

平成 20 年度
科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書
平成 20 年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(B)
研究課題番号 19320086
Research Project, Grant-in-Aid for Scientific Research (19320086)

英語教員の質的水準の向上を目指した
養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究

*Developing English Teacher Competencies:
An Integrated Study of Pre-service Training,
Professional Development, Teacher Evaluation, and Certification Systems*

JACET 教育問題研究会

研究代表者 神保尚武（早稲田大学）
平成 21 年（2009 年）3 月

謝 辞

本研究調査にあたり、国内外の多くの方々の協力を頂いています。その方々の協力がなければ、この報告書の発行は不可能でした。本来は、お一人お一人にお礼を申し述べるべきですが、余りに人数が多いので、物理的にも時間的にもそれはできません。そこで、報告書の冒頭に当たり、一括して感謝申し上げることをお許しいただければ幸いです。

都道府県、政令指定都市、中核市の教育長宛のアンケート調査（101 通送付）では、主に英語指導主事の先生方から 32 通の回答をお寄せいただきました。地方教育行政に影響のある方々の教師教育に関するご回答は、全国的な傾向と今後の研究課題を探る上で、貴重な資料となりました。労をお取りいただいた教育長と、真摯に質問に答えてくださった指導主事の先生方に深く感謝申し上げます。

また、全国 439 大学・短期大学の英語科教育法担当者宛のアンケート調査では、101 通の回答をいただきました。英語科教職課程の現在の動向と今後の研究課題を探る上で、貴重な資料となりました。ご回答くださった英語科教育法ご担当の先生方に深く感謝申し上げますとともに、今後も引き続きご協力くださるようお願い申し上げます。

国外の調査では、オーストリアのグラーツ市にあるヨーロッパ現代言語センター（European Centre for Modern Languages: ECML）、米国フロリダで開催された全米外国語教育協会（American Council on the Teaching of Foreign Languages : ACTFL）の 2008 年度年次大会、及び、イングランドに調査チームを派遣しました。それぞれの訪問先でお世話になった方々のご協力に対し、厚く感謝申し上げます。特に、ECML 及びイングランドへの訪問の際には、下記の先生方に貴重な情報とご意見をいただきました。お名前を記すことによって、謝意に代えさせていただきます。ありがとうございました。

なお、本研究成果が、皆様の今後の活動や研究に役立つことがあれば幸いです。

[ECML]

Dr. David Little, Professor Emeritus, Trinity College, Dublin

Dr. David Newby, Professor, University of Graz, Austria

[イングランド]

Dr. Shiela King, PGCE MA director of Training Partnership, IoE, University of London

/ **Ms. Ayshea Craig**, PhD candidate with three-year teaching experience at primary

school / **Mr. Paul Hine**, TDA, programme leader / **Ms. Geri Askin**, Deputy Head, Old

Ford Primary School, London / **Mr Stuart Churchill**, Headteacher, Deanshanger

Primary School

平成 21 年 3 月 25 日

科学研究費・研究代表者 神保 尚武

JACET 教育問題研究会代表 久村 研

研 究 組 織 (JACET 教育問題研究会)

研究代表者 (科研代表)	神保尚武 (Jimbo, Hisatake) jimbo@waseda.jp	早稲田大学商学学術院教授 (Professor, Waseda University)
連携研究者 (研究会代表)	久村 研 (Hisamura, Ken) dzj01411@nifty.com	田園調布学園大学人間福祉学部教授 (Professor, Den-en Chofu University)
連携研究者 (研究会副代表)	酒井志延 (Sakai, Shien) shiensakai@nifty.com	千葉商科大学商経学部教授 (Professor, Chiba University of Commerce)
連携研究者	石田雅近 (Ishida, Masachika)	清泉女子大学文学部教授
連携研究者	Elwood, Kate	早稲田大学商学学術院准教授
連携研究者	Yoffe, Leonid	早稲田大学商学学術院専任講師
連携研究者	伊東弥香 (Ito, Mika)	東海大学外国語教育センター准教授
連携研究者	河内山晶子 (Kochiyama, Akiko)	明星大学理工学部准教授
連携研究者	浅岡千利世 (Asaoka, Chitose)	獨協大学外国語学部准教授
連携研究者	高木亜希子 (Takagi, Akiko)	大阪教育大学教育学部准教授
連携研究者	中山夏恵 (Nakayama, Natsue)	共愛学園前橋国際大学国際社会学部准教授
連携研究者	大崎さつき (Osaki, Satsuki)	中央大学非常勤講師
連携研究者	臼井芳子 (Usui, Yoshiko)	獨協大学国際教養学部准教授
連携研究者	今村洋美 (Imamura, Hiromi)	中部大学国際関係学部教授
連携研究者	清田洋一 (Kiyota, Yoichi)	明星大学経済学部准教授
連携研究者	鈴木利彦 (Suzuki, Toshihiko)	早稲田大学商学学術院専任講師
研究協力者	浅羽亮一 (Asaba, Ryoichi)	明海大学名誉教授
研究協力者	高梨庸雄 (Takanashi, Tsuneo)	弘前大学名誉教授
研究協力者	前田隆子 (Maeda, Takako)	カリタス女子短期大学准教授
研究協力者	佐藤千津 (Sato, Chizu)	大東文化大学外国語学部専任講師

目 次

謝 辞	(i)
研究組織	(ii)
研究成果	(iv)
研究経費	(v)

結果と要約

英語教師の研修と評価の新しい枠組みを求めて(要約)	1
教員養成に関するアンケート調査(要約)	4
「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」と「ヨーロッパ言語共通参照枠」(要約)	6
全米外国語教育協会(ACTFL) 2008 年次大会参加報告(要約)	7
イングランドの教師教育(要約)	7
スコットランドの教師教育(要約)	8

本 編

英語教師の研修と評価の新しい枠組みを求めて	9
教員養成に関するアンケート調査	33
「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」と「ヨーロッパ言語共通参照枠」	44
全米外国語教育協会(ACTFL) 2008 年次大会参加報告	55
イングランドの教師教育	65
スコットランドの教師教育	80

資料編

教育委員会アンケート調査 (質問紙／アンケート集計結果：度数分布表／統計基礎データ：研修内容・段階別評価／因子分析結果：研修内容・段階別評価／想定回答結果：段階別評価)	95
教員養成アンケート調査 (質問紙／アンケート集計結果：資料 1：表 1～表 11、資料 2：自由記述回答)	123

2008 年度研究成果

1. 英語版報告書の発行

- *Developing English Teacher Competencies: An Integrated Study of Pre-service Training, Professional Development, Teacher Evaluation, and Certification Systems.* edited by Hisatake Jimbo, Ken Hisamura, Leonid Yoffe. May 2008

2. 論文発表

- 久村研、神保尚武. 「英語教師に求められる力ー「行動計画」から「免許更新制」へー」. 『英語教育』7月号(第57巻第4号)、pp. 10~13. 大修館書店
- 臼井芳子. 「現職教員は講習に何を求めているか：全国調査データから」. 『英語教育』11月号(第57巻第9号)、pp. 30~31. 大修館書店
- 大崎さつき. 「日本の免許更新制に求められる教員教育の基準化：海外の事例から」. 『英語教育』11月号(第57巻第9号)、pp.32~33. 大修館書店
- 久村 研. 「スコットランドの教員教育をめぐる研究と考察」. 『田園調布学園大学紀要』第3号、pp. 193-213. 2009年3月

3. 学会発表

(1) 口頭発表

- 高木亜希子、中山夏恵、今村洋美. “Teacher Certification Renewal System: An Analysis Based on a Nationwide Survey of Japanese Teachers of English”. JUSTEC (Japan-United States Teacher Education Consortium: 日米教師教育会議) 第20回セミナー. 7月31日、佛教大学
- 伊東弥香、神保尚武、高梨庸雄. “A teacher certification renewal system: Can it be a savior of English education in Japan?”. August 28, AILA '08 Essen, Germany
- 高木亜希子、酒井志延. “Promoting learner autonomy: Student perceptions of responsibilities in a language class in East Asia”. August 27, AILA '08 Essen, Germany
- 今村洋美、高木亜希子、中山夏恵、臼井芳子、大崎さつき. シンポジウム: 「教員免許更新制と英語教員の資質能力ー全国調査結果に基づいてー」. JACET 第47回全国大会、9月11日、早稲田大学
- 久村研、伊東弥香、河内山晶子、前田隆子、Leonid Yoffe. シンポジウム: 「北米の教員免許・研修・評価制度の特徴と日本への示唆」. JACET 第47回全国大会、9月13日、早稲田大学

(2) ポスター発表

- 石田雅近、久村研、今村洋美、臼井芳子、大崎さつき. “The Impact of the Proposal for a Teacher Certification Renewal System on Teacher Education in Japan”. August 26-29, AILA '08 Essen, Germany

- ・ 酒井志延、中山夏恵、浅岡千利世、前田隆子、河内山晶子. “Promoting learner autonomy: Students' perceptions of English language learning in East Asia”. August 26-29, AILA '08 Essen, Germany

4. 講演

- ・ 高梨庸雄. “Teacher Training and Development Agency's Professional Standards for Teachers”. JACET 夏季セミナー. 8 月 22 日、草津セミナー・ハウス
- ・ 今村洋美、高木亜希子. 「教員免許更新制と今後の課題—英語現職教員対象全国調査結果に基づいて—」. JACET 九州・沖縄支部、LET 九州・沖縄支部の共催による秋季学術講演会. 11 月 8 日、西南学院大学
- ・ 今村洋美、高木亜希子. 「教員免許更新制と今後の課題—英語現職教員対象全国調査結果に基づいて—」. 長崎県立大学シーボルト校大学院国際情報学研究科特別講義. 11 月 9 日、長崎県立大学シーボルト校
- ・ Leonid Yoffe. “European Language Portfolio and the use of the Common European Framework of Reference for Languages”. JACET 関東支部月例会. 12 月 20 日、英語検定協会会議室
- ・ 久村 研. 「英語教師の専門性とは？—教師教育のスタンダードと英語教師の専門性」. JACET 春季セミナー. 2009 年 3 月 21 日、東洋大学白山校舎

5. 講演会の開催

日時：2009 年 3 月 4 日午後 5 時 30 分～6 時 30 分

場所：早稲田大学 6 号館 222 教室

講師：Dr. Ghim Lian Phyllis CHEW, Professor, National Institute of Education, Singapore

演題：“The metaphors of Singapore and its implications on language policy”

研究経費

(単位千円)

	直接経費	間接経費	合計
平成 19 年度実績	5,600	1,680	7,280
平成 20 年度実績	3,900	1,170	5,070

結果と要約

Executive Summary

英語教師の研修と評価の新しい枠組みを求めて（要約）

－教育委員会への調査結果に基づいて－

1. 調査の対象と目的

1.1 調査の対象

47 都道府県、17 政令指定都市、39 中核市の計 103 教育委員会。

1.2 調査の目的

(1) 研究の目的

- ・ 英語教員対象の研修に関する全国統一的なガイドラインの策定を目指す。
- ・ 英語教員の評価に関する全国統一的な水準または基準の策定を目指す。

(2) 研究の波及的意義

英語教員の研修・評価の全国的なガイドラインや水準・基準の策定は、他教科の教員のための先導的事例となる。その結果、

- ・ わが国の教員全体の質的向上に寄与し、教師および教育機関の説明責任を果たすことになる。
- ・ 基準、研修、実践、評価の一体化が進み、キャリア全体を通して、教師の成長を促すようなシステムの構築が可能となる。

2. 質問紙の構成

- ・ 英語教員研修について（研修制度について 9 項目、研修内容について 14 項目）
- ・ 英語教員対象の免許更新講習・評価について（13 項目）
- ・ 英語教員の研修評価について（研修評価について 5 項目、自己研修について 14 項目）
- ・ 英語教員の段階別評価について（22 項目）

3. 質問紙送付数と回収結果

- ・ 質問紙送付数：あて先の不備で 2 通が返送され、送付数は 101 通。
- ・ 回収結果：2009 年 1 月末の段階で、最終的な回収数は 32 通（回収率 31.7%）。

4. 調査結果と考察

4.1 英語教員対象の免許更新講習・評価について

中等教育を担当する現職英語教員の多数が重視した 13 項目は、教育委員会によって「妥当である」と判断された。この結果、更新講習の体系的な運用とともに、教員の専門性基準の策定と研修・評価の新しい枠組み作りが、緊急の課題であることが改めて確認された。

4.2 英語教員研修について

(1) 研修制度について

- ・ 多くの教育委員会が実施している研修は、「毎年、定期的に研修センターで行う研修」及び「学校内における研究授業・授業観察などの研修」の2項目
- ・ 「実施している」と「実施していない」との差が大きい研修は、「10年研修・更新講習以外の、一定期間ごとの研修」、「地域の大学・大学院と連携して行う研修」、「大学院での修学による研修」、「一定期間の海外での研修」の4項目
- ・ ほぼ「実施していない」研修は、「民間の教育機関との提携による英語スキル向上の研修」、「コンピュータを使ったE-learningによる研修」の2項目

(2) 研修内容について

① 集計結果

- ・ 基本的な指導法、指導技術に関する研修は、主に「新任」及び／あるいは「育成」教員にふさわしいと考える傾向にある。
- ・ 「補助教材」「国際理解」など、特定の分野や技術に関する研修は、主に「中堅」及び／あるいは「指導」教員にふさわしいと考える傾向にある。
- ・ 回答にばらつきがあり、対象教員を特定できない研修内容もある。

② 因子分析結果

- ・ 2択の内、下位の段階の回答に基づいて行った因子分析結果
第1因子：英語で教える力、第2因子：高度なレベルへの指導、第3因子：効果的な指導法、第4因子：学習支援技術、(追加項目：4技能指導)
- ・ 2択の内、上位の段階の回答に基づいて行った因子分析結果
第1因子：発展的指導内容、第2因子：発展的なコミュニケーションの指導、第3因子：発展的クラス内指導法、第4因子：発展的学習支援技術

③ 考察

- ・ 各教育委員会が実施している研修制度は、研修の形式によって、実施状況にかなり違いがあることが分った。多く実施されている「学校内における研究授業・授業観察などの研修」などはきちんと研修と位置づけて、統一基準を作り、実施後の評価へと結びつけることも可能だと思われる。
- ・ 研修内容とそれに適した教師の経験段階の関係において、指導主事の意識の共通性がある程度把握できた。これらの共通性を参考に、経験年数に応じた研修項目のモデルを策定することが可能であると考えられる。

4.3 英語教員の研修評価について

(1) 研修評価について

- ・ 教育委員会が評価可能と考えている研修は、「年間目標を定め、各教員が校内で研究授業を定期的に行う」、「自己評価チェックリスト、研修記録、内省などを活用する」、「授業改善のためのアクション・リサーチを実施する」の3項目。

- ・ 教育委員が評価しにくいと考えている研修は、「研修項目を数値化する」と「近隣の学校と研究授業を定期的に行う」の 2 項目。

(2) 自己研修について

- ・ 教育委員会の評価が高い研修は、「授業をいつでも公開し、批判や意見を受け入れて授業の改善を絶えず図る」、「個人あるいは協同して、計画的にアクション・リサーチを実施する」、「校内での授業研究や教材研究に参加する」、「学会（中英研、高英研を含む）などの大会、例会、紀要などで発表する」の 4 項目。
- ・ 教育委員会の評価が低い研修は、「学会（中英研、高英研を含む）などの役員となって企画・運営に携わる」、「休暇を利用して、積極的に海外研修の機会を設ける」など、教育現場に直接還元できるかどうかの効果が目に見えにくい 2 項目。

(3) 考察

- ・ 授業力向上に直接結びつく実践的な内容で、教員が主体的・自律的に関わる研修項目は、教員評価制度の中で評価の対象にすべきであることが示唆された。
- ・ 研修計画を各教員が自律的に設定するためには、義務研修、免許更新講習、集中研修など複数の研修の見直しを計り、受講者自身が各自の目標に合わせて、柔軟に受講できるようにすべきである。

4.4 英語教員の段階別評価について

(1) 集計結果

- ・ 新任教員の基準となる可能性があるのは、「学習指導要領で求められていることを理解できる」、「研修結果や同僚からの意見、助言を授業に生かすことができる」、「**(S)** 授業展開の基本となる指示を英語で言うことができる」、「**(W)** 手紙やインターネットによる基本的な情報交換の指導ができる」の 4 項目で、これらは教員としての閾値（新任教員が身につけるべき専門的な資質能力であり、基本となる専門性基準）と考えられる。
- ・ 育成教員の基準となる可能性があるのは、「生徒からのフィードバックを踏まえて授業を修正できる」、「**(L)** 生徒の興味・関心を取り入れた **Listening** 活動を計画し実践できる」、「**(S) Interaction** を通して完成させるタスクのモデルを示すことができる」、「自分の授業を客観的に評価し授業改善に役立てることができる」、「**TT** で授業中の役割分担をこなし、授業全体をコントロールできる」の 5 項目で、新任教員の基準より高度なレベルの授業が出来ることが求められている。
- ・ 中堅教員の基準となる可能性があるのは、「同僚の授業を観察し、建設的なフィードバックをすることができる」、「**(R)** 英語を使って各課のトピックに関する生徒の知識から課全体の内容を予測させることができる」、「教室外における学習者の自主学習を手助けする方法を知っており、自律性を促進することができる」の 3 項目で、より高い英語力が求められると同時に、授業外において同僚や生徒の指導が出来ることが求められている。
- ・ 指導教員の基準となる可能性がある項目はなかった。

(2) 因子分析結果

第1因子：授業企画力と英語を使った授業実践力

第2因子：学習支援技術

第3因子：高度なレベルの授業実践力

第4因子：基礎的知識・能力

第5因子：授業評価・改善力

(3) 考察

段階別評価に関する結果は、更新講習のあり方や、今後の教師教育のパラダイムシフトに向けた基準作りのひとつのたたき台として意義があり、将来的に段階別評価を策定することは可能であると言える。

教員養成に関するアンケート調査(要約)

1. 調査の対象と目的

1.1 調査の対象

平成20年11月に外国語（英語）の課程認定を受けている大学・短期大学の英語科教育法担当者。

1.2 調査の目的

英語教師に求められる資質・能力は変化しつつある。本調査の目的は、現在の大学・短期大学の教員養成に関するカリキュラム、シラバス、授業方法、履修条件、実習期間、教育現場との連携等が、この変化に対応できているかどうかを検証することにある。そのために、現在開講されている英語科教育法の実態をできるだけ把握し、改善のための課題を明らかにする。さらに、その課題解決のために必要となる追加調査項目を探る。

2. 質問項目の構成

平成10年に実施した調査項目を基に、過去10年間の教育環境の変化を考慮して修正と追加を行い、17の質問項目を設定した。17項目の内訳は次の通りである。

- ・ 英語科教育法に関する11項目：コマ数および履修者数、授業の進め方、指導案作成指導、模擬授業計画、模擬授業録画とその使用法、授業の重点分野、実習期間等。
- ・ 教職課程カリキュラム等全般に関する5項目：教科科目の必修単位数、教職科目の必修単位数、英語コミュニケーション能力養成科目設置の有無、英語力基準設定の有無（英語科教育法履修要件、教育実習履修要件）、小学校英語教育に特化した科目設置の有無。
- ・ その他1項目：地域の学校・系列校との連携協力の有無。

3. 質問紙送付数と回収結果

- ・ 質問紙送付数：大学・短期大学合わせ 439 通。
- ・ 回収結果：最終的に 101 通（回収率 23%）。大学種別にみると、「私立」69 通、「国公立」30 通、「無回答」2 通であった。

4. 調査結果と課題

4.1 英語科教育法の指導法の変化

- ・ 少人数クラスの「ゼミ式」授業を展開し、指導案作成や模擬授業とその録画などの実践や省察を通して、実践的な外国語（英語）指導法を身につけることを目指した英語科教育法の内容を設定する傾向がある。
- ・ 英語科教育法の授業の重点分野として「言語習得論」「学習指導要領」を挙げる大学・短大が以前より増加している。

4.2 学習指導要領の改訂や政府の指針の影響

- ・ 平成 23 年度から必修となる小学校英語活動の影響で、小学校英語教育に特化した科目の設置や、英語科教育法で早期英語教育を重点分野とする大学・短大の増加が顕著である。
- ・ 平成 15 年に策定された『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』（以下『行動計画』）で英語教員が備えるべき英語力の基準が明示されたが、英語科教育法や教育実習の履修要件として英語力を設定している大学・短大はごく少数である。
- ・ 英語指導に必要な英語力養成に特化した科目を設置している教職課程は半数にのぼる。
- ・ 地域連携を重要視する教職課程が増加している。

4.3 課題

今後の課題として追調査が必要と考えられるのは以下の 7 項目である。

- ・ 英語科教育法クラスサイズ少人数化の理由。
- ・ 重点的指導分野として挙げられた「4 技能の実際の指導」「言語習得論」等の具体的教授内容・方法。
- ・ 指導案作成や模擬授業の実践における効果。
- ・ 模擬授業やその録画の効果的利用方法。
- ・ 英語指導に必要な英語力養成に特化した科目の具体的教授内容とその効果。
- ・ 教育実習や英語教員に必要な英語力の基準。
- ・ 小学校英語教師に求められる能力の基準とその養成。

「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」と「ヨーロッパ言語共通参照枠」

(要約)

1. ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio: ELP)

- ・ 背景：1991 年のヨーロッパ政府間シンポジウムで、第 2 言語 / 外国語学習者のコミュニケーション技能を向上させる方策として発案された。
- ・ 目標：評価基準の共通枠を基盤にした、使いやすい包括的な教育手段を開発することである。
- ・ 機能：ELP の機能は、「複数の外国語の習得の推奨」「新しい異文化体験の追及・促進」「自律学習の促進」など 6 項目に要約できる。
- ・ 構成：ELP は、言語パスポート、言語学習記録、学習成果保管用資料集の 3 要素を含むことが条件である。

2. ヨーロッパ言語共通参照枠 (Common European Framework of Reference for Languages: CEFR)

既存の評価方法を代替することを意図したものではなく、さまざまな評価条件の理解を容易にする方法を提供しようとするもの。

3. ELP の現況

ELP は、コミュニケーション活動中心のカリキュラムへの移行の触媒となっている事例が多いが、同時に、ELP モデルの効果的実践に対する注意深い検証と分析が必要であるとの指摘もある。

4. ヨーロッパ言語教育実習生用ポートフォリオ (The European Portfolio for Student Teachers of Languages: EPOSTL)

2007 年に開発、現在 11 カ国で翻訳されている。

5. 学校全体で使用する ELP

プロジェクトが進行中であるが、各国の事情に応じて、様々な課題が提出されている。

6. ELP 普及条件

専門家と教育実践者から、ELP の普及を成功させるためには、3 つの条件（教育に関する行政、現場、研究機関の緊密な連携／CERF 基準への具体的な改訂／ELP の仮説や原則の科学的検証）が必要であると指摘されている。

7. ヨーロッパ現代語センター (European Centre for Modern Languages: ECML)

ELP の主な普及機関の役割を担う。

8. 日本への示唆

ELP は、日本の言語教育政策の再検討を促し、外国語の教室に積極的な影響を与える可能性がある。

全米外国語教育協会（ACTFL）2008

年次大会参加報告（要約）

全米外国語教育協会（American Council on the Teaching of Foreign Languages : ACTFL）の2008年度年次大会が、2008年11月21日から23日に、フロリダ州オーランドのウォルト ディズニー ワールド スワン アンド ドルフィン・ホテルで開催された。本大会は、全ての言語と教育機関の関係者にとって一堂に会する唯一の機会であり、全米から約6,000名の参加者が集まった。

- ・ ACTFL 年次大会から得られた日本への示唆

教育制度の違いや文化的素養の違いなどを十分に考慮した上で、日本の実情にあわせ、次に挙げる3点を参考にすることで、教員の質的水準を向上させるよりよい教員養成・研修プログラムを提供していくことが可能であろう。

1. 協働的で多様な研修の機会の提供

教育委員会や大学主導型の短期集中研修に留まらず、様々な機関が研修プログラムの開発・実施・効果実証において連携協力し、長期的かつニーズにあった多様な機会を提供していく必要がある。

2. 実践と理論の融合

理論に偏ることなく、教員同士のフィードバック、省察的实践、アクション・リサーチなどを取り入れ、理論と実践を融合した教員養成、研修を目指す必要がある。

3. 教職専門職基準やその他の基準に基づいた教員養成・研修プログラムの開発と実施

全国的な教員の質的水準の向上のためには、明確な教員の資質能力基準、教職専門基準、評価基準などを策定し、教員養成・研修プログラムの内容を標準化していく必要がある。

イングランドの教師教育（要約）

日本の教師教育改善に示唆を与えるイングランドの教師教育の主な特徴は、以下の通りである。

- ・ 教員になるためには教員養成課程（Initial Teacher Training: ITT）を修了することと、正規教員資格（Qualified Teacher Status: QTS）の資格を得ることが必要であり、その方法として5つのルートがある。
- ・ 教員研修として初任者研修（Induction）を含む多様な現職教員研修（Continuing

Professional Development: CPD)があり、教員訓練研修庁（TDA）の管轄になる。

- ・ 教員養成並びに教員研修は 5 段階の教員専門能力基準(Professional Standards for Teachers) に基づいて行われている。
- ・ 教員養成に必要な知識、技能、訓練を提供している大学等の教員養成機関（ITT Providers）の認定や認定後の評価には厳密な基準が設けられている。
- ・ 教員研修担当機関や研修者修了者の評価についても厳密な基準が設けられている。
- ・ 上記 5 つの特徴は、我が国の文部科学省・教育委員会（含む教育センター）及び教員養成機関等が主催する教育研修や教員免許更新講習のカリキュラムを、教員の定年までのキャリアに合わせて、それぞれの段階にふさわしい研修内容に焦点化する必要があることを示唆している。

スコットランドの教師教育（要約）

日本の教師教育改善に示唆を与えるスコットランドの教師教育の主な特徴は、以下の通りである

- ・ 独立機関、総合教職者会議（GTCS）が教師教育の維持、向上、審査を司る。
- ・ 教員研修（CPD）は、4 種類の教師教育スタンダード（養成基準、正規登録教員基準、優秀教員基準、校長職基準）を軸として展開し、養成、研修、実践、評価の首尾一貫性を図っている。
- ・ 教職課程認可の必須条件は、地域の教育委員会と学校との連携関係である。
- ・ 新任研修期間に、指導教員（supporter）の指導の下、CPD の技術としての自己評価による内省の方法を身につけることが期待されている。
- ・ 教員評価は年 1 回行われ、評価の観点は、登録教員基準と CPD 活動を基本としている。

本 編

Survey Results and Analyses

英語教師の研修と評価の新しい枠組みを求めて

－教育委員会への調査結果に基づいて－

久村 研、今村洋美、清田洋一、中山夏恵、高木亜希子、
伊東弥香、大崎さつき／統計分析：酒井志延、高梨庸雄

I 調査の背景

本稿は、3年計画（2007年度～2009年度）の2年目の研究活動の一環として行った調査に基づくものである。

2007年度には現職英語教師を対象に、教員免許更新制の導入と英語力と授業力に関する全国調査を実施した。その主要な目的は、

- ・ 教師教育制度の再構築に向けた優先事項を提言すること
- ・ 英語教師の資質能力及び専門性の基準策定に向けた提案を行うこと

であった。

調査の結果、全都道府県の英語教師 2897 人から回答を得て、6 項目の結論（提言）を導き出すことができた。そのうち特に研修と基準に関わる次の2項目について、具体的で、実現可能な提案とするために、本年度は都道府県、政令指定都市、中核市の教育委員会に対して調査を行うこととした。

- ・ 体系的な教員養成、新任教員研修、現職教員研修のシステムの構築：教員が継続的に専門性を向上できるように、体系的で一貫した教員養成、新任教員研修、現職教員研修（教員免許更新を含む）のシステムを構築すべきである。
- ・ 教員に求められる基準の明確化：教員の資質能力・専門性、教員評価、教員研修、教員養成を全国的に基準化し、明文化することが必須である。

II 調査の目的

上述の昨年度の結論2項目について、本年度の研究目的と波及的意義を、以下のように設定し、各教育委員会に協力を依頼した。

1. 研究の目的

- ・ 英語教員対象の研修に関する全国統一的なガイドラインの策定を目指す。
- ・ 英語教員の評価に関する全国統一的な水準または基準の策定を目指す。

2. 研究の波及的意義

英語教員の研修・評価の全国的なガイドラインや水準・基準の策定は、他教科の教員のための先導的事例となる。その結果、

- ・ わが国の教員全体の質的向上に寄与し、教師および教育機関の説明責任を果たすことになる。
- ・ 基準、研修、実践、評価の一体化が進み、キャリア全体を通して、教師の成長を促すようなシステムの構築が可能となる。

Ⅲ 質問紙の構成とねらい

1. 質問紙の構成

研究目的に沿って、次の4つのカテゴリーを設定し、過去の研究成果と本年度収集した新たな国内外の資料に基づき、質問項目を作成した（質問紙：資料編参照）。

- ・ 英語教員研修について（研修制度について9項目、研修内容について14項目）
- ・ 英語教員対象の免許更新講習・評価について（13項目）
- ・ 英語教員の研修評価について（研修評価について5項目、自己研修について14項目）
- ・ 英語教員の段階別評価について（22項目）

質問紙の構成は、上記の順番になっているが、本調査の背景から、報告の順序は2番目の「英語教員対象の免許更新講習・評価について」からはじめることにする。

2. 質問項目の作成とねらい

2.1 英語教員対象の免許更新講習・評価について

昨年度の調査結果で、免許更新制実施の条件と更新講習の制度設計について、多数の現職英語教師が重視した項目の内、13項目を取り上げ、その妥当性をたずねた。研修と評価を推進している教育委員会（指導主事）の判断は、政策立案や計画実施の蓋然性を左右すると考えられるからである。

2.2 英語教員研修について

(1) 研修制度について

現実に実施されている研修と、その対象者を把握することをねらいとした。質問項目作成に当たり、英語教員研修研究会（TERG）による全国調査（TERG, 2002）で、現職教師が望ましいと考える傾向を示した研修方法 5 項目に加え、平成 18 年度の 10 年研修の調査結果（文科省、2007）から 4 項目を追加した。

(2) 研修内容について

本項のねらいは、研修内容をレベル別に分類することができるかどうかを探ることにある。ここでも、TERG（2002）の調査で使用、分析した 11 項目を活用し、実際に行われている研修（国際理解、カウンセリング技術、受験指導）を追加して、14 の質問項目を作成した。さらに、教師を教職経験、授業力、職務能力の観点から、4 段階（新任、育成、中堅、指導各教員）に分け、それぞれの研修内容についてどの段階がふさわしいかをたずねることとした。ただし、教師の段階別評価は馴染みがないであろうという配慮から、2 択まで可とした。

2.3 英語教員の研修評価について

(1) 研修評価について

英語圏の教員評価制度を概観すると、研修評価が教員評価制度のコアになっている例が多い。一方、日本では、自己申告の一部として研修記録を記載するだけで、評価の対象から、通例除外されている。しかし、今後、研修評価を教員評価制度に含めることが可能かどうかを探るために、海外の事例を参考に 5 項目を作成した。

(2) 自己研修について

教師のインセンティブを高める上で、自己研修を評価につなげることは意味があると考えられる。その可能性を探るために、自己研修項目を TERG(2002, 2003)、JACET 教育問題研究会（以降、本研究会）（2007, 2008）の調査から 14 項目を絞り込み、各項目について「評価しない」から「大いに評価する」までの 5 段階スケールの質問とした。

2.4 英語教員の段階別評価について

英語教師が身につけるべき専門能力を、段階別に定義することの可能性について調査することが本項のねらいである。TERG（2003, 2004）、本研究会（2007, 2008）、および、「語学教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ(EPOSTL)」(Newby et al., 2007)を参考に、22 項目を絞り込んだ。回答者には、教師を 4 段階（新任、育成、中堅、指導各教員）に分けた場合、各項目について、最もふさわしい段階を選択してもらうようにした。

IV 調査方法と回答回収結果

1. 質問紙の送付

- ・ 文科省のウェブサイトで、47 都道府県、17 政令指定都市、39 中核市の計 103 教育委員会の所在地を調べ、教育長、英語科指導主事宛への依頼文書、返信用封筒（郵送料着払い方式）とともに、質問紙を送付した。
- ・ 送付時期は、2008 年 12 月 6 日(土)で、回答の締め切りを、2009 年 1 月 17 日（土）とした。
- ・ 質問紙の最後に、調査結果の送付を希望する場合の連絡方法を書き込む欄を設けた。

2. データ処理法

- ・ 集計はマイクロソフト・エクセルを使用した。
- ・ データ解析には統計ソフト SPSS16J と Amos16J を使用し、 χ^2 検定、因子分析、信頼性係数の算出、コレスポンデンス分析などの処理を適宜行った。

3. 回答回収結果

- ・ あて先の不備で 2 通が返送され、送付数は 101 通となった。
- ・ 2009 年 1 月末の段階で、最終的な回収数は 32 通（回収率 31.7%）であった。

V 調査結果と考察

1. 英語教員対象の免許更新講習・評価について

集計・分析結果の要点

中等教育を担当する現職英語教員の多数が重視した 13 項目は、教育委員会によって「妥当である」と判断された。この結果、更新講習の体系的な運用とともに、教員の専門性基準の策定と研修・評価の新しい枠組み作りが、緊急の課題であることが改めて確認された。

1.1 集計・分析結果

昨年度の調査で、現職英語教員の多数が重視した 13 項目について、その妥当性を教育

委員会にたずねた。集計の結果、すべての項目について、「妥当である」という回答が 50～88%の範囲で過半数を超えた。また、 χ^2 検定の結果、「妥当である」という回答は、「妥当でない」という回答に比べ有意に多いことが確認された ($p<0.01$)。因みに、 α 係数は 0.958 で、尺度の内的整合性は高いと判断される。(度数集計、 χ^2 検定、 α 係数は資料編参照)

1.2 今後の課題

昨年度の調査の因子分析結果に基づき、13 項目を改めて分類してみると、今後の課題が明らかになる。

(1) 教育実践に基づいた専門能力と評価の基準化

-
- ・ 教員の資質能力の基準を明確にする (項目(12))
 - ・ 英語力、授業力、研修実績、勤務実績などによって、総合的に評価する (項目(11))
-

*注: 各文末の (項目+カッコつき数字) は、質問紙の質問項目番号である。以下同様とする。

- ・ 項目(12)は、他の項目を規定する専門性基準である。海外の事例で明らかなように (本報告書海外調査報告、本研究会, 2008)、研修も評価も、専門性基準を基本として展開する。この基準の策定は、今後の最大の課題の 1 つである。
- ・ 項目(11)は、免許更新の評価、認定制度が、各都道府県や政令指定都市で年 1 回行われている教員評価と、統合できる可能性を示している。

(2) 教育現場に即した更新講習内容

-
- ・ 更新講習のカリキュラム作成には、現職教員を多数含める (項目(4))
 - ・ 更新講習の実践的科目の講師は、経験ある現職英語教員が担当する (項目(9))
 - ・ 更新講習に、校内または近隣校での研究授業や授業観察などの研修を含める (項目(7))
-

- ・ 現状では、カリキュラム作成は更新講習を提供する大学に依存し、講師も大学の教員が中心である。項目(4)と(9)を実現するには、大学と教育現場との風通しを良くして、教員間の連携を強化すること。さらに、「経験ある現職英語教員」の専門能力を定義することが必要である。
- ・ 項目(7)は、更新講習とからめて、研究授業や授業観察が、研修として成立するかどうかを確認するねらいがあった。現実的には、更新講習に含めることは困難を伴うであろうが、「妥当である」という判断は、「評価に値する」ということと同義であると解釈できる。つまり、教員評価に、この種の研修評価を含める可能性が示唆されたと言える。

(3) 認定・評価基準の公開

-
- ・ 免許更新の認定基準、評価基準は国が現場の教員の意見を参考にして作成し、公開する（項目(10)）
-

項目(10)は、教師教育全般の制度設計と基準の策定の中で、検討されるべき課題である。

(4) 柔軟な研修システムの構築と運用

-
- ・ 更新講習で受講する科目は、受講者が選択できるようにする（項目(2)）
 - ・ 更新講習の修了認定は、講習に参加したという事実で行う（項目(3)）
 - ・ 更新講習の受付と開始は、更新期限の2年前から可能とする（項目(8)）
 - ・ 免許更新を控えた教員には、持ち時間数と職務を軽減するシステムを作る（項目(13)）
 - ・ 事前審査制度を設けて、審査に受かった場合は教科の更新講習の全部または一部が免除されるようなシステムにする（項目(5)）
-

