

初等英語科教育法における省察的実践家としての基盤形成に  
向けた指導プロセス  
—足場かけ機能とそのためのツールの使用に着目して—

Instructional Processes for Developing Reflective  
Practitioners in Primary English Teacher Education  
—Focusing on Scaffolding and the Use of Pedagogical Tools—

山口 高領  
秀明大学

**Abstract**

This practical study presents an instructional model designed to foster reflective practitioners among pre-service primary English teachers, especially non-specialists. To address the issues of feedback burden, memory-based reflection, and linguistic anxiety, the model integrates “three scaffolds”: (a) Cognitive Scaffolding using *J-POSTL Elementary* descriptors and AI-assisted “labeling” to bridge practical experiences with pedagogical theory; (b) Structural Scaffolding via high-frequency micro-teaching cycles and video-recorded self-observation to facilitate “de-centering”; and (c) Affective Reframing to transform anxiety into a “co-learner” identity. An in-depth case study of a representative student demonstrates a transition in this person’s attitude from a focus on linguistic accuracy to an intentional pedagogical mindset. Results indicate that video evidence enabled objective self-analysis, while the feedback provided professional terminology that expanded the student’s metacognitive knowledge. Furthermore, reframing the teacher’s role from a “perfect model” to a “co-learner” significantly enhanced the student’s self-efficacy. This systemic approach using Generative AI and LMS offers a sustainable framework for improving reflection quality in teacher education settings, ensuring pedagogical depth and instructional feasibility.

キーワード： リフレクション, 足場かけ, フィードバック, 英語教職課程, 生成 AI

科目名	初等英語科教育法(初等免許取得に必要な半期全 15 回の授業)
対象者とクラス人数	教育実習前の小学校教職課程の 15 名 (本稿言及 1 名)
学習の目標	小学校における外国語活動 (中学年)・外国語 (高学年) の学習、指導、評価に関する基本的な知識や指導技術を身に付ける。

## 1. はじめに

### 1.1 全国の英語教職課程の調査から

全国の大学調査 (Yamaguchi, 2024; 山口・森本, 2025) により、教員養成における省察指導の実態が明らかになった。省察は主に模擬授業前後に行われ、LMS (Learning Management System : 学習管理システム) 等のツール活用も定着しているが、その具体的な指導内容や省察の「質」の担保は指導者個人の裁量に委ねられている。教育方法の類型化や体系的な指導法の確立は、依然として重要な課題である。

### 1.2 『J-POSTL エレメンタリー教職課程における活用実践』の知見と課題

『小学校英語指導者のポートフォリオ』(J-POSTL エレメンタリー) (JACET 教育問題研究会編, 2021) 刊行後の初期実践報告 (JACET 教育問題研究会編, 2022) により、本ポートフォリオを単なる「チェックリスト」ではなく、実践を英語教育学的に省察するための準拠枠として機能させる基礎的な方法論が確立された。具体的には、①自己評価記述文の活用による実践知の深まり (山口, 2022)、②LMS や動画併用による省察効果 (中山, 2022)、③KPT (Keep : 継続、Problem : 課題、Try : 挑戦の略) 等の枠組みによる省察の構造化 (安達, 2022) が到達点として示された。

一方で、これら 12 の報告からは、以下の 2 点に関するさらなる支援が必要とされている。

1. **個別フィードバック (FB) の持続可能性と質の担保** : 大規模クラスにおいて指導者負担を軽減しつつ、録画データ等の客観的エビデンスに基づいた質の高い個別指導を継続するシステム (長田, 2022)。
2. **英語を専攻しない学生の情意的な支援** : 英語への抵抗感を減らし、自己効力感を高めていく支援の必要性 (土屋, 2022; Benthien, 2022)。

### 1.3 省察の深化を支えるメタ認知能力の視点

これらの課題に対し、大崎 (2026) は、メタ認知能力の重要性を指摘し、他者との協働的活動は「メタ認知的知識 (自分の思考や学びのプロセスを客観的に把握し、制御する知

