

日本語模擬授業の自己評価

－この実習で学生が学べなかったこと－

稲葉 みどり

愛知教育大学日本語教育講座

Analysis of students' self-evaluation of microteaching -What students did not learn during a practice lesson-

Midori INABA

Department of Teaching Japanese as a Foreign Language, Aichi University of Education, Kariya 448-8542, Japan

要 約

日本の教育現場では外国にルーツを持つ児童生徒の教育が課題となっている。特に学習や学校生活を下支えするのがこれらの子どもたちの日本語指導である。よって、教職をめざす学生には、日本語教育に関する資質・能力が求められ、本学の新課程では「外国人児童生徒支援教育」が全学共通の必修科目となっている。本研究では、日本語教育の実践力を高める目的で実施した学部での模擬授業の教育的効果を考察した。模擬授業では、様々な外国語教授法の理念と特色を踏まえた授業をすることを目標とした。ここでは、授業後実施した学生による実践の自己評価に着目した。評価の観点として、「目標」「教材教具」「授業構成」「授業運営」「指導技術」「省察」に関する項目を設定し、5段階で評価させた。その結果、目標の設定、教材教具の作成と使用等、教師主導で決定して実行した項目の評価は比較的高かったが、学習者との相互交流を伴う指導技術（質疑応答、誤用への対処等）に関する項目の評価は低かった。その要因として、学習者役の学生が日本語学習者の躓く点や誤用等についての知識が不足しており、模擬授業参加時に間違える振り等の演出ができなかったことが挙げられた。よって、模擬授業をより効果的に行うには、学習者役となる学生にも課題を与え、学習者の習得上の問題点や誤用の傾向等について十分に把握した上で役に臨ませることが必要であるという結論に至った。本授業は、日本語教育選修の専門科目であるが、共通科目とは同じ教育目標を持つので、得られた知見を共有できるものであると信じる。

Keywords：日本語教育、模擬授業、自己評価

1. 研究の背景と目的

我が国に在留する外国人の数が増加する中で、日本の教育現場では外国にルーツを持つ子どもたちの教育が課題となっている。文部科学省は、公立学校における外国人児童生徒等の受入れや指導体制の構築、教師等の指導力の向上等、教育の充実のための施策を進めてきた。特に、日本語の能力が十分でない外国人児童生徒等は、学習、交友、キャリア形成等において困難を抱えやすいことから、日本語教育は教育政策の中でも重要な位置を占めている。このような背景から、教員養成においては、日本語教育を行える資質・能力を備えた人材（以下、日本語教師）の養成が求められている。しかし、通常、日本人は学校教育の中で日本語を国語（母語教育）として学ぶので、外国語として学んだり教えられたりした経験はない。よって、日本語を外国語教育の観点から指導するためには、体系的な

知識の構築が必要である。本学ではこれらの要請に応えるべく、全学共通科目の中に「外国人児童生徒支援教育」が現代的な教育課題対応科目の一つとして必修となっている。本研究では、日本語教育の実践的な資質・能力を養成するために実施した模擬授業の教育的効果を考察する。当該の授業は、日本語教育選修の専門科目であるが、共通科目とは同じ教育目標を持つので、研究から得られた知見は共有できるものであると信じている。

日本語教師に必要な資質・能力には、日本語学や言語学に関する知識、日本語教授法に関する知識、多文化理解や異文化コミュニケーションに関する知識等が必要である。さらに実践的な教師力を磨くためには、教育実習等の実践的な学習が必要である。文化庁（2019）の日本語教師の資格化に向けた検討においても、教育実習の履修を必須要件としている。教育実習

の指導項目には、①オリエンテーション、②授業見学、③授業準備、④模擬授業（授業計画や教材、指導方法などの妥当性を検討することを主な目的として、学生同士が教員役と学習者役に分かれ、授業のシミュレーションを行う活動を指す）、⑤教壇実習（現実の日本語学習者に対して、その学習・教育の効果を狙って、実際に指導を行う活動を指す）、⑥教育実習全体の振り返りの全ての内容を含むこととしている。

本研究では、教育実習の前段階の指導として、学生同士による模擬授業を実施し、学生がどのような資質・能力を養成できたかを探る。授業後実施した学生による模擬授業の自己評価に着目し、学部2年生という教育や実習経験が極めて少ないことを配慮した授業評価のフレームワークを用いて活動を自己評価させた。その結果を分析し、成果と課題を考察する。

2. 先行研究

2.1 授業分析・評価の観点

授業分析と評価の観点に関する先行研究の中で、特に外国語教育に関する授業評価の視点の開発をめざしたものに小篠（1987）がある。小篠は、中学校英語科における非熟練教師、特に教育実習生の授業を分析・評価し、実習生の力量を高めることを目的とした授業評価の視点を提示している。【表1】は、小篠（1987:148）が提示した「授業分析・評価の視点（昭和61年度試案）」を筆者が表にまとめたものである。

