

ベテラン英語教師は、若手英語教師の授業にどう助言するか

——授業研究協議の発話分析から

望月正道・小菅敦子(東京女子大学非常勤講師)・小菅和也(武蔵大学教育学部教授)・淡路佳昌(大東文化大学外国語学部准教授)・富島奈央(千葉県立成田国際高等学校教諭)

アブストラクト

授業研究は、日本では広く行われている教師の力量形成の手法であり、近年レッスン・スタディとして海外でも注目を浴びている。しかしながら、校内授業研究は形骸化し、その意義は弱まっているという指摘や、授業研究により教師はどの力量を形成していくかを明らかにしようというアプローチの研究は少ない。本研究は、授業研究により若手英語教師の力量形成を支援するために、授業研究協議においてベテラン英語教師は3年目の高校教師の授業行為の何に注目し、どのような発言をしたかを分析する。それにより、ベテラン英語教師はどのように若手教師の成長を支援しようとしたのかを探究する。

1. はじめに

新任教師は教育実習以外に教え方について指導を受けた経験はなく、毎日の授業を通して教え方を学んでいく。佐藤(1989)は初任教師の抱える問題として、①子どもに対応する経験と技術の不足、②子どもに合った授業を構成する能力と技術の不足、③自分の授業を自己診断し、改善方法を発見する力の不足、の3つを指摘している。東京大学 COE 基礎学力研究開発センター

が2006年に全国の小中学校の校長を対象に行った調査によると、教師に最も求められる力量は「授業での指導技術」、さらに、教師の専門性を高める研修として最も望ましいのは「授業研究である」(秋田、2008)。教師は他の教師の授業を参観することで発問や指導法など表面に表れる教え方を学ぶことができるが、授業行為の背後にある教師の考え方で1人で学びとるのは難しい。秋田(2008)は、教師は授業について「何を捉えどのように関連づけ意味づけて捉えているかを語り合うことで、授業を言語的に再構成して考え学ぶ場」(p.118)として授業検討会を位置づけている。佐藤が指摘したように、新任教師は自ら授業を自己診断し、改善方法を見つけ出すことが難しいため、「授業を言語的に再構成して学ぶ場」である授業研究は教師の力量を形成する上で重要といえる。それでは、新任教師は、授業研究からどのように力量を形成していくのだろうか。

本研究は、若手英語教師が授業力を向上させるための授業研究協議で、ベテラン英語教師は、若手教師が行う授業のどこに着目し、どのような助言を与えているのかを解明することを目的とする。

2. 先行研究

教師が授業力を向上させるために、教師が授業を公開し、そのあと参観者と意見を交換する授業研究は明治以来、学校や地域単位で行われてきた(稲垣・佐藤、1996)。公開授業のあとには授業研究協議が続き、授業者と参観者が授業の目的、教材、方法などについて意見を交換し、互いの授業力を向上させようとする。この授業研究は日本で発達し、現在レッスン・スタディとして世界へと広まっている授業改善方法である(秋田・ルイス、2008)。現在では公開授業に加え、授業をビデオに録画して、それを視聴するという授業研究が盛んである。

授業研究はさまざまな視点から研究が行われている。ここでは、授業研究をどのように分析するか授業分析方法についての研究、授業研究における熟練教師と新人教師の着眼点の違い、助言者の役割に関する研究を概観する。

授業分析の方法を論じた研究には、村山(2007)や姫野・相沢(2007)がある。村山は、授業分析の観点として、「意志決定」と「それ以外」に分け、「意志決定」は「計画時」と「実施時」に分けている。さらに「計画時」は「計画の整合性」と「予測の妥当性」に、「実施時」は「計画に基づく」と「計画と

無関係」という観点に分類している。分析項目は、学習目標、学習活動、学習課題の3つである。これらを元に、表1に示す授業計画の分析項目と分析可能時点を提示している。姫野・相沢(2007)は校内授業研究の事後検討会での発言を分析する方法として、空間的連関、数量的発言連関、発言内容という3つのカテゴリーを挙げ、それに基づいた授業分析を試行している。発言内容とは、教材研究と授業設計、本時の狙いと授業設計、教授スキル、授業展開と子どもの学び、教具と子どもの学び、会の運営という内容を質問、意見、応答、その他に分類するものである。

表1 村山(2007)の授業計画の分析項目と分析可能時点

分析項目	分析可能時点	
	授業前	授業後
学習目標	<ul style="list-style-type: none"> ・行動目標として書かれているか ・目標の達成を確認する場面があるか ・到達目標と方向目標が区別されているか ・学習指導要領との整合性があるか 	
学習活動	<ul style="list-style-type: none"> ・学習目標との整合性があるか ・学習者の実態と整合性があるか 	<ul style="list-style-type: none"> ・実際に行われたのはどんな学習活動か ・学習者が実際に身につけたものは何か
学習課題	<ul style="list-style-type: none"> ・学習活動との整合性があるか ・課題意識を持たせる工夫はあるか 	<ul style="list-style-type: none"> ・学習者に意図通り伝わったか ・実際に生じた学習活動は何か
研修主題	<ul style="list-style-type: none"> ・研修主題が授業計画に反映されているか 	

このように授業分析の方法に関する研究は、事後検討会の発言をいくつかの範疇に分類して分析しようとするものである。

次に、授業研究において教師はどのように学んでいるかについての研究を見る。熟練教師と新人教師の授業の着眼点の違いについては、佐藤・岩川・秋田(1990)がある。佐藤・岩川・秋田は、実践的思考様式が熟練教師と新人

教師でどのように異なるかを調査するために、同一授業を見ての感想を分析した。その結果、熟練教師は、授業を見ながらのオンラインでの思考において、新人教師よりもより多くの発話(命題数で2.3倍、分節数で6.8倍)を行っていることが明らかになった。発話の内容を分析すると、5名の熟練教師は、教授活動と学習活動のどちらに対しても同程度に発話している。それに対して、新人教師は、5名のうち、教授活動と学習活動に同程度に発話しているのは1名のみで、3名は学習活動により多く、1名は教授活動により多くというように、ばらつきが大きい。熟練教師と新人教師をもっとも区別するものは、学習活動に対する発話で、新人教師の発話が事実と印象に関するものであるのに対して、熟練教師の発話は事実に関するものは少なく、推論が発話の半数近くを占めている。佐藤・岩川・秋田は、熟練教師の思考を、授業の場面での即興性、状況に対して積極的な関与、多元的視点、文脈化、反省的問題構成の方略という5点で、特徴づけている。

