

平成 25 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：25284109
Research Project, Grant-in-Aid for Scientific Research (25284109)

英語教師のためのポートフォリオの普及と
英語で授業を行う能力規準に関する実証的研究
Disseminating
the Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL)
& Exploring Benchmarks for Teaching English in English

JACET 教育問題研究会

研究代表者 神保尚武（早稲田大学）
平成 26 年（2014 年）3 月

はじめに

足掛け 5 年をかけて開発した『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』3 分冊 (【英語教師教育全編】【英語教職課程編】【現職教師編】) がこのほど完成しました。このポートフォリオは、『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ (EPOSTL)』(Newby et al., 2007. ECML/Council of Europe) の翻案であり, この 2 月に Council of Europe から Copyright を取得しました。

J-POSTL の完成を機に, 2 月 15 日(土)~24 日(月)の期間に, ECML での Workshop と国際研究集会, および, ウィーン大学と中等学校訪問の研究・視察旅行を実施しました。目的は, J-POSTL を ECML に届けること, J-POSTL と日本の英語教育の概要を説明し, Newby 氏ら EPOSTL の編者やヨーロッパの言語教師教育者とポートフォリオの理念や活用方法の共通理解と対話を図ること, オーストリアの言語教育の実態を視察すること, などです。JACET からの参加者は総計 16 人でした。この旅行に関しては本書の「オーストリアでの国際研究集会と中等学校訪問」にて報告しております。

本報告書の巻末に, 【英語教師教育全編】のコピーを掲載しました。どうか熟読いただきたいと思います。これで, 翻案化の作業が終わりましたが, これはいわば「始めの終わり」であって, 日本におけるポートフォリオの幕開けにすぎません。J-POSTL の普及は, 今後の新たな研究活動に依存しています。

翻案化に際して, 国内では教育委員会指導主事をはじめ, 多くの大学での教職関連科目担当教員, 言語教育研究者, 現職英語教員, 教職課程履修生などの協力を得ました。海外からの支援, 特に, EPOSTL の編纂者である David Newby 先生, Barry Jones 先生には, 日本においでくださりヨーロッパでの言語教育について多くの知見を広めてくださいました。今後の普及活動においても, 多方面の方々の援助や支援をお願いすることになると思います。その節には, 日本の言語教育のパラダイム・シフトのためのツールとなりえる J-POSTL の普及運動にお力添えくだされば幸いです。

平成 26 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

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	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	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
連携研究者	栗原文子 (Kurihara, Fumiko)	中央大学商学部准教授
連携研究者	山口高領 (Yamaguchi, Takane)	早稲田大学社会科学学術院専任講師
連携研究者	Yoffe, Leonid	早稲田大学商学学術院准教授
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	伊東弥香 (Ito, Mika)	東海大学外国語教育センター准教授
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)	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	臼井芳子 (Usui, Yoshiko)	獨協大学国際教養学部准教授

研究経費

(単位千円)

	直接経費	間接経費	合計
平成 25 年度実績	5,000	1,500	6,500

目 次

はじめに	1
研究組織	2
研究経費	2
研究成果	4
言語教師のポートフォリオ：完成から普及へ	5
オーストリアでの国際研究集会と中等学校訪問	14
小学校外国語活動指導者意識調査結果	25
大学入試に対応する英語力と Can-do リスト	42
【資料】外国語活動授業撮影および編集の記録	56
●【巻末資料】 原作：EPOSTL	
『言語教師のポートフォリオ』【英語教師教育全編】	

2013 年度研究成果

1. 英語版 2012 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 2013

2. 学会発表

- ・ 全国英語教育学会、北星学園大学、8 月 10 日—11 日、「英語教師の異文化授業力の実態と課題」：久村、栗原／「英語教育における CAN-DO リストの活用」：清田、酒井／「学習自律を育てる指導力」：酒井、清田
- ・ 関東甲信英語教育学会、第 37 回長野研究大会、松本歯科大学、8 月 17 日—18 日、「英語教員に求められる異文化授業力に関する一考—J-POTL 調査の結果を中心に—」：中山、栗原／「英語授業力のめやすの開発—2012 年度実施の全国調査結果から示唆されるもの」：山口、久村、酒井
- ・ JACET 全国大会、京都大学、8 月 31 日—9 月 2 日、「成長する英語教師の育成を目指した実践書『英語科教育の基礎と実践』」：久村／“How should we use the Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages? : Suggestions from the second annual survey”：高木／全体シンポジウム・パネリスト：神保

3. 講演

- ・ 6 月 29 日（土）児童英語教育学会（神保）

4. 言語教育エキスポ 2014 主催

日時：2014 年 3 月 9 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：小学校外国語活動：外国語学習の初めに学習者をどのように動機づけるか。基調講演：The theory and practice of intercultural communicative language teaching (iCLT)。シンポジウム 2：英語教員のための省察的ツールの意義—J-POSTL 完成版披露を兼ねて。シンポジウム 3：英語以外の外国語教育について。シンポジウム 4：文学指導は学習者をどのように動機づけるか。シンポジウム 6：実践と研究の架橋となる質的研究：英語教師による学びと変容。シンポジウム 7：異文化理解教育は学習者をどのように動機づけるか。シンポジウム 8：小学校英語教育の教科化について考える。その他個人発表、等。

言語教師のポートフォリオ：完成から普及へ

久村 研

はじめに

昨年度の報告書では、主として 2 種類の調査分析結果を報告した（教育問題研究会：以下教問研，2013）。まず，現職英語教師のための自己評価記述文 62 項目に関する調査結果とその分析である。2012 年に行った全国調査（有効回答数：5,658 件）の結果を分析することによって，現職英語教師の授業力に関する記述文を特定し，その記述文を段階別に分類するためのデータを明示した。具体的には，各記述文（41 項目）の回答集計結果（妥当な範囲：「妥当である」と「ある程度妥当である」の合計比率），中学校と高校のクロス集計，勤続年数別分析，勤務校の所在地別集計結果などである。また，異文化能力に関する記述文 8 項目，自律に関する記述文 13 項目も別途同じ要領で分析した。EPOSTL（ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ）の記述文 195 の中で，教職課程用以外に全国調査で使用しなかった記述文，及び，ポートフォリオの普及方法については，今後の課題として考察した。

第 2 に，教職課程のための記述文 100 項目についての第 2 期（2011～2012）の経年調査結果報告である。第 1 期（2010～2011）では記述文のチェックは 2 回であったが，第 2 期では 3 回行わせている。報告書では，その 3 回のチェック結果の分析と別紙アンケート（記述式）の回答結果を報告し，その考察を行っている*。

しかし，いずれの場合も，特定の分野を解釈するための部分的な調査結果の分析である。J-POSTL に掲載する自己評価記述文を確定し，段階別に分類するためには，それぞれの分析結果のデータを統合する必要がある。本稿では，巻末に掲載した「言語教師のポートフォリオ」（以下 J-POSTL）に記載されている自己評価記述文が特定されるに至ったプロセスを記録として残すとともに，J-POSTL の養成課程や教育現場への導入戦略について論じる。

1. 現職英語教師のための自己評価記述文の特定

1.1 全国調査で使った記述文 62

まず第 1 の課題は，調査したすべての記述文が日本の文脈で受容可能かどうかを判断することである。この調査の回答結果の信頼性は高く，すべての記述文の回答比率のヒストグラムは正規分布を示しているので，5 段階スケールでの平均値と妥当な範囲をこのための

* ここでお断りしておくが，この調査報告では，記述文のリストを「チェック・リスト」と呼び，マークシート用紙を「チェック・シート」としている。しかし，これはあくまで調査のための用語であり，実際のポートフォリオではこれらの用語は用いない。J-POSTL に含まれる場合は，単に自分の授業力をチェックするためのものではなく，利用者にとっても指導者にとっても，記述文が省察力，自己評価力，さらに，専門意識を高める役割を果たすことが重要である。

主なデータとした。

質問紙は3つの分野と下位項目としての記述文で構成されている。「授業力のめやす」の分野には41、「異文化能力」には8、「学習者自律」には13の記述文がある。それぞれの分野で平均及び妥当な範囲の比率が低い記述文のデータで受容可能性を検討した。

まず、「授業力のめやす」では、次の2項目が課題となっていた。

表1 「授業力のめやす」で妥当と判断した回答者が少ない記述文

記述文	平均	比率
教科横断的な内容、あるいは他教科 ¹ の内容を英語で教えることができる。	2.9	29.3%
プレゼンテーションソフト ² 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。	3.0	32.3%

上段の記述文はいわゆるクリル（CLIL：内容言語統合学習）を意味している。下段はプロジェクト学習の一環として重要な活動と考えられる。いずれも平均、比率とも低いので、このような授業に対する意識が全国的に低く、指導があまり行われていないことを裏付けている。しかし、10人に3人は妥当性を認めているし、クリルの導入や英語での発表能力の育成は、今後の英語教育の方向性として重視されている。従って、この2つの記述文をポートフォリオに加えることに異論は出なかった。この分野の他の記述文はいずれも平均で3.3以上、比率で40%以上を示しているので、日本への文脈化が可能であることを示唆している。

次に、「異文化能力」に関する8つの記述文についてである。このほとんどは経験年数で成長しないという課題はあるが、平均で3.4以上、妥当な範囲の比率で46%以上を示しているので、受容可能であると判断した。

最後に「学習者自律」の分野であるが、この中には「プロジェクト学習」「ポートフォリオ学習」「ウェブ上での学習環境」などの領域があり、予備調査（教問研、2012）において現状の学校現場ではまれにしか実践されていないことが判明している。しかし、再度全国調査で実践の可能性について問うた。その結果、最も可能性の低い記述文は以下の通りである。

表2 「学習者自律」で受容可能と判断した回答者が最も少ない記述文

記述文	平均	比率
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 。	2.5	14.1%
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 ⁴ 。	3.0	31.2%

¹ J-POSTL では「他教科」を「様々な教科」に変更した。

² 同様に「プレゼンテーションソフト」を「プレゼンテーション・ツール」に変更した。

³ 同様に「生徒に活用させること」は「学習者に活用できる」に変更した。

⁴ 同様に「生徒」を「学習者」に、「授業を実践すること」を「授業を実践できる」と変更した。

上段の記述文がこの全国調査で最も低い数値を示している。この記述文は ICT を活用する授業形態であり、今後各学校に情報機器が整えば十分対応可能となるはずであるし、ICT に慣れ親しんだ若い教師も増えることが想定される。下段の記述文に関しては、表 1 の下段の記述文の数値と変わらないので、同じ判断を下すことができる。

以上の通り、全国調査で使用した 62 の記述文はすべて J-POSTL に掲載すると結論付けた。

1.2 全国調査からはずした記述文 14

予備調査で使用し、現職教員の聞き取り調査（教問研，2012，2013）によって全国調査に含めなかった 15 の記述文について、2013 年度の報告書の「今後の課題」で検討され、J-POSTL に含める方向で提案されている（久村，2013）。提案内容は、15 のうち 3 つの記述文は教職課程用に組み込むこと。残りの 12 の記述文（EPOSTL の記述文が統合され 1 つの記述文になっていたものは再度分割したので、実際には 14 の記述文となる）は現職教師用に含めること、とされている。研究会で検討した結果、担当者の提案通りポートフォリオに含めることとなった。従ってこの時点では、現職英語教師用に含まれる記述文は 76 項目である。

2. 現職英語教師のための記述文の段階別分類について

2.1 全国調査の質問項目としての 62 記述文の分類に用いたデータ

62 記述文の 5 段階スケールの回答はすべて正規分布を示していたので、まず第 1 のデータを平均値とした。次に、各記述文の肯定的な回答率（妥当な範囲）は、回答者の力量が反映する可能性が高いので第 2 のデータとした。勤続年数は教育の経験年数と同じなので、このデータは外せない。この領域の分析では、天井効果を求める時に用いる「平均値＋標準偏差」を肯定度と名付けて分析し、10 通りの回答のタイプを区分・考察することによって、経験年数に応じて記述文を 3 段階（5 年未満、6 年～10 年、11 年以上）に分類することを提案している（酒井，2013）。この提案はかなり厳密な分析なので、データに加え、さらに、上述の経験年数の 3 段階それぞれの記述文の回答平均値もデータに併記することとした。これは教育経験による差を数値で確認するためである。校種別、所在地別、海外研修・留学経験などは、条件が限定的なので、段階別の分類データとしては使用せず、段階の特定の判断に迷った場合に補助的に利用した。

以上まとめると、MS エクセル 2010 のシートで、表 2 のように記述文を縦軸に、上述のデータ項目を横軸にしてそれぞれの数値とタイプを落とし込んだ。

表 2 段階別分類のための作業シート

記述文	平均値	妥当な 範囲	タイプ	経験年数ごとの平均値		
				5 年未満	5-10 年未満	11 年以上
1. 学習指導要…						
2. 教育委員会、…						
3. ……						

2.2 段階別記述文の特定

横軸のデータ項目の列ごとに、順にエクセル上で並べ替えてみた。その結果、それぞれの数値とタイプの並びが概ね一致したのは、「妥当な範囲」を降順で並べ替えた場合であった。従って、このデータを基に次のような観点で段階別に分類した。

- ・ 育成段階：妥当な範囲 60%以上、平均値 3.7 以上で、経験年数各層の肯定度も平均値を超え、経験年数間に有意差、あるいは、有意傾向を示し、経験年数ごとの平均値も年数順に上昇している。この条件に入るのは、妥当な範囲の降順で上位 18 記述文であった。
- ・ 中堅段階：妥当な範囲 50%-60%、平均値 3.4 以上で、3 層の経験年数すべて、あるいは、1 層または 2 層が肯定度の平均値を下回っており、原則として経験年数間に有意差、あるいは、有意傾向を示して上昇している。妥当な範囲だけの条件では、21 の記述文が該当したが、この条件に合致しない記述文、つまり、経験年数によって肯定度の平均が上昇していない記述文が 7 項目見られた。従って、この 7 つの記述文は段階が特定できないので、この条件に入る記述文は 14 記述文となった。
- ・ 熟練段階：妥当な範囲 50%未満で、平均値では 2.5～3.4 の範囲にある 23 記述文が対象となった。しかし、この中で、経験年数間で肯定度の平均が有意差、あるいは、有意傾向を示して上昇しているのは 8 つの記述文であった。残りの 15 記述文は、経験年数ごとの平均値でも上昇傾向が見られなかった。これらは、表 1 で示した 2 つの記述文と、異文化及び自立に関係する記述文で、段階の設定は困難である。

以上をまとめると、全国調査で使用した記述文は次のように分類できた。

表 3 全国調査記述文の段階分類結果

	育成段階	中堅段階	熟練段階	未設定
記述文数	18	14	8	22

2.3 全国調査からはずした記述文の段階別特定

1.2 で記述したとおり、全国調査からはずし、現職教師用に復活させることになった記述文が 14 項目残っている。この 14 記述文の段階別特定については、主として 2011-12 年にかけて実施した全国の教育委員会指導主事（回答 18 件）と現職英語教員（回答 36 件）対象の調査結果を基にした（清田，久村，2012）。この調査結果の分析では、5 段階スケールの平均値と標準偏差を用いて散布図を作成し 78 記述文を分類・分析している。この分析結果と、上述の全国調査による記述文段階特定との整合性を考察しながら、課題の 14 項目の段階を次のように確定した。

表 4 全国調査で使用しなかった記述文の段階分類結果

	育成段階	中堅段階	熟練段階	未設定
記述文数	4	6	1	3

3. 教職課程履修生のための自己評価記述文の特定

3.1 教職課程履修生用の記述文

結論から言えば、EPOSTL の第 1 次翻案で設定した 100 記述文のうちの 62 項目と、上記 1.2 で述べた 3 項目を合わせた 65 項目が教職課程履修生用の記述文となった。

2010 年に開発した 100 の記述文を含む第 1 次翻案「英語教職課程履修生ポートフォリオ」を使って数回の試行調査が行われた。特に 2010 年からの 2 回の経年調査は、教職課程の記述文を特定するためのデータとなる（高木，中山，2012；中山，山口，高木 2013）。この 2 回の経年調査を経て、記述文の難易度が明確になった。調査用の教職課程用ポートフォリオを教科法の授業などで手渡してから教育実習の終了時点まで足掛け 2 年で、1 期は 2 回、2 期は 3 回、100 の記述文をチェックしてもらった。その結果、いずれの場合も基礎統計量の平均が低く、かつ、ほとんど伸びを示さない記述文が 40 項目見られた。これらの記述文は教職課程の履修生には難度が高いが現職の初任者にふさわしいとの提案が担当者からなされた。精査の結果、そのうち 38 項目を教職課程履修生のための記述文から外した。

3.2 教職課程履修生用から外した 38 の記述文の処理について

経年調査とは別に、同じ 100 項目の記述文を使った調査が 2 度行われている。2010 年に行った初任者（33 人）対象の調査では、7 つの記述文が 5 段階スケールで低い数値を示したと報告されている（酒井，2011）。この 7 つの記述文は、標記 38 の記述文にすべて含まれている。さらに、2011 年 10 月と 2012 年 1 月の 2 回にわたって、同一の初任者 7 名に対して行った調査（酒井，2012）がある。これら 2 つのデータを重ねることによって、30 項目を初任段階、8 項目を育成段階に仕分けした。EPOSTL の記述文と摺合せ、初任段階に記述文 1 つを加えて 31 項目とし、上述 65 項目の教職課程履修生用の記述文とともに、J-POSTL の【英語教職課程編】の自己評価記述文とした。初任段階を含めたのは、難度がやや高い記述文を掲載することによって、成長への意欲を刺激するためである。一方、育成段階の 8 つの記述文は現職教師用に含めた。その結果、育成段階以上の現職英語教師のための記述文は合計 84 となり確定した。

以上の結果と表 3 と 4 を統合すると、表 5 のような結果となり、全記述文の段階が確定した。

表 5 確定した記述文の段階別分類

	養成段階	初任段階	育成段階	中堅段階	熟練段階	未設定
記述文数	65	31	30	20	9	25

4. 「言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）」導入戦略について

4.1 課題としての普及活動

J-POSTL の完成は、本プロジェクト全体から考えると序章、つまり「始めの終わり」で

ある。プロジェクトの真価は、これから始まる普及活動において、どのような広がりを見せるかで決まると言える。

「英語が使える日本人育成のための行動計画」(文科省, 2002)において、5年間にわたり6万人に及ぶ中学校・高校の英語教員に対して悉皆研修が行われた。その際、文科省ではポートフォリオを作成し、研修を受講する教員にそれを活用するよう提案した。しかし、結果はほとんど活用されなかった(英語教員研修研究会, 2004)。ポートフォリオは理解されていないことが判明したわけである。状況は現在でもほとんど変わらないと思われる。従って、J-POSTLも、教職課程の履修生や現職教員に手渡すだけでは普及は困難であることが十分推測される。つまり、文科省をはじめ、教職に携わる大学教師、研究者、教育委員会、教育機関の管理職などすべての関係者がその意義を理解し、導入に向けて協力し合うことが必要である。

一方、Can-do形式による到達目標の設定が全国の中等学校に要請されている。しかし、Can-doという概念の理解が進まず、普及への展望が見えにくいという報告を耳にする。以上のような現状において、J-POSTL最大の課題が、その普及活動にあることは明白である。

4.2 英語教員養成と教員研修の指導者のための導入戦略について

本項では2つの参考資料を使い、J-POSTL普及への文脈化を試みる。まず、Newby, Fenner and Jones (2011)によって編纂されたEPOSTLのヨーロッパにおける活用事例集である。第2の資料は、「教師教育におけるEPOSTL導入戦略」(Strategies for Implementing EPOSTL in Teacher Education)というEPOSTL付属のリーフレットである。B5のA4用紙1枚で、裏面に具体的な普及方法が箇条書きで記載されている。その内容は教員養成段階での普及方法であるが、本ポートフォリオの養成と現職研修段階への普及活動にも参考になる。そこで、この2つEPOSTLの資料をベースに、養成段階と現職教員研修段階の指導者を対象にした導入戦略を別個に提案する。

【英語教職課程担当者のために】

以下は、教科教育法、教育実習指導、教育実習、教育実習事前・事後指導、教職実践演習などの英語教職課程の立案者と講座や演習科目の担当者に対する提案である。

(1) 導入への準備

1. J-POSTLの内容と理念を十分理解する。
2. 英語教職課程の編成、担当の講座・実習指導などとJ-POSTLとの関連性を明確にし、【英語教職課程編】か【全編】のどちらを使うか決める。
3. 英語教職課程の編成、担当の講座・実習指導などにJ-POSTLの内容を組み入れる。
(例：自己評価記述文の7分野のうちどの分野を、あるいは、どの領域を、あるいは、どの記述文を重点的に組み入れるかを決める、など。)
4. 担当の講座の履修生にJ-POSTLを紹介するための可能な方策を考案する。(例：主な3つのセクション(自分自身について、自己評価記述文、ドシエ)のうち、どのセクションから使い始めるかを決める、など。)
5. J-POSTLを使って授業力や省察力を高める方法を科目や実習担当者間で議論し具

体的に示す。(例：模擬授業などを録画し、自己評価記述文を利用しながら省察させる。／教育実習の際に、実習校の指導担当者と連携を密にし、J-POSTL の使い方について共通認識を持つ、など。)

6. 履修生に対し、J-POSTL は教師教育の国際的な自己評価ツールであるという認識を高める。(例：序文を利用するのは当然として、本研究会やヨーロッパ現代言語センター(ECML)のホームページから必要な資料をダウンロードして活用する、など。)
7. J-POSTL の活用方法を、使用目的や対象学生の現状に合わせて研究する。
8. 履修生のフィードバックを収集する。

(2) 勤務校の教職関連科目担当者（同僚）との協働

1. J-POSTL の活用経験を同僚と共有する。
2. 言語教育に携わるすべての教員の協力を求める。
3. J-POSTL 活用事例の発表会を開く。
4. J-POSTL 活用の利点を調査・研究する。
5. J-POSTL の多様な活用方法について議論する(例：教科教育法、教育実習、授業での課題(宿題)、期末レポート、など。)

(3) 行動計画

1. J-POSTL の首尾一貫した活用方法を定着させるために、同僚と協調して実践を試みる(例：授業科目によって利用する自己評価記述文を決める、など。)
2. J-POSTL の具体的な活用計画(目的、内容、時間、など)を同僚と合意する。
3. 実習校や実習校の指導教員と連携する。

(4) ネットワークの構築

1. 教師教育者・研究者、実習校の指導教員、その他教師教育関係者のためのセミナー、ワークショップ、研究会などを開催する。
2. 教職関連の大学間で J-POSTL の活用や普及方法に関するコンソーシアムを組織する。

(5) 公的機関などからの支援

1. 文科省、教育委員会、言語教育関連学会、各学校の校長などに対して、研究会の開催、研究会・学会などの報告書・発表レポート・論集の送付などの手段を用いて広報活動を行う。
2. 全国的なネットワークの組織化への支援を求める。

【現職教師の指導者のために】

以下は、校内研修、教育センターなどでの研修会、学会や研究会などでの発表会、教育委員会による初任者研修などの義務研修、免許更新講習などのプログラム立案者や指導者に対する提案である。

(1) 導入への準備

1. J-POSTL の内容と理念を十分理解する。
2. プログラムの編成内容と J-POSTL との関連性を明確にし、【現職英語教師編】か【全編】のどちらを使うか決める。

3. 研修や講習のプログラムに J-POSTL の内容を組み入れる。(例：自己評価記述文の 7 分野のうちどの分野を、あるいは、どの領域を、あるいは、どの記述文を重点的に組み入れるかを定める、など。)
4. プログラムの参加者に J-POSTL を紹介するための可能な方策を考案する。(例：主な 3 つのセクション（自分自身について、自己評価記述文、ドシエ）のうち、どのセクションから使い始めるかを定める、など。)
5. J-POSTL を使って授業力や省察力を高める方法を立案者と指導者間で議論し具体的に示す。(例：モデル授業や参加者の授業を録画し、自己評価記述文を利用しながらワークショップ形式で行う、など。)
6. 研修や講習の参加者に対し、J-POSTL は教師教育の国際的な自己評価ツールであるという認識を高める。(例：序文を利用するのは当然として、本研究会やヨーロッパ現代言語センター(ECML)のホームページから必要な資料をダウンロードして活用する、など。)
7. J-POSTL の活用方法を、使用目的や研修参加者の現状に合わせて研究する。
8. 参加者のフィードバックを収集する。

(2) 所属先の同僚との協働

1. J-POSTL の活用経験を同僚と共有する。
2. 同僚に英語以外の言語教員がいる場合にはその協力を求める。
3. 同僚と J-POSTL 活用事例の検討会や報告会を開く。
4. J-POSTL 活用の利点を調査・研究する。

(3) 行動計画

1. J-POSTL の首尾一貫した活用方法を定着させるために、同僚と協調して実践を試みる(例：授業科目によって利用する自己評価記述文を決める、年度終了時の授業実践の検証、など。)
2. J-POSTL の具体的な活用計画(目的、内容、時間、など)を同僚と合意する。

(4) ネットワークの構築

1. 近隣の学校の指導的立場にある教員と協力して、言語教員のためのセミナー、ワークショップ、研究会などを開催する。

(5) 公的機関などからの支援

1. 文科省、教育委員会、言語教育関連学会、各学校の校長などに対して、研究会の開催、研究会などの報告書・発表レポート・論集の送付などの手段を用いて広報活動を行う。
2. 全国的な支援のネットワーク作りに協力する。

おわりに

EPOSTL をそのまま翻訳しても日本の教育的文脈では受容されないであろう、との判断で翻案化を開始した。ヨーロッパの文脈では翻訳は奨励されているが、翻案化や簡略化は認められていない。幸い、EPOSTL の編纂者に日本での翻案化が理解され、J-POSTL の開

発を進めて最終的にヨーロッパ現代言語センター（ECML）を介して Council of Europe から copyright を取得することができた。

翻案化において心掛けたことは主として、

- ・ 利用者にとって使いやすく (user-friendly に) すること
- ・ 自己評価記述文の内容や数に利用者が圧倒されないこと

の 2 点である。この意図が浸透するかどうかは今後の課題である。

J-POSTL が効果的、継続的に利用されるようになるには、教師教育の限定的な分野で、個人的に利用するだけでは無理である。行政をはじめ、教育機関内、及び、教育機関間で、教師教育に携わるすべての関係者が協力して取り組むことによって実現する。そうすることによって、教師教育プログラムの整合性が保たれ、教師教育の関係者間の協働が促進されて、日本の英語教育のドラスティックなパラダイム・シフトが起こることが期待される。

参考資料

- 英語教員研修研究会（2004）.『現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究』平成 15 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：石田雅近）
- 久村 研（2013）.「J-POSTL の記述文の特定：EPOSTL の未使用記述文の扱い」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 24 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：神保尚武）
- 清田洋一，久村 研（2012）.「現職教員のためのポートフォリオ」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合研究』平成 23 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：神保尚武）
- 中山夏恵，山口高領，高木亜希子(2013).「J-POSTL 第 2 期経年調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 24 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：神保尚武）
- 酒井志延（2011）.「現職教員調査結果」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合研究』平成 22 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：神保尚武）
- （2012）.「初任者研修における調査結果」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合研究』平成 23 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：神保尚武）
- （2013）.「Ⅲ 勤続年数：肯定度を用いた分析」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合研究』平成 24 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：神保尚武）
- 高木亜希子，中山夏恵（2012）.「第 3 章 J-POSTL 第 1 期経年調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 23 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：神保尚武）
- JACET 教育問題研究会（2010）.『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する総合研究』平成 21 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：神保尚武）
- （2011）.『英語教師の成長に関わる枠組みの総合研究』平成 22 年度科研費基盤研究(B)報告書（代表：神保尚武）
- （2012）. 同平成 23 年度報告書
- （2013）. 同平成 24 年度報告書
- Newby, D. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. ECML/Council of Europe
- Newby, D. Fenner, A. and Jones, B. (ed.) (2012). *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. ECML/Council of Europe

オーストリアでの国際研究集会と中等学校訪問

I ECML での国際研究集会

1. 本研究会による Workshop

本研究会とヨーロッパ現代言語センター（ECML）との協議が成立し、『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）3 分冊の完成披露と日本の教育的文脈での普及活動に関する workshop が 2014 年 2 月 17 日（月）ECML で開催された。参加者は、本研究会企画のツアー参加者 15 人（神保、久村、酒井、石田、清田、高木、伊東、今村、遠藤、山口、出野、Yoffe の教育問題研究会メンバーと、加藤千博氏、山本長紀氏、牧野眞貴氏）と J-POSTL の原作である『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』（EPOSTL）の編纂者 Mr. David Newby, Mr. Barry Jones, Ms. Anne-Brit Fenner, Ms. Kristine Soghikyan のほか、ウィーン大学の Barbara Mehlmauer-Larcher, オーストリア中等学校のメンター Ms. Sylvia Grangl、そして第 1 回 John Trim 賞を得たフィンランド出身の Ms. Eva-Lisa Hasan であった。また、九州産業大学の長谷川由紀子氏と柿元悦子氏がオブザーバーとして参加された。この Workshop の目的は、J-POSTL 翻案化の理念と普及への展望に関して、EPOSTL の編者との相互理解と対話を促進し、今後の協力関係を確認することであった。

1.1 Workshop のプログラム

- ・ 9:15 開会あいさつ（ECML : Sarah Bresslin, JACET 研究会 : 神保尚武）
- ・ 9:45-10:45 Session 1 発表 : 「J-POSTL の構成と理念」久村研、「日本の教育システムと EPOSTL の影響」酒井志延、「J-POSTL : 英語教職課程編の課題と展望」高木亜希子、「J-POSTL : 現職英語教師編の課題と展望」清田洋一
- ・ 10:45-11:15 Coffee break
- ・ 11:15-12:30 Session 2 講演 : The present state of *EPOSTL*: pedagogical underpinning and global spread By David Newby
- ・ 12:30-2:30 Lunch
- ・ 2:30-4:00 Session 3 グループ討議。Group 1 「教職課程での J-POSTL の活用法」議長 : 高木、メンバー : 神保、石田、遠藤、山本、Barry Jones, Sylvia Grangl / Group 2 「現職教師への J-POSTL の普及法」議長 : 清田、メンバー : 今村、加藤、牧野、David Newby, Kristine Soghikyan / Group 3 「異文化間能力と自律学習」議長 : 山口、メンバー : 久村、Yoffe、伊東、出野、長谷川（九州産大）、柿元（九州産大）、Anne-Brit Fenner、Barbara Mehlmauer-Larcher、Eva-Lisa Hasan。
- ・ 4:00-4:30 Coffee break
- ・ 4:30-5:30 分科会まとめ（遠藤、Jones、清田、Yoffe）
- ・ 5:30-6:00 全体まとめ（Newby, 久村、Yoffe）

1.2 Session 1 発表の概要

- ・ 「**J-POSTL の構成と理念**」(久村)：次の 4 点について概観した。①E-POSTL 開発の理由(言語教育のパラダイムシフト、英語教員の授業力の向上、協働学習・授業の促進、教師教育スタンダード策定への示唆)、②EPOSTL との構造・構成の違い(3 分冊⇒user-friendly にし、利用者がポートフォリオのボリュームに圧倒されないこと)、③利用者の限定(日本の実情に合わせ利用者を英語教師とした)、④開発の方法(EPOSTL を尊重しつつ、自己評価記述文を削除、統合、修正したこと)。
- ・ 「**日本の教育システムと EPOSTL の影響**」(酒井)：日本の中学校及び高等学校において文法訳読式授業がいまだに主流を占め、CLT が普及しかない現状について説明した。
- ・ 「**J-POSTL：英語教職課程編の課題と展望**」(高木)：英語教職課程編は、教職履修生が目標とすべき授業力を可視化し、教育実習を含んだ英語教職課程において、定期的に学んだことを記録し、振り返ることで、教職履修生の成長と自律を促すことを目的としている。J-POSTL(英語教職課程編及び現職英語教師編)が源泉の EPOSTL と異なる重要な点は、Self-assessment のセクションにおいて、数値の指標を用いていることである。EPOSTL では、教師の成長は生涯を通して行われるものであるため、自己評価記述文に基づいた振り返りは、振り返りそのものに重点があり、数量化できるものではないことから、数値が書かれていない矢印ブロックが使用されている。しかしながら、J-POSTL では、5 段階の矢印ブロックを使用している。これは、数値化を意図したわけではなく、あくまで目安であるため、履修生一人ひとりが、それぞれの基準で、自分の授業力を定期的に振り返り、可視化して、成長していくことが重要である。

次に J-POSTL(英語教職課程編)において異なる点は、Self-assessment の 96 の自己評価記述文が、教職課程学生用(65)と初任教师用(31)に分けてマーキングされていることである。この分類は、全国調査に基づいたものであり、学生には、授業力には 1 歩先があることを示す意味と挑戦させる意味で、初任教师用の記述文も含めている。全国調査において、J-POSTL(英語教職課程編)の有用性は、ある程度明らかになったが、今後さらなる活用を推進するために、具体的な使用方法のあり方の考察、指導者支援のためのマニュアル作成、クラスルームリサーチなどを行っていく必要があるだろう。

- ・ 「**J-POSTL：現職英語教師編の課題と展望**」(清田)：日本の現職の英語教員の研修は、その専門的な能力の向上に関して一貫した観点を欠いており、その結果、学校現場で実際に教育に従事する教員も研究者もその両者において、検討する共通基盤を持たず、一般的に経験ベースの論議に終始していた。

J-POSTL の源泉となった EPOSTL はその重要な目標の一つに、共通の観点到立った「教職課程の学生と教員、あるいは学生同士の議論の活発化」を掲げている。その観点からも、J-POSTL にとって、学生だけでなく、現職教員の専門性の向上について共通基盤となる一貫したスタンダードを提供することが期待できる。

現職版 J-POSTL が源泉の EPOSTL と異なる最も重要な点は、各記述文に教員の経験の段階によってマーキングがなされていることである。その理由は、J-POSTL /EPOSTL の自己評価記述文は、その内容によって要求される技術に差があることがあげられる。言い換えれば、新任教員の能力の目安にふさわしいものもあれば、中堅教員の目安にふさわしい目安もある。現職版 J-POSTL の利用者の現職教員を考慮した場合、

各記述文に教員の経験の段階によってマーキングされた方が、教員の能力の標識として分かりやすいと考えた。また、現職版の目的に沿って、Personal Statement や Dossier の項目もより具体的な記述になるよう修正された。

将来的には、初任者講習や教員免許更新講習において、講習担当者と受講者の両者に役立つツールとして使用されることを目指している。

1.3 Session 3 グループ討議の概要

- ・ **Group 1「教職課程での J-POSTL の活用法」(高木)**：本セッションでは、教職履修生の専門性の向上と成長を目指し、J-POSTL/EPOSTL の教職課程（教育実習含む）における利用方法が討議された。日本側の参加者からは、日本の教職課程プログラムの概要と教育実習期間について説明するとともに、各参加者の教職課程における J-POSTL の活用の現状について報告がされた。

EPOSTL の中心的な執筆者の一人である Barry Jones 氏から、ケンブリッジ大学における EPOSTL の活用方法について説明がされ、自己評価記述文をいくつか選び、履修者同士でディスカッションの機会を多く設けることで、dialogue を促進し、省察を深めることの重要性が指摘された。また、Sylvia Grangl 氏は、教育実習前、実習中、実習後において EPOSTL を使用し、段階的かつ体系的にポートフォリオをカリキュラムに統合することで、履修者の省察と成長を十分に促すことの重要性が説明された。

中心的な話題として、J-POSTL/EPOSTL は教職履修生の成長のみならず、教職担当者にとって、実践の振り返りに役立ち、カリキュラムの見直しや指導の改善に役立つことが議論された。また、日本の短期間の教育実習における J-POSTL の活用の困難さについて意見が交わされ、教育実習準備段階の模擬授業において、授業計画、授業の振り返り、クラス討議など J-POSTL を活用する可能性が提案された。また、教育実習における実践のみならず、理論の省察の意義について意見が交わされ、理論と実践の統合の重要性が確認された。

- ・ **Group 2「現職教師への J-POSTL の普及法」(清田)**：本セッションでは、J-POSTL/EPOSTL の現職教師の専門性の向上を目指した利用方法が討議された。日本側の参加者からは、日本の学校レベルでの英語教育が実践的なものになっていない現状が説明され、その現状を変えるために J-POSTL/EPOSTL が有効であるという意見が示された。

EPOSTL の中心的な執筆者の一人である David Newby 氏から、EPOSTL は基本的に教職学生のツールとして開発され、現職の研修のツールなどとして利用された例はあまりないが、その基本理念と構成から、十分に現職教員のための使用は可能であり、David Newby 氏自身は個人的にはもともと学生だけでなく、全て教員への活用ツールとしたかったとのコメントがあった。

また、Kristine Soghikyan 氏はアルメニアの英語教育の現状を説明し、現職教員の研修についても大学がその中心的な役割を担っていることが説明された。

中心的な話題として、J-POSTL/EPOSTL は teacher autonomy を促進する可能性について議論された。結論としては、J-POSTL/EPOSTL は教職学生だけでなく、ネイティブスピーカーを含む小学校から大学レベルまであらゆる教員に利用が可能であることが確認された。しかし、重要な注意点として、J-POSTL/EPOSTL は解決策ではなく、

コンセプトであり、実体化するのはその活用における各担当者であることが確認された。

2. Crossing Continent - EPOSTL around the World (ECML 主催)

David Newby 氏の企画で ECML 主催による標記会議に研究会の一行 16 人が参加した。ヨーロッパからの発表者はオーストリア、ドイツから各 3 人、トルコ、アルメニア各 2 人、リトアニア、クロアチア、アルバニア、エジプト、フィンランド、ルーマニア、ルクセンブルグから各 1 人であった。日本からは久村、神保、酒井、山本が発表した。