【表1】授業分析・評価の視点（昭和61年度試案）
（小篠,1987）*

1.全体的印象:(1)クラスの全体的印象
2.教授計画の妥当性と目標達成:(2)復習(3)導入(4)展開(5)終了(6)全体の目標の明瞭さと達成度
3.教授技法:(7)教授案の処理(8)教授技術(9)学習活動の多様化と変化(10)学習形態の多様化と変化(11)板書の仕方(12)教具の使い方(13)説明・指示の的確さ
4.評価:(14)評価の実施(15)評価結果の使用(フィードバック)
5.教師の態度:(16)教師の態度・声量・話のスピード
6.生徒との関係:(17)生徒・教師間のラポール
7.授業の性格:(18)生徒中心型か(19)英語使用の頻度とその妥当性
8.教授内容の把握:(20)指導内容の理解・運用力

注. 小篠(1987:148)の項目リストを筆者が表にした。

小篠は実習生のような非熟練教師の授業能力を高めるには、実習生が未熟な行動を特定することが大切で、これが可能になってはじめて欠点を矯正し、自己

の授業能力を高めることができることを指摘している。したがって、小篠の開発したフレームワークは、授業そのものを見る力量を有していない実習生が自身の授業を分析し、評価する力を身につけ、短期間のうちに授業を改善できるようにすることを配慮している。また、授業の全体的印象、教授計画、教授技法、教師の態度、生徒との関係等、授業の行動をあらゆる側面から評価する項目で構成されている。さらに、小篠は、教授行動は、教授目標、指導計画、及び、学習者の反応との関係で適否を判断されることの重要性を説いている。本研究の対象となる学部2年生は、カリキュラムの中では初めての教育実習を行う入門教師なので、目的が小篠の評価視点とほぼ一致する。

2.2 授業研究のフレームワーク

望月・小菅（2017:143-144）は、ワークショップ型研修のための英語の授業評価のフレームワークを提案している（【表2】）。このフレームワークでは、英語の授業観察・分析の視点として「1.英語教師の資質・能力」と「2.英語教授力」を設定している。

【表2】英語授業研究のためのフレームワーク
（望月・小菅, 2017）*

1. 英語教師の資質・能力
(A) 教職者としての資質 ア 問題に対する柔軟な対応/イ 教育に対する情熱・熱意/ウ 学習者の理解・把握/エ 教員間の連携/オ その他
(B) 英語運用能力 ア 発音/イ 語彙/ウ 文法 エ リスニング能力/オ スピーキング能力/ カ リーディング能力/キ ライティング能力/ ク その他
2. 英語教授力
(A) 授業デザイン ア 目標:授業の目標・活動の目標/イ 教材:読み込み・解釈・自主教材の作成/ウ 教具(視聴覚教具・ハンドアウトなど)/エ 授業構成(指導手順・ウォームアップ・復習・導入・練習・展開・まとめ・宿題など)/オ 指導内容(4技能・文法・語彙・発音・音読・言語文化など)/カ 評価/キ 板書計画/ク リハーサル/ケ その他
(B) 授業実践 ア 授業運営(人や物の配置・時間管理・学習者の観察・学習者への対応・活動の説明・活動の追加など)/イ 指導技術(話し方・説明・例示・指示・発問・指名・応答・誤り訂正・板書・机間指導など)/ウ 学習者の行動:反応・音読・自主性/エ 評価/オ その他

注. 望月・小菅（2017:143-144）の表2より紙面の都合で筆者が表の体裁を改変した。

「1.英語教師の資質・能力」は、「(A)教職者としての資質」「(B)英語運用能力」が含まれている。「2.英語教授力」には、「(A)授業デザイン」「(B)授業実践」が含まれている。それぞれの範疇には下位項目が設けられている。望月・小菅は、大学院生の教育実習の授業にこのフレームワークを取り入れ、ワークショップ型授業研究協議の分析を行っている。

ワークショップ型研修というのは、参加者全員が研究授業観察時に気づいたことを付箋に書き込み、授業後の研究協議会で用いるという方法である。書かれた付箋を良い点、改善点等に分類して模造紙等に貼り付け、参加者が付箋の説明を行いながら教授行為や学習者の行動、教材教具等について意見交換を行うという方法である(村川, 2010)。望月・小菅は、この方法は、付箋を分類・蓄積することで、同一教師の成長や参加教師の意見の変容を見ることができ、さらに、熟練教師と新任教師の意見や視点の違いを比較すること等も可能で、有用性が高いと述べている。

