

Japanese edition

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育

【Vol. 10 No. 1】

JACETSIG-ELE Journal
JACET教育問題研究会 会誌



JACETSIG-ELE Journal

Language Teacher Education and Related Fields

March 2023

JACET SIG on English Language Education

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

【日本語版】

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育 2023

【Vol. 10 No. 1】

JACETSIG-ELE Journal

JACET 教育問題研究会 会誌

2023 年 3 月

JACET 教育問題研究会

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

言語教師教育 Vol.10 No.1 2023 年 3 月 5 日

Language Teacher Education Vol.10, No. 1, JACETSIG-ELE Journal

Published by the Special Interest Group of the Japan Association of College English Teachers on English Language Education

c/o Hisatake Jimbo, School of Commerce, Waseda University

1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050

© JACET SIG on English Language Education 2023

Online edition: ISSN 2188-8264 Print edition: ISSN 2188-8256

No part of this journal may be reproduced in any form without permission in writing from JACET SIG on English Language Education.

Printed by Tobunsha for the JACET SIG in Japan.

目 次

編集者、査読者、執筆者一覧	(ii)
---------------------	------

論 文

「教職実践演習（中・高）」における小中高を見通したリフレクションの可能性 —深い省察を促すための方法論の開発と実践—	森本俊，米田佐紀子 1
中高生の将来の英語使用者としての自己像の認識—6 年間の経年調査からの考察—	高木亜希子，津久井貴之，加藤由美子，森下みゆき，福本優美子 21
教職課程履修生の模擬授業に対する省察の深さに関する考察 —より効果的な省察ツールの活用を目指して—	大崎さつき 42
英語科教職課程履修生の共同体における協働的振り返り	浅岡千利世，臼井芳子，秋山朝康，渡辺敦子 62

研究ノート

J-POSTL を活用した高校の異文化理解授業におけるルーブリック評価の考察 —プレゼンテーションの評価基準に着目して—.....	細喜朗 82
--	--------

実践報告

学びのユニバーサルデザインの指導が英語教職課程履修学生の授業づくりの意識 と ICT 活用に対する意識に与える影響	沢谷佑輔，小野祥康 95
つながりを大切にした言語活動の開発—「あこがれの連鎖」をつくりたい—	宮田 学 110

書 評

『リフレクティブ・ダイアログ 学習者オートノミーを育む言語学習アドバイジ ング』大阪大学出版会	浅岡千利世 125
『「言いたい」が「言えた！」に変わる小学校英語授業—語彙力・表現力がぐんぐん のびる！』大修館書店	東仁美 129

記 録

2022 度教育問題研究会会員・協力者の学会等発表記録 言語教育エキスポ 2023	133
Language Teacher Education 言語教師教育 原稿投稿要領	135
【編集後記】 / 137	

編集者，査読者，執筆者一覧

監修者

神保尚武（早稲田大学名誉教授）

編集委員会

久村 研（委員長）（田園調布学園大学名誉教授）

大崎さつき（創価大学准教授）

今村洋美（中部大学教授）

吉住香織（立教大学非常勤講師）

栗原文子（中央大学教授）

査読者（五十音順）

阿野幸一（文教大学教授）

岩中貴裕（山口県立大学教授）

臼倉美里（東京学芸大学准教授）

片桐一彦（専修大学教授）

萱 忠義（学習院女子大学教授）

栗原文子（中央大学教授）

清水公男（文京学院大学教授）

永倉由里（常葉大学教授）

中山夏恵（文教大学教授）

猪井新一（茨城大学名誉教授）

泉恵美子（関西学院大学教授）

大場浩正（上越教育大学教授）

狩野晶子（上智大学短期大学部教授）

清田洋一（明星大学教授）

塩沢泰子（文教大学教授）

下山幸成（東洋学園大学教授）

長田恵理（國學院大学准教授）

村上裕美（関西外国語大学短期大学部教授）

執筆者（掲載順）

森本 俊（玉川大学准教授）

高木亜希子（青山学院大学教授）

加藤由美子（ベネッセ教育総合研究所主席研究員）

福本優美子（ベネッセ教育総合研究所研究員）

浅岡千利世（獨協大学教授）

秋山朝康（文教大学教授）

細喜朗（早稲田大学本庄高等学院教諭）

小野祥康（北海道科学大学准教授）

東仁美（聖学院大学教授）

米田佐紀子（玉川大学教授）

津久井貴之（群馬大学講師）

森下みゆき（ベネッセ教育総合研究所主任研究員）

大崎さつき（創価大学准教授）

臼井芳子（獨協大学教授）

渡辺敦子（文教大学教授）

沢谷祐輔（北海道文教大学准教授）

宮田学（岸和田市立城内小学校教諭）

【論文】

「教職実践演習（中・高）」における小中高を見通した
リフレクションの可能性
—深い省察を促すための方法論の開発と実践—

森本 俊・米田佐紀子

要旨

本研究では、2022 年度秋 Semester に「教職実践演習（中・高）」を受講した大学 4 年生を対象に実施した協働省察活動の実践を踏まえ、学生による深い省察を促すための方法論の可能性を論じる。取り組みの特徴として、(1) J-POSTL【英語教職課程編】と J-POSTL エレメンタリーの自己評価記述文（以下、「SAD」）を併せて学生に提示することで校種間の連携を意識させること、(2) 省察活動を円滑かつ的確に行うための枠組みを提供するリフレクションシート（以下、「RS」）を開発し、個人及びグループ単位の省察活動で活用したこと、(3) 省察の対象をスピーキング活動に限定し、深い省察を促したこと、が挙げられる。設定した RS の記述に対してテーマ分析を行った結果、「討議全般」、「教育実習の振り返り」、「教育実習以外の指導及び学修経験の振り返り」、「討議から学んだこと及び今後の抱負」という 4 つの大テーマから成る計 535 のセグメントが抽出され、中・小テーマを含む各テーマを通して学生がスピーキング活動について多面的に省察を行い、今後の課題を明確にしたことが示された。また、協働省察活動を通して自身の経験を越えた他者の経験や意見に触れることが可能となり、より深い省察に繋がったことが示唆された。

キーワード

J-POSTL, J-POSTL エレメンタリー, 省察, 小中高連携, 教員養成

1. 研究の背景

平成 29 年告示の学習指導要領（文部科学省，2020）では、小学校から高等学校までの到達目標がヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment, 以下「CEFR」）を参考に設定された。このことは、教員養成に携わる教育課程においても CEFR の理念を参考として小学校から高等学校までの長期的視点を意識した指導をすることが望ましいことを意味する。これまで、初等学校であれば初等教育、中等学校であれば中等教育と、自分が希望する学校種の学びにのみ傾注してきた教育現場は転換を迫られている。

CEFR は 2001 年に欧州評議会（Council of Europe）から出版されたが、この研究は 1971 年以来、30 年以上の長い歴史をもち（吉島・大橋，2004 : ix）、その後も日本語コミュニケーション能力測定試験や中国語検定の指標などにも取り入れられるなど、世界中で研究が続けられている（国際教育促進協会，2020 ; HSK 日本実施委員会，n.d.）。

CEFR が今日本で注目されている背景には、「言語を使って何ができるか」という行動志向の言語観 (Action-oriented view of language) と生涯学習 (Life-long learning) という理念が、現代の日本が置かれた状況に合致したからではないかと筆者らは考える。本研究で用いる『言語教師のポートフォリオ』(Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages, 以下「J-POSTL」) は、CEFR を源泉として開発された『言語教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ』(EPOSTL) を日本の文脈に合うように JACET 教育問題研究会がコピーライトを取得し、翻案化したものである。学んだことを振り返り、内在化し、実践力に近づけるためのリフレクション・ツールとして現場教員や教員養成課程の学生に使用されることを目的としている (JACET 教育問題研究会, 2014)。また、平成 29 年告示の学習指導要領を受けて作成された、『小学校英語指導者のポートフォリオ』(以下、「J-POSTL エレメンタリー」) (JACET 教育問題研究会, 2021) も J-POSTL 同様、行動志向の言語観と生涯学習という理念を踏襲している。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ケーション型指導法 (CLT) が理想的な教授法」(p. 1) と考えられており、生涯学習については、自分の意思で英語の学習を始め、学習の管理ができ、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という長期的な目標をもてるようになることを意味する (JACET 教育問題研究会, 2014)。これらの理論に基づき開発されたポートフォリオには、以下の 5 つの目的がある (JACET 教育問題研究会, 2014: 1-2)。

- ・ 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

「I. 教育環境 Context」に、「自分の教育実践に対しての自己評価 (省察)」(J-POSTL), 「自らの授業を批判的に振り返り評価する」(J-POSTL エレメンタリー) とあるように、実際の体験に基づく個人の省察と話し合いが省察に、そして、教師としての成長に欠かせないと考えられていることが確認できる (下線筆者)。

2. 先行研究

J-POSTL および J-POSTL エレメンタリーを用いた研究や実践は多く行われている (高木, 2015 ; 大崎, 2016 ; 米田, 2021 ; 岩中, 2022 ; 永倉, 2022 ; 細・栗原, 2022, 他)。

高木 (2015) は、英語科教職課程履修生 76 名を対象に調査を行った。1 年間の授業受講後、J-POSTL の省察ツールとしての有効性と、J-POSTL を用いることで、受講生が自己評価記述文 (以下、「SAD」) のどの部分に焦点を当て省察を行っているかを検証した。具体的には、授業で扱ったテーマに関する SAD をいくつか選び、履修生同士でディスカッションをさせ、各 SAD についてより深く省察する機会を 5 回設けた。当該研究では 2 回目のレポートをデータとして分析した。その結果、「全体的な気づき」、「身についたこと」、「身に

ついた理由」,「現在の課題」,「課題の理由」,「今後の抱負」の 6 つのテーマが浮かび上がった。本研究から、J-POSTL を使用したことで、各履修生が 1 年間の学びを省察し、身についたことと課題が明確になったとともに、課題克服や資質・能力向上のために今後の展望を述べていたことが示唆された。また、J-POSTL の有効性と省察の具体的な内容が明らかになり、J-POSTL を用いた省察の意義が示されたと述べている。

永倉 (2022) は、教育学部初等教育課程の必修科目「英語科教育法」を履修する 3 年生、120 名が取り組んだ模擬授業で J-POSTL エレメンタリーを用いた実践について報告している。具体的には、①指導案の検討や模擬授業 (リハーサルと本番) 等のグループ活動、②J-POSTL エレメンタリー、③模擬授業実践への具体的な落とし込みの参考にと筆者が提案した「マイクロ・ティーチング・ストラテジー 20」の活用、の 3 点に重点を置き、一連の活動概要と上記②③の活用状況を観察した。その結果、学生の振り返り (自由記述) 等から成長する教師に欠かせない自己省察力の意義を認識することにつながったと述べている。

岩中 (2022) は、共通選択科目を履修した 64 名の受講生を対象に、J-POSTL エレメンタリーの SAD について話し合いを行わせることによって受講生の省察力を向上させることを試みた。J-POSTL エレメンタリーの「A-1.やり取り (Spoken Interaction)」と「A-2. 発表 (Spoken Production)」で示されている 12 の SAD を熟読させ、記述されている内容を達成するために何をすればいいと思うかをペアで考えさせた。15 回目の授業終了時にポートフォリオを用いた本授業を受けることによってどのような気づきや発見があったのかをレポートにまとめて提出させた。他の研究との比較から、英語コミュニケーション能力が高い学習者は、体験的学習観が高いという傾向が示唆され、小学校英語指導者は児童が活動に従事することが中心となる授業を行うことが求められていることから、教員自身が体験的な言語学習観をもつことが望ましいと考えたと結論づけている。

以上のように、J-POSTL や J-POSTL エレメンタリーを活用した省察活動の意義や役割を研究した取り組みは数多く行われてきたが、課題として以下の点が挙げられる。第一に、先行研究の多くは、J-POSTL または J-POSTL エレメンタリーのいずれかを活用した省察活動を行っており、両者を併用して校種間のつながりを学生に意識させた取り組みは行われてこなかった。第二に、先行研究の多くにおいて SAD が複数項目に及ぶため、個々の SAD に対する省察が十分に深められない、または、それぞれの学生が興味・関心を覚えた SAD が対象になった際に SAD の選択が恣意的になってしまうことが挙げられる。最後に、4 年間の教職課程における学修の総まとめとして位置づけられている「教職実践演習」での取り組みを報告した研究は、現時点で確認したところ多くは見られない。「教職実践演習」の履修時は、全ての学生が少なくとも主免許の教育実習を終えている段階であり、大学での模擬授業のみでは得られない学校現場での豊かな指導経験を有しており、省察の深さや視点が教育実習前と比較して質的に異なることが予想される。そこで、本研究では、(1)「教職実践演習」を受講する学生に対して、(2) J-POSTL と J-POSTL エレメンタリーの SAD を併用して、(3) 特定の SAD に対して深い省察を促す活動をデザインし、実践を行った。

3. 研究の目的

以上の背景を踏まえ、本研究では以下のリサーチクエスチョンを設定した。

- RQ1 「教職実践演習（中・高）」の授業を履修した英語科教職課程受講生は、J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーを活用した一連の省察活動を通して、対象となる SAD に対してどの程度深い省察を行うことができたか。
- RQ2 J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーを使用した省察活動は、校種間の連携に関する学生の意識をどの程度高めることができたか。

4. 研究方法

4.1 研究環境

4.1.1 授業の概要:「教職実践演習（中・高）」は、教員免許状取得のための必修科目であり、4 年次の秋 semester に履修する。本科目は教職課程における学修の集大成として位置づけられる。授業は表 1 に示したシラバスの通り、「教科等の指導力」、「生徒理解と学級経営」、「社会性や対人関係」、「ファイナル・プロジェクト」から構成される。「生徒理解と学級経営」及び「社会性や対人関係」の回は、校長経験者の客員教授及び外部講師が担当し、その他の回は筆者 2 名が担当した。筆者らの担当回は 20 名ずつの 2 クラス展開とし、同一の内容を扱った。

表 1

2022 年度「教職実践演習（中・高）」シラバス

回	内容	クラス展開
第 1 回	オリエンテーション, 導入講義	学科合同
第 2 回	省察の重要性, 教科等の指導力① 文法指導	クラス別
第 3 回	教科等の指導力② スピーキング活動	クラス別
第 4 回	生徒理解と学級経営①	学科合同
第 5 回	生徒理解と学級経営②	学科合同
第 6 回	教科等の指導力③ 教室での言語使用	クラス別
第 7 回	教科等の指導力④ 学習者エンゲージメント	クラス別
第 8 回	教科等の指導力⑤ ICT の利活用	クラス別
第 9 回	ファイナル・プロジェクトの説明・準備	クラス別
第 10 回	社会性や対人関係①	学科合同
第 11 回	社会性や対人関係②	学科合同
第 12 回	ファイナル・プロジェクト (プレゼンテーション)	クラス別
第 13 回	ファイナル・プロジェクト (模擬授業①)	クラス別
第 14 回	ファイナル・プロジェクト (模擬授業②)	クラス別
第 15 回	ファイナル・プロジェクト (模擬授業③), 総括	クラス別

第 1 回の授業では、シラバス説明を行った後、校長経験者である客員教授による導入講義を行った。第 2 回の授業では、J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーを配布し、J-

POSTL エレメンタリーの紹介動画を視聴した。その後、リフレクティブ・プラクティス（省察的实践）とはどのような営みで、どのような意義があるのかを玉井・渡辺・浅岡（2019）や田中・南・高木（2022）を基に説明し、本科目において省察活動が柱となることを伝えた。表 1 のシラバスの通り、「教科等の指導力」の回は計 5 回（第 2～3, 6～8 回）実施され、担当教員が選んだ J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーの SAD を踏まえた省察活動を行った（具体的な授業の流れは次節参照）。ファイナル・プロジェクトでは、担当教員が選んだ SAD を踏まえて任意の校種・学年を対象とした授業をデザインし、第 12 回にその内容に関するグループ・プレゼンテーションを行った。そして第 13 回から第 15 回でフィードバックを踏まえて改善した 30 分の模擬授業をグループ単位で実践するという内容であった。

4.1.2 「教科等の指導力①～⑤」の授業の流れ：「教科等の指導力①～⑤」の回では、教育実習を含むこれまでの指導経験について省察を行い、現状の確認及び今後の課題を明確にすることを目標とした。授業の流れは以下の通りであった。

- ① 本時の SAD の提示と説明（5 分）
- ② リフレクシオンシート（以下、「RS」）の入力（15 分）
- ③ グループ単位での協働省察活動（10 分×3～4 ラウンド）
- ④ クラス全体での共有及びディスカッション（30 分）

「① 本時の SAD の提示と説明」では、担当教員が本時に取り扱う SAD を PowerPoint スライドで提示し、SAD を解釈する上でのポイントを説明した。所要時間は約 5 分であった。授業で扱った SAD は表 2 の通りであった。

ここでは、小中高を一貫した視点を得るために、J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーの SAD を併記した。SAD の選定にあたっては、(1) 教育実習等でできるだけ多くの学生が実践を行ったであろうと思われる項目であること、(2) 言語材料とスキルの指導に終始せず、指導言語や学習者エンゲージメント、ICT の利活用等といった、今後教壇に立つにあたって理解を深めておくべき項目であること、の 2 点を考慮し、担当者間で協議を行った。

SAD の提示と説明後、「② RS の入力」では、各学生に学修支援システム（以下、「LMS」）にアップされた「リフレクシオンシート」（WORD ファイル）を各自の PC にダウンロードするよう指示した（資料 1 参照）。RS は計 4 つの Step から構成されており、省察を行う上での足場掛け（scaffolding）としての役割を果たすものである。Step 1 では本時の SAD の内容を自己評価し、1 から 5 の中から最も当てはまるものに丸を付け、その得点をつけた理由を述べる。Step 2 では、Step 1 の自己評価を裏付ける、教育実習や学校ボランティア等で学生自身が経験した具体的事例を 1 つ選び、それについて振り返る。ここでは、①指導のねらいは何だったか（Aim/Goal）、②指導対象は誰だったか（Who）：学年、人数、クラス編成、習熟度等、③何をどのように指導したのか（What & How）、④指導はどの程度上手くいったか（Self-evaluation）、⑤ 学習者は指導に対してどのような反応を示したか（Reactions from learners）、⑥ 指導について指導教諭からどのようなフィードバックを得たか（Feedback from the mentor）、の計 6 つの問いを提示した。学生には約 15 分間で

Step 1, 2 を入力するよう指示した。

表 2

「教科等の指導力①～⑤」で扱った SAD

回	テーマ	SAD
第 2 回	文法指導	教授法 文法 【小】文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて、児童に気づかせる指導ができる。 【中高】文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて指導できる。
第 3 回	スピーキング指導	教授法 スピーキング活動 【小】(やり取り) 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の気持ちや意見を伝え合う力を育成するための活動を設定できる。 (発表) 身の回りの事物や日常生活について、基本的な語句や表現を使って話すことができる力を育成するための活動を設定できる。 【中高】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。
第 6 回	指導言語	V 授業実践 教室での言語使用 【小中高】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。
第 7 回	学習者エンゲージメント	V 授業実践 【小】 C. 児童との交流 3. 可能な範囲で授業の準備・計画・進行において児童の参加を奨励できる。 【中高】 C. 学習者とのインタラクション 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。
第 8 回	ICT の利活用	III 教授資料の入手先 【小】 6. 児童に適切な ICT を使った教材や活動を考案できる。 【中高】 5. 学習者に適切な教材や活動を考案できる。

RS の入力完了した段階で、学生を 3 人～4 人グループにし、「③グループ単位での協働省察活動」を実施した。グループ編成はくじ引きで決め、毎授業異なるメンバーで実施した。活動では、発表者が 3 分間で Step 1, 2 の内容を発表し、7 分間でグループ討議を行うという計 10 分の流れを 3～4 ラウンド実施した。タイムキーパーは教員が担当した。人数の関係で発表者がいないラウンドが生じた場合は、テーマに関する討議を行うよう指示した。討議中は適宜 RS にメモを取り、Step 4 の課題を書く際に参照できるようにするよう伝えた。また、討議の際の留意点として、省察の観点を踏まえること、人の話をよく聞くこと、否定的なことは言わず、建設的な発言を行うこと、意見を押しつけないこと、発言者はタイムマ

ネジメントや焦点・論点を明確にすること、を確認した。

グループ単位での協働省察活動の終了後、「④クラス全体での共有及びディスカッション」を約 30 分間実施した。ここでは、各グループの代表者がグループ討議の内容を報告し、クラス全体でディスカッションを行った。ここでは、学生自身が学びの主体となるよう、「メンターは、自身が返すフィードバックに可能な限り解釈、判断、分析的見解を差し挟まない」（玉井・渡辺・浅岡，2019: 61）という方針を徹底し、担当教員はあくまでもファシリテーターとしての役割に徹し、課題に対する処方箋は与えなかった。

以上の授業の流れを踏まえ、学生には課題として RS の Step 4 に入力し、期日までに LMS 上で提出するよう求めた。具体的には、Step 1 から 3 を踏まえて考えたことや気づいたことを 700 字以上でまとめるという内容であった。

なお、討議が効率的かつ充実したものになるよう、学生には省察のトピックを LMS のアナウンス機能を使って事前に告知した。本研究が扱っているスピーキングの回では、「授業では、教育実習等でみなさんが実際に行ったスピーキング指導についてリフレクションを行います。授業時に内容を共有できるよう、具体的な事例を最低 1 つ思い出しておいてください。必要に応じてその際に使用した教材等を共有できるようにしておいてください。」という内容であった。

4.2 参加者

本研究の参加者は、筆者らが勤務する私立大学で 2022 年度秋 semester に「教職実践演習（中・高）」を受講した 4 年生 40 名（男性：19 名，女性：21 名）であった。全ての学生が教職課程を受講しており、主免許として中学校教諭第一種免許状（英語）及び高等学校教諭第一種免許状（英語）を取得予定であった。また、10 名の学生はダブル免許プログラムを受講しており、サブ免許として小学校教諭二種免許状（全科）を取得予定であった。39 名の学生が春 semester に中学校または高等学校で主免許の教育実習を実施済みであり¹、ダブル免許プログラムの受講生は秋 semester に小学校での教育実習を実施した。授業は筆者らによる 2 クラス展開で実施し、一方のクラスは中学・高等学校で教育実習を行った学生のみで編成され、他方のクラスにはダブル免許プログラムを通して小学校で実習を行った学生が含まれていた。

4.3 対象データ

本研究では、「教科等の指導力②」の授業回で扱ったスピーキング指導についての RS を期日までに提出した計 37 名分の Step 4 の記述内容を分析対象とした。尚、本 RS は授業で得た学びをまとめ、学生自身の省察を促すことを主な目的としており、研究データの収集を第一の目的としたものではない。尚、倫理的配慮として、データを学術目的で使用することについて学生から承諾を得て、個人情報は一切公開されないことを説明した。

4.4 データ分析方法

分析方法として、高木（2015）を参考に、質的分析で広く用いられているテーマ分析（thematic analysis）を採用した。学生が記述したテキストを 1 つの EXCEL ファイルに統合して学生 ID を付し、それぞれのテキストを熟読した上で意味のかたまりであるセグメ

ント（切片）に分割した（segmentation）。そして、それぞれのセグメントに対してコード及びサブコードを振り、頻度や記述学生数を算出しながらコードブック（codebook）を作成した。最大セグメント数は 25、最小セグメント数は 9、平均セグメント数は 13.2 で、総セグメント数は 535 であった。分析にあたっては、J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリー の SAD の枠組みにとらわれず、データから探索的に見出す演繹的コーディングを採用した。評価間信頼性（inter-rater reliability）を担保するため、コーディングは 2 名の筆者それぞれが単独で行い、1 回目の分析から時間を置いて再度分析した上で両者の結果を突き合わせて協議を行い、合意に達した。

5. 研究結果

分析の結果、「討議全般」、「教育実習の振り返り」、「教育実習以外の指導及び学修経験の振り返り」、「討議から学んだこと及び今後の課題」²の 4 つの大テーマと 16 の中テーマ、35 の小テーマが浮かび上がってきた（一覧と頻度、記載学生数は資料 2 を参照）。以下、4 つの大テーマごとに学生がどのような省察を行ったのかを示す。紙幅の都合上、頻度が比較的高い、または報告に値する特徴的なテーマに絞り、実例を引用しながら記述を行う。尚、各引用の（ ）内に示した最後の数字は学生番号とセグメント番号を示し、例えば（3.5）の場合、3 番目の学生が記した 5 つ目のセグメントを指す。

5.1 討議全般

「討議全般」の大テーマには、「討議の話題」（34 セグメント）、「SAD への言及」（23 セグメント）、「他者の視点」（79 セグメント）、「討議を通じた意見の一致」（10 セグメント）、「討議の感想」（5 セグメント）の 5 つの中テーマが抽出された。「討議の話題」として挙げられた主な項目としては、「伝え合う力を伸ばすためにはどうすればよいか」や「生徒に英語を話させる重要性」、「授業内にスピーキング活動をどう組み込んでいくか」、「スピーキングの質や内容以前にコミュニケーションを苦手とする生徒にどうペアワークをさせるか」等であった。「SAD への言及」については、J-POSTL と J-POSTL エレメンタリー双方の SAD を提示し、省察を促したことが本研究における取り組みの特徴であったが、RS の記述における言及は計 23 セグメント、記載学生数は全体の 54%を占める 20 名であった。中テーマの中で最も頻度が高かったのが、「他者の視点」であった。これは、省察活動中に触れた他のグループメンバーの視点を指し、「他者の意見」と「他者の経験」から成る。前者は協働省察活動中に触れた他の学生の意見を指し、後者は他の学生が教育実習等でどのような経験をしたのかを指す。このテーマは計 79 セグメント、記述学生数が 25 名であり、約 7 割の学生の記述に見られた。

5.2 教育実習の振り返り

「教育実習の振り返り」は、「指導内容」（8 セグメント）、「児童・生徒の実態」（16 セグメント）、「教育実習で手応えを掴めたこと」（4 セグメント）、「教育実習での課題・反省点」（55 セグメント）、「指導教諭からの指示・助言」（14 セグメント）の 5 つの中テーマから構成された。

最も頻度が高かったのが、「教育実習での課題・反省点」であった。このテーマはさらに 8 つの小テーマに分類され、頻度が高い順に「児童・生徒の反応」(12 セグメント)、「活動の設定」(10 セグメント)、「活動の流れ」(8 セグメント)、「フィードバックの仕方」(7 セグメント)、「時間配分」(6 セグメント)、「学びのある活動にすること」(5 セグメント)、「場面設定」(4 セグメント)、「その他」(3 セグメント)であった。

「児童・生徒の反応」については、主に以下のような記述が見られた。いずれも想定通りに児童・生徒が行動せず、対応に苦慮したことが述べられていた。

- ・また、相手に伝えようとする意識を持って取り組むように指示を出したが、教師の目がないうちでは日本語で伝える生徒や、教科書の英文をそのまま使ってしまう生徒もいたりなどしたため、質の良いディスカッションにすることは難しいと感じた (5.7)。
- ・最初はなにもいわずに子どもたちが助け合いながら文を作っていくことを予想していたが、なかなか思うようにはいかず、私自身が説明する形になってしまった (20.6)。
- ・実習を通して、日本語や単語だけでやり取りをしてしまう生徒に対する指導が難しいことを感じた (28.10)。

「活動の設定」は、スピーキング活動自体を授業時に実施できたかどうかに関する記述をまとめたものであるが、以下の例に見られるように、教育実習中に活動を実施することができなかった学生が複数名いたことが明らかとなった。7 番の学生は高等学校で実習を行ったが、スピーキング活動を取り入れる工夫ができなかった。主な理由として、扱った文法事項の性質を挙げたことに加え (7.4)、たとえオーセンティックな目的・場面・状況の設定には至らずとも、可能な範囲でスピーキングの要素を取り入れることが可能であったという振り返りを行っていた (7.5)。35 番の学生は、スピーキング活動を行うことができなかった要因として、テスト範囲をカバーするための授業に終始したことを挙げていた。

- ・そのためスピーキング活動を取り入れる工夫ができていなく、ましてや担当した範囲が無生物主語構文、名詞構文の範囲だったので難しかった (7.4)。しかし、スピーキング活動を取り入れようと思えば、自分の意見、身の回りのこと、自国について無生物主語構文を使った文を作らせてペアでお互いに発表させるなどの活動はできたと思う (7.5)。
- ・実際に行った授業は、ほとんどテスト範囲を終わらせるための授業で、うまくスピーキングに落とし込むことができなかった (35.2)。

「活動の流れ」では、以下のような振り返りが見られた。11 番の学生はスモールステップを通した展開の必要性、24 番の学生は活動前の説明で学習者の理解を担保すること、28 番の学生はペア会話後からまとめへの繋げ方を課題として挙げていた。

- ・いきなり難しいことをやらせようとするのではなく、スモールステップで活動に取り組ませ、同時にフィードバックを欠かさず行うということが、3 週間の実習の中で自分がやるべきだったことだと振り返る (11.12)。
- ・また、説明だけして活動に移ってしまったため、学習者がどのように活動を行うのかとい

ったイメージを掴むことができず、同じ説明をもう一度してしまったことも反省点として挙げられる (24.8)。

- ・また、ペアで会話させて終わりにするのではなく、その後どのようにまとめるのかまで考えることが大切であると気づいた (28.12)。

「教育実習での課題・反省点」の次に頻度が高かったのが、「指導教諭からの指示・助言であった」。このテーマは「活動のねらい」(4 セグメント)、「言語使用」(4 セグメント)、「教員による指示の差」(4 セグメント)、「その他」(2 セグメント) という 4 つの小テーマに分類された。

上記の通り、記述の大部分は課題や反省点に関するものであったが、「教育実習で手応えを掴めた」点に関する記述も少数ながら見られた。小学校で実習を行った 20 番の学生は、指導教諭からの指示を踏まえてめあてを工夫した結果、予想した通りに児童の興味を引き出すことに成功したことに言及している。30 番の学生も同様に、自分が重要だと思ったことを実践に移すことができた点に達成感を覚えていたことが見て取れる。

- ・今回、小学校実習の中で What do you と Where do you の疑問文を復習しながら、子どもたちが楽しめる授業をしてほしいと指導教官の先生から言われた (20.1)。めあてを「東京への修学旅行！行き先は自分次第！！」にして、なるべく児童が興味をもつことができそうな内容にした (20.2)。案の定、子どもたちはめあてを書いた時点で興味を示していた (20.3)。
- ・手始めとして自由度が高く、生徒の興味や関心を引き出すようなトピックを選ぶことが重要だと思った (30.3)。その点においては、自分は好きな季節とその理由について接続詞 because を用いてペアで話すという活動を設計したため、ある程度自分なりの意見を述べる機会を生徒に与えられたように感じる (30.4)。

5.3 教育実習以外の指導及び学修経験の振り返り

「教育実習以外の指導及び学修経験の振り返り」には、「小学校でのプロジェクト参加」(6 セグメント)、「自己の学習経験」(2 セグメント)、「塾での指導経験」(1 セグメント) の 3 つの中テーマが抽出された。「小学校でのプロジェクト参加」に言及した学生は 1 名のみであったが、以下のような記述が見られた。

- ・私は、〇〇小学校で「夢の給食をつくろう」という内容で目的・場面・状況を設定して行った。しかし、子どものモチベーションが下がってしまったり、流れが円滑に進まなかったりするなどの改善点があげられた。SAD の目的・場面・状況を設定することと自分の意見を伝えあう力を育成する活動を設定したつもりであったが、教師側が手順や簡潔な説明を行うことができなかった。指導力の低さが原因でうまくできなかった。指導力次第で、活動の質が変わっていくのだと感じた。また、それは指導力以外の学級経営でも変わってくると感じる (21.17～21.20)。(下線は筆者による修正)

ここでは、小学校での実践内容を踏まえ、流れが円滑に進まず児童のモチベーションが低

下してしまったことや手順説明を簡潔にできなかった経験を踏まえ、指導力の無さを痛感したことや指導力次第で活動の質が変わること、英語の授業の成否には学級経営力も関係する考えたこと、といった深い省察が行われたことが示されている。

「自己の学習経験」及び「塾での指導経験」については、それぞれ以下のような記述が見られた。21 番の学生は中学・高校時代を振り返り、学生自身がスピーキングについてどのような捉え方をしていたのかの振り返りが行われ、13 番の学生はゼミで学修した訂正フィードバックが課題として挙げたものの、実践に移すことができたことについての自己評価が行われていた。

- ・自分自身、中学・高校時代英語のリーディングやリスニングは点数が明確につくことと授業外での課題も豊富だったことから比較的好きで得意な分野だったが、スピーキングに関してはなんとなく取り組んでいたため今でも苦手意識が強い (21.17)。
- ・ゼミで 1 度訂正フィードバックに関する内容を学生の間で議論し、その知識や応用法などを学んだ機会があった (13.3)。しかし学んだ理論を実践しようとする姿勢は出せたので、その点は良かった (13.6)。

5.4 討議から学んだこと及び今後の課題

「討議から学んだこと及び今後の課題」は、4 つの大テーマの中で最もセグメント数が多かったテーマであった。内訳としては、「討議で考えたこと及び学んだこと」(202 セグメント)、「討議を通して疑問に思ったこと」(4 セグメント)、「今後の抱負」(72 セグメント)の 3 つの中テーマが抽出された。

「討議で考えたこと及び学んだこと」は、頻度の高い順に「活動デザイン」(93 セグメント)、「情意要因」(25 セグメント)、「指導技術」(17 セグメント)、「英語教育の現状と課題」(11 セグメント)、「学習環境づくり」(8 セグメント)、「授業デザイン」(8 セグメント)、「活動の実施」(7 セグメント)、「言語使用」(7 セグメント)、「小中連携」(7 セグメント)、「指導の難しさ」(6 セグメント)、「学習観」(5 セグメント)、「評価」(5 セグメント)、「教員の資質・能力」(3 セグメント)という 13 の下位テーマから構成された。この中で最もセグメント数が多かったのが「活動デザイン」であった。「活動デザイン」では、表 3 の通り計 11 の項目が挙げられた。最も頻度が高かったのがスピーキング活動に対する学習者のレディネスの高め方であり、以下の記述に示されているように、モデルの提示や活動前の練習時間の確保、活動で必要となる語彙・表現の提示といった足場掛けの重要性が述べられている。「足場掛け」は教育学で扱う専門用語であり、学生が自身の具体的な経験を理論的な概念を通して理解していたことを示唆するものである。

- ・指示を出して生徒が取り組むのを待つのではなく、使う表現や単語を提示し、発音の確認まで行くと生徒が最も恐れている「間違い」を減らすことができる。その他には、いきなりペアの相手や教師に向かって英語を話させるのではなく、まずは自分で考えて言いたいことをまとめること、事前指導を入念に行うことで“英語を話すこと”の第一歩を踏み出すことができ、徐々に習慣化されていくように仕込んでいくことが必要だ (11.7~11.9)。
- ・また、日本語では分かっている、英語での表現が分からない生徒たちのための補助がど

のくらい必要なのか、教育の足場掛けの必要性を改めて感じた。教師によっては時間の配分があまり多くないスピーキング活動だが、個人的には新出文法に多く触れるためにはアクティビティの有効性を知った上でヒントやモデルの提示を行い、生徒の理解度をあげた状態で学習の習熟度をあげることが教師には求められると感じた（19.3～19.5）。

- ・1年生で使えるものが限られているからこそ、足場掛けを工夫すること・練習の時間を多く取ること・レディネスの高め方を意識することが大事だと学んだ（27.10）。

表 3

「4.1 活動デザイン」の内訳

コード	頻度	学生数
レディネスの高め方	29	17
活動の質	11	6
活動の選択肢	11	8
活動のねらい	8	6
目的・場面・状況の設定	8	7
難易度の調整	7	4
活動の意義	5	4
トピックの選定	5	5
活動の形式	3	2
活動の手順	3	3
言語材料の定着	3	2

次に頻度が高かったのが、「活動の質」と「活動の選択肢」であった。前者には以下のような記述が見られたが、8番や37番の学生のように、オーセンティックなやり取りを伴う活動を希求するものや、ただ生徒が楽しく会話することができるだけでは活動として不十分であることを指摘したものが見られた。

- ・相手が話すことが予めわかっている会話なんて日常生活でそうそうありません（8.9）。
- ・ただやみくもにグループワークなどで言語活動を行わせ、生徒が楽しむだけのものとなってしまうのは、それはスピーキング活動と呼べるものなのかが希薄になってしまうということを、今後の指導において注意していきたいと強く感じました（10.3）。
- ・だからといって台本やテンプレートを作ってしまうと、それはコミュニケーションではなく音読、スピーチになってしまう（37.5）。

後者では以下のような記述が見られたが、振り返りシートや ICT の活用、プリントの工夫といった手段を通してスピーキング活動をより充実化することができることに学生の省察が及んだことが示されている。

- ・スモールステップを意識させるために振り返りシートが有効的であるとする（16.10）。
- ・ICT 機器を英語科だけでなく違う教科・日頃から使用していれば、ルールを理解度や使い方などが変わってくると思った（21.23）。
- ・例文を多く聞かせたり、動詞をまとめたワードボックスをプリントに用意したりしたこ

とが、活動がスムーズに進み、生徒が活動を楽しむことができた要因だと考えた (31.8)。

「活動デザイン」には、その他「活動のねらい」や「目的・場面・状況の設定」、「難易度の設定」といったテーマが含まれていたが、これらはいずれもスピーキング活動のデザイン及び実践において考慮すべきポイントであり、スピーキング活動のあり方に対して多様な観点から省察が行われたことを示唆している。

