

授業を見つめる視点

— 教員や生徒には授業がどう見えているか —

岩手県立釜石高等学校 教諭 三野宮 春子

概要

本調査は、教員と生徒が授業のどの要素に注目し、どのように意味づけするかを関心事とする。協力者が自覚的・選択的に言語化した認知情報をデータとして、その内容と表現における一般傾向と個別性を扱う。授業を正確に（間違えて）観察しているかどうかを評価するものではない。

初めに、教員29名と高校生29名の協力を得てVTR視聴を伴う質問紙調査を実施し、自由記述式の回答をカテゴリー分類した。続いて、教員6グループ18名と筆者が視聴VTRについて協議を行い、そのうち2グループの談話を分析した。

その結果、教員の回答の特徴として、「ねらい－評価」、「導入－展開－終末」など論理的・時間的關係を強く意識することなどが明らかになった。しかし、これらが必ずしも授業理解に役立っていないのではないかという疑問が生じた。一方、協議からは、相互作用の中で協力者が自身のビリーフを対象化しスキーマの特徴を自覚する様子を報告する。さらに、質問紙の回答、協議の発話それぞれに特徴的だった表現使用を比較する。

以上をもとに、「教員が授業を見る・理解する」ことの意味を考察する。

1 授業を「見る」ということ

公開授業の参観者は、同時多発的に進行する無数の現象の中から何を選び取り、何を考えているのだろうか。また、10年あまり授業を見ている高校生は、教員と違う視点を持つのだろうか。これらの疑問から調査は出発した。

授業研究の歴史

授業研究の目的や方法は決して普遍的ではない。むしろ、時代や文化を反映して変化するものである。佐藤学（2008）によると、観察と批評による授業研究のスタイルが紹介されたのは明治初期にもさかのぼる。これが、現在の「導入－展開－まとめ」の授業構成や発問研究などの起源ともなっている。一方、大正の新教育運動の中では、「私（一人称の教師）」と「～さん（固有名詞の生徒）」の対話による授業実践が「物語」の形で語られたこともある。さらに1960年代になると、専門領域として授業研究が大学で扱われ、各教科の教科教育学会が発足し、授業研究の「科学化」が志向された。同じ頃、指定研究校や地方教育センターが整備され、校内研修が「制度化」されて、現在に至る。

日本の授業研究は、生徒の学びを教授法の効果の現れと考へて教授技術の向上を重視する伝統と、特定の教室の「今、ここ」の生徒の学びをとらえることに主眼を置く伝統の2軸間を振り子のように往き来する大きな流れの中にあると言えそうだ。

熟達者の認知と思考

本調査は熟達者研究を意図しないが、実践を助ける認知の特徴を知ることは有用である。VTR再生法を用いた佐藤・岩川・秋田の研究（1990）は、熟達教員と初任教員の発話プロトコルの間に圧倒的な量・質の差異を見いだした。授業を見る熟達教員の思考は、(1)即興的で(2)臨場感を持ち、(3)多様な視点から(4)文脈に即して(5)柔軟に編成・再編成されることが明らかにされた。

米国学術研究推進会議（2002）は、熟達者の知識

について6原則にまとめている。(1) 有意な情報のチャンクを符号化して記憶する。符号を認識するスキーマが発達している。(2) 深い理解を反映する形で体制化された知識なので、関連するチャンクを一度にまとめて再生できる。(3) その文脈に関連する知識だけを活性化するので、作動記憶容量を節約できる。(4) 必要な知識を自動的かつスムーズに検索できる。しかし、(5) 専門分野の内容を上手に説明できるとは限らない。(6) 新奇な状況に知識を応用する柔軟性には個人差がある。「熟練しきった人」ではなく「十分熟練しているがさらなる熟練が可能な人」という熟達者観を持つかどうか、問題意識を持ち学び続けるかどうかに影響する。

実践中の省察的思考

授業実践において教員は幾多の意思決定を行うが、1つの選択と他の選択の間には関連がある。その関係性を Woods (2006) は2種類に分ける。1つは、結果中心の構造的関係であり、大きな決断とその下位決断のような主従関係と、順序やタイミングのような時間軸上の関係を含む。もう1つは、過程中心のダイナミックな関係で、計画・実行・解釈・評価が循環的または往還的になされる。前者は指導案や年間計画作成に、後者は授業・学期の進行途中に適した思考と言えないだろうか。行為し、状況からの反応を探り、目標達成に望ましい効果かどうか判断し、計画を修正し、次の行為につなげる…。事後的な反省よりも、一連の行為の中の省察が実践家特有の思考である (Schön, 1983)。

対話による学習

人は他者・自己・テキスト・環境などとの対話を通して学習する。生徒は一つ一つの発話の意味を各自の文脈の上で深めようとするが、授業進行を指導計画に沿わせようとする教員の発話は、それを妨げることがある (石井, 1997)。学習者の質的時間 (カイロス) は「高揚や沈静や中断を含むうねり」があり、「過去へとさかのぼったり未来へと飛翔したり現在を逡巡したりする可逆的な循環する」時間であり、時計が示す一方向的・均質的な量的時間 (クロノス) と必ずしも一致しない (佐藤学, 1996)。生徒中心の授業は偶発的に対話が生起する「筋書きのないドラマ」であり、教員には、時々刻々状況が変化する過程で、全体と個の動きを同時に読み取る柔軟

性と即興性が要求される (丸野・松尾, 2008)。

社会的営みとしての認知

教員の役割・生徒の役割・教員と生徒の関係・活動への参加の度合いと形態について、教員と生徒は異なる規準や期待を持ち、その期待に基づいて授業の営みを意味づける (Hall, 1998)。また、個人の社会的役割やアイデンティティに応じて、状況を読み解くために用いる手がかりや、判断内容を表現する言葉の選択も異なる (Hall, 2002)。

