

# 若手教師の成長－3年間の授業研究協議の対応分析

## Development of a Novice Teacher: Correspondence Analysis of Three-Year Lesson Studies

望 月 正 道

### 要旨

本研究は、3年間10回の授業研究協議会の逐語記録を対応分析することにより、若手英語教師の成長の証を見出すとする探索的研究である。テキスト計量分析のひとつである対応分析の結果、「サマリー」「キーワード」「音読」「発音」という語が複数年の授業研究協議で特徴語として抽出された。これらの特徴語は、授業研究協議の中で年を追うごとに肯定的な意味で使われるよう変化していった。これは授業内容や指導技術が向上したことを表し、授業者の成長を裏付けるものと考えることができる。対応分析は、テキストで頻度の高い頻出語を元に分析を行うため、頻度が低くても授業者の特徴を表している語、授業者の成長を促している語を対象とできないという限界もある。

### 1 研究の背景

授業研究は、教師の指導力を向上させ、教師の成長を支援する場として知られている（秋田、2008；北田、2014；佐藤、2015；吉崎、2014）。澤井（2017）は、授業には教師の授業実践を変えるために不可欠な「見方」があり、「教師を通して授業を見る」、「子どもを通して授業を見る」という2つのベクトルがあることを指摘している。授業研究協議では、授業を行った教師の指導内容、指導技術、生徒の発言や行動、生徒の学習状況について、授業者と参加者が意見を交換し、教師としての力量を高めていこうとする。しかしながら、このような授業研究協議は、発言が、授業者、助言者のような一部の参加者に偏ってしまい、参加者全員が協議に積極的に参加しづらいという弊害が指摘されている（澤本、1998；姫野・相沢、2007）。

そのような問題を解決する方法として、付箋を使ったワークショップ型授業研究がある（村川、2010）。この授業研究では、参加者は授業を観察している間に気がついた点を色の違う付箋に記入していく。良いと思う点はある色の付箋に、疑問点や改善点は別の色の付箋に記入する。1枚の付箋に1つの項目を書き、誰が書いたかわかるように

名前やイニシャルなども記す。授業研究協議では、活動ごとに良い点、疑問点・改善点の付箋をまとめて模造紙やホワイトボードなどに貼る。貼られた付箋を書かれた内容が似ているものどうしをグループ化していく。グループには内容を表す名前をつける。司会者は、活動ごとに良い点と疑問点・改善点のグループを紹介し、必要に応じて、付箋を記入した参加者に追加説明をしてもらったり、授業者に付箋のコメントに対するコメントをしてもらったりする。このようなワークショップ型授業研究は、参加者が全員積極的に参加できるという長所があり、望ましい研修方法であると捉えられている。

このような授業研究を対象とした研究の場合、参加者の発言の逐語記録を作成し、それを質的に分析することが多い。たとえば、グレイザーとストラウスのグランデッド・セオリー・アプローチ（戈木、2013）によれば、まず発言を内容に応じて切片化し、ラベルづけをする。次に、いくつかのラベルの共通点を抽出し、カテゴリー化する。次に、カテゴリー間の関係を吟味し、カテゴリー関連図を作成する。最後に、カテゴリー関連図を文章化したストーリーラインを作成する。これにより、量的には少ないデータを質的に抽象化、一般化しようとするものである。

これに対して、樋口（2014）はテキスト型データを内容分析（content analysis）の立場から、計量的分析を行うことを提案している。内容分析は、データをいくつかのカテゴリーに分類し、各カテゴリーのデータの個数を数えるなどの計量的分析を行うものである。樋口は、計量的データ分析の利点として、信頼性・客観性が向上することと、素データの一般性、部分的代表性の判断が可能になることの2点を挙げている。これにより、質的研究では見過ごされていたようなデータの側面が計量的分析によって明らかになるとしている。

樋口（2014）は、テキストデータの全体像を探る方法としてKH Coderによる計量テキスト分析を紹介している。これによると、テキストで多く用いられていた語（頻出語）の抽出、それぞれの部に特徴的な言葉（Jaccard係数、類似性測度の値、の大きい語）の抽出、項目間の相関が最大

になるように似た項目を寄せ合う対応分析の3つが可能である。

上述のように授業研究は質的に分析することが主流であり、研究協議の逐語記録を量的に分析することはほとんど行われていない。本研究は、平成26年度から28年度に若手英語教師の授業を10回にわたり授業研究協議を行い、その逐語記録を計量テキスト分析することにより、授業者の成長を裏付ける証拠を見出すことを目的とする。樋口(2014)のKH Coderを用いた探究的研究を行う。この研究は、授業研究協議の逐語記録を年度ごとに頻出語の対応分析を行い、その年度に特徴的な言葉を見出し、それらの言葉を比較することにより、授業者の成長を裏付けようとするものである。

## 2 方法

2.1 以下の方法により、各年度の授業研究協議の逐語記録テキストから頻出語を抽出し、それらの語の間の対応分析を行った。対応分析によって得られた各年度を特徴づける語を比較し、授業の変化を考察する。

### 2.1 授業者と授業研究協議会

授業者は、平成26年度に初任から3年目となる千葉県立高校の英語教師である。勤務校は英語教育に力を入れていることで知られている。各学年共通のワークシートを作成し、授業者は英語で授業を行っている。平成26年度は高校2年生、27年度は3年生、28年度は1年生の授業を筆者がビデオカメラで録画し、その後、勤務校外で授業研究協議を行った。

授業研究協議会の参加者は、授業者のほかに、平成26年度は、大学教員4名、中学校教員1名の5名、27年度と28年度は大学教員が6名、高校教員が5名の11名だった。協議会により参加者の人数に増減があった。

授業研究協議会は、平成26年度は授業の活動ごとにビデオを止め、それについて意見を交換する従来型のものであった。27年度と28年度は良い点、疑問点・改善点を付箋に書き議論するワークショップ型授業研究協議(村川、2010)を行った。

