

論文**英語授業の効果を高める促進要素の特定とその推移****－新学習指導要領に基づく授業に向けた示唆－**

Quality Enhancement Factors for EFL Instruction

－Suggestions for Putting the New Course of Study into Practice－

江原美明・村越亮治

Ehara, Y. and Murakoshi, R.

1. 研究の背景

現職英語教員研修には、参加教員の資質・能力の向上を通じて生徒の英語運用能力向上に貢献することが求められる。高等学校英語教員の立場に視点を移せば、多様なニーズや英語熟達度を持った生徒を指導するにあたり、学習指導要領で求められる教育を生徒の実態に応じていかに効果的に行うかについて具体的な指針が得られる研修である必要がある。

筆者らは、過去 9 年間にわたり、教育委員会からの委託を受け、神奈川県における中核英語教員研修を実施してきた。授業改善のためのアクション・リサーチ、英語指導法、英語によるコミュニケーション能力向上を柱としたこの通年研修では、その一環として、年に 2 回、個別の授業観察・研究協議を行い、参加者である高等学校英語教員の授業実践の変化を見てきた。参加者はアクション・リサーチによる省察的実践の方法を学び、過去の実践例や言語教育理論を参考に、説明中心から活動中心の授業へ、教師主導から生徒主体の授業への転換を図ってきた。

しかし、研修や文献から学んだ指導方法や活動の導入が、生徒の集中度や活動への意欲的態度、生徒の学習成果に必ずしも結びつかない場合もある。活動中心・生徒主体の授業では、時間配分を活動中心にするだけでなく、生徒との人間関係を築きながら活動の目的を生徒と共有し、明確な手順説明や必要なフィードバックを行うなど、細やかな指導をする「身のこなし」がその効果に大きく影響するからである。筆者らはこうした授業全体の雰囲気や決定づける教師の働きかけに含まれる要素を「英語授業の効果を高める促進要素」と呼び、授業観察の際の留意事項としてきた。2020(令和 2)年度から小学校に教科としての英語が導入され、小・中・高等学校で生徒の主体性を重視した活動中心の授業が推進されるなかで、推奨される活動を導入しても、その行い方次第で児童・生徒の学びは大きく差が出ることが予想される。

そこで本研究では、2016(平成 28)年度から 2018(平成 30)年度までの中核英語教員研修参加者 45 名の、授業観察および観察後の研究協議のデータを基に、重要度の高い促進要素の特定と、研修参加者の促進要素の活用度の推移、その背後にある教師の考え方の変化を分析し、活動中心・生徒中心の授業への留意点を探る。

2. 英語授業の効果を高める促進要素考察の視点

本研究では、英語授業の効果を高める促進要素(quality enhancement factors)の考察にあたり、英語

授業への効果を、「学習者の集中度や意欲的態度に与える効果」に限定して考察する。こうした促進要素の考察において、第二言語教育および一般教育分野から得られる視点には次の4つがある。

第1の視点として、教師の教室での行動に焦点を当てた授業分析研究(Moskowitz, 1967; Fanselow, 1987; Spada and Frölich, 1995)が挙げられる。カナダにおける第二言語教育の文脈で Allan et al. (1984) が提唱し後に改訂された Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (COLT) は、授業観察におけるチェック項目の枠組を提供している(Spada and Frölich, 1995)。COLTは2つのパートからなり、特に Part A では、授業中に観察された言語活動とその指導手順の一つひとつについて、5つの観点とその下位分類に照らして当てはまる項目にチェックをすることで、その活動ないし授業全体が、どの程度コミュニケーション指向であるかを判断できるようになっている。例えば、Participant Organization (教室内コミュニケーションの形態)の観点には、Class (一斉)、Group (ペア・グループ)、Individual (個人)の下位分類があるが、授業中の活動の多くで Group 欄にチェックが入れば、コミュニケーション指向が高いと判断できる。同様に、Content Control (内容の制御)の観点には、Teacher/Text (教師や教科書が内容を決定)、Teacher/Text/Student (教師・教科書が内容を決定するが生徒にも決定に加わる余地がある)、Student (学習者が決定)の下位分類があり、後者2つの欄にチェックが多く入れば、活動や内容を学習者が決定する場面が多く、よりコミュニカティブな授業だと考えることができる。このように、COLT は、授業が CLT (Communicative Language Teaching) の規範にどの程度沿ったものであるかを判断する視点を与えている。一方、CLT 実践の前提条件である、生徒との人間関係づくりや生徒の情意面へ対応等については分析対象には含まれていない。

