

マイクロ・ティーチングにおける教授活動の 特質とその評価基準

松山大学 波多野 五 三

I. 目的

本稿は、教員養成系大学・学部および教員養成を目的とする学科・課程など（以下、「教員養成課程」と略す）におけるマイクロ・ティーチングの目的、特徴、ならびに、指導過程を概観するとともに、マイクロ・レッスンを対象とした授業評価基準の妥当性の検討をととして、被訓練者の教授行動の特質を同定することを目的とする。

II. マイクロ・ティーチングの構成

1. マイクロ・ティーチングの目的と特徴

我が国における英語教員養成課程の根本的な問題は、そのカリキュラムが、教育学や応用言語学を中心とした理論の教授に専従し、実践的な教授能力の養成を目的とした方法論を軽視していることである（波多野，1992）。そこで、教育実習の事前指導の一環として、被訓練者にマイクロ・レッスンの設計・実施・評価を演習させることにより、授業構成要因に関する経験的知識を習得させることは諸点において有益であると考えられる。

マイクロ・ティーチングは、「教師教育（教員養成・現職教育）における訓練方法の一つで、授業実施の技能・技術を向上させるため、5～15分程度で、小グループの学習者を対象に、限られた教材で、基礎的な教授スキルの習得を目指し模擬授業を行い、それを観察・評価した後、再実施するなどの過程を経て授業の基礎的指導力を訓練する方法」（細谷，1990：293）と定義されている。この訓練方略の特徴は、授業構成要因の単純化、すなわち、①授業時間、②クラス・サイズ、③訓練目標となる教授行動・教授スキル、の小規模化にある（小金井，1980；東・中島，1988）。また、マイクロ・ティーチングが、授業評価や再授業をととして被訓練者の教授行動を修正・改善することを意図していることも重要な点である。しかし、授業構成要因の小規模化は恣意を伴うばかりでなく、教授スキルの妥当性や転移性、ならびに、被訓練者の行動変容など、臨床データをもとに立証しなければならない課題が存在することも事実である（McKnight，1971；井上，1984）。この点において、行動科学の応用分野としてのマイクロ・ティーチングが抱える問題を十分認識する必要がある。しかしながら、マイクロ・ティーチングは、被訓練者に授業実施を疑似体験させる訓練方略としては優れており、「授業観察・分析および授業設計の訓練をも含んだ形で実行できる有効な手法の1つ」（東・中島，1988：214）である。

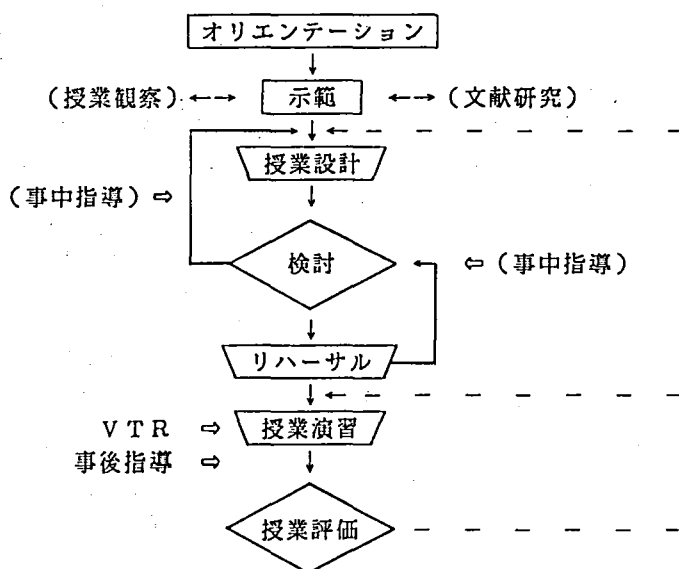
2. 指導過程

本研究の中心的課題であるマイクロ・ティーチングによる教授訓練は、3年次生以上を対象にした、通年4単位の教職専門科目（「英語科教育法」）において実施した。前期では、「英語教