- ・ 項目(2)と(8)は、2009年4月から実施される免許更新講習でも実際に運用されることになっている。
- ・ 項目(3)は、「妥当でない」(43.8%)と「妥当である」(50.0%)の回答が拮抗していた。実際の運用では、受講終了時に修了認定試験が課されることになっている。しかし、試験の内容、方法、可否の判定に統一した基準がなく、講習の提供者である大学に任されているのが現状である。
- ・ 項目(13)は、今後免許更新制を円滑に実施していくためには、実現に向けて整備されるべきであろう。
- ・ 項目(5)は、教員評価制度とのかかわりで検討すべきである。

(5) 教科指導力の向上

-
- ・ 更新講習は、授業にすぐ役立つ実践的な知識や技能を中心とする（項目(1)）
 - ・ 更新講習は、最新の英語教授理論や技術を中心とする（項目(6)）
-

免許更新は10年ごとに行われる。受講者の多くは、ベテランの域に達する教師たちである。それぞれ実践の場でキャリアを積んではいるが、勤務校の種類や環境、自己研修を含めた研修経験、授業力などには個人差がある。従って、一律に、同じ内容の更新講習を提供すべきではない。同じテーマでも、勤務校の状況に配慮し、受講者の専門能力を明示した複数の講習内容の提供が求められる。

2. 英語教員研修について

教師はその職業特性として、つねに専門性の向上が求められる。その機会を与える具体的な場として、公的研修が持つ重要性は非常に大きい。しかし、学校現場やそれを支援する教育委員会、および養成・研究機関としての大学において、これまで英語教師の専門性の向上に関する統一的な観点を持っていなかった。

多くの公的な研修で、教師の成長過程を判断する基準やベンチマークは提示されることはない。受講者にとっては研修受講対象となった時点では一過性的なものであり、教師が経験年数に合わせて継続的に自分の専門性の向上を促進していくものにはなりえていなかった。

現在でも、初任者研修、10年目研修といった義務的な研修に加え、様々な公的な研修が実施されている。さらに、教員免許更新制が導入され、更新研修も本格的に実施されようとしている。もし、更新講習が英語教師の専門性の向上を促進するものであるという観点で捉えられれば、日本の英語教師の資質向上に寄与すると考えられる。しかし、現実には、実施の水準・基準は各教育委員会によって異なっているし、同じ教育委員会でも一貫性を持った研修となっているかどうかは疑わしい。教師の専門性を一貫して向上させるためには、全国的でしかも妥当性を持つガイドラインの策定が望まれている。そこで本項では、各教育委員会が実施している研修制度に、潜在意識としても共通性があるかどうか、また、英語教師の研修内容を段階別に策定することが可能であるかどうか、の2点について調査した。

2.1 研修制度について

調査結果の要点

- ・ 多くの教育委員会が実施している研修は、「毎年、定期的に研修センターで行う研修」及び「学校内における研究授業・授業観察などの研修」の2項目
- ・ 「実施している」と「実施していない」との差が大きい研修は、「10年研修・更新講習以外の、一定期間ごとの研修」、「地域の大学・大学院と連携して行う研修」、「大学院での修学による研修」、「一定期間の海外での研修」の4項目
- ・ ほぼ「実施していない」研修は、「民間の教育機関との提携による英語スキル向上の研修」、「コンピュータを使った E-learning による研修」の2項目

英語教員対象の各種の研修制度 9 項目について、「実施している」場合と「実施していない」場合とに分け、それぞれ以下のようにその内容を尋ねた。

「実施している」	「義務」：英語教員が義務として必ず受講する
	「奨励」：受講は自由だが、受講を奨励している
	「特定」：ある特定の英語教員を対象としている
「実施していない」	「予定」：計画中であり、今後実施を予定している
	「無」：計画も予定もしていない

(1) 多くの教育委員会が「実施している」研修

項目	研修内容	実施率
(2)	毎年、定期的に研修センターで行う研修	88.0%
(5)	学校内における研究授業・授業観察などの研修	88.0%

- ・ 項目(2)について、ほぼ90%の教育委員会は、毎年研修を企画していることが分かる。88% (28件) の実施の内、「奨励」の形式が25件なので、自主的な参加が主であると考えられる。
- ・ 項目(5)について、「義務」形式の実施が3件あるが、ほぼ90%が「研修」と意識して実施している。校内研修は特に初任者に義務づけられているが(週10時間以上)、実施している28件の内、23件(90%)が「奨励」として行われているので、他の経験年数の教師も対象になっていると考えられる。

(2) 「実施している」と「実施していない」との差が大きい研修

項目	研修内容	実施率	未実施率
(1)	10年研修・更新講習以外の、一定期間ごとの研修	53.0%	46.9%
(3)	地域の大学・大学院と連携して行う研修	37.5%	59.4%
(7)	大学院での修学による研修	53.0%	43.8%
(8)	一定期間の海外での研修	53.0%	46.9%

- ・ 項目(1)に関しては、教育委員会によって義務研修の取り組みに落差があることを示している。実施の内、82% (14件) が義務的な実施なので、文科省が定めている10年ごとの研修以外に、5年、7年、15年などの義務研修を行っている教育委員会が約半数程度ある、ということになる。文科省の平成18年度の調査では2年目と5年目に実施している教育委員会が多く、2年目は全体の34.3%、5年目は87.9%が実施していた。
- ・ 項目(3)に関しては、連携なしがおよそ60% (19件) となっている。このことは、大学は教員の養成はするが、一旦教師になった後の研修にはあまり関わっていないこと

を示している。

- ・ 項目(7)、(8)については、職場を離れる時間が長期的になることや、研修の効果が直接的に評価できないことが、実施に際して見解が分かれている理由と考えられる。

(3) ほぼ「実施していない」研修

項目	研修内容	未実施率
(4)	民間の教育機関との提携による英語スキル向上の研修	78.1%
(9)	コンピュータを使った E-learning による研修	68.8%

- ・ 民間の教育機関との提携は、予備校などの講師を招聘する形式、または予備校の主催する研修に派遣するといった形式で、「授業力向上」や「受験指導の技術習得」を目的とした研修は導入されている（東京、埼玉、茨城、宮城、秋田など）が、教師個人の英語力向上には利用されていない。
- ・ コンピュータを使った E-learning による研修も、情報処理の基本的な技術習得に関する研修ほど一般化していないせいか、まだ積極的に取り組まれてはいない。

2.2 研修内容について

集計・分析結果の要点

(1) 集計結果

- ・ 基本的な指導法、指導技術に関する研修は、主に「新任」及び／あるいは「育成」教員にふさわしいと考える傾向にある。
- ・ 「補助教材」「国際理解」など、特定の分野や技術に関する研修は、主に「中堅」及び／あるいは「指導」教員にふさわしいと考える傾向にある。
- ・ 回答にばらつきがあり、対象教員を特定できない研修内容もある。

(2) 因子分析結果

- ・ 2 択の内、下位の段階の回答に基づいて行った因子分析結果
第 1 因子：英語で教える力、第 2 因子：高度なレベルへの指導、第 3 因子：効果的な指導法、第 4 因子：学習支援技術、（追加項目：4 技能指導）
- ・ 2 択の内、上位の段階の回答に基づいて行った因子分析結果
第 1 因子：発展的指導内容、第 2 因子：発展的なコミュニケーションの指導、第 3 因子：発展的クラス内指導法、第 4 因子：発展的学習支援技術

本項では教師の成長段階を、次のように 4 段階に設定し、14 の質問項目（研修内容）がそれぞれどの段階にふさわしいのかをたずねた。ただし、1 項目に対して 2 つの段階まで

選択を可とした。

新任	教職経験が1～2年で、研修及び他の教員の指導・支援を必要とする教員
育成	授業力や職務遂行能力の水準に達するにはさらに研修と支援を必要とする教員
中堅	授業力や職務遂行能力の水準にほぼ達している教員
指導	授業力も職務遂行能力も水準をはるかに越え、他の教員を指導できる教員

回答者32名のうち、「基準を決めていないので無回答とします」と答えた1名を除いて、15名が2段階を選び、3名が1項目だけを残して2段階を選んだ。すべての項目について、1段階しか選ばなかったのは4名だけであった。

(1) 集計結果（各項目「度数分布表」は資料編参照）

①「新任」及び／あるいは「育成」教員とした回答が多かった項目

項目	研修内容	回答率
2	ワークショップなどによる教室での効果的な授業の進め方に関する研修	75.0%
3	教科書を中心とした教材研究に関する研修	91.7%
5	4技能の指導法に関する研修	71.9%

いずれも基本的な指導法、指導技術に関する研修と考えられる。ただし、項目(5)については、その内容によって新任から指導段階まで、対象に幅を持たせることは可能であろう。

② 主に「中堅」及び／あるいは「指導」教員とした回答が多かった項目

項目	研修内容	回答率
4	補助教材の開発と作成技術に関する研修	53.2%
9	国際理解を促す指導法に関する研修	59.5%
10	学習計画や個人学習などに対するカウンセリング技術に関する研修	62.5%
11	学力測定や学習評価に関する研修	65.7%

- ・ この項目の集計には、「育成」と「中堅」の2つを選択した回答も含めた。
- ・ 「補助教材」「国際理解」「カウンセリング技術」「評価」といった特定の分野や技術は、中堅以上の教員にふさわしいと考える傾向がある。

③ 対象教員を特定できない研修

次の4項目は、回答にばらつきがあり、対象を特定できない。

- ・ 教員自身の英語コミュニケーション能力向上のための研修（項目(6)）
- ・ 英語の自律学習を促す指導法に関する研修（項目(8)）
- ・ コンピュータなどの教育機器を効果的に用いる技術に関する研修（項目（13））
- ・ 予備校の講師などを招聘した受験指導に関する研修（項目(14)）

(2) 因子分析

- ・ 指導主事が、その基準を判断するときの内面を探るために、因子分析を実施することにした。段階を探索するデータにならない 2 名を分析から外し、30 名の回答を対象とした。
- ・ 同じ項目について、2 段階を選んだ同一人物の回答は、①と②に分け、①を「下位の段階」、②を「上位の段階」の回答とした。②に記入がない場合は、無回答とした。
- ・ 因子分析は、①と②を別個に行った。2 つをまとめて分析すると、②の回答数が少ないので、②がまとまって 1 つの因子になってしまうからである。
- ・ 因子分析の前に、30 名の項目の内的整合性（信頼度）を計測した。その結果、級内相関係数（単一測定値）は 0.304 であったが、 α 係数は 0.906 で信頼性が高かったため、因子分析に進むことにした。（因子分析表資料編参照）。

① 下位の段階の回答に基づいて行った因子分析結果

30 名の回答を、因子分析を実施した結果、5 つの因子(累積寄与率 60.5%)が抽出された。

第 1 因子：英語で教える力
 第 2 因子：高度なレベルへの指導
 第 3 因子：効果的な指導法
 第 4 因子：学習支援技術
 （追加項目：4 技能指導）

第 1 因子：英語で教える力（信頼性係数 0.690）

【構成要素】（カッコ内の数値は因子負荷量）

- ・ ALT との効果的なティームティーチングの進め方に関する研修（0.882）
- ・ 教員自身の英語コミュニケーション能力向上のための研修（0.627）

第 2 因子：高度なレベルへの指導（信頼性係数 0.686）

【構成要素】（カッコ内の数値は因子負荷量）

- ・ 補助教材の開発と作成技術に関する研修（0.889）
- ・ 予備校の講師などを招聘した受験指導に関する研修（0.687）
- ・ 英語の自律学習を促す指導法に関する研修（0.492）
- ・ 教科教育法に関する新しい理論や技術に関する研修（0.353）

第3因子：効果的な指導法（信頼性係数 0.764）

【構成要素】（カッコ内の数値は因子負荷量）

- ・英語学習の目的、意義などの指導法に関する研修（0.802）
- ・ワークショップなどによる教室での効果的な授業の進め方に関する研修（0.721）
- ・国際理解を促す指導法に関する研修（0.662）

第4因子：学習支援技術（信頼性係数 0.657）

【構成要素】（カッコ内の数値は因子負荷量）

- ・コンピュータなどの教育機器を効果的に用いる技術に関する研修（0.746）
- ・学力測定や学習評価に関する研修（0.608）
- ・学習計画や個人学習などに対するカウンセリング技術に関する研修（0.555）

追加項目：4 技能指導（下位項目が1項目なので、因子ではなく追加項目とした）

【構成要素】（カッコ内の数値は因子負荷量）

- ・4 技能の指導法に関する研修（0.613）

② 上位の段階の回答に基づいて行った因子分析結果

第1因子：発展的指導内容

第2因子：発展的なコミュニケーションの指導

第3因子：発展的クラス内指導法

第4因子：発展的学習支援技術

第1因子：発展的指導内容（信頼性係数 0.747）

【構成要素】（カッコ内の数値は因子負荷量）

- ・学習計画や個人学習などに対するカウンセリング技術に関する研修（0.855）
- ・コンピュータなどの教育機器を効果的に用いる技術に関する研修（0.819）
- ・予備校の講師などを招聘した受験指導に関する研修（0.690）
- ・教科教育法に関する新しい理論や技術に関する研修（0.604）

第2因子：発展的なコミュニケーションの指導（信頼性係数 0.764）

【構成要素】（カッコ内の数値は因子負荷量）

- ・ワークショップなどによる教室での効果的な授業の進め方に関する研修（0.853）
- ・英語学習の目的、意義などの指導法に関する研修（0.780）
- ・国際理解を促す指導法に関する研修（0.621）
- ・ALT との効果的なティームティーチングの進め方に関する研修（0.617）

第3因子：発展的クラス内指導法（信頼性係数 0.781）

【構成要素】（カッコ内の数値は因子負荷量）

- ・教科書を中心とした教材研究に関する研修（0.869）

- ・ 4 技能の指導法に関する研修 (0.849)
- ・ 補助教材の開発と作成技術に関する研修 (0.761)

第 4 因子：発展的学習支援技術 (信頼性係数 0. 575)

【構成要素】(かっこ内の数値は因子負荷量)

- ・ 学力測定や学習評価に関する研修 (0.747)
- ・ 英語の自律学習を促す指導法に関する研修 (0.738)
- ・ 教員自身の英語コミュニケーション能力向上のための研修 (0.556)

2.3 考察

(1) 研修制度

各教育委員会が実施している研修制度は、その形式によって、実施状況にかなり違いが見られた。「実施している」が多かった「学校内における研究授業・授業観察などの研修」は学校現場においては一般的である。これを、きちんと研修と位置づけ、統一基準を作り、実施後の評価へと結びつけることは可能と思われる。一過性の研修ではなく、継続的な取り組みへと発展させていくことが重要である。

一方、「地域の大学・大学院と連携して行う研修」に関して、「実施していない」が 19 件 (60%) にのぼっている。この数値は、大学は教員を養成するが、卒業後の研修にはあまり関わっていないことを示している。また、「実施している」と回答した 12 件 (40%弱) は、「講師派遣」か「講義の聴講」が主であって、大学は研修の企画・立案・実施に関わっていない例が多い (文科省 2006)。研修制度の向上を考える上で、大学と教育委員会／学校との連携は、今後の大きな課題の 1 つと言えよう。

(2) 研修内容

集計と因子分析の結果から、教師の経験段階と研修内容に関して、指導主事の意識にある程度共通性があることが分かった。つまり、

- ・ 指導主事は、若手の教師に、基本的事項に関する研修を重要視している。若手の教師は、自分自身の英語力を向上させ、授業において効果的に使っていくことが期待されている。
- ・ ある程度経験を積んだ教師は、若手に必要とされる基本的な事項からさらに進んで、発展的な専門性につながる知識や技術が求められている。

これらの共通性を参考に、経験年数や指導力に応じた研修内容のモデルを策定することは可能であると考えられる。

3. 英語教員の研修評価について

欧米では、研修が教員評価制度の中心になっている例が多い。たとえば英国では、現職教員研修の目標は、教職専門性基準における評価項目と一致している。また、ニュー

ジーランドでは、研修計画及び評価は教員の専門性基準に則り体系的に実施されている。一方、日本の英語教育界を顧みると、研修実績を評価の対象に含めないことがいまだ通例のようである。

本研究会は、「研修はきちんと評価されるべきである」という立場から、先行研究と過去に実施した海外の教員評価制度に関する調査などに基づいて、「研修評価」と「自己研修」とに分けて調査した。

3.1 研修評価について

調査結果の要点

- ・ 評価可能と判断された研修は、研究授業やアクション・リサーチなど学校内で実施できる3項目
- ・ 評価しにくいと判断された研修は、「研修項目を数値化する」と「近隣の学校と研究授業を定期的に行う」の2項目

5項目の研修内容について、それぞれ「可能」「判断できない」「不可能」の3つの選択肢を設け、いずれか1つを選ぶという形式とした。さらに、「その他」の項を設けて、意見のある回答者は具体的に記述できるようにした。

回答集計後、各質問項目の内的一貫性を確認する目的で信頼性係数を算出した。その結果、 α 係数が0.801なので、質問項目と回答が内的整合性を持っていると判断できる。続いて、度数分布、平均値、標準偏差を算出した。その結果、平均値及び標準偏差からは、大きな差は見られず、全ての項目において類似した傾向がみられた。よって、3つの選択肢のうち評価が「可能」とした回答の度数を基に分析を行うこととした。（「度数分布表」は資料編参照）

(1) 教育委員会が評価可能と判断した研修項目

項目	研修内容	「可能」の回答率
4	年間目標を定め、各教員が校内で研究授業を定期的に行う	87.5%
2	自己評価チェックリスト、研修記録、内省などを活用する	68.8%
3	授業改善のためのアクション・リサーチを実施する	65.6%

- ・ 3項目に共通するのは、基本的に学校内で実施できる研修内容である。研修時間の確保、各学校が抱える課題の多様性、教員の主体的な関わりなどを考慮すれば、この判断は頷ける。「教員の自主的・主体的研修活動の奨励・支援」の必要性は、教育職員養成審議会による「養成と採用・研修との連携の円滑化についての第3次答申」（文科省、1999）

でも指摘されている。

- ・ 校内研修は、本調査結果（本稿2.1参照）でも明らかなように、すでに90%近い教育委員会で実施されている。また、項目(3)の「アクション・リサーチ」による研修は、現在高知県教委を中心にネット・ワークが構築されつつある（長崎、2009）。
- ・ 項目(2)を研修評価に加えるための具体的なツールとして、ポートフォリオの開発が不可欠であろう。

(2) 評価可能と回答した教育委員会が半数以下であった研修項目

項目	研修内容	「可能」の回答率
1	研究授業、研究会発表、他の教員の指導などの研修項目を数値化する	46.9%
5	目的を明確にして、近隣の学校と相互に研究授業を定期的に行う	46.9%

- ・ 項目(1)は、マサチューセッツ州において教員研修の質と量を把握するために行われている研修のポイント換算の試みが、日本でも導入できるか、可能性を探る目的で用意した項目である。
- ・ 項目(5)は、項目(4)と比較すると、可能性が半減している。多忙な教員の現状を反映しているのであろう。
- ・ 「その他」の欄に、次のようなコメントが記述されていたが、もっともな指摘である。「発表者、公開授業者になり外部評価を受けて、自分の問題や課題に気づくしかないと思う。そのためには、受け身の研修は役に立たないのではないか」

3.2 自己研修について

調査結果の要点

- ・ 教育委員会の評価が高く天井効果が現れた研修は、授業公開、アクション・リサーチなど授業力向上と学会発表などに関する 4 項目
- ・ 教育委員会の評価が低い研修は、教育現場に直接還元できるかどうかの効果が目に見えにくい 2 項目

14 項目について、それぞれ「評価しない」「余り評価しない」「多少評価する」「評価する」「大いに評価する」の 5 つの選択肢を設け、いずれか 1 つを選ぶ形式とした。さらに、「その他」の項目を設けて、14 項目以外に評価できると考えられる自己研修項目がある場合は、具体的に記述できるようにした。

回答集計後に、各質問項目の内的一貫性を確認する目的で、信頼性係数を算出した。その結果、 α 係数が 0.956 なので、本質問項目群は信頼性が高いといえる。（「度数分布表」

は資料編参照)

本項では、算出した平均値と標準偏差値を基に、まず平均値が高い項目群と低い項目群に分けて結果を報告し、その後に、まとめを記述する。

(1) 平均値が高い項目群

① 平均値が最も高い項目群（天井効果の現れた項目）

項目	質問内容	平均値	標準偏差
10	授業をいつでも公開し、批判や意見を受け入れて授業の改善を絶えず図る	4.41	1.043
11	個人あるいは協同して、計画的にアクション・リサーチを実施する	4.16	1.322
9	校内での授業研究や教材研究に参加する	4.03	0.999
3	学会（中英研、高英研を含む）などの大会、例会、紀要などで発表する	3.94	1.318

- ・ 項目(11) (3)は、標準偏差に他の 2 項目との違いが見られるが、度数を見ると、どの項目も、回答者間の考えに大きな違いがあるとは言えない。各項目における「大いに評価する」と「評価する」の合計は、項目(10)は 87.5%、(11)は、84.4%、(9)は 81.3% で評価は高いと言える。(3)は 75%で若干低い、天井効果が現れている。
- ・ 項目(10)(11)(9)から、各教員が日頃から同僚と協力して、授業力を向上させる努力をすることが求められていると言える。
- ・ 項目(3)は、発表を通して、自ら能動的に授業実践を振り返り、専門性を向上させる、という点が評価されていると推測できる。

② 平均値が 2 番目に高い項目

項目	質問内容	平均値	標準偏差
8	英検、TOEIC、TOEFL などの学習を積み、受験して好成績をあげる	3.91	1.058

- ・ 度数については、「大いに評価する」と「評価する」の合計は 81.3%で、回答のばらつきは少ない。
- ・ 英語力に関して、平成 14 年に公表された『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』において、英語教員が備えておくべき英語力の目標値として、英検準 1 級、TOEFL550 点、TOEIC730 点程度という数値が示されたことが影響していると推測

できる。また、外部試験の受験は、数値として結果がでるため、評価しやすく、数値目標を達成した教員が増えることで、教育委員会にとっても望ましいものと考えられる。

(2) 平均値が低い項目群

① 平均値が最も低い項目群

項目	質問内容	平均値	標準偏差
4	学会（中英研、高英研を含む）などの役員となって企画・運営に携わる	3.31	1.203
12	休暇を利用して、積極的に海外研修の機会を設ける	3.31	1.256

- ・ 標準偏差と度数の値から、回答者間の考えに多少違いがあることが分かる。度数の分布は、項目(4)は、「あまり評価しない」（12.5%）、「多少評価する」（28.1%）、「評価する」（48.3%）、項目(12)は、「あまり評価しない」（15.6%）、「多少評価する」（37.5%）、「評価する」（18.8%）、「大いに評価する」（21.9%）であった。
- ・ 項目(4)は、教育現場において、各教員の英語力及び指導力向上に直接関わらない項目なので、評価が分かれたのであろう。
- ・ 項目(12)については、教員側の立場から見ると、「海外研修に参加」は、英語力の向上や異文化理解の機会として捉える傾向にあるようだが（本研究会、2008）、教育委員会の視点では、教員が教育現場を離れることになるので、海外研修の利点が教員との考えと一致するものではないのかもしれない。

② 平均値が2番目に低い項目群

項目	質問内容	平均値	標準偏差
5	勤務時間外に大学・大学院主催の公開講座に参加する	3.47	1.244
7	勤務時間外に民間の教育機関に通い、自分の英語力の向上を図る	3.47	1.135
13	海外の大学・大学院の課程を、通信教育によって履修する	3.47	1.164

- ・ 標準偏差と度数の値から、回答者間に多少ばらつきがあることが分かる。度数の分布は、項目(5)は、「多少評価する」（34.4%）、「評価する」（34.4%）、「大いに評価する」（18.8%）、項目(7)は、「あまり評価しない」（12.5%）、「多少評価する」（34.4%）、「評価する」（31.3%）、「大いに評価する」（18.8%）、項目(13)は、

「あまり評価しない」(12.5%)、「多少評価する」(37.5%)、「評価する」(25.0%)、「大いに評価する」(21.9%)であった。

- ・ 上記の3項目に関して、回答者は、英語力及び指導力の向上に役立つとは理解していても、勤務時間外での自己研修なので、教育現場に直接還元できるかどうか目に見える効果が分かりづらいため、評価について懐疑的な見方があると推測できる。

(3) 結果のまとめ

- ・ 全体の項目を概観すると、全項目の平均値は3.71、各項目の平均の最小値は3.3であり、評価にばらつきがある項目もあるが、全回答者が、自己研修の一貫として、少なくともどの項目も「多少評価できる」という意見を持っていると考えられる。
- ・ 上記の結果において、評価が最も高かった項目は、日常における授業改善に関連する項目であった。平成19年度の教員免許更新制の導入と英語力と授業力に関する全国調査においても(本研究会、2008)、更新講習の内容として「授業にすぐに役立つ実践的な知識や技能を中心とする」に賛成している教員が多く、教育委員会が教員に求める自己研修内容は、教員の意向と一致していると言える。
- ・ 先に述べたように、天井効果が現れた項目(3)(9)(10)(11)は、どの回答者も支持しているため、自主研修の内容として教員評価に加えることを検討すべきである。

3.3 考察

本項では、日本における教員評価制度に研修評価を含めることを検討すべく調査を実施した。その結果、教育委員会からは、研修内容としては「実践的」な内容であり、かつ教員が主体的・自律的に関わることが求められる研修においては、教員評価制度への導入の可能性が示唆された。

このように主体的に自らの専門性を高めていく自己主導型職能開発(Self-directed professional development)を Barfield et al.(2001)は、「教師の自律」の1領域として説明している。つまり、今回の調査から、各教育委員会では、「自律した教師」の育成に寄与する研修を研修分野として評価していることが推察できる。

この様な研修内容は、近年の教員研修に共通して望まれる特徴のようで、本項3.2にて取り上げた望ましい「自己研修」に関する調査、また本研究会が平成19年度に実施した免許更新制に関する調査(本研究会、2008)において、現職教員が望んだ更新講習の特徴とも類似の傾向を示している。

一方、それらの研修に対する評価方法としては、既に複数の教育委員会で導入されている自己評価チェックリスト、研修記録、内省などが支持を集めた。これらの結果を基に実際の運用を考える際、得られた結果の項目を単体で取り上げてみても、効果的な教員評価制度の構築に繋がらないであろう。教員研修と評価が一体となった体系的な教員評価制度を考える場合、年間目標を定め、それに則りアクション・リサーチ及び研究授業等を実施

し、そのツールとして、自己評価チェックリスト、研修記録、内省などで構成されたポートフォリオを活用することが必要になるだろう。

4. 英語教員の段階別評価について

集計・分析結果の要点

1. 集計結果

- ・ 新任教員の基準となる可能性があるのは、教員としての閾値（新任教員が身につけるべき専門的な資質能力であり、基本となる専門性基準）と考えられる 4 項目
- ・ 育成教員の基準となる可能性があるのは、新任教員の基準より高度なレベルの授業が出来ることが求められる 5 項目
- ・ 中堅教員の基準となる可能性があるのは、より高い英語力が求められると同時に授業外において同僚や生徒の指導が出来ることが求められる 3 項目
- ・ 指導教員の基準となる可能性がある項目はなかった。

2. 因子分析結果

- ・ 第 1 因子：多様な授業実践力
- ・ 第 2 因子：学習支援技術
- ・ 第 3 因子：高度なレベルの授業実践力
- ・ 第 4 因子：基礎的知識・能力
- ・ 第 5 因子：授業評価・改善力

日本の英語教育界において、中等教育に携わる英語教員の指導力に関する基準についての科学的な研究は、皆無であったと言って良い。しかし、更新講習研修が本格的に開始されようとしている現在、多くの教員が研修の到達目標の基準の明確化を求めていることが昨年度の調査で判明した。そこで、本研究会では、過去に実施した授業力に関する研究などを基盤にし、「基準」の一つのモデルを提案しようと考えた。そこで、本セクションの目的は、過去の研究から教員の備えるべき資質として浮かび上がってきた具体的な指導項目を中等教育の英語教員を指導する各教育委員会の指導主事にランクを付けてもらうことにより、新任、育成、中堅、指導各教員の基準のモデルを提案することである。実際の回答数が 30 名程度であるので、以下に示す基準は、「たたき台」の領域を出ない。しかし、このたたき台を基に、さらなる研究が行われ、多くの教員の研修の道しるべとなる基準が作成されることが望まれる。

このセクションの質問項目は 22 項目（資料編参照）であり、回答者は 32 名だが、「基準を決めていないので無回答とさせていただきます」と答えた 1 名と、「（これらの項目は）全員に必要」と回答した 1 名の回答を分析から除外した。回答者には、教師を 4 段階（新任、育成、中堅、指導各教員）に分けた場合、各項目について、最もふさわしい段階を選

択してもらうようにした。

分析の都合上、各段階に得点を配し、分析結果を算出した（新任＝1 点、育成＝2 点、中堅＝3 点、指導教員＝4 点）。次にこのデータを基に行った統計量的分析の結果を示し、教員教育の基準作成のためのたたき台を探る。

4.1 集計結果（「度数分布表」は資料編参照）

22 の項目に対し、先行研究を基に想定回答を用意しておいた。想定回答と実際の回答が 40%以上の確率で合致し、かつ 4 つの選択肢の中で、回答数が最も多いものは、以下のとおりであった。カッコ内は各段階に対する回答率を表している。

新任教員の基準

- ・ 学習指導要領で求められていることを理解できる（項目 1）（60%）
- ・ 研修結果や同僚からの意見、助言を授業に生かすことができる（項目 3）（50%）
- ・ (S) 授業展開の基本となる指示を英語で言うことができる（項目 9）（80%）
- ・ (W) 手紙やインターネットによる基本的な情報交換の指導ができる（項目 15）（40%）

育成教員の基準

- ・ 生徒からのフィードバックを踏まえて授業を修正できる（項目 4）（40%）
- ・ (L) 生徒の興味・関心を取り入れた Listening 活動を計画し実践できる（項目 7）（40%）
- ・ (S) Interaction を通して完成させるタスクのモデルを示すことができる（項目 10）（50%）
- ・ 自分の授業を客観的に評価し授業改善に役立てることができる（項目 16）（50%）
- ・ TT で授業中の役割分担をこなし、授業全体をコントロールできる（項目 21）（60%）

中堅教員の基準

- ・ 同僚の授業を観察し、建設的なフィードバックをすることができる（項目 6）（40%）
- ・ (R) 英語を使って各課のトピックに関する生徒の知識から課全体の内容を予測させることができる（項目 12）（50%）
- ・ 教室外における学習者の自主学習を手助けする方法を知っており、自律性を促進することができる（項目 22）（50%）

指導教員の基準

指導教員については 40%以上の確率で一致した項目はなかった。

- ・ これらの項目は想定した段階の能力になりうると推測できる。
- ・ 新任教員の基準は、想定回答率が 40%以上で、かつフロア効果が見られた 4 項目と考えられる。
- ・ 育成教員の基準として考えられる項目は 5 項目であり、新任教員の基準より高度なレ

ベルの授業が出来ることが求められている。

- ・ 中堅教員の基準として考えられる項目は3項目であり、より高い英語力が求められると同時に授業外において同僚や生徒の指導が出来ることが求められている。
- ・ 指導教員に該当する項目はなかった。

4.2 因子分析

(1) 方法

上記の項目毎の平均点を出して、順位を付ける方法では、指導主事の回答の裏にある潜在的な意識は浮かび上がってこない。したがって、それを発見するために因子分析を行うことにした。因子分析の前に、その30名の項目の内的整合性（信頼度）を計測した。その結果、級内相関係数（単一測定値）は0.304であったが、 α 係数は0.906であったので、因子分析に進むことにした。プロマックス回転を伴った因子分析を実施した結果、6つの因子が抽出された。しかし、第5、第6因子に入る項目が少なかったため、因子数を5にして再度分析した（結果は資料編参照）。本来はフロア効果が出ている項目は省くが、今回は「賛成・反対」、「評価する・評価しない」という重みを付ける調査ではないので、片寄りを含めて分析した。

ただし、第2因子に含まれている項目(10)と(12)、第4因子に含まれている項目(16)と(2)は負荷量が低く、他の項目と比べると内容的に少し異質であるため、それぞれの因子から除外することにした。

(2) 結果（分析結果表は資料編参照）

因子分析結果

- ・ 第1因子：多様な授業実践力
 - ・ 第2因子：学習支援技術
 - ・ 第3因子：高度なレベルの授業実践力
 - ・ 第4因子：基礎的知識・能力
 - ・ 第5因子：授業評価・改善力
-

第1因子：多様な授業実践力

【構成要素】（かっこの中の数値は因子負荷量）

- ・ (S) 授業展開の基本となる指示を英語で言うことができる（項目9）（0.691）
- ・ (L) Listening strategies を取り入れた活動を計画し実践できる（項目8）（0.685）
- ・ (R) 段落構成に応じて英語で適切な質問をすることができる（項目11）（0.664）
- ・ (L) 生徒の興味・関心を取り入れた Listening 活動を計画し実践できる（項目7）（0.587）

- ・ 同僚の授業を観察し、建設的なフィードバックをすることができる（項目 6）
（0.511）

第2因子：学習支援技術

【構成要素】（かっこの中の数値は因子負荷量）

- ・ 生徒の学力を適切な方法で評価し学力の向上に役立てることができる（項目 17）
（0.724）
- ・ 教室外における学習者の自主学習を手助けする方法を知っており、自律性を促進することができる（項目 22）（0.716）
- ・ TT で授業中の役割分担をこなし、授業全体をコントロールできる（項目 21）
（0.698）
- ・ 生徒や自分の指導に関する問題を明らかにし、アクション・リサーチを実施することができる（項目 5）（0.623）

第3因子：高度なレベルの授業実践力

【構成要素】（かっこの中の数値は因子負荷量）

- ・ コミュニケーション活動の指導を単独で英語を用いて展開できる（項目 20）
（0.712）
- ・ (R) 難語や未習語の意味を文脈から推測させる質問をすることができる（項目 13）
（0.621）
- ・ (W) 言語の使用場面や言語の働きに応じた **writing** の指導ができる（項目 14）
（0.610）
- ・ (W) 手紙やインターネットによる基本的な情報交換の指導ができる（項目 15）（0.606）
- ・ 辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し運用できる（項目 19）（0.538）

第4因子：基礎的知識・能力

【構成要素】（かっこの中の数値は因子負荷量）

- ・ 学習指導要領で求められていることを理解できる（項目 1）（0.878）
- ・ 英検準一級、TOEIC730、TOEFL550 以上のいずれかを持っている（項目 18）
（0.673）

第5因子：授業評価・改善力

【構成要素】（かっこの中の数値は因子負荷量）

- ・ 生徒からのフィードバックを踏まえて授業を修正できる（項目 4）（0.820）
- ・ 研修成果や同僚からの意見、助言を授業に生かすことができる（項目 3）（0.594）

4.3 考察

- ・ 因子分析でこれらの項目を段階別に分類することは不可能であることがわかった。
- ・ 事前の想定回答に関する結果と、因子分析の結果は、段階別に分類するという観点では異なるものとなった。これは、指導主事の表面的な回答と潜在的な意識にはギャッ

プがあるということであろう。このような不一致は、回答者の判断に「あいまいさ」があることを示唆している。

- ・ この種の調査は初めての試みであり、こうした「あいまいさ」が残るのはある程度予測できた。また、回答数は 30 件と少なかったが、教育委員会の指導主事からの回答であることを考えれば、この結果は無視できない。これらの結果は、更新講習のあり方や、今後の教師教育のパラダイムシフトに向けた基準作りのひとつのたたき台、あるいは傾向としての意義はある。これらの調査から今後、段階別評価を策定することは可能であると判断できる。

【参考文献】

- 英語教員研修研究会（TERG）（2002）.『現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究』（平成 13 年度科学研究費補助金研究成果報告書）
- 英語教員研修研究会（TERG）（2003）.『英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究(1)』（平成 14 年度文部科学省委嘱研究電子版報告書）
<http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/ishoku.htm>
- 英語教員研修研究会（TERG）（2004）.『英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究(2)』（平成 15 年度文部科学省委嘱研究電子版報告書）
<http://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/ishoku.htm>
- JACET 教育問題研究会（2007）.『教員免許更新制と教員教育・評価システムの研究』（平成 18 年度早稲田大学「特定課題研究助成費」研究成果）
- JACET 教育問題研究会（2008）.『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』（平成 20 年度科学研究費補助金研究成果報告書）
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/publication_archives_j.htm
- 長崎政治(2009).「教師を育てるアクション・リサーチのすすめ」『英語教育』3月号第57巻13号、大修館書店
- 文部科学省（1999）.「養成と採用・研修との連携の円滑化についての第3次答申」（2009年2月16日引用）
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/04111001/003.htm#01
- 文部科学省（2006）.「10年経験者研修実施状況調査結果（平成18年度）について」（2009年2月10日引用） http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/023.htm
- Barfield, A., T. Ashwell, M. Carroll, K. Collins, N. Cowie, M. Critchley, E. Head, M. Nix, A. Obermeier and M. C. Robertson (2001). Exploring and defining teacher autonomy: A collaborative discussion. In *On developing autonomy, Proceedings of the 2001 CUE Conference*, Shizuoka, Japan. Tokyo: JALT.

