google form 上での回答は、質問紙への回答の意味を解釈する際の参考として使用した。

研究対象者 5 名のうち夏期休業中に留学に行った学生を除く 4 名の学生に半構造化インタビューを行った。「授業の目的」に注目するようになった学生へのインタビューでは「授業の目的に注目するようになったのは何故か」という内容の質問を全員に問うとともに、それへの回答や質問紙上のその他の回答項目に準じて追加の質問を行った。また「生徒」に注目するようになった全ての学生に「生徒に注目するようになったのは何故か」という内容の質問をした。

4. 結果と考察

4.1. アンケート結果

初回と最終回のアンケートの回答内容を学生ごとに表 3 から表 7 に示す。「授業の目的」に注目した記述には下線を施し、「生徒」に注目した記述は太字で表している。表中の文言は全て学生の回答ママである。また、表 8 には総項目数、「授業の目的」に関する項目数、「生徒」に関する項目数を初回と最終回それぞれに分けて示した。これらの表から、授業準備及び授業観察の際に注目するポイントの全体的な数には大きな変化がなかったものの、初回には一人も立項しなかった「授業の目的」について最終回には 2 名の学生が立項し、「生徒」に注目した記述については初回の時点では全体で 4 つであったのに対して最終回には合計 19 の記述があった。また、全ての学生が生徒に注目した記述を複数項挙げている。このことから 3 年生前期の 15 週の間に、授業をより深く省察できるような授業準備及び授業観察における視点を全ての学生が一定程度以上獲得したと言える。

表 3 [学生 A]授業観察や授業準備で注目する点

初回	最終回
宿題の出し方	<u>授業の目的・ねらいが授業内容と合っているか</u>
授業スタイル(講義方式、グループワーク)	生徒が手持ち無沙汰になったり、何をすれば良いのか分からない状況がないかどうか
時間スケジュール、項目ごとに何分使っているのか	生徒が不安そうに授業を受けていないか
生徒との距離感	生徒が授業に取り組んでいるかどうか
声の出し方、どのポイントで強弱をつけて話しているか	

表 4 [学生 B]授業観察や授業準備で注目する点

初回	最終回
どのように授業を展開するか	生徒からのリアクション
生徒への問題の問い方	生徒の手の動き・動作
生徒たちのリアクション	授業を展開するにあたって何を特に学んでほしいのか
文法事項などのポイントの説明の仕方	教材の難易度
授業で取り扱う内容(教科書本文?道案内みたいな喋る系?など)	生徒にとって身近 or 興味の湧くものか

表 5 [学生 C]授業観察や授業準備で注目する点

初回	最終回
どのような方法で生徒をひきつけようとするかという観点	生徒が教師の狙いに沿った行動をとっているか ²
黒板の書き方	その場に適した授業方法を利用できるかどうか
4 技能のふりわけ率	生徒の現状の把握度
授業内での英語会話率 (全て英語 or 会話内のみ英語、日・英まぜこぜなど)	生徒のノートの書き方
展開速度 (差し障りなく適度な速度で内容説明できる具合がどのぐらいなのか など)	生徒の授業楽しみ度
発音	生徒がどのくらい自身で問題提起をできているか
子ども達をどのように見ているか	グループ活動(協力活動)

表 6 [学生 D]授業観察や授業準備で注目する点

初回	最終回
英語と日本語の使い分け	教える内容の十分さ
話す早さ	わかりやすさ
生徒の取り組み具合	生徒の動機を誘っているか
生徒との交流の頻度やタイミング	生徒がどのように取り組んでいるか
授業内容	生徒がどこから何を学びとれるか、とっているか
机間巡視の際していること	生徒がどこでつまづいているのか
板書の書き方	その方法の一番の利点はどこか ³
課題(宿題)の出し方	