北田(2007)は、熟練教師と新任教師が授業研究で相互に影響し合っていることを明らかにしている。2年間にわたる公立中学校の校内授業研究会のDVD記録と逐語記録を分析した結果、新任教師の談話構造が熟練教師のスタイルに徐々に類似していったこと、新任教師は、熟練教師の良い面だけでなく悪い面も学習したこと、校内授業研究会は熟練教師がモデルを示し、新任教師がそれを学習するという一方通行の学びではないことという3点が明らかになった。

次に授業研究における助言者の役割を調査した研究を概観する。秋田(2006)は、小学校の校内授業研究会で何が教師の学びの転機になるのかを明らかにするために、助言者がどのような役割を果たすのかを調査した。国語の26授業時間のDVD記録と逐語記録を研究対象として、その中で助言者の発話を分析した。その結果、第1に助言者の発言数が全体の53%と大半を占めていること、第2に助言者の発言は、「具体例の指摘」「違った視点を示す」「教師の語りを抽象化した語で言い換える」「図と地の転換となる枠組みを提示する」「題材内容に関する背景知識の提供」「新たな授業アイデアの提供」「子どもの発達視点」というカテゴリーが見出されること、第3に助言者の発言は、具体的な場面の意味付けと根拠・理由が繋がった解釈の枠組みを提示していること、第4に助言者は、授業概念、読みに関する既成の概念と異なる意味づけの提示により教師の知識に対する揺さぶりや行為の再吟味を与えてい

ることが明らかになった。これらから、助言者は、多様な機能によって、授業を多層的に読む視点を教師たちに提供していると秋田は結論づけている。

このように授業研究において、熟練教師は助言者的な役割を果たし、授業者だけでなく他の参加者の教師としての考え方に影響を与えると考えられる。

ここまでの先行研究は、いずれも小学校・中学校での校内授業研究に関するもので、高校での授業研究に関する研究は筆者の知る限りない。また、国語の授業を元にした研究が多い。英語教師の成長を扱った研究に太田(2007)がある。太田は、教員歴6年目の中学校英語教師の2回の授業をVTRで撮影し、1年間でその教師の授業がどのように変化したかを調査したものである。その結果、1年後の授業では、1つの活動内のバリエーションが増えたことと、活動と活動をつなぐ意識が見られた。またペア活動の量と教師のアドバイスとコメントがそれぞれ約3倍に増加したことがわかった。

先行研究から明らかになったことは、授業研究の研究協議での熟練教師の助言者としての役割の重要性と、研究協議は授業者だけでなく熟練教師を含めた参加者が互いに考えを深めていく場であることである。秋田(2006)は、小学校の国語の授業研究の事後検討会において助言者の発言は、「具体例の指摘」「違った視点を示す」「教師の語りを抽象化した語で言い換える」「新たな授業アイデアの提供」「子どもの発達視点」などのカテゴリーに分類できるとしたが、これは高校の英語の授業にも当てはまるものだろうか。村山(2007)は、授業分析の観点と分析項目を提案したが、ベテラン教師は、授業研究の授業の何についてコメントするのだろうか。本研究は、高校英語の授業研究で、ベテラン教師は注目し、コメントする項目を探究する。

3. 方法

3.1 研究課題

村山(2007)は、表1に示したように、学習目標、学習活動、学習課題の3項目にそれぞれ4つの下位項目を設けているが、教師がどのような指導(指示、指導項目の提示、説明、発問、指名など)を行うかを分類していない。それゆえ、本研究では、村山の分類に、教授活動という項目を加える。これは、次のような点について観察する視点である。

- ・指導項目を的確に提示しているか

ベテラン英語教師は、若手英語教師の授業にどう助言するか―授業研究協議の発話分析から
(望月正道・小菅敦子・小菅和也・淡路佳昌・富島奈央)

- ・学習活動を始める指示を明確に与えているか
- ・指導項目に関する説明を明確に行っているか
- ・発問は的確か
- ・指名は的確か
- ・学習者の疑問に的確に対処しているか

本研究の研究課題は次の2つである。

研究課題 1：4回の授業研究協議において、ベテラン教師の助言は、「教授活動」を加えて改訂した村山の授業分析項目(学習目的、学習活動、学習課題、教授活動)のどの項目に多く分類できるのか。

研究課題 2：4回の授業研究協議を通して、ベテラン教師は、授業のどのような点を改善すべき点として取り上げ、助言しているか。これは、授業の構成要素であるウォームアップ、復習、新教材の提示、説明、練習、発展のような分類も可能であるし、文法指導、語彙指導、リーディング指導のような分類も可能である。ベテラン教師の授業研究協議での発話を分析し、分類できる範疇を探求する。

3.2 授業者と対象クラス

授業者は、教員歴3年目の公立高校英語教師の春野さん(仮名)である。春野さんは、英語教育に力を入れていることで知られている高校に初任教員として赴任した。大学時代から学習意欲が高く、自ら課題を求めて学習していたが、英語教育を推進する高校に赴任したことで、彼女の教師としての成長を支援する方法の一つとして授業研究を行う対象者とした。

勤務校では、同じ科目を複数の教員が教える場合、協議により指導目標を決定し、協同で作成した同一ワークシートを使用している。対象クラスは、普通科2年X組(男子23名、女子18名)のコミュニケーション英語IIの授業である。教科書は*Prominence Communication English II*(東京書籍)を使用している。授業は、平成26年6月から11月の間に木曜日の第1時限の授業を4回ビデオ撮りし、その後、4回の研究協議を行った。4回の授業で扱った題材は次のとおりである。

第1回授業：6月15日 Lesson 2 The Wonderful World of Sleep。この課の最後のまとめの授業となる。授業の目標は、コミュニケーション活動で眠り

に関する記事の主要な点を伝える、相手の話を聞きメモをとることができる、の2つである。その際に、アイコンタクトを取ることも目標となる。3分の授業への導入のあと、練習15分、プレゼンテーション30分という指導手順である。

第2回授業：7月3日 Lesson 3 Norman Rockwell: An Artist of the People, for the People パート3。この課の7時間目の授業である。授業の目標は、パート3の要約をペアワークで言えるようにすること、教科書の写真が何を示しているかを理解することである。パート3は前時に導入してあり、本時は3分の授業への導入のあと、前時の新語の復習、ペアでの新語のテスト、ワークシートの答え合わせ、CDを聞きスラッシュを入れる、音読、口頭要約という指導手順である。