## 初等英語科教育法における省察的実践家としての基盤形成に向けた指導プロセス —足場かけ機能とそのためのツールの使用に着目して—

識)」を、個人の記述活動は、実践を修正する「メタ認知的調整」をそれぞれ養うと述べる。

本実践は、このアプローチを生成 AI と LMS により高度にシステム化する試みである。AI によるラベリング（専門用語による名前付け）を参考にして教員が「知識」を提示し、画面上に記録が残る LMS の特性を活かし、継続的・反復的な読み返しを可能にすることで、録画視聴と高頻度サイクルで「調整」を構造的に駆動させ、「省察的実践家」へと導くモデルを提示する。

## 2. 本実践の背景と特徴

### 2.1 大学・学部の特徴

本学部の学生は中等教員免許の取得が卒業要件であるが、小学校一種免許の併修も可能であり、本授業の受講生もその取得を希望している。卒業生の 9 割以上が教職に就くなど志向性は極めて高い。1・2 年次の週 1 回の学校現場補助活動や 1 年次末の英国短期留学、教職履修カルテや自己評価シートを用いた継続的な省察、さらに 3 年次のプレ教育実習(50 分間) など、早期から教育現場への参加とそれに基づく省察を促す体制となっている。こうした経験は教師としての高い責任感を醸成する一方、本実践における「完璧な教師でなければならない」という心理的重圧の源泉にもなっているかもしれない。

### 2.2 カリキュラム上の位置づけ

本実践「初等英語科教育法」(後期)は、前期科目「英語」の履修を受講条件としている。この前期科目では実践的な英語運用力と背景知識の習得を目的としており、教材として『J-POSTL エレメンタリー』(以下、本ポートフォリオ)を配布している。本実践では、講義用教科書(小川・東, 2024)や小学校検定教科書(東京書籍編, 2025)に加え、この前期から配布済みの本ポートフォリオを継続して活用することで、通年の指導体系を構築している。

### 2.3 事例対象者 A の本実践開始時の状態

2025 年度の受講生 15 名(3 年生 14 名、4 年生 1 名)から、記述が詳細で、全サイクルを通じ指導的介入に対し最も顕著な変容を示した 3 年生 1 名(A さん)を代表的事例として抽出した。個人が特定されない配慮の下、研究利用の承諾済みである。

A さんは、前期「英語」開始時の本ポートフォリオ(セクション「自分自身について」)において、指導における「発音の正確さ」を重視する一方、自身の発音に強い不安を抱いていた。また、理想の授業として「ゲームや歌」を挙げつつも、その教育的意図への言及は少なかった。本実践では、こうした英語力への不安と「楽しさ」の意図が未分化な状態にある学生が、省察を通じていかに変容するかを分析する。

### 3. 指導モデルの構築:3つの足場かけ

本実践では、理論と実践の架橋を図り、学生個々の省察を深めるために、以下の「3つの足場かけ」を軸とした指導モデルを構築した。各段階において、他者の実践や個別フィードバック（FB）を鏡とする「代理学習（他者の実践やそれに対するフィードバックを観察することで、自らも疑似体験的に学ぶこと）」を意図的かつ組織的に組み込んでいる。

#### 3.1 認知的な足場かけ:自己評価記述文と生成 AI を援用した「専門知のラベリング」

本ポートフォリオ（セクション「自己評価記述文」）から、全分野の網羅性、コア・カリキュラムとの整合性、模擬授業での有用性を考慮して選定した 14 項目（表 1）を開始時点で提示し、最初は月 1 回、模擬授業後は毎回、これらを用いた自己・他者評価を指示した。

LMS 上の提出物に対し、生成 AI を援用し、教育学的な「ラベリング（専門用語による概念化）」を付与した個別 FB を数日以内に行い、学生の「なんとなくの工夫」の理論化を促した。また、他者の提出物と FB を LMS 上で受講者内での公開設定とし、自身が経験していない事象に対しても専門的な分析に触れる「社会的足場かけ」を創出した。

FB は受容的なトーンを維持し、記述上の誤りについては修正を求めたものの、内容の不足に対する直接的な指摘は最小限に留めた。これは、他者の提出物や FB を、自身の不足を自律的に補完するリソースとして機能させる意図による。

#### 3.2 構造的な足場かけ:録画と高頻度サイクルによる「省察の脱中心化」

録画視聴に基づく個人の内省を構造化した。模擬授業直後の「記憶」による主観を排し、録画というエビデンスに基づき自身を「観察対象」化させる（脱中心化：自分の主観的な視点から離れ、他者や客観的な視点から事象を捉え直すこと）ことで、省察の高度化を図った。また、1 人 5 分の短時間模擬授業を 4 回繰り返す高頻度サイクルを導入した。これにより、準備・実施の負荷を軽減し、特定の自己評価記述文に関連した技術改善に意識を焦点化させた。5 分間の限定は、自己視聴に伴う心理的抵抗を和らげ、省察への主体的な関与を促す効果も併せ持つ。

