琉球大学学術リポジトリ

英語科教育法における授業ビデオ教材の活用：アクティブラーニングを取り入れた繰り返し視聴の効果

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学法文学部国際言語文化学科（欧米系） 公開日: 2017-05-23 キーワード (Ja): キーワード (En): Video viewing, in-service elementary school teachers, EFL school program 作成者: 東矢, 光代, Toya, Mitsuyo メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002008623

Ryudai Review of Euro-American Studies No.61, 2017

英語科教育法における授業ビデオ教材の活用
—アクティブラーニングを取り入れた繰り返し視聴の効果—

東矢 光代

1．はじめに

平成 25 年 5 月 22 日、第 8 回教育再生実行会議は、グローバル化に対応した教育環境づくりについて審議し、その中で小学校外国語活動の教科化にかかる提言案をまとめた（リセマム, https://goo.gl/t7FRcS, ダウンロード 2016/10/31）。この案では、小学校 5・6 年生で実施されている外国語活動の教科化、学習開始学年の引き下げ、英語専門教員の配置などが議論され（https://goo.gl/1wPtw, ダウンロード 2016/11/01）、その結果としての第三次提言（平成 25 年 5 月 28 日公表, https://goo.gl/x17jeC ダウンロード 2016/11/01）は、同年 10 月 15 日の第 86 回中央教育審議会で参考資料として配布、審議された（https://goo.gl/ 3eZhAh, ダウンロード 2016/11/01）。そしてその流れを受け、平成 25 年 12 月 13 日付で「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（https://goo.gl/m1BIJ7, ダウンロード 2016/11/01）が公表されたが、この一連の動きを見ると、議論はされつつも、今まで施策に結び付く具体的な推進力を持ち得なかった英語教育改革が、近年の国際社会における英語の重要性に鑑み、一気に加速した感がある。英語教育改革実施計画では、特に、2020 年の東京オリンピック・パラリンピックイヤーを 1 つの到達点とした具体的なスケジュールが示されており、小学校英語教科化に向けては、2014 年から 2018 年度までに、3・4 年担任約 7.1 万人、5・6 年担任約 7.3 万人の小学校専科教員養成研修の実施が盛り込まれている。

このような小学校英語教育体制整備の一環として期待されているのが、各都道府県で小学校教諭を対象として実施する中学英語Ⅱ種の免許認定講習である。

本稿では、その免許認定講習の科目として提供される「英語科教育法」の中での、授業ビデオ教材視聴の活用方法と効果について議論する。ビデオは教師教育に欠かせない視聴覚教材として、世界中で活用されている（Gaudin & Chaliés, 2015)。日本においても文部科学省が 2012 年に、英語による模範授業の DVD を高等学校に配布するなど(片桐, 2015)、豊富な教材を手軽に視聴させることが、教員養成・教員研修の現場で可能になっている。

英語科教育法のテキストにおいても、例えば Harmer（2007, 2015）では、様々な English as a Second/Foreign Language の授業ビデオクリップが DVD として提供されているが、このテキストでは第 4 版（2007）から第 5 版（2015）への変化として、国際語としての英語の状況を反映し、イギリス以外にトルコやブラジルなどの非英語母語圏での英語による授業の様子を、学習者の年齢層を広げて記録している。本稿で報告する小学校教諭対象の認定講習においては、学部の教職希望学生に使用している Harmer（2015）のビデオクリップを用いて、視聴を行なった。その活動では、2022 年施行の新学習指導要領で奨励される「アクティブラーニング」も意識し、教授を行った。本稿はその教授における受講者の反応を通して、限られた時間内での効果的なビデオ視聴活動を提言しようとするものである。

2．先行研究

2．1　教師教育におけるビデオ教材の活用

教育分野でのビデオ教材活用の普及を、Masats & Dooly (2011) は "shift from books to screens (p.1151)" と呼び、教師教育にビデオを活用することは、知識の構築と内省スキルの発達に資するだけでなく、批判的にビデオを使い、また作成する人材の育成につながるとしている。

Seidel, Blomberg, & Renkl (2013) は中央ドイツの大学での教員養成課程における、ビデオの活用の効果について検証した。54 名の 2 年次学生を、概念・原理の説明を受けた後に、その例として授業ビデオを視聴する rule-example グループと、授業ビデオを見ながら、その中に挙がってくる重要な概念・原理について話し合うことで、概念・原理を理解していく example-rule グループの 2 つ

に無作為に分け、6回の授業の後、教授に関する理解テスト（factual knowledge test)、授業のビデオクリップの内容を評価するテスト（*Observer* online test)、及び指導案作成・マイクロティーチング課題（lesson planning task）の結果を比較した。習得・理解すべき概念・原理は、(1) 授業の目的・目標の設定とその達成に向かう過程、(2) 生徒に考えさせる課題設定と議論活性への教師の建設的支援、(3) 生徒のニーズ把握を真剣に行うことによる、学習に適した環境・雰囲気づくりの3点であった。結果として、理解テスト、授業評価テストにおいては rule-example で学んだ方が平均点が高く、lesson planning task においては、example-rule で学んだ方が効果的であるという結論に至った。この結果は、同じ授業ビデオを教材として、同じ概念・原理を学ぶ際でも、その活用方法によって得られる効果が異なることを示している。

