

英語教員に必要とされる英語運用力
評価・診断のための授業観察システム開発

Developing the system of classroom observations for
assessing and diagnosing EFL teachers

基盤研究（C）**15K02794**

—報告書—

2015 年度（平成 **27** 年度）～**2020** 年度（令和 **2** 年度）

**平成 27（2015）年度～平成 31・令和 2（2020）年度
科学研究費助成事業**

研究課題名

英語教員に必要とされる英語運用力の評価・診断のための授業観察システム開発
Developing the system of classroom observations for assessing and
diagnosing EFL teachers

研究種目

基盤研究(C) 課題番号：15K02794

研究代表者：上智大学言語科学研究科・教授 渡部 良典

研究分担者：岐阜聖徳学園大学教育学部・教授 加納幹雄

研究補助：ディクソン麻紀子（上智大学言語科学研究科言語学専攻博士後期課程）

目次

はじめに	4
第一部: 懇談会での聞き取り調査および質問紙の分析	5 - 56
懇談会およびアンケートの実施について	5
懇談会における意見およびアンケートのまとめと解釈: 分析の方法	6
懇談会およびアンケートの比較検討の結果	
望ましい授業研究とはどのような特徴をもっているか	
懇談会とアンケートに共通して見受けられた特徴	6
考察	7
資料 A: 懇談会のまとめ	
仙台	8
福井	17
香川	24
長崎	30
鹿児島	35
資料 B: 懇談会のまとめ意見のまとめ	44
資料 C: アンケートの結果—平均が3(その通りだと思う)をこえている項目	47
資料 D: アンケートの結果—項目の基本統計	47
資料 E: アンケート項目の平均、標準偏差—地域別結果	51
第二部: 授業観察と学習者理解の方法論	57 - 108

はじめに

本プロジェクトは表記の通り、平成 27（2015）年度～平成 31・令和 1（2020）年度にかけて科学研究費助成事業基盤研究（C）15K02794『英語教員に必要とされる英語運用力の評価・診断のための授業観察システム開発』で行われたものである。

申請者渡部と研究協力者加納は、大学の教員として小学校、中学校、高等学校から授業観察を依頼されることが多々ある。事前に教材と指導案が観察者の手元に届けられ、授業観察の前までに日程上の余裕があれば授業担当者にコメントを付けて返答。余裕がない場合は指導案および教材をもって授業観察に臨む。授業後担当教員を含めた英語担当教員および適宜他教科の教員、他校の英語教員と共に討議を行い、観察者としてコメントを述べ、授業担当者以外の参加者から質疑応答が続く。授業観察者にとっては現場の教員と触れ合う貴重な機会であり、また授業担当教員にとっては自らの指導法を客観的に評価しさらに発展させる機会となる。

しかしながら、私たちはこのような教員研修のあり方について多々問題があると感じてきた。詳細な観察記録を取っても直接手渡して詳細を説明する機会がない、観察者からの一方的なコメントで終わる場合が多く、討論にまで発展しない等であるが、特に観察者、授業担当者、その他の参加者それぞれが共通の語彙を持たないので、主観的な観察結果をその場でやり取りするのに終始することが多く十分に生産的な時間となっていないことが大きな問題点として認識していた。私たちの調査とは別に、近年英語教員に必要とされる英語力が話題とされることが多く、『英語教育 2014 年増刊号』（大修館書店）は、特集記事を組み、アンケートの結果、即興でのやり取り、英語での質問力、パラフレーズできる力、授業のマネジメント（指示等）、フィードバック力、モデル英文執筆、スモール・トーク等を挙げている。しかしながら、これらはあくまで教員の立場の観察であり、学習効果を上げるための条件なのかは不明である。これらの能力が必要とされているのは具体的にどのような場面なのか、できる教員とできていない教員は具体的にどのように違うのか。指導力向上に努められるような観察システムを開発する必要があると認識し今回申請のテーマに至った。

本報告書は 2 部から構成されている。第 1 部は授業研究のあり方に関する聞き取り調査およびアンケート結果の分析である。望ましい効果的な授業研究の条件を探った。第 2 部は授業研究の方法である。学習状況の把握の仕方、授業方法の客観的な分析方法等の理論的考察、質問の方法や誤りの訂正等実践的な指導法等、第二言語習得理論研究の中でも特に授業研究と係わりのあるトピックを選んだ。

報告書作成には多くの方々のご協力を得た。特に地域懇談会に参加して下さった教員、アンケートに回答して下さった教員、報告書後半の授業観察方法論執筆担当の上智大学言語科学研究科大学院生に深く感謝したい。報告書作成においては、デクソン麻紀子さん（上智大学言語科学研究科博士後期課程在籍）の多大な協力を得たことを記して深謝をする。

令和 2 年（2020 年）4 月

第一部 懇談会での聞き取り調査および質問紙の分析

懇談会およびアンケートの実施について

現職教員との懇談会による情報収集。会合は仙台、福井、香川、長崎、鹿児島 の 6 県で行われた。参加人数、参加者の背景、時間帯、場所、日時は表 1 に記載の通りである。またアンケートの実施については表 2 に記載の通りである。

表 1 懇談会、アンケート実施の詳細

開催地	参加者数	開催日時	実施時間	開催場所
仙台	5 名	2019 年 10 月 12 日	3 時間 10 分	仙台市『一社法人労働福祉センター・ハーネル仙台』
福井	5 名	2019 年 8 月 4 日	2 時間 40 分	福井市『福井市地域交流プラザ』
香川	6 名	2019 年 9 月 22 日	2 時間 45 分	香川大学教育学部
長崎	6 名	2019 年 9 月 28 日	2 時間 30 分	長崎市『松藤プラザ・えきまえいききひろば』交通会館
鹿児島	5 名	2019 年 8 月 24 日	2 時間 50 分	鹿児島県立甲南高校

表 2：教員研修におけるアンケート実施の詳細

岐阜	49 名	2019 年 8 月 22 日	英語教育指導法向上研修会
上智大学	22 名	2019 年 8 月 22 日	教員免許状更新講習会

懇談会における意見およびアンケートのまとめと解釈

分析の方法

懇親会での参加者の発言、アンケートの分析、両者の解釈は次の手順をとって行った。

- 1) 懇親会は参加者の許可を得た上で DVD にすべて録画。
- 2) 録画を見直し参加者の発言の要旨をまとめる。**参考資料 A 各地域における懇談会のまとめ、および参考資料 B 懇談会のまとめ**参照。
- 3) 地域ごとにまとめた要旨をさらに精査し、共通した傾向を特定。
- 4) 懇談会で実施したアンケートの結果を分析。**参考資料 C：アンケートの結果**参照。
- 5) 懇談会の結果とアンケートの結果を合わせて解釈。

懇談会およびアンケートの比較検討の結果

望ましい授業研究とはどのような特徴をもっているか

懇談会とアンケートに共通して見受けられた特徴

- 授業者、観察者ともに前向きになれるよう、お互いが成長しあえるよう、授業者の伸びしろ、改善点、可能性に言及したコメントを言い合う。
意見まとめ 1、アンケート 50、56、65
- 授業者や授業公開校が観察者に注目してもらいたい点を指導案の中で明示することで、意見交換会の中でその点について話題にあがるようにする。
意見まとめ 3、4、アンケート 11
- コメントの一方通行や個人的な授業者への攻撃的なコメントをさけるためにフィードバックの循環や建設的な意見交換を行う。
意見まとめ 5、アンケート 27、78
- 質の良いコメントを引き出すための工夫が必要。
意見まとめ 6、アンケート 77
- 研究授業の活性化、活発化のための同僚性の大切さ。
意見まとめ 7、アンケート 65、66
- 課題意識、授業研究の共有化。
意見まとめ 8、アンケート 59
- 研究授業活性化、活発化のための組織化、リーダーシップの大切さ。
意見まとめ 9、アンケート 65、66

注．意見まとめの番号は参考資料 B、アンケートの番号は参考資料 C を示す。

考察

- 先生方の意見まとめとアンケートと項目は類似する点が多い。特に授業研究の行い方や公開授業後のコメントの出し方に注目が大きい。前向きなコメントが双方から出るようにするべきだという声があることは、公開授業での批判的なコメントが授業者一人が受け止めなければいけないケースがあることがうかがえる。質の良いコメント、授業者も観察者も前進できるような授業公開にするには研究授業の体制が問われる。そのために、研究授業は学校全体もしくは教科全体のチームとして取り組むものであり、そのために普段から授業課題を共有する同僚性が発揮できる環境づくりが必要であると捉える。
- 公開授業後のコメントの内容として1つの授業から見える教科指導力だけではなく、教材づくりや学校の課題、教科の課題など授業だけでは見えないものを共有しあえるようなものが良いという意見もある。授業だけから見えないものを共有するためには、学校としての研究授業に取り組む組織体制が整うことで可能になる。つまり、リーダーシップを発揮できる立場である管理職、授業研究を担当する校務分掌、そして年配や先輩の教員の力量が大いに期待されていることがわかる。
- 教員の勤務体制、勤務内容の変化により授業研究を行うにあたって授業力だけの研究ではなくなっていることがアンケートや先生方の意見からうかがえる。教員同士、生徒同士、教員と生徒の人間関係、そして教員や生徒の多種多様な価値観をどのように授業研究に反映させていくかという課題が見える。
- ディスカッションに参加した学校の先生方は選抜された先生方とはいえ、多忙な中政府や教育委員会の見解、授業研究の自分の取り組み方、学校の取り組み方を冷静に分析し、直面している課題を捉えている。しかし、自ら取り組むことよりも組織や周りの環境が変えてくれることを期待している意見が多数であることから、組織的な改革や変容が先生方の意識を変えるのに効果的である。

資料 A : 懇談会のまとめ

仙台

- 仙 1. 小学校の先生たちには頑張ってもらわないといけない。頑張ってもらうためには、頑張っている先生に得点を与えるなどの制度の取り入れが必要。
- 仙 2. 外部から来た人がのっかって指導の指摘をしている。小学校の先生たちは自分たちが行っているクラスづくりにもっと自信を持っていただきたい。
- 仙 3. 岐阜の小学校には研究推進長がいて、学校の共通テーマ（課題）設定している。それをうけてそれぞれの学年や校務分掌が課題を具現化していく。研究授業はその具現化した課題を取り入れて行う。
- 仙 4. 市町村での課題、学校それぞれの課題を設定しており、課題設定のときには市町村の意向を尊重している。そのような文化の違いが授業研究の違いを生んでいる。
- 仙 5. 傾向として小学校、中学校、高校の順に授業研究に重きを置いている。
- 仙 6. 小学校は全教科を教えるので授業研究を一貫的に行いやすい。
- 仙 7. 総合学科の研究テーマ・課題を決めると教科をこえて授業研究がやりやすい。判断力・思考力・表現力・は新しい指導要領の中で全教科共通項目となっているので、その部分で先生たちの授業研究の見方、考え方を教科を越えて大事にしていけるようになることを期待したい。
- 仙 8. 郡部のある実業学校では1年ではさまざまなことが学べるように、また専門教科選択の猶予を与えるために一般教科を中心にカリキュラムを展開し、2年時に専門教科（工業、商業、福祉）を選択できるよう工夫しているが定員割れに苦しんでいる（120人定員、入学者66人）。過疎化もあるが学校の特色化をもっと強調しないといけない。外部的要因（近辺の新しい工場設立）に頼るだけではなく、学校の特色をもっと出していかなければならない。
- 仙 9. 生徒は仙台市に流れる。進学を目指している生徒は仙台市内に行ってしまう。
- 参加者の自己紹介
- 仙 10. 授業研究の在り方、どういう授業研究をしているのか
- 仙 11. 一般的には一方的な意見をもらったり、批判を受けるのがスタイル。
- 仙 12. どのようなアプローチをすれば有意義な授業研究、授業公開になるのか。
- 仙 13. 授業者の意見と授業研究のありかたがマッチしない（授業者はもっと厳しい意見が欲しい、そういう意見を聞きたいのではない）。
- ある授業の説明
- 仙 14. 地域の進学校2年生、教科書は My Way、テーマはウルグアイで世界で一番貧しい大統領 が考える幸せとは何か
- 仙 15. 1時間目では大統領とトランプ大統領の暮らしぶりとそれぞれの大統領の発言の対比
授業のビデオ鑑賞
- 仙 16. 内容理解が本当にできているか疑問。わかっているか明示的に見せるようなことをしていない。

- 仙 17. 生徒の自らの発言を伝える必死さがない。読んでいるだけ、相手に伝えようとしていない。形だけのグループワーク。目標の「相手に伝える」ということが本当にできているか。
- 仙 18. retell ではなく、reveal (repeat?)になっている？授業の組み立ての問題。
- 仙 19. 何でグループワークなのか。
- 仙 20. 生徒たちは一生懸命やっている。言われたことをまじめにやっている。
- 仙 21. 発言が少ないからグループワークをやる。
- 仙 22. グループワークよりも個人で活動をした方がよくしゃべる。
- 仙 23. 英語でのコミュニケーション活動はこのレベルで定着するか。
- 仙 24. 必要感がないから積極的にコミュニケーションをしようとしていないのか。
- 仙 25. サマリー活動はコミュニケーション活動ではない。なぜならば自分の意見を伝えていないから。
- 仙 26. 生徒はまじめに学習に取り組んでいるが、一般的に中学校レベルのアウトプットができない。リアルな場面で本当のアウトプットはできない。南高校（進学する生徒もいる）でもできない。
- 仙 27. 教師は生徒が一生懸命やっている姿を見て安心しているが、果たして生徒は本当の理解ができているのか。
- 仙 28. 活動あって学びなしという意見多々・・・
- 仙 29. 先生の一つ一つの活動の目的が不明瞭。活動と活動のあいだのリンキングも不明瞭。
- 仙 30. 生徒たちはそれぞれの活動の狙いを説明されていない。授業の流れには慣れており理解している。
- 仙 31. 生徒の答えが瞬時に電子黒板にでてくるのは、机間巡視で先生が用意していた答えと同じものを探してあてていてその生徒の答えを映している。間違った答えは注目されない。
- 仙 32. 授業の中に振り返りを書く時間があるが生徒は一体この授業について何を書くのか（皮肉っぽく）、あの活動で学んだことが書かれてあればいいが。
- 仙 33. しかし、この授業に対して研究授業を行った際岐阜の先生は、
➤ PPT を見せるときのタイミング絶妙
➤ インプットとアウトプットのタイミングがちょうどいい
などが書かれてある。
- 仙 34. 先生方が今正直に言われたようなことは授業アンケートの中で書かれてない。
- 仙 35. コメントと実際の授業の在り方がマッチしていない。実際に観察できないことを言うという研究授業のやり方に理解できない。
- 仙 36. 適当に、無難にほめて終わるということはよくある。（よくないパターンだが）
- 仙 37. ずばっというと泣いてしまう人もいる。
- 仙 38. 自分の中ではこの課題を解決したいというものもあったのに、コメントは無難なものや的外れなものがある。日本の文化なのか。
- 仙 39. 職場や職員室の人間関係が一番大きい。はっきり言えるような人間関係の雰囲気が出来上がっているのは特殊な例だがそういう雰囲気を作っていかなければならない。

- 仙 40. (ある先生) 自分は最初ほめる。最後に一言「私だったらこういうことも考えるので。。。したらどうでしょう。本当にご苦労様でした」と言うシナリオ。気を遣うのは職場でうまくやり過ごすための生きる力。公の場で人間関係が壊れることを言っているのか心配。
- 仙 41. いいところと改善点両方指摘すべき。
- 仙 42. 建設的なことクリティカルなことを見る目を養うべきだか、それを授業研究会で発揮するには別なテクニックがいる(人への伝え方)。
- 仙 43. 研究や授業のテーマや、ねらいが絞られて、明示されているとフィードバックしやすい。
- 仙 44. 指導案にねらいは書くが、先に配布されている指導案は先生たちは忙しいのでほぼ読んでこない。意見交換会では教科以外の先生は「他教科のことはわからない」という。
- 仙 45. 観点を絞って意見を下さいとというスタンスがあれば授業観察者は意見が言いやすい。
- 仙 46. 話し合いのポイントが提示してあれば、批判的なことも言いやすい。相手が求めていることが意見を言う側に伝わるから。
- 仙 47. 批判的なことでもいいから書いてほしい。良くなりたいと思ってやっているのだからただ褒められても困る。お世辞はいいから本当のことを言ってほしい。
- 仙 48. 本時の目標が達成されているかを見ながら授業を見るのが授業観察の本来のやり方だが、その趣旨がいまいち伝わっていない。授業者や研究授業のやり方、意見交換会のスタイルの明確な目的が見えてこない。だから、思い付きを言ったりこんなことを言っては失礼かもと忖度してしまう。
- 仙 49. 授業を見て全体的なことを批判すると個人を批判しているように聞こえる。授業のねらいがポイントとしてでてれば、個人ではなく、そのポイントに対する批判になるので言いやすくなる。
- 仙 50. 生徒が授業の中身を獲得したかは技術的な問題であり、スキルアップの問題。先生がどの部分を中心に見てほしいかに焦点にあてるべきだ。学級のことと教科指導のこと、二つの別の観点として授業を見たり意見を言うべきである。
- 仙 51. 意見交換会の中で、観点からずれた発言があるときがある。「さぼっている人がいた」これは先生の技量に関する意見ではない。
- 仙 52. しかし、観点が絞られすぎたら他教科の先生からの意見が出にくいのでは。
- 仙 53. 福井県のケース：印象批評を述べるスタイルはない。学校の課題をもとに英語科がどうアプローチしていくか年間計画をたてて、その課題にどう克服していくか4月の時点で決まっている。公開授業者は一人だが、授業のプランニングはみんなで考えるものというスタンスになる。授業者は学校代表であり、個人としてではないので、課題は授業を見る前から観察者に伝わっている。批評者はその課題の克服についてコメントする。
- 仙 54. 県教委からこういうふうに授業研究は進めてくれという指令がある。緻密さや詳細は違うにしてもスタイルは確立しているし、他教科からも理解しやすい。スタッフに共通課題がある。
- 仙 55. 鹿児島甲南高校 SGH 高。学校長から思考力・判断力・現力を高めるように課題解決型の取り組みを行うように指令がある。その課題解決に英語科がさまざまな情報を集め、生徒が単なる技能の獲得をすることが目的では

- なく、どのように高めていくかにも焦点をあて、そのための授業研究を行う。
- 仙 56. 岐阜県の小学校では何を課題解決していかなければならないかが小学校職員全体で共通意識としてある。
- 仙 57. 何かの指定校でもならない限り高校では課題解決を具現化していくことはあまりない。
- 仙 58. (ある先生) 福井県のやり方はやりにくい。自分の考えと違うものをさせられているかもしれない。共通のテーマを受けてやるのは賛成だが、テーマへのアプローチは個人でそれぞれ違うかもしれない。
- 仙 59. 自分の研究課題は持つべき。その点に対しても意見をもらうべきかも。しかし、学校の特徴と個人の特徴をすり合わせが必要。
- 仙 60. そういうことができるためには、教員同士の集団としての人間関係作りが大事(同僚性)。
- 仙 61. 土曜日は半ドンのはずは、仲良しが集まって生徒のことを話したりした。職員旅行もなくなった。飲み会に参加しなくなった。先生同士の関係性も変わってきている中、どのように同僚性を高めることはできるのか。同僚性が確立していないと同じ発言でもニュアンスが違ってとらえられることもある。
- 仙 62. 教員同士のコミュニケーションが難しくなっている。いい悪いは別にして飲み会に出てこない人もいる。
- 仙 63. 職員室の雰囲気作りは学級経営の延長。学校長も学級経営を教員の時に大事にしてきた人は職員室経営もうまい。
- 仙 64. 管理職のリーダーシップとは。管理職はあまりでしゃばってはいけない。難しいときに出ていくべき。
- 仙 65. 環境づくりは管理職に期待する。
- 仙 66. 優先順位としては教員の授業づくりは職務の中心に来るべき。しかし、多忙でその意識が薄れている。今授業研究の在り方も変わってきている。
- 仙 67. 仕事が忙しくなると、授業づくりに手を抜いてしまう。たくさんの人がこのことで悩んでいると思う。
- 仙 68. 生徒指導が入ると授業が自習になってしまうことになる。
- 仙 69. (ある先生) 校内研究授業は全員が毎年一回やる。しかし規模が小さい学校のため参観者が一人などのときもあり、形式的になってきている。
- 仙 70. 公開授業は3パターンある。PTA 総会の前、一般学校公開(保護者、地域社会、教員もほぼ見に来ない)、英語科の校内研究。
- 仙 71. 英語科の校内研究は自主的にやることはない、10年研修など機会がない限りない。
- 仙 72. 宮城県として、英語科が集まって授業研究をする機会は非常に少ない。
- 仙 73. セルハイだったときに、テーマを決めて取り組んだ。テーマを決めても研究授業を繰り返してやっていた。
- 仙 74. しかし、指定校という枠で資金が割り当てられ、周知の意向が義務付けられているので、研究授業をするのを当たり前。そういうのがない中で、学校独自に研究授業をやっているケースは少ない。
- 仙 75. (ある先生) 教員の ICT をつけた授業の自主的な情報共有会を3日間やった。グーグルフォームの使い方、アップル TV の使い方を学んだ。
- 仙 76. 岐阜の場合、年1, 2回教科で授業公開をするのが決まり。機会は設定されているが検討のやり方はそれぞれお任せ。

- 仙 77. そこまでのしぼりは宮城はない。何もなければ授業はずっとない。そういう先生は授業が機能しているのか、子供が学んでいるのかを人から意見をもらう機会がない。そうなると、唯我独尊にならないか。転勤のない私立の高校などはさらになりやすい。
- 仙 78. (ある先生) 他の学校の教員相手にワークショップをやった。集まりが悪かった。合評会に遅刻したり、何も発言しなかったり。
- 仙 79. (ある先生) 私立高校勤務の時に閉鎖的で、研修会に行きたがらない習慣があった。
- 仙 80. 学習指導要領の値段が高くなっていくのは読まれていないということ。買わないと教員は情報を得ていないということになる。周囲の変化に追いついていない。学校外に出た時に生徒が環境についていけないということになる。
- 仙 81. (大学の先生) 学生に高校の時の授業の話を聞くと、英語表現の授業なのに文法の授業をしていたという話を聞く。そのような学校がどうやってかわっていくのかは授業研究や他の先生や他の学校、まわりとのコミュニケーションを密にしていかなければならない。
- 仙 82. 学校で勉強会をやろうとする人は孤立してしまう。
- 仙 83. 有志で年三回20分間の勉強会をしている。10分実践発表、10分フィードバック、Q&A。
- 仙 84. 英語科主任の時に情報交換会をしようとしたが、紙でまわしてくれと言われた。自分のやり方を変えたくない人がいるのでなかなか浸透しない。
- 仙 85. 一過性の研修は参加してもまたもとに戻ってしまう。必ずフィードバックをしてもらうこと。実践につなげてもらわなければ浸透しない。
- 仙 86. 変わりたくない人がたくさんいるのか？進学校だったら大学合格者数しか大事ではない。授業がコミュニカティブでも文法訳読でも数字はかわらない。受験では結果がでるから変わらなくていいと思っている。先生の年齢は関係ない。自分の受けた教育を今の教え方に反映している。
- 仙 87. (ある先生) 民間の試験の対応は、テストの効果がでる機会になると思う。入試の英語の試験は難しくなると思うので、いかに授業をおもしろくていいものにしないといけないという危機感を自分が持っている。(しかし、このような先生は多くないという他の先生の指摘)
- 仙 88. 学校によっては民間試験は真逆に機能する。英検に特化した学校が出かねない。2年に受験勉強、3年で英検受験そして記述。学校単位で民間試験を選ぶことになるので、民間試験に特化した学校が絶対にでるはずだ。
- 仙 89. 授業研究の意義って何なのか。大学受験が勉強のゴールだと思っているが、英語を使えないとやっていけない社会になるのでそのために入試も変えないといけないと流れだと思うが。
外部試験対応について
- 仙 90. 英検準2、2級の単語リストを一覧にしたプリントを配り、まずやりなさいと言う(ドリル、特訓)。課題に英検の過去問を出す。英検は級ごとに分かれているので教えやすいので、英検を受けさせることを前提にしてしている。G-TECは対策が取りにくい。授業研究はそこには入ってこない。
- 仙 91. 外部試験は学校で対策する必要はないのでは？自分が受けたい試験をうければいいが、それは能力がある生徒しかできないこと。
- 仙 92. 本来は同僚性を高めて授業研究をするのが理想だがそうはいかないから、有志やサークルでやって、それが拠点で広まっていけばいい。

- 仙 93. 広まっていけばいいが・・・この先生のビデオをみて改善の視点はたくさんあるのに、観察者の先生方の意識や、授業者も若いから言いにくいなど、せっかくの機会がもったいない。このようなケースは全国的に多いのではないか。
- 仙 94. 授業研究をするということ自体が教員にとっての大きな学習。授業研究をやらない人がたくさんいる。
- 仙 95. 授業研究の意見交換会でクリティカルに話せるかは教師の力量。授業を見る目、ねらい目や活動と活動のつながりを判断する力が大きい先生にない。
- 仙 96. そういうことを免許更新にトピックにすべき。最先端の研究領域の紹介を免許更新のときに扱うべき。行政サイドからも教育に何を求められているかというトピック提供に一役買うべき。
- 仙 97. 教えられたことしかやらないので、文法訳読をやってきた先生は文法訳読の授業をしがち（負の再生産）。
授業研究の一番の問題点とは
- 仙 98. 指導案を見ると、その書き方で授業の作り方がわかる。授業を研究するときにはいろんな観点がある。授業の根幹は先生は教材にいかにかどもに対峙させるか（わかりやすくこどもにつたえるか）そして、いかに子どもが主体的勉強できるか（学級集団が学び取る意欲や気持ちがあるか）。二つの流れが授業の理想的なやりかたであり、その先生が二つの仕事をしているかを見るのが授業研究。
- 仙 99. （ある先生の悩み）わかりやすくするとしゃべりすぎて生徒の意欲をそぐ。生徒の主体的に任せると生徒の理解が低くなる。バランスは難しい。
- 仙 100. わかりやすいという形を勘違いしているのが、プリントのつくりすぎたりインプット与えすぎること。こどもはわかりやすくなるが、主体的にやらなくなる。これが高校の美意識と勘違いしている先生もいる。いろんな学習方法を試させるべき。わかりやすさだけを追い求めていると学びが崩れている。
- 仙 101. ビデオの中の先生は生徒がわかっているかを見届けている時間がない。二つの視点から授業を見るといろんなものが見えてくる。
- 仙 102. 改善できる点はあるのに、スタッフはたくさんいるのになぜ見えないのか。もったいない。
- 仙 103. ビデオの中の先生は一つ一つの活動のねらいが不明確。生徒の学習がなりたっているのか、理解しているのかチェックしていない。指導と評価の一体化が行われていない。
- 仙 104. 学校長のスタンスを研究授業にいかすべき。学校長は元指導主事だった人が多いのに、学校長になったとたん情熱をいかさなくなる。管理職になった瞬間に教員への指導が行き届かなくなる。
- 仙 105. 授業者側は一生懸命授業を準備しているのに当たり障りのないコメントをしたら失礼。若い前向きな先生がいるのに、年取った先生の姿勢とのずれがある。
- 仙 106. 授業研究会のパターン、管理職のありかた、職員の雰囲気など学校全体の文化がハードルになっている。一人ひとりがどういう視点をもっていたらそのハードルをクリアしていけるのか。
- 仙 107. 富山勉強会、月に1、2回中高の先生に集ってもらい、夜は飲み会をする。もうすぐ200回。20－30人集まる。これだけやっても県全体に浸透していかない。

