

平成 24 年度（2012 年度）
科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書
研究課題番号：22320112
Research Project, Grant-in-Aid for Scientific Research

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
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/>
科研代表者 神保尚武（早稲田大学）
平成 25 年（2013 年）3 月

謝 辞

本研究にあたり、調査の準備段階から質問紙への回答に至る過程で、多くの方々のご協力を頂いています。その方々の協力がなければ、この報告書の発行は不可能でした。本来は、お一人お一人にお礼を申し述べるべきですが、報告書の冒頭に当たり、一括して感謝の意を掲載させていただくことで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役立つことを期待しています。

【J-POSTL 第2期経年調査協力者】

阿野幸一先生（文教大学）、金澤洋子先生（東京国際大学）、中村朋子先生（広島国際大学）、野村和弘先生（神戸外国語大学）、細川博文先生（福岡女学院大学）

【J-POTL 記述文特定のための聴聞会協力者】

2012年3月17日の聴聞会に参加いただいた、教育委員会の指導主事の先生、教育センターの先生方、中学・高校の現職の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名前は伏せさせていただきます。

【J-POTL 記述文調査協力者】

J-POTL の調査にご協力いただいた 5658 名の回答者の先生方、その先生方にご依頼くださった管理職の先生方、厚く御礼を申し上げます。

【講演会・ワークショップ】

2012年7月13日、早稲田大学 11 号館 4 階会議室にて

講師及び要旨寄稿： Ms. Wendelgard Sassnick-Lotsch, a teacher trainer, the
Centre for Practical Teacher Education Arnsberg in Germany

講師の紹介者：吉島茂先生（東京大学名誉教授）

平成 25 年 3 月 1 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

<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/>

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准教授
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	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	浅岡千利世 (Asaoka, Chitose)	獨協大学外国語学部准教授
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)	創価大学文学部准教授
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	遠藤雪枝 (Endo, Yukie)	清泉女子大学専任講師
研究協力者	山岸信義 (Yamagishi, Nobuyoshi)	前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
研究協力者	清水公男 (Shimizu, Kimio)	木更津工業高等専門学校教授
研究協力者	山口高領 (Yamaguchi, Takane)	早稲田大学社会科学学術院講師 (任期付)

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
平成 24 年度実績	3,000	900	3,900

目 次

謝 辞	1
研究組織	2
研究経費	2
研究成果	4

【概要 1】 第 1 章 現職英語教員の授業力に関する意識調査	5
【概要 2】 第 3 章 J-POSTL 第 2 期経年調査	9

本 編

第 1 章 現職英語教員の授業力に関する意識調査	11
第 1 節 調査の背景と目的 11 / 第 2 節 基礎データ：回答者の属性 14 / 第 3 節 英語教師の成長のための「授業力のめやす」に関する調査 17 / 第 4 節 異文化能力の育成についての意識調査 34 / 第 5 節 学習者自律を育てる指導力 43 / 第 6 節 今後の課題 51	
第 2 章 授業力のめやすー教授法に関する記述文の解説	60
第 3 章 J-POSTL 第 2 期経年調査	73
I 調査の背景と目的 73 / II 結果と考察 1. チェックリスト(マークシート)の調査結果 76 / 2. 学生用質問紙の調査結果 85 / 3. 学生質問紙の結果からみた考察と今後の課題 92	
第 4 章 寄稿：ドイツ教師教育の最新動向	94

【補遺 1】 現職英語教員の授業力に関する意識調査	97
【補遺 2】 全国調査結果度数分布表	105
【補遺 3】 第 3 章 J-POSTL 第 2 期経年調査	126
【補遺 4】 言語教育履修生のためのポートフォリオ (J-POSTL) 授業力記述文リスト	132

2012 年度研究成果

1. 英語版 2011 年度報告書の発行

A Comprehensive Study on the Framework of English Language Teachers' Professional Development in Japan, edited by Hisatake Jimbo, Ken Hisamura, Yoshiko Usui, Masaki Oda, Leonid Yoffe. August 2012

2. 英語科教育法の第 2 刷発行

『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、2013 年 2 月

3. 学会発表

- ・ JACET 関東支部大会、6 月 10 日、横浜国立大学、発表：「英語教職課程における「振り返りのためのチェックリスト」の活用」（中山、遠藤）
- ・ 全国英語教育学会、8 月 5 日、愛知学院大学、発表：「現職英語教員の授業力ポートフォリオの開発中堅教員のための授業力自己評価ツール」（清田、久村、酒井）
- ・ 関東甲信越英語教育学会、8 月 18 日、共愛学園前橋国際大学、「英語教師の成長に資する参照枠をもとめて」（酒井）
- ・ JACET 全国大会、8 月 31 日、愛知県立大学、発表：「A Survey of the Use and Effects of the J-POSTL」（高木、臼井）

4. 『英語教育』（大修館）「（リレー連載）授業で英語を多く使うために 行動志向的アプローチのすすめ」：第 1 回（2012 年 4 月号）「生徒に英語を使わせる」（酒井）、第 2 回（5 月号）「復習の時間で英語を使う」（久村）、第 3 回（6 月号）「表現活動で英語を使う」（清田）、第 4 回（7 月号）「新教材の導入で英語を使う」（高梨）、第 5 回（8 月号）「内容理解で英語を使う」、第 6 回（9 月号）「練習活動とまとめで英語を使う」（高木）、第 7 回（10 月号）「CAN-DO リストを使って英語使用を増やす」（酒井）、第 8 回（11 月号）「CAN-DO リストによって「ふり返り」を促す」、第 9 回（12 月号）「CAN-DO リストの出発点」（高梨）、第 10 回（2013 年 1 月号）「教科書に基づく 1 年間の指導の達成目標と CAN-DO リスト」（清田）、第 11 回（2 月号）「CAN-DO リストの形での学習到達目標を各学校でどう作るか」（久村）、第 12 回（3 月号）「CAN-DO リストを含むポートフォリオを教師のふり返りと成長に役立てる」（高木）

5. 語学教育エキスポ 2013 主催

日時：2013 年 3 月 17 日（日）、場所：早稲田大学 11 号館 4 階 会議室 1～4

内容：シンポジウム 1：シンポジウム 1「言語教育課程において学ぶ学生または初任者プログラムにいる教師が英語教師として成長するための気づきの手がかりとなるポートフォリオ（J-POSTL）の使用について（ラウンドテーブル）（高木、遠藤、他）、シンポジウム 2「生徒が英語力を向上させる時の気づきに資する CAN-DO リストの開発、利用について」（神保、清田、臼井、他）、シンポジウム 3「中堅の教員が教員としてのさらなる成長を目指す場合、その成長の気づきに資するポートフォリオ（J-POTL）の使用はどうあるべきか－2012 年に実施した全国調査（5600 名を超える中高教師の回答）の結果をもとに」（酒井、他）、シンポジウム 6「異文化間コミュニケーション能力をどのように養成するか－『複言語・複文化アプローチ参照枠』や『異文化間コミュニケーション言語教育』の活用について－」（久村、中山、大崎、栗原）

【概要 1】 第 1 章 現職英語教員の授業力に関する意識調査

1. 研究の背景

本調査は、「言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ (EPOSTL)」の中核をなす CAN-DO リストの形での言語教師の授業力到達目標を、日本の言語教育（特に、英語教育）の文脈の中で翻案化する計画の一環として行なっているものである。この研究計画は、EPOSTL の主な著作者に、「特に関心を引くのは、日本の研究グループが、養成課程と現職の教員教育でそれぞれ使用する 2 種類の日本語版の試行調査を目下実施中であるという事実である」と容認され、注目されている。

J-POSTL の CAN-DO リストは、EPOSTL の記述文 195 項目から抽出されて文脈化された 100 項目の記述文で構成されている。ただし、その 100 項目は、EPOSTL の記述文を単に翻訳したものではなく、日本の教員養成の文脈に合うよう文言を加筆、修正、削除したり、複数の記述文を統合したりして翻案化したものである。結果として、J-POSTL で利用した EPOSTL の記述文は 113 項目であった。残った 82 項目が、今回のテーマである「現職英語教員のためのポートフォリオ (J-POTL)」の授業力 CAN-DO リストの源泉である。

残った 82 項目の記述文を検討して 78 項目の記述文リストを作成し、2011 年度に予備調査を実施した。指導主事からは 18 件、現職英語教員は 34 件の回答を得た。

2. 手続き

1) 調査の目的と質問紙の構成

- ・ 基礎データ（勤務校の種類・設立形態・所在地、勤務年数、海外経験）
- ・ 英語教師の成長のための「授業力のめやす」に関する意識調査（41 記述文）
- ・ 異文化能力の育成についての意識調査（8 記述文）
- ・ 自律を促す取り組みについての意識調査（13 記述文）

2) 調査方法：全国の中等教育機関 16,500 校の学校長宛に質問紙を送付し、ベテランと若手の 2 名の英語教員に渡し、各質問紙に直接回答していただいた。

3) 回収と集計：送付数は約 16,500 通で有効回答数は **5,658 件**である。

3. 英語教師の成長のための「授業力のめやす」に関する調査

このセクションは、異文化能力と自律に関する 20 項目余りの授業力を除く 41 項目の記述文で構成されている。

1) 「ある程度妥当である」と「妥当である」の回答比率合計の結果

表 1 「ある程度妥当である」と「妥当である」の回答比率合計分布

「妥当な範囲」の比率合計	記述文番号
70%以上	3,15,20,33,16,1,21,17,6,41,32,4
60%以上~70%未満	7,34,24,10,35,5,12,39,8,22
50%以上~60%未満	25,2,9,38,29,31,40,14,30
50%未満	13,11,28,18,23,27,37,36,26,19

5段階のチェック基準で「妥当な範囲」に入るのは、通例4と5の「ある程度妥当である」と「妥当である」の和であると考えられる。

2) 「勤務校の種類」の結果と考察

表2 中学校と高等学校：妥当な範囲の回答比率合計比較

学校種	比率合計差	記述文番号
中学校＞高等学校 (中学の方が比率合計大)	5%以上	17,5,20,4,1,6,35
	5%未満	38,11,18,2,8,7,15,39,9,40,31
中学校＜高等学校 (高校の方が比率合計大)	5%以上	14,12,25,24,37,28,23,13,36,10
	5%未満	22,29,27,19,33,26,34,41,3,30,21,32,16

4. 勤続年数に関する分析：肯定度を用いた分析

記述文の平均値と肯定度（平均値（ μ ）＋標準偏差（ σ ））と分散分析の結果、各年代層の成長のめやすを以下のように提案した。

表3 各層の項目数と項目番号

年代層	個数	項目番号
育成層（5年未満）	13	4, 5, 7, 10, 12, 15, 20, 21, 32, 33, 34, 35, 41
若手層（6年から10年）	15	1, 3, 6, 8, 9, 14, 16, 17, 22, 24, 25, 31, 36, 37, 39
中堅層（11年以上）	13	2, 11, 13, 18, 19, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 40

5. 「勤務校の所在地」の結果と考察

各都道府県によって、記述文に対する5段階チェックによる回答は様々だが、「妥当な範囲」として回答した中で、常に上位に位置する県（例えば、高知県や山梨県）がある一方で、常に下位に位置する県もあった。都市部が特定の記述文を支持し、都市部でない県が特定の記述文を支持する、という差異はなかった。

6. 「海外研修・留学経験」の結果

表4 留学経験の有無によって差が大きかった記述文の分布

「妥当な範囲」	番号	「妥当な範囲」	番号
70%以上	20, 21	50%～60%	9, 29, 30, 40
60%～70%	7, 22	50%未満	19, 23, 26, 27, 28, 37, 36

7. 異文化能力の育成についての意識調査

本項目は、日本の英語授業の現状ではあまり実践されていないと考えられる異文化に関する授業力の記述文である。

1) 全体の傾向

表5 指導力記述文ごとの平均と「肯定的な範囲」の比率合計

番号	比率計	平均	番号	比率計	平均	番号	比率計	平均
1.	46.7%	3.35	4.	52.1%	3.45	7.	48.8%	3.40
2.	46.3%	3.34	5.	56.1%	3.49	8.	46.7%	3.38
3.	54.6%	3.49	6.	67.2%	3.72			

2) 「勤務校の種類」の結果

本項では、まず回答者数をもっとも多かった中学と、それに続く高校との比較を行なう。中学と高校の各項目における平均値を概観すると、全項目で、高校の方が中学よりも平均値が高い。分散分析の結果、項目 1~5 の間で有意差。これらのことから、年齢が上がるほど、異文化理解教育において行なえることが広がる可能性が推察される。

3) 「勤務校の設立形態」の結果

設立形態では、回答者の大多数が公立、続いて私立に属する教員であった。分散分析を実施した結果、公立と私立間には、項目 2,4,6,7,8 において、5%水準で有意差が確認された。公立と私立間で差が見られなかった項目は、項目 1,3,5 である。

4) 「勤務年数」の結果

表 6 年代層ごとの成長のめやすになると考えられる記述文

5 年未満	6~10 年	11~19 年
1, 5, 6, 7	2	8

5) 「勤務校の所在地」の結果

表 7 肯定的回答（「できる」「ある程度できる」）の割合が高い所在地（上位 10 位）

肯定的な範囲の比率合計	都府県
60%以上	山梨県、東京都、奈良県
57%~60%未満	長崎県、大阪府、沖縄県、京都府、兵庫県、埼玉県、和歌山県

6) 海外研修・留学経験で差がある記述文

留学経験ありのグループと留学経験なしのグループを比較したところ、全体的には留学ありのグループの平均値が、留学なしのグループの平均値を上回っている。

8. 学習者自律を育てる指導力の提案

自律指導に関する年代層の成長のめやすを考えてみる。すべての年代層で肯定度が 4.11 を上回っているグループ A の 4 項目 (1, 3, 4, 5) は、初任者 (1 年未満) のめやす、グループ B の 3 項目 (6, 7, 9) は、育成層のめやす、グループ C の 6 項目 (2, 8, 10, 11, 12, 13) は、若手層以上の全ての年代層のめやすとする。

9. 今後の課題

I J-POTL の記述文の特定：EPOSTL の未使用記述文の扱い

1. EPOSTL 普及の理念

背景でも述べた通り、EU 各国が EPOSTL を翻訳し文脈化する際、翻案化したり簡略化したりすることは認められていない。しかし、ヨーロッパの域外にある日本においては、EPOSTL が言語教師教育のツールとして世界中で最良なものの 1 つであるとしても、完全に共通な内容や形式は持ちえない。しかし、EPOSTL の理念は、日本においても十分に肯定できるので、文脈化の過程において無視することはできない。従って、J-POSTL や J-POTL への翻案化の過程で削除されて使用されていない EPOSTL の記述文に対する考察は不可欠である。

2. 文脈化の不可能な記述文（予備調査の準備段階で削除された項目）

EPOSTL 第1分野（教育環境）のA領域（教育課程）の2つの記述文:3, 4

- ・ 第7分野（評価）のB領域（評価）の1つの記述文:6
- ・ 上記と同分野のC領域（Self- and Peer Assessment）の1つの記述文:1

以上4つの記述文は日本の文脈には当てはまらない。これらの記述文に言及されているヨーロッパの文書と類似あるいは対応するような文書が日本で策定されれば、具体的な文書名で差し替えて復活することになるだろう。

3. 今後文脈化すべき記述文（全国調査の質問紙作成段階で削除された項目）

3.1 J-POSTL（言語教育履修生用）の授業カリストに追加すべき記述文

- ・ 第5分野（授業実践）のA領域（レッスン・プランの使用）の1つの記述文:6
- ・ 分野同上、C領域（生徒とのインタラクション）の2つの記述文:1, 4

3.2 難度の高い項目として今後J-POTLに含めるべき記述文

- ・ 第2分野（教授法）のB領域（ライティング活動）の1つの記述文:3
- ・ 分野同上、C領域（リスニング活動）の1つの記述文:6
- ・ 分野同上F領域（語彙）の1つの記述文:3
- ・ 第3分野（教授資料の入手先）の2つの記述文:9, 11
- ・ 第5分野（授業実践）のD領域（授業運営）の2つの記述文:4, 5
- ・ 第6分野（自立学習）のC領域（プロジェクト学習）の2つの記述文:2, 4
- ・ 分野同上、D領域（ポートフォリオ学習）の1つの記述文:4

3.3 再検討を要する統合された記述文:7, 8

3.4 統合したものと考えてよい記述文:第6分野（自立学習）のF領域（課外活動）の1つの記述文2と第7分野（評価）のF領域（誤答分析）の1つの記述文:4

II J-POTL 普及に向けての課題

一般の英語教員にとっても、省察をして自分を高めていくために、J-POTLは便利なツールである。そして、多くの英語教員が、省察によって指導力を上げることができれば、多くの生徒が利益を得ることになるであろう。そう考えると、J-POTLの普及は多くの人に利する。

新しい価値を作り出すにはつながることが重要である。つながることは創造性を生み出す。この新しい概念でもあるJ-POTLを普及していくためには、このJ-POTLの実践を共通な話題としてつながることができるコンソーシアムが必要であると考えている。そのコンソーシアムは、J-POTLを使っの教員教育の向上に関係するまたは関心があるすべての人が参加できる緩やかな共同の研究および実践交流の場である。参加者はできれば自分がコンソーシアムを通して、「教員研究向上のために何かをする」という意思を持って参加してほしい。コンソーシアムは参加者の権利を制限するものではなく、その行為が全体の利益につながるし、J-POTLの価値を損ねないと判断すれば、かなり自由に活動してもよいと考えている。そして、研究と交流を通して、参加者はJ-POTLのさらなる改善に寄与していくことができる。

【概要 2】

第 3 章 J-POSTL 第 2 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

2011 年 5 月～2012 年 12 月

2.3 調査手順

2011 年 5 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 3 回分）、学生用質問紙、指導教員用質問紙を送付し、2012 年 12 月に、ポートフォリオを除く 3 点を返送してもらった。

2.4 データ処理方法

- ・ チェックリストと学生用質問紙のデータを MSEXCEL2007 で集計した。マークシートは統計処理を行い、3 回のチェックリストの平均の差から、項目ごとの学生の難易度を時期別に分類した。また、3 回目の回答の差を明らかにするために、3 つの時期に測定した 5 段階から成る 100 項目の得点を、対応なしの 1 元配置分散分析で比較した。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少数のため分析から除外）。

2.5 回答回収結果

- ・ 5 大学（国公立大学 1 校、私立大学 4 校）から回答が得られ、回答者数は、マークシート調査は第 1 回 54 件、第 2 回 55 件、第 3 回 47 件、学生用質問紙調査は 46 件であった。

3. チェックリスト（マークシート）の調査結果と考察

- ・ 前回調査同様、全項目において、意識が有意に向上し、100 項目が教育実習生の成長を図る目安として、一定の妥当性が担保されたと考えられる。
- ・ 今回 3 回調査をすることで、実習前にも、学生の意識が高まっていることが明ら

かになった。加えて、3回調査の結果により、その項目が「できる」という意識の向上をもたらす要因が、学習によるものなのか、それとも現場における実践経験がより強い影響を与えるのかということに対する目安が得られたと考えられる。

- ・ 前回と今回の調査で同様に伸び率の低かった項目は、主に ICT に関する項目と評価に関する項目であった。いずれの項目も、実際に実習にて経験する機会が限られていることが考えられる。経験により、いずれも、一定量の学びがあることは、前回調査ともども確認されている。しかし、項目を絞るという観点からは、J-POSTL の項目からははずすことを検討しても良いかもしれない。
- ・ 「文化」をキーワードに含む項目（46 と 99）の結果をみると、項目 46 では、前回調査同様、S（全調査平均値以上）に分類され、難易度が低いという意識がみられた。それに対し、項目 99 では、実習後に難しさを実感するという成長が確認された。同じ実習生間で、項目間で回答に差が生じた理由は、項目 44 が 99 と比較して基本的な要件であるためなのか。文化指導に対する奥深さ、難しさを実感するには、経験を要するということの表れであるのか。更なる調査が必要であろう。

4. 学生用質問紙の結果からみた考察と今後の課題

4.1 考察

- ・ 本ポートフォリオの使用により、約半数の学生が英語教師に求められる専門的な能力を理解し、7割の学生がポートフォリオを通して振り返ることができた。
- ・ 第1期経年調査結果と同様、学生はポートフォリオ受領時には効果について懐疑的であったが、使用後は効果を実感した。
- ・ ポートフォリオ活用の効果として、第1期及び本調査とも、「振り返りの機会」、「自己分析・気づき」、「成長・変化の確認」が主要なキーワードであった。
- ・ 第1期、本調査とも、教師のフィードバックや履修者同士で話し合う機会はほとんどなく、ポートフォリオを渡して、活用方法を各自の裁量に任せるだけでは限界がある。
- ・ 振り返りを十分に促すものとして機能させるため、ポートフォリオの活用のあり方について注意が必要である。

4.2 今後の課題

- ・ 既存のカリキュラムの中で、教員及び学生がポートフォリオをどのように活用すればよいのか、具体的な活用事例を収集し、提示することが必要である。
- ・ 第1期及び本調査によりポートフォリオの効果については認められたので、今後は活用方法や指導効果について、クラスルームリサーチを行う必要がある。
- ・ 今後日本版ポートフォリオ（J-POSTL）の普及にあたり、日本への文脈化のための EPOSTL の記述文の削除や統合が妥当であったか、チェックリストの記述文の再精査が必要である。その結果、記述文が増える可能性もありうる。

第1章 現職英語教員の授業力に関する意識調査

第1節 調査の背景と目的

久村 研

I 調査の背景

1. EPOSTL の翻案としての J-POSTL と J-POTL

本調査は、「言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ (EPOSTL: European Portfolio for Student Teachers of Languages)」(Newby et al., 2007) の中核をなす CAN-DO リストの形での言語教師の授業力到達目標を、日本の言語教育(特に、英語教育)の文脈の中で翻案化する計画の一環として行なっているものである。この研究計画は、すでに EPOSTL の主な著作者に了承され、注目されている。

... The success of the dissemination can be seen from the fact that the EPOSTL has been, or is being, translated into 14 languages. At the time of writing, the following versions can be downloaded from the ECML website: Croatian, English, French, German, Greek, Hungarian, Italian, Lithuanian, Polish and Spanish. A Russian version is in preparation. Of particular interest is the fact that a Japanese project group is currently piloting two versions of the document to be used in both initial and in-service teacher education. (Newby, Fenner, and Jones, 2011 [5-6]) (下線部筆者)

(EPOSTL の)普及が順調であるのは、翻訳中を含め 14 言語に訳されているという事実から明らかである。現在のところ、ECML (ヨーロッパ現代言語センター) のホームページからダウンロードできるのは次の言語バージョンである。クロアチア語、英語、フランス語、ドイツ語、ギリシャ語、ハンガリー語、イタリア語、リトアニア語、ポーランド語、スペイン語の各版である。ロシア語版は準備中である。特に関心を引くのは、日本の研究グループが、養成課程と現職の教員教育でそれぞれ使用する 2 種類の日本語版の試行調査を目下実施中であるという事実である。

ヨーロッパの文脈では、EPOSTL を翻案化したり簡略化したりすることは認められていない (Newby, 2012)。しかし、言語、教育、社会、文化環境などにおけるヨーロッパと日本の文脈の違いは、EPOSTL の主な著作者である Newby 氏や Jones 氏も認識しており、上記の引用文が示す通り、本プロジェクトの方向性を容認 (acknowledge) され、評価されている (Newby, 2010; Jones, 2012)。つまり、上述「2 種類の日本語版」のうちの 1 種類

は、2010 年に開発し、現在試行中の J-POSTL（「言語教育履修生のためのポートフォリオ」）である（2010 - 2012 年報告書：<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/>、及び本書第 2 章参照）。J-POSTL の CAN-DO リストは、EPOSTL の記述文 195 項目から抽出されて文脈化された 100 項目の記述文で構成されている。ただし、その 100 項目は、EPOSTL の記述文を単に翻訳したものではなく、日本の教員養成の文脈に合うよう文言を加筆、修正、削除したり、複数の記述文を統合したりして翻案化したものである。結果として、J-POSTL で利用した EPOSTL の記述文は 113 項目であった。残った 82 項目が、今回のテーマである「現職英語教員のためのポートフォリオ（J-POTL）」の授業力 CAN-DO リストの源泉である。因みに、J-POSTL の 100 項目の授業力記述文を使って、教科教育の向上に資するように 2012 年に『英語科教育の基礎と実践』（三修社）を刊行した。

2. 予備調査の実施

全国調査を行う前には予備調査を行うのが通例である。その目的のために、残った 82 項目の記述文のうち、日本の文脈にはそぐわない 4 項目と、統合した方が良いと考えられる 2 項目（本章「第 6 節今後の課題」参照）を整理し、他は文言を検討して 78 項目の記述文リストを作成し、2011 年度に予備調査を実施した。調査対象は、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である。指導主事に関しては、各教育委員会宛に依頼文と質問紙を送付した。現職の英語教師に関しては、教員研修会などの集会や、研究会メンバーの知人を通じて配布した。最終的に指導主事に関しては 18 件、現職英語教員は 34 件の回答を得た。その結果は 2011 年度報告書（2012 年 3 月発行）を参照されたい。

II 調査の目的と質問紙の構成

1. 調査の目的

行動志向アプローチ、コミュニケーション・アプローチ（CLT）、学習者中心、自律学習、などの理念に基づく、現職英語教員の「授業力のめやす」を開発するための調査である。この「めやす」は、「現職英語教員のためのポートフォリオ」（J-POTL）の中核をなす授業力記述文リストとして、英語教師の授業力の到達目標が明示されるばかりでなく、日々の授業の省察と自己評価を促し、ひいては教師の成長と自律につながることを期待される。

2. 質問紙の作成過程

前述した予備調査の主要な結果は、2012 年 3 月 10 日早稲田大学で開催したシンポジウムにおいて発表された。その際、複言語・複文化主義と生涯（自律）学習という理念を実践しつつある EU と、その状況には程遠い日本を考えると、主に‘Culture’（文化）と‘Independent Learning’（自立学習）のセクションに属する記述文の文脈化には重要な課題

があることが、発表者とフロアの間で確認された。

シンポジウムを経て、全国調査のための質問紙を作成するためには、さらなる精査が必要であることが認識され、中学校、高等学校の現職英語教員や指導的立場にある方々を招いて聴聞会を開催し、意見を聴取することとなった。研究会のネットワークを利用し、主に東京とその近郊から中学校教諭 2 人（1 人は校長）、高等学校教諭 3 人、中高一貫校教諭 1 人、教育センター・教育委員会指導主事など 4 人、高等専門学校教官 1 人、計 11 人の協力を得ることができた。その会議の結果、前述の予備調査で使った 78 項目の記述文について、日本の現職英語教員の授業力としての妥当性のチェックをはじめ、文言の加筆、修正、削除、複数項目の統合など貴重な意見を収集することができた。その後、研究会でさらに検討を加えることによって、最終的に質問紙に載せる記述文を特定することにした。

3. 記述文の特定と質問紙の構成

予備調査、シンポジウム、聴聞会を経て、質問紙に載せる記述文の特定作業に入った。まず、聴聞会での意見を最も重視し、「削除すべき」とか「統合すべき」という意見のついた記述文について検討した。その結果、78 項目中 16 項目の記述文を削除、または、統合する（補遺 2 参照）ことによって 62 項目に絞った。さらに、予備調査やシンポジウムで課題となっていた異文化と自立に関する記述文を、「日本では今のところほとんど実践されていないと考えられるもの」として別のセクションとし、それぞれ 8 項目と 13 項目の記述文で構成することとした。残る 41 項目については「授業力のめやす」として妥当であるかどうかを訊ねることとした。以上により、質問紙は以下のような構成となった。

- ・ 基礎データ（勤務校の種類・設立形態・所在地、勤務年数、海外経験）
- ・ 英語教師の成長のための「授業力のめやす」に関する意識調査（41 記述文）
- ・ 異文化能力の育成についての意識調査（8 記述文）
- ・ 自律を促す取り組みについての意識調査（13 記述文）

4. 調査方法

中学校以上の全国の 16,500 校の学校長宛に質問紙を郵送した。同封した依頼文では、以下の点をお願いした。

- ・ 可能ならベテラン英語科教員 1 名、若手英語科教員 1 名の 2 名の先生方に渡し、各質問紙に直接回答。
- ・ 回答後は、同封の返送用封筒にてまとめて返送。
- ・ 回答は、2012 年 7 月 30 日までに投函。
- ・ 質問紙が足りない場合、あるいは、紛失した場合には、JACET 教育問題研究会のウェブサイトから取得。

また、回答する際の参考資料として本研究会が 2010 年度に開発した「言語教育履修生のためのポートフォリオ（J-POSTL）」に含まれる、教職課程で修得すべき授業力としての 100 項目の省察用記述文リストを同封した。

第2節 基礎データ：回答者の属性

山口高領

1. 回収と集計

- ・ 質問紙の配布数：約 16,500 通
- ・ 回収数：期日までに返送された回答は、すべてエクセルの表に打ち込まれ、データクレンジングの結果、有効回答数は **5,658 件** であった。
- ・ 使用ツール：集計及び統計処理に MS Excel 2010 と SPSS21.0 J を使用。

2. 勤務校の種類と設立形態

所属する勤務校を種類と設立形態の点から尋ねた。表 2-1 に、学校種と設立形態のクロス集計表を示す。学校種には、中学校、高等学校、中高一貫校、小中一貫校、支援学校、高等専門学校の 6 種に分類した。設立形態は、公立、国立、私立といった 3 種に分類した。

表 2-1 勤務校の校種と設立形態のクロス集計表（無回答除く）

	公立	国立	私立	合計	校種別割合
中学校	3,207(98.3%)	38(1.2%)	18(0.6%)	3,263(100%)	58.2%
高等学校	1,527(85.4%)	27(1.5%)	235(13.1%)	1,789(100%)	31.9%
中高一貫校	85(22.1%)	9(2.3%)	290(75.5%)	384(100%)	6.8%
小中一貫校	17(81.0%)	0(0%)	4(19.0%)	21(100%)	0.4%
支援学校	112(83.6%)	21(15.7%)	1(0.7%)	134(100%)	2.4%
高等専門学校	4(26.7%)	11(73.3%)	0(0%)	15(100%)	0.3%

学校種について、中学校と高等学校がそれぞれ、全体に占める割合は 58.2%と 31.9%であり、この 2 つの合計で約 9 割を占めた。設立形態については、公立が約 9 割だった。最も回答が多かったのは、公立の中学校の 3,207 件であり、全体の半数以上を占めた。次に多かったのは、公立の高等学校の 1,527 件であり、全体の 3 割弱を占めた。なお、平成 19 年 10 月 1 日現在の中学校英語教員数は推計値で 31,487、高等学校英語教員数は推計値で 29,255 であり、本調査で回答のあった中学校英語教員数 3,263、高等学校英語教員数 1,789 と比べると、1 割程度を占めていた。また、平成 24 年度学校基本調査によると、中学校、高等学校、中高一貫校の数はそれぞれ、10,699、5,022、392 であり、本調査で回答のあった中学校、高等学校では全体の約 3 割、中高一貫校の数は 384 校でかなりの割合を占めていた。

3. 勤務年数

教職に就いてからの勤務年数を、原則的に 5 年単位で尋ねた（表 2-2）。36 年以上は同一

のカテゴリーで集計した。

表 2-2 勤務年数（無回答除く）

勤務年数	人数(%)	勤務年数	人数(%)
5 年未満	1,367(24.2%)	21～25 年目	781(13.8%)
5～10 年目	1,046(18.5%)	26～30 年目	663(11.7%)
11～15 年目	608(10.8%)	31～35 年目	430(7.6%)
16～20 年目	650(11.5%)	36 年以上	100(1.8%)

4. 現在の勤務校の所在地

現在の勤務校の所在地を尋ねたものを、表 2-3 に示す。

表 2-3 現在の勤務校の所在地

	人数	%		人数	%
無回答	65	1.1	三重県	106	1.9
北海道	300	5.3	滋賀県	50	0.9
青森県	126	2.2	京都府	82	1.4
岩手県	128	2.3	大阪府	151	2.7
宮城県	147	2.6	兵庫県	159	2.8
秋田県	83	1.5	奈良県	72	1.3
山形県	77	1.4	和歌山県	55	1.0
福島県	138	2.4	鳥取県	44	0.8
茨城県	199	3.5	島根県	72	1.3
栃木県	148	2.6	岡山県	105	1.9
群馬県	137	2.4	広島県	114	2.0
埼玉県	162	2.9	山口県	72	1.3
千葉県	276	4.9	徳島県	49	0.9
東京都	258	4.6	香川県	73	1.3
神奈川県	231	4.1	愛媛県	79	1.4
新潟県	152	2.7	高知県	45	0.8
富山県	76	1.3	福岡県	150	2.7
石川県	54	1.0	佐賀県	70	1.2
福井県	64	1.1	長崎県	79	1.4
山梨県	63	1.1	熊本県	90	1.6
長野県	138	2.4	大分県	48	0.8
岐阜県	99	1.7	宮崎県	83	1.5

静岡県	207	3.7	鹿児島県	102	1.8
愛知県	293	5.2	沖縄県	87	1.5
合計			5,658	100.0	

5. 海外研修・留学などの経験

海外研修・留学などをした経験があるか否かも尋ねた。表 2-4 に、学校種とのクロス集計表を示す。無回答を除いた全体の割合は、海外経験のある人は 53.6%を占め、ない人は 46.4%であった。

表 2-4 学校種と海外経験の有無のクロス集計表（無回答除く）

	海外経験有無		合計
	あり	なし	
中学校	1,766(58.5%)	1,507(57.6%)	3,273(58.1%)
高等学校	921(30.5%)	869(33.2%)	1,790(31.8%)
中高一貫校	244(8.1%)	143(5.5%)	387(6.9%)
小中一貫校	19(0.6%)	15(0.6%)	34(0.6%)
支援学校	59(2.0%)	79(3.0%)	138(2.4%)
高等専門学校	12(0.4%)	3(0.1%)	15(0.3%)
合計	3,021(53.6%)	2,616(46.4%)	5,637(100%)