本研究の模擬授業は、ワークショップ型授業研究ではないが、授業後にクラス全体で意見交換する、各自が授業評価をする、コメントをフィードバックシートに書いて授業者に渡す、自省レポートを書く等を行っている。したがって、付箋ではないがワークショップ型授業研究と類似する要素を多く含んでいる。よって、本研究では、望月・小菅のフレームワークを援用して、模擬授業の評価のフレームワークを作成した。これに、授業全体の省察に関する項目も追加し、学生の自己評価項目を作成した。

2.3 関連研究

日本語教師養成に関する稲葉(2019a,b)の研究では、2017年度の学部授業での実践を基に、模擬授業の教育的効果を分析した。特に、他のグループの模擬授業の観察を通じて学んだことに焦点を絞り、「教壇技術」、「学習目標の設定」「教授法の特徴」「教材・教室環境」「学びの源流」の観点から学びの内容を分析した。

稲葉(2020a)では、模擬授業毎に実施した「模擬授業の実践と観察と通じて学んだこと」に関する設問の回答を探索的因子分析し、学生が外国語教授法を授業に応用する際の判断の要となる5つの抽象概念を抽出した。そして、これらを反応性(Responsiveness)」「適用性(Applicability)」「特徴(Characteristics)」「特異性(Specificity)」「能力(Capability)」と命名した。

そこで、本研究では、これらの先行研究を踏まえ、模擬授業の自己評価の観点から、教師の資質・能力にどのような役割を果たしたかを考察する。そして、この実践から学べなかったことにも着目し、今後の課題を明らかにする。

3. 研究の方法

3.1 授業の概要

当該の授業は、2019年度の実践で、様々な外国語教授法についての知識を深め、日本語教授法への応用、効果的な日本語教育の方法を考えることを主眼としている。また、グループで模擬授業を行うことにより、学生が知恵を出し合いながら多様な日本語教育の現場に対応できるような資質・能力を培うことを目標とする。授業は3つの課題で構成されている。課題1は、様々な外国語教授法やアプローチの中からグループ毎に一つを選び、発達、変遷、背景等について発表することである。発表の手順は、①教授法の内容・特色等を紹介する、②発案者、時代、特徴、理論的背景等に触れる、③主体となる練習法(ドリル)を挙げる、④対象となる学習者、利用法、活用法を示す、⑤長所・短所・批判等を考える等である。

課題2はグループで模擬授業を行うことである。課題1で選んだ教授法等について、その理念に基づいた日本語の授業を実践する。授業は20分程度で、質疑応答も含めて30分以内とする。模擬授業案を作成し、発表時に配布する。模擬授業の手順は、①その教授法に沿った教材を作成し、授業を実演する、②始めに授業の構想(授業案)を示す、③特徴的なところを選んで実践する、④学習者役になる人をあらかじめ依頼しておく、⑤最後に実践の感想を述べる等である。

課題3は、総括として授業での学びを省察することである。省察は、個人レポート、及び、教師が作成した設問に回答する形で実施した。設問は、模擬授業の準備の過程、自己評価、成果、フィードバックからの学び等に関する設問である。

本研究では、省察の設問の中から、模擬授業の自己評価に関する25の設問の回答を分析の対象とする。

3.2 授業の構成

授業全体は90分15回である。人数は21名で、学生の希望によりグループ構成を行った。2名1グループを基本としたが、人数の都合で3名のグループ(重複参加)も含めて11組が構成された。

授業は、外国語教授法の発表に3回を割り振り、模擬授業に6回を当てた。残りは総括として省察等を行った。模擬授業においては、授業者以外は、観察者、学習者役となる。授業で取り上げた教授法・アプローチは、①文法訳読法、②オーディオ・リンガル・アプローチ、③トータル・フィジカル・レスポンス、④サイレント・ウェイ⑤ナチュラル・アプローチ、⑥コミュニケーション・アプローチ、⑦サジェストペディア、⑧内容重視の教授法、⑨タスク重視の言語教授法、⑩段階的 direct 法、⑪クリルである。

3.3 自己評価のフレームワーク

本研究では、模擬授業の自己評価の方法として、【表3】に提示したフレームワークを作成した。これには「A: 授業デザイン」と「B: 授業実践」を大枠として、Aには、「1.目標」「2.教材教具」「3.授業構成」、Bには、「4.授業運営」「5.指導技術」「6.省察」の下位範疇を設けた。それぞれの範疇には、非熟練教師、入門期の教師の資質に関する項目を設けた。

1～3は、望月・小菅(2017)のフレームワーク(【表2】)「A 授業デザイン」、4～5は、「B 授業実践」に相当する。「省察」は、望月・小菅にはないが、教師の成長のために重要と考え、追加した。各項目の設問文は、「4.結果と考察」で示した。