2.1 プログラム

- ・ 2 月 18 日 (火)

Session 1: 930 – 1100

EPOSTL 10 years on: impact and issues – EPOSTL authors: David Newby, Anne-Brit Fenner, Barry Jones

Session 2: 1130 – 1300

Case study Austria: theory and practice in using the EPOSTL. Barbara Mehlmauer-Larcher, Sylvia Grangl, Elisabeth Pölzleitner (Members of the Austrian Association for Language Didactics – ÖGSD)

Session 3: 1500 – 1630

Impact of EPOSTL on student teachers. Loreta Andziuliene, Ivana Cindric, Vilma Tafani & Merita Hoxha

Session 4: 1700 – 1830

Japanese Association of College English Teachers (JACET): Introducing the Japanese adaptations of the EPOSTL – J-POSTL. Ken Hisamura, Hisatake Jimbo, Shien Sakai, Takenori Yamamoto

- ・ 2 月 19 日 (水)

Session 5: 900 – 1030

EPOSTL in teaching practice. Haggag Mohammed
Presentation of the results of the joint ECML-ACTFL project 'ACTOSTL'.
David Newby, Eva-Lisa Hasan

Session 6: 1100 – 1230

Strategies for implementing EPOSTL. İsmail Hakkı Mirici, Sinem Demirbaş.
Kristine Soghikyan

Session 7: 1430 – 1530 (プログラム変更)

Beyond the EPOSTL. Jürgen Friedrich, Bärbel Kühn, Michael Langner, Anna Schröder-Sura

*終了後、フライトの関係で会場を出る。

2.2 Session 4 発表の概要

- *J-POSTL: What it is like* (久村) : 前日に発表した内容の中で、参加者に最も関心のあられると思われる「EPOSTL との構造・構成の違い (3 分冊⇒user-friendly にし、利用者がポートフォリオのボリュームに圧倒されないこと)」と「開発の方法 (EPOSTL を尊重しつつ、自己評価記述文を削除、統合、修正したこと)」について、J-POSTL の自己評価記述文 180 項目の段階別項目数を加えて解説した。
- *English Education in Japanese Primary Schools* (神保) : 文科省は、昨年の暮れに「グローバル化に対応した英語教育実施計画」を発表した。小学校における英語教育の拡充強化として以下の提言をしている。
 - 小学校中学年：活動型・週 1～2 コマ程度・コミュニケーション能力の素地を養う・学級担任を中心に指導
 - 小学校高学年：教科型・週 3 コマ程度 (「モジュール授業」も活用)・初歩的な英語の運用能力を養う・英語指導力を備えた学級担任に加えて専科教員の積極的活用。このような性急な提案の根拠は、第 2 言語習得における「早ければ早いほどよい(The という神話)」に基づいているように思われる。いわゆる臨界 (敏感) 期説を有力な根拠としての結論かと思われる。小生の判断は、文科省の提言は「願望の政策」であり、「責任ある政策」とは言えないということである。慎重に、「英語教育の早期化よりも質的充実」を先行すべきだと考える。理由は、第 2 言語習得の際には、年齢要因よりも、動機や接触時間の長さの方が重要だというのが最近の研究の大勢だからである。
- *Survey Results on English Education in Primary Schools* (酒井) : 日本の小学校における外国語活動について、現場での活動実態や教科化に対する意見について、全国調査の結果とともに発表した。

II ウィーン市内の学校訪問

今回のオーストリア訪問の日程で最後まで未定であったウィーンでの学校訪問が、ウィーン大学英語学科の Barbara Mehlmauer-Larcher 氏のご尽力で 2 月 21 日 (金) 実現することになった。グラーツからウィーンへの移動で行動を共にした 10 人と、ウィーンから参加の藤尾美佐氏を含め 11 人が、学校の特徴と訪問クラスの年齢が異なる 3 校・4 グループ (I グループ 3 人が限度) に分かれて訪問した。以下はそれぞれのグループの訪問の概要報告である。

1. GRG12 Erlgasse (Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Wien 12)

- 学校の種類 : grammar school (10 歳～18 歳が在籍。国籍は、15 か国に及ぶ)
- 訪問クラスの年齢 : 1st grade (10 歳) (12 girls, 6boys)
- 学校の住所 : Erlgasse 32-34, 1120 Wien
- 対応してくれた先生 : Ms Mag. Monika Boniecki
- 訪問者 : 遠藤雪枝、酒井志延、牧野真貴

・ 訪問時間：11:00-11:50（待ち合わせ時刻：10:45）（授業は 50 分）

・ 授業内容：

○授業のテーマは、頻度を表す副詞（Adverbs of Frequency）

○テキストは、Course Book 使用

○以下、授業内容を時系列に

1) greetings

英語で。生徒がドイツ語で答えると、先生は“I don’t know.”と、あくまで英語を使用。

2) 宿題（ファイル）回収

宿題を忘れてきた生徒は、英語で“I forgot to bring files.”と説明。その後、先生は、ドイツ語で、宿題を忘れた生徒に対して説明。

3) 予習してきた Course Book の dialogue を、1 組がクラスメートの前で披露。

4) Course Book の絵に関して、先生が英語で質問し、生徒は英語で答える。英語で答えることのできない生徒は、ドイツ語使用。

5) Course Book の short skit を、有志が role-play（4 人 1 組が 2 組）

生徒は、役になりきり、Course Book のセリフを読む。生徒が読み間違えると、先生が修正。例えば、tonight を「トナイ」と読んだ生徒がいた。

6) short skit に関するテキスト内のエクササイズの答え合わせ（英問英答）

7) new words

先生が“How often does somebody do something?”と問い、生徒は“I always play the violin.”などと答える。これらのやり取りの後、先生は、ドイツ語で内容を確認。

8) Adverbs of Frequency の使い方の文法確認を板書し、英文の例を言わせる。生徒が note-taking している最中、先生は机間巡視し、わからない生徒に対して、ドイツ語で説明。 例) subject + adverbs of frequency + verb

9) 板書内容を生徒に消させる。

10) 再び「頻度を表す副詞」を板書するが、今度は、ドイツ語も合わせて表記

例) never (=nie, niemals)など

11) 宿題をアナウンス

・ 訪問者のコメント：

① 外国語である英語は、1 週間に 4 回（1 コマ 50 分）あり、6 か月指導される。指導する先生はクラス担任だが、彼女は専科免許を持っていると言っていた。そして訪問先は小学校ではない。ギムナジウムの 1 年生。

授業は整然と行われ、その雰囲気は日本の学校に似ているかもしれない。ただし、授業内容が理解できている生徒、あるいは、予習をしてきている生徒たち全員が、積極的に手を挙げ、答えることにとても積極的であった。スキットのロールプレイも、内容が理解していないとできないような演技付で、生徒たちは楽しそうに演技していた。時々英語を読み間違えることもあったが、先生は読み間違いをすぐに訂正し、生徒も訂正された箇所をすぐに修正できていた。授業はほとんど英語によって行われていたが、時々先生はドイツ語を使用し、生徒たちの理解を助けていた。しかしながら、生徒たちの英語使用率は高く、先生が教室英語を始め、できるだけ英語で授業を行うことによって、生徒たちの motivation も上がるのではないかと思った。先生は特

に楽しい activity をするわけではなく、あまり笑わず淡々と授業を進めていたが、それでも生徒たちが楽しそうにロールプレイをし、Course Book のエクササイズを積極的にしていたのが、印象的だった。(遠藤)

- ② 小学校は4年制で、専科ではないクラス担任が週1回指導する程度。だから、小学校の免許取得の時に、本当に少しだが、英語教育についても触れるそうである。日本の学校でも参考にしていいると思う。そして次の段階の lower secondary は、10歳から14歳で、CEFR で A2 か B1 を目標にするそうである。日本よりレベルがわずかに高いが、似ている状況だと思った。いくつかのコースが紹介され、10歳児のクラスのコースを選んだ。授業は、大部分が英語で進められていた。スキットやダイヤログを適切に活用し、文法をインタラクティブな方法で理解させ、自己表現活動で定着させるという運営であった。先生は、生徒たちの発話したいという熱意をうまく引き出していた。生徒たちは、先生に当ててもらおうと熱心に手をあげていた。明らかにコースブックの予習をきちんとしている生徒とそうでない学習者の差はでていた。ついて行っていないと見受けられる(全く手をあげようとしない)生徒も2名いた。優秀な先生で、週に4回、6カ月間指導すると、ゲームなどの指導を全くしないで、知的好奇心を高め、頻度を表す副詞を使って自己表現活動ができるのかと思った。日本の教員でも研修をすれば十分に実施できる授業だし、むしろ、ゲームなどが苦手な先生でもできる授業だと思った。確かに英語とオーストリアの国語であるドイツ語の文字はほぼ同じだが、クラスの外を出ると英語を話す環境に乏しいオーストリアの英語教育は、アメリカなどの英語を話す環境で行われている移民のための英語教育よりは、日本にとって参考にできる可能性が高いとおもった。(酒井)

2. Hertha Firnberg Schulen für Wirtschaft und Tourismus

- ・ 学校の種類 : vocational school
- ・ 訪問クラスの年齢 : upper secondary school ①Form 2 (15歳～16歳)、②Form 5 (18歳～19歳)
- ・ 学校の住所 : Firnbergplattz 1, 1220 Wien
- ・ 対応してくれた先生の氏名 : Michael Karnbach
- ・ 訪問者 : ① 神保、石田、久村、② 加藤、清田、藤尾
- ・ 訪問時間 : 午前9時50分～12時
- ・ 訪問時の活動 : 学校施設の見学(学生による案内)と授業見学、担当教師への質問
- ・ 学校施設の見学(学生による案内) : 2名の女子学生による学校内の英語ガイドツアーを受けた。その際、3名の教員も同行し補足的な説明を受けた。この英語によるガイドツアーも案内役の学生にとっては実習の一環であり、教員が接客方法と英語をチェックしている様子であった。
- ・ 学校の特徴 : 男女比率 : 男子 100 名、女子 300 名、計 400 名 / 学生の美術作品を展示し、芸術に親しむ環境が作られている。 / コンピューター・サイエンスのクラスがあり、女性のテクノロジー分野への進出を促している。 / ・卒業後は大学に進学する者も多い。 / 「性差(ジェンダー)は職業にとって大事ではない」というのが学校の理念にある。

／レストランサービスの実習、調理の実習が常に行われており、学生・教職員食堂では、学生が調理した料理を学生がサーブ（給仕）する。**process** と **result** の両方が大事であり、不味い食事を提供すると、それを食べるのは自分たち学生であり、クレームも自分たちが受けなければならない。／学校の入り口（エントランスホール）はホテルのようになっており、ここで実習授業が行われている。／教室外で行う授業も多い。／学生は中流家庭出身が多い。基本理念として、家庭環境で経験できないが学習に役立つと思われるものは学校が学習環境として提供するという姿勢がある。／実習授業がより実践に即すように建物や環境などの雰囲気作りが細部に渡っている。／IT クラス（コンピューター・ルーム）：**HTML** から学び、グラフィックデザインもできるようになる。若い女性はテクノロジー指向の教育を好む。コンピューター・サイエンス・マネジメントのクラスもある。／リサーチの宿題があるため、図書室の資料やパソコンのワイヤレス・アクセスを利用する。／パソコンが至る所にあり、どこでも使える環境が整っている。／学費は無料だが、パソコンやスーツなど購入する必要があるものは多い。／基本的な学校の教育目標として、ヨーロッパ市民として意識づけがなされている：**partnership, friendship, student network**／少子化の影響を受けているので、オープンハウス（学校説明会）を行って、質の高い学生の獲得に努めている。

・ 授業内容（時系列的に記述）

① **Form 2 (15 歳～16 歳) 「ツーリズムと言語 (tourism and languages)」**

訪問者のコメント：生徒数 11 名（女子 7 名，男子 4 名），但し一般のスキル科目では 1 クラスの上限は 25 名。教科書を用いて近隣諸国の異文化に関するテーマを中心にコミュニケーション活動を行ってから、グループ内での意見交換やプレゼンテーションを含む表現活動に重点が置かれていた。1 グループ 3～4 名による協同学習が中心。卒業時までには達成すべき英語力の目標値は **B2** であるが、本クラスでは **C1** ないしは **C2** のレベルに相当すると思われた。全体的に口頭によるコミュニケーション活動が行われている成果が見受けられ、ドイツ語なまりの発音が強い学生も中に混じっていた。生徒の文法的な誤りに対しては、教師による修正等の介入は見受けられなかった。

その他：教室外において、学生は日常的にスマートフォンを使用し、ゲームや洋楽を英語で親しむ機会が多くあり、家庭でも英語でネット検索することが通例である。学校内では、観光業等のビジネスに必要とされる実務・実践型のインターンシップが、日常的に行える環境が整備されている。卒業の進路としては、観光関連のビジネスに就く者が多数を占めるが、中には大学に進学しその他の専門職を目指す者の割合が増加している傾向にある。（石田）

② **Form 5 (18 歳～19 歳)（時系列的に記述）**

1. 学生による個人プレゼンテーション（10 分程）

Social aspects & immigration policies and Economic aspects

2. グループワーク：ディスカッション

European Political Groups

3. グループ・プレゼンテーション（代表者）：最近実施される予定の 4 つのグループが各政党の選挙運動の演説を行う。保守党、社会民主党、緑の党など。

4. ビデオ

ビデオ（EU のホームページ上の題材）を見て、パソコンで内容をメモする。書き取った内容を隣の学生と確認しあう。

5. ビデオの内容を先ほどの政党キャンペーンを使って、確認する。

6. 次回の授業の課題を説明

休んだ学生は Moodle で課題を確認できる。

・ 訪問者のコメント：

本当のプラクティカルな英語学習がここにあった。「日本の英語教育ではプラクティカルではない英語を教えてきた」という反省から横浜市大では「プラクティカル・イングリッシュ」というプログラムを設置し、コミュニケーション中心の授業を展開している。その授業は英語を使用することに焦点を当てているが、それはあくまで教室内でテキストを用いて英語を話したり、書いたりするというだけで、実際の使用場面を想定したものではない。視察したこの学校では、教室での活動にとどまらず、実生活および、実際の職業の場での使用を想定し、よりリアルな場面設定を行った上で、英語使用を練習している。真に実践的な英語使用の練習を行っていた。

impractical English（昔の英語教育）→ Practical English（現在の横浜市大の英語教育：机上の英語学習）→ Real Practical English（現実の使用場面での英語実践）へとステップアップが必要であることを実感した。（加藤）

個人レベルでなく、学校全体として、教育目標の理念を実践に結びつけようとする姿勢が見えた。例えば、授業で行っていた、“European Political Group”に関するディスカッションも、学校の教育目標である、EU 市民であることの意味を理解させ、国際人としての意識を高めることに実際に沿った形で行っていた。担当教師によれば、学生の中には、なぜツーリズムの授業で政治の題材を学習するのかという疑問を持つものもいるが、国際的な視野に立ったビジネスを行うには必要であることを理解させることだった。英語の授業も基本的にプロジェクト型学習で、言語材料に理解や定着も実際のテーマに沿って、学習プロジェクトの一貫として学習していたことは、日本の英語学習の改善にも有効な取り組みだろう。

基本的に理念を大切にし、その理念を基に実践していくという姿勢が明確であった。教科書の単元ベースで「消化するタイプ」の授業とは大きく異なり、教師自身が目標設定を行い、それに沿った形で授業を準備し実践していくシステムがうまく構築されていた。（清田）

・ 見学の補足

学校全体として、内容だけでなく、形式にも配慮していた。例えば、学生はドレスコードがあり、各コース毎にそれにふさわしいユニフォームを身につけていた。英語の授業でもプレゼンをする学生はフォーマルな服を着用し、本番に即した雰囲気を作っていた。これは「実際の現場」を意識した学習につながり、学生の意識の向上につながると思われる。

教師と学生、あるいは学生同士のインタラクティブなスタイルで常に学生に意見を多く言わせている。現実的な政治の話題であるにもかかわらず、基本的に学生はよく発言していた。教師も英語の間違いをその場で指摘して、発話の flow（流れ）を止めたりはしない。後からフィードバックを個別に与えること心がけているとのことだっ

た。実際に、グループワークで沈黙はなく、議論が活発だった。学生の英語力は B2～C1 レベルで、教科書は使用せず、生の題材を利用している。

単に英語の学習に取り組むだけでなく、大前提として、EU 市民であることの意味、国際人としての意識づけを授業を通じて行っていた。

また、このコースの学生は 8 か月のホテルトレーニング実習（インターンシップ）があり、教員のコンタクトのあるホテルもしくは学生自身で探してきたホテルで実習を受ける。給与はイタリアでは月 400 ユーロ、スイスでは月 1,000 ユーロというように、国やホテルによって格差がある。（清田）

3. GRG 13 Wenzgasse

- ・ 学校の種類と訪問クラスの年齢：

Grammar school （全校生徒 1,000 名 10 歳から 18 歳）

1. Class 3E: 3 年生（12 歳～13 歳）および

2. Class 6B: 6 年生（16 歳～17 歳）の 2 クラス訪問

- ・ 学校の住所：Larochegasse 4, 1130 Vienna
- ・ 対応してくれた先生の氏名：Ms Mag. Pamela Zankl
- ・ 訪問者：今村洋美、今村貴和
- ・ 訪問時間：11 時 50 分～14 時 30 分
- ・ 授業内容：

1. Class 3E：3 年生 6 クラス(3A～3F)中の 1 クラス

英語週 3 回（火、水、金）×50 分の中の金曜授業（12:05～12:55）参観

1 クラス 17 名（男子 9 名、女子 8 名）

英語のレベル：A2 (CEFR)

使用テキスト：MORE 3, Helbling (ISBN 978-3-85272-096-8) + ワークブック

“Mennonite teenager”についてのリーディング教材を用い、主に to be (not) allowed to do の構文に重点をおいたレッスンが、50 分間すべて先生も生徒も英語だけを使って行われた。最初に、宿題で出ていた to be (not) allowed to do の構文を用いたライティング課題を口頭で発表し合った。その後、2 名ずつペアになって to be (not) allowed to do の構文を用いたスピーキング練習を行った。次にテキストのリスニング問題を使い、10 代のアメリカ人とメキシコ人の生徒が自分の生活について英語で話す内容を聞いて、true/false 問題に答えていった。その後、テキストの写真を用い、そこに使われる語彙およびフレーズについて、マッチングさせていく練習を行い、最後はワークブックで語彙力を高める練習がなされた。

2. Class 6B：6 年生 4 クラス(6A～6D)中の 1 クラス

英語週 3 回（火、木、金）×50 分の中の金曜授業（13:00～13:50）参観

1 クラス 17 名（男子 2 名、女子 15 名）

英語のレベル：B1+ (CEFR)

使用テキスト：Into English 2, Helbling

まず、time に関連する語彙やフレーズを、definition を選ぶ問題で確認した後で、

“time”についての 2 種類の英語の articles (10 Common Time Management Mistakes と Time’s Origins, etc.)を用いた練習が行われた。いくつかの小グループに分かれ、受け取った article に書かれている要旨を確認し、今度はグループを再編成後、自分が読んだ article の要旨を読んでいないメンバーに発表し、読んでいない生徒はその要旨を書き取ってまとめていく練習が行われた。そして最後にクラスで、代表者が発表し、ディスカッションがなされた。

- ・ 訪問者のコメント：

先生とすべての生徒が、英語で 50 分間休む間もなく生き生きとコミュニケーションを取りながら授業が進められた。3 年生のクラスでは、たまに自分の言いたいことがうまく英語で表現できないときは、先生がよりよい英語表現に置き換えコミュニケーションをサポートしながら授業が進められた。

6 年生のクラスは、外国語を専攻しているクラスで、特に授業内容のレベルが高かった。難しい語彙も多く用いられていたが、辞書に頼ることなく、先生に英語で確認し、先生も英語で分かりやすく言い換えながら授業が進められていた。

訪問した Grammar School は裕福で教育熱心な家庭が多く住む地区にある学校で、生徒の多くが優秀な大学に進学するためか、両クラスともすべての生徒が大変熱心に授業に参加し、先生やクラスの仲間と積極的に英語でコミュニケーションを取ろうとしていた。

- ・ その他：

Secondary Upper School (5 年生)になると、3 つの分野（外国語、自然科学、経済）の中から 1 つの分野を選択したクラス編成となる。6 年生は 4 クラスあり、内訳は外国語専攻 2 クラス（6A, 6B）、自然科学専攻 1 クラス(6C)、経済専攻 1 クラス(6D)で、今回参観したクラスはその内の外国語専攻クラスの 1 つであった。17 名中 15 名が女子であったのは、女子学生は外国語を専攻する割合が高いからとのことであった。授業後に、Pamela Zankl 先生からお話を伺うことができた。現在、この 2 つのクラスの他に、4 年生、5 年生、7 年生の計 5 クラス、計週 18 時間の英語を担当しているとのことであった。Zankl 先生は英語も大変流暢で分かりやすく、英語の教員になるため、学部 3 年、大学院 2 年の計 5 年間大学で学んだだけでなく、大学時代にイギリスに半年留学し、現在もできるだけ海外で研鑽を積むよう努力されているとのことであった。

小学校外国語活動指導者意識調査結果

酒井志延，相澤一美，安達理恵

I 研究のねらいと回答者の基本統計量

1. 研究のねらい

現在，実施されている小学校外国語活動について，その指導を担当している教員に2つの調査を行うことにした。1つは，担当教員の外国語活動そのものに対する意識調査である。もう一つは，指導している単語に関しての調査である。前者のねらいは，現在，教科として必修で実施している学校，領域として実施している学校，さらに特区として実施している学校など様々な形態があり，位置づけにおいて統一されていない。学校間において差があるのか，またこの教育そのものが始まったばかりであるので，経験年数によって差があるのか，その実態を解明することである。後者については，担当している教員が指導で使用している単語に関して調査結果に基づいて，日本の小学校の教室に，より実態に合ったそして指導しやすい指導方法を示すことができるのではないかと考えた。

そこで，全国の小学校の約1割強にあたる2800校を『全国学校総覧 2013 年度版』よりランダムで抽出し，校長先生宛に調査紙を送り，外国語活動に従事されている先生に調査紙を渡し回答していただく方法で調査を実施することにした。

まず，予備調査で800校を選んだ。その結果を基に，必要に応じて修正した調査紙で2000校に対して本調査として実施した。当初，予備調査と本調査を分けて報告しようと考えていた。確かに，意識に関する調査では，本調査では，教科化に関する質問項目が追加されたし，単語の調査では，予備調査に，**can** が，2つの別の調査紙にあったが，本調査では，1つのグループの調査紙にのみ **can** が調査項目として残り，もう一つの調査紙の **can** は **it's** に代えられた。しかし，ほとんどの調査項目は，同じであったし，結果もほとんど同じであったので，調査結果は，予備調査と本調査を合わせたものを報告する。また，本稿では，意識に関する調査と単語に関する調査を分けて報告する。

2. 基本統計量

- | | |
|--|-------------------|
| 2.1 予備調査の調査期間 | 2014 年 9 月 |
| 2.2 予備調査の回収数 (9 月 30 日まで到着分) | 213 通 (回収率 27%) |
| 2.3 本調査の実施期間 | 2013 年 11 月と 12 月 |
| 2.4 回収数 (12 月 24 日まで到着分 予備調査 217 通 (9 月 30 日以降に返却された 4 通含む)，本調査 673 通 合計 890 通 (回収率 32%) | |
| 2.5 回答者の勤務校の設立形態： | |
| 公立 873 校(98.1%)，国立 5 校(0.6%)，私立 9 校(1.0%)，無回答 3 校 計 890 校 | |
| 2.6 回答者の小学校外国語活動の指導年数。必修化される以前からの経験年数で： | |

1 年未満 151 名(17.0%), 2 年目 107 名(12.0%), 3 年目 106 名(11.9%),

4 年以上 511 名(57.4%), 無回答 15 名 計 890 名 (100%)

2.7 回答者が指導している学校での身分（職制）：

学級担任 750 名(84.3%), 専科教員 49 名(5.5%), 日本人英語指導者 21 名(2.3%), ALT12 名(1.3%), その他 52 名(5.8%), 無回答 6 名(0.7%), 合計 890 名(100.0%)

2.8 回答者が指導している外国語活動の位置づけ：

教科（必修）290 名(32.6%), 領域（必修）421 名(47.3%), 総合学習（任意）62 名(7.0%), 教科（特区）40 名(4.5%), その他 36 名(4.0%), 無回答 41 名(4.6%), 合計 890 名(100.0%)

2.9 回答者の勤務校の都道府県名：予備調査と本調査を加えたものを補遺 1 に記載

II 意識調査

1. 本調査での調査内容追加

基本的には、予備調査と本調査の調査内容は同じだが、本調査実施の直前の 10 月 24 日に「英語授業、小 3 から 小 5 で正式教科に 文科省方針」と朝日新聞が報じた。また、第 1 回目の調査にも教科化に対して反対する自由記述があったので、その問題に関する質問を 3 問追加した。3 問とも「賛成である」か「反対である」かの 2 択で訊ねた。(1) 小学校での英語教育の教科化について。(2) 現在の 5 年生からの開始を 3 年生から開始することについて。(3) 素地を 5 年生まで養い、6 年生で週 3 時間程度集中的に指導することについて。以上の 3 問を追加した。但し、(1)と(2)は、文科省の方針通りだが、(3)は、より現実的な方向として、6 年からの教科化を訊ねてみることにした。

1.1 外国語活動内容についての調査

次に普段行われている活動内容についての 3 つの質問に、「行っている」、「行っていない」で回答していただき、また外国語活動について、自由意見があれば書いて頂いた。

1) 言語や文化に関する気付き

実践している 826 名(92.8%), 実践していない 62 名(7.0%), 無回答 2 名(0.2%), 合計 890 名(100.0%)

2) コミュニケーションへの関心・意欲・態度

実践している 880 名(98.9%), 実践していない 7 名(0.8%), 無回答その他 3 名(0.3%), 合計 890 名(100.0%)

3) 外国語への慣れ親しみ

実践している 873 名(98.1%), 実践していない 14 名(1.6%), 無回答 3 名(0.3%), 合計 890 名(100.0%)

1.2 教科化についての調査（この項目は予備調査がなく、本調査だけ）

1) 小学校での英語教育の教科化について

賛成 305 名(45.3%), 反対 344 名(51.1%), 無回答 24 名(3.6%)合計 673 名(100.0%)

2) 現在の 5 年生からの開始を 3 年生から開始することについて

賛成 311 名(46.2%)、反対 336 名(49.9%)、無回答 26 名(3.9%) 合計 673 名(100.0%)

3) 素地を 5 年生まで養い、6 年生で週 3 時間程度集中的に指導することについて

賛成 161 名(23.9%)、反対 486 名(72.7%)、無回答 23 名(3.4%) 合計 673 名(100.0%)

この結果によると、教科化や低学年からの開始には、賛成が比較的多いが、6 年生で授業時間が増えることについては反対が圧倒的に多い。このことは、現行から変化がある程度の範囲内であれば、対応はある程度可能であるが、本格的に英語教育を時間数も増やして実施することには、抵抗が大きいと推測される。

2. 本調査に追加した項目について

2.1 活動内容と教科の位置づけについて

上記の「言語や文化に関する気付き」、「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、「外国語への慣れ親しみ」の 3 つの活動で、後者の 2 つの活動は、教科の位置づけ別にみると、すべての学校でほぼ同様に実施されていて、差がない。しかし、前者の「言語や文化に関する気付き」には区分毎に差があった。その差を調べてみると、教科(必修) 270 名(93.1%)、領域(必修) 387 名(92.1%)、総合学習(任意) 57 名(91.9%)、教科(特区) 39 名(97.5%)、その他 33 名(91.7%)と、教科(特区)だけが 97.5%とやや高い実施率である。

2.2 小学校英語教育の教科化について(教科の位置づけ別)

教科の位置づけ別に、英語教育の教科化に、賛成か反対かを調べた。その結果、表 1 に示されたように、教科(必修)と教科(特区)は、賛成の方が多い。それ以外は反対が多い。

表 1 小学校外国語活動の位置づけ別教科化の賛成か反対 カッコ内は%

	教科(必修)	領域(必修)	総合学習(任意)	教科(特区)	その他	無回答
賛成	122(58.4)	121(37.3)	21(42.0)	20(69.0)	10(37.0)	11(32.4)
反対	78(37.3)	192(59.3)	29(58.0)	9(31.0)	16(59.3)	20(58.8)
無回答	9(4.3)	11(3.4)	0(0.0)	0(0.0)	1(3.7)	3(8.8)
	209(100.0)	324(100.0)	50(100)	29(100.0)	27(100.0)	34(100.0)

2.3 小学校英語教育の教科化について(教員の経験年数別)

教員の経験年数別に、賛成が多いかどうかを調べた。その結果、表 2 に示すように、経験が 2 年、3 年、4 年以上は、反対と賛成が拮抗しており、いずれも 50%近くで差が 5%以内となっている。しかし、経験が 1 年未満は、反対と賛成の差が 20%近い。この結果から、1 年未満の教員では、教科化反対の意見が多いことを示し、一方、外国語活動の指導にある程度慣れている教員層では、教科化に対し抵抗が少なくなると考えられる。但し、4 年以上の経験者であっても、賛成より反対が多い。

表2 経験年数別の教科化に関して賛成/反対

	1年未満	2年	3年	4年以上	計
賛成	45(40.9%)	34(48.6%)	42(52.5%)	181(48.0%)	302(47.4%)
反対	65(59.1%)	36(51.4%)	38(47.5%)	196(52.0%)	335(52.6%)
合計	110(100.0%)	70(100.0%)	80(100.0%)	377(100.0%)	637(100.0%)

3. 自由記述

3.1 教科化に賛成の立場（どちらかという賛成の立場も含む）

- ・韓国は1年生から学習している。日本も取り入れるべきである
- ・子ども達は、とても耳（きく力）がいいので、名詞を中心に、きく→言うという（今まで通り）活動を中心に、「英語＝言葉」ということを意識づけていきたいです。難しいことではない。
- ・ALT とともに活動ができる児童、教師ともに大変刺激になります。活動ができる体制が整うとよいと思います。
- ・小学校の教科化は賛成です。また始める学年は1年生でも大丈夫だと今の現場で感じています。しかし、「5年生から週3時間程度」の時間設定の根拠がわからないのが正直な感想です。「素地を養う」という表現も非常にあいまいです。これが「英語で話しかけられても、意味を想像しながらなんとか自分なりに理解し答えようとする」とか「英語の文字を理解し、音を理解し、意味が分からなくても書いてある英語をある程度読めるようになる」などと具体的に内容を示していただければ現場で必要な時間が自ずとわかるのではないのでしょうか。そのためには5年生よりも前から英語を始める必要があり、その学習を受けてきた子どもたちがさらに力を伸ばすために必要な時間もそれに合わせて議論されるべきなのではないかと思います。その準備がない状態でいきなり週3時間に増やされても、一番混乱するのは教える教員よりも、子どもたちではないかと心配しています。また教える内容も中学の授業の前倒しや従来の日本の英語教育のような「英語の分析」を中心とした「英語とは何か？」を教えないことを強く求めます。もちろん、英語の文法はとても大切です。」「通じればいい」といって、めちゃくちゃな文法では、いつか限界が来ます。しかし、本来の英語は道具なはずで。道具の研究をいくらしても、実際には使わないとただのモノです。英語は音楽や体育と同じように「実技科目」です。練習しないと使えるようにはならない、だからもっと口を、耳を目をそして体を動かして英語をもっと「使う」べきですし、その訓練を学校の授業の中でも取り入れなければなりません。教室で座っていて英語が上達するわけがありません。野球をやったことがない人にフォークボールを投げる時のボールの握り方を教えるのと同じようにピアノを触ったことがない人に「ドミソはキレイな和音になります」と教えるように、英語に関しても全く実感がないことについて詳しく勉強していざ使うときには知識があるのに使えない、ということが起きています。道具が生きるかどうかは道具を使うその人です。ですから、とことん英語を使える状態を作る、そして「英語は道具なんだ」ということをしらせる、その道具の使い方を教える、道具を使った実感や経験をもって、中学校や高等教育で、今度はそれを系統立てて

ちゃんと学ぶ。「ああ、あの時のあれはこういうことだったんだ」語教育はこうであってほしいと願っています。小学校なのに難しい文法を知っている、英検何級を持っている、でもそれは高等教育でもできることです。それよりも、英語を使って何を相手に伝えたいのか、英語で何を書きたいのか、「英語を話す」ではなく「英語で話す」、「英語を読む」ではなく「英語で読む」、「英語を書く」ではなく、「英語で書く」。「英語を」が「英語で」になっただけですが、これが大きな違いであり、また今後目指して行かなければならない方向だと思っています。子どもたちに英語を使えるようになってほしい、それも、ただ英語が好きな子どもを育てるのではなく、自分の考えや思いをしっかり持ち、英語を武器にして世界のどこでも生きていけるような人になってほしい、これがグローバル化の目標と自分では理解しています。そのため欠かせないのが【人間力】だと思っています。とても基本的なことですが、あいさつがちゃんとできるか、身のまわりをちゃんと片付けられているか、忘れ物をしない、人の話をちゃんと聞く、水を出したらちゃんと閉める、ドアをあけっぱなしにしない、大きな荷物を持っていたらドアを開ける、次の人が来たらドアを開けて待って置く、モノが落ちていたら自分のものではなくても拾う、きちんと返事をするなど。普段の生活では見過ごされてきたことを【世界共通の人間としてマナー】として再確認し、実際に自分ができているかどうか確認します。それができていない人にいくら英語ができててもだめだと思うからです。身近な語彙を増やす、英語を道具として使う体験、そして語学を使う前の大前提、それに時間をかけて取り組めるのが小学校の英語だと考えています。【国際理解教育】【グローバルな人材を育てる】といった、大まかで曖昧な言葉でごまかすような英語教育にしないためにも、そして子どもたちが貴重な授業時間の無駄にしないためにも、教師は明確な目的や目標を持って壇上に立つことが何よりも大切なのではないかと思います。そのような意味においてもこのような研究を是非進めていただき、現場の指導される先生方さらにはその先にいる子どもたちのためにも充実した指導体制の提案を心から願っております。長文で失礼しました。

3.2 教科化は賛成だが体制が不十分という意見

- ・教科化するのなら英語の専門知識を持った指導を行うのがいいと思う。英語を小学校から導入するのはいいと思うが、今の体制のままでは担任はしんどい。体制を整えてほしい。
- ・教科化するにあたって「何をねらいとしているのか」によって、賛成か反対かが違ってきます。現状の外国語活動の指導のまま教科化するのでは反対です。他の教科との時数との調整ができて、しっかりとした中学校に向けての指導につながるものであれば賛成してもいいかなと思います。

3.3 教科化に反対の立場（どちらかというとは反対の立場も含む）

- ・教科化に反対の理由：◦現在の外国語活動の視点・目標は小学生に対して適切であり、かつ非常に重要なものであると思うため。◦教員の研修体制はいつも各自治体体制になっており中途半端な研修しかできていない。教科化したいのであれば各学校に専科教員を置くぐらいの覚悟が必要。◦現在のカリキュラムを変えず、教科英語を加える形にせよという報道がなされていたが、小学校教員にこれ以上の負担は無理である。それは仮に土曜日を授業日にしたところで変わるものではない。今必要なことは、教育にもっとお金をかけること

と、日本の子供たちにとって何が大切なのかを見極めることである。教育再生会議の構成員の方々では、それはわからない。

・申し訳ありませんが答えられません。国語さえまともに学んでいない小学生に英語を教えるという感覚がわかりません。教科化すれば英語嫌いと個人差が増えるだけです。学校現場は超多忙です。このような一方的な調査ははっきり言って迷惑です。校長は回答しなくてよいと言いましたが、私の一存で回答しました。相手の都合も考えるべきではないでしょうか。

・将来的には英語の教科化は考えてもよいが、現在においては、まだ、小学校の先生にとっては困難が大きい。

・Q英語の免許を持っている先生が教えるのか。 Q中学校との系統性はどうか？
Q英語が増えると何を減らすのか。

・小学校の国語力も不十分なまま、英語に時間を割くのはどうかと思う。教科化するなら専科教員システム等、現担任の負担を増やさないでほしい。

・外国語への慣れ親しみとしてゲーム等通して楽しむのはいいが、本当にそれでいいのか？遊んでいるだけ？また、教科化にするならきちんとした評価ができるものでほしい。とてもあいまいで、要録には書きづらい。評価はしにくい。教科化にする必要があるのか？教科にするとしたら、やはり専門性を持った教師が必要になると思います。今でさえ、過去自分が通ってきた道を頼りにしながら何とかやっているのに、教科として、学年を下ろして中学校へとつなげてと考えて教えるには、教師の力量がかなりないと無理だと思います。英語専門に教員が配置できる、必要な教員が研修できる（決して押しつけでなく自分が学びたい時に）体制を作らない限り無理でしょう。小学校の担任にあれもこれも...と要求ばかりしては先生たちが倒れてしまいます。小学校から外国語活動を取り入れ行うことに正直意味があるのかと疑問を持っています。教員になり今年が6年目です。今年も6年担任です。小・中英の教員免許を持っていますか？指導要領にもあるようにコミュニケーション慣れ親しむ等曖昧な目標で（私はそう認識しています）毎時間ALTにお任せ遊びながら子供たちは確かに慣れ親しんでいます。しかし、現場は特に5・6年生は学習する教科の数(種類)は1～4年生より多く行事中心となって動くし、担任は学級のこと算・国のような教科をもっと重点を置くべきだと思います。それに中学からで十分では？と思います。小学校は中途半端になってしまいそのことから英語嫌いの子を増やしてしまっていると感じています。文法や文字指導フォニックスなど教えないので耳で聞いてコミュニケーションをとられ子供たち自身正直、訳が分からないときが多いと話しているのを聞いたこともあります。

