

平成 21 年度
科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書
平成 21 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 22 年（2010 年）3 月

謝 辞

本研究にあたり、国内外の多くの方々のご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、報告書の冒頭に当たり、お名前を掲載させていただくことで、一括して感謝申し上げます。

なお、本研究成果が、皆様の今後の活動や研究にお役立つことを期待しています。

- ・ EPOSTL 翻案の試行調査で教育実習修了生調査にご協力くださった先生方 (50 音順)
猪井新一先生 (茨城大学)、卯城祐司先生 (筑波大学)、小田眞幸先生 (玉川大学)、小野田榮先生 (神田外語大学)、木村松雄先生 (青山学院大学)、清水由理子先生 (獨協大学)、田口 純先生 (筑紫女学院大学)、中村朋子先生 (広島国際大学)、西川栄紀先生 (大東文化大学)、羽山恵先生 (獨協大学)、原田園子先生 (神戸女学院大学)、三浦清進先生 (和洋女子大学)、山口正文校長先生 (茅ヶ崎市立中島中学校)、横田 秀樹先生 (金沢学院大学)
- ・ EPOSTL 翻案の試行調査で初任教員調査にご協力くださった先生方 (50 音順)
狩野 博臣先生 (長崎県教育庁高校教育課)、岩崎伸輔先生 (名古屋市教育センター)、遠藤浩之先生 (さいたま市立教育研究所)、高坂仁美先生 (岡山市総合教育センター)、菅原文江先生 (盛岡市教育委員会)、中原泰男先生 (岐阜県教育委員会)
- ・ アリゾナ訪問の際にご協力くださった方々 (順不同)
Dr. Patty J. Horn, College of Education, Northern Arizona University (NAU)
Ms. Jan Amator, Deputy Associate Superintendent; Donna Campbell, Director of Professional Development
Dr. Fredricka Stoller and Dr. William Grabe, English Department, NAU
Dr. Jean Boreen, Associate Dean of the College of Arts and Letters
- ・ フランス訪問の際にご協力くださった方々 (順不同)
Ms. Ross Wright フランス英語教育学会(France TESOL)会長
Ms. Philia Thalgott 欧州評議会言語政策局専門官
Ms. Claire Extramiana フランス文化コミュニケーション省、フランス語教育専門官
Prof. Jean-Claude Beaco ソルボンヌ大学、外国語としてのフランス語学部教授

平成 22 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)	創価大学文学部専任講師
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	佐藤千津 (Sato, Chizu)	大東文化大学外国語学部専任講師
研究協力者	中西千春 (Chiharu, Nakanishi)	国立音楽大学准教授

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
平成 21 年度実績	2,100	189	2,289
合計	11,600	3,039	14,639

目 次

謝 辞	(i)
研究組織	(ii)
研究経費	(ii)
研究成果	(iv)

概要

第1章 英語教師の成長につながる日本版 EPOSTL の開発に向けての研究	1
第2章 北アリゾナにおけるメンター育成プログラムと日本への示唆	11
第3章 日本の教員養成課程におけるポートフォリオ導入と活用への示唆	13
第4章 フランスの英語教員養成:コンクール(公務員試験)の役割	14

本 編

第1章 英語教師の成長につながる日本版 EPOSTL の開発に向けての研究	16
第1節 EPOSTL・英語教師教育の動向・研究の目的/16、第2節 日本版 EPOSTL の第1次 翻案開発/31、第3節 EPOSTL の日本への文脈化の試み①/43、第4節 EPOSTL の日本への 文脈化の試み②/50	
第2章 北アリゾナにおけるメンター育成プログラムと日本への示唆	56
I 研究の背景/56、II 北アリゾナ大学の新任研修プログラムについて/59、III 北アリゾナ 大学のメンター指導プログラムに関する考察/63、IV 日本の教師教育への示唆/65	
第3章 日本の教員養成課程におけるポートフォリオ導入と活用への示唆	68
I 研究の目的/70、II 先行研究:ティーチングポートフォリオ/70、III EPOSTL におけ るポートフォリオ:資料(a dossier)/73、IV 海外の事例/74、V 日本の教員養成課程への示 唆/78、VI まとめ/80	
第4章 フランスの英語教員養成:コンクール(公務員試験)の役割	82

資料編

第1章 英語教師の成長につながる日本版 EPOSTL の開発に向けての研究	88
第2節 日本版 EPOSTL の第1次翻案開発:1. 資料1. 翻案作成過程における削除項目及 びその理由/88、2. 資料2. 翻案作成過程における修正の有無の一覧/95、第3節 EPOSTL の日本への文脈化の試み①:1. 第2次翻案の例/97、2. 試行調査で削除した項目/100	
第2章 北アリゾナにおけるメンター育成プログラムと日本への示唆	101
1. アリゾナ訪問記録/101、2. アリゾナ州の教育基準/102	
第4章 フランスの英語教員養成:コンクール(公務員試験)の役割	108
フランス・ベルギー訪問記録/108	

2009 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 2009

2. 論文発表

- ・ Sakai, S. & Takagi, A.: Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners, *The Journal of Asia Tefl* , 2009, vol.6, no. 3, pp.297-325.
- ・ 酒井志延「大学生の英語学習意識構造について」(上)『英語教育』2010 年 1 月号(第 58 巻第 11 号)、pp. 62-64、(下) 同 2 月号(第 58 巻第 12 号)、pp.62-64、大修館書店
- ・ 久村研「今求められている英語教員像とは」『英語教育』2010 年 2 月号(第 58 巻第 12 号)、pp. 10~13. 大修館書店
- ・ 浅岡千利世「新指導要領下で英語教員養成は変わるのか」同上、pp. 20~22
- ・ 中山夏恵／大崎さつき／神保尚武「長期的視野に立つキャリア形成：英米の教員研修制度の学ぶ」同上、pp.23~25
- ・ 高木亜希子「自律する教師を目指して：生涯を通した教員養成を」同上、pp.28-30

3. 学会発表

- ・ JACET 関東大会, 青山学院大学, 6 月 21 日(土) シンポジウム:「英国の教員養成・研修・評価制度の特徴と日本への示唆」(大崎, 佐藤, 浅岡, 久村)／全体シンポジウム:「英語教員養成と言語教育政策」(司会: 久村, 提案者: 酒井, 臼井, 他 1 名)
- ・ 全国英語教育学会, 鳥取大学湖山キャンパス, 8 月 8, 9 日(土・日), 発表①:「ELP を活用した日本の英語教育実習生のための Can-do リストの開発研究」(久村, 石田, 河内山)／発表②:「メンター制度についての研究と日本の教育への示唆」(酒井, 中山)
- ・ JACET 全国大会, 北海学園大学, 9 月 4 日~6 日(金~日) シンポジウム①:「英語教員の研修と評価—教育委員会への調査結果に基づいて—」(今村, 清田, 中山, 大崎)／シンポジウム②: *Initial Teacher Education for English Teachers in Japan: Reappraising the Roles of Tertiary Education Institutions* (石田, 臼井, 浅岡)
- ・ JUSTEC (日米教師教育コンソーシアム), ハワイ大学 East-West Center, 9 月 17 日~20 日(木~日) シンポジウム①: *Seeking a New Framework of Initial Teacher Education, Professional Development, and Evaluation for Secondary School EFL Teachers in Japan* (久村, 石田, 今村, 伊東)／シンポジウム②: *Improving Students' Learner Autonomy in Japanese Educational Settings* (酒井, 清田, 高木, 中山)

概 要

【第 1 章】

英語教師の成長につながる日本版 EPOSTL の開発に向けての研究

第 1 節 EPOSTL・英語教師教育の動向・研究の目的と課題

I EPOSTL について

1. EPOSTL の定義

EPOSTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*) (Newby et al., 2007) は、言語教育に携わる教員養成課程履修学生の成長を促すために開発されたリフレクション用教育実践ツールである。

2. EPOSTL の背景

EPOSTL 開発の基盤は、「ヨーロッパ共通参照枠 (CEFR: Common European Framework of Reference)」、「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP: European Language Portfolio)」、および、「ヨーロッパ言語教師教育プロフィール (Profile: European Profile for Language Teacher Education)」である。

3. EPOSTL の目的と活用法

3.1 主要目的

言語教師の専門知識、専門能力、自己評価力の育成など 8 項目を主要目的とする。

3.2 活用法

教職課程が始まった段階から、教育実習を経て教職につく段階に至るまでの過程で、指導者の助言に従って、言語教育の履修生に利用されることが期待される。また、教職カリキュラムの設計に携わる指導教員には、指導目標の明示と指導内容の特定に役立つ。

4. EPOSTL の構成

Personal Statement (個人履歴)、Self-assessment (自己評価)、Dossier (個人資料) の 3 部が主体の構成になっている。この中でも、EPOSTL の核心は、「自己評価 Can-do 項目」である。

4.1 自己評価 Can-do 項目

Can-do 項目数は 193 で、言語教師が達成すべき核となる専門能力として、欧州 33 カ国の教職課程履修生及び指導教員によって同意された。履修生にとっても、現職教員にとっても、向上を図るべき専門能力として位置づけられる。

4.2 自己評価 Can-do 項目の構成

7 分野から成り、それぞれの分野にはいくつかの領域が設定され、その領域の下位に

Can-do 項目が並ぶという構成になっている。

Ⅱ 教育改革と英語教師観の動向

本研究の社会的背景として、最近 10 年余りの教育改革と英語教師像議論の動向について、以下の項目で論じている。

1. 最近の教育改革の動向

1.1 教育改革／1.2 教師教育改革

2. 英語教師観の動向

2.1 国が求める英語教師力／2.2 英語教師観 (2.2.1 プロとアマの近接化／2.2.2 専門職論)

Ⅲ リフレクションに基づく教師教育の研究と実践

日本版 EPOSTL の開発に欠かせない、リフレクションに関する研究 (理論)、実践、普及の動向、及び、EPOSTL の日本への応用について、以下の項目で論じている。

1. リフレクティブ・アプローチ

2. アクション・リサーチとリフレクティブ・プラクティス

2.1 アクション・リサーチ (2.1.1 課題探求型アクション・リサーチ／2.1.2 アクション・リサーチの実践事例)／2.2 リフレクティブ・プラクティス (2.2.1 リフレクティブ・プラクティスの実践事例／2.2.2 リフレクティブ・プラクティスの課題)

3. 考察：EPOSTL 応用の可能性－English teaching から language education へ

Ⅳ これまでの調査・研究で明らかになっていること

本研究会による 1998～2009 年度の研究成果、英語教員研修研究会 (TERG) による科学研究費報告書 (2001～2004 年度) 及び文科省委嘱研究 (2003, 2004 年：電子版報告書) から、日本版 EPOSTL の開発と普及に資する研究成果を精選している。

1. 教職課程

1.1 「英語科教育法」の指導傾向／1.2 教職課程で養成すべき力 (1.2.1 英語力／1.2.2 授業力／1.2.3 資質と教職の適性)

2. 教員の採用で重視される力

3. 現職教員の資質能力・専門性

3.1 英語力 (3.1.1 望ましい英語力／3.1.2 英語力基準)／3.2 授業力 (3.2.1 授業力の要件／3.2.2 授業力基準)／3.3 段階別専門能力基準

Ⅵ 研究の目的

- ・ EPOSTL の日本への文脈化をはかることにより、日本の英語教師教育、特に、英語教職課程履修生のための到達目標となる自己評価 Can-do 項目を含むポートフォリオを

開発し、それを普及することを目的とする。

- ・ その第 1 段階として、本研究では、EPOSTL の自己評価 Can-do 項目の翻案を、英語教師教育のために作成することを目標とする。

第 2 節 日本版 EPOSTL の第 1 次翻案開発

I 日本版 EPOSTL の第 1 次翻案開発までの過程

1. 第 1 次翻案開発のステップ

- (1) 第 1 段階として、研究会でオリジナルの英語版を日本語に翻訳した。
- (2) 第 2 段階では、研究会にて討議の結果、144 項目にまとめた。
- (3) 第 3 段階では、研究会以外で英語教員養成に携わっている研究者・教育者に、上記 144 項目に対する意見を求め、その結果に基づき 100 項目にまとめた。

2. 第 1 次翻案の開発基準

- (1) 日本の中学・高等学校の英語指導内容・方法と合致しない項目を削除又は修正する。
- (2) 日本人の英語教師の英語運用力（英検準 1 級程度）や授業力のレベルを超えた、高度な内容を含む項目を削除又は修正する。
- (3) 日本の教職課程履修生の実態から、大幅な内容修正を必要とする項目は原則として修正又は削除する。
- (4) 日本の教職課程履修生にも理解可能な用語や表現を用いる。
- (5) 日本の教育環境では内容的に重複すると判断される項目は統合する。

3. 第 3 段階での調整

第 2 段階でまとめた 144 項目について、教育実習生と身近に接する機会のある大学教員 33 名に意見を求めた。その結果、多くの回答者が：

- ・ 「適切」と判断した項目は、そのまま採用された。
- ・ 「無理」と選択されたものは、項目から削除された。
- ・ 「若干の変更が必要」または、「大幅な検討が必要」とされた項目は、文言が再検討された。
- ・ 最終段階として、再度項目を確認し、「大幅」とされたものは原則として削除し、「若干」とされたものは原則として修正したが、修正が不能と判断された項目は削除した。

II 第 1 次翻案と解説

最終的に第 1 次翻案として作成した‘can-do’項目は以下の通りである。

I 教育環境	
A. 教育課程	
1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。	

B. 目標とニーズ
2. 外国語を学習することの意味を理解できる。
3. 学習指導要領と生徒のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。
4. 生徒が外国語を学習する動機を考慮できる。
5. 生徒の知的関心を考慮できる。
6. 生徒の達成感を考慮できる。
C. 語学教師の役割
7. 生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明できる。
8. 生徒の日本語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。
9. 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。
10. 生徒からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。
11. 他の実習生や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に取り入れることができる。
12. 他の実習生の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。
13. 計画・実行・反省の手順で、生徒や授業に関する課題に気づくことができる。
14. 授業や学習に関連した情報を収集できる。
D. 組織の設備と制約
15. 実習校における設備や教育機器を、授業などで状況に応じて利用できる。
II 教授法
A. スピーキング活動
16. 話しやすい雰囲気の中で具体的な言語使用場面を設定することにより、活動に積極的に参加させる指導ができる。
17. 自分の意見、身の回りのことおよび自国の文化等について適切に伝える力を育成するための活動を指導できる。
18. 発表や討論などができる力を育成するための活動を指導できる。
19. スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーセンティックで多様な教材に精通している。
20. つなぎ言葉、あいづち等を効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を指導できる。
21. 強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるような音声訓練を指導できる。
22. 語彙や文法知識等を用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。
B. ライティング活動
23. 生徒が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。

24. 生徒がEメール等のやり取りを行う手助けとなる活動の評価・選択できる。
25. 生徒がライティングの課題のために情報を収集し共有することを手助けできる。
26. 生徒がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くことの手助けができる。
27. 生徒がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くことが出来るように指導できる。
28. 生徒が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動の評価・選択できる。
C. リスニング活動
29. 生徒のニーズ、興味、到達度に適した教材を選択できる。
30. 生徒がリスニング教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる。
31. 生徒がリスニング教材について持っている関連知識を利用し、効果的にリスニングができるよう促すことができる。
32. リスニングストラテジー（要旨や特定の情報をつかむなど）の練習と向上のために、様々な学習活動を作成・選択できる。
33. 生徒が英語の話し言葉の特徴に気づかせるような学習活動を作成・選択できる。
D. リーディング活動
34. 生徒のニーズや興味、到達度に合った教材を選択できる。
35. 生徒が教材に関心が向くよう、読む前の活動を計画できる。
36. 生徒が文章を読む際に、持っている関連知識を使うよう促すことができる
37. 様々な文章の読み方（例：音読、黙読、グループリーディングなど）を適切に行なわせることができる。
38. 読む目的（例：スキミング、スキヤニングなど）に合わせ、リーディングストラテジーの練習と向上のために様々な言語活動を展開できる。
39. リーディングとその他のスキルを関連付けるような様々な言語活動を選択できる。
40. 多読指導において、生徒のニーズや興味、到達度に合った本を推薦できる。
E. 文法
41. 生徒に適切な文法書や辞書を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、またそれらを生徒が使えるように指導できる。
42. 文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場면을提示して、言語活動と関連付けて指導できる。
F. 語彙
43. 文脈の中で単語を学習させ、定着させるための言語活動を行うことができる。
44. ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し、それらを使って英語で授業ができる。
45. 使用頻度の高い単語・低い単語、あるいは受容語彙・発信語彙のいずれであるかを判断し、それらを指導できる。

G. 文化
46. 英語学習をとおして、自分たちの文化と英語圏の文化に関する興味・関心を引き起こすような活動を指導できる。
Ⅲ 教授資料の入手先
47. 生徒の年齢、興味、英語力に適した教科書や教材を選択できる。
48. 生徒の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。
49. 教科書以外の素材（文学作品、新聞、ウェブサイトなど）から、生徒のニーズに応じた聴解と読解の教材を選択できる。
50. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイディア、指導案、教材を利用できる。
51. 生徒に適切な教材や活動を自ら考案できる。
52. 生徒に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。
53. 情報検索のためにネットを使えるように生徒を指導できる。
Ⅳ 授業計画
A. 学習目標の設定
54. 生徒のニーズを考慮し、学習指導要領の内容に沿った学習目標を立てることができる。
55. 年間の指導計画に即して、授業ごとの目標を設定できる。
56. 生徒の意欲を高める学習目標を設定できる。
57. 生徒の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。
58. 年間の指導計画に基づいて、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域の観点別評価に応じた目標を設定できる。
59. 生徒に自分の学習を振り返り、やる気を起こさせるような目標を設定できる。
B. 授業内容
60. 年間の授業計画に基づいて、一貫しつつ多様な指導計画を立案できる。
61. 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。
62. 言語や文化に関心を持たせる指導計画を立案できる。
63. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。
64. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。
65. 生徒がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。
66. 生徒のやる気や興味を引き出すような学習活動を設定できる。
67. 生徒の学習方法に応じた学習活動を設定できる。
68. 生徒の反応や意見を、授業計画に反映できる。
C. 授業展開
69. 学習目標に沿った授業形式（対面式、個別、ペア、グループなど）を選び、指導計画を立案できる。

70. 生徒の発表や生徒同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。
71. 英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立案できる。
72. 指導教員やALTとのチームティーチングの授業計画を立案できる。
V 授業実践
A. レッスン・プランの使用
73. 生徒の関心を引きつける方法で授業を開始できる。
74. 指導案に基づいて柔軟に授業を行い、授業の進行とともに生徒の興味に対応できる。
75. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。
76. 生徒の集中力を考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。
B. 内容
77. 授業内容を、生徒の持っている知識や身近な出来事や文化などに関連づけて教えられる。
C. 生徒とのインタラクション
78. 授業中、生徒の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。
79. 生徒中心の活動や生徒間のインタラクションを支援できる。
80. 生徒の様々な学習スタイルに対応できる。
81. 生徒が学習ストラテジーを適切に使えるように支援できる。
D. 授業運営
82. 個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。
83. フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。
E. 教室での言語
84. 英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に使用できる。
85. 生徒が授業活動において英語を使うように促すことができる。
VI 個別学習
A. 学習者の自律
86. 生徒が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導ができる。
87. 生徒が各自のニーズや興味に合ったタスクや活動を選択する手助けができる。
88. 生徒が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。
B. 宿題
89. 生徒にとって最も適した宿題を選択できる。
90. 生徒が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行ない、学習時間の管理の手助けができる。
91. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。
C. バーチャル学習環境
92. インターネットなどのICTを活用でき、生徒にも適切に指導できる。
VII 評価
A. 測定具の考案

93. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を選択できる。
94. 生徒の授業への参加や活動状況を評価する方法を考慮できる。
B. 評価
95. 生徒の英語運用力が向上するように、本人の得意・不得意分野を指摘できる。
96. 学習者や保護者などにわかりやすい形式で生徒の出来栄や進歩を記述できる。
97. 生徒の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる。
C. 言語運用
98. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。
D. 国際理解
99. 日本の文化と英語圏の文化を比べ、その相違への生徒の気づきを評価できる。
E. 誤答分析
100. 生徒の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。

第3節 EPOSTL の日本への文脈化の試み①

I 目的と調査方法

1. 目的

教育実習修了生の意識から、EPOSTL の日本への文脈化のために、質問項目の厳選を図る。

2. 調査方法

教育実習修了生に与えた質問紙の回答データを分析することによる。そこで、100 項目からなる質問紙を 16 大学より 178 名の教育実習を済ませた 4 年生および院生から回答を得た。

II 結果

天井効果があった項目：2, 11, 12, 14, 50, 83。床効果を示した項目はなかった。上記の天井効果を示したと見なされる 6 項目を抜き、因子間に相関関係が推定されるので、プロマックス回転を用いて因子分析をした。

当初、地域、学力、実習先、そして今後教職を志望するかどうかの意欲も異なる学生を一括りにして同じ母集団と想定して因子分析を実施することが妥当な分析方法であるか考えたが、いままで座学と模擬授業でしか英語教育に触れてこなかった学生が、少なくとも数週間、教員として実際の教育現場に赴き、生徒を指導する体験を同じように共有するわけだから、その経験を通して、何らかの共通の潜在意識が生まれているのではないかと考え分析した。因子分析の結果、異なった教育実習修了生間にいくつかの共通意識を把握することができた。教育実習修了生の意識は 3 部構成で、その内訳は：I 基本的指導、II

個別指導と評価、III 高いレベルのコミュニケーション指導であった。

教育実習修了生の共通意識としての「基本的指導」は、7 個の因子で構成されており、それぞれ「指導の工夫」、「教育環境の理解」、授業計画の立案」、「コミュニケーション活動の指導」、「適切な教材の選択」、「状況に柔軟な対応」、「省察に基づく調整」と命名した。

次に、「個別指導と評価」は、2つの因子で構成されていることが判明した。それは、それぞれ、「学習者の能力判断」、「学習者の個別指導」である。

最後の「高いレベルのコミュニケーション指導」も2つの因子で構成されている。それぞれ、「発信のための指導」、「指導の準備」である。

III 考察

100 項目から外れた項目は、天井効果を示した 6 項目、そしていずれの因子とも共通性が低かった (<0.35) 17 項目、そして内的信頼性が低かった因子を構成していた 3 項目である。共通性を持たなかった項目の削除についてだが、現実の教育では、一つ一つの指導で不必要なものではなく、共通性が低く削除された項目も重要な項目であるという考え方も理解できる。したがって、それらの再検討は今後の課題として、今回の研究では、回答者のデータからの分析であるので、教育実習修了生間において共通性が低いと認識された項目は、多くの教育実習の現場において一般的な活動ではなかったためと推察し削除することとした。新しい質問紙案は 74 項目になった。

第 4 節 EPOSTL の日本への文脈化の試み②

I 背景・目的・調査方法

1. 背景

EPOSTL の日本への文脈化のためには、実際に教育委員会に採用されて、半年以上を教員として経験した初任者教員の意識分析が欠かせない。そこで、教育実習生に対し実施した 100 項目からなる質問紙の記述の一部を（「同じ実習生」を「同僚」に）変更し、協力量請に応じて頂いた 6 つの教育委員会の 33 名の先生から回答を得た。

2. 目的

初任者教員の意識から、EPOSTL の日本への文脈化のために、質問項目の厳選を図る。研究方法は、初任者教員に与えた質問紙の回答データを分析することによる。

3. 調査方法

参加者：6 つの教育委員会 33 名の初任者教員。

II 結果

- ・ 100 項目の回答に対する内的信頼係数 (α) : 0.971。
- ・ 天井効果を示した項目：1, 2, 7, 11, 21, 50, 82。床効果を示した項目はなかった。

- ・ 天井効果を示した 7 項目を除いて、因子分析を試みたが、因子抽出はできなかった。
- ・ 実施率が低いと思われる活動：天井効果の計算方法で、4 ポイント以下であった項目は、以下の 7 項目である。19, 40, 60, 78, 86, 92, 97。
- ・ 教育実習生の調査と比較し、有意差($p<0.05$)または有意傾向($p<0.10$)をもって高い項目：天井項目を示した 7 項目と項目 75
- ・ 教育実習生の調査と比較し、有意差($p<0.05$)または有意傾向($p<0.10$)をもって低い項目：前述の「実施率が低いと思われる活動」で、リストアップされた 3 項目に加え、項目 15, 62, 99。

Ⅲ 考察

- ・ 天井効果を示した 7 項目は、実践を通してつかんだ自信の表れということができるだろう。
- ・ 実施率が低いと判断された 7 項目は、教職に就く前にはできると思っていたが、現実の教育現場ではなかなかうまくいかないことのギャップを表していると推察できる。
- ・ 分析した回答の内的信頼性が極めて高いことと、複数の因子に分解できないことから考えて、全国 6 教育委員会からの初任者の回答が、93 項目を構成要素とする初任者教員の実践を通して得た一つの大きな教育に対する意識として考えることができるであろう。

Ⅳ 結論

- ・ 天井効果を示した 7 項目と実施率が低い 7 項目を除いた 86 項目は、半年以上の経験を持つ初任者の意識を測るチェックリストとしては適切といえるであろう。
- ・ 実施率が低い 7 項目は、応用的または高い能力と判断できるので、2 年次以降の教員のチェックリストとなりうると考えられる。

第 5 節 今後の課題

1. 「到達目標」として開発することは妥当か？

自己評価 ‘can-do’項目を、

- ・ 養成課程における「最終到達目標」として開発するのか、
 - ・ 教員志望の学生が努力すれば達成可能な「目標」とするのか、
 - ・ すべての履修学生に求める「最低基準」とするのか、あるいは、
 - ・ 柔軟な「参照枠」として、教員養成機関が活用可能なものとするのか、
- などによって、‘can-do’リストの最終的な構成と内容が決まってくると考えられる。今後調査や議論に基づく検証が必要である。

2. 専門能力の領域

「採用で重視される項目」(第1節、V、2)の調査で明らかになったように、第1に重視されるのは、「人物」であり、「教育に対する情熱と熱意」である。こうした人間性や人間の情意的な側面に関する事項は、EPOSTLには含まれていない。これは、日本版EPOSTLの開発と普及、つまり、EPOSTLの日本での文脈化にとって、大きな課題の1つになることが予測される。

3. 専門性基準に向けて

日本版EPOSTLの開発を含め、専門性の基準策定の方法には次の3点が考えられる。

- ・ 国(文科省)の責任において策定する
- ・ 各教育委員会が研究委員会などを立ち上げて策定する
- ・ 大学や学会などの研究者グループが中心となって策定する

理想的に言えば、この3者の協働による開発が期待されるところである。

4. 当面のアクション・プラン(2010年度)

- ・ JACET 関東支部大会(6月20日)において、第1次翻案を使用したワークショップによって参加者からのフィードバックを求める。
- ・ Asia TEFL(8月6～8日、ハノイ)において、EPOSTLの日本への文脈化について発表し、アジア各国の参加者からの反応を引き出す。
- ・ EPOSTLの開発で主要な役割を果たした David Newby 教授を招き、独文学会、フランス語教育学会の代表者とともにシンポジウムを開催し(8月20日)、英語教育に限らず外国語教育における CEFR と EPOSTL の日本への文脈化について議論を深める。
- ・ JACET 全国大会(9月7～9日)において、第1次翻案の開発とその意義についてシンポジウムを開催する。
- ・ 2010年度末を目処に、第2次翻案を開発する。

さらに、2010年度以降、大学、教育委員会、中学・高校の現職教員などとのネットワークを構築し、単年調査、経年調査、訪問調査、聞き取り調査などによって、自己評価‘can-do’項目の妥当性、信頼性を検証するためのデータの収集・分析を行う予定である。また、2011年8月の AILA 国際大会において、これらの成果を発表する予定である。

【第2章】

北アリゾナにおけるメンター育成プログラムと日本への示唆

I 研究の背景

1. 教師の成長と基準

欧州共同体委員会の調査報告書(2007)は、「教師の質が国の国際競争力の鍵であり、学校における生徒の学習成果を決定づけ、現職教師研修が生徒の学力向上にもっとも効果があ

り、クラスの少人数化や授業時数の増加よりも経費がかからない」と結論付けている。そして、多くの先進国の教育界は、成長に応じて、教師の能力基準を設定していこうという方向に向かっている。しかし、日本では、教師個人がたどるべき成長過程の基準やベンチマークなどが提示されることはなかった。日本の公的な研修でも成長の段階を踏んだ基準の設定であることは言うまでもない。だが、基準だけでいいのだろうか。

2. 教師の成長とメンター

研修や能力基準は教師の成長(Professional Development)を促す枠組みの中で捉えることが重要であることが判明した。また、PD を促進するものとして、研修と経験年数以外に、メンター制度があることがわかった。欧米の教育には、各種の明確な基準があり、メンター制度はその基準に沿う形で教師の PD を促進するものであること、メンターのための組織的指導が行われていることなどが判明した。

3. 経験のある教師と新任の教師の違いについて

Delores Westerman (1991) は、経験ある教師と新任教師の決断方法の違いを4つあると述べた：1)経験ある教師は現在の学習を過去、そして未来学習する予定のことを統合し、他の領域と関連を見つける。2)経験ある教師はクラス運営上の問題が起こらないように先を見越してストラテジーを活用する。3)経験ある教師は具体的な準備をして授業に望む。4)経験ある教師は、授業評価を生徒のニーズや理解度の伸びで見る。

II 北アリゾナ大学の新任研修プログラムについて

メンター制度についての実情を調査するために、北アリゾナ州立大学へ 2009 年に訪問調査を実施した。本研究では、北アリゾナ大学での調査結果はもとより、文献研究もおこなったことをまとめ日本の教育への示唆を考えてみる。

1. 北アリゾナ大学の新任研修プログラムの使命と特徴

1) アリゾナ州の研究チームが先行研究から産み出した「優れた新任教師研修プログラムに9つの共通な要素」をベースにしている。以下はその共通要素である。i) オリエンテーション、ii) 研修計画、iii) 仕事環境の調整、iv) 職業人としての成長、v) 職場や同僚との協働学習、vi) 教師評価、vii) メンタープログラムの評価、viii) 公式メンタリング、ix) 新任教育のフォローアップ

