

論 文

教育実習訪問指導による英語授業改善の検証

—録画ビデオ分析によるケーススタディー—

The Effects of On-site Feedback on Improving a Student Teacher's English Class :

A Case Study Based on Video Recordings Analyses

静 哲人, 淡路 佳昌

Tetsuhito SHIZUKA, Yoshimasa AWAJI

Key words : 教育実習, 訪問指導, 授業改善, 英語授業, ビデオ録画

1. 教育実習とは

教育実習とは教育職員免許法施行規則第6条の規定に基づき, 教職につく学生が学校教育の場において大学で学んだ知識や理論を活かし, 実地経験をするための実習である。授業観察に加えて授業を行い, 実習日誌を記録することが求められる(白畑他, 2009)。

土屋・広野(2000)は, 中学・高校の英語免許状取得のための具体的な目標として, (1) 学校全体の教育活動の理解, (2) 教科指導の実践, (3) 教員の職務の理解, (4) 教員適性についての自己理解の深化, の4つ挙げ, このなかで(2)が最重要の目標であるとしている。

実習の期間は, 中学校では原則として3週間, 高等学校は原則として2週間であるが, この期間の短さが教育実習の問題点として挙げられることが圧倒的に多い(金谷編, 1995)が, その一方で, マイクロティーチングの手法による教授スキルの訓練が大学生を生徒役として十分にできているならば, 中学生・高校生を相手にした実習は2週間で十分だとする立場もある(小川他編, 1982)。

現行システム下での教育実習期間の長さが十分であるにしてもないにしても, 中学生・高校生の現実の授業時間を使って行う実習には, 学生の立場としては最大限の準備をして臨むべきものである。そして大学の教職課程指導教員の立場としては, できる限りの事前指導と事後指導を行うことはもちろん, それに加えて, 可能な限り実習期間中の訪問指導を行うことが望ましいと言えよう。

2. 本学科における教育実習訪問指導

大東文化大学外国語学部英語学科では例年25~30名ほどの学生が中学あるいは高校で英語の教育実習を4年次に行っている。それは実習生にとって自分たちが学んできたことを学校現場で実践し, 教職に対する理解をさらに深める機会であると同時に, 彼らを2年次から「英語教育学概論」「教科教育法(英語)」等で指導してきた筆者らにとって, 自分たちの2年間にわたる努力の成果が試される試金石でもある。

このため教育実習が集中して行われる5月下旬から6月にかけて筆者らは手分けして可能な限り多くの実習生のもとを訪れ, 許可が得られる場合には録画もしながら授業を観察し, 授業後には実習生に対して見たばかりの授業に関するコメントし具体的な改善提案を行なう, という訪問指導を行っている。2017年度は, 筆者ら2名であわせて10名の実習生のもとを訪れた。本報告ではそのなかの1名に対して行った訪問指導の効果を具体的に検証する。

3. 本報告のケース

分析の対象としたケースの詳細は以下の通りである。
実習生: 英語学科4年生
実習校: 非首都圏の公立中学校
実習クラス: 中学1年生(男子11名, 女子8名)
教科書: *New Horizon English Course 1* (東京書籍)

データ収集の手順：

- (1) 「指導前授業」：訪問当日、1時間の授業を観察・録画し、授業終了直後に筆者ら2名から学生本人に対して評価および改善提案を行った。この授業を「指導前授業」とする。
- (2) 「指導後授業」：筆者らが帰った一週間後、実習生が再び同じ教材範囲で授業を行い、それを自らが固定カメラで録画したものを実習終了後、大学に持ち帰った。その録画を筆者ら2名と実習生で視聴した。この授業を「指導後授業」とする。

以下で指導前授業と指導後授業の詳細を紙上に再現する。読みやすさのために、授業内の局面ごとに筆者らの視点からのコメントを加える、という構成とする。

4. 指導前授業

指導案上の「本時のねらい」：(1) 一般動詞 (like, study, play) を理解することができる。(2) 一般動詞 (like, study, play) を用いて表現することができる。

4.1 冒頭のあいさつ (00:00-01:00 約1分間)

「はい Stand up! Good morning, everyone. How are you today? (I'm okay. And you, Miss XXX?) Fine, thank you. How's the weather today? (Sunny.) Sunny. It's sunny. Repeat after me, It's sunny. (It's sunny.) Okay. What day is it today? (Friday.と口々に) みんな声そろえていくよ、せ~の! (Friday.) Okay, What date is it today? (June, 16th.) 日にち小っちゃい、もっと大きな声で、せ~の! (June shixteenth.) Okay, *thit* down please.]

□評価できる点

・教員の声の表情は十分に力強くかつ明るい。中1を指導するときのポイントとなる fine の/f/, thank の/θ/, repeat の /r/ などの分節音の発音は適切である。生徒から大きな声で発話を引き出そうという働きかけは、「せ~の」などの言語的手段とともに、手のひらを上に向けて相手に手を差し出し自分のほうに手招きする、などの非言語的手段によってもなされている。

■問題点と考察

How's the weather? と言っているつもりが the に気をとられるあまり、直前の/z/が発音できず、How the weather? になった。多くの生徒が 16th を、shixteenth と発音したのを聞き逃した、あるいは無視した。また緊張のためか、sit を thit と発音してしまった。

4.2 ウォームアップ：スペリング想起ゲーム (01:00-21:00 約20分間)

生徒は3つの班に分けられる。生徒は手元の教科書を見て、既習の単語の意味と綴りを各自確認する。各班からひとりずつ何も持たずに教卓に行き、各班用のカードに書いてある日本語にあたる英単語をそれぞれ黒板に書く。3つの班はすべて異なる語が指定されている。自分に指定された単語を黒板に書いたら席にもどり、次の生徒が出てゆく。5分間でいくつ単語を書けるか、という班ごとの競争の要素もある。

たとえば1班用は「私の」、2班用は「友だち」、3班用は「みんな」が指定されており、その和訳に対応する英単語を黒板に書く、というゲームである。つまり、既習の単語に関して、和訳から綴りを思い出して正しく書ける数を、班で競う、というものだ。

