



# 文化学園リポジトリ

Academic Repository of BUNKA GAKUEN

服飾文化共同研究拠点／文化ファッション研究機構

Joint Research Center for Fashion and Clothing Culture / Bunka Fashion Research Institute

文化学園大学

*Bunka Gakuen University*

文化服装学院

*Bunka Fashion College*

文化ファッション大学院大学

*Bunka Fashion Graduate University*

文化外国語専門学校

*Bunka Institute of Language*

Title	授業見学を通じた教師の気づき
Author(s)	山本, 文子; 西村, 学
Citation	文化外国語専門学校日本語課程紀要 21(2008-02) pp.45-76
Issue Date	2008-02-01
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10457/964">http://hdl.handle.net/10457/964</a>
Rights	

# 授業見学を通じた教師の気づき

専任講師 山本文子

専任講師 西村学

(2007.9.1受)

## 要旨

教師A、Bは、両教師がめざす教室はどのようなものか提示しあった上で、お互いに授業を見学し、その授業について意見交換を行った。その結果、両教師ともに多くの気づき生まれ、自分の実践の現状を把握することができた。また、今後の実践の方向性も見出すことができた。

<キーワード> 授業改善 授業見学 めざす教室 意見交換 気づき

## 1. はじめに

## 2. 授業見学の可能性

## 3. 授業見学を通じた振り返りの試み

### 3-1. 試みの目的と進め方

### 3-2. めざす教室の明確化

### 3-3. 1回目の授業見学と授業後の考察

#### 3-3-1. 1回目の授業見学と授業後の考察 (教師A)

#### 3-3-2. 1回目の授業見学と授業後の考察 (教師B)

### 3-4. 2回目の授業見学と授業後の考察

#### 3-4-1. 2回目の授業見学と授業後の考察 (教師A)

#### 3-4-2. 2回目の授業見学と授業後の考察 (教師B)

### 3-5. 試みの成果と今後の課題

## 4. 終わりに

## 注

## 参考文献

## 資料

## 1. はじめに

日本語教師になったばかりのころは、授業がうまくいかなくてもまだ経験が少ないから仕方のないことだ、この失敗を次にかせばいいと思っていた。しかし、10数年日本語教師をしてきた今も、自分の授業に不満を感じることは多く、うまくいったと実感できる機会は残念ながらそう多くない。最近では、自分の教室活動に漠然とした不安を感じることもしばしばである。これは自分が授業で行っていること、そこで起きていることが正確に把握できていないからではないだろうか。言い換えれば、自分が授業で行いたいことがどの程度実現しているのかが把握できていないからだろう。そのため、自分の授業の問題点が認識できず、授業に課題を持って臨むことができていないということでもあろう。

では、どうすれば自分の授業を振り返り、的確に問題点を見出すことができるのだろうか。細川(2005)は、具体的な教室活動を通して、自分自身がどのような教室をめざすのかを問うことが重要であり、そのような問題意識の有無が実践をすぐれたものにするかどうかの、大きな分かれ目となると述べている。これは例えば、現場教師の自己点検方法のひとつとしてビデオによる授業記録があるが、録画した授業をただ漠然と見るというようなことではなく、自分がめざす教室とはどのようなものかを問い、その答えに照らし合わせながら自分の教室活動を振り返らなければ、自分の教室活動の問題点は見えてこないということではないだろうか。

ここで、自分自身の毎日の授業を振り返った時、そこに自分がめざす教室といったものが明確に存在しているだろうかという疑問が生じてくる。そう思って振り返ってみると、めざしているものが全くないというわけではなく、日々の教室活動の中でこれはいい、これはよくない、次はこうしたい、ああしたいとその場で判断しながら実践を重ねている。だとすれば、まずはそれを少しでも明確にすることが重要であり、それに基づいて日々の授業実践を振り返ることが出発点になると言えるだろう。そして、自分の授業の実態が把握できれば、問題点も明らかになり、それによって漠然とした不安が明確な課題へと変化し、授業改善の方向性も見えてくるのではないだろうか。

このような考えから、本研究では教師のめざす教室を明らかにしつつ、普段の授業で何が起きているのかを振り返り分析しようと考えた。その手段として同

僚教師との授業見学を実施したが、これは他者の視点を取り入れることで、より客観的に分析でき、多くの気づきにつながるのではないかと考えたからである。

## 2. 授業見学の可能性

高宮他（2006）は、協働型アクションリサーチプロジェクトを実施し、16週間にわたって3人の教師がお互いの授業を見学し合い、授業改善をめざした。このプロジェクトでは、National Board for Professional Teaching Standards（NBPTS：米国教師基準評議会）をもとにした評価項目を作成して授業評価を実施したり、授業後の内省を支援するためにメンターを配置するなど、さまざまな工夫が凝らされていた。このプロジェクトの実施後、3人の教師にピリーフスの変化やそれに伴う教室活動の変化、教育課題の明確化など、授業の改善につながる多くの変容が生じており、授業見学を通じて授業改善を進める可能性を示唆する結果となっている。

筆者らも、これまで授業を見学したり、されたりしたことが何度となくあったが、その後の意見交換では厳しい意見を言うことがためらわれたり、よい点だけを指摘するようなコメントを得たりすることが多く、授業見学を授業の改善につなげられていないという印象を持っていた。ところが、高宮他（2006）の研究では、3人の教師が各自のめざす教室、教育課題を明確にし、それを共有した上で授業を見学し合っていた。また、授業担当者の授業に関する内省と観察者の授業に対するコメントを書面で交換し、それを読んだ上で意見交換をするという手法をとっていた。このように思ったことを一旦文章にまとめる段階を踏むことで、それぞれの考えが明確になると同時に、他者の意見をまず文章を通して知ること、冷静に相手の主張を理解しようとすることができ、客観的に授業に関して意見を述べ合える環境を作り出していた。筆者らは、このような段階を経ていることが、授業見学をより効果的なものにすると考えた。

### 3. 授業見学を通した振り返りの試み

#### 3-1. 試みの目的と進め方

本研究は授業見学を実施することで、筆者らの実践を客観的に振り返り、自分の授業を把握し、問題点を明らかにすることを目的とした。そこで、前章で述べた高宮他（2006）の研究を参考にして、「まずそれぞれが教室でめざすことを提示し理解し合うこと」「お互いの価値観に立ってお互いを尊重しながら意見を述べようと努力すること」「意見交換する際にはまず自分の意見を文章にまとめ、それをお互いに読んだ上で意見交換をすること」という3点をこの試みの指針と位置づけた。

まず、教師それぞれがどのような教室をめざしているかを明らかにし、それを文章にまとめて交換し、その後お互いのめざす教室について意見交換をした。それから、授業見学を行い、授業後授業担当者と観察者が意見交換をするという活動を各教師が2回ずつ計4回行った。最後に、今回の試み全体を通してめざす教室と実践がどのような関係にあるかを考えた。詳しい試みの進め方は以下のとおりである。

##### I. めざす教室の明確化

- ① 教師各自のめざす教室について文章にまとめる。
- ② ①を交換し、疑問点を質問したり意見を述べたりし、お互いのめざす教室を理解し合う。
- ③ ②の後、自分のめざす教室について、まとめ直す。

##### II. 1回目の授業見学と授業後の考察

- ① 授業担当者は1回目の授業の指導案を作成し、観察者に提出する。
- ② 授業担当者は授業を行い、観察者は授業の見学をする。
- ③ 授業後、授業担当者は授業の内省を行い、印象や反省点などを文章にまとめ、観察者は授業で気づいたこと、疑問点、意見、感想などを文章にまとめる。
- ④ ③を交換し、質問や感想をメモする。
- ⑤ ④でメモしたことを中心に口頭で意見交換を行い、教師がどのようなことをしたか、などを考察する。

