

# 反省的実践家としての養成段階における英語教師の資質を育む大学

## 授業実践研究

ー主体的なりフレクションを取り入れた授業デザインを通してー

坂本 南美

岡山理科大学教育学部中等教育学科

### 1. はじめに

#### 1-1 英語教師の育成を目指して

昨今、英語教育現場では、教師による自己研修を目指した教員研修や校内授業研修が徐々に増えてきている。英語授業では、教師は自らの授業経験を礎にしながら、自己の専門的な学びを各学校の文脈や生徒の様子に順応させて実践に取り組んでいる。自らの知恵や判断のもと、文脈に応じて対処しながら授業を行う力を身につけるために、教師自身による「探究型の研修」の必要性は高まっており、多忙な中でも時間を調整してそういった研修に参加する英語教員が増えている。これらの研修会では、授業を行う上で必要となる技術面や言語活動の tips についての知識を深めるだけでなく、教師たちが自らの授業実践を互いに共有しなら授業研修を行うワークショップ形式のものも多くなってきている。

英語教師自身による自己研修会において、坂本他(2015)は、英語教師が学び合う中で、参加者内の対話を通して、教師たちが自らの英語教授の目的やティーチングの意義についての理解を深めていった研修会の枠組みと、その中で生じた教師の成長の様子を捉えた。研修会では、参加した教員によるグループ内での対話が、授業を捉える新しい視点を生み出したり、教師自身が自己の学びを振り返る機会につながったりしたことで、参加者たちが主体性を発揮しながら潜在能力を相互に高め合うスペースが生起していた。自立的な学びを促す協同的な活動について、佐伯(1998)は、協同学習を授業に取り入れることで、講義形式の授業や個人的な学習よりも、学習の質、モチベーション、コミュニケーション能力、相互調整能力、気づきの変化が促されると述べている。昨今、注目されるアクティブ・ラーニングの視点からも、協同学習を通して、学習者同士のやりとりが自立的な学習を支える互恵的な相互交流の場を生み出すことは、非常に重要であると言える。また、学習形態については、教師による個人指導よりも、ピア・レスポンスによる学習の方が、より学びの質の向上や社会的関係の構築にも影響を与えることが検証されている(池田, 2004)。

海外においては、教師による協同的な研修は活発に行われており、Johnson(2009)は、教師の研修手法として「critical friends group」、「peer coaching」、「lesson study」、「cooperative development」、「teacher study group」を挙げている。日本の学校現場で行われている校内研修は、これらの中の「lesson study(授業研究)」にあたるものである。

Johnson は、lesson study をはじめ、それぞれの研修スタイルの中で教師たちの参加構造やその成長の様子を捉え、協同的な活動が教師たちの対話を生み出し、内省を促しながら、そこから問題を解決していく「協同的成長 (cooperative development)」の方向へ進んでいくと概観している。

こうした教師による授業研修の動きを背景に、大学教育において教師を目指す学生に身に付けさせたい資質を考えると、「技術的熟達者」(佐藤, 1997) の育成とともに、自らの授業や教師としての営みを省察し、「反省的実践家 (reflective practitioner)」(佐藤, 1997; Schön, 1983) として、自ら学びながら成長していく力を育てていくことは、重要な目的の一つとして挙げられる。国立教育政策研究所による「教員養成等の改善に関する調査研究報告書」(2015) では、教員養成の現状分析を踏まえて、大学で学ぶ理論と実践の往還の中で、実践的指導力を育成する教員養成の高度化の必要性を課題の一つとして挙げている (p.21)。具体的には、学び続ける教員の育成を目指して、支援のためのプログラム開発やアクティブ・ラーニングの活動と実施方法などを事例的に共有する必要があるとしている。そして、教員養成におけるいくつかのカリキュラム事例を考察した上で、大学教育において学生に身に付けさせたい資質として、より良い授業づくりを目指した教育実践について、「学生に授業をどのような視点で省察させるかということが課題となる」と指摘した (p.29)。多面的に自己の授業を振り返る作業を通して、自らの授業実践を科学的に省察することは、振り返りを単なる感想にとどめるのではなく、授業者本人の理論や授業指針を構築していく一つの手段となる。大学教育における教員養成では、授業者本人のみの中で学びを完結させるのではなく、模擬授業実践や教育実習を通して、他の受講者との共同的な省察やリフレクションを取り入れることで、多面的な理論と実践との往還が繰り返されることになるだろう。

