

教職履修学生の英語模擬授業の振り返りにおける ピア・フィードバックの影響

生内 裕子

Hiroko HAENOUCHI. Effects of Peer-Feedback on Reflection in English Teacher-training Courses. *Studies in International Relations* Vol.38, No.2. February 2018. pp.29-37.

This study reports on the results of a study investigating the effects of peer-feedback on student teachers' perception of their ability to teach English. As Wallace(1998) describes, repeated self-assessment is indispensable for teachers to develop their professional expertise. Korthagen's ALACT cycle of reflection(2001) consisting of five elements: 1)Action, 2)Looking back on the action, 3)Awareness of essential aspects, 4)Creating alternative methods of action, and 5)Trial also indicates the importance of promoting teachers' reflective process.

This research focuses on the role of peer-feedback to promote the above process in an English Teaching Methodology Course. First, students in class were asked to write comments and suggestions about a demonstration class conducted by a student teacher. Second, these comments were categorized into three: content knowledge and skills, pedagogical knowledge and skills, and classroom teaching skills, then returned to the student teacher. Finally, the student teacher was asked to reflect on his/her performance and to create alternative methods in order to improve their teaching. This process was repeated for forty student teachers.

Analyzing the final papers reveals that the peer-feedback has a great effect on encouraging students to reflect on their own teaching performance with deeper understanding as well as to create alternative and effective teaching methods.

1. はじめに

2012年8月に中央教育審議会が発表した「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」では以下の3点が挙げられ、英語教員養成の方向性が示された。

- 21世紀を生き抜くための力を育成する教員の指導力強化
- 新たな学びを支える教員の養成
- 教員生活全体を通じた「学び続ける教員像」の確立

3点目に関しては「理論と実践の往還」、つまり振り返りの重要性が謳われている。

さらに、2014年に文部科学省が報告した「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」の中でも、教員研修の課題として「教員の英語の指導力向上のためには、(中略)英語によるコミュニ

ケーション活動を行うことができるよう、絶えず学び続けることが大切であり、現職教員の研修を大胆に進めることが重要である。」と、成長し続ける教師像とその方策が示されている。

そして、教師の成長にとって不可欠なものは、Wallace(1998)も述べているように、専門的実践に対する自己評価(振り返り)である。この目的にそって、EPOSTL(European Portfolio for Student Teachers of Languages)¹を参照して日本で開発された省察ツールに「言語教師のポートフォリオ」(J-POSTL)がある。これは、教職課程履修学生が言語教育に必要とされる知識や技能に関して自己省察を行うための項目を網羅したものであり、100項目以上のcan-do descriptors²が含まれている。

また、Korthagen(2001)は、振り返りの過程に関して、1) Action(教える行動)、2) Looking back on the action(行動の振り返り)、3) Awareness

of essential aspects (課題の気づき), 4) Creating alternative methods of action (他の方法の模索), 5) Trial (再試行) という5つの要素で構成されるサイクルモデル (ALACT) を提案している。以上のことから、大学の教員養成段階において、ALACTモデルのような振り返り活動を定着させることは大変重要であるといえる。筆者担当の英語科教育法の授業でも時折J-POSTLのCan-doリストを利用するが、数字による自己申告特有の問題点、即ち実際の能力を過大評価または過小評価する傾向 (根岸, 2001) や、学力や年齢が上がると過小評価が増える傾向 (米田, 2013) も散見される。

そこで、本研究では模擬授業参加学生からのフィードバックに、数字ではなく記述文を使用する。学生40名の模擬授業に参加した教職課程履修学生からのフィードバック記述文と授業担当者の振り返りレポートを比較し、模擬授業を観察する際のコメント内容から見る学生の認識と、ピア・フィードバックが振り返り活動や課題の気づきに与える影響の2点について調査することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 英語授業評価規準

杉森 (2011) は、「外国語授業分析法の概観と英語授業評価規準提案」において、41項目のチェックリストによる新規規準を提案した。評価観点項目は、1) 授業計画・準備, 2) 授業運営・指導, 3) 教師の資質, 4) 総合評価の4つのパートで構成され、これまで一般的であった5段階評価ではなく6段階評価 (5は「大変よくできている」, 5+は「申し分無いほどよくできている」) を紹介している。

