

平成 23 年度
科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書
平成 23 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：22320112
Research Project, Grant-in-Aid for Scientific Research (22320112)

英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究

*A Comprehensive Study on the Framework of
English Language Teachers' Professional Development in Japan*

JACET 教育問題研究会

研究代表者 神保尚武（早稲田大学）

平成 24 年（2012 年）3 月

謝 辞

本研究にあたり、国内外の多くの方々の協力を頂いています。その方々の協力がなければ、この報告書の発行は不可能でした。本来は、お一人お一人にお礼を申し述べるべきですが、報告書の冒頭に当たり、お名前や感謝の意を掲載させていただくことで、一括して感謝申し上げることをお許しいただければ幸いです。

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。

【J-POSTL 第1期経年調査協力者】

村野井仁先生（東北学院大学）、泉恵美子先生（京都教育大学）、片桐一彦先生（専修大学）、宮崎啓先生（東海大学）、金子朝子先生（昭和女子大学）、野村和弘先生（神戸外国語大学）、加納幹雄先生（金沢大学）、中村朋子先生（広島国際大学）、阿野幸一先生（文教大学）、田中幸子先生（帝京大学）、細川博文先生（福岡女学院大学）

【現職英語教員のためのポートフォリオ調査協力者】

アンケートにお答えくださった教育委員会の指導主事の先生方、中学・高校の現職の先生方、現職教員をご紹介くださった先生方には厚く御礼申し上げます。いずれも守秘義務のためお名前は伏せさせていただきます。

【オランダ、ドイツ訪問調査】

オランダ

- ・ Tilburg University: Dr. Peter Broeder, Ass. Professor, Cultural Studies / Professors and staff at Cultural Studies, Tilburg University
- ・ Sint-Odulphuslyceum Tilburg: Ms. Delianne Hoekstra MME, Rector / Mr. Cor Luijsterburg, Conrector / Teachers and Staff at Sint-Odulphuslyceum

ドイツ

- ・ WBG (Wilhelm-Busch-Gymnasium, Stadthagen): Mr. Heiko Knechtel, Principal / Mr. Holger Wirtz, Vice-principal / Mrs. Elfie Meier, English teacher / Teachers and staff at WBG / Mr. Jens Bolhhofer, Coordinator, leadership in Education Lower Saxony State Institute for Quality Development in Schools

平成 24 年 3 月 10 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) |
| 研究分担者 (研究会代表) | 久村 研 (Hisamura, Ken) dzj01411@nifty.com | 田園調布学園大学子ども未来学部教授 (Professor, Den-en Chofu University) |
| 研究分担者 (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 | 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 | 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) | 青山学院大学教育人間科学部准教授 |
| 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 | 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 | 清田洋一 (Kiyota, Yoichi) | 明星大学教育学部准教授 |
| 研究協力者 | 河内山晶子 (Kochiyama, Akiko) | 明星大学教育学部教授 |
| 研究協力者 | 大崎さつき (Osaki, Satsuki) | 創価大学文学部専任講師 |
| 研究協力者 | 今村洋美 (Imamura, Hiromi) | 中部大学全学英語教育科教授 |
| 研究協力者 | 高梨庸雄 (Takanashi, Tsuneo) | 弘前大学名誉教授 |
| 研究協力者 | 鈴木利彦 (Suzuki, Toshihiko) | 早稲田大学商学学術院准教授 |
| 研究協力者 | 遠藤雪枝 (Endo, Yukie) | 清泉女子大学言語教育研究所専任講師 |
| 研究協力者 | 山岸信義 (Yamagishi, Nobuyoshi) | 日本教育大学大学院客員教授 |
| 研究協力者 | 小田眞幸 (Oda, Masaki) | 玉川大学文学部教授 |

研究経費 (単位千円)

| | 直接経費 | 間接経費 | 合計 |
|------------|-------|-------|-------|
| 平成 22 年度実績 | 5,100 | 1,530 | 6,630 |
| 平成 23 年度実績 | 4,500 | 1,350 | 5,850 |

目 次

| | | |
|------|-------|------|
| 謝 辞 | ----- | (i) |
| 研究組織 | ----- | (ii) |
| 研究経費 | ----- | (ii) |
| 研究成果 | ----- | (iv) |

概要

| | | |
|----------------------------|-------|---|
| J-POSTL 第 1 期経年調査 | ----- | 1 |
| 初任者研修における調査結果 | ----- | 4 |
| 現職英語教員のためのポートフォリオ (J-POTL) | ----- | 5 |

研究・調査結果

| | | |
|----------------------------|-------|----|
| J-POSTL 第 1 期経年調査 | ----- | 8 |
| 初任者研修における調査結果 | ----- | 47 |
| 現職英語教員のためのポートフォリオ (J-POTL) | ----- | 61 |
| 欧州 (オランダ・ドイツ) 訪問・研修 | ----- | 92 |

2011 年度研究成果

1. 英語版 2010 年度報告書の発行

A Comprehensive Study on the Framework of English Lanuguage Teachers' Professional Development in Japan, edited by Hisatake Jimbo, Ken Hisamura, Yoshiko Usui, Masaki Oda, Leonid Yoffe. July 2011

2. 英語科教育法の編集・発行

『新しい時代の英語科教育の基礎と実践－成長する英語教師を目指して』、JACET 教育問題研究会編、三修社、2012 年 3 月

3. 学会発表

- ・ JACET 関東支部大会、大東文化大学、6 月 26 日(日)、発表：「CEFR の理念とその普及に関する考察」(久村、酒井)
- ・ 「CEFR の日本への文脈化についてのシンポジウム」京都大学人間・環境学研究科外国語教育論講座、日本フランス語教育学会、JACET 教育問題研究会、「グローバル時代の外国語教育」研究グループ、京都大学、7 月 23 日(土)、シンポジウム(発表：酒井、司会：久村)
- ・ AILA 2011, Beijing、シンポジウム①：8 月 25 日、Adapting *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* to the Japanese Educational Context (久村、神保、石田、伊東)、シンポジウム②：8 月 27 日、How to nurture autonomy in English language learning in an EFL environment (酒井、清田、高木、中山)
- ・ JACET 全国大会(8 月 30 日～9 月 2 日)、西南学院大学、シンポジウム(大系)(酒井、浅岡、伊東、高木、清田、Adele Scott：招待)、ポスターセッション(高木、伊東、遠藤、久村)
- ・ 日本リメディアル教育学会全国大会、福岡大学、9 月 3 日(土)、発表①：「英語リメディアル教育と生涯学習(学習者中心の英語学習への転換)(清田)、発表②：「日本の英語学習者の認知方略使用構造について」(酒井)、発表③：「J-POSTL の開発と普及」(久村)
- ・ 国際研究集会 2012 大学における外国語教育の目的、2012 年 3 月 13 日(火)、京都大学、シンポジウム：「ヨーロッパ言語共通参照枠」から英語教育の目的を考える(高梨、他)

4. オランダ、ドイツ訪問調査

期間：2012 年 2 月 5 日～12 日(8 日間)

訪問先：オランダ：ティルブルグ大学、Sint-Odulphuslyceum 中等学校

ドイツ：Wilhelm-Busch-Gymnasium

参加人数：13 人

5. ジョイント研究大会主催

日時・内容：2012 年 3 月 9 日(金) ワークショップ (Barry Jones)、

3 月 10 日(土)：ラウンドテーブル：「英語科教職課程学生のためのポートフォリオの効果的な使い方」(高木、遠藤、他)、シンポジウム：「教師の成長のためのスタンダードの策定に向けて」(久村、清田、他)、全体シンポジウム：「CEFR を基にした異文化理解教育」(神保、他、司会：酒井)

場所：早稲田大学 11 号館 4 階 大会議室

概 要

J-POSTL 第 1 期経年調査

1. 調査の目的

約 1 年間にわたって、J-POSTL を複数の大学で使用してもらい、学生及び指導者が本ポートフォリオを有効利用できるような具体的方策を探ることであった。

2. 調査方法

2.1 対象者

英語教職課程を履修している 3 年次の学生で、教育実習が終わる 4 年次まで。

2.2 調査時期

2010 年 11 月～2011 年 11 月

2.3 調査手順

2010 年 11 月に調査協力に同意した複数の大学の英語教職課程担当者に、ポートフォリオ、マークシート（チェック・リスト 2 回分）、学生用質問紙、指導教員用質問紙などを送付し、2011 年 11 月から 2012 年 1 月に、マークシート、学生用質問紙、指導教員用質問紙の 3 点を返送してもらった。

2.4 データ処理方法

両方のデータを MS EXCEL2007 で集計した。マークシート（チェック・リスト 2 回分）は統計処理を行い、学生用質問紙は、記述を詳細に分析した。（指導教員用質問紙は分析から除外。）

2.5 回答回収結果

12 大学（国公立大学 3 校、私立大学 9 校）から、マークシート調査 149 件、学生用質問紙調査 150 件の回答が得られた。

3. 調査内容

3.1 チェック・リスト（マークシート）

1 回目と 2 回目の結果を比較することで、学生の教育実習前後の達成度と進捗度について明らかにした。

3.2 学生用質問紙

11 項目（サブ項目を含めると 22 項目）について記述を分析し、ポートフォリオの活用度や利点を明らかにした。

4. チェック・リスト（マークシート）の調査結果

- ・ 調査の結果、2 回目調査において、全項目で、得点が有意に向上した。つまり、教育実習の履修前と後では、全項目において、意識の向上が認められたといえる。
- ・ 学生にとってのチェック・リスト項目の難易度を明らかにするため、散布図を作成し、チェック・リスト項目を象限別に分類した。その結果、領域により、項目が、ひとつの象限にまとまっているものと、複数の象限にまたがっているものがあることがわかった。
- ・ 実習前後における学生の意識の変化を明らかにするため、本調査では、2 度のチェック・リストの平均の差から、特に変化の大きかった上位と下位それぞれ 10 項目に注目した。結果、特に伸び率の高かった項目は、授業計画に関する項目（3、6、71、76）、批判的な評価に関する項目（9、10）、柔軟な授業運営に関する項目（74、75、76）に集約された。一方、あまり変化の見られなかった項目は、ネットや ICT の授業における活用に関する項目（53、92）と、評価に関する項目（91、93、96、97、98、99）であった。

5. チェック・リスト（マークシート）の結果からみた考察と今後の課題

5.1 考察

- ・ 領域 I（教育環境）にある項目は、肯定的な意識が見られる回答が多く、実習の経験を通して、意識が高まった項目であると推察される。
- ・ 領域 VI の個別学習と領域 VII の評価は、ほとんどの項目において否定的な意識が見られ、2 回の調査間の伸び率も低かった。学生にとっては、難易度が高いと意識される領域と考えられる。これらの項目で、実習経験により自己評価がほとんど変化しなかった理由としては、実習中に経験する機会が限られていたことが考えられる。
- ・ それ以外の領域にある項目では、回答が複数の象限にまたがっており、項目ごとに様々な意識が確認された。
- ・ 今回の調査の結果、2 回目調査において、全項目で、得点が有意に向上した。また、異なる対象に実施した昨年度調査や今年度調査からは、関連した結果が得られた。この 2 点から、全ての項目が、実習生にとっての必要な成長を計るツールとしての役割を果たしているといえるだろう。

5.2 今後の課題

- ・ 調査を全 3 回実施することで、学生の自己評価がどのように変容するかを明らかにする。
- ・ チェック・リストに文脈化のための記述を加えることで結果がどう変化するかに

ついて調査を行う。

6. 学生用質問紙の調査結果

- ・ 本調査の結果、ポートフォリオを使用することで、6割以上の学生が英語教師に求められる専門的な能力を理解し、8割以上の学生が自分自身について振り返ることができたと回答した。
- ・ ポートフォリオ受領時には効果や意義について懐疑的であったり、負担感や面倒という気持ちを持った学生も、利用後は概ね肯定的な意見を述べていた。
- ・ ポートフォリオ活用の利点として、「振り返り（省察）」、「自己分析・気づき」、「成長・変化」の3つのキーワードに集約できた。本ポートフォリオの目指す意義は学生に理解され、効果を実感してもらったと言えるであろう。
- ・ ポートフォリオを実際に活用できた学生は4割にとどまり、「どちらともいえない」という学生も4割いた。
- ・ ポートフォリオを教員に見てもらう機会や履修者同士で話し合う機会はほとんどなかった。
- ・ ポートフォリオの3つの各セクションは、平均して約5割の学生が「使いやすかった」、「どちらかというとなりやすかった」と回答しているが、「どちらともいえない」という回答も多くあった。

7. 学生用質問紙の結果からみた考察と今後の課題

7.1 考察

- ・ ポートフォリオを効果的に活用できなかった主な原因は、ポートフォリオの意義や活用方法が分からなかったためである。今後、教職担当者にポートフォリオの意義や活用方法を理解してもらい、配布時に十分な説明を行うことと、既存のカリキュラムの中でポートフォリオを活用する方法を考える必要がある。
- ・ 教職担当者はポートフォリオを適宜チェックし、受講生の記述を読むことで、受講生全体の考えやニーズを把握することができる。また、英語科教育法等の授業で、ポートフォリオを活用することで、理論と実践を融合し、振り返りの習慣を身につけさせることも可能である。

7.2 今後の課題

- ・ 教員・履修生の両方が活用できる指導マニュアル及び具体的な活用事例集を作成することが望ましい。
- ・ 各大学の既存のカリキュラムの中での本ポートフォリオの活用のありかたや、大学作成の履修カルテや教職ポートフォリオとの使い分けについて検討する。

初任者研修における調査結果

1. 背景

初任者研修期間中の成長を考えることは極めて意義深い。今年度は、ある一定の期間をはさみ、その前後で J-POSTL の項目を自己評価のチェック・リストとして使用し、どの点が成長し、どの点が成長しないかを 1 つの県の協力を得て測定した。

2. 結果

対象者 6 名に、2011 年の 10 月に 1 回目を実施し、2012 年の 1 月に 2 回目を実施した。結果であるが、(1) 10 月も 1 月もプラスした項目は 41 項目で初任者が持つ基本的な力量を示す項目。(2) 10 月はプラスだが、1 月はマイナスした項目は 16 項目で、この間の実践により、意識が下がった項目。(3) 10 月も 1 月もマイナスの項目だが、1 月には上昇している項目は 12 項目。この項目は、実践により、少しは意識が向上した項目。(4) 1 月にさらに下降した項目は 19 項目で、意識がさらに減少した項目。(5) 10 月はマイナスだが、1 月はプラスの項目は 12 項目。この間の実践により、自信をつけた項目。

3. 結果

- ・ 対象者がこのリストを授業の力量を評価するものとして肯定的にとらえていた。
- ・ 対象者はこの期間に経験を積むことによって、自分の指導を深く見ることができ、楽観的に考えていたことが意外と難しいと気づく成長があった。
- ・ 個別学習と評価は自信がない領域であろう。
- ・ 教授法では、スピーキングとライティング指導に意識の向上が見られた。
- ・ リスニング活動が意外と難しいが、それを次第に克服しつつあることがわかった。
- ・ 授業では、実践を踏むことで自信をつけてきていることがわかる。

4. 今後の外国語教育のために

今回の調査を分析してみて、この県の初任者教員に対する指導内容が、新学習指導要領の求めるコミュニケーション型な指導が可能となる指導力の向上であることがうかがえた。しかも回答傾向から、その指導内容に対して、初任者教員が徐々に力をつけていることもうかがえた。また、同時に、初任者教員に現在不足していて、今後身に着けておくべき力についても、この調査結果から理解することができた。

本研究で示した方式であれば、初任者教員は自分の成長のために目標とすべき項目が明確になっているので、取り組むべきことを理解しやすい。また、自己評価なので、リフレクションしながら成長する技術を身に着ける。また、研修を担当する指導主事にとってもメリットがある。初任者の個人別ポートフォリオを見ながらの個人的なカウンセリングは容易になる。今回の研究は、初任者研修をさらに効果的に実施するために良い提案ができたと思う。

現職英語教員のためのポートフォリオ（J-POTL）

—授業力 Can-do リスト作成のための予備調査—

1. 調査の対象と目的

1.1 調査対象

全国の都道府県、政令都市の英語教育担当の指導主事と、中学校と高等学校の現職の英語教師。指導主事に関しては、各教育委員会宛に送付。現職の英語教師に関しては、研修会や知人を通じて配布。

1.2 研究の目的

本研究会では、現職英語教員の授業力を明らかにするために、平成 24 年度（2012 年度）に全国の中学・高校約 1 万 7 千校の英語教員を対象にアンケート調査を行う予定である。本調査はそのための予備調査で、本研究会でまとめた現職英語教員の授業力に関する Can-do 記述文 78 項目を次の観点で分類し、全国調査の項目決定の議論に資する資料を提供することが目的である。

2. 質問紙の構成

- ・ チェック・リスト方式と自由記述方式を併用した。
- ・ 内容は、授業力に関する78項目のCan-do記述文
- ・ 各項目について、現職英語教員の授業力の自己評価のためのチェック項目として妥当な記述であるかどうかを、5段階スケールでたずねた。
- ・ 各記述文にコメントの空所を設けて、記述できるようにし、さらに、チェック・リストの下段に質問紙全般にわたるコメントを書く欄を設けた。

3. データ処理

- ・ 天井効果（平均値+標準偏差 >5.0 ）とフロア効果（平均値-標準偏差 <1.0 ）を測定した。
- ・ 指導主事をY軸に現職教員をX軸にして、各項目の偏差値で散布図を作り、4つの象限に分け、さらに $y=x$ の直線を引き、第3象限を2つに分けた；第1象限（指導主事、現職教員ともに評価が高い項目）、第2象限（指導主事の評価が高いが、現職教員は低目の項目）、第3象限A（指導主事、現職教員ともに低いが、比較すると指導主事の方が評価が高めの項目）、第3象限B（指導主事、現職教員ともに低いが、比較すると現職教員の方が評価が高めの項目）、第4象限（現職教員の評価が高いが、指導主事は低い項目）。
- ・ 各象限に該当する項目を当てはめた一覧表を作成した。

4. 調査結果

4.1 チェック・リスト

- ・ 指導主事に関しては最終的に18件、現職英語教員は36件回収した。しかし、現職の2件はデータに大幅な欠損値があり、最終的に34件となった。
- ・ 指導主事のデータの全項目の平均点の平均は3.96、標準偏差値の平均値は0.42で、現職教員のデータの平均値の平均値は3.86、標準偏差値は0.32であった。
- ・ 天井効果は24項目に認められた。
- ・ 指導主事と現職の回答結果の偏差値で散布図を作成した。
- ・ 第1象限（指導主事、現職教員ともに評価が高めの項目； $x>0, y>0$ ）は、天井効果が認められた項目と重なるものも多い。この象限にある27項目は、指導主事、現職教員ともに授業力の参照基準として近妥当性が高いと評価している項目と考えられる。
- ・ 第2象限（指導主事の評価が高いが、現職教員は低めの項目； $x<0, y>0$ ）この象限にある10項目は、指導主事と現職教員の評価の違いがあらわれた項目で、指導主事の方が妥当と考えている度合いが高い項目といえる。
- ・ 第3象限（指導主事、現職教員ともに評価が低めの項目； $x<0, y<0$ ）。この象限にある項目は、指導主事、現職教員ともに評価が低めの傾向だが、 $y=x$ の線で、 y 軸寄りをA、 x 軸寄りをBとして、意識を分ける。ただし、項目28（指導主事：3.055、現職3.058）のようにほとんど差が無い項目もあるので、個別の項目の細かい分析よりは、全体傾向として、評価が低い項目の中での、指導主事と現職教員の違いをとらえるために利用する。
- ・ 第3象限Aの領域にある16項目は、指導主事、現職教員ともに低いが、比較すると指導主事の方が評価が高めの項目と考えられる。
- ・ 第3象限Bにある15項目は、指導主事、現職教員ともに低いが、比較すると現職教員の方が評価が高めの項目といえる。
- ・ 第4象限（現職教員の評価が高いが、指導主事は低い項目； $x>0, y<0$ ）。この象限にある10項目は、指導主事と現職教員の評価の違いがあらわれた項目で、現職教員の方が妥当と考えている度合いが高い項目といえる。

4.2 自由記述（全体）

質問紙全般にわたるコメントは、次の6点に分類できた

- ・ 表現や主語・述語関係などの修正意見
- ・ 文言や用語の解説などが必要であると示唆する意見
- ・ 内容的に統合や分割などを提案する意見
- ・ 追加すべき領域などを示唆する意見
- ・ 激励や評価する意見
- ・ 批判的意見

5. 授業力 Can-do リスト作成のために

チェック・リストの回答結果と各記述文へのコメントを統合して、全国調査のための Can-do リスト作成への資料を次の項目で提案する。

5.1 第1象限に属する記述文

この分類に入る記述文は、現職英語教員の授業力として妥当であると考えられる傾向にある。したがって、全国調査に残す可能性の最も大きいグループである。しかし、天井効果が見られる記述文も多いので、場合によっては削除してもよいものが含まれているかもしれない。

5.2 第2象限に属する記述文

この象限に入る記述文は、指導主事が現職の授業力基準として平均で「やや妥当である」の 4.0 を超え、ポジティブに判断する傾向にある。一方、現職の平均点は「やや妥当である」に近く、平均 3.7 以上であるが若干控えめな傾向にあると言える。適切な修正を加えれば、全国調査の記述文として採択できるものを多く含んでいると考えられる。

5.3 第4象限に属する記述文

この象限に入る記述文は、現職の回答が平均で「やや妥当である」の 4.0 をほぼ超え、ポジティブに判断する傾向にあり、指導主事の平均点は「やや妥当である」に近いが控えめな傾向にある。ただし、偏差値で散布図を作成したので、62 の記述文の場合、若干指導主事の平均値が高いケースもある（補遺表 2 参照）。この象限の記述文も、第2象限と同様、適切な修正を加えれば、全国調査の記述文として採択できるものを多く含んでいると考えられる。

5.4 第3象限に属する記述文

最も課題が多いと考えられるのがこの分類に入る記述文である。この象限で最も目立つのは、「VI個別学習」のほぼ全記述文がこの象限に属していることである。次に「II教授法」の「文化」で4記述文となっているが、いずれも、EPOSTL の理念である自律学習（生涯学習）と複言語・複文化主義に抵触する記述文である。

J-POSTL 第 1 期経年調査

高木亜希子、中山夏恵

1. 調査の背景

JACET 教育問題研究会では、CEFR を源泉として開発された「言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ」(EPOSTL) を、2009 年度に、日本の文脈に合うように翻案化し、「言語教育履修生のためのポートフォリオ」(J-POSTL) を作成した。本ポートフォリオは、「自分自身について」、「振り返りのためのチェックリスト」、「個人学習・実践記録票」の 3 部構成になっており、英語教師の授業力を可視化した 7 分野 100 項目の Can-do 記述文が含まれている。対象者は、大学において英語教職課程を履修する学生で、教職課程履修時から教育実習を経て教職に就くまで、大学の授業や教育実習先での実践を継続的に記録することで、自分の成長に役立てるものである。また、教職課程や実習での学びの際に、現段階でどのレベルまでできれば良いのかを振り返ることで、教職に対する気づきを促し、主体的に成長していくことを支援する。第 1 版の開発過程と詳しい内容は 2009 年度の報告書（教問研，2010）を参照されたい。

2010 年度には、J-POSTL の記述文 (descriptors) を、実際の教育現場で受容できるように文脈化し、さらなる可視化、透明化を試みた。具体的には、検定教科書を使った主に英語で行う Communicative Language Teaching の授業において、実習生が使用することを考慮し、それぞれの記述文を実践の上で具体的に理解できるような記述を行った（教問研，2011）。

近年、教師教育において省察（振り返り）の重要性が認識されてきており、英語教職課程の授業においても、定期的にティーチング・ジャーナルを書いたり、模擬授業などをビデオに撮影し省察を行う実践も報告されている。しかしながら、ポートフォリオを使った実践についてはほとんど報告されておらず、省察を促すツールとしてのポートフォリオの効果や活用方法について調査が必要である。したがって、本研究会では、2010 年度秋から 2011 年秋まで約 1 年間にわたって、J-POSTL を複数の大学で使用してもらい、第一期経年調査を実施した。

2. 調査の目的

本調査の目的は、学生及び指導者が本ポートフォリオを有効利用できるような具体的方策を探ることである。具体的には、以下の 4 点である。

- 1) 学生にとっての英語授業力の項目の難易度を明らかにする。
- 2) 第 1 回目と 2 回目の自己評価の変化が大きい項目と小さい項目を調べることで、学生の意識の変化を明らかにする。
- 3) ポートフォリオの利用の仕方について、利点と課題を明らかにする。
- 4) 第 2 期経年調査のための示唆を探る。

3. 調査方法

3.1 対象者

英語教職課程を履修している 3 年次の学生で、教育実習が終わる 4 年次まで。

3.2 調査時期

2010 年 11 月～2011 年 11 月

3.3 調査手順

①2010年11月に、調査協力に同意した複数の大学の英語教職課程担当者に、依頼文書と以下の書類を送付した。

指導教員用

- ・指導教員の手引き
- ・指導教員用質問紙

学生用

- ・言語教職履修学生のためのポートフォリオ (J-POSTL)
- ・マーカー (各学生につき青と赤1本)
- ・マークシート (各学生につき 2 枚)
- ・学生用質問紙

指導教員の手引きには、学生への指導手順として以下を示した。

表 1. 学生への指導手順

| 時期 | 手順 |
|-------------------------|---|
| ポートフォリオ受領時 | ①学生へポートフォリオ、マーカー、マークシート 2 枚、学生用質問紙を配布し、説明を行う。 |
| ポートフォリオ受領時から回収時までの 1 年間 | ②「個人学習・実践記録表」を記入させる。 |
| 教育実習前までに | ③「自分自身について」を記入させる。 |
| 3 年次の年度末、または 4 年次の学年初頭 | ④「振り返りのためのチェックリスト (第 1 回目)」を回答させる。 |
| 教育実習終了後、または、 | ⑤「振り返りのためのチェックリスト (第 2 回目)」を |

| | |
|------------|--|
| 事後指導の期間 | 回答させる。 |
| 2011年9月末頃 | ⑥「振り返りのためのチェックリスト」の回答をマークシートに1回目と2回目の結果をそれぞれ転記させる。また、学生用質問紙に回答させる。 |
| 2011年12月まで | ⑦マークシート2枚と学生質問紙を回収し、指導教員用質問紙とともに、JACET教育問題研究会に返送する。 |

②2011年10月に、英語教職課程担当者宛てに、回収依頼のメールとともに、回収用の郵便パックを送付し、2011年11月から2012年1月に、学生から回収したマークシート用紙と回答済み学生用質問紙及び回答済み指導教員用質問紙を返送してもらった。

3.4 データ処理方法

- ・ チェックリストの結果については、回収したデータを MS EXCEL2007 にて集計し、統計処理には SPSS19.0J を使用した。無回答については、平均値と標準偏差を計算する場合は空欄で処理した。1回目と2回目の回答の差を明らかにするために、 t 検定を行い比較するとともに、相関関係を視覚的に把握する目的で、散布図を作成した。その後、2度のチェックリストの平均の差から、特に変化の大きかった上位と下位それぞれ10項目を抽出し、項目ごとの各学生の自己評価の変化の度合いを明らかにした。
- ・ 質問紙の記述結果については、回収したデータを MS EXCEL2007 にて集計し、内容を項目ごとに分類し精査した。

3.5 回答回収結果

- ・ 回答者数：12大学（国公立大学3校、私立大学9校）から回答が得られ、マークシート調査149件、学生用質問紙調査150件であった。（教員用紙質問紙については、5名のみであったため、調査結果に含めない）。
- ・ 回答者：ほとんどが、英語教職課程を履修している3年次（アンケート回収時には4年次）の学生であったが、一部の大学では、3年次に教育実習を行っているため、2年次（アンケート回収時には3年次）の学生も含まれていた。

4. 調査内容

4.1 チェックリスト（マークシート）

チェックリストは、全7分野（Ⅰ教育環境、Ⅱ教授法、Ⅲ教授資料の入手先、Ⅳ授業計画、Ⅴ授業実践、Ⅵ個別学習、Ⅶ評価）、計100項目で構成されていた。学生は、各項目に対して自らの達成度を5段階（5-できる、4-まあまあできる、3-どちらともいえない、2-あまりよくできない、1-できない）で判断し、該当箇所をマー