第3回授業：10月9日 Lesson 5 Wonders Will Never Cease: Can the Loggerhead Survive? パート4。この課の8時間目の授業である。授業の目標は、教科書を口頭で要約しアイコンタクトをとること、パート4の細部を理解すること、新語と語法を理解することである。パート4はすでに前時に導入してあり、本時は3分の授業への導入のあと、前時の新語の復習、新語のテスト、CDを聞き英語の質問に答える、音読、教師の口頭要約のモデルを聞く、口頭要約のためのキーワードを選ぶ、口頭要約という指導手順である。

第4回授業：11月20日 Lesson 4 Mission Completed: The Story of Hayabusa パート4。この課の8時間目の授業である。授業の目標は、教科書を問題なく読むこと、パート4の細部を理解すること、新語と語法を理解することである。パート4は前時に導入してあり、本時は3分の授業への導入のあと、5分の復習、2回目の読み、ワークシートの答え合わせ、音読、教師の要約を聞きそれを書き取るという指導手順である。

3.3 研究協議

研究協議は、春野さんの他にいずれもベテランである中学校と大学の英語教師5名の合わせて6名で行った。春野さんは、ビデオ撮影を行った第一著者以外は、第1回研究協議で他のベテラン教師と初めて顔を合わせた。研究協議は、春野さんによる授業の説明のあと、授業のビデオを視聴した。ビデオは活動ごとに区切って視聴し、検討を行った。6名の参加者のうち実際の授業の場にいたのは、春野さんとビデオ撮影者の2名のみである。1回の研

ベテラン英語教師は、若手英語教師の授業にどう助言するか―授業研究協議の発話分析から
(望月正道・小菅敦子・小菅和也・淡路佳昌・富島奈央)

研究協議はビデオの視聴時間を含めて、2時間程度であった。研究協議はICレコーダーで録音し、その後逐語記録を作成した。

3.4 ベテラン教師

研究協議には、春野さんの他にビデオ撮影者を含め5名のベテラン教師が参加したが、その中で最も発言回数・発言量が多い夏木さん(仮名)をベテラン教師として分析対象とする。夏木さんは、優れた英語教師に贈られるパーマー賞の受賞者であり、効果的な授業の実践者として知られているだけでなく、20年以上にわたり民間研究団体で授業研究のまとめ役を務めてきていて、その問題点の指摘と助言の的確さで定評がある。その夏木さんの助言を分析する。

4. 結果

第1回から第4回の授業研究協議での春野さん、夏木さんの発言回数と発語数は、表2に示すとおりである。全体で見ると、授業者である春野さんは、発言回数で33%であるが、発語数では24%であり、平均すると1回の発語数が少ないことがわかる。逆に、ベテラン教師の夏木さんは、発言回数は27%であるが、発語数は42%で、1回の発言での語数が多いことがわかる。

表2 発言回数と発語数

	第1回	第2回	第3回	第4回	全体
総発言数	345	300	252	227	1124
総発語数	23152	26068	20471	20663	90354
春野さん発言回数	128 (37%)	103 (34%)	81 (32%)	60 (26%)	372 (33%)
春野さん発語数	6699 (29%)	6011 (23%)	5369 (18%)	3783 (18%)	21862 (24%)
夏木さん発言回数	81 (23%)	100 (34%)	53 (21%)	68 (30%)	302 (27%)
夏木さん発語数	8502 (37%)	12137 (47%)	7706 (38%)	9925 (48%)	38844 (42%)

表3に夏木さんの発話の分類例、表4に分類の度数を示す。

表3 夏木さんの発話の分類例

学習目標	アイコンタクトを目標に挙げるのであれば、バランスの問題で、間違いなく英文を言えるということと、プレゼンするということとのバランスを考えないと難しいと思います//ある程度内容とか正確さはごめんなさいして、言わせるということに集中するという事は悪くないと私は思うんですよ
学習活動	絵に必要な情報を載せて、お互いにそれをみんなとシェアしながらプレゼンした方が聞いている方もしている方もやりやすい//発表用の絵を描いた物とは別のシートにして、それだけを持って行きなさい。絵とキーワードを書かせて。そうすると見ちゃいけないとかはなくてそれしかないんだから。で、言えなくなったら単語レベルでもいいからそれだけで勝負させる
学習課題	全員にやらせてそれをスピーキング能力として評価するときもあるんですか//できるかぎり教科書の内容とか、語彙や表現を再利用できるようなタスクが一番理想的なんですよ
教授活動	絵を描くところから見せた方がよかったのではないのでしょうか//出し方よりは、どう触れさせるか、何回触れさせるかというそっちの方が語彙は大事

表4 ベテラン教師の発話の分類

	第1回	第2回	第3回	第4回	合計
学習目標	3	3	5	0	11
学習活動	14	68	15	16	113
学習課題	34	5	3	0	42
教授活動	7	19	19	35	80
その他	23	5	11	17	56
合計	81	100	53	68	302

夏木さんの発話は、学習活動(37%)と教授活動(26%)についてのものがきわめて多く、合わせると全体の約3分の2近くになる。この学習活動と教授活動に関する夏木さんの発話をその内容について分類した。結果は表5のとおりである。

表5 学習活動と教授活動の内訳

学習活動の内訳	頻度	教授活動の内訳	頻度
語彙	24	読解指導	22
読解	16	生徒とのコミュニケーション	15
音読	16	音読	13
口頭要約	12	提示	9
学習内容の確認	8	発音	8
ディクトグロス	6	指導の妥当性	3
ペアワーク	5	指示	3
復習	5	指名	2
その他	21	その他	5

表5から、学習活動では語彙、読解、音読、口頭要約の頻度が高いこと、教授活動では読解指導、生徒とのコミュニケーション、音読、提示、発音などの頻度が高いことがわかる。

