



宮崎大学学術情報リポジトリ

University of Miyazaki Academic Repository

リフレクティブ・ティーチングによる中学校での授業改善：
生徒の英語学習に対する動機づけを高められる授業を目指して

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター 公開日: 2020-06-21 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 明石, 美登里, 伊勢野, 薫, Akashi, Midori, Ise, no, Kaoru メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/5397

リフレクティブ・ティーチングによる中学校での授業改善 —生徒の英語学習に対する動機づけを高められる授業を目指して—

明石 美登里¹ 伊勢野 薫²

Improving Teaching by Reflective Teaching Practice in Junior High School —Aiming to Enhance Student Motivation to Study English—

Midori Akashi Kaoru Iseno

I 序章

本研究は、大学院で行った過去4回の教育実習での授業分析を行い、その間に抽出された課題を把握し、授業改善を目指すこととする。

近年、就職や昇進に英語を使用できることを必須条件とする企業、または短期留学を卒業条件とした大学が増えつつある。2013年に文部科学省が「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表した。具体的には、小学校では外国語活動の開始時期を3年次より開始すること、中学校では授業を英語で行うことを基本とした。すなわち、内容において踏み込んだ言語活動を重視し、「身近な事柄を中心に、コミュニケーションを図ることができる能力を養う」などを列挙したものである。さらに高等学校では「授業を英語で行うとともに、言語活動を高度化」することが示された。また同時に、新たな英語教育実現のため、教員の指導力向上についても言及されている。2014年には「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」が発表された。この提言にあるように、今後外国との交流がさらに盛んになり、英語をコミュニケーションの手段として使う機会が確実に増えていくと考えられる。また、将来、子どもたちの英語運用能力を高める目的で、指導法や教材についての改善に関しても、具体的記述がみられる。このように、教師は、生徒に英語を好きになってもらうだけでなく、自信をもって将来英語を使える生徒を育成する必要性を実感させられた。

大学院での教育実習を通して、生徒の英語学習に対する動機づけを高める第一歩は、授業そのものであることを実感した。本稿では、その授業力を向上させるために、過去の自らの授業分析を行い、その結果をもとに、授業力改善に努めた実践結果を報告する。

¹ 宮崎大学大学院教育学研究科院生

² 宮崎大学大学院教育学研究科

II 研究の目的

大学院1年次。前期2週間の日向学院中学校での教育実習と、後期3週間の宮崎大学教育文化学部附属中学校での教育実習を行った。続く2年次では宮崎市立宮崎東中学校にて前期3週間、後期4週間の教育実習を行った。これらの実習では、授業が指導案通りに進まず、予想外の成り行きに遭遇することが多かった。しかしながら、授業方法そのものが、生徒の英語に対する興味や関心に直結していることを実感した。また、実習校での生徒に対するアンケート調査により、多くの生徒が英語を好むに至る理由として、授業での「楽しさ」が、第一に挙げられた。これにより、生徒の英語に対する興味や関心をさらに高めることが、学習意欲につながることを実感させられたのである。

本研究では、リフレクティブ・ティーチングを通して、自分自身の授業を客観的に振り返ることで、課題克服に努めたいと考えている。また同時に、自身の授業の問題点改善に関わる先行研究を調査し、その解決策を明らかにしたい。よって、授業研究方法として、リフレクティブ・ティーチング・サイクルを用いた。

III 研究方法

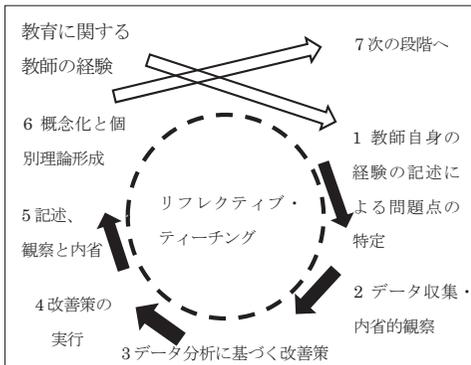


図1 リフレクティブ・ティーチング (伊勢野、2013)

リフレクティブ・ティーチングの定義は様々であるが、ここでは「一人ひとりの教師が自分独自の経験を客観的に観察・内省し、そこに主観的な意味を見出し、それを言語化し顕在化することで行動に移し、授業改善を図りながら教師として成長を続ける」と定義する(伊勢野、2014)。これは、経験的学習サイクルを応用したものである(伊勢野、既出)。伊勢野(2013)によると、リフレクティブ・ティーチングには7つの段階がある。第一に、「教師の経験」である。教師が授業等において経験したことを記述し、その問題点を特定することである。次の段階では、最初の段階で特定した問題点のデータを3種類以上集めることである。そして、3段階目では2段階目で集めたデータ分析を行い、改善策を考え、4段階目においてその改善策を実践する。5段階目においては、その改善策の実践結果を記述し、自身の言動を省みる。そして、6段階目では、1段階目から5段階目で得た経験から、自身の理論を形成する。この1段階から6段階を繰り返すことで、新たな個別理論が形成され、教師としての成長を上昇スパイラルとして継続させるのが、リフレク

