

公立小学校教員の外国語活動指導力アップのための研究 Part1

Research on means of enhancing public elementary school teachers' capabilities in providing foreign language instruction

満 尾 貞 行

はじめに

文部科学省は、平成20年3月28日に小学校学習指導要領の改訂を告示し、新学習指導要領では小学校5・6年で週1コマ「外国語活動」を実施することになった。今後の課題の一つとして授業分析・評価がある。本研究の目的は、小学校「外国語活動」の授業分析・評価方法の一環として観察シートを作成し、小学校教員の外国語活動における役割、在り方を考察し、公立小学校教員の外国語活動指導力のアップの一助となることにある。本研究の第一の目標は、量的・質的分析が可能で、かつ誰でも扱いやすい授業観察シートを作成することである。

I 本研究に関連して

1. COLT の日本版の作成

本研究では、小学校外国語活動向け授業観察シートの作成を主眼とするが、第一段階として、以下の研究に取り組んできた。

- ① COLT (*Communicative orientation of language teaching observation scheme*) A, COLT B を基盤とした日本の中学校における英語の授業を対象にした、扱いやすい観察シート (a Japanese COLT) を作成する。
- ② 作成した観察シートを用いて、教育実習 (中学校、英語) の授業の観察をし、そのデータ分析をすることで、この Japanese COLT の有効性を試す (Mitsuo, 2010)ⁱ。

以上の研究の詳細は、ここでは省く。

2. 指導者と児童、児童相互間のよる英語活動の研究 (平成10年～14年)

筆者の前任校では、授業の一環として学生が近隣小学校に赴き、「国際理解教育」の時間に英語活動を行ってきた。英語活動を通して、児童のコミュニケーション力の育成を図ることを主な目的とした。所謂インターンシップである。筆者は、責任者として、また担当者として、Communicative Language Teaching、Natural Approach、Total Physical Response、Tasked-oriented activity (タスクを志向した活動)、Content-based Approach 等、様々な教授法をベースにした英語活動プログラムを作成し、実施してきた。また、プログラムの推進を図ることを目的として、大学と近隣の公立小学校共催により教室を離れた英語キャンプを実施し、様々な英語活動のあり方も研究をしてきた。ⁱⁱ

こういった英語活動を実施する過程で、小学校教員、大学生、大学教員による連携の在り方、各役割が研究課題となり、授業評価研究へと繋がった。

II 本研究の軌跡

1. 三者の連携、各役割の研究（平成 15 年～ 17 年）

三者の連携の研究を述べるにあたり、連携の構造を紹介する。

図 1： 三者の連携による英語活動実施の流れ

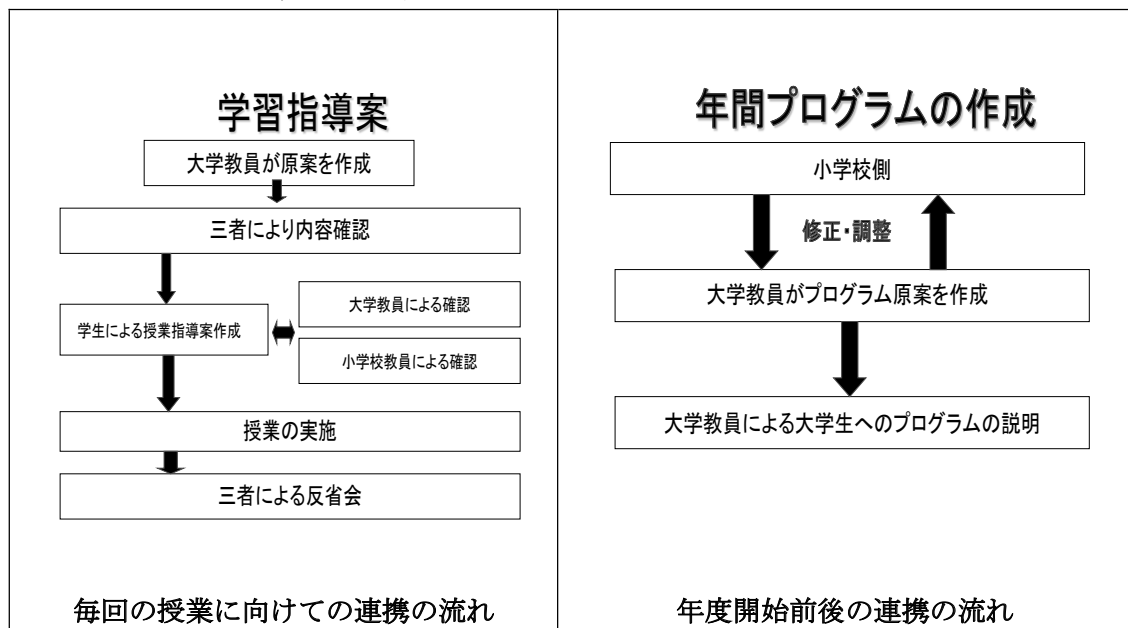


図 1 「毎回の授業に向けての連携の流れ」に「三者による反省会」がある。授業後の反省会では、実施された授業と次回の授業についての話し合いを三者間でもつ（大学教員、小学校教員、大学生）各クラスに分かれて反省会が開かれるため、大学教員が把握できない部分は、毎回の授業後に回答してもらうアンケート（報告書）で補う方法をやがて用いるようになった。この反省会・打ち合わせでは、クラス事情、児童指導技術、一時間（45 分間）の活動量についてなど、小学校教員から適切な助言・率直な意見をいただいている。例えば、What's your name? 等の表現を用いて、架空の家族を探す活動は、クラス事情によっては「変更」を加える。席を離れ、教室内を歩き回る必要があるような活動は、児童に落ち着きがないといったクラス事情によっては、適切でない場合もあるからである。

