英語授業における教師の考えと コミュニケーション志向との関連

—教師をめざす大学生が行った模擬授業の分析を中心に—

北海道／旭川実業高等学校 教諭 志村 昭暢

概要

本研究では教師をめざしている教員養成課程の大学生が行った中学校と高等学校での授業を想定した模擬授業について、Frölich, Spada and Allen (1985) で開発された授業分析手法である、Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (COLT) を用いて分析し、それぞれの授業におけるコミュニケーション志向の特徴を分析した。その後、分析結果をもとに授業者に面接調査を行い、授業の背景にある授業者のビリーフ（考え）を明らかにした。

結果は授業分析により活動形態、活動内容、学習者の使用技能、教師・学習者の言語使用の観点により、それぞれの学生教師（教育実習生）が行った授業のコミュニケーション志向の特徴を明らかにできた。また、面接調査の分析により、学生教師のビリーフが模擬授業のコミュニケーション志向の特徴に反映されていることが明らかになった。また、各教師が行った模擬授業の背景にあるビリーフも明らかになった。

1 はじめに

近年の英語教育において、1990年に施行された学習指導要領以来、コミュニケーション能力の育成が最も重要な目標として掲げられている。2009年に文部科学省から発表された、高等学校の新学習指導要領（文部科学省、2009）においても、コミュニケーション能力の育成が求められており、英語授業は実際のコミュニケーションの場面とすることとされ、授業は英語で行うことを基本ととしている。そ

れに伴い、これからの英語教師はこれまでも増してコミュニケーションを志向した授業を行うとともに、授業における英語使用率の向上が求められる。

しかし、教師の間でどのような授業がコミュニケーションを志向しているか、十分な議論がなされていない。特に、未来の英語教師を育成している大学の教員養成課程において、学生たちが授業のコミュニケーション志向性についてどのように考え、どのように授業を行おうとしているかということについて、十分な議論や研究がなされていない。

本研究では教師をめざしている教員養成課程の大学生が行った中学校と高等学校での授業を想定した模擬授業について、Frölich, Spada and Allen (1985) で開発された授業分析手法である、Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme (COLT) を用いて分析し、それぞれの授業におけるコミュニケーション志向の特徴を分析する。その後、分析結果をもとに授業者に面接調査を行い、授業の背景にある授業者のビリーフ（考え）を明らかにする。

2 先行研究

2.1 言語教師認知

言語教育において、近年、教師のビリーフについての研究が注目されている。教師のビリーフは教師の授業での判断や行動に影響を与えると考えられており、言語教育をより理解するためには教師の認知のあり方を知る必要があると多くの研究で指摘されている（Freeman & Richards, 1996; Freeman, 2001;

Borg, 2003)。教師のビリーフ研究は教師認知の分野と結びつき、言語教師認知という比較的新しい研究分野として注目を集めている。笹島・ボーグ(2009)によると、言語教師認知研究とは「言語教師がどう考え、何を知り、何を信じているのか、そして何をしているのか」という認知プロセスを取り扱うものと定義している。

言語教師認知の研究方法として、笹島・ボーグ(2009)では自己申告(質問紙調査やテストなど)、口頭記録(構造、半構造、再生刺激法などによる面接など)、観察(授業、行動など)、反省手記(日誌、自伝、コンセプト・マッピング(特別な概念やその概念間の関係を図示する)など)の4種類の手法を紹介している。

質問紙調査による研究としては笹島・ボーグ(2009)の中で、Horwitz(1985, 1987, 1988)による学習者のビリーフを測定するための質問紙であるBALLI(Beliefs About Language Learning Inventory)を英語教師の認知の質を特定することを目的として改定したものを利用し、日本の中学校・高等学校の英語教師の教師認知とスコットランドの英語教師の教師認知との比較研究を行っている。中村・志村(2010)では同様の質問項目を利用し、小学校外国語活動を担当している教師の言語教師認知の分析を行い、小学校教師は語彙指導を重視し、理論的な文法知識も有用であると考える一方、文法指導は重視していないということなどを明らかにしている。

口頭記録の研究としてはNakamura(2006)が小学校教師のビリーフを授業観察と面接から分析し、中学校教師と異なる要素があることを示した。また中村・萬谷・志村(2009)では小学校と中学校教師がそれぞれ学校種の異なる授業を見た反応を分析したところ、「授業の作り方やねらい」、「評価観」、「学習者への教師のかかわり」などで違いが見られたとしている。

反省手記の分析研究としては古家(2006)が教員養成課程に在籍する学生が行った模擬授業の感想や反省を分析し、授業計画・実施・評価に関する困難点を調査した。結果は授業対象となる学習者のレベルに合わせることで、時間配分などに困難を感じている学生が多いことが明らかになった。猪井(2003)が教育実習の実習日誌の分析により、教育実習生が考えている英語教育の技術について、発問の方法や板書の方法などの基本的教科指導技術と指導の難し

い学習者への対応などの一般的教科指導技術に分けられることを指摘している。教育実習日誌の分析は他にもBailey(1990)、深沢・野澤(1995)、Numrich(1996)など多くの研究がなされている。

授業分析に関しては恩藤(1982)が8名の教育実習生の研究授業の教師・学習者の発話をカテゴリー化して分析を行い、「教師の発言率が学習者の2.3倍多い」、「教師の英語使用率が低い」、「学習者の英語使用が単純応答や繰り返しのみ」、「間接的な教師の発言率が低い」など、授業の改善点を指摘している。Shiratori and Shimura(2009)では教員養成課程の学生6名が行った模擬授業における教師の英語・日本語使用量と使用場面を分析し、授業の進行や学習者への指示など、いわゆる“Classroom English”の場面での英語使用率が低い教師が多く見られ、これらの場面での英語使用を増やすことで授業全体の英語使用率を高めることができると指摘している。

2.2 COLT による授業分析

COLTは前述したように、Frölich et al.(1985)で開発された授業分析手法である。COLTはCommunicative Language Teaching(CLT)や第二言語習得研究の理論をもとに考案されたコミュニケーション志向を測定する手法で、英語授業をこの手法を用いて分析することにより、授業がどの程度コミュニケーションを志向したものを客観的に示すことができる。

COLTには教室内における言語活動と指導過程の観察・記録を行うPart Aと、教師と学習者または学習者同士の発話をカテゴライズするPart Bの2種類の分析方法が目的に応じて使い分けられている。

米山・大湊・須田・前野・吉田(2003)によると、COLT Part AはCLTに関する教育学的問題に由来するカテゴリーを中心に構成されており、教師と学習者によって行われた活動ごとに教室での指導を時間によって記述し、どの程度コミュニケーションの傾向があるかを測定する手法である。COLT Part Bについて、米山他では第一言語習得、第二言語習得研究の問題を反映しているカテゴリーで構成されており、活動内に発生した言語的なやり取りを記述したものとしている。