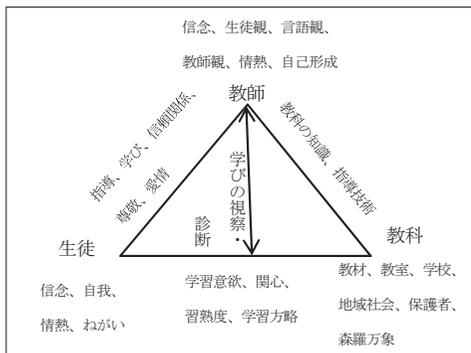


図2 教師の経験 (伊勢野、2014)

ティブ・ティーチングである。このリフレクティブ・ティーチングの手法を使って4回の教育実習で行った授業を撮影したビデオや指導日誌、生徒のアンケートなどを参考に、授業分析を行った。また、図2の教師の経験（伊勢野、2014）の枠組みを用い、教師と生徒、教師と教科、生徒と教科の関係を見ながら分析を行った。

IV 大学院1年次 日向学院中学校での教育実習において

1 日向学院中学校及び生徒の状況

平成24年6月4日～6月16日に教育実習を行った日向学院中学校は、生徒数は1学年約160人の男女共学のカトリック系ミッションスクールである。

教育実習では、第1学年に配属された。第1学年は4クラス編成であり、各クラスとも、授業には協力的であった。今回、授業分析の対象としたクラスは1年1組男子18名、女子19名である。

2 指導過程における問題点

集めたデータを分析して、以下のような問題点を把握した。[1] 教師と生徒の関係においては、生徒とのコミュニケーションが不十分である点、[2] 教師と教科の関係においては、英語の使用頻度が低い点、[3] 生徒と教科の関係を診断する教師の視点においては、(1) 生徒が安心して受けられる授業ではない、(2) 生徒が楽しい、理解できると思える授業ではない、(3) 生徒全員の様子を把握しながら授業できていない点である。

[1] 教師と生徒の関係

生徒とのコミュニケーションが不十分である点について

授業開始時に、生徒が私（授業者）の氏名が分からず戸惑っていた。このクラスでの授業は二回目ということもあり、生徒と十分にコミュニケーションが取れていないことが認識された。今回授業を行ったのは配属学級ではなく、休み時間等は配属学級の生徒と主に過ごしていたため、配属学級以外の生徒との交流をあまり行わなかったことが授業にも影響していると感じられた。事後指導において、生徒一人一人には、家族、学校、クラス、授業中等で、それぞれの立ち位置があり、その立ち位置を知ることで生徒と内面から向き合うことができるという事実を見出した。配属学級ではないことが、必ずしも生徒のことを知るできないという理由にはならない。生徒のことを知ることが、まず授業作りにおいて一番大切なことである。休み時間や放課後等、授業以外の時間を利用し、生徒とコミュニケーションを図り、生徒を理解できるようにすることを心がけていきたい。

[2] 教師と教科の関係

教室英語の使用頻度が低い

クラスルームイングリッシュを使用しはじめた当初は、生徒からの反応が全くみられなかった。生徒の反応が無いのを恐れ、ほとんどすべての指示や賞賛を日本語で通した。多くの生徒にとって、英語の授業が唯一英語に接する時間であるため、可能な限り多くの教室英語を使用し、生徒にインプットを与えるべきである。Krashen(1982)の「 $i+1$ 」(高梨, 1990; 佐藤, 2014)、

Vygotsky (1978) ZPD (Zone of Proximal Development) (山本, 2012) で提案されているように、生徒の現在のレベルよりワンランク上の英語を授業者が使用することで、生徒は既習の英語を理解するだけではなく、新たな英語の表現や単語を聞き、習得することができる。そのため生徒の理解できる範囲「 $i+1$ 」の英語を使用していきたいと考える。

[3] 生徒と教科の関係を診断する教師の視点

(1) 生徒が安心して受けられる授業ではない点について

基本文を説明する際、生徒側からの積極的協力を希望するあまり、十分な説明もせず、起立返答するように生徒を指名した。その際、生徒が即座に反応しないため、授業者は、戸惑う結果となった。しかし、授業後に自身の授業を振り返り、自分自身の授業方法に問題があることに気づいた。それは、授業者には授業の流れは承知事項であるが、生徒はその流れを知らない。そのため、生徒は自分が立たせられる理由が分からず、不安が先行し、すぐに起立できなかったのである。授業者が、授業の流れに気をとられ、指名された生徒の気持ちを考慮せず授業を進行してしまったことが、生徒を不安な気持ちにさせてしまったと推測される。

Krashen (1982)の情意フィルター仮説 (Affective filter hypothesis)によると、理解できるインプットが存在しても、学習者が緊張下または不安でいたりするならば、その気持ちがインプットを防いでしまうという [Lightbown & Spada (2006, p.37)を参照]。また、MacIntyre & Gardner (1994)は不安が言語を習得し、理解することを阻害すると述べている [志田 (2006, p.89)を参照]。このように、何の説明もなく生徒を立たせることは、英語の授業に対する不安感や恐怖心を煽ってしまう可能性も考えられる。また、一人の生徒の不安が、他の生徒にも伝わり、連鎖的に、生徒全員が不安感を抱くに至るとも考えられる。以上のようにして、不安な状況は学びを妨げる原因となり得ることを学ぶことができた。よって今後は、生徒が安心感をもって発表できる雰囲気づくりを行うことを心がけていきたい。