表 7 [学生 E]授業観察や授業準備で注目する点

初回	最終回
わかりやすさ	授業参加度
参加度	理解度
身につくか	意欲

表 8 総項目数、授業の目的・生徒に関する項目数

	総項目数	授業の目的	生徒
初回	28	0	4
最終回	26	2	19

4.2. 授業の目的への意識

まずは「授業の目的」への意識がどのように生まれたのか、学生 A と学生 B の変化に注目して考察していく。以下、学生のインタビューでの発言及び省察レポートの記述を太字で示す。ただし、インタビューでの発言からは、可読性を高めるためにフィラー(発話の間をつなぐための「えっと」などの言葉)や同じ語句の繰り返しなどを適宜削除している。

学生 A は最終回でのアンケートで「授業の目的・ねらいが授業内容と合っているか」と答えている。インタビューでは「**前期の授業で 2 回ぐらい模擬授業をしたときに、やっぱり目的と狙いが定まっていなくて、授業のバランスっていうか結局自分はどういう授業をしたかったんやろっていうのが、すごい痛感した**」と語っている。学生 A は第 5 週の「リーディング指導(1)」の模擬授業を ALT 役の学生 B と共に務めた。模擬授業の冒頭、アメリカ出身という設定の ALT を演じる学生 B がアメリカの食事について写真を見せながら生徒に話した。そこには「外国の食文化について知ってほしい」という教師側の WANT があったのだが、模擬授業後の検討会では生徒役からアメリカの食文化についてのコメントは出なかった。この ALT の話の前に日本人英語教師(Japanese Teacher of English: JTE)役である学生 A は「なぜなら～だから」という意味の“because”という接続詞を導入した上で、「今からソフィア(ALT の先生の名前)が説明する時にこの“because”が使われるので、皆さんよく聞いてみてください」と声をかけた。教師役の学生らは「外国の食文化について知ってほしい」という WANT に加えて、「because の文の構造を理解してほしい」という WANT も持っていた。しかし、検討会で生徒役の DO を振り返った際、この二つの WANT のどちらも満たされていないことが明らかになった。ある生徒役の学生は ALT の先生が話している間“because”という音をキャッチ”することに集中していたと発言し、これが教師の WANT と生徒の DO の乖離を明確に表した。アメリカの食文化について知ったり考えたりすることに生徒たちのフォーカスは当たっていない上に、“because”を用いた従属節の「構造」ではなく“because”という単語だけに注目していたからだ。アメリカの食文化に関心を持たせるための指導上の工夫もなければ、“because”という単語だけでなく構造に注目させるような指導も行うことができていなかったことが、生徒役の反応が教師役の望んだものではなかったことの主たる原因だろう。学生 A の省察レポートには「**これからは、WANT として教えたい授業をゴールとして設定し、そこから逆算して、生徒側が楽しんで参加できる授業をつくっていきたい**」とあり、本人もその授業構成上の課題を認識していることがわかる。上で見た「**結局自分はどういう授業をしたかったんやろ**」という発言からも窺えるように、彼女は自分自身の授業観という「本質的諸相」に触れるような省察をしていた。そしてこの模擬授業を通して授業のゴールからの逆算という考え方を得た学生 A は「スピーキング(やり取り)指導」の模擬授業を行った際、バラエティ番組でタレントの出川哲朗氏が拙い英語で英語話者とやりとりをしている動画を見せてから授業に入った。彼女は省察レポートに「**出川イングリッシュの動画を最初に見せた。なぜならば、『文ではなくても単語を連ねるだけでもいいので、英語で自分の言葉で必死に伝えてほしい』という want と、『英語でいざ話すときに緊張がほぐれるかな』という THINK が私にあったからだ。**」と記述している。ここから「本質的な諸相への気づき」を経た上での「行為の選択肢の拡大」があったことが分かる。「出川イングリッシュ」の動画を見せたことで、検討会