評価は、各設問に対して、「1. ほとんど無し(該当無し含む)」「2. ほんの少し」「3. まあまあ」「4. かなり」「5. しっかり」の5択で回答する形式とした。該当する活動がなかった場合は、1を選択するよう指示した。尚、学生には回答は成績には関係しないことを伝えた。

【表3】 模擬授業の自己評価のフレームワーク

A. 授業デザイン	
1. 目標	(1)学習レベルの設定 (2)学習目標の設定
2. 教材教具	(3)教材作成 (4)教材の分量 (5)教具
3. 授業構成	(6)教授内容 (7)導入 (8)練習 (9)授業展開 (10)教授法知識
B. 授業実践	
4. 授業運営	(11)座席配置 (12)立ち位置 (13)時間配分(14)学習者の観察 (15)質疑応答
5. 指導技術	(16)指示 (17)モデル・例示 (18)話し方 (19)指名 (20)指名方法 (21)引き込む (22)誤り指摘 (23)誤り訂正
6. 省察	(24)内省 (25)発見・改善

4. 結果と考察

4.1 目標と教材教具の自己評価

まず、「目標」と「教材教具」に関する自己評価の結果を考察する。【表4】は、「目標」と「教材教具」に関する自己評価の5項目(1～5)の設問と項目名の一覧である。「1.学習レベルの設定」は対象となる学習者のレディネスを想定すること、「2.学習目標の設定」は指導の目標を決めることである。これらは模擬授業のデザインの基本である。「3.教材作成」は教授法に適した教材を準備・作成すること、「4.教材の分量」は使用する教材の量、「5.教具」は教材(絵カード、写真等)の見やすさ等である。教授法によっては、必ずしも印刷

した練習シート等の教材等を使用するとは限らないので、教える内容・題材を含めて教材と捉えている。

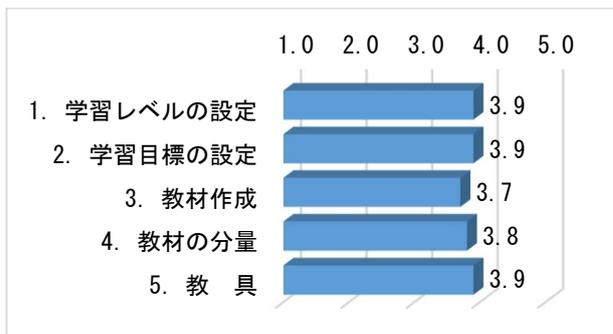
【表4】 「目標」と「教材教具」に関する設問

	設問	項目名
1	学習レベルの設定は適切であったか。	学習レベルの設定
2	学習目標の設定は明確であったか。	学習目標の設定
3	教材教具の作成・使い方は適切であったか。	教材作成
4	教材の分量は適切であったか。	教材の分量
5	教材は見やすく、分かりやすかったか。	教具

【図1】は、「目標」と「教材教具」の5項目(【表4】)の自己評価の平均値のグラフである。まず、「目標」に関する項目を見る。それぞれの外国語教授法には、その特色に適する学習レベル等がある場合もあり、授業デザインの段階では、その点を踏まえた学習レベルや学習目標の設定が適切であったかが鍵となる。

「1.学習レベルの設定」「2.学習目標の設定」共に平均値が3.9で、比較的高い。よって、学生は、学習レベルや目標はほぼ適切に設定できたと評価している。本実践では、想定する学習者のレディネスを自分たちで決めてよいという指示を出したので、授業が進めやすいように設定したことが影響している可能性はある。

次に「教材教具」を見る。外国語教授法の再現には、それに適した教材教具が必要である。この点が十分に考慮されていたかどうかの評価の鍵になる。「3.教材作成」が3.7、「4.教材の分量」が3.8、「5.教具」が3.9で、どの項目も近い値となっている。よって、教材教具の準備・使用はほぼ適切であったと評価している。しかし、これらの項目は、予め学生が設定して作成したのにも関わらず、評価が4.0に満たなかったのは、改良の余地があると判断したからではないかと考えられる。事後に学生が書いた振り返りのレポートを見ると、これらの教授法の多くは印刷した練習シート教材を必要としないことに気づいたことが記されていた。



【図1】 目標と教材教具の自己評価の平均値

4.2 授業構成

ここでは、「授業構成」に関する自己評価の結果を考察する。【表5】は、「授業構成」の自己評価に関する5項目（6～10）の設問と項目名の一覧である。「6.教授内容」は、教える文法、文型、語彙等、「7.導入」は文法、文型、語彙等の導入方法、「8.練習」はドリルやタスクの方法、「9.授業展開」は学習項目の配列や提示順序等、「10.教授法知識」は扱う外国語教授法に関する知識の深さや広さの程度を評価するものである。

