



筑紫女学園大学リポジット

Practice Class Aimed at Japanese Language Teachers as Adaptive Expert : Analysis of Reflection Tasks

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2018-02-23 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 鷹野, 恵, KARINO, Megumi メールアドレス: 所属:
URL	https://chikushi-u.repo.nii.ac.jp/records/942

適応的熟達者たる日本語教員を目指す実践訓練とは

—省察活動の分析から見えること—

鷹 野 恵

Practice Class Aimed at Japanese Language Teachers as Adaptive Expert
— Analysis of Reflection Tasks —

Megumi KARINO

1. はじめに

本研究は、適応的熟達者たる教師像を目標とした大学日本語教員養成課程のカリキュラム開発に関するものである。2015年、外国人数は過去最高の220万人を超え、それに伴う日本語学習者の多様化と変化が繰り返されており、このことは将来にわたり続くと考えられる。そのようななか、日本語教師の職能をミニマムスタンダードとして捉える定型的熟達者ではなく、適応的熟達者としての思考方法を身につける必要があり、かつそれは初学者のうちに基盤を築くことが肝要である（波多野 2001）。

本研究では、養成段階でしか学べないことという立場で実施するリフレクティブジャーナルを活用した省察力涵養の実践を行い、その教育的効果を検証する。また、実践の場として分析対象とするのは中国での教育実習の場面とし、模擬授業と実習の違いを明確にすることで、その重要性を整理する。

2. 先行研究

日本語教員とはどのような力を備えるべきか。文化庁（2000）では、日本語教員養成で行う教育内容が記されており、大学の副専攻課程のカリキュラムはこれに準拠する形で編成されている。その一方で、「教師は現場で育つ」とすれば、養成段階でそれらを完成することは不可能である。それは養成段階でどれぐらい実践（経験）を積んだかに大きく左右されるのではないだろうか。では、養成段階ではどこまでを目指すべきだろうか。教員養成という分野で、日本語教員養成と幼稚園や高校といった他校種の教員養成との最大の相違は、被教育経験の欠如という点である。初等教員養成の履修生であれば、自身の被教育経験から幾人かの小学校時代の教師や授業が目指すべき教師像の形成に大きく影響を与える。しかし、日本語教員の場合はそうではない。目標言語母語話者教師から、入門レベルから超級レベルまで学び、習得した経験を持つ履修生の数というのは、大学生と

いう年齢からみても非常に少数である。これは外国語教師像（主には母語話者教師像）のモデルが存在しないことを指す。モデルが存在しないとモニターやメタ認知に至るための要素が1つ欠けることとなる。加えて、日本語教員養成において、指導者が授業モデルをひとたび提示すると、履修生はその模倣に陥りやすくなるといった傾向が散見される。そうなると、知・技の転移に留まり、手続き的知識は表面上体得することはできるが、定型的熟達者（routine expert）への道を進むにとどまる。

定型的熟達者とは、適応的熟達者（adaptive expert）と熟達化の階層の別という概念で取り上げられる。近年の熟達化研究に、「正統的周辺参加」（レイヴ他 1993）やEricsson（1996）の「10年ルール」など、熟達者とは何か、熟達を促進する条件とは何か、といった問いに迫るものが数多くなされている。なかでも、波多野（2001）によると、熟達には3つの段階があるとされる。1）定型的熟達（routine expert）：定型的なスキルを素早く正確に自動化された形で実行できる。しかし、新規の状況にはうまく対処できないことがある、2）適応的熟達（adaptive expert）：学習者が身につけた手続きを柔軟に適応的に利用できる。①手続きとその対象を理解する概念的知識・②手続き的知識と概念的知識の結束性・③自分の現状をモニターし、さらに高次を目指すメタ認知、この3要素を有す、3）創造的熟達（creative expert）：すべての人が到達する段階ではないが、より経験を重ね、状況に応じた新たな手順や知識を想像できる段階がある。この概念は、日本語教員以外の教員養成研究で多く取り上げられ、主には初心者（novice）と熟達者の授業認知の比較の研究である（後藤他 2008、浅井他 2015）。