第2の視点は、教師の行動の背後にある、教師認知に焦点を当てた研究(Borg, 2003, 2006; 笹島他, 2014)である。Borg は教師認知(teacher cognition)を、「教師が何を知り、信じ、考えるか」にかかわる構成概念と定義し(Borg, 2003, p.81)、それが教師の学習経験、教員養成教育、現職教員研修、教える環境などと相互に作用しながら形成され、教師の教室での行動に大きく影響するとした。例えば、コミュニケーション主体の授業を行うにあたり、その意義と有効性に教師が賛同し、自らがコミュニケーションを通して外国語を学んだ経験があれば、それが教師の教室での行動の細部に現れる。教師認知の「認知」といことばのなかに、教師の情意面をどう位置づけるかについては議論の余地がある(長嶺, 2014)が、情意面も含めた教師認知を日本の学校教育の文脈で考察することは、その表出としての教師の行動や身のこなしの分析に寄与するだろう。

第3の視点は、外国語学習への動機づけに関する研究(Dörnyei, 2001; Dörnyei and Kubanyiova, 2014)である。Dörnyei (2001) は、関連研究の分析に基づき、学習者に動機づけを与える指導(motivational teaching practice)を次のような4つの段階に整理し、例に示したものをはじめとする35項目からなる具体的方略を示している。

1. 動機づけのための条件整備: (例)教師自身が内容に興味を持つ、生徒に高い期待を持つ
2. 動機づけ: (例)先輩の体験談を聞かせる、生徒が楽しめそうな内容を扱う
3. 動機づけの維持: (例)生徒が主体的に参加できる活動をする、小さな成功体験で自信を与える
4. 肯定的自己評価の促進: (例)努力を褒めて弱点克服法を教える、努力や上達度を評価に反映させる

これらの方略の提示から 10 年後, Dörnyei and Kubanyiova (2014) は, 動機づけを, 「生徒に自分が外国語を自在に使う姿を『イメージ』し, 人生で外国語を知っていることは素晴らしいと感じ, その結果として学習行動を起こす手助けをすること」(p. 2) と再定義し, 生徒と教師がこうしたプロセスにおいてビジョン(vision)を持つことが言語学習で最も重要だとした。究極的には教師自身が vision を持ち, 生徒のモデルとなることが大事だと述べている。

英語授業の効果を高める促進要素考察の第4の視点は, 特定の教科・科目の枠組を超えた授業実践およびカリキュラムの有効性に関するメタ分析(Hattie, 2009, 2012; Hattie & Zierer, 2017)である。Hattie (2012) は, ERIC, PsycINFO, ProQuest などの研究論文データベースから 900 以上の小・中・高・大学生への教育に関するメタ研究(統計的データを含む複数の実証研究の結果を統合して知見を得る研究)を収集し, さらにそれらの研究の効果量(effect size)に基づき, 教育的成果に関係を及ぼす 150 の影響要因(influences)を特定した。また, Hattie and Zierer (2017) は, その後のメタ研究成果も含めた知見を整理し, 生徒の学習成果を上げるために教師が持つべき 10 の心的態度(midframes)と, それに関連する教師の具体的行動を示した。例えば「私は変革を起こす存在であり, 生徒はみな進歩すると信じている」という心的態度の表出の例として, 「目標達成の基準を初期の段階で明確にし, 授業中の生徒の些細な動きも見逃さないで, 適切なクラスルームマネジメントをする」ことが挙げられている。このような, 教師の心的態度とその表出としての行動の特定が, 言語教育研究に与える示唆は大きい。

3. 英語授業の効果を高める促進要素

前項で述べた4つの視点から示唆を得ながら, 筆者らが開発, 使用してきたのが, 授業観察チェックリスト Academia Class Observation Scheme (Appendix A) の下部に記載された, Quality Enhancement Factors(英語授業の効果を高める促進要素)に係わるリストである。本研究では 20 要素中, 参加者の自己研修の度合(Participation in seminars / conferences)を除く 19 要素のデータを使用する。各要素の内容は表1の通りである。

表1 英語授業の効果を高める 19 の促進要素

項目名	内容	項目名	内容
Blackboard writing	板書の工夫	ICT	ICT 活用
Pacing	授業進行のメリハリ	Wait time	思考時間を与えること
Teacher enthusiasm	教師の熱意	Use of humor	ユーモアの活用
Relevance to life	生徒の生活との関連	Background info	背景知識の説明
Pair work	ペアワーク活用	Group work	グループワーク活用
A large number of Qs	多くの質問をすること	Moving around class	個別の机間指導
Anecdotes and asides	教師の雑談や話し	Quizzes	小テストの実施
Creative task (W/S/Dis)	創造的活動の実施	Pronunciation practice	発音指導
Reflection sheet for Ss	生徒の振り返り	Homework assignments	適切な宿題
Portfolios (Files)	生徒用バインダー用意		

