

英語科教生の授業プロセスにおける定型言動に関する研究

高木 信之

A Study of Recurring Teaching Patterns of EFL Student Teachers

Nobuyuki TAKAKI

(Received September 1, 1998)

はじめに

筆者は、全国語学教育学会（JALT）教師教育部会ニューズレターの共同編集者の任にあり、全国の多方面で英語科教員教育に従事している研究者や現場教員等を同紙で紹介している。このほどその一環として、永年に亘って鹿児島県で指導主事として公的・私的な現職教育の機会を提供し続けている有馬義秀氏を取材した折に、同氏は「初任者研修の指導を通して、大学卒業直後の若い教員が大学で一体何を勉強してきたのかと思うケースが多いのには驚く、どの学部出身かに関係なく、英語教育学の根幹が分かっていない。これは、在学中にしっかりした教官に教わっていないからだろう。学位はあっても、現場の経験をろくに持たないようではよい教員養成の指導はできない。しかも、入職後の若い教員は日常業務の煩雑さに追われて、多くの場合経験主義で我流を通していくようになる¹⁾」との見解を述べた。また、筆者が主宰する英語授業学研究会（PIGATE）の会員で熊本県内で現在教頭職にあるベテラン英語科教員は、「このように荒廃し、教員が心身をすり減らすような環境では、もう英語のベテラン教員なんて育ちませんよ。教科指導は三の次ですから」と述懐した。

教科指導に対してのプロ意識が低調さを増している現実と問題点については、高木（1997）²⁾で一部明らかにしたが、これは現行の英語科教員養成と現職教育双方の体制や環境が深刻な問題を抱えていることを物語るものである。特に、大学の英語科教育学関連科目の教育内容やアプローチの仕方があまりに知識伝達中心で、現場から掛け離れているとたびたび指摘される一方で、大学の現場に旧態依然の域を出ない現状が存在していることは問題である。さらに、教育実習については高木（1997）³⁾で明らかにしたように、その体制や教生に問題があることは勿論のこと、その指導に当たる教員にも時間的ゆとりのなさに加えて、教科指導を指導するだけの自信が持てない等の多くの問題があることが判明した。また、大学での事前事後指導が教科指導に根ざした professional development（英語科教員としての力量形成・啓発的成長）の一環として提えられることは極めて稀で、大抵の場合、事務的・一般論的事項の講義や伝達に終始して形骸化している点も見逃してはならない。

このような現実の中で、平成9年9月に出された教育職員養成審議会第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」⁴⁾の中で、教職課程を有する各大学の改革にむけての熱意と創意工夫及び教育実習の事前事後指導の改善という二つの事項については、これからの英語科教員養成を議論する上で格別の配慮が必要である。その理由は、生涯教育的観点から見て、大学での教員教育の第一歩の踏み出し方に大きなアプローチ変更の必要性を認めるからである。端

的な言い方をすれば、現在の英語科教員養成があまりに researcher-oriented（理論偏重で研究者中心）で、現場での実践や制約を前提（practitioner-oriented）としていない場合が大半であるということである。従って、教生は自分がかつて「教えられたように教える」という域を出ないし、与えられた英語教育学の知識を現実と融合する機会をついぞ得ないままで実習も大学も終えることとなる。入職後はその知識さえも過去のものとなり、前述の有馬氏の指摘のように、後は経験と勘を頼りに授業をこなす毎日となるのである。

筆者は、前述した大学側の創意工夫と事前事後指導の改善の二つの視点に立って、平成5年度から平成9年度までの5年間前任の九州女学院短期大学の英語科教職コースで、通年の模擬授業演習を教育実習事前事後指導として、別途開講している英語科教育法とタイアップして毎週実施した。このクラスは通常の事前事後指導に加えて、大学の企業努力として実施してきたもので、通常の2倍の時間をかけたことになる。そこで本稿では、その実践を通して授業経験のない教生が、peer（生徒兼観察者役の同級生）を前にした模擬授業で取った発想や言動に繰り返し観られた定型パターンを取り上げてその類型化を図り、その問題点が現職英語科教員の抱える問題点を映した鏡であるという筆者の仮説に立ってその問題点を論述する。

1. 研究の目的と方法

目的：授業経験のない英語科教生が、初めての授業となる模擬授業で繰り返し取る定型言動を明示・類型化し、その問題点を明らかにするとともに、教員養成と現職教育を統合的に捉える教員教育研究の必要性の根拠を示す。

仮説：1) 経験のない教生の授業には一定の繰り返される言動や発想がある。

2) 経験のない教生は「教わったように教える」傾向があり、その定型言動は現職教員の teacher beliefs / thinking（授業における言動・判断・選択を支える教員としての考え方等）を反映したものである。