#### 3.3 情意的なリフレーミング:不安の「教育的資源」への転換

英語力への不安を、児童への共感や教育的配慮という強みへ置き換える「リフレーミング（事象の意味を捉え直し、肯定的に解釈し直すこと）」を、FB や他者評価を通じて試みた。他者評価では「良かった点」の指摘を重視させ、心理的安全性を確保しつつ、非専門性ゆえの不安を「独自の強み」へと転換させた。なお、自己評価の数値自体は成績に含めず、評価に至る根拠の記述内容を評価対象とすることを明示し、素直な内省を促した。

初等英語科教育法における省察的実践家としての基盤形成に向けた指導プロセス  
 ー足場かけ機能とそのためのツールの使用に着目してー

表 1.

選定された 14 の自己評価記述文

分野	領域	自己評価記述文
I 教育環境	A. 教育課程	①1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。
	B. 目標とニーズ	②4. 英語を学習することの意義を理解できる。
	C. 言語教師の役割	③3. 同僚や授業見学者からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に反映できる。 ④6. 児童の母語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。
II 教授法	A. 話す活動 / A-1. やり取り	⑤5. 表情、ジェスチャー、あいづちなどの非言語コミュニケーションを効果的に使って、相手とやり取りができる力を育成するための活動を設定できる。
	A. 話す活動 / A-2. 発表	⑥4. 強勢、リズム、イントネーションなどの違いに気づかせるような様々な活動を設定できる。
	C. 聞く活動	⑦2. 児童が英語を聞く前に、教材のトピックについて持っている経験や関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。
	E. 文法	⑧1. 文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて、児童に気づかせる指導ができる。
IV 授業計画	A. 学習目標の設定	⑨3. 児童の意欲を高める目標を設定できる。
	C. 授業展開	⑩1. 学習目標に沿った授業形式（一斉、個別、ペア、グループなど）を選び、授業を設計できる。
V 授業実践	D. 授業運営	⑪2. フラッシュカード、図表、絵などの準備や視聴覚教材を活用できる。
	E. 教室での言語	⑫3. 児童が授業活動において英語を使いたくなるように設計し指導できる。
VI 自立学習	A. 児童の自律	⑬1. 児童が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定できる。
VII 評価	F. 誤答分析	⑭1. 児童の誤りを分析し、適切なフィードバックができる。

## 4. 授業実践と学生の変容

### 4.1 授業実践の概要

本実践における全 15 回（各回 90 分）の授業構成、模擬授業の実施時期、および省察課題の内容を表 2 に示す。

第1回から第11回までは、講義用教科書に基づき、小学校英語教育に関する基礎的知識や理論の習得を図った。その際、単なる知識の伝達に留まらず、英語を用いた言語活動を随所に取り入れることで、受講生の能動的な学修を促した。

第12回から第15回にかけては、前述した「高頻度サイクル」として、一人5分程度の模擬授業を計4回実施した。模擬授業1・2回目は「身近な物の紹介と質疑応答」、3・4回目は「月日を用いた誕生日チェーン」を題材とし、同一題材で2回ずつ繰り返すことで、省察に基づく具体的な改善が次回に反映されやすいよう設計した。準備段階では、英語表現の正確性を期すために指導案（原稿）の例を示して、作成を推奨し、Google AI Studioを用いた音声モデル生成による発音確認など、ICTを活用した自律的な準備を支援した。

表 2.

