外国語活動の研究授業に関する小学校教員の意識調査
――授業実践者が求める授業分析の観点――

田邉　義隆

抄録

小学校外国語活動の研究授業において英語教育を専門とする外部講師が講評を行う際，授業実践者は自身の授業実践についてどのような観点にもとづく分析を期待しているのだろうか。2020 年の新学習指導要領全面実施を迎えるにあたり，「小学校教員の英語力・指導力向上に向けた取組の充実が課題」（文部科学省 2016 a）とされる中で，研究授業もこれまで以上に重視されるものと考えられる。研究授業の効率向上のためには授業実践者が外部講師の講評に求める傾向を探る必要があると考え，公立小学校教員を対象に質問紙調査を行った。統計処理を試みたところ，研究授業経験の有無によって特定の分析観点に対する期待値に差が生じることを示唆する結果が得られた。

1. はじめに

小学校外国語活動で研究授業を行う授業実践者は，大学教員や教育委員会指導主事などの英語教育を専門とする外部講師[1] から授業講評を受ける際，自身の指導についてどのような観点にもとづく授業分析を希望しているのだろうか。授業分析に係わる研究は「明治期の校内研修に起源がある」（木原，2010, p. 42）とされ，今日まで国内外においてその方法論や知見が蓄積されてきたが（Carroll & Sapon 1959，Flanders 1970，稲垣・佐藤 1996，的場・柴田（編）2013，など），いずれも第一義的には教育学専門家の視点から，換言すれば授業分析者の立場から体系的に構築された実践理論であると言えよう。本稿は，学校教育の歴史の中で形成された研究授業という枠組みにおいて，「被」分析者である学校現場の授業実践者，つまり小学校教員の視点に着眼して，冒頭の問いに対する検証を試みる[2]。

通常，研究授業後に行われる研究協議は時間的制約がある中で行われる。外部講師が限られた時間の中で授業講評を行ううえで，対象の授業実践者が求める分析を知る手がかりとして何らかの指標となり得る傾向が存在するなら，それを明らかにすることが双方に利すると考え，当調査に着手した。なお，本稿においては，「研究授業」と「授業研究」の両方の文言を使用する。「授業研究」が包摂する一概念として，授業実践を公開する「研究授業」があることをはじめに断っておきたい。

2. 研究の背景

研究授業は，授業設計（Plan），授業実施（Do），授業評価（Check），授業改善（Act）の一連のサイクルに対応して計画・実施される（吉崎，2012, p. 5）。小学校現場における研究授業実施状況の目安を知る手がかりとして，国立教育政策研究所（2011, pp. 56-57）の報告がある。同報告書によると，校内研修の課題として「多忙で取り組む時間がない」が調査対象の小学校の中で最も多い回答（33.9%）であったが，授業研究の実施状況については，98.7% が年間 1 回以上，そのうち 43.0% が 6 ～ 10 回実施しており，実施体制についても 72.1% が「全教員が研究授業を行うこととしている」と回答している。その一方で，「授業研究が形骸化し，個々の教師の力量や組織としての学校の教育力の向上に役立っているとの実感のないまま惰性的に行われている」（的場・柴田編，2013, p. 80）との指摘もあるため，実効性のある授業研究を推進することが今日的な課題となっている。

その取り組みにおいて，外部講師が学校現場から求められる主たる役割は，授業設計（Plan）の段階から関わりを期待される場合もあるが，一般的には，研究授業を他の参加者と共に観察し，授業終了後に開催される研究協議会において研究者の視点・立場から授業評価（Check）を行い，その後の授業改善（Act）を支援することであると理解して差し支えないであろう[3]。その外部講師につき，前述の国立教育政策研究所（2011, p. 59）の調査においては，研究授業の際に「研究テーマや授業に応じて，外部講師を招聘している（42.7%）」あるいは「特定の外部講師が年数回来校する（35.0%）」といった回答が小学校では 8 割近くあると報告されていることからも，実りある研究授業の実施を考えるうえで外部講師の役割も無視できない。授業実践者が外部講師の講評に求める傾向を模索する意義は少なからずあると考える。

