

現職日本語教師研修の模擬授業から得られることは 何か——韓国人日本語教師研修の成果と課題より

犬飼康弘（公益財団法人 ひろしま国際センター）

1. はじめに

日本語教育に限らず、教員研修とりわけ教員養成課程において模擬授業が取り入れられるケースは少なくない。この模擬授業については様々な観点から成果と課題の報告がされているが、共通する課題として、対象者が実際に教える児童・生徒ではないという点が指摘されている。しかしながら、一定の経験があり、明確に対象者をイメージできる現職教師に対しては、この問題は当てはまらない。その反面、現職教師には、学校に適応的であるほど校務に忙殺され、中核としての自らの授業に十分取り組む時間が保障されず、マンネリズムや硬直化等の停滞が見られる（秋田 1997）ことが指摘されている。

このような指摘からも分かるように、教員養成課程にある者と現職教師では、同じ模擬授業という形態でも、その意義や役割は大きく異なると考えられる。それでは、現職教師研修における模擬授業は、どのような意義を持ち、どのような役割を果たしているのだろうか。本稿では、韓国人現職日本語教師を対象とした研修で行った模擬授業の分析を通し、その成果と課題について検討していきたい。

2. 研修および模擬授業の概要

本稿で分析するのは、韓国A道により選抜された中・高等学校所属の日本語教師（以下、受講者）を対象とした約4週間の研修で行われた模擬授業である。受講者は高校教師5名、中学教師5名の計10名で、模擬授業は、高校教師（Aグループ）・中学教師（Bグループ）の2グループに分け、研修初期に第1回を、終盤に第2回を実施した。また、各模擬授業はビデオ撮影し、第1回終了後に、ビデオで振り返りながら、受講者と担当講師がディスカッション等を行うフィードバックの時間を設けた。模擬授業の時間数は、勤務校での1コマ分に相当する45～50分程度を目処とし、授業担当者以外の全員が学習者役を務めた。模擬授業の準備時間は、各回6時間程度設け、必要な資機材・教材・教具等は、可能な限り提供した。また、普段校務に忙殺される環境から離れての研修である利点を活

かすため、受講者が理想とする授業を考え、試みるよう指示をした。

3. 模擬授業分析と結果

模擬授業の分析に際しては、量・質両面からの分析を試みた。

量的分析は、授業のパターンや癖を発見し、授業改善のための反省材料を得るために開発された（藤田 1985）、S-T 表示法による分析（以下、S-T 分析）を行った。ただし、藤田（前掲）の分析の観点は、外国語の授業に特化されたものではないため、本実践の分析により適したものとなるよう、表1の通り変更を加えた。