### Ⅲ. 2回目の授業見学と授業後の考察

- ① Ⅱ－⑤を参考に2回目の授業の指導案を作成し、観察者に提出する。
- ② 授業担当者は授業を行い、観察者は授業の見学をする。
- ③ 授業担当者は授業の内省を行い、印象や反省点などを文章にまとめ、観察者は授業で気づいたこと、疑問点、意見、感想などを文章にまとめる。
- ④ ③を交換し、質問や感想をメモする。
- ⑤ ④でメモしたことを中心に口頭で意見交換を行い、教師がどのようなことをしたか、1回目の授業と何か変化が生じたかなどを考察する。

### Ⅳ. 今後の課題の検討

- ① I～Ⅲの過程を通して内省し、めざす教室と実践の差などについて気づいたことのメモを作成する。
- ② ①でメモしたことを中心に口頭で意見交換を行い、問題点や今後の課題を検討する。

口頭での意見交換では、まず授業担当者が自分の授業に対する内省を述べ、その後観察者がこの試みの指針を踏まえて、授業担当者の内省に対する意見や、授業を見学して気づいたことや感想などを述べた。また、授業や意見交換はICレコーダーに録音し、必要な時に適宜聞き直せるようにした。

なお、授業見学を実施したクラスは、2007年度4月期初級ゼロスタートのクラスで、通常の学習進度で学習しているクラスである。学習者は中国・韓国をはじめとしてタイ・モンゴルなど8カ国からの留学生で構成されている。1回目の授業見学を7月5日、2回目を7月26日に実施した。どちらも1時間目の授業を教師Aが、2時間目の授業を教師Bが担当した。

#### 3-2. めざす教室の明確化

試みを始めるにあたり、教師Aと教師Bは自分がめざす教室を文章にまとめた。その際、教師Aは、日々もっといい授業がしたいと考えているにもかかわらず、自分がめざす教室（教師Aのめざす教室は資料1参照）とはどんなものかその場ですぐに的確にまとめることができなかった。そこで、まず自分がいい授業だと思うものを思いついた順に箇条書きにし、その後なぜそれらがいいと思うのかを考えながらまとめ直した結果、めざしている教室のキーワードとして「学習者が話したくなる」、「学習者が変化する」、「教室にいる人間同士のコミュニケーション

ンがある」の3つが提示された。

教師Bもめざす教室（教師Bのめざす教室は資料2参照）を文章にまとめるのは容易ではなかった。例えば、教師Bはお互いのめざす教室について意見交換をする段階で「自分にとって笑いのある教室というものがいいものであるという漠然としたイメージがあったが、いろいろ考えた結果、単に楽しいというだけでなく、笑うということはコミュニケーションのひとつであり、そのコミュニケーションは教師と学習者といった関係に縛られることなく、お互いを理解し合う瞬間でもあると思いついた」と笑いについて考えを整理する過程を述べている。

文章にまとめたお互いのめざす教室は相手の教師に提出し、教師はそれを読み、質問や意見などをメモした。この相手のめざす教室を読む段階で、教師A B両者がコミュニケーションを大切にしたいと考えていること、楽しい笑いのある教室にいい印象を持っていることなどの共通点があることに気づき、めざしていることが大きく違っているわけではないという安心感を得たとその後の意見交換で両者が述べている。

また、教師Aは学習者が楽しんで授業に参加し、笑いなどがある授業をいい授業だと漠然と考えていたが、笑いはコミュニケーションのひとつであるという教師Bの記述を読み、その考え方に共感している。意見交換の際、教師Aは「教師Bのめざす教室を読んで、笑いが起こるということは学習者がリラックスした雰囲気の中で授業を受け、誰かが話したことやしたことをおもしろいと受け止めたからこそ起こることなので、まさに本当のコミュニケーションのひとつであり、それは学習者が楽しんで授業に参加している証ということになるのではないかと考えた」と述べている。

意見交換の段階では、めざす教室を読んだ際に作成したメモの内容を中心に意見交換を行った。相手に質問をし、それに答えるというやりとりを何度も繰り返し、教師A Bともに考えが深まった内容がいくつかあった。

教師Aが言う「学習者が話したくなる」というのはどのような内容か、「学習者が変化する」というのは日本語力が変化するのか、といった質問に対し、教師Aが答え、その答えの内容を教師Bが確認するという過程を通して、教師Aの考えが徐々にまとまった。教師Aがめざす教室のいちばん中心にある考えは「教師Aには学習者に望んでいる変化があり、その変化は学習者が教師の指示や質問を待っているのではなく、新しく学んだ日本語で自発的に自分のことを語り出すこ

とであり、それは最終的には学習者と学習者あるいは学習者と教師に本当のコミュニケーションが生まれることにつながる。そのようなコミュニケーションを通して「いい人間関係を築いていきたい」ということだと両者の間で確認できた。

教師Bが言う「コミュニケーション」についても意見交換を通し、次のようにまとめることができた。「学習者（教師）が自分のことを語り、それに対して学習者（教師）が自分のことを語り返すということである。教科書の例文の一部を入れ替えて『私は～たい』と発話するのではなく、学習者が本当にしたいことを述べようと思った時に述べるのが重要である。ということは、ロールカードの指示に従って何かを依頼するといった練習は、本当のコミュニケーションではないということになる。一方、『先生、ちょっと質問してもいいですか』と言って学習者がわからないところを尋ねることは、コミュニケーションをしていることになる」という内容が両者の間で確認された。しかし、これでは授業中ずっと雑談をしてもいいということにもなってしまう。上記の内容に条件などが加えられる必要があり、それに関しては今回のような試みを繰り返すことで見出していけるのではないかという意見が教師Aから提示された。

### 3-3. 1回目の授業見学と授業後の考察

#### 3-3-1. 1回目の授業見学と授業後の考察（教師A）

今回の授業は、可能形を導入し練習した後、それを使ってクラスメートにインタビューするという流れだった（指導案は資料3参照）。インタビューの目標は、この授業の到達目標でもある「可能形を使って能力・特技についてたずねたり、話したりできる」「クラスメートの一面を知る」の2つである。その活動はインタビューシート（資料4）を使用し、インタビューの答えを空欄に書き入れ、後で発表するというものである。

授業後、教師Bからの授業に対する書面のフィードバックに、そのインタビュー後の発表のさせ方について予想外の質問があった。それは発表させる際、例えば「ピアノが弾ける人は誰ですか？」と問いかけ、学習者に名前だけを言わせたのは狙い通りだったのか、「〇〇さんは××ができます」と言わせることを狙っていたのではないかという質問であった。自身はそのことに対してははっきりと認識していなかったので、もう一度指導案を見てみた。そこには「できる人は誰か聞いてみる」としかなく、その場で臨機応変に行おうとしていたことがわかった。