カーで塗りつぶすように指示されていた。1回目と2回目の結果を比較することで、学生の教育実習前後の達成度と進捗度について明らかにすることを目的とした。

4.2 学生用質問紙

学生用質問紙は、11項目（サブ項目を含めると22項目）で構成されており、選択式と記述式の両方が含まれていた。11項目の内訳は以下のとおりである（詳細は資料1を参照のこと）。

- ・ 項目1～4：ポートフォリオの活用状況（選択3項目、記述1項目）
- ・ 項目5：ポートフォリオの各セクションについて
サブ項目（1）「自分自身について」6項目（選択1項目、記述5項目）
サブ項目（2）「振り返りのためのチェックリスト」2項目（選択1項目、記述1項目）
サブ項目（3）「個人学習・実践記録表」3項目（選択1項目、記述2項目）
- ・ 項目6：ポートフォリオを教員に見てもらう機会（選択1項目）
- ・ 項目7：ポートフォリオを活用して履修生同士で話し合う機会（選択1項目）
- ・ 項目8、9：ポートフォリオに対する態度（記述2項目）
- ・ 項目10：ポートフォリオの利点（記述1項目）
- ・ 項目11：ポートフォリオの改善点（記述1項目）

4.3 教員用質問紙

教員用質問紙は、8項目で構成されており、選択式と記述式の両方が含まれていた。8項目の内訳は以下のとおりである。

- ・ 項目1、2：ポートフォリオの学生の活用状況（選択2項目）
- ・ 項目3、4：ポートフォリオの教員の活用状況（選択1項目、記述1項目）
- ・ 項目5：ポートフォリオを教員が見る機会（選択1項目）
- ・ 項目6：ポートフォリオを活用して履修生同士で話し合う機会（選択1項目）
- ・ 項目7：ポートフォリオの活用方法（記述1項目）
- ・ 項目8：ポートフォリオの改善点（記述1項目）

5. チェックリスト（マークシート）の調査結果

5.1 天井効果を示した項目

四捨五入せずに天井効果の測定計算値（平均値＋標準偏差）が5.0以上であった項目は、次の2項目であった。

- ・ 項目2（2回目）：外国語を学習することの意味を理解できる。
- ・ 項目11（2回目）：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。

これら2項目は、いずれも、平成21年度のパイロット調査（教育実習終了後に実施）

において、天井効果が認められた項目である。今年度の調査でも、平成 21 年度調査と同様、2 回目調査（実習終了後）においてのみ天井効果が確認された。このことから、実習生にとっては比較的難易度が低いという意識が見られる項目と指摘できよう。学習効果により、天井効果を記録した可能性が考えられることから、この 2 項目は、以降の分析に含めることとした。因みに、床効果を記録した項目は無かった。

5.2 1 回目と 2 回目の回答の差（ t 検定）

前述の通り、これらのチェックリストは、ポートフォリオを受け取った直後（1 回目）と、教育実習終了後（2 回目）にそれぞれ回答してもらっている。その間、個々の学生は、教職課程を履修しながら、実習に参加している。そこで、これらの様々な学びがチェックリストの回答に影響を与えるのか、2 回の回答間の差を確認する目的で t 検定を実施した。結果、全 100 項目において、0.01%水準で有意差が確認された。したがって、実習後、授業力が向上したという学生の意識が、全項目において確認されたといえるだろう。

5.3 1 回目と 2 回目の回答の相関関係（散布図）

5.3.1 散布図

1 回目と 2 回目の回答の相関関係を視覚的に把握する目的で、散布図を作成した（図 1）。縦軸を 1 回目の回答、横軸を 2 回目の回答とした。基軸は、1 回目と 2 回目における全員の全項目の平均点の平均に設定した。

i) 第 1 象限（1 回目も 2 回目もプラス； $x > 0, y > 0$ ）。この象限にある 43 項目は、1 回目も 2 回目も平均よりも高く自己評価された項目で、実習生にとって比較的難易度が低いと意識される項目と考えられる。

ii) 第 2 象限（1 回目はマイナスだが、2 回目はプラス； $x < 0, y > 0$ ）。この象限にある 2 項目は、実習経験を通じ自信をつけた項目といえる。

iii) 第 3 象限（1 回目も 2 回目もマイナス； $x < 0, y < 0$ ）。この象限にある 47 項目は、1 回目、2 回目と共に平均より低く自己評価された項目で、実習生にとっては、比較的難易度が高いと意識される項目と考えられる。

iv) 第 4 象限（1 回目はプラスだが、2 回目はマイナス； $x > 0, y < 0$ ）。この象限にある 8 項目は、1 回目調査では、比較的難易度が低いと意識されていたが、実習を経て、その難しさが実感された項目といえる。

各象限別の項目番号は、以下の通りである（表 2）。

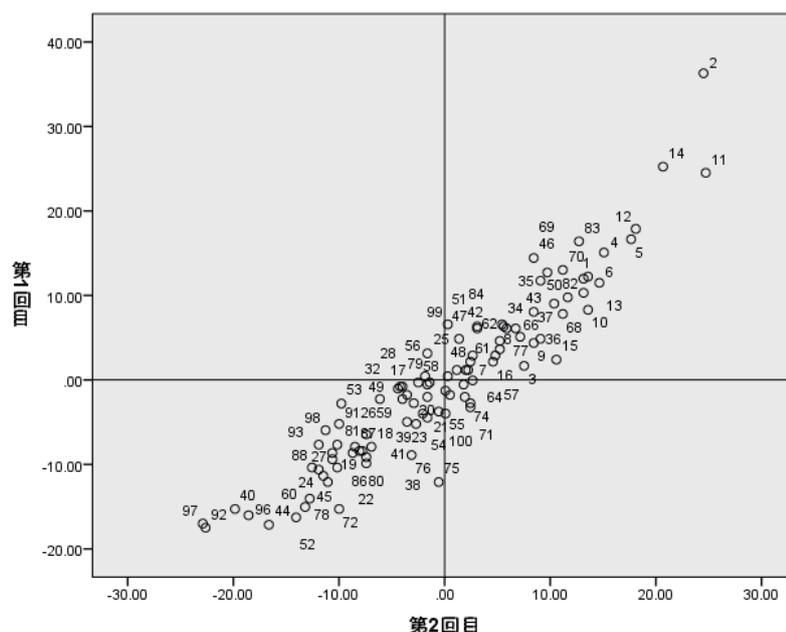


図 1. 1 回目と 2 回目の得点関係

表 2. 各象限別の項目番号

| | | | | | | | | |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| 第 1 象限(43 項目) : | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 8 | 9 |
| | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 29 |
| | 34 | 35 | 36 | 37 | 42 | 43 | 46 | 47 |
| | 50 | 51 | 58 | 61 | 62 | 63 | 65 | 66 |
| | 69 | 70 | 73 | 77 | 82 | 83 | 84 | 99 |
| 第 2 象限(2 項目) : | 25 | 56 | | | | | | |
| 第 3 象限(47 項目) : | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| | 26 | 27 | 28 | 31 | 32 | 33 | 38 | 39 |
| | 41 | 44 | 45 | 49 | 52 | 53 | 54 | 59 |
| | 67 | 72 | 75 | 76 | 78 | 79 | 80 | 81 |
| | 87 | 88 | 89 | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 |
| | 96 | 97 | 98 | | | | | |
| 第 4 象限(8 項目) : | 7 | 55 | 57 | 64 | 71 | 74 | 85 | 100 |

5.3.2 象限別の項目一覧表

学生にとっての授業力の項目の難易度を明らかにするため、象限別の項目一覧表を作成した(表3)。その際、変則的ではあるが、散布図の象限の位置に合わせて、象限別の回答を配備した。

表3 象限別の項目一覧表

| | 第2象限 | 第3象限 | 第4象限 | 第1象限 |
|---------------------|------|---------------------------|--------|-----------------------------|
| I 教育環境 | | | | |
| A. 教育課程 | | | | 1 |
| B. 目標とニーズ | | | | 2, 3, 4, 5, 6 |
| C. 語学教師の役割 | | 7 | | 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 |
| D. 組織の設備と制約 | | | | 15 |
| II 教授法 | | | | |
| A. スピーキング | | 17, 18, 19, 20, 21, 22 | | 16 |
| B. ライティング | 25 | 23, 24, 26, 27, 28 | | |
| C. リスニング | | 31, 32, 33 | | 29, 30 |
| D. リーディング | | 38, 39, 40 | | 34, 35, 36, 37 |
| E. 文法 | | 41 | | 42 |
| F. 語彙 | | 44, 45 | | 43 |
| G. 文化 | | | | 46 |
| III 教授資料の入手先 | | 49, 52, 53 | | 47, 48, 50, 51 |
| IV 授業計画 | | | | |
| A. 学習目標の設定 | 56 | 54, 59 | 55, 57 | 58 |
| B. 授業内容 | | 60, 67 | 64 | 61, 62, 63, 65, 66, 68 |
| C. 授業展開 | | 72 | 71 | 69, 70 |
| V 授業実践 | | | | |
| A. 指導案の使用 | | 75, 76 | 74 | 73 |
| B. 内容 | | | | 77 |
| C. 生徒とのインタラクション | | 78, 79, 80, 81 | | |
| D. 授業運営 | | | 85 | 82, 83, 84 |
| VI 個別学習 | | | | |
| A. 学習者の自律 | | 86, 87, 88 | | |
| B. 宿題 | | 89, 90, 91 | | |
| C. バーチャル学習環境 | | 92 | | |
| VII 評価 | | | | |

| | | | | |
|-----------|--|------------|-----|----|
| A. 測定具の考案 | | 93, 94 | | |
| B. 評価 | | 95, 96, 97 | | |
| C. 言語運用 | | 98 | | |
| D. 国際理解 | | | | 99 |
| E. 誤答分析 | | | 100 | |

- ・ 図 1 から、1 回目と 2 回目の回答間には正の相関関係があることが確認できる。
- ・ 表を概観すると、ある領域の項目が、ひとつの象限にまとまっているものと、複数の象限にまたがっているものがあることがわかる（表 3 参照）。
- ・ 領域 I（教育環境）は、項目 7 以外、全ての回答が第 1 象限にまとまっている。
- ・ 領域 VI（個別学習）、領域 VII（評価）は、項目 99、100 以外の全ての項目に対する回答が第 3 象限にまとまっている。
- ・ 領域 II（教授法）、領域 III（教授資料の入手先）、領域 IV（授業計画）、領域 V（授業実践）は各領域の中の項目が複数の象限をまたがっている。

5.4 変化の度合いが大きかった項目

実習前後における学生の意識の変化を明らかにするため、本調査では、2 度のチェックリストの平均の差から、特に変化の大きかった上位と下位それぞれ 10 項目に注目した。いずれの項目も 2 回目調査において、得点が有意に向上しているのも、それぞれ「伸び率が高かった項目」、「伸び率が低かった項目」と解釈できるだろう。2 回の調査間における各項目の詳細な変化の度合いについては、資料 2 を参照されたい。下位 10 項目については次項にて詳述する。

表 4. 変化の度合いの大きかった上位 10 項目

| 順位 | 項目番号 | 象限 | 記述文 | 平均値 | | 差 |
|----|------|----|---|------|------|------|
| | | | | 1 回目 | 2 回目 | |
| 1 | 75 | 3 | 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。 | 2.56 | 3.48 | 0.92 |
| 2 | 15 | 1 | 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。 | 2.95 | 3.83 | 0.87 |
| 3 | 10 | 1 | 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。 | 3.11 | 3.92 | 0.81 |
| 4 | 3 | 1 | 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。 | 2.93 | 3.73 | 0.80 |
| 5 | 71 | 4 | 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。 | 2.80 | 3.57 | 0.77 |

| | | | | | | |
|---|----|---|--|------|------|------|
| 6 | 36 | 1 | 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。 | 3.02 | 3.78 | 0.76 |
| 6 | 74 | 4 | 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。 | 2.81 | 3.57 | 0.76 |
| 8 | 6 | 1 | 生徒の達成感を考慮できる。 | 3.20 | 3.95 | 0.75 |
| 8 | 9 | 1 | 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。 | 3.01 | 3.76 | 0.75 |
| 8 | 76 | 3 | 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。 | 2.64 | 3.40 | 0.75 |

2回の調査間で自己評価の変化がもっとも大きかった項目は、項目75で、実習後に行った調査では、平均して約1段階自己評価が上がっていることが分かった(表4)。2回の調査間における各学生の回答の差から、実習後、プラスの自己評価をした学生の割合が63.8%を占め、その半数が、前回よりも、2段階以上高く自己評価していることが分かった。反対に、実習後に低く自己評価をした学生は、7.38%と少数であった。第3象限に位置し、学生にとっては、難易度が高いと意識される項目であった。

2番目に変化の大きかった項目は、項目15だった。本項目は、第1象限に属し、学生にとっては、難易度が低いと意識されるもののようである。

3番目に変化の度合いが大きかった項目10では、実習後の調査において自己評価が向上した学生が全体の約6割を占めた。一方、実習後に、マイナスの自己評価を行った学生も、約1割存在した。第1象限に属し、難易度が低いと意識される項目であった。

4番目に変化の度合いが大きかった項目3では、実習後に自己評価が向上した学生の割合が66.9%と、上位10項目中最高だった。一方、実習後に、自己評価を下げた学生の割合は、上位10項目中最少だった。

5番目に変化の度合いが大きかった項目は、項目71だった。実習後にプラスの自己評価を行った学生の割合が他の上位項目に比べ、やや少なかったこと(57%)、第4象限に位置しているという2点から、学生にとって難易度が高いと意識される項目だと推察される。

6番目に変化の度合いが大きかった項目は、項目36と74だった。

- ・ 項目36は、第1象限に位置し、学生にとって比較的難易度が低いと意識される項目であった。
- ・ 項目74は、領域Vの授業実践の下位項目で、同じ領域に属する項目75(上位1位)と類似した回答傾向を示している。両項目共に、実習後、大きく「できる」実感を増やした項目でありながら、難易度が高いと意識された項目(項目74は第4象限、項目75は第3象限)であった。

8番目に変化の度合いが大きかった項目は、項目6、9、76だった。これらの3項目においても、約6割の学生が、実習後、プラスの自己評価をした。

- ・ 項目 6 は、上位 10 項目中、もっとも 1 回目の調査で自己評価の平均値が高い項目であった。第 1 象限に位置し、学生が、比較的難易度が低いと意識している項目と考えられる。本項目と同じ領域（I 教育環境 B 目標とニーズ）に属し、類似した回答傾向を示すものに、項目 3（4 位）がある。
- ・ 項目 9 では、実習後の自己評価がマイナスに転じた学生数が 17 名（11.4%）と、上位項目中で最多であった。同様の回答傾向は、同領域（I 教育環境 C. 語学教師の役割）に属し、共通のキーワード「自分の授業を批判的に評価できる」を有する項目 10（3 位）においても確認された。
- ・ 項目 76 は、第 3 象限に位置し、難易度が高いと意識される項目であった。本項目と同じ領域に（V 授業実践 A. 指導案の使用）にある全 4 項目中 3 つ（74、75、76）が上位 10 項目に含まれている（6 位、1 位、8 位）。

5.5 変化の度合いが少なかった 10 項目

表 5 は、変化の度合いの少なかった 10 項目をまとめたものである。つまり、2 回の調査において伸び率の少なかった項目と解釈できるだろう。以降、この表に従い、結果を記述する。

表 5. 変化の少なかった 10 項目

| 順位 | 項目番号 | 象限 | 記述文 | 平均値 | | 差 |
|----|------|----|--|------|------|------|
| | | | | 1 回目 | 2 回目 | |
| 1 | 97 | 3 | 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。 | 2.42 | 2.78 | 0.35 |
| 2 | 2 | 1 | 外国語を学習することの意味を理解できる。 | 3.88 | 4.26 | 0.38 |
| 2 | 53 | 3 | 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。 | 2.81 | 3.19 | 0.38 |
| 2 | 92 | 3 | 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。 | 2.41 | 2.79 | 0.38 |
| 5 | 40 | 3 | 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。 | 2.47 | 2.87 | 0.40 |
| 6 | 98 | 3 | 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。 | 2.72 | 3.14 | 0.42 |
| 7 | 91 | 3 | 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。 | 2.74 | 3.18 | 0.44 |
| 7 | 93 | 3 | 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。 | 2.68 | 3.12 | 0.44 |

| | | | | | | |
|----|----|---|-------------------------------------|------|------|------|
| 7 | 99 | 1 | 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。 | 3.07 | 3.50 | 0.44 |
| 10 | 96 | 3 | 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。 | 2.45 | 2.91 | 0.46 |

全項目中、2回の調査間でもっとも変化が見られなかった項目は、項目97だった。実習後に、プラスの評価を行った学生は、全体の36.7%、反対に、マイナスの自己評価を行った学生の割合は、14.3%であった。第3象限に属し、学生にとって難易度が高いと意識される項目だった。

2番目に変化の少なかった項目は、項目2、53、92だった。

- ・ 項目2は、下位10項目中、実習後にマイナスの自己評価を行った学生の割合がもっとも低い項目であった(6.8%)。また、下位項目中、2回目調査で、天井効果を記録している唯一の項目である。第1象限に位置し、学生が、比較的難易度が低いと意識した項目と考えられる。
- ・ 項目53と92は、いずれも、情報機器の利用及び指導に関する項目である。第3象限に位置し、学生にとって難易度が高いと意識される項目であった。

3番目に得点の変化が少なかった項目は、項目40だった。本項目は、第3象限に位置し、比較的難易度が高いと意識される項目である。同じ領域(II 教授法 D. リーディング)に属する項目を概観すると、実習後の自己評価がもっとも低いのが本項目であることが分かる。

4番目に得点の変化が少なかった項目は、項目98だった。2回目調査で1回目よりも高く自己評価した学生が44.6%いた。一方、前回よりできないと回答した学生も約1割存在し、その内訳をみると、2点減、3点減の学生も存在する。第3象限に位置し、難易度が高いと意識される項目であった。

6番目に変化が少なかった項目は、項目91であった。実習後にプラスの自己評価をした学生は、約4割と、他の下位10項目と類似した値であった。一方、マイナスの自己評価をした学生の割合は、下位10項目中最大であった(16.9%)。第3象限に位置し、学生にとっては、難易度が高いと意識される項目であった。

7番目に変化が少なかった項目は、項目91、93、99の3項目であった。いずれの項目も「評価」というキーワードを有し、2回の調査間の差も少ないという類似した回答傾向を示している。

- ・ 項目99は、領域VIIの評価に関する項目(全8つ)中、唯一第1象限に位置する項目であったことから、本項目が、学生にとっては、比較的難易度が低いと意識されるものであったと推察される。

10番目に変化が少なかった項目は、項目96であった。この項目も含め下位10項目中5つが、領域VIIの評価に属するものであった。また、項目99以外は全て第3象限に位置し、学生にとって難易度が高いと意識されるものであった。

6. チェックリスト（マークシート）の結果からみた考察と今後の課題

6.1 考察

- ・ 領域Ⅰの教育環境では、項目7以外の、すべての項目が第1象限に集中している。実習の経験を通して、意識が高まった項目であると推察される。この領域にある項目の内項目3、6、9、10、15は、実習経験後、大きく自己評価を伸ばした項目である。
- ・ 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）と項目6（生徒の達成感を考慮できる）は、いずれも領域ⅠのB.目標とニーズに属する。同様の領域に属する項目は、全て、初回調査から、比較的高く自己評価されており、この意識は、実習経験を積むことで、更に高まっている。授業の計画段階についての項目であるため、教授場面ごとの臨機応変な対応が求められる授業実践と比べ、準備した分だけ、成果を実感できたと考えられる。唯一の例外が、項目2（外国語を学習することの意味を理解できる）で、1回目調査から、高い意識が見られたため、天井効果から、実習経験後に、意識の変化がほとんど見られなかった。
- ・ 項目9（理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる）と項目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）では、いずれも、実習後に、自己評価を下げた学生が1割程度存在した。ここから、実践を通じ、「批判的評価」の難しさを実感した学生が一定数いることが推察される。
- ・ 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）は、実習や模擬授業等で実際に経験を踏むことで、学びを実感しやすい項目だといえよう。
- ・ 領域Ⅵの個別学習と領域Ⅶの評価は、ほとんどの項目が第3象限に集中しており、学生にとっては、難易度が高いと意識される領域と考えられる。これらの項目で、自己評価がほとんど向上しなかった理由としては、実習中に経験する機会が限られていたことが考えられるだろう。
- ・ 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）と項目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）は、初任者教員対象に行った調査（教育問題研究会、2010）において、実施率が低いため、低い自己評価につながったと考察された項目だった。初任者教員において、実施率が低ければ、実習生にとっては、更に学習機会が限られていた可能性が指摘できよう。
- ・ 例外的に、肯定的な意識が見られた項目に、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）と項目100（生徒の誤りを分析し、建設的なフィードバックを与えることができる）がある。

- ・ 項目99と同じ「文化」をキーワードとする項目には、項目46（英語学習を通して、自分達の文化と英語圏の文化に関する興味・関心を帯び起こすような活動を指導できる）がある。これらの項目を比較すると、いずれも第1象限に属し、2回の調査間の伸び率（項目46は、0.48）が低い。一言で「文化」といっても内容は幅広く、限られた時間で、授業の目的に合わせて、活動に取り入れたり、評価したりすることは、難しい。実習前は、難易度が低いと考えていたが、実習経験を積むことで、学生がその難しさを実感したことがこの結果を導いたと推察される。
- ・ 項目100は、日々の授業実践や、課題への対応などで、日常的に教員に求められる能力である。第4象限に属し、実習前には、低かった意識が、経験を積むことで、向上を意識したと推察される。
- ・ 領域Ⅱの教授法は、項目25以外は、第1象限と第3象限に集中していた。4技能では、スピーキングと、ライティングに関する項目は、否定的な回答が主で、学生にとっては難易度が高いという意識が確認された。リスニングとリーディングに関する項目は、第1象限に属するものと第3象限に属するものが半々であった。学生にとっては、受容的な指導より、発表的な指導のほうが難しかったということは、理解できる結果といえよう。
- ・ 項目25（生徒がライティングの課題のために情報を収集して共有することを手助けできる）は、領域Ⅱの項目中、唯一第2象限に属した。実習を経験することで、自信をつけたと考えられる。
- ・ 項目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）と項目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）は、いずれも共通のキーワード「関連知識」を有する。項目31が、第3象限に属する一方、項目36は、第1象限に属し、実習経験後、大きく意識が向上した項目であった。学生の多くが、リーディングよりも、リスニングにおいて生徒の関連知識を使うよう促すことを、難しいと感じていると推察される。
- ・ 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）は、難易度が高いことに加え、「多読指導」の実施率が低かったことが推察される。
- ・ 領域Ⅲ（教授資料の入手先）では、回答が、第1象限と第3象限に二分する結果となった。教科書にある情報を教授資料として活用することに関する項目（47、48、50、51）と、それ以外の素材を活用することに関する項目（49、52、53）で意識の差が見られた。第1象限に属する項目（47、48、50、51）はいずれも教科書の活用に関する項目で、学生が、教科書を活用できることを実習生にとっての基本的要件だと考えている様子が伺える。

- ・ 領域Ⅳの授業計画では、第2象限以外の象限に回答がまたがっていた。
- ・ 項目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）は、いずれも難易度が高い項目であるが、実践を通じて、自信につながる項目のようである（それぞれ、上位6位、1位、8位）。項目75は、教育問題研究会が2010年度に実習生と初任者教員に比較調査を実施した際、初任者教員の方が有意に高い自己評価を行っていた項目である。ここからも、経験が自信につながりやすい項目であると考えられる。
- ・ C（生徒とのインタラクション）と、D（授業運営）に関する項目では、生徒を授業の中心となるよう支援することに関する項目（78、79、80、81、85）において、学生の否定的な意識がみられた（85は第4象限。それ以外は第3象限）。生徒個人個人に目を向けて授業を計画実行していくには、実習経験のみでは充分ではないという学生の意識の反映だと考えられる。
- ・ J-POSTLは、教職履修課程における到達目標を具体的に明らかにしたものであり、初任者教員として働きはじめる際に、必要な項目を精選したものである。今回の調査結果からは、2回の調査間で自己評価が伸びなかった項目も見られたが、それらの項目を含めた全項目で、得点が有意に向上した。また、異なる対象に実施した昨年度調査（実習生と初任者教員対象に実施）や、今年度の初任者研修における調査においても、関連した結果が得られている。この2点から、全ての項目が、実習生にとっての必要な成長を計るツールとしての役割を果たしているといえるだろう。
- ・ 教職担当者は、このポートフォリオを使い、学校単位で集計することにより、その学校の学生にとって必要なことを教育実習に行く前と帰ってきた後で的確に指導できるであろう。
- ・ また、事前にとったポートフォリオを実習先の指導教官に見せることで、指導教官は教育実習の指導をさらに的確に行えるようになるであろう。

6.2 今後の課題

- ・ 今回は、実習の前後に計2回の調査を行うことで、学生の意識が実習経験を通じてどのように変化するか調査した。しかし、1回目調査時には、実習まで、それほど間が無かったことから、学生の意識は、実習に向け、ある程度高かったことが考えられる。そこで、現状の実習前後に加え、実習に必要な科目（たとえば、英語科教育法）の受講前に1回目調査を配備することで、学習過程の進捗と、実習経験が、実習生の意識に与える影響をより明確に把握できる可能性が考えられる。今後の課題として、調査を全3回実施することで、学生の自己評価がどのように変容するかを明らかにすることには意義がある。

- ・ チェックリストについての理解を深め、学生が教職課程の学習において参考にできるよう、昨年度の報告書において、日本の教育現場における個別の項目の具体的な参考例を示した。この文脈化のための記述文をチェックリストに加えることで、学生は、各項目について共通理解を持ち、回答することが可能になる。そこで、文脈化のための記述を加えることで結果がどう変化するかについても調査を行う。
- ・ 以上 2 点を明らかにするため、現在、継続研究を実施している。得られた結果から、学生にも教師にも効果的な J-POSTL の利用に関する示唆を探りたい。

7. 学生用質問紙の調査結果

7.1 ポートフォリオの活用状況

表 6. 項目 1 の結果

| 項目 1 英語教師に必要な専門的能力が理解できた | | |
|--------------------------|-----|------|
| 尺度 | 人数 | % |
| 5-役立った | 21 | 14.0 |
| 4-どちらかというと役立った | 73 | 48.7 |
| 3-どちらともいえない | 39 | 26.0 |
| 2-どちらかというと役立たなかった | 12 | 8.0 |
| 1-役立たなかった | 4 | 2.7 |
| 無回答 | 1 | 0.6 |
| 合計 | 150 | 100 |

項目 1 の結果、ポートフォリオを使用することで、6 割以上の学生が英語教師に求められている専門的な能力を理解することに「役立った」、「どちらかというと役立った」と回答した。26%の学生が「どちらともいえない」という回答であったが、「どちらかというと役立たなかった」、「役立たなかった」という学生は少数であった。

表 7. 項目 2 の結果

| 項目 2 自分自身について振り返ることができた | | |
|-------------------------|-----|------|
| 尺度 | 人数 | % |
| 5-できた | 43 | 28.7 |
| 4-どちらかというとできた | 83 | 55.3 |
| 3-どちらともいえない | 17 | 11.3 |
| 2-どちらかというとできなかった | 6 | 4.0 |
| 1-できなかった | 1 | 0.7 |
| 合計 | 150 | 100 |

項目 2 の結果によれば、84%の学生がこのポートフォリオを通して、教職の履修課程で、自分自身について振り返ることが「できた」、「どちらかというとできた」と回答した。この結果から、多くの学生が振り返りのツールとしてのポートフォリオの意義を体感したといえる。

表 8. 項目 3 の結果

| 項目 3 ポートフォリオを活用できた | | |
|--------------------|-----|------|
| 尺度 | 人数 | % |
| 5-できた | 8 | 5.3 |
| 4-どちらかというとできた | 50 | 33.3 |
| 3-どちらともいえない | 63 | 42.0 |
| 2-どちらかというとできなかった | 16 | 10.7 |
| 1-できなかった | 13 | 8.7 |
| 合計 | 150 | 100 |

項目 3 では、どの程度ポートフォリオを活用できたかを尋ねたが、活用できた学生は 4 割弱にとどまった。4 割は「どちらともいえない」と答え、2 割は活用できなかったことが分かった。

