

研修参加者の英語授業パターンおよび認知の変化からの知見

Changes in the Instructional Sequence and Cognition of In-Service

English Teacher Workshop Participants

江原 美明

EHARA Yoshiaki

1. はじめに

国際言語文化アカデミアでは、平成 25 年度から実施される高等学校新学習指導要領を視野に、平成 23 年度より「英語教育アドヴァンスト研修」を実施しており、研修初年度の授業改善プロジェクト報告書(神奈川県立国際言語文化アカデミア, 2012)には参加者の授業改善の軌跡が記録されている。しかし、今後これらの成果が教育実践及び教師の専門性の成長 (professional development) に有効活用されるには、研修を通じた教師の認知とその変化から得られる知見も含め情報を継時的に集積、整理、分析する必要がある。

そこで本研究では、研修初年度に於ける参加者 ($n=20$) の授業パターンおよび授業実践に対する認知あるいは考え方の変化について、授業訪問(年間2回)記録、授業改善レポート、研修終了翌年度の電子メールによる意識調査に基づくデータを分析する。

データの類型化による探索的分析(Hatch, J. A., 2002 などによる)を通し、教育現場で工夫を重ねる教師の知見から、新学習指導要領実施に向けた実践及び教員研修内容の充実のための示唆を得る。

2. CLT (Communicative Language Teaching) と高校英語

コミュニケーション型言語教育(CLT) は、日本の学習指導要領にもその理念が反映されている。しかし CLT は特定の指導方法(methods)を規定するものではなく、理論と原則に基づく言語教育上の方針つまりアプローチであり(Richards & Rodgers, 2001, p. 172)、コミュニケーション能力(Communicative Competence) 育成を目指した言語教育全般を指す。コミュニケーション能力の定義については Canale and Swain (1980)及び Canale (1983)、Bachman and Palmer (1996) をはじめ複数提唱されてきたが、脱文脈化された文法指導を越えコミュニケーションに必要な他の要素にもいかに注目するかが中心的主張である。これら「他の要素」を含め CLT に必要な要素を体系的に網羅する研究は Threshold 1990 (Van Ek & Trim, 1991) を生み、現在の CEFR (Common European Framework) 関連研究へと受け継がれている。

コミュニケーション能力の構成要素について、談話能力(discourse competence) をその中核とする立場の Celce-Murcia (2007) は次の6つを提案している。

- (a) Sociocultural Competence (社会文化的能力)
- (b) Discourse Competence (談話能力)
- (c) Linguistic Competence (言語能力)
- (d) Formulaic Competence (定型表現能力)
- (e) Interactional Competence (対話能力)
- (f) Strategic Competence (方略的能力)

高校英語で批判を受けがちな文法・訳読式授業は、語彙・統語の指導に偏りがちであり、音声指導や文脈を加味した文法指導、自己表現力育成の指導が不足する。学習指導要領(文部科学省, 2010)が求める「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力」を養うには、linguistic competence 以外の要素を意識的に取り入れる必要がある。この主張を実践者からの視点で言い替えれば、テキストの談話構造に注目し、学んだ知識を活用して談話を産出しながら4技能の能力を伸ばすということになる。

Richards (2006) は、現在の CLT には合意を得た指導法は存在せず、言語習得理論あるいは CLT の原則に基づく複数の指導法が提案されてきたと述べ、Process-Based CLT Approaches (プロセス重視のアプローチ) 及び Product-Based CLT Approaches (プロダクト重視のアプローチ)に類型化しそれぞれ 2 つ典型例をあげている(表 1)。日本における CLT の実践もこれらの指導法の影響を受けてきたが、近年では CEFR 研究や Can-do リスト作成への動きなどの影響から、より Product-Based CLT へと移行している姿がうかがえる。

特に Text-based Instruction は、Celce-Murcia (2007) 、Celce-Murcia and Olshtain (2000) の提唱する 談話能力 (discourse competence) 重視の考えに通じるものであり、教科書中心の従来型英語教育をよりコミュニカティブにする現実的方法として応用の可能性があると考ええる。

表 1 CLT に基づく指導法の類型 (Richards, 2006)

アプローチ	指導法	特徴
Process-Based CLT Approaches	Content-Based Instruction	目標言語を使いさまざまな分野についての知識を得る活動を行なう。知識を得る副産物として目標言語への習熟を図る。文法的正確さを求めるのは難しい。
	Task-Based Instruction	リスト作り、問題解決、近況報告など学習者に目標言語を使うタスクを行なわせ、言語習得を促す。伝統的な P・P・P より効果があるとする証拠が不足。
Product-Based CLT Approaches	Text-Based Instruction	テキストタイプ(説明文、物語、報告、書き言葉、話し言葉、etc.) 毎に文法構造や談話構造の特徴を分析し使えるようにする。創造性を育てる側面が不足。
	Competency-Based Instruction	職場あるいは日常生活場面で機能するために必要な能力を育てる。特定の場面で何が出来るかを重視。行動目標が過度に重視され思考力を育てる面が不足。

CLT が日本の高等学校英語教育に定着しない要因について、大学入試をはじめ、教師自身の学習経験や生徒の CLT に対する反応などが、言語教師認知を介在して授業実践に影響する点が指摘されてきた (Borg, 2003; Gorsuch, 2000; Nishino, 2008; Sasajima & Borg, 2009; Sato, 2002)。また、コミュニケーション重視の授業にとり重要な課題である文法とスキルの統合について、成人に対する英語教育に携わる教師に質問紙調査を行なった Borg and Burns (2008)は、

- (a) 言語習得理論に精通した英語教師でも文法指導の選択においては理論より自らの学習・教授

経験をよりどころとし、明示的文法指導が文法とスキルの統合の過程で重要であると考えている

- (b) 調査対象者の多くが理論的な枠組みでは古典的な教授法とされる PPP (Presentation – Practice – Production) アプローチを採用している

ことを挙げ、言語習得理論の枠組み(例えば PPP は CLT の範疇ではない)が言語教師の認知(PPP も十分コミュニカティブである)と必ずしも整合性がないという課題を指摘している。

教師の指導法や授業パターンの選択は、学校や生徒の状況、社会的文脈等の外的環境要因と、言語教師認知という内的要因の相互作用の結果である。教師の授業実践およびその主要因としての認知の変化をたどることは、教員研修および言語習得理論の枠組みの実践への有効性を検証する上でも重要である。