これらの背景をふまえて、本実践研究では、教員養成段階において、教師を目指す学生が自らの実践を内省的に捉える中で、共同的成長の過程を踏まえながら、英語教師となる資質を育成する授業デザインの構築を目指した。

## 1-2 研究の目的

文部科学省は、平成 24 年度の「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」で、アクティブ・ラーニングについて「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、教員と学生が意思疎通を図りつつ、学生が主体的に問題を発見し、解決を見出していく教授・学習法」としている。学生による主体的な学びの確立を目指した授業実践では、参加者間の対話を通じたより深い学びを引き出すために、協働的な学びの場を設けることは重要である。そして、クラスメイトや教員との対話やフィードバックを通して、自己の授業実践を省察する視点を養うことも大切であろう。本実践研究では、アクティブ・ラーニングの視点に立った授業展開の中で、学生による省察を引き出す具体的な媒介となる 3 つのタイプのリフレクションとして、教師からのフィードバック、クラスメイトからのフィードバック、学生自身の記述によるリフレクションを取り入れた。まず教師からのフィードバックによって授業実践を観る視点を学び、続いて生徒役となったクラスメイトからのフィードバックを得ることで客観的に授業を振り返る視点を知り、最後に自分自身によるリフレクションを書き綴ることで、主体的に多面的な視点からリフレクションを行う力の育成を目指した。本実践では、多様なリフレ

クションを通して、教室内での互恵的な援助の中から、反省的実践家 (reflective practitioner) としての資質の育成を目指した効果的な指導法について探ることを目的とする。

## 2. 授業実践

本授業実践は、教育学部 2 年生を対象に行った。この授業は、英語教育コースの必修科目にあたる。本学では、2 年次・3 年次の二年間で、半期ごとに英語科教育法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳの授業を開講している。学生は、2 年生の春学期に受講する英語科教育法Ⅰの授業で、英語教育と英語科授業実践の基礎を学び、マクロな視点から捉える年間指導計画やミクロな視点による個々の言語活動づくりを中心に学修する。そして、同じ 2 年生の秋学期に受講する英語科教育法Ⅱの授業で、実際の中学校・高等学校での 1 コマの英語科の授業デザインについても学んでいく。続く英語科教育法Ⅲ、Ⅳでは、それまでの学びをもとに、さらに具体的な且つ多様な授業実践に取り組んでいく。本実践を行った英語科教育法Ⅱでは、前半で学習指導要領に基づく日本の英語教育の現状、英語科における教育法、学習指導案、言語活動などの基礎的知識を深めた後、後半で授業デザイン (授業づくり) の手法を学び、習得した知識をもとに実際に学習指導案を作成し、作成した授業案を使って参加者全員による模擬授業を行った。特に後半の授業では、前半で学んだ理論と後半の模擬授業実践とを往還するディスカッションを随時はさみ込んでいった。クラスの仲間や教師からのフィードバックをもとに、個々の学生の中に授業実践への内省的な視点を育みながら、クラス全体としての「協同的成長 (cooperative development)」(Johnson, 2009) を促すことを目的とした授業デザインを進めた。