・5・6年生の担任は年度末、指導要録に外国語の所見を書かなくてはならず負担になっています。3観点については記述しても誰の目にも触れないためあまり意味がないと思います。

・外国語活動の教科化は、日本人の英語能力向上につきながら、むしろ弊害をもたらす。英語活動ではなく、正しくは外国語活動である。英単語を指導することよりもコミュニケーションする能力の育成に重点を置いている。教科化が実施されるとコミュニケーションについて評価されることとなり、実態にそぐわない。

・英語の指導の資格（免許）のない小学校教諭にわずかな時間の研修を課し、にわか仕込みで、授業をさせる文科省のやり方が非常に腹立たしい。英語の授業が軌道に乗るまでに多くの時間と労力を費やしました。私たちは「何でも屋」ではない！！

・英語の免許を持たない人間が、小学校とはいえ英語を教えなければいけないのは自分自身に戸惑いがあるし、子どもにも申し訳ないと思う。英語は好きなので楽しく活動してはいますが、発音のお粗末で恥ずかしいと思うことがある。

・小学校の外国語活動で自信をなくす子どもが少なくないという話を聞きます。担任が主になる外国語活動では難しい課題が残ると思います。

3.4 その他の意見

・私は、大学卒業後公立中学校で英語科教諭を13年つとめた後、公立小学校に転勤してきた者です。本校に着任して6年目になりますが、着任してきた年は、本校は文科省の英語活動拠点校でした。本年度、私は小田原市小学校教育研究会外国語活動部会の部長をしています。公立小学校は、英語はほんの「片手間」でやる仕事でALTに任せておけばよい、という風潮が広がっています。実際、他教科の時数のほうが圧倒的に多いです。ただ...私は小学校の外国語活動をライフワークにしていきたいと思っていますので、何か新しい情報などがありましたら、ぜひ教えて下さい。また、何かご協力できることがあれば可能な範囲でご協力させていただきますので、ご連絡ください。

・担任が一人で教えるのは大変ですが、本校にはALTの先生が来てくれるので助かっています。

・英語嫌いにならないように楽しくをモットーに進めています。

4. 意識に関する調査の考察と今後の課題

4.1 『小学校外国語活動研修ガイドブック』（文科省、2009）では指導者に求められる力として以下の3つをあげている：(1) 言語や文化についての体験的理解、(2) コミュニケーションへの関心・意欲・態度、(3) 外国語への慣れ親しみである。しかし、学会等での研究発表の数から、この3つはバランスが取れているとは言えない。(3)が大半で、(2)に関するものも多くはない。(1)については、かなり少ないのが現状である。その原因は(1)と(2)に関する指導法や教材が無いことが大きい。今回の調査でも「言語や文化に関する気付き」は、他の活動より実施がやや少ない傾向があった。その原因は、1年未満の教員に実施していない割合が多かったからである。そのことはこの指導が実施しにくいことを表している。現場で指導しやすい言語や文化についての体験的理解を深める活動について考える必要があるであろう。

4.2 教科化については、全体で集計した際、予想よりも意外に賛成が多いという結果になった。その理由として、自由記述から考えると、外国語活動が開始されてから数年経ち、ある程度指導に慣れてきた、音声などの指導では小さい方が覚えやすい、児童が英語を使う機会を増やしたい、などが考えられる。また、自由記述では、賛成の立場の意見数より、

反対の立場の意見数は多く、反対の意見には真摯な訴えも見られた。そして賛成（に近い）の回答にも、理想的には賛成であるが、「今まで通りの活動を中心に」など、教科化の内容によっては意見を異にする可能性も伺えた。さらに条件付き賛成の中には、専門の教員の指導を、あるいは中学校の指導へとつながるものなら良いという意見があった。このことから、教科化する場合、専科の教諭による指導の有無や研修の有無によって、賛成・反対の意見が変わる教員もいると推察できる。加えて今回の回収率は3分の1程度であったが、返送しなかった学校ではアンケートに答える余裕がないというケースも考えられる。

4.3 経験年数別では、1年未満の教員では、教科化反対の意見が多かった。したがって、経験年数の浅い教員には特に今後もしっかりとした支援が必要である。また教科の位置づけ区分で教科（必修）と教科（特区）の教員の回答は、教科化に賛成が多かったが、それ以外の区分では反対が多かった。この理由について、フォローアップ等の調査により、実際の教員の声を聴くことが重要と言える。また、教科化に反対している教員も反対の理由が理念的なものか、または物理的なものかを調べる必要がある。物理的なものであれば、どのような手当てが必要なのか、現場とともに考えていく必要があるだろう。

III 文字指導および単語指導の調査

本調査で調査する英単語は、小学生用として出版されている英語辞書4冊（『初めての英和じてん』、『キッズクラウン英和辞典』、『レインボー英和・和英辞典』）を調査し、そのうちの3冊以上で掲載されている単語829語を対象とした。回答が負担になると返却数が少なくなると考え、回答者には負担を少なくするように、829語を8グループに分けて一人当たり103語または104語を回答していただく方式で調査することにした。各小学校の校長先生宛に調査紙を送り、外国語活動に従事されている先生に渡していただくようにした。補遺2に、本調査で使った829語と使用頻度を掲載しておく。この調査では、予備調査と本調査の結果がほぼ同じであった。1点だけ異なるのは、予備調査では、canを可能を表す助動詞と法助動詞と分けて、別々のグループで調査しようとしたが、うまくいかなかったので、canは区別せずに1つのグループだけで調査した。そのかわりに、itとit'sを別物と考えているのではないかと考え、it'sを補った。結果は予備調査と本調査の結果の合計を示す。

1. 文字指導についての調査

1.1 文字指導についての指導の実践

している306名(34.4%)、していない575名(64.6%)、無回答その他10名(1.0%)、計890名以降は、(1)で「している」と回答した人に訊ねた。

1.2 文字を読めるようにする指導：実践している206名(23.1%)

1.3 簡単な単語を読めるようにする指導：実践している264名(29.7%)

1.4 大文字や小文字を書けるようにする指導：実践している246名(27.6%)

1.5 綴りの簡単な単語を書けるようにする指導：実践している33名(3.7%)

以上の結果を外国語活動の位置づけ別に実践している割合を百分率で表した。

表 3 外国語活動について

	教科(必修)	領域(必修)	総合学習(任意)	教科(特区)	その他	全体
1.1	38.2%	34.7%	30.6%	35.0%	27.8%	34.4%
1.2	27.4%	22.2%	16.1%	32.5%	13.9%	23.1%
1.3	35.4%	28.7%	22.6%	30.0%	22.2%	29.7%
1.4	31.6%	27.5%	21.0%	32.5%	19.4%	27.6%
1.5	6.3%	1.9%	1.6%	10.0%	0.0%	3.7%

2. 指導に使用する単語を頻度別にグループ化した結果

調査対象の 829 語を使用されている割合の高い順から並べた。それらの語を 25%毎に区分し 4 つの群：高位実施群（回答者が実施していると回答した百分率が、100-75%に該当する語群）、中高位実施群（75-50%に該当する語群）、中低位実施群（50-25%に該当する語群）、低位実施群（25-0%に該当する語群）である（各単語の指導実施頻度は補遺 2 に記載）。次に、各群の単語を品詞別にまとめ、その群における占有率を計算した（表 4）。

表 4 群別品詞頻出度

	高位群		中高位群		中低位群		低位群	
品詞	度数	%	度数	%	度数	%	度数	%
名詞	114	72.2	173	63.4	135	49.1	38	31.2
形容詞	16	10.1	34	12.5	47	17.1	26	21.3
動詞	11	7.0	40	14.7	47	17.1	23	18.9
副詞	2	1.3	8	2.9	15	5.5	10	8.2
数詞	10	6.3	4	1.5	1	0.4	0	0.0
代名詞	2	1.3	6	2.2	10	3.6	7	5.7
前置詞	0	0.0	0	0.0	12	4.4	12	9.8
冠詞	0	0.0	1	0.4	2	0.7	0	0.0
助動詞	1	0.6	0	0.0	1	0.4	5	4.1
接続詞	1	0.6	0	0.0	3	1.1	0	0.0
間投詞	1	0.6	1	0.4	1	0.4	0	0.0
疑問詞	0	0.0	6	2.2	1	0.4	1	0.8
	158		273		275		122	

指導に関係する代名詞と疑問詞の頻度表は表 5 でまとめた。

表 5 代名詞と疑問詞の頻度

代名詞	%	代名詞	%	代名詞	%	代名詞	%
I	95.7	you	82.9	he	45.4	she	54.5
my	72.0	your	56.3	his	28.6	her	26.1
me	60.8			him	15.0		

mine	31.3	yours	34.0				
代名詞	%	代名詞	%	代名詞	%	代名詞	%
we	67.4	they	26.2	it	42.0	what	63.4
our	32.1	their	16.5	this	64.8	when	58.0
us	23.7	them	19.3	that	33.5	where	53.8
				these	16.2	who	63.4
				those	14.0	how	54.6
		whose	15.3	which	27.2	why	61.0

3 自由記述

3.1 語彙についての意見

- ・大変なので、途中でやめます。要するに、外来語として日本語で耳にする言葉や、生活習慣に必要な言葉です。選びきれません。
- ・ここという「指導」とは、具体的にどの程度（文字指導・音声（発音）指導？）でしょうか？私は発音という意味でとらえてチェックさせていただきました。
- ・妥当性の有無を判断する明確な基準はなく、シチュエーションによって変わるべきものであるように思いますが、これまでの使用経験も考えてチェックを入れています。ただし、文字指導は不要であると考えています。また、意味を「教える」必要はない単語も多いかと思います。
- ・子ども達は、とても耳（きく力）がいいので、名詞を中心に、きく→言うという（今まで通り）活動を中心に、「英語＝言葉」ということを意識づけていきたいです。難しいことではない。
- ・育休中にNHK E テレの「英語であそぼ」を毎日見ていました。そのレベルぐらだとチェックを入れた単語は扱っていると思います。質問に使う単語もチェックに入れました。
- ・上記の英単語の指導について、文字指導ではなく、音声中心で慣れ親しみの視点から、必要に応じて行ってもよいと考えています。
- ・覚えるという意味ではなく、授業の中で取り扱うという意味でチェックしました。
- ・意味がわかる程度。
- ・104の単語について、小学校1年生より英語を始めているためこれらはほぼすべて指導されています。妥当性よりも教材内容に必要な言葉なので、そういう意味からすると、すべてチェックが入ります。
- ・色、形、曜日、大小、国名、動物など現状くらいで十分ではないでしょうか
- ・英単語調査について☆文章や場面によって扱う単語は変わってくると思います。どれというよりもその内容に合わせていくことがよいかと思いました。コミュニケーションの素地を身に着けていく外国語活動はとても大切だと思います。主体的に人にかかわったり相手のことを考えて活動にとりくむ力はとても大切です。しかし、一方で言語を習得するということは手段としてその言語を用いる必要があると思います。英語を使って何かをする（切実感を持って）環境づくりを行っていくことが大切だと日々感じています。

・このリストに **December** という単語があるのになぜほかの月がないのかわからないです。12 か月がありますので **January～December** を教育に入れたほうがいいと思います。単語を具体的なものにしたほうがいいと思います。例えば、**dentist** が歯医者さんの絵をみせたら、わかりやすいですし、*Hi Friends2*の職業のレッスンにも出てきますから適切だと思います。しかし、**did** のような絵などで意味を教えるのが難しいと思います。**Did** という言葉を教えるには「過去に起きた出来事」や「**do** の過去形」などのように教えないといけないじゃないかと思いますから無理があると思います。「英語で英語」を教えるになったらさらに難しいです。英語教育の教科化についての調査のところに関しては6年生を週3回にするには **ALT** を増やすか担任の先生にも教えてもらうかです。小学校での英語に授業・指導は **ALT** がほとんどです。本校の市の **ALT** が小学校2校と中学校に1校に通っているのが現状です。小学校1校での6年生を週三回することになりましたらもう一方の小学校はどうしたらよいのでしょうか。計画を考えたらうで導入するに賛成ですが導入するだけではなくどうやって導入するのを考えていただきたいと思います。

3.2 自分の活動を紹介

- ・ジェスチャー等を使った表現・コミュニケーション活動。英語を使えるようになることではなく、外国語を使いながらジェスチャーを使い、相手に伝えようとすることをメインに教えています。外国語に興味を持つことや、ジェスチャーを交えながら相手に伝えようとするコミュニケーションの力の育成に力を入れています。単語を教えたり、綴りを覚えさせたりといった活動はしていません。
- ・読むことを重点に。
- ・私の学校では、**ALT** と外国語活動指導員と担任で英語の授業を行っています。専門の方がいることでより、外国のことが知れるので、子どもたちは英語を楽しみにしています。
- ・文字については、高学年になると読みたくなったり、書きたくなったりする子もいるので、多少目で見えるようにはしています。中学校への繋がりを考えると、少し使ってもいいのかなと思ったりもしています。
- ・本市では行政特区で英語化を実施しており市独自のカリキュラムを作成しています。チェックをした英語かはそのカリキュラムで「話す・聞く」のみを指導する対象単語です。
- ・廿日市市では10年前から1～6年生において「外国語」の時間を設けています。学年によって時間数が違いますが **ALT** と **HRT** の2人体制で授業を進めています。

4. 文字指導と英単語指導の調査に関する考察

4.1 文字指導について

(1)の外国語の文字指導についてだが、(2)の「文字を読めるようにする指導」について「実践している」が206名でしかないのに、(3)の「簡単な単語を読めるようにする指導」については、「実践している264名(29.7%)」が増えているのは、個別の文字の指導はしていないが、簡単な単語を見せて、それがわかるような指導をしていると考えられる。また、区分別では、やはり、教科(必修)と特区(必修)が大体において二氏の割合が高いことが

読み取れる。この 2 つの区分はある程度文字指導にも意欲的であることがわかる。

4.2 単語の分析について

各群に含まれる単語や品詞は、高位実施群から低位実施群に下がるに従って、実施率が低くなるのであるから、指導がしにくくなるとみなすことができる。そう考えると、高位群→低位群に含まれる単語の品詞の割合の変化は、例外はあるが、ある程度、指導の状況の変化を表していると考えることができる。そこで、単語の高位実施群を使う段階を「指導の 1 段階目」、中高位実施群を使う段階を「指導の 2 段階目」、中低位実施群を使う段階を「指導の 3 段階目」、低位実施群を使う段階を「指導の 4 段階目」と定義することにする。この定義は、表 4 で、習得が難しいと言われている前置詞が、高位群（指導の 1 段階目）と中高位群（指導の 2 段階目）には無く、中低位群（指導の 3 段階目）と低位群（指導の 4 段階目）にあることから裏付けられている。

4.3 単語の分類から見る指導の段階化

4.3.1 単語の使用頻度から類推できる各段階での指導

名詞と形容詞は、動詞や副詞に比べ、絵等で示しやすい単語である。したがって、入門初期に名詞と形容詞の使用頻度が高くなることが推察できる。表 4 より、高位実施群は、名詞と形容詞の 2 つの品詞の使用が約 82%を占める。中高位実施群になると名詞と形容詞の 2 つの品詞の使用割合は約 76%に下がり、中低位実施群になると、その 2 つの品詞の使用割合は、約 66%に下がり、低位実施群になると約 53%に下がっていく。逆に動詞の使用比率は、高位実施群から低実施群にいくにしたがって、上がっていく。前置詞は、中低位実施群から出現する。低位実施群になると使用比率が上がる。

次に、代名詞の頻度をまとめた(表 4 と表 5)。代名詞の I の実施率は 96%、you の実施率は 83%であるが、動詞 am の実施率は 54%、動詞 is の実施率は 52%、are の実施率は 44%であった。

絵などを見せることで指導がしやすい名詞と形容詞の割合は、指導の 1 段階目で多く、段階が上がるにしたがってその割合は減っていく。このことは、指導の 1 段階目では名詞と形容詞を中心とした活動が行われていることが推察できる。したがって、指導の第 1 段階目では、文法的な肯定文や疑問文などを使った文章での指導ではなく、単語レベルを抑揚などで yes, no（ともに第 1 段階の単語）で答えさせている指導が推察できる。また、冠詞の使用頻度は 1 段階目にはなく、a が 2 段階目で、an と the が 3 段階目なので、1 段階目では文章での指導が少ないことがわかる。したがって、文法的な文を使っでの指導は、次の段階になるのではないか。それは疑問代名詞の頻度からも推察できる。疑問代名詞の what, when, who, how の実施率が 50%を超えているので、2 段階目で、肯定文や疑問文、否定文（not の実施率は 65.2%）を使っでの指導になると推察できる。注目すべきは、why である。実施率は 61%で because を調べてみると実施率が 36%なので、遅くとも 3 段階目では、why-because の指導が行われていることが推察できる。

4.2.3 今回の調査で示した単語使用頻度傾向

標題の件についてだが、予備調査と本調査で、数パーセントの差はあれ、ほぼ同様な傾

向であった。また、本調査はすべての都道府県から回答が来ている。このことを考えると、本調査で示した傾向は、全国的に観察できると考えられる。

参考文献

羽鳥博愛(1997)：『レインボー英和・和英辞典』学研。

下薫(2003)：『キッズクラウン英和辞典』三省堂。

山田雄一郎 & 長瀬慶来 (2010)：『英語絵辞典』研究者。

公文 (2011)：『はじめての英和じてん』公文。

全国学校データ研究所編(2013)：『全国学校総覧 2013 年度版』原書房。

補遺 1

回答者の勤務校がある都道府県

	度数	東京都	44	大阪府	29	福岡県	12
北海道	11	神奈川県	20	兵庫県	27	佐賀県	11
青森県	10	新潟県	30	奈良県	8	長崎県	14
岩手県	25	石川県	18	和歌山県	10	熊本県	16
宮城県	22	福井県	12	鳥取県	3	大分県	11
秋田県	16	山梨県	10	島根県	10	宮崎県	17
山形県	15	長野県	19	岡山県	34	鹿児島県	27
福島県	22	岐阜県	11	広島県	15	沖縄県	20
茨城県	18	静岡県	17	山口県	9	無回答	73
栃木県	20	愛知県	38	徳島県	12	合計	890
群馬県	27	三重県	21	香川県	8		
埼玉県	27	滋賀県	9	愛媛県	4		
千葉県	33	京都府	4	高知県	7		

補遺 2 調査対象の 829 語 使用頻度付

I:95.7%, English:93.7%, cat:91.5%, Japan:91.2%, three:91.1%, hello:91.1%, big:91.1%, class:91.0%, dog:90.7%, baseball:90.4%, ten:90.2%, two:90.2%, happy:90.1%, animal:90.1%, school:90.1%, Japanese:89.8%, America:89.5%, cold:89.4%, December:89.2%, Friday:89.0%, Monday:89.0%, girl:88.7%, yellow:88.6%, swim:88.4%, basketball:88.4%, mother:88.4%, pencil:88.3%, yes:88.0%, fine:87.9%, apple:87.9%, banana:87.9%, egg:87.0%, pink:87.0%, Sunday:87.0%, eight:86.6%, color:86.6%, October:86.6%, father:86.5%, orange:86.5%, Saturday:86.5%, five:86.0%, four:85.8%, box:85.8%, rain:85.8%, April:85.7%, door:85.7%, eye:85.7%, morning:85.7%, good:85.7%, bus:85.2%,

family:85.2%, name:85.1%, play:84.8%, six:84.8%, day:84.8%, pen:84.8%,
can:84.8%, hungry:84.4%, green:84.3%, car:84.2%, friend:84.0%, seven:83.9%,
November:83.9%, tree:83.9%, and:83.9%, open:83.9%, Thursday:83.7%,
tomorrow:83.5%, ball:83.3%, birthday:83.3%, food:83.3%, police:83.3%,
black:83.3%, hot:83.3%, February:83.0%, winter:83.0%, sleepy:83.0%, go:83.0%,
boy:83.0%, July:83.0%, you:82.9%, summer:82.4%, stop:82.4%,
September:82.4%, soccer:82.4%, white:82.4%, drink:82.3%, study:82.1%,
game:82.0%, notebook:82.0%, eat:81.6%, eleven:81.3%, Christmas:81.3%,
cook:81.3%, desk:81.3%, song:81.3%, today:81.3%, March:81.3%, Tuesday:81.3%,
bird:81.1%, hand:81.0%, music:80.4%, bed:80.2%, fish:80.2%, January:80.2%,
TV:80.2%, Wednesday:80.2%, sister:80.2%, first:80.1%, hair:80.1%, lunch:80.0%,
pizza:79.6%, piano:79.5%, monkey:79.1%, China:79.0%, shop:79.0%, time:79.0%,
no:79.0%, start:78.9%, doctor:78.9%, tennis:78.9%, candy:78.7%, cup:78.7%,
restaurant:78.7%, station:78.6%, zoo:78.1%, dance:78.0%, run:78.0%,
peach:77.8%, August:77.7%, all:77.7%, enjoy:77.5%, sport:77.3%, flower:77.2%,
June:77.0%, red:76.9%, smile:76.8%, cake:76.8%, elephant:76.8%, head:76.8%,
teacher:76.0%, chair:75.9%, England:75.9%, strawberry:75.9%, number:75.8%,
cap:75.8%, house:75.7%, room:75.7%, twelve:75.4%, face:75.4%, rice:75.4%,
sing:75.2%, child:75.2%, card:75.0%, classroom:75.0%, fruit:75.0%, sun:75.0%,
yesterday:75.0%, small:74.7%, man:74.6%, snow:74.6%, welcome:74.6%,
new:74.5%, back:74.5%, nine:74.1%, long:74.1%, milk:74.1%, bag:74.0%,
walk:74.0%, finish:73.9%, map:73.8%, cool:73.7%, brother:73.7%, month:73.7%,
brown:73.6%, money:73.6%, picture:73.6%, star:73.6%, watermelon:73.2%,
sorry:73.1%, park:73.0%, lemon:73.0%, water:73.0%, afternoon:72.8%,
camera:72.8%, cherry:72.5%, hospital:72.5%, koala:72.5%, ski:72.5%,
right:72.3%, everyone:72.3%, world:72.3%, sit:72.3%, nice:72.3%, bear:72.3%,
sandwich:72.3%, sea:72.3%, chocolate:72.2%, sleep:72.2%, angry:72.1%,
please:72.1%, home:72.1%, paper:72.1%, rabbit:72.1%, my:72.0%, clock:71.9%,
question:71.9%, shoulder:71.9%, year:71.9%, let's:71.9%, country:71.6%,
short:71.4%, carrot:71.4%, listen:71.4%, circle:71.3%, grape:71.1%, city:70.5%,
spring:70.5%, twenty:70.4%, party:70.3%, coffee:70.3%, mouth:70.3%,
tiger:70.2%, grandmother:70.0%, lesson:70.0%, night:70.0%, evening:69.6%,
foot:69.6%, telephone:69.4%, dream:69.4%, story:69.2%, dinner:69.0%,
ear:69.0%, weather:69.0%, next:68.8%, mouse:68.8%, sick:68.8%,
wonderful:68.8%, help:68.8%, baby:68.5%, hat:68.4%, pumpkin:68.1%,
hamburger:67.9%, neck:67.9%, week:67.9%, answer:67.9%, have:67.6%,
old:67.5%, juice:67.5%, we:67.4%, calendar:67.0%, up:67.0%, lion:67.0%,
Halloween:67.0%, zebra:67.0%, butterfly:66.7%, nose:66.7%, table:66.7%,
train:66.7%, vegetable:66.7%, watch:66.7%, window:66.7%, look:66.7%,
leg:66.1%, hundred:66.1%, bathroom:66.0%, bike:65.9%, team:65.9%,

second:65.9%, horse:65.8%, guitar:65.8%, not:65.2%, grandfather:65.2%,
 tea:65.2%, computer:65.0%, now:65.0%, Germany:64.9%, town:64.9%,
 beautiful:64.9%, season:64.9%, bread:64.8%, snake:64.8%, this:64.8%,
 moon:64.8%, student:64.8%, woman:64.5%, news:64.3%, want:64.0%,
 store:64.0%, bad:63.4%, great:63.4%, straight:63.4%, what:63.4%, who:63.4%,
 body:63.4%, river:63.4%, jump:63.4%, chicken:63.2%, key:63.2%, pig:63.2%,
 math:63.0%, kangaroo:63.0%, thank:63.0%, ship:62.6%, make:62.6%,
 children:62.5%, France:62.5%, job:62.5%, sky:62.5%, o'clock:62.0%, best:61.7%,
 young:61.7%, classmate:61.7%, library:61.7%, love:61.7%, panda:61.6%,
 easy:61.5%, doll:61.5%, a:61.3%, kitchen:61.3%, mountain:61.3%, letter:61.1%,
 why:61.0%, radio:61.0%, sad:60.7%, holiday:60.7%, cry:60.7%, see:60.7%,
 page:60.5%, street:60.5%, cow:60.4%, me:60.4%, earth:60.4%, homework:60.3%,
 many:60.2%, building:59.8%, teeth:59.6%, here:59.6%, newspaper:59.5%,
 grapefruit:59.3%, people:59.3%, spider:59.3%, slow:59.0%, ice:58.9%,
 knee:58.9%, hotel:58.8%, cut:58.8%, very:58.6%, speak:58.6%, do:58.2%,
 finger:58.0%, when:58.0%, bicycle:58.0%, stand:58.0%, turn:58.0%, fox:57.4%,
 know:57.4%, pool:57.1%, vacation:57.1%, come:57.1%, get:57.1%, out:57.0%,
 change:56.8%, pet:56.7%, try:56.7%, airplane:56.5%, bank:56.5%, close:56.5%,
 fishing:56.3%, your:56.3%, pocket:56.1%, spoon:56.1%, dress:56.0%,
 movie:56.0%, every:56.0%, fire:56.0%, sugar:56.0%, gorilla:55.9%, say:55.6%,
 tired:55.4%, present:55.3%, little:55.3%, how:54.6%, light:54.6%, she:54.5%,
 drive:54.5%, hard:54.4%, arm:54.4%, hobby:54.4%, shirt:54.4%, push:54.4%,
 high:54.0%, video:53.9%, meet:53.9%, after:53.8%, where:53.8%, frog:53.8%,
 am:53.8%, onion:53.7%, hour:53.6%, touch:53.6%, talk:53.2%, lucky:52.8%,
 flag:52.7%, noon:52.7%, salt:52.7%, travel:52.7%, catch:52.7%, gray:52.6%,
 wind:52.6%, umbrella:52.3%, is:52.3%, fun:51.9%, soft:51.8%, cloud:51.8%,
 taxi:51.8%, date:51.8%, bath:51.4%, coin:51.4%, boat:51.1%, use:50.9%,
 pair:50.9%, tooth:50.9%, tall:50.4%, king:50.4%, warm:50.0%, minute:50.0%,
 north:50.0%, rainbow:50.0%, sound:50.0%, call:50.0%, count:49.5%, hear:49.5%,
 museum:49.5%, nurse:49.1%, glove:49.1%, in:49.1%, wash:49.1%, win:49.1%,
 sweet:49.1%, end:49.1%, ready:49.0%, dad:49.0%, idea:49.0%, write:49.0%,
 racket:48.6%, read:48.2%, live:48.1%, clean:48.0%, large:48.0%,
 department:48.0%, salad:48.0%, meat:47.7%, skirt:47.4%, delicious:47.3%,
 give:47.3%, subject:46.8%, favorite:46.8%, airport:46.5%, toe:46.5%,
 magazine:46.4%, stone:46.4%, think:46.4%, queen:46.2%, thirsty:46.0%,
 cheese:46.0%, soup:45.9%, word:45.9%, center:45.6%, floor:45.6%, strong:45.5%,
 tonight:45.5%, plane:45.4%, toy:45.4%, he:45.4%, front:45.1%, road:45.0%,
 violin:45.0%, east:44.7%, free:44.6%, kid:44.6%, work:44.6%, shoe:44.4%,
 are:44.4%, last:44.1%, picnic:44.0%, to:44.0%, south:44.0%, again:44.0%,
 playground:44.0%, under:44.0%, same:43.9%, only:43.8%, lady:43.8%,

may:43.8%, wait:43.8%, album:43.5%, giraffe:43.2%, mail:43.2%, hurry:43.2%,
 dry:42.9%, funny:42.9%, bridge:42.9%, corner:42.6%, top:42.6%, test:42.6%,
 octopus:42.3%, west:42.3%, dolphin:42.1%, from:42.1%, windy:42.0%,
 garden:42.0%, busy:42.0%, ground:42.0%, take:42.0%, it:42.0%, jacket:41.8%,
 wall:41.8%, tell:41.8%, ask:41.7%, everything:41.1%, line:41.1%, ticket:41.1%,
 sweater:40.7%, remember:40.7%, cucumber:40.5%, mirror:40.5%, coat:40.2%,
 dish:40.2%, place:40.2%, before:40.0%, really:40.0%, sheep:40.0%, teach:40.0%,
 dark:39.8%, heavy:39.7%, fast:39.6%, candle:39.6%, gate:39.6%, tower:39.6%,
 dessert:39.5%, laugh:39.5%, the:39.0%, feel:39.0%, pie:38.6%, uniform:38.6%,
 pretty:38.4%, quiet:38.4%, parent:38.4%, much:38.0%, seat:38.0%,
 excuse:38.0%, together:38.0%, an:38.0%, paint:38.0%, show:38.0%,
 slowly:37.8%, bedroom:37.7%, dictionary:37.5%, move:37.5%, oh:37.4%,
 feet:37.4%, outside:37.4%, wake:37.4%, on:37.0%, kick:37.0%, but:36.9%,
 bench:36.9%, butter:36.9%, life:36.9%, pass:36.8%, there:36.6%, scissors:36.6%,
 at:36.6%, believe:36.1%, or:36.0%, dentist:36.0%, because:36.0%, crayon:36.0%,
 fall:36.0%, difficult:35.7%, glad:35.2%, daughter:35.2%, lake:35.2%, late:35.2%,
 bottle:35.1%, plan:35.1%, way:35.1%, always:35.0%, low:34.8%, wear:34.8%,
 put:34.3%, kind:34.2%, too:34.2%, trip:34.2%, begin:34.1%, hope:34.0%,
 jam:34.0%, knife:34.0%, skate:34.0%, son:34.0%, yours:34.0%, better:33.9%,
 duck:33.9%, mom:33.9%, that:33.9%, more:33.3%, safe:33.3%, off:33.3%,
 forest:33.3%, grass:33.3%, meal:33.3%, famous:33.0%, land:33.0%, living:33.0%,
 wrong:33.0%, wine:33.0%, hit:33.0%, grade:32.6%, soon:32.5%, near:32.4%,
 dear:32.1%, early:32.1%, bee:32.1%, button:32.1%, farm:32.1%, our:32.1%,
 keep:32.1%, miss:31.9%, full:31.6%, draw:31.5%, join:31.5%, ride:31.5%,
 quick:31.5%, diary:31.5%, stamp:31.5%, wolf:31.5%, thousand:31.5%,
 some:31.3%, beach:31.3%, tulip:31.3%, mine:31.3%, pardon:31.2%,
 address:31.0%, roof:30.8%, lose:30.8%, fork:30.6%, with:30.6%, rich:30.6%,
 smell:30.5%, uncle:30.5%, over:30.5%, return:30.4%, ant:30.0%, corn:30.0%,
 island:29.8%, nothing:29.8%, about:29.8%, true:29.7%, just:29.7%, worry:29.5%,
 interesting:29.0%, pull:29.0%, sometimes:28.6%, will:28.6%, ring:28.6%,
 his:28.6%, find:28.6%, subway:28.4%, lot:28.1%, round:28.1%, anything:28.0%,
 pear:28.0%, stay:27.9%, taste:27.7%, so:27.2%, which:27.2%, swan:27.2%,
 sign:27.0%, princess:27.0%, hold:26.9%, anyone:26.8%, race:26.8%, forget:26.8%,
 of:26.4%, myself:26.4%, rest:26.3%, they:26.2%, her:26.1%, tie:26.1%,
 office:25.9%, different:25.5%, secret:25.5%, something:25.5%, become:25.5%,
 supper:25.4%, sure:25.3%, upstairs:25.3%, care:25.3%, crab:25.3%,
 factory:25.3%, tent:25.2%, throw:25.2%, well:25.0%, space:25.0%, towel:25.0%,
 wet:24.8%, visit:24.8%, send:24.6%, popular:24.3%, important:24.2%,
 any:24.1%, truck:24.1%, prince:24.1%, village:24.1%, eagle:24.1%, learn:24.1%,
 would:24.0%, cabbage:24.0%, brush:23.7%, insect:23.7%, once:23.7%, us:23.7%,

shake:23.4%, for:23.4%, need:23.4%, deep:23.4%, thing:23.2%, careful:23.1%,
 inside:23.1%, field:23.1%, sock:23.1%, let:23.1%, turtle:23.0%, drop:23.0%,
 sharp:22.7%, weak:22.7%, by:22.7%, be:22.2%, yourself:22.0%, has:22.0%,
 far:21.3%, honey:20.5%, plant:20.5%, must:20.2%, was:20.2%, whale:20.0%,
 carry:19.8%, yard:19.8%, capital:19.6%, around:19.6%, never:19.4%,
 them:19.3%, astronaut:19.1%, aunt:19.0%, plate:19.0%, bring:19.0%,
 downstairs:18.8%, it's:18.8%, other:18.4%, poor:18.4%, hall:18.4%,
 already:17.9%, hill:17.9%, between:17.6%, mean:17.6%, behind:17.5%,
 arrive:17.1%, often:17.0%, course:17.0%, apron:16.7%, without:16.7%,
 build:16.7%, their:16.5%, climb:16.5%, another:16.2%, these:16.2%,
 happen:16.0%, crow:15.7%, whose:15.3%, someone:15.3%, absent:15.2%,
 both:15.2%, curtain:15.2%, cousin:15.0%, snail:15.0%, him:15.0%, church:14.9%,
 grow:14.4%, were:14.3%, dirty:14.2%, collect:14.2%, those:14.0%, cereal:13.9%,
 alone:13.5%, did:13.5%, garage:13.5%, lie:13.4%, away:13.2%, should:13.2%,
 few:13.2%, ladybug:13.2%, strange:12.6%, across:12.5%, useful:12.5%,
 lily:12.5%, until:12.5%, leave:12.1%, usually:12.0%, does:12.0%, spend:12.0%,
 yet:11.6%, could:11.6%, lend:11.6%, else:11.4%, during:11.4%, most:11.1%,
 then:10.2%, into:9.8%, enough:9.2%, garbage:8.9%, below:8.9%, still:8.5%,
 either:8.0%, above:7.0%

大学入試に対応する英語力と Can-do リスト

酒井志延

大学入試に対応する英語力を身に付けるには自律的学習者にする必要がある。自律的学習者とは自分の学習の面倒を見ることができる学習者である。学習者を自律的にするために教員ができることは、動機づけすることと環境を整えることである。学習者が自律的学習者になるためには適切な省察能力を持つことが欠かせない。CAN-DO リストは、学習のロードマップを与えることと、省察能力をつけるために効果的な道具である。学習者の省察能力を高めるためには、CAN-DO リストを評価に使うべきではない。大学入試に対応する CAN-DO リストをつくるためには、まず、教員が学習者の目標を把握し、その目標に合ったロードマップを作ることである。そのロードマップには、適切なベンチマークを置く必要がある。そのベンチマークが示す能力を修得させるために、教材や指導法の選択、そして動機づけをどのように行うかを検討する。そのような過程を通して教員も成長のために自律することができる。

1. 言語学習に成功する学習者

教員は課題等を進んでやる学習者が好きだ。だから、「教師の与えた課題や宿題を進んで行う学習者」のことを「自律的学習者」と定義しがちである。しかし、これらの学習者には、教師の指示が必要だから、依存的学習者でしかない。

学習対象言語は、それが日常的に使われていない環境においては、教員など周りの人間だけの指示や助けだけでは、習得できない。熟達度を上げるためには自分で律して勉強しなければならない。したがって、自律性は熟達度と関係すると考えても良い。学習における自律性の定義を生み出したオレックの研究家である大木(2013)は「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』であること」と解説している。では、面倒見る力にはどういうことができればいだろうか。ほかにもあるかもしれないが、教材を選ぶ力、自分の学習を管理する力、自分の学習の成果を評価する力はあるだろう。そう考えると、英語圏の国で英語を習得してからの帰国子女などを除き、学力の高い者ほど、自分で自分の学習に面倒をみる力が高いことは推察できる。

自律を考える意味で、日本英語検定協会（以下、英検）の調査が興味深い。英検の試験は、受験者の英語力を7段階で判定している。英検は合格者に対して 2005 年度に調査紙調査を実施し、合格者の英語学習状況および英語使用状況を調査した結果、表 1 のように分類した。（注：自立と自律はよく混同されるが、自立的学習者は自分で学習できるようになった学習者のことである。自立的とは状態を指し、自律的学習者は自分を律して学習する者のことである）