項目 3 において、「どちらかというとできなかった」、「できなかった」と回答したものを対象に、その理由を項目 4 で記述してもらったところ、25 件の回答が得られた。そのうち、最も多かった理由が、ポートフォリオの意義や活用方法について十分な理解をしていないことに関連するもの（6 件）で、「ポートフォリオによって何が得られるかの説明が事前に欲しかった」、「ポートフォリオの形式にあまり慣れていなかったため」、「重要性をもっていないため」などの理由が挙げられた。同様に多かった理由が、「時間のなさ」（6 件）で、「活用する余裕がなかった」、「実際の学習に集中していたので、活用する時間、タイミングがなかった」という理由が挙げられた。次に「記入忘れ」が 4 件で、「きちんと記入していなかったため」、「教育実習前に、書き込むのを忘れていたので」などが挙げられた。その他に、「項目数が多すぎる」（3 件）、「他に振り返りの機会がある」（2 件）という理由も挙げられた。

本記述から、ポートフォリオの意義や活用方法について教員等から十分に指導がなかったため、どのように活用すればよいか分からず、ポートフォリオを重要であると考えなかったため、記入を忘れてしまったり、ポートフォリオに時間を割く優先順位が低くなってしまったと考えられる。

7.2 ポートフォリオの各セクションについて

項目 5 には、11 のサブ項目が含まれており、ポートフォリオの各セクションについて、使いやすさ及び使いにくかった場合にはその理由を尋ねた。また、「自分自身について」、「個人学習・実践記録表」については、具体的にどのような内容を記入したか書いてもらった。

7.2.1 「自分自身について」

表 9. 項目 5(1)の結果

| 項目 5(1) 「自分自身について」は使いやすかった | | |
|----------------------------|-----|------|
| 尺度 | 人数 | % |
| 5-使いやすかった | 13 | 8.7 |
| 4-どちらかという使いやすかった | 65 | 43.3 |
| 3-どちらともいえない | 62 | 41.3 |
| 2-どちらかという使いにくかった | 4 | 2.7 |
| 1-使いにくかった | 1 | 0.7 |
| 無回答 | 5 | 3.3 |
| 合計 | 150 | 100 |

項目 5(1)において、「自分自身について」は、52%の学生が「使いやすかった」、「どちらかという使いやすかった」と回答したが、4割は「どちらともいえない」という回答であった。使いにくいと答えた学生は、3.4%（5名）のみであったが、その理由として、「あまり必要ない質問だと思うから」、「以前からこの類のことは考えており、このポートフォリオのおかげで振り返れたとは思えない」、「同じことをこの用紙に書かないといけないのが面倒」、「書き方が具体的ではなかったの」、「これまでもさんざんこのような内容を書かされてきたから」と全て異なる理由が挙げられていた。「どちらともいえない」と回答した者には、その理由を書いてもらわなかったが、同様の理由で活用しきれなかった学生がいると推察できる。

次に、「自分自身について」のセクションにおいて、記述を求められた4つのテーマについてどのようなことを記入していたか提示する。

(1)過去の英語学習経験

項目 5 (1) ③では、「過去の英語学習経験」に何を記述したか書いてもらった。ポートフォリオでは、これまで英語を教わってきたことを振り返り、教え方や授業内容について良かった内容と、良くなかった内容を分けて書くようになっていた。134件の記述があったが、全ての記述を項目別に分類したところ180件となった。180件のうち、43件は「自分が昔うけた授業のこと」、「高校のときの先生方の授業について」など抽象的で具体的内容が分らなかった。残りの137件のうち、良かったことと良くなかったことが明記していた87件を分析対象とした。

表 10. 項目 5(1)③の結果

| 良かったこと | 件数 | % | 良くなかったこと | 件数 | % |
|----------------|----|------|-------------------|----|------|
| コミュニケーション能力の育成 | 13 | 29.5 | 文法訳読 | 22 | 51.2 |
| 生徒主体の授業 | 7 | 15.9 | コミュニケーション能力の育成の欠如 | 10 | 23.3 |
| 文化などについて学ぶこと | 5 | 11.4 | 単調な授業 | 2 | 4.6 |
| 音声 | 4 | 9.0 | その他 | 9 | 20.9 |
| 教材の工夫 | 3 | 6.8 | 合計 | 43 | 100 |
| 興味の喚起 | 2 | 4.6 | | | |
| 文法訳読 | 2 | 4.6 | | | |
| その他 | 8 | 18.2 | | | |
| 合計 | 44 | 100 | | | |

良かったことのうち、最も多かったのが、コミュニケーション能力の育成に関わる内容（13件）である。「英語を使った実践的なプレゼンテーションの指導」、「コミュニケーション活動」など実践的コミュニケーションについて言及していたり、「中学校の英語の授業はほとんどがALTとの会話だったので、楽しく学習ができた」などALTとの授業について述べているものがあった。また、「暗唱など実際に英語を使用するもの」といった英語を口頭で練習する内容も挙げられていた。次に、生徒主体の授業について言及しているものが7件あった。例えば、「グループやペアワークを取り入れた楽しい授業は印象に残っている」など、生徒主体の授業形態や、「自分で英語を学ぶ授業（教え方）が良かった」など主体的に英語を学ぶ内容が挙げられた。コミュニケーション能力の育成に関係する音声面について述べたものは4件あり、「英語の音やリズムを大切にしている」、「英語の単語をリズムに乗って覚える方法」などが挙げられた。また、新聞やラジオなどを活用したオーセンティックな教材、歌や映画の使用など教材の工夫が3件、生徒の興味を喚起する内容が2件挙げられた。文法訳読については、2件言及があったが、「文法中心の授業が多かったため知らない文章も構造がとりやすい」に表されるように、文法訳読授業の一部の利点について評価していた。その他に、ゲーム形式の授業、定期的な単語テスト、多読、目的が明確な授業が挙げられた。

一方、良くなかった内容について、5割以上が挙げていたのが文法訳読形式の授業（22件）であった。具体例を以下に示す。

- ・ 訳すことが中心の授業はあまり良くなかった。
- ・ 訳読法の授業はつまらないし、役立たないと思った。
- ・ 長い文を生徒1人に訳させ、残りの生徒はほぼほったらかしという授業
- ・ 日本語訳を丁寧にやりすぎ、意味の通らない日本文を作るもの

次に、コミュニケーション能力育成がされていなかったり、コミュニケーション活動が少ないことが挙げられた。具体的記述として、「コミュニケーション能力についてあまり養われていないと思った」、「コミュニケーションが少なかった。英語をあまり使わなかった」などがあつた。また、「オーラルコミュニケーションの授業は教科書を使ってばかりでパターン化され退屈だった」など単調な授業についての指摘が2件あつた。その他に、詰め込み授業、目的が分からない授業、教師の声の小ささ、教師の不適切は発音、教師の力量不足などが挙げられた。

上記の結果から、多くの学習者が依然として文法訳読中心の授業を受けてきており、批判的に捉えているが、コミュニケーション能力を育成するような活動や生徒主体の活動を経験したのも一定数おり、良い授業内容として好意的に捉えていることが分かる。

(2) 教職課程に対する期待

項目5(1)④では、「教職課程に対する期待」に何を記述したか書いてもらった。ポートフォリオでは、教職課程（教科教育法の授業や教育実習など）を通して何ができるようにになりたいか、書くようになっていた。128件の記述があつたが、全ての記述を項目別に分類したところ151件となつた。151件のうち、16件は「現在もっている期待」、「自分が身につけたいこと」など抽象的で具体的内容が分からなかつたので分析対象から除き、残りの135件を分析した。

表 11. 項目5(1)④の結果

| 授業に関すること | 件数 | % | 実力の確認 | 1 | | | |
|-----------------|----|------|-----------------------|--------------|------|------|---|
| 指導法・指導力 | 35 | 60.0 | 教員への適性の確認 | 1 | | 19.4 | |
| 生徒の興味を喚起 | 12 | | 小計 | 24 | | | |
| 分かりやすい授業 | 7 | | 英語教授・英語力に関すること | 件数 | % | | |
| 生徒の実態に合わせた授業 | 6 | | コミュニケーション能力育成 | 8 | 16.4 | | |
| 現場を知ること | 5 | | 英語教授法 | 7 | | | |
| 指導案作成 | 3 | | 英語力 | 3 | | | |
| 教材・教具の活用法 | 2 | | 英語教育の充実化 | 1 | | | |
| 授業実践 | 2 | | 英語の意味を知る | 1 | | | |
| 楽しい授業 | 1 | | 英語教育の知識 | 1 | | | |
| 模擬授業をすること | 1 | | 国際理解教育 | 1 | | | |
| 教える楽しさ | 1 | | 小計 | 22 | | | |
| 小計 | 73 | | その他 | 件数 | | | % |
| 教職に関すること | 件数 | | % | 教員採用試験のための力 | | | 2 |
| 生徒との関わり | 9 | | | 理論と実践の照らし合わせ | 1 | | |

| | | | | |
|------------|---|------------|-----|-----|
| 教職としての資質 | 7 | 小学校との円滑な接続 | 1 | |
| 柔軟な対応力 | 4 | 努力を習慣化 | 1 | |
| コミュニケーション力 | 1 | 恩師との再会 | 1 | |
| 教育に関する知識 | 1 | その他 | 5 | |
| 生徒指導 | 1 | 小計 | 11 | 8.2 |
| 生徒理解 | 1 | 合計 | 134 | 100 |

分析の結果、多様なテーマが浮かび上がってきた。記述は大きく分けて、「授業に関すること」、「教職に関すること」、「英語教授、英語力に関すること」の3分野に分類された。

最も多かったのは、「授業に関すること」(74件)で、60%を占めていた。そのうち「指導法・指導力」に関するものが35件あり、記述の多くは、「自分の指導力の向上」、「様々な指導法を知っていききたい」、「実際に授業ができるようになりたい」など包括的な内容であった。次に多かったのは、「生徒が飽きない授業ができるようになりたい」、「生徒が英語を好きになる授業がしたい」など、「生徒の興味を喚起」に関する記述(12件)であった。また、「英語が苦手、嫌いな子どもでも楽しく分かりやすい授業ができるようになりたい」など「分かりやすい授業」が7件、「生徒が何を理解していて、何を理解していないのか、また何が得意で何が不得意なのかを感じ、授業を展開できるようにしたい」など「生徒の実態に合わせた授業」が6件、「学校現場を自分の目で見て関わりをもちたい」など「現場を知ること」が5件であった。その他に「指導案作成」(3件)、「教材・教具の活用」(2件)などが挙げられた。

次に「教職に関すること」については27件(20.2%)の記述があった。「生徒と交流すること」、「生徒とのレポートの形成」など生徒との関わりが9件、「教員に必要な資質について考えること、学び、身につけること」、「主に教師としての素養を身につけること、自らのスキルアップ」など「教職としての資質」が7件、「臨機応変に対応する力を身につけた」など「柔軟な対応力」が4件あった。その他に、「コミュニケーション力」(1件)、「教育に関する知識」(1件)、「生徒指導」(1件)などが挙げられた。

「英語教授、英語力に関すること」については22件(16.4%)の記述があった。「実践的な英語を教えられるようになりたい」、「生徒がLSRWをする機会をたくさんもうけられる授業をしたい」など「コミュニケーション能力育成」が8件、「ALL Englishということに近い実践的な授業方法」など「英語教授法」に関するものが7件、英語力が3件あった。その他に「英語の意味を自分の中で答えをだす」、「英語教育の知識等を得たい」などがあつた。

その他として、「教採試験に合格できるだけの実力を持てるようになりたい」、「理論と実践の照らし合わせ」、「小学校との円滑な接続」などの記述があつた。

以上の結果から、受講生が多様な期待を持っていることが分かったが、その中でも

特に教育実習ですぐに役立つ基本的な授業の指導方法・指導技術について学びたいと考えていることが伺える。

(3)教育実習に望む前の期待と不安

項目 5 (1) ⑤では、「教育実習に望む前の期待と不安」に何を記述したか書いてもらった。ポートフォリオでは、教育実習の指導で楽しみにしていることと、不安に思っていることを分けて書くようになっていた。130 件の記述があったが、全ての記述を項目別に分類したところ 199 件となった。199 件のうち、期待と不安の区別が分かる 104 件を分析対象とした。

表 12. 項目 5(1)⑤の結果

| 期待 | 件数 | % | 不安 | 件数 | % |
|---------|----|------|----------|----|------|
| 生徒との関わり | 14 | 31.1 | 授業実践 | 22 | 37.4 |
| 授業実践 | 13 | 28.9 | 生徒との関わり | 10 | 17.0 |
| 実践できること | 4 | 8.9 | 英語運用能力不足 | 9 | 15.3 |
| 現場を知ること | 3 | 6.7 | 指導力 | 6 | 10.2 |
| 新しい学び | 3 | 6.7 | 教育実習 | 4 | 6.7 |
| クラス運営力 | 2 | 4.4 | 現状把握 | 4 | 6.7 |
| その他 | 6 | 13.3 | その他 | 4 | 6.7 |
| 合計 | 45 | 100 | 合計 | 59 | 100 |

期待していること、楽しみにしていることとして、3割を占めていたのが、生徒との関わりに関するもの（14件）であった。具体的には、「生徒とのコミュニケーションへの期待」、「生徒と多く関われること」、「生徒との触れ合いを楽しみにしている」などが挙げられた。次に多かったのが、授業実践に関するもの（13件）である。具体的には、「実際の教育現場で授業ができることを楽しみにしている」、「できるだけ生徒とやりとりのある授業をしたい」、「自分のやりたい授業ができるのではという期待」などが挙げられた。また、これまでの学びを実践できることが4件、「日本の学校教育現場の様子」など教育現場の実際について知ることができることが3件、「自身では思いつかないような導入やグループワークを拝見できるか」など「新しい学び」への期待が3件、「クラス運営力」についてが2件挙げられた。その他として、「部活指導」、「生徒の反応」、「英語力」、「課題の気づき」などがあった。

一方、不安については、期待の上位2項目が、不安でも同様に上位2項目として挙げられていた。「授業実践」に関するものが最も多く（22件）、全体の37.4%を占めていた。具体的には、「授業の時間配分がうまくいくか」、「生徒のニーズに合わせて授業ができるか」、「分かりやすい授業ができるか」、「適切な文法説明ができるか」などの不安が挙げられた。「生徒の関わり」については、10件あり、「生徒に受け入れてもら

えるかどうか」、「生徒に受け入れてもらえるかどうか」などの記述があった。3点目として挙げられたのは、「英語運用能力不足」で、発音や全て英語で授業をすることの不安などがあった。その他に、指導力や教育実習全体への漠然とした不安、教育現場の現状把握などが挙げられた。

(4) 教師の資質能力

項目5(1)⑥では、「教師の資質能力」に何を記述したか書いてもらった。ポートフォリオでは、英語教師として大切な資質能力を3つの例の下に、いくつか書くようになっていた。116件の記述があったが、全ての記述を項目別に分類したところ229件となった。

表 13. 項目5(1)⑥の結果

| 人格・性格の適性 | 件数 | % | 雰囲気づくり | 1 | | |
|-----------------|----|-----|------------------------|-----|------|------|
| 人間性・人柄 | 6 | | 責任感 | 1 | / | |
| 柔軟性 | 4 | | 説明力 | 1 | | |
| 笑顔 | 2 | | 小計 | 106 | | 46.3 |
| 観察力 | 1 | | 授業で求められる資質能力 | | | 件数 % |
| 寛容性 | 1 | | 生徒の実態に合わせた授業 | 10 | / | |
| 順応力 | 1 | | 生徒の興味の喚起 | 7 | | |
| 信頼性 | 1 | | 明確な説明・指示 | 4 | | |
| 忍耐力 | 1 | | 教材研究・作成力 | 4 | | |
| 優しさ | 1 | | 授業設計 | 3 | | |
| 自信 | 1 | | 指導案作成 | 2 | | |
| 小計 | 19 | 8.3 | 板書 | 1 | | |
| 教職としての適性 | 件数 | % | 授業運営力 | 1 | | |
| コミュニケーション能力 | 24 | | 小計 | 32 | | 14.0 |
| 生徒理解 | 23 | | 英語運用能力 | | | 件数 % |
| 生徒への対応・配慮 | 12 | | 英語力 | 21 | / | |
| 向上心 | 7 | | 適切な発音ができること | 17 | | |
| 熱意 | 7 | | クラスルームイングリッシュ | 4 | | |
| 幅広い知識 | 4 | | ALTとのコミュニケーション力 | 2 | | |
| 指導力 | 4 | | 小計 | 44 | 19.2 | |
| 大きな声 | 3 | | 国際理解教育に関する知識と教養 | | 件数 % | |

| | | | | |
|--------|---|-------------------|-----|-----|
| 子ども好き | 3 | 文化の背景知識 | 8 | |
| 問題解決能力 | 2 | 国際情勢への関心 | 7 | |
| 広い視野 | 2 | 国際語としての英語の役割 | 1 | |
| 情報処理能力 | 2 | 小計 | 16 | 7.0 |
| 協調性 | 2 | 英語教授に関する知識 | 件数 | % |
| 社会常識 | 2 | 英語の語学的知識 | 4 | |
| 経験 | 1 | 文法説明力 | 2 | |
| 公平さ | 1 | 英語教授に関する知識 | 1 | |
| 職務遂行能力 | 1 | コミュニケーション活動の指導法 | 1 | |
| 自律性 | 1 | 小計 | 8 | 3.5 |
| 進路指導能力 | 1 | その他 | 4 | 1.7 |
| 専門性 | 1 | 合計 | 229 | 100 |

記述は大きく分けて、「人格・性格の適性」、「教職としての適性」、「授業で求められる資質能力」、「英語運用能力」、「国際理解に関する知識と教養」、「英語教授に関する知識」の6分野に分類された。割合として、最も多かったのが「教職としての適性」で、46.3%を示していた。次に多かったのが、「英語運用能力」(19.2%)で、その他は、「授業で求められる資質能力」(14.0%)、「人格・性格の適性」(8.3%)、「国際理解に関する知識と教養」(7.0%)、「英語教授に関する知識」(3.5%)の順となり、学生は「教職としての適性」が最も重要な資質能力であると考えていると推測できる。

「教職としての適性」については106件あり、上位3項目は、生徒に関わる項目であった。1番目は、「コミュニケーション能力」(24件)、2番目は、「生徒の気持ち分かる」、「生徒が何を感じ、考えているのか分かろうとする」、「生徒と同じ目線になって物事を捉える」などの「生徒理解」(23件)、3番目は、「生徒の質問や反応に対応できる」、「生徒に対して適切な配慮が行える」など「生徒への対応・配慮」(12件)であった。次に「向上心」(7件)、「熱意」(4件)、幅広い知識(4件)、大きな声(3件)、子ども好き(3件)などが挙げられた。その他に「問題解決能力」(2件)、「広い視野」(2件)、「情報処理能力」(2件)など多様な資質能力が挙げられた。

「英語運用能力」については44件あり、21件は漠然と「英語力」について述べているものであったが、具体的な記述として、「適切な発音ができること」が、17件あった。また、「クラスルームイングリッシュができること」が4件、「ALTとのコミュニケーション力」が2件挙げられていた。

「授業で求められる資質能力」については32件あり、上位2項目は、生徒に関わる項目であった。1番目は「生徒の実態に合わせた授業の流れや目標を考えることができる」、「学力に合わせた指導」など、「生徒の実態に合わせた授業」(10件)で、2番

目は「生徒の興味・関心を引き出せるか」、「生徒の心をつかむような授業づくりができる」など「生徒の興味の喚起」（7件）であった。次に、「明確な説明・指示」（4件）、「興味をひく教材を作成できる」など「教材研究・作成力」（4件）、「授業設計」（3件）、「指導案作成」（2件）などが挙げられた。

「人格・性格の適性」については19件あり、「生徒から信頼される人間力」、「生徒の模範となれる」など人間性、人柄に関するものが6件、「臨機応変に対応できる」、「生徒のことを考えた柔軟性と臨機応変さ」など柔軟性に関するものが4件、「笑顔」が2件あった。その他に、「寛容性」、「観察力」、「忍耐力」などの項目が挙げられた。

「国際理解に関する知識と教養」については16件あり、「日本の文化との違いを伝える」、「海外の文化を理解している」など、「文化の背景知識」が8件、「海外の動向に関心がある」など、「国際情勢への関心」が7件、「国際語としての英語の役割」が1件であった。これらの記述から、履修生は「国際理解に関する知識と教養」について浅い表面的な理解しかしていないことが伺える。

最後に、「英語教授に関する知識」は8件のみで、「英語の語学的知識」（4件）、「文法説明力」（2件）、「英語教授に関する知識」（1件）、「コミュニケーション活動の指導法」が挙げられた。

7.2.2 振り返りのためのチェックリスト

表 14. 項目 5(2)の結果

| 項目 5(2) 「振り返りのためのチェックリスト」は 使いやすかった | | |
|---------------------------------------|-----|------|
| 尺度 | 人数 | % |
| 5-使いやすかった | 27 | 18.0 |
| 4-どちらかという使いやすかった | 58 | 38.7 |
| 3-どちらともいえない | 50 | 33.3 |
| 2-どちらかという使いにくかった | 7 | 4.6 |
| 1-使いにくかった | 4 | 2.7 |
| 無回答 | 4 | 2.7 |
| 合計 | 150 | 100 |

項目 5(2)において、「振り返りのためのチェックリスト」は、56.7%の学生が「使いやすかった」、「どちらかという使いやすかった」と回答したが、約3割は「どちらともいえない」という回答であった。使いにくいと答えた学生は、7.4%（11名）のみで、その理由として12件の記述があった。最も多い理由が、項目数が多すぎるというもので（6件）、次に、「難しい用語が多かった」など項目の内容が理解できないという記述が3件あった。

本ポートフォリオを配布した2010年11月には、後に本研究会が加筆したJ-POSTL

の記述文 (descriptors) を、実際の教育現場で受容できるように文脈化したものが含まれていなかった。そのため、「どちらともいえない」と回答した者の中にも、各項目を十分に理解できずに、チェックリストを活用しきれなかった学生がいると推察できる。

7.2.3 個人学習・実践記録表

表 15. 項目 5(3)の結果

| 項目 5(3) 「個人学習・実践記録表」は使いやすかった | | |
|------------------------------|-----|------|
| 尺度 | 人数 | % |
| 5・使いやすかった | 13 | 8.6 |
| 4・どちらかという使いやすかった | 57 | 38.0 |
| 3・どちらともいえない | 69 | 46.0 |
| 2・どちらかという使いにくかった | 4 | 2.7 |
| 1・使いにくかった | 3 | 2.0 |
| 無回答 | 4 | 2.7 |
| 合計 | 150 | 100 |

項目 5(3)において、「個人学習・実践記録表」は、46.6%の学生が使いやすかった」、「どちらかという使いやすかった」と回答したが、46%は「どちらともいえない」という回答であった。「どちらかという使いにくかった」、「使いにくかった」と答えた学生は、3.7% (7名) のみで、その理由として 8 件の記述があった。3名の学生は、「何をどれくらい書けば適当なのか分からない」、「教育学部なので個人学習・実践の機会が多く、どのようなレベルのものを書いたらよいか分からず困ったから」、「使い方、使うタイミングがよく分からなかった」という理由を挙げ、本セクションの使い方や、書くべき内容が明確でなかったことが分かった。その他に、「実習日誌や大学のアンケートを同じことを記入せねばいけなかった。大学側と協力すればその情報を共有し、何度も同じことを書く手間が省けると思う」という記述があり、大学で使用している書類と記述内容が重なってしまうという問題点も指摘された。

次に、「個人学習・実践記録表」のセクションにおいて、どのような内容が記述されていたか具体的に見ていく。回答者には、記録のうち、自分にとって特に重要と思われるものをいくつか、アンケート用紙に記入してもらうように依頼した。本記述では、99 件の記入があり、一つだけの場合もあれば、複数記入している場合もあった。全ての記述を項目別に分類したところ全部で 172 件あった。

内容は大きく分けて、英語教授力向上に関するもの (57.5%) と英語力向上に関するもの (32.6%) に分けられ、その他が約 10%であった。英語教授力に関するものは、さらに「大学・実習先での学習」と「課外学習」に分けられた。「大学・実習先での学習」(70 件) のうち最も多いのが、「模擬授業」(38 件) で、次に教育実習や授業観察

に関するものが 24 件あった。その他に、「大学の講義で行ったこと」や「ゼミ」など模擬授業以外の記述が 8 件、「指導案作成」が 3 件あった。「課外学習」(26 件)については、インターンシップ・ボランティアに関するものが 11 件あり、「小学校外国語ボランティア」、「スクールサポーター」、「フリースクールスタッフ」などを含んでいた。また、塾教師や家庭教師としての教授経験も 8 件あった。その他に「学会参加」が 4 件、「教員採用試験の受験や準備」が 3 件あった。

英語力向上に関するもの(56 件)は、資格試験(42 件)が最も多く、TOEIC、英検、TOEFL などの受験について記録されていた。資格試験の中でも最も多いのが TOEIC の受験やスコア記録で、約 6 割を占めていた。英語学習は 10 件だったが、「リスニング」、「文法」、「単語」、「友人との英語会話」など、様々な学習が挙げられていた。留学に関するものは 4 件のみであった。その他は 17 件あったが、そのうち 10 件は教えることや授業に関連したもので、「生徒の実態を理解すること」、「授業を行う難しさ」、「英語でコミュニケーションを行う授業」、「生徒の発言をいかにひきだすかについての取り組みについて」などが含まれていた。

表 16. 「個人学習・実践記録表」の記述内容

| 英語教授力 | 件数 | % | 英語力 | 件数 | % | |
|------------------|----|---|----------------------|-------------|-----|------|
| 大学・実習先での学習 | | | 資格試験(TOEIC、英検、TOEFL) | 42 | / | |
| 模擬授業 | 38 | / | 英語学習 | 10 | | |
| 教育実習・授業観察 | 24 | | 留学 | 4 | | |
| 大学での学び(模擬授業以外) | 8 | | 小計 | 56 | | 32.6 |
| 指導案作成 | 3 | | その他 | 件数 | | % |
| 小計 | 70 | | 42.4 | 教えることに関すること | | 9 |
| 課外学習 | | | | その他 | 8 | |
| インターンシップ・ボランティア等 | 11 | / | 小計 | 17 | 9.9 | |
| 塾講師・家庭教師等 | 8 | | 合計 | 172 | 100 | |
| 学会参加 | 4 | | | | | |
| 教員採用試験 | 3 | | | | | |
| 小計 | 26 | | 15.1 | | | |

7.3 ポートフォリオを教員に見てもらう機会

表 17. 項目 6 の結果

| 項目 6 教員にポートフォリオを見てもらう機会があった | | |
|-----------------------------|----|---|
| 尺度 | 人数 | % |
| 3-3 回以上あった | 0 | 0 |

| | | |
|-----------|-----|------|
| 2-1~2回あった | 14 | 9.3 |
| 1-なかった | 129 | 86.0 |
| 無回答 | 7 | 4.7 |
| 合計 | 150 | 100 |

項目6で、教職担当や教育実習先の先生の、ポートフォリオを見てもらう機会があったか（最後の提出は除く）どうか尋ねたところ、1~2回あった学生は、1割に満たず、8割以上がなかったことが明らかになった。

7.4 ポートフォリオを活用して履修生同士で話し合う機会

表 18. 項目7の結果

| 項目7 履修生同士で話し合う機会があった | | |
|----------------------|-----|------|
| 尺度 | 人数 | % |
| 3-3回以上あった | 0 | 0 |
| 2-1~2回あった | 28 | 18.7 |
| 1-なかった | 116 | 77.3 |
| 無回答 | 6 | 4.0 |
| 合計 | 150 | 100 |

項目7において、ポートフォリオを活用して、履修生同士で教職のあり方や授業実践について話し合う機会があったかどうか尋ねたところ、1~2回あった学生は、2割弱で、7割以上がなかった。項目6と7の結果から、ポートフォリオを渡されてから、どのように活用するかは、各学生の裁量に任されていたといえる。

