

【論文】

はじまりとしての模擬授業†

—自己表現能力育成をととした教員養成教育実践のために—

馬原 潤二*・園部 友里恵*²

三重大学教育学部*・三重大学大学院教育学研究科*²

本論文は、従来の教員養成課程において「仕上げ」として位置づけられてきた模擬授業といういとなみを、論理的な自己表現能力育成のための学びの「はじまり」として初年次教育に位置づけることを提案するものである。そこで、筆者らの担当する教育学部初年次生を対象に、模擬授業検討会を試行的に実施した。そして、参加学生が自己表現や模擬授業に対していかなる意識をもっているか、またその意識は実施をとおしていかに変化していったのかを、事前・事後の質問紙調査をもとに明らかにした。その結果、自己表現を好む学生であってもそれに自信があるとは言い切れないこと、模擬授業に対しては多くの学生が自信をもてず好きになれていないこと、一度の取り組みでは自信をもてずに終わってしまうことが全体の傾向として示された。以上を踏まえ、自信の回復にむけた継続的な実践、および学生への支援とケアの必要性を指摘し、初年次でおこなうことの意義を考察した。

キーワード：模擬授業、自己表現能力、初年次教育、教職課程カリキュラム、自信

1. 問題の提起

コミュニケーション能力が教員としてのコアをなす資質であることは論を俟たない。教員は何せコミュニケーションする＝話す職業だ。その仕事は、生徒や児童はもちろん同僚・保護者など、さまざまな人々とのコミュニケーション的行動抜きには考えられないといっても決して過言ではあるまい。

しかしながら、そうした教員を養成する現場では、コミュニケーション能力をめぐる問題がこれまでになく深刻化している。将来の教育現場を担うべき若い人材のコミュニケーション能力の低下が、教員養成に暗い影を落としているのだ。教員になろうとする学生の多くが、ものごとを的確に表現できないという事態が生じているのである。

なるほど、若者のコミュニケーション能力、とりわけ論理的な自己表現能力の「未熟」は、必ずしも今に始まった問題ではない。いつの時代も、年長者からみた年少者は頼りなくうつる。いかにも古くて新しい話だ。しかしながら、これから教員を目指そうとする目下の10代後半の人たち（いわゆる「Z世代」と呼ばれる人々）の「未熟」さは、そうした次元の話ではすみそうにならず、どこか底の抜けたような様相を呈しているように思われる。

その背景には、コミュニケーション環境の大きな変化がある。まず、彼らは人類史上初の生まれながらのイン

ターネット世代であり、パソコンよりもスマートフォンに馴染んだスマホ世代だ。メールよりもLINE、チャットよりも動画という人たちである。短文ではなく単語（あるいはスタンプのごとき記号）でやり取りし、秒単位の短い動画を楽しむことを日常化している彼らにとって、ものごとを根気強く分節化して考えること、筋道を立てて話をしたり書いたりすることは容易なことではない。なにごとにも短く、直観的に、深く考えることなく、次から次へと情報を展開させたがるメンタリティからすれば、時間と集中力と思考力を要するものごとは、何であれ「だるい」のである（稲田 2022）。その結果、論理的なコミュニケーションどころか、自分の要求を面と向かって伝えるといったベーシックな自己表現能力すら身につけていないという声があちこちから聞こえてくるようになってしまった（石井 2022, 今井ほか 2022 など）。今まではちょっと考えられなかった事態である。

くわえて、教育現場の側の問題についても触れておきたい。知識詰め込みのインプット型教育を打破して主体的学びをベースとするアウトプット型教育を促進するべく、近年の学校現場では「アクティブ・ラーニング」ほかさまざまな試みが積み重ねられてきた。にもかかわらず、「いい子症候群」なる言葉が人口に膾炙していることからわかるように（金間 2022）、今もって若者の論理的な自己表現能力を十全に引き出すための環境づくりに成功しているとはいえないのが現状であろう。自己表

現に不得手な子どもを多く抱えているにもかかわらず、発言を促し自己表現能力をブラッシュアップするための自由な環境に乏しいというのでは、事態の改善は望めないというのではなければなるまい。しかも、コロナ禍以降、マスクの着用、黙食、ソーシャル・ディスタンスなどが奨励されるに及んで、ことはますます深刻さの度合いを増している。底が抜けたとは、そうした状況のことだ。

大学の教員養成教育のあり方を問うにあたって、議論の前提として受け入れなければならない状況は斯くのごとしである。問題は今や、教職に関する知識を育成する以前の、もっとベーシックな、しかし、決してゆるがせにできない領域に及んでいる。コミュニケーション能力の向上、もう少し正確に言えば、その基礎としての論理的な自己表現能力を涵養すること、しかも、この作業を教員養成というプログラムに沿うかたちで実施できるようにすること（馬原 2018）——これらの課題に、われわれ教師教育者はむき合うことを余儀なくされているのである。そこでは、瞬発的にしか考える習慣のない、それでいて、他者に自分の考えを的確に表現し伝えることの不得手な学生が対象なのだ。

かかる状況に対して、本論は模擬授業の活用をもって応答してみたい。なぜ、模擬授業なのか。それは、模擬授業こそが、学生の「書く」、「話す」、「読む」、「聞く」といった論理的な自己表現能力を総合的かつ効率的に育成しうる場であるからだ（柏崎 2008 など）。特定の課題に沿って自分なりにストーリーを作成し表現するという作業は、教員として求められる実践的指導力のベースをなす取り組みであり、何より論理的にものごとを把握し伝達することをもって成り立つ場だ。だとすれば、これを利用しない手はないであろう。

模擬授業については、これまではさまざまな角度から論じられてきた。なかには本論と問題意識を共有するものも見られるものの、その多くは教科内容の一側面的を絞っており（たとえば、青木 2013 など）、論理的な自己表現能力そのものをターゲットとした研究についてはいまだ十分になされていないといいたい。

また、教員養成の現場では、模擬授業は教職課程における学習の成果を示す「仕上げ」と位置づけられてきたきらいがある。しかし、ここでは発想を逆転させる必要がある。模擬授業をコミュニケーション能力のベースをなす論理的な自己表現能力向上のための場と位置づけ、教員養成課程の初年次生の学習の「はじまり」として実施するのである。ここではむしろ、授業案を作成する作業をとおして、特定の目的のためにものごとを分節化して構成することの重要性を自覚させるとともに、実

際に授業をしてみることによって、筋道を立てて語りかけることの難しさを体感させることがその骨子となるが、そうした取り組みは同時に何が問題なのかを学生自身に自覚させるプロセスでもある。これから教員になろうとする学生に対して、学習の「はじまり」で何がどのように問題なのかの理解を促し、その解決のための方策を自分自身で考えさせること。これこそが、模擬授業を活用することのねらいだ。

