

英語科教育実習における 授業カンファレンスの質的考察

猫田 和明

A Qualitative Study on After-class Supervisory Conferences
for a Teaching Practicum of English

NEKODA Kazuaki

(Received September 28, 2018)

1. 本研究の背景

ション (Schön, 1983) によって技術的合理性に基づく専門家教育の限界が指摘され、コルブ (Kolb, 1984) の経験学習モデルを経て、コルトハーヘン (Korthagen) による「リアリスティック・アプローチ」と呼ばれる経験と省察を軸とした教員養成のモデルが提唱されてから、教育実習生のリフレクションの質を高めるための支援に関心が集まっている (コルトハーヘン, 2010; Korthagen, Kim, & Greene, 2013)。そこでは指導教員の支援のもとに実習生が自ら考え、発見し、成長していく姿が掲げられている。望ましいリフレクションのサイクルを示したコルトハーヘンの「ALACTモデル」は、Action (行為)、Looking back on the action (行為の振り返り)、Awareness of essential aspects (本質的な諸相への気づき)、Creating alternative methods of action (行為の選択肢の拡大)、Trial (試み) の頭文字を取ったものである。これは、いわゆる計画 (Plan)・実行 (Do)・評価 (Check)・改善 (Action) のサイクルを回す活動イメージと重なる部分があるが、「評価」の部分でいかに課題の本質に迫る思考ができるかという点が最も重要である。そして、このプロセスは自動的に進むのではなく、指導教員 (コーチとしての教師教育者) の積極的な介入の重要性を説いている。教壇に立ち始めたばかりの実習生にとって、教室で起こったことの本質的な意味に自ら迫ることは簡単なことではない。指導教員は時には共感的に励まし、時には批判的かつ建設的な指摘をしながら実習生の学びを促進する。このことは、実習生が問題の本質を捉えないまま、教室での出来事に一喜一憂したり、安易な解決策に走ったりすることを防ぎ、経験を学びにつなぐための重要な役割であると言える。本研究の最終的な目的はこの役割を効果的に果たすことで、教育実習における実習生の学びの質を向上

させることである。本稿では、この目的につながる基礎資料を提供するため、次のような研究課題を設定した。

2. 研究課題

(1) 「英語科教育実習における授業後の振り返り活動 (以下、授業カンファレンスという) において語られる内容と方法にはどのような特徴があるか。」

この課題は授業カンファレンスの実態を把握するためのものである。話題に上がりやすいテーマについて整理するとともに、各テーマについて指導教員がどのような介入をしているかについて明らかにすることは、今後の実習指導の方向性を検討するために必要である。各テーマは必ずしも教科特有のものではないが、実習指導は教科領域と教師教育一般の内容が密接に関わるため、区別せずに扱っている。

(2) 「指導教員はどのような方針で授業カンファレンスを行っており、実習生の学びと成長をどのように捉えているか。」

この課題ではコーチとしての自身の役割と実習生の成長を指導教員がどのように捉えているかという点を探求する。指導教員が自身の役割をどのように捉えているかは、介入の内容や方法に直接影響する。また、その結果として実習生にどのような変容を期待し、実習生の成長をどう捉えるかを明確にしておくことは、適切な介入と一貫性のある実習指導のために必要である。

3. データ収集と分析方法

研究課題に迫るための方法として、本稿ではテーマ分析 (質的内容分析) の手法を採用する。今回の調査には、教員養成課程で英語教育を専攻する 3 年次の実習生 7 名と英語科指導教員 4 名の協力を得た。参加者には研究の目

的、収集するデータ及びデータの取り扱いについての説明を行った後、書面による承諾を得た。実習生7名はいずれもこれまでに授業参観の機会は何度かあったが、中学校で英語の授業を行うのは初めてであった。指導教員4名の実習指導の経験(教職経験)はそれぞれ3(8), 8(10), 10(16), 17(30)年であり幅広い。実習期間は3週間であり、その間、筆者はできるだけ実習生の授業を参観し、事後の授業カンファレンスにも参加した。

研究課題(1)に関しては、実際の授業カンファレンスをICレコーダーで記録し、それを書き起こしたものをセグメント化しながらコーディングし、類似の内容をテーマとして整理した。セグメントの長さは多様な視点を次々とあげて話しているときは短くなり、特定の視点から例をあげて詳しく話しているときは長くなる。指導教員と実習生の対話のかたまりで1つのセグメントを構成することもある。本稿では意味のかたまりを重視し、長さのバランスは考慮していない。

今回データを収集した授業カンファレンスは基本的に、①授業者の実習生による自評、②参観者の実習生による他評、③指導教員のコメントという手順で行われた。このうち、②の部分については、今回は授業者の実習生の自評とそれに対する指導教員のコメント(あるいは対話)に焦点を絞るために分析対象から除外した。また、①~③の過程において、筆者はできるだけ観察者の視点で参加した。筆者自身も授業カンファレンスの最後に授業について発言したり対話を行ったりしたが、その部分は上記と同じ理由で分析対象から除外した。

概して①②の部分で指導教員の介入が行われることは少なく、③の部分で指導教員が実習生らの発言を踏まえ、まとめてコメントすることが多い。実習生は指導教員のコメントをメモしながら聞くという場面も多いが、指導教員の問いかけから対話が始まることもある。コルトハーヘンは、授業カンファレンスは大部分が対話によって進行することを想定しているため、今回のデータは必ずしもその立場に十分適合しているとは言えない。その意味では、今回の指導はかなり形式化された文脈のもとで行われているが、その指導形態を含めて実態と課題を探ることにする。

研究課題(2)に関しては、指導教員へのインタビューをICレコーダーで記録し、それを書き起こしたものを大きく2つの視点から整理し、考察を行った。指導教員の自由な発言の機会を残しながらも、ある程度の話の流れをつくるために、半構造化インタビューの手法をとり、次のような中心的質問を用意した。

- A) どのような方針で実習指導にあたっていますか。
- B) 実習生の成長を感じる時はどんなときですか。

このインタビューには授業カンファレンスの分析の妥当性を高めるためのトライアングレーションの意味もあり、授業カンファレンスから得られたデータとの関係性からも考察を行うことにした。

4. 授業カンファレンスの記録からの考察

書き起こされたデータをセグメント化したものにコードを付して整理した結果、最終的に9つのテーマが抽出された。以下、関連する発言や対話を示しながら、テーマに関する指導の実態と課題を考察する。ST(student teacher)は実習生の発言、C(coach)は指導教員の発言を示す。なお、参加者の匿名性を確保する観点から、実習生および指導教員の識別記号は付していない。また、表現や語尾などについては発言の意味が変わらない範囲で手を加えてある。

(1) 英語の使用

平成29年告示の新学習指導要領では高等学校だけではなく中学校においても「授業は英語で行うことを基本とする」ことが明記され、生徒が英語に触れる機会や英語でコミュニケーションを取る機会を増やすことが求められている。すなわち英語の使用とは、教師が英語を使ってみせるという側面と、生徒が英語を使う機会を提供するという2つの側面を併せ持ったテーマである。実習生は大学の模擬授業で英語を使う経験はしているものの、実際の授業場面で英語を使うことは未知の体験であり、よく次のような課題に突き当たる。

ST: 授業の流れとか確認して、こんなこと言うのは決めていたんですけど、いざ言おうとなると言えなくて、書いた英文を見がちになってしまって、生徒のことが見えてなかったから、そこは生徒のことをしっかり見ながら、英語に捕らわれることなく授業ができれば良かったなと思いました。

ST: ちょっとしたフレーズが英語で言えなくて、もどもどするというか。日本語で言うのもどうかと思って考えて、何もない時間とかがあって、テンポが悪くなるので、その時間をなくしたいなと思っていました。

ST: 最後の活動で時間がなくなって日本語で指示するっていうのがいつものパターンで、簡単な指示も日本語でしてしまうことが出てくるので、そこは英語で言うようにしないといけないなと思いました。

ST: 英語で伝わっているかちょっと心配になって、そのあとすぐ日本語で指示してしまいました。

ST: 無言になる時間が怖いなっていうのがあって、いつもより日本語を多く使ってしまいました。

これらの学生は英語力が低いわけではないが、即興的に英語を使うことに慣れていないことと、正しい英語を話そうというプレッシャーや生徒に伝わるだろうかという不安や恐れから著しくパフォーマンスが落ちるといった状況に陥っていた。指導教員は英語の使用に関して次のようなフィードバックを与えている。

