

博士論文

高校における英文読解の授業プロセスと発話の検討

—ビリーフと指導法の関連に焦点を当てて—

野村幸代

## 目次

第Ⅰ部	本論文の目的と分析方法	
第1章	研究の背景と目的、及び本論文の構成	
第1節	研究の背景と目的	1
第2節	研究の基礎概念	4
第1項	言語教師のビリーフ	4
第2項	読解プロセスモデル	5
第3項	教師と生徒の相互作用	6
第3節	本論文の構成	7
第2章	研究課題と分析方法	
第1節	教師のビリーフの先行研究の知見と課題、及び本論文における分析方法	9
第1項	教師のビリーフ研究の課題	9
第2項	先行研究と本論文の関係	9
第3項	教師のビリーフの分析方法	12
第2節	英文読解プロセスモデルに基づく授業分析の先行研究の知見と課題、 及び本論文における分析方法	12
第1項	英文読解プロセスモデルに基づく授業分析の課題	12
第2項	本論文における英文読解プロセスモデル	13
第3項	英文読解プロセスモデルに基づく授業分析方法の開発	15
第3節	英文読解授業における相互作用分析の知見と課題、及び本論文における 分析方法	18
第1項	英文読解授業における相互作用分析の先行研究	18
第2項	CARES-EFL と本論文の関連性	19
第3項	CARES-EFL の課題と本論文における対応	20
第4項	生徒の発話内容の定性的分析	21
第4節	第2章のまとめ	22
第5節	第Ⅰ部のまとめ	23
第Ⅱ部	教師のビリーフ分析	
第3章	教師のビリーフ分析	
第1節	問題と目的	24
第2節	研究方法	25
第1項	調査対象	25
第2項	分析方法	26

第3節	結果	29
第4節	考察	47
第5節	第II部のまとめと課題	49
第III部 読解プロセスに基づく授業分析		
第4章 読解プロセスに基づく授業展開		
第1節	問題と目的	52
第2節	研究方法	53
第1項	分析対象	53
第2項	分析対象授業の概要	53
第3項	逐語記録のコード化	54
第4項	分析手順	55
第5項	授業の分節化	56
第3節	結果	61
第1項	1時間の授業展開プロセス	61
第2項	分節ごとの授業展開プロセス	70
第4節	考察	82
第1項	1時間の授業展開プロセスの考察	82
第2項	分節ごとの授業展開プロセスの考察	83
第5節	第4章のまとめと課題	86
第5章 読解プロセスに基づく授業構成		
第1節	問題と目的	88
第2節	研究方法	89
第3節	結果	90
第1項	1時間の授業構成	90
第2項	読解プロセス単位の構成比率	92
第4節	考察	99
第5節	第5章のまとめと課題	102
第6章 読解プロセスに基づく授業データの検証		
第1節	問題と目的	104
第2節	研究方法	104
第3節	結果と考察	106
第1項	1時間の授業展開	106
第2項	1時間の授業構成	117

第4節	第6章のまとめ	119
第5節	第Ⅲ部のまとめと課題	120
第Ⅳ部 発話に基づく相互作用分析		
第7章 教師の発話分析		
第1節	問題と目的	124
第2節	分析1 教師の発話機能に基づく相互作用分析	126
第1項	研究方法	126
第2項	結果	132
第3項	考察	141
第4項	分析1のまとめと課題	143
第3節	分析2 教師の英語による発話機能に基づく相互作用分析	144
第1項	研究方法	144
第2項	結果	145
第3項	考察	150
第4項	分析2のまとめと課題	152
第4節	第7章のまとめと課題	152
第8章 生徒の発話分析		
第1節	問題と目的	154
第2節	研究方法	155
第1項	生徒の発話機能の分析方法	155
第2項	生徒の発話内容の分析方法	157
第3節	結果	158
第1項	生徒の発話機能	158
第2項	生徒の発話内容	162
第4節	考察	170
第5節	第8章のまとめと課題	175
第6節	第Ⅳ部のまとめと課題	177
第Ⅴ部 総合考察		
第9章 本論文の総括と今後の課題		
第1節	第Ⅰ部の総括	179
第2節	第Ⅱ部の総括	179
第3節	第Ⅲ部の総括	180
第4節	第Ⅳ部の総括	181

第5節	本論文の総括	183
第6節	本論文の意義	184
第1項	英語教育学における意義	184
第2項	教授学的示唆	185
第7節	今後の課題	185
第1項	教師のビリーフと授業との関連性	185
第2項	方法論的課題	186
第3項	日本の高校英語の読解授業における課題	186
引用文献		188
Appendix		

## 第 I 部 本論文の目的と分析方法

第 I 部では、本論文の背景と目的について述べ、研究課題と先行研究の関係を整理し、本論文で行う各研究に適した分析方法について述べる。第 1 章では、授業分析に基づいた教師のビリーフ研究の必要性を述べる。また、本論文の分析対象を説明し、検討課題を提示し、本論文の基礎となっている概念について整理する。第 2 章では、本論文の検討課題の分析方法を述べる。本論文では、授業を 3 つの異なる視点から分析するため、それぞれに適した分析方法を提示する。

### 第 1 章 研究の背景と目的、及び本論文の構成

#### 第 1 節 研究の背景と目的

本論文の目的は、同じ高校に勤務する 3 人の教師を対象として、英語教師のビリーフと英文読解授業の展開や構成、教師と生徒の発話の特徴から授業の共通点と相違点を分析し、教師のビリーフと授業の特徴との関連性を検討することである。英語教師のビリーフに関しては、言語教師に焦点を当てた「言語教師認知」という用語が用いられ、日本でも研究が活発になりつつある。言語教師認知研究の現在の課題として、授業分析による教師の認知と実践への影響に関する実証研究がほとんど存在しないことや、「認知」、「実践的思考」、「信念」や「ビリーフ」という用語の混在が見られ、用語や定義を明確にすることが挙げられている(笹島, 2014)。日本では、大学英語教育学会において 2007 年に言語教師認知研究会が発足している。言語教師認知の研究者の多くは中学校と高校の教師を対象とした質問紙調査であり、その結果、日本においても英語教師の授業や英語教育や生徒との相互作用に関する考え方の傾向が明らかになりだしている。笹島・ボーク(2009)は、62 名の私立、公立の中学校と高校の英語教師に BALLI(言語学習ビリーフ調査; Beliefs About Language Learning Inventory)に基づく 5 段階のリッカート尺度を用いた質問紙調査を行った。笹島らの調査によれば、56.4%の教師が英語学習で大切なのは語彙であると考えており、58.1%が文法を大切に考えており、14.5%が訳すことが大切であると考えている。また、授業で生徒とうまくやりとりができると考えている教師は 51.6%であった。しかしながら、実際の授業において、語彙や文法がどの程度重視されているか、あるいは生徒との相互作用が教師の認知の違いによってどのように異なるかという点を検討するためには授業分析が必要である。それにもかかわらず、授業は複雑であるため実証が困難であるという理由もあり、授業分析を用いた言語教師認知の研究は行われてこなかった(Fang, 1996; 笹島, 2014)。また、日本の言語教師認知研究の現在の焦点は、教師がどのような認知を持っているのかという点と、どのようにその認知が形成され変容しているのかという心理学的な側面に焦点が当てられている。それゆえ、言語教師認知研究の今後の課題として、教師認知が学習者の学びにどのように影響を及ぼすのかという点を細かく分析することが求められている(笹島,

2014; 西野, 2014)。長嶺(2014)はその課題を、「言語教師認知研究による文脈に依存した教育現場の指導法の解明」と呼んでいる。現在ではインタビューによる調査も行われており(西野, 2014; 長嶺, 2014)、教師のビリーフと授業の省察の記録や、教師のビリーフと授業観察の記録を比較した研究が行われている。東條(2013)は中学校の一人の英語教師の 5 年間の思考と授業実践の変容を明らかにし、日本の英語教育においても授業実践に教師の認知が影響を及ぼしていることを検証している。

これらの先行研究は、日本の英語教師のビリーフの特徴を解明しつつあり、ビリーフが実践に影響を与えていることを示している。しかしながら、教師によるビリーフの相違や授業実践の相違、そして教師のビリーフと授業実践との関連性を検討した研究は行われていない。複数の教師や授業の比較を行うならば、それぞれの特徴を明確につかむことができると考える。本論文は主に授業分析に焦点を当て、同じ学校に勤務する 3 人の教師のビリーフと授業の特徴を検討することにより、英文読解授業の教師間による共通点と相違点を考察する。英語教育学においては、教師認知には少なくとも、教師の意思決定(decision-making)、物事の受け止め方や評価に関すること(perception, evaluation and related issues)と、知識とビリーフ(knowledge and beliefs)が含まれている(Borg, 2006)。教師認知が含む領域はこのような多岐に渡るため、本論文では教師の知識とビリーフに焦点を当てる。

本論文では、教師のビリーフが授業に影響を及ぼすものであることを認めつつ、還元主義に陥らないよう留意しながら授業分析を行う。つまり、教師のビリーフと授業の特徴を直接的な因果関係として捉えない。なぜならば、教師のビリーフは、生徒や教材や教育目標やカリキュラムなどによって授業実践に反映されない場合があるからである(Clerk & Peterson, 1986; Graden, 1996; Rubie-Davies, et. al, 2012; 西野, 2014)。そのため本論文では、教師のビリーフは英語の授業の複雑さを生み出す要素の 1 つであるという視点に立つ。

本研究は、次の理由により進学校の高校教師を対象とした。第 1 に、本研究は英文読解指導に焦点を当てているからである。中学校の教科書は、コミュニケーション活動を重視しているため、会話文が多く、また英語を聞いたりする活動が多い。例えば、中学校 3 年生の教科書である *New Horizon English Course 3* (東京書籍)では、まとまった長文読解としては *Let's Read* というユニットが 3 つ設けられているが、それ以外は、英語を話したり書いたり聞いたりする活動が盛り込まれている。また、*Total English 3* (学校図書)でも、テキストの最後に *Read* として英文読解教材が 1 つ用意されているが、それ以外は、英語を話したり書いたり聞いたりする活動が盛り込まれている。一方、進学校の高校英語は大学入学試験を念頭に置いており、まとまった英文を丁寧に正確に読む指導が行われている。そのため、英文読解指導に関する教師のビリーフと授業の特徴を検討するために適していると考えた。第 2 に、進学校の英語授業の特徴として、授業進度や教材の横並び志向が強いため、独創的な授業展開が困難で、教師主導による一斉授業の伝統が根強いことが指摘されているからである(江利川, 2012)。それゆえ、教師のビリーフや同じ教材を使った授業実践の共通点と相違点を明確に捉え分析できると考えた。

授業分析は、教師の実践の特徴を明確に浮き彫りにすることで、教育実践に携わる人が自身の授業実践と比較し、授業を改善するための資料となる(平山, 1999)。また、教師が自分のビリーフを省察することは、授業改善のための具体的な視点を与えてくれる(野村, 2014)。本論文の主な目的は、英語教師のビリーフの違いと、それが英文読解授業に与える影響を授業の共通点と相違点から検討することである。このようにして英文読解授業の多様性を探究することにより、教師が自分のビリーフを分析したり、授業実践を省察したりする際の手掛かりを与えるものとなることを目指している。そのため、本論文では 2 つの観点から教師のビリーフの検討と授業分析を行う。第 1 の観点は、英文読解指導法に関する教師のビリーフと授業実践である。金田(1986)は、英語教師の関心が、授業分析よりも効果的な教授法の模索にあると述べている。全国英語教育学会第 40 回研究大会記念特別誌である『英語教育学の今—理論と実践の統合—(2014)』は過去 20 年間の研究動向をまとめている。その中では「リスニング」や「リーディング」などの技能や「学習者要因」「教授法」などの研究テーマが広く取り上げられているが、「授業分析」や「授業研究」というテーマは見受けられない。ここからも、英語教育学の領域では授業そのものを対象とする研究に対して関心が薄いことが推測できる。パターン・プラクティスやナチュラル・アプローチなどの指導法が流行し、また批判され、衰退した一因は、教師が英文読解授業についてどのようなビリーフを持っているのか、そして授業分析に基づいて教室において何が行われているのかを十分に検討することなく、教授法のみを採用したことにあると考えられる。本論文では、教師が英文読解授業において何を重視しているのかというビリーフに焦点を当て、教師がどのような指導法を用いてどのように授業を展開しているのかという点を分析する。

第 2 の観点は、生徒との相互作用に関する教師のビリーフと授業実践である。日本の学校教育における授業の特徴として一斉授業がある。現在は協同学習や探究を目的とした授業も展開されているが、「正解」と「効率」を重視する教育では一斉授業が行われている(佐藤, 2005)。英語教育においても協同学習を取り入れる試みが行われているが(江利川, 2012)、やはり教師主導型の授業が多く見られる(立花, 2013)。しかしながら、教師主導型の授業であっても、教師と生徒の相互作用によって生徒のテキスト理解は促進されると考えられる(Wallce, 2003)。藤森(2014)は、高校の英文読解授業における教師と生徒の対話の IRF 構造(教師による始発 Initiation、生徒による応答 Response、教師によるフォローアップ Follow-up)を定性的に分析し、教師がそれぞれの生徒の思考を促進しながら発話を引き出し、教師が生徒の発話を復唱しながら生徒の発話を教室全体で共有することによりテキスト理解を深めていく様子を明らかにした。このような「読み」は個人で読む「読み」とは異なり、テキストを媒介とした教師と生徒の意味交渉が行われていることがわかる。しかしながら、日本の英語教育では授業分析を通して、教師によって教師と生徒の相互作用にはどのような違いが存在するのか、あるいはどのような共通点が存在するのかという点は検討されてこなかった。本論文では、教師が生徒との相互作用において何を重視しているのかというビリーフに焦点を当て、教師が生徒とどのような相互作用を通して授業を展開しているのか、ま

たその影響は生徒の学習行為にどのような違いを生み出すのかという点を分析する。以上から、高校の英語教師のビリーフと英文読解授業の共通点と相違点から授業の特徴を検討するという目的で、次の2つの研究上の課題を設定する。

(1)英文読解授業の指導の多様性とはどのようなものであるか。

(2)英文読解授業における教師と生徒の相互作用の多様性とはどのようなものであるか。

第1の課題は、英文読解指導に関する教師のビリーフの分析と認知心理学の読解プロセスモデルに基づいた授業分析により検討する。第2の課題に関しては、教師のビリーフの分析と授業における教師と生徒の相互作用を分析することにより検討する。第1の課題については、第Ⅱ部と第Ⅲ部で、第2の課題については第Ⅱ部と第Ⅳ部で扱う。なお、本論文における「授業展開」という用語は、英文読解プロセスモデルによる授業進行の様相と、教師と生徒との相互作用による授業進行の様相の双方を指す。

## 第2節 研究の基礎概念

ここでは、英文読解授業を分析するに当たり、本論文の基礎となっている概念について説明する。それは「言語教師のビリーフ」、「読解プロセスモデル」と「教師と生徒の相互作用」である。

### 第1項 言語教師のビリーフ

クラークとピーターソン(1986)は、教師のビリーフに関して次の3点を述べている。第1に、教師のビリーフは、教師の授業前後の思考である授業計画と、授業中の思考と意思決定の相互作用に影響を及ぼす。第2に、教師のビリーフは思考だけではなく、観察可能な教師の活動にも影響を及ぼす。第3に、教師のビリーフは、授業が行われる環境の影響を多大に受ける。クラークらはこの環境を「制約と機会(constraints and opportunities)」と呼び、それがプラスに働く場合とマイナスに働く場合があることを示唆している。本論文では特に第2と第3の点に着目する。第2の点に関しては、教師のビリーフと授業の特徴との関連性を検討する。第3の点に関しては、第2章で後述するが、調査対象の授業実施環境の均一化を図り、環境の影響を軽減するように努める。

クラークとピーターソン(1986)は「教師の理論とビリーフ(teachers' theories and beliefs)」を「教師の計画と思考と決定の相互作用に影響を及ぼす、教師が持っている知識の豊かな蓄積(the rich store of knowledge that teachers have that affects their planning and their interactive thoughts and decisions)」と説明している。またリチャードとリーとタン(1998)は、ビリーフという語の代わりに「ビリーフシステム(belief systems)」という語を用い、「教師が時間をかけて作り上げて教室に持ち込んでいる、教えること、学ぶことについての前提、理論、期待、価値観、態度、情報(the information, attitudes, values, expectations, theories, and assumptions about teaching and learning that teachers build up over time and bring with them to the classroom)」と定義している。本論文では、クラークとピーター

一ソン及びリチャードらの定義を踏まえて、英語教師のビリーフを「教師の教授行為に影響を及ぼす、英文読解指導に関する前提、理論、期待、価値観、態度、情報」と定義する。

日本に限らず、外国語教師の読解指導に対するビリーフ研究は第 1 言語を教える言語教師のビリーフ研究と比較すると少ない。2006 年のボークのレビューの中では 7 本しかなく、そのうち教育実習生に関するものを除くと 5 本である。しかしながら、これらの先行研究は近年の研究においても基盤となっている(Borg, 2006)。本論文では教師の読解指導のビリーフ研究の基盤となっているこれら 5 つの研究(Johnson, 1992; Graden, 1996; Richards *et al.* 1998; Meijer *et al.* 1999, 2001) の知見を手掛かりとして、3 人の教師のビリーフを検討する。

## 第 2 項 読解プロセスモデル

認知心理学において、心理的文脈や経験的背景を活性化させてテキストを読み進めていく読解プロセスをトップ・ダウンモデル(top-down model)と呼ぶ。一方、辞書的・文法的情報からテキストを理解していくプロセスをボトム・アップモデル(bottom-up model)と呼ぶ。また、このトップ・ダウンモデルとボトム・アップモデルが相互に作用しあう読解モデルを相互作用モデル(Interactive processing model)という(Anderson, 2005 ; 門田他, 2014)。現在は、相互作用モデルによってテキストの理解が進むという見解が主流である。この読解モデルは、母語による読解研究だけではなく、第 2 言語や外国語による読解研究でも広く受け入れられている(Hudson, 2007 ; Grabe, 2009)。また、日本の英語教育研究においても基盤となっている(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 1992, 2002)。日本の英語教育においては、研究協力者に英文を読ませ、相互作用モデルから有効であると考えられる指導を行った後、その効果をテストにより検証するという方法により、多くの指導法が開発されている(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 2002)。しかしながら、これは個人の認知処理プロセスによる読解モデルであり、授業という集団の場における読みがこのモデルのように展開されていることは検証されていない。

それでも論理的に考えれば、この読解プロセスモデルが英文読解授業において展開されていると考えられる。『外国語教育学大辞典』(1999)によると、「読解」は下位技能に分類することができ、この下位技能は教授可能であるからである。この下位技能には単語の意味理解、文脈における単語の意味理解、文の文字通りの意味理解、推論、テキストの大意把握、一般的な原理と個々の具体例との区別、論の展開の理解、物ごとの展開の理解などが含まれる。そして、これらの下位技能は低次レベル技能と高次レベル技能に分類されている。高次レベル、低次レベルという言葉は、その認知活動の難易度を表しているわけではない。それは自動化される可能性の高さにより分類されており、低次レベル技能が自動化されることは、流ちょうな読解には不可欠である(Grabe, 2009)。低次レベル技能には、語の認識や文法構造理解や命題としての意味の解読が含まれる。一方、高次レベル技能には、背景知識を活性化させた推測や、テキストが何について述べているのかということを理解するテキス

トモデルの形成や、テキストをどのように理解するのかを決める状況モデルの形成が含まれる。この低次レベル技能から高次レベル技能へのプロセスを踏む認知処理がボトム・アップモデルであり、高次レベル技能から低次レベル技能への認知処理がトップ・ダウンモデルである。

これらの下位技能が教授可能であり、授業を通して生徒が英文を読めるようになりうるという点を考慮すると、読解授業において、英文読解プロセスモデルに属する下位技能が何らかの順序で指導されていると考えられる。しかしながら、この点は検証されてはいない。それゆえ、どのような指導を通して生徒に下位技能が指導され、授業において読解プロセスモデルが具現化されているのかという点を授業分析に基づいて検討する。

### 第3項 教師と生徒の相互作用

授業において、教師は生徒に質問したり、生徒の発話に応答したりして相互作用を行っている。しかしながら、日本の高校の英文読解授業では、教師主導型であるという指摘がなされているにすぎず、どの程度生徒との相互作用が行われているのかという点は不明である。先行研究では、ESL(English as a second language)の教室で教師主導型の授業を行っている場合、教師の発話は授業における発話全体の3分の2以上を占めることが示されているが(Ellis, 2012)、ESLの授業は基本的にはコミュニケーション重視の授業である。そのため、日本の英文読解授業において同様の指摘ができるとは言えない。

教室の相互作用はメーハン(1979)のIRE(教師の始発 Initiation に生徒の応答 Response が続き、その後教師の Evaluation が続く)が認められている。しかしながら、教師は教室のコミュニケーションをコントロールし、生徒は教師の発話を解釈したり応答したりすることにより教室における相互作用を作り出しているため、教師と生徒の相互作用はどの教室でも同じように生成するものではない。ジョンソン(1995a)は、教師が教室のコミュニケーションをコントロールする方法は、生徒の教室における振る舞いに関する教師のビリーフによっても異なってくると述べている。

笹島・ボーグ(2009)は、日本の英語教師のうち、授業で生徒とうまくやりとりができると考えている教師は51.6%(かなりそう思うが11.3%、そう思うが40.3%)いるという調査結果を報告している。しかし、土岐(2006)は、多くの教師が生徒とのコミュニケーションを円滑に行うことに関して困難を感じていることを指摘している。双方の主張の違いは、生徒との望ましい相互作用に関する教師のビリーフの違いによることが考えられる。例えば、英語の授業を通してクラスという集団を成長させたいというビリーフを持っている教師がいる(中嶋, 2002)。また、生徒一人一人との人間関係を形成したいと考えている教師もいる(三浦, 2002)。このようなビリーフの違いは、教師の生徒とのかかわり方や、生徒との相互作用に対する教師の評価に影響を及ぼすことが考えられる。また、教師のビリーフが生徒の学びに与える影響を検討することは、今後の教師のビリーフ研究の課題として挙げられている(西野, 2014)。

それゆえ、本論文では「授業で生徒とうまくやりとりができる」ということに関する教師のビリーフの違いはどのようなものか、そして授業における教師と生徒との相互作用の違いはどのようなものであるか、更にはそのビリーフが生徒の発話傾向にどのような影響を及ぼすのかという点を検討する。

### 第3節 本論文の構成

本論文は英文読解授業の個別性を、教師のビリーフ、英文読解指導の展開と構成、教師と生徒の相互作用という3つの側面から検討を行う。これら3つの分析を統合し英文読解授業の複雑性を論理的に示すために、本論文は以下のような構成になっている。

本論文は5部構成となっている。第Ⅰ部は第1章と第2章から成る。第1章では本論文の研究の背景と目的及び構成について述べている。また、本論文の基礎をなす概念を整理した。第2章では本論文の基盤となる先行研究の知見と課題を整理し、本論文で行うそれぞれの研究のアプローチについて述べる。また、英文読解プロセスモデルに着目した授業分析方法を開発する。第Ⅱ部は第3章から成り、3人の教師のインタビューから、教師が英文読解指導について、また生徒とのやりとりについてどのようなビリーフを持っているのかを検討する。第Ⅲ部は第4章、第5章、第6章から成り、本論文で設定した「読解プロセス単位」に基づいて、3人の教師が同じ教材を扱った授業を分析し、英文読解授業の展開と構成について3人の授業の共通点と相違点を検討する。第4章では、読解プロセス単位に基づいて授業展開を検討する。第5章では、読解プロセス単位に基づいて授業構成を検討する。第6章では、3人の教師の別の授業を分析することにより、第4章と第5章の結果の信頼性を検証する。第Ⅲ部のまとめとして、読解プロセスモデルによる授業分析の結果を教師のビリーフとの関連性から考察し、各授業の特徴を検討する。第Ⅳ部は第7章と第8章から成り、教師と生徒の相互作用分析を行う。第7章では、CARES-EFLを用いて教師の発話を発話機能から分析する。また、英語の授業特有のティーチャートーク(teacher talk)の特徴を検討する。第8章では、生徒の発話に着目し、生徒の発話機能と発話内容を分析する。第Ⅳ部のまとめとして、教師と生徒の発話の特徴を教師のビリーフとの関連性から考察し、各授業の特徴を検討する。第Ⅴ部は第9章から成り、これまでの分析の総合考察を行う。本論文の構成を以下に示す。

第Ⅰ部 本論文の目的と分析方法

第1章 本論文の目的と背景、及び本論文の構成  
第2章 研究課題と分析方法

第Ⅱ部 教師のビリーフ分析

第3章 教師のビリーフ分析

第Ⅲ部 読解プロセスに基づく授業分析

第4章 読解プロセスに基づく授業展開  
第5章 読解プロセスに基づく授業構成  
第6章 読解プロセスに基づく授業データの検証

第Ⅳ部 発話に基づく相互作用分析

第7章 教師の発話分析  
第8章 生徒の発話分析

第Ⅴ部 総合考察

第9章 本論文の総括と今後の課題

## 第2章 研究課題と分析方法

本論文の目的は、高校の英語教師のビリーフと英文読解授業の共通点と相違点から授業の特徴を検討することである。そのため、授業を(1)教師のビリーフとの関連性、(2)英文読解指導の展開、(3)教師と生徒の相互作用という3つの異なる視点から分析する。このように分析の視点や根拠となる理論が異なるため、それぞれの分析には適切な方法を用いる必要がある(秋田, 2007; 藤森, 2014)。本章では、これまでの先行研究の知見をまとめ、各視点に基づいた分析方法について論じる。

### 第1節 教師のビリーフの先行研究の知見と課題、及び本論文における分析方法

#### 第1項 教師のビリーフ研究の課題

教師のビリーフと授業実践の関係性を明らかにすることは教師のビリーフ研究の課題である(Reagan & Osborn, 2002; Borg, 2003, 2006; Richards & Lockhart, 1996)。授業分析を伴う教師のビリーフ研究が少ない理由について、笹島(2014)は教師のビリーフの複雑さと英語の授業の複雑さを指摘している。本論文が取り組む課題は、この教師のビリーフと英語の授業の複雑さであり、その複雑さを教師のビリーフ分析と授業分析から論じる。本論文は同じ高校に勤務する教師のビリーフと彼らの行う同一内容授業を比較検討することにより、それぞれの授業の個別性を際立たせる。そのような手法をとることで、従来の研究では明らかにされなかった英語の授業の複雑性が見えてくると考える。また、笹島は「複雑なことが複雑に影響し合う英語授業そのものを、教師と生徒の認知のやり取りを介して、教師自身が省察することは重要である」と述べている(p.14)。それゆえ、本論文が教師の省察の際に手掛かりを与えるものとなりえれば、教育実践への貢献もできると考える。

#### 第2項 先行研究と本論文の関係

ここでは、本研究における教師のビリーフ研究の基盤となっている5つの研究(Johnson, 1992; Graden, 1996; Richards *et al.* 1998; Meijer *et al.* 1999, 2001)の知見と本論文の関係を述べる。

##### (1) メイヤーとヴァーループとベイヤード (1999, 2001)

本論文ではメイヤーら(1999)に基づいて3人の教師のビリーフを演繹的に分析する。メイヤーらは、教師の実践の根底にある知識とビリーフを「教師の実践的知識(practical knowledge)」と呼び、オランダの高校に勤務する彼らの母国語であるオランダ語と外国語(英語、ラテン語、フランス語、ドイツ語)の教師13人にインタビューを行い、それらの教師が作成した概念地図(concept map)を用いて、多角的かつ詳細に教師のビリーフを調査した。メイヤーらは言語教師が「教科に関する知識(subject matter knowledge)」と「生徒に関する知識(student knowledge)」と「生徒の学びと理解に関する知識(knowledge of student

learning and understanding)」のうち、いずれかを重視する傾向があることを明らかにした。「生徒に関する知識」は、生徒の関心事や年齢に応じた学習能力に関する知識を指す。「生徒の学びと理解に関する知識」とは、生徒の持つ背景知識や動機付け、また生徒が読解において困難を覚える点などに関する知識を指す。そしてそれぞれの点を重視している教師が「教科に関する知識」、「生徒に関する知識」、「生徒の学びと理解に関する知識」、「教育や授業の目的に関する知識」と「カリキュラムと教材に関する知識」としてどのようなビリーフを持っているのかをヴァン・ドリエルらの先行研究(1998)に基づいて具体的に記述している。本論文において教師のビリーフをメイヤーらの知見に基づいて分析する理由は、本論文では、教師のビリーフの共通点と相違点を明確にし、それに基づいて授業を分析していくからである。そのため、比較によって教師のビリーフの特徴を掴みたい。その際、メイヤーらの知見を分析枠組みとするならば、2つの利点がある。第1に、教師のビリーフを5つの観点から分析することができる。5つの観点到焦点を当てて教師のビリーフを検討するならば、教師間の共通点と相違点を明確に示すことができると考える。メイヤーらはこの5つの観点を先行研究に基づいて設定し、自らの研究によってこの観点から教師のビリーフの特徴を描き出すことができることを検証している。それゆえ、本論文でもこの枠組みに基づいて教師のインタビューを分析することにより、教師のビリーフの特徴を5つの観点から明確に捉えることができると考える。第2に、メイヤーらは教師が「教科に関する知識」と「生徒に関する知識」と「生徒の学びと理解に関する知識」のいずれかを重視する場合、どのような特徴のビリーフを持つのかという点を明らかにし、15種類(3つのいずれかを重視する場合×5つの観点)のビリーフの具体的な特徴を提供している。本論文では、3人の教師のインタビューの逐語記録をメイヤーらのビリーフの特徴に関する記述と比較参照することにより、分析者による偏った分析を避け、より客観的な検討を行うことができると考える。

メイヤーら(2001)は、教師のビリーフは詳細な点においては共有するものが少ないことを指摘している。メイヤーらによると、言語教師が共通に持っているビリーフは、教師が持つ様々なビリーフのうちの13%であった。ここから、質問紙調査によって教師のビリーフの傾向を掴むことはできるが、個々の教師の個性を把握するためには、インタビューによるビリーフ調査が必要であることがわかる。メイヤーらの研究は言語教師のビリーフ研究の基盤となっているが、授業分析を行っていないため、教師のビリーフが実践にどのような影響を及ぼしているかという点は検証されていない(Borg, 2006)。

## (2) ジョンソン(1992)

ジョンソン(1992)の研究はESL教師の読解指導に関するビリーフを検討した最初のものである(Graden, 1996)。日本の英語教育はEFL環境にあるが、これまで母語以外の言語教師の読解指導に関するビリーフを調査した研究は存在しなかったため、ジョンソンの研究は外国語教師の読解指導に関するビリーフ研究において現在でも基盤となっている。ジョンソンは30人のESL教師に、理想の授業環境を言葉で描写してもらい、自分が適切だと

思う授業計画をリストから選んでもらい、教師のビリーフを反映した教育学に基づいた文章から自分に合うものを選んでもらうという方法で教師の読解指導に関するビリーフを分析した。その結果、教師の読解指導に関するビリーフは「技術ベース(skill-based)」と「規則ベース(rule-based)」と「機能ベース(function-based)」に分類された。「技術ベース」とは、言語習得は習慣形成であるという経験主義者の主張に基づくものである。「規則ベース」とは、言語習得には文の内部構造を知的に理解することが必要であるという合理主義に依拠したものである。また「機能主義」とは、言語は現実的な社会的文脈で学ぶべきであるというコミュニケーション主義に基づいたものである。ジョンソンはそれぞれのビリーフを持った教師の授業を観察し、教師の発話の 54.5%から 93.5%がビリーフや、ビリーフを反映した教授アプローチと一致していたことを報告している。この研究は、教師の読解指導に関するビリーフが授業に影響を及ぼすことを示している。本論文では、3人の教師のビリーフをこの観点からも分類することにより、メイヤー(1999)に基づいて行う分析とは別の角度からも教師のビリーフの特徴を検討する。しかしながら、この研究は ESL 環境に基づいて行われているため、日本の高校の英文読解授業において「機能主義」に基づくビリーフを教師が持っているとは考えにくい。本論文ではこの点も検証しながら、3人の教師の読解指導に関するビリーフが「技術ベース」であるのか「規則ベース」であるのか、あるいは「機能ベース」であるのかを検討し、授業分析の結果と照合することにより、授業の特徴を論じる。

### (3) グラデン(1996)

クラークとピーターソン(1986)は、教師のビリーフは授業が行われる環境の影響を多大に受けることを指摘している。クラークらはこの環境を「制約と機会」と呼び、それがプラスに働く場合とマイナスに働く場合があると述べている。グラデン(1996)はこの点を外国語の読解授業の分析により検証した。グラデンはアメリカの公立学校に勤務する 6 人のフランス語とスペイン語の教師へのインタビューと授業の観察から、学習者の学習動機や学習到達度の低さ、また授業時間や教材による制約が、教師がビリーフと合致した指導を行うことを妨げることを明らかにした。本論文ではこの知見に基づいて、調査対象を、同じ高校で習熟度別授業を実施していない環境において同じテキストを扱っている教師とその授業に限定した。このように設定することにより、授業実施環境の差を可能な限り排除し、個々の授業環境の差により教師がビリーフを反映した授業を実践することを妨げないように努めた。

### (4) リチャードとリーとタン(1998)

リチャードら(1998)は、教師のビリーフと教師が作成した授業計画との関係について調査した。リチャードらは、香港の教師養成期間中の学生 10 人と経験ある教師 10 人にインタビュー調査を行い、彼らが作成した授業計画を比較し、経験ある教師の特徴の 1 つとして、生徒の視点から教科について考えるようになる、という点を見出した。リチャードらは、養成期間中の学生は、主に教材の言語的理解を説明し、生徒の持つ背景知識を考慮に入れず、

生徒に教材の深い内容理解に取り組ませようとはしないことを指摘した。同様の点はボーグも指摘している(Borg, 2006)。一方、経験のある教師は、生徒の視点からテキストを取り上げ、生徒をレッスンに取り込み、生徒がストーリーについてどのように感じるのかということを考え、また生徒がより広い社会的な意味をテキストから解釈できる方法を検討して授業計画を作成するという特徴があることを明らかにした。本論文ではこの知見に基づき、経験年数の異なる教師がどのような「教科に関する知識」や「生徒に関する知識」や「生徒の学びと理解に関する知識」を形成しているのかという点を検討する。また、リチャードらは授業分析を行っていないが、本論文では授業分析を通してこの点を検討する。

### 第3項 教師のビリーフの分析方法

日本においても英語教師のビリーフ研究が進んでいるが、その多くは質問紙調査によるものである。質問紙調査により、日本の英語教師が持つビリーフの傾向が明らかになりつつあるが、教師のビリーフとは個人的なものであるため、詳細な点は個々の教師によって異なる。それゆえ、インタビューを用いた定性的調査も推奨されている(笹島, 2014)。本論文では、授業の複雑さを構成する1つの要素として教師のビリーフを捉え、同じ学校に勤務する3人の教師のビリーフの共通点とともに差異に着目し、授業実践と照らし合わせる。そのため、教師のビリーフはインタビューにより定性的に分析する。

インタビューの定性的分析には、帰納的方法と演繹的方法がある。教師のインタビュー調査にはナラティブアプローチをとることが多い。ナラティブアプローチは、教師の語りから教師が授業実践に対して抱いているビリーフを深く分析する際に適した方法である(藤原, 2007)。しかし、本論文では次の理由により演繹的方法を取る。本論文の主眼は、3人の教師のビリーフの共通点と相違点を調査することである。比較の基準となる分析枠組みがあるならば、3人の教師のビリーフの共通点と相違点を明確に示すことができると考える。有効な先行研究が存在する場合、演繹的方法で分析することが可能であり(佐藤, 2008)、先行研究の知見を枠組みとして用いることができる。本論文ではメイヤーらの研究(1999)に基づいて教師のビリーフを演繹的に分析する。これにより、教師のビリーフを「英文読解指導に関するビリーフ」と「生徒とのやりとりに関するビリーフ」に分類し、それぞれのビリーフの特徴を検討する。また「英文読解指導に関するビリーフ」についてはジョンソンのESL教師の読解指導のビリーフに関する研究(1992)にも基づいて、3人の教師のビリーフの特徴を掴む。また、リチャードら(1998)の知見から、教師経験年数によるビリーフの違いを検討する。

## 第2節 英文読解プロセスモデルに基づく授業分析の先行研究の知見と課題、及び本論文における分析方法

### 第1項 英文読解プロセスモデルに基づく授業分析の課題

現在用いられている英文読解指導法は、認知心理学の英文読解プロセスモデルが基盤と

なっているものが多いが(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 1992, 2002)、これらの指導法は、授業分析研究とは隔たりのある状況で開発されている。これらの指導法の開発の基本となっているモデルは個人の読解プロセスモデルであり、特定の条件下において研究協力者が英文を読み、その後、研究協力者に何らかの手がかりを与え、テストによりその効果を検証するという「実験—結果」の手順により開発されている。しかしながら、授業は教師と生徒の相互作用により行われている。また、教師のビリーフは授業実践に影響を及ぼしている。これらの点を考慮に入れると、英文読解プロセスモデルに基づく指導法は心理学的実験における効果は証明されているものの、実践における効果を検証するためには授業分析に基づく検討が必要である。それゆえ、本論文では授業という集団の学びの中でどのような読解授業が展開されているのか、またそれは指導法の基礎となっている英文読解プロセスモデルとどのような関係があるか、また教師のビリーフによってそのプロセスはどのような影響を受けるのかという点を明らかにする。

## 第2項 本論文における英文読解プロセスモデル

ここでは、本論文における英文読解プロセスモデルを説明する。英文読解はトップ・ダウン処理とボトム・アップ処理が相互に作用する相互作用モデルによる認知処理として理解されている(Anderson, 2005; Farrell, 2009; Grabe, 2009; Vaseghi, 2012)。ボトム・アップ処理では、まず、視覚情報として語が知覚される。そしてその語を単語として認知する。単語には音韻情報と辞書的意味がある。その辞書的意味と文を理解するための文法を用いて、1つの命題を持った英文を解読(decoding)する。ここまでは低次レベル技能と呼ばれる。いくつもの文が集合してパラグラフとなる。パラグラフを理解するためには、1つ1つの命題の理解に加え、文法と単語知識を用いる。さらにスキーマを活性化させる必要がある。『応用言語学事典』(2012)によると、スキーマとは、人間の記憶の中にある知識構造であり、テキストはこのスキーマに照らし合わせて理解される。スキーマにはコンテンツ・スキーマとフォーマル・スキーマがある。コンテンツ・スキーマとは、テキストの内容理解に関する読み手が持っている背景知識である。これらを活用してパラグラフが理解される。パラグラフの集合体がテキスト全体である。テキスト全体を理解するためには、これまでのパラグラフの理解に加え、フォーマル・スキーマとテキスト文法を用いる。フォーマル・スキーマとは、パラグラフ構造の知識やテキストタイプに関する知識である(宮浦, 2002)。テキスト文法とは、テキストを単位とした文法であり、マイクロ構造とマクロ構造を持つ。マイクロ構造とは、文と文を関係づける代名詞化のような局所的な一貫性のある構造のことである。例えば、英文の中で *they* という代名詞が出てきた場合、通常はそれより前に登場した複数形の名詞を指すが、このような代名詞の照応関係は、文単位の文法では説明できない。これがテキスト文法のマイクロ構造である。一方、テキスト文法のマクロ構造とは、テキスト全体の構造を指す。英文には、その主題を表すトピックセンテンスがあり、具体例などを挙げているサポーティングセンテンスがある。これらのセンテンスの関係は文単位の文法では説明できな

い。このようなテキスト文法の知識は、テキスト全体を理解するためには必要である。このような順序で行われるテキスト理解のプロセスをボトム・アップ処理といい、その読解モデルをボトム・アップモデルと呼ぶ。

トップ・ダウン処理とは、背景知識や文脈を利用して、予測しながらテキストを理解していく認知処理の方法である。読み手は、テキストから理解に必要な情報を選び出し、それに基づいて文の構造を予測し、その予測をテキスト内容と照会して確認する(野呂, 2010)。読み手は、まず背景知識を用いてテキスト全体を眺め、テキスト内容を予測する。その際に、フォーマル・スキーマを用いてテキストが物語であるのか、説明文であるのかなどを判断する。またテキスト文法を用いて、テキスト構造の概要を把握する。さらにその理解を検証するために、パラグラフ単位でテキスト内容を把握する。その際に、コンテンツ・スキーマと単語知識と文文法の知識を用いる。その後、必要に応じて、単語知識と文文法の知識を用いて1文1文を丁寧に理解する。このようなテキスト理解のプロセスを、トップ・ダウン処理といい、その読解モデルがトップ・ダウンモデルである(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 2002)。

以上から、デヴィット(1977)の読解過程モデルと宮浦(2002)を基に、本研究で用いる授業における英文読解プロセスモデルを描くと図 2-1 のようになる。

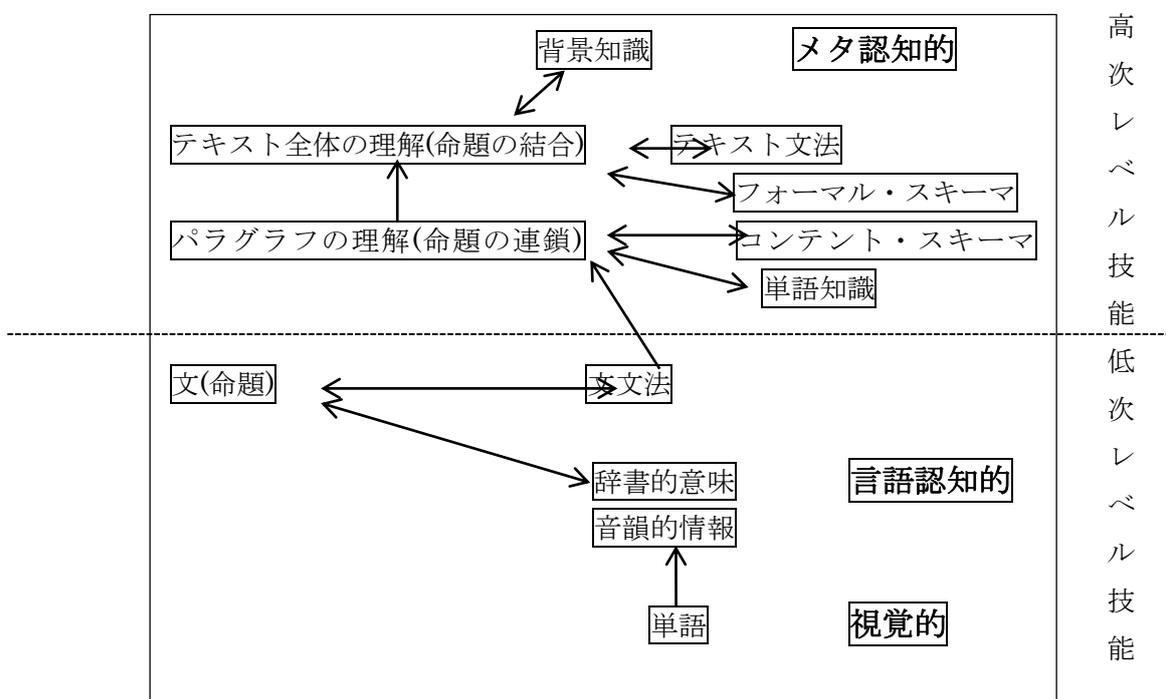


図 2-1 本研究で用いる授業における英文読解の深化プロセスモデル (Devitt, 1997 と宮浦, 2002 に基づく)

### 第 3 項 英文読解プロセスモデルに基づく授業分析方法の開発

第 3 項では、英文読解プロセスモデルによる逐語記録の分析方法の概要を述べる。その後、授業の分節化の方法と、授業内容を検討するための具体的な分析カテゴリーの設定と分析方法を検討する。

#### (1) 分析手法の概要

英文読解プロセスモデルは個人の読解モデルであるため、これに基づいた授業分析方法は存在しない。そのため、英文読解プロセスモデルに基づく授業分析方法を開発する必要がある。本論文では、柴田(1999, 2002)を参考にして本研究に適した分析方法を開発する。柴田は『授業分析における定量的手法と定性的手法の統合に関する研究』(2002)において、発話内容という定性的要素を定量的に分析する手法を開発した。柴田は授業において特定の語が出現する頻度に着目し、抽出した語の出現パターンをグラフ化することにより、授業展開の特徴を定量的に分析している。柴田の分析カテゴリーは「授業で頻出する語」であるが、この分析カテゴリーを、英文読解プロセスモデルを構成する要素に設定することにより、英文読解プロセスモデルに基づいた授業分析ができると考える。つまり、授業の発話の逐語記録を英文読解プロセスモデルの構成要素に基づいてコーディングし、そのコードの授業における出現頻度や出現パターンを考察することにより、英文読解プロセスモデルに基づく授業の展開や構成を分析できる。

授業の逐語記録という定性的要素を定量的に分析するために、柴田(2002)は次の 2 点を行っている。第 1 に、コード化したデータと逐語記録との往還作業により授業分析を行っている。授業内容を検討するためには授業の質に迫る必要があるため、常に逐語記録を参照することが求められる(柴田, 2002; 日比, 1999)。本論文でも、逐語記録とデータの比較参照を丁寧に行う。第 2 に、柴田は授業の分節化を行っている。授業を分節化することにより、授業の流れを構成する単位を同定することができる。授業を一定の視点に基づいて区切ることにより、授業の各部分(各要素)がどのように関連しているのかという点を検討することが可能になる。本論文の英文読解プロセスモデルに基づく授業分析の場合、例えば導入部分ではトップ・ダウン処理を行い、展開部分ではボトム・アップ処理を行っている可能性が考えられる。しかし、授業を構造化することができなければ、このような分析を行うことは困難である。そのため、本論文でも授業を定性的に分析するときのみならず、定量的に分析するときも授業を分節化する。

これまで検討してきた分析手法を用いて授業分析を行うならば 2 つの利点がある。第 1 に、他の授業との比較が可能になり、横断的授業研究が可能になる。従来、授業の発話は定性的に分析されており、定性的分析では分析結果を他の授業と比較することは困難であったが、柴田(1999, 2002)の手法を取り入れることにより、発話内容に基づいた授業分析の結果を比較したり蓄積したりすることができる。第 2 の利点は、分析者が定量的な分析の結果から逐語記録を読み進めるための視点を得ることができるということである(柴田, 1999)。

定量的分析の場合、分析者の視点は明確である。これに合わせて逐語記録を解釈するなら事実の解釈をメタ的に捉えて方向づけることができるため、独善的な解釈に陥ることがないよう反省的に分析を進めることができるようになる。その結果、分析結果の解釈の妥当性を高めることができ、授業分析の成果の共有可能性を高めることができる。

## (2) 授業の分節化

授業を分節化する際の区分の方法は、分析者の視点の持ち方によって異なる。表 2-1 は柴田(2002)と石原(1999)に基づいて筆者が作成した、分析者の視点と分節化の特徴を示したものである。英文読解プロセスに基づく授業分析の視点は「教師の教授行動」の分析である。それゆえ、「導入・展開・まとめ」という区切りで分節化を行う。金田(1988)も英語教師の指導展開を詳細に検討するためには、「導入・展開・まとめ」といった授業構造を把握して分析することが必要であると述べている。

表 2-1 分析者の視点と分節化の方法 (石原, 1999 と柴田, 2002 に基づく)

分析者の視点	分節の区切り
教師の授業技術の分析	教師の指示、発問、課題などを持った区分
教師の教授行動の分析	導入・展開・まとめ
教師と生徒の相互作用による思考の展開	授業の方向や質の変化

## (3) 英文読解プロセスモデルに基づく授業分析カテゴリー

本論文では図 2-1 のモデルに基づいて、分析カテゴリーを「単語、文法、文(命題)、パラグラフ(命題の結合)、テキスト全体の理解」と設定する(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 2002)。なお、次の 2 つの理由により分析カテゴリーに「音読」を加えた。第 1 に、音読は英文読解プロセスモデルには用いられていないが、現在では次の 3 つの理由で授業において重視されているからである(金谷, 1995)。第 1 に、音読は母語がアルファベットでない学習者にとっては指導が必要であり、それがテキスト理解に影響を及ぼすことが指摘されている(Farrell, 2009; Grabe, 2009)。第 2 に、音声と意味を照らし合わせることにより、テキスト理解が促進される。第 3 に、音読を通してスピーキング力が向上する。分析カテゴリーに「音読」を加えた第 2 の理由は、授業を時系列に沿って分析するため、音読を省略するならば時系列に沿った正確な分析が不可能となるからである。本論文では、これらの 6 つの要素を「読解プロセス単位」と呼ぶ。以上から、本論文で使用する読解プロセス単位に基づく授業分析カテゴリーを表 2-2 のように設定した。

表 2-2 読解プロセス単位に基づく授業分析カテゴリー

読解プロセス単位	教師・生徒の発話のコード
単語	1
文法	2
文	3
パラグラフ	4
テキスト全体の理解	5
音読	0

#### (4) 英文読解プロセスモデルに基づく授業分析方法

本論文では、授業の逐語記録を読解プロセス単位に基づいてコード化する。その後、柴田(1999, 2002)に基づいてコードが出現するパターンに着目し、発話内容の時系列的な流れを重視して授業を分析する。まず、逐語記録のデータを「導入・展開・まとめ」という区切りで分節化する。次に、逐語記録を表 2-2 の読解プロセス単位に基づく授業分析カテゴリーに基づいて、【例 1】のようにコーディングしていく。【例 1】の T は教師による発話、S は生徒による発話を表す。

##### 【例 1】読解プロセス単位による逐語記録のコード化

- T1 : Can you make guess how Japanese cartoon drawing begin? ⑤
- T2 : Can you guess? ⑤
- T3 : How Japanese cartoon drawing begin? ⑤
- T4 : Can you answer these questions? ⑤
- T5 : What is the oldest manga in Japan? ⑤
- T6 : Who drew it? ⑤
- T7 : Now this part、 part 2 is about the history of Japanese manga. ⑤
- T8 : I think the story、 the passage、 will be able to answer some of the questions you may have about manga. ⑤
- T9 : はい、じゃあ内容の確認。③
- T10 : 日本のまんがの歴史について調べてみましょう。③
- T11 : 日本語では「見てみましょう」っていうけれど、「調べてみましょう」って言うのもいいね。③
- T12 : さあ、その次ちょっと難しいかな、じゃあ S.T.さん。③
- S1 : 1つの研究。⑦
- T13 : はい OK。①
- T14 : まず、study は「勉強」ではなくて「研究」ということだね、ある研究。①
- T15 : ではどんなふうに訳した? ③

S2： 日本のまんがが、描かれ始めたのは、7世紀か8世紀だと言われています。⑨

T16： はい、だいたいOKだね。③

T17： さあ、こういう形は前にも習ったよね。②

T18： 人以外が主語。無生物主語構文という。②

【例1】のT1からT8では、教師がその日に扱うテキストの概要を英語で述べている。それゆえ、「テキスト全体」の理解に当たる⑤とコーディングする。T9からT11では、教師はテキストの1文目の和訳を述べているため、「文」に当たる③となる。T12で教師は和訳を求めるが、生徒は単語を答えた。それゆえ、T12は③となるがS1からT14は「単語」に当たる①となる。T15からT16は和訳であるため③となり、T17とT18は文法を扱っているため「文法」に当たる②となる。

次に、分節ごとにこれらのデータを時系列に並べる。例1の場合、コードを時系列に並べると図2-2のようになる。図2-2から、この授業はテキスト全体に関する発話がなされ、その後文の解釈を行い、単語を確認してから文法が扱われた、という流れを読みよることができる。このようにして、授業の導入や展開で、「単語」や「文法」などの読解プロセス単位がどのような順序で扱われているのかという点を明らかにすることができる。また、1時間の授業において、それぞれの単位を扱う比率も定量的に把握することもできる。加えて、逐語記録とデータの往還を行い、発話内容も検討する。

T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	S1	T13	T14	T15	S2	T16	T17	T18
5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	3	7	1	1	3	9	3	2	2

図2-2 【例1】に基づく発話の時系列データ

### 第3節 英文読解授業における相互作用分析の先行研究の知見と課題、及び本論文における分析方法

#### 第1項 英文読解授業における相互作用分析の先行研究

英語教育学における授業の定量的分析は、フランダース(1970)の相互作用分析(FIAC; Flanders' Interaction Analysis Categories)を基に、教科の特性に合わせた独自の改良を遂げてきた。FIACは授業の発話機能の定量的分析方法であるが、佐伯(1963)は、このような授業の定量的分析の利点を2つ挙げている。第1に、客観的資料を得ることが比較的容易なことである。発言回数や発言の種類などのデータなどは、概ね客観的なものとして捉えることができる。第2に、教科を超えて分析手法を活用できるということである。もちろん、各教科・科目にはそれぞれの特性があるが、授業における発言回数や発言分布、発言の種類などは同様の方法でデータとして収集できる。

英語の授業の発話機能の定量的分析方法として、まずラッグが、FIACのカテゴリーを母語使用と目標言語使用とに分類することにより、FIACを外国語教育の授業分析に適したも

のに改良した(Wragg, 1970)。次いで、モスコヴィッツにより開発された FLint(Foreign Language Interaction System)が登場した (Moskowitz, 1971)。これは FIAC のカテゴリ一項目を外国語の指導に合わせて作り替えている<sup>1</sup>。

FLint は発話機能を定量的に分析する方法であるが、金田(1984a)は弱点を 2 点挙げている。第 1 に、カテゴリが非常に多く、分析が煩雑であることである。FLint では、出現頻度の低いカテゴリを下位範疇化して設定している。金田は、これらのカテゴリは不必要であると指摘している。第 2 に、FLint が改良を重ねた際、カテゴリの下位範疇として教科内容に関わる分析項目を追加したことである。これにより、FLint は分析方法としての複雑性をさらに増したことに加え、発話の形式面を重視した分析でありながら発話の内容面の分析を加えたために、分析の目的や結果が曖昧になった、と述べている。

これらの短所を踏まえて、金田(1984b)は FIAC と FLint の改良を行い、日本の英語の授業における発話の形式面の分析に適した手法として CARES-EFL(Communication Acts Recording System for English as a Foreign Language Class)を開発した。FIAC が教師の行為と生徒の行為を等しく採取できなかったのに対し、CARES-EFL は授業構造を全体的に捉えるため、教師と生徒の行為を量的にほぼ等しく採取できるように組み替えている。また、ラッグの開発した形式を踏襲しているため、母語による発話と英語による発話を分類して採取することができる。さらに、作成したマトリックスから、言語比率(教師と生徒の発話比率や、授業における英語の使用率など)を算出できる計算式も開発している。CARES-EFL を用いた授業分析に兼重(1997)や立花(2013)があり、近年でも日本の英語教育研究において活用されている。

## 第 2 項 CARES-EFL と本論文との関連性

本論文では、次の 3 つの理由により発話機能の分析手法として CARES-EFL を用いる。第 1 に、CARES-EFL は日本の英語の授業における教師と生徒の発話機能进行分析する枠組みであり、定量的データにより授業を比較することができるからである。本論文も日本の英語教育という文脈における授業分析を行い、教師の授業実践の比較検討を行う。それゆえ、本論文に適した分析手法であると考え。表 2-3 に CARES-EFL の分析枠組みを示す。第 2 に、CARES-EFL は FIAC や FLint とは異なり、発話の機能面のみを分析することができるからである。FLAC や FLint は、教師の情緒面の分析(例：生徒を褒める)が含まれており、分析結果の解釈の視点が複数存在している。しかしながら、CARES-EFL は発話の働きという機能のみに焦点を当てているため、分析視点が明確であり、分析をより客観的に行うことができる。本論文では定性的分析も併用するため、定量的分析では客観性を追求したい。CARES-EFL を用いる第 3 の理由は、CARES-EFL により、次の 4 つの分析が可能になる

---

<sup>1</sup>例えば、FLint の開発当時はオーディオ・リンガル・メソッドの全盛期であったため、パターン・プラクティスがカテゴリ一項目に挙げられている(永野, 1975 ; 金田, 1984a)。

からである。第 1 に、教師と生徒の相互作用が行われている比率の算出、第 2 に、発話機能の表出パターンに基づく授業の分類、第 3 に、各発話機能が授業の発話の総命題数に占める比率の算出、第 4 に、発話機能の連続性の特徴の検討である。これにより、3 人の教師による英文読解授業における発話の共通点と相違点を明示できると考える。

### 第 3 項 CARES-EFL の課題と本論文における対応

CARES-EFL の弱点は、第 1 に、発話の内容面に触れることができず、授業で学ばれている項目を分析することができないことである。これは、授業の定量的分析に共通の課題である。第 2 に、教師と生徒の発話を均等に採取しながらも、教師の教授行動の分析に主眼があるため、生徒の行為に着目して分析するという側面が希薄であることである。第 3 に、CARES-EFL は授業記録を 3 秒ごとに区切って分析している点である(金田, 1988)。例えば、3 秒以内に相互作用が 3 度行われても、同一連鎖が 1 回発生したというコード化が行われており、正確さが欠けてしまう。3 秒ごとに授業記録を区切る手法は FIAC や FLint でも行われているが、3 秒ごとに区切る意義が明確にされていない(杉森, 2011)。

CARES-EFL の第 1 の弱点である、発話の内容面に触れることができないことに関しては、定性的分析を併用することにより補うことができる。授業の定量的分析と定性的分析を併用する利点について、金田(1984a)は、授業の定性的分析を科学的にするための「共通に参照し合える基盤(common reference)」を持つことであると述べている。授業の定性的分析の問題点は、分析者の経験的で主観的傾向により授業分析が行われてしまうということであるが、定量的分析を組み合わせるにより「共通に参照し合える基盤」を持つことができ、客観的で、反復し、検証に耐える方法に依拠することができる。CARES-EFL の第 2 の弱点は、生徒の行為に着目して分析するという側面が希薄であることである。本論文では、第 8 章で生徒の発話に焦点を当てて分析を行うことによりこの点を補う。第 3 の弱点に関しては、本論文では発話を命題ごとに区切ることにする。命題単位で区切るならば、どのような働きのセンテンスがいくつ発話されているかを数えることができ、発話量を正確に把握することができる。会話分析では話者の交代(ターン)で分析することも行われているが、1 つのターンに質問や説明が混在するため、発話機能の表出回数を正確に把握することは困難である。CARES-EFL を用いた先行研究でも、発話を 3 秒ごとではなくセンテンスごとに区切って行っているものがある(杉森, 2011; 立花, 2013)。そうすることにより、発話機能の表出が量的に正確に把握できるようになっている。なお、具体的な分析方法は第 IV 部で分析を行う際に述べる。

表 2-3 CARES-EFL の分析カテゴリー (金田, 1984b, pp.6-7 より作成)

1	J	教室管理、授業運営上の言葉
	E	例：黒板を見てください。／Please look at your textbook.
2	J	制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば
	E	例：さっきやったことを考えると...？／And...？
3	J	説明、講義
	E	例：主語がここまでなので、これが動詞です。／This is verb.
4	J	質問
	E	例：この単語の品詞は何ですか。／What is subject？
5	J	答え返し
	E	例：その通りですね。／Excellent.
6	J	生徒の自発的発話
	E	例：中学校の時に勉強しました。／I have a question.
7	J	選択応答
	E	例：和訳。／A です。It is a cat.
8	J	再構成応答
	E	例：過去形よりも昔のことを指しているから過去完了形です。／ He died last year, so this man cannot be him.
9	J	制限応答
	E	例：単語の意味。いいです、そうです。復唱。
10		沈黙。

