

パーマー賞受賞者を対象とする授業力に関する定性的研究

研究代表者：北村 勝朗（日本大学理工学部 教授）

共同研究者：村木 英治（英語教育研究センター 常任審議委員）

1. 問題の所在

英語教育をはじめ、様々な領域における教育のあり様を考える上で、指導者がどのように指導の熟達をはかり、授業力を高め、指導者として成長していくのか、を問うことは重要な課題となっている。すなわち、指導者は単に経験年数を重ねるだけではなく、日々の指導実践の内省を通して経験を知識に変化させることが重要である（Gilbert, et.al., 2005；北村, 2012）。こうした指導者の熟達化に関し、学校教育においては、「現職教師は日々の授業実践や同僚教師から学びながら長期的に熟達化していく（秋田,1999）」といった指摘がなされている。教師は日々の体験を重ね、葛藤する中で、教育に関する価値観や行動等を内省し、よりよい教育の在り方を模索し続けていると言える。こうした先行研究から、教師の成長において、教育現場での経験が重要な役割を果たしている点は数多く指摘されている。では、学校教育現場の教師はそうした経験の中で、どのような経験から、何を学び、どのように優れた教師として成長していったのだろうか。更にはそうした指導熟達化を果たした優れた教師はどのような授業力を備え、学習者に関わっているのだろうか。本研究の目的は、こうした課題意識に基づいて設定されている。本研究では、この熟達化過程の中でも、高いレベルまで熟達を果たした教師の授業力を取り上げる。すなわち、英語教育における優れた授業力に関するパーマー賞受賞教師の優れた授業力の構造と、その背後に存在する意識構造を解明することが、本研究の目的である。

2. 方法

(1) 対象者

本研究では、パーマー賞受賞者2名を対象とした。パーマー賞とは一般財団法人語学教育研究所が、日本における外国語教育の改善発展のために顕著な成果を収めた個人、学校、団体に対して贈呈する賞（語学教育研究所ホームページより）であり、教師による指導の過程が見える授業過程が評価対象となっている。英語教育における卓越した授業力のひとつの指標として捉えることができる。

なお、卓越した授業力をもつ教師を調査対象とする点に関し、卓越者だからこそ構築されたものがあり、多様な学習者への応用が可能であるため、そこから我々が学ぶものは多く、

卓越者研究の意義が存在すると考えられる。この点に関し、「優れた指導者の体験・知識から、様々なレベルの指導者の指導の在り様を問い直すことが可能である」(北村, 2005)とする指摘からも、本研究が2名のパーマー賞受賞者を対象とする意義は高いと考えることができる。

(2) データ収集

調査は、2名のパーマー賞受賞者に対して、深層的(In-depth)、自由回答的(open-ended)、半構造的(semi-structured)インタビューにより実施した。インタビューは、2対1および1対1の対面式で、あらかじめ作成したインタビューガイドに沿って実施した。インタビュー時間は、約60分間であった。必要に応じて複数回のフォローアップ・インタビューを実施した。インタビュー項目は、基本的なテーマに関して問う基幹的質問、得られた回答に対してより詳細な内容を問う追跡的質問、および更に具体的な詳細について問う探索的質問により構成し、インタビューでは流れに応じて適宜、項目をまたぐ形で展開された。また、1名の対象者に関しては授業時のビデオ映像の画面を見ながら質問を行う、刺激再生法(stimulated recall)を用いたインタビューも併せて実施した(図1参照)。こうした一連の研究デザインに関しては、Yin(1994)による多角的事例研究法に基づき検討がなされた。



図1 刺激再生法で用いた授業映像の一部

(3) データ分析

インタビュー終了後、直ちにテキスト化した発話データから発話の意味の分析を行った。データ分析は、Côté et.al.(1993)およびPatton(2002)による質的データ分析法に基づき、共同研究者とのディスカッションを通して以下の手順で実施した。