育学概論」(高梨庸雄・高橋正夫著,金星堂,1990年)を主要参考文献に指定し,①学習指導要領(外国語科),②外国語教授法,③教材編成原理,④授業過程,⑤指導技術,⑥学習指導案,⑦教育評価(授業評価ならびに外国語テスト),などについて講義を行った。後期においては,まず,『英語指導技術再検討』(語学教育研究所編著,大修館書店,1988年)の読解を中心とした文献研究と並行して,ビデオによる授業教授(示範)を行った。後述のとおり,文献研究と示範はそれぞれ,マイクロ・ティーチングの構成要素を成しており,授業設計に至る導入の役割を果たしている。授業設計では,高等学校1年生あるいは2年生を対象に授業を設計・実施するという想定で,文部省検定済み教科書から言語材料ならびに題材を選択し,4技能のうちいずれか1技能を重点技能として,1単位時間(35分)の授業を設計した。被訓練者は2人1組で,授業設計ならびに授業演習に取り組んだが,後者においては,授業者が事中交替することにより,導入,展開,整理のいずれかの授業過程を担当できるよう設計した。授業評価は,各授業者が,マイクロ・レッスンの録画ビデオを鏡的に利用しながら,模擬授業評価基準に基づく自己評価により実施した。尚,本研究において実施したマイクロ・ティーチングは,初期開発段階に構造化されたマイクロ・ティーチングと以下の点で異なるが,これらの修正は伝統的なマイクロ・ティーチングの本来の機能を損なう性質のものではない。

- 1) 授業者以外の被訓練者全員が生徒の役割を演じる授業形態,いわゆる,ピア・ティーチング(peer teaching)を採用した。
 - 2) 特定の教授スキルや指導技術の訓練に限定しなかった。
 - 3) 指導教官による事中指導ならびに事後指導(講評・助言)は個別に行い,授業演習中の介入は排除した。
 - 4) 再授業は実施しなかった。
 - 5) 授業評価は被訓練者の自己分析・内省(self-critique/reflection)により行った。従って,観察者(指導教官や生徒役の被訓練者)の講評(appraisal/peer-critique)をもとにしたフィードバックは実施しなかった。
- マイクロ・ティーチングの実施手順は図1に示すとおりである。

図1 マイクロ・ティーチングの実施手順



注) オリエンテーション：マイクロ・ティーチングへの導入と解説
 示範：ビデオプロトコールによる模範教示
 授業観察：ビデオプロトコールによる授業研究
 文献研究：参考文献による授業研究
 授業設計：教案作成；教材研究，補助教材作成
 検討：授業設計の修正・改善
 事中指導：形成的講評・助言
 リハーサル：授業者のみによるプレ・レッスン
 授業演習：マイクロ・レッスンの実施
 VTR：指導教官によるマイクロ・レッスンの録画
 事後指導：総括的講評・助言
 授業評価：VTRの鏡的利用による自己分析・内省と報告書作成
 - - -：再授業

* 再授業を前提としないので，授業評価は授業演習直後には行わない。

III. 模擬授業評価基準の妥当性

1. 作業仮説

本研究においては以下(1)～(3)の作業仮説を設定している。本稿では，(1)の検証を試みるにより，模擬授業を対象にした授業評価基準の妥当性に関して考察を加えるとともに，マイクロ・ティーチングにおける被訓練者の教授行動の特質を同定することとする。

(1) 授業成果に関する自己評価と相関がある授業評価基準は，要素的教授スキルの属性を有する教授行動をその評価対象とする。

(2) 評価項目は，その対象となる授業過程とは無関係に，複数の因子群を形成する。

(3) 模擬授業には固有の授業特性が存在し，特殊な評価基準を設定することが可能である。

作業仮説(1)における「授業成果に関する自己評価」(以下，「自己評価」と略す)とは，各授業者が，個別に担当した授業過程(導入，展開，整理のいずれか)に対して与えた自己評定(7段階評定による得点)のことである。「授業評価基準」は，5. 道具に示す模擬授業評価基準の項目番号 59～102 から，76，79，80，81，84，90 の 6 項目を除いた 38 項目である。全評価基準 120 項目は，自由記述法による被訓練者からの回答と模擬授業についての指導教官(筆者)の観察記録の双方を集積・編集したものである。従って，教授経験が皆無に等しいような被訓練者の教授行動や教授スキルを評価するのには適しているが，一般の授業を対象にした評価においては妥当性を欠く項目を含んでいる。「要素的教授スキル」は，マイクロ・ティーチングの初期開発段階で Allen and Ryan (1969) が提唱した，以下の教授スキル群である：