### 2.2 コーパスの作成

10回の授業研究協議の逐語記録を年度ごとにまとめて、3つのコーパスを作成した。3つのコーパスの総語数は表1に示すとおりである。

表1 逐語記録コーパス総語数

年度	研究協議回数	総語数
平成26年度	4	93,825語
平成27年度	3	116,666語
平成28年度	3	86,732語

平成27年度の総語数が多いことについては、3つ原因が考えられる。第1は、授業研究協議の方法の違いに

因するものである。26年度は、従来型だったのに対して、27年度と28年度はワークショップ型授業研究協議(村川、2010)を行った。従来型の授業研究協議では、発言者が授業者、助言者のような少数の参加者に限定される(秋田、2006; 姫野・相澤、2007)。それに対して、ワークショップ型授業研究協議では、参加者全員が付箋に意見や疑問を書くので、発言する機会が増加する。そのため、27年度、28年度は研究協議の回数が3回であるにもかかわらず、総語数が多いと考えられる。第2に、授業研究協議の進め方の違いが挙げられる。26年度と27年度は授業視聴を活動ごとに区切り、意見交換を行ったのに対して、28年度は授業を通して視聴し、最後にまとめて意見交換を行った。そのため、26、27年度は、ある活動の次にどのような活動がくるのかわからないため、その活動の意図を問う発言や疑問を投じる発言が見られた。それに対して、28年度は、ある活動が疑問に思われても次の活動を見ることにより疑問が解消されて、発言に至らなかったこともあったと推察される。そのため、ともにワークショップ型授業研究協議を行った27年度と28年度で総語数に違いがみられたと考えられる。第3に、27年度の第1回授業研究協議は、参加者のスケジュールの関係で2回に分けて実施した。2回の研究協議の逐語記録を合わせたために、時間的には実質的に1年に4回の授業研究協議を行ったものと同等と考えられる。2回の授業研究協議の参加したのは筆者1人で、筆者の発言記録は第1回のもののみを分析対象とした。以上3つの理由により27年度の総語数が増えていると考えられる。

### 2.3 頻出語の抽出

次に3年分のコーパスで頻りに使われる語を抽出することにより、各年度の授業研究協議を特徴づける語を特定する。テキストデータからその特徴を探し出す内容分析のツールとして、KH Coder(樋口、2014)が開発されている。このソフトウェアは、テキストで使われている語をレマ化して、使われている頻度順に150語を抽出語リストとして提示する。本研究では、レマ化は茶筌によって行った。また、語の取り出しについては、英語の授業研究協議という性質から、授業に関係のある「ワークシート」、「ペアワーク」、「アイコンタクト」のような語を「取り出し語」として指定した。また、抽出語に含めない語としては、参加者の名前、「結構」、「たぶん」、「少し」のような副詞、感嘆詞などを除外語として指定した。

このような前処理をしたのち、各年度のコーパスごとの頻出語150語を抽出した。各年度150語のうち上位20語を資料に示す。

### 2.4 対応分析の結果

KH Coder(樋口、2014)のよる対応分析の結果は、図1~図3のとおりである。対応分析では、コーパスで特徴のある対応関係にある語が中心から離れた周辺に散らばる。各年度の特徴語は、表2に示すとおりである。

表2 対応分析による特徴語

平成26年度	平成27年度	平成28年度
書く	反応	サマリー
キーワード	答える	キーワード
サマリー	ディスカッション	意見
音読	音読	ペア
チェック	発音	授業
変わる	長い	発音
		意図
		電気

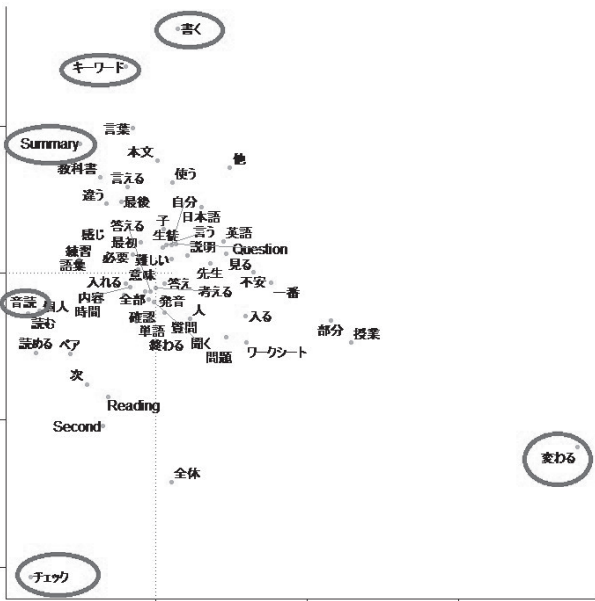


図1 平成26年度頻出語の対応分析

### 3 考察

表2に挙げた特徴語のうち、複数の年度に現れる4語(サマリー、キーワード、音読、発音)を考察する。これらの語を取り上げるのは、異なる年度で特徴語の使われ方が異なっていれば、授業者の授業方法に変化が起ったと考えられるからである。同じ特徴語について年度の早いものと遅いものとを比較していく。

#### 3.1 特徴語「サマリー」

「サマリー」は平成26年度と28年度の特徴語として抽出されている。この語が2つの年度でどのように使われているかを比較することで、授業者の成長を考察する。授業者は3年間を通じて、教科書の内容の要約を口頭で伝えること(オーラル・サマリー)を授業の目標のひとつとしている。平成26年度第2回の授業研究協議からの次の2つ抜粋は、オーラル・サマリーについての参加者の意見を表したものである。以下の抜粋中の参加者名はすべて仮名である。

山梨さん：今オーラル・サマリーをやったっていうのは結局教科書の本文を元にサマリーを書くわけですよ。segregationとかintegrationとかそういう言葉っていうのは絶対生徒のプロダクティブ・ボキャブラリーには入ってこないもので、じゃあなにを発表させたいのかっていうふうになったら、やはりこの内容で生徒が理解したことを自分の言葉で語らせるっていうことだと思う。そうするとじゃあなにを理解したのかっていうと、このRubyっていう女の子は黒人だけの学校に行きたくない、白人と黒人が一緒にいる学校に行きたいんだと。そう彼女はdetermineしていると。そういうことを表していたんだということが生徒の言葉で言えるようにさせたい。でもそのためにはやはり本文がそこまでわかってないといけないと思うんですよ。だから、結局書かせたものでオーラル・サマリーをさせるっていうことと、自分の言葉でいうっていうことの開き、これをどう小さくしていくかっていうことはなんかすごくね、感じたんですよ。(平成26年度第2回研究協議、以下年度と回数のみ記す)