3. 調査

3.1. 調査目的

前項の背景にもとづき，当調査研究の目的を以下のように設定した。

⑴　授業実践者である小学校教員が，外国語活動の指導実践に係わる授業講評において重視する観点を探る。

⑵　上記の観点は，外国語活動の指導経験年数の差や研究授業経験の有無によって，差異があるか否かを明らかにする。

3.2. 調査実施時期と研究協力者

2015 年 2 月から 9 月にかけて，筆者が校内研修等の機会に小学校を訪問した際，または小学校英語教育に直・間接的に関わっている英語教育関係者の協力を得るかたちで，公

立小学校教員に質問紙の記入を依頼し，当研究の趣旨に同意した225名から回答を得た。ただし，外国語活動指導経験のない教員は対象外とした。また，欠損のある回答は除外し，最終的に214名を分析対象とした。

表1：調査対象一覧

外国語活動指導経験		研究授業実施経験	
年数	人数	なし	あり
1-2年	40	33	7
3-4年	61	27	34
5-6年	65	33	32
7-8年	23	17	6
9年以上	25	7	18
合計	214	117	97

3.3. 質問紙の構成

研究協力者には，回答にあたり前提の設定を説明した。回答者自身が授業実践者として研究授業を行い，外部講師から15分程度の授業講評を受ける立場にあると想定したうえで回答するよう求めた。33項目の各分析観点[4]につきコメントやフィードバックを希望する度合いはどの程度か，「1：全く希望しない」から「6：強く希望する」までの6段階評定尺度法で回答を求めた。また，注意点として，当調査は必ずしもAll Englishの授業スタイルを想定するものではない旨も付記した[5]。

分析観点33項目を設定するにあたり，Cameron（2001），Curtain and Dahlberg（2003），本多（2011），岡・金森（編）（2012），樋口・加賀田・泉・衣笠（編）（2013）を参考に，小学校英語教育における授業設計や授業実践に求められる知識や指導技術を調査項目として選定した。なお，予備調査として公立小学校2校33名の小学校教員に質問紙の試作版に回答を依頼し，その結果を受けて項目の絞り込みや文言の変更など必要な修正を行った。その際，以下の3点も合わせて考慮に入れた。

⑴　小学校の研究授業においては，授業運営（例：説明や指示の明瞭性，指名方法，学習規律の確立，机間巡視による児童の状況把握など）や観察された児童の変容，または特定の児童（例：特別な教育的支援を必要とする児童など）の様子など，いわば間接的な教育効果も同様もしくはそれ以上の比重を置いて扱われるが，当調査ではあくまでも英語教育を専門とする外部講師からの授業講評と設定を絞り込むため，そのような教育的配慮の側面は最低限に留め，英語教育，英語の指導に係わる直接的な指導計画や指導技

術を主として扱った[6]。

⑵　研究協力者の小学校教員は英語専科教員ではないため[7]，分析観点の設定にあたっては専門的な項目（例：目標表現への気づきを効果的に促す導入内容の工夫，指導場面に応じた発問の使い分けやその有効性など）は極力避けて，英語指導の基礎・基本と考えられる内容に絞った。これまでの調査（例：日本英語検定協会（2013）など）から自身の英語力に不安を抱いている小学校教員が多いことが明らかにされており，筆者自身が学校現場に関わってきた経験からも同様に実感しているため，英語力・英語運用能力に直接的に連関する指導（例：発音指導など）は除外して分析観点を設定した。

⑶　文字の扱いについては，質問紙調査実施時における現行学習指導要領ではあくまでも「補助的」とされているため，研究開発校や特例校以外では体系的な文字指導は行われていないと判断し，「文字に慣れ親しませる指導」という文言に留めた。

3.4. 結果

3.4.1 授業分析観点の抽出

授業分析観点として設定した33項目の基本統計量をもとに項目分析を行った。その結果，フロア効果は生じていなかったものの，天井効果が項目6（児童の知的好奇心や発達段階を踏まえて指導内容が考えられている）において認められた。しかし，当調査の趣旨からしても特定の観点に希望が集中する可能性，またはその逆の可能性も完全には排除できないため，この項目も当分析には必要であると判断し，分析対象に含めたうえで因子分析を行った。

因子分析では主因子法による因子抽出を行い，固有値の大きさが1以上であることを基準に7因子解が妥当であると判断した。そこで，7因子を仮定し，主因子法による因子抽出を行った後，Kaiserの正規化を伴うバリマックス回転により因子構造を検定した。その結果，各因子解に対して十分な因子負荷量（.40以下）を示さなかった項目21（誤りの訂正が適切に行われている）を分析から除外した32項目を対象に，再度7因子解を仮定した主因子法を実行し，バリマックス回転後各項目の因子負荷量を得た。

