

英語教員養成における Reflective Teaching

模擬授業に関する省察の質的分析

波 多 野 五 三

Reflective Teaching in EFL Teacher Preparation: A Qualitative Analysis of Reflections on Simulated Classroom Teaching

Izumi HATANO

Abstract

This paper addresses the relevance of reflective teaching to EFL teacher education. The author argues the opportunities for student teachers to design and teach lessons make a contribution to the enhancement of their awareness of classroom events. Through microteaching and self-observation, as they are designed to provoke reflection, student teachers are encouraged to have a deeper insight and appropriate reframing of teaching activities. The results of a case study in which twenty English majors participated illustrate that simulated classroom teaching, in spite of its artificiality, helped them recognise various aspects of pedagogical skills and interpret their interplay in a more coherent and pragmatic context. They seemed to be able to make explicit whatever tacit

キーワード：英語教員養成, reflective teaching, 模擬授業, 省察, マイクロティーチング, 反省的教授法

knowledge they had already gained as pre-service teachers. The author proposes simulated classroom teaching should be implemented more systematically in the teacher preparation programme at university.

1. 研究の背景と目的

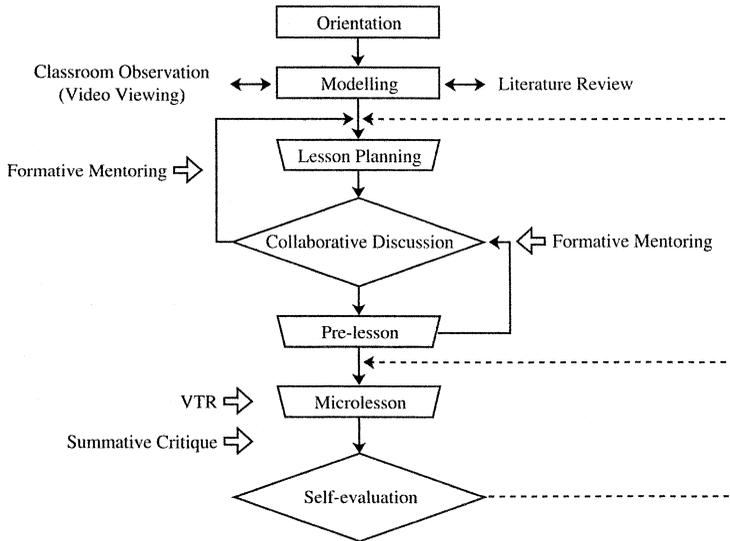
教員養成の方法論に関する伝統的なパラダイムには、Craft Model と Competency-based Teacher Education (CBTE) の二つが挙げられる (Roberts, 1998: 13–18; Wallace, 1991: 6–10)。Craft Model は、熟練教師が長年の経験に基づいて構築した教授の技に内包された「匠」を、教員養成課程を履修する大学生（以下、実習生）や新任教員が一種の見習いとして体得することを目的としている。熟練教師はその分野の専門家とみなされ、実習生は経験未熟な弟子として熟練教師の卓越した技術を模倣し知識を盗むことが奨励されている。それゆえ、この方法論はいわゆる職人を養成するための徒弟制度的な性格を帯びていると言えよう。これに対して、CBTE はその理論的な基盤を行動心理学に求め、カテゴリー法を用いた授業分析の成果に基づいて教授行動の「型」を実習生に習得させることを目的としている。つまり、効果的な授業を形作る望ましい教授行動あるいは優秀な教師の指導方略や指導技術などの諸要因を項目別に記述し、その知見を観察可能なかたちで映像化あるいは言語化して実習生に範示するとともに、類型化された教授スキルを模倣・修正・反復することにより段階的に習得させるのである。それゆえ、この方法論は習慣形成理論に基づく極めて規範的なアプローチであり、関連諸科学の理論的な成果が教室内における授業実践に応用できるという仮説に立脚している。CBTE に依拠した方法論としては、1960年代後半に Stanford 大学で開発されたマイクロティーチングがもとに有名であるが、この訓練方法は70年代以降、世界各地の教員養成課程において意欲的に実践され一定の成果を挙げた。マイクロティーチングは、当初、通教科的な集中訓練法として援用されたようであるが、各教科の目標・内容・指

導形態などと関連付けて組織的に運用することにより一層の学習効果が期待できるので、我が国の教員養成課程においては教科教育学の枠組みあるいは教育実習の事前指導の一環として実践されてきた。

マイクロティーチングは模擬授業の一形態であるが、①指導上のタスク、②授業時間、③クラスサイズと学習者要因（年齢・性格・学力・学習意欲）など、実際の授業を構成する要素を作為的に制御し単純化する。そして、学習への構え作り、教材の提示、発問、指示、説明、指名、激励、机間指導、板書、教具の使用など、個々に独立した教授スキルを習得させるために、小規模な授業過程を体験させる。そして、授業終了後に、自己あるいは他者による授業評価に基づいて教授スキルの有効性と習熟の度合いを確認しながら当初の指導計画や教授行動を修正し、同じ手順で再び授業を実施するのである。猪瀬（2007: 209-216）、米山（2003: 184）、日本教育工学会（2000: 476-479）、白畑・他（1999: 187-188）、Richards and Schmidt（2002: 331-332）、Wallace（1991: 87-106）などによれば、その一般的な手順は、①ビデオや実演による模範的な授業場面の観察、②指導過程（Warm-up・復習・導入・展開・整理のいずれか）及び教授スキルの選定、③学習指導案の作成、④授業実施と録画、⑤授業者個人や指導教員あるいは履修者全員による授業評価と講評及び討論、⑥学習指導案の再検討ならびに修正、⑦再授業、という一連のサイクルを経る。つまり、授業者以外の実習生が生徒に扮し、授業者は特定の教授スキルを援用しながら10分前後のマイクロレッスンを繰り返すことにより、指導技術の向上を目指すのである。以上の流れを図式化すると図1ようになる。

大学の英語教員養成課程におけるマイクロティーチングの実践例としては、三木（2005; 2004）、浅岡（2002）、羽鳥（1996）、要（1989）、竹内（1987）などがあるが、大半は上記の目標と指導手順に準拠している。また、近年は各都道府県市の教員採用試験においても面接官や他の受験者を見童生徒に見立てて、教員としての表現力や授業力を確認するために模擬授業や場面指導を実施するケースが増加している¹⁾。しかしながら、

図1 マイクロティーチングの作業手順



(Hatano, 2003: 47)

授業という営みは、地域社会、学校全体、学年・学級、教授者、学習者、教材・教具、家庭環境などの複数の要因が互いに影響を及ぼす重層的な相互作用である。とりわけ、教師の力量・知識・経験・信条などと生徒の学力・態度・学習意欲などが授業に与える影響は大きい。それゆえ、いかなる指導過程においても、授業設計と相容れない想定外の出来事が断続的に生起するのが授業である。その点において、授業は「生の臨床現場」と言える。従って、極めて形成評価的な訓練方法であるマイクロティーチングを介して習得した教授スキルが30~40名の実際の生徒を対象にした現実の授業においても、訓練時と同質の効力を発揮するという保証はない。また、授業は、教師と生徒がやりとりを交わす中で多様な教授行動が互恵的に連動することによって成立するものである。それゆえ、本来切れ目のない教授行動の固まりの中から教授スキルという下位要素を個別に切り取って抽出できるという仮説の信頼性にも疑問

が残る。

そこで、原初的なマイクロティーチングの本来の目的と機能に関して新たな定義をあげなう必要がある。たとえば、Griffiths (1977: 194) や志賀 (2005: 71) などは、特定のスキルを訓練するのではなく、教科内容、教材解釈、教師の教授方略など、授業の展開過程に即した教師の認知過程の中での意思決定に基づいて用いるべきであると主張している。同様の見地から、Hatano (2003: 43) も *'In peer-microteaching, teachers-in-training are strongly encouraged to critically reflect on their instructional experiments with lesson planning and classroom teaching and accordingly develop a schematic repertoire of decision-making tactics.'* と述べて、模擬授業についての省察 (reflection) が意思決定行為という認知的な能力の育成に貢献する可能性に触れている。このように、教員養成の方法論に関するパラダイムを実験主義 (empirical approach)、教示主義 (instructivism)、習慣形成理論 (habit-formation theory) などから構成主義 (constructivism) へと発展させることが肝要である。それは、授業の効率化を志向する目標行動準拠の方法論 ('how to' questions) から、指導方略や学級経営の様態を社会文化的な枠組みで捉え直す方法論 ('what' and 'why' questions) への方向転換であるともいえる (Bartlett, 1990: 205)。

