

Peer Coaching が授業改善に与える 影響・効果の検証

— 拠点校・協力校制度の中での英語教師の意識 —

秋田県／大仙市立大曲中学校 教諭(兼)教育専門監 吉澤 孝幸

概要

本研究は、同僚とのチームティーチングを通じた授業改善である Peer Coaching の影響・効果を「拠点校・協力校制度」の中で検証しようとしたケーススタディである。実践の切り口として、暗記や原稿を読み上げて話すスタイルからの脱却をめざした「メモに基づいたスピーキング指導」を設定し、授業改善を拠点校と協力校で共通実践した。これらの実践項目を、拠点校から協力校へ波及させる際に、教員が受ける影響・効果は拠点校と協力校の間で、どの程度違いが生じるのかどうかについて教師や生徒への質問紙などを中心として調査した。この実践で取り入れた指導に対する「肯定の度合い」は3校の間で有意な違いはないものの、Peer Coaching の実施回数に起因すると思われる違いは認められた。また、協力校の教員は Peer Coaching に対してどのような意識を持っているか、この点についても明らかにすることを試みた。

1

はじめに

1.1 Peer Coaching とは

教師1人1人の職能成長や組織的な指導力の向上を目的として、多くの学校が研究会などを通して指導改善の取組を行っている。授業を公開する機会を特設すればこそ、教員間で授業を参観したりする機会が生まれるが、平素の教育活動の中でそれを日常化していくことは容易なことではない。

これまで自校の取組を振り返ると、教室でどのような指導がなされているのかをお互いが十分把握し

た上で教科経営がなされているとは言い切れないことが課題となっていた。多くの生徒と接し、職場において複数の教員とかかわりながらも、指導改善の試みに際しては個人で行っているというケースは数多く存在するのではないだろうか。まして、地域を同じくする学校間での連携に基づいた指導改善となれば、実施・継続の面でさまざまな工夫が必要となる。自分の教室を同僚に開き、教師が内発的かつ自主的に研修を行うことこそが教師の職能成長の基軸となると思われる。

このような実態を踏まえ、学校内や地域を同じくする英語教員の職能成長を目的として行う継続的な指導改善はどのようにすれば実現できるのかを近年の課題としていた。Brown (2001) は、同僚間で授業を観察し、授業に対してのフィードバックを与え改善を加える系統的なプロセスを Peer Coaching と定義している。Peer Coaching は、1980年代の初めに教師のカリキュラム作成および指導力向上を目的として取り入れられ (Joyce & Showers, 1996)、教室内に散在する問題の解決を目的としていたが、近年では、現職教員の研修とし“Teacher development” (Sheal, 1989, p. 92) を目的として行われるようになった。Peer Coaching は、「観察」、「打ち合わせ」、「協同での授業づくり」などの実務を含むものとし、教師がお互いの授業を観察し、建設的なフィードバックを交換することを前提としており、授業に対して「評価」するための観察やフィードバックとは異なる点が強調されている (Brown, Baker, Fouts, & Stroh, 2005)。

このように、Peer Coaching においては、授業の観察者が評価者という立場をとらず、継続的に協同

で指導改善に取り組む点を大きな特徴としている。

1.2 なぜ、Peer Coachingか

授業改善にあたり、なぜPeer Coachingを取り入れ、その効果を検証するのか。これについては、秋田県の「教育専門監」制度が大きくかかわっている。この制度は、国の「指導方法工夫改善加配定数」を活用して、市町村を単位として「教育専門監」として配置し、地域を同じくする複数校の教科指導において支援する制度である。教育専門監の主な任務としては、本務校および兼任校において訪問先の教員とチームティーチングを通して授業の向上を図ることである。

また、配置のねらいとして「教育専門監がチームティーチングを通して提示した授業をもとに、教員自らが授業改善し、さらに改善点について教育専門監から助言等を受けながらスパイラルによりよい授業をつくり上げていくこと」（秋田県教育委員会義務教育課、2013）がある。このことにおける「助言」とは、授業を一方向的に参観した後に行う「指導者としての助言」ではなく、共に授業を行った上でのお互いの振り返りを意味する。

平成25年度は、英語の教育専門監は中学校籍3名、高校籍3名となっており、それぞれの地域に実践を波及させ、その効果を検証することが求められている。チームティーチングという形態を通して、同僚性を重視した授業改善を行う点を踏まえると、前項の「Peer Coaching」と「教育専門監制度」とは軌を一にすると考えられる。したがって、「専門監とのチームティーチングを通して授業改善を図ること」を本研究におけるPeer Coachingと定義付ける。

1.3 拠点校・協力校事業の概要

Peer Coachingの成果を検証するためには、複数の教員からの協力が必要となる。その協力を得るに際しては、「拠点校・協力校制度」を活用した。平成24年度文部科学省は、グローバル人材の育成のため英語使用の大幅な拡充や英語学習に対するモチベーションの一層の向上を図ることを目的とした「英語力を強化する指導改善の取組」として各都道府県教育委員会に委託した。当該教育委員会は独自の英語教育改善プランを策定し、都道府県全域に英語教育の改善と成果の普及を図る取組を開始した。平

成25年度には「英語によるコミュニケーション能力・論理的思考力を強化する指導改善の取組」という名称として英語教育の改善を図る試みが推進された。これらの事業では「拠点校」を設け、その成果を同じ地域の「協力校」を中心に普及させていくことを大きな目的の1つとしている（文部科学省、2013b）。