- 仙 108. 理想的なことをいうと、自分をよくするために機会なのに、積極的にならないのにはいろいろなしがある。それを少しずつ取り除けたらいい。県教委は自主的な研究会はバックアップしない。
- 仙 109. 新潟県は個人的な勉強会と連携できている。
- 仙 110. 福井大学の先生は中高等学校の先生と連携して勉強会を行っていた。
- 仙 111. 自主的勉強会の（県レベルの）サポート体制の研究も必要。
- 仙 112. 会場などの獲得に県教委がサポートしてくれたらいい。
- 仙 113. 学校だけではなく、外部（県教委や）とのリンクも必要。
- 仙 114. 外部とのかかわりにもデメリットもある。自分たちが本当にやりたいことがやれるか。
- 仙 115. 県教委のバックアップとは資金提供ではなく、勉強会の推進である。勉強に行きたいといったときに部活してろと言わない。そういう環境づくりのために行政的バックアップが必要。
- 仙 116. 資金のバックアップを県教委に期待するのはしがあるが厳しいので、機会を設けること、与えることへのバックアップが必要。

資料 A：懇談会のまとめ

福井

- 福 1. ビデオの授業者の英語がとても速くて生徒がついていっているかどうか疑問。
- 福 2. 生徒は 1 グループ 4 人構成。
- 福 3. 内容に関して生徒同士で質問ができるということは、前時の導入の際に内容もかなり触れているはず。読み込ませたり宿題をさせているはず。
- 福 4. **Display questions** ばかりしているので、前時で内容をふれているなら答えはわかるはず。
- 福 5. グループ分けの理由がわからない。
- 福 6. 参観している先生が後ろ側にいる。どうやってグループ活動や授業を聞いているか。
- 福 7. 高校で参観する先生は後ろ側に立つ傾向がある。
- 福 8. チェック活動に時間をかけすぎている。
- 福 9. 生徒はそれぞれちがうプリントをもっている。
- 福 10. この活動はそもそも **retelling** なのか。**retelling** をする意味が見えない。
- 福 11. 意図がわからない活動やグルーピングがある。
- 福 12. 資料を作るのは大変だったはずなのに、活動が簡単すぎる。
- 福 13. 年配の方や先輩教師がこの授業を見た時にアドバイスはないのか。授業の質について検討は事前になのか。
- 福 14. 最終的な授業や単元の目標がこの授業の活動から見えない。
- 福 15. ムヒカ大統領の人となりについて触れて読み進ませた方がいい。
- 福 16. 全体の幸せと個人の幸せどっちが大事かなどを話し合わせた方がいい。
- 福 17. **Happiness** が人間関係を基にしたものと、物質的なものからくるもののとを比べさせたりなど質の高い質問をさせた方がいいのでは。
- 福 18. 生徒はどういう答えを書いているのだろうか。
- 福 19. 先生が答えを先に想定して、その答えにあっている生徒にしかあてていない。答え合わせにしかっていない。
- 福 20. 授業公開の後の意見交換会でこの授業者の先生に対して「なぜ〇〇をしなかったのか」と責めるようなことをしてはいけないが、この授業では改善すべきところがあるというのをわかってもらうような形にする。
- 福 21. 授業者はこの先生だが、学校全体でこのスタンスにしているという形にしなければならない。
- 福 22. 福井では事前に授業案を公開する形にしている。
- 福 23. 授業者はあくまでも学年・学校の代表者であるという前提でなければならない。
- 福 24. 基本的に学校での評価の仕方、テーマを最初に紹介し、授業意見交換会を行う。
- 福 25. 授業者のコメントはあまり長くしなくてもいいのではないかな。
- 福 26. しかし、このビデオの授業をみたら、授業者のコメントを聞きたい。
- 福 27. 意見交換会で話題や問題の提供はあってもいい。
- 福 28. 岐阜の場合だと、学校よりも個人のやり方として授業公開をすることがある。

- 福 29. 授業案を事前に公開せずに当日あれこれ言われるのは授業者としてはとてもつらい。
- 福 30. 無責任な発言が観察者から出てしまう可能性がある。生徒や授業者がかわいそう。
- 福 31. 教科会で他の先生と1か月前から練り上げていくのが理想。チームの中で意見を述べ合って、他の教員の目線や指導の考え方をシェアしながら代表者の授業公開を検討していく。
- 福 32. 授業をするにあたって、観察者に見てもらいたいところや授業公開の目的（学校の研究テーマや単元のテーマ）を基にすべき。
- 福 33. バックワードデザインがいるのでは。
- 福 34. 各学校ごとに何かしらの目標、テーマはあるはず。
- 福 35. 福井では（おそらく岐阜の言い間違い）学校全体の統一テーマはあるが、それが学年、学科などでつながっていることはない。
- 福 36. （ある先生）新採の先生の授業公開では授業案を公開するが、変更があってもいいというスタンス。なので、研究会ではまず授業のやり方よりも学校のテーマを発表する。
- 福 37. システムティックな授業公開のスタイルをとっている福井のような県が全国的にどのくらいあるのか不明瞭。（先生方の反応：どこも福井県のスタイルだと思っていた）
- 福 37. しかし、当日に指導案を置いているだけの学校や県のスタイルもあり、アンケートにもそれでいいという先生の意見もあった。
- 福 39. 個別に自分の意見を述べ合う意見交換会はとてもリスクがある。ある特定の授業者、授業だけの批判になってしまう。そのやり方では一回限りのものになる。
- 福 40. チームとして授業公開をするのであれば批判がでてでも他の先生がサポートできるが、授業者が俎板の鯉のようにやり玉にあってしまうケース（誰のフォローもない）が多々あった。このままだと、授業者は委縮するばかり。
- 福 41. 福井ではチームとして批判されることはない。他教科の先生も見に来るので授業で何をやっているかよりも、共通テーマの話し合いになる。
- 福 42. 授業公開が複雑になってくるの理由が、教科特有（専門）のものと、全体共通できることがわかれてくるので、何を話し合えるのかを決めるのが難しい。
- 福 43. なるべくポジティブで、いいフィードバックをシェアし、次につなげていけるような形になったのはここ3－5年のこと。その前は批判ばかりする形だった。
- 福 44. 一斉に変わったので県の動きが変わったのかもしれない。昔ながらの形からKJ法やグループで話し合うようになった。研修会もアクティブラーニング様式になってきた。
- 福 45. 福井では授業の振り返り会では、グループで気づいたところをメモしたり、人数が少ないときは一人ずつ意見を言ってもらったり（ポジティブなもの）する。ねざらいからはじまり、自分のやっていることと照らし合わせて質問したり、自分の悩みをシェアしたりする。
- 福 46. 色別付箋を事前にもらい、ポジティブなところ、改善点、質問を色別に書いたりする。

- 福 47. 岐阜では授業者の思いをいい、意見を尋ねる形だが、全体としての共通テーマはない。個人的な意見のシェアばかりなので、脈略のない意見や感想が出てきてしまう。
- 福 48. (ある先生) 授業の見取りシート(学校テーマ、生徒の動き、先生の動き、時間などが書いてある)が事前に配られ、参観者はそれにメモをしながら授業を観察し、そのあとの研究会でシェアする。事前に何を聞かれるのかわかっている(聞かれることは制限はされてしまうが)。
- 福 49. ビデオの授業は何をテーマなのか、何を目標にしているのか、何がねらいなのか指導案に載っていない。手法の妥当性が見えない。見取り図と指導案を重ね合わせるといろんなコメントを引き出せることができる。
- 福 50. 指導案の作り方、授業の観察の仕方の脈略がないとだめなことがわかる。
- 福 51. 文科省のホームページに指導案の例が載っているので本時の目標やテーマがわかりやすい書き方の参考にすればいいかも。
- 福 52. しかし、行政がテンプレートを出すと、書き方ややり方の締め付けや制限につながる。先生たちの工夫の余地を残しておくために行政はあえて出していないのかも。
- 福 53. 平成14、15年に出了た評価規準の参考例が活動の狙い、先生の指導手順をきちんと書くべきだと明示されていた。
- 福 54. すべての授業の中のすべての活動を評価をする必要がない(実践性がないので)が、指導の目標はもつべきだ。だから、目標をたくさん掲げると多すぎる、や、欲張りすぎるなどの意見がでるのかもしれない。
- 福 55. 早い段階からタスクを与える必要はない。概要をつかませるだけでいいと思う(ムヒカさんが何をしたのかを読んだり考えたり)。
- 福 56. アンケート: コーヒー、飲み物、76番、先輩教員 の項目がおもしろい。
- 福 57. 指導案は教室においておけばいいというアンケートの項目は外部の教員からの立場であり、校内の教員には事前にシェアしておくべき。
- 福 58. 授業の振り返りの仕方として、授業の前に校内の先生にどこを見てほしいか割り振りをしたり、座席表を配布してこの生徒を見ておいてほしいなどというのでもいいかも。先生よりも生徒の成長や動きを見るのもよい。
- 福 59. 先生たちはどちらかというか生徒を見る。生徒の活動や発言から先生のスタンスが見える。
- 福 60. 生徒をタイプ別したものシートや生徒の名前が入っている座席表が指導案に含まれているときもある。しかし、個人情報的に大丈夫なのか。
- 福 61. 学級観が指導案にどのような反映されているのか見えるものがない。つながっていくといいが、今までつながっているものをあまり見たことがない。教材とのつながりばかり重視しているものが多い。
- 福 62. 個別の授業公開はしたくない。チームで行うと楽しみがある。とくに新採用の先生だったら勉強になる。他の先生に授業のことを聞きやすくなる。
- 福 63. レベルや経験値の違いがあってもチームであれば研究授業にやりがいがあったり、校内研修にもなり、今やっていることが効果的になる手助けになる。
- 福 64. あとからメールでご意見をくださいと言っても絶対に来ない。
- 福 65. 指導主事はあえて基本いいことしか言わない。内容よりも学術的な内容や他県の取り組みの紹介をしながらコメントをする(伝達の場合)。新採用者に対しては必ず意見を言う。

- 福 66. 本時の展開は何をやっているかよりも学校の目標がどう反映されているか達成されているか、構成は妥当かという観点で観察している。バックワード的に見る。
- 福 67. 構成の妥当性は生徒の反応や発言でわかる。
- 福 68. 本時が全体の単元の中でどの部分にあたるのかが見えると、活動の意義や先生の意図や生徒の動きの合理性がもっとわかってくる。授業全体も合理的になってくる。
- 福 69. 授業の見方の研究も必要。
- 福 70. 生徒の変容を見るのはとても難しい。形式的な理解をしていても、題材を踏まえて、題材に触れて考えが変わることもあるし、変容を測るのはとても難しい。どのように測るのか、判断するのか。
- 福 71. 指導要領の（２）思考力・判断力・表現力（３）人間性などを見ることに関わってくるが、知識やスキルのありなしを判断するのは簡単だが、（２）（３）はの見取りは難しい。
- 福 72. 汎用的な能力の測定の理解促進には研究が足りないのか。変化、変容をどう見ていくのかは今後の大きな課題になってくる。
- 福 73. そのためには、一人で考えるのではなく、みんな、チームで取り組んでいかなければならない。
- 福 74. チームとしてやりたいことが指導案で見えることはとても良い。
- 福 75. 検討の段階ではいろいろなダメ出しがあったが、色々な人のアイディアや考えが反映されていることになるので、当日の授業者として気持ちはとても楽になるし授業の改善点も見えやすくなる。
- 福 76. 一人だけで授業研究をすると考えがとどまらず、広がらず、授業を公開することが目的・目標になるがチームですれば、目標があつての授業になる。
- 福 77. 授業改善がキーワードになると思う。福井では、授業改善のための授業研究や公開授業をする流れがある。授業がうまくいくかいかないかではない。
- 福 78. 授業改善のための授業公開は岐阜にもあるが、何を改善するのか課題意識は何なのかが福井では必ず問われる。岐阜では問われない。
- 福 79. 公開の当番制は何のプラスにならない。年配の方がもっと積極的に授業者になると言ってほしい。
- 福 80. 当番でも、授業に対するしっかりした考えがあればそれでいいと思う。
- 福 81. 他県がどのようにしているのか気になる。そのような情報はない。他県に行く場合は規模が大きいものになるので、大勢観察者がいるので活発な意見が出てこない。
- 福 82. 福井であれば、目標の提示が意見交換会の最初で出てくるであろう。主任などが言ってくれるだろう。そういう提示があれば、意見が言いやすくなる。
- 福 83. **SGH** は英語の指導能力向上が目的ではないので、高まったものが生徒たちにどう反映したのかについての発表が必要。**SGH** は難しすぎるテーマを設定しがち。
- 福 84. チームの振り返りの形があったら、年ごとに取り組んだことが次の年のテーマにもつながり、長期的な過程が明らかになる仕組みを確立させていかなければならない。

- 福 85. (ある先生) 年ごとのテーマはあるが、前年度とのつながりを考慮しているわけではない。システムティックとは言えない。
- 福 86. 全英連では単発的な授業の発表ではなく、過去の積み上げがあつての授業を公開してほしい。
- 福 87. 授業研究会では発言は基本全員がするものだと思う。しかし、規模的に難しいのでグループごとでディスカッションし、グループとして意見を言うのは個人攻撃にはならないような配慮をするのが福井県のやり方。
- 福 88. 個人的に意見を言うと、発言力がある人しか意見を言わないようになるかも。
- 福 89. 意見はグループからシェアレポティングの形をとるべき。
- 福 90. 一人で考え、一人でコメントをすると攻撃的になりがち。ペアになると一般化された提案に変わる。
- 福 91. グループ内ではマイナスな表現があるかもしれないがグループとしての発表は建設的な言葉に変わる。
- 福 92. 悪い点ではなく、「惜しかった点」として発表するように促された授業公開があつた。
- 福 93. スタートは個人的に意見をもつことから。「わからない」「何してるんだろう」と思うが、思うこととそれを言うことは違うもの。グループ活動を通すことで言い方を考えられる。
- 福 94. 最初はビデオでの授業を見ながらたくさんマイナスな意見が出たが、おもしろい展開になった。
一人ずつコメント：
- 福 95. 公開授業の後の教科会は大切だが上手にしないと個人攻撃になるので、今日はとてもおもしろい意見交換会だった。他県のやり方をみて、意識を高めていきたい。
- 福 96. 県ごとにいろんなタイプがあると思うが、最終的には授業の振り返り会の一つのモデルを提示することが目標。
- 福 97. 行政は権力を使って取り組みをしてほしい。
- 福 98. 熊本や新潟はチームで研究に挑んでいるということを聞いた。
- 福 99. 新潟のスマイルプロジェクトでは3つのチームに分かれている。(授業特化チーム、評価特化チーム、研究特化チーム)
- 福 100. 授業研究会の福井のやり方はとてもありがたいと思う。結局は授業の組み立て、長い目で見た目的を設定すべきかという自分の振り返り、英語科としての振り返りにもなった。
- 福 101. 福井は小さい県であり、他県と比べるとコミュニティとしても小さいのでチームとして取り組むことが当たり前のようになっていると聞いた。授業の研究会のやり方にも県の特徴が現れてそれがメリットになっていると思う。
- 福 102. 一人でできることには限界があるので、普段の授業や学校での生活の中でチームとして取り組むと仕事の楽しさにもつながる。それが授業改善や生徒とのいい関りにもつながると思う。
- 福 103. グループで研究会を取り組むと聞きたい人から意見を聞く時間が短くなるのと、助言者が他者の意見を繰り返すことにもなるかもしれないというデメリットもあるので、もっといい方法を見つけない。
- 福 104. 授業の見方への振り返りになった。

- 福 105. 人間関係が殺伐としている職場だが、今日は生徒のための授業、そのための授業公開のやり方を学びリフレッシュになった。
- 福 106. 人間関係の殺伐化は週休2日制、土曜半ドンの午後の雑談がなくなってからかもしれない。

資料 A：懇談会のまとめ

香川

授業ビデオを見ながら

- 香 1. グルーピングの仕組みがわからない。
- 香 2. 予習をする部分が違う生徒が集まってグループになっている。
- 香 3. **Retelling** の手順はルーティーン化されている。
- 香 4. 進学普通科高校、地方の国立大学に入学希望。
- 香 5. 授業者は 8 年目、2 校目。
- 香 6. お互いの話を聞きながらメモは取ってはいない。
- 香 7. 自分の発言する内容は書いている。予習して、自分のところだけやっている。やってきたことを読んでおり、ストーリーを読みながら自分の答えを言っている。
- 香 8. (ある先生) **retelling** は書かせないようにしている。
- 香 9. この活動がメインなのだろうか。
- 香 10. 前時にどういう活動をして、この活動につながっているのだろうか。
- 香 11. 一つ一つ丁寧な活動をしてきているというのはビデオからは見えない。
- 香 12. **Retelling** の前の段階で内容について十分な活動をしていれば、資料をみなくても生徒は文章を書けるはずだが、資料を見ているということはそれだけのことをしてきていないのだろう。一回だけ読んだだけでは書けないだろう。研究授業の妥当性、改善について
- 香 13. 参加者のコメントが優しすぎる。自分は年配の先生であろうと改善のためのコメントをはっきりと言う。しかし、全部のコメントは受け入れられないので、自分のスタイルは維持し、改善点は積極的に受け入れるべきだけ。
- 香 14. 気持ちの良い授業研究会にしなければならないので、あまりシビアなことを言ったら授業者の気持ちを傷つけてしまう。どのようにコメントをすべきか。
- 香 15. 「〇〇の活動がない」と言わず、「もう少し〇〇があればいいと思う。例えば・・・」
- 香 16. 批判的なコメントがでにくい。「参考になりました。〇〇がよかった。」などばかりだったので、自分が授業者のときは、良い点ももらいたいが、自分がしないこと、してないこともコメントを下さいと観察者に尋ねたことがあった。
- 香 17. 一般的な褒めコメントや挨拶はいらない。
- 香 18. 元気のいい、積極的な先生が「ここはどうか」と問題提起するのを待っている。そうすると、研究会の質が変わってくる。
- 香 19. 香川では授業者のコメントのあとに参加者からの意見を求める形。
- 香 20. 福井ではチームで授業案作成、授業のプランニングをするので、フィードバックも教科や学校に向けて行われる。個人の授業技量に対するコメントは少ない。
- 香 21. 小学校・中学校では研究推進長という学校の課題に取り組む校務分掌がある。
- 香 22. 香川の中学校ではみんなで授業を作り上げ、授業は代表がする形。しかし、授業のスタイルがフォーマット化してしまう。高校は先生のスタイルがバラ

- バラなので、自分の責任で授業をすることになり、個々の言語観、指導観、生徒観が反映されている。
- 香 23. 小・中 vs. 高校 それぞれ授業研究のやり方で分かり合えない部分があるかもしれない。
- 香 24. (ある先生) 平成 24 年度岡山に視察に行ったとき。(ディクトグロスを取り入れている) で授業の流れがもう決まっている。教育実習生もそれに従う。しかし、そこから外れると何もできなくなってしまうのが欠点かもしれない。
- 香 25. 共通視点もある(生徒の理解の確認の方法など)が、個性を取り入れる部分もある。
- 香 26. 学校が決めた課題に視点を当てて意見交換をするという流れが小・中では多い。高校では個人でプランニングし、当日の意見交換会までその先生の課題がわからないということがある。意見交換会の質が決まる決定的な部分かもしれない。
- 香 27. (ある先生) ねらいや目標に対して話したことがあまりなかった。
- 香 28. 新しい指導要領のねらいを解釈すると、先生たちが評価の観点を同じすることが強調されている。
- 香 29. 香川では県レベルで評価の基準を決めようと検討会があった。意欲・関心などの定義などについて学ぶ勉強会などがあったが、人事異動などがあると中心的な人物が抜けると組織自体の考え方があり、元に戻りつつある。形としては知っているが、現実的には教えた教員がそれぞれ評価を独自に実施するという事になっている。
- 香 30. 東海大学では英語テストは最初から決まっておき、教え方はバラバラでもいい。評価を統一するような努力をしている。
- 香 31. 高等学校では観点別学習評価(3 観点)を取り入れるような動きがあるかもしれない。
- 香 32. SGH は香川にはないが、指定校になると探求型で、指導要領の思考力・判断力・表現力、人間としての在り方を考えた授業をするように求められる。そうすると共通的に学校の弱点に焦点を当てるようになるという意見を聞く。SGH は他の学校に共有化するように求められるがまだそこまではいいないかも。個人の技能を育てるだけでなく、広い視点で子供を育てるように求められるのが SGH。授業研究の在り方が少しずつ変わっていくかもしれない。
- 香 33. 総合的学習の在り方が他の教科まで波及していない。
- 香 34. 香川でも英語で授業をする、アクティブラーニングをするなどは共通事項になっている。
- 香 35. 福井県では生徒の学力が高い(英検の合格率日本 1) が、教育委員会がトップダウンで取り組んだ結果だと思う。香川では古い考え方の先生がまだ残っている。
- 香 36. 県から指導主事が英語で授業をしているか確認する訪問を 2 年に一回していたが、指導主事の人事異動があり、なくなってしまった。その時は、2 年に一回誰かが授業を公開する機会があった。
- 香 37. 福井は県が小さく、福井大学と高等学校のつながりが強く、全体的に取り組む体系が整いやすく、意識が高かった。
- 香 38. 入試改革がある今、書いたり話したりすることを授業で取り入れなければならない意識は高まっていると思う。共通理解の基にプリントを作ったり学年

で足並み揃えているところはある。高1、2は授業のやり方を変えている。3年生は従来のまま。

- 香 39. 授業者の先生のやり方を変えるにはどうしたらいいか。生産的な議論をするためにはどうしたらいいか。
- 香 40. 単元や指導計画、資料見解をどのように共有していけばいいのか。
- 香 41. 前もって他の教員に授業のことを相談するとよい。
- 香 42. ビデオの先生は他の先生の手は入っていない。初任者でないのであれば。
- 香 43. (ある先生) 香川大学で月1勉強会に参加しているが、研究授業をするとやる気をそぐようなコメントをもらうから授業研究に消極的な意見もある。
- 香 44. 授業の変容が見えるような方法だといろいろな気づきや授業にたいする考え方が変わってくる。香川大学の勉強会では3Kを取り入れている。忌憚のない意見を、建設的に、敬意をもってフィードバックを与え合っている。
- 香 45. しかし、根本的に学校での公開授業や授業研究は個人レベルなのか、それとも共有化したものがあって実施されているのか。この違いは大きい。いずれの場合も3Kは取り入れなければ。
- 香 46. (ある先生) 3学年ともプリントの共有化をしており、お互いに活動に対して忌憚のない意見を言うようにしている。誰か休んだ時にもピンチヒッターに入れるようにしている。研究授業が日常化されている。
- 香 47. しかし、ワークシートをがっちり共有してしまうとワークシートのための授業になり、自発的に考える活動が少なくなる。プリントを減らし、生徒が自立的な活動ができるような努力をしている。抑えるべきところ、流れを共通すればいいが、自分でやりたい、このプリントは使いにくいなどの意見が出てくるとバランスが崩れるので目線合わせをする重要性和共通事項の理解があるからうまくいくのだと思う。
- 香 48. この事例がうまくいくのは、先生一人一人の意識が高いから。先日の授業公開ではツッコミがたくさんあったが、授業者の先生はモチベーションが上がっていた。
- 香 49. そうするとわざわざ研究授業をやらなくてもいいのではないか。
- 香 50. しかし、他の学年の先生にみてもらい、意見をもらうことができるので、研究授業は有益だ。
- 香 51. 授業者だけではなく観察者も自分の授業の振り返りができるので研究授業は必要だ。
- 香 52. 当番になっているからいいや研究授業をするのではなく、自主的にすればいいか提案をしたが、研究授業に消極的な先生もいる。
- 香 53. 英語科でひと月に一回校内研究授業をした。全体のため、個人の成長のためになった。2年続いたが、人事異動や年配の先生への負担などがあり、3年4年間で理由・言い訳がありしなくなった。
- 香 54. 全体に研究授業をしようとする雰囲気にはならない。引っ張っていきにくい。組織の人間関係もあるかも。働き方改革で、下の方の小さな意見が尊重され大きな意見を言えなくなった。
- 香 55. リーダーシップを取りにくくなった。社会的変化もあり、若い先生も意見を尊重されるようになり、共通意識が薄まっているのかもしれない。
- 香 56. 持続可能な共通は大事だが、時や場所ややるべきことの優先順位が変わることがある。授業がどのくらい優先されているのか教員は意識しているのか。人間が考えることができる器の量は決まっている。

- 香 57. 授業は学校の中心業務であるべき。忙しく、多様化が進みすぎると、共有的に授業改善をしようという動きはうまれない。
- 香 58. (ある先生) 勤めている学校の校長(2年目)がリーダーシップがある。生徒の人生の選び方、社会への貢献の仕方などを職員、生徒に語っている。新しいことを取り入れてくれる。校長が率先して体験学習の企業を探してきてくれた。新しいことを取り入れてきたが、いらないところは切ってくれた。社会の動きに合わせて、様々ことをしてくれる。権力がありリーダーシップがある立場の人が少し強引でもいいので引っ張っていくことが大事。
- 香 59. それが持続するのであればいい。その持続はどうすればいいか。
- 香 60. その学校の教員の意識はこの2年間でだいぶ変わった。それが持続していくことを願いたい。
- 香 61. 授業に対して批判的なコメントが多いと、研究授業の準備も嫌気が差す。ためになった成長したという授業研究であれば、もっと研究したい、前向きに考えたいという思いが出てくる。教員が楽しむと生徒も楽しんでくれる。
- 香 62. 授業の技量だけではなく、先生や学校の雰囲気も大事(非言語的なところ)で授業改善の役に立つ。
- 香 63. 授業が効果的かどうかだけを見る研究授業の時代ではなくなってきた。人間関係、働きやすい環境を作る授業研究、多様な教育的価値が授業研究を通して求められてきている。
- 香 64. 生徒の能力、興味関心にも大きな差があり、生徒も教員も多種多様である。共通のことをすると先生の持ち味を殺してしまうこともあるのでは。学年全体で、学校全体で何かを取り組むのは難しいのではとおもうところが正直あるが、その中から何か共通のことを見つけることは大事。何か小さなもの、例えばテストを共有するだけで、先生の中の教材の解釈や価値観の違いに気づくことがあると思う。
- 香 65. 文法中心からコミュニケーション中心の授業に変わってきたことから、先生たちに求められるものも変わってきた。それに合わせて研究授業に求められるものも変わってくるべき。
- 香 66. 管理職、主任のリーダーシップなどの外的な部分と、教員の意識などの内的な部分両方大事。
- 香 67. 生徒指導のこと失敗したことなど小さな話を年齢関係なく、共有し、年齢の壁を感じないように年上の先生が努力してくれたらいいと思う。
- 香 68. (ある先生) 初任者のときはもっと厳しいことを言ってほしいと思うこともあるが、厳しいことは言い方を考えなければならない。「間違っているよ」と言われ傷ついたこともあった。
- 香 69. 管理職がリーダーシップをとって、若い先生のための年配の先生授業公開を推進してほしい。嫌われ役をかってほしい。
- 香 70. 福井では、色分け付箋をつかい、授業公開の工夫をしている。
- 香 71. 公開授業のときはドアはあけておくべき。保護者にも公開するべき。
- 香 72. 学校での共通で取り組むことがないと、授業公開は不安になる。追加で何かをしなければならないことになるので。
- 香 73. (ある先生) 教育センターの先生が頻繁にくるので、授業に対してコメントをもらうことに慣れてきている。いい機会にしようという雰囲気がある。
- 香 74. 授業の問題だけではなく学校の中の文化がかわってきている。授業公開の在り方だけを考えるだけではなく、職場内の人間関係も変わってきていることを考慮する意識をもたないといけない。