#### 第 4 項 生徒の発話内容の定性的分析

定量的分析のみでは発話内容という質を捉えることができないため、授業における生徒の思考変容を具体的に捉えることができない(佐伯, 1963; 重松ら, 1963; 日比, 1999)。そのため、授業においてどのようにテキスト理解が促進されていくのかという点を検討するため、生徒の発話の定性的分析を行う。本論文では、ボイドとマルーフ(2000)の先行研究に基づいて分析枠組みを開発する。ボイドとマルーフは、アメリカで ESL として英語を学ぶ大学生の授業における発話を定性的に分析し、学習者の発話には「テキストに基づく発話」、「個人的な発話」、「教室コミュニティに基づく発話」、「言語と文化に関する発話」と「普遍的な事柄に関する発話」の 5 種類のタイプがあることを検証した。これは ESL ではあっても英語教育における読解授業を対象とした研究である。本論文では、日本で EFL として学習している高校生を対象にしているため、5 つのカテゴリー全てには該当しない可能性もあるが、生徒の発話傾向を掴むという目的を果たすことができると考える。なぜならば、本論文の目的は、教師のビリーフと授業の特徴との関連性を検討することであり、教師のビリーフを「教科に関するビリーフ」と「生徒に関するビリーフ」と「生徒の学びと理解に関するビリーフ」に分けているため、次のような仮定ができる。例えば、「教科に関するビリーフ」

ーフ」を重視するタイプの教師の授業を受けている生徒は「テキストに基づく発話」が多くなる傾向があるかもしれない。また「生徒に関するビリーフ」を重視するタイプの教師の授業を受けている生徒は「個人的な発話」が多くなる傾向があるかもしれない。このような仮説を検証するためには、ボイドとマルーフの知見を生徒の発話の分析枠組みとして用いることができると考えた。

ボイドとマルーフによる学習者の発話タイプは表 2-4 に示した。第 8 章では、この発話タイプに基づいて 3 人の授業の生徒の発話の特徴を検討する。

表 2-4 ボイドとマルーフ(2000)による学習者の発話タイプ

発話タイプ	発話の特徴
テキストに基づく発話	テキストに関する事実、引用、質問。著者の視点や意図を受容している。
個人的な発話	家族や友人、自分の体験や自分自身に関する発話。
教室コミュニティに基づく発話	クラスの他の成員の発話を基にした発話。
言語と文化に関する発話	言語や文化に関する発話。母語や学習言語やそれ以外の言語に関する発話を含む。
普遍的な事柄に関する発話	人間に関する普遍的な性質や一般的に受け入れられている概念に関する発話。

#### 第 4 節 第 2 章のまとめ

第 2 章では、これまでの先行研究の知見をまとめ、各視点に基づいた分析方法について論じた。教師のビリーフに関しては、教師のビリーフと授業実践の関係性を明らかにする必要性を述べた。また、先行研究と本論文との関係を整理し、メイヤーら(1999)に基づいて 3 人の教師のビリーフを分析する理由と、ジョンソン(1992)に基づいて教師のビリーフの特徴を把握すること、また、リチャードら(1998)の知見から、教師経験によるビリーフの違いを検討することを述べた。また本論文では教師のビリーフを教師へのインタビューにより調査し、演繹的手法で分析する理由を説明した。

英文読解プロセスモデルに基づいた授業分析に関しては、授業という集団の学びの中でどのような読解授業が展開されているのか、またそれは指導法の基礎となっている認知心理学の読解プロセスとどのような関係があるのか、また教師のビリーフとそのプロセスにはどのような関連性があるのかという点を明らかにする必要があることを指摘した。また、本論文の分析単位として読解プロセス単位を設定し、読解プロセス単位を用いた分析方法を、柴田(1999、2002)を参考にして考案した。

教師と生徒の相互作用分析に関しては、英語教育学における相互作用分析方法の発展を概観した。その上で、本論文で CARES-EFL を用いる理由を論じた。またその長所と短所を整理し、その短所を本論文ではどのように補うのかについても述べた。また、ボイドとマルーフ(2000)に基づいて生徒の発話内容の定性的分析を行うことを述べた。

## 第5節 第I部のまとめ

第I部では、本論文の目的と分析方法について述べた。第1章では、研究の背景と目的と本論文の構成について説明した。本論文の目的は、同じ高校に勤務する3人の英語教師のビリーフと彼らによる同一内容授業の分析を通して、英文読解授業の個別性と複雑性を検討し、授業の特徴と教師のビリーフとの関連性を考察することである。研究の背景として、言語教師のビリーフ研究において授業分析を用いた研究の必要性が指摘されていることを述べた。本論文はこの課題に取り組むことにより、教師が自分の授業を省察する際の手掛かりとなり得る知見を提供できること、また教師間比較により授業の個別性や複雑性を明示できることを述べた。本論文では、英文読解授業の指導の多様性とはどのようなものであるか、また、英文読解授業における教師と生徒の相互作用の多様性とはどのようなものであるかという2つの課題を設定した。そして本論文の基礎概念を整理し、本論文の構成を述べた。

第2章では本論文の目的に応じた分析方法を検討した。教師のビリーフ分析には教師インタビューの演繹的分析を用いる。英文読解プロセスモデルによる授業分析には、分析単位として読解プロセス単位を設定し、柴田(1999、2002)を参考にして考案した分析方法を用いる。教師と生徒の相互作用分析には CARES-EFL を分析枠組みとして用いる。生徒の発話内容の分析には、ボイドとマルーフ(2002)の学習者の発話タイプを分析枠組みとして用いる。第II部から第IV部では、第I部の検討内容に基づいて実際に分析を行う。

## 第Ⅱ部 教師のビリーフ分析

第Ⅱ部では、同じ高校に勤務する教師経験年数と性別が異なる 3 人の教師のビリーフを分析する。「3 人の教師は英文読解指導に関してどのようなビリーフを持っているか」と「3 人の教師は生徒とのやり取りに関してどのようなビリーフを持っているか」というリサーチ・クエスチョンを通して、教師へのインタビューをメイヤーら(1999)の知見に基づいて演繹的に分析する。また、ジョンソン(1992)とリチャードら(1998)の知見も含めて教師のビリーフを記述し、その特徴を考察する。

## 第 3 章 教師のビリーフ分析

### 第 1 節 問題と目的

日本の英語教育は ESL 研究の知見から多大な恩恵を受けているが、外国語としての英語(English as a foreign language; EFL)の教育に応用できない点もある。その 1 つに、教師のビリーフがある。ESL 教育は、学習者がある地域で生活していくための手段を育成するものとなるが、外国語教育はそうであるとは言えない。日本の英語教育は明治時代から今に至るまで、実用型の英語を教えるべきか、教養型の英語を教えるべきか、異文化理解はどう扱うべきか、という点で意見が分かれている(斎藤, 2007; 大谷, 2007; 江利川, 2008)。教師のビリーフは社会というコンテクストによっても形成されるため(Borg, 2006; 笹島・ボーグ, 2009; 野村, 2016a)、教師の英語教育に対するビリーフも時代によって、また人によって異なる。外国語教育に対する教師のビリーフが多様であることは日本だけの現象ではなく、同様の議論はアメリカの外国語教育でも生じている(Regan & Osborn, 2002)。それゆえ、外国語としての英語教育に対する教師のビリーフは ESL 教師とは異なる可能性が高い。また、フリーマン(2002)は、ポストモダンの教師の思考プロセスは、教師が自分をどう捉えているか、つまり自分の背景、経験、教育目的や自分が置かれている社会的文脈に対する見方に依存していると述べている。それゆえ、教師のビリーフには共通する傾向が見られるものの、個人レベルでは多様なものである。一方で、教師のビリーフが実践と一致するかという点に関しては、教師認知研究の領域においては一致が見られていない(Borg, 2006)。しかし、教師のビリーフが実践に影響を及ぼしているという点では合意が得られている(Clark & Peterson, 1986; Johnson, 1992; Rubie-Davies, *et. al.*, 1996; Fang, 1996; Richards, 1998; 笹島, 2014)。以上から、本論文では英語教師のビリーフは個人的な経験や背景に基づいた個人特有のものであり、授業実践に影響を与えるものだと考える。

第 3 章では、英文読解指導と生徒との相互作用に関して教師が持っているビリーフを検討する。本論文では教師のビリーフを「教師の教授行為に影響を及ぼす、英文読解指導に関する前提、理論、期待、価値観、態度、情報」と定義する(Clark & Peterson, 1986; Richards, *et. al.*, 1998)。本研究のリサーチ・クエスチョンは次の通りである。

リサーチ・クエスチョン 1 : 3 人の教師は英文読解指導に関してどのようなビリーフを持っているか。

リサーチ・クエスチョン 2 : 3 人の教師は生徒とのやり取りに関してどのようなビリーフを持っているか。

## 第 2 節 研究方法

### 第 1 項 調査対象

調査対象は、地方公立進学校の高校 1 年生の「英語 I」の授業を担当している 3 人の教師である。本研究は、次の理由により進学校の 1 年生の授業担当の教師を対象とした。第 1 に、本研究は英文読解指導に焦点を当てているからである。進学校の高校英語は大学入学試験を念頭に置いており、まとまった英文を丁寧に正確に読む指導が行われている。そのため、英文読解指導に関する教師のビリーフの特徴を検討するために適していると考えた。第 2 に、進学校の英語の授業の特徴として、授業進度や教材の横並び志向が強いため、独創的な授業展開が困難で、教師主導による一斉授業の伝統が根強いことが指摘されているため(江利川, 2012)、教師のビリーフの共通点と相違点を明確に把握できると考えたからである。1 年生の読解授業を対象とした理由は、この高校では 2 年生から文系理系に分かれて英語の授業が展開されており、クラス間で学習者のレベルに差が見られるためである。教師歴や性別を考慮して 3 人の教師に依頼した。教師歴 40 年の M 先生(女性)と 23 年目の Y 先生(男性)と 7 年目の T 先生(男性)である。M 先生はこの高校に 10 年以上勤務し、定年退職後、非常勤講師として教壇に立っている。Y 先生は調査前年までこの高校で学級担任を持っており、3 月に生徒を卒業させた。T 先生は 4 月からこの高校では初めて担任を持ち、1 年生の学級担任をしている。調査対象者に自由に話してもらうため、授業において重視していることについて半構造化インタビューを行った。具体的に投げかけた質問は「英語について」と「生徒について」と「テキストについて」重視していることである。インタビューは 1 人当たり 1 時間 30 分程度実施した。これらを IC レコーダーによって録音し、逐語記録を作成した。

この学校は文武両道を掲げており、勉学とともにクラブ活動も盛んである。在校生の男女比はほぼ 1 対 1 である。各学年 1 クラスが理数科のクラスであり、それ以外の 6 クラスが普通科である。本研究では、授業が実施されている環境(生徒の学力レベルや教育カリキュラム)に大きな差が見られない普通科の授業を担当している教師を分析対象とした。習熟度別授業を導入していない 40 人学級の授業である。在校生のほぼ全員が大学進学を希望しているため、大学入学試験への合格を意識した授業が実施されている。そのため、英文を正確に読むための授業が実施されていると考えられる。使用教科書は *Prominence English I* (東京書籍)である。このテキストは週 3 回の「英語 I」で扱われ、この授業とは別に文法指導に焦点を当てた授業が週 2 回行われている。

## 第2項 分析方法

本研究ではメイヤーとヴァーループとベイヤード(1999)に基づいて分析枠組みを設定する。メイヤーら(1999)による分析枠組みを表3-1に示す。メイヤーらは教師の思考や信念を「教師の実践的思考(practical knowledge)」

と呼んでいる。本研究では、これを教師のビリーフと呼ぶ。教師のビリーフを分析するため、この分析枠組みを用いて逐語記録の演繹的コーディングを行う。演繹的コーディングとは、先行研究を基盤とした分析指標を用いて逐語記録をコード化する方法である(佐藤, 2008)。本論文では3人の教師のビリーフの共通点と相違点を調査する。そのため、比較の基準となる分析枠組みがあるならば、共通点と相違点を明確に示すことができると考える。また、有効な先行研究が存在する場合、演繹的方法で分析することが可能であり(佐藤, 2008)、先行研究の知見を枠組みとして用いることができる。本研究では、教師のビリーフを3段階に分けて分析する。

第1段階として、教師の逐語記録のセグメントをメイヤーら(1999)に基づいて観点ごとに5種類に分類する。セグメントとは逐語記録の切片である。これにより、教師の逐語記録がそれぞれどの観点のビリーフについて述べているのかを整理する。第2段階として、メイヤーらのビリーフの具体的記述を指標として、逐語記録のセグメントを用いて「事例—コード・マトリックス」を作成する。これにより、それぞれの教師が5つの観点についてどのようなビリーフを持っているのかという点を検討し、各観点のビリーフをさらに3つのタイプに分類する。第3段階として、教師の逐語記録のセグメントを要約しコード化する。これにより、3人の教師のビリーフの特徴を概念化する。最後に考察として、本研究の分析結果を、ジョンソン(1992)が指摘した英文読解指導に関して教師が持っているビリーフの特徴も検討しながら記述する。ジョンソンは教師の読解指導に関するビリーフを「技術ベース」と「規則ベース」と「機能ベース」に分類している。「技術ベース」とは、言語習得は習慣形成であるという経験主義者の主張に基づくものであり、「規則ベース」とは、言語習得には文の内部構造を知的に理解することが必要であるという合理主義に依拠したものであり、「機能主義」とは、言語は現実的な社会的文脈で学ぶべきであるというコミュニケーション主義に基づいたものである。なお、メイヤーらの観点の1つに「カリキュラムと教材に関するビリーフ」がある。これは、教師のカリキュラムの設定方法や、教材の選び方に関するビリーフを指す。本研究の対象者はカリキュラムも教材も決められた環境で授業を行っている。それゆえ、本研究では「カリキュラムと教材に関するビリーフ」を、決められているカリキュラムや教材に対する教師の見方を指しているものとして扱う。以下、分析手順の詳細について説明する。

### (1) 逐語記録のコーディング

逐語記録は佐藤(2008)に基づいて演繹的コーディングを行う。演繹的コーディングとは、既存の理論的枠組みに従ってあらかじめコードを作成しておき、それに基づいてコーディ

ングしていく方法である。逐語記録の偏った解釈を避けるために、継続的比例法をとる。継続的比例法とは「事例—コード・マトリックス」を作成して行う質的分析方法であり、少数の事例の過度な一般化やキーワードの偏重を避けることができる。この「事例—コード・マトリックス」を用いるならば、(1)コード間の比較、(2)セグメントとコードの比較、(3)セグメント間の比較、(4)事例間の比較を行うことができ、分析の妥当性を高めることができる。本研究では、表 3-1 のように事例(教師)を横に、メイヤーら(1999)の 5 つの観点を縦にとる。次に、このマトリックスに当てはまる逐語記録のセグメントを書き込んでいく。その後、上記(1)から(4)の比較を行い、分析の妥当性を検討する。

表 3-1 メイヤーら(1999)に基づいた「事例—コード・マトリックス」

	M 先生	Y 先生	T 先生
教科に関するビリーフ			
生徒に関するビリーフ			
生徒の学びと理解に関するビリーフ			
教育や授業の目的に関するビリーフ			
カリキュラムと教材に関するビリーフ			

### (2) 具体的描写を指標とした「事例・コード・マトリックス」の作成

次に、メイヤーら (1999)のビリーフの具体的描写を指標として、観点別に教師のビリーフを分類し、それぞれの教師のビリーフが「教科に関するビリーフ」を重視するタイプのものであるのか、「生徒に関するビリーフ」を重視するタイプのものであるのか、「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するタイプのものであるのかという点を検討する。その指標となる記述を示したものが表 3-2 である。

### (3) ビリーフの概念化

逐語記録のセグメントは教師の生の声であるため、これを分析のためにデータ化し、概念として作り上げる。概念化することにより、概念モデルを作ることができる。概念モデルとは抽象的な概念の理論的な関係性を示すものである(ライアン・バーナード, 2006)。逐語記録をデータ化するためには、セグメントの内容を要約し、抽象度の高い言葉に置き換え、コード化する(佐藤, 2008 ; 大谷, 2008)。その後、教師ごとにコード化したデータを用いて、3 人の教師のビリーフの概念モデルを示す。これにより、教師のビリーフの特徴が明確化され、教師間の共通点と相違点を際立たせることができる。

表 3-2 メイヤーら (1999)の教師のビリーフの具体的記述と教師の特徴

	Type A : 教科に関するビリーフを重視する	Type B : 生徒に関するビリーフを重視する	Type C : 生徒の学びと理解に関するビリーフを重視する
教科に関するビリーフ	読解に含まれる思考活動や技術について詳細で明快なアイデアがある。読解の定義は、生徒が最終試験で必要とする技術や知識と関係があることが多い。	読解は生徒の一般的なビリーフ（例えば必要な思考活動や技術）の観点から定義づけられる。教科に関するビリーフはそれほど教育において重要ではない。	思考活動の潜在的な方法や技術についての明確なビリーフがある。
生徒に関するビリーフ	生徒に関する一般的なビリーフがあまりない。また、生徒に対して消極的な見方をする。	生徒に対して基本的な関心がある。生徒の背景、環境、個性に関する詳細なビリーフがある。	生徒の背景、特徴や環境についての明確なビリーフがある。
生徒の学びと理解に関するビリーフ	読解指導は技術の訓練とみなす。生徒の思考の働きについてのビリーフがなく、生徒が困難を覚える点についてもあまり理解していない。	動機づけに関する明確な知識があり、生徒は快適に感じる。生徒の相違や生徒が困難を感じる点に関しては、生徒に関する一般的なビリーフから考える。	生徒の思考の働きや生徒の相違を構成するものについての明確なビリーフがあり、それは教科と生徒についての詳細な知識に基づいている。
教育や授業の目的に関するビリーフ	最終試験があるため読解は重要である。最終試験に向けて技術	社会生活において読解は重要である。真偽を見分け、哲学的な	読解はすべての教科の基礎となり、将来の教育にも現実の生活

	の訓練が必要である。	読者や思考者になることが目的である。	においても必要である。教科に関するビリーフと生徒の動機や関心との間の適切なバランスをとろうとする。アカデミックさと生徒の必要との中庸をとる。
カリキュラムと教材に関するビリーフ	テストに役立つ観点でテキストを選び、教科に関するビリーフに基づいている。	教師や生徒が生徒の関心事に基づいて選ぶ。生徒に関する一般的なビリーフに基づいてテキストを選ぶ。	生徒の関心とアカデミックなレベルを考慮してテキストを選ぶ。

### 第3節 結果

表3-3は3人の教師のインタビューの逐語記録のセグメントを表3-1のメイヤーら(1999)に基づいた「事例—コード・マトリックス」に記入したものである。これにより、教師の逐語記録がそれぞれどの観点のビリーフについて述べているのかを整理した。セグメントは教師の発話をそのまま記載した。また、いくつかのセルに重複して入っているセグメントもある。

表3-3 メイヤーら(1999)に基づいたインタビューの逐語記録のセグメントの分類

	M先生	Y先生	T先生
教科に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英文自体も易しくなっている</li> <li>・英語のインプットを増やそうとはしていません。</li> <li>・中学校の方も、だいたい英語で</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・発音は、徹底しています。きちんと発音記号が読めるようにしてほしいと思います。</li> <li>・英語でのインプットはできるだけ与えたいと</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・(英語学習は)トレーニングだと思っています。単語テストも毎回やるし。</li> <li>・(指導方法は)本から仕入れた</li> <li>り、今はネットでやり方とか出</li> </ul>

	<p>言っていることが分かればいいという感じが強いので、構文とかに力を入れています。</p>	<p>思っています。最初のうちは、あいさつ程度だったのですが、徐々に長くなっていきました。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・話の流れを生徒がつかめることが大切だと思います。</li> <li>・あと構文を取ることですね。生徒は文が長くなると、意味がつかめなくなりますから、構文はきちんとつかもうとしています。</li> <li>・以前は本当に読んで訳すだけだったけれど、4技能を意識するようになりましたね。読む、書く、聴く、話す。作文を入れたり。なかなかバランスよくとはいきませんが、そういう風に変わってきました。</li> </ul>	<p>ているので、興味を持ったものとか。やってみたいな、と思ったものを試しています。自分で考えて、というよりは。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・英語を読んだ後、こんなこと言ったって頭に残っていないのは、読んでないのと一緒なの。ただ英語を見ているだけ。ゆっくりでいいから、何を言っているのか、頭に残るような読み方をしなくちゃいけない。</li> <li>・速く読むだけじゃダメ。速読とか、速く読んだ方がいいが、速く読んでも何を言っているかわからないような読み方はダメ。ゆっくりでもいいから、ちゃんと何を言っているのか考えながら。</li> </ul>
生徒に関するビリーフ	・生徒はいろん	・できるだけ、生	・僕がしゃべっ

	<p>な私たちが知らないような情報を持っていたり、逆に以前の生徒なら知っていたことが全く知らなかったり。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・今日の鳥獣戯画についてもね。以前は、中学校とかでやって知っていたじゃない。</li> </ul>	<p>徒の側から言ってもらえるように意識しています。わかっても、なかなか手を挙げてくれないからね。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・親しい子を各クラスに何人か作っておいて、その子たちから広がっていくということもあります。</li> </ul>	<p>てばかりじゃ生徒が眠っちゃうので、半分は何かやらせようと思っています。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒が眠くならないようにしています。</li> </ul>
<p>生徒の学びと理解に関するビリーフ</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校の方も、だいたい英語で言っていることが分かればいいという感じが強いので、構文とかに力を入れています。</li> <li>・この教材は扱いやすかったですね。抽象度の高い内容だと難しくなっちゃうし。たまに生徒の精神年齢とあっていないような内容とか。</li> <li>・生徒は1文ずつ読んでいるだけだと、流れを読み取らないと正確な意味が分</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話の流れを生徒がつかめることが大切だと思います。</li> <li>・あと構文を取ることですね。生徒は文が長くなると、意味がつかめなくなりますから、構文はきちんとつかもうとしています。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校では、勉強する態度とか重視されているような気がするんですよ。そういうのは嫌いです。</li> <li>・ペアは積極的に取り入れています。授業の初めのほうに入ると、こう、うまくは行ってけるかな、と。</li> <li>・予習してきたかを単語チェックによって確認しています。</li> <li>・大事な点は家で復習してきてほしいです。</li> </ul>

	からなくなります。		
教育や授業の目的に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ここで学ぶ子たちは、長く英語と付き合っていて、将来もきちんとした英語に接していくことが多いですからね。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年生のうちはそういうの(トレーニング)が大切だと思っています。だからトレーニング半分、理屈半分。あとは無視。体育会系のやり方です。</li> </ul>
カリキュラムと教材に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・その学校の方針とかもありますしね。</li> <li>・この教材は扱いやすかったですね。抽象度の高い内容だと難しくなっちゃうし。</li> <li>・文法や構文だけに集中しちゃうような内容もあるけど、今回は割とよかったですわね。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・マンガはあまり詳しくないので。生徒はマンガが好きだからいいと思いますが。そこをやろうとすると辛いですね。日本の文化とか、そういうふうならいいんですけど。</li> </ul>

表 3-4 は、表 3-3 で「教科に関するビリーフ」に分類された逐語記録のセグメントを表 3-2 のメイヤーら (1999) の教師のビリーフの具体的記述と教師の特徴に基づいて 3 つのタイプに分類した「事例—コード・マトリックス」である。M 先生は「英文自体が易しくなっているので、英語のインプットを増やそうとはしています」と述べ、テキストの難易度が、以前の高校 1 年生が学んでいたものよりも下がっていることを指摘している。また「中学校の方も、だいたい英語で言っていることが分かればいいという感じが強いので、構文とかに力を入れています」と述べ、生徒たちが中学校で受けてきた英語教育について言及している。このように、英語のインプットを増加させ、構文の指導を重視している理由が、生徒の視点

から述べられていることがわかる。そのため、M先生の「教科に関するビリーフ」は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視する Type C に該当すると考えられる。

Y先生は「発音は、徹底しています。きちんと発音記号が読めるようにしてほしいと思います」と、発音指導に言及している。また「英語でのインプットはできるだけ与えたいと思っています。最初のうちは、あいさつ程度だったのですが、徐々に長くなっていきました」と英語のインプットを増やそうとしていることも述べている。また、「以前は本当に読んで訳すだけだったけれど、4技能を意識するようになりましたね。読む、書く、聴く、話す。作文を入れたり。なかなかバランスよくとはいきませんが、そういう風が変わってきました」と述べ、4技能の指導を心がけたいと思っていることもわかる。これらは生徒の視点からは述べられていないため「教科に関するビリーフ」を重視していると考えられる。一方、「話の流れを生徒がつかめることが大切だと思います」と述べ、また「あと構文を取ることですね。生徒は文が長くなると、意味がつかめなくなりますから、構文はきちんとつかもうとしています」とコメントしている。ここから、テキストのストーリーの流れと構文を重視していることがわかる。この理由については、生徒が英文読解で感じている困難さを根拠として挙げている。以上から、Y先生の「教科に関するビリーフ」は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視する Type C に該当するものと、「教科に関するビリーフ」を重視する Type A に該当するものがあると考えられる。

T先生は「(英語学習は)トレーニングだと思っています。単語テストも毎回やるし」と述べ、英文読解指導に対する自分の見解を明快に述べている。また「(指導方法は)本から仕入れたり、今はネットでやり方とか出ているので、興味を持ったものとか。やってみたいな、と思ったものを試しています。自分で考えて、というよりは」と述べ、指導のヒントを得る方法を述べている。英文読解に関しては、読んだ内容が記憶に残るような読み方が重要であると述べていた。また、予習を重視していることもわかる。T先生は生徒に言及することはなかったため、「教科に関するビリーフ」は「教科に関するビリーフ」を重視するという Type A に該当すると考えられる。

表 3-4 「教科に関するビリーフ」から見た3人の教師のビリーフの特徴

	メイヤーらの具体的記述	教師の該当するセグメント
Type A : 教科に関するビリーフを重視する	読解に含まれる思考活動や技術について詳細で明快なアイデアがある。読解の定義は、生徒が最終試験で必要とする技術や知識と関係があることが多い。	Y先生：発音は、徹底しています。きちんと発音記号が読めるようにしてほしいと思います。 Y先生：英語でのインプットはできるだけ与えたいと思っています。最初のうちは、あいさつ程度だったのです

		<p>が、徐々に長くなっていきました。</p> <p>Y先生：以前は本当に読んで訳すだけだったけれど、4技能を意識するようになりましたね。読む、書く、聴く、話す。作文を入れたり。なかなかバランスよくとはいきませんが、そういう風になってきました。</p> <p>T先生：(英語学習は)トレーニングだと思っています。単語テストも毎回やるし。</p> <p>T先生：(指導方法は)本から仕入れたり、今はネットでやり方とか出ているので、興味を持ったものとか。やってみたいな、と思ったものを試しています。自分で考えて、というよりは。</p> <p>T先生：英語を読んだ後、こんなこと言っただけで頭に残っていないのは、読んでないのと一緒なの。ただ英語を見ているだけ。ゆっくりでいいから、何を言っているのか、頭に残るような読み方をしなくちゃいけない。</p> <p>T先生：速く読むだけじゃダメ。速読とか、速く読んだ方がいいが、速く読んでも何を言っているかわからないような読み方はダメ。ゆっくりでもいいから、ちゃんと何を言ってるのか考えながら。</p> <p>T先生：予習してきたかを単</p>
--	--	--

		語チェックによって確認しています。
Type B : 生徒に関するビリーフを重視する	読解は生徒の一般的なビリーフ(例えば生徒に必要な思考活動や技術)の観点から定義づけられる。教科に関するビリーフはそれほど教育において重要ではない。	
Type C : 生徒の学びと理解に関するビリーフを重視する	思考活動の潜在的な方法や技術についての明確なビリーフがある。	M先生：英文自体も易しくなっているので、英語のインプットを増やそうとはしていません。 M先生：中学校の方も、だいたい英語で言っていることが分かればいいという感じが強いので、構文とかに力を入れています。 Y先生：話の流れを生徒がつかめることが大切だと思います。 Y先生：あと構文を取ることですね。生徒は文が長くなると、意味がつかめなくなりますから、構文はきちんとつかもうとしています。

表 3-5 は、表 3-3 で「生徒に関するビリーフ」に分類された逐語記録のセグメントを表 3-2 のメイヤーら (1999)の教師のビリーフの具体的記述と教師の特徴に基づいて 3 つのタイプに分類した「事例—コード・マトリックス」である。M 先生は「生徒はいろんな私たちが知らないような情報を持っていたり、逆に以前の生徒なら知っていたことが全く知らなかったり」と述べ、生徒が持っている一般的な知識について言及している。また、「今日の鳥獣戯画についてもね。以前は、中学校とかでやって知っていたじゃない」と述べ、生徒がテキストに関連して持っている背景知識についても把握していることがわかる。そのため、M 先生の「生徒に関するビリーフ」は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視する Type C に該当すると考えられる。

Y 先生は「できるだけ、生徒の側から言ってもらえるように意識しています。わかって

いても、なかなか手を挙げてくれないからね」と述べ、生徒の気質について言及している。また、生徒の自発的発言を促すため「親しい子を各クラスに何人か作っておいて、その子たちから広がっていくということもあります」と述べ、生徒との人間関係を重視していることがわかる。ここから、Y先生の「生徒に関するビリーフ」は「生徒に関するビリーフ」を重視する Type B に該当すると考えられる。

T先生は「僕がしゃべってばかりじゃ生徒が眠くなっちゃうので、半分は何かやらせようと思っています」と述べている。T先生の生徒に対するコメントはあまり積極的なものではなく、生徒について言及することも少なかった。ここから、T先生の「生徒に関するビリーフ」は「教科に関するビリーフ」を重視する Type A に該当すると考えられる。

表 3-5 「生徒に関するビリーフ」から見た3人の教師の特徴

	それぞれのタイプの特徴	教師の該当するセグメント
Type A : 教科に関するビリーフを重視する	生徒に関する一般的なビリーフがあまりない。また、生徒に対して消極的な見方をする。	T先生：僕がしゃべってばかりじゃ生徒が眠くなっちゃうので、半分は何かやらせようと思っています。 T先生：生徒が眠くならないようにしています。
Type B : 生徒に関するビリーフを重視する	生徒に対して基本的な関心がある。生徒の背景、環境、個性に関する詳細なビリーフがある。	Y先生：できるだけ、生徒の側から言ってもらえるように意識しています。わかっても、なかなか手を挙げてくれないからね。 Y先生：親しい子を各クラスに何人か作っておいて、その子たちから広がっていくということもあります。
Type C : 生徒の学びと理解に関するビリーフを重視する	生徒の背景、特徴や環境についての明確なビリーフがある。	M先生：生徒はいろんな私たちが知らないような情報を持っていたり、逆に以前の生徒なら知っていたことが全く知らなかったり。 M先生：今日の鳥獣戯画についてもね。以前は、中学校とかでやって知っていたじゃない。

表 3-6 は、表 3-3 で「生徒の学びと理解に関するビリーフ」に分類された逐語記録のセグメントを表 3-2 のメイヤーら (1999)の教師のビリーフの具体的記述と教師の特徴に基づいて 3 つのタイプに分類した「事例—コード・マトリックス」である。M 先生は「中学校の方も、だいたい英語で言っていることが分かればいいという感じが強いので、構文とかに力を入れています」と述べ、生徒たちが中学校で受けてきた英語教育の質に基づいて、現在の生徒の英文読解レベルについて言及している。また「この教材は扱いやすかったですね。抽象度の高い内容だと難しくなっちゃうし。たまに生徒の精神年齢とあっていないような内容とか」と述べ、生徒にとって抽象度の高い内容や、精神年齢にあっていない内容の教材は好ましくないという考えを述べている。さらに「生徒は 1 文ずつ読んでいるだけだと、流れを読み取らないと正確な意味が分からなくなります」と述べ、生徒が英文を読む際の問題点を指摘している。ここから、M 先生の「生徒の学びと理解に関するビリーフ」は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視する Type C に該当すると考えられる。

Y 先生は「話の流れを生徒がつかめることが大切だと思います」と述べ、生徒の視点から読解指導で大切な点を述べている。また「あと構文を取ることでですね。生徒は文が長くなると、意味がつかめなくなりますから、構文はきちんとつかもうとしています」と述べ、構文を重視する理由についても、生徒の理解を妨げる要因に言及している。そのため、Y 先生の「生徒の学びと理解に関するビリーフ」は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視する Type C に該当すると考えられる。

T 先生は「ペアは積極的に取り入れています。授業の初めのほうに入ると、こう、うまくは行かないかな、と」と述べている。また、復習を重視している。T 先生のコメントには生徒についての言及はなく、教師としての経験に基づいてペアワークを取り入れようとしており、教科の特性から復習が重要であることを述べている。ここから、T 先生の「生徒の学びと理解に関するビリーフ」は「教科に関するビリーフ」を重視するという Type A に該当すると考えられる。

表 3-6 「生徒の学びと理解に関するビリーフ」から見た 3 人の教師の特徴

	それぞれのタイプの特徴	教師の該当するセグメント
Type A : 教科に関するビリーフを重視する	読解指導は技術の訓練とみなす。生徒の思考の働きについてのビリーフがなく、生徒の困難を覚える点についてもあまり理解していない。	T 先生 : ペアは積極的に取り入れています。授業の初めのほうに入ると、こう、うまくは行かないかな、と。 T 先生 : 大事な点は家で復習してきてほしいです。
Type B : 生徒に関するビリーフを重視する	動機づけに関する明確なビリーフがあり、生徒は快適に感じる。生徒の相違や生徒が困	

	難を感じる点に関しては、生徒の一般的なビリーフから考える。	
Type C : 生徒の学びと理解に関するビリーフを重視する	生徒の思考の働きや生徒の相違を構成するものについての明確なビリーフがあり、それは教科と生徒についての詳細なビリーフに基づいている。	<p>M先生：中学校の方も、だいたい英語で言っていることが分かればいいという感じが強いので、構文とかに力を入れています。</p> <p>M先生：この教材は扱いやすかったですね。抽象度の高い内容だと難しくなっちゃうし。たまに生徒の精神年齢とあっていないような内容とか。</p> <p>M先生：生徒は1文ずつ読んでいるだけだと、流れを読み取らないと正確な意味が分からなくなります。</p> <p>Y先生：話の流れを生徒がつかめることが大切だと思います。</p> <p>Y先生：あと構文を取ることですね。生徒は文が長くなると、意味がつかめなくなりますから、構文はきちんとつかもうとしています。</p>

表 3-7 は、表 3-3 で「教育や授業の目的に関するビリーフ」に分類された逐語記録のセグメントを表 3-2 のメイヤーら (1999) の教師のビリーフの具体的記述と教師の特徴に基づいて 3 つのタイプに分類した「事例—コード・マトリックス」である。M 先生は「ここで学ぶ子供たちは、長く英語と付き合っていて、将来もきちんとした英語に接していくことが多いですからね」と述べ、生徒の将来の教育を視野に入れて考えていることがわかる。ここから、M 先生の「教育や授業の目的に関するビリーフ」は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視する Type C に該当すると考えられる。Y 先生は「教育や授業の目的に関するビリーフ」として分類できるセグメントはなかった。

T 先生は「1 年生のうちはそういうの(トレーニング)が大切だと思います。だからト

レーニング半分、理屈半分。あとは無視。体育会系のやり方です」と述べ、読解指導を技術の訓練であると考えていることがわかる。ここから、T先生の「教育や授業の目的に関するビリーフ」は「教科に関するビリーフ」を重視するというType Aに該当すると考えられる。

表 3-7 「教育や授業の目的に関するビリーフ」から見た3人の教師の特徴

	それぞれのタイプの特徴	教師の該当するセグメント
Type A: 教科に関するビリーフを重視する	最終試験があるため読解は重要である。最終試験に向けて技術の訓練が必要である。	T先生: 1年生のうちはそういうの(トレーニング)が大切だと思っています。だからトレーニング半分、理屈半分。あとは無視。体育会系のやり方です。
Type B: 生徒に関するビリーフを重視する	社会生活において読解は重要である。真偽を見分け、哲学的な読者や思考者になることが目的である。	
Type C: 生徒の学びと理解に関するビリーフを重視する	読解はすべての教科の基礎となり、将来の教育にも現実の生活においても必要である。教科に関するビリーフと生徒の動機や関心との間の適切なバランスをとることを試みる。アカデミックさと生徒の必要との中庸をとる。	M先生: ここで学ぶ子たちは、長く英語と付き合っていて、将来もきちんとした英語に接していくことが多いですからね。

表 3-8 は、表 3-3 で「カリキュラムと教材に関するビリーフ」に分類された逐語記録のセグメントを表 3-2 のメイヤーら (1999)の教師のビリーフの具体的記述と教師の特徴に基づいて3つのタイプに分類した「事例-コード・マトリックス」である。M先生は「この教材は扱いやすかったですね。抽象度の高い内容だと難しくなっちゃうし」と述べ、テキストについて生徒の理解力に基づいた見解を述べている。また、「文法や構文だけに集中しちゃうような内容もあるけど、今回は割とよかったわね」と述べ、テキストの良し悪しの判断基準が、生徒の関心とアカデミックなレベルを考慮してなされていることがわかる。ここから、M先生の「カリキュラムと教材に関するビリーフ」は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するType Cに該当すると考える。Y先生は「カリキュラムと教材に関するビリーフ」として分類できるセグメントはなかった。

T先生は「マンガはあまり詳しくないので。生徒はマンガが好きだからいいと思いますが。

そこをやろうとすると辛いですね。日本の文化とか、そういうふうならいいんですけど」と述べ、教師個人のテキスト内容についての感想を述べている。T先生の「カリキュラムや教材に関するビリーフ」はメイヤーモデルのタイプのいずれにも該当しないと判断した。

表 3-8 「カリキュラムと教材に関するビリーフ」から見た 3 人の教師の特徴

	それぞれのタイプの特徴	教師の該当するセグメント
Type A : 教科に関するビリーフを重視する	テストに役立つ観点でテキストを選び、教科のビリーフに基づいている。	
Type B : 生徒に関するビリーフを重視する	教師や生徒が生徒の関心事に基づいて選ぶ。生徒の一般的なビリーフに基づいてテキストを選ぶ。	
Type C : 生徒の学びと理解に関するビリーフを重視する	生徒の関心とアカデミックなレベルを考慮してテキストを選ぶ。	M 先生 : この教材は扱いやすかったですね。抽象度の高い内容だと難しくなっちゃうし。 M 先生 : 文法や構文だけに集中しちゃうような内容もあるけど、今回は割とよかったですわね。
該当なし		T 先生 : マンガはあまり詳しくないので。生徒はマンガが好きだからいいと思いますが。そこをやろうとすると辛いですね。日本の文化とか、そういうふうならいいんですけど。

表 3-9 は表 3-4 から表 3-8 に基づいて、5 つの観点から見た教師のビリーフを Type A から Type C に分類したものである。M 先生は 5 つの観点全てにおいて「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視していることがわかった。Y 先生は「教科に関するビリーフ」に関しては「教科に関するビリーフ」と「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視していた。「生徒に関するビリーフ」に関しては「生徒に関するビリーフ」を重視していた。「生徒の学びと理解に関するビリーフ」に関しては「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視していた。また、「教育や授業の目的に関するビリーフ」と「カリキュラムと教材に関する

ビリーフ」については言及がなかった。T先生は「教科に関するビリーフ」と「生徒に関するビリーフ」と「生徒の学びと理解に関するビリーフ」と「教育や授業の目的に関するビリーフ」に関しては「教科に関するビリーフ」を重視していた。「カリキュラムと教材に関するビリーフ」についてはメイヤーら(1999)の枠組みに該当する記述はなかった。

表 3-9 3人の教師のビリーフの傾向

	Type A : 教科に関するビリーフを重視する	Type B : 生徒に関するビリーフを重視する	Type C : 生徒の学びと理解に関するビリーフを重視する
教科に関するビリーフ	Y先生 T先生		M先生 Y先生
生徒に関するビリーフ	T先生	Y先生	M先生
生徒の学びと理解に関するビリーフ	T先生		M先生 Y先生
教育や授業の目的に関するビリーフ	T先生		M先生
カリキュラムと教材に関するビリーフ			M先生

表 3-10 はメイヤーら(1999)に基づいた 3人の教師のビリーフをコード化したもの、表 3-11 から表 3-13 は表 3-9 と表 3-10 に基づいて整理した 3人の教師のビリーフの概要、図 3-1 から図 3-3 は 3人の教師のビリーフの概念モデルである。図の矢印は、影響を及ぼしていると考えられるビリーフから影響を受けていると考えられるビリーフへ向かっている。

図 3-1 は M 先生のビリーフの概念モデルである。M 先生はインタビューの中でビリーフの 5つの観点全てについて言及していた。また、その 5つの観点において「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴を示していた。それゆえ、図の中央に重視している「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を置き、周囲に 5つの観点のビリーフを置いた。中央からの矢印は、「生徒の学びと理解に関するビリーフ」が 5つの観点のビリーフに影響を及ぼしていることを示している。

図 3-2 は Y 先生のビリーフの概念モデルである。Y 先生の「教科に関するビリーフ」は「教科に関するビリーフ」を重視するタイプと「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するタイプとの両方の特徴を示していた。それを示したものが図の左側である。「生徒に関するビリーフ」は「生徒に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴を示していた。それを示したものが図の中央である。「生徒の学びと理解に関するビリーフ」は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴を示していた。それを示したものが図の右

側である。また、Y先生は5つの観点のうち、3つの観点からのコメントを述べていた。それゆえ、図3-2のようなモデルとなる。

図3-3はT先生のビリーフの概念モデルである。T先生のビリーフは4つの観点に分けることができた。また、4つの観点全ては「教科に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴を持っていた。それゆえ、図の中央に「教科に関するビリーフ」を置き、周辺に4つの観点のビリーフを置いた。中央からの矢印は「教科に関するビリーフ」が4つの観点のビリーフに影響を及ぼしていることを示している。

表 3-10 メイヤーら(1999)に基づいた3人の教師のビリーフのコード化

	M先生	Y先生	T先生
教科に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 英文が易しくなっている。</li> <li>・ 英語のインプットを増やしたい。</li> <li>・ 構文理解は大切である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発音指導は大切である。</li> <li>・ 英語のインプットを増やしたい。</li> <li>・ 構文理解は大切である。</li> <li>・ 4技能の伸長を図りたい。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 英語学習は訓練である。</li> <li>・ 単語テストを毎回行う。</li> <li>・ 本やインターネットから入手する授業アイデアは良い。</li> <li>・ 内容が記憶に残るような読み方が重要である。</li> <li>・ 予習は重要である。</li> </ul>
生徒に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒の持つ情報は教師とは異なっている。</li> <li>・ 現在の生徒の持つ知識は以前の生徒が持っていた知識と異なっている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒からの自発的発言が望ましい。</li> <li>・ 生徒との人間関係は大切である。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒が眠くならないようにしている。</li> </ul>
生徒の学びと理解に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 抽象度の高い</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒がストー</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ペアワークを</li> </ul>

	<p>内容は生徒に難しい。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・教材の内容が生徒の精神年齢とあっていることが重要である。</li> <li>・中学校ではテキストの概要がつかめればよいという指導である。</li> <li>・1文ずつの読みでは生徒が話の流れをつかめない。</li> </ul>	<p>リーをつかめることが大切である。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒は文が長くなると、意味がつかめなくなる。</li> </ul>	<p>授業の初めのほうに入れると上手くいく。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・中学校では、勉強する態度が重視されている。</li> <li>・中学校の態度重視の教育は好きではない。</li> <li>・復習をしてきてほしい。</li> </ul>
教育や授業の目的に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒が将来英語を学び続ける上での基礎を作る。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年生では訓練と理論を理解することが重要である。</li> </ul>
カリキュラムと教材に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校の方針も大切である。</li> <li>・抽象度が高くはない教材で扱いやすい。</li> <li>・文法や構文だけに集中する教材はよくない。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>・今回の教材のテーマが苦手である。</li> </ul>

表 3-11 M 先生のビリーフの概要

	M 先生のビリーフ	ビリーフのタイプ
教科に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 英文が易しくなっている。</li> <li>・ 英語のインプットを増やしたい。</li> <li>・ 構文理解は大切である。</li> </ul>	Type C
生徒に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒の持つ情報は教師とは異なっている。</li> <li>・ 現在の生徒の持つ知識は以前の生徒が持っていた知識と異なっている。</li> </ul>	Type C
生徒の学びと理解に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 抽象度の高い内容は生徒に難しい。</li> <li>・ 教材の内容が生徒の精神年齢とあっている。</li> <li>・ 中学校ではテキストの概要がつかめればよいという指導である。</li> <li>・ 1 文ずつの読みでは生徒が話の流れをつかめない。</li> </ul>	Type C
教育や授業の目的に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒が将来英語を学び続ける上での基礎を作る。</li> </ul>	Type C
カリキュラムと教材に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校の方針も大切である。</li> <li>・ 抽象度が低い教材で扱いやすい。</li> <li>・ 文法や構文だけに集中する教材はよくない。</li> </ul>	Type C

表 3-12 Y 先生のビリーフの概要

	Y 先生のビリーフ	ビリーフのタイプ
教科に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発音指導は大切である。</li> <li>・ 英語のインプットを増やしたい。</li> <li>・ 構文理解は大切である。</li> <li>・ 4 技能の伸長を図りたい。</li> </ul>	Type A Type C
生徒に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒からの自発的発言が望ましい。</li> <li>・ 生徒との人間関係は大切である。</li> </ul>	Type B

生徒の学びと理解に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒がストーリーをつかめることが大切である。</li> <li>・生徒は文が長くなると、意味がつかめなくなる。</li> </ul>	Type C
教育や授業の目的に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言及なし。</li> </ul>	
カリキュラムと教材に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言及なし。</li> </ul>	

表 3-13 T先生のビリーフの概要

	T先生のビリーフ	ビリーフのタイプ
教科に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・英語学習は訓練である。</li> <li>・単語テストを毎回行う。</li> <li>・本やインターネットから入手する授業アイデアは良い。</li> <li>・内容が記憶に残るような読み方が重要である。</li> <li>・予習は重要である</li> </ul>	Type A
生徒に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒が眠くならないようにしている。</li> </ul>	Type A
生徒の学びと理解に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ペアワークを授業の初めのほうに入れると上手くいく。</li> <li>・中学校では、勉強する態度が重視されている。</li> <li>・中学校の態度重視の教育は好きではない。</li> <li>・家で復習してほしい。</li> </ul>	Type A
教育や授業の目的に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1年生ではトレーニングと理論を理解することが重要である。</li> </ul>	Type A
カリキュラムと教材に関するビリーフ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今回の教材のテーマが苦手である。</li> </ul>	該当なし

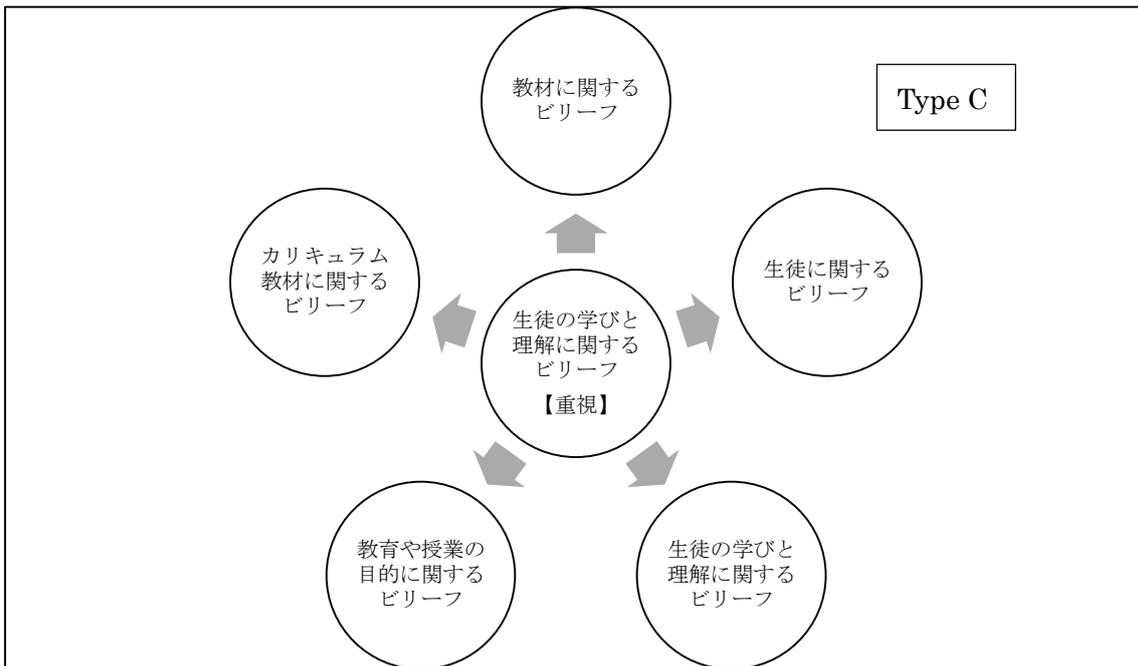


図 3-1 M 先生のビリーフの概念モデル

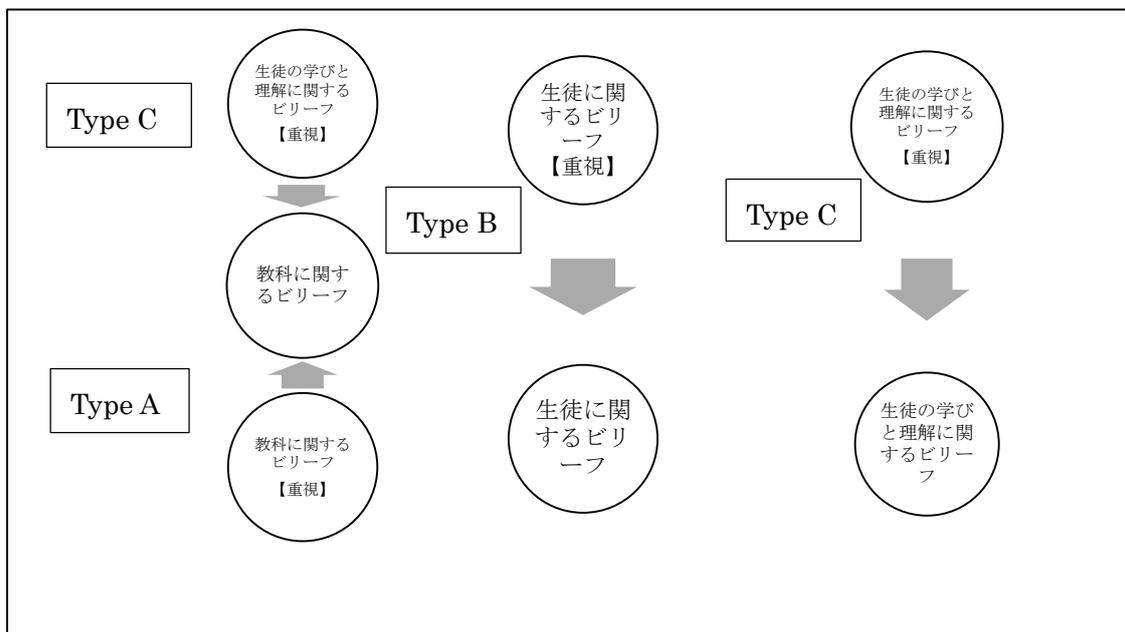


図 3-2 Y 先生のビリーフの概念モデル

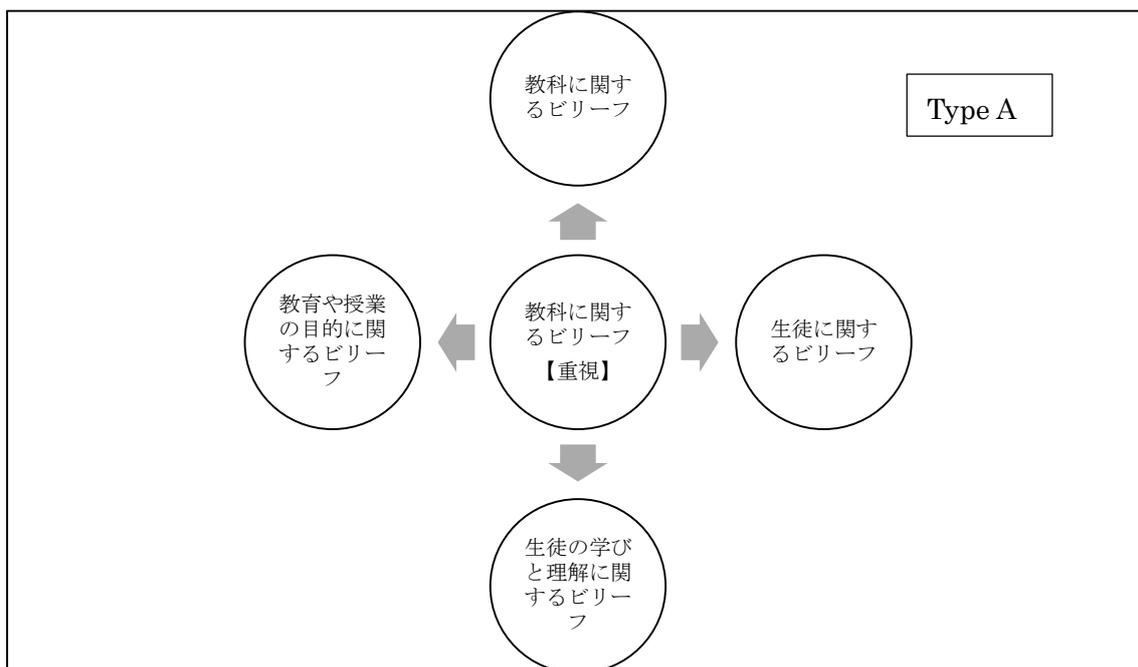


図 3-3 T 先生のビリーフの概念モデル

#### 第 4 節 考察

3 人の教師のビリーフの分析結果から、リサーチ・クエスチョンの「3 人の教師は英文読解指導に関してどのようなビリーフを持っているのか」という点と、「3 人の教師は生徒とのやり取りに関してどのようなビリーフを持っているのか」という点に焦点を当てて 3 人のビリーフを記述する。

##### (1) M 先生のビリーフ

英文読解指導に関するビリーフは(1)英語のインプットを増やしたい、(2)構文理解は大切である、(3)学校の方針も大切である、(4)生徒の精神年齢にあった内容の教材が望ましい、(5)生徒が将来英語を学び続ける上での基礎を作ることが教育の目標である、(6)1 文ずつでは生徒は話の内容を掴むことはできない、というものであった。M 先生の英文読解指導に関するビリーフは、これまで生徒が中学校で学んできた学習内容や、生徒の現在の学力や扱っているテキストレベルを考慮に入れたものであることがわかる。リチャードら(1998)は、経験のある教師は生徒の視点から教科について考えるようになると述べている。M 先生はリチャードらの指摘どおり、生徒の視点を含めて英文読解指導に関するビリーフを形成していた。また、M 先生は構文指導を重視していることから、ジョンソン(1992)の教師の読解指導に関するビリーフの先行研究に基づいて、言語習得には文の内部構造を知的に理解することが必要であるという「規則ベース」の特徴を備えていると判断した。

生徒とのやり取りに関するビリーフは明確には述べられていない。教師のビリーフは必ずしも明確に意識されているとは限らない。笹島(2014)は、教師が実践に移している実践

的な知識は、暗示的で手続的な知識であると述べている。M先生にとって、生徒とのやりとりに関するビリーフは、暗示的で手続的な知識である可能性がある。なぜならば、英文読解指導に関するビリーフの中で、M先生は高校1年生が一般的に持っている情報や知識というものに対する明確なイメージがあり、中学校の英語教育に関する知識も持っていることがわかるからである。また、M先生は生徒を「以前の生徒」と比較し、「ここで学ぶ子たち」として捉えているため、生徒を集団として把握していることが推測できる。さらに、M先生は5つの観点全てに言及していた。ここから、広い視野を持って英文読解授業についてのビリーフを形成していることがわかる。先行研究では、初任者と熟練教師の実践的思考を比較した場合、熟練教師は「文脈化された思考」を持っていることが指摘されている(佐藤、岩川、秋田, 1990)。「文脈化された思考」とは、授業における活動や発言を授業展開や生徒の思考などを含めて考える思考を意味する。外国語教育に関しては、教育実習生のビリーフ研究や、初任者と熟練者のビリーフを比較した研究があるが(Johnson, 1995b; Almarza, 1996)、教師経験の年数に基づいたビリーフの比較研究は見つけることができなかった。しかし、M先生が5つの観点にわたってビリーフを明示したことは、熟練教師が授業や教材や生徒の思考などを視野に入れて授業を考えていることを示している。M先生のビリーフは全てType Cに分類できたことから、M先生の英文読解指導に関するビリーフも生徒とのやりとりに関するビリーフも「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視して形成されていると考えられる。

## (2) Y先生のビリーフ

英文読解指導に関するビリーフは(1)発音指導は大切である、(2)英語のインプットを増やしたい、(3)構文理解は大切である、(4)4技能の伸長を図りたい、(5)生徒がストーリーをつかめることが大切である、というものであった。このうち、(3)と(5)は、生徒の現在の学力に基づいて形成されている。Y先生の英文読解指導に関するビリーフは、「教科に関するビリーフ」を重視するタイプと「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するタイプの両方の特徴を持っていた。ここから、経験のある教師は生徒の視点から教科について考えるようになるという、リチャードら(1998)の指摘に関しては、部分的に当てはまると言えよう。また、Y先生も構文指導を重視していることから、その特徴を「規則ベース」として捉える。

生徒とのやりとりに関するビリーフは、(1)生徒からの自発的発言が望ましいというものと(2)生徒との人間関係は大切であるというものであった。Y先生は、クラスで何人か親しい生徒を作っておくことが自分の理想とする授業を行う際に大切であることを述べていることから、生徒を集団として捉えるのではなく、個々の生徒に関心を払っていることがわかる。生徒一人ひとりを大切にす教師は、教室の相互理解が深まるように努めることが指摘されている(三浦, 2002)。また、クラスの雰囲気明るくなることも報告されている(中嶋, 2002)。これらは実践報告によるものであるため、本論文ではY先生の授業分析を通してこの点を検証してみたい。ビリーフの分析から、Y先生の生徒とのやり取りに関するビリーフ

は「生徒に関するビリーフ」を重視して形成されていると考えられる。

### (3) T先生のビリーフ

英文読解指導に関するビリーフは(1)英語学習は訓練である、(2)単語テストは毎回行う、(3)本やインターネットから入手する授業アイデアは良い、(4)理論(文法や構文理解)が重要である、(5)予習復習が大切である、(6)読んだ内容を記憶できていることが大切であるというものであった。T先生は教科指導に関して明確なビリーフを述べているが、生徒の視点からのコメントは見られなかった。ここからT先生の英文読解指導に関するビリーフは「教科に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴を持っていると言える。ジョンソン(1992)の教師の読解指導に関するビリーフの分類に基づくと、T先生の英文読解指導に関するビリーフは、言語学習をトレーニングとして捉えていることから、言語習得は習慣形成であるという「技術ベース」であることがわかる。しかしながら、文法や構文理解という理論も重視していることから「規則ベース」にも該当する。以上から、T先生の英文読解指導に関するビリーフの特徴は「技術・規則ベース」として捉えた。英語学習をトレーニングとして捉える場合、理論に基づいた反復練習が重要であると考えられる傾向がある(弘山, 2002)。これも実践報告によるものであるため、本論文ではT先生の授業分析を通してこの点を検証してみたい。

生徒とのやりとりに関するビリーフは、生徒が眠くならないように活動をさせていたり、授業の初めにペアワークを取り入れると授業がうまくいくと感じていたりすることから、教師としての経験に基づいて、教師の視点から生徒とのやりとりを考えていることが推察できる。このような教師の実践経験に基づくビリーフは授業実践に反映されることが指摘されている(笹島, 2014)。「カリキュラムと教材に関するビリーフ」は教師の感想に基づいて述べられていた。ここからも、教師が教師の視点で授業を捉えていることが推察できる。リチャードら(1998)は、経験のある教師は生徒の視点から教科について考えるようになると述べているが、T先生のビリーフにはこの特徴が見られなかった。教師のビリーフは、授業を実施する文脈や環境にも左右されるため(Clark & Peterson, 1986; 笹島, 2014)、T先生が調査対象校に勤務してからの年月が短いことが関係しているかもしれない。また、教師経験が他の二人と比較すると短いことも影響している可能性がある。加えて、教師のビリーフは、教師が生徒として経験した授業の影響を受けているという指摘もある(Johnson, 1995a)。この点を明らかにするためには、さらに教師へのインタビューを行う必要がある。