7.5 ポートフォリオに対する意識

7.5.1 ポートフォリオを受け取ったときの意識

表 19. 項目8の結果

| テーマ | 件数 | % | テーマ | 件数 | % |
|----------|----|------|-----------|-----|------|
| 教育実習での活用 | 16 | 14.2 | 面倒 | 7 | 6.2 |
| 振り返り | 10 | 8.8 | 意義・活用法不明 | 15 | 13.2 |
| 役立てること | 9 | 8.0 | 特になし | 4 | 3.5 |
| 驚き・興味 | 9 | 8.0 | その他（肯定的） | 12 | 10.6 |
| 成長 | 2 | 1.8 | その他（否定的） | 5 | 4.4 |
| 自己分析 | 2 | 1.8 | その他（分類不可） | 8 | 7.1 |
| 負担感 | 14 | 12.4 | 合計 | 113 | 55 |

項目8において、ポートフォリオを受け取ったときに、どのように感じたか尋ねた

ところ、113件の記述があった。それらをテーマごとに分類したところ、「その他」を除いて8種類に分類された。そのうち、43.4%は肯定的な意見で、「教育実習への心構え」、「役立てること」、「振り返り」、「驚き・興味」の4つのテーマが含まれていた。一方、18.6%は否定的な意見で「負担感」、「面倒」の2つのテーマが含まれていた。最後に13.3%は、ポートフォリオの意義や活用方法について良く分からないため懐疑的な意見であった。

肯定的な意見のうち、15件が「教育実習での活用」に関するもので、「教育実習に向けてのやる気が高まった」、「実習に対して自分の気持ちを確認できた」という気持ちの面に焦点を当てたものや、「教育実習を終えて、成長できていると良いと感じた」など、ポートフォリオを使用することで、教育実習前後の成長が確認できることへの期待の他に、「チェックリストに挙げられている様々なことを意識して、教育実習に生かしたい」など、具体的な活用を念頭に置いた意見が見られた。おそらく、ポートフォリオを受けとった時期が教育実習の前であったため、チェックリストの記述を見ることで、教育実習への心構えができ、教育実習で求められることが具体的にイメージしやすかったと考えられる。

次に、多かった意見は、「これまでの自分の学習をしっかりと振り返りたい」、「あまり振り返り機会がないので良い取り組みだと思った」など、振り返り、あるいは自分の成長のために活用したいと述べている意見(10件)であった。振り返りの対象として、具体的に書かれていた記述には、「自己の学習」、「英語科学習」、「自分がやってきたこと」が挙げられていた。また、「利用して自分に役立てよう」、「役に立ちそう」などと、何かしら役立てたい、役に立ちそうという意見(9件)があった。このうちほとんどが、何に役立てたいか、具体的な記述がなかったが、2件は、「能力向上のために役立ちそう」、「英語を教える上で、今の自分の現状を把握し、資質向上の為に何をしていくかを明確に分かると思ったので、教える上でのツールとして役立つ」と具体的に記述されていた。さらに、「このようなものがあることを知らなかった、と驚きを感じた」、「こういうふうのひとつのものとして自分の学習記録を残してゆくことはとても興味をひかれました」など、ポートフォリオを初めて見て驚いたり、興味を示した意見が9件あった。他に2件は「これから成長していけるように頑張ろうと思った」など成長に関するもの、2件は、「自分の思っていることや授業の様子を客観的に分析できると思った」など自己分析に関するものであった。

否定的な意見では、「大変そうだった」、「たくさん書く欄があって大変そうだな」など負担を感じたり(14件)、「正直記入が面倒くさいと思ってしまった」など面倒と感じた意見(7件)があった。

懐疑的な意見では、「受け取った時3年次の終わりだったので何に使うのかよく分かりませんでした」や「何の役に立つのか目的が分かりにくかった」など、ポートフォリオの説明が十分にされていなかったため、活用意義や方法が分からず、戸惑った様子が伺えた。

その他の意見として25件あったが、10件は肯定的なもので、その他に、「今の将

来と自分の将来との比較が楽しみ」、「自主的に行えるところが良いと思った」、「資料が増えた」などの意見があった。否定的な意見として、「内容が英語教育に関するものなので、興味を持てなかった」、「実習前に具体的すぎて使いにくいと感じた」などが挙げられた。

7.5.2 ポートフォリオを活用した4年の秋頃の意識

表 20. 項目 9 の結果

| テーマ | 件数 | % | テーマ | 件数 | % |
|----------|----|------|-------|-----|------|
| 振り返り | 34 | 30.6 | 必要・有効 | 4 | 3.6 |
| 成長・変化 | 29 | 26.1 | 大変 | 3 | 2.7 |
| 自己分析・気づき | 15 | 13.5 | その他 | 16 | 14.4 |
| 活用しきれず | 10 | 9.1 | 合計 | 111 | 100 |

項目 9 において、ポートフォリオを活用した4年の秋頃に、どのように感じたか尋ねたところ、111 件の記述があった。それらをテーマごとに分類したところ、「その他」を除いて6種類に分類された。ポートフォリオを受け取った頃と比べて、肯定的な受けとめ方をする者が増え、7割以上の学生がポートフォリオの効果を感じていた。その中で最も多かったのは、振り返りに関するもの（34件）で、振り返りについて言及していた学生は、ポートフォリオ配布時には、1割以下であったが、使用後には3割になった。具体的には、「教育実習を客観的に振り返ることができた」、「振り返りのためのチェックリストの意味が理解できた」、「自分の今までの教職課程を振り返ることができ、とても為になった」などである。

次に多かったのが、「成長・変化」に関するもの（15件）である。具体的には、「チェックリストで自分自身の変化を感じ、有効に活用できたと思った」、「実習に行き変わった自分を実感できた」、「自分の成長を初めて目ではっきり見えて嬉しかった」などの記述があり、ポートフォリオの記録から成長が確認でき、過程をたどれることで、成長や変化を実感した学生が多くみられた。また、自己の成長した点と改善点について客観的に分析することで、「自己分析・気づき」が促されていることが分かった（15件）。

活用しきれなかった、もっと活用すれば良かったという後悔の意見も10件あったが、ポートフォリオそのものに対して、完全に否定的な意見は、その他に含まれる「正直、あまり効果がないように感じた」、「また使うのかという気持ち」以外は見られなかった。

上記の記述から、ポートフォリオ受け取り時には、活用方法が分からないなどの理由で効果に懐疑的であったり、否定的であった学生も、主体的にポートフォリオを使用することで、その利点を徐々に体感する者が増えたと推測できる。

7.6 ポートフォリオの利点

表 21. 項目 10 の結果

| テーマ | 件数 | % | テーマ | 件数 | % |
|----------|----|------|-------|-----|-----|
| 振り返り | 51 | 41.5 | 教師の資質 | 2 | 1.6 |
| 自己分析・気づき | 31 | 25.2 | 活用できず | 2 | 1.6 |
| 成長・変化 | 21 | 17.1 | その他 | 10 | 8.2 |
| 記録 | 3 | 2.4 | 合計 | 123 | 100 |
| 整理 | 3 | 2.4 | | | |

項目 10 において、ポートフォリオを活用して良かった点を尋ねたところ、123 件の記述があった。それらをテーマごとに分類したところ、「その他」を除いて 7 種類に分類された。上位 3 項目は、項目 9 と同じ順位になり、合計で回答の 84.1% を占め、ポートフォリオの利点として、「振り返り」、「自己分析・気づき」、「成長・変化」が 3 つのキーワードといえる。

「振り返り」の対象を具体的に記述したもので、対象として最も多かったのが、「自分（自身）」であった。次に多かったのが「教育実習」であり、その他に「自分の成長過程」、「自分の能力」「自分の頑張り」、「学習状況」などが挙げられた。

「自己分析・気づき」については、「自分の弱点と長所を見出すことができた」、「自分の改善した点、もっとやるべき点を見つめ直せた」、「100 問の質問に答えることで、自分自身や教師という仕事についてじっくり考えることができました」という記述から、特にチェックリストに取り組むことで、到達目標が明確になり、客観的に自分を見つめることができたといえる。このテーマは、「成長・変化」にも関連し、「実習での成長が目で見える」、「実習前と後で自分で気付かなかった成長をポートフォリオを通じて確認できた」などの記述からも分かるように、ポートフォリオに記録をすることで、成長の軌跡がより明確に意識され、成長や変化をより実感することにつながったといえる。実際、記録そのものの意義についての記述も 3 件あった。また、教職についての整理がされ（3 件）、教員の資質として必要なことがわかったという記述が 2 件あった。

7.7 ポートフォリオの改善点

表 22. 項目 11 の結果

| テーマ | 件数 | テーマ | 件数 |
|--------|----|---------|----|
| 活用方法 | 8 | 対象者の考慮 | 1 |
| 改善案 | 6 | 手書きへの苦情 | 1 |
| 簡潔な記述 | 6 | 配布時期の考慮 | 1 |
| 具体的な記述 | 3 | その他 | 2 |
| 疑問 | 4 | なし | 2 |
| 説明の必要性 | 2 | 合計 | 36 |

項目 11 では、ポートフォリオで改善すべき点について尋ねたが、36 件の記述があり、多様な意見が挙げられた(件数が少ないので割合は挙げない)。最も多かったのが、以下のようにポートフォリオをもっと活用するための提案である。

- ・ ポートフォリオを使用する機会を少し増やした方が良いと思った。そうでなければ、ポートフォリオのことを忘れてしまいそう。
- ・ どのような指導方法がよいか一般的マニュアルのようなパートがあれば助かると思った。
- ・ 活用方法を示す。(先生にも学生にも)
- ・ 全て個人のレベルで行うにはあまり意味がないように思う。実習を終えた人が集まって意見を交換しながら行ったほうが良いと思う。この「ポートフォリオ」の意味が良く分からなかった。

実際、項目 6 と 7 の結果からも、教員が積極的にポートフォリオに関わっておらず、履修生同士で話し合う機会もあまりなかった。今後は教員がどのように関わるかも含め、どのように活用すべきか具体的な事例を積み重ね、利用してもらう学生にもポートフォリオの意義をと活用方法を伝えることが必要である。

次に、ポートフォリオをよく良くするための改善点として以下の意見が寄せられた。

- ・ 「振り返りのためのチェックリスト」で記入した数値を観点別にグラフ化できるページを作ると良いと思う。
- ・ 自分に必要な点を記入するところ、コメント欄があればよいのかもしれない。
- ・ 説明をもっと分かりやすく書いてほしい。
- ・ 学習・実践記録はいつ頃からの記録を書くのか分かりませんでした。
- ・ 教職の授業で、チェックリストの項目がどれぐらいカバーされているのか疑問に思いました。授業ごとに振り返りシートを作り、どのような力がつけられたか記入できるようにしてほしいです。
- ・ 実際に大学の講義で学んだ授業や模擬授業と、実習先で行った授業、拝見した授業を見て、そのギャップの有無がある、ない等を調べると良いかなと思います。

上記の提案は、今後ポートフォリオを改訂していく際に検討していきたい。

3 点目として、チェックリストの項目数が多いという意見が寄せられた。

- ・ 問いが多すぎるし、似たような質問がいくつもあって答えづらい。
- ・ もう少しチェックリストを簡潔にしてほしい。
- ・ 100 項目もあるとだんだん分からなくなってくるので、もっと質問の数を減らしたほうがよいと思います。

しかしながら、チェックリストの 100 項目は、オリジナルの EPOSTL の 195 項目を日本の文脈に合うように翻案した際、100 項目まで絞っており、教育履修生に必要な資質能力をほぼ網羅している。したがって、履修生になぜ 100 項目全てが必要なのか説明して、理解を深めてもらうべきであろう。

4 点目として挙げられたのは、チェックリストの記述をより具体的にしてほしいと

いうものであった。

- ・ チェックリストの質問の意味が理解しにくい場合に例や説明がほしいと感じたことがありました。
- ・ チェックリストの項目はより実習生に合わせた具体的な内容にすれば一層有効な資料になると思う。

本ポートフォリオの配布時には、J-POSTL の記述文を、実際の教育現場で受容できるように文脈化した記述は作成されていなかった。しかし、その後具体的な記述がされ、J-POSTL 開発後の 2 年目に配布した 2011 年度版のポートフォリオには、巻末に資料として掲載されている。

5 点目に、ポートフォリオについての疑問点が挙げられた。

- ・ チェックリストの後半は評価などに関するものだったが、それは実際に教員がやることで、その能力を自己評価するのは生徒や保護者に対して失礼だと思う。もっと教育実習や 4 年間の大学生活での進歩に絞るべきではないでしょうか。
- ・ 年間指導計画のように実習中はあまり行わないものは避けるべき。
- ・ 実習前に記入してもイメージがわからないと思います。
- ・ 教育実習に行く前の段階で生徒に関する評価をするのには無理がある。

本ポートフォリオは、必ずしも教育実習までをゴールにしたものではなく、教職に就くまで、あるいは初任の教員に必要な資質能力が記載されている。教育実習前や教育実習中に全ての段階を完璧にこなすことができなくても、英語教員に必要な資質能力について履修生が把握し、長期にわたる自己成長の目安として、本ポートフォリオを活用することを意識してもらいたい。

6 点目として、ポートフォリオの利点を説明してほしいという意見があった。

- ・ 利点を説明してほしい。
- ・ ポートフォリオを使い始める際に使い方、書き方など詳しく説明してほしい。

今後は、ポートフォリオの説明の中に、利点について記載することを検討するとともに、教職科目担当の先生方にも、ポートフォリオ配布時に、本調査の結果を踏まえた利点を伝えることで、学生指導へ役立ててもらうことが望まれる。

その他に、以下のような記述があったが、今後のポートフォリオの改善とさらなる活用のために参考にしたい。

- ・ 小免の学生に実施する必要はない。
- ・ 手書きでは項目が多く答えづらい。
- ・ 実習シーズンが地域によって異なるので配布時期もご考慮いただけたらと思います。(渡されたのが 4 年の春頃だったため)
- ・ マークシートがずれてしまうことがあったので、I-VII の大きな項目だけでも書いてあったらやりやすいかと思います。

8. 学生用質問紙の結果からみた考察と今後の課題

8.1 結果のまとめ

- ・ 本調査の結果、ポートフォリオを使用することで、6割以上の学生が英語教師に求められる専門的な能力を理解し、8割以上の学生が自分自身について振り返ることができた。
- ・ ポートフォリオ受け取り時にはその効果や意義について懐疑的であったり、負担や面倒さを感じた学生も、利用した後では概ね肯定的な利点を述べていた。
- ・ ポートフォリオ活用の利点として、「振り返り」、「自己分析・気づき」、「成長・変化」の3つのキーワードが挙げられた。本ポートフォリオの目指す「教職課程や実習での学びの際に、現段階でどのレベルまでできれば良いのかを振り返ることで、教職に対する気づきを促し、主体的に成長していくことを支援する」という意義が学生に理解され、効果を実感してもらったと言える。
- ・ 上記のような利点があったにもかかわらず、ポートフォリオを活用できたと回答した学生は4割にとどまり、「どちらともいえない」という学生も4割いた。その理由として、ポートフォリオの意義や活用方法について十分な理解をしておらず、教職担当や実習先の先生にポートフォリオを見てもらったり、履修生同士で話し合う機会がほとんどなかったことが挙げられる。
- ・ ポートフォリオの各セクション「自分自身について」、「振り返りのためのチェックリスト」、「個人学習・実践記録表」は、平均して約5割の学生が「使いやすかった」、「どちらかというとなりやすかった」と回答しているが、その他の多くが「どちらともいえない」という回答であった。各セクションを活用しきれなかった理由は、上記で示したように、ポートフォリオの意義や活用方法が分からなかったということに関連していると考えられる。
- ・ 「自分自身について」は、4つのテーマに関して記述が求められており、「過去の英語学習経験」、「教職に対する期待」、「教育実習に臨む前の不安と期待」については、学生の経験や考えがある程度分類できた。「教師の資質」については、人格・性格の適性を挙げているものもあれば、授業で求められる資質能力を挙げているものもある。
- ・ 「振り返りのためのチェックリスト」は、3つのセクションの中では最も活用できていたが、項目数が多すぎたり用語が理解できずに活用できなかったという意見があった。
- ・ 「個人学習・実践記録表」は記述内容に個人差があり、内容は大きく分けて、英語教授力向上に関するもの（57.5%）と英語力向上に関するもの（32.6%）に分けられた。本セクションについては、どの程度、何を記述すればよいか分からないという意見もあった。
- ・ 本ポートフォリオの配布時期が11月であったため、それぞれの大学の教職の授業ではほとんど活用されていなかった。しかしながら、もっと早い時期にポートフ

ォリオを受け取りたかったという声もあった。

8.2 考察

- ・ ポートフォリオをさらに効果的に活用してもらうためには、教職担当者にポートフォリオの意義や活用方法を理解してもらい、配布時に十分な説明を行うことと、既存のカリキュラムの中でポートフォリオを活用する方法を考える必要がある。
- ・ 「自分自身について」のセクションの活用方法として、教職担当者は受講生の記述を読むことで、受講生全体の考えやニーズを把握することができ、学生指導に役立てることができる。また、各テーマについて、授業中に履修者同士で話し合う機会を設けると、履修者同士の理解も深まると考えられる。
- ・ 「自分自身について」のセクションの「教師の資質」の項目では、教職担当者は受講生がどのような資質能力を重視しているか把握するとともに、なぜ各自が挙げた資質能力が重要であると考えなのか履修者同士で意見を共有させたり、それぞれの受講生が挙げた資質能力を分類させ、資質能力の全体像を示すこともできる。
- ・ 「振り返りのためのチェックリスト」において、用語が理解できない場合には、文脈化のための記述を参照させたい。チェックリストは7分野に分かれているが、英語科教育法等の授業においても、それぞれの分野ごとのチェックリストを意識しながら授業を展開することで、理論を具体的な実践項目としてイメージさせることも可能であろう。また、教職担当者は、各自のチェックリストを確認することにより、受講生の得意・不得意な分野を確認できるし、進捗度の目安として活用できる。
- ・ 「個人学習・実践記録表」については、どの程度記述し、どのように活用するか検討が必要である。
- ・ 卒業後も見据えた長期的な視点での教師の成長を目指すためには、少なくとも3年次の4月からポートフォリオを配布し、教職の授業で1年かけて本ポートフォリオを活用し振り返りの習慣をつけさせることで、教職課程終了後も自律して学んでいける教師へと育てるような指導が必要である。

8.3 今後の課題

- ・ 学生からも提案があったように、教員・履修生の両方が活用できる指導マニュアル及び具体的な活用事例集を作成することが望ましい。
- ・ 各大学の既存のカリキュラムの中での本ポートフォリオの活用のありかたや、大学作成の履修カルテや教職ポートフォリオとの使い分けをどのように行っていくか考えていく必要がある。
- ・ 紙媒体のポートフォリオでは、履修生にとっては記述が煩雑になり、教員にとっては、膨大な量のポートフォリオを預かって確認することが大変であるため、電子版ポートフォリオの可能性も考えていく必要がある。

- ・ 第2次調査では、J-POSTLの記述文を、実際の教育現場で受容できるように文脈化した記述を含んだポートフォリオを使用している。第1次と比べて、履修生のチェックリスト項目の理解や振り返りの質に違いがでるか明らかにしたい。

引用文献

JACET 教育問題研究会(2008)『英語教員の質的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)

JACET 教育問題研究会(2009)『英語教員の質的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)

JACET 教育問題研究会(2010)『英語教員の質的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21年度科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書)

参考資料

資料1. 学生用質問紙

2011年5月

ポートフォリオを活用して下さった皆さま

大学英語教育学会教育問題研究会

『英語教職課程履修ポートフォリオ』活用後のアンケートにお答えください

本アンケートは、英語教職課程履修ポートフォリオを活用して下さった皆さまに、活用方法や活用状況についてお尋ねするものです。本質問紙の調査結果は、成績には一切関係ありませんので、正直にご回答ください。本ポートフォリオの改善のために、回答にご協力くださいますようお願い申し上げます。なお、本アンケートは、実習終了後おそくとも2012年11月末までに、転記したマークシート用紙3枚と共に、担当の先生にお渡しください。

※選択肢がある場合は、該当する番号に○をおつけください。

1. このポートフォリオは、英語教師に求められている専門的な能力を理解することに役立ちましたか。

5 役立った 4 どちらかというと役立った 3 どちらともいえない

2 どちらかというと役立たなかった 1 役立たなかった

2. このポートフォリオを通して、教職の履修過程で、自分自身について振り返ることができましたか。

5 できた 4 どちらかというとできた 3 どちらともいえない

- 2 どちらかというとはできなかった 1 できなかった
3. このポートフォリオを活用できましたか。
- 5 できた 4 どちらかというとはできた 3 どちらともいえない
2 どちらかというとはできなかった 1 できなかった
4. 上記質問項目3で、2か1と答えた方は、その理由を教えてください。
5. このポートフォリオのそれぞれのセクションについてお答えください。
- (1) 「自分自身について」
- ①このセクションは使いやすかったですか。
- 5 使いやすかった 4 どちらかというとは使いやすかった 3 どちらともいえない
2 どちらかというとは使いにくかった 1 使いにくかった
- ②上記質問項目①で、2か1と答えた方は、その理由を教えてください。
- ③「過去の自分の英語学習経験」の項目にはどのようなことを記入しましたか。
- ④「教職課程に対する期待」の項目にはどのようなことを記入しましたか。
- ⑤「教育実習に望む前の期待と不安」にはどのようなことを記入しましたか。
- ⑥「教師の資質能力」にはどのような項目を記入しましたか。
- (2) 「振り返りのためのチェックリスト」
- ①このチェックリストは使いやすかったですか。
- 5 使いやすかった 4 どちらかというとは使いやすかった 3 どちらともいえない
2 どちらかというとは使いにくかった 1 使いにくかった
- ②上記質問項目①で、2か1と答えた方は、その理由を教えてください。
- (3) 「個人学習・実践記録表」
- ①このセクションは使いやすかったですか。
- 5 使いやすかった 4 どちらかというとは使いやすかった 3 どちらともいえない
2 どちらかというとは使いにくかった 1 使いにくかった
- ②上記質問項目①で、2か1と答えた方は、その理由を教えてください。
- ③「学習・実践記録」にはどのようなことを記入しましたか。自分にとって特に重要と思われるものをいくつか記入して下さい。
6. 教職担当や教育実習先の先生に、ポートフォリオを見てもらう機会がありましたか(最後の提出は除く)。
- 3 3回以上あった 2 1~2回あった 1 なかった
7. ポートフォリオを活用して、履修生同士で教職のあり方や授業実践などについて話し合う機会がありましたか。
- 3 3回以上あった 2 1~2回あった 1 なかった
8. ポートフォリオを受け取ったとき、どのように感じましたか。
9. ポートフォリオを活用した4年の秋頃には、どのように感じましたか。

10. ポートフォリオを活用して良かった点を教えてください。

11 ポートフォリオを改善するために、その他にご意見がありましたらお書きください。

ご協力ありがとうございました。

資料 2.

a. 変化の度合いの大きかった上位 10 項目

| 項目番号 75 (順位 1) | | | 項目番号 15 (順位 2) | | | 項目番号 10 (順位 3) | | | 項目番号 3 (順位 4) | | |
|----------------|-----|------|----------------|-----|------|----------------|-----|------|---------------|-----|------|
| 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 |
| 4点増 | 1 | 0.7 | 4点増 | 3 | 2 | 4点増 | 0 | 0 | 4点増 | 0 | 0 |
| 3点増 | 9 | 6 | 3点増 | 6 | 4 | 3点増 | 7 | 4.7 | 3点増 | 4 | 2.7 |
| 2点増 | 35 | 23.5 | 2点増 | 25 | 16.8 | 2点増 | 30 | 20.1 | 2点増 | 21 | 14.2 |
| 1点増 | 50 | 33.6 | 1点増 | 61 | 40.9 | 1点増 | 54 | 36.2 | 1点増 | 74 | 50 |
| 0点 | 43 | 28.9 | 0点 | 45 | 30.2 | 0点 | 44 | 29.5 | 0点 | 41 | 27.7 |
| 1点減 | 8 | 5.4 | 1点減 | 8 | 5.4 | 1点減 | 13 | 8.7 | 1点減 | 7 | 4.7 |
| 2点減 | 3 | 2 | 2点減 | 0 | 0 | 2点減 | 1 | 0.7 | 2点減 | 1 | 0.7 |
| 3点減 | 0 | 0 | 3点減 | 1 | 0.7 | 3点減 | 0 | 0 | 3点減 | 0 | 0 |
| 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 |
| | 149 | 100 | | 149 | 100 | | 149 | 100 | | 148 | 100 |
| 項目番号 71 (順位 5) | | | 項目番号 36 (順位 6) | | | 項目番号 74 (順位 6) | | | 項目番号 6 (順位 8) | | |
| 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 |
| 4点増 | 0 | 0 | 4点増 | 3 | 2 | 4点増 | 1 | 0.7 | 4点増 | 0 | 0 |
| 3点増 | 9 | 6 | 3点増 | 6 | 4 | 3点増 | 9 | 6 | 3点増 | 7 | 4.7 |
| 2点増 | 25 | 16.8 | 2点増 | 25 | 16.8 | 2点増 | 35 | 23.5 | 2点増 | 30 | 20.1 |
| 1点増 | 51 | 34.2 | 1点増 | 61 | 40.9 | 1点増 | 50 | 33.6 | 1点増 | 54 | 36.2 |
| 0点 | 54 | 36.2 | 0点 | 45 | 30.2 | 0点 | 43 | 28.9 | 0点 | 44 | 29.5 |
| 1点減 | 7 | 4.7 | 1点減 | 8 | 5.4 | 1点減 | 8 | 5.4 | 1点減 | 13 | 8.7 |
| 2点減 | 3 | 2 | 2点減 | 0 | 0 | 2点減 | 3 | 2 | 2点減 | 1 | 0.7 |
| 3点減 | 0 | 0 | 3点減 | 1 | 0.7 | 3点減 | 0 | 0 | 3点減 | 0 | 0 |
| 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 |
| | 149 | 100 | | 149 | 100 | | 149 | 100 | | 149 | 100 |
| 項目番号 9 (順位 8) | | | 項目番号 76 (順位 8) | | | | | | | | |
| 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | | | | | | |
| 4点増 | 0 | 0 | 4点増 | 0 | 0 | | | | | | |
| 3点増 | 4 | 2.7 | 3点増 | 9 | 6 | | | | | | |
| 2点増 | 21 | 14.2 | 2点増 | 25 | 16.8 | | | | | | |

| | | | | | |
|-----|-----|------|-----|-----|------|
| 1点増 | 74 | 50 | 1点増 | 51 | 34.2 |
| 0点 | 41 | 27.7 | 0点 | 54 | 36.2 |
| 1点減 | 7 | 4.7 | 1点減 | 7 | 4.7 |
| 2点減 | 1 | 0.7 | 2点減 | 3 | 2 |
| 3点減 | 0 | 0 | 3点減 | 0 | 0 |
| 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 |
| | 148 | 100 | | 149 | 100 |

b. 変化の度合いの少なかった10項目

| 項目番号 97 (順位 1) | | | 項目番号 2 (順位 2) | | | 項目番号 53 (順位 2) | | | 項目番号 92 (順位 2) | | |
|----------------|-----|------|-----------------|-----|------|----------------|-----|------|----------------|-----|------|
| 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 |
| 4点増 | 1 | 0.7 | 4点増 | 0 | 0 | 4点増 | 1 | 0.7 | 4点増 | 0 | 0 |
| 3点増 | 3 | 2 | 3点増 | 1 | 0.7 | 3点増 | 1 | 0.7 | 3点増 | 4 | 2.7 |
| 2点増 | 15 | 10.2 | 2点増 | 11 | 7.4 | 2点増 | 14 | 9.5 | 2点増 | 11 | 7.4 |
| 1点増 | 34 | 23.1 | 1点増 | 46 | 31.1 | 1点増 | 39 | 26.5 | 1点増 | 43 | 29.1 |
| 0点 | 73 | 49.7 | 0点 | 80 | 54.1 | 0点 | 79 | 53.7 | 0点 | 73 | 49.3 |
| 1点減 | 19 | 12.9 | 1点減 | 7 | 4.7 | 1点減 | 9 | 6.1 | 1点減 | 13 | 8.8 |
| 2点減 | 2 | 1.4 | 2点減 | 1 | 0.7 | 2点減 | 3 | 2 | 2点減 | 4 | 2.7 |
| 3点減 | 0 | 0 | 3点減 | 2 | 1.4 | 3点減 | 1 | 0.7 | 3点減 | 0 | 0 |
| 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 |
| | 147 | 100 | | 148 | 100 | | 147 | 100 | | 148 | 100 |
| 項目番号 40 (順位 5) | | | 項目番号 98 (順位 6) | | | 項目番号 91 (順位 7) | | | 項目番号 93 (順位 7) | | |
| 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 |
| 4点増 | 1 | 0.7 | 4点増 | 0 | 0 | 4点増 | 1 | 0.7 | 4点増 | 1 | 0.7 |
| 3点増 | 2 | 1.4 | 3点増 | 2 | 1.4 | 3点増 | 5 | 3.4 | 3点増 | 1 | 0.7 |
| 2点増 | 15 | 10.1 | 2点増 | 15 | 10.1 | 2点増 | 14 | 9.5 | 2点増 | 15 | 10.1 |
| 1点増 | 37 | 25 | 1点増 | 49 | 33.1 | 1点増 | 46 | 31.1 | 1点増 | 56 | 37.8 |
| 0点 | 78 | 52.7 | 0点 | 64 | 43.2 | 0点 | 57 | 38.5 | 0点 | 53 | 35.8 |
| 1点減 | 13 | 8.8 | 1点減 | 13 | 8.8 | 1点減 | 22 | 14.9 | 1点減 | 17 | 11.5 |
| 2点減 | 2 | 1.4 | 2点減 | 4 | 2.7 | 2点減 | 3 | 2 | 2点減 | 5 | 3.4 |
| 3点減 | 0 | 0 | 3点減 | 1 | 0.7 | 3点減 | 0 | 0 | 3点減 | 0 | 0 |
| 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 | 4点減 | 0 | 0 |
| | 148 | 100 | | 148 | 100 | | 148 | 100 | | 148 | 100 |
| 項目番号 99 (順位 7) | | | 項目番号 96 (順位 10) | | | | | | | | |
| 差 | 人数 | 割合 | 差 | 人数 | 割合 | | | | | | |
| 4点増 | 0 | 0 | 4点増 | 1 | 0.7 | | | | | | |

| | | | | | |
|------|-----|------|------|-----|------|
| 3 点增 | 3 | 2 | 3 点增 | 3 | 2 |
| 2 点增 | 17 | 11.5 | 2 点增 | 16 | 10.8 |
| 1 点增 | 43 | 29.1 | 1 点增 | 51 | 34.5 |
| 0 点 | 68 | 45.9 | 0 点 | 58 | 39.2 |
| 1 点减 | 13 | 8.8 | 1 点减 | 12 | 8.1 |
| 2 点减 | 3 | 2 | 2 点减 | 6 | 4.1 |
| 3 点减 | 1 | 0.7 | 3 点减 | 1 | 0.7 |
| 4 点减 | 0 | 0 | 4 点减 | 0 | 0 |
| | 148 | 100 | | 148 | 100 |