C：指示の言葉を先生が日本語で繰り返さないほうがいいと思います、なぜか分かりますか。

ST：英語の意味がなくなります。

C：子どもたちがどうなると思いますか。

ST：日本語しか聞かなくなる。

C：そうなんですよ。(中略)そこは先生が逃げちゃいけないところで、子どもたちが分かってないなと思ったら言い換えるとか手だてはいっぱいあると思うので、別の方法で促せるといいかなと思っています。

C：インターナショナルスチューデントのところで、「これどんな意味分かりますか」って聞いたよね。これ、例を出して分からせたのが大切だと思う。「どんな意味分かりますか」って聞いたら、35人中1人が知って「留学生」って言ったら、ああそうだよねってなる。これだと他の生徒に関しては、先生が「これ留学生よ」って言ったのとイコールになるよね。だから英語で説明して、何て言ったかね、インターナショナルスチューデントの例を。

ST：Japanese students go to America to studyです。

C：そんな感じで言って、生徒がなんとなく「留学生」かなって分かった上で、「どんな意味だと思いますか」って言ったら、1人じゃなくって、10人20人ぐらいが「留学生」って言うようになるかもしれないので、日本語ですぐ意味を求めるよりは、英語で説明した後に、まだ怪しいな、じゃ日本語はって、最後の最後の手段でぜひやってほしいなと思いました。

これらの例は両方も、教師が日本語を使う、あるいは生徒に日本語で答えさせる前に、英語で理解させる方法について助言している。実習生はあらかじめ準備した英語がとっさに出てこないとき、あるいは生徒に理解されなかったとき、すぐに日本語を使う傾向があるため、別の表現を使うなどの方法を試してみさせることは重要である。もちろん、助言によってすぐに実行できるとは限らないが、英語で授業を行うことの基本的な方向づけがなされている。

その他、英語の使用に関しては、正しい発音、語彙、文法、主語の転換 (I like.... という生徒の発話に対して、Oh, you likeと主語を変換して返答すること) などの

誤りについて指導があった。知識だけではなく、教室場面で使える英語力の向上が課題である。

一方で生徒の英語使用に関しては、英語の発話量にすることが頻繁に取り上げられていた。次の例では、実習生が生徒の発話量をどうやって増やしていったらよいかを指導教員と一緒に考えている場面である。

ST：自分の弱点は子どもたちの発話量の少なさ、自分の発話量の多さじゃないかなと思います。それだと聞くだけというか生徒たちにとっては受け身の授業になってしまっている。

C：何を増やせばいいかっていうとただ発話量を増やすと言うだけじゃ具体的じゃないですよ。誰と発話したらいいんですか。

ST：クラスメイトですか。

C：そうですね。だからそういう場面を作ってあげるといいのかなって思っています。例えば単語のチェックは生徒同士でさせるとか、読みも生徒たちで確認をさせるとかいろいろやり方があるかなって思います。

この対話では、生徒の発話量を増やすために生徒同士で行う活動を増やすことを実習生との対話の中で引き出している。教師と生徒のやりとりでも生徒に英語を発話させることはできるが、それでは個々の生徒の発話量を確保する手だてとしては限界がある。そのため、生徒同士でできることを意識することは重要な視点である。

また、英語の授業特有の課題として、英語を話す雰囲気をつくるかという視点がある。生徒にとっては英語の授業であっても、日常的に使わない言語をいきなり使うことには心理的な抵抗がある。次の例では、生徒に英語を使わせるためには、少しでもまず英語を使ってみる場面を作ってそこから広げていくこと、加えて、立たせるなどの物理的な動きを加えることも効果があると話している。ここではデータがないので、この助言を実習生がどのように捉えたかは定かではないが、実習生が新たな視点を得るきっかけとして指導教員の実践や経験を語ることも大切なことである。

C：ウォームアップというか議論を始めるとか書き始めるまでのあの10分ぐらいかな。あそこで子どもたちが英語を使う気持ちが温まると、もっと勢いが出るんですけど。例えばロボットについて話すんだけど、子どもたちは日本語で話したほうが楽なので、日本語で話しているんです。そこは少しでも英語で話せることがあるかもしれないですよ。私はいつもチャットのときは立たせてるんですけど、ちょっとメリハリを付ける必要もあるかと思っています。

(2) 生徒とのやりとり・生徒同士のやりとり

実習生は特に最初のころは指導案を進めることに精一杯で、生徒の様子を見る余裕がないことが多い。その結果、授業が一方的になることで生徒の理解とは関係なく授業が進んだり、生徒の学習意欲が低下したりという状況に陥る。少し慣れてくると生徒とのやりとりを積極的に行えるようになるが、一見、生徒とのやりとりをしながら授業が進んでいるように見えても、一部の生徒とだけ授業を進めてしまっている場合がある。次の例は、指導教員がその場面を取り上げて話しているところである。

C：生徒との関わりのところで、今日導入をやっている時の生徒の様子をどう見てましたか。

ST：全体がどのくらい反応してくれるかなっていうのを見るんですけど、言っていることが分かってないのかなって。あんまり反応が返ってこない時があったので。

C：それでどうしたの。

ST：そのまんまです。

C：何でそのまんまにした？

ST：分かっている子もいたら反応がない子もいて、でも何人かは、わーって言うのでそれをそのまま拾ってやっていきました。

C：例えば35人のうち10人が分かってて反応したと、それを拾ってやっていったら残りの25人についての意識とか思いとかっていうのはどうですか。

ST：よく分からないなって感じ。

C：よく分からないなっていうのは？

ST：生徒がよく分からないなと思ってる。

C：それで、それを進めたの？ そこに何か介入するとかっていうのは意識になかったですか。

ST：はい。

C：先生が導入してて、生徒とのやりとりを今回もやってたよね、その時に周りの生徒が先生たちの対話を聞いてたかどうかという感覚はどうだったですか。

ST：あんまり見てないです。

C：周りを見てなかったということ、なるほどね。さっき言ったように先生の説明で一部の生徒が反応して、他の生徒は何かよく分かんないけど授業が進んでしまったってところがちょっとあった。それと先生がせっかくインタラクション、生徒とのやりとりをやっているんだけど、その時に生徒は話題から離れてはいないけれど、ずっと日本語で話している。周りもペアでそれぞれが話しているって様子に見えたのね。ただやっぱりそこで先生が生徒とやりとりするっていうことは、それは生徒に聞いてほしいモデルになるとか、Oh, he likes... とか言うことで前回の復習になるとかいろいろあると思うから、それをしっかり全体が聞くよ

うな雰囲気先生が作らないといけないよね。じゃないと生徒たちも今先生が何を話しているのかよく分からないまま授業が進んでいって、次はnew wordsですって言われて、今までのせっかく作ったストーリーがないままnew wordsに入っちゃうから、何でnew wordsなんだろうみたいな感じにもなるし。

実習生のこの状況に介入する意識はなかったという感想は自然なものである。なぜなら、実習生にとっては少数でも答えを返してくれる生徒がいれば、授業を進めることができるため、指導案を進めたいという気持ちが強い実習生には生徒全体がついてきているかという視点が抜け落ちる傾向がある。本来、生徒とのやりとりは英語での自然なコミュニケーションを体験させる機会として重要なのであるが、それをクラス全体に広げる手立てがなければ、十分な意味を持たないことになる。この対話では指導教員がたくさん問いを発することで実習生の行為の意図を丁寧に引き出し、それに基づいてその意味を振り返らせ、今後の方向性を示している。このような対話は単に「生徒全体を巻き込んで授業をしましょう」という助言を与えるよりも、実習生の経験を丁寧に振り返らせることができ、本質的な理解につながりやすくなると思われる。

一部の生徒とのやりとりになってしまう場面は、他にも発問をするときや、生徒が誤った英語を発したときのフィードバックの仕方にもみられる。

C：生徒に発問するときはいきなり「はい、〇〇くんどうですか」という個人に聞くより全体に聞いて、全員が考える機会を与えて個人に聞かないと。「〇〇くん」と言った時点で、他の生徒はもう考えないかもしれないよね。全体から個にいったって授業に参加させる、きょうインタラクションに挑戦してすごく良かったけど、全体に聞いて個、全体に聞いて個って感じで、次はぜひやってみてください。

C：No, she does.って答えた子にどう対応しましたか。

ST：doesn'tねって言って終わりました。

C：文法ミスが起こった時に、その1人に対応して終わりじゃなくて、もしかしたら全体もそういうミスがあるかもしれないからもう一回振り返る。あれだけ例をやっけて間違えて、また同じような例を示しても多分間違えると思うよね。だから「ちょっと見てたけど、ここは気を付けてね。もしかしたらこういう人いなかった？」などと聞いて重点的にやったほうがいいと思います。