「情意要因」には計 25 セグメントが含まれていたが、以下の記述に見られるよう、いずれも児童・生徒がスピーキング活動に積極的に取り組むことができるためにはモチベーションや自己肯定感を高めることに加え、誤りに対する過度な不安や羞恥心を払拭したり、異文化への関心を喚起したりするといった学習者の情意面に対するケアが必要であることを指摘している。

- ・スピーキングや、話す行為などのやり取りについて気付いたことは、いかに生徒たちにとって飽きさせず、また、モチベーションを保てるようにすることが重要である (17.1)。
- ・話し合いの中で感じたことは、英語への自己肯定感や苦手意識を無くするためにスピーキング活動は重要であると思った (21.7)。
- ・英語を本格的に学び始める中学 1 年生にとっても、異文化への関心を持てるきっかけになるような活動設定ができれば良いなと考えた (27.12)。
- ・そのため、文法的にも発音的にも百点満点の技術を持っていなければ英語を話せるとは認められないというプレッシャーを生徒から取り除くことが重要であると考えた (36.3)。
- ・スピーキングはどうできるようにさせるか以前に人間関係や恥ずかしさ、自信、モチベーションが特に関わってくる活動であるため、教師の引き出し方は非常に重要であると言える (37.11)。

「指導技術」には計 17 のセグメントが含まれていた。内訳は、「誤りへの対応」(4 セグメント)、「異なる習熟度への対応」(4 セグメント)、「個の対応」(3 セグメント)、「フィードバックの与え方」(3 セグメント)、「指示の出し方」(2 セグメント)、「会話を継続させるための工夫」(1 セグメント)であり、これらはいずれもスピーキング活動を展開していく上で教員に求められる指導技術である。以下は主な記述である。

- ・また、生徒のエラーを逐一指摘するとなると、私たち教員側にもかなりの負担がかかることや英語のネイティブ並みに英語を日常的に話している必要が出てくるのでこういった面からもあくまでも“スピーキング活動”内では完璧な英語に固執するのではなく、生徒が英語を話すきっかけや経験というものを尊重して最後に少しの時間だけ適度な訂正・フィードバックをするべきなのではないかと考えた (1.9)。
- ・今回の討議を通して、例えば中学 1 年生なら単語だけでもいいから日本語に頼らず英語で話す、高校 1 年生なら文で、3 年生なら接続詞を用いて文章でというように生徒の習熟度に応じて生徒に求めるスピーキングレベルを明確にすることが大事だと考えさせられた (16.3)。
- ・だが、このフィードバックを行うにしても、文法のエラーを優先的にフィードバックをす

るのか、それとも内容におけるフィードバックを行うのかで人によって優先度が分かれる (25.8)。

- ・また、小学校の既習事項を取り入れて、関心のある事柄など、相手からの質問に対し、その場で適切に応答したり、関連する質問をしたりして、互いに会話を継続する活動になるように教師は工夫する必要があること認識した (3.7)。

最後に、「今後の抱負」には計 72 セグメントが挙げられ、「活動デザイン力の向上」(19 セグメント)、「指導力の向上」(13 セグメント)、「授業デザイン力の向上」(12 セグメント)、「情意要因への対応力の向上」(9 セグメント)、「指導技術の向上」(7 セグメント)、「学習環境づくり」(5 セグメント)、「活動の実施」(5 セグメント)、「評価の充実」(2 セグメント) という 8 つの小テーマに分類された。以下は代表的な記述である 17 番の学生は、省察活動を通して以前には気づいていなかったポイントを意識するようになったことを記している。また、27 番の学生の記述のように、省察活動を通してさまざまなアイデアに触れることを通して指導力等を向上させるという目標を得た者もあり、個人単位では到達できなかった深い省察が行われたことが示唆された。

- ・習熟度が低い子どもに対しても「伝える力を育成するための言語活動」を成立させられるようにしたい (6.9)。
- ・常にかかれたことを読むだけにならないよう、英語を使って自分の感情を表現することの楽しさに気づかせたい (14.8)。
- ・このような生徒に対してどのように支援しながら、自分の意見を話すように促していくかについて、これまで考えたことがなかったので今後の課題の 1 つとしてどのように対応していかなければならないのかについて特に考えていきたい (17.7)。
- ・授業が終わったときに、子どもたちがみんなで勉強できてよかったと思えるようなポイントをどの授業でも入れていきたい (20.9)。
- ・どう話しやすさを作るのか、失敗しても大丈夫と思える環境を作っていくのかということ は英語の授業に限らず大切にしていきたいと思った (23.14)。
- ・今回のように様々なアイデアに触れ、指導力や実践力、発想力をこれからも高めていきたい (27.15)。

6. 考察

筆者の一人である米田は、2014 年から J-POSTL を用いた研究に携わっているが、今回の討議は特筆すべきものがあつたと感じている。その理由は 2 つあると考える。1 つ目は、事前のアナウンスによるレディネスが形成できたこと、2 つ目は自己省察と協働省察をナビゲートする RS の使用である。学生は、①指導のねらい、②指導対象、③何をどのように指導したのか、④指導はどの程度上手くいったか、⑤ 学習者の反応、⑥ 指導教諭からのフィードバック、という枠組みに沿って体験を述べていけば良いため、焦点が明確だった。また、ほとんどの学生が、教育実習等の授業実践で使用した自作の PowerPoint を持参し、それを示しながら、実践を説明していた。模擬授業を再現しているかのようで、追体験になったと

考える。

上記を踏まえて、RQについて述べていく。まず、RQ1「教職実践演習（中・高）」の授業を履修した英語科教職課程受講生は、J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーを活用した一連の省察活動を通して、対象となる SAD に対してどの程度深い省察を行うことができたか。」であるが、分析結果の項目が、大・中・小、そして小の下位項目と 4 つの層になったことは、学生たちが考えを掘り下げていった証左であると言え、今回の検証では深い省察ができたと考える。また、コメントにあるように、教育実習だけでなく 4 年間の学びへの言及もあり、本授業が 4 年間の学びの総括にふさわしいものであることを示している。次に、RQ2「J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーを使用した省察活動は、校種間の連携に関する学生の意識をどの程度高めることができたか。」であるが、補遺「資料 2」が示すように「小中連携」への言及が 20 名中 5 名、頻度 7 であったことから、今回はあまり効果がなかったと考える。一方、ダブル免許プログラムの受講者が小学校教育実習から帰ってくると、言及する事例が小学校に変わったケースも観察できたことから、実体験を積むことが省察内容にも大きく関わっており、第 6 回以降の調査では変化が見られる可能性もあると言えよう。

7. 結論と今後の課題

本研究では、4 年間の教職課程における学修の集大成としての「教職実践演習（中・高）」において深い省察活動を促すための方法論の開発・実践を行った。主な特徴として、(1) J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーの SAD を併記して学生に提示したこと、(2) 個人単位の省察とグループでの協働省察活動を組み合わせたこと、(3) 省察の足場掛けとしての RS を活用したこと、(4) 深い省察を促すため、学生全員に特定の領域の SAD を省察するように求めたこと、が挙げられる。分析の結果、本方法論がスピーキング指導のさまざまな側面に関する深い省察を促したことが示された。特に「討議で学んだこと及び今後の課題」のテーマについては、「討議で考えたこと及び学んだこと」→「活動デザイン」→「レディネスの高め方」他 8 テーマ、のように、かなり深いレベルでの省察が行われていた。これは、同じ時間に複数の SAD に対する省察を行った場合には到達し得なかった成果として捉えられるだろう。

今後の課題としては、本研究ではスピーキング活動についての省察内容を分析したが、授業時には他に文法指導や指導言語、学習者エンゲージメント、ICT の利活用をテーマとして取り上げたので、それらにおいてどのような省察が行われたのかについても分析を行うことが求められる。また、今回取り上げなかった SAD についても研究を行う必要があろう。さらに、本研究の対象者は、一部の学生を除き「教職実践演習（中・高）」の受講開始時にはじめて J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーの取り組みを始めたため、長期的な視点から自らの英語教育力がどのように変化したかを捉えることはできなかった。今後は、教職課程受講開始時から体系的に J-POSTL 及び J-POSTL エレメンタリーを活用した省察活動を組み込むことにより、学生の自己評価が長期間にわたってどのように変化するかを検証することが求められる。

注

1. 40 名中 1 名の学生は教育実習校の都合で春に予定されていた実習が秋に延期になったため、第 2 回授業時は実習実施前であった。
- 2 「討議から学んだこと」と「今後の抱負」の間に明確な境界線を引くことは困難であるが、本研究では「～していきたい」や「～していかなければいけない」、「～していくべきだと思う」、「今後」といった表現が用いられている記述及び 2 名の分析者が抱負に該当すると合意したものを「今後の抱負」としてコーディングした。

参考文献

- 細喜朗・栗原文子 (2022). 「J-POSTL を活用した英語の授業改善 : 2 年間の異文化理解授業の振り返り」『言語教師教育』9(1), 84-98.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/VOL9NO1.pdf>
- HSK 日本実施委員会 (n.d.). 「日本と世界で一番受けられている中国語検定」
<https://www.hskj.jp/cefr/>
- 岩中貴裕 (2022). 「自己評価記述文を用いた話し合い活動—受講生の省察力向上の試み—」
米田佐紀子・山口高領・長田恵理 (編著)『「小学校英語指導者のポートフォリオ」J-POSTL エレメンタリー 教職課程における活用実践』(pp. 15-24). JACET 教育問題研究会.
JACET 教育問題研究会 (2014a). 『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】<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/FullVersionJPOSTL.pdf>
JACET 教育問題研究会 (2014b). 『成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ』
【英語教職課程編】<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/PreServiceVersionJPOSTL.pdf>
JACET 教育問題研究会 (2021). 『小学校英語指導者のポートフォリオ』(通称 : J-POSTL エレメンタリー) <http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/CompleteJPOSTLElementary.pdf>
国際教育促進協会 (2020). 「日本語試験と英語試験の CEFR 軸比較表」
https://jlcat.org/comparison_cefr.html
- 文部科学省 (2020). 「外国語教育の抜本的強化のイメージ」
<https://www.mext.go.jp/content/000025257.pdf>
- 永倉由里 (2022). 「模擬授業における J-POSTL エレメンタリーを用いた自己省察力の涵養」
米田佐紀子・山口高領・長田恵理 (編著)『「小学校英語指導者のポートフォリオ」J-POSTL エレメンタリー 教職課程における活用実践』(pp. 92-101). JACET 教育問題研究会.
大崎さつき (2016). 「小学校英語指導者のための言語教師ポートフォリオ (J-POSTL) 開発—文献研究における自己評価記述文の検討—」『言語教師教育』3(1), 61-78.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetedu/VOL3NO1.pdf>
- 高木亜希子 (2015). 「英語科教職課程履修生による省察—言語教師のポートフォリオ (J-POSTL) を用いて—」『言語教師教育』2(1), 59-77.
- 玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 (2019). 『リフレクティブ・プラクティス入門』ひつじ書房.
田中武夫・南侑樹・高木亜希子 (2022). 「英語教育における教師の協働的省察の可能性 : 教師による省察と省察的実践の理論と課題を踏まえて」『言語教師教育』9(1), 41-54.
米田佐紀子 (2021). 「J-POSTL エレメンタリーの経年使用から見た小学校英語教員養成に

おける学生の成長と学び」『言語教師教育』8(1), 71-85. <http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL8NO1.pdf>

吉島茂・大橋理恵（2004）.『外国語教育Ⅱ—外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版社.

補遺

資料1：授業で使用したリフレクションシート

2022 年度秋セメスター

教職実践演習（第2回）

教科等の指導力① リフレクションシート

学籍番号：

氏名：

【本時の自己記述文】

教授法⑤

文法

【中高】文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて指導できる。

【小】文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて、児童に気づかせる指導ができる。

Step 1 上記自己記述文に対する自己評価を行ってください（最も当てはまる数字に○をする）。

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

※1-できない, 2-あまりできない, 3-どちらともいえない, 4-まあまあできる, 5-できる

その得点を付けた理由：

Step 2 Step 1 の自己評価を裏付ける、教育実習や学校ボランティア等であなたが経験した具体的事例を1つ選び、それについて振り返ってください。（15分） ※セル幅は適宜調整

① 指導のねらいは何だったか (Aim/Goal)
② 指導対象は誰だったか (Who): 学年, 人数, クラス編成, 習熟度等
③ 何をどのように指導したのか (What & How)
④ 指導はどの程度上手いったか (Self-evaluation)
⑤ 学習者は指導に対してどのような反応を示したか (Reactions from learners)
⑥ 指導について指導教諭からどのようなフィードバックを得たか (Feedback from the mentor)

Step 3 4 人グループになり, Step 1 と 2 を踏まえた課題について討議を行ってください (**報告 3 分+討議 7 分**)。 ※本討議内容は課題の作成に直結しますので, 時間厳守で行うこと。

討議メモ

Step 4 討議内容を踏まえて考えたことや気づいたことを 700 字以上でまとめてください。

【本時の課題】

(〇〇〇字)

資料 2：最終的なコード一覧と出現頻度，記載学生数（事例は省略）

コード		定義	頻度	学生数
1. 討議全般		討議全体における話題や SAD への言及，他者の視点，意見の一致，感想	151	33
	1.1 討議の話題	討議の中でどのような話題が出たか	34	20
	1.2 SAD への言及	討議の中でどの程度 SAD に言及したか	23	16
	1.3 他者の視点	他のグループメンバーはどのようなスピーキング活動を経験し，どのような意見を有していたか	79	25
	1.3.1 他者の経験	他のグループメンバーはどのような経験をしたか	42	19
	1.3.2 他者の意見	他のグループメンバーはどのような意見を有していたか	37	19
	1.4 討議を通じた意見の一致	討議を通してグループ全体で一致した意見は何か	10	6
	1.5 討議の感想	討議を行った感想	5	5
2. 教育実習の振り返り		教育実習でどのような経験を積み，指導教諭からどのような指示・助言を受けたのか	97	27
	2.1 指導内容	実習中にどのような指導を行ったか	8	8
	2.2 児童・生徒の実態	児童・生徒の実態はどのようなものであったか	16	8
	2.3 教育実習で手応えを掴めたこと	教育実習でどのようなことに手応えを掴めたか	4	4
	2.4 教育実習での課題・反省点	教育実習でどのような課題に直面したのか	55	21
	2.4.1 児童・生徒の反応	児童・生徒はスピーキング活動に対してどのような反応を示したか	12	9
	2.4.2 活動の設定	どのようにスピーキング活動を設定したか	10	6
	2.4.3 活動の流れ	スピーキング活動をどのような手順で行ったか	8	7
	2.4.4 フィードバックの仕方	スピーキング活動の際，どのようにフィードバックを行ったか	7	3
	2.4.5 時間配分	スピーキング活動をどのように時間配分したか	6	5
	2.4.6 学びのある活動にすること	ただ話すのではなく，学びを伴う活動にすることができたか	5	5
	2.4.7 場面設定	明確な場面設定を伴う活動をデザインすることができたか	4	3
	2.4.8 その他	上記に分類できない内容	3	3
	2.5 指導教諭からの指示・助言	教育実習中に指導教諭からどのような指示や助言を受けたのか	14	9
	2.5.1 活動のねらい	活動のねらいをどのように設定するか	4	4
	2.5.2 言語使用	指導においてどのような言語使用をすべきか	4	2
	2.5.3 教員による指示の差	教員によって指示の差があるか	4	1
	2.5.4 その他	上記に分類できない内容	2	2
3. 教育実習以外の指導及び学修経験の振り返り		教育実習を除く指導経験や大学での学修についてどのようなことを振り返ったか	9	3

	3.1 小学校でのプロジェクト参加	小学校でのプロジェクトでどのような指導経験をもらったか	6	1
	3.2 自己の学習経験	大学等でどのような学びを経験したか	2	2
	3.3 塾での指導経験	塾でどのような指導経験をもらったか	1	1
4. 討議から学んだこと及び今後の抱負		討議を通してどのようなことを学び、どのような抱負を掲げたか	278	37
	4.1 討議で考えたこと及び 学んだこと	討議を通してどのようなことを考え、学んだか	202	37
	4.1.1 活動デザイン	スピーキング活動をデザインする上でのポイント	93	27
	4.1.2 情意要因	スピーキング活動における学習者の情意要因への対応	25	14
	4.1.3 指導技術	スピーキング活動を行う上で求められる指導技術	17	13
	4.1.4 英語教育の現状と課題	英語教育一般の現状と課題	11	5
	4.1.5 学習環境づくり	スピーキング活動を行う上で求められる学習環境づくり	8	8
	4.1.6 授業デザイン	活動を含む授業全体をデザインする上でのポイント	8	5
	4.1.7 活動の実施	スピーキング活動自体をどの程度実施するか	7	5
	4.1.8 言語使用	スピーキング活動における言語使用のあり方	7	6
	4.1.9 小中連携	スピーキング活動を実施する上での小中連携の重要性	7	5
	4.1.10 指導の難しさ	スピーキング指導を行うことの難しさ	6	4
	4.1.11 学習観	学生は学習をどのように捉えているか	5	2
	4.1.12 評価	スピーキング活動における評価のあり方	5	3
	4.1.13 教員の資質・能力	スピーキング活動を実践する上で求められる教員の資質・能力	3	3
	4.2 討議を通して疑問に思ったこと	討議を通してどのような疑問が浮かんだか	4	4
	4.3 今後の抱負	討議を踏まえ、今後自らのスピーキング指導力を高めていく上でどのようなことに取り組んでいきたいか	72	30
	4.3.1 活動デザイン力の 向上	スピーキング活動をデザインする力の向上	19	12
	4.3.2 指導力の向上	スピーキング活動の実践に求められる指導力の向上	13	13
	4.3.3 授業デザイン力の 向上	活動を含めた授業全体をデザインする力の向上	12	11
	4.3.4 情意要因への対応力の向上	効果的なスピーキング活動をするために学習者の情意要因を適切に対応する	9	8
	4.3.5 指導技術の向上	スピーキング指導を行うにあたって求められる指導技術の向上	7	5
	4.3.6 学習環境づくり	効果的なスピーキング活動をするための学習環境を整える	5	5
	4.3.7 活動の実施	授業時にスピーキング活動を積極的に実施する	5	4
	4.3.8 評価の充実	スピーキング活動における評価を充実させる	2	2

【論文】

中高生の将来の英語使用者としての自己像の認識 —6 年間の経年調査からの考察—

高木亜希子・津久井貴之・加藤由美子・森下みゆき・福本優美子

要旨

本研究は、東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所の共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトの一環として、同一の対象者に、中学から高校にかけて 4 回実施された「英語学習に関する調査」のうち、将来の英語使用者としての自己像の認識に関する自由記述項目に焦点を当て、経年変化の特徴を明らかにしたものである。理論的枠組みとして、第二言語 (L2) 動機づけ自己システム論 (Dörnyei, 2005) の L2 理想自己に焦点を当てた。調査 4 回全てに回答した 322 名を対象に、テキストマイニングとコーディングによる分析を実施し、英語の好き嫌い、授業における言語活動の頻度により、英語使用の意識に影響を与える要因を探った。分析の結果、全ての学年で、「海外旅行」「(外国) 人とのコミュニケーション」「仕事」における英語使用の自己像が共通して現れた。また、英語が好きな群と言語活動が活発な群は、「仕事」での英語使用をより想起できていた。

キーワード

英語学習動機づけ、L2 理想自己、英語学習調査、経年調査、テキストマイニング

1. 研究の背景

1.1 第二言語動機づけ自己システム論と国内外の研究の動向

本稿は、東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所の共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトの一環として、同一の対象者に、中学から高校にかけて 4 回実施された「英語学習に関する調査」のうち、将来の英語使用者としての自己認識に関する自由記述項目に焦点を当て、経年的特徴を明らかにしたものである。将来の英語使用者としての自己像の形成は、これまでの英語学習経験の影響を受けていると推察され、英語学習動機づけとも関連がある。

近年、第二言語 (L2) 習得の動機づけ理論として広く用いられているのは、Dörnyei (2005) が提唱した L2 動機づけ自己システム論 (L2 Motivational Self System) である。L2 動機づけ自己システム論は、「L2 理想自己 (the Ideal L2 Self)」「L2 義務自己 (the Ought-to L2 Self)」「L2 学習体験 (L2 Learning Experience)」の 3 要素から構成され、それぞれの要素が関連し合っている。本理論は、Ushioda (2001) と Noels (2003) との動機づけの構成概念を踏まえて提唱された。L2 理想自己と L2 義務自己は、可能自己理論 (Markus & Nuris, 1986) と自己不一致理論 (Higgins, 1987) を援用した L2 学習を動機づける自己像である。

L2 理想自己とは、理想とする自己の L2 特有の面を指す。L2 理想自己は、Ushioda (2001) と Noels (2003) の統合的動機づけ (要因) に対応し、現実の自分と理想の自分との間の不一致を軽減したいという願望から、L2 学習の強い動機づけとなる。ただし、動機づけとして機能するには、学

習者が、具体的で鮮やかな自己像を持ち、各文脈で、本当に可能で現実的であると認識している必要がある(Dörnyei, 2005)。L2 義務自己とは、起こりうる否定的な結果を避けるために、義務や責任など自分が持つべきであると信じる属性を指しており、Ushioda(2001)と Noels(2003)の外発的動機づけ(要因)に対応している。L2 学習経験は、直接的な学習環境と経験に関連する状況特有の動機づけに関わり、Ushioda(2001)の実際の学習プロセスに関わる要因と Noels(2003)の内発的動機づけに対応する。

Zentner and Renaud(2007)は、心理学の文脈において、幼い子どもたちは自己に対する多様な自己像を認識することが難しく、理想自己は 17 歳ぐらいまでは発達途上で安定しないと述べている。英語教育の文脈で、ハンガリーの中高生、大学生、成人を対象とした調査(Kormos & Csizér, 2008)では、彼らの見解を支持する結果が示された。しかしながら、着目すべき点は、どの対象グループにおいても、L2 理想自己が動機づけに最も重要な役割を果たしていたことである。Zentner and Renaud(2007)の主張に基づき、Dörnyei(2009)は、中学校以前の児童には、L2 動機づけ自己システム論の適用そのものが適切でない可能性があるとして述べた。しかし、韓国の小・中・高校生を対象とした調査(Kim & Kim, 2014)では、小学生にも L2 理想自己と動機づけとの関係が確認されており、幼少時の L2 理想自己の役割については、見解がわかれている。

Ushioda(1998)は、将来の目標よりも教室での学習内容に学習意欲が影響される学習者 A と将来の目標の実現のために意欲的に学習に取り組んでいる学習者 B を提示し、彼らが異なる 2 種類の学習者を表しているだけでなく、同一学習者の学習初期段階から習熟段階へと時間的変容を表していることを示した。つまり、肯定的な学習経験を積み重ね、将来の目標を持つようになると、意欲的に学習に取り組む学習者へと変化していく可能性がある。

次に、L2 理想自己の形成に影響する要因として、日本人学習者にとって重要な概念である「国際的志向性」(八島, 2019, p.85)について述べる。カナダの研究者によって提唱された統合的動機づけは、英語話者と日常的に接する機会が少ない日本人学習者には当てはまりにくく、統合的動機づけと道具的動機づけを切り離すことが難しいと考え、日本の外の世界や異文化と関わりを持つことに対する志向性である国際的志向性の概念が提唱された。国際的志向性は、やや抽象的で長期的な目標であり、異文化間接近一回避傾向、国際的職業・活動への関心、海外での出来事や国際問題への関心の 3 要素から成る。国際的志向性が強い学習者は、「1) 異文化への接近動機が強いので、国内にいる外国人に話しかけたり、協働したりすることにも積極的で、2) 国際的な職業や活動に興味があり、海外への移動にも積極的であり、3) 国際的なニュースや海外で起きていることに関心がある」(八島 2019, p.127)。国際的志向性を持ち、世界と関わる自分を意識することができれば、英語学習の個人的な意味の明確化につながり、L2 理想自己を描きやすくなると考えられている。日本人高校生と大学生を対象にした研究(Yashima, 2002; Yashima et al., 2004)では、国際的志向性が強いほど、英語学習の意欲が高く、自発的コミュニケーションを図る傾向(Willingness to Communicate: WTC)が強いことが明らかになった。

L2 動機づけに関する理論と研究は大きく 3 期に分けられるが、第 3 期で L2 動機づけ自己システム論が提唱されて以降、研究がさらに促進され、出版論文数も増加した。そこで、Boo, Dörnyei, & Ryan(2015)は、2005 年から 2014 年に主に国際誌に出版された研究論文 416 編を対象に、その特徴について分析を行った。分析の結果、研究対象者は、小学生(5.67%)、中高生(20.00%)、大学生(51.64%)、その他(26.69%)で、大学生が半数を占めていた。研究方法については、2 年ごとに 5 つの時期に分けて調べたところ、全ての時期において量的研究が最も多かつ

たが、質的研究や混合研究も若干増えてきており、第 5 期の 2013/2014 年では、革新的方法¹が初めて出現した。理論的枠組みで最もよく使われているカテゴリーは、L2 動機づけ自己システム論、統合的志向性／道具的志向性、2 種類以上の理論の組み合わせ、複雑系理論の 4 点であった。2005/2006 年から 2011/2012 年までは、統合的志向性／道具的志向性が順調に増加していたが、2011/2012 年を境に激減し、代わりに L2 動機づけ自己システム論が急増した。2 種類以上の理論を組み合わせた 52 編の内 41 編が L2 動機づけ自己システム論を採用していた。

国内に目を向けると、1990 年から 2020 年に全国英語教育学会紀要に出版された動機づけ論文 34 編の特徴を調査した研究(Aoyama, 2022)がある。2000 年までは、動機づけをテーマとした論文は 2 編のみであったが、それ以降出版数が急増し、5 年ごとに 7～9 編(計 32 編)が出版されている。研究対象者は、小学生は 1 編のみで、中学生(9.0%)、高校生(20.6%)、大学生(50.0%)であったが、2011 年以降は 89.5%が大学生であり、中高生を対象とした研究は少ない。理論的枠組みとしては、自己決定理論や L2 動機づけ自己システム論がよく用いられており、複雑系理論は、あまり用いられていなかった。データ収集法は質問紙が 30 件、分析は量的分析が 27 件で、方法論に偏りが見られた。以上、国内外の研究動向から、今後は、中高生を対象とした、量的のみならず多様なアプローチによる研究が必要であることが示唆される。

1.2 中高生を対象にした L2 理想自己に関する研究

本節では、日本の文脈における中高生を対象にした L2 理想自己に関する研究を概観する。久和(2017)は、中学 2, 3 年生を対象に、質問紙調査により、L2 理想自己、動機づけ、学習者情意要因との関係を調べた。相関分析の結果、L2 理想自己と動機づけの間に比較的強い相関が確認されたが、パス解析の結果、L2 理想自己は、必ずしも動機づけに直接影響しておらず、自己効力感と国際的志向性が、動機づけに影響していることが示唆された。その理由の一つとして、日本人中学生は、明確な L2 理想自己を持っていない可能性が挙げられている。しかし、本研究の調査方法では、対象グループの全体傾向しかわからないため、対象者全員が明確な L2 理想自己を持っていないと結論づけることはできない。また、本研究では、自己効力感と国際的志向性は L2 理想自己に正の影響を及ぼしていることも明らかになった。

Aoyama et al.(2020, 2021)は、学習指導要領における「主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度」を WTC と捉え、日本人中学生の WTC は、国際的志向性、英語運用能力に対する自信、動機づけの 3 つの要因の影響を受けることを明らかにした。また、中学 1 年生から 3 年生の英語学習動機の特徴を分析した青山(2022)の質問紙調査による研究では、L2 理想自己と WTC は、1 年生と 2 年生の間に統計的有意差は見られなかったが、2 年生から 3 年生の間で上昇した。その理由として、「話すこと」の言語活動や技能統合型の言語活動に授業内で取り組むことが増えることで、将来英語を使っている姿をより明確に想起することが促進されたこと、及び過去の研究から L2 理想自己と WTC に関連があり、2 つの要因が関連性をもって共に変化したことが推察された。一方、L2 義務自己は、1 年生から 2 年生の間で強くなり、3 年生は変化がなかった。その理由として、入試などを意識する場面が増えたためと推察し、L2 理想自己が高まった状態で L2 義務自己も併せ持つことは、英語学習に良い影響があると結論づけている。ハンガリーやチリなどで行われた研究(Csizér & Kormos, 2009; Kormos et al., 2011)と異なり、L2 理想自己のみならず、L2 義務自己も学習者の動機づけに貢献することは、日本人大学生を対象とした Yashima et al.(2017)の研究でも明らかになっており、L2 義務自己の役割の違いの理由として、

試験を重視するアジアの社会文化的文脈の影響が挙げられている。

L2 理想自己が動機づけとして機能するためには、現実自己を捉え、L2 理想自己と比較し、学習に取り組む必要がある。この点を考慮し、菅原ら(2021)は、日本人中学 2 年生 101 名を対象に、ワークシートを用いて、現実自己と比較しながら、L2 理想自己とその達成を促す中間目標を意識させることで、どのような L2 理想自己と中間目標を想起するか、質的・量的データの分析に基づき、明らかにしようとした。また、生徒たちが、最終目標と中間目標を立て、L2 理想自己を現実自己と比較する際にどのような英語不安が生じ、英語不安の強さが英語学習における自己調整力にどのような関わりがあるかについても調査した。

自由記述データの質的分析の結果、L2 理想自己については、24 項目が抽出され、最も多い回答は、「海外で生活し、外国人と働きたい」(20 件)であった。次に、「外国人とコミュニケーションを図れるようになりたい」(19 件)であり、WTC の要素を反映していた。さらに、「外国人患者を救いたい」(11 件)、「外国人とスポーツで関わりたい」(8 件)、「世界中に友達を作りたい」(6 件)と続き、その他の回答からも特定の場面における英語話者との交流願望から L2 理想自己が想起されることが明らかになった。本結果は、国際的志向性や目標達成のための促進的道具的動機づけの要素も含んでいると解釈されている。中間目標は 21 項目あり、最も多く回答を得たのは「外国人と積極的にコミュニケーションを取る」(37 件)で、「語彙を増やす」(22 件)、「リスニング力を高める」(19 件)と続いた。中間目標は、現実自己を振り返る中で、実行可能な行動計画として出現していた。英語不安は 13 項目あり、WTC に関わる積極的に英語で話すことやリスニング力に対する不安への回答が多くあった。量的分析の結果からは、目標到達への集中力維持、語彙力向上の方法などから、自己調整力の不十分感が不安の要因になることもわかった。英語力不安の強さについては、コミットメント制御とメタ認知力に影響があることが確認できた。

日本の中高生はどの程度、L2 理想自己を形成できているだろうか。ベネッセ教育総合研究所(2014)が、全国の中学 1 年生から高校 3 年生 6,294 名を対象に実施した「中高生の英語学習に関する実態調査 2014」によると、将来の社会において「いつもではないが仕事で英語を使うことがある」の回答が中高生とも 5 割以上で、英語の必要性は感じている。その一方で、将来、自分が英語を使うことについて尋ねた設問では、将来自分自身が「英語を使うことはほとんどない」という回答が、中学生 44.2%、高校生 46.4%であった。また、「日常生活で外国の人と英語を話すことがある」は、中学生 23.6%、高校生 21.3%、「いつもではないが仕事で英語を使うことがある」が中学生 25.7%、高校生 26.9%、「仕事ではほとんどいつも英語を使う」は中学生 5.0%、高校生 4.8%であった。本調査における将来の英語使用の自己像は、L2 システム理論の L2 理想自己の概念を扱っているものと捉えることができ(青山, 2022)、「英語を使うことがほとんどない」と回答した 4 割強の生徒は、L2 理想自己を持っていない状態といえる。

L2 理想自己を持つことが難しい中高生が存在する一方で、常に想起している学習者もいる。先行研究では、日本の中高生を対象とした L2 理想自己に関する経年調査の質的研究は見当たらない。そこで、本研究では、将来の英語使用者としての自己像に関する自由記述項目に焦点を当て、中 1、中 3、高 1、高 3 時の 4 回の調査全てに回答した 322 名を対象に、将来の英語使用の自己認識について、その特徴を経年で捉えることにした。研究課題は、以下の 3 点である。

1. 各学年における将来の英語使用者としての自己像の特徴は何か。
2. 英語の好き嫌いの違いにより、将来の英語使用者としての自己像は異なるか。
3. 授業における言語活動の経験の違いにより、将来の英語使用者としての自己像は異なるか。

2. 研究方法

2.1 調査方法

調査方法は、郵送による質問紙調査で、参加者が中学 1 年生から高校 3 年生までの 6 年間、計 4 回実施された。中学 1 年生時は「中 1 生の英語学習に関する調査」(2016 年 3～4 月実施)、中学 3 年生時は「中 3 生の英語学習に関する調査」(2018 年 3～4 月実施)、高校 1 年生時は「高 1 生の英語学習に関する調査」(2019 年 3～4 月実施)、高校 3 年生時は「高 3 生の英語学習に関する調査」(2021 年 3～4 月実施)に回答した。

質問紙は、選択式と自由記述式の質問項目で構成されており、授業時数、英語の授業でしていたこと、英語の好き嫌い、英語の得意苦手、英語や英語学習に関すること、英語や外国に関わる経験、英語ができればしたいことなどに関する項目が含まれていた。本研究の分析対象の「英語ができればしたいこと」に関する自由記述項目は、全 4 回の調査で設定され、文言は、「もし、英語ができればどんなことをしたいですか。夢でも構わないので自由に書いてください」であった。本項目に 1 回以上回答した回答者は、1,285 名いたが、本研究では、4 回全てに回答した 322 名(男 119 名、女 203 名)を分析対象とした。

2.2 分析方法

分析は 2 段階で実施した。第 1 段階では、研究課題 1 に答えるため、Text Mining Studio 7.1 を用いて、322 名のデータのテキストマイニングを実施し、基本情報の整理、単語頻度解析及び係り受け頻度解析により、各学年の全体の傾向を捉えた。単語頻度解析では、品詞を名詞・動詞に絞り、上位 30 位でなおかつ属性頻度が 10 以上を抽出した。その際、態度表現(なし、否定、可能、不可能、要望、疑問、容易、困難、過度、義務)の区別も設定した。また、名詞がどのような単語(名詞、動詞、形容詞、形容動詞)に係り受けているか把握するため、係り受け頻度解析により、上位 20 位を抽出した。必要に応じて原文参照も行った。

次に、研究課題 2 に答えるため、選択式設問の中から、好き、嫌いに関する項目を抽出し、英語が「とても好き、またはまあ好き(好き)」群と「あまり好きではない、またはまったく好きではない(嫌い)」群の特徴語抽出による 2 群比較を行った。特徴語抽出については、指標として補完類似度²を採用し、上位 20 位でなおかつ全体頻度が 10 以上を抽出した。さらに詳しい傾向を明らかにするために、「英語がとても好き」、「まあ好き」、「あまり好きではない」、「まったく好きではない」の 4 群の対応バブル分析³を実施した。また、研究課題 3 に答えるため、言語活動の頻度を尋ねた項目⁴に着目し、授業で「自分の気持ちや考えを英語で書く」と「自分の気持ちや考えを英語で話す」の両方を「よくしている、またはときどきしている(活発)」群と「あまりしていない、またはまったくしていない(不活発)」群の 2 群について、特徴語抽出による比較⁵を行った。

第 2 段階では、研究課題 1 について、記述内容をさらに詳細に検討するため、エクセルに入力された各自由記述のコーディングを行い、その特徴を質的に分析した。最初に、研究チームの 4 名が、中 1、中 3、高 1、高 3 の記述を学年ごとに分担し、帰納的アプローチによるオープン・コーディング(佐藤, 2008)で、全ての記述に暫定的にコードを付与した。次に、5 名全員でミーティングを行い、付与されたコードを「コミュニケーション」「海外旅行」「仕事」「娯楽・教養」「海外での生活」「留学」「資格」「その他」「複数要素」「わから

ない・ない」の 10 のコードに集約した。これらのコードを演繹的に 4 名で再びデータに付与した。「コミュニケーション」については、相手が、具体的、漠然、漠然（海外）、ない、ない（海外）の 5 分類を行った。その後、コードの付与の一貫性を相互に確認した。コードの付与の確定後、各コードの学年ごとの数、各回答者の学年ごとのコードの変容パターン数の集計をした。「わからない・ない」が 30 件（回答者 23 名）あったので、この時点で 23 名を除き、全 4 回で将来の英語使用者としての自己像が明確な 299 名を集計対象とした。

3. 結果

3.1 テキストマイニングの結果

3.1.1 基本情報：322 名による 4 回分、計 1,288 件の自由記述の 1 回答あたりの平均行長（文字数）は 20.2 文字、総文章数は 413 文、平均文字数は 15.7 文字、延べ単語数は 1,514 個、単語種別数は 429 個であった。

英語の好き嫌い群の内訳は、中 1 は、「とても好き」は 107 名、「まあ好き」は 134 名（好き群 241 名）、「あまり好きではない」は 59 名、「まったく好きではない」は 20 名（嫌い群 79 名）、「無回答・不明」は（2 名）であった。中 3 は、「とても好き」は 94 名、「まあ好き」は 128 名（好き群 222 名）、「あまり好きではない」は 72 名、「まったく好きではない」は 28 名（嫌い群 100 名）であった。高 1 は、「とても好き」は 59 名、「まあ好き」は 140 名（好き群 199 名）、「あまり好きではない」は 85 名、「まったく好きではない」は 38 名（嫌い群 123 名）であった。高 3 は、「とても好き」は 57 名、「まあ好き」は 147 名（好き群 204 名）、「あまり好きではない」は 76 名、「まったく好きではない」は 42 名（嫌い群 118 名）であった。