Fadde & Sullivan (2013) は、教員養成課程最終年度を迎える直前の3年次学生63名を3つのグループに分け、中学の国語と小学校の算数の授業ビデオを視聴する際に、コード化を行いそれを熟練者のコードと比較してから次のビデオを分析する video coding(19名)、1つ目のビデオ視聴ではコード化を行わず、熟練者の分析結果を読みながら視聴し、その次のビデオを分析する video viewing（23名)、及びビデオを視聴して授業観察の紙面テストを受ける統制群（22名）で、視聴効果の違いを調べた。ビデオ内での問題個所を記述する事後テストの結果において、video viewing 条件は統制群を有意に上回り、video coding 条件より効果的であった。この結果は視聴時の分析の効果を否定するものではなく、どちらも統制群より効果的であることが、結論においては強調されていたが、教授経験の乏しい実習前の学生にとって、自らコード化を行いながら視聴することは認知的負荷が高いことが推測され、1つ目の授業ビデオ視聴に際しては、頭の中で熟練者の分析を追いながら視聴する方が、分析すべき視点についての理解が進んだとも考えられる。

教師教育におけるビデオ視聴に関する255編の国際論文のレビューを行った Gaudin & Chaliés (2015)は、授業ビデオを視聴するときの教師の活動、視聴の目的、視聴に使用されたビデオの種類、視聴の効果の4点についてまとめている。まず授業ビデオを見る教師は、選択的注意（selective attention）と知識に基づく

理由づけ（knowledge-based reasoning）という大きく２つの知覚処理を行う。それは、授業中の出来事の中で見るべき要素を適切に認識・意味づけし、その結果により教えることについての決断をするという、教師にとって最も重要な能力につながる。すなわち授業ビデオ視聴に際し、「意味づけ、ふりかえる方法」の習得と、「何をすべきか」の知識構築が大きな目的となる。そして視聴の効果として、(1) 教師の動機づけの向上、(2) 選択的注意の向上や生徒の視点に立った分析、自身の信念や価値の明確化など認知的能力の向上を挙げている。一方で、それ以外の第 3 の効果として挙げられた「自身の教授行動への応用」については、十分な実証がなされていないと指摘し、「なぜそうするのか」については十分説明できないまま、視聴した活動や教授手法を自らの授業に取り入れる場合が多いと述べている。

Gaudin & Chaliés (2015)は効果的なビデオ視聴への提言を 6 つ行っているが、その中で「ファシリテータ役による視聴支援」の重要性を指摘すると共に、授業観察と比べての利点として、視聴の目的に応じて内容の種類や長さを選択できることの他に、繰り返し視聴できる点を挙げている。3 回で得られる効果は飽和状態になるという意見もあるが、教師が好きなだけ繰り返し視聴できることがビデオの利点であるにも関わらず、教師教育においては同じビデオの繰り返し視聴が十分になされていないとする研究にも触れている。

２．２　アクティブラーニング

アクティブラーニング、アクティブラーニング型授業は、国内でも近年、教育関係者で話題になっているキーワードである。溝上 (2014) の定義によると、「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化（p.7)」をアクティブラーニングと呼び、文部科学省はアクティブラーニングについて、「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称（https://goo.gl/20kXnf, 2016/10/30 ダウンロード)」としている。文部科学省は 2020 年施行予定の新学習指導要領の策定の中で、「ど

うやって教えるか」の部分にまで踏み込んだ議論を行なっており（安彦, 2016）、教師が教える内容と対象者に応じて最適な教授方法を主体的に考え、工夫し、選んでいく自由は確保されるべきであるが、生徒主体の学びを担保する上で、アクティブラーニング型の活動は、教師にとっての大きな選択肢の１つとして検討されていくことになる。

Biggs & Tan (2007) は、学習活動の認知レベルについて、図１のようにまとめている。この中では特に、教授において教師が取り組むべき課題（Teaching challenge）として、Describe（記述）から Reflect（内省）までの高次の認知活動（Higher level activities）が挙げられている。授業ビデオを活用した教師教育においては、理解したことを概念化したり（Related to principle）、自らの課題に応用したり（Apply）することが重要である。授業ビデオの視聴においては、記憶すること（Memorize）やそこに出てくる１語１句をとらえることが重要ではなく、そこで起こっていることを記述（Describe）したり、教師がなぜそうしたのか、生徒がそう反応したのかを説明（Explain）したり、その活動や行動の是非や代替案を議論（Argue）することで、より深い学びにつながると考えられる。

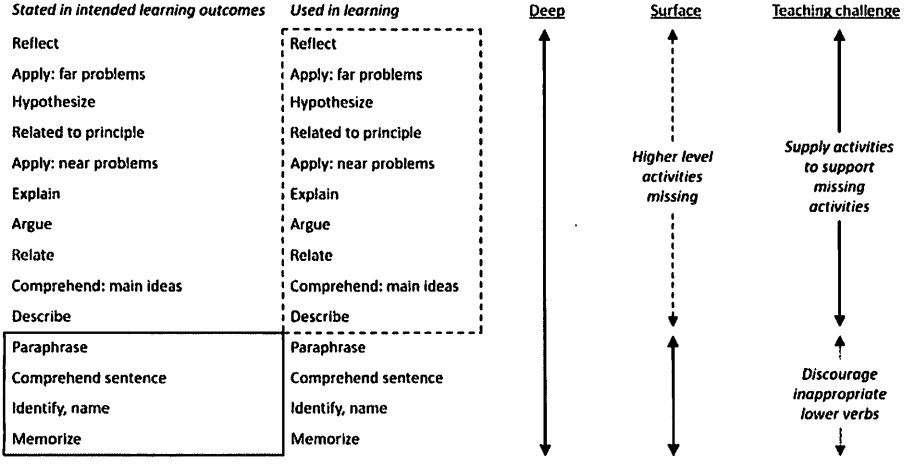

図 1. Cognitive levels of learning (Biggs & Tang, 2012, Fig.2.1)