一方、認知は社会的に達成され、認知情報の使い方も社会的な同意や対立を背景として選択される (茂呂, 1997) という考えもある。意味も、主体と対象世界が人工物 (対話の相手、概念、言葉、文化などの文化的道具) を介して相互作用するとき、関係性の中に立ち現れる。つまり、意味生成は一方 (対象世界に内在する意味を主体が発掘する、または、主体が対象世界に意味を付与する) の過程ではない。丸野・松尾 (2008) は、暗黙の前提を問い直し、自らの思考過程をメタ認知し、認識や行動の枠組みを再構築するには、問題意識を共有し視点は異にする他者との対話が不可欠だと主張する。自分と他者の視点の「ズレ」に気づいたとき、自己の正当化や相手の批判に終始せず省察的に振り返ることが、自らのティーチングの理解のために重要となる。

2 調査の問いと方法

本調査は、授業 VTR から抽出した3つのシーンの視聴を伴う質問紙調査と、それに続く協議で構成される。

2.1 問い

以下の2つの問いを設定した。

- VTR 視聴する授業について、教員と生徒は何を手がかりに、どう判断・評価・推論するか。
- 教員間の相互作用がどのような談話を生み、授業理解にどう影響するか。

2.2 VTR 視聴を伴う質問紙調査

シーン2と3の回答の分析を踏まえるが、紙幅が限られるため、直接的にはシーン1に関する回答を引用して論じる。

協力者

現職教員と教育大学院生（簡略化して両者を「教員」と呼ぶ）合わせて29名、高校3年生普通科クラス29名、計58名の協力を得た。7名は大学院在学中の現職教員である。教職未経験の大学院生4名の回答は質・量とも経験者のものと似ており、教員に含むべきと判断した。

■ 表1：教員の教職経験年数と校種の分布

なし	6年未満	11年未満	16年未満	21年未満	26年未満	31年未満	31年以上	計
4	4	4	5	6	1	2	3	29

高校英語 (HE)	中学英語 (JE)	高校他教科 (H)	他校種 (M)	計
12	8*	4**	5***	29

(注) *うち1人はT2, **数学・物理・音楽, ***小学校3名と他教育機関2名

使用 VTR

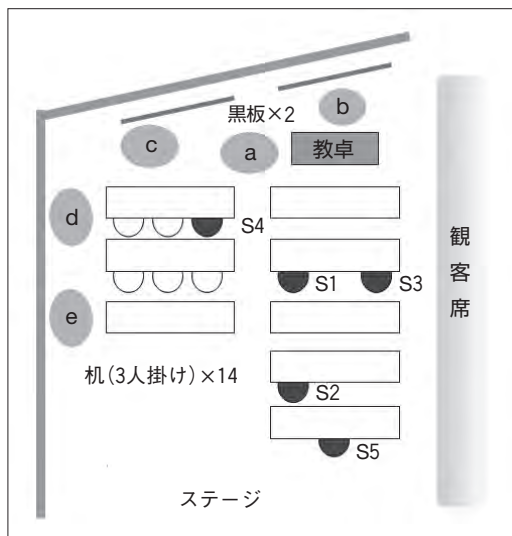
新里眞男先生（現・東京国際大学教授）が23年前パーマー賞^(注)受賞後に行った公開授業（市販DVD）からシーンを3つ抽出した。生の授業やVTR全体の視聴を望む協力者もいたが、調査可能な範囲は限られる上、本調査の関心は授業自体の理解ではなく参観者の授業理解にあるため、本授業の特徴と思われるQ&A活動を含むシーンに限った。通常の授業観察になぞらえ、視聴回数は1回とした。

(注) 英語教育に顕著な貢献のあった国内の教員に贈られる賞

▶ 図1：抽出シーン

(授業開始後：およそ) 3分10秒～7分30秒	シーン1 (4分20秒)
9分55秒～17分10秒	シーン2 (7分15秒)
19分25秒～22分20秒	シーン3 (2分55秒)

▶ 図2：会場図



シーン1の内容は、生徒のスピーチとQ&Aから成る帯活動である。画面上確認できる発話と動作を以下に示す（一部割愛）。

授業スクリプト・シーン1

(T：授業者/S1：司会者/S2：発表者/S3～S5：質問者/Ss：他生徒/G：参観者、位置は図2「会場図」を参照)

- ① S1：(位置aに移動) Today, Mr. Sakaba and Miss Hayashi will make a speech to us. And well, Mr. Sakaba, please. (手で「ここへ」のジェスチャー。S2前へ。T位置dに) His theme is about his town, Kasai. (マイクを渡し位置cに。手で「ここへ」)
- ② S2：(位置bで一礼。全員S2に注目) Kasai is a place where I live now and is on the eastern bank of Arakawa. The people always call it the country. It was right to say so twenty years ago. There were a lot of fields and small factories, and if it rained a little harder, the drains flood. But after Tozai Line was opened in 1969, a lot of apartment houses were built, (T腕時計を見る) and factories got smaller. Now the po, population of Kasai is more than 150,000, and it is not the country any longer. (S2はS1にマイクを差し出す。S1は受け取らず小さな声でS2に何かささやく。T：That's good.) Thank you. (再びマイクを差し出す。S1は今度は受け取る)
- ③ T：(拍手) Why don't you give him a big hand? (S2以外が拍手)
- ④ S1：Do you have any questions or comments? Anyone? Mr. Kobayashi. (Tに視線を送る。T位置cに行き予備マイクを点検、S1に渡す)