では、そのようなねらいを達するためには、模擬授業をどのようなかたちで活用するのがもっとも効果的なのか。また、その模擬授業を教職課程というコンテクストに根付かせるには、どのような制度設計が必要となるのであろうか。これらの大掛かりな問いかけに答えるためのプロジェクトの端緒をなす取り組みとして、以下、本論では、自己表現能力育成のための模擬授業モデルを構築するための諸課題を、実際の模擬授業から得られたデータをもとに抽出し考察してみることにしたい。そのために、まず筆者らが実施した教育学部初年次生による模擬授業の取り組みの概略を提示し（2）、次いでそこから得られたデータを分析する（3）。そのうえで、分析から浮かび上がってくる自己表現能力向上のための模擬授業の効果ある実施のための課題を抽出するとともに（4）、最後にこのプロジェクトのための今後の課題と展望を示してみることにしよう（5）。

2. 「はじまり」としての模擬授業の取り組み

自己表現能力向上のための模擬授業のモデルを構築するためのいわばキックオフ事業として、筆者らの本務校において、教育学部初年次生を対象とし、彼らの手による模擬授業のイベントを実施した。実施時期は令和5年10月、教育学部内の初年次入門科目の授業の一環としての開催である。初年次生はこの時点で教養課程科目については多く履修しているものの、学部の規定により教職課程の単位をひとつも取得していないため、「模擬授業大会」と銘打たれたこの取り組みは、彼らにとっては、教員になるための学習の文字どおり「はじまり」ということになる。

ところで、今回の「模擬授業大会」には、初年次生のみならず教育学部の他の年次の学生も多数参加している。参加学生の内訳は、初年次生が22名、2年次生が2名、3年次生が8名、4年次生が6名の総勢38名である。うち3年次生は教育実習終了直後、4年次生は教員採用試験直後ということもあって、実際の教育現場の雰囲気や教育の現場で求められるものが何であるかを体験している。彼らには、初年次生の模擬授業に参加してもらい、適宜コメントしてもらった。

やや形式的なことながら、この「大会」は、学生を4つ

のグループにわかち、各グループに初年次生を5~6名、2年次生以上のものを4名配して、グループごとに模擬授業をおこなうという結構になっている。初年次生にわりあてられた持ち時間はひとり40分以内、この時間のうちに、まずは初年次生による模擬授業を15分、次いでグループによる話し合いを25分おこなうというのがルールだ。1グループあたり5人から6人の発表者がいるのだから、すべてを時間どおりおこなうとなると結構な時間になる。はじまりは午前10時30分、途中昼休みを挟んですべての模擬授業を終えたのが16時過ぎであったから、やはり一日仕事だ。なお、本論の執筆者両名もむろん参加しているが、上記の基本ルールを説明するほかはほとんど口出ししていない。すべて学生が自主的に運営するかたちをとった。これも彼ら——初年次生と他年次生とのあいだでは面識がないのがほとんど——が相互に話す機会を少しでも増やすためだ。

ここで15分という模擬授業の制限時間について一言しておきたい。通常、小学校の授業時間は45分、中学校のそれは50分であり、すべてを体験させるというのなら、時間をフルにとるのが望ましいというべきであろう。しかしながら、授業のやり方のイロハも学んでいない初年次生にいきなり1限すべてを課すというのは、いささか過重な負担であるように思われる。かといって、三重県の教員採用選考試験の第2次選考試験のように制限時間4分とするのでは、いかにも短いといわざるをえない。何となれば、この模擬授業のねらいが学生の論理的な自己表現能力育成にあり、かかる能力を涵養するには、ひとつのテーマについての的確に説明する程度の時間、いいかえれば、しっかりと考えて事前に準備しないと話せない程度の時間を課すことが欠かせないからだ。そのため、ここでは、本来の授業時間の3分の1にあたる15分を制限時間とすることにした。

その15分のうちに話す内容であるが、これはすでに1か月前に指定してある。2か月前におこなわれた三重県の令和6年度の教員採用選考試験の第2次選考試験で出題された問題がそれである。採用試験の課題は、小学校の場合は音楽と体育を含む4教科のそれぞれ指定された内容のうちからひとつを選択すること、また、中学校の場合は志望教科の指定された3単元のうち1つを選択することとなっている。本来は授業をする単元は当日指定されることになっているものの、ここでは事前に小中学校の問題のうちいずれかひとつを自分で選択し、準備をするように指示してある。中学校の科目については、参加学生の多くが将来社会科教員となることを希望していることから、社会科科目の公民・歴史・地理の同じくそれぞれ指定された内容のうちから選択ということにした。

初年次生はこうして自分で授業単元を選択して準備するという運びになる。ただし、その際には、どのように準備すべきかについては、いっさい教授していない。ただ、経験者たる3年次生や4年次生に自分自身で取材するように伝えているだけだ。その意図は、3つある。まずは、自分で情報をとるといふことの必要性を実感させることである。座学のなかで与えられていることに慣れている彼らに、能動的に情報をとりにいくことの必要性を学ばせることは自発的な学習を促すうえで欠かせないモメントだ。もうひとつは、上級生とのコミュニケーションを促して、分節化された表現内容について学ばせることである。自分がなすべきことについて、経験者との対話をとおしてより具体的に学習イメージをつけることができるという点で、この取り組みも欠かすべからざるモメントのひとつになっている。さらにもうひとつは、上級生からの示唆をもとにして、自分自身で授業というひとつの「物語」を構成させることだ。教員に必須のナラティブな構成能力を養成することは、教務力涵養のいわばキモにあたるもっとも重要な部分をなしており、その重要性に早くから気付かせることは大いに意味がある。

その際、授業の指導案を作成すべきか否かについては、特段の指示を出していない。これも上級生とのコミュニケーションを経て自分自身でその必要性に気付かせることを意図してのことであるが、「はじまり」としての取り組みであることから、あくまでもその必要性が実感できればよいとの見地によるものだ。ここでは「完成品」としての成果は求められていない。

最後に、15分の模擬授業の次に来る25分の話し合いについてである。これについても特段の取り決めをしていない。上級生が参加していることから、彼らが主導してすすむであろうことは想定しているが、議論がどのようなかたちで推移するかについては、これといって意図するところがあるわけではない。何も取り決めないまま時間をとって、どのように話題が展開していくのかという点は、出席する学生のコミュニケーション能力の程度を示すことから非常に興味深いテーマであり、この点については後述したい。いずれにせよ、決められた時間内で特定のテーマに沿って話をするということは、自分自身の考え方を他者に説明するとともに、その他者をとおしておのれの姿を知る絶好の機会となることから、この時間は今回の「模擬授業大会」の非常に重要なモメントということになる。