表1 英検合格者とその特徴

段階	特徴
英検5級から英検3級まで	依存型学習者
英検準2級と英検2級	自立型学習者
英検準1級と英検1級	自立型使用者

3級までの合格者は、教師依存的である。準2級と2級は、ある部分は教師に依存はするが目標を立てたり、課外でも進んで勉強したりできる層である。準1級と1級は、日常的に英語を使用するという層である。『STEP 英語情報』（2006）

2. 環境を整えること

学習者が自律性を高めるために教員ができることは何だろうか。大学入試に備える高校生であれば、自立型学習者にすることである。では、そのためには何をすべきだろうか。大きくとらえると以下の2つのことに尽きる。「学習環境を整えること」と「動機づけをすること」である。

脳学者の中野が『集中しなきゃ』ではなく、集中できる状態を作る」(p.170)と述べている。教育に応用すると、『勉強しろ』というより、勉強できる環境を作ること』と言えるのではないかと。筆者は共通一次試験が導入される前に大学に入学した。その当時の学習環境は、文法訳読式の授業で、大学の筆記試験に対応するものだった。筆記試験で高得点を取るための辞書、赤本、学習参考書、単語帳、予備校と自分で行う学習を選択する環境は整えられており、自分の勉強の面倒をみるのが容易であった。ただ、学習者自律は唱えられることはなかった。それから40年たった。現在の受験生を取り巻く学習環境でも、筆記試験のために自分の学習選択する環境はそろっている。そして、コミュニケーション型の英語習得のために、自分の学習の面倒をみる環境もある程度整っているように見える。

では、自分の学習の面倒を見る力とは、外的学習環境だけが必要なのだろうか。多分、それだけで良い能力と、それだけではいけない能力もある。つまり、継続的な努力をさほど必要としないで成果を見ることができる学習、例えば、ネット上に母語で書かれた情報を得るといような行為であれば、学習者は自分で進めていくことができる。また、プレゼンテーションソフトの使い方も努力をしないで成果が出る例であろう。学習者のプレゼンテーションでは、目を見張るくらい良い作品を見ることがある。しかし、かなりの自己努力が必要で、少しばかりの努力では成果が出にくい学習、つまり語学学習などにおいては、目新しい機器や学習環境を整えただけで、自律性の低い学習者の大半が自ら行うということはほとんど起こりえない。以下のことから理解できる。高価なテープレコーダしかなかった時代と比較すると、現在は安価で使い勝手の良い学習用の機器や興味深い学習ソフトウェアは氾濫している。しかし、現実には、日本人の英語力の低下を指摘する報告(斉田 2003, 小野 2005)は多くなっているが、全体的に、英語力があがったという報告はほとんど無い。英語学習においては、外的な学習環境の整備だけではなく、長期にわたる努力が必要であり、それがないと言語学習は成功しない。つまり、言語学習の自律性は、長期にわたる努力しながら自分の学習の面倒を見る力を支える。では、なぜ英語力が下がったと言われるのか。それは、訳読式授業で培われた筆記試験に対する自律的学習の習慣が崩れたからであると推察できる。

3. 文法訳読式授業と学習者自律

ここで、文法訳読式授業と学習者自律の関係を考えてみる。文法訳読式授業の指導目標は、大きく2つである。学校英文法の習得と、英文読解力の向上である。学校英文法を構成する項目は長年にわたり整然と整理されてきたので、文法項目の理解に対する評価が学習者の能力を測定するベンチマークとしての役割を果たす。つまり、段階別にベンチマークが設定されているので、英語の習得過程がわかりやすく、教員は学ばせる項目とその順序を、学習者は学ぶべき項目とその順序を理解しやすい。もう一つの目標としての英文読解力は、基礎段階においては、教科書の本文の習得であり、その評価は教科書の理解度で測られる。その応用段階としての教材は入試問題やその練習問題であり、その評価はその設問に答えられるかどうかで測られる。当然、教科書の難易度や出題大学のランクがベンチマークとして働く。この指導法の動機づけは、高校や大学入試の筆記試験の高得点である。つまり、学習者に入試で高得点を取らせるために到達した指導法と推測できる。つまり、整理された文法項目や難易度別に分けられた読解問題がロードマップの役割を果たす。このわかりやすいロードマップの存在が訳読式の強みである。そのため、文法の授業が高校の公式なカリキュラムから消えて久しいが、文法の準教科書の売れ行きがいまだに相当数あることから考えても、文法の授業はいまだ廃れていない。

次に、訳読式授業と学習者の自律についてみてみよう。

動機づけられるためには、自らの行動と望む結果の間に関連性があると知り、行動と結果の関連に気づくようにする仕組みによってこの両者は結び付けられる。こうした仕組みは、経済システムのレベル、組織のレベル、二者間（親子関係など）の相互作用のレベルなど、さまざまなレベルで作り出すことが可能である。もし、自分の行為によって望む目標に到達できると信じなければ、このような仕組みが欠けていることの責任がシステムや組織にあるのであれ、上に立つ人のせいであれ、動機づけられることはないであろう。望まれる目標は、内発的な満足である場合もあれば外的報酬である場合もある。いずれにしても、人はある結果が自らの行為によって生じると信じていなければ、行動に動機づけられない。(デシ&フラスト(1999), pp. 79-80)

訳読式授業において、学習者は、学習を選択し、ロードマップで道筋を理解し、校内または校外のテストで自分の学習の熟達度を評価する。そして学習を進めているうちに、自らの行動と望む結果の間に関連性があると知る。したがって、訳読式授業で有能感を持つ学習者は、試験対策学習において自律的学習者になることができると言える。また、学習者としての自律性の概念についてだが、それは西洋的概念で、コミュニケーションな学習と関係すると考えられていた。しかし、Sakai & Takagi は、「その国の教育システムのもと、学習者自律はそれぞれの方法で発展する」(p.319)と述べて、訳読方法でも言語学習に対して自律すると述べている。つまり、その学習環境や入試などの目標が、学習者を自律的学習者にするのである。したがって、教師は学習者としての自律性を養成するという意識を持つ必要が無かった。では、なぜ学習者としての自律性が唱えられるようになったのであろうか。それは、大学が入りやすくなったり、コミュニケーション授業が導入されたりして、

日本の英語学習者の自律性が低くなったからであると推察できる。また、学校にコミュニケーション型授業が導入されたのは、文法訳読式授業が以下の問題点を持つからである。

まず、文法訳読式での学習で成功してテスト学習に対して自律できるのは、同学齢のせいぜい 20%程度である。その原因は、予習に労力がかかりすぎて、大量の落ちこぼれを出す (Sakai, 1990) からである。落ちこぼれた学習者の意識は「努力すればできるようになる」という努力帰属意識から「自分には能力がないから努力しても無駄だ」という能力帰属意識に変わる。また、訳に時間をかけすぎて、言語を習得させにくい (金谷, 2004) ので、試験ができるようになって、正確さを気にし、英語が使えるようにならない。そして、訳読式授業の評価は、試験での高得点が目標なので、解答に正確を求める減点方式になり、学習者は英語を産出することに対して萎縮してしまう。その結果、英語を使うことに意義を感じられない日本人が多く産出される。そのことを *NEWSWEEK* は、「受験英語の厳しすぎるストライクゾーンに萎縮してボールを投げられない日本人が大勢いる」と評した。また、日本の英語教育は、異文化を背景とする人とコミュニケーションをするために外国語を学ぶという意識を育ててこなかった。このせいもあってか、多くの大学生が、学部での必修を終えたら、外国語の学習をやめる。これでは英語ができる日本人は育たないといえる。

そこで、文部科学省は英語が使える日本人を増やすために、学習指導要領の改定ごとに、コミュニケーション型英語教育に舵をとってきた。しかし、Communicative Language Teaching (以下、CLT) は普及しない。その原因を考えてみる。現在までの CLT 普及活動では指導方法が中心で、訳読式にある目標設定や評価のためのベンチマーク等は示されていない。せいぜい、学習指導要領があることや中学校卒業生の多くが英検 3 級、高校卒業生の多くが準 2 級か 2 級の合格を目指すと述べる程度である。そもそも日本の中等教育では、学習指導要領を遵守する教科書検定制度のおかげで教師が教育目標について深く考えなくて済む。しかし、教科書を教える時代はそれで良かったが、コミュニケーション型英語を教える時代になると、それでは済まなくなる。なぜなら、教科書「を」教えることが目標であれば、評価はその内容の理解度の測定が中心で済むが、教科書「で」教える場合は、評価は英語の習得に対しての評価になるからである。CLT で指導することは英語を習得させ、その習得の程度を評価することを求める。したがって、教師は自分が受け持つクラスでその目標に対して、1 年間、1 学期間...1 時間においての習得の目標の設定が求められる。しかし、そのような目標設定やそれにあった評価法についての開発・普及はほとんどなかった。つまり、文法訳読式が持つロードマップの整備が無かった。また、CLT というと、使うことを重視した英語教育教材が開発され、その多くは、場面別英会話を練習する教科書である。この効用を否定するつもりはないが、それだけでは CLT は浸透していかない。英語を学ぶ学習者にとって、学校外でも英語を話す言語環境であれば「レストランで飲食物を注文する」、「郵便局で荷物を送る」などの行為は現実の場において繰り返し経験することができるし、サバイバルとも関係する。したがって、そのような模擬練習を 1 回でも教室で行うことは、交渉のプロセスやそこで使われる可能性が高い英語単語を習得できるので、学習者は教室での練習にも高い動機をもって臨む。しかし、日本のように、学校以外では英語を話す機会がない言語環境では、「レストランで注文する」「郵便局で荷物を送る」などを英語で行うことは、残念ながら現実の場においてはほとんど経験するこ

とはできない。とすれば、そのような模擬練習を教室で行っても習得に結び付くかどうかは疑わしいし、英語圏に旅行することを具体的に計画したり目的としている学習者を除けば、そのような授業が学習者に高い動機を与えることも難しい。また、学習者が習得のロードマップにしたがって教材を選ぶできる環境も整備されていない。つまり、コミュニケーションを中心とした英語習得の環境が整っていないのである。

4. 時代が変わった

2012年1月に「東京大学9月入学に全面移行」と日経新聞が報じた。日本独自の4月入学制度を止め、世界の趨勢である9月入学に東京大学が足並みをそろえたいということである。これは、「国際的な交流と優秀な学習者を海外から集める」ためである。日米英で大学教員を経験した刈谷は、「グローバル化の下で進む『知識基盤社会』における国際間の『人材育成』競争という認識の広まりがある。大学教育の『質』が争点になるのも、その質いかんによって人材の質＝知識基盤社会のもとでの競争力が異なってくるとの見方が共有されているからである。しかも、その大学教育自体が国際競争の渦中にある。国境を越えて優れた学生をいかに集め、教育するか。それと連動して教員の獲得競争も資金の獲得競争もグローバルに展開している」(a, p.232)と説明している。東大の動きは波紋を呼んだが反発も強く、4期制という妥協策で終わった。しかし、日本の大学にグローバル化を意識させるきっかけとなった。日本の大学は刈谷に言わせると、「日本の大学も国内の新卒市場も、日本語という言葉の壁と日本企業の雇用慣行とによって守られ」(b, p.158)ている。そして、「日本の高等教育人材は、海外から流入する高度な人材との競争を免れているということでもある。大学教員の世界もしかりである。本務教員のうち外国人の比率は4%にも満たない」状況である。

グローバル化時代では、なぜ知の交流が必要なのだろうか。それは、人の移動の簡便化に加えて、デジタル化の進化によって技術や色々な価値観は今までのように一国を中心とした発展ではなく、今後、国家横断的なチームによるものが大きいと考えられるからである。そのような時代の流れは、日本社会に色々な変革を招く。例えば、「文部科学省は来年度から、海外の世界トップクラスの大学研究者を研究室スタッフを含めて丸ごと日本の大学に誘致する方針を決めた。『ユニット誘致』と名付け、まず京都工芸繊維大、北海道大の国立2大学で開始予定。国立大の機能強化の一環で、国内初の取り組みとなる。今後、大学のグローバル化を加速させるため、国立大を中心に実施校を広げていく方針だ」(毎日新聞, 2014)と報じた。

そのような動きに対して、「文部科学省は1日、京都大と九州大で英語による授業を大幅に増やす計画を明らかにした。京大は学内にグローバルな環境を作りたいとしている。両大学は、英語による授業を増やすことで、海外に出なくても学生の国際社会への対応力を強化する狙いがある」(朝日新聞, 2013)と、大学もグローバル化に合わせて大幅に変わろうとしている。そのような大学の授業に対応できるように高校の授業も今後、変わることを求められる。

5. 大学入試も 4 技能を測るものへ変わる

TOEFL 騒動を検証してみよう。素人が英語教育に口を出すと、「どうしようもない」という声が聞こえる。しかし、国民は英語教育には素人だけど、英語教育で痛めつけられてきたことに関してはプロなのではないか。彼らの気持ちを考えてみよう。「英語の授業では、話す授業をずっと受けたかったのに、文法や読解が重要だとそればかりやらされてきてつまらなかった」。このルサンチマンを持っている人は多いだろう。それに我々は耳を貸すべきではないだろうか。TOEFL を主張している人は、「中学や高校の授業が変わるために、大学入試が重要だったら、4 技能を測るテストを大学入試にすればいいのではないか。日本にそのようなテストがないなら TOEFL を利用すればいい」と言っているだけではないだろうか。重要なことは、4 技能をきちんと鍛え、それを評価してほしいということであろう。その見方を文部科学省も「教育再生実行本部の提言では、『大学において、従来の入試を見直し、実用的な英語力を測る TOEFL 等の一定以上の成績を受験資格及び卒業要件とする』とあります。報道では『TOEFL』が非常に注目されましたが、この提言でより重要なのはその前にある『実用的な英語力を測る』という文言です」（神代浩, 2013, p.31）と裏付けている。また、産経新聞(2013)は「東京五輪開催を見据え、国際的な人材育成にいち早く取り組む観点から、文部科学省では英語の試験に限り、先行して改革を進めることにしたもようだ。センター試験の英語の出題形式は現在、読解とリスニングに限られており、作文や会話の技能も測る資格試験を活用すれば『読む』『書く』『聴く』『話す』の 4 技能を評価できるメリットがある。教育再生実行会議の提言でも、『達成度テスト・発展レベル』について『外国語、職業分野などの外部検定試験の活用を検討する』と（中教審高大接続特別部会に）求めていた」と報じた。また、入試の改革についても、文部科学省の初等中等教育局の教科調査官は「当然ながら高校入試は、そういった学習指導要領の趣旨を反映して、子どもが授業で身につけたコミュニケーション能力の基礎を問うものであるはずです。実際、入試のかたちも変わってきています」（平木裕, 2013, p.28）と述べている。つまり、入試を変えないと授業が変わらない。だから入試に手を付けようという動きが急速に出だしたと言える。

6. 4 技能を測るテストに対しての対策

英語の 4 技能を測るテストは、開発が進むであろう。高校としては、対策を迫られるが、単にテストのスコアをあげるような対策だけでなく、4 技能を上手く伸ばし、英語が使える学習者にすることが肝要である。その解決法は最初にしたように、学習者を自律させることである。現在の高校のカリキュラムで、授業時間だけで、スピーキングやライティングの力を伸ばすことは非常に難しい。結局、訳読式で自律的学習者になった者たちも、課外での学習に時間を割いたからである。そうすると、4 技能を伸ばすためには、課外での自律的学習がカギになると言っている。教師の仕事は、課外で学習者が学習する環境を整えることもある。学習者が課外で学習を進められる方法として、自ら選べる方法で主なもの、ラジオやテレビの語学番組で学習する、日記を英語で書く、英語のウェブサイトや情報を探す、email を英語で書く、教科書を音読する、英語字幕で映画を見る、友達と

英語で会話をしたり，一緒にプロジェクト学習をする，英語の本や雑誌，英字新聞を読む等が考えられる。日常的に英語が話されていない環境での学習では，教師が適切にロードマップを示し，指導し，見本を示し，奨励することが重要である。筆者が勧める課外での学習法は，いろいろあるが，ここで一つ選ぶとしたらディズニーなどのアニメを使った学習である。『美女と野獣』で試したことがあるが，中学 3 年生くらいから実施できる。まず，英語字幕を映像や辞書を使ったり日本語字幕を利用したりして理解する。次に，英語字幕を英語音声とともに読む，そして，慣れてきたら，英語字幕も消して英語音声だけで鑑賞する。最後は，音声についてシャドーイングする方法である。この方法は，簡単でしかも楽しいので継続して実施しやすい。現在は，授業方法についてのセミナーが盛んだが，今後は上記のような方法で学習者に課外で学習を選ばせる能力をつけるセミナーが今後増えてくると考えられる。したがって，教員は，自分の学習者の英語力，興味・関心に応じた学習環境を整えることも必要になるだろう。

授業も変えよう。英語を少しずつ使うことを増やし，使って習得する場を与える。そうすると，学習者も英語は使って習得することできるし，それが重要だと認識を持つことができる。そのためには，訳読式で授業を実施していても，改善は必要である。例えば，予習を簡単にできるようにする，単語は訳を与え，本文を読んでこさせ，理解できているところと理解できていないところを区別させ，理解できていない部分だけを指導する。和訳に時間をかけすぎない。日本語にしても理解できないような本文が掲載されている難しい教科書は使わない。訳先渡し方式等を採用する。そうすると，4 技能を鍛える時間ができる。そうすることで，4 技能を測るテストに対する対策ができる。

7. 自律させるために

そして何よりも重要なことは，すべての学習者が持っている自律性を高めることである。では，自律性を高めるとはどのような能力が身に付くだろうか。それは，自分がさらに成功するために自分が行ったことを振り返って，何が足らなくて，何をすればいいかを考え，実践する能力がつくと考えられる。この能力をメタ認知能力という。そのメタ認知能力高めるために，次の 3 つの理論を使って考えてみる。

7.1 市川伸一の学習動機の一要因モデル

このモデルは，日本の高校生がどのような動機によって学習しているかを大規模な調査からモデル化したものである。図 1 は構造化された 6 つに分類した学習動機を示す。横の次元には，学習の内容そのものをどの程度期待しているかを表す。縦の次元には，学習の内容そのものを重視しているかどうかを表す（市川 2001:48）。さらに，市川は高校生や大学生に，調査紙調査を実施した結果，いつも安定して出てくる結果として，図 1 の上段の 3 つの相関がお互いに 0.5～0.6 であり，下の 3 つの相関もお互いに 0.5～0.6 であり，上段の志向と下段の志向はお互いに無関係であると述べている。そのため，上段は学習内容に関与しているので内容関与的動機，下段は学習内容に関与していないので内容分離的動機と呼んでいる(p.57)。

英語学習と関連するのは，上段の「充実志向」，「訓練志向」，「実用志向」である。学習

に対して、実用性や充実性を感じる学生は多いであろう。しかし、英語学習は自分を律して続けなければいけないものである。したがって、自律性が弱い学習者は訓練志向が低くなることは容易に推測できる。久村は英語が苦手な学習者にこの調査を実施した結果、「内容関与的動機」のうち、「訓練志向」が他の 2 つの志向より低い有意差が出たと報告している。(2004)

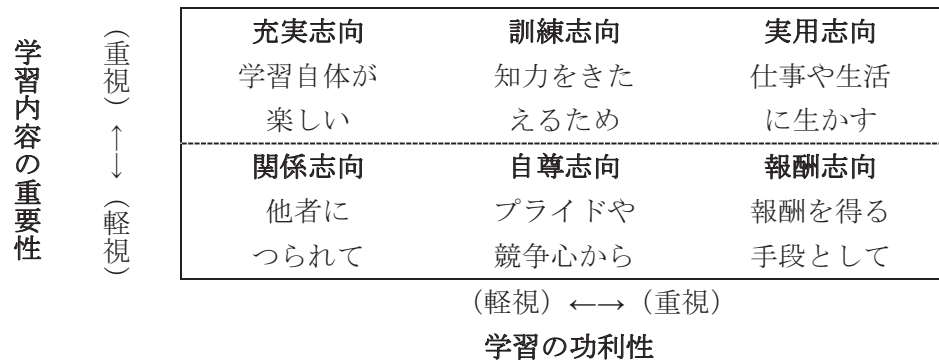
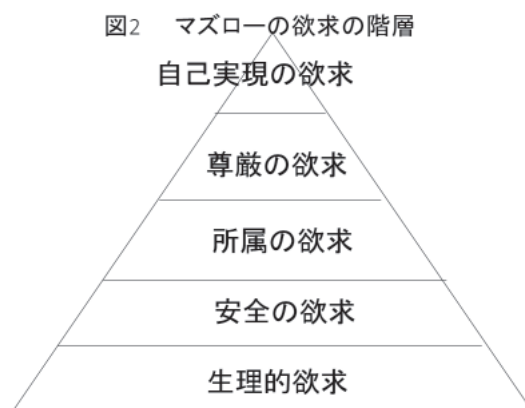


図 1 学習動機の二要因モデル

7.2 マズローの欲求の階層

動機づけするということは、その教科をまたはこの先生や級友と学習したいという気持ちにさせることを言う。その心の準備ができて初めて学習が成立する。心の準備がなくては、学習は成立しない。では、学習する心はどのように準備されるのか。これをの欲求の階層モデルを使って解説する。



このモデルは欲求が階層化されていて、下層にある欲求から順に満たされてから上層にある欲求へと移っていくことを示す。下から「生理的な欲求」→「安全の欲求」→「所属の欲求」→「尊厳の欲求」→「自己実現の欲求」となる。次に、この階層を生徒の心の状態に関連させてみる。まず、最下層にある「生理的な欲求」が満たされていないと、学習は起きない。生徒は空腹であつたら、勉強をする気にならない。また、眠くてどうしようもない時も同じである。その「生理的な欲求」が満たされて、次に、「安全の欲求」の状態に移る。生徒は学校でいじめられる等の安全がおびやかされる状態なら、勉強に気持ちが行かないのは言うまでもない。その安全の欲求が満たされると、生徒は「所属の欲求」を求めることになる。この欲求から、学習と関連してくる。

生徒は空腹であつたら、勉強をする気にならない。また、眠くてどうしようもない時も同じである。その「生理的な欲求」が満たされて、次に、「安全の欲求」の状態に移る。生徒は学校でいじめられる等の安全がおびやかされる状態なら、勉強に気持ちが行かないのは言うまでもない。その安全の欲求が満たされると、生徒は「所属の欲求」を求めることになる。この欲求から、学習と関連してくる。

人は自分の存在を認めてくれる人と一緒に居たいという欲求を持つ。だから、先生が自分を受け入れ認めてくれると、その先生と一緒に勉強をしたいという気持ちが起きる。勉強の動機づけができていない生徒は、自分自身の心の弱さや悪い仲間の誘いに迷っている。

その時、先生がぶすっとした顔をしていたらどうだろう。その先生と一緒に勉強したいという気持ちは起きない。その代わり、笑顔を見せると、「君のことを認めて受け入れているよ」というサインであることが分かる。筆者はたまに引き受ける動機づけのワークショップでも、笑顔の重要性を語る。すると、「生徒はやさしい先生ばかりを好むわけではない。厳しい先生を好む生徒もいっぱいいる」と反撃を受けることがある。その通り、厳しい指導を好む生徒はたくさんいる。それは「所属の欲求」の段階を超えて、「尊厳の欲求」に到達した生徒たちである。人はいったん所属する場所を見つけると、そこで認められ、活躍し、他人から尊厳を受けたいと思うようになる。つまり、「尊厳の欲求」のレベルに達する。その段階に居ると、当然、厳しい指導を好む。そして、そこを超え、欲求階層の最上階にある「自己実現の欲求」段階になると、さらに自分の価値を高めたいので、より厳しい指導が好ましくなる。つまり、「所属の欲求」の段階は、市川のモデルでは、先生や友達などの関係で学習しようとしているので、教科に関係ない下の階層での志向と考えられる。したがって、この段階の学習者は自律しているとは言えない。部活動でもわかるように、その部活で居場所を見つけ、うまく動機づけられると、その競技で一目置かれようと頑張るようになる。それが「尊厳の欲求」である。学習でも同じである。その教科を伸ばしたいと思うこの段階から自律していく。さらに、自分がかねえたい目標を持つと「自己実現の欲求」の段階になり、一段と自律性が高くなる。学習でいうと、このレベルは受験勉強の時期に到達することが多い。したがって、この段階に居る生徒に受験を動機づけに使うことは効果的だ。しかし、この段階よりも低いレベルに居る生徒にも受験を動機づけにしようとしても、あまり効果がない。そればかりか、その教科を嫌いにしかねないおそれがある。受験を動機づけに使うことは、市川のモデルでいうと実用志向を高めることである。同時に、学習者の興味関心を高め、充実志向を高めることにより、重要な訓練志向を高めていくことができると考えられる。

7.3 CAN-DO リストの役割について

CAN-DO リストの一番の効能は、習得すべき事項の明示化、つまり学習過程を透明にしたロードマップを与えることと、その事項について学習者が省察し、自己評価することである。まず明示化の効果であるが、複数の大学の教職課程の学生に1年間にわたり、CAN-DO リストを使用させたら、指導がほとんどなかったにもかかわらず、6割以上が英語教師に求められる専門的な能力を理解し、8割以上が自分自身について振り返ることができたと報告している(JACET, 2012)。訳読式授業には、ロードマップはないが、文法書がロードマップの代わりをし、学習事項を明示化した。

次に、自己省察と評価の点である。英語が日常的に話させている国であれば、自分の英語でのコミュニケーション力は簡単に評価と省察できる。しかし、日本のような国では、筆記の試験は発達しているが、自分の外国語でのコミュニケーション力を測ったり省察することは意外と難しい。そこで、CAN-DO 記述文をうまく使えば、省察と評価のツールの役割を演じさせることができる。例えば、「授業を受ければ学習者がどのようなことができるようになるのか」を CAN-DO 記述文で教員が明示し、ロードマップを与える。教科書会社によっては「その教科書を使用するとどのようなことができるようになるのか」を示す会社があると考えられる。

次に省察についてだが、目標言語を学習する環境での英語の熟達度を上げていく学習者は自分の行いを省察し、できないことに対して改善を試みる学習者である。そのような省察は、メタ認知を養成するために重要である。したがって、省察ができない、またはその適切な方法を知らない学習者にただ「振り返れ」と指導しただけでは適切な省察はできない、その継続もできない。適切な省察とその継続性のためには、わかりやすい振り返りの手がかりがあると便利である。それが CAN-DO リストである。CAN-DO リストはその省察に役立ち、学習者の省察能力を高めていく役割をする。そうして、自律的学習者に育っていく。つまり、CAN-DO リストは、ロードマップとして学習環境を整備する道具でもあるし、省察の機会を与える道具でもある。学習者の CAN-DO リスト項目に関する自己省察では、「この項目は自分でできる。この項目は先生や友人の助けがあればできる。この項目は私にとって挑戦である」程度の省察の選択肢が適切だと考えられる。また、振り返ることができるになると学んだことやその過程を思い出すので、既知情報の利用が格段に進み、英語の熟達度も高くなると言える。

よく、先生方から CAN-DO リストに関して、「できない学習者があまり考えないで自分を高く評価してしまい、できる学習者が遠慮深く低く評価してしまうことがあるがどうすればいいのか」とよく訊ねられる。この質問に筆者は次のように答える。「CAN-DO リストは、あくまで学習者の自己内での一貫した意識なので、他者と比較する意味はない。したがって、あまり省察もせず高くつけがちな学習者は CAN-DO リストで省察して伸びるレベルにまだ達していないと言える。だから、使用しないほうが良い」と答える。では、どの段階から CAN-DO リストは有効なのかというと、その先生や級友と一緒に勉強したいという「所属の欲求」の段階では、教科の学習に関心が低いので、CAN-DO リストは有効ではないであろう。この教科を伸ばしたいと希望するレベルである「尊厳の欲求」段階から効果的に使うことができるであろう。その段階で、自分が伸びるために何が必要かを考えようとする、CAN-DO リストの項目の意味をきちんと省察できるようになり、適切につけられるようになる。その段階でも、低くつけがちな学習者の存在を発見したら、その友人に当該人物の出来具合をアドバイスさせることも効果的である。そうすると、『君の出来具合はそんなに低くないと思うよ』という適切なアドバイスを得て、自己省察が修正されることもある。なぜ自分は低くつけるのだろうか。友人はなぜそれより高くつけるのかを話し合わせることも省察力の向上につながる。

このように、CAN-DO リストは効果的な道具だが、利用する際に注意しなければならないのは、この道具はあくまでも個人の省察のためのものであり、教員が評価のために使わないことである。もし評価のために使われるのが学習者に判ったら、学習者は適切に自己省察をしない可能性が高くなる。CAN-DO リストを使う意味はなくなり、CAN-DO リストの形骸化につながる。また、CAN-DO リストでは、同じ項目をある程度の期間をおいて再び省察すると、低くつけることがある。最初は軽く考えていたが、じっくり考えてみたら自分はこの項目最初に思っていたよりできていないようだ。それは、メタ認知力が高まったことによって起きることである。教師が評価するとわかっていたら、そのようなメタ認知の高まりは省察では得られないだろう。

では、CAN-DO 記述文で評価をしたい場合はどうすればいいのか。一つの方法は、CAN-DO 記述文にある項目を評価項目として、教員が学習者のパフォーマンスの評価を観

察して自分で評価するのである。その時に、便利なのがルーブリックによる評価である。**CAN-DO** 記述文による自己省察とルーブリックは混同されがちなので、少し解説する。ルーブリックは、その名の通りマス目を使う方法である。例えば、英語科の観点別評価には、4つの観点、(1)「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」、(2)「表現の能力」、(3)「理解の能力」、(4)「言語・文化についての知識・理解」がある。教師はそれぞれの観点ごとに目標を設定し、学習者がその目標に対してどれだけ実現できたかを分析して、3段階(「十分満足と判断されるもの」...A または◎など、「おおむね満足であると判断されるもの」...B

または○など、「努力を要すると判断されるもの」...C または△など) で評価する。

表2 表の例

	A	B	C
(1)			
(2)			
(3)			
(4)			

表2の例は、評価の例が大きな枠組みであるが、これを教科書にある各課の機能に合わせてみると、例えば、4課分の機能は、「自分の生まれ育った場所について具体的に説明できる」、「旅行の提案をする」、「将来つきたい職業について理由を挙げて説明する」、「願望や夢について述べることができる」なので、これらを(1),(2),(3),(4)に当てはめる。そして、作文やスピーチの課題などを使って、A, B, C で評価する。

と、その4課分のパフォーマンスをルーブリックで評価することになる。これがルーブリック評価である。左側の列の(1),(2),(3),(4)や上の行の A,B,C に、評価項目や評価レベルを当てはめることで、様々なパフォーマンスを評価できる方法である。では、なぜ、このルーブリック評価法が自己省察と混同されるのかというと、A,B,C に、「この項目は自分でできる」、「この項目は先生や友人の助けがあればできる」、「この項目は私にとって挑戦である」を当てはめると、**CAN-DO** の自己省察に使えるからである。それを混同して、ルーブリックに **CAN-DO** を組み合わせ、ルーブリック式の **CAN-DO** を学習者の自己評価と考える向きもある。**CAN-DO** は自己省察をもとにした学習者としての自律性を高める道具として使うことにとどめるべきである。

8. まとめ

本稿では、文法訳読式授業は、その授業に有能感を持つことができる学習者を自律的学習者にするとした。訳読式授業は学習及び教育環境が整っているので、教員が学習者を自律させることを考える必要はなかった。ただ、その訳読式授業に有能感を持てる学習者は同学齢の2割程度で、多くの学習者をおちこぼれにする授業方法である。また、その授業では、入試に成功しても、英語が使えるようにならない教育方法でもある。そこで、英語が使えるようになるためにと、コミュニケーションアプローチの導入がうたわれたが、教室での指導法、評価法、教室外での学習法などの整備が不十分で、学習者を自律的学習者にする環境整備はなかった。そのため、全国的に訳読式授業がいまだすたれてはいない。しかし、時代は変わった。外国人と外国語でコミュニケーションをとることができる人間の

養成が課題となった。日本のように外国語が教室外でほとんど話されていない環境では、外国語の熟達度を高めるためには、自律して学習ができる能力が必要である。自律する学習者はどのように作られるのか。まず、前述したように、マズローの言う所属の段階では、自律した学習者とは言えないだろう。やはり、尊厳の欲求の段階に入って、その教科を伸ばしていきたいという気持ちが生まれるのであるから、自律した学習者になると考えられる。この自律性は課題の難しさによって変わる。やさしい課題であれば自律できるけど、難しい課題であれば自律できないことはよくある。たまに、協同学習を実践している教員先生で、「グループ学習になると、どうも馴れ合い的な雰囲気になってしまう」という声を聴く。それは、その課題をこなす段階では、学習者が自律した学習者になっていないことを示していると考えられる。では、自律性を高めるためには教員はどうすればいいのか。まず、学習環境を整えることが重要である。学習者が伸びていくためのロードマップを与える。それに沿って、学習者が教室の内で、コミュニケーションに学習できる、そして、教室外では、自分の能力と好みに合わせて選ぶことができる教材を紹介することである。その教材は、学習者が、実用性と、充実性を感じる課題でありそれを行うことで、学習者の訓練志向を高めることができる。そして、そのロードマップの役割と同時に省察と評価の役割をするのが CAN-DO リストである。このような環境を整えられて、学習者は、自分の学習教材を選び、進行状況を省察し、評価して行く。これが自律的学習者である。

筆者は、高校教師として中堅の進学校に勤めていた経験がある。その時、高校生の英語学習について調査を行った。結果は、「1・2年生の英語学習の目的はコミュニケーション能力の向上」であり、「3年生は受験に対応する英語力の向上」で、1・2年生のコミュニケーション能力の向上を上回った。

また、ある研究会で講演した時にも「1・2年生では、コミュニケーションな英語の指導を熱心にされる先生が、3年生になるとどうしても訳読式になってしまう」というコメントをいただいたことがある。現在の大学入試が筆記中心で、それに対応するには訳読式のほうが効果的だという考えはよく理解できる。学習者もその方法のほうが安心するし、学習に有能感を持てることもあるだろう。しかし本稿で述べてきたように、大学入試は変わりつつある。また、現在の訳読式授業の欠点は入試に焦点が合いすぎていて、その入試を突破すると目標を失いがちになることである。また、筆記試験対策が中心なので、英語を話すことに苦手意識を持つ学生を多く生み出している。したがって、入試が今の形態が主流である状況では、3年生の時には現在の入試に合わせた指導を行うことは仕方がない。しかし、1・2年生の間はコミュニケーションな力をつける指導に重点を置く必要がある。それがしっかりついていれば、学習者は生涯、異文化を背景とする人とコミュニケーションをするために外国語を学ぶという意識を持たせることができると考えられる。そのために、習得事項を明示化し、省察を目的とした CAN-DO リストが大いに効果をもたらすだろう。

上記を考慮に入れると、入試に対応する CAN-DO リストの作成は、次のようなプロセスを持つことが必要だとわかる。まず、各教員、教員のチームが自分の受け持つ学習者の関心や英語力等を考慮し、自分たちの指導を基にして、1年生から3年生までの学習ロードマップを作る。目標とする学校の入試試験レベルにおいて、高校生が対象であれば3種類のロードマップで十分と考えられる。難関校、中堅校、入りやすい学校である。そして、そのロードマップには習得を評価するベンチマークをつける。そのベンチマークを達成さ

せるために、教材や指導法、そして動機づけをどのように行うかを検討する。学習者には、指導の前に渡しロードマップを概観させる。1, 2年次は、教科書を基にした CAN-DO 記述文で十分である。入試に対応させる場合は、文法項目や読解問題を使った CAN-DO 記述文を使うことができる。学習方法は押し付けるのではなく、学習者が有能感を感じる方法を選べるように、数種類用意しておくことが必要である。

この方法は、生徒に学習者としての自律性を促すだけではなく、教員の成長にとっても有意義である。生徒の現状に合わせ、自分の指導を見つめなおし、修正し、指導力を高めることができるからである。これを教員の自律性という。この方法での成長は、一過性になりがちな講習や講演のような啓発によるものではなく、日頃から継続していくことで成長を図ることができる。このように、学習者の自律性と教員の自律性が高まることが日本の英語教育の改善のために重要であると考えている。

引用文献

- ・朝日新聞 2013 年 3 月 1 日付「京大と九大、英語による授業増へ 外国人教員を大幅雇用」
- ・デシ, E. & R. フラスト (1999)『人を伸ばす力』(桜井茂男監訳 新曜社) 原著 *WHY WE DO WHAT WE DO*.
- ・久村研(2004)『授業改善につながる英語学力と学習動機をめぐる研究』(平成 16 年度「高等教育研究 改革推進経費」研究成果報告書, 田園調布学園大学
- ・平木裕 (2013) 「コミュニケーション中心の授業と入試の関係」,『教職研究』, 9 月号
- ・Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- ・市川伸一 (2001) .『学ぶ意欲の心理学』 PHP.
- ・JACET SIG on English Education (2013) *A Comprehensive Study on the Framework of English Language Teachers' Professional Development in Japan*. SIG's annual report of year 2012.
- ・JACET 教育問題研究会 2011 年度報告書 (2012)『J-POSTL 第 1 期経年調査』
- ・Kanatani, K. (2004). *Wayaku Sakiwatashi Jugyo no Kokoromi* [Attempts to Use Japanese-Translations in English Classes], Tokyo: Sanseido.
- ・毎日新聞 「文部科学省:世界の頭脳を丸ごと誘致 国立大学を強化」 2014 年 01 月 03 日.
- ・神代浩 (2013) 「小・中・高・大の「英語教育」は何を目指すべきか」,『教職研究』, 9 月号
- ・刈谷剛彦 a (2012)『アメリカの大学・ニッポンの大学』, 中公新書ラクレ.
- ・刈谷剛彦 b (2012)『イギリスの大学・ニッポンの大学』, 中公新書ラクレ.
- ・Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation *Psychological Review*, 50, 370-396.
- ・中野信子:『世界で通用する人が一もやっていること』, 2012, アスコム.
- ・*NEWSWEEK* 「英語と日本人」 2011 年 5 月 25 日号.
- ・小野博(2005).『基礎英語力低下の状況と改善策 (上) 中・高・大学生の英語力はなぜ下がったのか』英語教育, **53**, 66-69.
- ・斉田智里(2003). 高校入学時の英語能力値の年次推移 STEP BULLETIN, 15, 12-22.
- ・Sakai, S., Takagi, A.(2009) Relationship between learner autonomy and English language proficiency of Japanese learners *The Journal of Asia TEFL* 6 (3), 297-325.
- ・酒井志延:日本の英語学習者の認知方略使用構造について, リメディアル教育研究, 第 6 巻第 1 号, 2011, p. 55-70.