Newby et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (EPOSTL).
European Centre for Modern Languages

教員養成に関するアンケート調査

石田雅近、臼井芳子、前田隆子、浅岡千利世

1. 英語科教育法の指導法の変化

- ・ 少人数クラスの「ゼミ式」授業を展開し、指導案作成や模擬授業とその録画などの実践や省察を通して、実践的な外国語（英語）指導法を身につけることを目指した英語科教育法の内容を設定する傾向がある。
- ・ 英語科教育法の授業の重点分野として「言語習得論」「学習指導要領」を挙げる大学・短大が以前より増加している。

2. 学習指導要領の改訂や政府の指針の影響

- ・ 平成 23 年度から必修となる小学校英語活動の影響で、小学校英語教育に特化した科目の設置や、英語科教育法で早期英語教育を重点分野とする大学・短大の増加が顕著である。
- ・ 平成 15 年に策定された『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』（以下『行動計画』）で英語教員が備えるべき英語力の基準が明示されたが、英語科教育法や教育実習の履修要件として英語力を設定している大学・短大はごく少数である。
- ・ 英語指導に必要な英語力養成に特化した科目を設置している教職課程は半数にのぼる。
- ・ 地域連携を重要視する教職課程が増加している。

3. 課題：今後、追調査が必要と考えられる課題は以下の 7 項目である。

- ・ 英語科教育法クラスサイズ少人数化の理由
- ・ 重点的指導分野として挙げられた「4 技能の実際の指導」「言語習得論」等の具体的教授内容・方法
- ・ 指導案作成や模擬授業の実践における効果
- ・ 模擬授業やその録画の効果的利用方法
- ・ 英語指導に必要な英語力養成に特化した科目の具体的教授内容とその効果
- ・ 教育実習や英語教員に必要な英語力の基準
- ・ 小学校英語教師に求められる能力の基準とその養成

わが国の英語教育の質を左右する教員が、大学・短大の教育課程においてどのように養成されているのかについて実態を把握するために、平成 10 年 1 月に全国の大学で英語科教育法を指導している教員を対象に質問紙による全国調査を実施した。それから 10 年が経過した現在、学校教育が抱える課題が複雑化・多様化している中で、英語教員養成に対する期待も変化してきたことに鑑み、現状をより正確に把握することを目的として今回も同様の調査を実施することにした。

I 調査の背景

- ・ 平成 10 年度からの過去 10 年間の言語政策を振り返ると、英語教育において、一貫して実践的英語コミュニケーション能力の育成を図る授業を更に推進することが求められてきたと言えるだろう。
- ・ 平成 10 年度に『中学校学習指導要領』の改訂、それに連動して平成 11 年度に『高等学校学習指導要領』の改訂が行われ、中学校・高等学校において外国語（英語）が必修教科となった。
- ・ 平成 14 年度には『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想』が策定され、さらに平成 15 年度にはその『行動計画』が実施された。
- ・ 平成 21 年度からは、新たに教員免許更新制度が導入されることとなった。
- ・ 平成 23 年度からは、全国の小学校において外国語（英語）活動が必修化されることが決定している。
- ・ 平成 24 年度及び平成 25 年度から実施される中・高の指導要領の改訂案がすでに公表され、高校では「授業は英語で行うことを基本とする」という方針が打ち出された。
- ・ 教員養成課程においての変化では、平成 10 年度に改正された「教育職員免許法施行規則」により、中学校一種教員免許状取得には、教育実習は 5 単位（事前・事後指導 1 単位を含める）、高等学校一種免許状取得には、教育実習は 3 単位（事前・事後 1 単位を含める）が必要となった。現実には教育実習に出るのは、中学校一種免許状では 3 ～4 週間、高校一種免許状では 2 週間程度である。

II 調査の目的

上述の如く、英語教師に求められる資質・能力は変化しつつある。本調査の目的は、現在の大学・短期大学の教員養成に関するカリキュラム、シラバス、授業方法、履修条件、実習期間、教育現場との連携等が、この変化に対応できているかどうかを検証することにある。そのために、現在開講されている英語科教育法の実態をできるだけ把握し、改善のための課題を明らかにする。さらに、その課題解決のために必要となる追調査項目を探る。

III 質問紙の構成

1. 質問項目の構成

平成 10 年に実施した調査項目を基に、過去 10 年間の教育環境の変化を考慮して修正と追加を行い、17 の質問項目を設定した。17 項目の内訳は次の通りである（質問紙：資料編参照）。

- ・ 英語科教育法に関する 11 項目：コマ数および履修者数、授業の進め方、指導案作成指導、模擬授業計画、模擬授業録画とその使用法、授業の重点分野、実習期間等。
- ・ 教職課程カリキュラム等全般に関する 5 項目：教科科目の必修単位数、教職科目の必修単位数、英語コミュニケーション能力養成科目設置の有無、英語力基準設定の有無（英語科教育法履修要件、教育実習履修要件）、小学校英語教育に特化した科目設置の有無。
- ・ その他 1 項目：地域の学校・系列校との連携協力の有無。

2. 調査項目の変更点

平成 10 年に実施したアンケート調査結果を踏まえ、今回の調査では学習指導要領の改訂や行動計画等の内容を勘案して、以下のように項目の変更と整理を行った。

- ・ 前回は英語科教育法の履修者人数の平均を記入してもらったが、今回は各科目（英語科教育法Ⅰ、英語科教育法Ⅱなど）の履修者人数を記入してもらう形式をとった。
- ・ 授業の進め方に関しては、前回の調査結果に基づき、選択肢を整理した。前回 2%しか該当者がいなかった「英文テキストの読解が主」を削除し、回答者の 20%近くが、「その他」の自由記述欄で回答していた「講義＋ゼミ式」を新たに加えた。また、「その他」の回答として模擬授業も散見された。当時はまだ一般的ではなかったと考えられるが、最近、模擬授業とそのビデオ撮りが増加傾向にあることから、別項目を立てて、実態を調査することとした。
- ・ 授業の重点分野に関しても同様に、前回調査の「その他」の記述欄で多数あがった「言語習得論」及び、「早期英語教育」、「学習指導要領」を新たに加えた。
- ・ 平成 15 年に策定された『行動計画』の中で、中等教育を担う英語教員の英語力の基準として英検準 1 級、TOEFL550 点、TOEIC730 点が提示された。これに対し、各教育機関が「英語力の基準」および「英語指導に要する英語コミュニケーション能力養成に特化した科目」を設定しているかどうかをたずねる項目を追加した。
- ・ 平成 10 年度の「教育職員免許法施行規則」改正にともなう中学校、高等学校それぞれの教育実習期間の変化についても質問項目を設けた。

- ・ 小学校（５・６年生）での英語活動や、地域連携の重要性の見直しなどが、教職課程にどのように反映されているかを見るための質問項目を設けた。

IV 調査方法と回答回収結果

1. 質問紙の送付

平成 20 年 11 月に外国語（英語）の課程認定を受けている 439 大学・短期大学に自由記述を含む 17 項目から成るアンケート用紙を送付して、英語科教育法担当者に回答を依頼した。

2. データ処理ツール

データの集計処理・解析には Microsoft EXCEL を使用した。

3. 回答回収結果

英語科教育法を複数教員で担当している大学からは複数の回答があったものの、最終的には 101 通（回収率 23%）の回答を得ることができた。大学種別にみると、「私立」69 通、「国公立」30 通、「無回答」2 通であった。

V 調査結果

回答の集計結果表、自由記述のまとめ、などは「資料編」にまとめて掲載した。本項では、主な調査結果について記述する。

1. 前回の調査結果（平成 10 年）との比較

1.1 担当教員について

アンケートの回答者である英語科教育法の担当教員について、中学校・高等学校での経験の有無と英語科教育法の担当期間を尋ねた。経験については、73%が有、18%が無と回答した（9%が無回答）。これは、平成 10 年度（以下前回の調査）に実施された調査と大

差がみられなかった。また、担当期間は「5 年未満」が 30.7%、「5－10 年」が 21.7%で、半数以上が「10 年以内」ということが分かった。

1.2 英語科教育法について

(1) 履修者人数

英語科教育法の履修者人数は、前回の調査時に比べ、少人数化の傾向にあることが分かった。1 クラス「10 名以下」のクラスの割合が 3.4%から 26.8%、1 クラス 20 名以下が 25.7%から 58.4%と圧倒的に増加している。一方、1 クラス「51 名以上」のクラスは、21.7%から 5.8%と大幅に減少している。

(2) 授業の進め方

今回の調査では、英語科教育法の授業の進め方に関して、74%が「講義+ゼミ式」と回答した。「講義のみ」という回答は 6%にとどまった。前回の調査時と比較すると、「講義+ゼミ式」が約 4.5 倍増加し、「講義のみ」は半減している。

(3) 授業の重点分野

複数回答可としたが、30%以上の回答者が選択した項目を多い順に並べると、「4 技能の実際の指導」(82.2%)、「教授法の歴史」(49.5%)、「言語習得論」(42.6%)、「教材論」(39.6%)、「学習指導要領」(36.6%)、「学習者論」(34.7%)、「教師論」(32.7%)であった。この 10 年間では次の 2 点を除いて、ほぼ変化は見られなかった。

- ・ 「目的論」が 36.5%から 17.8%と半減した。
- ・ 前回の調査では選択肢として含まれなかった「言語習得論」と「学習指導要領」を重視しているという回答が大幅に増加した。

(4) 指導案作成

前回の調査（英語科教育法）では 86.3%、今回の調査（英語科教育法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅳ）では、96%に増えた。

2. 模擬授業について

英語科教育法の授業における模擬授業の実施は、92.0%が「有」と回答し、「無」は 6%にとどまった。前回の調査の際には、模擬授業を実施しているか否かについての設問がなかったため、比較できない。自由記述で尋ねた模擬授業の実施方法は、以下の通りである。

- ・ 1 回の授業担当人数：一人、ペア、または、小グループ
- ・ 生徒役：履修者全員、または、小グループ

- ・ 担当時間：一人 5 分から 50 分（アクティビティ単位、または、1 レッスン通し）
- ・ 実施回数：一人 1、2 回が多い。
- ・ 内容：アクティビティ（例：単語導入）、文法などの単元（例：進行形）、または、教授法（例：oral communication、文法指導）
- ・ フィードバック：評価者は、自分、クラスメート、教員のいずれか、もしくは、全員。方法は、筆記、または、口頭（例：ディスカッション）で省察をする。また、約 4 割が模擬授業の録画を行っており、フィードバックとして利用している場合も多い（詳細は 3「模擬授業の録画」の項を参照）。

一方、模擬授業を実施していない理由も自由記述で尋ねた。「模擬授業は基本的に「実践」でやることになっているので…」という回答が示す通り、回答者の担当授業では実施していないが、多くの場合、教育実習に行く前のいずれかの段階で模擬授業が課されていることは推測できる。

3. 模擬授業の録画について

- ・ 模擬授業の録画を「行っている」という回答は 40%、「行っていない」は 53%であった（7%は無回答）。
- ・ 録画したビデオや DVD の使用法を自由記述で尋ねたところ、学生自身の自己評価に使用するという回答が最も多かった。その方法は、模擬授業直後にビデオや DVD を見せながら教員がコメントする場合もあるが、多くの場合、学生に渡し、録画を利用して自己評価と省察を促すというものである。また、授業内容の文字起こしをさせ、そこから何を学んだかを報告させているケースもあった。このような使い方以外に、優れた模擬授業を、次年度以降の受講生の指導に利用しているという回答も目立った。
- ・ 録画を実施していない理由として最も多かったものは、「時間的制約」である。多くの教員が撮影を行なっても、活用する時間を確保できないことを理由に挙げている。また、模擬授業後すぐにコメントした方が効果的であるとし、撮影の必要性を感じていない教員も多い。次に多い理由は、撮影をすることで学生の心理的負担を増やすことを避けたいという、教員の配慮である。
- ・ 履修者数も模擬授業録画の有無に大きな影響を与えていることが分かった。つまり、受講生が多数いる場合には撮影をしてフィードバックをする時間がなく、また少人数の場合には撮影をしなくても、その都度コメントを与えるほうが効果的である、と回答している教員が数人いた。そこで、撮影を行っているクラスの履修者数の平均を調べた結果、約 20 人であった。このことから、履修者が 20 名前後の場合は、ビデオや DVD を活用し易いことが判明した。

4. 教職課程カリキュラム全般について

教科に関する科目、及び、教職に関する科目の必修単位数について、質問項目 12 と 13 で尋ねたが、調査の主旨がうまく伝わらなかったらしく、回答方法が回答者によって著しく異なり、集計が困難であった。そこで、両項目の集計結果は省略し、質問項目 14 以降の結果についてまとめることとした。

4.1 英語コミュニケーション能力養成特化科目の設置について

設置していると回答した大学は50%、設置していないとしたのは40%であった(約10%が無回答)。具体的な科目内容について自由記述で聞いたところ、会話・スピーキング・プレゼンテーションなど口頭による表現力養成のための科目が多く、次いでライティング関連科目であった。英語教授のために必要なコミュニケーション能力をどのように養成するか、具体的な例を挙げた回答が少なかった中、「コミュニケーション能力の学習活動の設定および教材・テストの構成を実践的に学習する」など、具体的に設置科目の目的を挙げた回答もあった。

4.2 「英語力の基準」の設定について

(1) 英語科教育法の履修要件として

英語科教育法の履修要件として、英語力の基準を設定していると回答した大学は12%にとどまった。具体的な要件として、英検準2級または2級程度とした回答が多い。一方、設置していないのは82%に及んだ（無回答6%）。

(2) 教育実習の履修要件として

75%の大学が「設けていない」と回答した。一方、設定している大学は全体の19%であった（無回答6%）。具体的には、英検準2級から準1級程度の幅があった。また、必修科目の成績B以上など学内の成績もしくは履修単位数で示す大学もあった。

4.3 小学校英語教育特化科目について

38%の大学で小学校英語教育に特化した科目が設置されていることがわかった。一方、設置していないと回答した大学は 56%であった（無回答 6%）。

4.4 地域との連携について

32%の大学が地域の学校や系列校との連携が特にないと回答した一方で、63%が地域の学校と何らかの連携をとっていると回答した。連携の内容・方法として自由記述に挙げられた回答はおおむね以下の5種類に分類される。

- ・ 授業見学や研究会参加：付属・系列校や地域の協力校などでの授業見学、あるいは、

現職教員による教育研究会などへの参加

- ・ 補助教員やボランティアとして：小・中学校での補助教員、近隣の小・中学生を招いて大学で行なう英会話体験授業のアシスタント、児童・生徒の学習全般支援ボランティア、小学校の英語活動補助など。
- ・ 学校行事などの補助
- ・ 学校インターンシップ
- ・ 懇談会・講演会の開催：地域の学校の教員や、教職に就いている OB を招いて行うものから、市や県教育委員会との連携によるプログラムがある。

自由記述から伺えることは、系列校・付属校などとの連携が元々行いやすい大学もあれば（例：「教職トライアル」プログラムや「高大連携高校での教科研修生」）、学生個人に任せたり、地域にある既存のボランティア活動を利用していたりしているだけで、大学の指導や責任で行なわれていないものも見受けられた。

VI 考察と課題

1. 少人数クラスの増加

今回の調査では、1 クラス「10 名以下」のクラスが 26.8%、1 クラス「11～20 名」が 31.6%と少人数クラスが多いことが分かった。そのため、前回の調査に比べ、模擬授業や模擬授業の録画などの実践を組み込んだ授業展開が増えた。教科教育法では、実際に教育実習で授業をする力を養成するので、模擬授業が欠かせない。したがって、模擬授業をきちんと扱うようになった傾向は歓迎すべきであろう。

しかし、この少人数化の理由が、必ずしも教育的効果を目的とした意図的な少人数化であるとは言いきれない。教職を希望する学生の全国的な減少傾向を示唆しているともいえる。この減少が、免許を取るだけの学生が減ったということであれば、そんなには問題ない。しかし、優秀な学生が英語科教育法に魅力を感じなくなったことが理由であれば、日本の英語教育の根幹に関わる大きな問題を含んでいよう。追調査では、この点を踏まえてクラスサイズの少人数化の理由を探究する必要がある。

2. 「ゼミ式」授業の増加

今回の調査で、英語科教育法の授業の進め方に関して多くの担当教員が、全体または部分的に「ゼミ式」授業を実施していることが分かった。実践的なコミュニケーションの授業を展開できるようになるためには、生徒の反応を引き出す、適切な発問能力を身につけ

ることが必要である。したがって、知識の伝達を中心とする講義形式より、ゼミ式の授業の方が、発問能力を養成できるので、ゼミ式が増えたことは好ましいと言える。しかし、今回の調査では、個別の「ゼミ式」の授業がどのように展開されているのかは把握できていない。「ゼミ式」＝「模擬授業」など講義以外の要素が取り込まれていると解釈した担当者が多いことがうかがわれるが、「講義のみ」と回答した場合でも、一方的な講義をしているだけでなく、半数は模擬授業を課していることが自由記述の回答で読み取れる。

追調査を行うとすれば、「ゼミ式」が、どのような目的で、しかも具体的にどのように実施されているかを探り、授業を更に効果的に進めていくための方法を検証する必要がある。

3. 英語科教育法における指導の重点分野について

追調査が必要と考えられる項目は以下の2点である。

- ・ 「4 技能の実際の指導」：8 割以上の回答者が重視していると回答している。英語教育に実践的コミュニケーション能力の育成が求められている以上、養成課程で4 技能のバランスがとれた指導方法を教授することは当然である。しかし、今回の調査では、その教授内容が明らかにならなかった。具体的にどのような指導が行われているのか、今後明らかにする必要があるだろう。
- ・ 「言語習得論」と「学習指導要領」：「言語習得論」は、10 年前には選択肢にもなかったが、最近脚光を浴びているので、重点分野としての位置を占めるようになったのは当然であろう。しかし、言語教育、言語学など、言語の専門分野以外を専攻する学生に対して、限られた時間内で、どこまで理解させることができるのか、「学習指導要領」とともに、その講義内容や方法を精査する必要がある。

4. 指導案の作成の効果

今回の調査で、英語科教育法の授業で 96%が指導案作成を課していることが分かった。教科教育法で、指導案作成の指導は当然であるが、具体的にどのような指導案を作成させているかは明らかではない。大学生が教育実習に行くに当たって、どの程度の指導案作成能力が必要なのか、また、指導案の作成が実際の教壇実習の指導にどのような効果をもたらすのか、今後検証していく必要はあるだろう。

5. 模擬授業の効果

英語科教育法の授業で 92%が模擬授業を実施していると回答した。実施方法は多様だが、模擬授業を授業に組み込むことが当然視される傾向になったといえよう。しかし、大学生が教育実習に行くに当たって、どのような模擬授業が、現実の教壇実習に効果があるのか

は明らかではない。

6. 模擬授業の録画と省察の効果

学生による模擬授業録画の有無と受講者数に対する回答から、英語科教育法のクラスで録画をするには 20 名程度の受講者数が適切であると担当教員が考えていることが判明した。経験的であるが、英語科教育法の授業で模擬授業の録画を実施するには、受講者数が多すぎると、順番が回って来ないし、フィードバックにかける時間をとることも難しい。一方、少なすぎると生徒役の学生の数も少なく多様な反応が減るため、張り合いが無くなるということかもしれない。

次に、録画したビデオや DVD の使い方だが、一般的に 3 つの使い方が考えられる。良いモデルとしての提示、学生自身の気づき促進、そして教員を含む他者からのフィードバックである。今回の調査では、良いモデルとしての提示、学生自身の気づき促進についての利用が多かった。しかし、教員養成の段階での受講者の省察の効果については疑問を投げかけている先行研究も多い。具体的には、経験の浅い教員や履修生は、自分の授業録画を見ると、顔の表情、話し方、動きなど自分の映り具合だけにとらわれがちである。それらの気づきも重要だが、より重要な生徒の反応にまで気が回らないことが指摘されている。模擬授業では、反応する生徒役が同級生なので、実際の生徒とは異なるが、指導教官の指導により、生徒の動きに注目することの重要性に気づかせることができる。つまり、教員養成の段階では、省察の際に使用するべき観点や語彙を受講者が持ち合わせていない。録画を授業で実施するのであれば、教員がまず授業中に録画したビデオをクラスで再生し、自己省察やお互いへのフィードバックの与え方についての指導を行うなど、省察が授業力の向上に効果的に結び付くように、適切なアドバイスを与えることが重要であろう。

7. 英語力の基準

英語指導に必要な英語力養成のための科目の設置があると回答した大学は半数だったものの、今回の調査では、それらの科目を受講することによって、どの程度の英語指導力が養成されるのかは、明らかにできなかった。

一方、何らかの英語力の基準を英語科教育法や教育実習の要件として設定している大学はまだ少数であり、また、その要件を設定している大学間でも大きな差が見られる。教育実習に必要な英語力、英語教員になるために必要とされる英語力の基準について、更に検証することが必要である。

8. 小学校英語について

英語科教育法の授業の重点分野の一つとして早期英語教育を選択した回答が約 16%みられ、また、38%の大学で小学校の英語教育に特化した科目が設置されていることが分かった。これらの回答は、新学習指導要領により小学校 5・6 年で外国語（英語）活動が実施されることとなったことへの対応と推察される。しかし、小学校英語自体がまだ手探り状態である。今後、大学の教員養成課程でも小学校教師の養成についても責任を持つことになる可能性もあるので、小学校英語教師に求められる能力の基準やその養成については、今後教育現場に即して着実に検討していく必要があるだろう。

「ヨーロッパ言語ポートフォリオ」と「ヨーロッパ言語共通参照枠」

神保 尚武、レオニード・ヨッフエ

ELP の特徴と日本の教師教育への示唆

1. ヨーロッパ言語ポートフォリオ (European Language Portfolio: ELP)
 - ・ 背景：1991 年のヨーロッパ政府間シンポジウムで、第 2 言語 / 外国語学習者のコミュニケーション技能を向上させる方策として発案された。
 - ・ 目標：評価基準の共通枠を基盤にした、使いやすい包括的な教育手段を開発することである。
 - ・ 機能：ELP の機能は、「複数の外国語の習得の推奨」「新しい異文化体験の追及・促進」「自律学習の促進」など 6 項目に要約できる。
 - ・ 構成：ELP は、言語パスポート、言語学習記録、学習成果保管用資料集の 3 要素を含むことが条件である。
2. ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages: CEFR)：既存の評価方法を代替することを意図したものではなく、さまざまな評価条件の理解を容易にする方法を提供しようとするもの。
3. ELP の現況：ELP は、コミュニケーション活動中心のカリキュラムへの移行の触媒となっている事例が多いが、同時に、ELP モデルの効果的実践に対する注意深い検証と分析が必要であるとの指摘もある。
4. ヨーロッパ言語教育実習生用ポートフォリオ(The European Portfolio for Student Teachers of Languages: EPOSTL)：2007 年に開発、現在 11 カ国で翻訳されている。
5. 学校全体で使用する ELP：プロジェクトが進行中であるが、各国の事情に応じて、さまざまな課題が提出されている。
6. ELP 普及条件：専門家と教育実践者から、ELP の普及を成功させるためには 3 つの条件が必要であると指摘されている。
7. ヨーロッパ現代語センター(European Centre for Modern Languages: ECML)：ELP の主な普及機関の役割を担う。
8. 日本への示唆：ELP は、日本の言語教育政策の変更を引き起こし、外国語の教室に積極的な影響を与える可能性がある。

はじめに

2000 年以来、「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP)」はますます精緻な影響力のある言語教育の道具となった。2000 年から 2008 年の間に、認定された ELP のモデルは 28 カ国のヨーロッパ評議会加盟国で 6 から 99 に増加した。『ELP-2007 年中間報告』によれば、16 カ国が小学校から成人のレベルまでのすべての教育的段階を網羅した ELP のモデルを構築した。恐らくより重要なことは、ELP が国家のカリキュラム改革と密接な関連を持った意義ある政策手段となったことである。そのことにより、国家の言語政策目標と熟達度基準を作成する助けとなったことである。

この報告では ELP の背景、主要目的、機能を考察し、その構成要素を検証する。同時に、ELP の導入以来、密接な関連のある「ヨーロッパ言語共通参照枠」(CEFR)の基準も検証する。また、両著者が昨年参加した ELP 関連の「学校全体で使用する ELP のワークショップ」への参加者から寄せられた成功談や難題を検証する。このワークショップは、2008 年 10 月 29～31 日にオーストリア、グラーツ市のヨーロッパ現代語センター(ECML)で開催された。ECML はヨーロッパ評議会の下部組織で、ELP も含めた言語教育政策への支援をしている。

1. ヨーロッパ言語ポートフォリオ(ELP)

1.1 背景

ELP の構想は 1991 年のヨーロッパ政府間シンポジウムで、第 2 言語 / 外国語学習者のコミュニケーション技能を向上させる方策として発案された。ELP の目標・目的は評価基準の共通枠を基盤にした使いやすい包括的な教育手段を開発するということである。ELP はヨーロッパ評議会(COE)の加盟国に 2000 年の 10 月にポーランドのクラコウ市で開催されたヨーロッパ教育相会議で正式に推奨された。ELP に関する決議は、各国の政府に対し「ELP の具現化、実施と広範な使用に適切な環境を創出する」ことを推奨した。要するに、このことは ELP モデルが特定の教育管轄区で導入されれば次のような状況が生まれることを示唆している。

既存の外国語カリキュラムと ELP の原則の接点をチェックする適切な団体が創設される。教師を実践的レベルで ELP を有効に使用する援助の方策がとられる。ELP を公式的・非公式的な教育状況で使用するのに適した環境が作られる。関連当局が、ELP モデルは言語能力の正当な記録であると認知されることを保障する。現代語教育の理論的基盤の要点を記述した核心的な著作『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』は 2001 年に出版され、その中で、ELP は決定権をもつ教育当局に推奨された。

1.2 試行調査

ELP を多様な教育・文化・社会経済環境で実施することは、関連した関係者による是認の証拠を必要とする広範囲にわたる決定であった。ELP 実施の実現可能性を確かめ、どの程度利用できるかを確認するために、ポートフォリオの考え方が 16 カ国で 1998 年から 2000 年にかけて試行調査された。3000 人以上の学習者と 1800 人以上の教師が対象となった。学習者は小学生から成人まで広範囲を網羅した。ELP の構成・機能・実現可能性に関し質的・量的データが収集された。重要な差違や保留（例えば、多くの教師は、ELP の目的や基本理念が伝統的 / 強制的カリキュラムの制約とどう係わるのかに関し納得ができなかった）にもかかわらず、学習者と教師からの反応は肯定的であった。

- ・ 70%の回答者が、ELP は有用な教育的道具であると認識されたとした。
- ・ ELP は主な教育問題に対応していると考えられた。
- ・ 回答者は、ELP がヨーロッパ評議会の目標を強化しているとほぼ確信した。

1.3 目標

一連の試行調査の後で、ELP は 2001 年（ヨーロッパ言語年）に開始され、以下の（COE）の目標を反映した。

- ・ ヨーロッパ市民の間での相互理解を深める
- ・ 文化と生活様式の多様性を尊敬する
- ・ 言語的、文化的多様性を発展、奨励する
- ・ 生涯において、複数の言語を使える能力の養成を奨励する
- ・ 自立した言語学習能力を開発する
- ・ 職業的、教育的流動性を容易にする

1.4 機能

上記で述べた目標の下位集団としての機能を考察することは役に立つであろう。ELP の機能は、以下のように要約できる。

【教育的役割】

- ・ 学習者の外国語コミュニケーション能力を高める
- ・ 複数の外国語の習得の推奨
- ・ 新しい異文化体験の追及を促進する
- ・ 言語学習と教育において振り返りを促進する
- ・ 自律学習を促進する

【報告機能】

学習者の言語能力を包括的で透明性が高く信頼性のある方法で記録する

1.5 構成

ELP の理念は、特定の機関によるポートフォリオの変種の開発に十分な柔軟性を許容しているが、全てのモデルは次の3種類の要素を含むことが条件とされている。

(Schneider,G., Lenz,P. ,2001, pp.1-40)

(1) 言語パスポート

これは学習者のある時点での言語能力をヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)の記述による基準で「寸描」することである。自己評価、公式評価、資格認定、学習経験の記述等利用できる。パスポートは、年齢、学習目的、背景に応じた学習者の必要性を考慮する。

例えば、英国のパスポートのジュニア版（グレード7-9）は、若い学習者に4技能の熟達度を評価するよう求めている。CEFR の‘can do’パラメータに加えて、学習者は目標言語で何ができるかを記録する。

ある特定の技能の使用を必要とする習慣的な活動やそのような活動を好む理由も記録する。メールの交換、海外旅行、うちとけた出会いなどの国際交流の経験も記録するよう奨励されている。

(2) 言語学習記録

言語学習記録の目的は、学習者に学習の過程を振り返る機会を提供することである。即ち、特定の目標を定め、言語学習に関するありとあらゆること、公式的な教育環境以外での社会・文化的経験も含め、記述することである。明らかに、これは年齢に係わることであり、全体の焦点を維持しながら、さまざまな年齢集団による適応を必要としている。次の2例がこの要点を明快にする。

【英国のパスポートのジュニア版】

- ・ どの言語をどの程度知っており、どこでどのように学習したか、それらの言語を使用して何をしたいかを記録する。
- ・ 外国語を使用する際に、テレビ番組を見る、雑誌を読むなどの活動を列挙する。
- ・ 外国語の話者との接触を列挙する。
- ・ 将来学習したい他の言語を簡潔に述べる。
- ・ 他の文化や言語に関し気づいた面白い面を記録する。
- ・ それぞれの「言語方略」（相手が理解できない場合どうするか、外国語を学習する際に特に難題は何か、等）を報告する。

【英国のパスポートの成人版】

- ・ 外国語技能をどのように獲得したか、例えば、家族との交流、職業での接触、公教育等を列挙する。
- ・ 外国語を学習する理由を説明し、現在どのように実際に役立っているか、あるいは、将来どのように役立つかを述べる。

- ・ CEFR の記述基準に照らして、現在の技量を評価する。
- ・ 社会的・職業的にどのように外国語を使用しようとしているか記述する。
- ・ 過去の経験から自分の好みの学習方法について解説する。
- ・ 言語学習体験をおおまかに振り返り、特に貴重な経験を明らかにする。
- ・ それぞれの異文化間の背景を詳細に述べる。例えば、異文化間状況への反応の仕方に影響を与えた要素や過去や現在の異文化間交流など。

(3) 学習成果保管用資料集

これは、画家の作品集のように、学習者に言語パスポートや言語学習記録で確認した能力や成果を例証する代表的な成果を選ばせることを可能にする。若い学習者の場合ならば、資料集は「スクラップブック」のような形をとることとなろう。即ち、学校で完成した成果の例、写真、eメール通信のコピー、読み終えた本の題名、語彙集などの切り抜き帳である。より上級か年長の学習者は、成果をあげたプロジェクトの証拠、口頭発表へのフィードバック、受領した資格証明の要約等を保存する。学習者の言語熟練度を証明する人の意見を含めることが推奨される。具体的な能力がどのように示されたか、それが CEFR の能力基準との相関はどうであるかなどである。

2. ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)

2.1 背景と目標

ELP の核心は「ヨーロッパ言語共通参照枠」である。事実上、最初からこの共通参照枠の分類の進展は実施方法としての ELP の綿密な仕上げと連結していた。CEFR の起源は、ヴァン・エック(1977)により開発された「敷居段階 (閾値)」にあり、それは、続けてヴァン・エック / トリム(1997)によりさらに精緻なものとなった。「参照枠」の最初の草案は、COE により 1995 年に作成され、2001 年に改訂版が出版された。「参照枠」は、言語教育者—教師、カリキュラム開発者、試験官、政策立案者—に一連の熟達度基準に関し一貫性のある方法で努力を傾けることが可能な統合的な道具を作り出そうとしている。

「参照枠」は他の既存の評価方法を代替することを意図したものではなく、さまざまな評価条件の理解を容易にする方法を提供しようとしている。

2.2 構成

「参照枠」の核心は「共通参照段階」であり、それは‘can do’という提示により典型的に公式化された一連の記述文で構成されている。「参照枠」の全体的尺度は、3つの区分をそれぞれ2段階に枝分かれさせ、6段階から構成されている。基礎段階の言語使用者を A1 と A2 に、自立した言語使用者を B1 と B2 に、熟達した言語使用者を C1 と C2 に区分している。この区分は、古典的「初級」、「中級」、「上級」という体系に従っている。聞

くこと、読むこと、やり取り、表現、書くことの領域の能力がそれぞれ6段階の能力記述文で明示され、自己評価表となっている。これは、ELP モデルで広範囲に使用されている。この例示的基準である「枠組み」は、以下の幅広い分野で構成され、具体的な領域でのコミュニケーション能力を評価するために、さらに枝分かれさせている。

- ・ 聞くことと読むことの理解能力
- ・ 話しのやりとり
- ・ 話す表現と書く表現

更に、話し言葉の質的側面では使用領域の幅、正確さ、流暢さ、やり取り、一貫性に関し6段階の能力記述文が示されている。(COE, 2001, CEFR, pp.21-42、および、吉島他、2005、pp.20-44)

3. ELP の現況

明らかに ELP は、ヨーロッパのみならず世界中の言語教育者の意義深い注目を受けた。2007 年の「中間報告」によれば、ELP の採用は国家および地方段階での教育実践に肯定的変化を生じさせ、よりコミュニケーション活動中心のカリキュラムへの変化への触媒となっている。しかしながら、その「報告」は、ELP モデルの効果的実践へ向けての難題も指摘している。より具体的には、注意深い検証と分析が必要な以下のような分野を指摘している。

- ・ 学習者の自律は、ELP の理念の中核的柱の1つだが、依然として議論の定まらない問題である。多くの教師や両親は学習者に責任を転嫁する学習者中心のアプローチという考え方に不安を抱いている。
- ・ ELP は、多くの教育的環境において実行可能な評価方法だと認識されていない。理由は、伝統的シラバスや評価方法が‘can do’アプローチと整合性がとれていないからである。
- ・ 全体的なフィードバックは肯定的であるが、対照的集団研究を基盤とした具体的、統計的データは存在しない。そのために、関係当局に優先順位を変えさせ、ELP の広範な実践を支持する資料を提供することを困難にしている。
- ・ ELP の原則と既存のカリキュラムとの大きな隔たりがいまだに存在する。
- ・ ELP モデルが導入された際に、多くの場合、継続的な学習者と教師への指示がまだ欠落している。

上記のような心配は、2008 年 10 月に開催された「学校全体での ELP 使用」のワークショップでも表明された。ワークショップの焦点は、中等教育のカリキュラムの最初から最後まで、全ての言語の教育において ELP の使用を推奨しようとするのであった。すでに学校全体での ELP 使用を実践したケースが取り上げられ、学習者の達成への影響が