3) 英語科教員養成の初期の段階において、教生の啓発活動（awareness-raising）を中心にした模擬授業を継続的に実施しながら英語科教育学の理論へと導くアプローチは、長期的な教員教育の観点からは有効である。

対象教生：九州女学院短期大学英語科教職課程履修の2年生、各年度約30～35名、計約170名。全員女性。

期間：平成5年度から平成9年度までの5ケ年。

方法：以下の手順で実施する模擬授業を、ビデオ・写真・観察ノート・討議・レポートを通して分析し、定型言動にしかるべき命名をし、その後類型化する。

1) 1年次後期の英語科教育法終了時点で3～4名からなる10～11班編成をし、2年次前期から10月の教育実習前まで各班がチームとして毎週模擬授業を計画・実施する。なお、この時間は教育実習事前事後指導として毎週通年で開講する。

2) 担当班は授業立案・準備の一環として、担当者から平均3回の面接指導を受ける。

3) 授業は録画・写真撮影するとともに、観察ノートに記録を取る。

4) 授業直後にフィードバック・セッションを設け、翌週にB5版2枚程度の写真入りのレジメを配布して、定型言動とその代案等について議論する。

5) 実習校での実習では、1)～4)の啓発活動で得られた原理・原則を検証を意図した授

業観察及び授業実習をする。

- 6) 実習終了後は各自が口頭報告とパネルディスカッションを実施し、修了レポート作成を通して1)～5)で得られた原理・原則に関連した諸問題の論議を深める。

2. 模擬授業の目的と背景理念

広い意味では、人は誰でも教えて生きている。従って、人皆教師と言ってもよい。では、プロの教員と広義の教師とはどこが違うのか。この分野の研究は遅れており、ましてや外国語科教員のプロフェッショナルリズムが何であるかについての研究の歴史は浅く、Richards (1990)⁴⁾は、「外国語教員教育に理論的な基盤を与えるような教授過程の組織的研究は最近までほとんどない」と述べるとともに、今後次の3点についての検討が急がれるとしており、本研究もそれらの考え方に添うものである。

1. Describe effective language teaching processes. (効果的の外国語指導過程の記述)
2. Develop a theory of the nature of effective language teaching. (効果的の外国語指導の本質に関する理論構築)
3. Develop principles for the preparation of language teachers. (外国語教員養成に向けた原理・原則の開発)

これまで膨大な時間を学習者として過ごしてきた教生にとって、それに比してごく短期間の養成期間の中で教育実践に挑むのであるから、教えることについての知識や知っているつもり的事项とそれを実際に「教え」られることとの間のギャップにショックを受けるのは当然である。そして、そのショックこそが教員教育の第一歩として決定的に必要な啓発活動で、これまであまり組織的な実践や研究の対象になってこなかった部分なのである。高木 (1997)²⁾で示したように、一般に実習校実習が余りに短期集中的であるために起こる問題点を考慮すれば、通年で模擬授業を啓発的に実施して、外国語の原理・原則を英語教育学関連諸科学との関わりの中で、大学においてじっくりと体験的に学んでいくことは極めて意義深い。Gebhard et al (1990)⁵⁾は、今日まで一般的に行われて来た prescriptive approach (規範提示方式) が教員養成における啓発的成長を疎外していると主張して、教生が一方的に与えられる prescription を実行することを目標にした実習の弊害に警鐘を鳴らしており、教室で実際に起こったこと等を describe (記述) し、討議を深める機会をも与えることによって microteaching 等の模擬授業が単なる “simulation” から “real” な実習体験をもたらす有効な機会になりうることを示唆している。

人は誰でも誉められたいから、模擬授業といえども立派な授業をしてやろうと思うのは当然の心理であるが、これは最も避けるべきことで、ましてや決して目標になってはならない。現職の授業研究会が多くの場合そうであるように、単発・一過性の「見せる」ための授業が、独りよがりや孤軍奮闘を生み、継続性や啓発性に乏しい結果をもたらすことはすでに我々が経験的に知っていることである。そこで本模擬授業では、Scrivener (1994)⁶⁾の “An Experiential Learning Cycle” (体験的実習サイクル) に基づいて筆者が設定した表1の学習手順を身に付けることをねらいとして、以下の5つの目標を定めた。

1. 授業案の構成法と構成要素の意味を理解し、授業案が一通り書けるようになる。
2. 授業案に沿って授業を計画・準備し、実施する。
3. 授業運営の実際と教授法の諸理論との関わりを学ぶ。

4. 授業を観察・記録し、評価・批判できる見識と能力を養うとともに、計画し実施した指導法の代案やオプションを知り、教員としての判断力と柔軟性を培う。
5. 実習校での実習や修了レポートのテーマを発見する。