### 2-1 実践の対象

平成 29 年度秋学期に開講された英語科教育法Ⅱを受講した教育学部 2 年生 22 名の学生を対象に授業実践を行った。

### 2-2 授業実践の流れ

本授業実践は、秋学期に行う半年の英語科教育法Ⅱの授業で実施した。本実践では、学生たちが習得した知識や技能を活用しながら、模擬授業の実践を通じた内省から自己の課題を発見し、知識を用いた判断で、解決に向かって主体的・協働的に探求する力をつけていくことを目指して、アクティブ・ラーニングを取り入れた。中央教育審議会 (2016) は、新しいカリキュラムポリシーについて、ディプロマポリシーを踏まえた学修過程のあり方を具体的に示す中で、能動的学修の充実等、大学教育の質的転換に向けた取り組みを充実させ、学生の主体的な学びを実践することを提言している。本授業は、本学の英語教員養成におけるカリキュラムポリシーの中でも、特に「D. 論理的思考力と高度なコミュニケーション能力」「E. ローカル・グローバルの双方向性をもった英語科教育実践力」の育成に重点を置いた授業デザインとして展開している。具体的には、学生の主体的・協働的な学びを引き出すアクティブ・ラーニングとして、ディスカッション、ペアワーク、グループワーク、創作活動、模擬授業、相互評価によるリフレクション、問題解決型タスクを取り入れた。特にリフレクションでは、個々の学生の省察力を高めるために、3 つのタイプのリフレクションの手法を採用した。本実践の授業デザインは以下のとおりである。

- ① 学習指導要領の概観及び考察を行う。
- ② 英語授業デザインの方法について理解し、クラス全体でディスカッションを行う。
- ③ 中学校検定教科書をもとに教材分析を行い、学生はオリジナル教材を作成する。
- ④ 中学校英語科授業の教案作成についての解説をもとに全体でディスカッションを行う。その後、指定された教科書範囲について英語科学習指導案（1作目）を作成する。
- ⑤ 課題として提出した学習指導案への教員によるコメントをもとに、個々に新たな学習指導案（2作目）を作成する。
- ⑥ 作成した学習指導案（2作目）について、学生は互いのコメントを付箋に記入して貼り付け、相互のフィードバックを行う。 模擬授業の担当箇所を決定し、付箋によるフィードバックをもとに、授業案を作成する。
- ⑦ 模擬授業を実施し、互いに授業に対する相互評価の内容を提示する。 授業者は授業のリフレクションを記述する。
- ⑧ 授業について、自らの授業理論の再構築を行う。

授業実践の流れの中で、フィードバックのタイプを下線の種類で区別しており、⑤に見られる\_\_\_\_\_線部のフィードバックは教員によるもの、⑥・⑦の\_\_\_\_\_線部のフィードバックは学習者同士によるもの、また⑦・⑧に記されている\_\_\_\_\_線部のフィードバックは学生本人によるものである。

この実践を行った授業では、学習形態として、講義で取り上げる内容の伝達的な解説だけに留めず、新しい学習指導要領や授業デザイン、学習指導案について、多様なトピックを取り上げる中で、学生間やクラス全体でのディスカッションも交えながら進めていった。これらのディスカッションを重ねていくことで、互いに意見を出し合える学修集団作りを試み、学生がそれぞれの意見を論理的に、さらに明確に説明できる力をつけていくことも意識しながら授業を展開した。フィードバックに関わる⑤から⑧の活動内容では、まず学習指導案（1作目）に対する教師からのフィードバック、学習指導案（2作目）に対するクラスメイトからのフィードバック、模擬授業に対する自分自身の記述リフレクションという流れをとり、段階を追って学生が自らのアウトカムについて内省する視点を育成していくことを目指した。

参加学生は、学習指導案の作成についてワークショップ形式で学んだ後、2つの学習指導案を実際に作成し、全員が模擬授業を行う流れをたどった。そこでは、互いの授業を参観する中で、学習指導案作成と模擬授業に対して、自己評価だけでなく、相互のフィードバックを行う機会を取り入れることで、学生が多面的且つ主体的に授業を内省できる材料を提供するよう試みた。

## 2-3 参加者によるフィードバック

### 2-3-1 フィードバック①：教師によるコメント

授業では、はじめに学習指導要領についての考察を行い、言語活動と授業デザインについて学んだ後、学生は課題の一つとして一つ目の学習指導案を作成して提出した。担当教員はそれぞれの学習指導案にコメントを書き込んで返却した。その際、教員から学生へのフィー

ドバックとして、直接的な添削を書き込むよりも、むしろ作成者への問いかけや助言となるコメントを記入することで、授業の内容と学習指導案の内容とを学生自身が主体的に往還しながら振り返る作業ができるように促した。