しかし、その一方で指摘されたよう「〇〇さんは××ができます」と言わせるといふ言語形式を重視したやり取りを無意識に選択する可能性もあると思った。どうして名前だけにしたのか考えてみると、発表に時間もあまりとれなかったし、この活動の目的の「クラスメートを知る」ということから、言語形式にとらわれるより情報交換を中心に行ったほうがいだろうと判断したからだった。言語形式にとらわれないといっても、実際には学習者はインタビューの段階で「〇〇さんは××ができますか」ときちんと言問できていたので、それだけで十分ではないかと思った。今回の発表のさせ方に対して教師Bからそれができる（例えばピアノが弾けるなど）学習者の名前だけを言わせることで、非常にテンポよく情報交換につながり、自然なやりとりになっていたというコメントを得た。教師Bはこれまでこのような発表の場合、言語形式にこだわった結果、学習者が発表にもたつき、うまくいかないことがよくあったということだ。実際に「ピアノが弾ける人は誰ですか？」という教師の問いかけに対して「Aさん」「Bさんも」「Cさんも」「Dさんはピアノとバイオリンが弾けます」、言葉についての問いに対しては、「Eさんは英語とフランス語と日本語とアフリカの言葉が話せます」というように答え、それを聞いている学習者から「おーっ!」、「すごい!」とか「今度（ピアノを）弾いてください」といった声があがり、教師が思っていた以上に活発なやりとりができた。この場面について教師Bと意見交換したところ、教師A自身も誰が何をすることができるかということに興味を持って学習者の発話を聞くことができたし、学習者も自分がインタビューをして知り得た情報をクラスメートに伝えたいという気持ちを持っていたことが自然なコミュニケーションにつながったのではないかという結論になった。見方を変えると、このような活動の場合に学習者一人一人に「〇〇さんは××ができます」とフルセンテンスで言うことを強要していたら、本当のコミュニケーションの場が、一気に単なる練習の場になってしまい、学習者の伝えたい、聞きたいという意欲をそぎ、今回のような自然なやりとりはできずに、自分がめざしているのとは反対の方向に進んでいたかもしれない。

インタビューから発表という活動を組み立てる際、学習者がターゲットの文型を使って話すことが活動の第一の目的となると、形だけのインタビューや発表となってしまい、学習者は活動の意味を実感することはできなくなってしまう。教師Aとともに、学習したことを使ってインタビューすればいい練習になるという

短絡的な発想で授業を組み立ててしまうことが大きい失敗につながる危険性があるということに気づいた。教師が組み立てた設計によって学習者が発話した日本語が本当に自然な発話になっているのかということのを常に観察し、分析する必要がある。

### 3-3-2. 1回目の授業見学と授業後の考察（教師B）

授業後、教師Bは内省を行い、「なら」の意味導入の部分に関しては問題があると感じた。「なら」の意味導入では「学習者とパーティーを計画する」という設定で、次のようなやりとりを想定してイラストなどを準備した（指導案は資料5）。

<想定した「なら」導入の流れ>

T：みなさん、パーティーが好きですか。

S：はい、好きです。

T：一緒にしませんか。

S：いいですね。

T：じゃあ、みんな一緒にしましょう。飲み物は私が買います。ジュースとビールを買います。食べ物……私はてんぷら（イラスト）が好きです。

S1さん、作ってください。

S1：えっ、てんぷら？ てんぷらはちょっと……。

T：じゃあ、ハンバーグ（イラスト）はどうですか。

S1：ハンバーグもだめです。

T：じゃあ、どんな料理なら作れますか。

S1：ええと、スパゲッティ。

T：そうですか。スパゲッティなら作れますか。

てんぷらがいちばん好きですが、スパゲッティも好きです。お願いします。

S2さん、てんぷらを作ってください。

S2：てんぷらはちょっと……。○○なら作れます。

T：○○ですか。

このような流れを想定していたが、実際の流れはこの想定とはかなり違ったも

のになってしまった。「なら」を用いて適切な表現を学習者が発話してくれなかったことから、「なら」の意味が伝わってなかったのではないかと不安に思い、「なら」の意味説明や「なら」を使う場面の説明などを交えながらパーティーの食べ物を決めるという流れになってしまった。実際の流れは以下で、下線部が「なら」の意味説明や場面の説明をしている教師の発話である。

<実際の「なら」導入の流れ>

T: じゃあ、みんな一緒にしましょう。飲み物は私が買います。ジュースとビールを買います。食べ物は……私はてんぷら（イラスト）が好きです。

S1さん、作ってください。

S1: えっ、てんぷら？ てんぷらはだめです。

T: もうひとつ好きなものがあるんです。何だと思えます？

S: おすし！

T: ああ、おすしもいいね。でも、おすしは作るの難しいから……。これ（イラスト）。

S: ハンバーグ！

T: そう。ハンバーグはどうですか。ハンバーグ、作ってください。

S1: いいえ……。

T: ハンバーグもだめですか。残念。じゃあ、どんな料理なら作れますか。

S1: ええと、中国の料理。

T: そうですか。中国の料理なら作れますか。中国の料理なら大丈夫。

うーん、そうだな……。本当はてんぷらかハンバーグがいいんだけど、中国の料理もおいしいからね、わかりました。じゃあ、お願いします。

S1さんはてんぷらとハンバーグは作れませんが、中国の料理なら作れます。

S2さん、てんぷらを作ってください。

S2: 私は料理はできません。

T: あ、そうですか。私とだいたい同じ感じですね。

じゃあ、S3さん、てんぷらを作ってください。

S3: すみません。作れません。

T: ハンバーグは？

S 3 : 作れません。

T : 何か他に作れませんか。

S 3 : インスタントラーメン、チャーハン……。

T : インスタントラーメンとチャーハンなら作れます。

そうですか。インスタントラーメンとチャーハンですか……。チャーハンならいいかな。じゃあ、S 3 さん、チャーハン作ってください。

S 3 : はい。

T : S 4 さん、てんぷら作ってください。

S 4 : はい、大丈夫。

T : 信じてもいいですか。料理上手ですか。

S : はい、上手です。

T : おお、すばらしい、じゃあ、S 4 さん、てんぷら作ってください。

S 4 : てんぷらなら作れます。

T : あ、私はてんぷらが食べたいです。これがいちばん食べたいです。だから、「てんぷらが作れます」でいいです。

私、いちばんはてんぷらとハンバーグ、でも中国の料理、2番3番まあまあいいです。中国の料理なら作れます。ね。

授業後の教師Bの内省では、「なら」の意味説明をする機会が多くなってしまいよくなかった、説明を減らしてもっと学習者を信頼してもよかったのではないかと反省にとどまっていたが、その後教師Aとの意見交換を通して、大きな気づきにつながった。

教師Bが説明が多かったのがよくなかったと思うと感想を述べたのに対し、教師Aからは、次のような指摘があった。学習者が「中国の料理ができる」「チャーハンが作れる」と教師の期待に応えようとしているのに、その発話に対して自分はそれがいちばん食べたいものではないと繰り返すことで、学習者は教師に否定されたと感じてしまうのではないかというものだった。普通の会話で自分が本当に食べたいのは○○なのになどと話したら、相手は気分を害して料理など作ってくれないのではないかと、そうだとすれば「学習者とパーティーを計画する」という設定自体を壊してしまう発話ではないかという意見にまとまった。つまり、この「なら」の意味説明や場面説明は単に説明が多かったというような話ではなく、パーティーの料理を相談して決めるという場面を崩し、教師が学習者に自分

の好みの料理を押し付ける、学習者の好意を受け入れないといった場面を生み出していった可能性が十分あったのだ。教師Bは「いくらコミュニケーションをしても、学習者が話したくないことを無理矢理話させたり、ある発話によってある人が傷ついたりするようなやりとりは決していいものとは言えない」とめざす教室で述べていたが、実践ではよくないと思っている方向に自ら導いてしまっていたことに意見交換をする段階で初めて気づくことができた。