海外研修・留学などをした経験があると回答した場合には、その経験の種類（研修・留学・その他）を尋ね、研修の場合は期間を、留学の場合は課程（学部留学・1 年程度の大学院留学・大学院にて学位取得）を尋ねた（表 2-5）。なお、研修も留学も共に経験があると答えた人もいるので、この表 2-5 での合計人数 3,196 は、海外経験者数 3,021 を超えている。

表 2-5 海外経験者の経験の種類と期間（複数回答あり）

	期間または課程	人数（3,021 人に対する％）
研修	1 ヶ月以上 3 ヶ月未満	969(32.1%)
	3 ヶ月以上 6 ヶ月未満	172(5.7%)
	6 ヶ月以上	312(10.3%)
留学	学部	694(23.0%)
	大学院（1 年程度）	36(1.2%)
	大学院（学位取得）	103(3.4%)
その他		910(30.1%)
合計		3,196(105.8%)

第3節 英語教師の成長のための「授業力のめやす」に関する調査

はじめに

このセクションは、異文化能力と自律に関する 20 項目余りの授業力を除く 41 項目の記述文で構成されている。回答者には、各記述文が現職英語教員の到達すべき「授業力のめやす」として妥当かどうかについて、以下の 5 段階の基準でチェックするよう依頼した。

5	4	3	2	1
妥当である	ある程度妥当である	どちらともいえない	あまり妥当ではない	妥当ではない

記述文の源泉は、ヨーロッパの言語教育実習生を対象にして開発されたものだが、前述したとおり、本研究会による翻訳、予備調査、シンポジウムでの議論、中学・高校の現職教員との聴聞会を経て、可能な限り日本の教育への文脈化が施されている。本調査は、こうした処理を経た記述文が、実際の教育現場にいる英語教員の授業力として妥当であるかどうかを検証し、これに基づいて CAN-DO リストの形で現職英語教員の授業力規準の記述文を特定することが目的である。

本項では、文脈化の処理過程で、比較的受容されやすいと推測される記述文 41 項目を扱う。回答結果の信頼性は、クロンバックアルファで 0.967 と高く、すべての回答をその後の分析に使うことが可能であると判断して、以下の順序で集計結果を示し考察を行う。

- I 集計結果から見た全体の傾向
- II 「勤務校の種類」の結果と考察
- III 「勤務年数」の肯定度を用いた分析
- IV 「勤務校の所在地」の結果と考察
- V 「海外研修・留学経験」の結果と考察

なお、質問紙は資料編の補遺 1、各記述文の集計結果は補遺 2 を参照のこと。

I 集計結果から見た全体の傾向

久村 研

1. 「ある程度妥当である」と「妥当である」の回答比率合計の結果

5 段階のチェック基準で「妥当な範囲」に入るのは、通例 4 と 5 の「ある程度妥当である」と「妥当である」の和であると考えられる。従って、各記述文の 5 段階の回答比率結果のうち、4 と 5 の比率を足して 50%を超えた記述文は、過半数の回答者が妥当と認めていることを意味する。この観点で回答結果を集計したものが表 3-1 である。表 3-1 は最上段の 70%以上の記述文番号欄の冒頭にある記述文 3 から、合計比率が高い順で記載されている。

70%以上の回答者が妥当であると考えている記述文は 12 項目、60～70%は 10 項目、50～59%は 9 項目、50%未満は 10 項目である。つまり、**記述文 41 項目のうち 31 項目が「妥当の範囲」にある**ことが判明した。また、最上位の記述文 3 と最下位の記述文 19 では 60%強もの差が付き、項目数ではほぼ 4 層に分かれている。

表 3-1 ある程度妥当である」と「妥当である」の回答比率合計分布

「妥当な範囲」の比率合計	記述文番号
70%以上	3,15,20,33,16,1,21,17,6,41,32,4
60%以上～70%未満	7,34,24,10,35,5,12,39,8,22
50%以上～60%未満	25,2,9,38,29,31,40,14,30
50%未満	13,11,28,18,23,27,37,36,26,19

しかし、この結果がそのまま記述文内容の難易度を表しているかどうかは今のところ判断できない。さらに、50%未満の記述文は妥当ではないので削除する、ということでもない。要するに、この集計結果は、授業力規準の構成や難易度を設定するとすればその際に有力な根拠の 1 つとなるということで、さらに詳細な検討や分析が必要である。

2. 多数の回答者が妥当と判断した記述文

70%以上の回答者が妥当であると考えている 12 の記述文のうち、特に 75%を上回るのは表 3-2 で示している 6 つの記述文である。授業力の領域は、3 と 1 が「教育環境」の分野のそれぞれ「語学教師の役割」「教育課程」、15 と 16 は「教授法」の「文法」と「語彙」、20 は「授業実践」の「レッスンプランの使用」、33 は「評価」として分類することができる。つまり、特定の分野や領域で固まっているわけではない。また、記述文 3 のように、全体として 90%を超えるものがあるが、数値が高い方にゆがむ天井効果（平均値＋標準偏差＞5）を示しているわけではない。

表 3-2 多数の回答者が妥当と判断した記述文

番号	記述文	比率計	平均
3	学習者の教育に関する問題や自身の教授法について、自らの実践を振り返り（ながら）、授業改善ができる。	90.3%	4.3
15	文法事項を様々な方法（教師が例を提示する、学習者自身に文法構造を気づかせる、など）で導入したり学習者に使用させたりすることができる。	85.6%	4.2
20	個人活動からペア・グループ活動、ペア・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。	82.2%	4.1
33	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。	81.6%	4.1

16	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設定することができる。	78.4%	4.0
1	学習指導要領に従って、英語科教育課程や年間指導計画をたてることができる。	77.7%	4.0

＊注：平均値 3.5 は妥当な範囲では 52.3%にあたる。両者は高い相関関係（ $r=0.995$ ）にある。

これら上位の回答データの特徴をヒストグラムを使って示しておく。図 3-1 は最上位の記述文 3、図 3-2 は記述文 1 である。

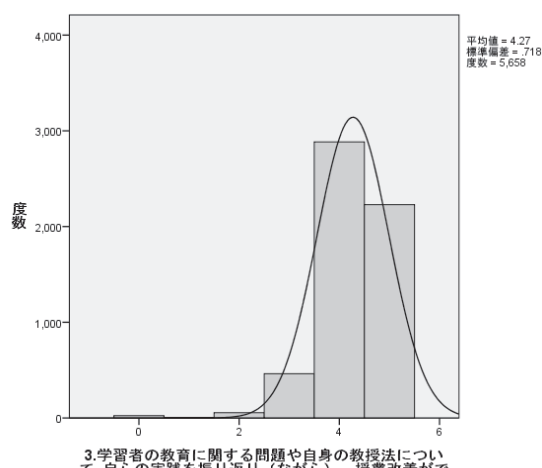


図 3-1 記述文 3 の回答分布

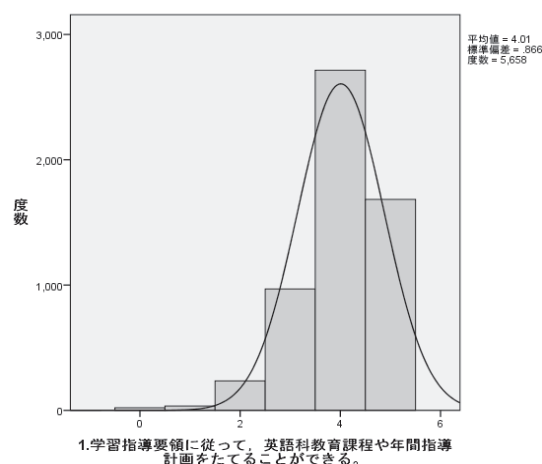


図 3-2 記述文 1 の回答分布

縦軸の度数（回答数）の目盛が異なるが、2つのグラフからも明らかであるように、両者とも**最頻値はチェック基準4**である。また、**記述文3には高等学校の回答では天井効果が表れており**、全体として3の方が1よりチェック基準5が多く（3は39.3%＞1は29.8%）、2以下が少ない（3は1.1%＜1は4.8%）。上位のデータはほぼ同じような分布を描き、下位の方向に行くにつれて基準4と5の度数が下がり、3の度数が上昇し、分布は左に移動していく。50%以上の記述文の回答には、分布の山が2つできたりするような特異なデータはなかった。

3. 妥当と判断した回答者が 50%未満の記述文

「ある程度妥当」と「妥当」の比率の合計が 50%未満であったのは、表 3-3 で示した、全体のほぼ 4 分の 1 にあたる 10 項目の記述文である。これらの記述文も、前項と同様、特定の分野や領域に偏ってはいない。上から順に分野を特定すると、記述文 19 は「授業計画」のうち「内容言語統合型学習（CLIL: Content & Language Integrated Learning）」、記述文 26 は「自立学習」の「プロジェクト」、27, 28 は「課外（特別）活動」に入り、記述文 36, 37 は「評価」、記述文 23 は「授業実践」のうち「教室での使用言語」、そして記述文 11, 13 は「教授法」の「ライティング」と「リスニング」にそれぞれ分類できる。

表 3-3 妥当と判断した回答者が 50%未満の記述文

番号	記述文	比率計	平均
19	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。	29.3%	2.9
26	プレゼンテーションソフトを用いて学習者が英語で発表ができるように支援することができる。	32.3%	3.0
36	情報の種類にかかわらず, 言外の意味を含む話し言葉を理解する学習者の能力を評価することができる。	40.1%	3.3
37	情報の種類にかかわらず, 言外の意味を含む書き言葉を理解する学習者の能力を評価することができる。	40.3%	3.3
27	学習効果を高めるような特別活動の必要性を認識し, 状況に応じてそれらの活動を設定することができる。	42.0%	3.3
23	英語の教科内容や勉強の方法などを, 英語を使って指導することができる。	46.3%	3.4
18	学習者の能力や興味に応じて, 適切な ICT を使った教材を選び, 活用できる。	46.3%	3.4
28	関係者と協力し国際交流推進の手助けができる。	46.7%	3.3
11	ライティング活動をスムーズに行うために, 学習者同士の相互評価を用いることができる。	47.7%	3.4
13	リスニングと他のスキルの懸け橋となる様々なポスト・リスニング活動を設定することができる。	48.9%	3.4

比率合計が 40%未満の記述文 19 と 26 は今後の分析で特に留意する必要があるが、最も低い数値を示した 19 でも、試験問題ならほとんどが回答できないので問題として不適切というレベルを示す床効果（平均値－標準偏差＜1）は表れなかった。

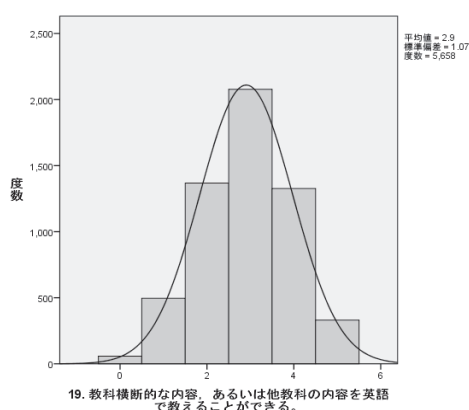


図 3-3 記述文 19 の回答分布

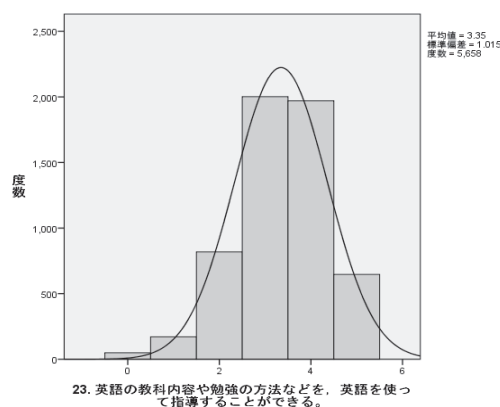


図 3-4 記述文 23 の回答分布

図3-3は記述文19のヒストグラムである。最頻値は3 (36.7%)を示しており、その3を中心に左右を比べてみると左側の度数が若干高くなっている (1+2は33% > 4+5は29.4%)。つまり、正規曲線が妥当でない側に若干寄っていることがわかる。それに対して、図3-4の記述文23のヒストグラムは、最頻値はやはり3 (35.4%)であるが、「ある程度妥当である」を表す4 (34.8%)と度数が拮抗している。

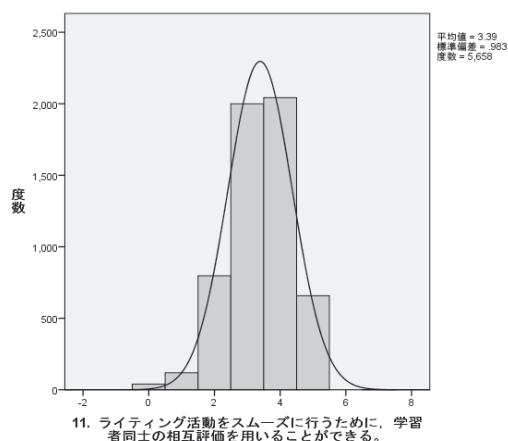


図3-5 記述文11の回答分布

つできたりするような特異なデータはない。

以上のように、下位のデータも同じような分布を描き、チェック基準の4と5の比率合計が大きくなるにつれて、回答の最頻値3の山は低くなり、4が高くなっていく。4が3を逆転する分岐点となるのは、図2-5で示した記述文11である (4は36.1% > 3は35.3%)。この記述文以降最上位の記述文3まで、最頻値は4であり、妥当性の上位の方向に行くにつれて基準4と5の度数が上がり、3とそれ以下の度数が下降し、分布は右に移動していく。

50%未満の記述文の回答にも、分布の山が2

Ⅱ 「勤務校の種類」の結果と考察

久村 研

基礎データで示した通り、回答者の勤務校の学校種には6種類あるが、中学校の回答者が抜きんでて多く (3,265人)、それと比較しうるのはせいぜい高等学校の回答者 (1,791人) である。数値は倍近く開いてはいるが、中学・高校の教員の意識の違いを明らかにするためには、両者とも回答数そのものが分析の対象として十分に大きいと判断できる。従って、本項では、まず中学校と高等学校、次にそれ以外の回答のクロス集計の結果を報告する。

1. 集計結果

中学校と高等学校の回答の「ある程度妥当である」と「妥当である」を「妥当な範囲」としてその比率を記述文ごとに別個に合計し、両者の差を計算した。その結果、比率の合計が中学校の方が大きい記述文は18項目、高等学校の方が大きいのは23項目であった。さらにその構成要素を明らかにするために、まず、5%の差を境にしてそれぞれ2つの領域に分類して表3-4を作成した。その際、記述文番号は、各段とも差の大きい順に並べた。

中学校の方が比率合計が大きな記述文の中で、5%以上差のあるのは7項目、5%未満は11項目である。一方、高等学校の方が大きな記述文は、5%以上が10項目、5%未満が13項目

である。数字的に見ると、高等学校の方が本調査の記述文の妥当性を肯定する傾向にあると考えられる。また、**5%以上の差がある記述文は、表3-4の上段下段とも、*t* 検定でいずれも1%水準の有意差が認められた。**5%未満では、必ずしも有意差は認められなかった。

表3-4 中学校と高等学校：妥当な範囲の比率合計比較

学校種	比率合計差	記述文番号
中学校＞高等学校	5%以上	17,5,20,4,1,6,35
(中学の方が比率合計大)	5%未満	38,11,18,2,8,7,15,39,9,40,31
中学校＜高等学校	5%以上	14,12,25,24,37,28,23,13,36,10
(高校の方が比率合計大)	5%未満	22,29,27,19,33,26,34,41,3,30,21,32,16

次に、表3-4に比率合計も加味したグラフを作成した(図3-6)。このグラフの折れ線が示す通り、**中学校と高等学校の回答の傾向はほぼ一致している**。また、グラフの横軸の数字は記述文番号を表すが、その16を起点に、左右にそれぞれ進むにつれて中学校、高等学校の回答比率の差が広がっていくことがわかる。次項では、差が広がっている左端と右端の方にある記述文、および、グラフの中央付近でほとんど差のない記述文に焦点を当てる。また、記述文33の左右が落ち込んでいるが、左が26と右が19で、表3-3で示した通り、現職英語教員の授業力として妥当の範囲にあると判断した回答者が最も少ない記述文である。

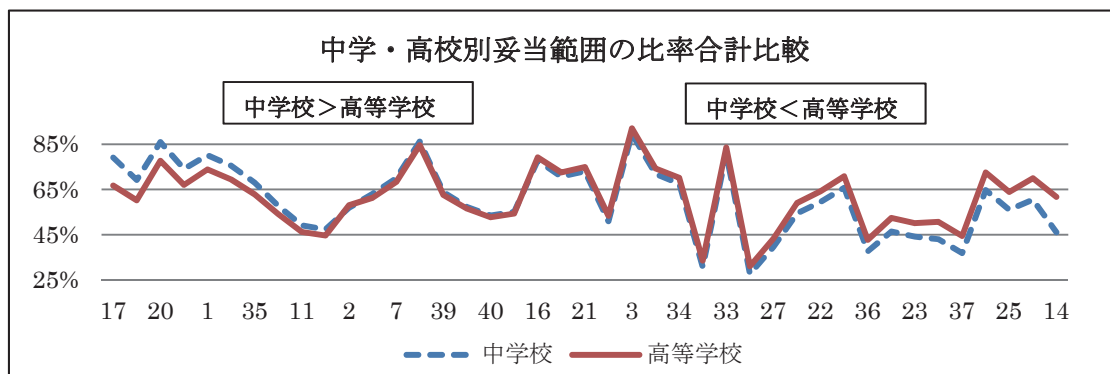


図3-6 中学校と高等学校：妥当な範囲の比率合計分布

2. 中学校の方が「妥当な範囲」が大きな記述文

中学校の方が「妥当な範囲」の大きな記述文は18項目あるが、そのうち6%以上の差をつけている記述文は表3-5の通りである。分野を見ると17,5,4,6はいずれも「教授法」に分類される。5,4,6は「スピーキング活動」の一部を構成している。一方、17にある文言「立場や場面にふさわしい言語使用能力」は、EPOSTLでは「社会文化能力 (sociocultural

competence)」であったものを言い換えており、「文化」の授業力に入る。20は「授業実践」、1は「教育課程」に属する。従って、記述文1を除いてスピーキングを中心とする言語活動の特徴としている。高等学校より中学校の方が言語活動を多く取り入れている現状を反映しているものと考えられる。しかし、このグループを構成している記述文は、表2-1から妥当な範囲の比率が60%以上であると同時に、**高等学校単独でも妥当な範囲がいずれも60%以上と高いので、中学校と区別するというような特別な配慮は必要ないと考えられる。**

表3-5 中学校の方が「妥当な範囲」が大きな記述文

記述文	中学校	高等学校	差
17. 立場や場面にふさわしい言語使用能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動（ロールプレイ、場面設定での活動、など）を設定することができる。	79.1%	66.7%	12.4%
5. 場面により（電話での応答、交渉、スピーチ、など）言語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なスピーキング活動を設定することができる。	69.2%	60.2%	9.0%
20. 個人活動からペア・グループ活動、ペア・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。	86.0%	77.7%	8.3%
4. 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設定することができる。	74.1%	67.0%	7.1%
1. 学習指導要領に従って、英語科教育課程や年間指導計画をたてることができる。	80.2%	73.9%	6.3%
6. 学習者が対話に参加したり、自分から対話を始めたり、適切に応答したりする活動を設定することができる。	75.5%	69.4%	6.1%

3. 高等学校の方が「妥当な範囲」が大きな記述文

高等学校の回答のうち10項目の記述文で、中学校の回答の「妥当な範囲」を5%以上上回った。そのうち6%以上差をつけた記述文を表3-6に掲載した。これらの記述文の分野は、リスニングまたはリーディング活動（14,12,13）、「教室での（使用）言語」（25,24,23）、37は「評価」のうちの「言語運用」、28は「課外（特別）活動」である。また、両者とも50%以上なのは12,25,24,10である。一方、37,28,23,13,36に関しては全体の比率でも50%未満である（表3-2参照）。差の最も大きい14に関しては、**中学校と高等学校の授業力の難易度に違いが生じる可能性のある記述文として、特に留意しておく必要があると考えられる。**

表 3-6 高等学校の方が「妥当な範囲」が大きな記述文

記述文	中学校	高等学校	差
14. 学習者がクリティカルに読むスキル（気づき、解釈、分析、など）を身につけるよう支援できる。	46.0%	61.7%	15.7%
12. リーディングやリスニング活動において、学習者が新出単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。	60.5%	70.0%	9.5%
25. 学習者の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ、活用できるように支援することができる。	56.0%	63.9%	7.9%
24. 教室で使用されている英語の理解が困難な学習者に対して、適切な方法で指導することができる。	64.7%	72.5%	7.8%
37. 情報の種類にかかわらず、言外の意味を含む書き言葉を理解する学習者の能力を評価することができる。	36.8%	44.4%	7.6%
28. 関係者と協力し国際交流推進の手助けができる。	43.0%	50.6%	7.6%
23. 英語の教科内容や勉強の方法などを、英語を使って指導することができる。	44.1%	50.1%	6.0%
13. リスニングと他のスキルの懸け橋となるさまざまなポスト・リスニング活動を設定することができる。	46.4%	52.4%	6.0%

4. 中学校と高等学校で「妥当な範囲」の差が小さい記述文

この分類に入るのは、差が 5%未満の記述文 24 項目で全体の 60%に近い。そのうち 4%台が 2 項目、3%台が 3 項目、2%台が 9 項目、1%台が 7 項目、0%台が 3 項目である。妥当な範囲の比率は、19 項目が 50%以上で 5 項目が 50%未満である。この 5 項目は 11,18,19,26, 27 で、「表 2-3 妥当と判断した回答者が 50%未満の記述文」に属しており、中でも特に 19 と 26 は今後も留意すべき項目である。表 3-7 が示す通り、いずれも 40%未満であり、こうした結果を示した記述文は他にはない。

表 3-7 中学校と高等学校で「妥当な範囲」の差が小さいが特に留意すべき記述文

記述文	中学校	高等学校	差
26. プレゼンテーションソフトを用いて学習者が英語で発表ができるように支援することができる。	30.7%	33.5%	-2.8%
19. 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。	27.6%	31.0%	-3.4%

5. 中学校と高等学校以外の勤務校の特徴

母数に大きな違いがあるが、5 段階のチェック基準の平均を大きい順に並べてみると以下

の結果になった。すべての回答の平均は 3.67 である。

中高一貫校(3.78)>高等専門学校(3.73)>高等学校(3.68)>中学校(3.65)>特別支援学校(3.58)>小中一貫校(3.50)

回答数ばかりでなく、それぞれ学校種によって教育の環境や内容が異なるので、この順序に特別な意味はないが、特徴を記述する順番を決める根拠にはなる。

5.1 中高一貫校

回答数は 387 件だが、中高一貫教育を行う学校数は平成 24 年度で国公立合わせて、併設型が 309 校、連携型が中学 174 校、高校 83 校（文科省、2012）の計 566 校である。従って、本回答結果は中高一貫校の教員の意識をかなり反映しているものと考えられる。

- ・ 妥当な範囲から見た回答の傾向は、折れ線グラフにすると中学と高校にはほぼ類似している（図 3-6 参照）。
- ・ ほとんどの記述文で、高等学校より妥当の範囲が大きく、数項目で 5%以上の差をつけている。特に項目 14 と項目 27 では高校よりそれぞれ 12.2%、10.7%高くなっている。
- ・ 高等学校と 1%水準で有意差が出ているのは、8,10,12,14,15,25,27,31,32,34,37 の 11 項目で、5%水準では 7, 16,21,22,28,29,36,38,39 の 9 項目である。
- ・ 留意すべき記述文の 26 と 19 だが、両者とも 36%台（平均値はそれぞれ 3.04, 3.07）で高校との有意差はない。中高一貫でも最高難度の記述文と言える。
- ・ 項目 3 と 15 に天井効果を示している。

5.2 高等専門学校

回答数が 15 件だが、全国で国公立合わせ 64 校（文科省、2007）なので、回収率は 10%強～20%強の範囲内にある。しかし、絶対数からデータとしては比較の対象にはなりにくい。全体の傾向を見ながら、特徴を記述する。

- ・ 回答の分布は、妥当な範囲が 80%以上 7 項目(3,1,21,22,24,34,41)、70%以上 6 項目(16, 29,33,8,15,32)、60%以上 16 項目(2,6,10,12,7,4,9,13,14,20,26,28,30,31,39,40)、50%以上 5 項目(37,5,17,18,36)、50%未満 7 項目(25,27,35,23,38,11,19)となっている。
- ・ 中学、高校が 30%～40%台である記述文 18、26、36、37 の 4 項目については、26 を除き 53.3%の数値を示している。特に難度が高いと思われる **26 は 60%を示しているが、これは他の学校種との教育環境の違いとして特徴的である**と考えられる。
- ・ 上記とは逆に、中学、高校では 50%以上だが、高専では 50%未満の記述文は、36(46.7%)、25(46.7%)、38(40%) の 3 項目である。
- ・ 最も高いのは 3(86.7%)で天井効果を示している。
- ・ 最も低いのは 11 と 19 でいずれも 33.3%で、ここでも 19 の難度は最高レベルである。

5.3 特別支援学校

特別支援学校は全国で 1,059 校あり（文科省、2012）、回答数は 134 件であった。他の学

校と比べ、際立った特徴は見られない。回答の分布は、妥当な範囲が 70%以上 11 項目 (3,17,15,1,21,6,7,16,33,20,24)、60%以上 8 項目 (4,25,32,41,34,5,10,30)、50%以上 14 項目 (12,9,31,40,29,22,18,39,8,28,2,1,35,38)、50%未満 8 項目 (13,27,36,37,23,11,26,19)である。そのうち項目 3 に天井効果が出ている。

5.4 小中一貫校

回答は 21 件であり、他との比較における分析をしてもあまり意味がないが、特徴的な結果を記してみよう。

- ・ 概ね中学の分布に似ている（図 3-6 参照）。中学より妥当の範囲が高い項目はほとんどないが、かなり下回る項目が数項目ある。
- ・ 特に、ライティングに関わる項目（9,11）、リスニングに関わる項目（12,13）、ICT を活用する項目（18）において、妥当な範囲が 40%を割っている。
- ・ 項目 3 で天井効果を示している。

Ⅲ 勤続年数：肯定度を用いた分析

酒井 志延

1. 記述文の平均値と肯定度（平均値（ μ ）＋標準偏差（ σ ））

各年代について、平均値を調べたあと、この 41 項目の記述文について全回答者の平均が 3.67 と肯定の方に振り子が揺れているので、回答者が各項目をどの程度肯定的に考えているかを測ることにし、肯定度の指標を作ることにした。その指標は、各項目に対する回答者の回答が最大値（5）にどの程度偏っているかの度合いで測ることにし、その計算式は各項目の平均値（ μ ）＋標準偏差（ σ ）とした。それで、各項目の肯定度の指標（ $\mu + \sigma$ ）を計算し表 3-8 に書き入れた。

次に、すべての項目の肯定度の指標（ $\mu + \sigma$ ）についての平均値を計算したところ 4.58 であった。ある 15 項目が、全ての年齢層の平均値で全体の平均値（4.58）を超えているので、表 2-8 の検の列には R と書き入れた。別の 6 項目は、初任者以外の年齢層の平均値が全体の平均値（4.58）を超えているので、表 3-8 検の列には S と書き入れた。別の 5 項目は、初任者および若手の平均値は全体の平均値（4.58）を下回っていて、中堅は上回っている場合も、下回っているものもあるが、ベテランの平均値は全体の平均値（4.58）を上回っているものには、表 2-8 検の列には T と書き入れた。別の 15 項目は、全ての年齢層の平均値が全体の平均値（4.58）を下回っているので、表 3-8 検の列には Z と書き入れた。

2. 分散分析の結果

41 項目について、育成、若手、中堅、ベテランに、差があるかどうか分散分析を行った。すべての項目に有意差が出たので、その後の検定として TukeyHSD を使い個別に検定した。

その結果、ほとんどの項目で、育成層（経験 5 年未満）は他の年代層との比較で有意差をもって低かった。初任者教育の重要性が改めて浮き彫りにされた結果である。中堅層（11 年から 20 年）とベテラン層（21 年以上）では、ほとんど有意差が出なかった。11 年あたりから成長が止まってしまう可能性を示唆している。または、本調査の調査紙に中堅層とベテラン層の違いを出す項目がない可能性も考えられる。

41 項目中の 13 項目で、育成と若手に有意差があり、若手と中堅に有意差があるか有意傾向があると判明したので、表 2-8 のその項目群の差の列には A と記した。別の 23 項目は、育成と若手には有意差があるものの、他の年代層間では有意差が無い項目なので、表 3-8 のその項目群の差の列には B と書き入れた。A と B の範疇に入らない者が 5 項目あったので、表 2-8 のその項目群の差の列には X と書き入れた。その結果、41 項目は、10 のタイプ AR、AS、AT、AZ、BR、BS、BT、BZ、XS、XZ に分類できることが分かった。表 3-9 に、10 のタイプの特徴を記述した。

表 3-8 平均値、肯定度の指標、検定結果、肯定度の全体平均との差

育成 n=1380, 若手 n=1046, 中堅 n=1258, ベテラン n=1974, $\mu+\sigma$ の平均 4.58

	育成（5 年未満）			若手（6-10 年）			中堅（11-20 年）			ベテラン（21 年-）			差	検
	M	σ	$\mu+\sigma$	μ	σ	$\mu+\sigma$	μ	σ	$\mu+\sigma$	μ	σ	$\mu+\sigma$		
1	3.65	0.92	4.57	3.95	0.82	4.77	4.14	0.80	4.94	4.21	0.81	5.02	A	S
2	3.28	0.87	4.15	3.46	0.87	4.33	3.69	0.85	4.54	3.75	0.87	4.63	A	T
3	4.13	0.76	4.89	4.24	0.72	4.96	4.31	0.66	4.98	4.36	0.71	5.07	A	R
4	3.68	0.95	4.63	3.87	0.91	4.77	3.92	0.85	4.78	3.94	0.89	4.83	B	R
5	3.53	0.97	4.49	3.76	0.92	4.68	3.82	0.86	4.68	3.85	0.89	4.74	B	S
6	3.74	0.95	4.68	3.87	0.91	4.78	3.96	0.83	4.79	3.99	0.89	4.87	A	R
7	3.63	0.96	4.59	3.81	0.91	4.72	3.88	0.83	4.71	3.95	0.86	4.81	B	R
8	3.44	0.99	4.43	3.65	0.95	4.60	3.76	0.89	4.65	3.78	0.91	4.68	A	S
9	3.47	1.02	4.49	3.55	1.00	4.55	3.65	0.96	4.61	3.69	0.91	4.61	B	T
10	3.61	0.99	4.60	3.74	0.95	4.69	3.81	0.88	4.69	3.90	0.89	4.79	B	R
11	3.22	1.06	4.28	3.41	0.98	4.39	3.47	0.95	4.42	3.44	0.94	4.38	B	Z
12	3.55	0.95	4.50	3.70	0.92	4.63	3.76	0.88	4.64	3.83	0.85	4.68	B	S
13	3.25	1.01	4.26	3.37	1.01	4.38	3.49	0.93	4.42	3.55	0.93	4.48	A	Z
14	3.38	0.99	4.36	3.45	0.97	4.43	3.56	0.93	4.49	3.65	0.92	4.57	X	Z
15	4.04	0.83	4.88	4.19	0.78	4.97	4.24	0.76	4.99	4.26	0.76	5.02	B	R
16	3.87	0.89	4.76	4.00	0.84	4.84	4.09	0.77	4.87	4.13	0.79	4.92	A	R
17	3.74	0.94	4.68	3.95	0.88	4.82	4.04	0.80	4.84	3.99	0.85	4.84	A	R
18	3.26	1.13	4.39	3.38	1.09	4.47	3.44	1.01	4.45	3.35	1.04	4.39	B	Z
19	2.84	1.08	3.93	2.87	1.09	3.96	2.91	1.05	3.96	2.96	1.06	4.02	X	Z

20	3.98	0.92	4.90	4.24	0.82	5.05	4.23	0.84	5.06	4.16	0.90	5.06	B	R
21	3.72	0.95	4.67	3.94	0.85	4.79	4.01	0.80	4.81	4.03	0.85	4.89	B	R
22	3.49	0.98	4.47	3.69	0.94	4.63	3.82	0.90	4.72	3.78	0.94	4.72	A	S
23	3.21	1.03	4.24	3.32	1.03	4.34	3.43	0.97	4.40	3.40	1.01	4.42	A	Z
24	3.63	0.97	4.59	3.82	0.94	4.76	3.93	0.88	4.81	3.96	0.92	4.88	A	R
25	3.47	0.91	4.38	3.62	0.91	4.54	3.68	0.90	4.57	3.73	0.92	4.65	B	T
26	2.79	1.15	3.93	2.96	1.12	4.08	3.02	1.08	4.11	3.06	1.08	4.14	B	Z
27	3.15	1.01	4.15	3.32	0.99	4.31	3.33	0.99	4.32	3.32	0.97	4.28	B	Z
28	3.13	1.12	4.25	3.32	1.07	4.39	3.43	1.01	4.43	3.45	1.02	4.47	A	Z
29	3.42	0.98	4.40	3.58	0.94	4.52	3.67	0.89	4.56	3.61	0.93	4.54	A	Z
30	3.39	0.97	4.36	3.50	0.93	4.42	3.55	0.88	4.42	3.56	0.93	4.49	B	Z
31	3.44	1.01	4.45	3.62	0.95	4.57	3.63	0.92	4.56	3.61	0.99	4.60	B	T
32	3.71	0.94	4.65	3.90	0.86	4.76	3.97	0.84	4.81	4.00	0.87	4.88	B	R
33	3.95	0.92	4.87	4.12	0.79	4.91	4.17	0.78	4.95	4.20	0.82	5.02	B	R
34	3.63	1.00	4.63	3.82	0.87	4.68	3.89	0.86	4.75	3.89	0.87	4.76	B	R
35	3.63	0.94	4.58	3.77	0.87	4.64	3.84	0.83	4.68	3.72	0.89	4.61	X	S
36	3.19	0.94	4.14	3.27	0.92	4.19	3.36	0.89	4.26	3.31	0.93	4.24	X	Z
37	3.21	0.91	4.12	3.28	0.92	4.21	3.34	0.91	4.25	3.32	0.93	4.25	X	Z
38	3.45	0.99	4.44	3.58	0.95	4.53	3.67	0.91	4.58	3.61	0.94	4.55	B	Z
39	3.55	0.93	4.48	3.69	0.88	4.57	3.78	0.86	4.63	3.79	0.89	4.68	B	T
40	3.39	1.00	4.39	3.50	0.96	4.46	3.56	0.92	4.48	3.58	0.98	4.56	B	Z
41	3.77	0.93	4.69	3.94	0.82	4.77	3.96	0.84	4.80	3.93	0.89	4.83	B	R