(2) 生徒が楽しい、分かると思える授業でないという点について

新出表現を学習する際、新出表現に関わるすべての用法を教授する必要性を痛感しており、授業のほとんどを文法説明に費やす結果となり、生徒が文法説明を聞くだけの受動的な授業になってしまった。ビデオ録画からも、背伸びをする生徒、黒板を見ずに下を見ている生徒が何人か見られた。これは、授業に、緊張感や楽しさが欠落した明らかな証拠と受け止めた。授業とは本来、生徒が主体となる活動を行うべき場であるが、今回は、授業者が主体となる授業を行ったため、生徒の学習意欲を低減させてしまった可能性に気付かされた。

伊勢野 (1998)は、学習者中心について「学習者の持つ能力を最大限に引出し、学習者自身が自己尊厳と自信をもって自己啓蒙を続け、人間的に成長を手助けすることにある (p.p.11-12)」と述べている。このように、学習者の能力を引き出し、学習者の意欲をかきたてることができるよう、そのような生徒が中心となる授業を構築することが必要であると思われる。

(3) 生徒全員の様子を把握しながら授業できていない点について

授業開始時の挨拶に際し、“How are you?”と授業者が聞くと、一人の生徒が“Angry!”と答えた。授業者は、予期せぬ生徒の返答に、どう返していいか戸惑ってしまい、「えっ、Angry?」としか答えられなかった。授業計画と指導目標を達成するための授業を意図していたため、この

生徒の貴重な発言に適切な対応が出来なかった。Cook (1996) は、もし生徒の発言が現在追求されている指導目標から外れていれば、意味ある意見であるとしても無視されてしまうと言う。それは、授業者が授業を何よりも言語の練習の場と考えているからであり、指導目標から離れたことを教師と生徒が行うコミュニカティブなやり取りのような純粋なコミュニケーションは教室では起こらないと述べている。

本来、授業は生徒と授業者がコミュニケーションを通して、信頼関係を築き、学び合う場である。今回は、生徒の発言に戸惑い、授業者の質問に反応した生徒の心を傷つけ、学びの機会を阻害してしまったかもしれない。生徒になぜ“Angry”なのかを尋ねることで、その生徒の気持ちを全員で共有でき、生徒が快く授業を受ける事が出来たかもしれないことを反省した。今後は、「新出表現を学ぶ授業」ではなく、「生徒との信頼関係を築きながら、学ぶ授業」を目指していきたい。

また、事後検討会記録に、「分からないという顔をしていた生徒は何割くらいいたか」ということが明記されていた。当初は、「生徒全員の様子を把握する」という課題を解決するため、全員参加ということを授業において一番重要で基本的なことであると考えていた。生徒を個別指名した場合、全体把握には至らないことを危惧し、敢えて個別指名をせず、全員に問いかけることが全員参加、そして授業者も全体把握できる授業になると信じていた。しかしながら、その意に反し、答える生徒が固定され、結局特定の生徒しか視界に入っていないことが、ビデオ分析から判明したのである。事後検討会においては、授業中の生徒の表情や態度、雰囲気などの「無言のフィードバック」から生徒の様子を把握することが可能であり、全体把握に有効であるということを学んだ。生徒一人一人の表情や態度を把握しながら授業を行うことの大切さを実感した。

次回の教育実習では、以上の5点について注意して授業を行う。

V 大学1年次 宮崎大学教育文化学部附属中学校における教育実習

1 宮崎大学教育文化学部附属中学校及び生徒の状況

平成24年8月31日～9月24日に基礎能力発展実習を行った宮崎大学教育文化学部附属中学校は、生徒数は1学年約160人の男女共学校である。今回は2年A級、男子20名、女子20名を対象に行った授業を分析した。

ここでは、前回の教育実習での課題として挙げた項目にあてはまる場面に注目して、授業分析を行った。

2 授業において改善されていた点

[1] 教師と教科の関係

(1) 新出表現の説明をする際に具体例を用いて説明する事が出来た

前回の教育実習では、口頭で新出表現の説明を行ったため、新出表現を理解できず混乱している生徒がいた。そのため、今回は新出表現を説明する際に、パワーポイントを使い、写真や文字を提示しながら実施した。また、主語や動詞を色で識別し、文の並びを自ずと生徒が理解できるよう工夫した。大塚(2013)は、ICTを活用することで、今何を説明しているのかということが生徒はすぐ分かることができると述べている。具体例や写真を用いながら説明すること

で、生徒の更なる理解を促進できるような印象を得た。

3 授業において改善されていなかった点

[1] 教師と生徒の関係

(1) 生徒とのコミュニケーションが不十分である

今回の授業は、教育実習開始後二日目であった。そのため、教育実習初日に生徒とコミュニケーションを図り、生徒の名前、部活等を知ること努力した。しかし、クラス全員の生徒とのコミュニケーションを図ることも氏名を覚えることも不十分なまま授業に臨んでしまった。そのため、生徒の氏名を座席表で確認しながら授業を実施せざるを得なかった。生徒は、授業者の氏名を周知である一方、授業者は生徒全員の氏名を把握していないことは遺憾であった。

Kenny (1994)が日本の大学生を対象に行った調査によると、教師に氏名を覚えられた学生は、そうでない学生よりも、授業をより興味深く感じる傾向にあることが指摘されている。[Dörnyei & Murphey (2003, p.26)を参照]。授業者が生徒の氏名をまず覚えることが、生徒の学習意欲向上につながる契機となる。生徒とのコミュニケーションを図り、より一層生徒を知ること務めたい。