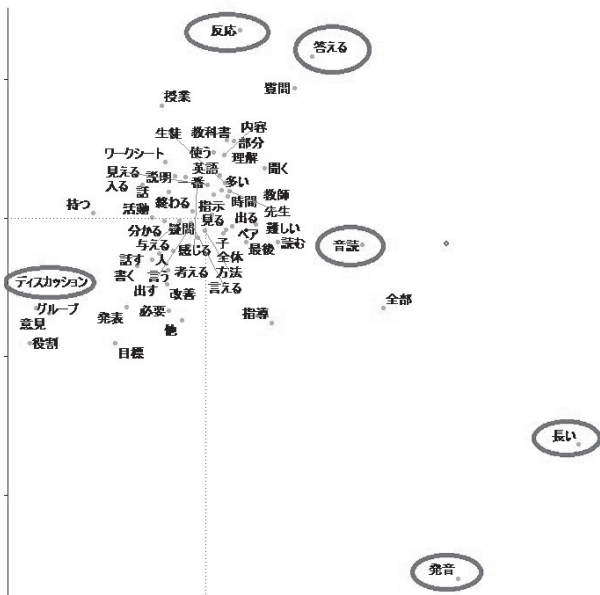


図2 平成27年度頻出語の対応分析

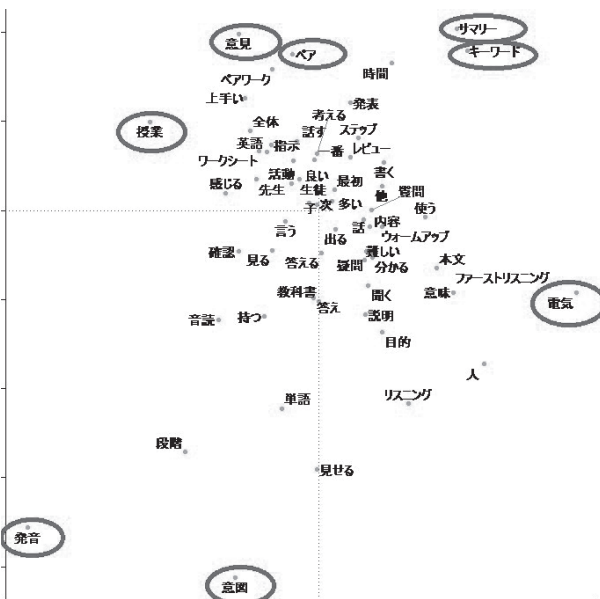


図3 平成28年度頻出語の対応分析



**秋元さん：**だから、私はこれをオーラル・サマリーではなくて、ただこの書いてあるものを音読した、音読活動で終わっちゃったんだなあ。… 今度は2回目はこのクエスチョンをヒントに言ってみるとかいうふうにするとか、橋渡しみたいなことがもっとできればいいのかなって思いました。(26年度第2回)

これらの抜粋からわかることは、26年度のオーラル・サマリーは、生徒は教科書本文の一部をワークシートに書き写して、それを音読しているものであり、授業研究協議の参加者はそれはオーラル・サマリーと呼ぶに値しないと考えている。生徒が自分の言葉で語って初めてオーラル・サマリーになると意見している。

これに対して、平成28年度の対応分析で抽出された特徴語のサマリーは、以下の3つの抜粋からわかるように、肯定的に使われるようになっている。

**山梨さん：**はい、オーラル・サマリーですが、圧倒的に疑問点が多く目に付きますが、良い方ですが、進行方法、机間巡視とあります。進行が、… ステップ1からステップ2、ステップ3、ステップ4というふうにやっていて、ちょっとずつ負荷がかかってって、オーラル・サマリーができるようになってるような順番が良いんじゃないかって思います。「教科書をチェックして、相手を変えてのセカンドトライの手順がグッドです。繰り返しの確認」、これ夏木さんですね。

**夏木さん：**同じですね。… だから、まず手順をきちっと踏んでいるってということと、まあ要するに一回やってみた。だけど、ちょっと不安もあるし、ということで、「じゃあ、もう一度やってみましょう」っていうときに相手を変えるってということで、… 言語使用のフレッシュさを落とさない感じでやってるっていうのは良かったなと思います。(28年度第2回)

この抜粋は、オーラル・サマリーには、まだまだ疑問点が多いが、手順として、一度ペアでやらせた後、2回目はペアを替えてやらせる方法がよいと評価している。

**山梨さん：**… 一応キーワードでオーラル・サマリーをしてるっていうの、良い方に、私、あげたんですけど、というのは、今までサマリーを書いてから読ませてたっていうか、発表させてましたよね。それから比べると、このキーワードだけでサマリーをやらせるっていうのはすごい進歩だかっていうふうに思ったんですよ。(28年度第2回)

この抜粋は、平成26年度に推奨されたキーワードを使っただけのオーラル・サマリーができるようになったことを進歩としてコメントしている。

**山梨さん：**「オーラル・サマリーへ向けて、全体の構成を無理がなく、良かった。無駄もなかった。すっきりし

た」、夏木さんです。

**夏木さん：**結局、だから、生徒は普通に動けるんですよ。これ無駄があったりとか、余計なことやったり、逆にやるべきことやってなかったりすると、やっぱり生徒の中に不安が生じて、なかなか指示が行かないっていうことに結局はつながっていく。っていうことなんで、丹波さんが、生徒だけしか褒めてないみたいな言い方して、実は表裏一体で、流れがスムーズだったので結果が良かったっていう、そういう話だと思います。(28年度第3回)

この抜粋は、生徒が不安なくスムーズに活動しているのは、すべきことを段階的に積み上げた結果であると評価するものである。

これらの抜粋からわかることは、26年度はワークシートに書いた要約を生徒は読み上げていることに対して、それは音読であってオーラル・サマリーではないというコメントで「サマリー」という語が使われることが多かった。それに対して、28年度は、まだまだオーラル・サマリーには改善できる点があるが、手順や内容に改善が見られるというコメントが見られるようになった。このことは、オーラル・サマリーを指導する手順や内容に進歩が見られ、授業者の教師としての成長を示すものと考えられる。