以上が「はじまり」としての模擬授業の試みとして今回実施したイベントの概要である。では、ここから学生のどのような意識が垣間見られるのか。また、このイベントにどのような効果があると考えられるのか。次にその点に

ついてみていこう。

3. 初年次生にとっての模擬授業

3.1. 調査方法、および分析の視点と方法

上記のような目的と方法で実施した「模擬授業大会」とおして、学生たちはどのようなことを感じたり考えたりしていたのか、学生たちにとって、模擬授業大会という場がどのようなものとして映っていたのか。本研究では、模擬授業大会の前後に、参加した初年次学生 22 名に対して、事前と事後、計 2 回の質問紙調査を実施した（有効回答率：事前調査 100.0%、事後調査 95.5%）。

事前調査は、模擬授業大会実施日当日、会場に集合した直後に実施した。事前調査では、「自己表現」「コミュニケーション」「模擬授業」「模擬授業検討会」について、それぞれの「好き」の程度と「自信」の程度を 7 件法で尋ねた上で、そのように回答した理由について詳細に記述することを求めた。また、上記 4 つのことばについて、そのイメージや、それらが「教師の仕事」と関連していると感じるか否か、関連していると感じる場合にはその理由を書かせた。加えて、前期に実施した合同模擬授業検討会¹⁾について感じたことや考えたこと、それを踏まえて今回をどのような場にしたいかを記述させた。

事後調査は、全ての学生の模擬授業検討会を終えた後に同会場において実施した。事後調査については、事前調査で尋ねた「自己表現」「コミュニケーション」「模擬授業」「模擬授業検討会」に関して、今回の模擬授業大会をとおしての変化を 7 件法で尋ねた上で、そのように回答した理由について詳細に記述を求めた。最後に、今回の模擬授業大会をとおして感じたことや考えたこと、今後の自分にとってどのような場が必要だと考えるかを記述させた。

なお、本調査の遂行にあたっては、事前調査の調査票を配布する直前に、研究・調査概要及び個人情報の扱いに関して記した文書を配布し、口頭で説明をしている。その際、調査票への回答は強制されるものではないこと、回答内容は筆者ら以外の目に触れず研究目的以外には使用しないこと、個人が特定されるような使用はしないこと、成績などへの影響もないことを強調して説明し、同意を得られる場合のみ回答を開始するよう伝達している。

本論では、分析の視点として、「好きか/好きになったか」「自信があるか/自信がついたか」を扱う。この 2 点を分析の視点に設定したのは、次に述べるようなわれわれの教師教育者としての思いが関連している。

「教育は自信を育み、自信は希望を育む。そして希望は平和を育む」。これは、ユネスコが 2015 年に公表したレポート *Rethinking Education* の序論の冒頭に掲げられた孔子のことばである（日本教師教育学会第 10 期国際交

流部 2022）。われわれは教師教育者として、教職を志す学生たちに自信をつけて教職の世界に飛び立ってほしいという思いから指導・支援にあたっている。園部（2022）によれば、教職に強い魅力を感じる学生の多くが教職への不安もあわせもっていることが明らかになっている。教師の業務がかなり広範囲にわたる多様なものであることは言うまでもないが、その多くの時間は「授業をすること」に費やされる。したがって、われわれは、教員をめざす学生たちには、その主たる業務である「授業をすること」に対して在学中に少しでも不安を解消し、自信をつけてほしいと考えている。

加えて、「授業をすること」がもつ楽しさや奥深さを、入学後早い時点から体感し、「授業をする」といういとなみを「好き」になってほしいという思いもある。「好き」というのはいささか平易な響きを帯びていることばとして捉えられがちであるが、われわれは、学生たちの今後の教職人生の基盤になるものとしてこの感情を捉えている。佐藤（2015）は、教職の専門職性を議論する上での重要な視点の 1 つとして、教師の専門家像が「教える専門家」から「学びの専門家」へとシフトしている点に着目する。つまり、教職の専門職性が、「授業技術を中心とするものから、子どもの学びのデザインとリフレクション（省察）を中心とするものへと変化している」（佐藤 2015: 42）ということであり、「生涯にわたって研修を続けて学び続ける教師という専門家像が形成されている」（同: 43）。こうした視点は、今津（2012）においても指摘されている。今津（2012）は、「教育大学の学生は、ある教科が好きだからということで専攻を選んでいる」（今津 2012: 88）という現職教師の回想の語りに触れながら、教師の資質・能力の原点を「探究心」に置き、大学教員が「教科と自分を語る姿勢」を持つ意義を考察している。ここにも、学生たちの「好き」という感情を大切にしたい教員養成教育の方向性が示されている。

しかし、先に述べたように、これまでの学部教育においては、「授業をすること」が教師の主たる業務であるにもかかわらず、その実践の機会が学内に十分に設定されてきたとは言えない。実際、われわれも、3 年次の教育実習の際に、「授業をすること」に対する過剰な不安や焦りを抱く学生や、自身の「授業」に対して他者から何らかのコメントがなされることに恐怖や嫌悪感を抱く学生に少なからず出会ってきた。主たる業務を養成段階から「好き」になれないのであれば、その職に就くことは苦痛になってしまうのは当然かもしれない。

本論は、「授業をすること」への「自信」と「好き」という感情を持てるようにするための試みとして、初年次生を対象とした模擬授業検討会を提案するものであるが、

ここで模擬授業および模擬授業検討会の特質について、「自信」と「好き」という感情に重ねて記しておきたい。

模擬授業は、決して授業技術の伝達に留まってはならないことは、先に触れた佐藤（2015）とも連動しているところである。すなわち、自身の「教師としてのあり方」を他者ととともに形成していく場として捉えるということである。同じ単元で授業をおこなったとしても、そこには他者との違いが生まれる。それこそが教師としての自身の「持ち味」である。この「持ち味」とはまさに、本論が主眼とする自己表現によって表出されるものである。模擬授業を自己表現の場と捉え、自身の「持ち味」に気づき、その「持ち味」を大切にしながら自身の「教師としてのあり方」を模索・探究し、教師としての力量をつけていく場として本稿の模擬授業検討会は企図されている。

この点は、コルトハーヘンの教師教育論に依拠したものである。その理由は、第一に、コルトハーヘンの教師教育論の根幹の1つが「感情」であるためである。コルトハーヘン（2010）の主たる問題意識は、「理論と実践の乖離」にある。学生が教育の最新の理論について学んだとしても、卒業後に教師として現場に出ると、その理論は役に立たないものになってしまうのである。対して、コルトハーヘンのとるリアリスティック・アプローチでは、「客観的な理論」よりも「経験」が重視される。そして、「経験による学びの理想的なプロセスとは、行為と省察が代わる代わる行われるものである」（コルトハーヘン 2010: 53）と述べ提唱したのが「ALACT モデル」である。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）」という5つの局面の循環によって構成されている（図1）。そして、この循環を繰り返すことによって、学生は「螺旋形に専門性を発達」（コルトハーヘン 2010: 55）させていくという。