2) 新任研修プログラムの6つの目的

i) 多彩な形成的評価の測定具やストラテジーを活用する専任のメンターを育成する。ii) アリゾナ州の教師基準にそって、新任の教育実践を促進させる。iii) 学習者の達成度を高めるため、学習者の課題などを分析できるように新任教師の力量を高める。iv) 新任教師が、継続して自己診断やふり返りができるようにアシストする。v) 新任教師とメンターの間にプロとしての学びの共同体を作り上げる。vi) 新任教師の退職率を下げる。

3. 北アリゾナ大学の新任研修プログラムが考えているメンターとメンティーの関係の原則

1) 評価者と被評価の関係にならない。2) 指導者と被指導者の関係にならない。3) 信頼関係を確立する。

4. メンターの成長を図る評価サイクル

では、メンターの成長はどのように図られるのだろうか。北アリゾナ大学の新任研修プログラムは、個別の『メンター成長計画』の推進を通して、生涯にわたる学びを支援している。その核となるのが、メンターの形成的な評価サイクルであり、メンターの成長のために使用される。そのメンターの評価サイクルは、右図にあるように、3つの大きな要素で構成されている：目標設定、データ収集、省察である。

Ⅲ 北アリゾナ大学のメンター指導プログラムに関する考察

1) メンター指導方針が明確。2) 「目標設定→データ収集→省察」のサイクルを成長の基本に置いている。3) 上記にもあったが、特に重要なので細かく述べるが、メンターとメンティーを指導ではなく、信頼できる人間関係にしようとしている。4) まとめ：北アリゾナ大学のメンタートレーニングプログラムにおいてメンターとメンティーが、上下関係における指導ではなく、同僚としてともに伸びいくことと、メタ認知能力の指導に力点を置いていることが推察できる。

Ⅳ 日本の教育への示唆

1. 教育のための各種の基準の設定。2. メタ認知能力を伸ばすようなメンタートレーニングが必要。3. 大学の現場の連携強化が必要。

【第3章】

日本の教員養成課程におけるポートフォリオ導入と活用への示唆 ーEPOSTLと海外の事例からー

EPOSTLの資料(a dossier)と2つの海外の事例や先行研究から、ポートフォリオの作成、運用においては、設定したスタンダードに基づいたものであり、かつ継続的なリフレクションを行わずしては、その真価は発揮されないことがわかった。作成することに満足せず、常にスタンダードに照らしあわせて、自ら設定した目標を見直して、指導方針や、手順、教材等を更新していくことで、はじめて教員としての成長が実現する。そのためにも、日本の「教職実践演習」における「履修カルテ」や教職実践ポートフォリオにおいても、作成するのみならず、リフレクションに重点をおいた運用が一層求められる。

調査結果から、日本における教員養成課程でのポートフォリオ導入と活用の要件になると示唆できるのは以下の4点である。

1. 全国的な教員養成段階におけるスタンダードの設定

日本でも「教職実践演習」において、履修カルテや、教職実践ポートフォリオなどが導入されることに伴い、まずは、評価する枠組みである基準を設定し（目標の設定）、それに基づき、評価を実践するための証拠の収集を行い、その収集物に基づいた評価、更にはリフレクションという形成的評価ができるシステムを構築する必要がある。

2. 到達目標と評価方法の設定

各教育委員会あるいは各大学において、スタンダードを、観察・実施可能な行為へと翻案するために、上記のスタンダードに基づいた到達目標（評価領域など）を設定し、それを評価するために‘can-do’リストやルーブリックなどの評価方法を設定する必要がある。

3. 運用方法の確立

すべての学生がポートフォリオを問題なく完成させるためには、評価方法の明示、ポートフォリオの作成方法や提出方法などのガイドラインが必要になる。

4. 証拠例の提示

証拠は、すべてスタンダードの内容に照らし合わせ、リフレクションを促すことを目的として集める必要がある。

ポートフォリオとして提出する証拠例は以下の通りである：指導するクラス・生徒の情報、教える内容に関する情報、授業計画書、生徒の学習評価（生徒の作品）、毎回の授業の内省レポート、授業内容のビデオ記録、授業観察記録と内省レポートなど。

【第4章】

フランスの英語教員養成：コンクール（公務員試験）の役割

フランスの学生は英語を小学校の2,3年生から学び始め、10年以上にわたり学習を継続する。しかしながら、彼らの英語技能は、国際的評価の測定では、顕著な低下を示した。専門家は、弁明のひとつとして、小学校や中等学校の英語教員養成もまた学生のコミュニケーション能力の水準を向上させるのには障害となっているとした。

1. 小・中等学校の教員養成

1990年代以来、前期中等学校（中学校）以下と後期中等学校（高等学校）のほとんどの教員志望者は、教員養成大学で養成されている。教員志望の学生は、3年間の大学課程を修了し学士号を得てから教員養成大学に志願することができる。教員養成課程は2年間である。1年目の大半は、コンクール（公務員試験）への準備に費やされる。2年目は、教員教育と教育実習にあてられている。教員になるもう一つの道は、高等師範学校（エコル・ノーマル・スペリエール）に就学することである。高等師範学校は、大学校（グランゼコール）の範疇に属し、高等学校と大学の教員養成をしている。入学許可は難関であり、成績重視である。修学年限は5年であり、コンクールへの集中的準備と教育実習が行われる。

2. コンクール（公務員試験）

フランスは、教員を公務員として採用するのに非常に厳格な国家試験を実施している。現在では、約 10 万人の志望者が毎年受験する。受験者は多くのエネルギーと時間を費やし、中等教育教員資格試験(CAPES)と高等教育教員資格試験(Agregation)への準備をする。

3. コンクール（公務員試験）に対する批判

フランスの学生が国際的な英語技能試験で低い成績だったという結果は、次のようなことが原因とされている。

- ・ 教室で目標言語でコミュニケーションを行う活動においてさえフランス語が過度に使用されている。
- ・ 教師が発話や作文において完璧さを要求するために、流暢さを犠牲にして、文法的正確さが強調されている。この態度は学生の表現を阻害し、より広範囲に英語で話そうとする動機を低下させている。

これらの観察は、コンクール制度自体の妥当性が疑問視された。

- ・ コンクールの極度の重要性が、実習生や現職教員の成長という観点から受験準備のための集中訓練にすりかえられている。教員候補者は、養成課程で教室運営や教授技能とはほとんど関係のない試験問題の解答の仕方に多くの時間を費やしている。
- ・ 採用試験は、候補者が目標言語を意味のある文脈で使用する能力よりも、言語を分析し、フランス語で論じる能力を評価するものである。
- ・ 採用試験は、時には難解な文法形式に精通していることや哲学的理念の認識能力や上質な翻訳能力を要求する。それ自体は有用かもしれないが、11-18 歳の青少年に英語を教えることとは関係が希薄である。

本 編

【第 1 章】

英語教師の成長につながる日本版 EPOSTL の開発に向けての研究

第 1 節 EPOSTL・英語教師教育の動向・研究の目的

久村 研

I EPOSTL について

EPOSTL (*European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*: 「言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオー言語教師教育のためのリフレクション・ツール」) (Newby et al., 2007) の巻頭の Introduction (pp.5-7)、巻末の Users' Guide(pp.83-88)に基づいて、その定義、背景、目的、構成などについて概要を紹介する。

1. EPOSTL の定義

EPOSTL は、言語教育に携わる教員養成課程履修学生の成長を促すために開発されたリフレクション用実践ツールである。「個人履歴 (personal statement)」、「自己評価 (self-assessment)」、「資料 (dossier)」の 3 部構成によって、言語教育に必要な教授知識・技能についてのリフレクション、教授力の自己評価 (Can-do リスト形式)、学習進捗状況の把握、教育実習経験の記録などが可能となるよう設計されている。

2. EPOSTL の背景

欧州評議会 (Council of Europe) のヨーロッパ現代言語センター (ECML: the European Centre of Modern Languages) が主導するプロジェクト (2004-2007) の一環として、ヨーロッパの教師教育の調和を図るために、5 カ国の専門家チームによって開発された。EPOSTL 開発の基盤となったのは、欧州評議会の言語政策部門がすでに開発済みの「ヨーロッパ共通参照枠 (CEFR: Common European Framework of Reference)」と「ヨーロッパ言語ポートフォリオ (ELP: European Language Portfolio)」、および、欧州委員会のプロジェクト成果である「ヨーロッパ言語教師教育プロフィール (Profile: European Profile

for Language Teacher Education)」である。したがって、EPOSTLにはそれぞれの特徴が反映されている。

- ・ CEFR から：Can-do 形式、用語、知見が自己評価リスト項目に組み込まれている
- ・ ELP から：リフレクションを重視する 3 部構成を採用。ただし、ELP は言語能力、EPOSTL は教授力と関連する。
- ・ Profile から：「参照枠」の発想を受け継ぐ。自己評価リスト項目に知見を反映させたが、Profile は現職教員対象、EPOSTL は養成課程履修生対象である。

3. EPOSTL の目的と活用法

3.1 主要目的

EPOSTL の中心的な目的は次のような点にある。

- ① 言語教師が獲得しようとしている能力と、その能力の糧となる基本知識に対するリフレクションを促す
- ② 将来多様な教育環境で働くことのできる専門性を育成する
- ③ 教職履修学生間及び学生と指導教師・メンターとの対話を促進する
- ④ 教職履修学生の能力の自己評価を支援する
- ⑤ 授業に関わる教職履修学生の長所・短所に対する気づきを発現させる
- ⑥ 進歩を記録するツールを提供する
- ⑦ 議論、及びレポートや研究プロジェクトのテーマのための起点となる
- ⑧ 教育実習やメンターとの対話の際に活用する：メンターにとって体系的なフィードバックを行うのに役立つ

3.2 活用法

EPOSTL は、自律学習を促進するツールとして開発されたものなので、教職課程が始まった段階から、教育実習を経て教職につく段階に至るまでの過程で、指導者の助言に従って、言語教育の履修生に利用されることが期待されている。また、教職カリキュラムの設計に携わる指導教員には、指導目標の明示と指導内容の特定に役立ち、したがって、カリキュラムの利点や欠点を洗い出すツールになる。

4. EPOSTL の構成

Personal Statement（個人履歴）、Self-assessment（自己評価）、Dossier（個人資料）の 3 部が主体の構成になっている。この中でも、EPOSTL の中核は、「自己評価 Can-do 項目」である。

4.1 自己評価 Can-do 項目

Can-do 項目数は 193 で（ただし、2007 年版には 195 ある）、それらの項目は、ECML のプロジェクト・チームによって開発され、欧州 33 カ国の教職課程履修生及び指導教員

との協議の末、言語教師が達成すべき核となる専門能力として同意されたものである。しかしながら、この自己評価項目は、規範的なリストでも、また、資格基準を記述したものでもない。履修生にとっても、現職教員にとっても、絶えず向上を図るべき専門能力として位置づけられる。EPOSTL は、理念や教授法を強制するものではない。核となる専門能力を明示することによって、教育機関や国境を越えて教えたいと願う人達、欧州諸国で適用可能な共通の原則を求めている人達に、多少の貢献をすることが期待されている。

4.2 自己評価 Can-do 項目の構成

7 つの分野（Context:教育環境, Methodology:教授法, Resources:教授資料の入手先, Lesson Planning:授業計画, Conducting a Lesson:授業実践, Independent Learning:自立学習, Assessment of Learning:学習評価）から成り、それぞれの分野にはいくつかの領域が設定され、その領域の下位に Can-do 項目が並ぶという構成になっている。

それぞれの分野、領域は、その構成項目だけを読めば個別に理解できるようにしてある。しかし、横断的に見ると、例えばリーディング指導に関する類似の Can-do 項目が、「教授法」、「授業計画」、「学習評価」などの分野に出現している。さらに、スピーキング、語彙、文法などは、授業では統合して扱うが、項目は別にしてある。また、自律学習に関する領域は設定されているが、すでにこの概念は広く浸透しているので、さまざまな項目に反映されている。各領域に列挙されている項目の順番は、必ずしも優先順位を表すものではない。

4.3 自己評価の方法

EPOSTL の利用者は、定期的に自己評価をすることが奨励される。各 Can-do 項目の下に、右端に矢印のついた長方形の枠が置かれている。利用者は、各項目の記述に対する自分の到達度を色の濃淡で表し、評価した年月日をその上に記録する。つまり、色が濃くなれば到達度が上がっていることを示す。この自己評価は、時期を見て、指導者や同僚学生に客観的な診断を仰ぐことが促される。CEFR の Can-do と異なり、自己評価を数値で表さないのは、教授能力を計量することは困難であるとの認識があるからである。

4.4 用語

自己評価項目には明快な記述が必要なので、複雑な専門用語は用いていない。重要な用語は巻末の「用語集」に掲載してある。Meaningful（意味のある）とか appropriate（適切な）などの用語の解釈は、個人の自由に任されている。各項目に対する「鍵」「答え」「解決策」などは無いが、学生の自己評価は、リフレクション、同僚学生間・学生と指導者・学生と実習校指導教員との対話などの結果を根拠として行われるものとする。

II 教育改革と英語教師観の動向

EPOSTL は一国の枠を超えた EU 全体の政治、経済、社会、文化、教育という文脈を背景にして開発されたものである。したがって、文脈の異なる日本への応用には、さまざま

な課題が内包されている。そもそも、日本の教育的文脈の中で、EPOSTL のようなツールの開発が必要であるかどうか。また、仮に開発しても、現実の文脈の中でそれをどのように普及させるか、などの議論を深める必要があるだろう。本項では、日本の教育政策上の文脈を探るために、最近の教育改革や教師観の動向について概観する。

1. 最近の教育改革の動向

1.1 教育改革

20～21 世紀の変わり目の 10 数年間は、教育問題が政治の重要な争点の 1 つになった時期である。首相、文科大臣、文科省の公的審議会や私的懇談会、例えば、「中央教育審議会（中教審）」「大学審議会」「教育職員養成審議会」「教育課程審議会」等の他に、「教育改革国民会議」「21 世紀日本の構想懇談会」「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」（「英語改善懇」）「教育再生会議」等が次々に設立された。同時に、「教育改革」「教育基本法」「ゆとり教育」「学力低下」「学級崩壊」「少人数学級」「教員評価」「総合的な学習の時間」「小学校英語」「英語教育改革」「英語公用化」「教員免許更新制」等々の話題がマスコミにぎわした。この流れの中で、「英語」と「英語教育」は主要な論点の 1 つであり、『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』（2003、以降「行動計画」）となって政策化された。また、教育改革に向けた動きの中で、「教育基本法」の改正と、いわゆる改正教育 3 法が成立し（2007 年）、2009 年度から教員免許更新制が開始された（久村／神保、2008）。

1.2 教師教育改革

教員養成課程に焦点を当てると、1998 年に教育職員免許法が一部改正され、「教科に関する科目」と「教職に関する科目」の単位数が変更された。この免許法施行規則と教職課程認定基準を大学が満たしているかどうかを確認するため、2006 年中教審答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」に基づき、2008 年度から教職課程認定大学（全国約 860 校）への実地視察が開始された（文科省、2008）。また、2014 年度から原則大学 4 年後期に必修化される「教職実践演習」（2006 年中教審答申に「免許更新制の導入」、「教職大学院」とともに明記）では「履修カルテ」の使用が義務付けられ、2009 年に文科省から各認定大学にその作成が要請されている。履修カルテには教職課程科目に関わるすべての教員が個々の学生の学習状況を記述することが求められ、同時に、学生は 2 年次から「自己評価シート」（原則として「使命感・責任感・教育的情熱」、「社会性・対人関係能力」、「生徒理解・学級経営」、「教科指導力」の 4 領域によって構成する）によってリフレクションを行うよう促される。

一方、2003～2005 年度にかけて、文科省は各教育委員会に教員評価制度の導入を要請した。「これまでのところ、東京都をはじめとする各教委のウェブサイトで見える限り、概ね自己申告と業務評価の 2 本立てで制度を設計・運用し、研修を評価の対象として含めている教委はほとんどないようである。教員が参加した研修の成果は、教室や実際の職務に反映しにくい、というのがその理由である。研修実績を自己申告表に記載する欄はあるが、評

価の対象となっていないというのが実態であると考えられる（久村、2010）。」

2. 英語教師観の動向

2.1 国が求める英語教師力

久村／神保（2008）が、国が求めている英語教師の力を端的にまとめているので、それを引用する。

英語教育改革の論旨は、これまでの英語教育ではグローバル化した国際社会で働くことのできる有為な英語の使い手は育てられない。従って、各学校段階において、今後の国際社会で生きていく上で求められる英語によるコミュニケーション能力の指導を推進する（「英語改善懇」2001）、ということである。この考え方に沿って、「行動計画」の中ではじめて英語教員の英語力が、「概ね全ての英語教員が、英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る授業を行うことのできる英語力（英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点程度以上）及び教授力を備える」と明記された。つまり、英語力に関しては、英検準1級程度以上で、英語で授業を行うことができる力、を国としてはじめて求めたことになる。

一方、教授力に関しては、「英語改善懇」の報告書（2001）に「21世紀に生きる日本人に求められる英語力」を育成するための指導の指針が記述されている。恐らく、「行動計画」にある教授力はこれをベースとしていると考えられる。「英語改善懇」の報告書の中では文章化されているため、それを要約するのは危険を伴うが、あえて項目化すると次のようになる。

- ・ 英語学習のモチベーション(動機付け)を高める
- ・ 学校段階に応じた適切な教材及び指導方法を工夫する
- ・ 国際社会で日本及び日本人が果たすべき役割について認識させる
- ・ 学習指導要領に示された内容を習熟させる
- ・ 積極的に英語を使って意思疎通を図ろうとする意欲を生み出す
- ・ コミュニケーションの技術としての英語力を育成する
- ・ 生徒や授業のねらいなどに応じて様々な指導が行えるような総合的実践力を備える
- ・ IT機器などを利用して、生徒が表現力を高める機会を増やす

こうした「行動計画」の理念で2003年度から開始された英語教員悉皆研修は、2007年度を持って終了した。各教委の裁量に任された研修は、どのような形態と内容で実施されたのか、またその成果はどのようなものであったかなどについては、全国規模の検証が行われていないため、不明である。だが、「2006年に文科省が行った中学と高校の英語教師の語学力は、英検準1級や英語能力測定テストのTOEIC 730以上、TOEFL 550以上を取

ったことがある英語教師の割合は、中学で全体の 24.8%、高校で 48.4%という結果であった（久村／神保、2008）」。

2001 年の英語改善懇の報告書内容の流れは、行動計画を経ても依然続いていると見てよからう。2013 年から施行される高等学校外国語学習指導要領には「授業は英語で行うことを基本とする」と明記されていることからこのことが窺える。

2.2 英語教師観

2.2.1 プロとアマの近接化

大谷（2007）は、明治から現在に至る日本人の言語・文化意識の変化を通時的に分析し、過去 3 回にわたって「親英」「反英」のサイクルが存在し、現在は第 4 回「親英」の時代であることを論証した。つまり、明治初頭から 20 年程度の間隔で、英語重視政策と英語軽視（または排除）政策が交互に繰り返されているという。そして、「今日ほどネコも杓子も英語を教える時代はかつてなかった。それだけにアマとプロの近接化がとかく問題になったりする(p. 225)」と指摘する。

教育行政を司る文科省でさえ、この点に関する見識の欠如を露呈している。「小学校の英語教育導入で、英語ができる教員が不足している。それなら、英語ができる近隣の住人や、英語を使って仕事をしていた定年退職者を募ればいい、という話になる。教育の専門性を維持・向上すべき文科省でさえ、英語に堪能な者なら、手引書があれば、小学校英語指導が可能であるという趣旨を公式文書（文科省 2003）で謳っている（久村、2009）。」

さらに大谷は、「少なくともアマとプロの近接化に歯止めをかけるためには、学生の教職指導、教師の現職研修のいずれにも、かなり思い切った発想の転換が必要（p. 229）」であると主張し、「プロの英語教師とは、異言語・異文化理解のプロ、すなわち他者理解のプロ（p.233）」と定義している。

2.2.2 専門職論

綾部（2009）は、戦後の日本の「教職観」を歴史的に 3 種類に大別している。東西冷戦のイデオロギー対立と絡んだ「聖職者論」と「労働者論」、そして、冷戦終結後、その対立が弱体化して登場したのが「専門職論」であるとして次のように述べている。「教師は、医者や弁護士同様、教育に必要な高度な専門知識や資格、優れた人格、献身的な自己犠牲など、あらゆる専門性を備えた（あるいは備えるべき）だとされ、自由競争でこれを査定しようとする動きがみられる。教員免許更新制度、教員給与体系見直し、第 3 者評価試行、学校バウチャー制度導入など、公教育再生のために取り入れられている競争原理主義である」（pp.153-154）。

2009 年 8 月に政権交代が実現し、民主党政権が誕生した。2010 年 1 月現在、新政権の教育政策の全体像はまだ見えないが、教員免許更新制廃止の方針によって、競争原理主義から舵を切るかもしれないという予測、教職課程の 6 年延長というマニフェスト公約によって、教師の専門職論がますます高まるであろうという予測は成り立つ可能性があると考えられる。

Ⅲ リフレクションに基づく教師教育の研究と実践

EPOSTL の副題「言語教師教育のためのリフレクション・ツール (A reflection tool for language teacher education)」が示すとおり、EPOSTL は言語教師の「リフレクション」を促す実践ツールとして開発されたものである。したがって、日本におけるリフレクションに基づく最新の教師教育の研究と実践から、日本の文脈で EPOSTL の枠組みが普及可能であるかどうかを考察する。

1. リフレクティブ・アプローチ

日本の英語教師養成の分野で、リフレクティブ・アプローチを体系的にまとめ、英語教育界の注目を集めたのは八田 (2000) である。八田はその「まえがき」で、「英語教師がどのように成長するかという『教師学』的な側面とか、授業そのものに焦点を当て、教師の実践的思考の原理を解明する『教育方法学』的なアプローチが、今の日本の『英語教育学』には見られない」と述べている。つまり、八田はリフレクションの意義と方法に関する理論と実践を論じることによって、教師教育に方向性の転換 (パラダイム・シフト) を求めているのである。具体的には、「大学の授業の中で、ビデオなどを用いてオブザベーションとリフレクションを体験させ、実習に入ってから、指導教官の指導の下で実地体験をし、その結果を実習の評価の一部とする。そういう点でも、現在の教育実習の A, B, C という総合評価方式を改め、「授業観察」「授業実践」「リフレクション」というように複数の評価ポイントを創設することも考えなければならないだろう (pp.163-164)」と提案している。

本研究会の 2008 年度の養成課程対象の調査 (2008 年度報告書) では、教科教育法において回答者の 92% が模擬授業行い、そのフィードバックをビデオや DVD によって録画し、自己評価やリフレクションを促している例が 40% であった。筆記や口頭 (例: ディスカッション) によってリフレクションを行うという例もそれ以上に多く見られた。1998 年と 2002 年度の調査では、模擬授業ビデオや口頭などでリフレクションを行うとした回答の数値はほとんど表面に出てこなかった。つまり、この 10 年の間に、少なくとも教員養成課程においては、取り組みに差はあるものの、リフレクションの意義や理論はかなり普及したと考えられる。

2. アクション・リサーチとリフレクティブ・プラクティス

2.1 アクション・リサーチ

2.1.1 課題探求型アクション・リサーチ

横溝 (2009) は「教師の成長」の概念を、「各教師の成長を各自に特有のものとして捉え、その支援の具体的実現を目指す方向性 (p.75)」(その支援=教師の成長過程につながる支援: 筆者注) であると定義している。それには、教師自身が「自己研修型教師

(self-directed teacher)」であると同時に「内省的実践家(reflective practitioner)」であることが必要であると指摘する。つまり、教師教育を「教師トレーニング」という概念から、「教師の成長」という概念へパラダイム・シフトするためには、教える現場の営みにおいて、教師同士が非批評的な対話を通して、内省・実践・観察・改善を繰り返しながら変容していく必要があるとする。横溝は、これを実現する方法として「(協働的) 課題探求型アクション・リサーチ(AR)」を提唱している。その理由は、課題探求型 AR は、仮説－検証型 AR より非批評的な対話が成立しやすい。課題探求型 AR では、量的なデータを積極的に活用しないで、教師の観点からの「フィールド・ノート」「ティーチング・ログ」「ダイアリー」等を使って、実施した行動方略の効果を判断する。それに対して、仮説－検証型 AR は、科学的な視点で量的なデータと向き合い、客観性を重視するため、非批評的な対話とは程遠いものになるからであると論証している。

2.1.2 アクション・リサーチの実践事例

文脈から判断すると仮説－検証型と考えられるが、実際に AR に取り組んだ高知県での事例を長崎 (2009) が報告している。それによると、AR の導入によって、「授業について、深く考察するようになる」「教職に対するポジティブな姿勢やイメージをもたせる」「授業が変わったという実感が得られる」「授業マネジメントの意識が芽生える」という変容をもたらした。その要因として、リサーチの ownership、継続的な振り返り、明確な到達点と達成感、サポートティブで共感的な学びの場、などを指摘している。そして、今後の課題として、校内研修の見直し、メンターの育成、学校主導のモチベーション・マネジメントの3点を提案している。

2.2 リフレクティブ・プラクティス

2.2.1 リフレクティブ・プラクティスの実践事例

リフレクティブ・プラクティスを大学院の授業に取り入れ、その授業研究法を提唱しているのは玉井 (2009a, 2009b) である。玉井によるリフレクティブ・プラクティスの定義は、「教師が教室での経験をふり返り、自身のティーチングに対する理解を深めることによって成長を志向する授業研究法である (2009b, p.119)」。

つまり、これまでのように、一定の知識や技術の修得によって教師の進歩は可能であると考えたり、教師自身を除外して生徒たちの行動だけを観察対象にしたりするのでは、次の授業につなげるための意味のあるアクションを導くのは不可能である。教師が自分自身を観察対象として考え、学習者と同様に自分自身に対して理解を深め、自身を相対化する過程で、学習者をケアし理解する視点の意味に気がつき、当たり前だと思っていた自身の教育観 (teacher belief) が変わってゆく結果として、教師としての変化が自覚されることによって教師の成長につながる。この点がリフレクティブ・プラクティスの特徴であるとしている。

玉井は大学院での授業の理論・方法論的柱を、リフレクティブ・サイクル (Reflective Cycle) による経験的学習 (Experiential learning)、内省のフレームとしての KASA (Knowledge, Attitude, Skill, Awareness)、学習者中心主義 (Learner-centeredness) の

3本としている。リフレクティブ・サイクルとは、経験（Experience：授業のプロセスの中でおきる無数の出来事との遭遇）、記述（Description：授業中に気になった瞬間・経験の記述）、解釈・分析（Interpretation / Analysis：荒唐無稽なものを含める）、意味のあるアクション（Intelligent action：次への変化）というサイクルである。こうした段階的手順と枠組みによって、具体的に使用するツールは、Teaching journal, Interview, Reflective video, Focused paper の4つであると述べている。

2.2.2 リフレクティブ・プラクティスの課題

リフレクティブ・プラクティスは教師教育に有効であることを立証しているが、玉井は課題も指摘している。この授業研究法は、指導する側と指導される側は対等の立場になければならないが、授業研修などで発言を促された場合、「大学教師のコメントはその内容の如何にかかわらず、権威という衣を着て儀式の中で下される託宣のようにその場を支配してしまう可能性があり、それと同時にその託宣を黙って受け入れなければならない授業実践者及び参加者が一方に存在する」（2009b, pp.120-121）。さらに、「私は授業者であり、同時に学生達がリフレクティブ・プラクティスをしていく上でのメンターになりますから、同一の人間が2つの役割を引き受ける功罪がある」（2009b, p.160）と述べている。

大学や大学院での授業においては、玉井のように訓練を受けた指導者であっても、上記の課題は避けて通れないことを示している。また、少人数で、ほとんどが現職の教員であり、教育ツールがジャーナルであるという条件を考慮すると、個別的、限定的であると言わざるをえない。つまり、この授業研究法は、優れてはいるが、このままでは養成課程で取り入れることができるような一般化は難しいだろうと推察する。養成課程では、ジャーナルなどに代わる EPOSTL のようなツールの開発、教育現場では、長崎（2009）も指摘しているように、メンターの育成（本報告書 pp.56-67）、「メンター制度についての研究と日本への示唆」参照）が今後必要となるであろう。

3. 考察：EPOSTL 応用の可能性－English teaching から language education へ

以上記述してきたリフレクションに関する研究と実践事例が目指す方向性は、EPOSTL の「主要目的」とほぼ類似していることがわかる。EPOSTL を使用した実践事例はまだ報告されていないが、その開発の基盤の1つである ELP の活用によって、外国語教育のパラダイム・シフトが起こることを、Little et al.(2007)が指摘している。ただし、ここで言う EU におけるパラダイム・シフトの概念は、これまでの記述にある日本の英語教育のパラダイム・シフトの概念とは多少異なるかもしれない。Little et al.(ibid.)の記述に基づいて解釈すると次のようになる。

CEFR が追求する外国語学習のパラダイム・シフトは、これまで個別言語ごとに行われてきた外国語習得を、あらゆる言語が関わり作用し合う複数言語・文化の運用能力の育成に変換させることである。これまでの語学習得は、個々の言語の「外国語を教える

こと (foreign language teaching)」によってであったが、今後は、複数言語を統合した「言語教育 (language education)」に転換するということである。ELP は、この新たな教育的パラダイムを、授業の実践行動に移すのに役立つ重要な概念とツールを提供することを目指している。言語教育という視点を重視すると、これまでの知識伝達型の授業から、柔軟で協調的学習への転換が求められる。言い換えると、教師主導の授業運営から、自律 (autonomy) と異文化理解を促進する学習者中心の授業に移すということである。ELP はこのための教育実践ツールである (p.17)。アイルランドの試行実践 (2003-2004) において、ELP を活用することによって、学習者は言語学習に対する考え方 (beliefs) を構築し、目標言語の使用に最大限努力、また、自律学習を目指した学習の自己管理 (ownership) に努力を払うよう奨励された (p.25)。