3. 「英語教育アドヴァンスト研修」の概要とその前提

本研修は教育委員会より派遣された高等学校教員(平成23年度20名)を対象とし、集合研修9日(前期2日、夏季3日、後期4日)、勤務校での授業研究1日(前期・後期各半日分)から構成される年間10日間のプログラムである。前期(5月～6月)後期(11月～12月)各一回、担当者が各学校を訪問し、研修参加者の授業参観及び授業研究を行なう。授業は授業者の研修に資するようDVDに収録している。

研修内容は (a) 多文化共生の視点を授業に取り入れる方策を学ぶことを目的とした Multicultural Awareness モジュール、(b) TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) 関連の知識及び英語運用能力を高めることを目的とした Expertise in English モジュール、さらに (c) 授業改善を目的とした Reflective Teaching モジュールから成る。これらの要素が毎回の研修に盛り込まれ、日本人3人、英語母語話者3人が担当している。参加者の専門知識と英語によるコミュニケーション能力の向上を通し、生徒のコミュニケーション能力向上を目指すのが本研修の目的である。

Clark (2009, p. 24) は専門知識に関わる研修形態を下表(表2)のように分類しているが、本研修ではこれらを適切に組み合わせることで効果的な研修を実施するよう努めている。例えば、言語習得・指導理論における専門的知識に関わる内容については、(a) 理論の紹介 (Receptive) (b) 具体的応用例の提示と演習 (Directive) (c) 現実の課題解決を通じた知識・技能の精緻化 (Guided Discovery) (d) 研修終了後の各自の継続的実践研究 (Exploratory) という選択肢が想定される。

表2 専門知識・技能(Expertise)研修の4形態 (Clark, 2009)

研修形態	特徴
Receptive (受容型)	講義等による情報・新知識の獲得
Directive (技能習得型)	演習とフィードバックによる技能の習得
Guided Discovery (問題解決型)	自らの知識と外部サポートによる問題解決
Exploratory (探索型)	自らの目標に応じた自律的問題解決

しかし、Kelly (1980) が指摘したように、研修で紹介される考え方や指導法が教師の実践に反映されるには、それが、実際に教室で使えるか、教師や生徒のニーズに合っているか、教員の教育哲学と合致しているか、の3点について肯定的な反応が得られなければならない。また、理論や実践研究に基づくすぐれた実践者の指導技術は、その背後にある実践者の認知プロセスをたどることができなければ、表面的に模倣をしても効果的な指導につながらない。参加教員が抱える困難や現場の状況を研修担当者が理解することも重要である。

これらを踏まえ、本研究の実施は次の前提に基づいている。

- 担当者は参加者と同僚の英語教師としてのスタンスをとり、共に課題解決にあたる。
- 参加者がコミュニケーションとしての英語について新たな発見と洞察を得られるよう研修は英語で行い、臨機応変に日本語も使用する。
- 英語運用能力、授業力(授業改善)、言語習得理論、異文化コミュニケーションに対する興味関心およびニーズの比重は、参加者の指向性やその勤務校の状況により異なることが予想されるので、研修ではすべての要素を扱う。
- 研修の評価は予め示された指標(ベンチマーク)ではなく、参加者が授業改善の目標に近づくプロセスに研修がいかに関与したかをその判断材料とする。

上記のそれぞれは、学びにおける情意、技能、知識、そして目標・評価(メタ認知)に関わる問題である。本研究で扱うデータはこうした視点の妥当性についても示唆を与えている。

4. 授業パターン(英語 I・II・Reading)の変化

研修参加者は当該年度に担当する科目のうち一つに焦点を絞り、課題を設定し授業改善に取り組んだ。ここでは特に、参加者 20 名のうち英語 I, 英語 II, および Reading における授業改善に取り組んだ 17 名のケースについて、年間2回行なわれた授業訪問時の授業観察、研究協議記録、授業改善レポートに基づき分析する。

4.1 Nation (1996) の4つの分類による活動のバランス

外国語を教える際に含めるべき要素として、Nation (1996) は

1. 意味中心のインプット (Meaning-focused input)
2. 言語形式の学習 (Language-focused learning)
3. 意味中心のアウトプット (Meaning-focused output)
4. 流暢さを高める活動 (Fluency development activities)

を挙げ、言語教師は特定の教授法に固執することなく、学習者や教える状況、教師のスキル等の条件を勘案して上記 4 要素をバランスよく含めた指導をすることを奨励している。例えば、外国語として英語を学ぶ環境の中級学習者の場合には、Meaning-focused input 30%、Language-focused learning 20%、Meaning-focused output 20%、Fluency activities 30% との目安を提示している。

この分類に従い、17 名の前期、後期授業訪問時の研究授業で行なわれた言語活動(学習活動を含む)を抽出したのが表 3 である。

表3 授業訪問時(前期・後期)に行なわれた言語活動

分類	技能	言語活動
MI	Listening	Oral Introduction / テキストに関する Q & A / リスニングテスト (補助教材) テキスト CD / 歌を使ったリスニング
L	Reading	復習用読解 Q&A / Pre-Reading 用読解 Q&A / Skimming / Scanning
	Vocabulary	Vocabulary Quiz / Flash Cards による語彙練習 / プリントによる語彙練習 ペアワークでの語彙確認 / 辞書指導 / Criss Cross ゲーム / マインドマップ (既 習箇所の内容と関連づけた語彙復習)
	Grammar	文法プリントの解説 / Dictation / Cloze Elide Test / 文法問題演習 ペアワークでのテキスト穴埋め / フレーズハント (日本語フレーズの英語表現探し)
	Translation	日本語での Oral Introduction / 日本語による Q&A と板書による意味確認 日本語による読解 Q&A / 和訳穴埋め / 和訳から英文の再生
	Writing	テキストの英文サマリー穴埋め / 特定構文を用いたオリジナル英文(1文)作成
MO	Speaking	テキストで印象に残った事柄を 5 つ発表 / 読後の感想 / 絵に基づいた Q&A / テキスト関連トピックのビデオに関する意見 / 英文日記に関するプレゼン テーション
FL	Listening/Reading	音読、シャドーイング、ペアリーディング
	Speaking/Writing	本文筆写