初任者研修における調査結果

酒 井 志 延

1. 背景

英語教師の成長を考える上で、初任者研修期間中に、どの点が成長し、どの点が成長しないかを考えることは極めて意義深い。J-POSTLをチェックリストとして使って、初任者研修のある時期の断片的な力をチェックする調査は、2009年度に6つの教育委員会の協力を得て33名に調査した。その結果、J-POSTLの100項目のうち、7項目は教員の活動として実施率が低いので判断ができないが、それ以外の93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」（JACET教育問題研究会、2010、p.52）と結論付けることができた。それで、今年度は、ある一定の期間をはさみ、その前後でJ-POSTLの項目を自己評価のチェックリストとして使用し、どの点が成長し、どの点が成長しないかを測定しようと考えた。しかし、都道府県と政令指定都市の合計103の教育委員会に協力を呼びかけたが、応じていただいたのは、一つの県の教育委員会だけであった。その県に以前の調査で実施率が低く判断できないと考えた7項目も含めた100項目での調査を依頼した。本研究の調査結果は一つの県のものであるが、この種の研究は前例がないだけに、今後の研究のための大きな石杖になると思われる。したがって、本研究の目的は、初任者研修のある期間に、初任者教員が自己評価し、伸びたと意識した項目と伸びを意識できなかった項目を調査することである。

2. 手順

- ・ 期間：当該教育委員会の都合に合わせ、2011年の10月に1回目を実施し、2012年の1月に2回目を実施した。
- ・ 対象者：その県の高校と中高一貫校の初任者は7名であったが、その中の1名はすでに他県で7年の経験があり、初任者教育の主たる対象ではないのでそのデータは除外した。
- ・ 統計処理には、MS EXCEL2010とSPSS20.0Jを用いた。
- ・ 10月と1月のデータの平均値と標準偏差値を求めた。
- ・ 10月と1月の天井効果（平均値＋標準偏差＞5.0）とフロア効果（平均値－標準偏差＜1.0）を測定した。
- ・ 10月をY軸に1月をX軸にして、各項目の偏差値で散布図を作り、4つの象限に分け、さらに $y=x$ の直線を引き、第3象限を2つに分けた；第1象限（10月も1月もプラス）、第2象限（10月はプラスだが、1月はマイナス）、第3象限A（10月も1月もマイナ

スだが、1月には上昇）、第3象限B（10月も1月もマイナスで、1月に下降）、第4象限（10月はマイナスだが、1月はプラス）。

- ・ 各象限に該当する項目を当てはめた一覧表を作成した。

3. 結果

- ・ 10月の6名の全項目の平均値の平均値は3.62，標準偏差値の平均値は0.68で、1月の6名の6名の全項目の平均値の平均値は3.62，標準偏差値の平均値は0.62であった。
- ・ 天井効果だが、10月は、項目2と項目11であった。1月は、項目2と項目11に加え、項目10が加わった。
- ・ 散布図は以下のとおりである。

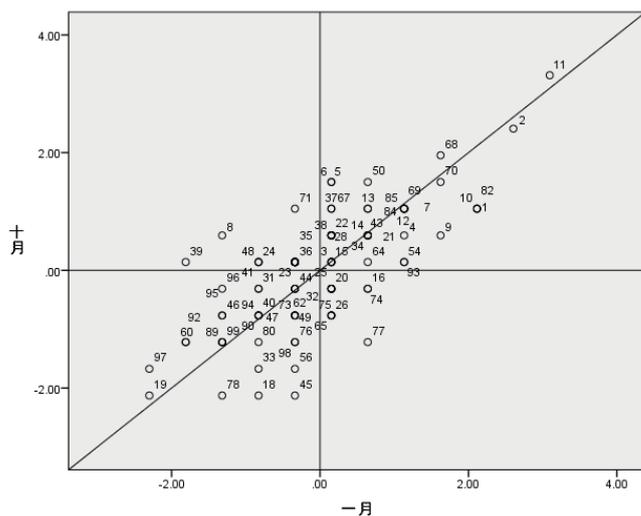


図1 散布図

- ・ 第1象限（10月も1月もプラス； $x>0, y>0$ ）。この象限にある41項目は、初任者が持つ基本的な力量を示す項目と考えられる。1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 21, 22, 25, 28, 29, 34, 35, 37, 38, 43, 50, 54, 55, 58, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 79, 82, 83, 84, 85, 93, 100。
- ・ 第2象限（10月はプラスだが、1月はマイナス； $x<0, y>0$ ）この象限にある16項目は、10月から1月までの実践により、意識が下がった項目といえる。8, 23, 24, 30, 36, 39, 41, 48, 52, 53, 59, 63, 71, 72, 88, 91
- ・ 第3象限（10月も1月もマイナス； $x<0, y<0$ ）。この象限にある項目は、10月と1月とともに否定の方向だが、 $y=x$ の線で、y軸寄りをA、x軸寄りをBとして、意識を分ける。
- ・ 第3象限Aにある12項目（1月には上昇）は、マイナスだが、実践により、少しは

意識が向上した項目といえる。18, 32, 33, 45, 49, 56, 62, 73, 76, 78, 80, 98

- ・ 第3象限B（1月に下降）。この領域にある19項目は、意識がさらに減少した項目と考えられる。19, 31, 40, 44, 46, 47, 57, 60, 81, 86, 87, 89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 99。
- ・ 第4象限（10月はマイナスだが、1月はプラス; $x>0, y<0$ ）。この象限にある12項目は、10月から1月までの実践により、自信をつけた項目といえる。16, 17, 20, 26, 27, 42, 51, 61, 65, 74, 75, 77。

4. 象限別の項目一覧表

散布図の分散が右肩上がりになっているので、象限別の表も変則的であるが、散布図の方向に合わせて、否定的回答を左側に、肯定的回答を右側に配置した。

表1 象限別の項目一覧表

| | 第2象限 | 第3象限B | 第3象限A | 第4象限 | 第1象限 |
|---------------------|------------|-------|--------|------------|-----------------------------|
| I 教育環境 | | | | | |
| A. 教育課程 | | | | | 1 |
| B. 目標とニーズ | | | | | 2, 3, 4, 5, 6, |
| C. 語学教師の役割 | 8 | | | | 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14 |
| D. 組織の設備と制約 | | | | | 15 |
| II 教授法 | | | | | |
| A. スピーキング | | 19 | 18 | 16, 17, 20 | 21, 22 |
| B. ライティング | 23, 24 | | | 26, 27 | 25, 28 |
| C. リスニング | 30 | 31 | 32, 33 | | 29 |
| D. リーディング | 36, 39 | 40 | | | 34, 35, 37, 38 |
| E. 文法 | 41 | | | 42 | |
| F. 語彙 | | 44 | 45 | | 43 |
| G. 文化 | | 46 | | | |
| III 教授資料の入手先 | 48, 52, 53 | 47 | 49 | 51 | 50 |
| IV 授業計画 | | | | | |
| A. 学習目標の設定 | 59 | 57 | 56 | | 54, 55, 58 |
| B. 授業内容 | 63 | 60 | 62 | 61, 65 | 64, 66, 67, 68 |
| C. 授業展開 | 71, 72 | | | | 69, 70 |

| | | | | | |
|---------------------|----|------------|--------|--------|-------------------|
| V 授業実践 | | | | | |
| A. 指導案の使用 | | | 73, 76 | 74, 75 | |
| B. 内容 | | | | 77 | |
| C. 生徒とのインタラクシ ョン | | 81 | 78, 80 | | 79 |
| D. 授業運営 | | | | | 82, 83, 84, 85 |
| VI 個別学習 | | | | | |
| A. 学習者の自律 | 88 | 86, 87 | | | |
| B. 宿題 | 91 | 89, 90 | | | |
| C. バーチャル学習環境 | | 92 | | | |
| VII 評価 | | | | | |
| A. 測定具の考案 | | 94 | | | 93 |
| B. 評価 | | 95, 96, 97 | | | |
| C. 言語運用 | | | 98 | | |
| D. 国際理解 | | 99 | | | |
| E. 誤答分析 | | | | | 100 |

- ・ 表1を概観してみると、ある領域の項目がどこかの象限にまとまっているものと、ある領域の項目が複数の象限をまたがっているものがあることがわかる。
- ・ 領域Iの教育環境は、ほとんどの項目に対する回答が肯定的であるが、領域VIの個別学習、領域VIIの評価は、ほとんどの項目に対する回答が否定的である。
- ・ 領域IIの教授法、領域IIIの教授資料の入手先、領域IVの授業計画、領域Vの授業実践は、同じ領域の中の項目に対する回答で意識が異なる。

5. 考察

調査対象者が6名なので、一般化することはできないが、今後の研究のために得られたデータから考察をする。

- ・ 10月と1月の平均値がともに3を超えているので、調査対象者がこの100項目からなるリストを自分たちの授業における力量を評価するものとして肯定的にとらえていることが推察できる。また、10月と1月の比較において、受講者の全データの平均値の平均値が等しく、標準偏差値の平均値が低くなっているため、この期間に初任者間の意識がよりまとまったことが推察できる。
- ・ 10月の天井効果は、項目2「外国語を学習することの意味を理解できる」と項目11「同僚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」であるが、1月は、それらに加え、項目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」が加わったので、この期間に、より柔軟に対応する力が付いたことが推察できる。なお、項目2と項目11は、教育実習生対象の経年調査でも2回目に天井効果を示している。

- 散布図から、この100項目が右肩上がりに分布していることがわかるので、正の相関があることがわかる。
- 領域Ⅰの教育環境では、項目8を除いて、すべての項目で経験を積むことによって意識が向上していると推察できる。しかし、項目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することができる」は、10月のプラスから1月のマイナスへと移動した項目で最も低い評価である。同様に項目5「生徒の知的関心を考慮することができる」と項目6「生徒の達成感を考慮することができる」も第1象限にあるが、マイナスが大きい。これらの項目は、教育実習生への調査でも第1象限に属している。初任者教員が経験を積むことによって、自分の指導を深く見ることができ、楽観的に考えていたことが意外と難しいと気づいた成長の表れととらえることができる。
- 領域Ⅵの個別学習と領域Ⅶの評価は、第3象限Bと第2象限に集中している。自信がない領域であろう。それでも領域Ⅶの評価では、第1象限に属している項目が2つある：項目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」と項目100「生徒の誤りを分析し、建設的なフィードバックを与えることができる」である。これらは教員として必ず実施しなければならない項目である。また、第3象限のAに属している項目は項目98「話したり書いたりする能力を適切に評価できる」で、「話したり書いたりする能力」の評価に難しさを感じながら、徐々に向上している意識を持っていることがわかる。他の評価に関する項目への低い意識は、経験不足が原因であると考えられる。また、領域Ⅵの個別学習では、すべての項目が第3象限Bと第2象限に属しているので、学習者自律や適切な宿題そしてバーチャル環境を日頃意識していないことが推察できる。
- 領域Ⅱの教授法では、スピーキングとライティング指導に意識の向上が見られる。第4象限に5項目ある：項目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することができる」、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することができる」がスピーキングで、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を計画し構成する手助けができる」、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」がライティング指導である。また、項目18「発表や討論等などができる力を育成するための活動を指導できる」は、第3象限のAなので、総じて新しい学習指導要領が求められて

いる発信を指導する教授力について向上している意識がうかがえる。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、地のままの多様な教材に精通している」は、「地のままの多様な教材」を難しいと感じただろうということは理解できる。

- ・リスニング活動が意外と難しいが、それを次第に克服しつつあることがこの結果からもうかがえる。第4象限にある2項目は、項目32「様々なリスニングストラテジー(要旨や特定の情報をつかむリスニングなど)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」と項目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」である。否定的な回答に共通するのは、項目31、項目36、項目39にある「関連」である。複数の活動を関連させて指導することは、この段階では難しいのかもしれない。また、質問項目の「関連」が何を表すのか、適切に理解されていない可能性もある。項目30は、リスニングのプレアクティビティの難しさ、項目40は多読指導の難しさを示しているので、首肯できる結果である。
- ・文法指導に関する2項目であるが、項目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、使用場面を提示したりして、言語活動と効果的に関連付けて指導することができる」が第4象限に入っている。これは新指導要領の期待する指導力である。項目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ができる」が第2象限に属しているということは、文法だけの指導を行っていないことを示しているであろう。語彙指導の項目44と文化指導の項目46は経験があまりないのであろう。しかし、項目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、それらを指導することができる」は、第3象限のAであるが、10月から1月かけての伸び率では最も高い。急速に伸びている項目である。
- ・領域IIIの「教授資料の入手先」では、項目51「生徒に適切な教材や活動を自ら考案することができる」が第4象限に入っているので、向上が意識されている。項目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ぶことができる」が、第3象限のAにあるが、項目50を除くと他は低い意識の回答である。これは第1象限にある項目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、教材を利用することができる」が示すように、日本の教育界は検定教科書制度で良質な教材が容易に入手できるので、教員が良質な教材を探す能力を身に着ける必要がない実態もあらわしている。
- ・領域IVの項目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立てることができる」、項目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てることができる」、項目71「英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立てることができる」、項目72「指導教員やA

L Tとのチームティーチングの授業計画を立てることができる」は第2象限に属している。これらは、高度な能力を要求する項目であるので、実際にやってみてうまくいかないことを理解することはごく自然である。また、項目60「年間の授業計画に基づいて、一貫性があり、かつ多様性に富んだ内容で、指導計画を立てることができる」は、第3象限のBで、初任者にはハードルが高いといえる。

- ・ 項目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てることができる」が第4象限に入っているのは今までの回答傾向と符合している。また、項目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することができる」は、この期間の経験を経て意識が高まったといえる。
- ・ 動機づけだが、前述した項目59の「やる気を起こさせる」とより低い要求では、項目56「生徒の意欲を高める学習目標を立てることができる」が第3象限のAにあるので、この面でも成長がうかがえる。ただ、項目57「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」が第3象限のBなので、ニーズをとらえることは難しいといえる。また、項目62「言語や文化に関心を持たせる指導計画を立てることができる」は、挑戦中と考えられる。
- ・ 領域Vの授業実践では、授業運営の項目がすべて第1象限である。また、この領域には第2象限に属する項目がない。第3象限のBも1項目だけである。実践を踏むことで自信をつけてきていることがわかる。唯一第3象限のBにある項目81は学習ストラテジーについての理解が不足なのではないかと考えられる。
- ・ 項目73「生徒の関心を引きつける方法で授業を開始できる」と項目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」、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」と項目80「生徒の様々な学習スタイルに対応できる」は、第3象限のAに属するので、難しいながらも向上していることがうかがえる。

6. 今後の外国語教育のために

今回の調査を分析してみて、この県の初任者教員に対する指導内容が、新学習指導要領の求めるコミュニケーション型な指導が可能となる指導力の向上であることがうかがえた。しかも回答傾向から、その指導内容に対して、初任者教員が徐々に力をつけていることもうかがえた。また、同時に、初任者教員に現在不足していて、今後身に付けておくべき力についても、この調査結果から理解することができた。実際、この調査結果は、担当の指導主事の先生に読んでいただき、「初任者の先生方が成長しているようで、担当としては嬉しい限りです」とコメントをいただいた。さらに「この結果は、私の今後の指導にも役立てていきたいと考えています。ありがとうございました」と、この調査結果が現場の研修に役に立つことを指導主事の先生に確認していただくことができた。

2012年2月16日付の『朝日新聞』の第一面に「大学生に成長度テスト—入学・卒業時 2度受け比較」という記事が掲載されている。日本の大学生は勉強をしないという汚名を返上したいと考えている文部科学省が検討に入ったそう。これに限らず教育や研修の効果測定の考え方が次第に日本でも広まりつつある。その時には、達成の目標としてのベンチマークや基準を設けると効果的である。各地方自治体で実施されている初任者研修でも研修の測定は実施されているだろう。しかし、全国調査などないので見聞の範囲でしかないが、J-POSTLのように、達成すべき項目を紹介し、それを自己評価させる取り組みはまず行われていないとあっていいだろう。

本研究で示した方式であれば、初任者教員は自分の成長のために目標とすべき項目が明確になっているので、取り組むべきことを理解しやすい。また、自己評価なので、リフレクションしながら成長する技術を身に着ける。また、研修を担当する指導主事にとってもメリットがある。初任者の個人別ポートフォリオを見ながらの個人的なカウンセリングは容易になる。また、全体を集計し、表1のような表に集計すれば、研修そのものの評価や今後の課題が浮かび上がる。とくに、項目8のように、第1象限から第2象限に移動した項目の問題は1回だけの調査では浮かびにくい。初任者教員が一人で深刻に悩んでいる場合もある。このような問題は、初任者研修期間の後半にアンケートを集計しておけば、最終回にまとめとして、第2象限にある項目についての問題を受講者同士で話し合うことができる。問題が浮き彫りにされたら、受講者同士で解決策を探ってもいいし、指導主事がピンポイントで指導をしてもよい。当然、調査期間に伸びた項目と思われる第4象限に入っている項目について話し合うことも有意義だ。もちろん、伸び悩んでいる項目についても解決策を話し合える。このような問題発見そして解決型の研修は、受講者の利益になるだけでなく、指導する側にも大きな発見をもたらす。そのような意味でも、今回の研究は、初任者研修をさらに効果的に実施するために良い提案ができたと思う。JACET教育問題研究会は、すべての初任者研修の改善のために協力する用意はできている。

引用文献

JACET 教育問題研究会(2010)『英語教員の質的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 21 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書)

補遺

表2 質問項目の得点

| | 10月 | 1月 | 差 |
|--|------|------|-------|
| 1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。 | 4.00 | 4.33 | 0.33 |
| 2. 外国語を学習することの意味を理解できる。 | 4.50 | 4.50 | 0.00 |
| 3. 学習指導要領と生徒のニーズに基づいた到達目標を考慮することができる。 | 3.67 | 3.67 | 0.00 |
| 4. 生徒が外国語を学習する動機を考慮することができる。 | 3.83 | 4.00 | 0.17 |
| 5. 生徒の知的関心を考慮することができる。 | 4.17 | 3.67 | -0.50 |
| 6. 生徒の達成感を考慮することができる。 | 4.17 | 3.67 | -0.50 |
| 7. 生徒と保護者に対して英語学習の意味や利点を説明することができる。 | 4.00 | 4.00 | 0.00 |
| 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することができる。 | 3.83 | 3.17 | -0.67 |
| 9. 理論に配慮して、自分の授業を批判的に評価することができる。 | 3.83 | 4.17 | 0.33 |
| 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。 | 4.00 | 4.33 | 0.33 |
| 11. 同僚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。 | 4.83 | 4.67 | -0.16 |
| 12. 他の実習生の授業を観察し、建設的なフィードバックをすることができる。 | 4.00 | 4.00 | 0.00 |
| 13. 計画実行反省の手順で、生徒や授業に関する課題をに気づくことができる。 | 4.00 | 3.83 | -0.17 |
| 14. 授業や学習に関連した情報を収集することができる。 | 3.83 | 3.83 | 0.00 |
| 15. 実習校における設備や教育機器を授業などで、状況に応じて利用することができる。 | 3.67 | 3.67 | 0.00 |
| 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。 | 3.50 | 3.83 | 0.33 |
| 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することができる。 | 3.33 | 3.67 | 0.33 |
| 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。 | 2.83 | 3.33 | 0.50 |
| 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、地のままの多様な教材に精通している。 | 2.83 | 2.83 | 0.00 |
| 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することができる。 | 3.50 | 3.67 | 0.17 |
| 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することができる。 | 3.83 | 3.83 | 0.00 |

| | | | |
|---|------|------|-------|
| 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。 | 3.83 | 3.67 | -0.17 |
| 23. 生徒が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面や言語の働きに応じた指導ができる。 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 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。 | 3.67 | 3.33 | -0.33 |
| 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。 | 3.67 | 3.67 | 0.00 |
| 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を計画し構成する手助けができる。 | 3.33 | 3.67 | 0.33 |
| 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。 | 3.50 | 3.67 | 0.17 |
| 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。 | 3.83 | 3.67 | -0.17 |
| 29. 生徒のニーズ、興味、到達度に適した教材を選ぶことができる。 | 3.67 | 3.67 | 0.00 |
| 30. 生徒が今から聞くリスニング教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画することができる。 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 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。 | 3.50 | 3.33 | -0.17 |
| 32. 様々なリスニングストラテジー（要旨や特定の情報をつかむリスニングなど）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。 | 3.33 | 3.50 | 0.17 |
| 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。 | 3.00 | 3.33 | 0.33 |
| 34. 生徒のニーズや興味、到達度に合った教材を選ぶことができる。 | 3.83 | 3.83 | 0.00 |
| 35. 生徒が今から読む教材に関心が向くよう、読む前の活動を計画することができる。 | 3.83 | 3.67 | -0.17 |
| 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 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 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。 | 4.00 | 3.67 | -0.33 |
| 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）活動を展開することができる。 | 3.83 | 3.67 | -0.17 |
| 39. リーディングとその他のスキルを関連付けるような、読んだ後に行なう様々な言語活動を評価・選択できる。 | 3.67 | 3.00 | -0.67 |
| 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することができる。 | 3.33 | 3.33 | 0.00 |

| | | | |
|--|------|------|-------|
| 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ができる。 | 3.67 | 3.33 | -0.33 |
| 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提示したりして、言語活動と効果的に関連付けて指導することができる。 | 3.50 | 3.67 | 0.17 |
| 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。 | 3.83 | 3.83 | 0.00 |
| 44. 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。 | 3.50 | 3.50 | 0.00 |
| 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、それらを指導することができる。 | 2.83 | 3.50 | 0.67 |
| 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。 | 3.33 | 3.17 | -0.17 |
| 47. 生徒の年齢、興味、英語力に適した教科書や教材を選ぶことができる。 | 3.33 | 3.33 | 0.00 |
| 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ぶことができる。 | 3.67 | 3.33 | -0.33 |
| 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ぶことができる。 | 3.33 | 3.50 | 0.17 |
| 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、教材を利用することができる。 | 4.17 | 3.83 | -0.33 |
| 51. 生徒に適切な教材や活動を自ら考案することができる。 | 3.50 | 3.67 | 0.17 |
| 52. 生徒に役に立つ辞書や参考書を推薦することができる。 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 53. 情報検索のためにネットを使えるように生徒を指導することができる。 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 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。 | 3.67 | 4.00 | 0.33 |
| 55. 年間の指導計画に即して、授業ごとの目標を立てることができる。 | 3.67 | 3.67 | 0.00 |
| 56. 生徒の意欲を高める学習目標を立てることができる。 | 3.00 | 3.50 | 0.50 |
| 57. 生徒の能力やニーズに配慮した目標を立てることができる。 | 3.50 | 3.50 | 0.00 |
| 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て目標を立てることができる。 | 3.83 | 3.67 | -0.17 |
| 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立てることができる。 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 60. 年間の授業計画に基づいて、一貫性があり、かつ多様性に富んだ内容で、指導計画を立てることができる。 | 3.17 | 3.00 | -0.17 |
| 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てることができる。 | 3.50 | 3.67 | 0.17 |

| | | | |
|---|------|------|-------|
| 62. 言語や文化に関心を持たせる指導計画を立てることができる。 | 3.33 | 3.50 | 0.17 |
| 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てることができる。 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 64. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立てることができる。 | 3.67 | 3.83 | 0.17 |
| 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することができる。 | 3.33 | 3.67 | 0.33 |
| 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することができる。 | 3.83 | 3.83 | 0.00 |
| 67. 生徒の学習方法に応じた学習活動を設定することができる。 | 4.00 | 3.67 | -0.33 |
| 68. 生徒の反応や意見を、授業計画に反映することができる。 | 4.33 | 4.17 | -0.17 |
| 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、指導計画を立てることができる。 | 4.00 | 4.00 | 0.00 |
| 70. 生徒の発表や生徒同士のやりとりを促す活動を計画することができる。 | 4.17 | 4.17 | 0.00 |
| 71. 英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立てることができる。 | 4.00 | 3.50 | -0.50 |
| 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てることができる。 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 73. 生徒の関心を引きつける方法で授業を開始できる。 | 3.33 | 3.50 | 0.17 |
| 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応じることができる。 | 3.50 | 3.83 | 0.33 |
| 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。 | 3.33 | 3.67 | 0.33 |
| 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。 | 3.17 | 3.50 | 0.33 |
| 77. 教える内容を、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ることができる。 | 3.17 | 3.83 | 0.67 |
| 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。 | 2.83 | 3.17 | 0.33 |
| 79. 生徒中心の活動や生徒間のインタラクションを支援することができる。 | 3.80 | 3.67 | -0.17 |
| 80. 生徒の様々な学習スタイルに対応できる。 | 3.17 | 3.00 | 0.17 |
| 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。 | 3.17 | 3.17 | 0.00 |
| 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与えることができる。 | 4.00 | 4.30 | 0.30 |
| 83. フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材の活用が効果的にできる。 | 3.80 | 3.80 | 0.00 |
| 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。 | 4.00 | 4.00 | 0.00 |

| | | | |
|--|------|------|-------|
| 85. 生徒が授業活動において英語を使うように励ますことができる。 | 4.00 | 3.80 | -0.17 |
| 86. 生徒が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導をすることができる。 | 3.50 | 3.33 | -0.17 |
| 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をすることができる。 | 3.50 | 3.50 | 0.00 |
| 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。 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 89. 生徒にとって最も適した宿題を選ぶことができる。 | 3.17 | 3.17 | 0.00 |
| 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、時間管理の手助けをすることができる。 | 3.33 | 3.33 | 0.00 |
| 91. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。 | 3.67 | 3.50 | -0.17 |
| 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。 | 3.17 | 3.00 | -0.17 |
| 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。 | 3.67 | 4.00 | 0.30 |
| 94. 生徒の授業への参加や活動状況を評価する方法を考えることができる。 | 3.33 | 3.33 | 0.00 |
| 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。 | 3.33 | 3.17 | -0.17 |
| 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することができる。 | 3.50 | 3.17 | -0.33 |
| 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。 | 3.00 | 2.83 | -0.17 |
| 98. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。 | 3.17 | 3.50 | 0.33 |
| 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。 | 3.17 | 3.17 | 0.00 |
| 100. 生徒の誤りを分析し、建設的なフィードバックを与えることができる。 | 4.00 | 4.00 | 0.00 |
| 平均値 | 3.62 | 3.62 | |