CEFR と ELP は EPOSTL の主要な源泉であるので、上述の ELP を EPOSTL に置き換えれば、教師教育の記述としても成立するであろう。さて、上記の解釈に従うと、日本における教師の成長につながる課題探求型 AR やリフレクションの研究と実践は、その理念において、EU の複数言語主義から来る理念とは一見異質に見えるが、方向性(パラダイム)は通底していると言えるであろう。日本では「英語教育」という用語は定着しており、「英語を教えること」とほぼ同義で使われている。一方的な知識や技術の伝達であろうと、タスク・ベースを中心とした授業であろうと、学校で英語を教えることならすべて英語教育で済ませる。英語ができる者なら英語を教えられる、という誤解がここから生じているのではない。しかし、リフレクション、学習者中心主義、教師の成長という概念の導入によって、「英語を教えること (English teaching)」に焦点が置かれていたこれまでの英語教育から、本当の意味での「英語教育(English education)」にシフトする方向性が示されたと言ってよかろう。さらに、日本版 CEFR を開発するとすれば、英語ばかりでなくドイツ語やフランス語などにも通用する立体的な記述にすべきであるという主張 (境、2009) を考慮すると、日本版 EPOSTL も、英語以外の外国語にも適応しうるものとすれば、「言語教育 (language education)」というパラダイムが明確になると考えられる。

因みに、ELP においてもリフレクションに基づく授業研究法においても、その底流にある理論は、ヴィゴツキーなどが提唱する社会文化理論である。学習者も教師も、自分を取り巻くマクロ社会に影響されつつ、教室というミクロ社会でともに学習する。教室という閉ざされた場であっても、変容する社会環境によって常に変化する。「今ここ」の状況は常に同一ではない。「今ここ」の経験を自己評価とリフレクションで紡ぐことによって、言語学習観・教育観 (teacher belief) が変容し確立していく。この観点から、ELP もリフレクションの授業研究も、学習者中心、経験主義、インタラクション、言語観・教育観などの構築を重視しているわけである。この理念が日本の文脈に根付くか、という視点は見逃せないであろう。

IV これまでの調査・研究で明らかになっていること

本研究会による 1998～2009 年度の研究成果、英語教員研修研究会（TERG）による科学研究費（基盤 B、代表者：石田雅近）報告書（2001～2004 年度）及び文科省委嘱研究（2003, 2004 年：電子版報告書）の研究成果から、日本版 EPOSTL 開発と普及に資する事項をまとめる。

1. 教職課程

1.1 「英語科教育法」の指導傾向

本研究会ではこれまで 1998 年、2002 年、2008 年の 3 回、教職課程を有する大学・短大を対象に、主に「英語科教育法」についての調査を行った。この 3 回の調査を通して、最も変化したと思われるのは、先にも述べたとおり、次の点である。

- ・ 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、実用的な外国語（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。

1.2 教職課程で養成すべき力

1.2.1 英語力

英語力の基準に関して、2002 年の調査結果に基づく報告書(2003)で次のような提案を行った。

- ・ 「英語科教育法」の単位認定基準、「英語科教育実習」の受講許可基準を、全国的に設定する。当面英検 2 級を目安とする。
- ・ 英語教員として望ましい英語力は、当面英検準 1 級とする。
- ・ 英語教員として必要な英語運用力の全国統一基準を策定すべきである。

さらに、教育実習の現場担当教員を対象に、2004 年の試行調査を経て 2005 年の全国調査に基づく報告書（2006）で次の点を明らかにした。

- ・ 英語力の必須要件：「教科書などを適切な発音で読めること」
- ・ 英語口頭運用力の養成：「英語で授業ができる英語運用力」「ALT とコミュニケーションができること」
- ・ 英語読解・文法力の養成：「大学入試センター試験の英語問題に正確な解答が出せる」「学校英文法を体系的に説明できる」

しかし、2008 年の調査で、教職課程の実態は、次のようにこの 10 年間ほとんど変化がないことが判明している。

- ・ 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

1.2.2 授業力

2005 年の全国調査（2006 年報告書）で次のことを明らかにした。

- ・ 教育実習事前指導の必須要件：「指導略案を作ることができる」「教具・教材を準備することができる」
- ・ 英語授業力の養成の重点：「教材研究」「模擬授業」「指導案の書き方」

この結果、次の提言を行った。

- ・ 英語の「教科に関する科目」は授業力の養成を優先事項とすべきである
 - －英語の技能別指導技術を養成する科目を設置する
 - －特に教材論、評価論、マルチ・メディア教授法などの科目は、実践に基づいた内容とする

1.2.3 資質と教職の適性

同じく 2005 年の全国調査から次のことを明らかにした。

- ・ 資質育成の観点：「教員志望」「教職に対する熱意と意欲」「生徒を理解しようとする姿勢」「社会的な常識，礼儀，作法」
- ・ 教職に関する適性の育成：「教員の職務（担任業務、校務分掌）の理解」「生徒指導に対する理解」

この結果、次の提言を行った。

- ・ 教員としての資質・適性を伸張させる必要がある
 - －「教職に関する科目」では、教育現場における問題解決能力を養成する
 - －教科教育法においては、模擬授業を中心に指導力を養成する

2. 教員の採用で重視される力

2004 年の教育委員会対象の調査（2005 年報告書）によって、教員採用で重視される項目が明らかになった。重視される順位は、①人物、②教職者としての資質・能力、③英語授業に必要な資質・能力、④英語力、⑤英語授業に関する知識と教養、⑥国際理解教育に関する知識と教養、であった。一方、成分プロットで有機的に結びついている指導法関係の項目を拾いその順位をつけると次のような結果になった。

- 1) 教育に対する情熱と熱意があること
- 2) わかりやすい授業を展開できること
- 3) 英語コミュニケーション活動の技術を持っていること
- 4) 他の教員と連携する協調性があること
- 5) 学習者のニーズを理解できること
- 6) 説明や指示を明確にできること
- 7) 活気のある授業ができること
- 8) 生徒の興味・関心を引く話題や特技を持っていること
- 9) 英語の語学的知識をもっていること
- 10) 適切な声量で授業ができること
- 11) 主な教授法・教授理論の知識を持っていること

- 12) 学習指導要領についての知識をもっていること
- 13) 日本語と英語の違いについての知識をもっていること
- 14) テストと評価の方法についての知識をもっていること
- 15) 教科外活動（部活動など）に対する意欲があること

この項目と順位は、2007 年の現職教員対象の全国調査追調査（2008 年報告書）によっても妥当であるとの回答を得ている。

3. 現職教員の資質能力・専門性

3.1 英語力

3.1.1 望ましい英語力

2001 年の TERG による現職教員対象の全国調査（TERG、2002）で、現職教員の望ましい英語力について、次の点が明らかになった。ついでながら、この調査結果は、「行動計画」における英語教師の英語力基準の根拠になっている。

- ・ 「英検準 1 級」を望ましい英語力と認識している教員が、中・高いずれの場合も過半数を超えている。
- ・ 高校の教員の方が中学の教員より望ましい英語力を高く設定している。
- ・ 20 代から 40 代では、年代が高くなるほど、望ましい英語力を高く設定する傾向がある。特に 20 代は、「英検準 1 級」とする教員が突出している。
- ・ 望ましい英語力に対する認識には、地域差が認められる。

因みに、英検を受けた教員の中では、2 級の取得者が最大多数であるという結果も出ている。

3.1.2 英語力基準

2007 年の現職教員対象の全国調査では、免許更新制に関する質問とともに、初任、中堅、指導の各教員にふさわしい英語力についてたずねた（2008 年報告書）。その結果、次のことが判明した。

(1) 英語授業内における英語運用能力の基準

- ・ 中堅教員の基準として、以下の項目が妥当と考えられる傾向にあった
「コミュニケーション中心の授業を単独で英語を用いてできる」
- ・ 初任者の基準として、以下の 2 項目が妥当と考えられる傾向にあった
「教科書などの英語を適切な発音で読める」「ALT と協同して英語で授業ができる」
- ・ 上記の項目は、英語教員ならできてあたり前で英語力の基準にするほど「難しくない」上に、「適切な発音」や「協同して英語で授業」という表現は基準として「分かりにくい」と考える教員もいる

(2) 授業外で必要とされると推測される英語力の基準

- ・ 中堅教員の基準として、以下の項目が妥当と考えられる傾向にあった
「ALT を柔軟に指導・活用する英語運用力がある」

『指導要領』にある言語活動の定着度を判断できる」

- ・ 指導教員の基準として、以下の項目が妥当と考えられる傾向にあった
「他の教員の授業での英語力を正しく判断できる」
- ・ 中学教員の 39%が、「センター試験の問題に正確な解答が出せる」を中学教員の英語力の基準として無関係だと考える傾向にある

3.2 授業力

3.2.1 授業力の要件

2004 年の TERG の委嘱研究で行った授業観察によって、中学校教員と高校教員の授業力の要件が明らかになった。この結果は、2007 年の現職教員対象の全国調査追調査（2008 年報告書）によっても妥当であるとの回答を得ている。

(1) 中学校教員についての授業力の要件

- ・ 活動等の指示や注意は、英語を効果的に使って行う
- ・ 挨拶や身近な話題は、英語を使って生徒とインタラクションする
- ・ 既習の文法・語彙・表現を使って自己表現活動をさせる
- ・ 絵などを使って英語で文法や本文の導入をする
- ・ 英語を効果的に使って内容理解の指導をする
- ・ 生徒に本文を暗記させるまで音読させる
- ・ 音読を発展させて自己表現活動を指導する

(2) 高校教員についての授業力の要件

- ・ 日常的な会話能力養成のための指導をする
- ・ 導入場面において学習者が既に持っている題材内容の関連知識を主に英語を使って活性化させる
- ・ 指導内容に応じて日本語と英語を使いわけ
- ・ 音読活動を活性化させる
- ・ 文法・表現・語彙を使った自己表現活動を活性化させる

3.2.2 授業力基準

2007 年の現職教員対象の全国調査では、英語力とともに、初任、中堅、指導の各教員にふさわしい授業力についてたずねた（2008 年報告書）。その結果、次のことが判明した。

(1) 中堅教員の能力・資質基準と多くが考えている項目

- ・ 生徒のニーズを分析し、授業の計画に役立てることができる
- ・ 学習者に応じて適切に教材を選定したり、補助教材を作成できる
- ・ 授業全体を客観的に評価し、改善できる
- ・ 学習者の英語学習に対する動機づけを喚起し、維持するのに有効な方法（ストラテジー）について知識があり、実践することができる
- ・ 学習者が教室外でも自主的に学ぶために手助けできる方法を知っており、自律性を促進することができる

- ・ 授業をいつでも公開できる
- (2) 初任教員の能力・資質基準と多くが考えている項目
- ・ 授業の目的を適切に定めることができる
 - ・ 授業に必要な補助教材やタスクを適切に準備できる

3.3 段階別専門能力基準

2008年に教育委員会対象に行った調査（2009年報告書）で、段階別（初任、育成、中堅、指導の各教員）の専門能力について問うた。その結果、回答した指導主事でも段階別の専門能力という概念について馴染みが薄いことが判明したが、想定した段階と40%以上の確率で合致した項目を特定することができた。その項目は以下の通りである。

(1) 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
- ・ 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

(2) 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
- ・ (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

(3) 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
- ・ (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

(4) 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。

VI 研究の目的

- ・ EPOSTL の日本への文脈化をはかることにより、日本の英語教師教育、特に、英語教職課程履修生のための到達目標となる自己評価 Can-do 項目を含むポートフォリオを開発し、それを普及することが本研究の第1の目的である。
- ・ 最終的には、英語以外の外国語との整合性を図り、すべての外国語教育に共通する専門能力の基準枠の開発も視野に入れているが、現段階では、第1の目的を追求するこ

とになる。

- ・ そのための方策として、まず EPOSTL の自己評価 Can-do 項目の翻案を、英語教師教育のために作成することを目標とした。

第 2 節 日本版 EPOSTL の第 1 次翻案開発

I 日本版 EPOSTL の第 1 次翻案開発までの過程

中山夏恵、大崎さつき

1. 第 1 次翻案開発のステップ

序論で述べたとおり、本研究は、EPOSTL に基づいて、日本の英語教育教職課程履修生の到達目標となりうる専門能力の自己評価 ‘can-do’ list を開発することが目標である。EPOSTL の ‘can-do’ リスト項目は、EU 諸国の言語教育実習生に自己評価を促すために開発された。これを日本に応用する場合、日欧の教師教育システム、カリキュラム、教育実習時間、授業形態・内容・方法、履修者の言語能力（EPOSTL の ‘can-do’ リストは CEFR の最高到達レベルである C2 が基準となっている）、教員の職能・職域、などの違いを考慮に入れる必要がある。また、193 項目（実際には、EPOSTL 本体に 195 項目掲載されている）という ‘can-do’ の項目数は、日本の教育的文脈の中では、多すぎると判断される。この前提において、次の 3 段階を経て、第 1 次翻案を作成した。

- (1) 第 1 段階として、研究会でオリジナルの英語版を日本語に翻訳した。
- (2) 第 2 段階では、研究会にて討議の結果、144 項目にまとめた。
- (3) 第 3 段階では、研究会以外で英語教員養成に携わっている研究者・教育者に、上記 144 項目に対する意見を求め、その結果に基づき 100 項目にまとめた。

2. 第 1 次翻案の開発基準

以上 3 段階に及ぶ項目精選過程において、社会的・教育的背景とこれまでの研究成果を考慮し、原則として次の基準に従って、項目の削除、項目内容・用語の修正、内容的に重複している項目の統合、などを行った。なお、下記基準に基づいて削除、修正、統合した項目の一覧は、その理由とともに資料編に掲載した。

<第 1 次翻案開発に用いた基準>

- (1) 日本の中学・高等学校の英語指導内容・方法と合致しない項目を削除又は修正する。
- (2) 日本人の英語教師の英語運用力（英検準 1 級程度）や授業力のレベルを超えた、高

度な内容を含む項目を削除又は修正する。

- (3) 日本の教職課程履修生の実態から、大幅な変更を必要とする項目は原則として削除又は修正する。
- (4) 日本の教職課程履修生にも理解可能な用語や表現を用いる。
- (5) 日本の教育環境では内容的に重複すると判断される項目は統合する。

3. 第3段階での調整

第3段階では、第2段階でまとめた144項目について、教育実習生と身近に接する機会のある大学教員33名に意見を求めた。この調査において、回答者は、144項目が日本の英語教員養成課程履修者の最終到達目標を記述したものであるか否かを4段階スケールで答えることが求められた(①適切・②若干の変更が必要だが、基準になりうる・③大幅な検討が必要・④無理)。その結果は次の通りである。

多くの回答者が：

- ・ 「適切」と判断した項目は、そのまま採用された。
- ・ 「無理」と選択されたものは、項目から削除された。
- ・ 「若干の変更が必要」または、「大幅な検討が必要」とされた項目は、文言が再検討された。
- ・ 最終段階として、再度項目を確認し、「大幅」とされたものは原則として削除し、「若干」とされたものは原則として修正したが、修正が不能と判断された項目は削除した。

II 第1次翻案と解説

(注) 各分野、領域において、第1次翻案とした‘can-do’項目は網掛けで表し、通し番号をつけて示した。

1. Context (教育環境) (高木亜希子)

A. Curriculum (カリキュラム)

1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。

[解説] 本領域は4項目で構成されていた。EU各国には、国やそれぞれの地域で定めたカリキュラムのほかに、基準となるCEFRとELPがある。これらは、EUの教職課程履修者が理解しておかなければならない必須事項であると考えられる。4項目中2項目はCEFRとELPの理解に関する項目である。一方、日本にはCEFRやELPのような基準は、学習指導要領以外存在しない。したがって、この2項目をまず削除した。他の1項目は、国や地域のカリキュラムのコースデザインに関するものだが、これも学習指導要領1つに絞ることができた。

B. Aims and Needs（目標とニーズ）

2. 外国語を学習することの意味を理解できる。
3. 学習指導要領と生徒のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。
4. 生徒が外国語を学習する動機を考慮できる。
5. 生徒の知的関心を考慮できる。
6. 生徒の達成感を考慮できる。

【解説】本領域は 7 項目で構成されており、外国語の学習目的や生徒の外国語学習に対する態度を扱っている。ほぼ、日本の場合にも適用できるものであるが、日本の教育実習生が、学校や保護者のニーズまで把握するのは無理であろうという判断から、その内容に関する 1 項目を削除し、6 項目を採用した。また、2 項目は到達目標に関するもので、1 つの項目に統合できると判断し、最終的に 5 項目とした。

C. The Role of the Language Teacher（語学教師の役割）

7. 生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明できる。
8. 生徒の日本語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。
9. 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。
10. 生徒からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。
11. 他の実習生や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に取り入れることができる。
12. 他の実習生の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。
13. 計画・実行・反省の手順で、生徒や授業に関する課題に気づくことができる。
14. 授業や学習に関連した情報を収集できる。

【解説】本領域は 10 項目で構成されており、生徒や保護者への対応や授業の自己評価と改善など語学教師としての役割を扱っている。ほぼ、日本の場合にも適用できるものであるが、クラスに多様な文化背景をもった生徒がいるという状況は、日本の実状と異なるため、その内容に関する 1 項目を削除した。また、日本の教育実習生に、アクション・リサーチを行わせることは要求が高いであろうという判断から、その内容に関する 1 項目を削除し、8 項目を採用した。

D. Institutional Resources and Constraints（組織の設備と制約）

15. 実習校における設備や教育機器を、授業などで状況に応じて利用できる。

【解説】本領域は 2 項目で構成されており、学校における図書館などの設備やコンピューターなど教育機器の利用と制約に関するもので、2 項目とも日本の場合に適用できるものである。学校における設備や教育機器の使用可能状況を評価できるという項目と設備や教育機器の制約を把握し、状況に応じて授業などで利用できるという項目は、内容の関連性が高いことから、1 つの項目に統合できると判断し、本領域の翻案は 1 項目とした。

2. Methodology (教授法) (伊東弥香)

A. Speaking / Spoken Interaction (スピーキング活動)

16. 話しやすい雰囲気の中で具体的な言語使用場面を設定することにより、活動に積極的に参加させる指導ができる。
17. 自分の意見、身の回りのことおよび自国の文化等について適切に伝える力を育成するための活動を指導できる。
18. 発表や討論などができる力を育成するための活動を指導できる。
19. スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーセンティックで多様な教材に精通している。
20. つなぎ言葉、あいづち等を効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を指導できる。
21. 強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるような音声訓練を指導できる。
22. 語彙や文法知識等を用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。

[解説] 本領域は 12 項目で構成されていた。英文オリジナルの **Spoken Interaction** という表現からも分かるように、実際のクラスでいかにインタラクションを通してスピーキング技能を習得するかが焦点となっている。このことはライティング活動にも通じるものであるが、EPOSTL の教授法 (Methodology) では、言語記述、言語学習、言語使用の理論に基づき、書き言葉、および話し言葉によるコミュニケーションは 1 つの技能のみでなく、2 つあるいは 3 つの技能が融合するものであるという考えのもと、文化や、文化と言語の関連を教えるための力も含め、指導過程を通して学習目標を実践するための質問が全 7 領域、計 56 項目となっている。スピーキング活動の項目においては、ロールプレイ、課題解決等、様々な意味あるインタラクションを通じて流暢さを育成し、電話での応答、意見の交換、スピーチ等のような使用場面の違いに気付かせるための活動を設定できる力などが求められているが、細かい記述なので独立項目とはせず、重複する内容を統合した上で、日本の教育現場に合った語彙や表現を用いたり、難易度についても EFL 環境に即した調整を行った。また、話し言葉の特徴については、くだけた言い方、つなぎ言葉の違いを理解し、それらを使い分ける力を育成するための活動を設定し、指導することが求められているが、これも同様に用語と内容を変更した。コミュニケーションの方略・立て直しの方略に関する項目など、難易度や時間的制約などの面から、日本の教育現場の実情と合わない内容と判断し、3 項目を削除した。以上のような理由から、翻案は 7 項目とした。

B. Writing / Written Interaction (ライティング活動)

23. 生徒が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。
24. 生徒が E メール等のやり取りを行う手助けとなる活動を評価・選択できる。
25. 生徒がライティングの課題のために情報を収集し共有することを手助けできる。
26. 生徒がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くことの手助けができる。

27. 生徒がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くことが出来るように指導できる。
28. 生徒が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を評価・選択できる。

[解説] 本領域は 12 項目で構成されていた。スピーキングと同様に、ライティングもインタラクティブな活動が求められている。EFL 環境である日本では、話し言葉よりも、書き言葉に関する項目の方が応用可能であると考えられ、25、26 はオリジナル項目の直訳を用いることができると判断したが、パラグラフライティングやエッセイライティングを到達目標と考え、日本の教育現場に合った語彙・表現を用いて調整を図った項目もある。例えば、23 の直訳は「学習者がクリエイティブな潜在能力を発達させることを奨励する意味ある活動を評価し、選ぶことができる」となるが、JACET SIG 全国調査（2009）の調査結果を参考にし、「生徒が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる」と変更した。綴り、語彙、文法については、オリジナルでは 2 項目となっているが、重複する内容と判断し、28 の 1 項目で残した。削除項目については、オーセンティックな教材・視覚補助器具や多様なテキストタイプの活用や、書いたものに対する生徒自身のフィードバックやピアフィードバックなどは、時間的制約も含め、日本の教育現場の実情と合わない内容と判断し、計 5 項目を削除した。以上のような理由から、翻案は 6 項目とした。

C. Listening（リスニング）

29. 生徒のニーズ、興味、到達度に適した教材を選択できる。
30. 生徒がリスニング教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる。
31. 生徒がリスニング教材について持っている関連知識を利用し、効果的にリスニングができるよう促すことができる。
32. リスニングストラテジー（要旨や特定の情報をつかむなど）の練習と向上のために、様々な学習活動を作成・選択できる。
33. 生徒が英語の話し言葉の特徴に気づかせるような学習活動を作成・選択できる。

[解説] 本領域は 8 項目から構成されていた。リスニング活動については、リスニング前、リスニング中、リスニング後のタスク、リスニングストラテジーなどが扱われており、多くの項目が日本の教育現場で応用可能であると考えられ、29、30 はオリジナル項目のほぼ直訳である。31、32、33 は、EFL 環境下の指導という面から調整を図ったが、とくに、32、33 については、それぞれ、「学習指導要領第 2 款第 3 英語 I-2 内容：ア 英語を聞いて、情報や話し手の意向などを理解したり、概要や要点をとらえたりする。」「学習指導要領第 2 款第 2 オーラルコミュニケーション・2 指導上の配慮事項ア（イ）「意図や気持ちを的確に伝えるために、リズム、イントネーション、声の大きさ、スピードなどに注意しながら発音すること。」および学習指導要領第 2 款第 3 英語 I-2 指導上の配慮事項ア（ア）リズムやイントネーションなど英語の音声的な特徴に注意しながら、発音すること。」を参考とした。学習者が話し言葉の典型的側面（雑音、冗長など）や難語・未習語などに対処

するためのストラテジーを指導したり、リスニングと他のスキルを関連づけるようなリスニング後タスクの評価・選択することについては、日本の教育現場ではカリキュラム・時間的な制約があるため、リスニング活動に特化して指導することは困難であると判断し、3項目を削除した。以上のような理由から、翻案は5項目とした。

D. Reading（リーディング）

- 34. 生徒のニーズや興味、到達度に合った教材を選択できる。
- 35. 生徒が教材に関心が向くよう、読む前の活動を計画できる。
- 36. 生徒が文章を読む際に、持っている関連知識を使うよう促すことができる。
- 37. 様々な文章の読み方（例：音読、黙読、グループリーディングなど）を適切に行なわせることができる。
- 38. 読む目的（例：スキミング、スキヤニングなど）に合わせ、リーディングストラテジーの練習と向上のために様々な言語活動を展開できる。
- 39. リーディングとその他のスキルを関連付けるような様々な言語活動を選択できる。
- 40. 多読指導において、生徒のニーズや興味、到達度に合った本を推薦できる。

【解説】本領域は9項目で構成されていた。リーディング前、リーディング中、リーディング後のタスク、リーディングストラテジーが扱われており、34、37はオリジナル項目のほぼ直訳である。難語・未習語に対処するためのストラテジーの指導や、リーディングと他のスキルを関連づけるようなリーディング後タスクの選択・評価については、1つの項目として39にまとめた。40については、オリジナルの直訳は「生徒のニーズや興味、レベルに合った本を推薦することができる」であるが、日本の中・高の英語教育の現状に合わせ、「多読指導」という表現を追加し、調整した。オリジナルでは、生徒が批判的に読むスキル（気づき、解釈、分析）などを身につけるような指導が求められているが、いわゆる「クリティカルリーディング」という概念は、日本の教育現場の現状にはそぐわず、困難であると判断し、削除した。以上のような理由から、翻案は7項目とした。

E. Grammar（文法）

- 41. 生徒に適切な文法書や辞書を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、またそれらを生徒が使えるように指導できる。
- 42. 文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連付けて指導できる。

【解説】本領域は5項目で構成されている。EFL環境下では、文法指導をコミュニケーション活動として捉え、展開することが現実的には非常に難しいということを念頭に置き、項目の精査を行った。文脈あるいは場面や目的に応じた言語形式の使い方についての例示や解説については、文法書や辞書を用いた指導として41でまとめた。42については、JACET SIG 全国アンケート調査結果（2009）の段階別評価の「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。」という項目、および「高等学校新指導要領の第3款3：文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動

と効果的に関連付けて指導すること」を参考とした。日本の教育現場においては、場面や目的に応じた文法指導は困難であると判断し、この内容に関する項目を1つ削除した。以上のような理由から、翻案は2項目とした。

F. Vocabulary（語彙）

- 43. 文脈の中で単語を学習させ、定着させるための言語活動を行うことができる。
- 44. ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し、それらを使って英語で授業ができる。
- 45. 使用頻度の高い単語・低い単語、あるいは受容語彙・発信語彙のいずれであるかを判断し、それらを指導できる。

[解説] 本領域は3項目で構成されている。EFL 環境下にある日本の教育現場に合った語彙・表現を用いながら項目を精査した。44については、JACET SIG 全国アンケート調査結果（2009）の段階別評価を参考にしながら、日本の中・高校生のために「ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語」という文言を追加した。45については、中・高の新学習指導要領において高校卒業までに約 3000 語を学習になった事実を踏まえ、語彙指導における教師の「判断できる能力」の必要性から、オリジナルにはない項目を作成し追加した。レジスター（使用場面や目的、相手との関係などによって使う単語が異なること）を気付かせるための言語活動に関する項目については、日本の教育現場では難しいと判断し、削除した。以上のような理由から、翻案は3項目とした。

G. Culture（文化）

- 46. 英語学習をとおして、自分たちの文化と英語圏の文化に関する興味・関心を引き起こすような活動を指導できる。

[解説] 本領域は7項目で構成されている。言語教育と文化は切っても切れない関係にあるが、多文化・多言語主義のヨーロッパにおいては、言語教師はこの関連性、さらには、国、民族、宗教などを超えた、自己と他者の関連性を教えることが求められるため、本領域で扱う項目は日本の実情とは異なる点が多くある。項目の精査にあたっては、日本における外国語は英語であるという前提をふまえ、自文化と英語圏の文化に対する中・高校生の興味・関心を引き起こすことを第1目標と考え、46として残した。また、オリジナルでは、インターネットや電子メールなど教室外での活動によって目標言語の地域について探求するための指導なども扱われているが、教育目標・内容の違い、時間的制約などの面から、計6項目を削除した。以上のような理由から、翻案は1項目とした。

3. Resources(教授資料の入手先) (酒井志延)

- 47. 生徒の年齢、興味、英語力に適した教科書や教材を選択できる。
- 48. 生徒の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。
- 49. 教科書以外の素材（文学作品、新聞、ウェブサイトなど）から、生徒のニーズに応じた聴解と読解の教材を選択できる。

- 50.教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる。
- 51.生徒に適切な教材や活動を自ら考案できる。
- 52.生徒に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。
- 53.情報検索のためにネットを使えるように生徒を指導できる。

[解説] この分野には領域が無く、11項目で構成されていた。学習者のために利用できる考え、文章、活動や参考教材を探し、選択し、作り出す過程において、教師が利用できる多様な入手先に関するものである。本来の源という言葉は日本語になじまないので、入手先に変えた。第1段階で、生徒に教材作成させる指導や高度なテクノロジーを使う能力は「日本の教育実習ではこの段階まで求められることはないので削除」と判断した。したがって、本分野の翻案は7項目である。

4. Lesson Planning (授業計画) (清田洋一)

A. Identification of Learning Objectives (学習目標の設定)

- 54. 生徒のニーズを考慮し、学習指導要領の内容に沿った学習目標を立てることができる。
- 55. 年間の指導計画に即して、授業ごとの目標を設定できる。
- 56. 生徒の意欲を高める学習目標を設定できる。
- 57. 生徒の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。
- 58. 年間の指導計画に基づいて、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域の観点別評価に応じた目標を設定できる。
- 59. 生徒に自分の学習を振り返り、やる気を起こさせるような目標を設定できる。

[解説] この領域は6項目で構成され、学習目標の設定の理解と実践に関する質問となっている。学習目標を設定する際に指針となる「基準」は、EPOSTLの原案では、「カリキュラム」とされているが、日本においては具体的に学習指導要領が基準となる。また、目標設定におけるキーワードは、カリキュラム(学習指導要領)、生徒のニーズと能力、授業ごと、あるいは一定期間ごとの目標、観点別の目標、振り返りである。全ての項目が日本の状況に応用が可能であると判断し、削除項目はなかった。また、日本の現状に合わせて、54の「カリキュラム」を「学習指導要領」に、58の「技能、トピック、言語の機能・概念・形式などの目標」という点を、「4領域の観点別評価に応じた目標」に修正した。本領域の翻案は6項目である。

B. Lesson Content (授業内容)

- 60. 年間の授業計画に基づいて、一貫しかつ多様な指導計画を立案できる。
- 61. 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。
- 62. 言語や文化に関心を持たせる指導計画を立案できる。
- 63. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。
- 64. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。

- 65. 生徒がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。
- 66. 生徒のやる気や興味を引き出すような学習活動を設定できる。
- 67. 生徒の学習方法に応じた学習活動を設定できる。
- 68. 生徒の反応や意見を、授業計画に反映できる。