拠点校においては、「CAN-DO リスト」形式による学習到達目標の設定・公表および指導評価への反映を中心とし、授業における指導と学習評価の改善・工夫が行われた。同時に拠点校と同様の取組を推進する役割を担う学校を「協力校」として位置付け、その成果の波及をねらっている。このような動きを踏まえ、秋田県では「拠点校・協力校英語授業改善プログラム」という名称で、実践事例を県内の学校に提供することにより、拠点校の成果の普及を図る取組を行った。

平成24年から25年の2年間で各都道府県が独自に施策を策定し、拠点校を中心とした実践が推進され、さまざまな報告がなされている。初年度は、「CAN-DO リスト」形式の到達目標に対する理解と作成にかかわる内容を中心とし、平成25年度は「CAN-DO リスト」形式の到達目標を授業改善と関連付けて活用する報告がより多く見られるようになった。

本研究を推進するにあたり、大曲中学校（全校生徒742名）を拠点校とし、地域を同じくする大曲西中学校（66名）および大曲南中学校（93名）が中学校の協力校となった。小学校や高等学校も標記事業の協力校となったが、本研究では中学校における実践として、大曲中学校と大曲西中学校・大曲南中学校との連携を取り上げることとする。

2

Peer Coaching の実際

2.1 リーディングを核にした授業改善

これまでの授業を振り返ると、教科書の目標文を扱う授業の場合は、目標とする言語材料を用いて言語活動が行われる場面が見られたが、一方教科書本文を主体とする授業の場合は、教科書本文の理解そのものがゴールとなり、読んだ内容に基づいた言語活動はほとんど行われない状況であった。このような状況を踏まえると、生徒にとっての英語使用機会を十分に生かし、すべての場面において言語活動を

充実させているとは言えない点が改善点として浮かび上がった。

「リーディング」は日本の英語学習環境に根付きやすいことや、特別な準備なしに英語の学習が推進でき生涯学習として個々の学びに生かしやすいと言える。教室での授業に目を向けても、「リーディング」を核にそこから他の技能を派生させることで複数の技能を統合した指導が可能になると考えた。本研究における Peer Coaching の効果を検証するにあたり、「リーディング」を核にしてそこから「スピーキング」を派生させる視点に絞ることとした。

2.2 「CAN-DO リスト」の活用

拠点校・協力校という制度の中で、複数の英語教員が1つのチームとして具体的に授業改善を推進するには、方向目標を同じくすることが必要になる。資料1は、拠点校となる本校および協力校で作成した「CAN-DO リスト」形式の到達目標である。「CAN-DO リスト」における記述文を到達目標として拠点校および協力校の教員が共有することで、自ずと指導過程も明確になった。さらに、技能統合を踏まえた指導を念頭に置いた能力記述文があることで、実際に教室で「読むこと」と「話すこと」を統合して指導する際の根拠ともなり得る。また、「CAN-DO リスト」形式の到達目標は作成した後、妥当性の検証が必要となるため、本研究では作成した到達目標の検証のための実践としての意義も考えていきたい。

2.3 「リーディング」についての改善—「理解のあり方」

「リーディング」の指導において、英文を理解させる場合どのような目標を達成できれば「英文を理解した」とするかが明確に定義されていないことが課題となっていた。英文を理解させる際に、ハンドアウトの左側に英文を固まりごとに示し、それに対応した日本語訳を右側に示した形で、英語と日本語を対比させて「理解」させることが多かった。このように日本語との対訳形式で英文を提示された場合、生徒はどうしても日本語に目が向いてしまい、理解するのは英語ではなく、日本語という弊害が生まれた。同時に、英文の内容理解自体が授業におけるゴールとなってしまっていたことも同じ地域の中学校における共通の課題となっていた。

このような点を改善するために、まずは拠点校・協力校の英語教員の中で「理解のあり方」について共通理解を図った。平成24年度、25年度にわたり「読んだ英文の概要や要点を口頭で第三者に伝えることができる」ことを英文理解における到達目標として設定した。このように読んだ内容を口頭で伝える活動に見られるような、統合した指導を行う場合、評価の段階において仮に理解した内容を英語で伝えられなかった場合、「英文そのものが理解できなくて伝えられなかった」のか、「伝える際の英語が十分でないため伝えきれなかった」のかという問題が中学生の段階では生じる懸念もあった。しかし、このような問題点も踏まえながらも、「CAN-DO リスト」を根拠とし技能統合を意識した指導を進めた。

2.4 「スピーキング」についての改善—キーワードからのスピーキング

2.4.1 指導改善のための方向性

これまで、読んだ題材に関連したテーマについて自分の考えや感想などを述べる際、事前に原稿として書いた英文をそのまま読む、または英文原稿を暗記し、それを再生することでスピーキングとしている場合が多かった。しかし、事前に書いた英文原稿をそのまま暗記して伝えるのではなく、将来的には「原稿を見ないで情報や考えなどを伝えること」ができるようになるための「橋渡し」として、キーワードによるメモに基づいたスピーキングを目標としてきた。与える英文素材に注意しながらも、書いた英文を暗記して話すサイクルから脱却していくことを指導の方向性とした。

「伝えようとする内容を整理し、自分で作成したメモに基づいて口頭で伝えることができる」

また、そのためのステップとして次の流れを取り入れた。

- ① 伝える内容を整理する。
- ② キーワードのみによるメモを自分で作成する。
- ③ メモをもとに頭の中で英文を構成し伝える。
- ④ 書いて、口頭で十分伝えられなかった部分を明確にし、修正する。

