

授業分析・評価の視点

—中学校英語科の場合—

広島大学 小 篠 敏 明

はじめに

本研究は、中学校英語科における非熟練教師、特に教育実習生の授業を分析・評価し、彼らの授業の力量を高めることを目的とする一連の授業研究の一部を構成するものである。特に、本稿は、授業を批評・評価するため視点を特定し、評価を総合的、体系的、科学的に行うことによって、授業能力を高めるフレームワークを作成することを目的としている。

本研究の基本的立場

われわれの研究の基本的立場について明らかにする前に、まず、これまでの授業研究の二つの流れについて言及しておきたい。これらの二つの流れは授業研究の分野で大きな影響力を持ってきたという意味で授業評価を論ずる際に無視できないものである。そして、われわれの志向する基本的立場も、これらの潮流との関連においてより鮮明になるであろう。この二つの流れを仮に授業の教授学的研究及び授業へのカテゴリー・システム アプローチと呼ぶことにしよう。

授業の教授学的研究とは、教師が、自己の教師生活を通じて、一生のテーマとして、授業を改善し、同時に授業に関する真理を探していく実践的かつ理論的研究で、伝統的に教授学で試みられてきたアプローチである。教師は常に自己の授業を自省し、また、自己の授業に関する生徒側からの反応（評価）に基づいて、授業に関する教授学的あるいは教科教育学的真理を追求していく。ここでは、授業の理論と実践は教師の中で一体となって追求されるのである。それは、畢竟、「教育実践の理論化と教育理論の実践化を通して、より新しい授業過程を創造して」（五十嵐『英語授業過程の改善』292）いこうとするものである。

基本的に以上のような立場に立って中学校英語科の授業研究を行ったものに Igarashi (1977)、五十嵐 (1977)、五十嵐 (1981) がある。五十嵐は（中学校）英語科における授業過程の構造について理論的、実践的に検討し、伝統的授業過程である S-R-E（文型-読み方-意味理解）構造に代わる新しい授業過程として、E-S-R（意味理解-文型-読み方）構造を提唱している。

このアプローチの特徴は、教師自身の授業実践を通じて、授業過程を中心とした、授業の一般論もしくは普遍的真理を追求しようとするものといえるであろう。その意味では、この研究は授業の個体史的研究という側面も持っているといえることができる。

一方、カテゴリー・システム アプローチは、教師・学習者間の相互作用（interaction）を中心とした視点から、記録（録音あるいは録画）された授業を3秒ごとに分類し、その頻度を尺度として、授業の特徴を客観的な形で明らかにしようとする方式である。

カテゴリー・システムの方法は Flanders の F I A C、Moskowitz の FL int システムなど方式によって異なるが、外国語教育の分野で大きな影響力を持っているのは FL int の34カテゴリーの方式である。FL int システムを基礎としてわが国で開発された米山方式（Yoneyama 1976a）、荘口・原田方式（Sohguchi and Harada 1981）、更にわれわれの研究室で行った分析などを参考として検討した結果、カテゴリー・システムは次のような特徴を持っていることが明らかとなっ

た。

(1) 厳密な客観性

主観的な分析を一切排し、100%操作的な方法を採用したこと。そして、結果は統計的な手法によって数量的に表現できること。この結果、分析の bias は実質的にゼロになり、分析の信頼性はほぼ 100%となった。

(2) 授業行動の類型化

カテゴリごとの頻度（時間数）を算出することにより、数量的に授業行動を特徴化し、類型化することができること。たとえば、(a)生徒中心か教師か、(b)L1 中心か Lt 中心か、(c)コミュニケーション中心かドリル中心か、(d)文化内容が教えられているか否か、といった授業の特徴がこのシステムを用いることによって明らかになる。また、この類型化のテクニックを用いて、たとえば、良い授業と悪い授業（熟練教師と非熟練教師）の間の授業類型上の相違について、客観的な形で明らかにすることができる（Moskowitz 1976 参照）。

(3) 煩雑な分析

この分析は 3 秒ごとに教授・学習活動を数多くのカテゴリ（FL int の場合 34 カテゴリ、実際には組み合わせがあるのでもっと多くなる）に分類しなければならないため、非常に煩雑であり、同時に相当の時間を必要とする。また、ビデオなどの機器も必要であることを考えたとき、この方式は特別な研究目的以外には簡単に使えるシステムではないということができよう。