[解説] この領域は 12 項目で構成され、授業の指導計画に関する質問となっている。この領域のキーワードは、内容の一貫性と多様性、4 領域、言語と文化、言語材料、時間配分、学習知識の活用、動機、生徒の意見である。ほとんどの項目が日本にも応用可能であるが、「他の教科学習を英語で行う」ことは、SELHi など一部の学校に限られるので削除した。また、「指導計画に生徒を関わらせる」ことは日本の状況に合っていないと判断し、削除した。修正箇所は「さまざまな技能を含んだ学習活動を設定」で、61（「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の 4 領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる）と内容が重複するので、一つに統合した。本領域の翻案は 9 項目である。

C. Lesson Organisation（授業展開）

- 69. 学習目標に沿った授業形式（対面式、個別、ペア、グループなど）を選び、指導計画を立案できる。
- 70. 生徒の発表や生徒同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。
- 71. 英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立案できる。
- 72. 指導教員やALTとのチームティーチングの授業計画を立案できる。

[解説] この領域は 4 項目で構成され、授業の構成に関する質問となっている。この領域のキーワードは、授業形式、生徒間の活動、教師が英語を使用するタイミングと方法、チームティーチングである。これらの項目は、日本の状況にもほぼ応用可能と判断し、削除項目はなかった。72 の「他の教員や教育実習生とのチームティーチング」を日本の現状に合わせて、「指導教員やALTとのチームティーチング」に修正した。本領域の翻案は 4 項目である。

5. Conducting a Lesson（授業実践）（今村洋美）

A. Using Lesson Plans（指導案の使用）

- 73. 生徒の関心を引きつける方法で授業を開始できる。
- 74. 指導案に基づいて柔軟に授業を行い、授業の進行とともに生徒の興味に対応できる。
- 75. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。
- 76. 生徒の集中力を考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。

[解説] 本領域は 6 項目で構成されており、教師がいかに柔軟に指導案に基づいて授業を運営できるかについて扱っている。つまり、教師が教室で一貫した活動を実施していく中で、生徒の能力や興味に対応しながら柔軟に指導案を調整して授業を進めていけるかについて問う内容である。検討の結果、指導案を柔軟に使いこなす能力に関する 3 項目は、日本の実習生にとって要求度が高いと判断し、用語も調整して 2 項目に統合した。さらに、授業

の終了の仕方に関する項目は、授業の時間配分についての項目に含まれると判断し削除した。そこで本領域の翻案は4項目となった。

B. Content（内容）

77. 授業内容を、生徒の持っている知識や身近な出来事や文化などに関連づけて教えらる。

【解説】本領域は4項目で構成されており、授業内容に関するものである。4項目とも日本の場合に適用できるものであるが、教える内容について多角的に問うている質問を1つの項目に統合できると判断し、本領域の翻案は1項目とした。

C. Interaction with Learners（生徒とのインタラクション）

78. 授業中、生徒の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。

79. 生徒中心の活動や生徒間のインタラクションを支援できる。

80. 生徒の様々な学習スタイルに対応できる。

81. 生徒が学習ストラテジーを適切に使えるように支援できる。

【解説】本領域は6項目で構成されており、授業時間内では教師と生徒のインタラクションが重要で、生徒の反応を確かめて支援していけるかなどについて扱っている。検討の結果、2項目は生徒の注意に関する内容で、用語を調整後1項目に統合した。また、他の2項目も生徒への支援に関する内容で、同様に用語を調整後1項目に統合した。そこで本領域の翻案は4項目となった。

D. Classroom Management（授業運営）

82. 個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。

83. フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。

【解説】本領域は5項目で構成されており、教師が授業を運営していく際に、活動形態や、さまざまな教材や教育機器を活用する能力について問う内容である。最初の1項目は、活動の種類などについて書かれているが質問文が長く、その上活動形態について述べられている他の項目にまとめられると判断し削除した。教育機器や視聴覚教材に関する3項目は、日本の実習生にとって要求度が高いと判断し、用語を調整後1項目に統合した。そこで本領域の翻案は2項目となった。

E. Classroom Language（教室での言語）

84. 英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に使用できる。

85. 生徒が授業活動において英語を使うように促すことができる。

【解説】本領域は6項目で構成されており、教室での目標言語（英語）の使用に焦点を当てた内容である。検討の結果、英語学習において生徒が日本語を含めた英語以外の言語の能力を活用する内容など日本の実情に合わず無理があるとして3項目を削除した。また、英語で授業を展開するタイミングに関する2項目は、日本の英語教育の現場に即した用語と内容に変更後1項目に統合した。そこで本領域の翻案は2項目となった。

6. Independent Learning (自立学習) (浅岡千利世)

A. Learner Autonomy (学習者の自律)

- 86. 生徒が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導できる。
- 87. 生徒が各自のニーズや興味に合ったタスクや活動を選択する手助けできる。
- 88. 生徒が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。

[解説] 本領域は6項目で構成されており、学習者の自律に焦点を当てた内容である。検討の結果、日本の実情では学習者が学習スタイルや学習ストラテジーを自ら選択することが難しいとして3項目を削除し、本領域の翻案は3項目となった。

B. Homework (宿題)

- 89. 生徒にとって最も適した宿題を選択できる。
- 90. 生徒が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行ない、学習時間の管理の手助けができる。
- 91. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。

[解説] 本領域は4項目から構成され、教室外での学びの機会に焦点を当てた内容である。日本の学校の場合、教師が宿題の内容を選択・決定することが多いという現状を鑑み、「学習者と協同で宿題を決定する」という1項目は削除した結果、本領域の翻案は3項目である。

C. Projects (プロジェクト型課題)

[解説] 本領域は6項目から構成され、学習者が中心となつて行なうプロジェクト型課題に焦点を当てている。プロジェクト型課題は学習者の自律や自己評価力を推進するものではあるが、日本の英語教育の現状にまだあまりなじまないと判断し、全項目を削除した。

D. Portfolios (ポートフォリオ)

[解説] 本領域は5項目から構成され、コースワークや成績の一部としてのポートフォリオに焦点を当てている。ポートフォリオは学習者の自律や自己評価力を推進するものではあるが、日本の英語教育の現状にまだあまりなじまないと判断し、全項目を削除した。

E. Virtual Learning Environments (バーチャル学習環境)

- 92. インターネットなどのICTを活用でき、生徒にも適切に指導できる。

[解説] 本領域は3項目から構成され、ICTを活用した学習とその環境に焦点を当てている。教師自身のICT活用と生徒のICT活用促進を併せて1項目に統合した。また「学習プラットフォーム」や「ディスカッションフォーラム」の活用に関する項目は、これらを授業で活用している教師は日本の実情では少ないと判断し削除した。その結果、本領域の翻案は1項目となった。

F. Extra-curricular Activities (課外活動)

[解説] 本領域は4項目から構成され、課外活動を通しての学習に焦点を当てている。これらの項目はすべて日本の実習生にとって要求度が高いと判断し、削除した。

7. 「Assessment of Learning (学習評価)」(酒井志延)

評価は学習者の能力や運用を描き出す試験で構成される。試験は学生の言語や文化の知識や運用、そして現実の場面で言語を使う能力に焦点を置く。試験を作成する時に、そのテストが言語を学ぶという観点からどのくらい妥当性を持つのか考える必要があるし、採点の信頼性に注意を払う必要がある。また、試験の実施においての実用性や、教育に不都合な影響を与えるかもしれない波及効果は避けることも考慮すべきである。評価は主に総括的評価と形成的評価がある。総括的評価は、学期末評価や資格認定のためのものである。形成的評価は、学習者の長所や弱点の情報を与えるし、学習者が今後の学習を計画するために教員と学習者両方が役に立てることができる。

A. Designing Assessment Tools (測定具の考案)

93. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を選択できる。

94. 生徒の授業への参加や活動状況を評価する方法を考慮できる。

[解説] 本領域は、3項目からなるが、教育実習期間が短いので内容的に似ている項目があればいいので1項目を削除した。その結果、本領域の翻案は2項目となった。

B. Evaluation (評価)

95. 生徒の英語運用力が向上するように、本人の得意・不得意分野を指摘できる。

96. 学習者や保護者などにわかりやすい形式で生徒の出来栄や進歩を記述できる。

97. 生徒の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどでわかりやすく表示できる。

[解説] 本領域は、8項目からなるが、協働学習能力に関する項目、個人およびグループのための学習を計画の評価やヨーロッパ言語共通参照枠からの評価尺度や国際的な妥当性のある尺度を使つての評価は、教育実習期間が短いのでここまでは求められないという理由で削除した。また、同様な基準がある項目も削除した。本領域の翻案は3項目となった。

C. Self and Peer Assessment (自己および友人の評価)

[解説] 本領域は、3項目からなる。このセクションの項目は全て、日本の教育の実状に合わないため削除した。

D. Language Performance (言語運用)

98. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。

[解説] 本領域は、6項目であった。話し言葉や書き言葉の要約や言外の意味などを理解し解釈する生徒の能力の評価は、日本の教育実習生にはここまで出来る力はないという理由で同様な基準があるという理由で、4項目が削除された。また、話し言葉と書き言葉で別になっている項目は、まとめることができると判断したので、本領域の翻案は1項目となった。

E. Culture (文化)

99. 日本の文化と英語圏の文化を比べ、その相違への生徒の気づきを評価できる。

[解説] 本領域は、3項目からなる。目標言語圏の文化やイベントなどに関する生徒の知識

や反応に関する 2 項目は、教育実習期間が短いのでここまでは求められないという理由で削除した。その結果、本領域の翻案は 1 項目となった。

F. Error analysis（誤答分析）

100. 生徒の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。

[解説] 本領域は、4 項目からなる。学びの過程やコミュニケーションをサポートする方法で、授業中に起きる誤りに対処したり、話し言葉や書き言葉で起きる誤りに対処することができるという能力は、一般的な日本の教育実習生にはここまで出来る力はないと判断したので削除された。また、誤りに対するフィードバックの 2 項目は、まとめることができると判断したので、本領域の翻案は 1 項目となった。

第 3 節 EPOSTL の日本への文脈化の試み①

酒井志延

I 目的と調査方法

1. 研究の目的

EPOSTL の日本への文脈化のために、教育実習修了生の意識から、100 項目からなる日本版 EPOSTL 翻案の厳選を図ること。

2. 調査方法

- ・ 参加者：16 大学より 178 名の 4 年生および院生。
- ・ 調査期間：2009 年 7 月～12 月。
- ・ 調査用紙：翻案 100 項目を 5 段階スケールの質問紙とした。
- ・ 調査方法：教育実習を終えた者に、担当教員および実習校の校長より調査用紙（マークシート）を渡して頂き結果を回収した。

II 結果

1. 天井効果を示した項目

四捨五入せずに天井効果測定計算値（平均値＋標準偏差）が 5.0 以上であった項目は、次の 3 項目であった。

- ・ 項目 2：外国語を学習することの意味を理解できる。
- ・ 項目 11：他の実習生や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に取り入れることができる。
- ・ 項目 14：「授業や学習に関連した情報を収集できる」。

また、小数点第 2 位を四捨五入すると、5.00 を超え、天井効果に達する項目は、次の 3 項目であった。

- ・ 項目 12：他の実習生の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。
- ・ 項目 50：「教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイディア、指導案、教材を利用できる。
- ・ 項目 83：「フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる」、

この結果、以上の 6 項目が天井効果を示した項目とした。また、全項目の天井効果測定計算値の平均は 4.55、全項目の床効果測定計算値（平均値－標準偏差）の平均は 2.53 であった。因みに、床効果を示した項目はなかった。

2. 因子分析

当初、地域、学力、実習先、そして今後教職を志望するかどうかの意欲も異なる学生を一括りにして同じ母集団と想定して因子分析を実施することが妥当な分析方法であるか考えることがあった。しかし、いままで座学とせいぜい模擬授業でしか英語教育に触れてこなかった学生が、少なくとも数週間、教員として実際の教育現場に赴き、生徒を指導する体験を同じように共有するわけだから、その経験を通して、何らかの共通の潜在意識が生まれているのではないかと考え、その意識を探るために因子分析を実施することにした。

2.1 第 1 段階の因子分析

上記の天井効果を示したと見なされる 6 項目を抜いて、因子間に相関関係が推定されるので、プロマックス回転を用いて因子分析をしたところ、固有値が 1 以上の因子が 17 個抽出された。第 7 因子と第 8 因子のところのギャップが大きいとの第 7 因子までで累積が 60.0%なので、因子数を 7 つにして再度因子分析を行った。すると、抽出された 7 つ因子の内の 2 因子は構成項目が 1 つずつしかなかったので、その因子は無視することにして、因子数を 5 として再度因子分析を実施した。すると、5 番目の因子の構成項目が 2 個で、しかも一つの因子が 0.326 しかないので、因子数を 4 として再度因子分析を実施した。その結果、第 1 因子は 51 項目から構成され、第 2 因子は 21 項目、第 3 因子は 14 項目、第 4 因子は 3 項目から構成されることが判明した。

2.1.1 第 1 因子の構成項目

第 1 因子を構成している項目を概観すると、この第 1 因子が「基本的指導」であることがわかる。ただ、第 1 因子は次の 51 項目で構成されているし、さらなる因子分析が可能である。

1、3、4、5、6、7、8、9、10、13、15、16、29、30、31、34、35、36、37、42、43、46、49、51、53、54、55、56、57、58、59、61、62、63、64、65、66、68、69、70、71、72、73、74、75、76、77、79、82、84、85

2.1.2 第 2 因子の構成項目

下記の第 2 因子を構成している項目を概観すると、この因子が、質問紙の授業実践、個

別学習、評価の項目の多くを含んでいて、教育実習生が考える「個別指導と評価」であると推察できる。ただ、この因子は 21 項目で構成されているし、さらなる因子分析が可能である。

17、47、52、60、67、78、80、81、86、87、88、89、90、91、93、95、96、97、98、99、100

2.1.3 第 3 因子の構成項目

この因子を構成している項目を概観すると、この因子が「高いレベルのコミュニケーション指導」であることがわかる。この因子は 14 項目で構成されていて、さらなる因子分析が可能である。

19、21、22、23、24、25、26、27、28、32、33、38、39、45

2.1.4 第 4 因子の構成項目

第 4 因子を構成している項目(40、44、48)を概観すると、この因子が、質問紙の教授法、教授資料の入手先を含んでいる。内的信頼性は 0.651 で、項目 44 を削除すると内的信頼性は、0.692 に向上することがわかった。質問項目が基本的な指導を超えた発展的な指導と考えられるので、名前も、教育実習生が考える「発展的指導」と推察できる。

表 1 第 4 因子の構成

Factor	Mean	SD	α	質問項目 (カテゴリー)
IV	9.75	2.460	0.651	40、 44 (教授法)、 48 (教授資料の入手先)

2.2 第 2 段階の因子分析

2.2.1 第 1 因子の場合

教育実習生が考える「基本的指導」がどのようなサブ因子で構成されているか、この第 1 因子を因子分析することにした。その結果、7 個のサブ因子が抽出された。

第 1 因子のサブ第 1 因子(以降、因子 Ia)は、項目 35、項目 36、項目 37、項目 43(教授法)、項目 68(授業計画)、項目 77 (授業実践) と、3 つのカテゴリーからの質問項目で構成され、内的信頼性が 0.899 であり、項目 43 を削除すると、内的信頼性は 0.902 になるが、あとはどの項目を削除しても内的信頼性は、向上することはなかった。その構成要素から「指導の工夫」と命名した。

第 1 因子のサブ第 2 因子(以降、因子 Ib)は、項目 4、項目 5、項目 6、項目 7、項目 8 (教育環境)、項目 84 (授業実践) 2 つのカテゴリーの質問項目で構成され、内的信頼性が 0.869 である。この因子を構成する 6 項目の内 5 項目が同じカテゴリーのもので、項目 84 を削除すると、内的信頼性が 0.870 になることがわかった。その構成要素から「教育環境の理解」と命名した。

第 1 因子のサブ第 3 因子(以降、因子 Ic)は、項目 54、項目 55、項目 56、項目 57、項目 58、項目 59、項目 61、項目 63 (授業計画) と、すべて同じカテゴリーからの質問

項目で構成されているので、内的信頼性は、0.918 と高く、そのどの項目を削除しても内的信頼性が向上するものはなかった。その構成要素から「授業計画の立案」と命名した。

第 1 因子のサブ第 4 因子(以降、因子 Id)は、項目 69、項目 70（授業計画）、項目 82、項目 85（授業実践）と、2つのカテゴリーから 2つずつの項目で構成されている。内的信頼性は 0.898 で、項目 85 を削除すると内的信頼性は、0.901 に向上することがわかった。その構成項目から「コミュニケーション活動の指導」と命名した。

第 1 因子のサブ第 5 因子(以降、因子 Ie)は、項目 1（教育環境）、項目 29、項目 34（教授法）、項目 53(教授資料の入手先)、項目 65（授業計画）と、4つのカテゴリーからの質問項目で構成されている。内的信頼性は、0.817 であり、そのどの項目を削除しても内的信頼性が向上するものはなかった。その構成要素から「適切な教材の選択」と命名した。

第 1 因子のサブ第 6 因子(以降、因子 If)は、項目 42（教授法）、項目 49（教授資料の入手先）、項目 73、項目 74、項目 75（授業実践）と、4つのカテゴリーからの質問項目で構成されている。内的信頼性は、0.840 であり、そのどの項目を削除しても内的信頼性が向上するものはなかった。その構成要素から「状況に柔軟な対応」と命名した。

第 1 位因子のサブ第 7 因子(以降、因子 Ig)は、項目 9、項目 10、項目 13、項目 15（教育環境）、項目 76（授業実践）と、2つのカテゴリーからの質問項目で構成されている。内的信頼性は、0.844 であり、そのどの項目を削除しても内的信頼性が向上するものはなかった。その構成要素から「省察に基づく調整」と命名した。

第 1 因子の全てのサブ因子構成表は表 2 にある。いくつかの因子には、内的信頼性を下

表 2 第 1 因子のサブ因子の構成

Factor	Mean	SD	α	質問項目（カテゴリー）
Ia	22.36	4.977	0.899	35、36、37、43(教授法)、68(授業計画)、77（授業実践）
Ib	22.52	4.709	0.869	4、5、6、7、8（教育環境）、84（授業実践）
Ic	28.14	6.084	0.918	54、55、56、57、58、59、61、63（授業計画）
Id	14.94	3.606	0.898	69、70（授業計画）、82、85（授業実践）
Ie	18.26	4.000	0.817	1（教育環境）、29、34、(教授法)、53(教授資料の入手先)、65（授業計画）
If	17.97	3.844	0.840	42（教授法）、49（教授資料の入手先）、73、74、75（授業実践）
Ig	18.53	4.042	0.844	9、10、13、15（教育環境）、76（授業実践）

げている項目はあるが、削除してもさほど内的信頼性が高くないし、削除しなくても内的信頼性は十分に高いので、全ての因子において、因子分析で示された構成要素の項目を削除することはなかった。

2.2.2 第2因子の場合

教育実習生が思い描く「個別指導と評価」の因子がどのようなサブ因子で構成されているか、さらに因子分析することにした。その結果、2個のサブ因子が抽出された（表3）。

第2因子のサブ第1因子(以降、因子IIa)は、項目17（教授法）、項目47、項目52（教授資料の入手先）、項目60（授業計画）、項目78、項目80（授業実践）、項目89（個別学習）、項目95、項目96、項目97、項目98、項目99、項目100（評価）の6つのカテゴリからの質問項目で構成されているが、内的信頼性は0.943と高く、どの項目を削除しても内的信頼性がさらに高くなることはない。この因子はその構成要素から「学習者の能力判断」と命名した。

第2因子のサブ第2因子(以降、因子IIb)は、項目67（授業計画）、項目81（授業実践）、項目86、項目87、項目88、項目90、項目91（個別学習）、項目93（評価）の4つのカテゴリからの質問項目で構成されているが、内的信頼性は0.913と高く、どの項目を削除しても内的信頼性がさらに高くなることはない。この因子はその構成要素から「学習者の個別指導」と命名した。

表3 第2因子のサブ因子の構成

Factor	Mean	SD	α	質問項目（カテゴリ）
IIa	43.55	9.698	0.943	17（教授法）、47、52（教授資料の入手先）、60（授業計画）、78、80（授業実践）、89（個別学習）、95、96、97、98、99、100（評価）
IIb	27.47	6.081	0.913	67（授業計画）、81（授業実践）、86、87、88、90、91（個別学習）、93（評価）

2.2.3 第3因子の場合

教育実習生が思い描く「高いレベルのコミュニケーション指導」の因子がどのようなサブ因子で構成されているか、さらに因子分析することにした。その結果、2個のサブ因子が抽出された（表4）。

第3因子のサブ第1因子(以降、因子IIIa)は、項目21、項目22、項目23、項目24、項目25、項目26、項目27、項目28、項目45（教授法）の1つのカテゴリからの質問項目で構成されている。内的信頼性は0.882で、項目45を削除すると0.887になることがわかった。この因子はその構成要素から「発信のための指導」と命名した。

第3因子のサブ第2因子(以降、因子IIIb)は、項目19、項目32、項目33、項目38、項

目 39（教授法）とこれも同一のカテゴリーからの質問項目で構成されている。内的信頼性は 0.827 で、項目 45 を削除すると 0.887 になることがわかった。この因子は、サブ第 1 因子と同じカテゴリーからの質問項目で構成されているが、よくみるとこの因子の構成要素は、準備の要素が多いので「指導の準備」と命名できることがわかる。

全ての因子構成表は表 3 にある。いくつかの因子には、内的信頼性を下げている項目はあるが、削除してもさほど内的信頼性が高くなりえないし、削除しなくてもない信頼性は十分に高いので、全ての因子において、因子分析で示された構成要素の項目を削除することとはなかった。

表 4 第 3 因子のサブ因子の構成

Factor	Mean	SD	α	質問項目（カテゴリー）
IIIa	30.53	6.408	0.882	21、22、23、24、25、26、27、28、45 (教授法)
IIIb	16.46	3.800	0.816	19、32、33、38、39（教授法）

III 考 察

日本の教育現場における教育実習期間は、2 週間から 4 週間である。また、JACET 教育問題研究会の過去の調査からも、大学間における教育実習生に対する横断的な基準はなく、教育実習に送り込む時や終わった後に厳しい基準を設けたり、緩やかな基準で済ませたりすることは教育実習生の所属する学校の恣意性に任せられている。上記にもあるように、そのような現状において、はたして、様々な学校出身からの教育実習生の意識下に共通する意識があるだろうかと迷いながら分析を始めた。しかし、今まで記述したことから理解できるように、異なった実習修了生間にいくつかの共通意識を把握することができたと思う。それらの因子の構成要素を教育者の目から見ると、その因子を構成するのに若干異なった項目が混入しているのではないかと思えるものもある。しかし、専門的に教育を長年実施してきた教員の意識と短い間の経験しかない実習生の意識が異なるのは、当然と言えよう。たとえば、質問の項目では評価に入っていた項目が多い因子に、その構成要素から「学習者の能力判断」と名付けた。なぜなら、日本では、評価に教育実習生が関与することは極めて希なので、教育実習を経験したくらいでは、厳密な意味での評価に關しての意識は育ちにくいのではないかと推察できる。この推察からわかるように、EPOSTL の日本への文脈化にあたっては、質問項目やそれを束ねる因子の定義については教員の持つ厳密さを少し緩和して考える必要があるだろう。

そのように考えると、教育実習修了生からのデータは文脈化にとってかなり有意義なデータであったといえる。抽出された因子の構成は、表 5 で示したように、4 部構成で、「基本的指導」、「個別指導と評価」、「高いレベルのコミュニケーション指導」、「発展的指導」となる。それを構成する因子はサブ因子も含めて 12 個である。そして、質問項目は 77 項

目になる。しかし、因子 IV についてだが、この項目は他の因子に比べて著しく内的信頼性が低い。構成項目を見てみると、項目 40「多読指導において、生徒のニーズや興味、到達度に合った本を推薦できる」、項目 44「ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し、それらを使って英語で授業ができる」、項目 48「生徒の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる」と、因子数を 4 にして分析したので、無理に因子として抽出された感もある。発展的指導はこれだけではないだろうと考え、この因子つまり 3 項目は、この研究の結論として作成する質問紙から外すこととする。したがって、質問項目は 74 項目になる（資料編参照）。

100 項目から外れた項目は、天井効果を示した 6 項目、そしていずれの因子とも共通性が低かった（ <0.35 ）17 項目、そして因子 IV の 3 項目である。共通性を持たなかった項目の削除についてだが、現実の教育では、一つ一つの指導で不必要なものはなく、共通性が低く削除された項目も重要な項目であるという考え方も理解できる。したがって、それらの再検討は今後の課題として、今回の研究では、回答者のデータからの分析であるので、教育実習修了生間において共通性が低いと認識された項目は、多くの教育実習の現場において一般的な活動ではなかったためと推察し削除することとした（削除した質問項目は資料編を参照）。

表 5 全体的な因子の構成表

	因子名	構成項目	内的信頼性
I 基本的指導			
Ia	指導の工夫	35、36、37、43、68、77	0.899
Ib	教育環境の理解	4、5、6、7、8、84	0.869
Ic	授業計画の立案	54、55、56、57、58、59、61、63	0.918
Id	一般的なコミュニケーション活動の指導	69、70、82、85	0.898
Ie	適切な教材の選択	1、29、34、53、65	0.817
If	状況に柔軟な対応	42、49、73、74、75	0.840
Ig	省察に基づく調整	9、10、13、15、76	0.844
II 個別指導と評価			
IIa	学習者の能力判断	17、47、52、60、78、80、89、95、96、97、98、99、100	0.943
IIb	学習者の個別指導	67、81、86、87、88、90、91、93	0.913
III 高いレベルのコミュニケーション指導			
IIIa	発信のための指導	21、22、23、24、25、26、27、28、45	0.882
IIIb	指導の準備	19、32、33、38、39	0.827
IV	発展的指導	40、44、48	0.651

第4節 EPOSTL の日本への文脈化の試み②

酒井志延

I 背景・目的・調査方法

1. 背景

EPOSTL の日本への文脈化のためには、実際に教育委員会に採用されて、半年以上を教員として経験した初任者教員の意識分析が欠かせない。そこで、教育実習生に対し実施した 100 項目からなる質問紙の記述の一部を（「同じ実習生」を「同僚」に）変更し、協力要請に応じて頂いた 6 つの教育委員会の 33 名の先生から回答を得た。

2. 目的

EPOSTL の日本への文脈化のために、初任者教員の意識から、質問項目の厳選を図ること。

3. 調査方法

- ・ 参加者：6 つの教育委員会 33 名の初任者教員。
- ・ 調査期間：2009 年 7 月より 2010 年 1 月
- ・ 調査方法：初年次研修を受講している教員に、担当の指導主事より調査用紙（マークシートまたはエクセルの表）を渡して頂き結果を回収した。

II 結 果

集計・分析の結果は以下の通りであった。

- ・ 100 項目の回答に対する内的信頼係数（ α ）：0.971
- ・ 天井効果（平均値＋標準偏差＞5.0）を示した項目
 - 項目 1：学習指導要領に記述された内容を理解できる。
 - 項目 2：外国語を学習することの意味を理解できる。
 - 項目 7：生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明できる。
 - 項目 11：同僚や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に取り入れることができる。
 - 項目 21：強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるような音声訓練を指導できる。
 - 項目 50：教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる。

項目 82：個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。

- ・ 床効果を示した項目はなかった。
- ・ 天井効果を示した 7 項目を除いて、因子分析を試みたが、因子抽出はできなかった。
- ・ 実施率が低いと思われる活動

天井効果の計算方法で、4 ポイント以下であった項目は、以下の 7 項目である。

項目 19：スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーセンティックで多様な教材に精通している。

項目 40：多読指導において、生徒のニーズや興味、到達度に合った本を推薦できる。

項目 60：年間の授業計画に基づいて、一貫しかつ多様な指導計画を立案できる。

項目 78：授業中、生徒の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。

項目 86：生徒が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導できる。

項目 92：インターネットなどの ICT を活用でき、生徒にも適切に指導できる。

項目 97：生徒の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる。

- ・ 教育実習生の調査と比較し、有意差($p<0.05$)または有意傾向($p<0.10$)をもって高い項目は、天井項目を示した 7 項目と、項目 75「予想できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる」であった。
- ・ 教育実習生の調査と比較し、有意差($p<0.05$)または有意傾向($p<0.10$)をもって低い項目は、前述の「実施率が低いと思われる活動」で、リストアップされた 3 項目（項目 40、項目 92、項目 97）に加え、項目 15「実習校における設備や教育機器を、授業などで状況に応じて利用できる」、項目 62「言語や文化に関心を持たせる指導計画を立案できる」と項目 99「日本の文化と英語圏の文化を比べ、その相違への生徒の気づきを評価できる」がリストアップされた。

III 考察

回答数が 33 通なので、結果の断定には限界があるが、分析の結果から判断し、以下の回答には、ある程度の方向性が確認できると考えられる。

- ・ 天井効果を示した 7 項目は、教育実習生の調査と比較しても有意差または有意傾向をもって高く、ほとんどの初任者教員が当然と考えている活動である。地域または中高の校種を超えた日本の教育現場において、初任者教員としての経験によって培われる意識と推察できる。また、この 7 項目以外で教育実習生の調査と比較して有意傾向を示した項目 75 は、実践を通してつかんだ自信の表れといえることができるだろう。
- ・ 実施率が低いと判断された 7 項目は、それぞれスピーキング活動、多読指導における生徒のニーズ、一貫しかつ多様な指導計画の立案、生徒の注意をそらさない技術、生

徒の自律性指導、ICT の活用、生徒の学習の伸びの信頼性のある提示と、応用的で高度な能力と考えられる。この中の 3 項目は、教育実習生の調査と比較しても、低い項目である。このことは、教職に就く前にはできると思っていたが、現実の教育現場ではなかなかうまくいかないことのギャップを表しているかと推察できる。