報告された。さらに、これから類似のプロジェクトがそれぞれの参加国で計画されているかどうかについての報告があった。

参加者との非公式なディスカッションで明らかになったことは、少数の例を除いて、ELP のカリキュラムへの統合は、地域か機関段階に限定されている。国家レベルで熱烈に ELP を採用している政府はまだない。ほとんどは、実験的に特定の期間採用し、より広範な適応性を判断しようとしている。

適例は、ドイツの南ザクセン地方での小・中 70 校のネットワークでの ELP アプローチの導入である。二つの年齢グループ、小学校の 2 年生（8 歳）と中学校の 5 年生（10 歳）にそれぞれ ELP モデルが開発された。プロジェクトの試行が 2006-2009 年の 4 ヶ年にわたり行われた。プロジェクトの世話人は、そのアプローチがより良い実践の結果となったと権威をもって断言することはできない（対照群 / 実験群の分析はしなかった）が、学生は自分の学習により責任を持ち、自分の進歩をより意識するようになったと述べた。しかしながら、世話人は ELP を既存のカリキュラム体系に統合し、CEFR の基準と使用されている教科書との有効な連結を創造することの困難さも強調した。この試行プロジェクトの成功を阻んだ他の問題は、意思決定の過程が上位下達であり、教師が ELP の理念を受け入れることを確実にする資料がほとんど供給されなかったことである。結果として、教師は理解の不十分な教育的利益しかないことに貴重な個人的時間と教室の時間を費やすことに躊躇した。世話人の意見は、教育界により ELP が有効な選択肢と認識されるためには、包括的な過程の重要性が強調されなければならないということである。

4. 教員養成への示唆

ワークショップ参加者は、ELP の効果的な実現は外国語教育・学習パラダイムの重要な変化を要求していることも強調した。教育者と学習者の役割は変化する。新たな方法は計画され、試行され、流布されなければならない。学生が活動的に ELP にとりくまなければならないならば、彼らはその根拠とその基盤になっている理念と潜在的利点を理解しなければならない。この変化は教師に重大な挑戦であることを意味する。

主要な教育方法のひとつは、教育実習生にその溝を埋め、ELP の理念を受けいれさせることである。それは「ヨーロッパ言語教育実習生用ポートフォリオ」(The European Portfolio for Student Teachers of Languages: EPOSTL)というプロジェクトである。このプログラムは、教員志望者に教職に必要な知識を考えさせ、将来の教育者としての成長をチェックすることを奨励する。EPOSTL には 3 つの主な構成要素がある。

- ・ 教員養成の初期段階で、教育に関する問題を考察するために、個人の意見を書くこと
- ・ CEFR に類似の 'can do' 記述文を含む自己評価表
- ・ 教育実習生が教員養成に関連した業績の例を収集し、紹介する資料集

EPOSTL は、ヨーロッパ評議会の言語政策部門の勧告に基づき、教員養成担当教員の国際的チームにより開発された。そのポートフォリオは、EPOSTL の世話人のデイヴィッド・ニュービー教授によれば、現時点で 11 カ国語に翻訳されている。

5. ELP の今後の主要課題

ELP は疑いなく、ヨーロッパの言語教育の将来の発展の過程で重要な役割を運命づけられた強力な教育的道具である。しかし、ELP がその潜在力を十分に発揮するためには、重要な障害が存在し、それらを克服する必要がある。先の「学校全体で使用する ELP ワークショップ」の間に実践者から提起された問題のいくつかを挙げる。

- ・ ELP の多様性は、疑いなく地域的 / 文化的特徴、学習者の優先事項、社会的要因を反映するのに必要である。しかし、あまりにも多くのモデルが存在することは、雇用者が、この道具の受け入れを拒否しかねない。結果として、ELP のヨーロッパにおける流動性を促進するという目的を阻害しかねない。
- ・ ヨーロッパの教育組織内で ELP 促進運動の全体的知名度と支持にもかかわらず、どの国の政府も現時点では ELP と明確に調和したカリキュラム改訂を実施していない。二者の両立性の欠如が問題となっている。

「学校全体で使用する ELP ワークショップ」の世話人であるデイヴィッド・リトル教授は次のように指摘している。

「ELP が教育組織で成功するためには、'can do' という記述で表現されたコミュニケーション能力評価基準を含んだ言語カリキュラムにより支持されなくてはならない。そうすることで、ELP の自己評価表がまさに直接的に学習者とカリキュラムを媒介する。試験がタスク基盤のもので活動的なものであればさらに良くなるであろう。」

経済的・人的資源の欠如がプログラムの継続的実現化への障害となっていることも挙げられている。

6. ELP の普及を成功させるために必要な条件

次の 3 つの条件が専門家と教育実践者により明らかにされている。

- ・ ELP モデルの妥当性と信頼性を推進するためには教育界、政策立案者、その他の関係者等の ELP 専門家間の緊密な連携を保障する必要がある。
- ・ 可能な限り、各国政府は CEFR に示された基準に一致した言語カリキュラムと試験方法へと具体的に改訂し、ELP 支持を表明する必要がある。

- ・ ELP パラダイムの基となっている仮定や原則を支持するために統計的・量的研究が収集される必要がある。

7. ヨーロッパ現代語センター(European Centre for Modern Languages: ECML)の役割

ヨーロッパ評議会の言語政策部門は、上記 6 の条件の 2 番目の進展を図るために関連教育当局と緊密に作業をしている。ECML の主な役割は、同じく 1 番目と 3 番目に係わる。

センターは、1994 年にヨーロッパ評議会の 1 部門としてオーストリアのグラーツ市に設立された。目的は、COE の言語政策への継続した支持をし、言語教育と学習実践の改革を促進することである。センターは、目的を達成するために一連のプロジェクト（ELP も含む）を計画する。専門家間のコミュニケーションを強化し、専門知識を共有し、言語教育の研究を促進するためである。現時点では、ELP の普及がセンターの主要な目的の一つである。ELP と CEFR に焦点を絞った 6 プロジェクトが現在進行中である。

- ・ 教師の段階的評価表の開発
- ・ 言語テストに関する訓練
- ・ 若い学習者の読み書き能力の評価
- ・ 学校全体での ELP の使用
- ・ 教師が ELP を使用する訓練
- ・ ELP を言語教員養成に使用する試行

「学校全体で ELP を使用するワークショップ」は、これらのプロジェクトの 1 つで、ELP の理解を促進し、現在の実践者を招聘し、経験を共有し、補完しあえる可能性の分野を探求している。今回は、興味深いことに、20 カ国以上の加盟国代表に加え、カナダ、ロシア、日本という非加盟国からの参加者がいたことである。このことは、多様な環境で活動している教育者がそれぞれの地域でより良い言語教育のモデルとしての ELP の可能性を理解していることを示している。

8. 結論—日本への示唆

ELP と CEFR は、日本の教育政策担当者や現場の教員の慎重な考慮に値する。中学校からの英語教育の長い伝統と政府や民間の多大な投資にもかかわらず、日本人の英語学習者の全体的コミュニケーション能力は低いままである。このことは、TOEFL や TOEIC のような標準テストの平均点に反映している。ELP モデルは日本の状況にいくつかの重要な利点を提供している。

- ・ ELP は、学習者、特に中・高・大学生に自分の学習経験を振り返えさせるだろう。（コミュニケーション方略 / 目標）

- ELP は、学習者が外国語で何が具体的に出来るかを理解でき、結果として L2 学習にかけた膨大な時間が価値のあるものだという明確な認識で外国語を勉強していける自信を得させてくれるだろう。
- ELP は、日本における言語教育のコミュニケーション中心のパラダイムへの必要な変化を促進する媒介となるであろう。そして、外国語学習と教育での現在の教育方法、教材、入学試験、教員養成の必要条件や他の要素の広範な再評価を迫るであろう。

日本の教育環境は、ELP を効果的なモデルとして考慮する豊かな素地を持っている。その理由は：

- 日本の教育制度は高度に中央集権化している。ドイツのように、中央集権的な教育機関がないヨーロッパ諸国では、国全体に ELP の考え方を効果的に迅速に流布するには障害が存在する。文部科学省は、各県の教育委員会と協力して、新しいアプローチが系統的に一貫した方法で実施され、教師に必要な研修をし、教科書の改訂を図ることを保障するという核心的な役割を果たすことができる。
- 外国語の能力を例示する具体的基準の採用は、文科省の「英語が使える日本人」の育成という政策を支持し、この政策の成功を評価する現実的な信頼のおける方法を与えるであろう。

ELP とその基盤となっている CEFR が、日本の英語教育の改善の切り札であるとまでは言えない。しかしながら、政策の再検討を促すきっかけとはなりうる。そして、外国語の教室に積極的な影響を与える可能性がある。日本にとって最も役に立つ具体的な ELP のバリエーションの構築が望まれる。

【参考文献】

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. CUP, Cambridge

吉島茂 / 大橋里枝他訳 (2004). 『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社

Heyworth, F. (2006). "The Common European Framework". *ELT Journal*, Vol. 60(2), 181-183.

Little, D. (2008). Trinity College, Dublin (retired). Personal Communication

Little, D. et al. (2007). *Preparing Teachers to use the European Language Portfolio*. Council of Europe Publ.

Little, D. (2007). "Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited", *Innovations in Language learning and teaching*, Vol.1, No. 1

Little, D., Perclova, R. (2004). *ELP: a guide for teachers and teacher trainer*. COE Publ. Strasbourg

The National Centre for Languages (2007). ELP: Adult Version: Revised Edition,
London

The National Centre for Languages (2007). ELP: Junior Version. Revised Edition,
London

Newby, D. (2008). University of Graz; Dept. of English Studies *Personal
Communication*

Report (1997). Report of the final conference of the project “Language learning for
European Citizenship”. Strasbourg: COE Publ. (97)7.

Schneider, G., Lenz, P. (2001). ELP: Guide for developers. COE Publ. Strasbourg

Schrer, R. (2007). ELP: Interim Report. COE, Language Policy Division. Strasbourg

Schrer, R. (2000). Final report: European Language Portfolio pilot project phase
1998-2000. Strasbourg: COE Publ. (2000)31.

Trim, J. (ed) (1997). Language Learning for European Citizenship. Final report of the
Project Group (1989-96). Strasbourg: COE Publ.

van Ek, J.A. (1976). *Threshold level for modern language learning in school*. London:
Longman.

van Ek, J.A. and Trim J. (1990). *Threshold level: a revised and extended version*.
Strasbourg: COE Publ.

全米外国語教育協会（ACTFL）2008

年次大会参加報告

高木 亜希子、臼井 芳子

全米外国語教育協会（ACTFL）2008 年次大会から得られた日本への示唆

教育制度や文化的背景の違いなどを十分に考慮した上で、日本の実情にあわせ、次に挙げる3点を参考にすることで、教員の質的水準を向上させるよりよい教員養成・研修プログラムを提供していくことが可能であろう。

(1) 協働的で多様な研修機会の提供

- ・ 教育委員会や大学主導型の短期集中研修に留まらず、様々な機関が研修プログラムの開発・実施・効果実証において連携協力し、長期的かつニーズにあった多様な機会を提供していく必要がある。

(2) 実践と理論の統合

- ・ 理論に偏ることなく、教員同士のフィードバック、省察的实践、アクションリサーチなどを取り入れ、理論と実践を融合した教員養成、研修を目指す必要がある。

(3) 教職専門職基準やその他の基準に基づいた教員養成・研修プログラムの開発と実施

- ・ 全国的な教員の質的水準の向上のためには、明確な教員の資質能力基準、教職専門基準、評価基準などを策定し、教員養成・研修プログラムの内容を標準化していく必要がある。

はじめに

全米外国語教育協会（American Council on the Teaching of Foreign Languages：以下 ACTFL と略）の 2008 年度年次大会が、2008 年 11 月 21 日から 23 日に、フロリダ州オーランドのウォルト ディズニー ワールド スワン アンド ドルフィン・ホテルで開催された。本大会は、全ての言語と教育機関の関係者にとって一堂に会する唯一の機会であり、全米から約 6,000 名の参加者が集まった。本稿では、この大会から得られた最新情報を報告し、教師の専門性の向上に関して日本への示唆を論じる。

I ACTFL の概要と年次大会参加報告

1. ACTFL について

ACTFL は、アメリカの教育と社会に不可欠な構成要素として、1967 年に設立された、言語と文化の学習を促進する非営利言語教育機関である。「あらゆる教育レベルのあらゆる言語の教授と学習の改善と拡大に貢献する唯一の全国規模の機関」¹と称し、「9,000 名以上の初等教育から大学院、そして政府や産業界の語学教育者や管理者」を登録メンバーにもつ。毎年 6,000 名規模の年次大会の開催の他、ニュース会報誌 *The Language Educator* や学会誌 *Foreign Language Annals* の刊行、そして 1986 年には、the ACTFL Proficiency Guidelines にて「読む、書き、話す、聞く」の 4 技能それぞれの到達目標を提示した。1993 年には、外国語教育を通じて生徒が得るべき知識および運用力（5Cs: communication, cultures, connections, communities, comparisons）を定義するなど幅広い活動を行っている。これは連邦助成金を 3 年間受け、AATF（フランス語）², AATG（ドイツ語）³, AATI（イタリア語）⁴, AATSP（スペイン語とポルトガル語）⁵, ACL（古典語）⁶, ACTR（ロシア語）⁷, CLASS（中国語）⁸および NCJLT⁹・ATJ¹⁰（日本語）との共同で完成させた。このようなプロジェクトは連邦や外部機関からの助成金を受け、実施している。

また、NCATE（the National Council for Accreditation of Teacher Education）や INTASC（the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium）などのメンバーで教員養成にも貢献している。

2. 年次大会の概要

2008 年度の年次大会は、American Association of Teachers of German, Florida Foreign Language Association, National Council of State Supervisors for Languages など 8 つの団体の共同で開催された。約 6,000 名の参加者は、主として第二言語としての英語以外の小・中・高の諸外国語教員（アラビア語、スペイン語、ドイツ語、フランス語、イタリア語、中国語、日本語など）で、他に大学教員、行政担当者などであった。

3 日間で、約 500 のセッションがあり、大会冊子には、各セッションの概要とともに、発表者名、賛助者名、キーワード、対象レベル、発表言語、適応可能な言語が記載されていた。キーワードは、政策、評価、文化、カリキュラム、多様性・学習者変数、教材・教科書、国際教育、特定の目的のための言語、読み書き能力、文学、メソッド・技能、研究、教員養成・教師の専門性の向上、テクノロジーの 14 種類であった。同時時間帯に約 50 の部屋でセッションが開催されており、一つの部屋に、同教授言語あるいは同テーマのセッションが割り当てられていた。内容については、小・中・高の教員の参加者が多いためか、学術的な研究発表は少なく、教室ですぐに活用できる実践的な指導法、評価方法、カリキュラムに関する発表や参加型のセッションが多かった。

セッションと同時に、World Language Expo が開催されており、250 以上の出版社、教

育機関、教育団体による展示が行われていた。大きく言語ごとに分かれて、ブースが配置されており、参加者は授業ですぐに使える教科書や教材を購入したり、外国語教育を支援する各団体の出版物を入手したりすることが可能であった。

大会前日と最終日には、合計 24 のワークショップが開かれ、参加すると継続教育ユニット (Continuing Education Units: CEU¹¹) の認定単位を得ることができる。ワークショップの内容は、ACTFL の口語運用能力テスト (Oral Proficiency Interview: OPI) の評価方法から、各言語の実践的な指導技術など多岐に渡っていた。

3. セッションの報告

上に記したように、多くのセッションが、教室ですぐに活用できる実践的な指導法、評価方法、カリキュラムに関するものであり、教員養成や教師の専門性の向上に関わる発表は少なかったが、本項では、筆者が参加したセッションの中から、日本に示唆を与えると考えられる 3 つのプロジェクトについて報告する。

3.1 Assessing School Climate: A Model for Pre-Service Second Language Teachers

発表者: Jennifer McCloud (ヴァージニア工科大学)

(1) プロジェクトの趣旨

実地研修先の学校で、データ収集をし、その学校環境を分析、評価する。

(2) プロジェクトの目的

NCATE (the National Council for Accreditation of Teacher Education) ¹²の基準 1 と 4、INTASC (the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) ¹³の原則 5 と 10 に準拠する教員養成プロジェクトという位置付けである。

NCATE 基準 1 は教職志望者の知識、スキルおよび専門的気質 (candidate knowledge, skills, and professional dispositions) に関するものであり、1c では「学校、家族、そしてコミュニティの状況を考慮する」、1f では「リサーチやリサーチ方法を応用する能力を発達させる」ことを各養成機関に求めている。また、基準 4 は多様性 (diversity) に関するものであるが、「多様性を重んじる教室や学校環境を発展させる」ことができる力をつけるプログラムづくりが要請されている。

INTASC 原則 5 では「語学教員は生徒とコミュニケーションを十分に取り、注意をひきつけ、支援する学習環境をつくる」こと、原則 10 では「語学教員は学校の同僚、家族と教育機関との関係を助長し、生徒の学習を支援する」ことが求められている。

学校環境を批判的に解釈・分析することによって、教員、生徒、学校関係者、行政担当者そして地域社会が単体ではなく、全員がより大きい包括的な学校文化を織りなす一員であり、学校のあらゆる側面、活動に直接的・間接的に影響を及ぼしているということを理解する。つまり「学校、家族、そしてコミュニティの状況を考慮する」訓練の場とする。

また、データ収集、分析、解釈というプロセスを通して、「リサーチやリサーチ方法を応

用する能力を発達」させる。更に、データ収集の質問設定の際や解釈の際に「多様性」を意識させることによって、「多様性を重んじる教室や学校環境を発展させる」ことができる力を養成する。

(3) プロジェクトの概要

- ・参加者：ヴァージニア工科大学修士課程 1 年生（12 名）、2 年生（8 名）
- ・科目：教授法・実地研修コース（週 1 回）
- ・期間：実地研修週 2 回、12 週間（データ収集は 4 週目から）
- ・プロセス：

①学校環境モデルの 5P（people, policies, practices, programs, physical plant）

それぞれの観点ごとにデータ収集用の質問を 3～4 人のグループで書き出す。

- ・ **People（人）**：[生徒] 生徒のリーダー格の特定、生徒の人口統計、特別学級の生徒数、ESL の生徒数、生徒たちのグループ行動など；[教職員] 教員の教育歴、教員の人口統計、生徒と教員の人口統計の関連性、発言力のある教員、職員の呼び名、教職員および学生間の交流など；[保護者・地域住民] 保護者や地域住民は学校内での存在、など
- ・ **Policies（規則）**：遠足などの規定、出欠席の規則、いじめやけんかに関する取り決め、補習や追試などの規定、コンピュータ使用に関する取り決めなど
- ・ **Practices（慣習）**：生徒同士のけんかの仲裁方法、保護者会の実施方法、規則の例外など
- ・ **Programs（プログラム）**：補習クラスや特進クラスの有無、教職員用の校内研修の有無など
- ・ **Physical Plant（施設）**：校内の分類（例：各階一学年など）、学校の位置（例：郊外・都心など）、駐車場の有無、LL 教室の有無、コンピュータ教室の有無、図書館の開館時間、ESL 教室の位置など

②データ収集（9～10 週間）

③収集したデータをさまざまな解釈の視点から分析する。

- ・ 学習ストラテジー（例：学習者中心）
- ・ ACTFL の基準
- ・ TESOL の基準
- ・ 新任教員という立場
- ・ 少数派の生徒という立場など

④発表（下記の 6 点を含む）

- ・ 発表要旨（1 段落）
- ・ 分析に使用した解釈の視点
- ・ 簡略な学校の概要
- ・ 発表のアウトライン
- ・ さらに当該校で調査したいと思う質問

- ・ 今後の調査に参考になる学校環境に関する文献 2 点

3.2 Success for all integrating students and professional development programs

発表者 Dr. Duarte M. Silva, Executive Director・Xiaoqiu Xu, Research Assistant
(カリフォルニア外国語プロジェクト・スタンフォード大学)

(1) プロジェクトの趣旨

中国語の夏季集中語学プログラムと研修プログラムを開催し、生徒への文化・語学学習の機会の提供と教師の専門性の向上を統合する。

(2) プロジェクトの目的

パロアルト統一学校区 (Palo Alto Unified School District: PAUSD) とカリフォルニア外国語プロジェクト (California Foreign Language Project: CFLP¹⁴) 主催の研修機関の一つであるスタンフォード大学教育学部 (Stanford University School of Education) が、協働して実施した教員研修という位置付けである。PAUSD が研修の場と教師を提供し、SUSE/CFLP が研修の支援、運営、評価を担当した。

本研修プログラムは、国家安全言語構想 (National Security Language Initiative: NSLI¹⁵) の最新の主要プログラム STARTALK¹⁶の一貫として、国家外国語センター (National Foreign Language Center: NFLC) の資金援助を得ている。Level 1 と Level 2 の 2 コースがあり、生徒と教師に対するプログラムの目標は、下記のとおりである。

①生徒

- ・ Level 1 : 4 週間の加速集中学習プログラムを主催し、学校における年間語学プログラムのみに参加している生徒より、速い速度での学習を可能とする。
- ・ Level 2 : 2008 年度の夏に、実社会で中国語を使用できるインターンシップ経験を盛り込んだ追加集中プログラムを実施することで、2007 年度の STARTALK プログラムに参加した生徒の言語的、文化的能力を強化する。

②教師

- ・ Level 1 : 中国語の語学教員に専門性向上プログラムを実施し、教師の成長の機会と資格を得るための支援を行う他の専門家集団とのネットワークを構築する手助けをする。
- ・ Level 2 : 2007 年度の STARTALK プログラムに参加した教師に、リーダーシップの向上を目指したプログラムを提供するとともに、今後さらに多くの中国語教師を支援するために CFLP の機能を拡大する。

(3) プロジェクトの概要

- ・ 参加者 : Level 1 (高校生 30 名・教師 24 名)、Level 2 (高校生 45 名・教師 7 名)
- ・ 期間 : 生徒の集中学習プログラム (4 週間)
教師の教授法プログラム (Level 1 は 9 日間、Level 2 は 11 日間)
- ・ プログラムの内容 :

①生徒の集中学習プログラム

Level 1 は 1 年、Level 2 は 2 年半の中国語学習経験者を対象とし、1 日 5.5 時間の学習を行った。教室における授業の他に、LL 教室での学習、文化体験（太極拳の講習など）、実地体験、i-pod による学習が行われ、Level 2 の学習者は、Level 1 での実施内容に加えて、中国語環境（新聞社、図書館、文化センターなど）でのインターンシップ経験を行った。本プログラムに参加した生徒は、参加しなかった生徒に比べ、学校の授業の 1 年分に相当する学習の進歩が見られた。

②教員研修プログラム

Level 1 は未経験者、あるいは経験年数の少ない教師、Level 2 は、Level 1 修了者を対象とし、Level 1 は 50 時間、Level 2 は 60 時間の研修が行われた。Level 1 では、第 2 言語習得理論、外国語学習の国家基準とカリフォルニア・フレームワークを学習し、レッスンプランの作成、省察、コンピュータを用いた教授法の実践を行った。Level 2 では、Level 1 の復習に加え、カリキュラムデザインと評価、教室運営について学び、授業案の作成、省察、コンピュータを用いた教授法の実践を行った。Level 1 の受講者は、集中学習プログラムの生徒を対象にマイクロ・ティーチングを行い、Level 2 の受講者はその授業を観察し、教師同士のフィードバック(peer coaching)を行った。

3.3 Effective long-term professional development for second language teachers

- ・ 発表者: Lynn Thompson （応用言語学センター）

(1) プロジェクトの趣旨

第二言語（外国語）を教える教師を対象に、長期的な専門性の向上を目指して、対面式のワークショップとオンラインによる学習を統合した研修を行う。

(2) プロジェクトの目的

応用言語学センター（Center for Applied Linguistics: CAL¹⁷）は、1991 年に開発した生徒の口語能力テスト（Student Oral Proficiency Test: SOPT¹⁸）の実施と評価の方法について、教師用の 3 種類のオンラインの研修コースを開設している。2007 年度に、CAL と NFLRC（National K-12 Foreign Language Resource Center¹⁹）が協同で、オンラインの研修コースと対面式のワークショップを統合した教員研修プログラムのパイロットを実施し、その効果と課題について検証する。

(3) プロジェクトの概要

- ・ 参加者：外国語教師
- ・ 期間：8 ヶ月間（2008 年 5 月～12 月）
- ・ プログラムの内容と評価：

① 研修プログラム

研修プログラムは、3 つの期間に分かれており、オンラインのモジュール 1～4（5 月 2 日～30 日）、対面式のワークショップ（6 月 8 日～19 日）、オンラインのモジュール 5～8（7 月 13 日～12 月）で構成されていた。オンラインのモジュールでは、リーディング教

材による学習、ビデオクリップの視聴、ディスカッションボードやチャットによるディスカッション、課題、小テストが行われ、対面式のワークショップでは、SOPTの概要について学習し、SOPTで使用する評価のタスクと評価基準について練習を行った。その後、LL教室でオンラインの主要なモジュールを学習し、受講者自身が口語能力評価のためのタスクを作成した。

② 研修プログラムの評価と課題

受講者は、実践的で役に立つので、他の教員にも受講を勧めたいと研修プログラムに対して高い評価を行ったが、課題も明らかになった。例として、「コンピュータが不得意である」、「多忙なので、オンラインモジュールのための学習時間を確保することが困難である」という声が挙げられた。課題の解決方法の一つとして、受講者が意見を交換し、支援しあえる公開討論の場をオンライン上に設置することが考えられるとの提案があった。

Ⅱ 考察 ―日本への示唆―

1. 協働的で多様な研修の機会の提供

連邦政府は、国家戦略として外国語学習とその教育の重要性を認識し、政策を明確に打ち出して、十分な予算措置を行うとともに、教育機関、財団、民間セクターの協力を募って、具体的な計画を策定し実施している。したがって、多種の教員養成機関、他言語学会の横縦のつながりが強く、教員研修のために、連邦政府から助成金を受けて、大学、行政機関、民間機関など様々な機関が、連携、協力してプログラムの開発、実施、研究を行っており、これに関連して、小、中、高の教員のために多様な研修機会の提供がされている。また、研修期間も短期のみならず、また、多忙な教員が多いため、研修期間も短期となりがちだが、オンライン学習なども活用し長期的な研修も実施されている。

日本では、平成15年に文部科学省が『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』を策定し、英語教員の指導力向上及び指導体制の充実の一貫として、5ヶ年計画による集中研修を行った。また、平成21年度より教員の資質能力を保持するために、更新免許更新が実施されることになっている。しかしながら、いずれも、主たる実施者は教育委員会と大学で、短期間の集中研修であり、その効果は不明である。教師の専門性の向上のために、様々な機関が連携協力し、研修プログラムを開発・実施するとともに、長期的かつ多様な研修機会を提供し、その効果を検証していく必要があるのではないだろうか。

2. 実践と理論の融合

米国では、教員養成においても教員研修においても、理論と実践がバランスよく融合されたプログラムが実施されている。上記で紹介したように、教員養成に関する発表事例(3.1参照)では、学生は、実際に教育現場においてデータを収集し分析することで、学校環境

に関する理解をより深めた。また、教員研修に関する発表事例（3.2 参照）では、夏季集中語学プログラムと研修プログラムを同時に開催することで、教員に実践の機会を提供し、学んだことをすぐに応用するとともに、省察や教員同士のフィードバックを取り入れて、理論と実践を融合した。

日本における教員養成や現職教員のための悉皆研修や講習は、理論に偏った座学が多く、理論と実践がバランスよく融合されているとは言い難い。今後、長期的視点に立った教員の専門性の向上のために、教員同士のフィードバック、省察的实践、アクションリサーチなどを取り入れ、理論と実践を融合した教員養成、研修を目指す必要があるだろう。

3. 教職専門職基準やその他の基準に基づいた教員養成・研修プログラムの開発と実施

ACTFL は各言語の ACTFL Proficiency Guidelines、NCATE は教職志望者のための資質能力基準と教職専門基準、INTASC は初任者教員のための資質能力基準と教職専門基準を策定している。また、各行政区では、学習者のための履修基準、評価基準などを策定している。ACTFL の年次大会では、各基準に基づいた研究発表や実践報告が行われ、参加者も基準を把握した上で議論を進めていた。このように、基準に基づいて教員養成・研修プログラムの開発と実施を行い、その効果を検証して発表することで、全国的な教員の質の確保のために建設的な議論ができると言えるだろう。

日本においては、明確な教員の資質能力基準、教職専門基準、評価基準などが策定されていないため、各教員養成・研修プログラムの中身にはばらつきがある。国として、教員養成及び教員研修の基準化を進めることで、到達目標や評価基準が明確となり、各プログラムの内容が標準化され、全国的な教員の質的水準の向上につながると考えられる。

【参考文献】

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2009). About ACTFL. Retrieved February 23, 2009 from <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3274>
- Center for Applied Linguistics (2009a). About CAL. Retrieved February 21, 2009 from http://www.cal.org/topics/ta/sopa_ellopa.html
- Center for Applied Linguistics (2009b). Testing/Assessment. Retrieved February 21, 2009 from http://www.cal.org/topics/ta/sopa_ellopa.html
- Center for Applied Linguistics (2009c). Past Archive. Retrieved February 21, 2009 from <http://www.cal.org/k12nflrc/>
- International Association for Continuing Education and Training (2009). Continuing Education Units. Retrieved February 21, 2009 from <http://www.iacet.org/content/continuing-education-units.html>

森利枝(2002). 「アメリカの職業教育のユニット化について」『大学評価・学位授与機構研究紀要』 16, pp.107-121.

STARTALK (2009). About STARTALK. Retrieved February 21, 2009 from <http://startalk.umd.edu/about>

The Californian Language Project (2007). Organization and Project Mission. Retrieved February 21, 2009 from <http://www.stanford.edu/group/CFLP/org/cflporg.html>

U. S. Department of Education (2008). NSLI Frequently Asked Questions. Retrieved February 21, 2009 from <http://www.ed.gov/about/inits/ed/competitiveness/nsli/nsli-faq.pdf>.

Note

¹ <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3274>

² American Association of Teachers of French

³ American Association of Teachers of German

⁴ American Association of Teachers of Italian

⁵ American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

⁶ American Classical League

⁷ American Council of Teachers of Russian

⁸ Chinese Language Association of Secondary-Elementary Schools

⁹ National Council of Japanese Language Teachers

¹⁰ Association of Teachers of Japanese

¹¹ ある一定の基準を充足した継続教育の量を、標準化されたユニットに換算する制度であり、1 ユニットは 10 時間の学習時間に相当する。対象とされるのは、大学において学生が単位を得られる授業以外の学習、専門職の教育課程、職業教育で、国際継続教育訓練協会 (International Association for Continuing Education and Training: IACET) によって運営されており、IACET によって公認された機関のみが講習・研修を提供できる。

(International Association for Continuing Education and Training, 2009; 森、2002)

¹² 1954 年に設立された、全米の専門教育および公的機関 33 団体から構成される、質の高い教員・専門家・管理職養成をサポートする非営利・非政府の認定機関である。全 6 つの基準を設定している。2007 年現在 632 の教員養成機関が NCATE の認可を受けており、その他 78 機関が認可申請中である。(<http://www.ncate.org/>) ACTFL (教科特定機関) もメンバーである。

¹³ 1927 年に設立された CCSSO (Council of Chief State School Officers) *のプロジェクトとして 1987 年に設立された、教員養成、免許の付与、現職教員研修の改善を目指す州および全米の教育機関の州間コンソーシアムである。全 10 の原則を設定している。

(http://www.ccsso.org/projects/Interstate_New_Teacher_Assessment_and_Support_Consortium/) *CCSSO は全米初等・中等教育機関長によって構成される超党派、非営利の政策立案機関である。(<http://www.ccsso.org>) この CCSSO も NCATE のメンバーである。

¹⁴ カリフォルニア議会の委任により、1989 年に設立されたプロジェクトで、カリフォルニア州の語学プログラムを向上し拡大することと、全ての生徒に教育の機会均等を確保することを目的としている。語学教師の専門性の向上のために、9 地域、11 か所において研修プログラムを主催しており、各地の研修主催機関には、受け入れ先大学の顧問である教員と協同して運営を行う責任者 (director) が配置されている (The Californian Language Project, 2007)。

¹⁵ 2006 年 1 月にブッシュ大統領によって発表された、国家安全保障と国の繁栄をさらに強化するための計画で、現在、アメリカで広く教えられていないアラビア語、中国語、日本語、韓国語、ロシア語などの重点言語の教育と学習の向上を目的としている (U.S.