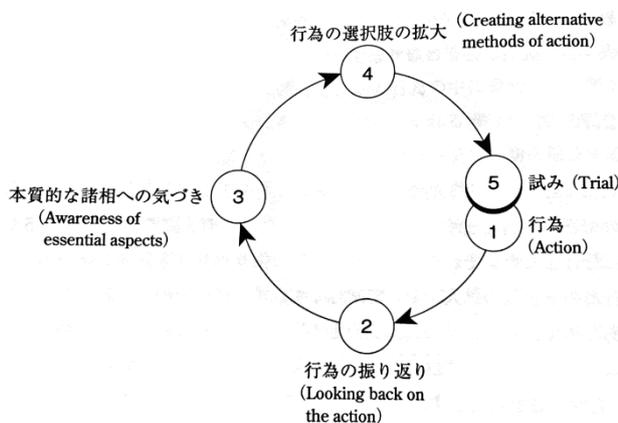


図1 ALACT モデル（コルトハーヘン 2010: 54）

本論で扱う「模擬授業検討会」は、この螺旋形のプロセスの1つ目の「Action（行為）」として位置づけられる。いままでに「授業」とは何か、そうした「理論」や「方法」を学んできたことのない初年次生たちのはじまりの第一歩である。無論、何人かの学生は、この試みの前に放課後学習支援や学校ボランティアとして学校現場を「体験」する経験をわずかではあるが積んでいる。こうした「学校現場体験」＝「Action（行為）」においても、先に触れた自身の教師としての「持ち味」を発見・探究していくことは可能である。しかし、今回扱う初年次生による「模擬授業」および「模擬授業検討会」というのは少なからず次の2点においてそれとは性質が異なっている。1つは、模擬授業とは、主たる授業者になって、自身の責任のもと授業を担う体験であるという点である。これは、これから教員免許状を取得していくという過程にある学部初年次生が学校現場では決して体験できないものである。もう1つは、他者との協働、そして協働的な省察のトレーニングとしての模擬授業検討会という点である。「授業」とは、言うまでもなく、決して授業者の行為のみで成立するものではなく、学習者との相互作用において展開されるものである。実際の子どもたちではなく学生同士でおこなう「模擬授業」とは、まさにそれを安全に試行するために最適な場であり、その場は同時に、他者とともに授業を省察する場でもある。「同僚性」ということばが飛び交う昨今の学校現場では、他の教師たちとの協働は避けておこなうことができない。他者とコミュニケーションをとりながら自分の実践を磨き、他者とともに実践をつくっていく。そうした視点を養成段階から獲得する意図も、今回の模擬授業大会にはある。

最後に、本調査の分析の方法について述べる。まず、参加学生全体の傾向を把握するために、「自己表現」「コミュニケーション」「模擬授業」「模擬授業検討会」の4項目それぞれにおける「好きか/好きになったか」「自信があるか/自信がついたか」の程度を、平均得点として算出した。なお、平均得点は、「とてもそう思う」を7点、「全くそう思わない」を1点のように、回答の7段階を得点として集計している。次に、参加学生の意識をより詳細に捉えるため、それぞれの回答の根拠となる自由記述に触れていく。学生の自由記述を引用する際には、表記は訂正を施さずそのまま掲載しているが、実施した授業単元がわかるものなど、個人が特定される可能性のある表記については省いた。なお、引用箇所における傍線は、筆者らによるものである。

3.2. 事前調査の結果

はじめに、事前調査の結果、すなわち実践開始前の学生

の実態をみていこう。次に示す図2は、事前調査における「好き」と「自信」それぞれの程度の平均得点を示したものである。最も平均得点が高かったのは、「コミュニケーションが好き」という項目であり、そのあとに「自己表現が好き」が続く。しかし、両項目ともに「自信があるか」と尋ねられると平均得点は下がる傾向がみとれる。

一方、平均得点の低さが目立つのが、「模擬授業に自信がある」と「模擬授業検討会に自信がある」という、いずれも模擬授業に関連する項目の「自信」について尋ねたものである。これらは、「好き」という観点からも、「自己表現」「コミュニケーション」という項目に比べて低い平均得点となっている。

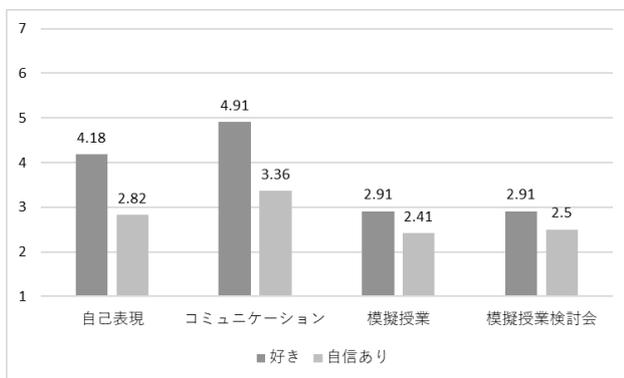


図2 事前調査における各項目の平均得点

次に、模擬授業大会開始前の参加学生の実態を詳細に捉えるため、「そう思う」(5~7点)と回答した学生と「そう思わない」(1~3点)と回答した学生に分けて、その回答理由の記述をみていくこととする。

3.2.1. 「自己表現」をめぐる

まず、本研究の主題の1つである「自己表現」について、「好き」「自信」いずれも「そう思う」と肯定的に回答した学生は22名中3名にとどまった。彼らは、次のようにその理由を記述している。

- ・私は人と話すのが好きで、多くの人と話しているなかで自分の思いを伝えられていると感じるため、比較的「とてもそう思う」に近い評価をした。(「好き」7点、「自信」6点:Aさん)
- ・自分のことを相手に知ってもらいたいという意思が強くあるため、自己表現が好きではあると思うが、それをうまくできているかはあいまいだと思ったから。(「好き」6点、「自信」5点:Bさん)
- ・自分では「自己表現」が得意だと思っはいるが、

相手に自分が伝えたいことがきっちり伝わっているかは確かめようがないので、自信がない。自分の考えていることは全て相手に伝えようとするので、好きだと判断した。(「好き」7点、「自信」5点:Cさん)