5. 考察

5.1 本研究における研究協議の特徴

研究課題についての考察に入る前に、本研究の授業研究協議の特徴について述べておく。授業者である春野さんは、研究協議のベテラン教師たちと初対面であり、ベテラン教師も春野さんが日頃どのような授業をしているのかについてまったく知識がなかった。当然、助言するベテラン教師と若手教師の間に存在すべき信頼関係(横溝、2009)は築かれていない。したがって、研究協議はまず春野さんの授業の一部を見たあと、その部分についての質問と回答が続き、春野さんの意図と問題点が見えてきたところで、意見が述べられるという談話パターンが4回の研究協議を通して観察された。次の抜粋1は、第1回研究協議からの夏木さんと春野さんのやりとりで、生徒がグループワークで、ワークシートの絵を見せながら行うコミュニケーション活動についての応答である。

抜粋1

夏木さん：質問ですけども、こういう形式の授業は今までやられていたのですか？

春野さん：今は2学年の生徒なのですが、1学年の時に同じような授業でのアクティビティ2回と、1年生の学年末にグループでプレゼンするというスピーキングテストを合計3回行っています。

夏木さん：それでは、トピックセンテンスを言えるようにしましょうということについて、生徒は先生が何を意図しているかをわかっているということですね？

春野さん：はい。ライティングの時もトピックセンテンスというものについて指導しているので、わかっていると思います。

夏木さん：ありがとうございます。あとは、先生が、モデルのプレゼンをされたときの絵が私たちには見えなかったのですが、生徒には見えたのでしょうか。

春野さん：あまり後ろの方には見えていないと思います。

夏木さん：では、残念でしたね。あれだけのプレゼンで子供たちも自分のゴールがわかったかなという感じが不安になったのですが、うまく見せる方法はないのでしょうか。

春野さん：ホワイトボードがあるので、そこに書いたら見え方がもっと違ったと思います。

夏木さんは、春野さんがこれまでどのように教えてきて、生徒がそれに慣れているかどうかを確認したあと、春野さんのプレゼンのモデルで提示した絵があまりよく見えなかったという事実を指摘し、そのための改善方法を春野さんに考えてもらうというアプローチをとっている。このように夏木さんにかぎらず、ベテラン教師は、春野さんのふだんの授業について質問して、確認してから、問題点の指摘や意見を述べるという談話パターンが4回の研究協議を通して見られた。

5.2 研究課題1についての考察

研究課題1の「4回の授業研究協議において、ベテラン教師の助言は、改訂した村山の授業分析項目(学習目的、学習活動、学習課題、教授活動)のどの項目に多く分類できるのか」について考察する。表3からわかるように、夏木さんの発話は、4回の研究協議全体では、学習活動に関するものが113回で最も多く、第1回、3回、4回の研究協議ではほぼ15回ほどなのに対し

ベテラン英語教師は、若手英語教師の授業にどう助言するか―授業研究協議の発話分析から
(望月正道・小菅敦子・小菅和也・淡路佳昌・富島奈央)

て、第2回の研究協議では68回と突出している。また、教授活動に関する発話が80回で2番目に多く、学習課題(42回)、学習目標(11回)の順である。ここでは、発話回数をもっとも多い学習活動について考察する。

第2回の研究協議で夏木さんの学習活動への発話が突出しているのは、第1回と第2回以降の授業の性質の違いに起因しているかもしれない。第1回の授業は、教科書の第2課の最後の授業で、題材内容に関するジグソー・リーディングを用いたコミュニケーション活動の授業であった。それに対して、第2回以降の授業は、それぞれ課の途中で、教科書の読解、音読、口頭要約などの活動を行うものだった。第1回のコミュニケーション活動中心の授業では、50分の授業のうち春野さんが教授活動を行う時間は限られていて、大半が生徒の学習活動であった。そのため、ベテラン教師たちの発話も教授活動よりも生徒の学習活動や学習課題に集中した。第1回の夏木さんの学習課題に関する発話数が他の3回と比べて34回と際立って多いのはそのためである。また、第1回の授業では、生徒の学習活動もジグソー・リーディングの内容確認のためのグループワークと、別のグループに分かれてのコミュニケーション活動という主に2種類であり、学習活動の種類はそれほど多くはなかった。それに対して、第2回の授業では、生徒の学習活動は、語彙学習、ペアワーク、読解、音読、コミュニケーション活動と多岐にわたる。そのため、第2回の授業で初めて出現する学習活動に関して、質問して、授業者である春野さんの意図を質問して確認したあとに、夏木さんが意見を述べるといふ助言のパターンが、これらの学習活動のすべてで見られ、第2回の研究協議における学習活動に関する発話が著しく多くなったものと考えられる。

上に挙げた抜粋1は、第1回研究協議で生徒にプレゼンさせる際の教師のモデルを与える際の絵の提示方法についてのやりとりであった。次の抜粋2は、絵についての文章の要約のさせ方についての第2回研究協議からのやりとりである。

抜粋2

夏木さん：QAを一応なぞっていけば一応サマリーになるっていうことだったんですね？

春野さん：はい。

夏木さん：これ見ないで言えますかね？

春野さん：言えないです。

夏木さん：っていうことは、ここに出てきた表現とか語彙を自分のレベルで自発的な発話として使用することはできないままに終わるっていうことですね。

春野さん：はい。

夏木さん：もったいなくないですか？なので、とっかかりとしてはこういうQを使ってサマリーをしていくっていうことしかスタートラインがないと思うんですね。だから1回目をそれでやる、だけど2回目はせっかくパートナーというか話す相手を変えてやってるので、そこまでできたんだから次はそのあとに絵を説明するっていう話もあるっていうのもあるわけじゃないですか。だけど、最初にこの絵について話させたわけですね？で1回目は全然とんちんかんなこと言っていたと思うんですけど、もう1度この絵についてその本文の内容を思い出しながら、自分の言葉で説明してみようみたいなタスクに移るなんていうのはどうですか？要はなにをやってほしいかっていうと、ここに出てきたコミュニケーション英語のポイントはここに出てきた表現とか語彙をただ理解できるんじゃなくて、自分の表現活動に使うときにちゃんと利用できるかなっていうところだと思うんですけど、それはその最後のコミュニケーションアクティビティでやるからいいっていうことではなく、ここの段階で理解して、ある程度の単語を自分で自由に使えるようにならないと、その最後のコミュニケーションアクティビティにつながっていかないと思うんですよ。だけど、最初はやっぱりこういうQとかが必要なんだけど、だんだんはしごを少なくしていくっていうかそういう段階がほしいかなっていう感じはしたんですけどね。それと単純にそこまではとてもいきなり絵はもう無理ですっていうことであれば、例えば、とりあえずペアで練習した、次にまた新しい相手を変えた。変えたときにはさっきやったのと同じように言うんだけど、最後にもう1文自分がどう思ったかを付け加えていってみようとか、そういうふうにすると、自分がそれまでに言うことにもっと責任が生じるんですね。みたいなもうちょっとひねりがほしいかな。