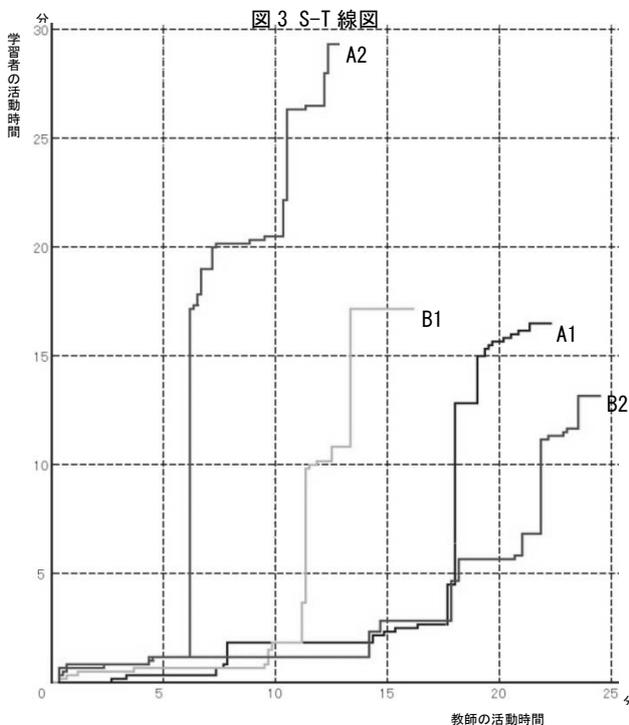
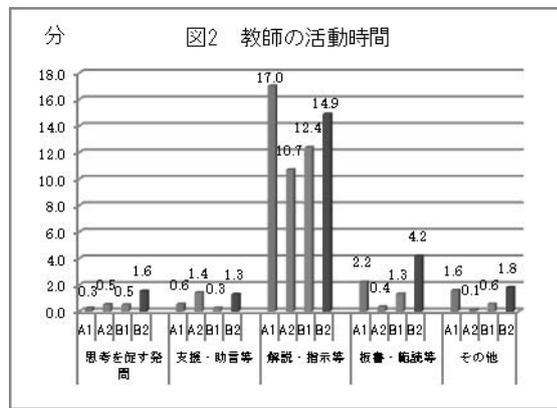
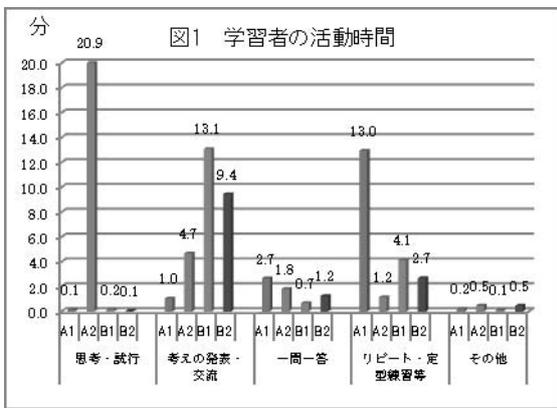
表1 S-T 分析の観点

S…主に学習者の活動		略称
S1	・一人・ペア・グループで考えている ・一人・ペア・グループ内で練習を行っている	思考・試行
S2	・自分の考えたことを発表・交流している ・質問や、自由度の高い練習を行っている ・意思表示をしている	考えの発表・交流
S3	・一問一答で答えている (正答のある質問に対する回答)	一問一答
S4	・音読・演技・リピート (シナリオ通りあるいは定型表現のみの練習)	リピート 定型練習等
S5	・その他 (上記と判断できない場合…教室内的移動等)	その他

T…主に指導者の活動		略称
T1	・課題に沿い、思考を促す発問 ・課題に沿い、興味関心を引き出す発言	思考を促す発問
T2	・子どもの考えをつなぐ発言・発問 ・感想・評価等のフィードバック ※机間指導はS1（思考・試行）に含めることとする	支援・助言等
T3	・解説・説明・指示・指名等 ・正答のある質問 ・理解の確認等	解説・指示等
T4	・板書・範読・模範演技・視聴覚教材によるモデル提示等	板書・範読等
T5	・その他（上記と判断できない場合） ※ウォーミングアップ・挨拶・授業規律に関する注意等はこれに含む	その他

S-T 分析の結果、Aグループの第1回（以下 A1）と第2回（以下 A2）を比較すると、学習者の「思考・試行」が大幅に増加していることが分かる（図1）。一方、Bグループの第1回（以下 B1）と第2回（以下 B2）を比べると、教師の活動として「解説・指示等」がやや増加し、学習者の「考えの発表・交流」が減少している（図2）。

また、全体の流れを見ると、Aグループは、教師の活動時間と学習者の活動時間が交互に訪れ、階段状のグラフとなる「指導型」（図3-A1）から、学習者の活動時間が長く続き、縦長のグラフとなる「演習型」（図3-A2）へと変化している。一方、Bグループでは、逆に「演習型」（図3-B1）から「指導型」（図3-B2）へと変化している（「指導型」「演習型」等の名称は、いずれも藤田 1985 による）。