において何人かの生徒役からは「安心感があった」や「挑戦しようという気持ちになった」という声が聞かれ、まさに授業の目的・ねらいから逆算した指導の成功例と言える。⁴更に模擬授業の中心となったやり取りの活動はゲーム形式になっており、『**『ゲーム感覚で英語を楽しんでもらいたい』と『英語で伝える難しさ、楽しさを知ってほしい』という WANT があり、このゲーム形式を選んだ。**』と振り返るように授業の根幹の活動も彼女なりの狙いに基づいたものである。以上の通り、学生 A は自ら模擬授業を実施した上でその検討会を通して省察することで授業観を磨いたことが分かる。

続いて学生 B の変容を考察する。彼女は最終回のアンケートで「授業を展開するにあたって何を特に学んでほしいのか」に注目するとしている。彼女はインタビューで「**自分が模擬授業を作るときに、やっぱり何か、あったじゃないですか四つのやつ(DO, THINK, FEEL, WANT)。あの中での WANT をまず最初に考えるなって自分が思って、やっぱり狙いが出てきたかな**」(括弧内は筆者の補足)と述べている。英語科教育法 III では模擬授業の学年や指導事項の指定をしなかったため、模擬授業の題材やテーマは先生役の学生に一任されており、自然と「何を教えたいか」「どう教えたいか」を考えることになる。実際、彼女は第 9 週「リスニング指導」の模擬授業を担当した際、その授業準備の段階で「**視覚情報も使ってほしい」「少しでも聞き取れる喜びを感じてほしい**」という WANT を出発点としてリスニングの授業の素材を探した。彼女は初回のアンケートでは 1 項目目の「どのように授業を展開するか」という答えに代表されるように方法論的側面への強い関心を見せていた。一方で最終回ではそれが前述の「授業を展開するにあたって何を特に学んでほしいのか」という内容論的あるいは目的論的側面に变化した。彼女は本授業で教師役を経験するまでは学ぶ内容は所与のものとして与えられ、それをどのように教えるかが教師の腕だと考えていたと言えよう。しかし、指導内容の指定もない中で自分自身が教師役をやるという状況に立たされることで教育内容に目を向けるようになったのだ。事実、彼女はインタビューで「**自分がその模擬授業で生徒役やってるときはそこまで考えない。**」と述べており、「授業の目的」や教師としての願いに注目するようになったのは生徒役をしている時ではなく自分が教師役になった時だと明言している。

以上見てきた通り、学生 A は 1 度目の模擬授業で学習内容の焦点化が不十分であったことに省察の中で気づいたことから「授業の目的」を意識するようになったのに対し、学生 B は模擬授業の教師役というポジションが与えられ、授業準備を始めた段階でそのことを意識した。ただし、学生 B は学生 A が教師役を務めた 1 回目の模擬授業(リーディング指導(1))で ALT 役を務めており、授業者側として対話型模擬授業検討会に参加したことも彼女が授業準備の段階から「授業の目的」を意識できたことにつながっている可能性もある。加えて、筆者は毎回の対話型模擬授業検討会を必ず「教師の狙いや教えたかったこと(WANT)」を聞くことから始めており、そのことも授業を構想する段階での WANT への注目を促したかもしれない。⁵

4.3. 生徒への注目

続いて「生徒」への注目が生まれた要因について見ていく。インタビューを実施できなかった学生も含め全ての学生が授業前に比べて生徒により多く注目していることが分かる。生徒への注目を表す記述は全 19 項目と多岐に渡るため、4 名の学生がインタビューで語ったその要因を類型化する(表 9)。本節でも上と同じくインタビューでの発言と省察レポートの記述を太字で示す。

表 9 生徒に注目するようになった要因

生徒に注目するようになった要因	発言者
模擬授業の教師役の経験	学生 A、学生 B、学生 C、学生 D
模擬授業の生徒役の経験	学生 A、学生 B、学生 C、学生 D
実際の中高生との関わり	学生 B、学生 D
授業作りや言語教育に関する文献	学生 C
対話型模擬授業検討会	学生 D