- ・ 分析した回答に、床効果を示す項目がないこと、回答の内的信頼性が極めて高い(0.971)ことと、因子分析を試みたが、複数の因子に分解できないことから考えて、全国 6 教育委員会からの初任者の回答が、93 項目を構成要素とする初任者教員の実践を通して得た一つの大きな教育に対する意識として考えることができるであろう。

IV 結 論

- ・ 天井効果を示した 7 項目と実施率が低い 7 項目を除いた 86 項目は、初任者が「できている」と回答したものと判断できるので、半年以上の経験を持つ初任者の意識を測るチェックリストとしては適切といえるであろう。つまり、チェックリストの回答によって、初任者として適切に成長しているかどうかを判断できる測定具になりうるし、初任者教員に対する指導者に、担当する初任者教員の成長に関して有効な情報を与えてくれるであろう。また、新採用の段階で、初任者教員にチェックさせることで、自分の成長の一つの目標を与えるものになるであろう。
- ・ 実施率が低い 7 項目は、応用的または高い能力と判断できるので、2 年次以降の教員のチェックリストとなりうると思われる。今後、このような研究を続けていくことにより、5 年次教員の成長の「道しるべ」を作成する際に、使用することができるだろう。

第 5 節 今後の課題

久村 研

この第 1 次翻案は、議論を喚起するためのたたき台である。今後、言語教師の専門性、教師教育のパラダイム・シフト、「教職実践演習」の「履修カルテ」の自己評価シートなどに関する議論のテーブルに載せ、多くの研究者や教師教育指導者の批判に晒し、その意見を集約したり、教職課程履修学生と初任者を含めた現職教員から、できるだけ多くのデータを収集したりすることによって、‘can-do’項目を厳選し、その妥当性、信頼性、有効性を高める必要がある。第 3 節、第 4 節で扱っている試行調査結果を見れば、データ収集と分析の重要性が理解できるであろう。また、こうした活動によって、本研究の意義を普及させる効果も生まれることが期待される。

本節では、本章の考察として、今後の研究の方向性に関する課題について概観する。

1. 「到達目標」として開発することは妥当か？

第1次翻案は、養成課程での「到達目標」と位置づけて開発した。しかし、「幅広く教員資格を与え、優れたものを採用する」という、「開放制」と「キャリア・ベースの雇用体制」をとる日本の制度では、到達目標を設定しても、多くの教員養成機関では実際に機能しない恐れがある。

例えば、第3節の試行調査結果から得られた「第2次翻案の例」では、天井効果を示した6項目などが削除されているが、それは現実的に妥当であるのか、ハードルが高くなりすぎはしないか、達成できなかった学生がはじかれ、結果的に「幅広く教員資格を与える」とことと矛盾するのではないか、などの疑問が残る。

つまり、自己評価‘can-do’項目を、

- ・ 養成課程における「最終到達目標」として開発するのか、
- ・ 教員志望の学生が努力すれば達成可能な「目標」とするのか、
- ・ すべての履修学生に求める「最低基準」とするのか、あるいは、
- ・ 柔軟な「参照枠」として、教員養成機関が活用可能なものとするのか、

などによって、‘can-do’リストの最終的な構成と内容が決まってくると考えられる。今後調査や議論に基づく検証が必要である。

2. 専門能力の領域

EPOSTLの「自己評価」からも推察できるが、その内容は言語教育に必要な分野で構成されている。つまり、言語教師の専門能力を「教科の領域」に特定しているということである。第1節（Ⅲ、3参照）で述べたとおり、この限りにおいて、日本への応用は十分可能である。しかし現実には、日本の教師の職能は、教科を超えた多様な職域に及ぶ。学級担任、生活指導、進路指導、課外活動、また、時には事務手続きなど、「生活の領域」を抱え込む職務は、教科指導にも勝る重圧となる。この文脈から、明確な基準はないのだが、教師の専門能力に、人間性が含まれ、それが評価の対象となる。

「採用で重視される項目」（第1節、V、2）の調査で明らかになったように、第1に重視されるのは、「人物」であり、「教育に対する情熱と熱意」である。教職実践演習の履修カルテにも、学生の達成目標の1つに「使命感・教育的愛情」ということばが用いられている。こうした人間性や人間の情意的な側面に関する事項は、EPOSTLには含まれていない。これは、日本版EPOSTLの開発と普及、つまり、EPOSTLの日本での文脈化にとって、大きな課題の1つになることが予測される。

3. 専門性基準に向けて

これまでの調査結果で明らかのように、日本には教師教育の専門性基準は存在しない。また、日本には学習指導要領はあるが、それは他国との比較ではナショナルシラバスとは言いがたい。欧州各国では、ナショナルシラバスやProfileを含む教師教育の専門性基準

との整合性を図ることによって、自国版 EPOSTL を開発している。つまり、日本版 EPOSTL の開発には、対応すべき基準がないと考えてよい。したがって、特に自己評価 ‘can-do’ 項目の開発のためには、研究者と教育実践者が連携することによって、基盤となる理念や原則に関する量的・質的研究成果を収集し、その妥当性と信頼性を検証する必要がある。この過程を踏むことによって、欧州とは逆のコースを辿るが、最終的に教師教育の専門性基準の開発に至ると考えられる。

日本版 EPOSTL の開発を含め、専門性の基準策定の方法には次の 3 点が考えられる。

- ・ 国（文科省）の責任において策定する
- ・ 各教育委員会が研究委員会などを立ち上げて策定する
- ・ 大学や学会などの研究者グループが中心となって策定する

日本のこれまでの教育政策は、実質的には中央集権的でありながら、建前は地方分権である。行動計画の悉皆研修、教員評価制度、教員免許更新講習、教職実践演習の履修カルテ、等々、制度は作るが、運用は地方教育委員会や大学の裁量に任せている。理想的に言えば、この 3 者の協働による開発が期待されるところである。

4. 当面のアクション・プラン

第 1 次翻案を基に、2010 年度には次のような活動を計画し、ポートフォリオ開発の意義に対する認識を広めると同時に、意見の集約とデータの収集による翻案のさらなる精選を図る予定である。

- ・ JACET 関東支部大会（6 月 20 日）において、第 1 次翻案を使用したワークショップによって参加者からのフィードバックを求める。
- ・ Asia TEFL (8 月 6～8 日、ハノイ)において、EPOSTL の日本への文脈化について発表し、アジア各国の参加者からの反応を引き出す。
- ・ EPOSTL の開発で主要な役割を果たした David Newby 教授を招き、独文学会、フランス語教育学会の代表者とともにシンポジウムを開催し（8 月 20 日）、英語教育に限らず外国語教育における CEFR と EPOSTL の日本への文脈化について議論を深める。
- ・ JACET 全国大会（9 月 7～9 日）において、第 1 次翻案の開発とその意義についてシンポジウムを開催する。
- ・ 2010 年度末を目処に、第 2 次翻案を開発する。

さらに、2010 年度以降、大学、教育委員会、中学・高校の現職教員などとのネットワークを構築し、単年調査、経年調査、訪問調査、聞き取り調査などによって、自己評価 ‘can-do’ 項目の妥当性、信頼性を検証するためのデータの収集・分析を行う予定である。また、2011 年 8 月の AILA 国際大会において、これらの成果を発表する予定である。

参考文献

- 綾部保志 (2009) 「第 2 章 戦後日本のマクロ社会的英語教育文化」、綾部保志 (編) 『言語人類学から見た英語教育』 pp.87-193. ひつじ書房
- 大谷泰照 (2007) 『日本人にとって英語とは何か』 大修館書店
- 境一三 (2009) 「日本における CEFR 受容の実態と応用可能性について」『英語展望』 冬号 (No.117) pp.20-25. 英語教育協議会 (ELEC)
- 玉井健 (2009a) 「リフレクティブ・プラクティスと教師の成長」『英語教育』 3 月号 (第 57 巻第 13 号) pp.10-12. 大修館書店
- 玉井健 (2009b) 「リフレクティブ・プラクティス」 吉田達弘他(編)『リフレクティブな英語教育をめざして』 pp.119-190. ひつじ書房
- 長崎政浩 (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 巻第 13 号) pp.13-15. 大修館書店
- 八田玄二(2000)『リフレクティブ・アプローチによる英語教師の養成』 金星堂
- 久村研、神保尚武 (2008) 「英語教師に求められるカー「行動計画」から「免許更新制」へ」『英語教育』 7 月号 (第 57 巻第 4 号) pp.10-13. 大修館書店
- 久村研 (2009) 「スコットランドの教員教育をめぐる研究と考察—日本の教員教育改革への示唆を求めて—」『田園調布学園大学紀要』 第 3 号 pp.193-213. 田園調布学園大学
- 久村研 (2010) 「いま求められている英語教員像とは？」『英語教育』 2 月号 (第 58 巻第 12 号) pp.10-13. 大修館書店
- 文部科学省 (2003) 『「英語が使える日本人」の育成のための行動計画』 (2008 年 7 月 10 日引用) http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/03033102.pdf
- 文部科学省 (2008) 『平成 20 年度教職課程認定大学実地視察報告書』 文部科学省初等中等局教職員課
- 横溝紳一郎 (2009) 「教師が共に成長する時」 吉田達弘他(編)『リフレクティブな英語教育をめざして』 pp.75-118. ひつじ書房
- Little, David et al.(2007) *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe
- Newby, David et al. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe

【第2章】

北アリゾナにおけるメンター育成プログラムと日本への示唆

酒井志延、中山夏恵、神保尚武

I 研究の背景

1. 教師の成長と基準

教師にはその職の性質上、職業人としての成長が求められる。ほとんどの新任教師は未熟であるが、若さ、みずみずしい感性、情熱を持って生徒を引き付け、経験を重ねながら成長していくと考えられる。しかし、経験だけでは、視点が限られてしまい、バランスのとれた成長が望めないなどの理由から、公立学校教師の研修は、1988年の「教員公務員特例法」の改正により、その重要性が明文化された。その法律の第21条第1項には、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」という服務義務がある。一方、第22条1項では「教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない」という雇用者側の規定があり、この特例法により教師は所属長の命令ないし承認を得て、勤務時間中でも学校を離れて研修会に参加することが可能となった。初任者研修をはじめとした10年経験者研修等が規定され、平成4年度からは幼稚園を除くすべての校種において、現職教師を対象とした研修が実施されている。日本の教育制度は必ずしも外国の制度と同様ではないが、この制度導入の背景の考えには、欧州共同体委員会の調査報告書(2005)が指摘している「(日本のような)キャリアベースの採用はその後の教育の質と教員の責任を欠く傾向にある」ことに対する対応ではないかと推察できる。しかし、後で述べるように、日本における在職研修は必ずしも十分とは言えない。したがって、同書(2007)に、「教師の質が国の国際競争力の鍵であり、学校における生徒の学習成果を決定づけ、現職教師研修が生徒の学力向上にもっとも効果があり、クラスの少人数化や授業時数の増加よりも経費がかからない」と結論付けられているように、在職研修をより質の高いものにしていくべきであろう。

では、そのような在職研修が十分では無い中、教師はどのようにして成長しているのだろうか。そして、どのようなアシストが教師の成長を促進するのだろうか。その一つの目安として、成長のための能力基準が考えられる。現在、多くの先進国の教育界では、成長段階に応じて、教師の能力基準を設定していこうという方向に向かっている(大崎、2008)。しかし、日本は、2009年に明確な能力基準の設定のないままに教師の免許更新講習制度を開始した例からも判るように、教師の能力基準とは無縁の国である。また、上述した現職

教師の教育的研修についても、日本の公立学校の教師には、初年次研修、5年次研修、10年次研修などの義務研修は存在しているが、JACET 教育問題研究会（本研究会）が行ったこれまでの調査結果から判断すると、ほとんどの公的な研修では、教師個人がたどるべき成長過程の基準やベンチマークなどが提示されることはない。つまり、教師の専門能力基準を、成長段階別に特定していないため、受講者にとって、義務研修期間での研修は一過性的なものになりがちで、研修が職業人としての成長を十分に促進するものになりえていないと考えられる。しかし、専門能力の基準が、「英語が使える日本人の行動計画」で示された「英検準1級、TOEFL550、TOEIC730の取得が望ましい」というような単一の基準であれば、ほとんどの人が少し努力すれば達成できるであろうし、さらに高みを目指そうとする教師にはほとんど参考にならない。さらに高みを目指す教師が、自分で専門能力を伸ばしていけるようにするためには、成長の段階が自覚できるような能力基準を設定する必要があるだろう。しかし、基準の設定だけで問題は解決するだろうか。

2. 教師の成長とメンター

更新講習の開始を控えていた2007年から、日本の英語教師の知識や技術の基準について本研究会で研究を始めた。その当時は、教職経験年数により、能力基準が異なるであろうという想定の下に調査と研究を実施し、初任、中堅、指導者という段階を設定して、能力基準のたたき台を作成するための調査を実施した（JACET 教育問題研究会、2007）。その後、海外の文献や訪問調査によって、研修や能力基準は教師の成長(Professional Development: PD)を促す枠組みの中で捉えることが重要であり、さらにPDを促進するためには、メンターの存在が欠かせないことがわかった。当時は、日本の教育制度の中で、新任の指導教師をメンターとほぼ同義の存在として捉えていた。しかし、研究を進めるうちに、欧米の教育には、各種の明確な基準があると同時に、メンター制度はその基準に沿う形で教師のPDを促進するものであること、メンターを育てるための組織的指導が行われていることなどが判明した。その結果、日本では見られないメンター制度について研究を深め、その成果を日本の教育界への示唆として提案することが重要であるという認識に至った。メンターがいない状態で、教師の成長を促す要素としては、研修と経験が考えられるであろう。そこで、メンターの役割に言及する前に、自己研修の実態を把握することで、経験がどのように教師を成長させるのか考えてみる。

3. 経験のある教師と新任の教師の違いについて

Delores Westerman (1991)は、経験ある教師と新任教師の決断方法の違いを以下のように述べている。

- 1) 経験ある教師が、現在の学習を過去、そして未来学習する予定のことを統合し、他の技能または科目との関連を見つけるのに対し、新任教師は、学年単位のカリキュラムの目標にのみ依存し、二つ以上の技能または科目間での関連付けをすることが困難で

あると感じていた。多くの場合、それは彼らが他の学年のカリキュラムに精通していないためであった。

- 2) クラス運営する方略の違い。経験ある教師がクラス運営上の問題が起こらないように先を見越してストラテジーを活用するのに対し、新任教師は問題が起こるまで待ち、起こった段階でそれに対応するストラテジーを使用した。
- 3) 授業計画において新任教師が「たぶんうまく行くだろう」とか、「たぶんうまく行かないだろう」というあいまいな姿勢でいるのに対し、経験ある教師は具体的な準備(授業の図式化、問題の予測、うまくいかなかった場合の別の選択肢の準備)をして授業に望む。
- 4) 経験ある教師は、授業評価を生徒のニーズや理解度の向上の度合いで見るとし、新任教師は生徒の反応や当初の目標の到達度でみる。

4. アメリカのメンタリング

新任教師にできるだけ早くベテラン教師の力量を持たせる試みは、アメリカでは比較的以前から始まっていた。アメリカでの新任教師に対するメンターの歴史を Boreen, J. et al. (2008) は、以下のように記述している。

- ・ 1800 年代中頃：現在のメンターの起源は、イギリスの産業革命に始まり、「学生教師」として見習いをさせたことに始まる。これがアメリカに導入され教職課程を受講していない見習い教師は「経験ある教師」の足跡をたどることが求められた。
- ・ 1920 年代：いくつかの州が大学の教育学部の創設を要求した。
- ・ 1950 年代：多くの教師教育機関が教育実習をより積極性を持たせる等の理由から「practice teaching (指導練習)」から「student teaching (学生による教育)」という用語に変更した。
- ・ 1980 年代：多くの教育委員会は新任教師に対するメンタリングを推進した。これによって、メンタリングプログラムを新任教育に導入することを定めた州が増加した。
- ・ 現在：学生と新任教師は、成人の学習者で、異なる学習スタイルと「多重知能(multiple intelligence)」を併せ持つ学習者であると認識されている。新人教師が独自の指導法を探りだし、省察的思考を行うことができる教師になることに重点が置かれている。また、多くの教師教育機関は、教職課程の早期の段階から、授業経験が必要であることを認識し、小・中・高校と提携関係を構築して、専門性向上プログラムを開設した。

一方、メンターという用語の使用について、Furlong and Maynard(1995)は、「多くの大学は、協力教師(cooperating teacher)の代わりにメンターという用語を採用した。メンターとは、新任教師と共に働くベテラン教師のことである。メンターの役割は、助言を与えたり、問題解決を図ったりする存在から、質問者、リスナー、省察的考え方のモデルへ

と変化した」と述べている。また、メンタリングの効果について、Summers(1987)は、「メンタリングを通じて新任教師の授業が効果的になると、生徒の学習の可能性も増加する。研究によると、新任教師をメンタリングすることにより、生徒の動機付けは高まり、批判的思考能力も向上する」と述べている。

以上の文献調査結果を確認するためにメンター制度の実情を調査することとした。2007年度の全米教師教育大学連合(AACTE)の大会で、興味あるメンター指導のワークショップを実施した北アリゾナ州立大学へ、2009年9月に訪問調査を実施した。本稿では、この北アリゾナ大学での調査結果はもとより、文献研究からの知見もまとめ、日本の教育への示唆を考えてみたい。また、アリゾナ州には、教師の基準や、各段階における到達度の基準など、教育に関する各種の基準が整備されている。その基準自体も日本の教育に参考になるものであるが、本稿は基準を紹介することが主目的ではないので、基準については補遺に置くことにする。

Ⅱ 北アリゾナ大学の新任研修プログラムについて

1. 学校区からの委嘱

北アリゾナ大学の新任研修プログラムは、アリゾナ州のフィニックスの学校区から、学校へのメンター派遣とそのメンターの指導を請け負っている。フィニックスには7つの学校区があり、2009年3月現在32名のメンターを送り込んでいる。これらのメンターは、学校に所属するのではなく、学校区に所属している。したがって、一人のメンターが複数の学校でメンティー（新任教師）を担当することはよくあることである。

このように、学校区が大学にメンターの派遣と指導を委嘱しているのは、財政的に余裕があると同時に、この指導プログラムの評価が高いことを示すもので、必ずしもこのような好運な例がすべての学校区で行われているわけではない。

2. 北アリゾナ大学の新任研修プログラムの使命と特徴

2.1 新任研修の実践要素：新任研修の優れた実践の9つの共通の要素

アリゾナのK-12教育センターの新任研修プロジェクトは、先行研究を基に、新任教師に適切なサポート体制を提供するために、新任研修の優れた実践の9つの共通の要素を特定した。北アリゾナ大学のプログラムはその共通要素をベースにしている。以下はその共通要素である。

1) オリエンテーション

新任教師のオリエンテーションは少なくとも5日間実施され、カリキュラムの概要と特色についての指導、学校区の方針や校内の行事の確認、メンタープログラムの紹介、メンターとの面談などがある。

2) 研修計画

研修セミナーへの出席、メンターの授業の観察、メンターと協働して生徒の課題評価、ベテラン教師の職務観察、それらのフィードバックなどが含まれる。これらのことを勤務時間外に実施することを求めるのは、新任教師にとって酷である。

3) 職場環境の調整

例えば、新任教師の担当するクラスの生徒数を減らす、指導の難しい生徒を担当させない、課外活動や校務分掌などの雑用を最小限にする、事務用品や教科書などが揃っているように気を配ってあげる、適切な成長のための活動を用意してあげる、などである。

4) プロ教師としての成長

仕事をしながら、さらなる知識や技術を習得して授業力を高めるような、教師の成長のための適切な活動が必要である。その活動には、以下に列記する新任教師に関心のある項目に関するワークショップやセミナーへの参加が含まれる：生徒指導、クラス管理、しつけ、親や地域との関係、管理職との関係、同僚との関係、現実に対するショックやカルチャーショック、孤立、自己理解などである。また、プロ教師としての成長は、アリゾナ州の専門能力基準（補遺参照）とアリゾナ州教育的測定基準（補遺参照）に沿ったものでなければならない。

5) 協働学習

新任教師は、職場でベテラン教師や同僚と協働して学習したり、高い教育を受けた人から助言やサポートを受けたりすることができる。学習内容は、指導計画、協働授業計画、担当学年のニーズの把握などである。協働の学習は、ネットを通した方法でも可能である。

6) 教師評価

新任教師の教育実践の基準に照らし合わせた能力・ストラテジーの長所や短所の証拠となるもの、例えば、学習成果の詳細な評価表、ポートフォリオ、メンターの観察、そしてメンターと協働して行った生徒の課題の分析、さらに、新任教師の教育実践についての考え方、メンターから受けたサポートのレベルに対する新任教員の評価などが含まれる。

7) メンタープログラムの評価

生徒の向上と教師の離職率を重要視するすべての関係者が参加して行う、包括的な評価システムである。

8) メンタリング

メンタリングには、次の構成要素が含まれる：地理的条件、学年、教科が考慮されたメンターと新任教師のマッチング、メンターと新任教師の定期的な接触、メンターによる形成的観察、新任教師の長所や関心に基づいたメンターからのフィードバック、指導力や環境を良くするための計画の話し合いなどである。メンターは、新任教師がうまくできなかったところは補うような姿勢をとるべきである。

新任教師がメンターを選ぶに当たっての条件は、a) 豊かなすばらしい教育実践を持つ、b) ふり返りができ、自分の実践に対して分析的になれる、c) 教授の理論と地区のカリキュラムを熟知している、d) 個人的に、自分の教師としての成長に専念してくれる、e) 対人コミュニケーションにすぐれている、f) 新任教師が求めていることに思いをはせることができる、g) メンターとしての役割と仕事に熱心である、などである。

メンターが新任教師と協働する場合には、以下の点に焦点を置くべきである：a) 新任教師の特徴、b) 新任教師をサポートする理論的根拠、c) 新任教師の求めるものや関心を理解する力、d) 信頼関係を構築すること、e) 観察力のトレーニング、f) 新任教師を対等の大人として扱うこと、g) 学習に取り組んでいる事項とその教育効果など様々なタイプの証拠を集めて分析する方法。

9) 新任教育のフォローアップ

2年目、3年目にもサポートが受けられ、彼らのニーズに従って、サポートの再調整が行われる。

2.2 新任研修プログラムの目的

新任研修プログラムには、独自に策定した6つの目的がある。

- ・ 目的1: 多彩な形成的評価の測定具やストラテジーを活用する専任のメンターを育成する。
- ・ 目的2: アリゾナ州の教師基準（補遺参照）に沿って、新任の教育実践を促進させる。
- ・ 目的3: 学習者の達成度を高めるため、学習者の課題などを分析できるように新任教師の力量を高める。
- ・ 目的4: 新任教師が、継続して自己診断やふり返りができるようにアシストする。
- ・ 目的5: 新任教師とメンターの間にプロとしての学びの共同体を作り上げる。
- ・ 目的6: 新任教師の離職率を下げる。

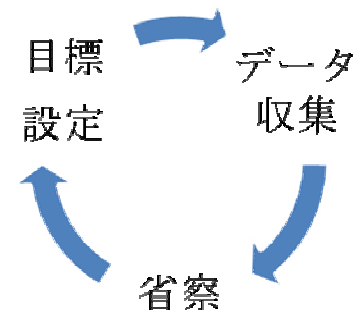
3. 北アリゾナ大学の新任研修プログラムにおけるメンターとメンティーの関係の原則

以下は、フィニックスでメンターのための研修指導を実施している Dr. Horn から聞き取ったものである。

- ・ 評価者と被評価者の関係にならない：メンティーの評価は、校長や副校長の職務であり、メンターが行うことはない。
- ・ 指導者と被指導者の関係にならない：メンターは、メンティーの指導をすることもない。その教師の必要とするところを見つけ、話し合っ、アドバイスを与えたり、提案したりして、教師が自分のふり返り能力を養成することに専念する。そのため、メンターはできるだけ、聞き役に徹し、メンティーに話させるようにする。その聞き役になるトレーニングは、メンターに対する研修で指導する。
- ・ 信頼関係を確立する：メンターとメンティーは、信頼関係の上に立っている。したがって、メンターはメンティーからの情報を他人に与えることはない。

4. メンターの成長を図る評価サイクル

メンターの成長はどのように図られるのだろうか。北アリゾナ大学の新任研修プログラムは、個別の『メンター成長計画』の推進を通して、生涯にわたる学びを支援している。その核となるのが、メンターの形成的な評価サイクルであり、メンターの成長のために使用される。メンターの評価サイクルは、右図にあるように、3つの大きな要素で構成されている。つまり、目標設定、データ収集、省察である。



4.1 目標設定

メンターの形成的な評価サイクルの最初の段階は、メンターの成長を測るために、個人的に『メンター成長計画』の目標を設定することである。メンターは、各々の得意分野と成長が必要な分野を特定するために、北アリゾナ大学新任研修プログラムのメンター基準に基づいた『メンター実践と成長』の枠組みを使う。個人の『メンター成長計画』の目標は、メンタリングからもたらされた結果ではなく、メンターとしての能力と技術の達成度に基づいている。例えば、目標設定は、担当した新任教師の中で、向上した新任教師の数ではなく、メンターとしての技術に基づいて行われる。

個人的な『メンター成長計画』の目標は、その性質から、柔軟で持続するものであり、期間はメンターの必要性に応じて6週間～1年間計画のように決定される。目標は、学年の最初の3～5週間以内に決定される。メンターは、スーパーバイザーと会い、個人成長計画の目標について話し合ったり、援助を求めたりすることができる。

メンターが個人成長計画に含ませるべき事項は次の通りである。

- ・ 個人の成長目標：自分は何を知りたいか/何ができるようになりたいか
- ・ メンターとしてのレベルと記述：自分の修了目標はどのようなものか
- ・ 行動計画：目標を達成するために何をすべきか
- ・ 達成の証拠：目標に向かっての成長を証明するためにどのようなデータを集めるべきか

4.2 データ収集

メンター形成的評価サイクルの2番目の項目であるデータ収集によって、メンターは実践の特別な側面を調べ、自分の成長目標の達成度を評価することができる。

データは達成の証拠としての役目をする。メンターはどのデータを集めるか決める。メンターは自分のコーチかスーパーバイザーに、観察できるデータを集めることを依頼することができる。

集められるべきデータは次のようなものである。

- ・ メンターとしての実践を録画したビデオテープ

- ・ メンターとしての授業を筆記した記録
- ・ メンターとして活動している時の自己観察
- ・ 新任教師の名前を伏せた、彼らとの会議データや会議の記録
- ・ 管理職との会話記録
- ・ 新任教師の研究（電子ファイルか文書で）
- ・ 教室内での行動パターンや生徒の座席表などのデータ収集ツール
- ・ 週間予定表や新任教師との連絡記録などの管理用ツール
- ・ さまざまなタイプの証拠写真
- ・ かかわった人との交信の記録

すべてのデータは『メンターの成長記録をまとめるポートフォリオ』に入れられて、個人的な『メンター成長計画』の達成を測る道具となる。

4.3 省察

教師としての成長のために省察ほど効果的な活動はほとんど無い。省察の方法は、「私がメンターをすることでどのような違いが出るのだろうか」とか、「私が学んでいることは新任教師や彼らの生徒にインパクトを与えているのだろうか」とか、「私が効果的に仕事をしているということを、私はどのように知ることができるのか」というような基本的な疑問をメンターに投げかけるものである。

メンターは、6～8週間ごとに、『メンター成長計画』の目標に対する自分たちの成長を振り返らなければならない。メンターは、成長を示す証拠としてのデータを検討する。集められた特定のデータは文書化され、『メンターの成長記録をまとめるポートフォリオ』に納められる。何が成長を促し、何が成長を阻害したかを含んで、『成長のまとめ』は書かれる。『次のステップ』では、現在の目標に対して引き続きどのように対処していくか、新しい目標は設定されるのかなどを明らかにするために書かれる。これらの文書化された省察も『メンターの成長記録をまとめるポートフォリオ』に納められる。

省察の期間に、メンターが『メンター成長目標』は達成したという結論に達したり、その目標はもはや適切でないと考えたら、達成したという証拠や目標に適切性がないことを分析しなければならない。その段階で、新たな『メンター成長計画』の目標を設定し、同じプロセスが始まる。

Ⅲ 北アリゾナ大学のメンター指導プログラムに関する考察

1. プログラムの特徴

以上紹介してきたメンター指導プログラムの特徴を、改めて3点にまとめると次のようになるだろう。

- ・ メンター指導方針が明確である。「新任研修の優れた実践の9つの共通の要素」の8番目にあるように、メンターのトレーニングが具体的である。
- ・ 省察を最重視している。「目標設定→データ収集→省察」のサイクルを成長の基本に置いている。
- ・ 教師間の信頼関係を重視する。メンターとメンティーとの関係は、指導者と学習者という関係ではなく、信頼できる対等な人間関係であるということを前提にしている

2. 考察

北アリゾナ大学のメンタートレーニングプログラムにおいて、メンターとメンティーは、上下関係ではなく、同僚として対等の関係（同僚性）を築き、協働しながら共に伸びていく必要があるという考え方、そして、プログラムの基本に、メンターのメタ認知能力の開発を重視する姿勢がある、という2点に注目したい。

2.1 同僚性

メンターはメンティーが理論と実践を関連付けるようにコーチする。Arthur Costa and Robert Garmston (2002)によると、「認知的コーチング」とは、教師が自身の教育実践と教育哲学を強く意識する方法であると主張している。彼らは、信頼や、相互学習、そして「ホロノミー」という目標を奨励する。「ホロノミー」とは、自立的であると同時に相互依存的に行動することで、教師が独自で安心して決断できると同時に、チームとして協働的に働くことが出来ることである。

また、Barbara Goeetesman (2000)は、ピアコーチングについて言及しているが、それによると、1対1のやりとりで、相互補完的な学習ができると述べている。ピアコーチングは、一般的には経験ある教師同士の協働を指すが、メンターとメンティーとの関係を含むこともできる。後者の関係であっても、相互補完的な学習機会になりうるとされている (in Boreen. J. et al., 2008, p.37)。