このように量的に見た場合、両グループは、それぞれ異なる授業観を持っているように見える。しかし、質的に見てみると、導入部における発問の仕方や指導項目の練習方法、使用状況の自然さへの意識といった点に共通点が見られた。以下では、それぞれの具体例を示す。

まず導入部の発問では、Aグループの第1回で「これは、何なのか知っていますか?」「これは何でしょう」のように、教師が正答を知っているQ&A型の導入になっていた（学習場面1参照）。

学習場面 1

教師	<プロジェクターですごろくの絵を投影して> これは, @, なん, 何か, 何なのか知っていますか?
<中略>	
学習者 1	すごろく
学習者 2	すごろく
教師	<プロジェクターでユンノリの絵を投影して> じゃ, これはなんでしょう?
学習者 3	ユンノリ
学習者 4	韓国のユンノリですよ。
教師	韓国のユンノリ, ユンノリ知ってますね。

これが, 同グループの第 2 回では「こっちのグループはどっか行きました?」のように, 学習者個人の経験を聞く形式に変更されている (学習場面 2 参照)。

学習場面 2

教師	こっちのグループはどっか行きました?
学習者 1	あー, 私は, あの, ユニクロで,
教師	あー, ユニクロ, 行きました。
学習者 1	マフラーを買いました。
教師	あー, よかったですね。
学習者 1	6 つ。
	(笑い)
教師	そんなにたくさん買ったの?
学習者 1	色別
	(笑い)
教師	マフラー好きですね。
<中略>	
教師	いいですね, みなさん
学習者 1	顔が見えません。
教師	じゃあと, どんな姿してるか, ちょっと楽しみにしてます。

このように「正答」ではなく, 個人の経験を述べるという発問に変更されたことにより, 教室内に笑いが生じる等, リラックスした雰囲気が醸成されている。Aグループの第 2 回では, このような雰囲気を作った後, 学習者が日本で「買いたいもの」「見たいもの」「食べたいもの」を考え発表するという授業展開となったため, 前述したような「演習型」となったと考えられる。

学習場面 3

教師	まず、お客さんが、こー、韓国語では、ウォルマイムニカって、値段を聞きます。日本語では、いくらですか、と言います。 一緒に読んでください。いくらですか。
学習者	いくらですか。
教師	で、なん、さっきー、あの、エリンが、これをください、って言ったんですが、それは、チュセヨってゆう意味です。 ください。
学習者	ください。

学習場面 4

教師	質問をする時ですね<中略>私の直接の前において、そのまま聞く時は、これなんですか、と、あの、聞いたらいいんですけど、ちょっと、他の、おしゃべりをしていたり、ちょっと、こう、遠い、ところにあるときは、なんか、そのー、質問をするために、質問の前に、ちょっと、その人を呼ぶ必要がありますね。 注意を引く時に何とさえいいますか。
学習者	すみません。
教師	いいですね。 <「すみません ⇒ よびかけ」と板書しながら> すみませんー、こうゆうふうには、あの、こう、注意を、んーん、こう、店員、フロア の人の注意をひいてから、これは何ですか、と聞きます。

練習方法、使用状況の自然さへの意識については、Bグループの例を示す。第1回のBグループの模擬授業では、教師が解説し学習者にリピートさせる教室活動が中心となっていた(学習場面3参照)。しかし、第2回では、より自然な使用場面を学習者に想起させ、単に表現を繰り返させるだけでなく、その機能にまで注目をさせている(学習場面4参照)。このような変更の結果、Bグループでは結果的に教師の説明量が増え「指導型」になったと考えられる。

4. 考察

以上で示したように、本実践ではA・B両グループ共に一定の変化を確認することができた。模擬授業であることを考慮すれば、S-T分析の結果はあくまで目安であり、実際の現場の状況が様々であることを考えても、単純に変化した結果自体を普遍化して是とすることはできない。しかし、模擬とはいえ授業に変化をもたらすことができたという事実は