[2] 教師と教科の関係

(1) 教室英語の使用頻度が低い

授業開始後約15分は、授業者は英語で授業を行っていた。しかし、新出表現の用法説明を日本語で行った後からは、日本語で指示する回数が増えてしまった。授業前に作成したレジュメでは、文法説明以外はすべて英語で行う計画であったが、これを実践できなかったことは遺憾といわざるを得ない。これは、授業者が、新出表現に対する生徒の理解度への不安や日本語による説明への安心感等を抱いたことが、レジュメ通りに実行できなかった原因であると考えられる。

ここで、「授業者だけではなく生徒も授業者が生徒の母語で授業を行う方が安心する」と Harmer (2001)は述べていることを指摘しておきたい。新出表現の説明は日本語で行った方が生徒の理解の定着につながる (Cook 2010 ; Widdowson 2003) と考えられるが、「教科書を開けてください」等の簡単な指示は英語でするように心がけるべきである。

[3] 生徒と教科の関係を診断する教師の視点

(1) 生徒が安心して受けられる授業ではなかった

集団全体の中で指名され、返答を強いられることを嫌う生徒を考慮し、氏名を呼ばずに生徒の側に歩み寄り、アイコンタクトで返答を求めた。生徒は、突然の質問に驚いている様子であった。いずれにしても、生徒にプレッシャーを与える結果となった。Horwitz, Horwitz and Cope (1986), MacIntyre and Gardner (1989)は、第2言語を学習する上での不安として3つ挙げており、今回はそのうちの一つの「周囲からの否定的な評価に対する恐れ [村野井(2006, p.121)を参照]であったと考えた。答え合わせをする前にペアで答えを見合わせて確認する作業を行う等、安心して受けられる授業作りの工夫を行いたい。

また、授業中に行った、ワークシートの問題の答え合わせの際に“Good.” “Okay.”と返答していた。事後検討会において、“acknowledge = not praise” (褒めるのではなく、認める) という

ことを学んだ。生徒は、生徒が実際行ったことを授業者が認知することで、安心感が一層増大すると云う。Stringer and Hurt (1981)は、生徒に合わない褒め方をすると、生徒の学習に対する動機づけを阻害すると述べている。またGordon & Burch (2003)は、生徒のイメージに合わないような褒め方は、生徒の怒りを生み出すこともありうるという。

生徒を褒めるのではなく、認めることで安心感をもたらし、学びを促進させることができる授業になるよう努力したい。

(2) 生徒が楽しい、分かると思えるような授業ではない

靴の中から食べ物や時計等を取り出し、“There is/are~.”を用いたパターンプラクティスを行った。最初は、生徒は何が出てくるのかという興味に集中しているようにみえた。しかし、パターンプラクティスを行う回数が増えるにつれ、生徒の興味が薄れていく傾向が、生徒の発言により示唆された。授業者がメインとなる活動であったため、生徒は退屈に感じたのが一因であろう。Nunan (1999)によると、学習者中心の指導法では、生徒が学びたいと思うものは何かを考慮し、そして生徒にどのようにして教えるべきか、そしていつ、どのように教え評価するかということを生徒の立場から決定することが大事だと云う。また、Rogers & Freiberg (1994)は、教師の第一の仕事は、生徒の学びの可能性を広げ、生徒の好奇心を高めることであり、学習に対しての意欲を促進させ、生徒が学び方を学ぶかということを知ることは現在においても将来においても価値があることであると述べている。今後は、アンケート実施や、休み時間のコミュニケーションを通じて、生徒が望む授業を聞きだし、生徒の好奇心が高められるような授業を実践したい。

(3) 生徒全員の様子を把握しながらの授業が実現できない

机間巡視を積極的に行うなど、全体の様子を把握しながら授業することに心がけているつもりであった。しかし、事後検討会記録には、個人ばかりではなく、全体を把握しながら授業する、全体を意識すると書かれてあった。ビデオで自身の授業を振り返ると、ワークシートの文を読んでいるときはワークシートにのみ注意を注ぎ、肝心の生徒を見ていない。また、発言している声の大きな生徒の方にのみ目を向ける傾向が明らかであった。個々の生徒に留意することで、その生徒の様子や理解度を把握できるにも関わらず、一部の生徒にしか配慮できていないことが反省点であった。特定の生徒の声の大きさが、必ずしも生徒全員の理解につながっているとは限らない。生徒の様子を確認しながら授業を行うために、生徒と交代でワークシートの英文を読む等のインタラクションを通して授業を行うことの有意義さを再確認した。

VI 大学2年次 宮崎市立宮崎東中学校における教育実習

1 宮崎市立宮崎東中学校及び生徒の状況

大学院2年次の5月20日～6月7日に行われた学校教育実践研究実習と10月に実施された教育実践開発研究実習は、宮崎市立東中学校で行った。今回配属された学年は中学校第1学年であり、クラス数は3クラス、学年生徒数は97名である。授業分析は、1年2組、男子16名、女子16名のクラスを対象にした。