- ① 刺激の変化(stimulus variation)
- ② 導入／構えづくり(set induction)
- ③ まとめ／囲い(closure)
- ④ 沈黙と非言語的キュー(silence and nonverbal cues)
- ⑤ 学習参加の強化(reinforcing student participation)
- ⑥ 発問の頻度(frequency in asking questions)
- ⑦ 探りを入れる発問(probing questions)
- ⑧ 高次の質問(high order questions)

- ⑨ 拡散的な質問 (divergent questions)
- ⑩ 集中的行動の認め方 (recognizing attending behavior)
- ⑪ 説明と例の利用 (illustrating and use of examples)
- ⑫ 講義の進め方 (lecturing)
- ⑬ 計画された繰り返し (planned repetition)
- ⑭ 情報伝達の仕上げ (completeness of communication)

2. 調査時期: a) 授業演習: 1991年11月～12月, b) 授業評価: 1992年1月

3. 対象者: 筆者が勤務校で担当している教職専門科目「英語科教育法」の履修者26名(松山大学人文学部英語英文学科3年生21名, 同4年生5名)が, 無作為の組み合わせにより2人1組のペア(計13ペア)を編成した。被訓練者の採点者内信頼度係数は, 0.557 ($p < .01$)である。この数値は, 上記「自己評価」と, 各授業者が, 同人と共同して実施した1単位時間のマイクロ・レッスン全体の成功度に対して与えた評点(7段階評定による得点)との相関から算出した。

4. 資料: マイクロ・レッスンのビデオプロトコールと録音テープ

5. 道具: 120項目から構成された, 5段階評定尺度法による授業評価基準(資料参照)。

6. 結果

III. 1. の作業仮説(1)で規定した「授業成果に関する自己評価」と「授業評価基準」の相関係数, ならびに, 有意相関項目は各々, 表1と表2に示すとおりである。

表1 自己評価と授業評価基準の相関

59	NS	60	.663**	61	-.275	62	.261	63	-.322
64	.107	65	.341+	66	.470*	67	.272	68	.667**
69	.123	70	.032	71	NS	72	NS	73	NS
74	.112	75	NS	76	----	77	.230	78	.114
79	----	80	----	81	----	82	NS	83	NS
84	----	85	NS	86	-.177	87	-.263	88	-.341+
89	.228	90	----	91	.377+	92	.147	93	.445*
94	.165	95	-.240	96	.028	97	.222	98	NS
99	-.123	100	NS	101	-.239	102	.265		

(n = 26 for all items, except 75 (n=24) and 77 (n=22))

表2 有意相関項目

p < .01	p < .05	p < .10
60	66	65
68	93	88
		91

7. 考察

有意な相関を示した模擬授業評価基準は, 項目番号 60 [生徒にとってためになる授業であった] ($r = .663, p < .01$), 項目番号 68 [学習指導案を見ないで授業をした] ($r = .667,$

$p < .01$), 項目番号 66 [重要項目の焦点化を行った] ($r = .470, p < .05$), 項目番号 93 [説明はわかりやすかった] ($r = .445, p < .05$) の 4 項目である。また, 項目番号 65 [到達すべき目標レベルを事前に生徒に提示した] ($r = .341$), 項目番号 88 [指示は自分の意図を正確に伝えた] ($r = -.341$), 項目番号 91 [指名が特定の生徒に偏らなかった] ($r = .377$) の 3 項目はいずれも有意傾向 ($p < .10$) にあった。そこで, これらの授業評価基準とその評価対象となりうる教授行動との関連性について考察を加えることにする。