授業観察においては、それぞれの項目に対応する研修参加者の行動が明らかに認められればチェックを記入し、観察後は記録をスプレッドシートに入力した(あり:1, なし:0)。

4. 研究設問

授業実践の質的向上に特に関与する促進要素は何か、研修参加者の促進要素の活用度とその背後にある授業に対する教師の考え方の変化は何かを探るため、次の研究設問を立てた。

研究設問1: 研修参加者に対する授業観察評価平均値は前期から後期にかけて向上するか。

研究設問2: 研修参加者の促進要素の活用度は前期から後期にかけて増加するか。

研究設問3: 19の促進要素のなかで、授業観察評価平均値に特に影響している要素は何か。

研究設問4: 授業観察評価平均値により大きく影響した促進要素を活用した教師に見られる行動や考え方の変化の特徴はどのようなものか。

5. 授業観察評価データの分析

授業観察チェックリスト(Appendix A) 上段 19 項目 (No.1~17, 20~21) の各項目評価(各 1~3 ポイント)と、英語授業の効果を高める促進要素 19 要素の使用有無(1 または 0) のデータセット(N=45)を使って、3 つの分析を試みた。

1 つ目の分析は、授業観察の項目評価の平均値の事前・事後の比較である。チェックリスト項目のうち、教師の授業パフォーマンスを評価する17項目と、生徒の反応・参加状況を評価する 2 項目の合計 19 項目の 3 段階評価(1~3)について、前期分・後期分の各受講者の評価平均値を、それぞれ算出した。その結果をまとめたものが表2である。前期授業観察時から後期授業観察時にかけて、受講者 45 名の評価平均値は 1.7 から 2.3 まで上がった。評価平均値の人数分布について、便宜上ヒストグラムを線のイメージで表してみると、その推移は、おおよそ図 1 のようになった。この差の統計的有意性を確認するために、まず、前期・後期のそれぞれのデータの正規性(正規分布しているといえるか否か)をコルモゴロフ-スミルノフ検定を用いて調べた。その結果、両方のデータに正規性があることが確認されたため、対応のあるデータの t 検定で平均値の差の検定を行ったところ、統計学的に有意な向上であることが認められた($p = 0.00$)。

表2 授業観察チェックリストの項目評価(19 項目)

	N	平均値	最大値	最小値	標準偏差	正規性*
前期	45	1.7	2.5	1.0	0.32	あり
後期	45	2.3	3.0	1.1	0.39	あり

*コルモゴロフ-スミルノフ検定

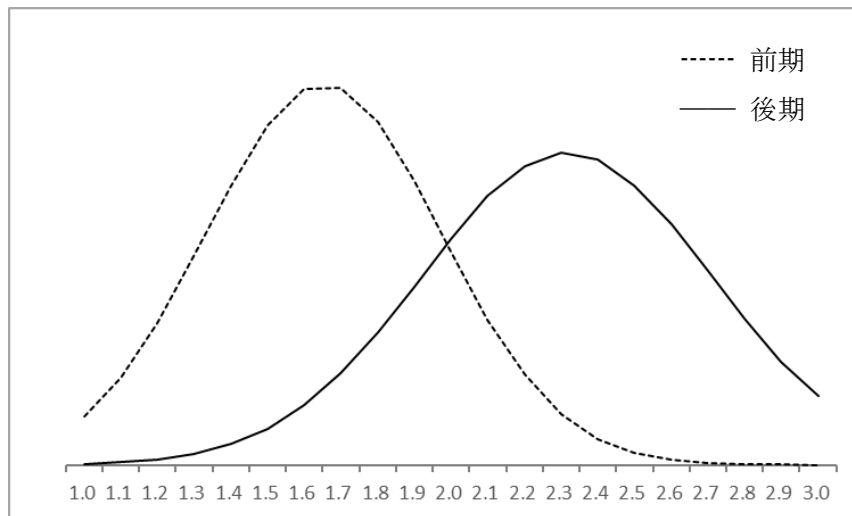


図1 項目評価平均値分布の推移

次に、各受講者の前期・後期それぞれの授業実践に見られた、促進要素(quality enhancement factors) の数を比較した。促進要素が認められた場合は1、認められなかった場合は0として、受講者ごとに合計し、基本統計量を算出した(表3)。促進要素数の平均値は、6.1から7.2まで上昇し、19要素中15要素が認められた受講者もいた。個数ごとのおおよその人数推移(ヒストグラムの線化イメージ)は、図2のようにになっている。統計学的な検定に先立ち、前述の項目評価の分析と同様に、コルモゴロフ-スミルノフ検定によってデータの正規性を調べると、後期データに正規性が認められなかった。そこで、ノンパラメトリック検定である Wilcoxon の符号付順位検定を行ったところ、促進要素の数が有意に向上していることが確認できた($p = 0.02$)。