2 授業において改善されていた点

〔1〕教師と生徒の関係

(1) 生徒とのコミュニケーションを積極的に図っている

前回の教育実習で生徒のための授業を行うには、まず担当クラスの生徒名を覚えることが出発点と考えた。そこで、配属学級以外の生徒の氏名も覚え、交流を図ることに務めた。また、休み時間に生徒と過ごし、生徒が毎日提出する日記にコメントをする機会を得たため、生徒の状況を知ることができ、信頼関係を築くことができたと思う。更に、放課後や休み時間に、授業改善のため、貴重な意見を与えてくれる生徒もいた。教育実習の生の現場で、生徒とのコミュニケーションを積極的に図ることを改善できた点は何にも増して良い経験となった。Dörnyei (2001)によると、「暖かくて、生徒達と個人的な交流を持ち、共感できる方法で生徒の心配事を自分のことのように考え相談にのり、そして生徒と互いに信頼関係と尊敬感情を共有し関係を築く教師は、個人として生徒と関係を作れない教師よりも、学習の面で生徒のやる気をさらに起こすことができる(Dörnyei, 2001: 36)」と言う。

生徒に対する授業者の態度が、生徒の学習動機につながると考えられるため、これからも生徒とさらに信頼関係を築いていけるようにしていきたい。

3 授業において改善されていなかった点

〔1〕教師と教科の関係

(1) 生徒にとって安心できる授業を行っていない

授業者が、焦燥感や、生徒の理解度への不安感を表情に現す場合、生徒にもその気持ちが伝わり、不安や混乱を与え、授業の雰囲気や崩れてしまうことが考えられる。事後検討会において、授業者が授業予定をあらかじめ板書することで、生徒が授業の流れを知ることができ、安心して授業を受けることができるということを学んだ。こうして、授業者も慌てることもなく、黒板で授業の流れを確認しながら落ち着いて授業を行うこともできるのである。生徒の理解度が不安な際は、活動をSmall Stepに切り換え、新出表現の練習量を増やすことが必要であると教えられた。

また、今回は新出表現を取り入れたコミュニケーション活動を中心に授業を計画したため、新出表現の理解定着の時間をいつもより短縮してしまった。そのため、新出表現を理解できていない生徒が多く、次の授業時に前回学んだ新出表現の復習を行うこととなった。Tony (2005)は、課題が生徒にとって難しすぎると心配や不安な気持ちになり、課題が簡単すぎても生徒のやる気を起こさせず、いらいらさせたりすると言う。田尻 (2014)が言うように、授業は生徒ができないことや、分からないことができるようになるための場であるため、生徒に精神的負担をかけさせず、新出表現を学習する際は理解の定着をしっかりと行い、生徒の理解度にあつた適度なチャレンジを伴う活動を行う工夫をしていきたい。

(2) 教室英語の使用頻度が低い

前回の教育実習において、クラスルームイングリッシュを使う量を増やすことを改善目標の一項目として挙げた。今回の授業では、簡単な指示も英語ですることを心がけ、それを実践した。しかし、ビデオを観ると、簡単な指示を英語で行っていない場面が多く見られた。岩中 (2012)は、生徒のインプットを増やすために、まずは教師が授業中に英語を使用することが大

事であると言う。Levine (2014) の、授業者が生徒の理解度に合わせて英語を使用しないと生徒の英語授業への参加意欲を減らしてしまう可能性があるという研究結果を受けて、江利川・久保田 (2014) は、教師の方が学習者より多く目標言語を使用し、学習者同士では目標言語を使って会話する機会が少ないという述べている。生徒の参加意欲を失わせることなく、生徒へのインプットを増やすためにも、ジェスチャーを上手に活用しながら、なるべく多くの英語を使うようにするべきである。また、柴田 (2013) が言うように、生徒が授業者の英語を理解する授業ではなく、進んで、生徒が英語を使用する授業に少しでも近づけるためにも、英語を使用する場面を増やしていきたい。

[2] 生徒と教科の関係を診断する教師の視点

(1) 生徒にとって分かる、楽しいと思えるような授業ではない

コミュニケーション活動が、ワークシートを見せあうことで答えが分かる活動であったため、答えを見せ合う生徒が、ビデオで見受けられた。これにより、生徒が楽しみ、自発的に取り組む活動ではなかったことを実感した。事後検討会において、活動を考える際は常に“Do I want to do this?”と自分に問いかけながら活動を考えることが大切であると教えられた。自らが楽しまない活動は、生徒も楽しくないのである。また、人間が“Fun”と感じるときは、自身の生き方にプラスになるような経験した時であることを教わった。そして、その際感じる達成感や出来る、分かるという気持ちが、生徒の学習意欲と理解度を高める授業につながるという事実を示すものであることを事後検討会で学んだ。

Dörnyei & Ushioda (2011) は、生徒の目標と生徒が学びたいと思う内容を見つけ出し、そしてあなたのシラバスに可能な限り組み込みなさい。生徒は教えられた題材が学ぶ価値のあるものとみなさない限り、学ぶことに対しての動機づけが起こらない (Dörnyei & Ushioda, 2011 : 116) と述べている。授業とは何かをしっかりと認識し、生徒にとって役立つような、さらに魅力的な活動を模索し、それを取り入れる必要がある。

(2) 生徒の観察が不十分である

ビデオ分析より、授業者が生徒の活動状況を十分に把握できないため、音読練習を終了していない生徒がいるのにもかかわらず、気づかずに音読練習を終わらせてしまった事実が見受けられた。また三、四人の生徒の音読練習のアドバイスに時間を割かれてしまい、全員の音読練習の様子を把握することを滞ってしまった。生徒の活動を最後まで見届け、生徒の理解度の度合いを常に図っていくことの大切さを感じた。ここでは、Allen, Frohlich and Spada (1984) が考案したCOLT (Communication Language Teaching Observation Scheme) やFlanders (1970) のFIAC (Flanders Interaction Analysis Categories) 等も授業分析方法として活用し、授業中の授業者と生徒の発話をカテゴリーに分け分析して、生徒と自身の関わりはどうか、生徒の発言に対してしっかり対応しているか等を確認したい。