5分経過したところで打ち切り、教師が答えをひとつひとつ、確認していく。教師が「これ合ってる?教科書で確認してごらん」などと言い、生徒が「合ってる」あるいは「合ってない。〇〇が足りない」などと答える。教師が赤で綴りを訂正し、最後に班ごとの得点を集計し、「きょうの優勝は1班です! イェ~イ!」と言って拍手を促した。

□評価できる点

生徒とやり取りをしながら雰囲気盛り上げようと努力している。

■問題点および考察

教師側に「綴りは目でよく見て暗記する」といういわば視覚偏重暗記主義的、音声度外視的な姿勢が感じられ、「ある単語は、〇〇という音だから、それを表す〇〇という綴りになる」という意識が欠如している。そのことを象徴的に示す事実として、この活動中、生徒は一切単語を発音しない。また教師も正解を発音する際、綴りと音の対応関係に注意喚起しようという姿勢は見られない。

生徒はかなり苦しみ、「友だち」に対して friend、「私の」に対して Mi、「彼女は」に対して she's、「みんな」に対して evryone という解答がでた。これらの誤答に対して教師は単に正答である friend, I, she, everyone とのスペリング上の異同を指摘するのみであった。

一概に「スペリングミス」として切り捨てられがちな現象にも、(1) 当該の語の音を正確に覚えており、その音を英語として表すそれなりのスペリングを創出する能力もあるが、そのスペリングがたまたま現実と違う場合、と(2) 当該の音をきちんと捉えていないために起こるでたらめなスペリングミス、の2種類がある。教師は目

の前の「スペリングミス」がこのうちのどちらなのかを見極め、それぞれ適切に対処する必要がある。

まず friend, evryione は、正解の音を100%表すという意味でそれなりに「正しい」綴りである。教師は生徒に対してまずそのことを認めて褒めたうえで、friend に関しては例外的に ie で [e] の音を表すので i が必要であったこと、everyone に関しては、v の後には音声的には母音はないが綴りでは e が入ること、i と y は表す音が同一で、この場合は y だけでよいこと、を説明すべきであった。またそのような説明を、適宜それぞれの文字に対応する音を発音しながら行うべきであった。

Mi に対しては当該の生徒に、それを [mi:] として書いたのか、[mai] として書いたのかを確かめてから対処すべきであった。後者であったなら、すくなくとも文字と音の対応関係は適切に理解しているはずである。

「彼女は」の she's に関しては別の視点が必要である。そもそも she に当たる日本語が「彼女」なのか「彼女は」なのかは微妙な問題である。日本語が助詞によって主語を明示するところを、英語は語順に頼っているという部分もあるのであり、she is を「彼女は」と捉えるのを一概に誤りとはいえない。そもそも英語と日本が一対一対応の関係にないことからくるずれなのであって、このタスクの形式自体の限界を感じるべきであろう。

いずれにせよ、このタスクの最大のかつ根本的な問題点は英単語のスペリングの正誤の視覚的な確認に終始してしまったことである。せめて、最終的に答え合わせが終わったあと、教師が綴りの該当箇所を指し示しながら、ゆっくりはつきり発音し、生徒にも綴りと音の対応を意識しながらリピートさせる、という仕上げは不可欠だったはずだ。

この「ウォームアップ」に20分を使ってしまったのは、決定的にバランスを欠いた。

4.3 次の活動の準備 (21:00-24:20 約3分間)

「先生、準備をするので待っていてください。できなかった単語、確認しておいてください、今の時間に。ノートとか見て、単語覚えておいてください。」と言ってから、黒板を消し、教卓を移動し、パソコンの操作を始め、指導教員の手を借りてスクリーンを黒板に張り、プロジェクターを立ち上げた。

□評価できる点

生徒が暇にならないよう、空白の時間が生じることを見越して、口頭でタスクを指示したことは適当である。

■問題点と考察

この空白の時間を生じさせたこと自体が避けられることである。このいわば場面転換に実に4分近くを費やしている。ポータブルスクリーンはあらかじめ貼っておき、残りのスペースで上の「ウォームアップ」をするオプションもあったはずである。そのスペースで不足ならばそのスペースで可能な活動をウォームアップに持つてくることも可能だった。またいずれにしてもプロジェクターはあらかじめ立ち上げておくなどして無駄な時間の短縮を図るべきであった。

4.4 新出文法事項の導入としての教師の自己紹介 (24:20-28:40 約4分間)

「先生、ちょっと自己紹介をしたいと思いますので、こっち（といってスクリーンを指す）見ててください。教科書開かなくていいよ。こっち見てて。」

関連する画像をパワーポイントで黒板に貼ったスクリーンに投影しながら、教師が Hi! My name is XXXX XXXX. I like English. I study it every day. I like music, too. I play the piano every morning. という自己紹介をする。1回終わった後、「もう一回聞く? もう一回聞きたいよね、ちょっと先生も間違えちゃった」と言い、もう一度繰り返す。その後、「OK? 大丈夫? ジャあちょっとむつかしいんだけど、何て言ってたかなあ、というのをちょっと周りの人と話してみて。」(生徒が約1分間話している。) グループ毎にわかったことをひとつ言わせる。「私は〇〇です。」「ピアノができる」と生徒が言ったのに対して、「できる」に対して反応し、「ピアノができる、ピアノができる」と繰り返す。別のグループが「毎朝ピアノを弾いてる」と言ったのに対し、「両方ピアノって言ってるけど、こっちは『できる』でこっちは『弾ける』だよ。」と反応する。

□評価できる点

自己紹介の時の口調も表情も十分に明るい。いい加減になりがちな、play, English などの /l/ も含めて、分節音はモデルとするにふさわしく、正確である。

■問題点

視線はほとんど手元で操作するラップトップ、あるいはスクリーンにあり、生徒のほうはほとんど見ない。また文ストレスが不自然な箇所があった。この文脈での I study it every day. の文は、i STUDy it EVERy DAY. という強勢になるべきだが、なぜか it を強調して I STUDy IT … という不適切なモデルを提示した。