個々の英語教師は第一義に外国語教授の主体であり、外国語教授法や目標言語及び目標文化に関する知識などを既に獲得しているばかりでなく、自分なりのスキーマ、信条、教授方略、指導力などの力量を形成している。そして、教師はこれらの経験知や暗黙知に教育活動の諸相を照らし合わせることによって、学校の実像や教室内の事実について内面的な解釈と意味付けを試みる。つまり、教師に限らず、我々人間は他者の価値観や経験知を原形のままで受容するとは限らないのである。すなわち、他者が主観的な意味付けを施しその人物特有の解釈や価値観によって言語化された事象や知識を、たとえそれが授業中の些細な発見であろうと学校全体の教育体制の根幹に係わる深刻な問題であろうと、自分な

りの尺度で把握し解釈するまでは汎用化された共通の財産だとは認めないのである。それゆえ、教員養成課程においても、実習生が教材研究や授業の設計・実施・評価などに主体的に係わりながら発見と問題解決を繰り返し、教育活動全般についての認識を深める仕組みを構築する必要がある。それを可能にする仕掛けが **Reflective Teaching** に基づいた模擬授業である。

Reflective Teaching は「反省的教授法」と和訳されることが多いが、「反省」という訳語に否定的な意味合いはない。その基本概念は Dewey (1933) や Schon (1983) が提唱した、専門家や熟達者が有する実践知や暗黙知とその認識過程に関する推論に依拠しており、「省察」、「内省」、「内観」(introspection) などに象徴される思考過程を指している。従って、過去の出来事に対する「想起」、「回想」、「回顧」(recollection; retrospection) などの単なる振り返りとは性質を異にした認知活動である。たとえば、Richards and Lockhart (1994: 1) は、“reflective teaching”を、教師や実習生が教授に関するデータを収集し、自らの態度、信条、憶説、教育実践などを考察することにより、得られた情報を教授活動に対する批判的な内省のきっかけとして活用する方法論であると捉えている。また、佐藤 (1996: 76) は“reflective practice”について「『反省的思考=探求』としての授業の概念は、教師と子どもが、教室で刻々と生起する多様なディレンマと遭遇し、問題解決的思考を展開して授業と学習に参加していることを意味している」と述べているし、八田 (2000: 88) も同様の見地から無意識の意識の言語化が反省的授業研究の目的であると定義している。さらに、Williams and Burden (1997: 54) は ‘The task of a reflective practitioner is to make this tacit or implicit knowledge explicit by reflecting on action, by constantly generating questions and checking our emerging theories with both personal past experience and with the reflections of others.’ と述べて、反省的教授が教師自身の暗黙知を主体的に顕在化させる営みであると主張している。また、稲垣・佐藤 (1996: 122-123) は、教員養成における反省的実践の特質を以下のように

捉えている。

「反省的实践」を志向する「授業の探求」は、「一つの事例」を対象としてその教室でしか成立しえない「一つの出来事や経験」に対する「多様で多義的な認識」（物語としての認識）を追求する。言い換えると、「技術的实践」を志向する「授業分析」が、命題化された認識の「正しさ」と「有効性」を追求して、授業に関する技術（プログラム）の「確実性」を拡大する研究であるのに対して、「反省的实践」を志向する「授業の探求」は、ストーリーとして語られる認識の「おもしろさ」と「レリバンス（現実的な意味）」を追求して、「不確実性」の世界を探求しその探求の経験をかたどる研究なのである。

Reflection は根元的に授業者の思考及び情意に関する認知活動である。それゆえ、他者の働き掛けによって生起するとは限らない。しかしながら、反省的教授法における授業者への支援という観点から **reflection** を捉えるならば、授業者の意識を高揚させ省察の対象となる教育実践の現場に立ち合わせる必要がある。たとえば、宮田（2003: 62）は、①授業者と同化する視点から、実践過程の文脈や解釈の一貫性を問い、次に批判的視点から問いかけ、②授業者が自身の授業を一貫した視点から整理して何らかの気づき（**self-awareness**）を形成するよう助ける必要があると述べている。

以上の考察から、模擬授業において展開される省察過程は、個々の実習生が授業中の出来事と教室内の事実について多面的な解釈と深い洞察を行い、**reflective teaching** を螺旋的に生起させるきっかけになると考えられる。そして、模擬授業での擬似的な授業体験が、実習生の分析力、感受性、表現力、責任感、協調性などの実践的な見識と技能に個人的な広がりをもたらすことが大いに期待されるのである。そこで、本研究では、4年制大学文学部で英語を専攻する実習生が、教職専門科目「英語科教育法」の課題のひとつとして立案・実施・評価した模擬授業をとおして、学習指導案と授業中の教授行動に対してどのような省察を加えた

かについて、定量的ならびに定性的な見地から考察することにする。

2. 模擬授業の作用効果

1980年代後半まで大学の教員養成課程において実施されたマイクロティーチングの多くは、習慣形成理論を基盤とした、目標行動への準拠を志向する方法論によるものであった。そこでは、実習生は作為的に統御された教室環境において特定の教授スキルならびにカテゴリーシステムに基づいた授業分析の手法に習熟することを求められた。既に指摘したとおり、行動主義的で規範的な色彩の強い訓練方法が、実習生の問題解決や発見学習を促し、模擬授業の事前・事中・事後の各過程における意思決定行為に有益な作用を及ぼすとは限らない。しかしながら、マイクロティーチングの目的と実施形態がどのようなものであれ、同僚を生徒に見立てて学習指導を行うという実体験が実習生の学習態度、取組姿勢、指導技術、達成感、指導観などの技能・感情・見識・信条に対して様々な影響を及ぼすことは十分に期待できる。それゆえ、このような内面的な気付きや変化が、いわゆる反省的な要素を含む省察の次元まで深化されるか否かについては、模擬授業活動における一連の観察・評価・講評・討論などを通じて実習生が提供する、個々人の記録 (self-critiques) や語り (narratives) を多面的に把握することによって明らかになる。そこで、マイクロティーチングをはじめとする授業研究への参画が実習生の認知過程に及ぼす影響や効果について、諸家による研究報告を比較検討してみることにする。

まず、協坂・善明 (1988) は、「英語科教育法」の履修者193名の各人に15分程度のマイクロレッスンを2度担当させてその様子をそれぞれ録音録画した。実習生は数ヶ月の間隔を空けて、自分が担当した二つの異なる授業の録画を視聴したのちに、カテゴリー法 (FIAC の簡素版) に基づいて①言語行動を記号化・数値化した。さらに、文章完成法により、②学習指導における教師と生徒の相互作用に関して実習生の考え方を記

述させるとともに、SD (Semantic Differential) 法と因子分析法により、③学習指導に対するイメージ評定を分析した。まず①の分析結果から、目標言語の使用率に比べて母語の使用率が極めて高いことや学習者の発言の大部分は自発的なものではないことなどが明らかになった。そして、②については、マイクロティーチング実施の事前と事後において、たとえば「教師は生徒の考えを [大切にしようとしている/認めようとした]」といった肯定的・同調的な解釈に比べて「教師は生徒の考えを [聞く余裕がない/考慮しない]」という批判的な解釈が増加したことと、「生徒への指示は [整理されていない/消極的である]」という印象的・抽象的な描写から「生徒への指示は [適切だが、板書をノートに書かせるなど、もっと具体的な行動を求める指示があってもよい/発問と同様に、もっと英語での簡単な指示があっても良い]」など、判断の根拠を明確にした具体的な提言へと変化したことを明らかにした。また、③については、「活発な」、「楽しい」、「積極的な」、「変化に富む」などの下位概念から構成される「活動性評価」因子と、「良い」、「成功の」、「分かりやすい」、「丁寧な」などの下位概念から構成される「一般的評価」因子のいずれもが事前から事後にかけて減少したことを明らかにした。この調査結果から、模擬授業に対する実習生の感じ方が指導経験の増減に応じて批判的で具体的な解釈へと変容する様子が窺える。この現象は授業の評価に関する観点の定着と関連していると考えられる。ただし、松田・松田・宮野 (1978) が指摘するとおり、VTRのみを見ることは負の効果も大きく、適切な指導・助言やモデル行動の提示によって行動修正の手がかりを与えなければ却って妨害的に働く場合もある。金子 (1999) によれば、マイクロティーチングを経験したのちに指導者から助言をもらった場合、学習指導案の書き方、言葉かけの技術、生徒の立場の尊重など、本質的で具体的な問題への認識が深まるという。それゆえ、模擬授業実施後のフィードバックのあり方に配慮する必要がある。