表3 促進要素の合計(総数:19要素)

	N	平均値	最大値	最小値	標準偏差	正規性*
前期	45	6.1	13	1	2.63	あり
後期	45	7.2	15	3	2.29	なし

*コルモゴロフ-スミルノフ検定

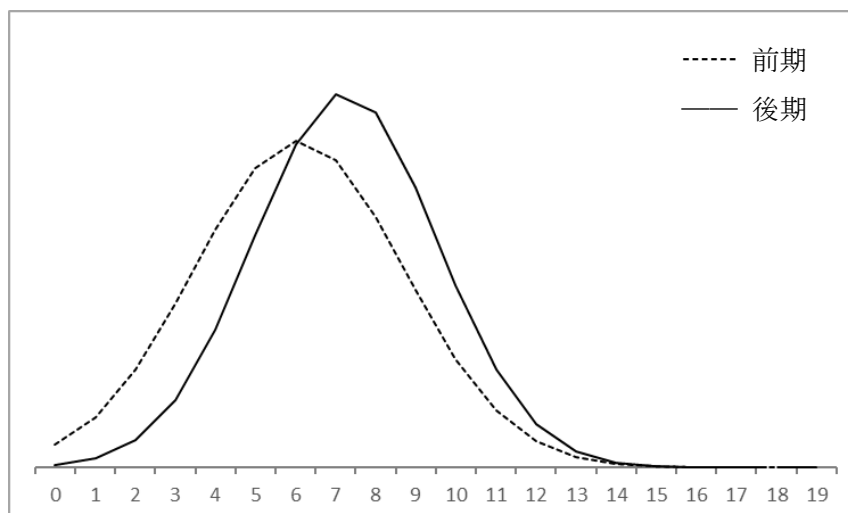


図2 促進要素数分布の推移

最後に、後期のデータに基づき、それぞれの促進要素(19要素)の使用有無と、授業観察評価19項目の評価平均値の間の相関を調べた。この分析によって、どの促進要素が項目評価に寄与したと判断できるか、言い換えれば、授業のなかで教師がどのような工夫・努力をすれば、また、教師がどのような姿勢で授業に臨めば、全体的によい英語授業になるかということが推測できる。促進要素の有無をデータ化した1/0の2値データをダミー変数として、項目評価平均値との相関係数(スピアマンの順位相関係数)を算出したところ、Pacing, Teacher enthusiasm, Use of humor, Relevance to students' life, Creative taskの5要素に、項目評価平均値との弱～中程度の相関が見られた(表4)。

表4 項目評価平均値との相関が認められた促進要素

相関が認められた促進要素	N	相関係数	p 値
Pacing	45	0.4	0.01
Teacher enthusiasm	45	0.4	0.01
Use of humor	45	0.4	0.01
Relevance to students' life	45	0.4	0.01
Creative task	45	0.4	0.01

6. 促進要素の使用に顕著な変化が見られた参加者の行動と考え方の分析

一連の統計的分析を通し、研修参加者45名の、前期・後期における促進要素19要素の使用状況データと、同じく前期・後期における、授業観察評価19項目の評価平均値データから、研修参加者は、促進要素の使用数、授業観察評価の平均値とも向上が見られ、さらに促進要素のうち5要素が、授業観察評価の平均値と弱～中程度の相関があることがわかった。

この結果に基づき、さらに教師の行動の変化の要因を探るため、特に5つの促進要素の使用状況に顕著な変化が見られた参加者を抽出し、授業における行動の変化と、その背後にある教師の考え方や授業への姿勢を分析した。

参加者45名全員について、促進要素の前期・後期の使用状況の変化を調べたところ、前期は5要素の使用がまったくなかったが、後期には3もしくは4要素の使用が認められた参加者が3名いた。3名とも、後期の授業観察の評価平均は前期に比べ向上していた。この3名について担当生徒の特質及び授業観察チェックリストの記載データの概要をまとめたのが表5である。