2.2 メタ認知能力

「目標設定→データ収集→省察」の成長サイクルは、Schraw(2001)(in 三宮,2008, p.9)の「メタ認知活動を時間軸に沿って、計画モニタリング、評価と分類」とほぼ同じプロセスと言えるであろう。また、同僚としての信頼関係を築く力もメタ認知能力と考えることができる。三宮(ibid.)は、感情の効果的な使い方もメタ認知能力に入るとし、「感情の知能とは一般に、感情の果たす機能を理解し、自他の感情を正しく把握し、人間関係も含めた問題解決に感情を生かす能力を指す」(2008, p.26)と表している。

Boreen. J. et al (2008, p.57) も以下のように述べて、成長における省察の重要性を主張している。

省察は、データ収集とその意味づけを通じた指導と学習についての理解を深める、という分析的なプロセスであると定義できる。John Dewey (1910)は、省察的思考

とは、「必要だと感じたこと」から生じる意味を理解していく過程であり、通常はその教授法や生徒の学習についての **open-ended question** という形態をとる、と定義している。この省察の過程は、浮かび上がった現象が検証すべきものであるか、それとも無価値のものであるかを明らかにする積極的な調査である。このように省察はメンター自身の省察的過程や行動とその利点をメンティーに示すことである。また、新任教師の省察を促進する上で効果的なのは、メンターを、また可能であれば、他のメンターとメンティーのチームを、年間を通して定期的にメンティーに観察させることである。この方法以外では、彼らの授業での教育実践を記録する方法も効果的である。

IV 日本の教師教育への示唆

1. 教師教育のための各種の基準

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。言葉を言い換えると、日本の教育は、その比較的均一な土壌から、いままで基準を作らなくて済む環境であったと言える。しかし、実際の教育現場に目を移すとわかるように、学校間格差は拡大し、また生徒や教師の価値観などが多様化している。そのような時に必要なのは、達成すべき最低の基準である。高次の基準が設定されていない場合、公開されている基準は最低基準であり、努力目標が明確化できる。特に、教師免許の更新制では、超えるべき最低の基準の設定が求められる。現在の日本の免許更新講習での評価は、講習実施者に任されているが、統一の最低の基準がないままでは、実施者の恣意性に委ねることになる。これでは不公平が起きかねない。文部科学省または地方の教育委員会が、「超えるべき最低の基準」を作成し、公表すべきである。

2. メタ認知能力開発トレーニング

メタ認知能力を伸ばすようなメンタートレーニングが必要である。北アリゾナ大学への訪問調査で、「トレーニングを受けたメンターとそうでないメンターではどのような差があるか」と訊ねた。答えは、「トレーニングを受けたメンターは、メンティーにできるだけ話させようとするが、トレーニングを受けていないメンターは自分のやり方でやれということが多い」ということであった。考えてみれば、筆者の一人（酒井）がメンターをした時も、相手のことを考えずに、自分のやり方を無意識のうちに押しつけていた。アリゾナでも優秀な指導者にもこうした傾向が見られるという報告もあった。北アリゾナでは、メンティーはメンターと共に生徒の保護者や管理職との対応も学ぶ。しかし、「俺を見よ」のよ

うなメンターでは、メンティーは相談できなくなり、孤立してしまうこともあるであろう。新任教師の孤立感は、早期の離職につながったり、モンスターペアレントなどに攻められた場合、自殺につながることもある。三宮(2008, p.7)は「メタ認知を促すことにより、社会適応力や学習成績、教授スキルを高めたり、障害を補償したりすることが期待できる」と述べている。省察と人間としての信頼関係の作り方を共に学べるメンタートレーニングプログラムを、日本にも導入すべきである。

3. 大学と教育現場との連携

訪問した北アリゾナ大学では、いくつかの学校区からメンタートレーニングを委嘱されていた。アメリカの学校区は、日本では教育委員会が管轄する学校区に相当するであろう。日本では、教育委員会が、新任教師の指導者のトレーニングを事業として、大学に委嘱することはまだ考えられない。また、新任教師の指導者のトレーニングを事業として委嘱されても、受け入れられる大学が、日本にいますぐあるかどうかは疑問である。メタ認知トレーニングができるメンターを増やすためにも、大学と教育委員会または教育研修センターが提携して、新任教師の指導者トレーニングを実施することを考えても良い頃であろう。

* 「アリゾナ州の教育基準」については、資料編参照。

【引用・参考文献】

- Boreen, J. , Johnson, M. K. , Niday, D. , Potts, J. 2008. *Mentoring Beginning Teachers: Guiding, Reflecting, Coaching*, Stenhouse Publishers.
- Costa, Arthur L. , and Robert J. Garmston. 2002. *Cognitive Coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. 2nd ed. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Furlong, John, and Trisha Maynard. 1995. *Mentoring Student Teachers: The Growth of Professional Knowledge*. New York: Routledge.
- JACET 教育問題研究会. 2007. 「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 19 年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書 研究課題番号 19320086
- 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基盤研究(B)研究成果報告書 研究課題番号 19320086
- 大崎さつき. 2008. 「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』、第 57 巻、第 9 巻、pp.32-33.
- 欧州共同体委員会 (Commission of the European Communities). 2007. *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education*.

三宮真智子（2008）『メタ認知：学習力を支える高次認知機能』北大路書房

Summers, J. A. 1987. *Summative Evaluation Report: Project CREDIT*. Terre Haute: Indiana State University, School of Education.

Westerman, Delores. 1991. “Expert and Novice Teacher Decision Making.” *Journal of Teacher Education* 42 (4): 292-305.

【第3章】

日本の教員養成課程におけるポートフォリオ導入と活用への示唆

－EPOSTL と海外の事例から－

大崎 さつき・中山 夏恵

はじめに

「教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令」により、2010 年度以降、大学に入学して教職課程を履修する学生には、「教職に関する科目」のひとつとして「教職実践演習」(2 単位)という新設科目が必修となる(2006 年中教審答申に「免許更新制の導入」、「教職大学院」とともに明記)。これは、2014 年度から原則、大学 4 年後期に必修化される。この新設科目の目的は、教員として必要な知識技能を修得したことを確認することで、免許状授与の段階で教員としての適格性の判定を制度的に担保するということになっている。そのため、上述したとおり、4 年次後期に開講され、教職課程の総仕上げとして位置づけられることになる。

この授業の特色のひとつとして、「履修カルテ」の使用が義務付けられることが挙げられる。「履修カルテ」には教職課程科目に関わる全ての教員が個々の学生の学習状況を記述することが求められ、学生のこれまでの教職課程の履修履歴を把握し、それを踏まえた指導を行うことにより、不足している知識や技能等を補うものとするのが求められる。この「履修カルテ」は、既に、2009 年に文部科学省(文科省)から各認定大学にその作成が要請されている。また、これと同時に学生は、2 年次から導入される「自己評価シート」によって定期的にリフレクションを行うように促される。

授業内容は次の 4 つの事項からなる。①使命感や責任感、教育的愛情に関する事項、②社会性や対人関係能力に関する事項、③幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項、④教科・保育内容等の指導力に関する事項。授業は演習形式で行なわれることが前提で、ロールプレイ、事例研究、フィールドワーク、模擬授業等を取り入れながら、「適正な規模」で実施されなければならない。現職教員または教員経験者による授業も組み込むことも考えられている。また、教育委員会や学校現場との緊密な連携も必要とされる。このように、養成段階での教員としての「質・能力の保証」という使命が「教職実践演習」には課せられているのである。

しかし、これを実現するには、教員養成教育に共通する教員像や到達目標なくしては、ありえないのではないだろうか。実際に、いくつかの大学では、既に到達目標の設定を試みている。日本教育大学協会の調査結果では、協会会員大学である 51 校中、学部教員養成教育の到達目標の検討に既に着手あるいは、部分的に着手している大学はそのうちの 3 分の 2 であるという。しかし、設定された目標の実際の運用方法は様々であり、大きく 3

つに分けることができるという。1 つ目は、チェックリスト（北海道教育大学）やルーブリック（琉球大学教育学部）のような形で、明示的な評価基準を策定していく動きである。2 つ目は、「履修モデルの整備」を行った上で、段階ごとの「到達目標」を定めていく動きである。例えば、宮崎大学教育文化学部や琉球大学教育学部の事例が典型的である。また、これらとは別に大学全体としての「質保証」の一貫として、教員養成の到達目標を設定する動きもある。これは教育学部以外にも多くの学部を抱える総合大学に見られるもので、広島大学教育学部がそれにあたる（日本教育大学協会、2008）。

到達目標が設定された上で、教員としての成長の過程において必要になってくるものに、「教職実践演習」において使用が義務付けられている「履修カルテ」が挙げられるだろう。この「履修カルテ」では、教員を目指す過程で積み上げていく単位数や履修科目数などの量的証拠を含めることが必要とされるが、それに加え質的証拠としてポートフォリオを導入することを試みる大学も少なくない（例：岡山大学、奈良教育大学、金沢大学）。岡山大学では、これを「教職実践ポートフォリオ」と呼び、これについて「教育実習において見出した課題に対し、その目標をどの程度達成したのかを記録していく」ものと説明している。これらの大学では、ポートフォリオ作成のための詳細な手順を示したテンプレートを学生に与えることで、学生が無理なく資料収集できる環境を作ろうとしている。しかしながら、それぞれの大学や学部に応じて、ポートフォリオに含むことが求められる資料や、取り組みの方法、及びその成果の活用法などは多岐にわたっているのが現状である。そこで、全国的に「教職実践演習」を実施するにあたって、学生に「自己評価シート」やポートフォリオを使って、具体的にリフレクションを促すにはどのようなシステム設計が必要なのか考えてみた。

本研究会では、まず、言語教育に携わる教員養成課程履修学生の成長を促すために開発されたリフレクション用実践ツールである EPOSTL を参考に日本版 EPOSTL の開発を試みることにした。本報告書では、EPOSTL を基に、日本版 EPOSTL として「自己評価 (self-assessment)」、Can-do リストの開発を試み、第 1 次翻案を作成したことについて報告した。EPOSTL は「自己評価」のほかに「個人履歴 (personal statement)」と「資料 (dossier)」の 3 つの構成要素から成り立っている。「個人履歴 (personal statement)」はリフレクションを助けるためのいくつかの質問から構成されている。「資料 (dossier)」はいわゆるポートフォリオであり、自己評価リスト (Can-do リスト) を補うための資料であり、日本における「履修カルテ」や教職実践ポートフォリオがこれにあたると思われる。そこで、次に、本研究会では、EPOSTL の「資料 (dossier)」や先行研究、海外の事例から日本の文脈での効果的なポートフォリオ導入と活用について検討する。そこで、まずは、指導教員と学生に「履修カルテ」や教職実践ポートフォリオの使用を定着させ、効果的なリフレクションを行わせるためには、全国的なガイドラインが必要になると考える。すでに取り組みを始めている大学の例を概観すると、ガイドライン作成の主な検討ポイントとしては、もっとも欠けている①全国的な教員養成段階におけるスタンダードの設定、②到達

目標と評価方法の設定、③ポートフォリオを完成させるために必要なガイドライン作成などの運用方法の確立、④証拠例の提示を検討することであると考えられる。本章では、上記4つの観点から先行研究、EPOSTLの「資料(dossier)」と海外の事例を概観し、そこから日本の養成課程へのポートフォリオの導入と活用について示唆する。

I 研究の目的

先行研究、EPOSTLの「資料 (a dossier)」と海外の事例から、日本の教員養成課程におけるポートフォリオ導入のためのガイドライン作成の可能性を探る。議論の要点を次の4つとする：①枠組みとなる全国的な養成段階のスタンダードの設定、②到達目標と評価方法の設定、③運用方法の確立：明示的な手順の提示（必要記入事項の設定やガイドライン作成等）、④証拠例の検討。研究方法は、文献研究と事例研究によるものとする。

II 先行研究：ティーチングポートフォリオ

1. ティーチングポートフォリオとそのシステム設計

まず、ポートフォリオとは何かについて先行研究を概観する。主にポートフォリオ評価のシステム設計の方法やポートフォリオの種類などについて着目する。

本来、ポートフォリオとは、作品の収集物を意味する。たとえば、芸術家が、自らの才能を他者に示すために、作品を収集し蓄積するものがポートフォリオである。一方、ティーチングポートフォリオは、教員を評価し、継続的な成長を促すためのツールであり、「授業実践の記録や、教員としての成長の記録、また、継続的なリフレクションにより教員として首尾一貫性を構築するための記録として活用されるものである(The National Capital Language Resource Center, 2003)」。このティーチングポートフォリオは、1980年代後半から主にアメリカで広まった。杉本(1993)は、その理由として、当時のアメリカの社会的背景を上げ、大学授業料の高騰や経営の悪化により、大学教員が教育と授業改善に費やす努力と実績についての関心が高まっていたことにより、大学当局や学生の両親が支払った授業料に見合う研究・教育効果の説明責任の一部としてティーチング・ポートフォリオが脚光を浴びることになったと説明している。

このティーチング・ポートフォリオは、収集の目的が教員の評価や教育活動の改善に限定されているものの、そのシステム設計に必要な手順は、その他の一般的なポートフォリオ評価法を活用したシステムと同様である。Shaklee et al.(1997)は、その手順として次の8段階を提示している。

- ・ポートフォリオ評価システムのための枠組みとなる基準とスタンダード、もしくはそのいずれかを決定すること。

- ・基準・スタンダードを、観察可能な行為へと翻案すること。
- ・作品を集め、評価をやり遂げるおおよその時間枠を決定するために、基準を使ってカリキュラムの範囲と排列を吟味すること。
- ・ポートフォリオモデルにおける評価参加者を決定すること。
- ・集められる作品の種類を決定すること。
- ・作品を意思決定に変えていく方法を決定すること。
- ・評価の情報と決定を検討し、報告するためのシステムを確立すること。
- ・比較できるように、年齢・学年・内容によって典型となるような一連の作品、あるいはポートフォリオを確立すること。

これらの8段階を通じ、ポートフォリオ評価法では、評価する枠組みである基準を設定し（目標の設定）、それに基づき、評価を実践するための作品の収集を行い、その収集物に基づいた評価、更にはリフレクションという形成的評価と同様の流れが必要とされることが分かる。

ティーチングポートフォリオでも、これは同様である。たとえば、その設計に当たっては、まず評価のための枠組みの必要性が挙げられる。Darling-Hammond (1998)は、教員が指導する科目に対する知識や、生徒への指導法、生徒たちが問題に直面している場合の対処法や、理解の速度が異なる生徒それぞれに合わせた効果的な指導法に対する知識を保証する、より新しく厳密なスタンダードの創出を論じている。その1つとして、彼女は、米国における現存の基準である全米教育専門職基準委員会(NBPTS)や、各州間新任教員評価支援協会(INTASC)による免許取得基準策定の試み、教員養成プログラム認定全国協議会(NCATE)による基準を挙げている。米国におけるこのような様々な国家レベルでの教員のスタンダードの存在は、到達目標や評価基準になるため、ポートフォリオ収集の意義が明確になる。そのため、Woolfolk(2004)は、教員養成機関においては、プログラムを通じてそれらの基準を満たしたという事実を示すためにも、ティーチングポートフォリオが必要になることを説いている。

更に、継続的なリフレクションなしには、ポートフォリオはただの収集物に終始してしまうだろう。教員は収集物をもとに、自らの授業や生徒に対する理解を深め、更にそこから新たな目標設定をすることが可能になる。Perkins and Gelfer (1993)は、「意欲的な学習者たちの学習経験を収集し、それをもとに内省し、再評価することは、専門的成長と変化を示す」と説明している。

2. ティーチングポートフォリオの種類

ティーチングポートフォリオは、目的に応じて幾つかの種類に大別される。様々な研究者がそれぞれ独自の分類をしている。例えば、Burke (1997)は、そのポートフォリオを作成する教員としてのキャリアステージに応じて、それぞれ養成段階用、入職時の資料とし

て作成するキャリアポートフォリオ、そして教員になってから、継続的成長のために活用するアクションリサーチ用と3種類に分類し説明している。Wolf and Dietzmo(1998)も、Burke の分類と重なるが、作成の目的に応じて、学習ポートフォリオ、査定ポートフォリオ、雇用ポートフォリオの3種に分類している。

一方、Smith and Tillema (2003)は、作成する目的に加えて、どのような状況で活用するかという別の観点を加えることで、4種類に分類している。使用目的としては、「選考や昇進を目的にしている場合」と「学習や自己成長を目的にしている場合」の2つの側面、また、使用状況については「外部からの要求や義務である場合」に対し「自発的に、個人的利用を目的にしている場合」の2つの側面である。これらのそれぞれ2つの側面である目的と使用状況を掛け合わせた結果、以下の4種類のポートフォリオに分類されている：①dossier ポートフォリオ、②トレーニングポートフォリオ、③内省的ポートフォリオ、④個人の成長のためのポートフォリオ（表1参照）。

表1.ポートフォリオの種類（Smith and Tillema, 2001 を基に作成）

	選考や昇進を目的にしている場合	学習や自己成長を目的にしている場合
外部からの要求や義務である場合	Dossier ポートフォリオ	トレーニングポートフォリオ
自発的に、個人的利用を目的にしている場合	内省的ポートフォリオ	個人の成長のためのポートフォリオ

これらの分類を基に考えると、今後本格導入が予定されている教職実践ポートフォリオについては、現段階では、特定のプログラムやカリキュラムを通じて、何を学習したかを示すトレーニングポートフォリオに分類できるであろう。4年間の学習を通じて、充実したトレーニングポートフォリオを作成することは、自らの学習や指導法に対する内省につながり、場合によっては、Dossier ポートフォリオへと応用できる可能性もあるだろう。いずれの場合においても、教育実習生の到達目標、または、新任教員の満たすべき最低限スタンダードを国レベルで検討することが必要になってくると指摘できるだろう。

3. ティーチングポートフォリオには何を入れるべきか

ティーチングポートフォリオの中身は、作成する目的や、作成者に応じて様々である。実際、多くの研究者が様々な内容を提案している。しかし、一般的に共通して含まれる項目は、以下の通りである：

- ① 教歴についての情報（履歴書や、指導した期間・指導学年・内容など、保有している教育関連の資格など）

- ② 教育哲学（指導方針や、指導目標を明記したもの）
- ③ 授業実践の証拠（課外活動、使用した教材、指導案、生徒のプロジェクトや、与えた宿題など）

これに加えて、指導に対する内省文(Wolf et al., 1997)や、生徒や指導教員等による担当教員の評価結果(National Capital Language Resource Center, 2003; Woolfolk, 2004)を含むように指摘している研究者もいる。ポートフォリオ作成の本来の目的を鑑みると、この2つの情報も、非常に重要になることが考えられる。

Ⅲ EPOSTL におけるポートフォリオ：資料(a dossier)

1. 資料(a dossier) の目的

次に、EPOSTL の資料(dossier)の目的や評価領域・方法などについて概観する。EPOSTL は、リフレクションを重視する3部構成を採用している。その3部構成の1つが教育実習経験の記録となる資料である。では、資料は何のために EPOSTL の構成の1部となっているのか。その目的は次の3つである。

- ① Can-do リストにおける自己評価が、特定のスキルや能力の正確なリフレクションであることを実習生が主張する際に、その主張を支持するのを助けること。
(自己評価を納得させるための証拠を一番的確に判断できるのは実習生自身であることから何を含むかは実習生次第となっている。)
- ② 教師として、実習生の進捗状況や成長について、実習生自身に考えさせることを促すこと。
(例：いくつかの授業計画書を詳しく見てみると、個々の生徒が持てる力を十分に発揮できる方法をより多く考案する必要があることに気づく。)
- ③ 他の用途として、この資料を使うこと。
(例：チューター、メンター、評価者、雇用主などに報告するための証拠にもなりえる。どのような目的のためにこの資料を使うかを決めるのは実習生自身である。)

資料は実習生が適切だと考える証拠を加えていくことで、様々なコンテンツリストからなる専門性の向上に関する詳細な記録となる。つまり、実習生が到達したい目標に対して、ひとつの証拠がいくつかの Can-do リスト項目に記載されている専門能力を説明するのに役立つようになる。更に、この記録をつけていくことでなぜこの証拠を含めるのか、成長している能力や専門技術についてそれぞれの証拠が何を明らかにしているかを実習生自身が振り返るようになる。このリフレクションが、実習生の知識を増加させ、個々が、教員としての目指すべき目標を達成するための方法を考える能力を発達させるのである。

2. 資料(a dossier)の評価領域・方法と証拠例

2.1 評価領域・方法

EPOSTL の核心は、「自己評価 Can-do 項目」である。Can-do 項目数は 193 あり、これらは、履修生にとっても、現職教員にとっても、絶えず向上を図るべき専門能力として位置づけられる。これらは、7 つの分野から成り、それぞれの分野にはいくつかの領域が設定され、その領域の下位に Can-do 項目が並ぶという構成になっている。EPOSTL の利用者は、定期的に自己評価をすることが奨励される。各 Can-do 項目の下に、右端に矢印のついた長方形の枠が置かれている。利用者は、各項目の記述に対する自分の到達度を色の濃淡で表し、評価した年月日をその上に記録する。つまり、色が濃くなれば到達度が上がっていることを示す。この自己評価は、時期を見て、指導者や同僚学生に客観的な診断を仰ぐことが促される。この自己評価を証明するための証拠が前述の資料(a dossier)となる。

2.2 証拠例

上記の Can-do リストの回答の証拠として、以下の 6 種類の証拠を収集することが求められる。しかし、以下に挙げるすべての証拠を必ず集めなければならないということではなく、教員養成課程期間に収集が可能であるものを集めるということである。

- A. 実施した授業からの証拠
- B. 授業観察と授業評価からの証拠
- C. 教員養成に関係した様々な人たちから収集した詳細な報告書、コメント、チェックリストなどの証拠
- D. 教師として自分が行ったことに対する分析 (teacher actions) と学習者の課題とそれに関する成績からの証拠
- E. ケーススタディとアクション・リサーチという形式での証拠
- F. リフレクションからの証拠

IV 海外の事例

次に、海外の事例として、英国イングランドと米国カンザス州の教員養成、または初任者段階で作成が求められる教職ポートフォリオ作成における目的や評価領域、運用方法などについて概観する。

【事例 1：英国イングランド】

1. 研修課程成長記録(Career Entry and Development Profile (CEDP))の目的

CEDP は、教員養成段階及び初任者段階における専門性の成長についてリフレクションするためにデザインされたシステムである。

2. 評価領域・方法、運用方法（手順）、証拠例

2.1 評価領域・方法

イングランドには、キャリア別に 5 段階の教職専門能力のスタンダードが設定されている。このうち、2 段階目は、すべての教師が満たさなければならないコアのスタンダードとされている。スタンダードは全 41 項目あり、初任者としての 1 年間に、これをすべて満たすことが求められている。初任者と評価者はこの 41 項目ごと、あるいは、初任者・評価者に理解しやすいように作成されたコアのスタンダード 41 項目をテーマごとに 5 つに分類しなおした項目ごとに評価する。以下が 5 つのテーマである。

テーマ 1：教職における建設的な協力関係の向上

(developing professional and constructive relationships)

テーマ 2：教職における規程と体制の理解 (working within the law and frameworks)

テーマ 3：理論的知識と理解 (professional knowledge and understanding)

テーマ 4：教授に関する知識 (professional skills)

テーマ 5：指導反省による専門性の向上 (developing practice)

少なくとも半期に 1 回、初任者研修担当教員が初任者の授業を観察し、その内容や成長を議論する機会を持つ。初任者研修の最終学期が近づくと、初任者研修担当教員と校長による正式な評価が 3 回行われる。最初の 2 回の評価会議の後、校長は初任者のそれまでの成長について教育委員会に報告する。最後の会議後に、校長と初任者研修担当教員がその初任者がコアのスタンダードをすべて満たしたかどうかを見極め、教育委員会に報告する。教育委員会で最終決定が下され、初任者本人、校長、イングランド教員評議会 (General Teaching Council for England (GTCE)) にその結果が報告される。

2.2 運用方法（手順）

養成課程から初任者研修の間に、3 回の Transition points（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面談）が設けられている：①transition point 1 は養成課程終了時、②transition point 2 は初任者研修初回時、③transition point 3 は初任者研修終了時。それぞれの transition point で、初任者の成長についてリフレクションするのを手助けするための主な質問項目が教員訓練研修庁 (Training and Development Agency for Schools (TDA)) のサイトに用意されている。面談の際に、スタンダードに照らし合わせながら、これらの質問に回答することによりリフレクションを促す。これは上記の EPOSTL の個人履歴 (a personal statement) と類似している。

2.3 証拠例

コアのスタンダードに照らし合わせながら、リフレクション、達成度や授業計画の証拠として提出することが求められる例として以下のようなものが挙げられている：

- 教員養成課程における達成目的、

- 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面談（反省会）の記録、
- 3回の成長過程確認時の担当教員との議論に対す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、
- 授業観察のフィードバックなど

【事例2：米国カンザス州】

1. カンザス・ティーチング・ポートフォリオ（Kansas Performance Teaching Portfolio (KPTP)）の目的

KPTPとは、カンザス州教育省（Kansas State Department of Education(KSDE)）が開発したものであり、教育実習生がどのように単元学習を生徒に合わせてデザインし、実施できるかを示すための機会を与えるために作られたものである。実習生は単元学習のLESSONプランや評価内容といった情報を提供する。

2. 評価領域・方法と運用方法（手順）

2.1 評価領域・方法

KPTPを実施するために、KSDE教育専門スタンダード(KSDE Professional Education Standards)で設定されているスタンダード全16項目を6つの領域(Focus Areas)としてまとめている。その6つの領域が授業実践の重要な領域となる。これはイングランドにおいて、コアのスタンダード41項目を5つのテーマに分類して評価していることと類似している。カッコ内は各領域がKSDE教育専門スタンダードのどの項目に相当するかを示したものである。

A: 教育環境の分析 (Analysis of Contextual Information)

(KSDE教育専門スタンダード1,2,3)

B: 学習環境要因の分析 (Analysis of Learning Environment Factors)

(KSDE教育専門スタンダード3,4,7,11,12)

C: 授業実践 (Instructional Implementation)

(KSDE教育専門スタンダード4,11,12)

D: クラスルーム学習環境の分析 (Analysis of Classroom Learning Environment)

(KSDE教育専門スタンダード5, 6)

E: 評価手順に関する分析 (Analysis of Assessment Procedures)

(KSDE教育専門スタンダード8)

F: リフレクションと自己評価 (Reflection and Self-Evaluation)

(KSDE教育専門スタンダード9, 10)

評価方法は、ループブリックによる3段階評価となっている:基準と合っていない(Criteria

Not Met)、基準と部分的に合っている(Criteria Partially Met)、基準と合っている(Criteria Met)。また、これを裏付けるための要件と証拠をまとめたチェックリストにより、必要なものがすべてそろっているかを確認させるようになっている。以下の4つのタスクにそれぞれループリックとチェックリストが配されており、これらのタスクを実施することですべての基準に対する評価ができるシステムとなっている。

KPTP 評価のための4つのタスク

タスク1：教育環境と学習環境に関する要因（誰に教えるのか）

（KSDE 教育専門スタンダード 2,3(領域 A),5(領域 D)）

タスク2：授業計画（何を教えるのか）

（KSDE 教育専門スタンダード 1,2,3(領域 A),4, 7, 11, 12(領域 B), 8(領域 E)）

タスク3：指導と学習（どのように教えるのか）

（KSDE 教育専門スタンダード 4, 11, 12 (領域 C),5(領域 D), 8(領域 E), 9(領域 F)）

タスク4：リフレクションと専門性（考察と振り返り）

（KSDE 教育専門スタンダード 9(領域 A),10(領域 F)）

最終評価は、大学の指導主事(University supervisor)と管理監督者(Administrative supervisor)が各スタンダードを4スケールで評価(1 Need improvement, 2 Developing, 3 Skilled, 4 Exemplary)し、その合計点により実習生がスタンダードを満たしたかどうかの最終判断を行う。

2.2 運用方法（手順）

インターネット上で KPTP ガイドラインにアクセスできるようになっており、ガイドラインに沿って行えば、ポートフォリオを完成できるようになっている。ガイドラインの概要は以下の通りである：

- 事前にすべてのタスクとループリックスを確認しておく。
- ポートフォリオ完成までのタイムラインを作成しておく：参考として、所要時間が明記されている（タスク1：3－4時間、タスク2：6－8時間、タスク3：4－5時間、タスク4：2－3時間）。
- 締切までのタスクや証拠収集に関するアウトラインを作成する際に、いくつかのタスクが同時に進行することを念頭に置いておく。（例：タスク3で求められる日常リフレクションはタスク4で求められる日常ログ作成としても活用できる。）
- ポートフォリオを提出する前に、ループリックにある基準に合っているかどうか、チェックリストにあるすべてのアイテムがそろっているかなどを確認する。また、すべての提出物にはラベルを貼り、要求されている順番に整理しておく。
- ポートフォリオには生徒の実名や学校名などは使用しない。

その他のガイドライン

- ポートフォリオに使用するクラスの選定について
- ポートフォリオで注目する生徒の選定について
- ユニットの選定についてなど

- 書式のガイドライン

12 ポイント Times New Roman、シングルスペース、最長 35 ページなど

- ビデオ録画のガイドライン

各生徒にビデオ撮影の許可を得るなど

V 日本の教員養成課程への示唆

日本における教員養成課程でのポートフォリオ導入について、先行研究と EPOSTL の資料(a dossier)と 2 つの事例を概観した。その結果、以下の 4 点が日本における教員養成課程でのポートフォリオ導入と活用に関する要件になると示唆できる。

1. 全国的な教員養成段階におけるスタンダードの設定

日本における教員養成課程を見てみると、各養成機関で基準の創出に着手し始めているものの、統一的な基準がいまだ存在しない。国としての統一的な基準なしには、教職課程修了基準も明確にならない。また、統一的な教職課程修了基準なしには、その後の初年度研修をはじめとする悉皆研修においても、到達目標の設定及び評価基準の設定が困難になる。履修カルテや、教職実践ポートフォリオ導入に伴い、全国的なガイドラインの必要性が現実のものになったと指摘できるのではないかな。

先行研究や事例からコアとなるスタンダードに基づく領域として考えられる分野として挙げられるのは以下の 5 点である。この領域の下に下位項目として descriptors を検討していく必要があるだろう。

- 生徒についての知識と理解
- 学習環境についての知識と理解
- 理論的知識と理解
- 教授に関する知識
- 指導反省による専門性の向上

2. 到達目標と評価方法の設定

全国的なスタンダードを設定した後、イングランドの CEDP やカンザス・ティーチングポートフォリオに見られるように、到達目標と評価方法を設定する必要がある。例えば、各教育委員会あるいは各大学において、スタンダードを、観察・実施可能な行為へと翻案するために、上記のスタンダードに基づいた到達目標（評価領域など）を設定し、それを評価するために Can-do リストやルーブリックなどの評価方法を設定する。その後、証拠例を集め、評価をやり遂げるおおよその時間枠を決定するために、スタンダードを基にカリキュラムの範囲と排列を吟味するなどの手順が考えられる。

3. 運用方法の確立

次に、明示的な手順の提示とポートフォリオを完成させるために必要なガイドラインやテンプレートなどの作成が必要になるだろう。すべての学生がポートフォリオを問題なく完成させるためには、評価方法の明示、ポートフォリオの作成方法や提出方法などのガイドラインが必要になると考える。例えば、必要条件や提出物のチェックリストや書式のガイドラインも大きな手助けとなるだろう。

4. 証拠例の提示

調査結果から、ポートフォリオとして提出する証拠例として挙げられるのは以下の通りである：

- 指導するクラス・生徒の情報
- 教える内容に関する情報：難易度やトピックなど
- 授業計画書
- 生徒の学習評価（生徒の作品）
- 毎回の授業の内省レポート
- 授業内容のビデオ記録
- 授業観察記録と内省レポート
- 今後の課題についてのレポート

証拠収集に重要なことは、これらをすべてスタンダードの内容に照らし合わせ、リフレクションを促すことを目的として集める必要があるということである。

VI まとめ

調査の結果、ポートフォリオは、教員としての成長を促しながらも、その成長を確認する際に活用できるツールであることが分かった。しかし、その作成、運用においては、設定したスタンダードに基づいたものであり、かつ継続的なリフレクションを行わずしては、その真価は発揮されない。作成することに満足せず、常にスタンダードに照らしあわせて、自ら設定した目標を見直して、指導方針や、手順、教材等を更新していくことで、はじめて教員としての成長が実現する。そのためにも、教職実践ポートフォリオにおいても、作成するのみならず、リフレクションに重点をおいた運用が一層求められるだろう。

筆者の一人が参加した 2010 年の AACTE(American Association of Colleges for Teacher Education)の年次大会では、各大学の教員養成課程において、国家あるいは州レベルでの教師の専門性スタンダードに基づいたポートフォリオ評価の導入と実施についてのケース・スタディが多く紹介されており、活発な意見交換がされていた。日本においても早急に対策を考え、日本の文脈に合った効果的なポートフォリオの導入と活用を目指していく必要があるだろう。

参考文献

- Burke, K. (1997). “Designing Professional Portfolios for Change”, Arlington Height, IL: IRI, Skylight Training and Publishing.
- Darling-Hammond, L. (1998). ‘Teachers and Teaching: Testing Policy Hypotheses from a National Commission Report’, “Educational Researcher”, Vol. 27, No. 1, pp. 5-15.
- European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)
<www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/STPEExtract.pdf>
- Wolf, K and M, Dietzmo (1998). ‘Teaching Portfolios: Purposes and Possibilities’, “Teacher Education Quarterly”, vol.25 no.1 pp9-22.
- The National Capital Language Resource Center (2003). “The Essentials of Language Teaching”. <<http://www.nclrc.org/essentials/whatteach/portfolio.htm>>
- Perkins, P. G. and J.I. Gelfer (1993). “Portfolio assessment of teachers”. Clearing House, 66(4), pp. 235-237.
- Shaklee, B.D., N. E. Barbour, R. Ambrose, and S. J. Hansford (1997). “Designing and Using Portfolios”, 田中耕治(監訳), (2001). ミネルヴァ書房.
- Smith, K and H, Tillema (2003). ‘Clarifying different types of portfolio use’, “Assessment & Evaluation in Higher Education”, Vol. 28, No. 6.
- Teacher Education and Licensure Kansas State Department of Education (2009)
Kansas Performance Teaching Portfolio.
<www.ksde.org/Default.aspx?tabid=3769>

TDA- Training and Developing Agency for Schools <www.tda.gov.uk/>

Wolf, K., L. Gary., C. Stevenson. (1997). 'Portfolio in Teacher Evaluation', "Evaluating Teaching: A Guide to Current Thinking and Best Practice, J. Stronge (Ed), Corwin Press.