ここでは指導教員は具体的な指導技術に触れながら一

部の生徒だけでなく、生徒全体とやりとりする方法について示している。このように実習生は様々な場面で生徒とやりとりを行った体験をもとに学びを深めていく。

次に、生徒同士のやりとりは成果物の共有あるいは意見交換という文脈で語られることが多かった。次の例は、教科書の会話の解釈について考えさせ、生徒から様々な意見が出るような発問をして生徒同士のやりとりを活発にしようと仕組みられた授業での振り返りである。実習生は次のような自評を行った。

ST：主眼で、会話をもとに背景を推測することはできていたと思うんですけど、最後に私がこうだからこうっていうまとめをしたんですけど、そこが腑に落ちてなかった生徒がいて。(中略) 私が言ったことでよく分からなくなったって言う生徒がいたので、そこは最後びしっと言うべきだったなと思います。

C：びしっと言うべきだったというのはどういうこと？

ST：どの場合はどちらの絵を指しているのかまとめを言ったんですけど、それがよく分からなかったって言う生徒が後でいたので、そこはもっと分かるようにしっかり説明しなければいけなかったのかなと思います。

C：決まってるんですかね、それは。

ST：(教科書の登場人物が) 知らなかった場合はこっち。

C：何で？

ST：こっちの可能性も出てくるっていうことで。(中略)

C：だから、そういう可能性の話で持っていったほうがいいんじゃない？ 知ってたらこっち、知らなかったらこっちって、そうじゃないもんね。それと最後のほうになって先生は、生徒の意見に対して「何で分かる？」みたいなことを生徒に聞いたんよね。これって結局先生が答えを1つ持ってて、それをみんなで当ててみたいな。今回の授業の良さって答えがないことよね。これがより確かだろうっていうのを本文とか自分たちの常識から考えていく良さがあるのに、先生がこれを言っちゃうともう答えは1個なんだなって思って、先生はこう思ってるからそれを当てようという授業になりかねない。だからこの言葉1つかもしれないけど、生徒がどんな意見を出さなくて、その理由は何なのかなっていうのもっと先生が楽しんだらいいと思う。「そう思ったの？ みんなどう？」みたいな、そういうふうにすると深みのある授業になるんじゃないかなと思います。

この例では生徒同士の多様な意見のやりとりを主眼とした授業で教師が不用意な問い返しをしたために、生徒の目的が正解を導き出すことに移行していった流れが語

られている。この例のように、生徒同士のやりとりを活発にする目的で行われる意見交換タスクにおいては、教師はインフォーマントではなくコーディネーターとなつて、生徒の意見を整理する役割に徹する必要がある。どの意見が説得力があるかということも生徒に決めさせてよい。しかしながら、実習生にとってはインフォーマントとしての教師のイメージが強いようだ。実習生にとっては授業における教師の役割は様々であることを実感できる貴重な経験であったと思われる。

(3) 目標・指導・評価の一体化

目標を明確にしておくことは、どのように指示・発問をするか、どのような活動をして生徒の反応をどのように価値づけるか、およそ授業のあらゆることに密接に関わるため、授業に一貫性を持たせ、目標・指導・評価の一体化を図るために大切な要素である。

以下の例は何をねらいとした音読活動だったのかについて実習生に考えさせている場面である。

ST：他の生徒がやろうとしてないからちゃんとやる人が浮いてしまって笑いが出たのかかなと思ったので、主眼の登場人物の心情を表現できるっていうのが全員はできてなかったかなと思います。そこには恥ずかしさがあったと思ったから、最初に教科書を読む時は普通に読んだんですけど、次からはそこを自分がちゃんと感情を込めて読んだほうが、生徒にはこうやっただいなんだっていう例が見せられるので、恥ずかしさが軽減できるかなと考えました。

C：今回一番評価したいものって何だったかね、生徒の発表で。

ST：登場人物の心情を読み取ってうまく表現できるかっていうところ。

C：今2つあったよね、読み取るっていうこととうまく表現できるかっていう。もっと具体的に言うと？

ST：読み取る、読み取る、そうか、読み取るを評価するような工夫ができてなかったかな。読んでどう思ったかを書く欄がなくて、そこができてなかったので評価できそうにないと思います。

C：表現の部分はどうですか。

ST：表現は最初に日本語でどういう工夫をして読むかって生徒に聞いた時に、ジェスチャーとか表情とかいっつか出たので、そこを意識して表現できればいいと思います。

C：声が大きかったり抑揚があったり身ぶり手ぶりが付いていたらOKということ？

ST：はい。

C：それがほんとにこの読み取ってなりきってるかどうか

かっていうところは、演じたらOK？ 例えば声色を変えて女の子のような声でやればOKということ？

ST：いや別に女の子の声をやるっていうよりは、展開を読んで、その発言の言い方というか、そこを表情とかジェスチャーも付けて読めればいいかな。

C：その先生の評価っていうのも主眼なんよね。何を評価するかっていうのが。今回先生が、自分だったらこう読むなっていうのを、恥ずかしさを消すために例示すると言ってたけど、その声をどういうふうにするかっていうのも当然表現の部分で大切だけど、何でそういう読み方になったのかっていうのがやっぱり読み取りの部分よね。そこが今回はリーディングのところだから、一番大切と思うんよね。（中略）今回生徒に笑いが起こったっていうのもあったけど、言い方の部分だけが評価の対象になっていたんで、生徒も言い方が面白いとか、なりきってるとか恥ずかしがってるとか、何かその部分しかなかったと思います。（中略）何でそういう読み方になったのかって、人間関係とか状況とかをどう読み取ったかっていうのを聞いていくと、ああなるほど、そう読み取ったのねっていう。（中略）そのねらいに向かって何を重点的に評価するかっていうのをもう一回整理するといいかなという気がします。

前半部分では、指導教員は実習生に授業の目標を確認させ、実習生が自ら改善のポイントに気づくような働きかけをしている。しかし、実習生は読み取りの部分に十分に焦点が当たってなかったという点には気づくことができたが、読み取ることと表現することのつながりについては考えがまとまっていない様子が見られた。そこで、指導教員は問いを具体化することによって、本質的な部分（この場合は、なぜそういう音読の仕方にしたのかという理由を生徒に問うことによって読み取りと表現の部分をつなげること）に気づかせようとしている。

授業では様々な場面で主眼を意識することが大切である。英語の授業では生徒に活動をさせているときに机間巡視をし、授業の主眼に対して望ましいパフォーマンスをしている生徒を紹介して価値付けをすることがある。しかし、次の例のように実習生にはその視点が抜け落ちる傾向がある。

C：授業の最後に指名をしましたよね。

ST：はい。

C：何か意図がありましたか。

ST：やっぱりそうですね、文章を多く書いてくれていて。

C：ああ、なるほど。

ST：結構当てやすいというか、自分の中では。（中

略）結構積極的に発表してくれる子にお願いしました。

C：もうちょっとその、考えなきゃいけないところかなと思っています。確認せずにあのままだとですね、苦手な子が引いてしまう。（中略）当てるときはやっぱり理由があるし、そのゴールに向かっている子、こういうふうになったよねっていう意図があればいいなと思っていました。情報量が多いことがこの授業のゴールではなかったと思うので。例えばつなぎ言葉をすごく使っていたチームを紹介するとか、最後のまとめがあっても良かったのかなと思います。つついね、よくしゃべる人たちにスポットが当たりやすいんですけど、英語の授業って。そうではなく今回は、先生の主眼はしっかり反応しようとか、相手の意見をくみ取って次の意見を言おうっていうことだったので、そういうチームを紹介してあげると良かったのかなと思います。

実習生は授業を進めることに精一杯であることが多いため、積極的に発表する生徒に目が行きがちである。主眼に立ち返って指名する、まとめる、価値づけるという視点を指導教員が与えることで、目標から評価まで一貫した授業が可能になることに気づかせようとしている。このテーマは机間指導との関連で話されることが多くあった。主眼に沿ったパフォーマンスをほめて価値づけるためには、生徒の活動の様子を机間巡視の際に丁寧に観察して拾い上げておくことが必要となる。この点についての指導教員の代表的な発話を1つ紹介しておく。このような助言は机間指導の目的が1つではないことに気づききっかけになる。