## 第5節 第Ⅱ部のまとめと課題

第Ⅱ部では、教師へのインタビューを定性的に分析することにより、「3人の教師は英文読解指導に関してどのようなビリーフを持っているのか」という点と「3人の教師は生徒とのやり取りに関してどのようなビリーフを持っているのか」という点を検討した。分析の結果、同じ学校で同じレベルの学習者を対象として同じ教材を扱っている教師が、多様なビリーフ

ーフを形成していることがわかった。笹島・ボーグ(2009)の質問紙調査は日本の英語教師のビリーフの傾向を掴んでいるが、メイヤーら(2001)の調査結果では共有される教師のビリーフは13%程度であると指摘されていた。3人の教師のビリーフも、テキストのストーリーや構文を重視するという点では共通点が見られたが、詳細なビリーフにおいては相違点が見られた。英文読解指導に関しては、リチャードら(1998)の指摘通り、教師経験の長いM先生は生徒の視点から教科について考えていることがわかった。また2番目に教師経験の長いY先生も、生徒の視点から教科について考えている部分があることがわかった。またジョンソン(1992)に基づいてM先生とY先生の英文読解指導に関するビリーフの特徴を「規則ベース」、T先生の英文読解指導に関するビリーフの特徴を「技術・規則ベース」として捉えた。高校英語教育のなかでも特に進学校の英語教育は「伝統的教授法」の影響が強いと言われている。その特徴は「言語は、文法や語彙、音声体系の集合体として捉えられ、学習者はそれを意識的に学習することによって、言語を習得することができる」という考えや「基本的な学習順序は、まず規則を理解し、そしてそれを暗記して、あとは繰り返し練習することによって、学習項目を定着させることができる」という考えに基づいている(和泉, 2009, p.12)。前者は「規則ベース」に該当する記述であり、後者は「技術・規則ベース」に該当する。ここから、この教師は3人とも「伝統的教授法」の影響を強く受けたビリーフを持っていると考えられるが、授業実践においてはそれぞれどのような違いが見られるのであろうか。また3人の授業は、一概に伝統的教授法による指導であるということができるとはあろうか。この点は、教師のビリーフと授業分析の結果を照合することによって明らかにできると考える。

生徒とのやりとりに関するビリーフは、M先生は明確に述べてはいないものの、生徒の持っている背景知識や精神年齢を考えて生徒に接しようとしていることが推測できた。Y先生は明確なビリーフを述べており、生徒との活発なコミュニケーションを重視していることがわかった。T先生は、教師としての経験により生徒とのやりとりに関する傾向があることが示された。英語という教科に限らず、日本の教師には「全人教育」という教育目標に沿って、生徒の人的な成長に関心がある教師が多いという特徴がある(三浦, 2002)。しかし、英語教育の領域で、教師が生徒に対してどのようなビリーフを持っているのかという具体的な研究はない。日本の英語教師のビリーフ研究は、指導法に対するビリーフが主流であり、生徒に対するビリーフへの注目度は低い。教師の生徒とのやりとりに関するビリーフは、教師のリフレクション研究の中で語られているか(吉田, 玉井, 横溝, 今井, 柳瀬, 2006)、実践報告の中で記述されている(三浦, 弘山, 中嶋, 2002)。また、教師のビリーフの違いが生徒の学習にどのような影響を及ぼすのかという点は、今後の教師のビリーフ研究の課題として指摘されている(西野, 2014)。本論文において、教師の生徒とのやりとりに関するビリーフの違いと授業の相違点を示すことができれば、この課題に対して1つの事例としての回答を提示することができると考える。

第Ⅲ部からは、これらの教師のビリーフの違いを踏まえて、授業実践の多様性を検討する。

ジョンソン(1992)は EFL の英語教師のビリーフと授業実践の関係を調査した結果、実践における教師の教授アプローチとビリーフは 54.5%から 93.5%の範囲で一致が見られたと報告している。授業実践と教師のビリーフの一致を支持する研究もあれば否定的な研究もある(Borg, 2006)。しかしながら、教師のビリーフが実践に影響を及ぼしていることを否定する研究はない。本章で検討したように教師のビリーフの多様性を考えると、同じ教材を用いて同じレベルの学習者を対象として行っている授業であっても、それぞれの指導法や生徒とのやりとりに関して個別性が表れることが想定され、これが授業の特徴や複雑性を生み出す 1 つの要因となることが考えられる。第Ⅲ部以降では授業分析を行い、この点を検討する。

### 第Ⅲ部 読解プロセスに基づく授業分析

第Ⅲ部では、第2章で本論文の分析枠組みとして設定した「読解プロセス単位」に基づいて、ビリーフの異なる3人の高校教師による英文読解授業を分析し、次の2点を検討する。(1) 3人の教師が同じ英語習熟レベルの生徒を対象として同じテキストを扱った授業には、どのような共通点と相違点があるか。(2) その共通点と相違点は教師のビリーフとどのような関連性があるか。第4章では英文読解授業の展開プロセスを分析する。第5章では英文読解授業の構成を分析する。これらの分析を通して授業の共通点と相違点を検討し、教師のビリーフとの関連性を考察する。第6章では、3人の教師の別の授業を第4章と第5章と同じ手法で分析し、授業展開と授業構成において同じ傾向が指摘できるかという点を検証することにより、第4章と第5章の分析結果の信頼性を高める。

### 第4章 読解プロセスに基づく授業展開

#### 第1節 問題と目的

第4章では、読解プロセス単位に基づいて、3人の教師による英文読解授業の展開を検討する。第3章では、3人の教師の英文読解指導に関するビリーフの違いを分析した。M先生の英文読解指導に関するビリーフは「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴を備えており、生徒の視点から教科について考えていることを示した。また、「規則ベース」の読解指導のビリーフを持っていることを指摘した。Y先生のビリーフは「教科に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴と「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴を併せ持ったものであった。また、「規則ベース」のビリーフを持っていることを示した。T先生は「教科に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴を持っており、また、「技術・規則ベース」のビリーフを持っていることを示した。このように、英文読解指導に関するビリーフが異なる3人が、同じ教材を同じレベルの学習者を対象として扱った場合、授業展開にはどのような共通点と相違点が見られるのであろうか。

この問題と関連して、英文読解授業の展開プロセスに関しては次のような課題も指摘されている。英文読解の指導法は、認知心理学の英文読解プロセスを基盤として開発されたものが多くある。例えば、ボトム・アップ処理の場合には、接続詞や、文と文とのつながりを示す手段である反復や置き換えや省略などの指導が有効であるとされている。またトップ・ダウン処理では、予備的な読みをさせて、テキストに関する背景知識を学習者に与えることが有効であるといわれている(津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ, 1992)。しかしながら、英文読解プロセスは個人のテキスト処理のモデルであり、授業という集団の読解において同じプロセスが展開されているということは検証されていない。例えば、英文読解授業は英文訳読法による指導が主であり、英文訳読法はボトム・アップの読み方であるという指摘があるが(大喜多, 2007)、英文読解授業においてボトム・アップ処理が行われていると

いうことは検証されていない。そのため、授業という集団の読解において英文読解プロセスがどのように展開されているかという点を検討する必要がある<sup>2</sup>。上記の理由により、第4章の研究・クエスチョンを「ビリーフが異なる3人の教師の英文読解授業の展開の特徴はどのようなものであるか」に設定した。

## 第2節 研究方法

### 第1項 分析対象

分析対象は、第3章でビリーフを調査した3人の教師による英文読解授業である。グラデン(1996)は、教材や学習者や時間の制限などの授業実施環境によって、教師が自分のビリーフを授業に反映させることが難しくなることを指摘している。それゆえ、分析する授業は、同じレベルの学習者を対象として同じ教材を扱った授業に限定した。授業観察は1か月間行い、3人の教師による授業を7時間ずつ観察した。授業の進度が様々であったため、観察した授業のうち3クラスでテキストの同じ範囲を扱った授業を分析対象として選んだ。授業はICレコーダーとフィールドノーツにより記録した。その後、ICレコーダーの録音から逐語記録を作成した。データは2009年10月に収集した。

### 第2項 分析対象授業の概要

授業で扱われたテキストは *Prominence English 1* (東京書籍) 'Lesson 8 Japan's Goodwill Ambassadors to the World' の Part 2 である。Lesson8 は教科書の後半部分であり、1 文ずつが長くなっていることに加え、Part2 では単語、文法、構文のみならず、背景知識に関しても、生徒にとって理解が困難である要素が多い。また、比較的長い2つのパラグラフによって構成されているため、パラグラフごとの意味を正確に理解する必要がある。このように指導すべき要素が多いため、3人の教師がこれらをどのように扱っていくのかという点を検討するために適した教材であると考えた。Part 2 の本文は次の通りである。高校1年生が正確に英文を理解するために、英文の下線部(1)から(11)に関して次のような指導が必要である(下線部は筆者が加筆した)。

- (1) 無生物主語があり、study は「研究」という意味である。
- (2) 代名詞 They は前文の humorous drawings of animals and people を指す。
- (3) It is said that～の構文がある。It は that 以下を指す形式主語である。
- (4) draw の過去分詞を使った後置修飾である。
- (5) work は「作品」という意味である。
- (6) 鳥獣戯画とは何かを理解する必要がある。
- (7) or は同格で「すなわち」という意味である。
- (8) is made up of は「～から構成されている」という意味である。

---

<sup>2</sup> この問いの検討部分は野村(2016b)がもとになっている。

(9) tells は「伝えている」という意味で、対応する主部は His work *Chojujigiga*, or “Animal Scrolls”である。

(10) subject は「主題」という意味である。

(11) less and less は「だんだん〜でなくなる」という意味である。

Let's look at the history of Japanese cartoons. (1) One study says that Japanese cartoon drawing began in temples during the seventeenth or eighteenth century. Humorous drawings of animals and people were found on the back of the ceiling at the Horyuji Temple. (2) They were also seen on the back of the stand of statues in the Toshodaiji Temple. (3) It is said that they were just graffiti (4) drawn by some construction workers.

One of the first famous cartoons was drawn in the early twelfth century. The artist was Bishop Toba. His (5) work (6) Chojujigiga, (7) or “Animal Scrolls”, (8) is made up of four picture scrolls and (9) tells a humorous story about the people and animals of the time. This art form was first introduced from China. Like other early art forms at that time, many of the early Japanese picture scrolls dealt with religious (10) subjects. Many of them were also humorous, just like today's comics. Around the early seventeenth century, they dealt (11) less and less with religious subjects. The word “*manga*” was first used for this art form around this time.

### 第3項 逐語記録のコード化

逐語記録は第2章で設定した読解プロセス単位に基づいて、命題(1センテンス)ごとにコーディングした。逐語記録を命題ごとにコード化した理由は、英文読解授業では、教師が1つのターンで文法や語彙など複数の項目を扱うことがあるためである。1つのターンに複数の項目が混在すると正確な分析が困難になる。また、本研究は授業展開のプロセスという授業全体の流れを検討するため、教師と生徒の発話は区別せずにコーディングした。読解プロセス単位の「単語」とは、語の意味や発音を確認する指導であり、熟語などを扱う発話も含む。「文法」とは、文法や構文、センテンスの構造を扱っている発話を指す。「文(命題)」とはセンテンスの意味や和訳に関する発話を指す。「パラグラフ(命題の結合)」とは、パラグラフの大意や、パラグラフ単位の理解を促進する発話を指す。「テキスト全体」とは、テキスト全体の大意や、パラグラフ同士の結語やテキスト全体の理解を促進する発話を指す。なお、「音読」は、生徒に読み方を示すために教師が行うセンテンスやテキストの音読と、生徒が読み方を理解していることを確認するため、あるいはテキスト内容を理解していることを確認するために生徒に行わせる音読の両方を指す。「音読」としてコーディングした発話は、上記の意味で音読するよう指示している発話と、実際に行った音読である。音読は、1センテンスの音読を1つの発話としてコーディングした。また、テキスト全体の音読を行って

いる場合も 1 つの発話としてコーディングした。その理由は、授業において個人で音読させたり、ペアワークとして音読させたりしているため、正確な発話数をカウントできないためである。単語の発音の確認は「単語」としてコーディングした。また、授業の流れを考慮しても読解プロセス単位として分類できない発話は「該当なし」としてアスターリスク(\*)で示した。本研究で使用する英文読解プロセス単位を表 4-1 に示した。表 4-1 の「発話例」は M 先生の授業から抜粋した。逐語記録の命題の読解プロセス単位の同定については、英語教育経験者である研究協力者に依頼して 2 人で行った。両者間には 91.5%の一致が見られた。相違点については協議により一致に至った。

表 4-1 読解プロセス単位カテゴリー及びその発話例

分析カテゴリー	コード	発話例
単語	1	辞書ひいたら statue って何て出た？
文法	2	ここの It is said that は、たいへん重要な構文です。
文	3	だから、ある研究は言っていますと訳してももちろんいいんだけど、ちょっとすっきりした日本語に訳すと、ある研究によると、ね。
パラグラフ	4	(第 2 パラグラフ全体の要点を理解させるための発言)50 ページ左側の日本のマンガの歴史っていうところで、甲巻、乙巻、丙巻、丁巻、甲乙丙丁という 4 つの巻物がありますよって。
テキスト全体の理解	5	(授業の冒頭で教科書関連資料を読み合わせした後で)これを頭に入れながら読んでみると分かりやすいと思います。
音読	0	テキストの音読

#### 第 4 項 分析手順

読解プロセス単位に基づいてコード化した逐語記録から授業展開を検討する方法は、柴田(2002)による『授業分析における定量的手法と定性的手法の統合に関する研究』を基盤として開発した。柴田は、授業中の発話における頻出語をコード化し、そのコードを時系列に並べてグラフ化することにより授業の展開方法を検討した。本研究では、発話を読解プロセ

ス単位に基づいてコード化し、そのコードを時系列に並べてグラフ化することにより授業の展開方法を検討した。本研究では、まず1時間の授業の展開プロセスを分析し、授業全体の特徴を掴む。次いで、分節ごとに逐語記録を参照しながら、授業展開に関する詳細な特徴を検討する。その後、第3章で分析した教師のビリーフと授業展開の特徴との関連性を考察する。

トップ・ダウン処理とボトム・アップ処理の授業展開プロセスをこの手順でグラフ化すると図4-1と図4-2のようになる。このグラフは縦軸にコード番号(単語(1)、文法(2)、文(3)、パラグラフ(4)、テキスト全体の理解(5)、音読(0))、横軸に発話番号をとったグラフである。トップ・ダウン処理であれば、「5→4→3→2→1」という順序で授業が展開され、図4-1のようなグラフとなる。ボトム・アップ処理であれば「1→2→3→4→5」という順序で授業が展開され、図4-2のようなグラフとなる。ただし、本研究では分析カテゴリーに「音読」が含まれているため、それぞれのパターンに「0」を組み込んだグラフとなる。本研究はこのグラフを基準として、実際の授業において読解プロセス単位がどのような順番で扱われているのかを調査し、授業の展開プロセスを検討する。

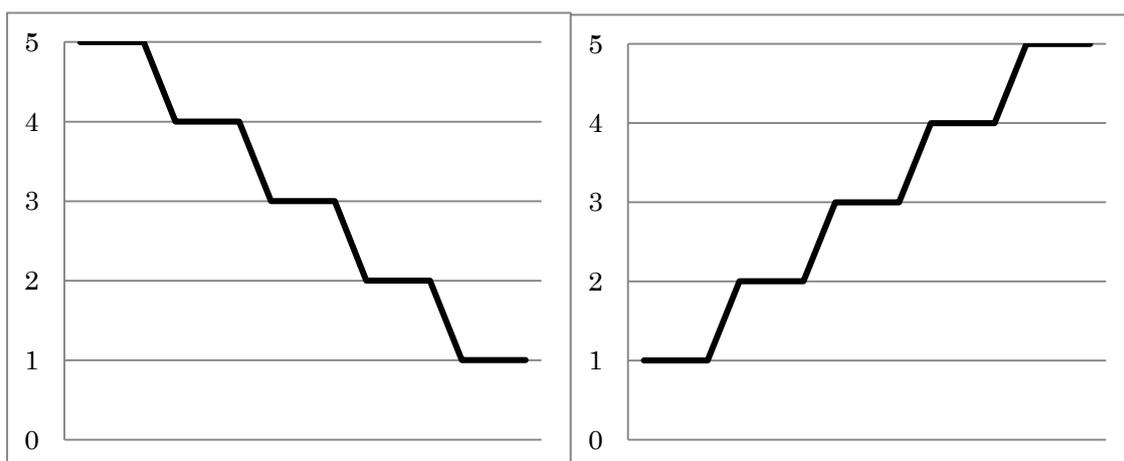


図4-1 トップ・ダウン処理の授業展開グラフ

図4-2 ボトム・アップ処理の授業展開グラフ

## 第5項 授業の分節化

本研究の分析の視点は「教師の教授行動」の分析であるため、第2章の表2-1で示した通り「導入・展開・まとめ」という区切りで分節化を行った。分節化は具体的に次のように行った。授業において、テキストの本文を扱う前までを「導入」とした。展開部分に関しては、M先生とY先生の授業ではテキストの第1パラグラフを扱っている部分を「展開①」、第2パラグラフを扱っている部分を「展開②」とした。T先生はテキストをパラグラフごとに扱うのではなく、まず、テキスト全体の概要を確認した後、センテンスごとに英文を検討していた。それゆえ、T先生がテキスト全体の概要を確認している部分を「展開①」、センテンスごとに英文を検討している部分を「展開②」とした。「まとめ」は授業全体を総括する部

分であるが、これを実施したのは M 先生のみであった。以下、具体的な分節化のプロセスを授業ごとに述べる。

### (1) M 先生の授業の分節化

導入の分節化の基準とした場面が逐語記録 4-1 である。M 先生は授業の最初の部分で、テキストで扱う「鳥獣戯画」の絵について、生徒をペアにして話し合わせた。その後、この絵に関する日本語で書かれた資料を生徒に読ませた。発話番号 65 の M 先生の「これを頭に入れながら」という発話の「これ」とは、「鳥獣戯画」に関する資料を指す。発話番号 74 の「じゃあ、本文いきます」という M 先生の発話によって、扱う資料が配布資料から教科書に移行し、授業の流れが変わった。それゆえ、発話番号 73 までを導入とし、74 以降を展開①とした。

逐語記録 4-1 M 先生の授業の導入の区切りを示す場面

発話番号		コード
65	T: これを頭に入れながら読んでみると分かりやすいと思います。	5
66	ここに絵巻物という日本語が出てきますね。	5
67	A.T.くん、絵巻物に相当する英語は何でしょうか、P106で。	1
68	A.T.: . . . .	1
69	T: はい、じゃあ読みながら探してね。	1
70	日本のまんがの形式は絵巻物から始まったんだということです。	5
71	鳥獣戯画というのは絵巻物です。	5
72	絵巻物ってわかるよね。	5
73	あの忍者の、ぐるぐるっと巻いて、こうやって開くと、手紙の場合もそうだけど、絵も巻物みたいなもの書かれていて、開くとバーっと、絵巻物。	5
74	じゃあ、本文行きます。	5
75	(CDの後に続いて新出単語と本文をリピート)	0
76	(教師の後に続いて新出単語をリピート)	0

展開①と展開②の分節化の基準とした場面が逐語記録 4-2 である。発話番号 228 までが第 1 パラグラフの最後の文、*It is said that they were just graffiti drawn by some construction workers.*に関する発話であり、発話番号 229 の F.K.さんが指名されることから第 2 パラグラフが扱われている。それゆえ、発話番号 228 までを展開①、229 以降を展開②とした。

逐語記録 4-2 M 先生の授業の展開①の区切りを示す場面

発話番号		コード
226	T: 建設工事現場で働いている人たち、 <i>construction workers</i> によって描かれた落書きにすぎない、といわれています。	3
227	まんがになるためには、まだちょっと早いよね。	3
228	まんがの前段階です。	3
229	はい、F.K.さん、 <i>next please</i> 。	3
230	F.K.: 1文を読む	0
231	T: (earlyの発音訂正)	0
232	F.K.: 最初の有名なまんがのひとつは、12世紀ころに描かれた。	3
233	T: はい、いいですね。	3

展開②とまとめの分節化の基準とした場面が逐語記録 4-3 である。発話番号 399 から 402 までは、第 2 パラグラフの最後の文 The word “manga” was first used for this art form around this time. の was used の説明である。前回の授業では「used to 動詞の原型」という構文を学んだが、今回の授業で登場したものはそれとは異なり、use の受動態であることを確認している。これでテキスト全体の検討は終わり、発話番号 403 と 404 で教科書の音読となり、発話番号 405 から復習の英問英答となっている。授業のまとめとして行っていることはテキストの音読と内容確認のための英問英答であるため、発話番号 402 までを展開②とし、発話番号 403 から最後の 422 までをまとめとした。

#### 逐語記録 4-3 M 先生の授業の展開②の区切りを示す場面

発話番号		コード
399	T: 昨日習った、で、今日、一番最後に出てきたのはこれですよね。	2
400	で、次のページ、P108。	2
401	P108には、全部違うんです。	2
402	今やったのは「使われる」、P108のはね、be used to。	2
403	じゃあ、repeat please。	0
404	(テキストを教師の後に続いて読む)	0
405	T: I'll give you 2 questions.	5
406	I don't know enough time.	5
407	First question.	5
408	According to a study, when and where did the Japanese cartoon begin?	5
409	Look at P107.	5

#### (2) Y 先生の授業の分節化

導入の分節化の基準とした場面が逐語記録 4-4 である。発話番号 42 から 49 で Y 先生はテキストの概要を英語で述べている。発話番号 50 の「はい、じゃあ内容の確認」という発話から教科書の最初のセンテンスを扱っている。ここで授業の流れに変化が認められるため、発話番号 49 までを導入、発話番号 50 以降を展開①とした。

#### 逐語記録 4-4 Y 先生の授業の導入の区切りを示す場面

発話番号		コード
42	T: Can you make guess how Japanese cartoon drawing begin?	5
43	Can you guess?	5
44	How Japanese cartoon drawing begin?	5
45	Can you answer these questions?	5
46	What is the oldest manga in Japan?	5
47	Who drew it?	5
48	Now this part, part 2 is about the history of Japanese manga.	5
49	I think the story, the passage, will be able to answer some of the questions you may have about manga.	5
50	はい、じゃあ内容の確認。	3
51	(1文読む)	3
52	日本のまんがの歴史について調べてみましょう。	3

展開①と展開②の分節化の基準とした場面が逐語記録 4-5 である。発話番号 135 までが、第 1 パラグラフの最後の文に関する発話であり、発話番号 136 で Y 先生が示したセンテンスが第 2 パラグラフの最初のセンテンスである。そのため発話番号 135 までを展開①、発話番号 136 以降を展開②とした。

#### 逐語記録 4-5 Y 先生の授業の展開①の区切りを示す場面

発話番号		コード
129	T: 建築に携わった人たちによって描かれた単なる落書きとされています。	3
130	建築に携わった人たちによって描かれた単なる落書きとされています。	3
131	S: もう一回お願いします。	3
132	T: 建築に携わった人たちによって描かれた単なる落書きとされています。	3
133	graffiti という名詞は、今では単数複数、同じ形で使われている。	1
134	One graffiti is, some graffiti are.	1
135	同じ形で、単複同形。	1
136	はい、続いて One of the first famous cartoons was drawn in the early twelfth century.	3
137	これは特にやってもらうまでもないよな。	3
138	初期の有名なまんがの一つは 12 世紀初頭に描かれました。	3

展開②の区切りの基準とした場面が逐語記録 4-6 である。発話番号 314 で Y 先生は、テキストの最後の文を訳すように T.B.くんを指名しているが、授業終了のチャイムが鳴ってしまった。それゆえ、Y 先生の授業は展開②で終了したと判断した。

#### 逐語記録 4-6 Y 先生の授業の展開②の区切りを示す場面

発話番号		コード
314	T: はい、最後のところを T.B.くん。	3
315	(チャイム) ああ、時間来ちゃった、ここだけ。	3
316	T.B.: このまんがという言葉は、この芸術形式に使われます。	3
317	T: はい、around this time.	3
318	やはり「このころ」、17 世紀の初頭。	3
319	この頃になって、まんがという言葉が、この芸術形式に対して初めて使用されました、使われました。	3
320	この頃に、こういった芸術形式に対して、まんがという言葉が初めて使われました。	3
321	はい、時間来ちゃったからここまで。	3

### (3) T 先生の授業の分節化

導入の分節化の基準とした場面が逐語記録 4-7 である。発話番号 80 の T 先生の「単語チェック、終了」という発話は、これ以前は新出単語の意味を確認していたことを示している。発話番号 81 の「じゃあ、大雑把に日本語で質問しますので、日本語で答えてください」という発話から、テキストの第 1 段落の概要の確認となっている。ここで授業の流れに変化が認められるため、発話番号 80 までを導入、発話番号 81 以降を展開①とした。

逐語記録 4-7 T先生の授業の導入の区切りを示す場面

発話番号		コード
73	T: 次(読む)。	1
74	lessがあります、less。	1
75	K.Y.: より少なく。	1
76	T: 「より少なく」でいいな。	1
77	lessは日本語に訳すとき、意味をとるとき、とても厄介な言葉なのでまたちょっとね。	1
78	「より少なく」だとちょっとうまくいかないの、あとで見ましょう。	1
79	(読む) となります。	1
80	単語チェック、終了。	1
81	じゃあ、大雑把に日本語で質問しますので、日本語で教えてください。	4
82	お願いします。	4
83	第1段落、第1段落。	4
84	Y.N.くん、Part2はまんがの何についての話をしているのですか。	4

展開①と展開②の分節化の基準とした場面が逐語記録 4-8 である。発話番号 139 まではテキスト全体の大意把握を扱っており、発話番号 140 の T 先生の「それでは、本文の中の重要な部分、難しめのところだけ取り出していきたいと思います」からテキストの詳細な検討を行うことが示されている。それゆえ、発話番号 139 までを展開①とし、発話番号 140 以降を展開②とした。

逐語記録 4-8 T先生の授業の展開①の区切りを示す場面

発話番号		コード
137	T: 日本のまんがの歴史について。	5
138	いろんな例がありますが、一番有名なものは鳥獣戯画でしょう。	5
139	鳥獣戯画とはこういうものです、っていうのが話の流れです。	5
140	それでは、本文の中の重要な部分、難しめのところだけ取り出していきたいと思います。	3
141	そのあと、また訳を配りますので、扱わない部分は自分で確認してください。	3
142	はい、(2文を読む)	3
143	1個だけ質問しておこうかな。	2
144	この語の構造について。	2
145	One study says thatってあるな。	2
146	A.S.さん、that、この品詞は何ですか。	2

展開②の区切りの基準とした場面が逐語記録 4-9 である。発話番号 408 までは、教科書に登場する **subject** の意味を確認している。発話番号 409 の T 先生の「もう一度見直して」という発話以降は、生徒が各自で復習として行うべきことを指示しているが、授業内容のまとめは行っていない。それゆえ、発話番号 408 までを展開②とし、まとめに該当する活動は無しと判断した。

## 逐語記録 4-9 T先生の授業の展開②の区切りを示す場面

発話番号		コード
401	T: じゃあ、このreligious subjects、ほにやらの多くは宗教的な、宗教的なsubjectsを扱っている。	1
402	R.T.: 主題。	1
403	T: 主題。	1
404	いいと思います。	1
405	「主題」がわからなかったら「テーマ」。	1
406	宗教的なテーマを扱っていた。	1
407	宗教っていうものをテーマにして、いろんな芸術作品を作ってきた、ということです。	1
408	「テーマ、主題」、1番です。	1
409	もう一度見直して。	*
410	訳しときませんが、腑に落ちるまで読み込んでください。	*
411	で、月曜日、マンデーテストやって、part2の残りやって、復習、Part3の単語チェックくらい	*
	まではいきたいと思います。	*
412	ちょっとポイントだけ言っとくからな。	*
413	考えること、1か所だけ。	*
414	less and less、ここの訳の取り方だけ。	*
415	ちょっと、less and less。	*
416	あとはざっと読んでおいてください、はい。	*

以上の手順によって、各授業を分節化した範囲をまとめて表示したものが表 4-2 である。

表 4-2 各授業の分節の範囲

分析対象授業	導入	展開①	展開②	まとめ
M先生	1 から 73	74 から 228	229 から 402	403 から 422
Y先生	1 から 49	50 から 135	136 から 321	時間切れのため無
T先生	1 から 80	81 から 139	140 から 408	復習項目の提示

### 第3節 結果

#### 第1項 1時間の授業展開プロセス

表 4-3 は M 先生の授業、表 4-4 は Y 先生の授業、表 4-5 は T 先生の授業の逐語記録を読解プロセス単位に基づいてコード化したものである。T 先生の発話番号 1 から 3 は、生徒に音読させることなく CD の音声を聞くだけの指示であったため、読解プロセス単位に該当するコードが存在しない。そのため、その部分のコードは\*と表記した。また 409 以降の復習項目の提示も\*と表記した。

表 4-3 M先生の授業のコード化

発話番号	コード								
1	5	51	5	101	1	151	3	201	3
2	5	52	5	102	1	152	3	202	1
3	5	53	5	103	3	153	3	203	1
4	5	54	5	104	3	154	3	204	1
5	5	55	5	105	3	155	3	205	1
6	5	56	5	106	3	156	3	206	1
7	5	57	5	107	3	157	3	207	1
8	5	58	5	108	0	158	3	208	3
9	5	59	5	109	0	159	3	209	3
10	5	60	5	110	0	160	3	210	3
11	5	61	5	111	0	161	3	211	1
12	5	62	5	112	3	162	3	212	1
13	5	63	5	113	1	163	3	213	1
14	5	64	5	114	3	164	3	214	1
15	5	65	5	115	3	165	3	215	1
16	5	66	1	116	1	166	3	216	1
17	5	67	1	117	1	167	0	217	2
18	5	68	1	118	3	168	0	218	2
19	5	69	1	119	3	169	3	219	2
20	5	70	5	120	2	170	2	220	2
21	5	71	5	121	2	171	2	221	3
22	5	72	5	122	2	172	3	222	1
23	5	73	5	123	2	173	3	223	1
24	5	74	0	124	3	174	3	224	1
25	5	75	0	125	2	175	3	225	2
26	5	76	0	126	2	176	2	226	3
27	5	77	0	127	2	177	3	227	3
28	5	78	0	128	3	178	3	228	3
29	5	79	0	129	3	179	3	229	3
30	5	80	0	130	3	180	3	230	0
31	5	81	0	131	3	181	3	231	0
32	5	82	0	132	3	182	3	232	3
33	5	83	0	133	0	183	1	233	3
34	5	84	0	134	0	184	1	234	3
35	5	85	0	135	0	185	1	235	1
36	5	86	0	136	0	186	1	236	1
37	5	87	1	137	3	187	1	237	1
38	5	88	1	138	3	188	1	238	1
39	5	89	1	139	1	189	1	239	1
40	5	90	1	140	1	190	1	240	3
41	5	91	1	141	1	191	1	241	3
42	5	92	1	142	1	192	1	242	3
43	5	93	1	143	3	193	1	243	1
44	5	94	1	144	3	194	1	244	1
45	5	95	1	145	3	195	1	245	1
46	5	96	1	146	1	196	1	246	1
47	5	97	1	147	3	197	1	247	1
48	5	98	1	148	3	198	1	248	1
49	5	99	1	149	3	199	1	249	1
50	5	100	1	150	3	200	1	250	1

発話番号	コード
251	1
252	1
253	1
254	1
255	1
256	1
257	1
258	1
259	3
260	3
261	3
262	2
263	2
264	2
265	2
266	2
267	2
268	2
269	2
270	1
271	1
272	1
273	3
274	1
275	1
276	1
277	1
278	1
279	1
280	2
281	2
282	2
283	1
284	1
285	1
286	3
287	3
288	4
289	4
290	4
291	4
292	4
293	4
294	4
295	4
296	4
297	4
298	4
299	4
300	4

発話番号	コード
301	3
302	3
303	3
304	3
305	3
306	3
307	3
308	1
309	1
310	1
311	1
312	1
313	1
314	3
315	3
316	3
317	3
318	3
319	1
320	1
321	1
322	2
323	1
324	1
325	3
326	3
327	3
328	3
329	1
330	1
331	1
332	1
333	1
334	1
335	1
336	1
337	1
338	3
339	3
340	4
341	4
342	4
343	4
344	4
345	4
346	4
347	3
348	3
349	3
350	3

発話番号	コード
351	3
352	3
353	3
354	3
355	3
356	3
357	3
358	3
359	3
360	3
361	3
362	3
363	3
364	3
365	2
366	2
367	2
368	2
369	2
370	2
371	2
372	2
373	2
374	2
375	2
376	3
377	3
378	3
379	3
380	3
381	3
382	3
383	3
384	2
385	3
386	3
387	3
388	3
389	3
390	3
391	3
392	3
393	4
394	4
395	4
396	4
397	4
398	2
399	2
400	2

発話番号	コード
401	2
402	2
403	0
404	0
405	5
406	5
407	5
408	5
409	5
410	5
411	5
412	5
413	5
414	5
415	5
416	5
417	5
418	5
419	5
420	5
421	5
422	5

表 4-4 Y先生の授業のコード化

発話番号	コード								
1	0	51	3	101	0	151	1	201	3
2	0	52	3	102	0	152	1	202	3
3	0	53	3	103	0	153	1	203	4
4	0	54	3	104	0	154	1	204	4
5	0	55	3	105	3	155	3	205	4
6	0	56	3	106	1	156	3	206	4
7	0	57	3	107	3	157	3	207	4
8	0	58	1	108	3	158	3	208	4
9	0	59	1	109	3	159	3	209	4
10	0	60	3	110	3	160	3	210	4
11	0	61	3	111	3	161	1	211	4
12	0	62	3	112	3	162	1	212	4
13	0	63	2	113	3	163	1	213	4
14	0	64	2	114	3	164	1	214	4
15	0	65	3	115	2	165	1	215	4
16	0	66	3	116	2	166	1	216	4
17	0	67	3	117	2	167	1	217	4
18	0	68	3	118	2	168	1	218	4
19	0	69	3	119	2	169	1	219	4
20	0	70	3	120	2	170	1	220	4
21	0	71	3	121	3	171	1	221	4
22	0	72	1	122	3	172	1	222	4
23	0	73	1	123	2	173	1	223	4
24	0	74	1	124	2	174	1	224	4
25	0	75	1	125	2	175	1	225	4
26	0	76	1	126	2	176	1	226	4
27	0	77	3	127	2	177	2	227	4
28	0	78	3	128	3	178	2	228	3
29	0	79	3	129	3	179	2	229	3
30	0	80	3	130	3	180	2	230	3
31	0	81	3	131	3	181	2	231	3
32	0	82	1	132	3	182	2	232	1
33	0	83	1	133	1	183	2	233	1
34	0	84	1	134	1	184	2	234	1
35	0	85	1	135	1	185	2	235	1
36	0	86	1	136	3	186	3	236	1
37	0	87	1	137	3	187	3	237	1
38	0	88	1	138	3	188	3	238	1
39	0	89	1	139	3	189	3	239	1
40	0	90	3	140	3	190	3	240	1
41	0	91	3	141	3	191	3	241	1
42	5	92	3	142	3	192	2	242	3
43	5	93	3	143	3	193	2	243	1
44	5	94	3	144	3	194	2	244	1
45	5	95	3	145	1	195	1	245	1
46	5	96	3	146	1	196	1	246	1
47	5	97	3	147	1	197	1	247	1
48	5	98	3	148	1	198	3	248	1
49	5	99	0	149	1	199	1	249	1
50	3	100	0	150	1	200	3	250	1

発話番号	コード
251	1
252	1
253	3
254	3
255	3
256	3
257	3
258	3
259	3
260	3
261	2
262	2
263	3
264	2
265	2
266	1
267	1
268	1
269	1
270	1
271	1
272	1
273	1
274	1
275	1
276	1
277	1
278	1
279	1
280	1
281	1
282	1
283	1
284	1
285	1
286	1
287	1
288	1
289	3
290	3
291	3
292	3
293	1
294	1
295	1
296	3
297	3
298	2
299	2
300	2

発話番号	コード
301	2
302	2
303	2
304	2
305	2
306	2
307	2
308	2
309	3
310	2
311	2
312	2
313	2
314	3
315	3
316	3
317	3
318	3
319	3
320	3
321	3

表 4-5 T先生の授業のコード化

発話番号	コード								
1	*	51	1	101	4	151	2	201	3
2	*	52	1	102	4	152	2	202	3
3	*	53	1	103	4	153	2	203	3
4	1	54	1	104	4	154	2	204	3
5	1	55	1	105	4	155	2	205	3
6	1	56	1	106	4	156	2	206	1
7	1	57	1	107	4	157	2	207	1
8	1	58	1	108	4	158	2	208	1
9	1	59	1	109	1	159	2	209	3
10	1	60	1	110	1	160	2	210	3
11	1	61	1	111	1	161	2	211	2
12	1	62	1	112	1	162	2	212	2
13	1	63	1	113	4	163	2	213	2
14	1	64	1	114	4	164	2	214	2
15	1	65	1	115	4	165	1	215	2
16	1	66	1	116	4	166	1	216	2
17	1	67	1	117	4	167	1	217	2
18	1	68	1	118	4	168	1	218	4
19	1	69	1	119	4	169	3	219	4
20	1	70	1	120	4	170	3	220	4
21	1	71	1	121	4	171	3	221	4
22	1	72	1	122	4	172	2	222	4
23	1	73	1	123	4	173	2	223	4
24	1	74	1	124	4	174	2	224	4
25	1	75	1	125	4	175	2	225	4
26	1	76	1	126	4	176	2	226	4
27	1	77	1	127	4	177	2	227	4
28	1	78	1	128	4	178	2	228	4
29	1	79	1	129	4	179	2	229	2
30	1	80	1	130	4	180	2	230	2
31	1	81	4	131	4	181	2	231	2
32	1	82	4	132	4	182	2	232	2
33	1	83	4	133	4	183	2	233	2
34	1	84	4	134	4	184	2	234	4
35	1	85	4	135	4	185	2	235	4
36	1	86	4	136	5	186	2	236	4
37	1	87	4	137	5	187	2	237	4
38	1	88	4	138	5	188	2	238	4
39	1	89	4	139	5	189	2	239	4
40	1	90	4	140	3	190	2	240	4
41	1	91	4	141	3	191	2	241	3
42	1	92	4	142	3	192	2	242	3
43	1	93	4	143	2	193	2	243	2
44	1	94	4	144	2	194	2	244	3
45	1	95	4	145	2	195	2	245	3
46	1	96	4	146	2	196	2	246	3
47	1	97	4	147	2	197	2	247	1
48	1	98	4	148	2	198	2	248	1
49	1	99	4	149	2	199	2	249	1
50	1	100	4	150	2	200	2	250	3

発話番号	コード
251	2
252	2
253	2
254	2
255	2
256	2
257	2
258	2
259	2
260	2
261	2
262	2
263	2
264	2
265	2
266	2
267	3
268	3
269	3
270	3
271	3
272	3
273	2
274	2
275	3
276	3
277	3
278	3
279	3
280	3
281	3
282	3
283	3
284	2
285	2
286	2
287	2
288	2
289	1
290	1
291	1
292	1
293	1
294	1
295	1
296	1
297	1
298	1
299	3
300	2

発話番号	コード
301	2
302	2
303	2
304	2
305	2
306	2
307	2
308	2
309	2
310	2
311	2
312	2
313	2
314	2
315	2
316	2
317	2
318	2
319	1
320	1
321	1
322	2
323	2
324	2
325	3
326	3
327	3
328	3
329	3
330	3
331	3
332	3
333	3
334	1
335	1
336	1
337	1
338	1
339	3
340	3
341	3
342	3
343	3
344	3
345	3
346	3
347	1
348	1
349	1
350	2

発話番号	コード
351	2
352	2
353	2
354	2
355	2
356	2
357	2
358	2
359	1
360	1
361	1
362	3
363	2
364	2
365	2
366	2
367	2
368	2
369	2
370	2
371	2
372	2
373	2
374	2
375	2
376	3
377	1
378	1
379	1
380	1
381	1
382	1
383	1
384	1
385	1
386	1
387	1
388	1
389	1
390	1
391	1
392	1
393	1
394	1
395	1
396	1
397	1
398	1
399	1
400	1

発話番号	コード
401	1
402	1
403	1
404	1
405	1
406	3
407	3
408	1
409	*
410	*
411	*
412	*
413	*
414	*
415	*
416	*

図 4-3 は、表 4-3 の M 先生の授業のデータに基づき、縦軸に読解プロセス単位のコード、横軸に発話番号をとり、時系列に並べたグラフである。M 先生の授業ではテキスト全体の理解(コード番号 5)から始まり、中盤は単語(コード番号 1)と文法(コード番号 2)と文の理解(コード番号 3)という低次レベル技能が主に扱われている。終盤はパラグラフの理解(コード番号 4)とテキスト全体の理解(コード番号 5)という高次レベル技能が扱われている。音読(コード番号 0)は授業の展開①からまとめにかけて行われている。

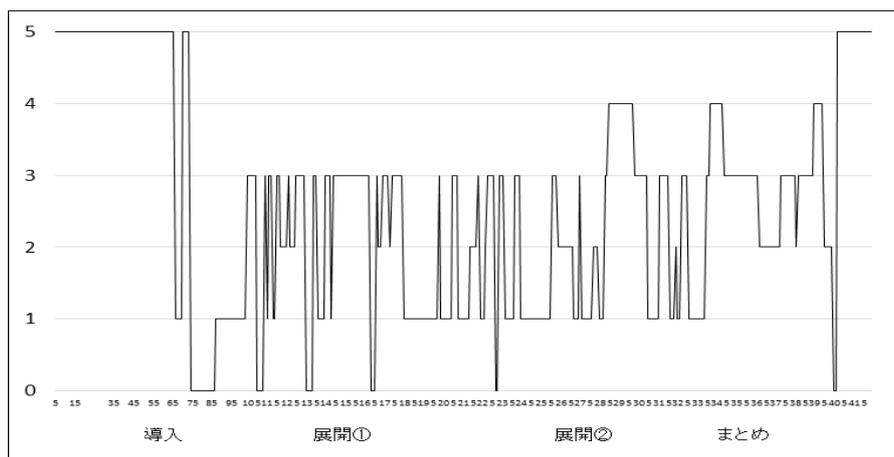


図 4-3 M 先生の授業展開のグラフ

図 4-4 は、表 4-4 の Y 先生の授業のデータに基づき、Y 先生の授業展開を示したグラフである。Y 先生の授業では音読(コード番号 0)から授業が始まり、その後、テキスト全体の理解(コード番号 5)が扱われている。中盤は単語(コード番号 1)と文法(コード番号 2)と文の理解(コード番号 3)という低次レベル技能が主に扱われ、途中でパラグラフの理解(コード番号 4)を挟み、その後も単語と文法と文の理解に関する発話が行われている。

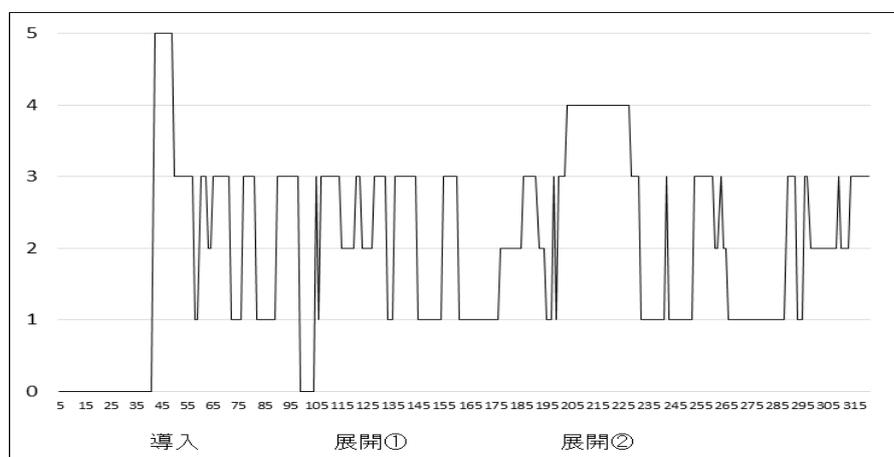


図 4-4 Y 先生の授業展開のグラフ

図 4-5 は、表 4-5 の T 先生の授業のデータに基づき、T 先生の授業展開を示したグラフである。T 先生は発話番号 1 から 3 までは CD の音声を聞くという指示であったため、このグラフは発話番号 4 以降のコードで作成した。T 先生の授業では単語(コード番号 1)から授業が始まり、その後、パラグラフ(コード番号 4)が扱われている。中盤以降は、パラグラフを挟みながら、単語(コード番号 1)と文法(コード番号 2)と文の理解(コード番号 3)という低次レベル技能が主に扱われている。音読(コード 0)は行われなかった。

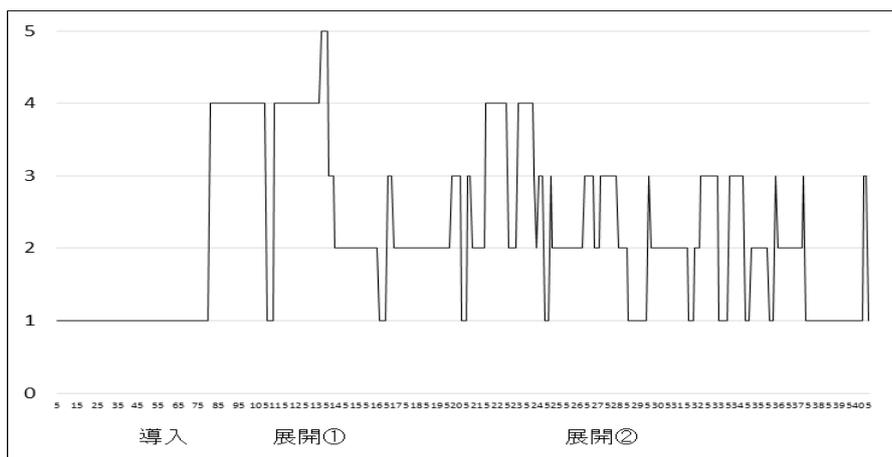


図 4-5 T 先生の授業展開のグラフ

図 4-6 は 3 人の授業展開を示したグラフである。このように読解プロセス単位に基づいて分析するならば、3 人とも独自の流れで授業を展開していることがわかる。しかしながら、1 時間の授業全体を通して見るならば、コード番号 1、2、3 の反復が多かった。また、どのグラフも図 4-1 や図 4-2 とは異なり、直線的なボトム・アップ処理でもトップ・ダウン処理でもなかった。

3 人の授業展開を時系列で見えていくと、授業の導入に当たっては、M 先生はコード番号 5 から、Y 先生は 0 から、T 先生は 1 から始めている。発話番号 70 を超えたあたりから M 先生と Y 先生のグラフが重なりだし、コード番号 1 から 3 の範囲を反復していることがわかる。発話番号 140 を超えたあたりから、時々コード番号 4 を挟む動きが見られるものの、3 人ともグラフの重なりが頻繁にみられるようになり、コード番号 1 から 3 の範囲の反復が見られる。なお、発話番号 140 以降は 3 人の授業が全て展開②に入っている。終盤部分に関しては、M 先生はまとめの部分でコード番号 5 が続いている。Y 先生は発話番号 321 で授業が終了してしまっただため、グラフが途中で切れている。T 先生は、最後はコード番号 1 が多く見られる。

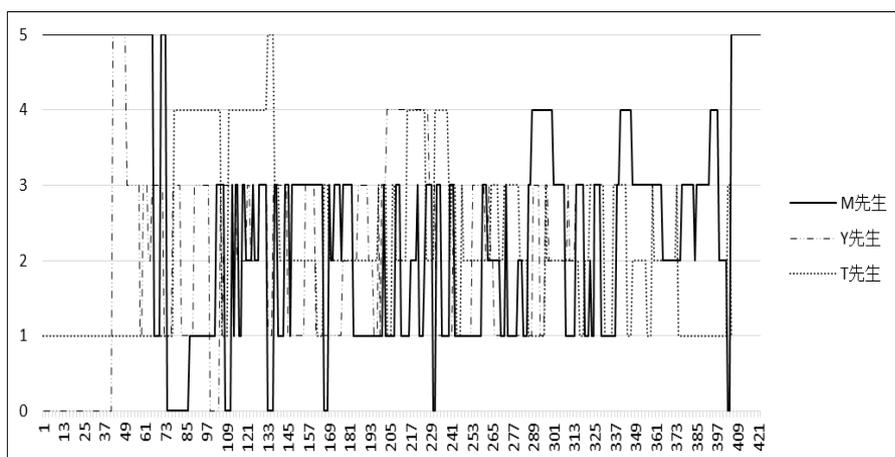


図 4-6 3人の教師の授業展開プロセスの比較

## 第2項 分節ごとの授業展開プロセス

次に、3人の教師による授業の共通点と相違点を詳細に検討するため、逐語記録を参照しながら分節ごとに授業展開プロセスの検討を行う。

### (1) 導入のプロセス

図 4-7 は読解プロセス単位に基づいて M 先生の導入のプロセスを表したグラフである。導入はコード番号 5 が連続し、途中で 1 を挟み、再び 5 に移る流れであることが読み取れる。ここから、途中で単語を扱うものの、大部分がテキスト全体の理解に関する発話であることがわかる。逐語記録 4-10 は M 先生の導入の場面である。M 先生は導入でテキストの関連資料を配布し、それについて生徒同士で話し合わせ、テキストの背景知識を与えている。逐語記録 4-10 の発話番号 64 の M 先生の「鳥獣戯画に関する、一応資料です」という発話まで、テキストの関連資料の検討を行っている。途中で単語を 1 度扱っているが、それが発話番号 67 から 69 である。

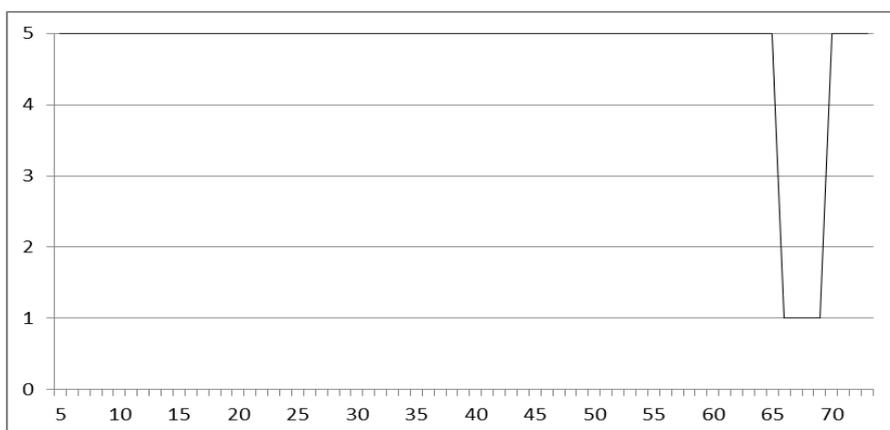


図 4-7 M先生の導入のプロセス

逐語記録 4-10 M 先生の導入の場面

発話番号		コード
61	H.Kさん。	5
62	H.K: (プリントを読む。)	5
63	T: といことですね。	5
64	鳥獣戯画に関する、一応資料です。	5
65	これを頭に入れながら読んでみると分りやすいと思います。	5
66	ここに絵巻物という日本語が出てきますね。	5
67	A.T.くん、絵巻物に相当する英語は何でしょうか、P106で。	1
68	A.T: . . . .	1
69	T: はい、じゃあ読みながら探してね。	1
70	日本のまんがの形式は絵巻物から始まったんだということです。	5
71	鳥獣戯画というのは絵巻物です。	5
72	絵巻物ってわかるよね。	5
73	あの忍者の、ぐるぐるっと巻いて、こうやって開くと、手紙の場合もそうだけど、絵も巻物みたいなものにかかれていて、開くとバーっと、絵巻物。	5

図 4-8 は Y 先生の導入のプロセスを表したグラフである。Y 先生の導入はコード番号 0 が続いて 5 が表れることが読み取れる。ここから、音読が続き、その後テキスト全体の理解に関する発話が扱われていることがわかる。逐語記録 4-11 は Y 先生の導入の場面である。Y 先生は導入で、まず CD を聞いてその後に音読するように生徒に指示している。次に、生徒に各自で 2 度音読させている。その後、生徒に 2 文ずつ音読させ、生徒が誤って発音した個所や間違えやすい発音の単語を取り出して説明している。ここでは、**found**、**ceiling**、**statue**、**humorous** の発音を扱っている。最後に、英語でテキスト全体の内容を予測させる発話を行っていた。

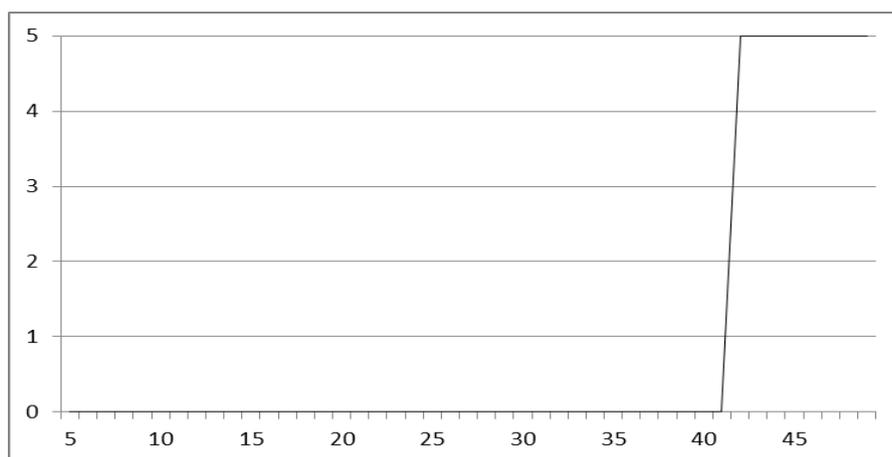


図 4-8 Y 先生の導入のプロセス

逐語記録 4-11 Y先生の導入の場面

発話番号		コード
15	T: H.S.くん、 next two sentences.	0
16	H.S.: 読む。	0
17	T: はい、ちょっと惜しいところがあつてね。	0
18	4行目、 found.	0
19	アウ、ファウンドウ。	0
20	もう一つね、 ceiling、 ceilingじゃなくて、 ceilingはできたね。	0
21	statue、 たこチュー、 ハイチュー。 チュー。	0
22	はい、 T.K.さん。	0
23	T.K.: 読む。	0
24	T: construction, construction workers.	0
25	(読み直す)	0
26	humorous、 ユーモラス。	0
27	hの音を響かせてもいいし、 響かせなくてもいい。	0
28	はい、 OK。	0

図 4-9 は T 先生の導入のプロセスを表したグラフである。グラフから、コード番号 1 が連続していることが読み取れる。ここから、T 先生の導入は単語を扱っていることがわかる。逐語記録 4-12 は T 先生の導入の場面である。T 先生は導入で CD を聞くように指示している。発話番号 1 から 3 は読解プロセス単位には該当しないため、グラフからも表からもその範囲のデータは除いた。その後、新出単語の意味の確認を行っている。ここから、T 先生は導入部分でテキストの音声 CD を聞かせ、その後、単語の意味を扱っていることがわかる。

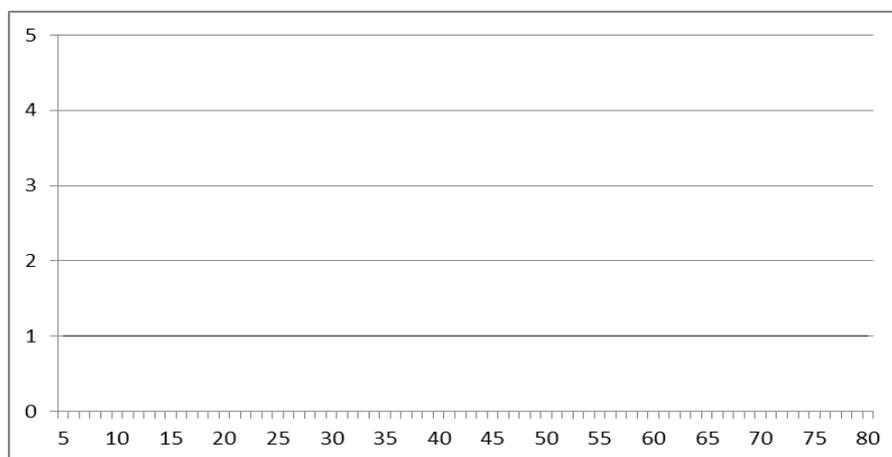


図 4-9 T 先生の導入のプロセス

逐語記録 4-12 T先生の導入の場面

発話番号		コード
1	T: じゃあPart2にいけます。	*
2	一回CD、通して聞きますので、目で追いながら聞いてください。	*
3	内容をね、頭に浮かべられるように丁寧に、いくよ。(CD聞く)	*
4	はい、単語チェックします、第1段落から。	1
5	Let's look at the history of Japanese cartoons.	1
6	J.O.さん、さっきやったっけ?	1
7	はい、S.B.くんから前、OK、cartoon.	1
8	S.B.: まんが	1
9	T: 前にcomicも「まんが」にしたけど、このcartoonも「まんが」でいきましょう。	1
10	One study says that Japanese cartoon drawing began in temples during the seventeenth or eighteen century.	1
11	temple.	1
12	K.T.: 寺	1
13	T: 寺、寺。	1
14	humorous.	1
15	F.M.: 滑稽な、ユーモラスな。	1

図 4-10 は 3 人の教師の導入のプロセスを示したグラフである。M 先生はコード番号 5 の連続で 1 を挟み 5 に戻った。Y 先生は 0 の連続で 5 に移った。T 先生は 1 の連続であった。導入のプロセスは 3 人の教師において共通点は見られなかった。

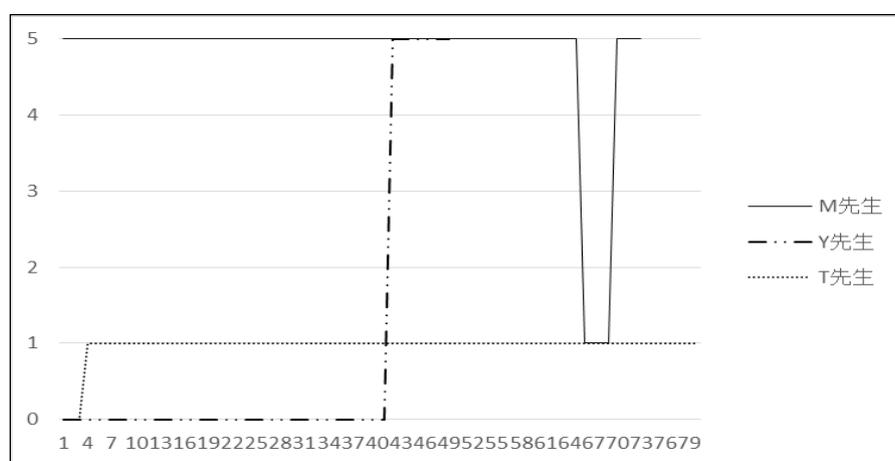


図 4-10 3 人の教師の導入のプロセス

(2) 展開①のプロセス

図 4-11 は M 先生の展開①のプロセスを表したグラフである。M 先生の展開①はコード番号 0 から 3 へ、その後、1 と 2 を交えながら 3 に進むという流れが読み取れる。ここから M 先生は音読を扱い、文を扱い、それから単語や、文法を扱い、文の意味を扱っていることがわかる。逐語記録 4-13 は M 先生の導入①の場面である。発話番号 167 で F.K. さんが音読し、発話番号 169 で和訳をしている。その後、代名詞の they の照応関係を扱い、発話番号 178 から文の意味を扱っている。