### 3.2 特徴語「キーワード」

次に特徴語「キーワード」について考察する。この語は、「サマリー」と同様に平成26年度と28年度の特徴語として抽出されている。まず平成26年度の授業研究協議でどのように「キーワード」が使われているかを考察する。次の抜粋は、第1回の授業についてのもので、ジグソー・リーディングの手法で4種類のテキストの1つを読んだ生徒が4人のグループに分かれて、内容を口頭で伝え、グループとして1つにまとめたものを発表する活動についてコメントしている。

**冬沢さん：**裏側は、話すまるまるの原稿ではなく、キーワードが書いてあるのですか？ 先生が示すサンプルでは、まるまるの原稿が書いてあったのですか？

**春野さん：**はい。生徒にはこのチャートを埋めるときなるべくフレーズ、キーワードは難しいと思うので、「フレーズで」とは伝えたのですが、回収してみると、フレーズで書いている生徒と、ほぼ文章で書いてしまっている生徒がいたことが現状でした。

**山梨さん：**これをみるとわかると思いますが、生徒はだいたい読んでいます。ほとんどアイコンタクトをしていません。(26年度第1回)

生徒は、書いた原稿を読んでいて、キーワードをもとに英語を話すという活動は行っていないことがわかる。

次の抜粋は、第3回の授業でキーワードをもとにサマリーをさせていることに対してのコメントである。

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お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。そうすると、サマリーって本来どういうものですかね？ つまり、この内容がしっかり理解できていて、もうこの英文が全部言えるくらいになっている状態でこれを離れたときに頭の中に残っていて、確かこんな話だったよねっていうことと言えるようなのがたぶんサマリーとかアウトラインなんじゃないかなっていう感じがするんですよ。それをとにかく形だけあわせるために、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ですけど、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？（26年度第3回）

サマリーは、全文が頭に入っていて、それを簡単に再現しようというものである。しかし、この授業ではキーワードを抜き出してサマリーをさせるという形式は整えているが、生徒の頭に全文が入るような活動を行っていないので、本来のサマリーはできるはずがないというコメントである。

このように平成26年度の授業研究協議で「キーワード」という特徴語が使われているのは、キーワードを抜き出してオーラル・サマリーをさせようとしているが、生徒は書いたものを読み上げているだけであること、キーワードだけでオーラル・サマリーができるような指導を行っていないのに、形式だけそのようにさせているというものである。

次に、平成28年度の授業研究協議で「キーワード」がどのように使われているかを考察する。次の抜粋は、第1回授業研究協議からのもので、26年度と違い、オーラル・サマリーをさせるためにキーワードを抜き出すのではなく、教科書のCDを聞かせて、キーワードを書き取らせるという活動についてコメントしている。

冬沢さん：キーワードをピックアップするって、かなり高度だよ。内容をよくわかってないと、何がキーワードか？って、やっぱり判断できないと思うんで… それこそ、聞こえた語を拾うぐらいしかなくなっちゃうから…（28年度第1回）

新しい活動を試みているが、それは生徒にとってかなり高度であり、その妥当性を疑問視し、より実行可能な活動を提案している。

次の抜粋は、第2回からのもので、オーラル・サマリーをさせる前に、キーワードをワークシートに書き出させることについてのコメントである。

夏木さん：先生がもう一度レビューしながら生徒とやりと

りをして、で、それこそ、最初のQAみたいな感じですが、よくあるのはキーワードだけを残しておく、先生のキーワードですけどね。で、やりとりをしていくと、生徒の頭の中でもう一度お話がレビューされつつ、先生も意図的にたぶんポイントしかQAしてないから、それは実質上サマリーにたぶんなる。… けど一方でキーワードを自分で探すっていうのは、… 自分がちゃんと理解ができていなければ、キーワードはピックアップできないわけなので、だから、そっちを優先するか、音声の方だけを集中させるか、それが悩みどころだになっていう感じはしたんですけど、私としては、とりあえず先生がそういうの一度やっておいて、プラス、自分でキーワードを補いたければ、そこにプラスして、「自分のオリジナルのサマリーをペアどうして言ってみよう」みたいに、なんかガーターってそのままのノリでやらせちゃいたいなっていう、そういう感じですね。

山梨さん：なるほど。わかりました。一応キーワードでオーラル・サマリーをしてるっていうの、良い方に、私、あげたんですけど、というのは、今までサマリーを書いてから読ませてたっていうか、発表させてましたよね。それから比べると、このキーワードだけでサマリーをやらせるっていうのはすごい進歩だになっていうふうに思ったんですよね。ですから、書かせるっていうのは悪いことではないかなと思うんですけど…。（28年度第2回）

夏木さんは、生徒にキーワードを拾わせてオーラル・サマリーをさせるのではなく、その前に教師と生徒とのQAのときに教師がキーワードを板書していくとサマリーになるという方法を紹介している。それに対して、山梨さんは生徒にキーワードを書かせる方法でも全文を書いてからそれを読み上げていたことと比べると大きな進歩を遂げていることを評価している。

平成26年度と28年度の授業研究協議での「キーワード」の使われ方を比較してみると、26年度はオーラル・サマリーをさせるときにキーワードを書かせているが、キーワード以上の要約を書いて読み上げるだけの実践がなされていた。それに対して、28年度はキーワードの扱いやオーラル・サマリーのさせ方には改善がさらに必要ではあるが、キーワードのみで生徒が英語でオーラル・サマリーをするようになった点を評価するコメントも見られるようになった。これも授業者が指導技術を向上させ、教師として成長した証と考えることができる。

### 3.3 特徴語「音読」

「音読」は平成26年度と27年度の特徴語として抽出されている。26年度の授業研究協議でのこの語の使われ方を考察する。次の抜粋は、第2回のものである。

山梨さん：今見ていただいたところがCDリスニングから音読と言うところになります。

冬沢さん：結局CD 1回聞いて、CDは元々ああいうふう  
にフレーズごとに切って入ってる？ それとも先生が  
取って操作してああやって切れてる？

春野さん：いや、ナチュラルなものとかああやって切ってる  
もの両方入ってます、CDに。

冬沢さん：でそれを一回聞いて、あとはペアで読んで、そ  
れでおしまいになっちゃうと単純に生徒がちゃんと読  
めてるのかどうかというのが全然チェックされてな  
いんですよね。