これまで、話すことを前提としたメモを作成する場合、キーワードのみで書かせるという経験は生徒

にとって皆無であった。そのため、キーワードのみでメモを作成することは、拠点校のみならず協力校へスムーズに波及させることができるか不安があった。実践の途中で実施した質問紙では、「メモを作成する際、『文を書かないように』と指示されても、つつい文を書いてしまった経験はありますか」という質問に8割を超える生徒が「キーワードでなく、文として書いてしまった」と回答している。このような実態からも、話す前に一度原稿を書き、それを「読む」または「暗記して再生する」という習慣から抜け出すことがいかに簡単ではないかが推測された。そのため、各学年の実態を考慮して、キーワードによるメモの作成の仕方を段階的に指導することを目的として、メモの構成を下記のとおり、学年に応じて計画的な指導ができるようにした。

- ・1年生…詳細なメモから話す
- ・2年生…簡単なメモから話す
- ・3年生…論理展開を意識して、キーワードのみから話す

資料2は、学年ごとの特徴を反映した実際に生徒が作成したメモである。

2.4.2 メモを作成する観点

論理展開を意識した上でまとまりのある文を構成することを目標としている3年生では、自由にメモを作成できるまでのスモールステップとして、キーワードを記入する観点が必要となると考えた。ここでの「まとまりのある文」とは、「それぞれの文が異なる役割を果たす文のまとまり」と規定した。それぞれの文が異なる役割を果たし、一貫性を保つために“Brain Play: On Second Thought” (Murphy, 1998, p. 46) の思考の流れを参考にした。Murphyは、「日常の出来事に対して、その受け止め方は多様であり、その受け止め方によって形成される感情が異なってくる。そして、抱かれる感情による行動が決定される」と述べている。本研究においては、「与えられた英文から得た情報をもとに、要点となる出来事を[A]で簡潔に述べ、それをどのように受け止めたかを[B]で伝える。その受け止め方で[C] (感情) が形成され、その感情が[D] (行動) を引き起こす」というプロセスを活用することで、読んだ内容をもとに、それらの情報が自分にとってどのような意味を持つのかという視点で発信できるようになることを意図した。伝える内容を整理する際に4

つのステップを用いて思考の流れを整理することで、自然にまとまりのある文を構成することが可能になると考えた。

本実践では、「ABCDプレゼンテーション」と名付けて生徒に導入した。ABCDプレゼンテーションの構成と流れは次のとおりである。

- [A] Something happens. (出来事)
- [B] We think something. (受け止め)
- [C] We feel something. (感情)
- [D] We behave. (行動)

以上のような流れを参考に、キーワードを記入するための実例を生徒に示した。テーマとして日常的な出来事であるRainを用いた。決して珍しいとは言えない事象であっても、自分がその事象をどのように考え、どのように受け止めるかにより多様な発想が生まれる可能性が出てくることを例示した。設定として、花の水掛け当番である生徒がその日降った「雨」を見て、自分の気持ちや行動を述べる設定としている。

- [A] Rain → [B] Flowers like it → [C] lucky
→ [D] not, have to, give, water

上記のキーワードをもとに、次のような英文を話すことを最終目標として示した。

It is raining. I think flowers like it. I am lucky, because I don't have to give any water for flowers today.

2.4.3 授業における実践例

本項では、「メモに基づいたスピーキング指導」にかかわる実践の中から一例を紹介する。

・投げ込み教材 “I'm a 14-year-old Japanese.”

北海道に住む中2の少女が、東日本大震災による津波で流された父の漁船を救うためにアメリカ海軍に英語でメールを送り、無事漁船が発見された内容である。この投げ込み教材は、アメリカ大使館発行 (American View; Spring, 2012) の日本語版を参考に自作したものである。これはCAN-DOリスト(3年)の「Reading: Grade 8」における能力記述文である「社会的な話題をテーマとした英文の概要を把握した上で書き手の最も伝えたい情報を読み取ることができる」を反映したものである。同時に、スピーキングと統合して指導するにあたりCAN-DOリスト(3年)の「Speaking: Grade 8」の能力記述文である「社会的な話題を扱ったテーマについて、

まとまりのある構成で事実・感想・意見を区別して話すことができ、質問に対して応答できる（内容整理は Key Word のみ）に対応させ指導の根拠としている。以下は、実際に生徒が使用した投げ込み教材である。

“I'm a 14-year-old Japanese.”

A few days after a big tsunami on April 5, 2011, U.S. Navy found an e-mail from a Japanese girl living in Hokkaido. Her name is Shiho. Her father is a fisherman. Shiho sent her e-mail in English to help her father.

In the letter, she said, “We can't find my father's ship. It was carried away by the big tsunami. The ship is the most important thing for my family.” Maybe it was not easy for Shiho to write in English. Her English was not perfect. But her English moved U.S. Navy.

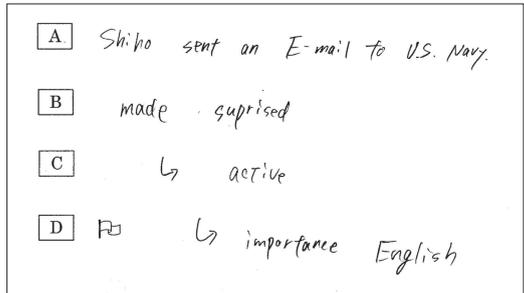
At last, U.S. Navy found her father's ship near Iwate. Shiho and her family were very happy to hear that.