C：確かに子どもたちができないことを見つけてあげて教えてあげるのも大事なんだけど、後から発表させる時に、この人は先生のねらいに合ってるから後で発表してもらおうかみたいなことを考えておくとか、いろんなことをしないといけない大切な時間なんですよ。机間指導の仕方っていうか何を意識するかっていうところも考えてみてください。

（4）指示・説明・提示の仕方

このテーマは「やりとり」とは異なり、教師から生徒への一方向の伝達技術に関するものである。指示が通らない、あるいは説明が不十分だったり不明確だったりすると、授業の流れが滞ったり、生徒の学習意欲が低下し、結果として意図した学びにつながらないという事態が起こる。

指示について実習生の経験する課題は大きく2つある。1つは話し方という視点から声の大きさやスピードなどを生徒の立場に立ってコントロールすること、もう1つ

はどのような指示を出すのかという内容に関することである。

次の例は話し方についての指導場面である。指導教員は生徒全体に伝える意識を強くもつことが、適切なスピードと声の大きさで話すことにつながると述べている。

先に扱った「英語の使用」のテーマとも重なるが、英語の授業ではクラスルーム・イングリッシュを活用することが推奨されており、英語で指示することも多いため、ここで指導教員が指摘していることは、生徒の前で格好よく流暢な英語を話そうとするのではなく、生徒にとって理解可能なインプットになるように丁寧に話す姿勢をもつことの大切さである。

C：流暢に話すことが子供たちにとっていいのかって言うと、伝えるべきことが伝わってなかったら意味がないので、教室の端っこから端っこの人まで自分の言ってることをちゃんと伝える意識をしっかり持てば、話すスピードももっとゆっくりになると思うし、声の大きさも大きく、丁寧に言おうっていうことにもつながってくるんじゃないかなと思います。

次の例では、指導教員は指示の内容が生徒の行動に深く関わっていることを示すために授業の一場面を取り上げて考えさせている。

C：落書きがあったよね。なぜ起きたと思いますか。

ST：(長い沈黙)

C：自分が生徒で落書きしたときを思い出して、どんなときに落書きしてましたか。したことないかね。

ST：いや、あります。

C：ある？ 私もある。どんなときにしてましたか。

ST：早く終わったときとか。

C：そうよね。早く終わったり、何やってるか分かんないとか、つまんないとか、そういうときよね。今回は確実にもう終わったので落書きしてたんじゃないかなという気がする。だから、それが最初の指示よね。活動の前に、何を今からやるのか、時間がどれぐらいで、終わった後はどうするのか、そこまで指示を出して活動ってやらないと、あと3分しかないからもっとペース上げようって言うのもできないし、なんかだらだらと終わったグループもあれば、終わってないグループもある。終わって暇になって、落書きしてしまった生徒がいたのかなって推測する。活動は絶対英語の授業で付きものだから、シンプルに分かりやすく何をやるのか、どういう順序なのか、時間も大切よね。時間は何分で、終わった後どうするのか。できれば、その後に発表してもらうからねっていうのがないと、みんな頑張るよね。

ここでは指導教員は実習生の学習者としての経験を生徒の行動と結びつけて理解させ、それを防ぐためにどのような指示が必要だったのかについて述べている。このように教室で実際に起きた具体的な場面を取り上げて振り返らせることによって、実習生は実感を伴って助言を理解することができるであろう。

次に、説明については大きく分けて文法説明など言語材料の説明をする場面と活動の仕方を説明する場面がある。文法説明については文法用語をどの程度使ってよいか、正しくわかりやすい説明になっているかという視点から指導が行われていた。このうち文法用語の使用にあたっては生徒の視点から次のように助言をしていた。

C：文法用語はなるべく使わないようにはしてます、特に1年生は。そこで嫌悪感を覚えてしまっただけは困るので。ただ、生徒が復習とか自分で勉強する時に何を見るかっていうとやっぱり教科書であったり参考書であったり、そういうところにその言葉が出ていると生徒は何これって思っただけでつまづいてしまうので、やっぱりある程度の用語も教えておかないかというの私の経験です。

続いて、活動の説明についての指導場面から1つ例を示す。

C：間違い探しのやり方を全て日本語で説明したからそこは英語で挑戦する。先生が英語を話す姿っていうのがいいモデルだからね。で、よく百聞は一見にしかずって言うけど説明を聞くだけだとよく分からないので、例を1個用意して実際にやって見せればいいよね。そういうときこそPower Pointが有効よね。A君の絵はこうなってる、だからDoes John play tennis? って聞いた後、ぱっとB君の絵を出して一緒だからYes, he does.のパターンと、今度は別の絵を出して違っているから、No, he doesn't. He plays...というのを1個見せれば、生徒はこうやってやるんだっていうのはすぐ分かると思うので、英語できちっと説明しながら例を実際見せてやるといいね。

実習生は活動の説明を英語ですることは無理だと思っている場合があるが、実物を提示し、実際にやって見せながら英語を話すことによって英語で活動のやり方を理解させることは可能であると述べている。提示の仕方について、実習生は最初のうちは、板書や作成した教材が生徒からどう見えるのかについての感覚が薄く、見えにくい提示をしてしまうことが多いため、指導教員が「文

字を大きく」という指示する場面も多々見られた。

先の例のように、提示にPower Pointを活用する場面も多くなってきたが、それに伴って、板書との使い分けもよく話題にあがる。以下はその典型的な場面である。

C：答えをパワポで用意するっていうのは全然いいんだけど、やっぱりパワポは消えるから紙媒体で黒板に貼ってやらないと、遅い子は書いてパワポ見たら「あれ？もう消えてる」ってなっちゃうから、時間がかかるときは黒板で見れるようにするといいね。

C：パワポに頼り過ぎですね。パワポの文字が出て、先生の音声に来るっていう順番がほとんどだったから、パワポは写真とか映像とかをメインにして、文字情報はあくまでも補助的なところに位置付けてほしい。

前者の例はこの次のテーマである「個人差への対応」ともリンクしているが、提示の文脈で語られているため、このテーマに分類した。後者の例は音声から文字へという言語習得の自然な順序に沿った助言となっている。どちらの例もICT機器の活用はあくまでも手段であり、目的に応じて使用すること、何をどのように提示することが生徒の学習に効果的かをよく考えて使用することを意識づける適切な場面であると思われる。他に提示に関連する話題としては、対話文を提示するときには声色を変えて一人二役やるよりCDを用いる方がわかりやすいこと、リスニングの前に言葉だけで状況説明するのではなく、写真を提示してイメージをもたせるなど、幅広い視点からの指導があった。

(5) 個人差への対応

授業においては全員に学習の機会を提供することが大切であるが、能力の個人差は必ずあり、全員が同じことを同じペースで進めることは難しい。パフォーマンスの質やスピードに差が出ることは自然なこととして、個々の生徒の学習に最適な支援をするという姿勢が求められる。そのためには、苦手意識をもつ生徒に対する最低限の到達目標レベルへの支援と能力の高い生徒への発展的な課題の提供が必要である。また、ペア・グループによる協同学習も能力差に対応する手段の1つとして用いることができる。しかしながら、実習生がこの点に配慮することは簡単なことではない。以下の例は指導教員が個人差への対応に必要な考え方を話している場面である。

C：先生の中で生徒に板書はしっかりと写してほしいってのは最低限あったと思うよね。これは絶対大切だから、写してほしいと。板書して書かせてリピートする

よって言ったときに生徒は板書を写し終わってた？

ST：できてる子もいれば、できていない子も。

C：それについては、どう思ったの。

ST：回った感じ、大体終わってたからいいかなと思って。

C：じゃ、終わってない子は能力の低い子だよ。能力の低い子が一生懸命写してて前でリピートが始まった。これ、リピート多分できないよね、だから、その辺で最低限のところっていうのは多分、今回は板書写しやったと思うから、これは、その子が写し終わるまでは待ってあげないと苦しいと思う。(中略)それで板書を写し終わった子が暇になるのを防ぐために、練習問題やっけてとか、発展的なのを用意してやらせておく。それで、板書を写すのが終わるまでしっかり待って、リピートするよっていう、ここをやっぱ保証してあげないと。

この例の実習生の「大体終わっていたから」という発言から、生徒個人ではなくクラス全体を見ていることがわかる。この場合、どこまでを全員に徹底するかという部分があいまいであったために、個人差への対応に意識が向かなかつたようだ。授業ではクラス全体をコントロールすることと個人差に対応することは対立することではなく、互いに関係性をもって動いているが、実習生はそれを教室という場でリアルに体験することによって学んでいく。以下に示すのはその例である。