表 3-9 10 タイプの特徴

タイプ	数	記述文番号	特徴
AR	5	3,6,16,17,24	全年齢層が平均値を超え、全年齢層間に有意差および有意傾向が見られる
AS	3	1,8,22	育成だけが平均値を下回り、全年齢層間に有意差および有意傾向が見られる
AT	1	2	ベテランだけが平均値を上回っている。育成と若手、若手と中堅に有意差があるものおよび有意傾向のもの
AZ	4	13,23,28,29	全ての年齢層が平均値を下回っているが、全年齢層間に有意差および有意傾向がみられる
BR	10	4,7,10,15,20,21,32,33,34,41	全ての年齢層が平均を超えていて、育成と若手には有意差があるが、あとは有意差がないもの
BS	2	5,12	育成層以外の年齢層は平均値を超えているが、育成と若手には有意差があるが、あとは有意差がないもの
BT	4	9,25,31,39	育成層および若手が平均値を下回っている。ベテランはすべて上回っている。中堅は上回っているものもあるし、下回っているものもある。育成と若手には有意差があるが、あとは有意差がないもの
BZ	7	11,18,26,27,30,38,40	全ての年齢層が平均値を下回っている。育成と若手には有意差があるが、あとは有意差がないもの

XS	1	35	育成層以外の年齢層が平均値を超えている。ベテランの平均値が中堅の平均値より有意差を持って低い。
XZ	4	14,19,36,37	4項目で、全ての年齢層が平均値を下回っている。すべての層で育成層と若手層に有意差が無い。14は育成層は中堅層に有意差がある。若手層と中堅層に有意差がある。19は、平均値が一番低いので全体が苦手になっている項目である。36は、若手層と中堅層で有意差傾向がある。37は、育成層と中堅層及びベテラン層に有意差がある。

3. 年代層別めやすの試案

- ① BR と BS の共通点は、若手層、中堅層、ベテラン層の平均が全体の平均を超えていることと、育成層と若手層には有意差があるが、あとは有意差がないので、これは育成層の「成長のめやす」と考えられる。
 - ② BT は、育成層と若手層の平均が全体の平均を下回っているので、この4項目を若手層の「成長のめやす」と考えることができる。
 - ③ AT と AZ、BZ は、中堅層までが平均を下回っているので、中堅層の「成長のめやす」と考えることができる。
 - ④ AR と AS は、育成層の「成長のめやす」としてもいいが、すべての層間に有意差があるので、どの層の「めやす」にもできる。すると、育成層と中堅層はすでに12項目と決まっているが、若手層は7項目しかない。バランスをとるために、この8項目を若手層の「成長のめやす」にすると12項目ずつになるので、若手層の「成長のめやす」としたい。
 - ⑤ XS は、ベテランの平均値が中堅の平均値より有意差を持って低いという結果はあるが、育成層以外の年齢層が平均値を超えているので、育成層の「成長のめやす」で良いと考える。
 - ⑥ XZ は、項目14だが、若手層と中堅層に有意差があるので、若手層の「成長のめやす」が良い。項目19は、表3-8からわかるように、平均値が一番低い。全体の層が得意としていない項目であることがわかる。したがって、中堅層の「成長のめやす」が良いと考えられる。項目36は、若手層と中堅層で有意差傾向があるので、若手層の「成長のめやす」でいい。項目37は、育成層と若手層の間に有意差はないし、若手層と中堅層の間に有意差はないが、育成層と中堅層及びベテラン層に有意差があるので、若手層の「成長のめやす」として考えていいであろう。
- 以上の結果を表3-10でまとめる。

表 3-10 各層の項目数と項目番号

年代層	個数	項目番号
育成層（5年未満）	13	4, 5, 7, 10, 12, 15, 20, 21, 32, 33, 34, 35, 41
若手層（6年から10年）	15	1, 3, 6, 8, 9, 14, 16, 17, 22, 24, 25, 31, 36, 37, 39
中堅層（11年以上）	13	2, 11, 13, 18, 19, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 38, 40

4. 授業力に関する考察

本調査を通して、日本の英語教員は、伸びる項目は異なるが、育成の期間、若手の期間に成長することが確認された。本調査の結果を、まさに、初任研、5 年次研、10 年次研において「成長のめやす」として示すことができるだろう。

しかし、本調査の結果は、中堅層とベテラン層において、差を示すことはなかった。これは、中堅になると成長しないのではなく、本研究の限界を示すものであるといえる。今後、ベテラン層の「成長のめやす」の記述が可能になるように研究をしていくべきである。

IV 「勤務校の所在地」の結果と考察

遠藤 雪枝

1. 集計結果

各都道府県の回答の「ある程度妥当である」と「妥当である」を「妥当な範囲」としてその比率を記述文ごとに別個に合計し、比率の合計の差が大きい記述文と小さい記述文を報告する。比率の合計の差は、最小値16.6%から最大値42.5%に及んだが、そのうち40%台と30%台、10%台の記述文を提示する。比率の合計差で多いものは20%台で、25項目に及んだ。

記述文に対する5段階チェックによる回答は様々だが、「妥当な範囲」として回答した中で常に上位に位置する傾向にある県もあった。例えば、高知県や山梨県は、ほとんどの記述文に対して「妥当な範囲」とであると回答し、その比率も高かった。高知県が「妥当な範囲」と回答した記述文でその比率が全国でトップだったのは、1, 3, 4, 6, 13, 16, 20, 21, 22, 23, 27, 29, 30, 41 である。参考までに、首都東京でその比率がトップであった記述文は、14 と 37 だけであった。

また、「妥当な範囲」として回答した中で、その比率が常に下位に位置する傾向にある県もある程度固定されていた。

留意すべき県は、沖縄県であろう。沖縄県は、記述文によってその比率が様々であったが、比率がトップないしは上位だった記述文は、28 と 40 であった。これらの記述文には「国際交流」や「異文化」という語が含まれており、これらが身近なものになっていると推察される。

2. 「妥当な範囲」の差が大きい記述文

表 3-2 の「多数の回答者が妥当と判断した記述文」で挙げられていた中で、「妥当な範囲」の差が大きい記述文に、16 と 1 がある。表 3-2 によると、記述文 16 は全都道府県の 78.4% が、記述文 1 は全都道府県の 77.7% が、「妥当である」と回答しているが、ここでは「妥当な範囲」の差が大きいものとして挙げられている。都道府県によって、これらの記述文に対して、「妥当でない」と回答した比率も大きかったということである。

表3-11 「妥当な範囲」の差が大きい記述文

記述文	最大値	最小値	差
28. 関係者と協力し国際交流推進の手助けができる。	67.8%	25.3%	42.5%
36. 情報の種類に関わらず、言外の意味を含む話し言葉を理解する学習者の能力を評価することができる。	57.1%	18.2%	38.9%
27. 学習効果を高めるような特別活動の必要性を認識し、状況に応じてそれらの活動を設定することができる。	62.3%	25.0%	37.3%
1. 学習指導要領に従って、英語科教育課程や年間指導計画をたてることができる。	95.5%	60.1%	35.4%
37. 情報の種類に関わらず、言外の意味を含む書き言葉を理解する学習者の能力を評価することができる。	53.5%	20.4%	33.1%
16. 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設定することができる。	91.1%	59.1%	32.0%
38. 内容、使用の適切さ、正確さ、流暢さ、さらに会話を円滑に進めるためのストラテジーなどの観点に従って、学習者の会話能力を評価することができる。	72.2%	40.5%	31.7%
10. 学習者が自分自身で書いた文章を検討し、改善することができるように支援できる。	84.4%	53.0%	31.4%
29. 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。	73.3%	42.0%	31.3%
23. 英語の教科内容や勉強の方法などを、英語を使って指導することができる。	62.2%	31.0%	31.2%
40. 異文化に関する学習者の知識や態度を評価することができる。	71.5%	40.9%	30.6%
9. ライティング活動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、など）を用いることができる。	74.4%	44.4%	30.0%

3. 妥当な範囲の差が小さい記述文

記述文 17, 7, 41, 33 はともに「妥当な範囲」とする最小比率は60%を超えているので、これらの記述文に対して、全ての都道府県で「妥当な範囲」とみなしていると言ってもよいだろう。

また、表3-12の記述文について、最大値の県と最小値の県の平均値の差について t 検定したところ、いずれも1%水準の有意差が認められた。差の大きな項目については、有意差の検定を行うまでもないだろう。

表3-12 妥当な範囲の差が小さい記述文

記述文	最大値	最小値	差
17. 立場や場面にふさわしい言語使用能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動（ロールプレイ、場面設定での活動、など）を設定することができる。	83.7%	64.5%	19.2%
7. 対話の際に必要なコミュニケーションストラテジー（理解度の確認の質問、言い換え、簡単な表現、など）を学習者が使えるように支援できる。	79.6%	61.1%	18.5%
41. 学習の誤りに対して、授業の流れやコミュニケーション活動の妨げにならないような対処をすることができる。	82.3%	64.8%	17.5%
33. 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。	90.5%	73.9%	16.6%

4. 考察

各都道府県によって、記述文に対する5段階チェックによる回答は様々だが、「妥当な範囲」として回答した中で、常に上位に位置する県（例えば、高知県や山梨県）がある一方で、常に下位に位置する県も複数あった。

都市部が特定の記述文を支持し、都市部でない県が特定の記述文を支持する、という差異はなかった。

V 「海外研修・留学経験」の結果と考察

臼井芳子、小田眞幸

留学経験あり（3、021件）のグループと留学経験なし（2、616件）のグループを比較したところ両グループ間に目立って大きな差はみられなかったが、項目19、23、26、27、28、29の6項目においては留学経験があるグループが0.1～0.3の幅で平均値が高かった。一番差が大きかったのは項目28の国際交流推進に関する記述文である。国際交流推進の手助けをするにあたり海外の関係者と英語を媒体言語として交渉や相談にあたることが想定される。また、次に差が大きかったのは項目19および項目23でいずれも対象言語（英語）を媒体言語とする指導に関する記述文である。これら3項目は共通して英語を媒体言語として使用することがもとめられており、留学経験を通して英語を使う機会があったかなかったかが回答傾向に影響しているといえるだろう。

表 3-13 留学経験の有無により差が大きかった記述文

記述文	留学 有 平均	留学 無 平均
28. 関係者と協力し国際交流推進の手助けができる。	3.5	3.2
23. 英語の教科内容や勉強の方法などを、英語を使って指導することができる。	3.4	3.2
19. 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。	3.0	2.8
29. 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。	3.6	3.5
27. 学習効果を高めるような特別活動の必要性を認識し、状況に応じてそれらの活動を設定することができる。	3.3	3.2
26. プレゼンテーションソフトを用いて学習者が英語で発表できるように支援することができる。	3.0	2.9

また、項目 20 はいずれのグループも平均値が 4 を超えており、多くの現職教員は「妥当である」もしくは「ある程度妥当である」と考えているようである。つまり、学習内容に応じて学習形態を変更させる授業運営は当然のこととして受け止められていると言えるだろう。

表 3-14 留学経験の有無にかかわらず平均値が高い記述文

記述文	留学 有 平均	留学 無 平均
20. 個人活動からペア・グループ活動、ペア・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。	4.2	4.1

第4節 異文化能力の育成についての意識調査

はじめに

本項目は、EPOSTL の中で、主に「Ⅱ 教授法」の「G 文化」セクションにある記述文を基に翻案化したものである。これらの項目は、日本の英語授業の現状ではあまり実践されていないと考えられる異文化に関する授業力記述文である。回答者には、各記述文が、今後実践できるか否かについて、その可能性を以下の 5 段階で回答するように依頼した。

5	4	3	2	1
できる	ある程度できる	どちらとも言えない	あまりよくできない	できない

異文化に関する 8 項目の回答の信頼性は、クロンバックアルファで 0.902 であった。このため、以下の項目ですべての回答をその後の分析に使うことが可能であると判断して、以下の順序で集計結果を示し考察を行う。

- I 全体の傾向と「勤務校の種類」の結果と考察
- II 「勤務年数」と「勤務校の所在地」の結果と考察

I 全体の傾向と「勤務校の種類」の結果と考察

中山夏恵

1. 全体の傾向

表 4-1 は、各項目の平均値と、「肯定的な範囲」の比率をまとめたものである。「肯定的な範囲」とは、「授業力のめやす」での分析に倣い、各項目の回答の実践可能性が肯定的な範囲にあるのか否かを判断するため、「ある程度できる」と「できる」と回答された項目を合計し、その比率をまとめたものである。この 2 つの回答者群が全体の中で 50%を超えた記述文は、過半数の回答者がある程度実践可能であると考えている項目だと解釈することとする。

まず、全体的な平均をみると、「授業力」に関する項目においては、平均値が 4 を超す項目が 6 つあったが、一方の異文化の項目では、**項目 6 以外はいずれもチェック基準の平均 3.5 より少ない値であった**（表 4-1）。これらの結果から、異文化理解を促す授業の実践に課題を抱えている現状が伺える。その後、各項目の天井効果、およびフロア効果を計算した。結果、特に天井効果、フロア効果を記録する項目は確認されなかった。

表 4-1 各項目ごとの平均と「肯定的な範囲」の比率合計

番号	記述文	比率計	平均
1.	外国人留学生、移民の子弟、帰国生など文化背景や学習経験の異なる学習者によって構成されたクラスで教える場合、クラスの多様性の価値を理解し、それを活用すること。	46.7%	3.4
2.	生徒に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章、教材、あるいは活動を選ぶこと。	46.3%	3.3
3.	文化、価値観、考え方などが異なる他者を生徒に理解させるために役立つ、様々な種類の文章、教材、そして活動を設定すること。	54.6%	3.5
4.	生徒が自分のステレオタイプの文化観、価値観、考え方に気づき、それを見直すことができるような多様な種類の文章、教材、活動を選ぶこと。	52.1%	3.5
5.	授業外でインターネットや電子メールなどを用いて、英語が使用されている地域、人々、文化などについての調べ学習を支援すること。	56.1%	3.5
6.	学習者に異文化への気づきを促す様々な種類の文章、教材、活動を選ぶこと。	67.2%	3.7
7.	修学旅行、国際交流・国際協力活動の学習結果を評価すること。	48.8%	3.4
8.	異文化に接した時に、適切に対応し行動できる生徒の能力を評価すること。	46.7%	3.4

「肯定度」を概観すると、平均値と同様に、比較的高い項目として、項目 6 が挙げられる。67.2%の回答者が、ある程度は実行可能であるとしたこの項目は、異文化の教材や活動の選定に関する項目であった。同様に、教材の選定に関する項目には、項目 2 と 4 があるが、「肯定的な範囲」の比率合計に差がある結果となった。この理由としては、記述文の示すもののわかりやすさの度合いに影響を受けた可能性が考えられる。たとえば、項目 2 にある「社会文化的行動の規範」については、昨年度実施した予備調査においても、理解しづらいという意見が確認されている。今後、各項目のブレイクダウンも含めて検討する必要性が指摘できる。

項目3と5は同じ平均値を示している。肯定度の割合は、若干異なるが、それでも肯定度が50%を越す項目である。いずれも異文化の授業実践に関する項目の中では、比較的基礎的な要件であると考えられるだろう。

平均値が低く、肯定度も低い項目には、項目 1,2,7,8 がある。7,8 は、いずれも異文化理解の実践的教育に関する項目である。類似した項目に、「授業力のめやす」の項目 27「関係者と協力し国際交流推進の手助けができる」（課外活動の領域）がある。この項目は、項目 7,8 と同様に、異文化理解の項目に加えることもできたが、予備調査と聴聞会での結果が比較的肯定的であったことから、「授業力の目安」に加えた項目である。しかし、今回の調査では、この項目においても、「肯定的な範囲」が 42%、平均 3.3 と低い数値が出た。これらの項目を総合すると、国際交流の担い手は必ずしも英語教員ではないという現状が明らか

になったと指摘できよう。

一方、項目 1 と 2 は、いずれも平常授業において実践可能にもかかわらず、低い平均値を記録していた。しかし、グローバル化の進展に伴い、異文化を背景とする人同士の交流の機会は増大しており、そのような社会においては、異なる文化の受容や多様な価値観を理解する能力は重要になってくる。生徒の中に異文化を受容する素地を養成するためには、英語の授業はもちろん、他教科の教員やクラス担任と学校単位で連携して、このような授業を運営できる環境づくりから始める必要性が考えられる。特に英語の授業において、異文化を指導することは非常に重要であり、その具体的な活用法についての実践研究が望まれる。

2. 「勤務校の種類」の結果と考察

本項では、まず回答者数をもっとも多かった中学と、それに続く高校との比較を行なう（表 4-2 参照）。その他の学校種については、本調査における回答者数が限られていたことから、特徴的な回答が確認された項目についてのみ考察を行なう。

2.1 中学と高校の比較

表 4-2 は、中学と高校の各項目ごとの平均値をまとめたものである。表から、全項目において、高校の方が平均値が高いことが分かる。

表 4-2 学校種ごとの主な平均

番号	中学校	高等学校	合計
1	3.3	3.4	3.4
2	3.3	3.4	3.3
3	3.4	3.6	3.5
4	3.4	3.6	3.5
5	3.4	3.6	3.5
6	3.7	3.8	3.7
7	3.4	3.4	3.4
8	3.3	3.4	3.4

さらに、中学と高校間の差を明らかにするため、分散分析を行った。結果、項目 1~5 の間で有意差が確認された。これらのことから、年齢が上がるほど、異文化理解教育において行なえることが広がる可能性が推察される。事実、異文化理解教育を成功させる一因に生徒の心理的成熟を挙げる研究者もいる。たとえば、異文化理解教育を行う上で生徒に求められる「他者性」に対する態度や認識について Melde et al. (cited in Byram, 1997)は、心理的な発達、特にモラルの領域においてある一定の度合いに到達することが前提である

と説明している。段階的な指導を可能にするためにも、学習者の年齢要因に合わせたカリキュラムを検討する必要性も指摘できよう。

2.2 中学校と高等学校以外の勤務校の特徴

各項目の平均を概観すると、多くの項目（項目 1~5）では、中学<高校<中高一貫校<高専という結果が導かれた。母数が大きく異なり、学校種ごとに指導目標や内容も異なるため、この比較自体に大きな意味は無いが、特徴を記述する際の 1 つの手がかりとして、考察を行なう。

2.2.1 高等専門学校

平均値を概観すると、項目 1~5 では、高等専門学校が、他の学校種と比べ最も高かった。中学と高校の比較では、年齢が上がると、平均値が上がるという結果が幾つかの項目で見られた。これを基に考えると、妥当な結果といえるかもしれない。

一方、項目 6~8 においては、平均値の高さが突出したものはなかった。特に項目 7 では、全体の平均値と同じ値しか記録しなかった。これは、この項目が項目 8 と共に、異文化交流の実践に関する評価であることから、英語教員の業務には無かった可能性が示唆される。加えて、交流の実践機会自体も、他の学校種とそれほど差がない可能性が推察される。項目 6 は、「異文化」の項目の中でもっとも平均値が高かったため、どの学校種においても比較的实践されやすい基礎的な項目であったために差がつかなかった可能性が示唆される。

2.2.2 中高一貫校

いずれの項目も、全体平均よりも高かった。高校と中高一貫の間にも有意差が確認された。同じ学齢の生徒を指導対象としたにもかかわらずこの項目で差が生じた一因には、在籍期間の違いが考えられる。この在籍期間の長さを利点として、特色ある教育として、異文化理解や海外交流等を行いやすい環境にある可能性が推察される。また、項目 7（修学旅行、国際交流・国際協力活動の学習結果を評価すること）では、小中一貫校と、中高一貫校のみが、全体の平均を上回る結果となった。これは、生徒の在籍期間の長さという要因も含め、その他の学校種に比べ、評価以前に、国際交流や国際協力活動の実践される頻度が多かった可能性が推察される。

Ⅱ 「勤務年数」と「勤務校の所在地」の結果と考察

栗原文子

1. 「勤務年数」の結果と考察

表 4-3 は、異文化に関する 8 項目について、回答者の勤務年数別の平均値と、「ある程度できる」と「できる」の「肯定的な範囲」の合計回答比率を示したものである。第 4 章 I の 1 で「異文化」に関して回答者全体の平均値が 4 を超える項目は 1 つもなかったことが指摘

されたが、勤務年数別の平均値においても、4を超える項目はなかった。

「肯定的な範囲」の合計回答比率は、項目6のみ、すべての勤務年数の層において60%を超えた。これは、「学習者への異文化への気づきを促す様々な種類の文章、教材、活動」が教室内で比較的良好に実践されていることを示唆していると言ってよいだろう。一方で、項目1、8はすべての層において50%を下回っており、勤務年数に関わらず実践的課題が認識されている項目と考えられる。また、項目4は、勤務年数が10年目までは他の項目と同様「肯定的な範囲」の比率が上昇しているが、11年目以降からは数値が下がっている特徴的な項目である。とりわけ、21年目以降のベテランの教員の肯定的回答比率は41.8%で最も低い。ステレオタイプの自文化への気づきとそれを見直すための活動、すなわち、自文化への批判的認識力育成において、ベテランの教員になるほど困難さが認識されている結果となった。

表 4-3 勤務年数別の平均値と肯定的な範囲

項目		5年未満	5～10年	11～20年	21年～
1.	平均値	3.3	3.4	3.4	3.4
	肯定的な範囲	41.0%	46.0%	48.7%	49.8%
2.	平均値	3.3	3.3	3.4	3.4
	肯定的な範囲	41.0%	44.4%	47.5%	50.3%
3.	平均値	3.5	3.5	3.5	3.5
	肯定的な範囲	50.9%	54.4%	56.0%	56.4%
4.	平均値	3.4	3.5	3.5	3.5
	肯定的な範囲	48.4%	53.5%	52.5%	41.8%
5.	平均値	3.4	3.5	3.6	3.5
	肯定的な範囲	51.6%	56.5%	58.1%	57.8%
6.	平均値	3.7	3.8	3.7	3.7
	肯定的な範囲	62.9%	67.0%	69.1%	69.1%
7.	平均値	3.3	3.4	3.5	3.5
	肯定的な範囲	40.7%	48.1%	51.6%	53.1%
8.	平均値	3.3	3.4	3.4	3.4
	肯定的な範囲	41.9%	47.4%	47.5%	49.2%

上記の8項目について、5年未満、6～10年、11年～20年、21年以上の各層において有意差が生じたかを、分散分析およびTukeyHSDを用いて調べた。その結果、項目1, 2, 5, 6, 7, 8において、有意差が見られた層があった。そのうち、まず、項目1, 5, 6, 7は、5年未満の層と、それ以外のすべての層との間に、有意差が生じた。これらの項目は5年未満の教員において有意差を持って平均が低かったので、勤務年数が5年未満の教員にとっての「成

長のめやす」と考えられる。項目 2 は 5 年未満の層と、11 年～20 年および 21 年以上の層との間に、有意差が生じた。5 年未満の層と 6～10 年の層には有意差が見られなかったことから、これは、6～10 年の層にとっての「成長のめやす」となると考えてよいであろう。項目 8 は、5 年未満の層と、21 年以降の層の間に、有意差が生じた。このことから、項目 8 は 11～19 年の層にとっての「成長のめやす」となると考えてよいだろう。したがって、8 項目中 4 項目は初任研における「成長のめやす」として適切であると言えよう。表 4-4 はそれらをまとめたものである。

表 4-4 成長のめやすの項目

5 年未満	1, 5, 6, 7
6～10 年	2
11～19 年	8

項目 3, 4 においては、勤務年数によるどの層の間にも有意差は見られなかった。しかし 2 つの項目には大きな違いがある。項目 3「文化、価値観、考え方などが異なる他者を生徒に理解させるために役立つ、様々な種類の文章、教材、そして活動を設定すること」はどの層においても「肯定的な範囲」は 50%以上であるが、項目 4「生徒が自分のステレオタイプの文化観、価値観、考え方に気づき、それを見直すことができるような多様な種類の文章、教材、活動を選ぶこと」は、先に述べた通り、勤務年数 11 年目以降に「肯定的な範囲」が減少している。したがって、項目 4 は勤務年数 11 年目以降を「成長のめやす」として考えてもよいかもしれない。

2. 「勤務校の所在地」の結果と考察

異文化の 8 項目について、勤務校の所在地ごとに、「ある程度できる」「できる」の回答が全体に占める割合を集計した結果、全体の平均値は 52.3%であった。さらに、所在地ごとの平均値を調べ上位 10 県を調べたところ、表 4-5 に示した通り、60%以上となった東京都 (61.1%)、山梨県 (63.5%)、奈良県 (60.1%) と、57%以上 60%未満の埼玉県 (58.6%)、京都府 (59.0%)、大阪府 (59.1%)、兵庫県 (58.6%)、和歌山県 (57.3%)、長崎県 (59.5%)、沖縄県 (59.1%) であった。これらの都府県を地域的にみると、北海道、東北地方、中国地方、四国地方を除く、関東地方 2 県 (東京都と埼玉県)、甲信越地方 1 県 (山梨県)、近畿地方 2 府 3 県 (奈良県、京都府、大阪府、兵庫県、和歌山県)、九州地方 2 県 (長崎県、沖縄県) にわたる。特に、近畿地方は 2 府 4 県のうち 1 県を除くすべての地域が含まれていることは注目に値する。近畿地方では、異文化教育を意識したカリキュラムが特別に学校で組まれているのか、あるいは、後述するような歴史的、地理的特徴が要因であるのか、今後さらに詳細な調査が望まれる。

表 4-5 肯定的な範囲（「できる」「ある程度できる」）の合計回答比率が高い所在地
（全体平均 上位 10 府県）

都府県
山梨県，東京都，奈良県，長崎県，大阪府，沖縄県，京都府，兵庫県，埼玉県，和歌山県

地域の特徴を考察するために、まず各所在地の総人口数を調べたところ、上記の 10 の都道府県は必ずしも人口が集中する大都市が存在しているとは限らなかった。たとえば、各地域の総人口数は、全国 47 都道府県中、長崎県 27 位、奈良県 29 位、沖縄県 30 位、和歌山県 39 位、山梨県 41 位である。次に、法務省が公表している平成 23 年度外国人登録者数を調べたところ、東京 40 万 5,689 人（全国比 19.5%）、大阪 20 万 6,321 人（全国比 9.9%）、埼玉県 11 万 9,725 人（全国比 5.8%）、兵庫県 9 万 8 千 515 人（全国比 4.7%）京都府 5 万 2,563 人（全国比 2.5%）は、登録者数が多い都府県 10 位以内に入っている。これらの地域は、教室に外国国籍の生徒がいる場合も多いと推察され、「異文化」を授業で扱い、生徒の異文化能力を育成することが重要であるという認識が高いのかもしれない。また、外国人登録者数が必ずしも全国比において多いとは言えない長崎県と沖縄県については、その歴史的背景からも「異文化」を普段の生活で意識する風土が育まれている場所と考えられ、要因の一つであるかもしれない。全体の平均値が最も高かったのは山梨県であるが、上記の 2 つの理由からは説明できないため、要因については今後調査が必要である。

また、項目ごとに各所在地の肯定的回答の割合比率を調べ、上位 3 県を示したものが、表 4-6 である。表によると、全体の平均値では都府県上位 10 位以内に入らなかったにもかかわらず、徳島県、島根県、群馬県、三重県、山口県の 5 県は項目 5, 6, 7, 8 において上位 3 県に入ることが確認された。

表 4-6 「肯定的な範囲」の合計回答比率が高い県
（項目別 上位 3 県）

項目	上位 3 県
1.	沖縄県、山梨県、奈良県
2.	奈良県、京都府、埼玉県
3.	奈良県、和歌山県、山梨県
4.	東京都、奈良県、山梨県
5.	山梨県、大阪府、徳島県
6.	島根県、東京都、埼玉県
7.	山梨県、群馬県、三重県
8.	山梨県、長崎県、山口県

最後に、項目ごとに所在地別平均値を調べたところ、8 項目の平均値がすべて 50%を超えた地域は、東京都、山梨県、京都府、兵庫県、長崎県であった。これらの 5 府県においては、異文化教育に対する重要性の認識がかなり高く、さまざまな実践も試みられているのではないかと推察される。所在地による差が生じた原因については、今後詳細な検証が必要であるが、複合的な要因が働いているのではなかろうか。外国国籍の生徒の割合、「異文化」を意識する歴史や風土、また教員の異文化教育に対する理解、特徴的なカリキュラムの存在などについて詳細に検証する必要がある。

3. 海外研修・留学経験で差がある記述文（臼井、小田）

留学経験があるグループと留学経験がないグループを比較したところ、「授業のめやす」に関する記述文全 41 項目に比べ、両グループ間に差がみられたものの期待したほど大きな差は見られなかったが、記述文全 8 項目において留学経験があるグループの方が 0.1 から 0.3 の幅で平均値が高かった。

表 4-8 肯定的な回答の比率と海外研修・留学経験

番号	記述文	留学 有 平均	留学 無 平均
1	外国人留学生、移民の子弟、帰国生など文化背景や学習経験の異なる学習者によって構成されたクラスで教える場合、クラスの多様性の価値を理解し、それを活用すること。	3.5	3.2
3	文化、価値観、考え方などが異なる他者を生徒に理解させるために役立つ、様々な種類の文章、教材、そして活動を設定すること。	3.6	3.4
5	授業外でインターネットや電子メールなどを用いて、英語が使用されている地域、人々、文化などについての調べ学習を支援すること。	3.6	3.4
7	修学旅行、国際交流・国際協力活動の学習結果を評価すること。	3.5	3.3
6	学習者に異文化への気づきを促す様々な種類の文章、教材、活動を選ぶこと。	3.8	3.7
4	生徒が自分のステレオタイプの文化観、価値観、考え方に気づき、それを見直すことができるような多様な種類の文章、教材、活動を選ぶこと。	3.5	3.4
2	生徒に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章、教材、あるいは活動を選ぶこと。	3.4	3.3
8	異文化に接した時に、適切に対応し行動できる生徒の能力を評価すること。	3.4	3.3

また、「授業力のめやす」の記述文の中にも異文化能力育成に関する項目が一つあった。この項目への回答傾向と比較すると、「授業力のめやす」に関する記述文項目 40「異文化に関する学習者の知識や態度を評価することができる」は両グループ共に平均値が 3.9 と高かったのに比べ、異文化能力の育成に特化したこれら記述文全 8 項目の平均値は小幅ではあるがいずれも低かった。特に、文言は違うものの同じく学習者の評価に関する項目 8 は中でも平均値が一番低い（表 3・8 参照）。前者は授業のめやすとして妥当であると思うかについて尋ねているのに対し、後者は記述文に書かれていることができるか自己評価を求めており、判断の基準が異なるためこのような差がみられたのではないだろうか。自己評価をする際には留学経験の有無がより大きく影響しているようである。

第5節 学習者自律を育てる指導力

酒井志延

I 背景

学習者自律は、日本の教育界で注目を浴びつつある概念の一つであることはまちがいない。とりわけ外国語教員が学習者自律に熱心である。では、なぜ、最近になって学習者自律の育成が脚光を浴びるようになったのだろうか。筆者たちが学習者だった時にはなぜ問題にならなかったのだろうか。それは、英語教育の目的に変化があったからである。以前の英語教育では、受容的な活動、特に読解指導に力点が置かれていた。その指導では、授業前の予習、授業での学習、そして復習の方法が全国的にほぼ同じ形で実施されており、学習者にとって、その方法はわかりやすく、授業外で読解を学習する力を自然に身に付けやすかったからである。しかし、現在は、英語教育の目的が、発信を強調したコミュニケーション型な英語力の養成を含むようになった。つまり、以前の読解指導だけで自ら学習する態度を自然に養成できていた日本の英語教育は、自律的な学習者を育てるという意識が薄かった。したがって、コミュニケーション型の英語の指導法（以降 CLT）において、教室外での効果的な学習方法をいまだに提示できていない。教室外で英語が話される環境がない国において、教室だけの CLT では成果が出にくいのも確かであるし、CLT に不慣れな教員がクラスあたりの学習者の人数も適正とは言えない中で実施する CLT の評判は芳しいものとは言えず、学力不足の原因を CLT に起因すると考える者も少なからずいた。

しかし、英語教育の世界的な潮流から考えると、CLT の流れは断ち切ることはできない。外国語の習得には「三つのき：年季、根気、暗記が必要」と昔から言われるように、言語の習得には、長時間にわたりその言語と格闘する必要があるので、大学の英語教員の中から、学習者が授業時間外に自発的に学習センター等で学ぶことを期待して、学習者自律を研究のキーワードにするものが出てきた。しかし、そのような研究では、学習者自律とは、ただ「学習者が進んで学習するにいたった」状態を意味していることが多く、学習者自律という言葉が使われている割には、学習者自律について適切な概念を割り当てている論文は少ない。本研究を行うに当たって、いくつかの学会の学会誌のバックナンバーで、学習者自律に関しての教育実践研究を調べたが、筆者が書いている論文以外では、5 本（小舘 2011、大須賀 2003、太田 2012、柴田 2010、柳 2009）しか見つけることができなかった。学習者自律の概念を確立したオレックに言及した論文は、小舘梓（2011）だけであった。