逆に評価のスケールを少なくした例としては、宮川他 (2015) がある。岩手大学教育学部での「教職実践演習」の授業において模擬授業評価シートを改善し、さらにICTを活用した「異教科複数担当教員のコラボレーションによる模擬授業評価」の試験的運用結果について報告している。多くの項目に関して短時間で5段階の評価をするのは困

難であるという指摘に対応するため、新たな評価規準では、「児童生徒の意識の流れに沿った (児童生徒主体の) 学習展開となっている」などの全体的な評価項目ではA~Cの3段階が、「導入時において、学習問題 (めあてや取り組みの方向性) が明確になっている」などの個別評価項目ではB-Cの2段階評価が提案されている。

さらに、評価項目の分類に関する研究では、三上 (2015) がある。約200項目を含むEPOSTLに比べると半分近いとは言え、100以上の項目を含むJ-POSTLを定期的に頻繁に利用するのは不便であるとして、専門能力4分野 (教科の知識・技能, 教科を教えるための知識・技能, 教科指導技術, 教師の成長に関する知識・技術) の枠組みを考案している。そして、4分野それぞれに8つの項目を含めた32項目の簡便なチェックリストを提案した。このチェックリストを使用して現職の英語教員2名がそれぞれ2回にわたって自己評価を実施した結果、分野別能力の確認と振り返り活動の促進という点で効果があったと報告されている。

以上のように、評価項目は既存のものを再編または修正する形で利用されることが多く、また評価段階は5段階が一般的ではあるが、それ以外の段階が適切とする報告も見られる。

2.2 省察レポートの活用

波多野 (2008) は、「教員養成における Reflective Teaching」の中で、20名の教職履修学生を対象に、30の評価項目に対する5段階の自己評価と授業者の省察レポートを比較している。その結果、模擬授業の実施と省察を通じて授業に対する観察能力の向上が見られたと報告している。評価項目のうち、省察レポートで言及数の多い項目は、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であった。自分の授業について振り返り論述することにより、尺度法という量的な授業評価では認識できなかった問題点について、より多角的で深い省察が観察されたという。

さらに、「英語科指導法」の授業効果を高める目

的でトレーニング・ポートフォリオを利用した杉田（2014）は、基本的指導力の自己評価と省察レポートの比較考察を実施した。その結果、基本的指導力の4つのカテゴリーのうち、「一般的なコミュニケーションの指導」「状況に対する柔軟な対応」「省察に基づく調整」においてポートフォリオ利用の効果が検証された。さらに省察レポートでは、「経験から意味を取り出している記述」「達成理由を自己分析できている記述」に該当する内容が確認され、模擬授業の振り返りの促進と深化が認められたと報告されている。

このように、数字で授業評価するだけでなく、授業参加者には記述によるコメントでより具体的なアドバイスあるいは評価の理由を書かせ、授業担当者には振り返りレポートで細かく具体的な自己分析をさせることにより、前者には授業観察の分析的視点が養成され、後者には自らの経験から意味を抽出し次の教授活動につなげるための契機が与えられる。言語化によって、批判的な内省の効果が高まると思われる。

3. 調査の目的と方法

3.1 目的

本研究では、言語化された授業コメントが授業担当学生の内省のプロセスにどのような影響を与えているかについて分析することを目的とし、以下の2点を調査する。

- 1) 模擬授業を観察する際の学生の着眼点と指導力に関する認識
- 2) ピア・フィードバックが自己評価に及ぼす影響

3.2 方法

2016年度前期の「英語科教育法」の授業において約20分の模擬授業を実施した私立N大学の学生40名を対象に、以下の4つの手順でデータを収集した。調査期間は2016年4月から2016年7月までである。