- 香 75. 研究授業の日常化は新しいアイデアであった。地区ごとにおもしろいアイデアがある。
- 香 76. 香川大学の研修会で今日の意見交換会であがったことを研究していきたい。
- 香 77. (ある先生) 自分のことをトム・クルーズと言わせているので、生徒に親近感をもたれている。英語に対しても親近感をもたせてもらうようにこれから先も実践していきたい。
- 香 78. 授業公開をしてくれる人には苦労をねぎらい、負担を背負ってくれたという負い目もあり優しくしがちだが、何のために授業研究するのか見直し、今後の授業に役立てていきたい。
- 香 79. 何でも話し合って共有していけるような教員の信頼関係を築いていくことが大事だと思う。若い人や生徒にリラックスしてもらうように。リーダーシップを発揮していきたい。入試改革などもあり、社会の変化に敏感になり、個々の考えをしっかりとっていきたい。学校の中でもお互いを刺激しあえるような人間関係を構築していきたい。
- 香 80. まずはどういうところから共有していけるのかを考え、英語科のなかの風通しをしていきたい。少しずつ前に進み、情報を発信していきたい。
- 香 81. 「共有」がキーワードだと思った。生徒の学力を伸ばすこと、教材、教え方など。第一歩は共有から。
- 香 82. 学校の先生が統一して取り組むことが大事。同僚性を発揮しないと教育で社会で変わってきたことに時代を乗り切れない。

資料 A：懇談会のまとめ

長崎

- 長 1. ビデオの授業の前時にはムヒカ大統領とトランプ大統領の比較を行っている。
- 長 2. グループに模範解答を配っている。
- 長 3. ビデオの先生が授業をしたときに、意見交換会で授業の流れについての質問や意見についてほとんどでなかった。授業の先生はもっといろんな意見がほしかったと言っていた。
- 長 4. 研究授業をするのは嫌だから、授業をしてくれたことに気を使ってあまり意見がでなかったかもしれない。
- 長 5. キャリアがある先生が改善点を言えばいいのに。ある学校の若い先生は、校内研究会で公開授業をしたときに意見交換会は忙しくてできなかったのも、自ら一人ひとり授業を見に来てくれた先生に個人的に意見をもらいに行っていた。
- 長 6. （2人の一緒に学校に勤めている先生）授業研究会は校内で一切行われていない。したがって授業公開もない。〇〇研で行うだけ。保護者は授業公開週間にも見に来ない。
- 長 7. （ある先生）アクティブラーニング週間というものがあり、1人一回は公開授業をしないとイケない。
- 長 8. 毎年初任者が来るので、公開授業はあっているが、教科ごとにやっている。公開授業期間に1人2回どこかの授業を見に行くように奨励されている。その時に他の教科からコメントをもらうことがある。
- 長 9. 何か授業のことについて意見をいうときに、自分はできないのにおこがましいなと精神的なブレーキがかかってしまう。
- 長 10. しかし、せっかく準備をして頑張ったのに、あまり意見をもらわなかったという意見もあった。
- 長 11. リーダー研修でけちゃんけちゃんに意見を言われ、2年前にかなり腹に立ったが、今後は見てろよと批判を糧に頑張れた。そのあと、授業をしたところほめの言葉をもらったので嬉しかった。
- 長 12. しかし、批判を糧にできる人はいいが、若い人は厳しい意見を言われて傷つく。
- 長 13. 改善点をいい、必ずプラス点、良かったところを言えばいいのでは。
- 長 14. 指導主事をやっていたころは、指導を担当するセクションがあった。（岐阜）行政改革が行われてから学校支援課という名前になり、指導主事の役割が変わった。指導から支援をするという形になり、指導主事はすでに分かっていることしか言わなくなったという指摘を校長からもらった。悔しいかもしれないけど、言ってもらった方がいいという思いがあったが年を重ねると批判もいいけどほめてほしいと思うようにも丸。
- 長 15. 何か授業のことについて意見をいうときに、自分はできないのにおこがましいなと精神的なブレーキがかかってしまうのは教師として持ち合わせているスキルのことについて話しているときかもしれない。
- 長 16. 福井でこのディスカッション会を行ったときは授業公開は個人の良しあしを判断する機会ではないと断言された。英語科としての課題は何なのか、そのために授業研究をし、授業研究が決まると、授業案やドラフトの意見交換を

- し共通なプランができあがったら授業者が実行するという形が浸透している。
- 長 17. 普段の授業はそれぞれ行うが、公開授業はチームとして行うのが福井。公開授業がうまくいかなかったらチームとして反省する。（福井）
- 長 18. 義務教育では地区で話し合って指導案を練り上げていくが、高等学校ではそのようなスタイルはない。
- 長 19. 福井県がそういうことができるのは、個人的な技量研究会はしないと県教委が大蛇を振るったから。
- 長 20. 県英研のときはみんなで考えたこともあった。何かしたいことがあっても意見を譲らない人がある。
- 長 21. しかし、今回は校内研修でどのようなスタイルなのかを知りたい。
- 長 22. 個人で授業スタイルが違いすぎて福井のようにするのは厳しい。学校のスタンスとしてやり方を統一させるのは現実的ではない。全訳をしろと力がある先生が押し付けると、授業者はしたくないことをすることになるのでは。
- 長 23. 福井ではもう全訳方式がない。生徒の立場に立って考えるのが前提になっている。鹿児島島の甲南高校では SGH の指定を受けた時に、校長が生徒がどんな力をつけなければならないのか、そのためにはどのような授業をしなければならないのか教員でしっかり話し合うように指示した。
- 長 24. 教員ではなく、生徒側からの見方、立場を考えて振り返り会をするのもあり。
- 長 25. 入試も改革もあるし、柔軟な対応が必要。甲南高校の校長みたいなリーダーシップがないと、動けない。3 人同じ学年同士同じ考えはないのに。
- 長 26. SGH などの大きなプロジェクトがあると授業研究が取り組みやすい。
- 長 27. 同じ目線を持った人が集まると、同じ方向に行くことができる。共通な目標、目的がないと単発になり、長期的なものにならない。
- 長 28. 教員間のコンセンサスを難しくしているものは何か。（ベテランの先生の崩れない手法）
- 長 29. 授業を一緒に作り上げるのは難しいが、ゴールが同じであれば、そのプロセスは多様でもいいのではないかな。
- 長 30. 全教科共通事項である思考力・判断力・表現力の判定の説明をしたときに、それぞれ違うやり方に執着していたら困ることが出てくる。今後の授業研究や学校の課題設定の時に、それぞれのやり方だけで共通課題がクリアできるかは疑問。
- 長 31. 長崎は学校ごとにスタイルが違う。
- 長 32. 初任者の先生がいると、授業研究が活発化する。
- 長 33. 香川県では教員の同僚性の大切さが議論に出た。同僚性があれば、学校の課題も研究授業の課題もクリアしやすい。土曜日が半ドンときは、午後は職員室の中では生徒の情報交換会で、どうしようかという話し合いをしていた。
- 長 34. 職員アンケートに「職員室のうるさい雑談」が問題に上がった。
- 長 35. 日ごろ仲のいい先生の授業を見ると新しい発見がたくさんある。普段関りがいい先生の研究授業をぼんとみても意見を言いにくい。
- 長 36. 教科会で普段から目線合わせのために意見交換をしておくと、研究授業の計画の意見を交換しやすい。
- 長 37. 研究授業はねらいを先に伝え授業を参観するとコメントしやすい。視点を絞らないと次になかなかつながらぬ。

- 長 38. 共通でできることを合わせて、授業を公開するとよい。
- 長 39. 英語力をつけさせることが最重要ではない学校に勤めているが、授業公開を見た時には PPT の使い方や生徒の理解の仕方に焦点を当てている。人によって見るところは違うので、共通的に見る視点があれば授業の観察にも一貫性が出る。
- 長 40. 昔は生徒の英語力の問題点は挙がるが、それを組織的に取り組むところまでにはいかなかった。
- 長 41. 進路部や各教科で模試などをベースにして生徒の英語力に関する問題提起をするが、そのために授業改善のための授業公開にはつながっていない。
- 長 42. 今までの授業研究を見ていると、管理職の指導力、同僚性、各先生の時代の変化への意識が必要なのがよくわかる。共通の目標に向かって意識を高めあったり、支えあうことが大切。
- 長 43. 授業を見てそれにコメントをするのは人間関係の影響が表れる。共通で取り組むことが無かったらやりっぱなし、うわべの意見しかでてこない。教育は人なり。
- 長 44. 学習指導要領が変わったが、自分のやり方は変わらないという先生は多いかもしれないが、改善の波はくると思う。一人ではなかなか克服しにくい。外国語の思考力・判断力・表現力、人間としての在り方など英語だけではなく教科を越えた目標が明示されたことは大きな変化。各学校でどのように評価したかは問われるはず。自分のやり方がベストだと必ずしも言えなくなる。
(感想)
- 長 45. 普段の授業でうまくいったこと、うまくいかなかったことなど小さなことでも共有することからスタート。
- 長 46. 大学では発信をしない、自分の意見を言えない・言わない学生が多い。
- 長 47. こどもが変わったことを授業研究で取り上げるか、日常生活の中で取り上げるかだが、こども変化を取り上げることとしては二つともいい方法。
- 長 48. 2 校目だが、公開授業を見ると、自分のやり方、やりたいことをまづもって、他の先生から意見をいただくことをしたい。1 校目はいっぱいいい。波に乗ることだけで精いっぱいだった。英語科だけではなく、他の教科の先生にも研究授業を見ていただき、意見を自分からいただきにいく態度をもちたい。
- 長 49. 何を言われるのか怖がるのではなく、自分の考えを他の先生はどう思っているのか意見をいただきたいという態度をもちたい。
- 長 50. 共通課題や授業への目線合わせ、そして次につなげていくことが大事。みんなで作りに上げていくことは大事だが、いろんな先生のやり方をみて自分の手法を確立していくこともありだと思ふ。授業のやり方がパターン化してもらうのはよくないと思うので、多様性を認めながら共通のゴールを持つことが大事だ。
- 長 51. 福井では福井大学（退職された大下先生）の指導方法研究と中高の先生が研究会を通して結びつきが強い。指導法の個人の技を磨くことと、学校課題への意識とのバランス。
- 長 52. 職場、学校ごとに文化や雰囲気が違うことを実感した。大人もこどもももともともまれないといけない。英語指導もだが、発信をしない生徒を育てなければならない。ビデオの中にもコミュニケーションをとっていない、グループワークでも協同作業をしていない生徒がいた。改めて考えさせられた。

- 長 53. 授業を見ながらディスカッションをするのが楽しかった。若い先生の授業をお願いしますと県教委の立場として頼んでいたが、若い先生は学校の中で育っていくので、ベテランの先生の授業をみたいと尋ねるのもいいかもしれない。ベテランの先生と若い先生方と一緒にコメントをする機会を増やしたいと思う。

資料 A：懇談会のまとめ

鹿児島

(授業を録画したビデオを見ながら)

- 鹿 1. グループ活動の時には、教員は中に入っていくが、ビデオではあまりしていない。
- 鹿 2. 生徒に直接前時にやったことや教材の説明をしてもらったりする。
- 鹿 3. 生徒は違うワークシートをもらうが、模範解答をもらう。ワークシートは全部カバーしたことにしている。
- 鹿 4. 補足プリント（単語・表現）が他にたくさんあり、どこかの段階で帯学習のように入れ込んでいる。授業者の先生はパターン化しているので、いちいち単語や表現を確認せずに進めている。
- 鹿 5. 生徒のグループ活動が長いという意見が他の県の先生から出た。
- 鹿 6. あれもこれもいろいろな活動をするとうバランスが難しい。パターン化しすぎても・・・
- 鹿 7. 研究のトピックがはっきりしていると、あるものにフォーカスした授業ができるが、全体の目標がないと 1 つ 1 つの活動が薄くなり、流れを見せるだけの授業になる。
- 鹿 8. 何を見てほしいかもっと鮮明になるといい。
- 鹿 9. 研究授業のパターンがあるが、学校の研究テーマに合わせると授業者も観察者もやりやすい。
- 鹿 10. 国の学習指導に合わせた研究テーマ（例えば、判断力・思考力を育てる）に焦点を当てた研究授業もできる。
- 鹿 11. （ある先生）アイスモデルの研究を学校全体・各教科で行っている。知識の知識のつながりをどうもたせるかをしている。授業の振り返り会もある。指導案は個人レベルだが、わからないと授業者から言われたときには担当の先生が協力する。
- 鹿 12. 個人で授業案を作って、同じ教科の先生や管理職に確認で、礼儀で事前に見てもらう。授業案には個人でしたいことを反映させる。フィードバックをしてくれる先生もいるが、それができるのは一週間前などに見せてくれる時だけ。前日に見せてくれる人は最低限な間違いの指摘しかできない。
- 鹿 13. 学校単位でしなければならないこと（研究対象校、訪問校、指導主事訪問、県教委指定高など）になったときには、県に事前に指導案を出す、県は提出の指導をしたのに、指導主事が前日まで見ないこともあってトラブルになったことがあった。
- 鹿 14. （ある先生）県教委指定校になったときは、授業者を決めて、事前に指導案を話し合い、授業者の意見も反映させた。みんなで取り組むと、授業者も楽し、公開に向けて板書や授業の仕方の工夫の余地がある。
- 鹿 15. 学校が独自にやらないといけない校内研修、外部からの訪問者がいないときは個人の考えを反映させる。
- 鹿 16. （ある先生）去年二校目研修があったが、自分のしたいことをやった。
- 鹿 17. 生徒は自分のパートの部分しか宿題で取り組んでいない。他の部分は模範解答しかもらっていないので、ビデオの先生のやり方では生徒が本当に理解しているのかわからない。
- 鹿 18. 解いたり読んだりしているが、理解しているのかはわからない。

- 鹿 19. 先ほどの個人活動は家でできることではないか。個人活動が長すぎる。しかし、それは生徒の能力を配慮して（予習を自分でできるほどの理解力がないかもしれない）このような形にしているのか。
- 鹿 20. 予習は、テキストをうつすだけではなく考えさせるものにしなければならない。
- 鹿 21. グループ活動の中の個人活動が多い。
- 鹿 22. 正解が決まっているクローズドな活動が多い。
- 鹿 23. ムヒカさんのことについて読むこと、幸せとは何なのかを突き詰めるのが単元の目標。そこに行くためにどう活動と活動をつなげていくのか。
- 鹿 24. その一環としてムヒカさんのことを理解するのがこの授業の目標であればいいが、それだけでは終わってはいけいない。
- 鹿 25. 最終目的のスピーチをするために活動を積み重ね、次への活動につなげなければならないが、この授業の活動はクローズド形式が多く、果たしてそこまでのつながりがあるのか。
- 鹿 26. なぜ **Retelling** させるのかが、どの程度までさせるのか、その目的が見えない。
- 鹿 27. 内容活動ではなく、もっと表現活動に時間をかけたほうがビデオの生徒の能力にあっている。
- 鹿 28. 単元全体をみると、活動が積み重なっているのではなく、横に広がっている。
- 鹿 29. **Communicate** しているのかを見るのが難しい。しゃべっているだけで **OK** なのか。
- 鹿 30. **Information gap** としては成り立っているかもしれないがテキストに従っているだけ。教科書も補充プリントもあるから、事前に見ていたら新しい情報や教材を見ているのではないので、**Information gap** にはならない。
- 鹿 31. **Self-evaluation** が効果的ではない。言語活動ではなく、小中学校のような形は高校にはいらない。何に対してフィードバックしているのかがわからない。「〇〇さんはすごいなあと思った」という感じになりそう。
- 鹿 32. 小学校のリフレクションは英語への関心・意欲にはいいが、スキルに対してのリフレクションはない。このビデオの先生は何に対してのリフレクションなのかがわからない。5つ書かせるのは多すぎる。
- 鹿 33. このリフレクションは一体どんな目的で先生は使うことになるのか。
- 鹿 34. 内容理解を掘り下げればいいのか。
- 鹿 35. 一人でプランニングしてしまうとこういう授業になる。一か月前に他の教員にプランニングをシェアしたら意見をもとに、授業構成が変わったかもしれない。
- 鹿 36. （ある先生）若い先生の略案に、自分が普段の授業の中でうまくいっていないことを書いており、見てほしいポイントが絞ってあったので観察しやすかった。フィードバックを与えやすかった。
- 鹿 37. 鹿児島県は指導案は英語で書くことになっている。
- 鹿 38. 見ている先生の経験年数によって、フィードバックの観点が変わってくるかもしれない。
- 鹿 39.. ビデオの先生に対するコメントはいいこと、全体的なことしか書かれていない。見てほしい点を絞ってなかったからかもしれない。遠慮したコメントなのか。

- 鹿 40. ビデオの先生：当たり障りのないコメントかシビアなコメントどちらかしかない公開授業スタイル。
- 鹿 41. 授業者がどこを改善したいと思っているのかが見えない。
鹿児島
- 鹿 42. 鹿児島では外部への公開授業の場合では、事前に授業に関する会議や調整がある。
- 鹿 43. 授業の目的は書いてあるかもしれないが、チャレンジなのかいつもしていることなのかをはっきりすべきだと思う。
- 鹿 44. 公開授業のために新しいことをやってみたことに対するコメントを出しにくい。本当は普段の授業中で機能していないところ、改善したいところをあげるべき。脈略ないものをやってみたというべきではない。自分が期待することが議題としたあがるような指導案や授業者のコメントがあるべきだ。
- 鹿 45. そういう考えを持つ先生の発想は必要。
- 鹿 46. （ある先生）授業研究の在り方、考え方、取り組み方をあまり意識していなかった。5年目研修の公開授業では他の先生に事前授業を見てもらったりするのが当たり前だと思っていた。
- 鹿 47. 授業者だけが矢面に立たないようにサポートすべき。
- 鹿 48. 学校の全体の目標があるのが当たり前で、そこから教科においていく形が本来があるべき。外部の人が見に来るから目標があるというのはどうなのか。
- 鹿 49. 学校の目標を授業に取り入れたら、授業者だけの授業だけではなく学校全体・教科での課題が見える。
- 鹿 50. 鹿児島県では学校の中に研究部がないので、テーマの設定をする機会があまりない。
- 鹿 51. 岐阜県では研究推進長が小・中学校にあるが、高等学校ではそういう役割があることをあまり聞かない。
- 鹿 52. 熊本には研究を推進していく公務分掌がある。
- 鹿 53. 学校の中で仕組みがあれば、研究授業を取り組みやすい。鹿児島県では管理職にゆだねられている傾向がある。
- 鹿 54. 県が指定する研究授業をする人がいなければ教科で1年間だれも研究授業をしないという可能性もある。
- 鹿 55. 授業改善事業は管理職中心に学校で行われることになっているが、教科任せになっている。
- 鹿 56. 研究授業のシステム化はない。各学校に委ねられている。
- 鹿 57. 自発的な研究授業が行われているケースは聞いたことがない。
- 鹿 58. 研究授業があっても11月に県民週間に合わせてしているが、教室のドアが開いており、だれでも見ることができるだけで、授業改善の行事や機会ではない。
- 鹿 59. 教務や進路は仕事が多すぎるので、新たなポジションを作るべきだが、基本的には管理職主導で行うべき。
- 鹿 60. （ある先生）模試の分析からわかる弱点を他の先生とシェアし、改善していなかったもので、反省している。
- 鹿 61. 教科の目標は県に提出する分は決めるが、そのあとは各学年任せ。
- 鹿 62. 目標はあっても先生がすることはばらばら。
- 鹿 63. 模試の点数や模試から見える弱点は見えても、授業の組み立てや評価方法を変えるまでの議論までにはいかない。教材や宿題の量は変わるかもしれないが。

- 鹿 64. 授業づくりへの意識が高い学校は授業研究・授業公開への興味関心理解が高い。
- 鹿 65. 授業研究のやらされ感があるので、テストができなくて困ったという状況の時に教材や宿題を変えるかもしれないが、授業をよくするという観点に先生や生徒の意識をもっていくことが大事。
- 鹿 66. 普段は授業＋課外など何かを足す提案があるが、根本は授業の改善をするという根本的な観点を根気強く説得していく。授業改善の大切さはすべての先生がわかっているから。
- 鹿 67. 何かが悪くなると、生徒の能力を責めがち。しかし、本当は授業の性質が問題かもしれない。
- 鹿 68. 新しい学習指導要領の中では、小中高同じ共通目標がある。思考力・判断力・表現力は教科を越えた目標になっている。縦型学力だけではなく、横型学力にも力を入れなければというメッセージ。学びの在り方、学びに向かう力を授業の中をどのように育てるかが日本の教育の今の課題。カリキュラムマネジメントの大切さ。
- 鹿 69. そうなると、英語の先生の授業を社会の先生の授業が身に来て学びの在り方について観察したり、コメントしたりするのは可能になる。教科だけの閉鎖的な授業研究ではなく、教科を越えた研究ができるようになった。
- 鹿 70. （ある先生）研究目標を設定しても、授業公開に抵抗がある先生がいるのは事実。目標をわかったと言いながら、実際には全然従わない先生もいる。生徒のアンケート（〇〇先生の声が小さい。〇〇の教科の方が◇◇よりもわかりやすい、ネガティブな結果）の結果のシェアや授業のやり方の指摘は限界がある（年上の先生への扱い）。研究目標は目標を立てるが、自分で研究を統制するのは無理だ。
- 鹿 71. 授業のやり方については個人の問題ではなく、学校の問題としてシェアするのはどうか。閉鎖的な仕組みを崩すのは難しいが、年上になっていくと風通しはよくなる。言いやすくなる。若いときはあきらめたこともたくさんある。
- 鹿 72. 結果を管理職に見せるのはどうか。
- 鹿 73. アンケートの取り方の工夫をし、個人を特定できないようにしている。
- 鹿 74. ベネッセはたくさんのデータをもっているので、先生の特徴がどのように英語の授業の改善につながるかわかるかも。
- 鹿 75. 外部に責められる怖さがあるので、研究授業に対して抵抗がある先生がいると思う。声かけが充実していたり、授業研究をするシステムが確立していたらやりやすい。年上の先生が先導してくれたらいいのに。
- 鹿 76. （ある先生）私立での経験があるが、正式採用１年目の先生は授業公開があった。研究授業をしたときには悪いところだけを言ってほしいといった。いいところはもうわかっている。
- 鹿 77. 学校全体で授業を変えていこうという仕組みがあれば授業者が矢面にたって批判をうけなくてもいい。
- 鹿 78. 根本は生徒の力を伸ばしたいという思いはすべての先生にある。だから、その気持ちを伸ばす、納得させる手立てがいる。個人で伸ばそうとおもっている先生がいるが意味がない。せっかくやるのであればみんなですればよい。
- 鹿 79. 教員によっては特定のクラス（特別選抜など）しかもたないという人もいる。転勤されるのを待つか、自分が転勤するかを待つ。そうではなく、学校として生徒の力を伸ばすべき。

- 鹿 80. 福井では個人で研究授業をすることはない。
- 鹿 81. 福井が強いのはそういうことか。福井の先生はそういうことをする時間があるということなのか？ 6時になると暗くなるからか。
- 鹿 82. 数年前県教委が大蛇を振った、県として小さい、高校も少ないからやらざるをえない。
- 鹿 83. 鹿児島とは文化が違う。一人一人の先生の意識が高い。福井の先生の懇談会では、授業の組み立て方に対しての批判もたくさん出たが授業づくりの研究意識が高い証拠。福井大学のおおしま先生が福井先生を引っ張ってきており、中学校・高校との授業研究会とのつながりがある。研究の雰囲気が先生の中にあるかも。
- 鹿 84. (ある先生) 正直、授業研究、教材研究が後回しになってしまう。そのことをしたくて、教員になったのに日ごろの仕事に追われて生徒には申し訳ない。
- 鹿 85. 昔、鹿児島の先生は東大へ入学させることへの意欲が高く、先生の研究意識が高いイメージがあった。生徒への鍛えが厳しいイメージがあった。
- 鹿 86. しかし、そういうバシバシ鍛えてはいけないという動きがあったあと、鹿児島の生徒はあまり勉強しなくなったのかもしれない。授業時間数や課外だけ増えていった。
- 鹿 87. ビデオの教材では、授業の組み立て次第、共有で学びの質は違ってくる。
- 鹿 88. 上の先生に授業改善の提案の具体的な英語活動の提案をするが、それを全クラスさせるのが難しい。例えば、英語でしたい活動がある先生は自分は英語ができないのでそのクラスだけ日本語の活動になったり。
- 鹿 89. ビデオを作ったり、既存の教材を共有するといい。
- 鹿 90. 考えたり、比較することが教科書の中だけで終わらせるのはよくない。
- 鹿 91. 授業を越えた **extensive** などところを発展すると学びにもつながる。教科書の中身を理解したことだけでは終わらない。教科書の中身だけに特化すると、思考力、判断力には決してつながらない。
- 鹿 92. 思考力・判断力をつけさせる機会を与えないといけない。「〇〇を考えさせました」といういうだけでは思考力がついたことにはならない。
- 鹿 93. **Extensive** な部分は何割あればいいのか。そこを多くすると内容理解が薄まらないか。テストの準備に影響をきたすのではないか。自分のスタンスを決めておかないといけないといけないのか。3 (教科書) : 7 か？
- 鹿 94. 何割ということではなく、社会とのつながりをもたせることが大事。
- 鹿 95. 七割なら相当な教材が必要。
- 鹿 96. **extensive** な活動に批判ができるのはテストの作り方に対して不安があるからではないか。全体に教材をシェアし、明確な評価のビジョンを示し、提案をするとよいかも。
- 鹿 97. 静岡県や熊本高等学校ではケンブリッジなどの教材を使っている。もともと教科書以外の教材(**in focus, Q skills (scale)?**など)もあるので、準備は大変だが思考力を育てる授業をしている。
- 鹿 98. 鹿児島では教科書だけの使用に焦点をあてるので、知識・理解だけで終わっているのでは。
- 鹿 99. お金をかけなくても、トピックだけで検索をかけるとたくさんの情報が出てくる。それらを使って次々にタスクを与えることが大事。積み上げ方式(**PPP**)で言っても、それを使うチャンスがなかったら力がついてこない。テ