言語活動活発群と不活発群の内訳は、中 1 は、「よくする、またはときどきする」（活発群）は 82 名、「あまりしない、またはまったくしない」（不活発群）は 63 名、中 3 の活発群は 201 名、不活発群は 73 名、高 1 の活発群は 172 名、不活発群は 96 名、高 3 の活発群は 151 名、不活発群は 117 名であった。

3.1.2 各学年の特徴：表 1 は学年ごとの単語頻度を示したものである。テキストマイニング分析では、動詞とサ変名詞（行く、話す、住む、仕事、会話）は、態度表現のあるなしで異なる単語として区別していたが、傾向を捉えやすくするため、表 2 にまとめる際、2 つの単語頻度数を合計した。表 2 は学年ごとの係り受け頻度を示したものである。単語頻度と同様、動詞とサ変名詞（行く、話す）は、態度表現のあるなしで区別されていた 2 語の単語頻度数を合計した。また、表記ゆれの単語（つくる＋したい、作る＋したい）も統合した。

学年ごとの特徴を概観すると、中 1 で最も出現頻度が高い単語は、「外国」（99 件）であった。係り受け頻度分析の結果によると、このうち 2 割強の 23 件が、2 番目に頻出した単語「行く・行く＋したい」に係り受けしていた。これに関連して、「海外」（27 件）は 10 件が「行く・行く＋したい」に係り受けしていた。このことから、国外での英語使用を想起していることがわかる。次に「海外旅行」（55 件）は 30 件、「旅行」（14 件）は 12 件が「行く・行く＋したい」に係り受けしていた。以上から、「海外旅行」での英語使用が、1 つ目のキーワードとして浮かび上がった。次に「外国人」（66 件）と「人」（65 件）に着目する

と、「外国人」は「話す・話す＋したい」(16 件)、「会話＋したい」(2 件)に、「人」は「話す・話す＋したい」(16 件)、「会話＋したい」(5 件)に係り受けしており、「(外国) 人とのコミュニケーション」での英語使用が 2 つ目のキーワードとして挙げられる。「仕事・仕事＋したい」は 30 件、「住む・住む＋したい」は 13 件で、3 つ目のキーワードは、仕事レベルでの英語使用で約 1 割いた。

中 3 でも、最も出現頻度が高い単語は「外国」(81 件)であったが、中 1 より 18 件減少した。2 割強の 19 件及び、海外(45 件)の 8 件が、2 番目に頻出した単語「行く・行く＋したい」に係り受けしていた。「海外旅行」(48 件)は 26 件が、「行く・行く＋したい」に係り受けしており、引き続き「海外旅行」での英語使用が 1 つ目のキーワードとして浮かび上がった。「外国人」(61 件)と「人」(53 件)も中 1 と同様に出現頻度が高く、「外国人」は「話す・話す＋したい」(10 件)、「会話＋したい」(4 件)に、「人」は「話す・話す＋したい」(11 件)、「会話＋したい」(2 件)に係り受けの頻度が高く、中 1 より頻度は減少しているものの、「(外国) 人とのコミュニケーション」がキーワードとなった。「仕事・仕事＋したい」は 35 件中 1 とほぼ変わらない頻度であったが、「住む・住む＋したい」は出現しなかった。

高 1 でも、最も出現頻度が高い単語は「外国」(71 件)であったが、中 3 より 10 件減少した。「行く・行く＋したい」は中 1・中 3 の 2 位から 5 位に下がり、「外国」からの係り受けの頻度も 9 件と少なくなった。しかしながら、中 3 とほぼ同頻度の海外旅行(43 件)は 25 件、旅行(14 件)は 4 件が、「行く・行く＋したい」に係り受けしており、「海外旅行」での英語使用が引き続き主要なキーワードであった。「人」(58 件)、「外国人」(52 件)も引き続き頻度が高く、「人」は 22 件、「外国人」は 10 件が「話す・話す＋したい」に係り受けしており、「(外国) 人とのコミュニケーション」がキーワードとして浮かび上がった。

「仕事・仕事＋したい」は 25 件中 3 から 10 件減少したが、「住む・住む＋したい」は 16 件出現した。

高 3 では、中 1、中 3、高 1 と異なり、「海外」(58 件)が最も出現頻度が高い単語であった。そのうち 2 割の 13 件は「行く・行く＋したい」に係り受けしているが、原文参照によると様々な文脈で使われていた。6 年間の「外国」の減少と対比して、「海外」は中 1 (27 件)、中 3 (45 件)、高 1 (56 件)、高 3 (58 件)と増加していることにも注目したい。「海外旅行」(41 件)は、中 3 とほぼ同頻度で、「旅行」も 20 件あった。前者は 16 件、後者は 12 件が「行く・行く＋したい」に係り受けしており、「海外旅行」での英語使用の想起は高 3 まで続いていた。「人」(44 件)、「外国人」(33 件)の頻度数は、中 3 より前者は 14 件、後者は 19 件減少したが、「人」は 11 件、「外国人」は 7 件が「話す・話す＋したい」に係り受けしており、「(外国) 人とのコミュニケーション」での英語使用を想起する生徒は、一定数いることがわかった。なお、このキーワードに関連して、個人的関係を築く必要がある「友達」は中 1 (21 件)、中 3 (17 件)、高 1 (19 件)、高 3 (16 件)と各学年で一定数出現しているが、「外国人」や「人」よりは少なく、相手が具体的ではなく、漠然とした状態で、英語でコミュニケーションをとることを想起していると推察された。「仕事・仕事＋したい」は 17 件に減少し、「住む・住む＋したい」は出現しなかった。他の学年と異なる点は、「字幕＋ない」(13 件)、映画(10 件)である。高 3 では、「(外国) 人とのコミュニケーション」が減少したが、娯楽として映画を字幕なしで楽しむ自己像が出現した。

表 1

学年ごとの単語頻度（単語頻度解析）

中 1		中 3		高 1		高 3	
外国	99	外国	81	外国	71	海外	58
行く・行く＋したい	82	行く・行く＋したい	70	英語	68	行く・行く＋したい	53
英語	79	外国人	61	人	58	人	44
外国人	66	英語	57	海外	56	外国	43
人	65	人	53	行く・行く＋したい	56	海外旅行	41
海外旅行	55	海外旅行	48	外国人	52	外国人	33
話す・話す＋したい	48	海外	45	話す・話す＋したい	47	英語	28
仕事・仕事＋したい	30	仕事・仕事＋したい	35	海外旅行	43	話す・話す＋したい	26
海外	27	話す・話す＋したい	32	仕事・仕事＋したい	25	旅行	20
友達	21	会話・会話＋したい	19	友達	19	会話・会話＋したい	18
会話・会話＋したい	16	友達	17	住む・住む＋したい	16	仕事・仕事＋したい	17
旅行	14	日本	11	旅行	14	友達	16
日本	14			会話・会話＋したい	13	字幕＋ない	13
使う	14			使う	12	国	13
住む・住む＋したい	13					映画	10
思う	13						
国	12						
通訳	10						

表 2

学年ごとの係り受け頻度（係り受け頻度分析）

係り元単語	係り先単語	中 1	中 3	高 1	高 3	合計
海外旅行	行く・行く＋したい	30	26	25	16	97
人	話す・話す＋したい	16	11	22	11	60
外国	行く・行く＋したい	23	19	9	5	56
外国人	話す・話す＋したい	16	10	10	7	43
海外	行く・行く＋したい	10	8	8	13	39
英語	使う	12	5	11	4	32
旅行	行く・行く＋したい	12	3	4	12	31
友達	つくる＋したい・作る＋したい	6	3	6	9	24
英語	話す＋したい	6	1	4	0	11
映画	見る＋したい	1	2	3	4	10
外国	住む＋したい	2	3	5	0	10
外国人	会話＋したい	2	4	2	2	10
人	会話＋したい	5	2	0	3	10

3.1.3 好き群と嫌い群の比較（特徴語抽出・対応バブル分析）：好き群と嫌い群の特徴語抽出の結果（表 3）によると、中 1 の好き群では、「仕事」「仕事＋したい」が最も特徴的な単語として表れており、仕事レベルの英語使用を想起していることが推察される。次に、コミュニケーションの相手としての「友達」「外国人」という単語が出現していた。「使う」を原文参照したところ、旅行、仕事、留学など多様な場面での英語使用が記述されていた。その他に「行く」「色々」「思う」「国」が現れた。一方、嫌い群では、「海外旅行」「行く＋したい」の単語から、「海外旅行」での英語使用の自己像を持っていることがわかった。また、原文参照をしたところ、「話す＋したい」「会話＋したい」「話す」の 3 つの単語からは、具体的な相手は漠然としているが、英語を話している姿を想起していることがわかった。4 群の比較結果（図 1）からは、好き群のうち「とても好き」群に「仕事」が頻出しており、一方嫌い群のうち「あまり好きでない」群に「海外旅行」と「行く＋したい」が頻出しているが、「まったく好きでない」群には特徴語がなかった。

次に、中 3 の好き群では、「海外」が最も特徴的な単語として表れており、原文参照によると、旅行、仕事、留学、生活の様々な場面での英語使用が記述されていた。また、2 番目の特徴語の「話す」相手としては、「外国人」に関する記述がみられた。「日本」については、日本の良さや文化を発信するという文脈で使っていた。その他に、「人」「行く」「国」が現れた。嫌い群で頻出した「英語」については、英語の歌を歌う、英語の本を読む、英語を使ってお金を稼ぐなどもあれば、外国の人と英語で話したり、英語で道を教えたりなど、コミュニケーションの相手を想定しているものもあり多様であった。「友達」については、海外の人と友達になることを意図するものだけでなく、友達に英語を教える、友達に自慢するなどの記述もあった。4 群の比較結果（図 2）からは、「まったく好きでない」群は、特に特徴語はなかったが、その他の 3 群にも単語が寄せ集まっており特徴が明確に現れなかった。

「仕事」「仕事＋したい」は特徴語抽出で出現しなかったが、対応バブル分析でも、はずれた箇所に出現した。

表 3

中 1 と中 3 の好き群と嫌い群の比較（特徴語抽出）

中 1（好き群）		中 1（嫌い群）		中 3（好き群）		中 3（嫌い群）	
特徴語	指標値	特徴語	指標値	特徴語	指標値	特徴語	指標値
仕事	9.074	海外旅行	25.913	海外	9.508	英語	10.246
友達	7.458	行く＋したい	13.899	話す	8.885	友達	3.613
使う	6.209	話す＋したい	4.001	日本	5.924		
行く	5.879	会話＋したい	3.062	人	3.437		
外国人	4.373	話す	2.354	行く	2.992		
色々	3.821			国	2.547		
思う	2.682						
国	2.204						
仕事＋したい	2.204						

图 1

中 1 の好き嫌い 4 群の比較 (対応バブル分析)

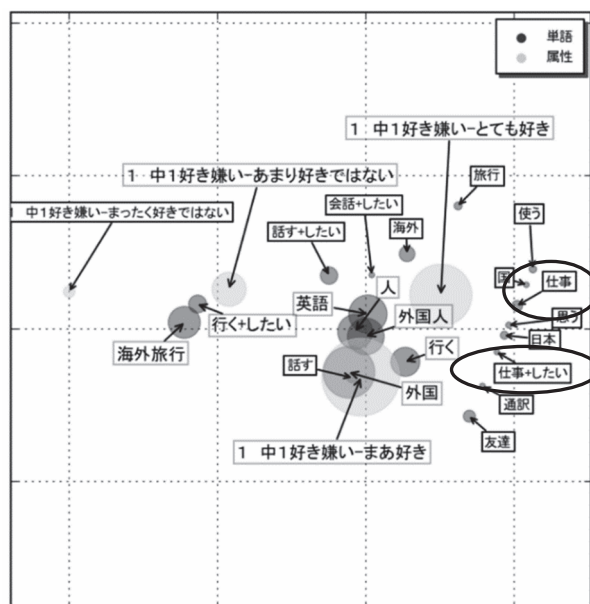
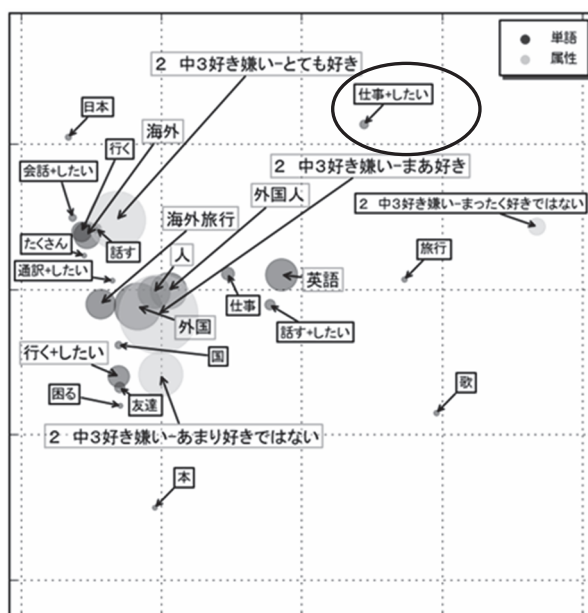


图 2

中3の好き嫌い4群の比較（対応バブル分析）



次に、表 4 に基づき、高 1 と高 3 の好き群と嫌い群の結果を提示する。高 1 の好き群では「海外」が最も特徴的な単語で、次に「仕事」が続いた。その他に、「行く」「使う」「友達」が特徴語として出現した。嫌い群で最も特徴的な「行く＋したい」では、原文参照によると、海外や海外旅行に行きたいという記述が多く見られ、別の特徴語の「海外旅行」とも共通性が見られた。「海外旅行」での英語使用の自己像は、中 1 の嫌い群と同様である。「外国人」では、原文参照によると、話をする、道案内をする、友達になるなど、外国人を相手

として行う英語使用の想起に複数の種類の記述があった。「話す＋したい」は相手として「外国人」に言及しているものが散見された。その他に「英語」が現れた。4 群の比較結果（図 3）からは、好き群のうち「とても好き」群に「仕事」「使う」が頻出しており、嫌い群のうち「あまり好きではない」群で、特徴語「行く＋したい」が、より顕著に見られた。

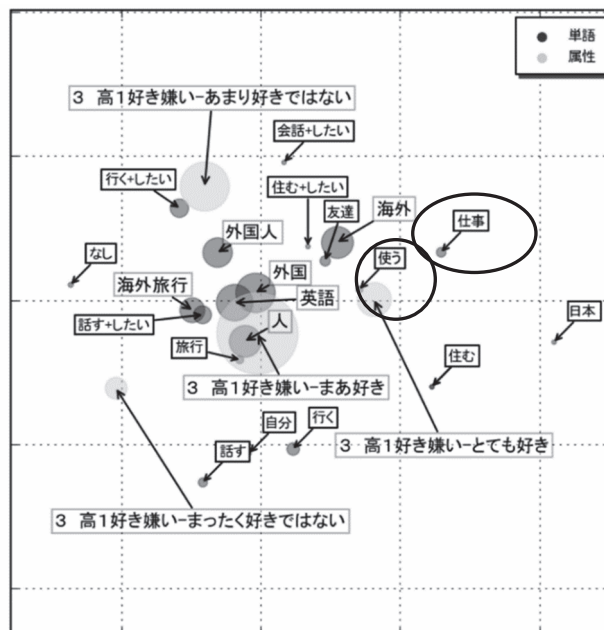
表 4

高 1 と高 3 の好き群と嫌い群の比較（特徴語抽出）

高 1（好き群）		高 1（嫌い群）		高 3（好き群）		高 3（嫌い群）	
特徴語	指標値	特徴語	指標値	特徴語	指標値	特徴語	指標値
海外	5.691	行く＋したい	13.975	働く	6.937	話す＋したい	10.948
仕事	4.650	外国人	10.008	国	2.612	友達	10.254
行く	3.583	英語	8.647	行く	2.449	外国人	7.697
使う	3.538	話す＋したい	7.919	英語	1.647	旅行	7.480
友達	3.130	海外旅行	6.559			外国	7.166
						行く＋したい	6.949
						海外旅行	5.724
						字幕＋ない	3.794
						映画	3.740
						人	3.643
						海外	3.167
						話す	3.046

図 3

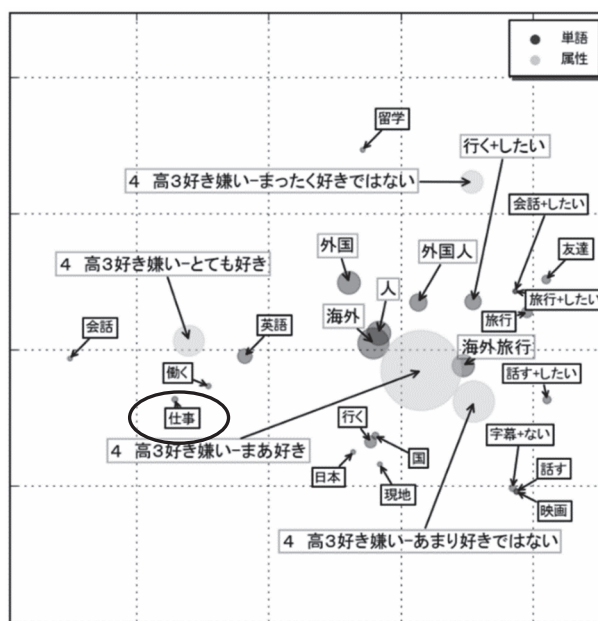
高 1 の好き嫌い 4 群の比較（対応バブル分析）



高3の好き群では、「働く」が最も特徴的な単語であり、具体的な場所や職業と共に記述されているものもあった。その他に「国」「行く」「英語」が特徴語として出現した。嫌い群では、中1から高3までの8群の中で、最も多い12の特徴語が現れた。具体的には、「(外国)人と話すこと」に関わる特徴語として「話す+したい」「友達」「外国人」「人」「話す」が、「海外旅行」での英語使用に関わる特徴語として「旅行」「行く+したい」「海外旅行」が現れた。また、単語頻度解析で高3のみに現れた「字幕+ない」「映画」も出現した。その他に「外国」「海外」が現れた。4群の比較結果(図4)からは、好き群のうち「とても好き」群に「仕事」が、関連語の「働く」と共に頻出しており、嫌い群のうち「あまり好きではない」群で、特徴語「字幕+ない」「映画」が、より顕著に見られることがわかった。

図 4

高3の好き嫌い4群の比較(対応バブル分析)



3.1.4 言語活動活発群と不活発群の比較(特徴語抽出): 中1と中3の言語活動活発群と不活発群の特徴語抽出の結果(表5)によると、中1の活発群では、「仕事」が最も特徴的な単語であった。2番目に特徴的な単語は「話す+したい」であり、原文参照によると、相手がある場合とない場合があったが、ある場合は、主に外国人を指していた。その他に「使う」「日本」「外国」「人」が現れた。不活発群では、「友達」が最も特徴的な語であった。続いて、海外旅行での英語使用者としての自己像に関わる特徴語「行く+したい」「海外旅行」「旅行」「行く」が出現した。その他に「話す」「外国人」が現れた。

中3の活発群では、海外旅行での英語使用に関する特徴語「海外旅行」「行く+したい」が上位に現れた。その他に「英語」「海外」「人」「日本」「国」が出現した。不活発群では、「友達」が最も特徴的な単語であり、この結果は中1の不活発群と共通していた。次に、コミュニケーションに関わる「話す+したい」「話す」が現れ、その相手として外国の人と書かれた記述も散見し、その他の特徴語「外国」「人」とも関連が推察された。

表 5

中 1 と中 3 の言語活動活発群と不活発群の比較（特徴語抽出）

中 1（活発群）		中 1（不活発群）		中 3（活発群）		中 3（不活発群）	
特徴語	指標値	特徴語	指標値	特徴語	指標値	特徴語	指標値
仕事	7.859	友達	10.580	海外旅行	9.161	友達	7.026
話す＋したい	7.525	行く＋したい	9.862	英語	8.018	外国	6.401
使う	6.354	海外旅行	9.836	行く＋したい	7.677	話す＋したい	4.480
日本	3.511	話す	7.050	海外	5.390	話す	2.905
外国	2.734	旅行	4.933	人	3.858	人	2.772
人	2.678	行く	4.894	日本	3.382		
		外国人	4.173	国	2.810		

高 1 と高 3 の言語活動活発群と不活発群の特徴語抽出の結果（表 6）によると、高 1 の活発群では、「外国」が最も特徴的な単語であったが、原文参照によると、友達との交流、旅行、仕事、留学など多様な文脈で使われていた。2 番目に特徴的な単語は「仕事」で、その他に「海外」「人」「友達」が出現した。不活発群では、「話す＋したい」が最も特徴的な語であった。原文参照によれば、中 1 と同様に、相手がある場合とない場合があったが、相手として外国人に加えて、いろいろな人、メジャーリーガー、外国人観光客など若干多様性が見られた。2 番目に特徴的な語は「行く＋したい」で、対象として海外旅行が多く記述されていた。その他に「使う」「外国人」が現れた。

高 3 の活発群で最も特徴的な語は「海外」で、様々な文脈で用いられていた。次に「仕事」「行く」と続いた。「行く」については、海外旅行が主であった。不活発群では、海外旅行での使用の想起に関する「行く＋したい」「海外旅行」「旅行」の 3 つの単語が上位 3 位に出現していた。その他に「海外」「外国」「人」「友達」「映画」が出現した。単語頻度解析で高 3 のみに現れた「映画」については、不活発群で、より特徴的な単語であった。

表 6

高 1 と高 3 の言語活動活発群と不活発群の比較（特徴語抽出）

高 1（活発群）		高 1（不活発群）		高 3（活発群）		高 3（不活発群）	
特徴語	指標値	特徴語	指標値	特徴語	指標値	特徴語	指標値
外国	15.603	話す＋したい	13.859	海外	5.000	行く＋したい	19.239
仕事	6.402	行く＋したい	4.537	仕事	3.000	海外旅行	9.369
海外	5.057	使う	2.783	行く	2.000	旅行	9.285
人	5.057	外国人	2.633			海外	6.601
友達	3.365					外国	6.541
						人	5.133
						友達	3.605
						映画	3.581

3.2 コーディングの結果

3.2.1 記述内容の分類：299 名の 4 回の回答 1,196 件の記述内容について、コーディング数を学年ごとに集計した結果が表 7 である。複数要素を除く 8 つのコードを付与した記述は、一種類の要素で表せる内容で、複数要素のコードを付与した記述は、2 つ以上の要素が含まれたものである。複数要素のコード数（割合）は、中 1 は 89 件（29.8%）、中 3 は 58 件（19.4%）、高 1 は 65 件（21.7%）、高 3 は 45 件（15.1%）であった。なお、複数要素のうち「コミュニケーション」を含むものは、中 1 は 64 件（71.9%）、中 3 は 31 件（53.4%）、高 1 は 42 件（64.6%）、高 3 は 33 件（73.3%）であった。

表 7

記述内容の学年ごとの分類

コード	中 1	中 3	高 1	高 3
コミュニケーション	65	66	75	62
海外旅行	52	69	56	77
仕事	46	38	33	53
娯楽・教養	11	17	16	19
海外での生活	10	13	22	13
留学	3	4	12	10
資格	2	1	1	3
その他	21	33	19	17
複数要素	89	58	65	45

表 8

コミュニケーションの相手の分類

分類	中 1	中 3	高 1	高 3	記述例
相手有 (具体的)	3	5	4	3	外国人の友人と楽しく会話したい。(中 3) 外国人の友達ともっと仲良くなる。(高 1)
相手有 (漠然)	47	52	55	54	外国人と、たくさん、話したい。(中 1) 世界の人々と会話したい。(高 3)
相手有 (漠 然・海外)	10	5	8	3	海外に行って友達をつくりたい。(中 1) 海外でいろいろな人と話をしてみたい。(高 1)
相手無	5	4	7	1	道案内したい。(中 3) 日本語と同じ、コミュニケーションや情報交換。(高 3)
相手無 (海外)	0	0	1	1	日常生活でスラスラと英語を話したい。(高 1) 海外に行ってはなしたい。(高 3)

各コードについて概観すると、全ての学年で 60 件以上見られるのは、「コミュニケーション」で、中 1 は 65 件、中 3 は 66 件、高 1 は 75 件、高 3 は 62 件であった。複数要素で

コミュニケーションを含む記述を合わせると、各学年の全体の記述に対して、中 1 は 4 割強、中 3 は約 3 割、高 1 は約 4 割、高 3 は約 3 割を占め、コミュニケーションに関わる英語使用者としての自己像が各学年で最も多い。コミュニケーションの相手に関する 5 分類の結果（表 8）では、相手が無いものは少なかったが、具体的な個人の相手を想定しているものも少なく、8～9 割の記述で、外国人、外国の人、外国の友達、世界の人々など相手が漠然としていた。

次に多かった記述が「海外旅行」で、中 1 は 52 件、中 3 は 69 件、高 1 は 56 件、高 3 は 77 件であった。記述例として、「外国に行きたい」（中 1）、「海外旅行に行きたい」（中 3）、「海外へ観光をしに行きたい」（高 1）、「世界一周」（高 3）などがあつた。

3 番目に多かったのは「仕事」で、中 1 は 46 件、中 3 は 38 件、高 1 は 33 件、高 3 は 53 件であった。「コミュニケーション」や「海外旅行」と比較して、「仕事」の内容は、多様性があり、なおかつ具体性があるものが多かった。記述例として、「通訳の仕事をしてみたい」（中 1）、「海外で保育士として働きたい」（高 3）など、具体的職業を述べているもの、「将来接客の仕事がしたいので、もしもそこに外国のお客さまがきたら、自分が率先してその人の対応をしたいと思います」（中 3）、「外科医になって、外国の医者とモニターで英語で意思疎通しながら手術をしてみたい」（高 1）など、仕事での具体的な英語使用場面を述べているもの、「英語を使い医療の現場で働いたり、貧しい子供たちに看護を提供してあげたい」（高 3）など、仕事を通じた社会貢献などの夢を述べているものなどがあつた。以上、単独要素の記述では、「コミュニケーション」「海外旅行」「仕事」のコードが各学年で 7～8 割を占めており、テキストマイニングの結果とも対応していた。

残りのコードについて概観すると、「娯楽・教養」は、中 1 は 11 件、中 3 は 17 件、高 1 は 16 件、高 3 は 19 件であった。記述例として、「英語の絵本を読みたい」（中 1）、「英語で歌を歌ってみたい」（中 3）、「英語のゲームがしたい」（高 1）、「字幕なしで、映画を見たい」（高 3）などが挙げられた。その他に、「海外での生活」は、中 1 は 10 件、中 3 は 13 件、高 1 は 22 件、高 3 は 13 件であった。「留学」は、中 1 は 3 件、中 3 は 4 件、高 1 は 12 件、高 3 は 10 件で、「資格」は、中 1 は 2 件、中 3 は 1 件、高 1 は 1 件、高 3 は 3 件であった。「その他」は、7 つのどのコードにも分類が難しいもので、中 1 は 21 件、中 3 は 33 件、高 1 は 19 件、高 3 は 17 件であった。記述例として、「日本に来たばかりで困っている人を助ける」（中 1）、「言葉の壁に捉われない生活」（中 3）、「海外と日本のかけ橋になりたい。友好関係をよくしたい」（高 1）、「貧困問題で困っている人々を助けてたい」（高 3）などがあつた。

残りのコードについて概観すると、「娯楽・教養」は、中 1 は 11 件、中 3 は 17 件、高 1 は 16 件、高 3 は 19 件であった。記述例として、「英語の絵本を読みたい」（中 1）、「英語で歌を歌ってみたい」（中 3）、「英語のゲームがしたい」（高 1）、「字幕なしで、映画を見たい」（高 3）などが挙げられた。その他に、「海外での生活」は、中 1 は 10 件、中 3 は 13 件、高 1 は 22 件、高 3 は 13 件であった。「留学」は、中 1 は 3 件、中 3 は 4 件、高 1 は 12 件、高 3 は 10 件で、「資格」は、中 1 は 2 件、中 3 は 1 件、高 1 は 1 件、高 3 は 3 件であった。「その他」は、7 つのどのコードにも分類が難しいもので、中 1 は 21 件、中 3 は 33 件、高 1 は 19 件、高 3 は 17 件であった。記述例として、「日本に来たばかりで困っている人を助ける」（中 1）、「言葉の壁に捉われない生活」（中 3）、「海外と日本のかけ橋になりたい。友好関係をよくしたい」（高 1）、「貧困問題で困っている人々を助けてたい」（高 3）などがあつた。

残りのコードについて概観すると、「娯楽・教養」は、中 1 は 11 件、中 3 は 17 件、高 1 は 16 件、高 3 は 19 件であった。記述例として、「英語の絵本を読みたい」（中 1）、「英語で歌を歌ってみたい」（中 3）、「英語のゲームがしたい」（高 1）、「字幕なしで、映画を見たい」（高 3）などが挙げられた。その他に、「海外での生活」は、中 1 は 10 件、中 3 は 13 件、高 1 は 22 件、高 3 は 13 件であった。「留学」は、中 1 は 3 件、中 3 は 4 件、高 1 は 12 件、高 3 は 10 件で、「資格」は、中 1 は 2 件、中 3 は 1 件、高 1 は 1 件、高 3 は 3 件であった。「その他」は、7 つのどのコードにも分類が難しいもので、中 1 は 21 件、中 3 は 33 件、高 1 は 19 件、高 3 は 17 件であった。記述例として、「日本に来たばかりで困っている人を助ける」（中 1）、「言葉の壁に捉われない生活」（中 3）、「海外と日本のかけ橋になりたい。友好関係をよくしたい」（高 1）、「貧困問題で困っている人々を助けてたい」（高 3）などがあつた。

3.2.2 記述内容の学年ごとの変化: 各回答者の記述内容について、9 つのコードの観点から、中 1 から高 3 までの変化を集計した結果（表 9）、4 回とも同じ回答者は、21 名（7.0%）しかおらず、46 名（15.4%）は全て異なっていた。4 回のうち、いずれかの学年のみ異なる（3 回同じ）組み合わせは、4 パターンあり、回答者の合計は 72 名（24.1%）であった。パターンの内訳は、中 1・中 3・高 1（22 件）、中 1・中 3・高 3（14 件）、中 1・高 1・高 3（17 件）、中 3・高 1・高 3（19 件）であった。2 回同じだった回答者は、160 名（53.5%）で、中学または高校で 2 回同じパターンの組み合わせは 3 種類あり、中 1・中 3（32 件）、高 1・高 3（25 件）、中 1・中 3 と高 1・高 3（10 件）であった。残りは、様々な 6 種類の組み合

わせがあり、中 1・高 1 (20 件)、中 3・高 3 (19 件)、中 1・高 1 と中 3・高 3 (5 件)、中 1・高 3 (20 件)、中 3・高 1 (26 件)、中 1・高 3 と中 3・高 1 (3 件) であった。

表 9

記述内容の学年ごとの変化

回数	件数	組み合わせ	回数	件数	組み合わせ
4 回	21	中 1・中 3・高 1・高 3	2 回	20	中 1・高 1
3 回	22	中 1・中 3・高 1		19	中 3・高 3
	14	中 1・中 3・高 3		5	中 1・高 1 & 中 3・高 3
	17	中 1・高 1・高 3		20	中 1・高 3
	19	中 3・高 1・高 3		26	中 3・高 1
2 回	32	中 1・中 3	0 回	3	中 1・高 3 & 中 3・高 1
	25	高 1・高 3		46	—
	10	中 1・中 3 & 高 1・高 3			

4. 考察と教育的示唆

研究課題 1 の各学年における将来の英語使用者としての自己像の特徴について、テキストマイニングの分析結果からは、全ての学年に共通して、「海外旅行」「(外国) 人とのコミュニケーション」「仕事」における将来の英語使用者の自己像が特定できた。また、コーディングの分析結果でも、「コミュニケーション」「海外旅行」「仕事」のコード数は上位 3 位であり、テキストマイニングの結果と一致していた。

まず、「海外旅行」は、中高生が海外で英語を使う具体的場面として、最も想起しやすいものであると推察される。次に、「(外国) 人とのコミュニケーション」での英語使用について、テキストマイニングによる分析結果では、全ての学年で「話す・話す＋したい」「会話・会話＋したい」が頻出し、なおかつ、全ての学年で「外国人」「人」が現れており、「話す・話す＋したい」「会話・会話＋したい」への係り受け頻度が高かった。このことから、4 技能 5 領域の観点から言えば、相手がある「話すこと (やり取り)」の領域で、英語使用を想起していることがわかる。しかしながら、コーディングによる分析結果では、「コミュニケーション」のコードが付与された 8～9 割の記述の相手は外国、外国人、外国の友達など漠然としており、明確なコミュニケーションの目的や場面を想起していない可能性が高い。この中で、外国の友達は、不特定多数の人と異なり、長期的な個人的関係性の中で、コミュニケーションをとる必要があり、異文化交流という点で国際的志向性とも関わりがある。しかし、テキストマイニングの結果からは、それほど多くはなかった。

「仕事」については、テキストマイニングの結果からは、「仕事・仕事＋したい」が全ての学年で頻出語として表れていた。また、コーディングによる分析では、「海外旅行」や「コミュニケーション」の記述内容と比較して、職業名、具体的使用場面、仕事を通じた社会貢献の夢など多様な内容であり、なおかつ具体的に記述されていた。この結果から、「仕事」での英語使用を想起できている生徒は、具体的で鮮やかな自己像を持ち、将来実行可能であると

いう現実的な認識を持っているといえる。また、「国際的志向性」(八島, 2019) も併せもつ可能性も高い。Dörnyei (2005) によれば, そのような L2 理想自己を形成できている学習者は, 英語学習に強い動機づけを持つことが可能となる。

本研究で明らかになった 3 種類の将来の英語使用者としての自己像について, 「(外国) 人とのコミュニケーション」と「仕事」での英語使用は, 菅原ら (2021) の調査で抽出された中学 2 年生の L2 理想自己とも一致する。しかし, 「海外旅行」での英語使用については, 一致しなかった。その理由として, 彼らの研究対象者が, 1 校の国立大学附属中学校の生徒に限定されており, なおかつ「あなたの夢 (最終目標としての英語の力)」に対する自由記述が求められていたため, 最終目標として仕事レベルでの英語使用を記載した生徒が多かったと推察される。

学年ごとの将来の英語使用者としての自己像の特徴の違いについては, テキストマイニングの結果からは, 高 3 でのみ「字幕+ない」「映画」が頻出単語として出現し, 娯楽・教養としての英語使用が加わった。それ以外は, 学年ごとの違いは明確ではなかった。一方, コーディングによる分析結果からは, 4 回同じコードが付与された生徒は 21 名 (7.0%) しかおらず, Zentner and Renaud (2007) や Kormos and Csizér (2008) で示されている, 青年期の理想自己の不安定さを表している。変化のパターンも多様であり, 典型的パターンを特定することはできなかった。回顧定性的モデリングにより, 日本人大学生 70 名の中高大の 8 年間にわたる英語学習動機づけの変化パターンを特定し, その変化に影響を与えた要因を探った研究 (廣森・泉澤, 2015) においても, 個々の動機づけの変化について, 全体の平均と全く同じ個人は誰一人おらず, 各学習者の多様さが示されていた。

研究課題 2 の英語の好き嫌いの違いによる将来の英語使用者としての自己像については, 中 1, 高 1, 高 3 の好き群において, 「仕事」または「働く」が特徴的な語として上位に現れていた。中 3 については, これらの単語は出現していなかったが, 「海外」が最も特徴的な語であり, 海外での旅行, 仕事, 留学, 生活などの使用場面での英語使用が記述されていた。一方, 嫌い群では, 全ての学年において「海外旅行」での英語使用や「(外国) 人とのコミュニケーション」に関わる単語は特徴語として表れており, 日常会話レベルでの英語使用者としての自己像は持っていた。特に「とても好き」群で「仕事」が顕著に表れていることから, 英語への強い好意が L2 理想自己の形成に影響があり, この群の生徒は, 日常会話レベルにとどまるのではなく, 仕事レベルの L2 理想自己を形成しやすい可能性が示唆される。

研究課題 3 の言語活動の経験の違いによる将来の英語使用者としての自己像については, 中 1, 高 1, 高 3 の言語活動活発群で, 研究課題 2 の好き群と同様に, 「仕事」が特徴語として現れていたが, 中 3 の活発群では出現しておらず, 中 3 だけ研究課題 2 と同様に, 他の学年と特徴が異なっていた。研究課題 2 と 3 について, 中 3 のみ他の学年と傾向が異なっていたのは, 高校受験を控え, L2 義務自己の比重が高くなった生徒が増えたことも一因として考えられる。他の学年については, 自分の気持ちや考えなどを話したり書いたりする言語活動に取り組む機会が多い生徒は, 国際的志向性を高めていき, 仕事レベルでの将来の英語使用を具体的に想起できる可能性がある。研究課題 2 と 3 に関連して, ベネッセ教育総合研究所 (2014) の調査データを再分析した酒井 (2015) は, 教師の英語使用や授業でのコミュニケーション活動の頻度が, 公立中学 1 年生の英語に対する好意に強く影響を及ぼすことを明らかにした。英語に対する好意と授業での「話すこと」や「書くこと」の領域を中心とした