Department of Education, 2008)。

¹⁶ 2007 年度に、NFLC が複数年計画の初期段階のプロジェクトとして実施したプログラムで、400 人の高校生に学習機会、400 人の教員に研修機会を提供するために、2007 年夏に実施された中国語とアラビア語の新規及び既存プログラムへ資金援助が行われた。また、2008 年度には、2 言語に加え、ウルドゥー語、ヒンディー語、ペルシア語にも予算措置が行われた (STARTALK, 2009)。

¹⁷ 1959 年に設立された民間の非営利機関で、言語と文化の理解を通してコミュニケーションを促進することを目指しており、バイリンガル、ESL、外国語教育、言語政策などの分野に貢献をしてきた。研究、教材や言語テストの開発と支援、教師の専門性の向上、プログラム評価、言語と文化に関する情報や資料の提供などを行っている (Center for Applied Linguistics, 2009a)。

¹⁸ 外国語を学習する小学 2 年生から中学 2 年生を対象として、流暢さ、文法、語彙、聴解力について、評価者 2 人、受験者 2 人で評価されるテストである (Center for Applied Linguistics, 2009b)。

¹⁹ 1994 年に、米教育省の助成金によってアイオワ州立大学で設立され、初等・中等教育の外国語教育の発展と教師の専門性の向上を目的としている (Center for Applied Linguistics, 2009c)。

イングランドの教師教育

高梨庸雄、浅岡千利世、大崎さつき

イングランドの教師教育の特徴：日本への示唆

- ・ 教員になるための方法として5つのルートがある。
- ・ 教員研修には初任者教員研修（Induction）を含む多様な現職教員研修（CPD）があり、教員訓練研修庁（TDA）が管轄する。
- ・ 教員養成及び教員研修は5段階の教員専門能力基準に基づいて行われている。
- ・ 教員養成に必要な知識、技能、訓練などを提供する教員養成機関（ITT Providers）の認定及び認定後の評価には厳密な基準が設けられている。
- ・ 教員研修担当機関や研修修了者の評価についても厳しい基準がある。
- ・ 上記5つの特徴は、我が国の教員養成機関、教員免許更新講習、教育庁（含む教育センター）等の主催する教育・研修カリキュラムを教員の定年までのキャリアに合わせて、それぞれの段階にふさわしい教育・研修内容に焦点化する必要があることを示唆している。

はじめに

イギリスの正式な呼称は「連合王国」（The United Kingdom）であり、イングランド、ウェールズ、スコットランドからなるグレート・ブリテンと北アイルランドが連合したものである。今回の調査でイングランドに焦点を当てたのは、スコットランドには教育の面で独自の制度があるが、ウェールズは教育の面でイングランドとの共通部分が多いので、短期間の調査ではイングランド一つに絞るほうが中身の濃い調査ができると考えたからである。調査は主にロンドン大学教育学部大学院（Institute of Education）の教官及び大学院生の協力を得て行なったものとバーミンガムで開催された The Education Show におけるものである。

The Education Show は、連合王国最大規模の教材・教育機器見本市と、同時に並行して開催される教員研修講座及び教育研究発表会が、年に一度（通常3月）、National Exhibition Centre という広大な会場で開催されるもので、教材・教育機器を自分の目で確かめたり、教員訓練研修庁（Training and Development Agency for Schools <以下 TDA と略記>）の職員及び大学教官による多様なトピックのセミナー並びにベテラン教員の研究発表に参加できる。そこでは TDA の職員と詳しい質疑応答の機会を持つことができ、また、セミナーに参加した現職教員並びに管理職の意見も聴取できた。本稿は上記2か所での調査とイングランドの公開されている教育関係機関の公的ホームページに拠るもので

ある。全体を大きく4つに分け、一番目では主に教師になるための資格や資格修得方法について述べ、次に教師になってからどのような研修を受けて教師としてのレベルアップを図るかについて説明し、三番目に教員候補を養成する機関の設立及び評価に関する要件を記述し、最後に日本の教育向上のためにどのような示唆を与えうるかを要約する。

1. 教員養成

1.1 教員資格

イングランド及びウェールズにおける教員養成では、教員になるためにはITTを修了し、必要基準を満たすことによって **QTS** と呼ばれる資格を得なければならない。必要とされる基準は、1) 教職に対する価値観と姿勢、2) 専門的知識と理解、及び 3) 指導に関するスキルの3つの関連領域で構成される。また、後述する5つのルートの内、学校訓練ルート (**Employment-based route**) 以外は、教員養成機関での修学に加えて学校での実習を必ず行い、期間は18～32週間(期間はルートによって異なる)、少なくとも2つの学校で実習を行わなければならない。またイングランドでは **QTS** の必要基準を満たすためには国語、数学、ICTの3部門から成る新任教員基礎テスト (**QTS skills test**) に合格する必要がある。このテストはオンラインで行われ、40ヶ所で受験が可能である。

1.2 教員資格の取得方法

教員資格取得の方法は5つのルートに分かれている。

- ・ ルート1：大学において3～4年で教育学士号を得て、同時にITTを修了するものである。このルートでは教育実習は160日間(32週)行われる。
- ・ ルート2：学部卒業者を対象とするもので、大学院でITTを修了する卒後教員養成コース (**Postgraduate Certificate of Education** <以下PGCEと略記>) と実習校中心教員養成 (**School-centered initial teacher training** <以下SCITTと略記>) の2種類がある。PGCEはフルタイムで1年、パートタイムで2年に渡るプログラムである。初等教員は90日間(18週)、中等教員は120日間(24週)の実習を行う。またオープン大学による遠隔教育も可能だが、その場合でも18～24週間は大学で授業を受ける必要がある。また、PGCEではITTを提供する大学と実習校の間の連携関係指導員 (**partnership**) が重視されている。今回の調査で訪問したロンドン大学教育学部大学院におけるPGCEでは、連携関係委員 (**partnership managers**) と呼ばれる教員を配置し、連携活動委員は実習の全体的管理のため、大学側教員養成担当教員 (**tutor**) は実習の質的管理のために実習校を訪れることになっている。両者は共に実習校のメンター¹⁾の訓練に関わっている。ITTを実習校でのみ行うのがSCITTで、フルタイムで1年間にわたる訓練を受け、最終的にはPGCEの学位を修得することも可能である。
- ・ ルート3：学校で教員として働きながら訓練を受けて資格を得る方法で、大学卒業者

用プログラム (Graduate teacher programme <以下 GTP と略記>)、登録教員プログラム (Registered teacher programme <以下 RTP と略記>)、実践研修コース (Teach First Scheme) の 3 種類に分けられる。GTP は学校が QTS を持たない大学卒業者を雇用し、学校が個別に ITT を行う。RTP は学部未修了者が対象で、学校における教員としての実践と高等教育機関における理論習得を 2 年程度かけて行うことにより学士号と QTS の両方の修得を目指す方法である。実践研修コースとは、将来リーダーとなりうる優秀な教員を確保するためのプログラムで、優秀な大学卒業者を困難校 (ロンドン、マンチェスター、ミッドランズの中・高校のみ) に配置して、リーダーシップ教育などの特別の訓練を 6 週間受けさせた後、2 年間教員としての経験を積ませる。2 年後にその教員が教職を続けることも離れることも可能だが、約半数が教職に残る道を選ぶ。ルート 2 のほうがより一般的で、ルート 2 とルート 3 の割合は約 40 対 1 である。

- ・ ルート 4 : 十分な教職経験を持っているが QTS を持っていない場合に、教員としての能力を示す証拠をポートフォリオとして提出して QTS の基準を満たしているかどうかを評価してもらう方法である。これが行われているのはイングランドだけで、評価はグロスターシャー大学の担当者が行う。
- ・ ルート 5 : 海外で教員経験を得た者が QTS を持たなくても臨時教員として 4 年間まで教えることが許可され、ITT の訓練と評価を教職についての学校で受けることができる制度で、現在、イングランドでのみ行われている。

2008 年 9 月 1 日以降、QTS を取得したものは、イングランド教員評議会 (General Teaching Council for England <以下 GTCE と略記>) へ登録することが義務づけられている。

2. 教員研修

2.1 初任者研修

1999 年より、ルートの種類にかかわらず、QTS の資格を得た新任教員は必ず初任者研修を受ける必要があり、その研修は個別化されていること、最終的には TDA の定めた 5 つのキャリアステージからなる教職専門能力基準の第二段階 (Core) を修了することの二つが求められる。研修期間は 3 学期間で、3 学期終了までに第二段階目の基準を満たさなくてはならない。研修期間中は授業時間の 1 割を研修に充てることが保障され、初任者研修担当教員 (Induction tutor) (ベテラン教員になることが多い) が日々サポート、モニターする。新任教員は自分の研修の計画と評価の両方に積極的にかかわることが求められ、初任者研修担当教員と校長、あるいはどちらか一方と共に各教員に必要なと思われる研修を計画するため、内容は学校ごと、教員ごとに異なる。

(1) 初任者研修評価の流れ

評価は毎学期末に初任者研修担当教員と校長、あるいはどちらか一方が行い、それ以外にも教員は定期的に初任者研修担当教員と話し合い、成長過程を確認する機会（Transition points）を持つ。

(2) 評価者と評価方法

評価は、毎学期末に初任者研修評価表を使用して評価する。評価方法は、後述する教職専門能力基準の3つの関連領域についてそれぞれ評価するか、あるいは新任教員・評価者に理解しやすいように作成されたコア基準41項目（表1参照）を以下のようにテーマごとに5つに分類し直した項目ごとに評価する。

テーマ1：教職における建設的な協力関係の向上

テーマ2：教職に関する法規と体制の理解

テーマ3：専門的知識と理解

テーマ4：指導に関する知識

テーマ5：指導の反省に基づく専門性の向上

3学期目が終わると校長が最終評価を行い、第二段階目の基準を満たしたかどうかを教育委員会に報告する。教育委員会はその報告に基づいて評価を行い、結果をGTCEに報告し、最終的にはGTCEが評価を確定する。万が一、評価に納得のいかない場合は、教員は直接教育委員会に訴えることができ、更に1年間の猶予が認められるため、全部で2年まで研修が延期されることが可能だが、問題があったとしても毎学期末各教員が初任者研修担当教員や校長と話し合って修正していく機会が多いため、3学期が終わった時点で基準に満たないということはあまりないようである。

(3) 研修内容

教員養成課程終了間近から初任者研修が終わるまで、研修課程成長記録（Career entry and development profile <以下 CEDP と略記>）のポートフォリオを作成し、研修課程を記録していく。CEDPの形式は自由だが、TDAで書式見本を提供している。このCEDPには3回、成長記録を確認する機会（transition points）が設けられている。また、研修課程での反省点や達成度の証拠として、以下のものなどをポートフォリオに入れることが求められている。

3回の成長記録確認時の担当教員との議論における実習生あるいは新任教員の回答、教員養成課程時の教務に関する報告書、授業計画書、教員養成課程における目標の達成度、授業観察のフィードバック、大学側教員養成担当教員あるいは初任者研修担当教員との反省会の記録など。3回の成長確認時期の主な内容は以下のとおり定められている。

- ・ 1回目：養成課程終了が近づいた頃に行われる。内容としては、養成課程や実習を振り返って、自分の達成度、長所やこれから伸ばす必要のあるポイントなどをまとめる

ことである。どのような点について議論し、まとめるかについては、TDAにより質問項目が用意されている。この他に追加したいことがあれば自由に追加できる。このCEDPについては大学側教員養成担当教員と十分に議論したうえで、担当教員と実習生自身が内容を確認し、両名がサインする。

- ・ 2回目：初任者研修を始めるときである。一回目の確認で大学側教員養成担当教員と作成したポートフォリオを参考に、初任者研修での達成目標や研修内容を初任者研修担当教員と議論し、研修内容と計画を決定する。その際に、研修内容にどのようなサポートが必要かも一緒に議論しておく。主な質問項目はTDAが作成し提供している。
- ・ 3回目：初任者研修が終わりに近づいた頃に実施される。これまでの研修で達成したことや、2年目からの現職教員研修と学内での「職務評価（Performance Management）」の準備として、今後どのような点に焦点をあてて、教員としての能力を伸ばしていくかを初任者研修担当教員と議論し、まとめておく。

以上のように、毎学期末ごとの評価と、継続的な成長過程の確認により、教員として最低限必要とされる資質、技術や知識を身につけていく。

2.2 現職教員研修

教員養成、初任者研修と同様にTDAは、近年、現職教員研修（前述のCPD）にも力をいれており、目的を「教職に対する価値観と姿勢、専門的知識と理解、及び指導に関するスキルの3領域における向上」、また「教師一人ひとりのニーズをサポートし、教職専門能力を伸ばすこと」とし、CPD活動の特徴として「振り返り」、協働、継続の3点を挙げている。目的の1点目は、後述する教職専門能力基準で評価される3つの関連領域と重なっている。尚、CPDには個人レベルで行われるものと、学校レベルで行われるものがある。これらの2種類のCPDを通して、不適格教員も教員として成長する場が与えられると考えられている。

(1) 現職教員研修評価の流れ

① 学校レベルのCPD

学校単位で行われるCPDは、1年間に付き最低5日、全校レベルで行うことが義務付けられており、その日は授業を行わない。各学校には研修指導教員（管理職、例えば副校長や、小学校の場合は校長になる場合もある）がいて、どのようなCPDを行うか目標を設定し内容を計画する。例としては学校現場で行なわれる研修、つまり教員が校内でワークショップや授業観察、プロジェクトなどを行う形式（TDAはこちらを推奨している）と、大学、民間企業、教育委員会などが行う研修プログラムに参加する形式がある。また、研修指導教員対象のリーダーシップ研修プログラムも行われている。全校レベルの評価は校長が行い、授業観察やミーティングを通して設定した基準を満たしているかを確認する。

今回の訪問調査では、CPDの役割についての教員側の見解として、実際の授業に役立つ

こと(たとえば授業運営など)、教員としての成長への動機付けになること等が挙げられた。ただし、どのような CPD を行うかは校長の権限にかかっているため学校ごとに規模や力の入れ方などが異なること、また、学校レベルでの CPD 評価は難しく児童や生徒の学力向上との結びつきが明確でないこと、更に、学校外での教育委員会や企業によるワークショップは他校の教員と話し合う機会にはなるが、研修後に評価がなく、学校にアイデアを持ち帰ってもそれを実際に行う場がないことなどが問題点として指摘された。

② 個人レベルの CPD

個人単位の CPD として、前述した「校内指導力研修」という制度が 2007 年 9 月から始まった。TDA の掲げる「新しい教職観 (A new professionalism)」という考え方に基づいており、教員が日々の教員生活の中で自分の知識とスキルを伸ばしていくことが、児童・生徒の能力向上や仕事への満足感、キャリアアップにつながるというものである。学校年度の始めに現職教員研修リーダーと個々の教員が今後 1 年間の目標設定と研修計画および評価方法について相談し、合意に達した上で、教員はその目標を達成するために研修を行う。年度の終わりに、設定した目標に達したかどうかを校長（校長が全権限を研修管理者に委託することも可能）が評価し、評価が高ければ給与に反映される。達成目標だけではなく、具体的な研修計画、またどのような証拠（授業観察など）と基準をもって評価するか、そのためにどのようなサポートが必要か等について話し合われること、評価が給与とリンクしていることなどが以前とは異なっている。

(2) ロンドン優秀教員資格

最後に、地方自治体が別に行なっている現職教員研修の例としてロンドン市が行っている ロンドン優秀教員資格 (Chartered London Teachers Status) についても今回調査した。都市部の困難校における高い異動・離職率に対応し、教員の動機付けとして始められたこの制度は、TDA の定めている教職専門能力基準の中から選んだ 12 項目をロンドン優秀教員基準 (Chartered London Teacher Standards) と定め、基準を満たした教員にロンドン優秀教員の資格を与えるというものである。2007 年 10 月に初めて 573 名の教員がこの資格を取得し、2008 年 2 月現在、約 40,000 名の教員が資格を得るために登録しているということである。

2.3 教職専門能力基準

(1) 専門能力基準

イングランド及びウェールズでは、TDA 主導の下、5 つのキャリアステージ（教員資格取得段階、新任教員、中堅教員、優秀教員、上級能力教員）が設定され、各段階の教員教育の基準（教職専門能力基準）が整備されている。そして、それぞれの基準を基に、教員養成から教員研修へのプロセスと評価が設計されている。教職専門能力基準の基盤となる

理念は、3つの関連領域（教職に対する価値観と姿勢、専門的知識と理解、指導に関するスキル）であり、その下に16項目の専門基準が分類され、各段階に応じて、それぞれの基準に1～16の下位項目が専門実践の例示として記述されている。以下に3つの関連領域と16項目の専門基準を紹介する。

【3つの領域と16項目の専門基準】

a. 教職に対する価値観と姿勢

- ・児童・生徒との人間関係
- ・フレームワーク（教員の任務及び分限、職場の方針、慣例、集団責任体制の自覚）
- ・同僚との協働・専門性の向上

b. 専門的知識と理解

- ・教授
- ・評価とモニタリング
- ・教科とカリキュラム
- ・国語・算数・ICT
- ・多様性への対応
- ・健康と福祉

c. 指導に関するスキル

- ・計画
- ・指導
- ・評価・モニタリング・フィードバック
- ・振り返り（指導についての反省）
- ・学習環境
- ・協働

(2) 教員の能力レベルの設定

TDAでは、これらの基準の設定により、管理職以外の教員の能力レベルとその役割をある程度差別化している。具体的には、新任教員から上級能力教員にいたる5つのキャリアステージを用意して、それぞれの段階で継続的な教員研修内容を設定している。

第一段階である教員養成の段階において、QTSと呼ばれる教員の資格を得るための専門能力基準が策定されている。次に第二段階として、初任者研修の最終学期までに満たすべき第二段階目であるコア基準が設定されている。これが教員の専門能力基準の閾値（新任教員が身につけるべき専門的な資質能力であり、基本となる専門性基準）となる。続いて、現職教員研修の中で、第三段階目以上の各基準を満たしていくことにより、中堅、優秀、上級能力教員へとキャリアアップしていくことが可能である。次の段階に進むには必ず前段階の基準をすべて満たしていることが条件となる。

この制度は報酬とも連動し、昇格すると給与も上がるという仕組みになっている。この

表1 研修とキャリアステージと教職専門能力基準

教員研修種類	キャリアステージ	領域	a. 教職に対する価値観と姿勢	b. 専門的知識と理解	c. 指導に関するスキル	合計数
		専門基準	4 項目	6 項目	6 項目	16 項目
教員養成	教員資格取得段階	下位項目	9 項目	12 項目	12 項目	33 項目
初任者研修	新任教員		9 項目	16 項目	16 項目	41 項目
現職教員研修	中堅教員		1 項目	5 項目	4 項目	10 項目
	優秀教員		1 項目	4 項目	9 項目	14 項目
	上級能力教員		1 項目		1 項目	2 項目

ように、教員の能力レベルを明示することによって説明責任を明らかにし、教員の質を保証して、生徒の学力向上を目指している。

3. 教員養成機関（ITT Providers）の設立とその責任

ここでは上記1，2に関連して、教員養成機関の設立要件や教員を養成する側に求められる責任についてまとめる。

3.1 教員養成機関の認定と運営

教員養成機関になるためには TDA に申請し、認可を得なければならない。その申請書は下記の各項目に関する概要（outline）と詳細（full proposals）に大別され、それぞれについて必須事項や望ましい事項などかなり具体的な説明が求められている。この申請と認可は毎年実施されている。

- ・理念、目的及び目標
- ・学校との連携
- ・宿舍、施設、教材・資料
- ・受講生募集
- ・訓練枠組及びその内容
- ・受講者の評価
- ・訓練プログラムの質的保証
- ・運営及び人員配置
- ・財政運営

TDA は教育水準局（Office for Standards in Education <以下 Ofsted と略記>）から

得た情報も参考にして認可を決定し必要な予算措置をとる。TDA はまた、教師になるための 5 つのルートの教育の質を高めるために、教員養成機関が Ofsted の視察結果に基づいて改善計画を立てる際にその機関に協力・助言する。

さらに各地域には教員養成機関に協力して助言するアドバイザー（Provider link advisers <以下 PLAs と略記>）がいて、2008 年現在、12 名が英国各地でその任にあたっている（氏名と e-mail アドレスが TDA のホームページに載っている）。協力・助言する主な任務は下記の通りである。

- ・ 地域によって優先的に補充しなければならない教科等の教員補充のための募集及び訓練
- ・ 教育実習生を確保することが難しい教員養成機関に対する募集等での協力
- ・ 地域内の学校が実習生受け入れや教員のキャリアアップの機会を確保するための協力
- ・ 地域の叡智を集めて教育政策を知らせる広報活動
- ・ TDA からの重要な連絡や良い実践の普及活動

3.2 ITT の要件

ITT を提供する機関は下記の事項を順守する必要がある。

(1) 参入要件

- ・ 入学者は中等教育修了証（General Certificate of Secondary Education、通称 GCSE という）試験の英語及び数学でグレード C 相当の成績であること。また、3 歳から 11 歳までの生徒を教えるための訓練を希望する場合は、上記の条件に加えて理科の GCSE で同じくグレード C 相当の成績であること。
- ・ 大学院の QTS 用のコースで ITT を受ける場合は連合王国高等教育機関の一級²⁾もしくはそれに相当する資格を有すること。
- ・ すべての入学者は法務局（Criminal Records Bureau）やそれ以外の然るべき役所で犯罪歴のチェックを受けること。
- ・ 選考過程の一環として教職適性確認の面接を受けること。
- ・ すべての入学者は下記の条件を満たすこと：
 - QTS 基準を満たすのに必要な知的能力を有すること。
 - 教員に期待される適性、態度及び価値観を有すること。
 - 標準的な英語で効率的に読み、はっきり正確に伝えることができること。
 - 文部大臣規定（regulation 15 (2) of the Education Regulations 1999）に定める教職への身体的・精神的適性を満たしていること。

(2) 訓練要件

ITT の訓練は下記の 9 条件を満たしていることが必要である。

- ・ 実習生 (trainee teachers) が ITT の内容、構造、授業及び評価に関する QTS 基準を満たすことができるようになっていること。
- ・ ITT が少なくとも質的に「可」 (satisfactory) であること。
- ・ QTS 基準を満たすのに十分な教材・資料 (resources) を提供できること。
- ・ 実習生個々のニーズに配慮がなされていること。
- ・ 実習生が平等に訓練を受けられるように配慮されていること。
- ・ QTS 候補者として推薦される実習生はすべて新採用教員 (newly qualified teachers) として任命される正式な手続きについて通知されること。
- ・ すべての実習生が下記に示すように学年が連続する二つあるいは三つの学年で教えることができるように準備すること。

基礎段階 (3-5 歳) ; 1~2 学年 (5-7 歳) ; 3~4 学年 (7-9 歳) ; 5~6 学年 (9-11 歳) ; 7~9 学年 (11-14 歳) ; 10~11 学年 (14~16 歳) ; 12~13 学年 (16-19 歳)

- ・ 実習生は QTS 基準を満たしていることを示すことができるように十分な時間をかけて訓練されること。
- ・ 実習生は QTS 候補者として推薦されるには少なくとも二つの学校における指導経験を有すること。

実習教員タイプ別 QTS プログラム	必要実習期間
4 年制学部卒 QTS プログラム	160 日 (32 週)
2~3 年制学部卒 QTS プログラム	120 日 (24 週)
大学院 2 年 QTS プログラム	120 日 (24 週)
大学院 1 年 QTS プログラム	90 日 (18 週)
在職スキーム	訓練プログラムに拠る

(3) 経営と質の保障

- ・ 学校と連携する場合、学校及び連携者である機関は相互の役割と責任を明確にして連携関係を結ぶこと。
- ・ 連携者は実習生の選考、訓練及び評価に際しては、QTS 基準に照らして、学校側と協働で行うこと。
- ・ 連携協定は TDA の現行認可基準に則り、ITT に関連する現行法規 (例えば平等と差別に関するもの) に従うこと。
- ・ QTS 基準に照らして行う実習生の評価については、学校内外の評価機関による厳しい評価を行い、その信頼性、正確さ及び一貫性を確保すること。
- ・ ITT に関する規定のすべてについてモニターし評価を行い、これらが訓練の質の改善を確保するのにどのように役立っているかを示すこと。
- ・ 教員養成機関は、ITT に関する現行の国務大臣通達に加えて、GTP 実習生、RTP 実習

生及び海外訓練教師、並びに実践研修コース実修生は関連する法規³⁾に準拠すること。

3.3 新規参入予定教員養成機関に関する国務大臣評価基準⁴⁾

- A. ITT に関する規定にある下記の現行国務大臣要件を満たすことが必要である。
- ・ 実習生は ITT コースに入るために必要な現行国家基準を満たすこと。
 - ・ 訓練と評価に関することはすべて国家基準を満たすこと。
 - ・ 訓練は学校との強い連携関係に基づいて行うこと。
 - ・ 保障に関するすべての要件を満たすこと。
- B. 実習生が QTS に必要な基準を達成することができるような訓練を提供すること。
- ・ 訓練内容は QTS に必要な基準に合致すること。
 - ・ 実習生は QTS に求められる各基準に照らして厳格に評価されること。
- C. 質の高い訓練を提供し、継続的な改善を保障すること。
- ・ 実習生を受け入れる学校には ITT の専門的知識・技能があること。
 - ・ 関係者はすべて質の高い訓練を施すことに専心すること。
 - ・ 訓練プログラムのあらゆる面が定期的に厳密に評価されること。
 - ・ 質を保障する訓練法の成果はさらなる改善を図るために系統的に活用すること。
- D. ITT が提供する内容には強い根拠があることを次の 3 点で示すこと。
- ・ 一つの地域に特定の年齢層や科目への明確なニーズがあり、既成の機関と重複しないこと。
 - ・ 地域あるいは特定の科目や年齢層に特有の事項に関連する教員へのはっきりしたニーズがあること。
 - ・ 選択可能な指導内容が多様化され、現在の教員の数が少ない年齢層からの応募があること。
- E. 訓練プログラムがスムーズに運営されることを保障する運営組織があること。
- ・ ITT と連携する組織において個人の役割や集団及び委員会の機能が訓練期間を通して明確に定義されて実施されていること。
 - ・ 担当スタッフは然るべき経験と専門知識・技能を持っている人が選ばれること。
 - ・ 訓練に貢献できそうな人材を雇用するスタッフ開発計画があること。
 - ・ 実習生は適当な宿舍、施設及び教材・資料を保障されること。
- F. 財政的に無理がなく、財政管理の詳しいシステムや手順を持っていること。
- ・ 財政管理の備えが安全かつ効率的あること。
 - ・ 役割りごとの責任が区別され、明確な説明責任を有すること。
 - ・ TDA から支出される予算が最も効果的に使用されることを保障する手続きを有すること。
- G. TDA は ITT 申請内容が次の要件を満たすことを望んでいる。
- ・ 資料・備品が、特に質の高い訓練内容を確保する上で、効率よく使用されること。

- ・ 学校中心及び他の訓練コースとの望ましいバランスを維持するのに役立つこと。
- この通達の末尾には「ITT 認可が取り消される基準」として、次の 2 点が挙げられている。
- ・ 認可された教員養成機関が国務大臣の求める現行要件に従わないとき。
 - ・ 教員養成機関が ITT 用コースをすべて止めるとき。

3.4 教員養成機関の質の向上に向けて

CFE⁵⁾ for the Learning and Skills Council という会社が、昨年（2008）、教員養成を始めとする様々な職能訓練を行なっている機関や組織が提供する訓練の質（quality）を評価する枠組みを発表した。それが「訓練内容の質的基準」（Training Quality Standard<以下、TQS と略記>）である。TDA も教員養成機関が積極的にその評価を受けるように指導している。

その基準の枠組みは A、B の 2 種類があり、A は Strategy, Fundamentals, Respond, Deliver, Relate の 5 項目からなり、B は Strategy, Understand, Deploy, Perform の 4 項目である。各項目に日本語訳をつければすぐわかるというものではないので、何に焦点を当てているかを、いわば顧客である生徒や父母等に関連させて簡単に述べることにする。

- ・ **Strategy:** 教員養成機関は、機関の目標や達成方法について入学を希望する生徒、父母等関係者に十分伝わるように配慮しているか。
- ・ **Fundamentals:** 教員養成機関は、職員や施設が入学を希望する生徒、父母等関係者の期待に応えられるような管理・運営を行なっているか。
- ・ **Respond:** 教員養成機関は、生徒、父母等関係者の問い合わせをよく理解し、その解決法を明らかにしているか。
- ・ **Deliver:** 教員養成機関は、明確なコミュニケーションを通して、教育界の進歩や起こりうる問題に適応して解決策を提供しているか。
- ・ **Relate:** 教員養成機関は、研修や訓練が終わった後も追跡調査を行い、卒業生や修了生と永続的な関係を維持しているか。
- ・ **Perform:** 教員養成機関は、学生や父母に満足感と影響を与えたかを広い視野から測っているか。
- ・ **Improve:** 教員養成機関は、自らを振り返り、さらに改善、改革の可能性や学びの機会を明らかにしているか。

4. 日本への示唆

最後に本報告書に略述した調査を通して浮かび上がった点を「日本の教員養成や教員研修への示唆」を中心にまとめておく。

(1) 教員養成機関としての説明責任への自覚

教員養成機関への視察については、大学の自治などの問題もあって、これまではあまり行われてこなかったが、大学基準協会などの評価・認証機関の働きかけもあって、少しずつ扉が開かれるようになってきている。しかしイングランドの評価基準に比べれば、まだ始まったばかりである。教員をいかに養成するかは幼稚園から高等学校までの教育の質を決めることに直結するのであるから、大学の自治を錦の御旗にして、いつまでも一種の「治外法権」の中におくことはできないであろう。

(2) 教員の養成・研修は採用から定年までを視野に入れたキャリアプランとして

教員養成機関、文科省及び教育委員会（含む教育センター）等の主催する教員免許更新講習や研修のカリキュラムは教員の定年までのキャリアに合わせて、それぞれにふさわしい研修内容に焦点を当てて実施する必要がある。そのためにも先ず校種、教科、活動毎に段階別到達基準を設け、それに対応した研修内容を提供することが不可欠である。

(3) 教員養成・研修機関の質の向上・確保

日本の教員免許更新講習は、参加する教員の数から考えても、多くの研修講師を必要とする。文部科学省からの指示では受講した教員からの評価を報告することになっているが、講習開催機関がどのような内容をどのような方法で提供するかは、大枠は示されていても、実際はかなり多様化することが予想される。その場合に講習開催機関における研修基準や研修内容の質をどうやって保障するのが重要になってくる。イングランドでは「研修の質を表す基準」(Training Quality Standard) が作成され、教員養成機関はそれに照らして提供するプログラムの質を検討できるガイドラインを持っている。日本の教員免許更新講習にもそのようなガイドラインは不可欠であろう。

註：

- 1) メンター (mentor)：新任教師の指導や相談に応じる学校内のベテラン教師
- 2) 高等教育機関で修得する 300 単位の中、60 単位は NQF のレベル C でなければならない (NQF=national qualifications framework)。
- 3) 働きながら職業・技能系の資格を取得できる制度の一環として、「一級」は高等教育 300 単位の中、60 単位は国家資格枠(national qualifications framework)のレベル6 でなければならない、と定められている。
- 4) *General Conditions for the Graduate, Registered, Overseas-Trained Teacher and Teach First Programmes*
- 5) CFE は Centre for Enterprise という名称で出発したが、近年、企業以外にも範囲を広げ新しい領域にも進出している。

【参考文献】

Cole, M. (ed.).(2005). *Professional Attributes and Practice: Meeting the QTS Standards*.
Oxon: Routledge.

Green, H. (ed.).(2004). *Professional Standards for Teachers & School Leaders*.
Oxfordshire: Routledge.

Holmes, E. (2009). *The Newly Qualified Teacher's Handbook*. Oxon: Routledge Falmer.

Sangster, M. & Overall, L.(2007). *Secondary Teacher's Handbook*. London: Continuum.

TDA .(2007). *Professional Standards for Teachers: Why sit still in your career?*

【参考文献 URL】

<教員養成>

TDA

http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance_08/qts_intro.aspx

http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance_08/qts.aspx

Dr. Shiela King (IoE):PGCE に関する資料

<http://www.ioepartnership.net/secondary.asp>

<優秀教員>

CLT : <http://www.clt.ac.uk/>

<現職教員研修制度>

TDA

http://www.tda.gov.uk/teachers/continuingprofessionaldevelopment/cpd_guidance

<教員評価・制度>

National Curriculum:

<http://www.nc.uk.net/webdav/harmonise?Page/@id=6016>

2006-09 Corporate plan, TDA:

http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/corpplan_200609_col.pdf
http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/c/corpplan_200609_col.pdf

Final report to the Training and Development Agency for Schools:

<http://www.tda.gov.uk/search.aspx?action=search&keywords=IPSE&Go=Search>

Introducing the New Standard:

<http://www.trainingqualitystandard.co.uk/uploaded/files/tqs007-2v1-w-introguide.pdf>

<外国語学習に関するサイト>

CILT (the National Centre for Languages)

<http://www.cilt.org.uk/index.htm>

DfES Guidance on EAL (=English as an additional language) Training Programmes

<http://www.tda.gov.uk/search.aspx?action=search&keywords=DfES&Go=Search>

<パートナーシップに関するサイト>

<http://www.tda.gov.uk/partners/funding.aspx?keywords=ITT+Providers>

<http://www.tda.gov.uk/partners/providerlinkadvisers.aspx?keywords=Provider+link+advisers>

<http://www.tda.gov.uk/partners/funding/accreditation/assessmentcriteria/secretaryofstatescriteria.aspx?keywords=Secretary+of+State>

<ITT の訓練・設備の要件に関するサイト>

http://www.trainingqualitystandard.co.uk/uploaded/files/tqs007-2v1-introguide%20_02July2008_.pdf

http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/i/revised_itt_requirements.pdf

【参加学会】

Chartered London Teachers Annual Conference (25 Feb, 08 @ IoE, University of London)

The Education Show (28 Feb – 1 March, 08 in Birmingham)

【聞き取り調査対象者】

Dr. Shiela King (PGCE MA director of Training Partnership, IoE, University of London)

Ms. Ayshea Craig (PhD candidate with three-year teaching experience at primary school)

Mr. Paul Hine (TDA, programme leader)

Ms. Geri Askin (deputy head, Old Ford Primary School, London)

【アンケート協力者】

Mr Stuart Churchill (Headteacher, Deanshanger Primary School)

スコットランドの教師教育

久村 研

スコットランドの教師教育の主な特徴

- ・ 独立機関、総合教職者会議（GTCS）が教師教育の維持、向上、審査を司る。
- ・ 継続的教員研修（CPD）は、4種類の教師教育スタンダード（養成基準、正規登録教員基準、優秀教員基準、校長職基準）を軸として展開し、養成、研修、実践、評価の首尾一貫性を図っている。
- ・ 教職課程認可の必須条件は、地域の教育委員会と学校との連携関係である。
- ・ 新任研修期間に、指導教員（supporter）の指導の下、CPD の技術としての自己評価による内省の方法を身につけることが期待されている。
- ・ 教員評価は年1回行われ、評価の観点は、登録教員基準と CPD 活動を基本としている。

1. 教師教育行政主要機関

1.1. 教師教育管理運営機関

教師教育の行政・管理に責任を負っているスコットランドの主要な機関は、教育局（Scottish Executive Education Department: SEED）、総合教職者会議（General Teaching Council for Scotland: GTCS）、および地方教育委員会（Local Authorities）である。この中で、スコットランドにおける教師教育の中核機関は GTCS である。

1.1.1. 総合教職者会議（GTCS）

1965 年の教職者会議法（the Teaching Council (Scotland) Act 1965）に基づき、世界で始めて設立された教職関係者による自主管理団体である。その役割は法に明記され、スコットランドの教育水準の維持・発展を保証することにある。公立の就学前教育、初等・中等教育、特殊教育の教師は、GTCS への登録者であることが就任の要件とされ、現在 8 万人以上の登録（有資格）教員の会費によって運営されている。

(1) GTCS の責務

- ・ スコットランドの公立学校で教える教員の登録制を維持すること
- ・ 教員養成（Initial Teacher Education）課程を評価・認定すること
- ・ 登録教員基準（Standard for Full Registration: SFR）の獲得を目指す見習い（新任）教員（probationer teachers）を支援し指導すること
- ・ 優秀教員基準（Standard for Chartered Teacher）と校長職基準（Standard for

Headship) を維持し向上させること

- ・ 継続的教員研修 (continuing professional development: CPD) と教師の専門性審査に関して、スコットランド政府に提言すること
- ・ 教師の供給に関して、スコットランド政府に提言すること
- ・ 不適切な行為や専門能力欠如の理由で、教員登録の拒否または取り消しを決定すること

(2) GTCS 活動の主な目的

GTCS は SEED、地方教育委員会、大学、学校などと緊密な連携をとりながら、次のような目的を達成しようとしている。

- ・ 教育と教師の質の向上に貢献すること
- ・ 教師の専門基準を、全教育歴を通して維持・向上させること
- ・ 教職の専門性とスコットランドの教育の代弁者として認められること
- ・ 行動と役割に関する GTCS の専門規範に則り、教師の専門基準を支えること
- ・ 公共の利益のために活動し、子どもと青年たちの保護に貢献すること

(3) GTCS の運営

GTCS は政府部外の独立機関である。評議委員は、組織の役割を効果的かつ効率的に遂行するため、4 年に 1 度改選される。その構成と人数は次の通りである。

- ・ 各学校レベルから選挙で選ばれた登録教員 (26 名)
- ・ 地方教育委員会代表、教育長、社会福祉士、高等教育機関代表、教会代表、私学協会代表 (18 名)
- ・ 政府から指名された保護者、財界人、特殊教育関係者 (6 名)

(4) 教師に対する具体的支援

GTCS は 4 種の基準 (2.1.参照) を策定・運用するとともに、教師の成長に向けた支援をさまざまな形で遂行している。

- ・ 専門認定: 授業をポートフォリオにより評価し、5 年間で成果をあげた教師を認定する。
- ・ 専門登録: 初等・中等教員および高等教育機関の講師に対し、担当教科や分野の追加資格や初等・中等にまたがる教員資格登録を得る機会を提供する。
- ・ 研究の支援と遂行: 教育や教師に関わる重要課題に関する研究を遂行することによって、教師の専門性を支援し、周知させ、推進する。情報はウェブサイト上で公開する。
- ・ 広報・啓蒙活動: 教職の専門性に関わる全国的な議論や会議において、GTCS の使命に則り、適切な役割を果たす。また、専門性を周知させ、それを支援するために、年間を通じ研究大会や行事を開催する。
- ・ 教師および専門機関との連携: 登録教員および広範な教育機関と、機関誌「スコットランドの教育 (Teaching Scotland)」およびウェブサイト上で連携を保持する。また、GTCS の活力と責務を紹介する出版物を発行する。
- ・ 多様性への取り組み: スコットランド以外で教師資格を取得した者の応募を歓迎する。

スコットランドの多様な社会を教育の中で効果的に反映できるよう、文化的背景の異なる人々が教職につくことを奨励する。

- ・ 国際的な連携：世界の教育機関と緊密に連携し、同時に、最善の教育実践を共有したいと願う海外からの訪問者を歓迎する。(以上 GTCS 2008a)

1.1.2. 教育局 (SEED)

ブレア政権の分権政策に基づき、1999 年にスコットランド行政府内に設置された。教育、観光、文化、スポーツなどの振興を任務とし、スコットランドの教育政策の推進、教育委員会への予算の配分、教育課程の策定などを行う。

1.1.3. 地方教育委員会(Local Authorities)