他方、この波多野（2001）の枠組みを日本語教師像に置き換えると、国内外の日本語教育の現状を鑑みれば、定型的熟達者ではなく適応的熟達者となることが求められる。2015年には在留外国人数が過去最高の220万人を超え、日本語指導を必要とする児童生徒の数も増加の一途を辿っている。数の増加のみならず、学習者の背景・属性の多様化も進んだ。そして、こうした変化は今後も続いていくものと考えられる。こうした現状において、日本語教師は目の前の学習者の学びを新旧理論に照らし省察し、自ら有用な知に辿り着く力が求められる。それに加え、波多野（2001）によると、適応的熟達者になるには、まず「センスのよい初級者」の育成が目標になり、経験は量だけではなく質も重要であると述べられており、このことから初級者すなわち養成段階で適応的熟達者の思考を身につける訓練が必要と考えることができる。

では、どのような過程を経ることで適応的熟達者の思考を身につけることができるのであろうか。ショーンは「省察的実践家」、専門家には省察力が不可欠という考えを提唱した。建築家、精神療法士、企業のマネージャーらいわゆる専門家の仕事を観察し、その仕事の中に省察の存在があることを見出した。省察とは、ただ経験をするだけではなく、経験や仕事そのものに対する意味をつけることにより、専門家としての成長があるとしている。近年、日本語教育においても、単に教授法に比重を置く教師トレーニングから、教師の自己研鑽力を重視する向きが強くなっている（岡崎他、1990）。授業実践を分析する力から始まり、日本語教員としての成長を続けるために考えることのできる教員養成が求められている。

そこで、本研究では、適応的熟達者としての3要素（上記①～③）を身につけることを狙いとし

たりフレクティブジャーナルを用いた省察活動を履修生に課し、自分自身の思考とふるまいを言語化する省察活動を行い、分析対象に教育実習事前および事後のそれぞれの実践とし、その効果検証を試みる。

3. 実践訓練の概要

本研究では、模擬授業、学内実習、海外実習の3回の実践の省察を分析する。いずれも文化庁(2000)の「言語と教育」の区分を強化する目的をもとに実施している。模擬授業・学内実習は「日本語教育法演習Ⅰ」のなかで行われ、海外実習は希望者のみで実施する海外研修である。ここでは、学習者役が履修生か日本語学(非母語話者)かで模擬と実習とを区別することとする。その他は、事前準備(教材研究→教案・教具作成→練習)、授業本番、事後省察という段階は共通する。

「日本語教育演習Ⅰ」は4年生を対象とする授業で毎年50名前後が履修する。授業内容は、模擬授業が中心で、初級の授業を行う。担当は1人が授業を行い、毎回10名が学習者役となり、残りの履修生はコメントシートを記入しながら見学する。

表1 日本語教員養成において必要とされる教育内容(文化庁:2000)

区分	主要項目	内容
Ⅰ 社会・文化 ・地域	世界と日本	歴史／文化／文明／社会…
	異文化接触	国際協力／文化交流…
	日本語教育の歴史	日本語教育史／言語政策…
Ⅱ 言語と 社会	言語と社会の関係	ことばと文化／社会言語学…
	言語使用と社会	言語変種／ジェンダー差…
	異文化コミュニケーションと社会	異文化受容・適応…
Ⅲ 言語と 心理	言語理解の構造	言語理解／談話理解…
	言語習得・発達	幼児言語／習得過程…
	異文化理解と心理	異文化間心理学／社会的スキル…
Ⅳ 言語と 教育	言語教育法・実習	実践的知識／実践的能力…
	異文化間教育・コミュニケーション教育	異文化間教育／多文化教育…
	言語教育と情報	教材開発／教材選択…
Ⅴ 言語	言語の構造一般	一般言語学／世界の諸言語…
	日本語の構造	日本語の系統／日本語の構造…
	言語研究	理論言語学／応用言語学…
	コミュニケーション能力	受容・理解能力／表出能力…

模擬授業は、教師として授業を担当する時だけでなく、学習者役や見学者をする際、見て学ぶことも狙いとした。これらは、自分達が授業を組み立てながらのペア同士の学び、そして、他者の授業を見学することでの学びを指す。レイヴ他(1993)では、状況的学習(situated learning)、す

なわち社会的活動に参加することで学ばれる知識や技能の習得の重要性について述べられているが、本授業においても、一連の過程のなかで、それぞれに学びの機会が生じることを想定し、授業デザインを行った。