- ⑤ S3 : Do you think which is more famous, Kasai or Tsunamachi? Tsunamachi is, uh, Tsunamachi is lived 何でもないですね, 今のね (一部の Ss が笑う。S1 は S3 に手で「続けて」のジェスチャー) Tsunamachi, where I live in now.
- ⑥ S2 : I think Kasai is more famous. (マイクを S1 に。Ss と G 笑う。S3 挙手。S1 は S3 にジェスチャーで発言を許可し S2 にマイクを渡す。T は位置 d に)
- ⑦ S3 : Why do you think so?
- ⑧ S2 : Because it is well-known for a lot of people. (T 笑う)
- ⑨ S1 : Do you have another questions? Oh, Mr. Nakamura.
- ⑩ S4 : (起立。S1 がジェスチャーで「後ろを向いて」と指示するが, S4 は S2 を見たま) Do you like your town? (S2 は手を耳に当て「聞き取れない」のジェスチャー。T が S1 に触れると, S1 は S3 のマイクを取りに行く) Do you like your town? (S2 再び手を耳に。S4 は区切りながら) Do, you, like, your town?
- ⑪ S2 : No, I don't.
S1 : Do you have another one? Mr. Togashi.
- ⑫ S5 : (起立, S1 が持ってきたマイクを受け取る。S1 は通路にしゃがむ。T は位置 d から位置 e へ) I live in Tanashi, and do you think I live in country or city? (Ss 数人が顔を見合わせる。S2 反応せず。S5 ゆっくり) I live in Tanashi, and do you think it is country? (S2 は手で頭を抱えるジェスチャー。Ss, T, G 笑う)
- ⑬ S2 : I think it is (上半身を前傾させ) the country. (Ss と G 笑う)
- ⑭ S5 : I think it's not. It's, same as you, I think it is not country any more, but uh I don't think it is country right now, OK. Uh,
- ⑮ T : (ジェスチャー, 小声で) Make it shorter, shorter. (S5 笑いながら着席)

質問紙

シーンごとに、自由記述式の質問を設定し、1枚が1シーンに対応するA5判4枚綴りの冊子を用いた。4枚目では、教員には経歴など、生徒には英語学習観などを聞いた。各シーン視聴後にメモを完成する時間を取り、1回の調査に約50分を要した。

シーン1では、気づいたことや思ったことの自由な指摘を求めた。無意識に知覚された情報や言語化されなかった思考はデータに含まれていない。

分析と解釈

初めに回答を命題単位に区切り、各セグメントを具体的に検討する定性的コーディング(佐藤郁哉,

2008)を経てカテゴリーを生成した。次にセグメントを再検討しながらカテゴリーに分類し、数量的分布の確認と質的解釈を往還的に行った。完全に先入見を排した調査は存在せず(Seale, 1998),むしろ協力者・読者・筆者の経験や価値観を自覚的に交差させることで、実用的な意味が生成されることを期待した。

以下にシーン1に関する教員と生徒の回答を1例ずつ示す。1つのセグメントにつき記述内容と記述形態のコード(3.1.2, 3.1.3参照)を付し分類した(「/記号」は筆者による)。

回答例1(教員JE) 授業の狙い為何であるのかg-k/単元の中のこの時間の位置づけg-k/QA活動をする事前の指導はどうかh-k/定期的なこのような活動が行われているのであろうh-p/司会者,話す生徒,尋ねる生徒の流れがスムーズe-m/中学校3年間で履修できる単語が多く使われているc-m(セグメント数6)

回答例2(生徒S)スピーチもQAもすべて英語ですごいと思ったc-n/少し迷いながらも英語で話そうとする気持ちが伝わってきたa-q/みんな英語がなめらかだったa-m/英語のレベルが高いと思ったa-n/先生はあまり言わずf-m/生徒だけで授業をやっていたe-m/英語力を向上させるいい方法だと思ったg-n(セグメント数7)

2.3 VTR 視聴後の協議

協力者, および分析と解釈

質問紙調査後, 6グループ18名の協力者と話し合い, 最も話が弾んだ2グループの音声記録を文字化し, 内容と表現の特徴を探った。本当は両方紹介したいところだが, そのうち1グループの協議スクリーンから3か所, 時系列に沿って論じる。

3 質問紙の回答と協議の発話

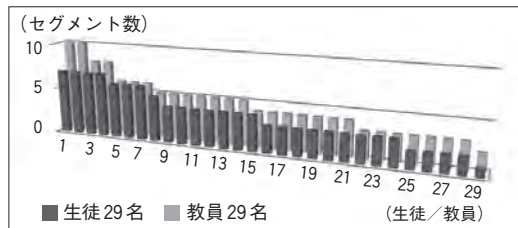
3.1 VTR 視聴を伴う質問紙調査

3.1.1 セグメント数の集団間比較

集団間(図3および表2)にも, 教職経験年数・校種・教科によっても, 顕著な差は見られなかった。対象や方法の相違を考慮しても, 発話プロトコルの平均文節数において約6.7倍(熟達教員1,039に対し新任教員151)の差を見いだした佐藤他(1990)の

報告と大きく異なる。例外的な熟達レベルにある人々を除けば、所属や経験年数に基づく差より個人差が大きい可能性がある。

▶ 図3：シーン1の回答セグメント数(1) (左から多い順)



■ 表2：シーン1の回答セグメント数(2)