C：各自で2回読んでねって立たせると、あれは絶対スピード差ができるよね、かなりね。それで、遅い子が1人で読んでいたらどうするつもりでしたか。

ST：私もその子を見つめて、他の生徒もみんな見つめてプレッシャーを掛けたようなシーンになってしまっていて、そこは考えてなくて。

C：1回目の3行目ぐらいで止まるとる子もいた。みんなが座ったから座ろうっていう、それはもう生徒として当たり前よね。それを1人残って何て読むんだらうって言える勇気のある子はなかなかいないし。その辺の生徒への配慮よね、生徒がどういう思いかなっていう。だから2回読ませたいけど1人残るかもしれないとかいろんなことを考えた上で活動させる。(中略)例えば教科書を起こして読んで2回読んだら教科書を置かせる。でもまだ読んでる人がいるから読めてる人は3, 4, 5回目ってずっと声出して音読してねってやると、みんなが置いた状態でも言うから1回目の子も言えるよね。

この場面では、実習生は指導教員の問いかけで、すぐに問題に気づいている。また「プレッシャー」という言葉からも1人残されて音読する生徒の気持ちに思いを寄

せることができている。その後、指導教員は具体的な技術について解説している。ここでのポイントは教師が能力差のある生徒全員に最低限の練習の機会を保證するとともに、全員が声を出し続けることによって苦手な生徒が目立たずに取り組みやすい環境を維持するという配慮である。個人に配慮しながら授業の流れをコントロールし、クラス全体の雰囲気維持することは可能であることを示している。

(6) 適切な場面設定

英語の授業では、従来から批判されてきた形式偏重の文法指導から脱却するために、適切な場面を設定した形式・意味・機能の一体的な提示と使用が大変重要である。以下の例は3人称単数現在と未来表現を導入する場面について指導教員が介入をしているところである。

C：有名人が唐突に出てきた感があるよね、紹介のところで。先生と何の関連性があるんだろうと思って生徒も多分ばかんとしたと思うし。(中略) 実は私はチョコレートが好きだけど、私の好きな有名人もチョコが好きなんだとか、そういうふうに関連付けながらある程度紹介して、それをThis is…。He likes…。なんとかって先生という言葉で紹介するってというようなのがあれば、後の活動につながっていくのかなって感じなんです。(中略) その辺のストーリーは授業者として持っておかないと、生徒は「何のこと？」という感じになると思います。

C：アメリカに行ったら何するつもりみたいな感じが入ったと思うんですけど、それも急過ぎます。その質問だけする。What will you do in America? と聞いて、すぐに答えを書いてという感じだったので、そうじゃなくて、子供たちが書く必要感を作らないといけません。

例えば、サキが今アメリカに行っています。生徒にアメリカに行ってみたくはないかと聞いて、行きたいってなったら、じゃあ将来行ってみてねという感じで、You can go there in the future.とか言っておいて、Then what will you do there? という感じで、将来のことが出てきたからwillを使って、What will you do in America in the future? と聞いてあげたら、将来アメリカに行つて何しようかなってところにつながって、書きやすくなると思いました。だから、質問自体はこの質問でいいけど、そこに持っていくまでに状況を作っておけるっていうか、必然性、書きたくなる感を生むような状況を作っておけることが大事だと思います。そしたら、より豊かな表現につながってくると思います。

これらの例は両方とも新しい文法事項を導入する際に、

十分な文脈がないままにターゲット文を使ってしまった例である。実習生にとって有名人の紹介やアメリカでしたいことは文法導入の手段であり、ターゲットとする文法事項を早く提示することへの意識が強いため、十分な文脈づくりへの意識が弱い。指導教員は、話題を教師と関連づける、あるいは、生徒と対話することによって、その文法事項が使われる文脈をつくる必要性を述べている。使用場面への意識は、教科書を音読するときにも必要になる。次の例は教師が教科書を読みあげて、生徒が問題に答えるというリスニング活動についての対話である。

C：教科書をそのまま読むと、違和感のある文があるよね。Look atなんかってのは。

ST：確かに、絵がないですよね。

C：はい。本文変えていいから、ロボットについて言ってる文にすると自然に聞こえるのかなと思いました。

ST：分かりました。

C：何も見ないと、ただ聞いているだけになっちゃうので。

ST：今回の本文が、ただ読むだけだと違和感があったからですよ。

C：Look at theseなんか聞いてみると、何だろうと思うので。子供たちはワークシートを見て聞いているから。

ST：表現を変えないといけない必要があるかは、そのとき吟味しないと駄目ですよ。(中略)

C：生徒が聞いているときは絵を見てないので。

ST：ですよ。だから、何もなくてLook at these robotsというのは不自然ですよ、確かに。

C：はい。私にはそう聞こえました。

ST：本文を理解させるっていう意識に捕らわれ過ぎて、そこを変えるっていう考えがなかったです。

C：でもね、私も外で見てるから分かるんですよ。

ST：もっと生徒側の目線になるには・・・。

実習生が言う「そこを変える」意識がなかったというのは、教科書の本文を生徒の置かれた状況に合うように表現を変えて読みあげるという意味である。これは臨機応変に言語材料と使用場面が一致しているかを判断する力が必要であり、英語力が必要であるとともに、経験のある教師でも常にできるとは限らない。その意味ではすぐに解決することは難しい課題であるが、教科書本文を生徒の目線に合わせて柔軟に変えてよいという視点は実習生にとって新しい気づきとなったようだ。

(7) 授業手順・授業の流れ

授業手順は指導案の段階で計画されていることである

が、実際に授業で行うときには適切なタイミングで指示を出して授業を進めなければならない。以下の例は、生徒にifを使った文章を考えさせ、グループで話し合い、よいものを発表させるという手順で計画された授業の後に行われた対話である。どのタイミングで次の指示や行動をするかということが、生徒の学びに大きく影響を与えることを実習生に気づかせている場面である。まず、実習生の自評からの抜粋を示す。

ST：今回グループ活動だったので、全員が参加するのがとても大事になると思うんですが、それでも1人で考えている生徒がいたりするので、そういうときに私が回っているときに、どういう声かけをしたら、みんなで考えられるような授業にできるのか、そういうところを事前に考えておいて、先に出す指示を明確にしてポイントを決めておけば、もっと良かったなと思います。

この実習生の自評では、反省のポイントをグループで考えさせるときにどのように声かけをしたらよいか、どのような指示を出したらよいかという点に置いている。これに対して指導教員は、ポイントはそこではないと判断し、次のように述べている。

C：ホワイトボードを配るタイミングで、まあグループでやるのはいいんですけど、ifの文章をまず自分で書かせるっていう時間がなくて。だからもう結局すぐグループになってしまったから、みんなもうワークシートなんか使わずにホワイトボードに書き始めたわけよ。それで、やる人とやらん人が出てきたわけ。それで声かけに迷ったということだけど、それは声かけをすとかしないとかの問題じゃなくて、授業の流れの持っていく方の問題なんです。最初にワークシートに自分の考えを書かせた上で、じゃあグループでやってみようっていう段階ができれば、1文でも2文でも途中まででも書いていけば、それをもって子どもたちはできるわけよ。最初からホワイトボードを配るんじゃなくて、最初からグループ作るんじゃなくて、まずは自分で考えてごらんっていう、個々で学ぶ時間を大切に。そうすることによって、じゃあ今から班にするよって言って班にする。話し合いが進んだかなと思ったら、じゃあホワイトボードに書いてねって渡すというふうに、いつどのタイミングでどうするかっていうのもすごく大事。そうしないと、いきなり「はい、みんなでやれ」って言ったら、本当集中もできないし、自分で考えたいのと思ってる子も考えられなくて、もしそのタイミングがよかったらもっといい作品が出てきたかもしれないし。やっぱりこの生徒のワークシート見たら分かると思うけど、何も書いてなかった

りするよね。

ST：話し合いが終わった人は書いてって言ったけど、できた班とできなかった班があって。

C：そう。だから学びが残らないんです。

ST：はい、もったいない。

C：自分が一生懸命考えたっていうのが残らないので、すごくもったいないですよ。

ST：はい。

C：だからそのところを、別に今回のことだけではなくて、指示のタイミングとかそういうのがすごく大事になってきます。その指示のタイミングがよかったら、絶対に声かけも楽になるよ。そこをちょっと意識されるといいかなと思いました。