本研究におけるわれわれの基本的立場は教生あるいは非熟練教師の授業能力を高めるためのシステムの開発であった。したがって、われわれの最大の関心事は教生の未熟な行動にフォーカスを当て、これを特定することである。このことが可能になってはじめて、欠点を矯正し、自己の授業能力を高めることができるのである。

このようなわれわれの基本的立場と前述の二つの潮流は互いに密接に関連してはいるが、基本的には異なったものといわなければならないであろう。まず、第一に、教授学的研究の立場は、基本的には、授業にかかわる真理の一般化もしくは普遍化を志向している。そして、授業実践は熟練教師によるものであって、教生あるいは非熟練教師による場合はほとんどない。したがって、このようなアプローチによって得られる成果は授業を大きく方向づけるような一般的真理である場合が多く、教生の授業テクニックを細かく改善するに資するようなものでない場合が多い。たとえば、五十嵐（1977, 1981）、Igarashi（1977）の場合、E-S-R の授業過程は授業を大きく方向づける性質のものであって、その意味では教生にとって大変参考になる提言であろう。が、教生の授業テクニックを評価し、改善するのに役立つものとはいえないであろう。

他方、第二のカテゴリ・システムもわれわれの立場に密接にかかわっているものの、同一ではない。カテゴリ・システムはカテゴリごとの頻出度の寡多によって授業のパターンを明らかにしようとする。かくして、教生の授業を、熟練教師との比較において、パターンの違いとして明らかにすることができるであろう。（実際、この種の成果は Moskowitz（1976）などにおいてすでに発表されている。）しかし、これらの成果も一般的、普遍的特徴として明らかになるものであって、その意味では本質的には教授学的アプローチと同じであろう。たとえば、目標言語の使用頻度の低さ、生徒の逸脱発言の多さなどの特徴が明らかにされたとき、教生はこのような傾向から脱すべく努力するであろう。（その意味では大きな方向づけを与えたということができよう。）しかし、やはり、このアプローチは、教授学的アプローチと同様に、具体的な教授行動を評価することには不向きなのである。

更に、このカテゴリー・システムは、分析の煩雑さという欠点があることも忘れてはならない。分析に要する時間と労力を考慮すれば、われわれの目的に使うシステムとはいえないであろう。

教生の場合、授業そのものを見る力量を有していない。このような教授者に授業を分析し、評価する力を身につけさせ、短期間のうちに自己の授業を改善させていくことを可能にするシステムが今求められているのである。このような視点から、短期間のうちに、体系的、総合的に授業を分析・評価するための枠組みが今求められているのではないか。本研究は以上のような問題意識から進められているのである。

研究の方向

本研究におけるわれわれの目標は教生の授業行動を改善させるシステムの開発であるが、このためには、まず第一に、授業の行動のあらゆる側面が評価されなければならない。そして、ここでは、教授行動が教授目標、指導計画及び学習者の反応との関係で検討されることが不可欠である。教授目標、教授計画に照らして教授行動を評価し、学習者の反応によってその適否を判断していくのである。即ち、量的分析ではなく、質的判断のシステムの開発である。

質的評価は多々印象批評に堕してしまい、ややもすると体系性、包括性を欠く危険がある。これを防ぐためには、見るべき視点をあらかじめ決定して、頭の中に入れておく必要があるであろう。実際、教育実習の指導教官は、主として経験的に、covertな形で評価視点を持っていて、これに基づいて批評していると考えられる。本研究におけるわれわれのテーマはこの covert な視点を overt なものとして顕在化させるものということもできる。この分析・評価視点の作成が授業改善システム開発の第一歩であるとわれわれは考えている。

このような評価視点表を用いる方式は決して新しい考え方ではない。たとえば、スタンフォード大学教師能力評価指標 (Stones and Morris 254-6) などはその例である。この指標は教生の指導活動 (授業他) を評価するためのチェックリストで、評価者は授業に関しては13項目にわたって評価していくのである。評価の方法は各項目につき、7段階尺度を用いて評価するようになっている。(該当する教授行動がなかったときは、観察不能〔0〕をチェックすることになる。)

13項目の視点の内訳は次のとおりである。

1. 目標の明瞭さ
2. 目標の適切さ
3. 授業の構成
4. 教授内容の選択
5. 教材の選択
6. 授業の導入
7. 指示の明瞭さ
8. 速度の妥当性
9. 生徒の参加度、集中度
10. 授業の終了 (目標を達成して終わったか)
11. 教師・生徒間のラポール
12. 多様な評価
13. 教授・学習を改善するための評価結果の利用

このスタンフォード・システムはいくつかの点でわれわれの研究の参考になる。まず、第一は、授業についての評価が質的 (主観的) 評価であるという点である。このような観点から行われた