表1. 教生の体験的学習サイクル

↓ Prepare (準備) : これまでの全知識・経験や英語科教育学あるいは前回の模擬授業の評価等を整理して授業計画を立て、授業案を作成して諸準備をする。教官と面接して質疑応答を行い、必要な準備の変更を行う。
↓ Do (実施) : 授業案を配布して、重点目標と特に観察してもらいたい事項について口頭で peer に伝え、授業を実施する。
↓ Recall (想起) : 授業でしたこと (しなかったこと) を忠実に思い起こし、peer の前で言葉にする。
↓ Reflect (反省) : peer の観察・ビデオ再生・教官のコメント等の支援を得て、教員志願者としての自分を知る。
↓ Conclude (結論) : 発見できた授業運営上の原理・原則を英語科教育学の諸理論と照合・検討し、次の授業実習に生かしたい事項を整理する。
↓ Prepare (準備) : 最初に帰る。

現職教員の研修会での単発的で一方的な講演等が教員に覚醒的效果をもたらすこともあるが、teacher development (啓発的教員教育) の視点から観ると、そうした講演内容は研修生相互の日常的な交流を通して学ばれたとき初めて啓発的研修が成立することが多い。これは模擬授業についても言えることで、原則として3人のチームで50分の授業を担当するようにした理由もそこにある。3者が教官を交えて切磋琢磨して授業を立案・実施し、peerと共に評価活動をするという授業前・中・後の各プロセスにこそ「学び」がある。Kennedy (1990)⁷⁾ が示唆するように、教員養成に要する日数に比べて、教生が学習者として教員を観察してきた日数は圧倒的に多いために、教生にはすでに自分の言語教育観・英語教員観が内在化しており、その結果授業学的知識が短期の養成期間で与えられたとしても教生は内在化した発想の方に大きく影響されて、単に「教えられたように教え」てしまう。だから最新の Communicative Approaches の理念が講義で説かれたとしても、それは一通りの知識として与えられるに過ぎない。したがって模擬授業では、教生の中に内在化している漠然とした英語教育観・教員観が顕在化する機会を設定し、その実態に気付かせる活動を組み込むことが不可欠である。このような啓発活動があまりに不足したまま指導技術習得に走る結果として、現職教員が教授法の振り子症候群に陥ることになる。これからは「権威から教員へ」という伝統的な知識伝授的アプローチ (Prescriptive Approach) に加えて、「教員から教員へ」という水平思考的な発想 (Descriptive / Awareness-raising Approach) の必要性が教員養成の段階から組み込まれていかねばならない。Fanselow (1987)⁸⁾ は、“All the teachers I have worked with have reminded me of how much we know in partnership than isolated.” (現場の先生方と仕事をしていつも思うことは、一人でやるより一緒にやる方がいかに学ぶことが多いかということである) と述べているが、養成段階でそのような態度を養成しておかないと、入職後には孤立し、我流を通すという事態を招きがちである。