読後、スピーキング活動につなげるために次の活動を行った。

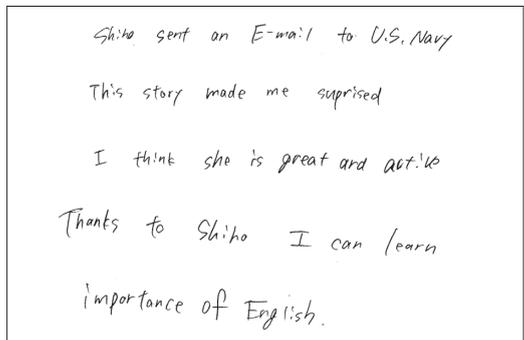
- ・英文の要点となる部分に下線を引き、そこから抜き出した情報を A の観点に書く。
- ・A の観点に書いた内容を受けて、“Brain Play: On Second Thought” (Murphy, 1998, p.46) の流れに従い、A に続けて B, C, D の観点でキーワードを記入しメモを作成する。なお、ここでの「要点」とは、「聞き手（この話を知らない第三者）に伝える上で最も必要な情報」と定義した。

次の図1は、与えられた英文を読んだ後、A～D の観点に沿って生徒が作成したメモである。図2は、図1のメモをもとに発話した後、自分の話した英文を確認するために書いた英文である。

この生徒の場合、あえて B と C の項目が逆転している。これは、観点を単純に取り違えたわけではなく、与えられたフォーマットから抜けて自分の思考でより自由に英文の流れを構成している過程にすることが観察や聞き取りから判断された。なお、教師は生徒の原稿を確認し冠詞の欠落など細かな点も修正してフィードバックを与えた。このように、メ



▶ 図1：話すために作成したメモ



▶ 図2：自分で話した英文

モに基づいて話す内容を整理し、口頭で伝える試みは、拠点校・協力校の教員に見てもらい方向性を示した。その上で、教育専門監とのチームティーチングを通してそれぞれのクラスや学校の状況を踏まえて実践に移すよう協力を得た。

以上のように、Peer Coaching を実際に行う際の切り口として「リーディングにおける理解のあり方」と「メモに基づいたスピーキング」を設定して、チームティーチングを通じた授業改善を図った。

3 調査内容

3.1 目的

本調査においては、次の2点を探るために質問紙や授業観察を中心に調査を行った。

- ・Peer Coaching に対してどのような意識を持っているか。
- ・拠点校・協力校制度において、Peer Coaching の効果・影響はどの程度か。

3.2 調査方法

3.2.1 参加者

平成25年度に教育専門監と共にチームティーチングを行った拠点校・協力校の教師11名を対象とした。また、拠点校である大仙市立大曲中学校3年生193名、大仙市立大曲西中学校3年生21名、大仙市立大曲南中学校33名を対象とした。

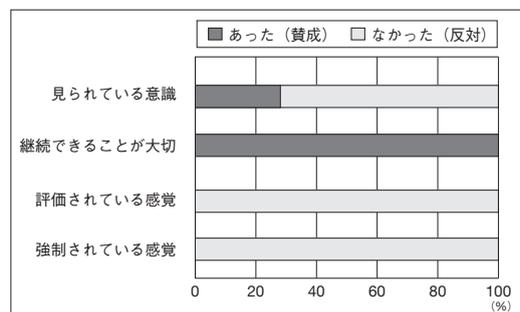
3.2.2 調査時期

Peer Coaching を通した授業改善は、平成25年4月から平成25年11月まで行った。教師、生徒共に、質問紙を平成25年12月に実施した。また、教師の授業観察として4月から11月まで拠点校・協力校の教師のビデオを撮影する機会を各教師につき2～3回設定した。

3.2.3 調査方法

平成25年度に8か月間行った授業改善内容について質問紙を拠点校・協力校の教師に実施した。この質問紙においては、「Peer Coaching で影響を受けた分野」、「自分の指導改善への効果を感じたか」、「教室に共に入るにあたっての負担感」、「拠点校から協力校への波及効果があったか」などのカテゴリーに分類し回答を求めた。この質問紙では4件法で実施したが、分析の際にはリッカート尺度に変換し検討した。また、選択式の質問の他、協力してくれる教師の考えを広く受け入れることができるように自由記述も設けた。この自由記述については、回答文から語句を抽出、分類した上で出現割合の度数を検討した。対象となる教師から得られる回答の度数は極めて限られるため、さまざまな面からの質問を設定し、探索的な分析を心がけた。加えて、撮影した教師の授業映像を使い、S-T分析を行い生徒の言語活動の量の変化について検討した。拠点校・協力校の3年生に対しても、「メモに基づいたスピーキング」についての意識調査を行った。

質問紙に回答していただいた。指導にあたっては、本来であれば教室には教師が1人という中で同僚とはいえ、初期の段階でお互いの指導観を共有しない時期は、違和感を持つのがむしろ自然である。今回の調査では、授業の中で「見られている」という意識を持ちながら実践した教師が2割ほど見られた。この点については、11名の内訳を見ると過去4年間にチームティーチングを実施している教師が30%、3年の教師が10%、2年の教師が10%、1年の教師が50%となる。Peer Coaching を行うのが初年度の教師で、しかもクラス数などの理由でどうしても回数的に少ない場合に「見られている意識」が解消されないと推察される。



▶ 図3：Peer Coaching に対する意識

4.2 Peer Coaching における教師への効果・影響

Peer Coaching でどのような点で影響を受けたかについて、7つの項目を提示し回答（複数回答可）を求めた。表1や図4に示されるとおり、メモから話すという「メモに基づいたスピーキング指導」についてはすべての教師が影響を受けたと回答している。英語を得意としない生徒に対しての「つまずきの解消」を除いては、多くの項目で肯定的な回答をしている。これらの項目の中でも英文を読む際に、何をもって英文を理解したと規定して「リーディング」指導を行うのかという点や原稿を書かずにメモから話すという「スピーキング」指導など、指導改善のための「方針」となる提案事項について影響が見られたと思われる。このように、教育専門監から提案する際に留意することとして、どの学校やどの教室でも取り組むことができる明確な内容が不可欠であると感じた。例えば、「メモから話す」という方針と「メモ作成の観点の設定」を比較してみると、「影