夏木さんは、春野さんが生徒に求めているワークシートの絵についての説明

の中で使われる表現を抜き出して、つないでいくと絵の説明の要約ができる方法について、質問し、問題点を指摘した上で、改善案を提案している。すなわち、説明の文をつなげた要約は、春野さん自身が見ないで言うことが難しいものであると納得させる。そのあとで、理想的には、ワークシートに出てきた表現を使って発表できることが目標なので、原稿なしで絵を説明するような形式で要約を言わせるのが望ましいという意見を述べる。しかし、いきなりそこまで求めるのは難しいので、最初のペアでは要約のみ、2回目では要約プラス感想・意見を付け加えるというような段階を踏んだ指導を提案している。

このように、第2回の授業では生徒が1回目の授業よりもより多様な学習活動に従事していたために、それらに対する質問や意見が急増したものと考えられる。それに対して、第3回、第4回の授業では新しい学習活動はそれほど増えず、学習活動に関する夏木さんの発話の回数は第1回と同程度に留まったものと推察される。

5.2 研究課題2についての考察

研究課題2は、「4回の授業研究協議を通して、ベテラン教師は、授業のどのような点を改善すべき点として取り上げ、助言しているか」である。夏木さんが学習活動と教授活動について発話したことから抽出できるカテゴリーは、表5に示されている。それは、生徒とのコミュニケーション、語彙・読解・音読・口頭要約の指導、その他に大きくまとめられる。ここでは、生徒とのコミュニケーションと語彙・読解・音読・口頭要約の指導の2点について考察する。

5.2.1 生徒とのコミュニケーションに関する発話

生徒とのコミュニケーションに関する夏木さんの発話は、彼女の教師としての信念(belief)を表現していると考えられる。夏木さんは、生徒とのコミュニケーションが教師の教授活動にとって不可欠なもので、それなしには授業が成り立たないという信念を持っている。夏木さんは、春野さんが生徒全体に日本語、英語にかぎらず問いかけて、コミュニケーションをとっていく姿勢が見られないことを問題としている。そのような生徒とのコミュニケーションの欠如は、春野さんの教師としての存在意義を問うものと夏木さんは考

えていると思われる。次の抜粋4は、第2回の研究協議で春野さんが1人でクラス全体に向けて話すことに不安を感じると述べたあとに続く部分である。

抜粋4

夏木さん: この間の授業でもそうなんですけど、今回もそうなんですけど、実はね1対40、生徒さん40でしたっけ、1対41の、つまり先生と全体とのコミュニケーションが実はないんですね。それが不安になってると思うんですよ。なので、そこのコミュニケーションの、双方向でコミュニケーションができるような手だてを作らないかぎり、申し訳ないんですけどその不安は消えないと思います。

.....

春野さん: 今の私の学年がかな?、オーラル・イントロダクションをやるっていう方向はなかったです

夏木さん: やっぱりそこの第1歩を踏み出さないといい方悪いんですけど、この授業だと今までの、この先見てないからわからないんですけど、ここまでの授業だと、前回の授業もそうですけど、ティーチング・ロボットでもできますよ。先生の個性は全然活かされてない。申し訳ないけど。

春野さん: なんかこのワークシートに沿って、タスクを与えて、生徒たち頑張ってるって。私それ…そう思います。すごいそう思います。

夏木さんは、春野さんが感じる不安の原因を生徒とのコミュニケーションが取れていないためであると考えている。したがって、生徒全員に対して語りかけ、生徒から回答を求めるといったコミュニケーションをとろうとしないかぎり、その不安が解消しないと述べている。1つの方法として、新教材の内容に関して、生徒に英語で語りかけ、質問していくオーラル・イントロダクションを行っているかどうかと他のベテラン教師が質問したあと、春野さんはオーラル・イントロダクションは行っていないと回答している。それを受けて、夏木さんは生徒とのやりとりをしていくような授業を目指さないかぎり、春野さんの教師としての個性は活かされず、学年共通のワークシートをこなしていくだけの授業は「ティーチング・ロボット」でもできると言っている。春野さんは、ワークシートを教えるだけの授業をしていると自分でも感じていると認めている。抜粋5も同じ第2回研究協議のもので、生徒

とのコミュニケーションができてなく生徒が本当に思っていることを引き出せていない焦燥を春野さんが述べる部分である。

抜粋5

春野さん：そうですね、……たまにセカンド・リーディングのあとにファーザー・クエスチョンって言って、そのトピックについて考えさせるところとかたまに設けるんですね。……今までファーザー・クエスチョンの答えを見てるとどうしても英語で答えさせるものだから、本当に思っている部分も出てこないし、他に言いたいことあっても書いてない。みんな同じような答えばっか書いて面白くないなあって思ってた。今回の写真を見て、なにが見えるかとか、前の写真のときとかもいろんな想像が膨らむような写真だったので、……日本語でもよわからなを感じるか、なにが見えるか、どんなストーリーが思い浮かぶか書きなさいって言ったんですけど、英語だと難しいというか、本当に生徒が思っていることが出てこないかなっていう不安と、面白くなくなっちゃう部分とか。なんか英語でできたら一番いいんですけど。

夏木さん：だからその狭間をぬっていくしかないんだと思うんですけどね。いずれにせよ、QAの答えを言うだけでも、説明するだけでも、とにかく先生と生徒とコミュニケーションをかわしてほしいんですよ。だから全員に当てる必要はないんですよ。でも、先生が発して誰かに同意を求めたりとか、「昨日話した内容覚えてる？」っていうそれで、イエスカノーかでもかまわないので、そういう瞬間が見られないんですよ、この授業にね。先生の実力と子どもたちの力があれば私はできると思うんですよ。もしかして日本語じゃないと、上辺だけのやり取りかもしれないけど、でもそれをやってかないと先へは進めないですよ。そこがもったいない。

春野さんの不安に夏木さんは簡単な問いでもよいので生徒とのコミュニケーションをとることを強調し、春野さんならばできると奨励している。

夏木さんが生徒とのコミュニケーションを重視する発話は第3回研究協議でも見られる。抜粋6は、教科書の内容がウミガメが産卵期に自分が孵化した場所に戻る習性についてのものであるが、その内容理解を深めるために、