表2：授業分析観点の因子分析結果

No.	授業分析観点（略称）	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	h^2
14	活動の指示	**0.76**	0.13	0.10	0.10	0.05	0.11	0.07	0.63
15	補助教材・教具の使用	**0.72**	-0.05	0.34	0.07	0.15	0.11	-0.07	0.68
13	歌やチャンツ	**0.63**	0.10	0.22	0.37	0.12	0.08	0.27	0.68

12	新出表現導入時の工夫	**0.59**	0.19	0.06	0.33	0.10	0.17	0.21	0.58
7	指導案上の活動の配置	**0.56**	0.10	0.07	0.06	0.11	0.17	0.37	0.51
24	相互評価	-0.08	**0.72**	0.15	0.13	0.23	0.09	0.04	0.62
23	自己評価	-0.09	**0.70**	0.17	0.15	0.18	0.04	0.18	0.62
22	児童へのコメントや評価	0.32	**0.57**	0.16	0.00	0.12	0.22	0.19	0.55
31	クラスルーム・イングリッシュ	0.22	**0.56**	0.08	0.37	0.08	0.26	0.05	0.58
20	褒め言葉や励まし	0.41	**0.53**	0.35	-0.09	-0.02	0.18	0.23	0.66
33	非言語要素の活用	0.25	**0.49**	0.12	0.28	0.01	0.32	0.21	0.55
30	積極的な英語使用	0.29	**0.46**	0.23	0.35	0.08	0.39	0.06	0.63
18	指名時の配慮	0.05	0.16	**0.74**	0.11	0.14	0.16	0.14	0.65
17	指名方法	0.27	0.17	**0.66**	0.12	0.18	0.18	0.19	0.65
25	学習規律	0.09	0.19	**0.64**	0.09	0.23	0.14	-0.02	0.53
19	豊かな表情	0.27	0.40	**0.54**	0.00	-0.02	0.34	0.18	0.67
26	学習集団づくり	0.17	0.22	**0.47**	0.16	0.27	0.13	0.03	0.42
16	マルチメディアの活用	0.35	-0.09	**0.44**	0.21	0.14	-0.16	-0.09	0.42
27	英語の音声的特徴	0.16	0.13	0.02	**0.75**	-0.08	0.06	0.04	0.62
32	正しい発音	-0.08	0.18	0.06	**0.63**	0.20	0.07	0.14	0.50
28	文字に慣れ親しませる指導	0.13	0.04	0.24	**0.61**	-0.06	0.09	-0.04	0.46
11	新出語彙の口頭導入	0.37	0.06	0.08	**0.54**	0.17	0.05	0.12	0.48
2	教材研究	0.15	0.14	0.10	0.04	**0.76**	0.12	-0.03	0.65
3	補助教材・教具の作成	0.34	0.06	0.20	-0.09	**0.54**	0.15	0.01	0.48
1	学習指導要領の把握	-0.05	0.06	0.18	0.14	**0.53**	-0.03	0.03	0.34
4	本時の学習目標設定	0.16	0.38	0.08	-0.12	**0.51**	-0.05	0.34	0.56
5	時間配分	0.19	0.31	0.30	0.09	**0.41**	0.00	0.22	0.45
10	指導者独自の創意工夫	0.19	0.12	0.16	0.06	0.06	**0.76**	0.14	0.68
29	指導者の個性	0.16	0.26	0.36	0.19	0.03	**0.62**	0.13	0.66
9	他教科との関連付け	0.03	0.27	0.09	0.16	0.15	**0.43**	0.29	0.40
8	言葉や文化への気づき	0.06	0.15	0.04	0.17	0.09	0.15	**0.71**	0.58
6	知的好奇心や発達段階	0.29	0.20	0.16	0.02	-0.02	0.19	**0.68**	0.65
	因子寄与	3.47	3.28	2.99	2.51	2.06	2.00	1.82	18.13
	寄与率	10.85	10.26	9.33	7.84	6.44	6.25	5.69	56.65