次に、南部 (1995) は、小学校での教育実習に参加した200名 (有効回答数137/200件, 68.5%) の3年次生を対象にして、①授業の録画を鏡的

に視聴し授業観察の評定基準に基づいて授業を検討する、②授業中の発話を記述形式のプロトコールにまとめ教授行動の具体的事実を把握する、③プロトコールに基づいて、授業中の各場面における教授行動の意図と判断について自由に記述する、④カテゴリーシステム（OSIAの簡略版）を用いて発問に関する教授スキルを中心に授業分析を行う、という4種類のタスクを課した。そして、自分の授業の特徴と問題点、子供の特徴、実習全般などについて気付きを自由に記述させた。表1は、授業の問題点について7名以上の実習生が言及した回答内容である。この調査をとおして、実習生の授業は典型的な教師主導型であり、低次の認知的な質問が多用され児童への語り掛け方に工夫がなく、指示や説明など授業運営に執着する傾向が顕著であることが明らかになった。

表1 授業観察システム①-④を用いた教育実習により気付いた自分の授業の問題点（複数回答）

| 順位 | 件数 | 気付きの内容 |
|----|----|---|
| 1 | 66 | 授業者の発言や行動が多すぎ、教師行動の連続で、一方的な働きかけになっていることを改めて反省させられた。教師が引っぱっていく展開が多い。 |
| 2 | 62 | 閉じられた質問で、単調な発問が多く、子どもたちとのオウム返しのみやり取りに終始していた。1問1答のみやりとりになってしまった。 |
| 3 | 45 | 授業者の話・説明が多い。 |
| 4 | 43 | 指示が多い。 |
| 5 | 35 | 子供たちに考える時間を与えていない。（間合い取りができない） |
| 6 | 17 | 一つ一つの説明が長かったり、説明が連続していた。 |
| 7 | 14 | 授業運営行動が多い。 |
| 8 | 14 | 話す速さが意外と速すぎることに気付いた。 |
| 9 | 9 | 2次的対応行動（掘り下げたり、深めたり）ができていない。 |
| 10 | 7 | 深く考えさせるための開かれた発問（認知的発問）がない。 |
| 11 | 7 | 板書に時間をかけすぎだ。 |

（南部，1995: 185）

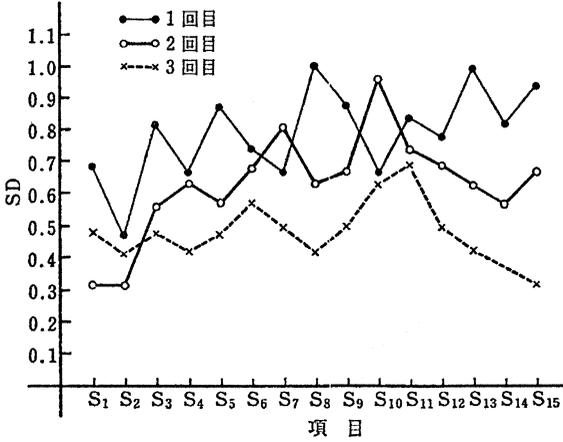
高橋・野嶋（1987）は、小・中学校教員養成課程において国語教育、理科教育、養護教育を専攻する100名前後の実習生を対象にして、5名で構成した小グループごとに「発問」、「導入と結末」、「情報の伝達」などの教授スキルの習得をねらいとした10分程度のマイクロティーチングを実施させた。そして、各グループは学習指導案、授業評価表、録画などの資料を活用しながら反省会を開いた。表2はこの学習プログラムで用いた授業評価表の一部である。図2は、あるグループ（実習生9名）が3回に分けて実施したマイクロティーチングについて、表2に示した15個の授業評価項目ごとの評定値の標準偏差の変動を示すグラフである。

表2 授業評価表（評定値はすべての項目について1～4）

| 番号 | 対 象 | 評 価 項 目 |
|----|-----------|----------------------------------|
| 1 | 指 導 案 | 授業の重点となる目標がはっきりしている。 |
| 2 | | 内容や教材の解釈が妥当である。 |
| 3 | | 想定される児童・生徒の思考傾向や技能水準を考慮した指導案である。 |
| 4 | | 導入、やま場、まとめの部分が全てふくまれている。 |
| 5 | | 教材・教具の選択や配列に工夫が見られる。 |
| 6 | 指導案と授業の対応 | 授業目標からみてふさわしい授業だった。 |
| 7 | | 時間配分が計画と大きくずれていた。 |
| 8 | 教授スキル | やま場のもり上げがたくみであった。 |
| 9 | | 生徒の反応に即して授業計画を柔軟に変えた。 |
| 10 | | 生徒の言葉や言動に注意深く対応した。 |
| 11 | | わかり易い説明であった。 |
| 12 | | ポイントをついた説明であった。 |
| 13 | | 意味のよくわかる質問であった。 |
| 14 | | 質問が生徒に適当にちらばっていた。 |
| 15 | | より深く考えることをうながす質問がみられた。 |

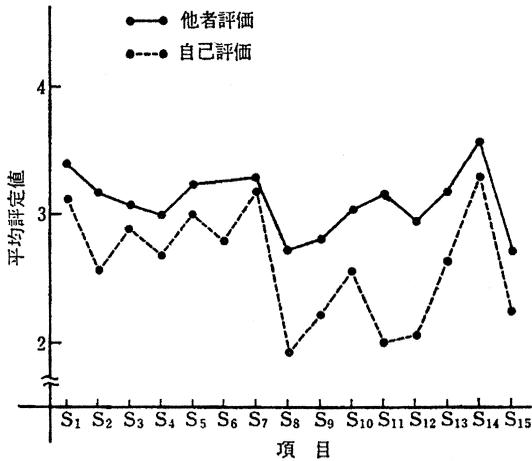
（高橋・野嶋，1987: 65）

図2 評定値の分布のSDの変化



(高橋・野嶋, 1987: 67)

図3 全グループの評定値の平均



(高橋・野嶋, 1987: 68)

全項目の標準偏差の平均は第1回が0.785, 第2回が0.621, 第3回が0.489と漸減しており, 授業回数を重ねるごとに安定した共通基準で授業を評価する傾向が強まったことを示しており, マイクロティーチングの実施によって授業に対する観察能力が向上したと言える。一方, 図3は, 上記授業評価項目についての参加者全員による自己評価と他者評価を比較したグラフである。この回答傾向から, ①他者評価と自己評価に大まかにいって平行関係がみられること, ②自己評価は他者評価よりも総じて数値が低いこと, ③項目番号8~12の「やま場のもり上げがたくみであった」, 「生徒の反応に即して授業計画を柔軟に変えた」, 「生徒の言葉や言動に注意深く対応した」, 「わかり易い説明であった」, 「ポイントをついた説明であった」の5つの教授スキルについての自己評価が低く他者評価との開きが大きいことなどが分かる。これらの結果は, 実習生が生徒への対応行動と説明の技能が不十分であると感じたことを裏付けている。

最後に, 伊波・福田(1988)は, 家庭教育方法学を受講する3年次生24名を対象に, 教育実習の事前指導として, 「立案」, 「言葉・活動・非言語の手がかり」, 「導入・説明・結び」, 「発問・応答」, 「話し合い・強化」の5つの教授技術を試行することを目標とした10分間の模擬授業を実施した。被授業者はこれら5種類の教授技術について5点法で評定を行い, 授業者は自分の授業の録画を視聴した後に自由記述により授業評価を行った。被授業者による他者評価において, 「立案」については「授業者が目標達成の評価を意識的に行える場面があったか」が, そして, 「話し合い・強化」については「子供の答えの間違いを指摘し, 方向づけをして, 修正フィードバックを与えた」と「子供同士と教師は, 相互に刺激されて, 考えや行動に変化がみられた」がそれぞれ相対的に低く評価された。表3は, 受講生全員が14項目から構成された授業評価表(Brown, 1975)を用いて自己評価を行った際の, 平均値, 標準偏差, 主因子法によるバリマックス回転後の因子負荷量(寄与率80%)をまとめたものである。その結果, 第1因子を「情報提示」因子, 第2因子を「フィード

バック」因子と解釈した。この結果から、実習生が、模擬授業を通して、新教材の提示や説明などの情報提示の方法と、生徒の反応・応答の内容に即した適切なフィードバックの与え方などを意識していることが分かる。