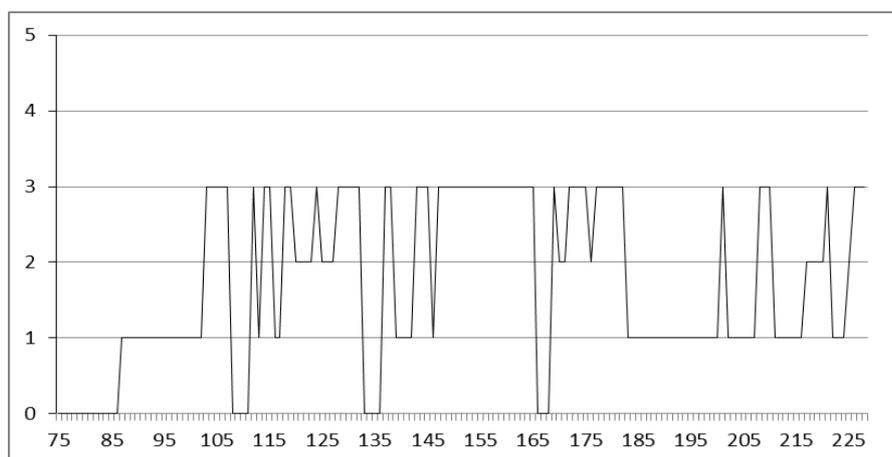


図 4-11 M 先生の展開①のプロセス

逐語記録 4-13 M 先生の展開①の場面

発話番号		コード
166	T: F.K.さん、next please.	3
167	F.K.: 読む	0
168	T: statueの発音訂正	0
169	F.K.: 彼らは、唐招提寺の、仏像の台座の、裏に、見ました。	3
170	T: このtheyを「彼ら」って訳してくれたんだが、このtheyはどこを指しているのしょうね、F.K.さん?	2
171	F.K.: . . .	2
172	T: 実はね、they were also seenって、またって何?	3
173	法隆寺でも見つかって、唐招提寺でも見つかったのは?	3
174	F.K.: humorous drawings of animals and people.	3
175	T: humorous drawings of animals and people.	3
176	これがtheyです。	2
177	だから「それらは」とやってください。	3
178	それらはまた見られました、どこでってthe back of the stand of the statue.	3

図 4-12 は Y 先生の展開①のプロセスを表したグラフである。Y 先生の展開①はコード番号 2 を交えながら 1 と 3 が交互に現れるというプロセスが読み取れる。その後、0 を挟んで、1 を交えながら 2 と 3 が交互に現れている。ここから、Y 先生の展開①は、文法を交えながら単語と文の意味を扱い、その後、途中で音読を行い、単語の意味を適宜確認しながら文法と文を扱っていることがわかる。逐語記録 4-14 は Y 先生の展開①の場面である。発話番号 57 から 59 では study という単語の意味を確認し、発話番号 60 から 62 では文の意味を扱っている。その後、発話番号 63 と 64 で One study says という表現が無生物主語であるという説明を行い、発話番号 65 以降で再び文の意味を扱っている。

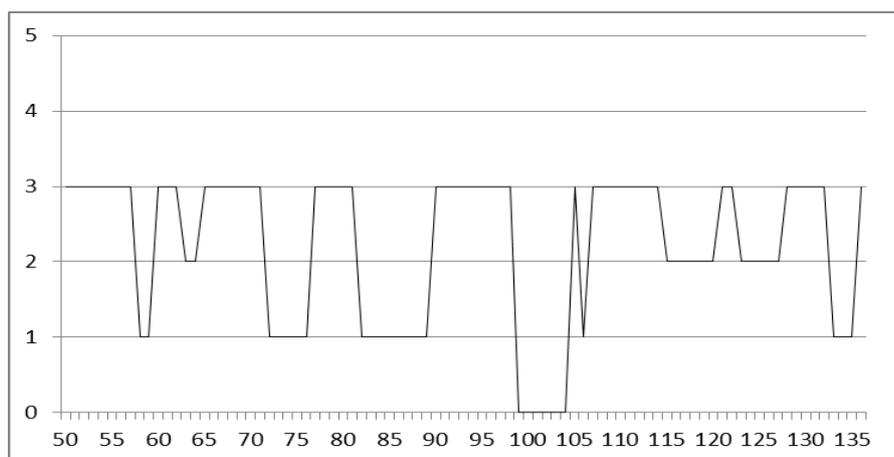


図 4-12 Y 先生の展開①のプロセス

逐語記録 4-14 Y 先生の展開①の場面

発話番号		コード
55	T: じゃあT.H.くん。	3
56	One study says that Japanese cartoon drawing began in temples during the seventeenth or eighteen century.	3
57	T.H.: 1つの研究...	3
58	T: はい、OK。	1
59	まずstudyは、勉強ではなくて「研究」ということだね、ある研究。	1
60	ではどんなふうに訳した？	3
61	T.H.: 日本のまんがが、描かれ始めたのは、7世紀か8世紀だと言われています。	3
62	T: はい、だいたいOKだね。	3
63	さあ、こういう形は前にも習ったよね。	2
64	人以外が主語、無生物主語構文という。	2
65	じゃあ、ある研究は言っているんだよ、ある研究によると、何何だそうである。	3
66	日本のまんがを描くこと、日本のまんが製作が始まったのは、7世紀あるいは8世紀ちゅうに、寺院で、お寺で始まったということです。	3
67	ある研究によると、日本でまんが製作が始まったのは、7世紀ないしは8世紀の間にお寺で始まったということです。	3

図 4-13 は T 先生の展開①のプロセスを表したグラフである。T 先生の展開①はコード番号 4 が連続し、1 を挟み、再び 4 が連続し 5 で終わるといふプロセスが読み取れる。つまり、パラグラフに関する発話が続き、単語を扱ったあと、再びパラグラフに関する発話が続き、テキスト全体の理解に関する発話で終わっている。逐語記録 4-15 は T 先生の展開①の場面である。発話番号 81 で T 先生は「じゃあ、大雑把に質問しますので、日本語で教えてください」と述べ、展開①で行う活動の目的を明確に示している。図 4-13 でグラフがコード番号 1 を示している部分は、逐語記録を参照すると、Animal Scrolls(鳥獣戯画)という単語の意味を確認していた。それ以外は日本語で第 1 パラグラフと第 2 パラグラフの概要を掴むための発話を行っている。展開①の最後では、第 1 パラグラフと第 2 パラグラフの概要を統合し、テキスト全体の理解に関する発話を行っている。

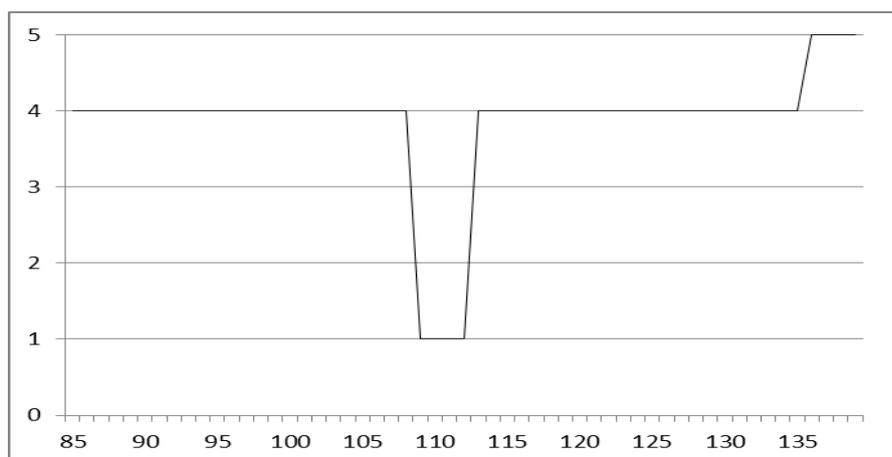


図 4-13 T 先生の展開部分①のプロセス

逐語記録 4-15 T 先生の展開①の場面

発話番号		コード
81	T: じゃあ、大雑把に日本語で質問しますので、日本語で教えてください。	4
82	お願いします。	4
83	第1段落、第1段落。	4
84	N.Y.くん、Part2はまんがの何についての話をしているのですか。	4
85	N.Y.: まんがの歴史。	4
86	T: 日本のまんがの歴史。	4
87	どういうふうにもんがが生まれて、現在になっているのか、それを確認するのがPart2。	4
88	日本のまんがは、いつどこで始まったと言われているかな、いつ。	4
89	J.E.: 7世紀から8世紀。	4
90	T: 7世紀から8世紀。	4
91	3行目にあるな、during the seventh or eighth century.	4
92	7世紀か8世紀頃、ここです。	4

図 4-14 は 3 人の教師の展開①のプロセスを示したグラフである。M 先生は「展開①」と「展開②」の両方においてテキストの文化的背景について詳しく扱っているため、「展開①」と「展開②」の発話量に大差は見られなかった。一方、Y 先生は「展開①」ではテキストの文化的背景にはほとんど触れずにテキストベースの理解に焦点を当てており、「展開②」ではテキストの文化的背景を生徒に質問したり、重要語句を取り上げて辞書を引かせたりしているため「展開①」と「展開②」では発話量が異なっており、「展開①」は少なかった。T 先生は「展開①」と「展開②」でテキストの扱い方が異なっているため、それぞれの発話量に差が見られ、「展開①」は少なかった。M 先生はコード番号 0 を交えた 1 と 2 と 3 の反復である。Y 先生は 0 を交えない 1 と 2 と 3 の反復である。ここから、M 先生は音読を交えてはいるものの、基本的には Y 先生と同じプロセスであることがわかる。T 先生は展開①でパラグラフの概要を扱っており、M 先生と Y 先生とは全く異なるプロセスである。

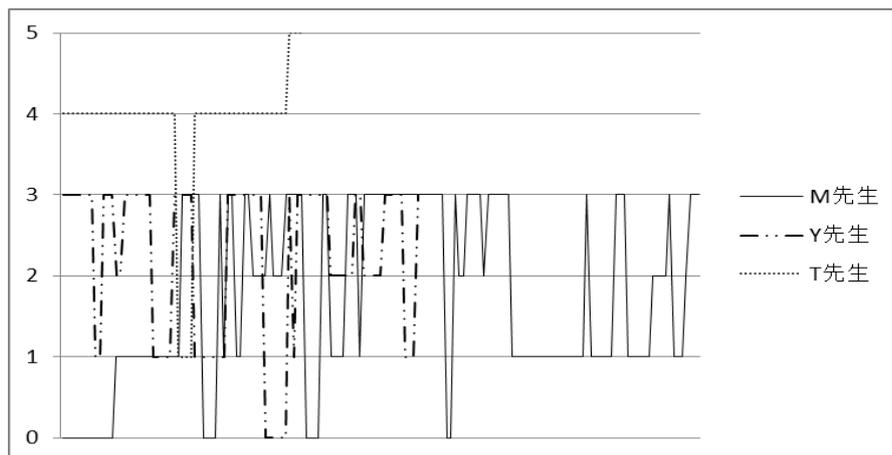


図 4-14 3人の教師の展開①のプロセス

### (3) 展開②のプロセス

図 4-15 は M 先生の展開②のプロセスを表したグラフである。発話番号 290 まではコード番号 2 を交えながら 1 と 3 が交互に表れていることが読み取れる。その後 4 をはさみ、再び 2 を交えながら 1 と 3 の交互に表れ、340 以降は 4 と 3 と 2 が交互に表れていることがわかる。展開②では音読がほとんどなく、単語と文の意味を扱いながら文法を交えている。その後、パラグラフに関する発話を行い、再び単語と文の意味を扱いながら文法を交え、発話番号 340 以降はパラグラフに関する発話と文の意味と文法を交互に扱っている。逐語記録 4-16 は M 先生の展開②の場面である。発話番号 259 が示すように、M 先生は展開①とは異なり、生徒に音読はさせず、すぐに和訳をさせている。J.S.くんの和訳から同格の接続詞の *or* が理解できていないことがわかり、発話番号 263 から *or* を扱っている。その後、発話番号 271 と 272 で *work* という単語の意味を扱った後、発話番号 273 で文の意味を確認している。逐語記録を参照すると、パラグラフに関する発話に関しては、発話番号 288 から 300 で、第 2 パラグラフに関する背景知識として「鳥獣戯画」の情報を提供し、発話番号 340 から 346 で「芸術は宗教から始まった」というテキスト内容の具体例としてイタリア芸術を取り上げて説明していた。

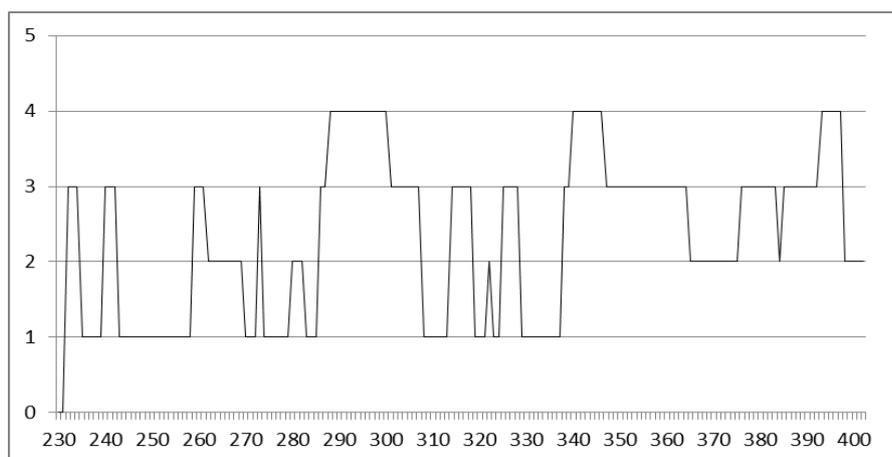


図 4-15 M 先生の展開②のプロセス

逐語記録 4-16 M 先生の展開②の場面

発話番号		コード
259	T: じゃあ、次J.S.くん、訳して。	3
260	J.S.: 彼の作品、鳥獣戯画、または動物絵巻は、…滑稽な物語を伝えている。	3
261	T: はい、すらすらと訳してくれましたね。	3
262	構文はきちんととれていますが、1か所惜しかったところがある。	2
263	どこかっていうと、or。	2
264	orにはいろんな意味がある。	2
265	「または」の他にどんな意味があるか調べてみましょう。	2
266	この鳥獣戯画とAnimal scrollsはイコールです。	2
267	したがってJ.S.くん、「または」じゃなくて、はい、どんな？	2
268	J.S.: すなわち。	2
269	T: すなわちっていう。	2
270	で、もうひとつ。	1
271	今ね、もうひとつ、きちっと訳してくれたこのwork。	1
272	これは絵画作品です。	1
273	「彼の作品である鳥獣戯画、すなわち動物絵巻は」とこうなるわけです。	3

図 4-16 は Y 先生の展開②のプロセスを表したグラフである。グラフから、コード番号 2 を交えながら 1 と 3 が交互に表れるというプロセスが読み取れる。その後、4 を挟んで、再び 2 を交えながら 1 と 3 が交互に表れている。ここから、文法を扱いながら単語と文を扱い、パラグラフに関する発話を扱った後、文法を扱いながら単語と文を扱っていることがわかる。パラグラフに関する発話は、逐語記録を参照すると「鳥獣戯画」に関する情報を扱った発話であった。単語を扱う発話は、生徒が単語の意味がわからなかった場合の説明と、多義語の説明であった。逐語記録 4-17 は Y 先生の展開②の場面である。これは G.U.くんが art form という語の意味がわからなかった場面である。Y 先生はもう一度 G.U.くんに発言の機会を与えるが、G.U.くんは答えられない。Y 先生は発話番号 235 で T.B.くんに発言を求め、T.B.くんが応答している。逐語記録を参照すると、多義語に関しては subject という単語を全員で辞書を引き、「主題」という意味であることを確認している。

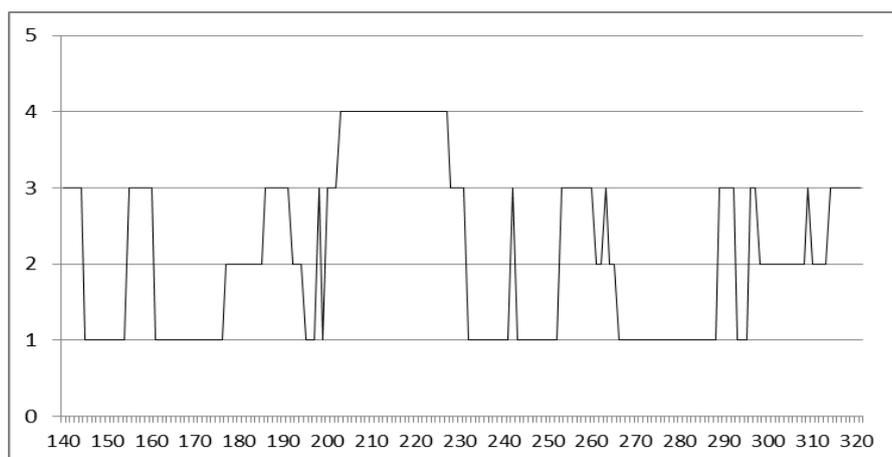


図 4-16 Y 先生の展開②のプロセス

逐語記録 4-17 Y 先生の展開②の場面

発話番号		コード
230	T: じゃあ、G.U.くん。	3
231	Like other early art forms at that time, many of the early Japanese picture scrolls dealt with religious subjects.	3
232	G.U.: art formって？	1
233	T: art formって、何てやっていいか、悩んでるって。	1
234	G.U.: …	1
235	T: じゃあ他の人。	1
236	art form. 何てやったらいいかな、raise your hand. form、	1
237	ここはぜひ、T.B.くん、art formって何ですか。	1
238	T.B.: その芸術形式とか、技法とか。	1
239	T: なるほど。	1

図 4-17 は T 先生の展開②のプロセスを表したグラフである。T 先生の展開②は、センテンス単位で英文を検討している部分である。途中でコード番号 4 が表れるものの、それ以外は 1 と 3 を交えながら 2 が多く扱われていることが読み取れる。ここから、途中でパラグラフに関する発話が扱われているが、主流となっているプロセスは単語と文を交えながら文法を扱っているということがわかる。逐語記録 4-19 は T 先生の展開②の場面である。発話番号 172 が示すように、T 先生は文の理解を扱う際に、まず文の構造を検討している。このように、文法を扱いながら文の意味を理解する指導を行っている。

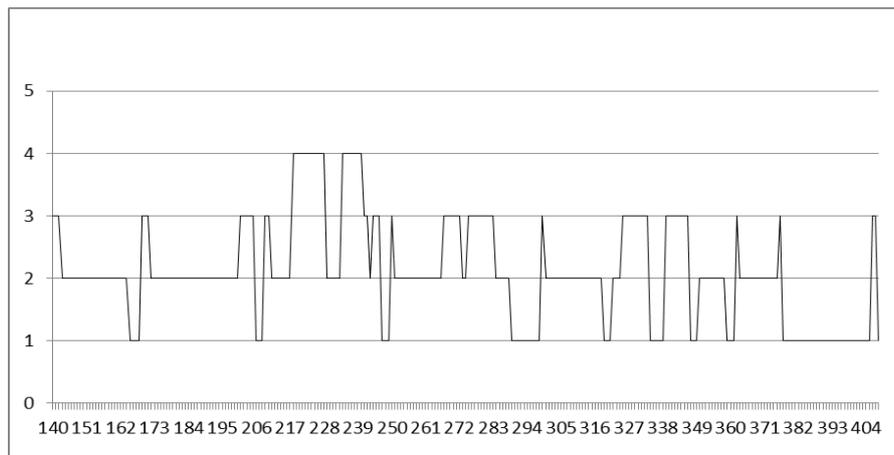


図 4-17 T 先生の展開②

逐語記録 4-18 T 先生の授業の展開②の場面

発話番号		コード
172	T: はい、次の 1 文はちょっと、主語と動詞確認しておこうか。	2
173	ちょっと長いな。	2
174	M.K.さん、主語はどれだ。	2
175	あ、動詞先に聞こう。	2
176	M.K.: drawings。	2
177	T: drawings。	2
178	Sが付いているってことはさ、ingにsが付いているってことは動詞？	2
179	もしingで動詞にしたいなら、be動詞プラスing、現在進行形。	2
180	Drawingはどっちかっていうと、動詞と名詞なら？	2
181	M.K.: 名詞。	2
182	T: 名詞だな。	2

図 4-18 は 3 人の教師の展開②のプロセスを示したグラフである。3 人ともコード番号 4 を交えながら 1 と 2 と 3 の反復を繰り返している。M 先生のみ、最初に音読を行っているが、それ以外は 3 人とも共通のプロセスであった。T 先生は展開②の発話が多かった。



図 4-18 3人の教師の展開②のプロセス

#### (4) まとめのプロセス

図 4-19 は M 先生のとまとめのプロセスをたしたグラフである。コード番号 0 のあと 5 が連続することが読み取れる。ここから、音読の後、テキスト全体の理解に関する発話が扱われていることがわかる。逐語記録 4-19 は M 先生のとまとめの場面である。発話番号 403 と 404 で音読を扱っている。その後、発話番号 405 以降でテキスト内容の英問英答を用いてテキスト全体の復習を行っている。

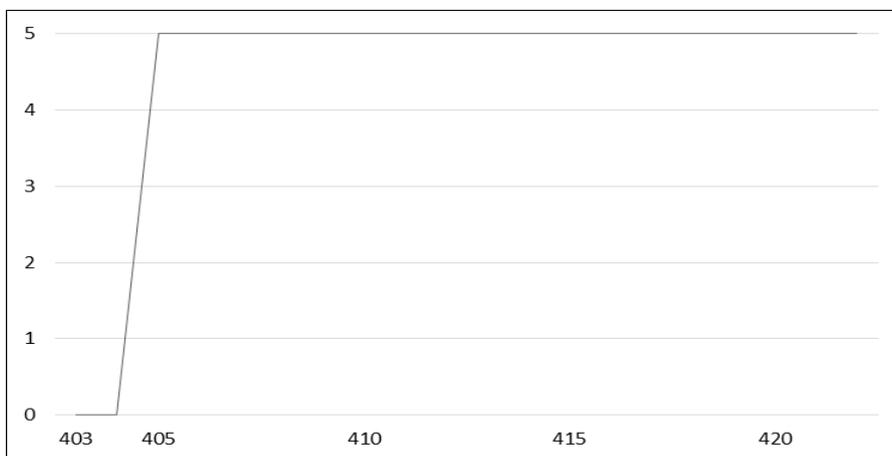


図 4-19 M先生のとまとめのプロセス

逐語記録 4-19 M 先生のととのめの場合

発話番号		コード
403	T: じゃあ、repeat please.	0
404	(音読)	0
405	I'll give you 2 questions.	5
406	I don't know enough time.	5
407	First question.	5
408	According to a study, when and where did the Japanese cartoon begin?	5
409	Look at P107.	5
410	Question1,	5
411	Y.K.くん。	5
412	According to a study, when and where did the Japanese cartoon begin?	5
413	Y.K.: In temples during the seventh or eighth century.	5
414	T: It began in temples during the seventh or eighth century.	5
415	はい。	5
416	生徒全員: It began in temples during the seventh or eighth century.	5
417	T: Question 2.	5
418	What were drawn in <i>Chojyugiga</i> ?	5
419	What were drawn in <i>Chojyugiga</i> ?	5
420	M.S.: . . .	5
421	T: P107. What does <i>Chojyugiga</i> tell? (チャイム) OK.	5
422	残りは次の時間、今日はここまで。	*

## 第4節 考察

第4章では、3人の教師の授業展開を読解プロセス単位に基づいて検討した。本章のリサーチ・クエスチョンは「ピリーフが異なる3人の教師の英文読解授業の展開の特徴はどのようなものであるか」というものであった。まず、認知心理学の英文読解プロセスが、授業という集団の読みにおいてどのように展開されているかという点について、1時間の授業展開プロセスの分析結果から考察する。次に、分節ごとの分析結果に基づいて3人の授業の特徴を考察する。

### 第1項 1時間の授業展開プロセスの考察

1時間の授業展開プロセスの分析からは、次のような結果が得られた。M先生は導入において、テキスト全体の理解について扱っており、展開①と展開②では単語、文法、文の理解を扱っており、まとめではテキスト全体の理解を扱っていた。ここから、M先生の授業展開は、導入はトップ・ダウン処理、展開①と展開②はボトム・アップ処理、まとめはトップ・ダウン処理であり、1時間の授業全体としては、トップ・ダウン処理とボトム・アップ処理の組み合わせである相互作用モデルであるといえることができる。Y先生は導入において、音読とテキスト全体の理解を扱っており、展開①と展開②では単語、文法、文の理解を扱っており、まとめは行わなかった。ここから、Y先生の授業展開は、導入はトップ・ダウン処理、展開①と展開②はボトム・アップ処理であり、1時間の授業全体としては相互作用モデルであるといえることができる。T先生は導入において単語を扱い、展開①ではパラグラフについて扱っており、展開②では単語、文法、文の理解を扱っており、まとめは行わなかった。ここから、T先生の授業展開は、導入はボトム・アップ処理、展開①はトップ・ダウン処理、

展開②はボトム・アップ処理であり、1時間の授業全体のプロセスとしては相互作用モデルであるということが出来る。これに基づいて、3人の授業展開プロセスを整理したものが表4-6である。本研究の結果、授業という集団の読みにおいても、英文読解プロセスモデルの相互作用モデルが展開されていることがわかった。しかしながら、展開パターンは表4-6のとおり教師によって異なっていることが示された。

表 4-6 3つの授業の読解プロセスに基づく授業展開

授業者	導入部分	展開部分①	展開部分②	まとめ	1時間の授業
M先生	トップ・ダウン	ボトム・アップ	ボトム・アップ	ボトム・アップ	相互作用モデル
Y先生	トップ・ダウン	ボトム・アップ	ボトム・アップ	なし	相互作用モデル
T先生	ボトム・アップ	トップ・ダウン	ボトム・アップ	なし	相互作用モデル

## 第2項 分節ごとの授業展開プロセスの考察

授業展開プロセスを分節ごとに分析した結果、次の4つの特徴を掴むことができた。第1に、音読の扱いが3人とも異なっていたこと、第2に、導入のプロセスに共通点が見られなかったこと、第3に、M先生とY先生は展開①と展開②のプロセスが類似していたこと、第4に、3人の展開②のプロセスが類似していたことであった。

第1の特徴は、3人の音読の扱いが異なっていたということである。音読は授業のどこで行うかによって目的が異なる。授業で音読を行う目的は3つある。第1に音声を文字に結びつけるため、第2にテキスト理解のため、第3は表現のためである(金谷, 1995)。第1の目的に関しては、母語がアルファベットではない学習者に対して音声を文字に結びつける指導は必要であり、それがテキスト理解に影響を及ぼすことが指摘されている(Grabe, 2009)。第2の目的は、音声と意味を照らし合わせながらテキストを理解するために読むというものである。第3の目的は、音読を通してスピーキング力を向上させようとするものである。これはテキスト内容を理解したうえで行われる。M先生は展開①と展開②で音読指導を行っているため、その目的は音声に文字を結びつけるためであると判断できる。また、まとめ部分でも音読を行っているが、その目的は展開①や展開②で行われる音読とは異なり、音声と意味を照らし合わせながらテキストを理解するための音読であると考えられる。M先生は音読に関するビリーフを明言していなかったが、「教育や授業の目的に関するビリーフ」として「ここで学ぶ子たちは、長く英語と付き合っていて、将来もきちんとした英語に接していることが多いですからね」と述べていた。このように、生徒が将来も英語を学び続けるための土台作りの一つとして、正確な発音指導を行っていることが考えられる。また「教科に関するビリーフ」では、「中学校の方も、だいたい英語で言っていることがわかればいいという感じが強い」と述べていたり、「カリキュラムと教材に関するビリーフ」では「文法や構文だけに集中しちゃうような内容もあるけれど、今回は割とよかったわね」

と述べ、テキストのストーリーを正確に把握することが重要であると考えていた。M 先生は、音声に文字を結びつけるための音読と、音声と照らし合わせながらテキストを理解するための音読を行っていたのは、これらのビリーフと一致していると考えられる。一方、Y 先生は導入で音読を扱っていた。これはテキストの内容理解の前の音読指導であるため、音声を文字に結びつけるための指導であると考えられる。また、展開①でも音読を行っているが、ここでの音読の目的は、導入部分の音読指導と同じく、音声に文字を結びつけるためであると考えられる。第 3 章では教師のビリーフについて検討したが、音読について言及していたのは Y 先生だけであった。Y 先生は「発音は、徹底しています。きちんと発音記号が読めるようにしてほしいと思います」と述べていた。Y 先生は発音指導を重視する明確なビリーフを持っており、そのビリーフの影響は特に授業の導入で見られた。T 先生の授業では音読は行われなかった。T 先生は音読については何も言及していなかった。「教科や授業の目的に関するビリーフ」では、英語の授業ではトレーニングが重要であると述べていたが、発音のトレーニングは含まれていないのか、あるいは、たまたま今回の授業において音読が行われなかったのか、その点は検証が必要である。

第 2 の特徴は、3 人とも導入のプロセスが異なっていたということであった。M 先生は、テキスト全体の理解を扱っていた。M 先生は「生徒に関するビリーフ」として、「以前の生徒なら知っていたことが全く知らなかったり。今日の鳥獣戯画についてもね。以前は、中学校とかでやって知っていたじゃない」と述べていた。Y 先生の導入は発音指導が重視されていた。この点については既述した。もう 1 つ Y 先生が行っていたことは、テキスト全体の理解についての発話である。Y 先生は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」で、「話の流れを生徒がつかめることが大切だと思います」と述べていた。テキスト全体の概要を導入で扱うことにより、生徒は話の流れをつかみやすくなる。T 先生の導入は新出単語の確認であった。T 先生は「教科に関するビリーフ」で「(英語学習は)トレーニングであると思っています。単語テストも毎回やるし」と述べていた。テキストとは別の単語集からの単語テストも重視しており、単語のトレーニングに力を入れていることがわかる。英文読解授業の導入はテキストを読む準備段階であり、その目的は 3 つある。第 1 に、なぜこのテキストを読むのかという理由を明らかにすること、第 2 に、今から読もうとするテキストのトピックについて興味を持たせ、その背景知識を活性化させること、第 3 に、内容の障害にならない程度に、語彙や文法についての言語情報を与えることである(門田他, 2014)。M 先生の場合、英文読解指導に関するビリーフと導入の第 2 の目的が一致している。Y 先生の場合、ビリーフと第 2 と第 3 の目的が一致している。T 先生の場合、ビリーフと第 3 の目的が一致している。これが導入の扱い方にそれぞれの特色が表れた要因の一つであると考えられる。

第 3 の特徴と第 4 の特徴は合わせて考えてみたい。M 先生と Y 先生の展開①と展開②のプロセスは類似していた。M 先生と Y 先生は展開①と展開②でテキストの英文の詳細な検討を行っていたが、ここでは低次レベル技能中心の指導であった。展開②のプロセスに関しては 3 人の教師が類似していた。ここでは 3 人ともテキストの英文の詳細な検討を行って

いた。その際には、低次レベル技能中心となるという特徴が見られた。低次レベル技能は読解に不可欠であり、早い段階で自動化されるならば、生徒は高次レベル技能を働かせて、テキスト理解を深めることができる(Grabe, 2009; Farrell, 2009)。本研究から、教師のビリーフや教師経験年数の違いにかかわらず、3人の教師は英文を1文ずつ丁寧に指導しており、高校1年生の段階では低次レベル技能が重視されていることが示された。

3人の教師のビリーフの違いと授業展開の違いを要約すると次のようになる。M先生は英文読解指導に関して「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を中核とした「規則ベース」のビリーフを持っている。M先生は、音声に文字を結びつけるための音読指導を行い、展開①と展開②では低次レベル技能中心の指導を行っていた。これは「規則ベース」のビリーフと一致する指導であった。また、テキストを理解するための音読を行って、テキスト全体の理解を扱っていた。これはM先生がテキストの内容を理解することを重視しており、生徒の持っている情報や知識を考慮して授業を行っているためであり、「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視していることと関連性があると考えられる。

Y先生は英文読解指導に関して「教科に関するビリーフ」と「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するタイプの特徴を併せ持ち、「規則ベース」で指導するビリーフを持っている。Y先生も音声に文字を結びつけるための音読指導を行い、展開①と展開②では低次レベル技能中心の指導を行っていた。これは「規則ベース」のビリーフと一致する指導であった。また、Y先生は「教科に関するビリーフ」に基づいて音読指導に対するビリーフを明言しており、その影響が授業の導入で見られた。Y先生は導入でテキスト全体の理解についての発話を行っていた。これはY先生の「生徒がストーリーを掴めることが大切である」という「生徒の学びと理解に関するビリーフ」の影響があると思われる。

T先生は英文読解指導に関して「教科に関するビリーフ」を重視し、「技術・規則ベース」のビリーフを持っている。T先生は、導入で新出単語の確認を行い、展開②では低次レベル技能を中心とした指導を行っていた。これは「技術ベース」のビリーフの影響が考えられる。また、「教科に関するビリーフ」で、英語学習はトレーニングであることと単語を重視していることを明言していたが、このビリーフとの関連性も指摘できる。また、展開①ではテキストの概要を把握する指導を行っていた。これは、T先生が「教科に関するビリーフ」で、テキストの内容が頭に残るような読み方を重視していることとの関連性が考えられる。教師のビリーフは複雑であり、授業実践も複雑な行為である。そのため単純化することはできないが、本研究の結果から見えた特徴のみを整理すると表4-7のようになる。

表 4-7 3人の教師の授業展開とビリーフの関連性

授業者		導入部分	展開部分①	展開部分②	まとめ
M 先生	授業展開	トップ・ダウン	ボトム・アップ	ボトム・アップ	ボトム・アップ
	扱っている	テキスト全体	単語・文法・文・	単語・文法・文	テキスト全体
	読解プロセス単位		音読		音読
	関連性がある	生徒の学びと理解	生徒の学びと理解	生徒の学びと理解	生徒の学びと理解
	ビリーフ	に関するビリーフ	に関するビリーフ	に関するビリーフ	に関するビリーフ
			規則ベース	規則ベース	
Y 先生	授業展開	トップ・ダウン	ボトム・アップ	ボトム・アップ	なし
	扱っている	音読	単語・文法・文	単語・文法・文	
	読解プロセス単位	テキスト全体			
	関連性がある	教科に関する	生徒の学びと理解	生徒の学びと理解	
	ビリーフ	に関するビリーフ	に関するビリーフ		
		生徒の学びと理解	規則ベース	規則ベース	
		に関するビリーフ			
T 先生	授業展開	ボトム・アップ	トップ・ダウン	ボトム・アップ	なし
	扱っている	単語	パラグラフ	単語・文法・文	
	読解プロセス単位				
	関連性がある	教科に関する	教科に関する	教科に関する	
	ビリーフ	に関するビリーフ	に関するビリーフ	に関するビリーフ	
		技術ベース		規則ベース	

## 第5節 第4章のまとめと課題

第4章では、「ビリーフが異なる3人の教師の英文読解授業の展開の特徴はどのようなものであるか」というリサーチ・クエスチョンを検討した。読解プロセス単位に基づいて3人の教師の英文読解授業の展開プロセスを分析し、次の点が明らかになった。第1に、3人の授業は、授業という集団の読みにおいても、英文読解プロセスモデルの相互作用モデルが展開されていることを示していた。しかしながら、そのプロセスは3人とも異なっていた。第2に、英文読解指導に関するビリーフが異なる3人が、同じ教材を同じレベルの学習者を対象として扱った場合、3つの特徴を見つけることができた。第1に、音読の扱いが3人とも異なっていること、第2に、導入のプロセスに共通点が見られなかったこと、第3に、3人とも英文を丁寧に読む際に、低次レベル技能の指導を重視していたということである。

導入のプロセスに共通点が見られなかったことに関しては、次のことが考えられる。英文読解授業の導入はテキストを読む準備段階であり、その目的は3つある。第1に、なぜこのテキストを読むのかという理由を明らかにすること、第2に、今から読もうとするテキストのトピックについて興味を持たせ、その背景知識を活性化させること、第3に、内容の

障害にならない程度に、語彙や文法についての言語情報を与えることである(門田他, 2014)。M 先生の場合、英文読解指導に関するビリーフと導入の第 2 の目的が一致している。Y 先生の場合、ビリーフと第 2 と第 3 の目的が一致している。T 先生の場合、ビリーフと第 3 の目的が一致している。これが導入の扱い方にそれぞれの特色が表れた要因の一つであると考えられる。教師のビリーフは教師本人が意識していない場合もある。それゆえ、本研究で考慮することができる範囲は、教師が語ったビリーフと、そのビリーフとの関連性が推察できる授業の特徴に限定されるものである。

第 4 章では、読解プロセス単位が扱われる順序に着目し、読解プロセス単位に基づいた授業展開プロセスの特徴と教師のビリーフとの関連性を検討した。次章では、これらの読解プロセス単位が 3 人の教師の授業において扱われる量と教師のビリーフとの関連性を検討する。この点を明らかにすることにより、ビリーフの異なる 3 人の教師の授業の共通点と相違点をより明確に捉えることができると考える。

## 第5章 読解プロセスに基づく授業構成

### 第1節 問題と目的

第5章では、3人の教師の1時間の授業構成を、読解プロセス単位の構成比率から検討する<sup>3</sup>。第3章で検討した通り、M先生は英文読解指導に関して、「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視し、「規則ベース」で指導するビリーフを持っていた。Y先生は「教科に関するビリーフ」と「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視し、「規則ベース」で指導するビリーフを持っていた。一方、T先生は「教科に関するビリーフ」を重視し、「技術・規則ベース」で指導するというビリーフを持っていた。第4章では、このようにビリーフの異なる教師の授業展開を読解プロセス単位に基づいて分析した。その結果、3人の授業は展開パターンの異なる相互作用モデルにより実践されていた。また、共通点として、低次レベル技能を重視していること、相違点として、音読の扱い方や、導入のプロセスを指摘した。そして、これらの特徴と教師のビリーフとの関連性を論じた。第5章では、読解プロセス単位が授業のどの場面でどの程度扱われているかに着目する。これにより、教師のビリーフと授業の特徴の関連性を別の観点から考察することができる。第5章の研究・クエスションは「ビリーフが異なる3人の教師による1時間の授業における読解プロセス単位の構成比率はどのようなものか」に設定した。

上記の研究・クエスションと関連して、英文読解授業に関しては次のような課題が指摘されている。まず、単語に関しては、英語を第2言語として学ぶ学習者が自力で英文を読むためには、テキストの総語数のうち98%を知っている必要があるという研究がある(Hu & Nation, 2000)。また、特に学習の初期の段階においては単語の発音の仕方を指導する必要があると言われている(Grabe, 2009)。しかしながら、授業における語彙指導の実態は明らかでない(山梨県総合教育センター, 2006)。次に、文法指導に関しては、文法知識がなければ英文を理解することは困難であることは認められているが(村杉, 2002)、現在でも英語の授業において文法指導を重視する考え方はコミュニケーション能力の育成と対立するという意見が根強くある。高校に関しては、1982年から「文法」の検定教科書がなくなった。本論文の研究対象とした高校のように文法に焦点を当てた授業が実施されていることもあるが、その実施状況は定かではない(高梨・高橋, 2011)。文法授業の実施状況が不明瞭であるならば、読解授業においてどの程度文法が扱われているのかという、よりミクロな点に関しては、さらに曖昧な状況であると考えられる。和訳指導に関しては、批判が多い一方で指導の現状把握ができていないため、授業においてどの程度、和訳が実施されているのかという研究が待たれている(金谷, 1995)。本研究は、これらの課題に関しても事例研究としてデータを提供することができる。

なお、語彙指導に関しては、単語に着目して授業分析を行う。本論文では、読解プロセス単位として「単語」を設定し、それは語の意味や発音を確認し、熟語などを扱う発話も含む

---

<sup>3</sup> 本研究は野村(2015b)がもとになっている。

ものとした。また、学校教育における語彙指導としては、単語の指導が重視されている。「高等学校学習指導要領」では、各科目において扱うべき「語」が規定されている(文部科学省, 2010)。また日本の読解指導に着目した研究では、「語彙」の中でも「単語」の数を取り上げて論じているものがある(金谷, 1995; 卯城, 2009)。以上から、本研究では、語彙として「単語」を扱う比率を検討する。

## 第2節 研究方法

分析対象は第4章と同じ授業である。この授業の逐語記録を読解プロセス単位に基づいて命題ごとにコーディングした。しかし本研究では、次の理由により読解プロセス単位から「音読」を除いた。第4章で述べたように、「音読」は個人で行ったり、ペアワークとして行ったり、センテンスごとに行ったり、テキスト全体を通して行ったりするため、正確な発話数を捉えることができないためである。第4章では「音読」が授業のどこで行われているのかという点が重要であったが、第5章では「どの程度扱われているのか」という点を検討するため、量が重要になる。それゆえ、「音読」は検討事項から除外した。

第4章の表4-3から表4-5が示す通り、各授業の総命題数はM先生が422、Y先生が321、T先生が416と差が見られるため、読解プロセス単位が授業において扱われている量は命題数によって比較することはできない。それゆえ、各読解プロセス単位に該当する命題が授業全体の総命題数に占める比率を算出し、その構成によって授業の特徴を考察する。

分析は次の手順で行う。まず、3人の授業の逐語記録から「音読」としてコード化した命題を除いた総命題数を数える。その後、読解プロセス単位ごとの命題数を数える。次いで、「音読」を除外した総命題数を基準として、各読解プロセス単位の構成比率を百分率で算出し、1時間の授業の特徴を検討する。その計算方法を示したものが【計算式1】である。【計算式1】は読解プロセス単位の「単語」(コード番号1)が1時間の授業に占める比率の計算方法を表示したが、他の読解プロセス単位に関しても同じように計算する。これにより、「音読」を除いた授業の総命題数の中で各読解プロセス単位が扱われている比率を算出することができる。

### 【計算式1】

$$\text{1時間の授業におけるコード1が占める比率} = \frac{\text{1時間の授業におけるコード1の命題数}}{\text{「音読」を除いた1時間の授業の総命題数}} \times 100$$

次に、各読解プロセス単位が扱われている量とタイミングを分析することにより、各授業における読解プロセス単位の扱い方を検討する。まず、第4章で行った授業の分節化の結果に基づいて、それぞれの授業を分節化する。次に、各分節内で各読解プロセス単位が扱われている命題数を数える。その後、各読解プロセス単位の授業における総命題数を基準として、各読解プロセス単位の分節における構成比率を百分率で算出する。その計算方法示した

ものが【計算式 2】である。【計算式 2】は導入における「単語」(コード番号 1)の構成比率の算出方法を表示したが、他の読解プロセス単位に関しても同じように計算する。これにより、「音読」を除いた授業の各分節の総命題数の中で各読解プロセス単位が扱われている比率を算出することができる。

#### 【計算式 2】

$$\text{導入におけるコード1が占める比率} = \frac{\text{導入におけるコード1の命題数}}{\text{「音読」を除いた導入の総命題数}} \times 100$$

次に、分節ごとに逐語記録を参照しながらそれぞれの読解プロセス単位の扱い方を検討する。最後に、読解プロセス単位に基づく授業構成の共通点と相違点を教師のビリーフとの関連性から考察する。

### 第 3 節 結果

#### 第 1 項 1 時間の授業構成

各授業において読解プロセス単位が扱われた命題の実数と構成比率を示したものが表 5-1、各授業における読解プロセス単位の構成比率をグラフで示したものが図 5-1 から図 5-3 である。なお、小数点以下第 2 位を四捨五入した。

単語、文法、文に関する発話は低次レベル技能に属する。表 5-1 から低次レベル技能を授業で扱っている比率は、M 先生の授業では 71.8%(28.6%+11.3%+31.9%)、Y 先生の授業では 88.0%(34.7%+16.1%+37.2%)、T 先生の授業では 81.9%(35.8%+32.3%+13.8%)であり、いずれの授業においても、授業の総命題数のほぼ 3 分の 2、もしくはそれ以上が低次レベル技能に関する発話であった。単語に関する発話はどの授業も総命題数の 30%前後を占めており、単語指導が重視されていることがわかる。文法に関する発話は、T 先生が単語指導とほぼ同じ比率の 32.3%であるのに対し、M 先生は 11.3%、Y 先生は 16.1%であり、文法を扱う比率は授業によって差が見られた。文に関する発話は、M 先生が 31.9%、Y 先生が 37.2%、T 先生が 13.8%であった。T 先生は和訳を授業終了後に配布しているため、文の比率は予想通り M 先生と Y 先生と比較すると低かった。

パラグラフ、テキスト全体の理解に関する発話は高次レベル技能に属する。高次レベル技能の指導に関する発話は、M 先生の授業では総命題数の 28.3%(6.4%+21.9%)、Y 先生では 12.0%(9.1%+2.9%)、T 先生では 18.0%(17.0%+1.0%)を占めていた。このうちテキスト全体の理解に関する発話は、M 先生の授業では総命題数の 21.9%であり、Y 先生の 2.9%と T 先生 1.0%と比較すると顕著な違いが見られた。

表 5-1 読解プロセス単位が授業の発話で扱われた実数(カッコ内は比率%)

	低次レベル技能			高次レベル技能	
	単語	文法	文	パラグラフ	テキスト全体
M 先生	112(28.6)	44 (11.3)	125 (31.9)	25 (6.4)	86 (21.9)
Y 先生	95 (34.7)	44 (16.1)	102 (37.2)	25(9.1)	8 (2.9)
T 先生	145 (35.8)	131(32.3)	56 (13.8)	69(17.0)	4 (1.0)

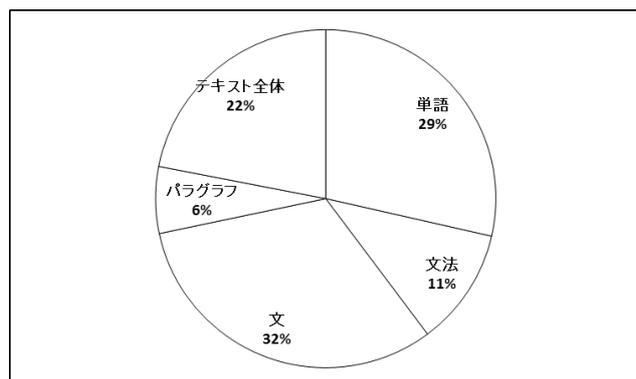


図 5-1 M 先生の授業の構成比率

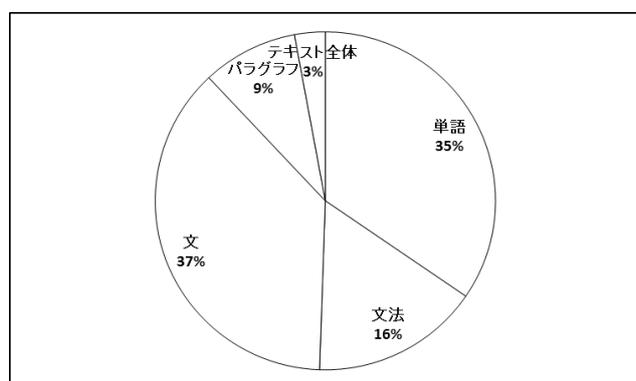


図 5-2 Y 先生の授業の構成比率

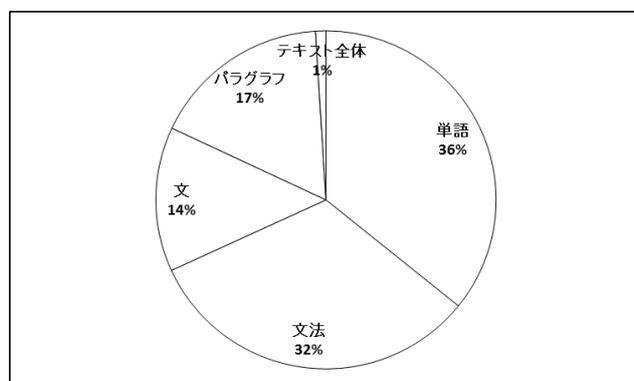


図 5-3 T 先生の授業の構成比率

## 第2項 読解プロセス単位の構成比率

### (1) 単語の構成比率

各授業の分節ごとの命題において読解プロセス単位の単語が扱われた実数と構成比率を示したものが表5-2である。小数点以下第2位を四捨五入した。逐語記録5-1から5-3は3人の教師が単語を扱っている場面である。M先生は展開①と展開②で単語指導を行っている。逐語記録5-1は展開①の場面である。M先生はdrawingという名詞を、その単語が登場した場面で指導している。ここではpictureという単語との比較を通してdrawingの意味を確認している。Y先生も展開①と展開②で単語指導を行っている。逐語記録5-2は展開①の場面である。Y先生もdrawingという名詞を、その単語が登場した場面で指導している。Y先生は発話番号85と86でdrawingの具体例を出し、また発話番号87から89で教科書の挿絵を使ってdrawingの意味を確認している。展開②の方が単語指導を多く行っている理由は、subjectという単語を生徒全員に辞書で引かせて、テキストの文脈に合う意味を検討しているためである。T先生は単語を導入と展開②で指導している。逐語記録5-3は導入の場面である。T先生はテキストの最初から、新出単語と生徒が躓きそうな単語を取り出し、その意味を指導している。加えて、展開②では、M先生やY先生と同様、センテンスの意味を扱いながら、その文脈にあった単語の意味を検討している。このように、T先生は2段階に分けて単語指導を行っていた。

表5-2 単語が授業の各分節で扱われた実数(カッコ内は比率%)

	導入	展開①	展開②	まとめ	合計
M先生	4 (3.6)	57(50.9)	51 (45.5)	0 (0)	112 (100.0)
Y先生	0 (0)	19 (20.0)	76 (80.0)	—	95 (100.0)
T先生	77 (53.1)	4 (2.8)	64 (44.1)	—	145(100.0)

### 逐語記録5-1 M先生の単語指導の場面

発話番号		コード
137	T: はい、D.K.くん、next please.	3
138	D.K: 動物と、人々の面白い絵が、法隆寺で見つかりました。	3
139	T: この次のdrawingは制作じゃなくて、humorous drawing、という ことで、これは絵。	1
140	この絵は、絵に相当するのは、もうひとつpictureっていうのが あったけれど、線描きで描かれた場合はdrawing	1
141	鳥獣戯画は線で描かれたでしょ。	1
142	色なんか塗らないで線で描かれている。	1
143	drawing. 動物や人間のこっけいな絵が、were found、見つけら れたわけです。	3
144	どこで?	3
145	the back of the ceiling.	3

## 逐語記録 5-2 Y先生の単語指導の場面

発話番号		コード
81	T: Humorous drawings of animals and people.	1
82	drawings、これは「線で描いた絵」ということだね。	1
83	前にも出てきたけれど、絵といっても線で描いた絵。	1
84	こっちは絵の具を使った絵。	1
85	筆書き、チョーク書き、鉛筆、ボールペン、全部drawing。	1
86	みんなが授業中にやっている落書きもdrawing、paintingではない。	1
87	それが左上にちょっと出ているね。	1
88	左上じゃなくて、法隆寺だから右上か。	1
89	これ、なかなかうまく描いてある。	1

## 逐語記録 5-3 T先生の単語指導の場面

発話番号		コード
11	T: temple.	1
12	K.T.: 寺	1
13	T: 寺、寺。	1
14	humorous.	1
15	F.M.: 滑稽な、ユーモラスな。	1
16	T: カタカナで「ユーモラスな」でもいいと思う。	1
17	(もう一度今の文を読む)	1
18	ceiling、Y.T.さん、ceiling.	1
19	Y.T.: 天井。	1
20	T: 天井、天井。	1
21	statue、statueは新出単語だな。	1
22	A.S.さん、statueは?	1
23	A.S.: 地位。	1

## (2) 文法の構成比率

各授業の分節ごとの命題において読解プロセス単位の文法が扱われた実数と構成比率を示したものが表 5-3 である。小数点以下第 2 位を四捨五入した。逐語記録 5-4 から 5-6 は 3 人の教師が文法を扱っている場面である。この 3 つの逐語記録は 3 人の教師が展開②で His work *Chojyugiga*, or “Animal Scrolls”, is made up of four pictures scrolls and tells a humorous story about the people and animals of the time. という英文を扱っている場面である。この逐語記録から 3 人の教師の文法と文の扱い方を検討する。まず、2 つの動詞 is made up of と tells の扱い方に着目して、3 人の文法指導を検討する。M 先生と Y 先生は展開①と展開②で、T 先生は展開②で文法を扱っている。つまり、3 人とも英文を 1 文ずつ指導する分節で文法を指導している。テキストは 2 つのパラグラフに分かれているが、第 2 パラグラフは第 1 パラグラフに比べると英文が長く、複雑な構文も多い。それゆえ、M 先生も Y 先生も展開①と比べて展開②のほうが多く文法を扱っている。

逐語記録 5-4 は M 先生の文法指導の場面である。発話番号 301 が示すように、この場面の直前に M 先生は D.A. くんに文の意味を和訳するよう指示し、D.A. くんはほぼ正確に和訳することができた。M 先生は発話番号 280 から 282 で、1 つ目の動詞が is であることを説明している。また発話番号 301 で tells の前に it が省略されていると述べ、この tells がこの英文の 2 番目の動詞であることを説明している。逐語記録 5-5 は Y 先生の文法指導の場

面である。Y先生もまず生徒に和訳をさせている。その後、発話番号192と193で主部を明確にし、194で動詞が2つあることを説明している。逐語記録5-6はT先生の文法指導の場面である。T先生は発話番号300から318まで、andという等位接続詞が結び付けるものは何かという文法構造に関する質問を生徒に考えさせることにより、主部に対応する動詞が2つあることを理解させている。その後、発話番号322から324で動詞が2つあることを復唱している。3つの逐語記録から、T先生はM先生とY先生とは違った文法指導を行っていることがわかる。M先生とY先生は、生徒が文の意味を正確に把握するために文法を扱っている。なぜならば、まず生徒に和訳させ、生徒の理解を確認し、文法の説明を行い、再度、文の意味を確認しているからである。一方、T先生は、まず文の構造に生徒が注意を向けるようにしている。そして文の構造を生徒に考えさせ、その後、文の意味を確認している。表5-3とこの3つの逐語記録の比較からわかるように、T先生は、文法指導を行う際、テキストのストーリーを捉えるためというより、文法構造そのものの理解を重視していることがわかる。

表 5-3 文法が授業の各分節で扱われた実数(カッコ内は比率%)

	導入	展開①	展開②	まとめ	合計
M先生	0 (0)	15 (34.1)	29 (65.9)	0 (0)	44 (100.0)
Y先生	0 (0)	13 (29.5)	31(70.5)	—	44 (100.0)
T先生	0 (0)	0 (0)	131 (100.0)	—	100 (100.0)

逐語記録 5-4 M先生の文法と文の指導の場面

発話番号		コード
280	T: His work Chojugiga, or the "Animal Scrolls," is made up of, is made up of.	2
281	これ、isになっています。	2
282	Scrollsってsがついているけれど、isなんですよ。	2
283	で、is made up of four picture scrolls. made up of,	1
284	これはconsist ofと同じですね。	1
285	何何から成り立っている、何何から構成されている、作られている。	1
286	ここでは4、絵巻物だから4巻のとやった方がいい。	3
287	1まき、2まき、3まき、4まきから成っている。 (中略)	3
299	甲と乙、丙と丁に分かれています。	3
300	4つの絵巻物から成り立っていますということ。	3
301	次、D.A.くん、きちんと訳してくれましたが、itが省略されている。	2
302	その鳥獣戯画は伝えると訳してくれました。	3
303	伝えていきます、伝えます。	3
304	話しますとか、語りますより。	3
305	humorous story about the people and animals of the timeのtimeはその頃の、その当時の人々と動物のこっけいな話を伝えていきます。	3

### 逐語記録 5-5 Y先生の文法と文の指導の場面

発話番号		コード
187	はい、じゃあもうここはね、S.S.さん。	3
188	S.S. : その巻物は4枚の巻物で構成されている。	3
189	で、ユーモアな物語、人々と動物、その時代の人々と動物についてのユーモアな物語。	3
190	T : はい、伝えています。	3
191	はい、OK。	3
192	主語の部分がここ。	2
193	ここまでが共通なんだよね。	2
194	is made up ofとtells、動詞が2つある。	2
195	animal scrolls、ここではanimal picture scrollsと同じ、絵巻ということだね、animal picture scrolls.	1
196	be made up ofはこれもよく出てくる。	1
197	何何からできている、構成されている、作られている。	1
198	4巻の絵巻、4巻の絵巻でできていて、about the people and animals of the time.	3
199	the time、その時の、当時の、その頃の。	1
200	その頃の人々や動物についてのこっけいな話を伝えています。	3
201	その頃の人々や動物についてのこっけいな話を伝えています。	3

### 逐語記録 5-6 T先生の文法と文の指導の場面

発話番号		コード
299	T : Is made up four picture scrolls and tells a humorous story about the people and animals of the time.	3
300	four scrolls って、その後ろにandってあるな。	2
301	このandが結び付けているのが何かちょっと考えてみるな、scrollsの後ろのand。	2
302	何何と何何、何と何？	2
303	S.Y. : four scrolls.	2
304	T : と？	2
305	S.Y. : a humorous story.	2
306	T : andはAとBをつなぐけど、必ずAとBは仲間、似た者同士じゃないと。	2
307	一番最初、どっちから探す？	2
308	S.Y. : B.	2
309	T : Bな。	2
310	Andの次はなんて書いてある？	2
311	S.Y. : tells.	2
312	T : tells、動詞。	2
313	しかもtells、sが付いている。	2
314	こっちは？	2
315	S.Y. : is.	2
316	T : isだ。	2
317	両方とも主語が3単現単数だからis.	2
318	はい、つまりこの文章の主語はHis work Chojhyugigaがこれが主語で、動詞がis made up ofと もう1つtells、動詞2つ。	2
319	is made up of、これが出てきたのは2回目だな。	1
320	Y.E. : 何何で構成されている。	1
321	T : 何何で構成されている。	1
322	これ動詞の1個目。	2
323	アンダーラインでV1で、tells、アンダーラインでV2.	2
324	動詞2つね。	2
325	鳥獣戯画は構成されていて、伝えています。	3
326	意味とれてますか？	3
327	じゃあ、言うぞ。	3
328	彼の作品である鳥獣戯画は、英語で言うとanimal scrollsはfour scrollsで構成されている。	3
329	4つの絵巻物で構成されています。	3
330	具体的には甲、乙、丙、丁、4つある。	3
331	そしてtells、伝えています。	3
332	humorous story、面白いお話。	3
333	about the people and animals、人間や動物についての滑稽なお話を伝えています。	3

### (3) 文の構成比率

各授業の分節ごとの発話において読解プロセス単位の文が扱われた実数と構成比率を示したものが表 5-4 である。小数点以下第 2 位を四捨五入した。3 人の教師の文の扱い方は、上記の逐語記録 5-4 から 5-6 から検討する。表 5-4 が示す通り、M 先生と Y 先生は展開①

と展開②で、T先生は展開②で文を扱っている。M先生は逐語記録 5-4 で、まず D.A. さんに 1 文を和訳させている。その後、単語や文法の説明を行った後、発話番号 302 以降で、文の意味を確認している。Y先生は逐語記録 5-5 で、まず S.S. さんに 1 文を和訳させている。その後、単語や文法の説明を行った後、発話番号 198 と 200 以降で、文の意味を確認している。このように、M先生とY先生の和訳の扱いは、まず、生徒の理解を確認するために生徒に文の意味を尋ね、その後単語や文法を確認した後、再度文の意味を確認するというものであった。一方、T先生は授業後に和訳を生徒に配布するため、授業全体としては和訳を扱う比率は低かった。しかしながら、逐語記録 5-6 の発話番号 325 以降が示すように、1 文が長く複雑な構文を含む文に関しては、文構造の検討後、丁寧に意味を確認していた。

表 5-4 文が授業の各分節で扱われた実数(カッコ内は比率%)

	導入	展開①	展開②	まとめ	合計
M先生	0 (0)	60 (48.0)	65 (52.0)	0 (0)	125 (100.0)
Y先生	0 (0)	49 (48.0)	53 (52.0)	—	102 (100.0)
T先生	0 (0)	0 (0)	56 (100.0)	—	56 (100.0)