COLTを用いた研究は石塚・横山・平田・青木・伊藤他(2005)が日本の大学における英語を母語と

する教師が担当している4つのコミュニケーション授業をCOLT Part Aで分析し、授業の目標が同じであっても担当者の違いによって特徴が異なることを指摘し、青木・石塚・横山・酒井・河合(2008)は上記の授業をCOLT Part Bで分析し、教師間の授業方法の違いと授業目標への反映状況を明らかにしている。米山他(2003)はCOLT Part AとCOLT Part B両方の手法を用いて2名の教師が行った中学校の授業を分析したところ、どちらの授業も高いコミュニケーション志向を示す特徴が見られたが、その特徴は多くの点で異なっていたとしている。志村(2010)では教員養成課程の大学生4名が行った模擬授業をCOLT Part A, Part B両方を用いて分析し、それぞれの授業の特徴を明らかにするとともに、コミュニケーションを志向した授業への改善点を指摘した。

3 研究課題

以上のような先行研究を踏まえ、日本の教員養成課程を有する大学において、将来教師をめざしている学生たちが行った模擬授業において、どのような授業を行い、その授業がどの程度コミュニケーションを志向しているかを明らかにするために、COLTによる授業分析を行った。また、その授業を行う際、学生教師のどのようなピリーフが影響していたかを明らかにするために、授業を行った学生への半構造化面接を実施した。以上の点を考慮し、本研究では以下の2つの研究課題を設定した。

1) COLTによる授業分析は、学生教師が行った模擬

授業のコミュニケーション志向性に関する特徴をどのように明らかにするのか。

2) 学生教師の英語指導に関する考え(ピリーフ)は模擬授業にどのような影響を与えているのか。

研究課題1に対しては「5結果」で4名の学生教師による授業におけるコミュニケーション志向に関する特徴の分析を行い、「6考察」で研究課題2である、授業の背景にある教師のピリーフについての考察を行う。

4 研究方法

本研究ではある教員養成系大学の英語教育を専攻している1年生から3年生までの学生が、2008年10月から2009年2月にかけて自主ゼミで行った18の模擬授業の中から、英語使用率が高かった4名の学生が行った授業を抽出し、それぞれTeacher 1, 2, 3, 4と名づけて分析した。Teacher 1とTeacher 2は中学校の授業を、Teacher 3とTeacher 4の授業は高等学校での授業を想定している。授業者の詳細な情報を表1に示す。授業の指導案は大学の英語教育担当教員と自主ゼミの指導を担当している高等学校の教員が事前に指導を行い、学習者のコミュニケーション能力育成を目的とし、英語使用の多い授業を行うように指示している。ただし、どのような授業がコミュニケーションを志向しているかという具体的なモデルは指示していない。生徒役は授業を行っていない学生と、授業を担当しない4年生の学生が行った。授業のすべてをビデオカメラとICレコーダーで記録し、ターンごとにトランスクリプト

■ 表1：模擬授業を行った大学生教師の詳細情報

	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
学年	3年	1年	3年	2年
性別	男性	女性	女性	女性
学校種類	中学校	中学校	高等学校	高等学校
学年・教科名	2年生	2年生	英語I	英語II
使用教科書	NEW CROWN English Course 2 三省堂	NEW CROWN English Course 2 三省堂	WORLD TREK ENGLISH COURSE 1 桐原書店	PRO-VISION ENGLISH COURSE 2 桐原書店
単元	Lesson 7 How Can We Find Out?	Lesson 5 Speech 'My Dream'	Lesson 10 What is Meaningful International Cooperation?	Lesson 6 Legendary Speech in Rio

を作成し、トランスクリプトとビデオを参照しながら、COLT Part Aによるコーディングを行った。次にトランスクリプトを参照し、COLT Part Bによるコーディングを行い、それぞれの授業におけるコミュニケーション志向と授業の特性を分析した。

COLTの分析結果をもとに、それぞれの授業の背景と教師のビリーフを知るために、授業を行った4名の学生に面接調査を実施した。実施時期は2010年2月で、面接を行う前に、研究の意義と目的を対象者に口頭で説明し、調査協力を依頼し、同意を得た。面接の所要時間は30分から50分で、いずれも授業時間外に行った。面接は模擬授業を行ってからかなりの時間がたっているため、再生刺激法を利用し、実際の授業のビデオを見ながら行った。面接の質問には半構造化面接法を採用し、COLTによる分析結果から得られた特徴を中心に質問を行った。半構造化面接法とは質問項目や順序などの質問内容をあらかじめ決定しておく構造化面接法と、研究テーマに沿った大まかな話題が設定されているだけの非構造化面接法の中間的なもので、話題に応じて、調査対象者に自由に語ってもらう部分と、質問の枠組みに従って回答してもらう部分に分ける面接方法である(小泉・清水編, 2007)。その際、授業の背景をより詳しく知るために、授業のコミュニケーション志向性に関する考えを尋ねる質問と、大学の英語専門科目と模擬授業との関連についての質問を付け加えた。半構造化面接のために用意した質問項目を資料1に添付する。

集めた面接データをもとに、トランスクリプトを作成し、グランデット・セオリー・アプローチ(Strauss & Corbin, 1998; オ木クレイビル, 2008a, 2008b)のオープン・コーディング(データのコード化)の手法を用いて分析し、授業者の面接内容をグループ化し、いくつかのカテゴリーを作成し、授業の背景にある授業者のビリーフを探った。オープン・コーディングとはデータを読み込んで、切片にラベル名をつけ、カテゴリーを作る作業のことで、データの持つ意味を深く理解するために重要な作業であるとされている(オ木クレイビル, 2008a)。

グランデット・セオリー・アプローチ(GTA)は主に医療・看護系の質的研究の分野でよく利用されている分析手法で、分析手順が比較的明確で、妥当性が高いとされている(小泉・清水編, 2007)。英語教育の分野においても、河合(2008)では英語教師

に好かれる研修と嫌われる研修について、14名の中高の英語教師を対象とした自由記述アンケートの質的研究にGTAを利用し、その要因を明らかにしている。また、菅原(2009)では学習者の性格と認知スタイルの関係について、2名の大学生に半構造化面接を行い、その結果をGTAで分析している。池田(2009)では小学校英語活動における、日本人教師と外国人教師とのチーム・ティーチングが成功する際の要因を探るために、日本人教師と外国人教師それぞれに半構造化面接を行い、その結果をGTAで分析している。

4.1 COLTのカテゴリー

授業分析に採用したCOLTはFrölich et al. (1985)で開発され、Spada and Frölich (1995)で一部のカテゴリーの内容が改訂されている。本研究ではSpada and Frölichのカテゴリーを採用した。

COLT Part Aのチェックリストには活動の時間(Time)、活動とエピソード(Activities & Episode)の番号を入れる部分、5種類のカテゴリーと各カテゴリー内の項目があり、それぞれの活動における配当時間について、各カテゴリー内でパーセンテージを算出する。また、1つのカテゴリーが1つの項目のみで構成されるものをExclusive focusとしてカテゴライズし、同じカテゴリー内で2つ以上の項目がある場合、多くの時間が充てられているものをPrimary focusとし、その項目名を最初に記述する。さらに、2つ以上の項目が同じぐらい扱われているものをEqual focusとしてカテゴライズする。COLT Part Aの各カテゴリーと項目は志村(2010)で以下のように示している。