第一に, 項目番号 65, 項目番号 66, 項目番号 91, 項目番号 93, の 4 項目は, 上記 III. 1. で例示した要素的教授スキルと同質の, あるいは, その下位スキルの特質を具有する教授行動を対象とした評価基準である。すなわち, 項目番号 65 [到達すべき目標レベルを事前に生徒に提示した] は「導入／構えづくり」(set induction) のスキルに, 項目番号 66 [重要項目の焦点化を行った] は「まとめ／閉じ」(closure) のスキルあるいは「探りを入れる発問」(probing questions) のスキルに, 項目番号 91 [指名が特定の生徒に偏らなかった] は「刺激の変化」(stimulus variation) のスキルに, そして, 項目番号 93 [説明はわかりやすかった] は「説明と例の利用」(illustrating and use of examples) のスキルにそれぞれ相応しており, 作業仮説 (1) 「授業成果に関する自己評価と相関がある授業評価基準は, 要素的教授スキルの属性を有する教授行動をその評価対象とする」を部分的に裏付けている。また, 項目番号 60 [生徒にとってためになる授業であった] は「動機付けならびに強化」(recognizing and meeting students' needs; reinforcing student behavior) のスキルと関係があると考えられる。従って, 項目番号 60 [生徒にとってためになる授業であった], 項目番号 65 [到達すべき目標レベルを事前に生徒に提示した], 項目番号 66 [重要項目の焦点化を行った], 項目番号 91 [指名が特定の生徒に偏らなかった] の 4 項目は固有の因子群を形成しており, これらの授業評価基準が対象とする教授スキルは, 生徒の学習を認知面において援助する教授行動として収束する可能性が高い。

第二に, 項目番号 68 [学習指導案を見ないで授業をした] は, 特定の教授スキルとの対応関係にはないが, マイクロ・ティーチングにおいては, 被訓練者の授業運営力を判定する上で妥当性の高い指標となりうる。なぜなら, 学習指導案への固執は, 授業展開の予測とその概念化が十分達成されていないことを明示しているばかりでなく, 教授経験に乏しい授業者にありがちな教授行動の現れとして, 授業計画への追従を誘発し臨機応変の軌道修正を妨げる近因になるからである。

第三に, 項目番号 61 [生徒中心の授業であった] ($r = -.275$), 項目番号 62 [教師中心の授業であった] ($r = .261$), 項目番号 63 [帰納法による授業であった] ($r = -.322$), 項目番号 87 [文法用語は多用しなかった] ($r = -.263$) が低い相関を示したことから, 被訓練者は教師主導型の授業展開を望む傾向があることが窺える。

第四に, 項目番号 69 [＜教師の質問 → 生徒の反応・応答 → 教師の対応行動＞という発問のプロセスを念頭において質問をした] ($r = .123$), 項目番号 73 [生徒の能動性を高めるために即興の措置を講じた] (ns.), 項目番号 77 [＜わかりません＞という生徒の応答に対する対応行動は適切だった] ($r = .230$), 項目番号 78 [生徒の反応・応答をもとに, その後の授業計画を軌道修正した] ($r = .114$), 項目番号 89 [自分の指示が不明瞭だということに気付いた際, 適切な対応行動をとった] ($r = .228$) の 5 項目にはいずれもほとんど相関が認められなかった。これらの評価基準は, 生徒の反応・応答に基づく教師の対応行動の適否と即応性に関するものであり, その評価対象となる教授行動は, 発問のスキルや強化のスキルの中核を構成するフィードバックである。被訓練者がこのような教授行動を円滑な授業展開と関連付けていないということ

は、形成的評価を目的とした教師の対応行動の重要性を認識していないことの証拠となろう。

最後に、項目番号 88 [指示は自分の意図を正確に伝えた] ($r = -.341$) が低い負の相関を示したことは作業仮説 (1) への反証となりうるし、上述の第三点とも矛盾する。この評価基準は、授業運営 (classroom management) のスキルに関係しており、「指示」は組織的な授業の運営には不可欠の教授スキルである。それ故、この評価項目は本来中程度以上の正の相関を示すべきである。しかしながら、特異な回答パターンを示した授業者 1 名の外れ値を除去しても、低い相関 ($r = -.275$) にあり、調査方法の緻密化が必要であることを認めざるをえない。