MI = Meaning-focused input L = Language-focused learning
MO = Meaning-focused output FL = Fluency development activities

授業訪問当日の研修参加者の指導案と実際の授業に基づき、指導や活動の区切りと認識できる単位を一つの言語活動と見なした。17名の参加者の前期・後期全34コマ(17コマ×2)の授業で、50分授業に換算し平均5~6の活動が行なわれていた。1活動あたり8~10分となるが、Language-focused learningのうち文法・和訳に関する活動(説明)は他に比べ長時間(15分~20分)が割り当てられる傾向が見られた。

前期(5月~6月)、後期(11月~12月)における英語I、II、Readingの授業観察に於いて、4分類の言語活動の出現回数を比較すると、活動バランス(出現回数からみた比率)については全体的な傾向には変化がなく、Language-focused learning 関連活動の出現比率(%)が高かった(図1)。

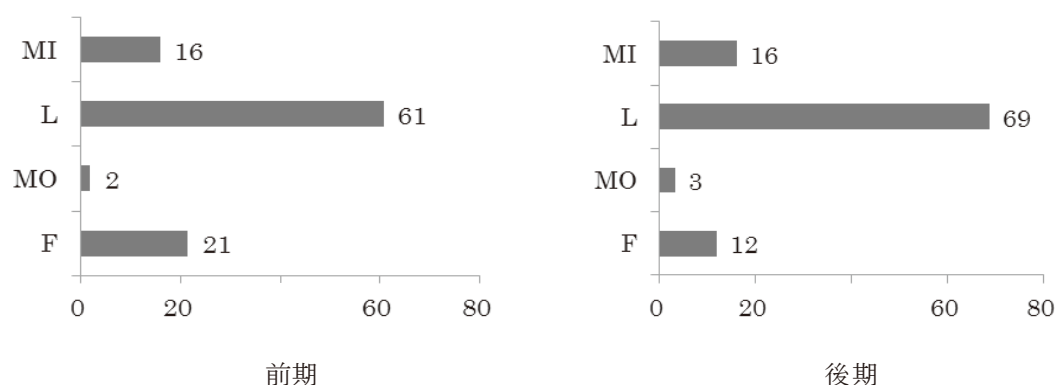


図1 前期・後期に於ける言語活動の出現頻度

また、授業における言語活動の多くを占める Language-focused learning (前期 61%、後期 69%) の内訳では、語彙 (LV)、英文解釈(LT)に関する活動が多く、文法説明・練習(LG)がそれに次ぎ、単文レベルのライティング演習(LW)はごく少数であった。(図2)。

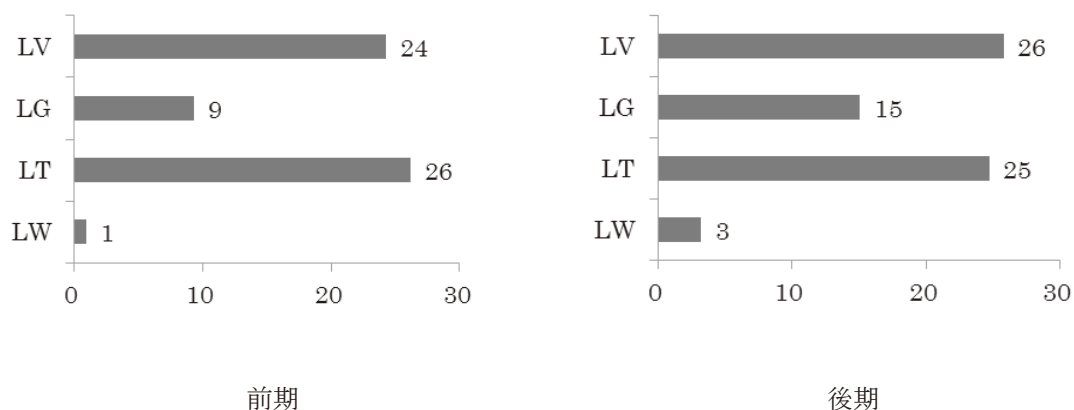


図2 前期・後期における言語形式に関する活動の出現バランス

活動に充てられた時間ではなく活動の出現回数による分析としたのは、(a) 各活動に割り充てられた時間内に生徒が実際に活動にあたる正味時間にばらつきがあり、分単位の変数の意味が曖昧であること、(b) 分析の目的が主として教師の指導内容の選択パターンにあること、が理由である。尚、時間を変数に入れた分析においても、4分類の言語活動の出現バランスに大きな違いは見られなかった。音読は、実際の指導の仕方やそれによる生徒の認知プロセスにより「流暢さを高める活動」の範疇に入るか否かに議論の余地があるが、今回の分析では教室で生徒が音読している場面についてはこの範疇とした。

ここに見られる活動パターンは、Nation (1996) の求めるものには遠いが、勤務校に於ける現状を勘案した上で研修参加者が授業内容を設計した結果であり、語彙、文法を定着させテキストの意味を理解させることに重点が置かれていることを示している。授業パターンの構成を大きく変えることが、生徒のニーズ、他教員との歩調合わせ、学年統一テストなどの理由から参加者自身にとり容易ではないことも推測される。

4.2 課題と勤務校の状況に基づく授業実践の変化

参加者全体をひとつのグループと見た場合、前・後期授業訪問時における Nation の 4 分類の活動バランスに顕著な変化はなかった。しかし、参加者個々の勤務校の状況、担当学年、課題意識ごとの活動内容については、その扱い方に変化が見られた。

表 4 は、参加者が設定した授業改善課題を、(a) 学習意欲 (b) 基礎知識(語彙・文法) (c) 英文理解力 (d) 英語表現力 に分け、さらに参加者の勤務校の状況を (a) 基礎学力重視 (b) 進学指導重視 に分類し、授業実践に於ける取組の変化を整理したものである。

勤務校の分類については、参加者の授業改善レポートの記述をもとに、大学入学試験においていわ

ゆる一般受験者がおおむね半数以上を占める高等学校を進学指導重視校と分類した。

学習意欲向上に向けては、ペア、グループワークなどの活動形態の工夫、音声やリズムに関する基礎訓練、視聴覚教材やワークシートを活用した課題達成への足場作り(scaffolding)、評価シート活用や音読発表評価による目標の明確化などの工夫があった。基礎学力重視校で Reading (3年生)を担当する複数の参加者が学習意欲に関わる授業改善課題を設定していた。