言語活動の活発さの間に関連がある可能性があり、中学 1 年生から教室外での英語使用を想定した言語活動を活発に行うことで、英語に対する好意が高まり、ひいては仕事レベルでの L2 理想自己形成にも影響を及ぼす可能性もある。

研究課題 1 の結果を要約すると、全学年において「海外旅行」「コミュニケーション」「仕事」における将来の英語使用者としての自己像は共通しているが、中高生の発達段階において、L2 理想自己は変化し、変化の軌跡も多様であることが明らかになった。研究課題 2 と 3 の結果からは、英語がとても好きであることと言語活動の活発さが、仕事レベルの L2 理想自己形成に寄与することが示唆された。Dörnyei (2005) によれば、L2 学習経験、つまり実際に学ぶ学習環境や学習経験は、L2 理想自己の形成に大きな影響を及ぼす。したがって、L2 理想自己の形成に、教室内で教師や ALT が果たす役割は大きく、生徒の英語使用場面の創出や拡充により積極的な支援や関与が望まれる。第一に、日本の中高生が目標言語を使う自己像を具体的かつ鮮明に描くためには、教室内でコミュニケーションの実践の場を設定することが必要である（八島，2019）。生徒が具体的な相手とのコミュニケーションの場面を想起できるよう、学習指導要領に示されているコミュニケーションの目的や場面、状況などを常に意識した言語活動を充実させるとともに、1 人 1 台端末等の ICT 環境を最大限に活用し、教室外のオーセンティックな場面で、具体的な相手と英語を用いて交流する機会を設けたい。生徒が英語による他者とのコミュニケーションの成功体験を積み重ねることで、相手と通じ合う喜びを感じ、英語に対する好意を高めていくことにつながる。

Takahashi (2013) は、学習者が L2 理想自己を形成するための教師の役割として、授業外で海外の人々と実際のコミュニケーションをする前に、不安のない環境で練習相手になることや、L2 言語使用者のロールモデルとして教室内で自身の英語学習経験を語ることを挙げている。このことは、言語活動を中核に据えた授業づくりを求める学習指導要領の方向性とも一致するものであり、英語教師や ALT が自分のことばで語ることで授業を実際のコミュニケーションの場にすることが求められている。しかし原 (2017) は、教室内の活動だけでは、L2 理想自己の形成には不十分であり、授業で扱ったテーマについて留学生にインタビューをしてその結果を発表させるタスクなど、教室内の活動と教室外の実際の場でのコミュニケーションを連動させることの必要性を述べている。そのような活動は、「国際的志向性」の育成にも寄与する。

第二に、「仕事」での英語使用を想起できている生徒は、具体的で鮮やかな自己像を持っていた。このことから、生徒の中に具体的で鮮やかな自己像を育てるために、海外旅行などの日常会話レベルだけではなく、仕事などでも使えるレベルでの言語使用を想起できるようにしたい。そのためには、菅原ら (2021) が行った英語使用者としての将来の夢及びその最終目標への到達のために必要な中間目標と学習方法を各自で考えさせる活動を取り入れることも有効であろう。その際、クラスメイトと考えを共有することで、新たな視点や気づきを得られる可能性もある。また、L2 として英語を使用している様々な職業の人たちの体験談を紹介したり、実際に使用している場面の映像を見せたりすることも考えられる。その後、自身の L2 理想自己について考えさせる活動を取り入れることも有効である（Kim & Kim, 2014）。

本研究の課題として、当該調査の参加者が持つ将来の英語使用者としての自己像の特徴はある程度把握できたが、大規模質問紙調査の一部をデータとして用いているため、その他の動

機づけに関連する概念や要因との関連は明らかにすることはできなかった。また、コーディングにおける複数要素の記述内容や、各生徒の変化のパターンに基づいた記述内容の詳細の検討ができなかった。例えば、「仕事」に焦点を当てて、学習者の英語の好意度や言語活動の頻度も考慮しながら、その記述内容を詳細に分析したり、4 回全ての調査において英語が「とても好き」と回答した生徒のデータに着目し、その変遷を分析したりすることも考えられる。

謝辞

本研究においてテキストマイニング分析の指導助言を頂いた、いとうたけひこ先生（和光大学名誉教授）に感謝申し上げます。

注

1. 従来の量的、質的、混合の研究方法には分類が難しい、Q 方法論（Q methodology）やイディオダイナミック法（idiodynamics）などを指す。
2. 補完類似度では、単語頻度の大きさを考慮した上で、その属性に偏って多く出現する言葉が抽出される。
3. 対応バブル分析とは、ことば同士の関係や、ことばと属性の関係を 2 次元上にマッピングし、頻度をバブルの大きさに表すことで、重要な単語との関連を表すものである。
4. 言語活動の頻度の選択肢は、中 1、中 3、高 1 は現在形で、高 3 のみ「よくしていた」「ときどきしていた」「あまりしていなかった」「まったくしていなかった」の過去形であったが、本稿では現在形で統一した。
5. 言語活動の頻度についても、4 群の対応バブル分析を行ったが、明確な特徴が現れなかったため、分析結果には含めなかった。

参考文献

- 青山拓実（2022）.「中学生の英語学習動機の特徴：学年間の比較による横断的分析」『言語文化共同研究プロジェクト』30－39. <https://doi.org/10.18910/88366>
- ベネッセ教育総合研究所（2014）.『中高生の英語学習に関する実態調査 2014』
<https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>
- 原めぐみ（2017）.「短大・大学 1 年生の『英語を使用する理想自己（‘Ideal L2 self’）』についての調査」『関西外国語大学短期大学部』, 105, 201-212.
<https://doi/10.18956/00007732>
- 廣森友人・泉澤誠（2015）.「中高大における英語学習動機づけの発達プロセスとその背景要因」『明治大学国際日本学研究』, 8(1), 37-50.
<http://hdl.handle.net/10291/20633>
- 久和佑輔（2017）.「日本人中学生における L2 理想自己と動機づけの関係」『中部地区英語教育学会紀要』46, 39-46. https://doi.org/10.20713/celes.46.0_39
- 酒井英樹（2015）.「『中高生の英語学習に関する実態調査 2014』から見えてくるもの（2）—中学生と高校生の英語に対する好意—」『ARCLE REVIEW』, 10, 18-28.
<https://www.arcle.jp/research/books/data/html/0011.html>

- 佐藤郁哉 (2008). 『質的データ分析法：原理・方法・実践』 新曜社.
- 菅原健太・村上凌雅・高橋菜月・加川裕花・小野澤夢樹乃・平石暁史 (2021). 「日本人中学生の英語学習における不安と自己調整：第二言語動機づけ自己システムの視点から」『北海道教育大学紀要人文科学・社会科学編』, 71(2), 77–91.
<http://s-ir.sap.hokkyodai.ac.jp/dspace/handle/123456789/11726>
- 八島智子 (2019). 『外国語学習とコミュニケーションの心理：研究と教育の視点』 関西大学出版部. <http://hdl.handle.net/10965/985>
- Aoyama, T. (2022). Language learning motivation research in ARELE: A review of research trends and characteristics. *Shinshu University Journal of Education Research and Practice*, 16, 1–16.
https://soar-ir.repo.nii.ac.jp/record/2000813/files/vol.16_1-1.pdf
- Aoyama, T., Shimada, H., Kikuhara, K., & Sakai, H. (2020). Developing the L2 willingness to communicate model for junior high school students. *CELES Journal*, 49, 17–24. https://doi.org/10.20713/celes.49.0_17
- Aoyama, T., Shimada, H., Yamamoto, H., & Sakai, H. (2021). Reexamining Aoyama et al.'s (2020) L2 WTC model for Japanese junior high school students. *CELES Journal*, 50, 1–8. https://doi.org/10.20713/celes.50.0_1
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves, and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner (Second language acquisition research series)*. Taylor and Francis.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Higgins, T. E. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Kim, T.-Y., & Kim, Y.-K. (2014). A structural model for perceptual learning styles, the ideal L2 self, motivated behavior and English proficiency. *System*, 46, 14–27. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.007>
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58, 327–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizér, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second language learning motivation. *Applied Linguistics*, 32, 495–516. <https://doi.org/10.1093/applin/amr019>
- Markus, H. R., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

- Noels, K. A. (2003). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 97–136). Oxford: Blackwell.
- Takahashi, C. K. (2013). Ideal L2 self and university English learners: An interview study. *The Language Teacher*, 37(6), 3–8.
https://jalt-publications.org/files/pdf-article/tlt_37.6-art1.pdf
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In A. Alcon, & V. Codina (Eds.), *Current issues in English language methodology* (pp.77–89). Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 91–124). University of Hawaii Press.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86, 54–66.
<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136>
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. and Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning*, 54, 119–152. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>
- Yashima, T., Nishida, R., & Mizumoto, A. (2017). Influence of learner beliefs and gender on the motivating power of L2 selves. *The Modern Language Journal*, 101(4), 691–711. <https://doi.org/10.1111/modl.12430>
- Zentner, M., & Renaud, O. (2007). Origins of adolescents' ideal self: An intergenerational perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, 557–574.
<https://doi.org/doi:10.1037/0022-3514.92.3.557>

【論文】

教職課程履修生の模擬授業に対する省察の深さに関する考察
—より効果的な省察ツールの活用を目指して—

大崎さつき

要旨

教師が自律して成長いくことを目指した取り組みとして英語科教職課程においてポートフォリオなどのツールの活用が履修生の省察を促すことは明らかになってきたが、一方でその省察ツールの活用方法についてはその効果を最大限に活かせてないということもわかってきている。さらに履修生の省察に関する認識不足により深い省察ができていない可能性も示唆される。このような現状を踏まえ、省察の意義を理解し、省察の方法を内在化するための内容や方法を検討していく必要性が高まってきている。そこで、本稿ではこれらの課題に取り組むにあたり『言語教師のポートフォリオ』を活用した英語科教職課程履修生の省察の実態と省察を深めるための要因を明らかにし、さらにこのポートフォリオと他の省察ツールの併用により、より効果的な省察ツールの活用方法を提案しようと試みた。

キーワード

省察、模擬授業、教員養成、ALACT モデル、J-POSTL

1. 研究の背景と問題の所在

教師の養成段階において、教職課程コア・カリキュラム（2017）では、各教科の指導法の到達目標として「模擬授業の実施とその振り返りを通して、授業改善の視点を身に付けている」ことを挙げており、教職課程の中で履修生が自律して実践を省察できる力の育成が求められている。そのため、ポートフォリオ、ジャーナルやグループ・ディスカッションなどを活用して省察を促す取り組みは、言語教育に限らずあらゆる分野の教師教育において注目されている（玉井他，2019；武田，2015）。そして、これらの省察ツールの活用が履修生の省察を促すことが明らかになってきており、その中でも筆者も使用している『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）【英語科教職課程編】』（JACET 教育問題研究会，2014＝以後 J-POSTL と略す）を活用した研究は多く報告されている（高木・中山 2012；中山・山口・高木 2013；清田，2015；高木，2015；吉住，2018）。J-POSTL とは、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）を日本の外国語教育の教育環境を考慮して、翻案化したものであり、履修生が教職課程や実習先で学んだことを継続的に記録し、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を促進するためのツールである。J-POSTL は、いくつかの部分から構成されており、その中心となるのが Can-do の形式の記述文であり、教職課程編は 96 の自己評価記述文（Self-Assessment Descriptors）から構成されている。

しかし、J-POSTL の活用が履修生の省察を促すことは明らかになってきたが、一方で、教職課程において、協働的学習のための話し合いの時間を十分に確保できない、省察を促すための指導教員からの支援方法が明確でない、現状の教育システムでは指導教員が教育実習での省察に直接関われないなど、その効果を最大限に活かすためには課題が見られる（清田他、2020）。さらに、履修生の省察に関する認識不足が履修生の省察に影響を及ぼす可能性も示唆される。たとえば、日本の言語学習における省察について、堀（2016）は大学における第二外国語学習に関する意識調査の分析結果から、日本の教育文化では「学習の内容やプロセスよりも結果が重視されるため、学校教育において省察する機会や習慣がほとんどないと言える」と結論づけ、省察は日本ではまだなじみの薄い概念であると指摘している。また、清田（2017）は、小中高の学習指導要領総則において授業で振り返りを奨励することが求められ、その事例もみられるが、形式だけの振り返りだけでは、自律性の涵養には結びつかないことを指摘している。このことから日本の学校教育で育ってきた履修生が大学入学前に省察の重要性を認識し、経験を深く省察できるスキルを身につけている可能性は低いと予想され、適切な指導なしに模擬授業に対して深く省察することが難しいことが推察される。

このような現状を踏まえ、日本の教職課程において、省察の意義を理解し、省察を内在化するための内容や方法を検討し、さらに省察を深めるための効果的な省察ツールの活用方法を探求する必要性が高まってきている。そこで、この課題に取り組むにあたり、本稿では、まずいくつかの省察ツールを概観し、次に日本の英語科教職課程履修生の省察の実態と省察を深めるための要因を明らかにすることで、効果的な J-POSTL と他の省察ツールを併用した活用方法について議論することを目的とする。

2. 先行研究

2.1 省察とは

省察という概念は、20 世紀に入り、Dewey や Schön らによって教育学に導入され、Dewey（1933）は省察的な思考の概念について、「信念や価値、既存の知識、そしてこれから起こりうることにについて積極的に、持続的に一貫して注意深く考えること。そこには根拠と合理性に基づく信念を構築するための意識的かつ能動的な努力が含まれている」と定義している。Schön（1983）は Dewey の考えをもとに、さらに実践に即した省察のモデルを提唱している。その中心となる概念が、「行為における省察（reflection-in-action）」と「行為についての省察（reflection-on-action）」である。Schön は、口頭や記述でのコミュニケーションを通して実践者が、何が起こったか、なぜあの時にあのように行動したかを探求し、その分析や評価の結果として次はどのようなことが起こるかについて考えるといった実践に基づく省察の重要性を指摘している。さらに、Korthagen（2015）はドイツでの基調講演の中で、省察とは、自分が行った行為に対して、よりよい理解やその行為の向上のために、これまでの経験や問題、既存の知識、見識などを構築あるいは再構築しようとするメンタルプロセスであるとし、この経験による学びの理想的なプロセスは行為と省察が代わる代わる行われるものである（コルトハーゲン、2010, p.53）としている。この経験に基づく省察の重要性については、上述の日本のコア・カリキュラムの中でも明言されている。そのため、日

本においても教師教育において省察の重要性は認識されており、様々なかたちで省察を促すための省察モデルが提唱されている。たとえば、Dewey や Schön らによる省察的実践の概念を省察的実践のモデルとして提唱している玉井他（2019）の省察的実践の循環モデルや Korthagen（1985）による ALACT モデルは、日本の英語教育分野でも注目されている。

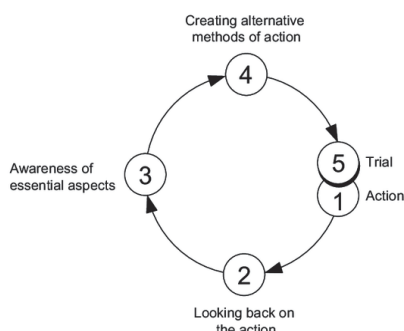
2.2 ALACT モデル

ALACT モデルとは、Korthagen（1985）が経験による学びの理想的なプロセスを 5 つの局面に整理したものである：第 1 局面「行為（Action）」、第 2 局面「行為の振り返り（Looking back on the action）」、第 3 局面「本質的な諸相への気づき（Awareness of essential aspects）」、第 4 局面「行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action）」、第 5 局面「試み（Trial）」。

この 5 つの局面を図式化したものが ALACT モデル（5 局面それぞれの頭文字をとっている）である（図 1）。第 1 局面（Action）では、模擬授業など具体的な経験を積む局面となる。第 2 局面（Looking back on the action）は、起こった状況に対して、その時に何を考え、どう思ったのか、あるいはその行為が生徒にどのような影響を与えたのかなど、自分の行為を問い直す局面となる。第 2 局面から第 3 局面（Awareness of essential aspects）では、経験から引き起こされる感情や行動の傾向といったものに気づけるようになり、子供の頃の学校での経験に結びつけられていくことになる（コルトハーヘン, 2010）。さらに第 3 局面では、第 2 局面での分析を通して、「違和感の背景にあった物事の本質」や「そこにあった大切なこと」など本質的な問題点に気づく局面となる。つまり、実践者が無意識を意識化する段階といえる。第 4 局面（Creating alternative methods of action）は、第 3 局面の本質的な気づきをもとに、では、次はこうしてみよう、など新たな行為を選択する局面へと移行する。そして、第 4 局面で考えた新たな行為を試みる局面が第 5 局面（Trial）となる。この第 5 局面の「試み」が次の第 1 局面の「行為」となり、次の省察のプロセスが循環していくことになる。

図 1

ALACT モデル（Korthagen, 1985）



この ALACT モデルを実践者が指導教員あるいは他の履修生とたどることで、自分が行った実践に対して「うまくいかなかった、違和感を覚えた場面などをもとに、その背景や意味などを掘り下げて考え、自分自身を深く見つめるなど」専門性を高める学びを促す（坂田他, 2019）。このプロセスの中で、コルトハーヘンは特に第 2 局面の「行為の振り返り」で

経験を丁寧に振り返り、省察を深めていくことで、第3局面の「本質的な諸相への気づき」を促すことが大切であるとしている。その気づきを促すための仕掛けとしてコルトハーヘンは「8つの質問」(表1)を開発している。この「8つの質問」は、履修生が具体的な感情や思考、ニーズ、行為について注意深く考察できるようになるのを促すために提案しているものである(コルトハーヘン, 2010)。これらの質問を指導教員あるいは履修生が自ら問うことで、客観的に履修生が行為に対する振り返りを促す効果が期待できるとしている。そして省察を促すことの最終的な目標は履修生が ALACT モデルのプロセスを自主的に循環させることができるようになることである。

表 1

ALACT モデルにおける第2局面で有効な具体化のための質問(コルトハーヘン, 2010 からの引用)

0. 文脈はどのようなものでしたか？	
1. あなたは何をしたかったのですか？	5. 生徒たちは何をしたかったのですか？
2. あなたは何をしたのですか？	6. 生徒たちは何をしたのですか？
3. あなたは何を考えていたのですか？	7. 生徒たちは何を考えていたのですか？
4. あなたはどう感じたのですか？	8. 生徒たちは何を感じていたのですか？

近年になって日本でも ALACT モデルを応用した省察の取り組みについての実践報告が増えてきている(星, 2021; 関原・岡崎, 2021; 武田, 2015)。このうち、関原・岡崎(2021)は研究協力者である英語科の現職教師と研究者が授業力改善のために ALACT モデルを使用した省察を経てどのように授業改善に活かしたかについて調査している。その結果、教師と生徒の意識のズレに気づき、次の新たな試みにつなげることができたと報告している。しかし、考察の中で関原・岡崎(2021)は、この ALACT モデルの使用については、省察に時間がかかること、このモデルで示された各局面が何を意味するのか、実践者に丁寧に説明しなければ、効果的な省察につながらないことを指摘している。そのため今後の ALACT モデルの使用については、その省察プロセスの活用だけでなく、教員養成課程の指導教員による省察を促す方法についても研究を進めていく必要があるだろう。さらに教員養成課程に ALACT モデルを応用した結果、履修生のリフレクションペーパーの質が高まったという報告もあるが(上條, 2012)、現職教員とは異なり、指導に必要な教授法の知識や技能をまだ身につけていない教職履修生にとっては、模擬授業などの実践に対して、どのような側面に意識を向けるべきかについて判断することが難しいといった課題もあるのではないだろうか。そこで、筆者が使用している、教師として目標とすべき授業力を捉える視点を与えてくれる J-POSTL と併用することで、より効果的にこの省察ツールを活用する方法を本稿では検討していきたい。

2.3 ALACT モデルと J-POSTL

上述の ALACT モデルは履修生が理想的な省察のプロセスをたどることで、実践に対する省察を促し、自律した教師の育成を目指すものである。一方、筆者が使用している J-POSTL はポートフォリオとして履修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ある。具体的には「学習者のニーズと興味・関心

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」のような言語教授に関する 96 の能力記述文を使って、自分の教職課程での学習や実習での教育実践を自己評価することを通して振り返るためのツールである。この記述文はチェックリストではなく、履修生と指導教員にとって、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の指標として機能すること、そして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である。しかし、J-POSTL については各指導教員がそれぞれの指導環境に合わせて使用するものであり、どのように記述文を履修生の省察を促すために活かすかについては筆者自身もそうだが、各指導教員が試行錯誤しながら指導しているのが現状である。そこで、ALACT モデルの省察を促すためのプロセスや指導教員からの支援方法を併用することで J-POSTL の効果を最大限に活かす方法を考えていきたい。

2.4 省察を促すアドバイジングストラテジーとツール

ALACT モデルや J-POSTL 以外にも省察を促すツールとして考えられるのが、加藤・マイナード (2022) が『リフレクティブ・ダイアログ』で提案するアドバイジングストラテジーやツールである。加藤・マイナード (2022) が推奨している言語学習に対する意識改革アドバイジングでは、アドバイザーは「学習者の既存の価値観の再考を促すことで、学習者の学習に対する意識を高め、意識を行動に結びつけ、最後には学習の本質を根本的に変えていく」ものであるとしている。これはまさに模擬授業に対する履修生の省察を指導教員が促すプロセスと同じものである。意識改革アドバイジングは次の 4 つのアプローチから構成される：行動の促進、視野の拡大、意識の行動への結び付け、変容の支援。このアプローチを適用し、学習者の進歩を促進するには、学習の軌跡上で学習者のいる位置に適したアドバイジングストラテジーを注意深く、目的をもって利用することが必要となるという。この軌跡には 4 つの段階があり、それぞれの段階は学習に関する振り返りの深さを表している (表 2)。第 1 段階は「開始」の段階であり、学習者の特徴としては、まだ自分の学習プロセスにあまり気がついておらず、言語学習上のニーズも意識できていない段階である。第 2 段階は「深化」の段階であり、助けがあれば深く振り返ることができる段階である。また、既存の価値観を疑う段階でもある。第 3 段階は自分自身の学習プロセスを振り返ることができ、学習により自信を感じられるようになる段階であり、意識を行動に結び付ける段階である。第 4 段階は自分の学習をコントロールできる段階となる。

たとえば、J-POSTL の使用時や ALACT モデルの第 2 局面 (行為の振り返り) から第 3 局面 (本質的な諸相への気づき) への省察を促すために、上述の「8 つの質問」以外にも学習者の省察の深さ (学習の軌跡) を「深化」から「言語化」の段階まで深めるときに使われるアドバイジングストラテジーやツールを活用することが有効ではないだろうか。具体的には、表 2 の「深化」の段階で使用されるストラテジーであるパワフルクエスチョンやくもし〜としたら>の質問を活用することやツールとして日記 (ジャーナル) が有効と考えられる。加藤・マイナード (2022) によるとパワフルクエスチョンのねらいは「学習者の深いレベルの振り返りを促し、より自分自身と向き合えるように、ここぞというタイミングで、核心に迫る質問をする」ことである。さらにパワフルクエスチョンは「内省を促し、追加の解決策を提示し想像力と洞察力を高める」という。

表 2

学習の軌跡の 4 つの段階とアドバイジング（『リフレクティブダイアログ』から抜粋）

学習の軌跡 (省察の深さ)	学習者の特徴	アドバイジングセッション での焦点	アドバイジングの ツール
【開始】 舞台を整える	学習プロセスや言語学習のニーズを意識できていない。	・目標を設定する ・行動を起こす ・進捗を記録する	・学習計画、日記
【深化】 ターニングポイントへの移行	ビジョンがより明確になり、助けがあれば深く振り返ることができる。	・パワフルクエスチョンや<もし～としたら>の質問を使ってより深い思考を促進する ・既存の価値観を疑う	・振り返り日記（記述式、対面式） ・目標設定ピラミッド
【言語化】 アドバイジングにおけるアハ体験	自分自身の学習プロセスを振り返ることができ、学習により自信を感じられるようになる。	・アハ体験の瞬間を経験する ・力をつける ・意識を行動に結びつける	・時間管理ツール ・自己診断ツール ・学習ログ ・タスクカレンダー
【変容】 セルフアドバイジングができるようになる	自分の学習をコントロールできるようになる。 メタ言語を自然に使用する。	・セルフアドバイジングの概念を紹介する ・「ベストな自分」について振り返る・振り返って未来を見る	・時間管理ツール ・自己診断ツール ・学習ログ ・タスクカレンダー

具体的には、よりパワフルな順に示すと「なぜ」「どう」「何」「誰、いつ、どこ」「どれ、はい／いいえ質問」といった質問である。<もし～としたら>の質問のメリットとしては 3 つある：1 つ目はまだ起こっていないことについて聞くことで広い視野から物事を考えるようになること、2 つ目はこの質問に答えると学習者は本当の問題を特定することができること、3 つ目は今の思い込みに疑問を投げかけることで今の考えを考え直すことができることである。これらの質問を指導教員が履修生の省察段階に合わせて適切に使用することを意識していくことで履修生の省察を促進する可能性があると考えられる。

2.5 深い省察とは何か？：第 3 局面の重要性

では、深い省察とは何か？表 2 の学習の軌跡（省察の深さ）で考えるなら第 3 段階の「言語化」以降が深い省察といえるのではないだろうか。第 3 段階では学習者は自分自身の学習プロセスを振り返ることができ、意識を行動へ結びつけることができる。つまり、これは ALACT モデルの第 3 局面である無意識を意識化し言語化できるようになる段階にあたる。さらに Korthagen and Vasalos (2005) によると、現職の教師が省察を行う場合、本質的な問題に目を向けずに、即効性のある改善策を見つけようとしがちであり、そこには教師の専門性の成長を停滞させる危険性があるという。教師が経験した問題に対して、無意識に標準的な解決策を出してしまうと、その戦略（解決策）はいずれ固定化され、その戦略を検討する習慣がなくなり、最終的には、対処しようとした問題について分析を行わなくなるからであると述べている。一方、この傾向は、模擬授業に対する履修生の省察にも見られることではないだろうか。たとえば、筆者が担当する英語科教育法での模擬授業後に、担当教員から

の助言をすぐに求める姿が散見される。省察するという概念になじみがない教育文化で育ってきた履修生は、模擬授業に対して省察を行う際に、形式的な振り返りだけで終わっていないだろうか。もしそうであれば、Korthagen がその重要性を説いている第 3 局面の「本質的な諸相への気づき」が抜けていることになる。この第 3 局面の「本質的な諸相への気づき」の諸相とは『自分と相手の間、自己の内面と行為の間にある不一致や悪循環に向き合い、そこから見出された「違和感の背景にあったものごとの本質」「そこにあった大切なこと』（坂田他, 2019）であり、これらに気づくことが省察を深めるために大切であるという。清田（2017）は、「振り返りとは、自分の学びにおける変化に対して、その経過と意味を考える行為」であり、学びにおける変化に対して、日常的な意識の中の「ズレ」に気づくことで、新たな視点を提供すると指摘している。このような自らの学びの変化に対する内省的な振り返りは「授業力や学びの質を向上させ自律的な教師になるうえで大きな役割を果たす」（吉住, 2018）ことから成長し続ける教師の育成にはこの第 3 局面の「本質的な諸相への気づき」が重要となるのだ。そこで、本稿では、「深い省察」をこの第 3 局面（本質的な諸相への気づき）とし、「実践経験の中で違和感のあった文脈に対して引き起こされるこれまでに認識していない意識や価値観への気づき」と定義する。そのうえで、本研究では、履修生の模擬授業に対する省察の深さを ALACT モデルの 5 つの局面を応用して分析することで、彼らの省察の実態と省察を深めるための要因を明らかにし、上述の J-POSTL と他の省察ツールを活用した深い省察を促進するための指導方法について議論する。

3. 研究の目的

本研究では、J-POSTL を活用した模擬授業と録画映像の視聴を取り入れた省察を通して、履修生がどの程度自身の実践を省察することができているかを把握するとともに、課題点を明らかにし、今後、さらに深い省察を促すためには、英語科教育法の授業において、どのように J-POSTL と他の省察ツールを活用していくかを検討する。具体的には、以下の 3 点を研究課題として調査する。

3.1 研究課題（Research Questions）

RQ1. J-POSTL の使用は、模擬授業に対する履修生の振り返りにどのような影響を与えているか。

RQ2. 履修生は模擬授業に対して本質的な諸相に気づき、省察（深い省察）ができているか。

RQ3. 本質的な諸相に気づきかせ、深い省察を促すための省察ツールの活用方法とは何か。

4. 研究の方法

4.1 実践の概要

4.1.1 授業の概要：本研究は 2021 年 9 月から 2022 年 1 月までの期間に実施された。対象となった授業は「英語科教育法 II」（秋学期・2 単位）で、中学・高等学校の英語科教員免許状の取得を希望する教職課程に学ぶ履修生を対象とする必修科目で、履修生の多くは 2 年生である。授業のねらいは、複数回の模擬授業などの実践を通して英語教師に求められる

授業力とそれを支える基礎知識や技術の振り返りを繰り返し促すことで履修生の授業力を向上させることと自らの自己評価力を高め授業改善に向けて自律的な省察力を向上することである。授業では主に、文法事項の特徴を捉えて文法がコミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して言語活動と関連づけて指導できることを目標に、生徒の学習段階に応じて英語を調整しながら発問やタスクを利用した言語指導ができるように、新出文法事項の口頭導入とドリル活動までの指導を行い、さらに学習者の持っている知識や身近な出来事に関連づけることや単元の題材への動機づけを図りながら新教材を導入することができるようになることを目標に新教材の口頭導入から開本までの指導を行った。計 15 回の授業では、3～4 名の小グループ内で単独のピア・ティーチングを第 7 回目（新出文法事項の口頭導入から説明）、第 9 回目（ドリル活動）、第 11 回目（新教材の口頭導入から開本）の授業で行い、第 13 回目あるいは 14 回目の授業で、作成した学習指導案の本時の指導計画のうち 15 分間を模擬授業としてクラス全体で単独で行った。

4.1.2 模擬授業に関連する「自己評価記述文」の活用：履修生の授業改善に必要な視点を身につけるため、模擬授業に関連する J-POSTL の自己評価記述文を活用した。まず、授業担当者が英語科教育法の授業指導計画検討の際、小グループでのピア・ティーチング 3 回（①新出文法事項の口頭導入から説明、②ドリル活動、③新教材の口頭導入から開本）と④クラス全体で実施する模擬授業 1 回の目的を踏まえたうえで、96 項目の自己評価記述文の中から模擬授業と関連する 21 項目を選択した。21 の分野と下位分野（自己記述文の数）の内訳は、表 4 の通りである。各実践終了直後に、よかった点と改善点について意見や質問を含む振り返りとフィードバックの時間を取った。話し合いの時間は限られるので、生徒役をした履修生と Student Assistant (SA) が Google Forms を利用した相互評価にコメントを書いて送信し、翌日コメントをまとめたものに教師からのコメントを加えたものを各実践者の Google Drive フォルダにアップロードした。ピア・ティーチングや模擬授業を実施した履修生は自分の行った実践の録画映像を視聴し、他学生のコメントや直後のフィードバック内容も踏まえたうえで、選択した J-POSTL の 21 の自己評価記述文項目の自己評価を通して、自分の模擬授業を振り返り、「振り返りシート」を書いた。さらに模擬授業終了後には、「リフレクティブ・エッセイ」として、これまでの 3 回のピア・ティーチングの経験、模擬授業と J-POSTL の自己評価を踏まえて、自分の授業力の向上と今後の課題について省察した。最終授業では、自己評価記述文を踏まえながらこれまでの授業実践をクラス全体で振り返った。

4.2 研究対象者

本研究の対象となったのは、筆者が担当した「英語科教育法 II」の 2 クラス、合計 26 名の学生であった。その内訳は、4 年生 2 名、3 年生 4 名、2 年生 25 名であったが、学期の途中で受講を辞退した 2 名とオンライン受講であった 3 名は対象から除外した。

4.3 対象データと分析方法

研究の対象データは、①各履修生が提出した「J-POSTL 一覧表」（エクセル表）に記入されている J-POSTL の自己評価記述文に対するピア・ティーチング 3 回分と模擬授業 1 回

分の自己評価の数値データと②ピア・ティーチング 3 回と J-POSTL を活用した自己評価の結果を踏まえて模擬授業の振り返りを促した自由記述の「リフレクティブ・エッセイ」(700-900 字)である。体調不良などで研究対象である計 4 回の実践すべてに参加できなかった 5 名を除外した 18 名を本研究の研究対象者とした。

履修生の全体的な自己評価の伸びを概観するため、各自己評価記述文の第 1 回から第 4 回までの平均点と標準偏差を出し、その特徴を分析した。次に、履修生が模擬授業を振り返るときに、J-POSTL の自己評価記述文の使用を通して、自身の行動について具体的に教師の資質能力の成長や課題について描写できているかを分析するため、リフレクティブ・エッセイを詳細に読み込み、テキストを断片化 (segments) し、対象とした 21 の自己評価記述文をテキスト分析のためのコードとし、断片化したものを該当する自己評価記述文ごとに分類した。さらに履修生がどの記述文について一番意識を向けて省察していたかを把握するため、各自己評価記述文に言及した回数を数えた。1 人で各自己評価記述文の特定をしたため、信頼性を高めるために、最初の自己評価記述文の分類から少し時間をおいた後、再度データとコードである自己評価記述文を何度も見直し、分類の適切性を確認した (RQ1)。さらに、履修者が「深い省察」ができているかについて、各履修生のリフレクティブ・エッセイを詳細に読み込み、テキストをまとめりとに切り取り、表 3 の 5 つの局面をテキスト分析のためのコードとし、断片化したものを ALACT モデルの 5 つの局面に分類した。これについても、最初のカテゴリ作業から少し時間を置いた後、テキストの断片化の適性や、各局面への分類について見直し、分類の適切性を確認した (RQ2)。

表 3

テキスト分析コード：ALACT モデルの 5 つの局面

コード	定義
第 1 局面 (行為)	ピア・ティーチングや模擬授業を実施する
第 2 局面 (行為の振り返り)	模擬授業で起こった状況に対して、その時に何を考え、どう思ったのか、あるいはその行為が生徒 (役) にどのような影響を与えたのかなど、自分の行為を問い直している
第 3 局面 (本質的な諸相への気づき)	実践経験の中で違和感のあった文脈に対して引き起こされるこれまでに認識していない意識や価値観への気づきがある
第 4 局面 (行為の選択肢の拡大)	実践を振り返り「次にこうしてみよう」と改善案を提案している
第 5 局面 (行為)	改善案を実施している

5. 結果と考察

5.1 J-POSTL の使用は、模擬授業に対する履修生の振り返りにどのように影響を与えているか (RQ1)

5.1.1 自己評価記述文に対する 4 回の自己評価点とその推移：ピア・ティーチングとして実施した①新出文法事項の口頭導入から説明、②ドリル活動、③新教材の口頭導入から開本

と④模擬授業の自己評価点の集計結果に基づいて表 4 に回答全体の自己評価記述文の項目ごとの平均値と標準偏差を示した。

①の全体の平均値は 3.40 であった。最高値は 3.86 で V-D-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。」と 4.0 を超えるものはなかった。一方、最も低い自己評価点の平均値は 2.93 で IV-B-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。」と V-A-3 であり時間配分に関する記述文であった。標準偏差を見ると、回答者間で自己評価にばらつきが目立つ項目が全体の 3 分の 1 ある。③の自己評価で全体の平均値が一度下がるが、④模擬授業後の自己評価値の平均値は 3.98 と 4 回の自己評価点の平均値の中で最も高い値となった。最高値は 4.36 で IV-C-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」であり、さらに 21 のうち 11 の自己評価記述文で 4 を超える数値となった。最も低い値は 3.37 で II-G-1「英語学習を通して、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。」であった。標準偏差については、文法指導に関する項目でばらつきがみられるが、全体的には自己評価のばらつきが小さくなったことを示した。

項目ごとに①から④の自己評価点の平均値を概観すると、その自己評価点の平均値は下がったり上がったりを繰り返しながら 4 回目にはすべての項目で自己評価点の平均値が上昇したことが集計結果から明らかになった。

表 4

ピア・ティーチング 3 回と模擬授業後の J-POSTL「自己評価記述文」の平均値と標準偏差(N=18)

分野	自己評価記述文	Mean				SD			
		①	②	③	④	①	②	③	④
II 教 授 法	E 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、使用場面を提示して、言語活動と関連付けて指導できる。	3.57	3.81	3.44	3.93	0.76	0.66	0.86	1.03
	G 1. 英語学習を通して、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。	3.00	3.00	3.56	3.37	0.78	0.52	1.12	0.90
IV 授 業 計 画	A 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。	3.50	3.44	3.38	4.07	0.94	0.89	0.99	1.03
	3. 学習者の意欲を高める目標を設定できる。	3.21	3.63	2.94	3.86	0.58	0.50	0.83	0.91
	4. 学習者の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。	3.14	3.63	3.19	3.84	0.77	0.62	0.81	0.86
	B 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。	3.57	4.00	3.62	4.16	0.85	0.82	0.78	1.10
	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。	2.93	3.44	4.00	3.80	1.14	1.26	1.00	0.90
	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。	3.64	4.13	4.00	4.07	0.74	0.72	0.87	0.73