学習者自律の研究家である大木（2013）はオレック（Holec）の学習者自律を「オレックの自律の概念を理解する上で重要なのは、彼にとって、「自律」とは、学習の仕方や形態ではなくて、「自分で自分自身の学習の面倒をみる能力」（Holec 1979, p.3）であることである」と解説している。

本稿では、オレックの考えを受け、学習自律的意識の指導について考えてみたい。まず、

その指導についてだが、Holec (1979, p.61) は、「言語の自律学習能力の養成は、言語そのものの学習と同時に開始するのが現実的であるとしている。また、自律学習能力養成は言語そのものの学習と組み合わせて行うほうがいいと述べている」(大木 ibid.)。学習者自律を支援する指導法についての明確な定義はまだ開発されていないが、本研究では、J-POSTL で使用しなかった EPOSTL の記述文のうち、予備調査や聴聞会を通して、日本ではほとんど実践されていないと考えられる、自律に関連する授業力記述文（以下記述文）を 13 項目集めてその実践可能性を調査した。

1. 教材、授業内容、授業の進め方などに関して、生徒と相談の上、彼らの意見も取り入れた計画を作成し、それを授業で実践すること。
2. 生徒に対して、自分自身や他の生徒のために自主教材を作成するよう指導し、それを使って授業を実践すること。
3. 生徒が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定すること。
4. 生徒が自分の学習過程や学習スタイルを振り返り、学習ストラテジーや学習スキルを向上させるのに役立つような様々な活動を設定すること。
5. 生徒の意見を取り入れて、宿題の内容、種類、量などを決めること。
6. ねらいや目的に応じてプロジェクト型学習を計画し実施すること。
7. プロジェクト型学習の様々な段階で、生徒を適切に支援すること。
8. 生徒と協力してプロジェクト型学習の過程と結果を評価すること。
9. 生徒にポートフォリオを作成させるための具体的な目標や目的を設定すること。
10. 生徒にポートフォリオを作成させるための指導計画を立てること。
11. 生徒にポートフォリオを適切に使えるように指導し、建設的なフィードバックを与えること。
12. ポートフォリオに関して生徒が自己評価をしたり、クラスメイトと互いに評価しあう活動を奨励すること。
13. ウェブ上で、ディスカッションフォーラムやホームページなど様々な学習活動の場を設定して、生徒に活用させること。

Ⅱ 分析

1. 分析の方法

本研究では、全国からの 5、657 名の上記の 13 項目の回答データを年代層、校種、地域の観点から分析し、教員のライフステージに合わせた年代層における成長の気づきを提案することにした。分析にあたって、回答者群の記述文の内容に対する肯定度について考えることにした。この 13 項目の記述文について全回答者の平均が 3.12 と肯定の方に振り子が揺れているので、回答者が各項目をどの程度肯定的に考えているかを測ることにし、肯定度の指標を作ることにした。その指標は、各項目に対する回答者の回答が最大値（5）にどの程度偏っているかの度合いで測ることにし、その計算式は各項目の平均値（ μ ）＋標

標準偏差 (σ) とした。それで、各項目の肯定度の指標 ($\mu + \sigma$) を計算し付表 1 に書き入れた。次に、すべての項目の肯定度の指標 ($\mu + \sigma$) についての平均値を計算した。13 項目の肯定度の指標 ($\mu + \sigma$) の平均値は 4.11 であった。この 4.11 は、一般的な授業力のめやすの平均 4.58、異文化理解に関する授業力のめやすの平均 4.40 に比べ、かなり低い数値と言える。このことから、J-POTL の学習者自律に関する項目の指導について多くの教員が妥当であると思っている割合が少ないことがうかがえる。

Ⅲ 結果

1. 肯定度の指標による年代層の差

1. 1 肯定度の指標による記述文のグループ化

次に、各項目の指標 (平均値(μ)+標準偏差値(σ)) が 4.11 を超えているかどうかを調べた。13 項目中 4 項目 (1, 3, 4, 5) で肯定度の指標が、すべての年代層 (育成、若手、中堅、ベテラン) において 4.11 を上回っていた。この 4 項目はグループ A と命名した。別の 3 項目 (6, 7, 9) は、育成層の肯定度の指標は 4.11 以下であったが、それ以外の年代層の肯定度の指標は 4.11 を超えていた。その 3 項目はグループ B と命名した。別の 6 項目 (2, 8, 10, 11, 12, 13) は、全ての年代層の肯定度が 4.11 を下回っているため、グループ C とした。

この 13 項目で、年代層別の値を見てみると、2, 6, 7, 11 だけが、点数的には育成層、若手層、中堅層、ベテラン層と高くなるにしたがって上昇している。しかし、その 4 項目においても、どこかの年代層間で有意差または有意傾向があって差がつくことはあったとしても、すべての層の関係において有意差または有意傾向があって差が出ることはない。つまり、統計的に処理できないので、この能力は経験年数が上がるにつれて付いてくるものではないことが分かる。つまり、この自律に関する記述文が示す指導力のいくつかの項目は、どの年代層においても課題であることが分かる。

2. 肯定度の指標による校種別の差

2. 1 各校種の肯定度 ($\mu + \sigma$)

校種別の回答の分析には、グループを作るのにある程度まとまった数が必要と考えた。小中一貫校は回答数が少ないし、小学校の外国語活動は中等教育の英語教育と制度や性質を異にするので分析対象外とした。また、返ってきた回答から判明したことだが、高専は 4 年生や 5 年生を担当している教員も存在するし、回答数が 15 件なの校種別分析の対象から外した。また、特別支援学校も「カリキュラムが特殊なので」という回答を多くいただいたので分析から対象外とした。結局、中学 (3265 校)、高校 (1791 校)、中高一貫校 (387 校) を分析対象とした。校種別の平均値(μ)、標準偏差 (σ)、肯定度 ($\mu + \sigma$) は付表 2 の通りである。各校種の肯定度 ($\mu + \sigma$) は中学校 4.058、高校 4.142、中高一貫校 4.305 である。

2.2 校種別肯定度の指標による記述文の順位

各記述文に対する肯定度を測定し、13 の記述文が各校種での順位を計算し、順位の平均をとって総合順位を決めた(付表 3)。総合順位の 4 位までは容易な項目として考えられる。当然のことだが、それ等の項目はすべてグループ A の項目であった。総合順位が下から 6 位までを難しい項目としたが、当然、グループ A の項目であった。グループ A の 4 項目に関して、中学校と中高一貫校の回答はすべて 4 位以内に入った。高校の回答は 1 項目だけ僅差で 4 位と 5 位が入れ替わった。グループ C の 6 項目に関して、中学、高校、そして中高一貫校の下位 6 位がすべてあてはまった。また、中学校、高校、中間一貫校で、1 位が 5、13 位は 13 で同じだった。したがって、全般的には、この A、B、C の枠組みは適切であると考えられる。

2.3 校種別回答の検定結果

3 つの校種の 13 項目の記述文の回答に対して分散分析を実施した結果、すべての項目において、有意差が見られたので、その後の検定で Tukey HSD を使って分析した。すると、すべての項目において中高一貫校は中学校より 1%水準で有意差を持って高かった。中高一貫校と高校の比較では、8 だけが有意差がなかった。後の項目では、中高一貫校が高校より 1%水準または 5%水準で有意差を持って高かった。高校と中学の比較では、2、5、9、11 において有意差がなかった。3 と 10 で 10%水準の有意傾向があった。それ以外は高校が中学校より 1%水準または 5%水準で有意差を持って高かった。

2.4 校種別の考察

中高一貫校の回答が他の校種からの回答に比べて全般的に有意に高いことがわかる。考えてみれば、中高一貫校は中学校入学の時点で何らかの選抜が行われる。そう考えると、他の校種に比べて優秀な生徒が集まっている学校であることがわかる。また、高校は中学に比べて成長していると考えられる。すると、優秀な生徒であったり、成長している生徒の方が自律性が高いと考えられるから、そのような生徒を扱う学校の回答が全体的に高い数値を出しても不思議はない。したがって、扱う生徒の質によって、「妥当である」と思う判断が高くなったり低くなったりするけれども、校種別肯定度の指標で、3 つの校種での容易であると考えられる指導項目、難しいと考えられる指導項目がほぼ同じであったことの方が教員の意識を測る観点では重要であることがわかる。

3. 肯定度の指標による県別順位

各記述文に対する回答者の回答を都道府県別に分けて分析した。付表 4 は各記述文に対する肯定度の高い方から低い方へ 1~47 まで順位を付けた。そして 13 項目の順位の平均を総合順位として、都道府県の順位とした。都道府県名は 20 位までを記載するにとどめた。地域によって回答数の差があるので、本調査の結果だけで何かを言えるわけではないが、教員研修の参考になると考えられる。東京の回答はおおむね高い。山梨は指導が容易であ

る項目で若干高くない項目はあるが、難しい項目で高い。埼玉は容易な項目ではあまり高くはないが、中間の項目で健闘している。

Ⅳ 提案

以上の結果から、自律指導に関する年代層の成長のめやすを考えてみる。すべての年代層で肯定度が 4.11 を上回っているグループ A の 4 項目 (1, 3, 4, 5) は、初任者のめやす、グループ B の 3 項目 (6, 7, 9) は、育成層のめやす、グループ C の 6 項目 (2, 8, 10, 11, 12, 13) は、若手以上の全ての年代層のめやすとする。

Ⅴ 今後の課題

この自律を養成するための指導力についてのめやすの肯定度が一般的な指導力や異文化理解に関する指導力に比べ低かったことは、記述文にある自律の指導の方法が多く、多くの教員にとってなじみのないものであることが原因であることが分かる。そうすると、ある程度年代別に差があるグループ A やグループ B の活動については、年代が高い層からの経験を伝授されることができても、グループ C の活動については、学習者が主体的に学習するアクティブ・ラーニングなので、年代層に差がなくロールモデルを求めにくく、教員が明確な指導方法についてイメージを持ちにくいと考えられる。しかし、この活動は今後の英語教育では必要な指導法である。ただ、記述文をすべての年代層のめやすであると提言しても、考えが普及しにくいと予想できる。そこで、この 6 項目について、具体的にどのような活動をすればよいのか、記述文について、中学校用と高校用のブレイクダウンを試みる：

2 生徒に対して、自分自身や他の生徒のために自主教材を作成するよう指導し、それを使って授業を実践すること。

中学校用ブレイクダウン：中学生に人気のビンゴ・ゲームを班ごとに作成させ、なおかつ授業で実践させる。教科書のある課、またあるレッスンが終了したら、その前の課の、または前のユニットの新出単語を使ってビンゴを作らせる。

高校生用ブレイクダウン：ある課が終了したら、グループに課題として英文のサマリーを作成させ、それを使ってスポット・ディクテーションなどを行わせる。

8 生徒と協力してプロジェクト型学習の過程と結果を評価すること。

プロジェクトをグループごとに行わせる。グループ活動の場合、生徒は必ず役割分担を決める。過程の評価はグループの中で合議をさせ、生徒にグループ内での評価を提出させるのと、教員の観察による総合評価。結果は、発表させた段階での他のグループによる評価と教員の評価を総合して評価する。

中学校用：自分の住んでいる街や自分の学校などを英語で紹介させる。高校用：問題解決型のプロジェクトを英語で行わせる。

10 生徒にポートフォリオを作成させるための指導計画を立てること。

指導計画は、中学校も高校もほぼ同じである。学年の初め1年間の到達目標を CAN-DO リストで与え、目標を明示化させる。定期テストや模擬テストは、返されたら、必ず間違いを確認させる。疑問な点は明らかにさせ、テストに書き込ませる。そのテスト類はホルダーに入れて保管させる。また、提出物もホルダーに入れて保管する。学年の終わりに CAN-DO リストを使ってふり返らせる。

11 生徒にポートフォリオを適切に使えるように指導し、建設的なフィードバックを与えること。

指導方法は、中学校も高校もほぼ同じである。前項のホルダーにテストや提出物を定期的に整理して入れることを守らせる。また、時折、教員がそのホルダーを提出させ、見て、コメントを書いて渡す。

12 ポートフォリオに関して生徒が自己評価をしたり、クラスメイトと互いに評価しあう活動を奨励すること。

指導方法は、中学校も高校もほぼ同じである。前項のホルダーに入っているテストや提出物を時々見てふり返らせる。また、CAN-DO リストは到達目標であるので、途中ではチェックしなくてもいいが、時折見ることが奨励する。また、CAN-DO リストについては、自分の判断が間違っていないか友人に自分の達成を確認させるとよい。

13 ウェブ上で、ディスカッションフォーラムやホームページなど様々な学習活動の場を設定して、生徒に活用させること。

中学用：授業用のウェブ・ページを作成し、そこに授業で言い足りなかったことを書き加えたり、学習者の質問を受け付けるようにする。

高校用：課外の活動時間を増やすためのウェブ・ページを作成する。そのページには、意見のやり取りができるようにしておき、ネット上でグループ対抗のディベートを行わせたり、ディスカッションを行わせたりする。

このような学習者をアクティブにさせる学習活動を日常的に行えば、日本の中高生の学習者自律性は高まるであろうと考えられる。

付表 1 各記述文とその肯定度 ($\mu + \sigma$) の指標

記述文	育成	若年	中堅	ベテラン
1 教材、授業内容、授業の進め方などに関して、生徒と相談の上、彼らの意見も取り入れた計画を作成し、それを授業で実践すること。	4.38	4.36	4.39	4.28
2 生徒に対して、自分自身や他の生徒のために自主教材を作成するよう指導し、それを使って授業を実践すること。	3.94	4.01	4.06	4.02
3 生徒が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定すること。	4.33	4.45	4.48	4.40
4 生徒が自分の学習過程や学習スタイルを振り返り、学習ストラテジーや学習スキルを向上させるのに役立つような様々な活動を設定すること。	4.14	4.26	4.33	4.30

5 生徒の意見を取り入れて、宿題の内容、種類、量などを決めること。	4.52	4.54	4.55	4.43
6 ねらいや目的に応じてプロジェクト型学習を計画し実施すること。	3.95	4.11	4.17	4.15
7 プロジェクト型学習の様々な段階で、生徒を適切に支援すること。	3.99	4.16	4.19	4.19
8 生徒と協力してプロジェクト型学習の過程と結果を評価すること。	3.89	3.99	4.10	4.06
9 生徒にポートフォリオを作成させるための具体的な目標や目的を設定すること。	4.05	4.16	4.18	4.15
10 生徒にポートフォリオを作成させるための指導計画を立てること。	3.88	3.99	4.07	4.06
11 生徒にポートフォリオを適切に使えるように指導し、建設的なフィードバックを与えること。	3.91	3.98	4.01	4.02
12 ポートフォリオに関して生徒が自己評価をしたり、クラスメイトと互いに評価しあう活動を奨励すること。	3.93	3.96	4.05	4.00
13 ウェブ上で、ディスカッションフォーラムやホームページなど様々な学習活動の場を設定して、生徒に活用させること。	3.45	3.52	3.47	3.52

付表 2 校種別の平均値(μ)、標準偏差 (σ)、肯定度 ($\mu + \sigma$)

	平均値(μ)	標準偏差値(σ)	肯定度 ($\mu + \sigma$)
中学	3.085	0.972	4.058
高校	3.158	0.984	4.142
中高一貫校	3.336	0.968	4.305

付表 3 校種別肯定度の指標による記述文の順位

記述文 番号	中学 ($\mu + \sigma$)	順位	高校 ($\mu + \sigma$)	順位	中高一貫 ($\mu + \sigma$)	順位	総合 順位	難易度
1	4.24	4	4.44	2	4.60	2	2	A
2	3.98	8	4.01	10	4.19	10	8	C
3	4.41	2	4.37	3	4.55	3	2	A
4	4.25	3	4.23	5	4.46	4	4	A
5	4.45	1	4.53	1	4.64	1	1	A
6	4.01	7	4.20	6	4.34	5	6	B
7	4.06	6	4.24	4	4.31	7	5	B
8	3.96	11	4.09	8	4.18	11	10	C
9	4.12	5	4.13	7	4.32	6	6	B
10	3.97	9	4.03	9	4.22	9	8	C
11	3.93	12	4.01	11	4.27	8	11	C
12	3.97	9	3.98	12	4.14	12	12	C
13	3.39	13	3.59	13	3.75	13	13	C
平均	4.06		4.14		4.30			

付表 4 各記述文の肯定度に対する都道府県別順位

県名	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	平均
東京	1	3	3	3	3	1	2	1	1	1	1	5	4	1
山梨	11	1	2	2	19	5	7	2	4	2	5	1	1	2
埼玉	12	18	9	5	34	3	1	6	3	5	2	7	12	3
福岡	19	6	25	13	17	10	11	9	2	4	4	9	2	4
岩手	2	2	17	16	9	4	3	8	16	10	16	11	31	5
大阪	5	11	7	15	24	7	10	5	19	8	6	28	6	6
長崎	15	7	23	12	1	33	21	24	5	3	3	3	5	7
兵庫	10	4	30	18	8	2	4	3	15	14	24	16	8	8
奈良	3	8	1	1	35	6	5	4	33	15	18	27	7	9
北海道	14	12	14	25	5	11	9	12	18	11	13	15	9	10
新潟	24	14	21	7	7	13	14	10	8	13	7	6	29	11
和歌山	4	9	10	21	10	25	24	18	9	7	22	2	13	12
広島	17	17	5	9	16	18	12	25	14	16	9	8	14	13
群馬	31	22	11	10	23	14	8	7	7	20	14	4	16	14
京都	28	38	8	4	47	8	6	11	11	21	11	13	22	15
山口	30	5	28	20	18	12	19	15	12	22	15	26	10	16
茨城	27	19	24	23	27	17	32	27	20	9	12	12	3	17
石川	7	36	16	28	2	23	16	17	10	37	19	17	26	18
神奈川	26	21	19	8	32	28	30	32	21	6	8	19	15	19
千葉	18	15	20	6	14	34	22	21	22	19	27	31	28	20
A	22	28	4	14	12	21	20	26	30	31	28	18	33	21
B	29	30	38	34	28	30	23	16	6	25	26	22	27	22
C	35	45	18	19	6	36	27	31	25	24	20	10	40	23
D	21	39	6	11	33	26	26	28	26	12	25	39	45	24
E	33	33	15	38	20	16	25	22	32	30	30	34	20	25
F	8	13	12	29	36	35	34	34	41	27	32	37	17	26
G	9	16	33	26	26	15	15	13	43	38	43	40	39	27
H	20	35	39	44	21	31	36	42	13	23	23	14	18	28
I	23	26	36	30	30	19	18	23	31	36	39	30	24	29
J	6	32	13	43	29	20	33	20	36	39	34	23	37	30
K	25	20	22	24	13	22	29	36	38	32	38	32	36	31
L	13	24	40	42	4	32	17	19	34	35	29	35	44	32
M	43	42	37	32	25	39	37	30	17	18	10	20	34	33
N	36	34	42	40	42	9	13	14	35	29	42	45	19	34
O	40	27	35	33	37	37	42	38	23	26	31	33	11	35
P	37	25	41	31	31	38	35	40	29	34	17	21	35	36
Q	38	23	32	17	40	43	41	33	27	33	35	29	25	37
R	32	37	27	39	38	41	31	29	28	28	21	24	41	38
S	16	10	29	37	41	45	38	41	47	45	45	43	23	39
T	45	46	45	46	11	42	46	44	24	17	37	25	32	40
U	44	29	34	27	43	29	39	35	40	40	33	36	38	41
V	39	41	46	22	15	44	43	43	39	47	41	38	21	42
W	41	44	26	41	22	24	28	37	46	42	47	44	43	43
X	46	47	43	36	45	27	44	39	44	44	36	41	30	44
Y	42	31	31	35	44	40	45	47	45	43	46	46	46	45
Z	34	43	44	47	39	46	47	46	42	41	40	42	42	46
AA	47	40	47	45	46	47	40	45	37	46	44	47	47	47

第 6 節 今後の課題

I J-POTL の記述文の特定：EPOSTL の未使用記述文の扱い

久村 研

1. EPOSTL 普及の理念

背景でも述べた通り、EU 各国が EPOSTL を翻訳し文脈化する際、翻案化したり簡略化したりすることは認められていない。

... One question that sometimes arises is whether the *EPOSTL* may be adapted or shortened to suit the contextual conditions of a particular country. Permission to do so has not been granted since the authors hold the view that, for reasons of cross-institutional and cross-national **dialogue**, it is valuable to have a common document for all European countries which wish to use it. (Newby, 2012 [18]) (太字筆者)

時折出される質問は、ある個別の国の文脈上の条件に合わせるために、EPOSTL を翻案化したり、簡略化したりしてもよいかどうかという点である。これまではそうする許可は出していない。それは著作者たちが次のような見解を持っているからである。つまり、EPOSTL を利用したいと希望するすべてのヨーロッパの国々にとって、機関や国家間での**対話**という理由で、共通の文書を所持することは価値がある、ということである。

この見解の中核にある理念は文中にある **dialogue** であろう。例えば、EPOSTL の著作者がまとめた 2011 年発行の文書(Newby, Fenner and Jones ed.)には、数か国での EPOSTL の活用事例がまとめられている。養成課程での実践、「自分自身について」や「個人学習・実践記録」のセクションの活用、EFL 教員養成課程の初期段階での利用効果、実習校での実習生指導教員が EPOSTL を使ってメンターとして機能する事例、英語と仏語の教育実習生の活用事例の比較、現職研修での利用など、プロジェクト参加国がそれぞれの活用方法について個別に報告している。それらの報告が対話として相互作用することによって、活用方法が可視化されてくると考えられる。同じ EU の域内であっても、異なった文脈において、異なったアプローチをとるからこそ、共通のツールでつながる対話が必要になるし、対話が CEFR や EPOSTL をはじめとするヨーロッパの言語教育や教師教育の文書の内容やその背景にある理念の普及に貢献するのだろう。 *White Paper on Intercultural Dialogue* (異文化間対話白書) において、対話という考え方が域内の具体的な政策として活用されていることが、次の Intercultural dialogue の定義によって理解できる。

Intercultural dialogue is understood as an open and respectful exchange of views between individuals、 groups with different ethnic、 cultural、 religious and linguistic backgrounds and heritage on the basis of mutual understanding and respect (see section 3). It operates at all levels - within societies、 between the societies of Europe and between Europe and the wider world. (Council of Europe、 2008 [10-11])

異文化間対話は、相互の理解と尊敬に基づき、異なった民族的、文化的、宗教的、言語的背景と遺産を持った個人や集団間の、自由で敬意に満ちた意見交換として理解される。その対話は、あらゆるレベルー共同体の域内、ヨーロッパの社会間、ヨーロッパとそれ以外の世界との間ーで作用する。

EPOSTL の役割は、ヨーロッパ域内における言語教師教育の向上に関する対話のツールとして作用することと考えられる。従って、ヨーロッパの域内にある国、あるいは、機関が、EPOSTL を利用する場合には、全体の理念や構成から文言に至るまで、加筆、修正、削除することは許されないということが理解できる。しかし、ヨーロッパの域外にある日本においては、EPOSTL が言語教師教育のツールとして世界中で最良なものの1つであるとしても、完全に共通な内容や形式は持ちえない。しかし、EPOSTL の理念は、日本においても十分に肯定できるので、文脈化の過程において無視することはできない。従って、J-POSTL や J-POTL への翻案化の過程で削除されて使用されていない EPOSTL の記述文に対する考察は不可欠である。

2. 文脈化の不可能な記述文（予備調査の準備段階で削除された項目）

J-POSTL の授業力記述文は EPOSTL の記述文を翻案化した 100 項目で構成されている（ただし、そのうち「Ⅱ教授法」の「F. 語彙」の 2 項目は本研究会の過去の研究成果に基づく記述文を主として採用している）。平成 21 年度の研究成果報告書（JACET 教育問題研究会、2010）の資料編（pp.88-96）に表形式で詳しく説明されているが、それによると、78 項目が削除され、さらに、32 項目が統合されて 15 項目に収束している。この 15 項目の各記述文は、2～3 項目の記述文を統合し文脈化したもので、いずれかの項目を削除したものではない。しかし、J-POTL の記述文作成のための準備として精査した結果、4 項目の内容が統合後の記述文に十分反映されていないことが判明した。その結果、4 項目を復活させて合計 82 項目の EPOSTL の記述文を J-POTL 開発のための源泉とした。その後の経緯は、「Ⅰ調査の背景」で述べた通りであるが、最終的に本調査の質問紙で使用した記述文は 62 項目（ただし、そのうち 1 項目は EPOSTL の 2 つの記述文を統合して 1 項目（EPOSTL II-G-7、8。本項 3.3 参照）としているので、実際に使用したのは 63 項目）であるから、これまでに 19 項目を削除したことになる。そのうち、予備調査の準備段階で削除された 4 項目の記述文はヨーロッパの文脈に特化されたものである。まずそれらの記述文を示しておこう。（記述文の文頭の数字は、EPOSTL の記述文番号。以下同様）

- ・ 第1分野（教育環境）のA領域（教育課程）の2つの記述文
 3. I can understand the principles formulated in relevant European documents (e.g. Common European Framework of Reference, European Language Portfolio.
 4. I can understand and integrate content of European documents (e.g. Common European Framework of Reference, European Language Portfolio.
- ・ 第7分野（評価）のB領域（評価）の1つの記述文
 6. I can use assessment scales from the Common European Framework of Reference.
- ・ 上記と同分野のC領域（Self- and Peer Assessment）の1つの記述文
 1. I can help learners to use the European Language Portfolio.

以上4つの記述文は日本の文脈には当てはまらない。これらの記述文に言及されているヨーロッパの文書と類似あるいは対応するような文書が日本で策定されれば、具体的な文書名で差し替えて復活することになるだろう。

3. 今後文脈化すべき記述文（全国調査の質問紙作成段階で削除された項目）

上述の4項目を除くと、質問紙作成の最終段階で15項目の記述文が削除されたことになる。そもそも質問紙作成段階で、78項目ではアンケートとして数が多すぎる、という認識があり、削減するという前提で記述文の特定に入った。結果的に、質問紙には使用しないとした記述文は、予備調査結果と、特に聴聞会での意見が反映しているが、必ずしも日本では文脈化、あるいは、受容が無理であるということではない。また、EPOSTLのすべての記述文には、それぞれの分野の深い知見と洞察、他のヨーロッパ言語教育文書との整合性が保持されているので、軽々に扱うことはできない。従って、本項では、その15項目を中心に、それぞれの記述文の扱いについて方向性を提案する。

3.1 J-POSTL（言語教育履修生用）の授業カリストに追加すべき記述文

- ・ 第5分野（授業実践）のA領域（レッスン・プランの使用）の1つの記述文
 6. I can finish off a lesson in a focused way.（本時をまとめてから授業を終了することができる。）：現J-POSTLのA-73（生徒の関心を引き付ける方法で授業を開始できる）の記述文との関係で、追加する必要があるだろう。
- ・ 分野同上、C領域（生徒とのインタラクション）の2つの記述文
 1. I can settle a group of learners into a room and gain their attention at the beginning of a lesson.（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。）：上記A-73と一見同じように思えるが、領域を考慮すると意味があるので、追加する必要があるだろう。
 4. I can encourage learner participation whenever possible.（可能な範囲で、[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。）：分野や領域を示さずに記述文のみを予備調査や聴聞会にかけたので、「日本語をわかりやすく」や「日本の文脈では

わかりにくいので、削除したほうがよいかもしれない」とか、他の記述文と「統合できる」などの意見が出た。しかし、生徒とのインタラクションの場面では、この記述文で内容を理解することができる。日本語の文言の課題もあり。追加すべきかどうか今後検討する余地がある。

3.2 難度の高い項目として今後 J-POTL に含めるべき記述文

- ・ 第2分野（教授法）のB領域（ライティング活動）の1つの記述文
3. I can evaluate and select texts in a variety of text types to function as good examples for the learners' writing. (学習者がライティング学習に役立つ具体例として用いることができるように、様々な種類のテキストを選ぶことができる。): この授業力は、前項の記述文(B2)に必然的に伴うものとして統合してもよい、という判断であったが、個々の能力を可視化する、という観点では無視できない。難度としては、予備調査から「育成」～「若手」と考えられる。
- ・ 分野同上、C領域（リスニング活動）の1つの記述文
6. I can help learners to apply strategies to cope with typical aspects of spoken language (background noise, redundancy, etc). (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。): 「中学レベルでは不要」という意見を中心に、高度な記述文として削除意見が優勢であった。
- ・ 分野同上 F 領域（語彙）の1つの記述文
3. I can evaluate and select activities which enhance learners' awareness of register differences. (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。): 「レジスター」を日本語で工夫して表現したのだが、予備調査や聴聞会の回答者に伝わらずに採用されなかった記述文だが、「語彙」の範疇で「言語レジスター」は無視できない。
- ・ 第3分野（教授資料の入手先）の2つの記述文
9. I can design ICT materials and activities appropriate for my learners. (学習者のために適切な ICT を使った教材や活動を考案できる。)
11. I can use and critically assess ICT learning programmes and platforms. (学習者に適切な ICT 教材を利用し、改善のための意見を述べることができる。): いずれも「中学では無理だろう」との見解があったが、ICT は言語と並んで OECD のキー・コンペテンシーのツールであり、今後教育にさらに取り入れられる可能性が大きいのでこの2つの記述文は無視できないだろう。
- ・ 第5分野（授業実践）のD領域（授業運営）の2つの記述文
4. I can manage and use instructional media efficiently (OHP, ICT, video, etc.)
5. I can supervise and assist learners' use of different forms of ICT both in and outside the classroom. : この2項目は、J-POSTL では前項目と統合されたと認識されていた (EPOSTL D3 “I can manage and use resources efficiently (flashcards, charts,

etc.)” ⇒J-POTL 83「フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。」⇒視聴覚教材を挿入して OHP や ICT などを含めていることを暗示した。英語版には charts の後に pictures を挿入している)。しかし、文脈化としては不完全なので、改めて検討する必要があると考えられる。今回の調査では、この 2 つの記述文を「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」として統合した案が出たが、現実的ではないとして削除された。しかし、ICT の今後の重要性を考えると、検討過程を重視すべきである。

- ・ 第 6 分野（自立学習）の C 領域（プロジェクト学習）の 2 つの記述文
2. I can plan and organise cross-curricular project work myself or in cooperation with other teachers. (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。)
4. I can encourage learners to reflect on their work (diaries, logs, etc.). (学習者が日誌や記録などを用いて学習課題を振り返るように促すことができる。) : 「プロジェクト型課題は理解が得られにくい」とする多数の意見で、この領域の記述文は質問紙では「自立を促す取り組みに関する事項」に含めた。本記述文もその一部だが、特に 2 は CLIL の要素も入り、日本の教育の現状ではハードルが高すぎると解釈された。
- ・ 分野同上、D 領域（ポートフォリオ学習）の 1 つの記述文
4. I can assess portfolios in relation to valid and transparent criteria. (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。) : ポートフォリオ学習も理解が得られにくいと判断され、プロジェクト学習と同様の扱いとされた。今後、各学校に CAN-DO リストの形での到達目標が導入され、実施されるとなれば、ポートフォリオの開発・導入も現実になると予測できる。

3.3 再検討を要する統合された記述文

質問紙作成の検討過程で、英語の原文から次第に離れて日本語での調整を行ったため、日本語の文言と英語の原文との間で文意の齟齬が生じてしまった記述文がある。質問紙では「異文化能力の育成に関する事項」の「6 学習者に異文化への気づきを促す様々な種類の文章、教材、活動を選ぶこと」という項目である。これは、原書の II Methodology、G. Culture の次の 2 つの記述文が統合されたものとされている。

7. I can evaluate and select activities which enhance the learners' intercultural awareness. / 8. I can evaluate and select a variety of texts and activities to make learners aware of interrelationship between culture and language.