IV. 結 語

本稿は、マイクロ・ティーチングが実践的な教授能力を養成するのに有効な手法であるという見地から、その目的と特徴、実施手順、評価基準などを考察した。この訓練方略においては、被訓練者が、授業設計、授業実施、授業観察、授業評価などの演習をととして、諸種の教授スキルを段階的に習得することが期待される。しかし、前述のとおり、本研究で実施したマイクロ・ティーチングは、特定の教授スキルの訓練を前提としていない。これは、被訓練者が、教授スキルを個別に学習するためのレディネスを備えていないと判断したためである。つまり、教員養成の初期段階、すなわち、授業過程に関する経験的知識が乏しい段階においては、被訓練者は、授業を総合的に体験したのちに、自己の教授行動を徹底的に分析・評価する能力を発達させるものと考えられるのである。それ故、教員養成におけるマイクロ・ティーチングは、授業の疑似体験による発見学習および問題解決の場であると言えよう。その証拠に、被訓練者は、授業評価に基づく内省をととして、特定の教授行動ならびに教授スキルと授業成果との関係を認識したのである。

しかし、先に指摘したとおり、マイクロ・ティーチングの研究開発が進展するにつれて、訓練の中心的課題である教授スキルそのものの妥当性に関して疑問が生じてきた。例えば、教授スキルの有効性と学習成果との因果関係を証明するのに十分な証拠が提供されたとは認め難いし、教授行動を個別の教授スキルに分離することの妥当性に関しても少なからずの疑点が残る。なぜなら、教授・学習は、複数の教授スキルの複合的な運用によって促進されるのであり、また、個々の教授スキルを包括的に統御するための意思決定力や判断力がなければ、教授スキルの有機的な運用は期待できないからである。このように、マイクロ・ティーチングと教授スキルの周辺には多くの問題が残されている。しかしながら、その後の研究においても、教授スキルに関して実証的研究が積み重ねられたということは、効果的な教授行動パターンの開発とその訓練が教師教育に不可欠であることを物語っているのである。

参考文献

- Allen, D. W. and K. A. Ryan (1969) Microteaching. Addison-Wesley.
[笹本正樹・川合治男共訳(1975)『マイクロティーチング：教授技術の新しい研修法』協同出版。]
- 東洋・中島章夫(監修)(1988)『教師の実践的能力と授業技術[基礎編]』(授業技術講座, 基礎技術編, 第3巻), ぎょうせい。
- Clifford, R.T., H. L. Jorstad, and D. L. Lange (1977) "Student Evaluation of Peer-Group Microteaching as Preparation for Student Teaching," Modern Language Journal, 61(5-6), 229-236.
- Gibney, T. and W. Wiersma (1986) "Using Profile Analysis for Student Teacher Evaluation," Journal of Teacher Education, 37(3), 41-45.
- 波多野五三(1993)「英語教員養成課程における訓練方法の体系化—教授能力の養成を中心に—」『英語教育研究』第35号, 60-79, 広島大学英語教育研究会。
- 細谷俊夫, 他(編集代表)(1990)『新教育学大事典』(第6巻), 第一法規。
- 井上光洋(1984)『教育工学』(『教育学大全集』第29巻), 第一法規。
- (1985)「マイクロティーチング研究の現状と課題(1)」『東京学芸大学紀要第1部門教育科学』第36集, 139-152。
- 小金井正巳(1980)「教師教育と教育工学(その2): マイクロティーチングと教授スキル」『日本教育工学雑誌』日本教育工学雑誌刊行会 4(3), 141-150。
- McNight, P. C. (1971) "Microteaching in Teacher Training: A review of research," Research in Education, 6, 24-38.
- Richards, J. C. and G. Crookes (1988) "The Practicum in TESOL," TESOL Quarterly, 22(1), 9-27.
- Smith, E. R. and P. K. Smith (1991) "Assessment of Student Teachers: An Alternate Model," Teacher Education Quarterly, 18(4), 39-46.