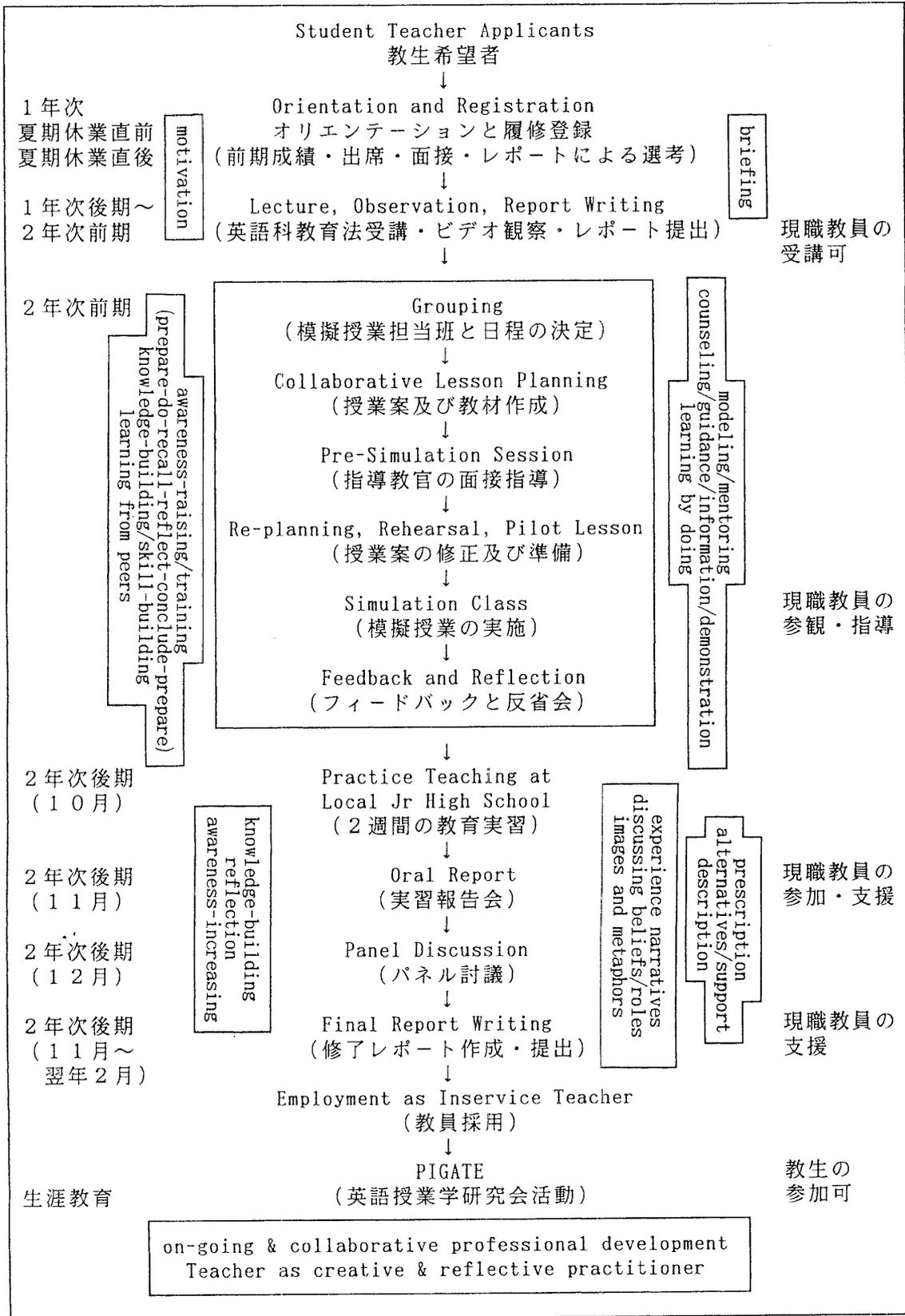
3. 模擬授業の実施と組織

現職に一旦就くと、教員が教科指導に費やす時間はごく限られてくるのが実態である。だから教生時代に学ぶ授業構成や実施上の方法論等は、教員としての *teacher thinking* や *beliefs* の形成に決定的な意味を持つことが多い。したがって、限られた時間を実施される実習での教生の教科指導体験を指導・支援する立場の指導者や体制には大きな責任がある。しかし、既に述べたように実習校での指導者に多くを望めない現実があるとすれば、なおさら実習の事前事後における大学での教科に関する指導に実習的要素が組み込まれる必要がある。その解決法の一つが、組織的かつ啓発的な模擬授業の実施である。本研究の模擬授業は「研究の目的と方法」に示した手順で展開したが、それは次の図1の組織の中で運営した。

まず、1年次の後期から開講する英語科教育法を受講できる学生を、希望者の中から前期の履修科目の成績と出席状況及びあらかじめ課されたレポートと面接によって選考する。面接はオリエンテーションも兼ねる。パスした学生はその後半年は英語科教育学の基礎についての講義と各種授業ビデオの観察及び卒業生教員の講話やモデル授業に接しながらレポートを随時提出する。2年次に入ると、英語科教育法に加えて事前事後指導を毎週開講し、模擬授業シリーズに入る。なお、事前事後に関する事務的・一般的指導は課外に実施する。

この一連の流れの中で注目すべき点は、卒業生の現職教員が実習の事前事後それぞれの段階で教生教育に参加するようにしたことである。これは、英語科教育法と事前事後の時間を土曜日に組むことで可能になった。公立中学校が休業になる第2・第4土曜日の月2回は、教生と現職教員が共に学び合う形を取り、さらに筆者が主宰して毎月第2土曜日の午後に開催している主として現職教員を対象とした英語授業学研究会（PIGATE）には、逆に教生が参加する形を取ることにしたのである。本模擬授業中心の養成期間を経て教員になった者は、図1の最下段にあるPIGATEという生涯教育的教員教育の大きな流れの中に組み込まれると同時に、教生教育に日常的な形で寄与することができるようにしたのである。

図1. 模擬授業を中心にした教生教育プログラムの構造図



4. 結果：教生の定型言動とその代案としての原理・原則

ここに掲げる原理・原則・症候群は、主として筆者が模擬授業の観察ノートとビデオ分析を通して、教生が授業前・中・後のそれぞれの段階で繰り返し取った（あるいは取れなかった）言動に命名したものであるが、それらはこれまで述べたように事前事後指導に参加した現職教員のフィードバックも得たものである。また、教生は観察者としてそうした原理等を発見する作業にも関わり、実習校ではそれらを実践の中で確認・修正することが求められた。さらに、実習後には図1の口頭報告とパネルディスカッションで、それらについて議論を重ねたものである。