①解釈メモ作成

テキスト化されたインタビューデータを熟読し、解釈メモを作成する

②意味内容要素 (meaning units) 作成

一つの意味のまとまりをもった単位の意味内容要素の作成

③標題(tag)化

一つひとつの意味内容要素の内容を表現する小見出しである標題を作成する

④サブカテゴリー(sub-category)作成

発話の文脈を考慮しつつ意味内容要素の親和性の高いものをまとめ上げてサブカテゴリーを作成

⑤カテゴリー(category)作成

次元の統一を意識しながらサブカテゴリーを更に親和性の高いまとまりで括ってカテゴリーを作成する

(4) 信憑性・確実性検証

質的研究法では、量的研究法における信頼性、妥当性といった視点とは異なる検証方法が求められる。本研究では、フリック (2011) に基づき、信憑性 (データのリアリティ) および確実性 (データや手続きが当てにできるか) により研究の質の評価検討を行った。まず第1に、本研究では対象者の体験の現実を対象者の内面の視点をもって考察する質的研究方法を採用することにより、本研究が目的とする英語教育の授業力の背後に存在する意識構造の解明に関する方法論的な妥当性が確保されたと考えられる。第2に、インタビューと刺激再生法を併用して調査を実施することで、対象者の体験の詳細が描写され、信憑性が確保されたと考えられる。第3に、データ分析に関しては、Côté (1993) および Patton (2002) に基づき、インタビューデータおよび分析結果を複数の研究者間で共有しディスカッションを通して検討を行うことにより確実性が確保されたと考えられる。

(5) 個人情報の取り扱い

2名の対象者に対し、それぞれ口頭で研究目的・方法について説明した上で、調査協力は自由意思に基づくこと、随時拒否と撤回が可能であること、及び匿名化されたデータを研究に用いることについて説明し、倫理的な配慮を十二分に行うことで研究を目的とした個人データの使用の了解を得た。

3. 結果および考察

得られた267の意味内容要素 (meaning unit) の分析により9サブカテゴリーが作成され、それらは最終的に3カテゴリーに分類された (表1)。以下カテゴリー毎の分析内容をもとに、授業力の背後に存在する意識構造について検討する。なお、カテゴリーは【】、サブカテゴリーは『』、標題は<>、意味内容要素は「」で示す。

表1 階層的カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	主要な発話データ	
授業力の背後に存在する意識構造	省察性	<ul style="list-style-type: none"> ・改善探索 ・指導の意味の追求 ・その瞬間の実践 	<ul style="list-style-type: none"> 自分で満足した授業ってない 指導技術には意味があるんです それは先生が恥ずかしいんだよ
	専心性	<ul style="list-style-type: none"> ・意味をかき立てる ・個性に合わせる ・変化への気づきを促す 	<ul style="list-style-type: none"> 教えてできるものじゃない タイル張りじゃなくて漆器みたいに 星いっぱいにしましょって さりげなく、くり返し、くり返しやって
	状況性	<ul style="list-style-type: none"> ・学びの場の設定 ・英語文化の浸透 ・英語教育の意味 	<ul style="list-style-type: none"> 外国の風俗とか習慣をさりげなく 授業に英語の意味が入り込んで できる子が味方する ビンゴは偶然性だからトップに

(1) 【自身の内省を通して行動を方向付ける省察性】

対象者は、常により良い授業づくりを目指して振り返りと実践を繰り返す『恒常的な改善の志向性』を持ち続け、日々の授業実践の中での一つひとつの言葉がけや行動に『徹底した指導の意味の追求』を行い、授業を通して自然に生徒が英語を学んでいくという授業の時間の意味を徹底して追及する『その瞬間の実践』を強く意識して授業を捉えていた。そうした意識に基づいた教育実践体験を実感し、それを自身の成長の契機として捉えている。こうした授業観と授業づくりへの専心の実感を表すものとして【自身の内省を通して行動を方向付ける省察性】のカテゴリーが作成された。それぞれのサブカテゴリーを説明する代表的な意味内容要素として下記があげられる。

「授業っていうのは、60歳までやって、自分で満足した授業ってないんですよ。」<納得のゆく授業の探索> 『恒常的な改善の志向性』

「どういふふうによれば説得力がもてるんだらうっていうのは、まだまだ私は勉強中です。」
＜生徒の腑に落ちる指導の追求＞『恒常的な改善の志向性』

「一つひとつ指導技術には意味があるんですよ。その意味を考えましょうっていうのが僕は最終的に皆さんにシェアしたいこと。」＜学びに繋がる指導の徹底＞『徹底した指導の意味の追求』