## 省察課題の実施時期と内容

省察課題を与えた時期	課題の回	課題の内容
第3回授業(10/23)後	第1回	14のSADの自己評価（各50字でその理由）
第7回授業(11/27)後	第2回	①前回の自己評価を読み直し、②新たに自己評価
第12回授業(1/8)後	第3回	模擬授業を自己評価（400字）と、真似をしたい他の3名の学生への他者評価（各400字）
第13回授業(1/15)後	第4回	①第3回の全員の提出物と教員のFBを読み、②模擬授業を自己評価（400字）と、なるべく前回とは異なる他の3名の学生への他者評価（各400字）
第14回授業(1/22)後	第5回	①第4回の全員の提出物と教員のFBを読み、②模擬授業を自己評価（800字）と、真似をしたい他の2名の学生への他者評価（各400字）
第15回授業(1/29)後	第6回	①第5回の全員の提出物と教員のFBを読み、②模擬授業を自己評価（1600字）と、③定期的に振り返ることで学んだこと（400字）、④後期の授業で学んだことと課題（各150字）

注. 提出時に求めた字数は最低字数を示す。

## 4.2 認知の変容:ラベリングによる「教育的観点」の獲得プロセス

事例対象者 A の第1回自己評価（10/23）では、自身の課題を「英語力の不足」という抽象的な不安として捉えていたが、第3回以降、指導者による専門用語を用いた「ラベリング」を経て、自身の教授行動を教育学的な観点から客観視する記述へと顕著に変化した。

第1回の省察において A さんは、「（自己評価記述文④について）自分の知識が足りていないため、5段階で1（できない）と判断する。今後は、まず、基礎的な知識を身に付け、その後、深い知識を身につけていきたい」と述べていた。ここでは、自身の英語運用能力

の低さを指導の困難さと直結させて考える傾向が強く見て取れる。

しかし、第3回(模擬授業1)では、「(自己評価記述文⑥について)『〇〇じゃなくて?』までは私が言い、その後の正しい発音を児童に言わせてみるなどの工夫ができた。もし違う発音の児童がいた場合は教員が教えるとより効果的だと思った」と、具体的な指導技術に言及し始めた。これに対し筆者は、「これは『誘出』と呼ばれる手法で、教師が即座に正解を与えず、児童に思考の余地を与える工夫は、自律的な学習を促す上で有効です」とのFB(ラベリング)を行った。

その結果、第6回最終自己評価では、「文法をわざと間違えて気づかせる手法については、他者の実践や先生からの助言を通してその教育的価値を理解することができ、今後の課題として位置づけている」と述べるに至った。これは、指導者や他者の実践を通じた協働的活動が、学生の「メタ認知的知識(戦略や課題への理解)」を拡張し(大崎, 2026)、自身の行動を単なる「英語力の多寡」ではなく、「意図的な教育的介入」として解釈し直したプロセスを示している。

### 4.3 構造的足場かけによる「脱中心化」と自己修正の高速化

5分間の模擬授業を4回繰り返す「高頻度サイクル」と、録画視聴を必須とした省察構造は、Aさんの自己修正を劇的に高速化させた。録画という客観的エビデンスに基づき、省察が精神論的な反省から、具体的な授業運営の改善へと精緻化された点が特筆される。

第2回模擬授業後の自己評価(1/16)において、Aさんは次のように述べている。

「今回の模擬授業は、前回よりもスムーズに進行することができていたと感じた。  
(中略)実物の財布を提示していたが小さく見えない児童がいると考え黒猫のイラストに変更した」

これは、授業中の主観的な記憶ではなく、録画映像を児童の視点(客観的なカメラ位置)から確認したことで、自己の認識と児童の見え方の「ずれ」を修正する「脱中心化」のプロセスを示している。

また、サイクルの反復はアクションプランの具体化をもたらした。第1回模擬授業直後(1/13)にAさんは、「5分はとても短く焦ってしまうが、『えーっと』などと詰まることのないようにしっかり練習して次回の模擬授業に取り組みたい」と、精神論や練習量による解決を志向していた。これに対し筆者は、「次のアクションプランが明確であり、素晴らしい」と肯定しつつ、具体的対策の重要性を説くFBを行った。

その後の第3回模擬授業(1/26)では、「いきなり全体でゲームを行うのではなく、まず4~5人の小グループで活動を行わせた点が工夫できた点である。小グループでの活動により、児童一人一人の発話機会を確保しやすくなり、安心して英語を使える雰囲気をつくる

ことができた。この点は、(自己評価記述文) ⑫の『児童が英語を使いたくなる授業設計』につながっていると感じている」と記述している。この記述は、単なる「練習」ではなく「授業構成」という構造的な解決を図る視座を獲得しており、短期間のサイクルを回す中で、自身の授業を冷静な分析対象(メタ認知的調整)として捉え直した結果と言える。