またせっかく用意した口頭導入をたったの2回聞かせ

ただで、日本語による「何を言ったか考えてみよう」という討論に持って行ったのは大変に惜しかった。そもそも、自己紹介の時に生徒の顔を見ながら話していれば、どの程度分かっているか、分かっているかは見当がつくはずである。そしてほとんどの生徒の顔が満足する、すなわち理解が保証されるまで、これでもか、と英語を勉強するジェスチャーとか、ピアノを弾くジェスチャーとか、「好きだ」というジェスチャーなども交えて、何度でもこの英語の自己紹介を繰り返すべきであった。CDではなく肉声でやっていることの利点を生かして、必要な箇所だけを必要な回数だけ何度でも繰り返すべきであった。そうすれば英語音声に触れる回数も増え、英語は英語で理解する、という理想に一步近づいたはずである。

また生徒の理解の質を「日本語訳ができていないか」という視点で見ているのがわかる。ピアノが「できる」とピアノが「弾ける」の差にこだわっているのがその証拠である。言うまでもなくピアノが「できる」とピアノが「弾ける」の意味は同一である。日本語表現としての巧拙さにこだわってしまい、英語の意味を分からせるという本来の目標をやや見失っている。

4.5 自己紹介スクリプトの提示と解説 (28:40-36:40 約8分間)

「先生、こんな風に言っていました。」と言って、スクリプトをスクリーンに投影する。スクリプトは中央揃えである。

Hil My name is XXXX XXXX.

I like English.

I study it every day.

I like music, too.

I play the piano every morning.

投影した英文に部分的に下線を引きながら、概ね以下のような「訳読」を日本語で始める。

「isはbe動詞(ナニナニです)です。でも【～です】ですべて話せると思う?むつかしいよね。もう一つあって、きょうはまず3つ覚えてください。like = 好きです。study = 勉強する。it = それを、つまりEnglishのことです(と言ってitからEnglishに矢印を引く)。too 覚えてるかな。= ナニナニも。play = できる、なのかな。ピアノを弾く、なのかな。教科書の後ろでplay調べてみて。出てきた?ナニナニを演奏する。【私はピアノを

演奏します。]everyってどういう意味だと思う?ちょっと後ろで調べてみて。そう【毎】。dayってなに?【日】。だからevery dayで、毎日になります。every morningで毎朝。最後の文は〇〇(注:生徒の名)のチームの訳し方のほうがあたりです。」

□評価できる点

声質が良く、堂々と説明している。

■問題点

まずスクリプトを中央揃えにしたこと、かつ1文ごとに改行したのはまずかった。中央揃えは「格好良さ」、1文ずつの改行は「見やすさ」を狙ってのことだと思われる。しかし、中学1年は英語の入門期であり、基本的な正書法、表記法を学習するべき時期だと考えると、いづれも不適當である。文は左揃えで提示し、スペースの右端まで行って初めて改行をする、と言う標準的な形を示すべきであった。

またスクリプトを出した時点で、なによりも先にまずすべきだったのは、スクリプトを指し示しながら再度、自己紹介をすることである。それによってそれまで聴覚的な音声インプットだけだったものが、視覚的な文字インプットと統合されることになったはずだ。しかしそれをせず、いきなりbe動詞に関する文法説明に入ってしまった。ここにも、教師の姿勢として相対的な音声軽視が感じられる。

文法説明もまさに伝統的な文法訳読法のテイストのもので、文法用語を提示して説明し、最終的に適切な日本語訳に到達することを目標とした、まるで学習塾のような解説である。そのことを象徴するのが「最後の文は〇〇のチームの訳し方のほうがあたりです」という表現である。教師としての関心が「英文の意味を理解させること」ではなく、正しい「訳し方」に到達させること、にあったことがわかる。

英語は英語で教えることを基本とする、という方針に沿って試みるならば、I like English. I study English. I play the piano. の下線部の動詞に対してそれぞれ、両手でハートを作りながら満面の笑顔を作る、ペンで何かを書いたり辞書を引いたりするジェスチャーをする、両手で鍵盤をたたくジェスチャーをする、ことで意味をアピールすることなどが可能だったはずで、それで十分な程度に意味の推測が可能だったはずである。

またこの自己紹介の談話構造に対する注意を喚起することもできた。パワーポイントの特性を生かし、第1段階では、

Hil My name is XXXX XXXX.
I like English.
I like music, too.

という提示をして、名前、好きなもの1、好きなもの2、という骨組みを見せ、第2段階として

Hil My name is XXXX XXXX.
I like English. I study it every day.
I like music, too. I play the piano every morning.

という、好きなもの1 + 補足説明、好きなもの2 + 補足説明、とすれば、談話の構造を意識させることもできた。このような目的であれば改行も意味のあるものとなる。

4.6 プリントを使った文法説明 (36:40-45:50 約9分間)

動詞が be動詞と一般動詞に分かれ、それには何があるか、などを説明したプリントを、Here you are. と言いながら配布。その後、同じプリントを実物投影機でスクリーンに投影。教師が日本語で、生徒との多少のインタラクションも交えて解説しながら空欄を赤ペンで埋め、それを生徒が黙って書き写す。例文は教師が一度音読し日本語を確認する。生徒は音読しない。

□評価できる点

声質が良く、堂々と説明している。

■問題点と考察

Here you are. の are を、/ɑ:/ と発音していた。この局面はまるで学習塾の授業である。「一般動詞」という文法用語を覚えるのが大切であるという言外のニュアンスと、適切な日本語訳に到達することが英語学習の目的であるかのような雰囲気醸し出している。

しかし文法用語は、文法学習のためのあくまで補助手段であり(斎藤・鈴木編, 2000, p. 91)「be動詞」とか「一般動詞」とかの用語、ラベルを覚えることは必ずしも重要ではない。知っておいたほうがゆくゆく便利だが、この段階でもっと大切なのは基本的な I like ... とか I play ... の文を何度も聞き、何度も言い、意味の理解をともなって聴覚イメージを耳にしみこませることである。しかし、この9分間で英語の音声が発せられたのは、教師が例文を1度ずつ音読した、合計約10秒のみである。

4.7 新出文法事項を使ったライティング (45:50-50:00 約4分間)