下線部は内容が明らかに異なるので、「異文化の気づき」では統合したことにならない。従って、この記述文は原本通り 2 項目として J-POTL の記述文に含める方向が望ましい。難度としては、調査結果から育成～若手に属するだろう。(提案：7. 生徒の異文化への気づきを高める活動を選ぶことができる。／8. ことばと文化の関係性を生徒に気づかせるような様々な種類の文章、教材、活動を選ぶことができる。)

3.4 統合したものと考えてよい記述文

以下 2 つの記述文は、聴聞会の席上で中学からも高校からも前後の記述文と統合すべしという見解が示された。日本の教育環境における課外活動や、授業でのコミュニケーション活動の文脈を考えるとこの見解に首肯せざるを得ないだろう。

- ・ 第 6 分野（自立学習）の F 領域（課外活動）の 1 つの記述文
2. I can set aims and objectives for school trips, exchanges and international cooperation programmes. （課外活動の目的を的確に設定できる。）
- ・ 第 7 分野（評価）の F 領域（誤答分析）の 1 つの記述文
4. 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.
（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。）

II J-POTL の普及への課題

酒井 志延

1. 教員の成長と研修

「大学院で学んだことは、現場に帰ったらすべて忘れる方が良い」。昭和から平成への変わり目に、筆者が現職教員の大学院派遣制度を利用し、大学院で学んでいる最中に、大学の修了生からよく聞かされたフレーズだった。このフレーズは理論と実践のかい離をよく表している。そしてこのようなフレーズが当たり前のように語られたり受け入れられるところに日本の教員教育の貧しさがあった。つまり、現場で起こる問題は、複合的なものが多く、短期間に言語教育理論で片付けにくいものが多い。したがって、現職教員の受入れが目的の大学院での教育も大学が現場の実態に踏み込んだ問題について議論を深めるのではなく、指導しやすい理論の指導に焦点を置いていた。そうすると、そこでの指導は、理論を教え込むトレーニング型の教育にならざるを得ない。英語教育の場合、英語力を鍛えるという目的から、外国の文献を読むことを奨励されることになる。そのような指導に対する批判がおこり、教職専門職大学院の設置につながるが、それで解決するわけでもない。現在でも理論と実践の融合の試みは続いている。

ひるがえって、日本の英語教育界を見てみると、英語教師の研修の研究は、大学院の研修や本研究会の活動を除けば、組織的に行われているとは言えない。英語教育系の学会で発表される成果は、授業の方法やテクニックが中心であり、それもうまくいった事例がほとんどを占める。それらの発表は、発表者個人の中では一貫性があるが、多くの人に共有された知見が深められていると言いはし難い。なぜか、授業がうまくいく秘訣などは、教員が持つ特性や指導している生徒の質などの環境に大きく左右されるからである。そして、

このような状況の中で、一番感じるのは、都道府県を縦断したそして多くの人がともに深めていく研究が継続的におこなわれていないということである。

なぜか。それは共通に語る「トピック」が無いからである。学会でよくありがちなケースは、「教師教育研究」という間口はあるにしても、発表者が自分の特有の研究を持ち寄ることで、議論が多角的になりすぎて、まとまりを欠いて、発表者の意見の拝聴の場になってしまふことが多い。

J-POTL は、ヨーロッパで教育実践家と理論家が協力して作成した EPOSTL を源泉として、その記述文の作成において、多くの教育研究者と実践家が協力して作成したものである。記述文の作成も現職の教員と研究者の話し合いで作成したし、その記述文に対して、5,686 名の回答者から肯定的（平均値：3.51）な支持を得た。この過程を経た結果なので、J-POTL は、教員が成長する理論と実践の融合したものであるし、教員の指導力に対する自己省察をするのに「妥当な」ツールといえる。

そういう観点からも J-POTL は、全国の研究者や実践家の共通のトピックになりうる。実際、J-POTL 姉妹版で教職課程履修者対象に作成した J-POSTL の実践に関する研究会で、ある参加者が J-POSTL を共通のトピックにして全国の多くの実践家や研究者が集まって研究や実践を深めることができると発言しており、それに同意する参加者が多かった。

2. J-POTL の使用は何をもたらすのか

J-POTL の顧客は誰だろうか。

まず考えられるのが、現職教員の研修を扱う研修担当の指導主事やその講師である。彼らは、J-POTL の姉妹版である J-POSTL を使って、初任者に対する研修を行うことができる。J-POSTL を実際の初任研で使う試みは、ある教育委員会で実際に行われ、成果を上げている。初年次の 10 月と翌年の 1 月の 2 回にわたり、J-POSTL を使って、自分の実践を省察したところ、実践を行うことにより省察が深くなり、初年次教員の成長を確認することができた。その詳細は JACET 教育問題研究会の 2011 年度の報告書に詳しい。また、研修担当指導主事と講師は、5 年次の教員研修にも携わる。その時に、J-POTL の育成レベルと若手レベルの指導力記述文が役に立つであろう。J-POTL は、研修の年の初めに渡しておくといい。記述文を始めて読んだ場合、いくつかの記述文の内容が良く取れないこともある。その場合、回答者は「3 どちらともいえない」と答えるかもしれない。しかし、記述文を少なくとも 1 月に 1 回は目を通すようにしておくようにと指示をしていくと、教員は記述文を自分の実践に照らし合わせて考えることができるようになる。それが省察が深くなる瞬間である。そうして、一学期が過ぎて、夏休みに研修で集まった際に、もう一度、チェックさせてみる。そうすると、同じ記述文でも、最初にチェックした時よりさらに高くチェックする場合もあるし、低くチェックする場合もある。なぜそのように変化したのかを実践に基づいてグループで討論させると、自分たちの実践力を客観化できる力を養成することができる。

そして、教員免許更新講習の講師には、10 年次および 20 年次の教師に最新理論のトレー

ニングに加えて、省察して自分を成長させることを省察ツールを持って指導することができる。また、10 年次および 20 年次の教師が必要な一般的指導力、異文化理解に関しての指導力、そして学習者自律を促すための指導力を言葉で明示することができる。往々にしてこのような指導力は、抽象的な概念で語られることが多かったが、J-POTL を使うと、そのブレークダウンも含め、受講生に理解させることができる。

教職大学院の教員も顧客の一人であろう。教職大学院の大きな役目の一つに、中高の教育現場での指導者を育成することがある。現場での指導者の役割は何だろうか。それは新しい理論を紹介することもあるだろうし、それでもってトレーニングすることもあるだろう。しかし、もっと大きな役目は、同僚と若手に自分で省察しながら成長することを示すことである。そのような指導者養成には、J-POTL の使い方を習得させることが効果的な方法の一つであろう。

そしてなによりも自分の成長を願っている一人一人の教員も顧客の一人である。一般の英語教員にとっても省察をして、自分を高めていくために、J-POTL は便利なツールである。そして、多くの英語教員が省察によって、指導力を上げることができれば、多くの生徒が利益を得ることになるであろう。そう考えると、J-POTL の普及は多くの人を利する。

3. J-POTL の共有化はどうするのか

今回、全国のすべての中学校、高校、中高一貫校約 16,500 校に調査紙を配った。J-POTL は新しい概念であるので、どのくらい回答があるか心配していた。しかし、5,658 通の調査紙が帰ってきたことには正直驚いた。なかには、調査結果に興味を示すコメントが書き込まれてあるものも少なからずあった。この調査結果を見た時、教育現場には J-POTL を受け入れる土壌があると感じた。

新しい価値を作り出すにはつながることが重要である。つながることは創造性を生み出す。この新しい概念でもある J-POTL を普及していくためには、この J-POTL の実践を共通な話題としてつながることができるコンソーシアムが必要であると考えている。そのコンソーシアムは、J-POTL を使った教員教育の向上に関係するまたは関心があるすべての人が参加できる緩やかな共同の研究および実践交流の場である。参加者はできれば自分がコンソーシアムを通して、「教員研究向上のために何かをする」という意思を持って参加してほしい。当面は、JACET 教育問題研究会が世話人を務める。JACET 教育問題研究会がコンソーシアム及びその参加者に対してできることは、ウェブページ上でのアーカイブの作成や年に一度、語学教育エキスポでのシンポジウム開催、そして普及のための支援活動である。普及のための支援活動には、予算の範囲内での講師派遣や調査実施とその結果報告である。コンソーシアムはあまり参加者の権利を制限するものではなく、その行為が全体に利益につながるし、J-POTL の価値を損ねないと判断すれば、かなり自由に活動してもいいと考えている。例えば、J-POTL の私家版の作成である。ある県で、J-POTL の項目と自分の県で指導する目標を合わせて使いたい場合は、「J-POTL〇〇県」が作成されてもいいだろう。ただ、事前に事務局への連絡と事後に結果のレポートの義務は負う。もちろん

それ以前の J-POTL についての研究発表は自由に行われていい。しかし、他の会員がその研究発表を聞く機会を与えるためにコンソーシアムの事務局に連絡をすべきである。そして、研究を通して、会員は J-POTL のさらなる改善に寄与していくことができる。

参考文献

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. 2013 年 1 月 5 日引用。
http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Newby, D. (Ed.) (2012). *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. CAMBRIDGE SCHOLARS PUBLISHING
- Newby, D., Fenner, A., Jones, B. (ed.) (2011). *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing
- 小舘梓(2011)「授業における自律学習を通じた英語教育の実践とその教育的・社会的意義」、『広島文教女子大学紀要』、第 46 巻。
- 大木充(2013)「第 3 章 自律学習」、印刷中。
- 大須賀直子(2003)「統合的な CALL 授業が大学生の英語学習動機、自主学習、コンピュータ利用に及ぼす効果：CALL 授業受講者と非受講者の比較から」、『日本教育工学会論文誌』、第 27 巻、第 4 号。
- 太田かおり(2012)「e-learning 英語教育の学習効果に関する研究」、『九州国際大学国際関係学論集』、第 7 巻、第 2 号。
- 柴田里美(2010)「Self-Access Center(SAC)を通じた自律学習プロセス—構造構成主義を理論的枠組みとして」、*Language Education & Technology*, 第 47 巻。
- 文科省 (2007)「高等専門学校について」2013 年 2 月 4 日引用
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kousen/index.htm
- 文科省 (2012)「学校基本調査」2013 年 2 月 3 日引用
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2012/12/21/1329238_2_1.pdf
- 柳善和(2009)「自律的な学習者養成に向けたシラバスの構築について」、『中部英語教育学会』、第 38 巻。

第2章 授業力のめやす－教授法に関する記述文の解説

神保尚武、石田雅近、遠藤雪枝

はじめに

本章では、前章の「現職英語教員の授業力に関する意識調査」で扱った授業力記述文のうち、「教授法」の分野に属する14項目について、教育現場で具体的にどのような指導の観点があるか、どのように扱えばそれぞれの授業力を向上させることできるか、などについて解説すると同時に、指導方法などの試案を提示する。記述方法だが、領域はEPOSTLの分類に従い、各記述文の冒頭の番号は、上記意識調査の記述文番号である。また、参考までにEPOSTLの原文も転載した。

Aスピーキング活動

4. 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設定することができる。
(EPOSTL) 2. I can evaluate and select meaningful speaking and interactional activities to encourage learners of differing abilities to participate.

英語授業の指導手順は Presentation(教材提示) – Practice(練習) – Production(表現活動)が基本であり、スピーキング活動は主として練習と表現活動が関係する。スピーキング活動では発音、構文、語彙、意味などの知識を獲得しつつ、多様な表現活動を通してスピーキング能力の定着を図らなければならない。したがって、日頃の指導の成果が、学力差となって出やすい領域である。スピーキング活動の最終目標は、インタラクションを行うことであるが、それに至るまでのプロセスでは、教師は学習者の取り組みやすい練習活動を設定し、表現意欲を高めることが必要である。スピーキング活動の教材は、複数の対話者が係わるダイアログと話し手単独によるモノログに分けられる。ここではダイアログを例にとり、学習者が段階的に参加できる基礎練習から応用・発展練習に至るまでのスピーキング活動の設定について記述する。

- ・ 基礎固めの練習活動を設定することができる：反復暗唱練習活動では mim-mem practice、pattern practice、role playing practice 等が中心となり、入門期・初級学習者には特に必要となる。活動が単調にならないように視覚や文字のヒントを提示しながら意味と音声を融合させて行うように設定することが肝要である。新出語句や基本本文の反復練習活動では、学習者がテキストを見て音読するクラス全体での chorus reading → 縦列・横列ごとの group reading → 個人単位の buzz reading → pair reading 等を順に行わせることで基礎固めを行う。同時に学習者の取り組みの様子や

理解度をチェックする。それを確認してから、テキストを見ないで行う音読練習として、クラス全体 → 縦列・横列ごとのグループ → ペア → 個人単位等の活動に移る。学習者の反応を見て反復の回数を決める。このような基礎的な音読練習を積み重ねることが、次の練習活動に進む準備となる。

- ・ 基礎力発展のための練習活動を設定することができる：暗唱した文を基に派生文を作る活動が中心となる。基本となる文の一部を代入したり置き換えたりする練習 (substitution practice)、時制、数、肯定文・否定文・疑問文、平叙文・感嘆文などを対象として文法的な変換を加える文転換練習 (conversion practice)、修飾語句を付加していく展開・拡大練習 (expansion practice) 等がある。学習者の学力差に応じて、これらを使い分けて適切に練習活動の設定ができるようにする必要がある。この練習活動では学習者が選択する語句や文の選択幅がより広がるが、活動が単調になることを避けるために代入できる語句や文を、学習者の学力や興味・関心に応じて補うことが重要である。
- ・ 擬似コミュニケーション型の練習活動を設定することができる：既習の教材に基づいて学習者間で対話させる活動が中心となる。与えられたダイアログを復唱するだけにとどまらず、教師が設定する新しい場面で対話を行うことを目指す。教師が介入する度合いを押さえ、学習者同士の表現意欲を重視することから「擬似コミュニケーション活動(pseudo-communication activity)」と呼ばれる。対話者間で交わす情報の差がある練習(information-gap practice)や既習のモデルダイアログに盛られていない情報を加えさせる練習(new information supplementing [plus-one dialog] practice)等を設定する。これらの練習活動は、基礎練習が十分でない場合は、円滑に行われないので、スピーキング練習活動の段階には注意を要する。
- ・ 自由会話型のコミュニケーション活動を設定することができる：学習者自身に、話題や場面を選択させてスピーキングを行わせる表現活動が中心となる。この活動では、学習者側の表現意欲に加えて、場面にふさわしい表現を適切な身体的動きを加えて多様にコミュニケーションを行うことが求められる。コミュニケーションツールとして言語が創造的に使われる度合いが大きくなることから、情報を集めるための「読みの活動」や、効果的に表現するための「書く活動」と連動することが多い。それらの異なるスキルを融合した活動を学習者のニーズに合った形で設定することが求められる。

5. 場面により（電話での応答、交渉、スピーチ、など）言語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なスピーキング活動を設定することができる。
(EPOSTL) 5. I can evaluate and select different activities to help learners to become aware of and use different text types (telephone conversations, transactions, speeches, etc.).

実生活における言語の使用場面は膨大な数に及ぶが、学習者が遭遇すると思われる典型的な場面を想定し、学習性の高い具体的な場面を設定しなければならない。例えば、「特

有の表現が使われる場面」としては、あいさつ、自己紹介、電話での応答、買いもの、道案内、旅行、食事など、また「生徒の身近な暮らしにかかわる場面」としては、家庭での生活、学校での学習や活動、地域の行事などがあり得る。これ以外にも学習者が遭遇する可能性のある場面としては、学校生活、家庭生活、地域生活、海外生活等における衣食住を含めた諸事全般にわたる。すべてを網羅的に扱うことは無理であるが、学習者が日常生活において頻度高く遭遇する場面を考慮し、汎用性の高い場面は設定することはできる。スピーキング活動の場面設定に際しての主な留意点は次の3点となる。

- ・ 学習者の興味・関心に合わせた場面を設定する。
- ・ 場面にふさわしい表現を盛り込むために「言語の働き」にも配慮する。
- ・ 学習者の発表語彙(productive vocabulary)と受容語彙(receptive vocabulary)を峻別し、学習性の高いキーセンテンスを含む言語材料を活用できる場面を設定する。

6. 学習者が対話に参加したり、自分から対話を始めたり、適切に応答したりする活動を設定することができる。
(EPOSTL) 7. I can evaluate and select activities which help learners to participate in ongoing spoken exchanges (conversations, transactions, etc.) and to initiate response to utterances appropriately.

クラスルーム・ディスコースでは、まず教師が話の口火を切り(Initiate)、学習者が応答し(Respond)、それについて教師がフィードバックを与える(Feedback)という I-R-F の形態が一般的である。ただし、教師からのフィードバックの後に学習者が応答する(Respond)する場合もある(I-R-F-R)。この基本的なディスコースを成立させるためには、教師側からの「働きかけ」や「語り」が、生徒にとって取り組みやすく明快であることに加え、学習者が気軽にインタラクションに参加できるクラスの雰囲気が保たれている必要がある。そのような場面を設定するための配慮事項は次の3点に大別される。

- ・ 学習者への指示等の働きかけ・説明・small talk を与える際は、学習者が容易に理解できる適切なインプット(comprehensible input)で行うこと。
- ・ 学習者の言語形式に対するエラーについては寛大に対応し、発言しやすい場面を設定すること。
- ・ 学習者の一語発話(holophrastic utterance)や簡略発話(laconic utterance)を受けて、適切に言い直す(rephrasing)ができること。

このように言語を媒介として教師が学習者と積極的に関係性を構築しようとする努力の中から、学習者は自らも発言してみようとする意欲が生まれる。つまり、教師と学習者(あるいは学習者同士)が言語を使って試行錯誤を繰り返せる教室内雰囲気を大切にすることが肝要である。その中で行われる多様な活動を通して、「定着させたい言語形式に関する活動」と「伝えたい内容を発表する活動」との違いを明確にしつつ、授業を展開することが求められる。学習者が適切に応答できる場面を設定するためには、入門期・初級、中級レベル程度では、ダイアログ教材を用いた練習が中心となるが、それ以外にも学習

者がスピーチやディスカッション等を行った場合では、その内容について学習者同士で質疑応答を行わせたり、感想やコメントを表明させたりするスピーキング活動が設定できる。この場合、即興での(impromptu)フィードバックを与えるなどのインタラクションを行わせることも可能であるが、それが困難な場合は事前に書いた文章等を読ませて、それを手がかりに意見・コメントを交換させることにより4技能を統合した活動が設定できる。

7. 対話の際に必要なコミュニケーションストラテジー（理解度を確認する質問、言い換え、簡単な表現、など）を学習者が使えるように支援できる。
(EPOSTL) 9. I can help learners to use communication strategies (asking for clarification, comprehension checks etc.) and compensation strategies (paraphrasing, simplification etc) in spoken interaction.

実際のコミュニケーションでは、相手の述べた内容を一言一句正確に聞き取ること以上に、聞き手にとって重要と思われる情報を選択的に聞き分けられる力が必要となる。現実には相手の言ったことが明瞭に聞き取れない状況に直面する。教師は学習者がそのような場面においてコミュニケーションに支障をきたさないための方法（ストラテジー）を身につけられるように支援することができなければならない。周囲に騒音があるような場面、話し手が早口であったり明瞭に発音しない場面、話し手が聞き手の理解を超えた語彙で話す場面などでは、聞き返したり、言い直してもらふ表現や方法を、場面に応じて指導することが求められる。ここではコミュニケーションが停滞・断絶する場合を想定して、聞き手だけでなく話し手の視点からも、それを回避するために必要とされる表現を例示する。

1. 聞き手が自分の理解度を確認する場合

・話し手に繰り返しを求める一般的な言い方の例：

- ① Pardon me? ② I beg your pardon? ③ Sorry, but I am afraid I didn't catch the main point. Would you rephrase it, please? ④ Would you mind repeating the last part of your statement? など。

・自分の理解度を確認する丁寧な言い方の例：

- ① What you wanted to say is ~? ② Am I correct in understanding what you made clear in your speech is ~? ③ I'm under the impression that you have quite agreed with me on this issue. Am I right? ④ In your presentation I think you showed us three different pieces of evidence to support your assertion. Could you explain your first evidence more in a different way? など。

・話し手が言ったと思われる文言を特定して確認する言い方の例

- ① Did you say you are willing or unwilling to do that? ② I think you said that the statesman is sensitive or sensible about this issue or something like that? Which word did you use? ③ I didn't catch these two key words exactly. Are they ~? など。

2. 聞き手にとって難しいと思われる語句を、話し手が言い換える場合

- ① The meeting was adjourned for two weeks to November 17. Well, I mean the meeting was put off for two weeks to November 17. Do you understand? ② We should be very sympathetic to the problems of these starving people. Hum, what I want to say is ... we have to be kind to them, showing that we can share their feelings. ④ I must request you to remain silent concerning this matter. I would like you not to repeat this to anyone else, please. など。

3. 理解促進のために話し手が取って簡単な語句を使って述べる場合

- ① Please dictate all the words I'm going to articulate. → Please write down all the words I'm going to read out clearly. ② The members were prevented from attending the conference by the stormy weather. → The members were not able to be present at the meeting because of the terrible weather. ③ A moment's reflection will show us how unwise his behavior was. → If we think carefully for a moment, we will see how foolish his behavior was. など。

様々なコミュニケーションの場面で学習者が円滑に対話を行えるように、上記の表現等を活用し、実際の場面で適切に使えるように教師は支援できなければならない。

B ライティング活動

8. 文章の種類（手紙、物語、レポート、など）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なライティング活動を設定することができる。
(EPOSTL) 2. 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).

ライティング指導では、どのようなジャンルであるかを考慮し、場面や言語の働きに応じた指導が必要となる。手紙、電子メール、日記、新聞記事、広告などによって、内容ばかりでなく形式もそれぞれ異なるからである。書く際に、コミュニケーションの目的と情報の構成方法を意識させるためのアプローチとして提案されているのが、ジャンル・アプローチ (genre-based approach) である。例えば、手紙やカードでは、お礼、お詫び、お見舞い、お祝い、時節のあいさつ、招待状、苦情、などその目的は多岐に亘るので、それぞれにおける特有の表現や文体的特徴、書き方を指導する必要がある。物語、レポートの書き方に関しても、それぞれに特有の書き方があるので、それらを取り上げながら指導するとよい。ここでは生徒にそれぞれの表現の差異を気づかせる必要があるため、教師が一方的に教えるだけではなく、多くのモデルサンプルを提示し生徒自身にその特徴を発見させることによって、生徒による気づきを促すことが大切となる。

9. ライティング活動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、など）を用いることができる。
(EPOSTL) 4. I can evaluate and select a variety of materials to stimulate writing (authentic materials, visual aids, etc).

教材は生徒の言語活動を支援するツールなので、その選択には、生徒の興味・関心、ニーズ、到達度などを念頭に置きながら的確な教材を選択し、活用しなくてはならない。オーセンティックな教材とは、英語が外国語学習用に編集されたものではなく、母語話者用に用意されたものを指す。ニュース、DVD（ドキュメンタリーなど）、映画などの映像、雑誌、新聞、インターネットに掲載されている記事などが、ライティング活動を促進させるための教材になりうる。また、CALL 教室を活用すれば、ライティング活動につながる教材をオンタイムで見ることができ、その場で提出された課題を生徒全員のパソコン画面に写し出しながら修正することができる。PC の教育ソフトや e-learning 用教材も駆使できるとよい。最近では、Moodle (<http://moodle.org/>) や Blackboard (<http://www.blackboard.com>)（有料）などの優れた学習管理システムがある。自作教材を用いて CALL システムを構築する場合には、Moodle の活用を薦めたい。

10. 学習者が自分自身で書いた文章を検討し、改善することができるように支援できる。
(EPOSTL) 8. I can help learners to monitor, reflect on, edit and improve their own writing.

ライティングでは、その場での即決の対応が求められるスピーキングとは異なり、自分自身で書いた文章を推敲する時間がある。しかしながら、生徒が自身の文章を推敲し改善するためには、綴り、語彙、文法などの定着を図る必要があり、また、パラグラフやエッセイの書き方も知っている必要がある。

最初から生徒が全て修正・推敲するのが難しい場合には、教師が修正箇所を指摘したり、部分的に修正し、修正理由を生徒に考えさせるなどの手助けが必要である。あるいは、生徒同士で誤りを発見させてもよい。誤りには、大きな障害となる全体的誤り (global error) と大して問題にはならない局所的誤り (local error) があるが、その両方ともに気づき、訂正できるように支援する必要がある。

間違えの種類を指摘しフィードバックするための記号を提示しておく、生徒が自身の文章を推敲するのに役立つ。以下にその例を示す。

例 : Symbols or signs to check the errors with

- sp means 'wrong spelling,' as in 'I went to the deperment store to buy my dress.
sp
- w means 'important word here' as in 'I was robbed from my purse.'
w

- N means ‘number is wrong,’ as in ‘many informations,’
N
- U means ‘usage is wrong,’ as in ‘I was exciting.’
U
- O means ‘Omit this part,’ as in ‘This was much even better than I had expected.’
O
- ts means ‘wrong tense,’ as in ‘As soon as I leave the house, it began to rain.’
ts
- p means ‘A punctuation mark is necessary,’ as in ‘You are _ so to speak _ a fish out of water.’
p p
- C means ‘Capitalization,’ as in ‘The Sumida river.’
C
- sm means ‘The initial letter should be small,’ as in ‘I bought the expensive Chocolate.’
sm
- Pas means ‘Passive voice is better,’ as in ‘A big fire killed many people.’
Pas
- Act means ‘Active voice is better,’ as in ‘This dog is liked by Mary.’
ACT
- Ex means ‘Expression should be revised,’ as in ‘The taxi took us to the hospital.’
Ex
- ^ means ‘Insertion is necessary,’ as in ‘I got up _ seven every morning.’
^
- ? means ‘impossible to understand,’ as in ‘He will know the scene listening the bird song in my garden.’
?

11. ライティング活動をスムーズに行うために、学習者同士の相互評価を用いることができる。
(EPOSTL) 9. I can use peer-assessment and feedback to assist the writing process.

クラスメートと共に学習し、また、クラスメートと相互評価を行うことは、生徒にとって（問題が生じなければ）楽しく有意義で、次へのステップへの起爆剤となる。ただしクラスメートとの相互評価は、互いの信頼関係が構築されていることが前提となる。

生徒同士の相互評価の活動で代表的なものとして、ピアレビュー（お互いの書いた文章などをチェックさせる）がある。クラスメートからの意見や考え方を参考に自身の意見を様々な視点から客観的に見つめなおすことができるし、クラスメートの文章をチェックすることにより自身のライティング能力を認識することができる。ピアレビューのコメントでは、次のような表現が使える。

We can see in your writings how well you’ve mastered English grammar and usage.

The way the verb is used in this composition is odd/strange/funny.

When you write English sentences, be careful about how you punctuate.

Lack of punctuation may confuse us (readers).

C リスニング活動

12. リーディングやリスニング活動において、学習者が新出単語もしくは難語に対処できる方法を使えるように支援できる。

(EPOSTL) 7. I can help learners to apply strategies to cope with difficult or unknown vocabulary of a text.

教室内リスニング活動は、既習の教材を音声で確認するものと未習教材の内容を聞き取るものに大別される。後者の場合はオーセンティックなリスニングに近くなり、未習の語句や表現等に遭遇することがある。このような未習教材の内容を聞き取る場合不完全な理解に終わる可能性が生じてくる。このようなリスニング活動では、学習者にとって理解しにくい単語や難語に出会った場合に、自分の理解度を高めるように話し手に尋ねる質問の仕方を指導し、リスニングが円滑に行われるように支援することが必要である。

1. 発話全体を繰り返してもらいたい場合の質問例：

① Sorry, but I didn't understand you. Would you please repeat it? ② Could you repeat it a little more slowly?

2. 発話の一部や特定の単語が聞き取れなかった場合の質問例：

① Excuse me, but I missed the middle part of your last sentence. That's the phrase beginning with 'regardless of gender ~. Please say that part again?

3. 明確に理解できない語句の意味を質問する場合の質問例：

① What does 'green thumb' mean? ② What do you mean by 'implementation' as in 'the implementation of your new plan'?

4. 単語のスペリングを尋ねたい場合の質問例：

① How do you spell 'sculpture'? ② What's the spelling of 'バブル' in English?

リスニング活動で未知語や難語に出会った場面でも、このような質問をすれば理解する手がかりが得られるので伝達の度合いが高まる。その場で処理が出来ない場合でも、未知語等のスペリングを知ることができれば、辞書を使って意味を調べることができる。リスニング活動と同様、リーディング活動においても学習者が未習語や難語に遭遇する。リーディングでは、音声が発せられた時点で情報が消滅してしまうリスニングと異なり、文字情報が提示されるので、学習者が未習語や難語に出会った場合は次のように対処する方法を指導する必要がある。

- ・当該の単語の前後関係を手がかりに、理解可能な語彙から未知語の意味を推測させる。
- ・記述文のトピックやテーマに関する予備知識を活用し概要を推測させる。
- ・学習者にとって理解可能な既習語彙等を使い未習語や難語を言い換えて理解を促す。

【リーディング教材の例】

“England is indeed a country of castles. Japan is, too; but in Japan the castles have mostly been rebuilt in recent times for the sake of tourists. In England, however, they are mostly in ruin; but the ruins are more impressive than any

construction could be.” (From *English Workshop* by Sanshusha, 1987)

- ・ ‘castle’が新出語の場合は、城のイラストを提示する。
- ・ 未習語や新出語は最頻度2000語程度の語彙を使って言い換える。

① ‘Castle’ → a very large strong building made in the past to protect the people inside from attack.’ ② rebuilt → built again ③ in recent times → not long time ago ④ for the sake of tourists → in order to help and attract visiting people ⑤ they are mostly in ruin → most of the castles are in a very bad condition ⑥ the ruins are more impressive than any construction could be → the badly damaged castles give you the strongest impressions among any other constructions.

このように視覚ヒントを用いたり近似表現で言い換えれば、リーディング活動を行う場合でも英語を日本語に置き換えることなく意味を理解させることが可能となる。

13. リスニング活動後に、リスニングと他のスキルの懸け橋となる様々な活動を設定することができる。

(EPOSTL) 8. I can evaluate and select a variety of post-listening tasks to provide a bridge between listening and other skills.

リスニング教材が、ダイアログやモノログであっても、リスニング活動後には、その聞き取った内容を基に、スピーキング活動やライティング活動やリーディング活動を設定してターゲット文や表現の定着を図り、運用力強化に繋げることができる。

【他のスキルの架け橋となる活動例】

1. 情報交換中心の活動(information exchanging activity)：クラスメートに「特技」「趣味」「就きたい職業」等を質問して、得た情報を基にクラス全体で発表し合うスピーキング活動を設定することができる。質問を記入表に書き込ませればライティング活動になる。
2. 調べ学習中心の活動(research-based activity):インターネットや図書館等の情報検索を利用して特定のテーマについて調べた必要情報を基にプレゼンテーションを行うスピーキング活動を設定することができる。情報の読み込みはリーディング活動となり、ポスターにまとめればライティング活動となる。
3. オピニオン・ギャップ型の活動(opinion-gap activity)：ある事物に関する個人的な「好み」「感情」等の差異に気づかせ、それらについて話し合わせるスピーキング活動を設定することができる。課題の選定次第では、社会問題にまで広げて、自分の意見や理由や根拠を表現させることもある。発表内容を個人あるいはグループでまとめて書かせればライティング活動となり、グループで書いた情報を相互に交換して内容を把握すればリーディング活動に発展する。
4. 推論ギャップ型の活動(reasoning-gap activity):データや記事等の与えられた情報に基づいて、経験や推論等により結論を導き出し、学習者間でその結論を得た経緯を表現させるスピーキング活動を設定することができる。必要な情報を批判的に読むリーディ

ング活動を行い、その後それを書いてまとめればライティング活動となる。

5. 問題解決型の活動(problem-solving activity)：与えられた課題をペアやグループで解決するためのインタラクションを中心にスピーキング活動を設定することができる。

「宝さがし」「犯人さがし」「(絵・イラストの)間違い探し」等がある。解決に至るまでのプロセスを記述させればライティング活動となる。それを読んで評価し合う活動を組み込めばリーディング活動に発展させることができる。

D. リーディング活動

14. 学習者がクリティカルに読むスキル（気づき、解釈、分析、など）を身につけるよう支援できる。

(EPOSTL) 9. I can help learners to develop critical reading skills (reflection, interpretation, analysis, etc).

クリティカルリーディングとは、テキスト（文章や図表）から書き手の意向などを理解した上で、自分自身の考えを基にテキストを評価する主体的な読解活動である。テキストを評価するとは、テキスト内の表現が価値のあるものなのか、その構成や終わり方は適確なのか、書き手の意見は正しいのか、などといった事に対して自分自身の分析を加え評価し批判したりして、課題を見つけること、またそこから何か気づきを得ることを言う。リーディング指導の際、語彙力の向上や文法項目の理解確認といった言語学習に重点を置き過ぎると、語彙や文法そのものに生徒の関心が向いてしまい、書き手からのメッセージを的確に把握できなくなる可能性がある。書き手からのメッセージを的確に読み取り、それに対して上記のような行為ができるように支援を行う必要がある。書き手の意図を確認する場合には、

Do you understand what this reading/paragraph is about?

What do you think the author wants to say/is getting at here?

What point does the author most want to make here?

In short, does the author stand in his respect for nature?

You have to think about the complete meaning.

などの表現を使えばよい。

テキストに対して自分自身の分析を加えるということは、まず生徒自身の意見を明確にする必要があるため、例えば、クラスメートとの意見交換の場を設定したり、(教師の)発問を工夫するとよい。発問は、まずは、

Is there anyone who agrees/disagrees with what the author said?

と言った二者択一のものがよい。なぜならば、正答を求める発問に慣れている生徒は、回答に自由度を与えすぎると戸惑う可能性があるからである。次に、賛成/反対の理由や自分の意見などを表明させるとよい。生徒の意見表明をさせる活動としては、スピーキング活動やライティング活動がある。

E 文法

15. 文法事項を様々な方法（教師が例を提示する、学習者自身に文法構造を気づかせる、など）で導入したり、学習者に使用させたりすることができる。
(EPOSTL) 2. 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.)

文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場면을提示して、言語活動と関連付けて指導できる必要がある。

例：3人称単数現在形の導入

T: (教師が) I like skiing. I often ski in Nagano. (学生 S に向かって)

What sport do you like, S?

S: I like table tennis.

T: (クラス全体に向かって) S likes table tennis.

また、目標言語材料として教科書で扱った文法事項を説明し、さらに補足的に辞書や文法書などからの用例を示して理解を深めさせることができる力も必要である。

例：現在形と現在進行形の相違

T: Listen to these pair of sentences. We have four English classes a week. Today we are having an English class with Mr. Brown. Can you tell the difference between “we have classes” and “we are having a class”? You can find the similar difference in the following pair of sentences. My mother works as a nurse at the City Hospital. But she is not working today.

学習した文法事項の理解と定着をはかるために、教科書の「文法のまとめ」を利用して、いくつかの文法事項の復習的な学習をし、学習者自身の情報を使って英文を作成させる力も必要となる。さらに、文法事項の参照など、学習者の自律的な学習を促進するために、適当な文法の解説書などの副教材を選び、その使い方を指導できる力も必要とされる。

F 語彙

16. 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設定することができる。
(EPOSTL) 2. I can evaluate and select tasks which help learners to use new vocabulary in oral and written contexts.

以下に、必要とされる能力を挙げておく。

- ・ 新出単語の音とつづりと意味の結合をはかることができる。
- ・ 新出単語の意味を英英辞典で確認し、その定義を学習者自身のことばで言い換えさせることができる。

例：

T: Look at the word “slave.” The Longman Dictionary says a slave is “someone who is owned by another person and works for them for no money.” Can you explain “slave” in your own words, S?

S: I think “a slave works for his boss for no money.”

- ・ 学習者の日常生活や学校生活を場面に選び、新出単語を使用してみることができる。
- ・ 新出単語を用いて場面や文脈にふさわしいスピーキングあるいはライティングによる自己表現をさせることができる。

G 文化

17. 立場や場面にふさわしい言語使用能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動（ロールプレイ、場面設定での活動、など）を設定することができる。
(EPOSTL) 4. I can evaluate and select activities (role plays, simulated situations, etc.) which help learners to develop their socio-cultural competence.