### 2-3-2 フィードバック②：学習指導案へのクラスメイトによる付箋コメント

一つ目の学習指導案の後、学生は新たな課題として学習指導案（2作目）の作成に取り組んだ。完成した学習指導案は、授業内で相互に交換し、それぞれの内容について分かりやすいところ、分かりにくいところ、良い点、改善点などを互いに付箋に記入して、学習指導案に貼り付ける作業を行った（図1，2）。一つの学習指導案に対して複数の視点からのフィードバックが得られるように3人以上の付箋コメントが貼られるように設定した。

図1 付箋コメントについて対話する様子



図2 付箋コメントを書く様子



### 2-3-3 フィードバック③：模擬授業と相互評価

二つ目の学習指導案を作成した後、学生はそれぞれ約15分の設定で模擬授業を行った（図3）。模擬授業は、授業者本人が授業後にセルフチェックを行えるように、ビデオ撮影により記録した。希望者にはその映像データを持ち帰らせ、各自が視聴した後、授業外の時間を利用して授業担当教員と授業研究（lesson study）を行った。

図3 学生による模擬授業



また、模擬授業では、発表者以外の学生はすべて生徒役として授業に参加し、模擬授業中は生徒の立場で発表したり、実際に活動を行ったりしながら授業を受けた。生徒役となった学生たちは、授業を終えた後、模擬授業を受けた立場から、相互評価表に挙げられている観点別の評価を記入し、最後にコメントもまとめて表を完成させた（図4）。相互評価表の観点は以下のとおりである。

- ①学習目的が明瞭か
- ②声の大きさは十分か
- ③活動の流れは生徒にわかりやすいか
- ④授業者の英語は明瞭か
- ⑤パワーポイント・ワークシート・言語活動などの教材は適切か
- ⑥授業中の指示は明瞭か
- ⑦生徒の様子をよく見ることができているか
- ⑧コメント

相互評価表の項目のうち、①～⑦については5段階評価による記入とし、⑧については記述式として模擬授業全体のコメントを記述する形をとっている。

図4 模擬授業での相互評価表

英語科教育法Ⅱ 模擬授業活動発表 Reflection									
			No(						Name(
模擬授業者名	学ぶ目的が明瞭か	声の大きさは十分か	活動の流れは生徒にわかりやすいか	英語は明瞭か	教材は適切か	指示が明瞭か	生徒の様子を良く見ているか	コメント	

#### 2-3-4 フィードバック④：授業者自身によるリフレクション

模擬授業のあとは、学生には自らの授業を振り返ってまとめたリフレクション記述を課題とした。課題ワークシートでは、自分が行った模擬授業（15分間）について、作成した授業案を参照しながら授業の振り返りができる形式の枠を設けた（図5）。この際の授業案は、模擬授業実施前に作成しておき、それをもとに授業を行った後、実際の授業実践と作成していた授業案を照らし合わせながらリフレクションをまとめるように指示した。個々の学生の模擬授業の出来栄は、この英語科教育法Ⅱの授業で扱うアウトカムの1つであり、

それぞれ評価の対象となる。リフレクション記述も学生自身のアウトカムの1つであり、教員は、学生が自分の授業を多面的に見ることができているか、自ら課題を見つけ、次の実践への展望も含めた解決策を探ることができているか、といった観点からルーブリックにより評価する。

図5 課題：模擬授業のリフレクション

学習の展開			
時間	生徒の学習活動	教師の指導・支援・指導上の留意点	教材・評価

授業の振り返り

### 3. 実践の結果と考察

#### 3-1 フィードバック①：教師による scaffolding

全15回の授業では、毎時間の最後にリフレクションシートに記入する時間を設けており、学生たちは、用紙の中の5項目に対する自己評価をチェックしたあと、授業で特に気になった箇所や疑問がある場合は、質問などを含めた振り返りを記述する(図6)。教員は、学生の振り返り記述にコメントを記したり、印を付けたりして、次の授業のはじめに学生に返却する。リフレクションシートには、その日の授業で一番印象に残ったことを記述する学生が多い。興味深いことに、学生が作成した学習指導案(1作目)に教員がコメントを書き込んで返却した日のリフレクションシートには、特に教員からのフィードバック自体について書いている学生のコメントはほとんど見当たらず、全体的にその授業で学んだことへの振り返りを綴っていた。教員のコメントとして、学習指導案に書き込まれているフィードバックは、作成者への問いかけや提案、コメント、クエスチョンマークといった記号を書き込むことが主であったが、それらに対する学生の反応としては、授業後に直接教員のところへやってくる、対面でやりとりを行うケースが大半であった。その時の学生との会話としては、学習指導案を作成した際に困難を感じた点や苦労したところ、工夫したところを伝えるものが多く、今もまだ難しく感じている点があるなどといった情意的なことばから、英語の授