4

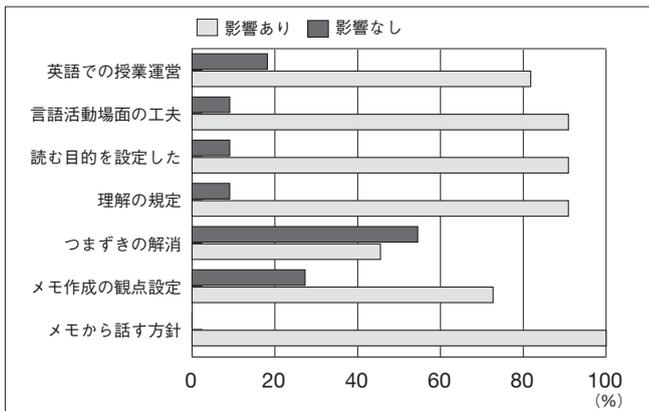
調査結果と考察

4.1 Peer Coaching に対する教師の意識

実践に協力をいただいた11名の教師に、Peer Coaching に対してどのような意識を持っているか

■ 表 1：Peer Coaching で影響を受けたと感じる項目

	影響なし	影響あり	強い影響あり
英語での授業運営	2 (14.3%)	7 (15.2%)	2 (11.8%)
言語活動場面の工夫	1 (7.1%)	8 (17.4%)	2 (11.8%)
読む目的を設定した	1 (7.1%)	8 (17.4%)	2 (11.8%)
理解の規定	1 (7.1%)	8 (17.4%)	2 (11.8%)
つまずきの解消	6 (42.9%)	4 (8.7%)	1 (5.9%)
メモ作成の観点設定	3 (21.4%)	2 (4.3%)	6 (35.3%)
メモから話す方針	0	9 (19.6%)	2 (11.8%)
計	17 (100%)	53 (100%)	18 (100%)



▶ 図 4：Peer Coaching で影響を受けたと感じる項目

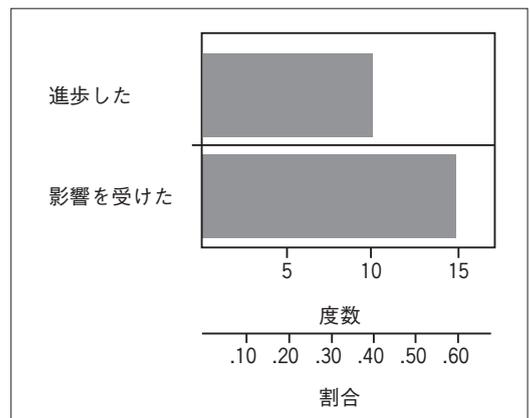
響あり」、「影響なし」の区分で比べると「方針」を打ち出したことに影響を感じているが、表1における「影響の度合い」を見ると、より具体的な提案である「ABCD プレゼンテーション」を取り入れたことに「強い影響」を感じていることがうかがえる。このように実施対象が多くなるほど、より汎用性の高い指針・具体的な方策が必要となると感じている。

一方、英語を苦手とする生徒個々への対応などについては影響が薄かったと言える。このことから、今回の Peer Coaching においては、提案した方針を浸透させることで精一杯な面があり、個々の生徒に応じたきめ細かい指導まで至らなかった点が今後の課題となった。

自由記述については、「Peer Coaching を行ったことで自分の授業にどのような影響や変化があったと感じるか（ない場合も含めて）」を回答してもらった。回答文から特徴的な部分を語句単位で抽出し、すべての回答文の中での類似性なども考慮し、それらの語句の出現度数をもとに整理した。

この自由記述を含む質問紙では、回答した教師の

数も少なく、また、同僚という人間関係もあることから、否定的な意見は見られなかったが、肯定的な回答の中から探索的に解釈すると、「担当クラスの実態に合わせた指導」という回答の裏には単に特定の考え方や方法と同じ尺度で、導入した場合弊害も生まれる可能性を示している。



▶ 図 5：自由記述「自分の授業にどのような影響・変化があったか」

いくら共通の目標を設定しても、同じ学年の中でもそれぞれのクラスの実態や習熟度が異なる。Peer Coaching の実施側としては、時として指導改善のための「手立て」の度合いを十分検討しない場合があるが、むしろ導入したい「手立て」の内容をかなり少なくすることの方が、協力してくれる教師の側に受け入れてもらえると感じた。

自由記述内訳：「自分の授業が進歩した」
「読む」から「話す」へつなげたこと
リーディング教材のおもしろさがわかった
授業運営における英語の量が増えた
生徒の発話量が増えた
これまでにない指導ができた
実演でイメージさせることが大切
ドリル中心が劇的に減少した
英語でのやり取りができるようになった

自由記述内訳：「影響を受けた」
メモから話す点
リーディング指導の仕方
英語で英語を考える
英語教育の方向性を知ることができた
授業の考えに影響を受けた
授業を作る意識が生徒の英語力を高める
生徒の実態を念頭に置いた実践
多くのアイデアをもらった
担当クラス実態に合わせて段階的に実践できた
目標を共有することの有効性