注：分析観点は略称を掲載してある。質問紙上の文言は Appendix を参照されたい。

7 因子の解釈にあたり，回転後の因子パターンにおいて絶対値 .40 以上の因子負荷量を示した項目の内容を中心として因子を解釈することとした。バリマックス回転後の因子負荷量と因子パターンを表 2 に示す。7 因子解による回転後の累積因子寄与率は 56.65％であった。なお，各因子の構成内容から 7 因子解が妥当であると判断したが，第 7 因子については外国語活動の指導内容の充実を図るうえで重要性の高い内容ではあるものの，2 項目では十分な安定性を確保できるとは言い難いため，因子の解釈は留保し，これ以降の分析にも含めないこととした[8]。

抽出した各因子の解釈として，第 1 因子は外国語活動におけるさまざまな活動に関連した項目で構成されていることから，「活動の導入と進行」と命名した。第 2 因子は児童間の評価とともに，授業者から児童への言語的・非言語的な投げかけも含まれている。評価という文言が使用されていなくとも児童への関わりが行動観察（つまり評価）につながるとの認識が伺えることから，「評価と児童への働きかけ」と命名した。第 3 因子は指名，学習規律，活動形態に関わる内容であることから，「授業運営」と命名した。第 4 因子は，授業者自体の発音だけでなく指導内容としての英語の音声的特徴も含まれているため，「音声関連」と命名した。第 5 因子は，いずれも学習指導案の立案と準備に直結する内容であることから，「指導計画と教材」と命名した。第 6 因子は，授業者の個性や発想に結びつくため，「指導者の創意工夫」と命名した。

次に Cronbach の α 係数を算出して，各下位尺度の内部一貫性を検証した。第 1 因子は .853，第 2 因子は .868，第 3 因子は .828，第 4 因子は .756，第 5 因子は .765，第 6 因子は .757 であり，利用には十分な内部一貫性を有した値が得られたと判断した。

3.4.2 授業分析観点に対する希望度合いの軽重

小学校教員が授業講評で希望する分析観点を，上記の因子分析をもとに各下位尺度得点の平均値および標準偏差を算出した結果を表 3 に示す。もっとも高い平均値を示しているのが「活動の導入（F1）」（M = 4.55，SD = 0.82）であり，もっとも低いのが「授業運営（F3）」（M = 3.90，SD = 0.85）であった。両因子間では平均値で 0.65 の差が認められた。

表 3：各下位尺度得点の平均値および標準偏差

因子	*M*	*SD*
1　活動の導入と進行	4.55	0.82
2　評価と児童への働きかけ	4.07	0.86
3　授業運営	3.90	0.85
4　音声関連	3.97	0.88
5　指導計画と教材	4.06	0.83
6　指導者の創意工夫	4.02	0.97

3.4.3 指導経験年数および研究授業経験の有無による希望度合いの差

授業実践者が求める分析観点は外国語活動に係わる何らかの経験によって異なるのだろうか。この点に関して，指導経験年数および研究授業経験の有無において差異が認められるか否か，分析観点の各下位尺度得点について *t* 検定を行った。その際，検定を繰り返すことで偶発的に有意差が出てくる可能性を減らすため，分析においてはボンフェローニの補正を行い，$p < 0.008$（$0.05 \div 6 = 0.008$）と有意水準を切り下げて設定した。

まず，指導経験年数の差で検証するために，人数比率を基準にして，1 年以上 4 年以下 101 名，5 年以上 113 名と便宜的に二分した。表 4 にみられるように，いずれの因子においても平均値はほぼ同等であり有意差は認められなかった。詳細は割愛するが，9 年以上の研究協力者の回答結果を確認してみても，この傾向は変わらなかった。

表 4：指導経験年数の差における平均値と標準偏差および *t* 検定の結果

因子	1 年以上 4 年以下 *M*	1 年以上 4 年以下 *SD*	5 年以上 *M*	5 年以上 *SD*	*df*	*t*
1　活動の導入と進行	22.74	4.25	22.76	3.99	212	-0.03
2　評価と児童への働きかけ	28.27	6.16	28.67	5.87	212	-0.49
3　授業運営	23.19	5.25	23.58	5.01	212	-0.56
4　音声関連	15.40	3.92	16.35	3.03	212	-1.99
5　指導計画と教材	19.85	4.12	20.65	4.13	212	-1.42
6　指導者の創意工夫	11.94	2.79	12.15	3.04	212	-0.52