- ・STEP(2006).英検合格者の「英語学習・英語使用状況調査」の報告 STEP 英語情報, 9, 4, 25-29.
- ・産経新聞 2013 年 12 月 31 日付「TOEIC 780 点, 英検準 1 級以上ならセンター試験英語は満点扱い 文科省」

【資料】

外国語活動授業撮影および編集の記録

場 所 大阪府守口市春日小学校
授 業 者 北野 ゆき 教諭
ク ラ ス 5年1組 北野学級
日 時 2013年10月11日（金）午後二時より二時四五分
撮影編集 吉浦 潤次 （大阪府立交野高等学校 講師）

1. 撮影について

10月7日（月）、春日小学校校長および北野教諭への挨拶と教室の下見を目的に同校を訪問。

カメラは教室の後ろから一台を三脚で固定し、さらにもう一台は手持ちで児童の活動を撮影することにした。ただ、児童の顔は写らないように配慮することにした。しかし、実際には授業の大切な部分が児童の活動にあるため、それは不可能であったので、編集作業においてモザイクをかけることにした。

2. 編集作業について

- 1) まず、授業者の児童への指示が視聴者に分かるように【展開】という表示で活動内容を紹介した。授業者の指導案にはとくに明示されていなくとも編集者の判断で表示しているものもある。
- 2) 児童が書き込みに使用しているプリント、授業者と児童との間でのみ理解できて視聴者にはわかりにくい教材などは、小画面をもうけて具体物を映像として表示した。
- 3) 班での発表は、撮影位置を確保するのが困難であるのと、児童の顔を入れないことに気を取られてその場での記録が難しかったため、あとで発表の用紙を撮影して編集に利用した。
- 4) 授業が基づいている教科書の表紙、そして授業が取り上げているレッスンのページも映像として紹介した。
- 5) 児童の顔を撮影しないということでは言語活動の様子がわかりにくく、結果的にやむを得ず写ったシーンにはモザイクをかけた。

3. 授業の展開

本時 「英語由来の外来語辞典を作ろう」

ーアルファベットカード集め・英語由来の外来語辞典を作ろうー

始業前には、電子黒板を利用し、教科書 *Hi, Friends!* の Lesson 6 から、これまで練習している“What do you want?” “T card, please.” “Thank you.”のやりとりのおさらい、またアルファベット・ソングを児童たちは歌った。

挨拶

T: Stand up, please.

T: How are you?

S: I'm fine, thank you. And you?

T: I'm hot. Thank you. Sit down, please.

【展開 1】今日の目当てを確認。

T: では、みなさん、今日の目当てを読みましょう。

児童は「ふりかえりシート」というプリントに挙げられている本時の活動の目標を全員で読んで確認する。

T: 今日の目当て 1。

S: 「何が欲しいか聞いたり答えたりできましたか。」

T: 2。

S: 「お互いに気持ちのいいやりとりができましたか。」

T: 3。

S: 「日本語と英語の発音のちがいに気がつきましたか。」

T: 4。

S: 「グループで考えを交流し合い、話し合うことができましたか。」

T: はい、というのが目当てになっています。つまり今日は、やりとりをすること、グループで話し合いをすることです。では頑張っていきましょう。」

これを確認すると授業者は、「今日は『外来語辞典をつくろう』のパート 2」を行うことを伝える。

【展開 2】アルファベット発音練習とアルファベット・ソング

T: ではみなさん行きますよ。

黒板に貼り付けられたアルファベットの大文字を授業者の後に続いて A から順番に全員で一回発音する。

次に「口の形、息の量に気をつけて」と注意を呼びかけ、CD から流れるアルファベット・ソングの曲に合わせて児童全員が歌う。この CD には歌の部分とアルファベット一つの発音練習部分が組み合わさっている。

この間授業者はアルファベットのそれぞれの口の形を見せて、確認しながら練習させる。

【展開 3】“外来語辞典を作ろう”

T: みなさん、外来語では何語を調べてくれましたか。

児童たちがこれまでに外来語について調べたことをまとめた冊子が用意されている。「フランス語」、「英語」、「実は日本語」、「その他：ロシア語、スペイン語、中国語、フィンランド語」、「ポルトガル語」、「ドイツ語」、「イタリア語」、「オランダ語」の冊子があり、児童たちは口々にそれを言う。

T: じゃあ、それぞれの言葉になんとなく特徴がありましたね。覚えてますか？ドイツ語は何が多かったですか？はい、じゃあ〇〇さん。

S: お医者さんの言葉が多かったです。

T: じゃあ、フランス語は。ヘクターとか、単位が多かったね。

S: (口々に答えるが聞き取れず)

T: じゃあ、イタリア語は、何が多かったですか？これは〇〇さんに答えてもらいましょう。

S: 楽器です。

T: そうですね。楽器が多かったと思います。じゃあ、一番種類が多かった外来語は、どこからでしたか？

S: (口々に) 英語。

T: 圧倒的に英語が多かったですね。ということで、今日の外来語辞典作りは、英語から来た外来語を調べてみたいと思います。

【展開 4】 6 つの言葉を提示する

T: 今日はこんな言葉を調べます。日本語で言ってください。(カードを見せる)
これは何？

S: (口々に) シャツ。

T: シャツです。(カードを黒板に貼り付ける)

以下同様に、ミルク、ケーキ、フォーク、ライス、レモンのカードを黒板に貼る。

T: リピートしてくださいね。

【展開 5】 外来語と本来の発音の提示

6 つの単語を日本語、英語の順でそれぞれ発音してみせ、児童たちも繰り返す。すでに外国語活動支援員とともに日本語、英語の順で発音して見せている。授業者は一人二役をして単語それぞれ 2 回ずつ発音してみせる。児童はそれを繰り返す。(レモン<lemon>で終わる)

T: というのを調べてもらいます。

【展開 6】 班ごとに言葉を割り当てる

T: では、それぞれ班で言葉を集めてもらいたいと思います。担当の班を決めたいと思います。

6 つの班にそれぞれの単語の絵を貼り付けた画用紙を渡す。班長が取りに来る。活動はそれぞれの単語を表すアルファベットを集め、絵のついた画用紙に貼ることである。

【展開 7】 やりとりの確認 Let's Chant 2 "What do you want?"

教科書 Hi, Friends! のデジタル教科書をディスプレイに表示して、動画と音声に合わせてやりとりの英語を確認する。

デジタル教科書の映像と音声：

"What do you want?"

"The T card, please."

"What do you want?"

"The V card, please."

"Wow, TV."

"Let's watch."

このやりとりは前日に行っている。car の絵を用いて授業者のあとに続いて練習する。

T: "C-A-R"ですね。私が聞きますからみなさん答えてください。What do you want?

S: C card, please.

T: Here you are.

S: Thank you.

T: What do you want?

S: A card, please.

T: Here you are.

S: Thank you.

T: What do you want?

S: R card, please.

T: Here you are.

S: Thank you.

T: じゃあ、今度は、bed でいきます。みなさんが私に聞いてください。Here you go.

S: What do you want?

T: Be card, please.

S: Here you are.

T: Thank you.

d まで続ける。

T: じゃあ、もしカードがなかった場合は、なんて言いましたか？

S: (口々に) Sorry.

T: “Sorry.”ですね。相手の人が「いいですよ」というのは、“That’s OK.”とか”OK.”と言いますね。

T: では、それぞれの班で担当する言葉の練習をしてください。

【展開 8】 班ごとにやりとりの練習 1 分間

T: これを何て読むのか、お互いに確認し合いながらやります。一分間で練習します。(タイマーを取り出し) One minute.

児童たちは各班で練習する。この間、授業参観者(10 人程度)が児童の練習を見て回る。

T: Time’s up. Go back to your seats. じゃあ、ひとりひとりがやりとりして、(文字が)そろったらここに(ワークシート)に貼っていつてください。ここ(ワークシートの空欄)には外来語の日本語を書いておいてください。

【展開 9】 気持ちのいいやりとりの確認

T: じゃあ、いまからやりとりをしてもらいますが、「気持ちのいいやりとり」ってどんなのでしたか？(挙手した児童に) はい、〇〇さんどうぞ。

S: やさしく言う。

T: まず、やさしく言う、ですね。ほか？(挙手した児童に) 〇〇さん。

S: はっきりした言葉で言う。

T: そうですね。他は？今、すごく大事なこと言いましたね。他は？...はい、優しく言う、はっきりした言葉で言う、ですね。

では、やりとりが全部済んでカードが集まったら座ります。まだの人が来たらちゃんと答えて上げてくださいね。では、何か質問ありますか？...Are you ready?

S: (みんなで) Yes!

T: Stand up, please. ... Start!

【展開 1 0】 アルファベットカードのやりとり

児童たちの活動が行われる。それぞれがアルファベットカードのセットを持ち他の児童に聞いて回る。この間授業者、授業参観者も入り込み手助けする場面もある。

【展開 1 1】 文字がそろったらワークシートに貼る

自分のカードがそろっている児童から着席し、ワークシートにそれを貼り付ける。カードのやりとりからワークシートへの貼り付けが終わるまでおよそ 7 分 3 0 秒程度。

T: はい、ではいいでしょうか。貼れましたか。

【展開 1 2】 英語と日本語の発音の違いをワークシートに書く

T: では今から、気がついたことを書いていってもらいます。私がもう一回言ってみますので、よく聞いて違いを見つけてくださいね。Listen carefully.

授業者は「シャツ」から「レモン」までの外来語を、日本語、英語の順で発音してみせる。2 回繰り返した後、児童にも日本語と英語を交互に発音させる。

T: Here we go.

児童たちは発音のちがいについて気のついたことをワークシートに書き込む。授業者は机間巡視を行い、児童の様子を見ながら発音して見せる。

やがて各自がワークシートに書き込むと班での話し合いに移る。

【展開 1 3】 班での話し合い、発表方法の指示

T: 次は班での話し合いになります。それぞれの画用紙に書いていってもらいます。こんな感じです。昨日みんなにやってもらったのを見ましょう。

ディスプレイに、前日に行った外来語の発音について気づいたことを記入した画用紙を表示する。car という単語について書いた画用紙を見せながら、作業内容の確認をする。

T: 発表の仕方を言います。(パワーポイントで「分かりやすい伝え方」を表示して)

「ちがいは〇点あります。一つ目は一です。二つ目は一です。三つ目は一です。・・・以上です。」

という発表をしてもらいますが、必ず一人一言は言ってください。全員参加でいきます。では今から 5 分間で話し合いをしてもらいます。5 分間で話し合い、そして(発表の)練習をしてもらいます。5 minutes. Any questions? 大丈夫ですか?

では。Ready, go!

児童の活動。5 分間。

【展開 1 4】 発表方法の確認

T: (発表の仕方を) もう一回確認します。一班から順番にやってもらいます。

みんなの方を向いて言うこと、画用紙に顔を向けて言わないこと、目を合わせて言うことを確認する。

T: 「ちがいは〇点あります。一つ目は・・・二つ目は・・・ 以上です」。必ずひとり一言は言ってください。では、一班からお願いします。...では発表を聞く姿勢をどうぞ。

一班のまとめ「ライス」:

①最初に「ウ」がついている

- ②「ス」をはっきり言っていない
- ③英語の方が言い方が速い
- ④舌をあげてから言っている

二班のまとめ「レモン」:

- ①最後に「ヌ」がついている
- ②息のはきかたがちがう
- ③「L」をのばしている
- ④「L」と「M」を強調している

三班のまとめ「ミルク」:

- ①「ク」の終わり方が「クッ」となっている
- ②ミルクを日本語でいうとゆっくりだけど英語では早い
- ③英語は息が強い
- ④「ミ・ル」がのばしたような言い方
- ⑤英語で言うと、「ル」をあまり言っていない

四班のまとめ「フォーク」

- ①クが強い
- ②舌をまるめている
- ③フォークがフォルクになっていた
- ④Rの発音があった
- ⑤息が強い (FO)
- ⑥Fのときに、下くちびるをかんでいた

5班のまとめ「シャツ」:

- ①英語は息の量が多い
- ②シャがシュに変わっている
- ③舌を上を上げています
- ④英語には「R」の発音がある

6班のまとめ「ケーキ」:

- ①キをクと言っている
- ②息の量がちがう
- ③「イ」がはいっている

【展開15】発表から気づいたこと、共通点などを発表させる
各班が発表した画用紙を黒板に貼り付け、クラス全体で見る。

T: これらの中で、似ていること。○○くん。

S: 息が強い。

以下、授業者は次々と出た意見を板書する。

- ・ 言っている文字・言わない文字
- ・ 息強い
- ・ 舌の形
- ・ シュ、ク
- ・ 速さ

- ・ 発音
- ・ 文字一つ一つ
- ・ 最後の E 発音しない

これらの確認の後、児童たちは「ふりかえりシート」（授業の冒頭で「きょうの目あて」として読み上げたもの）の記入をする。それを最後に「外国語活動ファイル」に閉じる。

授業者はワークシート（アルファベットを集めて添付したプリント）を集める。

児童が席に着く。

【展開 16】しめくくりの言葉

T: 今日はみんなすごい。こんなに（気づいたこと）出てくるとは思っていなかったです。すごいなと思いました。ほんとに心から思っています。何か英語はちがうなあ、とか、面白いなとかいっぱいあったと思います。同じように外国の人が日本語を聞いたら、へえー面白いなあ、と思ってくれるかも知れないです。そんな話をまた外国の人と話ができたらいいなと思います。では、挨拶をしましょう。

Stand up, please. Thank you very much.

S: Thank you very much.

T: はい、終わります。

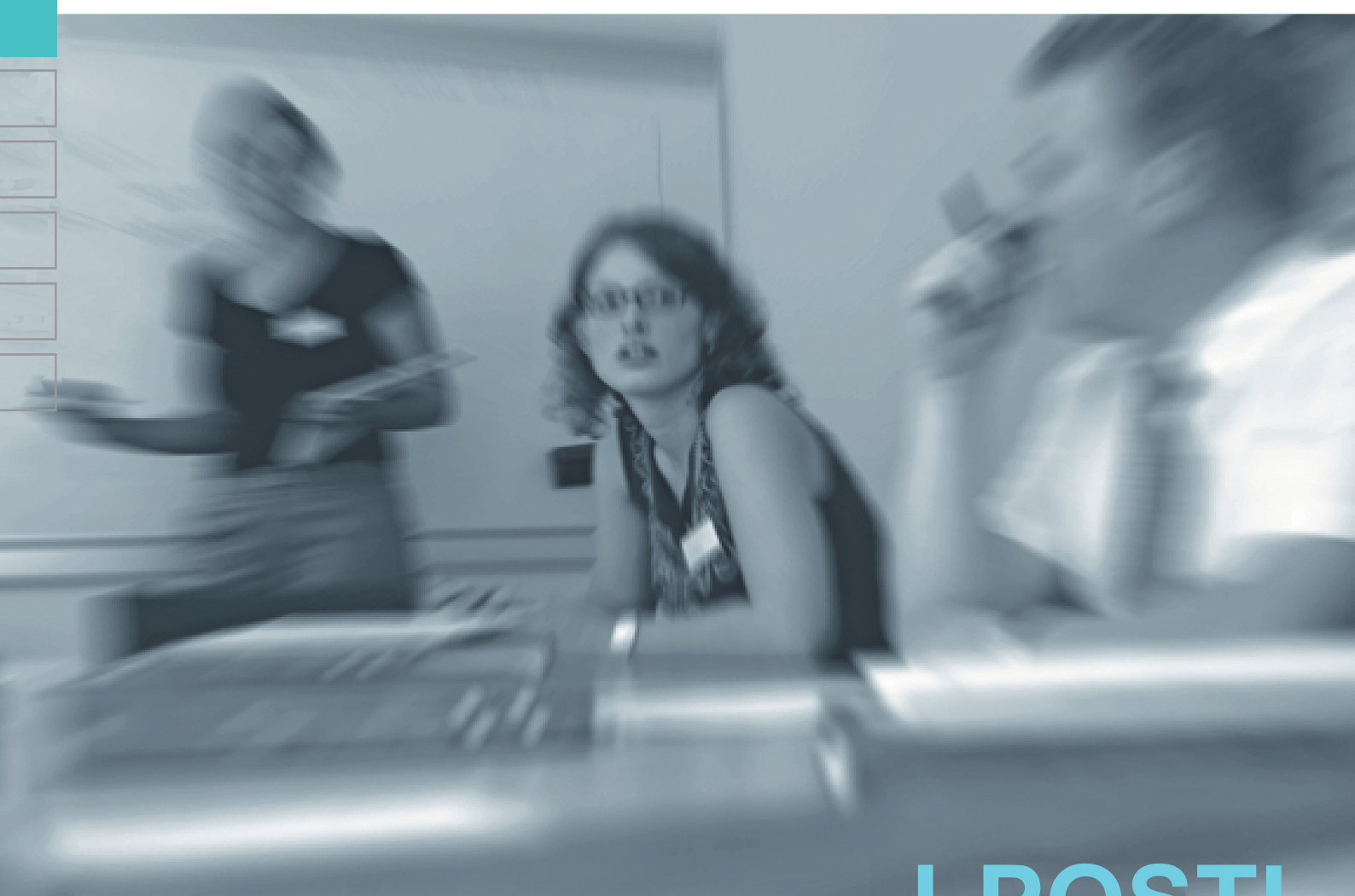
原作:ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ
EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages)

成長のための省察ツール

言語教師のポートフォリオ

【英語教師教育全編】

JACET教育問題研究会 編
監修: 神保尚武 / 編集: 久村 研, 酒井志延, 高木亜希子, 清田洋一



J-POSTL

Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages

Full Version: For English Teacher Education

JACET SIG on English Language Education
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/>



European Portfolio for Student Teachers of Languages — A reflection tool for language teacher education (EPOSTL)

ISBN 978-92-871-6207-6

by David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska and Kristine Soghikyan

The copyright for the original version is held by the Council of Europe:

© Council of Europe, 2007

Japanese adaptation:

『言語教師のポートフォリオ』 (Gengo Kyoshi no Portfolio)

Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages

Versions:

1. 【英語教師教育全編】 (Eigo Kyoshi Kyoiku Zenpen)

【Full Version: For English Teacher Education】

2. 【英語教職課程編】 (Eigo Kyoshoku Katei Hen)

【For Pre-service English Teacher Education】

3. 【現職英語教師編】 (Genshoku Eigo Kyoshi Hen)

【For In-service English Teacher Education】

Sub-title: 成長のための省察ツール (Seicho no tameno Seisatsu Tool)

A Reflection Tool for Professional Development

Published in 2014

by JACET SIG on English Language Education

All rights reserved. This translation and adaptation is published with permission of the Council of Europe and is the sole responsibility of the translator.

For information on original publication:

Council of Europe/European Centre for Modern Languages

Nikolaipplatz 4

A-8020 Graz

Austria

<http://www.ecml.at>

目 次

編集組織

『言語教師のポートフォリオ』について	1
『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ (EPOSTL)』の序論から	3
本書の使い方	5
自分自身について	11
【英語教職課程編】 / 11 【現職英語教師編】 / 14 省察について / 16	
自己評価記述文	17
I 教育環境 / 18 II 教授法 / 24 III 教授資料の入手先 / 37	
IV 授業計画 / 40 V 授業実践 / 45 VI 自立学習 / 51	
VII 評価 / 58	
学習・実践記録	65
【英語教職課程編】 / 67 【現職英語教師編】 / 71	
用語解説	75
利用者ガイド	83
J-POSTL の開発 / 83 ヨーロッパにおける EPOSTL の導入・利点・課題 / 85	

編集組織

監修	神保尚武 (Jimbo, Hisatake) jimbo@waseda.jp	早稲田大学商学学術院教授 (Professor, Waseda University)
編集代表	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)
編集副代表	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)
教職課程編 編集担当	高木亜希子 (Takagi, Akiko) atakagi@ephs.aoyama.ac.jp	青山学院大学教育人間科学部准教授 (Associate Professor, Aoyama Gakuin University)
現職教師編 編集担当	清田洋一 (Kiyota, Yoichi) td4y-kyt@asahi-net.or.jp	明星大学教育学部准教授 (Associate Professor, Meisei University)
編集委員	遠藤雪枝 (Endo, Yukie)	清泉女子大学専任講師
編集委員	今村洋美 (Imamura, Hiromi)	中部大学全学英語教育科教授
編集委員	石田雅近 (Ishida, Masachika)	清泉女子大学文学部教授
編集委員	伊東弥香 (Ito, Mika)	東海大学外国語教育センター准教授
編集委員	栗原文子 (Kurihara, Fumiko)	中央大学商学部准教授
編集委員	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
編集委員	小田眞幸 (Oda, Masaki)	玉川大学文学部教授
編集委員	大崎さつき (Osaki, Satsuki)	創価大学文学部准教授
編集委員	臼井芳子 (Usui, Yoshiko)	獨協大学国際教養学部准教授
編集委員	山口高領 (Yamaguchi, Takane)	早稲田大学社会科学学術院講師 (任期付)
編集委員	Yoffe, Leonid	早稲田大学商学学術院准教授
編集協力	浅岡千利世 (Asaoka, Chitose)	獨協大学外国語学部准教授
編集協力	河内山晶子 (Kochiyama, Akiko)	明星大学教育学部教授
編集協力	高梨庸雄 (Takanashi, Tsuneo)	弘前大学名誉教授
編集協力	山岸信義 (Yamagishi, Nobuyoshi)	元日本教育大学大学院客員教授
内容校正	醍醐路子 (Daigo, Michiko)	元豊島区立駒込中学校校長

『言語教師のポートフォリオ』について

■ EPOSTL の翻案化と基本理念

原作の EPOSTL 「ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ」(the European Portfolio for Student Teachers of Languages) (Newby et al., 2007) には、ヨーロッパにおいて研究されてきた言語教育のあらゆる知見が含まれています。自律的な成長を促すとされるポートフォリオという形式を取り入れている点ばかりではありません。具体的には、Can-do の形で 195 の自己評価記述文に知見が集約されています。2008 年 8 月に EPOSTL と出会ってから、足掛け 5 年間の調査の結果、EPOSTL のほとんどの自己評価記述文は日本の教育環境で受容可能であることが判りました。日本とヨーロッパは教育的文脈が異なるとはいえ、言語教育の本質と方向性は大きく異なってはいません。

しかし、全く同じ内容では使用に無理が生じたり、日本語の文言にはなじまない記述文がありました。従って、EPOSTL を翻訳するだけでなく、本文書が日本の言語教育改善に役立つ内容になるよう文脈化する必要がありました。こういうわけで、本文書は EPOSTL を単に訳出したものではなく、日本の言語教育環境でも受容できるように翻案化し、邦題は「言語教師のポートフォリオ」、英字略語では原題を模して J-POSTL と名づけました。また、日本の外国語教育の大半は英語教育なので、対象は英語教職課程の履修生と現職英語教師としました。

EPOSTL の優れた点は、ポートフォリオという形式や自己評価記述文という目に見えるもの以外に、それらが作成されるに至った、しっかりした理念があることです。J-POSTL が踏襲する理念として、ここでは特に次の 2 点を強調しておきます。

- ・ 行動志向の言語観 (Action-oriented view of language)
- ・ 生涯学習 (Life-long learning)

行動志向の言語観では、言語教育は、場面・概念・機能シラバスによる、人同士の交流 (インタラクション) を中心としたコミュニカティブな指導法 (CLT) が理想的な教授法と考えられています。

一方、生涯学習については次のように考えられます。これまでの日本の学校英語教育では、「(英検や TOEIC などの) 能力試験で良い成績をとる」、「入試に合格する」、「仕事で使える」という 3 種の英語力が目標とされ、学習者の動機付けとなってきました。しかし、こういう目標は、短期または中期的な目標にはなりえても長期的な目標とはなりえず、また外的な動機付けに過ぎません。これらに代わる、英語学習の長期的目標や、内的動機付けとなりうる観点が生涯学習、言い換えると「学び方を身につけること (learning to learn)」です。つまり、自分の意思で英語の学習を始め、学習の管理ができる自律した学習者になること。そして、英語の学習は役に立ち生涯を豊かなものにするという実用感覚を一生持ち続けること。こういった長期的な目標を持てるようになることです。

その結果、主に次の 5 点の目的を持つポートフォリオを開発することができました。

- ・ 英語教師に求められる授業力を明示する
- ・ 授業力とそれを支える基礎知識・技術の振り返りを促す
- ・ 同僚や指導者との話し合いと協働を促進する

- ・ 自らの授業の自己評価力を高める
- ・ 成長を記録する手段を提供する

■ J-POSTL の枠組み

J-POSTL は主として、EPOSTL の中核をなす 195 の自己評価記述文（SAD: Self-Assessment Descriptors）を翻案化したものです。したがって、それぞれのボックスにある SAD の数値は注目しておく必要があります。

【英語教職課程編】（SAD: 96）				
【現職英語教師編】（SAD: 115）				
履修学生 (SAD: 65)	初任教师 (SAD: 31)	育成教師 (SAD: 30)	中堅教師 (SAD: 20)	熟練教師 (SAD: 9)
未設定記述文(SAD: 25)				

<表の見方>

- ・ 【英語教職課程編】は当初 100 の SAD で構成されていましたが、調査を経て教職履修学生にふさわしいもの、初任教师にふさわしいものに分類できました。学生には、授業力には 1 歩先があること示す意味と、挑戦させる意味で、初任教师の SAD をこの編に含めています。
- ・ 【現職英語教師編】は全国調査によって 3 段階に分けることができました。教師の経験年数（育成：2～5 年程度、中堅：5～10 年程度、熟練：10 年以上）を基にしていますが、経験年数にとらわれず、授業力のレベルを表したものです。熟練教師は初任や育成教師の指導者（メンター）としての力量を備えていることが望ましいと考えられます。また、未設定記述文とは、段階別に分けることができなかった SAD のことです。つまり、異文化や自律に関する SAD が主で、現状では経験年数や通常の研修では成長しないことが判っています。従って、初任段階から研修が必要であるという意味を表しています。ただし、初任教师の SAD は 2 つの編に含めていますが、未設定の SAD は【英語教職課程編】には含めていません。

■ 活用のポイント

以上の通り、3 分冊にしたことによって、状況や用途に応じた使い方が可能になります。また、研究会のウェブ上ですべて公開しているので、個々の対象に応じて必要な部分を切り取って使用できます。養成課程、初任研修、5 年次研修、免許更新講習、校内研修、自己研修など教師教育のあらゆる場面で、教師の成長のツールとなります。ポイントは、1 度手に取ったら、キャリア全体を通じて使い続けることです。

本研究会のウェブ・アドレスは以下の通りです。

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

『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ (EPOSTL)』 の序論から

■ EPOSTL とは

「ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ」(EPOSTL: the European Portfolio for Student Teachers of Languages) とは、ヨーロッパにおける言語教育の教員養成課程履修生のための文書です。EPOSTL を使うと、言語を教えるために必要な教授法の知識や技術について振り返る(省察する)ようになり、自分自身の授業力を評価するのに役立つばかりでなく、自分の成長を確認しながら教職課程での教育経験を記録することができます。

■ EPOSTL の主な目的

1. 教師に求められる授業力と、その授業力を支える基本的な知識を省察するよう促すこと
2. 多様な教育環境にある将来の専門職(教育職)に就くための準備に役立たせること
3. 自分と仲間の履修生や、自分と指導者やメンターの間での意見交換を促すこと
4. 向上しつつある自分の力量に対して自己評価を促すこと
5. 進歩を記録するのに役立つツールを提供すること

■ EPOSTL の内容

EPOSTL は次のセクションで構成されています。

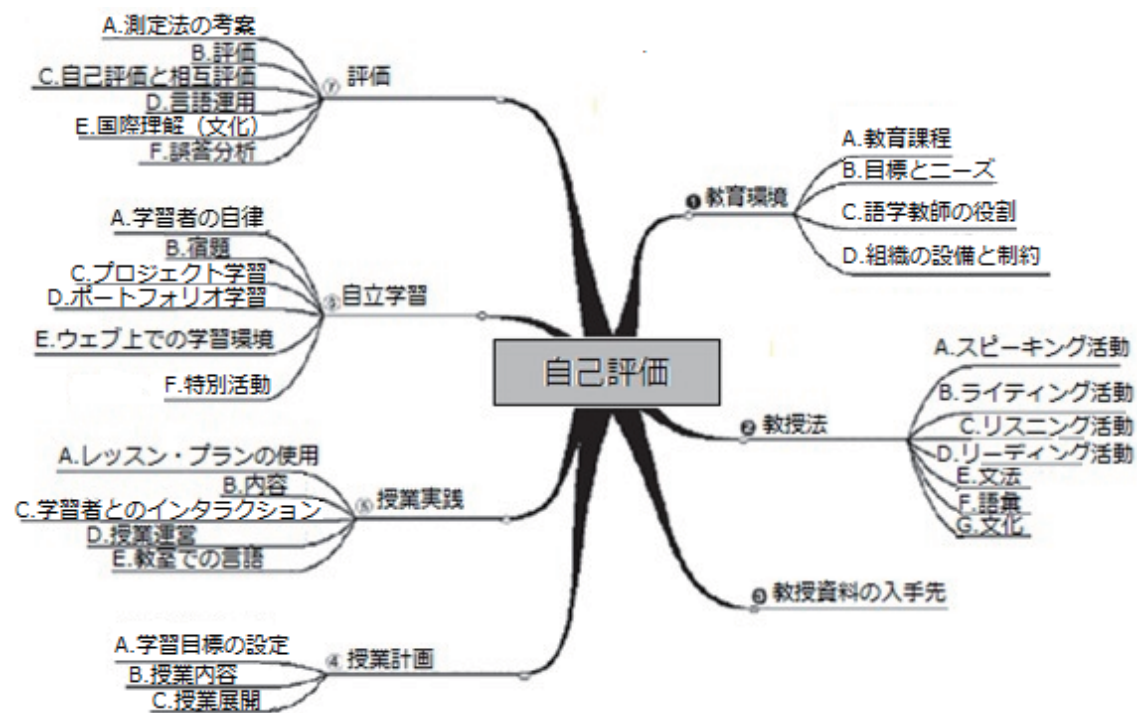
- ・ 自分自身に関するセクション：教師教育の初段階で、教育に関する全般的な課題を振り返るよう促しています。
- ・ 自己評価のセクション：Can-do 形式の記述文で構成され、省察と自己評価を促進します。
- ・ ドシエ(関係資料集)：成長の証(エビデンス)となるものを保存し、教育に関わる自作の文書・資料などを記録しておくセクションで、自己評価結果の裏付けとなります。
- ・ 用語解説集：EPOSTL で使われている言語学習／教授に関する最も重要な用語を説明しています。
- ・ 索引：記述文で使われている用語索引です。
- ・ 利用者ガイド：EPOSTL についての詳細な情報が掲載してあります。

■ 自己評価記述文

EPOSTL の中核には、言語教授に関する 195 の能力記述文があり、それが自己評価のセクションを構成しています。これらの記述文は、言語教師が努力して達成すべき中心的な能力と考えられるでしょう。

■ 記述文の分類

記述文は、大きく 7 つの分野に分けられています。この 7 分野は、教師に求められる知識、種々の能力、および、教育上の判断を含む領域を表しています。7 分野(①～⑦)の表題は以下の通りで、それぞれ下位分類されています。



■ 自己評価の尺度

各記述文には矢印ブロックが付いているので、自分の能力を視覚的に記録しておくのに役立ちます。自己評価に従って、ブロックの中に色を塗って下さい。養成課程や教員研修などのいろいろな段階で、繰り返し利用することができます。教員養成課程終了時には、例えば、以下のような状態になっているかもしれません。

1. 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、学習者を活動に積極的に参加させる指導ができる。



上記の例では、この学生は、教職課程履修中に3回自己評価をしており、その自己評価で自分の授業力が向上していることを表しています。しかし、まだ今後伸びる余地があると考えているために、矢印ブロックには空欄の部分が残されています。また、自己評価がなされた日付も記入（数字の読み方は[日.月.年]の順）しています。大事なことは、教職課程の終了時点で、矢印ブロックを色と日付ですっかり埋めつくしてはいけないということです。教え方を身につけ、よい教師になるということは、継続的で生涯にわたるプロセスなのです。

EPOSTLに掲載されている記述文は、授業力に関する系統的な考え方を提供してくれますが、チェックリストと見なすべきではありません。履修生、教師教育の指導者、メンターにとって、記述文が、その背景にある教師教育の重要な側面について意見交換をする際に指標として機能すること、および、記述文が教職の専門意識を高める役割を果たすことが重要なのです。

本書の使い方

1. 目 的

【英語教職課程編】

本ポートフォリオは、履修学生が、教職課程や実習先で学んだことを継続的に記録し、自分の成長に役立てるためのものです。成長を記録し振り返ることで、自己の長所や改善点に気づき、教職に対する気づきや学びが促されます。

【現職英語教師編】

本ポートフォリオは、英語教師が、普段の授業実践や研修で学んだり、気づいたことを継続的に記録し、自分の成長に役立てるためのものです。成長を記録し振り返ることで、自己の長所や改善点に気づき、指導方法に対する気づきや学びが促されます。

2. 利用期間

【英語教職課程編】

本ポートフォリオを受け取ってから、4年次の教職課程終了時まで活用してください。

【現職英語教師編】

本ポートフォリオは自分の教師としての経験に合わせて、いつの段階でも活用することができます。

3. 構成

本ポートフォリオは主として次の3つの内容で構成されています。

(1) 自分自身について

【英語教職課程編】

本ポートフォリオを受け取ってから教育実習前までに、それまでの英語学習経験、教職課程や教育実習に対する期待や不安を書いてください。また、英語教師として大切な資質能力について考えてみましょう。

【現職英語教師編】

これまでの自らの成果と課題、そして社会・保護者が求める生徒ならびに英語教師の資質能力について考えてみましょう。

(2) 授業力自己評価記述文（Can-do 形式による）

【英語教職課程編】

記述文を使って、自己の教職課程での学習や実習での教育実践を振り返ってください。

自己評価記述文は全 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 自立学習、Ⅶ 評価）、計 96 項目（初任者対象の記述文 31 項目は現職英語教師編と重複）で構成されています。振り返りは、少なくとも実習終了後の事後指導までに 3 回行います。振り返る時期は、例えばポートフォリオを受け取った時、教育実習前（例：3 年次の学年末）、教育実習後（例：4 年次の秋）です。その後、「教育実習演習」終了時や教職に就いてからも授業力を自己評価するために活用することができます。

【現職英語教師編】

記述文を使って、自己の授業実践や研修などを振り返ってください。

自己評価記述文は全 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 自立学習、Ⅶ 評価）、計 115 項目（初任者対象の記述文 31 項目は英語教職課程編と重複）で構成されています。振り返りは、自分が必要と思われる時期に適宜行ってください。振り返る時期は、自分が担当したクラスの年間の教育目標の達成度を検証するタイミングに合わせたり、専門科目としての研修を受けた後なども授業力を自己評価するために活用することができます。

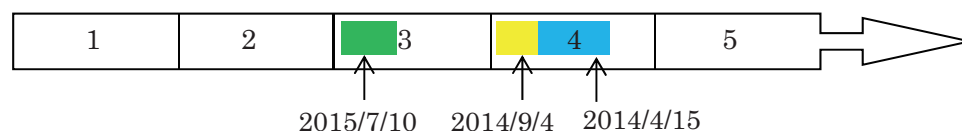
【共通】

本ポートフォリオの最後に「用語解説（Glossary）」をつけました。授業力自己評価項目中の用語を理解するために参照してください。

授業力自己評価の記入方法

各項目の下には、細長い矢印ブロックがあります。各項目に対して自らの到達度に対する意識を 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）で判断してください。5 段階の中で該当する箇所を塗りつぶしたり、左寄り、中央、あるいは右寄りにしてもよいでしょう。記入例のように、記入した年月日も記載します。以前の自己評価よりも下がる場合もあります。また、学習や経験をしていない項目は無理に回答しなくても結構です。

・実施日の色別による自己評価記入例



(3) 学習・実践記録（ドシエ）

【英語教職課程編】

本ポートフォリオを受け取ってから教育実習終了までの期間，以下の 2 つの分野について記録してください。授業力自己評価項目について，自分の判断の根拠や，判断が適切であるか否かを示すことができます。

① 学習・実践の記録

実施日，指導目標・実践事項，学習・実践内容の概要と生徒の変容及びコメント

② 継続的な学習・実践の記録

上記①の他に継続的な学習・実践がある場合のみ記入

【現職英語教師編】

これまでの個人または公的な研修，および授業実践で気づいたことなどの記録を，以下の 2 つの分野として記録してください。授業力自己評価項目について，自分の判断の根拠や，判断が適切であるか否かを示すことができます。