評価はそのまま教生の授業改善に役立つであろう。ただ、この方式では、評価方法が7段階スケールになっている点がわれわれの目的にとっては不都合であろう。項目別に具体的に記述する方式を採用すれば、もっとわれわれの目的に適うものとなるであろう。

第二は評価項目、即ち、評価視点それ自体である。目標の明瞭さ、適切さ、評価の実施、利用などは授業の評価に不可欠の視点であり、大半はそのまま借用することができるように思われる。しかし、この方式にはわれわれの問題意識とは決定的に異なる点があることも同時に記しておかねばならない。それはこの視点が英語科（外国語科）専用のものではなく、全教科用の通教科的あるいは超教科的なものであるという点である。これは教科教育学が存在していない（と思われる）英米の特徴であり、F I A Cシステムにも共通した特徴であった。われわれはスタンフォード方式の通教科性を克服し、英語科に specific な指標を作成しなければならない。

授業評価指標の作成において、われわれはこれらの既成のものを参考としつつも、基本的にはわれわれの問題意識に即して評価することを保証するようなものにしなければならない。そのためには a posteriori なアプローチが必要である。即ち、実際に授業批評で議論されるような内容をすべてカバーするような枠組を作成しなければならないのである。このようなことを念頭において、われわれは自由記述法に基づいた帰納法により、われわれの評価カテゴリーを追求することとした。

具体的には、「英語科授業研究」という3年次生対象の講義の中で学生との共同研究という形で作業を続けている。学生に目についた授業行動を一項目ごとにカードに記入させ、このカードを基に議論し、その議論を総括する形で、評価視点表を年度ごとに作成していくのである。（本研究は昭和58年より始めた10年計画のプロジェクトの4年目の中間報告である。）

授業分析・評価の視点 昭和61年試案

授業評価視点試案について言及する前に、本プロジェクトの経緯について簡単に触れておきたい。初年度の昭和58年は試行錯誤の段階であり、計画案作成の段階であった。授業では録画した授業を鑑賞して自由討議をする方法をとったが、当然のことながら、議論は印象風となり、科学的方法と長期展望の必要性が次年度の課題として残った。

第2年度の59年度は前年度の反省に立って、方法論に関する理論的検討を行い、新しい体制で望んだ。それは、カテゴリー・システムを排し、自由記述法（フリー・カード法）に基づいた帰納法を用いるというものであった。その結果得られた結論は小篠（232-8）で報告されているので、ここでは省略する。

以後、同様の方法で視点表の改善を続けつつ、今日の昭和61年試案に至っている。

昭和61年試案は次のとおりである。

授業分析・評価視点（昭和61年試案）

- 1 全体的印象
 - (1) クラスの全体的印象
- 2 教授計画の妥当性と目標達成
 - (2) 復習
 - (3) 導入
 - (4) 展開
 - (5) 終了
 - (6) 全体の目標の明瞭さと達成度
- 3 教授技法

- (7) 教授案の処理
- (8) 教授技術
- (9) 学習活動の多様化と変化
- (10) 学習形態の多様化と変化
- (11) 板書の仕方
- (12) 教具の使い方
- (13) 説明・指示の的確さ
- 4. 評価
 - (14) 評価の実施
 - (15) 評価結果の使用（フィード・バック）
- 5. 教師の態度
 - (16) 教師の態度，声量，話のスピード
- 6. 生徒との関係（rapport）
 - (17) 生徒・教師間のラポール
- 7. 授業の性格
 - (18) 生徒中心型か
 - (19) 英語使用の頻度とその妥当性
- 8. 教授内容の把握
 - (20) 指導内容の理解・運用力

昭和61年試案は59年から合計すれば，私を含めて総計81人の分析・評価から帰納されたものとい
うことができる。61年試案は，59年試案と比べて，より細密なものとなっている点が基本的な違
いである。

具体的な相違点としては次の4点が挙げられる。

- (1)教授・学習活動の各段階（復習，導入など）の計画の妥当性と各段階の目標達成度を特定し
たこと。このことによって，計画の，そして授業のどの段階に問題があったかを明らかにする
ことができる。
- (2)授業の性格づけに関する視点として，「生徒中心型」「英語使用」についての項目を入れた
こと。（これはF I A C，FL intの視点でもあった。）
- (3)授業における（形成的）評価の実施だけでなく，評価結果をいかに授業に活かしたかとい
う点を新しい視点としたこと。
- (4)「教授内容の把握」という視点を入れたこと。この項目は教科内容に属することであり，教
職分野たる授業能力には直接かかわらないとするのが一般的であるが，わが国の英語教育の状
況においては，視点とする方が望ましいように思われる。一般に教生は発音，英語運用能力等
において劣っている場合が多く，これが授業能力に大きく影響していると考えられるからであ
る。