次に，研究授業経験の有無における差の検討を同様に行った（表 5）。その結果，「評価と児童への働きかけ（F2）」（$t = -2.97$，$df = 212$，$p < .008$）と「指導計画と教材（F5）」（$t = -3.56$，$df = 212$，$p < .001$）について，未経験群よりも経験群の方が有意に高い得点を示していた。残りの因子については両群の得点差は有意ではなかった。

表 5：研究授業経験の有無の差における平均値と標準偏差および *t* 検定の結果

因子	経験なし *M*	経験なし *SD*	経験あり *M*	経験あり *SD*	*df*	*t*
1　活動の導入と進行	22.72	4.00	22.79	4.25	212	-0.13
2　評価と児童への働きかけ	27.39	6.44	29.79	5.14	212	-2.97**
3　授業運営	22.97	5.60	23.92	4.45	212	-1.36
4　音声関連	15.77	3.77	16.05	3.16	212	-0.59
5　指導計画と教材	19.38	4.12	21.35	3.92	212	-3.56**
6　指導者の創意工夫	11.91	2.82	12.23	3.04	212	-0.80

**$p < .008$

以上の結果から，研究授業経験がある群の方がない群よりも有意に高い得点を示す因子があることが明らかになった。

4. 考察

以下，上記の分析から得られた知見を整理して考察を加えたい。

4.1. 因子分析の解釈から

まず，因子分析において，筆者の予想と異なる回答傾向が認められ，そこに外国語活動に係わる現状を暗示している可能性のある，興味深い項目があった。項目 12（新出表現（目標文）を導入する際，児童の興味・関心に即した題材や会話例などを使って効果的に指導している）が「活動の導入と進行（F1）」に含まれていることから，授業過程の導入段階で扱う単元の目標文が，その表現を使ってゲームなどの展開活動やコミュニケーション・自己表現活動などの発展活動を行う一連の流れの中で捉えられていることが確認された。新出表現の導入には児童の興味・関心に即した題材を扱いつつ，気づきと理解を適宜促す工夫が必要なため，指導者の創意工夫が求められる。田邉（2015）は「実際の教育現場においては，この導入部分の指導が効果的に行われているとは言い難い実践」（p. 360）が散見される点を指摘している。この度の結果を見る限りにおいては，小学校教員が当該部分を授業過程の流れの中で判断したと解釈できる一方で，新出表現の導入を指導者の創意工夫とは関連付けていない現状を見て取ることもできる。

項目 28（アルファベットなどの文字に慣れ親しませる指導が効果的に行われている）が「音声関連（F4）」として捉えられている点については，望ましい傾向と言える。言語習得の観点から音声を中心とした入門期指導のあり方が重視され，現行学習指導要領にお

いてもアルファベットなどの文字や単語の取扱いについては，「児童の学習負担に配慮しつつ，音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いること」（文部科学省2008）と注意喚起してある。この度の結果には、当方針が学校現場に浸透している可能性を見出すこともできるかもしれない。

さらに，「評価と児童への働きかけ（F2）」では，クラスルーム・イングリッシュや非言語要素の活用，積極的な英語使用といった，授業中における授業実践者から児童への働きかけが，評価と同一の括りに含まれている。これは，クラスルーム・イングリッシュの褒める，励ますといった機能が評価の概念と結びついた結果であろうと推測される。現状としては，矢野・泉（2016）も調査で明らかにしているように，英語教育を専門としない小学校教員にとっては，身振り手振りを含めた定型的な教室英語表現の運用が英語使用そのものを意味する状況にある。指示する，注意を促す，質問するなど，さまざまな機能を持つクラスルーム・イングリッシュだが，小学校教員には評価の側面が強く意識されている様子がこの度の調査結果に見て取れる。

4.2. 授業分析観点に対する希望度合いの比較から

「活動の導入と進行（F1）」は，さまざまな活動に関連した項目で構成されており，外国語活動の指導実践そのものとも言える。したがって，小学校教員にとっては馴染みのある内容であり，自身の実践に対する講評を想起しやすく，またそれゆえに関心も高いと考えられるため，この観点がもっとも高い平均値を示しているのは妥当な結果と言えよう。実際の講評場面でも必然的にこの観点が中心になるが，外部講師はこの傾向を念頭に置いて授業分析に軽重をつけるよう努めることで，授業実践者が求める講評により近づけられるだろう。