3．研究課題（リサーチ・クエスチョン）

本研究では、外国語活動に関わり中学英語Ⅱ種免許の取得を希望する、現職の小学校教諭に対して実施する「英語科教育法」の1コマ（90分）中での、アクティブラーニングの手法を取り入れた授業ビデオ繰り返し視聴の活動とその効果について検証する。具体的なリサーチクエスチョンは以下のとおりである。

(1) 外国の小学校（CEFR A2 レベル）の授業風景を撮影したビデオ教材の視聴について、外国語活動を教えている小学校教諭は、どのような印象を持つか。

(2) ビデオを2回視聴することの効果、特に2回目に視聴の視点を定めることで、どれだけの情報をくみ取れるのか。

(3) グループで話し合うことにより、教諭たちは自らどのような視点を思いつくのか。

(4) アクティブラーニング型の活動に対する教諭たちの反応は、どのようなものか。

上記の4点を調べることで、英語科教育法におけるビデオ教材使用の意義と効果的な課題・活動について考察する。なお大城・東矢（2016）の調査から、本講習の対象者が、現場ですぐ使える知識・スキルの習得を希望しており、ビデオによる学習を好むことが確認されていた。

4．研究方法

4．1 参加者

本研究の参加者は、中学英語Ⅱ種免許認定講習の一環として「英語科教育法Ⅰ」を受講した小学校教諭17名であった。年齢は30～57歳（平均43.47歳）、勤続年数は4～29年（平均12.41年）で全員が女性であった。この認定講習は、2020年度に予定されている小学校英語の教科化に対応するため、小学校の現職教諭（勤続年数最低3年から受講資格あり）を対象としたカリキュラム開発の一環として実施され、参加者は複数の講習科目に登録していたが、本科目が最初の科目受講であった。なお本プロジェクトは文部科学省委託事業であったため、受講料を無料とする代わりに、研究目的のためデータ収集を行なうことがあらかじめ通知されていた。

4．2 教材

90 分の授業で視聴するために選択したのは、Harmer(2015)に付属の DVD 教材の中の、トルコの小学生の授業の様子を撮影したビデオで、間に筆者の Harmer 自身による補足説明が 2 か所入っていた。全体で 15 分 30 秒の流さで、90 分の授業の中で、ディスカッションをしながら 2 回視聴するには適切な長さだと判断した。同テキストは、学部生対象の「英語科教育法 A・B」で使用しており、本研究者は担当する「英語科教育法 B」の中で、付属 DVD の授業クリップ視聴を取り入れてきた。Harmer のテキストは 2015 年に第 5 版となり、DVD の内容も全面改訂となった。第 4 版と第 5 版の授業クリップの主な変更点として、CEFR によるレベルの明記と、学習者の年齢に応じた配列、そして海外の EFL 環境での授業風景、すなわち非母語話者教員の授業を取り入れたことが挙げられる。本研究で受講生が視聴した授業クリップは、トルコの大学付属の小学校での授業であり、DVD では別々の教員が単独で行なった同じ学校の生徒対象の授業クリップが 2 つあったが、今回は授業の流れがよりわかりやすく、より短い Asli 先生の授業を教材として採用した。授業の概要については、表 1 にまとめた。なお、ビデオ全体は活動の流れを残しつつ、生徒が活動している時間を短めに切り上げて 15 分程度に編集し、まとめたものであった。

表 1．Harmer (2015) 付属 DVD．Asli 先生の授業（A2/Elementary）の概要

	活動	概要説明
1	Greetings ～ Teacher for today	あいさつの後、教師がくじを引き、本日の teacher 役生徒を指名。生徒は前に出て、What's the date today? What's the weather like? とクラスに質問し答えさせる。
2	Vocabulary of feelings and memory techniques	感情を表す形容詞に対応する顔の表情の絵（マスク）を見せながら語彙確認した後、児童に目をつぶらせ、目を開けたときになくな

		っている（missing）マスクを当てさせる。I'm (I feel) + adj + because … を教師主導で発話。
3	Memory test： Using vocabulary for grammatical patterns	スライドで、状況とそれに伴う感情を示すイラストを提示。その時イラストが瞬間的に表示されたり、画面を横切っていくなど、ずっととどまらない設定で、児童は黙ってメモを取るように指示された。その後、見たものについて記憶とメモを手掛かりに、児童に英語で発言させるが、I feel adj + because … の構文から、V-ing makes + Object(Person) adj.の構文へ誘導する。
4	Matching/Mingling activity	目標文を 2 つに分け、それぞれを書いた紙片を準備しておく。それを児童に 1 枚ずつ渡し、自分の紙片と合う英文の半分を持っている相手を、教室の中、動き回って（ただし静かに）探す。相手が見つかったと思われる場合は、2 人で立ち並び、教師が回ってきたら、報告する。

クラスは小学 3 年生程度（9 歳）で、1 クラスのサイズが 20 名、前に立つ教員を囲む形でおよそ二重のコの字に座り、長机（確認）を使用する形で個別の椅子に座っていた。生徒から見える教室の前の壁の低い位置には、アルファベットや英語の月、季節、天候などのポスターが貼られ、教室前方にはスクロール式のスクリーンが設置されていた。Asli 教師は、手で持つことのできる棒のついた、表情のマスクをスクリーンに貼ったり、スクリーンに動きのあるイラストを映す等の教具を使用していた。

4．3 教授手順

本科目は、中学校英語Ⅱ種免許認定講習の一環として行われ、1 科目に対し

90 分授業 8 コマを 1 単位とし、2 日間の集中講義という形で提供された。その中で本授業は、「英語科教育法 I」として開講され、本研究者が第 1 時を担当した。この時間は全 8 コマの導入という意味合いを持ち、さらにこの「英語科教育法 I」は、当該年度の講習の中で最も最初に実施されたため、担当者も、受講者の期待やニーズ、英語レベルと教授内容の理解を探りながらの教授であった。