表5 「5つの促進要素」の使用状況に顕著な変化が見られた参加者

ケース	担当生徒	5つの促進要素の使用状況(*)	授業観察評価19項目中後期に特に評価が向上した項目(**)
A 教諭	高校2年生 (平均的学力の 普通科高校)	前期: なし 後期: P, E, L, C	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業の最初の5分を活用した興味づけ ・ 内容理解のためのリーディング活動 ・ 語彙に関する明快な説明と言語活動 ・ 授業に対する生徒の集中度 ・ やり取りや言語活動への生徒の積極的参加
B 教諭	高校2年生 (進学重点校)	前期: なし 後期: P, E, L	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業の最初の5分を活用した興味づけ ・ 内容理解のためのリスニング活動 ・ 内容理解のためのリーディング活動 ・ 文法に関する明快な説明と言語活動 ・ 授業に対する生徒の集中度
C 教諭	高校3年生 (進学重点校)	前期: なし 後期: E, H, L	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒のレベルに合わせた教師の英語使用 ・ 授業の最初の5分を活用した興味づけ ・ 教師と生徒との英語でのやり取り ・ やり取りや言語活動への生徒の積極的参加

* P: Pacing E: Teacher enthusiasm H: Use of humor L: Relevance to students' life C: Creative task

** 3段階評価で、後期のみ最高評価(3)のついた項目

上記3つのケースについて、(1)授業観察評価の結果が向上した理由、(2)その結果に貢献したと思われる研修内容および前期の授業観察時の助言の内容、(3)行動変容についての教員自身の自己分析結果を、授業観察後に行う研究協議記録、年間の研修で使用した研修資料、および年度末に提出された参加者自身の授業改善プロジェクト報告書(国際言語文化アカデミア, 2017 - 2019, 以下「報告書」と記述)から得られるデジタル化されたテキストデータに基づき分析した。

6.1 ケース1 (A 教諭)

A 教諭が後期の授業観察で高評価を得た理由は4つあった。第1に、授業の最初に、前回の授業で

生徒に提出させた英作文の内容を紹介することで、生徒の興味をつかんだ。生徒にとり、自分やクラスメイトの書いた作品が紹介されコメントされることは、主体的に学習に参加する契機となったようだった。第2に、当日扱った単元である、日本人バックダンサーに関する英文を題材としたレッスンの導入で、歌手やコンサートの画像を用い、教科書の内容自体ではなく、その前段階のスキーマ活性化のための **Oral Interaction** を行い、生徒に題材への興味を持たせていた。第3に、「自分がそのバックダンサーの立場だったらどう感じるか」という問いかけをしながら、仮定法や感情を表す形容詞を扱うなど、テキストの題材、生徒の考えや気持ち、言語材料をつなげる工夫がされていた。第4として、以前はテキストの英文説明に多くの時間をかけていたところを、説明すべき項目に軽重をつけ、生徒が黙読しながら問いに答える活動を取り入れ、自分の力で英文を読み取る機会を与えていた。

後期の授業観察時に A 教諭が見せた実践には、研修および前期授業観察後の研究協議で助言した次の 4 点に対応した改善が見られた。すなわち、①最初の 5 分で生徒の気持ちをつかむ、②**Oral Introduction / Oral Interaction** は教科書の内容を先取りして説明するのではなく、主体的に読む気持ちにさせる、あくまで導入として行う、③文法指導は文脈を与える、④教科書英文についての説明は 10 分以上続けられないようにし、生徒が活動する時間を設ける、といった点である。

また、こうした改善では、単に学んだことをそのままコピーするのではなく、学んだ知識や助言を自らの授業に則して応用する姿、別言すると、自らの興味と意欲に基づく授業スタイルの変更が見られた。報告書の記載項目中「教師の変化」の欄には、「教材研究をより深く行うことで背景知識などについても調べるようになり、自分自身楽しんで教材研究を進めることができた」、「説明を減らし、生徒の活動時間を増やすことで授業に活気が生まれ、生徒の反応もよくなり授業を楽しむことができた」とあり、「楽しむ」ということばがくり返されていた。教師が悩みながら授業改善を進め、その結果として、教えることを楽しむようになり、その表出として、5 つのうち 4 つの促進要素の使用、および、授業観察評価の向上へとつながったことが推察できる。同報告書の「まとめ・感想」の欄にはさらに、「意識の高い仲間たちからの刺激」「教師が強い意志を持って授業を改善しようと試みれば、生徒もそれに応じてくれる」とあり、同僚の支えと、授業改善による成功体験が、今回の授業改善への取組を可能にしたことがうかがえる。

6.2 ケース 2 (B 教諭)