注目に値するのではないだろうか。

坂本（2007）は、現職教師の学習のためには省察が重要であり、授業力量形成の中核であると指摘している。また、Schön（1983）は、教師が教室において、同僚である他の教師たちと隔てられていることが省察の妨げになっているとし、教師が個人的な戸惑いや、授業の中での洞察を同僚に伝え、それに対する反応や見方に接してその妥当性を検証することが必要であると述べている。しかし、受講者の話を聞く限り、校務の多忙さに加え、多くの学校で日本語教師は少数（場合によっては1人）であり、同僚の反応や見方に接する機会は限定的である。その不慣れさや遠慮のせいもあり、第1回の模擬授業は、例えばAグループで「リピート・定型練習等」が多いことに対し、「基本的な表現を何度も言うにはいい」と肯定的な者もいれば、「自然な発話ではない」と否定的な者もいる等、十分に議論した結果とは言えない状況であった。しかし、フィードバックを経て議論が活発化し、研修終了時には、「いろいろ工夫してみればアイデアは出る」「ふりかえす（振り返るの意と思われる）時間が良かった」等のコメントが見られるまでに至っている。高井良（1994）は、教師同士の衝突が固定化・硬直化解消の契機となった事例から、問題を共有しつつも異質な実践を行っている同僚の存在の重要性を指摘している。このような観点から考えると、第2回の模擬授業の変化は、第1回の準備、実施、フィードバック等を通し個々の異質性が顕在化し、衝突しながらも議論が深まった結果だと言えるだろう。

また、前述の通り、本研修では理想とする授業を考え、試みるよう指示をしたが、これが高井良（前掲）の言う問題の共有を促したと考える。そして、理想を追求した結果得られた着想を基に、新しい挑戦ができるというのも、実際の児童・生徒を対象としない模擬授業の利点であろう。もちろん、研修中には様々な知識的、技術的情報が受講者には提供されている。しかし、本研修が4週間と短期間であることを考えると、普段できない「同僚教師」とのディスカッションや協働が、模擬授業の変化により大きな影響をもたらしたのではないかと考えられる。このことは、第1回と第2回の模擬授業で、両グループが異なる傾向を示したことからもうかがえる。

細川（2012）は、学習の主体は学習者自身であり、問題を発見し解決するのは、学習者自身以外にないという考えを示しているが、これは現職教師研修においても当てはめることができる。教師が直面する問題は多様だが、その解決方法を探ることができるのも、また教師自身であろう。このように考えると、現職教師が実施する模擬授業は単なる事例報告やパフォーマンスではなく、同僚教師との衝突を含めた貴重な省察の機会であり、新たな試みの場であると言える。そして、このような模擬授業は、それぞれの状況に応じた問

題の解決や、継続的な改善の契機となり得ることを、本実践例は示唆しているのではないだろうか。

5. 今後の課題

以上、本稿では実践事例を基に現職日本語教師研修における模擬授業の意義と役割を検討してきた。しかし、その成果が各受講者にどのように内在化され、どのように実際の現場で活用されていくのかは今後の課題である。また、現職教師といっても様々な段階にあることは言うまでもない。今回は個別の検討はできなかったが、今後個別の背景にも注目し、さらに検討を加えていきたい。

【主要参考文献】

- 秋田喜代美（1997）「中堅教師への成長と停滞を越えて」『児童心理』51, 693-701.
- 坂本篤史（2007）「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』55, 584-596.
- 高井良健一（1994）「教職生活における中年期の危機—ライフヒストリー法を中心に」『東京大学教育学部紀要』34, 323-331.
- 藤田広一（1985）『教職数学シリーズ 実践編 4—数学科における教育工学』共立出版.
- 細川英雄（2012）『「ことばの市民」になる—言語文化教育学の思想と実践』ココ出版.
- Donald A. Schön（1983）*The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* Basic Books（ドナルド A ショーン 柳沢昌一 三輪建二 監訳『省察的实践とは何か プロフェッショナルな行為と思考』鳳書房）