- 1) 学生は中学校または高等学校の英語授業案（50分間用）を作成し、指導教員（筆者）と事前面談を行う（30分～60分）。

- 2) 授業参加学生は、約20分間の模擬授業後に自由記述のコメントを記入して提出する。
- 3) 指導教員（筆者）がコメント内容を分類し、学生の主なコメントに教員のコメントを添えて授業担当者に返却する。
- 4) 模擬授業担当学生は、学期末の省察レポートで自らの授業について振り返り、反省点と今後の改善策を詳述したレポートを提出する。

本調査では、上記のうち2)のピア・フィードバックと4)の授業担当学生の省察レポートを比較考察した。

本調査における大きな特徴の1つは、コメントシートの記入に際して、学生の認識や着眼点を探るため、最初から細かい項目を与えて点数をつけさせるのではなく、敢えて大きな枠組み（導入や説明／生徒とのコミュニケーション／資料や板書／その他）のみを与えて全てを自由記述とした点である。もう一つの特徴は、授業参加学生のコメント内容と学期末の省察レポートの関連記述を比較して質的な分析を実施している点である。

4. 結果と考察

4.1 授業コメント

模擬授業に参加した学生のコメントは全部で61項目であった。その中で言及数が多かった上位20項目の数と全コメント数（3584）に占める割合を示した（表1）。

表1 授業参加者のコメントの分類

分類	番号	学生の着目点	コメント言及数		
			良い	改善	合計 (%)
英語使用に関する観点	1	読みや単語の模範	13	111	124 (3.5)
	2	重要項目の強調	21	24	45 (1.3)
	3	説明の明瞭さ	106	58	164 (4.6)
	4	英語の多用	137	143	280 (7.8)
授業運営に関する	5	指示の的確さ	203	92	295 (8.2)

観点	6	生徒への評価	46	53	99 (2.8)
	7	生徒への対応行動	72	57	129 (3.6)
言語的・非言語的手法に関する観点	8	声の大きさ	356	225	581 (16.2)
	9	目線	106	156	262 (7.3)
	10	効果的な机間指導	113	48	161 (4.5)
	11	復唱	24	48	72 (2.0)
	12	指名	28	24	52 (1.5)
	13	熱意や明るさ	72	36	108 (3.0)
板書に関する観点	14	板書計画	55	134	189 (5.3)
	15	字の読みやすさ	107	98	205 (5.7)
	16	色使いや下線	49	35	84 (2.3)
配布資料に関する観点	17	資料の使いやすさ	126	44	170 (4.7)
	18	書き込むスペース	29	20	49 (1.4)
	19	情報量や内容	79	65	144 (4.0)
教材の工夫	20	資料や教材の工夫	244	19	263 (7.3)

まず、コメント内容が多岐にわたること（61項目）が驚きであった。先行研究では評価の効率化を図るために項目数を30前後に絞り込むことが多かったが、自由記述になると学生は意外に多くの視点から授業を観察していることがわかった。言及数の多い順に5項目を挙げると、1)「声の大きさ（16.2%）」、2)「指示的的確さ（8.2%）」、3)「英語の多用（7.8%）」、4)「資料や教材の工夫（7.3%）」、5)「目線（7.3%）」であった。

まず最も言及数の多かった「声の大きさ（良い：356，要改善：225）」であるが、2位以下の項目を大きく引き離して全体の16.2%を占めていた。これは、「大きくよく通る声」が教師の基本であり、生徒として授業に参加していると良し悪しが非常にわかりやすいためだと思われる。「最初は大きかったが徐々に小さくなった」「英語になると小さくなって自信がなさそうに感じた」など、授業内

での声の大きさの変化を観察しているコメントも目立った。また、「自分は教室の前列に座っていたので何とか聞こえたが、教室の後ろまで声が届かないのではないか」のように、生徒として授業に参加しながら教師としての視点を含めた記述もあった。