学内実習は、中国語母語話者の交換留学生に依頼をし、週に1度、毎回4名が学習者として参加してもらい、履修生は5～6名が教師役として授業を行う。学習者にはあらかじめ教材を渡し、細部まで予習をするよう指示している。教材は『新・中級から上級への日本語』（2012）で、10課から成るトピックシラバスの中級向けの内容である。1つの課を180分間で行い、①ブレインストーミング→②本文読解→③本文内容に関する話し合い活動→④文法・表現学習といった4段階で構成した。履修生は各段階でグループを組み、授業を行う。1グループの人数は2～3名であった。参加した学習者には毎回、良かった点や改善点、自分自身の取り組みをふりかえりシート（省察用紙）を記入することを課し、記入後は履修生にそのまま配布した。

そして、海外実習であるが、これは希望者だけが参加するもので、2017年9月に10日間、中国の大学での研修を行った。日本語学習者の授業に入り、作文の添削や会話パートナーといった補助的なことから、出発前に準備した授業を行うことまでを経験するものであった。対象は中級前半の中国人学習者で、派遣先の中国人教師の聞き取りによれば、知識と運用のずれが大きく、筆記テストの点数（知識を問題）に比較すると、話すこと書くことといった産出が非常に弱いことが特徴とのことであった。

表2 本研究で対象とする実践内容

	模擬授業	学内実習	海外実習
学習者のレベル	初級	中級後半	中級前半
学習者の人数	10名	4名	35名
学習者	日本人（母語話者）	中国人日本語学習者（非母語話者）	
持ち時間	25分（1人で）	30分（2人で）	20分（1人で）
教材	『みんなの日本語初級Ⅰ』	『新・中級から上級への日本語』	『クローズアップ日本事情』

4. 省察活動の策定 —経験学習理論をもとに—

近年、教師養成の分野では単に目の前の学習者に学習目標の伝達をするだけの定型的熟達者としてのスキル修得ではなく、自分自身の実践を内省しながら成熟する適応的熟達者、ショーン(2007)の「省察的实践家」としての養成を行っていく必要性が言われている。Kolb(1984)では、経験学習モデルを図1のように示している。①具体的な経験をする、②その経験をふりかえって省察する、③省察から得たことを抽象的な概念に作り替える、④次の実践でそれを試す、という循環を繰り返すことにより学習が起こるという考え方である。

次に、省察する力を身につけさせるためには養成段階でどのような活動を行えば良いのだろうか。

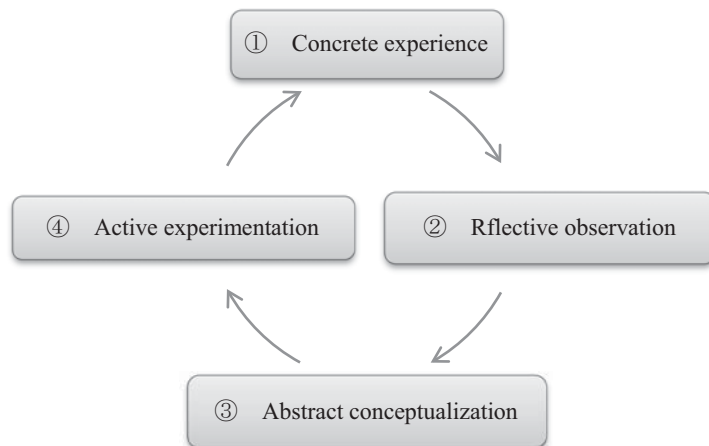


図1 Kolb (1984) による経験学習モデル

松尾 (2006) では、同じ経験をしてもそこから学び、次の段階へと成長できる学習者とそうではない学習者の相違に着目し、企業のマネージャーを対象とするヒアリング調査をもとに明らかにした。そこでは、適切な思いと他者とのつながり重んじ、挑戦し、経験をふりかえり、楽しみながら仕事をするといった共通点を見出した。現在も行っている熟達化に関する先行研究を日本語教員養成の枠組みで捉え直したものを踏まえ、ふりかえりシートの記入項目 (省察観点) を同定した。他の職業の熟達化研究 (田村 2008、楠見 2014) を参照し、日本語教師論 (岡崎他 1990、横溝 2000、池田 2007) との照合を行い、日本語教師に必要な項目を吟味し資料1のシートとなった。

