

中学校英語科における授業分析の研究

— 形成的評価を中心として —

広島大学 小 篠 敏 明

1. はじめに

本研究は英語教員養成課程における学生の授業能力の改善を目標とした一連の授業分析研究の一環をなすものである。教員養成課程における学生の授業能力の改善が今や社会的要請となっているとの認識に基づいて、われわれは英語科における学生の授業能力を改善すべく一連の研究を継続中である。まず、小篠(1985)は授業分析の諸技法、特に近年わが国で脚光を浴びているカテゴリー・システムについて理論的に吟味し、あわせてこれらのわれわれの研究への応用可能性について検討した。その結果として得られた結論は、FlandersやMoskowitzに代表されるカテゴリー・システムはわれわれの目的に合致しないというものであった。われわれの目標を満足させるものはカテゴリー・システムのような量的分析ではなく、質的分析であろうというのがわれわれの結論であった。

このような結論を背景として、本研究においては質的分析法を用いて中学校英語科の授業分析にアプローチしてみたい。具体的には、熟練教師の授業と非熟練教師(教生)の授業を分析し、比較することによって非熟練教師の問題行動を明らかにしたい。このことを通じて教生の授業行動を改善する道筋がより実的な形で明らかになればと念じている。

複雑な授業事実を分析するには焦点を絞り、視点を限定することが絶対的に必要である。本研究においては、教師の学習状況を見る目、即ち、評価活動に焦点を絞って分析していきたい。(本論においてはこの活動を「形成的評価」と呼ぶことにする。)この視点は、形成的評価こそが熟練教師と非熟練教師を区別する重要な因子であるとの予備研究段階での確信から導き出されたものであった。

2. 本研究における形成的評価の考え方

本研究における「形成的評価」のとりえ方は、学習に関する教師と生徒へのフィードバックを目的としている点において、ブルーム他の『教育評価ハンドブック』のそれと基本的には全く同じである。異なる点は、彼らが教科コース全体を通し、最小単位を小単位とする。いわばマクロの視点を採ったのに対して、われわれはひとつの授業を最大単位とし、授業の細部を検討するという、いわばミクロの視点を採ったという点である。この点に起因して、若干の修正が方法、内容などに関して不可避免的に生じるであろうが、それは抹消的な問題であるので、ここでは論じない。

3. 分析の方法

本研究における方法論上の原則は、まず第一に a posteriori なアプローチの採用である。即ち、授業をある価値観に基づいてあらかじめ設定された予見に基づいて分析、評価していくのではなく、授業の事実に基づいて論を築き上げていこうとするものである。第二は質的分析法の採用である。それは、Flandersのような機械的な分析ではなく、授業の目標、学習の状況などを総合的に勘案して分析を進める機能的な方法ということができるであろう。

われわれの資料に関する限り、形成的評価を二つの視点から分析することが好都合であった。ひとつは計画的な形成的評価、ひとつは非計画的なものである。計画的評価は教師があらかじめ指導計画の中で評価と認識しているものであり、いわば予定的評価行動である。これに対して、非計画的評価は教師があらかじめ予定し、認識しているものではなく、いわば、即興的な、あるいは臨機応変的な行動である。前者が計画的なものであるため比較的長時間持続する傾向があるのに対して、後者は短時間しか持続しないという特徴を持っている。両者を決定的に区別するのは、一方が指導案に（表現は異なるにしろ）記載されているのに対して、他方は全く記載がないという点である。

本研究においては二種類の形成的評価のうち、特に計画的行動に焦点を当てて比較研究を行っていきたい。

分析に用いた授業は2種の録画授業で、ひとつは熟練教師、ひとつは非熟練教師であった。

(a) 熟練教師の授業

授業者 広島大学付属三原中学校教諭（女性）

対象生徒 同中学校3年生

授業日 昭和59年6月22日第2校時

教材 Lesson 5 (1) From Mike's Diary (*New Horizon English Course III*)

(b) 非熟練教師の授業

授業者 広島大学学校教育学部4年生教生（男性）

対象生徒 広島大学付属雲東中学校4年生

授業日 昭和59年10月19日（教育実習中）

教材 Lesson 8 (1) (*New Horizon English Course III*)