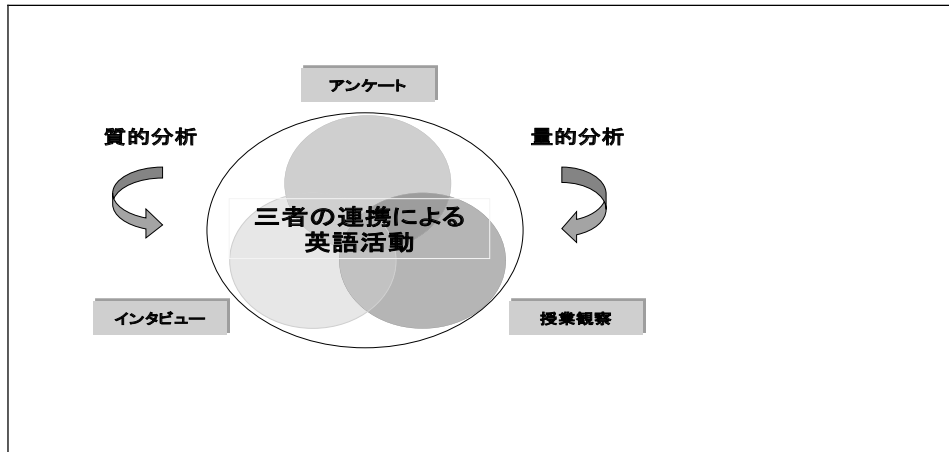
(1) 研究目的

小学校教員、大学生、大学教員による連携と各役割の在り方が研究目的である。データを様々な方法で分析し、今後の連携にヒントになる事柄を見出していこうという探索的研究である。したがって、仮説等はない。

(2) 研究方法（データ収集、データ分析）

この研究では、三者による英語活動分析のため、授業観察（含む、ビデオ録画による観察）、アンケート（報告書）、インタビューによるデータを質的・量的分析する（図 2）。各項目に関して以下に述べる。（小学校教員 15 名、大学生 14 名、大学教員 5 名だが、同一人物が各授業後に参加授業分の報告書を提出しているため、統計分析の上では延べ人数で分析をしている。）

図2： 三者の連携の在り方の研究デザイン



① 授業観察（直接観察、ビデオによる観察）（大学教員、小学校教員、大学生による）

授業観察者は、4名の大学教員と小学校教員複数名、それに小学校英語活動に関連した卒業論文に取り組んでいる大学生数名で、2年間公立小学校で英語活動指導に参加してきた者である。直接観察・ビデオ観察によるもので、COLT (*Communicative orientation of language teaching observation scheme*)ⁱⁱⁱをベースに簡素化等をした授業観察シートの試用もした。これは、中学校・高校における教育実習授業(英語)分析のために筆者が作成した観察シートを小学校授業用に修正を試みたものであり、試作中のものである。^{iv}観察シートには様々な活動が盛り込まれており、授業で観察できた活動にチェックをすることで、授業過程、学習者の活動、教師の活動を記録できるようになっている。Processとproductのデータを記録する。

② インタビュー

①の方法で授業観察をすると共に、データ収集を進めた。授業観察において、小学校教員の行動、言動の裏づけを得るために、必要に応じ研究担当者によって、小学校教員、児童にインタビューを実施する。必要に応じての実施であるため、データ量は一定ではない。

これに反省会におけるデータを加えた。

③ アンケート（報告書）

各回の英語活動後に、関係者（小学校教員、大学生、大学教員）にアンケート（25の質問項目、各項目を4段階自己評価）を提出してもらった。^v

④ 質的・量的分析・・・3種の情報源の関連性と役割

1) アンケートの4択による答え→「数値化」して検討する（項目が決まっているので明示性の高い量的研究）。使用統計ソフトは、EXCEL2000とSPSS12.0J。因子分析により、観察項目（アンケートの質問、回答はすべて四択）に対する答えの相関から何が「因子」で働いているか見つけ出す。質問の信頼性は、Cronbach alphaで確認。また、グループ間の有意差の確認のため因子得点をデータとして分散分析を行った。

2) アンケートの記述部分→その分類作業では、Lynch(1992)^{vi}のthe effects matrix、site dynamics matrixを参考に独自のmatrix^{vii}（以下triangulation matrixとする）を作成、使用した。「信頼性」はインタビューとビデオ観察で確認することで高くする。

3) 授業観察・ビデオ観察で新たな「発見」（明示性の低い質的研究）→アンケートや「インタビューで確認をとる。

4) インタビューの際には、以下を心がけた→「確認」のためのインタビューは、相手が「ゆったり」とした気持ちになると、いろいろと発見できることがある。

以上、三種の情報源のtriangulationにより、明確な信頼度の高い情報を得よう心がけた。

(3) 分析の手順

データ分析は以下の手順で行った。

- ① 前期の観察項目、後期の観察項目の数値をデータとして因子分析をし、比較する。これは、どのような意識の変化が前期から後期の間に三者にあったのか見るためである。また、三者の間に意識差があるのか、三者の因子得点で一元配置の分散分析をする。次に打ち合わせに話される内容の傾向についてその特徴を探る。
- ② 平成15年度前期と後期における打ち合わせ記録とアンケートの記述部分を比較をする。後期は、前期に比べはるかに多くの時間を小学校教員と大学生は打ち合わせのために使っている。
- ③ 打ち合わせ内容の傾向・変化と三者の意識・変化の関連性を探る。