一方、「同僚との授業改善で最も大切で不可欠なものは何か」という質問には、下記の記述にある要素が挙げられた。

自由記述内訳：「Peer Coaching が機能するために必要なこと」
共通の実践事項を決める
プロジェクトを十分理解する
従来の指導から脱却しようとする意識を持つ
どのように取り入れるか検討する
方向性を示してもらう
実演してもらうことで手順が明確になる

また、Peer Coaching が機能しない場合は、次のような要因が考えられると回答が得られた。

自由記述内訳：「Peer Coaching が機能しない要因（推定）」

チームとして方向性が出されても賛同しない
他の業務が忙しく、授業の準備は最後になる
Peer Coaching において親和関係が成立しない
めざす方向の共通理解（一致）が図られない

Peer Coaching が成立する条件として、① 人間関係、② 事前の計画や提案性、③ リーダーシップを提示した際に、6割の教師が「人間関係」を挙げていることから、この自由記述に含まれる「対人関係」に影響される要素が大きくなることで理解できる。

4.3 生徒による受け止め

今回の実践について生徒側の意識を質問紙を通して調査した。質問紙を実施するにあたり、拠点校の中でも毎回 Peer Coaching を行っているクラス群（拠点校 A）と週に1回程度実施しているクラス群（拠点校 B）に分けて実施した。これは、片方の群を統制する意味ではなく、学校のカリキュラム上すべての学級に均等に行うことができなかったという実務的な事情を踏まえたものである。このことにより、拠点校は、毎回 Peer Coaching を実施する拠点校 A と週1回のペースで Peer Coaching を行う拠点校 B、西中、南中とに分けて検証することとした。この質問紙に対して生徒は、回答1（積極的肯定）、回答2（肯定）、回答3（否定）、回答4（積極的否定）の形式で回答した。表2は、質問概要を表す質問項目と肯定的な指標を全体の割合から客観的に比較するためにリーカット尺度を用いて検討したものである。表2に積極的肯定（回答1）のリーカット尺度を、表3には統計量を、そして図6に Likert score の学校間比較（Box plot）を示した。

表2、3や図6から以下の結果が得られた。

- ・拠点校 A は他校（拠点校 B、西中）の回答より肯定的である。
- ・拠点校 B、西中、南中には統計的な有意差を認めない。

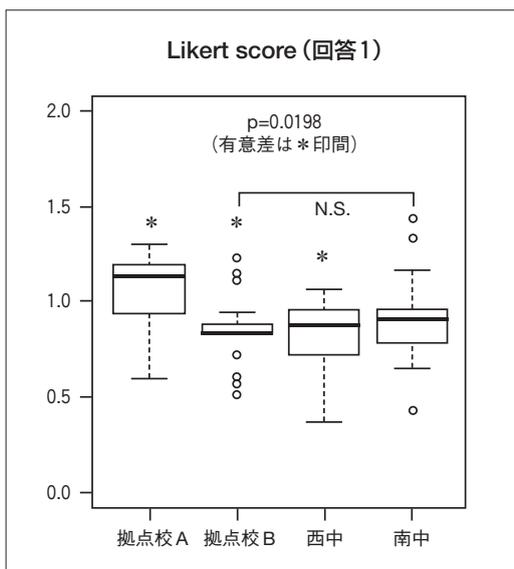
このことから、Peer Coaching の回数も波及効果を考える際の要素になると推察される。また、拠点校 B、西中、南中は、平均して週1回のかかりとなるため統計的に差が見られない要因と思われる。今回の調査では、「メモに基づくスピーキング指導」を切り口にしながらも、その指導過程で必要となっ

■ 表 2：リーカット尺度：積極的肯定（回答 1）

	拠点校 A	拠点校 B	西中	南中
(1) 英語で先生も生徒もたくさん英語を使うと意欲が高まる	1.214	0.947	0.967	0.431
(2) 英語理解で多少あいまいな部分があっても耐えられる	1.113	0.831	0.875	1.169
(3) 英語で授業をすることはあいまいさへの耐性へ貢献する	0.938	0.609	0.566	0.784
(4) 英文理解において日本語に訳す必要は感じない	1.194	1.23	0.967	0.699
(5) 意味理解だけのリーディング活動はおもしろくない	1.155	1.113	0.967	1.335
(6) 目的があって読む活動はやりがいを感じる	1.16	0.887	1.068	0.799
(7) 理解したことを口頭で伝えることは、確かな理解となる	1.234	1.15	1.068	1.434
(8) メモは話す内容を整理するのに役立つ	0.878	0.579	0.366	0.748
(9) キーワードを書かずに文を書いていたことがある	1.118	0.887	1.668	0.967
(10) ABCD の観点は役立った	0.836	0.887	1.068	0.852
(11) 話して相手に伝わると学習の意欲が高まる	0.597	0.511	0.876	0.967
(12) メモから英文を構成することは、役立つ	0.822	0.831	0.637	0.651
(13) ABCD 観点に基づくスピーキングテストは取組やすい	0.952	0.851	0.637	0.908
(14) CAN-DO リストで到達度を知ることは役立つ	1.214	0.831	0.876	0.908
(15) CAN-DO リストで共通の目標があれば意欲が高まる	1.299	0.725	0.967	1.335
(16) CAN-DO リストは生徒にとっても役立つ	1.136	0.831	0.792	0.908
mean	1.061	0.855	0.898	0.93

■ 表 3：リーカット尺度の「積極的肯定（回答 1）」の統計量

学校	n	mean	sd	min	25%tile	median	75%tile	max	one way ANOVA	
									F-value	p-value
拠点校 A	17	1.1	0.2	0.6	0.9	1.1	1.2	1.3	3.533	0.0198
拠点校 B	17	0.9	0.2	0.5	0.8	0.8	0.9	1.2		
西中	16	0.9	0.2	0.4	0.7	0.9	1	1.7		
南中	17	0.9	0.3	0.4	0.8	0.9	1.1	1.4		