そのほかに、意見交換で教師Aが指摘したことの中で、教師Bはそれまで全く気づいていなかったことがあった。それは授業で取り上げられる話題の中心が教師Bだということであった。指導する内容にもよるので、この授業を見学しただけで教師Bの授業の話題が常にそうだということではないと思うが、もっと学習者とのやりとりから、学習者のことを話題の中心に据え、学習者同士が理解し合うような内容のほうがいいのではないかという指摘であった。

めざす教室のところで述べているが、教師Bは「自分が伝えたいこと、教室でのやりとりから話したいと思ったことはその場で伝えたい」という欲求があり、自己顕示欲が強いところがある。そのため無意識に話題の中心が自分自身になってしまっていたのかもしれない。教師Bが話題の中心になっていた活動は以下の通り。

- ・「なら」の導入 パーティーの料理を決める
- ・「なら」の練習 教師Bが学習者と遊ぶスポーツを決める
- ・頻度の表現の導入 教師Bの生活習慣を考えさせる

学習者同士が意味のあるコミュニケーションを行うことをめざすからには、教師である自分自身ばかりが前に出るのはなく、学習者が語り合える場を提供していくような役割を教師が担うべきだということは理解しているつもりであったが、それを実践することは難しいということを実感した。

### 3-4. 2回目の授業見学と授業後の考察

#### 3-4-1. 2回目の授業見学と授業後の考察（教師A）

1回目の授業後の意見交換のときに授業で必ず教師がする行為のひとつである指名についての話題が出され、教師A Bともに指名は難しいと感じていることがわかった。並んでいる座席の順に全員を指名するというのが楽で、発話機会という点では公平な方法だろう。それとは別に、ランダムに指名したほうが緊張感が

あっていいということもあるだろう。全体に向けて問いかけ、最初に発話を始めた学習者に指名する場合もある。また、学習者の日本語力を考えて指名する、学習者の興味や性格を考えて指名する、など教師はいろいろなことを考慮に入れて指名する。しかし、指名するという行為は教師が学習者を選ぶという行為でもある。指名されたあるいはされなかったということは学習者の心理状態にも関わることで人間関係に影響を及ぼすものではないかとも考えられる。

そこで今回の授業は、指名に偏りがないようにと思い、練習などで指名する学習者とその順番をメモしておいた。今回の授業で学習者を指名した活動は、モデル会話を発話する、イラストを見て発話する、ペア練習の発表をする、テキストの例文を読むなどだ（指導案は資料6参照）。しかし授業が始まると、初め1回だけはそのメモを見たが、その後はそれを見るのは時間も惜しいし、テンポも悪くなるような気がしてやめた。それでいつもと同じようにその場その場で考えながら指名していったが、いつもより気をつけていたので問題はなかつたらうと思っていた。

ところが、次の教師Bの授業見学で、教師Bが最初に学習者Aを指名した時、初めてその学習者を自分は指名しなかったかもしれないと気づいた。そこで自分の授業の録音を聞いてみたところ、やはりその学習者を指名していなかった。気をつけていたにもかかわらず、どうしてそうなったのだろうかと考えてみると、ある説明の時、その学習者を例に出して説明したり、ペア練習の時、その学習者のペアから質問を受けたりしてコミュニケーションを十分とったという印象を持っていたようだ。そのため、すでに何度も指名していると錯覚してしまったのではないかと考えられる。このように1回も指名しなかった学習者がいる一方で、複数回指名した学習者も数多くいたこともわかった。

授業後の意見交換の時に、教師Bから前の時間の授業で私が指名しなかったのを見て、学習者Aから指名したということを聞き、やはりそうだったのだと反省した。今回は同じクラスの授業を続けて見学し合ったことで、前の時間の様子が把握できていたので対処もできたが、チームティーチングの場合、いろいろな教師が授業を担当するので、極端に言えばたまたまその日1回も指名されない学習者がいる可能性もあるのではないかということに気づき、ちょっと怖くなった。そのような場合、学習者はどんな気持ちになるのであろうか。指名されなくてよかったと思う者もいるかもしれないし、ショックを受ける者もいるだろう。後者

の場合、教師のほうにそのつもりはないのに学習者に不平等感を与えてしまう可能性がある。そしてそのような小さなことが積み重なり、教師との信頼関係が壊れてしまうこともあるのではないだろうか。意見交換の際、教師Bも指名のテクニックはなかなか成長させられない気がする」と述べていたが、授業で偏りなく学習者を指名することは簡単なことではない。

他方、授業中学習者の発言は、指名をし、それに答えるというものだけではない。実際に授業の録音を聞き直した際も、学習者は教師の問いかけに対して、自発的に個々にいろいろ発言したり、教師の言ったことを個々で繰り返す、また、指示をしなくても熱心にペアで練習を行う、相手の間違いを訂正するなど、さまざまな様子を観察することができた。

教師が学習者を指名することは、教師と学習者という上下関係を明確にする行為とも考えられ、指名すればするほど対等な関係で一個人として学習者に対する機会が減ることになるのではないだろうか。また、変換ドリルのような単純な練習ばかり行っているならわかるが、授業の各場面で毎回全員に同じ回数指名するのは難しいだろうし、そうすることで「指名しなくては言えない、言わない」という教室になっていたとしたら、それは問題ではないだろうか。やはり指名をしなくても学習者が思い思いに自分のことを話し、また他の学習者と話し合うという教室にしたいと思う。そのためには、指名の回数を考えるよりも、学習者が興味を持ち、指名されなくても自ら話したいと思えるような状況や文脈を設定することが、教師の役割ではないかと考える。そうすることが本当のコミュニケーションがある教室を作り出すことにつながっていくのではないだろうか。

### 3-4-2. 2回目の授業見学と授業後の考察（教師B）

この時間の指導項目は、前の時間に導入した「ほしい」を用いた練習、本文、そして練習問題集の解説<sup>註1</sup>だった。そこで指導案（資料7）を考えるにあたり、どう意味をわかってもらうかということより、ターゲットの項目がどのような場面で使われ、そこでどのようなコミュニケーションをとることができるのかを体験できるようにしたいと考えた。

練習cについては、教科書のダイアログ（資料8）を以下のように発展させて、それに続けていろいろと話す活動につなげたいと考えた。

A：何を見ているんですか。

B：アパートの広告です。

A：アパートですか。

B：今住んでいるところは古いので、新しい部屋を借りたいんです。

A：そうですか。

B：この部屋をどう思いますか。

A：広くていいですね。でも家賃が高いですね。

そのためには広告の実物があつたほうがこの会話の場面もよくわかり、話題とする情報も学習者同士が共有しやすいだろうと判断し、デパート、電気店、不動産屋、眼鏡店などの広告を15部ほど準備し、学習者がそれを見ながら楽しく会話ができるように工夫した。

実際の授業では、練習cの場面導入の際、学習者にこの会話は何を見ながら話しているのかを質問したところ広告という答えがあり、そこで実際の広告を学習者に提示しておいたので、広告を見ながら話す発展の会話にもスムーズに進むことができた。学習者はそれぞれのペアで自由に会話を進め、非常に高価な眼鏡の値段に驚いて、なぜこんなに高いのかを考えるペアもあれば、アルバイトの広告を見ながら条件のいい仕事を見つけて喜ぶペアもあり、盛り上がりを見せた。ペアからグループに発展して話す、学習者が読み方のわからない漢字や意味がわからない言葉について教師に質問する、教師が学習者同士のやりとりに加わり、教師がいいと思う商品を勧めるなど、インターアクションも立体的になった。教師Bは学習者が本当の情報をもとに本当の自分のことを語り合う機会が多かったという印象を持った。