表 4 授業改善課題・勤務校の状況別授業実践の変化

授業改善 課題	前期から後期にかけての授業実践の変化 (英語 I, 英語 II, Reading)
学習意欲	<p>[基礎学力重視校]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ペア、グループワークを導入し、ワークシートの工夫やゲームの導入により生徒が主体的に考え活動できる時間を確保した。(英 II) ・授業開始直後に英検 3 級問題等の基礎トレーニングを行なうとともに、タブレット PC 活用による視聴覚教材活用により題材への興味づけを図った。(Reading) ・音読活動とその評価用ワークシートを使用し、講義中心の授業を改めた。(Reading) ・予習用、授業用ワークシートの活用により達成可能な課題を与えた。(Reading) <p>[進学指導重視校]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・音声やリズムについての指導を通じ音読に自信をつけさせながら、音読活動と音読発表活動を普段の授業に取り入れた。(英語 I)
基礎知識 (語彙・文法)	<p>[基礎学力重視校]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・フラッシュカードでの語彙練習を授業開始時、終了時に行い、速読やリスニングによるインプットでさらに繰り返し学べるようにした。(Reading) ・イラスト付きのフラッシュカード、単語記憶法、マインドマップなどを活用しながら語彙定着を図った。(Reading) <p>[進学指導重視校]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・時事問題に関する英文を使い文脈の中で語彙を導入した。また、副読本の単語集を教科書学習時にも活用するとともに語彙学習を重点目標として生徒と目標を共有した。(英語 II)
英語理解力	<p>[基礎学力重視校]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・語彙練習、音読(4段階ワークシート)、暗唱へと段階的に指導することで教科書の内容理解と定着を図った。(Reading) ・フレーズ読みにより戻り読みをさせないこと、段落ごとに概要をつかみながら読むことを指導をした。(Reading) ・プレゼンテーションスライドを活用した視覚情報の提示、単語テストの実施、Skimming などのストラテジー指導、音読活動をその効用の説明とともに導入した。(Reading) <p>[進学指導重視校]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・生徒のニーズに則したテキスト(入試問題演習)を時間制限付きで読ませるとともに、読みのストラテジーについて指導した。(Reading)

表 4(続き) 授業改善課題・勤務校の状況別、授業実践の変化

授業改善 課題	前期から後期にかけての授業実践の変化 (英語 I, 英語 II, Reading)
英語表現力	<p>[基礎学力重視校]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リーディング授業に自己表現活動を取り入れることを目指し、段階的リーディング用ハンドアウトによる英文理解活動の後に、重要フレーズを用いて 1 文のオリジナル英文を書かせた。(Reading) <p>[進学指導重視校]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教科書を読む際、パラグラフライティングに活かせるよう、段落の構造を意識させるようにした。後期2回評価スケールを用いてライティングテストを実施した。(英語 II) ・家庭学習での表現活動を促すため、英文日記を定期的に提出させ、コメントとともに返却した。日記帳は教師が調達し配布した。(英語 I) ・授業で生徒が英語を使う効用を説明した上で英語による授業を行なった。(英 I) ・英語/日本語の使用場面にメリハリをつけ、教師自身が英語を使いながら生徒とやりとりをした。テキスト読後の感想を英語で言わせた。(英 I)

学習意欲の向上、基礎知識の定着に向けては、ワークシートの改善や重要な言語材料が繰り返し練習できる授業の組み立て、複数モード(文字と音声)によるインプットの工夫があった。生徒の努力を促進する中・長期の目標共有、授業内評価もあげられる。進学指導重視校において、副教材として用いられる単語集と日常の授業との関連づけが曖昧になることについても課題の解決が試みられた。

英語理解力については、読みのスキルを細分化し、段階的に指導する試み、読みのストラテジーや言語活動の効用を学習者に理解させる試みが見られた。

英語表現力育成に向けた取組は、基礎学力重視校では単文レベルの英作文、進学指導重点校では日記やパラグラフライティングなど、継続的に指導する試みが行なわれていた。英語と日本語の使用場面にメリハリをつけることも、実践と省察に基づく工夫である。

4.3 4人の参加者の授業パターンに於ける変化

分析の焦点を1単位時間の授業に向けると、教師の課題認識が授業パターンの変化に反映されていることが読み取れる。ここでは、基礎学力重視校、進学指導重視校における実践をそれぞれ2例あげ、前期・後期の授業パターンの変化を、授業観察および研究協議記録に見られる教師認知の変化とともに分析する(表 5 ~ 8)。

実践事例A[基礎学力重視校]: 学習意欲を高めるために生徒との人間関係づくりと語彙指導を重視した例(英語 II)

本事例(表 5)は、生徒の学習意欲に関し課題意識を持つ教師が、生徒との人間関係づくりを最優先に授業を組み立てた例である。前期は音読活動等を取り入れ授業を部分的に活性化させることはできたが、内容理解・文法説明で生徒を集中させることに課題があった。

後期の授業では、トピック導入後インターネット情報をワークシートに情報移行させるタスクを行なわせている。背景知識の提示による生徒への興味づけは日本語を用い、英語での言語活動を語彙関連のものに絞り、生徒の目を学習に向けさせることに効果を上げた。

学習意欲や基礎学力が不足する生徒が大半を占める状況で、英語による授業を進めながら生徒と人間関係づくりをすることは困難と判断し、母語での対話や基本的リテラシーの指導を重視した実践である。

表5 人間関係づくりと語彙指導重視への変化

前期活動	分類	時間 (分)	後期活動	分類	時間 (分)
単語テスト	LV	15	トピック導入(日本語)	LT	10
新出単語練習 (flash cards)	LV	20	情報移行タスク	LT	30
テキスト音読(一斉)	F	7	トピック関連QA(日本語)	LT	3
テキスト要約(プリント)	LT	15	単語発音練習 (flash cards)	LV	15
本文筆写	F	15	品詞分類練習	LV	15
文法演習(プリント)	LG	15	クロスワード・ワードサーチ (テキスト空所補充を予定、時 間の関係で次回に)	LV	15
				—	—

実践事例B[基礎学力重視校]: 基本語彙定着のために、練習回数と語彙の入力モードを増やした例(Reading)