授業はパワーポイント資料により進められ、まず 2 日間の日程とその間の Big Questions（山本, 2016）として、(1)この講習から自分は何を学ぶつもりなのか、(2)その学びは、今の自分の課題にどうつながり、役に立つのか、(3)この学びを取り入れて実践する上で、解決すべき疑問は何かの 3 点を提示した。その後、授業ビデオの視聴が受講者に伝えられ、国（トルコ）と学年（8, 9 歳すなわち小 3〜4 年生）の情報と共に、CEFR の A2 レベルであることと CEFR の簡単な説明、英検の級レベルとの比較が提示された。視聴前には「How do you feel?」「What do you see?」「What's going on?」について、視聴後にシェア活動を行うことが伝えられ、1 回目の視聴に入った。

録画ビデオによる確認では、第 1 回視聴が始まったのは、授業開始後 10 分の時点であった。第 1 回目の視聴の後、受講生は 3 名のグループ 3 つ、4 名のグループ 2 つに分かれ、ビデオ内容についてのシェアリングを行なった。担当者が教室を巡回し、各グループの話し合いの状況をモニターした結果、このグループシェアリングは 15 分であった。その後、担当者がクラス全体に質問がないか投げかけ、それに対する回答と理解不十分だったと思われる情報を補足し（詳細は後述）、再度視聴を行なった。この第 2 回目の視聴の前には、「グループでビデオ視聴の視点を決め分担すること」という指示が与えられ、話し合いで視点が概ね決まったころ合いを見計らって、第 2 回視聴を開始した。

第 2 回目のビデオ視聴は、授業開始後 56 分の時点で行なわれた。視聴に先立ち、各グループには 75mm×75mm の付箋紙が配布され、自分が担当する視点で気づいたことを付箋紙にメモしていくよう指示された。また視聴後に八つ切りの白画用紙を配布し、それに付箋紙を貼りながら話し合いを行なう予定であることが伝えられた。グループは第 1 回目の視聴と同じとした。視聴後のグルー

プシェアリングで受講生は、視点により分割した白画用紙に付箋を貼りながら、自分が得たこと、考えたことについて話し合った。シェアリングにかかった時間は15分であった。最後に担当者が、本活動がアクティブラーニングの手法、自立性を促す目的で受講者の裁量に任せる部分を多くしていたことに触れ、学部学生対象の講義で示しているビデオ視聴の視点のスライドを、参考として提示し、手身近に説明した。また2日間の講習の他の学習内容につなぐために、「専門的な概念として知っておいてもらいたいキーワード」として、Grammar-translation method（文法訳読式教授法）、Direct method（直接教授法）、Communicative approach（コミュニカティブ・アプローチ）、Task-based language teaching（タスク型教授法）、CLIL（内容型教授法）を挙げ、言語学習観の変化に伴い、言語の教授法が変化していったことと、L1 transfer（母語による転移）の概念を説明した。さらに、chunk learning（チャンク学習）からメタ言語能力の発達へ、基礎コミュニケーション能力から認知的アカデミックスキルへという言語習得の基本的な考え方について言及し、90分の講義を終了した。すべての授業内容は、教室後方に設置したビデオカメラにより録画された。

グループで結果として作成した、付箋を貼った白画用紙は、授業直後に講習教室内のわきの壁に設置された黒板に担当者が並べて貼り付け、休み時間等に参加者がお互いの取り組みを見ることができるようにした。受講者は、本研究者による第1時終了後、第2～4時（第1日）にティームティーチング、第5～7時（第2日）にアクティブラーニングをテーマとした講習を、それぞれ別の担当者から受けた。画用紙は最終的に2日目の最後の時間（第8時）に、担当者によって回収され、本研究者による総括と評価のための記述問題を第8時に実施し、2日間の講習を終了した。

4．4 データ収集・分析

本研究では、授業の録画記録により授業の流れと受講生に対する担当者の反応を確認すると同時に、第8時に回答してもらった「印象に残った個所、学びについて」の記述（記名）と講習全般に関するアンケートの自由記述欄の回答（無記名）に出現した、本ビデオ視聴に関する箇所を分析する。2回目の視

聴の効果については、各グループから提出された画用紙に貼られた付箋紙の記述内容について分析する。

5．結果と考察

5．1　第1回視聴（First Viewing）

1回目の視聴の目的は、授業クリップを見て、何を感じ（How do you feel?）、何をつかみ（What do you see?）、何が起こっているか（What's going on?）など、とにかく得られるものは何でもすくい取ってもらい、それを続くシェア活動によって、お互いの理解を高めることであった。①海外の、しかも最近のEFL環境での小学生の英語クラスのビデオの視聴は、受講者にとって新奇な経験であり、②途中にHarmer氏とAlsi教師のインタビューを含む、ナチュラルスピードの15分の英語授業ビデオを、1回の視聴では十分に理解できない可能性が高く、また受講者間の英語力の差により、理解の度合いも異なる、と想定した。①に関しては、最後の印象に残った個所、学びの記述において、この想定が適切だったことが確認された（5.3 後述）。

第1回視聴後のグループ活動の際、本研究者はクラスを巡回し、グループメンバーのインタラクションが活発に行われているか、引っかかっているところがないか、モニターを行なった。その中で、「この国では何年生（何歳）から英語を学んでいるのか」「一般の公立学校なのか」等の背景が気になって、話し合いが進んでいないグループがあったため、個別に情報提供したが、このような疑問は活動中、他のグループでも出た可能性があると考え、準備した「First Viewing確認」のスライドに入る前に、全体での質疑応答時間を持った。本授業の録画ビデオの確認により、以下の2点について質問が寄せられていたことがわかった。