ストにするには文法よりもサマリーができればいい。それができたら知識が備わっているという認識をしないと、次にいけない。

- 鹿 100. その教材をどのように共有すればいいかという問題になるのでは？
- 鹿 101. トピックに関する語彙や文法をセットにしてインプットを与えればいいのでは。語彙や文法ではなくトピックの共有を強調すればいいのでは。
- 鹿 102. 語彙は共通項目だけおさえ、あとは訓練のようにたくさん教材を読ませないといけないのでは。
- 鹿 103. 台湾ではトピックに関して分厚い教科書もあるが、たくさんディスカッションしている。講義方式はみていない。いちばん違うのは学生の発表に対する態度。発表することがおもしろくてしょうがないという態度。日本と違う。何が違うのか。周りの国も授業を変えてきている。
- 鹿 104. 文化祭や体育祭を見ていると、日本人の性質として暗いのではない。発表になるとなぜ暗くなるのか。
- 鹿 105. いろいろな生徒のタイプがいるので、機会を与えることがまず大事なのは。
- 鹿 106. 中学校で結構できているので、高校の先生が生徒のことをあまり知らないのかもしれない。機会を与えるとできることが多いのかも。しかし、それが盛り上がらないのはなぜか。
- 鹿 107. 中学校の **New Horizon** の中にイギリスに遊びに行く話がある **Part 1** どこに行くか話す **Part 2** 入国 **Part 3 London Part 4 Oxford** に行く。どのように生徒は教材に取り組みせるか、楽しみを覚えさせるか。プランニング段階はどこに行きたいかスマホを使えば出てくる。入国手続きはお決まりのセリフ。ロールプレイではことこまかに質問する。出国審査官がイギリスで行ったところなどを **Q&A** させる。場面設定を細かく設定する。教科書はそうのように作っていないが、まんべんなく教科書の通りにやっていると学びの主体性はでてこない。今後の授業は先生方が新しい教材にどう出会わせるかを考えさえなければならない。先生方の授業へのアイデアが必要。レッスンデザインだけでも学年の共通トピックになる。
- 鹿 108. 教材の深まりを考えた時、教科書をころころ帰る高校がある。中学校とちがいは、ピクチャーシートなど高い付随教材がないので、縛りが少ない。教科書教材を形として残していくことは大切。まったく新しいことに変えるよりも色付けをしていった。その方が時間が友好的に使える。
- 鹿 109. 教科書は基礎基本なので同じ学びになるが、活用になると、一人ひとり違うことを考えていかなければならない。来年も同じ教科書を使ってもいいので時間を節約し、そのあとにどのようにみんなが違う意見を言えるようになるか考えるといい。教科書を変えると一から教材の作り直しになってしまう。基礎的な部分の教材は使いまわしでいいのでは。
- 鹿 110. こころろ変えるのは教員が飽きているからか。出版社との癒着を避けるために変えた方がいいという意見もきくが、3年一緒にすることには何の問題もない。
- 鹿 111. この討議会は今後の授業研究の指針になった。
- 鹿 112. 二学期への目標になった。
- 鹿 113. 人の授業を見る時に、悪いところだけ見てしまうことがある。人には言えるが自分で見えないところがある。人にアドバイスをあげるときは問題は出し合うが、みんなでどうしたらいいのかという一緒に考える形がいいと思う。

- 鹿 114. 人に研究授業をさせるだけではなく、自分をいつも振り返らなければならない。
- 鹿 115. 二学期への授業づくりのヒントとなった。他の先生に授業をお願いするときの参考になった。授業をかえるときには各教科に共通している部分を伸ばすのはなぜ必要なのか、そのためのタスクはどういう風につくるのか、そのことを話し合うことで気づきが増えていく。

資料 B：懇談会のまとめ

意見のまとめ

1. 公開授業後の意見交換会では授業者のスキルを責めるようなコメントではなく、もっと研究をしたい、前向きに授業を改善したいと思わせるような改善点を指摘する形にする。批判コメントばかりでは授業者は嫌な思いをする。
仙台 41、福井 20、香川 13、61 長崎 13
2. 意見交換会で授業者が矢面に立たないようにするためにも、授業者は個人としてではなく、学校全体の代表者として扱われるべき。公開授業のプランニングや準備もチームとしてバックアップするべき。
福井 23、31、73、鹿児島 14、77
3. 観察者に注目してもらいたい部分（学校、学年や教科での研究テーマ、教材だけではなく学級観なども）を指導案の中で明確にするべき。特に指導要領の判断力、思考力、表現力に関する課題は全教科共通するものなのでフィードバックもしやすく、教科を超えた話し合いが可能になる。
仙台 7、43 福井 32、61、長崎 39、鹿児島 9、10、39、69
4. 公開授業後の意見交換会では新たに実践したことについて意見は観察者から出しにくい。前年度とつながりがある研究テーマ、授業で機能していないところ、改善したいところなど授業者や公開授業校が知りたいことが議題としてあがるような指導案や授業者、観察者のコメントがあるべき。
福井 84、85、鹿児島 44
5. 授業研究会や公開授業後の意見交換会では個人的な口撃を避けるため、発言力のある人しか意見を言わないような雰囲気避けるため、そして建設的な言葉を使うためのクッションとして、参加者がグループごとでディスカッションし、グループとして意見を言うのは個人攻撃にはならないような配慮をするのが福井県のやり方。
福井 87、88、89、91
6. 授業公開後のアンケートや意見交換会でのコメントは無難なものや的外れなものがある。原因として、授業者や研究授業のやり方、意見交換会の明確な目的が見えてこない、また研究授業を行ってくれた授業者への気遣いや職場の人間関係を壊さないため、または自分の授業力の自信がないため。
仙台 35、36、38、40、48、105、長崎 4、9
7. 教員同士のコミュニケーションが難しくなっている。研究授業を活発化させるため、授業改善のためにはまわりとのコミュニケーションを密にチームとして取り組むこと、何でも話し合って共有していくような教員の信頼関係を築いていく同僚性が大事。
仙台 62、81、福井 102、香川 62、79、82、長崎 33、
8. テーマ、教材、教え方、共通の目標・目的を共有し、そこへのプロセスは多様でもいい。
香川 64、81、長崎 27、29
9. 授業改善は個人の問題ではなく、学校の問題として声掛けや授業研究をする機会を設け、システムを確立してくれるリーダーシップをとる管理職、県教委、年配の先生、また研究推進部などの校務分掌があることが望ましい。
仙台 65、香川 58、66、69、鹿児島 53、59、71、75

10. 授業づくりは教員として最優先すべき職務だが、多忙で意識が薄れている。研究授業の在り方も変わってきている。授業が効果的かどうかだけでなく、人間関係、多種多様な教育価値への理解が授業研究を通して求められてきている。
仙台 66、香川 56、57、63、74

注. 番号は各地域の懇談会をまとめた参考資料 A の番号を示している。

参考資料 C : アンケートの結果

アンケート、平均が 3（その通りだと思う）をこえている項目

		M	SD	Floor Effect	Ceiling Effect
				M-SD	M+SD
5	単元指導計画と学習指導案と教材をセットで用意する。	3.107	0.981	2.126	4.087
7	学習指導案と教材は、事前に参加者に配付しておく。	3.173	1.070	2.103	4.243
11	授業でコメントがほしい点を示して、その視点からの意見がもらえるように工夫しておく。	3.053	1.005	2.047	4.058
20	生徒の知識の習得がうまくいっているかどうかについてのコメントがほしい。	3.053	0.943	2.110	3.996
21	生徒の技能の習得がうまくいっているかどうかについてコメントがほしい。	3.200	0.870	2.330	4.070
23	教材の作成について参加者の日頃の工夫を紹介しあう機会がほしい。	3.118	1.070	2.048	4.189
25	評価の方法など技術的な話題が含まれるとよい。	3.263	0.661	2.602	3.924
26	ペア・グループなどの活動形態に関する話題が含まれるとよい。	3.093	0.903	2.190	3.996
27	授業を公開するときは、かならず何らかのコメントを授業者にフィードバックするシステムであるのがよい。	3.434	0.639	2.795	4.074
50	授業者のよりよい変容・成長についてのコメントがなされる	3.092	0.867	2.225	3.959
56	互いに育て合うという意識をもって発言する機会がほしい。	3.500	0.530	2.970	4.030
59	個人的な課題というより、教員間にある共通課題を明示して互いに意見交換をするのがよい。	3.122	0.906	2.216	4.028
65	先輩教員は、後輩教員の可能性を引き出すようなスタンスで発言するのがよい。	3.054	1.045	2.009	4.099
66	先輩教員は、経験を積み上げたノウハウやコツを添えて発言するのがよい。	3.243	0.919	2.324	4.162
77	失敗は隠さないのがよい。	3.351	0.560	2.792	3.911
78	一方通行を避け、フィードバックの循環の大切さを共有するよう促すのがよい。	3.311	0.639	2.671	3.950

注.

4. 全くその通りだと思う
3. その通りだと思う
2. そうは思わない
1. 全くそうは思わない
0. どちらとも言えない

資料 D : アンケートの結果

アンケート項目の項目の基本統計—平均、標準偏差および天井効果とフロア効果

		M	SD	Floor Effect M-SD	Ceiling Effect M+SD
1	「学校を公開する日」などに併せて割り当てられる。	2.561	1.261	1.301	3.822
2	学校内の公開授業研修会に併せて割り当てられる。	2.786	1.086	1.699	3.872
3	英語科が独自に授業を研究する機会を設けて割り当てられる。	2.276	1.110	1.165	3.386
4	自分で、自主的な授業改善の目的を設けて公開し意見を求める。	2.177	1.248	0.929	3.425
5	単元指導計画と学習指導案と教材をセットで用意する。	2.969	1.156	1.813	4.125
6	学習指導案と教材を用意する。	2.670	1.204	1.466	3.874
7	学習指導案と教材は、事前に参加者に配付しておく。	2.917	1.194	1.723	4.110
8	学習指導案などは、公開教室の入り口においておけばよい。	1.896	1.156	0.740	3.052
9	資料はほとんど配付しなくてもよい。	1.320	0.670	0.650	1.990
10	「ご高評」など授業のコメントを自由に書いてもらうような用紙を準備しておく。	2.867	1.061	1.806	3.929
11	授業でコメントがほしい点を示して、その視点からの意見がもらえるように工夫しておく。	2.980	1.025	1.954	4.005
12	コメントは口頭でももらえばよい。	1.990	1.162	0.828	3.152
13	コメントは、メモ書きでもよいので、参考意見として残る。	2.837	1.062	1.775	3.899
14	公開しても振り返りの意見は求めない。	1.418	0.672	0.746	2.091
15	授業を公開する機会は、英語科教員全員に年1回以上ある。	2.194	1.375	0.819	3.569
16	公開はするが、とくに授業を研究する機会は設けてなくてもよい。	1.704	0.911	0.794	2.615
17	教師の発問・指示などを中心にしてもらう。	2.837	0.808	2.028	3.645
18	教師の説明の仕方について取り上げてもらう	2.694	0.946	1.748	3.640
19	生徒の学習姿勢についてコメントしてもらえる。	2.867	0.845	2.022	3.712
20	生徒の知識の習得がうまくいっているかどうかについてのコメントがほしい。	3.010	0.884	2.126	3.894
21	生徒の技能の習得がうまくいっているかどうかについてコメントがほしい。	3.134	0.824	2.310	3.959
22	授業の雰囲気について、望ましい環境かどうかについてコメントがほしい。	2.796	1.025	1.771	3.821
23	教材の作成について参加者の日頃の工夫を紹介しあう機会がほしい。	3.204	0.984	2.220	4.188
24	指導案の特に指導過程の書き方・示し方の意見があるとよい。	2.551	1.104	1.447	3.655
25	評価の方法など技術的な話題が含まれるとよい。	3.255	0.663	2.592	3.918
26	ペア・グループなどの活動形態に関する話題が含まれるとよい。	3.186	0.846	2.340	4.031
27	授業を公開するときは、かならず何らかのコメントを授業者にフィードバックするシステムであるのがよい。	3.418	0.717	2.702	4.135

				Floor Effect	Ceiling Effect
		M	SD	M-SD	M+SD
28	事前に検討内容が決まっていて、その線で意見交換が進むのがよい。	2.724	1.258	1.466	3.983
29	「自由に何でもご発言ください。」形式で始まる会となっているのがよい。	1.847	1.178	0.669	3.025
30	そのリフレクション会では、意見を整理したり課題を整理するなどの集約があるのがよい。	2.908	0.932	1.977	3.840
31	最初は、司会者(英語科主任など)が授業公開をした先生に対して、「授業の意図など感想を述べてください」から始まり、順番に参加者の感想が述べられるのがよい。	2.704	1.123	1.581	3.827
32	あまり詳細な視点からのコメントは入らないのがよい。	1.735	1.031	0.704	2.766
33	先生の授業指導内容というよりも、生徒の授業態度や理解の仕方など学習者についてのコメントが多いのがよい。	1.939	1.138	0.801	3.077
34	教科書教材の適否などへのコメントが多いのがよい。	2.408	1.147	1.261	3.555
35	指名されて、参加者にコメントが求められる方式はさけるのがよい。	2.112	1.323	0.789	3.435
36	コーヒーなど飲みものが用意されるのがよい。	2.286	1.268	1.018	3.554
37	全体に日頃の生徒の学習態度や理解の仕方などについての話をしてからコメントが開始され、授業者へのコメントは、後回しにするのがよい。	1.755	1.451	0.304	3.206
38	どんな発言でもかまわないので、基本的に言い放しのスタイルでよい。	1.643	0.911	0.732	2.554
39	できるだけ一般論としてのコメントをするのがよい。	1.663	0.952	0.711	2.615
40	全員が授業を公開するようにして平等的な計画を立てるのがよい。	2.112	1.183	0.929	3.295
41	基本的に、「～の点はよかった」とよかった点を見つけるコメントがほしい。	2.735	1.117	1.617	3.852
42	授業を公開した先生の改善にむけた日頃の努力を見つけて、その努力に沿ってコメントするのがよい。	2.939	0.847	2.092	3.786
43	授業を公開した先生の期待する視点に沿ってコメントするのがよい。	2.673	1.072	1.601	3.746
44	同僚の中で、授業者の立場に立つ人と、建設的な内容の発言をするして人に分けておくのがよい。	1.796	1.035	0.761	2.831
45	建設的な内容になったときは、授業者固有の課題ではなく全員に共通する課題として仕立て直すのがよい。	2.612	1.265	1.347	3.877
46	積極的な発言しかしてはいけないというスタンスをはじめから周知徹底しておく	1.827	1.140	0.687	2.966
47	英語科だけの振り返り会に止めないで、職員会など「前向きな公開授業がなされたこと」を多くの職員に周知してもらえる	2.755	1.149	1.606	3.904
48	せっかくの機会なので、管理職にも入ってもらって「頑張っている」姿を見てもらえる振り返り会がよい。	2.480	1.278	1.201	3.758
49	振り返り会の発言だけに限定しないで、付箋などに記載して後からでも意見がもらえるような工夫するのがよい。	3.041	0.907	2.134	3.948
50	授業者のよりよい変容・成長についてのコメントがなされる	3.144	0.829	2.315	3.973
51	参観者が持ち合わせていない良さを取り上げるようにするのがよい。	2.844	1.136	1.707	3.980

				Floor Effect	Ceiling Effect
		M	SD	M-SD	M+SD
52	授業者と生徒との関係性のよさの具体例をとりあげるのがよい。	2.802	1.120	1.682	3.922
53	授業を公開した先生らしさ・個性のよさを取り上げるのがよい。	2.948	1.040	1.908	3.988
54	同僚として共鳴する点についてコメントするのがよい。	2.786	1.212	1.574	3.998
55	同僚の立場、メンター（指導員）の立場、授業を研究する研究者の立場などを明確に示して発言する機会がほしい。	2.667	1.149	1.518	3.815
56	互いに育て合うという意識をもって発言する機会がほしい。	3.500	0.543	2.957	4.043
57	評価を加えないで、あるがままを描写することがあってもよい。	2.053	1.363	0.689	3.416
58	授業を公開する教員がリサーチしたい課題を明示するのがよい。	2.771	1.119	1.652	3.890
59	個人的な課題というより、教員間にある共通課題を明示して互いに意見交換をするのがよい。	3.042	0.994	2.048	4.036
60	「ほほえみを絶やさない」というような非言語的な対話感情を大切にするのがよい。	2.073	1.259	0.814	3.332
61	正答主義や正解は一つといった考え方が出ないように司会者は、コーディネーターとしての役割を果たすように努めるのがよい。	2.656	1.288	1.368	3.944
62	授業公開は、授業者の授業を研究するのではなく、教員が解決すべき学習場面で起きているデータの提供の機会と考えるのがよい。	2.573	1.304	1.269	3.877
63	何かを判断するというスタンスを取らないように努めるのがよい。	2.295	1.360	0.935	3.654
64	コメントをする際は、授業を行う知識、スキル、心構えなどの視点を明確にするのがよい。	2.854	0.846	2.008	3.700
65	先輩教員は、後輩教員の可能性を引き出すようなスタンスで発言するのがよい。	3.073	1.008	2.065	4.081
66	先輩教員は、経験を積み上げたノウハウやコツを添えて発言するのがよい。	3.188	0.921	2.266	4.109
67	授業を行った先生も自身を観察対象として眺める。	2.833	1.130	1.703	3.963
68	すばらしい授業を求めるのではなく、授業で起きていることを理解することに努めるのがよい。	2.771	1.100	1.671	3.871
69	目標達成の過程での生徒の「つまずき」に焦点をあてるのがよい。	2.895	0.973	1.922	3.867
70	参観者に、赤、黄、緑などの付箋を事前に渡し、気づきをメモしてもらい、検討事項を提案するような「授業振り返りシステム」をつくるのがよい。	2.635	1.153	1.483	3.788
71	振り返り会は、インフォーマル性をベースに成り立つことを徹底するのがよい。	1.938	1.390	0.547	3.328
72	コメントに当たって、授業技術の紹介は避けるようにするのがよい。	1.500	1.086	0.414	2.586
73	聞き手としての立場を大切にするのがよい。	2.368	1.167	1.201	3.536
74	遊び心をなくさないようにするのがよい。	1.789	1.312	0.478	3.101
75	気づきを感じたら何でも言葉にしてみんなの場に出すことを心がけるのがよい。	2.552	1.169	1.383	3.721
76	発言には自分の失敗談を付け加えるのがよい。	2.042	1.187	0.855	3.229

				Floor Effect	Ceiling Effect
		M	SD	M-SD	M+SD
77	失敗は隠さないのがよい。	3.125	0.976	2.149	4.101
78	一方通行を避け、フィードバックの循環の大切さを共有 するよう促すのがよい。	3.284	0.694	2.590	3.979
79	授業者のパーソナリティを歓迎するスタンスを忘れない ようにするのがよい。	2.958	1.193	1.765	4.151
80	問題解決型ではなく、状況理解型の振り返り会を目指す のがよい。	1.674	1.324	0.349	2.998
81	思いつきでもよいので次々に気づきやコメントを提示す るのがよい。	2.326	1.125	1.202	3.451
82	その会で、すぐに問題を解決するというスタンスは取ら ないのがよい。	2.505	1.295	1.210	3.801

注. 太字は値が3（当てはまる）以上の項目。

資料 E : アンケート項目の平均、標準偏差―地域別結果

		合計 (N=98)		仙台 (N=5)		岐阜研修 (N=49)		福井 (N=5)		香川 (N=6)		長崎 (N=6)		鹿児島(N=5)		上智研修 (N=22)	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
1	「学校を公開する日」などに併せて割り当てられる。	2.561	1.261	3.000	0.707	2.592	1.223	3.000	0.707	2.333	1.211	1.167	0.983	2.400	0.894	2.773	1.51
2	学校内の公開授業研修会に併せて割り当てられる。	2.786	1.086	3.400	0.548	3.061	0.876	3.400	0.548	2.167	1.169	1.833	1.602	3.000	0.707	2.273	1.241
3	英語科が独自に授業を研究する機会を設けて割り当てられる。	2.276	1.110	2.000	1.000	2.286	1.208	2.800	1.095	2.833	0.753	2.167	0.753	1.600	1.140	2.227	1.066
4	自分で、自主的な授業改善の目的を設けて公開し意見を求める。	2.177	1.248	2.800	0.837	1.918	1.272	3.400	0.548	2.667	2.066	2.167	1.169	2.000	1.000	2.045	1.174
5	単元指導計画と学習指導案と教材をセットで用意する。	2.969	1.156	2.400	0.894	3.224	1.066	3.600	0.548	2.833	0.408	2.833	1.169	2.200	1.095	2.476	1.569
6	学習指導案と教材を用意する。	2.670	1.204	3.000	1.000	2.327	1.214	2.800	0.837	2.667	1.506	2.667	1.506	3.400	0.894	2.950	1.356
7	学習指導案と教材は、事前に参加者に配付しておく。	2.917	1.194	2.600	1.140	3.286	1.099	2.600	1.517	3.333	0.516	2.333	1.862	3.200	0.447	2.000	1.183
8	学習指導案などは、公開教室の入り口においておけばよい。	1.896	1.156	2.800	0.837	1.490	0.820	1.200	1.304	1.500	1.225	1.167	0.983	2.600	1.342	2.857	1.195
9	資料はほとんど配付しなくてもよい。	1.320	0.670	1.000	0.000	1.367	0.755	1.200	0.447	1.333	0.516	1.000	0.632	1.400	0.548	1.318	0.716
10	「ご高評」など授業のコメントを自由に書いてもらうような用紙を準備しておく。	2.867	1.061	3.600	0.548	3.041	0.865	3.000	1.732	2.333	1.211	2.167	1.472	2.800	0.447	2.636	1.217
11	授業でコメントがほしい点を示して、その視点からの意見がもらえるように工夫しておく。	2.980	1.025	3.400	0.894	3.224	0.848	3.600	0.548	2.833	1.472	1.833	1.169	2.200	0.837	2.727	1.077
12	コメントは口頭でもらえればよい。	1.990	1.162	1.800	1.095	2.224	1.026	1.400	1.673	2.167	1.169	1.500	1.378	1.800	1.095	1.773	1.307
13	コメントは、メモ書きでもよいので、参考意見として残る。	2.837	1.062	3.200	0.447	2.980	1.010	3.400	0.548	2.000	1.549	3.000	0.000	3.200	0.447	2.409	1.260
14	公開しても振り返りの意見は求めない。	1.418	0.672	1.400	0.548	1.531	0.793	1.200	0.447	1.333	0.516	1.333	0.516	1.400	0.548	1.273	0.550
15	授業を公開する機会は、英語科教員全員に年1回以上ある。	2.194	1.375	2.600	1.673	1.878	1.348	2.600	1.673	3.333	0.516	1.333	1.211	2.800	1.095	2.500	1.336
16	公開はするが、とくに授業を研究する機会は設けてなくてもよい。	1.704	0.911	1.200	0.447	1.837	0.965	1.600	0.548	2.167	0.408	1.833	0.983	1.600	0.548	1.409	1.008
17	教師の発問・指示などを中心にしてもらう。	2.837	0.808	2.400	1.342	2.918	0.731	2.800	0.447	3.333	0.516	2.167	0.753	3.200	0.447	2.727	0.935
18	教師の説明の仕方について取り上げてももらう	2.694	0.946	2.800	0.447	2.571	1.000	2.000	1.225	3.000	0.632	2.500	1.378	2.400	1.517	3.136	0.351
19	生徒の学習姿勢についてコメントしてもらえる。	2.867	0.845	3.200	0.447	2.918	0.909	2.800	0.447	3.000	0.000	2.667	1.366	2.400	0.548	2.818	0.853
20	生徒の知識の習得がうまくいっているかどうかについてのコメントがほしい。	3.010	0.884	2.600	1.517	3.163	0.898	3.200	0.837	2.833	0.408	2.500	1.378	2.600	1.517	2.864	0.640

		合計 (N=98)		仙台 (N=5)		岐阜研修 (N=49)		福井 (N=5)		香川 (N=6)		長崎 (N=6)		鹿児島(N=5)		上智研修 (N=22)	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
21	生徒の技能の習得がうまくいっているかどうかについてコメントがほしい。	3.134	0.824	3.600	0.548	3.224	0.896	3.600	0.548	2.833	0.408	2.667	1.366	2.600	1.517	2.909	0.610
22	授業の雰囲気について、望ましい環境かどうかについてコメントがほしい。	2.796	1.025	3.200	0.447	2.714	1.155	2.400	1.673	3.167	0.408	3.000	0.000	2.000	1.414	3.000	0.690
23	教材の作成について参加者の日頃の工夫を紹介しあう機会がほしい。	3.204	0.984	3.200	0.447	3.122	1.201	3.400	0.548	2.500	1.225	3.167	0.408	3.400	0.894	3.500	0.512
24	指導案の特に指導過程の書き方・示し方の意見があるとよい。	2.551	1.104	2.600	1.517	2.776	0.963	1.400	1.342	2.333	1.211	2.167	1.472	2.200	1.483	2.545	0.963
25	評価の方法など技術的な話題が含まれるとよい。	3.255	0.663	3.600	0.548	3.286	0.577	3.200	0.447	2.667	1.366	3.333	0.516	3.400	0.548	3.227	0.685
26	ペア・グループなどの活動形態に関する話題が含まれるとよい。	3.186	0.846	3.200	0.447	3.163	0.965	2.800	0.447	2.000	1.549	3.333	0.516	3.000	0.707	3.500	0.512
27	授業を公開するときは、かならず何らかのコメントを授業者にフィードバックするシステムであるのがよい。	3.418	0.717	4.000	0.000	3.367	0.668	3.400	0.548	3.500	0.548	3.500	0.548	3.400	0.894	3.364	0.953
28	事前に検討内容が決まっていて、その線で意見交換が進むのがよい。	2.724	1.258	2.000	1.871	3.143	0.913	2.200	2.049	2.333	1.862	1.333	1.506	2.600	1.673	2.591	0.908
29	「自由に何でもご発言ください。」形式で始まる会となっているのがよい。	1.847	1.178	1.600	1.517	1.837	1.231	1.200	1.304	1.833	0.983	1.667	1.366	2.400	0.548	2.000	1.113
30	そのリフレクション会では、意見を整理したり課題を整理するなどの集約があるのがよい。	2.908	0.932	2.400	1.342	3.122	0.634	2.600	1.517	3.167	0.408	2.667	1.366	2.400	1.517	2.727	1.032
31	最初は、司会者(英語科主任など)が授業公開をした先生に対して、「授業の意図など感想を述べてください」から始まり、順番に参加者の感想が述べられるのがよい。	2.704	1.123	3.200	0.447	2.755	1.199	2.600	0.548	3.167	0.753	2.500	1.225	2.800	0.837	2.409	1.260
32	あまり詳細な視点からのコメントは入らないのがよい。	1.735	1.031	2.200	0.837	1.673	1.029	1.200	1.095	1.500	1.225	1.667	0.816	2.200	1.483	1.864	0.990
33	先生の授業指導内容というよりも、生徒の授業態度や理解の仕方など学習者についてのコメントが多いのがよい。	1.939	1.138	2.400	1.517	1.837	1.214	2.800	0.447	2.000	0.632	1.167	1.329	2.400	0.548	1.955	1.046
34	教科書教材の適否などへのコメントが多いのがよい。	2.408	1.147	3.400	0.548	2.653	1.052	2.400	1.517	1.833	0.983	3.167	0.408	1.600	1.342	1.773	1.110
35	指名されて、参加者にコメントが求められる方式はさけるのがよい。	2.112	1.323	1.400	1.342	2.041	1.399	2.000	1.225	2.167	0.983	2.000	1.673	2.400	1.517	2.409	1.182
36	コーヒーマンなど飲みものが用意されるのがよい。	2.286	1.268	3.000	1.225	2.020	1.392	2.600	0.548	2.667	1.366	2.833	0.753	2.600	1.673	2.318	1.041
37	全体に日頃の生徒の学習態度や理解の仕方などについての話をしてからコメント	1.755	1.451	1.800	1.483	1.694	1.770	2.000	0.000	1.500	1.225	1.833	1.472	1.800	1.095	1.864	0.990