#### (4) パラグラフの構成比率

各授業の分節ごとの命題において読解プロセス単位のパラグラフが扱われた実数と構成比率を示したものが表 5-5 である。小数点以下第 2 位を四捨五入した。逐語記録 5-7 から 5-9 は 3 人の教師がパラグラフを扱った場面である。表 5-5 が示す通り、M先生とY先生は展開②でパラグラフに関する理解を促進する発話を行っている。T先生は展開①で主にこの発話を行っている。逐語記録 5-7 は M先生が第 2 パラグラフの後半部分の理解を促進するために行っている発話である。発話番号 339 で、「絵巻物の多くは宗教的な題材を扱った」というテキストの英文の意味を分かりやすく言い換えている。その後、発話番号 340 から 344 でイタリアの例を取り上げ、発話番号 345 と 346 でテキストの内容と関連付けている。逐語記録 5-8 は Y先生が第 2 パラグラフのテーマ 1 つである鳥獣戯画に関する生徒の理解を促進しようとしている場面である。Y先生は生徒個人の経験を鳥獣戯画と結び付けて、鳥獣戯画とは何かを検討している。発話番号 212 の D.O. さんの発言から、中学校の歴史の資料集に登場していたことや、発話番号 225 の F.Y. さんの発言から近所の百貨店のイベントで扱われていたことなどの情報が出され、鳥獣戯画のイメージが生徒にとって以前より明確になったと考えられる。このように、M先生とY先生は、パラグラフで述べられている内容のより深い理解を促進するためにパラグラフの理解に関する発話を行っていた。T先生は、展開①でパラグラフの概要を掴むためにパラグラフの理解に関する発話を扱っていた。その一例を示したものが逐語記録 5-9 である。T先生は M先生やY先生とはパラグラフの理解に関する発話を扱う目的が異なっていると考えられる。

表 5-5 パラグラフが授業の各分節で扱われた実数(カッコ内は比率%)

	導入	展開①	展開②	まとめ	合計
M 先生	0 (0)	0 (0)	25 (100.0)	0 (0)	25 (100.0)
Y 先生	0 (0)	0 (0)	25 (100.0)	—	25 (100.0)
T 先生	0 (0)	51 (73.9)	18 (26.1)	—	69 (100.0)

逐語記録 5-7 M 先生のパラグラフに関する理解を扱った場面

発話番号		コード
338	T: 絵巻物の多くは宗教的なテーマ、宗教的題材を扱いました。	3
339	芸術というものは私たち、宗教から生まれている。	4
340	ヨーロッパの絵画とか、建築とか、彫刻とか、音楽とかは教会の中から生まれてきています。	4
341	イタリアあたりに行ってみて。	4
342	そうするとイタリアは、もう遺跡がそのまま保存された状態でいますから。	4
343	歩く所どこでも、いわゆる昔の過去の芸術作品があるわけです。	4
344	歩いていくと、まさに教会からイタリアの文化が生まれてきたっていうことがわかるんです。	4
345	で、日本ではどうかというと、お寺から生まれたわけです。	4
346	宗教的な題材を扱ったわけですね。	4

逐語記録 5-8 Y 先生のパラグラフに関する理解を扱った場面

発話番号		コード
204	T: これは歴史の時間に中学校、あるいは日本史...はまだやってないんだな。	4
205	やってない？	4
206	S: (うなづく)	4
207	T: 今は世界史か？	4
208	S: (うなづく)	4
209	T: 参考までに、この鳥獣戯画というのを見たり聞いたり、今まで、生涯、聞いたことある人、手を挙げて、raise your hand。	4
210	意外と少ない、3人だね。	4
211	どこで見ましたか。	4
212	D.O.: 中学校の歴史の資料集で。	4
213	T: その時、詳しく説明を受けた、先生に？	4
214	D.O.: いや、自習の時に、えっと、課題が終わったんで、それで見てた。	4
215	T: よく記憶に残っているね。	4
216	D.O.: でも、これ有名じゃないですか。	4
217	T: 有名だよな。	4
218	でも3人しか知らなかったよ。	4
219	F.Y.さんも知ってた。	4
220	F.Y.: お店で、クリアファイルをお店でくれて、パンフレットが入っていた。	4
221	T: お店のパンフレット？	4
222	クリアファイルをお店でくれたところが入っていた。	4
223	おもしろいね、どうして？	4
224	そういう関係のお店なわけ？	4
225	F.Y.: 東急の京都展。	4
226	T: 東急の京都展。	4
227	なるほどね、京都に関わるのね。	4

逐語記録 5-9 T 先生のパラグラフに関する理解を扱った場面

発話番号		コード
88	T: 日本のまんがは、いつどこで始まったと言われているかな、いつ。	4
89	J.E.: 7世紀から8世紀。	4
90	T: 7世紀から8世紀。	4
91	3行目にあるな、during the seventh or eighth century.	4
92	7世紀か8世紀頃、ここです。	4
93	どこ？	4
94	M.T.: お寺。	4
95	T: お寺。	4
96	7世紀から8世紀のお寺ってことが読み取れる。	4

(5) テキスト全体の構成比率

各授業の分節ごとの発話において読解プロセス単位のテキスト全体に関する理解が扱われた実数と構成比率を示したものが表 5-6 である。小数点以下第 2 位を四捨五入した。逐語記録 5-10 から 5-12 は 3 人の教師がテキスト全体に関する理解を扱っている場面である。表 5-6 が示す通り、M 先生と Y 先生は導入で、T 先生は展開①でテキスト全体に関する理解を扱っている。しかしながら、T 先生は導入では単語の意味の確認のみを行っているため、展開①ではテキストの内容の検討はまだ行っていない。ここから、3 人の教師とも、テキストの内容を検討する際には、まず、テキスト全体の理解に関する発話から始めていることがわかる。逐語記録 5-10 が示す通り、M 先生は鳥獣戯画とマンガの歴史に関する資料を読むことにより、生徒の背景知識を豊かにしている。逐語記録 5-11 から、Y 先生はテキストの内容を英語で要約することにより、テキスト全体の内容を生徒に伝えていることがわかる。T 先生は、逐語記録 5-12 にあるように、日本語でテキストの内容を要約している。ここから、テキスト全体に関する理解は 3 人とも本文の内容の詳細な検討を行う前に扱っているが、その扱いは 3 人とも異なっていることがわかる。

表 5-6 テキスト全体が授業の各分節で扱われた実数(カッコ内は比率%)

	導入	展開①	展開②	まとめ	合計
M 先生	69 (80.2)	0 (0)	0 (0)	17 (19.8)	86 (100.0)
Y 先生	8 (100.0)	0 (0)	0 (0)	—	8 (100.0)
T 先生	0 (0)	4 (100.0)	0 (0)	—	4 (100.0)

逐語記録 5-10 M先生のテキスト全体の理解を扱った場面

発話番号		コード
64	鳥獣戯画に関する、一応資料です。	5
65	これを頭に入れながら読んでみると分りやすいと思います。	5
66	ここに絵巻物という日本語が出てきますね。	1
67	Aくん、絵巻物に相当する英語は何でしょうか、P106で。	1
68 S:	・・・。	1
69 T:	はい、じゃあ読みながら探してね。	1
70	日本のまんがの形式は絵巻物から始まったんだということです。	5
71	鳥獣戯画というのは絵巻物です。	5

逐語記録 5-11 Y先生のテキスト全体の理解を扱った場面

発話番号		コード
42	T: Can you make guess how Japanese cartoon drawing begin?	5
43	Can you guess?	5
44	How Japanese cartoon drawing begin?	5
45	Can you answer these questions?	5
46	What is the oldest manga in Japan?	5
47	Who drew it?	5
48	Now this part, part 2 is about the history of Japanese manga.	5
49	I think the story, the passage, will be able to answer some of the questions you may have about manga.	5

逐語記録 5-12 T先生のテキスト全体の理解を扱った場面

発話番号		コード
136	T: 大まかな内容な、はい。	5
137	日本のまんがの歴史について。	5
138	いろんな例がありますが、一番有名なものは鳥獣戯画でしょう。	5
139	鳥獣戯画とはこういうものです、っていうのが話の流れです。	5
140	それでは、本文の中の重要な部分、難しめのところだけ取り出していきたいと思えます。	5
141	そのあと、また訳を配りますので、扱わない部分は自分で確認してください。	5

#### 第4節 考察

第5章では、3人の教師の授業構成を読解プロセス単位に基づいて検討した。本研究は、英文読解授業に関して指摘されていた次の3つの課題を検討するための事例データを提供した。第1に語彙指導の実態を把握する、第2に文法指導の実態を把握する、第3に和訳指導の実態を把握するというものである。第1の課題に関しては、3人の授業において単語に関する発話は30%前後を占めていた。英語学習の初期段階では単語の指導は不可欠である。単語の知識が不十分であればテキストベースの理解を十分に行うことができないため、テキストの内容を推測したり、読み手の背景知識を活性化させてテキストを理解したりするというレベルにまで学習者が到達することは困難である。語彙知識は多読によって身に着けることができるが、外国語学習の場合、明示的な指導の効果が実証されている(Grabe, 2009; Hudson, 2007)。本研究の結果、3人の教師の授業では語彙指導(単語の辞書的意味と音韻情報)が重視されているということが示された。第2の課題に関しては、読解授業にお

いて2種類のパターンが見られた。1つは、T先生のように、文法に特化した授業が設定されている場合でも、読解授業において文法指導を重視するというものである。もう一つは、M先生とY先生のようにテキストのストーリーを理解するために文法指導を行うというものである。第3の課題に関しては、M先生とY先生のように和訳を学習者に配布しない教師であっても、文の理解に当てる発話は3割程度であった。当然のことながら、和訳を配布するT先生の授業においては、文の理解に関する発話はさらに少なかった。

本章の研究・クエスチョンは「ビリーフが異なる3人の教師による1時間の授業における読解プロセス単位の構成比率はどのようなものか」というものであった。1時間の授業の構成比率をみると、3人の教師の授業には2つの共通点が見いだせた。第1に、既述したように、3人の授業において単語に関する発話が30%前後を占めていた。第2に、低次レベル技能(単語、文法、文)に関する発話が全体の70%以上を占めていた。単語を含む低次レベル技能の指導も学習初期には必要である。1文ごとのテキストベースの情報は文法知識がなければ正確には理解できないため、明示的な指導の重要性が指摘されている(Grabe, 2009; 村杉, 2002)。また当然のことながら、文と文の意味のつながりによってパラグラフが構成されているため、1文ごとの意味を捉えなければ、パラグラフの内容を正確に理解することはできない。このような低次レベル技能は、明示的知識を取り入れた後に学習者自身によって自動化される必要がある。そうすることによって、学習者は高次レベル技能を意識的に活用する時間を取ることができ、テキストを深く理解することができる(門田他, 2014)。本研究の結果、3人の教師の授業では、低次レベル技能の明示的指導が重視されているということが示された。これを教師のビリーフの特徴から検討するならば、3人とも「規則ベース」のビリーフを持っていた。このように低次レベル技能を重視した指導は、3人の教師のビリーフとの関連性が見られる。

次に、相違点から3人の教師の授業の特徴を考察する。単語指導に関しては、M先生は展開①と展開②で、Y先生も展開①と展開②で、T先生は導入と展開②で行っていた。M先生とY先生は、各単語をその単語が登場した場面で、テキストの内容や文脈に合わせて指導をしていた。これは「規則ベース」のビリーフと一致している。T先生は、導入ではテキストの最初から、新出単語と生徒が躓きそうな単語を取り出し、その意味を指導していた。加えて、展開②では、M先生やY先生と同様、各単語をその単語が登場した場面で、テキストの内容や文脈に合わせて指導していた。T先生の導入における単語指導は、文脈に関係なく単語の意味のみを順番に生徒に答えさせている。これは、T先生が英語学習を訓練として捉え、読解指導に関して「技術ベース」というビリーフを持っていることと一致している。展開②ではテキスト内容や文脈に合わせて単語指導を行っていることから「規則ベース」のビリーフとの関連性も考えられる。

文法指導に関しては、3人とも、英文を1文ずつ指導する分節で扱っていた。M先生とY先生は展開①と展開②で、T先生は展開②で行っていた。T先生の文法に関する発話は、M先生とY先生の発話の2倍から3倍の比率を占めていた。また、M先生とY先生は、まず

生徒に和訳させ、生徒の理解を確認し、文法の説明を行い、再度、文の意味を確認しており、文の意味を正確に取るために文法を扱っていた。一方、T先生は、まず文の構造に生徒の注意を向けさせ、文の構造を生徒に考えさせている。M先生とY先生も、英文読解授業において構文理解は重要であるというビリーフを持ってはいるものの、テキストの内容も重視していた。M先生は「文法や構文だけに集中しちゃうような内容もあるけど、今回は割とよかったわね」と述べ、Y先生は「話の流れを生徒がつかめることが大切だと思います」と述べていることからこの点がわかる。ここから、M先生とY先生は「規則ベース」のビリーフと「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を反映した指導を行っていることが解釈できる。一方、T先生は「1年生のうちはそういうの(トレーニング)が大切だと思っています。だからトレーニング半分、理屈半分。あとは無視。体育会系のやり方です」と述べ、文法や構文を重視していることが推察できる。ここから、T先生は「教科に関するビリーフ」と「技術・規則ベース」のビリーフを反映した指導を行っていることがわかる。このように3人の教師の文法を扱う比率や扱い方は、教師のビリーフとの関連性がうかがえる。

文の理解に関しては、M先生とY先生は展開①と展開②で、T先生は展開②で扱っていた。これは3人とも「規則ベース」のビリーフと一致している。T先生は授業終了後に和訳を配布しているため、1文1文の意味を丁寧に扱う発話は、M先生とY先生の半分以下であった。

パラグラフに関する発話は、M先生とY先生は展開②でT先生は展開①で主に行っていた。T先生のパラグラフに関する発話の比率はM先生とY先生の2倍以上を占めていた。またT先生は、M先生やY先生とはパラグラフの理解に関する発話を扱う目的が異なっていた。M先生とY先生は、パラグラフで述べられている内容のより深い理解を促進するためにパラグラフに関する発話を行っていた。これは「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を反映している。このような指導は、生徒がより高度なテキスト理解を行う上で助けとなる(Palincsar, 2003)。一方、T先生は、展開①でパラグラフの概要を掴むために行っていた。これはT先生の、英語を読んだ後に頭に内容が残るような読み方をしなければいけないという「教科に関するビリーフ」と一致していた。このように、T先生はテキストそのものの理解を重視しているが、M先生とY先生はテキスト内容を一般的な知識や生徒の持っている情報と結び付けていることが示された。

テキスト全体の理解に関する発話は、M先生とY先生は導入で、T先生は展開①で扱っていた。3人ともテキストの内容を検討する際には、まずテキスト全体の理解に関する発話から始めていた。M先生のテキスト全体の理解に関する発話は、Y先生の7倍以上、T先生の20倍以上であり、M先生の授業の特徴となっていた。テキスト全体の理解に関する発話は質的に3人とも異なっていた。M先生は鳥獣戯画とマンガの歴史に関する資料を読むことにより、生徒の背景知識を豊かにしていた。M先生は「今日の鳥獣戯画についてもね。以前は、中学校とかでやって知っていたじゃない」と述べ、生徒の持っている背景知識の限界を知っていた。また、「この教材は扱いやすかったですね。抽象度の高

い内容だと難しくなっちゃうし。たまに生徒の精神年齢とあっていないような内容とか」と述べ、テキスト内容と生徒の精神年齢を考慮していることも分かる。ここから、M先生は、生徒がテキストを深く理解できるように、教科書以外の情報を提供していると考えられ、「生徒の学びと理解に関するビリーフ」の影響が推察される。Y先生は、「できるだけ、生徒の側から言ってもらえるように意識しています」と述べ、生徒との人間関係を重視していた。テキストの内容理解に関しても、生徒個人の経験を引き出すことによって、生徒の興味関心を高めていた。ここから、Y先生の「生徒に関するビリーフ」との関連性が読み取れる。T先生はテキスト全体の理解に関する発話の占める比率が低かった。T先生も「教科に関するビリーフ」の中で、テキストの内容を記憶できるような読み方が良いと述べていたが、テキスト全体に関する理解の構成比率とこのビリーフとの関連性は指摘できない。教師のビリーフは授業の文脈により優先順位が決まることがあるため(Clerk & Peterson, 1986)、英語教育をトレーニングとして捉え、構文と訓練を重視しているというビリーフがより重視されていたのかもしれない。

先行研究では、進学校の英語教育は「伝統的教授法」の影響が強いと言われていた(江利川, 2012)。その特徴は「言語は、文法や語彙、音声体系の集合体として捉えられ、学習者はそれを意識的に学習することによって、言語を習得することができる」という考えや「基本的な学習順序は、まず規則を理解し、そしてそれを暗記して、あとは繰り返し練習することによって、学習項目を定着させることができる」という考えに基づいていた(和泉, 2009, p.12)。前者は「規則ベース」のビリーフに該当し、後者は「技術・規則ベース」のビリーフに該当する。本研究の結果、授業において3人とも低次レベル技能を重視しており、「伝統的教授法」の考えと一致した指導を行っていた。しかし、3人ともテキストのストーリーを重視するという指導も行っていた。またM先生は生徒の背景知識を増やし、Y先生は生徒の経験をテキストの内容と結び付けていた。ここから、教師のビリーフは複雑で多様であり、「伝統的教授法」の影響を受けたビリーフを持っていても、授業実践には教師の個別性が表れるということが示された。

## 第5節 第5章のまとめと課題

第5章では、「ビリーフが異なる3人の教師による1時間の授業における読解プロセス単位の構成比率はどのようなものか」というリサーチ・クエスチョンを検討した。まず、英文読解授業において3つの検討課題があることを指摘した。それは、第1に語彙指導の実態を把握する、第2に文法指導の実態を把握する、第3に和訳指導の実態を把握するというものである。第1の課題に関しては、3人の授業において単語に関する発話が30%前後を占めているという結果であった。第2の課題に関しては、文法に特化した授業が設定されている場合でも、読解授業において文法指導を重視する授業と、テキストのストーリーを理解するために文法指導を行うという2つのパターンが見られた。第3の課題に関しては、和訳を学習者に配布しない教師であっても、文の理解に当てる発話は3割程度であった。

1時間の授業における読解プロセス単位の構成比率をみると、3人の教師の授業では、単語指導と低次レベル技能の明示的指導が重視されているということが示された。個々の読解プロセス単位の扱いは、教師によって扱う比率と扱うタイミングが異なっていた。読解プロセス単位による授業構成の特徴は、第3章で検討した教師のビリーフの特徴との関連性があることを指摘できた。

第4章と第5章では、3人のビリーフの異なる教師の授業を読解プロセス単位に基づいて分析した。しかしながら、これらは1時間の授業の比較によって得た結果に過ぎない。教師の授業展開や授業構成は、別の授業においても同じ傾向を指摘できるのであろうか。次章ではこれまでの分析の信頼性を高めるため、この点を検証する。

## 第6章 読解プロセスに基づく授業データの検証

### 第1節 問題と目的

第4章と第5章では、3人のビリーフの異なる教師の授業を読解プロセス単位に基づいて分析した。第4章では英文読解の授業展開を検討した。その結果、次の点が明らかになった。第1に、3人の授業は、授業という集団の読みにおいても、プロセスは異なるものの、英文読解プロセスモデルの相互作用モデルが展開されていた。第2に、英文読解指導に関するビリーフが異なる3人が、同じ教材を同じレベルの学習者を対象にして扱っていても、音読の扱いが異なっており、導入のプロセスには共通点が見られないこと、また3人とも低次レベル技能の指導を重視していたことを指摘した。第5章では授業構成を検討した。まず、英文読解授業において3つの検討課題があることを指摘した。それは、第1に語彙指導の実態を把握する、第2に文法指導の実態を把握する、第3に和訳指導の実態を把握することである。第1の課題に関しては、3人の授業において単語に関する発話が30%前後を占めているという結果であった。第2の課題に関しては、文法に特化した授業が設定されている場合でも、読解授業において文法指導を重視する授業と、テキストのストーリーを理解するために文法指導を行うという2つのパターンが見られた。第3の課題に関しては、和訳を学習者に配布しない教師であっても、文の理解に当てる発話は3割程度であった。1時間の授業の構成比率をみると、3つの授業では、単語指導と低次レベル技能の明示的指導が重視されているということが示された。個々の読解プロセス単位の扱いは、教師によって扱う比率と扱うタイミングが異なっていた。第3章で検討した教師のビリーフと授業構成の特徴には、いくつかの関連性を見つけることができた。

しかしながら、これらは1時間の授業の比較によって得た結果に過ぎない。第6章のリサーチ・クエスチョンは「教師の授業展開や授業構成は、別の授業においても同じ傾向を指摘できるか」に設定し、この点を検討する。

### 第2節 研究方法

第4章と第5章では、3人の教師が教科書のLesson 8のPart2を扱った授業を読解プロセス単位に基づいて分析した。第6章では、3人の教師がLesson 8のPart1を扱った授業を読解プロセス単位に基づいて分析し、第4章と第5章の結果と比較して、3人の教師の特徴を確認する。Part1を扱った授業を選定した理由は次の通りである。授業観察は1か月間行い各教師の授業を7時間ずつ観察したが、その中でテキストの同じ範囲を扱った授業は限定されていた。いくつかの授業は授業時間内にテキストを扱いきれなかったため、同じレッスンの指導が次の授業に持ち越された。その場合、次の授業は前回の残りのテキスト部分を扱い、その後、次のレッスンに入るという構成になる。本研究は3人の教師の授業展開や授業構成の比較を行うものであるため、このような授業は分析対象として設定することができない。3人の教師の1時間の授業として、扱っているテキスト範囲が一致した授業は

Part1 を扱った授業と Part2 を扱った授業の 2 つだけであった。それゆえ、第 6 章では Part1 を扱った授業を選定した。

授業展開に関しては、Lesson 8 の Part1 を扱った授業の逐語記録を、読解プロセス単位に基づいて命題(1 センテンス)ごとにコーディングした。逐語記録の発話の読解プロセス単位の同定については、英語教育経験者である研究協力者に依頼して 2 人で行った。両者間には 93.6%の一致が見られた。相違点については協議により一致に至った。その後、コードを時系列に並べてグラフ化することにより授業の展開方法を検討した。まず、1 時間の授業の展開プロセスを分析し、授業全体の特徴を掴む。次いで、分節ごとに特徴を検討する。分節化は第 4 章と第 5 章と同様「導入・展開・まとめ」という区切りで、具体的には次のように行った。3 人の授業において、テキストの本文を扱う前までを「導入」とした。展開部分に関しては、3 人ともテキストを扱っている部分を「展開」とした。Part1 は後述するように英文全体が短く、パラグラフも短く、内容が平易であるため、「展開」はテキスト内容を扱っている場面を 1 つの分節としてまとめた。「まとめ」は授業全体を総括する部分である。このようにして各授業を分節化した結果、表 6-1 のように範囲を設定した。

表 6-1 Lesson8 Part1 を扱った各授業の分節の範囲

分析対象授業	導入	展開	まとめ
M 先生	1 から 109	110 から 284	285 から 340
Y 先生	1 から 62	63 から 222	223 から 293
T 先生	1 から 104	105 から 273	274 から 349

授業の構成比率は、第 5 章と同様、3 人の授業の逐語記録から「音読」としてコード化した命題を除いた総命題数を数える。その後、読解プロセス単位ごとの命題数を数える。次いで、「音読」を除外した総命題数を基準として、各読解プロセス単位の構成比率を百分率で算出し、1 時間の授業の特徴を検討する。

教科書の Lesson8 の Part1 の英文は次のようなものである。これは第 4 章と第 5 章で検討した Part2 と比較すると、語数が 7 割程度(Part1 が 130 語、Part2 は 181 語)であり、またテキストが扱っている内容は、生徒が容易に理解できるものである。高校 1 年生が正確に英文を理解するために、英文の下線部(1)から(6)に関して次のような指導が必要である(下線部は筆者が加筆した)。

- (1) 知覚動詞＋目的語＋現在分詞形という構文である。
- (2) 知覚動詞＋目的語＋動詞の原型という構文である。
- (3) 知覚動詞＋目的語＋現在分詞形という構文である。
- (4) this は第 1 パラグラフ全体の内容を指す。
- (5) used to 動詞の原型は「かつては～したものだ」という意味である。

(6) things は「事情、状況」という意味である。

(7) They say (that)は、「(一般的に)～と言われている」という構文である。

(1) We often see people reading comics on trains and buses these days. (2) We can see an office worker take a comic magazines out of his bag and read it while going to work. (3) Also, we often see an adult and a child sitting side by side and reading copies of the same comic magazine. How do you fell about (4) this?

There are many kinds of Japanese comics. Among them, the story comics are the most common kind today. They are first published in magazines and then as books. Different comic magazines (5) used to attract readers of different age groups. But (6) things have changed.

Comic magazines and books can be found everywhere. In Japan, there are even comic cafes. (7) They say Japan now uses more paper for comics than for toilet paper!

### 第3節 結果と考察

#### 第1項 1時間の授業展開

表 6-2 は M 先生の授業、表 6-3 は Y 先生の授業、表 6-4 は T 先生の授業の逐語記録を読解プロセス単位に基づいてコード化したものである。

表6-2 M先生の授業のコード

発話番号	コード								
1	5	51	1	101	5	151	2	201	3
2	5	52	1	102	5	152	2	202	3
3	5	53	5	103	5	153	1	203	2
4	5	54	5	104	5	154	1	204	2
5	5	55	5	105	5	155	1	205	2
6	5	56	5	106	5	156	1	206	2
7	5	57	5	107	5	157	3	207	3
8	5	58	5	108	5	158	3	208	3
9	5	59	5	109	5	159	2	209	3
10	5	60	5	110	0	160	3	210	3
11	5	61	5	111	0	161	3	211	3
12	5	62	5	112	0	162	3	212	3
13	5	63	5	113	0	163	3	213	3
14	5	64	5	114	0	164	1	214	2
15	5	65	5	115	0	165	1	215	2
16	5	66	5	116	0	166	3	216	2
17	5	67	5	117	0	167	2	217	2
18	5	68	1	118	0	168	1	218	2
19	5	69	1	119	0	169	1	219	3
20	5	70	1	120	0	170	1	220	1
21	5	71	1	121	0	171	1	221	1
22	5	72	1	122	0	172	1	222	3
23	5	73	1	123	0	173	1	223	1
24	5	74	1	124	0	174	1	224	1
25	5	75	5	125	3	175	1	225	1
26	5	76	5	126	0	176	1	226	1
27	5	77	5	127	3	177	1	227	3
28	5	78	5	128	2	178	1	228	2
29	5	79	5	129	2	179	1	229	3
30	5	80	5	130	2	180	1	230	3
31	5	81	5	131	2	181	1	231	3
32	5	82	5	132	2	182	1	232	0
33	5	83	5	133	3	183	1	233	2
34	5	84	1	134	3	184	1	234	3
35	5	85	1	135	1	185	3	235	3
36	5	86	1	136	1	186	3	236	3
37	5	87	1	137	1	187	4	237	1
38	5	88	1	138	1	188	4	238	1
39	5	89	1	139	2	189	4	239	1
40	5	90	5	140	1	190	4	240	1
41	5	91	5	141	1	191	4	241	1
42	5	92	1	142	1	192	3	242	1
43	5	93	1	143	1	193	0	243	1
44	1	94	1	144	3	194	3	244	3
45	1	95	1	145	3	195	3	245	3
46	1	96	1	146	3	196	3	246	4
47	1	97	1	147	3	197	3	247	4
48	1	98	5	148	2	198	3	248	4
49	1	99	5	149	2	199	3	249	4
50	1	100	5	150	2	200	3	250	4

発話番号	コード
251	3
252	3
253	3
254	1
255	3
256	0
257	0
258	0
259	3
260	3
261	3
262	3
263	3
264	3
265	3
266	3
267	3
268	3
269	3
270	3
271	3
272	3
273	3
274	2
275	2
276	2
277	2
278	2
279	2
280	3
281	3
282	3
283	3
284	3
285	0
286	0
287	5
288	5
289	5
290	5
291	5
292	5
293	5
294	5
295	5
296	5
297	5
298	5
299	5
300	5

発話番号	コード
301	5
302	5
303	5
304	5
305	5
306	5
307	5
308	5
309	5
310	5
311	5
312	5
313	5
314	5
315	5
316	5
317	5
318	5
319	5
320	5
321	5
322	5
323	5
324	5
325	5
326	5
327	5
328	5
329	5
330	5
331	5
332	5
333	5
334	5
335	5
336	5
337	5
338	5
339	5
340	5

表 6-3 Y先生の授業のコード

発話番号	コード								
1	5	51	0	101	2	151	1	201	3
2	1	52	0	102	3	152	1	202	3
3	1	53	0	103	3	153	1	203	3
4	1	54	0	104	3	154	3	204	3
5	1	55	0	105	2	155	3	205	3
6	1	56	0	106	2	156	3	206	3
7	2	57	0	107	2	157	3	207	3
8	5	58	0	108	2	158	3	208	2
9	5	59	0	109	3	159	2	209	3
10	5	60	0	110	1	160	2	210	4
11	5	61	0	111	3	161	2	211	4
12	5	62	0	112	1	162	2	212	4
13	5	63	3	113	1	163	3	213	4
14	5	64	3	114	1	164	3	214	4
15	5	65	2	115	1	165	4	215	4
16	5	66	2	116	1	166	4	216	4
17	5	67	2	117	1	167	4	217	4
18	5	68	2	118	1	168	4	218	4
19	5	69	2	119	1	169	3	219	4
20	5	70	2	120	1	170	3	220	4
21	5	71	3	121	1	171	3	221	3
22	5	72	1	122	1	172	1	222	3
23	5	73	2	123	1	173	1	223	5
24	5	74	1	124	3	174	1	224	1
25	5	75	2	125	3	175	1	225	1
26	5	76	3	126	2	176	1	226	1
27	5	77	3	127	2	177	1	227	1
28	5	78	2	128	2	178	1	228	1
29	5	79	2	129	2	179	1	229	1
30	5	80	2	130	2	180	1	230	1
31	5	81	2	131	2	181	1	231	3
32	5	82	1	132	3	182	1	232	3
33	5	83	3	133	3	183	3	233	3
34	5	84	2	134	3	184	3	234	3
35	5	85	2	135	3	185	1	235	4
36	5	86	2	136	3	186	1	236	4
37	5	87	2	137	3	187	1	237	4
38	5	88	2	138	3	188	1	238	4
39	5	89	2	139	3	189	1	239	4
40	5	90	2	140	3	190	3	240	4
41	5	91	2	141	2	191	2	241	4
42	5	92	2	142	2	192	2	242	4
43	5	93	2	143	2	193	3	243	4
44	5	94	2	144	2	194	2	244	4
45	5	95	2	145	3	195	3	245	4
46	5	96	2	146	3	196	3	246	5
47	5	97	2	147	3	197	1	247	1
48	0	98	2	148	1	198	1	248	1
49	0	99	3	149	1	199	1	249	3
50	0	100	3	150	1	200	3	250	3

発話番号	コード
251	1
252	3
253	1
254	1
255	1
256	1
257	1
258	1
259	1
260	3
261	3
262	3
263	2
264	5
265	5
266	5
267	5
268	5
269	5
270	5
271	5
272	5
273	5
274	5
275	5
276	5
277	5
278	5
279	5
280	5
281	5
282	5
283	5
284	5
285	5
286	5
287	5
288	5
289	5
290	5
291	5
292	5
293	5

表 6-4 T先生の授業のコード

発話番号	コード								
1	5	51	4	101	1	151	3	201	3
2	5	52	4	102	1	152	3	202	3
3	5	53	4	103	1	153	3	203	3
4	5	54	4	104	1	154	3	204	3
5	5	55	4	105	3	155	3	205	3
6	5	56	4	106	3	156	3	206	3
7	5	57	1	107	3	157	3	207	3
8	5	58	1	108	3	158	3	208	3
9	5	59	1	109	3	159	1	209	5
10	4	60	1	110	3	160	2	210	5
11	4	61	1	111	3	161	3	211	5
12	4	62	1	112	2	162	3	212	5
13	4	63	1	113	2	163	2	213	5
14	4	64	1	114	3	164	2	214	5
15	4	65	1	115	3	165	1	215	5
16	4	66	1	116	3	166	1	216	5
17	4	67	1	117	3	167	1	217	5
18	4	68	1	118	3	168	1	218	5
19	4	69	1	119	2	169	1	219	3
20	4	70	1	120	3	170	1	220	3
21	4	71	1	121	3	171	3	221	1
22	4	72	1	122	3	172	3	222	1
23	4	73	1	123	2	173	3	223	1
24	4	74	1	124	2	174	3	224	1
25	4	75	1	125	2	175	3	225	1
26	4	76	1	126	2	176	3	226	1
27	4	77	1	127	2	177	3	227	1
28	4	78	1	128	3	178	3	228	1
29	4	79	1	129	3	179	3	229	1
30	4	80	1	130	3	180	3	230	1
31	4	81	1	131	3	181	3	231	1
32	4	82	1	132	3	182	3	232	1
33	4	83	1	133	3	183	3	233	1
34	4	84	1	134	2	184	2	234	1
35	4	85	1	135	2	185	2	235	1
36	4	86	1	136	2	186	2	236	1
37	4	87	1	137	2	187	2	237	1
38	4	88	1	138	2	188	2	238	1
39	4	89	1	139	2	189	2	239	1
40	4	90	1	140	2	190	2	240	1
41	4	91	1	141	2	191	2	241	1
42	4	92	1	142	3	192	2	242	1
43	4	93	1	143	3	193	2	243	1
44	4	94	1	144	3	194	2	244	1
45	4	95	1	145	1	195	2	245	1
46	4	96	1	146	1	196	2	246	3
47	4	97	1	147	3	197	3	247	3
48	4	98	1	148	3	198	3	248	2
49	4	99	1	149	3	199	3	249	2
50	4	100	1	150	3	200	3	250	2

発話番号	コード
251	2
252	3
253	3
254	3
255	3
256	4
257	4
258	4
259	4
260	3
261	3
262	4
263	4
264	2
265	2
266	2
267	2
268	2
269	2
270	2
271	2
272	2
273	2
274	3
275	3
276	3
277	3
278	3
279	3
280	3
281	3
282	3
283	3
284	3
285	3
286	3
287	3
288	3
289	3
290	3
291	0
292	0
293	0
294	0
295	0
296	0
297	0
298	0
299	0
300	0

発話番号	コード
301	0
302	0
303	0
304	0
305	0
306	0
307	0
308	0
309	0
310	0
311	0
312	0
313	0
314	0
315	0
316	0
317	0
318	0
319	0
320	0
321	0
322	0
323	0
324	0
325	0
326	0
327	0
328	0
329	0
330	0
331	0
332	3
333	3
334	3
335	3
336	3
337	3
338	3
339	3
340	3
341	3
342	3
343	3
344	3
345	3
346	3
347	3
348	3
349	3
350	3

発話番号	コード
351	3

図 6-1 は表 6-2 の M 先生の授業のデータに基づき、縦軸に読解プロセス単位のコード、横軸に発話番号をとり、時系列に並べたグラフである。授業はテキスト全体の理解(コード番号 5)から始まり、中盤は単語(コード番号 1)と文法(コード番号 2)と文(コード番号 3)という低次レベル技能が主に扱われている。終盤はテキスト全体の理解(コード番号 5)という高次レベル技能が扱われている。音読(コード番号 0)は授業の中盤から終盤にかけて行われている。

図 6-2 は、第 4 章で検討した M 先生が Part2 を扱った授業のデータに基づき、縦軸に読解プロセス単位のコード、横軸に発話番号をとり、時系列に並べたグラフである。授業はテキスト全体の理解(コード番号 5)から始まり、中盤は単語(コード番号 1)と文法(コード番号 2)と文(コード番号 3)という低次レベル技能が主に扱われている。終盤はパラグラフ(コード番号 4)とテキスト全体の理解(コード番号 5)という高次レベル技能が扱われている。音読(コード番号 0)は授業の中盤から終盤にかけて行われている。2 つのグラフを比較すると、M 先生の授業展開プロセスはほとんど同じであるといえることができる。

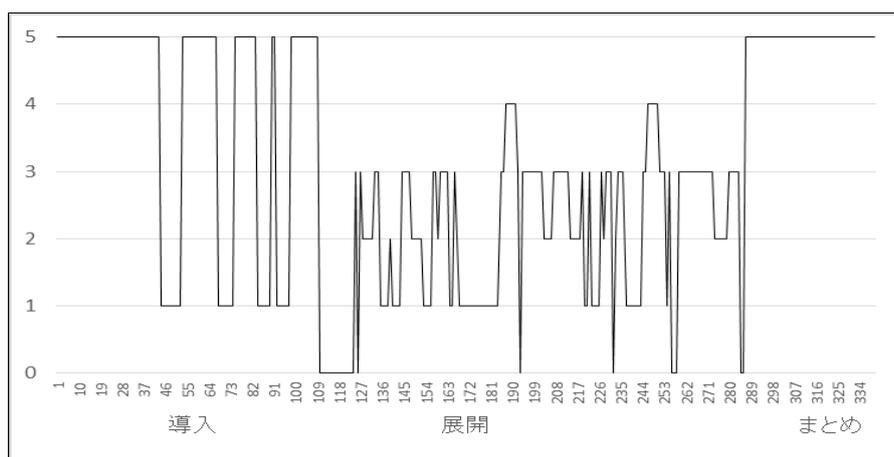


図 6-1 M 先生の Part1 の授業展開のグラフ

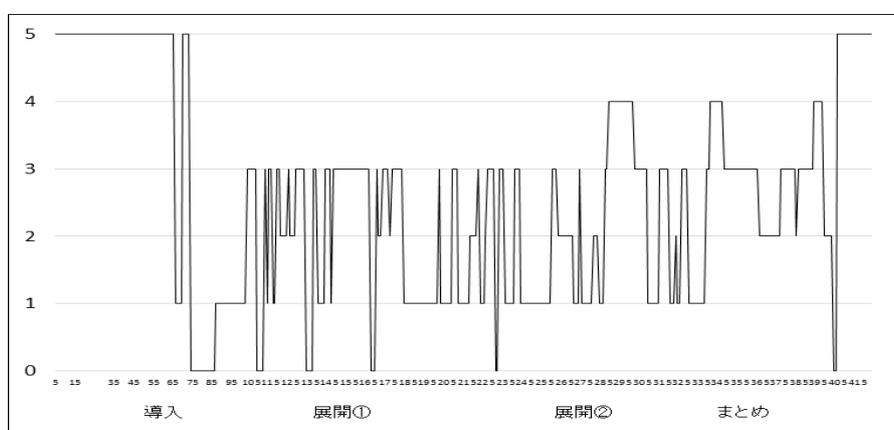


図 6-2 M 先生の Part2 の授業展開のグラフ

図 6-3 は、表 6-3 の授業のデータに基づき、Y 先生の授業展開を示したグラフである。Y 先生はテキスト全体の理解(コード番号 5)から授業を始め、その後音読(コード番号 0)を扱っている。中盤は単語(コード番号 1)と文法(コード番号 2)と文(コード番号 3)という低次レベル技能が主に扱われ、途中でパラグラフ(コード番号 4)を挟み、その後も単語と文法と文の理解に関する発話が行われている。また、Part1 ではまとめが行われており、テキスト全体の理解(コード番号 5)が扱われていた。逐語記録 6-1 は Y 先生のまとめの場面である。Y 先生はテキスト内容の英問英答を通して生徒の理解を確認していた。

図 6-4 は、第 4 章で検討した Part2 を扱った Y 先生の授業展開を示したグラフである。Y 先生は音読(コード番号 0)から授業を始め、その後、テキスト全体の理解(コード番号 5)を扱っている。Part1 ではこの順番が逆になっていたが、導入で扱っている内容は同じであった。中盤は単語(コード番号 1)と文法(コード番号 2)と文(コード番号 3)という低次レベル技能が主に扱われ、途中でパラグラフ(コード番号 4)を挟み、その後も単語と文法と文に関する発話が行われている。時間切れのため、まとめは行われなかった。2 つのグラフを比較すると、導入の音読のタイミングが異なる点と、まとめを行っている点を除けば、授業展開プロセスはほとんど同じであるといえる。

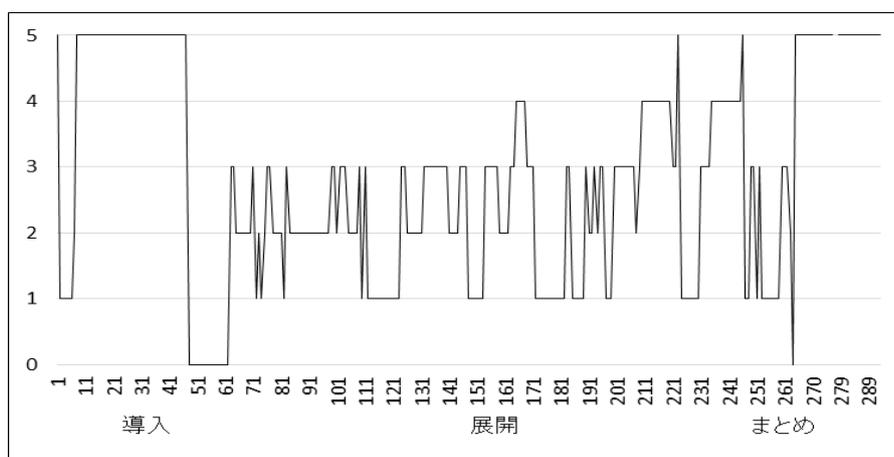


図 6-3 Y 生の Part1 の授業展開のグラフ

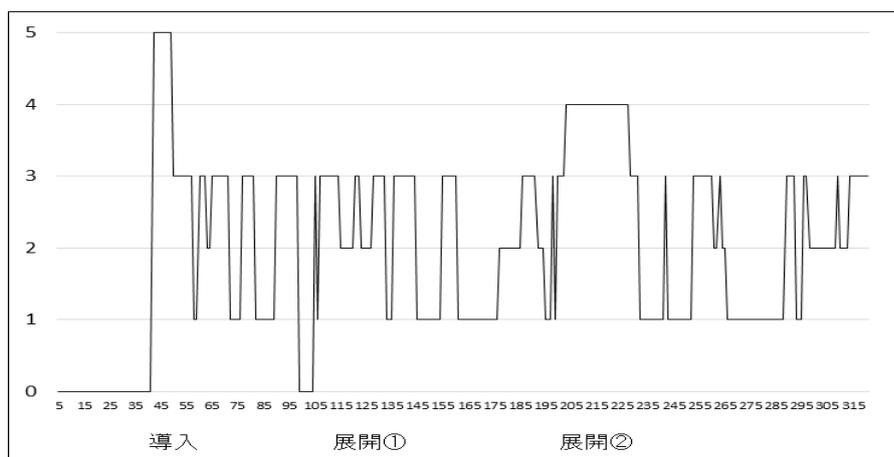


図 6-4 Y 先生の Part2 の授業展開のグラフ

逐語記録 6-1 Y 先生の Part1 のまとめの場面

発話番号		コード
264	T: Answer in English.	5
265	If possible, please don't look at your textbook.	5
266	Question No.1, What can we see people doing on trains and buses?	5
267	N.T.: . . .	5
268	T: What, can, we, see, people, doing, on, trains and buses?	5
269	We can see . . . ? see?	5
270	N.T: people . . .	5
271	T: people	5
272	N.T.: reading . . .	5
273	T: reading	5
274	N.T.: magazines	5
275	T: What kind of magazines?	5
276	N.T.: Comic.	5
277	T: Comic magazines or comic books1, まとめて comics.	5

図 6-5 は、表 6-4 の授業のデータに基づき、T 先生の授業展開を示したグラフである。T 先生はテキスト全体の理解(コード番号 5)とパラグラフ(コード番号 4)から授業を始め、その後単語(コード番号 1)を扱っていた。中盤以降は、単語(コード番号 1)とパラグラフ(コード番号 4)を挟みながら、文法(コード番号 2)と文(コード番号 3)という低次レベル技能が主に扱われている。まとめでは音読(コード番号 0)と文(コード番号 3)が扱われていた。逐語記録 6-2 は T 先生のまとめの場面である。T 先生は左半分に英文、右半分に和訳を記載したプリントを配布し、半分に折るよう生徒に指示した。そして英語だけを見て日本語に訳すアクティビティを 3 分間のペアワークとして行わせた。それが発話番号 279 から 288 である。その後、発話番号 289 から発音チェックとして音読を行わせた。この目的は正しく読めることであるため、文字を音声に結びつけるための音読である。これらの活動はまとめで行っているが、テキスト内容の復習や総括ではなく、テキストを題材とした言語訓練としての要素が強い。ここから、T 先生は音読指導を行うことがあり、それは「規則・技術ベース」の

ビリーフと一致していることがわかった。また、まとめの活動は、英語学習はトレーニングであるという T 先生の「教科に関するビリーフ」とも一致していた。

図 6-6 は、第 4 章で検討した Part2 を扱った T 先生の授業展開を示したグラフである。T 先生は単語(コード番号 1)から授業を始め、その後、パラグラフ(コード番号 4)が扱われている。中盤以降は、パラグラフを挟みながら、単語(コード番号 1)と文法(コード番号 2)と文(コード番号 3)という低次レベル技能が主に扱われている。まとめは行われず、音読(コード暗号 0)は行われなかった。

2 つのグラフを比較すると、導入に関しては Part1 を扱った際には英文自体が短いためか、パラグラフの理解ではなくテキスト全体の理解(コード番号 5)を扱っていた。また Part2 とはテキスト概要の理解と単語を扱う順番が逆であった。しかし、英文を 1 文ずつ検討する前にテキストの概要把握と単語を扱うという指導は同じであった。授業の中盤では英文を 1 文ごとに検討しており、この点も同じであった。Part1 ではまとめとして音読と和訳練習が行われていたが、これは学習内容の復習ではなく、テキストの題材を用いた練習活動であった。このように T 先生は Part1 と Part2 の展開プロセスでは詳細な点においては違が見られたが、大きな流れとしては、テキストの概要と単語を扱ってから 1 文ずつ検討を行うというプロセスであった。

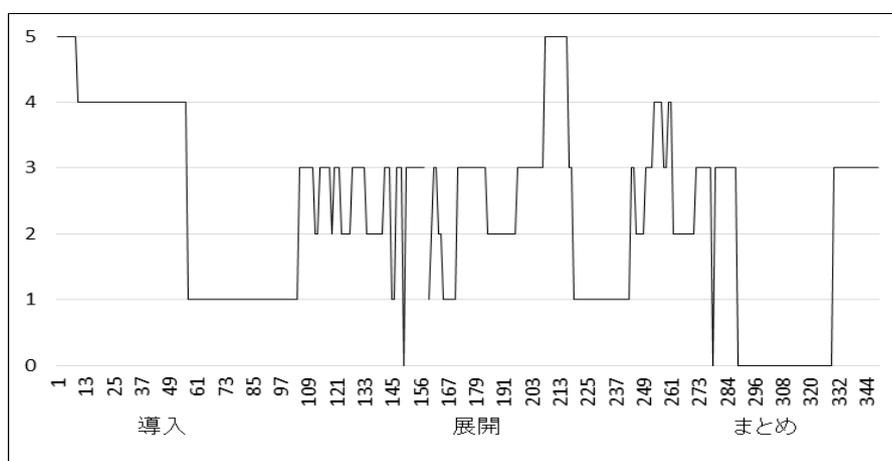


図 6-5 T 先生の Part1 の授業展開のグラフ

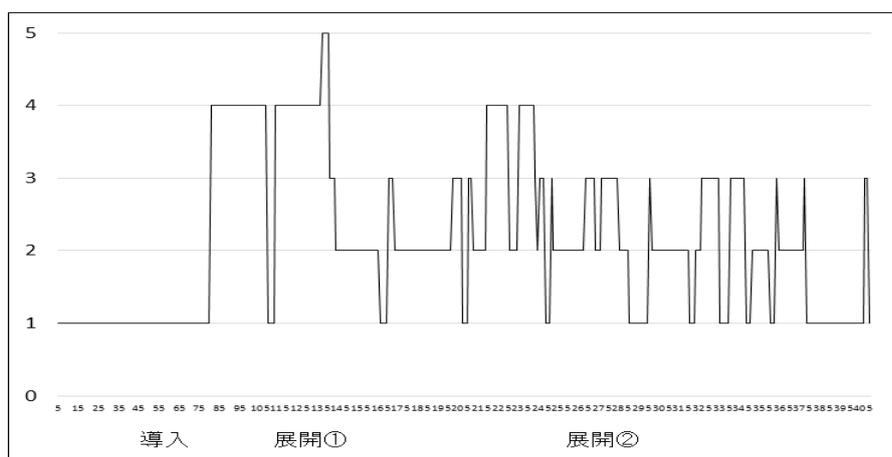


図 6-6 T 先生の Part2 の授業展開のグラフ

## 逐語記録 6-2 T 先生の Part1 のまとめの場面

発話番号		コード
279	T: 今、訳りましたが、自分で意味が取れるかどうか確認。	3
280	寝ないように、じゃ、ペアでやるか。	3
281	ちょっと隙間、あいているかな。(ペアを作る) じゃあ、そのペアでいきます。	3
282	最初はグー、じゃんけんポン。そんな時間かけるなよ。	3
283	英語から日本語だからな、さらっといってくれよ。	3
284	わかんなかったら見て、もしくは相手が言えなかったらパートナーが教える。	3
285	1段ずつやらなくていいからな。	3
286	もし訳せるところは、2段3段まとめて。	3
287	制限時間は3分。	3
288	(3分) OK。	3
289	はい、次、発音check、一段ずつ、順番はこう、計算しないように。	0
290	1週間に一度くらいはね、いきます。	0

## 第 2 項 1 時間の授業構成

表 6-5 は各読解プロセス単位が Part1 の授業で扱われた実数とその比率、表 6-6 は Part2 の授業で扱われた実数とその比率である。小数点以下第 2 位を四捨五入した。第 5 章で検討したように、テキストの Part2 を扱った 1 時間の授業の構成比率をみると、3 つの授業には 2 つの共通点が見いだせた。第 1 に、単語に関する発話が 30% 前後を占めていた。第 2 に、低次レベル技能(単語、文法、文)に関する発話が全体の 70% 以上を占めていた。表 6-5 が示す通り、Part1 では各授業において単語が占める比率は 22.7% から 28.3% であり、Part2 よりも構成比率が下がっている。それは Part1 では新出単語が少ないためであると考えられる。また、Part1 を扱った授業では低次レベル技能を扱う比率が、M 先生は 54.3%(単語 23.0%+文法 9.5%+文 21.8%)、Y 先生は 64.4%(単語 22.7%+文法 18.7%+文 23.0%)、T 先生は 75.2%(単語 28.3%+文法 15.9%+文 31.0%)であった。M 先生と Y 先生は低次レベル技能を扱う比率が下がっていた。Part1 で低次レベル技能を扱う比率が下がっている理由として、Part1 の総単語数は 130 語で、Part2 の 181 語と比較すると Part2 の 7 割程度であり、また Part1 の英文が Part2 に比べて丁寧に指導すべき文法事項が少なく、内容も平易なためであることが考えられる。しかしながら、Part1 においても低次レベル技能を扱う

比率は 50%以上であり、低次レベル技能の指導が重視されていることがわかる。

次に、3人の教師の授業の特徴を考察する。単語指導に関しては、3人とも導入と展開で行っていた。M先生とY先生は、各単語をその単語が登場した場面で、テキストの内容や文脈に合わせて指導していた。T先生は、導入では新出単語と生徒が躓きそうな単語を取り出し、その意味を指導していた。加えて展開では、M先生やY先生と同様、各単語をその単語が登場した場面で、テキストの内容や文脈に合わせて指導していた。3人の単語指導の方法は、第5章で検討した Part2 の指導と同じ特徴を示していた。

文法指導に関しては、3人とも展開で行っていた。M先生は Part2 と同様、Part1 でも文法を扱う比率は低かった。Y先生も Part1 と Part2 では文法を扱う比率に大きな違いはなかった。一方、T先生は Part1 では文法が占める比率がそれほど高くはなく、文に関する発話の比率が高かった。これは、Part1 の特筆すべき文法事項が「知覚動詞+目的語+動詞の原型/現在分詞形」しかないためであることが考えられる。また Part2 を扱った際、T先生は長い主部を含むような複雑な構文を扱う際にそれぞれの品詞を質問していたが、Part1 ではそのようなセンテンスがなかった。

文に関する発話が占める比率を Part2 と比較すると、Part1 ではM先生とY先生は低くなっているのに対し、T先生は高くなっていた。逐語記録 6-3 が示すように、T先生は Part1 では和訳を丁寧に扱っていた。しかしながら、T先生はM先生やY先生とは異なり、Part2 の指導と比較して Part1 で高次レベル技能を扱っている比率が著しく高くなっているわけではない。ここから、単語指導と文法指導に当てる比率が低くなったため、和訳が占める比率が高くなったことがわかる。T先生はテキストの難易度に関わらず低次レベル技能の指導を重視していることが推察される。

高次レベル技能に関しては、Part1 を扱った授業では、3人ともテキスト全体の理解を扱う比率が高くなっている。M先生は Part2 でもテキスト全体の理解を扱う比率が高かったが、Part1 では総命題数の4割以上を占めていた。Y先生は Part2 では 2.9%であったが、Part1 では 26.3%であり、T先生も Part2 では 1.0%であったが Part1 では 6.6%であった。その理由は、Part1 が Lesson8 の冒頭であるため、教師が Part1 だけではなく、Lesson8 の内容全体に対する生徒の興味や関心を引き起こそうとしていることが考えられる。Lesson8 は、マンガが日本文化の1つであり、歴史があり、世界に発信されているという内容であるため、3人の教師は生徒のマンガに対する興味を引きだしていた。M先生の場合、テキストの本文に入る前の扉ページにあるマンガについての資料を用いてリスニングの問題を解かせ、これにより生徒のテキストに関する背景知識を活性化させていた。Y先生は生徒に人気のあるマンガについて質問し、生徒の興味関心とテキストの情報を結び付けていた。T先生も、生徒からマンガ雑誌についての情報を引き出し、生徒の興味関心とテキストの情報を結び付けていた。

表 6-5 読解プロセス単位が Part1 の授業で扱われた実数(カッコ内は比率%)

	低次レベル技能			高次レベル技能	
	単語	文法	文	パラグラフ	テキスト全体
M 先生	73(23.0)	30 (9.5)	69 (21.8)	10 (3.2)	135(42.6)
Y 先生	63 (22.7)	52 (18.7)	64(23.0)	26(9.4)	73 (26.3)
T 先生	82(28.3)	46(15.9)	90(31.0)	53(18.3)	19 (6.6)

表 6-6 読解プロセス単位が Part2 の授業で扱われた実数(カッコ内は比率%)

	低次レベル技能			高次レベル技能	
	単語	文法	文	パラグラフ	テキスト全体
M 先生	112(28.6)	44 (11.3)	125 (31.9)	25 (6.4)	86 (21.9)
Y 先生	95 (34.7)	44 (16.1)	102 (37.2)	25(9.1)	8 (2.9)
T 先生	145 (35.8)	131(32.3)	56 (13.8)	69(17.0)	4 (1.0)

### 逐語記録 6-3 T 先生の Part1 の展開の場面

発話番号		コード
150	T: Alsoから(読む) J.S.くん、何が見えますか。	3
151	J.S.: 大人と子どもが。	3
152	T: そう。大人や子どもが。並んで。	3
153	J.S.: また、私たちは、大人や子どもが並んで読んでいるのを、あ、同じまんがの雑誌を読んでいるのを見る。	3
154	T: 並んで何しているの、その前。	3
155	J.S.: 座る。	3
156	T: そう、並んで座っているだよ、はい、OK。	3
157	We often see、私たちはよく見ます、an adult and a child、これアンダーライン、Aな、これがA。	3
158	で、次ing形がsitting、座っているのを見る、大人と子どもが座っているのを見る。	3

## 第 4 節 第 6 章のまとめ

第 6 章の研究・クエスチョンは、「教師の授業展開や授業構成は、別の授業においても同じ傾向を指摘できるか」というものであった。授業展開に関しては、M 先生は Part1 と Part2 を扱った授業は同じプロセスであった。Y 先生と T 先生は Part1 ではまとめを行っていた。また、Y 先生は Part2 の導入では音読を行った後にテキスト内容の概要を英語で説明していたが、Part1 ではこの 2 つの順番が逆であった。しかしながら、導入として行っている活動は同じであった。これらの点を除けば、Y 先生の Part1 の授業展開プロセスは Part1 の流れとほとんど同じであるといえる。T 先生は、Part2 を扱った際には、テキストの英文を 1 文ずつ扱う前に単語の意味を確認し、テキストの概要を把握していた。Part1 ではこの順番が逆であったが、英文を 1 文ずつ検討する前に行っている指導は同じであった。大きな流れとしては、テキストの概要と単語を扱ってから 1 文ずつ検討を行うというものであった。このように、授業展開の傾向としては、テキスト内容が異なっても展開プロセスが著しく異なるということはない。ここから、第 4 章の研究結果は、それぞれの教師の授業の特徴の 1 つとして指摘できる。また、T 先生は Part1 では音読を行っていたが、これは言語学習がトレーニングであり、「技術・規則ベース」を重視する T 先

生のビリーフを反映した指導であることも示された。

授業構成に関しては、英文や内容の難易度の違いにより Part1 と Part2 を扱った授業では詳細な点に関しては違いが見られるものの、次の傾向を指摘できた。単語の扱い方に関しては、3 人とも 2 つの授業において大きな違いは見られなかった。M 先生は教材の難易度に関わらず文法を扱う比率が低く、テキスト全体の理解を扱う比率が高かった。Y 先生はテキスト全体の理解を扱う比率は Part1 と Part2 で差が見られるが、それ以外は、文、単語、文法、パラグラフの順で構成比率が高かった。T 先生は教材の難易度に関わらず低次レベル技能を扱う比率が高かった。また、3 人の授業において、単語指導と低次レベル技能の指導は重視されていることも検証できた。

以上から、授業の展開と構成に関しては、教師ごとの特徴として同じ傾向が指摘できた。また、先行研究では、英語学習の初期段階では、単語指導と文法指導が特に重要であるということが指摘されていたが(Grabe, 2009)、本調査の結果、3 人の教師の授業においては教師のビリーフや教材の難易度の違いに関わらず、高校 1 年生の段階では、単語指導や文法指導が重視されていることが示された。

## 第 5 節 第Ⅲ部のまとめと課題

第Ⅲ部では、3 人の教師による英文読解授業の展開と構成を読解プロセス単位に基づいて分析し、その共通点と相違点を教師のビリーフとの関連性から検討した。第 4 章では、授業展開を検討した。その結果、次の点が明らかになった。第 1 に、3 人の授業は、授業という集団の読みにおいても、英文読解プロセスモデルの相互作用モデルが展開されていることを示していた。しかしながら、そのプロセスは 3 人とも異なっていた。第 2 に、英文読解指導に関するビリーフが異なる 3 人が、同じ教材を同じレベルの学習者を対象として扱った場合、3 つの特徴を見つけることができた。第 1 に、音読の扱いが 3 人とも異なっていた。第 2 に、導入のプロセスに共通点が見られなかった。第 3 に、3 人とも英文を丁寧に読む際に、低次レベル技能の指導を重視していた。これらの特徴を、教師のビリーフから考察した結果、授業展開の特徴と教師のビリーフとの関連性を指摘することができた。

第 5 章では、授業構成を検討した。語彙指導に関しては、3 人の授業において単語に関する発話が 30%前後を占めていた。文法指導に関しては、文法に特化した授業が設定されている場合でも、読解授業において文法指導を重視する授業と、テキストのストーリーを理解するために文法指導を行うという 2 つのパターンがあった。和訳指導に関しては、和訳を学習者に配布しない教師であっても、文の理解に当てる発話は 3 割程度であった。1 時間の授業の構成比率をみると、3 人の教師の授業では単語指導と低次レベル技能の明示的指導が重視されていた。個々の読解プロセス単位の扱いは、教師によって扱う比率とタイミングが異なっていた。これらの特徴を教師のビリーフから考察した結果、読解プロセス単位による授業構成の特徴と教師のビリーフとの関係性を指摘することができた。

第 6 章では、第 4 章と第 5 章の分析結果の信頼性を高めるために、3 人の教師の別の授

業を同じ手法で分析した。その結果、テキストの難易度の違いにより詳細な点では相違が見られたものの、授業の展開と構成の主要な特徴としては第4章と第5章と同様の点を指摘することができた。第Ⅲ部の分析結果から得られる教育学的示唆として、教師が自分の授業を分析し、リフレクションを行う際、自分がどのようなビリーフを持っているのかという点を考えるならば、自分の授業の特徴を深く考察できるということが挙げられる。