この評価視点表の利用法については，種々の方法が考えられるのであろうが，基本的には，記
述法を念頭においている。即ち，これらの視点を頭に入れて，その観点から授業の一コマ一
コマを見ていくのである。そして，気づいたことを項目別にノートをとり，そこから教授者の授業を
改善する道を探っていこうとするのである。

おわりに

以上が授業分析・評価の視点に関するわれわれのささやかな研究の報告である。これまでの4

年間の中心課題は評価視点、即ち評価指標の作成にあった。今後は、この枠組みを使用するという観点からその妥当性と信頼性について更に研究を進め、改善をはかっていきたいと考えている。

参考文献

五十嵐二郎 『授業過程の教授学的研究－外国語教授法における伝統的欠陥克服の試み－』 19

77. 博士論文副論文

『英語授業過程の改善』東京 大修館 1981

垣田直巳 「英語の授業分析」『英語教育』33, No.5 (1984), 44-55.

金田道和(編) 『英語の授業分析』東京 大修館 1986.

小篠敏明 「英語科教育学の授業実践」『教科教育学研究－第2集』(日本教育大学協会研究促進委員会, 1985), 219-41.

高梨庸雄 「授業分析－「英語教授学」の構築を目指して－」『英語教育』33, No.1 (1981), 18-20.

吉田一衛 「授業分析の諸技法の検討－英語の場合」『教育工学研究紀要』(福岡教育大学附属教育工学センター) No.1 (1979a), 9-20.

「ベテラン教師と教育実習生の英語授業分析－Pauseを中心に－」『九州英語教育学会紀要』No.8 (1979b), 90-93.

「英語学習における「導入」の授業分析」『教育工学研究紀要』(福岡教育大学附属教育工学センター) No.3 (1981), 17-27.

「教育工学と英語教育学」『教育工学研究紀要』(福岡教育大学附属教育工学センター) No.4 (1982a), 17-23.

『教育工学による授業設計と教師行動分析による教育実習改善の実証的研究』(文部省科学研究費補助金研究報告資料) (1982b).

Flanders, N. A. *Analyzing Teaching Behavior*. Menlo Park, California: Addison-Wesley, 1970.

Igarashi, Jiro. *A Pedagogical Approach to the Process of Teaching and Learning*. 1977. Dissertation.

Moskowitz, Gertrude. "The Effects of Training Foreign Language Teachers in Interaction Analysis." *Foreign Language Annals* 1 (1968), 218-35.

_____. "Interaction Analysis: A New Modern Language for Supervisors," *Foreign Language Annals*, 5 (1971), 211-21.

_____. "The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers," *Foreign Language Annals*, 9 (1976), 135-8.

Sohguchi, Hirowa. "Interaction Analysis of the English Behavior 2." *KASELE Bulletin*, No.7 (1979), 97-107.

_____. and Ikko Harada. "Interaction Analysis of the English Teaching-Learning Activities II: Toward an Effective System 1." *Memoirs of the Faculty of Education, Kumamoto University*, No.29, The Humanities (1980), 181-6.

_____. "Interaction Analysis of the English Teaching-Learning Activities II: Toward an Effective Analysis System 2." *Memoirs of the Faculty of Education, Kumamoto University*, No.13, The Humanities (1982), 111-9.

Stones, Edgar and Sidney Morris. *Teaching Practice: Problems and Perspectives*. London: Methuen, 1972.

Wragg, E. C. "Interaction Analysis in the Foreign Language Classroom." *Modern Language*

Journal, 54, No.2 (1970) ,116-20.

Yoneyama, Asaji. "Preliminaries to Systematic Observation of Foreign Language Teaching."

Memoirs of the Faculty of Education, Niigata University, Nagaoka Branch, 22 (1976a) , 37-49.

_____. "Changes in Teaching Behaviors of Student Teachers : Applications of Systematic Observation." *Memoirs of the Faculty of Education, Niigata University*, 18 (1976b) ,161-79.

_____. "The Verbal Interaction Patterns in the Subdivisions of the English Classroom Activities in Japan." *Memoirs of the Faculty of Education, Niigata University*, 19, Humanities and Sciences (1977) ,115-144.