表3 Brown の授業評価表の自己評価得点とその因子分析結果

| 評 価 項 目 | 統 計 値 | | 因子負荷量 | |
|---------------------------|-------|---------|---------|---------|
| | 平 均 値 | 標 準 偏 差 | 第 1 因 子 | 第 2 因 子 |
| 1. 子どもの注意をひく技法 | 3.00 | 1.03 | 0.1554 | -0.0925 |
| 2. 説明や話し方の技法 | 3.45 | 1.05 | -0.0398 | -0.0156 |
| 3. 指示を与える技法 | 3.40 | 0.88 | 0.3494 | -0.2522 |
| 4. 質問したり、質問を子どもに合わせたりする技法 | 3.30 | 0.80 | 0.3388 | -0.3073 |
| 5. 子どもが理解していないのに気づく技法 | 2.80 | 0.70 | -0.0391 | -0.6623 |
| 6. 声の質と話し方のクセ | 3.30 | 1.00 | 0.2230 | 0.1326 |
| 7. 非言語的手がかり（身振りや表情など）の使用 | 3.05 | 0.95 | -0.0252 | -0.2172 |
| 8. 適切な反応をするように励ます技法 | 2.20 | 1.01 | 0.2761 | -0.4222 |
| 9. 子どもの注目を集めておく技法 | 2.75 | 1.02 | -0.0271 | 0.1884 |
| 10. 子どもを授業に参加させる技法 | 2.95 | 0.89 | 0.2304 | 0.2154 |
| 11. 子どもを統制する技法 | 2.65 | 0.67 | 0.0650 | 0.1404 |
| 12. 教具（黒板、投映機、OHPなど）の利用 | 3.00 | 1.08 | 0.6024 | -0.0486 |
| 13. 子どもの学習時間のとり方 | 3.10 | 0.97 | 0.8928 | 0.0592 |
| 14. 授業の計画性と構造 | 3.20 | 0.83 | 0.1861 | -0.1407 |

(伊波・福田, 1988: 50)

3. 調 査

3.1 方 法

- (1) 対 象 者：4年制女子大学文学部英米言語文化専攻3年次生18名、4年次生2名、計20名。全員が教職専門科目「英語科教育法Ⅱ/Ⅳ」（各2単位、90分授業2コマ連続）の履修者で2008年度6月期の教育実習を予定している。模擬授業の実施ならびに後述の授業評価シート（表5〔事後〕を参照）への記入は上記授業時間中に実施した。受講生はすべて2007年度前期に「英語科教育法Ⅰ/Ⅲ」（各2単位、90分授業2コマ連続）を履修し、中学校及び高等学校の学習指導要領（外国語科の目標、言語活動、言語材料、内容の取り扱いなど）、外国語教授法、指導技術など、英語教育に関する基礎的な事柄について学習を終えている。前期に使用した教科書は、塩澤利雄・他（2004）『新英語科教育の展開』と語学教育研究所（1988）『英語指導技術再検討』の2冊である。
- (2) 調査期間：2007年10月～2008年1月
- (3) 手 続 き：無作為に10組のペア（2人1組）を編成し、各ペアが50分間の模擬授業を担当した。表4のとおり、対象学年は中学1年～高校2年生であるが、高等学校の選択科目である「オーラル・コミュニケーションⅡ」は現場での実践例が他の科目に比べて極端に少ないため対象から除外した。Team-teaching においては、一方の授業者がALTに扮してすべて英語で授業を行った。授業者（2名）、生徒（16名）、観察者（2名、次週授業担当予定者）の事前・事中・事後タスクは表5に示したとおりである。本模擬授業においては、特定の教授

スキルに焦点を絞ることは行わず、50分間の授業全体の流れに留意して授業設計を行うことに集中させた。表5の【事前】は模擬授業実施の2～3週間前を、【事中】は英語科教育法Ⅱの授業時間中を、【事後】は英語科教育法Ⅳの授業時間中をそれぞれ指す。

表4 模擬授業における仮想対象学年と授業科目及び授業形態

| 日 時 | 対象学年 | 授 業 科 目 |
|-------------|--------|----------------------------|
| 2007年10月26日 | 中学1年 | 英語 |
| 2007年11月2日 | 中学2年 | 英語 |
| 2007年11月9日 | 中学3年 | 英語 |
| 2007年11月16日 | 高等学校1年 | 英語Ⅰ |
| 2007年11月30日 | 高等学校2年 | 英語Ⅱ |
| 2007年12月7日 | 高等学校1年 | オーラル・コミュニケーションⅠ |
| 2007年12月14日 | 高等学校1年 | Team-teaching (ALT との協同授業) |
| 2007年12月21日 | 高等学校2年 | リーディング |
| 2008年1月11日 | 高等学校2年 | ライティング |

表5 役割ごとの事前・事中・事後タスク

| | 授 業 者 | 生 徒 | 観 察 者 |
|----|---|-----|-------|
| 事前 | [学習指導案] ・表紙を含めてB4版紙3枚以内の長さとし、[Warm-up(+復習)], [導入], [展開], [整理]の5つの指導過程について細案のかたちで記述した。 ・各指導過程への時間配分と担当過程の割当などは各ペアに一任した。 ・指導目標はできるだけ具体的に詳細な、達成度を確認できるような目標行動の形式(「～を用いて～ができるようになること」) | | |

| | | |
|----|--|---|
| | <p>あるいは「～に慣れ親しむことにより～についての理解を深めること」]で表記し、1単位時間あたり1つに止めた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習活動及び言語活動は具体的な活動形態や内容（例：対話練習、テープ・リスニング、ディクテーションなど）を掲げ、指導上の留意点として、生徒の反応・応答への対応行動、学習困難点、つまずきの予測などを記入した。 ・教室英語は必要に応じて台本化した。 <p>[教材研究]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・文部科学省検定済み教科書から単元/レッスンを自由に選択した。 ・本時で扱う言語材料（音声、文型・文法事項、題材など）も教科書の該当頁から自由に選んだ。 <p>[担当過程]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・授業者A〔Warm-up〕(+〔復習〕+〔導入〕) ・授業者B〔展開〕+〔整理〕 ・復習は特定の言語材料を前時に扱ったという前提で設定。復習を省略して他の時間を増やしても構わない。 ・授業者のみでリハーサルを行い、その際、担当過程を交代して練習。 | |
| 事中 | <ul style="list-style-type: none"> ・教材のコピーを授業開始時に生徒に配布。 ・担当過程ごとに授業者Aと授業者Bが交替。 ・授業が50分を超過した場合はさらに2分間の延長を認めた。 | <ul style="list-style-type: none"> ・新教材に習熟していないという前提で授業に臨み、無作為に選出された学生が学習意欲の低いあるいは英語が苦手な生徒に扮して、実際の中高生にありがちな反応・応答パターンや文法 ・授業開始前に授業者から学習指導案ならびに教材のコピーを受取り、授業の展開を予測した。 ・各授業者の教授行動（例：発問、説明、指示など）に着目し、自由記述式の〈授業評価シート〉 |

| | | | |
|----|---|--|--|
| | | 的な誤りを模倣した。 | に、気付きや授業改善のためのポイントなどを細かく記録した。 |
| 事後 | <ul style="list-style-type: none"> 各授業者の教授行動（例：発問、説明、指示など）に着目し、自由記述式の〈授業評価シート〉に、気付きや授業改善のためのポイントなどを細かく記録した。授業評価シートは授業終了時に提出。 | <ul style="list-style-type: none"> 授業終了後に授業者から学習指導案を受け取り、授業の展開を確認した。 各授業者の教授行動（例：発問、説明、指示など）に着目し、自由記述式の〈授業評価シート〉に、気付きや授業改善のためのポイントなどを細かく記録した。授業評価シートは授業終了時に提出。 | <ul style="list-style-type: none"> 〈授業評価シート〉に、気付きや授業改善のためのポイントなどを加筆した。授業評価シートは授業終了時に提出。 |

- (4) 分析方法：履修者全員に表6の課題A～Eを課し、2008年2月15日（模擬授業終了後4週間以内）までに提出させた。ただし、課題Eのみは毎授業の終了時に回収した。課題B～Cは自由記述式でそれぞれ1,200字以内の長さにまとめさせた。課題Dでは、授業者、生徒、観察者のそれぞれの観点から、模擬授業をとおして学んだ事柄や役に立つと感じた事柄について自由に記述させた。履修者が省察に用いることのできる資料は課題A～Eの計5種類であるが、本調査において分析の対象としたのは課題Aと課題Bである。