「今日、これを教えるけど、これを全く勉強したくない子供たちに話だけでわからせるようにするにはどんなふうにかみ砕いたらいいかな、自分で一人口頭要約ですね、それをかなり繰り返し返してやって、それが授業ではオーラルイントロダクションとして生きてきましたけど。」
＜わかる教えの自問自答＞『徹底した指導の意味の追求』

「よく先生が生徒は *have* と *has* を間違えるんですよってね。それは先生が恥ずかしいんだよってね。生徒が悪いんじゃなくて先生が指導してないんだよって。」＜生徒の学びに象徴される指導＞『その瞬間の実践』

こうした発話から、対象者が英語の授業の中で生徒に到達してもらいたい姿に向けた授業の目標を常に高く持ち続け、その実現を授業実践の一つひとつの指導行為の中で展開しようと模索し続ける強い信念が看取される。そこには、英語教師として生徒の学びに深くかかわる使命感や、より高い授業力を希求する意欲、更には生徒の学びそのものに授業力の評価を問う意識が存在していると推察される。

(2) 【学習者の主体的行動を促して着実に英語力を定着させる専心性】

対象者は、生徒自身の努力を促し続け、生徒が自ら学びに向かうような指導的関与の必要性を強く認識し、『生徒自身にとっての意味をかき立てる』ような授業の在り方を模索し続けており、一人ひとりの理解度や進捗、興味関心に依拠して関わりを変化させ『個性に合わせる』行動を意識して行い、繰り返し学ぶ中で『変化への気づきを促す』授業実践を心がけていた。こうした生徒の主体性を尊重し重視し引き出すことで反復学習を促し、習慣化させ、英語力が着実に習得される環境としての授業の構築を目指す対象者の意識を表すカテゴリーとして【学習者の主体的行動を促して着実に英語力を定着させる専心性】のカテゴリーが作成された。すなわち、生徒の主体性を尊重し専心を促すという意味で専心性という語を用いた。それぞれのサブカテゴリーを説明する代表的な意味内容要素として下記があげられる。

「私は英語の授業を教えていて、英語っていうのは教えてできるようなものじゃないと僕は思ってる。」＜教えられてはできない英語＞『生徒自身にとっての意味をかき立てる』

「苦しいけど目的が先生のねらいがわかっているんで苦しいけど頑張りますって、そういうふう子どもたちに理解してもらわないと。」〈がんばれる理解を促す〉『生徒自身にとっての意味をかき立てる』

「英語の定着は他の教科とちがって、タイル張りじゃなくて、漆器みたいに、何回も何回も塗ってあの光沢が出る。ですから何回も何回も、それが英語の授業。」〈繰り返しが必須〉『個性に合わせる』

「毎時間やってる。教科書を星でいっぱいにしましょうって、夢があっていいでしょう。」〈進度が教科書で見える〉『変化への気づきを促す』

「1年生の時にやったからではなく、さりげなく、くり返しくり返しやっていくことが英語の授業なんですよ」〈さりげない繰り返し〉『変化への気づきを促す』

「今のあなたの英語まちがっていますよ、っていう言い方は絶対しませんでした、*Oh you are saying*・・・っていうふうのリキャストしてあげるってやっていました。そうすると生徒はそうそう、そうやって言いたかったってそんな感じを繰り返し繰り返しやりました。」〈言換えて繰り返しを促す〉『変化への気づきを促す』

こうした発話の中に、英語の学びの根本に生徒の意欲や興味関心といった主体的な学びへの姿勢が置かれ、そうした前提の下、繰り返して学ぶ授業像が描かれている。すなわち、英語の学びにおいて不可欠な繰り返し学んで身に着けていくプロセスに対して、いかに生徒が主体性をもって取り組めるか、そのための授業内外での学びの仕掛けをどう築くか、といった視点を強く認識している点が推察される。

(3) 【社会的文脈の中で学びのしかけを構築する状況性】

対象者は、英語の授業時間の中では、英語の仲間、英語での喜びといった英語の学びに触れ続けられる環境を最大限整えるという『入念な学びの場の設定』を強く意識し、環境整備を行っている。その中では、単なる語学スキルとして英語を教え学ぶのではなく、言葉の背後に存在する『英語文化の浸透』をも視野に入れた授業の展開を実践している。そうした試みは、数学や理科とは異なる教科としての『英語教育である意味』が強く意識され、英語で発想し、英語で考える授業への取り組みを活動として展開する授業環境構築に反映されている。こうした文化的な意味を帯びた英語教育が展開される授業時間を丹念に整え、英語が使われる社会的文脈の中で授業が展開されることを目指す対象者の意識を表すカテゴリーとして【社会的文脈の中で学びのしかけを構築する状況性】のカテゴリーが作成された。そ