本論では、このようにして得られた原理等をいくつかのカテゴリーに分類し直し、その示唆するところを明らかにする。なお、ここでは紙面の都合でその代表的なものを選び出し、簡略な説明を付記するにとどめ、詳細については別稿に譲る。

1. 教材（教具）開発に関するもの

(1) パーソナライズの原則

教生のほとんどは教科書をそのまま使うことしか頭にない。道案内や買い物の会話も、場所を地元置き換えたり、登場人物をクラスメートと置き換える簡単な工夫で万人向きの味気ない教科書がパーソナライズないしは、ローカライズされる。よく知られた Simon Says のゲームも Tanaka Says（授業者の名前）と変えただけで教室は活性化する。

(2) BK 活用の原則

教生は教えることに夢中で、教材を独り善がりなものにしてしまうが、生徒がすでに持っている背景的知識（Background Knowledge）を活用する意識をしっかりと持つべきである。比較級を扱うのならば、生徒の BK を活用してサザエさん一家を登場させ、背の高さや年齢の違い等を言えるようにするなどの工夫は簡単にできることである。

(3) 下手な絵（略画）万歳の原則

わずかの時間しか使わないピクチャー・カードを徹夜状態で、詳細に描いてくる教生が多いが、略画や下手な絵で必要十分な教材となる。簡略や上手とは言えない絵が生徒の推測能力を引き出す効果を生み、授業の効率を高めることになかなか気付かない。約 40 秒の活動をさせる間に、4 点の略画を板書して生き生きとした授業を展開できる教生も結構いる。

(4) チラリズムの原則

どの教生もフラッシュ・カードを作るが、生徒にだらだらと見せる場合がほとんどで、チラッと見せるという flash の本来の意味を分かっていない。どの時点で何故見せるかという問題は別にしても、flash のさせ方に多様な方法があることを学ぶと授業が活性化する。

(5) AV 機器活用の原則

OHP を使う英語教員は少ない。そのために教生も使おうとしないが、OHP は簡単な準備で教材を分かりやすく提示できる以外に、生徒の頭を上げさせるという決定的効果を持つ。また、一度作れば繰り返し、しかも簡単に修正しながら使うことができる。ただ、必要以外はスイッチを消し、ポイントでのみ重点的に使うようにすることも大切である。

(6) リンゴ（一つは手作り教材を）の原則

書き損じの紙を丸めて色を塗りリンゴにした教生がいたが、有効なアイデアである。何から何まで現物提示をしたがる教生が多いが、代用物の方が使い出がある。これは略画万歳の法則に通じるものである。全部でなくても、一つくらいは手作りの教材を使うように

すると生徒は教員に共感的な態度で接するようになる。

(7) トランスファーの原則

教生は4技能を関連づけて指導することがなかなかできない。Listen and fill in. とか Fill in and speak. のような統合活動を授業にできるだけ組み込むことが求められる。一つの技能でできることを、他の技能へ transfer (転移) する活動を含む教材開発の訓練が必要である。

2. 授業運営に関するもの

(1) 教科書開閉指示の原則

教生できちんと教科書の開閉を指示するものはまずいない。また、その指示が持つ意味についてほとんど理解していない。例えば、リスニング活動で教科書を開けたままでは、読み取りにすり変わってしまう可能性がある。さらに、指示はするが守らせることができない場合も多い。

(2) 回せ回せの原則 (フィギュア・スケート/床運動) の原則

フィギュア・スケート競技等でリング隅々まで滑ることが求められるように、特定の生徒指名して答えさせて正解が得られたら、クラス全体あるいは列ごとに復唱させたりして、教室全体に活動が行き渡るような工夫が求められるが、対一人の生徒との正解チェックでインタラクションが終わってしまうケースが教生の場合にはほとんどである。

(3) ドリルはドリル (マシンガン/これでもか) の原則

コミュニケーション・アプローチは機械的の反復練習を否定するものではないが、教生の多くは Repeat. と言ってもせいぜい2回程度の反復練習しかしない、ドリル (drill) とは固い壁に穴を開ける作業のことであり、その程度では穴は開かないのである。コミュニケーション活動と関連付けられたドリルは、機械的であったとしても意味のある活動なのだが、最近はこのことが現場教員の中でも誤解され、疎んじられる傾向にある。

(4) タイム・リミット設定と時間内終了の原則

ゲーム等のコミュニケーション活動はどの教生も熱心に取り組むが、たいてい制限時間を設定しないままやらせてしまうので、活動に緊迫感がない。日常のコミュニケーションは暗黙のうちに時間が制限されているので、この原則はもっと強調されるべきである。

(5) ドモホルンリンクルの原則

熊本の再春館製薬は試供品の無料提供をうたい文句にして、ドモホルンリンクルという基礎化粧品を全国的に販売して成功している。コミュニケーション活動を実施する場合もこれに倣って、最低一つは教員がモデルを示すか、あるいは生徒と一緒にやってみてから本格的な活動に入らないとうまく行かないケースが多い。教生はこのことに無頓着なことが多い。