表6 提出課題の内容

| 課題 | タイトル | 作業内容 |
|----|-------------------|---|
| A | 模擬授業評価項目表 | 授業者本人が、模擬授業の録画を鏡的に視聴しながら、1~30すべての評価項目について評定値（1~5：評定値5=そう思う←→評定値1=そう思わない）を記入する。作業は授業者が個別に行い、できるだけ1~5のスケールを幅広く使用。自分の担当した指導過程に該当しないと思った項目については未記入。 |
| B | 自己の教授行動の問題点とその改善策 | 課題Aで得られたデータをもとに、自分の担当した指導過程〔Warm-up（+復習）+導入〕あるいは〔展開+整理〕における教授行動の中から、特定の問題を取り上げ（複数可）、自己の教授行動及び模擬授業全体について内省的な分析を加える。そして、その改善策について論述する。 |
| C | 授業設計 | 同じ教材を用いて別の授業を行うという前提で、学習指導案を全面的にあるいは部分的に書き換えるとすれば、どの箇所についてどのような修正を加えるかについて論述する。 |
| D | 観点別評価シート | 模擬授業をとおして学んだ事柄あるいは役に立つと感じた事柄について、授業者、学習者、観察者の3通りの観点から具体的に論述する。 |
| E | 授業評価シート | 授業者と生徒は模擬授業の終了直後に、観察者は模擬授業の実施中に、各授業者の教授行動（例：発問、説明、指示など）に着目しながら、気付きや授業改善のためのポイントなどを細かく記録する。 |

3.2 結果

【課題A】の「模擬授業評価項目表」は、水越（1982: 143-146）、東・中島（1993: 224-225）及び波多野（1994: 194-195）に基づき筆者が作成した評価基準である。各項目に対する評定値の平均値（M）、標準偏差（SD）、 χ^2 値は表7に示す通りである。

表7 【課題A】模擬授業評価項目表に対する評定値の平均、標準偏差、 χ^2 値

| 番号 | 評 価 内 容 | 件数 | M | SD | χ^2 |
|----|---|----|------|------|----------|
| 1 | 声量は十分大きかった。 | 20 | 3.25 | 1.58 | 3.50 |
| 2 | 非言語的手法 ^a を効果的に用いた。 | 20 | 2.75 | 1.37 | 3.50 |
| 3 | 生徒の様子を絶えず観察し学習状況を把握した。 | 20 | 3.35 | 1.46 | 4.50 |
| 4 | クラス全体に積極的な参加を促した。 | 20 | 2.75 | 1.41 | 1.00 |
| 5 | 本時全体や指導過程ごとの具体的な学習のめあてを生徒に持たせ学習への構えを作らせた。 | 20 | 2.85 | 1.53 | 2.00 |
| 6 | 新しい話題や作業に着手する際に生徒の注意を効果的に集めた。 | 20 | 2.55 | 1.12 | 14.50** |
| 7 | タスク ^b を課す際に生徒のレディネス ^c の有無を確認した。 | 20 | 2.90 | 1.34 | 2.50 |
| 8 | タスクの達成や解決に必要な時間を十分に与えた。 | 20 | 3.60 | 1.36 | 4.00 |
| 9 | 重要な事柄に焦点を合わせて指導した。 | 20 | 3.20 | 1.29 | 5.00 |
| 10 | やま場での盛り上げ方が巧みであった。 | 17 | 1.88 | 0.96 | 11.53* |
| 11 | 指導目標と指導過程の間に一貫性があった。 | 20 | 2.70 | 1.38 | 4.50 |
| 12 | 扱った言語材料は指導目標とのつながりが強かった。 | 19 | 3.26 | 1.16 | 4.96 |
| 13 | 指導目標に照らして言語活動を組織的に展開した。 | 19 | 3.42 | 1.22 | 2.84 |
| 14 | 教案に縛られずに授業を展開した。 | 20 | 3.00 | 1.34 | 1.00 |
| 15 | 説明は理解しやすかった。 | 19 | 1.90 | 0.91 | 11.78* |
| 16 | 指示は的確であった。 | 19 | 3.26 | 1.16 | 4.68 |
| 17 | できるだけ多くの生徒を指名した。 | 20 | 3.70 | 1.30 | 6.50 |
| 18 | 発問のあとに十分な間合いを取った。 | 20 | 4.10 | 1.04 | 14.00** |
| 19 | 質問の意図や内容は明確であった。 | 20 | 3.45 | 1.18 | 13.50** |
| 20 | 生徒の反応・応答に対する対応行動 ^d は適切であった。 | 20 | 2.45 | 1.40 | 5.50 |
| 21 | 生徒の反応・応答をもとに指導過程を臨機応変に修正した。 | 20 | 3.05 | 1.72 | 7.50 |
| 22 | 個々の生徒から得られた情報をクラス全体への指導に反映させた。 | 20 | 3.05 | 1.50 | 2.00 |
| 23 | 本時全体や指導過程ごとの学習の目標が達成されたか否かを確認した。 | 20 | 2.25 | 1.04 | 5.50 |
| 24 | 前時や次時とのつながりを念頭において授業を進めた。 | 16 | 3.20 | 1.59 | 5.50 |

| | | | | | |
|----|------------------------------|----|------|------|------|
| 25 | 時間配分に配慮しながら授業を進めた。 | 20 | 2.85 | 1.23 | 4.50 |
| 26 | 板書に計画性があり文字は読みやすかった。 | 16 | 3.33 | 1.25 | 3.75 |
| 27 | 机間指導を効果的に行った。 | 20 | 3.15 | 1.31 | 2.50 |
| 28 | できるだけ英語を用いた。 | 20 | 2.50 | 1.36 | 4.00 |
| 29 | 教室英語は正確であった。 | 20 | 2.55 | 1.24 | 3.50 |
| 30 | 教具 ^e の使い方は適切であった。 | 19 | 2.63 | 1.39 | 2.25 |

(* $p < 0.025$, ** $p < 0.01$)

- 【注】 a 非言語的手法：顔の表情，視線，身振り，手振り，立ち位置など
 b タスク：生徒が授業中に取り組みさまざまな作業や課題（例：Dictation においては，文章の聴き取りをとおして，意味内容の把握と記憶，そして，聞き取った英文の文字化という複数のタスクに従事することになる）
 c レディネス：新しいタスクに取り組むための前提となる学力，知識，能力ならびに心理的な準備
 d 対応行動：同じ質問の繰り返し，内容を修正した質問，質問の意図や内容が通じたか否かの確認，つまずきや沈黙の原因を解明するための問い直し，生徒の応答内容の掘り下げ，生徒の応答内容に関する肯定的/否定的なコメント（生徒の発言の受容，賞賛，励まし，ゆさぶり，反対意見の表明など），他者の指名など
 e 教具：フラッシュカード，ピクチャーカード，CD/DVD プレイヤー，コンピューターなど

【課題B】の「自己の教授行動の問題点とその改善策」において，授業者が省察をとおして言及した問題点の件数，気付きの対象，問題の所在などは表8に示すとおりである。ただし，問題の所在例は課題Bからの抜粋である。

表8 【課題B】自己の教授行動に関する省察

| 番号 | 件数 | 比率 | 上位 | 下位 | 気付きの対象 | 問題の所在例 |
|----|----|------|----|----|------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 2.13 | | | 声量 | 声小さすぎた。 |
| 2 | 4 | 4.26 | | | 非言語的手法 | 顔の表情がこわばっていた。 |
| 3 | 9 | 9.57 | | | 生徒の学習状況の把握 | 生徒が着実に授業に付いてきているかを確認する。 |
| 4 | 0 | 0.00 | | | | 積極的な学習態度の促進 |
| 5 | 0 | 0.00 | | | | 学習への構え作り |
| 6 | 1 | 1.06 | | | 生徒の注意の集中 | 質問に集中させる努力 |
| 7 | 3 | 3.19 | | | レディネスの確認 | ほかの生徒も間違えていた可能性が高い。 |