それぞれのサブカテゴリーを説明する代表的な意味内容要素として下記があげられる。

「私は英語の授業を成功させるためには、クラス中のできる子が先生に味方するっていうことがあるとよいと思う」<英語の先導的仲間>『入念な学びの場の設定』

「ビンゴは偶然性だからトップになれるんです。」<英語での成功体験の機会>『入念な学びの場の設定』

「授業中のいろいろなところに英語の意味が入り込んでいる。」<英語ならではのしかけ>『英語文化の浸透』

「英語教師は外国の習慣とか風俗をさりげなく取り入れるのが役割ですよ。」<外国の風習に触れさせる指導役割>『英語文化の浸透』

「1年生の時はものすごい細かいワークシート、3年生の時はスカスカのワークシートっていうか、活動ベースのワークシート、本当の意味でのワークシート、っていうふうにして徐々にワークシートの質を変えていくんですね。」<英語で進められる学び>『英語教育である意味』

「活動も、こうしますよ、こうしますよっていう感じではなく、まず発話を引き出して、これって君たちどう思うっていうような形でいろいろなアイデアを出させて、あ、そうだね、そういう意見があるよねって。」<英語で考えさせる誘い>『英語教育である意味』

こうした発話の中に、対象者にとって英語の授業は、他の教科とは異なる、文化を帯びた言葉の学びの活動であり、独自の位置づけが明確にある点が看取される。そのため、学びの中での喜びや気づき、発想、思考、意思表示の全てが英語の中で展開されることを目指し、そのための授業の場に外国の文化や習慣を持ち込み、自然に英語で学ぶスタイルが染み渡る学びを志向している点が推察される。

4. 総合的考察

本研究の目的は、英語教育において優れた授業力が評価されパーマー賞を受賞した教師を対象とし、その優れた授業力の構造と、その背後に存在する意識構造を解明することにあつた。分析の結果、本研究の対象者において、【自身の内省を通して行動を方向付ける省察性】【学習者の主体的行動を促して着実に英語力を定着させる専心性】【社会的文脈の中で学びのしかけを構築する状況性】の3つの要素によって示される授業力の背後に存在する意

識構造が看取され、それぞれの要素が相互に作用する中で英語教師としての熟達を果たしていく一連の構造が推察された。こうした関係性全体を、パーマー賞受賞者の授業力熟達モデルとして図2に示した。この中で、【省察性】【専心性】【状況性】は、授業力の背後に存在する3つの意識構造要素を示している。これらの要素が、英語学習の社会的文脈の中で、生徒の志向性を前提とし、生徒の学習行動を促す形で作用し合い、その相互作用が結果として教師の授業力向上をもたらす状況の変化に対応し得る柔軟かつ総合的な知としての実践知の育成につながるという構造となっている。この点は、Andrews(1978)が、教師と生徒の両者の自律性向上によって教師の成長が創造されるとする指摘と大きく関連している。すなわち、生徒の自律性を前提とした学びに対する自身の自律性を自覚した授業実践の存在である。こうした自律性を前提とした教師の成長は、教師が自身の授業を振り返り、熟考し、実践化する過程を経て、日々変化する生徒の現実に即興的に対応し得るような成長となっている。この点に関しては、坂本(2007)が教師は適応的熟達者としての過程を辿ると指摘する点と同様の結果を示している。そこには、自身の経験を内省することにより、経験が知識や技能へと変化していく習慣としての内省的知識が存在すると捉えられる(Côté et.al.,2009)。

こうした一連の構造を通して、授業力の向上が継続的に志向され、それは、生徒が対面する様々な課題状況の変化に柔軟に対応して適切な問題解決を導く、状況に根付いた即興的・動態的な知としての実践知の拡張が推察される。