① 個人または公的な研修，英語の能力試験受験結果など

実施日，研修事項の概要及びコメント

② 授業実践の記録

日常の授業実践や研究授業などで気づいたことがある場合記入

4. 利用方法

【英語教職課程編】

① 記録する

- ・ 教職課程履修中に，必要に応じて「個人学習・実践記録」に自己の学習や教育実践を記録しておきましょう。

② 振り返る

- ・ 教職課程履修中に，少なくとも 3 回は授業力自己評価項目で自分自身を振り返り，自己の課題について考える習慣をつけましょう。
- ・ 教職履修課程中に，自己分析の資料として活用しましょう。
- ・ 教職に就いた後でも，自分の成長のための振り返りの道具として，ポートフォリオを利用し続けましょう。

③ 相談する

- ・ 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い，適切な助言を受ける機会を作りましょう。
- ・ 教職のあり方や授業実践などについて，学生同士で話し合う機会を持ち，その際にポートフォリオを活用しましょう。

【現職英語教師編】

① 記録する

- ・ 必要に応じて、研修や授業実践で気づいたことを「個人または公的な研修・実践記録表」に記録しておきましょう。

② 振り返る

- ・ 各年度の終了時に、自分が担当したクラスの達成度や指導方法を検証する際に、授業力自己評価項目で自分自身を振り返り、自己の課題と改善目標について考える習慣をつけましょう。

③ 校内研修に活用する

- ・ ポートフォリオを使って同僚の教師と互いに授業を見学して話し合う機会を作り、校内研修に活用しましょう。

④ 相談する

- ・ 初任者や経験が浅い教師の場合、ポートフォリオを使って先輩教師などから適切な助言を受ける機会を作り、校内研修に活用しましょう。

5. 教職担当の先生方へ（【英語教職課程編】）

本ポートフォリオは全てを利用する必要はありません。各大学のカリキュラムに合わせて、利用できる箇所を柔軟にお考えください。

(1) 本ポートフォリオの利用目的

本ポートフォリオの利用目的は主に以下の5点です。

- ・ 英語授業力の構成要素を明らかにする
- ・ 英語授業力を支える知識・技術を振り返ることを促す
- ・ 履修生の議論を促す
- ・ 履修生同士の自己評価を促す
- ・ 成長を記録する手段を提供する

(2) 利用例

①

利用場面：教職科目における講義

利用箇所：自分自身についての「過去の学習経験」

利用方法：授業で履修生同士の議論のテーマとして利用し、なぜある教え方は良かったのか、また良くなかったのか振り返り分析する。

②

利用場面：教職科目における模擬授業後

利用箇所：振り返りのための授業力自己評価記述文の「授業計画」と「授業実践」

利用方法：模擬授業後、履修生同士で Can-do 記述文の分析を行ったり、実践を支える理論について議論をする。

③

利用場面：教育実習中

利用箇所：振り返りのための授業力自己評価記述文の「授業計画」

利用方法：教壇実習前に、Can-do 記述文を参考に、授業のねらいや目的を設定する。

④

利用場面：教育実習中

利用箇所：振り返りのための授業力自己評価記述文の「授業実践」

利用方法：教壇実習後、Can-do 記述文を基に、履修生が指導教員と授業を振り返る。

⑤

利用場面：教職課程履修開始から終了時

利用箇所：学習・実践記録表

利用方法：履修生の成長を示す証拠資料の一部として利用する。

⑥

利用場面：教職課程履修開始から終了時

利用箇所：振り返りのための授業力自己評価記述文

利用方法：振り返りのための授業力自己評価記述文により、履修生の英語授業力に対する認識を確認することで、大学の英語教職課程プログラムの利点と問題点を明らかにする。

6. 利用目的と利用例（【現職英語教師編】）

本ポートフォリオは全ての項目を一度に利用する必要はありません。自分の経験や授業実践の内容に合わせて、利用できる箇所を選択して利用することもできます。

（1）本ポートフォリオの利用目的

本ポートフォリオの利用目的は主に以下の 5 点です。

- ・ 英語授業力の構成要素を明らかにする
- ・ 英語授業力を支える知識・技術を振り返ることを促す
- ・ 同僚と授業改善に関する議論を促す
- ・ 教師としての自己成長を促進するための自己評価を促す

（2）利用例

①

利用場面：これまでの自分の授業実践の振り返り

利用箇所：個人または公的な研修・実践記録表

利用方法：ポートフォリオを活用しはじめる際に、これまでの指導経験を振り返る。

②

利用場面：年度当初における同僚との授業の取り組みについての話し合い

利用箇所：振り返りのための授業力自己評価記述文の「授業計画」と「授業実践」

利用方法：年度当初に教育目標を設定する際の同僚との議論のテーマとして利用する。

③

利用場面：初任者の初年度の目標設定と自己評価

利用箇所：振り返りのための授業力自己評価記述文の「授業計画」

利用方法：学期毎に、Can-do 記述文を参考に、授業のねらいや目的を設定し、学期終了時に自己評価する。

④

利用場面：年度終了時の授業実践の検証

利用箇所：振り返りのための授業力自己評価記述文の「授業実践」

利用方法：年度終了後、Can-do 記述文を基に、同僚の教師と共に教育目標の達成度と生徒の変容を振り返る。

⑤

利用場面：更新講習などの研修終了時

利用箇所：個人または公的な研修・実践記録表

利用方法：教師の成長を示す証拠資料の一部として利用する。

⑥

利用場面：個人研修の目標設定と自己評価

利用箇所：振り返りのための授業力自己評価記述文

利用方法：個人研修を行う際に、振り返りのための授業力自己評価記述文を目標設定に活用し、一定期間後、自己評価により検証する。

自分自身について

【英語教職課程編】

記入日： 年 月 日（ 曜日）

1. 過去の英語学習経験

これまで英語を教わってきたことを振り返り，良かった，あるいは良くなかったと思う教え方や授業内容などを自由に記述してください。

a) 良かった内容

b) 良くなかった内容

2. 教職課程に対する期待

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ですか。

3. 教育実習に臨む前の期待と不安

a) 教育実習の指導で楽しみにしていることは何ですか。

b) 教育実習の指導で不安に思っていることは何ですか。

4. 教師の資質能力

4.1 英語教師として大切な資質能力は何だと思いますか。次の例のあとに続けて、書き加えてみましょう。また、それぞれの項目はどれぐらい重要ですか。重要度を5段階（5-重要である，4-まあまあ重要である，3-どちらともいえない，2-あまり重要でない，1-重要ではない）で判断してください。

	項 目	重要度				
1	他の教師と協力することができる	5	4	3	2	1
2	自分の職務を理解し遂行することができる	5	4	3	2	1
3	文法を説明することができる	5	4	3	2	1
4		5	4	3	2	1
5		5	4	3	2	1
6		5	4	3	2	1
7		5	4	3	2	1
8		5	4	3	2	1
9		5	4	3	2	1
10		5	4	3	2	1

4.2 以下の例を参考にして、履修者同士で、各項目について話し合ってみましょう。

①例えば「文法を説明することができる」に対して、あなたが「5－重要である」と判断した場合、どうして重要だと考えるのかペアあるいはグループのメンバーに具体例を出しながら説明をしてみましょう。

②次に「文法を説明することができる」とはどのような能力なのか、ペアまたはグループで話し合いましょう（例：教師が文法解説を日本語あるいは英語でできる、生徒に用例を与え分析させることができるなど）。

～振り返りの重要性～

「言語教師のポートフォリオ」では、ただ質問に回答するだけではなく、「4.教師の資質能力」のように自らの考えや行動を振り返ることが大切です。

次の「自己評価記述文」においても、与えられた質問に対して、それぞれの文の意味をよく考え、そのうえで、教職課程で学習した内容や模擬授業を自ら振り返ることで自律した教員へ成長していくことを目指してください。そして、教職担当や教育実習先の先生あるいは履修生同士でそれぞれの考えを共有し、話し合うこと（振り返ること）で教授法などについて多角的に考える機会を作ってください。

皆さんが自律した教師へ成長するために是非このポートフォリオを役立てていただきたいと思います。

【現職英語教師編】

記入日： 年 月 日（ 曜日）

このセクションの目的は、英語教育全般に関する項目について、省察することの役割と価値を実感してもらうことにあります。

1. 英語の指導について

これまで行ってきた英語の指導を振り返り、良かった、あるいは改善が必要と思う教え方や授業内容や方法などを自由に記述してください。

a) 良かった内容と方法

b) 改善を要する内容と方法

2. 過去に受講した研修や講習などについて

これまで受講した研修や講習などの中から、自分の成長に役立ったと思う研修・講習内容などを自由に記述してください。

3. 英語教師の資質能力について

英語教師として大切な資質能力は何だと思いますか。次の例のあとに続けて、書き加えてください。また、それぞれの項目はどれくらい重要ですか。重要度を5段階（5-重要である, 4-まあまあ重要である, 3-どちらともいえない, 2-あまり重要でない, 1-重要ではない）で判断してください。

	項 目	重要度				
1	同僚と協調して授業や職務を遂行できる	5	4	3	2	1
2	学習者との関係を良好に保ち、学習支援ができる	5	4	3	2	1
3	文法を説明することができる	5	4	3	2	1
4		5	4	3	2	1
5		5	4	3	2	1
6		5	4	3	2	1
7		5	4	3	2	1
8		5	4	3	2	1
9		5	4	3	2	1
10		5	4	3	2	1

■ 省察について

Reflection

自己評価をする際に、すぐに回答しようとする誘惑にかられるかもしれませんが、振り返る（省察する）ことによって、最初に選んだ答えを修正する必要があると判断する場合があります。以下の例を参考にして、教師同士で、前ページの資質能力の記述文例について話し合ってください。

- ① 例えば「文法を説明することができる」に対して、あなたが「5－重要である」と判断した場合、どうして重要だと考えるのか、同僚や友人に具体例を出しながら説明をしてください。
- ② 次に「文法を説明することができる」とはどのような能力なのか、同僚や友人と話し合ってください。（例：教員が文法解説を日本語あるいは英語でできる、生徒に用例を与え分析させることができる、など）。

～振り返ること（省察）の重要性～

「言語教師のポートフォリオ」では、ただ記述文をチェックすることだけに終始せず、自分自身の省察と、同僚や教師仲間との対話に基づく省察という2段階の過程を踏むことが大切です。個人的な省察は自立的に考える力をつけ、同僚などとの省察と協働は、特に教授法において、自分の視野を広めることに役立ちます。

次ページから始まる「自己評価記述文」においては、与えられた記述文に対して、それぞれの語彙や文言の意味をよく考えて判断してください。そのうえで、日頃の授業を自ら振り返ることでより自律した教師へ成長していくことを目指してください。研修会や講習会などに参加し、このポートフォリオを使う場合には、参加者同士でそれぞれの意見を共有し、話し合うこと（振り返ること）で教授法などについて多角的に考える機会を作ってください。

皆さんがさらに自律した教師へ成長するために是非このポートフォリオを役立てていただきたいと思います。

自己評価記述文

自己評価記述文 — 目次	
I 教育環境 18	V 授業実践 45
A. 教育課程	A. レッスン・プランの使用
B. 目標とニーズ	B. 内容
C. 言語教師の役割	C. 学習者とのインタラクション
D. 組織の設備と制約	D. 授業運営
II 教授法 24	E. 教室での言語
A. スピーキング活動	VI 自立学習 51
B. ライティング活動	A. 学習者の自律
C. リスニング活動	B. 宿題
D. リーディング活動	C. プロジェクト学習
E. 文法	D. ポートフォリオ学習
F. 語彙	E. ウェブ上での学習環境
G. 文化	F. 特別活動
III 教授資料の入手先 37	VII 評価 58
IV 授業計画 40	A. 測定具の考案
A. 学習目標の設定	B. 評価
B. 授業内容	C. 自己評価と相互評価
C. 授業展開	D. 言語運用
	E. 国際理解（文化）
	F. 誤答分析

■ 凡例

各記述文の文尾の記号は以下の意味を表す。

- ・ 無印：教職課程履修学生用
- ・ [N]：初任教師用：N=Novice：この記述文は【英語教職課程編】【現職英語教師編】の両者に掲載される。
- ・ [A]：5年未満の育成教師用：A=Apprentice
- ・ [P]：5年以上の中堅教師用：P=Practitioner
- ・ [SP]：10年以上の熟練教師用：SP=Senior Practitioner：初任・育成教師のMentorを務める。
- ・ [Open]：育成～熟練教師の段階を特定できない記述文。

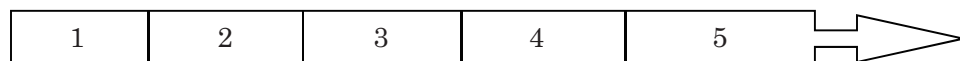
序文

教師は専門分野の最新情報を手に入れるばかりでなく，自分の教育実践に対しての自己評価（省察）や同僚のコメントやアドバイスを通して，継続的に専門性の向上につとめる必要がある観点から，本分野では教師の職務に影響をあたえる教育的，社会的環境に関わる事項を扱う。授業力と関わる具体的な内容は以下の通りである：

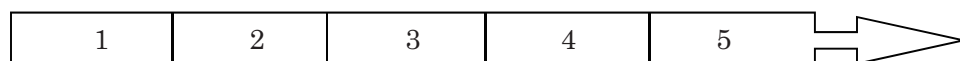
- ・ 国の学習指導要領や地方の教育施策
- ・ 学校の教育課程
- ・ 学習者のニーズ
- ・ 保護者の教育に対する考え
- ・ 言語教師の役割
- ・ 勤務校における教育設備

A. 教育課程 (Curriculum)

1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。



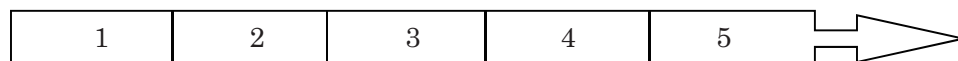
2. 学習指導要領に従って，英語科教育課程や年間指導計画を立案できる。[A]



B. 目標とニーズ (Aims and Needs)

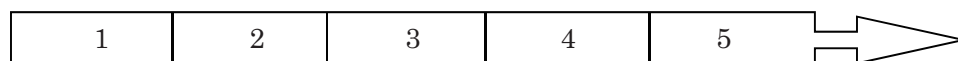
1. 英語を学習することの意義を理解できる。

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



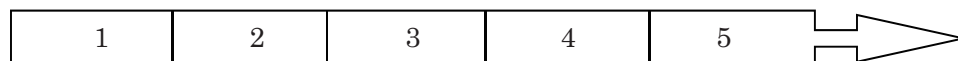
2. 学習指導要領と学習者のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。

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



3. 学習者が英語を学習する動機を考慮できる。

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



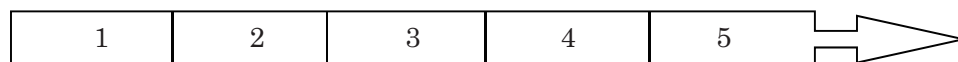
4. 学習者の知的関心を考慮できる。

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



5. 学習者の達成感を考慮できる。

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



6. 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。[P]

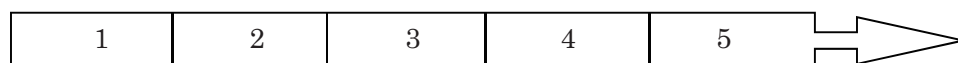
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



C. 言語教師の役割 (The Role of the Language Teacher)

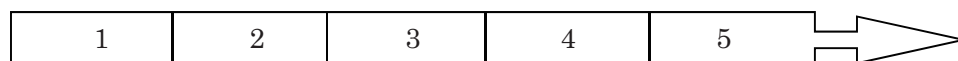
1. 学習者と保護者に対して英語学習の意義や利点を説明できる。

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



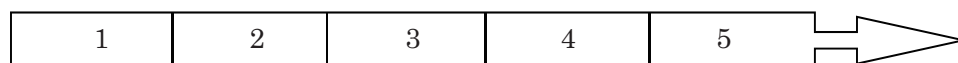
2. 学習者の母語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。

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



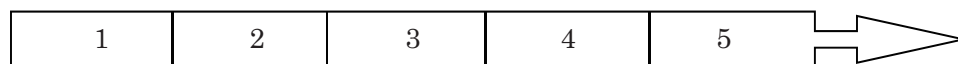
3. 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。

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



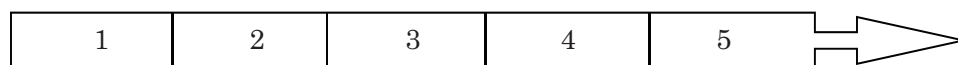
4. 学習者からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。

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



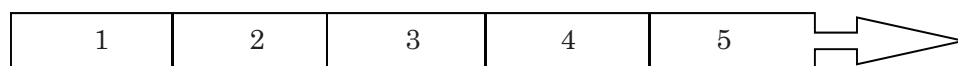
5. 他の実習生や指導教諭からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に反映できる。

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



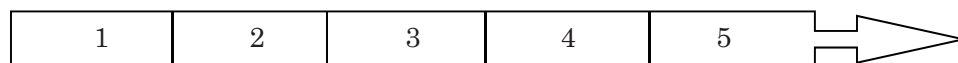
6. 他の実習生の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。

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

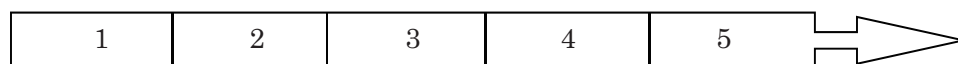


7. 計画・実行・反省の手順で、学習者や授業に関する課題を認識できる。

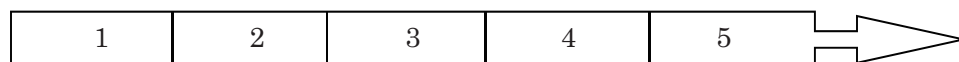
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



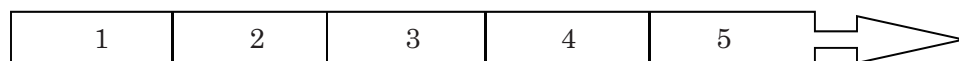
8. 授業や学習に関連した情報を収集できる。



9. 学習者や授業に関する教育的な課題を，アクション・リサーチによって特定し，解決策を検討できる。[A]



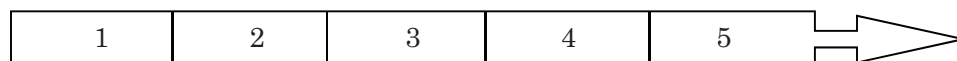
10. 外国人留学生，移民の子弟，帰国生など文化背景や学習経験の異なる学習者によって構成されたクラスで教える場合，クラスの多様性の価値を理解し，それを活用できる。[Open]



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

1. 実習校における設備や教育機器を，授業などで状況に応じて活用できる。

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



序文

短期，中期，長期の教育活動において，指導すべき言語の技能をどのように扱うかについて考える。クラスにおけるコミュニケーション活動では，たいていの場合，2つあるいは3つの技能が融合するので，1つの技能のみを単独で扱うことはめったにない。また，文法，語彙，発音は，コミュニケーションと結びつけて指導する方が効果的であることをふまえる必要がある。ここで扱う具体的な指導は以下の通りである：

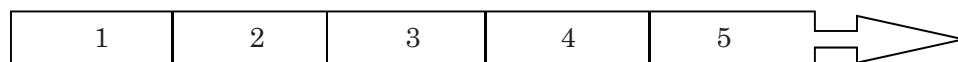
- ・ 口頭でのインタラクションを含むスピーキング活動
- ・ 文字によるインタラクションを含むライティング活動
- ・ リスニング活動
- ・ リーディング活動
- ・ 文法
- ・ 語彙
- ・ 文化

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

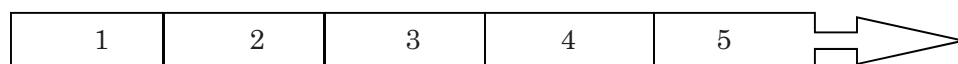
1. 学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために，協力的な雰囲気を作り出し，具体的な言語使用場面を設定できる。



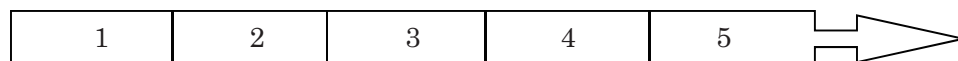
2. 自分の意見，身の回りのことおよび自国の文化などについて伝える力を育成するための活動を設定できる。



3. 発表や討論などができる力を育成するための活動を設定できる。[N]



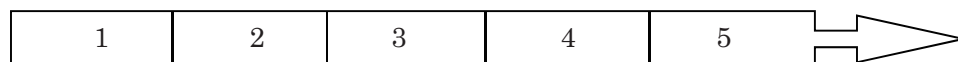
4. つなぎ言葉，あいづちなどを効果的に使って，相手とインタラクションができる力を育成するための活動を設定できる。[N]



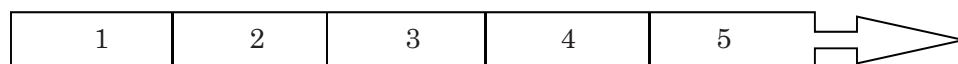
5. 強勢，リズム，イントネーションなどを身につけさせるような様々な活動を設定できる。[N]



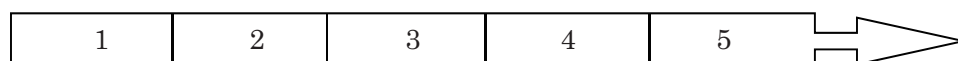
6. 語彙や文法知識などを用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。[N]



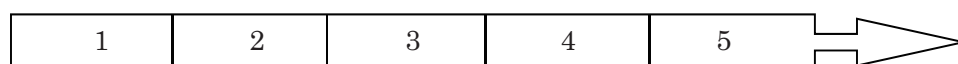
7. スピーキング活動を促すような視覚補助教材，印刷教材，オーセンティックで多様な教材を選択できる。[A]



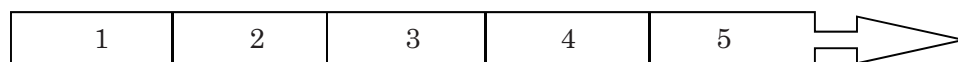
8. 学力差に配慮して，学習者が意欲的に参加できるスピーキング活動を設定できる。[A]



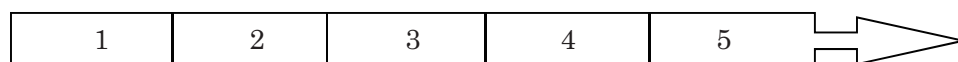
9. 学習者が会話や交渉を自分から始めたり，適切に応答したり，途中から参加したりする活動を設定できる。[A]



10. 口頭によるコミュニケーションの際に必要なストラテジー（発言に対する確認や聞き返し，相手の理解を助ける言い換えや表現の平易化など）を学習者が使えるように支援できる。[A]

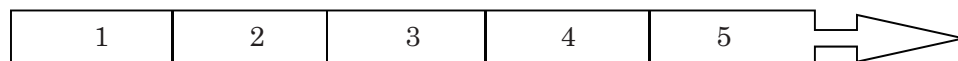


11. 場面により（電話での応答，交渉，スピーチなど）言語表現が異なることに学習者が気づき，適切な表現を使用できるようなスピーキング活動を設定できる。[P]

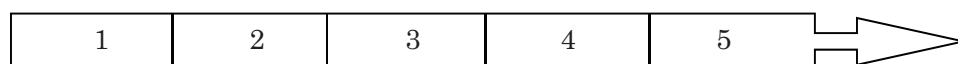


B. ライティング活動 (Writing/Written Interaction)

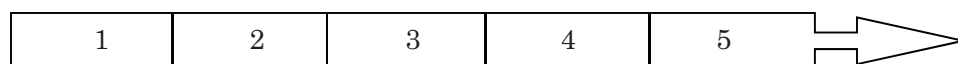
1. 学習者がライティングの課題のために情報を収集し共有することを支援できる。



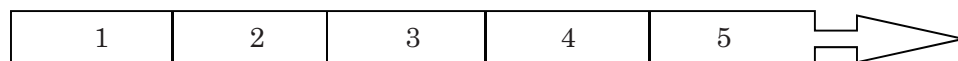
2. 学習者が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。[N]



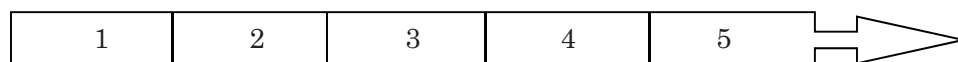
3. 学習者がEメールなどのやりとりを行うのを支援する活動を設定できる。[N]



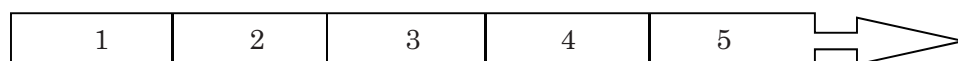
4. 学習者がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くための支援ができる。[N]



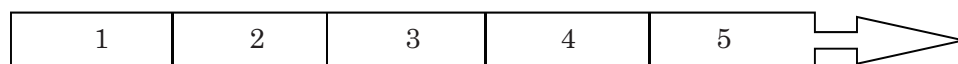
5. 学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。
[N]



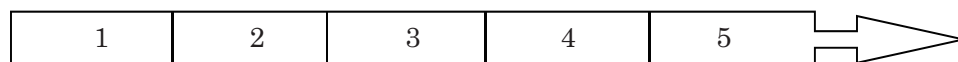
6. 学習者が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を設定できる。[N]



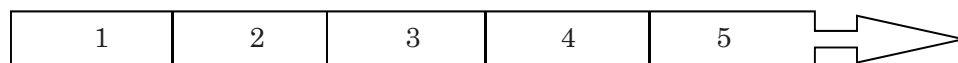
7. 学習者が自分で書いた文章を検討し，改善できるように，支援できる。[A]



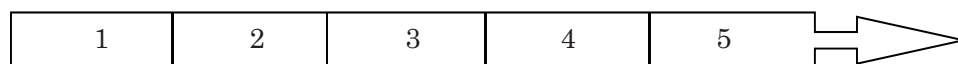
8. 学習者がライティング学習に役立つ具体例として用いることができるように，様々な文章表現を選択できる。[A]



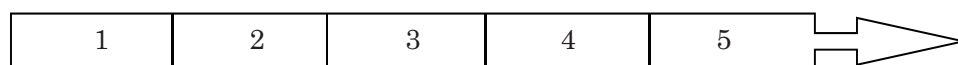
9. 文章の種類（手紙，物語，レポートなど）によって表現が異なることに学習者が気づいて適切な表現を使用できるようなライティング活動を設定ができる。[P]



10. ライティング活動への意欲を高める様々な教材（オーセンティックな教材，視覚教材など）を活用できる。[P]



11. ライティングの学習を支援するために，学習者同士のコメントやフィードバックを活用できる。[SP]



C. リスニング活動 (Listening)

1. 学習者のニーズ，興味・関心，到達度に適した教材を選択できる。



2. 学習者が教材に関心が向くよう，聞く前の活動を計画できる。



3. 学習者がリスニングをする際に，教材のトピックについてもっている関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。



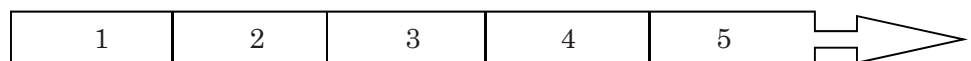
4. リスニング・ストラテジー（要旨や特定の情報をつかむなど）の練習と向上のために，様々な学習活動を立案し設定できる。[N]



5. 学習者に英語の話し言葉の特徴に気づかせるような活動を立案し設定できる。
[N]



6. 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。[P]



7. 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できる。[SP]

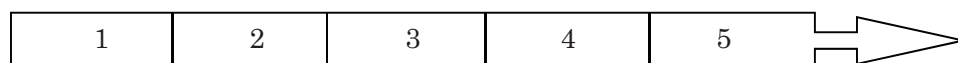


8. 学習者が話し言葉の典型的な側面（雑音，重複など）に対処できるストラテジーを使えるように支援できる。[SP]

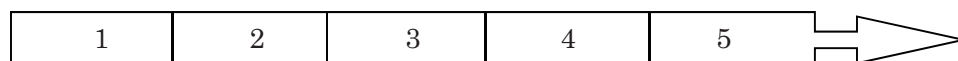


D. リーディング活動 (Reading)

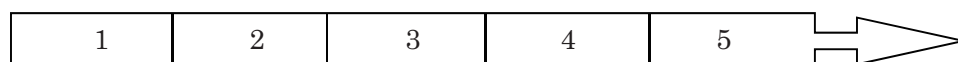
1. 学習者のニーズ，興味・関心，到達度に適した教材を選択できる。



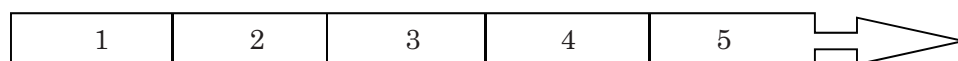
2. 学習者が教材に関心が向くよう，読む前の活動を設定できる。



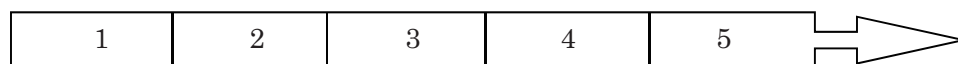
3. 学習者が文章を読む際に，教材のトピックについて持っている関連知識を使うよう指導できる。



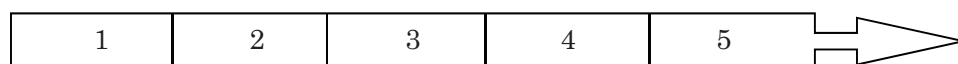
4. 文章に応じて，音読，黙読，グループリーディングなど適切な読み方を導入できる。



5. 読む目的（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活動を展開できる。[N]



6. 学習者に難語や新語に対処する様々なストラテジーを身につけさせるよう支援できる。[N]



7. リーディングとその他のスキルを関連づけるような様々な読んだ後の活動を選択できる。[N]

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



8. 多読指導において、学習者のニーズや興味・関心、到達度に合った本を推薦できる。[A]

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



9. 学習者が内容を精査して読むスキル（気づき，解釈，分析など）を身につけるよう支援できる。[P]

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

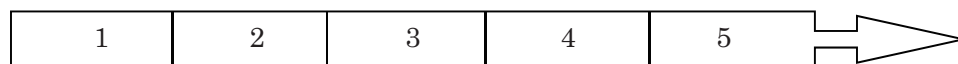


E. 文法 (Grammar)

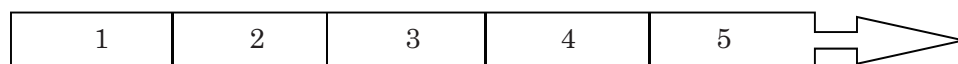
1. 学習者に適切な文法書や辞書を提示し，具体的にそれらを引用して説明を行い，またそれらを学習者が使えるように指導できる。



2. 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，言語活動と関連づけて指導できる。

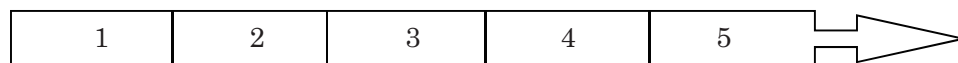


3. 文法事項を様々な方法（教師が例を提示する，学習者自身に文法構造を気づかせる，など）で導入したり学習者に使用させたりすることができる。[A]

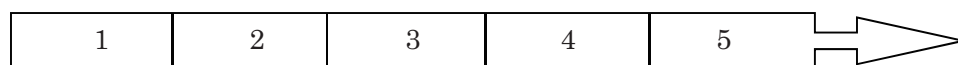


F. 語彙 (Vocabulary)

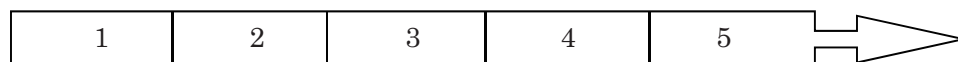
1. 文脈の中で語彙を学習させ，定着させるための活動を設定できる。



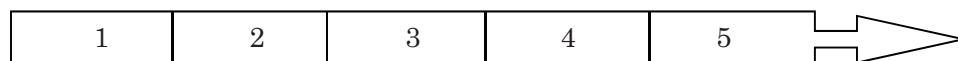
2. ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本2000 語を理解し，それらを使ってさまざまな活動を設定できる。[N]



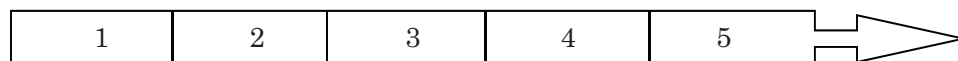
3. 使用頻度の高い語彙・低い語彙，あるいは受容語彙・発信語彙のいずれであるかを判断し，それらを指導できる。[N]



4. 学習者が新出語彙を音声・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できる。[A]



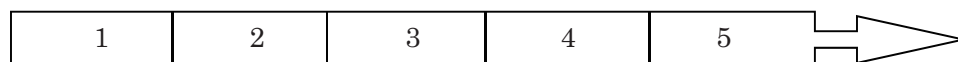
5. 使用場面，目的，相手との関係などによって使う表現が異なることに気づかせる活動を設定できる。[A]



G. 文化 (Culture)

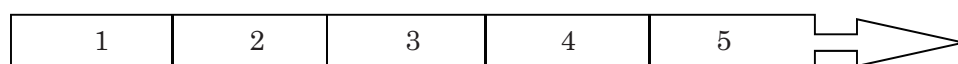
1. 英語学習をとおして，自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を引き起こすような活動を設定できる。

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



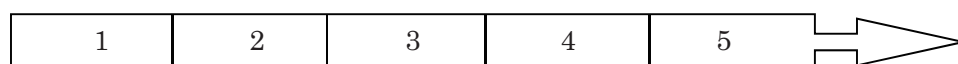
2. 立場や社会文化能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動（ロールプレイ，場面設定での活動，など）を設定できる。[A]

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



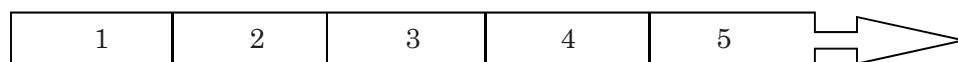
3. 学習者の異文化への気づきを促し深める活動を設定できる。[A]

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



4. 学習者に文化とことばの関係性に気づかせる文章や活動を選択できる。[A]

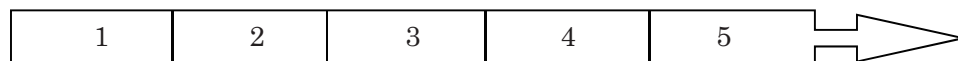
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



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の機会を与えることができる。

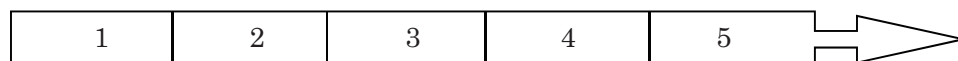
[Open]

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



6. 学習者に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章，教材，あるいは活動を選択できる。[Open]

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



7. 「他者性」という概念を考えたり，価値観の相違を理解させたりすることに役立つ，様々な種類の文章，教材，そして活動を設定できる。[Open]



8. 学習者が自分のステレオタイプの考え方に気づき，それを見直すことができるような様々な種類の文章，教材，活動を選択できる。[Open]



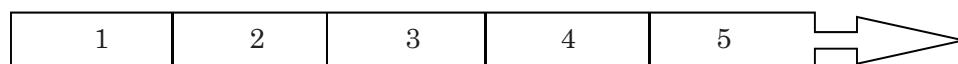
序文

学習者のために活用できるアイデア，指導法，参考教材など，教師が利用できる様々な教授資料の入手に関する項目を扱う。具体的な内容は以下の通りである：

- ・ 教科書および教材の選択
- ・ 言語活動で利用できる教材の選択
- ・ 教科書以外の素材（文学作品，新聞，ウェブサイトなど）の選択
- ・ 辞書や参考書
- ・ ICT を使った教材
- ・ 学習者自身による自主教材

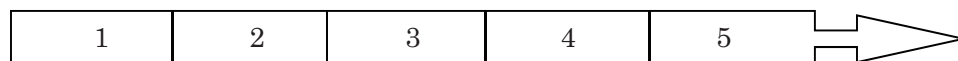
1. 学習者の年齢、興味・関心、英語力に適した教科書や教材を選択できる。

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



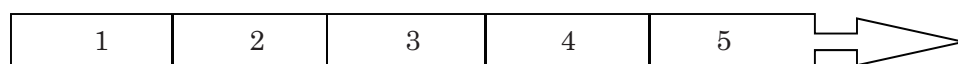
2. 学習者の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。

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



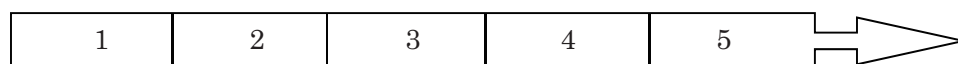
3. 教科書以外の素材（文学作品、新聞、ウェブサイトなど）から、学習者のニーズに応じたリスニングとリーディングの教材を選択できる。

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



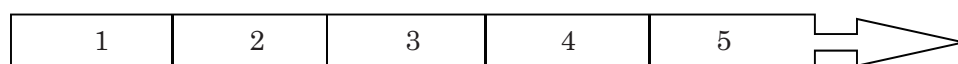
4. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる。