(4) 分析結果

① 平成15年前期学校インターンシップの特徴

- 1) 三者の間に第一因子「児童の効果的指導技術」、第二因子「児童に合わせた英語指導」、第三因子「効果的展開」、第四因子「三者の教室内でのコミュニケーション」の意識が強く働いていたことがわかる。
- 2) 「目的考慮指導」「児童の反応をみた指導」「内容適切」「指導案に即した指導」「声の大きさ」といった観察項目の因子得点に関して、三者の間に有意差があることがわかったことである。
- 3) 特に、小学校教員と大学生の間には、「児童の効果的指導」に関して、意識差がある。具体的には、「目的考慮指導」「児童とのアイコンタクト」「児童の反応をみた指導」「立ち位置といった点」である。大学生と大学教員の間には、「児童に合わせた英語指導」に関して意識差がある。内容量適切、指導案に即した指導、声の大きさである。
- 4) 三者が取り上げる問題として、三者の連携がある。特に、小学校教員と大学生間、小学校教員と大学教員間の授業前の打ち合わせが不足していることが指摘されている。
- 5) 大学教員と学生の間にはコミュニケーションが不足しているという指摘はほとんどなかったが、児童に合わせた英語指導に関して、意識差が観察できた。
- 6) 大学生が用いる「英語」に関して、小学校教員、大学教員から多く指摘された。指摘内容は、「日本語が多く英語の量が少ない」「児童が分からない場合、繰り返す等の工夫をしてほしい」であった。

② 平成15年後期学校インターンシップの特徴

- 1) 後期になり、特に学生—小学校教員の打ち合わせ、大学教員と小学校教員の打ち合わせを頻繁に時間をかけておこなった。大学教員による大学生への指導と両者間の打ち合わせは、前期通り、授業時間帯や昼休みを用いて行った。こういった意識からの努力が実を結び、報告書の観察項目を聞いた授業自己評価が後期は全体として上がった。三者間の連携が強くなり、授業内容が向上したことで、授業自己評価が高くなったと考えられる。
- 2) 「目的考慮指導」「児童の反応をみた指導」「内容適切」「指導案に即した指導」「声の大きさ」の観察項目に関して、小学校教員と大学生間、小学校教員と大学教員間に意識差がなくなったことが観察されたが、三者間の打ち合わせ時間数、回数を増やすことが、一因と考えられる。
- 3) 連携度が増した点は、後期アンケートコメントに見られる。

この分析を通して、後期の三者の共通の着眼点として、(あ) 児童の反応をみた指導、(い) 個々の児童の活動参加、(う) 児童全員参加、(え) 考える活動と体を動かす活動の組み合わせ、(お) 目的を考慮した指導、(か) 内容量が適切であること、以上を見出すことができた。後期データの因子分析結果や記述

分析からも、上記の挙げた観察項目が、よりよい授業を進めていく上で重要な着眼点であることがわかった。

また、三者の間に「児童の効果的指導技術」、「児童に合わせた英語指導」、「効果的展開」、「三者の教室内的コミュニケーション」の意識が強く働いていることがわかった。

次の課題は、見出した着眼点の検証を行うことであった。観察シートに取り入れるべき「着眼点」候補の精査を行うことが目的である。授業担当者である小学校教員や大学生、観察者の大学教員は、毎回報告書を提出したが、16年度前期からは、この報告書を一部あらためた。反省会や打ち合わせ（同じ時間帯にその日の授業の反省会と次の授業の打ち合わせが行われるのが通常であった）で生かされた着眼点を知るために、報告書に着眼点をリストアップし、扱ったものにチェックを入れてもらった。特によく扱ったものには二重チェックを入れてもらった。リストには、この研究を通して見出された着眼点の他に、扱われそうなものを加えた。用いられた着眼点と授業評価の相関性を調べた結果、自己評価が高かった授業ほど、見出してきた着眼点（（あ）から（か））が、よく生かされていることがわかった。

（5）課題と意義

15年度後期になり、連携不足に関する不満の記述が減った。「打ち合わせ」の機会を増やしたことが、一因と考えられる。課題は残ったが、授業自己評価も上がり、全体として前進したといえる。英語活動を実施していくうえで、打ち合わせは非常に大事な役割がありいくつかの重要な打ち合わせの着眼点を見出すことができた。それらの視点とは、「目的考慮指導」、「児童とのアイコンタクト」、「児童の反応をみた指導、立ち位置」、「内容量適切」、「指導案に即した指導」、「声の大きさ」、「児童中心の活動」であり、因子分析結果から見出した、「児童の効果的指導技術」、「児童に合わせた英語指導」、「効果的展開」、「三者の教室内的コミュニケーション」である。

次の課題は、①これらの着眼点等は、公立小学校教員とALTによるTTの授業において有効なのかを検証すること、言い換えれば、よりよい授業が実施できた際にこういった着眼点が生かされているのか否かを検証することと、②新たな着眼点を見出すことである。

以上の研究の詳細は、既刊の紀要等を参照していただきたい。^{ix}

2. 英語活動における小学校教員の役割・有効な視点の研究（平成18年～）

「英語活動における小学校教員の役割・有効な視点の研究」は、平成19年9月に開かれた第46回JACET（大学英語教育学会）全国大会等で口頭発表をしてきているが、文章化していないため、少し詳細に述べる。

（1）研究目的

三者の連携の研究を通して、より効果的な打ち合わせのための着眼点（「目的考慮指導」、「児童とのアイコンタクト」、「児童の反応をみた指導、立ち位置」、「内容量適切」、「指導案に即した指導」、「声の大きさ」、「児童中心の活動」といった点）を見出した。因子分析結果からは、「児童の効果的指導技術」、「児童に合わせた英語指導」、「効果的展開」、「三者の教室内的コミュニケーション」といった点が三者共通の意識であることがわかった。