32 の教育委員会は所轄のすべての学校に対して、教育基盤の整備、教育局から配分された予算の管理・運営、学校運営と教育課程の監督、教師の採用と指導・研修、など総合的な責任を担う。教師の採用・指導・研修に関しては、GTCS、大学、学校と連携して遂行する。特に、個別の学校で登録教員を目指している見習い教員 (probationer teacher) に対する評価水準を確保するために、各教育委員会には見習い教員担当官 (probation Coordinator) を一人おいて、GTCS の担当官と連携を図っている。(Clarke 2008)

1.2. 教育監査・評価機関

1.2.1. 勅任教育視学官 (Her Majesty Inspectorate of Education: HMIE)

2001 年に教育局 (SEED) から切り離され、行政府直属の機関となった。毎年、順次、公立・私立の就学前教育機関、初等・中等学校、特殊学校、社会教育施設、大学などの教育の質を査察し評価報告書を出している。初等学校については 2009 年、中等学校については 2008 年までにはすべての査察を終了する予定で、その後は 6 年に 1 度程度の割合で査察を行うとしている。また、地方教育委員会の教育機能や教師教育を査察するとともに、共同して子どもに対する教育の質を評価する。

1.2.2. 高等教育審査評価機構 (Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA)

1997 年に創設され、大学およびその他の高等教育機関からの出資によって運営されている独立機関であり、公共の利益のために高等教育の資格基準を守り、高等教育の質の向上を促すことを使命としている。この使命を果たすため、高等教育機関と協力して、学術的な基準と質を策定し、その基準に対する評価を行い、報告書を出している。教師教育に関しては、教員養成基準 (Standard for Initial Teacher Education: SITE) を審査、認定している。

2. 教師教育の基準とプロセス

スコットランドでは、GTCS の主導の下、各段階の教師教育の基準が整備され、それぞれの基準を基に、教員養成から教員研修のプロセスと評価が設計されている。

2.1. 教師教育の基準

GTCS は、教員養成段階から管理職にいたる 4 本の基準を用意して、それぞれのレベルで教師の成長を目指す継続的な教員研修制度を確立している。教員養成基準 (Standard for Initial Teacher Education: SITE)、登録教員基準 (Standard for Full Registration: SFR)、優秀教員基準 (Standard for Chartered Teacher)、校長職基準 (Standard for Headship) で、そのうち「中核となる基準は、SFR である」(Hamilton 2008)。本項では、SFR および SITE の設定の目的、理念とともに教師の資質能力基準を概観する

2.1.1. 登録教員基準 (SFR)

GTCS の理事長 MacIver によると、SFR はじめすべての基準は委員会の合議によって作成されたということである。アンケートやインタビューを含む調査は行わなかったが、策定委員会には、現評議委員会と同様に、各学校レベルから選出された 26 名の現職教師が含まれているので、教育現場の意見は十分に反映されているという。また、基準は絶えず審議・評価され、時代のニーズに沿うよう改訂され続けるということである。

(1) SFR の主な目的

SFR は、GTCS に登録されることを目指す教師に求められる基準を示したものであり、次の 3 項目を満たす目的で策定された。

- ・ 見習い期間に新任教員が身につけるべき専門的な資質能力の明確かつ簡潔な記述
- ・ GTCS の登録教員としてふさわしい、信頼できる一貫した判断を下す根拠となる専門基準
- ・ すべての教師に当てはまる基本的な専門基準

(2) SFR の理念と構成

SFR は、単に教師の専門基準を明示しているだけではない。上述の目的でも明らかなように、見習い教員が登録教員になるための達成目標、および、彼らを指導、助言、評価する教師 (supporter) の判断基準となる。同時に、成長のための教員研修の指針としても位置づけられている。この基準の基盤となる理念は、相互に関連する 3 つの領域 (Aspect) である (下段はそれぞれの下位項目でカッコ内は専門基準の項目数を表す)。

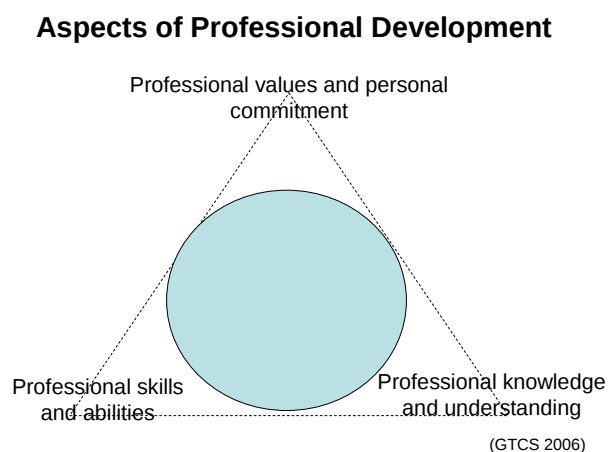


図 1 専門性向上の 3 領域

- ・ 専門知識と理解 (Professional knowledge and understanding)
教育課程(4)／教育システムと教職の責任(2)／教育の原則と展望(2)
- ・ 専門技術と能力 (Professional skills and abilities)

教授と学習(5)／学級経営・管理(2)／学習者評価(2)／内省と意思伝達力(3)

- ・ 専門家としての価値観と個人的献身 (Professional values and personal commitment)

この3つの領域の下に、23項目の専門基準 (Professional Standard) が分類され、それぞれの基準に2～8の下位項目が専門実践の例示 (Illustrations of Professional Practice) として箇条書きに記述されている。(GTCS 2006a)

2.1.2. 教員養成基準 (SITE)

SITE は、教員養成の最終段階で、教職課程履修学生が身につけるべき資質能力を特定したものである。つまり、教師になるための第1段階の基準で、この課程の修了認定を受けた学生は、GTCS に仮登録され、1年間の見習い期間を経て有資格者として GTCS に登録される。

(1) SITE の設定の枠組み

SITE に記載されている基準項目 (ベンチマーク) の枠組み設定は、高等教育審査評価機構 (QAA) の基準に沿って策定されているが、同時に次の観点にも考慮が払われている。

- ・ 学術的、実践的要素を含む専門性
- ・ GTCS による (大学教職課程の) 認定・評価手続き
- ・ 学校による (実習生等の) 評価
- ・ 継続的教員研修 (CPD) の枠組み
- ・ 他の基準との整合性
- ・ 大学と教育委員会および学校との継続的、発展的連携 (partnership)、など

(2) SITE の構成とレベル

大枠、つまり3つの領域とその下位項目は、SFR と同じである。SFR では、それぞれの領域の下に、「専門基準」と「専門実践の例示」としてベンチマークが記載されているが、SITE では、それぞれ「基準の要素」「もとめられる特性」としている。つまり、教職課程の最終段階で求められる資質能力基準としての SITE は、教師としての閾値 (threshold level) を示したものである。(GTCS 2006b, GTCS 2006c)

2.2. 教師教育のプロセス

教員養成段階から、教師教育のプロセスが始まり、教歴が終了する(定年60歳)まで、公的および自己研修が継続するという考え方が基本となって基準とシステムが作られている。また、研修はあくまで自己の教育力の向上を目指すものであり、校長職基準を除いて、原則として昇進や昇給とは別物であると考えられている。

教師教育のプロセスは、教員養成基準に基づく教職課程修了後、GTCS に仮登録され、1年間の見習い教員を経て、GTCS の登録教員となる。その後、研修を積んで修士号を取得し、最低5年が経過した段階で、優秀教員基準に照らしてふさわしい成果をあげていれば、大学、教育委員会の推薦を受け、GTCS による審査によって優秀教員と認定される(ただし、修士取得以外の認定ルートもある)。優秀教員の認定を受けても、さらに教育力を維

持・向上する努力を続けることになる。優秀教員はじめ経験豊富な教師は、自発的に見習い教員を指導することが奨励されている。新任教員指導を含め、特定分野の指導力・教育力に優れた者に対して専門性を認定する制度（Professional Recognition）、追加資格を取得すると専門登録される制度（Professional Registration）などもある。また、すべての教師は、毎年研修の記録（ポートフォリオ）と自己評価表を作成し、校長による評価を受け、教育委員会に報告される。（GTCS 2006a, Whewell 2008）

優秀教員や指導教員（supporter）には特別な報奨制度、あるいは昇進、昇給制度はない（ただし、校長の裁量に任された予算を使うことはできるようである－MacIver）。学校の管理職は、校長（headteacher）、副校長（vice headteacher）、主幹教員（principal teacher）の3職であるが、研修の成果をあげたからといってこのいずれかの職に昇進するということでもない。ただし、優秀教員が主幹教員を飛び越えいきなり副校長になった例はある。逆に、きわめて稀だが、優秀教員と認定された教師が、校長から指導力不足の烙印を押された例もあるので、大学では優秀教員への推薦基準を厳しくしているそうである。（Fox）

3. 教員養成

高等教育機関のすべての教職課程は、1993年の教職員法に基づきスコットランド政府の認可が必要となった。現在では「スコットランド教員養成課程の指針（Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland: GITEC）」（SEED 2006）に基づいて、初等・中等教育教員養成課程が編成される。本項では、主に GITEC の記述と、聞き取り調査の結果に基づいてスコットランドの教員養成についてまとめる。

3.1. 教員養成の体制

教員養成課程は、学校および教育委員会と連携関係（partnership）にある大学によって提供される。この3者と、GTCS および教育局（SEED）は、連携内容の質を絶えず評価する。しかし、現実にはこの体制の維持に課題が生じているようである。詳しくは後述する（6. 指摘された課題、参照）

大学（スターリング大学の事例）では、教師は研究（academic）と実践（non-academic）の2つの職能に分かれる。Academic は二分される。研究（research）と教育（teaching）の両方を担当する専任教員（lecturing staff）と teaching 担当の専任教員である（teaching fellows）。前者は研究業績が重んじられ、年1回審査を受ける。研究が不満足の場合は、teaching fellow（staff）に降格されたり、場合によっては職を失うこともある。大学の教師は競争が激しいので、審査委員会の審査は厳しく行われる。後者の研究の主体は教授法（pedagogical）に限られる。Non-academic は主に小・中・高の現職教員で、非常勤である（teacher fellows）。Teaching fellow の下で、教員養成や現職研修を担当する。大学の評価は4年に1度で、Research の量と質によって順位付けが行われる。（Edwards, Johnstone,）

3.2. 教員養成の理念と大学の役割

すでに述べたが、教員養成課程は教員研修（CPD）の第1段階である。この段階で、教職のプロとしての意識と CPD のノウハウの基礎を学ぶことになる。教育は教員養成基準（SITE）に従って行われるが、「SITE はあくまで骨格である。学生たちは SITE を読んで具体的には理解できない。大学では SITE に血肉をつける教育をしている（Allan）。」

教職課程修了後は、GTCS に仮登録され、見習い教員を経て登録教員になるわけだが、スターリング大学では、登録教員を対象にした追加資格のための CPD 講座も開設している。大学は、教師の養成から成長、自律にいたる過程に関わっているのである。

3.3. 教職課程履修要件

教職課程を履修する学生を選抜する際、学生の経験や興味関心などとともに、教師に求められる適性が審査される。大学側と教育委員会／学校側双方の委員で構成される面接試験に合格して初めて履修が許可される。パートタイムや遠隔地学習の機会も提供されている。

3.4. 主な教師資格と教育実習

3.4.1. 教師資格（学士）（Teacher Qualification: TQ）

初等・中等教育の教師資格を取得するためには、基本的にフルタイムで4年間、パートタイムで4年に相当する年月がかかる。教育学士取得コースでは、最低30週の実習（school/educational placement experience）が必須で、その半数以上は3～4年生で行われる。一方、学士と教師資格を別々に出すコース（中等学校教員の場合は、フルタイムで3年半）では、実習は18週以上と定められている。

3.4.2. 学部卒教師資格（Professional Graduate Diploma in Education: PGDE）

フルタイムで最低36週、パートタイムで36週に相当する年月を必要とする。そのうち少なくとも半分の18週の実習が必要である。

3.4.3. 教育実習評価

スターリング大学では、教育実習（School Experience）を3期に分けて課している。そのうち、「実習2」と「実習3」および実習の課題について触れておく。

- ・ 「実習2」：3年春に5週間行われる。実習の期間、大学担当教師（tutor）は週に1～2回実習校を訪問し、適宜指導をする。評価表は、大学、学校、教育委員会のスタッフで構成された委員会で作成され、教員養成基準（SITE）の3つの領域（Aspect）からの7項目と総合評価の8項目で構成されている。いずれも合格（satisfactory）か不合格（unsatisfactory）かで判断されるが、その下欄に、次の段階に進むためのコメントがつく。最後に学生による自己評価表があり、総合評価で合格の場合、この実習で進歩した点、および、今後身につけるべき観点について、意見を書かせる。一方、総合評価で不合格の場合には、追加実習が課されることになるが、その際自分が改善すべ

き点について述べるように促されている。学校による実習生の評価は、大学の判断と対等に重視される。(University of Stirling 2008a)

- ・ 「実習 3」：4 年の春に 10 週間行われる。評価表の構成は、3 領域それぞれの評価と総合評価から成る。3 つの領域の評価は、

- ☐ 注意を要す(Needs attention)
- ☐ 能力あり(Competent)
- ☐ 優秀(Distinction)

の 3 段階である。「注意を要す」の評価は、合格レベルに達していないことを意味する。コメントには、必要な追加実習や学習の分野が具体的に tutor によって記載される。「能力あり」と「優秀」は合格で、特に「優秀」の評価は、あらゆる場面で統制が取り、柔軟に対応でき、サポートを必要としない程卓越した極少数の学生に与えられる。総合評価も 3 段階評価である。

- ☐ 見習い（新任）教育段階への推薦（Recommended for entry to probationary period of teaching）
- ☐ 見習い（新任）教育段階への推薦以前（Not yet recommended for entry to probationary period of teaching）
- ☐ 優秀学生として推薦（Recommended for the award of distinction in teaching）（3 領域とも「優秀」の評価）

最後に、評価を受けた後の学生の自己評価記載欄がある。(University of Stirling 2008b)

- ・ 課題：Bruce によると、実習評価表のフォーマットは大学によってまちまちであるという。評価のポイントは、いずれも SITE に基づいてはいるが、実習生を受け入れる学校にとって煩雑なので、統一する必要があると指摘していた。

4. 見習い（新任）教員教育

新任教員教育は、登録教員基準（SFR）と新任教員教育計画（the Teacher Induction Scheme: TIS）によって枠組みが規定されている。大学で教師資格を認定され、GTCS に仮登録された見習い（新任）が TIS に従って研修を行うと、190 日で修了する。別ルートで研修を受けると 270 日を要する（GTCS 2008b）。雇用形態は 1 年間の契約で、給料は他の職種の初任給に匹敵する額が保障されている。

4.1. TIS に見る新任教員教育の理念

TIS は、授業(teaching)、指導教員による授業観察(Observed Sessions)、指導教員との面談(Supporter Meetings)、研修経験（CPD Experiences）の 4 領域で構成される。この 4 領域をカバーするための指針として、「(効果的な新任教育の) 基本的特性」6 項目、「(新

任教育を行う学校の) 想定される特性」7 項目が示され、それぞれに下位項目が列挙されている。たとえば、全授業時数の 70%は生徒との接触、30%（専任教員の最大持ちコマ数の 20%に当たる）は研修時間とすること。新任教員を行う学校には、支援・指導するプログラムが設定され、経験豊富な登録教員がそろっていること。新任教員の自己評価に対するサポートと監督・評価の機能が整っていること、などが基本的特性の例で、これに下位項目を含めるときわめて厳密に設計されている。

4.2. 新任教育のプロセス

GTCS に仮登録された者は、研修を希望する教育学区を 5 つ書いて教育局に申し込む。教育局と GTCS は協力して、彼らを振り分けるが、必ずしも希望通りにはいかない。2008/2009 年度の場合、3700 人もの新任教員がいたので、変更希望に応じるのは困難であったようである (The Scottish Government/GTCS 2008)。新任教育の配属先が決まると、概略次のプロセスで教育が行われる。

表 1 新任教員教育プロセス

月	研修内容など
8 11	・ 教育委員会および学校によるオリエンテーション ・ 指導教員との面談（12 回） ・ 授業観察（指導教員 5 回、第 3 者 1 回） ・ 新任教員は授業の内省を含む自己評価と研修ポートフォリオを作成
12	・ 評価会議（新任、指導者、第 3 者、校長）⇒GTCS に中間評価表提出 ＊進歩に懸念がある場合には、教育委員会と GTCS の担当官（Probation Coordinator）に連絡・相談
1 5	・ 新任教員は授業の内省を含む自己評価と研修ポートフォリオを作成 ・ 指導教員との面談（12 回） ・ 授業観察（指導教員 4 回、第 3 者 1 回）
5 下旬 6 月上旬	・ 評価会議（新任、指導者、第 3 者、校長）⇒GTCS に最終評価表提出 ＊ 研修期間の延長または仮登録抹消の場合は、6 月 10 日までに教育委員会と GTCS の担当官に相談。その後、専門基準委員会で議論される。 ・ 最終評価合格の場合は、GTCS に有資格教員として登録される。

4.3. 新任教員の自己評価のプロセスと指導教員の役割

4.3.1. 新任教員の自己評価のプロセス

自己評価による内省は教員研修の技術として重視され、新任研修でその方法を身につけるよう期待されている。自己評価プロセスのモデルは次のように設定されている。

- ・ 分析する(analyse)：学習者、教育環境にふさわしい学習・教授法の選択
- ・ 特定する(specify)：学習・教授内容とその達成目標の設定
- ・ 計画する(plan)：学習開始項目とその展開・チェック方法
- ・ 実行する(implement)：指導教員や同僚と協調し、その助言を取り入れながら教授・学習内容を記録する
- ・ 再検討する(review)：達成した事柄を振り返る
- ・ 評価する(evaluate)：学びと記録によって次の段階を明確にする

4.3.2. 指導教員の役割

新任教員を指導する観点を次のように設定している。

(1) 話し合いを通して、次の点を確認させる

- ・ 学びの内容
- ・ 学びを立証する方法
- ・ 学びが日々の授業に与えた影響

(2) ‘SMART’を研修の目標・行動として設定できるようにする

SMART とは：

Specific (なすべきことを具体的に述べる)

Measurable (質的にも量的にも測定可能である)

Achievable (個人的能力と利用可能な資料で達成可能である)

Relevant (個人と学校に関わりがある)

Timebound (限られた時間内で達成できる) (GTCS 2007a)

5. 教員研修と教員評価

5.1. 継続的教員研修(CPD)の枠組み

スコットランドでは、CPD が強調されていることはこれまで繰り返し述べてきたとおりである。CPD の目的は、教員が全教歴を通じて、最新の知識や技能を維持・向上させ、教育の質を高めることにある。その目的を達成するための CPD 活動や機会はさまざまな形態で提供されている。ここでは、教師の研修努力のインセンティブとなる、優秀教員 (Chartered Teacher) 制度、および、専門認定 (Professional Recognition)、専門登録 (Professional Registration) についてまとめる。

5.1.1. 優秀教員 (Chartered Teacher: CT)

(1) CT の認定方法

登録教員になってから 5 年以上の自己評価実績を前提に、CT として認定されるルートは 2 つある。1 つは、先に述べたように、大学での修士号取得(Programme Route)であり、もう 1 つは業績による認定ルート (Accreditation Route) である。これは、当該教育委員会の支援を受けて、優秀教員基準に沿って作成した研修ポートフォリオや意見を、GTCS

に認められた審査機関に提出する方法である。

(2) CT 養成プログラムの目的

- ・ 実践的な教室での指導技術の向上 (practical classroom skills)
- ・ 教室での指導実践者としての役割の向上 (role as a classroom practitioner)
- ・ 同僚に対する教室指導の専門技術と支援 (expertise and support to colleagues)

(3) CT 基準と想定される CT の特性

CT 基準の主要な構成要素は、

- ・ 専門的価値観と個人的献身 (professional values and personal commitment)
- ・ 専門知識とその理解 (professional knowledge and understanding)
- ・ 専門的・個人的適性 (professional and personal attributes)
- ・ 専門的行動 (professional action)

の 4 要素で、それぞれに下位にベンチマークが設定されている。このうち専門的行動が円の中心に位置付けられ、他の 3 要素が円周に並んで、それぞれ矢印によって専門的行動と相互補完的関係にあることが図式化されている。

一方、CT の特性は以下のように、想定されている。

- ・ 批判的自己評価と自己開発 (Critical self-evaluation and development)
- ・ 教室学習推進の有効性 (effectiveness in promoting learning in the classroom)
- ・ 教育的、社会的価値意識 (educational and social values)
- ・ 協調性と影響力 (Collaboration and influence) (GTCS 2006c)

5.1.2 専門認定 (Professional Recognition)

教育課程、教科指導、特定分野の指導、新任教員指導などのさまざまな分野で、指導力・教育力が評価されたことを GTCS によって認定される制度で、認定証は 5 年間の有効期限がある。5 年が過ぎてもさらに保持したい場合には、当該分野に対する意欲、実践力の向上、同僚との協調など、それまでの実績を示さなければならない。

5.1.3. 専門登録 (Professional Registration)

すでに教員として登録されている資格以外に、CPD によって別の資格を獲得して、GTCS に追加登録されることである。たとえば、他教科の資格、異なる学校種の資格（小学校教師が中学教師の、またはその逆の資格）、高度な学問分野（社会学、哲学、心理学）の資格などである。（GTCS 2007b）

5.2. 研修機関

CPD を提供する機関は国に登録され、プログラムが GTCS に認定されてから政府の承認を得なければならない。教育委員会、高等教育機関をはじめ、私的研修機関や教育コンサルタントなどである。その中には、定年退職した元校長やベテラン教師などの私塾も含まれているそうである。大学には、修士号取得、追加資格、ITC を利用するコースなどがある。また、学校をベースとした研修は、協働授業、研究授業、公開授業などで、学校内

外の同僚との研究会などは放課後行う。教員は課外活動を指導する義務はないので、この種の研修は放課後を利用して行うのが普通のようなのである。

5.3. 教員評価

5.3.1. 一般的評価

教師は研修機会を活用した場合、ポートフォリオに記録を残しておく。この記録に基づいて、年度末に、主に校長によって評価を受ける。学校査察の際には、校長による教員の研修評価は重要なポイントとなる。評価の観点は、登録教員基準と CPD 活動を基本としている。また、登録教員の「専門性と行動の規範 (Code of Professionalism and Conduct)」が整備され、教員は学校の内外で起こる出来事に関して判断を下すとき、その規範に留意するよう求められている。(Hamilton、GTCS 2006c、GTCS 2008c)

5.3.2. 指導力不足教員

「教師の能力に関する実践規範(Code of Practice on Teacher Competence)」(GTCS 2002)によると、指導力不足教員に対する指導は4段階で設定されている。指導力不足とされる規準は、登録教員基準の3領域とその下位項目をベンチマークとして判断される。

まず、指導力不足教員は2種類に分類される。「短期指導力不足 (Short-lived under-performance)」と「長期指導力不足 (Long-running under-performance)」で、それぞれ2段階が設定されている。

(1) 短期指導力不足

教師が抱えている問題を初期の段階で発見し、短期間で解消されるよう指導を行う。第1段階の「非公式段階 (Informal Stage)」では、校長など管理職の指導ではなく、年長の教師教育研究会や学会の代表などによる指導がある。指導期間は状況によるが、適当な時期を見て評価が行われる。問題点が改善されていれば、この段階で指導は終了する。不完全な場合は、校長に文書で報告され、校長の判断で次の指導段階に進むかが決定される。

第2段階は「支援段階 (Support Stage)」と呼ばれる。第1段階と同様、年長の教師などの指導を受けるよう促されるが、校長との面談が必要である。校長に改善点を指摘され、それに基づき改善計画を提出する。当該教員からのまともな要望については充分考慮が払われ、校長から支援体制、研修機会、指導の期限について指示される。最終的に、改善が見られればこの段階は終了するが、そうでない場合には、懲戒段階に進むことを通告され、第3・4段階に伴う法的権利および契約で保証された権利についての助言を受ける。

(2) 長期指導力不足

第3段階から、雇用者（教育委員会）による「公式な懲戒段階 (Formal Disciplinary Stage)」となる。校長は、登録教員基準に照らした具体的な欠陥点、教師に提供した支援体制と研修機会、第1・2段階で要した時間、支援段階以前と以後の状況を詳しく文書で記述し、当局に提出する。当局はこの報告書を基に、懲戒の手順と、最終的に GTCS に報告

するかどうかを検討する。

第4段階は、「GTCS への委託 (Referral to the GTCS)」である。この段階で GTCS は懲戒段階における報告を受け、規則に従い、当該教師の登録を取り消すか、辞職を勧告することになる。

6. 指摘された課題

Hamilton は、筆者がスコットランドにおける教師教育の課題を質したところ、即座に次の4点を指摘した。

- ・ 大学と教育委員会／学校との連携 (partnership)
- ・ 女性教師の増加 (男性教師不足)
- ・ エスニック・グループ出身教師の不足
- ・ 遠隔地での優良教師の不足

以上のうち、第3, 1項目について順に説明を加えておこう。

6.1. エスニック・グループ出身教師の不足

近い将来、日本でも起こりうる課題である。移民として定住しているエスニックの子どもたちには、同じ文化圏出身の教師が学校にすることが望ましい。しかし、高等教育を受けた後に、法律、医学、ビジネス、産業などの分野には進むが、教育に携わるエスニック出身者は余りいないようである。スコットランドにはパキスタン系の移民が多いようであるが、パキスタン人教師が圧倒的に不足している。彼らを教育の分野に導く政策が必要であるという。

6.2. 大学と教育委員会・学校との連携

教員養成から PD に至る過程で、最も重視している体制の1つが、変容しつつある。具体的に課題を抱えている Edwards によると、大学と教育委員会・学校との連携の弱体化は次のような原因があるという。

- ・ 学生の行動範囲の拡大：大学と連携関係を維持している地域以外で、教職につく例が増加している。新たな連携関係の構築や、新任指導・支援、研修などにかかる時間や費用は相当の負担である。
- ・ ICT の発達：遠隔教育が可能になり、実習校の配置が地方に及び、地方教育委員会／学校とのパイプを作ることが経費の面でも課題である。
- ・ 個人的な人脈が崩れてきたこと

*本稿は、科研費とは別途の調査結果に基づき、田園調布学園大学紀要第3号(2009)に掲載した論文(「スコットランドの教員教育をめぐる研究と考察」)を再編集したものである。

【参考文献】

- GTCS (2002). *Code of Practice on Teacher Competence*
- GTCS (2006a). *The Standard for Full Registration*
- GTCS (2006b). *The Standard for Initial Teacher Education*
- GTCS (2006c). *Standard for Initial Teacher Education and Standard for Full Registration Cross-Referencing*
- GTCS (2006d). *Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland*
- GTCS (2006e). *Achieving the Standard of Chartered Teacher. Guidance for Teachers*
- GTCS (2007a). *Achieving the Standard for Full Registration*
- GTCS (2007b). *Professional Recognition/Registration.*
- GTCS (2008a). *About us*
- GTCS (2008c). *Code of Professionalism and Conduct*
- McMahon, M & Reeves, J .ed (2005). Evaluating the impact of Chartered Teacher in Scotland:The views of Chartered Teachers Final Report, University of Glasgow & University of Stirling
- Nickel *et al* (2008). Finding an identity and meeting a standard: connecting the conflicting in teacher induction, *Journal of Education Policy*, Vol.23, No. 3, 287-298. Routledge
- OECD (2005). *Teachers Matter: ATTRACTING, DEVELOPING AND RETAINING EFFECTIVE TEACHERS*. OECD p.101
- SEED (2006). *Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland*
- The Scottish Government/GTCS (2008). *Teaching in Scotland. Information for probationer teachers*
- University of Stirling (2008a). Initial Teacher Education Programme, School Experience Two, Report Form: Spring Semester 2008
- University of Stirling (2008b). Initial Teacher Education Programme, School Experience Three, Report Form: Spring Semester 2008
- 田口 (2006). 「総合教職者会議」、『スコットランド文化事典』(pp.583-584) 原書房
- 【2008年5月15日 GTCSでの聞き取り】**
- Clarke, R. (2008). Professional Officer (Probation &CPD).
- Hamilton, T. (2008). Director, Educational Policy
- MacIver, M. (2008). Chief Executive/Register
- 【Stirling 大学での聞き取り】**
- Allan, J.(2008). Professor. 2008年5月21, 28日聞き取り
- Bruce, A. (2008). Teaching Fellow (元中学校長) 2008年5月21, 28日聞き取り
- Edwards, R. (2008). Professor, Dean. 2008年5月21日聞き取り

Fox, A. (2008). Teaching Fellow (元小学校長) 2008 年 5 月 21 日聞き取り

Johnstone, R. (2008). Professor Emeritus. 2008 年 5 月 19、27 日聞き取り

Whewell, C. (2008). Teaching Fellow. 2008 年 5 月 21 日聞き取り

【ウェブサイトからの引用】

GTCS (2008b). (2008 年 5 月 3 日引用)

[http://www.gtcs.org.uk/Probation/TheTeacherInductionScheme/
TheTeacherInductionScheme.asp](http://www.gtcs.org.uk/Probation/TheTeacherInductionScheme/TheTeacherInductionScheme.asp)

HMIE. (2008 年 5 月 19 日引用)

<http://www.hmie.gov.uk/AboutUs/InspectionResources/>

QAA. (2008 年 5 月 19 日引用) <http://www.qaa.ac.uk/scotland/default.asp>

資料編

Attachment

教育委員会アンケート調査

- 質問紙
- アンケート集計結果：度数分布表
- 統計基礎データ（研修内容・段階別評価）
- 因子分析結果（研修内容・段階別評価）
- 想定回答結果（段階別評価）

教員養成アンケート調査

- 質問紙
- アンケート集計結果：
資料1：表1～表11
資料2：自由記述回答

英語教員研修及び英語教員評価に関する調査



英語教員研修について

1. 研修制度について

英語教員対象の研修制度(1)～(9)について、当てはまる項目のうち、1 つ選んで○をつけてください。ただし、それぞれの項目は次のような内容を意味しています。

「実施している」	「義務」: 英語教員が義務として必ず受講する
	「奨励」: 受講は自由だが、受講を奨励している
	「特定」: ある特定の英語教員を対象としている
「実施していない」	「予定」: 計画中であり、今後実施を予定している
	「無」: 計画も予定もしていない

- ・ その他については、実際に実施されている研修を書き、1～3 のいずれかに○をつけてください。

研修制度	実施している			実施していない	
(1) 10 年研修・更新講習以外の、一定期間ごとの研修	義務	奨励	特定	予定	無
(2) 毎年、定期的に研修センターで行う研修	義務	奨励	特定	予定	無
(3) 地域の大学・大学院と連携して行う研修	義務	奨励	特定	予定	無
(4) 民間の教育機関との提携による英語スキル向上の研修	義務	奨励	特定	予定	無
(5) 学校内における研究授業・授業観察などの研修	義務	奨励	特定	予定	無
(6) 地域の学校間における研究授業・授業観察などの研修	義務	奨励	特定	予定	無
(7) 大学院での修学による研修	義務	奨励	特定	予定	無
(8) 一定期間の海外での研修	義務	奨励	特定	予定	無
(9) コンピュータを使った E-learning による研修	義務	奨励	特定	予定	無
その他()	義務	奨励	特定		

2. 研修内容について

- ・ 次ページの研修内容は、どの段階の教員にふさわしいと思われますか。該当する教員の段階を 2 つまで選んで○をつけてください。
- ・ その他については、実際に実施されている研修を書き、いずれかに○をつけてください。

「新任」教員	教職経験が1～2 年で、研修及び他の教員の指導・支援を必要とする教員
「育成」教員	授業力や職務遂行能力の水準に達するにはさらに研修と支援を必要とする教員
「中堅」教員	授業力や職務遂行能力の水準にほぼ達している教員
「指導」教員	授業力も職務遂行能力も水準をはるかに越え、他の教員を指導できる教員

(1) 教科教育法に関する新しい理論や技術に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(2) ワークショップなどによる教室での効果的な授業の進め方に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(3) 教科書を中心とした教材研究に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(4) 補助教材の開発と作成技術に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(5) 4 技能の指導法に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(6) 教員自身の英語コミュニケーション能力向上のための研修	新任	育成	中堅	指導
(7) ALT との効果的なチームティーチングの進め方に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(8) 英語の自律学習を促す指導法に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(9) 国際理解を促す指導法に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(10) 学習計画や個人学習などに対するカウンセリング技術に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(11) 学力測定や学習評価に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(12) 英語学習の目的、意義などの指導法に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(13) コンピュータなどの教育機器を効果的に用いる技術に関する研修	新任	育成	中堅	指導
(14) 予備校の講師などを招聘した受験指導に関する研修	新任	育成	中堅	指導
その他()	新任	育成	中堅	指導

英語教員対象の免許更新講習・評価について

次の項目は、昨年度の全国調査(全国の中・高英語教員 2897 人から回答)で、半数以上の回答者が賛成した項目です。この結果について「妥当である」と「妥当でない」のどちらかを選んで○をつけてください。

(1) 更新講習は、授業にすぐ役立つ実践的な知識や技能を中心とする	妥当である	妥当でない
(2) 更新講習で受講する科目は、受講者が選択できるようにする	妥当である	妥当でない
(3) 更新講習の修了認定は、講習に参加したという事実で行う	妥当である	妥当でない
(4) 更新講習のカリキュラム作成には、現職教員を多数含める	妥当である	妥当でない
(5) 事前審査制度を設けて、審査に受かった場合は教科の更新講習の全部または一部が免除されるようなシステムにする	妥当である	妥当でない
(6) 更新講習は、最新の英語教授理論や技術を中心とする	妥当である	妥当でない
(7) 更新講習に、校内または近隣校での研究授業や授業観察などの研修を含める	妥当である	妥当でない
(8) 更新講習の受付と開始は、更新期限の 2 年前から可能とする	妥当である	妥当でない
(9) 更新講習の実践的科目の講師は、経験ある現職英語教員が担当する	妥当である	妥当でない
(10) 免許更新の認定基準、評価基準は国が現場の教員の意見を参考にして作成し、公開する	妥当である	妥当でない
(11) 英語力、授業力、研修実績、勤務実績などによって、総合的に評価する	妥当である	妥当でない
(12) 教員の資質能力の基準を明確にする	妥当である	妥当でない
(13) 免許更新を控えた教員には、持ち時間数と職務を軽減するシステムを作る	妥当である	妥当でない



英語教員の研修評価について

1. 研修評価について

- ・ 研修評価を教員評価制度に含めるとすれば、どのような方法が可能であるとお考えですか。次の項目について、「可能」、「判断できない」、「不可能」のいずれかに○をおつけください。
- ・ その他については、行っている研修評価、または、可能と思われる研修評価があればお書きください。

(1) 研究授業、研究会発表、他の教員の指導などの研修項目を数値化する	可能	判断できない	不可能
(2) 自己評価チェックリスト、研修記録、内省などを活用する	可能	判断できない	不可能
(3) 授業改善のためのアクション・リサーチを実施する	可能	判断できない	不可能
(4) 年間目標を定め、各教員が校内で研究授業を定期的に行う	可能	判断できない	不可能
(5) 目的を明確にして、近隣の学校と相互に研究授業を定期的に行う	可能	判断できない	不可能
その他()			

2. 自己研修について

- ・ 次の自己研修項目についてどの程度評価することができますか。下記のスケールでお答えください。
- ・ 「その他」については、評価できるとお考えの自己研修項目をお書きください。

評価しない	余り評価しない	多少評価する	評価する	大いに評価する
1	2	3	4	5

(1) 研修センターが主催する自主研修会に参加する	1	2	3	4	5
(2) 学会(中英研、高英研を含む)などの大会や研修会に参加する	1	2	3	4	5
(3) 学会(中英研、高英研を含む)などの大会、例会、紀要などで発表する	1	2	3	4	5
(4) 学会(中英研、高英研を含む)などの役員となって企画・運営に携わる	1	2	3	4	5
(5) 勤務時間外に大学・大学院主催の公開講座に参加する	1	2	3	4	5
(6) 勤務時間外に大学・大学院の講座を聴講する	1	2	3	4	5
(7) 勤務時間外に民間の教育機関に通い、自分の英語力の向上を図る	1	2	3	4	5
(8) 英検、TOEIC、TOEFLなどの学習を積み、受験して好成績をあげる	1	2	3	4	5
(9) 校内での授業研究や教材研究に参加する	1	2	3	4	5
(10) 授業をいつでも公開し、批判や意見を受け入れて授業の改善を絶えず図る	1	2	3	4	5
(11) 個人あるいは協同して、計画的にアクション・リサーチを実施する	1	2	3	4	5
(12) 休暇を利用して、積極的に海外研修の機会を設ける	1	2	3	4	5
(13) 海外の大学・大学院の課程を、通信教育によって履修する	1	2	3	4	5
(14) テキストや補助教材の研究、開発、編集に参画する	1	2	3	4	5
その他()					