▶ 図 6：学校間比較 (Box plot)

たさまざまな項目を質問紙に入れたため、探索的な検証となった。したがって今後、質問項目をより焦点化した結果とも照らし合わせていく必要があると思われる。

5 まとめ

本研究では、「拠点校・協力校制度」という公的枠組みを利用して「メモに基づいたスピーキング指導」を切り口として Peer Coaching の影響および効果についての検証を試みた。今回の実践では、指導改善にかかわる推進項目を 1 つに絞ったため、比較的スムーズに拠点校の複数のクラスや協力校へ波及させることができたと振り返っている。この実践にかかわった教師への聞き取り調査から、「実践してい

くべき事項が明確であり、少ないこと」が実行可能な条件であるという気付きをいただいた。また、Peer Coachingを受け入れてもらうには、各教師がこれまで培ってきた授業運営に対する考え方を十分に尊重した上で、新しい実践事項を導入していくことも忘れてはならない要素だと改めて感じた。

現在教育活動を共にする教師を調査対象とした場合、どうしても調査規模が小さくなりケーススタディの域を出ることは難しい。規模的な問題と共に、調査のための情報収集の機会を一定の期間において設けることができなかつたことや、Peer Coachingの「効果」の明確化が十分でなかつたため、データ収集の観点が十分焦点化されなかつたことも今後十分吟味する必要がある。質問紙を通しての回答も、今後も人間関係の続く中での回答であり、本来感じている部分を十分に引き出せたか迷いもあるものの、新しい英語教育施策が打ち出される中での実践において、総括する機会は必要であったと認

識している。

今回のPeer Coachingを通して、地域を同じくする3校において「英文を話す前に原稿は書かない」という点は少しずつ浸透させることができたと思う。しかし、メモから話すことはあくまでもスピーチである。今後の課題として、スピーチと共にそれにインターアクションの中での「対応力」をめざしていくことを考えている。

謝辞

本研究を行う機会を与えてくださいました公益財団法人日本英語検定協会の皆様と選考委員の先生方、特に助言者となってくださった和田稔先生には貴重なご助言を賜り、心より感謝申し上げます。また、研究にご協力いただいた大曲中学校、大曲西中学校、大曲南中学校の英語科の先生方には大変お世話になりました。ここに記して厚く御礼申し上げます。

参考文献 (*は引用文献)

- * 秋田県教育委員会義務教育課.(2013).『教育専門監とともに授業力向上!』.教育専門監説明会配布資料.
- Anderson, J.C.(2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge UP.
- Bagheridoust, E.(2009). *Peer Coaching to Boost up Teacher Efficacy and Professional Development: A Case study in Teacher Education*. Tehran: Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature. 1 (2), pp.3-20.
- * Brown, H.D.(2002). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- * Brown, C.J., Baker, D.B., Fouts, J.T., & Stroh, H.R.(2005). *Learning to Change: School coaching for system reform*. RI: Frouts and Associates.
- Fullan, M.(1982). *The Meaning of Education Change*. New York: Teachers College Press.
- Garmstone, R.(February 1987). *How Administrators Support Peer Coaching*. Educational Leadership 44: 18-28.
- * Joyce, B., & Showers, B.(February 1996). *Improving In-service Training: The Messages of Research*. Educational Leadership 37, 5: 379-385.
- Luoma, S.(2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge UP.
- 文部科学省.(2013a).『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm
- * 文部科学省.(2013b).『英語によるコミュニケーション能力・論理的思考力を強化する指導改善の取組』.委託要項.
- * Murphey, T.(1998). *Language Hungry*. Tokyo: Macmillan Languagehouse.
- Nutall, C.(1996). *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heineman English Language Teaching.
- Robbins, P.(1991). *How to plan and implement a Peer Coaching program*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- 佐野正之.(2000).『アクションリサーチのすすめ』.東京:大修館.
- * Sheal, P.(1989). *Classroom Observation: Training the observers*. *ELT Journal*, 43, 91-99.
- Stallings, J.(1981). *School Policy, Leadership Style, Teacher Change, Student Behavior in Eight Schools*: Washington, D.C.: National Institution Education.
- 高梨庸雄・高橋正夫.(1987).『英語リーディング指導の基礎』.東京:研究社.
- U.S. Embassy Tokyo Blog.『「トモダチ作戦」と日本人の少女』. <http://zblog.japan.usembassy.gov/j/zblog-j20110405a.html>
- 卯城祐司(編).(2009).『英語リーディングの科学』.東京:研究社.
- 和田稔(訳者代表).(2013).『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)から学ぶ英語教育』.東京:研究社.
- * 在日米国大使館.(2012). *アメリカンビュー:「トモダチ作戦」と日本人の少女*. <http://amview.japan.usembassy.gov/usfj-tomodachi/>