(6) 交通整理警察官の原則

交差点に立つ警察官は言葉を使うことなく圧倒的な交通量をさばく。教生は必要以上にしゃべり過ぎて指示等が的確さを欠くことが多い。そこで、Listen/Repeat/Again/Together 等の頻繁に使用する指示は手や指をうまく使うとスムーズにいく。授業運営は、生徒との信頼に基づいたいくつかの取り決めを活用してなされる方が好都合なことが多い。

(7) 植物人間症候群と生徒を鶏小屋から解き放つ原則

教生は金縛りに会い、教壇からほとんど動けなくなることがある。そして、ビデオでその

様子を見せるまでそれに気が付かないことが多い。これでは生徒の学習の支援は難しい。同様に、生徒は机でじっとしているものだと思い込んでいるケースも多い。グループやペア活動だけでなく、必要に応じて生徒が机を離れる機会を教生は考える必要がある。

3. コミュニケーション活動と教室英語に関するもの

(1) 説明症候群と教え過ぎ症候群

長い間教員から説明を受ける立場にあり続けた教生は、この二つの症候群からなかなか抜け出せない。説明をし、知識を教えることが教育だと思い込んでいて、学習環境を設定して生徒に学ばせる機会を可能な限り与えるという意識がなかなか持てない。説明より多くの活動を展開して、生徒に文法の決まりを発見させるアプローチはなかなか取れないのが現実である。

(2) 沈黙恐怖症候群と生徒の能力を過小評価しない原則

これは説明症候群と表裏一体である。教生は教室の沈黙がたまらなく怖くなって、それを避けたいがために教え過ぎに走り、生徒の持っている能力を過小評価して何でも自分でやってしまう傾向にある。これが生徒の推測能力と学習意欲を奪う結果になることに気付かない。

(3) Use の機会を与える原則

Usage と Use の違いについては誰もが英語科教育法で学ぶが、生徒に実際の言語使用 (Use) の機会をほとんど与えていないことに大多数の教生が気付いていない。これを解消する一つの手だては、タスクを与えてその解決のために持ち得るかぎりの英語を使用させる機会を提供することだが、自分がそのように教えられた経験を持たないために実行できる教生は少ない。

(4) 教室英語使用の原則

教室英語を使うことと英語で授業をすることとは異なる。EFL では、母国語を適切に使用することは当然のことであり、教室英語は精選された表現を計画的に使用するようでないといけない。また、自分の英語力に欠陥があることは致し方ないとしても、頻繁に用いる教室英語に文法・用法・発音上の大きな欠陥があるようでは大変困る。

(5) All or Nothing 症候群

伝統的アプローチから学ぶことは多いのだが、CLT がバズワードになったばかりにその真髓をよく分からないままに、訳読や音読あるいはパターン・ドリルを悪者扱いにする傾向がある。教室英語の使用頻度が教生によって両極端になりがちなのも同様の症状である。

(6) Thank you + please + smile の原則

英語の授業では、何かしてもらったら Thank you. (Thank you anyway.), 他者に何かお願いする際は please が、笑顔と共に出てくるようでなくてはならない。これは、コミュニケーション型な授業を実践する際の最も基本的な事項であり、教室英語の第一歩でもあるが、多くの場合見過ごされている。

(7) 音読症候群

教科書を読むことは音読することだと思いこんでいる例が見られる。現実生活では、音読によって「読む」というコミュニケーションをすることは稀である。時間がかかる上に内容理解に集中できないからである。代案としては、個別完全黙読→個別微弱音読→個別音読→一斉音読の流れを取り入れることが考えられるが、教生はおろか現職教員でもなかなか

かできない。

4. 授業計画と評価に関すること

(1) 細案を書く原則

いわゆる大研や研究授業を除くと、教生は略案を書けばよいことになっているが、これでは reflect する際の資料にはならない。略案はベテラン教員が書くものであって、教生は問題があろうとも細案を書いてはじめて recall や reflect が可能になる。

(2) 代案模索の原則

授業後のフィードバックでは、当たり障りのない一般的な感想を述べ合うのが、現職でも教生でも慣習化しているが、これでは啓発的研修や養成にはならない。その代わりに、観察者が授業で取り扱われたアプローチや技術の代案を提示し合うことが大きな啓発になる。

(3) Reasons to Listen/Speak/Read/Write 明示の原則

誰でもテープを聞かせるからテープを流すのではなく、生徒に要求することを明らかにしてからリスニング活動に入る。これは他の3技能についても同じことが言える。こうしたことを細案に書き込むようにしないと、「教案を教える」ために授業をし、生徒が二の次になるようになってしまう。