上記の記述から、自分の思いや考えを相手に伝えよう、伝えたいと考えている点に3名の共通点がみとれる。

次に、「自己表現」における「好き」と「自信」、いずれも「そう思わない」と否定的に回答した学生9名について、彼らの記述のいくつかをみていく。

- ・求められていない時に自己表現をすることが悪いことだと思ひ、自分からしようと思えないから。(「好き」3点、「自信」3点:Dさん)
- ・LINEのような単語だと思っていることが他人に伝わっているが、作文やスピーチなど長い文を書いたり、話したりするようになると、言いたかったことが伝えられないことがよくあるから。(「好き」3点、「自信」2点:Eさん)
- ・人に話すことが苦手だから、気を許した人にでないと嫌だから。(「好き」2点、「自信」2点:Fさん)
- ・私は人と会話をするのが得意でなく、小さいころから友達に空気が読めないと言われ続けている。そのため、会話などで自己表現をすると、空気が読めていない、浮いていると思われるのがこわく、好きではないし、自信が持てない。(「好き」2点、「自信」1点:Gさん)
- ・自己表現があまりよく分からないから。(「好き」2点、「自信」1点:Hさん)

ここから言えるのは、「自己表現」における「好き」と「自信」のいずれに対しても否定的な回答をした学生は、他者と話すこと自体に苦手意識をもっており、それをもつに至った体験を有していることである。特に、本論冒頭で触れたように、短文でのコミュニケーションには長けている一方で、長文での自己表現には困難さを抱く学生の記述もみられた。また、「自己表現」とは何を指すのか、それ自体をつかみきれていない学生もいた。

3.2.2. 「模擬授業」をめぐる

それでは、「模擬授業」をめぐる、模擬授業大会開始前の学生の意識はどうか。事前調査の結果、「模擬授業」に関して「好き」も「自信」も肯定的な回答をしている学生は1人もいないことが明らかとなった。

ただし、「好き」「自信」のいずれかに肯定的な回答をした学生は6名みられた。うち、「好き」肯定回答者は4名、「自信」肯定回答者は2名であった。

- ・ 小さい子と関わることが好きだから、それを想像しながら授業をすることが好きな方ではあるが、うまくやれている自信はない。（「好き」5点、「自信」3点：Bさん）
- ・ 表現力にまだ自信がないので、生徒にきちんと伝わっているか自信がないので、模擬授業自体に自信はない。でも教師に興味はあるので、模擬授業自体は嫌いではない。（「好き」5点、「自信」3点：Eさん）
- ・ 模擬授業という堅苦しい感じがして、あまり好きではないが、人に教えることは、苦手ではないから。（「好き」4点、「自信」6点：Iさん）
- ・ 授業をするという行為は好きだが、（筆者補足：模擬授業は）実際の授業とはかけはなれているので、あまりやる意味を感じないから。（「好き」1点、「自信」7点：Cさん）

対して、過半数の学生（12名）が、「好き」「自信」いずれも否定的な回答をしていたことが明らかとなった。彼らの「模擬授業」に対して「好き」になりやすく「自信」も持ちづらい理由は、主に次のように記述された。

- ・ 緊張感やプレッシャーなどを感じて好きにはなれない。ただ、将来絶対に必要なスキルをつけるためには模擬授業が効果的であるため、これからも頑張っていきたい。（「好き」3点、「自信」3点：Jさん）
- ・ 実際に授業をすることの大切さは感じるがまだなれていないためか、誰も生徒からの反応がない中で本物の生徒の前で授業をするような立ちふるまいをするのは少ししんどく感じるから。（「好き」3点、「自信」1点：Kさん）
- ・ 自分では分かっていることを人に分かりやすく教えるという経験が少ないから。（「好き」3点、「自信」1点：Lさん）
- ・ 前に立つと、スラスラ言葉が出てこなくて不安になるから。（「好き」2点、「自信」2点）Mさん
- ・ 授業のやり方とか何も知らない状態でやっても自信をなくすだけだと思うから。（「好き」1点、「自信」1点）：Fさん

以上の学生の記述からは、JさんやKさんのように、「好き」とは言えず「自信」ももてていないけれども模擬

授業をおこなうこと自体には肯定的な意味を見出している学生もいれば、そうでない学生も入り混じっていることがわかる。たとえば、Cさんは、授業をすること自体には肯定的な反応を示しているが、模擬授業が実際の授業とは結びつかないものという捉えをしている。また、「好き」「自信」ともに最低得点の「1点」と回答したFさんの記述からは、「授業のやり方」を教わっていない初年次段階で模擬授業をおこなうことの困難さが垣間見える。

3.3. 事後調査の結果

次に、模擬授業大会直後に実施した事後調査への回答結果をみていく。事後調査では、主に、事前調査で確かめた「自己表現」「コミュニケーション」「模擬授業」「模擬授業検討会」について、今回の模擬授業大会をとおして「好きになったか」「自信がついたか」といった変化を尋ねた。その結果、各項目の平均得点は、次に示す図3のようになった。

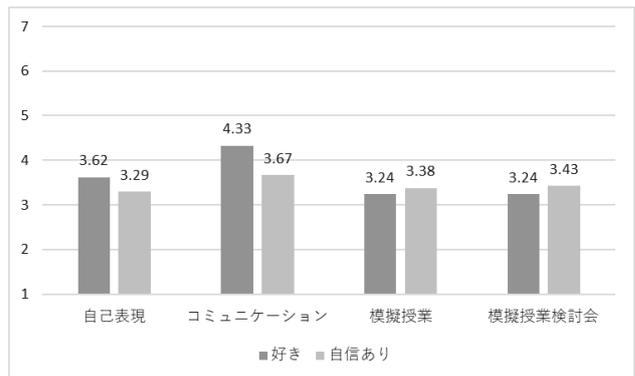


図3 事後調査における各項目の平均得点

ここから明らかになったのは、総じて、今回の模擬授業大会をとおして参加学生の「好き」や「自信」の高まりがみられたとは言えないということである。むしろ、今回の体験が自信の喪失という「ショック」に結びついた学生も少なからず存在している。

ただし、模擬授業関連の2項目に関して、「自信がついた」の平均得点が「好きになった」のそれを上回っている点については触れておきたい。無論、事前調査において明らかになったように、開始前の時点での「自信」の低さがあり、そこが伸びしろとなっている点は否めないが、今回のように、「まず、やってみる」という体験自体が、換言すると「場数をこなす」ことが、自信を少しずつ高めていくことに結びつくことを示唆していると言える。

つづいて、事前調査と同様、事後調査における学生の記述を、「そう思う」（5～7点）と回答した学生と「そう思わない」（1～3点）と回答した学生に分けて、詳細にみて

いくこととする。

3.3.1. 「自己表現」をめぐる

事後調査において、「自己表現」に関して「好きになった」「自信がついた」といずれも肯定的な回答をした学生は2名であった。なお、回答された最高得点は6点であり、7点(満点)と回答した学生はみられなかった。また、事前調査の結果に照らすと、彼らは2人とも事前調査における「自己表現」についても比較的肯定的に回答している者たち(Aさん、Bさん)であることがわかった。