進学重点校に勤務する B 教諭は、「コミュニケーション英語Ⅱ」の授業では、正確に英文を読むことに徹することが必要だとの強い信念を持っていた。本人も入念に授業の準備をし、生徒が英文解釈につまずきそうな部分は、事前にすべて洗い出し説明できるよう英文を読み込んでいた。またこの信念は、授業における生徒の応答などから、英文 1 文 1 文の理解が不完全であるとの認識に基づくものであった。このようななか、B 教諭が後期の授業観察で高評価を得た理由は 3 つあった。第1は、授業の最初に、速読教材の英文をリスニングさせ設問に答えさせることで、生徒の集中力を促していたことである。これは前期に教科書の CD を流すだけだったことの反省に基づくものかもしれない。第2に、英文解釈に関する説明では、単に 1 文 1 文を解説するのではなく、特に生徒が深く学ぶ必要のある 4 文に絞って解説や発問をしたり、概要を捉えるためのストラテジーなどにも言及したりしていた。第3に、文法説明・言語活動では、学んだ文法を用いて作文をすることを課題として与えていた。

後期の授業観察時に B 教諭が見せた実践には、研修および前期授業観察後の研究協議で助言した次の 3 点に対応した改善が見られた。すなわち、①生徒に英語の音声を聞かせる際は必ずタスクを与える、②教科書英文についての説明は 10 分以上続けないようにし、生徒が活動する時間を設ける、③文法は文脈の中で使わせる、といった点である。

B 教諭の後期の授業は、訳読式の説明にかける時間が多少減少した以外は、授業の流れなどの大きな構造的変更は見られなかった。しかし、リスニング活動においては聞く目的を与えたり、教科書の説明は、1 文 1 文の訳読から、焦点を絞った説明や、テキストの全体像や概要を捉える活動を含めたものになったり、文法についてはそれを活用させるための英作文課題を課したりといった改善が見られた。報告書の記載項目中「教師の変化」の欄には、「生徒の課題解決に向け、目的を持って毎回の授業をするようになった」「(その結果)授業に対する満足度を上げることができた」「文章構成や概要把握の読解活動を導入したことで、よりきめ細かい授業準備をするようになった」とあり、生徒の学習状況の観察に基づく明確な「目標設定」が「よりきめ細かい授業準備」とつながり、結果的に生徒の満足度が上がったと実感できたことが考えられる。

6.3 ケース 3 (C 教諭)

B 教諭とは別の進学重点校で教えている C 教諭が、前期に比べて後期の授業観察で高評価を得た理由は、英文理解活動における 3 つの点で授業に顕著な工夫が見られたことであった。第1に、授業中に教師が用いる英語の質が高まり、生徒の理解度に応じたわかりやすい英語でやり取りを行っていた。第2に、3年2学期という時期に、大学受験を控えた生徒のニーズに応じた速読演習を授業の始めに行うことで、生徒の集中力を効果的に高めていた。第3は、授業を通じ生徒が教師と英語でやり取りする機会が多く含まれていたことである。この第3の点は、後期の授業観察で C 教諭が取り入れた、See-Think-Wonder (絵や写真について見たり考えたりしたことを英語で話す活動)、Oral Interaction、さらに読解活動において生徒に取り組みさせた Graphic Organizer 活動などが、生徒とのやり取りを促進したことに関係している。

後期の授業観察時に C 教諭が見せた実践には、研修および前期授業観察後の研究協議で助言した次の 3 点に対応した改善が見られた。すなわち、①画像の使用により、導入活動で話す英語の準備や生徒とのやり取りが円滑に行える、②テキストの CD をただ聞かせるだけのリスニングでは意味がないので、例えば、閉本させてプレリーディング活動の一環として聞かせるなどの工夫をする、③読解活動とは英文の意味を捉えることだけが目的ではなく、Graphic Organizer などを使い内容を自分のことばで整理したり、推論したり、学んだことに基づいて考えを述べたりといった、何のために読むかが重要であり、それに応じた活動を取り入れなければならない、といった点である。

C 教諭は、前期から自らが行ってきた Q&A や True or False 活動に対して疑問を感じ、効果的に生徒が英文を理解するのを助ける、あるいは確認するにはどうしたらよいかという課題意識を持っていた。研修および授業観察時の助言に基づき、読解活動について新たな認識をもったことが、報告書の記載項目中「教師の変化」の欄から読み取れる。「タスク(グラフィックオーガナイザーや要点を確認する Q&A)を作成するときに、何を読み取らせたいのか考えるようになった」「個々の生徒のワークシートへの

取組状況を注意して観察することで、ワークシートの構造・内容も改善できるようになった」「アンケート調査やテストのデータにより、生徒の意識や伸びを、感覚だけでなく、客観的に見ることができ、自信にもつながった」など、明確な指導目標に基づく教材研究、生徒の学びの観察による教材の調整、客観的データの確認といった一連の系統だった省察的実践を通じ、改善を実感できたことが読み取れる。さらに、リーディング指導に関しては、英文読解とは英語を日本語にすることではなく、筆者が英文を書いた意図を汲み取りながらメッセージを理解する、筆者と読者とのコミュニケーションである、と認識を変える様子がうかがえた。