ここでは、日本の文化を海外に紹介したり、日本と海外の文化の類似点と相違点を論じたり、世界的な話題についての意見を発表したりするような活動をさせることができる力が必要となる。

例：貿易関係

Communicative activities (Adapted from *GO, English I TEACHER'S MANUAL-C*, TOKYO SHOSEKI, 1992)

Each student represents one country. The “country card” and table shown below should be prepared and given to each student beforehand. The students walk around, ask the following questions of each other, and fill in the table.

Table (The number of countries can be expanded)

Country	Buy	Sell
Japan		
U.S.A.		
China		
Russia		
Australia		

COUNTRY CARD

JAPAN
Buy ... oil, coal, food, etc.
Sell ... cars, computers, etc.

[Questions]

1. What is your country? (Our country is *Japan*.)

2. What do you buy? (We buy *oil, coal, and food.*)

3. What do you sell? (We sell *cars and computers.*)

また、上記以外でも、日本を含めた国際社会が共有する文化的な話題（平和、環境、自然、科学、世界遺産、など）や時事問題などを討論する活動を設定できる力も必要である。

第3章 J-POSTL 第2期経年調査

中山夏恵、山口高領、高木亜希子

I 調査の背景と目的

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)。

2011 年度には、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明らかにするために、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1期経年調査を実施した(教問研, 2012)。

今年度は、前年度の課題を踏まえ、第2期経年調査を実施した。本調査では、前年度のポートフォリオに、チェックリストの項目の解説を加えた改訂版を配布した。前年度との調査の違いは、チェックリストの調査を2回から3回に増やしたことである。それにより、学生の自己評価がどれぐらい変化したか、さらに明確に把握することを目指した。

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1～3回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1期経年調査と本調査の結果を比較して、今後のポートフォリオの活用と普及のあり方について示唆を得る。

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

2011年5月～2012年12月

3.3 調査手順

①2011年5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。

- ・言語教育履修学生のためのポートフォリオ (J-POSTL)
- ・マークシート (各学生につき3枚)
- ・学生用質問紙

J-POSTLに含まれている「英語教職履修課程ポートフォリオについて」には、目的、使用期間、使用方法、ポートフォリオ実施にあたってのお願いと回収時期・方法、構成が書いてあり、以下の手順で調査を行った。

表 3-1 学生への調査方法

時期	手順
ポートフォリオ受領時	①ポートフォリオ、マークシート3枚、学生用質問紙を受領する。 ②「振り返りのためのチェックリスト(第1回目)」に回答する。
ポートフォリオ受領時から 回収時までの1年間	③「個人学習・実践記録表」を記入する。

教育実習前までに	④「自分自身について」を記入する。
3年次の年度末または4年生の学年初頭(教育実習前)	⑤「振り返りのためのチェックリスト(第2回目)」に回答する。
教育実習終了後、または、事後指導の期間	⑥「振り返りのためのチェックリスト(第3回目)」に回答する。
2012年12月初旬	⑦「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1～3回目の結果をそれぞれ転記する。また、学生用質問紙に回答する。転記済みマークシート3枚と、回答済みの質問紙を封筒に入れて指導教員に提出する。

②2012年11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及び指導教員用質問紙を送付し、2012年12月までに、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 SPSS 20.0J 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。3度のチェックリストの平均の差から、項目ごとの学生の難易度を時期別に分類した。また、1回目と2回目と3回目の回答の差を明らかにするために、3つの時期に測定した5段階から成る100項目の得点を、対応なしの1元配置分散分析で比較し、変化の大きさとして効果量も報告する。
- ・ 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

- ・ 5大学(国公立大学1校、私立大学4校)から回答が得られ、回答者数は、マークシート調査は第1回54件、第2回55件、第3回47件、学生用質問紙調査は46件であった(指導教員用紙質問紙については、少数であるため、本調査結果に含めない)。

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

に指示された。1～3 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（詳細は補遺 3 の資料 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）

Ⅱ 結果と考察

1. チェックリスト(マークシート)の調査結果

1.1 天井効果を示した項目

100 項目中、天井効果を示した項目は、以下の 3 つであった。

項目 2（3 回目）：外国語を学習することの意味を理解できる。

項目 11（3 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。

項目 83（3 回目）：フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。

いずれの項目においても、実習終了後（3 回目調査）に天井効果が確認されたことから、学習効果が結果に影響を与えたと考え、以降の分析に含めることにした。一方、フロア効果を示した項目は、無かった。

項目 2 と項目 11 は、平成 21 年度実施のパイロット調査（実習後実施）、及び平成 23 年度調査（全 2 回：それぞれ実習の前後に実施）においても同様の結果（実習後に天井効果）

が確認されている。このことから、この 2 項目は、学生にとって、実習を通じ、特に学びを実感しやすい項目だと推察される。

1.2 各項目の分布の分析

各回の全体の平均値（2.39（1 回目）、2.98（2 回目）、3.63（3 回目））を基準として、各回の項目ごとの値が、各回の全体の平均値を超えているか確認することで、各項目の分布を調査した（補遺 3 の資料 2 参照）。大まかな傾向としては、平均値を超えている項目は、他項目と比較すると、学生にとって難易度が低いと考えられる。分析の結果は、以下の通りである。

表 1-1 各項目の 3 回調査の回答の分布

分類		項目番号
3 回とも平均値を超えた項目(S)		1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 29, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 46, 50, 57, 59, 62, 63, 66, 68, 69, 70, 77, 82, 83, 84, 85, (全 36 項目)
1 回のみ平均値以下だった項目	1 回のみマイナス(T)	30, 61, 67, 73, 100, (全 5 項目)
	2 回のみマイナス(U)	15, 48, 65, (全 3 項目)
	3 回のみマイナス(V)	7, 53, 56, 99, (全 4 項目)
2 回平均値以下だった項目	1、2 回目にマイナス(W)	17, 47, 51, 55, 64, 71, 74, 76, 79, (全 9 項目)
	1、3 回目にマイナス(X)	54 (全 1 項目)
	2、3 回目にマイナス(Y)	25, 31, (全 2 項目)
3 回とも平均値以下だった項目(Z)		18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 49, 52, 58, 60, 72, 75, 78, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, (全 40 項目)

例えば、分類(S)に属する項目は、3 回とも平均値を超えていることから、他項目と比較し、学生にとっては、難易度が低いと意識される項目と捉えられる。反対に分類(Z)に属する項目は、3 回とも平均値以下だったことから、実習生にとって難易度が高かった項目と捉えることができる。(V)(X)は、実習を通じ、難しさを実感した項目、反対に実習を通じて自信がついた項目は(W)と考えられる。学習経験(時期)と共に自信をつけた項目には(T)と(W)が挙げられる。反対に、経験と共に、難しさを実感した項目には、(U)と(Y)が挙げられる。

1.3 時期間の有意差についての分析

3 つの時期に測定した 5 段階からなる 100 項目の得点を、対応なしの 1 元配置分散分析

で比較した。結果、100 項目すべてで有意であった（項目 2 のみ 1%水準で有意、他は 0.1%水準で有意）。全項目において、学生が経験と共に意識が向上していることが分かる。

その後、等分散の仮定が満たされたものでは Tukey で、満たされていない項目では、Games-Howell を利用して多重比較を行った。項目毎の 1 元配置分散分析結果と効果量 η^2 は、補遺 3 の資料 3 にまとめる。

1.3.1 どの時期にも上昇した項目

100 項目中 85 項目にて、それぞれの時期（第 1 回と第 2 回と第 3 回）の間で有意な上昇があった。第 1 回と第 3 回を比べても有意な上昇が見られた。なお、こうした項目の中で、第 3 回にて天井効果が見られ、「できる」との判断が他の項目より強かったものは、項目 83（フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる）であった（図 1-1 参照）。分類(S)に属し、学生にとっては、比較的難易度が低く、かつ学習経験を通じ、学習効果を実感しやすい項目だと考えられる。

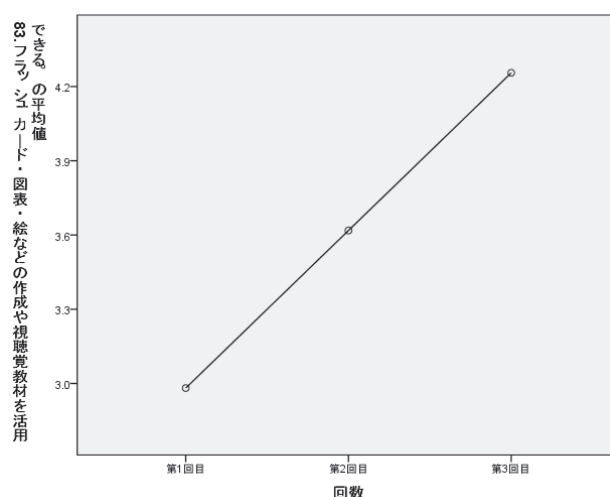


図 1-1 項目 83 の平均の推移

1.3.2 ある時期には伸びがみられなかったもの

他の 15 項目では、少なくとも特定の 1 時期間に有意差が見られなかった。そのパターンは、3 つ (A, B, C) であり、以下に詳しく述べる。

(1) 成長がゆっくりで、第 3 回において上昇しているパターン

(A) 第 1 回と第 3 回の間には有意差あり (1-2 には有意差なしで 2-3 にも有意差なしで 1-3 には有意差ありパターン)

項目 2（外国語を学習することの意味を理解できる）が、このパターンに属する結果となった（図 1-2 参照）。この項目 2 は第 3 回にて天井効果が見られ、「できる」との判断が他の項目より強かった。また、分類(S)に属することから、1 回目から比較的難易度が低かった

ため、2 回目において、得点は上昇していたにもかかわらず、差が出なかったと推察できる。

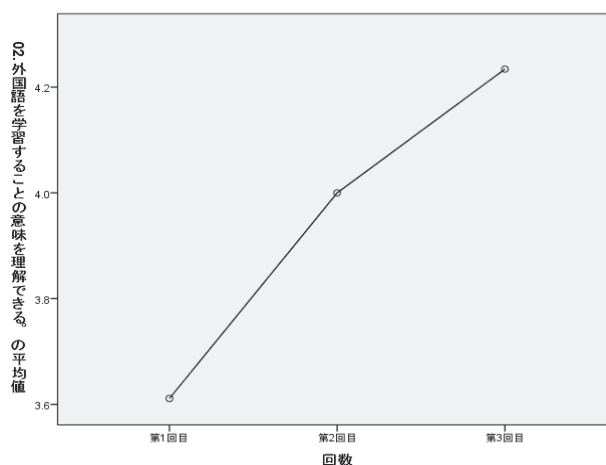


図 1-2 項目 2 の平均の推移

(2) 成長がゆっくりで、第 2 回から第 3 回にかけて上昇しているパターン

(B) 第 1 回と第 2 回の間だけには有意差なし（なしありありパターン）

項目 11、31、33、44、46 が、このパターンに分類された。いずれも、実習経験を通じ成長を志向した項目と捉えられるだろう。以下に、各項目の記述文と、各回における分布の分類を記す。

項目 11 (S). 他の実習生や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に取り入れることができる。

項目 31 (Y). 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。

項目 33 (Z). 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。

項目 44 (Z). ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し、それらを使って英語で授業ができる。

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

- ・ 項目 11 には第 3 回にて天井効果が見られ、「できる」との判断が他の項目より強かった（図 1-3）。加えて、この項目は(S)に属することから、学生にとっては、難易度が低かったと考えられる。
- ・ 項目 46 も(S)に属し、3 回調査全てで平均値以上を記録したことから、比較的難易度が低いという学生の意識が確認できる。全てで平均値以上という結果は、項目 11 同様、前回調査と同様の結果である。
- ・ 項目 31 は、(Y)に属し、1 回目調査では、比較的簡単だと考えていたことが、経験と共

に難しいと気づいたという成長の現われと捉えられる。1 回目に比較的楽観的に捉えていたことから、2 回目との有意差が確認されなかったと考えられるだろう。

- ・ 項目 33 と 44 は、実習を通じ「できる」という意識は高まったが、(Z)に属することから、全体を通して学生にとっては、難易度が高いと意識される項目だと捉えられる。前回調査でも同様の結果が得られている。

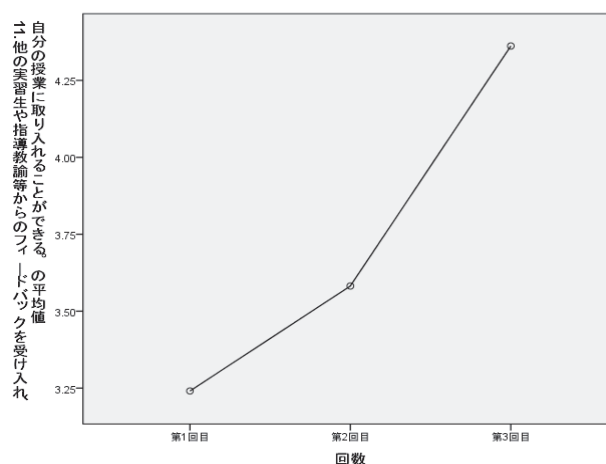


図 1-3 項目 11 の平均の推移

(3) 第 2 回の時点で上昇が見られるが、その後には安定したパターン

(C) 第 2 回と第 3 回の間だけには有意差なし（ありなしありパターン）

このパターンに分類されたのは、以下の項目だった（項目 24, 34, 40, 53, 92, 96, 97, 98, 99）。各項目の記述文と、各回における分布の分類は、以下の通りである。

項目 24(Z). 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。

項目 34(S). 生徒のニーズや興味、到達度に合った教材を選択できる。

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

項目 53(V). 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。

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

項目 96(Z). 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。

項目 97(Z). 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。

項目 98(Z). 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。

項目 99(V). 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。

- ・ これらの項目では、いずれも学習経験により、その重要性についての意識の高まりはあっても、実習後に得点が有意に上昇しなかった。その理由としては、インターネットに関する項目や、評価に関する項目が多いことから、実習では、実践する機会が限られて

いたと推察される。

- ・ このパターンに属する項目の全体における分布を概観すると、主に (Z) で占められており、一部(S)と(V)に属する項目があることが分かる。
- ・ (Z)に属する項目は、評価に関する項目が多く、学生にとっては、難しいという全体的な傾向が確認される。この3回調査の得点の分布の分類結果は、前回調査で得られた結果と、ほぼ重なる。
- ・ (V)に属する項目は、53と99がある。項目53は、学生自身がICTを活用することには慣れ親しんでいるものの、指導という観点になると難しさを実感した可能性が推察される。
- ・ 項目99は、前回調査では、全調査において、平均値を超えた項目であった。学生にとっては、比較的難易度が低いという意識が見られた項目ではあったが、2回調査での回答の差を比較すると、伸び率が非常に低かった。このことから、「文化」を授業の目的に合わせて指導や評価に取り入れることは難しいということを、実習を経て実感した可能性が考察された。今回の調査でも、類似した結果が出た。3回調査で、徐々に得点は上がっているものの、実習後の回答における伸び率が非常に低く、結果、(V)に分類された。実習後に、難しさを実感した項目であり、そのことから、成長の兆しと捉えることができるであろう。

1.3.3 考察

- ・ 成長の遅い全15項目中、「評価」に関するものが6つを占めたが「生徒を比較的マクロな視点で評価すること」にその特徴がある。というのも、同じ「評価」であっても、自分の授業への評価に関するもの（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」）や、比較的具体的な英語活動に関する項目（項目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」、項目100「生徒の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる」）は、このパターンに入っていなかった。これらの項目9, 10, 28, 100は、意識が向上しやすいと考えられる。
- ・ 項目24, 53, 92は、ICTの活用であることが共通している。しかも、ICTに関する文言を含む項目は他にない。英語授業でのICT活用がある程度できるようになったら、他の側面に履修者の関心が向くということが推察される。なお、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択できる」はこのパターンに入っていないが、ウェブを使わなくても、教科書以外には素材があることが、その理由といえるかもしれない。

1.4 伸びの変化が小さかったものと大きかったもの

3回調査の結果、100項目すべてにおいて得点は上昇した。しかし、上昇の量は項目によ

って異なった。本項では、効果量の値を基に、伸びの大小を調査する。例えば、項目 2 は効果量が今回の中で最小の 0.07 である。平均値は、3.61→4.00→4.23 と変化しており、第 3 回までに 0.62 上昇していることが確認される。一方、項目 78 は効果量が今回最大の 0.38 であり、平均値は、1.85→2.65→3.55 という変化であり、第 3 回までに 1.70 上昇した。

1.4.1 伸びの少なかった上位 10 項目

以下に、効果量が小さかった項目を順に 10 挙げる（表 1-2）。平成 23 年度調査でも、伸び率が低い 10 項目にランクされた項目には、「前年度調査の下位 10」の欄に○を付す。加えて、上昇のパターンと、分布の分類についても、表に記す。詳細は、本稿 1.2 と 2.2 を参照のこと。

表 1-2 伸びの小さかった上位 10 項目

順位	項目	上 昇 パター ン	分布の 分類	前年度 調 査 の 下位 10
1	02. 外国語を学習することの意味を理解できる。	A	S	○
2	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。	C	Z	
3	53. 情報検索のためにネットを使えるように生徒を指導できる。	C	V	○
4	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。	C	Z	○
5	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えや進歩を記述できる。	C	Z	○
6	97. 生徒の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる。	C	Z	○
7	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。	B	Z	
8	26. 生徒がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くことの手助けができる。	Q ¹	Z	
9	44. ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し、それらを使って英語で授業ができる。	B	Z	
10	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。	B	Y	

¹ Q は、どの時期においても、有意な上昇があった項目とする

- ・ 10 項目中半数が、前年度調査と同様に伸び率の低い上位 10 項目に含まれた。その内容は、比較的、学生にとって難易度が低く、得点が高かったことから、伸びが際立たなかったもの（項目 2（前回調査、前々回調査ともに、実習経験後に天井効果が確認）と項目 92）と、学生にとっては難易度が高く、授業における ICT の活用や「評価」など、学生にとって実践の経験が限られていたため、伸び率が限られた項目（項目 92, 96, 97）に分類された。
- ・ 「評価」に関する項目は、平均値が 3 回とも低く、(Z)に分類されたものが多い。これは、前回調査と同様の結果である。項目 96 は、同じ「評価」に関する項目の中でも特に平均値が低く、3 回目調査後の平均値が下位 2 位(m.3.0)であった。
- ・ ICT の活用に関する項目（24, 92）は、(Z)に分類された。この 2 項目は、いずれも平均値が非常に低く、3 回目調査において、それぞれ、下位 1 位(項目 24: m.2.9)と 2 位(項目 92: m.3.0)を占めた。
- ・ その他(Z)に分類されたものには、項目 33, 26 と 44 がある。項目 33 では、知識はあっても、授業においてどのように学習活動へつなげるかという点において難しかった可能性が推察される。一方、項目 26 と 44 は、英語で授業や、ライティングの手助けなど、実習での実践機会が限られていた可能性が推察される。加えて、専門的な用語（例：マインドマップ、アウトライン、語彙定義）に馴染みが薄かった可能性が示唆される。
- ・ V（3 回目のみマイナス）に分類された項目に、53 があった。前述の通り、自らの知識を指導に応用する段階において難しさを実感した可能性が推察される。
- ・ Y（2, 3 回目にマイナス）に分類された項目に、31 があった。いずれも、実際の学習活動にて求められる実践的な項目である。当初は、楽天的に捉えていたが、実際の学習を経てその難しさを実感したという点から、学生の成長を表わす項目と捉えられる。1 回目の平均値が比較的高かったことから、2 回目以降の成長が突出していなかったことが、このような結果を導いたと考えられる。

1.4.2 伸びの大きかった上位 10 項目

以下に、効果量が大きかった項目を順に 10 項目を挙げる（表 1-3）。平成 23 年度に実施した調査結果においても、伸び率が高い上位 10 項目には、参考までに、○を付す。なお、回答の上昇パターンについては、全項目共に、どの時期においても有意な上昇が確認されたことから、表には記さなかった。分布の分類の詳細については、本稿 1.2 を参照されたい。

表 1-3 伸びの大きかった上位 10 項目

順位	項目	分布 の分類	前年度 調査の 上位 10
1	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	Z	

	きる。		
2	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。	W	○
3	09. 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。	S	
4	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。	Z	○
5	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。	W	○
6	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。	Z	
7	64. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。	W	
8	05. 生徒の知的関心を考慮できる。	S	
9	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。	S	
10	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。	S	○

- ・ 10 項目中 4 項目（項目 76、75、74、10）は、前回調査と同様、実習経験と共に学習効果が得られやすい項目だという結果となった。いずれも生徒に合わせて臨機応変に対応する能力に関する項目である。その中でも、項目 10 は、平均値がいずれも全体の平均より高く、かつ学習効果も高かった。自分の授業を自ら評価するということは、恐らく実習前から模擬授業などでも繰り返し体験をしており、ある程度、慣れ親しんでいる可能性が推察される。一方、項目 75 は、Z（全調査とも平均値以下）に分類され、学生の難しいという意識が確認される。それ以外の 2 項目は、いずれも W に属し、実習経験により、意識が飛躍的に高まった項目である。実践が学びに繋がりがやすい項目だと考えられる。
- ・ 3 回とも平均値より低い結果だった項目には、項目 78 と 81 がある。いずれも、学生にとっては、難易度が高かったが、学習経験と共に着実に意識が高まったことから、結果として伸び率の高い項目に入った。
- ・ 反対に、3 回とも平均値よりも高かったものに、項目 5 と 16 がある。いずれも学生にとっては、難易度が低い項目だったようである。特に項目 16 は、実践後に飛躍的に得点を伸ばしていることが分かる。
- ・ 項目 64 は、W（1、2 回目にマイナス）に分類された。上記の項目 76 と同様に、ある程度の経験により、意識が高まる項目だと考えられる。
- ・ 項目 9 は、T に分類され、一回目調査では、平均値よりも低い結果であった。しかし、経験と共に、2 回目 3 回目調査では、意識が高まった項目である。自らの授業に関する自己評価については、いずれも経験と共に意識が高まりやすい傾向が見受けられる（項目 10 参照）。

1.5 チェックリストの調査結果から見た考察

- ・ 前回調査同様、全項目において、意識が有意に向上した。このことから、これらの 100 項目が教育実習生の成長を図るめやすとして、一定の妥当性が担保されたと考えられるのではないかな。
- ・ 今回 3 回調査をすることで、実習前にも、学生の意識が高まっていることが明らかになった。加えて、3 回調査の結果により、その項目が「できる」という意識の向上をもたらす要因が、学習によるものなのか、それとも現場における実践経験がより強い影響を与えるのかということに対する目安が得られたと考えられる。具体的には、パターン A と B の項目については、実習経験後に大幅に意識が向上している。一方パターン C は、実習により、それほど多く意識の変化は見られない。これらのことは、「英語科教育法」などの授業における指導順序を考慮する際の判断材料になるだろう。
- ・ 前回調査と今回調査で同様に伸び率の低かった項目は、主に ICT に関する項目と「評価」に関する項目であった。いずれの項目も、実際に実習にて経験する機会が限られていることが考えられる。経験により、いずれも、一定量の学びがあることは、前回調査においても確認されている。その反面、項目を絞るという観点からは、ICT と「評価」に関する項目は J-POSTL の項目からははずすことを検討しても良いかもしれない。
- ・ 現職英語教員対象に実施した J-POTL（本報告書参照）では、「文化」に関する項目は、「授業力」に関する項目に対し、総じて平均点が低かった。勤務年数ごとの比較においても、平均値の比較によると、若手がもっとも低く、ベテランが最も高いという結果だった。
- ・ 一方、実習生対象に実施した本調査における、「文化」をキーワードに含む項目（46 と 99）の結果をみると、項目 46 では、前回調査同様、S（全調査平均値以上）に分類され、難易度が低いという意識がみられた。それに対し、項目 99 では、実習後に難しさを実感するという成長が確認された。同じ実習生間で、項目間で回答に差が生じた理由は、項目 44 が 99 と比較して基本的な要件であるためなのか。文化指導に対する奥深さ、難しさを実感するようになるのは、経験を要するということの表れであるのか。更なる調査が必要であろう。

2. 学生用質問紙の調査結果

2.1 ポートフォリオの活用状況

項目 1 の結果（表 2-1 参照）、ポートフォリオを使用することで、約半数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。約 2 割の学生が「どちらともいえない」という回答で、「どちらかというと役立たなかった」、「役立たなかった」という学生も約 2 割いた。

表 2-1 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	9	19.6
4・どちらかというと役立った	15	32.6
3・どちらともいえない	11	23.9
2・どちらかというと役立たなかった	6	13.0
1・役立たなかった	5	10.9
合計	46	100

項目 2 の結果によれば（表 2-2 参照）、約 7 割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、比較的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 2-2 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	14	30.4
4・どちらかというとできた	19	41.3
3・どちらともいえない	5	10.9
2・どちらかというとできなかった	4	8.7
1・できなかった	4	8.7
合計	46	100

項目 3 では（表 2-3 参照）、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 35%程度であり、活用できていない学生も 37%いた。

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、12 件の回答が得られた。理由として、別の資料を活用したこと、記入を忘れてしまったこと、活用する時間や機会がなかったこと、指導教員が管理していたことなどが挙げられた。以上の記述から、ポートフォリオの意義や活用方法について十分に理解されておらず、ポートフォリオの有用性が実感できず、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うと考えられる。

表 2-3 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	1	2.2
4-どちらかというとできた	15	32.6
3-どちらともいえない	13	28.2
2-どちらかというとできなかった	5	10.9
1-できなかった	12	26.1
合計	46	100

2.2 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。

2.2.1 「自分自身について」

項目 5(1)において、「自分自身について」は、4 割以上の学生が「使いやすかった」、「どちらかというと使いやすかった」と回答したが、5 割は「どちらともいえない」という回答であった（表 2-4 参照）。「どちらともいえない」という回答者には理由を尋ねていないが、使用しなかったために回答していない学生もいると考えられる。

表 2-4 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	4	8.7
4-どちらかというと使いやすかった	16	34.8
3-どちらともいえない	23	50.0
2-どちらかというと使いにくかった	0	0
1-使いにくかった	3	6.5
合計	46	100

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（過去の学習経験、教職課程に対する期待、教育実習に臨む前の期待と不安、教師の資質能力）についてどのようなことを記入していたか提示する。

項目 5 (1) ③では、「過去の英語学習経験」に記述した内容について尋ね、38 件の回答があった。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ことが求められていた。38 件の記述を内容ごとにさらに分けたところ 48 件となった。48 件のうち、「過去に受けてきた授業」のような抽象的な内容を除外し、33 件を分析対象とした（良かった内容が 24 件、良くなかった内容が 9 件）。約 7 割（16 件）の良かった内容が、コミュニケーション能力の育成及び音声面に関わる指導であった。具体的には、ALT に学んだことが 4 件、留学経験が 4 件、音読が 3 件、歌の指導が 3 件、発音指導が 1 件、プレゼンテーションの指導が 1 件であった。一方、良くなかった内容については、本文を訳すのみ、テープを聞くのみ、教科書ガイドに沿った授業など、教師の工夫が十分にされていない単調な授業が 4 件、コミュニケーション能力育成及び音声面に関わる指導の欠如が 3 件、文法あるいは教科書全文の暗記が 2 件挙げられた。

項目 5 (1) ④では、「教職課程に対する期待」に記述した内容について尋ね、36 件の回答があった。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なりたいか、書くことが求められていた。36 件の記述を内容ごとにさらに分けたところ 43 件となった。43 件のうち、「教育について考えるための土台」のような抽象的な内容を除外し、35 件を分析対象とした。

記述は大きく分けて、授業に関すること（15 件）、教職に関すること（12 件）、英語教授、英語力に関すること（8 件）の 3 分野に分類された。授業に関することについては、「授業の具体例や実践方法を身につけたい」、「実際に子供たちの前で授業をしっかりとできるようになりたい」など授業実践力の向上（6 件）が挙げられた。次に、「生徒が興味・関心をもって参加できる授業ができるようになりたい」など生徒の興味を喚起すること（5 件）が挙げられた。他に、分かりやすい授業ができるようになること（3 件）、生徒の実態に合わせた授業ができるようになること（1 件）が挙げられた。教職に関することについては、自己の成長（4 件）、教育現場の実状を知ること（4 件）、生徒を理解すること（3 件）、教える難しさを知ること（1 件）が挙げられた。英語教授、英語力に関することは、コミュニケーション能力の育成（2 件）、英語力の向上（2 件）、英語教授法の知識を深めること（1 件）、英語教授法を身につけること（1 件）、英語の楽しさを伝えること（1 件）、生徒の英語力を向上させること（1 件）が挙げられた。

項目 5 (1) ⑤では、「教育実習に望む前の期待と不安」に記述した内容について尋ね、35 件の回答があった。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ことが求められていた。35 件の記述を内容ごとにさらに分けたところ 48 件となった。48 件のうち、期待と不安の区別が分かる 43 件（期待 11 件、不安 31 件）を分析対象とした。

期待することとして、生徒と関われること（7 件）、生徒の授業での反応（2 件）、現場を知ること（2 件）が挙げられた。不安に思っていることとして、授業実践に関することが 17 件あり、実践自体への不安（5 件）、英語で授業を行うこと（2 件）、楽しい授業ができること（2 件）、分かりやすい授業ができること（2 件）、生徒の実態に合わせた授業ができること（1 件）などが含まれていた。その他に、生徒との関わりに関すること（9 件）、学級

経営（1件）、学習指導案の書き方（1件）などがあった。

項目 5（1）⑥では、「教師の資質能力」に記述した内容について尋ね、26 件の回答があった。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、複数書くことが求められていた。26 件の記述を、内容ごとにさらに分けたところ 34 件となった。34 件のうち、17 件は生徒理解（7 件）、コミュニケーション能力（5 件）、生徒への配慮（3 件）などの教職としての適性で、9 件は英語スピーキング力や適切な発音ができるなど英語運用能力に関するものであった。残りは、洞察力、明るさなどの人格・性格の適性（5 件）と、生徒の実態に合わせた授業ができるなど、授業で求められる資質能力（4 件）であった。

2.2.2 振り返りのためのチェックリスト

項目 5(2)において、「振り返りのためのチェックリスト」は、5 割弱の学生が使いやすかった、「どちらかというとき使いやすかった」と回答したが、4 割強は「どちらともいえない」という回答であった（表 2-5 参照）。使いにくいと答えた学生は、2 名のみで、その理由として「項目が多く似通った項目が何回もあるので面倒」という回答があった。本調査では、調査という目的のために、100 項目を一度にチェックすることが 3 回求められていたため、チェックリストの各記述文について深く考察できず、振り返りの意味について十分に理解することができなかったと推察できる。

表 2-5 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	7	15.2
4-どちらかというとき使いやすかった	15	32.6
3-どちらともいえない	20	43.6
2-どちらかというとき使いにくかった	0	0
1-使いにくかった	2	4.3
無回答	2	4.3
合計	46	100

2.2.3 個人学習・実践記録表

項目 5(3)において、「個人学習・実践記録表」は、37%の学生が使いやすかった、「どちらかというとき使いやすかった」と回答したが、5 割は「どちらともいえない」という回答であった。使いにくかった」と答えた学生は、2 名のみで、その理由は記述されていなかった（表 2-6 参照）。

「個人学習・実践記録表」に記述した内容について、回答者にとって特に重要と思われるものをいくつか挙げてもらったところ、25 件の回答があった。25 件の記述を内容ごとに

さらに分けたところ 37 件となった。そのうち、多かったのが、模擬授業に関すること（13 件）、資格試験に関すること（12 件）で、その他に教育実習に関すること（3 件）、学校でのボランティア経験（1 件）、塾での英語指導経験（1 件）が含まれていた。

表 2-6 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	3	6.5
4-どちらかというと使いやすかった	14	30.5
3-どちらともいえない	23	50.0
2-どちらかというと使いにくかった	0	0
1-使いにくかった	2	4.3
無回答	4	8.7
合計	46	100

2.3 ポートフォリオを教員に見てもらう機会と履修者同士で話し合う機会

項目 6 で、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ったか（最後の提出は除く）どうか尋ねたところ、8 割以上がなかったと回答した（表 2-7 参照）。

表 2-7 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	1	2.2
2-1~2 回あった	4	8.7
1-なかった	39	84.8
無回答	2	4.3
合計	46	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、8 割以上が 1 回もなかったと回答した（表 2-8 参照）。

項目 6 と 7 の結果から、ポートフォリオをどのように活用するかは、各学生に委ねられていたといえる。

表 2-8 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	5	10.9
1・なかった	39	84.8
無回答	2	4.3
合計	46	100

2.4 ポートフォリオ受領時と活用後の意識

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、35 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、6 割以上（21 件）がポートフォリオに対して否定的な意見であった。そのうち 14 件はポートフォリオ使用の負担感に関するもので、7 件はポートフォリオの意義や活用法への疑問に関するものであった。肯定的な意見は 10 件あり、活用への意欲に関するものが 5 件、自己の変化への期待が 2 件、ポートフォリオへの関心が 2 件、振り返りの重要性への認識が 1 件であった。他にポートフォリオには直接関係ないが、教育実習への期待や不安を感じたものが 4 件あった。

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、34 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、約 7 割（23 件）の学生がポートフォリオの活用に関し肯定的な意見を述べた。具体的には自己の成長・変化の認識（10 件）、振り返りの良い機会（10 件）、ポートフォリオの内容の重要性の認識（3 件）であった。一方で、約 2 割（7 件）は活用しきれなかったと回答した。ポートフォリオ受領時には否定的な意見が多かったが、活用することで、その利点や意義を体感したものが増えたといえる。

2.5 ポートフォリオの利点と改善点

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、34 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、振り返りができたことが 11 件、自己の成長や変化が感じられたことが 9 件、自己分析や気づきにつながったことが 8 件であった。その他に教師の資質能力の把握（3 件）、記録ができたこと（1 件）、目標設定が可能なこと（1 件）、解説から学ぶこと（1 件）が挙げられた。ポートフォリオに記録をすることで、成長の軌跡が可視化され、成長や変化を実感しやすくなったと推測できる。