今回の研究は、①クラス担任主導型の英語活動とALT主導型の英語活動の教育的効果を数値分析し、各授業実施の際に教員が持っていた着眼点を明らかにすることで、より有効な着眼点を見出す、②三者の連携研究結果より見出した着眼点と比較をする、③これにより、平成18年までに見出してきた着眼点の有効性の検証をすることである。また、新たな着眼点を見出すことも目標としている。

三者の連携研究を通して、授業観察を実施してきたが、観察できた小学校教員の役割は以下のように纏めることができる。これは、他の公立小学校でも同じ傾向が見られる。①から④のいずれかの役割を小学

校教員がしているのではなく、①と②の役割など、複数の役割をしていることがある。

- ① 授業中の活動にチーム・ティーチングとして参加できた。つまり、大学生と一緒にになって児童に活動指導をした。
- ② 授業中の活動に、児童と一緒に参加できた。
- ③ (授業中の活動には①、②いずれの形でも参加していないが、) クラスの進行を助けるために、児童指導などを行った。
- ④ その他 (必要に応じた日本語による個別支援、児童の理解の様子を把握し適切な支援をしたり、時間管理、機械操作・教材提示といったサポート、予定の役割は務めたか、など)

今回の研究対象となっている二小学校のうち、中野区立某小学校 (A小学校) では、②、③、④が小学校クラス担任 (HRT) の主な役割であった。立川市立某小学校 (B小学校) のHRTは、①を中心に②、③、④もこなしていた。③の役割は少なかった (以上、授業観察とインタビューによる)。A小学校では、派遣会社からくるALTとチーム・ティーチング (TT) を実施し、学習指導案は派遣会社で作成されたものを使用した。B小学校では、小学校クラス担任が指導案を作成し、ALTと打ち合わせをして授業に臨んでいた。ALTは立川市と契約を結んでいる。B小学校では、打ち合わせ時間の確保、英語指導案準備による打ち合わせ時間の短縮化と合理化といった工夫ができていた。

(2) リサーチ・クエスチョン

- ① 高い授業評価を得たHRTとALTのTTによる英語活動においては、事前にどのような着眼点で打ち合わせをしていたのか。
- ② それらの着眼点は、前研究で見出したよりよい授業に有効と考えられる着眼点と一致するのか。
- ③ 比較する二つの小学校の授業評価に違いはあるのか。違う場合、着眼点に違いは見られるのか。

(3) 研究方法 (データ収集、データ分析)

方法は、「2. 三者の連携、各役割の研究 (平成15年～17年)」の研究方法とほぼ同じである。

各小学校の英語活動の授業 (TT) 指導をした教員、ALTおよび授業観察者 (同じ小学校の同僚教員、筆者) に、授業後アンケートに回答してもらった。アンケート (報告書) として、学校インターンシップで用いたものと同じであるが、今回は、6択 (1. よくできた 2. ほぼできた 3. どちらかといえばできた 4. どちらかといえばできなかった 5. あまりできなかった 6. 全くできなかった) で回答してもらった。

もうひとつアンケート^xを用意した。このアンケートには、様々な打ち合わせ項目が挙げられており、打ち合わせした項目にチェックを入れてもらった。

(4) 分析結果より

① 打ち合わせ項目

打ち合わせにどのような着眼点があったのか、回答してもらった。同一人物の複数の授業が調査対象になっているため、回答者数はのべ人数になっている。ALT主導型のA小学校、HRT主導型のB小学校における研究対象授業数、打ち合わせの平均 (項目数と時間) は、表1の通りである。

表1: 打ち合わせに関する記述統計

	調査対象の授業実数	打ち合わせ項目数平均	打ち合わせ時間平均 (一クラス)	回答者数 (のべ)
A小学校・・・ALT主体	26 (3年から6年)	7/28	6分	26人
B小学校・・・HRT主体	36 (3年から6年)	15/28	16分	36人

B 小学校は、打ち合わせ項目 28 のうち半分位の項目を毎回取り上げるのに比べ、A 小学校では四分の一の数になっている。また B 小学校の方が 10 分くらい長く時間をかけていることがわかる。

次に打ち合わせをした項目を 1、打ち合わせをしなかった項目を 0 として数値で、両校の傾向を分析した (表 2)。

表 2：頻繁に取り上げられた打ち合わせ項目

	両小学校で特に頻繁に取り上げられた項目	A 小学校で特に頻繁に取り上げられた項目	B 小学校で特に頻繁に取り上げられた項目
授業全般	(1) 授業の流れ・授業内容の共通理解 (3) 授業形態 (4) 時間配分		(2) 授業レベルの適切性 (5) 本時の目標の明確化・確認 (6) 役割の確認 (7) 授業の工夫
授業中の役割分担		(10) ALT と小学校教員間のコミュニケーションの確認	(11) 担任の参加内容
児童の授業参加方法	(12) 参加の形 (G 活動、個別、一斉)		(15) 児童の参加時間量・回数の問題 (16) 児童の参加内容 (質問に答える・発言をする・質問をする)
教材	(20) 内容との関連性の確認 (21) クラス全体のためかグループ活動用か→目的にあった大きさ・材質・色具合か		(19) 音声 (テープ・CD など)
児童指導		(22) 子供の反応への対応	
指導技術	(24) 児童の口頭練習の促進 (27) 繰り返しの量	(25) 次への活動へのもって行き方	
英語版指導案			(28) 英語版指導案の活用