夏木さん：あれペアでどうやって読んでたんですか？

春野さん：一文一文です。

夏木さん：交替で読んで？

春野さん：本当は2回やらせる予定だったんですけど、  
ちょっと時間足りなかったんで、一回にしちゃったん  
ですけど。

夏木さん：あと、なんで立たせたんですか？

春野さん：座っているとだらだらしてる感じがあるし、どの  
くらいのスピードで読んでかわからないので終わっ  
たら座るっていうふうに、終わった人が見えるように  
立たせます。

夏木さん：立たせると、テキストを置いたまま、こうやっ  
て下向いちゃって、そうすると声でないし、姿勢もも  
ちろんよくないし、なので立たせるんだったらちゃんと  
教科書手に持って読みましょうということは指示さ  
れた方が良いかなと思うんですけど。後は読み終わっ  
たら座るっていうのは、最後の子はどうなっちゃうん  
でしょうね？

春野さん：最後の子結構周りの空気読んで座っちゃったり  
とかしてるので、私この日読まなかったんですけど、  
いつもは自分が大声で2、3回読む。2、3回と言う  
か全員終わるまで読み続けて、そんなふうにならない  
ようにしたいなどは思ってるんですけど。

夏木さん：なので、そこが微妙ですよ。どうしたらいい  
んでしょうね。

山梨さん：なんか、コーラスなしでいきなりバズっていう  
のは、僕的には抵抗があるんだけど。

夏木さん：あと、あれだけスラッシュを意識させた。もっ  
たいたいんですね、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。

丹波さん：あらかじめスラッシュ入れてきてそれを確認す  
るっていう作業だったらまだしもね。

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？

春野さん：聞かせるのは、発音の確認と、あとは今内容理  
解でクエスチョン答えたので、もう一回全体を読むっ  
ていう2つの意味で考えていて、スラッシュを入れさ  
せた元々の始まりなんですけど、ただ「はい、じゃあ  
CD聞いて」だけだと全然聞いてない気がしたので、  
なんか聞くとときにタスクを与えないとだめかなと思っ  
て始めました。

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、モデルの後について読ませる。そうする  
と当然自分が読めばどこに切れ目があるかとかかわか  
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良いかなって  
いう感じはしますよね。(26年度第2回)

この長めの抜粋は、春野さん(授業者)がどのような音  
読指導を行っているかを明らかにしている。それは、CD  
を聞かせること、切れ目にスラッシュを入れさせること、  
ペアで1回読むこと、立たせて読むこと、コーラス・リー  
ディングがないこと、読めているかの確認がないことなど  
を特徴としている。春野さん(授業者)は、標準的な音読  
指導の手順に従っていないために、この抜粋のような批判  
的なコメントがなされている。

次の抜粋は、第4回の授業研究協議からのものである。  
前時の復習としてCDを聞いたあと、英語でQAに生徒が十  
分に答えられないことの原因についてコメントしている。

冬沢さん：生徒って、このテキスト自分で音読できる状態  
までは行ってないかな？

春野さん：この時点では行ってないです。

夏木さん：なんで答えられないと思います？

春野さん：頭にまだ入ってないからですか…

夏木さん：それと、音読してないってことは、語彙とかが  
取り込まれてない状況ですよ。前回、先生説明され  
たときにはある程度わかったかもしれないけど、一日  
経ってなんかいろいろ聞かれたんだけど、確かこう  
だったかなあと思いつつ言葉にならない状態のよう  
な気がするんですよ。私もだんだんよくわからなく  
なっちゃったんですけど、もう一度確認で、56、57を  
前回1と2やったんですね？

春野さん：はい。

山梨さん：でも音読はしてないんだよね？

春野さん：はい。

夏木さん：音読はしてなくて、意味はわかってるんでしょ  
うか。

春野さん：このセカンド・リーディングをやり終えるまで、  
今まで音読をしたことがなくて。(26年度第4回)

この抜粋では、復習の英語のQAに生徒が答えられない  
のは、生徒に内容が定着していないためだと授業者は認め  
ている。定着しない原因は、音読がなされてなく、語彙も  
取り込めていないことが明らかにされている。すなわち、  
授業者は生徒に英語での回答を求めるが、理解した内容を  
発表的に使えるための練習をせずに発表を求めている。参  
加者は、その練習にあたるのが、音読であるという信念を  
持って発言しているが、春野さん(授業者)にはそのよう  
な信念が形成されていないようである。

平成26年度の授業研究協議では、春野さんの授業には音



読がしっかりと取り入れられてなく、そのため生徒はテキストの内容を英語で発表する素地ができていないことが指摘されている。

次に平成27年度の授業研究協議における「音読」という語の使われ方を考察する。次の抜粋は第2回の授業研究協議のもので、良い点として、さまざまな音読がなされていることが指摘されている。

**山梨さん**：まず良いところから見ていきたいと思いますが、…音読の種類、全体、各自、ペア、個人、といろいろな方法でしっかり読ませているのがよかった。…夏木さん、これいかがですか。

**夏木さん**：私の記憶では今まではあまりしっかり読ませられなかったような記憶があったので、最低限全体のコーラスとバズとインディヴィジュアルっていうのは、最低限やっていただいたほうがいいのかなと思っ  
ていたんです… (27年度第2回)

前回までの授業では音読指導が十分になされていなかったが、この授業では最低限の音読指導がなされていることが評価されている。

同じ授業で春野さん(授業者)は次のように述べている。

**春野さん**：正直言って、前回の授業で音読するかどうかっていうのはいいのかどうか正直わかっていなくて、ただT/Fやって終わりじゃなくて、もう一回今、T/F間違った、合ってるっていうのを目を通して、本文に、ああそうかここにあったんだっていうのを気づいてほしいっていう意味で前回音読しました。今回の音読は、しつこく生徒やらされているなって思っていると思うんですけど、そのあとのキーワードを少し抜いて言えるように教科書の本文が頭に最後残るようになって思いました。(27年度第2回)