		合計 (N=98)		仙台 (N=5)		岐阜研修 (N=49)		福井 (N=5)		香川 (N=6)		長崎 (N=6)		鹿児島(N=5)		上智研修 (N=22)	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
	が開始され、授業者へのコメントは、後回しにするのがよい。																
38	どんな発言でもかまわないので、基本的に言い放しのスタイルでよい。	1.643	0.911	1.800	0.837	1.571	1.021	2.000	0.000	2.000	0.000	1.500	1.049	2.200	1.095	1.500	0.802
39	できるだけ一般論としてのコメントをするのがよい。	1.663	0.952	2.000	0.000	1.592	1.019	1.600	1.140	1.667	1.033	1.167	1.329	2.000	1.225	1.818	0.664
40	全員が授業を公開するようにして平等的な計画を立てるのがよい。	2.112	1.183	2.800	0.447	1.980	1.266	1.600	1.517	2.667	0.516	2.167	1.169	2.400	0.894	2.136	1.207
41	基本的に、「～の点はよかった」とよかった点を見つけるコメントがほしい。	2.735	1.117	3.400	0.548	2.714	1.190	2.800	0.447	3.167	0.408	2.333	1.211	2.200	1.483	2.727	1.162
42	授業を公開した先生の改善にむけた日頃の努力を見つけて、その努力に沿ってコメントするのがよい。	2.939	0.847	3.000	0.000	2.776	1.085	3.000	0.707	3.000	0.000	3.000	0.000	3.000	0.707	3.227	0.528
43	授業を公開した先生の期待する視点に沿ってコメントするのがよい。	2.673	1.072	2.400	1.517	2.796	1.060	2.600	1.140	2.667	1.506	2.000	1.095	3.200	0.447	2.545	0.963
44	同僚の中で、授業者の立場に立つ人と、建設的な内容の発言をするして人に分けておくのがよい。	1.796	1.035	2.600	0.548	1.592	1.153	1.400	1.342	2.000	1.095	2.000	1.095	2.000	0.000	2.000	0.756
45	建設的な内容になったときは、授業者固有の課題ではなく全員に共通する課題として仕立て直すのがよい。	2.612	1.265	1.800	1.643	2.633	1.253	3.600	0.548	2.667	1.366	3.000	0.632	1.600	1.673	2.636	1.217
46	積極的な発言しかしてはいけないというスタンスをはじめから周知徹底しておく	1.827	1.140	1.600	1.673	1.918	1.134	2.200	1.304	1.500	1.225	2.333	1.033	1.200	1.304	1.682	0.995
47	英語科だけの振り返り会に止めないで、職員会など「前向きな公開授業がなされたこと」を多くの職員に周知してもらえる	2.755	1.149	3.200	0.447	2.796	1.099	3.400	0.548	2.167	1.835	2.833	1.472	1.600	1.673	2.818	0.907
48	せっかくの機会なので、管理職にも入ってもらって「頑張っている」姿を見もらえる振り返り会がよい。	2.480	1.278	2.600	1.517	2.592	1.257	2.600	1.517	2.167	1.472	1.500	1.643	1.600	1.342	2.727	0.985
49	振り返り会の発言だけに限定しないで、付箋などに記載して後からでも意見がもらえるような工夫するのがよい。	3.041	0.907	3.400	0.548	2.837	1.007	3.600	0.548	2.833	1.472	3.167	0.408	3.000	1.000	3.318	0.568
50	授業者のよりよい変容・成長についてのコメントがなされる	3.144	0.829	3.600	0.548	3.061	0.876	3.000	1.732	3.167	0.408	3.167	0.408	2.800	0.837	3.333	0.658
51	参観者が持ち合わせていない良さを取り上げるようにするのがよい。	2.844	1.136	3.400	0.548	2.776	1.159	2.800	1.643	2.500	1.225	3.167	0.408	3.000	1.000	2.850	1.268
52	授業者と生徒との関係性のよさの具体例をとりあげるのがよい。	2.802	1.120	3.000	1.732	2.653	1.234	2.800	0.837	2.667	1.366	3.000	0.632	2.800	1.095	3.100	0.788
53	授業を公開した先生らしさ・個性のよさを取り上げるのがよい。	2.948	1.040	3.600	0.548	2.816	1.149	2.000	1.414	3.333	0.516	3.000	0.632	2.800	1.095	3.250	0.786

		合計 (N=98)		仙台 (N=5)		岐阜研修 (N=49)		福井 (N=5)		香川 (N=6)		長崎 (N=6)		鹿児島(N=5)		上智研修 (N=22)	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
54	同僚として共鳴する点についてコメントするのがよい。	2.786	1.212	3.400	0.548	2.612	1.336	3.200	0.447	3.333	0.516	2.833	1.472	3.000	1.000	2.727	1.241
55	同僚の立場、メンター(指導員)の立場、授業を研究する研究者の立場などを明確に示して発言する機会がほしい。	2.667	1.149	3.400	0.548	2.469	1.293	2.600	1.517	2.667	1.506	2.667	1.366	3.000	1.000	2.636	0.953
56	互いに育て合うという意識をもって発言する機会がほしい。	3.500	0.543	3.800	0.447	3.286	0.866	3.600	0.548	3.500	0.548	3.667	0.516	3.600	0.548	3.500	0.598
57	評価を加えないで、あるがままを描写することがあってもよい。	2.053	1.363	2.200	1.643	1.551	1.355	3.200	0.837	2.500	0.548	2.167	1.722	1.200	1.304	2.762	1.091
58	授業を公開する教員がリサーチしたい課題を明示するのがよい。	2.771	1.119	3.200	0.447	2.510	1.277	3.200	0.447	2.667	1.366	2.667	1.366	3.000	1.225	2.909	1.065
59	個人的な課題というより、教員間にある共通課題を明示して意見交換をするのがよい。	3.042	0.994	3.600	0.548	2.898	1.065	3.800	0.447	3.333	0.516	3.333	0.816	2.400	1.517	2.773	1.232
60	「ほほえみを絶やさない」というような非言語的な対話感情を大切にするのがよい。	2.073	1.259	2.800	0.447	1.796	1.384	2.200	0.447	2.833	0.753	1.333	1.506	1.400	1.342	2.455	1.101
61	正答主義や正解は一つといった考え方が出ないよう司会者は、コーディネーターとしての役割を果たすように努めるのがよい。	2.656	1.288	3.400	0.548	2.367	1.380	3.600	0.548	3.167	0.753	2.167	1.835	2.200	1.643	2.773	1.232
62	授業公開は、授業者の授業を研究するのではなく、教員が解決すべき学習場面で起きているデータの提供の機会と考えるのがよい。	2.573	1.304	3.200	0.447	2.490	1.325	3.400	0.548	2.833	1.472	2.167	1.835	2.800	0.837	2.182	1.500
63	何かを判断するというスタンスを取らないように努めるのがよい。	2.295	1.360	2.600	1.517	2.102	1.475	3.200	0.447	1.667	1.366	1.833	1.722	1.200	1.304	2.682	1.086
64	コメントをする際は、授業を行う知識、スキル、心構えなどの視点を明確にするのがよい。	2.854	0.846	3.200	0.447	2.755	1.051	3.000	0.707	2.500	1.378	2.167	1.169	3.000	0.707	2.955	0.486
65	先輩教員は、後輩教員の可能性を引き出すようなスタンスで発言するのがよい。	3.073	1.008	3.600	0.548	2.816	1.236	3.000	0.707	3.500	0.548	2.833	1.472	3.400	0.894	3.136	0.889
66	先輩教員は、経験を積み上げたノウハウやコツを添えて発言するのがよい。	3.188	0.921	3.800	0.447	3.122	1.033	3.000	0.707	3.000	1.549	3.000	1.549	3.400	0.548	3.000	0.926
67	授業を行った先生も自身を観察対象として眺める。	2.833	1.130	2.800	1.643	2.612	1.255	3.200	0.447	3.333	0.516	2.667	1.366	2.400	1.517	3.000	1.069
68	すばらしい授業を求めるのではなく、授業で起きていることを理解することに努めるのがよい。	2.771	1.100	2.600	1.673	2.755	1.109	3.000	0.707	2.667	1.366	2.500	1.378	2.600	1.517	2.682	1.171
69	目標達成の過程での生徒の「つまずき」に焦点をあてるのがよい。	2.895	0.973	2.800	1.643	2.837	1.007	3.000	0.707	3.000	0.632	3.000	0.000	2.000	1.871	2.773	1.232

		合計 (N=98)		仙台 (N=5)		岐阜研修 (N=49)		福井 (N=5)		香川 (N=6)		長崎 (N=6)		鹿児島(N=5)		上智研修 (N=22)	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
70	参観者に、赤、黄、緑などの付箋を事前に渡し、気づきをメモしてもらい、検討事項を提案するような「授業振り返りシステム」をつくるのがよい。	2.635	1.153	3.200	0.837	2.592	1.206	2.000	1.871	2.333	1.211	2.833	0.983	2.000	1.225	2.682	1.171
71	振り返り会は、インフォーマル性をベースに成り立つことを徹底するのがよい。	1.938	1.390	2.800	0.447	1.673	1.519	2.800	0.837	2.167	1.169	2.000	1.673	2.000	1.225	1.864	1.356
72	コメントに当たって、授業技術の紹介は避けるようにするのがよい。	1.500	1.086	1.600	0.894	1.327	1.248	1.600	0.894	1.667	0.816	1.667	0.816	1.400	0.548	1.636	1.093
73	聞き手としての立場を大切にするのがよい。	2.368	1.167	2.400	1.342	2.204	1.307	3.200	0.447	2.500	0.548	1.833	1.472	2.400	1.517	2.429	1.028
74	遊び心をなくさないようにするのがよい。	1.789	1.312	3.200	0.447	1.408	1.257	2.000	0.000	2.500	1.378	0.833	1.329	1.200	1.304	2.227	1.343
75	気づきを感じたら何でも言葉にしてみんなの場に出すことを心がけるのがよい。	2.552	1.169	2.600	1.517	2.510	1.277	3.000	0.707	2.000	1.095	2.833	1.169	2.800	0.837	2.318	1.249
76	発言には自分の失敗談を付け加えるのがよい。	2.042	1.187	2.400	1.342	1.796	1.190	1.800	1.643	2.333	1.211	1.667	1.366	2.400	1.342	2.318	1.086
77	失敗は隠さないのがよい。	3.125	0.976	3.600	0.548	3.184	0.858	3.400	0.548	3.000	0.632	3.500	0.548	3.600	0.548	2.364	1.560
78	一方通行を避け、フィードバックの循環の大切さを共有するよう促すのがよい。	3.284	0.694	3.600	0.548	3.122	0.949	3.400	0.548	3.167	0.408	3.500	0.548	3.400	0.548	3.190	0.873
79	授業者のパーソナリティを歓迎するスタンスを忘れないようにするのがよい。	2.958	1.193	2.800	1.643	2.673	1.463	3.200	0.447	3.167	0.408	3.500	0.548	3.400	0.548	3.000	1.140
80	問題解決型ではなく、状況理解型の振り返り会を目指すのがよい。	1.674	1.324	2.200	1.483	1.510	1.340	2.000	1.225	1.833	1.472	2.000	1.673	1.200	1.095	1.667	1.317
81	思いつきでもよいので次々に気づきやコメントを提示するのがよい。	2.326	1.125	1.800	1.643	2.306	1.176	3.000	0.707	2.167	0.753	2.167	1.472	3.000	0.707	2.048	1.161
82	その会で、すぐに問題を解決するというスタンスは取らないのがよい。	2.505	1.295	2.000	1.871	2.408	1.273	2.600	0.894	2.667	1.366	3.167	0.408	1.400	1.949	2.619	1.396

第二部

授業観察と学習者理解の方法論

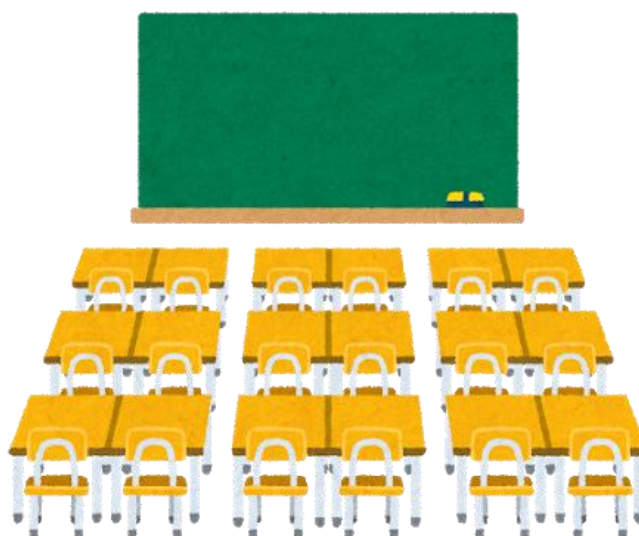
次ページにまとめたのは授業観察と学習者の習得状況を理解するための方法である。第一部では、現職教員が望んでいる授業研究の在り方を考察した。その結果次のような特徴が求められていることが明らかとなった。

- 授業者、観察者ともに前向きになれるよう、お互いが成長しあえるよう、授業者の伸びしろ、改善点、可能性に言及したコメントを言い合う。
- 授業者や授業公開校が観察者に注目してもらいたい点を指導案の中で明示することで、意見交換会の中でその点について話題にあがるようにする。
- コメントの一方通行や個人的な授業者への攻撃的なコメントをさけるためにフィードバックの循環や建設的な意見交換を行う。
- 質の良いコメントを引き出すための工夫が必要。
- 研究授業の活性化、活発化のための同僚性の大切さ。
- 課題意識、授業研究の共有化。
- 研究授業活性化、活発化のための組織化、リーダーシップの大切さ。

実行に移すためには、これらを具体化し教員研修等で観察の方法として習得する機会を作り、指導力養成に結びつけることが肝要となる。教育学および第二言語習得研究においてはこれまでに様々な授業研究の方法が研究され開発されてきた。第二部では、第一部と実証研究で行われてきた成果の橋渡しをすることを目的とする。なお、ここに掲載したのは申請者の所属する上智大学言語科学研究科で開講しているクラスルーム・リサーチの成果を受講生がまとめたものを改訂しながら本研究に反映させたものである。タイトルとなっている Teaching by Principles in EFL Classrooms は当該科目において当初作成を予定していた冊子のタイトルである。

Teaching by Principles in EFL Classrooms: Insights from Classroom Research

Sophia University TESOL Classroom Research Special Interest Group



目次

1.	発問の方法 Questioning strategies in the classroom	<i>Rebecca Jing Zhang</i>	58
2.	動機付け効果の検証 Motivating learners in the classroom	<i>Mei Usui</i>	62
3.	学習状況把握の方法としての学習者日記（1） Using diaries to understand learners	<i>Kenta Kimura</i>	66
4.	学習状況把握の方法としての学習者日記（2） Diary studies	<i>Sachi Niwa</i>	68
5.	教室内学習者評価 Assessing learners in the classroom	<i>Yumi Fujita</i>	71
6.	生徒の発話の誤りの対処法 Treating learners' errors in the classroom	<i>Sho Mitsui</i>	74
7.	生徒は何を学んだかを簡単に調べる方法 Using Uptake Recall Chart in the classroom	<i>Yoshinori Watanabe</i>	76
8.	授業活動の定量分析 Using COLT observation scheme in the classroom	<i>Azusa Kuriyama</i>	78
9.	授業でのインターアクション・パターンを検証する Turns, topics and tasks	<i>Huiting Huang</i>	81
10.	文字起し資料を作成する Transcription	<i>Corey Fegan</i>	83
11.	生徒とのラポールをどう築くか Building rapport with learners	<i>Maki Takata</i>	86
12.	授業における生徒の不安の対処法 Anxiety and competitiveness	<i>Iris Magnolia Cortés Ruiz</i>	90
13.	質疑応答の方法 Questions and interaction	<i>Shi Xiaojuan</i>	95
14.	ティーチャー・トークの特徴 Teacher talk	<i>Sachi Niwa</i>	100
15.	誤りの訂正とフィードバック Corrective feedback	<i>Sanduni Sarathchandra</i>	103

1. Questioning strategies in the classroom

Rebecca Jing Zhang

Children go to school as question marks and leave school as periods. -- Neil Postman

Focus Questions

- In a highly interactive classroom, what is a question and what are the various types of questions asked?
- What are some questioning strategies that teachers should develop to generate interaction?
- How can a teacher improve her/his questioning strategies?
- What are some effective reacting techniques?

Principles: Definition, types and importance

A question is: Any sentence which has an interrogative form or function. In classroom settings, teacher questions are defined as instructional cues or stimuli that convey to students the content elements to be learned and directions for what they are to do and how they are to do it (Cotton, 1988, p. 1).

There are many types of questions:

- Open vs. Closed questions
- Display vs. Referential questions
- Lower Cognitive vs. Higher Cognitive questions

1. Open vs. Closed questions

An open question allows the respondents to develop their ideas without limiting responses or controlling responses. The questions often require more than one-word answers.

e.g. What do you think would happen if ...?

Sound interesting. How does that work?

How do you feel about that?

Asking an open question in class has many advantages:

- Sometimes it can help students solve problems.
- Respondents can include more information such as their feelings, attitudes and understanding, so true feelings can be received.
- It can obtain extra and detailed information.

On the other hand, an open question has its disadvantages:

- Respondents may find it difficult to answer open questions if they are not familiar with expressing their own views and opinions.
- Response rate to questions is lower because it takes longer time to complete questions and questionnaires.

A close question looks for specific facts and often only requires one-word answer which can be yes or no. (Hopkins, 2008, p. 65).

e.g. Did you finish your homework?

Are you going to buy a pen?

The advantages of a closed question include:

- It is good for finding out specific information.
- It helps a learner make a decision quickly.
- It helps a teacher gather more information.

The disadvantages of asking a close question in class include:

- It may force respondents to give simple answers to complex issues.
- Respondents may think their desired answer is not a choice.

2. Display vs. Referential questions

A display question is a question that the questioner already knows the answer of. It is not a real question, but it serves to elicit language practice (Richards & Schmidt, p. 178).

e.g. What does invention mean?

What is the past simple form of broadcast?

Asking display questions in class includes many advantages such as:

- A display question is a tool for the teacher to check and test their learners' progress.
- A display question can serve as a source of listening practice, particularly for beginners.

Disadvantages also exist when asking display questions in class such as its lack of communicative quality and authenticity.

A referential question is a question which seeks for information that is not known by the teacher. It is a genuine question (Richards & Schmidt, 2013, p. 490).

e.g. What's your favorite invention and why?

What did you do in the summer vacation?

Asking a referential question in class enables the teacher to elicit long responses from the student from natural discourse. Additionally, it encourages the student to experiment language forms they have learned.

3. Lower Cognitive vs. Higher Cognitive questions

Lower cognitive questions are those which ask the student merely to recall verbatim or in his/her own words material previously read or taught by the teacher. Lower cognitive questions are also referred to in the literature as fact, closed, direct, recall, and knowledge questions (Cotton, 1988, p. 3). Higher cognitive questions ask the student to mentally manipulate bits of information previously learned to create an answer or to support an answer with some logically reasoned evidence. Higher cognitive questions are also called open-ended, interpretive, evaluative, inquiry, inferential, and synthesis questions (Cotton, 1988, p. 4). Asking a few lower cognitive questions in class may help students to gain some new important knowledge. However, if a teacher asks too many lower cognitive questions, he/she may encourage students to learn by rote, which is detrimental to students' creativity.

In general, it is undoubtedly favorable for a teacher to ask diverse types of questions in class, because when students want to respond to the questions posed, they need to do at least the following things.

- Attend to the question
- Decipher the meaning of the question
- Generate a covert response (i.e., formulating a response in one's mind)
- Generate an overt response; and often
- Revise the response (based on teacher probing or other feedback) (Cotton, 1988, p. 2)

In conclusion, asking questions in the classroom is of great importance for a teacher, because:

- It can develop interest and motivate students to become actively involved in lessons.
- It can evaluate students' preparation and check on homework or seatwork completion.
- It can develop critical thinking skills and inquiring attitudes.
- It can review and summarize previous lessons.
- It can nurture insights by exposing new relationships.
- It can assess achievement of instructional goals and objectives.
- It can stimulate students to pursue knowledge on their own. (Cotton, 1988, p. 1)

Research Findings

1. General Findings

- Instruction which includes posing questions during lessons is more effective in producing achievement gains than instruction carried out without questioning students.
- Students perform better on test items previously asked as recitation questions than on items they have not been exposed to before.
- Oral questions posed during classroom recitations are more effective in fostering learning than written questions.
- Questions which focus student attention on salient elements in the lesson result in better comprehension than questions which do not (Cotton, 1988, p. 3).

2. Findings on placement and timing of Questions

- Asking questions frequently during class discussions is positively related to learning facts.
- Increasing the frequency of classroom questions does not enhance the learning of more complex material. (Some researchers have found no relationship; others have found a negative relationship.)
- Posing questions before reading and studying material is effective for students who are older, high ability, and/or known to be interested in the subject matter.
- Very young children and less proficient L2 readers tend to focus only on material that will help them answer questions if they are posed before the lesson is presented. (Cotton, 1988, p. 3).

3. Findings on cognitive level of questions

- On the average, during classroom recitations, approximately 60 percent of the questions asked are lower cognitive questions, 20 percent are higher cognitive questions, and 20 percent are procedural.
- Higher cognitive questions are not categorically better than lower cognitive questions in eliciting higher level responses or in promoting learning gains.
- Lower cognitive questions are more effective than higher level questions with young (primary level) children, particularly the disadvantaged.
- Lower cognitive questions are more effective when the teacher's purpose is to impart factual knowledge and assist students in committing this knowledge to memory.
- In settings where a high incidence of lower level questions is appropriate, greater frequency of questions is positively related to student achievement.
- When lower level questions are predominantly used, their level of difficulty should be such that most will elicit correct responses.
- In most classes above the primary grades, a combination of higher and lower cognitive questions is superior to exclusive use of one or the other.
- Students whom teachers perceive as less proficient learners are asked fewer higher cognitive questions than students perceived as more capable learners.
- Increasing the use of higher cognitive questions (to considerably above the 20 percent incidence noted in most classes) produces superior learning gains for students above the primary grades and particularly for secondary students.
- Simply asking higher cognitive questions does not necessarily lead students to produce higher cognitive responses.
- Teaching students to draw inferences and giving them practice in doing so result in higher cognitive responses and greater learning gains.
- Increases in the use of higher cognitive questions in recitations do not reduce student performance on lower cognitive questions on tests. (Cotton, 1988, p. 4).

4. Findings on wait-time

- The average wait-time teachers allow after posing a question is one second or less.
- Students whom teachers perceive as less proficient learners are given less wait-time than those whom teachers view as more capable.
- For lower cognitive questions, a wait-time of three seconds is positively related to achievement, with less success resulting from shorter or longer wait-times.
- There seems to be no wait-time threshold for higher cognitive questions; students seem to become more and more engaged and perform better and better the longer the teacher is willing to wait. (Cotton, 1988, p. 5).

Tips for your teaching

Based on the above research findings, the following questioning strategies may be useful in the classroom.

- Incorporate questioning into classroom teaching/learning practices.
- Ask questions which focus on the salient elements in the lesson; avoid questioning students about extraneous matters.
- With older and higher-level students, ask questions before (as well as after) material is read and studied.
- Question younger and lower-level students only after material has been read and studied.
- Ask a majority of lower cognitive questions when instructing younger and lower-level students.
- Structure these questions so that most of them will elicit correct responses.
- Increase the use of higher cognitive questions (to 50 percent or more) when instructing older and higher-level students.
- In settings where higher cognitive questions are appropriate, teach students strategies for drawing inferences.
- Wait-time should be about three seconds when conducting recitations involving a majority of lower cognitive questions.
- Increase wait-time beyond three seconds when asking higher cognitive questions.
- Give generous amounts of wait-time to students perceived as lower ability.
- Avoid vague or critical responses to student answers during recitations.
- During recitations, use praise sparingly and make sure it is sincere, credible, and directly connected to the students' responses.
- Use various questioning practices, and also use approaches other than questioning in the classroom, such as silence, making statements.

Reference

- Cotton, K. (1988). Classroom Questioning. Retrieved April 10, 2008, from <http://www.learner.org/channel/workshops/socialstudies/pdf/session6/6.ClassroomQuestioning.pdf>
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (Eds.). (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. New York: Longman.
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. Berkshire: Open University Press.

2. Motivating learners in the classroom

Mei Usui

Principles

What is motivation?

- Motivation is responsible for why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it.
- Level of motivation influences (1) the choice of actions, (2) persistence with the action and (3) effort expended on it (Dörnyei, 2015).

Why is motivation important in language learning?

- In any perfect setting, motivation is necessary to keep learning going. Without enough motivation, accomplishment of long-term goal which require consistent effort such as mastery of the second language is not feasible.
- With high motivation, even those who lack in language aptitude and learning conditions have a better chance to achieve their long-term goals.

Dörnyei's L2 Motivational Self System

If we have a well-developed possible future self, we can imagine this self in a vivid and realistic future scenario. Since it is more an obvious picture of where we are heading than just a long-term goal, it gives us considerable motivational power.

- Ideal L2 self: what the learner would like to become.
- Ought to L2 self: The attributes that someone believes he or she ought to possess.
- L2 learning experience: motivational influence of the students' learning environment such as successful learning experience.