集団名	平均	標準偏差	最大値	最小値
教員	4.8	2.0	10	2
生徒	4.0	1.7	7	1

3.1.2 記述内容に関するカテゴリー別比較

各カテゴリーの集団間比較を表3に示し、回答の傾向と特徴を述べる。また、筆者の解釈と問題の提

起も該当カテゴリーにおいて行いたい。マルの中の数字(①など)は「授業スクリプト・シーン1」と呼応する。

a. 生徒全体の英語運用(力)・意欲

「流暢ではないが…(HE)」以外は、学級全体の英語運用力と意欲の高さに言及した回答である。ただし、個人差の大きい(小さい)学級か否かの指摘はなかった。「笑いがあることは生徒の中で理解されている…(H)」のように、教員3名が笑いという根拠を示した上で聴解度を判断している。

b. 生徒個人の英語運用(力)・意欲

発音や流暢さを「良い/悪い」と大雑把に評価する回答が多い中で、教員3名と生徒1名が「質問の内容がスピーチの内容にあまり関係がない…(S)」のように発話と発話の関係性に触れている。2名のJEがVTRに登場する生徒個人について名前で言及していることも特筆に値する。

S2が質問を聞き取れなかった(⑩⑫)原因が彼

■ 表3：シーン1カテゴリー分類(内容)

総計 257 (100.0%)

記述内容に関する項目	教員 (%)	生徒 (%)
a. 生徒全体の英語運用(力)・意欲 「英語のレベルが高い」「質問が多い」「英語を話し慣れている」	28 (10.9)	30 (11.7)
b. 生徒個人の英語運用(力)・意欲 「スピーチをする人の視線が気になる」「質問が堅苦しくない」	16 (6.2)	10 (3.9)
c. 教室内の使用言語と言語使用 「日本語を使っていない」「聞く側に下手な相槌がない」	7 (2.7)	12 (4.7)
d. 授業経営・授業の雰囲気 「生徒は授業の流れをよく理解」「楽しそう」「他の人が退屈」	16 (6.2)	18 (7.0)
e. 生徒の役割 「生徒主体の授業である」「生徒同士で指名している」	19 (7.4)	19 (7.4)
f. 授業者の役割 「先生はただ見ている」「教師の役割は何だろうと気になった」	21 (8.2)	14 (5.4)
g. 本活動の構成と位置づけ 「授業の狙いは?」「単元構成・単位時間のゴールがわからない」	17 (6.6)	2 (0.8)
h. 事前指導・普段の指導 「この活動の準備は?」「どのくらい、どう育てられてきたのか?」	10 (3.9)	0 (0.0)
i. 関連性の低い指摘 「マイクはスタンドの方がよい」「制服と私服のやつがいる」	3 (1.2)	5 (1.9)
j. 他 「ノートは一切とっていない」「授業評価はA」	5 (1.9)	5 (1.9)
計	142 (55.3)	115 (44.7)

記述形態に関する項目	教員 (%)	生徒 (%)
k. 疑問提示 「内容をわかっているのか」「聞く側にとって価値のある情報か」	36 (14.0)	5 (1.9)
m. 観察事象指摘 「みんな注目している」「生徒が司会のようなことをやっている」	46 (17.9)	62 (24.1)
n. 評価 「すべて英語すごい」「即座に質問している点がすばらしい」	41 (16.0)	33 (12.8)
p. 推測・分析(比較・因果など) 「ドリル学習の時間が少しでよくなる」「リスナーのスキーマ活性」	11 (4.3)	10 (3.9)
q. 他 「対象者についての情報が必要だ」「日本人の授業ってかんじ」	8 (3.1)	5 (1.9)
計	142 (55.3)	115 (44.7)

の聴解力にあるのか質問者 (S4と S5) の発音にあるのか、意見が分かれた (5名対6名)。ここで、例えば「S2の聴解が問題だ」と判断したら、その診断が正しいとしても、3人の生徒のこの活動中の学びを理解したことにはなるだろうか。反対に、判断を一時据え置き生徒たちの発話を追うと、決定的なブレイクダウンを回避するために彼らが駆使したさまざまなストラテジーが見えてくる。S2はジェスチャーにより S4に反復を促し (⑩)、一方、単に繰り返しても通じないと予測した S4は文を単語ごとに区切り (⑩)、S5はスピードを調整した (⑫)。瞬時に個々の生徒の英語運用能力を概観・評価しようとする傾向が強く、そのためか、上述のようなコミュニケーション行為の詳細はあまり注目を集めなかったようである。

c. 教室内の使用言語と言語使用

生徒の回答は、オール・イングリッシュで授業が行われた点に集中している。反対に教員の指摘は、「中学校3年間で履修できる単語が多く使われている (JE)」、「聞くときの姿勢として下手な相槌がなく… (JE)」のように具体的で多様だ。さらに、「QAが1回の流れで終わっているの、先生からのコメントやつなぎがあればもっと広がる… (HE)」という提案が出た。⑤～⑧と⑫～⑭のシークエンスでQへのAを受けて次のQを重ねているので、必ずしも指摘どおりではないが、ターン取りに注意を払ったことがわかる。「英語を話すか」だけでなく「どんな英語を話すか」、教員が言語使用を分析的に観察していることを物語る。

d. 授業経営・授業の雰囲気

「参加」のとらえ方に差が出た。教員2名と生徒2名が「一体何人の人が活躍できたのか、活動量の面からは疑問 (M)」、「1人の英会話の力しか伸びないような授業の仕方… (S)」と判断した。一方、同数の教員と生徒が「笑いが自然に起こることから、生徒がコミットして聞いている… (M)」と、聞くことを「参加」の一形式とらえている。また、「男子ばかり発言しがち。女子受け身 (S女)」など、どの生徒がどのように参加しているか詳細に見て敏感に反応している生徒の回答と比較すると、教員が「生徒」を1つのフラットな集団のように考えがちなこと気づかされる。

e. 生徒の役割

「司会者、発表者、質問者、聴衆の役割がきちんとしている (JE)」、「生徒が先生役をする授業は、効率が良かれ悪かれ、すごく勉強になる (S)」など好意的な評価がほとんどだった。