さらに、LMSによる公開FBを通じた「代理学習」の効果も確認された。Aさんは他者(Cさん)への評価において、次のように述べている。

「自分の模擬授業では説明に必死になってしまうことが多いため、Cさんのように一つ一つの反応を大切に、児童の気持ちを引き出す授業づくりを心がけたい」  
他者の実践とそれに対するFBを閲覧することで、自身が未経験の指導場面についても専門的な観点を疑似体験的に獲得している。これは大崎(2026)が指摘する「メタ認知的知識(戦略知識)」の拡張であり、他者の成功や失敗を専門的な視点で読み解くことで、自己の指導レパートリーを認知的に広げた結果である。

#### 4.4 情意的リフレーミングによる「共に学ぶ教師像」への変容

事例対象者Aの最も劇的な変容は、英語指導に対する心理的障壁の解消と、それに伴う教師像の再定義である。4月時点のAさんは、自身の英語力を「正確なモデル」という完璧主義的な枠組みで捉えており、この自縛が「自分の発音が正しく伝わるか」という強い不安の源泉となっていた。

しかし、全4回の模擬授業サイクルと指導者による情意的なリフレーミング(事象の意味を捉え直し、肯定的に解釈し直すこと)を経て、この自己像は変容した。契機となったのは、模擬授業1における他者(Bさん)への公開フィードバックである。Bさんの「ICTで正しい音声を流せば、教員が間違った発音を教えることが少なくなる」という視点に対し、筆者はこれを、非ネイティブの教師が自信を持って授業を行うための「補償戦略」(不足している知識や能力をICT等の他手段で補い目標を達成する工夫)であり、現実的で賢明な気づきであると肯定した。さらに、教師は「完璧な存在」ではなく「児童と共に学ぶ存在」であるという視座をクラス全体に提示し続けた。

こうした介入の結果、最終自己評価(1/30)において、Aさんは次のように述べている。

「児童とともに学ぶ教師としての姿勢を意識し、より質の高い英語授業の実践を目指していきたい」

これは、英語力の不足を「隠すべき欠点」から、児童の心理的安全性を高めるための「教育的資源」へとリフレーミングできたことを示している。4月時点の「英語に自信がないから勉強する」という閉じた個人学習の姿勢から、最終的には「不完全な自分でも、工夫(戦略)次第で児童の学びを支えられる」という、省察的実践家としての自己効力感の獲

得に至ったと言える。

#### 4.5 最終自己評価の分析:14の観点に基づく資質能力の統合

本実践の締めくくりとして、Aさんが最終課題（1/29）で提出した自己評価全文を分析する。この記述は、本実践で提示した14の自己評価記述文を単なるチェックリストとしてではなく、自らの実践を意味づける「準拠枠」として活用し、認知・構造・情意の各側面での学びを統合させたものである（表3）。

表 3.

##### 最終自己評価の分析

カテゴリ	該当する記述文番号と省察の内容	関連する足場かけ
理念・目標	①②：指導要領の趣旨（やり取りの重視）と場面設定の必然性を理解。	認知（ラベリング）
改善の構造	③④：他者からの指摘やFBを即座に次の授業設計（板書・教材）へ反映。	構造（高頻度サイクル）
客観的視座	④⑦⑧：児童の既習事項や予測を考慮。わざと間違える手法の「教育的価値」を理解。	認知（専門知の獲得）
技術の具体化	⑤⑥⑨⑩⑪⑫：非言語、発音、視覚教材、グループ構成など、具体的・物理的改善。	構造（録画・脱中心化）
情意と展望	⑬および結び：不完全さを認めつつ「児童とともに学ぶ教師」としての自己効力感。	情意（リフレーミング）

まず①「学習指導要領の理解」および②「英語を学ぶ意義の理解」についてである。第1回・第2回の模擬授業では、自己紹介や身近な話題を扱うことで、英語を“正確に言うこと”よりも“伝えること・やり取りすること”に重点を置いた活動を設計した。これは小学校英語における「英語に親しみ、コミュニケーションを楽しむ」という学習指導要領の趣旨に沿ったものであり、英語学習の意義を児童の体験として実感させる試みであったと考える。第3回・第4回の模擬授業では、月日という既習事項を用いながら、ゲームを通して繰り返し英語を使う活動を設定しており、英語を使う必然性のある場面設定という点で②の観点をより意識した授業となった。