第2位の「指示的的確さ（良い：203，要改善：92）」のコメントの中で「先生の指示がわかりにくくて動けなかった」などは、授業に参加しているからこそ実感できることだと思われる。授業担当者は十分に説明したつもりでも、騒がしい教室内での指示が全体に伝わっていない実態が浮き彫りになった。コメントには、「指示は一度にまとめて言うのではなく、細かく区切って段階的に」「複雑な指示の場合は何度も繰り返して伝える努力を」などのような具体的な改善策が示されていた。授業に参加した学生は、コメントを書きながら模擬授業をする時の自らの様子を客観的にイメージできているのではないかと思われる。

第3位の「英語の多用（良い：137，要改善：143）」は、良いと要改善のコメント数が拮抗しているものの、改善の必要があるというコメントが若干多い。この項目も声の大きさ同様に評価内容としてはわかりやすいが、記述内容にはやや違いが見られた。それは「生徒をほめる際に英語を使用する努力をしていた」「指示が時々日本語になっていたが前半は英語を使おうと頑張っていた」に見られるように、満足できるレベルかどうかという観点ではなく、授業担当者の努力に対して一定の評価をするという傾向である。この傾向は、授業担当者への期待値の高低によっても変化があるようだ。つまり、英語力の低い学生が頑張って英語を使用している場合は評価が甘くなってしまう可能性があるということである。このような項目に関しては、単に数字で評価させるだけでは本当の意味でのフィードバックにつながらない可能性があるということがわかる。逆に、英語の正確さ（発音や文法のミス）に関しては、あいまいさのない厳しいコメントが多かった。

逆に第4位の「資料や教材の工夫（良い：244，要改善：19）」では、良いという評価が圧倒的に多い。「構文を確認するカードゲームを真似したい」

「アニメのキャラクターを使用することで中学生が英語を身近に感じられると思う」というコメントが示すように、模擬授業で効果を実感して自分の授業でも使用したいという気持ちが強くなったようである。模擬授業は自らが教えることで多くを学べる貴重な体験であるが、同時に生徒として参加することで学ぶことも多い。「この授業で多くの人の授業展開を見てきたが、様々なアクティビティに関するアイデアが斬新で印象的だった。来年教育実習に行くので、記憶に残るような活動ができるように工夫したい。」のように、自らの授業の目標となるような記述もあった。

第5位は「目線（良い：106，要改善：156）」に関する記述であった。この項目は「要改善」のコメント数が「良い」の約1.5倍あり、改善すべきという意見が多数であった。自分が授業を受けてみて初めて「先生と目が合わない」「先生が教科書や黒板ばかり見ている」ことが実感できたようである。模擬授業に慣れない初期の段階では、プリントや教科書を見ないようにすることは難しいが、先生は常に多くの生徒の視線にさらされているということが感じられたようだ。

以上、言及コメント数の多い順に5項目について解説したが、今回の量的調査ではさらに興味深い発見があった。それは、「要改善」コメントが「良い」を大きく上回っている項目である。次に両者の差が顕著であった3項目（表1の項目番号1，14，11）について簡単に説明したい。

まず項目番号1の「読みや単語の模範（良い：13，要改善：111）」が挙げられる。教科書の本文や新出単語に関して、先生の発音・アクセント・イントネーションなどが不自然な場合は、生徒役の学生の気づきが大きくなるということであろう。「この単語の発音が間違っていた」「この構文が違っていた」と、実際の英文とその修正案を書いたフィードバックが多数あった。間違ったインプットを瞬時に判別しており、それはそのまま自らの授業にも投影されるということである。「本文の読み込みが足りない」「授業前にしっかりと単語の発音練習をしてほしい」などのコメントにそれが表れている。

次は項目番号14の「板書計画（良い：55，要改

善：134）」である。授業の全容がまとまっており、生徒が自宅でノートを見た時にその授業の要点がわかるような板書が理想的であるが、理想通りにはできなかったことが明らかになっている。特に中学生は先生が黒板に書いたことをそのまま写して終わりにしてしまうことも多いので、細かく書くべきであると指導していても、時間的な制約がある中で丁寧に書くことへの気配りが欠けてしまうのであろうか。また、50分間用の指導案と同時に板書計画を提出させてはいるが、授業前に作成した計画が実際の授業ではその通りに実現できないケースも多かった。特に質問の答え合わせをする際には、「口頭で答えを言われたがスペルを確認したいので板書してほしい」など、先生側は口頭確認で十分だろうと思っていたのに対し、生徒側からは正確な答えを視覚的に確認したいという率直な意見が届けられ、新たな気づきにつながったようだ。