資料

資料1：曲中「CAN-DO リスト」

学年	3年	2年	1年
段階	Grade 9	Grade 8	Grade 7
Listening	<p>L9 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を2回聞き、概要や要点を把握した上で、詳細情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト</p>	<p>L8 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を2回聞き、概要を把握した上で、話し手が最も伝えたい情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト</p>	<p>L7 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を2回聞き、条件に従って必要な情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト</p>
	<p>L6 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を2回聞き、概要や要点を把握した上で、詳細情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト</p>	<p>L5 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を2回聞き、概要を把握した上で、話し手が最も伝えたい情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト</p>	<p>L4 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を2回聞き、条件に従って必要な情報を聞き取ることができる。 【評価】リスニングテスト</p>
Reading	<p>R9 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を読み、概要や要点を把握した上で、詳細情報を理解することができる。 【評価】読解（Read and share） / 筆記テスト</p>	<p>R8 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を読み、概要を把握した上で、書き手の最も伝えたい情報を取り取ることができる。 【評価】読解（Read and share） / 筆記テスト</p>	<p>R7 社会的な話題をテーマとした英文（英検3級レベル）を読み、条件に従って必要な情報を取り取ることができる。 【評価】読解（Read and share） / 筆記テスト</p>
	<p>R6 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を読み、概要や要点を把握した上で、詳細情報を理解することができる。 【評価】読解（Read and share） / 筆記テスト</p>	<p>R5 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を読み、概要を把握した上で、書き手の最も伝えたい情報を取り取ることができる。 【評価】読解（Read and share） / 筆記テスト</p>	<p>R4 学校生活や地域社会等をテーマとした英文（英検4級レベル）を読み、条件に従って必要な情報を取り取ることができる。 【評価】読解（Read and share） / 筆記テスト</p>
Speaking	<p>S9 社会的な話題を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で事実・感想・意見を述べて書くことができ、質問に対して応答し、意見を区別して話すことができる。質問に対して応答し、意見を区別して話すことができる。質問に対して応答し、意見を区別して話すことができる。 【評価】スピーキングテスト / 大組の対話</p>	<p>S8 社会的な話題を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で、事実・感想・意見を区別して話すことができ、質問に対して応答することができる。 【評価】スピーキングテスト / 大組の対話</p>	<p>S7 社会的な話題を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で、事実・感想・意見を区別して話すことができる。質問に対して応答することができる。 【評価】スピーキングテスト / 大組の対話</p>
	<p>S6 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で、感想・意見を区別して話すことができ、質問に対して応答することができる。 【評価】ペア・ワーク / スピーキングテスト</p>	<p>S5 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で、事実・報告を書いて、質問に対して応答することができる。 【評価】スピーキングテスト / Show and Tell</p>	<p>S4 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、聞き手が十分理解できるように書き、説明することができる。 【評価】スピーキングテスト / Show and Tell</p>
Writing	<p>W9 社会的な話題を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で事実・感想・意見を述べて書くことができ、内容に関連した質問に対する回答を正確に書くことができる。 【評価】レポート / 筆記テスト</p>	<p>W8 社会的な話題を扱ったテーマについて、事実・感想・意見をまとまりのある構成で書くことができる。 【評価】レポート / 筆記テスト</p>	<p>W7 社会的な話題を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で描写・説明した上で、申し出に対して適切な応答文を書くことができる。 【評価】レポート / 筆記テスト</p>
	<p>W6 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で、感想・意見を述べて書くことができる。 【評価】意見書 / 筆記テスト</p>	<p>W5 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で描写・説明した上で、質問に対して適切な構成で報告することができる。 【評価】意見書 / 筆記テスト</p>	<p>W4 学校生活や地域社会を扱ったテーマについて、まとまりのある構成で描写・説明する英文を書くことができる。 【評価】意見書 / 筆記テスト</p>
自分・友達・家族	<p>W3 自分や家族を扱ったテーマについて、正しい言い方で意味の通じる英文を書くことができる。 【評価】筆記テスト / 自分の日誌や過去の出来事等</p>	<p>W2 自分や家族を扱ったテーマについて、写真等の資料をもとに正しい言い方で描写・説明する英文を書くことができる。 【評価】定期テスト / 筆記テスト</p>	<p>W1 アルファベットの大文字・小文字や符号を正確に認識し語と語の区切りを意識して文字や英文を正しく書くことができる。 【評価】基礎学力テスト / ティクテーションテスト</p>
	<p>W1 アルファベットの大文字・小文字や符号を正確に認識し語と語の区切りを意識して文字や英文を正しく書くことができる。 【評価】基礎学力テスト / ティクテーションテスト</p>	<p>W1 アルファベットの大文字・小文字や符号を正確に認識し語と語の区切りを意識して文字や英文を正しく書くことができる。 【評価】基礎学力テスト / ティクテーションテスト</p>	<p>W1 アルファベットの大文字・小文字や符号を正確に認識し語と語の区切りを意識して文字や英文を正しく書くことができる。 【評価】基礎学力テスト / ティクテーションテスト</p>

● 点： 「発音者」が最も伝えたい情報 / 「与えられた条件に従って、要旨や概要を必要とする情報」
 ● 概： 要： 全体としてのよ／おもしろい情報 / 「与えられた条件に従って、要旨や概要を必要とする情報」
 ● 概： 全体としてのよ／おもしろい情報 / 「与えられた条件に従って、要旨や概要を必要とする情報」

資料 2：話す前に作成したメモの例（各学年ごと）

1年生 詳細なメモ

人物	my father	名前	Shingo
年齢	about 40		old
住まい	lives Akita city		
仕事 など	teaches Judo in Daisen		

2年生 簡単なメモ

- A What did Yuki do?
- B What do you think of her?
- C How do you feel about it?
- D What do you want to do after you heard of this story?

- | | |
|---|------------------------|
| A | went / help |
| B | ↳ great / talking |
| C | ↳ moved / heard |
| D | ↳ join / sad / helping |

3年生 キーワードのみ

Key word only!

- A Certainly
- B $B = O$ $B > A$
- C foreign cultures
- D \rightarrow future anywhere.