項目 11 で、ポートフォリオで改善すべき点について尋ねたところ、12 件の記述があった。そのうち、5 件はチェックリストの項目の多さと判断の難しさに関するものであった。本調査では、100 項目を一度にチェックをしないといけなかったことは、学生に負担に感じられたと推測できる。また、調査という目的のために 5 段階での評価が求められていたため、各項目を振り返り、その意味を考えるとという本来のチェックリストの目的が十分に理解さ

れていなかったといえる。次に活用機会のなさ（4件）が挙げられた。項目6，7の結果からも分かるように、ポートフォリオの活用が各自に委ねられていたため、活用する機会が見いだせなかったといえる。また、これに関連して、負担を感じたり（1件）、フィードバックがないこと（1件）などにより、活用の意義が見いだせない（1件）という状況にもつながったのであろう。

3. 学生質問紙の結果からみた考察と今後の課題

3.1 考察

- ・ 本ポートフォリオの使用により、約半数の学生が英語教師に求められる専門的な能力を理解し、7割の学生がポートフォリオを通して振り返ることができた。本結果は、第1期経年調査結果と比べると、それぞれ1割程度低い割合だが、ポートフォリオの効果は認められる。
- ・ ポートフォリオ受領時にはその効果や意義について懐疑的であったり、負担に感じた学生が6割いたが、活用後では7割の学生が肯定的な利点を述べている。この傾向は、第1期経年調査結果と同様であり、ポートフォリオの使用により、多くの学生が効果を実感したといえる。
- ・ ポートフォリオ活用の効果として、第1期及び本調査とも、「振り返りの機会」、「自己分析・気づき」、「成長・変化の確認」が主要なキーワードとして浮かび上がった。したがって、成長を促すツールとしての本ポートフォリオの目的は達成されている。
- ・ ポートフォリオを活用できた学生は、第1期経年調査で4割、本調査では3割強にとどまっている。第1期、本調査とも、教師のフィードバックや履修者同士で話し合う機会ほとんどなく、ポートフォリオを渡して、活用方法を各自の裁量に任せるだけでは、活用に限界があることは明らかである。
- ・ 本ポートフォリオ自体の効果は履修生に実感されているが、「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・記録表」についての各セクションの使いやすさについては、第1期及び本調査とも、「どちらともいえない」と回答している層が3～5割存在した。この結果は、上記にも関連し、それぞれのセクションを具体的にどのように使用すればよいか分からず、活用しきれなかったと推測できる。
- ・ 各セクションのうち、ポートフォリオの核となるチェックリストについては、「項目が多すぎる」、「評価の基準が分からない」という意見があった。本調査では、英語授業力の項目の難易度を明らかにするという目的があったため、100項目を一度に3回、5段階の数値で判断することが求められた。この使用法は、必ずしも本来の目的である振り返りを十分に促すものではないため、活用のあり方について注意が必要である。
- ・ 本調査では、チェックリストの項目の解説を加えた版を配布したが、解説について言及した記述は1件だけであった。チェックリストの項目の解説の活用方法について考える

必要がある。

3.2 今後の課題

- ・ 既存のカリキュラムの中で、教員及び学生がポートフォリオをどのように活用すればよいのか、具体的な活用事例を収集し、提示することが必要である。特に、効果的な活用のための教員の指導方法について十分な理解を促すべきである。
- ・ 第1期及び本調査によりポートフォリオの効果については認められたので、今後は活用方法や指導効果について、履修生への記述式アンケートやインタビューなどにより、クラスルームリサーチを行っていく必要がある。
- ・ 本ポートフォリオの核となるのはチェックリストである。EPOSTLの記述文を日本へ文脈化する際、削除や統合が行われた。今後日本版ポートフォリオ（J-POSTL）のさらなる普及にあたり、それらが妥当であったか、チェックリストの記述文の再精査が必要である。今後検討の結果、記述文が増える可能性もありうるだろう。

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）

JACET 教育問題研究会(2011).『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』（平成 22 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(2012).『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』（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）

第4章 寄稿：ドイツ教師教育の最新動向

Wendelgard Sassnick-Lotsch（伊東弥香訳）

グローバル化は全ての社会に様々な形で影響を与える。流動性と移住によって、ドイツは極めて多様な社会になっている。ドイツ政府（DESI、2008 など）や OECD の調査によると、ドイツの就学児童・生徒の学習は、必要とされているほどはうまく達成されていないことが示されている。このことは、教育政策において様々な結果をもたらすことになった。その1つが教師教育変革の始まりであり、児童・生徒の学習進歩の主要な要因は教師であるという事実に起因している。ノルト・ライン・ウェストファーレン州における新しい教師教育モデルはその一例である。

従来の教育理論では、指導者は教えることが任務であり、学習者は受け身の、受容的な役割を担っていた。多くの教育専門家にとって、このような考え方は構成主義と呼ばれる学習理論に取って替わられてきている。構成主義理論における学習は、学習者が与えられたインプットをただ単純に真似て、再現することを意味しているのではない。反対に、構成主義は、学習者達自身がすでに知っていることを土台にして、彼らの理解を構築することが重要視される。構成主義では、学習者こそが自らの知識を積極的に構築することによって、学習進歩における中心的役割を担っているのである。

新しい教師教育モデルは人間主義的なアプローチも取り入れている。このことは、学習者が教授と学習の両過程の中核あることを意味する。この場合もやはり、学習とは、ダイナミックな過程、つまり、学習者により実行される活動であると見なされている。教師トレーニングにおいては、研修生達の個々の学習ストラテジーのみならず、ニーズや興味もトレーニング・コースの間に考慮され、尊重されなければならない。その結果、研修生自身も学習過程に責任を持つ担い手にならなければいけない。意思決定の際には、教師トレーナーの考えのみならず、研修生の意見が同様に重要になる。ドイツの教師教育基準のフレームワークのもとで、研修生達は自分自身の学びに対して応分の責任が求められている。教師トレーニングの過程において、もし研修生達が平等な学びのパートナーかつ中核であれば、彼らは自信を持ってそれぞれの独創的な方法を提案し、自らの教授目的を遂行することができるだろう。また、いつでも批判的な省察ができるようになるだろう。

批判的な省察とは、ある特定の目的のために、人が過去の活動を想起し、考察し、評価する活動、あるいは過程のことである。この目的には、授業の計画、メディアの使用、学習者の活動の成果に対する評価などがある。言い換えれば、教授の過程の全てに関するものを指している。例えば、現在の教師トレーニングでは、ドイツの若い教師研修生達は、幼い学習者達に時間の言い方を教えることが想像していた以上に難しいことに気づくであろう。大きな時計を教室に持って行き、時計の針を前後に動かすだけでは決して十分ではないのである。研修生達自身は、何年も前に受けた初めての英語授業でこのように学んだかもしれないが、今、この「方法（HOW）」ではうまくいかなくなっている授業がたくさん

ある。数年間にこのような状況が起こった際に、私達は「理由（WHY）」を明らかにしようとし、英語で時間の言い方に四苦八苦する生徒達をよく観察してみると、ドイツ語でも時間が言えないことが分かったのである。その原因は、デジタル時計の発明であった。生徒達にとって、デジタル時計で時間は言えるが、教室に持ち込まれた針つきの旧式アナログ時計は手に負えないものだったのである。ジョン・ハッティ（John Hattie）は、就学児童・生徒の学習成果への影響について *Visible Learning* (2008) を著した。本書はエビデンスに基づき、学校での学習成果を高めるために一体何が有効であるかをまとめた調査の集大成である。ハッティによれば、熟練した教師は、常に同僚とともに自分達のティーチングをいかに向上させ、変化させることができるかを語り合う、「省察的実践家（リフレクティブ・プラクティショナー）」である。

常に変容する社会の中で、教師は生涯学習に対する心構えが必要である。ドイツの新しい教師教育モデルは、教職課程、研修、専門職教育の各段階に一貫性を持たせることによって生涯学習の枠組みを構築することを目的としている。教職に就くということは、社会的で、相互的な作業である。リフレクティブなティーチングは新しいモデルの要である。

ヨーロッパ諸国の多くが抱える教師教育の課題の1つは、研究とティーチングの実践の明確な関連性（因果関係）を確立することである。教職履修生と指導教員は、省察的実践家になるために、短期的にも長期的にも教師として成長できるようにこの関連性を確立しなければならない。研究者達は、理論とティーチングの実践を一体化させるような教師教育モデルを支持している。このことは、教職履修生が学校で教師としての実践的経験を積むことによって、系統的な省察を始めるということに特徴づけられる。その結果、ドイツの最新の教師教育モデルでは、4週間の教育実習を求めている。最終的には教育実習校スタッフの一人と専門的な議論をかわすことができるようになるのである。さらに、自己評価の過程を通して、教師を目指す者は、将来、教師になった時に不可欠である自分自身の資質について知るべきである。なぜならば、成功を収める専門職にとって確かな基盤となるようないくつかの特性が研究によって明らかにされているからである。これら全ては、大学進学に関する最終判断の前に行われなければならない。大学での履修期間10セメスターでは、学士号取得のための第1セメスターでの4週間や、修士号取得期間のうちの5ヶ月間実習など、異なる教育実習が行われる。

この実習期間中、教職履修生達は教育実習校に週4日間通う。彼らは、教育学や教授法の知識と、一方で教科の必要事項を基本として授業を計画、実践、評価する。また、児童・生徒の進歩を評価したり、極めて多様性に富む教室における生徒の特定ニーズを究明したり、可能な限り生徒一人ひとりの成長の手助けをする方法を見つけ出すことに関する洞察を得る。人間や組織との協調は学校生活で不可欠な要素であるが、それらについても学ぶ。学校現場での実践的な経験によって、教育実習生が批判的な省察の姿勢を身に付け、理論と実践を結びつけるようになることが期待されている。

大学での課程を終えると、教職履修生達は18ヶ月間の現職教員のための研修段階に進む。研修の最後には、試験官の審査による模擬授業2回と口頭試験1回から成る3部構成の国

家試験を受ける。研修教員としての期間中、彼らはパーソナル・メンター役のスタッフ・メンバーと過ごす。通常、このメンターは学校のベテラン教員で、研修教員の学校現場での実践計画を立て、質保証を任されている。研修教員は、教員トレーナー達によるセミナーに週1回参加し、ここでも理論とティーチングの実践をつなぐための試みが行われる。

分析、リフレクティブ・ティーチング、ビデオ録画によるロール・プレイを用いた「実験室体験」として模擬授業の段階を踏むこともある。研修教員は、同僚同士でミニ授業や授業後のディスカッションを行う。教員トレーナー達は、研修教員の学校を訪問し、彼らの実践を観察した上で、指導にあたる。新しい教師教育モデルは、教師自らが職能開発に責任を持つことのできる能力の向上を目的としている。教職履修生達は、最初から履修の自己の成長をポートフォリオに記録する。現時点において、このポートフォリオはEPOSTLのような公式なものではなく、地域によっても異なるが、将来的にこの状況は変わるであろう。研修期間の初期にEPOSTLについて学んだ研修教員は、ドイツの教師教育基準がいかにヨーロッパの基準と一致しているかを検証することに関心を持っている。研修教員の中には、彼らのメンターや教員トレーナーとのディスカッションを始めるためのツールとしてEPOSTLを使う者もいる。このような場合、EPOSTLは研修教員達が生涯学習の中で、省察的実践家になるための下支えになるものである。

References

- Career Counselling for Teachers: <http://www.cct-austria.at/cct/> (Download 23.12.2012).
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Beltz, Weinheim 2008.
- Hattie, John (2008): Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta Analyses Relating to Achievement. London and New York: Routledge.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen - Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010): Lehrerausbildungsgesetz LABG. Fassung vom 12.05.2009, <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht> (30.11.2011).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2011): Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen, http://www.zfsl-krefeld.nrw.de/Seminar_BK/Download/Kerncurriculum_2011.pdf. (30.11.2011).

【補遺 1】 現職英語教員の授業力に関する意識調査

共同企画・調査（2012 年 5～6 月）

大学英語教育学会 教育問題研究会

早稲田大学 神保尚武科研(基盤(B))

京都大学 西山教行科研(基盤(A))

本調査は、英語教師の成長のための「授業力のめやす」を策定することを目的として行われるものです。この質問紙は 3 部で構成されています。第 1 部は回答者の「基礎データ」、第 2 部は「授業力のめやす」に関する項目、第 3 部は「異文化能力の育成や自律を促す取り組みに対する意識」に関する項目です。質問項目が多岐にわたり恐縮ですが、各部の指示に従い、ご回答くださいますようお願い申し上げます。

基礎データ

- ・ 1.～3.については、当てはまる項目を1つだけ☑してください。
- ・ 4.については勤務校の都道府県名をお書きください。
- ・ 5.については「ある」を選んだ場合のみ指示に従ってお答えください。

1. 勤務校の種類

☐中学校 ☐高等学校 ☐中・高一貫校 ☐小・中一貫校

2. 勤務校の設立形態

☐公立 ☐国立 ☐私立

3. 教職としての勤務年数

☐5 年未満 ☐5～10 年目 ☐11～15 年目 ☐16～20 年目
☐21～25 年目 ☐26～30 年目 ☐31～35 年目 ☐36 年目以上

4. 現在の勤務校の所在地

都道府県名を右の下線部にお書きください。 _____

5. 海外研修・留学などの経験（☐ある ☐ない）

- ・ 「ある」を選んだ場合には、下の(1)～(3)のうち当てはまる項目を1つだけ☑してください。
- ・ (1)あるいは(2)に☑した場合はそれぞれ下位項目のうち1つを選んで☑してください。
- ・ (3)の「その他の海外生活経験など」を選んだ場合はその内容を簡潔にお書きください。
☐ (1)海外研修(期間: ☐1 か月以上 3 か月未満, ☐3 か月以上 6 か月未満, ☐6 か月以上 1 年未満)
☐ (2)海外留学(形態: ☐学部留学, ☐大学院留学(1 年程度), ☐大学院留学(学位取得))
☐ (3)その他の海外生活経験など ()

英語教師の成長のための「授業力のめやす」に関する調査

次の記述文リストは、現職の英語教師が自分の授業実践を振り返り、自己評価するための指標として試作されたものです。これらの項目は、自己評価とともに同僚などとの協働による診断的評価、あるいは、形成的評価として、教職のキャリア全体を通して利用されることが期待されています。この趣旨をご理解の上、各記述文が現職英語教員の到達すべき「授業力のめやす」として妥当かどうかに関して、以下の段階であてはまる数字に○を付けてください。

5	4	3	2	1
妥当である	ある程度妥当である	どちらともいえない	あまり妥当ではない	妥当ではない

参考までに、本リストの姉妹版である「言語教育履修生（初任者も含む）のためのポートフォリオ」, 2009 年大学英語教育学会教育問題研究会開発）に含まれているリストを同封しました。回答の際の判断材料にご利用ください。

【記述文リスト】

1. 学習指導要領に従って、英語科教育課程や年間指導計画をたてることができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

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、その適切性を判断できる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

3. 学習者の教育に関する問題や自身の教授法について、自らの実践を振り返り（ながら）、授業改善ができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

4. 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設定することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

5. 場面により（電話での応答、交渉、スピーチ、など）言語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なスピーキング活動を設定することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

6. 学習者が対話に参加したり、自分から対話を始めたり、適切に応答したりする活動を設定することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

7. 対話の際に必要なコミュニケーションストラテジー（理解度の確認の質問, 言い換え, 簡単な表現, など）を学習者が使えるように支援できる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

8. 文章の種類（手紙, 物語, レポート, など）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なライティング活動を設定することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

9. ライティング活動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, など）を用いることができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

10. 学習者が自分自身で書いた文章を検討し, 改善することができるように支援できる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

11. ライティング活動をスムーズに行うために, 学習者同士の相互評価を用いることができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

12. リーディングやリスニング活動において, 学習者が新出単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。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

13. リスニングと他のスキルの懸け橋となる様々なポスト・リスニング活動を設定することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

14. 学習者がクリティカルに読むスキル（気づき, 解釈, 分析, など）を身につけるよう支援できる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

15. 文法事項を様々な方法（教師が例を提示する, 学習者自身に文法構造を気づかせる, など）で導入したり学習者に使用させたりすることができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

16. 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設定することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

17. 立場や場面にふさわしい言語使用能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動（ロールプレイ, 場面設定での活動, など）を設定することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

18. 学習者の能力や興味に応じて, 適切な ICT を使った教材を選び, 活用できる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

19. 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。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

20. 個人活動からペア・グループ活動,ペア・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。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

21. 既習あるいは未習を問わず,学習者の習熟度やニーズに応じて,言語材料や話題を提供することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

22. 学習者のニーズや活動の種類など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,指導者, など)

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

23. 英語の教科内容や勉強の方法などを,英語を使って指導することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

24. 教室で使用されている英語の理解が困難な学習者に対して,適切な方法で指導することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

25. 学習者の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ,活用できるように支援することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

26. プレゼンテーションソフトを用いて学習者が英語で発表ができるように支援することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

27. 学習効果を高めるような特別活動の必要性を認識し,状況に応じてそれらの活動を設定することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

28. 関係者と協力し国際交流推進の手助けができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

29. 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。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

30. 個人学習と協働学習に関する学習者の能力をそれぞれ個別に評価することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

31. 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)

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

注: 形成的評価とは指導の途中で、それまでの内容を学習者がどの程度理解しているか把握し、その後の学習に役立てるために評価することである。

32. 妥当性のある評価尺度を使って、学習者の学習成果を評価することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

33. 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。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

34. 学習者が自分の目標を立て、自分の学習活動を評価できるように支援することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

35. 学習者がクラスメイトと互いに評価しあうことができるように手助けすることができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

36. 情報の種類にかかわらず、言外の意味を含む話し言葉を理解する学習者の能力を評価することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

37. 情報の種類にかかわらず、言外の意味を含む書き言葉を理解する学習者の能力を評価することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

38. 内容、使用の適切さ、正確さ、流暢さ、さらに会話を円滑に進めるためのストラテジーなどの観点に従って、学習者の会話能力を評価することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

39. 内容、使用の適切さ、正確さ、さらに対応の適切さなどの観点に従って、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。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

40. 異文化に関する学習者の知識や態度を評価することができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

41. 学習者の誤りに対して、授業の流れやコミュニケーション活動の妨げにならないような対処をすることができる。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

異文化能力の育成と自律を促す取り組みについての意識調査

異文化と自律をキーワードに、主に言語能力以外の言語教育の授業力に関わる内容についてお尋ねします。ここで扱う項目は、第 2 部の記述文と多少重なると思われる項目がありますが、日本では今のところほとんど実践されていないと考えられるものです。しかし、今回の調査で全国的な取り組みの可能性を検討し、今後の言語教育の方向を提言するための源泉といたしますので、是非ともご協力ください。ご回答は以下の段階であてはまる数字に○を付けてください。

なお、ご回答の際、各項目の内容について指導のご経験がない場合でも、指導を想定してその可能性をお答えください。

5	4	3	2	1
できる	ある程度 できる	どちらとも いえない	あまりよく できない	できない

1. 異文化能力の育成に関する事項

- 1) 外国人留学生、移民の子弟、帰国生など文化背景や学習経験の異なる学習者によって構成されたクラスで教える場合、クラスの多様性の価値を理解し、それを活用すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 2) 生徒に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章、教材、あるいは活動を選ぶこと。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 3) 文化、価値観、考え方などが異なる他者を生徒に理解させるために役立つ、様々な種類の文章、教材、そして活動を設定すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 4) 生徒が自分のステレオタイプの文化観、価値観、考え方に気づき、それを見直すことができるような多様な種類の文章、教材、活動を選ぶこと。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 5) 授業外でインターネットや電子メールなどを用いて、英語が使用されている地域、人々、文化などについての調べ学習を支援すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 6) 学習者に異文化への気づきを促す様々な種類の文章、教材、活動を選ぶこと。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 7) 修学旅行、国際交流・国際協力活動の学習結果を評価すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 8) 異文化に接した時に、適切に対応し行動できる生徒の能力を評価すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

2. 自律を促す取り組みに関する事項

- 1) 教材、授業内容、授業の進め方などに関して、生徒と相談の上、彼らの意見も取り入れた計画を作成し、それを授業で実践すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 2) 生徒に対して、自分自身や他の生徒のために自主教材を作成するよう指導し、それを使って授業を実践すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 3) 生徒が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 4) 生徒が自分の学習過程や学習スタイルを振り返り、学習ストラテジーや学習スキルを向上させるのに役立つような様々な活動を設定すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 5) 生徒の意見を取り入れて、宿題の内容、種類、量などを決めること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 6) ねらいや目的に応じてプロジェクト型学習を計画し実施すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

注：プロジェクト型学習とは学習者が通常グループ単位で、実社会と関係のあるテーマに主体的に取り組む、成果を発表や作品などの形で確認する活動である。学習者の思考力、協働作業力、判断力など幅広い認知力育成がねらいとされる。

- 7) プロジェクト型学習の様々な段階で、生徒を適切に支援すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 8) 生徒と協力してプロジェクト型学習の過程と結果を評価すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

- 9) 生徒にポートフォリオを作成させるための具体的な目標や目的を設定すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

注：ポートフォリオとは学習者が自らの学習の振り返りを行い、学習過程を認識し、フィードバックを得るなど学習に役立てるために、提出物や学習成果を集め、記録したものである。

- 10) 生徒にポートフォリオを作成させるための指導計画を立てること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

11) 生徒にポートフォリオを適切に使えるように指導し,建設的なフィードバックを与えること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

12) ポートフォリオに関して生徒が自己評価をしたり,クラスメイトと互いに評価しあう活動を奨励すること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

13) ウェブ上で,ディスカッションフォーラムやホームページなど様々な学習活動の場を設定して,生徒に活用させること。

5	4	3	2	1
---	---	---	---	---

ご協力ありがとうございました。

【補遺 2】 全国調査結果度数分布表

2. 英語教師の成長のための「授業力のめやす」に関する調査

1. 学習指導要領に従って、英語科教育課程や年間指導計画をたてることができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	21	.4	.4	.4
	妥当ではない	35	.6	.6	1.0
	あまり妥当ではない	235	4.2	4.2	5.1
	どちらとも言えない	969	17.1	17.1	22.3
	ある程度妥当である	2714	48.0	48.0	70.2
	妥当である	1684	29.8	29.8	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

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、その適切性を判断できる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	53	.9	.9	.9
	妥当ではない	67	1.2	1.2	2.1
	あまり妥当ではない	370	6.5	6.5	8.7
	どちらとも言えない	1912	33.8	33.8	42.5
	ある程度妥当である	2618	46.3	46.3	88.7
	妥当である	638	11.3	11.3	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

3. 学習者の教育に関する問題や自身の教授法について、自らの実践を振り返り（ながら）、授業改善ができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	25	.4	.4	.4
	妥当ではない	3	.1	.1	.5
	あまり妥当ではない	56	1.0	1.0	1.5
	どちらとも言えない	462	8.2	8.2	9.7
	ある程度妥当である	2884	51.0	51.0	60.6
	妥当である	2228	39.4	39.4	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

4. 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設定することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	36	0.6	0.6	0.6
	妥当ではない	26	0.5	0.5	1.1
	あまり妥当ではない	338	6.0	6.0	7.1
	どちらとも言えない	1234	21.8	21.8	28.9
	ある程度妥当である	2679	47.3	47.3	76.2
	妥当である	1345	23.8	23.8	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

5. 場面により（電話での応答、交渉、スピーチ、など）言語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なスピーキング活動を設定することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	27	0.5	0.5	0.5
	妥当ではない	42	0.7	0.7	1.2
	あまり妥当ではない	439	7.8	7.8	9.0
	どちらとも言えない	1441	25.5	25.5	34.4
	ある程度妥当である	2587	45.7	45.7	80.2
	妥当である	1122	19.8	19.8	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

6. 学習者が対話に参加したり、自分から対話を始めたり、適切に応答したりする活動を設定することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	26	0.5	0.5	0.5
	妥当ではない	30	0.5	0.5	1.0
	あまり妥当ではない	345	6.1	6.1	7.1
	どちらとも言えない	1128	19.9	19.9	27.0
	ある程度妥当である	2689	47.5	47.5	74.5
	妥当である	1440	25.5	25.5	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

7. 対話の際に必要なコミュニケーションストラテジー（理解度の確認の質問、言い換え、簡単な表現、など）を学習者が使えるように支援できる。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	33	0.6	0.6	0.6
	妥当ではない	24	0.4	0.4	1.0
	あまり妥当ではない	354	6.3	6.3	7.3
	どちらとも言えない	1305	23.1	23.1	30.3
	ある程度妥当である	2692	47.6	47.6	77.9
	妥当である	1250	22.1	22.1	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

8. 文章の種類（手紙、物語、レポート、など）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なライティング活動を設定することができる。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	39	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	55	1.0	1.0	1.7
	あまり妥当ではない	516	9.1	9.1	10.8
	どちらとも言えない	1501	26.5	26.5	37.3
	ある程度妥当である	2582	45.6	45.6	82.9
	妥当である	965	17.1	17.1	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

9. ライティング活動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、など）を用いることができる。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	28	0.5	0.5	0.5
	妥当ではない	71	1.3	1.3	1.7
	あまり妥当ではない	604	10.7	10.7	12.4
	どちらとも言えない	1716	30.3	30.3	42.8
	ある程度妥当である	2240	39.6	39.6	82.3
	妥当である	999	17.7	17.7	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

10. 学習者が自分自身で書いた文章を検討し、改善することができるように支援できる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	35	0.6	0.6	0.6
	妥当ではない	41	0.7	0.7	1.3
	あまり妥当ではない	438	7.7	7.7	9.1
	どちらとも言えない	1306	23.1	23.1	32.2
	ある程度妥当である	2643	46.7	46.7	78.9
	妥当である	1195	21.1	21.1	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

11. ライティング活動をスムーズに行うために、学習者同士の相互評価を用いることができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	40	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	119	2.1	2.1	2.8
	あまり妥当ではない	797	14.1	14.1	16.9
	どちらとも言えない	2000	35.3	35.3	52.2
	ある程度妥当である	2043	36.1	36.1	88.4
	妥当である	658	11.6	11.6	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

12. リーディングやリスニング活動において、学習者が新出単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。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	32	0.6	0.6	0.6
	妥当ではない	34	0.6	0.6	1.2
	あまり妥当ではない	415	7.3	7.3	8.5
	どちらとも言えない	1527	27.0	27.0	35.5
	ある程度妥当である	2625	46.4	46.4	81.9
	妥当である	1025	18.1	18.1	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

13. リスニングと他のスキルの懸け橋となる様々なポスト・リスニング活動を設定することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	37	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	117	2.1	2.1	2.7
	あまり妥当ではない	711	12.6	12.6	15.3
	どちらとも言えない	2029	35.9	35.9	51.1
	ある程度妥当である	2052	36.3	36.3	87.4
	妥当である	712	12.6	12.6	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

14. 学習者がクリティカルに読むスキル（気づき、解釈、分析、など）を身につけるよう支援できる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	31	0.5	0.5	0.5
	妥当ではない	76	1.3	1.3	1.9
	あまり妥当ではない	617	10.9	10.9	12.8
	どちらとも言えない	1934	34.2	34.2	47.0
	ある程度妥当である	2157	38.1	38.1	85.1
	妥当である	843	14.9	14.9	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

15. 文法事項 を様々な方法（教師が例を提示する、学習者自身に文法構造を気づかせる、など）で導入したり学習者に使用させたりすることができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	27	0.5	0.5	0.5
	妥当ではない	12	0.2	0.2	0.7
	あまり妥当ではない	98	1.7	1.7	2.4
	どちらとも言えない	676	11.9	11.9	14.4
	ある程度妥当である	2758	48.7	48.7	63.1
	妥当である	2087	36.9	36.9	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

16. 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設定することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	24	0.4	0.4	0.4
	妥当ではない	16	0.3	0.3	0.7
	あまり妥当ではない	164	2.9	2.9	3.6
	どちらとも言えない	1016	18.0	18.0	21.6
	ある程度妥当である	2756	48.7	48.7	70.3
	妥当である	1682	29.7	29.7	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

17. 立場や場面にふさわしい言語使用能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動（ロールプレイ、場面設定での活動、など）を設定することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	25	0.4	0.4	0.4
	妥当ではない	33	0.6	0.6	1.0
	あまり妥当ではない	252	4.5	4.5	5.5
	どちらとも言えない	1160	20.5	20.5	26.0
	ある程度妥当である	2706	47.8	47.8	73.8
	妥当である	1482	26.2	26.2	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

18. 学習者の能力や興味に応じて、適切な ICT を使った教材を選び、活用できる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	43	0.8	0.8	0.8
	妥当ではない	214	3.8	3.8	4.5
	あまり妥当ではない	874	15.4	15.4	20.0
	どちらとも言えない	1905	33.7	33.7	53.7
	ある程度妥当である	1826	32.3	32.3	85.9
	妥当である	796	14.1	14.1	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

19. 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。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	58	1.0	1.0	1.0
	妥当ではない	496	8.8	8.8	9.8
	あまり妥当ではない	1368	24.2	24.2	34.0
	どちらとも言えない	2078	36.7	36.7	70.7
	ある程度妥当である	1327	23.5	23.5	94.1
	妥当である	331	5.9	5.9	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

20. 個人活動からペア・グループ活動、ペア・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。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	35	0.6	0.6	0.6
	妥当ではない	34	0.6	0.6	1.2
	あまり妥当ではない	179	3.2	3.2	4.4
	どちらとも言えない	760	13.4	13.4	17.8
	ある程度妥当である	2479	43.8	43.8	61.6
	妥当である	2171	38.4	38.4	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

21. 既習あるいは未習を問わず、学習者の習熟度やニーズに応じて、言語材料や話題を提供することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	38	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	19	0.3	0.3	1.0
	あまり妥当ではない	231	4.1	4.1	5.1
	どちらとも言えない	1174	20.7	20.7	25.8
	ある程度妥当である	2713	47.9	47.9	73.8
	妥当である	1483	26.2	26.2	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

22. 学習者のニーズや活動の種類など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、指導者、など）					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	54	1.0	1.0	1.0
	妥当ではない	43	0.8	0.8	1.7
	あまり妥当ではない	385	6.8	6.8	8.5
	どちらとも言えない	1687	29.8	29.8	38.3
	ある程度妥当である	2365	41.8	41.8	80.1
	妥当である	1124	19.9	19.9	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

23. 英語の教科内容や勉強の方法などを、英語を使って指導することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	49	0.9	0.9	0.9
	妥当ではない	171	3.0	3.0	3.9
	あまり妥当ではない	818	14.5	14.5	18.3
	どちらとも言えない	2002	35.4	35.4	53.7
	ある程度妥当である	1971	34.8	34.8	88.6
	妥当である	647	11.4	11.4	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

24. 教室で使用されている英語の理解が困難な学習者に対して、適切な方法で指導することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	39	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	26	0.5	0.5	1.1
	あまり妥当ではない	334	5.9	5.9	7.1
	どちらとも言えない	1416	25.0	25.0	32.1
	ある程度妥当である	2386	42.2	42.2	74.2
	妥当である	1457	25.8	25.8	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

25. 学習者の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ、活用できるように支援することができる。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	56	1.0	1.0	1.0
	妥当ではない	42	0.7	0.7	1.7
	あまり妥当ではない	390	6.9	6.9	8.6
	どちらとも言えない	1805	31.9	31.9	40.5
	ある程度妥当である	2491	44.0	44.0	84.6
	妥当である	874	15.4	15.4	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

26. プレゼンテーションソフトを用いて学習者が英語で発表ができるように支援することができる。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	33	0.6	0.6	0.6
	妥当ではない	548	9.7	9.7	10.3
	あまり妥当ではない	1268	22.4	22.4	32.7
	どちらとも言えない	1984	35.1	35.1	67.7
	ある程度妥当である	1363	24.1	24.1	91.8
	妥当である	462	8.2	8.2	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

27. 学習効果を高めるような特別活動の必要性を認識し、状況に応じてそれらの活動を設定することができる。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	50	0.9	0.9	0.9
	妥当ではない	182	3.2	3.2	4.1
	あまり妥当ではない	812	14.4	14.4	18.5
	どちらとも言えない	2238	39.6	39.6	58.0
	ある程度妥当である	1846	32.6	32.6	90.6
	妥当である	530	9.4	9.4	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

28. 関係者と協力し国際交流推進の手助けができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	36	0.6	0.6	0.6
	妥当ではない	268	4.7	4.7	5.4
	あまり妥当ではない	804	14.2	14.2	19.6
	どちらとも言えない	1906	33.7	33.7	53.3
	ある程度妥当である	1913	33.8	33.8	87.1
	妥当である	731	12.9	12.9	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

29. 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。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	35	0.6	0.6	0.6
	妥当ではない	87	1.5	1.5	2.2
	あまり妥当ではない	509	9.0	9.0	11.2
	どちらとも言えない	1822	32.2	32.2	43.4
	ある程度妥当である	2387	42.2	42.2	85.5
	妥当である	818	14.5	14.5	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

30. 個人学習と協働学習に関する学習者の能力をそれぞれ個別に評価することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	41	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	95	1.7	1.7	2.4
	あまり妥当ではない	500	8.8	8.8	11.2
	どちらとも言えない	2064	36.5	36.5	47.7
	ある程度妥当である	2252	39.8	39.8	87.5
	妥当である	706	12.5	12.5	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

31. 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）

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	55	1.0	1.0	1.0
	妥当ではない	79	1.4	1.4	2.4
	あまり妥当ではない	494	8.7	8.7	11.1
	どちらとも言えない	1886	33.3	33.3	44.4
	ある程度妥当である	2212	39.1	39.1	83.5
	妥当である	932	16.5	16.5	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

32. 妥当性のある評価尺度を使って、学習者の学習成果を評価することができる。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	39	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	22	0.4	0.4	1.1
	あまり妥当ではない	234	4.1	4.1	5.2
	どちらとも言えない	1313	23.2	23.2	28.4
	ある程度妥当である	2593	45.8	45.8	74.2
	妥当である	1457	25.8	25.8	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