(1)児童たちは英語を何年くらい、どのくらいのクラス頻度で学んでいるのか。
(2)児童たちは英語が「書ける」のか。

(1)に関しては、ビデオやテキストに明記されているわけではないが、学校は大学付属のプログラムで、一般のトルコの公立学校の授業や生徒レベルを反映しているとは考えにくい。また世界的に有名なテキストで紹介されている参考授

業であるため、生徒のレベルも低いクラスを紹介しているわけでないであろうことを、担当者から伝えた。また(2)に関しては、ビデオ最後の活動「Find a match」に注意を喚起した。Find a match では生徒が、英文を前半と後半に分かれて書いてある細長い紙を持って、自分の片割れを探すゲームになっており、相手が見つかったら、Asli 先生の前で 2 人合わせた英文を読み上げ、正答かどうかを判断してもらっていた。これは、児童が英文を読めることを意味する。しかし、担当者による説明のこの時点で、受講者から、畳みかけるように「ということは、この子たちは書けるということですか？」という質問があった。それについては、児童が話さずにスライドのイラストのメモを取る場面があったことを指摘し、母語で書いているか、英語で書いているか確認はできないが、英語を使っている可能性は十分にあると説明した。

その後、説明予定であった「活動の流れ」の確認へと進んだが、先の自由質問への回答で Find a Match の活動を説明したことを踏まえ、ビデオの活動場面について「Teacher for today (little teacher) 」「Vocabulary memory techniques」「Using vocabulary in grammatical patterns 」「 Vocabulary memory techniques 」「Matching/mingling activity」の 4 つをラベリングして提示し、それぞれについて、受講者に問いかけながら説明し、理解確認を行った。そしてもう一つの確認事項として「本時の目標」について、受講者に問いかけたが、反応が弱かったため、この部分の説明は担当者主導になっていたことが、授業の録画により確認された。

「活動の流れ」と「本時の目標」の確認は、初めて視聴するすべて英語で行なわれている授業ビデオについての、受講生の最低限の共通理解を確保するために行った。しかし、本講義の録画により、特に本時の目標の達成に向かって、活動がどのように組み立てられているかについての受講者との質疑応答を見ると、担当者が繰り返し説明、確認し、受講者の共通理解を確保しようとする態度が読み取れる。「本時の目標」における「sleepy, excited, happy, thirsty などの感情を示す表現（形容詞）を Grammar（文構造）の中に入れ込み、I feel _____ because ... 、そして最後には ---ing makes me feel _____ までつなげていく」という担当者の説明に、受講生は納得したようであったが、この場面の録画を見

直してみても、受講者はほぼ情報や指示のない状態で1度視聴した場合、この点を十分に理解していなかったことが見て取れた。

５．２　第２回視聴（アクティブラーニングを取り入れた繰り返し視聴の効果）

上記のような反応と理解をもって、視聴2回目を行なった。視点を決めて英語の授業ビデオを分析する訓練は受けていないと想定された。視聴の前に第1回視聴と同じグループで、第2回視聴で注意を払って見る視点を決めてもらった。決めるまでに7分程度かかったが、これは担当者の想定より長いものであった。

第2回視聴の後、配布された白画用紙にメモをした付箋を貼りながら、グループでシェア活動を行ってもらった。表2は受講者が記載した視点をグループごとにまとめたものである。空間配置もわかるように、その視点に分類される付箋がどの位置にまとめられたかについても、「左」「中央」「右」のように記載し、表において同じ視点名を欄で集約することはしなかった。表2より、大きく「教師」「児童・こども」がクローズアップされていることがわかる。教師を見る視点には「教師の支援（グループ B)」「児童がみな参加できるための教師の工夫（グループ C)」「子供の反応と先生のサポート（グループ C)」のように、児童との相互関係の中で教師の言動をとらえる方向性も見られた。また「活動の流れ（グループ A)」「ねらい（グループ C)」「教材（グループ D)」のように、グループで話し合った結果、独特の視点として挙がってきたものもあった。

表２．５つのグループのビデオ視聴の視点一覧

グループ	左	中央	右
A (3名)	子どもの様子	教師の視点	活動の流れ
B (3名)	教師の支援	教師の発問・動き	児童の反応
C (4名)	ねらい (2名)	児童がみな参加できるための教師の工夫	子どもの反応と先生のサポート
D (3名)	児童の様子	教師	教材
E (4名)	「教師の発問から見た児童の反応」（画用紙右端記載）の視点で全員が視聴		

表３は、表２で示した各グループの視点ごとに、何枚の付箋紙が貼られていたかを示している。付箋紙１枚あたりに盛り込む情報量も、受講者によって差はあったが、表３より、一人当たり最低 2、最大 9、平均で 4.47 個の情報が、各参加者から寄せられた格好になる。

表３．５つのグループの視点ごとの付箋紙数

グループ	左	中央	右
A（3名）	5	7	4
B（3名）	3	5	8
C（4名）	4（2名）	3	4
D（3名）	5	9	5
E（4名）	4 (T1*), 5 (T2), 2 (T3), 3 (T4)		

* T1～T4 はグループに参加した教員をそれぞれ示す。

付箋紙はあくまで、グループでの話し合いの際の記憶のアンカーとしてのメモを指示したもので、1 枚に１つの項目を書く、などの書き方の指示はしていない。そのため、全 76 枚の付箋紙を概観すると、1 枚の付箋紙に複数の観察結果が記載されていたり、箇条書きの受講者や複数文での記述が混在している状態であった。