最後に、項目番号11の「復唱（良い：24，要改善：48）」を挙げる。これは、個々の生徒が発表した内容を先生が繰り返してクラス全体で共有・確認する行為であり、授業の進行上不可欠な要素である。ところが、模擬授業では徹底できていない学生が多いということがわかった。これは波多野（2008）の調査でも指摘された項目であるが、模擬授業の観察と記述による振り返りを通じて、その気づきを自らの授業に反映させていくことが必要であろう。

4.2 振り返りレポート

模擬授業を実施した40名の学生が学期末に提出した振り返りレポートは、それぞれA4サイズで1～2ページであった。その中で言及されている項目を1) 自らの経験による気づきと2) ピア・フィードバックによる気づきの2つに分けて集計した。表2には言及数が多かった5項目とそれぞれの件数が示されている。表2の5項目のうち4.1での集計結果での上位5項目と共通しているのは、「声の大きさ」「英語の多用」「目線」の3項目である。

表2 振り返りレポートの集計(数字は件数を示す)

言及数上位項目	自らの経験	ピア・フィードバック
板書計画 (26)	8	18
英語の多用 (22)	10	12
目線 (20)	5	15
英語の模範 (18)	9	9
声の大きさ (18)	3	15

上位5項目における代表的意見の抜粋を、1) 自らの経験による気づきと2) ピア・フィードバックによる気づきに分けて提示する(コメント中の下線は全て筆者による)。

振り返りレポートにおいて最も言及数が多かった「板書計画」に関する記述は下記の通りである。

- 1) 模擬授業を通して気づいた一番の課題は板書計画であった。生徒がノートを写して復習できるような板書を考えたい。
授業の進め方がうまい人は板書がうまく、計画的であった。決して字が上手でなくてもバランスが良いと黒板が綺麗に見える授業を受ける意欲があがった。
- 2) 一人の生徒が質問に答えたら他の生徒もその解答を理解していると思っていたが、それは大学生には可能でも中学生や高校生にはできないことだと気づかされた。これからは生徒に板書させ答え合わせをするか、教師が復唱し板書する必要がある。
一文を2段に分けて書くと説明が分かりにくくと言われて確かにそうだった。

板書計画についての授業参加者からのコメント数は189件であり全体では7番目の多さであった。にもかかわらず、振り返りレポートでは最も記述が多かった。板書は、実際に模擬授業を経験しないと認識することが困難な観点であり、表2に示したように授業参加者からのコメントによる気づきが多いことがわかる。授業に参加してみて、黒板の使い方が意外にも学習意欲に影響すると感じた記述もあった。レポートには下線部のような気づきがあり、次回の授業での改善策の他、「普段黒板を使うことがないため、もっと黒板に文字を書く練習が必要だと思った。」という決意につながっている。

2番目に言及数が多かった「英語の多用」に関する記述は下記の通りである。

- 1) 緊張感から英語で説明しようと思っていた部分を忘れてしまい、つい日本語になった。
- 2) 指導案を書いた時にはかなり英語を使っていると思ったが、もっと使用するべきという意見が多くて驚いた。

英語の使用については4.1でも詳述したように多くのコメントを集め、振り返りレポートでも言及数が2番目に多かった。中でも、自分では使用していたつもりだったが英語が少ないというコメントを読んでショックを受けたという記述が目立った。改善策としては、「英語力を向上させ自信をもって授業に臨むことが大切であり、そのための準備を入念に行う」という意見が多かった。

3番目に言及数が多かった「目線」に関する記述は下記の通りである。

- 1) 予め伝えようと決めていたことを言い忘れて何度か指導案を見てしまった。準備不足だった。
- 2) 無意識に下を向いていた。指摘されるまで気づかなかった。原因は指導案を見ていることだと思う。