熟練教師の授業は公開研究会における研究授業を録画したものであり、非熟練教師の授業は教育実習における評価授業を録画したものである。録画においてはそれぞれ2台のカメラを使用した。一台は教室の後から教師の活動を中心に、一台は窓側から生徒の活動を中心に収録した。分析にあたっては2種の資料を総合的に検討していった。

4. 形成的評価活動の記述

形成的評価活動は、事の性格上、教授・学習過程のコンラグストの中で分析されなければならない。そのためには、授業全体の流れ（flow）の中で形成的評価を見ていくのが便利である。表1、表2は、それぞれ、熟練教師及び非熟練教師の形成的評価活動を flow chart と共にまとめたものである。表中、◇で表示されているのが教師の判断、即ち、評価である。2種類の記号が並置されているのは左側が学習者の作業で、右側が教師の作業を表わしている。非熟練教師の場合◇という二重の菱形を用いているのは形成的評価に関する問題行動、即ち、評価に関して両者に違いが認められた点を表わしている。表中「サンプリング評価」と表記されているものは伝統的には「個人指名」あるいは「Q & A」と呼ばれているものであるが、活動の機能面を重視して、このように表記した。

表1 熟練教師の形成的評価活動

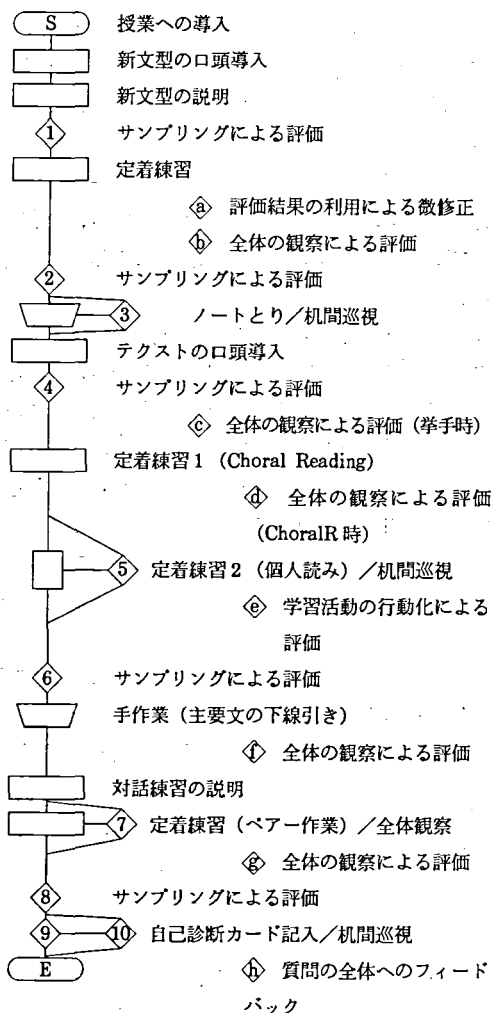
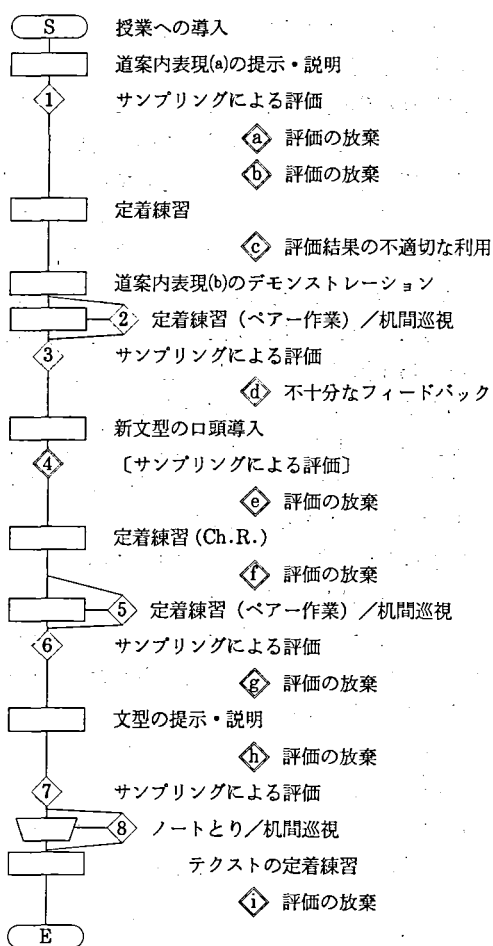