模擬授業の教師役の経験は全ての学生が言及したが、ここでは第 1 回目と第 3 回目の模擬授業を行った学生 D のインタビューでの発言や省察レポートから彼が生徒に注目するように変化した過程を取り上げたい。彼の第 1 回目の模擬授業と第 3 回目の模擬授業は授業スタイルが大きく異なっており、その違いは第 1 回目の模擬授業への省察から生まれていると考えられるからである。第 1 回目「文法指導」の模擬授業の際には、板書を中心とした講義型の授業で仮定法を導入した。その際のことを「生徒っていうか生徒役なんですけど、手元とか何も見てなくて、検討会の時にノートを取る隙がないっていうのとか、どのタイミングで取ればいいかわからなかったみたいなの、そこが指摘されててそこで生徒が見えてないなと思った」と振り返る。実際、彼が授業後に書いた省察レポートにも「授業における「教師が教える」という要素のみ集中してしまい、「生徒が学びとる」という側面にあまり配慮がされていなかった」とある。表 6 にある通り学生 D は最終回後のアンケートでは「その方法の一番の利点はどこか」という項目を挙げており、第 3 回目「リーディング(1)」の模擬授業では生徒に資する教授方法を考え、その成否を授業での生徒の表れから考察することができている。省察レポートに彼は「この授業計画を立てる上で私が特に重視した点は、英語が苦手な生徒をどのように補助するかという点であり、その結果として、上記の「生徒同士が協力して取り組む」というスタイルであった。(中略) B のペアでは、英語が苦手または興味が薄い生徒と比較的取り組む姿勢がある生徒というペアこそそろっていたものの、A とは反対に、苦手または興味が薄い生徒がもう片方を巻き込んでしまい、進捗が遅れるという流れが生まれていた。また、その流れは授業後半のグループワークにも影響しており、A ペアの合流によって多少改善はされたものの、授業展開に大きな影響を与えてしまっていた。」と記述しており、自分の計画した授業の構成により生まれた予想しなかった影響を授業中の生徒の様子から理解していることがわかる。更に学生 D は「私は、英語の授業をする上で、全員に同じ目標があり、英語が得意な生徒も苦手な生徒も、どちらでもない生徒もそこに向かうのが前提であり、教師にはそれを導く必要があると考えていた。しかし、今回の模擬授業を通して、必ずしも全員がそうではなく、そのようなことを考慮した上で授業を作らねばならないのだと強く実感した。」と省察レポートに記しており、生徒の個性への意識の欠如という「本質的な諸相」に気づいたことが窺える。

次に模擬授業の生徒役を通じて生徒に注目するようになったとする学生のうち、学生 C を取り上げる。彼女は 4 人の学生のうち唯一、授業作りや言語教育に関する文献からも生徒に注目する視点を獲得した学生でもある。この学生は初回のアンケートでは全て教師に注目した項目を挙げていた。中には「子ども達をどのように見ているか」など生徒への関心に基づくと言えそうな項目も見受けられるが、あくまでも子どもを見取る教師の技術に注目しており、彼女自身が生徒のどのような側面に注目するかは言語化されていない。一方、授業最終回後のアンケートでは見るべき生徒の姿がより具体的に挙げられている。彼女はライティング指導に焦点を当てた模擬授業で教師役を務めたが、そこで自分の思い描いていた展開と異なる場面が散見された。彼女は当時のことを「やっぱり実践させていた

だいたときに、(中略)やってみたときの経験と考えていたときの誤差っていうのがすごい新鮮で」と振り返っており、授業の想定と実際のギャップの大きさから授業の技術に関心を持った。その関心に基づき授業作りに関する文献を手にとったのだが、そこに生徒を見ることについて厚い記述があったことで彼女の考え方が変わったという。そしてその文献を読んだ後に他の学生の模擬授業を受ける中で彼女は生徒を見る際の様々な視点を獲得していったようである。彼女は「他の方の授業展開。あれもやっぱり自分とはやっぱり全然違う考え方をされてるのが多かった」とし、最終回のアンケートに書いた項目の多くは他の学生の模擬授業で見られたことだとインタビューで振り返っている。