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



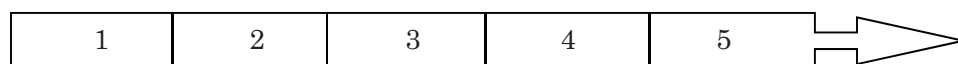
5. 学習者に適切な教材や活動を考案できる。

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



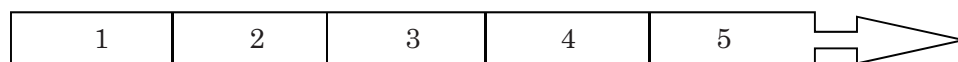
6. 情報検索のためにネットを使えるように学習者を指導できる。

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



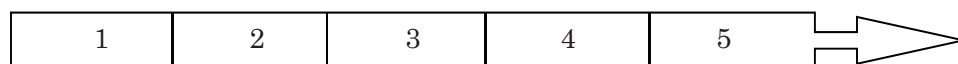
7. 学習者に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。[N]

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



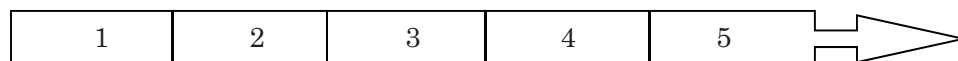
8. 学習者に適切なICTを使った教材や活動を考案できる。[P]

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



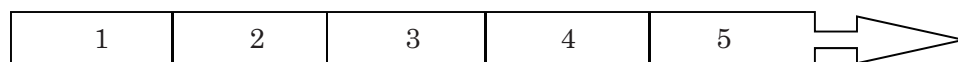
9. 学習者のために適切なICT教材を利用したり，評価できる。[P]

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



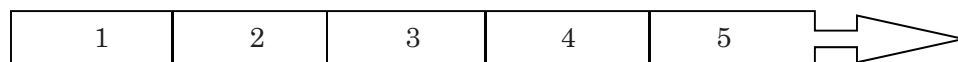
10. 学習者の能力や興味・関心に応じて，適切なICTを使った教材を選び，活用できる。[SP]

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



11. 学習者に対して，自分自身や他の学習者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できる。[Open]

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



序文

授業計画のテーマとして，どのような理由で学習目標を設定し，どのような内容を，どのような方法で教えるのかという項目に焦点を当てる。具体的な内容は以下の通りである：

- ・ 学習目標の設定
- ・ 授業内容の設定
- ・ 授業計画の設定
- ・ 授業計画に沿った学習活動の設定

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

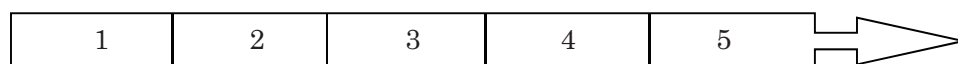
1. 学習者のニーズと興味・関心を考慮し，学習指導要領の内容に沿った学習目標を設定できる。

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



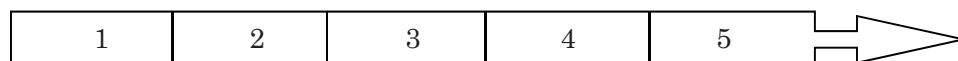
2. 年間の指導計画に即して，授業ごとの学習目標を設定できる。

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



3. 学習者の意欲を高める目標を設定できる。

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



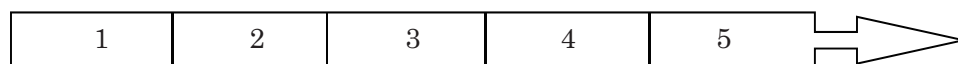
4. 学習者の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。

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



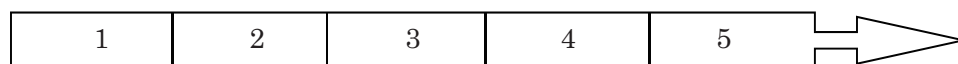
5. 学習者に学習の振り返りを促す目標を設定できる。

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



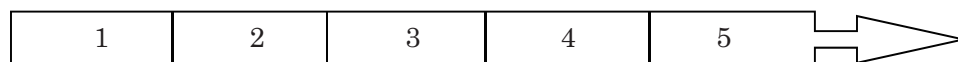
6. 年間の指導計画に基づいて，「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能それぞれに観点別評価の目標を設定できる。[A]

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

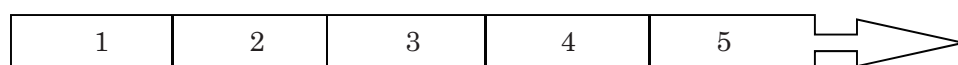


B. 授業内容 (Lesson Content)

1. 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。



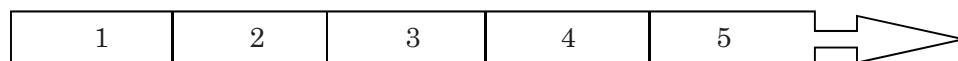
2. 言語や文化の関わりを理解できるような活動を立案できる。



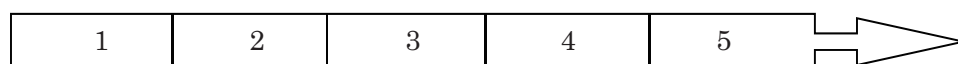
3. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。



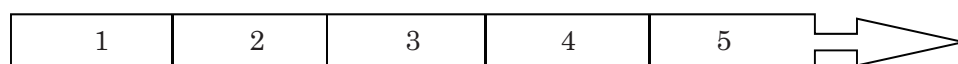
4. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。



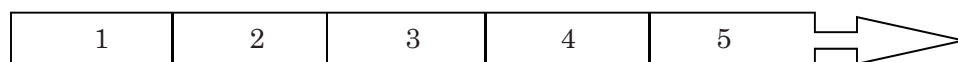
5. 学習者がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。



6. 学習者のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。



7. 学習者の学習スタイルに応じた活動を設定できる。



8. 学習者の反応や意見を，授業計画に反映できる。

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



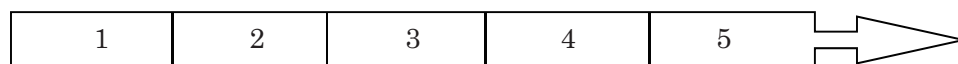
9. 年間の授業計画に基づいて，一貫しかつ多様な指導計画を立案できる。[A]

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



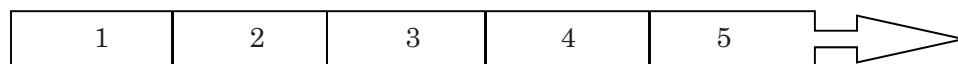
10. 教材，授業内容，授業の進め方などに関して，学習者と相談の上，彼らの意見も取り入れた計画を作成し，それを授業で実践できる。[Open]

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



11. 教科横断的な内容，あるいは様々な教科の内容を英語で教えることができる。
[Open]

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

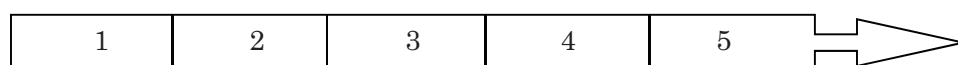


C. 授業展開 (Lesson Organization)

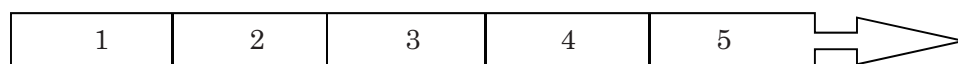
1. 学習目標に沿った授業形式（対面式，個別，ペア，グループなど）を選び，指導計画を立案できる。



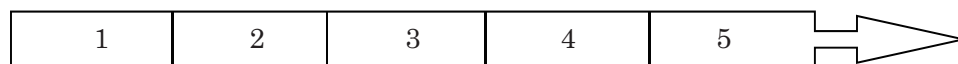
2. 学習者の発表や学習者同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。



3. 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。



4. 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。[N]



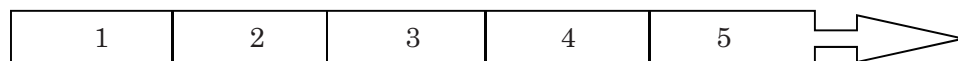
序文

教師は、一貫性はあるが、柔軟な姿勢で活動の順序を設定したり、学習者の既習事項に配慮したり、しかも一人一人の言語運用能力に対応できる能力を持たなければならないという観点に立ち、実際に授業を行う際に教師に求められる技能に関する項目に焦点を当てる。具体的な項目は以下の通りである：

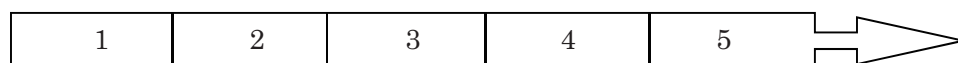
- ・ 授業計画の実施
- ・ 授業内容の対応
- ・ 学習者とのインタラクション
- ・ 授業運営（学習活動の形態の選択と提供，教育機器の運用力など）
- ・ 英語を使った授業展開

A. レッスン・プランの使用 (Using Lesson Plans)

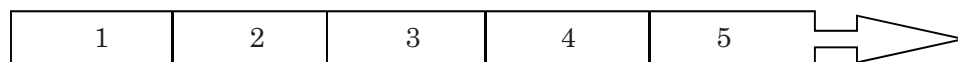
1. 学習者の関心を引きつける方法で授業を開始できる。



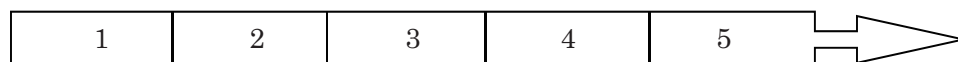
2. 指導案に基づいて柔軟に授業を行い，授業の進行とともに学習者の興味・関心に対応できる。



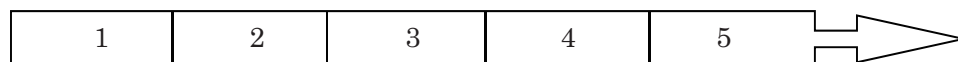
3. 学習者の集中力を考慮し，授業活動の種類と時間を適切に配分できる。



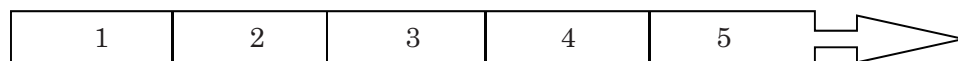
4. 本時をまとめてから授業を終了することができる。



5. 予想できない状況が生じたとき，指導案を調整して対処できる。[N]



6. 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柔軟に調整できる。[A]



B. 内容 (Content)

1. 授業内容を，学習者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指導できる。

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



2. 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できる。[A]

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



C. 学習者とのインタラクション (Interaction with Learners)

1. 授業開始時に、学習者をきちんと席に着かせて、授業に注意を向かせるよう指導できる。



2. 学習者中心の活動や学習者間のインタラクションを支援できる。



3. 可能な範囲で、授業の準備や計画において、学習者の参加を奨励できる。



4. 学習者の様々な学習スタイルに対応できる。[N]



5. 学習者が学習ストラテジーを適切に使えるように支援できる。[N]



6. 授業中、学習者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。[A]

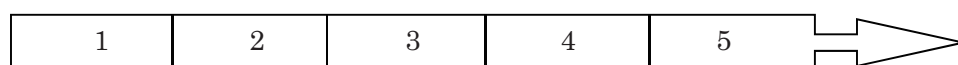


D. 授業運営 (Classroom Management)

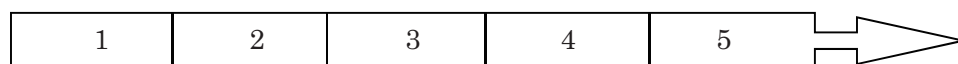
1. 個人学習，ペアワーク，グループワーク，クラス全体などの活動形態を提供できる。



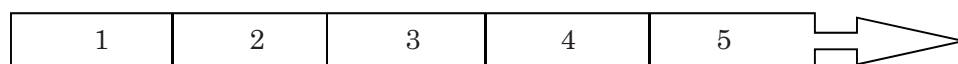
2. フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。



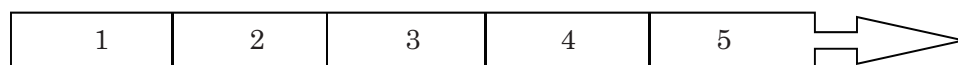
3. 学習者のニーズや活動の種類などに応じた様々な役割を果たすことができる。
(情報提供者，調整役，指導者など) [P]



4. ICTなどの教育機器を効果的に活用できる。[P]

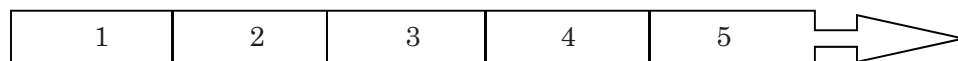


5. 教室内外で学習者が様々なICTを使う学習を指導したり支援できる。[P]

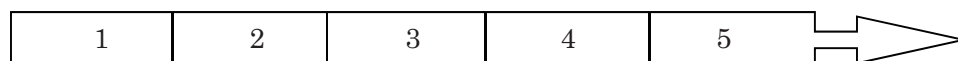


E. 教室での言語 (Classroom Language)

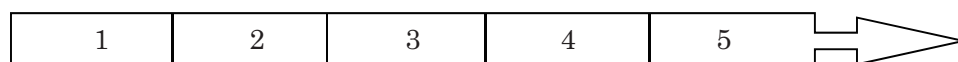
1. 英語を使って授業を展開するが, 必要に応じて日本語を効果的に使用できる。



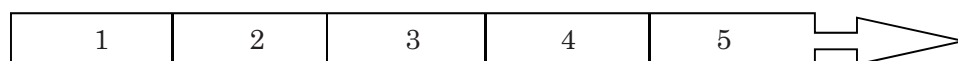
2. 学習者が授業活動において英語を使うように設計し指導できる。



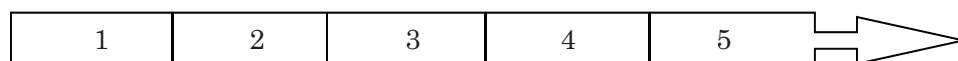
3. 教室で使用されている英語の理解が困難な学習者に対して, 適切な方法で指導できる。[A]



4. 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, 活用できるように促すことができる。[P]



5. 英語の教科内容や学習の方法などを, 英語を使って指導できる。[Open]



序文

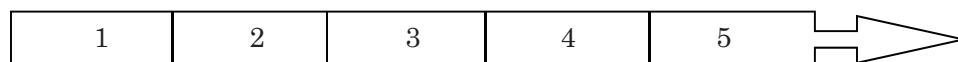
自立とは状態であり、自律は能力である。ここでは、学習者を自立させるために、学習者の自律性の向上に焦点を当てる。これは学習者が自分の学習に責任を持って取り組む能力の向上を目標として、学習者が単独で行う学習だけでなく、学習者同士が協同で行なうものも含まれる。具体的な内容は以下の通りである：

- ・ 自律するための学習活動への支援
- ・ プロジェクト学習
- ・ ポートフォリオ学習
- ・ インターネットを利用した学習
- ・ 言語学習に関連した特別活動（修学旅行や国際交流活動など）

A. 学習者の自律 (Learner Autonomy)

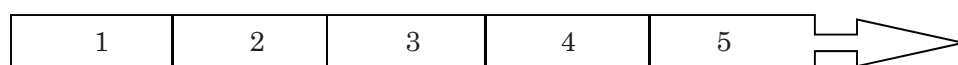
1. 学習者が各自のニーズや興味・関心に合ったタスクや活動を選択するように支援できる。[N]

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



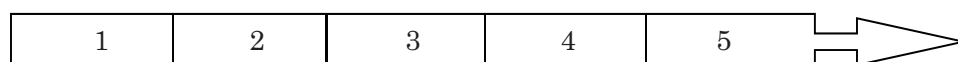
2. 学習者が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。[N]

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



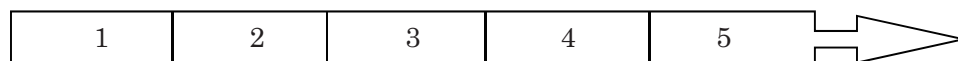
3. 学習者が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導できる。[A]

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



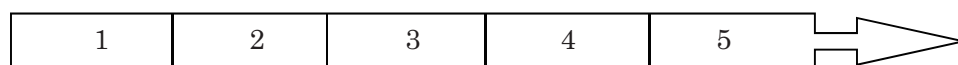
4. 学習者が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定できる。[Open]

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



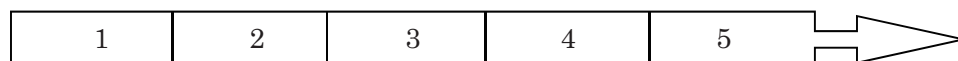
5. 学習者が自分の学習過程や学習スタイルを認識し振り返るために役立つ様々な活動を設定できる。[Open]

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



6. 学習者が自分の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できる。[Open]

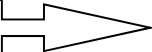
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



B. 宿題 (Homework)

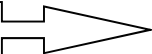
1. 学習者にとって最も適した宿題を設定できる。[N]

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



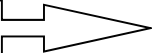
2. 学習者が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行ない，学習時間の管理の手助けができる。[N]

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



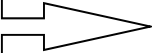
3. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。[N]

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



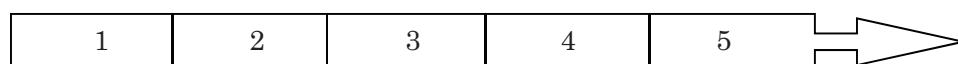
4. 学習者の意見を取り入れて，宿題の内容，種類，量などを決定できる。[Open]

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

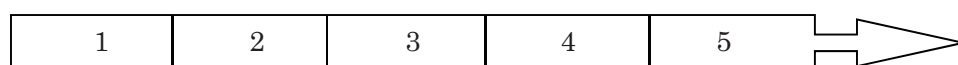


C. プロジェクト学習 (Projects)

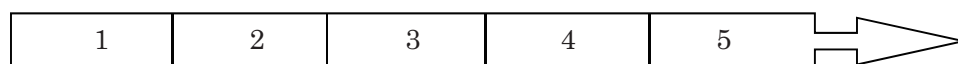
1. 日記や個人記録などを使って学習者に振り返りを促すことができる。[P]



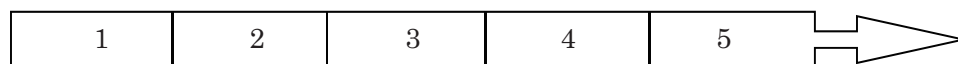
2. 個人的に、また他の教員と協力して、教科横断的なプロジェクト学習を計画し編成できる。[SP]



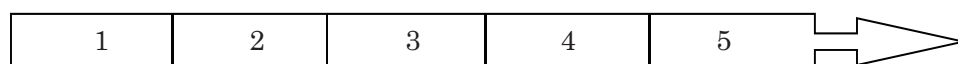
3. ねらいや目的に応じてプロジェクト学習を計画し実施できる。[Open]



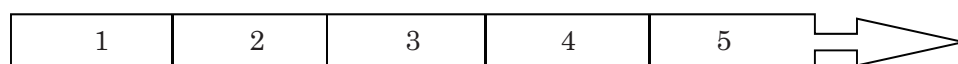
4. プロジェクト学習の様々な段階で、学習者を適切に支援できる。[Open]



5. プレゼンテーション・ツールを用いて学習者が英語で発表ができるように支援できる。[Open]

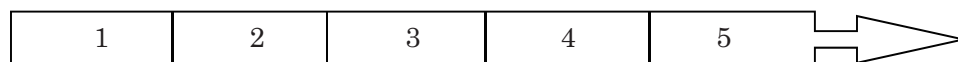


6. 学習者と協力してプロジェクト学習の過程と成果を評価できる。[Open]

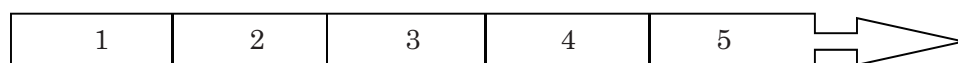


D. ポートフォリオ学習 (Portfolios)

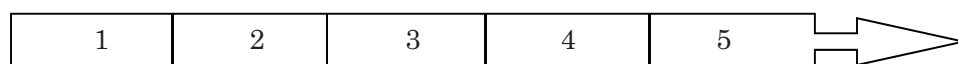
1. 学習者にポートフォリオを利用した学習に取り組ませるための具体的な目標や目的を設定できる。[Open]



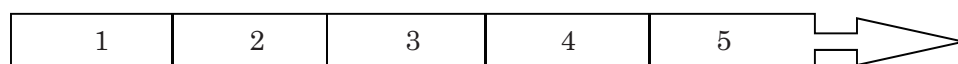
2. 学習者にポートフォリオを利用した学習に取り組ませるための指導計画を立案できる。[Open]



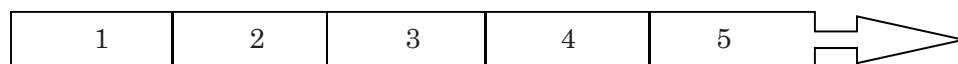
3. 学習者にポートフォリオを適切に使えるように指導し，建設的なフィードバックを与えることができる。[Open]



4. 妥当で透明性のある基準に基づいてポートフォリオを利用した学習を評価できる。[Open]

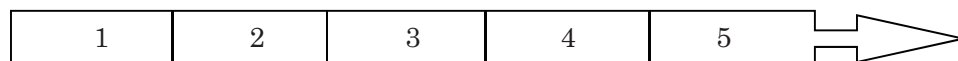


5. ポートフォリオを利用した学習の成果を自己評価したり，クラスメイトと互いに評価しあうように促すことができる。[Open]

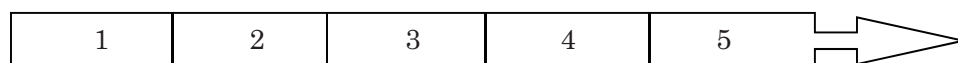


E. ウェブ上での学習環境 (Virtual Learning Environments)

1. インターネットなどの ICT を活用でき，学習者にも適切に指導できる。[A]

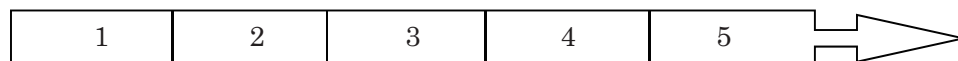


2. ウェブ上で，ディスカッションフォーラムやホームページなど様々な学習活動の場を設定して，学習者に活用できる。[Open]

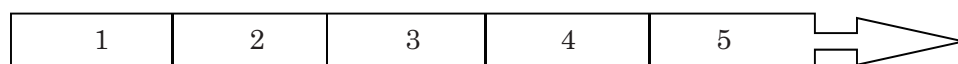


F. 特別活動 (Extra-curricular Activities)

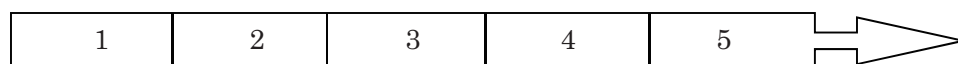
1. 語学体験を含む修学旅行，交流，国際協力計画などの特別活動の目的を的確に設定できる。[P]



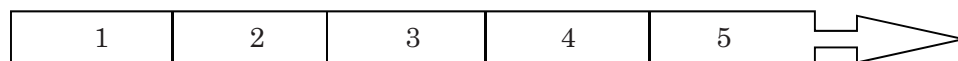
2. 学習効果を高めるような特別活動（文集，部活動，遠足など）の必要性を認識し，状況に応じてそれらの活動を設定できる。[SP]



3. 関係者と協力しながら国際交流活動を組織する支援ができる。[SP]



- 4 修学旅行，国際交流・国際協力活動の学習結果を評価できる。[Open]



序文

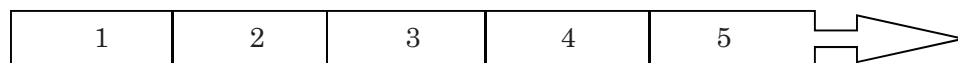
教育の成果に関して、何を、いつ、どのように評価するかという点に焦点を当てる。また、学習支援と教師自身の指導改善のために、評価している時点でもたらされる情報をどのように利用するかということも扱う。具体的な内容は以下の通りである：

- ・ 筆記試験，実技試験などの評価ツールの考案
- ・ 評価方法
- ・ 自己評価と相互評価
- ・ 言語運用能力に関する評価
- ・ 異文化理解に関する評価
- ・ 学習者の誤りへの対処

A. 測定法の考案 (Designing Assessment Tools)

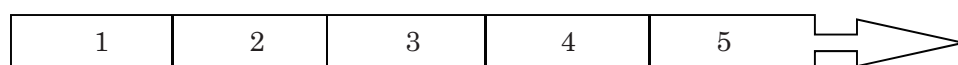
1. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を設定できる。[N]

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



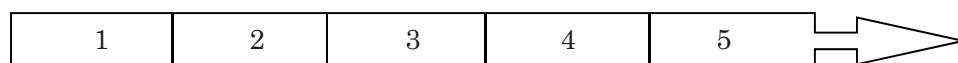
2. 学習者の授業への参加や活動状況を観察し評価する方法を立案し使用できる。
[N]

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



3. 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。
[P]

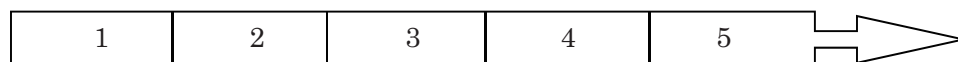
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



B. 評価 (Evaluation)

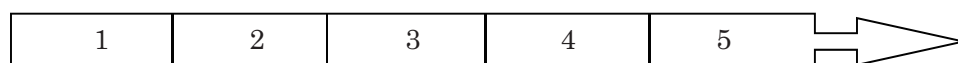
1. 学習者の英語運用力が向上するように，本人の得意・不得意分野を指摘できる。[N]

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



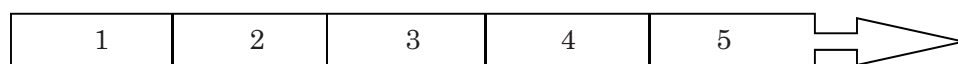
2. 学習者や保護者などにわかりやすい形式で学習者の学習成果や進歩を記述できる。[N]

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



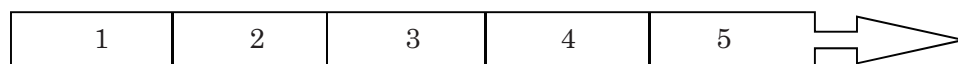
3. 学習者の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し，その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる。[A]

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



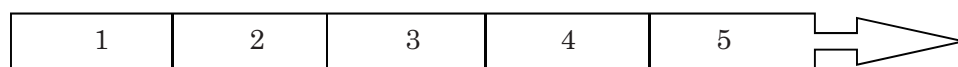
4. 妥当性のある評価尺度を使って，学習者の学習活動进行评估できる。[A]

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



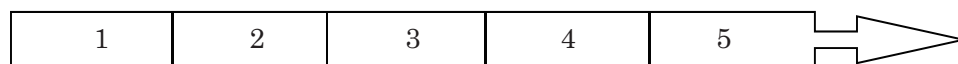
5. 信頼性があり透明性がある方法で，試験の成績評価ができる。[A]

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



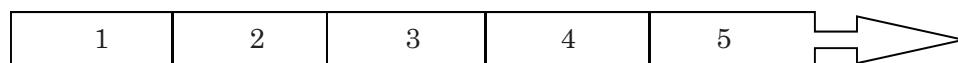
6. 個人学習と協働学習における学習者の能力进行评估できる。[P]

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



7. 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できる（例えば形成的評価など）。[P]

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

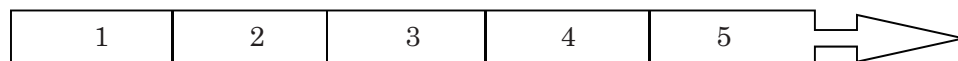


C. 自己評価と相互評価 (Self- and Peer Assessment)

1. 学習者が自分の目標を立て、自分の学習活動の評価できるように支援できる。

[A]

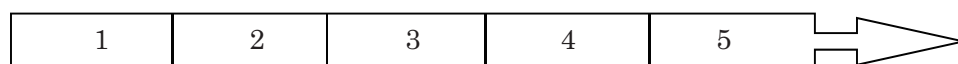
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



2. 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支援できる。

[A]

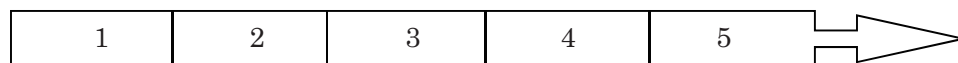
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



D. 言語運用 (Language Performance)

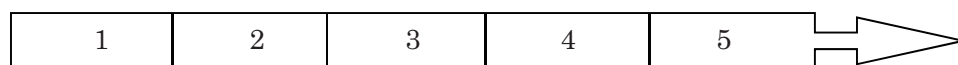
1. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。[N]

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



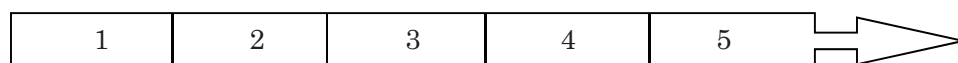
2. 内容、使用の適切さ、正確さ、流暢さ、さらに会話を円滑に進めるためのストラテジーなどの観点から、学習者の会話能力を評価できる。[P]

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



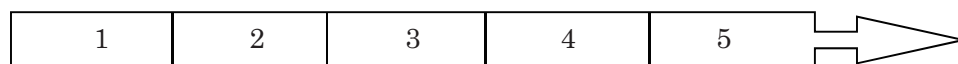
3. 内容、使用の適切さ、正確さ、さらに対応の適切さなどの観点から、学習者の書き言葉によるコミュニケーション能力を評価できる。[P]

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



4. 要旨や特定の情報、言外の意味といった話し言葉を理解する学習者の能力を評価できる。[SP]

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



5. 要旨や特定の情報、言外の意味といった書き言葉を理解する学習者の能力を評価できる。[SP]

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



E. 国際理解(文化) (Culture)

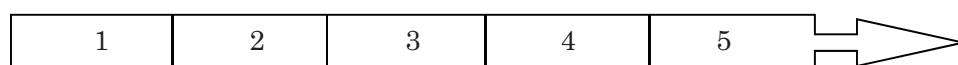
1. 日本の文化と英語圏を中心とした文化を比べ、その相違への学習者の気づきを評価できる。

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



2. 異文化に関する学習者の知識を評価できる。[P]

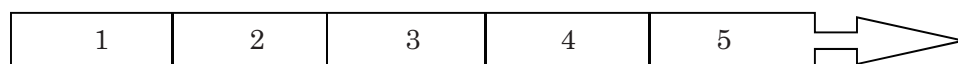
1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



3. 異文化に接した時に、適切に対応し行動できる学習者の能力を評価できる。

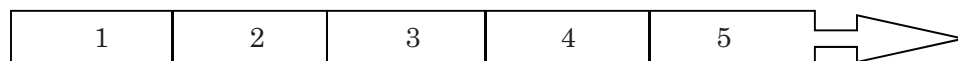
[Open]

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

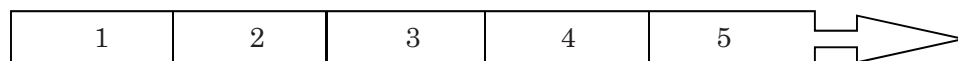


F. 誤答分析 (Error analysis)

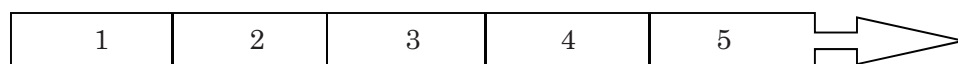
1. 学習者の誤りを分析し，建設的にフィードバックできる。



2. 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に対処できる。[A]



3. 学習の過程やコミュニケーション活動の妨げにならないように，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できる。
[A]



学習・実践記録

何のために記録を残すのか

- 自己評価記述文の判断の根拠を示すために

学習や実践の記録は、証拠として自己評価（省察）の裏付けになります。記録表や保管用ファイルに何を含めるかは自分で決めてください。どんな記録が Can-do 記述文に対する自己評価の裏付けとなるかは、自分で判断することが最善であり、時には自分しか判断できないことがあります。

- 授業力の向上を確認するために

学習者の潜在能力をさらに発揮させるために、指導方法を状況に応じて変えるとしします。その変化を記録し、一定の期間を置いて記録を見直すと、自分の授業力が向上していることに気づきます。一方で、その記録は「授業計画」や「授業実践」のセクションにある記述文に対する自己評価への裏付けになります。

- 授業や研修実績のエビデンス集として

教職課程にいる学生の場合は、実習校での指導担当教員、大学の教科法や教職指導担当者に対して、現職の教員の場合には、勤務校の指導教員、勤務校の校長等管理職、教育委員会などに対して、自分の実績の裏付けをする記録集にもなり得ます。どの目的で使うかは、自分の置かれている環境の文脈で決めてください。

ドシエは、自分が適切だと思うものを加えていくことによって、次第に多様な内容を含むリストとなり、教職のプロとしての成長のための詳細で有効な記録となります。この記録を作成するにつれて、ある一定の種類の情報を証拠として選んだ理由や、個々の証拠が自分の知識や実践力の向上に対してどのような役に立っているのかを省察しようとする気持ちになると考えられます。1つの証拠が、自分が達成した事柄のいくつかの局面を説明しているから数項目の Can-do 記述文に関係する、と感ずることがあるかもしれません。時間をかけてエビデンスを構築すれば、各記述文の矢印ブロックの広い領域に色を塗ることができるでしょう。自分の目標を明確にすることができる知識や能力を向上させるのは、こうして振り返る（省察する）ことから生まれます。

学習・実践記録（ドシエ）に含めるべき事項

下記のリストをご覧ください。このリストで示されたすべての証拠を収集することなどは不可能かもしれません。しかし、学習・実践記録を作成し、それを継続的に更新していくために、以下の事項を証拠として含めることをお勧めします。

【英語教職課程編】

A. 具体的な学習・実践の記録

- ・ 英語学習（能力試験の受験など）
- ・ 授業実践（模擬授業、授業観察、研究会の参加など）
- ・ 保管資料としての、能力試験結果、模擬授業指導案、授業省察日誌、観察記録、実習日誌、などのファイル

B. 継続的な学習・実践の記録

記録表には A に該当しない継続的な英語学習と授業実践を記載（家庭教師、塾講師、課外ボランティア、学校行事補助、海外研修・留学など）

【現職英語教師編】

A. 個人または公的な研修、英語の能力試験受験結果など

- ・ 英語の自己研修（能力試験受験結果、自己研究成果、海外研修、などの実施日、研修事項の概要及びコメント）
- ・ 事例研究やアクション・リサーチという形式での記録
- ・ 授業や英語教育に関する学内研修、校外研修（義務研修含む）、更新講習、研究会・学会参加などの記録

B. 授業実践の記録

- ・ 自分が実施した授業の記録
- ・ 「教師としての行動」に対する自己分析
- ・ 学習者に課したタスクとその成果の記録

【英語教職課程編】

A. 学習・実践の記録

※英語の学習，英語の授業実践について記録してください（例：模擬授業，授業観察，研究会の参加，英語の資格試験受験など）。資料の有無も記入してください（例：模擬授業指導案，授業の振り返り日誌，授業観察の記録，実習日誌，英語の資格試験結果など）。資料の実物を添付する必要はありません。

実施日	学習・実践事項	概要	コメント	資料の有無
(例1) 2014年 7月25日	TOEICの受験	TOEICの公開テストを受験。	前回550, 今回610。目標どおり, リスニング50以上アップ。	○
(例2) 2014年 9月25日	第1回模擬授業	英語科教育法の授業で, 2人1組で20分間の模擬授業を実施。対象: 中1。各担当10分。	準備不足のため, 時間内に指導案の内容を終えることができなかった。次回は, 事前に時間を計って, 十分に準備をして臨みたい。	○

--	--	--	--	--

B. 継続的な学習・実践の記録

※A に該当しない継続的な英語の学習，英語の授業実践について記録してください（例：家庭教師，塾講師，課外補習ボランティア，学校行事補助，海外研修・留学など）。

実施 期間	学習・実践事項	概要	コメント
(例 3) 2014 年 4 月 1 日 ～2015 年 3 月 31 日	英語の家庭教師 (中学 2 年生 1 名)	週 1 回 2 時間，中学 2 年生 を対象に，英語の家庭教師 をした。前半 1 時間は，単 語テスト，教科書の解説， 音読などにあて，後半 1 時 間は問題演習と解説にあ てた。	最初は，なかなか上手に教 えることができなかった が，生徒の得意な学習方法 が分かり，生徒に合った教 え方をすることができる ようになった。

--	--	--	--

【現職英語教師編】

A. 個人または公的な研修，英語の能力試験受験結果など

- ・ 英語の自己研修（能力試験受験結果，自己研究成果，海外研修などの実施日，研修事項の概要及びコメント）
- ・ 事例研究やアクションリサーチという形式での記録
- ・ 授業や英語教育に関する学内研修，校外研修（義務研修含む），更新講習，研究会・学会参加などの記録

実施期間	研修・実践事項	概要	コメント	資料の有無
(例 1) 2014 年 7 月 30 日～ 8 月 2 日	免許更新講習参加	〇〇大学での「英語指導法ブラッシュアップ講習」を受講	英語指導に関する各分野の新しい知識や技能を学べ，今後の英語の授業のレベルアップに役立てていけそうである。	○
(例 2) 2014 年 8 月 10 日～ 8 月 11 日	全国英語教育学会に参加	「自律的学習者を育てる授業のあり方」についてのワークショップに参加	具体的な授業の提案などで，自律的学習者を育てるのに不可欠な「内容＋英語」について考えることができた。	○
(例 3) 2015 年 7 月 21 日	TOEIC の受験	TOEIC の公開テストを受験	前回 700，今回 750。目標どおり，リスニング 50 以上アップ。	○