模擬授業評価基準

A. 授業設計

- 1 ☐ 英語科教育法（前期）の教科書を参考にした。
- 2 ☐ 英語科教育法（後期）の教科書を参考にした。
- 3 ☐ 教科書以外の参考図書を参考にした。
- 4 ☐ 模擬授業の記録ビデオを参考にした。
- 5 ☐ 教師教育用のビデオ教材（現職教員）を参考にした。
- 6 ☐ 教師教育用のビデオ教材（教育実習生）を参考にした。
- 7 ☐ 教師教育用のビデオ教材（指導技術）を参考にした。
- 8 ☐ 中学で教わった先生の教え方を参考にした。
- 9 ☐ 高校で教わった先生の教え方を参考にした。
- 10 ☐ 大学で教わった先生の教え方を参考にした。
- 11 ☐ 教育実習の指導教官の教え方を参考にした。
- 12 ☐ できるだけ独創的な授業になるように立案した。
- 13 ☐ 学習指導案は協同して作成した。
- 14 ☐ 学習指導案は担当箇所を個別に作成した。
- 15 ☐ 学習指導案の記述方法は正しかった。
- 16 ☐ 担当者の運籌を考慮して学習指導案を作成した。
- 17 ☐ 授業時間が不足した場合の対応策を考慮した。
- 18 ☐ 授業時間が余った場合の対応策を考慮した。
- 19 ☐ 教材は協同して選択した。
- 20 ☐ 教材の難易度は適当であった。
- 21 ☐ 教材の分量は適当であった。
- 22 ☐ 生徒にとって身近な事柄を取り上げた。
- 23 ☐ 生徒同士の活動を取り入れた。
- 24 ☐ 学習上の困難点を予測した。
- 25 ☐ 教材研究は協同して行なった。
- 26 ☐ 教材研究は担当箇所を個別に行なった。
- 27 ☐ 予行演習は協同して行なった。
- 28 ☐ 予行演習は担当箇所を個別に行なった。
- 29 ☐ 他のグループと意見交換をした。
- 30 ☐ 準備は十分行なったと思う。

B. 態度

- 31 ☐ 教師になりきれた。
- 32 ☐ 自分の指導技能に自信を持って授業をした。
- 33 ☐ 冷静に授業を行うことができた。
- 34 ☐ 声量は十分大きかった。
- 35 ☐ 教師としての言葉使いは自然だった。
- 36 ☐ 生徒への語り掛け方は自然だった。
- 37 ☐ 明解な言語を用いた。
- 38 ☐ 表情は魅惑的であった。
- 39 ☐ 視線を絶えず生徒に向けていた。
- 40 ☐ 生徒になりきれた。
- 41 ☐ 本時の学習課題に対するレディネスがないふりができた。
- 42 ☐ GOOD LEARNERS のように振る舞うことができた。
- 43 ☐ GOOD LEARNERS の役割をとおして学ぶものがあつた。
- 44 ☐ POOR LEARNERS のように振る舞うことができた。
- 45 ☐ POOR LEARNERS の役割をとおして学ぶものがあつた。
- 46 ☐ 高校生として妥当なまづきができた。
- 47 ☐ 他のグループの授業に熱心に参加した。
- 48 ☐ 他のグループの授業から学ぶものがあつた。

C. 指導過程・指導目標・指導項目

- 49 ☐ 教材を選択するまえに指導目標を決定した。
- 50 ☐ 教材を選択したあとで指導目標を決定した。
- 51 ☐ 教材を選択するまえに指導項目を決定した。
- 52 ☐ 教材を選択したあとで指導項目を決定した。
- 53 ☐ 到達目標は具体的だった。
- 54 ☐ 指導項目は適量だった。
- 55 ☐ 指導目標と指導過程に一貫性があつた。
- 56 ☐ 指導過程は生徒の思考過程に対応していた。
- 57 ☐ 指導過程の各段階に連続性があつた。
- 58 ☐ 指導過程の各段階の時間配分は適量だった。