分析ではまず、Harmer(2007)の第 4 版に掲載されていたビデオ分析表に客観項目として挙げられていた「教材・教具（以下「教具」」「教師の教授技術（以

下「テクニック」)」「教師の態度（manner, 以下「教師の接し方」)」「生徒の反応（以下「児童の反応」)」に、76 項目をカテゴリー化した。その結果、「教具・テクニック」が 4 つ（5.3%)、「教師のテクニック」が 35 個（46.1%)、「教師のテクニック／接し方」が 3 つ（3.9%)「教師の接し方」が 12 個（15.8%)、「教師の接し方／テクニック」が 3 つ（3.9%)、児童の反応が 19 個（25.0%）となり、教師の教授技術に対する気づきが最も多く見られた。なお、中黒（・）は２つのカテゴリーの両方に等しくかかることを意味するのに対し、斜線（／）は最初のカテゴリーに概ね分類できるものの、斜線の後のカテゴリーにもかかると思われるカテゴリーを示す。表２のカテゴリーにおいても、「教師」の立場に立った視聴視点の方が「児童」よりも多かったため、同じ傾向を示す結果となった。しかし、受講者によるカテゴリーと Harmer のカテゴリーによる項目の分析の比較においては、少しずれがあることも明らかになった。例えば「教具・テクニック」に分類できる 4 項目のうち、2 つは D グループの「教材」に貼られていたが、残りの 2 つは C グループの「ねらい」の下に貼られていた。また「マスクの表情が単語だけで答えていてもよしとされている」という記述は、B グループの「児童の反応」として出現していたが、「単語だけで答えている」のが児童の反応で、それをよしとしているのは教師であるため、「教師の接し方」として分類できる。また A グループの「子どもの様子」のカテゴリー化に「ペーパークラフトにする。持ち手をつけたりする工夫で、児童の近くまで見せることが出来たり、持って表情についての話が出来たりしていた」とあるが、これは「教師のテクニック」である。しかしそれ以外、特に「児童の反応」に関しては、すべて受講者による分類下での分析と一致していた。

最後に、76 個の付箋紙の記述をさらにカテゴリー化した結果、頻度が高かった内容には「Little teacher／くじによる指名」「マスクとその提示方法」「メモリーゲーム」など、活動場面に着目した記述があった。それ以外に、全体を通した着眼点として、常にこどもに問いかけようとする態度、繰り返し質問する態度など「問いかけの工夫」の記述が多く見られ、授業の組み立てと目的の関連性に触れたものなどがあった。また、I feel --- because ～. や Reading makes me feel happy.などの構文を使って発言できていたことに言及する付箋が、比較的多

かったのも特徴的であった。上記を総合すると、第2回の視聴が、第1回視聴後の担当者の説明に影響を受けている様子がうかがえる。説明では活動の場面をラベリングして何が起こっているかを確認すると同時に、それらの活動の流れ、組み立てに言及した。そして文構造を発展させる観点を、目標文を確認することにより説明している。受講者は、グループで視点を決め、分担しつつビデオを視聴したものの、選択的注意が向いたところは、ファシリテータの支援が入っていた個所、ということになる。しかし一方で、こどもに聞いて確認を取る、繰り返しわかるように説明している、などの記述については、担当者の説明の影響とは考えにくく、受講者が自らの経験に基づき、授業ビデオ教員の良い点としてくみ取ったと言えよう。

5．3　視聴活動の包括的効果（最後の感想）

本項では、講習の最後の時間に回答してもらった「授業クリップを使った活動」についての記述について分析・考察する。

まず一般的に「ビデオを見ての感想」とくくることができる「ビデオ教材への反応」については、海外の様子がわかって興味深かったことを示す回答があり、さらには日本の小学校の現状、自分の教える生徒たちとの比較が表れていた。「トルコの子どもたちのレベルの高さに驚きました。」「初めて日本以外の国（トルコ）の英語の授業を見ることができ、とても良い機会になりました。海外では日本よりも英語教育のレベルが高く、All English で小学校教師が授業を展開していたので、子ども達が実際に使おうとする場面が多く、英語が自然と身につく授業づくりがなされていました。」「私はこれまで、ワシントン DC 日本人補習校、DC の public elementary school を参観したことがありますが、アメリカ外の国の子ども達がどのようにして英語を学んでいるかを見るのは初めてでとても興味深く拝見させて頂きました。」などがその典型例である。

同じ「教材への反応」の中に、別のカテゴリーとみなされるものに、「授業の目当て（目標）と教え方、進め方の整合性の大切さ」に気づいたものがある。具体的には「トルコでの授業実践を観て、今、私達が現場で行なっている英語の授業の流れと、あまり変わらないように感じた。しかし大きく違うのは、『め

あてが明確である』ということ、また、その『めあてに合ったアクティビティの設定』であった。」「海外（トルコ）の英語の授業を視聴し、学んだことは、授業構成（単元構成と目的設定）が大切であるということ。」「教師が『何を教えるか』を明確に持ち、そこへ向けて流れていくように、子ども達への発問誘導のしかたがすばらしいと思いました。」のような記述があった。これらは、授業を観察する視点の獲得を示唆するコメントであると見ることができる。しかし、現在義務教育の教室においては、授業の最初に本時のめあて（目標）を黒板に提示し、授業の最後にめあて（目標）を達成できたかをふりかえる活動が設けられているはずであり、本研究の参加者もふだん他教科あるいは英語において、その方法・活動は行なっているはずである。にもかかわらず、このような記述があったことは、どう解釈すべきなのか。