| | | | | | | |
|----|----|-------|---|---|---------------------|---|
| 8 | 0 | 0.00 | 3 | | タスクの達成に必要な時間の確保 | |
| 9 | 0 | 0.00 | | | 重要項目の焦点化 | |
| 10 | 1 | 1.06 | | 1 | やま場の盛り上げ方 | 積極的に発言する場を設けたほうが授業がもっと活気付いたのではないだろうか。 |
| 11 | 5 | 5.32 | | | 指導目標と指導過程の一貫性 | やるべき時点で口頭導入を行わなかった。 |
| 12 | 1 | 1.06 | | | 指導目標と言語材料の連関性 | 選択した単元は妥当だったか。 |
| 13 | 6 | 6.38 | 5 | | 指導目標と言語活動の連関性 | なぜ日本語訳をさせたのか。 |
| 14 | 2 | 2.13 | | | 教案に対する依存度 | 教案に縛られて時間を気にしすぎた。 |
| 15 | 8 | 8.51 | | 2 | 説明のわかりやすさ | 複合関係詞についての知識が曖昧だった。 |
| 16 | 2 | 2.13 | | | 指示的的確さ | 演示を始める前に教科書を閉じて筆記具を置くよう指示することが必要だった。 |
| 17 | 0 | 0.00 | 2 | | 指名の多さ | |
| 18 | 1 | 1.06 | 1 | | 発問の後の間合い取り | 発問の後に十分な間合いを取っていなかった。 |
| 19 | 0 | 0.00 | 4 | | 質問の意図・内容の明瞭性 | |
| 20 | 12 | 12.77 | | 4 | 生徒の反応・応答に対する対応行動 | 生徒の質問に正確に答えられなかった。 |
| 21 | 2 | 2.13 | | | 指導手順・指導過程の臨機応変な修正 | 教案通りに進めてしまった。 |
| 22 | 7 | 7.45 | | | 個から得た情報の全体へのフィードバック | ある生徒にどの問題をやるのか尋ねられたが、そのことをクラス全体には説明しなかった。 |
| 23 | 1 | 1.06 | | 3 | 学習目標の達成度の確認 | 小テストを行う意図は何か。 |
| 24 | 0 | 0.00 | | | 前時や次時との繋がりへの意識 | |
| 25 | 2 | 2.13 | | | 時間配分 | 時間が余った場合の対策を予め考えておくべき。 |
| 26 | 2 | 2.13 | | | 板書 | 計画性が不足した。 |
| 27 | 3 | 3.19 | | | 机間指導 | 単に歩き回っただけ。 |

| | | | | | | |
|----|----|-------|--|---|--|----------------------|
| 28 | 4 | 4.26 | | 5 | 教室英語の使用量 | オラコンの授業なのに日本語ばかり話した。 |
| 29 | 2 | 2.13 | | | 教室英語の正確さ | 単語の発音が悪い。 |
| 30 | 3 | 3.19 | | | 教具の使用 | フラッシュカードの使い方に慣れていない。 |
| 他 | 12 | 12.77 | | | 資料【省察1～6】に加えて <ul style="list-style-type: none"> ・ 文法事項（複合関係代名詞）についての研究が不十分であった。 ・ 早口だった。 ・ 本文の全訳を印刷物のかたちで配布することの是非。 ・ 質問や作業の量を増やすことにより授業が活性化する。 ・ ALT を十分に生かし切れていない。 ・ 小テストの意味や文法についての重点的な総括を行うことの必要性。 | |

- 【注】 1 番号1～30は、表7 模擬授業評価項目表の項目番号1～30に対応
 2 比率はエントリー総数94件に占める割合（%）。同一の回答者が同じ内容の気付きに複数回言及した場合は、それらをまとめて1件のエントリーとして扱った。
 3 上位1～5は、表7 模擬授業評価項目表の中で平均値が最も高い上位5件の評価項目をさす。下位1～5は、同表の30項目の中で平均値が最も低い下位5件の評価項目をさす。

3.3 考 察

表7【課題A】模擬授業評価項目表より、上位1～5位の項目（以下、丸括弧内の数値は平均値；標準偏差； χ^2 値）は、〈1位〉「発問のあとに十分な間合いを取った。」(4.10; 1.04; 14.00**), 〈2位〉「できるだけ多くの生徒を指名した。」(3.70; 1.30; 6.50), 〈3位〉「タスクの達成や解決に必要な時間を十分に与えた。」(3.60; 1.36; 4.00), 〈4位〉「質問の意図や内容は明確であった。」(3.45; 1.18; 13.50**), 〈5位〉「指導目標に照らして言語活動を組織的に展開した」(3.42; 1.22; 2.84)であった。1位から4位までは発問や指名に関する項目である。授業者はこれらの教授行動についてある程度の達成感を抱いている。その証拠に、表8【課題B】自己の教授行動に関する問題点の指摘においてエントリー件数がゼロあるいは1に過ぎない。これらの教授行動は教材研究や学習指導案の

作成とはあまり深い関係になく、授業者が注意を怠らなければ機械的に遂行できる次元の行為である。しかしながら、〈5位〉の「指導目標に照らして言語活動を組織的に展開した」について【課題B】で6件のエントリーがあった点は興味深い。授業者が、指導目標と言語活動の連関性が授業の成否を左右する重要なファクターであることを意識したのは省察活動の成果のひとつである。また、【省察1】「何度も何度も『分かっているか』というような確認の作業を行うことが、今になって良いことだとは思わなくなりました」や【省察2】「フィードバックと説明のどちらにしても生徒の反応に応じて臨機応変に対応しなければならないことを改めて実感し、これこそが形成的評価であるのだと身をもって知ることができた模擬授業であった」などにみられるとおり、【課題A】の段階で達成感を覚えた事柄について【課題B】では異なった観点から考察を試みている事例がある。これは、授業実践に関して改めて「語ること」が単なる回想から省察へと思考を深化させるきっかけになったことを意味している。

表7【課題A】模擬授業評価項目表より、下位1～5位の項目（平均値；標準偏差； χ^2 値）は、〈1位〉「やま場での盛り上げ方が巧みであった」（1.88; 0.96; 11.53*）、〈2位〉「説明は理解しやすかった。」（1.90; 0.91; 11.78*）、〈3位〉「本時全体や指導過程ごとの学習の目標が達成されたか否かを確認した。」（2.25; 1.04; 5.50）、〈4位〉「生徒の反応・応答に対する対応行動は適切であった。」（2.45; 1.40; 5.50）、〈5位〉「できるだけ英語を用いた。」（2.50; 1.36; 4.00）であった。これらの項目はいずれも達成度が低いか不十分であると感じた教授行動である。〈1位〉の「やま場での盛り上げ方が巧みであった」は平均値が最も低い（1.88）にもかかわらず、表8【課題B】自己の教授行動に関する問題点の指摘においてはエントリー数が1件しかない項目である。授業の流れにリズムや強弱を付けるためにはしかるべき授業設計やある程度の指導経験が欠かせないので、この項目については指導者が実習生にその重要性を強く意識させる必要があろう。説明、生徒の理解度の小刻みな確認、生徒の

反応や応答へのフィードバック、教室英語の使用率についても達成度が低いと感じたようである。この中で、【課題B】自己の教授行動に関する問題点の指摘においてエントリー件数が他の項目に比べて多かったのは〈4位〉の「生徒の反応・応答に対する対応行動」（12件）と〈2位〉の「説明」（8件）である。前者は生徒とのやりとりの中で展開される形成的な評価活動であり、授業中の臨機応変な判断が求められる二次行動である。一方、説明の分かりやすさは、言語材料や題材に関する正確な知識、具体例の使い方、語りの巧みさなどに依存することが多い。【課題A】の評価項目では「生徒の反応・応答に対する対応行動」と「説明」がそれぞれ独立しているように見える。しかしながら、【省察3】「生徒から本文にある strict と severe の使い方の違いについて質問が出たが、的確な答えを伝えることができなかった。これは、教材研究が不十分だったことが原因だろう。（中略）このような事前に予測できる質問に関しては、分かりやすく、かつ生徒が納得できるような説明を準備しておくことが大切だと感じた」、【省察4】「生徒が疑問に感じると思う部分や本時の授業の中で生徒がつまずくと思われる箇所を事前に考え予測し、適切な答えを返すことができるように、しっかりと教材研究や文法理解をして授業に臨みたいと思います」、【省察5】「学習指導案を作成する際、発問する内容を決めたときに生徒の反応を予想し、それに対する教師のフィードバックをあらかじめ考えておくのも大切だ」、【省察6】「教材研究と授業設計を考える時間が少なすぎたと思う」などの記述にみられるとおり、複数の教授行動を、教材研究や授業設計という脈絡において解釈しようとしている。これは、【課題B】が授業者の反省的な問題意識を喚起し省察を深化させた証であると考えられる。また、【課題A】で達成度が低くないと感じた「生徒の様子を絶えず観察し学習状況を把握した」（3.35; 1.46; 4.50）と「個々の生徒から得られた情報をクラス全体への指導に反映させた。」（3.05; 1.50; 2.00）に対して、【課題B】ではそれぞれ9件と7件のエントリーがあった。そして、「展開の後半では単調な授業になってしまい、前で発表させている間、指名されていない生徒は回を