- ・ 自分が想定していた通りにいったこともそうでないこともあったけど、生徒と対話することで、意見も聞き伝えたいことも伝えられたと思うから。(「好き」6点、「自信」6点:Aさん)
- ・ 準備が不足していると、自己表現もうまくできないことがあるというのが分かったから。(「好き」5点、「自信」5点:Bさん)

「好き」「自信」のいずれかに肯定的な回答をした学生は6名おり、うち5名が「好きになった」の肯定回答者であった。

- ・ 課題もしっかりと発見できたし、こうすればいいんだということがわかったので、少し自信はついたが、まだまだできない所もたくさんわかり、完全な自信にはならなかった。(「好き」5点、「自信」4点:Eさん)
- ・ 模擬授業を通じて、案外ほめられた所があり、ある程度は、自信がついたり、得意になったかなと思ったから。(「好き」5点、「自信」4点:Iさん)
- ・ このような自分の個性を出せるような機会をもうける度に変化するように感じ、少し良くなって思ったから。(「好き」5点、「自信」3点:Nさん)
- ・ 自己表現に関して具体的な指導がなかったのであまり成長を感じない。(「好き」4点、「自信」6点:Cさん)

以上、肯定的な回答をした学生の記述からは、次のようなことがわかる。1つは、事前調査において比較的「模擬授業」に関して肯定的な回答をしていた学生(たとえばBさんやCさん)は、事前の状態との差から「できない」「成長を感じない」という否定的な記述をしていることである。もう1つは、今回の模擬授業大会において、自身の今後につながるような新たな発見や気づきを得たり、

他者から「ほめられた」りしたことが、肯定的な回答に結びついていることである。

一方で、今回の模擬授業大会がそうした肯定的な回答に結びつかなかった学生も少なからず存在している。最後に、「好き」「自信」のいずれも否定的な回答をした学生8名の記述にもいくつか触れる。

- ・ 周りと比較してうまくコミュニケーションや自己表現ができなかったから。(「好き」3点、「自信」2点:Oさん)
- ・ 自己表現自体があまり好きではない。(「好き」2点、「自信」2点:Pさん)
- ・ 模擬授業1回ではあまり変わることはできなかったから。(「好き」2点、「自信」2点:Fさん)
- ・ 自己表現やコミュニケーションは慣れることが大切になると思うから。(「好き」2点、「自信」2点:Hさん)
- ・ 人と会話することはまだ苦手であるため。(「好き」2点、「自信」2点:Gさん)
- ・ 全然組み立て上手くできなくて発言結構ひどかったので。(「好き」1点、「自信」1点:Qさん)

こうした否定的な回答をした学生の記述からは、今回の模擬授業大会が、自身の「できなさ」や「好きではないこと」を(再)確認する場にもなっていたことが読み取れる。ただし、FさんやHさんが記述したように、今回が1回限りの取り組みであることは、こうした取り組みを継続することによる「慣れ」や自信の回復の可能性を示唆していることはつけ加えておきたい。

3.3.2. 「模擬授業」をめぐる

事後調査において、「模擬授業」に関して「好きになった」「自信がついた」といずれも肯定的な回答をした学生は2名であった。うち1名は、「自己表現」に関して肯定的な回答をしたBさんであった。加えて、2名はともに、「模擬授業検討会」における変化についても、いずれも5点をつけている。なお、「模擬授業」および「模擬授業検討会」に関する「好きになった」「自信がついた」の回答最高得点は5点であり、6点・7点をつけた学生は1人もいなかった。

また、「好きになった」「自信がついた」のいずれかに肯定的な回答をした学生は、5名であった。5名の記述は次のとおりである。

- ・ 色々な人に意見をもらう上で自分も検討会がすこし

- 得意になった気がするから。(「好き」5点、「自信」5点：Bさん)
- 自分の考えていた通りの進行で、スムーズに授業をすることができたから。同級生や先輩方に褒めていただいたから。(「好き」5点、「自信」5点：Lさん)
 - 模擬授業については、自己表現を含め、やりたいことをやりたいようにできたと思う。検討会の方は、どうも遠慮した言い方になってしまい、率直な意見を言うことが難しいと思ったから。(「好き」4点、「自信」5点：Iさん)
 - 他の人の模擬授業を見て、自分もできるようになりたいた事がたくさん見つかった。(「好き」5点、「自信」3点：Rさん)
 - 授業のやり方に関して、正解といえるものがないので、「私ならこうする」「もっとこうした方がいい」と言われても、納得することができないから。(「好き」1点、「自信」5点：Cさん)

「好きになった」「自信がついた」のいずれにも否定的な回答をした学生は、8名であった。否定的な回答をした理由として、主なものを以下に挙げる。

- まだ何をしたいのか分からない部分が多いから。(「好き」3点、「自信」3点：Sさん)
- 良いところも悪いところも周りから見てどういところがあるのか自分では気づけないためこういう機会をもらうことでさらなる成長につながると思うから。(「好き」3点、「自信」3点：Hさん)
- まだ経験もないから。きんちょうするし、終わった後にいい味で終われないから。(とくに討論会)(「好き」3点、「自信」2点：Nさん)
- 今回の模擬授業を通して、結構上手くできたことから少し自信がついたから。(「好き」2点、「自信」3点：Gさん)
- 意見パツとでませんよ。先輩と皆の言うことすげえ、確かに！、なるほどとかと思いつながら無いもんを出せてもないので。(「好き」2点、「自信」1点：Qさん)
- やっぱり人前に立つのは苦手だし、自分のことをいろいろ言われるのも苦手。(「好き」1点、「自信」1点：Pさん)

こうした学生たちの記述から読み取れるのは、模擬授業後の検討会でいかなるコミュニケーションがなされるかによって、その場を「好き」と思えるか、「自信」につ

ながるかは変わるのではないかということである。Lさんのように、褒められるという体験が自信の高まりにつながる一方、改善点の指摘などがなされるとCさんのように「納得することができな」くなったり、Nさんのように「いい味で終われな」くなってしまふ。加えて、Iさんが記述したように、他者がおこなった模擬授業に対して意見することの難しさも学生たちは実感していることがわかる。

4. 成果と課題

4.1. 得られた知見

以上、学生たちの事前・事後調査の回答及び記述を概観してきた。ここでは各調査において明らかになったことを改めて整理・考察した上で、今後に向けた課題を明確にするとともに、今後の方向性について検討していくこととする。

今回の調査から明らかになったのは、主に次の2点である。第1に、「自己表現」や「コミュニケーション」を好むか、またそれらに自信があるかということは、大半が教職をめざす教育学部生であったとしても肯定的な回答にはなっていないということである。「自己表現」や「コミュニケーション」を好きと思えるかについて学生の意識は二極化しており、また、「好き」と答えた学生であったとしても「自信がある」とは言い切れないということもみえてきた。