業づくりについて教員とのディスカッションに発展するケースもあった。

図6 授業についてのリフレクションシート

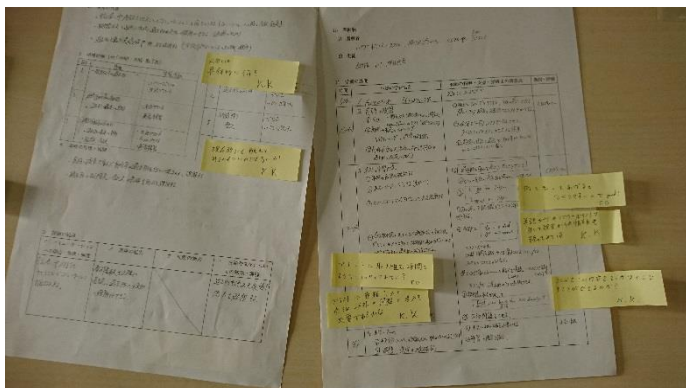
Reflection Sheet		Number( )		Name( )			
Date	Today's Target	Understand well	Work collaborative	Be original	Learn from other members	Express your idea	Today's reflection

授業後の学生とのディスカッションを振り返ると、学生にとって、学習指導案やリフレクションシートへの教員からのコメントは、学生と教員の対話のきっかけを生み出す媒介として作用しており、課題に取り組む中で感じている困難について、解決の糸口を見つけるために対話がスタートする様子が見られる学生が多かった。彼らの授業づくりに対する理解は、学習指導案へ直接的な添削を施すよりも、教員や他者とのやりとりを通して深まっていって印象を受けた。

### 3-2 フィードバック②：peer coaching

教員のフィードバックに対して、付箋に書いたコメントを互いの学習指導案に貼り付けていく学生相互のフィードバックの際は、授業最後のリフレクションシートでは、多くの学生が付箋について記述していた。付箋に書かれていたコメントの内容や付箋コメント自体が印象に残っていたことがうかがえる。相互に書きこんだ付箋では、抽象的なコメントはほとんどなく、作成者の再考を促したり、授業の内容を高めるための助言となったりするものがほとんどであった（図7）。

図7 付箋コメントが貼り付けられた学習指導案



付箋に書かれていたコメントを以下に挙げる。



<付箋コメントより>

- ・授業はじめに行う動詞の過去形の導入場面について、「単語カードやパワーポイントなどを使って視覚からの情報にも頼ってみては？」といったオリジナル教材の採用についての提案
- ・理解に困っている生徒への対応として、「音読のほかに過去形を理解する段階でも、問題を解かせたり、穴埋め（問題）をさせたりしてもいいかと思った」といった授業内で行うことができる生徒支援についての提案
- ・学習指導案中の記述に対して、『互いに協力し、活動できるように工夫する必要がある』とは、具体的に？ペアワーク？ビンゴゲーム？』といったより具体的な活動計画を促す問いかけ
- ・授業中に行う活動の時間配分について「プリントに取り組む時間をもう少し増やしてみても？」と実際の授業展開をシミュレーションしながら投げかける提案

学生間の付箋によるコメントは、内容を肯定したり、否定したりするだけの対極的なものではなく、授業実践について何かを提案したり問いかけたりするものが多かった。総体的に、客観的に学習指導案を概観した上で、実際の授業を頭の中でシミュレーションしながら書き込んでいることがうかがわれた。それらは、互いの学習指導案の出来栄を評価するだけにとどまらず、個々の授業改善に向けたヒントとなり、言語活動や授業への新たな視点を引き出す役割を担っている様子が見られた。