打ち合わせで着眼点としてよくあがっている項目の数値は、高くなる。なぜなら、多くの回答者がその項目に 1 をつけたこととしてカウントしているからである。毎回の反省会で必ず取り上げられている項目があるとすると、その数値は 1.0 であり、野球の打率で言えば、10 割になる。両校で 7 割以上の確率で取り上げられた項目は、表 2 の [授業全般] に関わる (1) 授業の流れ・授業内容の共通理解、(3) 授業形態、[授業の参加方法] に関わる、(12) 参加の形 (グループ活動、個別、一斉)、それに [教材] に関わる (20) 内容との関連性の確認であった。両校とも比較的良好に扱われた打ち合わせ項目 (0.41 ~ 0.69) は、[授業全般] に関わる (4) 時間配分、[教材] に関わる (21) クラス全体のためかグループ活動用か→目的にあった大きさ・材質・色具合か、[指導技術] に関わる (24) 児童の口頭練習の促進、(27) 繰り返しの量であった。

表 2 には、次に両校の間に著しい違い (平均 0.3 以上の開き) があつた項目を挙げた。「A 小学校で特に頻繁に取り上げられた項目」「B 小学校で特に頻繁に取り上げられた項目」として、各コラムには、各小学校で頻繁に打ち合わせした項目を挙げてある。

両校とも [授業全般] [児童の授業参加方法] に関して打ち合わせをするが、B 小学校のほうがより突っ込んだ話し合いをしている。[授業中の役割分担] に関しては、B 小学校教員のほうが自分の役割を確認するといった授業に対して積極的な姿勢を示している。A 小学校教員は、「ALT と小学校教員間のコミュニケーションの確認」を打ち合わせの着眼点として持っている。これは、ALT の派遣会社が作成した授業案を授業前数分で確認し、ALT 主体の授業ですするという状況にあつて、ALT からの指示待ちという消極的な一面を示していると考えられる。この二校の教員のあり様は、現在の小学校外国語活動の典型的な例ではないだろうか。

② 授業自己評価

各授業者には毎回の授業後、授業評価アンケートに回答してもらった。^{iv} 選択肢形式の質問項目数は 25 であり、25 番目の質問を除いて、各質問に対して「1. よくできた 2. ほぼできた 3. どちらかといえば

できた 4. どちらかといえばできなかった 5. あまりできなかった 6. 全くできなかった」より選んでもらった。回答のべ人数は、A 小学校 80 人、B 小学校 106 人である。

1) 基準値確認： A 小学校 (7 人) 2.10、B 小学校 (12 人) 2.06

両小学校の授業自己評価を比較するため、まず各小学校の基準値を調べた。A 小学校教員 7 名と B 小学校教員 12 名にビデオで他の小学校の英語活動を観察してもらい評価をしてもらった。A 小学校 (7 人) で 2.10、B 小学校 (12 人) で 2.06 であった。基準値に大きな違いがないことから、両小学校の数値結果を比較することは可能である。

2) 授業自己評価回答結果： A 小学校 2.72 (24 項目平均)、B 小学校 1.88 (24 項目平均)

B 小学校の方が自己評価が高かった。マンホイットニー U 検定で質問 1 から質問 24 までで、有意差がでなかったのは、(5)、(7)、(9)、(10)、(17)、(24) のみであり、残りは全て B 小学校の方が高い自己評価をしつつ有意差もあった。いくつかの項目で有意差が出なかったのは、両小学校でとりあげていなかったからである。

3) 観察項目に関して因子分析：

結果として 3 つの因子を抽出した (表 3)。第一因子「児童の理解への工夫」、第二因子「新しい英語表現導入への工夫」、第三因子「新しい英語表現のレベルとその後のコミュニケーション活動」と名付けた。(因子抽出法：一般化された最小 2 乗、回転法：Kaiser の正規化を伴うプロマックス法、6 回の反復、Cronbach のアルファ .966 項目の数 24)

表 3 A,B 小学校教員の着眼点

パターン行列 (a)			
質問	1 児童の理解への工夫	2 新しい英語表現導入への工夫	3 新しい英語表現のレベルとその後のコミュニケーション活動
1 授業案に即して行えたか		0.53	
2 授業の内容は全般に児童にとって適切であったか		0.647	
3 授業内容は量的に適切か		0.446	
4 授業内容は「静と動」がうまく組み入れられていたか	0.645		
7 英語の Input (新しい表現) を多く児童に与えたか		0.594	
8 新しい表現の口慣らし練習を児童が十分にできたか		0.874	
9 児童が満足するまで新しい表現等を工夫して十分に練習できたか		1.023	
10 言語活動の中で、単なるリピートではなく、児童によるアウトプットを促すような機会はもてたか	0.425		
11 デモンストレーションは、児童が何をすればよいかという視点で、体现できたか	0.912		
12 新しい表現も含めて、英語でコミュニケーションをとる活動ができたか。			0.523
13 声の大きさは適当だったか	0.68		
14 教室内での立ち位置は状況に応じて適当だったか	0.893		
15 ジェスチャーが児童に分かりやすく、はっきりできたか	0.648		
18 英語は児童にとってわかりやすかったか			0.431
19 本日扱った言語活動等に適切な (英語) 教材だったか			0.669
20 言語材料は児童のレベルに合っていたか			0.766
21 児童の反応は良かったか	0.61		
22 児童の状態 (飽きたり、つまらなそうにしていなかったか)、反応 (内容を良く理解しているか) を見て授業を進めたか	0.969		
23 児童全体とのコミュニケーションは上手にできたか	0.951		
24 一人の児童の発言 (質問や意見) をクラス全体のコミュニケーションにうまく持っていくことができたか			0.572