(4) 板書計画の原則

一般的に言えば、教員が板書することを生徒はすべて写したがる。また、生徒はそれを写しているときは他のことは眼中にない。したがって、板書は計画的かつしっかりした意図を持ってなされる必要がある。教生の多くは板書に無頓着であるが、計画的な板書を教案に書き込んでおくことで重点的な授業ができるようになる。

(5) コミュニケーションを中心に据えた教案を書く原則

コミュニカティブ・アプローチをバズワードにしながらも、特別な指示をしなければ教生のほとんどは文法・構造を目的化した授業案を組み立ててしまう。したがって、気が付かないうちにせつかく準備したコミュニケーション活動が浮き上がったものになってしまう。そこで、まず別紙の中央に生徒がコミュニケーションできるようになってほしい事項を書き、そのまわりに文法・音法・語彙・文化の各事項が衛星のように取り囲む図をかかせることで教生の発想転換を図る必要がある。

(6) スイムの原則

swim-swimmed-swimmed と堂々と教えていた教生がいたが、本人はその誤りに全く気付いていなかった。そして、これに類似した例は毎年のようにあった。このように基礎英語こそ入念な下調べが必要である。しかし、教えることによって失敗し、そのことによって初めて自分の基礎力を見直す機会が与えられるのである。このような思い込みはパイロット・レッスンをしてみることで多くの場合防げることも事実である。

(7) サンタクローズの原則

教生は「何でも教材にしてやろう」という意識を持った時から、身の回りのすべてが教材に見えてきたと告白する。例えば、百円ショップ等を上手に活用して、サンタクローズよろしく大きな袋に教材を詰め込んできて、必要に応じて活用する教生は毎年いて、その授業はいつも活気があった。

5. 良い教員のストラテジーに関すること

(1) 当てる時は名前で、指名は発問の後での原則

教師が生徒の名前を短期間に正確に覚えられないのは致し方ないが、少なくとも努力して名前をきちんと呼んで指名する姿勢を持たねばならない。また、教師の多くが、指名した後で発問する傾向が強いことには問題がある。なぜなら指名されなかった生徒の頭のスイッチはすぐオフ状態になるからである。日本では指名が慣習化され、強い影響力を持っているだけに、漫然とした指名は避けねばならない。

(2) しめた！ドジ万歳の原則

教師のほとんどは、授業中の失敗によって自分を制御できなくなったことを告白する。何か失敗することは決してプラスではないかも知れないが、生徒との親近感が増すという大きな収穫があることを知るべきである。教員養成の第一歩は、自分の失敗を笑える教師を作ることかも知れない。失敗しないこと自体を目標にした授業では、啓発的成長は望み薄である。

(3) Sorry から Thank you への原則

例えば生徒の名前を読み間違えて指摘を受けたら、Sorry！ではなく Thank you for telling me. と発想し、それを言葉にできるような訓練が英語科教師には求められる。これこそがさりげなく、しかも生き生きと英語文化を生徒に伝えられる素養となる。そのためにも、前述の教室英語の原則を身に付ける努力が求められる。

(4) スチュワーデスの原則

幸いにも日本の客室乗務員は評判が良い。端正な装いで、乗客の立場に立ったサービスをしてくれる。模擬授業を通して、装い・髪型・言動の適切さを、指導教官や peer と共にチェックし合うことで、しっかりした心構えが育っていく。特別な指示をしなければ、教師の多くは場違いの格好で、平気で模擬授業の教壇に立つのである。

(5) 小林幸子の原則

演歌歌手はたいてい悲しい歌を歌うのに、笑顔一杯で登場する。笑顔をとたえ、ユーモアを部分的にでも持とうとする姿勢は、こうした模擬授業の段階で指摘され、訓練されるべきである。外国語の学習が目に見えないストレスを生徒に与えていることを、早い段階で教師が認識するような指導が必要である。

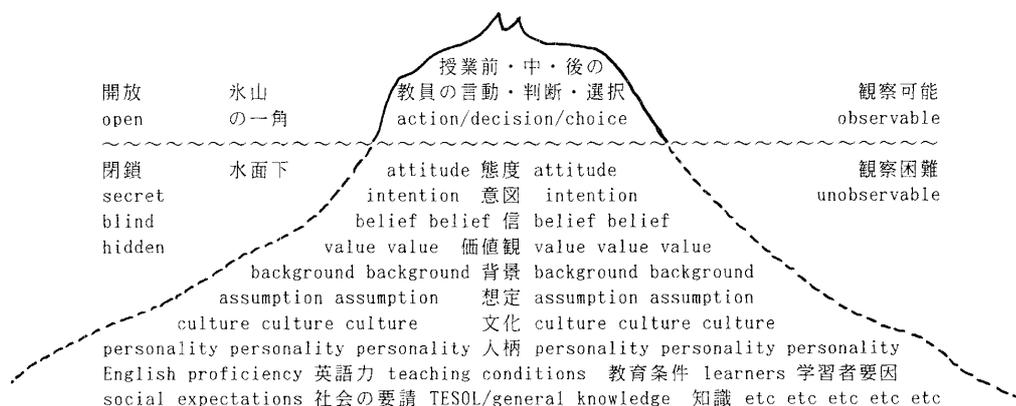
(6) 壁や空気と話さない原則

教師は生徒の目がなかなか見れないから、つつい空気や壁あるいは床に向かって話しかける傾向にある。視線がどこを向き、どのような動線をたどって自分が教室内を動いているかを、peer の観察やビデオでできるだけ早期に知ることは大切である。