		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。	3.71	3.75	3.56	4.16	0.91	0.77	0.70	0.66
	C	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。	3.36	3.88	3.56	4.00	1.01	1.02	1.06	0.85
		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。	3.50	3.88	3.88	4.36	1.09	0.96	0.86	0.81
		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。	3.50	3.75	3.69	4.02	1.01	0.93	1.04	0.85
V	A	1. 学習者の関心を引き付ける方法で開始できる。	3.64	3.19	3.31	3.86	1.15	1.11	0.98	0.64
授		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。	3.21	3.25	3.44	3.93	0.97	1.00	0.79	0.96
業		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。	2.93	3.44	3.69	3.79	0.99	0.89	0.85	1.01
実		5. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。	3.21	3.25	3.31	3.71	1.05	1.06	0.98	0.80
践	B	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付けて指導できる。	3.43	3.44	3.56	3.93	0.85	0.89	0.93	0.80
	D	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。	3.07	3.50	3.44	4.21	0.91	1.21	0.93	0.77
		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。	3.86	4.13	4.19	4.21	0.94	0.81	0.95	0.86
	E	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。	3.71	3.88	3.69	4.07	1.13	1.09	1.10	1.03
		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。	3.79	4.00	3.62	4.21	0.97	0.63	0.86	0.86

5.1.2 リフレクティブ・エッセイで言及された自己評価記述文：この 18 名の履修生が自己評価記述文に言及した総回数は 51 件であり、21 の記述文のうち、14 の記述文についてリフレクティブ・エッセイの中で言及していた。4 件以上言及があった自己評価記述文の 8 項目を表 5 に示した。その中で特に言及が多かった記述文は「V 授業実践」に関するものであった。「A-1. 学習者の関心を引き付ける方法で開始できる。」「E-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。」がそれぞれ 7 件であった。この 2 つの自己評価記述文の平均値と標準偏差（表 4）を見てみると、A-1 の平均値は②で下がり④で一気に評価点が上がっており、標準偏差を見るとばらつきが少なくなっている。リフレクティブ・エッセイでも、これまでの実践を振り返り成長を感じていることが読み取れた。一方、E-1 の平均値は大きく変わらないが、標準偏差は大きいままであり、自己評価に最後までばらつきがあることがわかる。この記述文については、「必要に応じて」「効果的」など、抽象的な表現について、履修生がどのように解釈すべきかを考え、自分なりに試行錯誤

誤を繰り返してきたことについて、振り返りをしている様子が後述する履修生 D のリフレクティブ・エッセイの記述からも伺えた。

表 5

リフレクティブ・エッセイで言及された自己評価記述文とその件数（4 件以上）

分野	下位分野	自己評価記述文	件数
II 教授法	G. 文化	1. 英語学習を通して、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。	4
IV 授業計画	B. 授業内容	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。	5
	C. 授業展開	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。	5
V 授業実践	A. レッスン・プランの使用	<u>1. 学習者の関心を引き付ける方法で開始できる。</u>	<u>7</u>
		5. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。	5
	D. 授業運営	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。	5
		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。	5
	E. 教室での言語	<u>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。</u>	<u>7</u>

5.1.3 リフレクティブ・エッセイで言及された自己評価記述文の自己評価点の伸び幅：選択した 21 の自己評価記述文に対する自己評価点の初回と 4 回目の項目ごとの平均伸び幅は +0.57 であった。リフレクティブ・エッセイで 4 件以上言及された 8 項目の自己評価記述文に対する各項目の自己評価点の初回と 4 回目の数値の伸び幅については表 6 に示した。

表 6

リフレクティブ・エッセイで言及された自己評価記述文とその伸び幅

分野	下位分野	自己評価記述文	伸び幅
II 教授法	G. 文化	1. 英語学習を通して、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。	+0.37
IV 授業計画	B. 授業内容	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。	+0.44
	C. 授業展開	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。	+0.64
V 授業実践	A. レッスン・プランの使用	1. 学習者の関心を引き付ける方法で開始できる。	+0.22
		5. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。	+0.50
	D. 授業運営	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。	+1.14
		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。	+0.36
	E. 教室での言語	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。	+0.35

表 6 の中で、網掛けがされている IV C-1 (+0.6) と V D-1 (+1.14) については、履修生がリフレクティブ・エッセイの中で、成長した点として挙げていた自己評価記述文であり、平均伸び幅に比べて比較的その数値が高いことがわかる。それ以外の 5 つの自己評価記述文については、履修生が課題点として言及していたものであり、その平均伸び幅は+0.44 であり、平均伸び幅と比べて比較的低いことがわかる。つまり、履修生は、自己評価を入力する際に、自分の成長と課題点を認識したうえで自己評価していることがここから読み取れる。ここから吉住 (2018) の考察でも指摘されているように J-POSTL の使用は履修生が自ら成長と課題を可視化する機会を与えていることが示唆された。

5.2 履修生は、模擬授業に対して本質的な諸相に気づき省察（深い省察）ができているか。 (RQ2)

では、履修生たちは J-POSTL の使用により自らの経験を振り返っている様子が確認できたが自身の実践をどの程度深く省察できているのだろうか。また、全員が同じように省察できているのだろうか。そこで、次に、履修生の省察の深さについて ALACT モデルの 5 つの局面に分類した結果を見ていく。

研究参加者 18 名のうち 4 名の参加者においては、本質的な問題点に気づいている様子がうかがえる言及が見られた (表 7)。たとえば、履修生 D は、英語で授業を進めることができる英語力を有しているが、これまでのピア・ティーチングで話すスピードが速すぎる、あるいは難しいなどといったフィードバックが多かったため、生徒に理解してもらうためにはどうすればいいのか悩んでいた。そのため、中学 2 年生がどの程度英語で理解できるかわからないと振り返っている (第 2 局面)。そして、そこにある本質的な問題として、「自分よがりの英語ではなく、生徒が理解できる英語を使うことが大切」であると考えた (第 3 局面)。だが、実際に中学生の英語力や理解力がどの程度なのか知らないため、次の春学期から学校インターンシップに参加し、中学生の実態を知り、今後の指導に活かすことにした。次に、履修生 E は、ドリル活動において、自分の思うような反応が生徒 (役) から返って来なかったことについて問い直している (第 2 局面)。そこで、履修生 E は、「生徒はこうしてくれると決めつけていた自分がいた。そのため、所々でつまづいてしまった」と本質的な問題が何かに気づくことができている (第 3 局面)。この 2 名の履修生については、指導の手順や内容についての振り返りについて言及されていた例であるが、次の 2 名については、履修生の信念 (Teacher brief) や過去の学習経験に関連する記述がみられ、履修生自身のふるまいやその状況についての考え方、そしてそれらに伴う感情やニーズに注目できている様子がうかがえる。履修生 J は、自身の過去の経験から「生徒が安心して楽しく授業を聞いて、全員が参加できる授業にしようと考えていた」ため、模擬授業では、日本語での説明が多かったり、発問後に、生徒にヒントを出しすぎてしまうなどの振る舞いがみられた (第 2 局面)。このことを生徒役の履修生から指摘され、履修生 J は、「自分の過去が、英語が全く分からない人だったので、授業でも丁寧に教えていきたいという思いがあったが、結果的に生徒の考える時間を減らしてしまった」と振り返っている (第 3 局面)。一方、履修生 K は、教師が一方的に楽しく話すことで、授業の雰囲気をよくしようと試みていたが、なかなかうまくいかず悩んでいた。生徒への発問を通して、理解を深める指導法に抵抗を感じており、SA にも相談していた。こうした実践における戸惑いの瞬間は、puzzle of practice

と言われている（玉井他，2019， p.73）。しかし，生徒役の履修生の反応や，他の履修生のピア・ティーチングを観察していくうちに，一方的に教師が話すやり方ではうまくいかないようだと気づき，自分のスタイルを変えて，模擬授業では，発問しながら授業を進めることで，生徒と一緒に授業を作る楽しさや効果を感じることができた。継続的な省察が行われる中で，「ひょっとしてこういうことか」とわかってきた瞬間だった。このように，仲間がいるコミュニティの中で，自らの判断基準である **Teacher brief** を揺らし続ける（玉井他，2019， p.73）ことができたことで，この履修生は，コルトハーヘンの第 4 局面「行為の選択肢の拡大」，第 5 局面「試み」まで達成することができたと考えられる。

表 7

第 2 局面から第 3 局面への深い省察例

	第 2 局面	第 3 局面
	行為の振り返り	本質的な諸相への気づき
履修生 D	英語で説明した後に日本語で必ず補助を入れてわからない子がいない状態で授業を進めることが大事であると考え，そのようにしていたが，中 2 の英語のレベルがどのくらいなのかわからずそこが難しかった。	自分よがりの英語ではなく，生徒が理解できる英語を使うことが課題⇒来学期に学校インターンシップに参加することにした。
履修生 E	ドリル活動で単調になってしまったところがある。生徒はあまりにも同じようなことを繰り返すと，飽きてしまうのだと，生徒役の人たちから感じ取れた。ドリル活動の難易度の順序が複雑で生徒を困らせてしまった。	授業を行う上で，生徒の実態を正確に把握できていなかった。生徒はこうしてくれると決めつけていた自分がいた。そのため，所々でつまづいてしまった。
履修生 J	日本語を使用しすぎた故に指名して答えさせる場面でヒントを与えすぎてしまった，考えさせる時間を削ってしまった。	自分の過去が，英語が全く分からない人だったので，授業でも丁寧に教えていきたいという思いがあったが，結果的に生徒の考える時間を減らしてしまったことがあったので，考えさせる時間を設けるといったバランスを取ればより良い授業になっていくのかなと感じた。
履修生 K	模擬授業を数回通して，生徒がわかるときの反応や生徒のわからない時の反応などを見極めることができる経験値が増え，その都度，臨機応変に対応できた。	今までは，教師が一方的に授業を行うスタイルをとっていたが，生徒参加型の授業にしたことにより，生徒の集中力が続き，授業を楽しませることができたと考える。最初から答えを明示するだけでなく生徒に気づかせることも大事。

この 4 名が第 3 局面の本質的な諸相への気づきができたと考えられるのは，履修生 D の場合，J-POSTL の V-E-1 の「英語を使って授業展開をするが，必要に応じて日本語を効果的に使える」を常に意識していたことが挙げられる。4 回の実践の中で試行錯誤を繰り返し，自分と対話を繰り返したことで省察が深まったと考えられる。履修生 E と履修生 J の場合は，ピアからのフィードバックが自身の行為を振り返るきっかけとなり，指摘された点について自問自答することができたことで省察を深化させることができたのでは

ないだろうか。履修生 K については、他学生の実践に繰り返し参加・観察することにより、彼らの実践と自身の実践とを比較しながら振り返る機会を重ねることで視野が拡大し気づき生まれ、行動への変化が見られたと考えられる。清田（2017）は、振り返りとは「自分との対話」とであると指摘しており、まさにこの 4 名の履修生たちは意識や価値観の中の「ズレ」に気づき、それについて自分と対話することで新たな視点を得ることができたと考える。

しかしながら、省察モデルの第 2 局面から省察で一番重要とされる第 3 局面の省察の段階に到達したとみられるのは 18 名中 4 名のみであった。そのほかの履修生の省察は、第 2 局面にとどまっているか（8 名）、第 2 局面からすぐに第 4 局面「行為の選択肢の拡大」に移っている（6 名）。以下にその具体的な例をいくつか見てみる（表 8）。

表 8

第 2 局面から第 4 局面への移行例

	第 2 局面	第 4 局面
	行為の振り返り	行為の選択肢の拡大
履修生 A	自分が話して説明する時間が多く、生徒自身が考えて発話する機会が少なかったように感じた。	一方的な授業にならないようにアクティビティを積極的に取り入れる
履修生 Q	教師自身が楽しめていなかった。学生時代の授業も振り返り、授業の雰囲気は教師で決まるといっても過言ではないことを再認識した。授業準備の甘さや英語での誉め言葉のストックがなくてあせったり、自信がなくて堂々と発表できなかったりしたことが、活気のない授業をもたらした。	授業前に繰り返し練習をする。動画を撮って修正して再度挑戦を繰り返したり、友達に生徒役をお願いしたりするなど、質の高い練習を行って、自信をもって授業に取り組めるようにする。
	生徒の「なぜそうなるのか」についての疑問に対して自身が考えたこともなかったため、慌ててしまい何も答えることができなかった。	今後生徒の実態を踏まえ、臨機応変に対応できるように教材研究や題材研究をより丁寧に行いたい。

履修生 A は、新出文法事項の口頭導入において、生徒の発話量が少なかったと振り返っており、その解決策として、アクティビティを多く取り入れていきたいとリフレクティブ・エッセイの中で述べている。なぜこのような解決策を導き出したのかについての思考の過程については述べられていない。この事例からわかることとしては、履修生 A にとって違和感のあった場面について、「なぜそう感じたのか」など履修生が自分に問いかける、あるいは指導教員から省察を深めるための質問がなかったことが要因ではないかと考える。たとえば、履修生 A が生徒の発話の機会が少なかったことに対して、「何」を目的とした活動だったのか、「どう」したかったのか、「なぜ」そう感じたのか、といったパワフルクエスチョン（2.4 参照）を投げかけられていたら自分自身と向き合えることができた可能性がある。

履修生 Q は、他学生からのフィードバックに書かれていた「教師が楽しそうではなかった」というコメントを受けて、教師も授業を「楽しい」と感じられる授業が理想であるが、

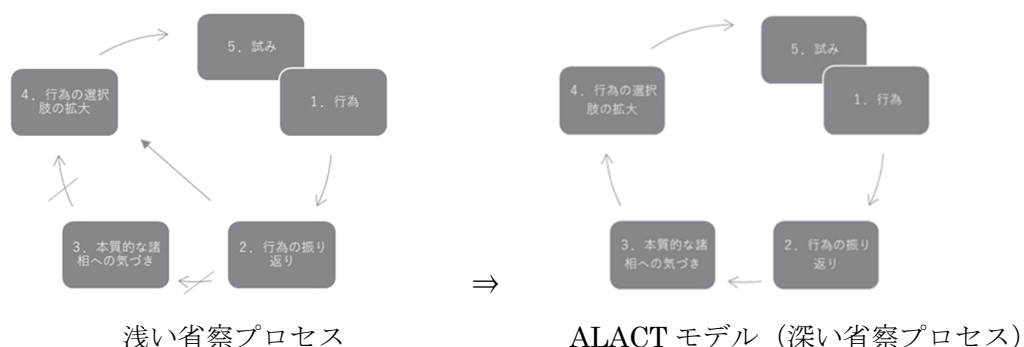
それを実践できなかったと振り返っている。この点について自分の経験や気持ちに向き合っている様子が伺える。だが、その感情がどこから出てきたものなのかといった本質的な問題点まで自分と対話するところまで行きついていないため、他学生からのコメントを無批判に受け入れ、リフレクティブ・エッセイでは全般的に模擬授業に対する自己評価は低いものになっていた。この履修生の省察を深めるための工夫として考えられるのは、履修生 Q に対して、肯定的なフィードバックを与えることやほめることなど、長所を強調することで、まずは何ができたかについて視点を向けることが挙げられるのではないだろうか。また「なぜ」楽しそうでないように見えたのかなど丁寧に質問していくことではないだろうか。そのような他者からの介在により単に「十分な準備をする」だけで終わらない省察を促すことができるのではないだろうか。さらに、履修生 Q は生徒役の学生から模擬授業中の新出文法事項の説明中に「なぜそうなるのか」と質問されて焦ったことを振り返っている。その解決策として、生徒の実態を踏まえ、教材研究を丁寧にすることを挙げているが、「なぜ生徒がそのような質問をしたのか」といった根本的な質問について考えた様子はなかった。違和感のある場面について一つずつ焦点をあてて、丁寧に掘り下げる姿勢を身につけていけるように指導教員や他学生との対話を通して省察を深めていく練習をしていく必要があると考える。

5.3 本質的な諸相に気づきかせ、深い省察を促すための省察ツールの活用方法とは何か。 (RQ3)

では、第 2 局面から第 4 局面へとすぐに解決策を求める、あるいは第 2 局面までで終わっている履修生にどのようなアプローチをすることで本質的な問題点を考えようとする行動につなげていけるだろうか。本節では、第 3 局面を飛ばしてしまう「浅い省察プロセス」(下図 2 左) から図 2 右の理想的な省察プロセス (ALACT モデル) へ転換するための省察ツールの活用について議論していく。

図 2

浅い省察プロセス (左) から ALACT モデル (深い省察プロセス) への転換



まずは省察を促した可能性のある要因について考察していくことで省察方法のヒントを探りたい。深く省察できていたと考えられる履修生 4 名の振り返りの共通点としては、実践の中で違和感のあった点に対して焦点を絞り、常に意識して繰り返し自問自答していた

ことが挙げられる。そして、そのときに彼らが活用していたのが、J-POSTL の自己評価記述文の項目であった。また、他学生からのフィードバックと実践の観察をきっかけに、自身の実践を振り返り、自分と対話を行っていた。つまり、違和感のあった文脈について自分と対話できるように促すことができるかが深い省察の鍵となる。しかし、キャリアステージに関わらず自分の行動、考え、ニーズ、感情と一人で向き合うのは難しい（玉井他, 2019）。そこで省察を促す工夫としては、省察の意義とその重要性を認識させること、ファシリテーターとして指導教員が省察を援助すること、問題を共有できる仲間との協働的振り返りが挙げられる。具体的には、履修生が違和感に焦点をあて、自分と対話するきっかけを作るために以下のことができると考える。省察ツールを活かして、以下 4 点を提案する。

1. 省察の重要性を認識させる（ALACT モデル）
2. 省察の観点を提示する（J-POSTL）
3. 違和感のあった場面に焦点を当てるように導く（J-POSTL と ALACT モデル）
4. 指導教員からの履修生の振り返りを深めるためのアドバイジングを活用する（アドバイジングストラテジーとツール）

1 については、省察が自律した教師へと成長していくために重要であることを説明したうえで、ALACT モデルの各局面が何を意味するのかを履修生に理解させることから始める。次に 2 の省察の観点を提示する際には、これまで通り J-POSTL の自己評価記述文の項目が継続的な省察に役立つだろう。3 の違和感のあった場面に焦点を当てる工夫としては、コルトハーヘンが提案している表 2 の「8 つの質問」が使えるだろう。模擬授業後の振り返りの時間の中で、まず「8 つの質問」の前に「文脈はどのようなものでしたか？」と問うことで、違和感のあった場面に焦点を当てる。ここで J-POSTL を繰り返し使用することで自らの成長と課題を意識することで、どこに焦点を当てて振り返るかの視点を与えることができるだろう。そして、1～8 の質問について、実践者が自ら問い、言語化することで実践について具体的に深く振り返るきっかけとする。さらに、質問の 5～8 について、協働的振り返りとして、生徒役である他学生が回答することで、主観的ではなく生徒として客観的に何をし、何を考え、何を感じていたのかをフィードバックとして実践者に伝えることで、指示的、断定的になることを避けることができる可能性がある。最後に、実践者の 1～4 に対する回答と他学生からの質問 5～8 の回答にズレがないかを指導教員が意識させることを通して第 3 局面である本質的な課題に気づくきっかけを与えることができるのではないかと考える。

4 つ目の「指導教員からの履修生の振り返りを深めるためのアドバイジングを活用する」ことについては、指導教員がファシリテーターの役割を認識し、理解しておく必要があると考える。玉井他（2019）が指摘するように履修生が履修生自身との対話を阻害しないために、指導教員は指示的あるいは断定的なフィードバックを避け、指導教員は常に省察を深めるためファシリテーターとしての役割を意識することと、2.4 で示したそれを支援するためのアドバイジングストラテジーを活用することができるだろう。このアドバイジングストラテジーは 2.4 で示した以外に 14 のストラテジーがあり、コルトハーヘン（2010）が ALACT モデルの各局面におけるメンターからの援助として提案している援助方法や玉井他（2019）のリフレクティブ・プラクティスで提案されているメンターに求められる技術と共通点が

多く見られる。表 9 は、①ALACT モデルの各局面における援助、②アドバイジングストラテジー、③メンターに求められる技術を ALACT モデルの局面に分類したものである。これらを指導教員が意識して省察段階ごとに適切に使用することも履修生のさらなる内省的な振り返りを促進すると考える。このように J-POSTL と他の省察ツールを活用することで、J-POSTL の効果を最大限に活かせるのではないだろうか。

表 9

指導教員に必要なアドバイジング技術

①ALACT モデルの各局面における援助	②アドバイジングストラテジー	③メンターの技術
【第 2 局面】	学習者の理解や共感を伝えるために重要。 A 繰り返し B ミラーリング C 言い換え D 要約	1. リラックスして信頼される人間関係を作り維持する技術
【第 2 局面】 ・受容・共感・誠実さ・具体性 【全局面】 ・長所を強調して、活かす	うまく用いると学習者がやる気を出しポジティブにさせる。 E 肯定的フィードバック F 共感 G ほめ	2. 聞く技術：共感しつつ批判や意見は差し控え、実践者が起こったことを多面的に記述できるようにフィードバックする
【第 3 局面】 ・一般化	・学習者に一歩下がって全体像を見るように促す。 ・学習がより意味のあるものになるように学習の要素を関連づけ奨励する。 H メタ視点／関連付け	3. フィードバックの技術：非指示的、非判断的 【記述段階】 特にポイントとなるところがどこなのかを探りながら話し手の記述が詳細になるように支援し理解の確認を行う
【第 3 局面】 ・今ここの経緯の活用 ・ものごとの明確化の援助	学習者の深いレベルの振り返りを促し、より自分自身と向き合えるように質問をする。 J パワフルクエスチョン K 直観	3. フィードバックの技術：非指示的、非判断的 【分析／解釈段階】 繰り返し、確認や問いにより事実や意味の吟味が行われる。その過程で今まで思いつかなかった理解が生まれる。
【第 3 局面】 ・向き合わせ	・意見の不一致や矛盾があるときに、アドバイザーはあえて学習者が問題と対峙できるように促す。M 対峙	
【全局面】 ・沈黙	学習者が深い振り返りのプロセスに踏み入れ、新しいアイデアを思いつくことを促す。 P 沈黙	

6. まとめと今後の展望

本研究では、J-POSTL を活用した模擬授業に対して、履修生のリフレクティブ・エッセイを分析することで、彼らがどの程度深く省察ができているかを探ろうとした。その省察の深さを判断するために、ALACT モデルの局面の第 3 局面（本質的な諸相への気づき）と考えられる省察ができているかを分析した。その結果、約 22% の履修生のみが本質的な問題点に気づいている様子が見えた。彼らの省察の特徴としては、実践の中で違和感のあった点に対して、常に意識して繰り返し自分と対話していたことであった。この実態を踏まえて、J-POSTL と他の省察ツールを活用して、履修生の省察を促す提案をした。

今後、提案した省察ツールの活用方法の段階的な実施に加え、協働的な振り返りを促すために互いの省察を共有できるように LMS（Learning Management Systems）などを活用することで、効率的・効果的なツールの使用方法についても実施していく予定である。本研究を通して、指導教員として履修生へのフィードバックの仕方や指導内容について、指導教員自らの支援方法を振り返るきっかけとなった。本研究を通して得られた知見を今後の指導に活かしていきたい。

付記

本稿は 2022 年 7 月 9 日に開催された関東支部大会における口頭発表に加筆修正を行ったものである。

謝辞

本稿を作成するにあたり貴重なコメントを頂いた査読者の先生方に感謝申し上げます。

参考文献

- 堀晋也 (2016). 「省察に関する理論のレビュー—日本の言語教育の文脈化にむけて」『言語教師教育』Vol.3 No.1, 56-60.
- 星裕 (2021). 「ALACT モデルに基づく授業科目を通じた教育実習後学生への影響」『教師学研究』24 (1), 11-20.
- JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】』
- 加藤聡子・ジョー・マイナード (2022). 『リフレクティブ・ダイアログ 学習者オートノミーを育む言語学習アドバイジング』大阪大学出版会.
- 上條晴夫 (2012). 「教師教育におけるリフレクション養成の具体的技法の開発研究—F.コルトハーヘンの「省察モデル」を中心に—」『東北福祉大学研究紀要』第 36 巻: 179-192.
- 清田洋一 (2015). 「英語科教育法の授業における J-POSTL の統合的な活用—授業力への内省を深めるために—」『言語教師教育』Vol.2 No.1
- 清田洋一 (2017). 『英語学習ポートフォリオの理論と実践 自立した学習者をめざして』くろしお出版.
- 清田洋一・浅岡千利世・高木亜希子 (2020). 『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL) 教職課程における活用』JACET 教育問題研究会.

- 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 (2017).『教職課程コアカリキュラム』
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 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (代表: 早
稲田大学 神保尚武) 研究成果報告書 (pp.73-93). JACET 教育問題研究会
坂田哲人・中田正弘・村井尚子・矢野博之・山辺恵理子 (2019).『リフレクション入門』学
文社.
- 関原賢秀・岡崎浩幸 (2021).「コルトハーヘン「8つの問い」を活用した授業改善—中学校
英語教師の授業実践をとおして—」『富山大学人間発達科学部紀要』第 15 巻第 2 号,
143-157.
- 高木亜希子・中山夏恵 (2012).「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 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (代表: 早稲田大学 神
保尚武) 研究成果報告書 (pp.8-46). JACET 教育問題研究会
- 高木亜希子 (2015).「英語科教職課程履修生による省察—言語教師のポートフォリオ (J-
POSTL) を用いて—」『言語教師教育』Vol.2 No.1
- 武田信子 (2015).「教師教育のリアリスティック・アプローチの展開 (平成 26 年度)」『武
蔵大学総合研究機構紀要』No.24, 19-42.
- 玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 (2019).『リフレクティブ・プラクティス入門』ひつじ書房
- 吉住香織 (2018).「教職課程履修生の省察と成長に関する考察: 模擬授業指導への「言語教
師のポートフォリオ」の活用」『言語教師教育』Vol.5 No.1
- Dewy, D. (1933). *How We Think*. Boston: DC Health, Revised edition.
- Korthagen, F. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the
Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9 (3), 317-326
コルトハーヘン著 武田信子監訳 (2010)『教師教育学』学文社.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to
enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and
Practice*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F. (2015). Keynote speech in Germany on Core reflection. Video of Fred
Korthagen giving a keynote lecture at the University of Cologne, Germany in 2015
<https://korthagen.nl/en/focus-areas/core-reflection-multi-level-learning/>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional
development 3.0. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23 (4), 387-405.
- Newby, D. et al., (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages
(EPOSTL)*. ECML/Council of Europe.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*.
61, Basic Books.

【論文】

英語科教職課程履修生の共同体における協働的振り返り

浅岡千利世・臼井芳子・秋山朝康・渡辺敦子

要旨

本稿は大学英語科教職課程履修生の協働的振り返りに関する研究である。振り返りの共同体におけるオンラインジャーナルの記述とやり取りを通して、教職課程履修生が何に気づき、お互いからどのように学び、どのような新たな意味や解釈を引き出すのか、またそのことによって自分と自分の教育実践について理解を深めるのか、そのプロセスと特徴について計量分析を試みた。分析の結果、教職課程履修生にとって、自分を支援し問題共有できる仲間や自分とは異なる経験をもつ他者の存在が重要であること、さらにグループ内における自分の役割の変化や教職に就くことに対しての認識の変化を通して、自分の教育実践の新たな理解を獲得するということが明らかになった。

キーワード

教師教育、協働的振り返り、共同体、教師の成長、計量テキスト分析

1. 教師の専門的知識と振り返り

教師の専門的知識の内容について今まで様々な議論が行われてきた。たとえばShulman (1987) は7つの知識領域（教科内容の知識、一般的な教授学的知識、カリキュラムに関する知識、教科内容の教授に関する知識、学習者とその特性に関する知識、教育的文脈に関する知識、教育的目標・価値に関する知識）が重要であり、その中でも教科内容の教授に関する知識（pedagogical content knowledge: PCK）が特に重要であると述べている。つまり教師が持つ専門的知識をどのようにわかりやすく学習者に表現・提示するかが大切だということである。

日本では2019年度より新たな教職課程が実施され、特に外国語（英語）科目ではコアカリキュラムの制定により、教職課程履修生が身につけるべき「英語科に関する専門的事項」と「英語科の指導法」が初めて明文化された（文部科学省，2019）。Shulmanによる「教科内容の知識」はここでの「英語科に関する専門的事項」に該当し、またPCKは「英語科の指導法」に近いと考えられる。また、教職課程履修生が身につけるべき専門的知識と授業実践との乖離はこれまでも指摘されてきたが（青木，2009; Asaoka, 2019），コアカリキュラムでは「英語科の指導法」は授業観察，授業体験，模擬授業という一連の実践を通して習得すべきであると説明され、特に模擬授業は「計画→準備→実施→振り返り→改善」（文部科学省，2017）というプロセスを踏んで行われるべきであると解説されている。

「振り返り」はDeweyが1930年代に提唱した考えに基づいて、英語圏では教師教育の根底をなす概念として確立され（Farrell, 2001），今までに多くの実践研究が行われている。学習者中心アプローチの学びの主体が学習者であるように、教室での経験（授業実践）を振

り返り、分析、理解をする主体は授業実践者である教師自身であるべきである。つまり振り返りとは教師が自分をメタ認知的に観察対象として考え、自身の持つ専門的知識や経験、信念等と関連付けながら自分の実践に対して問いを立て、記述や分析を通して理解を深めることを目指す一連の継続的・循環的なプロセスである(玉井他, 2019)。さらに玉井他(2019)は問題解決や改善のための「行動」ではなく、記述や分析の結果、どのような「新しい理解」に至ったかがより重要であると述べている。

しかし、日本では概念そのものに対する理解も浅く、言語教師の省察ツールとして開発された『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』(JACET 教育問題研究会, 2014) を活用し授業改善を目指した実践報告(例: 細・栗原, 2022) はみられるようになったものの、教職課程履修生の振り返りに関する研究例はまだ少ない。また、振り返りは誰にでも簡単に従事できる実践のように表面的には見受けられるが、その取り組みは教師のキャリアステージに関わらず容易ではない。熟練教師の場合は長年の指導経験から授業実践についての自分なりの理論 (personal theories) を既に蓄積しておりそれを変える必要性に迫られていない(Watanabe, 2017)。故に、熟練教師と言えども自分なりの理論や授業実践を見直すことが不可欠であるにも関わらずそれを認識していないと言われる(McIntyre, 1993)。また教師にとって自分の授業実践を直視し、弱点も含めた分析を単独で行うことは容易ではないことも指摘されている(玉井他, 2019)。授業実践を支える理論や知識を習得中であり、かつ教室での授業実践機会が非常に少ない教職課程履修生にとって振り返る行為が簡単でないことは言うまでもない。さらに新任教師や教職課程履修生は教師としての経験に限りがあるため、教育機関で自分が生徒として授業を受けた際に、観察で得た経験や疑似体験、教室外を含む外国語学習経験や人生経験などのインフォーマルな学習経験(Almarza, 1996; Borg, 2005)などに暗示的に頼ることが多い。特に前者をLortie (1975) は「観察による徒弟制」と呼び、目に見えるわかりやすい行為のみを模倣し、教師の実践の裏側にある授業計画や準備、理論に裏打ちされた判断を必ずしも理解していないと述べている。

このように振り返りという行為は熟練教師、新任教師のどちらにとっても容易でない一方、その行為を支える知識や技能からなる専門性の構築は社会的活動への参加や他者との関わりによって促されると考えられている(Johnson & Golombek, 2011)。つまり教師にとって、特に教員養成段階では、メンターはもちろんのこと、自分を支援し問題共有できる仲間との共同体の構築と、仲間との協働的振り返りを通して自分の教員像や教育実践に関していかに「新しい理解」を得られるかが重要であるといえる。

2. 方法

2.1 目的

以上の先行研究の分析から、本研究の主目的は大学英語科教職課程履修生のオンラインジャーナル(以下、ジャーナル)への記述による振り返りのコミュニティの形成を通して、次の2点を明らかにし教員養成への示唆を得ることである: (1) 協働的振り返りにおいて教職課程履修生はどのような項目について振り返るのか。(2) 協働的振り返りにおいて教職課程履修生が振り返る項目はどのように変化するのか。なお本研究は、参加者の教育実践の変化や改善への期待を特徴とするアクションリサーチ(Kemmis & McTaggart, 1988)の手

法ではなく、「経験を協働的にふり返ることで新たな意味解釈を引き出し、自身と自身の実践について理解を深める」(玉井他, 2019, p.19) ことを目的とするリフレクティブ・プラクティスを研究手法として用いる。また、ここでの「経験」とは教職課程でのコースワーク(英語科教科教育法や教科に関する科目など)や教育実習によるフォーマルな経験だけではなく、教室外を含む外国語学習経験、メディアなどから得る教育に関する情報についての考え、塾やボランティア教師としての教授経験や人生経験などのインフォーマルな経験を含む。これらの経験が教職課程履修生の振り返りに与える影響と共同体での経験を通して彼ら実践者が何に気づき、どのように学ぶのかに焦点を当てる。

2.2 参加者

本研究の参加者は関東圏の 2 つの私立大学(A 大学・B 大学)で中学校・高等学校教員(英語)の免許資格取得を目指している 3・4 年次教職課程履修生各 4 名の計 8 名(2019 年度)で、所属大学や学年等を考慮し、共同体に参加しやすいように Group 1 (以下, G1) および Group 2 (以下, G2) の 2 つのグループに分けた(表 1)。本稿では個人情報that特定されないよう仮名を用いた。

表 1

参加者プロフィール (N=8)

	名前	性別	大学	学年		名前	性別	大学	学年
G1	Jun	M	A	4	G2	Mina	F	A	3
	Jo	M	A	4		Ken	M	B	3
	Kay	F	B	3		Ichiro	M	A	4
	Eri	F	A	3		Shohei	M	A	4

参加者全員が各大学において教職課程登録をし、英語科教科の指導法を含む免許取得に必要な科目を履修中であった。また、4 年次生の内 3 名(G1 Jun; G2 Ichiro, Shohei)は 2018 年度のパイロットから本研究に参加しており、2 年目であった。さらに、この 3 名の 4 年次生は、2 名(G1 Jun 高等学校; G2 Ichiro 中学校)が春学期に、1 名(G2 Shohei 中学校)が秋学期に、それぞれ 3 週間の教育実習を体験した。なお、もう 1 名の 4 年生(G1 Jo)は 2 年次はじめに教職課程を中断し 3 年次で再開したため、4 年次生ではあったが教職課程は実質 3 年生扱いで、教育実習は次年度行く予定で準備をすすめていた。

本研究への参加意思を示した学生に対し、口頭と書面により本研究の目的、方法、意義を説明した。さらに授業成績とは一切関係ないこと、分析や発表の際には個人が特定されないように配慮すること、データの厳重な管理を行うこと、研究の途中で参加辞退ができることを説明し、同意を得た。また本研究は獨協大学の研究倫理審査に合格している。なお、本研究への参加意思を示した学生は 2019 年度当初 9 名おり、その内 1 名は G1 に所属していたが第 1 回目フォーカスグループには参加したもののジャーナルへの書き込みは一度もないまま参加辞退した。

2.3 データ収集と分析

調査期間は 2019 年 5 月から 2020 年 1 月であった。5 月に行った第 1 回フォーカスグループディスカッション時にジャーナルの記述内容は教科教育法の授業や教育実習を通して気づいたことや授業計画、模擬授業を含む実践について振り返り考えたことなどであること、頻度や分量、記述言語は任意であるが無理のない範囲で週 1 回曜日を定めるなどをして書いてみてほしい旨説明し、グループ毎に Google Docs を利用して記述を開始した。また、自分が書くだけでなくお互いのジャーナルを読んでコメントもするように伝えた。コメントについては、文中で直接言及する他にコメント機能を利用する方法もあることを付け加えた。フォーカスグループディスカッションは 5 月に加えて 9 月、2020 年 1 月の計 3 回行われ、ジャーナル記述をもとにグループ毎に振り返り話し合った。本稿で対象としたデータは 2019 年 5 月から 2020 年 1 月までに記述されたジャーナルである。

研究者によるジャーナルへの直接的介入はなかった。ただし、記述開始 1 ヶ月ごろ、G2 のジャーナルに一度だけコメント機能のデモンストレーションとして研究者が「コメント機能を使用するとこのような感じになります。ぜひ活用してみてください!」とコメントしている。G1 はすでにコメント機能を使用していたため同様の介入はなかった。一方、間接的介入として、各学期末および新学期（秋学期）開始時に送信したメールがジャーナルに記入する頻度や内容に影響したとも考えられる。春学期末には、学期最終週を伝えた上でそれまで記入する頻度に制限はないものの「最後に 1 学期のジャーナルや自分の学びを振り返って一人一度ずつ書いて」ほしいということ、秋学期末にはプロジェクトの締めくくりとして「この 1 年ジャーナルをつけ共有してみて、何か気づきや自分の考えの変化」があったかについて「ジャーナルを読み返し、その中から具体的に例を一つ挙げて書いて」ほしいこと、「自分が書いたもの、他の人が書いたもの、コメントに書かれたものなどどれを選んでも構い」ことを伝えている。また、秋学期開始時にはジャーナル書き込み再開のお知らせメールで忙しいことは承知しているが「できるだけ 1 週間に 1 回はジャーナルを見て何か書き込んだりコメントをしてみたりして」ほしい旨伝えた。