本研究の対象となった受講者は現職の小学校教諭であり、大学の教職課程では英語科の教科・教職科目を履修していないため、本認定講習に参加している。つまり、現場ではすでに外国語活動という形で英語教育の一翼を担っているものの、英語を教えるための正式な科目受講は、本講習が初めてということになる。また本講習は、その事業の性格上、小学校教員のニーズに配慮するものの、あくまで中学校で英語を教えることができる免許に結び付く科目を提供している。今回取り入れた授業ビデオは、対象は小学生であるが、英語のレベルとしては A2 すなわち英検準 2 級から 2 級レベルに相当し、授業ビデオで求めている目標文構造、使用している言語材料においては、日本の中学生から高校初級のレベルに近い。また Daily Routine による Warm-up, 語彙の導入や確認から、目標構文を用いたインプット、そしてアウトプットへと進み、読む・書くのバランスのとり方も、中学校の授業構成に酷似している。それに対し、本講習に参加した教員が担当する外国語活動では文字は導入せず、授業内容が音声による口頭のやりとりに限られており、その大半において、基礎的な語彙の習得と、決まり文句的な英語フレーズの使用がその中心である。今回のビデオ視聴においては、児童が知っている語彙や構文のインプット・アウトプットから、さらに認知的負荷の高い構文に作り替えてアウトプットするところまでが、一連のステップとなっていることを、第 2 回目の視聴の前に担当者が説明している。

その説明の理解を踏まえて、さらに、グループで決めた視聴・分析の視点において、教員の視点や授業の流れという観点を持つことによって、何気なく行われている授業の中にある「めあてと教え方・授業の組み立て」の整合性の重要性に気付いたと考えられる。

アクティブラーニング型の活動を意図し、担当者が視点を示さず、授業ビデオを見る視点を自分たちで決めたことに対しても、「視点に沿ってグループで話し合う場では、自分達でその視点を決定するという方法が新鮮で楽しかった。」という記述が寄せられた。また2回ビデオを視聴した方法について、「1回目に見た際より視点を持って再度見た時の方が、さまざまな教育的効果がはっきりわかりました。」「視点を変えて複数回見ると、見えなかったものが見えて来た。これは、子供にビデオを見せる時にも生かせると思った。」とのコメントがあった。

付箋紙の内容に基づいた実際の視点の分析結果において、担当者が細かく指示しなくても、受講していた教員は自分たちで有益な視点を見つけ、その視点に沿ってビデオ視聴ができていることが確認された。そのことからも、結論として、担当者が視点を与えるのではなく、グループでの話し合いを通じて学習者に任せても、一定の結果は得られることがわかり、学習者の自律という観点に立てばその方が望ましいと言える。ただし、その価値観は、観察すべき視点が「正答」のような形でいくつかに絞られ、それを受講者自らが発見できるか、という評価方法に立脚している。そのため受講者の1人の記述にあった「視点を決めましたが、どのグループも似たようなことだったので、初めに例を挙げてもらえばなお視点が広がり、より細かい分析ができたように思う。(下線は筆者)」というコメントは、この価値観から外れているように捉えられた。

しかし改めて、受講者の視点に立ってみる。このコメントは、第8時に記述したものであり、ビデオ視聴（第1時終了）後、教室内、横の黒板には、画用紙に付箋を貼った活動結果が掲示されていた。休み時間等に、受講者はそれを見て、自分のグループと他のグループの比較をすることができた。実際には、ビデオ分析の視点も、メモに書かれていることも、その多くが似ていたことになり、「解答」・「正解」という点からは安心感を得ることができたであろう。し

かし一方で、5 グループの画用紙を並べてみたとき、重複する情報が多いという状況は、クラス全体としてそれ以上の広がりを持たないともいえる。

この観点から当該コメントを理解すると、最終的に視聴分析結果をクラス全体でシェアする意味について再考の必要がある。本講義においては、時間の制約から、第 2 回視聴後のクラス全体での発表を割愛し、付箋を貼った画用紙をポスターのように掲示した。しかし仮に講義時間内に発表の時間を設けたとしても、内容は「答え合わせ」のような形式になり、後で発表するグループほど発表内容は重複したに違いない。受講者の理解が十分であるかを確認することは重要ではあるが、このような講習の場面においては、重要かつ基本的な情報に加え、全体として共有する情報の多様性に目を向けることも必要である。これは授業ビデオ活用の方法を考える上で重要な観点であり、アクティブラーニングの良さをさらに生かせるような、活動の組み立てを意識する必要がある。

6．まとめと今後の課題

本稿では、現職の小学校教員を対象とした、中学校英語Ⅱ種免許認定講習科目「英語科教育法Ⅰ」での授業ビデオ活用に、アクティブラーニングを取り入れた実践の効果について、分析し議論した。限られた時間の中で、十分な訓練を受けていない授業ビデオの分析を行うにあたり、視点を与えての視聴と、グループで視点を決めての視聴を勘案し、本実践では後者を採用し、その効果を授業録画ビデオ、活動の結果内容をメモした付箋紙、最終課題の記述を基に考察した。2 段階の視聴活動のうち、初回の視聴では外国の授業ビデオ、普段教えている児童よりも高い英語レベルの授業ということから、授業で繰り広げられている内容の把握が十分とは言えず、また自分が接している児童及び日本の環境とのギャップへの衝撃が、より強く印象に残ることが分かった。しかしその直後のシェア活動と担当者からの説明により、基盤となる理解を得、見るべき視点を自分たちで設定した後の第 2 回視聴では、より多くの情報をビデオから学ぶことができており、第 1 回視聴の後の担当者の説明の観点にも、2 回目の視聴結果が影響されることが示唆された。今回の視聴方法について、受講生の記述からは、2 回の視聴の効果の差を実感したことも確認された。