重ねるごとに退屈そうにしている、中にはあくびをしている学習者もいた。それに気付いたのに対応することができなかった」という記述にみられるとおり、個々の生徒の学習状況を把握することとクラス全体に積極的な参加を絶えず促すことを関連付けて考察している事例もあった。また、表5の【事中】に示したとおり、生徒役に扮した実習生には、実際の中高生が犯すような文法的な誤りを意識し典型的な応答パターンを模倣するよう事前に指示していたが、【課題B】の記述からはどの授業者も生徒役の同僚を実在の中高生として扱っている様子が窺えた。

4. 結 論

本稿は、教員養成の方法論に関するパラダイムを行動心理学や実験主義から構成主義へと転換することの必要性を提唱し、マイクロティーチングに代表される模擬授業の目的と機能に関して新たな定義を試みた。そして、その具体的な方策としての **Reflective Teaching** に基づく模擬授業の作用効果に着目した。模擬授業はたとえ人為的に統御されているとはいえ、実習生が授業設計の段階で予期しなかった現実の出来事に遭遇する機会を提供する。そして、模擬授業中とその後の評価活動において展開される省察は、実習生が授業中の出来事と教室内の事実について多面的な解釈と深い洞察を行い、反省的な実践を螺旋的に生起させるきっかけになりうる。すなわち、授業実践とそれに伴う省察は、実習生の分析力、感受性、表現力、責任感、協調性などの実践的な見識と技能に個人的な拡がりをもたらし、意思決定行為という認知的な能力の育成に貢献する可能性を秘めているのである。

そこで、模擬授業に関する省察の様態を明らかにするために、4年制大学の英米言語文化学科において教職課程を履習している3～4年次生20名を対象にして調査を実施した。教職専門科目「英語科教育法」の授業の一環として模擬授業を実施し、個々の授業者に自己の教授行動と学習指導案に関して定量的ならびに定性的な観点から省察を行わせた。そ

の結果、①指導目標と言語活動の連関性、②生徒の反応・応答に対する対応行動、③分かりやすい説明を行うための工夫、④生徒の学習状況の把握、⑤個々の生徒から得た情報のクラス全体へのフィードバックなどの諸問題を、教材研究や授業設計という拡がりのある脈絡において解釈しようと試みている姿が浮き彫りになった。この調査結果は先行研究（高橋・野嶋，1987；伊波・福田，1988）で得られた知見を裏付けるものであるが、実習生の専攻領域や授業科目とは無関係に、模擬授業の実施と省察をとおして授業に対する観察能力が向上したことを示している。また、自己の教授行動について論述を試みることにより、録画の視聴や尺度法による量的な授業評価では十分に把握できなかった問題点について、異なる視点から多面的な考察を試みている事例が幾つか確認された。これは、授業後の内観的な語りが省察過程を深化させることの証左であるといえる。以上の考察から、大学の教員養成カリキュラムにおいて、実習生が教材研究や授業の設計・実施・評価などに主体的に係わりながら授業のみならず教育活動全般について省察を行うことにより、自己の暗黙知を顕在化させるための取組を実践する必要があると考える。

著者連絡先

波多野五三 (Izumi Hatano) 広島女学院大学文学部英米言語文化学科. Address: 732-0063 広島市東区牛田東4-13-1. Phone: 082-228-0386. FAX: 082-227-4502. Email: hatano@gaines.hju.ac.jp

注

- 1) 文部科学省教職員課は教員採用において、教育者としての使命感、豊かな体験に裏打ちされた指導力などの人物評価を重視した選考に一層移行させるよう各県市に求めている。それゆえ、受験者の教員としての資質能力及び適性を多面的に評価するため、教養・専門などの筆記試験や面接試験（個人・集団）のほか、実技試験、作文・論文試験、模擬授業・指導案の作成、場面指導、適性検査等の多様な選考方法を組み合わせて実施している事例が増加している。平成20年度については、英語の受験者に対しては、中学校で62県市

(前年度同数)、高等学校では55県市(前年度比1県増)においてリスニングテスト、英会話、インタビューテスト等が実施されている。模擬授業は、面接における実施も含め、1次試験で3県(前年度同数)、2次試験では49県市(前年度比3市増)と、計52県市(前年度比4県市増)で実施されている。各教科の授業を行わせる場合が多いが、学級活動などを課題とする県市もある。指導案の作成は18県市(前年度比2県市増)で実施している。近年は場面指導を導入する県市もあり、30県市(前年度比3県市増)で実施している。学校生活での様々な場면을想定した指導、児童生徒や保護者への対応などを行わせることが主な内容となっている。(出典 URL:「平成20年度公立学校教員採用選考試の実施方法について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/01/07121306.htm, 2007年12月1日取得)

【模擬授業や場面指導における工夫・改善の例】

- ・ グループの中で受験者が教師役と生徒役に分かれ授業を行う。
- ・ 面接官を児童生徒に見立て、授業や学級活動、実験的なことを行う。
- ・ 模擬授業の中で板書を必ず取り入れたり、教具・教材等を準備し授業を行う。
- ・ 各教科の中でいくつか用意された指導内容のうち1つを抽選で選び約7～10分授業を行う。
- ・ 模擬授業の30分前に与えられた課題について指導案を作成し、それに基づいて10分間授業を行う。
- ・ 1単位時間の指導案を作成して持参し、その導入部分を6分間実施する。
- ・ 模擬授業の後に、5分程度質問の時間を設ける。
- ・ 模擬授業の間に、面接官が児童生徒の立場から質問や突発的な言動を示し、それに対して指導を行う。

(出典 URL:「平成16年度教員採用等の改善に係わる取組事例」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/04072701/003.htm, 2007年12月1日取得)

引用参考文献

- 浅岡千利世. 2002. 「模擬授業のビデオ録画と自己評価を用いた試み」『JACET 全国大会要綱』41: 135-136.
- 東洋・中島章夫(監修)1993. 『授業技術講座(基礎技術編)3 教師の実践的能力と授業技術[基礎編]』東京:ぎょうせい.
- Bartlett, L. 1990. Teacher development through reflective teaching. In

- Richards, J. C. and Nunan, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press. 202–214.
- Brown, G. 1975. *Microteaching: a Program of Teaching Skills*. London: Methuen.
- Dewey, J. 1933. *How We Think: a Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Gebhard, J. G., Hashimoto, M., Joe, J-O., and Lee, H. 1999. Microteaching and self-observation: Experience in a preservice teacher education program. In Gebhard, J. G. and Oprandy, R. *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press. 172–194.
- (財) 語学教育研究所 (編). 1988. 『英語指導技術再検討』東京:大修館書店.
- Griffiths, R. 1977. The emergence of a cognitive perspective in microteaching. *Educational Studies*, 3 (3): 191–197.
- 波多野五三. 1994. 「マイクロ・ティーチングにおける教授行動の特質とその評価基準」『中国地区英語教育学会研究紀要』中国地区英語教育学会. 23: 187–195.
- Hatano, I. 2003. Contribution of peer-microteaching to enhancement of critical reflection in pre-service EFL teacher education. *Studies in English Language and Literature*. Hiroshima Jogakuin University. 11: 39–55.
- 羽鳥博愛. 1996. 「ビデオの視聴と模擬授業を中心とした英語科教育法の提案」『教育実習研究指導センター研究紀要』東京学芸大学. 20: 1–10.
- 八田玄二. 2000. 『反省的授業実践 リフレクティブ・アプローチによる英語教師の養成』東京:金星堂.
- 堀江 伸. 1987. 「初期経験としての模擬授業の意義—教育実習指導のあり方をもとめて(2)」『杉野女子大学・杉野女子大学短期大学部紀要』杉野女子大学・杉野女子大学短期大学部. 24: 84–99.
- 伊波富久美・福田公子. 1988. 「家庭科教員養成における模擬授業に関する一考察: 基礎的教授技術の試行とその評価」『日本家庭科教育学会誌』日本家庭科教育学会. 31(3): 47–53.
- 稲垣忠彦・佐藤 学. 1996. 『授業研究入門』東京:岩波書店.
- 猪瀬武則. 2007. 「社会科教育における教員養成プログラム 教科教育法と教育実習を繋ぐマイクロティーチングに焦点をあてて」『教員養成学の誕生 弘前大学教育学部の挑戦』遠藤孝夫・福島裕敏(編著). 東京:東信堂. 第10章: 197–217.
- 要 春光. 1989. 「英語科教育法における理論と実践の問題: 北海道武蔵女子短期