プリントの「書いてみよう!」の箇所を使い、「みなさんに今日習った、play か study か like を使って文を書いてもらおうと思います」「まず上は、私の名前はナニナニです。自分の名前を入れてください。」「次、下の文は、like でも study でも play でも、みなさんがやっている部活動でもいいし、好きな教科があれば、勉強しています、とか、チョコレートが好きです、とかいろいろ書いてみてください。」「と言ひ、スクリーンには先ほどの教師の自己紹介を投影する。が生徒は誰も見ない。教師は机間巡視する。「わかんない単語とかあったら、辞書で調べてください。」(この学校では、全員、英和・和英辞書を買わせている。)約4分間経過したところで、チャイムが鳴る。「終わっちゃった!」全員書けたかどうか尋ね、誰も書けていないと申告する生徒がいないのを確かめて「授業が終わったら提出してください。」

□評価できる点

なし。

■問題点

残りあと4分間になった時点でライティングに入ったこと自体が無謀であった。しかも生徒はただの一度も自分の口から音声を発したことのない単なる文字の連続を、書き写すという作業をさせられた。音声と文字の対応もおぼつかない生徒も多かったと思われる、実際に、like を ilke と書いている生徒が観察された。

5. 指導前授業の総評

実習生は堂々としており、音声のトーンは明るく、発音はモデルとして、いくつかのマイナーな点を除いては、十分に適切で、生徒とのコミュニケーションはよく取れているように見えた。しかしそれ以外には問題点ばかり多い授業であった。指導手順のバランスとして「ウォームアップ」に時間をかけすぎたために、肝心の新出文法事項の導入およびその練習にかけられる時間が少なくなった。またなによりも、音声を意識させようという姿勢がなく、視覚的なスペリングや、知識としての文法事項、訳語としての意味を与えようという姿勢ばかりが強すぎて、結果的に50分間の中で、生徒が英語の音声を発したのが、通算で1分間にも満たなかった。静(2009)は、英語の授業の良し悪しを端的に判定できる1つの物理的基準が、生徒一人ひとりの発話量であるとしている。その基準に沿った「静流 英語教師実力テスト4: 授業時間内での生徒の発話時間」(p.106)によるならば、今

回の授業は10点満点で0点である。

6. 指導前授業に対する講評および指導

上述したように、この授業の直後に約1時間を使って、筆者ら二人が、主として何がどう足らなかったのか、なぜこの授業は不十分と考えられるのかについて講評した。さらに、淡路は後日メールで、より効果的にPowerPoint スライドを活用する方法や構成、見えそうな視覚教材を例示するとともに、生徒の発表活動に至る指導過程について助言をした。

7. 指導後授業

指導前授業から1週間後、同じ内容の授業を同一クラスで実施した。授業の目標等は、指導前授業と同じである。

7.1 あいさつ (00:00-02:00 約2分間)

始業とともに全員起立させて英語であいさつし、天候、曜日、日付などを英語で確認した。生徒の答えを確認した後、それらの語を板書した。

□評価できる点

あいさつや発問の声は明瞭で、教師の表情も明るい。生徒たちの様子もよく観察しながら応答していた。基本的な発音も問題なく、指導前授業で指摘された How's the weather? の /z/ の脱落も見られなかった。

■問題点と考察

生徒たちに Twenty-third と言わせたとき、多くが /θ/音が/s/ になっていたことについて、何の指摘や指導もなされなかった。単語を板書する際、筆記が遅く、間延びした。それぞれ発音しながら書いていくべきだった。

7.2 ウォームアップ：Crisscross単語ゲーム (02:00-08:40 約6分間)

ウォーミングアップとして、全員を起立させた状態で、スクリーンに映し出されたキューに相当する英語を挙手して答え、正解した場合は「縦、横、「Only me」」を選択して座ることができるという crisscross 形式の単語ゲームを行った。

出されるキューは教科書の既習語についてのもので、「これ、こちらの人」「彼女は」「〔男性〕～さん、～先生」「私の」「友達」「先生」「はい、どうぞ」「黄色」などの日本語か、ウサギ、公園、デパート、犬などのイラストであった。生徒が正解した後、スクリーンには正解

の語句を提示していた。

□評価できる点

指導前授業では、これに相当する活動に20分を費やし、まだ発音もままならない語の綴りを書くというかなり負荷の高い内容だったが、指導後授業では活動時間は6分に抑えられ、内容も既習語を口頭で答えるという内容になっていた。ゲーム性をうまく活用し、生徒たちは楽しそうに参加していた。

■問題点と考察

まず、指導前授業の直後に行われた講評でも指摘されていたことであるが、日本語訳をキューとしていたことに関する問題がある。「これ、こちらの人」というキューに対して、ある生徒は「This is」と答えた。一方、「彼女は」に対する正解は She であった。必要以上に和英を一対一対応させることは、生徒たちが英語を理解する上で好ましくない影響が懸念される。

次に、音声で解答することを主眼としながら、音声に対するこだわりが欠けていた。ウサギのイラストに対して、英語ではなく日本語のカタカナ語として「ラビット」と解答したことに対して、発音上のフィードバックはまったく与えられず、「ピンポーン」と正解とされていた。発音も正確に言えてはじめて正解とするくらいの基準でも生徒たちは十分対応できたと考えられる。

進行上の問題としては、縦3列横6列の配列での crisscross は、設定にやや無理があった。実習生もそれに気づき、2ラウンドめでは横指定を除外した。

既に座ってしまった生徒を取り込む工夫も求められた。実習生は「座っている人も考えてね」と指示していたものの、やはり解答者以外の生徒の関わりは薄く、ゲーム性による盛り上がり一方で、生徒たちが口にして英語の量は少なかった。たとえば、正解確認直後にコーラスで復唱するなどの工夫があれば、全生徒が口にする英語量も向上したであろう。

7.3 新出文法事項の導入としての教師の自己紹介 (08:40-10:05 約1分30秒間)

次の活動に入る前にマグネット式スクリーンやPCを片付けた後、実習生が英語で自己紹介を行った。スクリプトは指導前授業と同一のもので、同じ自己紹介を2回実演した。

□評価できる点

指導前授業では、機器の片付けや準備にかなりの時間を要していたが、今回は非常に円滑に行うことができた。概ね正確な発音で、しっかりと通る声でにこやかに実演

していた。指導前授業よりも、ジェスチャーが表現豊かに、英語の内容をわかりやすくする助けになっていた。また、指導前授業では PowerPoint スライドを見せながら自己紹介をしていたため、実習生の視線は PC に向けられていたが、スライドをやめたことによって、教師の視線は生徒に向けられ、生徒の視線も教師に向けられていた。