今回の実践における発見は第1に、受講者のビデオへの反応が、教師として、他の教師の教え方から学ぶという視点の前に、教室環境、生徒要因（レベル）において自分の置かれた環境との比較が先に立っていたことである。このテーマは、それ自身がさらに話し合いで深めていく可能性を持つものであり、より時間をかけた講義の中では今回の内容と並行して、あるいは優先順位を上げて取り組むことも考えられる。発見の第2は、当然持っていると思われた、最終的なめあてに向かう授業の組み立て方の流れの意識が予想より低く、特に語彙や文という言語的な枠組みでのめあての認識を向上させる必要がある、という点である。今回の活動で説明した「授業の流れ」の観点は、Seidel, Blomberg, & Renkl (2013)の習得・理解すべき概念・原理の(1)と重複する。間に説明を加えた2回の視聴は、一見 example-rule の視聴方法に見えるが、説明が入ることで、2回目では rule-example 視聴のように観察すべき概念を基に内容を確認していったと考えられ、時間内でのより効率の良い学びにつながったと考えられる。第3に、授業ビデオの視聴にアクティブラーニングのメリットを生かすには、考慮し解決すべき課題が複数あることがわかった。自身で視点を考えるメリットを生かしつつ、把握できた情報を視点ごとに再カテゴリーし、重複についても議論し、整理する場面が必要であろう。また出てきた情報の意味・意義について考え、重みづけをすること、その重みづけ・評価の基となる自分の状況・課題を洗い出し、解決に向けて他者の意見を尋ねることもできる。さらに「多様性」という、グループ、クラスでの視聴のメリットを生かすために、最終的に重複しない形で発表としてまとめる方法が考えられる。

教授経験を持つ現職教員を対象とした、認定講習科目においては、自分の教授経験をビデオの視聴に生かすこと、視聴の結果を現場での実践に生かすことが理想である。そのような観点から、トルコの小学校での英語授業は視聴するビデオとして、適切であっただろうか。新しく見る外国での状況は刺激的であり、自らの状況を捉えなおすのによい比較対象ではある。しかし、今回の実践において、生徒のレベルの差及びそのレベルの差を生み出している教育環境のギャップが大きすぎる場合、ビデオから得た学びが実践に結び付かない可能性も出てくる。今回の受講者は、2回目の視聴で、教師の技術や生徒の接し方か

ら多くの情報を得ていたが、真似をする、取り入れるという観点から見て適切だったか、教材とするビデオについても今後検討する必要があると考える。例えば、日本の中学校、高校の授業ビデオを教材として使った場合とでは、効果が異なるのかなども、今後検証していきたい。

注

本論文は、琉球大学における平成28年度文部科学省委託事業「小学校英語教科化に向けた専門性向上のための講習の開発・実施」の成果の一部である。またデータ入力等に際し、「平成28年度琉球大学研究活動等支援制度」の補助を受けている。ここに記して感謝します。

引用文献

安彦忠彦.「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり－21世紀型学力と教師の役割－. 琉球大学大学院FD講演会資料（2016年10月21日，琉球大学）.

Biggs, J. & Tang, C. 2007. *Teaching for Quality Learning at University*. Third edition. Berkshire: Open University Press.

Fadde, P. & Sullivan, P. 2013. Using interactive video to develop preservice teachers' classroom awareness. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 13(2), 156-174.

Gaudin, C. & Chaliés, S. 2015. Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. Educational Research Review 16, 41-67.

Harmer, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Fourth edition. Pearson Japan.

Harmer, J. 2015. *The Practice of English Language Teaching*. Fifth edition. Pearson Japan.

片桐徳昭. 2015.「模擬授業ビデオ視聴の受け取られ方と教師教育への示唆」『北海道教育大学紀要（人文科学・社会科学編）』第65巻第2号，67-79.

教育再生実行会議. 平成 25 年 5 月 22 日 第 8 回教育再生実行会議資料. https://goo.gl/jSq4dP. ダウンロード：2016/10/30.

Masats, D. & Dooly, M. 2011. Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. Teaching and Teacher Education 27, 1151-1162.

溝上慎一. 2014.『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東京：東信堂.

大城　賢・東矢光代. 2016.『外国語学習の教科化に伴う教員養成カリキュラムの開発』平成 27 年度文部科学省委託調査研究事業報告書.

リセマム（ReseMom）.「小学校の英語、正式教科へ…教育再生実行会議で素案まとまる」平成 25 年 5 月 22 日. https://goo.gl/t7FRcS ダウンロード：2016/10/30.

Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. 2013. Instructional strategies for using video in teacher education. Teaching and Teacher Education 34, 56-65.

山本崇雄.「教科書を用いた授業とアクティブラーニング」『英語教育 2016 年 8 月号』 pp.17-19. 東京：大修館.

Active Learning Based Approach to Video Viewing of In-service Teachers in a Qualifying Curriculum Course in Teaching English as a Foreign Language

Mitsuyo TOYA

This paper reports an attempt to investigate effects of an active learning based teaching (ALBT) approach to video viewing as a part of a qualifying curriculum course. Seventeen in-service elementary school teachers in Japan, with limited proficiency of English, watched a 15-minute teaching clip twice: with specific goals untold at first and the second, with viewpoints that the teachers agreed upon among themselves within groups. Although the participants' levels of English varied and mostly limited, they took the most out of the clip that showed a TEFL classroom in Turkey by means of active participation in their group discussion. They were also found to be influenced mostly by the facilitator's guidance when they viewed the video clip for the second time.

Keywords: Video viewing, in-service elementary school teachers, EFL school program for young learners