3人の研修参加者は、1年間の授業改善プロジェクトを通じ、それぞれが目標とした改善の目安(あらかじめ設定した生徒の英語力評価の到達目標)に達することができ、プレ/ポストテストのスコアの向上においても統計的有意差が認められた。こうした実践の背後にある認知プロセスは、次のように要約されるだろう。

ケース1(A 教諭): 仲間からの刺激に助けられながら、強い意志を持って授業改善の工夫をし、授業に活気が出てくることで成功体験を得て、教えることが楽しくなる、という好循環が生まれた。

ケース2(B 教諭): 生徒を観察し、指導目標を明確に意識したなかで、これまでの細部にこだわる授業準備と実践に、より明確な意味づけをすることができ、授業に対する生徒の満足度も実感できるという好循環が生まれた。

ケース3(C 教諭): 一連の系統だったアクション・リサーチおよび省察的実践のプロセスを通じ、客観的視野で自らの授業改善を行うことで自信が生まれ、目標に基づく教材研究、生徒の観察、教材の調整、データの確認を行うという好循環が生まれた。

これらの認知プロセスと、5つの促進要因の使用との関係を考察すると、まず、①Pacing(授業進行のメリハリ)については、目標が明確になることで授業活動に軽重がつけられることが考えられる。②Teacher enthusiasm(教師の熱意)は、同僚からの刺激や同僚との協働、成功体験など複雑な要因の結果としての教師の自信や、授業を楽しむ気持ちの表出と考えられる。③Use of humor(ユーモアの活用)については、3人とも活用が確認されなかったが、Teacher enthusiasmの表出を下支えする自信や授業を楽しむ気持ちが、ユーモアの活用に結びつくことが想像できる。④Relevance to students' life(生徒の生活との関連)については、生徒を観察し、生徒の気持ちを汲んだ教材研究をする姿勢の表出である。最後の、⑤Creative task(創造的活動)は、Personal response questions(個人の考えや意見を問う質問)や英作文、スピーチなどの活動がそれにあたるが、これは、明確な目標設定に基づく単元タスクの工夫や、④と同様に、生徒を観察し、生徒の気持ちを汲んだ教材研究をする姿勢の表出と考えてよいだろう。

7. 結論と今後の課題

本研究では、指導法について学び、それを教室で実践するといった、情報伝達型の研修だけでは成功することが難しい、英語教員の授業改善の軌跡のプロセスを、「英語授業の効果を高める促進要素」

といういわばミクロの構成概念を含めて考察した。その結果、

- 研修参加者(45名)に対する授業観察評価(19項目)平均値は、前期から後期にかけて有意に向上した。[研究設問1]
- 研修参加者の促進要素(19要素)の活用度は前期から後期にかけて有意に向上した。[研究設問2]
- 19の促進要素の中で、授業観察評価平均値に弱～中程度の相関が見いだされたのは、Pacing(授業進行のメリハリ)、Teacher enthusiasm(教師の熱意)、Use of humor(ユーモアの活用)、Relevance to students' life(生徒の生活との関連)、Creative task(創造的活動の実施)の5項目であった。[研究設問3]
- 授業観察評価平均値により大きく影響した促進要素を活用した顕著な例として、3名の参加者のケースが見いだされた。そうした促進要素の活用と授業観察評価の向上を生んだ、教師の考え方や授業への姿勢の変化に関与する認知プロセスとして、「努力の先にある成功体験による自信」「教えることを楽しむ気持ち」「明確な目標意識にもとづく細部へのこだわり」「授業改善の手法を学び系統的に省察的実践が行えたことによる自信」といった点が認識され、改善の取組と成功体験の好ましいサイクルを動かし続けることが重要であると示唆された。[研究設問4]

今後、新学習指導要領の実施に向け、小・中・高等学校英語担当教員向けの研修が活発に行われることが予想される。本研究は、そのような研修実施において、最終的には教師自身が、「英語によるコミュニケーション能力」、「指導目標の設定とそれに至る下位技能の指導」、「省察的実践の手順」についての理解を深め、仲間とのつながりに支えられながら、授業の工夫を続けることで成功体験を得る循環を確立することが重視されるべきだとの示唆を与えている。教員研修は授業の成功に必須であるが、教員研修に興味を持ち、学び続ける意欲を持つためには、教師が小さな成功体験を経験することを可能にするミクロの要素の学びが重要だと考える。