第Ⅲ部から、授業の特徴と教師のビリーフとの関連性を図示したものが図6-7と図6-8である。図6-7はジョンソン(1992)の読解指導に関するビリーフの特徴と授業展開及び授業構成に見られた特徴である。

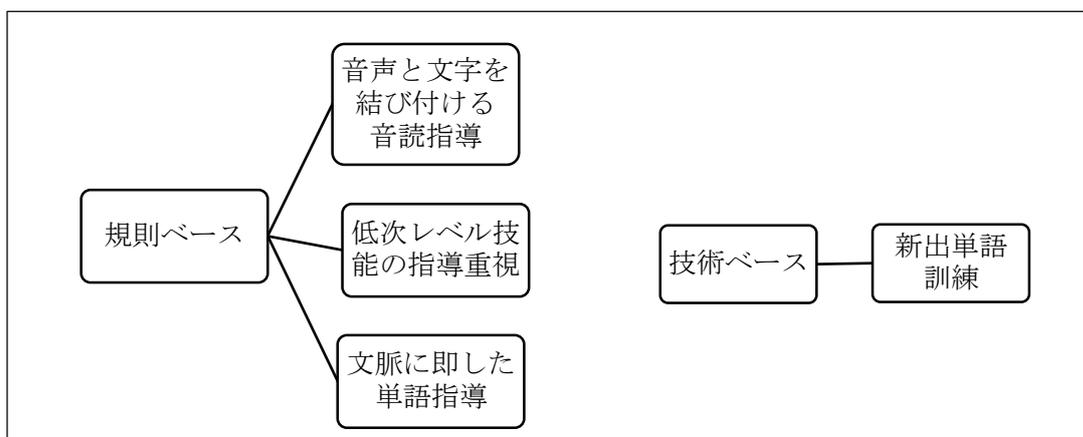


図6-7 ジョンソン(1992)に基づいた教師のビリーフと関連性がある授業の特徴

第3章で検討したように、3人の教師のビリーフはM先生とY先生は「規則ベース」、T先生は「規則ベース」と「技術ベース」を併せ持っていた。図6-7が示すように、「規則ベース」のビリーフを持っていた3人の共通点として、音声と文字を結びつける音読指導を行っていたことと、低次レベル技能の指導を重視していたことと、文脈に即した単語指導を行っていたことを指摘した。ただし、音声と文字を結びつける音読指導はT先生がPart2を扱った授業では見られなかった。また、「技術ベース」のビリーフを持っていたT先生の授業では、生徒に新出単語の意味を次々に発話させるトレーニングを行うという特徴が見られた。これらの指導は、教師が明言していたビリーフとの関連性が認められた。

図6-8はメイヤーら(1999)の知見に基づくビリーフの特徴と授業展開、授業構成の特徴である。

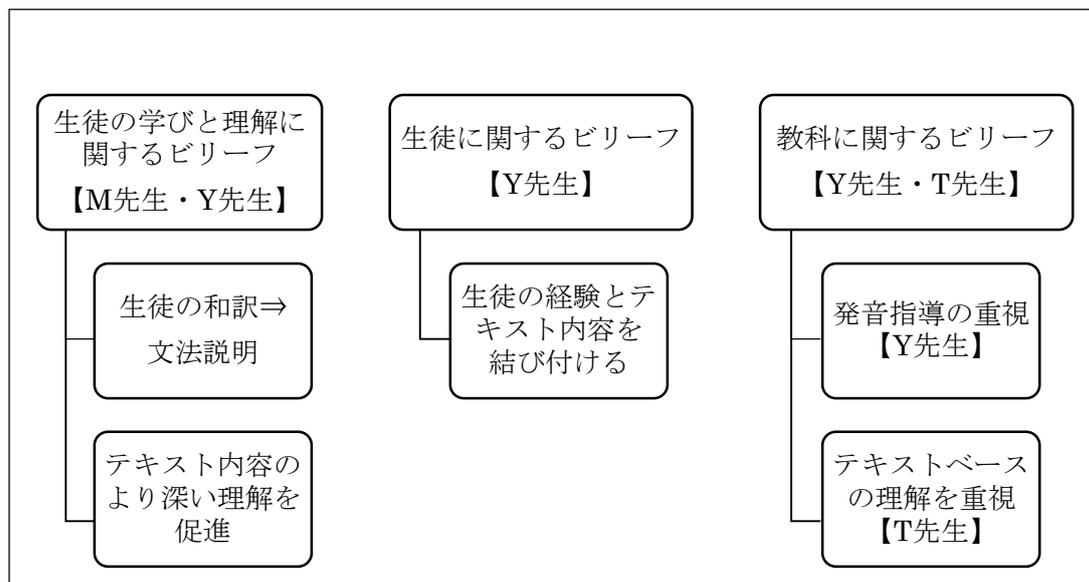


図 6-8 メイヤーら(1999)に基づいた教師のビリーフと関連性がある授業の特徴

第3章で検討したように、3人の教師のビリーフはM先生とY先生は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視しており、そのビリーフとの関連性が認められた指導の特徴として2点を指摘した。1つ目は、生徒に和訳させ、生徒の理解を確認した後に文法指導を行うこと、2つ目は、テキストの内容を生徒の背景知識あるいは生徒の経験と結び付けて、生徒に深い理解をさせようとしていることである。「生徒に関するビリーフ」を重視していたのはY先生であり、その特徴として、テキスト内容を生徒個人の経験と結びつけていた。

「教科に関するビリーフ」はY先生とT先生が重視しており、Y先生は正しい発音を、T先生はテキストベースの内容が頭に残るような読み方をすることを大切にしていた。これらの指導は、教師が明言していたビリーフとの関連性が認められた。

本研究は、同じ教材を扱い、同じレベルの学習者を対象とした授業において、教師によって授業の展開と構成にはどのような共通点と相違点があるのか、またそれが教師のビリーフとどのような関連性があるのかという点を検討したものである。それゆえ、次のような限界がある。第1に、3人の高校教師のビリーフと授業を分析した事例研究であるため、全ての高校教師にこれらの特徴が当てはまるわけではない。高校教師の英文読解授業の特徴をさらに詳細に把握するためには、事例研究の蓄積が必要である。第2に、教師のビリーフと授業の展開や構成の特徴との関連性については、インタビューから読み取ることができるビリーフと授業の特徴をデータに基づいて考察しているに過ぎない。それゆえ、ある種のビリーフを持つ教師がこのような授業の特徴があるということを断言するものではない。

これまで、3人の高校教師のビリーフと英文読解授業の展開と構成を検討し、同じテキストを扱った同じレベルの学習者を対象とした授業であっても、相違点があることを示した。しかしながらこの分析では、3人の教師の生徒との相互作用に関する特徴を検討することは

できない。第3章で見た通り、3人の教師の「生徒の学びと理解に関するビリーフ」や、「生徒に関するビリーフ」は様々であった。教師のビリーフは授業実践に影響を及ぼすものであるため、教師の生徒とのかかわり方にも影響を及ぼすと考えられる。それゆえ、第IV部では教師のビリーフと生徒との相互作用の関連性について検討する。

## 第IV部 発話に基づく相互作用分析

第IV部では、教師と生徒の発話の特徴と教師のビリーフとの関連性を分析し、次の2点を検討する。(1) ビリーフが異なる3人の教師による英文読解授業における教師と生徒の相互作用の特徴はどのようなものであるか。(2) 教師のビリーフは生徒の学習行為にどのような影響を及ぼすか。第7章では、教師の日本語と英語による発話機能に焦点を当てて検討する。第8章では、生徒の発話機能と発話内容を分析する。これらの分析を通して、3人の教師の生徒との相互作用と生徒の学習行為の共通点と相違点を検討し、教師のビリーフとの関連性を考察する。

### 第7章 教師の発話分析

#### 第1節 問題と目的

第7章では、ビリーフの異なる3人の教師の生徒との相互作用の特徴を教師の日本語と英語の発話機能から分析し、その特徴をビリーフとの関連性から検討する。発話機能とは、授業運営のための発話や、説明、質問などの個々の発話が果たす働きである。授業における読解は、教師と生徒の相互作用によって作り上げられていく(Wallace, 2003)。藤森(2014)は、高校の英文読解授業における教師と生徒の対話のIRF構造(教師による始発 Initiation、生徒による応答 Response、教師によるフォローアップ Follow-up)を定性的に分析し、教師がそれぞれの生徒の思考を促進しながら発話を引き出し、教師が生徒の発話を復唱しながら教室全体で共有することによりテキスト理解を深めていく様子を明らかにした。ここから、英文読解授業においてテキストを媒介とした教師と生徒の意味交渉が行われていることがわかる。このような教師と生徒の相互作用は、教師のビリーフとどのような関連性があるのだろうか。

第3章で検討したように、3人の教師のビリーフにはそれぞれ特徴が見られた。M先生のビリーフはすべて「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するという特徴を持っていた。Y先生の「教科に関するビリーフ」は「教科に関するビリーフ」と「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視し、「生徒に関するビリーフ」は「生徒に関するビリーフ」を重視し、また「生徒の学びと理解に関するビリーフ」は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するという特徴を持っていた。T先生のビリーフはすべて「教科に関するビリーフ」を重視するという特徴を持っていた。このように、3人の教師は生徒とのやりとりに関係するビリーフが異なっているため、教室における生徒との相互作用においても個別性が表れると考えられる。第7章ではこれまで検討してきた教科書のLesson8のPart2を扱った授業を対象として、教師の発話機能に焦点を当てて教師のビリーフと生徒との相互作用の特徴を検討する。同じテキストを用いた授業を、教師と生徒の相互作用に焦点を当てて分析するならば、それぞれの授業における教師と生徒の相互作用の共通点と相違点を際立た

せることができると思う。

また先行研究では、ESL(第2言語としての英語)の教室において教師主導型の授業が行われている場合、教師の発話は全体の3分の2以上を占めることが示されているが(Ellis, 2012)、この研究の対象はEFL(外国語としての英語)の読解授業ではないため、日本の英文読解授業において同様の指摘ができるかという点は不明である。第7章はこの点についても事例としてデータを提供するものとなる。以上から、第7章のリサーチ・クエスションは「ビリーフが異なる3人の教師の英文読解授業における教師と生徒の相互作用の特徴はどのようなものであるか」に設定した。ここまでの課題は分析1として検討する。

第3章ではM先生とY先生が英語のインプットを増やすことが大切であるというビリーフを表明していた。この点は授業にどのように反映されているのであろうか。第7章では分析2として、英語による発話機能を分析し、この点を検討する。教師が教室で話す外国語はティーチャートークと呼ばれる。ティーチャートークという用語は、英語教育の場合、教師が学習者の英語の習熟レベルに合わせて行う英語による発話を意味する(Johnson, 1995a; 白畑他, 2009)。その特徴として、母語よりも意図的にはっきりと発話すること、1つの発話の長さが短いこと、同じ言葉の反復が多いこと、比較的平易な語彙を使用することなどが挙げられる(Ellis, 2012)。

ティーチャートークに関しては次のような課題が指摘されている。現在日本の英語教育現場において、英語による英語の授業の推進が求められている(文部科学省, 2013)。つまり、授業においてティーチャートークを増やすことが教師に要請されている。その指針に沿って多くの教師たちが授業において英語の使用を増加させるよう努力しているが、実際に日本の高校においてどのようなティーチャートークが行われているのかという点は十分に分析されていない。ティーチャートークに関しては、ESLの教育現場における発話の特徴に関する研究の蓄積があるが(Johnson, 1995a; Richards & Lockhart, 1996; Ellis, 2012)、これらの研究はESLという日本とは異なる学習環境における調査であり、EFLを学ぶ環境にそのままこれらの知見を適用することはできない(立花, 2013)。

EFL環境におけるティーチャートークの特徴に関して、コンソロ(2012)はブラジルの語学学校と大学の英語の授業を分析し、ネイティブスピーカーの教師とノンネイティブスピーカーの教師のティーチャートークの特徴を分析した。この調査によると、ネイティブスピーカーの教師は生徒の知識を広げるために情報を提供する発話が最も多かったのに対し、ノンネイティブスピーカーの教師は生徒の知識を引き出す発話が最も多かった(Consolo, 2012)。また、立花(2004)は、日本の中学校1年生を対象とした英語の授業を分析し、教師がティーチャートークを用いて、生徒に応答例を提示したり、模範解答を提示したりすることによって生徒の英語による発話を引き出していることを明らかにした。しかし、ティーチャートークは生徒の英語習熟レベルに応じた教師の発話であるため、コンソロや立花の調査結果が日本の高校1年生を対象とした授業においても適用可能であるのかという点を検証する必要がある。本研究は、この課題に関して事例研究を通してデータを提供するものと

なる。以上から、「ビリーフの異なる 3 人の教師の英文読解授業において、ティーチャートークによる教師と生徒の相互作用の特徴はどのようなものであるか」というリサーチ・クエスションを設定し、分析 2 として検討する。

## 第 2 節 分析 1 教師の発話機能に基づく相互作用分析

### 第 1 項 研究方法

#### (1) 分析の手順

分析対象は第 4 章と第 5 章で検討した教科書の Lesson8 の Part2 を扱った授業である。まず、教師のビリーフの違いによって、授業における教師と生徒の発話比率が異なるのかという点を検討する。これは、授業の総命題数、教師の命題数、生徒の命題数を数え、それぞれの授業の総命題数を基準とした百分率で算出する。上述したように、先行研究では第 2 言語学習の教室において教師主導型の授業が実施されている場合、教師の発話は全体の 3 分の 2 以上を占めることが指摘されている(Ellis, 2012)。本研究では、先行研究の指摘が日本の高校 1 年生の英文読解授業においても適用されるのかという点を検討する。

次に、逐語記録を CARES-EFL のカテゴリーに基づいてコード化し、マトリックスを作成する。このマトリックスをもとに次の 4 点を分析する。第 1 に、授業において教師と生徒の相互作用が行われている比率を算出する。第 2 に、発話機能の表出パターンから授業を分類する。第 3 に、教師の発話機能の構成比率を算出する。第 4 に、教師の発話機能の連続性を分析する。上記の方法で教師の発話機能の特徴を分析し、教師のビリーフとの関連性を検討する。

#### (2) 逐語記録のコード化の方法

授業の逐語記録は CARES-EFL により分析した。CARES-EFL は金田(1984b)により開発された日本の英語の授業における相互作用分析の方法である。CARES-EFL は後述するように、教師と生徒の発話機能の表出のパターンから教師と生徒の相互作用の特徴を明らかにすることができる。分析 1 の目的は、3 人の教師と生徒の相互作用の特徴と教師のビリーフの関連性を検討するというものである。そのため、分析手法として CARES-EFL を用いた。また、CARES-EFL は教師と生徒の発話を 10 の機能に分けているため、IRF に比べると生徒との相互作用の特徴を詳細に示すことができる。

分析は次のように行った。まず、表 7-1 の CARES-EFL の分析カテゴリーに基づいて逐語記録をコーディングした。CARES-EFL の分析カテゴリー項目は次の通りである。教師の「教室管理、授業運営上の言葉」とは、生徒に教科書や黒板を見るよう告げたり、英文にアンダーラインを引くよう指示したりする言葉で、テキストの内容とは無関係の発話である。なお、このテキストの内容という言葉は、テキストのストーリーと単語や文法などのテキストの英文に関する言語知識を指す。教師の「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」とは、教科書に明記されている解答や単語の意味や文の意味を問う際に、生徒が

答えやすいようヒントを提示したり、解答の途中までを教師が述べたりする発話である。

「説明、講義」とは、テキスト内容を解説する機能を持つ発話である。「質問」とはテキストの内容や文法構文事項などを問う機能を持つ発話である。「答え返し」とは、生徒の応答に対して教師が与えるフィードバックやフォローアップを与える発話を指す。

生徒の「自発的発話」とは、指名されてはいないが生徒が自発的に発した発話を指す。「選択応答」とは、yes または no で回答できるものや、テキスト中に明示されている答えや、和訳を指す。「再構成応答」とは、生徒が自分の持っている背景知識や文脈、既習事項とテキストの内容を結び付けて応答する発話を指す。「制限応答」とは、単語の意味を応答する発話や、ルーティンの「いいです」という発話や、復唱を指す。「沈黙」とは、教師の働きかけに対して生徒が応答できなかった、あるいは応答しなかった場合を指す。具体的な発話例は表 7-1 に示した。J は日本語による発話、E は英語による発話を表す。

CARES-EFL は発話を 3 秒ごとに区切って分析を行っているが、本研究では次の 2 つの理由により命題(センテンス)ごとに分析する。第 1 に、命題単位で区切るならば、どのような働きのセンテンスがいくつ発話されているかを数えることができ、発話量を正確に把握することができるからである。会話分析では話者の交代(ターン)で分析することも行われているが、1 つのターンに質問や説明が混在するため、発話機能の表出回数を正確に把握することは困難である。第 2 に、CARES-EFL の開発者である金田自身が発話を 3 秒ごとに区切って分析することの短所を指摘しているからである。金田(1988)は、発話を 3 秒ごとに区切って分析する場合、3 秒以内に相互作用が 3 度行われても同一連鎖が 1 回発生したというコード化が行われており、正確さが欠けてしまうことを問題視している。3 秒ごとに授業記録を区切ることは FIAC (Flanders' Interaction Analysis Categories) や英語の授業分析方法の 1 つである Flint (Foreign Language Interaction System) でも行われているが、3 秒ごとに区切る意義が未だに明確にされていない(杉森, 2011)。以上の理由から、本研究では発話の分析単位を命題とした。

表 7-1 CARES-EFL の分析カテゴリー (金田, 1984b, pp.6-7 より作成)

1	J	教室管理、授業運営上の言葉
	E	例：黒板を見てください。／Please look at your textbook.
2	J	制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば
	E	例：さっきやったことを考えると...？／And...？
3	J	説明、講義
	E	例：主語がここまでなので、これが動詞です。／This is verb.
4	J	質問
	E	例：この単語の品詞は何ですか。／What is subject?
5	J	答え返し
	E	例：その通りですね。／Excellent.
6	J	生徒の自発的発話
	E	例：中学校の時に勉強しました。／I have a question.
7	J	選択応答
	E	例：和訳。／A です。It is a cat.
8	J	再構成応答
	E	例：過去形よりも昔のことを指しているから過去完了形です。／ He died last year, so this man cannot be him.
9	J	制限応答
	E	例：単語の意味。いいです、そうです。復唱。
10		沈黙。

逐語記録は命題ごとに次のようにコーディングした。【例 1】は T 先生の逐語記録のコード化の例である。発話番号 146 で、T 先生は日本語で **that** の品詞を質問しているため、これは日本語による「質問」を表す 4J とコーディングした。発話番号 147 で生徒はこれまでの文法知識を活用して日本語で応答しているため、日本語による「再構成応答」を表す 8J とコーディングした。発話番号 148 で、T 先生は日本語で「答え返し」をしているため 5J とし、その後、発話番号 149 で日本語による「説明、講義」を行っているため 3J とした。逐語記録の発話機能の同定については、英語教育経験者である研究協力者に依頼して 2 人で行った。両者間には 89.5% の一致が見られた。相違点については筆者と研究協力者の協議により一致に至った。

【例 1】 T 先生の逐語記録のコード化

発話番号		コード
145	T: One study says thatってあるな。	3J
146	K.Tさん、that、この品詞は何ですか。	4J
147	K.T: 接続詞。	8J
148	T: 接続詞、いいね。	5J
149	says、動詞の後ろのあるthat節。	3J

(3) CARES-EFL のマトリックスの作成方法

次に、逐語記録をコード化したデータを用いて CARES-EFL のマトリックスを作成する。このマトリックスは次の 4 つの分析のための基礎データとなる。第 1 に、教師と生徒の相互作用が行われている比率の算出、第 2 に、相互作用のパターンに基づく授業の分類、第 3 に、教師の発話機能の構成比率の算出、第 4 に、教師の発話機能の連続性の分析である。

まず、【例 1】で作成したコードを 3J-4J-8J-5J-3J と記録する。次に、この前後の数字を組み合わせて 3J-4J、4J-8J、8J-5J、5J-3J のようにペアにする。そのペアが出現した時、ペアの前の数字を横列、後ろの数字を縦列としたマトリックスの交点のセルに印をつける。CARES-EFL のマトリックスは表 7-2 に示し、その中に【例 1】のコードを記す位置を示した。その後、各セルにペアが登場した合計回数を記録する。それぞれのセルの合計回数とその発話の連続が行われた数となる。例えば、4J と 7J の交点のセルに 15 という数字が表れた場合、その授業において、教師の日本語による「質問(4J)」に、生徒の日本語による「選択応答(7J)」が続く相互作用が 15 回行われたことを示している。これにより、発話機能ごとに相互作用が行われた回数が明らかになる。マトリックスの数字の合計については、研究協力者に依頼して 2 人で計算し一致に至った。

表 7-2 CARES-EFL のマトリックス (金田, 1984b, pp.6-7 より作成)

		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
		J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E		
1	J																				
	E																				
2	J																				
	E																				
3	J																				
	E																				
4	J						3J-4J				5J-3J										
	E																				
5	J																8J-5J				
	E																				
6	J																				
	E																				
7	J																				
	E																				
8	J								4J-8J												
	E																				
9	J																				
	E																				
10																					

#### (4) 教師と生徒の相互作用の比率の算出方法

次に、教師と生徒の相互作用が行われている比率を算出する。表 7-3 は、CARES-EFL の解釈方法である。表 7-3 の A エリアの数字は「教師—教師」の発話が行われた回数を表す。B エリアの数字は「生徒—教師」の発話が行われた回数を表す。C エリアの数字は、「教師—生徒」の発話が行われた回数を表す。D エリアの数字は、「生徒—生徒」の発話が行われた回数を表す。算出方法は A エリアを例として記載したが、他のエリアも下記の計算式の分子にそれぞれ B、C、D エリアのマトリックスの数字の合計を代入することにより算出する。これにより授業における総命題数の中で教師と生徒の連続した命題、つまり相互作用が占める比率を算出することができる。

表 7-3 CARES-EFL の解釈方法 (金田, 1986, p.184 より作成)

		1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	
		J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E		
1	J	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 40%; text-align: center;">A</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 40%; text-align: center;">B</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 40%; text-align: center;">C</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: 40%; text-align: center;">D</div> </div>																			
	E																				
2	J																				
	E																				
3	J																				
	E																				
4	J																				
	E																				
5	J																				
	E																				
6	J																				
	E																				
7	J																				
	E																				
8	J																				
	E																				
9	J																				
	E																				
10	J																				
	E																				

#### 【A エリアに占める発話の算出方法】

$$\frac{\text{Aエリアのマトリックスの数字の合計}}{\text{全マトリックスの数字の合計}} \times 100$$

#### (5) 相互作用のパターンに基づく授業の分類

次に、マトリックスの数字の表出パターンから、3人の教師の授業の特徴を分析する。金田(1986)は、CARES-EFL のマトリックスに表れる数字のパターンから次のように授業を分類している。コード 3 が連続し、その後コード 3 が 4 に移行し、4 と 7 を経由して 3 に戻るパターンは「説明講義型」、コード 4 と 7 の繰り返しが中心であるものは「習慣形成型」、コード 2 と 7 の反復が際立つ授業は「指示誘導型」、コード 4 に対して 6 が連続する特徴を持った授業は「自己表現型」、コード 6 と 5 の反復が見られる授業は「情意評価型」となる。これを整理したものが表 7-4 である。本研究ではこのように分類した授業の特徴と教師のビリーフとの関連性を考察する。

表 7-4 CARES-EFL のデータに基づく相互作用のパターンによる授業の分類

授業の型	相互作用のパターン
説明講義型	説明、講義→質問→選択応答→説明、講義
習慣形成型	質問→選択応答→質問→選択応答
指示誘導型	応答を助けることば→選択応答→応答を助けることば→選択応答
自己表現型	質問→自発的発話→自発的発話→自発的発話
情意評価型	自発的発話→答え返し→自発的発話→答え返し

### (6) 教師の発話機能の構成比率の算出方法

次に、教師の発話機能が教師の総命題数に占める比率を算出する。この構成比率に関しては、金田(1984b)が CARES-EFL のマトリックスから算出する計算式を開発している。以下、その計算式を示す。

#### 教師の発話機能の構成比率の算出方法

「教室管理、授業運営上の言葉」の比率=	$\frac{1(J)+1(E)}{1(J)+2(J)+3(J)+4(J)+5(J)+1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100
「制限応答のためのことば、応答を助けることば」の比率=	$\frac{2(J)+2(E)}{1(J)+2(J)+3(J)+4(J)+5(J)+1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100
「説明、講義」の比率=	$\frac{3(J)+3(E)}{1(J)+2(J)+3(J)+4(J)+5(J)+1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100
「質問」の比率=	$\frac{4(J)+4(E)}{1(J)+2(J)+3(J)+4(J)+5(J)+1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100
「答え返し」の比率=	$\frac{5(J)+5(E)}{1(J)+2(J)+3(J)+4(J)+5(J)+1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100

### (7) 教師の発話機能の連続性の分析方法

次に、マトリックスから教師の発話機能の連続性を調べる。これにより、教師と生徒の相互作用における発話の連続性の特徴を具体的に検討する。例えば、CARES-EFL のマトリックスの 1J-7J の交点に 10 という数字が表れた場合、教師の日本語による「教室管理、授業運営上の言葉(1J)」に生徒の日本語による「選択応答(7J)」が続く相互作用が 10 回表れたことになる。このように、マトリックスの縦列 1J に現れた数字をセルごとに数えることにより、「教室管理、授業運営上の言葉」に後続する発話機能として何がどのくらい表れたのかという回数を把握できる。ここから、発話機能の連続性に基づいた授業の特徴を検討することができる。さらにこの点を具体的に考察するため、逐語記録を参照する。

## 第2項 結果

### (1) 教師と生徒の発話比率

表 7-5 は、1 時間の授業における教師と生徒の命題数と比率を示したものである。教師の命題が占める比率は 81.9%から 86.1%、生徒の命題が占める比率は 13.9%から 18.1%であった。先行研究では、第 2 言語学習の教室で教師主導型の授業が実施されている場合、教師の発話比率は全体の 3 分の 2 以上であるとされていたが、3 人の教師の発話比率は 8 割以上とさらに高かった。

表 7-5 1 時間の授業における教師と生徒の命題数と比率(カッコ内は比率%)。

	教師の命題数	生徒の命題数	命題数合計
M先生	358 (81.9)	64 (18.1)	422 (100.0)
Y先生	266 (86.1)	55 (13.9)	321 (100.0)
T先生	350 (84.7)	58 (15.3)	408 (100.0)

### (2) CARES-EFL のマトリックスに基づく分析

表 7-6 は M 先生の授業の、表 7-7 は Y 先生に授業の、表 7-8 は T 先生の授業の逐語記録から作成した CARES-EFL のマトリックスである。これをもとに(A)教師と生徒の相互作用が行われている比率の算出、(B)相互作用のパターンに基づく授業の分類、(C)教師の発話機能の構成比率の算出、(D)教師の発話機能の連続性の分析を行う。

表 7-6 M 先生の授業の CARES-EFL のマトリックス

	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨		⑩	
	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E		
①	J	0	0	0	1	4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
②	J	0	0	1	0	14	3	3	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	2	
	E	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	
③	J	4	1	3	0	174	7	2	0	22	1	0	0	3	0	0	1	2	3	
	E	0	0	0	0	7	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
④	J	0	0	0	0	17	0	1	0	8	0	0	0	1	0	0	1	0	2	
	E	0	1	1	1	2	0	0	5	1	0	0	0	0	0	0	1	1	2	
⑤	J	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	17	3	0	0	8	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	
⑥	J	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑦	J	1	0	8	3	0	0	8	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
	E	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑧	J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑨	J	0	1	5	0	0	0	6	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
	E	1	0	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
⑩		1	0	1	0	3	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

表 7-7 Y 先生の授業の CARES-EFL のマトリックス

	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨		⑩
	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	
①	J	0	1	1	1	3	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	E	1	5	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0
②	J	2	0	4	2	5	1	5	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	3
	E	1	1	5	5	6	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0
③	J	3	0	2	7	68	1	1	0	15	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
④	J	2	0	4	3	13	0	13	0	4	0	1	0	4	0	0	0	0	4
	E	0	1	1	0	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑤	J	0	0	0	0	0	0	0	6	0	3	0	22	0	0	1	0	0	1
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0
⑥	J	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑦	J	1	0	6	4	0	0	17	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑧	J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑨	J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑩		1	0	1	0	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

表 7-8 T 先生の授業の CARES-EFL のマトリックス

		①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨		⑩
		J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	
①	J	22	0	1	6	13	0	4	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
②	J	1	0	4	3	7	0	5	0	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
	E	10	0	3	1	4	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
③	J	10	0	4	7	76	0	0	0	22	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	E	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
④	J	7	0	10	4	17	1	10	0	12	0	0	0	8	1	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑤	J	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	33	1	2	0	12	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑥	J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑦	J	1	0	2	0	3	0	37	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑧	J	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑨	J	0	0	0	3	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑩		0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

(A) 教師と生徒の相互作用の比率

表 7-9 は各授業のマトリックス(表 7-6 から表 7-8)の数字が表 7-3 の A から D のエリアの各エリアに表れた数と、マトリックスの数字がそれぞれのエリアに占める比率を算出したものである。小数点以下第 2 位を四捨五入した。ここから 3 つの授業において 3 つの共通した傾向がみられる。第 1 に、エリア A の「教師—教師」の発話の連続が圧倒的に多いことである。M 先生は 71.8%、Y 先生は 67.1%、T 先生は 69.5% で 3 つの授業の間には顕著な違いは見られなかった。これは上述したように、教師の授業における発話比率が 8 割を超えることから想定できることであるが、教師の発話は連続することが多いことがわかった。第 2 に、エリア B とエリア C の教師と生徒の相互作用の比率も類似している。エリア B の「生徒—教師」とエリア C の「教師—生徒」の発話の連続が教師と生徒の相互作用であるが、エリア B とエリア C の合計比率は、M 先生の授業では 27.5%、Y 先生の授業では 32.6%、T 先生の授業では 30.5% であり、3 つの授業の間には顕著な違いは見られなかった。第 3 に、エリア D の「生徒—生徒」の発話の比率も類似している。M 先生は 0.7%、Y 先生は 0.3%、T 先生は 0.0% であり、どの授業においても生徒の発話の連続はほとんど見られなかった。

表 7-9 各授業における表 5-3 のエリアに占める命題数と構成比率(カッコ内は比率%)

	A(教師—教師)	B(生徒—教師)	C(教師—生徒)	D(生徒—生徒)	合計
M 先生	300(71.8)	57(13.6)	57(13.9)	3(0.7)	417(100.0)
Y 先生	214(67.1)	52(16.3)	52(16.3)	1(0.3)	319(100.0)
T 先生	287(69.5)	63(15.2)	63(15.3)	0(0.0)	413(100.0)

## (B) 相互作用のパターンに基づく授業の分類

表 7-10 は 3 つの授業を、表 7-4 の CARES-EFL のデータの特徴に基づく授業の分類にしたがって分類した結果である。マトリックスから数字の大きいものを抽出していくことにより授業展開の流れを読むことができる。M 先生の授業ではコード 3 が連続し、その後コード 3 とコード 4 に移行し、コード 5 やコード 9 が若干見られるものの、大きな流れとしてはコード 4 とコード 7 を経由してコード 3 に戻っている。ここから、M 先生の授業は「説明講義型」に分類できる。Y 先生の授業では、コード 3 が連続し、その後コード 3 とコード 4 に移行し、コード 5 が若干見られるものの、大きな流れとしてはコード 4 とコード 7 を経由してコード 3 に戻っている。ここから、Y 先生の授業も「説明講義型」に分類できる。T 先生の授業は、コード 3 が連続し、その後コード 3 とコード 4 に移行し、コード 4 とコード 7 を経由してコード 3 に戻っている。ここから、T 先生の授業も「説明講義型」に分類できる。しかしながら、T 先生の授業は他の 2 つと比較すると、コード 4 とコード 7 の反復が顕著である。ここから、T 先生の授業は「習慣形成型」にも分類できる。このようにして、3 つの授業を分類したものが表 7-10 である。

表 7-10 相互作用のパターンに基づく 3 人の教師の授業の分類

授業	授業の型
M 先生	説明講義型
Y 先生	説明講義型
T 先生	説明講義と習慣形成の混合型

## (C) 教師の発話機能の構成比率

次に、教師の発話機能の構成比率から各授業の特徴を検討する。表 7-11 は教師の発話機能が授業で表れた数と、それぞれの発話機能が教師の総命題数に占める比率を百分率で示したものである。小数点以下第 2 位を四捨五入した。3 人の教師の発話機能の構成比率は授業ごとに特徴が見られた。M 先生の授業は「説明、講義」が占める比率が著しく高く(65.7%)、「教室管理、授業運営上の言葉」の占める比率が低かった(2.8%)。Y 先生の授業は「説明、講義」が占める比率が他の発話機能と比較すると高いものの(37.2%)、「制限応答誘発のためなことば、応答を助けることば」(19.5%)と「質問」(21.1%)も比較的高かった。T 先生の授業も「説明、講義」の占める比率が他の発話機能と比較すると高いものの(34.9%)、「質問」も高かった(20.3%)。Y 先生の授業は M 先生と同じ「説明講義型」であっても「説明、講義」の比率は 37.6%であり、「制限応答誘発のためなことば、応答を助けることば」と「質問」の比率が高かった。このように「説明講義型」であっても、「説明、講義」の占める比率には差が見られ、発話機能の構成比率は異なることから、M 先生は「強い説明講義型」、Y 先生は「弱い説明講義型」と分類した。また「説明講義と習慣形成の混合型」である T 先生は「教室管理、授業運営上の言葉」の比率が高いという特徴が見られた。

表 7-11 教師の発話機能の出現数と構成比率(カッコ内は比率%)

	授業運営	応答を助けることば	説明	質問	答え返し	合計
M 先生	10(2.8)	30(8.4)	235(65.7)	45(12.6)	37(10.4)	357(100.0)
Y 先生	21(7.9)	52(19.5)	99(37.2)	56(21.1)	38(14.3)	266(100.0)
T 先生	51(14.6)	48(13.7)	122(34.9)	71(20.3)	58(16.6)	350(100.0)

#### (D) 発話機能の連続に基づく授業分析

次に、3人の教師の発話機能の連続性に着目し、逐語記録を参照しながら授業の特徴を具体的に検討する。授業の発話の連続性に関しては IRF 構造が広く認められているが、発話機能の連続性からより詳細に検討する。表 7-12 は各授業において多く見られた発話のペアと回数を示したものである。

表 7-12 3人の教師の発話機能の連続性の特徴

M 先生		Y 先生		T 先生	
発話ペア	回数	発話ペア	回数	発話ペア	回数
3J-3J	174	3J-3J	68	3J-3J	76
5J-3J	22	7J-5J	22	4J-7J	37
3J-4J	17	4J-7J	17	7J-5J	33
7J-5J	17	5J-3J	15	5J-3J	22
9J-5J	8	3J-4J	13	1J-1J	22
2J-7J	8	4J-4J	13	3J-4J	17
4J-7J	8				

#### 【M 先生の授業】

表 7-12 が示すように、M 先生の授業では「3J-3J」の連続が 174 回あり、際立って多い。これは、教師の日本語による「説明、講義」の発話が連続していることを示している。逐語記録 7-1 はその一例である。発話番号 117 から 126 まで、全て 3J の連続である。

### 逐語記録 7-1 M先生の授業の 3J-3J の場面

発話番号		コード
117	T: studyは名詞で「研究」っていう意味。ある研究が言っています。	3J
118	どんなことを。	3J
119	ある研究が言っています。	3J
120	これはね、例えばtoday's weather report says that it will be fine today.	3J
121	こんなふうな時に、今日の天気予報は晴れだと言っています、なんて言わないね。	3J
122	今日の天気予報によれば晴れです、っていうような日本語になるでしょ。	3J
123	そんなものに相当する構文。	3J
124	だから、ある研究は言っていますと訳してももちろんいいんだけど、ちょっとすっきりした日本語に訳すと、ある研究によると、ね。	3J
125	Japanese cartoon drawing、このdrawingはここまでがSになっているわけです。	3J
126	したがってここ、began drawingじゃなくて、このdrawingは名詞です。	3J

次に多いのは「5J-3J」で、教師の日本語による「答え返し」に日本語による「説明、講義」が続いていることを示している。逐語記録 7-2 はその一例である。発話番号 94 で M 先生が A.T.さんに cartoon という単語の意味を質問した後、発話番号 95 で A.T.さんが「風刺画」と答え、発話番号 96 で M 先生は A.T.さんの答えを復唱することによって「答え返し」を行っている。その後、「説明、講義」が続いている。

### 逐語記録 7-2 M先生の授業の 5J-3J の場面

発話番号		コード
94	T: A.T.さん、わかった、cartoon?	4J
95	A.T.: 風刺画。	7J
96	T: 風刺画。	5J
97	Comic bookっていうのは1つのストーリーみたいなのがあって、本になっている、雑誌に載っている。	3J
98	いわゆるまんが本、まんが雑誌、まんが。	3J
99	今あなたたちがまんがと呼んでいるのはcomicですが、cartoonっていうのは、例えば新聞なんかに時の政治家なんかを風刺するような1コマまんががあるでしょ。	3J
100	ああいった感じのをcartoonといいます。	3J
101	同じまんがでも違うのね。	3J
102	今日やるのはcartoon。cartoonのまんがということです。	3J

次いで「3J-4J」が多く、教師の日本語による「説明、講義」の後に日本語による「質問」が続いている。逐語記録 7-3 では発話番号 178 から 182 まで M 先生の「説明、講義」が続き、発話番号 183 で「質問」が行われている。「説明、講義」の発話機能は連続する傾向が見られるが、このように「質問」を投げかけることもしばしば見られた。

逐語記録 7-3 M 先生の授業の 3J-4J の場面

発話番号		コード
178	T: どこでthe back of the stand of the statue.	3J
179	このstandっていうのは、この場合、仏像なんかが座っている台座のことです。	3J
180	台座のbackですから、やっぱり裏側ですね。	3J
181	台座の裏側で見られましたっていうこと。	3J
182	何の台座かっていうと、statue.	3J
183	M.N.さん、辞書引いたらstatueって何て出た？	4J
184	M.N.: 像。	9J
185	T: 像、像のことです。	5J

教師と生徒の相互作用に着目すると、最も多いのは「7J-5J」の17回で、生徒の日本語による「選択応答」に教師が日本語で「答え返し」を行っている。逐語記録 7-1 でみたように、発話番号 94 で M 先生が A.T.さんに cartoon という単語の意味を質問した後、発話番号 95 で A.T.さんが「風刺画」と答え、発話番号 96 で M 先生は A.T.さんの答えを復唱することによって「答え返し」を行っている。また逐語記録 7-3 でも、発話番号 183 で M 先生が M.N.さんに statue という単語の意味を質問した後、発話番号 184 で M.N.さんが「像」と答え、発話番号 185 で M 先生は M.N.さんの答えを復唱することによって「答え返し」を行っている。

次いで「9J-5J」、「2J-7J」、「4J-7J」が各 8 回行われている。「9J-5J」は、生徒の日本語による「制限応答」の後に教師の日本語による「答え返し」が続いていることを示している。上掲の逐語記録 7-3 の発話番号 184 と 185 がそれに該当する。「2J-7J」は教師の日本語による「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」に続いて生徒の日本語による「選択応答」が続いていることを示している。一例として D.I.くんが、同格の or を「または」と訳した場面を挙げる。M 先生は、D.I.くんが正確に訳せるよう「この鳥獣戯画と Animal scrolls はイコールです」とヒントを与え、「したがって D.I.くん、または、じゃなくて、はい、どんな？」という「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」を発し(2J)、D.I.くんは「すなわち」と答えた(7J)。「4J-7J」は教師の日本語による「質問」に続いて生徒の日本語による「選択応答」が続いていることを示している。前出の逐語記録 7-3 の発話番号 183 と 184 のやり取りがこれに該当する。

以上から、M 先生の発話機能の連続性の特徴として、次の点を指摘できる。相互作用のパターンから M 先生の授業は「説明講義型」に分類され、発話機能の構成比率は「説明、講義」の比率が顕著であった。発話機能の連続性に関しては「説明、講義」の連続が際立って多いことが示された。ここから、M 先生は、連続した発話として「説明、講義」を行い、その比率が高いということがわかる。また、生徒との相互作用においては、生徒の応答に対する「答え返し」の比率が高い。また逐語記録が示すように、「答え返し」は生徒の応答の反復が多い。ここから、M 先生は生徒の応答を肯定することにより、生徒との相互作用を促進していることを読み取ることができる。

### 【Y先生の授業】

表 7-12 が示す通り、Y先生の授業でも「3J-3J」の連続が最も多く 68 回であった。例えば、「初期の有名なマンガの一つは 12 世紀初頭に描かれました。有名なマンガの一つっていうのは 12 世紀初頭に描かれました。世界で有名になった、それまでは隠されていたんだよね。天井裏とか、台座に隠されていた。だけど今度は公になった。初期の有名なマンガの一つは 12 世紀初頭に描かれました」のように、日本語による「説明、講義」が連続している。

次いで多いのが「7J-5J」の 22 回で、生徒の日本語による「選択応答」に教師が日本語で「答え返し」を行っている。次いで「4J-7J」が 17 回で、教師の日本語による「質問」に続いて生徒が日本語で「選択応答」を行っている。次に「5J-3J」が 15 回で、教師の日本語による「答え返し」に続いて日本語による「説明、講義」が見られる。次に「3J-4J」と「4J-4J」が各 13 回見られる。「3J-4J」は教師の日本語による「説明、講義」に続いて日本語による「質問」が行われていることを示し、「4J-4J」は教師の日本語による「質問」が連続して行われることを示している。逐語記録 7-4 に「5J-3J」、「3J-4J」、「4J-4J」の発話の連続を見ることができる。発話番号 147 で Y 先生は「答え返し」を行った後、148 で「説明、講義」に当たる発話を行っている。これが「5J-3J」の連鎖である。発話番号 148 と 149 では Y 先生の「説明、講義」の後に「質問」が続き(3J-4J)、発話番号 149 と 150 では「質問」が連続している(4J-4J)。

逐語記録 7-4 Y先生の授業の 5J-3J、3J-4J、4J-4J の場面

発話番号		コード
145	T: さあ、bishopは辞書を引くと、何て出た？	4J
146	C.W.: 司教。	9J
147	T: 司教。	5J
148	キリスト教の司教。	3J
149	だけども日本だから、通常は何て言いますか。	4J
150	日本語で何ていう？	4J
151	C.W.: 僧正。	9J
152	T: 僧正。	5J

以上から、Y先生の発話機能の連続性の特徴として、次の点を指摘できる。相互作用のパターンから、Y先生の授業は「説明講義型」に分類され、発話機能の構成比率は「説明、講義」が高かった。発話機能の連続性に関しては「説明、講義」の連続も多いことが示された。しかしながら、Y先生の授業においても「教師—教師」の発話比率が高いものの、それは必ずしも「説明、講義」の発話の連続が多いとは限らず、「質問」の反復も多いことも指摘できる。また、「説明、講義」の発話機能は連続する傾向が見られるものの、「7J-5J」や「4J-7J」という生徒との相互作用も多く見られた。ここから、Y先生は、生徒の「選択応答」に対して「答え返し」を行ったり、「質問」により生徒から「選択応答」を引き出ししたりすることが多いことも指摘できる。「4J-7J」の反復は「習慣形成型」授業の特徴であるが、Y先

生の授業の顕著な特徴ではないため、Y先生の授業を「習慣形成型」として分類することはできないと判断した。

### 【T先生の授業】

表 7-12 が示す通り、T先生の授業でも「3J-3J」の連続が最も多く 76 回であった。例えば、drawn という過去分詞の後置修飾の説明として T先生は「はい、後置修飾のサインを入れておきましょう。drawn、アンダーライン引いて pp(過去分詞形)。名詞の後ろに過去分詞が来ているので。graffiti、名詞だな。名詞の後ろに過去分詞、1つの可能性として後置修飾をね。drawn、pp から workers まで一かたまりでかっこ」と述べている。これらは全て 3J の連続である。

次いで多いのが「4J-7J」の 37 回で、教師の日本語による「質問」に続いて生徒が日本語による「選択応答」を行っている。次いで「7J-5J」の 33 回で、生徒の日本語による「選択応答」に続いて教師が日本語で「答え返し」を行っている。次いで「5J-3J」と「1J-1J」の各 22 回で、教師の日本語による「答え返し」に続いて日本語による「説明、講義」が行われているか、「教室管理、授業運営上の言葉」が連続している。「4J-7J」と「7J-5J」は M先生と Y先生の授業でも多く見られたが、「1J-1J」の連鎖が多い点は T先生の授業の特徴である。その一例を示したものが逐語記録 7-5 である。発話番号 377 から 381 で、T先生は生徒に辞書を引くように、細かく繰り返して指示をしている。次に多いのが「3J-4J」という教師の日本語による「説明、講義」に日本語による「質問」が続くものであった。

#### 逐語記録 7-5 T先生の授業の 1J の場面

発話番号		コード
377	T: 文脈を考えてちっとsubjectの意味を確認しておこうかな。	1J
378	はい、全員で辞書をひく。	1J
379	で、文全体の意味を考えて、subjectってわかった人もいると思うけど、辞書で調べて。	1J
380	辞書で調べた人ももう一度subject、もう一度、どんな意味があるか上から下までずらっと眺めて。	1J
381	いいですか、全体の流れで一番いいものを見つけ出してください。	1J
382	全体で見ると、Jさん、調べられた？	4J

以上から、T先生の発話機能の連続性の特徴として、次の点を指摘できる。相互作用のパターンから、T先生の授業は「説明講義と習慣形成の混合型」に分類され、発話機能の構成比率は「説明、講義」が高かった。発話機能の連続性に関しては「説明、講義」の連続が多いことが示された。しかしながら、T先生の授業においても「教師—教師」の発話比率が高いものの、それは必ずしも「説明、講義」の発話の連続が多いとは限らず、「教室管理、授業運営上の言葉」の反復も多いことも指摘できる。また、「4J-7J」と「7J-5J」という生徒との相互作用も多く見られた。ここから、T先生は、「質問」により生徒の「選択応答」を引き出し、それに対して「答え返し」を行うことが多いことがわかる。これが「習慣形成型」授業の特徴である。

これまでの結果から、各教師の発話機能の連続の特徴をまとめると表 7-13 のようになる。

M先生の「教師—教師」の発話は「説明、講義」を含んだ発話の連続が多い。また生徒との相互作用に関しては、「制限応答」への「答え返し」が見られた。Y先生の「教師—教師」の発話は「説明、講義」の連続が多いが、「質問」の連続も多い。また、生徒との相互作用に関しては、教師の「質問」に生徒の「選択応答」が続き、教師の「答え返し」が続くことが多い。T先生の「教師—教師」の発話は「説明、講義」の連続が多いが、「教室管理、授業運営上の言葉」の連続も多い。生徒との相互作用に関しては「4J-7J」や「7J-5J」が多いというY先生と同じ特徴が見られた。しかしながら、T先生の授業では「4J-7J」や「7J-5J」の表れる回数の多さが顕著であった。

発話機能の連続の分析により、「説明講義型」に分類されたM先生とY先生の相違点と、「説明講義型」と「説明講義、習慣形成の混合型」に分類されたY先生とT先生の共通点を指摘することができた。この点を、教師のピリーフとの関連性から次項で考察する。

表 7-13 各教師の発話のペアの特徴に後続する発話機能の特徴

教師	後続する発話機能の特徴
M先生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・上位3つ(3J-3J、5J-3J、3J-4J)は全て教師の発話の連続であり、かつ「説明、講義」が含まれている。</li> <li>・生徒との相互作用に関しては、9J-5Jが見られ、生徒の「制限応答」も多い。</li> <li>・生徒との相互作用に関しては2J-7Jも見られ、「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」が多い。</li> </ul>
Y先生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・4J-4Jの連続が見られ、「質問」を繰り返したり言い換えたりする傾向がある。</li> <li>・生徒との相互作用に関しては4J-7Jと7J-5Jが見られ、教師の「質問」に生徒の「選択応答」が続き、教師の「答え返し」が続くことが多い。</li> </ul>
T先生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1J-1Jの連続が見られ、「教室管理、授業運営上の言葉」が連続することが多い。</li> <li>・生徒との相互作用に関しては4J-7Jと7J-5Jの連続が見られ、教師の「質問」に生徒の「選択応答」が続き、教師の「答え返し」が続くことが多い。</li> </ul>

### 第3項 考察

分析1では、教師の発話機能に着目して次の5点の分析を行った。第1に、教師と生徒の命題数に基づく発話比率、第2に、教師と生徒の相互作用が行われている比率、第3に相互作用のパターンに基づく授業の分類、第4に教師の発話機能の構成比率、第5に発話機能の連続性の分析である。

第1の点に関しては、教師の命題が占める比率は81.9%から86.1%、生徒の命題が占め

る比率は 13.9%から 18.1%であり、3 人の教師の発話比率に顕著な差は見られなかった。第 2 の点に関しては、次の 3 つの共通点が見られた。第 1 に「教師—教師」の発話の連続が圧倒的に多かった。第 2 に、教師と生徒の相互作用の比率は M 先生の授業では 27.5%、Y 先生の授業では 32.6%、T 先生の授業では 30.5%であり、3 人の授業の間に顕著な違いは見られなかった。第 3 に、どの授業においても生徒の発話の連続はほとんど見られなかった。これらは、教師経験年数やビリーフの違いに関わらず、3 人の教師の授業の共通点として捉えることができる。第 3 の点に関しては、M 先生の授業を「強い説明講義型」、Y 先生の授業を「弱い説明講義型」、T 先生の授業を「説明講義と習慣形成の混合型」として特徴を把握した。第 4 の点に関しては、M 先生の授業は「説明、講義」の比率が著しく高いこと、Y 先生の授業は生徒の発話を引き出す「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」が占める比率が高いこと、T 先生の授業では「質問」の比率も高く、「教室管理、授業運営上の言葉」の比率も高いことを指摘した。

第 5 の点に関しては、3 人の教師には共通点と相違点が見られた。共通点は、どの教師も「3J-3J」、「5J-3J」、「3J-4J」、「7J-5J」、「4J-7J」という発話のペアが多く見られたということである。「3J-3J」、「5J-3J」、「3J-4J」は「教師—教師」の発話の連続であり、全て「説明、講義」の「3J」が含まれている。ここから、3 人の教師の発話は「説明、講義」が多く、その後さらに「説明、講義」が続くか、「質問」が続き、生徒への「答え返し」の後にも「説明、講義」が続くことが多いということがわかる。「教師—教師」の発話の相違点として、M 先生は「3J-3J」、「5J-3J」、「3J-4J」の連続が多く、これが「説明、講義」の比率が著しく高い要因となっていることがわかった。Y 先生は「4J-4J」が多い。Y 先生は「質問」を繰り返したり、わかりやすく言い換えたりして生徒からの発言を引き出そうとしていた。T 先生は「1J-1J」が多く、「教室管理、授業運営上の言葉」の連続が特徴であった。教師と生徒の発話に関しては、3 人の授業の共通点として「7J-5J」と「4J-7J」の連鎖を挙げることができる。これは、生徒の「選択応答」の後に教師の「答え返し」が続くことと、教師の「質問」の後に生徒の「選択応答」が続くことを意味している。教師と生徒の発話の連続の相違点として、M 先生は「9J-5J」が多く見られ、生徒の「制限応答」が多かった。また「2J-7J」も多く見られ、M 先生が「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」を発し、生徒が「選択応答」を行っていることがわかる。Y 先生と T 先生は「7J-5J」と「4J-7J」の連鎖が多く見られたが、T 先生の授業ではこの連鎖が著しく多かった。

これらの発話機能の特徴を教師のビリーフとの関連性から考察する。M 先生は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」が中核になっていた。M 先生は生徒がストーリーを把握することと構文を理解することが重要であると考えていた。このようなビリーフは M 先生の授業において「説明、講義」の比率が高いことと関連性があることが推察できる。また、生徒が応答しづらい場合には「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」を発している。Y 先生は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視し、生徒がストーリーを把握することと構文を理解することが重要であると考えていた。これは Y 先生の発話機能にお

いて「説明、講義」の比率が高いことと関連性が指摘できる。また、Y先生は「生徒に関するビリーフ」が中核となっており、生徒との人間関係や生徒の発言を重視しているため、生徒が答えられるように「質問」を言い換えたり反復したりすることが多いことが考えられる。生徒の発話を引き出す「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」の比率が高いということもこのビリーフの影響が考えられる。T先生は「教科に関するビリーフ」を重視し、テキストの内容が頭に残るような読み方が大切であると考え、また構文を理解することを重視していた。T先生も「説明、講義」の比率が高かったが、これはT先生のビリーフとの関連性が推察できる。またT先生は、英語教育をトレーニングであると考えていた。T先生の考えるトレーニングの1つは教師が「質問」を投げかけ、生徒が「応答」することである。そうであれば、教師はトレーナーである。このように考えるならばT先生の授業で「質問」の比率が高く、「教室管理、授業運営上の言葉」の連続が多いことは教師のビリーフとの関連性があると考えられる。また、先行研究では、英語学習をトレーニングとして捉える場合、理論に基づいた反復練習が重要であると考えられる傾向があることが指摘されていた(弘山, 2002)。分析1の結果、T先生の授業にはこの特徴が見られることも明らかになった。

また、Y先生とT先生は「7J-5J」と「4J-7J」の連鎖が多いが、この傾向はY先生が生徒との人間関係を重視していることと関連があり、T先生は英語学習を訓練として捉えていることと関連性があると考えられる。それゆえ、Y先生の授業に見られるこの発話のペアとT先生の授業に見られるこの発話のペアは、発話内容の点で異なっている可能性がある。この点を明らかにするためには、教師と生徒の発話内容の質的な分析が必要である。

#### 第4項 分析1のまとめと課題

分析1では「ビリーフが異なる3人の教師の英文読解授業における教師と生徒の相互作用の特徴はどのようなものか」というリサーチ・クエスチョンを検討した。この点に関しては、3人の教師の授業で6つの共通点が見られた。それは、(1)教師の授業における発話比率は8割以上であり、(2)「教師—教師」の発話の連続が圧倒的に多く、(3)教師と生徒の相互作用の比率は3割前後であり、(4)生徒の発話の連続はほとんど見られず、(5)教師の発話機能は「説明、講義」の比率が最も高く、(6)「3J-3J」、「5J-3J」、「3J-4J」、「7J-5J」、「4J-7J」という発話のペアが多く見られた。つまり、3人の教師の発話は「説明、講義」が多く、その後さらに「説明、講義」が続くか、「質問」が続き、また、生徒への「答え返し」の後に「説明、講義」が続くことが多いということである。

次に、3人の相違点を基に、それぞれの授業の特徴をビリーフとの関連性から検討した。M先生の授業は「強い説明講義型」であり、「説明、講義」の比率が著しく高い。またM先生の授業では生徒の「制限応答(9J)」が多かった。また、M先生が「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば(2J)」を発し、生徒が「選択応答(7J)」を行っていた。M先生のビリーフは「生徒の学びと理解に関するビリーフ」が中核になっていた。M先生は生徒

がストーリーを把握することや構文を理解することが重要であると考えていた。これらのビリーフは、M先生の授業において「説明、講義」の比率が高いことと関連性があると考えられる。また、生徒が応答しづらい場合には「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」を発していた。

Y先生の授業は「弱い説明講義型」であり、「説明、講義」の占める比率が高かった。また、生徒の発話を引き出す「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」が占める比率が高かった。また、「質問」の反復が多かった。Y先生は生徒との人間関係を大切にし、生徒の発話を重視するビリーフを持っていた。Y先生の授業において「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」が占める比率が高いことや、「質問」の反復が多いことは、Y先生のこのビリーフとの関連性が考えられる。

T先生の授業は「説明講義と習慣形成の混合型」であった。T先生の授業では「説明、講義」の比率が高いが「質問」の比率も高く、「教室管理、授業運営上の言葉」の比率も高かった。T先生は、英語教育をトレーニングであると考えているため、「質問」の比率も高く、「教室管理、授業運営上の言葉」の比率も高いということが考えられる。

また、分析1の課題として、次のことが挙げられる。Y先生とT先生は「7J-5J」と「4J-7J」の連鎖が多いものの、関連性のあるビリーフは異なっていると考えられる。それゆえ、これらの発話のペアは、発話内容の点では異なっている可能性がある。この点を明らかにするために、第8章では教師と生徒の発話内容の定性的な分析を行う。

### 第3節 分析2 教師の英語による発話機能に基づく相互作用分析<sup>4</sup>

#### 第1項 研究方法

分析対象は分析1と同じ3人の授業である。まず、教師と生徒の英語による発話比率を算出する。前出の表7-6から表7-8のCARES-EFLのマトリックスのE欄の数字を抽出し、下記の計算式により算出する。次に、教師の英語による発話機能の構成比率を下記の計算式により算出する。また、教師の英語による発話機能の連続性を調査する。例えば、発話機能3E(ティーチャートークの「説明、講義」)の後にどの発話機能が表れるのかを調査する場合には、マトリックスの3Eの縦列に表れる数字を検討する。その際、逐語記録を参照しながら教師の発話を具体的に検討する。発話機能の命題数については、英語教育経験者である研究協力者に依頼して2人で数え一致に至った。

---

<sup>4</sup> 本分析は野村(2015a)がもとになっている。

## 【計算式】

### 1) 英語による発話比率の算出方法

---

授業全体の英語使用率＝	$\frac{1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)+6(E)+7(E)+8(E)+9(E)+10}{\text{授業における教師と生徒の全発話}}$	×100
教師の英語使用率＝	$\frac{1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}{1(J)+2(J)+3(J)+4(J)+5(J)+1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100
学習者の英語使用率＝	$\frac{6(E)+7(E)+8(E)+9(E)+10}{6(J)+7(J)+8(J)+9(J)+6(E)+7(E)+8(E)+9(E)+10}$	×100

---

### 2) ティーチャートークの発話機能の構成比率の算出方法

---

ティーチャートークの「教室管理、授業運営上の言葉」の比率＝ (1E)	$\frac{1(E)}{1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100
ティーチャートークの「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」の比率＝ (2E)	$\frac{2(E)}{1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100
ティーチャートークの「説明、講義」の比率＝ (3E)	$\frac{3(E)}{1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100
ティーチャートークの「質問」の比率＝ (4E)	$\frac{4(E)}{1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100
ティーチャートークの「答え返し」の比率＝ (5E)	$\frac{5(E)}{1(E)+2(E)+3(E)+4(E)+5(E)}$	×100

---

## 第2項 結果

### (1) 教師と生徒の英語による発話比率

表 7-14 は、授業の総命題数に占める英語による命題数と、教師と生徒の英語による命題数、そして上記の計算式によって算出した教師と生徒の英語による発話比率である。小数点以下第 2 位を四捨五入した。授業全体の英語使用率は 6.5% から 20.8% と授業間で大きな差が見られた。教師の英語使用率(ティーチャートークによる発話比率)は Y 先生が最も高く(18.4%)、T 先生が低かった(7.1%)。Y 先生の授業では、生徒の英語使用率も最も高かった(18.6%)。一方、T 先生の授業では、生徒の英語の使用率も低かった(3.2%)<sup>5</sup>。ここから、英語習熟レベルが同じ学習者を対象として同じテキストを扱った授業でも、授業における英

---

<sup>5</sup> T 先生の授業の逐語記録からは生徒の英語による発話が多いように見えるが、そのほとんどが英文の構造の解析を行っている発話であり、それらの発話は英語による応答には含まなかった。

語使用率は異なることがわかった。

表 7-14 英語による命題数(沈黙を除く)と比率 (カッコ内は英語使用率%)

	授業全体	教師	生徒
M 先生	49 (11.2)	37 (10.3)	12 (15.2)
Y 先生	57 (20.8)	49 (18.4)	8 (18.6)
T 先生	27 (6.5)	25 (7.1)	2 (3.2)