【表5】「授業構成」に関する設問

	設問	項目名
6	教授内容（語彙・文型等）は適切であったか。	教授内容
7	授業の導入はうまくできたか。	導入
8	典型的な練習・ドリル・タスク等ができたか。	練習
9	学習者の反応に沿った授業展開ができたか。	授業展開
10	教授法や指導法に関する知識・理解は十分であったか。	教授法知識

【図2】は、「授業構成」の5項目（【表5】）の自己評価の平均値のグラフである。評価を見ると、「6.教授内容」は平均値が3.7で、これらの5項目の中では高い。また、「10.教授法知識」も3.5である。よって、完全ではないが教授法の理念に基づいた教授内容であったと学生は評価している。

次に「7.導入」は3.2で、少し低めであるが、「8.練習」は3.7で「7.導入」よりも高い。したがって、「7.導入」については改善の余地があると考えていることが窺える。また、「9.授業展開」は2.9で、さらに低い。よって、教授法の理念を把握して内容を設定し、典型的な練習を実践することはある程度できたが、導入を含め授業全体の展開まではできなかったことを示唆する。これは、教師が教授法の特徴がよく分かる典型的な練習を再現するようにと指示したことに影響しているとも考えられる。



【図2】授業構成の自己評価の平均値

4.3 授業運営の結果と考察

ここでは、「授業運営」に関する自己評価の結果を考察する。【表6】は、「授業運営」の自己評価に関する5項目（11～15）の設問と項目名の一覧である。「11.座席配置」は教授法に適した座席の配置等の環境作り、「12.立ち位置」は教師と学習者の位置や距離や姿勢等、「13.時間配分」は教室活動の時間配分、「14.学習者の観察」は学習者の理解度や発話等の観察等、「15.質疑応答」は質問等への対応である。

【表6】「授業運営」に関する設問

	設問	項目名
11	学習者の座席の配置は適切だったか。	座席配置
12	授業時の立ち位置・指導の姿勢等は適切だったか。	立ち位置
13	教室活動の時間配分は適切であったか。	時間配分
14	学習者の発話・発言にしっかり耳を傾けたか。	学習者の観察
15	質疑・応答やインタラクションはうまくできたか。	質疑応答

【図3】は、「授業運営」の5項目（【表6】）の自己評価の平均値のグラフである。まず、「11.座席配置」を見ると、平均値が3.1で、あまり高くない。よって、各教授法に最も適した座席の配置で授業ができたとは言えないようである。一方、「12.立ち位置」については3.8で、学習者との距離や説明の位置等が概ね適切にできたと評価している。座席の配置には十分に気を配れなかったが、学習者に分かりやすい位置に立つことはできたと解釈される。

次に「13.時間配分」は4.0で、適切にできたと評価している。しかし、「14.学習者の観察」「15.質疑応答」は2.9で低い。学習者の理解や様子をしっかりと観察することや、質疑・応答等などのインタラクションはあまりできなかったと思われる。これは、実際の学習者ではなかったことが最大の要因と考えられる。



【図3】授業運営の自己評価の平均値

4. 4 指導技術

ここでは、「指導技術」に関する自己評価の結果を考察する。【表 7】は、「指導技術」の自己評価に関する 8 項目（16～23）の設問と項目名の一覧である。「16.指示」は指示の明確さ、「17.モデル・例示」はモデル・例示の適切さ、「18.話し方」は声の大きさや話す速さ、「19.指名」は指名のタイミング等、「20.指名方法」は予め指名する学習者や順序等を考えたか、「21.引き込む」は学習者を授業や練習に集中させて引き込むこと、「22.誤り指摘」は誤りに気づかせること、「23.誤り訂正」は誤りへの的確な対処である。

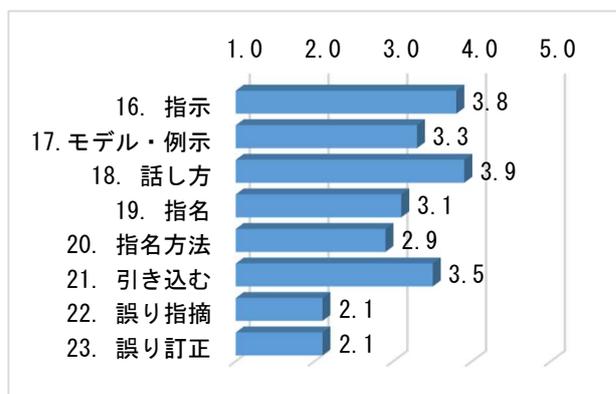
【表 7】「指導技術」に関する設問

	設 問	項目名
16	教室活動の指示は明確に伝わったか。	指示
17	モデル・例文・活動例等を十分に提示できたか。	モデル・例示
18	声の大きさ、話す速さ等は適切だったか。	話し方
19	指名の仕方はうまくいったか。	指名
20	指名の仕方はきちんと考えておいたか。	指名方法
21	学習者を授業に引き込むことができたか。	引き込む
22	誤りの指摘(学習者に気づかせる)が適切にできたか。	誤り指摘
23	誤りへの対処(訂正・有効な指導)が適切にできたか。	誤り訂正