春野さん(授業者)は、音読指導の重要性を前回まではあまり認識していなかったが、今回は理解した内容をキーワードをもとに発表させるためには、本文の内容が頭に残っているようにすべきであり、そのためには音読練習は必要な活動であると考えて行ったと述べている。授業者の音読に関しての信念が変容したと考えることができる。

次の3つの抜粋は第3回の授業研究協議からのものである。どちらも山梨さん(司会)が、ホワイトボードに貼られた付箋を読み上げているところで、最初の抜粋は良い点について、2番目、3番目の抜粋は疑問点・改善点についてのものである。

**山梨さん**：…まず良かった点が「生徒が頑張る雰囲気」、「つまづきやすい箇所のフォロー」、「バランス、リズムがよくとれている」、「ほとんどがつまづきやすいところのフォローですね。「共通の発音、アクセントの間違いを机間巡視でチェックしてみんなで練習していた」、「コーラスのとき全体で読みにくそうな単語のフォ

ロー」、「発音しにくい箇所を全員で確認している」、3人書いていますけど、いかがですか。…次は生徒が頑張る雰囲気ということで「バズの間生徒はよく声を出していた」、「生徒は音読に一生懸命取り組んでいた印象があった」ということですが、いかがですか。(27年度第3回)

**山梨さん**：…音読の方法・手順と机間巡視、教師の音読ですが、順番からいくと教師の音読が先なのかな。「教師のコーラス・リーディングの際の区切りは適切か」、「音読、フレーズ長いかも。だから生徒は最後の方になるとごちゃごちゃしてて読んでいない」、「音読で切る場所をあらかじめ決めている? 区切りは計画済み?」、みんな同じようなことですが、いかがでしょうか。(27年度第3回)

**山梨さん**：…音読の方法・手順で「音読の後、個人で読む機会を」、「指導手順はコーラス・リーディング、セカンド・リーディングでよかった?」、「個別に読ませるべき」、「チャートの完成を後回しでバズ・リーディングにすべきだった」、「セカンド・リーディング、教師の説明、バズ・リーディングの指導手順の意味は?」ということと言っていることは同じような感じですが、いかがでしょうか。(27年度第3回)

最初の抜粋は、音読の際に生徒が読みづらい箇所を繰り返し言わせる、バズ音読時に気づいた誤りを全体で確認している、生徒がよく声を出して音読しているなどの点を参加者が評価していることを示している。それに対して、第2の抜粋は教師の音読の切り方が長い点、第3の抜粋は音読の手順が問題であると指摘している。

このように平成26年度は音読が十分に指導されていないことが問題であると授業研究協議で指摘されたことを受けて、平成27年度は授業者が音読の重要性を認識し、音読指導を行うようになった。それに対して、肯定的なコメントがなされるようになったが、授業者の音読指導にはまだまだ改善できる点が見られるというコメントも多くなされている。このことから、授業者は音読についての指導技術を改善する成長過程にあることが伺える。

### 3.4 特徴語「発音」

最後に「発音」について考察する。この語は、平成27年度と28年度の授業研究協議で特徴語となっている。まず平成27年度の授業研究協議でこの語がどのように使われているかを考察する。次の抜粋は、第1回からのもので、グループ・ディスカッションでの発音の誤りについてから、発音指導全体の意見交換がなされている。

**丹波さん**：これは非常に難しい問題ですよ。choose、chooseみたいに、明らかに違うのを何回も使わせちゃうのは、明らかにストップかけなきゃいけないんだけど、thの発音については、まずこれ先生ご自身が気

づいてたかどうかという問題が一つと、ふだんの程度発音に力を入れて指導しているかによると思います。ふだんやらないのにここで突然thをやり始めると意識すると思うけど、ふだんからみっちりやっってるのにやっぱり今日出てきちゃったかっていうんだったら一回止めて、ほらほら意識しなきゃダメだよってことを、こういう機会に言ってもさほどネガティブな要素にはならないかもしれないですね。

**春野さん**：ふだんは音読を、去年勉強させていただいたところから、教員の後に読むっていうのをやってる中で新出単語は特に注意して間違ってるなとか、聞こえる音が違うなと思ったら、発音記号を見せてやるようにはしてるんですね。たぶん男の子が、I シンクって言うたのかなって思ったんですけど、…ボランティアで手あげてくれて、一生懸命あれだけ話して、でもthinkがさってというのはなんかちょっとかわいそうかなっていうところがあったので、そういうときは言わないようにはしています。choseは気になったんですけど、グループ・ディスカッション止めるかあのととき私黒板の前で悩んで、でもやっぱり気になるなと思って止めたんですけど、流れを止めていいのかなっていうのは少し自分で気になってはいました。(27年度第1回)

生徒の発音の誤りを訂正するのは、ふだんどれくらい発音指導しているかによるという意見に対して、授業者は音読指導を心がけるようになってから発音指導もするようになったこと、ボランティアで発言した生徒の発音を訂正するのはできなかつたと述べている。

次の抜粋は、教師の発音自体に問題があることを指摘している。

**山梨さん**：発音が続きますが、「発音course、heard、hard、discriminate アクセントがゆれている、utter長い」、丹波さん。

**丹波さん**：気になりませんでした？ そうでもない？ 私だけ？ (27年度第3回)

これらの平成27年度の抜粋から、次のことがわかる。「発音」という特徴語は、生徒の発音をいつ指導するのかという疑問、授業者自身が発音指導を気にしだしたのは音読指導に力を入れるようになってからだということ、授業者の発音自体にも問題があることなどを指摘する文脈で使われている。

平成28年度の授業研究協議での「発音」の使われ方を考察する。次の2つの抜粋は、第2回からのものである。

**山梨さん**：結局、発音をメインにっていうか、発音をしっかり教えられるところって、この音読のところしかないですよね。新語の発音をやるっていうことは特にやってないわけですよね。やってんですか？

**春野さん**：前回の授業で新出単語扱ったときに、一語一語

の発音だけはやっていますけれども…。

**山梨さん**：まあ、そこで単語の発音は教えてる。だけど、文章の中で読むっていう練習はしてないっていうことですね。そうすると、やっぱり、その文の中でリンキングとか、そういうことを意識させたような発音指導っていうのがもうちょっと明確にあってもいいのかもしれないですね。