その一方で，「授業運営（F3）」が最低値を示した点も興味深い。田邉（2010）は小学校におけるティーム・ティーチングという文脈で行われた調査ではあるが，授業運営や教育的配慮といった直接的に児童と関わる側面は初等教育の特徴とも言え，そのような点において小学校教員は外部関係者の関与を求めない可能性を指摘している。この度の調査結果にもこの傾向が認められるため，外部講師はこの点に配慮したうえで講評内容を吟味すべきであろう。

4.3. 指導経験年数および研究授業経験の有無による希望度合いの検証から

研究授業経験の有無によって，外部講師の講評に求める度合いに差が出る観点の存在が明らかとなった。改めて6つの因子を吟味してみると，有意差の認められた「評価と児童への働きかけ（F2）」と「指導計画と教材（F5）」は指導と評価の一体化に直接的に連関

する内容であり，授業設計の根幹にあたる要素と考えられる。授業実践者にとっては，研究授業を行うために否応なしに通常より綿密に単元計画を練り上げることになり，単元の全体像をより意識して取り組む体験となり得る。経験者と未経験者ではこれらの点の重要性に対する認識度が異なり，当調査において有意差として表出した可能性が考えられる。この調査結果を踏まえると，外部講師は，まずは分析対象者の研究授業経験を把握するように努めることで，対象者が経験者であれば大局的な視点からの授業分析が求められている可能性を念頭に置いて，講評の観点を検討すべきかもしれない。

さらに，「評価と児童への働きかけ（F2）」は，先述したように因子としては1つの括りとして解釈されているものの，英語による児童への働きかけも内包している。小学校教員には英語使用者としてのロールモデルを務める役割が求められている（松川 2004）ため，研究授業経験者はこの点を未経験者よりも強く意識している可能性もある。したがって，分析対象が経験者であれば，外部講師はクラスルーム・イングリッシュの活用をより注視して当日の授業観察を行うべきであろう。

5. まとめ

新学習指導要領（文部科学省 2017）が公示され，小学校においては2020年度からの全面実施（または2018年度からの先行実施）に向けて各関係者が慌ただしく体制整備を進めている。小学校英語教育も今般の改訂において大きな変革を経験することになり，「小学校における外国語教育の充実に向けた取組」（文部科学省 2016）として，英語教育強化地域拠点事業の推進や外部専門機関と連携した英語担当教員の指導力向上など，文部科学省主導のもと2014年度より準備が進められてきた。その中でも「学校における指導体制の充実」として「地域の大学・外部専門機関との連携による研修等の実施や，地域の指導的立場にある教員が英語教育担当指導主事や外部専門家等とチームを組んで指導に当たることなどにより，地域全体の指導体制を強化」する必要性が示されている。今後しばらくは，外国語活動・外国語教育を研究テーマとして授業研究に取り組む小学校が増加することが予想され，それに伴って外部講師が研究授業に関わる機会も必然的に増すであろう。

この度の調査は，さまざまな内外的要因が複雑かつ流動的に影響し合い，無数の解釈を伴う教育実践の一面的な部分しか取り上げていない。授業内における教員の教授活動の成否は，教員と学習者の信頼関係の構築状態、あるいは場面や文脈に依存することも多々あり，また相互交渉の場である授業では学習者の要因も少なからず影響を及ぼすため，当研究調査が授業内の事象を十分に包括できているとは言い難い。しかしながら，ここで明らかにされた知見が研究授業における外部講師の貢献度を高め，ひいては教育現場における授業研究の充実に僅かばかりでも寄与することを願いたい。