【図 4】は、「指導技術」の 8 項目（【表 7】）の自己評価の平均値のグラフである。まず、「16.指示」は平均値が 3.8 で、概ねできたという評価である。「17.モデル・例示」は 3.3 とやや低く、十分でなかったと評価している。「18.話し方」は 3.9 で、指導技術の中では一番平均値が高い。初めて教壇に立って実習をする学生にとっては、教師として人前で堂々と話せたという達成感がうかがえる。学生の評価は高いが、学習者役が日本語母語話者であったため十分に説明を理解できていたが、日本語を母語としない本来の学習者の場合は、理解しにくい説明(教授)方法が多く見られた。

「19.指名」は 3.1 と低い。「20.指名方法」はさらに低く、2.9 である。予め指名の順や方法を考えておくには至らなかったと考えられる。「21.引き込む」は 3.5 で、それほど高くない。よって、十分にできたとは言えないと学生は捉えている。「22.誤り指摘」「23.誤り訂正」は、共に 2.1 で、項目中で一番低い。よって、この模擬授業では、誤りの指摘や訂正の機会はほとんどなかったと言える。学習者役には、意図的に間違えるように繰り返し指導したが、それができた学習者役

はほとんどいなかった。ほとんどの学生は日本語学習者ともあまり接したことがないので、日本語学習者の理解しにくい点や典型的な誤り等に馴染みがなく、誤った日本語の理解や不明点を表現する演技ができなかったと考えられる。



【図 4】指導技術の自己評価の平均値

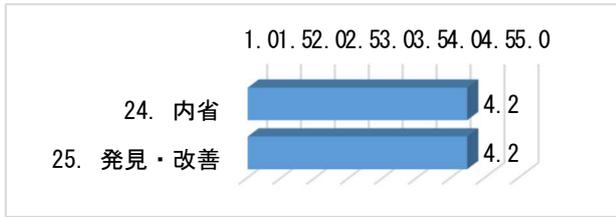
4. 5 省察

最後に、「省察」に関する項目の結果を見る。「省察」は、自身の教授行動を振り返り教師として成長するために大切である。【表 8】は、「省察」の自己評価に関する 2 項目（24～25）の設問と項目名である。「24.内省」は、授業全体（授業計画、実践、フィードバック、レポート等）を通じて教授法の知識が構築され、模擬授業の実践を振り返ることができたかを評価する項目である。「25.発見・改善」は、授業全体の様々な場面でのフィードバックや振り返りを通じて、良い点、改善点等に気づくことができたかを評価する項目である。

【表 8】「省察」に関する設問

	設 問	項目名
24	模擬授業の振り返りができたか。	内省
25	良かった点、改善点等が発見できたか。	発見・改善

【図 5】は、「省察」の 2 項目（【表 8】）の自己評価の平均値のグラフである。結果を見ると、「24.内省」「25.発見・改善」共に、4.2 で評価が高い。この授業では、模擬授業後、振り返りの機会を多く設けたので、評価が高くなったと考えられる。どのようなことに気づき、どのようなことを学んだかに関しては、稲葉（2019a,b）で提示している。教授法の理解と模擬授業の実践での成功や失敗、その改善策を考えてこそ、実践の成果を享受したと言えよう。