I. 活動形態 (Participant Organization)

- A. クラス (Class) (1) 教師⇄学習者 / クラス (T⇄S/C), (2) 学習者⇄学習者 / クラス (S⇄S/C), (3) 一斉活動 (Choral)
- B. グループ (Group) (1) タスクが同じ (Same task), (2) タスクが異なる (Different task)
- C. 個人 (Individual) (1) タスクが同じ (Same task), (2) タスクが異なる (Different task)

II. 活動内容 (Content)

- A. 授業運営 (Management) (1) 手順の説明 (Procedure), (2) 学習者に対しての指導 (Discipline)
- B. 言語 (Language) (1) 形式 (Form), Formの要

素として、語彙 (vocabulary), 発音 (pronunciation), 文法 (grammar), スペリング (spelling) を分ける。(2) 機能 (Function), (3) 談話 (Discourse), (4) 社会言語学的要素 (Sociolinguistics)

C. その他のトピック (Other topics) (1) 身近な話題 (Narrow), (2) 広範囲の話題 (Broad)

III. 活動内容の制限 (Content Control)

(1) 教師・テキスト (Teacher / Text), (2) 教師・テキストまたは学習者 (Teacher / Text / Student), (3) 学習者 (Student)

IV. 学習者の使用技能 (Student Modality)

A. リスニング (Listening), B. スピーキング (Speaking), C. リーディング (Reading), D. ライティング (Writing), E. その他 (Other)

V. 教材 (Material)

A. 教材の種類 (Type) (1) 文字教材 (Text) a. 文や句が短いもの (Minimal), b. 物語や文章など長いもの (Extended), (2) 聴覚教材 (Audio), (3) 視覚教材 (Visual)

B. 教材の出典・目的 (Source) (1) 第二言語母語話者用 (L2-NNS), (2) 母語話者用を第二言語教育用に作り変えたもの (L2-NSA), (3) 母語話者用 (L2-NS)

COLT Part B のカテゴリーは以下の6つのカテゴリーで構成されており, COLT Part A 同様に, それぞれのカテゴリー内に項目がある。それぞれのカテゴリー内で発話量 (ターンごと) とその割合を算出する。また, 教師と学習者の発話について別々に結果をまとめる必要がある。COLT Part B のカテゴリーと詳細項目について, 志村 (2010) で以下のように示している。

I. 非授業活動 (Off task)

II. 使用言語 (Use of target language), 母語 (L1) / 第2言語 (L2)

III. 情報格差 (Information gap)

a. 情報提供 (Giving information) (1) 予想可能情報 (Predictable), (2) 予想不可能情報 (Unpredictable) b. 情報要求 (Requesting information) (1) 擬似要求 (Pseudo request), (2) 真正要求 (Genuine request)

IV. 発話量 (Sustained speech)

a. 1, 2語 (Ultra minimal): 学習者のみ

b. 3語以上の句, 節, 文 (Minimal)

c. 3以上の節 (Sustained)

V. 形式 / 内容への応答 (Reaction to form or message)

VI. 学習者 / 教師の発話摂取 (Incorporation of student / teacher utterances)

a. 訂正 (Correction) b. 反復 (Repetition)

c. 換言 (Paraphrase) d. 論評 (Comment)

e. 拡張 (Expansion)

f. 明確化要求 (Clarification request)

g. 精緻化要求 (Elaboration request)

COLT Part B のカテゴリーは河合・酒井・横山・石塚・青木 (2007) で詳しく説明されている。

4.2 COLT の結果とコミュニケーション志向

COLT Part A には Global Scoring と呼ばれるコミュニケーション志向を数値化し, 25点満点で評価する方法がある。算出方法はコミュニケーション志向を表す項目である5つの項目について点数が与えられる。項目は a. グループ活動, b. 授業運営またはその他のトピック, c. 教師と生徒もしくは生徒のみによる活動内容の制限, d. 物語や文章など長いテキストの使用, e. 半母語話者用を第二言語教育用に作り変えたものや母語話者用教材の使用である。a~e それぞれの項目における配当時間によって点数が与えられ, 配点は0~19%なら1点, 20~39%なら2点, 40~59%なら3点, 60~79%なら4点, 80~100%なら5点とし, その合計点が Global Score となる。COLT Part A のカテゴリーおよび Global Scoring の詳しい方法については石塚他 (2005) で詳しく説明されている。

杉田 (2002) は Frölich et al. (1985) による授業観察によって明らかにされたコミュニケーション志向の高さについて, Global Scoring とは別に以下のような指標にまとめている。

コミュニケーション志向が高い活動としては教師と学習者, 学習者同士のインタラクションが多い, 意味を中心とした活動が多い, 学習者中心の話題制御が多い, 教師の意味内容を重視した質問が多い, 教師の発話が多い, 学習者発言への対応を詳細に説明させる, 学習者の応答内容が非明示的, 学習者の発話が多い, 学習者の使用する言語形式が制限され

ない、目標言語の使用が多いとしている (p.82)。また、杉田はコミュニケーション志向が低いものとしては Choral work が多い、座学によるドリル練習が多い、形式を中心とした活動、教師中心の話題制御、教師の質問内容がドリル練習的な質問、教師の発話が短い、学習者の発言への対応が単語、1文レベルの応答、学習者への応答内容が明示的、使用する言語形式が制限されている、目標言語の使用が少ないとしている (p.82)。

しかし、石塚他 (2005) では教師と学習者のインタラクションが多い授業は教師主導の授業と判断しているため、コミュニケーション志向性が低いと考えられ、杉田 (2002) と異なる見解を示している。本研究では授業のコミュニケーション志向を判断する方法として、Global Scoring で点数が加えられる5つの項目と、杉田の指標の両方の基準を採用するが、教師と学習者のインタラクションに関しては教師主導型の授業の特徴として考える石塚他の意見を採用し、コミュニケーション志向が低いと判断する。

COLT の分析項目は多岐にわたっており、コミュニケーション志向の特徴を示にくい項目や、その後に行う面接でその背景を明らかにすることが難しい項目も存在する。そこで、本研究では COLT Part A の「活動形態」、「活動内容」、「学習者の使用技能」の項目、Part B の「教師の言語使用と発話量」、「学習者の言語使用と発話量」の項目のみ分析結果を示す。

5 結果

本節では研究課題1に答えるため、4名の学生教師が行った模擬授業を COLT により分析し、それぞれの授業の特徴とコミュニケーション志向性を示す。

5.1 活動形態

表2は活動形態の結果をまとめたものである。この項目では授業の主導が教師・学習者のどちらに重点が置かれているかを示している。Teacher 3 の授業では教師主導を示す T⇔S/C が Exclusive focus で65.3%、Teacher 4 は80.0%と、どちらも石塚他 (2005) の基準から、コミュニケーション志向性が低い特徴を示している。杉田 (2002) の基準により、コミュニケーション志向が高いと判断される Group Same Task は Teacher 1 で31.6%と高い値を示しているが、Teacher 3, Teacher 4 ではあまり観測されていない。Teacher 2 に至ってはグループ活動が全く行われていない。杉田の基準により、コミュニケーション志向が低いと判断される Choral は Choral + T⇔S/C の Primary focus として観測され、Teacher 1 で19.3%、Teacher 2 で27.2%とやや高い傾向にある。Teacher 3 と Teacher 4 はどちらも5%以下と低く、コミュニケーション志向が高いと判断できる。