Woolfolk, A. (2004). "Educational Psychology", Allyn & Bacon.

岡山大学『実践的指導力育成のための学びの航跡-教職実践ポートフォリオ』
<<http://www.okayama-u.ac.jp/user/ed/ed/kyoiku/portfolio08.pdf>>

杉本 均 (1993) . 「ティーチング・ポートフォリオ ―日本の大学風土への可能性―」筑波大学教育計画編『ファカルティ・ディベロップメント実施への提言』（筑波大学教育計画室）

日本教育大学協会 (2008) 『学部教員養成教育の到達目標の検討（報告）』
<www.u-gakugei.ac.jp/~jaue/_userdata/no_59.pdf>

文部科学省 (2009) 『平成 21 年度「教職実践演習」課程認定申請要領』
<www.mext.go.jp/component/a_menu/.../1232718_002.pdf>

【第4章】

フランスの英語教員養成：コンクール（公務員試験）の役割

神保 尚武、レオニード・ヨッフエ

はじめに

19世紀以来、英語の学習はフランスの教育制度の中で重要な役割を果たしてきた。現在、まさに全てのフランスの学生（約97%）が外国語として英語を学習している。そのほとんどは、小学校の2,3年生から学び始め、10年以上にわたり学習を継続する。これは明らかにフランスの教育当局のかなりの時間と資源の投資であり、フランス政府が学生を英語に堪能にならせることの重要性を明確にしている。しかしながら、この国家的努力にもかかわらず、フランスの学生の英語技能は、国際的評価の測定では、顕著な低下を示した。フランスは、他の西ヨーロッパ諸国とともに、1996年と2002年に行われた評価活動に参加した（注1）。1996年の結果は、フランスの学生はスペインの学生と同等の成績であった。しかし、2002年（比較するデータとしては最新のもの）には、参加したフランスの学生の英語熟達度は、他の参加国の受験者よりも、かなり低いレベルであるとされた。特に低かったのは、オーラル・コンプリヘンション（リスニング）と作文であった（2002年の英語技能のヨーロッパ評価）。こういった期待はずれの結果に、英語教育の質を問題視する声が高まった。専門家は、弁明として、フランスの文化に深く根ざしている英語に対する複雑な感情や小学校における英語教育の不均衡な制度までを取り上げた。小学校や中等学校の英語教員養成もまた学生のコミュニケーション能力の水準を向上させるのには障害となっているとされた。このような文脈で、コンクール、即ち競争の激しい公務員試験、が多く関係者から詳細に吟味されることとなった（注2）。本稿は、フランスの教育制度に関する基本的情報を提出し、教員養成制度の概観をし、コンクールが投げかける挑戦を説明する。

1. フランスの教育制度

フランスの教育制度は、中央集権化しており、公立と私立の教育機関がある。

義務教育は小学校1年に入学する6歳児から始まる。5年間の小学校教育の後、4年間の前期中等学校（コレージュ）と3年間の後期中等学校（リセ）がある。フランスの高等教育は、圧倒的に公立が多い大学とほとんど私立の大学校（グランゼコール）に分かれている。グランゼコールの方がはるかに難関で権威も高い。学生は3年間の勉学で学士号を、5年間で修士号を、8-10年間で博士号を取得できる。フランスの高等教育機関は他の多くの資格認定を提供していることに注意を払うことも重要である（詳細はフランス教育省のウェブサイト www.education.gouv.fr 参照）。フランスの教員は国家公務員である。

そのためにフランス教育省はおそらく国で最大の雇用者であろう。

2. 教員養成

1990年代以来、初等・中等教員志望者は、教師教育大学院で養成されている。教員志望の学生は、3年間の大学課程を修了し、学士号を得てから、教師教育大学院に志願することができる。教員養成課程は2年間である。1年目の大半は、コンクール（公務員試験）への準備に費やされる。2年目は、教職教育と教育実習にあてられている。教育実習の期間は初等で8週間、中等では一年間である。教員になるもう一つの道は、高等師範学校（エコール・ノーマル・スペリエール）に就学することである。高等師範学校は、大学校（グランゼコール）の範疇に属し、リセと大学の教員養成をしている。入学許可は難関であり、成績重視である。修学年限は5年であり、コンクールへの集中的準備と教育実習が行われる。

3. コンクール（公務員試験）

フランスは、教員を公務員として採用するのに非常に厳格な国家試験を実施している。コンクールの伝統は、ルイ15世の治世まで数世紀もさかのぼる。ルイ15世は1766年に、教員志望者への総合試験という考えを導入した。18世紀から、この制度は拡大し、現在では、約10万人の志望者が毎年受験する。受験者は多くのエネルギーと時間を費やし、以下の2つの評価方法への準備をする。中等教育教員資格試験(CAPES-Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire)と高等教育教員資格試験(アグレガション)である。前者と後者の受験者数は約7対1である。初等教員志望者はCAPESをパスするか、あるいは、高等師範学校を終了するかのどちらかで採用の道が開ける。

試験は英語を含め37科目におよぶ。合格率は1割近くにすぎない。合格した者は、基本的に制度上、終身の職を与えられる。コンクールの制度は、文化的に受け入れられた能力主義を反映したものであると一般的には認識されており、最も資質のある個人が教職に就くことを保証している。

4. コンクール（公務員試験）の批判

フランスの学生が国際的な英語技能試験で低い成績だったという結果は、次のような原因とされている。

- ・ 教室で目標言語で遂行されるべきコミュニケーションをめざすとされる活動においてさえフランス語が過度に使用されている。
- ・ 教師が発話や作文において完璧さを要求するために、流暢さを犠牲にして、文法的正確さが強調されている。この態度は学生の表現を阻害し、より広範囲に英語で話そうとする動機を低下させている。
- ・ フランスの学生は、英語の語彙知識の範囲が非常に限られている。

これらの観察は、コンクール制度自体の妥当性の疑問視へと繋がった。学生の低い成績結果と教員採用試験の不適切さとの直接的因果関係の証拠は見い出せないが、専門家の意見は以下のようなものである。

- ・ コンクールの極度の重要性が、実習生や現職教員の成長という観点から受験準備のための集中訓練にすりかえられている。教員候補者は、養成課程で教室運営や教授技能とはほとんど関係のない試験問題の解答の仕方を習得するのに多くの時間を費やしている。
- ・ 採用試験は、候補者が目標言語を意味のある文脈で使用する能力よりも、言語を分析し、フランス語で論じる能力を評価するものである。
- ・ 採用試験は、時には難解な文法形式に精通していることや哲学的理念の認識能力や上質な翻訳能力を要求する。それ自体は有用かもしれないが、11-18歳の青少年に英語を教えることとは関係が希薄である。

どのように卓越した評価制度でも、特に、それが就職への関門の役割を果たしている場合は、その精度を評価しなければならない。しかしながら、上記の主張を裏づけるためには、試験の内容自体を検証する必要がある。英語教員の採用試験の概要は以下の通りである。

5. 中等教育教員資格試験(CAPES)

一般的な採用試験は、筆記試験と面接試験の6分野から構成されている。

- ・ 筆記試験
 - 1) 分析(英文): 英文学やアメリカ文明やイギリス文明の一側面に関する英文テキストを分析し、論ずる。 時間: 5時間 配点: 10点
 - 2) 論述(仏文): 英語が話されている国々の文学や文明に関するテーマを選び、論ずる。 時間: 5時間 配点: 10点
 - 3) 翻訳: 多様なテキストに関し、英訳したり、仏訳したりする。 時間: 5時間 配点: 10点
- ・ 面接試験
 - 1) 発表(英語): 候補者は、試験委員会が用意した資料を用いて、英語に関する問題についての見解を明確にする能力を示さなければならない。発表の後で、試験委員と討議する。この部門には、聴解試験が含まれることもある。録音された短い英文のメッセージを聴き、フランス語を用いて口頭で要約することが要求される。 時間: 4時間(準備、3時間; 発表、30分; 討論、30分) 配点: 30点
 - 2) 批判的評価(フランス語): 教材を批判的に論ずる。発表の後で、試験委員と討議する。 時間: 3時間(準備、2時間; 発表、30分; 討論、30分) 配点: 30点

6. 高等教育教員資格試験(アグレガシオン)

この試験は、主に大学教員になることを目指す人々が受験する採用試験である。試験に

合格した候補者は、通例は大学教授になっていくが、時には高等学校の教諭になることもある。普通は、中等教育の教員志望者は CAPES を受験する。この路線の方が中・高等学校の教諭になるには一般的だからである。2008 年の統計によると、CAPES による採用者数は 942 名に対し、アグレガションによる採用者数は 128 名であった（フランス教育省、2009）。後者は、教育界で影響力のあるエリートの一員となることが確実である。

・ 筆記試験

- 1) 論述(仏文):英語が話されている国々の文学や文明に関するテーマを選び、論ずる。
時間: 7 時間 配点: 10 点
- 2) 分析(英文): 英文学やアメリカ文明やイギリス文明の一側面に関する英文テキストを分析し、論ずる。 時間: 6 時間 配点: 10 点
- 3) 言語学に関する論述: この部門では、英語の音韻論と文法に関する候補者の理解度を評価する。いくつかの音韻の現象について英語で説明しなければならない。文法に関しては、与えられたテキストに出ている 3 点を仏語で説明する。
時間: 6 時間 配点: 10 点
- 4) 翻訳: 多様なテキストに関し、英訳したり、仏訳したりする。
時間: 6 時間 配点: 20 点

・ 面接試験

- 1) 英語による発表: 受験者は、以下に挙げる英語に関する 3 部門から一つを選び、それについての見解を明確にする能力を示さなければならない。発表の後で、試験委員と討議する。
 - A. 文学: 英語で文学のテキストを批評的に分析する。
 - B. 文明: 英語で文化や歴史のテキストを批評的に分析する。
 - C. 言語学: 英語で一般的なテキストを言語学的に分析する。時間: 2 時間 45 分(準備、2 時間; 発表、30 分; 討論、15 分) 配点: 20 点
- 2) 模擬授業: 1. の A, B, C の中から一つを選び、模擬授業を実施する。
時間: 5 時間 45 分(準備、5 時間; 発表授業、30 分; 討論、15 分) 配点: 20 点
- 3) 聴解試験: 録音された短い英文(最大限 3 分の長さ)を 2 回聞き、そのメッセージをフランス語で要約する。その後で、翻訳の手順について試験委員と討議する。
時間: 30 分 配点: 20 点
- 4) 教職に関する面接(フランス語): 公務員に要求される職業的・倫理的能力について説明する。このテーマについて資料を使用しながら具体的な主題についてくわしく述べる。発表の後で、試験委員と討議する。
時間: 20 分(発表、10 分、討議、10 分) 配点: 20 点
- 5) 問題の分析と解決(英語): 発表の形で社会的、職業的性格の問題を分析し関連要素を統合し可能な解決策を示唆することが要求される。発表の後で、試験委員と討議する。 時間: 5 時間 45 分(準備、5 時間; 発表、20 分; 討論、25 分) 配点: 20 点

まとめ

CAPES とアグレガションは明らかに包括的であり、複雑な試験方法である。試験の時間だけとっても驚くほどである。受験者は、英語による表現力と理解力に加え、英米の文化・歴史の知識、教授法、分析能力や問題解決能力などによって評価される。受験者は明らかにこれらの技能を完全にするために膨大な時間をつぎ込む必要がある。

この制度の批判者は試験の妥当性を攻撃する。厳格な採用試験は、教室で応用可能な技能を測定しないだけでなく、さらに、英語での発表の機会が少ないと指摘する。二つの採用試験を分析すると、しかしながら、受験者はかなり高いレベルの英語を話したり書いたりする能力を示さなければならない。CAPES の試験では、候補者の三分の一の成績は教材の批判的評価を英語でしなければならない。アグレガションでは、模擬授業は評価過程の不可欠な部分である。このように、英語技能だけでなく教授技能も評価されている。同じように、フランス語を過度に使用しすぎるという非難は的外れのように思われる。CAPES とアグレガションの半分は話しことばか書きことばの英語により行われている。候補者がさらされる読む資料の種類に関して言えば、やや難解で抽象的な問題ではあるが、テキストのほとんどはオーセンティックで現代に即したものである。

コンクールには限界はあるが、フランスの学生の英語力低下の唯一の原因だとされてはならない。コンクールは教職参入への正当な関門であり、実際の教授能力ではなく、潜在力の指標としてとらえられるべきである。教員候補者は通例、教師教育大学院で修学の最初の1年次に採用試験を受ける。可否に関係なく、次の2年次に教室運営と他の実践的スキルを学習する。

公務員試験であるコンクールは、教育心理学、学習理論、学習指導要領の知識などの教育実践を成功に導く分野の基本的能力を測定しない。教員候補者は、採用試験後の後期訓練時にこのような知識を身につけていく。日本の教員採用制度と興味ある対照が浮かびあがる。日本では、採用試験を受ける前に教育実習を終了する。試験自体は、科目に関するもの以外に、教育法規、生徒指導、人権教育、生涯教育、教育心理、学習指導要領とカリキュラムなどの教職教養が含まれている。

コンクール制度に欠落しているのは実践的側面であろう。教員候補者は、教育実習の冒頭に一クラスを割り当てられ、教授理論と実践を同時に学習する必要にせまられる。この制度は、実践的授業を構築するより柔軟なカリキュラムに改編される必要がある。即ち、採用試験への集中的準備だけでなく、授業参観や指導教官との話し合いや教育と管理職の責任の取り方などを段階的に増やしていくことなどが含まれていなければならない。

注

1. 最初のヨーロッパの学生の英語技能検定は1995-1996年に実施された。このプロジェクトの目的は、フランス、スペイン、スウェーデン、オランダの学生の英語の能力を比較することであった。2001年には、ヨーロッパの教育制度評価政策者網が同検定を

再実施することを決定し、デンマーク、フィンランド、ドイツ、ノルウエイが新たに加わった。両検定とも比較評価を容易にするために類似の形式で実施された。当時フランスとスウェーデンで実施されていた試験の枠組みを採用し、以下の要素で構成された。

言語（文法）知識 25 項目、リーディング 16 項目、ライティング 21 項目
リスニング 13 項目

スピーキングは含まれていなかった。2002 年の結果では、フランスの学生は他の 6 カ国の学生よりもかなり点数が低かった。リーディングは平均点だったが、その他は言語知識、リスニング、ライティングという順序で点数が低かった。1996 年と 2002 年を比較すると、リーディングと言語知識の平均点は、ほとんどかわらなかったが、リスニングは 41%から 34%に低下し、ライティングは 22%から 15%に低下した(参照: <http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/contenidos/internacional/Assessment of English BED.pdf>)。

2. フランス英語教育学会の報告書「大論争」（2008 年 3 月）コンクール制度について焦点を当てた催しが 2008 年 3 月のフランス TESOL 大会の「大論争」と題する円卓会議で開かれた。まさに「現在のコンクール制度は、フランスの未来の英語教員を選抜し、養成するのに最適な方法だろうか」という話題であった。コンクール制度の利害関係者がこの問題について議論した。さまざまな意見が提出され結論にはいたらなかったが問題点の認識が教育者や一般の人々の間に高まったことは有益であった(参照: <http://www.tesol-france.org/Great Debate Proceedings 20081007.pdf>)。

References

- The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems, *The Assessment of Pupils' Skills in English in Eight European Countries*, 2002
- Jahn, L. The Education System of France, presented at the AACRAO Annual Conference, 2007
- Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, DGRH. Concours du second degré, 2008
- TESOL France. *The Great Debate: Is the Current Concours System (CAPES and Agrégation) the Best Method for Selecting and Preparing Future English Teachers in France?* Paris, 2008
- Whiteside, L. Personal communication, 2010.
- 『東京都の教職教養』協同教育研究会、2010

資料編

【第1章】

英語教師の成長につながる日本版 EPOSTL の開発に向けての研究

第2節 日本版 EPOSTL の第1次翻案開発

中山夏恵、大崎さつき

1. 資料1. 翻案作成過程における削除項目及びその理由

＜表の見方＞

以下の5列で構成され、それぞれの列は次の内容を表している。

- ・ **分野**：EPOSTL の7分野を示す。
- ・ **原本**：EPOSTL のオリジナル版に基づいて、各分野の領域記号（A, B, C,...）とその‘can-do’項目番号を組み合わせて表示した。（例：A の領域の1番目の項目なら「A1」とした）
- ・ **基準**：冒頭に表示した、②は第1次翻案開発の第2段階、③は第3段階での処理を意味する。
続く数字は、「第1次翻案開発に用いた基準」の番号（以下5項目）を表示した。

- (1) 日本の中学・高等学校の教育目標、英語指導内容・方法などと合致しない項目を削除又は修正する。
- (2) 日本人の英語教師の英語運用力（英検準1級程度）や授業力のレベルを超えた、高度な内容を含む項目を削除又は修正する。
- (3) 日本の教職課程履修生の実態から、大幅な変更を必要とする項目は原則として削除又は修正する。
- (4) 日本の教職課程履修生にも理解可能な用語や表現を用いる。
- (5) 日本の教育環境では内容的に重複すると判断される項目は統合する。

（例：第2段階、上記基準(2)で削除したものは、「②-2」と表示した。）

- ・ **削除した理由**：「基準」の内容をやや詳しく説明した。
- ・ **‘can-do’項目**：EPOSTL のオリジナル版の翻訳を載せた。

分野	原本	基準	削除した理由	‘can-do’項目
1. 教育環境	A2	②-1,3	教育目標・内容の違いなどの面から、日本の教育現場の実情と合わない内容と判断し、削除する。	学習指導要領に準じた言語コースをデザインできる。
	A3	②-1		関連する欧州資料（ヨーロッパ共通参照枠、ヨーロッパ言語ポートフォリオなど）において策定された諸原則を理解できる。
	A4	②-1		欧州資料（（ヨーロッパ共通参照枠、ヨーロッパ言語ポートフォリオなど）の内容を理解し、自分の授業に適切に取り入れることができる。

	B6	③-3	日本の教育実習期間が短いのでここまでは求められないため削除する。	教育関係者（雇用者、両親、資金提供者）の期待と影響を適切に判断できる。
	C2	②-1,3	日本の実情に合わない内容として削除する。	多様な文化背景を持った生徒によるクラス環境に付加された価値を正しく評価し、活用できる。
	C10	②-3	日本の教育実習期間が短いのでここまでは求められないため削除する。	学習者に関連した特定の教育学的問題や自身の教授について、アクション・リサーチの形で確認し詳細に調べることができる。
2. 教授法	A2	② -1,2,3	教育目標・内容の違い、時間的制約などの面から、日本の教育現場の実情と合わない内容と判断し、削除する。	学力の異なる生徒を積極的に参加させて、スピーキング活動を段階別に指導することができる。またその言語活動も評価できる。
	A7	③ -1,2,3		進行中の会話、意見の交換等のやりとりに積極的に応答したり自分から話しはじめる力を育成するためにスピーキング活動を段階別に指導することができる。またその言語活動も評価できる。
	A9	② -1,2,3		話し手に求められる「コミュニケーションの方略」（内容の明確化の要求、繰り返しの要求、理解度の確認の質問等）や「立て直しの方略」（言い換え、単純化した言い方、近似表現、身振りの使用等）を活用する力を育成するためにスピーキングとインタラクションの活動を段階別に指導することができる。またその言語活動も評価できる。
	B2	③ -1,2,3		学習者が、手紙や物語文、レポートのように、多様な種類のテキストにはそのテキストに合った適切な言語があることを認識し、使用できる手助けとなる様々な意味あるライティング活動を評価し、選ぶことができる。
	B3	③-1,3		学習者がライティングを行う上で良い例として役立つような多様な種類のテキストを評価し、選ぶことができる。
	B4	③ -1,2,3		ライティングを行う上で刺激となる生きた教材や視覚教材のような多様な教材を評価し、選ぶことができる。

B8	③ -1,2,3		学習者が自分自身で書いたものを観察し、検討し、編集し、より良い文章にする手助けができる。
B9	②-1		学習者の書くプロセスを手助けするために学習者同士の相互評価やフィードバックを用いることができる。
C6	③ -1,2,3	日本の教育現場ではカリキュラム・時間的に制約があるため、リスニングに特化して細部まで指導することが困難であると判断し、削除する。	学習者が話し言葉の典型的側面（雑音、冗長など）にうまく対処できるストラテジーを応用できるような指導ができる。
C7	③-1, 3		学習者が知らないもしくは難しいと感じる語彙にうまく対処できるストラテジーを応用できるような指導ができる。
C8	③ -1,2,3		リスニングと他のスキルの懸け橋となる様々なリスニング後タスクを評価し、選択することができる。
D9	③-1	「批判的に読むスキル（クリティカルリーディング）」という概念が日本の中高英語の現状にはそぐわないと判断し、削除する。	生徒が批判的に読むスキル（気づき、解釈、分析など）を身につけるよう指導できる。
E2	③-1,3	教育目標・内容の違い、時間的制約などの面から、日本の教育現場の実情と合わない内容と判断し、削除する。	いくつかの文脈を与える、あるいは場面や目的に応じた言語形式の使い方について例示すること、生徒の気づきや発見を促し、未学習の文法項目の使い方について学習させることができる。
F3	②-1	第1段階での翻訳時に、F3の項目を2つに分け、新しく設定したが第2段階で、削除する。	使用場面や目的、相手との関係などによって使う単語が異なること（レジスター）に気づかせるための言語活動を計画し実施できる。
G2	③ -1,2,3	教育目標・内容の違い、時間的制約などの面から、日本の教育現場の実情と合わない内容と判断し、削除する。	インターネットや電子メールなど教室外において、生徒達が目標言語の地域について探求する機会を作りあげることができる。
G3	③ -1,2,3		生徒達に社会言語的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる多様な種類の文章、教材、そして活動を評価・選択できる。

	G4	③ -1,2,3		生徒達が社会文化的な能力を伸ばすことに役に立つロールプレイや模擬状況などの活動を評価・選択できる。
	G5	③ -1,2,3		生徒達が「他者」の概念を熟考したり、自分と異なる価値観を理解することに役立つ多様な種類の文章、教材、そして活動を評価・選択できる。
	G6	③ -1,2,3		生徒達が自分のステレオタイプの考えに気づき、それを修正させる多様な種類の文章、教材、そして活動を評価・選択できる。
	G7	③ -1,2,3		生徒達を文化と言語の相互関係性に気づかせる多様な種類の文章、教材、そして活動を評価・選択できる。
3. (教授資料の入手先	7	③-3	日本の教育実習ではこの段階まで求められることはないので、削除と判断した。	自分や他の生徒のために教材を作成できるように生徒を指導できる。
	8	③-3		生徒に適切な新しいテクノロジーを使った教材、番組そして活動を選択できる。
	9	③-3		生徒に適切な新しいテクノロジーを使った教材や活動を考案できる。
	11	③-3		教育番組や教材ソフトを利用したり、評価したりすることができる。
4. 授業計画	B6	③-1	日本の実情に合わない内容として削除する。	目標言語を使用して、他の教科の内容を教えることを計画できる。(教科横断学習、言語と教科の統一された学習など)
	B12	③-1,3		授業の指導計画を立てる際に、学習者をかかわらせることができる。
5. 授業実践	A3	②-5	A2, A4, A5 の内容と重複しているため削除する。	個々の生徒やグループやクラス全体での活動やタスクを確実にスムーズに移行させることができる。
	A6	②-5	A5 の内容と重複しているため削除する。	集中させる方法で授業を終了することができる。
	B1	②-3,4	文章が長く他の項目に比べて重要度が低いと考え削除した項目。	個々の生徒または特定のグループに適した方法で、言語内容（新しく遭遇するまたは以前に遭遇した言語項目や、トピックなど）を説明することができる。

	C1	②-5	C-2 の内容と重なっていると判断し統合後削除。	授業開始時に、生徒を席に着かせて、注意を向かせることができる。
	C4	②-5	C-3 の内容と重なっていると判断し、統合後削除。	可能なときはいつでも、生徒の参加を促すことができる。
	D1	②-3,4	文章が長く他の項目に比べて重要度が低いと考え削除した項目。	生徒のニーズや活動の種類等に応じて負わなければならない様々な役割を果たすことができる。(例: 情報提供者, 授業設計者, 調整役, カウンセラー, ロールモデル, 演技者, 判定者, 司会等)
	E3	②-1,2	日本の実情に合わず項目自体に無理があるとして削除した項目。	英語を使って教科内容を説明できる。
	E4	②-1,3		様々な方法を駆使して、生徒の理解を促進できる。
	E6	②-1		英語学習において、個々の生徒がこれまでに習得した日本語の能力を活用するように促すことができる。
6. 自立学習	A1	③-1	日本の教育現場では、生徒自身に「振り返らせる」ことがカリキュラム的、時間的に制約があり、困難であると判断した。	持っている知識や能力を生徒が振り返る手助けとなるような様々な課題を評価し、選択することができる。
	A2	③-1		自分の学習過程や学習スタイルを生徒が確認し、振り返る手助けとなるような様々な課題を評価し、選択することができる。
	A4	③-1		生徒が学習ストラテジーやスタディスキルを育成し振り返る手助けとなるような様々なタスクを評価し、選択することができる。
	B2	③-1	日本の実状に合わないため。	生徒と一緒に宿題の内容、種類、量などを決めることができる。
	C1	②-1	日本の教育現場では、プロジェクト型課題自体がカリキュラム的・時間的制約上、困難と判断し、削除した。	ねらいや目的に照らして、プロジェクト型課題を計画し実施することができる。
	C2	②-1		個人的に、または他の教員と協力して、教科横断的なプロジェクト型課題を計画し編成することができる。
	C3	②-1		プロジェクト型課題の様々な段階で、生徒が選択を行う際に手助けができる。
	C4	②-1		生徒が日誌や記録などを用いて課題を振り返るように促すことができる。