これに関しては見学していた教師Aも、意見交換の際に実物を用いることで生き生きとした会話になったと思うと感想を述べている。二人の教師の意見交換において、「初級レベルではさまざまなものを制限しなければうまくいかない、生の教材では難しすぎるということもしばしばあるが、制限ばかりしては本当のコミュニケーションは生まれまいだろう。実物を授業に活用していくということが、本当のコミュニケーションを作るためのひとつの重要な要素であろう」と両者の意見が一致した。

今回の授業では、練習cから発展の会話まで、1回目の授業で指摘されたひとつの点を意識して授業を進めた。それは、不用意に文法の解説をして、意味のあ



るコミュニケーションを途絶えさせないということであった。練習cの発展の会話例を学習者ややって見せた後、会話の間に学習者の誤用をモニターした際など、丁寧に文法を説明したほうがいいだろうかと感じることもあったが、ここは何もしないでそのまま流し、後で間違いの多かったところを説明すればいいと我慢することにした。その結果、広告を見ながらの会話をしばらく続けた後、ある学習者から「アルバイトがほしいと言うか」という質問が出されたのをきっかけに「ほしい」と「たい」の使い分けに関する質問がいくつか出された。はじめは広告や教科書の練習で使われた語彙に関する質問だったが、それ以外の「ペット」はどうかという質問に発展し、「人」「授業」などの使い方をスムーズに教師が提示する流れとなった。授業後この事例について内省した際、教師Bは次のように考えた。この事例は学習しているのは学習者であり、その学習者が必要だと感じているときに説明するからこそその説明に耳を傾け、理解しようとするのだという非常に当たり前のことを表している。しかし、今回そのような場面を授業で作り出すために、説明したいという気持ちを抑えなくてはならず、それは教師Bにとって容易なことではなかった。当たり前のことを実践する難しさをここでも実感した。

この授業に関する意見交換では、教師Aから前回に比べて教師Bが話題の中心になっていなくてよかったというコメントを得た。教師Bはそれについてそれほど意識していたわけではなかったが、それを聞いて、名詞修飾を練習する例文として「これは私が泊まった旅館です」「これは私が卒業した学校です」という文を考えが使わないことにしたことを思い出した。それよりも実際に学習者が泊まったホテルの写真を提示して「これはみんなが泊まったホテルです」、翌日行くことになっていた水族館の写真を提示して「これは明日私たちが行く水族館です」と発話することを選択していたのだ。学習者の立場になって、学習者がより身近に感じる場面、例文を提示することが学習者の学習意欲を喚起すると同時に教師Bにとっては、誰か(何か)に偏った話題を避けることにもつながるということに気づくことができた。

### 3-5. 試みの成果と今後の課題

この試みの最後に、めざす教室の明確化と合計4回の授業見学と授業後の考察を通して、めざす教室と実際の教室はどのような関係になっているかをもう一度

振り返り、メモを作成した。そのメモの内容を中心に、教師AとBで意見交換を行い、今後の課題を検討した。

教師Aは、めざす教室の明確化の段階から学習者とコミュニケーションをとるということを重要視していた。めざす教室にも、そのコミュニケーションは授業をどう設計するかにかかっていると同時に、教室内での実践の場ではその設計に固執せずに学習者の反応に合わせていかに柔軟に対応するかも大きい要因であると述べられていた。今回の授業でも、可能形を用いたインタビューと発表の事例でコミュニケーションを生み出そうと授業を設計し、学習者の反応に合わせて対応しながら実践していることが確認でき、自分がやろうとしていることができてい部分があることに気づき、自信が得られたと教師Aは述べている。両者で意見交換を行い、授業の設計と教室での実践に関して「授業の際、自分がたてた指導案を学習者の反応に合わせて軌道修正することは、目標に向かって行く道筋を学習者とともに作っていくことを意味しており、自分がたてた指導案どおりに授業を進めることに固執するのは、学習者の反応を無視し、学習者の自発的な発言を妨げかねない。学習者の反応に合わせて合わせるということは、学習者とコミュニケーションするということである」という考えに至った。

このように、教師Aは自分の実践がめざす教室に向かっているという感触を得ると同時に、授業でめざすコミュニケーションの生み出し方を整理することができ、それを授業を設計する際の指針のひとつに位置づけることができた。今後は意識的にこの指針を実践に取り込み、いかにめざす教室を実現するかが課題となった。

一方教師Bは、めざす教室と実践とに開きがあるという印象を持った。コミュニケーションの妨げとなる不用意な説明や教師である自分ばかりが話題の中心になってしまうことなど、教師として配慮すべき基本的なことがうまく実践できていなかったという現状が明らかになった。このような基本的なことをしっかりと実践に結びつけていくことが課題として浮かび上がった。それと同時に、その課題を克服していく可能性も見えてきた。2回目の授業では1回目の失敗を踏まえて不用意な説明を避けることで、学習者からの自発的な質問が生まれ、必然的に教師が説明する場面が生まれた。このように、自分の問題点を把握することができれば、それを一つ一つ改善していくことにつながれることがわかった。教師ABともに、当たり前のことをきちんと実践することは難しい、だからこそ、こ

のような試みを通して自分の実践を振り返るべきで、現状を把握すれば改善のための方策が見出せるということを実感した。

#### 4. 終わりに

今回この試みでは、その過程のさまざまな場面で多くの気づき生まれ、それによって自分の実践を把握することができ、今後の課題へとつながっていった。そういう意味では、いかに気づきを作り出すかということが非常に重要だと言える。

例えば、文章にまとめることは気づきの第一歩であろう。まず文章にまとめようとすると言いたいことが整理できず、うまく表現できないことがしばしばあり、それを表現しようといろいろと考えをめぐらすことで、少しずつ自分の言いたいことが形になってくる。特に他者を意識して書く場合には、よりわかりやすく、誤解されないようにと考える。それによって自分の考えがより明確になっていく。また、書かれていることを読むということはじっくり冷静にその内容を受け止めようとするだけでなく、質問したいことや読んで考えたことなども適宜記述しておける。時間をかけて考えることができるため、自分のことに置き換えてみたり、過去の経験と照らし合わせてみたりすることができ、気づきの機会も多く、考えが深まると言えるだろう。

意見交換の段階で、一方の教師の考えが整理できない時、もう一方が質問したり、こういうことを言いたいのかと確認したりすることで、考えていることを明確にしたことが何度もあった。両者が協力してひとつの考えを整理していくプロセスで、相手の視点から得た気づきは多かったように思う。また、他者の考え方が自分と似ていると気づくことや、自分の考えを理解してもらえたということが大きい自信につながることもわかり、他者の視点の重要性を実感できた。

では、今回の試みで気づいた内容はどのようなものだったのだろうか。考えてみると、驚くような事実に気づいたというよりは、これまでどこかで聞いたことがある、前に同じような経験をしたといった事例が多かった。これはそういったよくある事例だからこそ見落としがちであるのかもしれないが、同時に、両教師がこのような試みを行わないと気づけない状態だとも考えられる。もし、気づく能力が低い、あるいは、ないとすれば、これは大きい問題である。このような試

みを繰り返し、自分の実践を的確に把握するための気づく力を養っていく必要があるのではないだろうか。

今後は今回のような試みに限らず、さまざまな形で実践を振り返り、その実践を把握しようとする姿勢も不可欠である。そして、どのような形で実践を振り返るとしても、他者の視点を的確に取り入れ改善につなげる力、自分の考えを他者にわかる言葉で述べる力が改善の質を高めるためには重要だろう。そのような力を養い実践を丁寧に振り返り続けることで、実践が少しずつめざす教室に近づき、それはまた、めざす教室自体をより高い次元へと導いていくことにつながっていくのではないだろうか。