表3 伸び率上位4項目

| | 10月 | 1月 | 差 |
|--|------|------|------|
| 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、それらを指導することができる。 | 2.83 | 3.50 | 0.67 |
| 77. 教える内容を、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ることができる。 | 3.17 | 3.83 | 0.67 |
| 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。 | 2.83 | 3.33 | 0.50 |
| 56. 生徒の意欲を高める学習目標を立てることができる。 | 3.00 | 3.50 | 0.50 |

表4 伸び率下位5項目

| | | | |
|---|------|------|-------|
| 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することができる。 | 3.83 | 3.17 | -0.67 |
| 39. リーディングとその他のスキルを関連付けるような、読んだ後に行なう様々な言語活動を評価・選択できる。 | 3.67 | 3.00 | -0.67 |
| 5. 生徒の知的関心を考慮することができる。 | 4.17 | 3.67 | -0.50 |
| 6. 生徒の達成感を考慮することができる。 | 4.17 | 3.67 | -0.50 |
| 71. 英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立てることができる。 | 4.00 | 3.50 | -0.50 |

現職英語教員のためのポートフォリオ (J-POTL)

—授業力 Can-do リスト作成のための予備調査—

清田洋一、久村 研

1. 調査の背景

本研究会は、「言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ (EPOSTL)」(Newby et al. 2007) を源泉として、2010年に日本の英語教育履修生のために J-POSTL を開発した。EPOSTL のチェック・リストは 195 項目の Can-do 記述文で構成されているが、J-POSTL では、日本の英語教師養成の文脈を考慮し、100 項目で構成されている。この項目数の相違は、両者が前提とする文脈の違いに由来する。第 1 に使用対象者である。EPOSTL の使用者は、言語教員養成課程の履修者と明記されているが、実際には現職教員を含めており、教職の全キャリアで身に付けるべき授業力が想定されている。一方、J-POSTL は原則として教職課程の履修生とせいぜい初任教員である。第 2 に、本研究会が知る限り、ヨーロッパでの教育実習期間は最低でも 8 週間以上であり、日本の 2~4 週間とは大きな差があるので、必然的にそこで要求される授業力には差があると考えられる。この 2 つの大きな違いを前提として、次のような観点で翻案化が行われた。

- (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。

上記 5 つの作業は、それぞれ独立し時間的な順序あるいは過程を表しているのではなく、ほとんどが同時並行的に行われたものである。この結果、記述文が 195 項目から 100 項目になったわけであるが、2 つないしは 3 つの項目が統合されたりしているので、最終的に原本の EPOSTL から削除された項目は 83 項目であった。

繰り返すが、EPOSTL で “These (195) descriptors may be regarded as a set of core competences which language teachers should strive to attain.” (p.85) と記述されている通

り、EPOSTL では現職教員も使用者として想定され、コアとなる授業力が網羅されている。したがって、日本の養成課程にいる学生には難しいと判断されて削除されたこの 83 項目は、日本の現職教員には応用可能であると考えられる。そこで、これらの項目を J-POTL (Japanese Portfolio for Teachers of Languages : 言語教員のためのポートフォリオ)として翻案化することになった。その第 1 段階として、本研究会のメンバーのうち 5 名(清田、高木、浅岡、高梨、久村)が 10 数項目を分担して原案を作成し、それを持ち寄って検討した。翻案化の原則は、できるだけ EPOSTL の理念(複言語・複文化、自律学習、内容中心の授業、コミュニケーション中心の授業、ICT の活用、など)を損なわないで、日本の教育文化の文脈に合うよう文言を整え、どうしても合致しないものは削除した。その検討結果を全体の研究会に諮り、多少の修正を経て本予備調査のために 78 項目にまとめられた。

さて、本年度の調査は来年度の全国調査につなげる予備調査であるが、この一連の研究・調査活動が目指すところは、最終的に現職英語教員の授業力 Can-do リストを含むポートフォリオを開発することである。現職英語教員の標準的な授業力の水準を透明化することによって、省察を奨励し、適切な自己評価力を養い、自己研修を含め種々の研修活動の自己管理能力を高め、教師として自律することができるようになるためのツールを提供することである。

さらに、J-POSTL とともに J-POTL の開発と普及による波及効果は、言語教師教育のスタンダードおよびそのベンチマークの策定と、言語学習者のためのポートフォリオの開発と普及を促すことにつながり、今後の言語教育全体のパラダイム・シフト(学習者中心の授業、行動志向の言語観、コミュニケーション中心の授業、内容中心の授業、自律学習、などへの変換)に発展するものと期待される。

2. 調査の目的

本研究会では、現職英語教員の授業力を明らかにするために、平成 24 年度(2012 年度)に全国の中学・高校約 1 万 7 千校の英語教員を対象にアンケート調査を行う予定である。本調査はそのための予備調査で、本研究会でまとめた現職英語教員の授業力に関する Can-do 記述文 78 項目を分類し、全国調査の項目決定の議論に資する資料を提供することが目的である。

3. 調査の方法とデータ処理

3.1 質問紙の構成

チェック・リスト方式と自由記述方式を併用した。

3.1.1 チェック・リスト

内容は、授業力に関する 78 項目の Can-do 記述文となっている。各項目について、現職

英語教員の授業力の自己評価のためのチェック項目として妥当な記述であるかどうかを、次の5段階スケールでたずねた。

【記入例】妥当である：5 / やや妥当である：4 / どちらともいえない：3 / やや妥当ではない：2 / 妥当ではない：1

3.1.2 自由記述

各記述文にコメント欄を設けて、記述できるようにし、さらに、チェック・リストの下端に質問紙全般にわたるコメントを書く欄を設けた。

3.2 調査の期間と対象者

- ・ 期間：アンケートは2011年に配布し、2012年の1月までに回答を得た。
- ・ 対象者：全国の都道府県と政令指定市の教育委員会の英語指導主事、及び、本研究会のメンバーの友人・知人などを通じて現職教員に配布した。

3.3 データ処理

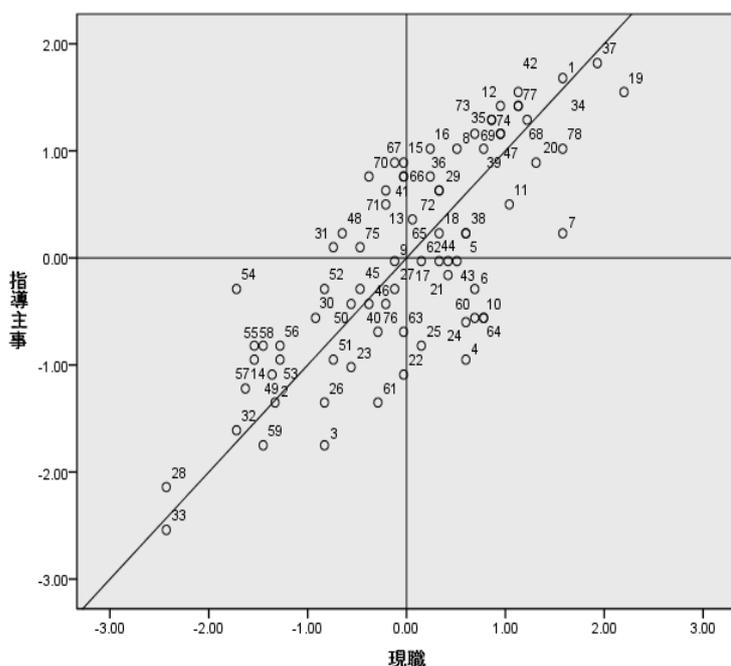
- ・ チェック・リストの回答結果については、回収したデータをMS EXCELにて集計し、統計処理にはPASW Statistics 18を使用し、指導主事と現職教員のデータの平均値と標準偏差値を求めた。回答がない場合は、平均値と標準偏差を計算する場合は空欄で処理した。
- ・ 天井効果（平均値+標準偏差 $>$ 5.0）とフロア効果（平均値-標準偏差 $<$ 1.0）を測定した。
- ・ 指導主事をY軸に現職教員をX軸にして、各項目の偏差値で散布図を作り、4つの象限に分け、さらに $y=x$ の直線を引き、第3象限を2つに分けた；第1象限（指導主事、現職教員ともに評価が高い項目）、第2象限（指導主事の評価が高いが、現職教員は低目の項目）、第3象限A（指導主事、現職教員ともに低いが、比較すると指導主事の方が評価が高めの項目）、第3象限B（指導主事、現職教員ともに低いが、比較すると現職教員の方が評価が高めの項目）、第4象限（現職教員の評価が高いが、指導主事は低い項目）。
- ・ 各象限に該当する項目を当てはめた一覧表を作成した。

4. 調査結果

- ・ 指導主事に関しては最終的に18件、現職英語教員は36件回収した。しかし、現職の2件はデータに大幅な欠損値があり、最終的に34件となった。
- ・ 指導主事のデータの全項目の平均点の平均は3.96、標準偏差値の平均値は0.42で、現職教員のデータの平均値の平均値は3.86、標準偏差値は0.32であった。
- ・ 天井効果は次の27項目に認められた。1, 5, 7, 8, 12, 15, 19, 20, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 38,

39, 42, 47, 64, 66, 67, 68, 69, 73, 74, 77, 78。

- 散布図は図1のとおりである。
- 第1象限（指導主事、現職教員ともに評価が高めの項目； $x>0, y>0$ ）は、天井効果が認められた項目と重なるものも多い。この象限にある27項目は、指導主事、現職教員ともに授業力の参照基準として妥当性が高いと評価している項目と考えられる。第1象限の項目は次のとおりである。1, 5, 7, 8, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 29, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 47, 65, 68, 69, 72, 73, 74, 77, 78。
- 第2象限（指導主事の評価が高いが、現職教員は低めの項目； $x<0, y>0$ ）この象限にある10項目は、指導主事と現職教員の評価の違いがあらわれた項目で、指導主事の方が妥当と考えている度合いが高い項目といえる。項目は次のとおりである。13, 15, 31, 41, 48, 66, 67, 70, 71, 75。
- 第3象限（指導主事、現職教員ともに評価が低めの項目； $x<0, y<0$ ）。この象限にある項目は、指導主事、現職教員ともに評価が低めの傾向だが、 $y=x$ の線で、 y 軸寄りをA、 x 軸寄りをBとして、意識を分ける。ただし、項目28（指導主事：3.055、現職3.058）



のようにほとんど差が無い項目もあるので、個別の項目の細かい分析よりは、全体傾向として、評価が低い項目の中での、指導主事と現職教員の違いをとらえるために利用する。

- 第3象限Aの領域にある16項目は、指導主事、現職教員ともに低いが、比較すると指導主事の方が評価が高めの項目と考えられる。項目は次のとおりである

9, 14, 28, 30, 45, 46, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58。

図1 散布図

- 第3象限Bにある15項目は、指導主事、現職教員ともに低いが、比較すると現職教員の方が評価が高めの項目といえる。項目は次のとおりである。2, 3, 22, 23, 26, 27, 32, 33, 40, 43, 44, 51, 59, 61, 63, 76。
- 第4象限（現職教員の評価が高いが、指導主事は低い項目； $x>0, y<0$ ）。この象限にある10項目は、指導主事と現職教員の評価の違いがあらわれた項目で、現職教員の方が妥当と考えている度合いが高い項目といえる。4, 6, 10, 17, 21, 24, 25, 60, 62, 64。

5. 象限別の項目一覧表

散布図の分散が右肩上がりになっているので、象限別の表も変則的であるが、散布図の方向に合わせて、否定的回答を左側に、肯定的回答を右側に配置した。

表1 象限別の項目一覧表

| | 第2象限 | 第3象限B | 第3象限A | 第4象限 | 第1象限 |
|---------------------|------|-------------------|-----------------------|--------|---------|
| I 教育環境 | | | | | |
| A. 教育課程 | | | | | 1 |
| B. 目標とニーズ | | 2 | | | |
| C. 語学教師の役割 | | 3 | | 4 | |
| II 教授法 | | | | | |
| A. スピーキング | | | | 6, | 5, 7, 8 |
| B. ライティング | 13 | | 9 | 10, | 11, 12, |
| C. リスニング | 15 | | 14 | | 16 |
| D. リーディング | | | | 17 | 18 |
| E. 文法 | | | | | 19 |
| F. 語彙 | | | | 21 | 20 |
| G. 文化 | | 22, 23, 26, 27 | | 24, 25 | |
| III 教授資料の入手先 | 31 | | 28, 30 | | 29 |
| IV 授業計画 | | | | | |
| B. 授業内容 | | 32, 33 | | | |
| V 授業実践 | | | | | |
| A. 指導案の使用 | | | | | 34, 35, |
| B. 内容 | | | | | 36 |
| C. 生徒とのインタラクション | | | | | 37, 38 |
| D. 授業運営 | | 40 | | | 39 |
| E. 教室での言語 | 41 | 43 | | | 42 |
| VI 個別学習 | | | | | |
| A. 学習者の自律 | | 44 | 45, 46 | | |
| B. 宿題 | | | | | 47 |
| C. プロジェクト型学習 | 48 | 51 | 49, 50, 52, 53 | | |
| D. ポートフォリオ学習 | | | 54, 55, 56, 57, 58 | | |

| | | | | | |
|---------------|--------|--------|--|--------|------------|
| E. バーチャル学習環境 | | 59 | | | |
| F. 課外活動 | | 61, 63 | | 60, 62 | |
| VII 評価 | | | | | |
| A. 測定具の考案 | | | | 64 | |
| B. 評価 | 66, 67 | | | | 65, 68 |
| C. 自己・級友評価 | 70 | | | | 69 |
| D. 言語運用 | 71 | | | | 72, 73, 74 |
| E. 国際理解 | 75 | 76 | | | |
| F. 誤答分析 | | | | | 77, 78 |

- ・ 表1を概観してみると、ある領域の項目が特定の象限にまとまっているものと、複数の象限にまたがっているものがあることがわかる。
- ・ 領域Vの授業実践はほとんどの項目に対する回答が肯定的であるが、領域VIの個別学習、領域IVの授業計画は、ほとんどの項目に対する回答が否定的である。
- ・ 領域Iの教育環境、領域IIの教授法、領域IIIの教授資料の入手先、領域VIIの評価は、同じ領域の中の項目に対する回答で意識が異なる。

6. 考察

指導主事のデータ数 18 件、現職のデータ数 34 件と、データ数が少ないので本調査の結果を、授業力の評価基準の妥当性の検討において一般化することはできない。しかし、本調査の目的は本格的な調査における各項目の検討にある。調査結果にはある程度の傾向は現れわれており、次の段階の調査・研究のために得られたデータから考察を行う。

6.1. 全体の傾向

- ・ 指導主事と現職教員の平均値がともに「4: やや妥当である」に近いので（指導主事3.96、現職教員3.86）、調査対象者がこの78項目からなるリストを、教員の授業力の参照基準としてある程度妥当性があると評価していることが推察できる。
- ・ 天井効果が現れた項目と、第1象限に入った項目は、ほぼ一致する。領域IIの教授法と領域Vの授業実践の項目が多いことは、この2項目に関してはやはり日常の授業の中で意識することが多い分野であり、指導主事と現職教員ともに理解しやすいことが推察できる。
- ・ 散布図から、この78項目が右肩上がりに分布していることがわかるので、正の相関があることがわかる。

6.2. 領域別の傾向

6.2.1. 領域I：教育環境

領域別の結果の分析と考察においては、第1象限にあるものは評価基準として妥当な項目として考え、主に評価が低めの項目について焦点を当てる。まず、領域Ⅰの教育環境では、項目2「教育委員会、各学校の教育評価を行う委員会、保護者などの期待と影響を考慮し評価できる」と項目3「様々な文化背景や学習経験を持つ学習者（例えば外国人生徒、帰国生徒）によって構成されたクラスの多様性の価値を適切に評価し、活用できる」の2つが、第3象限Aに入っている。第3象限は、指導主事、現職教員ともに低めの評価となっている象限である。項目2では、「教育委員会」「各学校の教育評価を行う委員会」「保護者」の3者の影響と期待を考慮することは基準としては難しいと評価されている。項目3では、「様々な文化背景や学習経験を持つ学習者（例えば外国人生徒、帰国生徒）によって構成されたクラス」を実際に担当する機会において、日本の学校現場では地域や学校において違いがあり、標準的な参照基準としての妥当性への評価が下がったと推察できる。

6.2.2. 領域Ⅱ：教授法

領域Ⅱの教授法は、第1象限に項目が多く、指導主事、現職教員ともに高めの評価となっているが、いくつかの項目で、指導主事と現職教員の評価に違いがあるもの、また、両者共に評価が低めの項目がある。まず、指導主事と現職教員の評価に違いがある項目は、ライティングに関する項目10「学習者がライティングの学習に役立つ具体例として、様々な種類のテキストを選ぶことができる」は、第4象限にあり、指導主事の平均3.72、現職教員の平均4.12と、現職教員の方が高くなっている。「ライティングの学習に役立つ具体例」については、現職教員の方が日常的に実施の授業を行っているので、参照基準として理解しやすいと推察できる。また、同じくライティングに関する項目13「ライティングの学習過程を支援するために、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」では、逆に指導主事の平均4.17、現職教員の平均3.19と、やや指導主事の方が高くなっている。「学習者同士の相互評価やフィードバックを用いること」はライティングの指導においてやや発展的な指導となっているために、現職教員の方に評価のばらつきが出ていると推察できる。リスニングに関する項目14「学習者が話し言葉の典型的な側面（雑音、重複等）に対処できるストラテジーを使えるように支援ができる」は、指導主事、現職教員ともに低めの評価となっている。リスニングに指導において、「話し言葉の典型的な側面（雑音、重複等）に対処できるストラテジーを使える」ことは、指導者にも指導に対応する比較的高い英語力が必要となり、授業で一般的に取り組むには難しいととらえている傾向があると推察できる。

教授法の領域において、最も特徴的な結果は、文化に関する項目である。4つの項目が第3象限Bにあり、低めの評価となっている。それは、項目22「インターネットや電子メールなど教室外において、学習者が目標言語の地域について調べる機会を作ることができる」、項目23「学習者に社会文化的な「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、あるいは、活動を選ぶことができる」、項目26「学習者が自分の型にはまった考えに気づき、それを見直させるような多様な種類の文章、教材、そして活動を選ぶこ

とができる」、項目27「学習者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、そして活動を選ぶことができる」である。「目標言語の地域」「社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性」「自分の型にはまった考えに気づき、それを見直させる」「文化と言語の相互関係性」など、内容を文化的な分野まで指導を発展させることに対して、指導主事、現職教員ともに一般的なレベルを超えた、高度な授業力を必要ととらえているのかもしれない。

6.2.3. 領域Ⅲ：教授資料の入手先

領域Ⅲでは、項目28と30が第3象限Aにあり、指導主事、現職教員ともにやや低めの評価となっている。項目28「自分や他の学習者のために教材を作成できるように学習者を指導できる」は、生徒自身にクラスメイトなど他の学習者のために教材を作成させる指導で、日本の教育現場ではあまり一般的な指導ではないこと、また、項目30「学習者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」は、ICTの教材や活動を教師自ら考案することは、発展的な指導となり、授業力の参照基準として妥当性が低いと判断していると推察できる。

6.2.4. 領域Ⅳ：授業計画

領域Ⅲでは、項目33と32が第3象限Bにあり、指導主事、現職教員ともにやや低めの評価となっている。二つの項目とも、授業内容に関わる項目である。項目32「教科横断的な内容、あるいは他教科の内容を英語で教えることができる」は、いわゆる内容重視の指導スタイルで、日本の学校現場ではイマージョン教育を導入している学校以外は一般的な指導法ではない。項目33「授業案を作成する際、学習者を関わらせることができる」も、授業案作成に生徒を関わらせることは一般的ではないことが、妥当性において低めの評価につながったと推察できる。

6.2.5. 領域Ⅴ：授業実践

第1象限に項目が多く、指導主事、現職教員ともに高めの評価となっている。ただし、2つの項目が第3象限Bに入っている。授業運営の分野に関わる項目40「CALL/LL 教室、視聴覚教室、多目的教室などでコンピュータを使って学習者を指導することができる」は、英語教育と「コンピュータを使って学習者を指導する」ことが、一般的に必要とされる授業力とは必ずしも考えられていないと推察できる。また、教室での言語に関する項目43「必要な場合、学習者の日本語能力を英語学習に関連づけ、活用できるように支援することができる」は、教室での使用言語として、生徒の日本語能力と英語とを関連づけた指導が一般的な評価基準としてはまだ一般的ではないと評価されているようである。

6.2.6. 領域Ⅵ：個別学習

7つの領域の内、最も第3象限に項目が集まったのが、この領域である。「学習者の自律」

においては3項目、「プロジェクト型課題」においては5項目、「ポートフォリオ」においては5項目、「バーチャル学習環境」では1項目、「課外活動」においては2項目、計16項目が第3象限にあり、指導主事、現職教員ともに低めの評価となっている。例えば、「学習者の自律」の一例として、項目45「学習者が自分の学習過程や学習スタイルを確認し、振り返るのに役立つような様々な活動を選ぶことができる」では、学習者の自律性を高めるための指導に関わる授業力についての項目となっている。「プロジェクト型課題」においては、項目49「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」という、「教科横断的なプロジェクト型課題」に関する指導力の妥当性の項目である。「ポートフォリオ」においては、例えば項目54「ポートフォリオを利用する具体的な目標や目的（教科書などを使う系統的な学習、および、継続的評価などのため）を設定できる」という、ポートフォリオを活用した授業の指導力の妥当性の項目である。「バーチャル学習環境」では、項目59「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活動の場を設定したり、改善することができる」という、ICTに関連した技能と授業力の妥当性の項目である。最後の「課外活動」においては、項目63「修学旅行、交流・国際協力活動の学習結果を評価できる」と、教室外の活動の評価がテーマとなっている。「プロジェクト型課題」「ポートフォリオ」に関する項目は、第3象限Aに多く分布し、比較するとやや指導主事の方が高めであることは、指導主事の方がこれらの指導に対して、理解が進んでいると考えられる。しかし、全体ではこれらの項目においては、「プロジェクト型課題」「ポートフォリオ」という用語が学校現場ではまだ一般的でないこと、教室外の発展的な学習活動になっていることが、対応する教師の指導力が評価基準としては妥当性が低いと判断されたと、推察できる。

6.2.7. 領域Ⅶ：評価

領域Ⅶの評価において、特徴的な結果は第1象限に次いで2番目に多かった象限が第2象限となったことである。第1象限には8項目あるが、第2象限には5項目が入っている。第2象限とは、指導主事の評価が、現職教員に比べ高い象限である。「評価」2項目、「自己・級友評価」「言語運用」「国際理解」がそれぞれ1項目ずつである。例えば、「評価」の項目66「評価の経過と結果を自分の授業に活用し、個人およびグループのための学習計画を立てることができる。（例えば形成的評価など）」、「自己・級友評価」では、項目70「学習者がクラスメイトと互いを評価できるように手助けすることができる」、「言語運用」では、項目71「要約や特定または詳細な情報や言外の意味などを聞き取る能力など、話し言葉を理解し解釈する学習者の能力を評価することができる」、「国際理解」では、項目71「英語圏の文化や行事などに関する学習者の知識を評価することができる」など、いずれもやや発展的な技能や指導力を必要とする項目であり、教師の技能としてはやや高度なレベルと判断され、参照基準として妥当性としては意見が分かれた可能性もある。

7. リスト全体に関する自由記述のまとめ

自由記述のために質問紙に、

- ・ 各項目に修正意見またはコメントを書く欄、
 - ・ Can-do リストのチェックを終えた後に全体としてコメントを求める欄
- を設けた。回収数は限られえていたが、今後の改訂作業に役に立つと考えられる意見が寄せられた。意見が付いた項目は、およそ 90%、全体に関するコメントは延べ 18 件であった。

本稿では、全体の意見を 6 つに分類して提示する。各記述文に対するコメントは、チェック・リストの加筆、修正、削除などの改訂作業を行う場合に有効になるので、次節で扱うこととする。なお、本節と次節で寄せられたコメントはすべて掲載する。

7.1 表現や主語・述語関係などの修正意見

- ・ 学習者にさせることと、教員ができることとの主語を明確にした方が良い。「選ぶことができる」「支援ができる」「学習者に使用させることができる」レベルが違うと思いますが、使用内容とレベルを精査した方がいいかと思います。重要なのは、「学習者ができるレベルまで指導できるか」どうかだと思います。〈現職から〉

7.2 文言や用語の解説などが必要であると示唆する意見

- ・ 文言が、現場の教員に即理解できないものがあるように思う。
- ・ テクニカルタームと思われる表記が多いので、面倒くさならず、ていねいに。各用語の定義と具体的内容を別記すべきだと思います。〈以上、指導主事から〉
- ・ 質問項目について自己流に解釈したものもありますが、よろしく願います。〈現職から〉

7.3 内容的に統合や分割などを提案する意見

- ・ 同じような内容が多いので、もっと整理して、その項目の中でこれができたら 5 とか 4 とかにしたほうがよいのではないか。
- ・ 省察のためのチェック項目は中堅以上の英語教員にとって妥当であるかという視点で記入しています。項目によっては重なりがあって独立していないのではないかとと思われるものもあるので検証が必要ではないかと思いました。大変興味深い御研究で今後の成果がとても楽しみです。ぜひ積極的にご協力させていただきたいと思いますので何かお手伝いできることがあればお知らせください。
- ・ 似た内容を問う項目が複数あり、その違いが回答者に伝わりにくい。※回答者が特定される形で回答内容が公開される場合は、事前に相談下さるよう願います。〈以上、指導主事から〉
- ・ 例えば 54~58 のように同じような内容に関する質問は項目の間で回答に差をつける方がよいのかどうか迷いました。
- ・ 78 項目をもう少し大きい枠組みで省察のポイントが分かるとよいと思います。高校は

生徒の学力差が大きく、配属校によるところが大きく、どの学校の生徒かで回答が答えにくい項目も多数ある印象を受けます。

- ・ 似かよった項目もあり、数も多いので、もう少しシンプルな方が誰にも分かりやすく活用しやすいと感じました。1つ1つの項目の妥当性を考える中で、自分自身の日頃の指導を省みるきっかけになりました。ありがとうございました。〈以上、現職から〉

7.4 追加すべき領域などを示唆する意見

- ・ 「授業をコミュニケーションの場」とするために「英語の授業は英語で行うことを基本」とするわけで、今までには考えられないほど「生徒の理解度」を、教員は知らないといけなくなっています。講義調の授業が否定されるのはそのためです。そのあたりの項目も欲しいところです。
- ・ 中・高の教員で分けて考えることも必要か。
- ・ 4技能の指導と評価に関することが、*Can-do list* の中心となるべきだと考える。その領域をもう少しきめ細かく、またわかりやすく作った方が良いのではないかと思う。〈以上、指導主事から〉

7.5 激励や評価する意見

- ・ X月X日のXXXXXXXX大会で先生のお話を伺うことができ、大変勉強になりました。上記の多項目をより精選することができれば大きな現場への励ましになります。応援しております。
- ・ 集計お疲れ様です。皆様の結果を楽しみに致しております。
- ・ X月X日のXXXXXXXX大会で先生の講演を聞かせて頂きました。私も、日本人英語で良いので、生徒にできるだけ英語で意見を伝えさせることが大切だと考え、授業を行っております。中間言語を正す基準とタイミングに苦勞していた中で、今回の話を聞き自分の方向性は間違っていないという自信にも繋がりました。ありがとうございました。
- ・ とても細かく、適切に書かれています。大変。勉強になりました。〈以上、現職から〉

7.6 批判的意見

- ・ アンケートを渡され途中まで答え、メ切が 1/8 ということでそのままにしていました。今回、メ切が迫り答えなければと思い、再び試みましたが細かいこれらのチェックをすることにどんな意味があるのか、*can-do-list* が今の流行で、こういうことによって教員も評価される時代になったのか“ついていけない”自分を感じ、申し訳ないような情けなさを感じますが、こういったことは学び続けながら教えていく中で必要に応じ工夫し身につけ、結果としてできるようになっていくもので、できるかどうかをリストでチェックするようなものなのか大変疑問に思いました。当然、経験年数によってできることは異なると思います。こういったことを研究していらっしゃる方たちには必要な資料を提供できなくて申し訳ないけれど、こんなに細かいことにいちいちテキストに答えてし

まうのも違うような気がしましたので、これで提出します。ほんとうに、自分自身、教師としての力を向上させるためのものであるなら、もっと大ざっぱでどの分野が欠けているのかわかるような（そんなことは、はじめから *check* せずともわかっていると思いますが）ものであるべきだと思います。正直、大きな違和感を覚えました。ごめんなさい。それは私がいい加減な教師だからなののでしょうか。そうなのかもしれないと思います。 <現職から>

8. 授業力 Can-do リスト作成のために

本項では、Can-do 記述文が現職英語教員の授業力として妥当であるかどうかをたずねた5段階スケールによる調査結果に、各記述文に対する回答者のコメントを加え、全国調査のための資料を提供する。具体的には、

- ① Can-do 記述文を、散布図の第1～第4象限に従って大きく4グループに分類し、
- ② 原則として各グループで回答者のコメントが付かないものと付いているものに分け、
- ③ さらに、前項の回答者の全体コメントの分類から、表現や主語・述語関係などを修正すべき記述文、用語解説などが必要な記述文、統合または分割を示唆された記述文、その他疑問のある記述文、などに下位分類した。

なお、比較的課題の多い第3象限を後回しにして、第1、第2、第4、第3象限の順で記述する。

8.1 第1象限に属する記述文

すでに分析した通り、この分類に入る記述文は、現職英語教員の授業力として妥当であると考えられる傾向にある。したがって、全国調査に残す可能性の最も大きいグループである。しかし、天井効果が見られる記述文も多いので、場合によっては削除してもよいものが含まれているかもしれない。

8.1.1 コメントが付かなかった記述文

- | |
|---|
| <p>7. 学習者が対話に参加したり、自ら対話を始めたり、適切に応答したりする活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select activities which help learners to participate in ongoing spoken exchanges (conversations, transactions, etc) and to initiate or respond to utterances appropriately.)</p> <p>12. 学習者が自分自身で書いた文章を確認, 検討, 編集し, 改善する支援ができる。(I can help learners to monitor, reflect on, edit and improve their own writing.)</p> <p>18. 学習者が批評的に読むスキル(気づき, 解釈, 分析など)を身につけるよう支援できる。(I can help learners to develop critical reading skills (reflection, interpretation, analysis etc.).</p> <p>37. 授業開始時に, 学習者をきちんと席に着かせて, 注意を向かせることができる。(I can</p> |
|---|

settle a group of learners into a room and gain their attention at the beginning of a lesson.)