Note. これら 3 つの因子に関わりがあまりない質問項目は削除した。

次に各因子の因子得点の両校間の比較(分散分析)をした。統計的に有意差がみられた。第一因子では、 $F=38.030$ で $p=.000$ 、第二因子で $F=4.656, p=.038$ 、第三因子で $F=12.412, p=.001$ であった。

特に第一因子「児童の理解への工夫」の因子得点の有意差が顕著である。打ち合わせに関して、A小学校では「担任の役割」についての話をしていない。また、プログラムは派遣会社のものである。ALT主体であり、派遣会社の既成のプログラムの英語活動を行っているA小学校では、小学校教員の「児童の理解への工夫」への意識はB小学校より低く、また意見も反映されにくいと考えられる。授業評価にA小学校とB小学校では有意差があることを考慮すると、1)両小学校間ではかなり異なった英語活動になっている可能性がある、2)よりよい英語活動、特に「児童の理解への工夫」に関しては、小学校教員の関与度が大きく影響する、3)既成プログラムを基本的に用いるなら、小学校教員の意見を反映させること、と言えそうである。

③ 打ち合わせ項目と授業自己評価の関連性

次に、打ち合わせ項目(1)～(28)への回答と授業自己評価の質問1～24への回答の関連性をクロス分析した。^{a)}授業評価アンケートの質問1から24に対し1もしくは2とした回答者(自己評価が高い者)が、どのような打ち合わせ項目を選んでいるかに注目した。その結果、表4に挙げられた打ちあわせ項目であることがわかった。

表4：頻繁に取り上げられた打ち合わせ項目

	両小学校で特に頻繁に取り上げられた項目	A小学校で特に頻繁に取り上げられた項目	B小学校で特に頻繁に取り上げられた項目
授業全般	(3) 授業形態		(2) 授業レベルの適切性 (5) 本時の目標の明確化・確認
授業中の役割分担			(11) 担任の参加内容
児童の授業参加方法	(12) 参加の形 (G活動、個別、一斉)		(16) 児童の参加内容 (質問に答える・発言をする・質問をする)
教材			
児童指導			
指導技術			
英語版指導案			(28) 英語版指導案の活用

表4より2点言える。1つは、両校とも[授業全般][児童の授業参加方法]についての打ち合わせをするが、Bでは更に突っ込んだ打ち合わせをする。その打ち合わせがよりよい授業へと繋がっている可能性が高いことである。もう1点は、[授業中の役割分担]に関してだが、Bのほうがよい自分の役割、授業へのかかわりに対して積極的であることを示していると前述したが、この積極性は他の要素とも絡みよりよい授業に結びついていると考えられる。B小学校は、自分たちで工夫した英語版指導案を作成し、それを見ながらALTとの打ち合わせを実施している。毎回の授業の流れは同じで、内容的な部分を変えることで英語版指導案はできる。流れを同じにすることで、TTがスムーズにいくことは無論、更に重要なことは、児童たちが同じリズムで授業を受けられるということである。

④ 着眼点

今回の研究に関して言えば、第一因子「児童の理解への工夫」、第二因子「新しい英語表現導入への工夫」、第三因子「新しい英語表現のレベルとその後のコミュニケーション活動」、それに打ち合わせ項目として[授業全般][授業形態/授業レベルの適切性/本時の目標の明確化・確認、[授業中の役割分担]担任の参加内容、[児童の授業参加方法]参加の形(G活動、個別、一斉)/児童の参加内容(質問に答える・発言をする・質問をする)、[英語版指導案]英語版指導案の活用が、よりよい授業に関連した着眼点と言える。

この着眼点を観察シートにどのように生かすかは、次の課題であり、ここでの議論は避けたい。

今回の研究で、以下の点において立川市立小学校の教員のほうが意識が高いことがわかった：「児童の反応をみた指導」、「個々の児童の活動参加」、「児童全員参加」、「考える活動と体を動かす活動の組み合わせ」、「目的を考慮した指導」、「内容量が適切であること」。

⑤ 前回の着眼点との対比

表 5：着眼点の比較

三者の連携の研究	A,B 小学校 TT から
第三因子「児童主体の効果的英語活動」第二因子「目標表現の効果的初期練習」	第三因子「新しい英語表現のレベルとその後のコミュニケーション活動」
第三因子「目標表現の効果的導入」	第二因子「新しい英語表現導入への工夫」、
児童の反応をみた指導	第一因子「児童の理解への工夫」
個々の児童の活動参加	[児童の授業参加方法] 参加の形 (G 活動、個別、一斉)
児童全員参加	[児童の授業参加方法] 児童の参加内容 (質問に答える・発言をする・質問をする)
考える活動と体を動かす活動の組み合わせ	第一因子「児童の理解への工夫」
目的を考慮した指導	[授業全般] 本時の目標の明確化・確認
内容量が適切であること	[授業全般] 授業レベルの適切性 第一因子「児童の理解への工夫」
	[授業全般] 授業形態 [授業中の役割分担] 担任の参加内容 [英語版指導案] 英語版指導案の活用

なるべく対応するように並べてみた。表現にやや違いはあるが、表 5 にあるように、ほぼこの二つの研究から得られた英語活動における着眼点はほぼ一致していると言えるであろう。(2)の研究結果は、(1)の研究結果とほぼ一致し、表 5 に見られる着眼点の重要性を確認できた。今後、こういった着眼点を観察シートにどのように生かすのか、さら検討していく必要がある。

Ⅲ 今後の課題と予定

「三者の連携、各役割の研究」「英語活動における小学校教員の役割・有効な視点の研究」の研究を通して、いくつかの課題が出てきた。第一は、使用している報告書(アンケート)である。観察項目の質問がやや第二言語習得志向が強く、因子分析をするとその方向に因子がでるようになっていとも言える。質問内容の改訂を検討したい。