③「フィードバックを受け入れ授業に反映する力」は、4回の模擬授業全体を通して最も成長を実感した点である。第1回では、授業中に詰まった際に流れが止まってしまうことや、姿勢・立ち振る舞いが崩れてしまう点を他者から指摘された。第2回ではそれを踏まえ、事前準備を徹底し、板書内容や教材を整理する

ことで授業の安定感を高めることができた。また、第2回の模擬授業を参観する中で、他の学生が文法をコミュニケーションの中で自然に扱っている実践を見て「これは良い、自分も次回から取り入れてみたい」と感じた。このように、自分ができなかった点を他者の実践から学び、次への改善につなげようとした姿勢は、③の観点に強く関わっている。

④「児童の母語の知識への配慮」については、当初十分とは言えなかった。特に第3回では、文法的には正しいが児童にとって難しい英語表現を用いてしまい、教室英語の選択に課題が残った。一方で、この経験を通して「文法的に正しいか」だけでなく「児童にとって分かりやすいか」という視点の重要性に気づくことができ、次回以降は使用する授業場面に応じた英語表現を事前に想定・整理するという具体的な改善策を立てることができた。

⑤「非言語コミュニケーション」については、多くの他者評価で高く評価された点である。明るい表情、肯定的な相槌、児童の発言を復唱する反応は、安心して発言できる雰囲気づくりにつながっていた。一方で、第2回では話すことに必死になり、ジェスチャーを十分に意識できなかったという反省もあり、今後は意図的に取り入れていきたい。

⑥「発音指導」では、繰り返し発音させる活動や、ゆっくりはっきりとした発音を心がけた点が評価された。しかし、強勢やリズムまで十分に扱えたとは言えず、特に月日の発音では自分自身の準備不足を感じた。今後は事前に正しい発音を確認し、児童に口の形やリズムに気づかせる指導を行いたい。

⑦「聞く前の予測」や⑧「文法への気づき」については、第1回・第2回の模擬授業では十分に実践できなかったが、第3回・第4回の模擬授業では「次は何月だろう」と児童に予想させる活動を取り入れることで⑦を意識した展開となった。また、文法をわざと間違えて気づかせる手法については、他者の実践や先生からの助言を通してその教育的価値を理解することができ、今後の課題として位置づけている。

⑨「児童の意欲を高める目標設定」、⑩「授業形式の選択」、⑪「視覚教材の活用」、⑫「英語を使いたくなる授業設計」については、回を重ねるごとに向上した。特に紙板書やイラストを用いた視覚的支援、小グループから全体活動へと段階的に進める構成は、児童の発話機会を確保し、主体的な参加を促す効果があった。

⑬「児童の振り返り」については、誕生日順に並ぶ活動を通して、自分の理解を確認できる構造をもたせた点で一定の成果があったと考える。一方で、意図的な振り返り活動としてはまだ弱く、今後の改善点である。

初等英語科教育法における省察的実践家としての基盤形成に向けた指導プロセス  
—足場かけ機能とそのためのツールの使用に着目して—

⑭「誤答へのフィードバック」については、誤りを流してしまった場面もあり課題が残ったが、他者の実践や先生からの助言から、発音などはその場で丁寧に扱う重要性を学ぶことができた。

以上のように、4回の模擬授業を通して、私は多くの観点で成長を実感すると同時に、次に取り組むべき具体的課題を明確にすることができた。今後は、授業場面に応じた教室英語の精選、発音指導の充実、そして児童とともに学ぶ教師としての姿勢を意識し、より質の高い英語授業の実践を目指していきたい。

## 5. 本実践のまとめと教育的示唆

本実践は、中等の英語教育を専門としない小学校教職課程学生に対し、自己評価記述文とAIを援用したラベリング（認知的）、録画視聴による省察の構造化（構造的）、リフレーミング（情意的）という3つの足場かけを提供することで、主観的な不安からの脱却と専門的視点の獲得を促すことを目指した。その結果、学生は短期間で以下の変容を遂げた。

第一に、「認知的脱中心化」の定着である。本ポートフォリオから選定した自己評価記述文を参照しながら、録画という客観的エビデンスに基づき省察を記述する活動は、主観的な「不安」から学生を解放し、自身の授業を「観察対象」として分析する視座を形成させた。また、他者の評価を読み書きするプロセスは、多様な視点の獲得と代理学習を促進した。