(参考文献)

- Allen, P., Fröhlich, M., & Spada, N. (1984). The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. *TESOL Quarterly*, 83, 231-252.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fanselow, J. (1987). *Breaking rules: Generating and exploring alternatives in language teaching*. New York, NY: Longman.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2017). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. London: Routledge.
- 国際言語文化アカデミア. (2017 - 2019). 「授業改善プロジェクト報告書」
<http://www.pref.kanagawa.jp/docs/ns2/cnt/f440038/index.html> (2020年8月31日)
- Moskowitz, G. (1967). The FLint system: an observational tool for the foreign language classroom. In A. Simon and E. G. Boyer. *Mirrors for Behavior: An Anthology of Classroom Observation Instruments. Section 15*, pp.1-15. Center for the Study of Teaching at Temple University. Philadelphia.
- 長嶺寿宣. (2014). 「言語教師認知研究の最近の動向」. 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣 (編著) 『言語教師認知の動向』 (pp. 16-32). 東京: 開拓社.
- 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣 (編著). (2014). 『言語教師認知の動向』 東京. 開拓社
- Spada, N., & Frohlich, M. (1995). *COLT Observation Scheme*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Appendix A (授業観察チェックリスト)

Class Observation Scheme Date: / /

School: _____ Instructor: _____ (Duration: min) Subject: _____ Year: _____

Textbook/Materials: _____ Grouping (HR・Streamed・Small Group)

Category	Description	Purposeful and engaging.	1: needs work 2: okay 3: good	Time (min)	
<u>Motivational Techniques</u>	1	The teacher's classroom English is clear and fits the students' level.		/	
	2	The teacher uses the first five minutes effectively to attract his/her students' attention.			
	3	Individual feedback or encouragement is provided for students. (T's attentiveness to Ss' responses)			
<u>Use of Skills in Context with active thinking</u> 4-5: Interaction 6-7: Comprehension 8-9: Production (Meaning-focused Input/Out)	4	The students interact with the teacher in English.			
	5	The students interact with each other meaningfully in English (in pairs/groups).			
	6	The students listen to materials (incl. T's oral introduction, anecdotes, and Ss' presentations) to understand/appreciate the content.			
	7	The students read materials (incl. other Ss' writing) to understand/appreciate the content. [NB: Oral Interpretation is included in this category.]			
	8	The students express themselves in spoken production (incl. planning time).			
	9	The students express themselves in written production (incl. planning time).			
<u>Knowledge and Practice</u> (Language-focused Instruction)	10	The students practice reading the text aloud for a pedagogical purpose.			
	11	The teacher provides clear instruction and practice in teaching vocabulary.			
	12	The teacher provides clear instruction and practice in teaching grammar.			
	13	The teacher provides clear instruction and practice in teaching reading (including strategies).			
	14	The teacher provides clear instruction and practice in teaching listening (including strategies).			
	15	The teacher provides clear instruction and practice in teaching speaking (including strategies).			
	16	The teacher provides clear instruction and practice in teaching writing (including strategies).			
CL Management	17	Miscellaneous class management (Teacher talk not directly related to 4-16) [e.g. Announcements, Goal-setting, Disciplining...]			
Goal-Setting Collaboration (←interview)	18	The teacher shares with his/her students clear goals for day-to-day teaching.		/	
	19	The teacher collaborates with his/her colleagues in designing and teaching English classes (including materials sharing).			
Student Engagement	20	The students appear to be paying attention.		/	
	21	The students are actively taking part in classroom interaction or working on assigned activities.			
Quality Enhancement Factors	Visuals: <input type="checkbox"/> Blackboard writing <input type="checkbox"/> ICT Techniques: <input type="checkbox"/> Pacing <input type="checkbox"/> Wait time <input type="checkbox"/> Teacher enthusiasm <input type="checkbox"/> Use of humor <input type="checkbox"/> Relevance to life <input type="checkbox"/> Background info <input type="checkbox"/> Pair work <input type="checkbox"/> Group work <input type="checkbox"/> A large number of questions (T⇒S) <input type="checkbox"/> Moving around class <input type="checkbox"/> Anecdotes and asides Specific Tasks: <input type="checkbox"/> Quizzes <input type="checkbox"/> Creative Task (W/S/Discuss) <input type="checkbox"/> Pronunciation practice <input type="checkbox"/> Reflection sheet for Ss <input type="checkbox"/> Homework assignments <input type="checkbox"/> Portfolios (Files) Professional Development: <input type="checkbox"/> Participation in seminars/Conferences		Procedures	#4-17	Time
Today's Goal in One Phrase					0