--	--	--	--	--

B. 授業実践の記録

- ・ 自分が実施した授業の記録
- ・ 「教師としての行動」に対する自己分析
- ・ 学習者に課したタスクとその成果の記録

実施期間	研修・実践 事項	概要	コメント	資料の 有無
2014 年 9 月 18 日	研究授業	同僚に授業を見ても らった	同僚のコメント：苦手な学習 者に対する配慮が足りない	○教案 のみ
2015 年 10 月 29 日	新タスクの 導入	作文の授業にディク トグロスを初めて授 業に導入	生徒からの反応は「面白い」 であったが，さらに研究が必 要である。	自主 作成 教材

--	--	--	--	--

用語解説

(五十音順)

アイコンタクト (eye contact)

教育学・心理学の視点から言えば、単なる物理的な視線接触を越えて、親と子、教師と生徒、人と人などの二者間で気持ちが通じ合うことの確かな指標となる。

アイ・シー・ティー (ICT)

Information, Communication, Technology の頭字語である。情報やコミュニケーションの技術である。それを授業にどのように使うかということが最近、実践・研究されている。

アクション・リサーチ (action research) [A] [N] [P] [SP]

現場に根ざした実践研究の手法の一つ。教師が教育問題を他の教師や生徒等と協力しながら、問題を発見し、それに関する実態を調べ、調査結果から授業改善の方向を、一定期間内に実践と省察を繰り返し、具体的な解決の対策を立てる。さらに対策を実践し、計画を記録し、効果を検証して必要に応じて対策の変更を加える。つまり、「計画、実践、観察・省察、計画の修正、実践、観察・省察」の流れに沿って実践研究を行う手法である。

アプローチ (approach)

よく混同されるメソッドとの比較で解説する。メソッドは教え方がプレ・パッケージされた一定した指導法なのに対し、アプローチは対象言語や第二言語習得理論、言語学習理論に対する個人の教育観や信念に基づいた指導法。したがって、文法訳読はメソッドで CLT はアプローチ。

言い直し (recast) [Open]

学習者の不完全な発話を受けて、教師が文法的・意味的に正しく言い直すこと。
corrective recast (正しい言い直し) ととも constructive feedback (建設的フィードバック) ともいう。不足の語句を補充して文や文章を完成させたりする expansion (拡大) も含めることがあり、広義の error treatment (誤りの対処法) に含まれる。

意味の交渉 (negotiation of meaning) [N] [A] [SP]

コミュニケーションの場面で、相互理解に支障をきたさないよう正しく意志や意味を伝え合うためのやりとりを「意味の交渉」と呼ぶ。①相手の言うことが理解できない場合に「繰り返してもらおう」、②こちらが言ったことが正しく伝わったかどうかを知りたい場合に「相手に確認する」、③こちらが言ったことが相手に理解されない場合に「自分の発言を修正したり、言い換える」等の方法がある。

インタラクション／相互交流 (interaction) [Open]

学習者と教師または学習者同士で、メッセージを伝え合う相互交流活動として授業で使われる。これは相互交流活動が言語能力を発達させるという考えで、タスク中心の指導で用いられる。この活動では、定型対話による言葉のやりとりから、I beg your pardon? Could you say it again, please? Please say it slowly. What does that mean? などの聞き返しのための表現を指導したりして、学習者同士のコミュニケーションを促進し、自由度の高いやりとりへと移行させ、言語習得を促進させようと考えられている。

インフォメーション・ギャップ (information gap) [Open]

ある情報において、話し手と聞き手が持っている情報の量的または質的ギャップのこと。このギャップを人工的に起こし、そのギャップを埋めさせる活動がインフォメーション・ギャップを利用した活動と言える。例えば、学習者を話し手と聞き手に分け、聞き手の情報を話し手より少なく与えて、コミュニケーションをさせ、2人で協力して、そのインフォメーション・ギャップを埋めさせる活動は、定型的な活動より、自由度の高いやり取りが可能となる。

ウィキペディア (Wikipedia)

ウィキペディア財団が運営する多言語オンライン百科事典。無料で見ることができるが、項目によっては必ずしも正確でない場合がある。

ウェブ上での（仮想）学習環境 (virtual learning environments) [Open]

インターネットのウェブサイトを利用した仮想学習環境のこと、つまり、eラーニングによる学習環境である。バーチャルとは「実質上の」という意味であるので、「実質」ではない。したがって、仮想学習環境とは、対面による教育環境と異なることを意味する。

エイ・エル・ティー ALT (Assistant Language Teacher)

The Japan Exchange and Teaching Program (JET Program) によって雇用される外国語母語話者の補助教員。

オーセンティック (authentic)

外国語教育では、自然な話し言葉・書き言葉の特質をもつ場合に使われる。教育において学習者のレベルによって語彙や文法等に制約が必要な場合、authenticity (自然さ) と teachability (learnability) (教えやすさ・学びやすさ) のどちらを優先させるかという問題が生じることがある。

オーラル・アプローチ (oral approach)

audio-lingual method の別称で、行動主義学習理論と構造主義言語理論を中心とする言語習得理論の一つ。

音の同化 (assimilation)

前後の語が子音で終わり子音で始まる場合、前の子音が後の子音に影響されて変化する現象 (例: that/p/man, bad/b/boy, ten/m/pens, last year, Won't you ... ?, Did you ...?, this year, Is she ... ?, Does she ...? 等)。

音の連結 (linking)

語の最後の音と次に来る語の最初の音が連結する音変化の現象 (例: an apple, half an hour, find out 等)。

学習者の自律 (learner autonomy) [N] [A] [P]

学習者の自律の定義として最も知られているのは「自分自身の学習に責任を持つ能力」(Holec, 1979) である。その支援のためには、学習者の目的や方法を決めたり、到達度を評価するなど、これまで教師が行っていた多くの学習の過程に、学習者自身が部分的あるいは全面的に関わることを意味する学習環境が自律を支援するものであれば、学習者の内発的動機づけも高まり、自律は動機づけとも深い関わりがある。(『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』より)

学習者へのフィードバック (learner feedback) [Open]

教師やクラスメートから提供される学習の結果や経過についての情報。すでに習得された事項や習得できていない事項に関して学習者自身が省察・分析・評価を行うのに必要。学習者が、教師や学習プロセスをモニターしている者に対して、自分が言語をどの程度使えるようになったかについて報告することも含まれる。ピア・フィードバックは、学習者同士が、対話や相手が書いた文章などについて修正や批判を行い合うことを指す。

学習スタイル (learning style)

学習活動または学習過程に認められる個人固有の特徴で、外から観察できるものだけでなく、内面的なものもあり、学習の個人差を質的にとらえる場合に重要である。

学習ストラテジー／学習方略 (learning strategies) [A] [P] [SP]

学習ストラテジーとは、新しい情報を理解したり、学んだり、保持するのに助けるために学習者が使う、特別な思考や行動である。学習ストラテジーは学習スタイルと密接な関係があり、学習ストラテジーを習慣的に多くの場面で使うことによって、学習スタイルが形成されるという考え方もある。学習ストラテジーは取り組むべきタスクや環境などによって異なり、効果的に使えるように指導することで指導ストラテジーの使用を変

化させることができる。（『新しい時代の英語科教育法の基礎と実践』より）

観点別評価

日本では生徒の成績評価方法として、教科の成績を数値化して示す「評定」と「コミュニケーションへの・関心・意欲・態度」、「表現の能力」、「理解の能力」、「言語や文化についての知識・理解」のように4つの観点を基本として示す「観点別学習状況」という2つの評価法を採用している。

教育課程（Curriculum）

学校教育の目的や目標を達成するために教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である。各学校が教育課程を編成するが、公教育の観点から踏まえねばならない原則が存在する。日本では教育課程編成の規準となるものが「学習指導要領」（Course of Study）である。

クリル／内容言語統合型学習（CLIL / Content and Language Integrated Learning）

[Open]

第1言語（通例母語：L1）とともに、学習の目標言語（第2言語：L2）を用いて教科科目を教える方法である。目的はL1とL2を使用することによって、諸概念の操作能力を育成することであり、評価は教科内容の理解が重視される。しかし、教科内容理解という意味のある環境における言語使用は、学習効果が高いとされる。教科は、芸術、体育などから生物・環境などの理系科目、歴史などの社会系科目など幅が広い。

形成的評価（formative assessment）

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。

言語活動（language activities）[Open]

ある学習目的達成のために学習者が自分の知識・機能を動員して遂行するように設定されたタスク（作業・活動）を行うことによってコミュニケーション能力（Communicative Language Competences）を習得させるための学習活動。

言語材料

学習指導要領でいう言語材料は、「音声」、「文字及び符号」、「語、連語及び慣用表現」、「文法事項」で構成されている。

言語熟達度（language proficiency）[Open]

学習の結果としての言語をどの程度運用できるようになったかどうかの能力を指す。一方、どの程度うまく理解できたり、話せたり、読めたり、書けたりできるかという程度も表す。言語熟達度は、熟達度レベルを測定する指標に基づくテストによって測定される。

行動志向アプローチ（action-oriented approach）

言語使用者や学習者を、「与えられた条件・特定の環境または行動領域の中で、課題を遂行することが要求されている社会の成員」とみなす言語教育観。行動中心主義ともいう。この理念は、「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」の中核の1つで、「知っている」とか「わかる」というレベルではなく、実際に求められていることができるかを重視する。そのため、CEFRのA1～C2のすべての記述文が「～できる」というCan-do Statementsになっている。

行動の規範（norms of behaviour）

挨拶の仕方、食事の作法、人への接し方など、ある文化に属する人が共通して行っている行動様式のこと。異文化間の交流においては、「行動の規範」の差異が、誤解やコミュニケーションの齟齬を招くことが往々にしてある。

国際理解（international understanding）[Open]

他国・他文化の理解や相互依存関係の理解を意味する。各国家や各民族の人権や多様性を尊重して国際的に平和共存の社会を形成する市民を育てるための教育を国際理解教育（Education for International Understanding）と言う。

誤答分析 (error analysis) [N] [A] [P]

学習者による誤りとその原因を特定し、分析すること。この研究成果は、学習者が学習過程のどの辺にしているのか、どのような言語学習方略を使用しているのかを評価し、改善がどの点とどのようになされるかを示唆するのに用いられる。

コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング (communicative language teaching)

言語教育の目標はコミュニケーション能力であることを強調する指導法。コミュニケーション能力 (Communicative Competence) とは 1970 年代に Hymes が提案した概念で、言語そのものに関する知識だけではなく、言語を運用する上での能力、つまりメッセージを伝えたり理解したりする能力や、ある特定の場面、対人関係の中で意味を交渉する能力のことである。Savignon はコミュニケーション能力とは話し言葉によるコミュニケーション能力だけではなく、書き言葉においても同様に、場面に適切な表現を選択して使用する能力であるといっている。その後、Canale & Swain が提唱した 4 つの構成要因 (文法能力、談話能力、社会言語能力、方略能力) などのようにコミュニケーション能力は多くの言語学者や教育者によって議論されてきた。(『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』より)

コミュニケーション・ストラテジー (communication strategy) [Open]

言語知識の不足により、相手の発話が理解できない、言いたいことが伝わらないというような場合に、それを乗り越えるために用いられる様々な方略。相手の発話を理解する方略として、理解できない語句について質問したり、繰り返しを求めたりする。相手に伝える方略として、①表現したい事柄を他の表現で言い替えたりする (言い替え)。②母語から逐語訳したり、母語をそのまま使ったりする (借用)。③伝えたい内容を省略したり、やや異なる内容を表したり、あきらめたりする (回避) などがある。その他にジェスチャーなどの非言語スキルを用いることもある。

自己評価 (self-assessment) [Open]

学習者が自分の能力、知識、学習ストラテジー等を使えるかを自己評価することを意味する。EPOSTL の自己評価記述文は、Context (教育環境)、Methodology (教授法)、Resources (教授資料の入手先)、Lesson Planning (授業計画)、Conducting a Lesson (授業実践)、Independent Learning (自立学習)、Assessment of Learning (評価) の 7 分野 195 項目の Can-do 記述文で構成されている。

社会文化的学習 (sociocultural learning)

学習は個人的なものだけではなく、社会的なものでもある。学習者間の協同学習であり、課題を協同して解決していく学習方法である。例えば、Vygotsky の発達最近接領域 (Zone of Proximal Development) においては、学習者が教員や友人などの助けがあれば、学習が可能になる。

社会文化的能力 (sociocultural competence)

言語と深く結びついている特定の社会や文化に関する特徴を理解し、適切に使用することができる能力。状況や場面に合った言語使用を実現するために不可欠である。社会文化的能力が乏しければ、流暢に話せたとしても、不適切な言語使用者とみなされる可能性がある。

シャドーイング (shadowing)

ネイティブの音声 (肉声あるいは録音) を聞きながら、それを影 (shadow) のように後から追いかけて口に出し、同じように発音する英語学習法で、もともとは通訳を目指す人々がよく使う訓練法。

情意的ニーズ (affective needs) [Open]

言語を学習する動機や学習活動に参加する学習者の自発性などに影響を与える。安心感をいかに必要性、自分の考えや感情を表現する必要性、自己実現の必要性などを含む。

情意フィルター (affective filter)

Krashen (1984) の *The Natural Approach* で提唱された Affective Filter Hypothesis (情

意フィルター仮説)によれば、言語習得は学習者の情意に影響され、不安、自信喪失のような負の感情は言語習得を妨げるというもの。

ショー・アンド・テル (show & tell)

生徒に級友を前にして、持参したものを見せて英語で説明させる指導技術。

シラバス (syllabus)

一定期間内に何を指導内容の構成単位としてどのような順序で教えるのかを示したもの。文法と構文を中心に組み立てる「文法・構造シラバス」(Grammatical-Structural Syllabus)、旅行・病院・学校・電話など使用場面に基づいて組み立てる「場面シラバス」(Situational Syllabus)、表現したい意味に加えて実際に言語を使ってコミュニケーションを行う際の挨拶・質問・感謝などの機能に基づいて組み立てる「概念・機能シラバス」(Notional-Functional Syllabus)等がある。

自立学習 (independent learning) [Open]

自立的学習者を育てるための学習のこと。自立的学習者は自分で学習できるようになった学習者のこと。自立的とは状態を指し、自律的学習者は自分を律して学習する者のことであり、英検協会は、英検2級を自立的英語学習者と定義し、英検準1級以上を自立的英語使用者と定義している。

スキット (skit)

語彙、文法、機能(function)等を含んでいる新教材導入用寸劇

スキミング (skimming) と スキャニング (scanning)

前者は速読の一種で段落や文章の大意を把握するような読み方。後者は速読の一種で文章の中から特定の情報を探すような読み方。

スキヤフォルディング／足場作り (scaffolding) [N] [A] [P]

一般的には、生徒の学力を超えたタスクを行わせる時に生徒に与える支援であるが、言語学習においては適切かつ社会的・協働的な枠組みによって成果が左右されるという心理学者Brunerの理論に基づく。

ストーリーテリング (storytelling)

学習手段として長い間、生徒の学習効果や情緒安定に役立つと考えられて、あらゆる年齢層に対応できることから、個々の生徒の表現性や思考・感情を正確・明瞭に伝える能力を養う目的で用いられ、近年、日本では小学校の教育に応用されることも多い。

スモールトーク (small talk) [Open]

授業に入る前に教師側から行う簡単な「語りかけ」のこと。教室内で英語を使う雰囲気を出すために、学校行事や教師・生徒等に関する個人的な話題を見つけて、生徒がそれまでに学習した語彙や表現を使って、生徒たちとことばを交わしながら行うことにより、アイス・ブレイキング的な役割として、教室英語を活性化するきっかけとなる。

全身反応教授法 TPR (Total Physical Response)

教師の与える指示に学習者が全身で反応することを求めるもので、言語活動と全身動作を連合させることが、その表現の定着に役立つという考え方。

他者性 (otherness)

自分とは異質な文化、価値観、考え方などに対して用いられる概念。異文化間能力を備えるためには、自文化中心の物差しで「他者性」を判断するのではなく、「他者性」に気づき、「他者」の持つ視点を取り込んだ上で、新たな視点を構築することが求められる。

タスク／課題 (task) [Open]

学習者が教室の中で言語を使って行う作業や活動をタスクと呼ぶ。また、学習者が実社会で遭遇すると想定される仕事や課題もタスクと定義される。タスク中心のシラバス(task-based syllabus)では、①意味を重視する、②コミュニケーションを行って解決すべき課題がある、③特定のタスクの完成を重視する、④実社会との関わりがある、⑤評価はタスクの完結によって行うとされる(Skehan, 1998)。

タスクベースト・アプローチ (task-based approach)

対人間のコミュニケーション・やりとりを通して課題 (task) 解決を求める指導法。

Task-based language teaching とも言う。

達成目標水準 (attainment target levels) [Open]

教育機関や地域や国家により設定された学習者の言語運用の水準。これらは数値や ABC (日本ではあいうえお) 順で示される。しばしば言葉の説明もある。達成された言語運用の水準 (すなわち、ある一定の目標が達成された) か目標とした言語運用の水準を示すのに学習者自身だけでなくカリキュラム立案者や教師によっても使用できる。

中間言語 (interlanguage)

外国語を学ぶ過程で、学習者が独自に使う実際の目標言語とは様々な点で違った体系を持った言語のこと。例えば、go の過去形である goed や wanted などでは中間言語で、母語話者の子供にも見ることができる。中間言語体系は、習得レベルや学習内容、母語などの影響などによって学習者ごとに質が異なる。また、同一の学習者でも、発達段階によって、異なる中間言語を用いる。この特異な変種は、目標言語の標準形と異なり、誤り、平易化、負の転移、等を含みやすい。

ディクトグロス (dictogloss)

長めのまとまった文章を教師が普通の速さで数回読み、学習者が聞き取ったことを持ち寄り、グループで協力してテキストを復元させる活動。

ディスフルエンシ (disfluency)

発話中に言いよどむ現象であるが、気づかれないような軽度の場合から理解不能に至るまで幅があり、ほとんど誰でも時と場合により disfluency になることがある。Filler words (uhm, er, like など) の使い過ぎも一種の disfluency である。

認知的ニーズ (cognitive needs) [Open]

知識を獲得したり、能力を開発したり、タスクを完成させたりするために、省察、問題解決、解釈等の過程や方略を使用する学習者の必要性。これらは学習者がどのように教材や活動に関わるかに影響を与える。

評価 (assessment) [Open]

様々なテストや査定に関する総称的用語。学習者の達成度の形成的証拠と総括的証拠を提供し、公式的または非公式的な方法で利用される。試験やテストは公式的評価の例である。ペアワークの対話を聞きとること、クラスでの問答、クイズ 等は非公式的評価の例となる。評価は定まった基準に照らして成績をつける。形成的評価は、実績に関する書面または口頭で表明された達成記録、ポートフォリオ、実績のプロフィール、can-do リスト、コメントなどの形をとる。総括的評価は、成績、評点、良、優、不可等として表現される。

評価ツール (assessment tools) [Open]

言語運用を測る手段。いくつかの形態がある。テスト (Tests) : 教室の中、授業中、(中間、期末、年度末などの) 固定した時期や学習単元の後などに実施される。これらは、内部的あるいは外部的に用意されたり採点されたりする。そしてほとんどは模範解答が口頭か書面でなされる。試験 (Examinations) : これらは、一連のテストの形をとり、しばしば公式的資格を有している。公式的に実施され、外部的に認知されている。コースワーク、日記、学習記録 (Coursework / Diaries/Logbooks) : これらのタイプの評価は、一定の期間にわたり学習者により完成された作業で決定される。また、進行中の学習過程として指導するために形成的に使用したり、何を探求・学習して、達成したかの総括的にも使用できる。

ビンゴ・ゲーム

語彙学習の方法として利用される。5×5 のマス目に事前に与えられた単語を生徒が書いておき、教師が読み上げる単語と同じものがあれば選んだ印をつけ、その印が早く縦、横、または斜めに連続して 5 つ並んだ人が勝つゲーム。

複言語主義 (plurilingualism)

異言語・異文化と接触する機会が増えている現代では、複数の言語体験と複数の文化体験が相互に作用し合って共存する状況が現出している。このような複合社会においては、個人が有する複数の言語を用いる能力が、たとえ個々の外国語能力が高いレベルになくても、相互に支える社会の融和と協調に資するという理念に立脚する。

複文化主義 (pluriculturalism)

言語は、文化の主要な側面であるのみならず、文化を体現する手段であるという理念に立脚する。個人の複数の異文化接触の体験は、言語能力と共に、文化と言語が相互の作用し、統合された能力として機能すると捉える。

ブレインストーミング (brainstorming)

各人が自由に発想を出し合う会議技術。1939 年、A. F. Osborne が米国の広告会社で初めて試みた。

プロジェクト学習 (project/problem-based learning : PBL) [N] [P] [SP]

学習者が与えられた課題（あるいは自ら見つけた課題）を協同で解決することを目標とした学習方法。教師は知識の伝達者ではなく、個々の学習者が、学習活動に参加できるように仲介者的な役割を担う。教材も、画一的に全員が同じ知識を共有するのではなく、各自の参加を深めていくきっかけを提供するものとされる。Speech 的なプロジェクトでは、日本の伝統文化をグループで調べて、英語で発表を行う。Dialogue 的なものでは、インタビューで情報収集を行う。Debate 的なものでは、あるテーマについて賛成、反対の意見を述べるなどの取り組みなどがある。

ポートフォリオ (portfolio)

作品の収集物を意味する。例えば、芸術家は自分の作品を蓄積しポートフォリオを作る。他者は、そのポートフォリオを見て、その芸術家の才能を判断する。このようにして、ポートフォリオは、他者がある人物の能力を判断するための資料の収集物を意味するようになった。ポートフォリオは、ある個人のさまざまな作品を定期的に収集することにより、時間の経過とともに、必要されている分野での成長を示すことができる。このように考えると、評価のツールとしての役割を持つポートフォリオは、他者の目による評価のためのものである。一方、成長のためのツールとしての役割を持つポートフォリオは、自分の目、もしくは自分の成長を願いアドバイスをくれる人間、つまり身うちの人間の目のためのものであることがわかる。ただ、評価ツールとしてのポートフォリオも成長のためのポートフォリオも一つの直線上の両端にあってその役割を全く異にしているのではなく、どちらかという重なり合い、役割や性格が似ている場合も多い。具体例として、「言語教育履修生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ」は、教育に関する「個人履歴」、省察を促進する「自己評価 can-do 項目」、評価結果等のデータを保管する「実践記録」で構成されている。これは現職言語教師対象のポートフォリオとしても用いられ、教師教育や教職実践に関する省察を継続して、教師の成長と専門性を高めることを目指すツールとなっている。

ポートフォリオ学習 (learning by portfolio)

学習過程における学習者個人の技能・考え・興味・関心・成果などの証拠を保管するためのポートフォリオを使った学習。学習の成果である様々な提出物をファイルに入れて記録しながら、学習のプロセスを重視する学習方式である。従来のペーパーテストの結果だけで評価せず、学習者の成長を総合的に進めて行こうとする理念による。

補正方略 (compensation strategies) [Open]

母語話者や言語学習者がスピーキングやライティングにおいて、必要な語句を知らなかったり、また即座に適切な表現を思い起こせない時に使用する方略。

マインドマップ (mind map) [Open]

英国の教育者 Tony Buzan が開発した自然な形で脳の力を引き出す思考技術で、中心テーマから放射状にノートを取りながら関連要素を追加していくもので、日本国内では商標

にもなっている。

マザーグース (Mother Goose)

英国古来のわらべ歌集。チャンツ (chants) やライム (rime / rhyme<単語または詩行の特に末尾部分の音が同一で、その直前の子音は異なること。例: ran-man, sword-cord など>) の練習に使われる。

メタ言語 (metalanguage) [Open]

特定の言語を分析したり、記述するために用いられる言語。例えば、文・名詞・過去時制・イントネーション・談話等々といった専門用語や言語規則を説明するための特別語彙。文法書や教科書等に頻出する。

メンター (mentor) [SP]

教師を目指して教職課程を履修している学生や教育実習生及び初任者教員に指導・助言を与える職務を果たすベテランの熟練教師を指す。

ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ (EPOSTL / European Portfolio for Student Teachers of Languages)

CEFR の Action-Oriented Approach (行動志向アプローチ) の理念や CLT / Communicative Language Teaching (コミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング) の教授法に基づき、Can-do 形式によって言語教師の授業力を明確化したもの。次の4点を特徴とする。①学習と教授の省察モデル、②'I can'形式の自己評価能力記述文、③学習と教授の自律観、④生涯教育として成長するための指針。

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

ヨーロッパ諸国の調和と平和、複言語・複文化能力を有する市民の育成、人的移動の促進、教師中心から学習者中心の教育理念に立脚して、2001年に Council of Europe (欧州評議会) が開発した外国語教育、学習、評価等のための枠組みである。EU加盟国28ヶ国全てにおける外国語教育に適用できる段階的な基準を定めている。A, B, Cの3レベルのそれぞれをさらに2段階に分けた尺度を設定している。このシステムは現在、多くの国の外国語教育に採り入れられている。

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

個人的文書であり、同時に言語学習に関する情報のツールおよびガイドである。公式的な教育環境内であれ環境外であれ、すべての言語の熟達度と異文化間経験を記録し、総合的な、完全な、国際的に比較可能な方法で提示することを可能にする。自分自身の言語学習を振り返り、それ以上の学習を計画したり、チェックしたりするガイドラインも含んでいる。(Council of Europe, 2002)

ルーティン化 (routinization) [Open]

授業活動の手順や約束事に慣れさせて、学習者が活動内容に集中できるようにすること。

レッスン・プラン (lesson plans)

特定の単元が体系的に教授される概要。次の諸点を明らかにする。①学習目的(新出ないし既習のものを基盤としたもの、まとめたもの、拡大したもの)、②予測される学習結果、③教師や学習者が必要とする機器、資料、教材、④活動内容と種類、⑤学習者の能力差や学習スタイルに応じた活動の展開、⑥言語技能(リスニング、スピーキング、リーディング、ライティング)練習と実践、⑦評価を与える時期、⑧今後の達成目標など。

ロールプレイ (role-play) [Open]

語学教育では、寸劇用のスキットの形を借りて、その登場人物に求められる言語行動(すなわち役割<roles>)を行うことが多い。roleplaying ともいう。

利用者ガイド

J-POSTL の開発

■ EPOSTL の翻案として

ヨーロッパでは、EPOSTL の翻案化や簡略化は編者によって認められていません。EPOSTL の源泉は CEFR（ヨーロッパ共通言語参照枠）、ELP（ヨーロッパ言語ポートフォリオ）、Profile（ヨーロッパ言語教師スタンダード）です。ヨーロッパ域内では、これらのすべての文書を共有し、同じ土俵で、教育機関や国家間の対話と人的交流の促進が重視されています。これが、翻案化を認めない理由であると考えられます。

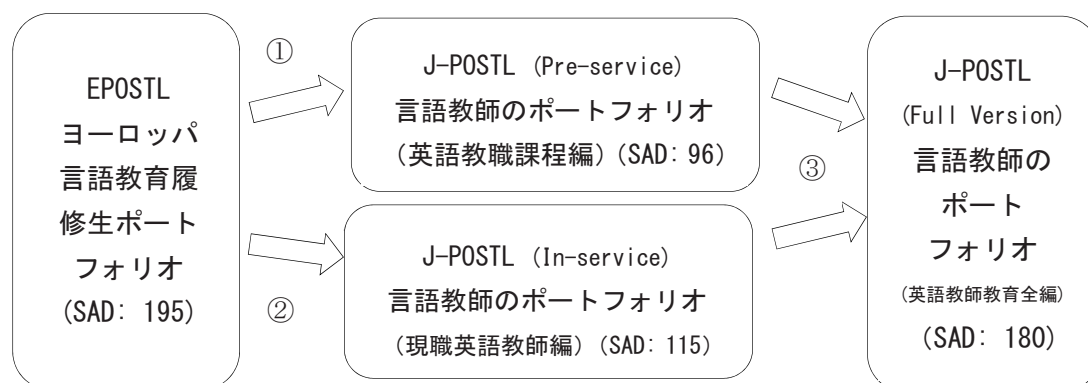
しかし、非ヨーロッパ圏である日本では、事情が異なります。日本には、CEFR や ELP は普及していないし、教師教育のスタンダード（一定の段階ごとに達成規準を特定している枠組み）也没有ありません。教育内容を規定するのは、学習指導要領だけです。また、言語教育教職課程や教員研修の制度も内容も欧州とは異なります。

このような決定的な違いがあるように見えるにもかかわらず、翻案化を試みた理由は、いいものは積極的に取り入れるべし、という姿勢です。EPOSTL には、これまでヨーロッパにおいて研究されてきた、言語教育のあらゆる知見が含まれています。自律的な成長を促すとされるポートフォリオという形式を取り入れている点ばかりではありません。具体的には、Can-do の形で 195 の自己評価記述文に知見が集約されています。教育的文脈が異なるとはいえ、言語教育の本質と方向性は日欧で大きく異なるとは考えられません。これらの記述文の多くは日本にも受容できるはずです。

なお、日本では外国語は英語が支配的です。さらに、本文書の編纂者もすべて英語教師です。したがって、副題をはじめ全体の記述が「英語」になっていますが、他の言語教師の場合なら、その言語名に変えれば、十分活用できるものと考えています。なぜならば、EPOSTL は英語に限らずすべての言語教育に通用するように編纂されており、J-POSTL もその理念を踏襲しているからです。

■ J-POSTL の枠組みと開発の過程

まず、翻案化の全体の構造を、開発過程も考慮して図示すると下図のようになります。



冒頭でも述べた通り、J-POSTL は主として、EPOSTL の中核をなす 195 の自己評価記述文 (SAD: Self-Assessment Descriptors) を翻案化したものです。したがって、それぞれのボックスにある SAD の数値は注目しておく必要があります。

次に、図の①～③の順に開発過程を簡潔に説明しましょう。

- ① 2009 年度に第 1 段階の翻案作業を開始しました。目的は、まず養成課程の学生を対象とした SAD を特定することです。EPOSTL では教師の言語能力を CEFR で最上位の C2 レベルに設定しているし、実習期間がヨーロッパ諸国の場合と比べてかなり短いこと、教職課程履修生の教職への就職率が格段に低いことなどが課題でした。しかし、本研究会が過去数年間行ってきた国内外の教師教育の調査結果を参考に、英語教師教育に携わる大学教員 33 人の協力を得ながら、年度末に SAD を 100 項目特定することができました。この SAD の妥当性、有効性、実用性を検証するために、ポートフォリオの形式に整え、英語科教育法履修学生を対象に 2010 年 11 月～2011 年 11 月に第 1 回経年調査 (12 大学, 回答数 149 件)、さらに、各記述文の解説付きポートフォリオに改良して、2011 年 5 月～2012 年 12 月に第 2 回経年調査 (5 大学, 回答数 55 件) を行いました。その結果、本文書は英語教師養成段階のツールとして妥当で有効であることが実証され、前項で述べた 5 つの目的が受容可能であることが検証されました。同時に、記述文の難度の差も明らかになり、養成課程の記述文を特定できるようになりました。
- ② 2011～2012 年度は、上述の経年調査に加え、第 2 段階の翻案作業に取り組みました。目的は、全国調査を行い、その結果に基づいて現職教師のための SAD を特定することです。養成課程のために使用したもの、日本の文脈にそぐわないものなどを除き、日本語の文言を整えた EPOSTL の残りの 78 の SAD について 2011 年に予備調査を行いました (教育委員会指導主事回答 18 件、現職英語教員回答 34 件)。その結果を受けて、2012 年 3 月の聴聞会 (中高英語現職教員など 11 人) にて、全国調査で使用する SAD をさらに検討しました。その結果、全国調査では授業力のめやすとなる記述文 41、異文化能力に関する記述文 8、自律に関する記述文 13 で質問紙を構成することになりました。ただし、残りの記述文は不要という意味ではなく、後日の検討に委ねることになりました。2012 年度前期に全国 1 万 6 千校余りの中等学校の校長宛に質問紙を送付し、有効回答 5658 件を得ることができました。回答を分析した結果、質問紙にあるすべての SAD は日本の教育的文脈で受容可能であること、多くの SAD はキャリア段階別に分類が可能であるが、主に異文化や自律に関する SAD は現状では分類が困難であることが判明しました。この調査結果と、質問紙で使用しなかった SAD、さらに上記①の検証結果から、EPOSTL の日本版翻案として 2 種類のポートフォリオを開発することができました。
- ③ 以上①の成果が『言語教師のポートフォリオ (英語教職課程編)』、②のそれが『言語教師のポートフォリオ (現職英語教師編)』です。さらに、①と②の成果を合体させたのが③の『言語教師のポートフォリオ (英語教師教育全編)』となります。

ヨーロッパにおける EPOSTL の導入・利点・課題

■ 背景

EPOSTL はヨーロッパの言語教育の柱となっている 3 つの文書を源泉として開発されました。それぞれの文書は次のような観点で、EPOSTL に生かされています。

- ・ ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）：Can-do 形式、学習と教育の省察モード、学習と教育に対する自律観、生涯教育、など。
- ・ ヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP）：省察を重視する主な構成（自分自身について、自己評価、ドシエ）。
- ・ ヨーロッパ言語教師教育スタンダード（Profile）：参照枠という考え方と、自己評価記述文に対する知見。

■ 導入

EPOSTL はヨーロッパ中の教員養成機関で広く使われています。次の方略的な観点は、EPOSTL をうまく導入するためには重要であると思われます。

- ・ 現行の教員養成プログラムに EPOSTL を統合する
- ・ 教育機関の全ての教員養成者が EPOSTL を使用する
- ・ 教授法あるいは授業力養成講座、教育実習、移動性プログラム、講座の課題、学期レポートなど、EPOSTL を利用するための様々な選択肢を探索する
- ・ 教員養成者の間で、EPOSTL を活用するための目的・内容・時間的制約など具体的な実行案を合意する
- ・ メンター（学校での実習指導担当者）を加える
- ・ EPOSTL を導入する際、教員養成者、メンター、その他関係者ためのワークショップや研修会などの支援対策が必要となる
- ・ 国家的 EPOSTL ネットワークを設置する

■ 導入の利点

- ・ 包括的で体系的な能力中心の記述文を提供する
- ・ 教師教育において省察を促進する
- ・ 能力、目標、内容を透明化する
- ・ 教育実習生の自己評価を促す
- ・ 教育者、メンター、学生間の対話と議論を奨励する
- ・ 教員養成者機関と学校との架け橋を創る
- ・ 教員養成者がカリキュラムを計画する際に役立つ

■ 課題

EPOSTL のような革新的な道具を使う際、さまざまな問題を解決する必要があります。教員養成者としての観点から見ると、次のような難問があります。

- ・ 学生たちは、事実を与えられるのではなく、教師教育の省察モードを受け入れなければならない
- ・ 学生は自己評価をすることに乗り気ではない
- ・ 最初、学生は 195 項目に圧倒されてしまう
- ・ 大学のすべての教員養成者に EPOSTL を体系的に使わせることは、相当なエネルギーと組織化が求められる

EPOSTL を用いたことがある学生からの発言の引用で、この稿を閉じたいと思います。
「初めはそうは思っていなかったが、今は、EPOSTL を使うことは良いと思っている。
EPOSTL はとても役に立つことがわかりました。自分の進歩を見つけることができたし、
実際、自分の教授スタイルについて深く考えたのは初めてだった。EPOSTL は TEFL における自己成長の日記のような働きをしたし、そして自分のスキルをチェックすることができた」。(Newby, 2011)

引用

Newby, D. (2011). 「基調講演：CEFR, ELP, EPOSTL のヨーロッパにおける文脈化」
『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 22 年度文部科学省科学研究費（代表：神保尚武）

成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ【英語教師教育全編】

©Council of Europe, 2014

平成 26 年（2014 年）3 月 9 日初版第 1 刷

発行者 JACET 教育問題研究会
JACET SIG on English Language Education
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/>

監修 神保 尚武

編集代表 久村 研

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学商学大学院 神保尚武 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

本文書の発行には科学研究費補助金（基盤(B)）（課題番号：25284109）が使われています。

J-POSTL

Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages

成長のための省察ツール

言語教師のポートフォリオ

JACET教育問題研究会 <<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/>>

監修：神保尚武；編集：久村 研，酒井志延、高木亜希子、清田洋一

■「言語教師のポートフォリオ」には，【英語教師教育全編】【英語教職課程編】【現職英語教師編】の3篇があります。それぞれの用途によって使い分けることができます。本ポートフォリオの主な特徴は次の通りです。

- ・英語教師に求められる授業力を明示する。
- ・授業力とそれを支える基礎知識・技術の振り返りを促す。
- ・同僚や指導者との話し合いと協働を促進する。
- ・自らの授業の自己評価力を高める。
- ・成長を記録する手段を提供する。

■本ポートフォリオの中核には，Can-Do形式の180の自己評価記述文があります。これらの記述文は，授業力に関する系統的な考え方を提供しており，単なるチェック・リストではありません。教職課程の履修生，現職教師，実習や教員研修の指導者・メンターなどが利用したり，お互いに意見を交換したりする際に，省察を深めるツールとして機能すること，教職の専門意識を高める役割を果たすことが期待されます。

平成 25 年度

科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書

英語教師のためのポートフォリオの普及と
英語で授業を行う能力規準に関する実証的研究

Disseminating

the Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL)
& Exploring Benchmarks for Teaching English in English

平成 26 年 3 月 9 日発行

発行者 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 神保研究室気付

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。