教師と生徒のやりとりが必要であると夏木さんは述べている。

抜粋6

夏木さん：あと、いろんなやり方あると思うんですよ、この内容に切り込むのはね。例えば、これ読んでどう思った？みたいな。私たちはそういうパワー、能力はないわけだけれど、もしあったらどうするとか、そういう高校生の雑談レベルの話をやってほしいんですよ。内容に関して。そうするとサマリーしなくても必然的に内容に触れざるを得ないと思うんですよ。それを先生と生徒とやってるのを、じゃあパートナーにも聞いてみて、同じ質問を、みたいなことでやるとそれがペアで話すことになるし、パートナーがなんて言ってたかをレポートさせたりとかっていうとその情報がどんどん動くわけですよ。そのときに、必然的にその内容をちゃんとピックアップして自分なりの言葉で再生していかないと答えにならないわけなので、本当はそれこそがこれを読んでのコミュニケーション活動だと思うんですよ。

次の抜粋7は、第4回研究協議からのものである。

抜粋7

夏木さん：そういう意味では生徒にどんどん個人的に質問していくとか、先生がそれに対応していくっていう意味ではたぶん1回目よりはすごい先生自身の対生徒の扱いは、私はすごく進歩してると思います。そういう点ではね。すごく頑張ってやってらっしゃったと思うし1回目に比べれば、子ども達に自分から働きかけるっていう姿勢はすごくあってその点ではすごく変化をしていると思うんですよ。

夏木さんは、生徒とのコミュニケーションに関して第4回の授業では春野さんの成長が見られたことを述べている。

このように夏木さんの生徒とのコミュニケーションに関する発話は、それが教師の身につけるべき重要な力量であるという彼女の信念を表している。夏木さんは、春野さんが生徒とコミュニケーションを取ることに積極的でないことを第1回研究協議では発言していないが、そのことはすでにそのとき

ベテラン英語教師は、若手英語教師の授業にどう助言するか―授業研究協議の発話分析から
(望月正道・小菅敦子・小菅和也・淡路佳昌・富島奈央)

から感じていた。第2回研究協議で、春野さんが生徒がみな聞いている中で話すことに不安を感じるという発言をきっかけに、生徒とやりとりすることの重要性を述べ、それを促す発話が見られるようになった。これは、教師と生徒とのやりとりの中から生徒の学びが生じるということだけでなく、教師としての成長に欠かせない重要な点であると夏木さんが考えている信念を示すものと推察される。

5.2.2 語彙・読解・音読・口頭要約に関する発話

夏木さんの教授活動に関する発話は、語彙・読解・音読・口頭要約の指導についてのものが多い点について考察する。これらの発話はすべて学習目標を達成するためには適切な指導手順を踏んでいく必要があるという夏木さんの信念を表していると考えられる。

その指導手順とは、第1段階として、教材を提示する、第2段階として、聞く・読むという受容レベルで理解させる、第3段階として、理解したものを音読などで練習させる、第4段階として、身につけた表現・文などを発表的に使用させる、というものである。提示された教材を理解していなければ、練習しても身につかず、発表的に使えないという考え方である。したがって、それぞれの段階で教師は、生徒が目標を達成できるように指導していく必要がある。

夏木さんは、春野さんの授業でこの指導手順が守られていない部分、指導が十分になされていない部分に助言している。第1回から4回までの授業は、いずれも最後に生徒がペアやグループで学習した内容を口頭で発表できるようにすることを目標にしている。上に示した指導手順では第4段階の活動になる。これが可能になるためには、生徒は第3段階までを身につけているべきである。それを確認するような夏木さんの発話が見られる。抜粋8は、第2回研究協議で教科書の内容理解を見るためのワークシートの質問についての夏木さんと春野さんのやりとりである。

抜粋8

夏木さん：ただこのあともう音読練習ですよ。

春野さん：はい。

夏木さん：ということは、意味を取るという役目をここは果たしてるわ

けですよ？

春野さん：はい。

夏木さん：先生のエクスプラネーションは他にないですよ？

夏木さん：ですよ。ということは、このくらいやらないと生徒はこの本文を全部ちゃんと理解できてるかどうかはわからないかもしれないですよ。一応、クエスチョンはその理解を深めるために、というか彼らがちゃんと理解できてるかどうかを確認する意図もあって作ったんですよ。

春野さん：はい。

夏木さん：それで、回ってるときにはみんなちゃんと答えてる感じでした？

夏木さん：それは、ちゃんとこれは読み込めてるなっていう感じでした？

春野さん：一生懸命やってはいるんですけど、質問聞かれて、その質問は自分のワークシートには載ってないものなので、よく聞いて言われた単語で頑張って探して、探して答えるっていう方が強い、理解するというよりも、と思いました。

夏木さんは、このワークシートの内容理解問題を生徒が読解できているかをチェックするための唯一の段階であり、春野さんによる補足説明がないことを確認している。さらに、ペアワークで生徒は答え合わせをしているときに、生徒ができているかどうかを春野さんに聞いている。これは、指導手順の第2段階にあたる理解がきちんとできているかを確認していることになる。理解できていない英文を音読練習してもそれは内在化されないためである。このことは、次の第3回研究協議からの抜粋9、10でも確認できる。

抜粋9

夏木さん：ポイントは内容がわからないままに読ませないってことです。

だから、きちっと内容がとれていてもう文法的なことも内容的なこともちゃんと生徒はわかっているっていう段階できちんと音読し直すっていうことが一応原則ですね。……内容が全部わかっている段階でっていうのが大前提ですよ。そうすると、サマリーに行く前にやるべきことです

よね。

抜粋 10

夏木さん：そのままもうサマリーやりなさいっていう感じでしょ。そうするとやっぱり、基礎的っていうか基本的なことを押さえないままとにかくサマリーやろうねっていう感じになっちゃう。……それをとにかく形だけ合わせるために、最終目標サマリーを読ませたいということでキーワードをピックアップしなさいとかいろいろやってるんだけど、生徒の中ではどうなんですかね、これ1文とびで半分しか読んでない英文を、しかも先生がQAでその質問と答えだけ一応ちょっとだけ触ってるような状態でアウトラインをやりなさいっていうのは、自分が生徒だったらどうですか？

抜粋9、10ともに、夏木さんは、生徒が十分に内容を理解していないまま音読やサマリーをさせることの問題を指摘している。

内容理解ができたあとは、音読などの練習であるが、夏木さんは春野さんに音読指導が不十分であることを指摘している。次の抜粋11は第2回研究協議での夏木さんと春野さんのやりとりである。

抜粋 11

夏木さん：あと、あれだけスラッシュを意識させた。もったいないですね、あの時間ね。とりあえず、モデルのあとにリピートするような時間でもよかったかなーって。

.....