## 注

- (1) 練習問題集はメインテキストのその課の学習が終わったら、宿題として自宅で解答を記入し提出するように指示が出される。提出された練習問題集はクラス担任が添削する。不正解が多く理解が不十分だと思われる問題とそれに応じて指導が必要だと判断した文法項目をリストアップし、練習問題集を返却、解説する授業の担当者に引き継ぐことになっている。

## 参考文献

- (1) 高宮優美・松本一美・川北園子（2006）「協働型アクション・リサーチによる教師の成長の可能性—学習者との関わりから見えてきたもの—」WEB版『日本語教育 実践研究フォーラム報告』日本語教育学会
- (2) 細川英雄（2005）「実践研究とは何か—私はどのような教室をめざすのか—という問い」『日本語教育』126号、日本語教育学会
- (3) 細川英雄（2007）「日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味—」『日本語教育132号』日本語教育学会
- (4) 横溝紳一郎・日本語教育学会編（2000）『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社

## 資料1 教師Aがめざす教室

学習者が自分自身のことや自分の考えなどについて話したい、また他のクラスメートや教師のことを聞きたいと思える授業を行いたい。そして、その発話に対してまた他の学習者が発話をするというように学習者同士、あるいは教師と学習者にコミュニケーションが生まれるような授業がいい授業ではないかと思う。そこには、わかってもらえたという安心感、相手に通じたという達成感、自分とはここが違うという発見、驚き、笑いなどさまざまな感情が起こり、お互いを理解し合う機会になると思う。それを繰り返すことがいい人間関係を作り出すのではないだろうか。

どうすればそのような教室・授業ができるのかまだよくわからないが、いくつかの要因があるのではないかと考えられる。まず、教師の授業の設計である。教師は授業の目的や目標を達成するためにいろいろな活動を考え実施するが、学習者が興味を持っていることや話題などを調べ、それを授業に多く取り入れたいと思う。それから、教師は設計した授業を指導案に沿って行いが、指導案の流れや想定したやりとりはあくまでも教師が望んでいるものであり、実際の教室にはさまざまな学習者が存在するので教師のシナリオどおりにはなかなか進まない。そのため教師は指導案に固執するのではなく、学習者の反応に合わせて柔軟に対応しながら学習者とともに授業を作っていく必要があると言える。

また、教師と学習者の関係、学習者同士の関係も重要である。その授業がうまくいくかどうかは教室にいるそれぞれが作り出すクラスの雰囲気によるところが大きいのではないかとと思われる。そのためにも日ごろから教師対学習者というのではなく、学習者に公平かつ対等に接し、リラックスした雰囲気ですべてが受けられるようにしたいと思う。もちろん適度な緊張感が必要なことはいうまでもない。

学習者も教師も楽しく授業に参加でき、教室内に笑いがあり、そこに少しでもいい関係が生まれればそれがいい授業・教室ではないだろうか。

## 資料2 教師Bのめざす教室

学習者と意味のあるコミュニケーションをする場であることが理想である。授業の間全てがそうであってほしいが、それは非常に難しいことだと思う。例えば、機械的なパターン練習の間にはコミュニケーションが成立することはないだろう。また、ある文型の意味導入をするために自分から話題を提供し、その話題からターゲットの文型を使う例文や場面を提示することがしばしばあるが、そのような話題提供のあり方は不自然な面も多い。しかしこのようなことを全くせずに授業を組み立てるということは非常に困難である。そうなると、授業を進める中でコミュニケーションの機会を増やせるかどうかが自分にとっていい授業かどうかのひとつの目安になる。そのとき学習した文型で学習者自身のことを語り、それに対し自分自身が答え、学習者同士も語るというコミュニケーションを生み出すことが重要である。

こう述べたからといって機械的な練習がすべてよくないことだと考えているわけではない。なぜそれをするのが学習者も教師も納得できているかが重要である。パターン練習であれば、それをする事で次の発話への口慣らしにつながったり、学習者が自信を持つことができれば、もちろんいいことだと言えるだろう。逆にいくらコミュニケーションをしても、学習者が話したくないことを無理矢理話させたり、ある発話によってある人が傷ついたりするようなやりとりは決していいものとは言えない。

学習者が質問をし、それに教師が答えるというコミュニケーションも、授業で取り上げた話題から思いがけない雑談に発展するといったことも、私の中では悪いことではなくむしろいいことである。

このように学習者とコミュニケーションする、学習者同士がコミュニケーションするためには発話機会が多いほうがいい結果につながる可能性が高いと言える。よって学習者の発話機会が多いほうがいい授業であると考えられる。が、それと対立する要素として、私自身も話したくなったことは話したいという欲求も強い。少し難しい日本語になっても伝えたいことは伝えるようにしており、それはまだ学習していない表現を使った発話が授業で用いられてもいいという考えにも関連している。ただし、自分だけが言いたいことを話し続けては学習者の発話機会を奪うことにもなるので、そのバランスをどうするか、というのは難しい問題である。

それから、授業以外で学習者が日本語でコミュニケーションしようというモチベーションが高まる授業がいい授業であると考えている。よって、授業で提示する場面、例文、会話文は自然で、身近で、学習者が具体的にイメージできることが大切である。そして、学習者がそのような場面に遭遇したとき、使えるようになる、使おうと思える授業であることが重要である。

また、学習者が楽しいという気持ちで授業に参加するということもいい授業の大事な要素だと考えている。例文、イラスト、しぐさなどに笑える要素を少しずつ盛り込み、学習者が興味を持って私の話を聞いてくれる、私のイラストを見てくれる、それに触発されて学習者も冗談を言う、そんなコミュニケーションは自然なコミュニケーションと呼ぶことができるであろう。学習者が他の学習者はもちろん、教師を笑わせる、そんな教室は教師も学習者も対等に楽しい時間を共有していると考ええる。

### 資料 3 - 1 指導案 A - 1 (1)

#### 指導案

日時：7月5日 1時間目

授業担当：教師 A

指導項目：第22課予習ディクテーション 文型1 (可能形) 可能形活用プリント

到達目標：可能形を使って、自分の能力・特技などについて話したり、ほかの人に聞いたりできる。

また、それによりクラスメートの一面を知る。

指導事項	時間	内容
出席をとる 予習ディクテーション	7分	L 22の言葉をディクテーションし、学生にチェックさせる。
可能形導入	5分	T：読んでください。 L：おはようございます 「おはようございます」「コンピューター」「日本語」「時計」などを書いたカードを見せて読ませる。 T：読んでください。(韓国語のカード) L：・・・(わかりません。) T：(日本語のカードを見せながら) 勉強したから読めます。 でも(韓国語のカードを見せながら) これは読めません。 イさん、お願いします。 L (イさん)： T：イさんは読めます。 板書しながら <u>読めます</u> が可能形という形であることを言う。
意味の確認		T：(漢字のカードを見せながら) ○○さん、読めますか。 L：はい、読めます。 T：じゃあ、読んでください。 L：「むりょう」です。 T：そうですね。読めましたね。
作り方の説明	10分	プリント配布 <u>3グループ</u> する → できる 来る → 来られる <u>2グループ</u> 食べる → 食べられる・・・ <u>1グループ</u> 読む → 読める *「え」の段の活用であることを言う 言うは？ 持つは？・・・ (*可能形は全部2グループの動詞になることを言う)

資料 3 - 2 指導案 A - 1 (2)