Research Findings on motivation in class

Teacher

- Teacher's motivational practice influence students' motivation (Guilloteaux & Dörnyei, 2008).

Materials

- The use of authentic materials motivates learners (Peacock, 1997).
- The lessons focused on grammar or the ones that use only textbooks can be strongly demotivating for the learners (Sakai & Kikuchi, 2009).
- Obtaining low test score also demotivates the learners (Sakai & Kikuchi, 2009).

Tips for teachers (Dörnyei, 1994)

Language level

- **Include a sociocultural component in the L2 syllabus**
Share positive L2-experience such as showing films, playing popular music, inviting native speakers as guests.
- **Develop learners' cross-cultural awareness system**
Focus on cross-cultural similarities, not just differences.
Use "culture teaching" ideas and activities.
- **Promote student contact with L2 speakers**
Arrange meetings with L2 native speaker / school trip or exchange programs to the L2 country / pen-friend project.
- **Develop learners' instrumental motivation**
Discuss the role L2 plays in the world and its potential usefulness.

Learner Level

- **Develop students' self confidence**

Trust the students and project the teacher's belief to the students' goal.

Regularly provide praise / make sure students regularly experience success and a sense of achievement / involve students in more favorable, "easier" activities to counterbalance negative experience / use confidence building task.

- **Promote the students' self-efficacy about achieving learning goals**

Teach learning and communication strategies / help them to develop realistic expectations of what can be achieved in a given period.

- **Promote favorable self-perceptions of competence in L2**

Highlight what students can do in the L2 rather than what they cannot do / talk openly about your own shortcomings in L2.

- **Decrease student anxiety**

Create a supportive and accepting learning environment in the classroom / avoid hypercritical or punitive treatment / apply special anxiety reducing activities.

- **Promote motivation-enhancing attributions**

Help students recognize links between effort and outcome / attributes past failure to controllable factors such as insufficient effort, confusion of what to do, or the use of inappropriate strategies, rather than to lack of ability.

- **Encourage students to set attainable sub-goals for themselves**

Proximal and specific sub-goals (e.g., learning 200 new words every week) / integrate these sub-goals into a personalized learning plan for each student.

Learning situation level (Course-specific motivational components)

- **Make the syllabus of the course relevant**

Conduct needs analysis / involve students in the planning of the course.

- **Increase the attractiveness of the course content**

Use authentic materials / exotic supplementary materials / recordings / visual aids.

- **Discuss with the students the choice of teaching materials**

- **Arouse and sustain curiosity and attention**

Conduct activities which attract the students' interests. Change activity patterns or seating patterns on a regular basis to avoid boredom.

Learning situation level (Course-specific motivational components)

- **Increase students' interest and involvement in the task**

Design and select challenging activities / implement new ideas in each activity / conduct puzzles, problem-solving games / encourage students to interact with each other through activities that challenge them to elicit their personal information from each other.

- **Match difficulty of the tasks with students' abilities**

Students can be motivated if they are put in situations that require them to use reasonable effort.

- **Increase student expectancy of task fulfillment**

Familiarize student with the task type / give the guidance about strategies for the task / make the criteria of success.

- **Facilitate student satisfaction**

Allow students to create the products in which they can see their achievement / keep records of their progress / make a wall chart of what the group has learned / celebrate progress!

Teacher specific motivational components

- **Try to be empathic, congruent, and accepting**
Being sensitive to students' needs, feelings and perspectives / the ability to behave according to your true self / nonjudgmental, positive regard, acknowledge students from different cultural backgrounds, family backgrounds and with different learning styles.
- **Adopt the role of a facilitator**
Not to be authority figure / develop warm rapport with the students.
- **Promote learner autonomy**
Share responsibility with students / invite them to design and prepare activities / promote peer-teaching / include project work that students can be in charge of / provide students with opportunities to establish their leadership.
- **Model student interest in L2 learning**
Show students that you value L2 learning as a meaningful experience that produces satisfaction and enriches their life / share your personal interest in L2 and L2 learning with the students / show the students your confidence as an L2 user to motivate their learning.
- **Introduce tasks in such a way as to stimulate intrinsic motivation and help internalize extrinsic motivation**
Present tasks as learning opportunities / project intensity and enthusiasm / raise task interest by connecting the task with the topic that students already find interesting / state the purpose and utility of the task.
- **Use motivating feedback**
Make your feedback informational / give positive feedback / point out the value of accomplishment / don't overreact to errors.

Group-specific motivational components

- **Increase the group's goal-orientedness by initiating discussion**
Set the goal which students can achieve as a group / establish how you will evaluate whether students have reached their goal of a group task.
- **Promote the internalization of classroom norms**
Establish the norms explicitly right from the start / explain their importance of classroom norms and how they enhance learning / involve students in formulating norms.
- **Help maintain internalized classroom norms**
Observe students consistently to avoid any violation unnoticed.

Group-specific motivational components

- **Minimize the detrimental effect of evaluation on intrinsic motivation**
Focus on individual improvement and progress / avoid comparing students' ability with each other / make evaluation private rather than public / do not encourage student competition / make the final grading the product of two-way negotiation with the students by asking them to express their opinion of their achievement in a personal interview.
- **Promote the development of group cohesion and enhance inter-member relations**
Create classroom situations in which students can get to know each other and share genuine personal information (feelings, fears, desires, etc.) / organize outing and extracurricular activities / include game-like intergroup competitions.

Group-specific motivational components

- **Use cooperative learning technique**
Frequently include group work in the classes in which the group's (rather than the individual's) achievement is evaluated.

References

- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Sakai, H., & Kikuchi, K. (2009). An analysis of demotivators in the EFL classroom. *System*, 37(1), 57-69.

3. Using diaries to understand learners

Kenta Kimura

Definition

A diary study in second language learning or teaching is “an account of a second language experience as recorded in a first-person journal” (Bailey & Ochsner, 1983, p. 189).

Getting started

1. Find a group of learners who will keep diaries
2. Decide which language to use in the diary (L1 or L2).
3. Persuade the learners to accept that their diaries will not be corrected. Instead, promise the participants that what is expressed in the diaries will be served as a useful reference for designing and planning classes
4. Ask them to write whatever comes into their heads.
5. Guarantee confidentiality

Tips for diaries

1. Set aside a regular time and place each day to write diary.
2. Keep your diary in a safe, secure place so you will feel free to write whatever you wish.
3. Do not worry about your style, grammar, or organization, especially if you are writing in your target language.
4. Carry a small pocket notebook with you so you can make notes about your language learning (or teaching) experience whenever you wish to write down.
5. Support your insights with examples. When you write something down, ask yourself, “Why do I feel that is important?”
6. At the end of each diary entry, note any additional thoughts or questions that have occurred to you. You can consider these in more detail later.

Collecting the diaries

1. Decide whether you ask to see the diary entries as they are produced or wait until the end of the whole diary-writing project to call for them to be handed in.
2. A periodic review may be advisable, at which point you could photocopy the entries and begin your analysis.
3. Arrange for weekly discussion sessions where the learners are invited to raise any topic in their diary entries to be highlighted.

Data analysis

1. The main task is to discover what the learners think is important and what happens in language lessons.
2. Frequency of mention: the number of times a given topic is identified in the diary entries.
3. Distribution of mention: the number of different people who mention a given topic.
4. Saliency: the level of emphasis on the topic in a diary.

Research Findings

1. Schumann and Schumann (1977) reported six personal variables affecting SLA: nesting patterns, desire to maintain one’s own language learning agenda, reactions to dissatisfaction with teaching methods, motivation for choice of materials, eavesdropping vs. speaking as a language learning strategy, and transition anxiety.

2. Brown (1983, 1985) analyzed the diaries kept by 36 English-speaking adult language learners of different age groups who took an intensive Spanish course in the U.S. There was a total of 76 factors identified. Statistical analysis revealed that the most important factors in the language learning process were perceived quite differently between the age groups.
3. Matsumoto (1989) analyzed a diary kept by a Japanese college-level ESL learner in the target language environment. He found, among a total of 65 factors mentioned in the diary, that significant findings included the effects of positive feedback on learner motivation, the importance of affective classroom climate for the learner's L2 development, and the role of self-awareness and self-analysis in the participant's language learning process.

Tips for your teaching

1. Diary should not be only for the sake of understanding your learners, but also for the sake of your students understanding themselves, so it is advisable that you should tell them what keeping a diary means to them.
2. "Anything can be kept in the diary". This instruction works for some students. However, some learners would not be sure about what "anything" means. Therefore, examples of diary entries should be provided to those learners.
3. You have to guarantee confidentiality and what they write does not affect their course assessment.
4. Diary keepers may find it difficult to write in the target language. If so, ask them to write it in their first language so that they might become increasingly likely to write what they really think about a class.
5. Remember that your students, diary keepers, might hesitate to write comments on class their which is conducted by a teacher (diary checker).

References

- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1990). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, K. M., & Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science. In K. M. Bailey, M. H. Long, & S. Peck (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 188-198). Rowley, MA: Newbury House.
- Brown, C. (1983). *The distinguishing characteristics of the older adult language learner* (Unpublished Ph.D. dissertation), University of California, Los Angeles.
- Brown, C. (1985). Requests for specific language input: Differences between older and younger adult language learners. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 272-281). Rowley, MA: Newbury House.
- Matsumoto, K. (1989). An analysis of a Japanese ESL learner's diary: Factors involved in the L2 learning process. *Journal of the Japan Association for Language Teaching*, 11, 167-192.
- Schumann, F. M., & Schumann, J. H. (1977). Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. In H. D. Brown, C. A. Yorio, & R. H. Crymes (Eds.), *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp. 241-249). Washington, D.C.: TESOL.

4. Diary studies

Sachi Niwa

Principles

What is a diary study?

- “A diary study in second language learning, acquisition, or teaching is an account of a second language experience as recorded in a first-person journal. The diarist may be a language teacher or a language learner” (Curtis & Bailey, 2009, p. 68).
- It involves keeping of journals, and analyzing and interpreting the results of it (Curtis & Bailey, 2009).
- The diarist reflects his or her own teaching and learning **introspectively**. Thus, he or she can examine “affective factors, language learning strategies, and his (or her) own perceptions” (Bailey & Ochsner, 1983, p.189).
- “Diary studies can offer insights into processes that are not otherwise easily accessible or open to investigation and can thus provide useful information to language teachers, learners, and researchers” (Curtis & Bailey, 2009, p. 70).
- At first, diaries are analyzed by the diarists themselves, but later other researchers and/or teachers started to analyze the data which was generated by language learners and/or teachers. They are called indirect or non-introspective studies (Curtis & Bailey, 2009).
- “Diary studies can be used as the sole form of data collection in a research project, or as just one form in a broader study, possibly to triangulate the information collected using an array of data collection techniques (for example, diaries, interviews, observations, surveys, class recordings, and so on), or different sources (students, teachers, administrators) to provide a broader and richer perspective” (McKey, 2009).

Collecting diary study data

- Barley and Curtis (2009) suggest various methods to collect diary study data, such as, handwritten journals, word processed journals, or audio recordings.
- Collecting the data by the audio recordings may be very time-consuming as the researcher probably should transcribe the recordings, at least some part of it.
- Processed journal entries are preferred than handwritten journal entries as “having an electric record greatly facilitate data analysis” (Curtis & Bailey, 2009, p.71).

What is necessary for diary study data? (Curtis & Bailey, 2009)

- Ideally, the diary data will involve both **factual records** and **interpretations** of them.
- Also, it is important to keep detailed **chronological records** of the entries: the day, date, and time at which the diarist starts the entry, and the time at which he or she finishes writing.
- “Whether it is teacher or language learners who are keeping diaries, for record keeping and data gathering purposes, it is important to have a summary of the class information and the lesson that is being written about, including day, date and time of the lesson, number of students, topic(s) and/or skill(s) addressed, etc.” (P. 72). These can help another reader of the entries understand the content.
- If the diarist is a language learner, it can be good to contain class handouts and copies of assignments with the diary. If the diarist is a language teacher, including both class handouts and the lesson plans are necessary.
- Setting reasonable time limits for making diary entries will prevent from writing the entries become an overly time-consuming and laborious task.

- When the diarist is very busy, making brief handwritten notes is useful not to forget about the class. Later, the notes can help to make word processed journals.

The language of diary study data (Curtis & Bailey, 2009)

- For language teachers, “it is important to focus on recording their thought and feeling as accurately and completely as possible within the constraints of time and language”. Therefore, they should give up correcting grammar, spelling and punctuation in the original diary entries. “Journal entries are first-draft writing” (p.72).
- For language learners, the purpose of keeping diaries is also to record the thoughts, feelings and behavior patterns when they use or learn the target language. Thus, they do not have to worry about grammar, spelling, and so on.
- Many language learners keep diaries in their first language, or in a mix of their first and second languages as they do not have enough proficiency of the target language to express their thoughts confidently and fluently.

Organizing and interpreting diary studies data

- The diary is only data, it must be analyzed carefully to be a study, by the diarist herself or himself (in first-person diary studies) or the researcher (in third-person diary studies) (McKey, 2009).
- Word processed diary entries have make it easy to analyze the data with dining the keywords and phrases or using highlighter function to identity related themes (Curtis & Bailey, 2009).
- Diary studies profit from triangulation as various kinds of data which lead to the same consequences can improve the reliability of it. They can be used to triangulate with either quantitative or qualitative forms of data (Curtis & Bailey, 2009).

Research Findings

- Leung (2002) conducted the study on the effect of extensive reading on an adult’s self-study of Japanese over a 20-week period and the data was collected as multiple sources: a learner’s diary, audio-recordings from several private tutorial sessions, and vocabulary tests.
- She notes that the diary studies reveal what learners experience during the extensive reading process, including their discoveries or challenges of L2 use.
- She indicates that the learners can find the enjoyment and benefits of extensive reading through constant encouragement from the teacher and the classmates, which can give learners more confident in their own reading.
- Block (1996, as summarized in Curtis & Bailey, 2009, p. 70) investigated an adult EFL course in Spain. In the report, Block used observational data he collected through his visits to the class. He also included the teacher’s journal entries and information from the diaries kept by several students. This combination offered him a balance of the emic and etic perspectives.

Tips for your teaching

1. Diary studies are good tools for teachers to find out not only the processes of the learners’ learning their L2 but also their feeling and thought they have through language learning. This is because that the date from diary studies consists of detailed notes on events, actions, emotions, and thoughts, which are often interpreted by the diarists introspectively (Curtis & Bailey, 2009).
2. If you become the diarists yourself, conducting diary studies can provide you with the opportunities to reflect your own teaching and the way you manage the class introspectively.

3. Even though you are not going to conduct diary studies, it will be very useful to read the diary studies because it may help you understand what language learners or language teachers feel through language learning or teaching.

References

- Bailey, K. M., & Ochsner, R. (1983). A methodological review of the diary studies: Windmill tilting or social science? In K. M. Bailey, M. H. Long, and S. Peck (Eds.), *Second language acquisition studies* (pp. 188-98). Rowley, MA: Newbury House.
- Block, D. (1996). A window on the classroom: Classroom events viewed from different angles. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education* (pp. 168-194). Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtis, A., & Bailey, K. M. (2009). Research digest: Diary studies. *OnCUE Journal*, 3(1), 67-85.
- Leung, C. Y. (2002). Extensive reading and language learning: A diary study of a beginning learner of Japanese. *Reading Foreign Language*, 14(1), 66-81.
- McKey, S. L. (2009). Introspective techniques. In Heifham. J., & Croker, R. A. (Eds.), *Qualitative Research in applied linguistics practical introduction* (pp. 227-235). London, UK: Palgrave Macmillan.

5. Assessing learners in the classroom

Yumi Fujita

Principles

- Assessment “refers to the general process of monitoring or keeping track of the learner’s progress [...] it is part of whole educational process of teaching and learning” (Hedge, 2000, p. 376).
- The primary purpose of assessment is to understand the student’s ability. The results can be used for secondary purposes. For instance, assessment can be used as a placement test to assign students to different classes or an achievement test for understanding the student’s ability at the end of the term.
- Depending on the purposes, teachers can see two types of assessments. First one is summative assessment which is used as “Assessment *of* Learning” (Katz, 2014, p. 322). It focuses on what learners have learned as a result of a period of instruction. This type of assessment does not necessarily relate to the school curriculum nor carried out by teachers. Typical summative assessments in classroom are mid-term tests and standardized national tests. The other type is called formative assessment which is “Assessment *for* Learning” (Katz, 2014, p.322). It aims to understand learners’ progress and identify how to help them along the assessment. Its focus is on scaffolding learning and providing ongoing feedback during the instruction or student performances, and usually done by the class teacher. It also engages students in self-assessment.
- Katz (2014, p.323) divided assessment into two types, which is selected-response format and constructed-response format as shown in Appendix A (based on MicTighe & Ferrara, 1998). With a selected-response format, answer choices are provided, and learners can demonstrate what they know about the language by choosing one. It is especially helpful for beginners to have these choices as they have limited language proficiency. A constructed-response format requires the learners to answer with using language that they have learned in the class.
- Teachers’ choice of assessment timings and assessment methods hold an important key concept of understanding multi stages of the assessment cycle (Davison & Leung, 2009). Gottlieb, Katz & Ernst-Slavit (2009) shows the four-step assessment cycle that helps link assessment to learning; step 1: identifying learning aims, step 2: correcting and recording information about student learning, step 3: examining the information and at last but not the least, step 4: using the information. In this way, assessment will be embedded throughout the lesson to enhance students’ learning opportunities.

Research Findings

- Brindley (1989) investigated teachers’ assessment practices in Australian Migrant Education Program and his findings show that these teachers consider assessment as a support tool in teaching and learning functions (Appendix B).

Tips for your teaching

- “Typically, tasks for assessment should be based on activities and exercise types that were used for instruction” (Katz, 2014, p. 328) to harmonize the classroom instruction with assessment as a whole learning process.
- An important assessment tool is observation. By watching students engage in tasks, teachers try to make sense of students learning. It is effective to plan to what to observe beforehand and record the lesson in order to systematize the observation-driven assessment.

- “Teachers may choose to assess students’ ability using a range of tasks, depending on what they want to know about student learning” (Katz, 2014, p. 327). Teachers should always keep in mind that “no single test method can fulfill all the varied purposes for which we might test” (Alderson, 2000).
- Teachers can use tasks that will indicate students’ developing competence in a particular skill area. Designing assessment for receptive skills (reading and listening skills) is more difficult than designing that for productive skills (speaking and writing) because receptive skills are invisible and “teachers must make inferences about the development of these skills” (Katz, 2014, p. 326). When teachers assess productive skills, they are observable through the students’ performances such as spoken responses or written works. However, performance assessments need reliable scoring guides that help the teacher to score the student’s performance coherently and consistently.
- Teachers can also use self-assessment, portfolio or peer-assessment by students to involve them into assessment process. It will motivate them and develop the awareness of autonomous learning.
- A general guideline is to write directions and questions at a slightly lower level than that of the targeted language competence (Katz, 2014, p. 327).
- To make the grading procedure clear, criteria should be shared and understood by students, other stakeholders such as parents, and other teachers.

References

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. In Johnson, R. K. (Ed.), *The second language curriculum* (pp. 63–78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davison, C., & Leung, C. (2009). Current issues in English language teacher-based assessment. *TESOL Quarterly*, 43(3), 393–415.
- Gottlieb, M., Katz, A., & Ernst-Slavit, G. (2009). *Paper to practice: Using the Tesol English language proficiency standards in preK-12 classrooms*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Katz, A. (2014). Assessment in second language classrooms. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snoq (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.) (pp. 320 – 337). Boston, MA: National Geographic Learning.
- McTighe, J., & Ferrara, S. (1998). *Assessing learning in the classroom. Student assessment series*. NEA Washington, D. C.: Professional Library.

Appendix A: Types of Assessment (Katz, 2014, p. 323/ based on McTighe & Ferrara, 1998)

SELECTED-RESPONSE FORMAT	CONSTRUCTED-RESPONSE FORMAT			
	Brief Constructed Response	Performance-Based Assessment		
		Product-focused	Performance-focused	Process-focused
Multiple choice	Gap filling	Essay	Oral presentation	Observation
True/false	Short answer	Story/play/poem	Dramatic reading	Reflection
Matching	Cloze	Portfolio	Role play	Journal
Same/different	Label a visual	Report	Debate	Learning log
Grammatical/ungrammatical	Sentence completion	Video/audiotape	Interview	
	Error correction	Poster session	Online chats	
		Project		

Appendix B: Perceived Importance of Functions of Assessment (Brindley, 1989, p.25)

	Mean	SD	Rank
Place learners in class	4.296	1.059	1
Provide information on learners' strengths and weaknesses for course planning	4.137	1.129	2
Provide information on funding authorities for accountability purposes	2.482	1.512	6
Encourage students to take responsibility for their own learning	3.957	1.268	3
Provide students with a record of their own achievement	3.207	1.393	5

(SD = standard deviation)

6. Treating learners' errors in the classroom

Sho Mitsui

Principles

- One of the basic principles of error correction is that "we must provide them [learners] with feedback they need to modify their hypotheses about the functions and linguistic forms they use" (Allwright & Bailey, 1990, p. 99).
- In so doing, it is important to give them appropriate cognitive feedback as well as affective support.

Should learner errors be corrected?

- It depends whether the teacher has the ability to identify learner errors. Native language teachers don't correct errors as frequently as non-native language teachers do. The teacher should keep in mind that the output of any learner in a classroom may serve as input to any other learner. If the teacher does not correct the error in a learner's output, other learners may take it as grammatically correct speech.
- Learners tend to ask to be corrected quite often but don't they sometimes discourage them?

Deciding when to correct errors

- If you correct the learner's error immediately, you might be interrupting the learner in mid-sentence. However, feedback is more effective when the learner receives it as close to the utterance or language activity as possible.
- By trying out various strategies to examine the outcome carefully, teachers can make a more informed decision on how to give feedback to students.
- In order for learners to make the best use of the feedback, they need to "notice the gap" between what they are saying and what other people are saying (Schmidt & Frota, 1986).

Deciding what treatment to provide

- Teacher's decision process is incredibly complex (Chaudron, 1977).
- Teachers have at least three choices in providing error feedback: when the error has been made, where the error is, and what kind of error the learner has made.

Deciding who will treat errors

Only learners themselves are capable of making changes in their developing interlanguage systems.

- The teacher's ultimate goal should be to help students become independent learners who are capable of dealing with communication breakdown, finding out the way to produce the target language accurately, and internalizing the correct forms without guidance.
- Increasing "wait-time" may be one idea of achieving this goal.
 - Rowe (1969) (Native English speakers as a target) - as the teacher waits longer, the quality and quantity of the students' responses improved.
 - Holley & King (1974) (German speakers as a target) - waiting for five to ten seconds helps hesitant learners answer a question.

References

- Allwright, D. & Bailey, K. (1990). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaskill, W. (1980). Correction in native speaker-non-native speaker conversation. In D. E. Larsen-Freeman (Ed.) *Discourse analysis in second language research* (pp. 125-137). Rowley, MA: Newbury House.

- Hollyey, F., & King, J. K. (1974). Imitation and correction in foreign language learning. In J. H. Schumann and N. Stenson (Eds.), *New frontiers in second language learning* (pp. 81-89). Rowley, MA: Newbury House.
- Kasper, G. (1985). Repair in foreign language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 7(2), 200-215.
- Rowe, M. B. (1969). Science, silence and sanctions. *Science and Children*, 6(6), 12-13.
- Schegloff, E. A., G. Jefferson, & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.

7. Using Uptake Recall Chart in the classroom

Yoshinori Watanabe

Principles

- The Uptake Recall Chart is the instrument that is developed by Slimiani to examine learner's **uptake**, which is defined as what learners "claim to have learned from a particular lesson" (Slimani, 1992, p. 197).
- To understand what learners have learned in the classroom, it is common to administer a type of **elicitation** techniques, where they are provided with an obligatory context of language use, and they are instructed to give response to it.
- However, this type of method is not appropriate for understanding what learners learn from which aspect of the lesson. In order to do so, it becomes important to relate "learning outcomes to their immediate and potentially determining environment" (Slimani, 1992, p. 199) in the classroom.
- The Uptake Recall Chart is a "way of identifying what learners have got from their experience of being in a particular class session" (Slimani, 1992, p. 200).
- "Once identified, uptake is to be related to the classroom environment which might subsequently explain its emergence" (Slimani, 1992, p. 199). In order to do this, the Uptake Recall Chart has to be administered sometime after the lesson was conducted, but before too much could happen to the learners that would make it to "obscure the direct impact of the event on the learners' claims" (Slimani, 1992, p. 199).

Research Findings

- Slimani (1989, as summarized in Allwright and Bailey, 1999, p. 133) reports that the most proficient learners interacted more frequently than their less proficient classmates and participation was relatively profitable for the former.
- Approximately, 50 per cent of what proficient learners claimed to have learned was derived from episodes of classroom interaction they had personally taken part in.
- Less proficient learners seem to have been benefited by listening to other learners than by participating verbally themselves.

Tips for your teaching

1. The URC (Appendix A) was originally developed for the sake of researchers, who have the luxury of setting aside for their research per se. This may make it difficult for in-service teachers, who are busy teaching and non-teaching duties, to use in their own classrooms.
2. It may be a good idea to use the adapted version (Appendix B), which has been simplified to save time. You may further edit it for the sake of your students.
3. Spend a few minutes, e.g., three minutes, at the end of the lesson, asking students write as many things as possible on the URC.
4. Notice that students tend to write their opinions rather than the fact. The subjective comments are certainly welcome, but they have to be differentiated from facts, i.e., what they claim to have learned.
5. Just to save time, it is even useful to distribute blank sheets to students, so they may write anything and everything that they learned. But it is still advisable to record somewhere on the sheet the details of the lesson, including the date, time, the number of students, etc., which will turn out to be a useful source of information.
6. You'll be surprised that different students report on different things from the same lesson.
7. You may bring the finding to your research work.

Allwright, D., & Bailey, K. M. (1990). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Slimani, A. (1992). Evaluation of classroom interaction. In J. C. Alderson, & A. Beretta. (Eds.), *Evaluating second language education* (pp. 197–221), Cambridge: Cambridge University Press.

Slimani, A. (1989). The role of topicalization in classroom language learning. *System*, 17, 223–234.

Iderson & A. Beretta. Co-Eds.). Evaluating Second Language Education, 1992.
New York: U. P.

Evaluation of classroom interaction 217

Uptsize Recall Chart (adapted from Slimani, 1992).

Section _____ ID# _____ Name _____

Instructions: What points have come up in today's lesson? Please answer fully, objectively, and in detail. Do not write your opinions. Try to remember everything. If you don't remember anything in each category, please write "none."