司会役への言及が特に多いが、その役割を支える具体的な行為についての指摘はなかった。スクリプトを追うと、例えば、S1は発話より非言語の使用をたびたび優先し (① 位置案内)、自らは脇役として振る舞う (⑫ シャガム) ことで、質疑応答のスムーズな流れを前面に出している。他生徒との関係では、⑩でS1はS4 (前列) に後ろ (聴衆側) を向くよう合図するが、質問のあて先 (発表者) を見て話すというS4の判断が優先された。司会や質問ができる生徒は「いる」より「育てる」ことが多いのだから、S1やS4を評価するにとどまらず、役割を資源の1つとすることで彼らのコミュニケーション

が豊かになる過程を具体的にとらえたい。

f. 授業者の役割

教員の回答の半数は、「教師は何に注目しているのか。生徒のチェックとかはするのか (HE)」、「教師が授業をどうまとめるのか、まとめる必要もないものか (H)」のように、もっと積極的な授業者の関与を期待するものだった。残る半数は、「教員は生徒の活動を見ることに集中できる (HE)」、「存在感を消してよかった (HE)」と記述した。見守ることを1つの重要な役割と受け止めている。生徒はほぼすべての回答が授業者の行動に好意的だ。その上、教員が使わなかった「先生はあまり干渉せず」、「先生の介入が少ない」、「先生が生徒を尊重して何も言わない」という表現が興味深い。社会的役割と語彙選択の関係がうかがえる。

g. 本活動の構成と位置づけ

活動と活動、本時と前時、時間目標と単元目標など、時間的・論理的関係への視線は、教員に特有と言えそうだ。しかし、同じカテゴリーの回答でも質的には大きなばらつきがある。少数だが、「…効果的なスピーチの授業だとドリル学習の時間が少しくよくなる (HE)」、「speech で話題提供→リスナーのスキーマ活性→talkative にするしかけ (HE)」と観察事実に基づき意味を取り出している。反対に、「スピーチの狙いは何？ 聞く側の活動は何？ (JE)」、「授業の中のどの部分で行っているのか (JE)」、「授業の目標、手立てがわからないまま授業を見ていくことは非常に難しい (M)」など、通常は指導案で示されるであろう情報を要求する回答が9件あった。

多くの場合、授業の中の事実を丁寧にたどれば、指導計画は帰納的に浮かび上がってくる。指導案を手にした「ここは指導案どおり、ここは指導案と違う」と照合しながら、いわば「答え合わせ的」に授業を見ることは、授業者の計画・管理の手腕を判断するには役立つかもしれない。しかし、実際に授業の中で起こっている生徒の学びを理解するには、指導案から目を上げて授業そのものを見るのが不可欠ではないだろうか。

h. 事前指導・普段の指導

前項目と同様、教員だけに該当し、「事前の指導

はどう行われているのか (JE)」、「いつの時期の活動か？ (HE)」など、普段は指導案に見いだす情報について問う回答であった。

学習者一人一人の長期にわたる学びの積み重ねを知ることができれば、観察者の視点は豊かになるであろう。しかし現実には外部者である以上、知り得ることは限られる。教室の歴史の表層的な情報とともに「以前…だから、この授業で…が起こった」という安易な納得は、参観者自らの固定観念を強化しかねない。観察事実に基づいて、例えば「定期的にこのような活動が行われているのであろう (JE)」のように推論することが十分可能だし、授業を見る目を鍛えることにもつながるのではないだろうか。

i. 関連性の低い指摘

生徒からは私服着用、教員からはテーブルの高さなどに言及があった。限られた注意資源を重要度の低い情報に使うのはもったいない。大規模な研究授業なのでマイクを使用し、その「やり取りがわずらわしい… (HE)」のだが、筆者は確認のためあえてマイクを追いつけてみたところ、興味深いことに②で1度だけS1が受領を拒否したことに気づいた。続く流れから逆算して、スピーチ後は“Thank you.”を忘れないようS2に注意したと推測される。マイクのような周辺的要因からも、生徒による活動運営の一面が見えてくることもあるが、何を関心事とするかは意識的に選択したい。

3.1.3 記述形式に関するカテゴリー別比較

k. 疑問提示

主に「…なのか」、「…だろうか」で終わる記述は、教員の使用頻度が圧倒的に上回り、3つの内容項目に集中する。さらにこの疑問形は大きく2種類に分けられる。まず、「g. 本活動の構成と位置づけ」の回答17中7、「h. 事前指導・普段の指導」の10中8には、「事前の指導はどう行われているのか (JE)」のように、指導案にあるはずの情報の欠如の確認や情報の間接的な要求の機能がある。一方、「f. 授業者の役割」の回答21中9の「…なのか」が意味するのは、例えば「教師の視線は生徒全体に向いているのか (H)」がVTR視聴で確認可能な事実についての疑問ではなく「生徒全体に向いていない」ことへの非難であるように、自分のピリーフに適合しない事象への批判や不快感の表明と判断できるものが多

い (3.2.1と比較されたい)。

m. 観察事象指摘

「…が…をしている」と観察した事象をストレートに報告した回答は生徒の方に多い。両集団とも「e. 生徒の役割」, 「f. 授業者の役割」に関する記述で最も多く使っている。

n. 評価

一例を挙げると、「質問が多い(複数)」は観察事象指摘, 「即座に質問している点がすばらしい(HE)」は価値観に照らした評価の側面がより強いとして分類している。

教員は「a. 生徒全体の英語運用」, 「b. 生徒個人の英語運用」, 生徒は「a. 生徒全体の英語運用」, 「d. 授業経営・雰囲気」で多用した。

p. 推測・分析(比較・因果など)