夏木さん：ああやって聞いて、スラッシュをいれさせることにどれほどの意味がありますかね？

.....

夏木さん：それよりは、本当に自分たちが読めるかなっていうことで、モデルのあとについて読ませる。そうすると当然自分が読めばどこに切れ目があるとかかわかんなくなっちゃったときもありますよね。そこを教師が意識させるとか。で逆にちゃんと意味がわかっていたら音読するときに自然に切れ目ができてくるはずなんですよ。なので、ちゃんとそ

ういうふうを意識して読めるかどうかというのを試した方がよいかなくてという感じはしますよね。……ちょっと話出たと思いますけど、ちゃんと本当に読めてるかどうかを確認する場がないってということとあとは一文ずつ交代で読んでるとするとね、……一文は読めても二文続けては読めないことが実はあって、ましてパラグラフごとになるともう失速しちゃうみたいな、力のない子ってそういう子いくらでもいるんですけど、高校でもせめてパラグラフごとに読ませるとか、そのまともぐらいはちゃんと読めるっていうようなこともあってもいいかなっていう気はしますよね。それでやっぱりみんなの前で、一人でも読ませてほしいっていう感じはしますね。

春野さんは生徒に CD を聞かせている間、音の切れ目にスラッシュを入れさせている。それに対して、夏木さんは、スラッシュを入れるくらいなら、モデルのあとにリピートさせるコーラル・リーディングをさせた方がよいという意見を述べている。さらに生徒に1文ずつ交代で読ませるのではなく、長く続けて読む練習をさせ、最終的に個人を指名してきちんと読めているかどうかのチェックをすべきだと助言している。

夏木さんが、春野さんの音読指導が不十分と考えていることは、第3回研究協議からの抜粋12、第4回研究協議からの抜粋13からも読み取れる。

抜粋12

夏木さん：だから、実は授業の最初の方でQAで生徒が答え言ってるときも実は発音がなかなかできなくて先生がちょっと言ったりもしてたでしょ。本当はああいう場面はあってはいけないんですよ。なので、その前にきちっと音読をさせておきたい。

抜粋13

夏木さん：そして、たぶんこれパラグラフ一気にいくのは大変でしょうから、ちょっと分割してまずはその最初のパラグラフのところまで先生のとことについて一度読んでから、そのあとは今度は自分のペースで読めるかなっていうのでさっきみたいに各自で読ませる。……本当は「このあと、誰か読んでもらおうと思うのでもっと頑張ってるね」って一言言って練習

させるといいと思うんですけど、個人読みのところで本当は恥はかかせちゃいけないんですよね。机間巡視してるとたぶん読めてない単語とか発音間違ってる単語って大体わかるんですよ。なので、ちょっと止めてもう一度これはちょっとやばそうなのでみんなでもう一度練習しようとかっていうふうにフォローもできるんですよ。

抜粋 12 は、生徒が正しく発音できていないのは、音読練習が不十分であるからだと指摘している部分である。抜粋 13 は、コーラル・リーディング、バズ・リーディング、バズ・リーディング時の机間巡視での指導、個人読みという音読指導の手順を丁寧に説明している部分である。これは春野さんの音読指導が十分でないことを示唆している。

このように夏木さんは、英文の提示、理解、練習、発表という各段階できちんとした指導をした上でなければ次の段階へ進むべきでないという信念を持っていて、それが研究協議での発言に表れていると考えられる。この夏木さんの信念は、第二言語習得の認知プロセスと合致したものであり、推奨すべきものである。村野井 (2012) は、第二言語習得の認知プロセスと英語の知識・技能と指導技術の関係を示している。図 2 は村野井のモデルの指導技術の例に、スモールトーク、スキヤニング、フレーズ読み、インフォメーションギャップ活動、ディクテーション、スピーチ、スキット、ロールプレイ、作文、ディベートをつけ加えたものである。春野さんは、このモデルの最終段階である表現活動を目標に授業を行っているが、その前段階である導入、理解、練習が十分できているとはいえない。これは第二言語習得プロセスで考えるならば、「気づき」から「理解」、「内在化」、「統合」へ進む過程が無視されていることになる。したがって、第二言語習得研究の立場からも、夏木さんの信念は支持されるし、妥当な助言がなされていたと言えるだろう。

夏木さんは、さらに、各段階での指導や練習の時間を作り出すために非効率的な活動を指摘している。第 2 回研究協議からの抜粋 14 は語彙学習の時間について、抜粋 15 は春野さんのサマリーのモデルについて、第 3 回研究協議からの抜粋 16 はサマリーの元になる内容理解問題の答え合わせについて、夏木さんは時間が有意義に使われていないことを示唆している。

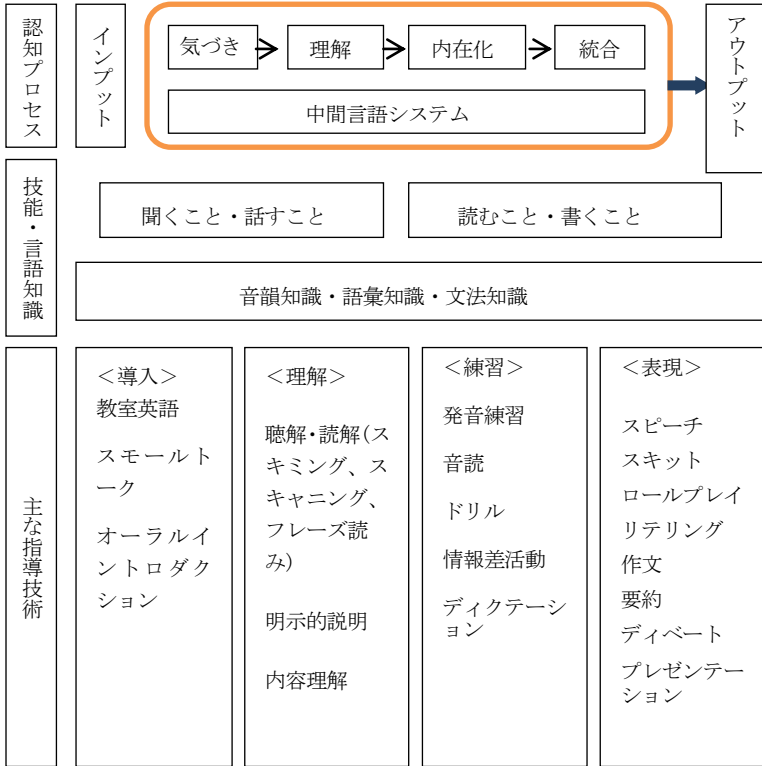


図2 第二言語習得の認知プロセスと英語知識・技能と指導技術の関係(村野井2012を元に作成)