【図5】 振り返りの自己評価の平均値

4.6. 全体の評価

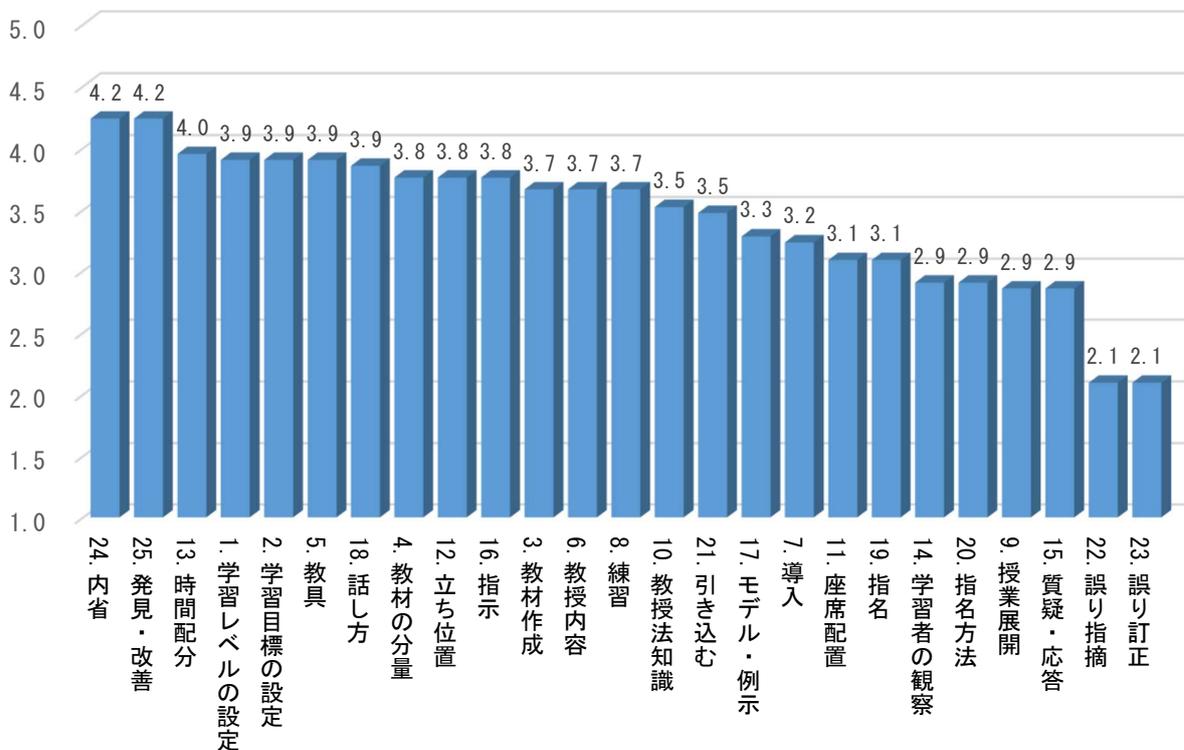
ここでは、自己評価の項目全体の平均値を比較し、全体で自己評価が高かった項目、低かった項目等の分析から、模擬授業の成果と課題を考察する。学生の自己評価が高いことが必ずしも授業スキルの高さを担保するものとは言えないが、ここでは、入門期の教師がめざす目標の相対的な達成度評価という視点から考察を進める。

【図6】は、25項目の平均値を降順に並べてグラフに表したものである。まず、全体で平均値が一番高かったのは、「24.内省」「25.発見・改善」である。これは、模擬授業の実践内容の一部ではないが、振り返りは教師の成長のためには重要である。入門教師（非熟練教師）を対象とした本授業では、実践に対するフィードバックや省察の機会をできるだけ多く設けた。模擬授業直後のディスカッション、授業観察した学生からの

フィードバック、学習者役からの意見・感想から学んだこと及び課題等に関するレポート、教師が作成した振り返りの設問等である。よって、振り返り（省察）の活動の機会は担保できたと考えている。学生の評価もそれと合致している。

次に平均値が高いのが、「13.時間配分」「1.学習レベルの設定」「2.学習目標の設定」「5. 教具」「18.話し方」である。これらの中で「18.話し方」を除いては、授業をデザインする段階で予め実践者（学生）が想定に基づいて設定できる内容である。したがって、授業計画をきちんと立てることができたという意味では、評価が高いのではないかと考えられる。実際に模擬授業では、想定する学習者のレベルや母語等の情報が配付資料にも明確に示されていたので、学生の評価はほぼ妥当だと考えられる。

続いて評価が高かったのは、「4.教材の分量」「12.立ち位置」「16.指示」、「3.教材作成」「6.教授内容」「8.練習」である。これらの項目は教える内容や方法に関わり、教師（役）が設定するものである。また、指示、立ち位置、練習等は教師主導の行動である。よって、計画に沿って進めやすいので、評価が比較的高いのではないかと考えられる。しかし、日本語を外国語として学ぶ実際の学習者であれば、計画通りに進められないことも多いであろう。



【図6】 自己評価の全体の平均値（降順）

一方、評価が 3.5 以下の項目には、「10.教授法知識」「21.引き込む」「17.モデル・例示」「7.導入」という授業を進める上で基本と知識や指導技術等が見られる。教授法知識に関しては、必ずしも十分であったと感じていないことが分かる。学生は教授法の知識を得るためにインターネット、動画、書籍等を利用したことが別の設問から分かったが、これらの情報の信憑性も含め、理解できていない点が残されていたのであろう。