39. 学習者のニーズや活動の種類等に応じた様々な役割を果たすことができる。(例：情報提供者、調整役、監督者等) (I can take on different roles according to the needs of the learners and requirements of the activity (resource person, mediator, supervisor etc.).)

69. 学習者が自分の目標を立て、自分の学習活動を評価する手助けをすることができる。(I can help learners to set personal targets and assess their own performance.)

72. 要約や特定または詳細な情報や言外の意味などを読み取る能力など、書き言葉を理解し解釈する学習者の能力を評価することができる。(I can assess a learner's ability to understand and interpret a spoken text such as listening for gist, specific or detailed information, implication etc.)

74. 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、学習者の書き言葉によるコミュニケーション能力を評価することができる。(I can assess a learner's ability to engage in written interaction according to criteria such as content, range, accuracy and appropriacy of response etc.) .

8.1.2 表現や主語・述語関係などを修正すべき記述文

5. 学力差に配慮して、学習者が意欲的に参加できるスピーキング活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select meaningful speaking and interactional activities to encourage learners of differing abilities to participate.)

- ・ 以後いくつかの間で「選ぶ」という語が使われているが、「選ぶ」と言われると、選択しがあるように感じるが、英語教員ならば例示されなくても共通したある種の活動が思い浮かぶことを前提としてよいのか。「考案する」という類の言葉ではいけないのか。
- ・ あいまい。「選ぶ」のはだれ？教師？ <以上、指導主事から>
- ・ そうしたいが、時間的余裕がない。 <現職から>

8. 学習者が対話の際に必要なコミュニケーション方略（内容の明確化の要求、理解度の確認の質問等）や言い直しの方略（言い換え、簡単な表現等）を使えるように支援できる。I can help learners to use communication strategies (asking for clarification, comprehension checks et.) and compensation strategies (paraphrasing, simplification etc.) when engaging in spoken interaction.

- ・ ここは「教師」が「できる」んですね？ <指導主事から>

11. ライティングの学習を促進させる様々な教材（オーセンティックな教材、視覚教材等）を選ぶことができる。(I can evaluate and select a variety of materials to stimulate writing (authentic materials, visual aids etc.).)

- ・ この「選ぶ」に対しては、英語教員であれば迷うことはないと思われる。 <指導主事から>

16. リスニングと他のスキルの懸け橋となる様々なポスト・リスニング活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select a variety of post-listening tasks to provide a bridge between listening and other skills.)

- ・ 主語が教員ならば。
- ・ 「他のスキルの懸け橋となる」、要改良<以上、指導主事から>
- ・ ポスト・リスニング活動かライティングなど?具体的な活動名が欲しい。
- ・ 「...を選ぶことが」→作る <以上、現職から>

29. 学習者の能力や興味に応じて、コンピュータや情報通信ネットワークの資料の中から教材として適切なものを選び、活用できる。(I can select and use ICT materials and activities in the classroom which are appropriate for my learners.)

「コンピュータの資料の中から」「コンピュータの中から」はどのようなものが不明。「コンピュータや情報通信ネットワークの資料の中には」は「教科書以外」ではだめなのか。もし ICT 関係に特定したいのであれば、例えば、「インターネットや ICT 教材」ではだめなのか。<指導主事から>

36. 言語材料や話題を、既習あるいは未習を問わず、個人や特定グループの学習者にふさわしい方法で、提供することができる。I can present language content (new and previously encountered items of language, topics etc.) in ways which are appropriate for individuals and specific groups of learners.

- ・ 「特定グループの学習者」の意味するところが不明。「クラス」ではだめなのか。もしくは「・・・問わず、学習者にふさわしい・・・」ではだめなのか。
- ・ 復習かどうかは、現場では大きな差。分けるべき。<以上、指導主事から>
- ・ 既習か未習かによって指導法は異なると思いますが。 <現職から>

47. 学習者のニーズを取り入れて、宿題の内容、種類、量などを決めることができる。I can set homework in cooperation with learners.

- ・ ニーズも含めて、学習者に適した、であろう。 <指導主事から>
- ・ 必要? <現職から>

8.1.3 用語解説などが必要な記述文

42. 学習者が英語の教材の理解が困難な場合に、様々な指導方法を駆使して指導することができる。(I can use various strategies when learners do not understand the target language.)

- ・ 「様々な活動」→具体例が欲しい。 <現職から>

73. 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従って、学習者の会話能力を評価することができる。(I can assess a learner's ability to engage in spoken interaction according to criteria such as content, range, accuracy, fluency and conversational strategies.)

- ・ 要説明。 <現職から>

8.1.4 統合または分割を示唆された記述文

1. 学習指導要領に準じた英語教育課程、年間指導計画、授業案を計画できる。(I can design language courses around the requirements of the national and local curricula.)

- ・ 「英語教育課程」「年間指導計画」「授業案」 3つは分けて尋ねるべき。〈指導主事から〉

38. 可能なときはいつでも、授業の準備や計画において、学習者の参加を促すことができる。(I can encourage learner participation whenever possible.)

- ・ 33との違いが不明であり、33に書いたことと同趣旨の疑問がある。
- ・ 33と同じ。 〈以上、指導主事から〉

68. 信頼性があり透明性がある方法で、試験の成績評価ができる。I can assign grades for tests and examinations using procedures which are reliable and transparent.

- ・ 44~46とまとめられるのでは？ 〈指導主事から〉

77. 学習の過程やコミュニケーション活動を支援する方向で、授業中に起きる学習者の誤りに対処することができる。I can deal with errors that occur in class in a way which supports learning processes and communication.

- ・ もう少し細分化が必要とも思う。〈指導主事から〉

78. 自信を失わせたり、コミュニケーション活動を損なわないように、学習の過程を支援する方向で、話し言葉や書き言葉で起きる学習者の誤りに対処することができる。I can deal with errors that occur in spoken and written language in ways which support learning processes and do not undermine confidence and communication.

- ・ 77と78の違いがわかりにくい。77だけで十分ではないか。 〈指導主事から〉
- ・ 「話し言葉」の誤りは定義が難しい？ 〈現職から〉

8.1.5 その他

19. 新出文法記述文をさまざまな方法（教師が例を提示する、学習者自身に文法構造を意識させる、学習者自身で理解させる、など）で導入したり学習者に使用させたりできる。(I can introduce, and help students to deal with, new or unknown items of grammar in a variety of ways (teacher presentation, awareness-raising, discovery etc.

- ・ 教師が導入するレベルと学習者に使用させるレベルはかなり違うと思いますが？〈現職から〉

20. 新出単語を音声・文字表現の中で使用できるようになるための活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select tasks which help learners to use new vocabulary in oral and written contexts.

- ・ 選ぶことと使用させないことは違うのですか。 〈現職から〉

34. 個人活動からグループ活動、グループ活動からクラス全体など、状況に応じて学習の形態をスムーズに変更することができる。(I can ensure smooth transitions between

activities and tasks for individuals, groups and the whole class.)

- ・ 「ペア活動」も入れて欲しい。 <指導主事から>

35. 本時のまとめを適切な方法で行ってから授業を終了することができる。(I can finish off a lesson in a focused way.)

- ・ 本来、そうであるべきだが、宿題として課すことも必要であると思う。 <現職から>

65. 学習者の自立学習と協働学習の能力を評価できる。I can assess a learner's ability to work independently and collaboratively.

- ・ 自立学習 (の能力) をどう評価するのか。 <指導主事から>

8.2 第2象限に属する記述文

この象限に入る記述文は、指導主事が現職の授業力基準として平均で「やや妥当である」の4.0を超え、ポジティブに判断する傾向にある。一方、現職の平均点は「やや妥当である」に近く、平均3.7以上であるが若干控えめな傾向にあると言える。適切な修正を加えれば、全国調査の記述文として採択できるものを多く含んでいると考えられる。

8.2.1 コメントが付かなかった記述文

66. 評価の経過と結果を自分の授業に活用し、個人およびグループのための学習計画を立てることができる。(例えば形成的評価など) (I can use the process and results of assessment to inform my teaching and plan learning for individuals and groups (i.e. formative assessment).)

71. 要約や特定または詳細な情報や言外の意味などを聞き取る能力など、話し言葉を理解し解釈する学習者の能力を評価することができる。(I can assess a learner's ability to understand and interpret a spoken text such as listening for gist, specific or detailed information, implication etc.)

8.2.2 表現や主語・述語関係などを修正すべき記述文

13. ライティングの学習過程を支援するために、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。(I can use peer-assessment and feedback to assist the writing process.)

- ・ 「学習者同士の」は「フィードバック」に係っているのかどうか不明確。 <指導主事から>
- ・ 「学習者同士」のとらえ方が難しい。 <現職から>

31. ICT教材・機器を利用したり、批評したりすることができる。(I can use and critically assess ICT learning programmes and platforms.)

- ・ 「批評」は不要ではないか。もしくは、「改善のための意見を述べる」という表現では代替出来ないのか。

- ・ 主体があいまい。不明。
- ・ 批評を行った経験がない。 <以上、指導主事から>

41. 英語の教科内容や勉強の方法を、英語を使って指導することができる。(I can use the target language as metalanguage.)

- ・ 「勉強方法」については不明 <指導主事から>
- ・ 「英語で」が必要条件になるのかどうか。 <現職から>

8.2.3 用語解説などが必要な記述文

15. 学習者が未習語もしくは難語に対処できるストラテジーを使えるように支援できる。(I can help learners to apply strategies to cope with difficult or unknown vocabulary of a text.)

- ・ 19 との違いがわかりにくい。この間は、16 と 18 から、リスニングのことに解釈したが、それでよいのか。 <指導主事から>
- 「ストラテジー」は辞書指導のことですか? <現職から>

48. ねらいや目的に応じて、プロジェクト型課題を計画し実施することができる。(I can plan and manage project work according to relevant aims and objectives.)

- ・ 以下 53 まで「プロジェクト型課題」という表現が出てくるのが、この表現で現場の教員がそれが何かわかるのだろうか。
- ・ 表記内容、不明瞭。要、説明。 <以上、指導主事から>
- ・ プロジェクト型課題は多様性がある。 <現職から>

8.2.4 その他（疑問のある記述文）

67. 学校内、全国的、または国際的な妥当性のある評価尺度を使って、学習の学習成果を評価できる。(I can use a valid institutional/ national/ international grading system in my assessment of a learner's performance.)

- ・ 「国際的な」までを含むのは行き過ぎだと思う。学習指導要領や文部科学省・国立教育政策研究科の通知等までを考慮できていれば十分ではないか。 <指導主事から>

70. 学習者がクラスメイトと互いを評価できるように手助けすることができる。(I can help learners to engage in peer assessment.)

- ・ クラスメイトと互いの評価の善悪を検証必要。 <現職から>

75. 英語圏の文化や行事などに関する学習者の知識を評価することができる。(I can assess the learners' knowledge of cultural facts, events etc. of the target language.)

- ・ 75、76 とも「英語圏」に限定するのはどうかと思う。英語圏の文化ないしは言語の使用のされ方を一種のモデルとするようなあり方を意識させるような問は不適切ではないか
- ・ 本当に必要か? 英語は道具。「異文化理解のために」くらいでは? <以上、指導主事から>

- ・ 「知識の評価」は幅が広い。
- ・ 学習者の *background* によるものが大きいので、評価の対象にはしない方が良いと思う。
 <以上、現職から>

8.3 第4象限に属する記述文

この象限に入る記述文は、前項の第2象限とは逆で、現職の回答が平均で「やや妥当である」の4.0をほぼ超え、ポジティブに判断する傾向にあり、指導主事の平均点は「やや妥当である」に近いが控えめな傾向にある。ただし、偏差値で散布図を作成したので、62の記述文の場合、若干指導主事の平均値が高いケースもある（補遺表2参照）。この象限の記述文も、第2象限と同様、適切な修正を加えれば、全国調査の記述文として採択できるものを多く含んでいると考えられる。

8.3.1 表現や主語・述語関係などを修正すべき記述文

6. 場面により（電話での応答、交渉、スピーチ等）言語表現が異なることに、学習者が気づき、応用できるよう様々な活動を選ぶことができる。（I can evaluate and select different activities to help learners to become aware of and use different text types (telephone conversations, transactions, speeches etc.)

- ・ 「言語表現が異なる」とは「場に特有の表現がある」ということなのか、「スピーチレベル」のことなのか、両方なのか、それとも他にあるのか、がわかりにくい。また、以後いくつかの問いで「活動」という語が使われているが、それはペアワークやグループワークのような活動の形態なのか、スピーチやディベートのような活動の種類なのか、もしくはその両方を含むのか、それとも他にあるのかがわかりにくい。<以上、指導主事から>

10. 学習者がライティングの学習に役立つ具体例として、様々な種類のテキストを選ぶことができる。I can evaluate and select texts in a variety of text types to function as good examples for the learners' writing.

- ・ 学習者が何をを選ぶのかとそのため教員の役割がよくわからない。この「選ぶ」に対しては、英語教員であれば迷うことはないと思われる。
- ・ テキストとは教科書を指すのか教材を指すのかによる。<以上、指導主事から>
- ・ 自作テキストをどう扱うか? <現職から>

60. 状況に応じて、学習効果を高めるような課外活動（学習者通信、英語クラブ、修学旅行）の必要性を認識できる。（I can recognise when and where the need for extra-curricular activities to enhance learning arises (learners magazine, clubs, excursions etc.).)

- ・ 「認識できる」でよいのか。「認識できる」という表現でよいのか。<指導主事から>
- ・ 英語と関連があればOK。 <現職から>

62. 関係者と協力し国際交流推進の手助けができる。（I can help to organise exchanges in

cooperation with relevant resource persons and institutions.

- ・ 英語と関連があればOK。 <現職から>

64. 学習や学習の伸び具合を評価する方法を、学習者と話し合うことができる。(I can negotiate with learners how their work and progress should be assessed.)

- ・ 「伸び具合を評価する方法」の中の「評価する方法」は不要ではないか。 <指導主事から>
- ・ 英語と関連があればOK。 <現職から>

8.3.2 用語解説などが必要な記述文

4. 学習者の教育に関する問題や自身の教授法について、アクション・リサーチの形で確認し研究することができる。(I can identify and investigate specific pedagogical/ didactic issues related to my learners or my teaching in the form of action research.)

- ・ この間は、「教員ならばアクション・リサーチのことは知っていて当然」、ということが前提となっているように思われる(「ARって何?」という教員はこの間に適切にこたえられないので)。教員養成・または若年教員研修の中でARは当然知っていなければならないこととされているかどうか不明なので「5」と言い切れない。
- ・ 2つは分けて! 「アクション・リサーチ」そのものを知らない教員がいる。わかりやすく! 要説明。 <以上、指導主事から>
- ・ ちょっと意味がわかりません。 <現職から>

17. 文章に出てくる難語や未習語に対応するための多様なストラテジーを身につけるように支援できる。(I can help learners to develop different strategies to cope with difficult or unknown vocabulary in a text.)

- ・ 15との区別が付かない。17との違いが分かりにくい。この間は、「文章」という語からリーディングのことと解釈したが、それでよいのか。
- ・ また「ストラテジー」を知らない教員も多し! 要、説明。
- ・ 15との違いが不明 <以上、指導主事から>
- ・ 「ストラテジー」は辞書指導のことですか?
- ・ 「ストラテジー」はレベルの差がある。 <以上、現職から>

24. 学習者が社会文化的な能力を伸ばすことに役に立つ活動(ロールプレイ、場面設定での活動、など)を選ぶことができる。(I can evaluate and select activities (role plays, simulated situations etc.) which help learners to develop their socio-cultural competence.)

- ・ 「社会文化的な能力」とは何か。
- ・ 「社会文化的な能力」の意味するところが分かりにくい。例示された活動からは、「場に応じた言葉使用能力」のことではないかと思われるのだが、その表現では駄目なのか。 <以上、指導主事から>

25. 学習者が「異質性」を意識し、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、そして活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select a variety of texts, source materials and activities which help learners to reflect on the concept of 'otherness' and understand different value systems.)

- ・ 「異質性」の意味するところがわかりにくい。「自分と異なる」から問を始めてはいけないのか。またここで問うていることを理解させるには、一般的な意味での「活動」をするよりも、「説明」をするのが普通のように思われる。〈指導主事から〉
- ・ 学習者の「異質性」とは何ですか？
- ・ 異質性？意図されていることが理解しづらい
「異質」をどうとらえるか？ 〈以上、現職〉

8.3.3 統合を示唆された記述文

21. 使用場面、目的、相手との関係などによって使う表現が異なることに気づかせるための活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select activities which enhance learners' awareness of register differences.)

- ・ 6との区別が付かない。
- ・ ここで問うていることを気づかせるには、一般的な意味での「活動」をするよりも、「説明」をするのが普通のように思われる。6、9との違いがわかりにくい。6は音声、9は文字を取り上げているように感じ、21は音声・文字両方を含んでいるように思うので21だけで良いのではないか。
- ・ 6との違いが不明。 〈以上、指導主事から〉

8.4 第3象限に属する記述文

最も課題が多いと考えられるのがこの分類に入る記述文である。表1で見られるように、この象限で最も目立つのは、「VI個別学習」のほぼ全記述文がこの象限に属していることである。次に「II教授法」の「文化」で4記述文となっているが、いずれも、EPOSTLの理念である自律学習（生涯学習）と複言語・複文化主義に抵触する記述文である。そこで本項では、理念に関わる記述文はこれまでの分類方法とは別枠で扱う。なぜならば、それらの記述文はJ-POTLの理念にも通じるので、特に慎重に扱う必要があるからである。この象限はAとBに分けたが、自由記述を基にすると大きな差は認められないので、まとめて記述する。

8.4.1 表現や主語・述語関係などを修正すべき記述文

2. 教育委員会、各学校の教育評価を行う委員会、保護者などの期待と影響を考慮し評価できる。(I can take into account and assess the expectations and impact of educational stakeholders (employers, parents, funding agencies etc).)

- ・ 「評価」とは生徒に対するものでしょうか。少しわかりにくい内容です。

- ・ 69 をみると、「学校の年間指導計画等」が評価の対象だと考えられるので、たとえば、「...考慮し、学校の年間指導計画を評価できる」のように表顔対象を明記すべきではないか。
- ・ 「教育委員会」「各学校の教育評価を行う外部委員会」「保護者」
- ・ 表記があいまい。具体的に。
- ・ 何を評価するのかが不明 <以上、指導主事から>
- ・ ? ちょっと意味がわかりません。
- ・ 考慮する。期待と影響をどう評価するのか? 教委と保護者は分ける
「評価できる」→何を? <以上、現職から>

9. 文章の種類（手紙、物語、レポート等）によって表現が異なることに、学習者が気づき、適切な表現を使用できるよう意味のある様々な活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select a range of meaningful writing activities to help learners become aware of and use appropriate language for different text types (letters, stories, reports etc).)

- ・ 「表現が異なる」とは「ある種の文章に特有の表現がある」ということなのか、「スピーチレベル」のことなのか、両方なのか、それとも他にもあるのか、がわかりにくいのではないか。 <指導主事から>

14. 学習者が話し言葉の典型的な側面（雑音、重複等）に対処できるストラテジーを使えるように支援ができる。I can help learners to apply strategies to cope with typical aspects of spoken language (background noise, redundancy etc).

- ・ 「8」の「方略」とこの「ストラテジー」の用語の使い方を分けたのはなぜ? <指導主事から>
- ・ 負担が多くないか?
- ・ 中学では不要
- ・ 学習者のレベルによって異なる。 <現職から>

28. 自分や他の学習者のために教材を作成できるように学習者を指導できる。(I can guide learners to produce materials for themselves and for other learners.)

- ・ 「教材を作成できる」というのは、例えば、ペアワークで、教師が与えた Q&A を使うのではなく、Q を自分で作る、というレベルのことを含むようには読めないで「1」。もし、そういう活動（ペアワークやグループワークの中での自分以外の学習者への質問や指示を教師が与えたものでなく学習者が自作する）が含まれているのであれば「5」だが、それは「教材を作成できる」という表現からは汲み取れない。
- ・ 「自分」 下線記→「学習者自身」 <以上、指導主事から>
- ・ 難しいのでは?
- ・ 必要? 学習者の作成能力の必要性は? <以上、現職から>

30. 学習者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。(I can design ICT materials and activities appropriate for my learners.)

- ・ 「適切な」は「テクノロジー」を修飾しているのか、「教材や活動」を修飾しているのか。「新しいテクノロジー」は意味するところがわかりにくい。「ICT ではだめなのか。」
- ・ 「学習に・・・できる」は「学習者のために・・・できる」としてはどうか。〈以上、指導主事から〉
- ・ 中学不要
- ・ 「考案」→提供 〈以上、現職から〉

63. 修学旅行、交流・国際協力活動の学習結果を評価できる。(I can evaluate the learning outcomes of school trips, exchanges and international cooperation programmes.)

- ・ 英語と関連があればOK。 〈現職から〉

8.4.2 統合を示唆された記述文

45. 学習者が自分の学習過程や学習スタイルを確認し、振り返るのに役立つような様々な活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select a variety of activities which help learners to identify and reflect on individual learning processes and learning styles.)
46. 学習者が自分の学習ストラテジーや学習スキルを育成し、振り返るのに役立つような様々な活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select tasks which help learners to reflect on and develop specific learning strategies and study skills.)

[45 へのコメント]

- ・ 「様々な活動」→具体例が欲しい
- ・ 具体的にどういう活動ですか？
- ・ 「振り返る」の定義があいまい。 〈以上、現職から〉

[46 へのコメント]

- ・ 44 から 46 の区別が付きにくい
- ・ 45 で使われている「学習過程」「学習スタイル」と 46 で使われている「学習ストラテジー」「学習スキル」という 4 つの表現は、現場の英語教員にとって、明確な違いのある語として認識されているのか。45 と 46 は一つにまとめられないのか。〈以上、指導主事から〉
- ・ 具体的にどういう活動ですか？
- ・ 学習ストラテジー・スキルは「育成」するのか？
- ・ 「教授」するものなのかが個人的に疑問。 〈以上、現職から〉

(注) 45, 46 とも「学習者の自律」にかかわる記述文である。

61. 課外活動の目的を的確に設定できる。(I can set aims and objectives for school trips, exchanges and international cooperation programmes.)

- ・ 60 とまとめられるのでは？ この間の「課外活動」が 60 で例示されたものならば、もう一度書くべきだと思う。
- ・ 何を評価するのか。
- ・ 「修学旅行」に「海外の」、「交流」に「国際」という表現を付加しなくてよいのか。〈

以上、指導主事から>

- ・ 英語と関連があればOK。 <現職から>

8.4.3 プロジェクト型学習にかかわる記述文

49. 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。(I can plan and organise cross-curricular project work myself or in cooperation with other.)

- ・ 45 で振り返ればこれも行うだろう。 <指導主事から>
- ・ 「プロジェクト型課題」 →? 教科横断的のレベルが問題。 <現職から>

50. プロジェクト型課題の様々な段階で、学習者が決定を行う際に手助けができる。(I can assist the learners in their choices during the various stages of project work.)

51. 学習者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。(I can assess the process and outcome of project work in cooperation with learners.)

53. 学習者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。(I can assess the process and outcome of project work in cooperation with learners.)

52. 学習者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。(I can help learners to use relevant presentation tools.)

- ・ 生徒の機器の操作能力については、教科「情報」が担当すべきではないかと思う。
- ・ パワーポイントは発表機器ではないので記述修正必要ではないか。
- ・ この記述文、必要? <以上、指導主事から>

8.4.4 ポートフォリオ学習

54. ポートフォリオを利用する具体的な目標や目的(教科書などを使う系統的な学習、および、継続的評価などのため)を設定できる。(I can set specific aims and objectives of portfolio work (for coursework, for continuous assessment etc.).)

- ・ 良いと思うが、一部「ポートフォリオ」という用語を知らない教員がいる恐れあり。要、説明か? <指導主事から>
- ・ ポートフォリオの利用の必要性の学習者レベル? <現職から>

55. ポートフォリオを計画し、編集することができる。(I can plan and structure portfolio work.)

- ・ もう少し具体的に記載したい。あいまい。 <指導主事から>

56. ポートフォリオを管理し、建設的なフィードバックを与えることができる。(I can supervise and give constructive feedback on portfolio work.)

57. 妥当で透明性のある基準に基づいてポートフォリオを評価できる。(I can assess portfolios in relation to valid and transparent criteria.)

58. 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。(I can encourage self-and peer assessment of portfolio work.)

- ・ 54～58 をまとめて整理してはどうか。〈指導主事から〉

8.4.5 複言語・複文化主義にかかわる記述文

3. 様々な文化背景や学習経験を持つ学習者（例えば外国人生徒、帰国生徒）によって構成されたクラスの多様性の価値を適切に評価し、活用できる。(I can appreciate and make use of the value added to the classroom environment by learners with diverse cultural background.)