今回の複数参加者による 2 学期間にわたるテキストデータは、教員養成に関連する様々なトピックについて授業の内容から個人の主観的感想に至るまで多岐にわたって記述された。そのためデータ分析の最初の段階として、樋口 (2020) が開発した KH Coder (ver.3) による計量分析と呼ばれる手法を用い、分析者の主観的で恣意的な解釈を可能な限り避けて、まずは客観的に全体的な傾向を把握することにした。まずグループ毎・学期毎に出現回数上位 10 語を抽出し、その出現回数と使われていた文脈を分析した。次に頻出語同士の結びつきとその関係性をみるために共起ネットワーク分析を行った。出現数による語の取捨選択に関しては最小出現を 15 に設定、また描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を 60 に設定した。その後、階層的クラスター分析を行ってグループ毎・学期毎のクラスター数を抽出し、文脈を精査後、数を確定した。KH Coder は、恣意的になりやすい分析を避け、データの傾向や全体像をより客観的に把握することが可能であり、様々な分野におけるテキストデータの計量分析に用いられている (e.g., 松田他, 2016)。なお、本研究で行なった頻出語や全体像の分析からは漏れてしまう可能性のある個々の参加者の経験や感情についての質的分析はインタビューデータと合わせて別論文で発表した (Asaoka & Watanabe, 2022)。

3. 結果

参加者がジャーナルに書き込んだ総抽出語数、異なり語数、総文数をグループ毎・学期毎に表 2 に、また参加者毎のジャーナル記述文字数を表 3 に示した。両グループとも春学期よりも秋学期の書き込みが増していることがわかる。このことは参加者がジャーナルに慣れてきたこと、そして春学期よりも秋学期に積極的に参加できたことを示唆している。

表 2

グループ・学期毎オンラインジャーナルデータ

	総抽出語数（使用）	異なり語数（使用）	総文数
G1 春学期	3,629 (1,348)	703 (517)	121
G1 秋学期	7,944 (2,898)	1,081 (848)	262
G2 春学期	15,888 (5,813)	1,977 (1,588)	574
G2 秋学期	19,973 (7,547)	2,101 (1,732)	685

表 3 は各グループメンバーのジャーナル記述文字数を示しているが、特に特徴的なこととして、G1 の参加者は比較的同程度の文字数であるが、G2 は 4 年生 (Ichiro & Shohei) の文字数が多く、この 2 人がジャーナルに書き込んでディスカッションをリードしていた様子が見える（詳しくは以下の詳細な分析結果および 3.5 を参照）。

表 3

参加者のオンラインジャーナル記述文字数

	名前	春学期	秋学期	合計		名前	春学期	秋学期	合計
G1	Jun	1,969	3,303	5,272	G2	Mina	4,910	6,476	11,386
	Jo	1,222	3,213	4,435		Ken	5,443	7,361	12,804
	Kay	1,714	2,989	4,703		Ichiro	7,722	7,932	15,654
	Eri	1,191	4,482	5,673		Shohei	9,131	11,780	20,911

3.1 グループ 1 春学期

3.1.1 頻出語分析：表 4 は G1 の春学期のジャーナルで出現回数上位 10 語とその実例を示している。頻出語をみるとどの語も教職・教育に関係のある語が上位を占めている。たとえば頻度が最も高かった「授業」は他の頻出語（表 4）と共起している。このように抽出語が他の実例にも出現する傾向は、両グループ、両学期に共通している。

表 4

頻出語（出現回数上位 10 語）とその使用例（G1 春学期）

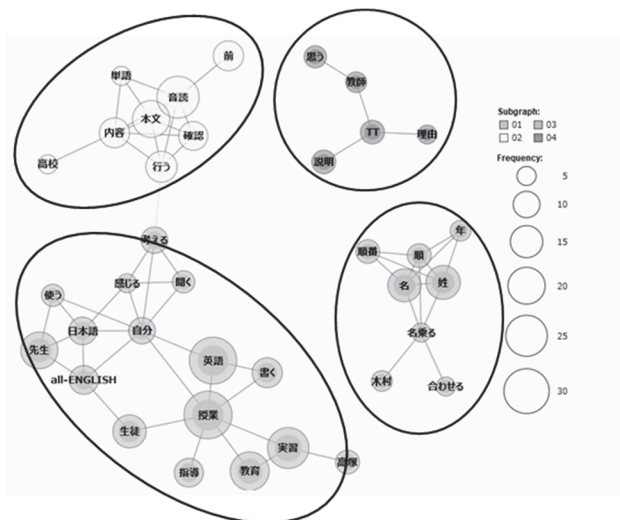
抽出語	出現回数	実例
授業	34	私も、教育法の <u>授業</u> では、ALL English の <u>授業</u> の練習をおこなっています。実習中唯一ほぼ 100% <u>英語</u> を使って <u>授業</u> したのは TT の <u>授業</u> でした。
英語	33	
音読	26	<u>本文</u> の内容確認の前と後の両方で <u>音読</u> が行うことができれば一番良い... <u>教育実習</u> 中、勉強になったことがたくさんありましたが、とりあえず一つ共有します。皆さんは <u>教育実習</u> で all-English でやる...
実習	25	
教育	22	<u>英語科教育法</u> の <u>授業</u> で、学習指導案を書いています。
先生	20	指導教官の <u>先生</u> がほとんど日本語でやっていたからです。指導教官の <u>先生</u> に相談して <u>英語</u> でやりたいといえなかったと思いますが...
本文	20	皆さんは <u>音読</u> を <u>本文</u> 確認の前か後どちらに行うのがよいと思いますか？
姓	17	三省堂の CROWN という教科書では、1993 年から、全面的に <u>姓→名</u> 表記になっているそうです。
生徒	16	<u>授業</u> 中の <u>音読</u> のタイミングですが <u>生徒</u> によって 2 通りに分かります。
名	16	2002 年から、全ての教科書で <u>姓→名</u> の順になっているそうです。

* 太字下線＝表の中の抽出語と一致している語。以下表 5～7 も同様。

3.1.2 共起ネットワーク分析：共起ネットワーク分析の結果、「音読」「all-English アプローチ」「team teaching（以下、TT）」「英語で自己紹介する際の姓名の順」に関する 4 つのクラスターが認められた。文脈を精査すると「all-English アプローチ」「TT」に関するクラスターはどちらも授業での英語使用に関連があったため 1 つにまとめ、以下 3 つのクラスターについて述べる。

図 1

共起ネットワーク図（G1 春学期）



(1) **音読のタイミングはいつが適切か** : 図 1 左上のクラスターには「音読」「本文」「確認」「内容」などが含まれている。この話題は教科教育法の授業で高校の指導案を書いている Eri が、音読を実施するタイミングを迷っているとジャーナルに書いたことに對し他の参加者からコメントがあった。音読を行うのはいつが効果的か(本文理解の前か後か)、新出語の扱いはどうするのかなどについて意見が交わされた。

(2) **授業は英語ですべきである** : 図 1 左下と右上の 2 つのクラスターはいずれも「授業は英語ですべきである」という話題についてである。一例を挙げると、教育実習前は不安について記述していた Jun が実習を終えて自分の授業に対する考え、特に自分の理想(英語の授業は英語ですべき)と現実(実習先の授業は日本語がメインだった)の違いについて記述した。Jun は理想の授業はできなかったが、ALT と TT したときは英語だけを使って授業をしたことの達成感をグループに向かって熱く語った。Jun 以外の参加者(Jo/Kay/Eri)は次年度に教育実習を控えており、この記述に関しては全員がそれぞれの考えを書いた比較的長いコメントを返している。また、Jun の成長は、「理想の授業はできなかったが、それで諦めてはいけない、将来教育現場で教える時にはいつでも英語で授業ができるように教科法の授業などで練習するべきであり、TT の授業の前にはしっかり ALT と内容確認を行うことが大切である」という教育実習の経験を振り返って彼が書いた記述にみられた。

(3) **英語で自分の名前を紹介するときの順番** : 図 1 の右下のクラスターは英語で自己紹介するときの姓名の順番の話題である。この話題が 2019 年春に英語教育に関するニュースとして取り上げられた時期に合わせて記述が増えた。今までのように「名→姓」の順にすべきか、日本の慣習に合わせて「名→姓」とすべきかについての記述が多く、「母語と同じように姓から始めたほうがいい」との報道に対する自分たちの意見を記述している。しかしこの話題は一時的なニュースで終わってしまったため頻度は高くなく、表 4 では下位となった。

上記分析から、G1 の春学期では、ジャーナルを使って意見を共有することは Jo, Kay, Eri の 3 人にとっては初めての経験であったため、Jun に比べてジャーナルに書き込む語数は比較的少なかった(表 3)。しかし研究者の介入もあり徐々に記述が増え、身近な話題(英語で自己紹介する際の姓名の順番、音読する際のタイミング)に関係する語が上位を占めた。

3.2 グループ 1 秋学期

3.2.1 **頻出語分析** : 表 5 は G1 の秋学期のジャーナルで出現回数上位 10 語とその出現回数、その実例を示している。頻出語の内、出現回数の多い「生徒」は「生徒はそれぞれ一生懸命なんとか英語を使おうとしていて」「生徒たちが Google 翻訳を使って」など、「英語」「使う」と強い共起関係がみられた。

表 5

頻出語（出現回数上位 10 語）とその使用例（G1 秋学期）

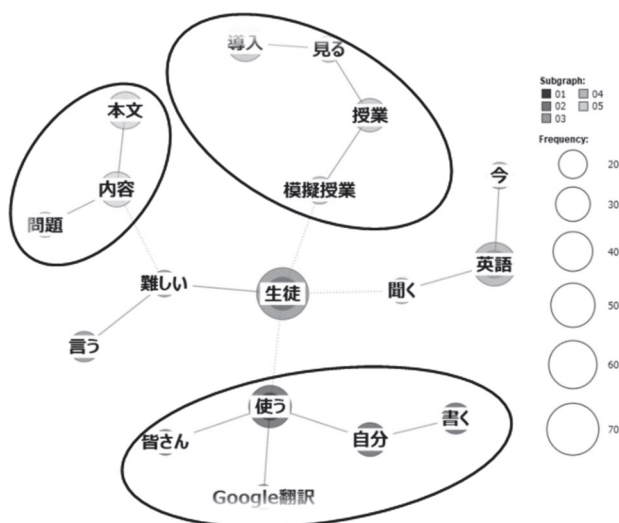
抽出語	出現回数	実例
生徒	70	模擬 <u>授業</u> をやってみてやはり初見の文章を読んで問題を解くのは <u>生徒</u> にとってはとても難しいことなのでどんな <u>内容</u> なのかや基本的な情報は黙読する前に丁寧に <u>導入</u> すべきだと思いました。
英語	49	様々な地域の様々な <u>英語</u> を教材として <u>使う</u> ことが大事なのかなと思います。
使う	46	<u>自分</u> が教師になったら、 <u>生徒</u> には Google 翻訳は <u>使って</u> ほしくないですね。
導入	35	<u>本文の内容</u> を <u>導入</u> で <u>言って</u> しまうのもいいかと思います。
本文	35	それだけで <u>生徒</u> が本当に <u>本文の内容</u> を理解できるのか心配です。
内容	31	<u>本文の内容</u> を <u>導入</u> で話せばリスニングにもなると思います。
自分	29	指導法や教育に関する <u>自分</u> の考えを他の人に伝えたり、他の人の意見を聞く機会がありませんでした。
授業	28	教育法の <u>授業</u> で、 <u>導入</u> 部分の模擬 <u>授業</u> をしました。
書く	24	ジャーナルを <u>書い</u> たり他の方のジャーナルを読んで、教育問題について以前より深く考えるようになりました。
言う	23	「惜しいなあ～」と <u>言った</u> あとに、 <u>生徒</u> がなぜその解答に至ったか <u>言って</u> あげてから、それがなぜ違うのかを <u>言い</u> ...

3.2.2 共起ネットワーク分析：共起ネットワーク分析の結果、5つのクラスターが認められた。図2の中心に位置する「生徒」の右部に「英語」「聞く」「今」の語のまとまりが、また左部には「難しい」「言う」の語のまとまりが、それぞれクラスターとして認められたが、共起している文脈を確認すると内容が多岐にわたり、関連のあるまとまりとして扱うことは難しいと判断した。そのためここではそれらのクラスターを省いた3つのクラスターについて述べる（図2）。

（1）模擬授業における導入部分：図2の上部、「生徒」の周辺に「模擬授業」「授業」「見る」「導入」の語がみられ、模擬授業の一部である「導入」部分について記述されている。「単語導入」「文法導入」でパワーポイントを使用していることや、Kayの「導入部分で工夫している点ありますか」という問いに対して Eri が「本文の内容を導入で話せばリスニングになると思います。また、教師が写真などを見せながら内容を話すこと」、Jo が「導入では出来るだけ生徒を引きつけられるような要素を入れたい」等の具体的なアドバイスをしているのが見られる。授業の導入部分に対して質問をした Kay は最後の記述で「授業中の導入、音読、リスニング等、細かいステップごとに皆さんの意見を聞けて、模擬授業の質が大きく変わりました」と振り返り、他の参加者からのアドバイスが有益であったことを評価している。

図 2

共起ネットワーク図 (G1 秋学期)



(2) 模擬授業における本文内容の指導：図 2 の左部の「内容」「本文」「問題」からなるクラスターも (1) と同様，教科書の内容や本文を説明する模擬授業の場面についてである。

「本文の内容」という記述は 20 回の出現があった。たとえば Eri が模擬授業を行う際に「皆さんはどのように本文の内容を教えられてきましたか」と問い，Jo の「Eri さんのやり方なら生徒は本文理解できると思います」という回答や，Kay の「私も，黙読→TF 問題→本文の解説→内容に関する問題，の順番でやろうと思っています」等の記述がみられた。Eri は最後の振り返りで「指導法についても他の方と意見を共有することで今まで思いつかなかった考えを持つことができました。一番このように感じたのは 10/29 に私が本文の内容理解をどのように行うべきなのか書いた際の皆さんからもらったコメントです」と述べ，模擬授業についてのやり取りを通して，他の参加者からのアドバイスが有効であったことに言及している。

(3) Google 翻訳：図 2 の下部の「Google 翻訳」「使う」「皆さん」「自分」「書く」からなるクラスターである。Jun が参加した英語キャンプで高校生がアメリカの大学生と一生懸命英語で話そうとしていたのはよいが最後の振り返りを書く時に Google 翻訳を使用したことが残念だと述べ，他の参加者に Google 翻訳を使ったことがあるかを尋ねた。Jo は「私が教師だったとして英語学習で Google 翻訳を使うのはあまりオススメできないと思いました。思考力・表現力が養われないからです」と述べ，一方 Kay が「正直に言うと Google 翻訳を使っています。文の全体的な要旨を掴むには自分で翻訳するよりも Google 翻訳の方が把握でき効率がよいからです」と記述，さらに「ただ自分が教師になったら生徒には Google 翻訳は使ってほしくないです...Google 翻訳を使うと，達成感という観点からみて英作文をやる意味がないと思います」と述べた。また Eri も「自分が書いた英文が正しく書けているかを最後に Google 翻訳を使って確認することはたまにありますがそれ以外はあまり使いません」と記した。自分は Google 翻訳を使用するが，将来自分が教師になった際，生徒には Google 翻訳を使ってほしくないというやり取りが興味深い。

上記分析から、G1 の秋学期は、春学期に引き続き模擬授業を行うことについての話題が多くみられた。またジャーナル記述に慣れたためか Jun 以外の参加者の記述も増えた（表 3）。春学期は主に音読について述べられていたが、秋学期は「導入部分」「本文内容」と模擬授業における具体的な場面について記述された。また Google 翻訳について、自分は学習者としては使用しているが教員になったら生徒には使ってほしくないと、自分が教師になった際のことを意識した記述を行っている。

3.3 グループ 2 春学期

3.3.1 頻出語分析: 表 6 は G2 の春学期のジャーナルで出現回数上位 10 語とその出現回数、その実例を示している。たとえば、最上位の「英語」はその他の頻出語（表 6）と共に起しており、授業の媒介言語、生徒・英語教師・自分の英語力や勉強方法など幅広い文脈で使われていた。

表 6

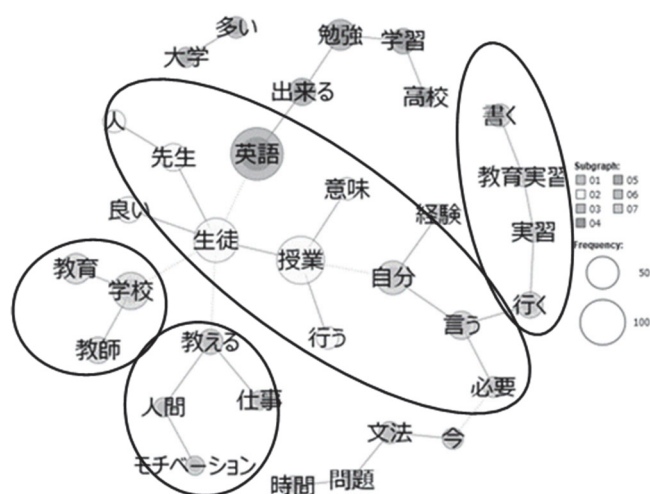
頻出語（出現回数上位 10 語）とその使用例（G2 春学期）

抽出語	出現回数	実例
英語	136	<u>授業</u> をすべて <u>英語</u> で教える... <u>英語</u> で <u>授業</u> を行うことは
授業	112	<u>授業</u> をしていく上で一番大事にしたい... <u>生徒</u> たちを飽きさせない <u>授業</u> ...
生徒	95	教える <u>生徒</u> たちは、新学習指導要領の環境下で学んできた <u>生徒</u> たち...
学校	66	皆さんは <u>学校教員</u> の将来を考えた事はあるでしょうか？
自分	54	<u>自分</u> が今まで受けてきた <u>授業</u> とはかなり異なる <u>授業</u>
勉強	45	日本人の <u>英語</u> 力が低い原因は、教師達の <u>英語</u> 力の欠如や <u>勉強</u> 不足である...
教育	43	<u>学校</u> の <u>先生</u> は指導教科である <u>英語</u> を通して人間 <u>教育</u> をする一方で、塾・予備校の <u>先生</u> は <u>英語</u> を教えて <u>生徒</u> の成績を伸ばす...
教員	40	<u>教員</u> の一番の仕事って <u>授業</u> だと思います。
言う	37	<u>自分</u> の意見を <u>言</u> って共有するのも...
先生	35	<u>先生</u> の説明は <u>生徒</u> の身近な話題で例え話をするのでわかりやすく...

3.3.2 共起ネットワーク分析: 共起ネットワーク分析の結果、5つのクラスターが認められた。図 3 の中心に位置する「生徒」の上部に「英語」「出来る」「勉強」「学習」「高校」の語のまとまりが 1 つのクラスターとして認められたが、共起している文脈を確認すると内容が多岐に渡り、一つの関連するまとまりとして扱うことは難しいと判断した。そのためここでは次の 4 つのクラスターについて記述する（図 3）。

図 3

共起ネットワーク図 (G2 春学期)



(1) 自分の経験と求められる授業のギャップ：図 3 中心部に「生徒」「授業」「自分」「経験」「行う」といった語のまとまりが抽出され、自分の受けてきた授業の経験と新学習指導要領下で求められる授業とのギャップをどう埋めていくかがテーマとなっている。春学期中、2 回にわたり同じテーマについてやりとりがみられた。発信はいずれも Ken だが、学期前半に「以前他の授業で教師は自分が教わってきた方法や環境とは異なる環境や方法で教えるのは困難で、どうしても自分が教わった方法に寄ってしまう...実際に私は中高時代...講義スタイルの授業が多かったので...新学習指導要領の中の...言語活動や授業のイメージが全く浮かびません...授業の中で指導案を作成しなくてはなりません」と SOS を出し、それに対して他の参加者からアドバイスや教育実習での実践の共有などが記述された。また学期後半には「自分が今まで受けてきた授業とはかなり異なる授業を展開する必要があるため、今までの経験や体験を生かすことがなかなかできません...ほとんど自分たちの経験のない授業やテストを作成することが...求められており」と Ken が危機感を共有し、それに対して他の参加者から時代の変化に柔軟に対応できる指導力の必要性、講演会への参加や模擬授業などの実践観察についてのアドバイスなどがみられた。

(2) 学校教師・学校教育とは：図 3 左部に「学校」「教育」「教師」といった語のまとまりがみられ、「学校」と「教師」、「学校」と「教育」がそれぞれ共起している。テーマもこれに呼応しており、「学校教師」の役割や意義について、また「学校教育」について記述されている。具体的には、Shohei が投稿した「そろそろ学校教師いなくなる説」における「学校教育の在り方」や「教師の存在意義」に対する問いかけをきっかけに多くの反論がみられた。ジャーナルへの記述に反対の意見を言語化することは他ではあまり見られなかった例である。まず、Ken が「教科だけでなく学校という社会の中で」先生に怒られたりしながら「人間としての成長ができる」ため教師は必要であると記述しており、続いて Ichiro や Mina もそれぞれ「人との直接的関わり」の必要性や「学校教育においての人間形成」には AI ではなく「人間の教師」が必要であると記述している（この点についての Shohei の振り

返りは 3.5 (3) を参照のこと)。

(3) **生徒のモチベーションと教師の関係性**：図 3 左下に「教える」「人間」「仕事」「モチベーション」といった語のまとまりがみられる。具体的に文脈をみると、自分の学習動機についての記述に加え、「教員という立場の人間が生徒のモチベーションに関わることは逆効果なのかもしれない」「教師は生徒のモチベーションに対して良くも悪くも大きな影響力を持つ」「学習に対するモチベーションを上げ、維持させる方法はどういったものが効果的」であるかなど、生徒の学習動機と教師の関係性に関する記述が目立った。

(4) **教育実習の経験**：図 3 右部に「教育実習」「実習」を中心としたクラスターがみられた。G2 では Ichiro が当該学期中に教育実習に行っており、G2 唯一の教育実習経験者として自身の体験を多く書いている。また、「早く教育実習に行って実際の現状を見に行きたいとより強く思いました」などの他の参加者の記述から教育実習の経験に基づいた投稿は他の参加者にとっても関心が高く、影響があることがわかる。

上記分析から、春学期は大学で学んだことや自らの体験から描く教員像や生徒像、また教員という職業や学校という教育現場に関する関心が高く、哲学的な議論が顕著である。前述した通り、G2 では Ichiro のみが当該学期中に教育実習を体験しているが、これから教育実習に行く他の参加者も含め、自らが選択した教員という職業に対するイメージ、つまり生徒としての経験に基づいた教育現場や教師のイメージと、実際に教師として直面する現実のイメージとを行き来しながら、そのギャップを埋めようとしていると考えられる。

3.4 グループ 2 秋学期

3.4.1 **頻出語分析**：G2 の秋学期のジャーナルデータでは、出現回数上位 10 語（表 7）の内、最上位の「授業」は「生徒の興味関心のあることに授業内容を近づける」「生徒は協力的でスムーズに授業を進められた」のような文脈で多く使われており、もう一つの上位頻出語である「生徒」と強い共起関係が認められる。

3.4.2 **共起ネットワーク分析**：共起ネットワーク分析の結果、主に以下の 4 つのクラスターが認められた（図 4）。

(1) **模擬授業の経験**：「模擬」「授業」「生徒」といった語のまとまりがみられる。具体的には「2 人 1 組で模擬授業を行い、担当は現在進行形だった」「他のグループの模擬授業を見ていいなと思った導入方法を紹介する」など実践に関する記述が多くみられた。特に「模擬授業を通じて自分が理解していることを他人に伝えることの難しさを認識した」「私の授業の課題はタイムマネジメントとアクティブラーニングの要素を増やすこと」など、授業実践を通して自分の課題を見つめ、授業を改善するために振り返ったり、「瞬間瞬間に何をすべきなのかを明確にすると生徒は授業に集中する」「教師は何をするかをしっかりわかっていればスムーズで効果的な授業ができる」と自分の教育実習の経験や塾講師での実践経験に基づいて他の参加者の模擬授業についてアドバイスをする記述も多くみられた。

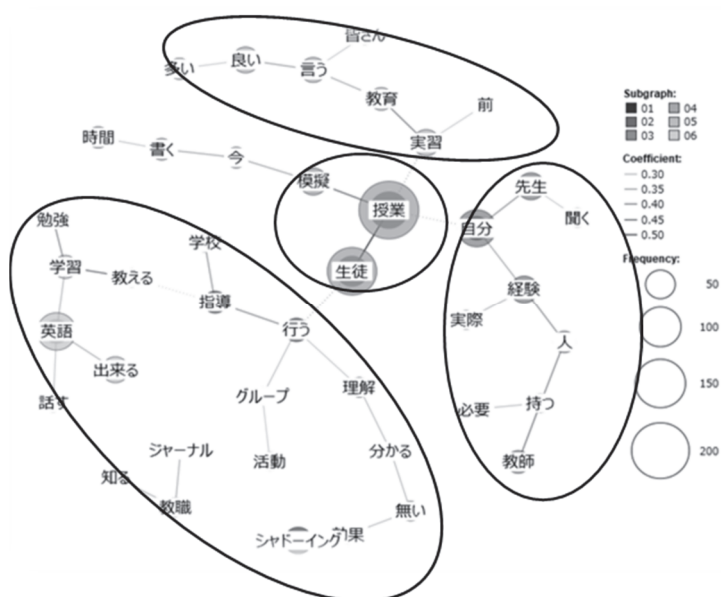
表 7

頻出語（出現回数上位 10 語）とその使用例（G2 秋学期）

抽出語	出現回数	事例
授業	171	<u>生徒</u> とのインタラク션을導入に限らず <u>授業</u> の中で取り入れるのができないのが今の <u>自分</u> の課題です。
生徒	142	
自分	87	改善の目的意識をもって数をこなせば <u>自分</u> の <u>授業</u> 力は確実に上がると確信しています。
英語	86	生徒が <u>英語</u> を積極的に使うことに慣れて <u>英語</u> って面白い、もっと勉強したいと思ってもらえたら中学生の <u>英語</u> の <u>授業</u> の意味があると思います。
教員	45	いかに <u>教員</u> の発問や説明、板書に注意を向けさせるかでクラスの雰囲気は大きく変わると感じました。
経験	45	<u>先生</u> という仕事はやっぱり <u>経験</u> の数が大切だなと改めて感じました。
先生	45	<u>先生</u> が一方的に説明し、ルーティン化して <u>生徒</u> に単語や熟語の意味を黒板に書くよう...
模擬授業	45	教職の <u>授業</u> で <u>自分</u> が行った <u>模擬授業</u> は全然 <u>授業</u> になっていない...
シャドーイング	44	<u>シャドーイング</u> が効果的に <u>英語</u> 学習に寄与するかどうかは <u>生徒</u> や学校のレベルにもよりますね。
できる	41	しっかり「今何をするか」を言ってあげると <u>生徒</u> をスムーズに動かすことが <u>できる</u> と感じています。

図 4

共起ネットワーク図（G2 秋学期）



（２）教育実習の経験：「教育」「実習」という語を中心としたまとまりについて、具体的に「実習中にいかに生徒の既習事項のみを使って新規事項を導入するかで頭を悩ませた」

「教育実習の際はまずは担当の先生のやり方をまねて、型をならってから徐々に自分の色を出すとよい」「実習を終えた４年生の立場で自分の経験を伝えたり、アドバイスをする」などの記述がなされていた。これらから、G2では秋学期開始時までには Ichiro に加え Shohei も教育実習を経験していて、その経験を振り返って記述をしており、３年生の参加者 (Mina, Ken) は彼らの記述を通して実習の疑似体験を得られたと言える。

（３）教師の持つべき力：次に、「経験」「持つ」「必要」「教師」などの語からなるまとまりについて、「生徒に自信を持って発言してもらうためにはまずは教師が模範を示す必要がある」「生徒の良い面に目を向けられない教師は生徒からの信頼を得られなくなってしまう」「よい授業を作るとなると教材研究や生徒分析などの準備が絶対必要となる」「先生という仕事はやっぱり経験の数が大切だと感じた」など、必ずしも英語教師としてだけでなく、職業として教師が持つべき資質能力についての記述が多くみられた。

（４）英語ができるようになる効果的学習方法と指導：「勉強」「学習」「英語」「教える」「できる」などの語からなるクラスターについて、英語ができるようになる効果的な学習方法やその指導について多くの記述がみられたが、特に Shohei によるシャドーイングに関する記述とそれに対する他の参加者からのコメントであった。たとえば「学習者のレベルに応じてシャドーイングを行うタイミングが変わってくる」「シャドーイングが効果的に英語学習に寄与するかどうかは生徒や学校のレベルにもよる」などである。シャドーイングの他にも「教師がいかに勉強方法を教えても生徒に響かなければ変わらない、つまり生徒に勉強したいと思わせることが一番大事」「ドラマや映画を海外生活の疑似体験ができるツールとして意識して観てほしい」などの学習方法や指導方法についての記述が多くみられた。

上記分析から、G2の秋学期では模擬授業や教育実習の経験など実際の教育実践や活動についてより具体的に記述したり、お互いにフィードバックをする記述が増えていることがわかる。

3.5 考察

（１）協働的振り返りにおいて教職課程履修生はどのような項目について振り返るのか

本研究参加者は、Shulman (1987) の教師の持つべき専門的知識の 7 つの領域のうち、3 つの知識に関連し最も多く振り返っていた。一つ目は Shulman が中核に据えている PCK 形成に関連したテーマである。PCK は教師自身が理解した教育内容を他者が理解できるように翻案するために必要な知識である (Shulman, 1987) が、文法導入について「出来るだけ生徒を引きつけられるような要素」(G1 秋学期) を模索する様子や「模擬授業を通じて自分が理解していることを他人に伝えることの難しさを認識」(G2 秋学期) した、など授業づくりや実践と関連した記述が多くみられた。二つ目は「教育的目標・価値に関する知識」形成とそれらの哲学的・歴史的根拠に関連したテーマである。英語教育の動向、たとえば、新学習指導要領 (G2 春学期) に意識を向けるとともに自らの生徒としての経験とのギャップについて不安を示す記述がみられた。また、学校教育や教師の役割や意義など教育哲学的話題もみられ、やりとりを通して自分の考えを言語化することによって教職のイメージを明

確化していく様子がうかがえた。三つ目は「教育的文脈に関する知識」形成と関連がみられるテーマであった。発信者は教育実習中あるいは実習後の 4 年生で、一方 3 年生は次年度の教育実習に向けて「早く教育実習に行って実際の現状を見に行きたい」と教育現場の理解を深めたいという意欲を語った（学年による役割の違いの認識は次のセクションを参照）。

（2）協働的振り返りにおいて教職課程履修生が振り返る項目はどのように変化するのか

G1 に関して、春学期は「音読」など実践的な話題もみられる一方、教育実習を体験した Jun の「授業は英語ですべきである」という授業における英語使用についての葛藤や、ニュースで話題となった「英語で自分の名前を紹介するときの順番」などが記述されたが、秋学期は「模擬授業の導入部分」「本文内容の指導」など、より実践的かつ具体的な項目についての記述が行われた。また「Google 翻訳」の話題では「自分が教師になったら」と Google 翻訳利用を英語教師の視点から述べている。一方、G2 は、春学期は「自分の経験と求められる授業のギャップ」「学校教師、学校教育とは」「生徒のモチベーションと教師の関係性」「教育実習の経験」など、哲学的かつ抽象的内容の記述が多かったが、秋学期になると G1 と同様により具体的、実践的な項目へと記述内容が変化し「模擬授業の経験」「教育実習の経験」「教師の持つべき力」「英語ができるようになる効果的学習方法と指導」など、模擬授業を含めた授業実践、さらに教師の視点から学習について述べるようになった。

本研究の春学期と秋学期の対応分析は参加者がその時に置かれている文脈に依存しているといえる。春学期は模擬授業の実践を初めて経験した参加者もあり、実践の経験が少ないため自分が学生として英語教育に関する授業や教育新聞等から得る知識についての記述が多くみられた。一方春学期後半や秋学期には 4 年生は教育実習を経験し、3 年生も模擬授業の経験を重ねて実践に慣れ、すべての参加者にとって「教える」ことがより身近で現実的になり、Shulman (1987) のいう PCK 形成について考える機会を得たといえる。さらに「教える」ことについて自分の考えをジャーナルという場で共有、言語化し、他者の記述を読み、意味づけをしていく者、または他者の経験や知識との違いを認識し、その違いと対峙する者もいた。ジャーナル上に他のメンバーの存在があり、彼らに向かって自己の考えを表現し、彼らの考え方との違いを学ぶことにより各参加者が認知的に深化したと言えよう。

（3）記述文字数と共起ネットワーク分析クラスターに関する考察

「教師の専門的知識と振り返り」でも前述した通り、教職課程履修生は自分を支援し問題共有ができる仲間との共同体の構築と協働的振り返りを通して自己の教員像や教育実践に対する「新しい理解」を獲得し、認知的に深化をしていった。この深化の一例として研究参加 2 年目の 4 年生 Jun (G1), Ichiro (G2), Shohei (G2) が共同体における自分の役割の変化、具体的にはグループ内のリーダーまたはメンターのように認識していたことを記述文字数、共起ネットワーク分析のクラスターから考察する。

4 年生の参加者 Jun (G1), Ichiro (G2), Shohei (G2) の役割への認識はまずジャーナル上の記述文字数から垣間見ることができ、他の参加者より彼らの記述文字数が多いことが一つの特徴である（表 3 参照）。G1 の Jun は春学期は 1,969 字と G1 内で一番多く、秋学期は Eri (4,482) について 2 番目 (3,303) に多く、春秋の合計文字数も Eri に続き 2 番目 (5,272) に多かった。G2 の記述文字数は G1 と比較すると全体的に顕著に多かったが、春学期の参加者の記述文字数はそれぞれ Shohei (9,131), Ichiro (7,722), Ken (5,443), Mina (4,910) であった。秋学期には Shohei (11,780), Ichiro (15,654), Ken (7,361),

Mina (6,476) と 3 年生の記述も多くなったが全体を通して Shohei (20,911), Ichiro (15,654), Ken (12,804), Mina (11,386) とやはり 4 年生の記述文字数が多い。本研究にパイロット時から参加し 2 年目の参加であること, 4 年生であるということ, また教育実習に参加したことから自分のグループでリーダー的な役割を意識していたことが記述文字数の多さと関連していたのではないかと推測できる。

次に共起ネットワークのクラスターからも彼らの役割の意識, また変化が見てとれる。両グループのクラスターで言及された「教育実習での体験」がその変化を顕在化していると言えるだろう。上記, 共起ネットワーク分析で挙げられたクラスターについて彼らのジャーナルの記述を紹介しながらさらに詳しく見ていく。

G1 春学期のテーマ (2) 「授業は英語ですべきである」

前述したとおり (3.1.2 参照) Jun は春学期に教育実習に参加後, ジャーナルに授業をすべて英語で行うことについての自分の見解を披露した。彼の書いた記述 (7 月 1 日) は「皆さんは教科教育法等の授業で模擬授業をやるとしていますが, all-ENGLISH で練習してください。たとえ教育実習で英語でやらなくても将来自分が先生になった時に役立つと思います」と明確なアドバイスを記載している。さらに「また教育実習で学んだことを共有したいと思いますが, 皆さんが聞きたいことがあれば教えてください」という記述からグループ内で教育実習の体験が 3 年生の他のメンバーにとっても興味深いものであることを認識していることがわかる。Jun は翌日の 7 月 2 日にもさらに英語で授業を行うことについて, 実習中に彼が 100%英語を使って授業をしたのは TT の際であったことを述べ, 次のように続けた。

Jun: こればかりはいくら担当の先生が TT の授業でほぼ日本語を使っていようと絶対英語! と思って行った授業でした。ALT の先生が英語で説明しても, その後すぐに JET の先生が日本語で説明してしまうと, 生徒は「日本語の説明聞けばいいや!」と思ってしまい, せっかくの TT の授業が無駄になってしまうからです。ALT の先生が英語で説明して, 生徒が理解できなければ違う英語で JET の先生が説明すればいいのです。それが TEAM TEACHING だと考えます。(7 月 2 日)

ALT との TT における英語使用の重要性を述べ, ALT の英語が分からない場合は JET が簡単な英語に言い換えて説明すればよい, それが TT だと考えると自己の意見を明確に述べている。さらに, TT は自分の「教師としての英語」を試し, ALT から英語の表現を学ぶ良い機会になると記した。最後に「ALT の先生が常駐してるかは学校によって違うと思いますが, 常駐しているなら絶対に TT をやりたいと指導教官の先生に伝えてください。本当に力になると思います!」と実習中には TT をすべきだという強い気持ちを述べた。Jun の TT に対する熱い思いは教育実習を実体験した自信に裏付けられていると言え, G1 における先輩として TT の重要性を述べる責任を感じていたのではないかと推測される。

G2 春学期のテーマ (4) 「教育実習の経験」

次に G2 の 2 年目の参加者で 4 年生であった Ichiro と Shohei の教育実習を通してのグループの中での役割の認識と変化について記載する。G2 には 4 年生が 2 名いたが春学期には

Ichiro が唯一の教育実習経験者であり、記述の中に教育実習についての言及、またアドバイスが多く見られる。G2 春学期のテーマ（４）「教育実習の経験」のクラスターでは Ichiro が教育実習で自分の自己紹介をクイズ形式で行ったことで大変盛り上がり、事前に面白い自己紹介を考えておくこと、また「盛り上がっている教室の授業を見に行け」と言われたことをアドバイスとして伝えている。さらに Ichiro は春学期のジャーナルを振り返った記述の中で次のように述べている。

Ichiro: 私は去年に引き続き 2 年目ということで今年もこのプロジェクトに参加をさせて頂きました。去年は自分が 3 年生ということもあり、4 年生の実習の体験などを教えて頂いたり、それに関して議論するといったことが多かったのですが、今年は逆の立場になって、また新たな発見がたくさんありました。3 年生の今頃はこんなことをやっていたかと、一度立ち止まって振り返る機会になりました。今学期は教育実習に行ったことがやはり自分にとって何よりも大きなことで、実習で体験したことを中心に記述しました。本当に書ききれないくらい色々なことがあり、今回書いたこと以外にもみなさんと議論できそうな話題が沢山あります。ですので、それは来学期のジャーナルかインタビューの時にでも共有できたらなと思っています。（7 月 24 日）