この実習では大学院1年次の反省をふまえ授業に臨んだつもりだが、コミュニケーション活動が複雑であったりして、生徒中心の授業は実現できなかった。以上の問題点を改善できるよう、次回の教育実習では努力したい。

Ⅶ 教育実践開発研究実習における指導過程

平成24年9月24日～10月20日まで学校教育実践研究実習と同じく宮崎市立宮崎東中学校で教育実践開発研究実習を行った。授業分析対象クラスは、学校教育実践研究実習と同じく1年2組、男子16名、女子16名の生徒である。今回は、前回の問題点の改善がみられなかった点もあったが、改善された点もあった。

1 授業において改善されていた点

[1] 教師と教科の関係

(1) 『書く』活動を取り入れることができた

前回の授業実践では、新出表現を学習した際に口頭練習ばかりを重視してしまい、「書く」活動に充てる時間を取ることができなかった。事後検討会において、新出表現の理解を定着させるためには、口頭練習を行った後に「書く」活動を取り入れた方が効果的であることを知り、今回は口頭練習の後に、「書く」活動を取り入れた。ワークシートに他己紹介文を書かせ、授業後に回収し、添削を行うことで、生徒の理解度を把握することができた。

2 授業において改善されていなかった点

教育実践開発研究実習を通しての問題点は以下の4点である。

[1] 教師と教科の関係

(1) 教室英語の使用頻度が低い

以前からクラスルームイングリッシュについて事後検討会でも指摘されており、心がけて授業を行った。しかし、事後指導記録に「生徒がわかってもらわなくても英語で言う。」ことが記述されていた。授業中何度か、英語で説明していると生徒の反応が鈍いことがあり、生徒が理解できていないのではないかと不安になり、英語を使うことを躊躇してしまった。このことについて阿野(2013)は、生徒たちは、その時の状況や他の生徒の行動を見て、授業者が英語で話すことを理解していると述べている。また、生徒にも英語を使用する機会を多く与えるために、授業者が説明を減らし、生徒が英語を使う時間を増やし身に付けさせることが、英語でのコミュニケーション能力を伸ばすために必要であることも、阿野(既出)は述べている。生徒になるべく多くの英語に触れさせるために、授業者が英語を使用することに臆病であってはならないことを再認識した。生徒への説明を英語で行うだけでなく、授業内で生徒が英語を思う通りに使えるための手助けを図るためにも、自身の英語力向上を目指したい。

[2] 生徒と教科の関係を診断する教師の視点

(1) 生徒にとって安心できる授業を行っていない

授業終了後、生徒に授業の感想を書かせた。ある一人の生徒のコメントに、落ち着いて授業をしてほしいことが書かれてあった。これにより、緊張していることが生徒に伝わり、安心して授業を受けることを妨げている事実を改めて実感した。Williams(1991)は、不安な気持ちが強く緊張感を持って活動を行うときには、学習は妨害されていると言う[大和(2012, p.47)を参照]。

また、机間巡視をする際に、ワークシートの課題が書けていない生徒に注意をとられ、指導

する場面が多かった。また、ワークシートを解く際に、周りを見ている生徒や授業者の方を見ている生徒がビデオ記録から見受けられた。また、書き終わっている生徒の中にも、自分が書いていることの正しさに不安を抱いている場合も考えられたし、他方、書き終わっていることを認めてほしいと思う生徒もいたと考えられる。Bulter (1987, 1988) は、努力の過程を褒められた生徒の方が、個人の能力や結果を褒められた生徒よりも、課題に対してより高度な関心を維持し、チャレンジ精神を示し、そして優れたタスクの達成を探すと述べられている [Kamins and Dweck, 1999; 836を参照]。また Skipper & Douglas (2012) も生徒の努力の過程を褒める方が、生徒は有利な結果を生み出すと言う。

生徒が安心できる授業を行うためには、まず授業者が落ち着いて授業を行うことを心がけなければならない。そして、生徒の努力の過程を認め、褒めることで生徒が安心して自ら進んで学べる環境を作れるように心がけていきたい。

(2) 生徒が楽しい、わかると思える授業ではない

今回の授業は、前回に比べ、できるだけ授業者の発言を控え、生徒の活動を増やした授業をすることを心がけた。しかし、生徒から「ねむたくならないような授業をお願いします」という感想をもらい、今回の授業も生徒の興味や関心を引く授業ではなかったことが判明した。授業内容が分かると楽しいと感じ、学習意欲につながると言われている。「分かる」ということは、忘れないということ (佐伯, 1975) である。忘れないということは理解されたということであり、学びにつながっている証拠でもある。事後検討会では、疑問を持たないと、学びにつながらないため、生徒が“Why?” と思うような授業につなげることが、充実した学びにつながることを認識した。生徒が「楽しい」だけでなく、疑問を持ち、その疑問を解決できるような授業を行う工夫をしていきたい。