変換練習 1	(口頭で) 辞書形→可能形 読む 飲む 話す 書く 行く 泳ぐ 持つ 使う 歌う 買う 乗る 作る 覚える 起きる 食べる 見る 着る 勉強する 来る・・・など
助詞の変化の説明	5分 可能形の場合、助詞が変わることを説明する 日本語が話します → 日本語が話せませす 板書 1
変換練習 2	(口頭で) 文を言って変換させる 英語を話す → 英語が話せる 漢字を書く → 漢字が書ける 新出語の導入 車を運転する、ピアノを弾く (絵カード) ピアノをひく 車を運転する  T: ○○さんは日本語が話せますか。 L: はい、日本語が話せます。 T: 韓国語も話せますか。 L: いいえ、韓国語が話せません。 T: 「が」じゃありません。いいえ、韓国語は話せません。  日本語が話せませせん 板書 2
パターン練習 (クラスを 2 つに分ける)	3分 Aグループ→絵カードを見て質問する Bグループ→○×カードを見て答える →AとBと交互に行う A: 漢字が書けますか。 B: はい、書けます。←○ いいえ、漢字は書けません。←× ・絵カード 泳ぐ、運転する、納豆を食べる、日本語の歌を歌う、 日本語の新聞を読む、ダンスをする、スキーをする、洋服を作る、 ギターを弾く・・・など
インタビューする	10分 シート配布 やり方の説明をする シートについて *空欄には自分が聞きたいことを書く *言葉の場合は「○○が話せますか」「何語が話せますか」など




資料 3 - 3 指導案 A - 1 ( 3 )

		<p>学生の一人とモデル会話をやってみる (モデル会話)</p> <p>T : ファーンさん、ピアノがひけますか。 L : いいえ、ひけません。 T : からい料理がたべられますか。 L : はい、食べられます。 . . T : そうですね。どうもありがとうございました。</p> <p style="text-align: center;">↓</p>
インタビューの結果を話す		<p>友だちにできること聞く ↓ できる人は誰か聞いてみる</p>
例文を読む	5分	<p>5 助詞に注意 自転車<u>に</u>乗る 自転車<u>には</u>乗れません</p>
可能形のない動詞の説明		<p>プリントの下の□に書くように指示する。 わかる、知る、間に合う、治る、慣れる、増える、減る、上手になる</p>
可能形のいろいろ(プリント)	5分	<p>能力や特技を言うときだけではなく、状況や事情の可否などの使い方も紹介する。</p> <p>例) 携帯電話→何ができますか? メールができます、音楽が聞けますなど</p> <p>図書館→何ができますか? 本が借りられます、いろいろな国の新聞が読めます</p>
宿題指示		活用プリント配布

資料4 可能形インタビューシート



何ができますか？

	さん	さん	
ピアノ/ギター			
からい食べ <sup>もの</sup> 物			
ボート 			
( ) 語 <sup>ご</sup>			

はい・・・○

いいえ・・・×

# 資料 5-1 指導案 B-1 (1)

## 指導案

日時：7月5日 2時間目 授業担当：教師B

指導項目：第22課 文型3 (なら) 文型5 (どのぐらい) 練習b (どのぐらい)

到達目標：

相手の要望に対して「なら」を用いて代案が述べられるようになる。

できるかどうかを尋ねる形で相手に依頼された場合に、相手の希望に沿っているかどうか自信がない内容を相手に伝えてできる範囲で依頼にこたえようという意志を伝えることができる。

頻度を尋ねたり、答えたりすることができる。

(頻度を尋ねることで相手の好みを知り、好みに関する話をする。)

指導事項	時間	内容
出席・連絡	5	
文型3 (なら) 導入1 (代案提示の用法)	5	<p>学習者とパーティーを計画する会話で「なら」を提示する。</p> <p>T：みなさん、パーティーが好きですか。</p> <p>S：はい、好きです。</p> <p>T：一緒にしませんか。</p> <p>S：いいですね。</p> <p>T：じゃあ、みんな一緒にしましょう。</p> <p>飲み物は私が買います。ジュースとビールを買います。</p> <p>食べ物は…私のはてんぶら (イラスト) が好きです。</p> <p>S1さん、作ってください。</p> <p>S1：えっ、てんぶら？ てんぶらはちよっと…。</p> <p>T：じゃあ、ハンバーグ (イラスト) はどうですか。</p> <p>S1：ハンバーグもだめです。</p> <p>T：じゃあ、どんな料理なら作れますか。</p> <p>S：ええと、スパゲッティ。</p> <p>T：そうですか。スパゲッティなら作れますか。</p> <p>お願いします。</p> <p>といった感じで会話を進め、パーティーで食べ物を作る人を決める。</p> <p>ほかに、日本の歌、フラメンコ (イラスト) などパーティーでの出し物も同様に決める。</p>
意味の確認	5	<p>ビジュアルプレゼンターで提示</p> <p>先生：私のはてんぶらが好きです。 てんぶらを作ってください。</p> <p>S1：てんぶらはちよっと…。</p> <p>でも、スパゲッティなら作れます。</p> <p>相手がいちばん望んでいるものではなく、2番目、3番目を答えるとき、相手の希望は難しすぎるが、ほかならできるという場合「～なら」を使う。</p> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block; margin-left: 20px;">             先生             <ul style="list-style-type: none"> <li>①てんぶら</li> <li>②ハンバーグ</li> <li>③スパゲッティ</li> </ul> </div>

資料 5 - 2 指導案 B - 1 ( 2 )

<p>文型 3 ( なら ) 導入 2 (相手の意向を察して 提案する用法)</p>	<p>5</p>	<p>T : 今度、スペイン人が学校へ来ます。 誰か通訳を捜しています。(カード：通訳、<sup>つうやく</sup>interpreter) 〇〇さん、何語が話せますか。 S : 英語なら話せます。 スイス人</p>
<p>練習</p>	<p>5</p>	<p>T : 今度いっしょにスポーツをしませんか。 何ができますか。 S : テニスならできます。 T : テニスはあまり好きじゃないんです。 S : サッカーならできます。 T : ああ、学校でサッカーをしてはいけません。 S : バドミントンならできます。 T : 私もできます。しましょう! →隣の人と話してみる。</p>
<p>教科書 例文確認</p>	<p>5</p>	<p>3) → 1) 2) の順で</p>
<p>文型 5 ( どのぐらい ) 導入</p>	<p>5</p>	<p>カード： 漢字の授業は1週間____4回あります。 テストは1週間____1回あります。 B 先生は1日に____テレビをみます。→「どのぐらい」を導入 〇〇さん                      タバコを吸う。</p>
<p>ペア練習</p>	<p>5  5</p>	<p>ビジュアルプレゼンターでキューを提示しペアで聞きあう。 テレビ/たばこ/勉強/本/旅行</p> <p>時間がありそうなら以下の会話を練習する。 A : 1か月にどのぐらい映画をみますか。 B : そうですね。3回ぐらいですね。 A : よく行きますね。私も映画が好きなんです。 B : 最近、何をみましたか。</p>
<p>教科書の例文で意味の 確認</p>	<p>5</p>	<p>「3冊ぐらい」→「〇2、3冊」「×2、3冊ぐらい」 ※で上手かどうかを質問するときにも使うことを確認。 「どのぐらい英語が話せますか。日常会話ぐらいです。」を紹介</p>

資料 6 - 1 指導案 A - 2 (1)

指導案

日時：7月26日 1時間目

授業担当：教師A

指導項目：第23課 索引を読む 文型4 (こ/そ/あ/ん/な) 文型5 (ほしい)