目線に関しては、授業参加者の指摘によって気づいたというケースが多かった。原因を特定した上で、改善策として授業準備をしっかり行うことが重要であると記述したレポートが多かった。調査の学期中に教育実習に参加した学生のレポートには「模擬授業ではうまくできなかったが、教育実習中、授業準備や教材研究を入念に行った結果、板書や音読以外では生徒の方を向きながら授業をすることができた。」という報告もあった。ピア・フィードバックによる気づき→原因の解明→改善策の模索→再試行のサイクルで成功した例といえよう。

4番目の英語の模範に関する記述は下記の通りである。

- 1) 模擬授業で一番反省すべき点が英語の発音とイントネーションであった。
英語力は音読のスムーズさや単語の発音を聞くだけですぐわかってしまうことに気づいた。

- 2) 「英語に不安をもっているのがわかる」という意見があり、教師の準備不足がそのまま生徒に伝わるといったことがわかった。

音読の模範については、他者から指摘されるまでもなく自ら認識できるケースが多いようだ。改善策は、事前にCDなどの音声を利用して発音練習を繰り返すという徹底した準備に尽きる。「教師が発音を間違っていたら生徒も間違った発音になってしまうので、入念に準備をすることが一番大切である。」という内容の記述が大半を占めた。

最後に、「声の大きさ」に関する記述は下記の通りである。

- 1) いつもは声大きい方であるが、準備不足で自信がない部分ではつい小さくなっていったようだ。
- 2) 声大きいという意見と小さいという意見が同数あり、生徒の座る場所によって聞こえ方に差がでることがわかった。

自分では声小さいつもりはなかったが、受け取りかたによって小さく感じるのかなと思った。

下線部のように、教室内の全ての席で同じように聞こえるわけではないという事実に気づかされたのは大きな収穫だったようだ。また、クラスメートからの「声小さい」という指摘に戸惑っている記述もあった。しかしながら、「どんなに上手な教え方をしたとしても、生徒に伝わらなければ何も意味がなくなってしまう。」とあるように、伝えることの大切さに気づくことができたという記述も多数あった。教師側は大きな声を出しているつもりであっても生徒は違う認識を持つことがあるという発見は、両者の認識の違いに気づかされたという点で貴重なフィードバックであったと思われる。

5. おわりに

本論文は、「英語科教育法」の授業における模擬授業の評価に関し、観察する際の学生の認識を探ること、さらに授業参加者からのピア・フィードバックが授業担当者の認識に及ぼす影響について調査することが目的であった。

まず40回の模擬授業参加者のコメントを分類し、上位20位までの項目について「良い」「改善の必要あり」の2つに分けて表示した。その後、言及数の多かった上位5項目（声の大きさ・指示的確さ・英語の多用・資料や教材の工夫・目線）について実際の記述を引用しながら解説した。さらに、「改善の必要あり」が「良い」のコメントを大きく上回った項目、つまり学生にとって課題となる3項目（英語の模範・板書計画・復唱）について言及した。

実は、一般的な授業評価表にはしばしば存在するが、本調査の自由記述コメントには含まれていないものがあつた。それは「学習指導要領に則った内容を扱っている」「学習目標やねらいに基づいた指導が行われている」「4技能が総合的に指導されている」などの授業設計全般に関する記述である。模擬授業が20分という短い時間だったため、上記の観点からの記述は難しかったと推測される。

次に2つ目の調査として、振り返りレポートにおける授業担当者の記述を分析し、それらを自らの経験による気づきとピア・フィードバックによる気づきに分類した。記述件数の多かった5項目に関してまとめると、英語使用に関する項目（英語の多用や英語の模範）では力不足を自ら認識することが可能であり、両者の件数が拮抗している。一方、板書計画・目線・声の大きさなどの授業スキルにおいては、生徒の受け取り方について担当者の認識が及ばない部分も多く、「言われて初めて気づいた」と、ピア・フィードバックが振り返り活動の意識化と深化に寄与していることがわかった。