### (2) 教師の英語による発話機能の構成比率

表 7-15 はティーチャートークの発話機能の表出回数と、上記の計算式によって算出したティーチャートークの発話機能の構成比率である。M 先生は「質問」が最も高かった(45.9%)。次いで「説明、講義」が高く(29.7%)、「制限応答誘発のことは、応答を助けることは」(10.9%)、「教室管理、授業運営上の言葉」(8.1%)、「答え返し」(5.4%)の順に高かった。最も英語使用率が高い Y 先生は過半数が「制限応答誘発のためのことは、応答を助けることは」であった(49.0%)。次いで「教室管理、授業運営上の言葉」(20.4%)、「質問」(16.3%)、「答え返し」(8.2%)、「説明、講義」(6.1%)の順に高かった。M 先生と Y 先生はティーチャートークとして全ての発話機能を用いていた。T 先生のティーチャートークはほとんどが「制限応答誘発のためのことは、応答を助けることは」であった(96.0%)。「説明、講義」は若干行われていた(4.0%)。ここから、どの授業においても、ティーチャートークは生徒の応答を求める「制限応答誘発のためのことは、応答を助けることは」や「質問」として多く用いられる傾向が読み取れる。

表 7-15 教師の英語による発話機能の表出回数と発話機能の構成比率(カッコ内は比率%)

	授業運営	誘発のことは	説明	質問	答え返し
M 先生	3 (8.1)	4 (10.9)	11 (29.7)	17 (45.9)	2 (5.4)
Y 先生	10 (20.4)	24 (49.0)	3 (6.1)	8 (16.3)	4 (8.2)
T 先生	0 (0.0)	24 (96.0)	1 (4.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

### (3) 教師の英語による発話機能の連続性の分析

次に、3人の教師の英語による発話機能の連続性に着目し、逐語記録を参照しながら授業の特徴を具体的に検討する。表 7-16 は各授業において多く見られた英語による発話の連続の種類と回数を示したものである。なお、3回以上表れたペアを取り上げた。

表 7-16 3人の教師の英語による発話機能の連続性の特徴

M 先生		Y 先生		T 先生	
発話のペア	回数	発話のペア	回数	発話のペア	回数
3E-3J	7	2E-3J	7	2E-3J	7
4E-4E	5	1E-1E	5	2E-1J	6
2E-7J	3	2E-2E	5	2E-4J	4
3E-2J	3	4E-4E	5	2E-2J	3
9E-2E	3	2E-7J	4	2E-9J	3
		2E-9E	4		
		9E-5E	4		
		2E-4J	3		

【M 先生の授業】

表 7-16 が示すように、最も多い連鎖が「3E-3J」であった。逐語記録 7-6 は M 先生の 3E が行われた場面である。発話番号 145 で M 先生は英語で説明しているが 146 で日本語に言い換えている。また発話番号 152 は英語で説明しているが、153 は日本語で説明している。

逐語記録 7-6 M 先生の授業の 3E が行われた場面

発話番号		コード
144	T: どこで?	4J
145	the back of the ceiling.	3E
146	Ceilingは天井。	3J
147	天井の裏側で。	3J
148	Where?	4E
149	At the Horyuji Temple.	3E
150	Look at the P107, the other part.	1E
151	ここにそのコピーの写真が載っていますね、法隆寺金堂の落書き。	3J
152	humorous drawings of animals and people.	3E
153	これは見つけれられたのは1943年だそうです。	3J

「3E-3J」に次いで多かったものは「4E-4E」であった。これは英語による「質問」の連続である。その場面を示したものが逐語記録 7-7 である。発話番号 405 でティーチャートークにより質問を行うことを告げ、407 で質問している。発話番号 405 から 407 は1命題ずつ区切ってゆっくりと発話されていた。また、発話番号 409 では 407 と同じ質問が繰り返されている。

## 逐語記録 7-7 M 先生の授業の 4E が行われた場面

発話番号		コード
405	T: I'll give you 2 questions.	4E
406	First question.	4E
407	According to a study, when and where did the Japanese cartoon begin?	4E
408	Look at P107.	1E
409	Question1, According to a study, when and where did the Japanese cartoon begin?	4E
410	Y.K.: In temples during the seventh or eighth century.	7E
411	T: It began in temples during the seventh or eighth century.	5E

次に多かった連鎖は「2E-7J」と「3E-2J」と「9E-2J」であった。「2E-7J」は、教師の英語による「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」の後に生徒が日本語による「選択応答」を行っている連鎖、「3E-2J」は教師の英語による「説明、講義」の後に教師が日本語による「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」を行っている連鎖、「9E-2J」は生徒の英語による「制限応答」に対して教師が日本語による「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」を行っている連鎖である。

ここから、M 先生のティチャートークに関して、次の特徴が指摘できる。第 1 に、ティチャートークに関しても「説明、講義」が多いが、これらは 1 命題で行われ、英語による説明が続くことはない。第 2 に、「質問」の反復が多い。これはティチャートークの一般的な特徴である(Ellis, 2012)。第 3 に、教師が英語で発話を行った場合、生徒が英語で応答するとは限らず、また生徒の英語による発話に対して教師が英語で応答するとは限らないということである。

### 【Y 先生の授業】

表 7-16 が示すように、最も多い連鎖が「2E-3J」であった。これは、教師の英語による「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」の後に日本語による「説明、講義」が続いている連鎖である。Y 先生の 2E に関しては「2E-2E」と「2E-4J」という連鎖も現れた。2E の発話機能考えると生徒の発話が続くはずであるが、Y 先生は 2E の後に日本語による「説明、講義」や、英語による「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」や日本語による「質問」が続くことがある。また「4E-4E」という連鎖も見られ、英語による「質問」に英語による「質問」が続いている。このように、生徒に対して英語で応答を求めた後でも、更にわかりやすく、生徒が応答しやすいように英語で言い換えたり、日本語で説明したりしていることがわかる。その一例が逐語記録 7-8 である。発話番号 72 で、英語により「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」を発しているが、さらに発話番号 73 で身振りにより天井を指さしながら、英語によりヒントを出して生徒の応答を引き出している。

## 逐語記録 7-8 Y先生の授業の2Eが行われた場面

発話番号		コード
69	M.K.: えっと、動物と…	9J
70	T: 法隆寺だね、Horyuji Temple。	5J
71	法隆寺のどこ？	4J
72	ceiling, on the back of ceiling.	2E
73	look at the ceiling.	2E
74	M.K.: 天井。	9J
75	T: そうbackだから。	2J
76	M.K.: 天井裏	9J
77	T: 天井裏に	2J
78	M.K.: ユーモラスな絵	9J
79	T: が、見つけられました、見つかったってことだね。	5J

また、「1E-1E」という連鎖も見られる。逐語記録 7-9 はその場面である。発話番号 1 から 5 まで、すべて英語による「教室管理、授業運営上の言葉」である。

## 逐語記録 7-9 Y先生の授業の1Eの連続場面

発話番号		コード
1	T: OK, let's move on the today's lesson, part 2.	1E
2	OK?	1E
3	Listen to the CD and repeat after it.	1E
4	If possible, please don't look at your textbook.	1E
5	One by one. Let's begin.	1E

次に多かったのは「2E-7J」、「2E-9E」、「9E-5E」である。これは生徒との相互作用であり、教師の英語による「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」の後に生徒の日本語による「選択応答」が続いたり、英語による「制限応答」が続いたりしている。また生徒の英語による「制限応答」に教師が英語で「答え返し」を行っている。

ここから、Y先生のティチャートークに関して、次の特徴が指摘できる。第1に、ティチャートークに関しては「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」が多く、その後に教師の発話が続く傾向がある。その場合、後続するものは日本語による「説明、講義」、もしくは英語による「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」である。ここから、Y先生は、生徒に英語による応答を求める場合、生徒が正確に英語による発話内容を把握できるように援助していることがわかる。第2に、「教室管理、授業運営上の言葉」と「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」の反復が多い。これは上述したようにティチャートークの一般的な特徴である。第3に、教師が英語で発話を行った場合、生徒が英語で応答するとは限らないということである。

### 【T先生の授業】

表 7-16 が示すように、最も多い連鎖が「2E-3J」であった。これは、英語による「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」の後に日本語による「説明、講義」が続いて

いる連鎖である。T先生のティーチャートークは表7-15からわかるようにほとんどが「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」であった。また、「2E-9J」以外は全て教師による発話の連鎖であり、1命題で日本語にコードスイッチングをしていた。ここから、T先生のティーチャートークに関して、「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」の後に教師による日本語の発話が続くことを指摘できる。ティーチャートークは生徒の理解を促進するために、英語による言い換えや繰り返しが用いられることが多いが、T先生は日本語に言い換えていた。また、教師の英語による発話に生徒は日本語で応答していた。

以上から、3人の教師の英語による発話機能の連続性の特徴をまとめると表7-17のようになる。

表7-17 3人の教師の英語による発話機能の連続性の特徴

教師	後続する発話機能の特徴
M先生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・3E(説明、講義)が行われているが、1命題で日本語にコードスイッチングする。</li> <li>・4E-4E(質問)の連鎖が見られる。</li> <li>・教師が英語で発話を行った場合、生徒が英語で応答するとは限らず、また生徒の英語による発話に対して教師が英語で応答するとは限らない。</li> </ul>
Y先生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2E(制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば)が多く、その後に教師による発話が続く。</li> <li>・4E-4E(質問)、1E-1E(教室管理、授業運営上の言葉)の連鎖が見られる。</li> <li>・教師が英語で発話を行った場合、生徒が英語で応答するとは限らない。</li> </ul>
T先生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・1命題の2E(制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば)が発せられている。</li> <li>・教師が英語で発話を行った場合、生徒は日本語で応答している。</li> </ul>

### 第3項 考察

3人の教師のティーチャートークによる発話機能の分析結果から、教師と生徒の相互作用に関して4つの点が指摘できる。第1に、英語の使用率は多くても授業全体の約20%であった。第2に、テキストや生徒の英語習熟レベルが同じであっても、教師によって英語使用率は異なっていた。第3に、「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」や「質問」が占める比率が高かった。第4に、ティーチャートークの「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」や「質問」の後には教師の発話が続く傾向がみられた。以下、これらの点を、先行研究と教師のビリーフとの関連性から考察する。

第1の点に関しては次の要因が考えられる。「英語の授業はすべて英語で」というビリーフもあるが、その点に関しては懐疑的な意見も多い(Ellis,2012)。エドストローム(2006)は、大学のスペイン語の初級クラスの授業を担当した際、目標言語のみで授業を行うべきであ

るというビリーフを持っていたが、学習者との人間関係を作るためには学習者の第 1 言語を用いることも必要であったと述べている。また、目標言語のみの授業では文法指導が困難であり、授業運営に問題が生じ、学習者の学習目標の達成が不可能であったと報告している。同様の指摘はエリスとシントニによってもなされている(Ellis & Shintani, 2013)。本研究の調査対象は高校 1 年生の授業であり、英語学習レベルは上級であるとは言えない。M 先生は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」が中核にあるため、生徒の英語のレベルを把握している。それゆえ、「説明、講義」を英語で行うことを心がけているが、生徒の理解力の限界を認識しているため、1 命題で日本語にコードスイッチングしていることが考えられる。また、Y 先生は「生徒に関するビリーフ」を重視しているため、生徒との良好な人間関係を作ることや生徒の発話を大切にしている。それゆえ、Y 先生は英語による発話を試みているが、その後自分が発話を続けることにより、生徒が応答しやすくしていると考えられる。T 先生は、高校 1 年生では訓練と理論が重要であると考えていた。また、教師や生徒が英語を使用することに関するコメントはなく、英語使用率は低かった。

第 2 の点に関しては、教師のビリーフとの関連性を指摘することができる。授業で英語を使用することの重要性を明言していたのは M 先生と Y 先生である。M 先生は「英文自体も易しくなっているので、英語のインプットを増やそうとはしています」と述べていた。ここから、2 つの点を読み取ることができる。第 1 に、M 先生が英語のインプットを増やそうとしている理由である。それは、教科書の英文が短くなったり、単語数が減少したりして平易になっていることを補うためである。第 2 に、M 先生が英語によるインプットを意識的に増やそうと努めていることである。M 先生の英語の使用率は 10.3%であった。発話機能としては「質問」が最も高かったが(45.9%)、他の 2 つの授業と比較すると「説明、講義」も高かった(29.7%)。「説明、講義」を英語で行うならば、英文自体が易しくなっている、生徒が英語に触れる機会が増えることになる。M 先生はこれを意識的に行っていると考えられる。Y 先生は「英語のインプットはできるだけ与えたいと思っています。最初のうちは、あいさつ程度だったのですが、徐々に長くなっていきました」と述べていた。ここから、Y 先生も授業で英語を使うよう努めていることがわかる。Y 先生の英語使用率は 18.4%であり、3 人のうちで最も高かった。Y 先生の特徴として、「教室管理、授業運営上の言葉」を英語で行っていた(20.4%)。これは Y 先生の英語使用に関するビリーフとの関連性が考えられる。T 先生は英語使用率が 7.1%であった。T 先生は英語使用に関してのビリーフを述べていなかったが、授業においても英語の使用を重視しているということは観察されなかった。ここから、3 人のティーチャートークの使用率は教師のビリーフとの関連性があることが考えられる。また先行研究では、テキストの難易度が高かったり、学習者の英語の理解度が低かったりする場合、教師が望む授業を実践できないことがあることが指摘されていたが(Graden, 1996)、本研究では授業実施環境をほぼ同じに設定した。それにもかかわらず教師の英語使用率に差が見られた。ここからも、授業における英語使用率は教師のビリーフの影響があると考えられる。

第3の点に関しては、先行研究では、EFL環境におけるティーチャートークの特徴に関して、ノンネイティブスピーカーの教師は生徒の知識を引き出す発話が最も多いという指摘があった(Consolo, 2012)。本調査の結果、3人の授業でも「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」が多く、生徒の知識を引き出す発話が多かった。また、中学校1年生の段階ではティーチャートークは「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」が多かったが(立花, 2004)、本調査で行った高校1年生を対象とした授業では「質問」も見られることもわかった。しかしながら「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」は、生徒のテキスト理解を確かめるために行われることと(金谷, 1995, Nuttall, 2005)、生徒に英語によるアウトプットの機会を与えるために行われることがある(Johnson, 1995a; Ellis, 2012)。今回の分析では、教師のティーチャートークの発話機能を対象にしているため、生徒に対してどのような効果があったのかという点は不明であり、今後の調査が必要である。

第4に関しては、英語による発話の繰り返しはティーチャートークの特徴の1つである(Ellis, 2012; 立花, 2013)。しかしながら、3人とも日本語によるコードスイッチングがすぐに行われていた。これは前述したように、目標言語のみの授業では文法指導が困難であり、授業運営に問題が生じ、学習者の学習目標の達成が不可能であると考えているためかもしれない。この点を明らかにするためには、教師へのインタビューをさらに行う必要がある。

#### 第4項 分析2のまとめと課題

分析2のリサーチ・クエスチョンは「ビリーフが異なる3人の教師の英文読解授業におけるティーチャートークによる教師と生徒の相互作用の特徴はどのようなものであるか」というものであった。英語使用率に関しては、ビリーフとの関連性が認められた。授業において英語のインプットを増やすことを重視していたM先生とY先生と、この点に関するビリーフを述べていなかったT先生の授業では、授業における英語使用率に差が見られた。これは、授業において英語使用率を高めるためには、教師が意識的に取り組む必要があることを示唆している。しかしながら、どの授業においても英語使用率は高くても授業全体の約20%であった。また、発話機能としては「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」や「質問」が占める比率が高く、これらの発話の後に教師の発話が続く傾向が見られた。また、教師は1命題を英語で発話した後、日本語にコードスイッチングする傾向も見られた。これは、教師が目標言語のみの授業では文法指導が困難であり、授業運営に問題が生じ、学習者の学習目標の達成が不可能であると考えているためかもしれない。この点を明らかにするためには、教師へのインタビューをさらに行う必要がある。また、教師のティーチャートークが生徒の学習行為に及ぼす影響に関しては、今後の調査が必要である。

#### 第4節 第7章のまとめと課題

第7章では、教師の日本語と英語による発話機能の分析を行い、教師のビリーフと発話

機能の関連性を検討した。3人の授業には共通点と相違点が見られ、その特徴は教師のビリーフと関連性があることが示唆された。ここから、教師のビリーフの違いは、教師の発話機能の構成に影響を及ぼし、英語使用率にも影響を与えることが推察できる。しかしながら、教師はビリーフを全て明言化しているわけではない。本研究の結果は、教師が自由にビリーフを語った際に明言化されたビリーフと発話機能の関連性を検討したものである。また、これは3人の高校教師のビリーフと教師の発話機能の関連性を検討した事例研究であり、類似のタイプのビリーフを持った教師が同じような授業を行うということを示してはいない。この点を示すためには、かなりの数の事例の蓄積が必要となる。

第7章ではビリーフの異なる3人の教師の発話機能には、それぞれの特徴があることが示された。それでは、この特徴は生徒の学びにどのような影響を与えているのであろうか。次章では、生徒の発話分析からこの点を検討する。

## 第 8 章 生徒の発話分析

### 第 1 節 問題と目的

第 7 章では、分析 1 として「ビリーフが異なる 3 人の教師の英文読解授業における教師と生徒の相互作用の特徴はどのようなものか」というリサーチ・クエスチョンを検討した。この点に関しては、3 人の教師の授業で 6 つの共通点が見られた。それは、(1)教師の授業における発話比率は 8 割以上であり、(2)「教師—教師」の発話の連続が圧倒的に多く、(3)教師と生徒の相互作用の比率は 3 割前後であり、(4)生徒の発話の連続はほとんど見られず、(5)教師の発話機能は「説明、講義」の比率が最も高く、(6)3 人の教師の発話は「説明、講義」が多く、その後さらに「説明、講義」が続くか、「質問」が続き、また、生徒への「答え返し」の後に「説明、講義」が続くことが多いということであった。

次に、3 人の教師の授業の特徴をビリーフとの関連性から検討した。M 先生のビリーフは「生徒の学びと理解に関するビリーフ」が中核になっていた。M 先生は生徒の持っている一般的な知識の限界を理解し、また生徒がストーリーを把握することと構文を理解することが重要であると考えていた。これらのビリーフは、M 先生の授業において「説明、講義」の比率が高いことと関連性があるということを指摘した。Y 先生も「説明、講義」の比率が高く、テキストのストーリーや構文を重視しているというビリーフとの関連性が見られた。また Y 先生は生徒との人間関係を大切にし、生徒の発話を重視するビリーフを持っていた。Y 先生の授業において「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」が占める比率が高いことや、「質問」の反復が多いことは、Y 先生のこのビリーフとの関連性が考えられる。T 先生も「説明、講義」の比率が高く、T 先生のテキストの内容が頭に残るような読み方や構文を重視するビリーフとの関連性が見られる。T 先生は英語教育をトレーニングであると考えており、このビリーフが T 先生の授業で「質問」の比率が高く、「教室管理、授業運営上の言葉」の比率も高いことと関連性があることを指摘した。また、Y 先生と T 先生は「7J-5J」と「4J-7J」の連鎖が多いものの、関連性のあるビリーフは異なっていると考えられたため、生徒の発話内容の点では異なっている可能性があり、それを検討課題として述べた。

第 7 章では 3 人の教師の発話機能の特徴と教師のビリーフとの関連性は指摘できたが、授業を受けている生徒の発話機能や発話内容は検討されていない。先行研究では、ESL の教室におけるコミュニケーションは、生徒が教師の発言をどのように受け止め、どのように応答しているかによって異なることが指摘されている(Johnson, 1995a; Nuttall, 2005)。恩澤(2010)は、高校の英文読解授業において生徒に内容を深く考えさせることを重視したビリーフを持つ教師の授業を観察し、生徒がテキストの深い理解に関する発話を行っている様子を報告している。しかしながら、日本の高校の英文読解授業においてこの点は授業分析を通じた検証がなされておらず、どのように異なるかという点は明らかになっていない。また、教師のビリーフが生徒の学びに与える影響を検討することは、今後の教師のビリーフ研究

の課題として挙げられている(西野, 2014)。英語教育は言葉を通して言葉を学ぶため、生徒がどのような言葉が発しているのかという点は生徒の学びを理解するための手掛かりとなる。ここから、生徒の発話の特徴を分析することにより、教師のビリーフと生徒の学習行為との関連性を検討することができる。以上から、第 8 章の研究・クエスチョンは「教師のビリーフは、生徒の学習行為にどのような影響を及ぼすか」に設定する。

## 第 2 節 研究方法

### 第 1 項 生徒の発話機能の分析方法

分析対象は第 4 章と第 5 章と第 7 章で検討した教科書の Lesson8 の Part2 を扱った授業である。まず、逐語記録を表 8-1 の CARES-EFL のカテゴリーに基づいてコード化し、マトリックスを作成する。このマトリックスをもとに、生徒の各発話機能が授業の総命題数に占める比率を算出し、生徒の発話機能の構成比率を検討する。以下、CARES-EFL の生徒の発話機能の分類基準である。

生徒の「自発的発話」とは、指名されてはいないが生徒が自発的に発した発話を指す。「選択応答」とは、yes または no で回答できるものや、テキスト中に明示されている答えや、和訳を指す。「再構成応答」とは、生徒が自分の持っている背景知識やすでに学んだこととテキストの内容を結び付けて応答する発話を指す。「制限応答」とは、単語の意味を応答する発話や、ルーティンの「いいです」という発話や、復唱を指す。「沈黙」とは、教師の働きかけに対して生徒が応答できなかった、あるいは応答しなかった場合を指す。具体的な発話例は表 8-1 に示した。J は日本語による発話、E は英語による発話を表す。

表 8-1 CARES-EFL の分析カテゴリー (金田, 1984b, pp.6-7 より作成)

1	J	教室管理、授業運営上の言葉
	E	例：黒板を見てください。／Please look at your textbook.
2	J	制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば
	E	例：さっきやったことを考えると...？／And...?
3	J	説明、講義
	E	例：主語がここまでなので、これが動詞です。／This is verb.
4	J	質問
	E	例：この単語の品詞は何ですか。／What is subject?
5	J	答え返し
	E	例：その通りですね。／Excellent.
6	J	生徒の自発的発話
	E	例：中学校の時に勉強しました。／I have a question.
7	J	選択応答
	E	例：和訳。／A です。It is a cat.
8	J	再構成応答
	E	例：過去形よりも昔のことを指しているから過去完了形です。／ He died last year, so this man cannot be him.
9	J	制限応答
	E	例：単語の意味。いいです、そうです。復唱。
10		沈黙。

次に、生徒の各発話機能が生徒の総命題数の中で占める比率を算出する。この構成比率に関しては、金田(1984b)が CARES-EFL のマトリックスから算出する計算式を開発している。以下、その計算式を示す。

## 生徒の発話機能の構成比率の算出方法

「自発的発話」の比率=	$\frac{6(J)+6(E)}{6(J)+7(J)+8(J)+9(J)+6(E)+7(E)+8(E)+9(E)+10} \times 100$
「選択応答」の比率=	$\frac{7(J)+7(E)}{6(J)+7(J)+8(J)+9(J)+6(E)+7(E)+8(E)+9(E)+10} \times 100$
「再構成応答」の比率=	$\frac{8(J)+8(E)}{6(J)+7(J)+8(J)+9(J)+6(E)+7(E)+8(E)+9(E)+10} \times 100$
「制限応答」の比率=	$\frac{9(J)+9(E)}{6(J)+7(J)+8(J)+9(J)+6(E)+7(E)+8(E)+9(E)+10} \times 100$
「沈黙」の比率=	$\frac{10}{6(J)+7(J)+8(J)+9(J)+6(E)+7(E)+8(E)+9(E)+10} \times 100$

## 第2項 生徒の発話内容の分析方法

ボイドとマルーフ(2000)は、アメリカで ESL として英語を学ぶ大学生の授業における発話を定性的に分析し、学習者の発話には「テキストに基づく発話」と「個人的な発話」と「教室コミュニティに基づく発話」と「言語と文化に関する発話」と「普遍的な事柄に関する発話」の5種類のタイプがあることを明らかにした。これは、英語教育における読解授業を対象にしているが、ESLの授業を対象にしているため、日本で EFL として学習している高校生を対象にした分析では、生徒の発話内容はボイドらの5つのカテゴリー全てには該当しない可能性もある。しかし、ボイドらのカテゴリーは本研究において生徒の発話傾向を掴むという目的を果たすことができると考える。なぜならば、本研究は教師のビリーフと授業の特徴との関連性を検討することであり、教師のビリーフを「教科に関するビリーフ」と「生徒に関するビリーフ」と「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視するタイプに分類しているため、次のような仮定ができる。例えば、「教科に関するビリーフ」を重視するタイプの教師の授業を受けている生徒は「テキストに基づく発話」が多くなる傾向があるかもしれない。また「生徒に関するビリーフ」を重視するタイプの教師の授業を受けている生徒は「個人的な発話」が多くなる傾向があるかもしれない。このような仮説を検証するためには、ボイドらの知見を生徒の発話の分析枠組みとして用いることができると考えた。

ボイドとマルーフ(2000)による学習者の発話タイプは表 8-2 に示した。「テキストに基づく発話」はテキスト内容に焦点を当てた発話を指しているため、生徒の和訳はここに分類した。また、単語の意味や文法に関する発話は「言語と文化に関する発話」に分類した。発話内容の検討であるため、「音読」と「沈黙」は除外した。逐語記録は佐藤(2008)に基づいて演繹的にコーディングした。演繹的コーディングとは、既存の理論的枠組みに従ってあらかじめコードを作成しておき、それに基づいてコーディングしていく方法である。まず、逐語記録のセグメントを用いてマトリックスを作成する。セグメントとは逐語記録の切片である。逐語記録の偏った解釈を避けるために、継続的比例法をとる。継続的比例法とは「事例

「コード・マトリックス」を作成して行う質的分析方法であり、少数の事例の過度な一般化やキーワードの偏重を避けることができる。この「事例—コード・マトリックス」を用いるならば、(1)コード間の比較、(2)セグメントとコードの比較、(3)セグメント間の比較、(4)事例間の比較を行うことができ、分析の妥当性を高めることができる。本研究では、表 8-3 のように事例(生徒の命題)を縦に、ボイドとマルーフによる生徒の発話の種類を横にとる。事例は、発話した生徒のイニシャルで表記する。次に、このマトリックスに当てはまる逐語記録のセグメントを書き込んでいく。その後、上記(1)から(4)の比較を行い、分析の妥当性を検討する。その後、「事例—コード・マトリックス」の逐語記録を概念化し、3人の教師の授業における生徒の発話の特徴を検討する。

表 8-2 ボイドとマルーフ(2000)による学習者の発話タイプ

発話タイプ	発話の特徴
テキストに基づく発話	テキストに関する事実、引用、質問。著者の視点や意図を受容している。
個人的な発話	家族や友人、自分の体験や自分自身に関する発話。
教室コミュニティに基づく発話	クラスの他の成員の発話を基にした発話。
言語と文化に関する発話	言語や文化に関する発話。母語や学習言語やそれ以外の言語に関する発話を含む。
普遍的な事柄に関する発話	人間に関する普遍的な性質や一般的に受け入れられている概念に関する発話。

表 8-3 生徒の発話の「事例—コード・マトリックス」

	テキストに基づく発話	個人的な発話	教室コミュニティに基づく発話	言語と文化に関する発話	普遍的な事柄に関する発話
A.N.					
F.T.					
M.Y.					

### 第3節 結果

#### 第1項 生徒の発話機能

表 8-4 から表 8-6 は 3 人の教師による授業の逐語記録を基に作成した CARES-EFL のマトリックスである。表 8-4 は M 先生の、表 8-5 は Y 先生の、表 8-6 は T 先生の授業のマトリックスである。

表 8-4 M 先生の授業の CARES-EFL のマトリックス

	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨		⑩	
	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E		
①	J	0	0	0	1	4	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
②	J	0	0	1	0	14	3	3	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	2	
	E	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	0	
③	J	4	1	3	0	174	7	2	0	22	1	0	0	3	0	0	1	2	3	
	E	0	0	0	0	7	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
④	J	0	0	0	0	17	0	1	0	8	0	0	0	1	0	0	0	1	0	
	E	0	1	1	1	2	0	0	5	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
⑤	J	0	0	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	17	3	0	0	8	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	
⑥	J	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑦	J	1	0	8	3	0	0	8	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	
	E	0	0	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑧	J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑨	J	0	1	5	0	0	0	6	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	
	E	1	0	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	
⑩		1	0	1	0	3	0	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

表 8-5 Y 先生の授業の CARES-EFL のマトリックス

	①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨		⑩
	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	
①	J	0	1	1	1	3	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	E	1	5	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1
②	J	2	0	4	2	5	1	5	0	3	0	0	3	0	0	0	0	0	3
	E	1	1	5	5	6	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2
③	J	3	0	2	7	68	1	1	0	15	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
④	J	2	0	4	3	13	0	13	0	4	0	1	0	4	0	0	0	0	4
	E	0	1	1	0	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑤	J	0	0	0	0	0	0	0	6	0	3	0	22	0	0	1	0	0	1
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4	0
⑥	J	0	0	0	0	1	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑦	J	1	0	6	4	0	0	17	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑧	J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑨	J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	3	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
⑩		1	0	1	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

表 8-6 T 先生の授業の CARES-EFL のマトリックス

		①		②		③		④		⑤		⑥		⑦		⑧		⑨		⑩	
		J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E	J	E		
①	J	22	0	1	6	13	0	4	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
②	J	1	0	4	3	7	0	5	0	3	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	
	E	10	0	3	1	4	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
③	J	10	0	4	7	76	0	0	0	22	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
	E	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
④	J	7	0	10	4	17	1	10	0	12	0	0	0	8	1	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑤	J	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0	0	0	33	1	2	0	12	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑥	J	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑦	J	1	0	2	0	3	0	37	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑧	J	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑨	J	0	0	0	3	0	0	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
⑩		0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

表 8-7 は生徒の発話機能が授業で表れた数と、それぞれの発話機能が生徒の総命題数に占める比率を百分率で示したものである。小数点以下第 2 位を四捨五入した。M 先生の授業では「選択応答」が最も高く(43.3%)、「制限応答」も高かった(36.7%)。沈黙率はやや高く(18.3%)、「自発的発話」は低く(1.7%)、「再構成応答」は見られなかった。Y 先生の授業でも「選択応答」の比率が最も高く(56.6%)、次いで高いのが「沈黙」(18.9%)であった。「制限応答」は 13.2%であり、「自発的発話」も見られた(9.4%)。「再構成応答」は低かった(1.8%)。T 先生の授業でも「選択応答」が高く(71.4%)、次いで「制限応答」(22.2%)が高かった。「再構成応答」と「沈黙」はそれぞれ 3.2%と低かった。「自発的発話」は見られなかった。ここから、次の 2 点が指摘できる。第 1 に、3 人の教師の授業における生徒の発話機能は「選択応答」の比率が最も高いということである。第 2 に、生徒がその場で思考する「再構成応答」がほとんど見られないということである。

表 8-7 生徒の発話機能の表出回数と構成比率(カッコ内は比率%)

	自発的発話	選択応答	再構成応答	制限応答	沈黙	合計
M 先生の授業	1(1.7)	26(43.3)	0(0.0)	22(36.7)	11(18.3)	60(100.0)
Y 先生の授業	5(9.4)	30(56.6)	1(1.8)	7(13.2)	10(18.9)	53(100.0)
T 先生の授業	0(0.0)	45(71.4)	2(3.2)	14(22.2)	2(3.2)	63(100.0)

次に、3 人の教師の授業における生徒の発話機能の特徴を逐語記録を参照しながら分析す

る。M先生の授業では、生徒がその場で考えながら発話する機会も多かった。そのため、生徒の「沈黙」も見られた。逐語記録 8-1 が示すように、その場で考えなければならない質問に対しては生徒が答えられないことがあり得る。この場合、生徒は時間が与えられれば回答できた可能性もあるが、時間的制約のため教師が発話したことが考えられる。なぜならば、教師は後ほど、同じ A.T. くんと同じ質問をして、A.T. くんから答えを引き出しているからである。

#### 逐語記録 8-1 M先生の授業の生徒の「沈黙」の場面

発話番号		コード
66	T: ここに絵巻物という日本語が出てきますね。	3J
67	A.T. くん、絵巻物に相当する英語は何でしょうか、P106で。	4J
68	A.T.: . . . .	10
69	T: はい、じゃあ読みながら探してね。	5J

Y先生の授業では「選択応答」の比率が最も高く、次いで高いのが「沈黙」(18.9%)であった。M先生とは異なり、その場で考えなければならない質問が多くないにもかかわらず「沈黙」がM先生の授業の比率と変わらないことが特徴である。それは次のような影響があると考えられる。Y先生は、生徒が「沈黙」していても、すぐに「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」や「質問」をして、生徒の応答を助けている。その一例が逐語記録 8-2 である。発話番号 303 と 305 で、Y先生は生徒が応答できるように援助している。また、これまでの逐語記録からわかるように、Y先生の口調はとても優しい。そのため、生徒が「沈黙」をしても、厳しく指導されることなく援助してもらえるため、「沈黙」しやすい環境であると考えられる。Y先生の授業では、生徒の「自発的発話」が見られたことも特徴である。Y先生は座席の順番通りに生徒を指名しているが、時々「この work は、これ、どういう意味かわかる人」や、「さあ、この or というのは、これもまたたくさん意味があるけれど、誰か、この or はどういうふうにとったらいいか。間違っても構わない。Guess」と述べ、生徒の自発的発話を求めている。そのため、観察した授業でも、生徒が挙手して発話する場面が見られた。

#### 逐語記録 8-2 Y先生の授業の生徒の「沈黙」の場面

発話番号		コード
301	T: 宗教的主題、宗教をメインに題材を扱っているわけだけど、lessってどういうことですか。	4J
302	G.I.: . . .	10
303	T: だんだんと	2J
304	G.I.: . . .	10
305	T: プラスかマイナスか、lessは。	2J
306	G.I.: マイナス。	7J
307	T: マイナスだよ。	5J
308	だからless and lessは「だんだん少なくなる」ということだよ。	3J

T先生の授業では、生徒の発話の 71.1%が「選択応答」であった。T先生の授業では「再

構成応答」も見られた。これは T 先生が、以前に生徒が学習した文法事項を質問し、生徒が応答したものである。T 先生の授業でも「沈黙」が見られた。逐語記録 8-3 はその場面である。ここからわかるように、T 先生の授業で見られる「沈黙」は逐語記録 8-1 や 8-2 で見られた M 先生や Y 先生の授業における「沈黙」とは質的に異なっている。逐語記録 8-3 が示すように、T 先生の授業における「沈黙」は生徒の予習不足であり、教師の質問のレベルが高いことや、生徒が「沈黙」しやすい環境にあることに起因してはいない。この「沈黙」の違いは、教師のビリーフとの関連性を踏まえて後ほど考察する。

### 逐語記録 8-3 T 先生の授業の生徒の「沈黙」の場面

発話番号		コード
244	T: ここ、ちょっと訳お願いしておこうかな、F.K.くん。	4J
245	ここさ、なんだと言われている？	4J
246	長いね、ちょっと区切ろうか。	2J
247	They were just graffiti、どう、graffitiって。	2J
248	F.K.: …	10
249	T: 落書きだぞ。	5J

## 第 2 項 生徒の発話内容

表 8-8 は M 先生の授業の、表 8-9 は Y 先生の授業の、表 8-10 は T 先生の授業の生徒の逐語記録を概念化した「事例—コード・マトリックス」である。逐語記録のセグメントから作成した「事例—コード・マトリックス」は Appendix として添付した。

表 8-8 M 先生の授業の生徒の発話を概念化した「事例—コード・マトリックス」

	テキストに基づく発話	個人的な発話	教室コミュニティに基づく発話	言語と文化に関する発話	普遍的な事柄に関する発話
T.K.	内容確認				
Y.K.	内容確認				
M.A.	内容確認				
M.N.	内容確認				
S.K.	内容確認				
T.K.	内容確認				
	内容確認				
G.I.	内容確認				
S.O.	内容確認				
A.M.	内容確認				
T.K.	内容確認				
F.T.				英単語	
G.M.	内容確認				
Y.S.	内容確認				
H.K.	内容確認				
A.T.				単語の意味	
G.M.	内容確認				
S.S.	和訳				
	和訳				
H.A.	和訳				
Y.T.	内容の確認				
D.K.	和訳				
	和訳				
C.N.					歴史的事実
F.K.	和訳				
	和訳				
	内容の確認				
D.I.	内容の確認				
K.U.	内容の確認				
M.N.				単語の意味	
S.K.					常識

M.S.				単語の意味	
T.T.	和訳				
				単語の意味	
E.M.				英単語	
F.K.	和訳				
				文法事項	
S.I.	和訳				
				単語の意味	
H.M.		生徒の経験			
J.S.	和訳				
	和訳				
				単語の意味	
A.T.				英単語	
M.T.	和訳				
				英単語	
Y.U.	和訳				
	和訳				
				英単語	
H.A	和訳				
R.I.	和訳				
C.K.	和訳				
	和訳				
A.U.				歴史的事実	
M.O.				文法事項	
J.I.				文法事項	
K.I.	内容の確認				
M.M.	和訳				
	和訳				
T.H.				英単語	
M.F.	内容の確認				
				英単語	
Y.K.	内容の確認				
ALL	内容の確認				

表 8-9 Y先生の授業の生徒の発話を概念化した「事例—コード・マトリックス」

	テキストに基づく発話	個人的な発話	教室コミュニティに基づく発話	言語と文化に関する発話	普遍的な事柄に関する発話
T.H.	和訳				
	和訳				
M.K.	和訳				
				単語の意味	
				単語の意味	
	内容の確認				
C.H.	和訳				
				単語の意味	
	内容の確認				
M.S.	和訳				
E.K.				文法事項	
M.N.				文法事項	
J.K.				英単語	
H.F.			教師への依頼		
G.W.				単語の意味	
				単語の意味	
	内容の確認				
M.T.	和訳				
	和訳				
	和訳				
S.F.	内容の確認				
A.K.				英単語	
				英単語	
E.W.				単語の意味	
F.K.				単語の意味	
S.S.	和訳				
	和訳				
T.Y.	内容の確認				
ALL		生徒の経験			
D.O.		生徒の経験			

		生徒の経験			
		生徒の経験			
		生徒の感想			
E.Y.		生徒の経験			
		生徒の経験			
		生徒の経験			
G.U.				単語の意味	
T.B.			前の生徒の 発話の援助		
M.T.	和訳				
D.I.				英単語	
S.H.				単語の意味	
T.I.	内容の確認				
K.S.	和訳				
	和訳				
Y.K.				英単語	
M.O.				単語の意味	
				単語の意味	
				単語の意味	
A.S.				単語の意味	
G.I.				文法事項	
T.N.				文法事項	
T.B.	和訳				

表 8-10 T 生の授業の生徒の発話を概念化した「事例—コード・マトリックス」

	テキストに基づく発話	個人的な発話	教室コミュニティに基づく発話	言語と文化に関する発話	普遍的な事柄に関する発話
S.B.				単語の意味	
K.T.				単語の意味	
F.M.				単語の意味	
Y.T.				単語の意味	
A.S.				単語の意味	
G.W.				単語の意味	
I.H.				単語の意味	
A.T.				単語の意味	
C.N.				単語の意味	
Y.T.				単語の意味	
K.S.				単語の意味	
K.Y.				単語の意味	
N.Y.	内容の確認				
J.E.	内容の確認				
M.T.	内容の確認				
E.W.	内容の確認				
	内容の確認				
	内容の確認				
S.K.				文法事項	
U.I.				文法事項	
M.T.				文法事項	
T.N.				文法事項	
M.K.				単語の意味	
				文法事項	
T.N.				文法事項	
H.O.				文法事項	
				文法事項	
				文法事項	
N.Y.	内容の確認			文法事項	
				英単語	
	内容の確認				

M.T.	内容の確認				
A.M.	内容の確認				
	内容の確認				
F.O.				文法事項	
				文法事項	
				文法事項	
Y.O.	和訳				
Y.S.				文法事項	
S.Y.				文法事項	
I.M.				単語の意味	
S.Y.				文法事項	
				文法事項	
Y.E.				単語の意味	
				単語の意味	
A.Y.				単語の意味	
E.Y.				文法事項	
T.H.				文法事項	
E.K.				文法事項	
J.K.				単語の意味	
C.Y.				単語の意味	
D.M.				単語の意味	
T.M.				単語の意味	
R.T.				単語の意味	

表 8-11 は、表 8-8 から表 8-10 に表れた概念の表出回数と構成比率を示したものである。小数点以下第 2 位を四捨五入した。「テキストに基づく発話」は「和訳」と「内容の確認」に分けることができた。また、「言語と文化に関する発話」は「単語」と「文法」に分けることができた。表 8-11 が示す通り、M 先生の授業では、生徒の発話の 68.7%(32.8%+35.9%) が「テキストに基づく発話」であった。「個人的な発話」は 1 度あり、「普遍的な事柄に関する発話」も見られた。Y 先生の授業では、生徒の発話のうち「テキストに基づく発話」は 38.4%(28.8%+9.6%)であった。「個人的な発話」や「教室コミュニティに基づく発話」も見られた。T 先生の授業では、生徒の発話の 78.0%(40.7%+37.3%)が「言語と文化に関する

る発話」であった。これは具体的には単語の意味と文法事項に関する発話であった。このように、3人の授業の生徒の発話内容にはそれぞれの特徴があることがわかった。これらの違いに関しては、教師のビリーフとの関連性を踏まえて後ほど考察する。

表 8-11 生徒の発話内容の表出回数と構成比率(カッコ内は比率%)

	テキストに基づく 発話	個人的な 発話	教室コ ミュニ ティに 基づく 発話	言語と文化に関する 発話	普遍的な 事柄に関 する発話		
	和訳	内容の 確認		単語	文法		
<b>M 先生</b>	21 (32.8)	23 (35.9)	1 (1.6)	0 (0)	13 (20.3)	3 (4.7)	3 (4.7)
<b>Y 先生</b>	15 (28.8)	5 (9.6)	8 (15.4)	2 (3.8)	18 (34.6)	4 (7.7)	0 (0)
<b>T 先生</b>	1 (1.7)	12 (20.3)	0 (0)	0 (0)	24 (40.7)	22 (37.3)	0 (0)

以上から、3人の教師の授業における生徒の発話の特徴を示したものが表 8-12 である。表の数字は、それぞれの授業における生徒の発話機能と発話内容の構成比率(%)を表す。ここから、同じ英語習熟レベルの生徒を対象にして同じ教材を扱った 3人の教師による授業において、生徒の発話機能や発話内容にはそれぞれ特徴があることがわかった。

表 8-12 3人の教師の授業における生徒の発話機能と発話内容の構成比率(%)

	発話の特徴	M 先生の生徒	Y 先生の生徒	T 先生の生徒
発話機能	自発的発話	1.7	9.4	0.0
	選択応答	43.3	56.6	71.4
	再構成応答	0.0	1.8	3.2
	制限応答	36.7	13.2	22.2
	沈黙	18.3	18.9	3.2
発話内容	テキスト(和訳)	32.8	28.8	1.7
	テキスト(内容確認)	35.9	9.6	20.3
	個人	1.6	15.4	0.0
	教室コミュニティ	0.0	3.8	0.0
	言語と文化(単語)	20.3	34.6	40.7
	言語と文化(文法)	4.7	7.7	37.3
	普遍的	4.7	0.0	0.0

#### 第4節 考察

第8章では「教師のビリーフは、生徒の学習行為にどのような影響を及ぼすか」というリサーチ・クエスチョンを設定し、生徒の発話機能と発話内容から、ビリーフの異なる3人の教師の授業を受けている生徒の発話の特徴を検討した。その結果、生徒の発話の特徴には共通点と相違点が見られた。これらの特徴を教師のビリーフとの関連性から考察する。

生徒の発話機能の共通点は、どの授業でも「選択応答」の比率が最も高いということと、その場で生徒が思考する必要性が高い「再構成応答」がほとんど見られないということであった。その理由として、授業時間の制約が考えられる。高校の授業は、定期テストの影響もあり、一定の時間内にテキストを一定量扱うことが求められる。教師が、生徒がその場で思考する「再構成応答」を求めるならば、テキストの進度が遅くなってしまう。クラークとピーターソン(1986)は教師のビリーフが実践に影響を及ぼす際、「制約と機会」があると述べている。どの授業においても、生徒が応答しやすい「選択応答」の比率が高いことは、授業時間やテキストの進捗という制約が働いていることが考えられる。

発話内容の共通点としては、「言語と文化に関する発話」の「単語」の比率が高いということが挙げられる。第Ⅲ部で検討したように、3人の教師は読解プロセス単位として「単語」を扱う比率が高く、それはそれぞれの教師のビリーフとの関連性が見られた。ここから、教師のビリーフが生徒の発話内容と関連性があることが推察できる。

次に、生徒の発話機能の特徴を教師のビリーフ、教室の相互作用による授業の特徴、教師の発話機能の関連性から検討する。図8-1はM先生のビリーフ、教室の相互作用による授業の特徴、教師と生徒の発話機能の関連性を示したものである。

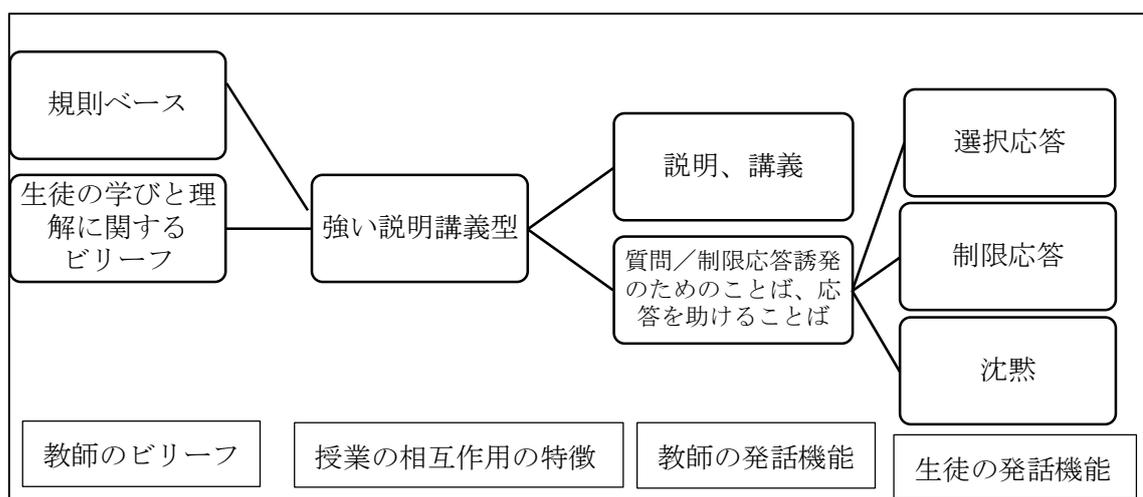


図8-1 M先生のビリーフと教室の相互作用による授業の特徴、教師と生徒の発話機能の関連性

M先生は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視しており、その中で生徒の視点

から、テキストのストーリーや構文を理解することが重要であると述べ、また、生徒の一般的な知識の限界や、生徒の将来の英語学習のための土台づくりを重視していることを述べていた。また、文の内部構造を知的に理解することが必要であるという「規則ベース」のビリーフを持っていた。M先生の授業は、教師と生徒の相互作用から「強い説明講義型」に分類されたが、それはM先生のビリーフとの関連性が認められた。教師の発話の特徴は「説明、講義」と、「質問」と「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」の比率が高く、生徒の発話機能には「制限応答」や、応答できない「沈黙」が見られた。生徒の発話機能に関しては、「制限応答」と「沈黙」の比率が高かった。M先生は、「教育や授業の目的に関するビリーフ」の中で、生徒たちが長く英語と接していくため、その土台を築くことが必要であるというビリーフを持っている。生徒に正しい発音や正確な英文の復唱という「制限応答」を要求したり、生徒がその場で考えなければならない「質問」を提示し、その結果「沈黙」が生じたりすることは、M先生のこのビリーフと関連性がある可能性がある。

図8-2はY先生のビリーフ、教室の相互作用による授業の特徴、教師と生徒の発話機能の関連性を示したものである。

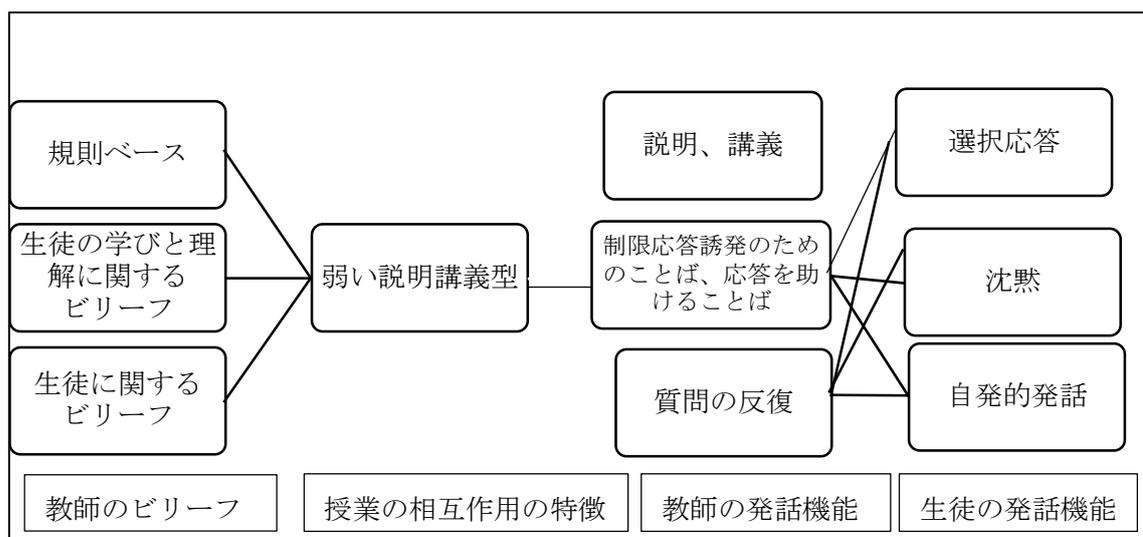


図8-2 Y先生のビリーフと教室の相互作用による授業の特徴、教師と生徒の発話機能の関連性

Y先生は、生徒との相互作用に関しては「生徒の学びと理解に関するビリーフ」と「生徒に関するビリーフ」を重視しており、その中で生徒の視点から、テキストのストーリーや構文を理解することが重要であると述べ、また、生徒との人間関係を重視していることを述べていた。また「規則ベース」のビリーフを持っていた。Y先生の授業は、教師と生徒の相互作用から「弱い説明講義型」に分類されたが、それはY先生のビリーフとの関連性が認められた。教師の発話の特徴は「説明、講義」と「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」の比率が高く、生徒の発話機能には「制限応答」や、応答できない「沈黙」が見られた。生徒の発話機能に関しては、「制限応答」と「沈黙」の比率が高かった。Y先生は、「教育や授業の目的に関するビリーフ」の中で、生徒たちが長く英語と接していくため、その土台を築くことが必要であるというビリーフを持っている。生徒に正しい発音や正確な英文の復唱という「制限応答」を要求したり、生徒がその場で考えなければならない「質問」を提示し、その結果「沈黙」が生じたりすることは、Y先生のこのビリーフと関連性がある可能性がある。

ることば」の比率が高く、「質問」の反復が見られた。生徒の発話機能には「選択応答」や自由な授業環境が作り出す「沈黙」や「自発的発話」が見られた。この「沈黙」と「自発的発話」には共通の要因があると考えられる。Y先生は、生徒との人間関係を重視し、生徒の発話を大切にするビリーフを持っているため、生徒が自分の反応を素直に出しやすい雰囲気を作り出されていると考える。それゆえ、「沈黙」や「自発的発話」が表れていると推察できる。ここから、生徒の「沈黙」も、M先生の授業における「沈黙」とは質の点で異なることが推察できる。M先生の授業では生徒にレベルの高い「質問」を提示し、その結果「沈黙」が生じることが推察できるが、Y先生の授業では質問内容の難しさではなく、生徒が「沈黙」しても許容される雰囲気があるために生じることが考えられる。

図 8-3 は T 先生のビリーフ、教室の相互作用による授業の特徴、教師と生徒の発話機能の関連性を示したものである。

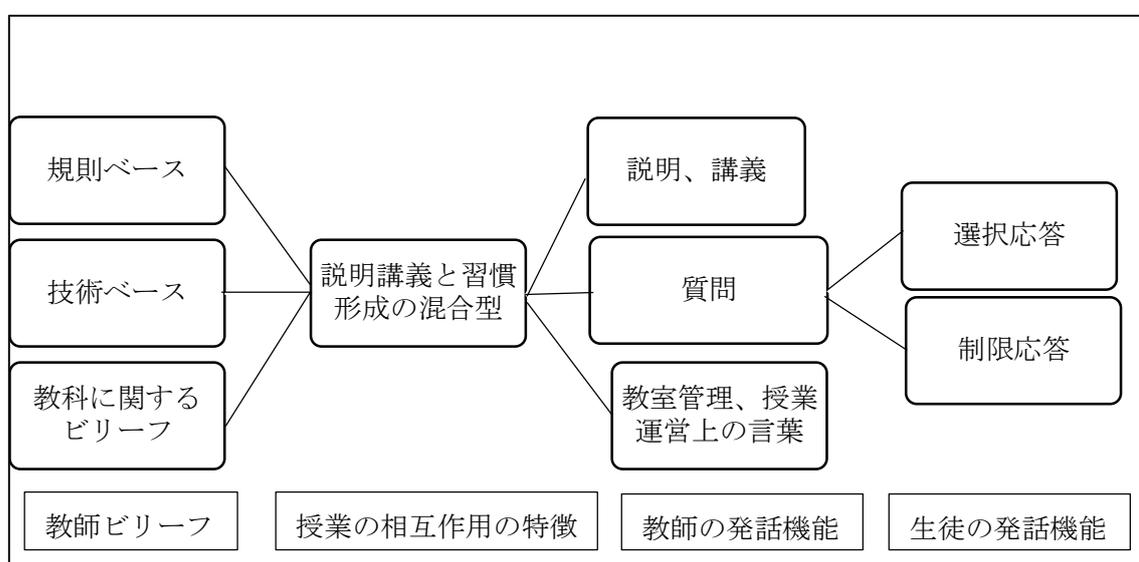


図 8-3 T 先生のビリーフと教室の相互作用による授業の特徴、教師と生徒の発話機能の関連性

T先生は「教科に関するビリーフ」を重視しており、その中で、英語学習には訓練と理論が重要であると述べていた。また「規則ベース」と言語習得は習慣形成であるという「技術ベース」のビリーフを持っていた。T先生の授業は、教師と生徒の相互作用から「説明講義と習慣形成の混合型」に分類されたが、それはT先生のビリーフとの関連性が認められた。教師の発話の特徴は「説明、講義」と「質問」の比率が高く、「教室管理、授業運営上の言葉」が見られた。生徒の発話機能には「選択応答」と「制限応答」が見られるが、「選択応答」の比率が著しく高かった。また、「沈黙」はM先生とY先生の授業と比べると低く、「自発的発話」は見られなかった。また、T先生はインタビューで生徒が眠くならないようにすることを心掛けていると述べていた。T先生の授業は、教師の「質問」に生徒が素早く

応答するトレーニング型の授業であることがわかる。第 7 章の教師の発話の連続性の分析結果から、T 先生と Y 先生は教師の「質問」に生徒の「選択応答」が続き、教師の「答え返し」が続くという共通点が見られた。ここまでの検討から、Y 先生の授業と T 先生の授業におけるこの発話の連続には質的な違いがあることが推察できる。Y 先生は生徒の発話を大切にするビリーフを持っているため、「選択応答」が多いことが考えられる。一方、T 先生はトレーニングとして「選択応答」を求めており、生徒が眠くなることを防ぐことも重視していることがわかる。

次に、生徒の発話内容の特徴を教師のビリーフとの関連性から検討する。図 8-4 は M 先生のビリーフと生徒の発話内容の関連性を示したものである。

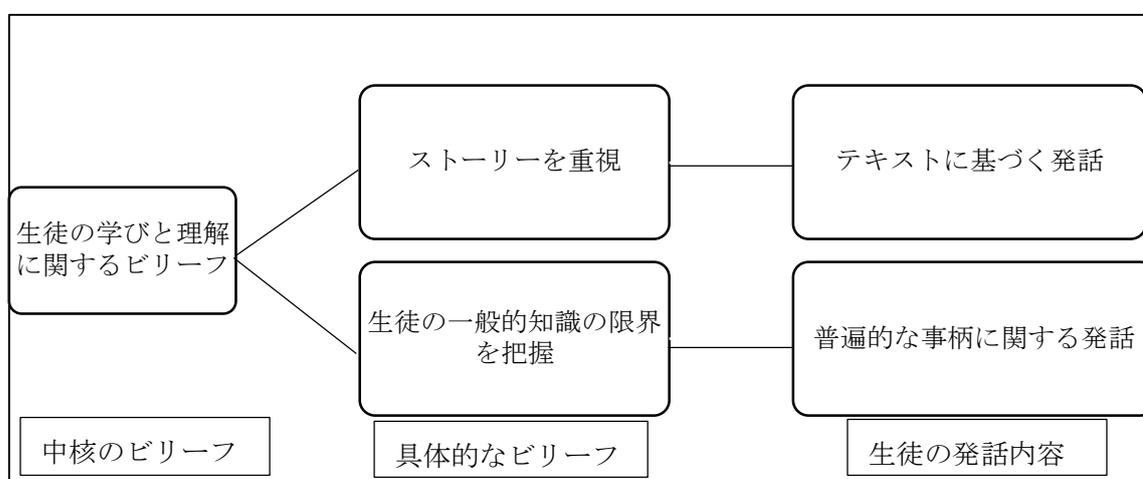


図 8-4 M 先生のビリーフと生徒の発話内容の特徴

生徒の発話内容に関しては「テキストに基づく発話」の比率が高かった。M 先生は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」のなかで、テキストの内容を重視していることを述べていた。また「普遍的な事柄に関する発話」が見られたのは M 先生だけであった。M 先生は「生徒に関するビリーフ」のなかで、生徒が持っている一般的な知識の限界や特徴を考慮していることを示していた。表 8-8 の C.N.さんの「歴史的事実」は、M 先生が **Do you know when the Horyuji Temple was built?** という質問に対する答えである。また A.U.くんの「歴史的事実」という発話は「17 世紀は何時代か」という質問に対する答えである。これらの生徒の発話内容の特徴は、M 先生のビリーフとの関連性が指摘できる。一方、M 先生は構文を重視するビリーフを述べていたが、生徒の発話の中で文法に関する発話はほとんど見られなかった。しかしながら、第 III 部で考察したように、M 先生の発話のうち、「文法」という読解プロセス単位は 11.3% を占めていた。また、第 7 章で見たように、M 先生の発話機能は「説明、講義」が占める比率が著しく高かった。ここから、文法や構文は教師の説明によって扱われていると考えられる。