5. 分析結果

本研究では策定した省察活動の検討および履修生による省察記録から実践の形態、主には海外実習の効果について考察を行う。手続きとしては、実践後に資料1の省察シートを記入し、その後、自身で授業観という大きなテーマから、特に自分が深く考察をした項目を選び、800字でエッセイを書くという課題を出した。本研究で対象とした履修生1名には事前に研究の目的および個人の特定がされないようすることを説明し了承を得た。

5-1. 省察活動の検討

省察シートは資料2のように作成した。ここでは、日本語教員としての職能に対する向き合い方といった態度を涵養する項目が主だっている。もう一つ必要なことは、資料1の文化庁のリストにある、たとえば「教室活動」の具体的手法を体得し方かどうかといった技術習得であり、それを十分にメタ認知する視点を持たせることであろう。今回のシートのみではその点が十分であったとは言いがたい。

ただ、シートを事前に配布し、項目を全体で共有する機会を持ったことで、自身の実践では何が重要で、何を身につけるために活動を行うかを明確化することが出来たうえ、都度のフィードバック

クでの指針として主軸となっていた。

5-2. 履修生の授業観の変容

3回の実践の後に記入した省察シートから作成した各800字のエッセイをテキストマイニングの手法を用い、内容分析を行った。分析は、授業観の変容に関する記述に焦点を当て行った。その結果、各エッセイに共通する上位語が「学習者」であったことに着目し、語を抽出し表3～5にコンコーダンスを作成した。作成に当たっては、テキストマイニングのフリーソフトである KH Coder を用いた。また、どのような話題の出現があったかを可視化、比較検討するため、図2・3・4に共起ネットワークも作成した。

共起ネットワーク、コンコーダンス (KWIC) の検討から、非母語話者の学習者に向けた授業が履修生の達成感を与え、突破口となっている可能性が示唆された。模擬授業 (学習者=母語話者) の場合と、実習 (学習者=非母語話者) の場合とで授業観に相違が認められる。最大の相違は、学

表3 実践3回目 (模擬授業) コンコーダンス (KWIC)

今回私が担当した第六課は、誘う表現を	学習	し、「～ませんか」「～しましょう」という表現を
まず教師が「～ませんか」の例文を読み、	学習	者にその表現を発音させることから始めた。
「～しましょう」という表現をカードにするし、	学習	者にテンポよく答えさせることが最適であったと考える。
例えば、カードにご飯を食べている絵をのせて、	学習	者に「～ませんか」の形で回答させる。) この練習を
考える時間などでどんどん時間がなくなり、	学習	者が発言できる時間も少なくなってしまったのだ
「勉強しましょう」などの動詞も用意して、	学習	者に数パターン練習してもらえたらよかったと反省し
応用練習でも	学習	者全員に当てることができなかったので、結果的に
結果的に	学習	者の発言が少なくなってしまった。
ができたらよかったと考える。	学習	者の発言を増やすには教案の内容も大切であると考えながら
自覚もあったので次回は改善したい。	学習	者の前に立つ教師が緊張すると怖く見えて、
教師が緊張すると怖く見えて、	学習	者も思い切り発言ができないと感じた。
今回の授業よりは	学習	者の発言が増えるのではないかと考える。

表4 実践4回目 (留学生実習) コンコーダンス (KWIC)

私は大勢で食事をする場を	学習	者に考えさせる問題を担当したので、学習者の好きな
考えさせる問題を担当したので、	学習	者の好きな日本食から話を広げられないかと考えた。
やはり日本独特の料理なので、	学習	者が興味を持ってくれて、学習者の国の話にスムーズに
学習者が興味を持ってくれて、	学習	者の国の話にスムーズにつながる事ができたと思える
イメージがわき、味の質問などをしてくれたので、	学習	者の興味を引くことができたと思える。
興味を引くことができたと思える。しかし一方で、	学習	者が興味を持ち話が広がりすぎる傾向も多かった
いくつか問題を削った箇所があった。	学習	者の興味を引く授業を行うことはとてもよいことで
他の二人も内容を工夫したり、絵を描いたり	学習	者の興味を引き出し、質問に簡潔に答えていたので、
授業をする上で、	学習	者の興味を引く内容は教案にかかっているので事前に準
教案にかかっているので事前に準備できるが、	学習	者との会話や授業テンポは、そのときによって変化
芯の強さが必要になると感じた。以上のように	学習	者の興味を引く授業は、準備をしっかり行うことと、
興味を引く授業は、準備をしっかり行うことと、	学習	者との会話にあると考える。ただし、引き出した興味