	C5	②-1		生徒がパワーポイントなど関連した発表機器が使えるように手助けできる。
	C6	②-1		生徒と協力してプロジェクト型課題の過程と結果を評価できる。
	D1	②-1	日本の教育現場では、ポートフォリオ型課題自体がカリキュラム的・時間的制約上、困難と判断し、削除した。	コースワークや継続的評価などのためのポートフォリオ型課題の特定の目標を設定できる。
	D2	②-1		ポートフォリオ型課題を計画し編成することができる。
	D3	②-1		ポートフォリオ型課題を管理し、建設的なフィードバックを与えることができる。
	D4	②-1		妥当で明確な基準に基づいてポートフォリオを評価できる。
	D5	②-1		ポートフォリオに関して自己評価や級友評価を奨励することができる。
	E3	②-3,4	「学習プラットフォーム」や「ディスカッションフォーラム」などの学習環境を始めることは教育実習生の実態を考慮すると困難と判断し、削除した。	学習プラットフォーム、ディスカッションフォーラムやウェブページなど様々な学習環境を始めたり、促進することができる。
	F1	②-3	教育実習期間が短く、ここまでは求められない。	学習効果を高めるような課外活動の必要性を認識できる。
	F2	②-3		課外活動の目的を的確に設定できる。
	F3	②-3		関係者と協力し交流推進の手助けができる。
	F4	②-3		課外活動の結果を評価できる。
7. 評価	A2	②-3,5	教育実習期間が短いので内容的に似ている A1,A3 があればいいので削除。	生徒が納得する方法で、学習や学習の伸び具合を最も適切に評価する方法を提示できる。
	B2	②-1	日本では協働学習能力が評価されることほとんどない。	生徒の学習能力について独力でできる学習能力と協力してやり遂げられる学習能力を評価できる。
	B3	②-3	教育実習期間が短いのでここまでは求められない。	評価の経過と結果を自分の指導に生かし、例えば形成的評価のように個人およびグループのための学習を計画することができる。

B6	②-3	教育実習期間が短いのでここまでは求められない。	ヨーロッパ言語共通参照枠からの評価尺度を使うことができる。
B7	②-3	教育実習期間が短いのでここまでは求められない。	生徒の出来栄を、学校内、全国的、または国際的な妥当性のある段階的尺度を使って評価することができる。
B8	②-5	同様な基準がある。	信頼性があり明白なやり方で、テスト/試験の結果に成績をつけることができる。
C1	②-3	教育実習期間が短いのでここまでは求められない。	生徒が自分なりの目標を立て、自分の出来栄を評価する手助けをすることができる。
C2	②-1	日本の実状に合わないため。	生徒が級友を評価してあげられるように手助けすることができる。
C3	②-3	教育実習期間が短いのでここまでは求められない。	生徒が欧州言語ポートフォリオを使えるように手助けすることができる。
D3	②-3	日本の教育実習生にはここまで出来る力はない。	話し言葉の要約や特定または詳細な情報、さらに言外の意味などを理解し解釈する生徒の能力を評価することができる。
D4	②-1	日本の教育で、大半の生徒が産出できないレベルの指導。	書き言葉での要約や特定または詳細な情報、さらに言外の意味などを理解し解釈する生徒の能力を評価することができる。
D5	②-5	同様な基準がある。	文脈、使用範囲、正確さ、流暢さ、さらに会話におけるストラテジーなどの基準に応じて生徒の会話能力を評価することができる。
D6	②-5	同様な基準がある。	文脈、使用範囲、正確さ、さらに反応の適切さなどの基準に従って書き言葉で意見を交わす生徒の能力を評価することができる。
E1	②-3	教育実習期間が短いのでここまでは求められない。	目標言語圏の文化やイベントなどに関する生徒の知識を評価することができる。
E3	②-3	教育実習期間が短いのでここまでは求められない。	目標言語の文化に出会った時に適切に反応し行動する生徒の能力を評価できる。
F3	②-3	一般的な日本の教育実習生にはここまで出来る力はない。	学びの過程やコミュニケーションをサポートする方法で、授業中に起きる誤りに対処することができる。
F4	②-3	一般的な日本の教育実習生にはここまで出来る力はない。	学習過程を支え、自信やコミュニケーションを損なわない方法で、話し言葉や書き言葉で起きる誤りに対処することができる。

2. 資料 2. 翻案作成過程における修正の有無の一覧

<表の見方>

- ・ 分野・原本：資料 1 に準じる。
- ・ 番号：第 1 次翻案の‘can-do’項目番号である。項目の記述文は本編参照。
- ・ 基準：資料 1 に準じる。（注）＊は参考とした資料を表示した。

分野	原本	番号	基準	分野	原本	番号	基準
1. 教育環境	A1	1	1,4	4. 授業計画	A1	54	1,3,4
	B1	2	4		A2	55	1,3,4
	B2+B7	3	4,5		A3	56	1,3,4
	B3	4	4		A4	57	1,3,4
	B4	5	4		A5	58	1,3,4
	B5	6	4		A6	59	1,3,4
	C1	7	4		B1	60	1,3,4,5
	C3	8	4		B2+B3	61	1,3,4,5
	C4	9	1,4		B4	62	1,3,4,5
	C5	10	変更なし		B5	63	1,3,4,5
	C6	11	変更なし		B7	64	1,3,4,5
	C7	12	4		B8	65	1,3,4,5
	C8	13	4		B9	66	1,3,4,5
	C9	14	4		B10	67	1,3,4,5
	D1+D2	15	4,5		B11	68	1,3,4,5
2. 教授法	A1	16	1	5. 授業実践	C1	69	1,3,4
	A3	17	4		C2	70	1,3,4
	A4+5	18	4,5		C3	71	1,3,4
	A6	19	4		C4	72	1,3,4
	A8	20	4		A1	73	変更なし
	A10+A11	21	4,5		A2	74	1,3,4
	A12	22	4		A4	75	1,3,4
	B1	23	1 ＊ ¹		A5	76	1,3,4
	B5	24	1,3		B2+B3+B4	77	1,3,4,5
	B6	25	変更なし		C2	78	変更なし
	B7	26	変更なし		C3	79	1,3,4
	B10	27	1,3		C5	80	1,3,4

	B11+B12	28	3,4,5		C6	81	1,3,4
	C1	29	変更なし		D2	82	1,3,4,5
	C2	30	変更なし		D3+D4+D5	83	1,3,4,5
	C3	31	2,4		E1+E2	84	1,3,4,5
	C4	32	2,4 ^{*2}		E5	85	1,3,4,5
	C5	33	2,4 ^{*2}	6. 自立学習	A3	86	変更なし
	D1	34	変更なし		A5	87	変更なし
	D2	35	4		A6	88	4
	D3	36	4		B1	89	4
	D4	37	変更なし		B3	90	4
	D5	38	2,4		B4	91	変更なし
	D6+D7	39	4,5		E1+E2	92	5
	D8	40	1	7. 評価	A1	93	1
	E1+E3	41	2,4,5		A3	94	1
	E4+E5	42	1,4,5 ^{*3}		B1	95	変更なし
	F1	43	4		B4	96	1
	F2	44	2,4,5 ^{*1}		B5	97	1
	F3	45	1 ^{*2}		D1+D2	98	5
	G1	46	2,4		E2	99	1
					F1+F2	100	5
3. 教授資料 の入手先	1	47	1				
	2	48					
	3	49					
	4	50					
	5	51					
	6	52					
	10	53					

(注) *1 JACET SIG 全国調査(2009)／*2 学習指導要領／*3 JACET SIG 全国調査(2009)，高校
学習指導要領

第3節 EPOSTL の日本への文脈化の試み①

酒井志延

1. 第2次翻案の例

I 基本的指導	
A 指導の工夫	
1	35. 生徒が教材に関心が向くよう、読む前の活動を計画できる。
2	36. 生徒が文章を読む際に、持っている関連知識を使うよう促すことができる。
3	37. 様々な文章の読み方（例：音読、黙読、グループリーディングなど）を適切に行なわせることができる。
4	43. 文脈の中で単語を学習させ、定着させるための言語活動を行うことができる。
5	68. 生徒の反応や意見を、授業計画に反映できる。
6	77. 授業内容を、生徒の持っている知識や身近な出来事や文化などに関連づけて教えられる。
B 教育環境の理解	
7	4. 生徒が外国語を学習する動機を考慮できる。
8	5. 生徒の知的関心を考慮できる。
9	6. 生徒の達成感を考慮できる。
10	7. 生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明できる。
11	8. 生徒の日本語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。
12	84. 英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に使用できる。
C 授業計画の立案	
13	54. 生徒のニーズを考慮し、学習指導要領の内容に沿った学習目標を立てることができる。
14	55. 年間の指導計画に即して、授業ごとの目標を設定できる。
15	56. 生徒の意欲を高める学習目標を設定できる。
16	57. 生徒の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。
17	58. 年間の指導計画に基づいて、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域の観点別評価に応じた目標を設定できる。
18	59. 生徒に自分の学習を振り返り、やる気を起こさせるような目標を設定できる。
19	61. 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。
20	63. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。
D 一般的なコミュニケーション活動の指導	
21	69. 学習目標に沿った授業形式（対面式、個別、ペア、グループなど）を選び、指導計画を立案できる。
22	70. 生徒の発表や生徒同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。

23	82. 個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。
24	85. 生徒が授業活動において英語を使うように促すことができる。
E 適切な教材の選択	
25	1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。
26	29. 生徒のニーズ、興味、到達度に適した教材を選択できる。
27	34. 生徒のニーズや興味、到達度に合った教材を選択できる。
28	53. 情報検索のためにネットを使えるように生徒を指導できる。
29	65. 生徒がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。
F 状況に柔軟な対応	
30	42. 文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連付けて指導できる。
31	49. 教科書以外の素材（文学作品、新聞、ウェブサイトなど）から、生徒のニーズに応じた聴解と読解の教材を選択できる。
32	73. 生徒の関心を引きつける方法で授業を開始できる。
33	74. 指導案に基づいて柔軟に授業を行い、授業の進行とともに生徒の興味に対応できる。
34	75. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。
G 省察に基づく調整	
35	9. 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。
36	10. 生徒からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。
37	13. 計画実行反省の手順で、生徒や授業に関する課題に気づくことができる。
38	15. 実習校における設備や教育機器を、授業などで状況に応じて利用できる。
39	76. 生徒の集中力を考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。
II 個別指導と評価	
A 学習者の能力判断	
40	17. 自分の意見、身の回りのことおよび自国の文化等について適切に伝える力を育成するための活動を指導できる。
41	47. 生徒の年齢、興味、英語力に適した教科書や教材を選択できる。
42	52. 生徒に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。
43	60. 年間の授業計画に基づいて、一貫しかつ多様な指導計画を立案できる。
44	78. 授業中、生徒の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。
45	80. 生徒の様々な学習スタイルに対応できる。
46	89. 生徒にとって最も適した宿題を選択できる。

47	95. 生徒の英語運用力が向上するように、本人の得意・不得意分野を指摘できる。
48	96. 学習者や保護者などにわかりやすい形式で生徒の出来栄や進歩を記述できる。
49	97. 生徒の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる。
50	98. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。
51	99. 日本の文化と英語圏の文化を比べ、その相違への生徒の気づきを評価できる。
52	100. 生徒の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。
B 学習者の個別指導	
53	67. 生徒の学習方法に応じた学習活動を設定できる。
54	81. 生徒が学習ストラテジーを適切に使えるように支援できる。
55	86. 生徒が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導できる。
56	87. 生徒が各自のニーズや興味に合ったタスクや活動を選択する手助けできる。
57	88. 生徒が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。
58	90. 生徒が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行ない、学習時間の管理の手助けができる。
59	91. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。
60	93. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を選択できる。
III 高いレベルのコミュニケーション指導	
A 発信のための指導	
61	21. 強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるような音声訓練を指導できる。
62	22. 語彙や文法知識等を用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。
63	23. 生徒が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。
64	24. 生徒がEメール等のやり取りを行う手助けとなる活動を評価・選択できる。
65	25. 生徒がライティングの課題のために情報を収集し共有することを手助けできる。
66	26. 生徒がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くことの手助けができる。
67	27. 生徒がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くことが出来るように指導できる。
68	28. 生徒が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を評価・選択できる。
69	45. 使用頻度の高い単語・低い単語、あるいは受容語彙・発信語彙のいずれであるかを判断し、それらを指導できる。
B 指導の準備	
70	19. スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーセンティックで多様な教材に精通している。
71	32.リスニングストラテジー（要旨や特定の情報をつかむなど）の練習と向上のために、様々な学

	習活動を作成・選択できる。
72	33. 生徒が英語の話し言葉の特徴に気づかせるような学習活動を作成・選択できる。
73	38. 読む目的（例：スキミング、スキヤニングなど）に合わせ、リーディングストラテジーの練習と向上のために様々な言語活動を展開できる。
74	39. リーディングとその他のスキルを関連付けるような様々な言語活動を選択できる。

2. 試行調査で削除した項目

天井効果を示したので削除した項目	
2	外国語を学習することの意味を理解できる。
11	他の実習生や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に取り入れることができる。
12	他の実習生の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。
14	授業や学習に関連した情報を収集できる。
50	教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイディア、指導案、教材を利用できる。
83	フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。
共通性が低かったので削除した項目	
3	学習指導要領と生徒のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。
16	話しやすい雰囲気の中で具体的な言語使用場面を設定することにより、活動に積極的に参加させる指導ができる。
18	発表や討論などができる力を育成するための活動を指導できる。
20	つながり言葉、あいづち等を効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を指導できる。
30	生徒がリスニング教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる。
31	生徒がリスニング教材について持っている関連知識を利用し、効果的にリスニングができるよう促すことができる。
40	多読指導において、生徒のニーズや興味、到達度に合った本を推薦できる。
41	生徒に適切な文法書や辞書を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、またそれらを生徒が使えるように指導できる。
44	ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本2000語を理解し、それらを使って英語で授業ができる。
46	英語学習をとおして、自分たちの文化と英語圏の文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を指導できる。
48	生徒の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。
51	生徒に適切な教材や活動を自ら考案できる。

62	言語や文化に関心を持たせる指導計画を立案できる。
64	目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。
66	生徒のやる気や興味を引き出すような学習活動を設定できる。
71	英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立案できる。
72	指導教員やALTとのティームティーチングの授業計画を立案できる。
79	生徒中心の活動や生徒間のインタラクションを支援できる。
92	インターネットなどのICTを活用でき、生徒にも適切に指導できる。
94	生徒の授業への参加や活動状況を評価する方法を考慮できる。

【第2章】

北アリゾナにおけるメンター育成プログラムと日本への示唆

1. アリゾナ訪問記録（神保尚武）

期日：2009年3月8日ー15日

目的：アリゾナ州の教員養成プログラムの調査

訪問記録：

3月8日 午後：フィニックス着

3月9日（フィニックス Pendergast Learning Center）

午前：歓迎の挨拶 Dr. Ron Richards, Superintendent, Pendergast School District

北アリゾナ大学の初任者研修プログラムの紹介 Dr. Patty J. Horn, College of Education,
Northern Arizona University (NAU)

小学校訪問調査 Desert Oasis Elementary School

新任教員と中堅教員の授業参観

午後：高校訪問調査 Verrado High School

Open Classroom の参観

3月10日（フィニックス Pendergast Learning Center）

午前：アリゾナ教育省副教育長、他の情報提供 Jan Amator, Deputy Associate Superintendent; Donna
Campbell, Director of Professional Development

複数の学区のメンターとの懇談

午後：複数の学区の教育長との懇談

カリキュラムと教育と評価に関する討論

3月11日（北アリゾナ大学）

Contact: Dr. Fredricka Stoller and Dr. William Grabe, English Department, NAU

午前：フィニックスからフラッグスタッフへ移動

午後：文芸学部長・副学部長との面談 Dr. Michael Vincent, Dean; Dr. Jean Boreen, Associate Dean of

the College of Arts and Letters

英語学部長との面談 Dr. Allen Woodman, Chair, English Department

3月12日（北アリゾナ大学）

午前：キャンパスの諸施設の見学

午後：大学院と学部の学生に「日本の教員免許更新制度」について講義

英語集中教育プログラム主任との面談 Dr. William Crawford, Director of NAU's

Program in Intensive English

3月13日（北アリゾナ大学）

午前：外国語としての日本語の授業参観

国際教育部副部長との面談 Dr. Harvey Charles, Vice Provost for International

Education

午後：フラッグスタッフ市内見学

3月14日 帰国の途につく

2. アリゾナ州の教育基準（中山夏恵）

アリゾナ州には、教育に関するいくつかの基準があり、ウェブサイト公開されている。幼稚園児や大人に対する教育基準もあるが、本研究に関係するのは、2つの主要な基準である。

1つは、アリゾナ州教師基準とそれに付随する144項目にわたる実践の条件である。2つ目は、アリゾナ州 K-12 教育基準である。

1. アリゾナ州教師基準

基準 1: 教師は、アリゾナ州の教育基準と所属する学校区の評価基準に生徒の能力の発達が合うように指導を設計し計画する。

基準 2: 教師は、アリゾナ州の教育基準に生徒の能力の発達が合うことをサポートするように学習環境を作り維持する。

基準 3: 教師は、アリゾナ州の教育基準に生徒の能力の発達が合うように指導を実施し運営する。

基準 4: 教師は、生徒の能力の発達がアリゾナ州の教育基準を満たすという観点から学びを評価し、その評価結果について、生徒、親そして他の教育関係者に伝える。

基準 5: 教師は、生徒の能力をアリゾナ州の教育基準を満たしたり、社会に出たり、高等教育に進むために発達させる学習計画を設計、実施、そして支援するために、同僚、保護者、地域、そして他の教育機関と協力する。

基準 6: 教師は、自分の実践をふり返ったり評価したりして、教師としての成長計画を実施する。

基準 7: 教師は、学士取得に示される一般的学術知識を有すると共に、生徒の知識と技能をアリゾナ州の教育基準を満たすために十分に発達させるために、自分が担当する教科に関する専門的学術知識を有することが必要とされる。

基準 8: 教師は、1) 指導を効果的に設計・計画し、実施・運営する、2)適切な学習環境を作り出しそして維持する、3)生徒の評価に取り組む、これらのために、現在の教師として必要な知識を十分に保持していてかつ使えること示すことができる。

基準 9: 特別教育の教師は、他の教師や保護者と共に、個別教育プログラムの設計、実施、診断的評価に取り組まなければならない。

基準と実践の条件

基準 1: 教師は、アリゾナ州の教育基準と所属する学校区の評価基準に生徒の能力の発達が合うように授業を設計し計画する。教師の実践力は、教師の授業計画が以下の範囲に従っているかに基づき評価される：

1. アリゾナ州教育基準に、指導の焦点を置く
2. 学校と学校区の評価基準に指導の焦点を置く
3. 生徒の評価はカリキュラムと整合性を持たせる
4. 生徒間の肉体的、精神的、社会的、文化的、そして居住地の違いに配慮する
5. 個人の成績及びグループの成績についての予備知識を活用する
6. 短期的そして長期的なカリキュラムの目標を示す
7. 多様な指導方法、教材や資料を持っている
8. 生徒の発達段階に応じた学習経験を与える
9. 多様な認知レベルを使う学習経験を与える
10. カリキュラムの目標に対して適切な学習経験を与える
11. 効果的な指導原則に基づいた学習経験を与える
12. 学習内容に沿った学習経験を与える
13. 生徒の発達の適切な評価をする

基準 2: 教師は、アリゾナ州の教育基準に生徒の能力の発達が合うことをサポートするように学びの環境を作り維持する。教師の実践力は、教師が以下の範囲に従っているかに基づき評価される：

1. 相互敬愛の基準を確立し維持する
2. 効果的なクラス運営を示す
3. 生徒が自己鍛錬をしたり、自分や他人への責任を果たすことを奨励する
4. 生徒の間においての個性の違いを尊重する
5. 生徒が他の生徒と生産的かつ協力的に学ぶのを促進する
6. 学びを動機付ける環境を提供する
7. 適切な授業参加を促進する
8. 生徒の多様なニーズに配慮し、多文化的な感性を理解するといったストラテジーを組み込む

9. 教材、施設、そして他の資料を適切に使えるように整理する
10. 教師の倫理を持って毎日の実践を行う

基準 3: 教師は、アリゾナ州の教育基準に生徒の能力の発達が合うように指導を実施・運営する。教師の実践力は、教師が以下の範囲に従っているかに基づき評価される：

1. 教師が考えた授業計画を適切に実施する
2. 生徒達に学習に関する明確な基準と高い目標について伝える
3. 生徒の既知情報と経験を学習に結びつける
4. 学ぶべき技術、概念、帰属性、思考過程の見本を示す
5. 文章と口頭での効果的なコミュニケーションを示す
6. 生徒と明瞭に正確にコミュニケーションをとるために適切な言葉を使う
7. 生徒の発達段階に合ったストラテジーを使う
8. 学習の多様なニーズに配慮し、多文化的な感性を理解するストラテジーを組み込む
9. 批判的な思考を奨励する
10. 必要に応じて、学習内容を実社会の状況に結びつける
11. テクノロジーや多彩な教育的資料を適切に使用する
12. 生徒が積極的に学習に取り組めるように、多彩な効果的ストラテジーを使うことを奨励する
13. 生徒が高いレベルで成功を収められるように授業時間内で生徒が学びに従事できる時間を最大限にする
14. 生徒に学んだことを使ったり練習したりする機会を与える
15. 生徒からのフィードバックを基に指導を調整する

基準 4: 教師は、生徒の能力の発達がアリゾナ州の教育基準を満たすことに関して、学びを評価し、結果について、生徒、親そして他の教育関係者と話し合う。教師の実践力は、教師が以下の範囲に従っているかに基づき評価される：

1. 生徒の自己評価を促進する
2. 指導にあった多彩で適切な公式及び非公式な評価を使用する
3. 生徒の学習や成績の記録を残し、それらを指導の決定に使う
4. 学習目標に対する進捗状況に関して、生徒と保護者に適切なフィードバックを提供する
5. 生徒の学習記録に関して秘密を守る

基準 5: 教師は、生徒の能力をアリゾナ州の教育基準を満たしたり、社会に出たり、高等教育に進むために発達させる学習計画を設計、実施、そして支援するために、同僚、保護者、地域、

そして他の教育機関と協力する。教師の実践力は、教師が以下の範囲に従っているかに基づき評価される：

1. 保護者と協力し、家庭と学校での生徒の学習をより進める
2. 生徒の学習環境全般を改善するために、他の教師や教育機関と協力する
3. 生徒の学習を強化するために、地域の教育的資源やサービスを活用する
4. お互いに利益になる目標へ成長を促進する生産的な指導性や協調性を示す
5. 学校と学校区の目標達成のために同僚と協力する

基準 6: 教師は、自分の実践をふり返ったり評価したりして、教師としての成長計画を実施する。教師の実践力は、教師が以下の範囲に従っているかに基づき評価される：

1. 自分の実践をふり返り、生徒の成長と学習に関して実践の影響を評価する
2. 指導や生徒の学習を改善するために、教師としての成長計画を考えたり持続的に状況に適合させる
3. 教師としての成長計画を実施する活動に従事する
4. 教師としての成長計画立案のために、自分自身に関する管理職や教育委員会の文書を活用する
5. 学習者および教育者としての発達をサポートするための専門的活動を追求する

基準 7: 教師は、学士取得に示される一般的学術知識を有すると共に、生徒の知識と技能をアリゾナ州の教育基準を満たすために十分に発達させるために、自分が担当する教科に関する専門的学術知識を有することが必要とされる。教師の実践力は、教師が以下の範囲における知識を有するかに基づき評価される：

1. 教科に関連した技術と概念
 - a. 小学校では、教師はリーディング、算数、理科、社会、そして芸術
 - b. 中学校・高校では、教師は免許の科目に関する知識を示す
2. その学問領域において中心を成す主要な事実及び仮説の知識
3. その学問領域において中心を成す議論及び探求の過程の知識
4. 学問的知識と他の科目との統合
5. 生徒が教育されているレベルにおいて教科の知識と実社会の状況を関連させる

基準 8: 教師は、1) 指導を効果的に設計・計画し、実施・運営する、2)適切な学習環境を作り出しそして維持する、3)生徒の評価に取り組む、これらのために、現在の教師として必要な知識を十分に保持していかつ使えること示すことができる。教師の実践力は、教師が以下の範囲における知識を有するかに基づき評価される：

1. 小学校レベルでは、読解、算数、科学、社会、そして芸術を、そして中学校・高校レベルでは読解や免許を持っている科目を指導する多彩な方法

2. 複数の教科からの知識、技術、そして研究方法を統合する教科間の学習経験
3. いろいろな指導戦略に関連した原則と技法
4. カリキュラムの目標を達成するために指導を計画する中での、学習理論、題材、カリキュラムの進化、生徒の発達、そしてこの知識の使い方
5. 例外的な子供を認識し受け入れる方法
6. 生徒の学習に関する個人的な成長、経験、才能、以前の学習、言語、文化、性別、家族そして地域の影響
7. 人間の動機と行動の原理、そしてそれらがクラス運営や個人またはグループワークの組織に与える示唆
8. 授業の教材や資料が詳細な考えや概念を表しているか、正確性、包括性、そして有益性といった観点から効果的な評価を行う
9. 生徒がどのように学んでいるかを評価すること、生徒が何を知っていて何ができるかを決定すること、そしてどのような経験が生徒の今後の成長をサポートするのかということを確認する異なった種類の評価の特徴、使用、有利性、そして限界
10. 測定理論、テスト結果の解釈、そして妥当性、信頼性、偏りと採点のような評価に関連する問題
11. 例外的な生徒の必要性を満たすサービスと資源とそれらへのアクセス方法
12. 地域社会の中の組織としての学校、また教育制度に関連した組織としての学校
13. 生徒と保護者と教師の権利と責任に関する法律と倫理性

基準 9: 特別教育の教師は、他の教師や保護者と共に、個別教育プログラムの設計、実施、診断的評価に取り組まなければならない。運用の評価は、その科目の教師が行う以下の範囲で測定されなければならない:

1. 身体障害者とその教育との関係についての知識を示す
2. 州と連邦の特別教育についての法律の知識を示す
3. 生徒の学習をサポートする多彩な助けになる機器を使う知識と能力を示す
4. すべての領域で、障害があると疑われている生徒に対する特別教育適格性の決定に役立つ特別な診断的な評価をする
5. 診断的指導、指導的順応、そして個別行動の取り扱い技術を通して個別教育の設計と実施を助ける
6. トレーニングや監督を通して、教師アシスタントや療法士アシスタントを効果的に使う

2. アリゾナ州 K-12 教育基準

この基準は、幼稚園(Kindergarten)から高校3年生(Grade 12)までの各段階において、学習者が何を知っておくべきか、また何ができるようになるべきか規定している。高校の Language の基

準だけで A4 サイズで 60 ページを超える。ここでは、一例を紹介する。全文は以下のサイトで入手できる。 <http://www.ade.state.az.us/standards/contentstandards.asp>

教育基準の 1 例

基準 4: 文化

生徒は、文化の中で「いつ、何をすべきか」と「それをしている時になにを言うべきか」を知っているし、適切に交流するための知識を使える。生徒はまた、複数の文化の中での文化的視点、文化的製品、文化的慣行の関係を理解している。

熟達度 (9 年生から 12 年生)

熟達度 1 : どのように、我々の文化の多様性の豊かさを、目標言語とその文化が増やしていくか説明できる。

熟達度 2 : 多様な状況の中で、きちんとした言葉遣いや形式張らない言葉使いが適切にできる。

熟達度 3 : 学んでいる文化の多様な行動形式や典型的な交流の型を理解し、分析しそして論じることができる。

熟達度 4 : 文化的創造物 (組織、工芸品、法律、音楽など) の働きと文化的な見方との関連を調査したり説明できる。

熟達度 5 : 目標言語で書かれた優れた文学作品やその著者達を理解できる。

優等 (名誉)

優等 1 : 文化的創造物 (社会的、経済的、そして政治的な制度など) と文化的な見方との関係を理解し、分析しそして論じることができる。

優等 2 : 多様なジャンルの文学や絵画を含む表現芸術を鑑賞し、分析しそして論じることができる。

優等 3 : 目標言語の 1 つ以上の歴史区分から成る著名な著者間の文学スタイルの類似性と差異を認識できる。

アリゾナ州では、この基準に基づいた試験を K-12 の生徒に課している。それは AIMS(Arizona's Instrument to Measure Standard)と呼ばれている。AIMS は、アリゾナ州教育基準の中で学習している個人の進歩を測るために設計された標準テストで、州が指定した評価である。すべてのアリゾナ州の 3 年生、5 年生、8 年生、そして高校生は受けなければならない。AIMS の目的は、アリゾナ州のすべての学習者の習熟度を測定することである。AIMS についての情報は次のサイトで入手できる。
<http://www.ade.state.az.us/standards/AIMS/SampleTests/>

【第4章】

フランスの英語教員養成：コンクール（公務員試験）の役割

神保尚武

フランス・ベルギー訪問記録

期日・2009年11月1日ー8日

訪問記録：

11月1日（日） パリ到着

11月2日（月） パリ

午前：市内見学

午後：フランス英語教育学会(France TESOL)会長(Ross Wright)と副会長(Bethany Cagnol)と面談

11月3日（火） ストラスブルグ、欧州評議会

午前：言語政策局訪問 Ms. Philia Thalgott と面談

午後：移民局訪問 Mr. Sergey Khrychikov, Chief Administrator と面談

11月4日（水） パリ

午前：フランス移民省訪問 言語統合問題専門官の Ms. Cecile Cochy-Faure, Ms. Christine Candide と面談

午後：フランス文化コミュニケーション省訪問 フランス語教育専門官の Ms. Claire Extramiana と面談

11月5日（木） ブリュッセル

午前：フランドル教育省訪問 教育研修担当官の Mr. Reinhilde Pulinx と面談

午後：フランドル共同体省を訪問調査

11月6日（金） パリ

午前：ソルボンヌ大学外国語としてのフランス語学部訪問 Professor Jean-Claude Beaco と面談

午後：フランス英語教育学会(France TESOL)年次大会出席

11月7日（土） パリ

終日：フランス英語教育学会(France TESOL)年次大会出席

11月8日（日） 帰国

平成 21 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 22 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。