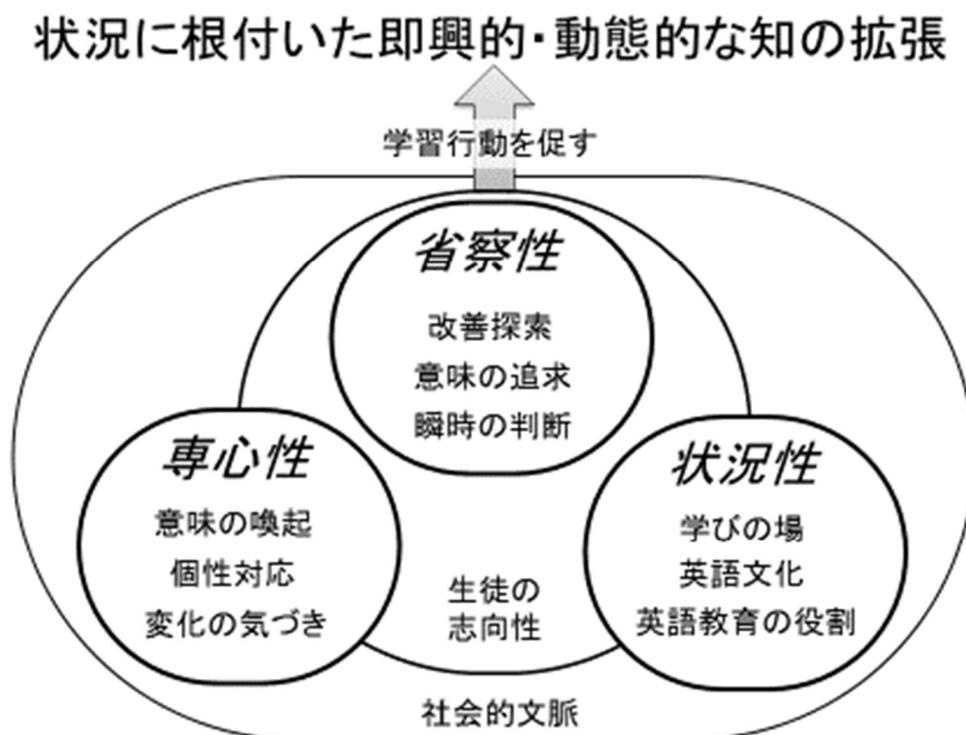


図2 パーマー賞受賞者の授業力熟達モデル

5. 結語

パーマー賞受賞者の優れた授業力の背後に存在する意識構造は、【自身の内省を通して行動を方向付ける省察性】【学習者の主体的行動を促して着実に英語力を定着させる専心性】【社会的文脈の中で学びのしかけを構築する状況性】の3要素により構成され、それ等は自身の実践知の拡張を志向する形で有機的に関連し合い変化していくと考えられる。

本研究では2名の対象者による分析であったため、より多数の対象者を視野に入れた授業力の検討が今後の課題として残される。

謝辞

本研究は公益財団法人 日本英語検定協会による委託研究として助成を受けて実施された。記して謝意を表したい。

6. 文献

1. 秋田喜代美 (1999) 教師が発達する筋道—文化に埋め込まれた発達の物語. 藤岡完治・澤本和子 (編) 授業で成長する教師ぎょうせい. 27-39.
2. Andrews, J. D. W. (1978) Growth of a Teacher." *The Journal of Higher Education*, 49 (2), 136-150.
3. Côté, J., Salmela, J.H., Abderrahim, B., and Russell, S.J.(1993) Organizing and Interpreting Unstructured Qualitative Data, *The Sport Psychologist*, 7, 127-137.
4. Côté, J. et. Al., (2009) An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4. 307-323.
5. フリック,W. : 小田博志ほか訳(2011) 新版質的研究入門—<人間の科学>のための方法. 春秋社
6. Gilbert, W.D. and Trudel, P. (2005) Learning to coach through experience: conditions that influence reflection. *Physical Educator*, 62. 32-44.
7. 北村勝朗, 齊藤茂, 永山貴洋(2005) 優れた指導者はいかにして選手とチームのパフォーマンスを高めるのか? 質的分析によるエキスパート高等学校サッカー指導者のコーチング・メンタルモデルの構築. *スポーツ心理学研究* 32(1), 17-28.
8. Patton, M.Q. (2002) *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA:Sage.
9. 坂本篤史 (2007) 現職教師は授業経験から如何に学ぶか. *発達心理学研究* 55 (4), 584-596
10. Yin, R.K. (1994) *Case study research: Design and methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.