この例の場合、実習生はグループ活動を行うこと自体に気を取られており、個々のアイデアを出させること（message generation）、お互いのアイデアを交流させること（information exchange）、内容的に面白いものを選択させる（decision making）という過程が複合的にグループ活動を構成していることに意識が向けられていなかった。そのため、指導教員は、教室で観察された生徒の行動の理由や生徒が何を考えていたのかという視点から丁寧に授業改善の方向づけをしている。最後には生徒のワークシートが空白であったという根拠を提示しながら、その解釈の妥当性を示している。やや一方的な対話にも見えるが、教室で起こった出来事について実習生と指導教員の見方を比較することは、本質的な部分に迫るためのよい方法であると言えよう。そのためには、実習生の解釈をまず語らせることから始めることが重要である。他に授業手順が問題なる場面としては、生徒に十分なインプットあるいは練習の機会を与えないまま産出させたり、本文の内容理解の場面で断片的に文法や語彙などの言語材料の説明を入れ込むと流れが悪くなるという課題などがあがっていた。

(8) 教材研究・題材の取り扱い

教科書には有名な人物、歴史、社会問題などの社会的な題材も使われている。社会的な題材はうまく扱うことができれば生徒の知的好奇心を喚起し、生徒は意欲をもって読んだり、読んだことに対して自分の考えを表現したりすることができる。しかし、生徒にとってあまり身近でない内容は教科書からだけの情報では十分に意欲が高まらないことが多い。そこで、教師が教材研究によって情報を補い、提示することによって生徒のイメージを膨らませることが必要になる。次の例は、実習生の自評からの抜粋で、この教材をどのように扱ったらいいか悩んだことと、自分なりに教材研究をして実践した感

想を述べている場面である。

ST：最初の導入の部分は生徒の食い付きも反応も良かったので良かったかなとは思いますが、全体的に考えると準備不足というか、教材を考えるアイデアというか、どの面からこの教材で教えるかっていうのを考えるのが難しかったです。例えばこれ（平成27年版NEW HORIZON 3, Unit 6-1）で行くと、本文は短いので理解というのはすぐできると思うんですよ。でもその先が5人のノーベル賞の受賞者の話になっていくんですけど、5人をどう絡めていけばいいのか、5人のことについて話すっていうのは見えるんですけど、それを英語の授業として成り立たせるにはどうしたらいいのかっていうのがすごく迷って。

ST：今日の授業は本文理解（同上, Unit 6-3）だったんですけど、まず授業づくりの時点で本文理解って言われると、訳読法で育ってきたので訳をやるってことしか頭に浮かばなくて、振り絞って考えた内容だったんですけど、順番に見ていくと最初の導入の部分でアウン・サン・スー・チーさんの半生というか、京都大学に来たとか、スー・チーさんのお父さんのことを調べ、マイケル・アリスさんと結婚するみたいな、この内容は生徒の動機づけが目的ではあったんですけど正直授業の内容とはそこまで関連してないというか、本文の内容につながらなかったもので、ただのつながりの時間になってしまったかなっていうところはあります。でも、結構ミャンマーの話とか真面目に聞いてはくれていたのでそこは良かったかなと、調べたかいたががあったかなと思いました。

最初の抜粋で、実習生の「本文理解はすぐできる」という発言は二番目の抜粋にある「訳をやる」という言葉とあわせて解釈すれば、本文を日本語に訳すことが本文理解であるという考えを持っていることがわかる。実習生は、生徒の動機づけのためではあったが、自分の調べたことは授業の内容（教科書本文）とは関連が薄いと捉えており、あまり意義を見出せていない様子であった。そこで指導教員は、実習生の「真面目に聞いてはくれた」という発言を受け、授業で生徒がどのような様子だったか、生徒がいかに熱心に教師の英語を聞き、反応していたかという事実に関心をあて、実習生の実践を価値づけようとしている。

C：バックグラウンドは関係なかったかなって言われたけど、すごく大事だね。何かその気持ち、スー・チーさんを読むというか、スー・チーさんの生涯を知るためには写真だったり絵だったり、情報もらったほうが子ども

たちはより身近に感じるから絶対必要だったと思うし、年齢なんかは、え？72歳かあって、70歳超えとるっていうのは2人ぐらい手を上げた子がいたけれども、自分が思ったよりも年上だとかっていうことは、すごい、はっとくることだからやっぱり今日は動機づけにもすごくよかったと思う。（中略）スー・チーさんの夫の名前を覚えているかっていうのは、やっぱり何気ないことだけでもあなたが言ったことをちゃんと生徒が聞いているかをちょっと確かめるとか言ったら、また次同じようなことをしたときに最初からしっかり聞くよね。だから、ちゃんと聞いているかどうかをさっと確かめてあげるところがあるというのは、とてもいい感じです。夫の名前はマイケルだったと言って、先生にうんそうだったよねって言われるのが生徒はすごくうれしいわけですよ、あの辺がすごく上手だになっていう気がします。

このように、実習生の工夫が生徒の学びにどのようにつながるのかという視点から肯定的なフィードバックを与えることは、実習生に自信をつけさせるために大切である。この場合、背景情報をよく調べたことをほめるのではなく、それによって生徒は英語をたくさん聞く機会を与えられ、題材への興味・関心を高めるとともに、その内容に関する発問によって、生徒が英語を意欲的に聞く素地をつくっているという点を指して価値づけている。このように実習生が自分ではあまりうまくいかなかったと思う点も、指導教員から見ると大変価値のある実践になっている場合があるため、積極的に評価するとよい。

（9）不安と緊張のコントロール

当然のことであるが、程度の差こそあれ、初めて教壇に立つ実習生は強い不安と緊張にさらされる。特に実習を始めたばかりの頃は、まずは自身の作り出す不安や緊張とどのように向き合うかという課題に直面する。以下は初回の授業後の自評からの抜粋である。

ST：授業に対しての不安が強過ぎて、絶対に間に合わない、下手したら3分の1ぐらいは終わらない可能性も考えてて、それでとにかく焦って。でも自分は予定を立ててたんです、すごい。だけど、そこで焦ってたから予定を省いていくじゃないですか。そしたらどんどん自分を嫌になって、さらに焦って、自分で省こうと思ったこと以外も省かれてしまっ。

この実習生は授業をスムーズに進めるために緻密な計画と準備を行っていた。しかし、計画が緻密で詳細であればあるほど、その通りに進めなければならないという気持ちも強くなってしまふ。指導教員は詳しすぎる計画

は返って生徒を観察する余裕がなくなり、授業のテンポを崩すことを指摘している。

C：自分が書いたメモをすごく頼りにされてるんですけど、そればかりで下向いてると、子供たちはなんか見ながらやってるんだなって思う。そうじゃなくて、ああいう固まりがあるよね。自己紹介があって、何があって、何があってって、その固まりをしっかり頭の中に意識して、全部書くとどう書いたらいいのか分かんなくなるから、この固まりではこれは絶対逃すまいというような簡単なメモに直すべきなんじゃないかなと思います。それでやらないと、全部書いてあったら、自分も探すよね。どこに書いたかなって。そこで、変な間が空いてしまう。ST：活動するとき、活動は分かるんですけど、表現が不安だったり、さらに細かい段取りがすごく不安になって見てしまうんですけど。（中略）

C：紙芝居にしよう。全部書くんじゃないって。そしたら最初の自己紹介の固まりはもうそれだけ見るから、それが終わったら（そのページは）もう見ない。固まりの中で全部書いてあるから分からなくなる。メモは何枚あってもいいけど、取りあえずその固まりはこの1枚の中だけで、大きな字で簡単に書いて済ませる。詳しいメモがあったら、安心なんかもしれんけど、それは多分、本番の中では先生の助けにはならないので。

ここでは紙芝居という具体的な方法によって問題の改善を提案している。実際、この実習生はこの助言を実行し、実習が終わるころには見違えるほど落ち着いて授業ができるようになった。この場合のポイントは紙芝居という具体的なイメージをもちやすい例を使って、準備の仕方を提案している点にある。このような場合に「メモを見るのはやめなさい、少なくしなさい」と指示するだけでは実習生はつらいだけである。不安な実習生の気持ちに寄り添いつつ、なぜ詳細なメモが授業進行を阻害するのかを丁寧に説明することによって、実習生は行動を変えようと努力することができるのである。

5. 指導教員へのインタビュー記録からの考察

この節では4名の指導教員に行ったインタビューの結果について概要を示し、前節でテーマごとに考察してきた授業カンファレンスとの関係から考察する。

「A）どのような方針で実習指導にあたっていますか。」について、4名の指導教員から、まず実習生求めることとして「社会人としてのマナー」「やる気と主体性」「生徒を大切にすること」という回答があった。このうち特に「生徒を大切にすること」については、授業カンファレンスの中でも生徒を中心とした発言が非常に