本事例(表6)は、生徒の語彙力不足を緊急課題と捉えた教師が、練習の繰り返しと速読・リスニングによる複数モードからのインプットにより課題の解決を目指した例である。

後期の授業では、既習語彙定着をめざした速読教材活用をテーマに授業改善プロジェクトに臨んでいたが、訪問時の授業ではリスニング活動を取り入れていた。テキスト(“If the World Were a Village of 100 People”)の内容に基づき算数クイズ (If the world were a village of 150 people, how many people would be women? など) に答える活動である。既習語彙を含むリスニング活動により基本的語彙の定着を狙っている。

日本語による授業に慣れた3年生に教師が英語で授業を行うことに課題を感じながらも、卒業後自主学習が出来るだけの基礎力を身につけさせたいとの認識に基づき行われた実践である。

表6 練習量とインプットの多様性に配慮した変化

前期活動	分類	時間 (分)	後期活動	分類	時間 (分)
新出単語練習 (flash cards)	LV	17	新出単語練習 (flash cards)	LV	15
単語テスト	LV	5	単語テスト	LV	5
日常会話フレーズ練習	LV	8	前時の内容確認(プリント)	MI	10
Criss-Cross ゲーム	LV	10	リスニング(計算問題含む)	MI	10
日英コロケーション練習	LV	5	リスニング(TF)	MI	10
テキスト音読	F	5	(単語演習を予定、時間の関係 で次回に)	—	—

実践事例C[進学指導重視校]: 自己表現力育成をめざし、「書くために読む」姿勢を授業デザインに取り入れた例 (英語 II)

本事例(表 7)は、学習意欲のある生徒に対し授業運営も円滑に行なっている教師が、より参加型、発信型の授業を目指し授業改善に取り組んだ例である。音読活動や発問、ペアワークなどの工夫により生徒の音読の声もよく出ているが、内容理解中心の授業であることに課題意識を感じていた。

後期の授業では、前期で行なった文構造の説明と内容把握を平行して行なう活動の代りに、キーセンテンスを予め取り出して練習させ、さらに自己表現活動に使えるような文を抽出し生徒にオリジナル英文を作成させている。内容理解は説明の代りに音読の工夫及びリスニングを通して行なった。細部の理解に必要な点は一通り内容把握が終わった段階で日本語で行なっていたが、英語での短い指示も適宜使われていた。単文レベルの自己表現活動と、学期に 2 回の評価スケールを用いた自由英作文課題により生徒への英作文への意識づけに成果を上げた。

現状でも生徒は真摯に学習活動に取り組んでいたが、訳読授業からの脱却と生徒の自己表現力育成が課題であるとの認識に基づいた実践で、書くために読むという教師の認知の変化が授業実践に反映した例である。

表 7 テキスト理解からテキスト活用への意識の変化

前期活動	分類	時間 (分)	後期活動	分類	時間 (分)
前時の内容確認 QA	MI	10	単語発音練習	LV	5
単語発音練習	LV	3	キーセンテンス音読・解説	LT	5
テキスト音読(全体・ペア)	F	10	英作文用構文解説	LG	10
内容把握(解説+和訳)	LT	25	テキスト音読(3パターン)	F	10
テキスト穴埋め完成	LG	2	リスニング+要約穴埋め	LW	10
			and が結ぶ要素の説明	LT	5
			テキスト穴埋め完成(ペア)	LG	5

実践事例D[進学指導重視校]: 生徒の英語による発話を促すための「英語による英語の授業」に自由英作文を取り入れた例(英語 I)

本事例(表 8)は、学習意欲はあるが授業では受け身になりがちな生徒に、英語での発話を促すべく英語による授業を展開した例である。第1回授業訪問の際もほぼ全て英語で授業が行なわれていた。生徒に英語による授業の意義を説明したり、配布プリントの指示等を英語で記述したりするなどの工夫がなされていた。

継続して英語での授業に取り組む中で、文法の説明を含む内容理解中心の授業と、英問英答を中心とした復習の授業の 2 つのパターンを交互に行なう形をとるようになった。表 9 の後期のパターンは英問英答による復習中心のパターンである。後期の授業訪問では新たな試みとして自由英作文が加えられている。4 コママンガを見てセリフを英語で考えさせながら、既習表現(This is why...)を使って表現させる課題である。

英語による授業を通し活動を模索しながら実践する中で、生徒からの自発的発話を促す必要性を認識し、自己表現活動を取り入れている。中学校での教職経験から高校における受け身の授業への課題意識を持ち、更に研修中に英語を使うことを通し英語による授業の意義を感じたことが、英語による授業実践につながっている。

表8 「英語による英語の授業」に自己表現活動を取り入れた変化

前期活動	分類	時間 (分)	後期活動	分類	時間 (分)
Oral Introduction	MI	5	辞書引き練習	LV	8
辞書引き練習	LV	8	前時の内容確認 QA	MI	10
前時の内容確認 QA	MI	5	テキスト音読(ペア)	F	8
内容把握(一部日本語)	LT	16	リスニングでの本文穴埋め	LG	10
テキスト音読(全体・ペア)	F	5	イディオムを含む文の和訳	LT	7
リスニングでの本文穴埋め	LG	8	自由英作文(マンガの描写)	MO	10
内容確認 QA	MI	3			

4.4 授業パターンの変化からの知見

勤務校のタイプを基礎学力重視、進学指導重視の2分法でとらえることは現状を単純化し過ぎているかもしれない。しかし、この類型化により浮かび上がる2つの問題、すなわち、(a) 学習意欲の低い生徒に何をどう教えたらいのか、(b) 文法訳読・問題演習に偏った授業を改善するには何をどう教えたらいのか、は高校英語科教員が解決を迫られる問題である。

実践事例でとりあげた4名の教師のこの問題に対する回答が、

- 人間関係と基本的リテラシー
- 生涯教育としての基礎力と関心・意欲・態度
- 英作文による自己表現力
- 英語による自発的な発言力

を重視した実践であった。課題意識から具体的な解決策の模索、さらにその基礎となる教育目標や自らの教育哲学への内省が有効な授業改善を可能にしている姿がうかがえる。

一方、参加者全体の前期・後期の授業を通じてあまり変化が見られなかったのが、教室に於ける意味のある英語でのインタラクションの量である。これは、基礎学力重視校、進学指導重視校の別なく見られた傾向である。生徒が教師や他の生徒と言葉のやりとりをする場面は、生徒の興味を喚起する可能性を持っており、今後の研究が必要な点である。