33. 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。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	37	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	16	0.3	0.3	0.9
	あまり妥当ではない	121	2.1	2.1	3.1
	どちらとも言えない	865	15.3	15.3	18.4
	ある程度妥当である	2651	46.9	46.9	65.2
	妥当である	1968	34.8	34.8	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

34. 学習者が自分の目標を立て、自分の学習活動を評価できるように支援することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	53	0.9	0.9	0.9
	妥当ではない	33	0.6	0.6	1.5
	あまり妥当ではない	278	4.9	4.9	6.4
	どちらとも言えない	1392	24.6	24.6	31.0
	ある程度妥当である	2712	47.9	47.9	79.0
	妥当である	1190	21.0	21.0	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

35. 学習者がクラスメイトと互いに評価しあうことができるように手助けすることができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	37	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	49	0.9	0.9	1.5
	あまり妥当ではない	331	5.9	5.9	7.4
	どちらとも言えない	1529	27.0	27.0	34.4
	ある程度妥当である	2719	48.1	48.1	82.4
	妥当である	993	17.6	17.6	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

36. 情報の種類にかかわらず、言外の意味を含む話し言葉を理解する学習者の能力を評価することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	67	1.2	1.2	1.2
	妥当ではない	125	2.2	2.2	3.4
	あまり妥当ではない	636	11.2	11.2	14.6
	どちらとも言えない	2562	45.3	45.3	59.9
	ある程度妥当である	1832	32.4	32.4	92.3
	妥当である	436	7.7	7.7	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

37. 情報の種類にかかわらず、言外の意味を含む書き言葉を理解する学習者の能力を評価することができる。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	65	1.2	1.2	1.2
	妥当ではない	125	2.2	2.2	3.4
	あまり妥当ではない	618	10.9	10.9	14.3
	どちらとも言えない	2570	45.4	45.5	59.8
	ある程度妥当である	1853	32.8	32.8	92.4
	妥当である	427	7.5	7.6	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

38. 内容、使用の適切さ、正確さ、流暢さ、さらに会話を円滑に進めるためのストラテジーなどの観点に従って、学習者の会話能力を評価することができる。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	47	0.8	0.8	0.8
	妥当ではない	78	1.4	1.4	2.2
	あまり妥当ではない	487	8.6	8.6	10.8
	どちらとも言えない	1840	32.5	32.5	43.3
	ある程度妥当である	2349	41.5	41.5	84.9
	妥当である	857	15.1	15.1	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

39. 内容、使用の適切さ、正確さ、さらに対応の適切さなどの観点に従って、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。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	41	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	44	0.8	0.8	1.5
	あまり妥当ではない	336	5.9	5.9	7.4
	どちらとも言えない	1640	29.0	29.0	36.4
	ある程度妥当である	2617	46.3	46.3	82.7
	妥当である	980	17.3	17.3	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

40. 異文化に関する学習者の知識や態度を評価することができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	56	1.0	1.0	1.0
	妥当ではない	97	1.7	1.7	2.7
	あまり妥当ではない	545	9.6	9.6	12.3
	どちらとも言えない	1929	34.1	34.1	46.4
	ある程度妥当である	2247	39.7	39.7	86.1
	妥当である	784	13.9	13.9	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

41. 学習者の誤りに対して、授業の流れやコミュニケーション活動の妨げにならないような対処をすることができる。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	52	0.9	0.9	0.9
	妥当ではない	18	0.3	0.3	1.2
	あまり妥当ではない	198	3.5	3.5	4.7
	どちらとも言えない	1271	22.5	22.5	27.2
	ある程度妥当である	2750	48.6	48.6	75.8
	妥当である	1369	24.2	24.2	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

異文化能力の育成と自律を促す取り組みについての意識調査

1. 異文化能力の育成に関する事項

1) 外国人留学生、移民の子弟、帰国生など文化背景や学習経験の異なる学習者によって構成されたクラスで教える場合、クラスの多様性の価値を理解し、それを活用すること。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	45	0.8	0.8	0.8
	できない	151	2.7	2.7	3.5
	あまりよくできない	772	13.6	13.6	17.1
	どちらとも言えない	2048	36.2	36.2	53.3
	ある程度できる	2094	37.0	37.0	90.3
	できる	548	9.7	9.7	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

2) 生徒に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章，教材，あるいは活動を選ぶこと。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	40	0.7	0.7	0.7
	できない	105	1.9	1.9	2.6
	あまりよくできない	788	13.9	13.9	16.5
	どちらとも言えない	2106	37.2	37.2	53.7
	ある程度できる	2169	38.3	38.3	92.0
	できる	450	8.0	8.0	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

3) 文化，価値観，考え方などが異なる他者を生徒に理解させるために役立つ，様々な種類の文章，教材，そして活動を設定すること。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	39	0.7	0.7	0.7
	できない	77	1.4	1.4	2.1
	あまりよくできない	604	10.7	10.7	12.7
	どちらとも言えない	1847	32.6	32.6	45.4
	ある程度できる	2528	44.7	44.7	90.0
	できる	563	10.0	10.0	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

4) 生徒が自分のステレオタイプの文化観，価値観，考え方に気づき，それを見直すことができるような多様な種類の文章，教材，活動を選ぶこと。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	44	0.8	0.8	0.8
	できない	90	1.6	1.6	2.4
	あまりよくできない	649	11.5	11.5	13.8
	どちらとも言えない	1928	34.1	34.1	47.9
	ある程度できる	2379	42.0	42.0	90.0
	できる	568	10.0	10.0	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

5) 授業外でインターネットや電子メールなどを用いて、英語が使用されている地域、人々、文化などについての調べ学習を支援すること。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	35	0.6	0.6	0.6
	できない	191	3.4	3.4	4.0
	あまりよくできない	749	13.2	13.2	17.2
	どちらとも言えない	1510	26.7	26.7	43.9
	ある程度できる	2322	41.0	41.0	85.0
	できる	851	15.0	15.0	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

6) 学習者に異文化への気づきを促す様々な種類の文章、教材、活動を選ぶこと。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	38	0.7	0.7	0.7
	できない	35	0.6	0.6	1.3
	あまりよくできない	381	6.7	6.7	8.0
	どちらとも言えない	1403	24.8	24.8	32.8
	ある程度できる	2951	52.2	52.2	85.0
	できる	850	15.0	15.0	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

7) 修学旅行、国際交流・国際協力活動の学習結果を評価すること。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	38	0.7	0.7	0.7
	できない	148	2.6	2.6	3.3
	あまりよくできない	662	11.7	11.7	15.0
	どちらとも言えない	2048	36.2	36.2	51.2
	ある程度できる	2168	38.3	38.3	89.5
	できる	594	10.5	10.5	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

8) 異文化に接した時に、適切に対応し行動できる生徒の能力を評価すること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	45	0.8	0.8	0.8
	できない	137	2.4	2.4	3.2
	あまりよくできない	598	10.6	10.6	13.8
	どちらとも言えない	2235	39.5	39.5	53.3
	ある程度できる	2137	37.8	37.8	91.1
	できる	506	8.9	8.9	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

2. 自律を促す取り組みに関する事項

1) 教材、授業内容、授業の進め方などに関して、生徒と相談の上、彼らの意見も取り入れた計画を作成し、それを授業で実践すること。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	39	0.7	0.7	0.7
	できない	139	2.5	2.5	3.1
	あまりよくできない	696	12.3	12.3	15.4
	どちらとも言えない	1957	34.6	34.6	50.0
	ある程度できる	2309	40.8	40.8	90.8
	できる	518	9.2	9.2	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

2) 生徒に対して、自分自身や他の生徒のために自主教材を作成するよう指導し、それを使って授業を実践すること。

		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	38	0.7	0.7	0.7
	できない	422	7.5	7.5	8.1
	あまりよくできない	1257	22.2	22.2	30.3
	どちらとも言えない	2175	38.4	38.4	68.8
	ある程度できる	1448	25.6	25.6	94.4
	できる	318	5.6	5.6	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

3) 生徒が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定すること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	52	0.9	0.9	0.9
	できない	84	1.5	1.5	2.4
	あまりよくできない	532	9.4	9.4	11.8
	どちらとも言えない	1877	33.2	33.2	45.0
	ある程度できる	2548	45.0	45.0	90.0
	できる	565	10.0	10.0	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

4) 生徒が自分の学習過程や学習スタイルを振り返り、学習ストラテジーや学習スキルを向上させるのに役立つような様々な活動を設定すること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	42	0.7	0.7	0.7
	できない	116	2.1	2.1	2.8
	あまりよくできない	722	12.8	12.8	15.6
	どちらとも言えない	2190	38.7	38.7	54.3
	ある程度できる	2153	38.1	38.1	92.3
	できる	435	7.7	7.7	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

5) 生徒の意見を取り入れて、宿題の内容、種類、量などを決めること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	38	0.7	0.7	0.7
	できない	195	3.4	3.4	4.1
	あまりよくできない	633	11.2	11.2	15.3
	どちらとも言えない	1628	28.8	28.8	44.1
	ある程度できる	2424	42.8	42.8	86.9
	できる	740	13.1	13.1	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

6) ねらいや目的に応じてプロジェクト型学習を計画し実施すること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	46	0.8	0.8	0.8
	できない	349	6.2	6.2	7.0
	あまりよくできない	1104	19.5	19.5	26.5
	どちらとも言えない	2203	38.9	38.9	65.4
	ある程度できる	1567	27.7	27.7	93.1
	できる	389	6.9	6.9	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

7) プロジェクト型学習の様々な段階で、生徒を適切に支援すること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	38	0.7	0.7	0.7
	できない	313	5.5	5.5	6.2
	あまりよくできない	976	17.2	17.2	23.5
	どちらとも言えない	2269	40.1	40.1	63.6
	ある程度できる	1657	29.3	29.3	92.8
	できる	405	7.2	7.2	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

8) 生徒と協力してプロジェクト型学習の過程と結果を評価すること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	35	0.6	0.6	0.6
	できない	337	6.0	6.0	6.6
	あまりよくできない	1085	19.2	19.2	25.8
	どちらとも言えない	2429	42.9	42.9	68.7
	ある程度できる	1464	25.9	25.9	94.6
	できる	308	5.4	5.4	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

9) 生徒にポートフォリオを作成させるための具体的な目標や目的を設定すること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	39	0.7	0.7	0.7
	できない	259	4.6	4.6	5.3
	あまりよくできない	1003	17.7	17.7	23.0
	どちらとも言えない	2217	39.2	39.2	62.2
	ある程度できる	1780	31.5	31.5	93.6
	できる	360	6.4	6.4	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

10) 生徒にポートフォリオを作成させるための指導計画を立てること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	31	0.5	0.5	0.5
	できない	318	5.6	5.6	6.2
	あまりよくできない	1138	20.1	20.1	26.3
	どちらとも言えない	2381	42.1	42.1	68.4
	ある程度できる	1501	26.5	26.5	94.9
	できる	289	5.1	5.1	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

11) 生徒にポートフォリオを適切に使えるように指導し、建設的なフィードバックを与えること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	51	0.9	0.9	0.9
	できない	326	5.8	5.8	6.7
	あまりよくできない	1152	20.4	20.4	27.0
	どちらとも言えない	2429	42.9	42.9	70.0
	ある程度できる	1422	25.1	25.1	95.1
	できる	278	4.9	4.9	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

12) ポートフォリオに関して生徒が自己評価をしたり，クラスメイトと互いに評価しあう活動を奨励すること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	38	0.7	0.7	0.7
	できない	341	6.0	6.0	6.7
	あまりよくできない	1184	20.9	20.9	27.6
	どちらとも言えない	2380	42.1	42.1	69.7
	ある程度できる	1427	25.2	25.2	94.9
	できる	288	5.1	5.1	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

13) ウェブ上で，ディスカッションフォーラムやホームページなど様々な学習活動の場を設定して，生徒に活用させること。					
		度数	パーセント	有効パーセント	累積パーセント
有効	無回答	40	0.7	0.7	0.7
	妥当ではない	1082	19.1	19.1	19.8
	あまり妥当ではない	1672	29.6	29.6	49.4
	どちらとも言えない	2068	36.6	36.6	85.9
	ある程度妥当である	661	11.7	11.7	97.6
	妥当である	135	2.4	2.4	100.0
	合計	5658	100.0	100.0	

【補遺 3】 第 3 章 J-POSTL 第 2 期経年調査

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 どちらかというとできた 3 どちらともいえない

2 どちらかというとできなかった 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 どちらかというといくにか 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. 全 3 回調査の基礎統計量

記述文番号	第 1 回目				第 2 回目				第 3 回目			
	度数	平均値	標準偏差	天井効果	度数	平均値	標準偏差	天井効果	度数	平均値	標準偏差	天井効果
01. 学習指導要領に記述…	54	2.9	0.9	3.8	55	3.5	0.7	4.2	47	4.1	0.9	5.0
02. 外国語を学習する…	54	3.6	1.1	4.7	55	4.0	0.8	4.8	47	4.2	0.9	5.1
03. 学習指導要領と生徒…	54	2.6	1.0	3.6	55	3.3	0.8	4.1	47	4.0	0.7	4.7
04. 生徒が外国語を学習…	54	2.8	1.0	3.8	55	3.4	0.7	4.2	47	4.0	0.8	4.8
05. 生徒の知的関心を…	54	2.8	1.0	3.8	55	3.6	0.8	4.4	47	4.2	0.7	4.9
06. 生徒の達成感を考慮…	54	2.9	1.1	3.9	55	3.5	0.9	4.5	47	4.1	0.8	4.9
07. 生徒と保護者に対し…	54	2.5	1.0	3.5	55	3.1	1.0	4.0	47	3.6	0.9	4.4
08. 生徒の日本語の知識…	54	2.4	1.0	3.4	55	3.0	0.8	3.8	47	3.6	0.8	4.5
09. 理論を理解して、自分…	54	2.5	0.9	3.4	55	3.3	0.8	4.0	47	4.0	0.9	4.8
10. 生徒からのフィード…	53	2.7	1.0	3.6	55	3.3	0.8	4.1	47	4.0	0.6	4.7
11. 他の実習生や指導教諭…	54	3.2	1.0	4.3	55	3.6	0.9	4.5	47	4.4	0.9	5.3
12. 他の実習生の授業を…	54	3.1	0.9	4.0	55	3.6	0.8	4.4	47	4.1	0.9	4.9
13. 計画・実行・反省の手順…	54	2.8	1.0	3.8	55	3.4	1.0	4.4	47	4.1	0.7	4.8
14. 授業や学習に関連した…	54	3.0	1.0	4.1	55	3.6	0.9	4.5	47	4.3	0.7	5.0
15. 実習校における設備や…	54	2.5	1.0	3.5	55	3.0	1.0	4.0	47	3.9	0.9	4.8
16. 話しやすい雰囲気の中…	54	2.4	1.0	3.5	55	3.1	1.0	4.0	47	4.0	0.9	4.9
17. 自分の意見、身の回り…	54	2.2	1.0	3.2	55	3.0	0.9	3.9	47	3.6	0.8	4.5
18. 発表や討論などがで…	54	2.3	1.1	3.4	55	2.8	0.8	3.5	47	3.5	1.0	4.4
19. スピーキング活動を促…	54	2.3	1.0	3.2	55	2.8	0.9	3.6	47	3.3	1.0	4.3
20. つなぎ言葉、あいづち…	54	2.4	1.1	3.5	55	3.0	0.9	3.9	47	3.6	1.0	4.5
21. 強勢、リズム、イント…	54	2.2	1.0	3.1	55	2.9	1.0	3.8	47	3.6	0.9	4.5
22. 語彙や文法知識等を…	54	2.2	0.9	3.1	55	2.9	0.8	3.7	47	3.5	0.9	4.5
23. 生徒が持っているライ…	54	2.2	0.8	3.1	55	2.8	0.9	3.7	47	3.5	0.8	4.3
24. 生徒がE メール等の…	54	2.2	1.0	3.2	55	2.7	1.0	3.7	47	2.9	1.1	4.0
25. 生徒がライティング…	54	2.4	1.0	3.5	55	3.0	0.9	3.9	47	3.6	1.0	4.6
26. 生徒がマインドマップ…	54	2.3	1.1	3.4	55	2.8	1.0	3.7	47	3.3	1.1	4.4
27. 生徒がまとまりのある…	54	2.1	1.0	3.1	55	2.7	1.0	3.7	47	3.2	1.0	4.2
28. 生徒が学習した綴り、…	54	2.3	1.0	3.3	55	2.8	0.9	3.7	46	3.5	0.8	4.3

29. 生徒のニーズ、興味、…	54	2.5	1.0	3.5	55	3.1	0.9	4.1	47	3.7	0.9	4.6
30. 生徒がリスニング教材…	54	2.4	1.0	3.3	55	3.0	0.9	4.0	47	3.8	0.9	4.7
31. 生徒がリスニング教材…	54	2.5	1.0	3.5	55	2.9	0.9	3.8	47	3.5	1.0	4.5
32. リスニングストラテジ…	54	2.2	0.9	3.0	55	2.6	0.9	3.6	47	3.1	1.0	4.1
33. 生徒が英語の話し言葉…	54	2.4	1.1	3.4	55	2.8	1.0	3.8	47	3.4	1.0	4.4
34. 生徒のニーズや興味、…	54	2.7	1.0	3.7	55	3.2	0.9	4.1	47	3.7	0.9	4.6
35. 生徒が教材に関心が向…	54	2.6	1.1	3.8	55	3.3	0.9	4.1	47	3.9	0.8	4.7
36. 生徒が文章を読む際に、…	54	2.6	1.2	3.7	55	3.1	1.0	4.1	47	3.8	0.9	4.6
37. 様々な文章の読み方…	54	2.7	1.0	3.7	55	3.2	0.8	4.0	47	3.9	0.8	4.7
38. 読む目的（例：スキミン…	54	2.1	1.0	3.1	55	2.7	0.8	3.5	47	3.3	0.9	4.2
39. リーディングとその他…	54	2.3	1.0	3.3	55	2.9	0.9	3.8	47	3.5	0.9	4.4
40. 多読指導において、生…	54	2.0	1.0	3.0	55	2.8	1.1	3.8	47	3.2	1.2	4.4
41. 生徒に適切な文法書や…	54	2.2	1.0	3.2	55	2.7	0.8	3.5	47	3.4	0.9	4.4
42. 文法は、コミュニケー…	54	2.5	1.0	3.5	55	3.2	0.8	4.0	47	3.7	0.9	4.6
43. 文脈の中で単語を学習…	54	2.6	1.0	3.5	55	3.1	0.8	3.9	47	3.8	0.8	4.6
44. ロングマンの辞書の…	54	2.2	1.0	3.2	55	2.6	1.0	3.6	47	3.2	1.0	4.2
45. 使用頻度の高い単語・…	54	2.1	1.0	3.1	55	2.7	0.9	3.6	47	3.3	1.0	4.3
46. 英語学習をとおして、…	54	2.7	1.0	3.7	55	3.1	1.0	4.1	47	3.9	0.8	4.7
47. 生徒の年齢、興味、英語…	54	2.3	1.0	3.4	55	2.8	0.9	3.7	47	3.6	0.9	4.5
48. 生徒の英語力に適し…	54	2.5	1.0	3.5	55	2.9	0.9	3.8	47	3.7	0.8	4.5
49. 教科書以外の素材（文…	54	2.4	1.0	3.4	55	3.0	1.1	4.0	47	3.6	1.0	4.6
50. 教科書付属の教師用…	54	2.4	1.1	3.5	55	3.1	0.9	4.0	47	4.0	0.8	4.8
51. 生徒に適切な教材や…	54	2.3	1.0	3.4	55	2.9	0.9	3.8	47	3.8	0.8	4.6
52. 生徒に役に立つ辞書や…	54	2.1	1.1	3.1	55	2.6	1.1	3.7	47	3.2	1.0	4.2
53. 情報検索のために…	54	2.5	1.1	3.6	55	3.0	1.0	4.0	47	3.3	1.2	4.5
54. 生徒のニーズを考慮し…	54	2.2	1.0	3.2	55	3.0	0.9	3.9	47	3.6	0.8	4.4
55. 年間の指導計画に即し…	54	2.3	1.1	3.4	55	3.0	1.0	4.0	47	3.7	1.0	4.7
56. 生徒の意欲を高める…	54	2.4	0.9	3.4	55	3.0	0.8	3.8	47	3.6	0.9	4.5
57. 生徒の能力やニーズに…	54	2.4	1.0	3.5	55	3.1	0.9	4.0	47	3.6	0.9	4.5
58. 年間の指導計画に基…	54	2.3	1.0	3.3	55	2.8	0.9	3.7	47	3.6	0.8	4.4

59. 生徒に自分の学習を…	54	2.5	0.9	3.5	55	3.1	0.8	4.0	47	3.6	0.8	4.4
60. 年間の授業計画に基づ…	54	2.0	0.9	2.9	55	2.6	0.9	3.5	47	3.1	0.8	4.0
61. 「聞くこと」「話すこ…	54	2.3	1.0	3.4	55	3.0	0.9	3.9	47	3.6	0.8	4.4
62. 言語や文化に関心を…	54	2.6	0.9	3.5	55	3.2	0.8	4.0	47	3.8	0.8	4.6
63. 文法学習や語彙学習を…	54	2.5	1.0	3.4	55	3.1	0.9	4.0	47	3.7	0.9	4.6
64. 目標とする学習活動に…	54	2.3	0.9	3.2	55	2.9	0.8	3.7	47	3.6	0.7	4.4
65. 生徒がこれまでに学習…	54	2.4	1.0	3.5	55	2.9	0.8	3.7	47	3.7	0.8	4.4
66. 生徒のやる気や興味を…	54	2.5	1.0	3.5	55	3.1	0.9	3.9	47	3.9	0.9	4.8
67. 生徒の学習方法に応じ…	54	2.4	0.9	3.2	55	3.1	0.8	3.9	47	3.6	0.7	4.4
68. 生徒の反応や意見を、…	54	2.5	1.1	3.5	55	3.1	1.1	4.2	47	3.9	0.8	4.7
69. 学習目標に沿った授業…	54	2.6	1.1	3.7	55	3.2	1.0	4.2	47	4.0	0.8	4.8
70. 生徒の発表や生徒同士…	54	2.7	1.1	3.8	55	3.2	1.0	4.2	47	4.1	0.7	4.8
71. 英語を使うタイミング…	54	2.4	1.0	3.4	55	2.9	0.8	3.7	47	3.7	0.8	4.5
72. 指導教員やA L Tとの…	54	2.0	1.0	3.0	55	2.6	1.0	3.6	47	3.4	1.1	4.5
73. 生徒の関心を引きつ…	54	2.4	1.0	3.3	55	3.0	0.9	4.0	47	3.8	1.0	4.8
74. 指導案に基づいて柔軟…	54	2.2	0.9	3.0	55	2.7	1.0	3.7	47	3.7	0.8	4.6
75. 予想できない状況が…	54	1.9	0.9	2.8	55	2.5	1.0	3.5	47	3.6	1.0	4.6
76. 生徒の集中力を考慮し、…	54	2.0	0.9	2.9	55	2.6	0.9	3.5	47	3.6	0.9	4.6
77. 授業内容を、生徒の…	54	2.5	0.9	3.4	55	3.1	0.8	3.9	47	3.8	0.8	4.5
78. 授業中、生徒の注意を…	53	1.9	0.9	2.8	55	2.7	0.9	3.6	47	3.6	0.8	4.3
79. 生徒中心の活動や生徒…	54	2.3	1.0	3.3	55	3.0	1.1	4.0	47	3.7	0.9	4.6
80. 生徒の様々な学習スタ…	54	2.1	0.9	3.0	55	2.8	0.9	3.7	47	3.4	1.0	4.4
81. 生徒が学習ストラテ…	54	1.9	0.9	2.8	55	2.6	0.9	3.5	47	3.4	0.8	4.2
82. 個人学習、ペアワーク、…	54	2.7	1.1	3.8	55	3.4	1.1	4.4	47	4.3	0.7	5.0
83. フラッシュカード・…	54	3.0	1.2	4.1	55	3.6	0.9	4.5	47	4.3	0.8	5.1
84. 英語を使って授業を…	54	2.7	1.1	3.7	55	3.2	0.9	4.1	47	3.9	0.9	4.8
85. 生徒が授業活動にお…	54	2.5	1.0	3.5	55	3.3	1.0	4.2	47	3.8	1.0	4.9
86. 生徒が自分で目標や…	54	2.1	0.9	3.1	55	2.9	1.0	3.8	47	3.4	0.9	4.3
87. 生徒が各自のニーズや…	54	2.2	0.9	3.0	55	2.8	0.9	3.7	47	3.4	1.0	4.4

88. 生徒が自分の学習過程…	54	2.1	0.9	3.0	55	2.8	0.9	3.7	47	3.3	1.0	4.3
89. 生徒にとって最も適し…	54	2.3	0.9	3.2	55	2.7	0.9	3.6	47	3.5	0.7	4.1
90. 生徒が自主的に宿題を…	54	2.1	1.0	3.1	55	2.7	1.0	3.7	47	3.3	0.9	4.2
91. 妥当で明確な基準に基…	54	2.2	0.9	3.1	55	2.6	1.0	3.6	47	3.2	1.0	4.2
92. インターネットなどの…	54	2.1	1.0	3.0	55	2.6	1.1	3.7	47	3.0	1.3	4.3
93. 授業の目的に応じて、…	54	2.1	0.9	3.0	55	2.6	0.9	3.5	47	3.2	1.1	4.2
94. 生徒の授業への参加や…	54	2.3	1.0	3.3	55	2.8	0.8	3.6	47	3.4	1.1	4.4
95. 生徒の英語運用力が…	54	2.2	1.0	3.2	55	2.7	0.9	3.6	47	3.4	0.9	4.3
96. 学習者や保護者などに…	54	2.1	0.9	3.0	55	2.6	1.0	3.5	47	3.0	1.0	4.0
97. 生徒の学習の伸びを…	54	2.1	1.0	3.1	55	2.6	1.0	3.6	47	3.1	1.0	4.1
98. 話したり書いたりする…	54	2.2	1.0	3.2	55	3.0	0.9	3.8	47	3.2	1.0	4.2
99. 日本の文化と英語圏の…	54	2.4	1.0	3.5	55	3.2	0.9	4.1	47	3.5	1.1	4.5
100. 生徒の誤りを分析し…	54	2.4	1.0	3.4	55	3.1	1.0	4.0	47	3.7	0.9	4.6
全体の平均値				3.4				3.9				4.5

資料3. 各項目の効果量

項目番号	F	p	効果量	項目番号	F	p	効果量	項目番号	F	p	効果量	項目番号	F	p	効果量
1	27.594	.000	0.27	26	12.637	.000	0.14	51	33.864	.000	0.31	76	42.102	.000	0.35
2	5.798	.004	0.07	27	16.584	.000	0.18	52	13.510	.000	0.15	77	30.919	.000	0.29
3	31.805	.000	0.29	28	21.066	.000	0.22	53	8.338	.000	0.10	78	47.053	.000	0.38
4	25.221	.000	0.25	29	20.645	.000	0.21	54	29.828	.000	0.28	79	24.581	.000	0.24
5	34.721	.000	0.31	30	27.941	.000	0.27	55	23.400	.000	0.23	80	25.356	.000	0.25
6	22.948	.000	0.23	31	13.135	.000	0.15	56	22.972	.000	0.23	81	37.036	.000	0.33
7	16.437	.000	0.18	32	13.562	.000	0.15	57	21.031	.000	0.22	82	31.481	.000	0.29
8	24.042	.000	0.24	33	12.616	.000	0.14	58	26.090	.000	0.25	83	21.866	.000	0.22
9	41.528	.000	0.35	34	14.868	.000	0.16	59	22.015	.000	0.22	84	23.380	.000	0.23
10	34.172	.000	0.31	35	24.164	.000	0.24	60	19.744	.000	0.21	85	22.486	.000	0.23
11	18.134	.000	0.19	36	17.154	.000	0.18	61	25.512	.000	0.25	86	22.600	.000	0.23
12	16.797	.000	0.18	37	23.108	.000	0.23	62	27.215	.000	0.26	87	24.532	.000	0.24
13	26.236	.000	0.26	38	22.281	.000	0.23	63	21.735	.000	0.22	88	21.406	.000	0.22
14	26.644	.000	0.26	39	24.661	.000	0.24	64	35.823	.000	0.32	89	25.075	.000	0.25
15	26.546	.000	0.26	40	16.008	.000	0.17	65	24.616	.000	0.24	90	18.466	.000	0.19
16	34.456	.000	0.31	41	23.308	.000	0.23	66	30.354	.000	0.28	91	16.201	.000	0.17
17	31.018	.000	0.29	42	23.425	.000	0.23	67	32.334	.000	0.30	92	9.251	.000	0.11
18	18.719	.000	0.20	43	29.131	.000	0.28	68	25.502	.000	0.25	93	15.432	.000	0.17
19	16.549	.000	0.18	44	12.671	.000	0.14	69	26.083	.000	0.25	94	15.148	.000	0.17
20	17.947	.000	0.19	45	17.889	.000	0.19	70	27.577	.000	0.26	95	20.465	.000	0.21
21	27.602	.000	0.27	46	18.402	.000	0.19	71	28.281	.000	0.27	96	11.803	.000	0.13
22	28.197	.000	0.27	47	24.173	.000	0.24	72	25.161	.000	0.25	97	12.556	.000	0.14
23	26.835	.000	0.26	48	21.784	.000	0.22	73	29.805	.000	0.28	98	14.608	.000	0.16
24	6.558	.002	0.08	49	16.187	.000	0.17	74	39.516	.000	0.34	99	13.805	.000	0.15
25	15.781	.000	0.17	50	33.847	.000	0.31	75	40.742	.000	0.35	100	24.008	.000	0.24

【補遺 4】 言語教育履修生のためのポートフォリオ（J-POSTL）
授業力記述文リスト

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

21. 強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるような音声訓練を指導できる。
22. 語彙や文法知識等を用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。
B. ライティング活動
23. 生徒が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。
24. 生徒がEメール等のやり取りを行う手助けとなる活動を評価・選択できる。
25. 生徒がライティングの課題のために情報を収集し共有することを手助けできる。
26. 生徒がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くことの手助けができる。
27. 生徒がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くことが出来るように指導できる。
28. 生徒が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を評価・選択できる。
C. リスニング活動
29. 生徒のニーズ、興味、到達度に適した教材を選択できる。
30. 生徒がリスニング教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる。
31. 生徒がリスニング教材について持っている関連知識を利用し、効果的にリスニングができるよう促すことができる。
32. リスニングストラテジー（要旨や特定の情報をつかむなど）の練習と向上のために、様々な学習活動を作成・選択できる。
33. 生徒が英語の話し言葉の特徴に気づかせるような学習活動を作成・選択できる。
D. リーディング活動
34. 生徒のニーズや興味、到達度に合った教材を選択できる。
35. 生徒が教材に関心が向くよう、読む前の活動を計画できる。
36. 生徒が文章を読む際に、持っている関連知識を使うよう促すことができる
37. 様々な文章の読み方（例：音読、黙読、グループリーディングなど）を適切に行なわせることができる。
38. 読む目的（例：スキミング、スキヤニングなど）に合わせ、リーディングストラテジーの練習と向上のために様々な言語活動を展開できる。
39. リーディングとその他のスキルを関連付けるような様々な言語活動を選択できる。
40. 多読指導において、生徒のニーズや興味、到達度に合った本を推薦できる。
E. 文法
41. 生徒に適切な文法書や辞書を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、またそれらを生徒が使えるように指導できる。
42. 文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場면을提示して、言語活動と関連付けて指導できる。

F. 語彙
43. 文脈の中で単語を学習させ、定着させるための言語活動を行うことができる。
44. ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本 2000 語を理解し、それらを使って英語で授業ができる。
45. 使用頻度の高い単語・低い単語、あるいは受容語彙・発信語彙のいずれであるかを判断し、それらを指導できる。
G. 文化
46. 英語学習をとおして、自分たちの文化と英語圏の文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を指導できる。
Ⅲ 教授資料の入手先
47. 生徒の年齢、興味、英語力に適した教科書や教材を選択できる。
48. 生徒の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。
49. 教科書以外の素材（文学作品、新聞、ウェブサイトなど）から、生徒のニーズに応じた聴解と読解の教材を選択できる。
50. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイディア、指導案、教材を利用できる。
51. 生徒に適切な教材や活動を自ら考案できる。
52. 生徒に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。
53. 情報検索のためにネットを使えるように生徒を指導できる。
Ⅳ 授業計画
A. 学習目標の設定
54. 生徒のニーズを考慮し、学習指導要領の内容に沿った学習目標を立てることができる。
55. 年間の指導計画に即して、授業ごとの目標を設定できる。
56. 生徒の意欲を高める学習目標を設定できる。
57. 生徒の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。
58. 年間の指導計画に基づいて、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域の観点別評価に応じた目標を設定できる。
59. 生徒に自分の学習を振り返り、やる気を起こさせるような目標を設定できる。
B. 授業内容
60. 年間の授業計画に基づいて、一貫しかつ多様な指導計画を立案できる。
61. 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。
62. 言語や文化に関心を持たせる指導計画を立案できる。
63. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。
64. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。
65. 生徒がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。

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

90. 生徒が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行ない、学習時間の管理の手助けができる。
91. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。
C. バーチャル学習環境
92. インターネットなどの ICT を活用でき、生徒にも適切に指導できる。
VII 評価
A. 測定具の考案
93. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を選択できる。
94. 生徒の授業への参加や活動状況を評価する方法を考慮できる。
B. 評価
95. 生徒の英語運用力が向上するように、本人の得意・不得意分野を指摘できる。
96. 学習者や保護者などにわかりやすい形式で生徒の出来栄や進歩を記述できる。
97. 生徒の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる。
D. 言語運用
98. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。
E. 国際理解
99. 日本の文化と英語圏の文化を比べ、その相違への生徒の気づきを評価できる。
F. 誤答分析
100. 生徒の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。

平成 24 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 25 年 3 月 17 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

<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/>

科研代表者 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。