また、前述のように、クラスメイトからのフィードバックを読んだこの日の授業では、多くの学生が授業最後のリフレクションシートに付箋コメントについて言及していた。学生の中には、他者の学習指導案にコメントを付すると同時に、自らの授業について、「自分が扱うとき、電子黒板の導入法はどうすれば効果的なのだろう...と思った。」という振り返りを書いた学生もおり、このフィードバック②の活動は、仲間の学習指導案へのコメントを書きながら自らの授業を省みて、新たな視点を生起させるきっかけとなっていたことがうかがえる。仲間からのフィードバックにより、教室が *peer coaching* (Johnson, 2009) の空間として機能し始めていたことがその特徴の一つであろうと考えられる。

### 3-3 フィードバック③ : critical feedback

模擬授業での相互評価では、学生が評価基準を意識しながら多面的に授業を捉え、客観的に評価ができるように相互評価表を使用した（図4）。22人の学生が自己評価も含めて22人の授業について評価したコメントから以下に挙げる。

<模擬授業での相互評価表のコメントより>

- ・授業のほとんどが英語で成り立っていてよかった。黒板に貼る紙も動きがあって印象に残りやすかった。
- ・内容はとてもよかった。もう少し英語を使ったほうがいいと思った。
- ・内容は面白かったが、活動の説明がもう少しあってもよかった。プリントの構成はともていいと思った。

- ・生徒に（教室内で）立って活動させるのはよいと思った。自分も取り入れたい。
- ・もう少し声を張って（大きな声で話して）みるとよいのではないかと思った。
- ・アイデアが本当にとっても素晴らしかった。いかに生徒たちに SVO を覚えさせるかという工夫がすごいと思った。
- ・一方的な授業になっていたのもっと生徒が参加できるようにすればいいと思う。
- ・パワーポイントの使い方が上手でタイミングがばっちりだった。クラス全体が参加できる授業だったので自然に吸い込まれた。
- ・他の教科の内容とも結びつくところがあったのがよかった。
- ・重要なところを2回言うのはとても良い。プリントの記入時間がわかりづらかった。（黒板の）赤文字をもう少し太くするといいです。

模擬授業に対する学生同士の相互評価コメントでは、英語による授業運営や板書の使い方、声の出し方、言語活動、ワークシートの内容など、全体的に英語授業を行う上での技術面に着目したものが多かった。授業を受ける側としては、授業者の技量を見極める要素として技術面に焦点をあてたものが分かりやすいことと、使用している評価シートのコメント欄にたどり着くまでの7つの項目内容が、最後のまとめとなるコメントの内容に影響を与えているのではないかと考えられる（図4）。学生のコメントには、批判的という意味ではなく、適切に分析するという意味で **critical** な視点からのフィードバックが多く見られた。

### 3-4 フィードバック④：内省的リフレクション

模擬授業を終えた学生は、模擬授業の授業案とリフレクションをまとめたハンドアウトを提出した（図5）。リフレクションは記述式になっており、振り返りをはじめ気づいたことを自由に書けるようにしている。

学生Aは、中学校2年生で扱う従属接続詞 **that** を導入する模擬授業を行った後、自らの授業を以下のように振り返っている。

「最初は、“**that**”をどのように使って話題を作るか苦戦したが、それが作れるとあとは早く（授業案を）作ることができた。教育現場観察実習で得たヒントも多数使用し、帯学習→**that**の使用例→教科書内容→練習問題とつなげていくことができた。さらに、一度完成した（指導案の）内容を変更する時間もでき、満足できる授業になった。しかし、内容が伝わりづらかったり、難しかったのか（生徒役の学生側の）反応が薄く、もっとヒントを与えたりコメントを加えられるとよかったと感じた。録画した自分の授業を見て、もう少し声を出そうと思った。今日はパワーポイントを使ったが、黒板ではどのように作るのかということも考えてみたいと思った。欲を言うとあと4分程度本番の時間があれば最後までプリントの答え合わせができたかなと思った。」

学生Aのリフレクションでは、客観的に自らの模擬授業の実践を捉えている点が印象的である。本学では、教育学部の授業として「教育現場観察実習」という実習を行っており、教育学部中等教育学科の2年生では、実際に小・中・高等学校の現場で授業観察を行う機会がある。彼女は、そこで得た現場での学びと講義で学んだ理論との往還も経験し、その学び