英語教員の段階別評価について

次の(1)～(24)の項目はどの段階の教員が身につけるべき能力と思われますか。該当する教員の段階を1つ選んで○をつけてください。

「新任」教員	教職経験が1～2年で、研修及び他の教員の指導・支援を必要とする教員
「育成」教員	授業力や職務遂行能力の水準に達するにはさらに研修と支援を必要とする教員
「中堅」教員	授業力や職務遂行能力の水準にほぼ達している教員
「指導」教員	授業力も職務遂行能力も水準をはるかに越え、他の教員を指導・支援できる教員

・ 記号の説明: (L)=Listening、(S)=Speaking、(R)=Reading、(W)=Writing のそれぞれの能力を意味します。

(1) 学習指導要領で求められていることを理解できる	新任	育成	中堅	指導
(2) 年間の長期目標や学期単位の目標に配慮して授業や諸活動を指導できる	新任	育成	中堅	指導
(3) 研修成果や同僚からの意見、助言を授業に生かすことができる	新任	育成	中堅	指導
(4) 生徒からのフィードバックを踏まえて授業を修正できる	新任	育成	中堅	指導
(5) 生徒や自分の指導に関する問題を明らかにし、アクション・リサーチを実施することができる	新任	育成	中堅	指導
(6) 同僚の授業を観察し、建設的なフィードバックをすることができる	新任	育成	中堅	指導
(7) (L) 生徒の興味・関心を取り入れた Listening 活動を計画し実践できる	新任	育成	中堅	指導
(8) (L) Listening strategies を取り入れた活動を計画し実践できる	新任	育成	中堅	指導
(9) (S) 授業展開の基本となる指示を英語で言うことができる	新任	育成	中堅	指導
(10) (S) Interaction を通して完成させるタスクのモデルを示すことができる	新任	育成	中堅	指導
(11) (R) 段落構成に応じて英語で適切な質問をすることができる	新任	育成	中堅	指導
(12) (R) 英語を使って各課のトピックに関する生徒の知識から課全体の内容を予測させることができる	新任	育成	中堅	指導
(13) (R) 難語や未習語の意味を文脈から推測させる質問をすることができる	新任	育成	中堅	指導
(14) (W) 言語の使用場面や言語の働きに応じた writing の指導ができる	新任	育成	中堅	指導
(15) (W) 手紙やインターネットによる基本的な情報交換の指導ができる	新任	育成	中堅	指導
(16) 自分の授業を客観的に評価し授業改善に役立てることができる	新任	育成	中堅	指導
(17) 生徒の学力を適切な方法で評価し学力の向上に役立てることができる	新任	育成	中堅	指導
(18) 英検準一級、TOEIC730、TOEFL550 以上を持っている	新任	育成	中堅	指導
(19) 辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し運用できる	新任	育成	中堅	指導
(20) コミュニケーション活動の指導を単独で英語を用いて展開できる	新任	育成	中堅	指導
(21) TT で授業中の役割分担をこなし、授業全体をコントロールできる	新任	育成	中堅	指導
(22) 教室外における学習者の自主学習を手助けする方法を知っており、自律性を促進することができる	新任	育成	中堅	指導

ご協力ありがとうございました。差し支えなければ、教育委員会名、お名前、住所、E メールアドレスを下記にお書きくだされば、調査結果を郵送または添付ファイルでお送りします。

・ _____ 教育委員会 _____ お名前 _____

住所 〒 _____ E メールアドレス _____

教育委員会アンケート集計結果

- 英語教員研修及び英語教員評価に関する調査 -

英語教員研修について

1. 研修制度について

(1) 10 年研修・更新講習以外の、一定期間ごとの研修	度数	パーセント
無し	15	46.9
特定	1	3.1
奨励	2	6.3
義務	14	43.8
合計	32	100

(2) 毎年、定期的に研修センターで行う研修	度数	パーセント
無し	4	12.5
特定	2	6.3
奨励	25	78.1
義務	1	3.1
合計	32	100

(3) 地域の大学・大学院と連携して行う研修	度数	パーセント
無し	19	59.4
予定	1	3.1
奨励	12	37.5
合計	32	100

(4) 民間の教育機関との提携による英語スキル向上の研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
無し	25	78.1
奨励	6	18.8
合計	32	100

(5) 学校内における研究授業・授業観察などの研修	度数	パーセント
無し	4	12.5
特定	2	6.3
奨励	23	71.9
義務	3	9.4
合計	32	100

(6) 地域の学校間における研究授業・授業観察などの研修	度数	パーセント
無し	5	15.6
予定	3	9.4
特定	6	18.8
奨励	15	46.9
義務	3	9.4
合計	32	100

(7) 大学院での修学による研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
無し	14	43.8
特定	7	21.9
奨励	10	31.3
合計	32	100

(8) 一定期間の海外での研修	度数	パーセント
無し	15	46.9
特定	13	40.6
奨励	4	12.5
合計	32	100

(9) コンピュータを使った E-learning による研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
無し	22	68.8
予定	1	3.1
特定	1	3.1
奨励	7	21.9
合計	32	100

2. 研修内容について

(1) 教科教育法に関する新しい理論や技術に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	3	9.4
中堅	5	15.6
新任育成	11	34.4
育成中堅	4	12.5
中堅指導者	6	18.8
すべての教員	2	6.3
合計	32	100

(2) ワークショップなどによる教室での効果的な授業の進め方に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	3	9.4
育成	1	3.1
中堅	1	3.1
新任育成	20	62.5
育成中堅	3	9.4
中堅指導者	1	3.1
新任中堅	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(3) 教科書を中心とした教材研究に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	6	18.8
育成	1	3.1
新任育成	22	68.8
育成中堅	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(4) 補助教材の開発と作成技術に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	1	3.1
育成	2	6.3
中堅	2	6.3
指導者	1	3.1
新任育成	9	28.1
育成中堅	11	34.4
中堅指導者	3	9.4
すべての教員	1	3.1
育成指導	1	3.1
合計	32	100

(5) 4 技能の指導法に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	5	15.6
中堅	1	3.1
新任育成	18	56.3
育成中堅	3	9.4
中堅指導者	2	6.3
新任中堅	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(6) 教員自身の英語コミュニケーション能力向上のための研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	1	3.1
育成	2	6.3
中堅	1	3.1
新任育成	13	40.6
育成中堅	8	25
中堅指導者	2	6.3
新任中堅	2	6.3
すべての教員	2	6.3
合計	32	100

(7) ALT との効果的なチームティーチングの進め方に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	2	6.3
育成	2	6.3
新任育成	16	50
育成中堅	8	25
新任中堅	3	9.4
合計	32	100

(8) 英語の自律学習を促す指導法に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	2	6.3
育成	3	9.4
指導者	1	3.1
新任育成	7	21.9
育成中堅	10	31.3
中堅指導者	5	15.6
新任中堅	2	6.3
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(9) 国際理解を促す指導法に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	1	3.1
育成	2	6.3
中堅	3	9.4
新任育成	6	18.8
育成中堅	14	43.8
中堅指導者	2	6.3
新任中堅	1	3.1
すべての教員	1	3.1
育成指導	1	3.1
合計	32	100

(10)学習計画や個人学習などに対するカウンセリング技術に関する研修	度数	パーセント
無回答	2	6.3
新任	1	3.1
育成	2	6.3
中堅	1	3.1
指導者	1	3.1
新任育成	6	18.8
育成中堅	7	21.9
中堅指導者	11	34.4
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(11)学力測定や学習評価に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	1	3.1
中堅	3	9.4
新任育成	6	18.8
育成中堅	12	37.5
中堅指導者	6	18.8
新任中堅	2	6.3
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(12)英語学習の目的, 意義などの指導法に関する研修	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	4	12.5
育成	1	3.1
中堅	1	3.1
新任育成	15	46.9
育成中堅	6	18.8
中堅指導者	1	3.1
新任中堅	2	6.3
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(13)コンピュータなどの教育機器を効果的に用いる技術に関する研修	度数	パーセント
無回答	2	6.3
新任	2	6.3
育成	2	6.3
中堅	1	3.1
新任育成	8	25
育成中堅	12	37.5
中堅指導者	2	6.3
新任中堅	1	3.1
すべての教員	2	6.3
合計	32	100

(14)予備校の講師などを招聘した受験指導に関する研修	度数	パーセント
無回答	6	18.8
新任	2	6.3
育成	1	3.1
中堅	4	12.5
新任育成	4	12.5
育成中堅	9	28.1
中堅指導者	5	15.6
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

英語教員対象の免許更新講習・評価について

(1) 更新講習は、授業にすぐ役立つ実践的な知識や技能を中心とする	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	3	9.4
妥当である	27	84.4
合計	32	100

(2) 更新講習で受講する科目は、受講者が選択できるようにする	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	6	18.8
妥当である	24	75
合計	32	100

(3) 更新講習の修了認定は、講習に参加したという事実で行う	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	14	43.8
妥当である	16	50
合計	32	100

(4) 更新講習のカリキュラム作成には、現職教員を多数含める	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	7	21.9
妥当である	23	71.9
合計	32	100

(5) 事前審査制度を設けて、審査に受かった場合は教科の更新講習の全部または一部が免除されるようなシステムにする	度数	パーセント
無回答	3	9.4
妥当でない	4	12.5
妥当である	25	78.1
合計	32	100

(6) 更新講習は、最新の英語教授理論や技術を中心とする	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	5	15.6
妥当である	25	78.1
合計	32	100

(7) 更新講習に、校内または近隣校での研究授業や授業観察などの研修を含める	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	4	12.5
妥当である	26	81.3
合計	32	100

(8) 更新講習の受付と開始は、更新期限の2年前から可能とする	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	5	15.6
妥当である	25	78.1
合計	32	100

(9) 更新講習の実践的科目の講師は、経験ある現職英語教員が担当する	度数	パーセント
無回答	3	9.4
妥当でない	9	28.1
妥当である	20	62.5
合計	32	100

(10) 免許更新の認定基準、評価基準は国が現場の教員の意見を参考にして作成し、公開する	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	2	6.3
妥当である	28	87.5
合計	32	100

(11) 英語力、授業力、研修実績、勤務実績などによって、総合的に評価する	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	3	9.4
妥当である	27	84.4
合計	32	100

(12) 教員の資質能力の基準を明確にする	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	4	12.5
妥当である	26	81.3
合計	32	100

(13) 免許更新を控えた教員には、持ち時間数と職務を軽減するシステムを作る	度数	パーセント
無回答	2	6.3
妥当でない	11	34.4
妥当である	19	59.4
合計	32	100

英語教員の研修評価について

1. 研修評価について

(1) 研究授業、研究会発表、他の教員の指導などの研修項目を数値化する	度数	パーセント
無回答	1	3.1
不可能	3	9.4
判断できない	13	40.6
可能	15	46.9
合計	32	100

(2) 自己評価チェックリスト、研修記録、内省などを活用する	度数	パーセント
無回答	1	3.1
不可能	2	6.3
判断できない	7	21.9
可能	22	68.8
合計	32	100

(3) 授業改善のためのアクション・リサーチを実施する	度数	パーセント
無回答	1	3.1
不可能	1	3.1
判断できない	9	28.1
可能	21	65.6
合計	32	100

(4) 年間目標を定め、各教員が校内で研究授業を定期的に行う	度数	パーセント
無回答	1	3.1
判断できない	3	9.4
可能	28	87.5
合計	32	100

(5) 目的を明確にして、近隣の学校と相互に研究授業を定期的に行う	度数	パーセント
無回答	1	3.1
不可能	5	15.6
判断できない	11	34.4
可能	15	46.9
合計	32	100

2. 自己研修について

(1) 研修センターが主催する自主研修会に参加する	度数	パーセント
無回答	1	3.1
あまり評価しない	1	3.1
多少評価する	9	28.1
評価する	12	37.5
大いに評価する	9	28.1
合計	32	100

(2) 学会(中英研、高英研を含む)などの大会や研修会に参加する	度数	パーセント
無回答	1	3.1
評価しない	1	3.1
あまり評価しない	1	3.1
多少評価する	10	31.3
評価する	13	40.6
大いに評価する	6	18.8
合計	32	100

(3) 学会(中英研、高英研を含む)などの大会、例会、紀要などで発表する	度数	パーセント
無回答	2	6.3
あまり評価しない	1	3.1
多少評価する	5	15.6
評価する	11	34.4
大いに評価する	13	40.6
合計	32	100

(4) 学会(中英研、高英研を含む)などの役員となって企画・運営に携わる	度数	パーセント
無回答	2	6.3
あまり評価しない	4	12.5
多少評価する	9	28.1
評価する	14	43.8
大いに評価する	3	9.4
合計	32	100

(5) 勤務時間外に大学・大学院主催の公開講座に参加する	度数	パーセント
無回答	2	6.3
あまり評価しない	2	6.3
多少評価する	11	34.4
評価する	11	34.4
大いに評価する	6	18.8
合計	32	100

(6) 勤務時間外に大学・大学院の講座を聴講する	度数	パーセント
無回答	1	3.1
あまり評価しない	2	6.3
多少評価する	12	37.5
評価する	10	31.3
大いに評価する	7	21.9
合計	32	100

(7) 勤務時間外に民間の教育機関に通い、自分の英語力の向上を図る	度数	パーセント
無回答	1	3.1
あまり評価しない	4	12.5
多少評価する	11	34.4
評価する	10	31.3
大いに評価する	6	18.8
合計	32	100

(8) 英検、TOEIC、TOEFL などの学習を積み、受験して好成績をあげる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
あまり評価しない	2	6.3
多少評価する	3	9.4
評価する	18	56.3
大いに評価する	8	25
合計	32	100

(9) 校内での授業研究や教材研究に参加する	度数	パーセント
無回答	1	3.1
多少評価する	5	15.6
評価する	16	50
大いに評価する	10	31.3
合計	32	100

(10)授業をいつでも公開し、批判や意見を受け入れて授業の改善を絶えず図る	度数	パーセント
無回答	1	3.1
多少評価する	3	9.4
評価する	8	25
大いに評価する	20	62.5
合計	32	100

(11)個人あるいは協同して、計画的にアクション・リサーチを実施する	度数	パーセント
無回答	2	6.3
あまり評価しない	1	3.1
多少評価する	2	6.3
評価する	10	31.3
大いに評価する	17	53.1
合計	32	100

(12)休暇を利用して、積極的に海外研修の機会を設ける	度数	パーセント
無回答	1	3.1
評価しない	1	3.1
あまり評価しない	5	15.6
多少評価する	12	37.5
評価する	6	18.8
大いに評価する	7	21.9
合計	32	100

(13)海外の大学・大学院の課程を、通信教育によって履修する	度数	パーセント
無回答	1	3.1
あまり評価しない	4	12.5
多少評価する	12	37.5
評価する	8	25
大いに評価する	7	21.9
合計	32	100

(14)テキストや補助教材の研究、開発、編集に参画する	度数	パーセント
無回答	1	3.1
多少評価する	9	28.1
評価する	16	50
大いに評価する	6	18.8
合計	32	100

英語教員の段階別評価について

(1) 学習指導要領で求められていることを理解できる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	19	59.4
育成	6	18.8
中堅	3	9.4
指導者	2	6.3
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(2) 年間の長期目標や学期単位の目標に配慮して授業や諸活動を指導できる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	8	25
育成	10	31.3
中堅	11	34.4
指導者	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(3) 研修成果や同僚からの意見、助言を授業に生かすことができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	15	46.9
育成	11	34.4
中堅	4	12.5
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(4) 生徒からのフィードバックを踏まえて授業を修正できる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	11	34.4
育成	13	40.6
中堅	6	18.8
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(5) 生徒や自分の指導に関する問題を明らかにし、アクション・リサーチを実施することができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	3	9.4
育成	9	28.1
中堅	17	53.1
指導者	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(6) 同僚の授業を観察し、建設的なフィードバックをすることができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	5	15.6
育成	11	34.4
中堅	12	37.5
指導者	2	6.3
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(7) (L) 生徒の興味・関心を取り入れた Listening 活動を計画し実践できる	度数	パーセント
無回答	2	6.3
新任	9	28.1
育成	13	40.6
中堅	7	21.9
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(8) (L) Listening strategies を取り入れた活動を計画し実践できる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	1	3.1
育成	16	50
中堅	12	37.5
指導者	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(9) (S) 授業展開の基本となる指示を英語で言うことができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	24	75
育成	5	15.6
中堅	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(10) (S) Interaction を通して完成させるタスクのモデルを示すことができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	2	6.3
育成	14	43.8
中堅	10	31.3
指導者	4	12.5
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(11) (R) 段落構成に応じて英語で適切な質問をすることができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	9	28.1
育成	17	53.1
中堅	3	9.4
指導者	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(12) (R) 英語を使って各課のトピックに関する生徒の知識から課全体の内容を予測させることができる	度数	パーセント
無回答	2	6.3
新任	5	15.6
育成	9	28.1
中堅	14	43.8
指導者	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(13) (R) 難語や未習語の意味を文脈から推測させる質問をすることができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	3	9.4
育成	12	37.5
中堅	13	40.6
指導者	2	6.3
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(14) (W) 言語の使用場面や言語の働きに応じた writing の指導ができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	5	15.6
育成	14	43.8
中堅	9	28.1
指導者	2	6.3
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(15) (W) 手紙やインターネットによる基本的な情報交換の指導ができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	13	40.6
育成	9	28.1
中堅	8	25
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(16) 自分の授業を客観的に評価し授業改善に役立てることができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	5	15.6
育成	15	46.9
中堅	9	28.1
指導者	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(17) 生徒の学力を適切な方法で評価し学力の向上に役立てることができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	4	12.5
育成	12	37.5
中堅	14	43.8
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(18) 英検準一級、TOEIC730、TOEFL550 以上のいずれかを持っている	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	13	40.6
育成	6	18.8
中堅	9	28.1
指導者	2	6.3
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(19) 辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し運用できる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	17	53.1
育成	11	34.4
中堅	1	3.1
指導者	1	3.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(20) コミュニケーション活動の指導を単独で英語を用いて展開できる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	9	28.1
育成	15	46.9
中堅	6	18.8
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(21) IT で授業中の役割分担をこなし、授業全体をコントロールできる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	4	12.5
育成	17	53.1
中堅	9	28.1
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

(22) 教室外における学習者の自主学習を手助けする方法を知っており、自律性を促進することができる	度数	パーセント
無回答	1	3.1
新任	3	9.4
育成	9	28.1
中堅	15	46.9
指導者	3	9.4
すべての教員	1	3.1
合計	32	100

教育委員会アンケート調査:統計基礎データ

英語教員研修について

2. 研修内容について

経験年数が少ない段階を対象とした研修の各因子の統計基礎データ

因子	項目数	α	級内相関係数(単一測定値)
I	2	.690	.526
II	3	.686	.422
III	3	.764	.519
IV	3	.657	.390
V	1	—	—

経験年数が多い段階を対象とした研修の各因子の統計基礎データ

因子	項目数	α	級内相関係数(単一測定値)
I	4	.747	.424
II	4	.764	.424
III	3	.781	.543
IV	3	.575	.311

英語教員の段階別評価について

段階別評価の各因子の統計基礎データ

因子	項目数	α	級内相関係数(単一測定値)
I	5	.809	.458
II	6	.792	.388
III	5	.832	.497
IV	4	.765	.449
V	2	.688	.525

教育委員会アンケート: 因子分析結果

英語教員研修について

2. 研修内容について

2 択の内、下位の段階の回答に基づいた研修の各因子を構成する項目

	1	2	3	4	5
(7-1) ALTとの効果的なチームティーチングの進め方に関する研修1	0.882	0.116	0.146	-0.018	-0.053
(6-1) 教員自身の英語コミュニケーション能力向上のための研修1	0.627	0.211	0.133	0.118	-0.169
(3-1) 教科書を中心とした教材研究に関する研修1	0.400	-0.119	0.005	-0.117	0.244
(4-1) 補助教材の開発と作成技術に関する研修1	0.061	0.889	0.077	-0.145	0.306
(14-1) 予備校の講師などを招聘した受験指導に関する研修1	0.037	0.687	-0.187	0.191	-0.191
(8-1) 英語の自律学習を促す指導法に関する研修1	0.475	0.492	0.226	0.142	0.147
(1-1) 教科教育法に関する新しい理論や技術に関する研修1	0.177	0.353	-0.237	0.241	0.096
(12-1) 英語学習の目的、意義などの指導法に関する研修1	0.384	-0.077	0.802	0.027	-0.128
(2-1) ワークショップなどによる教室での効果的な授業の進め方に関する研修1	0.166	-0.057	0.721	0.066	0.313
(9-1) 国際理解を促す指導法に関する研修1	-0.031	0.017	0.662	0.188	-0.199
(13-1) コンピュータなどの教育機器を効果的に用いる技術に関する研修1	-0.010	-0.052	0.081	0.746	-0.309
(11-1) 学力測定や学習評価に関する研修1	0.362	0.307	0.244	0.608	0.359
(10-1) 学習計画や個人学習などに対するカウンセリング技術に関する研修1	-0.345	0.379	0.317	0.555	0.035
(5-1) 4技能の指導法に関する研修1	-0.046	0.100	-0.060	-0.070	0.613
因子抽出法: 主因子法					
回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法					
a. 8 回の反復で回転が収束しました。					

2 択の内、上位の段階の回答に基づいた研修の各因子を構成する項目

すべての質問項目において、(1)しか選択しなかった 4 名のデータを削除した。したがって、回答者数は 26 名である。

	1	2	3	4
(10-2)学習計画や個人学習などに対するカウンセリング技術に関する研修2	0.855	0.120	-0.055	-0.015
(13-2)コンピュータなどの教育機器を効果的に用いる技術に関する研修2	0.819	0.145	-0.075	0.117
(14-2)予備校の講師などを招聘した受験指導に関する研修2	0.690	0.167	-0.034	0.214
(1-2)教科教育法に関する新しい理論や技術に関する研修2	0.604	-0.216	0.546	0.160
(2-2)ワークショップなどによる教室での効果的な授業の進め方に関する研修2	0.240	0.853	0.191	-0.133
(12-2)英語学習の目的、意義などの指導法に関する研修2	0.008	0.780	0.119	0.127
(9-2)国際理解を促す指導法に関する研修2	0.495	0.621	-0.063	-0.051
(7-2)ALTとの効果的なチームティーチングの進め方に関する研修2	-0.020	0.617	0.037	0.589
(3-2)教科書を中心とした教材研究に関する研修2	-0.258	0.149	0.869	0.102
(5-2)4技能の指導法に関する研修2	-0.047	-0.039	0.849	0.013
(4-2)補助教材の開発と作成技術に関する研修2	0.115	0.268	0.761	-0.065
(11-2)学力測定や学習評価に関する研修2	0.038	0.079	-0.062	0.747
(8-2)英語の自律学習を促す指導法に関する研修2	0.301	-0.202	0.180	0.738
(6-2)教員自身の英語コミュニケーション能力向上のための研修2	0.120	0.543	0.016	0.556
因子抽出法: 主成分分析				
回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法				
a. 5 回の反復で回転が収束しました。				

英語教員の段階別評価について

段階別評価に関する指導主事の意識を表す各因子を構成する下位項目

	1	2	3	4	5
(9) (S) 授業展開の基本となる指示を英語で言うことができる	.691	-.033	.149	.052	.200
(8) (L) Listening strategies を取り入れた活動を計画し実践できる	.685	.318	.188	.236	.013
(11) (R) 段落構成に応じて英語で適切な質問をすることができる	.664	.098	.372	.102	.241
(7) (L) 生徒の興味・関心を取り入れた Listening 活動を計画し実践できる	.587	.231	.342	.045	-.137
(6) 同僚の授業を観察し、建設的なフィードバックをすることができる	.511	.188	.177	.089	.305
(17) 生徒の学力を適切な方法で評価し学力の向上に役立てることができる	.153	.724	.154	-.026	.101
(22) 教室外における学習者の自主学習を手助けする方法を知っており、自律性を促進することができる	-.054	.716	.306	.382	.140
(21) TT で授業中の役割分担をこなし、授業全体をコントロールできる	.116	.698	.233	-.235	.077
(5) 生徒や自分の指導に関する問題を明らかにし、アクション・リサーチを実施することができる	.452	.623	.095	.112	.405
(12) (R) 英語を使って各課のトピックに関する生徒の知識から課全体の内容を予測させることができる	.288	.386	.229	.371	-.364
(10) (S) Interaction を通して完成させるタスクのモデルを示すことができる	.328	.373	-.002	.134	-.008
(20) コミュニケーション活動の指導を単独で英語を用いて展開できる	.193	.146	.712	.033	.186
(13) (R) 難語や未習語の意味を文脈から推測させる質問をすることができる	.358	.408	.621	.127	-.186
(14) (W) 言語の使用場面や言語の働きに応じた writing の指導ができる	.337	.272	.610	.224	-.114
(15) (W) 手紙やインターネットによる基本的な情報交換の指導ができる	.169	.194	.606	.136	-.017
(19) 辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し運用できる	.293	-.109	.538	.395	.286
(1) 学習指導要領で求められていることを理解できる	.252	-.086	.035	.878	.097
(18) 英検準一級、TOEIC730、TOEFL550 以上のいずれかを持っている	-.008	.075	.129	.673	.046
(16) 自分の授業を客観的に評価し授業改善に役立てることができる	-.017	.428	.458	.489	.335
(2) 年間の長期目標や学期単位の目標に配慮して授業や諸活動を指導できる	.375	.071	.291	.467	.037
(4) 生徒からのフィードバックを踏まえて授業を修正できる	.182	.229	-.037	.031	.820
(3) 研修成果や同僚からの意見、助言を授業に生かすことができる	.202	.066	.177	.418	.594
因子抽出法: 主因子法					
回転法: Kaiser の正規化を伴うバリマックス法					
a. 8 回の反復で回転が収束しました。					

教育委員会アンケート:想定回答結果

想定回答と実際の回答の正答数と正答率

「無回答」と「すべての教員」と回答した 2 件を除く 30 件で算出。網掛け部分は、想定回答と 40%以上の確率で合致し、かつ 4 つの選択肢の中で、回答数が最も多い項目を示す。

[illegible][illegible]

JACET 教育問題研究会:教員養成に関するアンケート

JACET 教育問題研究会では、日本の英語教員養成の実態把握を目的とし、各大学の教員養成課程がどのようにデザインされ、指導が行われているか調査しています。先生方におかれましては、ご多用中のところ誠に恐縮ですが、是非ご協力賜わりたくお願い申し上げます。本調査によって、個人名、大学名が明らかになるようなことは決してございません。また、アンケート結果を分析、整理し、学会等で発表すると同時に、先生方にもお送りいたします。

アンケートは「英語科教育法」をご担当の先生にお渡しください。複数部同封いたしますが、足りない場合は、お手数ですが、コピーしていただければ幸いです。また、ご本人が担当している当該科目についてご回答ください。

また、差し支えなければ、授業計画表（「英語科教育法」、「英語指導に要する英語コミュニケーション能力養成に特化した科目」および「早期英語教育に特化した科目」）のコピーを同封していただければ有り難く存じます。

なお、ご回答に際しては、同封の「料金後納郵便封筒」を使い、平成 20 年 12 月 7 日（日）までにご投函ください。

（JACET 教育問題研究会代表 神保尚武、問い合わせは 臼井芳子 usui@dokkyo.ac.jp まで）

I. 英語科教育法について

1. 同列の英語科教育法のコマ数および履修者数

科目名	開講有無	コマ数	単位数	履修者人数	
例: 英語科教育法 I	☒ 有・無	3 コマ	2 単位	20 + 25 + 30 = 計 75 名	☒ 必修・選択
英語科教育法 I	☐ 有・無	コマ	単位		必修・選択
英語科教育法 II	☐ 有・無	コマ	単位		必修・選択
英語科教育法 III	☐ 有・無	コマ	単位		必修・選択
英語科実践/英語科教育法 IV	☐ 有・無	コマ	単位		必修・選択
その他: _____	☐ 有・無	コマ	単位		必修・選択

2. 授業の進め方について一つ選択し、○をつけてください。

- ① 講義のみ ②ゼミ式(主として学生の発表と先生の指導)③ 講義＋ゼミ式
④ その他 _____

3. 学生による指導案作成が授業計画に組み込まれていますか。[はい・いいえ]

4. 学生による模擬授業(マイクロティーチング)が授業計画に組み込まれていますか。[はい・いいえ]

5. 上記 4 で「はい」と答えた方:

どのように実施されていますか。(一人何分・何回、ビデオ撮影等)

--

6. 上記 4 で「いいえ」と答えた方、組み込まれない理由をお聞かせください:

理由:

--

7. 学生による模擬授業をビデオ撮りしていますか。[はい・いいえ]

8. 上記7で「はい」と答えた方、録画したビデオはどのように使用されますか:

9. 上記7で「いいえ」と答えた方、ビデオ録画をされない理由をお聞かせください:

理由:

10. 現在、力を入れ、指導に重点を置いている分野を選び、数字を○で囲んでください。(複数回答可)

- ① 言語習得論 ② 学習者論 ③ 教師論 ④ 4技能の実際(の)指導 ⑤ 教材論 ⑥ 評価論
⑦ 教育機器の扱い ⑧ 指導法・教授法の特徴等(歴史) ⑨ 早期英語教育 ⑩ 目的論
⑪ 学習指導要領 ⑫ その他: _____

11. 教育実習の期間は何週間に設定していますか。 中学校(週間);高等学校(週間)

II. 教職課程カリキュラム等全般について

12. 教科に関する科目の必修単位数:[単位]

13. 教職に関する科目の必修単位数:[単位]

14. **英語指導**に要する英語コミュニケーション能力養成に特化した科目を設置していますか。:[有・無]

具体的にどのような科目ですか。内容[目標、必修・選択の別、履修者数等]をお書きください。

15. 下記の科目について「英語力の基準」(例:TOEIC 700点、英検2級等)を設定していますか。

A. 英語科教育法の履修要件 [有・無](_____)

B. 教育実習の履修要件 [有・無](_____)

16. 小学校英語教育に特化した科目を設置していますか。[有・無]

III. その他

17. 地域の学校や系列校などとの連携をとっていますか。(e.g., 授業見学、ボランティアの補助教員派遣など) [はい・いいえ]

具体例を書いてください。

IV. ご本人について

18. ご勤務先の学校種に○をつけてください。(A. 私立、B. 国・公立)

19. 中学校・高校での教授経験はお持ちですか。(A. 有、B. 無)

20. 当該科目を何年間担当されていますか。(_____ 年間)

差支えがなければ、お名前と大学名をお書きください。調査結果を郵送いたします。

氏名: _____ 大学名: _____

今後、追跡調査が必要な場合、ご協力いただけますか。(はい・いいえ)

ご協力ありがとうございました。

教員養成アンケート集計結果: 資料 1 (表)

表 1 学校種(件数)

学校種	平成 10 年	平成 20 年
私立	66.2 (98)	68.3 (69)
国公立	33.8 (50)	29.7 (30)
無回答	0.0 (0)	2.0 (2)
計	148	101

表 2 中・高での教育経験

中・高での教育経験	平成 10 年	平成 20 年
有	83.1%	73%
無	15.5%	18%
無回答	1.4%	9%

表 3 担当期間と中等教育現場経験の有無(平成 20 年)

	中・高経験あり	中・高経験なし	無回答
5 年未満	30.7%	6.0%	0.0%
5-10 年	21.7%	5.0%	3.0%
11-15 年	8.9%	1.0%	3.0%
16-20 年	3.9%	1.0%	1.0%
21-25 年	0.0%	2.0%	0.0%
26 年以上	3.9%	0.0%	0.0%
無回答	3.9%	3.0%	2.0%
計	73.0%	18.0%	9.0%

表 4 履修者人数

平均履修者数	平成 10 年	平成 20 年
10 名以下	3.4%	26.8%
11~20 名	22.3%	31.6%
21~30 名	16.9%	14.2%
31~40 名	20.9%	12.6%
41~50 名	14.2%	5.8%
	51~80 名: 14.9%	51~60 名: 4.7%
	81 名以上: 6.8%	61 名以上: 1.1%
無回答	0.7%	3.2%

表 5 授業の進め方

授業の進め方	平成 10 年	平成 20 年
講義のみ	12.1%	6.0%
ゼミ式	17.6%	9.0%
英文テキストの読解主	2.0%	—*
講義＋ゼミ式	16.9%	74.0%
講義＋模擬授業	15.5%	—
その他	35.8%	9.0%**
無回答	0.0%	2.0%

*—は質問設定がなかったことを意味する。(以下同じ)

**その他の回答:

- ・ゼミ式＋インターンシップ公立校で自主作成教材を利用して
- ・ワークショップ式(講義＋タスク＋ディスカッション)
- ・講義＋発表＋グループ学習＋実習
- ・講義＋ゼミ式＋プレゼン＋模擬授業＋授業デモ＋授業研究・意見交換
- ・ゼミ式＋模擬授業
- ・ 英語科教育法Ⅱ、Ⅳ では講義のみ、英語科教育法Ⅰ、Ⅲ では講義＋ゼミ式

表 6 授業の重点分野

授業の重点分野	平成 10 年	平成 20 年
実際の指導(教案作成など)(平成 10 年) / 4 技能の実際の指導(平成 20 年)	86.5%	82.2%
教授法の歴史	41.9%	49.5%
言語習得論	(0.6%)	42.6%
教材論	44.6%	39.6%
学習指導要領	—	36.6%
学習者論	37.8%	34.7%
教師論	32.4%	32.7%
評価論	17.6%	18.8%
目的論	36.5%	17.8%
早期英語教育	—	15.8%
教材(教育)機器の扱い	6.8%	8.9%
その他*	25.1%	15.8%

*その他の回答:

- ・日本の英語教育の問題点と改善点
- ・中学、高校の実態の認識
- ・Management(クラス運営)
- ・教材開発論
- ・声の大きさや eye-contact 等
- ・教職課程選択者自身の英語力・国語力の養成・強化

- ・英語の 4 技能習得
- ・classroom English
- ・正しい発音とクラスルームイングリッシュ
- ・正しい英語発音指導と文法指導
- ・オーラル・インタープリテーションとモード転換訓練を使った英語総合指導法
- ・Language system (文法・語学・発音)の授業原理と方法
- ・指導案作成とマイクロティーチング
- ・マイクロティーチング(指導案作成をベースにして)
- ・模擬授業
- ・模擬授業を通して授業力をつけ自分の足りないところを見つける指導
- ・小学校の英語活動

表 7 指導案作成の有無

指導案作成	平成 10 年	平成 20 年
有	86.5%*	96.0%
無	?	3.0%
無回答	?	1.0%

*平成 10 年度のアンケートでは指導案作成を特化した質問設定はなく、英語科教育法の授業の重点分野の選択肢の一つ「実際の指導(教案の作成等)」を選択した回答者の件数に基づいた数値である。従って、無という回答はない。

表 8 模擬授業の有無

模擬授業	平成 10 年	平成 20 年
有	(26.3%)*	92.0%
無	?	6.0%
無回答	?	2.0%

*平成 10 年度のアンケートでは英語科教育法の授業において学生による模擬授業実施の有無について明示的に質問した項目はなかった。括弧内の数値はその他の回答として自由記述で模擬授業と明記された回答の合算(「講義＋模擬授業」15.5%、「講義＋ゼミ式＋模擬授業」5.4%、「講義＋演習(教案作成指導を含む)＋ビデオによる授業研究＋模擬授業」5.4%)である。「ゼミ式」(17.6%)に模擬授業が含まれているのであれば、その数値は 43.9%となる。