第2に、初年次生においては、自身が模擬授業をおこなうことにも、自身や誰かの模擬授業をとともに検討することにも、自信をもてず好きになれていないということである。また、「好き」と「自信」の程度の変化を尋ねた事後調査からは、今回の模擬授業大会をとおして肯定的な変化を感じた学生の少なさが明らかになった。

こうした結果は、初年次生にとっては当然であるとも言える。特に、本学部において教職専門科目の履修が本格化するのは2年次以降である。初年次において、教育や教職について知識を得られる科目は限られており、また、学校現場を見学したり、授業を観察したりするという体験活動も十分にできていない段階で、“いきなり”自身が模擬授業をしなければならなくなるというのは、初年次生にとって「大きな挑戦」となるのは言うまでもない。

本論文冒頭で触れたように、本論文の提案は、これまで教員養成教育の「仕上げ」として捉えられてきていた模擬授業といういとなみをその「はじめり」に位置づけることであった。今回の調査をとおしてみえてきたのは、カリキュラム上のみならず、初年次生ら本人にとっても、模擬授業というのは「仕上げ」であり、自分たちからはほど遠いものであり、様々な教職・教育に関する知識を身に付けた

後に待ち受けているものである、という認識であったのではないかということである。

こうした「実践」(やってみること)への姿勢は、いままでの教育をとおして身につけられてきたものではないだろうか。その姿勢とは、知識を得てから実践する、理解をしてから発表・表現する、というものである。こうした順序を身体化してしまっている学生たちは、その結果、逆のこと、すなわち、知識を得る前に実践したり、十分に理解できていないことを発表・表現したりすることを恐れてしまう。それは自分の「できないこと」に直面することへの恐れでもある。こうしたことは、たとえば、事前調査において「好き」も「自信」も「1点」をつけたIさんの「授業のやり方とか何も知らない状態でやっても自信がなくすだけだと思うから」という記述によく表れている。そして、こうしたことは決して学生たちだけでなく、カリキュラムを構築するわれわれ教員も同様である。

4.2. 実践上の課題と今後の方向性

以上を踏まえたとき、今後の実践をよりよいものとするために必要となるのは何か。ここでは、主に次の2点を実践上の課題と今後の方向性として指摘しておきたい。

第1に、模擬授業実践自体を継続し、それを教員養成カリキュラムのなかに位置づけることである。本論文では、一般に「仕上げ」として実施される模擬授業実践を、「はじまり」として初年次に実施することを試みた。それは先に触れたように、教職科目の履修が本格化していない初年次生にとって「大きな挑戦」であった。開始前にあった「自信」の低さが今回の模擬授業大会1回のみで高まるほど、教員の主たる業務である「授業をすること」は容易なものではない。むしろ自身の「できなさ」に直面するからこそ、換言すれば、自信をいったん喪失するからこそ、それは今後の教職課程の学びの「はじまり」として機能し得るのである。

教職とは、人前に立ち、人に「見られる」仕事である。その力量を高めていこうとしている者にとって、いま現在の「自分の姿」を把握・自覚しておくことは重要であると言える。無論、「自分の姿」、特に「できなさ」を伴う姿を把握・自覚することはそれなりの痛みを伴う。しかし、本実践の望みは、その「できなさへの直面」が初年次に発生している点にある。実際、われわれが出会ってきた教職を諦めていく学生たちは、こうした「できなさへの直面」が、大学生活後半に起こっていたのではないだろうか。そうであるならば彼らとその職に就くことを辞めてしまうのも当然の結果であると言える。「できなさへの直面」を初年次におこなうからこそ、そこでたとえ挫折感や離脱感を抱いたとしても、リカバリーの時間を確保できるの

である。

そのリカバリーの時間のなかで、何人かの学生が記したように「慣れ」するための場、すなわち、実践を単発に終わらせることなく継続させていくことは重要であろう。それは、「できなさ」を克服するために自分に必要なのは何かと主体的に探し求める場でもある。模擬授業実践のなかでそれに気づいたり、それを得られたりすることもあれば、他の履修授業や学校訪問・授業観察等、学校現場の体験活動との接続によって得られることもある。3年次の教育実習前にできることは多くあるのだ。「はじまり」としての模擬授業に挑戦し、自分に必要なものや視点が明確になっているからこそ、それがモチベーションとなり、「自分事」として教員養成課程での学びを深めていくことができるのではないだろうか。「はじまり」としての模擬授業を起点とした、授業の力量形成を協働で進めていく体系化されたカリキュラムの構築が求められる。

第2に、挫折感や離脱感を抱いた学生への支援とケアの必要性である。たとえ初年次におこない、リカバリーの時間を確保できるとしても、リカバリーにむけた働きかけをしていかなければ、学生たち、特に元々「自己表現」を好まず自信も持てない学生たちは、これから本格化する教職専門科目を積極的に学ぶこと自体を辞めてしまうかもしれない。初年次の時点で教員養成の学びへの関心を失ってしまうのだとすれば、それはわれわれが出会ってきた大学生活後半における「できなさへの直面」が起こった学生たちよりも悲惨な状況とも言える。

挫折感や離脱感を抱いた学生への支援・ケアをおこなう主体としては、同級生、上級生、そしてわれわれ教員という三者を想定できる。たとえば、今回得られた学生たちの自由記述を踏まえると、「できない」ことが当然であるというメッセージを担当教員が積極的に伝えていくこと、「ほめあう」だけではなくネガティブなフィードバックをも受容できるポジティブな仲間との関係を築いていくことが重要であると考えられる。こうした課題を乗り越えるために、教職大学院では様々な模擬授業検討会モデルが開発されている。たとえば、東京学芸大学教職大学院が開発した「対話型模擬授業検討会」では、授業者役と学習者役のあいだに生じてしまう「指導する・される」関係をこえて両者がともに授業を探究しあうことが重視されている(渡辺・岩瀬 2017, 渡辺 2019, 園部 2021)。これらは主に教員免許状を既に有する院生たちを対象とした実践として開発されたものではあるが、今回得られた学生の記述から垣間見える、初年次生がもつ「遠慮」しがちなコミュニケーションのスタイルを突破できる可能性も秘めている。今後、こうした教職大学院のモデルの学部初年次教育への活用可能性を探っていきたい。

5. 「はじまり」としての模擬授業のために

以上、教員養成の「はじまり」としての模擬授業モデルを構想するための第一歩として、模擬授業をめぐる教育学部初年次生の意識を分析してきた。

そこから浮かび上がってきた学生の姿は、やはりといえはやはりともいふべきものだった。教師というコミュニケーション能力を必要とする職業を望みつつも、自身の論理的な自己表現能力の不十分さという現実を前に立ちすくむ学生の姿である。希望と現実のあいだのギャップに苛まれている若者の姿だ。すでにみたとおり、模擬授業をめぐる学生のイメージや自己評価は総じて低調であり手厳しい。模擬授業をとおして、ネガティブなモメントが増幅した部分もあった。とはいえ、そこには同時に、ささやかではあるが、今後の自己表現能力のブラッシュアップを望みたいとする前向きな傾向もみられた。やはり彼らは身もだえしつつも前進しようとする意欲をもってはいるのである。