を活かした授業案を組み立て、\_\_\_\_\_線部に示す反省点を挙げながら授業を振り返っている。さらに\_\_\_\_\_線部では、録画した授業を見ながら振り返ることによって、彼女のリフレクションによる学びは、この日の授業が終わった後もまだ続いており、教室の後ろから授業を撮影した映像を見て、授業時の自分の声の大きさを省みて記述している。そして、パワーポイントや黒板の使用など、多面的に授業を概観する視点を育み、次の実践の機会を見据えた振り返りをまとめていると考えられる。

また学生Bは、英語で話す力をつけていくことの重要性を再認識しながら、以下のようなリフレクションをまとめた。

「今まで前期、後期の中等英語で模擬授業をした中で一番難しかった。全て英語で授業することを目標として、新しい文法の導入ということ、とても準備に時間もかかり、流れや英語の暗記など何度も練習した。しかし、やはり(教室の)前に出るとぐちゃぐちゃになった。英語を忘れた時にすぐに英語を頭で組み立てることができなかった。さらに、今回模擬授業をして一番に思ったことが、自分のつめの甘さと流れの変化や生徒の返答の想定が甘かったこと。2つの答えを一人の人に言ってもらいたかったが、1つしか答えを言わなかったとき、どう言ったらいいかわからなかった。英語で言う応用力が自分にはないのだから、もっといろいろなパターンを想定し、どんな流れになってもどんな返答が出てきても大丈夫なように、次からはもっと考えておこうと思った。(中略)頭の中で上手に流れを組み立てることができたとしても、実際に模擬授業をやってみるといろいろ発見することがあったり、「ここは意味が伝わりにくいのか」や「ここで時間制限を設けたほうがいい」など、気付くことができたので、模擬授業は大切だと本当に思った。次の模擬授業では今回のことを活かして頑張りたいと思った。」

\_\_\_\_\_線部のように、準備をしっかりとして整えながらも、実際の模擬授業では予定通りに進まず、授業運営をする中で自分自身につけていきたい力をあらためて言語化している。授業は、予定調和的な出来事ばかりではなく、予想外の展開も起こりうるものであり、自らの授業デザインを軸にしながらか臨機応変に対処していかなければならない場面の連続である。このリフレクションからは、彼女自身がそれに気付きながらも、自分の弱点を素直に言葉にして、次への糧とする姿勢がうかがわれる。そして、模擬授業を通して体験した葛藤や気づきを具体的に記述することで、その気づきからの学びを次の実践へとつなげていこうとする様子がまとめられている。彼女のリフレクションは、模擬授業実践の感想にとどまらず、自分のことばとして内面を語ることで、今回直面した課題を乗り越えていこうとする様子がうかがえた。振り返りを自らの糧にしていく姿勢を通して、彼女の中に少しずつ「reflective practitioner」(佐藤, 1997 ; Schön, 1983)としての視点が育まれていると言えよう。

### 3-5 学習の質を高め合える授業づくりを目指して

Biggs and Tang (2011)は、学習活動の認知レベル(Cognitive level in learning activity)を低いものから高いものへと分類し、順に並べて提示した (p.29)。その中で表面的で認知

レベルの低いものから順に「Memorize」「Identify, name」「Comprehend sentence」「Paraphrase」としている。そして、その上に学びが深まる学習活動の高いものを積み上げ、順に「Describe」「Comprehend: main ideas」「Relate」とレベルを上げていった。さらに、「Argue」「Explain」「Apply: near problems」と上げていき、Applyに関しては、「身近な課題に適用するレベル」と「離れた課題に適用するレベル」に分けた。そして、「Relate to principle」「Hypothesize」「Apply: far problems」と積み上げた後に、最も学びの質が高い学習活動として最後に「Reflect」を位置づけている。