「17.モデル・例示」等は、模擬授業では全体に少ないという印象であった。どちらかといえば、文型等の説明に重点が置かれ、「7.導入」が説明だけになっている場合が多く見受けられた。会話のモデルや例文を使って導入するという手法の習得やスキルアップの必要性が浮き彫りになった。実際に場面を思い浮かべながら練習を行い、学習者を「21.引き込む」ような指導のレベルに達するには、更なる研鑽が必要であろう。

さらに評価の低い項目には、「11.座席配置」「19.指名」「14.学習者の観察」「20.指名方法」「9.授業展開」「15.質疑・応答」等が入っている。これらは、授業運営に関わる項目である。この模擬授業では、座席の配置等を十分に配慮することができなかつたと考えられる。また、「19.指名」については、順番に指名していることが多かった。本実践では、実際の学習者でないため、学習者を観察することや習熟度・個性を考慮した「20.指名方法」を十分に検討できなかつたと言える。「15.質疑・応答」についても同様である。

評価が一番低かったのは、誤りへの対処の 2 項目である。授業では、誤りの指摘や訂正の場面をほとんど見受けなかつた。学習者役の誤りや不明点の表現も不十分であったことが原因であろう。学習者とのインタラクションを伴うような項目については十分な活動ができなかつたといえる。これらの指導技術等の向上は、上級学年での教壇実習の課題である。

5. 成果と課題

本研究は、入門期の学生の日本語教師としての資質・能力の育成をめざした実践である。模擬授業を取り入れた背景には、日本語教育実習の機会の確保が非常に難しいという事情がある。模擬授業は、学生同士が教師役、学習者役になって行うので、日本語を外国語として学ぶ本当の学習者不在という点が最大のデメリットと考えられる。しかし、筆者は模擬授業をどのように行えば、最大限の効果が得られるかを追究してきた。本研究では模擬授業の学生による自己評価を分析したが、その結果から、模擬授業では学習者とのインタラクションを伴うような指導技術を身につけることが難しいことが分かった。その要因の一つとして、学習者役の学生が日本語学習者の誤った理解や誤用について触れる機会が少なく、それらを十分に演出でき

ていなかったことが挙げられる。よって、模擬授業を行う際には、教師の立場から指導法を考えさせるだけでなく、学習者役となる学生にも課題を与え、当該の指導内容に関してどのような点が難しく、どのような誤用等が見られるかを具体的に考えさせた上で学習者役に臨ませることが大切なことが分かった。また、学習者役をすることで、学生は授業を学習者の立場から捉え、指導で留意すべき多くの点を把握することができることが分かった(稲葉, 2020b)。これは模擬授業ならではのメリットで、実際の学習者ではなくても、模擬授業の実践を通じた教師養成には十分に意義があるということを示唆している。

日本語教師(日本語指導員)の養成は、学校教育の中だけでなく、日本社会を支える重要な役割を担っている。今後、全学共通科目等においても日本語教師養成のより体系的なカリキュラムの開発と教育実践プログラムの充実が望まれる。本研究をその端緒としたい。

参考文献

- 稲葉みどり(2019a).「日本語教師養成のための授業の構想と実践」第一屆山東大学多元文化研究與跨文化教育國際檢討會發表論文,2019年9月19-20日,於中国山東大学(山東省済南市),山東大学外国語学院/中日韓合作研究中心主催.
- 稲葉みどり(2019b).「日本語教授法の理解と実践力の育成—模擬授業の観察を通じて実習生が学んだこと—」『教養と教育』19, 1-8.
- 稲葉みどり(2020a).「模擬授業の教育的効果の考察—様々な外国語教授法の実践を通じて—」『教科開発学論集』8, 7-15.
- 稲葉みどり(2020b).「日本語教師養成のための授業研究—模擬授業の省察レポートの分析」『愛知教育大学研究報告・人文科学編』69, 19-28.
- 小篠敏明(1987).「授業分析・評価の視点—中学校英語科の場合—」『中部地区英語教育学会紀要』17, 145-151.中部地区英語教育学会.
- 村川雅弘(2010).「ワークショップ型授業研究の手法」村川雅弘(編)『ワークショップ型校内研修で学校が変わる 学校を変える』(pp. 62-72), 教育開発研究所.
- 望月正道・小菅敦子(2017).「英語授業研究のためのフレームワーク」『中部地区英語教育学会紀要』46, 141-148.中部地区英語教育学会.
- 文化庁(2019).「日本語教育能力の判定に関する報告(案)」(令和元年11月8日国語分科会)
https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/ikenboshu/nihongoiken_hanteihouku/kupdf/r1422584_01.pdf (2020年4月14日).