■問題点と考察

like の /l/ や music の /z/ にやや不安定なところがあった。また、指導前授業と同様、わずか 2 回実演しただけだったが、視線が向けられていた生徒の表情を観察し、理解度を測りつつ行っていたかは疑問である。もしそのような観察をしつつ実演していれば、次のステップで自己紹介すべてについて日本語訳を言わせて確認する必要はないはずである。指導前授業についての考察にもあるとおり、観察しながら必要な部分を繰り返すなど、インタラクティブな実演が求められる。

7.4 自己紹介の解説 (10:05-14:55 約4分50秒間)

次に自己紹介を一文ずつ再演しながら、生徒に日本語で意味を言わせて内容を確認した。

□評価できる点

自己紹介中のすべての文について、実習生が言った後で生徒に日本語訳を言わせ、丁寧に意味内容を確認していた。確認終了後、再度自己紹介を通して実演した。

■問題点と考察

しかし、その丁寧さが災いして、あえて確認する必要のない部分もすべて日本語で言わせていた。生徒の多くは、言っていることは概ねわかっている様子であった。それを改めてすべて日本語で言わせることによって、日本語にしなければわかったことにならない、という思い込みを植え付けてしまう危険がある。

また、指導前授業の同じ手順でも指摘され、指導後授業の単語ゲームでも見られた、日本語と英語を過度に対応させようとする態度があった。My name is XYZ. という文について、生徒が「私は XYZ です。」と答えた。それに対して実習生は、「【私は】ではなく、My name is だから、【私の名前は】ですね。」とコメントしていた。ここで、問題なのはどのような訳文を作るかではなく、英語の構造がわかっているかどうかである。単に訳文を対照することで構造の違いを示すのではなく、英語自体にフォーカスした説明が必要である。

さらに、英語を訳語で理解させようとするによって、play という動詞の多義性についての気づきを促す

好機を逸してしまった。単に「play には【(楽器を) 弾く】という意味と、【(スポーツなどを) する、やる】という意味があります」と説明するのではなく、同じ自己紹介中に二つの異なる用法が出てきていることを上手にとらえ、日本語と英語の意味の切り取り方の違いにも気づかせられるような説明があると理想的である。

この手順全体の課題としては、実演時の観察に基づいて説明が必要な部分を取捨選択することと、単に日本語訳を言わせるだけでなく、より適切で簡潔な方法で生徒の理解を確認する方法を工夫することである。

7.5 新出語の確認 (14:55-19:23 約4分30秒間)

自己紹介に出てきた新出語 (name, like, study, play) について、意味を確認しつつ発音のモデルを示し、生徒に繰り返させた後で、その綴りを板書に展開しながら、文字と音の結びつきを示した。

□評価できる点

新語の練習をする際、フラッシュカードを用いて単語全体をいっぺんに提示して読みを練習するという方法が、学習者が音と綴りの関係を把握するのに問題の多い方法だということは淡路 (2016) で考察し、教科教育法の授業でもその点について解説をし、実演もして見せた。指導後授業ではそれにならない、単語カードを用いず、あえて手間のかかる板書で綴りを書き足していく方法で、音と綴りの関係を示そうと努めていた。

■問題点と考察

まず、板書の文字が、ビデオ映像ではなく肉眼であれば問題ない大きさだったのかもしれないが、綴りを明確に示すにはやや小さかった。

さらに、発音練習はすべて全体でのコーラスで行われており、生徒個別に発音させて確認あるいは必要に応じて指導することはなされなかった。

もっとも改善の余地があったのは、書き足し法の手順である。Name という語は、以下のようなやりとりで行われていた：

T : (aと板書して) みんなこれ、なんて読む？

S : 「あ」

T : それ、ローマ字だよ。英語だと？

S : 「エイ」

T : (aを指して) OK, repeat after me, /ei/.

S : /ei/

T : (nを書き足してnaとして) /nei/

S : /nei/

T : (meを書き足してnameとして) /neim/

S : /neim/

書き足し法では、いくつかのアプローチを取ることができる。上の例のように音節の核となる母音から入るのであれば、aだけを見せられた生徒は、ローマ字の「あ」と読んだり、文字名で /ei/ と読んだり、あるいは文字が表す音 /æ/ と答えるかもしれない。いずれにしても、ローマ字と英語の区別や、文字名と文字が表す音の違いに注意を向けるよい機会となる場合もある。問題なのは、先に n を書き足して na を読ませ、最後に何の説明もなく me を書き足して /neim/ と読ませていることである。トリッキーかもしれないが、次のようなやり方もある：

T : (aと板書して) みんなこれ、なんて読む？

S : 「あ」

T : そうだね、ローマ字だと「あ」を表すね。英語だと？

S : 「エイ」

T : うん、確かにこの文字の名前は、/ei/だね。他にどんな読み方があったかな？

S : /æ/

T : そうそう、この文字は/æ/という音を表すよね。じゃ、練習してみよう。/æ/

S : /æ/

T : (mを書き足してamとして) これ、知ってるよね？

S : /æm/

T : その通り。(nを書き足してnamとして) じゃ、これは？

S : /næm/

T : (eを書き足してnameとして) おしまいにeをつけると、どうだろう？もう、/næm/ じゃなくなるよ。このeがあると、aは /æ/ ではなく、名前の通りに読みます。どう？

S : /neim/

このように、name や like など、いわゆる「マジック e」のルールに該当する語を導入するのであれば、語末の e がどんなはたらきをしているのかに注意を喚起しながら導入したい。

指導後授業では、study のつづりを次のように提示した：

T : (uと書いて) これは？

S : /ju : /

T : /ju : / だよ。でも、studyに/ju : / という音、ありますか？

S : ない。

T : ないよね。そうなんです。(あいさつで確認した sunny という板書を指差して) じゃ、これ、なんて読む？

S : Sunny。

T : そうだよ。ここも、u だよ。これと同じです。(uを指して) /ʌ/ と読みます。(st と書き足して stuとして) はい、/stʌ/。

S : /stʌ/。

T : (dy を書き足して study として) これで、study。ここで問題となるのは、stuだけを取り出した場合、/stʌ/ と読むよりも、/stu : / と読む方が自然であり、実際にstudentなどではそのような対応となっている。また、dy をいっぺんに書き足したことによって、d や y がそれぞれどんな音に対応しているか見えにくくなっている。単語によっては、語の発音ができるという前提であれば、音節の核となる母音から書き足すのではなく、次のように先頭の音から考えさせるアプローチが効果的な場合もある。

T : (study と発音を確認し、しかしまだ書かず) いちばんはじめの音は、何だろう？

S : /s/。

T : そうだね。/s/ は s と書きます。(s を書く) では、次の音は？

S : うーん、study。/t/ ?