第二に、確認のとれた着眼点等をどのように第一版観察シートに生かすのか、試作版 COLT を用いた小学校英語活動の授業観察データ、その他のデータも含めて、検討をしていく必要がある。観察シートに用いる観察の着眼点は、意味が曖昧ではいけない。誰が見ても同じ意味で受け取れる必要がある。今後、着眼点を検討していくうえで、この言葉の曖昧性をなるべく少なくしていく努力が必要である。

第三に、報告書等で利用した回答方法(例えば、1 から 4 の中から選ぶ)は、間隔尺度をもとにしている。間隔尺度には、Linacre (1999) が指摘するように、例えば、回答者によっては、1 と 2 の間と 2 と 3 の間と同じとは限らない^{xiii}。同じ 3 の回答でも 2 に近い場合と 4 に近い場合がある。Winsteps や Rasche model のソフトを利用して、データの信頼性を高めていく必要がある。

小学校における「外国語活動」の授業観察は、科研費を得た 21 年度 4 月当初より 30 クラス弱を消化した。信頼性の高い研究にするためにも後 70 強の授業観察を目指したい。今後は、授業観察と共に、アンケートの改良・利用による新たなデータ収集等をしていく予定である。本紀要では、本研究の平成 21 年 3 月までの成果と本研究に関連する研究を紹介してきた。次の紀要では、21 年度 4 月以降の研究成果を述べるとともに、22 年 3 月以前の研究で今回取り上げたいものにも触れていきたい。

横浜国立大学 大学教育総合センター 英語教育部 満尾貞行
研究者番号 60229739/ 課題番号 21530961 (基盤 C)

脚注

- ⁱ Mitsuo, S. (2010). *A Japanese COLT: Analyzing Teaching Performance in a Junior High School Practicum*, Ed.D. Dissertation, Temple University, U.S.A.
- ⁱⁱ 筆者の主な英語活動内容に関する研究を以下に挙げる。
満尾貞行 (2005) 「英語活動における教材の工夫—絵本の活用」、『教材学研究』第 16 巻、日本教材学会、pp.67-70.
(2007) 「英語活動プログラムとしての英語キャンプ —英語キャンプは学習材としてどのような効果を期待できるのか—」、『東京純心女子大学紀要』11 号、pp. 23-42.
(2008) 「恐竜と小学生と英語」、『英語教育』3 月号、大修館書店 pp.65-67.
(2009) 「新学習指導要領と英語キャンプ」、『東京純心女子大学紀要』13 号、pp.79-93.
- ⁱⁱⁱ Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching observation scheme*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research (NCELTR) Macquarie University.
- ^{iv} 脚注 i を参照のこと。

*COLT の改訂版の特徴は、以下の言語活動の項目に関してその相互関係を知り、結果として学習者がどのような英語活動、特にコミュニケーション活動を行ったかを知ることができる点である。
授業で扱うテーマは何か / 授業の活動内容 (挨拶、指示も含めて) / 教材 / 各活動で焦点となっているのは、発音、文の構造、言葉の機能、文化背景等の何れか / 話し手が教師の場合、聞き手はクラス全体かグループか個人か / 教師の使用言語は日本語か英語か / 言語使用の目的 (社交、指示、授業内容) は何か / 質問は予め質問者が答えを知っている性格のものか、知らない性格のものか / 質問して児童が答えて終わりか、会話は継続しているのか / 児童の返答に対して、教師はどのような対応をしているのか / 児童が話している場合、聞き手は誰か / 児童の活動は四技能の何れか、または複数同時か / 活動はグループ単位か、ペアか、個人か、クラス全体か / 活動内容は、お互いに知らない情報を交換するインフォメーション・ギャップのあるものか、単に新しい表現を繰り返し練習するためのものなのか、等

^v アンケート (授業評価のための報告書)

記入上の注意: 1. よくできた 2. ほぼできた 3. どちらかといえばできた 4. どちらかといえばできなかった 5. あまりできなかった 6. 全くできなかった (以下各項目の数字は略)

<ol style="list-style-type: none"> 1. 授業案に即して行えたか。 2. 授業の内容は全般に児童にとって適切であったか。 3. 授業内容は量的に適切か。 4. 授業内容は「静と動」がうまく組み入れられていたか。 5. 英語の Input (新しい表現) を様々な練習で繰り返したか (授業中に、児童の様子に合わせて、即興で変化を加えることも工夫とする)。 6. 英語の Input (新しい表現) をわかりやすく紹介できたと思うか。 7. 英語の Input (新しい表現) を多く児童に与えたか。 8. 新しい表現の口慣らし練習を児童が十分にできたか。 9. 児童が満足するまで新しい表現等を工夫して十分に練習できたか。 10. 言語活動の中で、単なるリピートではなく、児童によるアウトプットを促すような機会はもてたか。 11. デモンストレーションは、児童が何をすればよいかという視点で、体現できたか。 12. 新しい表現も含めて、英語でコミュニケーションをとる活動ができたか。 	<ol style="list-style-type: none"> 13. 声の大きさは適当だったか。 14. 教室内での立ち位置は状況に応じて適当だったか。 15. ジェスチャーが児童に分かりやすく、はっきりできたか。 16. 教室英語を多く、かつ同じような表現を繰り返し用いるという工夫ができたか。 17. オールイングリッシュであったか。 18. 英語は児童にとってわかりやすかったか。 19. 本日扱った言語活動等に適切な(英語)教材だったか。 20. 言語材料は児童のレベルに合っていたか。 21. 児童の反応は良かったか。 22. 児童の状態(飽きたり、つまらなそうにしていなか)、反応(内容を良く理解しているか)を見て授業を進めたか。 23. 児童全体とのコミュニケーションは上手にできたか。 24. 一人の児童の発言(質問や意見)をクラス全体のコミュニケーションにうまく持っていくことができたか? 25. 担任は今回、どのような形で授業に関わったか、主な行動パターンを①から④の項目を組み合わせてお答えください。 (25の選択肢は、6ページ参照のこと)
--	--