表5 実践5回目（中国実習） コンコーダンス（KWIC）

がまず難易度が高いと感じた。そのため、	学習	者が理解しやすいようにするために
実際の授業では、やはり内容が難しかったため	学習	者のリアクションは良くなかった。
学習者のリアクションは良くなかった。	学習	者からの発言が難しいと感じたため、
今回の授業で	学習	者のレベルに合った内容の授業を行うことが
いつも私の課題である「笑顔」	学習	者の理解確認」は、今までの中ではできていた
必死だったが、途中から意識し、	学習	者の顔を見て、リアクションを見ることができ
答えやすかったのではないかと考える。	学習	者が一生懸命にこちらの伝えたい事を理解し

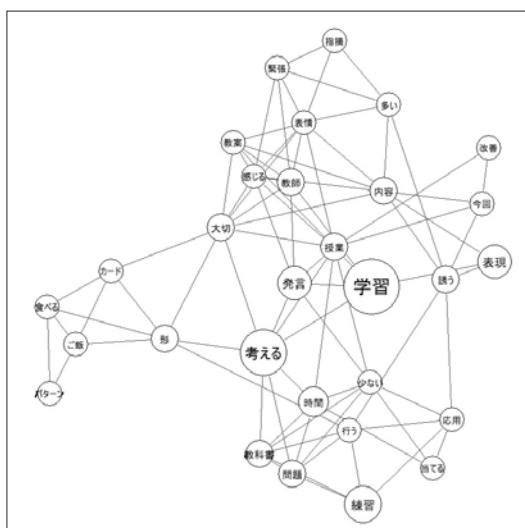


図2 実践3回目（模擬授業）

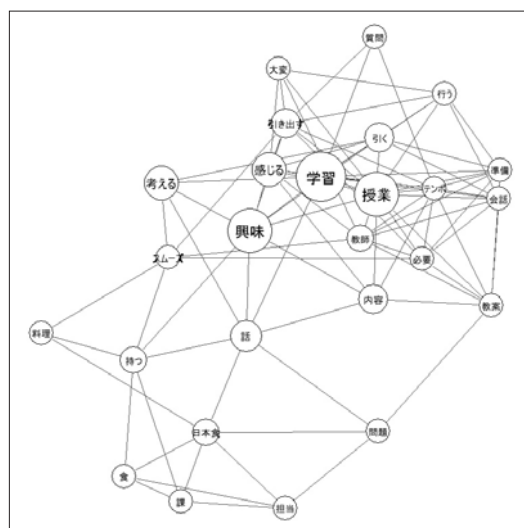


図3 実践4回目（留学生実習）

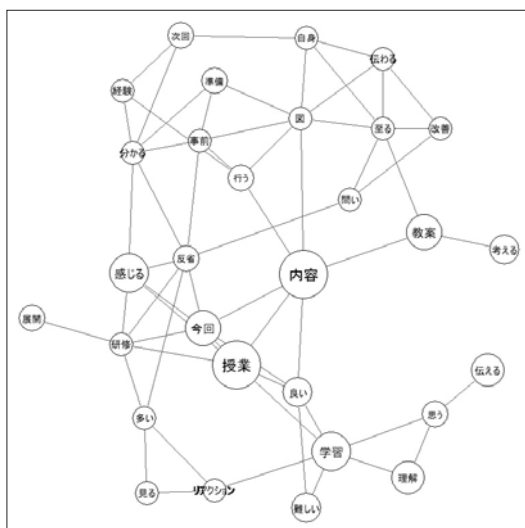


図4 実践5回目（中国実習）

習者の関心や志向に沿おうとする意識が生じる点である。実践4回目のコンコーダンスからわかるように、「学習者」と「興味」の結びつきが強く出ており、担当の授業内容を学習者の関心に沿わせ、興味を喚起することで授業を活性化しようとする向きが表出した。実践4回目は共食がテーマで、やや抽象的で硬い本文をいかにして学習者の関心にひきつけ、発話を引き出すかといったことに焦点が置かれ授業準備を行っていた。実践5回目は最新日本事情を含む内容で、食料自給率から地産地消へと展開させながら、日中の食糧事情について考察させ、意見を述べさせる活動で、大学生として、それほど身近ではないという話題に対して正面から向き合い、写真パネルを多用した授業を行った。それに対して、実践3回目では、学習者像（設定：日本語学校の非漢字圏の学習者）が4・5回目に比較し不明瞭であることと、母語話者のクラスメイトであったことで、独特の緊張感が生まれ、学習者役の反応の薄さも加わり、インタラクションが希薄であった。そのため、さらに硬い表情がうかがえ、不安の感情が大きくなり、十分なパフォーマンスが出来ず、自信を失ったとの記述がみられた。

日本語教員養成課程では非母語話者を学習者役として多くの回数を設けることは、まとまった謝金のための予算が準備できない場合は困難である。日本語教員としてまだ実践のトレーニングを終えていない者による授業を受けることは想像以上に負担になり、たとえ無料講座にしても学習者を定期的集めることは難しい。しかしながら、養成課程履修生の立場からすると、授業観の変化に大きな影響を与える契機となることは間違いない。

6. まとめと今後の課題

本研究では省察力を涵養する活動とし、リフレクティブジャーナルの検証を行った。ここでは熟達化を支える態度・思考を育てる省察力の向上に着目した。今後は、日本語教員が身につけるべき具体的な授業スキルに焦点を当て、その一つ一つの達成を確認できるものを作成していく。表1の太枠の部分に具体的な能力をリストアップすることでどの程度実践力が身についたか、つかなかったかを可視化する。

そのうえで、本研究で扱った部分を「態度目標」とし、能力記述文から成る「内容目標」とを区分し、それぞれを育成する活動モデルを構築、検討していきたい。