洗練の度合いはさまざまだが、いずれも複数の事実や判断から導いた推論である。「英語での授業に慣れている(M)」, 「教師は客観的に評価できる形をとっているのかもしれない(M)」, 「今3年生の私たちでもこうはいかない(S)」など。

3.2 VTR 視聴後の協議

中学校英語教員4名と筆者による協議は、約50分の質問紙調査の後に約1時間行い、さらに「楽しいので続けましょう」という提案も出された。話し合いが弾む要因をメンバーの相性などに帰しても発展性がない。協議スクリプトから3か所抜粋し、談話の特徴を探ってみたい。

3.2.1 協議スクリプト1

教科書の新パート導入のQ&A(シーン3)では、音楽について授業者が10人の生徒に質問する。調査協力者たちは、同じ“Do you …?”という文型とトピックで発問を繰り返す授業者の意図について困惑しているが、おおむね結論を急がず、ターンを重ねて共同で推論している。

「かな」という語尾の使用が目にとまる。JE3が繰り返す「かな」が他の参加者(ここではJE4)にも伝播し、協議を通してたびたび出現する。そのうち①「どういう意図かなって」と⑤「どうして、そういう順番かなって」は疑問を表明するもの

が、仮に「どういう意図なのか」, 「どうして、そういう順番なのか」(3.1.2「k. 疑問提示」参照)に変えたときと比べ柔らかく、後続の発話に開かれている(逆に、批判的ニュアンスを含む「～なのか」には対話を打ち切る働きがあるとも言える)。他の4つの「かな」は推論を協議の場に載せる際に現れているが、これらも別の推論が続く余地を残している。⑤は協議全体を通して唯一JE4が自発的に始めた発話で、JE4による最も長い発話でもあるが、(音声記録ではより特徴的に)「かな」の繰り返しのリズムに乗って自然に出てきている。

協議スクリプト1

中学校教員4名(JE1, JE3, JE4, JE5)と筆者(A)

- ① JE3: …この後疑問詞に突入するのかなとも思ったんだけど、でも高校の授業で疑問詞じゃないよなと疑問に思いながら見てたんですよ。どういう意図かなって。
- ② JE1: それに3番目(のVTRでの指名)はランダムでしたよね。
- ③ JE5: あれだったら全員に聞いた方がいい…。
- ④ JE3: もしくはニューパートの導入だから、ただのウォーミングアップだけ、聞く・話すのただのウォーミングアップだったのかな。
- ⑤ JE4: 私は、音楽から、楽器、そしてコンサートの順に質問してたので、これはどういう、どうして、そういう順番のかなって、コンサートの話を読ませたいので、そういうことで、簡単なんだけど生徒に質問していつてるのかなって思ったんです。で、inputからoutputにつなげて、最初から聞いて、こんなふうなことを勉強するって想像させて、物語を読ませて、最後に英語でまとめるとか、そんなふうにするのかなって自分の中で展開を予想したんですけども。

3.2.2 協議スクリプト2

授業研究の文化は地域や校種ごとに異なる(三野宮, 2010)。「導入」は大抵の教員にとってなじみ深い用語だが、それが具体的に意味する内容は多様である。ここでは、中学校教員4人の間では既に暗黙の前提となっている「導入」の概念だが、筆者(高校教員)のためにJE1が説明を始めた。すると、①では「モヤモヤして気になる」内容や理由を十分明らかにできなかったJE5が、JE1と相互作用的にブリーフの言語化を進め(②~⑨)、自らのスキーマを対象化する過程で、⑩では「モヤモヤ」の正体を突き止めた。JE3も、共有する暗黙知が他者によ

て語られるのを聞き、⑩では自分が授業者の意図（協議スクリプト1）に強い疑問を持った理由を理解した。暗黙知を共有するJE4名と、共有しないA、その「ズレ」を意識できるJE1という構成が「ピリフを言語化してテーブルに載せ、複数の視点から眺めてみる」必然性のある状況を創り出したと思われる。

協議スクリプト2

中学校教員4名（JE1, JE3, JE4, JE5）と筆者（A）

- ① JE5: すごいモヤモヤして気になるんですけども、何を教えたかったのかなって。「本文の何ページをやります」って、そんな、それでいいですか。何なのかが知りたいです。
- ② JE1: 中学校で言えば、学習課題が知りたいんでしょう。
- ③ JE5: 「こういうふうにできるようにならう」のところが知りたいんです。
- ④ JE1: 中学校だと、もう最初に「できるようにならう」って感じですね。
- ⑤ JE3: 「今日は what の使い方を勉強しよう」とかね…。
- ⑥ JE5: 教科書なら「内容が今までこうだったから今回どうなるかな」って。
- ⑦ JE1: そうそうそう。「音楽だったよ」とかね。
- ⑧ JE5: 話題はこれこれっていうのをちらつかせながら、推測させてって。
- ⑨ JE1: それを引き出すための導入なんですよ、中学校の研究授業っていうのは。だから、こっちからバーンと「今日は現在完了だよ」というやり方はしません。しませんけども、いろんな会話の中から「じゃ、それ英語で言ってごらん」って言ったときに、言えないってなったときに、「言えないよね。それを今日、知ったら言えるんだよ」ってことで、「これを勉強しよう、この言い方を勉強しよう」って感じでの引き出し方の導入なんですよ。だから前時の復習に時間かけないですよ。
- ⑩ JE3: だからこそ、あの Do you have ...? が疑問だったんです。これからどういう課題を持ってくるんだろうって。(協議スクリプト1①参照)
- ⑪ JE5: 導入って言われると、もうそこに目が向いて。だから「課題の提示は何なんだ?」って。

授業スクリプト・シーン3より抜粋

- ① T: How about you, Kobayashi? Do you play any kind of musical instrument, 楽器?
- ② S7: Uh, I play the guitar a little.
- ③ T: Yes, you do play the guitar a little. What do you mean by "a little"?
- ④ S7: すこし
- ⑤ T: すこし, yeah, I know. But have you ever given a concert?
- ⑥ S7: Of course, no.
- ⑦ T: Of course, no. Why do you say "of course"?