表 9 にあるように、全ての学生が模擬授業の教師役・生徒役の経験に言及したのに対して、対話型模擬授業研究会に直接言及したのは学生 B と学生 D のみではあるが、模擬授業の経験を対話型模擬授業検討会を通して深く省察したからこそ教師役及び生徒役の経験から教師の技術だけでなく「生徒」への関心を強く持つに至った可能性が大いに考えられる。対話型模擬授業検討会では教師の指導技術に対する批評は一切求められず、むしろ生徒として授業を受けた上での気持ちを率直に表現することが求められる。他者の模擬授業の際にも教師の技術を評価的に見るのではなく生徒としての役割を徹底したことにより、生徒に注目する視点を強く内面化した可能性があると言えるだろう。

4. 4. 今後の課題

4. 4. 1 授業成果の再現性

ここまで見てきた通り、対話型模擬授業検討会を取り入れた英語科教育法 III の取り組みにより、英語教員を志望する学生らは授業の目的や生徒に注目する視点を獲得した。これは竹内(2020)が指摘した「教師の卵」の大きな課題を乗り越えたことを意味する。これは授業者からの一方的な講義形式ではなく、模擬授業の教師役と生徒役の経験、そして対話型模擬授業検討会を通した深い省察の経験があったからこそであると筆者は考える。一方で、模擬授業とその検討会の内容について筆者が授業者としてコントロールすることができた部分は決して大きくなく、「教師役の学生が構想・実施した授業に対して生徒役の学生が抱いた感想や意見が別のある学生の思考を刺激する」といったプロセスは極めて偶然性が高いものであると考えられる。2022 年度の英語科教育法 III の受講者の能力や人間性が今回の成果の前提にある可能性も否定できず、異なる受講者を迎える 2023 年度以降も同じような成果が得られる保証はない。

異なる集団に対して繰り返し同じような成果を生み出すために、授業者にとっては、自分のコントロール可能な部分に注目し、その質を高めることがまず重要である。本稿で論じてきた英語科教育法 III の授業であれば、対話型模擬授業検討会のファシリテーションに一定の型を与えることがそれに当たる。2022 年度英語科教育法 III で行った対話型模擬授業検討会では、毎回「教師の WANT」からディスカッションをスタートさせた。それはその授業を通して教師が何をしたかったのか、何を教えたかったのか、生徒に何を学ばせたかったのかという、「授業の目的」をまず明らかにするためである。その後、生徒役の感想や意見を聞く中で、授業の目的が達成されたのかどうかを生徒・教師双方の DO・THINK・FEEL・WANT と照らし合わせることで検討するような流れを作った。それによって検討会の序盤で授業の目的の中でも達成された部分と達成されていない部分が明らかになり、それらの要因を教師役・生徒役それぞれの振り返りから考えていくことが可能となった。

本研究の検討の射程からは外れるが、2022 年度後期、2 年生対象の英語科教育法 II の

授業で行った対話型模擬授業検討会では、これまでと検討会の始め方を変え、生徒役の感想から聞くことを試みた。すると、生徒役の感想は授業のどの場面に対するものなのかが定まらなかったり、教師役の学生及び教師教育者である筆者が重視していたポイントから外れたりするなどして、検討会で省察を十分に深められない時間が続いた。この経験から現時点で筆者は対話型模擬授業検討会を「教師の WANT」から始めることが深い省察に導く手立てであると考えており、今後の実践でこの仮説を検証していく必要がある。

4.4.2 指導技術への再注目

本実践を通して学生は授業を見たり構想したりする際に、教師の指導技術よりも生徒の姿に注目するという授業観を持った。アンケートの記述項目の総数はほとんど変わらない(全体で 2 項目減少)ながらも生徒に注目した記述が 15 項目増えていることを考えれば、「生徒への注目」という視点が新たに加わったというよりも、彼女らの視線が教師から生徒にシフトしたという方が妥当である。それでは、教師の指導技術は必要ないのかと言えば、もちろん答えは否である。生徒の様子に注目することができるようになった彼女らは今後の模擬授業や教育実習でもその視点を持って授業を省察することができるようになるだろう。しかし、省察の結果次にどのようなアプローチをするかという部分に関しては、教師の指導の選択肢の拡大や技術の向上に眼を向ける必要がある。本実践の影響を受けて一度弱まった教師の指導技術に、教師教育者の意図的働きかけによって再度注目させることが重要である。