T : その通り。/t/ は t と書きます。(t を書き足す) stのあいだに、「ウ」が入らないように注意してね。では、次の音は？

S : study, study。/ʌ/ ?

T : そう！ /æ/ ではなく、/ʌ/ だね。/æ/ は a と書くけど、/ʌ/ は u と書きます。(u を書き足して) その次の音は？

S : /d/ ?

T : はい。(d を書き足し、stud を指して) では、ここまでを読んでみよう。Stud。

S : Stud。

T : おしまいの音は何だろう？

S : /i/ ?

T : そう。普通は i と書くけど、単語のおしまいは、i の代わりに y が使われます。(y を書き足して) はい、これで、study。

次に扱った play では、ay という二重母音に対応するつづりを、a と y に分解して提示してしまったが、ay は /ei/ に対応するつづりのかたまりとして提示しなければならない。したがって、ay→lay→play と書き足し

ていくのがよい。

このような書き足し法で綴りと音を提示することで、フラッシュカードで単語全体をいっぺんに見せて発音を繰り返すより、生徒にとっては音と綴りの関係が把握しやすくなる。しかし、フォニックスや音声学の背景知識が不足していると、不自然な綴りの切り取り方や、混乱を招く提示方法に陥りがちである。

この点は、教職課程担当者である筆者らの反省点でもある。カードによる whole word の読み方練習の問題点や書き足し法の紹介をするだけでなく、フォニックスに基づいて具体的にどのように書き足していくか、よりきめ細かな指導が必要である。

7.6 コーラスで練習 (19:23-21:25 約2分間)

新語の導入と練習の後、実習生自身の自己紹介を、そのまま一文ずつコーラスで繰り返して練習した。

□評価できる点

実習生は、理解の補助となるジェスチャーをつけながら、明瞭な音声と発音でモデルを提示していた。また、生徒が発音している様子を、耳と目を使ってしっかりモニターし、必要に応じて何度か繰り返すなどしていた。その結果、生徒が言いよどんだ長めの文については、臨機応変に分割して指導するなど、柔軟な対応ができていた。

■問題点と考察

every の /v/ や /r/, music の /z/, the の /ð/ について、生徒の間違った発音をモニターによって察知していたようであるが、単に繰り返させはするものの、どこがどう違うのか、どうしたら正しい発音になるのかという、明示的な指導助言は行われなかった。

この段階まではすべて音声によるモデルの提示のみであった。新出語の綴りを紹介した後であれば、全体のスクリプトを見せながら練習する方が、生徒への負荷は軽減でき、次の自己表現活動にも円滑に移行できたかもしれない。

7.7 語句導入とパタン練習 (21:25-36:37 約15分間)

各自の自己紹介で必要と予想される語句について、ピクチャーカードを使って一つずつ意味の確認、発音練習、like や study などの動詞を使った文のパタン練習を行った。

扱った語句は、教科 (English, Japanese, math, science, social studies), 楽器 (piano, violin, guitar), 部活などの

スポーツ (baseball, softball, badminton, tennis, running, swimming) を扱った。running と swimming については、play ではなく practice という動詞を使うことについて注意を促した。

ピクチャーカードは、内容を示すイラストの下に単語が添えられており、意味を確認するには下の部分を折り返して生徒に考えさせ、その後に単語を見せながら発音練習をしていた。

□評価できる点

生徒の実情に合わせて、必要となる語句を集めて扱っていた。語句だけでなく、動詞と一緒にパタン練習することで、文の中で使用する練習も行った。生徒が必要に応じて意味や音声、あるいはつづりに集中できるようにピクチャーカードが工夫されていた。

ピクチャーカードの貼り方にも工夫が見られ、play や like を使ってほしい語句、play で表現する語句、practice を使うべき語句など、枠で囲みながら示してあった。

■問題点と考察

モデルとなる教師の発音についていくつか問題があった。violin のアクセントを第一音節に置いてしまい、また guitar の /ar/ が /ɑ:/ となっていた、math の母音が /æ/ になっていなかった他、Japanese の第2音節の母音が脱落し、swimming の s と w の間に母音挿入が見られた。

指導手順についての問題点は、教師がモデルを示し続けてしまったことである。特に、パタン練習では、最初にモデル文を示して以後は、置換すべき語句だけを指示し、生徒がモデルを反復するのではなく、文を組み立てるように促すべきであった。

7.8 自己紹介の全体練習 (36:37-40:12 約4分間)

「じゃ1回、1個ずつ文で読んでいきたいと思います。先生は自分のこと言います。みなさんは、先生が言った後に続いて読んでもらいますけど、みなさんは自分に当てはまることを言ってください。」という指示で、各自の自己紹介をコーラスで練習した。

□評価できる点

1文ずつ丁寧に練習を繰り返した。

■問題点と考察

指示は理解していたものの、各自で異なる部分にさしかかると生徒も戸惑い、声が揃わないだけでなく、声量も低くなってしまった。また、モデルでは it や every day を使った文が含まれていたが、それがなくなり、モ

アルとは異なってしまっていた。

これまでの段階でかなり復唱練習はしてきているので、ここではすべて各自のペースで、バズリーディングのような形態の練習の方が効果的だったと考えられる。

練習が十分かどうか教える側が感じ取れていないためか、やや念を入れすぎた練習が続く。しかも、その練習のほとんどは単純な繰り返しであった。

7.9 ペア練習 (40:12-44:29 約4分20秒間)