また、教師が英語を使い授業をする場合、日本語を使う場合に比べ意識的な言語操作が必要なため、普段は自然に向けられる生徒への注意が疎かになる傾向があるように見受けられる。日本語で授業を行なう際には生徒のつぶやきや質問に敏感に反応できるケースでも、英語の場合には教師が自らの言語操作や内容の組み立てに認知リソースを奪われ、本来持っている教師としての指導力を発揮できないこともあるようである。

英語によるインタラクションを増やすことと、教師自身が英語を話すことに一層習熟することは表裏

一体の関係にあり、生徒とのやりとりについての指導技術と、英語を自由に扱うスキルの双方を自動化させることが大きな課題であろう。

5. 授業に対する認知の変化

授業パターン、指導内容、指導方法の変化の背後にはその動因として教師認知がある。ここでは、研修参加者が作成した報告書、並びに研修終了7カ月後に行った電子メールによる自由記述アンケートに基づき、参加者の認知の変化をたどる。データの整理にあたっては教師の経験年数および勤務校の状況(4.2 参照)による分類を試みた。

5.1 報告書の記載(2012年3月)に見られる自己認識された教師の変化(n=20)

研修参加者の授業改善プロジェクト報告書(神奈川県立国際言語文化アカデミア, 2012)には、研修を通じた「教師の変化」についての自己認識を記載する項目がある。該当項目のテキストファイルを抽出し、キーワードを中心にトピックごとに分類したのが表9である。授業改善に関わる教師の変化についての言及内容とその延べ言及回数が、グループ毎(Group A ~ Group D)にマトリクス表示してある。

表9 研修期間に於ける授業改善に関わる教師の変化(2012年3月)

	教師経験(10年まで)	教師経験(11年以上)
基礎学力重視	Group A (n=6) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 教材研究・授業工夫 (3) ▪ 生徒理解の深まり (2) ▪ 授業が楽しみに (2) ▪ 語彙指導の重要性認識 (2) ▪ アウトプットの重要性認識(2) ▪ 英語で授業 ▪ 評価・分析の重要性認識 ▪ 授業の目的を意識 	Group B (n=4) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 教材研究・授業工夫 (4) ▪ 生徒との人間関係の重要性認識 ▪ 教師間の情報共有の重要性認識 ▪ 授業を含めた教育活動(家庭学習・授業・評価)を一連の流れとして再認識、再構成 ▪ 英語で授業
進学指導重視	Group C (n=3) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 教材研究・授業工夫 (3) ▪ 英語で授業 (2) ▪ 英語での授業への慣れ ▪ 自らの英語力増強の必要性認識 	Group D (n=7) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 教材研究・授業工夫 (6) ▪ 生徒との目標共有の重要性再認識(3) ▪ 自らの英語力増強の必要性認識(2) ▪ 教材活用力の重要性認識 ▪ 褒めることの重要性認識 ▪ ニーズ把握の重要性認識 ▪ 思考力育成の重要性認識 ▪ 英語・日本語のメリハリある使用

()内の数字は延べ言及回数を示す

「教材研究・授業工夫」の内訳は (a) 教材研究時間の増加 (b) ワークシートや IT 活用を含めた自主教材の工夫 (c) 日常的な授業内容とその組み立てについての内省であった。活動中心の授業への転換を図るためドラマ的手法をとり入れたことについての言及もあった。

教師の変化について、各グループに特徴的なコメントとして次が挙げられる。

- Group A: 生徒の情意面(気持)、認知面(英語力)に関する理解が進むことにより教師自身が授業に対して積極的な態度を持てるようになった。
- Group B: 授業を家庭学習や評価活動を含む有機的なカリキュラムの一部と見なす視点の重要性を再認識した。
- Group C: 英語で授業を行なうことで、教師自身が英語に慣れる一方、自らの英語力不足についても認識した。
- Group D: 生徒のニーズや目標設定、目標共有の重要性を再認識し、それに応えるためにより質の高い内容の教材選択、授業内容を工夫した。

基礎学力重視校に属する教師(Groups A, B)のコメントに生徒理解や生徒との人間関係に関する内容が見られるのに対し、進学指導重視校に属する教師(Groups C, D)では自らの英語力増強の必要性、授業内容・教材・思考力育成等についての言及が見られた。

5.2 自己分析による研修の持続的影響(2012年11月)(n=18)

研修終了7カ月を経過した2012年11月初旬に、電子メールを通じ研修修了者に自由記述式質問紙調査への任意協力を募り、18名から回答を得た。全4問のうち、「研修で得たことで今でも授業実践に影響を与えていることは何か」に対する回答を分類したのが表10である。

表10 研修の継続的影響(2012年11月)

	教師経験(10年まで)	教師経験(11年以上)
基礎学力重視	Group A (n=6) <ul style="list-style-type: none"> ▪ データに基づく現状把握と実践(3) ▪ 研究テーマへの継続的取組 ▪ 授業改善への積極的態度 ▪ 授業づくりのキーワードを意識 	Group B (n=3) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 研究テーマへの継続的取組 (2) ▪ 現状の課題への高い意識 ▪ 研修で学んだ指導法活用(発音)
進学指導重視	Group C (n=3) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 研究テーマへの継続的取組 ▪ 活動の理論的背景への意識 ▪ 参考文献、研修資料参照 ▪ TESOL 分野への興味 ▪ 他の研修参加者からの刺激 	Group D (n=6) <ul style="list-style-type: none"> ▪ 研究テーマへの継続的取組 (2) ▪ 教材研究への時間的投資、インターネットの活用 (2) ▪ データに基づく現状把握と実践 ▪ ALT との多文化共生の意識 ▪ 授業の雰囲気づくりを意識 ▪ 多教員との情報交換・協働 ▪ 参考文献、研修資料参照 ▪ 形成的評価、パフォーマンス評価の活用

()内の数字は延べ言及回数を示す

自由記述の回答からは、研修の遅延効果についてのヒント得ることができる。コメントは研修で得たも

のの中で、何が参加者の中に内在化したかを示唆すると考えられるからである。

すべてのグループに共通するコメントは、「研究テーマへの継続的取組」に関するものであった。「研究のテーマとした音読については継続して授業に取り入れ、生徒にも定着した」、あるいは「研究テーマで行なった英語を話す機会を増やすこと(に継続して取り組んでいる)」など、集中して課題に取り組んだことが現在の実践に影響していることがうかがえる。