^{vi} Lynch showed matrices of two types for the qualitative analysis in his evaluation study. The first type of matrix he called an effects matrix, that is, a matrix used to describe various effects and processes in the data... The second type of matrix Lynch labeled a site dynamics matrix, that is, a matrix used to try to uncover the underlying causes and dynamics of the effects and processes previously found in the effects matrix (p.217, Brown, 2001).

Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

^{vii} Matrices in this sense are arrays or tables, usually in two dimensions, with one set of categories labeled across the top and another down the left-hand side and with data arranged or summarized in columns and rows that can help the researcher discern patterns in the data. (p.216, Brown, 2001)

^{viii} 回答者のほとんどは、授業者であるため、自己評価と表現したが、観察者の回答も若干含んでいる。

^{ix} 筆者の主な「三者の連携」に関わる研究を挙げる。

満尾貞行、山賀尚子(2004)「学校インターンシップより良い三者の連携を目指してー」、『東京純心女子大学紀要』第7号、pp.29-54.

満尾貞行(2005)「学校インターンシップの連携に関わる問題点」、『東京純心女子大学紀要』第8号、pp.67-90.

^x 打ち合わせに関するアンケート

授業全般	(1) 授業の流れ・授業内容の共通理解 (2) 授業レベルの適切性 (3) 授業形態 (4) 時間配分 (5) 本時の目標の明確化・確認 (6) 役割の確認 (7) 授業の工夫	児童の授業参加方法 (続き)	(16) 児童の参加内容（質問に答える・発言をする・質問をする） (17) ALT と子供との距離への対応 (18) 一人一人指名した場合の他の児童の待ち時間の工夫
授業中の役割分担	(8) ALT の話す英語に対する日本語のフォローの内容とタイミング (9) 授業過程のどこで、担任が児童の反応を見て内容・進行変更等の指示を出すか	教材	(19) 音声（テープ・CD など） (20) 内容との関連性の確認 (21) クラス全体のためかグループ活動用か→目的にあった大きさ・材質・色具合か
	(10) ALT と小学校教員間のコミュニケーションの確認 (11) 担任の参加内容	児童指導	(22) 子供の反応への対応 (23) HRT & ALT の立つ位置
児童の授業参加方法	(12) 参加の形（G活動、個別、一斉） (13) 児童の指名方法 (14) 男女を分けてペアリングや（手をつなぐなど）活動をするか (15) 児童の参加時間量・回数の問題	指導技術	(24) 児童の口頭練習の促進 (25) 次への活動へのもって行き方 (26) ALT が話す英語の速さ (27) 繰り返しの量
		英語版指導案	(28) 英語版指導案の活用

^{xi} 脚注 vi と同じ内容のアンケート（報告書）

^{xii}

打ち合わせ項目	自己評価項目
(3) 授業形態 (5) 本時の目標の明確化・確認 (12) 参加の形（G活動、個別、一斉）	左の打ち合わせ項目に関して話し合いをしたと答えた小学校教員の過半数が、自己評価項目の全てに関して、高い評価（1か2）をした。
(2) 授業レベルの適切性	15. ジェスチャーが児童に分かりやすく、はっきりできたか。 23. 児童全体とのコミュニケーションは上手にできたか。
(11) 担任の参加内容	4. 授業内容は「静と動」がうまく組み入れられていたか 11. デモンストレーションは、児童が何をすればよいかという視点で、体現できたか。 22. 児童の状態（飽きたり、つまらなそうにしているか）、反応（内容を良く理解しているか）を見て授業を進めたか
(16) 児童の参加内容（質問に答える・発言をする・質問をする）	1. 授業案に即して行えたか。 2. 授業の内容は全般に児童にとって適切であったか。 3. 授業内容は量的に適切か。 10. 言語活動の中で、単なるレポートではなく、児童によるアウトプットを促すような機会をもてたか。 11. デモンストレーションは、児童が何をすればよいかという視点で、体現できたか。 13. 声の大きさは適当だったか。 14. 教室内での立ち位置は状況に応じて適当だったか。 15. ジェスチャーが児童に分かりやすく、はっきりできたか。 19. 本日扱った言語活動等に適当な（英語）教材だったか。 21. 児童の反応は良かったか。
(28) 英語版指導案を用いた打ち合わせ（B小学校のみ）	1. 授業案に即して行えたか。 4. 授業内容は「静と動」がうまく組み入れられていたか。 11. デモンストレーションは、児童が何をすればよいかという視点で、体現できたか。 13. 声の大きさは適当だったか。 14. 教室内での立ち位置は状況に応じて適当だったか。 15. ジェスチャーが児童に分かりやすく、はっきりできたか。 19. 本日扱った言語活動等に適当な（英語）教材だったか。 22. 児童の状態（飽きたり、つまらなそうにしているか）、反応（内容を良く理解しているか）を見て授業を進めたか。 23. 児童全体とのコミュニケーションは上手にできたか。

^{xiii} Linacre, J. M. (1999). Investigating Rating Scale Category Utility. *Journal of Outcome Measurement*, 3(2), 103-122.