教師の指導技術にばかり注目が集まる状態から、生徒に視点を移すことに成功し、その上で再度教師の指導技術を磨くというプロセスは、一つの教職科目の中ではなく、大学での教師教育プログラム全体の中で実現していくことが妥当であると筆者は考える。そのため、この課題は本研究の考察の射程を超えるものではあるが、今後の教師教育プログラムの精緻化において重要な点であることを強調して、本稿を閉じたい。

おわりに

本稿では、北陸大学国際コミュニケーション学部の英語教職課程の必修科目「英語科教育法 III」における学生の学びを振り返ることで、教師を志望する学生が「授業の目的」と「生徒」に注目することができるようになった過程を考察した。本授業の成果の再現性と教師の指導技術への再注目の必要性という課題こそ残されているが、竹内(2020)によってその浅さが指摘された教職志望学生の授業観を、教員養成課程の授業で十分な省察を行うことで深めることができる可能性が示されたことは今後の教師教育研究に向けて大きな価値があると思う。

注

¹ 個々の学生の進路希望や具体的な特徴は、個人の特定を防ぐために必要以上に記述しないこととした。なお、本研究では個人の進路希望や筆者から見た特徴を、授業観の変化の要因の分析には含めていない。

² 「教師の狙い」という言葉は「授業の目的」を意味すると考え、当初この項目を「授業の目的」に注目したものと筆者は考えていた。しかし「行動をとっているか」という文言からは、授業の目的というよりは授業の方法として教師が意図した活動に生徒が取り組んでいるかということへの関心が読み取れると考え、「授業の目的」に注目した記述としては

今回立項しなかった。

3 この観点を「生徒への注目」としたのは、学生 D がこれに注目する理由を「どの方法でどのような効果が一番もたらされているかを把握することで、次回以降に、より内容に合った授業を展開できるため」としており、効果の把握のために必然的に生徒に注目することが含意されていると考えられるためである。

4 「出川イングリッシュ」に対して「本当にこれでいいのかな」という不安を感じた生徒もいた。そういう意味では学生 A の願いは全ての生徒に届いたわけではないが、その後の言語活動も含め、彼女の授業内の行為や生徒に与える経験に明確な目的や意図が伴っていたことが、彼女の 1 度目の模擬授業での指導と一線を画す。

5 学生 B は 2 年生対象の英語科教育法 I も聴講しており、そこでも対話型模擬授業検討会を行っていたため、他の学生に比べて対話型模擬授業検討会に参加する機会が多かった。

参考文献

馬場千秋 (2021)「教員養成課程における授業研究 ―英語模擬授業用チェックリスト作成の試み―」『帝京科学大学教育・教職研究』7, 1: 67-74.

馬場千秋 (2022)「英語教員養成課程における授業研究でのピア・フィードバックの試み」7, 2: 39-48.

木村浩則 (2016)「今日の教師教育改革と『省察的実践家』論」『文京学院大学人間学部研究紀要』17: 73-82.

喜多容子 (2020)「授業省察における ICT の効果的な活用方法についての一考察 ―英語科授業実践における一取組―」『鳴門教育大学情報教育ジャーナル』17: 54-57.

Korthagen, F. (2001) “Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education” 312. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2001-16482-000.pdf>.

コルトハーヘン, F. (編著), 武田信子 (監訳) (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』

Schön, D. (1983) “The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.” [柳沢昌一・三輪健二(訳) (2007)『省察的実践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』]

竹内理 (2020)「何に着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.

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.