Content: _____

Language (e.g., punctuation, spelling, paragraph structure, grammar, pronunciation, words and phrases): _____

Other(s): Please specify. _____

8. Using COLT observation scheme in the classroom

Azusa Kuriyama

Principles

- The Communication Orientation Language Teaching (COLT) Observation Scheme is an instrument that describes the features of instruction systematically and precisely in **second language (L2) classrooms** (Spada & Frohlich, 1995).
- It was developed within the context of a national-scale research project in Toronto, Canada: Development of Bilingual Proficiency (DBP) project, in the early 1980s. The project was carried out within the context of the excessive popularity of **communicative language teaching (CLT)** based on the idea of Hyme's theory of communicative competence in 1972. Although many researchers and teachers admitted the importance of CLT, there was no clear explanation on how CLT worked and different teachers implemented it differently in their classroom. Thus, the COLT observation scheme was developed to capture the characteristics of the different practices of CLT classrooms and investigate the effects on learning outcomes (Spada & Frohlich, 1995).
- There are two parts: Part A and Part B; the former is a real-time recording instrument used in classrooms to record the participant organization, content, content control, student modality, and materials of each activity or episode to investigate the effects of various ways of teaching on the learning (Anno, Horita, Hamanaka, & Sakai, 2004; Kawai, Sakai, Yokoyama, Ishizuka, & Aoki, 2007). The latter is used to analyze interactions between teachers and students, and students and students in the classroom to examine the content and the quality of the interactions. (Kawai et al., 2007)
- Much research has been conducted, using COLT Part A, since it is relatively easy to use. On the other hand, Part B gives the researchers and the readers more detailed and precise information than COLT Part A does though it requires a lot of efforts, knowledge, and experiences to code the transcribed data (Kawai et al., 2007).

Research Findings

- Suwa (1994, as summarized in Spada & Frohlich, 1995, pp130-132) reported that whole class instruction was dominant in Japanese EFL elementary classrooms, where the more teachers used L1, the more the students did as well.
- Anno, Horita, Hamanaka, and Sakai (2004) reported that the COLT observation scheme Part A could be used to analyze lesson plans. They also concluded that it could reveal the features of lesson plans for Foreign Language Activities.
- McKay (1994, as summarized in Spada & Frohlich, 1995, pp143-145) ranked four different types of class based on its communicative orientation. Observing those classes with COLT Part A and Part B revealed that students in the highly meaning-focused class scored lower in tests for four skills than the students in
- did not perform significantly better in speaking and listening test and scored significantly lower in their reading and writing test than that in the less communicative, grammar-focused class. He also reported that the grammar-focused teacher emphasis on all features of form focus (vocabulary, grammar, patterns, and pronunciation) while the meaning-focused teacher focused only on vocabulary and pronunciation.

Tips for your teaching

1. The COLT observation scheme intends to be used by various people and for various purposes in the context of L2 classroom observation; in other words, the observation scheme is used not only by researchers but also by novice teachers, experienced teacher, or teacher educators.
2. Determine the purpose of study/observation. (ie. to obtain an overview of the classroom features, to compare the instructional process and procedure between different classes, or to investigate the relationship between instructional input and language output etc.)
3. Choose which part(s) of COLT you use. Part A, Part B or both?
4. Depending on your purpose, discard or combine the categories in the observation scheme or add new categories.
5. To reduce the risk of subjectivity, ask other teachers to analyze the same classes individually and share the analysis with you later.
6. If you decide to use Part A, sit in a corner in the back of the classroom and fill out the scheme while observing classes.
If you decide to use Part B, video-record classes, transcribe the recordings and analyze the data.
7. You can use questionnaire, tests, or other sources to interpret the analysis better.
8. It may be a good idea to use COLT Part A when observing other teachers' lessons so that you can look at the lessons relatively objectively and have meaningful discussions both for you as observers and the teachers who conduct the lessons after the lessons finish (cf. taking memos about what they find good/bad during the classes and giving too nice or harsh comments after the classes, from which none of them can learn).

References

- Allwright, R., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Anno, H., Horita, M., Hamanaka, N., & Sakai, H. (2004). COLT Observation Scheme (PartA) による小学校英語活動の授業案分析 [The Analysis of Lesson Plans of Foreign Language Activities, using COLT Observation Scheme]. *JES BULLETIN*, 47-53.
- Breiteneder, P., & Majewski, K. (2006). VOICE recording- methodological challenges in the compilation of a corpus of spoken ELF. *Nordic journal of English Studies* 5/2, 161-188.
- Hymes, H. D. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Mckay P. (1994). *Communicative orientation and language outcomes in Australian junior secondary foreign language classes* (Unpublished doctoral dissertation). University of Queensland, Brisbane, Australia
- Kawai, S., Sakai, Y., Yokoyama, Y., Ishizuka, H., & Aoki, C. (2007). COLT Part B による観察方法とその問題点. *Media and Communication Studies*, 53, 99-113.
- Spada, N., & Frohlich, M. (1995). *Colt Observation Scheme: Communicative orientation of language teaching coding conventions & applications*. Sydney, Australia: NCELTR Publications.
- Suwa, K. (1994). A case study of English teaching at Japanese elementary schools. Unpublished Manuscript. Kyoto, Japan

Appendix A: COLT Observation Scheme Part A (Spada & Frohlich, 1995)

COLT PART A

Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme

TIME	ACTIVITIES & EPISODES	Participant Organization							Content							CONTENT CONTROL			STUDENT MODALITY					Material								
		Class			Group		Indiv	Manag.		Language			Other Topics	Type										Source								
		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1	2	T-S/C	S-S/C	Choral	Same task	Different task	Same task	Different tasks	Procedure	Discipline	Form	Function	Discourse	Sociolinguistics	Narrow	Broad	T-Text	T-Text/Student	Student	Listening	Speaking	Reading	Writing	Other	Minimal	Extended	Audio	Visual	L2-NNS	L2-NS	L2-NNS	S-made

Appendix B: COLT Observation Scheme Part B (Spada & Frohlich, 1995)

TEACHER VERBAL INTERACTION																						STUDENT VERBAL INTERACTION																													
Off task	Target lang.			Information gap						Sustained speech			Reaction to form/ message/ behavior			Response to student utterance/behavior									Discourse initiation	Target lang.			Information gap						Sustained speech			Form restriction		Reaction to form/ message/ behavior			Response to student/teacher utterance/behavior								
	L1	L2	Giving info.			Request info.			Ultra-minimal	Minimal	Sustained	Form	Message	Behavior	Correction	Repetition	Paraphrase	Comment	Expansion	Clarif. request	Elab. request	L1	L2	Predict.		Unpred.	Predict.	Unpred.	Ultra-minimal	Minimal	Sustained	Choral	Restricted	Unrestricted	Form	Message	Behavior	Correction	Repetition	Paraphrase	Comment	Expansion	Clarif. request	Elab. request							
M	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45						
											</																																								

9. Turns, topics, and tasks

Huiting Huang

Introduction

Instead of solely focusing on teachers, Allwright (1980) took a close look at what the learners actually did in class. He established a general conceptual framework for language teaching and learning in classrooms and showed how to use this framework for the analysis of recorded classroom data. Allwright (1975, 1976, 1978, 1980) claims that in class, negotiation between students and teacher is constantly ongoing, which means managing the negotiation is a key feature for teachers. Therefore, a framework is needed for the understanding of the whole language teaching and learning. In this section, frameworks of macro analysis of language teaching/learning, turn-taking analysis of classroom behavior, and task analysis that are useful for case studies and qualitative research studies on classroom language learning and teaching are introduced.

A Macro-Analysis of Language Teaching and Learning

- **Samples:** any instances of the target language, in isolation or in use.
- **Guidance:** instances of communication concerning the nature of the target language.
 - Talking about the rules and explanation of the language.
 - Giving hints or cues to draw attention to the target language.
 - Giving quality judgments such as “Fine.” or “Not quite.”
- **Management activities** aimed at ensuring the profitable occurrence of guidance examples explained above (See more detail in turn-taking analysis).
- These three elements do not distinguish between teachers and learners.

A Turn-taking Analysis of Classroom Behavior

- **Turn getting**
 - Accept: respond to a personal solicit
 - Steal: respond to a personal solicit made to another
 - Take: respond to a general solicit (e.g., a question addressed to the whole class)
 - Make (1): make an unsolicited turn, during the current speaker’s turn, without intent to gain the floor.
 - Make (2): start a turn, during the current speaker’s turn, with intent to gain the floor.
 - Make (3): take a wholly private turn, at any point in the discourse.
 - Miss: fail to respond to a personal solicit, within whatever time is allowed by the interlocutor(s).
- **Turn giving**
 - Fade out and/or give way to an interruption
 - Ø make a turn available without making either a personal or general solicit
 - P make a personal solicit
 - G make a general solicit
- **A Topic Analysis of Classroom Turn-taking Behavior**
 - M:** instances of the target language intended primarily as **models**. (E.g. something said by the teacher imitated by a learner.)
 - I:** instances of the target language intended primarily as **information** about the **models**.
 - P:** instances of communication concerned primarily with **pedagogical/ procedural** matters.
 - O:** any **other** use of language or nonverbal communication.

Task Analysis

- **Level 1: turn taking** (e.g., when a speaker concludes without allocating the next turn, all the other participants face the task of deciding whether or not to accept the **task** of maintaining the discourse.)
- **Level 2: topic management** (e.g., a participant deciding whether to pursue a topic or to switch a topic)

- **Level 3: cognitive tasks or operation** (e.g., if I ask some to answer a question but that person counters by asking me the same question)

Tips for users

- Analyzing classroom interaction can be very difficult without transcription of students' and teachers' utterances and behavioral patterns in class. Therefore, it is essential for researchers to be capable of utilizing various transcription strategies derived from classroom observation.
- It is advisable to have video or audio data of class for transcribing interaction.
- Since coding could be subjective, triangulation with other researchers is recommended.

Reference:

- Allwright, R. L. (1975). Problems in the study of the teacher's treatment of learner error. In Burt, M.K., and H.C. Dulay (Eds.), *On TESOL '75: New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Washington, D.C.: TESOL.
- Allwright, R. L. (1976). Language learning through communication practice (ELT Documents 7613 1976). Reprinted in Brumfit & Johnson (Eds.), 1979, *The Communicative Approach to Language Teaching*. (pp. 27-39), Oxford: Oxford University Press.
- Allwright, R. L. (1978). An attempt to model the role of cognitions in language learning. In Stuttgart Congress Papers, *Volume on Pragmalinguistic*. Stuttgart: Hochschulverlag.
- Allwright, R.L. (1980). Turns, topics and tasks: patterns of participation in language teaching and learning. In Larden-Freeman, D. (Ed.), *Discourse analysis in second language research* (pp. 165-187). Rowley, MA: Newbury House.

10. Transcriptions

Corey Fegan

Principles: When writing down what people are saying, we have to pay attention not only to the words they say, but also on how they say them. Listen to conversation around you. Very rarely does it ever come out as clean and precise as the conversations we hear in movies or read in books. Real conversation is always a work-in-progress, with revisions, self-edits, pauses, restarts, and muddled speech all tumbling over one another as the conversation progresses. To accurately examine what is said in a classroom, we first must accurately transcribe what is said. Below, we will examine the common symbols and rules used to help us faithfully replicate the classroom speech we hear. These should help prepare novice transcribers to quickly and accurately transcribe what they hear.

The Basics: Before we begin, let's take a moment to stop and think about what we are looking for within a transcription. Faithfully transcribing all features of spoken speech can take hours of effort for minutes of analyzed data. Ask yourself, what are you looking for? Are you simply trying to get a general idea as to what was said, by who? Are you looking into the pauses produced by speakers? Are you looking at how to accurately show pitch, or character of voice (laughing voice, sad voice)? All of those things can be transcribed and indicated, but a basic rule is: **only transcribe what you need to transcribe**. For example, let's look at the phrase below:

Key:

E1 example speaker 1

E1: *uh (1.5) you could ...(2.5) may/ uh maybe you could uh you could raise uh XX your hand*

This transcription indicates pauses by using parentheses and numbers, and includes restarts, gap-fillers, and two incomprehensible items, each marked by an X. If you are only looking for who spoke, and generally what they said, you could reformat your transcription into:

E1: *Uh, you could . . . maybe you could raise your hand.*

While this is not as true to the original production, it is allowable because you, the researcher, have made a decision that you are focusing your observation in a certain way. Basically, have a reason for why you are transcribing, that you can clearly explain.

General Layout: A good transcription begins with a good layout. Here are some tips to make your transcription useful (Allwright & Bailey, 1991).

- 1) Have wide margins, it allows you to write notes!
- 2) Double space everything, it allows you to write notes!
- 3) Number every fifth line. If you want to be more specific, you can number every line, *or* you can number every turn (for example, every time a speaker completes a turn speaking, and someone else speaks).
- 4) Number each page of transcript. If you drop your paper, you want to be able to sort them again!
- 5) On your cover sheet, have a note on the participants, the date, time, location, and any other important notes.
- 6) Are you using pseudonyms? Before you transcribe, decide if you will use real names, or pseudonyms. If you use pseudonyms, then make sure you write down who is what pseudonym in your notes.
- 7) For your transcripts, justify indent to the right, and text to the left. Look above at the transcript examples to see how to do so.

Symbols to identify who is speaking (Allwright & Bailey, 1991).

T	teacher
A	aide
M1	identified male learner, using numbers (M1, M2, M3, and so forth)
F1	identified female learner, using numbers (M1, M2, M3 and so forth)
Su	this would be an example of an abbreviated pseudonym, here meaning Susan, but be aware that you lose information on the sex of the participant if you use abbreviated pseudonyms
M	unidentified male learner
F	unidentified female learner
MV	male voice outside of the group, for example, from the television
FV	female voice outside of the group, same as MV
LL	unidentified subgroup of class, for example if two or more people are talking during someone else's turn
<u>LL</u>	unidentified subgroup of class speaking in chorus, as in a 'repetition' exercise
LLL	whole class
<u>LLL</u>	whole class speaking in chorus

Importantly, remember that other texts may offer different rules on how to identify who is speaking. Remember to take notes on who is who within your transcript.

Symbols for relationship between lines of transcripts

{	use curly brackets to indicate simultaneous speech
[use to connect speakers that are unidentified, e.g. if an unidentified speaker speaks before and after another speaker, use a bracket to connect them
-	use a hyphen to indicate continuation of a turn without a pause

Symbols to use in text (Allwright & Bailey, 1991) (Breiteneder & Majewski, 2006)

[]	use these around comments of any kind, such as an action the speaker performs
[=]	use to indicate you are translating or gloss
/ /	use for phonemic transcription instead of standard orthography
()	use for uncertain transcriptions
(/ /)	use for uncertain phonemic transcription
([])	use for uncertain translation or gloss
X	incomprehensible item, one word in length
XX	incomprehensible item, phrase length
XXX	incomprehensible item, longer than phrase length
...	use dots to indicate pauses
(.)	pause of .5 seconds or less
(1.5)	include numbers within brackets to indicate pauses longer than .5 seconds, here a 1.5 second pause is indicated
“ “	use to indicate anything read, rather than spoken
?	indicate rising intonation
.	words spoken with falling intonation
:	lengthening of sounds
@	laughter
< >	you can indicate types of utterances, such as putting fast, slow, loud, soft, whispering, or sighing
CAPITOLS	use to indicate speaker emphasis

Now that we have some symbols and rules to work with, let's look at a short transcript between two speakers. Can you read what is written and understand?

T I (.) I wanted to X. [opens books] Who can uh who can tell me (2.5) the answer to one?

S1 @ Teacher (.) we just did that?

T Oh dear. Thank you @ <laughs for five seconds>

References

- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Breiteneder, A., Pitzl, M., Majewski, S., & Klimfinger, T. (2006). VOICE recording – Methodological challenges in the compilation of a corpus of spoken ELF. *Nordic Journal of English Studies*, 5(2), 161-188.

11. Building rapport with learners

Maki Takata

Principles

What is rapport?

- “Rapport is the relationship or connection you establish with your students, a relationship built on trust and respect that leads to students’ feeling capable, competent, and creative” (Brown, 1994, p.202).
- Rapport, or the trust between teachers and students, is “the affective glue binding educational relationships together” (Brookfield, 1990, p.163).

Why is rapport important in language learning?

- Rapport encourages learners to enhance their learning experience by taking risks, challenging themselves, asking questions, and making continuous efforts (Stipek, 2006).
- Rapport is a key element of teaching, as optimal teacher-student rapport and a comfortable classroom environment leads to higher achievement (Nguyen, 2007).

Attachment Theory

- Attachment theory explains how supportive relationship between teachers and students enable students to organize their learning, to feel safe when making mistakes, and to confront challenges (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010).

Self-Determination Theory

- Self-determination theory explains the significance of motivation and how teacher-student relationships enable learners to enhance their competence (feel capable of academic work), autonomy (ability to make decisions), and relatedness (feel socially connected), which are fundamental psychological needs of the students (Ryan & Deci, 2002; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010).

Research findings on rapport in the classroom

Interactional resources to build rapport (Nguyen, 2007)

- The study found that teachers incorporate multiple interactional resources, which include the following: calling-to-attention sequence, the correction sequence, the summarization sequence, and co-construction of rapport, which create positive social relationships between the teacher and students.
- In the calling-to-attention sequence, the teacher gave clear instructions by giving commands in the question form, used the pronoun ‘we,’ clapped hands to gain attention, used a loud voice, and mentioned the lesson content.
- In the correction sequence, the teacher provided the correct form with a smile, tried to implicitly elicit the students’ self-correction, drew attention to the error, and softened face-threatening acts.
- In the summarization sequence, the teacher summarized the lesson so that the students could recapture the lesson and relate the content to their everyday lives.
- For co-construction of rapport, there were features of students co-constructing rapport in the classroom, which were established through active and reciprocal initiation and maintenance of building rapport.

Relationship between rapport and affective factors

- Positive relationships between students and teachers enabled students to have more positive self-beliefs, greater self-efficacy, and higher motivation (Ma, Du, Hau & Liu, 2018).

Relationship between rapport and academic achievement

- A positive student-teacher relationship in class led to higher academic performance, which was shown in an English performance test (Ma et al., 2018)

Instruments to investigate teacher-student relationships (as summarized in Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010)

- Student-teacher relationship scale (STRS) is a teacher-report instrument that measures the teacher's perception of conflict, closeness, and dependency with a specific child (Saft & Pianta, 2001).
- Teacher-student relationship inventory (TSRI) investigates teachers' satisfaction with their students, perceptions of their own teaching practice or conflicts with their students (Ang, 2005).
- Classroom assessment scoring system (CLASS) measures the positive and negative classroom atmosphere and the teacher's sensitivity to such atmosphere (Pianta, La Paro & Hamre, 2006).
- Assessment of learner-centered practices (ALCP) identifies the differences between the teacher and the students' perceptions (McCombs, 2004; McCombs & Miller, 2006).
- Feelings about school looks into students' perception toward their relationships with teachers and overall feelings toward school (Valeski & Stipek, 2001).
- Loneliness and social dissatisfaction questionnaire for young children investigates students' feelings of loneliness and negative factors of peer relationship (Cassidy & Asher, 1992).
- Teacher treatment inventory looks into students' perception of the teacher's behaviors (Weinstein & Marshall, 1984).

Tips for teachers

1. Things to consider in particular educational contexts (Stipek, 2006)

- When teaching young children, listen to their concerns, respond to their misbehavior in a gentle manner with explanations, show positive emotions (smiles, being playful), and be attentive and fair.
- When teaching adolescents, treat them as individuals, express interest in their personal lives, give opportunities for decision-making and expressing opinions, and be a caring, honest, fair, and trusting teacher.
- When teaching students who you find it particularly difficult to establish rapport with, make special efforts to show a personal interest, interact positively, compliment positive behaviors, listen to their problems and concerns, and work together to address those issues.

2. Importance of teacher credibility and authenticity (Brookfield, 1990)

- Teacher credibility refers to teachers who have knowledge, deep insight, experiences that far exceeds those of the students, becoming a role model who has subject and skill expertise.
- Teacher authenticity refers to teachers whom students perceive as a person with passion, weaknesses, and feelings. Such teachers have congruent words and actions, acknowledge their own errors, and respect learners by listening carefully to them.
- One of the challenges for teachers for building good relationships with students is to keep the balance between credibility and authenticity. Teachers should raise credibility by showing knowledge and expertise while they establish authenticity by believing the importance of education and expecting students' great progress.

3. Do's and Don'ts of establishing rapport (Brookfield, 1990; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2010)

Do's:

- Get to know the students' personalities and interests and cope with their individual characteristics flexibly. It is also important to have knowledge about the students' backgrounds, emotions, strengths and weaknesses, and academic levels. For instance, if a student is shy and never raises his/her hand in class, teachers can check their understanding in a one-on-one conversation. Another example is when a student who loves basketball comes to ask a question, teachers can explain how to solve his/her question relating to basketball.
- Listen carefully to students' voices and check if they have any concerns, anxieties, or concerns. It is important to give students time to express their thoughts without interrupting.

Don'ts:

- Don't give up easily on students or classrooms that are especially difficult to build rapport with.
- Don't assume rapport to be important to only for younger learners, as older learners equally benefit from such positive teacher-student relationships.
- Don't stream students according to their proficiency levels, as it has the possibility of teachers giving special treatment to certain students, which could make some students feel less supported and valued by teachers.
- Don't be impatient or be annoyed by students when they are having trouble comprehending.

4. Classroom practices to build rapport and engage students (Kim, 2017)

Know students' names

- Get familiar with the list of students' names ahead of time.
- Include self-introduction activities and games so that both the teacher and students can remember each other's names.

Know students beyond just their names

- Get to know students' likes, dislikes, interests, and their daily life.

Incorporate team-building exercises

- Word tag is an activity for students to start a conversation with one another. Each student receives a slip of paper with one word (nouns are preferred) and a name of a classmate, who will be his/her partner. The student tries to elicit the word from his/her partner by asking questions.
- Laughter yoga is an activity where the teacher students simply laugh and smile at the beginning of the class to create a positive atmosphere suitable for learning.
- Post-it notes could be used in the classroom in two ways: distributing them randomly with students' names so that students can write compliments to the person written on the post-it or using them to share the opinions anonymously on a serious topic.

Ask open-ended questions

- Incorporating open-ended questions in the classrooms enables the teacher and students to know each other better and to engage in a more meaningful talk. Open-ended questions are questions with multiple possible answers such as "What kinds of books do you like to read?" or "What are some things that bring you the most joy?" Teachers do not have a predetermined answer in mind when asking such questions. It is also the role of teachers to ask follow-up questions to the students' answers to keep the conversation going whenever necessary.

References

- Ang, R. P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 71(1), 55-74.
- Brookfield, S. D. (1990). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, D. H. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Cassidy, J. & Asher, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Kim, L. (2017). *Building rapport and engaging students*. Scotts Valley, California: CreateSpace Publishing.
- Ma, L., Du, X., Hau, K., & Liu, J. (2018). The association between teacher-students relationship and academic achievement in Chinese EFL context: A serial multiple mediation model. *Educational psychology*, 38(5), 687-707.
- McCombs, B. L. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing a focus on academic achievement with a focus on social and emotional learning needs. In E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social emotional learning: What does the research say?* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press.
- McCombs, B. L., & Miller, L. (2006). *The journey to learner-centered practices: A series for teachers and administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Nguyen, H. T. (2007). Rapport building in language instruction: A microanalysis of the multiple resources in teacher talk. *Language and education*, 21(4), 284-303.
- Pianta, R.C., La Paro, K., & Hamre, B. (2006). *CLASS: Classroom assessment scoring system manual: K-3 version*. Charlottesville, VA: The Center for Advanced Study of Teaching and Learning.
- Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2010). Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning. American Psychological Association. Retrieved from <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, (pp. 3-33). New York: University of Rochester Press.
- Saft, E.W. & Pianta, R.C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child, age, gender and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125-141.
- Stipek, D. (2006). Relationships matter. *Educational Leadership*, 64(1), 46-49.
- Valeski, T.N. & Stipek, D.J. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 72, 1198-1213.
- Weinstein, R., & Marshall, H. H. (1984). *Ecology of students' achievement expectations. Final report to the National Institute of Education*. Washington, DC: National Institute of Education.

12. Anxiety & Competitiveness

Iris Magnolia Cortés Ruiz

1. Principles

What is Anxiety?

- According to American Psychological Association (APA), anxiety is the “emotion characterized by feelings of tension, worried thoughts and physical changes like increased blood pressure”(“American Psychological Association,” n.d.).
- A person with anxiety has to confront intrusive thought or concerns that are present in their mind quite often.
- It is common that a person with anxiety avoids situations that might cause worry.
- Some physical symptoms such as rapid heartbeat, dizziness, and trembling are sometimes caused by anxiety.

What is competitiveness?

- Competitiveness is a strong desire of being better or more successful than others. People who have a high level of competitiveness enjoy activities that challenge them and pit them against others.
- A certain level of competitiveness enhances learning because it contributes to the learner’s self-esteem development.

2. Research Findings on anxiety and competitiveness in the classroom

How anxiety and competitiveness are present in the language learning?

- Anxiety and competitiveness are quite related with each individual’s personality. They could affect their performance in the language learning process.
- A type of anxiety that second language or foreign language learners/users feel when they use L2 is called language anxiety (MacIntyre & Gardner, 1994). Some students feel different levels of language anxiety when they use different language skills. In other words, the level of language anxiety caused by utilizing receptive skills (listening and reading) and that of language anxiety caused by utilizing productive skills (speaking and writing) is different.
- Language anxiety negatively impacts not only on a learner’s learning progress but also on his/her motivation, which could force the learners to give up on language learning completely.
- Language anxiety might be caused by the insufficient command of the target language. Thus, teachers are held accountable for language anxiety (Horwitz, 2001).
- Some learners develop anxiety when they have to make use of the target language outside the classroom. In other words, anxiety can be caused due to extrinsic motivators (Scovel, 1991).

3. Role of the Learner

Educators should be familiar with language learners’ anxiety signs and reactions in order to assist them and improve their performance in the target language in and outside the classroom (Tanveer, 2007). Some of the principal anxiety symptoms that might be present during the class are as follows:

- **Avoiding socialising or group work**
These students prefer working alone because they are not comfortable about showing their unconfident L2 performance when they interact with other students.
- **Not turning in homework**
Some students fail to submit a homework assignment due to his/her irresponsibility or tardiness, so do the others because of his embarrassment of showing their incomplete or insufficient work. The latter case is a clear sign of language anxiety.
- **Attendance problems**
Students with a high level of language anxiety feel quite uncomfortable in the classroom. Those students start to show their reluctance to attend class. If this happens, teachers can revise classroom activities, teaching strategies, and grouping strategies in a flexible way.

- **Inattention and restlessness**
One of the signs caused by language anxiety in the classroom is the learner's lack in attention. Even when the learner is 'present' in the class, she or he might be thinking or worrying about something else that is not related to class.
- **Trouble answering questions in class**
Answering questions in class is one of the most difficult tasks for students with language anxiety, especially when they have to answer in front of the class orally or write something on the board.
- **Disruptive behaviour**
While the student's disruptive behaviour and manners can affect negatively to the others, they can be also a sign of help from that student who is going through something in his/her life. Aggressive behaviour comes from a mechanism of defense in order to avoid contact and hide fear.
- **Frequent trips to the nurse**
This type of students' behaviour may be related to general anxiety or language anxiety that makes them want to avoid social interaction in class.
- **Poor performance in tests**
The anxiety which results in a poor performance on tests is called "test anxiety." According to Sarason (1984) test anxiety is a tendency to become alarmed about the consequences of inadequate performance on a test or other evaluation. This anxiety causes cognitive interference and lack of focus while students take tests, which hinders students from bring out their real strength.