また、教科書の本文理解が、日本語訳の確認と音読練習の授業形式になってしまったため、生徒からの授業アンケートに、「ただ意味を訳していくのではなく、もっと丁寧に教えてもらいたい」や「なぜそんな訳になるか分からないので一文ずつ分かりやすく説明してほしい」等と書かれてあった。自身が行った方法は、生徒が説明を聞くだけで、彼らの疑問も解決できない授業であったことに気付かされた。教育実習の事後検討会において、授業者が説明をした後に、生徒同士で理解を確認し合い、教え学び合うことで、生徒一人一人の学びを促進することができることを知った。授業は生徒が主役となる場である。その生徒が中心となって互いに教え合う授業方法を今後は実践していきたい。

(3) 生徒全員の様子を把握しながら授業できていない

机間巡視をしている際に、生徒からいくつかの質問を受けた。その際、生徒それぞれが、個々に異なる疑問を抱いていることに気付いたが、残念ながら、その一つ一つには、十分に答えることができなかったと思っている。教育実習で授業を行った際、約30人の生徒を一人一人と向かい合っていきたいという気持ちはあるが、実際に個別対応していくことは私にとって難しいことであった。自分自身の説明不足等を補うため、また生徒全員の様子を把握するためには、クラス全員が協力して授業に参加する必要があると感じられた。そのためには、協同学習が効果的で、生徒同士が互いに励まし合い、お互いの理解度を把握し、助け合いながら学びを深めることができるということを学んだ。Johnson, Johnson, & Smith (1991) が提言している協同学

習の五つの基本要素、①Positive Interdependence (積極的な相互依存)、②Face-To-Face Promotive Interaction (対面による促進交流)、③Individual Accountability / Personal Responsibility (個人責任)、④Interpersonal and Small Group Skills (小グループにおける対人関係の社会的スキル)、⑤Group Process (グループによる振り返り)を参考にして生徒同士、授業者と生徒の関係を築きながら、互いに支え合い、学び合える授業作りを行えるよう努力したい。

VIII まとめ

4回の教育実習を通して、リフレクティブ・ティーチングを体験でき、自分自身の授業についての課題を把握し、その克服に努めることができたことは大変意義深い事と考える。今回は、主に5つの点に絞って授業改善を行った。生徒とのコミュニケーションを図れたことは、改善できた事柄として考えている。1年次の実習ビデオを振り返ると、生徒の氏名を呼ぶ際、座席表を見ながらであり、個々の生徒を十分に認識しないまま授業を行っていたことがわかった。その改善策は、生徒とコミュニケーションを図ることにあると気づくことができ、それ以降の実習では、授業や休み時間、生徒日誌のコメント書き等で生徒とのコミュニケーションを積極的に図り、信頼関係を築くことに努力した。

英語の使用頻度に関して、最初の授業実践では、英語を使うと生徒の反応が薄いことから生徒が英語を理解していないと認識してしまい、英語の使用頻度が減る傾向になった。しかし、教育実習での授業実践、事後指導、先行研究から、生徒の理解度にあった英語を使用することが生徒にとっては安心して授業に参加できることを学んだ。

3点目は、安心して受けられる授業を目標に授業改善を行った。それまでは、指示もなく生徒を立たせたり、生徒を急に指名したりする等、生徒の不安を増やすような活動を行っていた。しかし、不安は言語の習得を妨げるということを知り、生徒の不安を煽らないような活動をするのを心がけた。しかし、授業者が緊張や不安な気持ちを抱いたことが生徒に伝わってしまったため、改善する事が出来なかった。

4点目は「生徒にとって楽しく、分かると思える授業」を目指した。最初はコミュニケーション活動でゲームをすることが楽しい授業と思っていた。しかし、授業改善を行う中で、生徒が本当に楽しいと思うのは、生徒にとって魅力のある活動であり、それは授業者も含め多くの人が参加したいと思うような活動であることを学んだ。

5点目は、「生徒全員を把握して授業を行う」ことを改善目標として4回の授業を行った。ワークの問題を解く際等に、机間巡視を行い、生徒一人一人に向き合うことを心がけたが、時間の都合もあり、質問してきた生徒や、理解に苦しんでいる生徒にのみ気を取られ、全員の様子を把握することが出来なかった。事後指導や先行研究を通して、グループを作り、そのグループで生徒同士が互いの学びを助け合うことができることを知った。授業内で、授業者が一人で、生徒一人一人を細かく見ていくことは困難なため、生徒の協力を得ながら、全員で学び合える授業を行えるようにしていきたいと感じた。

これらのリフレクティブ・ティーチングを通して、自分自身の授業の改善すべき点を把握することによって、生徒の実態に応じた授業を行うことができ、また、生徒の授業に対する考えや思いを汲み取ることができるだけでなく、授業の内容が英語に対する学習動機づけを高めることになることに気づくことができた。先行研究からは、第二言語学習の際の生徒の考えや気

持ち、授業者と生徒の関係、授業の工夫の仕方を学ぶことができた。また、生徒の英語に対する動機づけを高めるには、まず生徒と授業者との信頼関係を築くことが最優先事項であるが、生徒の興味を引くような指導方法や教材を工夫する事も、大きく影響していることが分かった。今後は、生徒の英語学習動機づけを高める指導法や言語活動などの先行実践や、生徒の学習に向かう気持ちに関する先行研究をさらに学び、生徒の動機づけを高められるような指導法を実践できるようにしていきたい。そして、今後も授業の振り返りを通して、自己を十分に見究め、生徒の英語に対する思いや考えを把握して、それに応えられるような授業を実践し、生徒と共に成長する姿勢が、良き授業の出発点であると考えている。