Korthagen (2001) のALACTモデルのうち、2番目のLooking back on the action (行動の振り返り) は、経験を積んだ教師であれば比較的容易にまた効率的に行えるかもしれないが、学生の場合は批判的な内省のきっかけとなるものが必要があると思われる。その際には、ピア・フィードバックがその役割を果たしてくれるのではないだろうか。

さらに、批判的内省において言語化することは、重要な意味を持つ。William and Burden (1997: 54) も、教師の成長には無意識レベルの気づきを

意識させることが欠かせないと述べている。

The task of a reflective practitioner is to make this tacit or implicit knowledge explicit by reflection on action, by constantly generating questions and checking our emerging theories with both personal past experience and the reflections of others.

本調査で採用した記述式の授業観察コメントによって、授業参加者は、評価の理由と具体的なアドバイスを書くことになり、それが授業分析能力の向上につながったと思われる。アドバイスを書きながら、自分だったらこのようにしたいというイメージを持つことができていた。一方、模擬授業担当者にとっては、自己評価だけでは難しい新しい気づきを得ることができ、教師と生徒の視点の違いを認識する契機となったようだ。

今回は、受け取ったコメントがどのように授業に反映されていったのか（ALACTモデルの5番目の項目である「再試行」という実践面での影響を調査することができなかった。今後はコメントを受け取った学生がそれをどのように活かし、その後の模擬授業で授業を改善していったのかを継続的に調査していきたい。

注

- 1 EPOSTL（ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ）は、2007年に言語教師の自律的な成長を促すとされるポートフォリオ形式を用いた、自分の教授法の知識や技術を振り返る（＝省察する）ためのツールとして開発された。学生が自分の成長を確認しながら教育経験を記録することができる。言語教授に関する195の能力記述文が含まれている。
- 2 J-POSTLのcan-do descriptorsとは、JACET教育問題研究会によって開発されたJ-POSTLに含まれる授業力自己評価記述文のことである。全7分野（1教育環境、2教授法、3教授資料の入手先、4授業計画、5授業実践、6自立学習、7評価）に関する記述文で計96項目に及ぶ。例えば、「個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。」「学習者が授業活動において英

語を使うように設計し指導できる。」などの項目に5段階で継続的な自己評価を実施するように設計されている。

参考文献

- 杉田由仁（2014）「トレーニング・ポートフォリオを活用した『英語科指導法』の授業効果」*JACET JOURNAL* No.58, 143-155.
- 杉森幹彦（2011）「外国語授業分析法の概観と英語授業評価規準の提案」『政策科学』18巻3号 Gordon L.RATZLAFF 教授退任記念論文集, 29-61.
- 中央教育審議会（2012）「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325092.htm 2016年7月28日閲覧
- 根岸雅史（2001）「Can-doリストの開発：そのプロセスと展望」『英語教育開発研究所研究紀要』第3号, 22-29.
- 波多野五三（2008）「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—」『英語英米文学研究』第16号, 125-157.
- 三上明洋（2015）「英語教師の成長を促す自己評価チェックリストの提案」*The Language Teacher* (JALT) Volume 39, Number 5, 19-22.
- 宮川洋一他（2015）「教職実践演習における模擬授業のあり方とICTを活用した評価方法に関する研究」『岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第14号, 219-230.
- 文部科学省（2014）「今後の英語教育の改善・充実方策について～グローバル化に応じた英語教育改革の五つの提言」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/1352460.htm 2017年5月1日閲覧
- 米田佐紀子・細川真衣・西村洋子・物井尚子（2013）「小・中・高・大学生の自己評価と英語力に関する研究—CEFRに基づくCan Doリストとケンブリッジ英検模試を用いて—」『中部地区英語教育学会紀要』第42号, 131-138.
- Korthagen,F.(2001) *Linking Practice and Theory:*

The Pedagogy of Realistic Teacher Education,

London: Lawrence Erlbaum Associates

Wallace.M.J.(1998) *Action research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press

Williams, M and Burden, R(1997) *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press

* 本論文は、第13回国際文化表現学会（2017年5月13日）での発表に加筆修正したものである。