**丹波さん**：これ実は個人読みのところに来る前に、コーラスの段階でもうすでに persistenceの発音なんか、明らかに何人も違う発音してる子がいたんだけど、そこは、先生、スルーだったんですよね？ (28年度第2回)

**山梨さん**：疑問点、「気を抜くと、語尾の母音挿入あり」パート、ヒーズ、メイドー、ミニッツー、リードーみたいなことでしょうかね。「指示で強調するときに母音がおかしくなりがち」"アンサー"っていうふうに言ってるってことです。発音、「ゆっくり話しているときに、少し英語らしくなくなることがある。特に文末」、今言ったのと同じですね。(28年度第2回)

最初の抜粋は、発音指導は音読指導の中で行うべきで、とくに語と語がつながるリンキングのようなレベルまでの指導が求められること、コーラス・リーディングの際に誤った発音に気づけばその場で直すべきであることが指摘されている。第2の抜粋は、指示で強調するときに授業者の発音に問題があることを指摘している。

これらの抜粋から、平成27年度は音読指導を重要視するようになって発音指導を意識するようになったこと、28年度は発音指導はまだまだ十分ではなく、教師自身の発音にも問題があることが明らかになった。

### 3.5 考察総括

複数の年度の対応分析で特徴語として抽出された4語を考察した結果、授業者である若手教師が3年間で指導内容や指導技術を向上させ、教師として成長している証を得ることができた。まずサマリーとキーワードは、授業者が3年間を通して教科書で理解した内容を口頭で要約させる活動を行っていたことに関する特徴語である。このオーラル・サマリーの指導方法に大きな改善がみられた。すなわち、平成26年度は、読んで理解した文章を十分音読するなどの練習をせず、ワークシートに要約を書かせ、それをもとに口頭要約させるという活動が行われていた。生徒はアイコンタクトをしながらという目標があるにもかかわらず、ワークシートに書かれた要約を音読するというオーラル・サマリーを行っていた。これに対して、授業研究協議では、オーラル・サマリーの望ましい指導方法やそれが実現できるような指導手授業について意見が交わされた。授業者はそのような意見を参考にしながら、オーラル・サマリーの指導方法を改善していった。そのような取り組みの結果、平成28年度では、生徒はキーワードをもとに自分の言葉でオーラル・サマリーを行うようになったことを評価する意見が出されるようになった。この活動にはまだ改善の余地



があるが、2年間で指導方法が向上したといえる証拠である。

第2に、音読に関する授業の成長について考察する。平成26年度、授業者はCDを1回聞かせたあと、ペアで1文ずつ交代で音読するという簡単な指導しか行っていなかった。しかし、授業研究協議では音読の重要性が強調された。すなわち、理解した文章を音読することにより、英語を生徒の頭の中に残すことができる。それがなければ、オーラル・サマリーのような発表活動は行えない。音読は英文を定着させるために不可欠な活動である。これにより、上述のように授業者は「今回の音読は、しつこく生徒やらされているなって思っていると思うんですけど、そのあとのキーワードを少し抜いて言えるように教科書の本文が頭に最後残るようになって思いました。」(27年度第2回)と述べており、音読に対する授業者の信念が変容したと考えられる。その結果、平成27年度の授業では、音読の種類、量ともに増え、しっかりとした音読指導がなされるようになった。

第3に、発音指導について考察する。授業研究協議の対応分析では、発音は平成26年度には特徴語として表れないが、27年度と28年度に特徴語となる。27年度に本格的に音読指導がなされるようになり、それにともない、発音指導も行われるようになったと授業者は言う。生徒の発音を直すようになったことは成長の証であるが、28年度の授業研究協議で参加者が指摘するように授業者自身の発音にも改善できる点があり、成長過程にあると言うことができる。

授業者の成長を第二言語習得過程と教室での指導技術との関係の観点から考察する。第二言語は、図4に示すように、インプットとして学習者の中に入り、それを理解し、内在化し、中間言語が変容し、アウトプットとして使えるようになることで習得が進む。この習得過程を教室での指導で考えると、インプットを導入し、理解させ、練習することによって定着させ、発表できるように表現活動を行う。本研究の授業者は、勤務校の指導方針がオーラル・サマリーという形式で発表活動を行わせることであるため、最初か

らそのために時間を割いていた。しかしながら、理解したものを練習することによって定着させ、その定着したものを使って表現するという手順になっていなかったために、生徒は十分な発表活動が展開できていなかった。3年間の授業研究協議を通じて、新教材を導入し、理解させ、練習したのちに発表させるという指導手順の重要性を認識し、音読活動に時間を割くようになったため、オーラル・サマリーという発表活動に変化がみられた。ステップ・バイ・ステップで活動を積み重ねていくことにより、より高度な発表活動が可能になることを認識したという成長が感じられる。

このような成長が可能となったのは、まず授業者である若手教師が日々の授業を振り返り、問題点を見出し、改善をはかろうと努力を重ねた結果であると考えられる。ALACTモデル(コルトハーヘン、2010)によれば、経験による学びの望ましい過程は、行為と省察が交互に行われるもので、「行為」「行為の振り返り」「本質的な諸相への気づき」「行為の選択肢の拡大」「試み」という5つの局面に分けられる。「試み」は新しい「行為」につながり新たな行為と省察のサイクルが始まる。この過程を経ることで教師は力量を形成し、成長していく。教師であれば、授業がうまくいったかいかかなかは、授業を行っている最中にわかるものである。うまくいったと考えることは続けるだろうし、うまくいかなかったと思うことは原因を考え、改善案を考えるだろう。これはALACTモデルの「行為への振り返り」と「本質的な諸相への気づき」にあたる。それにより、「行為の選択肢の拡大」につながり、「新しい行為」が試行されることになる。本研究の若手教師は、このような振り返りにより、日々研鑽を積み上げていった結果が3年間の成長につながったと考えられる。

しかしながら、授業がうまくいっていないことはわかるが、その原因が教師自身にわからないことも多々ある。「本質的な諸相への気づき」ができない場合である。そのようなとき、同僚やほかの教師にアドバイスを求めることは有効である。本研究の若手教師もそのようにしたものと推察される。これも彼女の成長を促した一因と考えられる。