練習 b クイズ (～ば形) FB

到達目標：ある物を手に入れたいという自分の願望が言える。また、その時にそれがどんな物であるか例をあげて具体的に説明できる。

指導事項	時間	内容
出席をとる 索引の発音	5分	L 2 3 の索引を読む。(T→L)
文型 4 導入	5分	T：もうすぐ夏休みですね。夏休みはどうしますか？ とか言いながら、学生に夏休みの予定など聞いてみる。 T：私は海に行こうと思っているんです。 L：そうですか。どこへ行くんですか。 T：まだ、決めていないんです。でも、きれいな海がいいですね。 と言いながら海の写真を見せて、 T：こんな海に行きたいと思っているんです。 水が青くてきれいで、白いビーチがあって、ヤシの木があって ・・・ここじゃなくてもいいです。でも、こんな海で泳ぎたいですね。 L：私も行きたいです。
意味・使い方の確認		T：私もそんな海へいきたいです。  「こんな海」が行きたい海の例であることを確認する。 「ここへ行きたい」「この海へ行きたい」との違いを押える。 (板書) <div style="display: flex; align-items: center; margin-left: 40px;"> <div style="margin-right: 10px;"> <p>こんな</p> <p>そんな</p> <p>あんな</p> <p>どんな</p> </div> <div style="font-size: 2em; margin-right: 10px;">}</div> <div> <p>+ 名詞</p> </div> </div>
例文を読む	5分	T：デパートでバーゲンがあるので、ゆかたを買いに行こうと思っています。 L：どんなゆかたを買いたいですか。 T：(写真を見せながら) こんなゆかたが買いたいです。 (状況を説明しながら) 1. ペアで読む

資料 6 - 2 指導案 A - 2 ( 2 )

<p>練習</p>	<p>5分</p>	<p>2. ↓ そのスーツ、<u>すてき</u>ですね。(ほめる) 私も<u>そんなのを</u>着てみたいです。</p> <p>例 スーツ すてき 着てみる 1. ネックレス (すてき してみる) 2. 口紅 (いい色 つけてみる) 3. サングラス (かっこいい かけてみる) . . . 4. バイク (かっこいい のってみる) →隣の人のものをほめる。</p>
<p>文型 5 「～ほしい～ほしいと思 っている」導入</p>	<p>5分</p>	<p>T: みなさんはゲームをするのが好きですか。 L: はい。 T: 私も好きです。私は Wii (写真) でゲームをしたいです。 でも、Wii はありません。私は Wii がほしいです。 それから、私はウクレレ (写真) を習いたいです。 でも、ウクレレはありません。私はウクレレがほしいです。</p> <p>(板書) 私は <input type="text" value="名詞"/> が ほしいです。 ほしいと思っています。</p> <p>絵を見ながら (私は) _____ がほしいです。 Ipod 指輪 めいぐるみ バラの花 バイク 車 財布 時計 家</p>
<p>練習 1</p>	<p>3分</p>	<p>私は _____ がないので _____ がほしいです。 テレビ パソコン 冷蔵庫 エアコン デジカメ</p>
<p>練習 2 (ペアで)</p>	<p>5分</p>	<p>A: キムさん、誕生日のプレゼントは何がいいですか。 B: そうですね。_____ がほしいと思っているんです。 A: どんな _____ ですか。 B: _____ です。アルンさんは? . . . A: 私は . . .</p> <p>(誕生日の設定で) ○○さんは _____ がほしいと言っていたから _____ を 買いました。</p>
<p>「～ほしかった/～ほしい とっていた」導入</p>	<p>10分</p>	

資料 6 - 3 指導案 A - 2 (3)

<p>「～ほしい～ほしいと思っている」と「～ほしかった～ほしかったと思っていた」との違いの説明</p>	
<p>教科書の例文を読む</p>	<p>A : ○○さん誕生日おめでとう。これ、プレゼントです。 B : ありがとうございます。まえからこんなのが _____。</p> <p>B さんの _____ の部分はなにを言うか思うか聞いてみる</p> <p>学生から出ない時は T : 前からこんなのがほしかったんです。</p> <p>プリントを使って説明 ↓ ちょっと練習する</p> <p>現在形の場合と過去形の場合の違いを確認しながら読む。 4 ・ ・ 買い物をする時によく使う形 ↓ 時間があればペアで読み練習 * ほしいの対象として言うのは適当ではない物の例をあげ、注意するように言う。 ・ もっと文法の授業がほしいです。 ・ コンピューターの仕事がほしいです。 ・ 2級の合格がほしいです。 など</p>
<p>練習 b</p>	<p>5分 買い物をする時の練習 ペアで練習 ↓ 発表する</p>
<p>クイズのFB</p>	<p>2分 ・ 形の確認 グループ 2、3 の動詞 入れる 覚える 忘れる 来る ・ 可能形のない動詞の確認</p>

## 資料 7 指導案 B-2

### 指導案

日時：7月5日 2時間目 授業担当：教師B

指導項目：第23課 練習c (ほしい) 本文1 練習問題集第22課解説

到達目標：

「ほしい」と「たい」の違いを理解し、使い分けられるようになる。

自分が「ほしいもの」「したいこと」が理由を添えて、主張できるようになる。

まだ自分のものになっていなくても、後は買うだけ、今すぐ注文するといった場合は「ほしかった」と過去形を使うことを理解する。

練習問題集では、以下の設問に間違いが多かったので正しい答えを確認し、似た問題を提示して理解度を測る。 L 2 1 III-3 V-3、4 L 2 2 IV-2

指導事項	時間	内容
出席、連絡 練習 c	5 10	ビジュアルプレゼンターでディスコースを提示し、クラス全体で練習する場面と文法のポイントを確認する。広告の実物を持参する。その後、ペア練習から発表へ。
発展	5	実際に広告を 15 部ほど準備し、練習 c のディスコースを利用して少し長く話す会話を練習する。できれば、ペアを変えて練習する。 はじめに、教師と学生でやり取りをして会話例を提示する。 S：何を見ているんですか。 T：アパートの広告です。 S：アパートですか。 T：今すんでいるところは古いので、新しい部屋を借りたいんです。 S：そうですか。 T：この部屋をどう思いますか。
本文 1	5	本文を CD で聞かせ、リーさんはこの後、何をするか聞く。 「リーさんは買うはずだ」「絶対に買う」という意見を導き出したい。 そこから、「～ほしかった」と過去形になっている点を学生全員に着目させ、自分のものになっていなくても、ほぼ確実に自分のものになったと感じたときに「過去形」で表現することを確認する。
練習問題集解説	25	練習問題集を返却する前に、間違いが多かった設問をビジュアルプレゼンターで見せてクラス全体で正しい解答を考える。練習問題集を返却し、各自が添削結果を確認し、質問などに個別対応した後、「練習」を行う。 「練習」 イラストを見せて以下の文の発話練習をする。 ・これはマリーさんが行った植物園です。 ・これはマリーさんが泊まった旅館です。 ・これは私たちが泊まったホテルです。 ・これは明日私たちが行く水族館です。



●練習 c 例のように言いましょう。



- 例1) A: 何を見ているんですか。  
B: カメラの広告です。  
A: カメラですか。  
B: ええ、今使っているカメラは古いので、  
新しいカメラがほしいんです。

- 例2) A: 何を見ているんですか。  
B: マンションの広告です。  
A: マンションですか。  
B: ええ、今住んでいる所は狭いので、  
広い所に引っ越したいんです。

1. コンピューター／来年専門学校で使う／いいコンピューター
2. かばん／来月ハワイへ行く／大きいの
3. めがね／目が悪くなってしまった／めがねを作る
4. 家具／本が増えた／本棚を買う