注

1. 以後，本稿において「外部講師」と表記する場合は，英語教育を専門とする人材であることを前提とする。
2. 稲垣・佐藤（1996）が主張するように「教師は実践者であるとともに授業研究の主体」（p. 144）であるとする考えに異存はないが，本調査研究ではあくまでも分析者と被分析者の関係から捉えている。
3. このような外部講師の関わりに対する批判として，従来の伝統的な授業研究法は自律的学びを閉ざす危険があるとして，玉井（2009, p. 120）は以下の問題点を指摘している。⑴ 授業について批評する立場とされる立場という上下の力関係の前提的存在，⑵ 他者評価への依存による，実践者の学びの主体としての自発的な内省的分析と探索的理解の欠如，⑶ 授業を「経験」という学びの資源とみる視点の欠如。
4. 詳細は Appendix にて参照されたい。
5. 小学校教員の授業力向上の一要素として教室英語や Teacher Talk の使用が推進されているが，矢野・泉（2016）でも明らかにされているように，授業での英語使用割合は低い現状にある。したがって，分析観点の記述に「指導者自身が積極的に英語を話そうとしている」などのように使用言語が特定されていない限り，日本語でも英語でも，回答者が普段の外国語活動で主に使用している言語で展開する授業を想定して回答するよう求めた。
6. 初等教育の特徴とも言える教育的配慮については，小学校教員には外部関係者の関与を求めない傾向が見られることが田邉（2010）において指摘されている。
7. 文部科学省（2016 b）では，指導者の現状として，英語免許状を所有している小学校教員は全体の 4.9% であり，また英語能力に関する外部試験を受験した経験のある教員は 36.6% で，さらに英検準 1 級以上等を取得している教員は 1% と報告している。
8. 当該因子は，学習者の知的好奇心やメタ認知に関わる内容であり，この点については特に高学年において，児童の発達段階と外国語活動で扱う内容の乖離が問題視され，克服すべき課題として学校現場でも取り組まれてきた。児童の知的好奇心を満たし，気づきを促す内容を取り入れた指導のあり方について，小学校教員が模索している現状があり，さらに新学習指導要領（文部科学省 2017）においても重視されている点でもあるため，今後の課題として別の機会に扱いたい。

参考文献

Cameron, L.（2001）. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carroll, J.B. & Sapon, S.（1959）. *Modern language aptitude test*（*MIAT*）. New York: Psychological Corporation.

Curtain, H. & Dahlberg, C. A.（2003）*Languages and children: Making the match*（*3rd ed.*）. New York: Pearson Education.

Flanders, N.A.（1970）. *Analyzing teaching behavior*. New York: Addison-Wesley.

稲垣忠彦・佐藤学（1996）.『授業研究入門（子どもと教育）』岩波書店.

岡秀夫・金森強（編著）（2012）.『小学校外国語活動の進め方――「ことばの教育」として』成美堂.

国立教育政策研究所（2010）「校内研究等の実施状況に関する調査」. https://www.nier.go.jp/ kenkyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf. 2017 年 5 月 7 日アクセス.

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 巻 3 号，29-61.

高橋一幸（2011）.『成長する英語教師――プロの教師の「初伝」から「奥伝」まで』大修館書店.

田邉義隆（2010）.「小学校学級担任を対象とした，英語活動におけるティーム・ティーチングのパートナーに対する意識調査（第二報）」『近畿大学英語研究会紀要』5 号，31-45.

田邉義隆（2015）.「小学校外国語活動における目標文の口頭導入に関する一考察――現状分析と補助教材開発の一案」『近畿大学法学』第 62 巻 3・4 号，359-376.

玉井健（2009）.「リフレクティブ・プラクティス 教師の教師による教師のための授業研究／内省的アクション・リサーチ」吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介（編著）『リフレクティブな英語教育をめざして――教師の語りが拓く授業研究』ひつじ書房.

日本英語検定協会（2013）「小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査」. http://www. lib.shimane-u.ac.jp/kiyo/b013/0048/001.pdf. 2017 年 5 月 7 日アクセス.

樋口忠彦・加賀田哲也・泉惠美子・衣笠知子（編著）（2013）.『小学校英語教育法入門』研究社.

本多敏幸（2011）.『若手英語教師のためのよい授業をつくる 30 章』教育出版.

松川禮子（2004）.『明日の小学校英語教育を拓く』アプリコット.

的場正美・柴田好章（編著）（2013）.『授業研究と授業の創造』渓水社.
文部科学省（2008）.『小学校学習指導要領解説　外国語活動編』.
文部科学省（2016 a）.「小学校における外国語教育の充実に向けた取組（カリキュラム，教材，指導体制の強化）」.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/074/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/03/03/1367634_5.pdf. 2017 年 5 月 7 日アクセス.
文部科学省（2016 b）.「平成 27 年度公立小学校における英語教育実施状況調査の結果について」. http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1369258.htm. 2017 年 5 月 7 日アクセス.
文部科学省（2017）.「新学習指導要領（平成 29 年 3 月公示）」. http://www.mext.go.jp/a_menu /shotou/new-cs/1383986.htm. 2017 年 5 月 7 日アクセス.
矢野智子・泉惠美子（2016）.「小学校外国語活動におけるのぞましい Teacher Talk のあり方」『日本児童英語教育学会研究紀要』第 35 号，55-68.