- 大学における模擬授業を通じて」『北海道武蔵女子短期大学紀要』北海道武蔵女子短期大学. 21: 39-58.
- 金子智栄子. 1999. 「マイクロティーチングにおける事前指導強化とフィードバック強化型の学生指導についての比較 幼稚園教員養成課程におけるマイクロティーチングの研究Ⅲ」『日本教科教育学会誌』22(1): 11-17.
- 川中淳子. 2006. 「教室内コミュニケーションに関する考察 『教育実習指導』における模擬授業とその検討を通して」『総合政策論叢』島根県立大学総合政策学会. 12: 71-81.
- 木田真理・古川嘉子. 2005. 「技能・テーマ別講義と模擬授業を取り入れた教授法授業 多国籍短期研修『文字・語彙指導法』を例として」『国際交流基金日本語教育紀要』独立行政法人国際交流基金. 1: 131-145.
- 小嶋英夫. 2007. 「英語科教員養成プログラムの研究開発 大学教育の新しいパラダイムに基づいて」『教員養成学の誕生 弘前大学教育学部の挑戦』遠藤孝夫・福島裕敏（編著）. 東京：東信堂. 第9章：174-196.
- 松田伯彦・松田文子・宮野祥雄. 1978. 「教育実習生によるマイクロティーチングにおけるフィードバックの効果：I」『千葉大学教育学部研究紀要第1部』千葉大学教育学部. 27: 17-27.
- 三木 徹. 2004. 「実践的な指導技術習得を目指した英語科教員養成のためのプログラム」『大谷女子大学英語英文学研究』大谷女子大学英文学会. 31: 121-147.
- 三木 徹. 2005. 「指導案作成と模擬授業を通じた英語科教員養成のプログラム」『大谷女子大学英語英文学研究』大谷女子大学英文学会. 32: 43-67.
- 宮田 仁. 2003. 「Web ベースのティーチング・ポートフォリオを活用した授業改善支援システムの開発と試行 教育実習前学生のマイクロティーチングを事例として」『日本教育工学雑誌』日本教育工学会. 27 (suppl.): 61-64.
- 水越敏行. 1982. 『授業評価研究入門』東京：明治図書.
- 南部昌敏. 1995. 「教育実習生の内省を支援するための授業観察システムの開発と試行」『日本教育工学雑誌』日本教育工学会. 18 (3/4): 175-188.
- 日本教育工学会（編）. 2000. 『教育工学事典』東京：実教出版.
- 奥崎真理子. 2001. 「英語教育指導の一手法・模擬授業の学習効果」『学校教育学会誌』北海道教育大学. 6: 71-80.
- Richards, J. C. and Lockhart, C. 1994. *Reflective Teaching and Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Schmidt, R. 2002. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Third edition. Harlow: Pearson Education.
- Roberts, J. 1998. *Language Teacher Education*. London: Arnold.

- 佐伯卓也. 1980. 「マイクロティーチングによる教材翻案スキルの訓練」『日本教育工学雑誌』日本教育工学会. 4(3) 97-101.
- 佐藤 学. 1996. 『教育方法学』東京：岩波書店.
- Schon, D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- 瀬川武美・福本昌之. 2006. 「反省的实践を促す教師教育プログラムの研究 教育実習における協働授業と省察」『帝塚山学院大学研究論集・文学部』帝塚山学院大学. 41: 61-82.
- 志賀政男. 2005. 「模擬授業のためのプログラム開発と評価(1)」『東洋大学文学部紀要教育学科編』東洋大学文学部教育学科研究室. 31: 69-87.
- 志賀政男. 2006. 「模擬授業のためのプログラム開発と評価(2)」『東洋大学文学部紀要教育学科編』東洋大学文学部教育学科研究室. 32: 105-118.
- 塩澤利雄・他. 2004. 『新英語科教育法の展開』（新訂版）東京：英潮社.
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. 1999. 『英語教育用語辞典』東京：大修館書店.
- 高橋哲郎・野嶋栄一郎. 1987. 「教育実習事前学習プログラムの開発とマイクロティーチングの改善に関する研究」『日本教育工学雑誌』日本教育工学会. 11(2/3): 57-70.
- 竹内慶子. 1987. 「『英語教育法』への道：マイクロティーチングを主題に」*SELL: studies in English linguistics & literature*. 京都外国語大学. 4: 73-86.
- 豊田充崇・野中陽一. 2004. 「『模擬授業』を取り入れた実践的教職授業カリキュラムの構築 『(教科または教職科目) 学習指導におけるコンピュータ活用』を通して」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』和歌山大学教育学部教育実践総合センター. 14: 217-225.
- 脇坂義郎・善明宣夫. 1988. 「AV 教材の作成とその活用：マイクロティーチングを通して学習指導分析の観点を定着させる試み」『総研論集』関西学院大学. 10: 1-53.
- Wallace, M. J. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M. and Burden, R. 1997. *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 山口美和・越智康詞・山口恒夫. 2007. 「教師教育におけるリフレクション方法の検討 『プロセスレコード』による事例の振り返りを通して」『信州大学教育学部紀要』信州大学教育学部. 119: 79-90.
- 米山朝二. 2003. 『英語教育指導法事典』東京：研究社.

資料（【課題B】「自己の教授行動に関する省察」からの抜粋）

注：省察1～6はそれぞれ異なる授業者による記述である。下線は筆者による。

【省察1】

生徒の反応に対する対応の仕方です。生徒が理解していないと自分の中で勝手に思い、また何も返事がないという不安が原因で、彼らが理解しているかどうかという【確認】の作業を何度も繰り返すすぎました。授業中、生徒は何らかのサインを常に出していると思います。それは感じ取れるものもあれば、感じ取れないものもあると思います。しかし、生徒はそれらを授業の中で態度や表情で示していると思うので、教師はそれを感じ取り授業を進めていくべきだと思いました。何度も何度も「分かっているか」というような確認の作業を行うことが、今になって良いことだとは思わなくなりました。

【省察2】

問題の答えあわせをしている最中に、教科書に書かれてある今回の指導項目以外の文法についての質問があったときに、高校生が納得できるような説明を返すことができなかった。説明という教授行動についての難しさと重要さを実感したが、それを改善するには文法についての理解や、さらに明確な説明ができるように自分なりにまとめていくことが必要である。フィードバックと説明のどちらにしても生徒の反応に応じて臨機応変に対応しなければならぬことを改めて実感し、これこそが形成的評価であるのだと身をもって知ることができた模擬授業であった。

【省察3】

生徒の質問や反応に対する対応行動が適切でなかったことである。生徒から本文にある strict と severe の使い方の違いについて質問が出たが、的確な答えを伝えることができなかった。これは、教材研究が不十分だったことが原因だろう。特に、strict と severe は本文では同じ意味で使われているため、生徒からの質問を予測できたはずなのに、曖昧な返答をする結果になってしまった。このような事前に予測できる質問に関しては、分かりやすく、かつ生徒が納得できるような説明を準備しておくことが大切だと感じた。また、教材研究をしっかり行うことが重要である。日本語訳や文型構造など表面的なことに注意を向けて教材研究をしていたため、同じ日本語訳でもネイティブが使う感覚の違いを答えることができなかったのだろう。あらゆる観点から教材研究に取り組むことで、様々な質問に対処できる知識を身につけることができるのである。

【省察 4】

生徒からの質問に適切に答えることができなかつたと感じたときは連語の使い方について質問されたときです。今回の授業ではその連語についての理解が不十分で強引に説明をしまい生徒の疑問点を解消することができなかつたと思うので、生徒が疑問に感じると思う部分や本時の授業の中で生徒がつまりくと思われる箇所を事前に考え予測し、適切な答えを返すことができるように、しっかりと教材研究や文法理解をして授業に臨みたいと思います。

【省察 5】

学習指導案を作成する際、発問する内容を決めるときに生徒の反応を予想し、それに対する教師のフィードバックをあらかじめ考えておくのも大切だ。常にこの IRF を頭に入れて意識していれば生徒の反応に適切な対応行動ができる。ただし、留意点としてあくまでもウォームアップと導入の段階なので時間をかけすぎないようにしなければならない。

【省察 6】

教材研究と授業設計を考える時間が少なすぎたと思う。教師は生徒と年齢が離れていて、生徒より英語の学習時間と経験が多いため、生徒の立場に立つて考えることが難しく、自分が中学生や高校生だった頃、どのようなことが分からず疑問に思っていたかをなかなか思い出せない。なので、教材研究をする時には、教師からすれば当たり前であることや少しでも疑問に感じたこと等をもう一度考え直さなければならない。よりしっかり教材研究を行っていれば誤ったことを言うことがなく、自信がついて、不安なまま生徒に解答することもなかったと思う。