「(展開した板書を指して)これ見ながらでいいので、近所の人に自己紹介をしてみてください。」と指示した後、ペアを決め、ペアでの自己紹介練習を開始した。実習生は、生徒が練習する間、机間指導に当たり、必要の手助けをしていた。

□評価できる点

机間指導では、生徒の活動をよくモニターし、必要な訂正や支援を行い、生徒からの質問に対応していた。

■問題点と考察

練習を始める前に、視線やジェスチャーに関する注意や、聞く側の視線や相づち、必要なら話し手を助けてよいことなどについても意識を持たせる必要があった。また、自分に関する文を生成しなければならない負荷から、練習時に比べて発音に向ける注意が疎かになりがちなので、その点も注意喚起をするべきだろう。

ヒントとなる板書では、like と study という動詞が隣り合わせに書かれていたため、「I like study English.」のような誤った文を誘発してしまい、いったん練習を止めて注意をした。この対応自体は適切であったが、動詞を縦に並べて書いておけばこのような事態は避けられたかもしれない。

練習はやや間延びしていた印象もあった。それを改善するには、時間を区切り、盆踊り形式でパートナーを変えて複数回練習するなどの工夫が必要だろう。

7.10 発表活動 (44:29-47:47 約3分15秒間)

「じゃあ、誰か前で自己紹介をやりたいですという方、いませんか? …Any volunteer? シールもらえたらやる? (黒板を指して)後ろ見ながらでいいよ。」と呼びかけ、生徒から発表を募るが、なかなか手が挙がらない。いろいろ水を向けながら1分半程度待ったが手は挙がらず、最終的に2名の生徒を指名して発表させた。

授業の残り時間が少なくなってきたことを案じてか、生徒が自信を持てず発表に尻込みしていたためか、発表時には前には出ず、自席で起立して発表すればよいこと

にした。

発表中、実習生は板書のキーワードを指し示したり、ジェスチャーでヒントを出したりしながら生徒の発表を支援していた。発表後は、それぞれ「Thank you.」「Good job!」とコメントし、拍手を促していた。

□評価できる点

尻込みする生徒たちから辛抱強く反応を引き出そうと努力していた。発表中の支援も適切であった。

■問題点と考察

残り時間が少なくなってきた時点での苦渋の選択だったかもしれないが、発表が2名しかできなかったのは残念である。そもそも、18名という少人数クラスを活かして全員が発表するという目標を立てても、15分もかからずに終わることができたのではないだろうか。全員が発表するという前提なら、当てられるのを静かにやり過ごそうという態度は出てこない。

机間指導をしながら、発表できそうな生徒の当たりをつけておけば、もう少し早めに指名に踏み切っていたかもしれないし、そっと生徒を褒めて発表を促しておけば、挙手につながったかもしれない。

全員が発表できる時間を捻出するために、これ以前の段取りの中で、どこに無駄な部分があったか、どこを無理なく省くことができたか、振り返って検討する必要がある。

ようやく発表にこぎ着けた今回のような状況では難しいかもしれないが、発表後のコメントでは、何か具体的な改善や努力目標となる項目を入れておきたい。今回なら、最初の生徒には「Good! 内容は漏らさず言えたね。次は、発音とリズムを練習して、もっと英語らしく言えるようにしてみようね。」、2番目の生徒には「Good job! 発音もしっかりしていました。やるスポーツを二つ紹介したとき、tooを使うと効果的でしたね。」というコメントが考えられる。

7.11 まとめ (47:47-50:43 約3分間)

残り時間2分ちょっとの時点で、「今度は、みんな自分の言った英文を書いてもらおうかな。…本当はもっと多くの人に発表してもらいたかったのですが、時間なので…」と言いながらライティングのワークシートを配った。

シートには、自己紹介で使った英語の例文がいくつか出ており、生徒はそれを頼りに自分の自己紹介を書くようになっていく。

配布後、生徒たちはすぐに作業に取りかかっていたが、

それを中断させるように、実習生はその5つの例文を2度ずつコーラスで読ませ始め、読み終えた時点でチャイムが鳴った。それでも多くの真面目な生徒たちは黙々と書く作業を続けていた。

ワークシートは宿題とし、全員起立させてあいさつをし、終了した。

□評価できる点

チャイムが鳴って以降、だらだらと引き延ばさずに、潔く切り上げた。

■問題点と考察

授業は計画した時間配分通り展開することは減多にない。特に、終わりの十数分間は、授業の進行や生徒の理解度、活動の成否などを総合的に判断し、どのように組み立て直すか、何を諦めて、代わりに何をするか、素早い判断が求められる。

今回の授業では、一応ライティングの課題をまとめとして準備していたが、残り2分強では到底きちんと活動はできないと判断して見送り、代わりにもう2名程度発表させることができたのではない。

しかも、不安に駆られた実習生は、生徒たちが既に書く作業を始めているところに割り込むように、例文のコーラスリーディングを行い、結局生徒は書く作業に落ち着いて取り組むことはできなかった。

8. 指導後授業の総評

図1は、指導前と指導後の授業で実施された手順と、その所要時間を図示したものである。手順名の下に所要

時間が分：秒の形式で示してある。

指導前授業で問題となった、ウォームアップのゲームに時間をかけすぎたことは、指導後授業では時間配分という観点からは大きく改善されたが(20分から6分)、内容面では、すべての生徒が英語を口にしてウォーミングアップするという目的に照らすと課題は残った。また、準備不足で浪費した時間や、日本語による教師の一方向的説明に終始していた文法事項の説明も、指導後授業ではなくすることができた(図1の太点線で囲んだ部分)。

指導前授業では、せっかく教師自身が英語で自己紹介を行ったことを活かさず、その後は日本語による文法的な説明や、音声練習を経ていない無理のあるライティングの活動に終始した。何よりも、生徒たち自身が英語を口にしていた時間が1分足らずだったことが最大の問題点であった。

指導の結果、この点は大きく改善され、指導後授業では自己紹介のモデル提示の後、様々な方法でステップアップしながら自己紹介の音声的な練習が繰り返された(図1の太実線で囲んだ部分)。その結果、指導後の授業では、生徒一人あたりの英語発話時間は、少なくとも25分程度は確保されていた。