協議スクリプト3

中学校教員4名（JE1, JE3, JE4, JE5）と筆者（A）

- ① A: 英語圏では Yes, I can play the guitar. って言うところを、日本人はすぐに only a little って。そこを指摘してるかもしれないと思うんですよ。「つけない方がいいよ」っていう意味で。(JE1: なるほど。なるほど。)
- ② JE5: そんなに深いこと、文化までいったんですね。深い。
- ③ JE1: 私は皮肉で言ったのかなって思っていました。
- ④ A: 本来 Oh, I can play the guitar. か、または「本当に少しなんだってば」って言うときは I started only three months ago. とか。(JE3: あ〜。JE5: なるほど、なるほど、なるほど。JE1: なるほど、なるほど。)
- ⑤ A: 少なくとも日本語訳は出てこないですよ。
- ⑥ JE1: だから皮肉と思ったんですよ、先生が。
- ⑦ A: 「すこし」、「yeah, I know」
- ⑧ JE5: あ〜すごいな。先生はそういう背景でしゃべってるんだけど、彼自身は「すこしだよ」って言ったんですよ。「すこし」、そこを知りたいですよ、生徒だったら。「え、先生なんで笑ったの?」って思いますよね。
(中略)
- ⑨ JE1: すごい勉強になります。ねえ。すごい楽しい。普通の研究授業なんて面白くないもんね。中学校の先生だけで授業見てるぶんには、「導入ー展開ー終末」、「この文法」、「ここを教えるためには」っていうのしかやらないんだよ。ね。「この活動をどうやるべきか」って固定してるんですよ。でも、こういうディスカッションは違うじゃないですか…。

3.2.3 協議スクリプト3

協力者と一緒にVTR中の発話や行動を前後関係の中で考えてみたいと思い、「授業スクリプト・シーン3」を示しながら、「すこし」について筆者から話題提供を行った。

この協議で参加者は、協働で新しい視点を獲得する授業研究の有益さと楽しさを実感することができた。授業研究に枠組みを用いると便利ではあるが、無自覚に使っていると参観者自身を枠にはめてしまいかねない。自らの視点を知るためにも、教育者間の「異文化交流」は大きな意味を持つと感じた。

JE1のコメント⑨は、授業研究に特定の枠組みを常時使うことで、見えやすい部分と同様に見えにくい部分が生じることを示唆している。いつでも使える優れた授業研究法を期待するより、目的に応じて複数の方法を使い分けたり組み合わせたりする方が、授業を柔軟に見る力をつけられるのではないだろうか。

4 授業を「理解する」ということ

質問紙の回答において、教員と生徒のセグメント総数に大きな差はなかった。高校3年生ともなると授業を見て語る力が十分ついているとも言えるし、一部の熟達者に限らず一般の教員たちも授業を研究する力をもっとつけないといけないとも考えられる。

カテゴリー別に検討すると、教員・生徒それぞれの視点の特徴が、いくつか読み取ることができた。第1に、生徒はオールイングリッシュである点に目を奪われているのに対し、教員には語彙・発音・談話などに着目して言語運用を分析した回答が多かった。第2に、参加や役割の観点では、概して教員より生徒の側に敏感に反応し表現する回答が含まれていた。授業者の役割をめぐっては特に評価が分かれ、立場によって役割期待が異なることを印象づけた。第3に、教員には、指導案に示されることの多い「目標一手立て」、「年間計画ー単元ー本時」など時間的・論理的枠組みと照合しながら授業を観察するスタイルに慣れている人が多いようだった。

しかし、これら単線型の論理だけでは複雑な人間の言動や思考はとらえきれず、よって理解しにくい現象は「取るに足りない」として意識から排除されたり、初めからスキーマの外にこぼれ落ちることが多い点には注意が必要である。

授業を「描写」する

質問紙では事実の一面だけをとらえて報告する回答や、理由を示さず自分の判断のみを述べる回答が多かった。2つ以上の観察事実の関係性を分析し、根拠のある推論を働かせているものは少数だった。

Allwright (2006) は授業リサーチの方向性として“from prescription to description to understanding”を提案する。これを教員の授業研究に当てはめる

と、効果的だと思われる授業の枠組みや教授法などの「処方」どおりか否かを確認する授業研究から脱却し、実際に起こっている授業の事実を丁寧になぞって言語化する「描写」へ、そして、成員すべての発話・行動・表情などの間に有意味な関係を見いだし授業の多層性と複雑性を明らかにする「理解」への移行ということになろう。つまり、良い授業かどうかの判断を据え置き、短絡的に見いだされる因果関係も保留し、描写を厚くすることが、理解を深める鍵になるとと思われる。

授業の個々の事実と全体の流れを両方一度に見て描写を厚くするには、心構え以上のものが必要だ。例えば、VTR 視聴中にメモを取るよう口頭と紙面で案内したが、意外にも、観察とメモを同時に行った人は5名に満たなかった。筆者は、米国の大学・大学院で学んだフィールド・ノートの取り方を今も重宝している。授業描写に役立つスキルには、意図的・組織的に訓練することによって獲得できるものがあると思われる。