次に、本研究では非母語話者である日本語学習者が対象の実践の効果について考察を行った。特に、中国での教育実習は研究対象である履修生のみならず、参加者全員に非常に大きなインパクトを持つ経験となっていたが、それだけでとどめては経験の価値は半減してしまう。経験を適切に省察し、経験の事前、実践中、事後とそれぞれにどの程度意味づけできたか、新たな目標設定をすることができたかが重要になる。日本語教員養成のなかで高まりを見せる省察力の習得を促す活動の具体的な手法に関し、今後も先行研究、他の職業の熟達化研究にあたりながら検討を行っていくことを次の課題とする。

【参考文献】

- (1) 浅井宗海・井藤元 (2015). 「教員養成における定型的熟達から適応的熟達に向かうための学習支援システムの構築」『日本教育工学会研究報告集』15(3), 1-5
- (2) 池田広子 (2007). 『日本語教師教育の方法 生涯発達を支えるデザイン』鳳書房
- (3) ヴァン＝マーネン・村井尚子訳(2011). 『生きられた経験の探究—人間科学がひらく感受性豊かなく教育>の世界』ゆみる出版
- (4) 岡崎敏雄・岡崎眸 (1990). 『日本語教育におけるコミュニケーション・アプローチ』凡人社
- (5) 楠見孝 (2014). 「ホワイトカラーの熟達化を支える実践知の獲得」『組織科学』48(2), 6-15
- (6) 後藤康志・生田孝至(2008). 「テキストマイニングをもちいた学部学生と現職教員の授業認知の比較」『新潟医療福祉学会誌』8(2), 2-9
- (7) 武田信子・金井香里・横須賀聡子 (2016). 『教員のためのリフレクション・ワークブック 往還する理論と実践』学事出版
- (8) 田村由美・津田紀子 (2008). 「リフレクションとは何かその基本的概念と看護・看護研究における意義」『看護研究,』41(3), 171-181
- (9) ドナルド＝A＝ショーン 柳沢昌一・三輪健二監訳(2007). 『省察的实践家とは何か プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房
- (10) 波多野誼余夫 (2001). 「適応的熟達化の理論をめざして」『教育心理学年報』, 40, 45-47
- (11) ジーン＝レイヴ・エティエンヌ＝ヴェンガー・佐伯眸訳 (1993). 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業国書
- (12) 樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版
- (13) フレット・コルトハーヘン・武田信子訳 (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』学文社
- (14) 文化庁 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000). 「日本語教育のための教員養成について」
- (15) 松浦とも子・佐藤修・柳坪幸佳 (2013) 「教師研修におけるポートフォリオの意味—教師研修ポートフォリオとティーチング・ポートフォリオ」
- (16) 松尾睦 (2006). 『経験からの学習—プロフェッショナルへの成長プロセス—』同文館出版
- (17) 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社
- (18) Ericsson, K.A.(1996). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- (19) Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall.