さらに本研究では3年間で10回の授業研究協議を行った。ビデオ撮影した授業を観ての研究協議では、授業者が問題だと認識している点だけでなく、本人が気づいていない点も問題であると指摘される。授業者の振り返りでは、考慮しなかった点に、授業研究では気づくことができ、新たな振り返りがなされ、「本質的な諸相への気づき」が求められる。これが授業者ひとりで可能であればよいが、そうでない場合は、授業研究でのさまざまな意見を参考にすることとなる。本研究では、10回の授業研究協議で数多くの意見が出された。それらを熟考し、授業者がよいと考えるものを取り入れて、授業改善をはかってきたことも若手教師の成長に寄与したと考えることができる。

#### 4 結論

本研究は、3年間10回の授業研究協議の逐語記録を対応

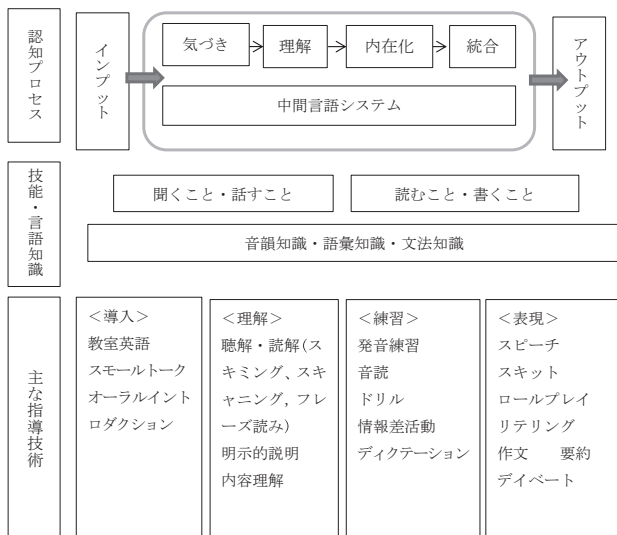


図4 第二言語習得の認知プロセスと英語知識・技能と指導技術の関係 (望月・相澤・笠原・林、2016)

分析することにより、若手教師の成長を考察した。複数年度に出現する特徴語を比較することにより、授業者が指導内容や方法を向上させたという成長の証を見出すことができた。具体的には音読指導に対する信念が変容し、それを充実させることにより、発音指導やオーラル・サマリー活動を改善した。

本研究の限界としては、2点があげられる。まず、授業研究協議の計量的テキスト分析であるために、研究協議で頻繁に使用される語のみが重視され、分析対象となっている点である。使用頻度が低くても授業者の心に残るアドバイスやコメントがあったかもしれないが、そのような言葉は分析していない。第2に、対応分析で4つの特徴語を取り上げたが、それらはすべて指導手順の練習と表現という段階に関するものである。授業研究協議では、指導手順の導入、理解という段階にも数多くのアドバイスや意見が出された。このような発言も今回の分析では考慮されていない。質的分析など他の分析方法によって考察する必要がある。

3年間で、授業者である若手教師は多くの点で成長した。授業のウォームアップ、生徒とのやりとり、内容理解の方法など今回の分析では取り上げていない部分でも成長は明らかである。しかしながら、それを裏付ける証を本研究では示すことができなかった。これらをどのように証明するかが今後の課題となる。さらに教師の成長が生徒の学力向上につながるのかも今後の研究課題となるだろう。

謝辞

この研究は平成27年度～平成29年度基盤研究 (C) 「初任英語教員の教科指導の向上と学校での問題克服を支援するシステムの提案」(課題番号15K02791) の報告書の一部を修正したものである。

参考文献

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) 『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへのいざない』(pp.114-131) 東京：明石書店.

北田佳子 (2014). 「校内授業研究で育まれる教師の専門性とは一学習共同体における新任教師の変容を通して一」日本教育方法学会編 『授業研究と校内研修 教師の成長と学校づくりのために』(pp.22-35) 東京：図書文化.

コルトハーヘン、F. (編著) (2010). 『教師教育学 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』武田信子 (監訳) 学文社.

戈木クレイグヒル滋子 (2013). 『質的研究法ゼミナール

第2版：グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』医学書院.

佐藤学 (2015). 『専門家として教師を育てる 教師教育改革のグランドデザイン』東京：岩波書店.

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.

澤井陽介 (2017). 『授業の見方「主体的・対話的で深い学び」の授業改善』東京：東洋館出版社.

澤本和子 (1998). 「授業リフレクション研究のすすめ」浅田匡・生田孝至・藤岡完治 (編著) 『成長する教師 教師学への誘い』(pp.212-226). 東京：金子書房.

樋口耕一 (2014). 『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』ナカニシヤ出版.

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.

村川雅弘 (2010). 「ワークショップ型授業研究の手法」村川雅弘 (編) 『「ワークショップ型校内研修」で学校が変わる 学校を変える』(pp.62-71) 東京：教育開発研究所.

望月正道・相澤一美・笠原究・林幸伸 (2016). 『英語で教える英語の授業：その進め方・考え方』大修館書店.

吉崎静夫 (2014). 「授業研究の基礎のキソ」『看護教育』第55巻第1号、11-15.

資料 頻出語150語中上位20語

平成26年度		平成27年度		平成28年度	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
言う	288	生徒	408	生徒	293
先生	248	先生	301	先生	272
読む	232	言う	263	言う	207
生徒	184	書く	233	分かる	161
書く	144	読む	220	良い	161
自分	136	見る	202	感じ	118
授業	136	聞く	154	見る	116
見る	120	時間	139	書く	113
聞く	119	授業	126	読む	109
時間	118	感じ	125	聞く	92
感じ	117	説明	124	授業	77
意味	108	最初	111	自分	74
理解	82	理解	102	全体	70
説明	79	意見	100	内容	68
質問	75	自分	96	理解	66
単語	75	グループ	89	考える	65
答える	75	ペア	86	時間	61
英語	74	考える	78	意味	60
内容	71	活動	77	活動	56
音読	68	音読	76	最初	56