Appendix：質問紙調査（分析観点に係わる部分のみ掲載）

外国語活動の研究授業についてお尋ねします。先生ご自身が授業者として研究授業を行い，英語教育を専門とする外部講師　（大学教員など）から 15 分程度の授業講評を受ける立場にあると想定してご回答ください。時間的制約（15 分程度）を想定した上で，下記のどの分析観点について重点的にコメントやフィードバックを希望しますか。各観点につき，分析を希望する度合いを 6 段階でお答えください。全部で 33 項目あります。

なお，当調査は必ずしも All English の授業スタイルを想定するものではありません。したがいまして，分析観点の記述に「指導者自身が積極的に英語を話そうとしている」などのように使用言語が特定されていない限り，日本語でも英語でも，先生が普段の外国語活動で主に使用している（または，使用するであろう）言語で展開する授業を想定してご回答ください。

外部講師（英語教育の専門家）に分析（コメントやフィードバック）を希望する度合い 6 段階

全く希望しない	ほとんど希望しない	どちらかと言えば，希望しない	どちらかと言えば，希望する	希望する	強く希望する
1	2	3	4	5	6

分析観点 33 項目

1. 学習指導要領で示されている内容（外国語活動の指導目標など）を踏まえたうえで指導案が作成されている。
2. 使用教材（Hi, friends! など）について，十分に教材研究しているのが分かる。
3. 補助教材・教具（絵カードやプリントなど）が見やすく，丁寧に作られている。
4. 本時の学習目標が具体的に設定されている。
5. 適切な時間配分で指導案が作成されている。
6. 児童の知的好奇心や発達段階を踏まえて指導内容が考えられている。
7. 指導案において，活動（歌，チャンツ，ゲーム，コミュニケーション活動など）が適切に配列されている。
8. 児童が言葉の面白さや豊かさ，多様な文化の存在に気付くことができるような指導内容が指導案に組み込まれている。
9. 児童が他教科等で得る知識や体験などにも関連づけた指導内容が指導案に組み込まれている。
10. 指導者独自のアイデアや工夫が，指導案に適切に組み込まれている。
11. 新出語い（単元で扱う単語）を導入する際，児童に発音を聞かせたり意味を考えさせたりして効果的に指導している。
12. 新出表現（目標文）を導入する際，児童の興味・関心に即した題材や会話例などを使って効果的に指導している。
13. 歌やチャンツを導入する際，児童に実際に聞かせたり内容を考えさせたりして効果的に指導している。
14. ゲームやコミュニケーション活動を導入する際，例を示したり，活動上の注意を加えたりして，適切に指導している。
15. 補助教材・教具（絵カードやプリントなど）が効果的に使われている。
16. マルチメディア（Hi, friends! 付属 ICT 教材やスライドなど）が効果的に使われている。
17. 指名方法（個人，グループ，順番など）に工夫がある。
18. 児童の学力や学習意欲などに配慮して指名している。
19. 表情豊かに児童に発話を促している。
20. 褒め言葉や励ましの言葉を適宜かけている。

*21. 誤りの訂正が適切に行われている。

22. 児童の活動に対してコメントや評価が適切に与えられている。
23. 児童に自分自身の活動をふり返らせるうえで，自己評価における評価項目が適切に設

定されている。

24. 児童間でお互いの努力や成長を評価させるうえで，相互評価における評価項目が適切に設定されている。
25. 学習規律を意識して授業が運営されている。
26. ペアワークやグループワークを活用し，協働学習の意義を気づかせるように授業が運営されている。
27. 英語の音声的特徴（強勢，リズム，イントネーション等）を身につけさせる指導が効果的に行われている。
28. アルファベットなどの文字に慣れ親しませる指導が効果的に行われている。
29. 指導者の個性を生かした，独自性のある指導が行われている。
30. 指導者自身が積極的に英語を話そうとしている。
31. クラスルーム・イングリッシュを効果的に使っている。
32. 正しい発音で英語を話している。
33. 英語を話す際，ジェスチャーやアイコンタクトなどの非言語要素を効果的に用いている。

注：アスタリスク（*）の付いた項目は分析の段階では除外した。