D. 指導方法・教授スキル・運営

- 59 ☐ 生徒にとって楽しい授業であった。
60 ☐ 生徒にとってためになる授業であった。
61 ☐ 生徒中心の授業であった。
62 ☐ 教師中心の授業であった。
63 ☐ 帰納法による授業であった。
64 ☐ 演繹法による授業であった。
65 ☐ 到達すべき目標レベルを事前に生徒に提示した。
66 ☐ 重要項目の焦点化を行った。
67 ☐ 指導目標を達成するのに最適な指導方法であった。
68 ☐ 学習指導案を見ないで授業をした。
69 ☐ 〔教師の質問 → 生徒の反応・応答 → 教師の対応行動〕という発問のプロセスを念頭において質問をした。
70 ☐ 生徒に質問をしたあと、考える時間を十分与えた。
71 ☐ 適切に問合取りを行うことができた。
72 ☐ 生徒は予想通りの反応・応答をした。
73 ☐ 生徒の能動性を高めるために即興の措置を講じた。
74 ☐ 正答に対する対応行動は適切だった。
75 ☐ 誤答に対する対応行動は適切だった。
76 ☐ 無答に対する対応行動は適切だった。
77 ☐ 「わかりません」という生徒の応答に対する対応行動は適切だった。
78 ☐ 生徒の反応・応答をもとに、その後の授業計画を軌道修正した。
79 ☐ 4技能のバランスがとれていた。
80 ☐ 重点技能を中心に授業を展開した。
81 ☐ 言語活動の時間配分は適当であった。
82 ☐ 生徒に積極的に声を出させた。
83 ☐ できるだけ多くの生徒に発表の機会を与えた。
84 ☐ 生徒の個性を尊重した。
85 ☐ 生徒に成就感を与えるための工夫をした。
86 ☐ 生徒間のやりとりを活性化する工夫をした。
87 ☐ 文法用語は多用しなかった。
88 ☐ 指示は自分の意図を正確に伝えた。
89 ☐ 自分の指示が不明瞭だということに気付いた際、適切な対応行動をとった。
90 ☐ 座席表を作成しておいた。
91 ☐ 指名が特定の生徒に偏らなかつた。
92 ☐ 指名の際、クラス全体に緊張感を持たせた。
93 ☐ 説明はわかりやすかつた。

- 94 ☐ 説明の際、クラス全体に緊張感を持たせた。
95 ☐ できるだけ英語で授業をした。
96 ☐ 自分の英語力に自信を持って授業をした。
97 ☐ 模擬授業をおおして自分の英語力が向上した。
98 ☐ CLASSROOM ENGLISH は生徒にとって理解しやすかつた。
99 ☐ CLASSROOM ENGLISH は言語的（文法・発音）に正確だった。
100 ☐ 教材に関する英語の知識は正確であった。
101 ☐ 机間巡視は本来の機能を発揮していた。
102 ☐ 予定していたことはすべて時間内に実施できた。

E. 評価

- 103 ☐ 本時の学習課題に対するレディネスの有無をなんらかの方法で確認した。
104 ☐ 生徒のつまずきを診断するためになんらかの処置を講じた。
105 ☐ 生徒の表情から理解度を読み取ることができた。
106 ☐ 生徒の応答から理解度を読み取ることができた。
107 ☐ 生徒の挙手から理解度を読み取ることができた。
108 ☐ 生徒個人の反応・応答をクラス全体の評価材料として捕らえた。
109 ☐ 指導目標が達成されたか否かをなんらかの方法で確認した。
110 ☐ 指導目標は達成できたと思う。

F. 教育器具

- 111 ☐ 板書計画を立てた。
112 ☐ 板書に要する時間も含めて授業を設計した。
113 ☐ 板書は見易かつた。
114 ☐ 生徒が板書をノートに写す際、十分な時間を与えた。
115 ☐ 視覚教材¹を使用した。
116 ☐ 視覚教材は指導目標を達成するのに必要であつた。
117 ☐ 視覚教材の使い方は迅速であつた。
118 ☐ AV機器²を使用した。
119 ☐ AV機器は指導目標を達成するのに必要であつた。
120 ☐ AV機器の使い方は迅速であつた。

- 1 : flashcard/picture card/wallcard/OHP/etc.
2 : tape recorder/VTR/CD player/LD player/etc.