5.2 活動内容

表3は活動内容の結果をまとめたものである。この項目では授業の活動内容が言語形式に焦点を当てているのか、意味内容に焦点を当てているのか、授業の進行に当てられているのかについて明らかにする。Teacher 1 は杉田 (2002) の基準により、コミュニケーション志向性が高いとされている意味内容の取り扱いを示す、Narrow と Broad の扱いが高く、Primary focus として、Narrow + Procedure + Form が31.6%、Broad + Procedure が24.3%と高い値を示している。Teacher 3 は Broad + Procedure が44.4%、Broad + Procedure + Form が34.0%とさらに高い値を示している。また、Global Scoring により、コミュニケーション志向性が高いと判断される

■ 表2：COLT Part A における focus の分布：活動形態

		Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
Exclusive focus	T⇔S/C	1046 (35.6%)	1542 (49.1%)	2079 (65.3%)	2482 (80.0%)
	Group Same Task	929 (31.6%)		233 (7.3%)	
Primary focus	T⇔S/C + Choral	237 (8.1%)	215 (6.8%)		91 (2.9%)
	S⇔S/C + T⇔S/C			216 (6.8%)	
	Group Same Task + T⇔S/C				171 (5.5%)
	Choral + T⇔S/C	567 (19.3%)	854 (27.2%)	136 (4.3%)	144 (4.6%)
	Indiv. Same Task + T⇔S/C	160 (5.4%)	530 (16.9%)	518 (16.3%)	213 (6.9%)

Procedure に関しても、Teacher 1 が Exclusive focus で19.5%，Primary focus の Procedure + Narrow で1.0%と高い率を占めている。一方、Teacher 2 は杉田でコミュニケーション志向性が低いとされている Form に関する扱いが多く、Primary focus の Form + Procedure で53.3%という高い割合を示している。Teacher 4 も Form の扱いが多く、Exclusive focus と Primary focus の Form にかかわる項目を合計すると、48.3%という高い割合となっていた。

5.3 学習者の使用技能

表 4 は学習者の使用技能の結果である。この項目では英語の4技能のどの活動に焦点が置かれているかを判断することができる。どの授業も Listening と Speaking の割合が高く、Reading と Writing の扱いが極めて少ない傾向にあることがわかる。新中学校学習指導要領（文部科学省、2008）によると、

今回の改定から小学校外国語活動が導入され、音声面を中心としたコミュニケーション能力の素地が育成されることが期待されており、中学校段階では読むこと・書くことを加えた4技能をバランスよく総合的に育成するとされている。4名の授業では音声面は重視されているが、読む・書くとのバランスが取れておらず、コミュニケーション志向性としては低いと判断されるのではないだろうか。

5.4 教師の言語使用と発話量

表 5 は教師の言語使用と発話量の分析結果である。教師の言語使用はL1（日本語）とL2（英語）の使用割合を示しており、発話量は発話が長い（3センテンス以上）、短い（3センテンス未満）を示している。教師の言語指導について、すべての教師が日本語よりも英語の使用量が高いが、Teacher 2 のみ英語使用量が65.4%と他の教師に比べ少なくなっている。杉田（2002）によると、英語使用量の

■ 表 3：COLT Part A における focus の分布：活動内容

		Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
Exclusive focus	Procedure	574 (19.5%)	353 (11.3%)	240 (8.1%)	166 (5.4%)
	Form				11 (0.4%)
Primary focus	Procedure + Narrow	29 (1.0%)		9 (0.3%)	
	Procedure + Form				227 (7.3%)
	Form + Procedure	679 (23.1%)	1667 (53.3%)	232 (7.9%)	559 (18.0%)
	Form + Procedure + Narrow				507 (16.3%)
	Form + Procedure + Broad				422 (13.6%)
	Narrow + Procedure	13 (0.4%)	1110 (35.5%)	155 (5.3%)	52 (1.7%)
	Narrow + Procedure + Form	929 (31.6%)			
	Broad + Procedure	715 (24.3%)		1311 (44.4%)	1158 (37.3%)
	Broad + Procedure + Form			1005 (34.0%)	

■ 表 4：COLT Part A focus の分布：学習者の使用技能

		Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
Exclusive focus	Listening	149 (5.0%)	429 (29.6%)		54 (1.8%)
	Listening + Speaking	400 (13.5%)	720 (49.7%)	369 (11.6%)	1405 (47.3%)
	Listening + Reading				928 (31.2%)
	Listening + Speaking + Reading	858 (29.0%)		504 (15.8%)	
Primary focus	Speaking + Listening	49 (1.7%)	91 (6.3%)	1791 (56.3%)	
	Listening + Speaking + Reading	31 (1.0%)			
	Reading + Listening	110 (3.7%)			
	Writing + Listening	111 (3.8%)	169 (11.7%)	105 (3.3%)	213 (7.2%)
Equal focus	Listening + Speaking	1249 (42.2%)	39 (2.7%)	413 (13.0%)	371 (12.5%)

■ 表5：COLT Part B 教師の言語使用・発話量

	Target language		Sustained speech	
	L1	L2	Minimal	Sustained
Teacher 1	20 (10.8%)	166 (89.2%)	142 (78.9%)	38 (21.1%)
Teacher 2	93 (34.6%)	176 (65.4%)	221 (90.2%)	24 (9.8%)
Teacher 3	9 (4.6%)	188 (95.4%)	129 (67.9%)	61 (32.1%)
Teacher 4	4 (2.7%)	142 (97.3%)	94 (65.7%)	49 (34.3%)

■ 表6：COLT Part B 学習者の言語使用・発話量

	Target language		Sustained speech		
	L1	L2	Ultra-minimal	Minimal	Sustained
Teacher 1	5 (5.9%)	80 (94.1%)	42 (50.6%)	40 (48.2%)	1 (1.2%)
Teacher 2	36 (24.8%)	109 (75.2%)	50 (34.5%)	95 (65.5%)	0 (0.0%)
Teacher 3	13 (19.4%)	54 (80.6%)	19 (29.2%)	44 (67.7%)	2 (3.1%)
Teacher 4	4 (4.6%)	83 (95.4%)	18 (27.7%)	46 (70.8%)	1 (1.5%)

多い授業のコミュニケーション志向が高いということから、どの授業もコミュニケーションを志向した特徴を示していることが明らかになった。

教師の発話量に関してはどの教師も発話量が3センテンス以下と少ないことを示す、Minimalの割合が多かった。これは教師の発話が短いフレーズを多く用いていることを示しており、杉田(2002)ではコミュニケーション志向が低いとされている。中でも、Teacher 2は90.2%がMinimalであり、極めてコミュニケーション志向が低い傾向を示している。

5.5 学習者の言語使用と発話量

表6は学習者の言語使用と発話量の分析結果である。学習者の言語使用は教師と同様に、L1(日本語)とL2(英語)の使用割合を示しており、発話量は発話が長い(3センテンス以上)、短い(3センテンス未満)に加え、かなり短い(1語のみ)を示している。すべての教師の授業で、日本語(L1)よりも英語(L2)の使用量が高かった。したがって、杉田(2002)の基準により、どの教師の授業もコミュニケーション志向が高いと判断される。また、Teacher 1とTeacher 2の授業では教師の英語使用率よりも学習者の英語使用率の方が高かった。Teacher 3とTeacher 4では教師の英語使用率の方が学習者の英語使用率よりも高かった。