各グループに特徴的なコメントとして次が挙げられる。

- Group A: 英語教育を「定量的に」見る視点として、データに基づく実践をする態度や、新しい指導法に挑戦する態度が身についた。
- Group B: 現状に甘んじず、常に課題意識を持ち実践する態度が身についた。
- Group C: 活動や教授法の理論的背景について意識し、関心を持つようになった。
- Group D: 教材研究により、より質の高い授業をめざすようになった。

Group A の「授業づくりのキーワードを意識」は、研修参加者が研修や報告書作成を通して心に残ったキーワードや根本原則(自己満足でおわらせない、生徒と教師が共に授業をつくる、等)が、現在の心の支えになっていることを述べたコメントである。このグループに属する教員にとり、複雑で困難な状況で解決策を見いだすための方向性や根本的な指針を持つことが授業改善への動機付けになることが推察される。研修で行なわれた授業改善プロジェクトでは、アクション・リサーチ(佐野, 2000)の手法を用いた省察に基づくシステマティックな実践研究を扱ったが、このことが混沌のなかに解決の糸口を手順を追って見いだすことに貢献したと考えられる。

Group B の「他の研修参加者からの刺激」は、「周りの先生にたくさん刺激を受けたので、授業に行き詰まったときは、研修のテキストや参考文献、他の先生方の発表を思い出しています」というコメントを指している。研修時に得た他の参加者からの刺激が継続して工夫への意欲を生み出していることを示唆している。

基礎学力重視校に属する教師(Groups A, B)のコメントに生徒理解に関わるデータ収集や現状把握についての内容が見られるのに対し、進学指導重視校に属する教師(Groups C, D)では教授法や授業で扱う内容に関する理論・知識に関わるコメントが見られた。Group D のコメントには、「ライティングの評価方法」や、「研修の雰囲気(和やかななかでも緊張感がある)を授業に活かすこと」など今後表現活動を授業に取り入れる際に重要な、パフォーマンス評価や生徒の情意面での手当てについてのコメントが見られた。

研修の継続的影響として、自らの英語力に関する言及がないのは、技能としての英語運用能力は一朝一夕では増進が自覚されにくいこともあるが、授業を英語で行なうという点において研修内容のインパクトが少なかったことも考えられる。あるいは日々の実践のなかで教師が英語を使う切迫感他他の授業関連の懸案事項に比べ優先順位が低いことも考えられる。

具体的指導技術についての言及がないのは、研修で例示された活動が現在の授業パターンを大きく変えることを必要とするものが多かったことが原因のひとつと考えられる。この点は、実践者としての教師と研修担当者が協働して取り組む課題であろう。

5.3 新課程に向けての「英語での授業」のイメージ(2012年11月)(n=18)

5.2 で言及した質問紙用紙では、平成25年度(2013年度)からの新課程に向けて研修修了者が「英語での授業」についてどのようなイメージを持っているかを尋ねた。コメントのテキストファイルからキーワ

ードを抜き出し、統合分類を試みた結果、回答者の持つ英語による英語の授業の5つのイメージが抽出された。

「オーラル・イントロ/QA/概要」ー オーラル・イントロダクションやテキストの内容に関するQ&Aについては英語で行う。

「ドリル・音読」ー 正確さ・流暢さを高めるためのドリル、発音・音読練習などを英語で行なう。

「会話練習」ー 授業中の随所に英会話、対話練習を取り入れ、英語で行なう。

「ペア・グループワーク」ー 生徒同士のコミュニケーション活動を英語で行なう。

「アウトプット」ー 生徒に発話させる時間をできるだけ捻出する。

これらは必ずしも一つの次元上に並ぶものではないが、「オーラル・イントロ/QA/概要」から「会話表現」までが教師主導型の活動をイメージするのに対し、「ペア・グループワーク」、「アウトプット」については生徒中心の活動のイメージが強い。また、「オーラル・イントロ/QA/概要」「アウトプット」については具体的な手順についての明確なプランというより、基本的なアプローチというイメージも含むだろう。英文テキストの意味や文法解説については、解説プリントや(部分)和訳プリントを活用するとコメントが主であった。

参加者の経験年数および勤務校の状況ごとに、コメントに含まれる5つの活動イメージの出現頻度を示したのが表 11 である。尚、一つのコメントの中に複数の要素が含まれる場合もある。

表 11 新課程(2013年4月)に向けての「英語での授業」のイメージ

	教師経験(10年まで)	教師経験(11年以上)
基礎学 力重 視	Group A (n=6)	Group B (n=3)
	1. オーラル・イントロ/QA/概要 ■■■	1. オーラル・イントロ/QA/概要 ■■■
	2. ドリル・音読 ■■	2. ドリル・音読 ■■
	3. 会話表現 ■■	3. 会話表現 ■■
	4. ペア・グループワーク ■	
5. アウトプット ■		
進学 指 導重 視	Group C (n=3)	Group D (n=6)
	1. オーラル・イントロ/QA/概要 ■■	1. オーラル・イントロ/QA/概要 ■■■■
	2. アウトプット ■	2. アウトプット ■■■
	3. ドリル・音読 ■	3. ペア・グループワーク ■■■
4. 会話表現 ■	4. ドリル・音読 ■	

■は言及回数1回を示す

基礎学力重視校に所属する回答者の言及回数頻度を見ると、第1位～第3位までが共通である。比較的教師主導型の活動が選ばれている。一方、進学指導重視校に所属する回答者、特に Group D についてはアウトプット、ペア・グループワークといった、生徒中心の活動が言及されていることが興味深い。また、Group D を除いてはペア・グループワークについての言及が少ない。コミュニケーション重視の授業との親和性がよいにも関わらずこうした傾向があるのは、回答者である日本人教員にとりこした活動が定着していない、あるいはその有効性について疑問があるからなのかもしれない。