第二に、「教師像の再定義」と理論的裏付けの獲得である。「完璧なモデル」という重圧を、自己評価記述文を使いつつ、ICTや他者を活用する「共学者」としての専門性へとリフレーミングしたことで、自己効力感の向上が見られた。当初の「楽しさの素朴な再現」を志向する段階から、「なぜその活動が言語習得に資するのか」という理論的根拠に基づく授業設計へと、授業者としての視座を深めることができた。

本実践の意義は、生成AIを「フィードバックの原案作成パートナー」と位置づけた点にある。これにより、個々の学生への高頻度かつ専門的な個別FBが可能となり、多忙な教員養成現場での「省察の質の向上」と「指導の持続可能性」を両立するモデルを提示した。

一方で、本実践には以下の限界が残されている。第一に、本稿は特定の1事例（Aさん）の変容を追ったものであり、本モデルの有効性を一般化するためには、より多くの事例を用いた多角的な検証が必要である。第二に、短期間での意識変容が、教育実習や将来の実際の授業実践においてどの程度持続・発展するかについては、追跡調査を要する。第三に、生成AIによるFBの質的妥当性についても、指導者による最終的なチェックは不可欠であり、AIとの協働における最適な役割分担については、今後さらなる検討が必要である。

## 謝辞

本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究 (C) 「初等・中等の英語教職課程における段階別省察力育成方法の研究」(課題番号: 23K00726, 研究代表者: 山口高領) の助成による研究成果の一部である。また、本研究の趣旨を理解し、提出物の匿名での利用を快く承諾していただいた受講生の方々に、深く感謝の意を表す。

## 参考文献

- Benthien, G. (2022). Integrating the JPOSTL elementary into English-focused classes for pre-service teachers: Challenges and Benefits, 『J-POSTL エレメンタリー教職課程における活用実践』, 102-112.
- Yamaguchi, T. (2024). Promoting Reflection in English Teaching Methodology Courses: Current Trends and Challenges. *Language Teacher Education*, 11(2), 23-35.
- 安達理恵 (2022). 「J-POSTL エレメンタリーと KPT 3 観点による省察」『J-POSTL エレメンタリー教職課程における活用実践』, 82-91.
- 大崎さつき (2026). 「英語科教育法における省察活動とメタ認知の関連—深化を促すプロセスに着目して—」『言語教師教育』 13, 1-21.
- 小川隆夫・東仁美 (2024) 『小学校英語 はじめる教科書 改訂 3 版 外国語科・外国語活動 指導者養成のために—コア・カリキュラムに沿って—』
- 長田恵理 (2022). 「指導者と教職履修者の橋渡しとしての J-POSTL エレメンタリー」『J-POSTL エレメンタリー教職課程における活用実践』, 35-44.
- JACET 教育問題研究会 (2021). 『小学校英語指導者のポートフォリオ』(J-POSTL エレメンタリー) <https://assoc-jacetedu.w.waseda.jp/CompleteJPOSTLElementary.pdf>
- JACET 教育問題研究会 (2022). 『J-POSTL エレメンタリー教職課程における活用実践』 [https://assoc-jacetedu.w.waseda.jp/J-POSTLE\\_KyoshokuKatsuyo.pdf](https://assoc-jacetedu.w.waseda.jp/J-POSTLE_KyoshokuKatsuyo.pdf)
- 土屋佳雅里 (2022). 「「外国語の指導法」「外国語」におけるレメンタリー活用例—保育士・幼稚園教諭養成を主とする学部での実践事例—」『J-POSTL エレメンタリー教職課程における活用実践』, 72-81.
- 東京書籍編 (2025) 『NEW HORIZON Elementary 5, 6』.
- 中山夏恵 (2022). 「自己評価記述文に対する理解を深めるために—「外国語の指導法」における活用—」『J-POSTL エレメンタリー教職課程における活用実践』, 45-52.
- 山口高領 (2022). 「講義と外国語支援活動での『J-POSTL エレメンタリー』の使用法」『J-POSTL エレメンタリー教職課程における活用実践』, 113-122.
- 山口高領・森本俊 (2025). 「英語科教育法における省察的思考の育成—調査結果にみられる教育方法の類型と今後の課題—」『言語教師教育』 12, 63-83.