上記の記述からも Ichiro が 2 年目の 4 年生としての参加であること、また教育実習の体験のために 3 年生としての前年の参加の仕方と異なることを認識していることがわかる。秋学期の記述でも Ichiro がグループにおいて自己の役割を認識していることは顕著であり、第 1 回目のジャーナルで「普段の塾のことや、特に 3 年生のお二人には教育実習での自分の経験などを引き続き共有していけたらと思いますので今学期もどうぞよろしくお願いします」（10 月 8 日）と述べた。さらに、大学の教科教育法の授業で Ichiro は Mina と偶然同じグループになったことに対して「Mina さんの模擬授業が成功するように全力でサポートしますね!」（10 月 8 日）とメンターのような役割で接するという心構えが見て取れる。

G2 秋学期テーマ（２）「教育実習の経験」

秋学期には Shohei も教育実習を体験し、教育実習の経験から Shohei はグループにおける自分の役割の変化、また教育についての自己認識も変化をみせた。Shohei は教育実習を終えた翌々日の記述（10 月 6 日）で自分の課題を「タイムマネジメントと、もっとアクティブラーニング要素を増やすこと」と書き、指導教員から授業が「講義になっている」「出来る人のための授業」だと批評され続けたことを率直に共有している。Mina が「先生が一方的に説明し、ルーティーン化して生徒に単語や熟語の意味を黒板に書くように指示している授業」では生徒は黒板を写すだけでよいと思ってしまい私語が増える可能性を記述したところ、自分が実習で学んだことに言及をして以下のように具体的なアドバイスを行った。

Shohei: 私が実習で学んだのは、その瞬間瞬間に生徒が何をすべきなのかを明確にしてあげると生徒は集中して授業に取り組みます。「はい、黒板見てー」「私の板書と一緒に

ノート書こうか」「教科書しまってプリントだけ見てー」など、特に中学生の場合はしっかり「今何をするか」を言ってあげるとスムーズに生徒を動かすことが出来ると感じています。そして覇気がなお良い授業になると思います。（11 月 17 日）

教育実習に言及するということは教育実習での体験が自信の裏付けになっているからだと言えるだろう。また自らの過去の記述に対して批判的なコメントも見られ、自己の教師としてのあり方についての考えにも変化があったのではないかと推察される。春学期のクラスター（2）「学校教師・学校教育とは」で Shohei は「皆さんは教師の存在意義をどのように考えていますか？」と問いかけ、将来教員が必要なくなる可能性があることを述べ、他の 3 名は強く反対意見を書いた。秋学期最後のジャーナルでそのことを振り返り Shohei は次のように述べた。

Shohei:「将来は教職という職が無くなってしまうかもしれない」というテーマで書かせて頂いたジャーナルでは、あれは実は皆に問いかけたテーマだけでなく、自分自身に対しても問いかけたものでした。当時は教採の日が迫る中で、周りの教職履修生が必死に勉強している中、自分は教職にこだわる理由は特に無くて自分自身が何をしたいのか分からない時期でもあったと思います。そこでよくメディアでも話題になっている問題と一緒に書きました。実際教職につけば、私が書いた様な屁理屈は役に立たないし今となってはどうでも良いです。（1 月 17 日）

上記の記述では教員採用試験を目の前にし迷う過去の自分を俯瞰的に振り返っている様子がうかがえる。また最後に「このようにジャーナルを書きながら数ある職の中で教職を自ら選択した事によって、教員になる覚悟ができた気がします」（1 月 17 日）と結んでいる。

G1 の Jun, G2 の Ichiro, Shohei の教育実習に関するジャーナル記述には他のメンバーが彼らの記述を通して疑似体験をする効果だけではなく、彼ら自身の考えの変化が見られる。その変化とはグループ内における自分の役割の変化、また教職に就くことに対する認識の変化である。また Shohei が秋学期最後のジャーナルに述べている通り、ジャーナル記述を通してグループ内の役割、また教職に就くことについてより意識的になり、またその認識がより強固になったと言えるのではないだろうか。

最後に、KH Coder でテキストデータを分析する際の課題とその可能性について述べる。テキストデータを分析する際に、KH Coder は頻繁に出現するキーワードやその語と他の語の結びつきを客観的に示してくれる（樋口、2020）。それゆえ、キーワードでなくかつ他の語と結びつきがほとんどない場合、意味のある重要な語であっても見逃してしまうことがある。つまり、キーワードを中心とするクラスターに目が行き、そのクラスター内で意味を見つけ出そうとするため、後者のケースを見逃してしまう可能性が考えられる。しかしこれは KH Coder による分析が不必要であるということではない。KH Coder は質的データの全体像を客観的に計量、かつ可視化でき、さらに違った角度から物事を考えるヒントを与えてくれるという点で意味がある。

本研究のようにジャーナル記述のテーマが自由で話題が多岐にわたる上、複数の参加者

からなるグループにおいて誰かが提供した話題（例：Google 翻訳，シャドーイング）に関するやり取りが行われるため，ある単語の出現回数が偶発的に増えることがあるが，頻度の高さが必ずしもすべての参加者にとっての重要度や関心の高さを意味しているとはいえない。一方，たった 1 人の参加者が何気なく記述した言葉が重要な意味を持つこともあるので，研究者は必ず文脈に戻り，研究目的に応じて KH Coder を的確に使用することが望ましい。キーワードやその周辺のクラスターの様子，語と語の結びつきなどデータ全体を見渡すような場合は KH Coder に，頻繁には出てこないけれども研究課題に関わる重要な語や概念は研究者の目で質的にかつ主観的に探ることが望ましいだろう。本稿で使ったジャーナルデータの質的分析については Asaoka & Watanabe (2022) を参照されたい。

4. 結論

本稿では，教職課程履修生がコミュニティにおける協働的振り返りを通してどのようなことを考えているのか，そのプロセスと特徴について計量分析を試みた。振り返りとは教師が自分の持つ専門的知識や経験等と関連付けながら自分と自分の実践に対しての理解を深める継続的なプロセスであるが，前述したように授業実践を支える知識と教室での実践経験のどちらもがまだ少ない教職課程履修生にとってその行為は容易ではない。彼らにとって教職や教育に対する考えをより明確化し，教師認知を深化させるためには，自分を支援し問題共有できる仲間や自分とは異なる経験（特に教育実習などの実践経験）をもつ他者の存在と，自分の考えを言語化する訓練が重要であるということが明らかになった。

コアカリキュラムに明記された資質・能力をただ単に満たすためだけの英語教員養成ではなく，専門的知識と授業実践との乖離を埋めるために自ら振り返り，考えて授業改善に取り組める英語教師の養成，さらに新任教師へとスムーズに橋渡しができるように，英語教職課程では今後どのように振り返りの行為を取り入れた教員養成が可能かについてさらなる研究が喫緊の課題といえる。

謝辞

本稿は，日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）「教職課程における振り返りと英語教師としての成長：PDCA サイクルを超えて」（課題番号：18K00841，研究代表者：浅岡千利世）の助成による研究成果の一部である。

参考文献

- 青木幸子（2009）．「教員養成課程で育成すべき能力と実践的指導力」『東京家政大学博物館紀要』14, 1-18.
- 樋口耕一（2020）．『社会調査のための計量テキスト分析：内容分析の継承と発展を目指して KH Coder Official Book』ナカニシヤ出版.
- 細喜朗・栗原文子（2022）．「J-POSTL を活用した英語の授業改善：2 年間の異文化理解授業の振り返り」『言語教師教育』9(1), 84-98.

- JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』 JACET 教育問題研究会.
- 松田麗子・江尻晴美・中山奈津紀・梅田奈歩・牧野典子 (2016). 「高機能シミュレータを用いた術後観察の演習における看護学生の体験・KH Coder による計量的な分析より」 『生命健康科学研究所紀要』 12, 42-48.
- 文部科学省 (2017). 「教員養成・研修 外国語 (英語) コアカリキュラム ダイジェスト版」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2017/04/12/1384154_3.pdf
- 文部科学省 (2019). 「外国語 (英語) コアカリキュラムについて」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf
- 玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 (2019). 『リフレクティブ・プラクティス入門』 ひつじ書房.
- Asaoka, C. (2019). *Early professional development in EFL teaching*. Multilingual Matters.
- Asaoka, C., & Watanabe, A. (2022). Building an online collaborative learning community of pre-service teachers of EFL. *Universal Journal of Educational Research*, 10 (9), 541-552.
- Almarza, G.G. (1996). Student foreign language teacher's knowledge growth. In D.Freeman & J.C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp.50-78). Cambridge University Press.
- Borg, M. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *TESL-EJ*, 9(2), 1-30.
- Farrell, T. S. (2001). Tailoring reflection to individual needs: A TESOL case study. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 23-38.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (Eds.). (2011). *Research on second language teacher education: A sociocultural perspective on professional development*. Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds.), *Conceptualizing Reflection in Teacher Development* (pp.39-52). The Falmer Press.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Watanabe, A. (2017). *Reflective practice as professional development: Experiences of teachers of English in Japan*. Multilingual Matters.

【研究ノート】

J-POSTL を活用した高校の異文化理解授業における
ルーブリック評価の考察
ープレゼンテーションの評価基準に着目してー

細喜朗

要旨

本研究は、高校の異文化理解授業のプレゼンテーション課題におけるルーブリック評価の在り方を検討することを目的とする。細・栗原（2022）では、J-POSTL を活用し、評価観点に異文化間スキル（intercultural skills）を含めたルーブリックを開発した。しかし、評価基準の記述語には曖昧な表記があり、生徒のパフォーマンスを評価する際に困難が生じるといった問題があった。したがって、本研究において異文化間スキルを含めたルーブリックの評価基準に関する文献調査を行い、その結果に基づき、ルーブリック評価の暫定モデルを考案した。その後、暫定モデルと細・栗原（2022）で使用されたルーブリックを比較、考察した。

キーワード

J-POSTL, 異文化理解, ルーブリック評価

1. はじめに

1.1 学習指導要領における「異文化理解」について

2009 年告示の高等学校学習指導要領において、「異文化理解」科目は「主として専門学科において開設される教科（第 3 章）」として位置づけられている。当科目では、「英語を通じて、外国の事情や異文化について理解を深めるとともに、異なる文化をもつ人々と積極的にコミュニケーションを図るための態度や能力の基礎を養うこと」を目標としている。「内容の取扱い」においては、「必要に応じて、我が国の事情や文化などを取り上げ、外国の事情や文化との類似点や相違点について考えさせることとし、異文化理解を通して自国に関する理解を深める」（文部科学省，2009，p.54）とあり、自文化である日本文化と他文化の類似点や相違点を比較するよう奨励されている。また、2018 年告示の新学習指導要領（外国語）の目標において、文化に関する内容は以下のように言及されている。

（3）外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。（文部科学省，2018a，p.163）

上記の目標は 3 つの目標の 1 つとして掲げられている。この目標は、「文化に対する理

解」やコミュニケーションの相手となる「聞き手、読み手、話し手、書き手」に対して「配慮」しながら、「主体的・自律的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を身に付けることを目標としている（文部科学省，2018b, p.17）。つまり，2018 年公示の学習指導要領では，文化の重要性に触れているものの，あくまでコミュニケーションを図ろうとする態度を養うための一つの手段に留められている。また，2009 年公示の学習指導要領に続き，2018 年公示の新学習指導要領（外国語）においても「異文化理解」科目の目標や内容に関する具体的な解説や必要な指導方法，言語活動例，評価方法については学習指導要領上に提示されていない。

1.2 J-POSTL とは

学習指導要領上では提示されていない「異文化理解」の指導方法や評価方法のツールとして、『言語教師のポートフォリオ（以下，J-POSTL）』（JACET 教育問題研究会，2014）を活用することができる。J-POSTL とは，教師自身が異文化理解の授業実践する際に自己省察するためのツールであり，European Portfolio for Student Teachers of Foreign Languages (EPOSTL) (Newby et al., 2007) の内容に基づいている。EPOSTL は、『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』（Council of Europe, 2001）の言語教育観に基づき，ヨーロッパの外国語教育課程の履修生のために開発された成長と省察のための道具である。EPOSTL 及び J-POSTL では「文化」の 8 つの自己評価記述文（self-assessment descriptors, 以下 SAD）が 4 技能や文法と同様に，教授法の一分野を形成し（表 1），学習者の異文化間スキル（intercultural skills）を育成するためにどのような観点で活動を設定すべきかを明確に提示している。Council of Europe が発行した「外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages）」（Council of Europe, 2001）では，「異文化間スキル（intercultural skills）」の目標を「自文化と多文化を関係づけることができる力」（Council of Europe, 2001, p.104），「自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量」（Council of Europe, 2001, p.105），「異文化間の誤解や衝突に対して効果的な解決ができること」（Council of Europe, 2001, p.105）と明記している。つまり，J-POSTL の SAD を活用することで，教師自身が異文化理解の指導目標を見いだし，授業の自己省察を行うことができる。言い換えると，指導方法が明確になることが指導と評価の一体化につながるといえる。

表 1
J-POSTL の文化（教授法）SAD

	J-POSTL SAD
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。
2	社会文化的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。

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。
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。
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。
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。
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。
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。

1.2.1 J-POSTL の「文化」に関する SAD を活用した「異文化理解」実践例：J-POSTL の「文化」に関する SAD を活用した授業実践例は管見の限りほとんど存在していない。細・栗原（2022）では、J-POSTL の「文化」に関する SAD を活用し、2 つの高校でプレゼンテーションの課題を含む異文化理解の授業を実践し、授業実践者が授業を自己省察し、結果を報告している。まず、実践者は前任校において、SAD を用いて異文化理解の授業実践を自己省察した。その結果、（1）社会文化的能力の伸長（SAD2）、（2）「行動の規範」の類似性と相違性（SAD6）、（3）他者性の理解（SAD7）、そして（4）ステレオタイプの考え方への気づきを促す（SAD8）の 4 点において授業を計画する際に意識していなかったことが明らかとなった。特に文部科学省（2009）で奨励されている「自文化である日本文化と他文化の類似点や相違点を比較すること」（SAD6）は特に意識することができていなかった。そこで、実践者は現任校において、特に意識ができていなかった SAD6 の観点をプレゼンテーションに対するルーブリック評価表に取り込み、ルーブリック評価表（資料 1）を開発した。ルーブリック評価表を刷新したことで、生徒は自文化と他文化を関連付けたり、考察を深めたりする機会が増えた（細・栗原，2022）。つまり、J-POSTL の「文化」に関する SAD を活用したことで、教師自身が異文化理解授業を自己省察することにつながった。そして、自己省察の結果から課題を発見することができ、学習指導要領上には記載のなかった評価方法を考案することができたといえる。

1.2.2 J-POSTL の「文化」に関する SAD「異文化理解」のパフォーマンス評価：細・栗原（2022）が考案したルーブリック評価表には、以下の 4 つの評価基準（以下、4 つの評価基準）が含まれていた。

- ① Attention：プレゼンテーションの際に聴衆を引きつけることができるかどうか
- ② Delivery：アイコンタクトを含むデリバリーや姿勢が身についているかどうか
- ③ Knowledge：異文化に関する新たな知識を獲得できているかどうか（SAD1）
- ④ Intercultural Skills：「行動の規範」の類似性と相違性を比較できるかどうか（SAD6）

上記の 4 つの評価基準のうち③は SAD1「文化に興味関心を持ち、知識と理解を深める」に対応し、④は SAD6「行動の規範」の類似性と相違性の文言に対応している。異文化状況下において、学習者のパフォーマンスは観察を通じて評価することが推奨されている（Deardorff, 2011）。そのため、異文化理解授業を取り扱う細・栗原（2022）において、生徒の文化に関する能力がプレゼンテーションの観察を通じて評価されることは望ましいといえる。プレゼンテーションのような複数の知識やスキルを総合して使いこなすことを求めるパフォーマンス課題を評価する際、評価指標を可視化するためにルーブリック評価が活用できる（西岡, 2016 ; Susan M. Brookhart, 2013）。つまり、SAD1, 6 のような数字で測ることのできない生徒のパフォーマンス能力を可視化することとルーブリック評価には親和性があるといえる。しかし、当該ルーブリック評価表に記述された内容には曖昧な文言が散見されている。例えば、[2] Delivery のアイコンタクトの項目の“Good”と“Satisfactory”の評価の差は“numerous”や“occasional”といった抽象的な形容詞や副詞を用いることのみにより評価の差をつけている。抽象的な評価基準は、評価者が複数名いる場合、評価者によって解釈も異なる可能性があるため、4 つの評価基準における文言を検討することが重要な課題といえる。そこで、本研究では、細・栗原（2022）で使用された 4 つの評価基準に基づき、異文化理解授業のプレゼンテーション課題を実施する際の評価モデルを開発することを目的とする。

2. 本研究の目的

本研究では、異文化間スキルを含めた 4 つの評価基準を改善するため、文献調査を行い、その結果に基づき、評価方法のモデルを考案することを目的とする。

3. 調査方法

以下の 4 点は、本研究の調査手続きである。

1. ルーブリック評価と問題点について文献調査を実施する。
2. ルーブリックの実践例とその評価基準を検討する。
3. 1, 2 の調査結果に基づき、ルーブリックの評価基準モデルを新たに作成する。
4. 3 で作成したモデルと細・栗原（2022）のルーブリックの評価基準を比較、検討し、改善した特徴等を考察し、モデルの刷新につなげる。

4. 調査結果

4.1 ルーブリック評価とは何か

ルーブリックとは、ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、プレゼンテーションを含む様々な課題の評価に使うことができ、基本的に 4 つの要素でできている（スティーブンス・レビ, 2014, pp.2-4）。

表 2

基本的なルーブリックの表（スティーブンス・レビ，2014）

表題				
課題：				
	評価尺度 1	評価尺度 2	評価尺度 3	評価尺度 4
評価観点 1	評価基準 1-1	評価基準 1-2	評価基準 1-3	評価基準 1-4
評価観点 2	評価基準 2-1	評価基準 2-2	評価基準 2-3	評価基準 2-4
評価観点 3	評価基準 3-1	評価基準 3-2	評価基準 3-3	評価基準 3-4
評価観点 4	評価基準 4-1	評価基準 4-2	評価基準 4-3	評価基準 4-4

ルーブリックは 4 つの基本的な要素でできている（表 2）。これらの要素によって課題の特徴を規定する。最も単純な様式のルーブリックの場合，課題，評価尺度（達成レベル。成績評価点），評価観点（課題が求める具体的なスキルや知識），評価基準（具体的なフィードバック内容）のすべてを表形式で配置している（スティーブンス・レビ，2014，p.4）。なお，評価基準に記述された文を記述語とよぶ（西岡，2003）。このように，ルーブリックは数字で評価することのできないパフォーマンス課題を評価する際に活用することができ，学習者にフィードバック等をする際に時間を効率よく使える強みがある（Rucker, M. L., and Thomson, S., 2003）。

4.2 ルーブリック評価表の問題点と 2 つの対処方法

ルーブリック評価表の問題点として「境界問題」が挙げられる。「境界問題」とは，成績評価における 4 と 3 の違いは何か，あるいは，もっとも重大な 1 と 0 の差は何かという問いである（田宮，2014，p.131）。Enrica（2019）は「ルーブリックの達成度合いを示す際，意味上の違いを示すために単に‘consistently’，‘usually’，‘sometimes’，‘occasionally’といった副詞を交互に入れ替えるだけになっている問題点を挙げ，この問題は Champney（1941）以来，長い間指摘されている（Enrica, 2019，p.183）。つまり，評価基準の記述語には，副詞や形容詞を入れるだけでは評価基準が曖昧になってしまうため，適切な評価につながらないことが問題点といえる。したがって，「境界問題」を解決するためには，評価基準の記述語から曖昧な文言を取り除き，評価を可視化するため観察可能な「観察語」にすることが重要といえる。福澤（2005）によると，感覚に直接訴えかけることのできる対象を表現した語を「観察語」とし，使用する条件を限定した時にのみに使用できる語を「理論語」と説明している。以下は「観察語」と「理論語」についての解説である（福澤，2005，p.50）

観察語：感覚に訴えてきて，直接的にその有無を判断できる，そして感覚に訴えてくるものについてだけを記述すればそれで済んでしまう内容を示す語。その使用にあたり顕在化の条件をさほど明示しないで使用ができる語。

理論語：使用範囲と使用条件が明記されている必要のある語。背景に理論的制約がある語。使用にあたり顕性化の条件を明示しないと使用ができない語。

例えば、ルーブリックの評価基準の内容に “「行動の規範」の類似性と相違性を意識することができた” と書かれている場合、理論語は「行動の規範」、「類似性」、「相違性」、「意識する」の 4 つである。なぜなら、これらの言葉の使用範囲と条件などを明示しない限り、ルーブリックの使用者によって解釈の差が生じてしまうからである。例えば、理論語である「意識する」という言葉は人によって定義が異なる。したがって、「意識する」ことの内容を定義しない限り、ルーブリックの使用者たちは「意識する」ことを同じ定義内で評価し合うことはできない。そこで、ルーブリック評価基準を明確にするため、「意識する」という言葉を観察可能な「観察語」に変換することが重要である。例えば、「問題点を意識することができる」という評価項目は、「問題点を 1 つ挙げることができる」という観察可能な言葉に変換することで、評価基準が明確になる。つまり、「理論語」は定義を明確にする。あるいは、「理論語」は定義せずに使用できる語である「観察語」に変換することが評価基準の曖昧にしないことにつながるといえる。

さらに、「境界問題」を解決するための別の方法として、メタ・ルーブリックを用いることもできる。メタ・ルーブリックは、現在使用しているルーブリックの質を評価する際に使用することができる (Arter & McTighe, 2001, p.45)。Arter & McTighe (2001) は、評価基準で使われる用語が曖昧性を帯び、適切でない場合の特徴をメタ・ルーブリック (表 3) で明示している。

表 3

メタ・ルーブリック：Arter & McTighe (2001, p.49) の一部を筆者が翻訳

- ・用語が曖昧なため様々な解釈がされてしまう。
- ・ルーブリックで使用されている用語の定義がない。
- ・ルーブリックの評価基準の示すサンプル例が示されていない。
- ・評価基準の解釈が一義的に決まらないため、教員同士が評価尺度に合意していない。
- ・評価尺度が “extremely” “very” “some” “little” または “none” “completely” などといった言葉のみで区別されている。

4.3 ルーブリックの実践例とその評価基準の検討

佐伯 (2021) は、英語圏へ約 6 ヶ月留学をする大学生 ($n=7$) を対象者とし、留学前、留学中、留学後における異文化理解及び対応能力にどのような変化があったのかを学生に自己評価させ、評価値の比較検証を実施することを調査目的とした。自己評価方法として、Valid Assessment of Learning in Under-graduate Education (VALUE) ルーブリック (AAC&U, 2018) と、Byram (1997) が提案した異文化間コミュニケーションのモデルを作成した構成要素の内容を参考にし、新たなルーブリックを作成した (表 4)。評価観点は次の 6 項目である。①自文化 (自分が属する国の文化)、②他文化、③共感、④コミュニケーション能力、⑤好奇心、⑥寛容性

表 4

異文化知識・対応能力に関するルーブリック（佐伯，2021）

		最終基準	中間基準		ベンチマーク	
		4	3	2	1	
文化的知識	自文化 (自分が属する国の文化)	自分が属する国の文化や文化的ルール*について他文化に属する人々に全てを明確に説明することができる。	自分が属する国の文化や文化的ルールについて適切に認識し、他文化に属する人々に多くを説明することができる。	自分が属する国の文化や文化的ルールについて部分的に認識し、他文化に属する人々に自文化について一部でも説明することができる。	自分が触れている他文化が自文化と異なることは理解しており、それが何かを見分けることはできる。	自己の文化的ルールをほとんど認識しておらず、他者との文化的違いに触れることに抵抗がある。
	他文化	異なる文化及び文化的ルールについて多くを得ることができている。	異なる文化及び文化的ルールについて多くの適切な知識を持っている。	異なる文化及び文化的ルールについて部分的な知識を持っている。	異なる文化及び文化的ルールについて表面的な知識しか持っていない。	異なる文化や文化的ルールに関して何も知識がない。
能力	共感	自己の文化との違いを認め、異なる文化に属する人々の気持ちを認識し、相手を支持するような行動や対応ができる。	自己の文化と異なる文化に属する人々の行動や価値観があることを認め、部分的にでも相手を支持するような行動や対応をすることができる。	他文化には自己の文化と異なる要素があることは認識しているが、異なる文化に属する人々に対して自文化に基づいて考え対応するよう努めた。	自己の文化を標準にして、異なる文化の人々の行動や価値観について考える。	全てを自己の文化に基づいて考え、異なる文化の人々の行動や価値観について理解することができていない。
	コミュニケーション能力	言語及び非言語コミュニケーションに関する文化的な違いについて理解しており、明確に述べることができる。また、その違いの認識に基づきうまく交渉して共通の理解を得ることができる。	言語及び非言語コミュニケーションに関する文化的な違いを認識し、その違いの認識に基づき共通の理解を得るために交渉しようとする。	言語及び非言語コミュニケーションに関する文化的な違いをいくつか認識している。また、その違いにより誤解が生じる場合があることも認識しているが、共通の理解を得よう交渉することはできない。	言語及び非言語コミュニケーションに関する文化的な違いをほとんど認識していない。	言語及び非言語コミュニケーションに関する文化的な違いを全く認識していない。
姿勢	好奇心	異なる文化に関して深い疑問を持っており、それに対する答えを探求し、得た答えを明確に述べることができる。	異なる文化に関し、深い疑問を持っており、その答えを探求している。	異なる文化に関し、単純な、あるいは表面的な疑問を持っている。	異なる文化について学ぶことに興味を持っているが、漠然としている。	異なる文化について学ぶことに興味がない。
	寛容性	異なる文化を持つ人々と自発的に関わり、その関わりを発展させている。	異なる文化を持つ人々と自発的に関わり始め、その関わりを発展させようとしている。	全てではないが、ほとんどの異なる文化の人々との関わりを持つことを受け入れる。	異なる文化を持つ人々との関わりを受け入れることはするが、その判断に時間を要する。	異なる文化を持つ人々と関わることに抵抗がある。

*文化的知識の欄にある「文化及び文化的ルール」とは歴史、政治・経済、価値観、考え方、習慣の行動、コミュニケーション方法などである。

比較検証の結果、自己評価点は留学前と留学後で総合的に自己評価点が上昇していることが示唆された。一方で、調査の課題として、「好奇心」の評価観点において留学前後の点数にあまり変化がみられなかった点を指摘している。佐伯（2021）は問題の原因として「学生自身が体験の中で、疑問を持ち、その答えを探求する事への難しさの表れではないか」と分析している。しかし、表 3 のメタ・ルーブリック（Arter & McTighe, 2001）を用いて、筆者が表 4 のルーブリックを考察すると、新たな原因が浮かび上がる。「好奇心」の評価基準には「明確に」、「単純な」、「漠然として」といった多義的な表現が散見される。そのため、学生達は評価基準を明確に解釈することができず、評価点の区分である境界線を解釈できなかった可能性がある。

5. ルーブリックの評価モデル作成

第 4 章の調査では、以下の 2 つの結果を得ることができた。

- ① メタ・ルーブリックを使用し、使用しているルーブリックの質を評価する。
- ② ①で評価した後、定義されていない語や曖昧な理論語がある場合、観察語を使用し、曖昧性を解消する。

上記のメタ・ルーブリック及び理論語・観察語の 2 つの理論に基づき、本研究では暫定的なルーブリック評価モデルを作成した（表 5）。本評価表のモデルは暫定モデル（以下、暫定モデル）あり、4 つの評価基準を可視化することを目的としている。

表 5

開発したルーブリック評価モデル

TOPIC: How do people recover from natural disasters? *Natural disaster means "a sudden and terrible event in nature (such as a hurricane, tornado, or flood) that usually results in serious damage and many deaths." (Source: Merriam-Webster online dictionary)				
Rating Criterion	Excellent	Good	Satisfactory	Needs work
1. Attention		Grabbed the audience's attention at the start of a presentation, and the audience responded to you.	Grabbed the audience's attention at the start of a presentation, but the audience did not respond to you.	Did not grab the audience's attention at the start of a presentation.
2. Delivery	Looked down at your notes or memo for a maximum of 10% of the presentation time. Made eye contact.	Looked down at your notes and made eye contact for at least 30% of the presentation time.	Looked down at your notes and made eye contact for at least 50% of the presentation time.	Looked down at your notes and made eye contact once or twice OR made no eye contact with the audience.
	During the presentation, followed the FIVE points below: [1] Do stand straight. [2] Do not lean against a desk or table. [3] Do not cross your arms. [4] Do not touch your face or hair or put your hands in your pockets. [5] Keep your hands by your side or at waist level.	During the presentation, followed FOUR of the FIVE main points.	During the presentation, followed THREE of the FIVE main points.	During the presentation, followed fewer than THREE of the FIVE main points.
3. Reliability of data		- Provided piece of fact/evidence (taken from news, newspapers, books, research papers, and so on). - Cited references that you used during the presentation. (e.g., "According to...")	- Provided piece of fact/evidence (taken from news, newspapers, books, research papers, and so on). - Did not cite references that you used during the presentation.	Did not provide any fact/evidence (taken from news, newspapers, books, research papers, and so on).
4. Intercultural Skills		- Analyzed the similarities AND differences between your own and other cultures in your provided data. - Identified and interpreted the information which was not discovered from the analysis of the similarities AND differences.	- Analyzed the similarities OR differences between your own and other cultures in your provided data. - Identified and interpreted the information which was not discovered from the analysis of the similarities OR differences.	- Did NOT analyze the similarities AND differences between your own and other cultures in your provided data. - Did NOT identify and interpret the information which was not discovered from the analysis of the similarities AND differences.
5. Reasoning based on fact			The data supported the conclusion.	The data did not support the conclusion.
6. Visual aid		Included the following THREE points: [1] Highlighted keywords. [2] Included the similarities, differences, and citations. [3] Used readable fonts.	Included TWO of the THREE main points	Included ONE or NONE of the THREE main points
Time	Within allotted time 4m00s ~	3m30s ~ 3m59s	3m00s ~ 3m29s	Shorter than 3m00s

6. 考察（細・栗原（2022）で作成した評価方法との比較）

以下の表 6 は、第 5 章で示したメタ・ルーブリックに基づき、細・栗原（2022）のルーブリック評価表における問題点を示している。また、問題点に基づき暫定モデルで改善した点を示している。以下、改善した 4 つの評価基準を中心に考察する。

表 6

細・栗原（2022）のルーブリック評価表における問題点と改善点

評価観点	細・栗原（2022）のルーブリック評価表における問題点	暫定モデルにおける改善点
Attention	① clearly, easily, comprehensible 等の形容詞・副詞の使用が見られる。 ② cue card の評価基準の定義がない。	① 形容詞・副詞の使用を避け、観察語を使用した。 ② cue card の評価基準を示すため、サンプル例を盛り込んだ。
Delivery	① naturally, numerous, occasional, almost, some, little 等の形容詞・副詞の使用が見られる。 ② アイコンタクトや姿勢の評価基準の定義がない。	① 形容詞・副詞の使用を避け、観察語を使用した。 ② cue card の評価基準を示すため、サンプル例を盛り込んだ。
Knowledge	① easy, relatively, briefly 等の形容詞・副詞の使用が見られる。 ② fact の評価基準の定義がない。	① 形容詞・副詞の使用を避け、観察語を使用した。 ② fact の評価基準を示すため、サンプル例を盛り込んだ。また、Reasoning based on fact の評価観点を加えた。
Intercultural Skills	① clearly の副詞の使用が見られる。 ② hidden meaning の評価基準の定義がない。	① 副詞の使用を避け、観察語を使用した。 ② hidden meaning の評価基準を示すため、定義を明確にした。

6.1 Attention

細・栗原（2022）の Attention の評価基準をメタ・ルーブリックで考察した結果、以下の 2 点の問題点が挙げられる。

- (1) 評価尺度を区別するため、clearly, easily, comprehensible の形容詞、副詞のみが使用されていた。
- (2) cue card の評価基準を示すサンプル例が示されていなかった。

暫定モデルでは、曖昧な形容詞や副詞を使用せず、プレゼンテーション開始時に聴衆に質問したかどうか、また、その質問に聴衆が実際に応答や反応したかどうかを評価基準に記載した。次に cue card の評価基準を示すサンプル例を盛り込むため、新たに 6. Visual aid の評価観点を設定した。Visual aid の評価観点には評価基準を示す具体例を 3 項目盛り込んだ。

6.2 Delivery

細・栗原（2022）の Delivery の評価基準をメタ・ルーブリックで考察した結果、以下の 2 点の問題点が挙げられる。

- (1) 評価尺度を区別するため、naturally, numerous, occasional, almost, some, little の形容詞、副詞のみが使用されていた。
- (2) アイコンタクトや姿勢の評価基準を示すサンプル例が示されていないかった。

暫定モデルのアイコンタクトの評価基準の記述語では、曖昧な形容詞や副詞を使用せず、どれくらい手持ちのメモを見ていたかを割合で示し、可視化した。また、記述語においても曖昧な形容詞や副詞を取り除いた。さらにプレゼンテーション中にどのような姿勢をすればよいか具体的な評価基準を示す具体例を評価観点に 5 項目盛り込んだ。

6.3 Knowledge

細・栗原（2022）の Delivery の評価基準をメタ・ルーブリックで考察した結果、以下の 2 点の問題点が挙げられる。

- (1) 評価尺度を区別するため、easy, relatively, briefly の形容詞、副詞のみが使用されていた。
- (2) 記述語における fact の中身が曖昧なため、多義的な解釈がされてしまう。

まず、暫定モデルの facts の評価基準で使用されていた形容詞や副詞を取り除き、fact の用語を明確にするためサンプル例を示した。具体例として、fact はニュースや新聞、文献、研究論文等から得た情報と定義した。さらに fact の情報の信頼性を高めるため、fact の引用先の提示方法を評価基準に盛り込んだ。なお、Reasoning based on fact の評価観点を設けている目的は、fact の内容と話者の結論の内容が関連しているかどうかを評価するためである。

6.4 Intercultural Skills

細・栗原（2022）の Intercultural Skills の評価基準をメタ・ルーブリックで考察した結果、以下の 2 点の問題点が挙げられる。

- (1) 評価尺度を区別するため、clearly の副詞のみが使用されていた。
- (2) hidden meaning の中身が曖昧なため、多義的な解釈がされてしまう。

はじめに、暫定モデルの Intercultural Skills の評価基準の記述語で使用されていた形容詞を記述語から取り除いた。また、hidden meaning の中身を明確にするために hidden meaning を the information which was not discovered と定義した。

7. 今後の展望

本研究では、異文化理解の授業におけるルーブリック評価表の評価基準に注目し、暫定モデルを作成した。先の調査結果とモデルの考察から、次の 3 点を結論とする。1 点目、異文化理解の授業における生徒のプレゼンテーション課題の結果を可視化するための評価モデルを作成することができた。2 点目、本研究で考案したルーブリックは暫定モデルであるため、実際に異文化授業におけるプレゼンテーション課題で運用し、運用した結果に基づき、修正版を作成していく。3 点目、本暫定モデルの評価軸が「目に見える観察された現象」に置かれることで、プレゼンテーションの内容や考察、提案等をどこまで評価することが可能かどうかを今後量的、質的に検証していく。

参考文献

- スティーブン, D.・レビ, アントニア 著, 佐藤浩章 監訳, 井上敏憲・俣野秀典 訳 (2014). 『大学教員のためのルーブリック評価入門』玉川大学出版部.
- 福澤一吉 (2005). 『論理表現のレッスン』NHK 出版.
- 細喜朗 (2020). 「「異文化理解授業」の振り返り [高校]」神保尚武 (監修) 久村研・高木 明子・浅岡千利世・栗原文子・清田洋一・醍醐路子 (編著) 『「教師の自己評価」で 英語授業は変わる』152-160. 大修館書店.
- 細喜朗・栗原文子 (2022). 「J-POSTL を活用した英語の授業改善: 2 年間の異文化理解授業の振り返り」『言語教師教育』 Vol.9 (No.1) 84-98.
- JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL) 』
- 文部科学省 (2009). 『高等学校学習指導要領 (平成 21 年告示) 解説 外国語編・英語編』開隆堂出版.
- 文部科学省 (2018a). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 』
- 文部科学省 (2018b). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 解説 外国語編・英語編』開隆堂出版.
- 西岡加名恵 (2003). 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法～新たな評価基準の創出にむけて～』東京: 図書文化社.
- 西岡加名恵 (2016). 『教科と総合学習のカリキュラム設計: パフォーマンス評価をどう活かすか』. 図書文化社.
- 佐伯瑠璃子 (2021). 「ルーブリック利用による異文化理解・対応能力向上の可能性」『神戸海星女子学院大学研究紀要』, (59) , 23-32.
- 田宮憲 (2014). 「ルーブリックの意義とその導入・活用」. 『高等教育開発センターフォーラム』, 1, 125-135.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom: Using Performance*

- Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. Corwin Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 2011(149), 65–79.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Council of Europe Publishing.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters.
- Rucker, M. L., & Thomson, S. (2003). Assessing student learning outcomes: An investigation of the relationship among feedback measures. *College Student Journal*, 37(3), 400-405.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to Rubrics: An Assessment Tool to Save Grading Time, Convey Effective Feedback, and Promote Student Learning*. Stylus Publishing, LLC.