表 9 授業の進め方と模擬授業の有無

平成 20 年	模擬授業あり	模擬授業なし	無回答
講義のみ	4.0%	3.0%	0.0%
ゼミ式	11.1%	0.0%	0.0%
講義＋ゼミ式	70.7%	2.0%	1.0%
その他	5.1%	1.0%	0.0%
未回答	1.0%	0.0%	1.0%
計	92.0%	6.0%	2.0%

表 10 授業の進め方と指導案作成の有無

平成 20 年	指導案作成あり	指導案作成なし	無回答
講義のみ	5.9%	1.0%	0.0%
ゼミ式	8.9%	0.0%	0.0%
講義＋ゼミ式	71.3%	2.0%	0.0%
その他	8.9%	0.0%	0.0%
未回答	1.0%	0.0%	1.0%
計	96.0%	3.0%	1.0%

表 11: 英語力の基準:教育実習の履修要件について

【実用英語検定で示す場合】

- ・ 英検準 2 級 ・英検 2 級 ・英検準 1 級

【TOEIC で示す場合】

- ・ 350 点以上 ・480 点以上 ・500 点以上 ・600 点以上 ・650 点以上・700 点以上

【TOEFL で示す場合】

- ・iBT68 点以上、PBT500 点以上、CBT90 点以上

【学内の成績もしくは履修単位数で示す場合】

- ・ 必修科目の成績 B 以上
- ・ 全科目の成績 75 点以上
- ・ 2 年次終了時の GPA が 3.0 以上
- ・ 3 年後期までに専門科目 36 単位以上の履修
- ・ 模擬授業による評価会議により判定

教員養成アンケート集計結果: 資料 2 (自由記述式回答)

質問項目5 模擬授業について: 自由記述式回答

1) 模擬授業 1 回の担当人数

A. ペア

- ・中1～高3の教材を用意し、ペアで指導案を持ち寄って検討する。完成した指導案に従って、一人15分程度の模擬授業を実施して批評し合う。3～4コマあてている。
- ・学生ペアによる発表(20～30分程度)、各ペア1回…
- ・二人ペアで25分間の模擬授業を前期・後期1回ずつ(計2回)行っている。
- ・2名で一組、一組が10分、1回
- ・二人ペアにて15～20分程度。ビデオ撮影、模擬授業後、全員でディスカッション。
- ・二人のグループで50分の授業をやらせる。各学生1回又は2回。ビデオ撮影はしていない(今後検討したい)。

B. 2～3人

- ・一人一回持ち時間約25分(2人一組、または3人一組)
- ・2～3人で一組、50分間、ビデオ撮影なし
- ・一人3回(2分、10分、40分)、ただし10分はペアで、40分は4人一組で一つの授業を行う。すべて録画される。
- ・Iでは希望者数名が1回、IIでは全員が15～20分のmicro teachingを5回程度、IIIでは3人1組で50分の授業を1回
- ・教案作成が一校時分3人一組で。その3分の1ずつ(15-18分)で…
- ・…一人5分程度。3人1グループなら、この活動だけで20分～30分。
- ・3人一組1回
- ・3人グループ中学校50分授業、学期中3回、ビデオ撮影し、学期末に授業の振り返りレポートを書く
- ・3～4人で30分～50分(人数とgroup数により変化)でのgroup demonstration. Iではマイクロデモ、IIでは教案を書いたのデモ

C. 4人以上

- ・英語科教育法IIにおいては、グループ(5名程度)で実施。4技能やgrammar, vocabularyに分け、理論を研究した後、それを実践。40分程度。英語科教育研究IIIにおいては、個人でビデオ撮影等を行い、実習に向けた訓練を行う予定。
 - ・英語科教育法Iではまず一人5分ずつ1コマ2～3名で回し、スキル別の15分間を2～3名のグループにて行う。英語科教育法IIでは各教授法ごとのデモ15分を2～3名のグループで行い、最後に45分の模擬授業を3～4名のグループで行う。
 - ・1回目: 一人約15分×3=45分の中学or高校の授業(3人で1回分を担当)、2回目: 一人約30分教育実習先の教科書で実習時に教えるであろうレッスン。
 - ・学生グループ(3～4名)による模擬授業、20分、1回
 - ・4～5名1グループで30分程度のmicroteaching 及び4～5名1グループで50分の模擬授業。後者はビデオ撮影する。
 - ・グループで各1回、5人程度
 - ・6名グループで50分1回
- ##### D. その他
- ・グループで1言語を2コマ教える

2) 模擬授業担当時間

A. 5分程度

- ・一人 5分、本番は 1 回、ビデオ撮影あり。
- ・…一人 5分程度。3 人 1 グループなら、この活動だけで 20 分～30 分。
- ・一人 5分から 10 分、14 回

B. 10分～20分程度

- ・一人 8～10 分
 - ・一人 10 分 1 回
 - ・一人 10 分の持ち時間で、最もフォーカスしたい授業の一部を全員の前で教師役として授業させています。毎回 3～4 人を指名し、全員が少なくとも 3 回は模擬授業を体験するようにしています。
 - ・教育法Ⅰ(2 年次生)、教育法Ⅲ(3,4 年次生)ともに一人 10 分程度の模擬授業を課し、指導している。
 - ・2 名で一組、一組が 10 分、1 回
 - ・Ⅱで一人 7 分、1 回ビデオ撮影;Ⅲで一人 15 分、2 回ビデオ撮影
 - ・一人 10 分～15 分(1 回)…
 - ・半期中に一人 2～3 回、各回 10～15 分程度
 - ・…一人 15 分程度…
 - ・一人 15 分半期 6 回…
 - ・一人 5 分～15 分 3 回～4 回
 - ・一人 15 分、一回、ビデオ撮影あり、1 コマで同一教材によって、2～4 名が実施…
 - ・前・後期に一回ずつ、一人 15 分…
 - ・一人 6 回、10～20 分ビデオ撮影
 - ・学生グループ(3～4 名)による模擬授業、20 分、1 回
 - ・二人ペアにて 15～20 分程度。ビデオ撮影、模擬授業後、全員でディスカッション。
 - ・教案作成が一校時分 3 人一組で。その 3 分の 1 ずつ(15-18 分)で、英語教育法Ⅰで 1 回、Ⅱで一回。
 - ・一人 15～20 分、各学期 1 回、ビデオ撮影(DVD 化し学生に渡す)。…
 - ・Ⅰでは 15 分、Ⅲでは 25 分、一人一回…
 - ・一人約 20 分、1 回
 - ・20 分、2 回…
 - ・20 分 2 回
 - ・一回 20 分
 - ・一人約 20 分程度、約 2 回…
 - ・一人 20 分 4 回…
 - ・4～5 名を 1 グループとして 20 分の microteaching を学期中に 2 度実施…
 - ・作成した教材について peer feedback し、得点化し最高得点者が翌週に模擬授業。一人 20 分 1 回。
 - ・一人 20 分程度で各班内で実施
- ### C. 25分～35分程度
- ・Ⅰでは 15 分、Ⅲでは 25 分、一人一回…
 - ・一人一回持ち時間約 25 分(2 人一組、または 3 人一組)
 - ・二人ペアで 25 分間の模擬授業を前期・後期 1 回ずつ(計 2 回)行っている。
 - ・…5 分から 30 分(時には 45～50 分)。ビデオ撮影しています。
 - ・学生ペアによる発表(20～30 分程度)、各ペア 1 回…
 - ・一人 30 分 2 回

- ・一人 30 分、2 回
- ・一人 30 分程度、1 セメスター 3 回、ビデオ撮影は最終回のみ。
- ・クラスの中で一人 30 分ずつ 4 回(平均)教案を書いた上で模擬授業を行っている。ビデオ撮影を 4 回目のときに行いその映像を本人見せ、講評する。
- ・一人 35 分×2 回、ビデオ撮影はしていませんが、教育実習経験済の 4 年生を交えて授業を行っています

D. 40 分～45 分程度

- ・一人 40 分程度(1～2 回)
- ・40 分 2 回程度
- ・英語科教育法Ⅱにおいては、グループ(5 名程度)で実施。4 技能や grammar, vocabulary に分け、理論を研究した後、それを実践。40 分程度。英語科教育研究Ⅲにおいては、個人でビデオ撮影等を行い、実習に向けた訓練を行う予定。
- ・一人 3 回(2 分、10 分、40 分)、ただし 10 分はペアで、40 分は 4 人一組で一つの授業を行う。すべて録画される。
- ・一人 45 分で 1 回…
- ・20 分 1 回、45 分 1 回
- ・授業案作成後 1 回目は一人約 30 分、2 回目以降は 45 分。学生たちのフィードバックと担当教員のコメントを基に修正して、3 回目に望む。2 回目は実習校の生徒の特質などを考慮に入れできるだけ実習に役立つように工夫させている。
- ・一人 45 分、2 回
- ・一人 45 分、一人年 4 回指導案作成は数多く
- ・英語科教育法Ⅰではまず一人 5 分ずつ 1 コマ 2～3 名で回し、スキル別の 15 分間を 2～3 名のグループにて行う。英語科教育法Ⅱでは各教授法ごとのデモ 15 分を 2～3 名のグループで行い、最後に 45 分の模擬授業を 3～4 名のグループで行う。
- ・1 回目:一人約 15 分×3=45 分の中学 or 高校の授業(3 人で 1 回分を担当)、2 回目:一人約 30 分教育実習先の教科書で実習時に教えるであろうレッスン。

E. 50 分

- ・15 分×10 回、50 分×3 回(各コマ)
- ・英語教育Ⅰでは 5～10 分のマイクロティーチングを一人 3～4 回。英語教育Ⅱでは 50 分
- ・3～4 人で 30 分～50 分(人数と group 数により変化)での group demonstration.Ⅰではマイクロデモ、Ⅱでは教案を書いたデモ
- ・初回:一人 30～40 分、2 回目:40～50 分(受講者が 5 人以上の時は 30～40 分)、3 年次:2～3 回、4 年次:3～4 回(3 人以下の場合は 5～6 回)
- ・一人 50 分。各自 2～3 回。ビデオ撮影は各自 1 回分を目安として実施。その他、模擬授業のための練習発表(約 30～40 分)も数回実施。
- ・一人 50 分、1 回ビデオ撮影なし
- ・一人 50 分 3 回
- ・一人 50 分 1～2 回
- ・教育法Ⅱ(一人 25 分 1 回)、教育法Ⅲ,Ⅳ(一人 50 分 1～2 回)
- ・Ⅰでは希望者数名が 1 回、Ⅱでは全員が 15～20 分の micro teaching を 5 回程度、Ⅲでは 3 人 1 組で 50 分の授業を 1 回
- ・一人 50 分 1 回
- ・3 人グループ中学校 50 分授業、学期中 3 回、ビデオ撮影し、学期末に授業の振り返りレポートを書く
- ・一人 50 分と 30 分計 2 回、各人模擬授業の後、意見交換、助言などの時間を 10 分ほど設けている
- ・ほぼ毎回一人 10 分(後半は一人 50 分)
- ・4～5 名 1 グループで 30 分程度の microteaching 及び 4～5 名 1 グループで 50 分の模擬授業。後者はビデオ撮影す

る。

- ・数人の学生に 50 分の授業をしてもらう。授業はビデオで撮影する。
- ・50 分 1 回、ビデオ撮影有
- ・6 名グループで 50 分 1 回
- ・2～3 人で一組、50 分間、ビデオ撮影なし
- ・受講生が 2 名なので、模擬授業は無理なので、私が担当している通信教育の「英語科教育法」のスクーリングにおいて実施しています。一人 50 分 1 回だけ。
- ・50 分の授業(中学校)内容を新出語句の導入、文法、本文指導、運用練習などに分け、それぞれについて受講生全員に指導案作成・教材作成・マイクロティーチングの準備をさせる。1 回の授業で 3～4 人の学生にマイクロティーチングを発表させ(一人 10～15 分程度)、その後相互評価、教師からの講評。指導案・教材は全員提出させ、次回の授業で評価したものを返却。すぐれたものについては、皆の前で紹介し、工夫した点など発表させる。
- ・二人のグループで 50 分の授業をやらせる。各学生 1 回又は 2 回。ビデオ撮影はしていない(今後検討したい)。

F. 積み重ね式

- ・教育法Ⅱ(一人 25 分 1 回)、教育法Ⅲ、Ⅳ(一人 50 分 1～2 回)
- ・Ⅰでは希望者数名が 1 回、Ⅱでは全員が 15～20 分の micro teaching を 5 回程度、Ⅲでは 3 人 1 組で 50 分の授業を 1 回
- ・3～4 人で 30 分～50 分(人数と group 数により変化)での group demonstration. Ⅰではマイクロデモ、Ⅱでは教案を書いたデモ
- ・英語科教育法Ⅱにおいては、グループ(5 名程度)で実施。4 技能や grammar, vocabulary に分け、理論を研究した後、それを実践。40 分程度。英語科教育研究Ⅲにおいては、個人でビデオ撮影等を行い、実習に向けた訓練を行う予定。
- ・英語科教育法Ⅰではまず一人 5 分ずつ 1 コマ 2～3 名で回し、スキル別の 15 分間を 2～3 名のグループにて行う。英語科教育法Ⅱでは各教授法ごとのデモ 15 分を 2～3 名のグループで行い、最後に 45 分の模擬授業を 3～4 名のグループで行う。
- ・Ⅱで一人 7 分、1 回ビデオ撮影;Ⅲで一人 15 分、2 回ビデオ撮影
- ・Ⅰでは 15 分、Ⅲでは 25 分、一人一回…

3) 模擬授業実施回数

A. 1 回以下

- ・数人の学生に 50 分の授業をしてもらう。授業はビデオで撮影する。

B. 1～2 回

- ・3 人一組 1 回
- ・指導案の検討を授業で続けた後、マイクロティーチングは一人 1 回
- ・一人 5 分、本番は 1 回、ビデオ撮影あり。
- ・一人約 20 分、1 回
- ・学生ペアによる発表(20～30 分程度)、各ペア 1 回…
- ・一人 10 分 1 回
- ・グループで各 1 回、5 人程度
- ・一人 10 分～15 分(1 回)…
- ・一回 20 分
- ・2 名で一組、一組が 10 分、1 回
- ・学生グループ(3～4 名)による模擬授業、20 分、1 回
- ・作成した教材について peer feedback し、得点化し最高得点者が翌週に模擬授業。一人 20 分 1 回。

- ・一人 45 分で 1 回…
 - ・一人 50 分 1 回
 - ・50 分 1 回、ビデオ撮影有
 - ・6 名グループで 50 分 1 回
 - ・一人 50 分、1 回ビデオ撮影なし
 - ・受講生が 2 名なので、模擬授業は無理なので、私が担当している通信教育の「英語科教育法」のスクーリングにおいて実施しています。一人 50 分 1 回だけ。
 - ・一人 40 分程度(1~2 回)
 - ・二人のグループで 50 分の授業をやらせる。各学生 1 回又は 2 回。ビデオ撮影はしていない(今後検討したい)。
 - ・一人 50 分 1~2 回
 - ・I では 15 分、Ⅲ では 25 分、一人一回…
 - ・教育法Ⅱ(一人 25 分 1 回)、教育法Ⅲ、Ⅳ(一人 50 分 1~2 回)
 - ・20 分 1 回、45 分 1 回
 - ・I では希望者数人が 1 回、Ⅱ では全員が 15~20 分の micro teaching を 5 回程度、Ⅲ では 3 人 1 組で 50 分の授業を 1 回
 - ・教案作成が一校時分 3 人一組で。その 3 分の 1 ずつ(15-18 分)で、英語教育法Ⅰで 1 回、Ⅱで一回。
 - ・I では 15 分、Ⅲ では 25 分、一人一回…
 - ・グループ(6 名程度)で 1 回 1 学期。ビデオ撮影をすることもある。
 - ・二人ペアで 25 分間の模擬授業を前期・後期 1 回ずつ(計 2 回)行っている。
 - ・一人 15~20 分、各学期 1 回、ビデオ撮影(DVD 化し学生に渡す)。…
 - ・前・後期に一回ずつ、一人 15 分…
 - ・Ⅱ で一人 7 分、1 回ビデオ撮影;Ⅲ で一人 15 分、2 回ビデオ撮影
 - ・20 分、2 回…
 - ・20 分 2 回
 - ・一人約 20 分程度、約 2 回…
 - ・一人 2 回
 - ・一人 35 分×2 回、ビデオ撮影はしていませんが、教育実習経験済の 4 年生を交えて授業を行っています
 - ・40 分 2 回程度
 - ・一人 30 分、2 回
 - ・一人 45 分、2 回
 - ・4~5 名を 1 グループとして 20 分の microteaching を学期中に 2 度実施…
 - ・一人 30 分 2 回
 - ・1 回目:一人約 15 分×3=45 分の中学 or 高校の授業(3 人で 1 回分を担当)、2 回目:一人約 30 分教育実習先の教科書で実習時に教えるであろうレッスン。
 - ・一人 50 分と 30 分計 2 回、各人模擬授業の後、意見交換、助言などの時間を 10 分ほど設けている
- C. 2~3 回
- ・一人 50 分。各自 2~3 回。ビデオ撮影は各自 1 回分を目安として実施。その他、模擬授業のための練習発表(約 30~40 分)も数回実施。
 - ・半期中に一人 2~3 回、各回 10~15 分程度
 - ・一人 10 分の持ち時間で、最もフォーカスしたい授業の一部を全員の前で教師役として授業させています。毎回 3~4 人を指名し、全員が少なくとも 3 回は模擬授業を体験するようにしています。
 - ・一人 50 分 3 回

- ・一人 30 分程度、1 セメスター 3 回、ビデオ撮影は最終回のみ。
- ・授業案作成後 1 回目は一人約 30 分、2 回目以降は 45 分。学生たちのフィードバックと担当教員のコメントを基に修正して、3 回目以降に望む。2 回目は実習校の生徒の特質などを考慮に入れできるだけ実習に役立つように工夫させている。
- ・一人 3 回(2 分、10 分、40 分)、ただし 10 分はペアで、40 分は 4 人一組で一つの授業を行う。すべて録画される。
- ・3 人グループ中学校 50 分授業、学期中 3 回、ビデオ撮影し、学期末に授業の振り返りレポートを書く

D. 3～4 回

- ・一人 5 分～15 分・3 回～4 回
- ・一名につき概ね 3～4 回…
- ・英語教育Ⅰでは 5～10 分のマイクロティーチングを一人 3～4 回。英語教育Ⅱでは 50 分
- ・クラスの中で一人 30 分ずつ 4 回(平均)教案を書いた上で模擬授業を行っている。ビデオ撮影を 4 回目のときに行いその映像を本人見せ、講評する。
- ・一人 20 分 4 回…
- ・一人 45 分、一人年 4 回指導案作成は数多く

E. 6 回以上

- ・一人 6 回、10～20 分ビデオ撮影
- ・一人 15 分半期 6 回…
- ・一人 5 分から 10 分、14 回
- ・ほぼ毎回一人 10 分(後半は一人 50 分)
- ・15 分×10 回、50 分×3 回(各コマ)
- ・初回: 一人 30～40 分、2 回目: 40～50 分(受講者が 5 人以上の時は 30～40 分)、3 年次: 2～3 回、4 年次: 3～4 回(3 人以下の場合は 5～6 回)

4) 模擬授業の生徒役

- ・グループ(6 名程度)で 1 回/1 学期。ビデオ撮影をすることもある。
- ・4～5 名を 1 グループとして 20 分の microteaching を学期中に 2 度実施…
- ・小グループ内で実施させています。…
- ・一人 20 分程度で各班内で実施
- ・一人 10 分の持ち時間で、最もフォーカスしたい授業の一部を全員の前で教師役として授業させています。毎回 3～4 人を指名し、全員が少なくとも 3 回は模擬授業を体験するようにしています。

5) 模擬授業の内容

- ・…時間が限られているので発音指導に特化した内容に限定している。授業担当者本人には自分の授業の自己採点をさせ、ほかの学生には授業についてのコメントを書かせ、教員のコメントもマイクロティーチング後にしている。
- ・…語彙指導について教える時に、フラッシュカードを使って教えたり、オーラルイントロダクションをさせたり、グループ内でマイクロティーチングを行わせる。…
- ・各回の課題(口頭導入、語彙の定着訓練、帰納的・演繹的文法項目の導入、グループ・ペア活動の指導など)に基づいて受講生が題材を用意し発表する。
- ・教授科目(例えば進行形の教え方)について簡単に実演させる程度
- ・…1 回目は OC を 2 回目は focus on form の授業をさせている。

6) 模擬授業のフィードバック: 形態 ① 筆記、② 口頭(例: ディスカッション); 評価者 ① 自分、② クラスメート、③ 教員; また、約 4 割の授業で模擬授業の録画が行われており、それをフィードバックに用いている場合も多い(詳

細は「録画」の項を参照)。

- ・3人グループ中学校50分授業、学期中3回、ビデオ撮影し、学期末に授業の振り返りレポートを書く
- …時間が限られているので発音指導に特化した内容に限定している。授業担当者本人には自分の授業の自己採点をさせ、ほかの学生には授業についてのコメントを書かせ、教員のコメントもマイクロティーチング後にしている。
- …完成した指導案に従って、一人15分程度の模擬授業を実施して批評し合う。…
- …ビデオ撮影と自己評価あり。
- …実施後に意見交換、学生による feedback sheet 記入・回収。
- …模擬授業の後に本人および他の学生に意見・感想等を述べさせ、最後に教員がコメントする。
- …模擬授業の後で余った時間を利用して、学生と当日の授業についてディスカッション
- …打ち合わせあり、他の学生は良い点、悪い点を3点ずつコメント。担当教員からも公開でコメント。
- …ビデオ撮影を4回目のときに行いその映像を本人に見せ講評する。
- …ビデオ撮影、模擬授業後、全員でディスカッション。
- …ビデオ撮りをしてリフレクション。

7) その他

- ・作成した教材について peer feedback し、得点化し最高得点者が翌週に模擬授業。一人20分1回。
- …全体の授業以外に課外で模擬授業の計画・試行をするグループコーチングの時間を各グループ30～45名を2回。ただし、たいてい2グループ並行で同室で入り乱れてやっています。

質問項目14 英語指導に要する英語コミュニケーション能力養成に特化した科目について：自由記述式回答

- ・英語コミュニケーションⅠ(必修)、関心のあるトピックについて調査した内容を発表する
- ・英語ライティング(必)、英語スピーチ演習(選)、英語会話(必)各20名程度
- ・英語コミュニケーションⅠ,Ⅱ 必修、各40名程度・英語科教育として必要なコミュニケーション能力を育成する
- ・英語表現法1(選択必修)、同2(選択)、英語会話1(選択必修)、同2～4(選択)、英語論文作法1～2(選択)
- ・Oral Communication I a,b 必修 (会話) 全員、Oral Communication II a,b 必修 (Discussion) 全員、Oral Communication III a,b 必修 (Discussion & Speech) 全員、Oral Communication IV a,b 選択 (Discussion & Debate)
- ・英会話Ⅰ(英語運用力全般)必修。英会話Ⅱ(英語ディスカッション)選択。英会話Ⅲ(英語プレゼンテーション)選択。
- ・英語コミュニケーション A/B 必修4単位。パブリックスピーキング選択2単位。アドバンストリスニング選択2単位。クリエイティブライティング選択2単位。
- ・英会話(必) L.T.(必) I.L.(必) 同時通訳演習(選択) A.W.(選択)
- ・Academic Writing/Communicative English/Public Speaking/Debate/通訳/翻訳から選択必修で2単位。
- ・会話、選択、20名
- ・Oral English I, II (選択科目)、Situational English 1, 2 (選択科目)
- ・Internet English, Internet English A/B, The English-Speaking World, The English-Speaking World A/B, Debate in English, Academic Writing A/B のうちいずれかの一科目必修(各4単位)
- ・英語教育法
- ・教職対策演習
- ・(必修)英会話、英作文、現代英語演習; (選択)英会話、英作文、現代英語演習
- ・Oral Communication, Public Speaking
- ・バランスのとれた4技能を毎時訓練しています。
- ・オーラルコミュニケーション中級Ⅰ必修、40名程度、イギリス人教員による指導
- ・英語英米文学科在籍しながら教職を取っているのでスキル科目(L, S,R,W)必修(1クラス45名くらい)もたくさんあ

るし、選択科目も複数ある

- Public Speaking I (2 年次・2 単位) 必修・II(3 年次・2 単位) 選択; 英語の会話能力のみではなく人前で話す演習の授業→プレゼンテーションを個人又はグループで行い、コミュニケーション能力をつけることを目標とする
- native speakers による speech, discussion のクラス
- プレゼンテーション I/II (必) プレゼンテーションが出来るようになる。ディベート I/II (必) ディベートが行なえるようになる。 インターラクティブイングリッシュ III/IV (必) いろいろな話題でディスカッションができるようになる。
- Composition III, IV Theme Writing I, II いずれか一方選択必修。Composition V, VI Public Speaking & Composition I, II どちらも必修。
- スピーキング I ~ III、リスニング I ~ IV 必修 135 名、英語ディスカッション I、II 40 名、パブリックスピーキング 40 名
- イングリッシュコミュニケーション I, II, III 必修、本人の能力の伸長、10 人。ライティング 選択、書く能力の伸長、10 人。ハイステップイングリッシュ選択 4 技能を英検準一級レベルに伸ばす 10 人。
- コミュニケーション英語必修
- 「英語科教科教育法特論 II」(必修、約 20 名) コミュニカティブな学習活動の設定および教材・テストの構成を実践的に学習する。「英語科教科教育法 II」(必修、約 20 名) 英語指導に必要な発音・語彙・文法等のフォーマルスキルを養成する。「英語科教科教育法 III」(必修、約 20 名) 英語による教室内学習指導で用いる英語のコミュニケーション能力およびディスコース能力を養成する。
- 教養教育の一部として英語アドバンストコースを提供。選択。
- 英会話 I、英会話 II
- 外国語コミュニケーション、英会話、英作文、異文化理解、異文化間コミュニケーション論(いずれも外国人教員担当で必修、詳細は不明)
- 英語コミュニケーション系科目(20 単位必修、40 単位選択)、履修者数は 10~30 前後
- 「英語教育教材としての民衆文化」選択、2009 年 1 月開講により履修未定。
- 英語コミュニケーション I~VI(スピーキング、ライティング) 平均 40 名前後
- 英語音声学講義、演習 I, II、英語スピーキング I~IV、英語ライティング I, II、英語リーディング I, II
- 特にありませんが、教授法科目自体英語で授業を行い、能力養成の一環ととらえています。
- 外国語コミュニケーション
- 「英語コミュニケーション」native による授業、応答練習を主とする。英語コミュニケーション能力の向上、必修選択、教職以外の学生も履修
- 英語コミュニケーション III (選) 言語学に関するテキストとタスク、language and our world (ディスカッションなど); 英語コミュニケーション IV (選) 日米比較文化に関するテキストとタスク、eye on America (ディスカッションなど)
- 英語コミュニケーション I, II (外国人教師) 比較文化 III、IV (英語使用・留学生も加わる) 比較文化 I, II (外国人教師)
- 学部が英語(コミュニケーション)の学部なので、ほぼすべての講座が該当する。
- Reading AI~CII (6 科目)、Writing AI~BII (4 科目)、Oral English AI, AII (2 科目)
- Conversation AI~CII (6 科目) 必修(学科生全員、定員 100 名)

質問項目 17 地域との連携について: 自由記述式回答

1) 授業見学

- 早期英語教育研修会(系列短大教授による講演)、授業見学(地域の中学校)
- 授業見学、ボランティアの派遣
- 近隣の公立中学に学生が出向き、授業見学、補助、行事の援助等を行なっている。
- 付属高校授業見学。高大連携高校での教科研修生。〇〇キャンパス近隣の小学校や中学校でのボランティア活動。

- ・英語科授業研究Ⅰ、Ⅱ(他教員担当)において授業見学等を実施
- ・系列校の授業見学を行なっている。近隣の小学校へ英語指導サポーターとして学生を派遣している
- ・市内教育研究会に学生が参加する(授業見学)
- ・近くの小学校(2校)の英語科授業(金沢市は特区なので)の見学。市内の学校公開に合わせて秋頃。また中学校の授業についても〇〇大付属中学の公開授業があると利用する場合もある。
- ・中学校への授業参観、ボランティアでの学習支援活動
- ・公立中学校・高等学校各一校を協力校として授業見学及び反省会、地域の中学校での小・中連携の市指定校の授業見学
- ・観察実習、教育実習、サポート活動
- ・指導ボランティア、研究会の授業見学
- ・付属中学校での授業参観
- ・市内公立小学校において英語活動のグループ実習(HRT と TT)を実施(前期1回、後期1回)、留学生と日本人学生がペアとなつてのインターシップと近郊の学校で実習、観察実習、介護実習、教育実習は学部の教育実習委員会が付属校園及び地域の教育・福祉機関と連携して実施
- ・地域の小・中学校への授業観察・指導を行っている。
- ・授業見学、教育ボランティアの派遣
- ・授業見学、公立中高の英語科教員を対象とするワークショップの開講。

2) ボランティア・授業補助

- ・小中学校にボランティアとして週一回程度学生が出向いています。
- ・授業見学、ボランティアの派遣
- ・附属中学校、その他の地域の中学校と連携し、教育実習、補助教員などを実施している。
- ・近隣の公立中学に学生が出向き、授業見学、補助、行事の援助等を行なっている。
- ・区立小学校中学校でのボランティアティーチャー(補助員)として支援活動を行うことを奨励し、年間 5～6 名がこれに応じている。
- ・ボランティアの補助教員派遣
- ・ボランティアの補助教員派遣
- ・ふじみ市と鶴ヶ島市とは学校ボランティアの制度あり。主に小学校の英語活動の補助を務めている。
- ・①大学所在地の県や市の現職教員のための研修会を行ったり、②現職教員の研修として本学の授業を受けたりしている。学生については③市内小学校の英語の授業(ネイティブスピーカーの)のアシスタントとして補助のボランティアをしたり、④また大学での土曜の午後などに地域の小学生や中学生に英語を教える会を開催し、ネイティブスピーカーの先生の指導のもと、毎回 10 人ほどの学生ボランティアが指導している。
- ・小・中の英語指導の手伝い(週末等)
- ・付属高校授業見学。高大連携高校での教科研修生。生田キャンパス近隣の小学校や中学校でのボランティア活動。
- ・市教育委員会と学習支援ボランティアの連携をして学生派遣。同じく市立小学校の英語活動補助のため教職履修者を派遣。
- ・系列校の授業見学を行なっている。近隣の小学校へ英語指導サポーターとして学生を派遣している
- ・同じ学園の〇〇中学・高校をはじめ、岡山県立高校(〇〇高校、〇〇高校他)、私立高校(〇〇高校他)などと連携し、来学見学・授業受講等及び高校へ出向いての出前授業等。近隣の小学校へのボランティア派遣等。
- ・市内の小学校に授業サポートに行っている模様。ただし、教職課程との関連というのではなし。ボランティア活動に熱心な地元在住の教員による指導の一環。具体的にはよく知りません。
- ・教職キャリア論、スクールボランティアの派遣

- ・中学校への授業参観、ボランティアでの学習支援活動
- ・中学校へボランティアの補助教員派遣
- ・教職トライアル(付属小・中で、2週間に一度授業見学(半日)ー1年生;教職リサーチ(協力小・中学校で1週間ずつ、一日中授業見学ー2年生;教職インターン(協力小・中学校で60時間程度のボランティア補助)
- ・近隣の小、中学校へのティーチングアシスタント派遣、付属小・中学校研究発表会アシスタント派遣。
- ・観察実習、教育実習、サポート活動
- ・ボランティアの派遣
- ・指導ボランティア、研究会の授業見学
- ・補助教員派遣
- ・市内公立小学校において英語活動のグループ実習(HRT と TT)を実施(前期1回、後期1回)、留学生と日本人学生がペアとなつてのインターシップと近郊の学校で実習、観察実習、介護実習、教育実習は学部の教育実習委員会が付属校園及び地域の教育・福祉機関と連携して実施
- ・ボランティアの補助教員(特に小学校)
- ・Activities という授業の一環として近くの小学校の英語活動を支援したり、同法人内の中学校でインターシップをしたり、学習ボランティアとして大学のある日立市の小学校へ学生を派遣している。
- ・授業見学、教育ボランティアの派遣
- ・ボランティアの補助教員派遣、子供英語体験講座の開催(地域の小・中向け)、地域の高校、小学校教員の研修引き受け、夏季研修講座開催
- ・〇〇中学校、〇〇中学校など、豊島区と教育提携を結び、授業のTA、土曜日の補修授業等の手伝いをしている。
- ・小学校を中心に授業アシスタントして近くの公立小へ出ている
- ・職員研修会、ボランティアの派遣(大学生)、ALTの支援・・・小学校英会話活動関係
- ・〇〇中学校への学習ボランティアの派遣
- ・児童英語教職課程を設置しているので、教育実習を地域の小学校でやらせていただいている。その他 AETs のアシスタントとしてボランティアもしている学生がいる。地域の小学生(4・5年生)と留学生との交流をしている。
- ・草加市内小学校への英語ボランティア派遣、OB で英語教員になっている人を会員として研究会を立ち上げ、年2回学生向けの講演会などの実施。
- ・希望者のみ中学校へのスクールサポーターとして派遣
- ・地域の小学校に海外からの留学生及び教員志望の大学生を派遣し、授業の手伝いをしている。
- ・英会話活動を実施している地元小学校と連携し、観察参加を行なっている。

3) 行事などの補助

- ・近隣の公立中学に学生が出向き、授業見学、補助、行事の援助等を行なっている。
- ・学校行事のヘルパー(アシスタント)として吹田市の学校をサポート
- ・近隣の小、中学校へのティーチングアシスタント派遣、付属小・中学校研究発表会アシスタント派遣。

4) 学校インターンシップ

- ・堺市の〇〇学校インターンシップなど
- ・教職トライアル(付属小・中で、2週間に一度授業見学(半日)ー1年生;教職リサーチ(協力小・中学校で1週間ずつ、一日中授業見学ー2年生;教職インターン(協力小・中学校で60時間程度のボランティア補助)
- ・インターンシップ
- ・市内公立小学校において英語活動のグループ実習(HRT と TT)を実施(前期1回、後期1回)、留学生と日本人学生がペアとなつてのインターシップと近郊の学校で実習、観察実習、介護実習、教育実習は学部の教育実習委員会が付属

校園及び地域の教育・福祉機関と連携して実施

- ・〇〇小学校、大阪市立〇〇小学校、非営利 NPO 法人(JAE)ドリカムスクールインターンシップ
- ・Activities という授業の一環として近くの小学校の英語活動を支援したり、同法人内の中学校でインターンシップをしたり、学習ボランティアとして大学のある日立市の小学校へ学生を派遣している。

5) 懇談会・講演

- ・早期英語教育研修会(系列短大教授による講演)、授業見学(地域の中学校)
- ・特にはないが、年数回付属校との懇談会があり、情報交換をしている
- ・草加市内小学校への英語ボランティア派遣、OBで英語教員になっている人を会員として研究会を立ち上げ、年2回学生向けの講演会などの実施。

6) その他

- ・東大阪市・摂津市の教育委員会を通じて同市の小中と多方面で連携しています。
- ・付属高校授業見学。高大連携高校での教科研修生。〇〇キャンパス近隣の小学校や中学校でのボランティア活動。
- ・個人レベルで行かせています。教師塾、京都で募集しているもの
- ・児童英語教職課程を設置しているので、教育実習を地域の小学校でやらせていただいている。その他 AETs のアシスタントとしてボランティアもしている学生がいる。地域の小学生(4・5年生)と留学生との交流をしている。
- ・水戸市立〇〇小学校へアメリカからの留学生を中心とした訪問。

平成 20 年度
科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書

英語教員の質的水準の向上を目指した
養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究

*Developing English Teacher Competencies:
An Integrated Study of Pre-service Training,
Professional Development, Teacher Evaluation, and Certification Systems*

平成 21 年 3 月 25 日発行

発行者 文部科学省科学研究費補助金基盤研究 (B)

JACET 教育問題研究会

JACET SIG on English Education

研究代表者 神保 尚武 (早稲田大学)

研究会代表 久村 研 (田園調布学園大学)

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学商学部 気付

電話 03-5286-2081

印刷所 有限会社 桐文社

〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階

電話 03-3781-4010

本書の一部あるいは全部を引用または複写複製する場合には、
本書より引用したことをお断り下さい。