4. Role of the teacher

- The teacher has a major influence on the students' language learning process. It is essential to consider that educators' role should be a facilitator and not an oppressor who might increase students' anxiety levels in the classroom. Oxford (1999) suggests how teachers can reduce anxiety in classroom by following the strategies below.
 - Make the atmosphere where both teachers and students can talk openly about anxiety.
 - Work on students' confidence and self-esteem through a variety of activities and frequent compliments.
 - Plan and conduct activities that encourage teamwork and cooperation among students.
 - Avoid activities in which students have to compete each other.
 - Explain to students the main goals of the course in a clear way and guide them through developing strategies together in order to reach those goals.
 - Being tolerant of errors and mistakes that students make in class.
 - After an oral presentation is given by a student, provide him/her with feedback privately rather than in front of others.
 - Give clear instructions and repeat until students understand them.
 - Before the test, provide activities that are similar to the test' format to avoid test anxiety.
 - Write clear and understandable test items.
 - Practice positive self-talk to gain students' confidence.
 - Practice cognitive reframing to identify and then disrupt students' negative or irrational thoughts.
- that there exists a multitude of intelligences, quite independent of each other; that each intelligence has its own strengths and constraints; that the mind is far from unencumbered at birth; and that it is unexpectedly difficult to teach things that go against early 'naive' theories of that challenge the natural lines of force within an intelligence and its matching domains.
- Some students show good performance in some activities and do not do it in others. This happens due to a multitude of intelligences; that each intelligence has its own strength and constraints. Therefore, teachers need to have a broad vision of language education, develop flexible activities, and encourage students to find their own learning style that fit them (Gardner, 2008).
- The teacher should utilize different activity patterns that cover a variety of learning styles such as:

- Visual-spatial
- Bodily-kinesthetic
- Musical
- Interpersonal
- Intrapersonal
- Linguistic
- Logical-mathematical

5. Activities

Young (1990) categorized in-class activities arranged by the self-exposure requirement in order to deal with anxiety levels. The following categorization will help teachers to observe when students feel anxiety and when to support them (see the list below).

- Activities with a low self-exposure requirement
 - Do exercises in the book
 - Read silently in class
 - Listen to questions and write questions
 - Write a composition at home
 - Write a composition in class
- Activities with a medium self-exposure requirement
 - Work in groups
 - Repeat as a class after the instructor
 - Interview each other in pairs
 - Compete in class by teams
- Activities with a high self-exposure requirement
 - Repeat individually after the instructor
 - Read orally in class
 - Write your work on the board
 - Speak individually with the instructor in her/his office
 - Present a prepared dialogue
 - Open discussion based on volunteer participation
 - Role play a situation
 - Make an oral presentation or skit in front of the class

The activities that are designed to centers on communication tend to increase students' anxiety levels. Awareness of such a tendency should not be undervalued by both teachers and learners.

6. Materials

- Some teachers and researchers had found journals to be a very useful means of creating rapport in class and detecting students who need help with their anxiety.

Using questionnaires is another approach that can be used by teachers and researchers to help students reduce language anxiety. One of the most common questionnaire formats is the one with a Likert scale. It measures how students feel about something related to class. It includes a series of questions that you ask students to choose one from ideally 5-7 responses which range from "strong agreement" to "strong disagreement" (see appendix 1 and 2).

References

- American Psychological Association. (n.d.). Retrieved from <https://www.apa.org/topics/anxiety/>
- Gardner, H. E. (2008). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York, NY: Basic books.
- Horwitz, K., Horwitz, M., & Cope, A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), pp. 125-132.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive

- processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- Sarason, I. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. In Horwitz, E.K., & Young, D. J. (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (pp. 15-24). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Occhipinti, A. (2009). *Foreign language anxiety in in-class speaking activities: Two learning contexts in comparison* (Unpublished master's thesis). The University of Oslo, Oslo, Norway.
- Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58-67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* (Unpublished master's thesis). University of Glasgow, Glasgow, UK.
- Young, D. J. (1990). An Investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.

Appendix 1

Your native language _____

How do you rate your oral skills of English language?

BAD GOOD VERY GOOD EXCELLENT

Weekly hours of English language lectures (include also lectures with other teachers of English)

How much do you like English Language? 1 2 3 (not very much) (very much)

In a range from 1 to 3, evaluate the sentence: "Living for a while in an English speaking country may help me/ has been helping to improve my English language oral skills"

1 2 3 (not very much) (very much)

Have you ever thought about "embarrassment" in speaking English as a feeling that many students may experience?

YES NO

Questionnaire taken from Occhipinti, A. (2009). p.96

Appendix 2

Questionnaires Items and Student Reactions to in-Class Activities (Occhipinti, 2009)

1= Strongly Disagree 2= Disagree 3= Neither agree nor disagree 4= Agree 5= Strongly Agree

1	I would feel more confident about speaking in class if we practiced more.	1	2	3	4	5
2	I would feel less self-conscious about speaking in class in front of others if I knew them better.	1	2	3	4	5
3	I feel very relaxed in class when I have studied a great deal the night before	1	2	3	4	5
4	I am less anxious in class when I am not the only person answering a question.	1	2	3	4	5
5	I think I can speak the foreign language pretty well, but when I know I am being graded, I mess up.	1	2	3	4	5
6	I would be more willing to volunteer answers in class if I weren't so afraid of saying the wrong thing.	1	2	3	4	5
7	I enjoy class when we work in pairs	1	2	3	4	5
8	I feel more comfortable in class when I don't have to get in front of the class.	1	2	3	4	5
9	I would enjoy class if we weren't corrected at all in class.	1	2	3	4	5
10	I am more willing to speak in class when we discuss current events.	1	2	3	4	5
11	I would get less upset about my class if we did not have to cover so much material in such a short period of time.	1	2	3	4	5
12	I enjoy class when we do skits in class.	1	2	3	4	5
13	I would feel better about speaking in class if the class were smaller.	1	2	3	4	5
14	I feel comfortable in class when I come to class prepared.	1	2	3	4	5
15	I am more willing to speak in class when we have a debate scheduled.	1	2	3	4	5
16	I am less anxious in class when I am not the only person answering a question.	1	2	3	4	5
17	I like going to class when we are going to role play situations.	1	2	3	4	5
18	I would not be so self-conscious about speaking in class if it were commonly understood that everyone makes mistakes, and it were not such a big deal to make a mistake.	1	2	3	4	5
19	I prefer to be allowed to volunteer an answer instead of being called on to give an answer.	1	2	3	4	5
20	I am more willing to participate in class when the topics we discuss are interesting.	1	2	3	4	5
21	I would be less nervous about taking an oral test in the foreign language if I got more practice speaking in class.	1	2	3	4	5
22	I enjoy class when I can work with another student.	1	2	3	4	5
23	I would feel uncomfortable if the instructor never corrected our mistakes in class.	1	2	3	4	5
24	I feel uneasy when my fellow students are asked to correct my mistakes in class.	1	2	3	4	5

Questionnaire taken from Occhipinti, A. (2009). p.9

13. Questions and interaction

Shi Xiaojuan

Principles

There have been a number of classroom interaction research studies that highlight types of classroom questions, comprehensible input, teacher talk, learning strategies, interactional modifications, group work, the learners' process of negotiation of meaning in the target language, and the interrelationships between or among them (Long, 1985, 1996; Swain, 1995).

Types of questions

Substantial attention has been devoted to researching different types of questions and their connection with classroom instruction and learning.

What is a display question?

- A display question is a type of question that requires the questioner to know the answer in advance. Display questions are used in the language classroom in order to elicit language practice between teachers and students. Responses to display questions are simple and usually are just "yes" or "no".

What is referential question?

- As contrasted to a display question, a referential question is asked when the answer is not known by the questioner. Therefore, its responses are usually unpredictable and open-ended.

Aspects of classroom interaction

Classroom is the best environment for learners to develop target language once the quality opportunities of classroom interaction is provided such as teacher talk, group work, and forced participation.

Krashen's comprehensible input hypothesis

- Comprehensible input refers to understandable language input learners are exposed to. The input level is slightly more advanced than the learners' current language level.
- L2 input is a key part of the learner's "intake" (Krashen, 1985).

Long's interaction hypothesis

- Long (1985) noted that input should be comprehensible in interaction for effective language acquisition. Negotiated interaction (Long, 1985) can further provide a means for identifying aspects of output/production that cause communication breakdowns.
- Learners negotiate meaning of input for comprehension, confirmation and clarification. Interaction enables the learner to correct and revise their interlanguage language forms. One of strategies called "recast." Then, the learner incorporates all their revised interlanguage forms in production.

Swain's output hypothesis

- Because comprehensible input is insufficient to fully develop their target language proficiency, learners need communicative opportunities to use language (output) in meaningful contexts.
- Swain (1995) argues that learners cannot attend simultaneously to form and content. Negotiation/interaction is useful because it makes input comprehensible, making learners attend to form at the same time. Noticing the gap can contribute to building the connection between content and meaning (Swain, 1995), leading to target like output.

Gass' integrated model

- Gass and Mackey (2007) argues that language acquisition is a continuum of input, intake, integration and output. If input becomes intake, the intake data can be used in the formation of new hypotheses which can be used for further exposure to input. If the input confirms the

existing hypotheses, it will facilitate integration of new knowledge in the developing system (Gass & Mackey, 2007) which finally contributes to output.

- Comprehensible output plays an active role in a dynamic and interrelated processes because learners need feedback to push from comprehended input to intake.

Teacher talk

- Teacher talk is a modified interaction between teachers and students which is used not only to convey information from teachers to students but also to control learners' behavior.
- Teachers play a vital role in understanding, establishing patterns of communication, and tuning the input modifications which will facilitate classroom learning, and lead to learners' greater participation and precise language production.

Group work in Classroom

- Group work is another interactive learning method with the purpose of maximizing the use of target language through students' involvement as a group in a variety of activities. Students need to cooperate and communicate with each other to achieve and complete tasks.
- Given that students' engagement is crucial for language acquisition, teachers need to take a due care of the dynamics of students and group them to enhance their performance and language development.

Forced Participation

- Forced participation is a common approach that most high schools and colleges utilize, as participation is a crucial part of socializing and a way for teachers to gauge the level of knowledge in their classes. Today, participating in class has become more of a hidden practice from teachers and professors, who now make it a requirement in order to indirectly coerce students to participate.

Research Findings

Questions in Classroom

- ESL teachers used significantly more display questions than referential questions in the classroom.
- While non-native teachers used a significantly greater number of comprehension checks, native speakers used significantly fewer clarification requests and confirmation checks.
- Second language classroom offered very little opportunities to communicate in the target language or use the target language for communicative purposes at the elementary level instruction (Long, 1985).
- Teachers control the topic and the flow of conversation in the classroom by asking display questions. They rarely ask referential questions for which they do not have answers, and appear to understand absolutely everything the students say, sometimes before they even speak out.
- Teachers talk most of the time and initiate most exchanges by asking display questions; teachers modify their speech when students show their hesitation to answer; students rarely modify their speech; teachers rarely request speech modification from students, instead they 'fill in the gaps' by themselves.

Interaction

- Krashen's comprehensible input hypothesis seems to be viable in many contexts where a foreign language is being taught. However, it fails to take account of the fact that sufficient exposure to language input alone will not be sufficient for the learner to convert it into intake. This is because the acquisition of new knowledge can be promoted through negotiation of meaning in the face-to-face interaction.
- Long argues that input becomes optimally comprehensible in the process of negotiated interaction, creating opportunities for noticing, and revision and testing of output forms.

- Modifications of the interactional speech are more accessible to learners. From a theoretical perspective, leading theories of second language learning consider interaction between learners as promoting L2 learning.
- Gass's integrated model interaction provides learners with opportunities to negotiate language input and, more importantly, to receive feedback that will encourage them to modify their language output to make it more target-like (Gass & Mackey, 2007).
- From a sociocultural theoretical perspective, learning occurs in social interaction with appropriate forms of assistance and peer interaction provides learners with meaningful opportunities for target language knowledge scaffolding.

Teacher talk

- Observations of many different classes show that teachers' talk takes almost half the whole talk in class. The question about teacher talk should not be how much time teachers use for talking but rather how teacher talk in instructions and feedback.
- Teachers modify their speech so that they can provide increasingly complex input in speaking to match learners' increasing language proficiency.
- Pica and Doughty (1985) found that various features of teacher and student talk that focus primarily on negotiation of meaning work through the type of activity which involves "decision-making." They reported a two-way task produced significantly more negotiation of meaning work than a one-way task in a small group setting.

Group work

- The success of group work depends on cooperation and interaction among group members. Dörnyei (2009) found that a partner's high attitudes towards tasks made the other partner produce more turn-taking in conversation. In short, the high motivational level of one student led to a higher performance in his or her partner.
- Group interaction tends to be associated with topic choosing, meaning negotiating, and joint problem-solving activities. All group members' contribution is a key to the task completion and its success.

Forced participation

- Many students who suffer from social anxiety and nervousness think that participating in class is a frustrated challenge. Some of them are nervous about participating class that they choose to drop out of a language class.
- Anxiety and Depression Association of America (n.d.) defines social anxiety as "intense anxiety or fear of being judged, negatively evaluated or rejected in a social or performance situation" ("Anxiety and Depression Association of America," n.d.). It affects over 15 million adults in the U.S. alone, but it predominately targets teenagers.

Tips for Teachers

Use of different types of questions

- The use of referential questions is generally preferred to the use of display questions in communicative language teaching. For students with different levels of competence, teachers may use different question-raising strategies to enhance their motivation to learn. While asking some students display questions enables teachers to check students' understanding, raising referential questions can improve their critical thinking abilities.
- Because comprehensible input is not sufficient enough for acquisition, learners need to have opportunities to ask questions, express a candid opinion, and request for assistance or clarification.

Use of different aspects of classroom interaction

- Comprehensible input plays a central role in the process of SLA. Meaning is internalized through face-to-face interactions between teachers and students
- ‘Negotiated interaction’ can promote language understanding because modifications and interactional adjustments are used for comprehension, confirmation, and clarification checks (Allwright, 1990).
- Input, intake and output is a dynamic continuum, experienced teachers can play the potentials of each to the fullest and help learners to achieve the desirable outcomes.

Teacher talk

- Teacher talk is very useful in language instruction to enhance learners’ motivation. Teachers should adjust or modify the complexity of their speech to suit learners’ ability.
- Giving feedback to students in teacher talk is a frequent practice observed. Implicit negative feedback is one technique for focusing learner attention on form, in communicative context.
- Teachers have sufficiently high expectations for what students can achieve with appropriate instruction.

Group Work

- Group dynamics depends on both group cohesiveness and explicit group norms which require teachers playing different roles to create supportive learning atmosphere for interaction and cooperation in group work.
- Teachers try to create different meaningful situations where learners can become active participants and their performances in group-work discussions reflect the effects of teachers’ strategy instruction on task planning.
- Given students more time to prepare for the group work, they will be able to relieve their burden of speaking in public and express their thoughts and emotions of their own.

Forced participation

- Teachers don’t force those students who have social anxiety or lack of interpersonal communication in public, you’d better ask them express themselves through writing emails or other methods.
- Paying attention to individual differences, speaking with very shy students after class may be an alternate solution to their struggle with forced participation in class, making learning more stimulating and enjoyable for them.

References

- Anxiety and Depression Association of America. (n.d.). Retrieved from <https://adaa.org/understanding-anxiety/social-anxiety-disorder>
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1990). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2009). *Group dynamics in the language classroom* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S., & Mackey, A. (2007). Input, interaction and output in SLA. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Long, H. M. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-228.
- Pica, T. & Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, (7)2, 233-248.

- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & G. Seidhofer (Eds.), *Principles and practices in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.
- Walsh, S. (2002) Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 6(1), 3-23.

14. Teacher talk

Sachi Niwa

Principles

What is teacher talk?

- Teacher talk refers to “the modified language that some native speakers address to second language learner” (Lightbrown & Spada, 2013, p. 217).
- Izumi (2016a) defines teacher talk as follows:
 1. Teacher talk is the way teachers talk to students with limited language proficiency.
 2. Teacher talk is different from classroom English.
 3. While classroom English is typically limited to set phrases related to classroom management, teacher talk includes any speech directed to students in a modified manner.
 4. It is similar to how caretakers talk to children. This is known as baby talk or caretaker speech.
 5. It is also similar to how native speakers talk to foreigners. This is known as foreigner talk.
 6. The speech styles described above share certain similar characteristics (Lightbrown & Spada, 2013, p.1).

Why teach English in English? (Izumi, 2016a, p.1)

- To show students that the English language is indeed used for communication
→ Teachers should be a role model as a language user for the students.
- To accustom students to English sounds
→ Teachers can familiarize with the target language at an early stage.
- To train students to think in English
→ Students will be able to process English more easily as learning proceeds.
- To prepare students to speak in English
→ Listening to the target language is the basis for speaking
- To foster both teachers’ and students’ positive attitudes towards communication.
→ Both teachers and students can work towards mutual understanding, which they do not try hard to do so when speaking in L1.

Common characteristics of teacher talk

- **Simplification:**
Leaving out elements of a sentence, for example, using the same form of a verb regardless of a subject or tense (e.g., *I go today. He go yesterday.*) (Lightbrown & Spada, 2013).
- **Elaboration:**
Add more information for better comprehension (e.g., *an apple: It is a fruit. It is round and red.*) (Izumi, 2016a).
- **Scaffolding:**
The language that an interlocutor uses to provide contextual support and lead to the communicative success of another speaker. It includes the provision of missing vocabulary or the expansion of the speaker’s incomplete sentence (Lightbrown & Spada, 2013).
- **Pronunciation**
 - Slower rate
 - Fewer reduced forms (e.g., *wanna* → *want to*)
 - Longer pauses

- **Vocabulary**
 - High-frequency vocabulary (e.g., *weep* → *cry*)
 - Synonyms, paraphrases, definitions (e.g., '*Argument*' means *fight or quarrel*')
 - Examples (e.g., *You know fruits, like apples.*)
- **Grammar**
 - Simple, short sentence
 - Repetition and restatement
 - Expansion of learner utterance (e.g., Learner: *I think...recycling.* Teacher: *So you think we should recycle to save the environment.*)
- **Discourse**
 - The teacher gives the learner response choices (e.g., *What are you doing in the United States? Are you just studying? Or do you have a job? Or...*)
 - The teacher offers corrections (e.g., Learner: *He don't have it.* Teacher: *Oh, he doesn't have it?*) (Izumi, 2016a, p. 2-3).

Research Findings (Allwright & Bailey, 1999)

- Gaies (1977) found that teachers significantly modified their speech significantly in classroom. The syntax complexity of their English is low when they speak to beginner level classes. Teachers' speech syntax becomes more complex as students' proficiency level gets higher.
- Gaies (1977) claim of the relationship between the complexity of the teachers' speech and their learners' proficiency levels can be aligned with Krashen' idea (1983) of "i+1."
- Long and Sato's study (1983) indicates the followings:
 1. ESL teachers used much more display than referential questions in the classroom. They also used much more display questions and much fewer referential questions than did the native speakers in the dyads.
 2. The teachers also used much more imperatives, more statements and fewer questions than native speakers did in the dyads.
 3. The teachers' speech was far more oriented to the "here and now" situation than native speakers in the dyads.
 4. The teachers used a greater number of comprehension checks than did native speakers in the dyads. However, they used much fewer clarification requests and information checks when compared with the native speakers in the dyads (Allwright & Bailey, 1999, p.140).
- Allwright and Bailey (1999) claims that the findings of Long and Sato's study revealed that "This approach to education leaves the learners little opportunity to practice genuine communicative uses of language in a full range of functional moves to negotiate for meaning" (p.141).

Tips for your teaching (Gakonga, 2015)

1. The quantity of teacher talk should not to be too much. The balance between teacher talk and learner talk is very important should be taken into consideration throughout the class.
2. Teachers should use short and simple sentence structures to avoid students' confusion. (e.g., Hypothetical: *If you were pilot and your engine stopped, what would you do?* → *You are a pilot. Your engines stop. What do you do?*).
3. To enhance the quality of teacher talk, teachers should plan what they will ask or say to students. However, they do need to plan every word they will utter.

4. Practicing what you are going to say repeatedly will help teachers speak fluently and transition one activity to another smoothly.
5. Record your teacher talk and listen to it later helps you realize how you speak as you are probably not aware of it.

References

- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1999). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1999). *Focus on the language classroom an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaies, S. (1977). The nature of linguistic input in formal language learning: Linguistic and communicative strategies in ESL teachers' classroom language. In H. D. Brown, C. Yorio, and R. Crymes (Eds.), *Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice* (pp. 204-202). Washington D.C.: TESOL.
- Gakonga, J. (Website Producer) (2015). ELT-TRAINING.COM, Classroom Management 1 Teacher Talk. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=SUrfRKqs-MY>
- Izumi, S. (2016a, August). *Teacher talk: Theory and practice*. Paper presented at the teacher training renewing course at Sophia University, Tokyo.
- Izumi, S. (2016b, August). *Teacher talk in action*. Paper presented at the teacher training renewing course at Sophia University, Tokyo.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M., & Sato, C. (1983). Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions. In H. Seliger, & M. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language acquisition* (pp. 268-286). Rowley, MA: Newsbury House.

15. Corrective Feedback

Sanduni Sarathchandra

Principles

- As the teacher has to give corrective feedback to learners regularly, some techniques discovered in empirical research studies are worth experimenting in the language classroom.
- Lyster and Ranta (1997) have discovered various 6 types of teachers' corrective feedback as follows and students' responses named "learner uptake" (Lyster and Ranta, 1997, p.40).
 - Clarification request: Indication of an utterance has not been heard or understood, sometimes with the purpose of drawing attention to non-target forms.
 - Explicit correction: Provision of the correct form, indicating that something was incorrect.
 - Recast: Implicit correction of an utterance by means of reformulation.
 - Elicitation: Direct elicitation of the correct form using techniques such as asking for completion.
 - Repetition: Repetition of the error with rising intonation.
 - Metalinguistic feedback: Reference to the well-formedness or correctness of the student's utterance without providing the correct form (Lyster and Ranta, 1997, p. 203).

Research Findings

- Lyster and Ranta (1997) conducted a study to find the answers to the following research questions:
 - Q1. What are the different types of corrective feedback and their distribution in communicatively oriented classrooms?
 - Q2. What is the distribution of uptake following different types of corrective feedback?
 - Q3. What combinations of corrective feedback and learner uptake constitute the negotiation of form.
- The results for the three research questions above were presented as follows:
 - Q1: The "repetition of error" technique was the least utilized technique while "recasts" acquired the highest percentage of utilization.
 - Q2: Recast, with a percentage of 31% was highlighted as the feedback type which would result least uptake while the elicitation with 100%, was the most promising and most likely to succeed. The explicit correction, led to uptake 50% of the time and clarification requests, metalinguistic feedback, and repetition led to uptake respectively 88%, 86%, and 78% (p.54).
 - Q3: Elicitation, metalinguistic feedback, clarification requests, and repetition are the four feedback types that facilitate negotiation of form, similarly leading to student generated repair. Elicitation and metalinguistic feedback were prominent factors which contributed to encouragement for repairs. These lead up to student-generated repairs 45% and 46% of the time. Clarification requests resulted student-generated repairs 27% of the time while repetition resulted 31% of the same. Recasts and explicit correction were resulted only in repetition, thus proving to be incompatible with student generated repairs.
- In the study, it is not taken into consideration the types of errors teachers were requested to correct and the approach they took to arrive at these decisions. Other similar studies' results vary from these figures, as they provide reasonable ratio of correction versus no-correction. It is clear that teachers need to focus more on the range of techniques at their hand rather than depending on recasts, when providing feedback. By doing so teachers would facilitate more windows for uptake following feedback,
- It is crucial for the teachers to understand the level of L2 proficiency of students' prior to making decisions regarding the feedback.

- Recasts accounted for a largest amount of repairs when considered in absolute numbers, but taken as a ratio a smaller percentage of recasts resulted in repair which involved repetition of teachers' recast. It has been questioned whether the modifications in recasts are noticeable to learners. Even-though they are not exact replications of students' utterance, they could be perceived as such, meaning learners' do not notice the modification.
- It is clear that the other feedback types eliminate the ambiguous nature of recasts by giving students opportunity to self-correction or peer-correction. Even-though explicit correction provides similar results it does not assist in student-generated repair.
- The teachers tend to be hesitant to encourage self-repair more frequently as the flow of communication can be interrupted or severed. This study observes that the feedback types did not interrupt the flow of interactions or the uptake. Neither the communicative flow was broken. Even-though these were not traditional classroom environments, teachers were allowed to interrupt students without causing any disorganization because the students were expecting those interventions. The feedback-uptake sequence tends to engage the students than the negotiation of form.
- By considering all the above findings, Lyster and Ranta (1997) discovered that the recast was the most commonly used corrective feedback.

Tips for your teaching

- How can a language teacher guarantee that students review the feedback they receive from the teacher? Some researchers argue that this may occur because teachers and students reflect feedback mainly as a teacher's effort, thus tend to detach feedback from the rest of learning or teaching procedure. Congruently, the educators in language pedagogy point out that feedback could be converted to one of the most effective means of assessment, when students, teachers both dynamically embroiled in the learning process. Students can receive feedback from the teacher through formative or summative assessment in a language learning classroom.
- Since most of the students are focusing solely on the grade they receive, as language teachers we can think of some stratagems that can be incorporated in order to make the most out of student involvement with the process of feedback. One is teachers can plan assessment hence students will be able to see through advantages of joining to feedback sessions. The teacher can break tasks into several phases and offer feedback which can be crucial for the effective triangulation of succeeding phases. Moreover, the teacher can make it a prerequisite to write an essay of how each student use the received feedback to improve the next phase of the task. By doing so, the teacher boosts the student's metacognitive skills and convert them to more lively contributors in the series of learning through feedback. Some may argue that the time constraint could be overwhelming for teacher in each phase, so as to tackle that matter peer feedback can be incorporated to some phases.
- The teacher can prepare carefully in advance and this can help in leading students about the way and role of feedback in their process of learning. Also, as a teacher we have to make sure the feedback we give to students is directly connected with the standards of assessment. The teacher can use reflective journals, portfolios and quizzes as formative assessments (Cohen, 1994). Since feedback can be identified as an ongoing assessment it concentrates on the whole learning process, it assists the teacher to scrutinize their students' current level of language aptitude. By doing so the teacher can be aware of what their students know and don't know. Thus, provide an opportunity for students to contribute in adapting or preparing for the imminent classes. This kind of a participation in students' learning process can raise their motivation in learning English (their target language). Also, this can encourage students' consciousness of their target language and can help them in restoring their individual objectives.

References

- Cohen, AD. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.