IX 引用・参考文献

- Allen, P., Fröhlich, M. & N. Spada. 1984. The communicative orientation of second language teaching: An observation scheme. In : J. Handscombe, R. Orem, & B. Taylor (eds), *On TESOL '83* (pp. 231-252). Washington DC : TESOL.
- Butler, R. 1987. Task-involving and ego-involving properties of evaluation : Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. 1988. Enhancing and undermining intrinsic motivation : The effects of task-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 474-492.
- Cook, V. 1996. *Second Language Teaching and Language Teaching*. 3rded. NY : Arnold.
- Cook, V. 2010. Translation in Language Teaching –*An Argument for Reassessment*. Oxford : Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & T. Murphey. 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. & E. Ushioda. 2011. *Teaching and Researching Motivation 2nded*. UK : Pearson.
- Flanders, N.A. 1970. *Analyzing Teaching Behavior* . New York : Addison-Wesley.
- Gordon, T. & N. Burch. 2003. *Teacher Effectiveness Training First Revised Edition*. New York: Three Rivers Press.
- Harmer, J. 2001. *The practice of English language teaching. Third edition*. Harlow : Pearson Education Ltd.
- Horwitz, E. K., M. B. Horwitz, & J. Cope. 1986. Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson. & K. A. Smith. 1991. *Active Learning : Cooperation In The College Classroom*. Edina, MN : Interaction Book Company.
- Kamins, M. L. & C. S. Dweck. 1999. *Person Versus Process Praise and Criticism : Implications for Contingent Self-Worth and Coping*. *Development Psychology*, Vol. 35 , No.3
- Kenny, T. 1994. Does remembering a student's name effect student performance? *Nanzan's LT Briefs* 1/2, 3.
- Krashen, S. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. London : Longman.
- Levine, G. S. 2014. Principles for code choice in the foreign language classroom : A focus on grammaring. *Language Teaching*, 47, 332-348.
- Lightbown, P. & N. Spada. 2006. *How Language are Learned*. Oxford : Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D. & R. C. Gardner. 1989. *Anxiety and Second Language Learning : Toward a Theoretical*

- Clarification. *Language Learning*, 39, 251-275.
- MacIntyre, P. D. & R. C. Gardner. 1994. Methods and results in the study of anxiety and language learning : A review of the literature”, *Language learning* , 11(2), 1994, 85-117.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. Boston : Heinle & Heinle Publishers.
- Rogers, C. & H. J. Freiberg. 1994. *Freedom to Learn* 3rded. New York : Merrill.
- Skipper, Y., & K. Douglas. 2012. Is no praise good praise? : Effects of positive feedback on children’s and university students’ responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 327-339.
- Stringer, B.R., & H.T. Hurt. 1981. *TO PRAISE OR NOT TO PRAISE : FACTORS TO CONSIDER BEFORE UTILIZING PRAISE AS A REINFORCING DEVICE IN THE CLASSROOM COMMUNICATION PROCESS*. Paper presented at the annual meeting of the Southern Speech Communications Association, Austin, Texas.
- Tony, W. 2005. *Classroom Management in Language Education*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. 2003. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Williams, M. & R. L. Burden. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 阿野幸一 (2013) 「教室英語から始める『英語で授業』」『英語教育』(10), 6-9.
- 伊勢野薫 (1998) 「質的データ分析による授業の自己評価-アクションリサーチの理論と実践-」『関西英語教育学会紀要』(21), 9-20.
- 伊勢野薫 (2013) 「コミュニケーション能力育成のための教授法研究と教師の指導力向上に向けて」平成24年度宮崎県教育研修センター課題別研修「英語教員指導力向上プログラム」講演資料
- 伊勢野薫 (2014) 「リフレクティブ・ティーチング-教師としての成長を続ける枠組み-」『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』, 印刷中.
- 岩中貴裕 (2012) 「学習者の中間言語の発達に貢献する英語の授業」『香川大学教育研究』(9), 77-88.
- 江利川春雄・久保田竜子 (2014) 「学習指導要領の『授業は英語で』は何か問題か」『英語教育』(9), 70-72.
- 大塚謙二 (2013) 「デジタル教材を本当に効果的に活用しているか」『英語教育』(3), 22-23.
- 佐伯胖 (1975) 『学びの構造』東洋館出版社.
- 佐藤臨太郎 (2014) 「『授業は英語で』は時代遅れか?」『英語教育』(6), 70-71.
- 志田あゆみ (2006) 「立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語教室不安-縦断的調査による実態把握の試み-」『立命館高等教育研究』(7), 89-106.
- 柴田まり (2013) 「『英語で授業』をどう始めるか」『英語教育』(3), 30-32.
- 高梨康雄・高橋正夫 (1990) 『英語教育学概論-新しい時代の英語教授法』金星堂.
- 田尻悟郎 (2014) 「生徒の『間違い』から学ぶのとは」『英語教育』(5), 10-12.
- 村野井仁 (2006) 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.
- 文部科学省 (2013) 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(retrieved on Dec 17th, 2013)
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
- 文部科学省 (2014) 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」(retrieved on Nov 18th, 2014)
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm
- 大和隆介(2012) 「情意的要因」青木昭六『英語科教育のフロンティア-充実した実践を目指して-』保育出版社.
- 山本玲子(2012) 「子どもの心に自立の種を蒔く英語教育」『京都教育大学教育実践研究紀要』(12), 135-144.