多く見られたことから、詳しく考察することにする。

次の例は生徒を大切にすることを実習生にどのように考えさせているかについて語られている場面である。

C：「生徒を大切にしているか」っていうことはよく聞きます。いろんな場面で発問であったり、生徒との接し方であったり、生徒の意見を聞いた時であったり、授業の流れであったり、いろんなところでやっぱり「生徒を大切にしているか」っていうことはよく言います。

筆者：それで、実習生は何て答えますか。

C：何て答えるかっていうと、やっぱりまず考えます。それで結局「いや、ちょっと自分のことしか」みたいな結論に至ることが多いと思います。

筆者：多い。

C：それとか、質問をいろいろしてくるんですけど、よく答えを求める学生さんが多いので、どうやったらいいのかっていう、ハウツー的な。だから「自分ではどう思うの?」とか、「それやったらどういう影響が生徒に出ると思う?」とか、自分で考えるように持っていつてはいます。（中略）

C：それまでは指名する、生徒が答えを言う、OKみたいな感じだったのを、全体に「どう思う?」とかっていうふうに投げかけたり、生徒の意見をしっかり受け止めて、そして、また返してっていうのをし始めたから、すごいなというふうに思いましたけど。

筆者：それは単に先生がそう問いかけてただけで変わりましたか。

C：やっぱりヒントとしては、自分が意見を発した時にどうしたらうれしいかっていうのは実習生に聞いたりしました。

筆者：考えてもらっている。

C：はい。自分だったらあの時はこうしたかもっていうようなことは言っていますが、半分ぐらいはその実習生自身で見つめますね。

筆者：気付いて自分で変わっていったっていう感じですかね。

C：はい。

この指導教員の発言は、最初は自分がやることで頭がいっぱいで、生徒の視点に立つことができないという実習生の特徴をよく表している。そのような実習生に対して生徒を主語とした問いかけをたくさん行うことは実習生のもの見方に変化を起こさせるのに重要なストラテジーになる。また、「自分が生徒の立場だったらどうしたらうれしいか」というような感情に触れるような問いかけもしているという。この点について、コルトハーヘン（2010）では、ALACTモデルにおける第2局

面「行為の振り返り」から第3局面「本質的な諸相への気づき」への移行を促す方策として、生徒たちが何をしたかったのか、何をしたのか、何を考えていたのか、何を感じていたのかを含めて、教師の視点と生徒の視点の両面から、欲求 (wanting)、行動 (behavior)、思考 (thinking)、感情 (feeling) の側面から検討を加えることが近道であると述べられている。指導教員の語りはこの部分と一致していると言えるだろう。

次に、授業カンファレンスでよく行われることとして目標 (主眼) を中心とした振り返りがある。次の例は別の指導教員の発言である。

C: 授業の反省会で「ここがうまくいかなかったんですね」ってなったときに、(実習生が)「どうしたらいいですか」って聞いてきます。その時に、「じゃあその活動はどういう意図であなたはやったのか」とか、「じゃあ子供たちにとってそれは何ができるようになることをねらっていたのか」とか、そういう返し方で一緒に考えていくようにしています。よくあるのは、授業は何となく50分前に立って行くことはできるんだけど、子供たちはその50分で何ができるようになったのかなとか、どこが変化したのかなとか、そういうことをよく実習生と一緒に考えたような気がします。

筆者: 先生が「こうだね」っていう感じではなくて、ですか? 生徒がどう変わったのかっていうようなことを問いかけるっていうことなんですかね。

C: 今年は聞くようにしました。

筆者: 今年は?

C: はい。

筆者: それに対してどう答えます? 実習生は。

C: やっぱり「分からない」って素直に答える人もいるし、「いや、自分はこう思うんですけど」っていうふうに言う人もいます。(中略)

C: こちらが言い過ぎると分からなくなっちゃうみたいで、「こうしたほうがいいのかもしいね」ということをいろいろ話しながら、できないところがいくつか挙がってきた時に、真面目な方がたくさんいるので、全部やろうとして結局自分がどれから手を付けていいかわからないって、そういうふうに言っていた実習生もいました。

筆者: なるほど。よかれと思って言ってるんだけど、逆に混乱するっていうような感じもあったということですかね。

C: そうです。去年もそういうことがあって、私もいけなかったんだろうなと思ったんですけど。今年はねらいと中心発問と振り返りというところと、あとは、子供たち同士のやりとりと生徒と先生のやりとりとか、そこを中心に言おうと。

筆者: うんうん。

C: はい。そこを見ようと思って今年は指導しました。筆者: うまくいきましたか、ご自身では。つまり、去年まではどちらかといういろいろな言ったら混乱したみたいな話だったじゃないですか。でも今年をあえてそこは我慢して、方針をちょっと問いかけるように変えて待つみたいな感じだったけど、どうでした、去年と比べて。

C: 教生さんが自分の頭で考えるようになったっていうのはちょっと思います、やっぱり。「こうしようと思うんですけど」っていうのを2週間目ぐらいから言ってくれるようになったので、それはうれしかったです。

筆者: それは去年はあまりなかった。

C: そうです。ちょっと押さえつけてたというか、こうあるべきみたいなのが先に立ってたような気がします。

この指導教員の語りで注目すべき点は、1つ前の例と同じように生徒の視点から問いを展開している点である。そして、アドバイスのリストを与えるのではなく、指導教員と一緒に考える姿勢で臨むことを心がけているという点である。また、授業改善のための様々な課題を同時に扱うのではなく、目標と中心発問と振り返り(すなわち目標・指導・評価の一体化)と教師と生徒あるいは生徒同士のやりとりに焦点をしばって授業カンファレンスを行っているという。そして実習生からの主体的な提案が出てくるようになったことに嬉しさを感じていると述べている。課題を絞って実習生の主体的な取り組みを支援するという指導教員の姿勢によって、実習生は自らの授業改善に達成感を感じ、自信をつけることができると思われる。一方で、次に示すように、実習生に身につけさせようとする観点によっては直接的なアドバイスを与えるという発言も見られた。

C: 英語に限らず基本的な授業技術っていうのはやっぱり学生さんは知らないんで、それはこちらが教える部分ではあります。

筆者: 気付くというよりは、もう教えると。

C: そうです。だからやっぱり指示は短いほうがいいとか、ルールはシンプルなほうがいいとか、板書の字とか、手順とか、あと生徒が考える時間もなくすぐに答えを求めるとかいうことがあるので、そこには考える時間が必要だとかっていう、そういうセオリー的なものは教えていくと、そこは吸収できる子もたくさんいるので、それは真面目にやろうとしていると思います。

筆者: その辺は結構ずっと入る感じですか?

C: それは言ったらやろうとする子が多いです。ただ、最初はどうしても指導案に夢中になってしまうので、それを忘れてしまったり。生徒の発言を受けてまた返すっ

ていうよりも、それを忘れてここだけで終わってしまうとかってというのは、最初はあります。だんだん余裕も生まれて、いい傾向が出るようになります。

この部分の語りは、ある程度知識として望ましい授業行動について直接的な助言を与えることも有効であることを示唆している。授業づくりに関する知識は教科教育法でも学習することではあるが、実際に生徒を目の前にした環境で指導教員からこのようなアドバイスをもらうことは大学で学んだことと実践をつなぐ意味をもつものと考えられる。

次に「B）実習生の成長を感じる時はどんなときですか。」に対する回答を考察する。実習期間はわずか3週間ではあるが、実習生には様々な変容が見られるという。以下に示す4つの例は4名の指導教員それぞれの語りからの抜粋である。

C：最初是指導案と教科書と黒板しか目が行かない実習生が、生徒を見始めるっていうこと。振り返りとかで生徒のプリントが出てきてよく分かってない箇所があると、それをどうやったら分かるようになるかっていうのをやっぱり考えて、それをまた次の授業でその復習から入ったり、今度はそれが分かるように何か補助的なプリントを作ったりとかしていると成長したなっていう感じは受けます。

C：子供たちと一方通行の話ではなく、やりとりができるようになったときに「ああ、よかった」って思います。話しているだけになっちゃう実習生が多いので、最初はやっぱり。自信なさそうにしゃべる人も多かったの。（中略）クラスルーム・イングリッシュとかを、練習すればするほど話すことに自信がついてきて、少し自分に余裕が出てきて子供たちを見れるようにはなったかなっていうのは思います。