認知レベルは階層のような形式で、上に上がるほど学習の認知レベルが高いとされているが、授業を行う教師がどのレベルにその授業の目標やねらいを設定するかによってそのレベルは変わってくる。また、認知レベルの高いもの（Higher level）へと学習の質を上げていくためには、表面的で認知レベルの低い学習（Lower verbs）が必要ではないということではなく、「reflect（振り返る）」レベルまで引き上げるための段階を追ったプロセスも必要であると捉える。つまり、それぞれのレベルを目標にした授業において、その学習活動の質自体を高める授業デザインが必要であると言える。今回の授業実践で見られたように、まず学習指導要領について学んでいることをクラスで議論する中で、内容を「Identify（確認する）、name（名づける）」したり、教師や仲間によるフィードバックがヒントとなって「Apply: near problems（身近な課題に適用する）」したりすることや、仲間と「Argue（自分なりの理由を挙げながら主張したり、論じる）」することで、英語授業を行うための「Relate to principle（原理に結び付ける）」することを経験するだろう。そして、クラスメイトの授業実践に生徒役として参加することで「今後、自分が電子黒板を使うとしたら」といった「Hypothesize（仮説を立てる）」したりするような経験を経ながら、最終的には学生たちが主体的に「reflect（振り返る）」する作業を行えるように授業をデザインしていくことが、それぞれの学習の質を高めることにつながると言える。教師を目指す学生たちが、その学びの過程において仲間とともに「協同的成長（cooperative development）」を遂げていく中で、こういった学習活動を経験する積み重ねが「反省的实践家（reflective practitioner）」を育てるプロセスとなると考えられる。

#### 4. 実践の成果と今後の課題

本授業実践は、教師を目指す学生が、模擬授業を通して自らの授業に対して内省的な視点を育てながら、互いに成長を促すことを目的として行った。授業デザインでは、彼らのリフレクションを促すものとして、教師によるフィードバック、クラスメイトによるフィードバック、そして自分自身が実践を振り返って記述するリフレクションを取り入れた。これらのリフレクションを通して、多くの学生が自己の授業を振り返ることで、具体的な課題や気づきを発見し、その事象について内省的に自分のことばで語り始めた様子が見られた。Johnson（2009）は、「教師たちが自らの授業や生徒の学びを継続的に、より深く、組織的に、また内省的に振り返るような媒介スペース（mediational space）」（p.95）を創り出すことの重要性を提言している。本授業実践では、まだまだ対話としてのやりとりの機会は少なかったが、今後の課題として、自らの実践について語り始めた学生たちの間に生まれた対話をさらに深めていける「媒介スペース」を創り出していくことで、彼らの「reflective practitioner」となる力をさらに伸ばしていける授業デザインの構築を探究していきたい。

参考文献

- 1) 池田玲子.(2004). 「日本語学習における学習者同士の相互助言」 『日本語学』第23 巻 第1 号 1 月号, 36-50.
- 2) 国立教育政策研究所「教員養成等の改善に関する調査研究（全体版）報告書」（2015）（最終閲覧日 2018年2月12日）[https://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf\\_seika/h26/3-1\\_all.pdf](https://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf_seika/h26/3-1_all.pdf)
- 3) 佐伯胖 他編.(1998). 『国際化時代の教育』岩波講座 現代の教育 危機と改革 第11 巻, 東京：岩波書店.
- 4) 坂本南美・棟安都代子・神原克典・安川佳子・吉田達弘.(2015). 「『自己研修型教師』を育てる研修会のあり方に関する研究」 『言語表現研究』第31号, 13-25
- 5) 佐藤学.(1997). 『教師というアポリアー反省的実践へ』東京：世織書房.
- 6) 文部科学省「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）」（2012）（最終閲覧日2018年2月11日）  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf)
- 7) 中央教育審議会「『卒業認定・学位授与の方針』（ディプロマ・ポリシー）, 『教育課程編成・実施の方針』（カリキュラム・ポリシー）及び『入学者受入れの方針』（アドミッション・ポリシー）の策定及び運用に関するガイドライン」（2016）（最終閲覧日2018年2月11日）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/\\_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248\\_01\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/_icsFiles/afieldfile/2016/04/01/1369248_01_1.pdf)
- 8) Biggs. (1999 First Edition) and Tang, 2011, *Teaching for Quality Learning at University*, Fourth Edition, SRHE, Open University Press, McGraw-Hill, Berkshire, England.
- 9) Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- 10) Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books.