【日本語教材】

- (1) 鎌田修・富山佳子・山本真知子・ボイクマン絵子 (2012). 『新・中級から上級への日本語』ジャパントゥタイムズ
- (2) 佐々木瑞枝 (2017). 『クローズアップ日本事情15—日本で学ぶ社会と文化』ジャパントゥタイムズ
- (3) スリーエーネットワーク (2012). 『みんなの日本語初級 I 第2 版本冊』スリーエーネットワーク

<p style="text-align: center;">模擬授業のふりかえり</p> <p>氏名： () 年) 日) 文) 英語) ア) ジア) 記) 入) 日) : 年 月 日) 模擬授業 (回目) 使用教材 (『 』) の 講) 授) 業) 日) : 年 月 日) 学習目標 (言語知識) / 言語行動))</p> <p>課題</p> <p>1. このプリントの質問に答え、自分の授業をふりかえらる。書き可。英訳ネットからダウンロードし、パソコンで記入も可。 2. このプリントをもとに、テーマを基めて、自由に800字までまとめる。パソコンで作成し、英訳ネットに提出。プリントアウトしたものをファイルに入れ提出</p>	<p>I チャレンジする力</p> <p>☆ 次の中から選んで「OJ」をつけてください。 A. 教室活動やインターネットや教本からそのまま転写した B. インターネットや教本の活動にひと手間加えて、自分のオリジナルに近づけた C. 先生に聞いたことなどをそのままやったり D. 先生に聞いたことにもとづいて、工夫しておもしろい活動にアレンジした E. すべて自分で一から作り上げた F. その他 ())</p> <p>補足およびその理由</p>
<p>「チャレンジ」「挑戦」というキーワードで学んだこと</p>	<p>①うまくできたこと</p> <p>②うまくできたこと</p> <p>③うまくできなかったこと</p>
<p>II 看察する力 【準備段階】</p>	<p>④うまくできたこと</p> <p>⑤うまくできなかったこと</p>
<p>① 留置したこと</p> <p>② 留置したこと</p> <p>③ 留置したこと</p>	<p>⑥うまくできなかったこと</p> <p>⑦うまくできなかったこと</p> <p>⑧うまくできなかったこと</p>

<p>(おんなのコメントを読み、で)</p> <p>① その通りだと思ったコメント (良いこと・悪いこと両方)</p> <p>② 納得できないコメント</p> <p>③ 他者評価に対する自分の思い</p>	<p>III 業しむ力、意欲を見出す力 【準備段階】</p> <p>☆ 次の中から選んで「OJ」をつけてください。 A. 最初から準備が楽しく、あれこれ考え抜いた B. だんだん準備が楽しくなり、あれこれ考え抜いた C. どうしてもわからず、あきらま、集中できなかった D. 問題を終わらせることが気にかかり、特に楽しいという感情はわかなかった E. その他 ())</p> <p>補足およびその理由</p>
<p>【本番中】</p> <p>☆ 次の中から選んで「OJ」をつけてください。 A. 楽しむ余裕はなく、ひたすら懸命にこなした B. どんな感情もなく、ただただこなした C. 早く終わってほしいというほど、楽しくなかった D. わくわくした高揚で楽しく授業が進んだ E. その他 ())</p> <p>補足およびその理由</p>	<p>④うまくできなかったこと</p> <p>⑤うまくできなかったこと</p> <p>⑥うまくできなかったこと</p>
<p>【終わってからの心算】 (の準備後以上)</p> <p>☆ 次の中から選んで「OJ」をつけてください。 A. 早く次の授業がしてみたいわくわくする B. 会想うと、かなり (結構) 楽しかった C. できれば副教材も使いたいほど嫌 D. どんな感情もない E. その他 ())</p> <p>補足およびその理由</p>	<p>⑦うまくできなかったこと</p> <p>⑧うまくできなかったこと</p>

提出期限：7月末 ファイルに綴じ、教職課ボックスへ