表2 非熟練教師の形成的評価活動



5. 形成的評価の比較

両授業の計画的な形成的評価と比較して比較してみるといくつかの興味深い事実が浮び上ってくる。

まず、教授・学習過程の流れそのものには大きな違いがないことが明白となる。熟練教師の授業は主として(1)新文型の指導、(2)本文の指導、(3)対話の指導の3部より成っており、それぞれの過程で指名によるサンプルング評価や机間巡視による評価が企図されている。動揺に非熟練教師の授業も、(1)道案内の表現(a)の指導、(2)道案内の表現(b)の指導、(3)新文型の指導、及び、(4)本文の指導から成っており、それぞれの過程で同様の形成的評価が企図されている。この流れを見るかぎり、両者に大きな質的相違は認められない。(非熟練教師の場合、新文型導入後に通常行なわれるサンプルングによる評価が行なわれていない点④は問題となるかもしれない。また、熟練教師の場合のように授業の終りに形成的評価ノートの記入を行なっていないが、これは学校全体の指導体制の相違とみなし、比較の対照とする必要もないであろう。)

形式上は相違のない両者の評価行動は、しかし、その内実を詳細に吟味してみると、重大な違いが観察されたのである。

第一にサンプリングによる評価の仕方に大きな違いが見られる。熟練教師の場合、たとえば、難しい学習である口頭導入の後は成績上位群の学生を指名し、その後の定着練習の後は下位群と思われる生徒を指名している（このことは、口頭導入時は全員が正答したのに対して、定着練習時は全員どこかをまちがえているという事実から推察できる。）熟練教師は学習内容の難易度に応じて学生の反応を見ようとしているのである。そして生徒がまちがえた個所はコースという形でクラス全体にフィードバックしている。一方、これに対して、非熟練教師の場合、教師の方から指名することを一切せず、希望者に発表させているだけである。個人指名による質問を形式的評価の一技法と位置づけていないように感じられるのである。

第二にサンプリングによる評価時の指名数の違いである。指名数の多寡が直接形式的評価の質を表わす指標になり得ないことは当然である。クラスを熟知している熟練教師の場合、学習内容からチェックすべき集団を選び、少数の質問によって効率的に学習状況を把握することができるであろう。しかし、一般的には、あるいは、学習者集団を熟知していない状況では、できるだけ多くの生徒に指名して学習状況を把握しようとするのが正しい態度とすることができるであろう。とすれば、クラスを熟知していない教生は当然数多くの生徒に質問すべきところであった。実際は熟練教師が延べ33人に質問している（直接学習に関係しない質問は除く）のに対して、非熟練教師は延べ13人にしか質問していない。この事実は非熟練教師の形式的評価に対する認識が十分でなかったということを示唆するものといえるであろう。

第三に、評価において用いられた技法の違いである。学習状況を常に把握しておこうとする教師の思いは授業の中でいろんな種類のテクニックを生み出す。熟練教師の場合、たとえば、◇（ペアによる対話練習）において、生徒に全員起立して作業を行い、終了しだい着席するよう求めている。このことは学習状況を視覚的に把握することを可能にしている。これは学習状況を行動化（明示化）させる方法として着目に値するであろう。一方非熟練教師の場合、このような仕掛けは観察されなかった。

6. おわりに

以上、熟練教師と非熟練教師の授業における形式的評価行動、なかでも、特に計画的評価行動に焦点を当てて比較してみたが、このことを通じて、熟練教師がいかに形式的評価を的確に行なっており、一方、非熟練教師の評価行動がいかに貧弱なものであるかが部分的にしる明らかになったと思う。非計画的な、即興的形式的評価活動を更に比較することによって、この事実はなお一層明白となるであろう。

この分析結果を教員養成課程の学生に還元する方法に関しては慎重さが求められることは当然である。これらの事実をストレートに学生に与えると自信喪失を招き、悪影響を及ぼすことになるかもしれない。指導にあたっては特にこの点についての配慮が求められるであろう。

引用文献

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）、pp.21-9-41.

ブルーム、B. S. 他著 梶田毅一他訳 『教育評価法ハンドブック — 教科教育学の形式的評価と総括的評価 —』東京 第一法規 1973.