C：最初、実習生は自分の今までの経験でしか授業のことがわからないんですよ。だけどやっていくうちに「これをやったら生徒はこんな感じで言うんじゃないだろうか」っていうのが予測できる。割とそれが現実的な予測になっているというか、「こういう子もいるよね」って「このクラスはこういう感じだからこっちで進めたほうがやりやすいよね」とかというようなことを自分なりにつかんでくれたりしているところが、「ああ、成長したな」っていうのは思います。（中略）何かプランを立てる時に予測される生徒の反応っていうのを一応考えますよね。それでこうだからこっちのアクティビティ

のほうがいいだろうとか、説明の順番はこのほうがいいだろうとか、より具体的になってくるので、それが「ああ、この子はよく成長しているな」というのと、もう一つは、お互いに自評と他評をやらせることが多いんです。他評している時にやっぱり細かい所であったり大事な所を逃さずにちゃんとポイントを心得て指摘してあげたりとか「ああ、よく見てるな」とか「よく分かるようになったな」とかというようなことで成長を感じます。

C：授業の反省とか模擬授業をやった後とか、やっぱり最初は発言が少ないんですけど、だんだん発言が増えてきて指摘する所が鋭くなっていくっていうのは確かに見られるので、そういうところでは大きく成長を感じます。あとは、いつも日録を書くことがあるじゃないですか。日録の中の言葉、あれもやっぱり、授業のことはもちろんそうなんですけど、子供との関わりとか、そういうのもちゃんと書かれていたりとか、だんだん量が増える。だから気付きが多くなっているなというのと、自分の思いもあるのですごく増えてくるから、こっちは読んでてその人のこともすごく分かるし、その人の授業に対することとか、先生になりたいっていう気持ちとか、そういうのが分かるので、自分もいっぱい書かなきゃいけないなって思います。

4名の指導教員に共通していたのは、実習生が生徒の視点に立てるようになることを成長と捉えている点である。また、本稿では分析対象としなかったが、指導教員は自評だけでなく他評や日録の記述からも実習生の目が徐々に生徒に向くようになっていったことがわかると述べている。生徒を見る、生徒とやりとりできる、生徒の反応を予測できる、生徒の視点から振り返ることができるといった部分は実習指導の根幹であることは疑いない。その上で、英語使用、教材研究・開発、指示、授業手順など授業カンファレンスの各テーマとなった部分に関連して伸びていくと考えることができよう。

6. まとめと今後の課題

今回の分析から示された授業カンファレンスの特徴は次の三点にまとめられる。

第一に、授業カンファレンスの最初の目標は実習生の視点を教師の視点から生徒の視点へと拡張することである。テーマごとのポイントはあっても、指導教員の発話には生徒の視点多く含まれていることに容易に気づくことができる。もっとも、実習生は教育実習に臨むまでに教職科目や事前指導によって、生徒のためになる授業をしたいという気持ちは高めてきている。指導教員の問いやコメントによって、自分の教授行動が生徒の学

びにどのような影響を与えているかを考え、生徒の視点が意味するところを探りながら授業を見直す実習生の姿がある。

第二に、授業の具体的な場面を丁寧に取り上げてコメントすることである。授業を見ている指導教員と実際に教えている実習生は同じ教室にはいるが、異なる経験をしている。つまり、見ている指導教員の解釈を前提としてコメントするのではなく、授業の具体的な場面を取り上げ、「どんな気持ちでしたか」「そのとき何を考えていましたか」「その行動を取ったのはなぜですか」といった問いによって実習生の感情の動き、思考や意図を共有したうえで指導を進める必要がある。指導教員のコメントを一方的に聞いてメモを取っているスタイルに終始していたのでは、コミュニケーションに齟齬が生じ、課題の本質的な部分に迫ることは難しくなるかもしれない。

第三に、指導の焦点を絞ることである。指導教員へのインタビューの中で「こちらが言い過ぎると分からなくなっちゃうみたいで」という発言があったが、これは多くの実習生の実態を表していると言えないだろうか。初めて教壇に立つ実習生には指導教員から見て改善すべきポイントが多くあることは当然である。指導教員としては自分の知っていることは全て伝えたいという気持ちになるが、それを受け入れる準備ができていない実習生にアドバイスの膨大なリストを与えることは避けるべきである。それでは、どうしたらよいのだろうか。

今回の授業カンファレンスの様子とインタビューから示唆されることとして、短い実習期間での学びを最大化するためには、教師として配慮すべき基本的な事項（声の大きさやスピード、言葉遣い、板書の字の大きさなど）や実践知として広く知られていること（全員に考えさせるために発問の前に指名しないこと）など、意識すればすぐ実行できるような部分については指導教員が直接的な改善の提案をする意味があるだろう。一方で、目標・指導・評価の一体化など、より複雑な内容については実習生の思考を支援し、実習生自身の創意工夫を促す指導が望ましいだろう。その際には、指導教員の価値判断を一旦保留し、実習生の話を聞きながら様々な問いを発して思考させるような産婆的な役割が求められる。上記のことを踏まえて、今後の方向性をまとめてみたい。

まずは指導形態についてである。自評から他評へ、そして最後に指導教員の指導という授業カンファレンスの手順は実習指導の慣行とされてきた。しかしながら、この手順では他者からのコメントを一方的に聞く時間が長くなりがちで、実習生を受け身の姿勢にする要因となっているかもしれない。他者のコメントの途中で、それはどういうことか確かめたい、あるいは、自分の意図や解

釈とは違うと感じたとしても、素直で礼儀正しい学生ほど熱心にメモをとり、その姿がよしとされてきた感もある。今回は発話全体の量的な分析は行っていないが指導教員の発話量が実習生の発話量よりも圧倒的に多いことは事実である。もちろん指導教員は実践知を直接伝える役割もあるので、量だけを取り上げて問題とは言えない。考えるべきはその量に見合った思考が実習生の中で行われているかという点であろう。本稿ではその点が見えるように、できるだけ対話部分を取り上げるようにしたが、データ全体から見れば実習生が一方的に聞いている割合が多いのである。日常会話でも相手の発言の意味を取り違えて誤解を生じることがあるのに、授業のような複雑なものを扱うとき、聞くだけで指導教員の発言の意図を正しく汲み取ることを実習生に要求することは無理である。自評・他評から実習生の成長を見とることができるという意味ではこれらを行う意義は大いにあるが、少なくともそれに続く指導教員の介入部分では積極的な対話が展開されることが望ましいと言えるだろう。

そのような指導が展開されるための条件整備としてコーチングをする側とされる側に対する教育・研修の必要性があげられる。今回協力が得られた指導教員は実習指導の機会が頻繁にあるため、実習生とのやりとりから経験的にその能力を向上させていたのかもしれない。指導教員に今やっているような実習指導の仕方をどのようにして身につけたかと問うと、（インタビューでの発言にもあったように）「こちらが言い過ぎると分からなくなる」という体験を通して方針を変えていった教員もいれば、幸いなことに、本稿の筆者の話や指導の様子から学んだと言う教員もいた。大学の指導教員が学校現場での実習指導にどのように関わるかという点は重要な課題であることから、大学の指導教員がコーチとしての教師教育者の専門性を磨き、学校の指導教員とともに実習指導にあたることは一つの方法である。

主体的な学び手を育てるために実習生への教育も必要である。専門性の発達になぜリフレクションが必要なのか、どのようにしたら効果的なのか、理論的かつ実践的に学ぶ機会が必要と思われる。その必要性を理解したうえでないと積極的に対話に参加する意欲は高まらないであろう。大学の教職科目などで行われる模擬授業の振り返りの機会などを活用して体験的に学ばせるとよいだろう。

丁寧な授業カンファレンスには指導教員にも実習生にも根気が必要である。しかし、大学の授業や実習での体験を通して価値を見出すことができれば、コルトハーヘンの提唱した「リアリスティック・アプローチ」の理念（経験を中心として実習生が自ら考え、発見し、成長する力を基盤とした教員養成）を日本の教員養成・研修に

活かすことができるであろう。

謝辞

- ・本稿の執筆にあたり、データ収集に協力して下さった指導教員の先生方、実習生のみなさんに厚くお礼申し上げます。
- ・本研究はJSPS科研費JP17K04865の助成を受けたものです。ここに記して感謝致します。

参考文献

- コルトハーヘン（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』東京：学文社
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Korthagen, F.A.J., Kim, Y.M., & Greene, W.L. (2013). *Teaching and learning from within: A core reflection approach to quality and inspiration in education*. NY: Routledge.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.