5.4 認知の変化からの知見

基礎学力重視校で教える教員にとり、研修の影響による認知変化としてあげられるのは、生徒の意識や学びについてデータを収集することでより客観的な判断ができ、生徒の伸びがエビデンスを通して実感できたことが授業改善への意欲を更に高めていることである。その意欲を研修後まで継続させるには研修仲間の存在と研修期間中の励まし合いの記憶が不可欠であったことも推察される。生徒の実態に基づき、基礎的な知識とコミュニケーションの楽しさを伝える授業を想定した結果、オーラル・イントロダクション、ドリル・音読、会話表現などの要素が言及されたと考えられる。

進学指導重視校では、自らの英語力を高める必要性や生徒の喫緊のニーズである知識としての英語を教えつつ、理想の授業に近づける努力をしている姿が見られる。研修7カ月後の質問紙への回答の中で、参考文献、TESOL分野について継続した興味が見られるのは、これらの内容が、授業への即効性は期待できないが、継続して研究するに価値のあるものとして捉えられていることが伺える。政策で求められる理想形の授業と生徒のニーズとの接点が、オーラル・イントロダクション、アウトプット、ペア・グループワークだと考えられる。

全体を通した言及回数で最も多かった「オーラル・イントロ/QA/概要」に比べ、最も少なかったのは「ペア・グループワーク」であった。生徒同士のインタラクションを交えて学習を進める具体的イメージ作りが難しいことを示している。

6. 結論及び今後の課題

本研究は、研修参加者の勤務校への授業訪問(年間2回)記録、授業改善レポートの教師の変化に関わる記述、さらに研修終了翌年度の電子メールによる意識調査の分析を通し、現場で日々工夫を重ねる英語教師の知見から、新学習指導要領実施に向けた実践及び教員研修充実のための示唆を得ることを目的とした。分析には筆者の過去の経験や信念、研修参加者や他の研修担当者との研究協議の記憶が大きく影響している。さらに、教師認知の変化についてのデータは研修参加者の自己認識に基づくものであり、その認知プロセスの一端を示唆するに過ぎない。

しかし、研修参加者の教育実践、授業パターン及びその背後にある認知の変化を探索的に分析、考察することを通し、今後の授業実践並びに教員研修に向けて多くの示唆を得ることができた。特に、授業改善のプロセスについて次の点が重要であることが推察された。

- 授業目標の明確化と教師の教育哲学への省察が授業改善の原動力となっている。
- 共に授業改善に努力する仲間の存在が大きな心の支えになっている。
- アクション・リサーチは、混沌の中でデータに基づきシステムティックに問題解決をする手段として授業改善に貢献している。
- 理論は実践者の認知のなかで、原理原則という形に翻訳されて実践に影響する。
- 英語による授業を円滑に行なうには、指導法のノウハウと英語運用能力の双方が自動化される必要がある。

これらは、「目標」「同僚性」「システム」「原理原則」「ノウハウ」というキーワードに代表されるだろう。このうち、最初の4項目は今回の研修でも実効性のある成果があったと考えられる。例えば、授業パター

ンは大きく変わらなかったものの、研修参加者は授業の目標についてより明確化・焦点化したことが報告書や質問紙調査から見受けられ、授業においても、オーラル・イントロダクションによる導入、テキストに関連した補助教材、視聴覚教材、ハンドアウトの工夫により生徒の学習効果を高める工夫をしていた。アクション・リサーチの手順は授業改善の方法に指針を与え、アンケート等によるデータ収集法、TESOL 関連理論、多文化共生・異文化理解に関する知識は、日々の授業に理論的根拠を与え指導法の選択や内容に広がりを持たせるのに活用されているものと思われる。

しかし、5項目のキーワードである「ノウハウ」という、現場で緊急に必要とされている技能領域に関しては、より有効な提案ができるよう一層の工夫が必要であると考えます。学校全体のカリキュラム、教育目標の改善に教員研修がいかに関わることができるかもこれに関連した大きな課題である。教育には特効薬がないのは真理であり、授業改善を効果的に行なえるのは実際に生徒達を担当している教師自身であるが、ペア・グループワーク、インタラクションをはじめ授業改善の礎となる指導技術のノウハウを効果的に導入することも研修の大きな使命であろう。

本研修の実施の前提として、学びにおける情意、技能、知識、目標・評価(メタ認知)の側面に触れたが、特に技能面における研修内容の転移のプロセスについてより研究の余地がある。生徒に対する言語教育において、テキストを通じて学ぶ内容の質や高次の思考力育成の重要性が十分認識されながらも、言語運用能力習得に向けた指導の不足が指摘されているように、教員研修における指導技術の転移の困難さを克服する具体的方策についても研究を継続して行う必要がある。

本研究の実施にあたり多大なるご協力をいただいた昨年度英語教育アドヴァンスト研修参加者の方々をはじめ、多くの研修参加者の方々、研究者との協働による知見の集積、活用を今後も目指したい。

参考文献

- Bachman, L. F., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford : Oxford University Press.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics*, 29(3), 456-482.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Clark, R.C. (2009) *Building Expertise*. (3rd Ed.) San Francisco: CA: Pfeiffer.
- Gorsuch, G. (2000). EFL educational policies and education cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly*, 34 (4), 675-710.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State University of New York Press.
- 神奈川県立国際言語文化アカデミア. (2012). 「平成 23 年度 英語教育アドヴァンスト研修 授業改善プロジェクト報告書ーアクション・リサーチによる高等学校英語授業の実践ー」
<http://www.pref.kanagawa.jp/uploaded/attachment/440003.pdf> より取得 (2012.11.30.)
- Kelly, P. (1980). From innovation to adaptability: The changing perspective of curriculum development. In Galton, M. (ed.). *Curriculum change*. Leicester: Leicester University Press.
- 文部科学省. (2010). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』. 東京: 開隆堂出版.
- Nation, I.S.P. (1996). The four strands of a language course. *TESOL in Context* 6, 1: 7-12.
- Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching: An exploratory survey. *JALT Journal*, 30(1), 27-50.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- 佐野正之 (2000). 『アクション・リサーチのすすめー新しい英語授業研究』. 東京: 大修館.
- 笹島茂・Borg, S. (2009). 『言語教師認知の研究』. 開拓社.
- Sato, K. (2002). Practical understanding of communicative language teaching and teacher development: contexts and concerns in teacher education. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching* (pp. 41-81). New Haven: Yale University Press.
- Van Ek, J. A. & Trim, J. L. M. (1991). *Threshold 1990*. Cambridge: Council of Europe/Cambridge University Press.