学習者の発話量に関しては発話量が1語のUltra-minimalと、3センテンス以下のMinimalが大半を示しており、杉田(2002)の基準により、どの教師

の授業もコミュニケーション志向が低い傾向にあることが明らかとなった。特にTeacher 1はUltra-minimalが50.6%と学習者の1語レベルでの発話が多い傾向にあることが明らかになった。

6 考察

本節では研究課題2に答えるため、前節のCOLTによって明らかとなった4名の学生教師が行った授業のコミュニケーション志向の特徴について、面接調査で得られたデータをGTAのオープン・コーディングの手法により分析し、授業者のビリーフを考察する。

GTAの分析手法に基づき、4名の学生教師への面接結果を切片化したところ、Teacher 1で22、Teacher 2で21、Teacher 3で21、Teacher 4で30の合計94の切片が得られた。それらの切片について、プロパティ(切片の持つ特性)とディメンジョン(次元)を抽出し、ラベル名をつけ、さらに上位概念としてカテゴリーを設けた。カテゴリーはすべての教師に共通してつけられた。まず、COLTの分析結果の内容に即した、「活動形態」、「指導内容」、「教室内の言語使用に関する考え」の3つのカテゴリーと、学生教師の模擬授業を行う際に影響を与えたと考えられるビリーフを示している、「コミュニケーションを志向した授業の考え」、「授業のモデル」、「大学英語専門科目との関連」の3つのカテゴリーを生

成した。すべての学生教師のラベル名をまとめたものを資料2に添付する。

COLTの分析結果の背景にある学生教師のピリーフについて、GTAの分析によって得られたカテゴリーごとに考察する。

6.1 活動形態のピリーフ

COLTによる分析結果において、Teacher 3とTeacher 4のT⇄S/Cが高く、コミュニケーション志向が低い特徴を示していた。その理由を知るために、ラベル「教師中心の授業になった意図」と「教師の説明が多い理由」の内容を検討する。Teacher 3は「題材を扱う最初の授業だから (T3-8)」、Teacher 4は「難しい文法内容を英語で指導したかったから (T4-20)」という異なる理由を示している。括弧内の番号は切片のidを示している。どちらの授業も高等学校の授業を想定しており、Teacher 3の扱った題材は環境問題であり、学習者にはなじみの薄い内容である。そのため、教師による説明を多くしないと学習者の理解が得られないという考えが働いたと考えられる。Teacher 4の授業では仮定法を扱うことになっており、文法構造も複雑であり、英語を多く使用して学習者に理解させようと試みたため、説明が長くなり、教師中心の授業となったと判断される。

次にグループ活動の結果について、Teacher 1は高く、Teacher 2は扱いがなく、Teacher 3、Teacher 4は扱いが低いという結果であった。その理由を明らかにするために、ラベル「グループ活動の効果」と「グループ活動の考え」の内容を検討する。Teacher 1はグループ活動を「学習効果が高い、学習者の達成感が高い (T1-12)」など、グループ活動をかなり好意的に考えている。Teacher 2は「想定していなかった、自分の経験がない (中学生の頃) (T2-9)」など、グループ活動への関心がかなり低いと判断できる。そのため、グループ活動を模擬授業に取り入れなかった可能性が考えられる。Teacher 3はグループ活動を「効果的、自分の考えを持たせる (T3-7)」など、グループ活動に好意的であるが、あまり模擬授業に取り入れていない。これは「題材を扱う最初の授業だから (T3-8)」という教師主導の授業となった理由が関係し、現段階では題材の説明を教師が行う時期と考え、グループ活動は次の時間以降に想定していた可能性も考えられる。次に、

Teacher 4も「学習者同士で間違いを指摘し合える、学習者の知識を分け合える、正確な英文が作れる (T4-11)」などグループ活動に好意的であるが、Teacher 3と同様に、教師主導による説明が多くなったため、グループ活動の時間があまり取れなかったとも考えられる。

6.2 指導内容のピリーフ

COLTによる分析結果によると、Teacher 1とTeacher 3で意味内容の扱いが多く、コミュニケーション志向が高いが、Teacher 2とTeacher 4は言語形式の扱いが多く、コミュニケーション志向が低いという特徴が明らかとなった。その理由を知るために、文法指導に関するラベルの内容について検討する。Teacher 1は過度な文法指導を「悪い (T1-15)」、学習者に期待することとして「文法の気づき (T1-15)」など、帰納的な文法指導を考えていることがわかる。また、Teacher 3は言語形式の指導を「想定していない (T3-10)」、理想とする指導方法としては「イメージ、推測 (T3-10)」など、明示的な言語形式の指導を想定していないと判断できる。そのため、Teacher 1、Teacher 3ともに言語形式の扱いが低くなったと考えられる。Teacher 2は文法指導について、「説明が先、日本語で説明、定着を重視 (T2-6)」と、強い構造的な指導観を持っていると判断でき、言語使用の扱いが高くなったものと思われる。Teacher 4は「イラストを使う、図示する、パラフレーズする (T4-10)」など、英語だけで言語形式を学習者に理解させようとしているが、どれも教師の説明によるものであり、結果として言語形式の扱いが高くなったと考えられる。

学習者の使用技能についてはどの教師もListeningとSpeakingが中心であり、ReadingとWritingの扱いが低く、4技能の均衡が取れておらず、コミュニケーション志向が低い傾向にあった。その理由を知るために、4技能のバランスとWriting指導に関するラベルの内容を検討する。Teacher 1はラベル「4技能のバランス」で、「1回の授業で扱うことが難しい、時間が足りない、2時間で4技能を一通り扱う (T1-16)」など、4技能を1回の授業で扱うことを想定していないと考えられる。Teacher 2はラベル「Writingが少ない理由」の中で、「重視しない、学習者の実生活であまり使わない (T2-14)」、ラベル「Readingが少ない理由」で、

「聴く・話すを重視, 4技能のバランスを重視(読解中心になることを避けるために, 聴く・話すを多くした)(T2-13)」としている。教師のビリーフとして, 聴く・話すを重視していたため, 4技能の均衡が取れていないものと考えられる。Teacher 3はラベル「Writing 指導の考え」の中で, 「時間がかかる, 次回以降の授業で行う(T3-12)」と, Teacher 1同様に, 1回の授業で4技能すべてを扱うことを想定していないと考えられる。Teacher 4はラベル「Writingの扱い」で, 「4技能を取り入れたい, 最低限(他の技能の方を優先)(T4-21)」としており, 4技能をすべて取り上げたいというビリーフがあるものの, Writingは他の技能に比べ, あまり重視していないと考えられる。Readingの取り扱いが少ない理由としては実際の授業を観察してみると, 教科書本文の内容を口頭で説明したり, 教科書で扱った言語形式を口頭で練習させたりしていることが多く見られ, Readingの活動として想定していたことが, COLTでListeningやSpeakingとコーディングされたとも考えられる。