- ・ 「価値」の部分はなくともよいと思います。クラス的环境を有効に活用できる、では。ただ、そんなによくある環境ではないので経験がないと答えられない。
- ・ 「学習者」とはどのような生徒かが不明確のように感じる。例示がなければ、この間を「さまざまな文化背景を持つ学習者」と「様々な学習経験を持つ学習者」に分けて、後者を「小学校・中学校ごとに授業のやりかたが異なっている」、「塾に行っているかいないか、などで英語の学習経験が異なっている」学習者によって構成されたクラスと読め、国内で普通に教育を受けた日本人のことを含めて考えることもできるが、ここでは外国人または帰国生徒等、通常の日本教育を受けた生徒以外の生徒のことを問うているのか。〈以上、指導主事から〉
- ・ 現在はそのための評価基準が定まっているとは思えないが、それを定める必要は大いにあり、それをうながす為の質問としては有用であると考え。
- ・ 「評価し」→理解し 〈現職から〉

22. インターネットや電子メールなど教室外において、学習者が目標言語の地域について調べる機会を作ることができる。(I can create opportunities for learners to explore the culture of target language communities out of class (Internet, emails etc))

- ・ 「言語」ではなく「地域」なのはなぜか。
- ・ ①インターネットや電子メールを例示することで、ICT 関係以外の教室外での学習活動を除外している感がある。②インターネットや電子メールを教室で使った場合は除外されているように解釈したがそれでよいのか。③「目標言語の地域について」と限定しているのはなぜか。例えば「教科書に出てきた実在の人物について」調べるのは除外されるのか。等等の疑問があり、極めて答えにくい。②は「教室内での活動は除外している」、③は「地域だけに限定している」ということか。①は、例えば紙媒体の使用を調べることも含むのなら、例示を書かないほうがよい。「目標言語の地域」と限定するのはいかがなものか。「世界の各地域」などとしてはどうか。〈以上、指導主事から〉

23. 学習者に社会文化的な「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、あるいは、活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select a variety of texts, source materials and activities which make learners aware of similarities and differences in sociocultural 'norms of behaviour'.)

- ・ 社会文化的な→多様な文化における 「社会文化的な行動の規範」の意味するところがわかりにくい。単に「文化」ではだめなのか。またここで問うていることを気づかせるには、一般的な意味での「活動」をするよりも、「説明」をするのが普通のように思われる。
- ・ 「社会文化的」とはどういう意味か？ <以上、指導主事から>
- ・ 意図されていることが理解しづらい。英語で扱える範囲をどう決めるか。<現職から>

26. 学習者が自分の型にはまった考えに気づき、それを見直させるような多様な種類の文章、教材、そして活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select texts, source materials and activities to make the learners aware of stereotyped views and challenge these.)

- ・ 25のことではないか？
- ・ 「自分の型」とは、「日本人（もしくは日本語を母国語として話す人々）の型」ではなく、学習者個人レベルのことなのか。またここで問うていることを気づかせ見直させるには、一般的な意味での「活動」をするよりも、「説明」をするのが普通のように思われる。23・25・26は、大きく言うと「文化の多様性」のことで問を一つにしてもよいのではないかと思うが、3つに細分化する意図は何か。また、学習者に与える題材は「文化の多様性」以外にもあるが、「文化の多様性」に拘るのはなぜか。
- ・ 型にはまった考えがあるという前提か？ <以上、指導主事から>
- ・ 必要か？<現職>

27. 学習者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、そして活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select activities which enhance the learners' intercultural awareness.)

- ・ 「学習者を」は「学習者に」か。またここで問うていることを気づかせるには、一般的な意味での「活動」をするよりも、「説明」をするのが普通のように思われる。<指導主事から>
- ・ 言語の相互関係性は難しい？ <現職から>

43. 必要な場合、学習者の日本語能力を英語学習に関連づけ、活用できるように支援することができる。(I can encourage learners to relate the target language to other languages they speak or have learned where and when this is helpful.)

76. 英語圏の文化に接した時に適切に対応し、行動できる学習者の能力を評価できる。(I can assess the learners' ability to respond and act appropriately in encounters with the target language culture.)

- ・ 実際にそのような場を設定するのは難しい。
- ・ 75に同じ。 <以上、指導主事から>
- ・ 「行動」を教室では難しい。<現職から>

8.4.6 バイリンガル教育（内容中心の授業：CLIL）にかかわる記述文

32. 教科横断的な内容、あるいは他教科の内容を英語で教えることができる。(I can plan to teach elements of other subjects using the target language (cross-curricular teaching, CLIL etc.))

- ・ 前半はいいが、必ずしも他教科の内容を英語で教える必要はないだろう。
- ・ 質問の意図が不明。現実に検定教科書には、他教科の内容だと思われることも含まれており、(特に理系的な内容の場合は) 指導書や同僚教員の助けを借りて事業をしている。
- ・ たぶん、公立校はムリ <以上、指導主事から>
- ・ 「英語で」が必然の条件かどうか。 <現職から>

8.4.7 自律学習にかかわる記述文

33. 授業案を作成する際、学習者を関わらせることができる。(I can involve learners in lesson planning.)

- ・ 学習者の興味関心や付けさせたい力を考慮して、という意味なら。質問の意図が不明。授業案(学習指導案)の作成に、学習者を関わらせる、とは生徒と一緒に授業案を作るということか。そのようなことが期待もしくは要請されているのか。記述文記述があいまいで多義性がある。
- ・ 表記内容あいまい、不明。
- ・ 「関らせる」中身が不明
- ・ 共に作成するということか? <以上、指導主事から>
- ・ 「学習者を関わらせることができる」とはどういうことですか?
- ・ 指導案の内容に学習者の発話を
- ・ 特殊な例になる危険 <以上、現職から>

44. 学習者が自分の知識や能力を振り返るときに役立つ様々な活動を選ぶことができる。(I can evaluate and select a variety of activities which help learners to reflect on their knowledge and competences.)

- ・ 「様々な活動」→具体例が欲しい。 <現職から>

8.4.8 ICT（情報機器）などの活用にかかわる記述文

40. CALL/LL 教室、視聴覚教室、多目的教室などでコンピュータを使って学習者を指導することができる。(I can manage and use instructional media efficiently (OHP, ICT, video etc.) D.5: I can supervise and assist learners' use of different forms of ICT both in and outside the classroom.)

- ・ 「コンピュータを使って」は不要ではないか。PC を全く使わない特別教室はないのかもしれないが、業者の工夫によって、教員がPCを使っているという意識無くその種の機材や教室を使って指導していることはありうると思う。また、「コンピュータを使う」ということに問の主眼があるのなら、30・31との違いがわかりにくい。

- ・ 表記のような設備の有無が前提ではない。削るべき。〈以上、指導主事から〉

59. 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活動の場を設定したり、改善することができる。(I can initiate and facilitate various learning environments (learning platform as, discussion forums, web pages etc.).

- ・ 英語というよりも ICT 教育に関連する問のように思う。すでにハード的に設定されたものにソフト的なものを付け加える機能なら「4」だと思う。
- ・ 表記内容、不明瞭。要説明！ 〈以上、指導主事から〉
- ・ 「学習プラットフォーム」？ 〈現職から〉

参考文献

Newby, D. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. ECML. Council of Europe

執筆担当

久村 研：1、2、7、8

清田洋一：3、4、5、6

補遺：

表2 全項目データ

| 項目番号 | 指導主事平均 | 現職平均 | 指導標準偏差 | 現職標準偏差 | 領域 | 分野 |
|------|--------|------|--------|--------|------|----------|
| 1 | 4.67 | 4.38 | .970 | .923 | 教育環境 | 教育課程 |
| 2 | 3.39 | 3.42 | 1.243 | 1.098 | 教育環境 | 目標とニーズ |
| 3 | 3.22 | 3.59 | .878 | 1.273 | 教育環境 | 語学教師の役割 |
| 4 | 3.56 | 4.06 | 1.042 | .970 | 教育環境 | 語学教師の役割 |
| 5 | 4.06 | 4.06 | 1.056 | 1.021 | 教授法 | スピーキング活動 |
| 6 | 3.83 | 4.09 | .985 | .887 | 教授法 | スピーキング活動 |
| 7 | 4.06 | 4.38 | .938 | .759 | 教授法 | スピーキング活動 |

| | | | | | | |
|----|------|------|-------|-------|---------|----------|
| 8 | 4.39 | 4.03 | .502 | 1.026 | 教授法 | スピーキング活動 |
| 9 | 3.94 | 3.82 | .998 | 1.056 | 教授法 | ライティング活動 |
| 10 | 3.72 | 4.12 | 1.074 | .686 | 教授法 | ライティング活動 |
| 11 | 4.17 | 4.21 | .707 | .745 | 教授法 | ライティング活動 |
| 12 | 4.56 | 4.18 | .511 | 1.165 | 教授法 | ライティング活動 |
| 13 | 4.17 | 3.79 | .618 | 1.152 | 教授法 | ライティング活動 |
| 14 | 3.44 | 3.32 | .616 | 1.050 | 教授法 | リスニング活動 |
| 15 | 4.33 | 3.85 | .594 | 1.293 | 教授法 | リスニング活動 |
| 16 | 4.39 | 3.94 | .698 | .918 | 教授法 | リスニング活動 |
| 17 | 3.94 | 3.97 | .998 | .945 | 教授法 | リーディング活動 |
| 18 | 4.06 | 3.97 | .802 | 1.040 | 教授法 | リーディング活動 |
| 19 | 4.61 | 4.59 | .502 | .657 | 教授法 | 文法 |
| 20 | 4.33 | 4.29 | .594 | 1.040 | 教授法 | 語彙 |
| 21 | 3.89 | 4.00 | .963 | .968 | 教授法 | 語彙 |
| 22 | 3.50 | 3.85 | .857 | 1.399 | 教授法 | 文化 |
| 23 | 3.53 | 3.68 | .874 | 1.046 | 教授法 | 文化 |
| 24 | 3.71 | 4.06 | .772 | .999 | 教授法 | 文化 |
| 25 | 3.61 | 3.91 | .850 | 1.268 | 教授法 | 文化 |
| 26 | 3.39 | 3.59 | .916 | 1.046 | 教授法 | 文化 |
| 27 | 3.83 | 3.82 | .707 | 1.040 | 教授法 | 文化 |
| 28 | 3.06 | 3.06 | 1.056 | 1.281 | 教授資料入手先 | |
| 29 | 4.22 | 3.97 | .878 | 1.124 | 教授資料入手先 | |
| 30 | 3.72 | 3.56 | .826 | 1.188 | 教授資料入手先 | |
| 31 | 4.00 | 3.62 | .840 | 1.501 | 教授資料入手先 | |

| | | | | | | |
|----|------|------|-------|-------|------|--------------|
| 32 | 3.28 | 3.29 | .752 | 1.174 | 授業計画 | 授業内容 |
| 33 | 2.89 | 3.06 | 1.023 | 1.496 | 授業計画 | 授業内容 |
| 34 | 4.56 | 4.24 | .705 | .951 | 授業実践 | 指導案の使用 |
| 35 | 4.50 | 4.15 | .618 | .988 | 授業実践 | 指導案の使用 |
| 36 | 4.28 | 3.94 | .895 | 1.021 | 授業実践 | 内容 |
| 37 | 4.72 | 4.50 | .461 | .887 | 授業実践 | 生徒とのインタラクション |
| 38 | 4.06 | 4.06 | 1.056 | .999 | 授業実践 | 生徒とのインタラクション |
| 39 | 4.39 | 4.12 | .608 | 1.268 | 授業実践 | 授業運営 |
| 40 | 3.78 | 3.79 | 1.003 | 1.129 | 授業実践 | 授業運営 |
| 41 | 4.28 | 3.85 | .575 | 1.164 | 授業実践 | 教室での言語 |
| 42 | 4.61 | 4.24 | .502 | 1.268 | 授業実践 | 教室での言語 |
| 43 | 3.94 | 4.03 | .873 | 1.170 | 授業実践 | 教室での言語 |
| 44 | 3.94 | 4.00 | .998 | 1.119 | 個別学習 | 学習者の自律 |
| 45 | 3.83 | 3.71 | .985 | 1.209 | 個別学習 | 学習者の自律 |
| 46 | 3.78 | 3.74 | 1.060 | 1.031 | 個別学習 | 学習者の自律 |
| 47 | 4.44 | 4.18 | .511 | 1.309 | 個別学習 | 宿題 |
| 48 | 4.06 | 3.65 | .998 | 1.317 | 個別学習 | プロジェクト型課題 |
| 49 | 3.50 | 3.41 | .985 | 1.508 | 個別学習 | プロジェクト型課題 |
| 50 | 3.78 | 3.68 | 1.060 | 1.465 | 個別学習 | プロジェクト型課題 |
| 51 | 3.56 | 3.62 | .984 | 1.188 | 個別学習 | プロジェクト型課題 |
| 52 | 3.83 | 3.59 | 1.098 | 1.429 | 個別学習 | プロジェクト型課題 |

| | | | | | | |
|----|------|------|-------|-------|------|-----------|
| 53 | 3.56 | 3.44 | 1.338 | 1.353 | 個別学習 | プロジェクト型課題 |
| 54 | 3.83 | 3.29 | .924 | 1.387 | 個別学習 | ポートフォリオ |
| 55 | 3.61 | 3.38 | 1.092 | 1.483 | 個別学習 | ポートフォリオ |
| 56 | 3.61 | 3.44 | 1.092 | 1.518 | 個別学習 | ポートフォリオ |
| 57 | 3.56 | 3.35 | 1.097 | 1.487 | 個別学習 | ポートフォリオ |
| 58 | 3.61 | 3.35 | 1.092 | 1.531 | 個別学習 | ポートフォリオ |
| 59 | 3.22 | 3.38 | .943 | 1.465 | 個別学習 | バーチャル学習環境 |
| 60 | 3.72 | 4.09 | 1.074 | .988 | 個別学習 | 課外活動 |
| 61 | 3.39 | 3.76 | 1.145 | .887 | 個別学習 | 課外活動 |
| 62 | 3.94 | 3.91 | .725 | .999 | 個別学習 | 課外活動 |
| 63 | 3.67 | 3.85 | .767 | .858 | 個別学習 | 課外活動 |
| 64 | 3.72 | 4.12 | 1.227 | .786 | 評価 | 測定具の考案 |
| 65 | 4.11 | 3.88 | .758 | .887 | 評価 | 評価 |
| 66 | 4.28 | 3.85 | .669 | 1.281 | 評価 | 評価 |
| 67 | 4.33 | 3.82 | .767 | 1.261 | 評価 | 評価 |
| 68 | 4.50 | 4.26 | .514 | .951 | 評価 | 評価 |
| 69 | 4.44 | 4.18 | .616 | .923 | 評価 | 自己・級友評価 |
| 70 | 4.28 | 3.74 | .669 | 1.218 | 評価 | 自己・級友評価 |
| 71 | 4.22 | 3.79 | .732 | 1.081 | 評価 | 言語運用 |
| 72 | 4.22 | 3.97 | .732 | .968 | 評価 | 言語運用 |
| 73 | 4.44 | 4.09 | .511 | 1.021 | 評価 | 言語運用 |
| 74 | 4.50 | 4.15 | .514 | 1.050 | 評価 | 言語運用 |

| | | | | | | |
|----|------|------|------|------|----|------|
| 75 | 4.00 | 3.71 | .907 | .945 | 評価 | 国際理解 |
| 76 | 3.67 | 3.76 | .840 | .951 | 評価 | 国際理解 |
| 77 | 4.56 | 4.24 | .616 | .988 | 評価 | 誤答分析 |
| 78 | 4.39 | 4.38 | .608 | .754 | 評価 | 誤答分析 |

欧州（オランダ・ドイツ）訪問・研修

報告：遠藤雪枝

期間：2012年2月5日（日）～12日（日）

出張先：オランダ、ティルブルグ市

ドイツ、シュタドハーゲン市、ハンブルグ市

目的：現代の外国語教育研究において最も進んだしかも普及している CEFR および ELP の使用実態を、オランダとドイツの大学および中等学校において見学し、使用している教員と意見交換する。

概要：1) オランダ、ティルブルグ市では、6日、Japan-Netherlands Education Research Seminar（日本・オランダ教育研究セミナー）に参加した。日本側代表は、大学英語教育学会の英語教育研究会の紹介、日本の英語教育の現況や英語教員養成の問題点などを発表した。オランダ側代表は、主にティルブルグ大学の教職員で、ティルブルグ大学の紹介、言語教育の諸問題などの発表があった。

2) 7日午前は、ティルブルグ市内の Sint-Odyulphuslyceum 中等学校を訪問し、教育内容の説明を受けた後、生徒との懇談をした。午後は、ティルブルグ大学の図書館や IT センターを見学した。

3) ドイツ、シュタドハーゲンでは、9日ウィルヘルム・ブッシュ・ギムナジウム中等学校で授業参観、教職員との懇談、地元新聞社の記者会見などに臨んだ。

4) ハンブルグでは、10日、関係資料の収集を行った。

2月6日（月） Japan-Netherlands Education Research Seminar
Theme: Teacher competences in the diverse classroom
Venue: Tilburg University, TIAS building, room 7

| | |
|-------------|--|
| 09:00 | Pickup at Mercure Hotel |
| | Welcome Opening |
| | Sjaak Kroon Peter Broeder |
| 10:15-11:15 | Introduction Presentations |
| | Chair: Peter Broeder |
| | — Tilburg University Petra Bergsma |
| | — Tilburg School of Humanities Hans Siebers |
| | Chair: Leo Yoffe |

| | |
|-------------|---|
| | – The Japan Association of College English Teachers Hisatake Jimbo – JACET SIG on English Education Ken Hisamura |
| 11:15-11:30 | Coffee break |
| 11:30-12:30 | Language Education Chair: Leo Yoffe – In Times of Superdiversity Kutlay Yagmur – Overview of Methodological Problems in Japanese EFL Context Shien Sakai |
| 12:30-14:00 | Lunch at the Faculty Club |
| 14:00-15:00 | Teacher Education Chair: Leo Yoffe – European Core Curriculum for Teacher Training Peter Broeder/ Mia Stokmans – Teacher Education in Japan Yoichi Kiyota |
| 15:00 | Coffee break |
| 15:15-16:15 | English Education Chair: Jan van den Nieuwenhuizen – Anglia EU Network, Support for Teaching English Arnold Augustijn/ Sander van Haarlem – Introducing Multilingualism in the (English) Classroom Jan Blommaert |
| 16:15 | Welcome Reception with Staff Members at the Faculty Club |

ティルブルグ大学側からは、ティルブルグ大学の紹介、多言語・多文化社会における言語教育の諸問題などの発表があった。

2月7日(火) Japan-Netherlands Education Research Seminar
 Theme: Teacher competences in the diverse classroom
 Venue: Sint-Odulphuslyceum Tilburg

| | |
|-------------|---|
| 10:30 | Pickup at Mercure Hotel |
| 11:15-11:20 | Welcome |
| 11:20-13:00 | Seminar with Presentations by staff of Sint-Odulphuslyceum |
| 13:00-14:00 | Lunch Conversation with students and staff of Sint-Odulphuslyceum |

Sint-Odulphuslyceum は vocational school の成績が上の方のカトリックの学校で、11才～17才の約1300人が在籍している。1クラスは32人までで、授業時間は50分。実際の授業参観はなかったが、校長、副校長、英語担当教員、IT担当教員からの説明があり、彼らや生徒たちと情報交換を行った。

英語担当教員によると、以前は文法訳読式の授業がほとんどだったが、5～10年前

位から改善されてきた。英語のクラスは FCE (First Certificate of English : CEFR の B2 に相当) である。FCE はオランダの national exam にもなっており、生徒の半数が取得する。また、選択科目として、Cambridge English Lessons もある。これは難易度の高いクラスなので、高2と高3が対象。CEFR ではなく、Cambridge English を採り入れている理由は、CEFR は漠然としているが、Cambridge English は実際の生活に直結できるような英語を扱っているからであるとのこと。IT 担当教員からの説明としては、コンピューター関連用語を英語で教えているとのことである。ELP の活用は見られなかった。

Venue: Tilburg University, Montesquie Learning Centre

| | |
|-------------|---|
| 15:00-17:00 | Seminar / Technical Workshop on Blended Learning, E-Learning, Long Distance Education |
|-------------|---|

ティルブルグ大学付属図書館内を視察し、その後 E-learning などに関する説明を受けた。

2月9日(木) Venue: Wilhelm-Busch-Gymnasium, Stadthagen

| | | | |
|---------------|--|--|--|
| 7.30 | Elfie Meier meets guests at Park Hotel (approx. 5-10 minutes walk to school); | | |
| 8.00 | Welcome by director, Heiko Knechtel, and his deputy, Holger Wirtz, (small teacher's room -booked for Japanese guests for that day), Uschi Rottmann-Kölling and Elfie Meier will assist | | |
| 8.42 | visiting classes | | |
| | 5 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 11) | 5 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 11) | 3 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 11) |
| 9.25 | Harmut Bock, year 11 (lower profile course, but some students will either take the written or oral A-levels in 2013) | Birgit Koch, year 5 | Franziska Linkner (trainee teacher) year 9 |
| | room 32 | room 7. | room 24 |
| 9.25 -9.50 | Break Time to have coffee etc., to walk around, to talk to teachers etc. | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 9.50 | visiting classes | | |
| - | 5 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 11) | 8 guests (Will be accompanied by 4 scouts from year 11) | Scouts will fetch you from there at 11.10 |
| 11.20 | Sabine Dix; year 11 (lower profile course, but some students will either take the written or oral A-levels in 2013) room 25 | Watching bi-lingual classes "Sports - English" in the gym opposite the main school entrance | Jana Schwalm Year 5, Gym Hall |
| 11.20 | Break | | |
| 11.45 | Time to have coffee etc., to walk around, to talk to teachers etc. | | |
| 11.45 | visiting classes | | |
| - | 5 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 11) | 3 guests Elfie Meier, pull-out course "Debating Club", year 9 (One lesson) | 5 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 11) |
| 12.30 | Fabian Hentschel, year 8 (two lessons) | 3 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 9 Kai Wolter, year 10 (one lesson) Bi-lingual classes "History" room 38 | Sabine Dix, year 8 (two lessons) room ... Bi-lingual-classes "Geography" room 24 |
| 12.30 | | | |
| 13.15 | room 14 | | |
| Press conference (small teacher's room) | | | |
| International encounters: | | | |
| 13 Japanese Professors of 7 worldwide well-known Japanese Universities and Academies visit the WBG | | | |
| The Japanese guests are members of the Special Interest Group (SIG) on English Education and the Japanese Association of College English Teachers (JACET) on a research trip in Europe. | | | |

| | | | |
|-------|--|--|--|
| 13.25 | | | |
| - | <u>Themes:</u> | | |
| 13.55 | <p>a) Japanese guests explain their objectives of the visit Present some of the research background Talk about the state of English education in Japan Mention some problems but also speak about the challenges (will be translated by Elisabeth Stadtsholte)</p> <p>b) Teaching Intercultural Competences at the WBG - Curriculum English; ELOS (Europe as a learning environment in schools)</p> <p><u>participants:</u> Press delegates, Stadthagen ; Japanese guests (Hisatake Jimbo, Ken Hisamura, Shien Sakai, Leo Yoffe) ; Jens Bolhöfer, Coordinator Leadership in Education, Lower Saxony State Institute for Quality Development in Schools (NLQ.), Hildesheim; Director WBG, Heiko Knechtel/ Deputy Director, Holger Wirtz , Ulrike Loger (Press WBG); Teachers WBG: Ursula Rottmann-Kölling (in charge of subject English); Jana Schwalm; Elisabeth Stadtsholte; Elfriede Meier</p> <p>The other Japanese guests are offered to visit the cafeteria to have a hot meal together with Kai Wolter (coordinator of years 5 and 6), Sabine Dix and Fabian Hentschel.</p> | | |
| 14.00 | visiting classes | | |
| - | 5 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 11) | 3 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 11) | 5 guests (Will be accompanied by 2 scouts from year 11) |
| 14.45 | Elisabeth Stadtsholte, year 7 room 18 | Uschi Rottmann-Kölling, year 7 room 20 | Diana Reeh, Year 9 room 43 |
| 14.45 | <p>Japanese guests are offered to talk to teachers: There will be 5 groups of 2 teachers each. If wanted, it can be offered to change groups after about a quarter of an hour.</p> <p>Themes: Teaching English (Intercultural Competences) at a German Grammar School</p> | | |

| | |
|---------------------|--|
| 15.45 | <p><u>Group 1:</u> Elisabeth Stadtsholte/ Jana Schwalm/ Sabine Dix</p> <p><u>Group 2:</u> Birgit Koch Fabian Hentschel</p> <p>Themes: Standards in Teaching EFL classes and evaluation (Bildungsstandards 2003 - year 10 in all school forms (B1 / B2) The European Framework of References (CEFR) Curriculum English years 5 - 10 in Grammar Schools (2006 - 2008) Curriculum English years 11 and 12 in Grammar Schools (2010/2011) School Books</p> <p><u>Group 3:</u> Franziska Linkner/ Stephan Dettmer</p> <p><u>Group 4:</u> Kai Wolter / Hartmut Bock</p> <p><u>Group 5:</u> Uschi Rottmann-Kölling/Elfie Meier</p> |
| 15.45 - 16.00 | <p>Farewell</p> |

Wilhelm-Busch-Gymnasium は、古いタイプの体制を変えた地域で初めての学校で、生徒たちは year 10 の後で、スペイン語かフランス語を選択するようになっている。従って、卒業までには、彼らは3ヶ国語を学習する。16才で職業用の学校に行く学生が多いが、ここでは18才まで学校で勉強する。

かつて ELP を使用していたが、現在では使用されていない。

授業参観用の多種多様な授業を用意されていたので、そのうちの幾つかの様子を簡潔に以下に記す。

- 英語、year 9、教育実習生による授業（外国語として、ラテン語を選択しているクラス） 30分のクラス
 - 1) 教育実習生一人による授業で、指導教諭は授業には同席しない。
 - 2) 8人1グループになり、各グループが、日本の文化・学校制度・歴史に関して（私たち訪問者に）質問をする、という授業。
 - 3) 英語が上手く話せない生徒もいたが、実習生は一人一人には指導せず。
 - 4) 宿題として、1週間後に、質問してわかったことを提出。

- Lower profile course, year 11（生徒数22名）30分のクラス
 - 1) まず *It's not time to make a change (By Cat Stevens)* の歌を流し、生徒にメモをさせながら聞かせる。
 - 2) どのような歌だったのかを英語でディスカッションさせ、その後クラスメー

トの前で答えさせる。

- 3) 歌詞の書かれたプリントと poetry に関するプリント配布。
- 4) Poetry の構成を確認しながら、歌の内容も確認。教員と生徒との Q&A は、すべて英語。
- 5) 語彙増強のために、歌の内容に関連した知っている名詞をリストアップさせる。

○ Bilingual-class (Geography), year 8 (生徒数 12名) 1 時間半のクラス

Geography とは言えないほど、高度な知識と英語を要求されるクラスだった。担当教員は、英語と地理の双方の教員免許を持っている。

- 1) まず Al Gore の *An Inconvenient Truth* (前のクラスで、映画の一部を視聴) に関しての教員と生徒との Q&A。すべて英語。例えば、global warming, greenhouse effect, climate change などを扱っていた。
- 2) その後、soil layers に関するプリント配布。先生は OHP も駆使し、soil layers に関して説明し、生徒たちは、覚えたことをすぐに英語で Q&A。

○ 英語、year 7 (生徒数 24名) 45 分のクラス

- 1) まず、教員が留守の時に何をするか、生徒に質問
- 2) その後、リスニング内容に関するプリントを配布し、生徒はテキストを見ずにリスニング
- 3) Pair-work で、プリントの解答を話し合う
- 4) 今度はテキストを見ながら、リスニング
- 5) 教員と生徒との Q&A。生徒はテキスト内にあるスクリプトをそのまま答えているわけではなく、自分なりにテキスト内容を解釈して自分の言葉で答えている。教員は、スクリプト内の語彙・文法説明はしない。スクリプトの内容とは違った、生徒の経験などに関する Q&A もあり。教員の質問は、生徒に考え、推測させるような質問である。
- 6) 宿題として、スクリプトの内容とは違った ending を書いてくる、という課題が出た。

平成 23 年度
科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書

英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究

*A Comprehensive Study on the Framework of
English Language Teachers' Professional Development in Japan*

平成 24 年 3 月 9 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

早稲田大学商学学院 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。

平成 23 年度
科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書

英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究
*A Comprehensive Study on the Framework of
English Language Teachers' Professional Development in Japan*

平成 24 年 3 月 9 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

早稲田大学商学学院 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。