多くの教員が、指導案作成に役立つ枠組みを用いて授業観察を行っていると推測される。「導入ー展開ー終末」がどんなに便利な道具だとしても、釘を打つためのハンマーで木を削りペンキを塗るのが賢明でないように、授業の営み・学びのありようの描写には他の理論や方法を使った方がよい。また、協議の参加者は、視点を異にする他者や言葉などの文化的道具を介して授業を理解し自らのビリーフやスキーマを自覚した。小さなことのように思えるが、語尾などの表現を変えるだけでも対話や思考の流れは影響を受けるものである。教員養成の段階などで、授業の描写を支える知識や技術が獲得できれば、授業研究は違うものになるだろう。

自己理解とビリーフの更新

「教員が授業を見る」ことの最終目的は、授業改善である。よって、「正しく見られるか」より「役に立つ見方ができるか」が重要だ。それは、自分の授業ですぐに使えるテクニックを盗むことではない。玉井 (2009) によると、観察した事実だけでなく「そのときに自分の心の中に起こったさざめき」、つまり自分自身を理解の対象にして初めて、授業改善のための行動につながるような解釈が生まれる。授業を見て強く引きつけられる（嫌悪を感じる）場面があったら、授業の良し悪しを考えるより、観察

事実と相互作用してその感情を引き起こしているものが自分の中の何であるかに目を向ける方が、生産的である。なぜなら、ビリーフは教員の「根幹を支えるもの」であるが、常に更新し続けないと「気が付かないうちに自分を硬化させてしまう原因」（玉井）となるからだ。授業参観は自己理解と結びついて初めて授業理解となる。

「授業の見方は人それぞれだ」と一言で片づけるのは容易だが、それは「誰の視点にも興味がない」、「自分の視点も変えるつもりはない」と言うのと変わらない。筆者は調査前に考えつく限りの回答を予測したつもりだったが、想定外の回答、何度読んでも腑に落ちない回答の数々に、新鮮な感激と戸惑いを覚えた。なぜ回答者がそう記述したか、自分がその回答に抱く親近感や違和感はどこから来るのか、何十回となくVTR・スクリプト・回答を見比べては考えた。「自分の授業観が間違っているかもしれない」と疑ってみるのは、非常に嫌な経験だった。そのような数か月を経て書いた本稿は、調査報告であると同時に、筆者個人にとっては反省文であり決意表明でもある。自分が今までどんなに「授業を見

たつもり」になっていたか、いかに生徒の学びを見る目が鍛えられていなかったか、調査の過程で他者の視線をたどる経験により自覚できた。

教員中心の授業研究

おそらく、これと同様の成果は、対話を基調とする協働的な授業研究において、もう少し楽しみながら達成できるのではないか。教員のための学びの共同体を作るのは、決して簡単ではないが、不可能でもない。残念ながら、今日の教員教育や研修において「現職教員の学び」の特徴や意味は理解も尊重もされていないと感ぜられることが多い。従来の研究授業の伝統を無批判に受け継ぐのでも、教員性悪説に立つ奇怪な制度を発明するのでもなく、教員が学び育つ過程が明らかにされ、教員中心の教員教育・研修が支援されることを願いたい。

謝 辞

調査協力者の教員と生徒の皆さま、(財)日本英語検定協会、和田稔先生、選考委員の皆さまに、心から感謝申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * Allwright, D. (2006). Six Promising Directions in Applied Linguistics. In *Understanding the Language Classroom*. Gieve, S. and Miller, I.K. New York: Palgrave Macmillan.
- * 米国学術研究推進会議 (編著). 森敏昭・秋田喜代美 (監訳). 21世紀の認知心理学を創る会 (訳). (2002). 『授業を変える：認知心理学のさらなる挑戦』. 京都：北大路書房.
- * Hall, J.K. (1998). Differential Teacher Attention to Student Utterances: The Construction of Different Opportunities for Learning in the IRF. *Linguistics and Education*, 9 (3), 287-311.
- * Hall, J.K. (2002). *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Pearson Education.
- * 石井恵理子. (1997). 「教室談話の複数の文脈」. 『日本語学』 Vol.16, No.3, 21-29.
- * 丸野俊一・松尾剛. (2008). 「対話を通じた教師の対話と学習」. 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』, 68-97. 東京：明石書店.
- * 茂呂雄二. (1997). 「教室の声のエスノグラフィー—授業の談話分析の課題—」. 『日本語学』 Vol.16, No.3, 4-12.
- * 新里眞男 (授業者). (1987). 「1987年度 語研大会公開授業①筑波大学付属高等学校 1年生」 (DVD). Japan Laim Original DVD Series.
- * 三野宮春子. (2010). 「授業改善努力を支える努力：授業研究会を変えた指導主事たちの語りをとおして (下)」. 『英語教育』 3月号, 65-67.
- * 佐藤郁哉. (2008). 『質的データ分析法 原理・方法・実践』. 東京：新曜社.
- * 佐藤学. (1996). 「現代学習論批判—構成主義とその後」. 堀尾輝久・須藤敏昭他 (編). 『講座学校 第5巻 学校の学び・人間の学び』, 153-187. 東京：柏書房.
- * 佐藤学. (2008). 「日本の授業研究の歴史的重層性について」. 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』, 43-46. 東京：明石書店.
- * 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 (1)—熟練教師と初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, 117-198.
- * Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- * Seale, C. (1998). *Researching Society and Culture*. London: Sage.
- * 玉井健. (2009). 「リフレクティブ・プラクティス—教師の教師による教師のための授業研究—」. 吉田達弘他 (編) 『リフレクティブな英語教育をめざして：教師の語りが拓く授業研究』, 119-190. 東京：ひつじ書房.
- * Woods, D. (2006). Who Does What in the 'Management of Language Learning'? Planning and the Social Construction of the 'Motivation on Notice'. In *Understanding the Language Classroom*. Gieve, S. and Miller, I.K. New York: Palgrave Macmillan.