6.3 教室内の言語使用に関する考え

教師・学習者の英語使用に関して, COLTによる分析結果によると, どの教師も英語使用率が高く, Teacher 2のみ他の3名の学生教師に比べ若干低い傾向にあった。また, 学習者の英語使用に関しても, すべての教師の授業で英語使用率が高かった。その理由を検証するために, 英語使用に関するラベルの内容について検討する。Teacher 1はラベル「英語使用とコミュニケーション能力の育成」の中で, 「学習者の達成感を高める, モチベーションを高める, 学習意欲を生む, コミュニケーション欲求が高まる, 人とかわかる機会が増える(T1-9)」など, 学習者への心理的側面と英語が持つコミュニケーション特性を考慮したビリーフを持っており, 英語使用率が高まったと考えられる。Teacher 3はラベル「教師の英語使用についての考え」において, 「学習者同士・教師とのインタラクション(T3-3)」, 「学習者に英語をたくさん触れさせる(T3-3)」など, 教師・学習者ともに英語使用率を高めることに肯定的であると判断できる。Teacher 4はラベル「教師の英語使用が可能な要因」で, 「学習者のコミュニケーション能力を育成(T4-4)」, 「学習者へのインプットを増やす, 学習者の発話量を増やす(T4-5)」など,

英語教育の理論に基づいたビリーフを持ち, 教師・学習者ともに英語使用率を高めていると考えられる。英語使用率が若干低かったTeacher 2の場合, ラベル「教師の英語使用についての考え」で, 「学習者の理解できる範囲での使用, 過度な英語使用は学習者の英語嫌いを生み出す(T2-2)」と, 授業での英語使用率が高くなりすぎることの懸念を示している。このビリーフが影響し, 他の3名の教師に比べ, 英語使用率が低くなったものと判断できるのではないか。

教師・学習者の発話量(発話の長さ)について, COLTによる分析結果によると, どの教師も短いフレーズを多く使用しており, コミュニケーション志向が低い特徴が見られる。また, 学習者に関してもすべての教師の授業において, 1語か3センテンス以下と短く, コミュニケーション志向が低い特徴が見られる。その理由を検証するために, 教師・学習者の発話の長さに関するラベルの内容について検討する。Teacher 1はラベル「教師の英語発話の長さ」で, 「自分が長い発話ができない, 短い方が流暢に英語を使える(T1-17)」と, 教師自身が英語で長いフレーズを使用することへの不安を示している。また, ラベル「学習者の英語発話の長さ」で, 「短すぎ, コミュニケーションにならない, センテンスで答えさせたい(T1-18)」と, 学習者の発話の長さが短かったことを反省している。Teacher 2はラベル「教師の英語発話の長さ」で, 「確実に理解させたい, 英語嫌いをつくらない(T2-16)」など, 教師の発話が短い方が学習効果があり, 学習者の情意面も考慮しているというビリーフを持っていると考えられる。Teacher 3はラベル「教師の英語発話の長さ」で, 「意識していない, 学習者が理解しやすい英語を使用すると英語使用が長くなる(T3-16)」と, 教師の発話の長さを考慮していないことと, 英語使用が長いことに好意的なビリーフを抱いている可能性を示している。学習者の発話の長さについては「意識していない, 1語で答えられる発問をあまりしていない(T3-17)」など, 意識はしていないが, 学習者の英語使用量を高めるため, 1語以上で答えるような発問の工夫をしているようである。Teacher 4はラベル「教師の英語発話の長さ」で, 「語彙の説明で短めの発話, それ以外は長めに(T4-24)」と, 使い分けを意識していたようだが, 実際には短めの発話が多く見られていた。学習者の発話の長さについては

「気にしていない (T4-25)」と述べているが、その後に行われた教育実習において、指導教員から学習者の発話が短いことを指摘され、「センテンスに教師が直して全体に伝えるべき、長いセンテンスで答えさせるべき (T4-25)」と学習者の発話を長くすべきというピリーフに変化している。

以上のように、COLT の分析結果で得られた各学生教師の模擬授業におけるコミュニケーション志向の特徴の多くは教師のピリーフが強く反映されていると考えられる。

6.4 コミュニケーションを志向した授業の考え

ここからは模擬授業を行う際に影響したと思われる学生教師のピリーフを面接調査の結果から考察していく。学生教師間のピリーフの違いを明らかにするために、GTA による分析で明らかになったカテゴリ内にあるプロパティの項目が共通しているものを抜き出し、ディメンジョンの内容を比較した。

表7はコミュニケーションを志向した授業の考えに関する学生教師のピリーフをまとめたものである。() 内の番号は接片のidを示している。授業の主導について、Teacher 1, Teacher 3, Teacher 4は学習者と考えているが、Teacher 2のみ教師と考えている。Richards and Rogers (2001)において、Communicative Language Learningの特徴は学習者中心で体験主義的とされており、Teacher 2を除く3名の学生教師はこのような考えを支持している

考えられる。Teacher 2は模擬授業を行った際、学部の1年生であり、英語教育に関する知識を十分に学んでいなかった可能性が高い。そのため、他の学生教師と異なるピリーフを抱いていた可能性がある。

コミュニケーションを志向した授業の定義について、4名の学生教師が共通して「学習者同士のインタラクション」を挙げている。これは杉田 (2002) のコミュニケーション志向の指標とも一致しており、Canale (1983) のCLTの指導原理やRichards and Rogers (2001) においてもコミュニケーション志向の指標とも一致している。また、Teacher 3とTeacher 4では「自分の考え／伝えたい内容を表現する」としているが、これもCanaleのCLTの指導原理の1つとして取り上げられている。Teacher 4は「教材の感想を英語で考える」、「教材の続きを英語で考える」、「訳読をしない」、「すべて英語で行う」のように、授業での英語使用率を高めることがコミュニケーションを志向した授業であると考えている。これは杉田の指標にも共通しているし、文部科学省が示した新高等学校学習指導要領 (文部科学省, 2009) の考えとも共通している。

以上のように、学生教師の多くのピリーフがコミュニケーション志向にかかわる理論と何らかの関係を示していることが明らかになった。

■ 表7：教師間のピリーフの比較：コミュニケーションを志向した授業の考え

プロパティ	ディメンジョン			
	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
授業の主導	学習者 (1)	教師 (1)	学習者 (1)	学習者 (1)
コミュニケーションを志向した授業	学習者同士のインタラクション (1) 学習者同士が勉強し合う (1) 教師と学習者が学び合う (2) 学習者同士が教え合う (2) タスクを利用 (3)	学習者の答えをクラスで共有 (1) 教師と学習者のインタラクション (1)	学習者同士のインタラクション (1) 自分の考えを表現する (1)	学習者同士のインタラクション (3) 自分の伝えたい内容を表現する (1) 教材の感想を英語で考える (3) 教材の続きを英語で考える (3) プレゼンテーション (3) 訳読をしない (27) すべて英語で行う (27)