してみれば、このごく簡単な予備的調査からも、模擬授業を教員養成課程の「はじまり」で活用することの意義は十分に確かめられたというべきであろう。模擬授業には、教員を志望する若者の抱える課題、すなわちコミュニケーション能力の基礎としての自己表現能力の欠如を自覚させる効果がある。そして、その課題に対してどのように取り組むべきなのかを考えるきっかけを与えてくれる効用もある。教員になるために何と向き合うのでなければならぬのかを教えてくれる役割があるのだ。そう考えてみるならば、従前のごとく模擬授業を教職課程の「仕上げ」にのみとどめてしまうことは、逆にいささか危ういというのでなければなるまい。もちろん模擬授業の「仕上げ」としての価値は何ひとつ減じるものではないが、自己表現能力向上といういわば核心的課題について学生が自分自身の行動をとおして体感的に自覚する機会が「仕上げ」にしかないようでは、自己修練のための時機を逸してしまうことになりかねない。おのれを知るチャンスができるだけ早い時期に与えられるべき所以である。

とはいえ、この「はじまり」としての模擬授業をめぐる議論は、それ自体ようやく「はじまり」に立ったに過ぎない。このようなかたちで模擬授業を活用するためには、以上のようなささやかな予備的調査を皮切りとして、さらに本格的かつ継続的な調査活動を実施しより精緻なデータを収集することによって、事態のより正確な把握につとめる必要がある。そしてそのうえで、「はじまり」としての模擬授業のより効果的な制度設計や運用上の方法論などをさらに詰めて検討していくのでなければならぬであろう。それによってはじめて、教職課程の初年次教育

において、あらゆる大学教員が担当できるようにするための仕組みを構築しマニュアル化していくための方途が開かれるであろうが、それはもう少し先の課題というのでなければなるまい。以上、これらの点が今後の課題であることを指摘して本論を閉じることにしたい。

謝辞

模擬授業検討会に主体的に参加し、事前・事後調査に協力してくださった学生の皆様に感謝申し上げます。

注

1) 「合同模擬授業検討会」とは、本稿で扱った「模擬授業大会」の数か月前（2022年6月下旬～7月中旬）に、コース入門科目の一部合同開催として実施されたものを指す。第一著者が実践してきたコース入門科目内での試みに加わる形で、第二著者の担当する初年次学生が参加した。課題としては、授業テーマを3つ指定し、自ら上級生に指導案の書き方などを取材することをとおして、10分間の模擬授業を実施することが提示され、4週間にわたり全受講者がその課題に取り組んだ。なお、その際にも当日上級生も参加し検討会にも挑戦している。

参考文献

- 青木幸子 (2013) 「模擬授業による教育実践力の育成の可能性」『東京家政大学博物館紀要』18, 27-37.
- 石井光太 (2022) 『ルポ 誰が国語力を殺すのか』文芸春秋.
- 稲田豊史 (2022) 『映画を早送りで見ると：ファスト映画・ネタバレ——コンテンツ消費の現在形』光文社新書.
- 今井むつみ・楠見孝・杉村伸一郎・中石ゆうこ・永田良太・西川一二・渡部倫子 (2022) 『算数文章題が解けない子どもたち：ことば・思考の力と学力不振』岩波書店.
- 今津孝次郎 (2012) 『教師が育つ条件』岩波新書.
- 柏崎秀子 「省察できる教師を目指したメタ認知能力の育成の試み：模擬授業の設計と主体的な学びの過程の省察」『実践女子大学文学部紀要』51, 36-46.
- 金間大介 (2022) 『先生、どうか皆の前でほめないで下さい：いい子症候群の若者たち』東洋経済新報社.
- Korthagen, F. et al. (2001) *LINKING PRACTICE AND THEORY*, Lawrence Erlbaum Associates. フレット・コルトハーヘンほか (武田信子監訳) (2010) 『教師教育学：理論と実践をつなぐリアリティ・アプローチ』学文社.
- 佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる：教師教育改

革のグランドデザイン』岩波書店。

園部友里恵 (2021) 「何が現職教員学生を「学習者になること」から妨げるのか: 模擬授業実践における学部新卒学生との経験差に着目して」『質的心理学研究』20 (臨時特集), S82-S89.

園部友里恵 (2022) 「教職に魅力を感じる大学生は何が不安なのか: 1年次必修「教職入門」受講者の自由記述分析から」『三重大学教育学部研究紀要 (教育実践)』73, 467-475.

日本教師教育学会第10期国際交流部 (2022) 『ユネスコ・教育を再考する: グローバル時代の参照軸』(百合田真樹人・矢野博之編訳) 学文社.

馬原潤二 (2018) 「リテラシー・トレーニングとしての主権者教育のために: 「主権者」育成の諸前提に関する一覚書」『三重大学教育学部研究紀要』70, 149-173.

渡辺貴裕 (2019) 「協働的でより深い省察を伴う授業検討会に向けての話し合いの様相の変容: 教職大学院における模擬授業検討会の取り組みの事例を手がかりに」『日本教師教育学会年報』28, 96-106.

渡辺貴裕・岩瀬直樹 (2017) 「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』26, 136-146.

first year.

KEYWORDS: Simulated Teaching, Self-Expression, First-Year Education, Teacher Training Curriculum, Self-Confidence

† MAHARA Junji* and SONOBE Yurie *2 : Simulated Teaching as a Beginning: For the Practice of Teacher Training Education Through the Development of Self-Expression Skills

* Faculty of Education, Mie University 1577 Kurimamachiyachou Tsushi, Mie, 514-8507 Japan

*2 Graduate School of Education, Mie University 1577 Kurimamachiyachou Tsushi, Mie, 514-8507 Japan

SUMMARY

This paper proposes that the practice of simulated teaching (mock lesson), which has traditionally been considered a “finishing” in teacher training curriculum, should be positioned in first-year education as the “beginning” of learning to develop self-expression skills. Therefore, we conducted a trial class review session for first-year students at the Faculty of Education, which the authors oversaw. We then clarified what kind of awareness the participating students had about self-expression and simulated teaching, and how that awareness changed through the implementation, based on pre- and post-surveys. As a result, we found that even students who like self-expression cannot say that they are confident in it, that many students lack confidence in simulated teaching and do not like it, and that they cannot gain self-confidence after trying one time. The overall trend was for students to end up without having any experience. Based on the above, we pointed out the need for continuous practice to restore self-confidence, as well as support and care for students, and considered the significance of providing this in the