抜粋 14

夏木さん：それか、逆に2分間で覚えられますかね。なんか、こう非常に宙に浮いた2分間っていう感じはしましたね。...”Review the new words”って言って”Two minutes”って言って入るみたいで、私だったらどうしようみたいな感じでしたね。

抜粋 15

夏木さん：いやでも2時間かけてるのでね。これ1時間でやれっていうんだったらサマリーっていうことが強調されるかもしれないけど、もうち

よっと前半をコンパクトにすれば十分いけるんじゃないかなって思うんですけどね。今回はポイントは絵ですよ。先生のモデルはたぶんいらなかったかも

抜粋 16

春野さん:今のお話聞いてて確かに今のやり取りってただの答え合わせで、……答えを配っちゃって、……違う言葉で説明してサマリーを作った方がよっぽど時間が節約できるなど思ったんですけど、なんかその解釈は合ってますか？

夏木さん:なんかこう別のことに使いたいっていうか、要するに教室では生徒の脳をトレーニングするようなそういう場面にしたいっていう感じが私はするんですよ。

抜粋 14 から 16 のような夏木さんの発言は、語彙の復習の 2 分間、春野さんのサマリーのモデル、答えを板書していく答え合わせの時間が効果的な時間の使い方ではなく、別の有意義な活動に使うべきであることを示唆している。

これまでの考察から、夏木さんの助言は、生徒とコミュニケーションをとることが教師にとって不可欠な力量であるという信念、口頭要約のような発表活動は、題材の理解を元に音読のような練習が十分になされたあとになされるべきであるという信念に基づくものであると考えられる。したがって、ベテラン教師は、自らの教師としての信念に基づき、助言していると結論づけられるだろう。

6. 結論

本研究は、ベテラン英語教師は若手教師の授業にどのような助言をするかを研究課題に、高校 2 年生の英語の授業 4 回をビデオ撮影したものを研究協議し、その発話記録を分析した。ベテラン教師は、生徒の学習活動や教師の教授活動について多く助言し、学習目標や学習課題についての発言はそれほど多くはなかった。学習活動や教授活動では、とくに教師と生徒とのコミュニケーションの欠如を問題視したことで、ベテラン教師の信念に基づいて助言がなされることが明らかになった。その信念とは、英語の指導手順は、第二言語習得の認知プロセスと合ったもので、インプットの認知、理解、練習、

表現という段階に従う。いずれの段階も到達が不十分であれば、次の段階で十分な効果を上げられないというものである。

本研究の限界は、授業研究が若手教師の勤務する学校の同僚を含めたものではないために、彼女だけでは変更できない部分も多くあり、研究協議で提案されたことがかならずしも活かしきれなかったかもしれない。ひとつの例としては、同学年を担当する教師が指導目標を決め、同一ワークシートを作成・使用することは学校にとって推奨すべきものである。しかしながら、ワークシートの問題点が指摘されたとき、研究協議に若手教師の同僚が加わっていない場合、彼女の提言だけでそれを変更することは難しいことであろう。今後、若手教師の成長を支援する授業研究を行う場合には、最低でも1人はその教師の同僚をメンバーに加えるとより効果的なものになると考えられる。

謝辞

本研究は、平成26年度麗澤大学重点研究助成を受けたものである。

引用文献

- 秋田喜代美 (2006). 「研究1：助言者の機能に注目して；国語の授業研究事例から」『東京大学大学院教育学研究科付属学校臨床総合教育研究センター一年報』8号、33-37.
- 秋田喜代美 (2008). 「授業検討会談話と教師の学習」秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編著) (pp.114-131).
- 秋田喜代美・キャサリン・ルイス (編著). (2008). 『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』東京：明石書店.
- 稲垣忠彦・佐藤学 (1996). 『子どもと教育 授業研究入門』東京：岩波書店.
- 太田洋 (2007). 「英語教師の授業はどのように変わってゆくか——授業研究を教員養成、教師の研修に生かすことを視野に入れて——」『駒沢女子大学研究紀要』第14号、73-81.
- 北田佳子 (2007). 「校内授業研究における新任教師の学習過程——「認知的徒弟制」の概念を手がかりに——」『教育方法学研究』第33巻、37-48.
- 佐藤学 (1989). 『教室からの改革』東京：国土社.

ベテラン英語教師は、若手英語教師の授業にどう助言するか—授業研究協議の発話分析から
(望月正道・小菅敦子・小菅和也・淡路佳昌・富島奈央)

- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990). 「教師の実践的思考様式に関する研究 (I) — 熟練教師と新任教師のモニタリングの比較を中心に —」『東京大学教育学部紀要』第 30 巻, 177-198.
- 姫野完治・相沢一 (2007). 「校内授業研究における事後検討会の分析方法の開発と施行」『秋田大学教育文化学部研究紀要 教育科学部門』第 62 巻, 35-41.
- 村野井仁 (2012). 「第 2 言語習得理論と外国語教授法」村野井仁・渡部良典・尾関直子・富田祐一『統合的英語科教育法』(pp.121-141). 東京：成美堂
- 村山功 (2007). 「授業計画に基づく授業分析の方法：授業計画時の意志決定を焦点にして」『静岡大学教育実践総合センター紀要』 14, 95-102.
- 横溝紳一郎 (2009). 「教師が共に成長する時—協働的課題研究型アクション・リサーチのすすめ—」吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介(編)『リフレクティブな英語教育をめざして 教師の語りが開く授業研究』(pp.75-118). 東京：ひつじ書房.