6.5 模擬授業のモデル

表8は模擬授業を行う際にモデル（参考）としたものをまとめたものである。Teacher 1はコミュニケーションを志向した授業や、英語使用率が高い授業を受けた経験がなく、「自分で工夫」し、「手探り」で授業を行ったとしている。Teacher 4は大学での英語教育関連の授業で学んだことを思い出しながら授業を行ったとしている。この学生もTeacher 1同様にコミュニケーションを志向した授業や、英語使用率が高い授業を受けた経験がなく、大学で学んだ教授理論をもとに、自分で工夫して授業を行ったと

考えられる。Teacher 2は自分の中学校時代に自分が受けた授業をモデルとし、その指導手順に従って授業を行ったと答えている。Teacher 3は教育実習での経験と、教育実習時の担当教員の意見をもとに授業を行ったとしている。Teacher 3が教育実習を行った学校（高等学校）は本人の母校でもあり、指導担当教員は教科担任でもあった。そのため、Teacher 2と同様に、自分の高校時代に受けた授業をモデルとしているとも考えられる。

以上のように、模擬授業は大学の授業などを参考に自分で工夫して行う自分の経験をもとに行った学

■ 表8：教師間のビリーフの比較：模擬授業のモデル

プロパティ	ディメンジョン			
	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
授業のモデル	自分で工夫 (10)	自分の経験 (中学の時) (4) 自分が受けた授業の展開 (4)	教育実習 (6) 実習担当教員の意見 (6)	英語教育の授業を思い出す (30)
英語使用を高める方法	手探り (10)	クラスルームイングリッシュの使用 (4)	—	—

■ 表9：教師間のビリーフの比較：大学の英語専門科目と模擬授業との関連

プロパティ	ディメンジョン			
	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
英語科教育法	役立つ (21) 英語教育の基本の理解 (21)	役立つ (19) 参考程度 (19)	必要 (18) 授業構成が変わる (18) 実践と異なる (18)	役立つ (28) 授業内容を見て自分で調整 (28) 指導案作成に役立った (28)
英語教育の実践例	—	授業に取り入れたい (19) たくさん学びたい (19)	授業を工夫できる (18)	教育実習に役立つ (28) 実際の授業を作るときに役立つ (28)
言語学の知識	授業に結びつけることが難しい (22)	英語での面白い使用場面を知る (20)	教師側には必要 (19) 深くまで教える必要はない (19) わかりやすく言い換えられる (20) 学習者に教えるよりも高い知識が必要 (20)	参考知識として説明できる (29) 頭がない (29) 文法事項の確認 (教師のみ使用) (29)
文学の知識	授業に結びつけることが難しい (22)	重視していない (21)	教師の知識として必要 (21) 専門的すぎて難しい (21) 作者の説明程度 (21)	頭がない (29) そのまま使えない (29) 文学作品での訳し方を提示できる (29)

生教師と、自分の中学・高校時代の経験をもとに行った学生教師の2つのグループに分けられた。

6.6 大学の英語専門科目と模擬授業との関連

表9は大学の英語専門科目と模擬授業との関連をまとめたものである。4名の学生教師ともに、英語科教育法で得た知識が役に立ったと考えているが、Teacher 2はその度合いを「参考程度」、Teacher 3は「実践と異なる」とやや懐疑的な考えを表明している。また、Teacher 1を除き、英語教育の実践例が模擬授業を行う際の参考になったと考えている。したがって、学生教師の傾向としては英語教育の理論は重視するが、実際に授業を行う際は教育実践の方が役立つと考えているのではないだろうか。

英語教員の養成課程において、言語学（英語学）と文学（英文学・アメリカ文学）関連科目も必修となっている。それらの科目と模擬授業との関連としてはすべての学生教師が直接関連させることは難しいと考えている。しかし、Teacher 3のように、「教師の知識として必要」、「学習者に教えるよりも高い知識が必要」という教師としての資質を高める、間接的な作用があると考えている学生教師もいた。

7 結論

本研究では教師をめざしている教員養成課程の大学生が行った中学校と高等学校での授業を想定した模擬授業について、COLTによるコミュニケーション志向の分析とその結果をもとに授業者に行った面接調査の分析により、以下のことが明らかになった。

1) COLTによる授業分析は、それぞれの学生教師が行った授業のコミュニケーション志向の特徴を

明らかにできた。

2) COLTによって明らかにされた授業のコミュニケーション志向の特徴について、面接調査の分析により、その理由が明らかとなり、多くの項目において、学生教師のビリーフが模擬授業に反映されていることが明らかになった。また、各教師が行った模擬授業の背景にあるビリーフについても明らかにすることができた。

このような分析を行うことにより、大学の教員養成課程の多くで行われている模擬授業をより効果的にすることができるとともに、学生の言語教師認知の過程を明らかにすることも可能である。また、模擬授業のコミュニケーション志向を客観的に明らかにすることができ、学生教師に対する助言の根拠としても利用できる。

今回の研究では4名の学生教師の授業と面接調査の分析に限られており、この結果がすべての英語教員養成課程の学生たちの考えを代表しているとは考えていない。今後は分析する数を増やすとともに、教育実習での授業や、小学校・中学校・高等学校の教師が行った授業についての分析も行っていきたい。

謝辞

本研究に研究助成をいただいた、(財)日本英語検定協会の皆様、選考委員の皆様、特に指導を担当いただいた、(財)日本英語検定協会会長である、羽鳥博愛先生にお礼申し上げます。