(7) しゃもじの原則

模擬授業で「修学旅行でのお土産に何を買うつもりか？」との教師の問いに「しゃもじ」と生徒が答えた例があったが、その際教師は「はい、では次」と授業を進めようとした。しゃもじを誰に何故買うのかという疑問が起こって当たり前なのだが、教師には授業を進めることしか関心がなかったのだ。生徒の発言に何らかの反応を示すことは、教師が最初に学ばねばならないことである。こうした無関心は、驚くほど多くの教師に観察されたのである。

図2. 教員の定型言動を支える Beliefs/Thinking のイメージ図



おわりに

本稿では、教生が繰り返し取る定型言動にしかるべき名前を付けて、教生の中にすでに内在化していると思われる英語教育に対する beliefs や thinking を言葉にする試みを行った。「研究の目的と方法」に掲げた仮説のうち、1) は検証されたと思われるが、2) の教生の定型言動が現職教員の beliefs や thinking を反映したものであるかどうか、及び3) の実践から理論へのアプローチ転換の有効性については、今後の研究によって検証されることになる。

しかしながら、各種の現職教員研修を長期に亘って担当している経験からは、今回の分類に取り上げた原理・原則・症候群の多くが現場教員にも十分適用され、啓発的研修の参考になり得るものと推測される。そこで次稿では、本稿で分類した定型言動と原理・原則・症候群等を現職教員に提示・説明し、彼ら自身の授業との比較を reflective な観点から検証してもらう機会を設定し、その反応をまとめる予定である。そうすることによって、英語科教員の授業前・中・後の各プロセスにおける言動・判断・選択を決定していると思われる beliefs や thinking 等の、いわゆる隠された領域（図2の水面下の部分）の実態と問題点を明らかにしていく予定である。なお、図2は Scrivener (1994)⁹⁾ の考え方に基づいて作成したもので、筆者が現職教員の研修会や JALT 等の学会でその妥当性を 1996 年以来検証し続けているものである。

註

- 1) この記事は、JALT Teacher Education N-SIG Newsletter である *Explorations in Teacher Education* Vol.6, No.2 October 1998 に日英両語で掲載される予定である。
- 2) 高木信之 1997 「英語科教育実習の実態調査に見る英語科教員教育の方向性の一考察～教生と指導教諭はお互いをどう観察・評価したか～」『熊本大学教育学部紀要』第 46 号、人文科学 pp.231-243
- 3) 文部省教育助成局教職員課 1997 「教育職員養成審議会『新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第 1 次答申）』について」
- 4) Richards, J. & Nunan, D. ed. 1990 *Second Language Teacher Education* CUP p.4
- 5) Gebhard, J. et al 1990 “Beyond prescription : the student teacher as investigator” in Richards, J. & Nunan, D. ed. 1990 *Second Language Teacher Education* OUP pp.16-25
- 6) Scrivener, J. 1994 *Learning Teaching* Heinemann pp.3

- 7) Kennedy, N. 1990 *Policy Issues in Teacher Education* East Lansing, Mich : National Center for Research on Teacher Education in Richards, J. & Lockhart, C. 1994 *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* CUP pp.30-31
- 8) Fanselow, J. 1987 *Breaking Rules : Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching* White Plains, N.Y. : Longman p.vii
- 9) Scrivener, J. 1994 *Learning Teaching* Heinemann p.11

参考文献

- Brown, G. 1975 *Microteaching* Methuen & Co. Ltd
- Edge, J. & Richards, K. ed. 1993 *Teachers Develop Teachers Research* Heinemann
- Freeman, D. & Richards, J. 1996 *Teacher Learning in Language Teaching* CUP
- Medgyes, P. & Malderez, A. 1996 *Changing Perspectives in Teacher Education* Heinemann
- Moon, J. 1994 "Teachers as mentors: a route to in-service development", *ELT Journal* Volume 48/4 October 1994 OUP
- Wallace, M. 1991 *Training Foreign Language Teachers* CUP
- Wittrock, M. ed. 1986 *Handbook of Research on Teaching* Simon & Schuster and Prentice Hall International
- Woodward, T. 1992 *Ways of Training* Longman