生徒全員が自己紹介を英語で発表することを実現するには、そこに至るプロセスの無駄を排し、発表時間を捻出しなければならない。無駄を生んでいる主な原因は、指導の効果を測りかねて自信が持てず、心配になって何度もコーラスで復唱させるという悪循環であった。初期の段階ではモデルの音声に続けて反復することも重要で

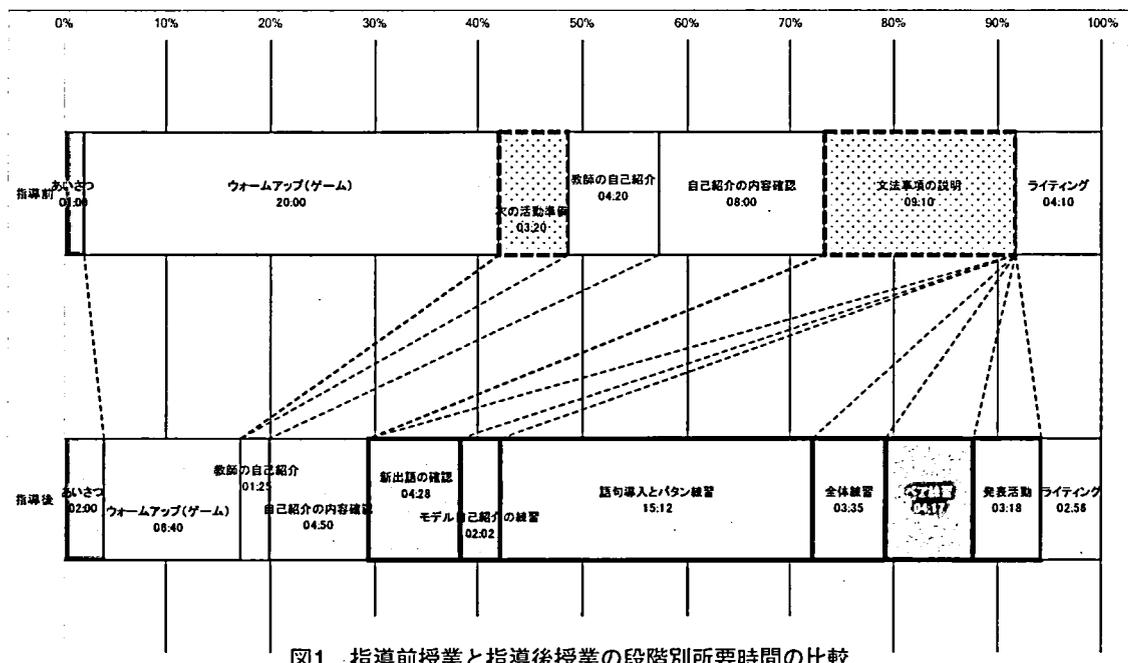


図1 指導前授業と指導後授業の段階別所要時間の比較

あるが、発表に至る過程では、いかに自分の言葉として発声するかが重要で、その意味では復唱を徐々に減らし、発話に近づけていく意識を持って、練習の効率化を図る必要がある。

9. 考察と展望

当該学生に本論文の草稿を示し、現時点で改めてふたつの授業を振り返ってなにを思うかを書いてもらった。本人の了解を得てここに掲載する。

「指導前の授業は、やるべきことが全然出来ておらず、生徒を苦しめるような活動ばかりをしてしまっていたのだと痛感しました。先生方から音声・発話が大切であると大学で教わったのにもかかわらず、生徒が混乱しないようにbe動詞と一般動詞の違いを教えなければと考えるてしまっ、私ばかりが話してしまう授業になってしまいました。」

「しかし、そのやり方は生徒に理解してもらうどころか分かりづらくつまらない授業となってしまいました。[授業後は]生徒に英語を発話させる大切さを改めて感じ、何より生徒に申し訳ない気持ちでいっぱいでした。」

「指導後の授業では、生徒に発話させることを意識して授業ができたと思いますが、まだまだ改善すべきところはたくさんあるので、今後どうすれば生徒にとって良い授業が出来るのか学び続けていきたいです。」

生徒に確実に宣言的知識を与えたいという気持ちでついつい日本語の説明が多くなってしまふ、という現職教員でも陥りやすい穴に落ちたことが読み取れる。

教育実習では、実習生の授業担当の方法もまちまちで、学校規模等によっては、同じ授業は1度きりしか行えないケースもある。本論文で扱ったのは、実習校の指導教諭の理解協力もあり、同一内容の授業を同じクラスで実施し、指導の効果を検証することが可能となった幸運なケースである。この場を借りて感謝申し上げる。

大学での教職課程指導教員が実習校に赴いて授業を参観し、現地で指導教諭協力の下で指導講評を行い、それを受けて実習生が授業を再構成して改善に努めることにより、実習生の授業は大きく変化し得ることを示すことができたと言えよう。

実習校での指導教諭と大学教員がよい協力関係を組み実習生の授業改善に当たることで、限られた授業時数の実習から最大限の学びと経験を引き出すことができるだけでなく、大学での授業担当者も今後の授業方法や内容

について多くの示唆を得ることができる。

今後も可能な限り実習校に赴き、大学の教職課程授業内容と有機的に連動した訪問指導を継続していきたい。

引用文献

- 淡路佳昌 (2016) 「英語入門期の指導に関する諸問題 (1) — 新語の導入でフラッシュカードやめませんか?—」大東文化大学教職課程センター紀要, 第1号, pp.87-93.
- 小川芳男・小島義郎・斎藤次郎・若林俊輔・安田一郎・横山一郎 (編) (1982) 『英語教授法辞典 新版』三省堂.
- 金谷憲 (編著) (1995) 『英語教育研究リサーチデザインシリーズ② 英語教師論—英語教師の能力・役割を科学する』河源社.
- 斎藤栄二・鈴木寿一 (編著) (2000) 『より良い英語授業を目指して—教師の疑問と悩みにこたえる』大修館.
- 静哲人 (2009) 『英語授業の心・技・体』研究社.
- 白畑知彦・冨田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009) 『改訂版 英語教育用語辞典』大修館.
- 土屋澄男・広野威志 (2000) 『新英語科教育入門』研究社.