本研究を進めるにあたり、北海道教育大学名誉教授・北星学園大学教授である、森永正治先生、北海道教育大学教授石塚博規先生に指導・協力を賜った。この場を借りて謝意を表したい。また、模擬授業・面接調査に協力していただいた、4名の学生にもお礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- *青木千加子・石塚博規・横山吉樹・酒井優子・河合靖.(2008).「COLT Part B によるコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析: Communicative Classroom Research Using COLT Part B」. *Research Bulletin of English Teaching*, 5, 1-25.
- *Bailey, K. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. In J.C. Richards and D. Nunan (eds.), *Second language teacher education*, 215-226.
- *Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Grammar Teaching: A Literature Review. *Language Awareness*, 12, 96-108.
- *Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. Richards and R. Schumids (eds.), *Language and Communication*. London: Longman.
- *Freeman, D. (2001). Second Language Teacher Education. In Cater, R. (Eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 72-79.
- *Freeman, D. & Richards, J.C. (1996). Prologue: A look at uncritical stories. In Freeman, D. & Richards, J.C. (eds.). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-9.
- *Frölich, M., Spada, N. & Allen, P. (1985). Differences in the Communicative Orientation of L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 19, No.1, 27-57.
- *深沢清治・野澤久美.(1995).「英語科教育実習における Diary Studies の試み」.『広島大学学校教育学部紀要 第I部』. 17, 47-53.
- *古家貴雄.(2006).「学生に英語の模擬授業を計画・実施させる際の問題点について」. *ARLLE*, Vol. 17, 253-262.
- *Horwitz, E.K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- *Horwitz, E.K. (1987). "Surveying Students' Beliefs about Language Learning," In A. Wenden and J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning*, Prentice Hall, London. 119-132.
- *Horwitz, E.K. (1988). "The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students," *Modern Language Journal*, 72:3, 283-394.
- *池田真生子.(2009).『ALT とのチーム・ティーチングを支えるもの: 小学校英語におけるケース・スタディー』. *JES BULLETIN*, 第9号, 47-54.
- *猪井新一.(2003).『英語科教育実習日誌の分析』.「東北英語教育学会研究紀要」第23号, 45-54.
- *石塚博規・横山吉樹・平田洋子・青木千加子・伊藤優子・河合靖・高井収・新井良夫.(2005).「COLT Part A によるコミュニケーションを指向した英語プログラムの授業分析」.『JACET 北海道支部紀要』第2号, 41-63.
- *河合靖.(2008).『好かれる研修嫌われる研修—自由記述アンケートの質的分析』.(JACET 北海道支部2008年度第1回研究会, 5月10日, 藤女子大学(札幌市)口頭発表).
- *河合靖・酒井優子・横山吉樹・石塚博規・青木千加子.(2007).「COLT Part B による観察方法とその問題点」.『メディア・コミュニケーション研究』第53号, 99-113.
- *小泉順二・清水宏吉編.(2007).『実践的研究のすすめ—人間科学のリアリティ』. 東京: 有斐閣.
- *文部科学省.(2008).『中学校学習指導要領—平成20年3月告示』. 東京: 東山書房.
- *文部科学省.(2009).『高等学校学習指導要領—平成21年3月告示』. 東京: 文部科学省.
- *Nakamura, K. (2006). "Why a Teacher Is Doing What She Is Doing; A Lesson Conducted by a Homeroom Teacher in Japanese Elementary School," *Memoirs of the Hokkaido Institute of Technology*, No.34, 115-122.
- *中村香恵子・志村昭暢.(2010).「教師認知に関する研究: 日本人小学校教師の英語教師としての信条調査」.『北海道工業大学研究紀要』第37号, 2-10.
- *中村香恵子・萬谷隆一・志村昭暢.(2009).『小中連携に向けた授業改善: 授業比較から』.(第7回札幌市小学校英語教育研究会(8月4日, 札幌市立円山小学校(札幌市)口頭発表).
- *Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30, 131-153.
- *恩藤周典.(1982).「英語科教育実習生の教授行動の分析(1)」.『岡山大学教育学部研究集録』, 59(1), 243-251.
- *Richards, J.C. & Rogers, S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- *才木クレイビル滋子.(2008a).『質的研究方法ゼミナール増補版』. 東京: 医学書院.
- *才木クレイビル滋子.(2008b).『実践グランデッド・セオリー・アプローチ』. 東京: 新曜社.
- *笹島茂・サイモンボーグ.(2009).『言語教師認知の研究』. 東京: 開拓社.
- *志村昭暢.(2010).「教員養成課程における模擬授業を効果的に行う方法—COLT を利用した授業分析の手法を用いて」. *Research Bulletin of English Teaching*, No.6, 25-49.
- *Shiratori, A. & Shimura, A. (2009). Proposing the way to improve the rate of English use in the demonstration classes. *HELES Journal*, IX, 67-86.
- *Spada, N. & Frölich, M. (1995). *COLT Observation Scheme*. Sydney: National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

資料2：学生教師のカテゴリー名とラベル名一覧

(注) CM：コミュニケーション

ラベル名	Teacher 1	Teacher 2	Teacher 3	Teacher 4
活動形態	グループ活動の効果 (12) グループ活動中の教師の役割 (19) グループ活動中の日本語使用 (20)	グループ活動の考え (9) 教師中心の授業を行った意図 (10) 文法指導の方法 (6) Writing が少ない理由 (14) 音読を行う理由 (11) Reading が少ない理由 (13) 言語形式の扱いが多い理由 (12)	グループ活動の考え (7) 教師中心の授業になった意図 (8) 言語形式の指導方法 (10) 文法指導の考え (11) Writing 指導の考え (12) 音読に関する考え (9)	グループワークの考え (11) グループワークをした理由 (12) グループ活動中の教師の動き (13) グループ活動の学習者の日本語使用 (14) 教師の説明が多い場面 (9) 教師の説明が多い理由 (20)
指導内容	文法指導の考え (15) 4 技能のバランス (16)	教師の英語使用についての考え (2) 英語と日本語の使い分け (5) 教師の英語発話の長さ (16) 学習者の英語発話の長さ (18) 授業での英語使用の不安要素 (3) 学習者の英語使用に関する考え (7) 教師の英語使用場面 (8) 授業での教師の英語使用量 (15) 学習者に日本語に訳させる理由 (17)	教師の英語使用についての考え (3) 教師の日本語使用の基準 (14) 教師の英語発話の長さ (16) 学習者の英語発話の長さ (17) 授業での英語使用の不安要素 (4) 英語使用とCM能力との関係 (5) 理想的な英語使用量 (13) 学習者の日本語使用の意図 (15)	イラストによる語彙指導の方法 (10) 図示による文法説明を行った理由 (15) 文法指導が長い理由 (16) (17) Writing の扱い (21) 視覚教材の効果 (22) 意味内容重視の授業を行った理由 (26)
教室内の言語使用に関する考え	授業での教師の英語使用の考え (6) 授業での日本語使用 (13) 日本語使用のルール (14) 教師の英語発話の長さ (17) 学習者の英語発話の長さ (18) 自分が不足している能力 (7) 授業での英語使用の不安要素 (8) 英語使用とCM能力の育成 (9)	教師の英語使用についての考え (2) 英語と日本語の使い分け (5) 教師の英語発話の長さ (16) 学習者の英語発話の長さ (18) 授業での英語使用の不安要素 (3) 学習者の英語使用に関する考え (7) 教師の英語使用場面 (8) 授業での教師の英語使用量 (15) 学習者に日本語に訳させる理由 (17)	教師の英語使用についての考え (3) 教師の日本語使用の基準 (14) 教師の英語発話の長さ (16) 学習者の英語発話の長さ (17) 授業での英語使用の不安要素 (4) 英語使用とCM能力との関係 (5) 理想的な英語使用量 (13) 学習者の日本語使用の意図 (15)	教師の英語使用が可能な要因 (4) (5) (6) 教師の日本語使用場面 (19) 教師の英語発話の長さ (24) 学習者の英語発話の長さ (25) 教育実習での英語使用の不安要素 (7) 教師の英語使用の効果 (8) 理想とする英語使用率と理由 (23)
CMを志向した授業の考え	CMを志向した授業の定義 (1) (2) CMを志向した授業具体例 (3) (4) 授業のCM志向性 (5)	CMを志向した授業の定義 (1) 授業のCM志向性 (2)	CMを志向した授業の定義 (1) 授業のCM志向性 (2)	CMを志向した授業の定義 (1) (3) 授業のCM志向性 (27) 英語使用とCM能力育成との関係 (2) CM重視の文法指導の方法 (18)
授業のモデル	英語を多用した授業のモデル (10) モデルと実際の授業の差 (11)	授業のモデル (4)	模擬授業のモデル (6)	模擬授業のモデル (30)
大学英語専門科目との関連	英語教育専門科目との関連 (21) 文学・英語学系科目との関連 (22)	大学の授業の効果 (19) 言語学的知識の効果 (20) 文学の知識の効果 (21)	英語教育の理論 (18) 言語学的知識の必要性 (19) (20) 文学の知識の授業への応用 (21)	英語専門科目の効果 (28) (29)