図 8-5 は Y 先生のビリーフと生徒の発話内容の関連性を示したものである。

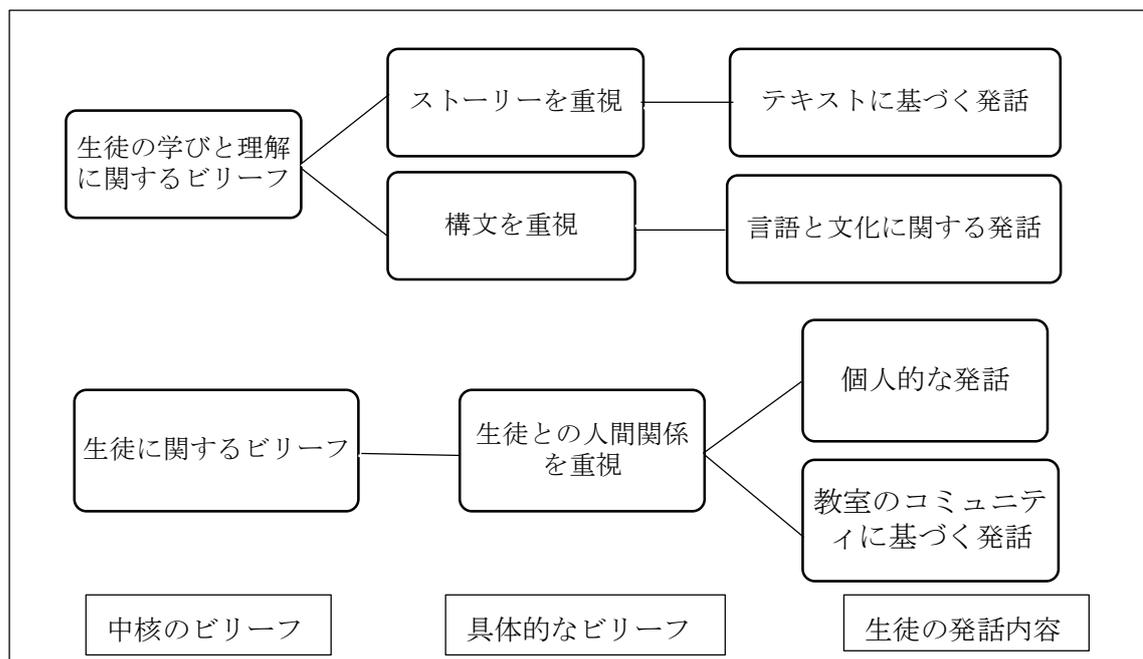


図 8-5 Y 先生のビリーフと生徒の発話内容の特徴

Y 先生も「教科に関するビリーフ」として、生徒が話の流れをつかめることが大切であると述べていた。生徒の「テキストに基づく発話」が多いことはこのビリーフとの関連性が認められる。また、構文も重視しているため、生徒の発話には「言語と文化に関する発話」の「文法」も見られた。Y 先生の授業の際立った特徴は生徒の「個人的な発話」と「教室コミュニティに基づく発話」が見られたことである。「個人的な発話」は表 8-9 の J.I.くんと K.Y.さんの発話である。これは Y 先生が「どこで鳥獣戯画を見たことがあるか」という生徒個人の経験を尋ねた際の応答である。Y 先生は「生徒に関するビリーフ」のなかで、クラスに数人、仲の良い生徒を作っておくことが良い授業をするために役立っていることを述べていた。ここから、Y 先生は生徒個人に対する関心を払っていることが読み取れる。それゆえ、生徒の発話にも「個人に関する発話」が見られると考えられる。また「教室コミュニティに基づく発話」は H.F.くんと M.H.くんの発話である。H.F.くんは自発的に「もう一度お願いします」と、Y 先生に和訳の繰り返しを求めている。また M.H.くんは、自分の直前に指名された K.K.くんが *art form* という意味が分からずに和訳できなかったため、Y 先生にこの部分だけ助けてあげるように指名された。このように、生徒を生徒が助ける仕掛けを Y 先生が作っていることがこの生徒の発話から読み取ることができる。Y 先生は生徒が自発的に発言するような授業環境づくりを望んでいることがインタビューで述べられていた。「教室コミュニティに基づく発話」が表れたことはこのビリーフとの関連性が指摘できる。Y 先生の授業では、わからないことを質問しやすい雰囲気が感じられたが、それは Y 先生が生徒との関係を大切にしていることと、授業中の生徒の発話において「個人的な発話」や「教

室コミュニティに基づく発話」が見られることが一因であると考えられる。英語教育の実践報告の中では、生徒一人ひとりを大切にする教師は、教室の相互理解が深まるように努めることが指摘されている(三浦, 2002)。また、クラスの雰囲気が明るくなることも報告されている(中嶋, 2002)。Y先生の生徒の発話分析から、Y先生が教室の相互理解に努めていることや、生徒の「個人に関する発話」や「教室コミュニティに基づく発話」が、クラスの雰囲気を明るくする効果を生み出す要因の1つとなっていることが示された。

図 8-6 は T 先生のビリーフと生徒の発話内容の関連性を示したものである。

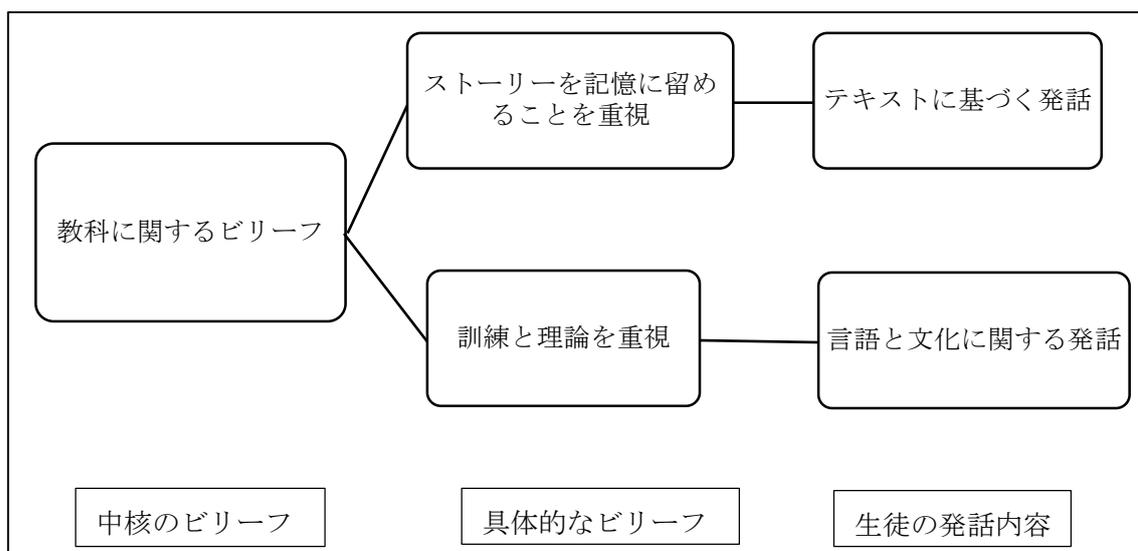


図 8-6 T 先生のビリーフと生徒の発話内容の特徴

生徒の発話内容に関しては、生徒の発話の 78.0%が「言語と文化に関する発話」であった。T先生は「教育や授業の目的に関するビリーフ」として、トレーニングと理論を重視することを述べていた。そのため、生徒の発話も単語と文法に関するものが増えると考えられる。これ以外の生徒の発話は「テキストに基づく発話」であった。T先生は「教科に関するビリーフ」の中で、テキストの内容が頭に残るような読み方をすることを重視していることを述べている。ここから、生徒の発話内容と教師のビリーフの関連性を指摘することができる。また Appendix の表 8-15 が示す通り、T先生の授業の生徒の発話は「単語」に関するものが多く、生徒1人の発話が短いという特徴が見られる。T先生は英語学習をトレーニングであると考えているため、生徒の発話は短くなる傾向があると考えられる。

### 第5節 第8章のまとめと課題

第8章では「教師のビリーフは、生徒の学習行為にどのような影響を及ぼすか」というリサーチ・クエスチョンを検討した。まず、生徒の学習行為の特徴を検討するために、生徒の発話機能を分析した。その結果、どの授業でも「選択応答」の比率が最も高いということ

と、その場で生徒が思考する必要性が高い「再構成応答」がほとんど見られないということが指摘した。その理由として、授業時間やテキストの進度という制約が強く働いていることが考えられ、教師のビリーフよりも優先されている可能性があることを述べた。発話内容の共通点としては「言語と文化に関する発話」の「単語」が占める比率が高いということを指摘した。第Ⅲ部で検討したように、3人の教師は読解プロセス単位として「単語」を扱う比率が高く、それはそれぞれの教師のビリーフとの関連性が見られた。ここから、その影響が生徒の発話内容にも及んでいることを述べた。

次に、生徒の発話の相違点を教師のビリーフとの関連性から検討した。M先生の授業では、発話機能に関しては生徒の「制限応答」と「沈黙」比率が高く、M先生の「教育や授業の目的に関するビリーフ」の影響の可能性を指摘した。発話内容に関しては「テキストに基づく発話」の比率が高く、「生徒の学びと理解に関するビリーフ」との関連性を指摘した。また「普遍的な事柄に関する発話」と「生徒に関するビリーフ」との関連性を述べた。

Y先生の授業では「選択応答」の比率が高く、次いで「沈黙」の比率が高かった。また「自発的発話」も見られた。この2つの特徴には共通の要因があり、Y先生の「生徒に関するビリーフ」との関連性を指摘した。また、生徒の「沈黙」の質がM先生の授業における「沈黙」とは異なることを指摘し、この点も教師のビリーフとの関連性があることを述べた。発話内容に関しては「テキストに基づく発話」が最も高く、「言語と文化に関する発話」の「文法」も見られたが、これはY先生の「教科に関するビリーフ」との関連性があることを指摘した。またY先生の授業の生徒の発話の際立った特徴として「個人的な発話」と「教室コミュニティに基づく発話」があり、これはY先生の「生徒に関するビリーフ」との関連性があることを述べた。

T先生の授業では、発話機能に関しては「選択応答」の比率が著しく高く、「沈黙」はM先生とY先生の授業と比べると低く、「自発的発話」は見られなかったが、これらの特徴は、T先生が「教科に関するビリーフ」や「教育や授業の目的に関するビリーフ」で英語の授業をトレーニングとして捉えており、「技術・規則ベース」のビリーフがあることと関連性があることを指摘した。また、Y先生の授業における「選択応答」の質の違いを指摘し、これが教師のビリーフと関連性があることを述べた。発話内容に関しては、「言語と文化に関する発話」の比率が著しく高く、T先生の「教育や授業の目的に関するビリーフ」との関連性を述べた。次いで「テキストに基づく発話」の比率が高く、T先生の「教科に関するビリーフ」との関連性を指摘した。

第8章の課題として次のことが挙げられる。第8章では、教師のビリーフと生徒の学習行為の関連性を検討したが、これは生徒の授業中の発話に基づいた分析であり、実際に生徒がどのような理解を構築しているのかを示すものではない。この点に関しては、生徒にインタビューを行い、筆記再生テストを実施するなどして生徒の理解度を確認することが必要である。また、本論文の第1章で述べたように、教師のビリーフと生徒の学習行為との関係は還元的なものではない。生徒の学びに及ぼす要因は、生徒の学習動機や教師との人間関係、

これまでの学習経験など様々である。第 8 章の分析結果は、教師のビリーフと生徒の発話傾向との関連性が指摘できることと、それが授業の個別性を作り出している要因の 1 つであることを事例分析により示したものである。さらに、本研究は 3 人の教師の英文読解授業における生徒の発話の特徴を教師のビリーフとの関連性から検討したものであり、類似したビリーフを持つ教師の授業において、生徒が同様の発話傾向を示すということを意味するものではない。

## 第 6 節 第 IV 部のまとめと課題

第 IV 部では、3 人のビリーフが異なる教師の授業における教師と生徒の発話を分析し、その特徴を検討した。第 7 章では、教師の発話機能に焦点を当て、教師と生徒の相互作用の特徴と、ティーチャートークの特徴を検討した。教師と生徒の相互作用の特徴に関しては、3 人の教師の授業で 6 つの共通点が見られた。それは、(1)教師の授業における発話比率は 8 割以上であり、(2)「教師—教師」の発話の連続が圧倒的に多く、(3)教師と生徒の相互作用の比率は 3 割前後であり、(4)生徒の発話の連続はほとんど見られず、(5)教師の発話機能は「説明、講義」の比率が最も高く、(6)「説明、講義」が多く、その後さらに「説明、講義」が続くか、「質問」が続く、また、生徒への「答え返し」の後に「説明、講義」が続くことが多いということである。また相違点に関しては、M 先生の授業は「強い説明講義型」であり、「説明、講義」の比率が著しく高く、生徒に「制限応答」を求める比率が高く、「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」も多いことが示された。Y 先生の授業は「弱い説明講義型」であり、生徒の発話を引き出す「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」の比率が高かった。T 先生の授業は「説明講義と習慣形成の混合型」であり、「質問」の比率も高く、「教室管理、授業運営上の言葉」の比率も高かった。教師の発話の相違点と教師のビリーフを比較すると、教師の発話機能の用い方には教師のビリーフとの関連性が認められた。教師の英語使用率に関しては、共通点として「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」や「質問」が占める比率が高く、これらの発話機能は生徒の応答を求めるものであるにもかかわらず、その後には教師の発話が続く傾向があることを指摘した。また、授業において英語のインプットを増やすことを重視していた M 先生と Y 先生と、この点に関するビリーフを述べていなかった T 先生の授業では、授業における英語使用率に差が見られた。しかしながら、英語の使用率は多くても授業全体の約 20% であった。第 7 章では、以上のように、教師の発話機能や英語使用率における共通点と相違点を指摘し、その特徴と教師のビリーフとの関連性を指摘した。

第 8 章では、生徒の発話に焦点を当て、生徒の発話機能と発話内容を検討した。生徒の発話機能に関しては、共通点として全ての授業において「選択応答」の比率が高いことを指摘した。授業ごとの特徴として、M 先生の授業では「制限応答」も高く、「沈黙」もやや高かった。Y 先生の授業では「選択応答」が最も高いが、次いで高いのが「沈黙」であった。また「自発的発話」も見られた。T 先生の授業では「選択応答」の比率が著しく高く、次いで

「制限応答」が高かった。「再構成応答」と「沈黙」は低かった。これらの特徴を教師のビリーフを基に検討した結果、3人の教師の授業における生徒の発話機能の特徴は教師のビリーフと関連性があると考えられる。

生徒の発話内容に関しては、M先生の授業では生徒の発話の6割以上が「テキストに基づく発話」であった。また「普遍的な事柄に関する発話」も見られた。Y先生の授業では、生徒の発話のうち「テキストに基づく発話」は4割程度であった。また、「文法」も生徒の発話に見られた。Y先生の授業では「個人的な発話」と「教室コミュニティに基づく発話」も見られた。T先生の授業では、生徒の発話の8割以上が「言語と文化に関する発話」であった。これらの特徴を3人の教師のビリーフを基に検討した結果、3人の教師の授業における生徒の発話内容の特徴は教師のビリーフとの関連性が見られる。

第IV部の結果、同じテキストを扱った同じ英語習熟レベルの学習者を対象とした授業であっても、教師の発話には教師のビリーフの影響が表れ、それが授業の特徴となっていることが示された。また、教師がビリーフとして重視していることは、生徒の学習行為にも影響を及ぼしていることも示された。このように、教師のビリーフの影響力が広範囲に及ぶことを考えるならば、教師が自分のビリーフを理解して授業を実施することの重要性が指摘できる。

第IV部の課題として次の点を挙げる。教師の英語使用率が20%程度である理由については先行研究から推察したが、明確に把握するためには教師へのインタビューが必要である。また、ティーチャートークが生徒の学習行為に及ぼす影響に関しては、今後の調査が必要である。教師の英語使用率と教師のビリーフとの関連性、そして生徒の学習行為との関連性はさらに追求していきたい。

## 第V部 総合考察

本論文は、高校教師を対象として教師間の授業の相違やビリーフの相違を実証的に検討した。第V部では各章の研究結果を要約しながら、教師のビリーフと授業の特徴との関係性についてまとめ、最後に本研究から得られた教育学的示唆と今後の課題を示す。

### 第9章 本論文の総括と今後の課題

#### 第1節 第I部の総括

第I部は第1章と第2章から成り、本論文の背景と目的について述べ、本論文の研究課題と先行研究の関係を整理し、本研究に適した分析方法について述べた。第1章では、教師のビリーフ研究の領域において、授業分析に基づいた教師のビリーフの検討が求められていることを述べた。次いで、本研究の分析対象を進学校の高校教師とした理由を説明した。また、本論文が教師にとって自分のビリーフを分析したり、授業実践を省察したりする際の手掛かりを与えるものとなるため、英文読解指導法に関する教師のビリーフと、生徒との相互作用に関する教師のビリーフという2つの観点から授業分析を行うことを述べた。さらに本論文の検討課題として(1)英文読解授業の指導の多様性とはどのようなものであるか、また、(2)英文読解授業における教師と生徒の相互作用の多様性とはどのようなものであるかという2つの課題を設定した。次に、本論文の基礎となっている「言語教師のビリーフ」、「読解プロセスモデル」、「教師と生徒の相互作用」という概念について整理した。最後に本論文の構成を図示した。

第2章では、本論文の研究課題と分析方法を述べた。本論文では、授業を(1)教師のビリーフとの関連性、(2)英文読解授業の展開と構成、(3)教師と生徒の相互作用という3つの異なる視点から分析する。(1)に関しては、言語教師のビリーフ研究の基盤となっている5つの先行研究の知見と本論文との関係を論じ、演繹的方法で分析することを述べた。(2)に関しては、認知心理学の英文読解プロセスモデルを整理し、本論文で用いる英文読解プロセスモデルを提示した。また、このモデルを使った授業分析方法を開発した。(3)に関しては、教師と生徒の相互作用分析の方法としてCARES-EFLを用いる理由を述べた。また、生徒の発話の分析枠組みを開発した。

#### 第2節 第II部の総括

第II部は第3章から成り、同一高校に勤務する教師経験年数と性別が異なる3人の教師(M先生とY先生とT先生)のビリーフを分析した。第3章のリサーチ・クエスチョン1は「3人の教師は英文読解指導に関してどのようなビリーフを持っているか」というものであり、リサーチ・クエスチョン2は「3人の教師は生徒とのやり取りに関してどのようなビリーフを持っているか」というものであった。3人の教師へのインタビューを、メイヤーら

(1999)の知見に基づいて演繹的に分析した結果、リサーチ・クエスチョン1に関しては、M先生は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視し、「規則ベース」で指導するビリーフを持っていること、Y先生は、「教科に関するビリーフ」と「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視し、「規則ベース」で指導するビリーフを持っていること、T先生は「教科に関するビリーフ」を重視し、「技術・規則ベース」で指導するビリーフを持っていることを示した。リサーチ・クエスチョン2に関しては、M先生は「生徒の学びと理解に関するビリーフ」を重視し、生徒を集団として捉えていること、Y先生は「生徒に関するビリーフ」を重視し、生徒一人一人との関係を重視していること、T先生は「教科に関するビリーフ」を重視し、自分の教師経験に基づいて生徒との相互作用を行うビリーフを持っていることを示した。また、教師経験の長いM先生は、幅広い視野で生徒の視点から教科について考えていることも明らかになった。最後に3人の教師のビリーフの特徴を概念モデルとして図示した。

### 第3節 第Ⅲ部の総括

第Ⅲ部は第4章、第5章、第6章から成り、ビリーフの異なる3人の教師の授業展開と授業構成を読解プロセス単位に基づいて分析した。第4章では授業展開を分析し、授業の共通点と相違点を教師のビリーフとの関連性から論じた。第4章のリサーチ・クエスチョンは「ビリーフが異なる3人の教師の英文読解授業の展開の特徴はどのようなものであるか」というものであった。まず、授業という集団の読解において英文読解プロセスがどのように展開されているかという点を検討した。その結果、M先生の授業展開プロセスは、導入はトップ・ダウン処理、展開①と展開②はボトム・アップ処理、まとめはトップ・ダウン処理であり、1時間の授業全体としては、トップ・ダウン処理とボトム・アップ処理の組み合わせである相互作用モデルであることを示した。Y先生の授業展開プロセスは、導入はトップ・ダウン処理、展開①と展開②はボトム・アップ処理であり、1時間の授業全体としては相互作用モデルであること、また、T先生の授業展開プロセスは、導入はボトム・アップ処理、展開①はトップ・ダウン処理、展開②はボトム・アップ処理であり、1時間の授業全体のプロセスとしては相互作用モデルであるということを明らかにした。本研究の結果、授業という集団の読みにおいても、英文読解プロセスモデルの相互作用モデルが展開されており、展開パターンは教師によって異なっていることが示された。また、3人の教師の1時間の授業展開を分節ごとに分析したところ、次の4つの特徴を掴むことができた。第1に、音読の扱いが3人とも異なっていたこと、第2に、導入のプロセスに共通点が見られなかったこと、第3に、M先生とY先生は展開①と展開②のプロセスが類似していたこと、第4に、3人の展開②のプロセスが類似していたことであった。これらの共通点と相違点を教師のビリーフから考察した結果、それぞれの授業展開の特徴と教師のビリーフとの間には関連性が見られた。

第5章では授業構成を分析し、授業の共通点と相違点を教師のビリーフとの関連性から

論じた。第5章の研究・クエスチョンは「ビリーフが異なる3人の教師による1時間の授業の読解プロセス単位の構成比率はどのようなものか」というものであった。まず、英文読解授業に関して指摘されていた3つの課題を検討するための事例データを提供した。それは、第1に語彙指導の実態を把握する、第2に文法指導の実態を把握する、第3に和訳指導の実態を把握するというものであった。第1の課題に関しては、3人の授業において単語に関する発話が30%前後を占めていた。第2の課題に関しては、文法に特化した授業が設定されている場合でも、文法指導そのものを重視するというものと、ストーリーを理解するために文法指導を行うという2種類のパターンが見られた。第3の課題に関しては、和訳を学習者に配布しない教師であっても、文の理解に当てる発話は3割程度であった。また、1時間の授業の構成比率をみると、3人の教師の授業には2つの共通点が見いだされた。第1に、3人の授業において単語に関する発話が30%前後を占めていた。第2に、低次レベル技能(単語、文法、文)に関する発話が全体の70%以上を占めていた。分節ごとに検討した結果、各読解プロセス単位の扱いは、3人の授業において共通点と相違点があった。これらの共通点と相違点を教師のビリーフから考察した結果、それぞれの授業構成の特徴は教師のビリーフとの関連性が見られた。

第6章では、第4章と第5章の分析結果の信頼性を高めるため、3人の教師の他の授業を同じ方法で分析し、同じ傾向が指摘できるかという点を検証した。その結果、テキストの難易度の違いにより詳細な点では相違が見られたものの、授業展開や授業構成の主要な特徴としては第4章と第5章と同様の点を指摘することができた。

第Ⅲ部では、読解プロセス単位に基づいて、ビリーフの違う3人の高校教師の英文読解授業の特徴を検討した。その結果、同じテキストを扱った同じ英語習熟レベルの学習者を対象とした授業であっても、授業の展開や構成は同じではないことが示された。3つの授業の共通点と相違点を教師のビリーフから考察した結果、その関連性を認めることができた。第Ⅲ部の最後に教師のビリーフと授業の特徴を図示した。第Ⅲ部では、教材や生徒のレベルが同じであっても英文読解授業にはそれぞれ際立った個別性が見られ、その特徴を生み出している影響の1つに教師のビリーフがあることを示すことができた。したがって、教師が自分の授業を分析し、リフレクションを行う際、自分がどのようなビリーフを持っているのかという点を考えるならば、自分の授業の特徴を深く考察できると考える。

#### 第4節 第Ⅳ部の総括

第Ⅳ部は第7章と第8章から成り、ビリーフの異なる3人の教師の授業における教師と生徒の相互作用を分析した。第7章では、3人の教師の生徒との相互作用の特徴を教師の発話機能から分析した。第7章の研究・クエスチョンは「ビリーフが異なる3人の教師の英文読解授業における教師と生徒の相互作用の特徴はどのようなものであるか」と「ビリーフが異なる3人の教師の英文読解授業におけるティーチャートークによる教師と生徒の相互作用の特徴はどのようなものであるか」というものであり、前者を分析1、後者を分析

2として検討した。分析1の結果、3人の教師の授業で6つの共通点が見られた。それは、(1)教師の授業における発話比率は8割以上であり、(2)「教師—教師」の発話の連続が圧倒的に多く、(3)教師と生徒の相互作用の比率は3割前後であり、(4)生徒の発話の連続はほとんど見られず、(5)教師の発話機能は「説明、講義」の比率が最も高く、(6)教師の発話は「説明、講義」が多く、その後さらに「説明、講義」が続くか、「質問」が続き、また、生徒への「答え返し」の後に「説明、講義」が続くことが多いということである。3人の相違点として次の点を指摘した。M先生の授業は「強い説明講義型」であり、「説明、講義」の比率が著しく高く、生徒の「制限応答」に教師の「答え返し」が続く連鎖や、教師の「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」に生徒の「選択応答」が続く連鎖も多く見られた。Y先生の授業は「弱い説明講義型」であり、生徒の発話を引き出す「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」と「質問」の比率が高く、「質問」は反復する傾向が見られた。T先生の授業は「説明講義と習慣形成の混合型」であり、「質問」の比率が高く、「教室管理、授業運営上の言葉」の比率も高く、「教室管理、授業運営上の言葉」は続く傾向が見られた。これらの授業の共通点と相違点を教師のビリーフとの関連性から考察した結果、ビリーフの影響を認めることができた。

分析2の結果、英語の使用率に関しては、教師のビリーフとの関連性が認められた。授業において英語のインプットを増やすことを重視していたM先生とY先生と、この点に関するビリーフを述べていなかったT先生の授業では、授業における英語使用率に差が見られた。また、次の点を指摘した。第1に、どの授業においても英語の使用率は高くても授業全体の約20%であった。第2に、発話機能としては「制限応答誘発のためのことば、応答を助けることば」や「質問」の比率が高く、これらの発話の後に教師の発話が続く傾向が見られた。第3に、教師は1命題を英語で発話した後、日本語にコードスイッチングする傾向が見られた。

第8章では、生徒の発話から生徒の学習行為の特徴を検討した。リサーチ・クエスションは「教師のビリーフは生徒の学習行為にどのような影響を及ぼすか」というものであった。生徒の発話機能に関しては、全ての授業において「選択応答」の比率が高かった。相違点として、M先生の授業では「制限応答」も高く、沈黙率もやや高かった。Y先生の授業では「選択応答」に次いで高いのが「沈黙」であった。また「自発的発話」も見られた。T先生の授業では「選択応答」の割合が著しく高く、次いで「制限応答」が高かった。「再構成応答」と「沈黙」は低かった。「自発的発話」は見られなかった。3人の教師の授業における生徒の発話機能にはそれぞれの特徴が見られ、それは教師のビリーフとの関連性が認められた。

生徒の発話内容に関しては相違点が際立っていた。M先生の授業では生徒の発話の6割以上が「テキストに基づく発話」であった。また「普遍的な事柄に関する発話」も見られた。Y先生の授業では、生徒の発話のうち「テキストに基づく発話」は4割程度であった。また、「文法」に関する発話も見られた。Y先生の授業の生徒の発話の際立った特徴は、「個人

的な発話」と「教室コミュニティに基づく発話」が見られたことであった。T先生の授業の生徒の発話は7割以上が「言語と文化に関する発話」であり、その中でも「単語」に関するものが多く、生徒の1回の発話が短いという特徴が見られた。これらの生徒の発話の特徴を教師のビリーフから考察した結果、教師のビリーフとの関連性を認めることができた。

第IV部では、3人の教師の授業における教師と生徒の発話を分析し、その特徴を検討した。その結果、教師と生徒の相互作用の全体的な特徴、教師の発話機能、ティーチャートーク、生徒の発話機能と発話内容において、それぞれ共通点と相違点を示すことができた。また、それらの特徴を教師のビリーフとの関連性から考察した結果、教師のビリーフの影響を認めることができた。また、教師のビリーフは教師の発話のみならず、生徒の学習行為にも影響を及ぼすということが示唆された。第IV部ではこの関連性を図示した。

以上から、教師が自分のビリーフの影響力が及ぼす範囲の広さと影響力の強さを認識する必要性を指摘できる。生徒の学習行為が教師の期待にそぐわない場合に、教師は自分の授業を省察するが、その際、自分が持っているビリーフを探究することが有効である。なぜならば、授業展開や自分の発話や生徒の応答を自分のビリーフと比較考察することにより、深い次元での課題が見つかり、授業改善へとつなげていけるからである。

## 第5節 本論文の総括

本論文は、(1)英文読解授業の指導の多様性とはどのようなものであるか、また、(2)英文読解授業における教師と生徒の相互作用の多様性とはどのようなものであるかという2つの検討課題を通して、高校教師を対象とした同一内容授業における教師間の授業の相違やビリーフの相違を実証的に検討した。まず、3人の教師のビリーフの特徴を分析した。次に、英文読解を教えるとはどのようなプロセスであるか、またそれは教師のビリーフとの関連性からどのように異なるのかという点を検討した。英文読解プロセスは、単純なボトム・アップ処理でもトップ・ダウン処理でもなく、それが絡み合った相互作用モデルとして展開されており、その相互作用モデルのプロセスは教師によって異なっていることを示した。これは、同じテキストを読む場合でも、どの教師による授業を受けているのかによって授業で進行している読解プロセスが異なることを示している。また、各分節における読解プロセス単位の扱いは、教師のビリーフと関連性があることが示唆された。さらに、授業における英語使用率も、教師のビリーフの影響を受けていることが示された。以上から、英文読解授業の指導の多様性を論じた。次に、教師と生徒の相互作用とはどのようなものであるか、また、それは教師のビリーフとの関連性からどのように異なるのかという点を検討した。教師と生徒の相互作用から、3人の教師の授業の特徴は「強い説明講義型」と「弱い説明講義型」と「説明講義と習慣形成の混合型」に分類できたが、これは教師のビリーフとの関連性が認められた。また教師の発話機能と教師のビリーフとの関連性と、生徒の発話機能と発話内容と教師のビリーフとの関連性をそれぞれ指摘した。以上から、英文読解指導における教師と生徒の相互作用の多様性を論じた。

教師のビリーフが授業に影響を及ぼすということは先行研究により指摘されていた。しかしながら、日本の英語教育においてそれを実証することと、生徒の学習行為に及ぼす影響を明らかにすることは課題として指摘されていた。本論文はその課題に取り組み、教師のビリーフが授業の展開方法や授業構成、教師の発話や生徒の発話、教師の英語使用率という様々な領域との関連性があることを授業分析により示した。

## 第6節 本論文の意義

### 第1項 英語教育学における意義

本論文の英語教育学研究における意義は次の2点である。第1に、教師のビリーフが授業に及ぼす影響を、授業分析により具体的に示したことである。教師のビリーフと授業実践の関連性を明らかにすることは教師のビリーフ研究の課題である(Reagan & Osborn, 2002; Borg, 2006; Richards & Lockhart, 1996)。授業分析を伴う教師のビリーフ研究は、教師のビリーフの複雑さと英語の授業の複雑さゆえに少ないことが指摘されていた(笹島, 2014)。本論文はこの課題に取り組み、英文読解授業の複雑さを教師のビリーフ分析と授業分析から論じた。また、本論文は同一高校に勤務する教師のビリーフと同一内容授業を比較検討することにより、それぞれの授業の個別性を際立たせる手法をとることで、教師のビリーフと英語の授業の個別性や複雑性を示すことができた。また、発話の定量的分析と定性的分析を行い、教師のビリーフとの関連性から検討を行った結果、個々の分析のみでは明らかにすることが困難であった発話の深層部分を検討することができた。その一例として、第7章の分析1を挙げる。発話機能の分析から、Y先生とT先生は「7J-5J」と「4J-7J」の連鎖が多いという共通点が見られた。そして、第8章で生徒の発話内容を分析し、教師のビリーフとの関連性から考察を行った結果、この発話の連続の質に違いが見られることを検証した。この結果は、発話機能、発話内容、そして教師のビリーフ分析という3側面を検討した結果得られた知見である。

本論文の第2の意義は、教師のビリーフと生徒の学習行為との関連性を検討したことである。本論文では図9-1のように教師のビリーフが影響を及ぼす領域を示すことができた。教師のビリーフが教師の授業実践に影響を及ぼすことはクラークとピーターソン(1986)以来指摘されていたが、生徒の学習行為に及ぼす影響を検討することは課題として指摘されていた。それゆえ、図9-1の太線で結ばれた生徒の発話機能と発話内容と教師のビリーフとの関連性を授業分析から指摘したことは、本論文の意義であると考えられる。

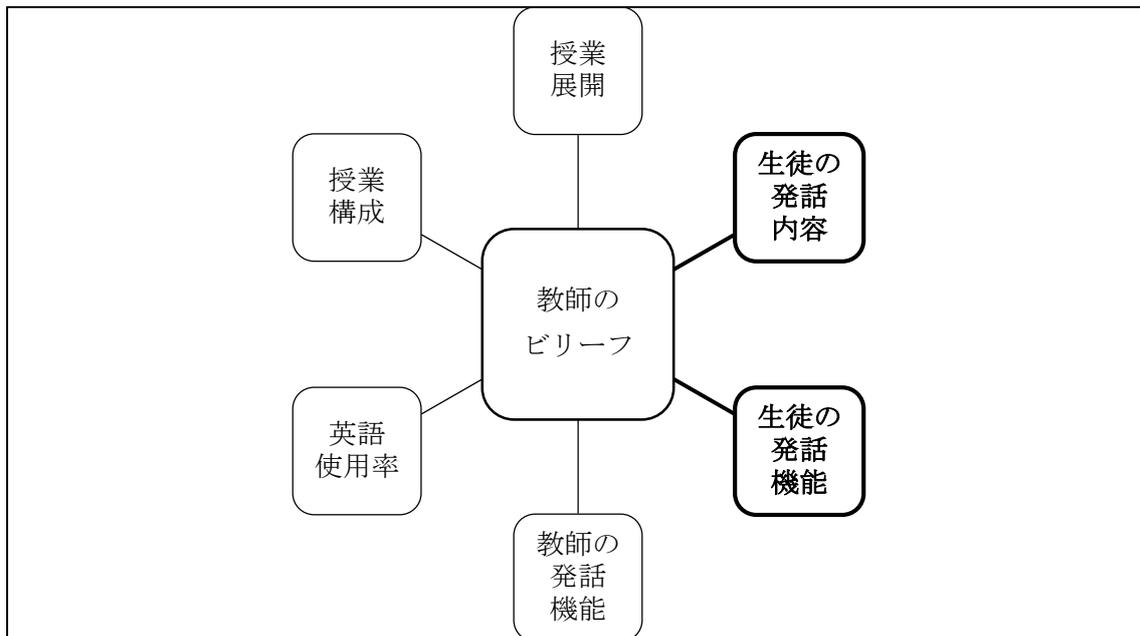


図 9-1 本論文において教師のビリーフとの関連性が認められた領域

## 第 2 項 教授学的示唆

本論文の教授学的示唆は、教師にとって自分のビリーフを分析したり、授業実践を省察したりする際の手掛かりを与えたことである。笹島(2014)は「複雑なことが複雑に影響し合う英語授業そのものを、教師と生徒の認知のやり取りを介して、教師自身が省察することは重要である」と述べているが、どのように行うことができるかということは一つの課題である。本論文で実施したような授業分析は、教師の実践の特徴を明確に浮き彫りにすることで、教育実践に携わる人が自身の授業実践と比較し、授業を改善するための資料となる(平山, 1999)。本論文では、教師のビリーフと英語の授業の複雑さとの関連性を事例分析により検討し、教師が自分のビリーフや自分の授業実践と比較する具体例を提示することができた。また本論文は、教師が授業の展開を変えたい、生徒から高度な応答を引き出したい、あるいは英語による発話を増やしたいと考えた時に、自分自身のビリーフを吟味することが有益であることを示すことができた。教師がすべての側面で授業を変革することは難しいが、改善したいと思う側面を決めたならば、それに対する自分のビリーフを検討することは有益であろう。そうするならば、具体的な課題をもって改善を行うことができ、改善は更なる改善につながり、授業の質の向上に資するサイクルを確立できると考える。

## 第 7 節 今後の課題

### 第 1 項 教師のビリーフと授業との関連性

本論文では、教師のビリーフと授業との関連性を授業分析によって検討した。教師のビリーフと実践の関連性を分析する難しさは以前から指摘されていた(Borg, 2006; 笹島・ポー

グ, 2009, 笹島, 2014)。本論文ではこのテーマに取り組んだが、以下の課題が残った。第1に、教師のビリーフの生徒の学びへの影響を具体的に把握する必要がある。例えば、同じ教材を「規則ベース」のビリーフの教師の授業で学んだ生徒と「技術ベース」のビリーフの教師の授業で学んだ生徒では、その教材に関してどのような印象を持つのか、またテキスト内容の筆記再生テストや教材で扱った単語や文法テストの結果に差が見られるかという点が明らかになれば、教師のビリーフが生徒の学びに与える影響力の強さを具体的に検討することができる。第2に、事例研究の蓄積が必要である。本研究は3人の高校教師の事例分析に過ぎない。事例の蓄積により、教師のビリーフや英文読解授業の多様性に関してさらに理解が深まると考える。第3に、中学生や高校3年生を対象とした授業など、レベルの異なる生徒を対象とした授業を担当している教師のビリーフと授業分析を行う必要がある。そうすることにより、生徒の習熟レベルの違いによる教師のビリーフや英文読解授業の特徴を捉えることができる。第4に、教師のビリーフとの関連性が見られない指導に関する分析を行う必要がある。教師のビリーフは明確に述べられているとは限らず、教師自身が認識していない場合もある。また、明確なビリーフを持ってはいるものの、授業実施環境により、他のビリーフが優先される場合もある。教師のビリーフが授業に反映されない原因を調査するためには、授業実施後に教師へのインタビューを行うことが必要である。この点が明らかになれば、教師のビリーフと授業の特徴の関連性を一層深く探究できると考える。

## 第2項 方法論的課題

第1に、本論文では、英語教師のビリーフを「教師の教授行為に影響を及ぼす、英文読解指導に関する前提、理論、期待、価値観、態度、情報」という大きな概念として捉えた。しかしながら、「価値観」と「情報」は全く違うものである。それゆえ、今後は教師のビリーフとは何かという点をさらに絞って定義して授業分析を行う必要がある。また教師の「理論」や「期待」など詳細な点を知るためには、そこに焦点を当てた聞き取りが必要となる。この場合にはナラティブアプローチのような分析方法が適していると考えられる。このように、ビリーフの下位分野に焦点を当てて異なった分析手法で分析するならば、教師のビリーフの深さや複雑さに対する理解が深まり、新たな知見が得られる可能性がある。

第2に、第Ⅲ部で扱った読解プロセス単位の「音読」の捉え方に関して、今後研究を深め改善していきたい。これは実際に音読するように指示した教師の発話と、教師と生徒の音読、教室全体で行った音読、テキスト1文の音読、テキスト全体の音読を全て「音読」として捉え、また、それぞれ1回と数えた。これらの「音読」は質と量の双方においてそれぞれ異なる。授業展開をより厳密に分析するために、また「音読」の比率を授業構成比率に組み込むためには、「音読」の定義を明確にし、その定義に基づいて分類する必要がある。

## 第3項 日本の高校の英文読解授業における課題

本研究から、日本の高校の英文読解授業における課題として、次の点を挙げることができ

る。第 1 に、教師の発話比率の高さである。英語は言語を通して言語を学ぶという特性があるため、生徒の発話比率を増やすことにより、生徒により深く学ぶ機会を提供できる可能性がある。英文読解授業において、生徒の発話の機会を多く提供するための教授方略を検討する必要があると考える。第 2 に、生徒の応答の高度化が必要である。生徒の応答は「選択応答」の比率が高かった。授業は時間的な制限があるため、一人の生徒に応答のための時間を十分に提供することは困難であるが、「再構成応答」を求めるような「質問」を教師が増やしていくことにより、生徒がより高度な学習内容に取り組むことができると考える。授業時間の制約と生徒の学びの質とのバランスの検討が必要であろう。第 3 に、高校生に低次レベル技能を英語により指導した場合、生徒はどの程度理解できるのかを検討する必要がある。英語の授業を英語で実施することが求められているが、授業の構成比率を見るならば低次レベル技能の指導が占める比率が高かった。先行研究では、目標言語のみの授業では文法指導が困難であることが指摘されていた(Edstrom, 2006; Ellis & Shintani, 2013)。この点を明らかにすることにより、英語の授業を英語で実施するための具体的な方略を考える基盤を提供できると考える。

## 引用文献

- 秋田喜代美 (2007) 第 1 章 教育・学習研究における質的研究 秋田喜代美・藤江康彦(編) 『事例から学ぶはじめての質的研究法 教育・学習編』 (pp.3-20) 東京：東京図書
- 石原正敬 (1999) 第5章 授業過程の分節化による授業分析 日比裕・的場正美(編) 『授業分析の方法と課題』 (pp.55-68). 名古屋：黎明書房
- 和泉伸一 (2009) 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 東京：大修館書店
- 卯城祐司 (2009) 『英語リーディングの科学—「読めたつもり」の謎を解く—』 東京：研究社
- 江利川春雄 (2008) 『日本人は英語をどう学んできたか—英語教育の社会文化史』 東京：研究社
- 江利川春雄 (2012) 『協同学習を取り入れた英語授業の勧め』 東京：大修館書店
- 大喜多喜夫 (2007) 『英語教員のための授業活動とその分析』 京都：昭和堂
- 大谷尚 (2008) 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), Vol.54, No.2, 27-44.
- 大谷泰照 (2007) 『日本人にとって英語とは何か—異文化理解のあり方を問う』 東京：大修館書店
- 恩澤幸代 (2010) 英文読解授業における Authorship の探究の意義と方法 中部地区英語教育学会紀要, 第 39 号, 241-246.
- 笠島準一・浅野博・下村勇三郎・牧野勤・池田正雄 (代表) (2012) **New Horizon English Course 3** 東京：東京書籍
- 門田修平・野呂忠司・氏木道人 (2014) 『英語リーディング指導ハンドブック』 東京：大修館書店
- 金谷憲 (1995) 『英語リーディング論—読解力・読解指導を科学する—』 東京：河源社
- 金田道和(1984a) FLintについて 山口大学教育学部紀要, 第3部 Vol.33. 99-109.
- 金田道和(1984b) CARES-EFLの提案 金田道和(編) 『教科教育の授業改善に関する研究』 山口大学教育学部英語, 3-13.
- 金田道和 (1986) 『英語の授業分析』 東京：大修館書店
- 金田道和 (1988) 英語科教育法の授業改善について—授業分析の視点(2)— 中国地区英語教育学会研究紀要, No.18, 101-104.
- 兼重昇 (1997) 英語の授業研究—様々な視点から見た英語授業— 中国地区英語教育学会研究紀要, No.27, 9-18.
- 小池生夫・井出祥子・河野守夫・鈴木博・田中春美・田辺洋二・水谷修 (2012) 『応用言語学辞典』 東京：研究社.

- 斎藤兆史 (2007) 『日本人と英語—もうひとつの英語百年史』 東京：研究社
- 佐伯正一 (1963) 『授業過程の分析と改造』 東京：明治図書出版
- 笹島茂・ボーグ・S. (2009) 『言語教師認知の研究』 東京：開拓社
- 笹島茂 (2014) 第1章 日本の言語教師認知の現状 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣(編)『言語教師認知の動向』(pp.3-15) 東京：開拓社
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美 (1990) 教師の実践的思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に— 東京大学教育学部紀要, (30), 177-198.
- 佐藤学 (2005) 『改訂版教育の方法』 東京：放送大学教育振興会
- 佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法—原理・方法・実践—』 東京：新曜社
- 柴田好章 (1999) 第4章 量的手法を取り入れた授業分析 日比裕・的場正美(編)『授業分析の方法と課題』(pp.42-54) 名古屋：黎明書房
- 柴田好章 (2002) 『授業分析における量的手法と質的手法の統合に関する研究』 東京：風間書房
- 重松鷹康・上田薫・八田昭平(編) (1963) 『授業分析の理論と実際』. 名古屋：黎明書房
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2009) 『改訂版 英語教育用語辞典』 東京：大修館書店
- 杉森幹彦 (2011) 外国語授業分析法の概観と英語授業評価基準の提案 政策科学 18-3, 29-61.
- 全国英語教育学会第40回記念大会特別誌編集委員会 (2014) 『全国英語教育学会第40回記念大会特別誌 英語教育学の今—理論と実践の統合—』 全国英語教育学会
- 高梨庸雄・高橋正夫 (2011) 『新・英語教育学概論』 東京：金星堂
- 立花千尋 (2004) 学習者の自発的な発話を支援する teacher talk の役割—F-move に着目して— 中国地区英語教育学会研究紀要, No.34, 149-157
- 立花千尋 (2013) 『英語授業のEFL的特性分析—タイの中学校におけるケース・スタディー—』 広島：溪水社
- 田辺正美・伊藤裕美子・橘俊一・野村和孝・長谷川清隆・平野靖子・三沢歩・ロバート・ジユペ (2009) *Prominence English I*. 東京：東京書籍
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (1992) 『学習者中心の英語読解指導』 東京：大修館書店
- 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (2002) 『英文読解プロセスと指導』 東京：大修館書店
- 東條弘子 (2013) 『中学校英語科における教室談話研究：文法指導とコミュニケーション活動の検討』 東京大学博士論文
- 土岐圭子 (2006) 『教師学入門—教師のためのコミュニケーション論』 東京：みくに出版
- 中嶋洋一 (2002) 第3部 指導法編 2 学習集団を育てるための基礎トレーニング 三浦孝・弘山貞夫・中嶋洋一(編著)『だから英語は教育なんだ—心を育てる英語授業のアプリ

- 一チ』(pp.112-123). 東京：研究社
- 永野重史(編)(1975)『講座・教育工学 第2巻 教授・学習の過程』東京：研究社
- 長嶺寿宣(2014) 第2章 言語教師認知研究の最近の動向 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣(編)『言語教師認知の動向』(pp.16-32) 東京：開拓社
- 西野孝子(2014) 第3章 言語教師認知研究へのアプローチ 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣(編)『言語教師認知の動向』(pp.33-54) 東京：開拓社
- 野村幸代(2014) ティーチング・ポートフォリオの有用性—ライティング指導に焦点を当てて— 茨城大学人文学部紀要 人文コミュニケーション学科論集 第16号, 179-196.
- 野村幸代(2015a) 高校英語における Teacher Talk の特徴 中部地区英語教育学会紀要, 第45巻, 75-80
- 野村幸代(2015b) 英文読解プロセスモデルに基づく高校英語の定量的分析 関東甲信越地区英語教育学会紀要, Vol.30. 掲載予定
- 野村幸代(2016a) 言語の社会性に基づく英語教育政策の課題 英語学論資料 第48号, 掲載予定
- 野村幸代(2016b) 読解プロセスモデルに基づく英文読解指導の授業分析—読解授業はボトム・アップ指導であるか— 教授学習心理学研究 第11巻, 第2号, 掲載予定
- 野呂忠司(2010) 第1章 読みの研究はこれまでいかに推移したか—ボトムアップ理論からスキーマ理論を経て相互作用理論まで— 門田修平(編著)『英語リーディングの認知メカニズム』(pp.7-22) 東京：くろしお出版
- 日比裕(1999) 第1章 授業分析の課題と成果 日比裕・的場正美(編)『授業分析の方法と課題』(pp.10-21) 名古屋：黎明書房
- 平山勉(1999) 第3章 映像記録の叙述形式と授業分析—マルチアングル映像を通じた授業観察視点の抽事例— 日比裕・的場正美(編)『授業分析の方法と課題』(pp.31-41) 名古屋：黎明書房
- 弘山貞夫(2002) 第3部 指導法編 1 How to Learn Englishを教える 三浦孝・弘山貞夫・中嶋洋一(編著)『だから英語は教育なんだ—心を育てる英語授業のアプローチ』(pp.106-111) 東京：研究社.
- 藤森千尋(2014)『英語授業における話し言葉の学習過程』東京：風間書房
- 藤原顕(2007) 第15章 教師の語り—ナラティブとライフヒストリー— 秋田喜代美・能智正博(監修)『事例から学ぶ初めての質的研究法』(pp.335-354) 東京：東京書籍
- 堀内俊一(編) 岩月精三・仁平有孝(監修)(2012) *Total English 3*. 東京：学校図書
- 三浦孝(2002) 第1部 理念編—英語の大空、教室の泉— 三浦孝・弘山貞夫・中嶋洋一(編著)『だから英語は教育なんだ—心を育てる英語授業のアプローチ』(pp.2-21) 東京：研究社
- 三浦孝・弘山貞夫・中嶋洋一(2002)『だから英語は教育なんだ—心を育てる英語授業のアプローチ』東京：研究社

- 宮浦国江 (2002) 第4章 意味 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ(編)『英文読解プロセスと指導』(pp.87-101) 東京：大修館書店
- 村杉恵子 (2002) 第3章 文法 津田塾大学言語文化研究所読解研究グループ (編)『英文読解プロセスと指導』(pp.59-86) 東京：大修館書店
- 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編』 東京：開隆堂出版
- 文部科学省 (2013) 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/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/](http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/)
- 山梨県総合教育センター (2006) 高等学校における英語語彙指導の在り方の考察—コーパス言語学を利用した指導— 山梨総合教育センター平成18年度紀要  
<http://www.ypec.ed.jp/center/kenkyukaihatu/22/kiyou/H18/endo.pdf>
- 吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介 (編) (2009) 『リフレクティブな英語教育を目指して—教師の語りが拓く授業研究—』 東京：ひつじ書房
- ライアン, G・バーナード, R. (2006) 第6章 データ処理と分析方法 デンジン, N. Y.・リンカン, Y. S. (編) 平山満義 (監訳) 大谷尚・伊藤勇 (編訳) 『質的研究ハンドブック 第3巻 質的研究資料の収集と解釈』(pp.165-190) 京都：北大路書房
- Almarza, G. G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. In D. Freeman & J.C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. NY: Cambridge University Press.
- Anderson, J. R. (2005). *Cognitive Psychology and Its Implications*. NY: Worth Publisher.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teacher, 36*, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Language Teacher Cognition*. NY: Continuum.
- Boyd, M. & Maloof, V. M. (2000). How teachers can build on student-proposed intertextual links to facilitate student talk in the ESL classroom. In J.K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (pp.163-182). NY: Routledge.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers' thought process. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook on Research on Teaching, 3rd Ed.* (pp.255-296). NY: Macmillan.
- Consolo, M. A. (2012). Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. In J.K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction* (pp.91-108). NY: Routledge.
- Devitt, S. (1997). Interacting with authentic texts: Multilayered processes. *The Modern Language Journal 81*, 457-469.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 Classroom: One teacher's self-Evaluation. *Canadian Modern Language Reviews, 63*, 275-292.
- Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. MA:

Wiley- Blackwell.

- Ellis, R. & Shintani, N. (2013). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. NY: Routledge.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research, 38 (1)*, 47-65.
- Farrell, T. S. C. (2009). *Teaching Reading to English Language Learners: A Refractive Guide*. CA: Corwin Press.
- Flanders, Ned. A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Mass: Addison-Wesley Publishing.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach-A perspective from north American educational research on teacher education in English language learning-. *Language Teacher, 35*, 1-13.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language-moving from theory to practice*- NY: Cambridge University Press.
- Graden, E. C. (1996). How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students, *Foreign Language Annals, 29. No.3*, 387-395.
- Hu, M. & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language, 13*, 403-430.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. NY: Oxford University Press.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior, Vol.16. No.1*, 83-108.
- Johnson, K. E. (1995a). *Understanding Communication in Second Language Classroom*. NY: Cambridge University Press.
- Johnson, K. E. (1995b). The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J.C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching* (pp.30-49). NY: Cambridge University Press.
- Johnson, K., & Johnson, H. (Eds.). (1998). *Encyclopedic dictionary of applied linguistics*. [岡秀夫 (監訳) (1999). 『外国語教育学大辞典』 東京 : 大修館書店]
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. MA: Harvard University Press.
- Meijer, P .C., Verloop, N. & Beijaard, D. (1999). Exploring about language teachers' practical knowledge about teaching readings comprehension, *The Teaching and Teacher Education 15*, 59-84.
- Meijer, P. C., Verloop, N. & Beijaard, D. (2001). Similarity and differences in teachers' practical knowledge about reading comprehension, *The Journal of Educational*

- Research 94*, 171-184.
- Moskowitz, G. (1971). Interaction Analysis: A New Modern Language for Supervisors. *Foreign Language Annals*. 5 (2)
- Nuttall, C. (2005). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. NY: Macmillan.
- Palincsar, A. S. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In Sweet, A.P and Snow, C.E. (Eds.). *Rethinking Reading Comprehension* (pp.99-114). NY: The Guilford Press.
- Reagan, T. & Osborn, T. (2002). *The Foreign Language Educator in Society: Toward a Critical Pedagogy*. NY: Lawrence Erlbaum Associates
- Richards, J. C., Li, B. & Tang, A. (1998). Exploring pedagogical reasoning skills. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond Training* (pp.86-102). Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflecting Teaching in Second Language Classrooms*. NY: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training*, Cambridge University Press.
- Rubie- Davies, C. M., Flint, A. & McDonald, L. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82, 270-288.
- Van Driel, J. H., Verloop, N., & De Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge, *Journal of Research on Science Teaching*, 35 (6), 673-695.
- Vaseghi, R. (2012). *Critical Thinking Ability and EFL Learners' Reading Comprehension: A Essential Factor in Teaching Reading Courses*. Saarrbucken: LAP Lambert Academic Publishing
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. NY: Palgrave Macmillan.
- Wragg, E. C. (1970). Interaction Analysis in the Foreign Language. *Modern Language Journal*. 54, 2, Feb. 116-120.

## Appendix 生徒の発話の逐語記録に基づく「事例—コード・マトリックス」

M先生の授業の生徒の逐語記録の「事例—コード・マトリックス」

	テキストに基づく発話	個人的な発話	教室コミュニティに基づく発話	言語と文化に関する発話	普遍的な事柄に関する発話
T.K.	鳥獣戯画。				
Y.K.	Yes.				
M.A.	No.				
M.N.	ウサギとカエルが相撲みたいなのをとっている。				
S.K.	動物が人間みたい。				
T.K.	なんかウサギとカエルみたいに見えるんですけど。				
	ウサギとカエルは、何かそんなはずはないのに、同じ大きさで描かれている。				
G.I.	線だけで描いてある。				
S.O.	配布資料の朗読。				
A.M.	配布資料の朗読。				
T.K.	配布資料の朗読。				
F.T.				Cartoon.	
G.M.	配布資料の朗読				

Y.S.	配布資料の朗読。				
H.K.	配布資料の朗読。				
A.T.				風刺画。	
G.M.	Yes.				
S.S.	日本のまんがの・・・。				
	歴史を見ましよう。				
H.A	ある勉強は、日本のまんがは7世紀か8世紀の間に書かれ始めたと言っている。				
Y.T.	No.				
D.K.	動物、人々の面白い絵が、法隆寺で見つかりました。				
	動物の絵。				
C.N.					聖徳太子。
F.K.	彼らは、唐招提寺に...見ました。				
	彼らは、唐招提寺の、仏像の台座の、裏に、見ました。				
	Humorous drawings of animals and people.				
D.I.	唐招提寺。				
K.U.	法隆寺。				

M.N.				像	
S.K.					仏像
M.S.				Budda.	
T.T.	それらは...作業者によって描かれた、ただの、落書き、だと言われています。				
				建設。	
E.M.				graffiti.	
F.K.	最初の有名なまんがのひとは、12世紀ころに描かれた。				
				They say that.	
S.I.	Bishop Toba.				
				宗教家。	
H.M.		Yes.			
J.S.	彼の作品、鳥獣戯画。				
	彼の作品、鳥獣戯画、または動物絵巻は、・・・滑稽な物語を伝えている。				
				すなわち。	
A.T.				Scroll.	
M.T.	この技術様式は、一番最初にチャイナ、中国から伝えられました。				
				introduce.	

Y.U.	同じ、他の芸術形式と同じように。				
	同じ、他の芸術形式と同じように、日本の絵巻物の多くは、宗教的な題材を扱った。				
				Japanese picture scrolls	
H.A	こっけいなもの・・・				
R.I.	わかりません。				
C.K.	17 世紀、それらは、ますます減った。				
	17 世紀、それらは、宗教的な題材が、ますます減った。				
A.U.					江戸時代。
M.O.				little.	
J.I.				more and more.	
K.I.	Yes.				
M.M.	このまんがという言葉はこの時代使われました。				
	この時代の、この時代の美術形式。				
T.H.				art form.	
M.F.	17 世紀の初				

	めころ。				
				around.	
Y.K.	In temples during the seventh or eighth century.				
All	It began in temples during the seventh or eighth century.				

Y先生の授業の生徒の逐語記録の「事例-コード・マトリックス」

	テキストに基づく発話	個人的な発話	教室コミュニティに基づく発話	言語と文化に関する発話	普遍的な事柄に関する発話
T.H.	1つの研究...				
	日本のまんがが、描かれ始めたのは、7世紀か8世紀だと言われています。				
	ある研究によると、日本のまんがが、描かれ始めたのは、7世紀か8世紀だと言われています。				
M.K.	えっと、動物と...				
				天井。	
				天井裏。	
	ユーモラスな絵。				
C.H.	唐招提寺の仏像の裏側にも、またそれが見られます。				
				graffiti.	
	えっと、法隆寺に見られたような落書き。				
M.S.	何人かの建築労働者によって...				
E.K.				They say that	

M.N.				過去分詞。	
J.K.				Construction worker.	
H.F.			もう一回お願いします。		
U.O.	唐招提寺と法隆寺。				
G.W.				司教。	
				僧正。	
	鳥羽僧正。				
M.T.	彼の...働く？				
	彼が書いたのは鳥獣戯画です。				
	動物の巻物で...鳥獣戯画で...。				
S.F.	Yes.				
A.K.				scroll.	
				Animal Scrolls.	
E.W.				作品。	
F.K.				またの名を、別名。	
	Yes.				
S.S.	その巻物は 4 枚の巻物で構成されている。				
	で、ユーモアな物語、人々と動物、その時代の人々と動物についてのユーモアな物語。				
T.Y.	ユーモアな物				

	話。				
ALL		Yes/No.			
D.O.		中学校の歴史の資料集で。			
		いや、自習の時に。			
		えっと、課題が終わったんで、それを見てた。			
		でも、これ有名じゃないですか。			
E.Y.		お店で、クリアファイルをお店でくれて。			
		パンフレットが入っていた。			
		東急の京都展。			
G.U.			art form って?		
T.B.			その芸術形式とか、技法とか。		
M.T.	その芸術形式は、最初は中国から紹介された。				
D.I.				introduce	
S.H.				伝来した。	
T.I.	絵巻。				
K.S.	他の芸術形式も...				
	宗教信者と取				

	引された。				
Y.K.				deal with	
M.O.				主題。	
				主語。	
				議題。	
A.S.				ごろ。	
G.I.				マイナス。	
T.N.				more and more。	
T.B.	このまんがと いう言葉は、こ の芸術形式に 使われます。				

T 生の授業の生徒の逐語記録の「事例—コード・マトリックス」

	テキストに基づく発話	個人的な発話	教室コミュニティに基づく発話	言語と文化に関する発話	普遍的な事柄に関する発話
S.B.				まんが。	
K.T.				寺。	
F.M.				滑稽な、ユーモラスな。	
Y.T.				天井。	
A.S.				地位。	
G.W.				落書き。	
I.H.				建設。	
A.T.				巻物。	
C.N.				扱う。	
Y.T.				宗教の。	
K.S.				教科。	
K.Y.				より少なく。	
N.Y.	まんがの歴史。				
J.E.	7世紀から8世紀。				
M.T.	お寺。				
E.W.	Animal Scrolls.				
	鳥獣戯画。				
	12世紀。				
S.K.				接続詞。	
U.I.				began.	
M.T.				名詞。	
T.N.				研究。	
M.K.				drawings	
				名詞。	
T.N.				were.	
H.O.				were found	
H.O.				Humorous	

				drawings of animals and people。	
H.O.				humorous drawings。	
				drawings。	
N.Y.	唐招提寺。				
				Humorous drawings。	
	天井裏。				
M.T.	仏像。				
A.M.	仏像の後ろ。				
A.M.	台座の裏。				
F.O.				過去分詞。	
				落書きされたもの。	
				後置修飾。	
Y.O.	建設した人が、 建設した人の、 によって描かれた。				
Y.S.				名詞。	
S.Y.				his。	
S.Y.				作品。	
I.M.					
S.Y.				four scrolls。	
				a humorous story。	
				B。	
				tells。	
				is。	
				何何で構成されている。	
Y.E.				時代。	
A.Y.				何何のように。	

E.Y.				接統詞。	
T.H.				前置詞。	
E.K.				dealt。	
J.K.				主題。	
C.Y.				学科。	
D.M.				主語。	
I.M.				臣民。	
R.T.				主題。	