補遺

資料 1

プレゼンテーション評価表例 (細・栗原, 2022)

Presentation Assessment					
Topic: _____					
	Rating Criterion	Excellent	Good	Satisfactory	Needs work
INDIVIDUAL	[1] Attention	- Proactively captured the interest of the audience from the start - Clearly offer ideas from the topic that uses easily comprehensible cue card	- Attempts to capture the audience's interest - Offers ideas of the topic by showing comprehensible cue card	- Some attempts to capture the audience's interest - The cue card is a bit wordy	- Not able to capture the attention of the audience - No cue card
	[2] Delivery	Made eye contact naturally during the presentation without the use of notes	Made eye contact numerous times during the presentation	Made occasional eye contact with the audience.	Made almost no eye contact with the audience
		Movements seem fluid and help the audience visualize the concept being presented	Made some movements or gestures which enhance understanding of the topic	Very little movement or descriptive gestures	No movement or descriptive gestures
GROUP	[3] New facts (Points①②) 【Knowledge】	- Provided TWO new facts regarding point ① and point ② - The contents are well explained and easy to understand.	- Provided TWO new facts regarding point ① and point ② - The contents are explained relatively well.	- Provided ONE new fact regarding point ① OR point ② - The content is explained briefly	Provided <u>NO</u> new fact regarding the points.
	[4] Own idea (Points③④) 【Intercultural Skills】	- Analyzed the similarities AND differences of point ③ and gave opinions clearly. - Identified or elicited different interpretations, hidden meaning, and established relationships of similarities and differences between them.	- Analyzed the similarities AND differences of point ③ and gave opinions. - Identified or elicited different interpretations, hidden meanings, and established relationships of similarities and differences between them.	- Analyzed the similarities OR differences of point ③ and gave opinions. - Identified or elicited different interpretations, hidden meanings, and established relationships of similarities OR differences between them.	Not able to analyze either the similarities OR the differences in point ③ and no opinions.
	Time	Within allotted time (5m45s ~ 6m00s) Pair (+ 3 minutes for Group)	5m30s ~ 5m44s OR 6m01s ~ 6m15s (± 3 minutes for Group)	5m15s ~ 5m29s OR 6m16s ~ 6m30s (± 3 minutes for Group)	Shorter than 5m14s OR Longer than 6m31s (± 3 minutes for Group)

【実践報告】

学びのユニバーサルデザインの指導が英語教職課程履修学生の 授業づくりの意識と ICT 活用に対する意識に与える影響

沢谷佑輔・小野祥康

要旨

本研究は、英語教職課程を履修している学生に、学びのユニバーサルデザインについての指導を行うことで、授業づくりの意識及び英語授業における ICT 活用に対する意識にどのような影響を与えるのかを検討するために行った実践の報告である。UDL の指導の結果、本研究の対象学生の授業づくりの意識に関しては、UDL の観点をを用いて授業を行うのが重要であると考えた学生がいる一方で、合理的配慮の方が現実的であるという回答も見られた。また、本実践事例の対象学生の ICT 活用に対する意識は、指導前では、授業の効率化を目的とした UDL の「提示（理解）」の原則に当てはまる活用、そして、教材拡充を目的とする UDL の「取り組み」の原則に当てはまる ICT 活用が重要だという意識を持っていた。それに対して、指導後には理解促進を目的とする「提示（理解）」の原則に当てはまる活用と表現手段や思考手段拡充を目的とした「行動・表出」の原則に当てはまる ICT 活用が重要であるというように意識が変化した。また、ICT 活用に関する意識の変化は、卒業後の志望校種が影響を与えている可能性が示され、今後さらなる調査が求められることがわかった。

キーワード

学びのユニバーサルデザイン、教職課程履修学生、授業づくりの意識、ICT 活用への意識

1. 本実践の背景

1.1 学びのユニバーサルデザイン

現在、通常学級には、「知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を示す」とされた児童生徒が、小・中学校では 8.8%、高等学校では 2.2%程度の割合で在籍している可能性があると言われている（文部科学省、2022）。さらには、学習指導要領（文部科学省、2017a, 2017b, 2018）で、「障害のある児童などには学習活動を行う場合に生じる困難さに応じた指導内容や指導方法の工夫を計画的に組織的に行うこと」という文言が盛り込まれたことによって、通常学級において、発達障害をはじめとした障害を持った児童・生徒がいることが前提となる指導計画を立てなければならない状況になった（沢谷、2020）。

英語の授業においては、実際に多くの教師が様々な困難を抱える児童・生徒の指導に携わっていることが報告されている（沢谷、2020）。さらに、日本のみならず、通常の教育のカリキュラムにおいて困難を抱えている児童・生徒達がどのように学ぶのが最適かについては、まだ議論の余地があると言われている（Unluol Unal et al., 2022）。これまでの研究では、障害を持つ生徒の学習における成功が妨げられている原因として、効果的な指導計画を作

成できないこと (Spooner et al., 2007) や教師のトレーニング不足 (Cawley, Foley, & Miller, 2003) が挙げられている。上記のような状況で Unluol Unal et al. (2022) は、教師が多様な学習者に対応できる柔軟な授業計画を立てるために実現可能な解決策の 1 つは、「学びのユニバーサルデザイン (Universal Design for Learning, 以下 UDL)」の枠組みを考慮することであると提案している。

UDL は、アメリカの CAST (the Center for Applied Special Technology) が提唱し、推進する、人間がどのように学習するかについての科学的知見に基づいた、すべての人のために授業と学習を改善し、最適化する枠組み (CAST, 2018) と定義されており、(1) 取り組みのための多様な方法の提供、(2) 提示 (理解) のための多様な方法の提供、(3) 行動・表出のための多様な方法の提供の 3 つの原則から成っている。それぞれの原則は、さらに細分化されており、合計 9 つの観点のガイドラインとそれぞれのガイドラインに付随する合計 31 個のチェックポイントで構成されている。この UDL の枠組みに基づくことで、学習者は最も理解しやすい方法で課題を提示され、最も自分にあった学び方を選択し、その学習に対して適切な評価を受けることができるような仕組みになっている (川俣, 2014)。

現在、多様な生徒が増加しているため、教師は生徒のニーズに合わせて、より柔軟で利用しやすい学習内容を設計することが求められている。そのためには、現職の教員に対する研修を行うことはもとより、教師志望の学生に対して UDL とその授業設計への応用についての指導を行うことが不可欠である (Unluol Unal et al., 2022)。

これまで教師志望の学生に対する UDL の指導についての研究 (Courey et al., 2012; Spooner et al., 2007; Unluol Unal et al., 2022; ホール他, 2018) が行われてきている。最初に, Spooner et al. (2007) は、特別支援教育および普通教育 (general education) を専攻とする学部生と大学院生を対象に、1 時間の UDL の指導を行った。結果、参加者はすべての生徒にとってアクセスしやすい、より柔軟な指導計画を作成できるようになったことが示された。Courey et al. (2012) が行った同様の研究では、大学院生の指導計画を 3 時間の UDL の指導の前と後で比較した結果、この研究で行われた UDL の指導は、参加者の指導計画の中に UDL の枠組みを組み込むことができるようになることに貢献したと報告している。最後に, Unluol Unal et al. (2022) は、教員を目指す学部の学生を対象に 3 時間の UDL の指導を行った。その結果、上記 2 つの研究結果同様、UDL の指導により、全ての児童のニーズに合う指導計画の作成能力を向上させることができた。日本の教員養成、特に英語の教職課程の学生における研究はほとんど見られていないが、上記の研究結果を見ると、教師志望の学生に UDL の指導を行うことは重要であると考えられる。しかし、日本の教育現場の実情を考えると、UDL を厳格に実行することは、学校教育を変革しないと困難であるという指摘もある (増田, 2022)。しかし、日本の文脈では、UDL の実践の手続きを厳密に守るのではなく、目の前の児童・生徒の実態に応じて授業づくりに考え方を生かす (増田, 2022) ことができるため、日本においても教師志望の学生に UDL の指導を行い、その指導がどのような効果をもたらすのか検討する必要がある。

1.2 学びのユニバーサルデザインと英語授業における教師の ICT 活用

学習指導要領 (文部科学省, 2017a, 2017b, 2018) では、「言語能力」、「問題発見・解決能力」と並んで「情報活用能力」が学習の基盤となる資質・能力に位置付けられた (小

柳, 2018, 沢谷, 2022)。「情報活用能力」の育成のためには, ICT を適切に用いた学習活動の充実が必要であるとともに, この「情報活用能力」を教科内容と関連付けるため, ICT を活用して指導するスキルが教師に求められる(梅田ら, 2019; 小柳, 2018; 沢谷, 2022)。授業における教師の ICT 活用やその活用のレベルには, 教師の指導計画に対する決断が大きく影響する(König et al., 2022)のは自明であるが, 機器に対する意識(櫻井ら, 2011)や教師としての経験年数(八木澤・堀田, 2017)など個人に関わる要因から, ICT の整備状況など様々な要因が影響することが考えられる。

英語の授業においては, 全部の校種において, 授業で ICT を活用している割合は 9 割を超えているという報告(文部科学省, 2020)がなされているが, 重要なのは ICT は「使うこと」が目的ではなく, 「なぜ活用するのか」という目的が明確であることであり(為田, 2022; 森下, 2021), 為田(2022)は, うまく活用できている学校の例を基に, ICT 活用の目的を類型化できるとした。

また, ホール他(2018)によると, 優れた実践において ICT 活用は必須ではないとしながらも, UDL の実施には ICT 活用は重要な要因であると述べている。その上, 水内(2021)は UDL の手段という目的で ICT を活用することが障害の有無にかかわらず誰にとっても有効な学びを提供する支援として大切であると述べている。

英語授業における UDL と ICT 活用の関係性についての先行研究は, まず Shimojo, Teruya & Soland (2020) では, ICT を用いた UDL に基づく英語授業は, さまざまな学習スタイルを持つ多くの学習者及び特別支援が必要な学習者に有益であったと報告し, UDL の視点は障害の有無問わず, 授業環境づくりを行うために有益なガイドラインになり得ると述べている。また, 沢谷(2022)では, 小学校, 中学校, 高等学校(高専教員を含む)の教師の英語の授業での ICT を用いた実践例を UDL の原則を用いて分析したところ, 小学校と中学校においては, 「提示(理解)」の原則に当てはまる事例に集中していたが, 高等学校(高等専門学校)の事例では, 「取り組み」, 「提示(理解)」, 「行動・表出」の 3 つの全ての原則が見られ, 学習者の発達段階や学年に応じた学習内容が ICT 活用による UDL の視点の利用に影響をしている可能性が高いと結論付けた。また, 教室にいる全ての児童・生徒に有効な授業を保障する支援を考慮する場合は, 既存の実践を単純に ICT に置き換える以上の発展的な活用が求められることがわかった。前述の通り, 英語の授業での ICT が活用されている割合に加え, UDL の実施には ICT 活用が重要であると言われている一方で, 両者の関係を考慮に入れた教職課程の学生, とくに英語の教職課程の履修学生に対する指導実践は行われておらず, 効果についての検証はほとんど検証されていない。

2. 研究課題

以上の通り, 現在の日本の教育現場では, 通常学級において, 発達障害をはじめとした障害を持った児童・生徒がいることが前提となる指導計画を立てなければならない状況にあり, その打開策として, 教師志望の学生が教職課程に在籍している間に UDL の視点について指導を受けることが重要である。また, UDL の実施には, ICT の活用が重要であることが述べられている。本来であると, これまでの UDL の指導についての研究(Courey et al., 2012; Spooner et al., 2007; Unluol Unal et al., 2022)のように指導計画に活かすかま

でを検証すべきである。しかし、どのように ICT が指導や学習に導入されるかどうか、またどの程度のレベルで導入されるかは、教師の授業計画に対する決断に大きく依存する (König et al., 2022) ことが考えられるために、本研究では、まず英語教職課程の履修学生の授業づくりの意識、ICT 活用に対する意識に焦点を当てて、以下の 2 つの研究課題を立てて、英語教職課程に在籍する学生達に対する UDL に関わる指導実践の効果の検証を行う。

研究課題 1: UDL の指導の前後で、英語教職課程履修学生の授業づくりの意識は変化するのか。もしするならどのように変化するのか。

研究課題 2: UDL の指導の前後で、英語教職課程履修学生の ICT 活用に対する意識は変化するのか。もしするならどのように変化するのか。

3. 実践方法

3.1 本実践事例の対象授業

実践の対象は、北海道の私立大学の英語教職課程を履修している 8 名の外国語学部所属の大学 2 年生である。本実践での授業は、第 1 著者が担当する英語科教育法Ⅱ (2021 年度後期 2 単位) の 2 回目の授業で行われた。第 1 著者は、知的障害を持つ生徒を対象とした高等支援学校で 4 年間の英語の指導経験を有する。全ての履修者のうち、後述のアンケートに全て回答した 7 名のみを分析対象とした。実践実施時期における 7 名の進路の希望状況は、中学校教諭が 3 名、高等学校教諭が 4 名である (表 1 参照) ¹。

表 1
参加学生のプロフィール

対象者	進路希望
Student 01	中学校
Student 02	中学校
Student 03	高等学校
Student 04	高等学校
Student 05	高等学校
Student 06	高等学校
Student 07	中学校

3.2 事前アンケート

まず、授業の前に全ての対象者に研究の目的を説明し、参加に同意をする学生のみに事前アンケートに回答するように指示した。その結果、全ての履修生が参加に同意した。アンケートは Google form を用いて作成し、Web 上で回答してもらった。事前のアンケートに質問項目は、Q1: 「あなたは、これまで障害を持った児童や生徒とかかわった経験はありますか。」、Q2: 「学びのユニバーサルデザインについて聞いたことがありますか。」、Q3: 「通常学級には 6%程度の割合 ² で特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍していると言われていいます。このような現状で、授業をどのように進めるべきと考えますか。具体的に記載して

ください。」, Q4:「ICT を授業の中でどのように用いようと考えますか。またその使用の意図を教えてください。」であった。Q1 と Q2 は、「はい / いいえ」のいずれかで, Q3 と Q4 は自由記述形式で回答してもらった。

Q1 の障害を持った児童と生徒とのかかわりの経験は, 全ての対象学生があり, Q2 の学びのユニバーサルデザインについては分析対象学生 7 名のうち 6 名 (85.7%) が聞いたことがあると回答していた。

3.3 本実践事例における指導内容

UDL に関する指導内容に関しては, ホール他 (2018) で紹介されているソノマ州立大学での実践内容を参考に決定した。ホール他 (2018) によるものは, (1) UDL 概論, (2) 構造化されたディスカッションとガイド付きの演習 (3) UDL の応用の 3 つに分かれている。(1) UDL 概論では, UDL の 3 原則, そしてそれらの原則が, どのように脳の 3 つの学習ネットワーク (認知, 方略, 感情) と関係しているかを学ぶ。最後に, UDL をサポートするためにデジタル・メディアの活用が好まれている状況を考察する。(2) 構造化されたディスカッションとガイド付きの演習では, 学生を小グループに分け, 学習上のバリアになりうるものを, UDL の概念を用いてどのように解決できるかを話し合いながら特定し, 従来の指導案の形式では, 機会を逃していたものも特定していく。最後に (3) UDL の応用では, 講義やディスカッション, 活動を通して学んだものを応用して, 教室で UDL による授業を本格的に実施する指導案を作成するとなっている。

本研究での実践に関しては, 15 回ある授業のうちの 1 回分しか時間を取ることができないため, 内容を縮小して, 日本の教育現場の現状に合う形で下記のように指導を行った。本実践では, まず, 対象学生には, 小・中学校の通常学級には 6%程度の割合で特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍している可能性があると言われていることを確認し, それぞれの発達障害の主な障害特性について指導した。その後, 合理的配慮とユニバーサルデザインの違いを, 身近な事例を基に考えさせ, CAST (2018) の日本語翻訳版の UDL のガイドラインを使用して, UDL の 3 原則を提示し, それぞれの原則に当てはまる具体例を検討した。その際には, ホール他 (2018) にもあるように, 脳の 3 つの学習ネットワーク (認知, 方略, 感情) と関係性にも触れ, UDL の実現には ICT の使用が重要であることを示した。

次に, 複数の事例を通して, 授業での対応方法を小グループにて検討した。ここで取り扱った事例は, 沢谷 (2020) の調査時に中学校・高等学校の教師から報告があった指導上の困難事例を参考にして, 「アルファベットが覚えられない, 書けない生徒がいる環境」, 「場面緘黙やコミュニケーション上の問題で英語を話すことが苦手な生徒がいる環境」「単語ならいえるけど, 英文で言うのは難しい生徒がいる環境」を設定した。

最後に, 過去に英語科教育法を受講した学生が作成した中学校向けの指導案を用いて, UDL の観点から授業をどのように改善できるか, 小グループで検討し, 全体で共有した。

3.4 事後アンケート

授業の最後に, 対象学生達には, Google form を用いて作成された事後アンケートに回答してもらった。質問項目は, Q1:「通常学級には 6%程度の割合で特別な教育的支援が必要な児童生徒が在籍していると言われています。このような現状で, 授業をどのように進める

べきと考えますか。具体的に記載してください。」，Q2:「ICT を授業の中でどのように用いようと考えますか。またその使用の意図を答えてください。」で、事前アンケートの Q3, Q4 と同じ項目を設定したため、指導の前後で授業づくりの意識と授業中での ICT 活用に対する意識の変化を検討できるようにした。

3.5 分析方法

対象学生の ICT 活用に対する意識の分析に関しては、1 つずつの独立した ICT 活用についての内容のフレーズ、文を分析のユニットとして分析を行った。例えば、「資料を提示したいとき」を 1 つのユニット、「資料を提示したいときや、生徒自身がわからないと思ったものについては調べるために使用させます。」を 2 つのユニットとした。これらのユニットを UDL の 3 原則(CAST, 2018)と、ICT を活用する目的を分類するために、教育 ICT 利活用の目的 9 類型(為田, 2022)を用いて分類した。

UDL の 3 原則に関しては、(1) 取り組みのための多様な方法の提供、(2) 提示(理解)のための多様な方法の提供、(3) 行動・表出のための多様な方法の提供の 3 つの UDL の原則を用いた。それぞれの実践例のコード化は、UDL の原則の細分化されたガイドラインにおけるチェックリストを参考にして、あてはまる原則に分類し、定量化を図った。

教育 ICT 利活用の目的 9 類型では、(1) 興味喚起、(2) モチベーション喚起、(3) 理解促進、(4) 授業効率化、(5) 進捗確認・理解度確認、(6) 教材拡充、(7) 表現手段拡充・思考手段拡充、(8) 情報共有の拡充、(9) 学習環境の拡充の 9 つの類型に ICT 活用の目的を分類しており、対象参加者の Q2 の回答の ICT の「使用の意図」に関する言及を分類し、定量化した。コード化した際、UDL の原則に関しては、2 人の著者それぞれで行い、一致率は 92.3%、教育 ICT 利活用の目的 9 類型の一致率は 96.2%で、不一致の場合は話し合いの上、最終決定をした。

4. 結果と考察

4.1 授業づくりの意識についてのアンケートの結果(研究課題 1)

まず、最初にそれぞれの参加者の授業づくりの意識に関する事前・事後アンケートの参加者の回答について検討する(表 2 参照)。事前アンケートでは、Student 05 のように、どのように対応していいかわからないという学生が存在した。他には、Student 01 は、授業を録画して、見返すことができるようにすると回答していた。また、Student 03, 04, 06 のように児童・生徒一人一人に応じた指導をすべきであるというような回答が一番多く見られた。また、Student 02 や Student 07 のようにクラスを分けて支援が必要な生徒を指導すべきであるという回答も見られた。

一方で、UDL の指導後の事後アンケートでは、2 種類の回答に分かれており、Student 01, 02 のように UDL のチェックリストの項目を具体的に示している回答や 05, 06, 07 のように UDL の観点を用いて授業をすべきであると記述されている回答が複数見られた。一方で、UDL について学習した後でも、ユニバーサルデザインではなく、合理的配慮を行う方が効果的であるというように考える学生も複数見られた(Student 03, 04)。

表 2

それぞれの参加者の授業づくりの意識に関する事前・事後アンケートの参加者の回答

参加者	事前	事後
01	終わった授業を再度、見返せるように、録画し、後で視聴可能にする。	グループ活動にすることで、生徒同士で補助し合うことで、理解しやすくなる。また、例文やお手本要素を含むものを多く使う。
02	レベル分けをして、児童生徒にあった授業を行う。	絵や音声など、児童生徒のやりやすい方法をたくさん用意してあげる。そして、児童生徒が自分で選択して、自主的に学べるようにする。
03	通常学級で遅れがあるようであれば個別で指導をし、その生徒の困難に感じる部分に応じた配慮をして進めていくべきだと思う。	すべての生徒が同じことを理解することは難しいため、遅れている生徒に対し配慮し全員が同じスタートラインに立てるような授業を進める必要があると思う。
04	児童生徒一人ひとりにあった授業をするべき。	クラス全員の学習のスタートラインを揃えてあげてから授業を進めるべきです。（合理的配慮）
05	特別な教育的支援が必要な児童生徒はほかの生徒よりも勉強するペースとかが落ちてしまうと思うけど、クラスを別にすることでその児童生徒が嫌な気持ちになってしまうのではないかと思います。今は授業をどのようにすればいいのかがわからないです。	ユニバーサルデザインを用いて、教育的支援が必要な児童生徒も必要ではない生徒も学習しやすいように授業を進める。
06	一人一人の進行スピードを見ながら進めるべきと考える。その人によって得意、不得意があると思うから。	ユニバーサルデザインを用いて、支援が必要な生徒には個別の指導を行いながら、どの生徒にもわかりやすいように授業を行うべきだと考える。
07	特別な教育を必要とする人たちのためのクラスを設けて授業を行ったり、健常者との授業も何個か一緒にやってみたりする。例えば国語や数学は特別な教室でやるけど体育は一緒にやるなど。	ユニバーサルデザインやバリアフリーなどを使ってどんな状況の子でも教育を心地よく受けられる環境を整えていくべきだと考える。

UDL の指導後にも関わらず、合理的配慮の方が重要であると回答を得られた理由として考えられるのは、増田（2022）でも指摘されているように、UDL を厳格に実行することは、現在の日本の学校教育を変革しないと困難である現状が影響していると予想できる。これに関しては、追加の研究で明らかにしていく必要があると考えられる。

4.2 ICT 活用に関わるアンケートの結果（研究課題 2）

次に、対象学生の ICT 活用に対する意識に関わるアンケートの回答について考察する。表 3 を見ると、事前アンケートでは、UDL の原則のうち、複数の言及が得られたのは、「取り組みのための多様な方法の提供（以下、「取り組み」）」、「提示（理解）のための多様な方法の提供（以下、「提示（理解）」）」である。そして、「行動と表出のための多様な方法の提供（以下、「行動・表出」）」に関する言及は 1 つのみであった。一方で、事後アンケートでは、3 つの原則に関わる言及がそれぞれ、複数（「取り組み」：2 個、「提示（理解）」：5 個、「行動・表出」：4 個）見られた。また、事前・事後ともに UDL のいずれの原則にも当てはまらない（「該当なし」）回答が 1 つずつ見られた。

表 3

ICT 活用の意識のアンケートにおける事前事後の UDL の原則ごとの頻度

原則	事前	事後
取り組み	4	2
提示（理解）	8	5
行動・表出	1	4
該当なし	1	1
合計	14	12

UDL の指導の事前と事後で比較すると、「取り組み」、「提示（理解）」に関わる言及の頻度が減少したのに対して、「行動・表出」（事前：1、事後：4）の原則に関わる言及の頻度のみが増加した。Unluol Unal et al. (2022) によると、伝統的に教員養成では、「提示（理解）」の観点に関する指導が強調されるが、UDL の指導を受けることにより、理解を向上させ、「取り組み」、「行動・表出」の 2 つの原則へ指導の過程をさらに進めることができるようになることが報告されている。しかし、「取り組み」の原則に関わる言及の減少に関しては説明できないために、異なる観点での考察が必要である。

そのため、次に、教育 ICT 利活用の目的類型ごとの頻度において（表 4 参照）、複数の言及が見られた類型に注目する。すると、UDL の指導前には、「授業の効率化」と「教材拡充」のみ複数の言及が見られた（「授業の効率化」：7 個、「教材拡充」：3 個）。その一方で、事後アンケートでは、「理解促進（4 個）」、「表現手段拡充・思考手段拡充（4 個）」のみ複数の言及が得られた。また、こちらの分析でも事前・事後ともにいずれの類型にも当てはまらない（「該当なし」）言及が 1 つずつ見られた。

事前のアンケートで複数の言及が見られた 2 つの類型は、事後アンケートでは頻度が減少し、特に「授業の効率化」に関しては大きく減少した（「授業の効率化」：事前 7 個、事後：0 個、「教材拡充」：事前 3 個、事後：1 個）。それに加え、事後アンケートで多く見られた類型に関しては、事前アンケートでは、「理解促進」と「表現手段拡充・思考手段拡充」はほとんど言及が見られなかった。このため、UDL の指導により、教師の視点による授業を効率化するための ICT 活用から、「理解促進」や「表現手段拡充・思考手段拡充」といった、より生徒の視点に立った ICT 活用を考えることができるようになったことが予想できる。

表 4

ICT 活用の意識のアンケートにおける事前事後の ICT 利活用の目的類型ごとの頻度

類型	事前	事後
興味喚起	1	1
モチベーション喚起	0	0
理解促進	1	4
授業効率化	7	0
進捗確認・理解度確認	0	1
教材拡充	3	1
表現手段拡充・思考手段拡充	0	4
情報共有手段の拡充	0	0
学習環境の拡充	1	0
該当なし	1	1
合計	14	12

最後に、UDL の原則と ICT の利活用の目的類型の変化をより詳細に捉えるために、両者を組み合わせて分析を試みる。表 5 は、ICT 利活用の目的類型と UDL の原則ごとの事前アンケートにおける言及の頻度を示している。ここで、9 つの ICT 利活用の目的類型の中で、表 4 で示している事前、事後アンケートともに言及が見られなかった、「モチベーション喚起」と「情報共有手段の拡充」及び「該当なし」は分析から除外する。UDL の 3 原則のうち、最も頻度が多かったのは、「提示（理解）」であるが、それと最も結び付いていた ICT 利活用の目的類型が、「授業効率化」であり、全ての組み合わせで最も多かった（頻度：5 個）。次いで多かった「取り組み」の原則と「教材拡充」の目的類型との組み合わせである（頻度：3 個）。つまり、今回の参加者の UDL の指導前では、授業の効率化を目的として「提示（理解）」の原則に当てはまる活用、そして、教材拡充を目的とする「取り組み」の原則に当てはまる ICT 活用が重要だという意識を持っていたことがわかる。

表 5

ICT 利活用の目的類型と UDL の原則ごとの事前アンケートにおける言及の頻度

類型/UDL	取り組み	提示 (理解)	行動・表出	合計
興味喚起	0	1	0	1
理解促進	0	1	0	1
授業効率化	1	5	1	7
進捗確認・理解度確認	0	0	0	0
教材拡充	3	0	0	3
表現手段拡充・思考手段拡充	0	0	0	0
学習環境の拡充	0	1	0	1
合計	4	8	1	13

次に、表 6 は、事後アンケートにおける ICT 利活用の目的類型と UDL の原則ごとの言及

の頻度を表している。結果、最も多かった組み合わせは、「提示（理解）」の原則と「理解促進」（頻度：4 個）、「行動・表出」の原則と「表現手段拡充・思考手段拡充」の目的類型の組み合わせ（頻度：4 個）であった。

表 6
ICT 利活用の目的類型と UDL の原則ごとの事後アンケートにおける言及の頻度

類型/UDL	取り組み	提示 (理解)	行動・表出	合計
興味喚起	0	1	0	1
理解促進	0	4	0	4
授業効率化	0	0	0	0
進捗確認・理解度確認	1	0	0	1
教材拡充	1	0	0	1
表現手段拡充・思考手段拡充	0	0	4	4
学習環境の拡充	0	0	0	0
合計	2	5	4	11

ここで、事前アンケートの結果と比較すると、事前・事後アンケートの結果ともに、「提示（理解）」の原則に焦点が当たっているのは変わらないが、事前では「授業効率化」が目的だったのに対して、UDL の指導後には、「理解促進」に変化した。以下に「提示（理解）」の原則に当てはまる参加者の回答の例を表 7 に示す。

表 7
UDL の「提示（理解）」に関する事前・事後アンケートの参加者の回答

事前	事後
「提示（理解） / 授業効率化」 ・ 授業の中で黒板代わりに電子黒板としての活用。 ・ 板書の時間を短縮するために PowerPoint を活用し、あらかじめ生徒の資料として用意する。 ・ 教科書をパソコンでうつしたり、 ・ 資料を提示したいとき ・ プリントをいちいち印刷したり配ったりしなくて良くなる。	「提示（理解） / 理解促進」 ・ タブレットのなどで、拡大機能や色変換機能を使うことでテキストなどの文字や内容を見やすくすることが出来る。 ・ また音声読み上げ機能も弱視者が拡大機能と合わせて使用することで授業をより理解しやすくなる。 ・ 発音については、下の動きなど口では説明しづらい部分を補えるため。 ・ 生徒には得意不得意があるため、声での説明を苦手とする生徒はイラストを用いたり

注：参加者の回答に関しては、該当の分類に当てはまるユニットの部分のみを記載している。

具体的な例を見てみると、事前アンケートの回答に関しては、電子黒板の活用³やプレゼ

ンテーションソフトを使用して、板書の手間を省くことを意図する回答が見られた。他には、教科書や資料などを提示するという回答、そして、最後に、紙媒体での教材の配布をする必要性をなくすという授業を効率化することを目的とした回答が見られた。

一方で、事後アンケートの回答に関しては、タブレット端末での文字拡大機能や文字色変更機能、音声読み上げ機能のアクセシビリティ機能の使用についての言及が見られた。そして英語の発音の仕方の説明が困難な部分や口頭での説明の理解が苦手な生徒を対象に視覚的支援を与えるという回答が見られた。つまり、指導前には、授業場面での生徒達の困難には注意は向かなかったが、指導後には、具体的な生徒が理解に困難を感じる要素を想定し、それらを解決するための支援方法を提案できるようになったことがわかる。

さらに、事前のアンケートでは見られなかった「行動・表出」の原則に関して言及が「表現手段拡充・思考手段拡充」の目的で見られるようになった。以下に回答例を示す。

- ・ 課題提出の際手書きが苦手な生徒には、ワードでの提出を可能にするなどして活用したい。
- ・ ICTの方が授業に取り組みやすい子やそうではない子がいると思うので、ICTを使うか使わないか選べるようにします。例えば、課題提出をICTで提出するか、筆記で提出するかを選べるようにするなどです。
- ・ 強制的に全員ICTを使うのではなく、ICTのほうが学習しやすい人はICTを使いそうでない人たちは違った形式で学習することで、自分のやりやすい方法で学んだほうが、興味が湧きやすくなり学習しやすいと思いました。
- ・ 提出物を収集するために用いたい。字を書くのが苦手な生徒などが制作物を提出する際に便利だと考える。また、字を書くのが好きな生徒にはICT内での提出を強要しないなど、一人一人に合った提出方法を許可することで、生徒の負担を減らすことができると考える。

回答を分析すると、4つの全ての回答において、手書きのみやICTのみといった手段を限定するべきではなく、生徒達に選択させるという内容が見られた。その上、全部で4例のうち、3例は、提出物の提出方法に言及されていたことがわかった。

最後に、UDLの指導の前後に研究参加者の回答に生じた変化に与えた影響について考察していく。沢谷（2022）では、小学校・中学校の教師に関しては「提示（理解）」の原則のみに対応するICT活用しか見られず、高等学校（高等専門学校）の英語教師でのみ、3つのUDLの原則が加味されていた。つまり、現役の英語教師のICT活用において焦点が当たるUDLの原則は、学習者の発達段階や学年に応じた学習内容に応じた学習内容が影響を及ぼすことが考えられる。

そこで、本研究でも対象学生の希望校種別（中学校：Student 01, 02, 07, 高等学校：Student 03, 04, 05, 06）にICT活用に対する意識の回答のうち、事前アンケートと事後アンケートの結果で多く見られた4つの組み合わせ（事前：提示（理解）/ 授業効率化, 取り組み/ 教材拡充, 事後：提示（理解）/ 理解促進, 行動・表出/ 表現手段拡充・思考手段拡充）に関わる頻度を表8に示す。

表 8

ICT 使用の意識のアンケートにおける事前事後の ICT 利活用の目的類型ごとの頻度

UDL/ 類型	事前		事後	
	中学	高校	中学	高校
提示（理解） / 授業効率化	1	4	0	0
取り組み/ 教材拡充	3	0	1	0
提示（理解） / 理解促進	1	0	3	1
行動・表出/ 表現手段拡充	0	0	0	4
合計	5	4	4	5

まず、事前アンケートの結果で多かった UDL の原則と ICT 利活用の目的類型の組み合わせで、「提示（理解）」と「授業効率化」の組み合わせには、中学校英語教師志望の学生にも 1 つ見られているが、主に高等学校の英語教師志望の対象学生に多く見られていることがわかった（頻度：4）。そして、「取り組み」と「教材拡充」の組み合わせに関しては、高等学校志望の学生には見られなく、中学校志望の学生にしか見られなかった。「取り組み」と「教材拡充」の組み合わせに関しては以下のような例が見られた。

- ・ また、分からない言葉などを調べやすくなったり、
- ・ 生徒自身がわからないと思ったものについては調べるために使用させます。
- ・ 授業の復習や予習を問題形式にして授業の始めに行ったり、最後の方に行うときにスマホやタブレットを使用させます。

分からない単語や概念がある場合に、生徒達に端末を使わせて調べさせるというのが 2 例、そして授業前後の確認問題を、端末を使用して行うというのが 1 例見られた。

次に、事後アンケートの結果で多く見られた組み合わせのうち、「提示（理解）」と「理解促進」の組み合わせに関しては、高等学校志望の学生にも 1 つ見られたが、残りの 3 つは中学校志望の学生に見られた。さらに、「行動・表出」と「表現手段拡充・思考手段拡充」の組み合わせに関しては、4 つ全て高等学校志望の学生にしか見られなかった。

以上の結果をまとめると、中学校志望の学生に関しては、指導前には、分からない単語などを調べさせるような「取り組み」と「教材拡充」の組み合わせが多かったが、UDL の学習を通して「理解促進」を目的とした「提示（理解）」の回答が多くなった。それに対して、高等学校志望の学生に関しては、指導前は資料の提示や教材の電子化についての「提示（理解）」と「授業効率化」の組み合わせが多かったのに対して、指導を通して主に提出物の提出手段を生徒に選択させるというような「行動・表出」と「表現手段拡充・思考手段拡充」の組み合わせに変化したことわかった。

この UDL の指導実践を行った時点では、学生達は、模擬授業の経験や現場での教育経験、学校種別の教育実習の経験はない。しかし、今回のアンケートの回答を行うなど実際の教室環境や授業を想像する際に自分の志望校種で自分が授業する場面を想像して考えることや、これまで個々の学生達が中学校・高等学校で受けてきた授業形式などが反映されることが予想される。八木澤・堀田（2017）では、若手教師とベテラン教師では ICT 活用に関わる

技能には差がなく、ベテラン教師の方が、ICT 活用の場面や内容が多様であったと言われている。今回の研究参加者の対象学生は、現場経験のない教職課程の履修学生であるが、沢谷 (2022) 同様、志望している学校種に応じて回答が異なっていることから、本研究の結果からも授業の対象となる児童・生徒の発達段階や学習内容が ICT 活用の意識に影響が出ることが予想できるため、この点はさらなる調査が求められる。

5. 結論

本研究では、英語教職課程を履修している学生に対して、学びのユニバーサルデザインについての指導実践を行うことで、対象学生達の授業づくりの意識及び英語授業における ICT 活用に対する意識にどのような影響を与えるのかについて調査を行った。その結果、本実践事例においては、研究課題 1 の授業づくりの意識に関しては、UDL の観点をを用いて授業を行うのが重要である参加学生がいる一方で、現状の日本の教育環境を考えて、それぞれの生徒に応じた合理的配慮の方が現実的であると考えたと予測できる参加学生もいた。また、研究課題 2 の ICT 活用に対する意識に関して、中学校の英語教師志望の対象学生は、UDL の指導前には、主に「教材拡充」を目的に「取り組み」の原則に当てはまる ICT 活用が重要だという意識を持っていたのが、指導後には、「理解促進」を目的に「提示（理解）」の原則に当てはまる ICT 活用が重要だという意識に変化した。一方で、高等学校の英語教師志望の学生は、指導前には主に「授業の効率化」を目的とした「提示（理解）」の原則に当てはまる活用が重要だと認識していたのに対して、指導後には「表現手段拡充・思考手段拡充」を目的とした「行動・表出」の原則に当てはまる ICT 活用が重要であるという認識が変わるという、卒業後の希望校種によって ICT 活用への認識の変化が異なる可能性を示した。

最後に本研究の課題を述べる。まずは、本実践に参加していた学生の人数と属性である。今回の授業の履修者が 8 名であり、1 つの私立大学の学生達に対する実践であるため、結果を一般化するためには不十分であると考えられる。大学によっては、教職課程の学習内容や学生達が経験する活動も異なることが予想され、さらに本研究では、中学校と高等学校というように卒業後勤務する志望学校種に応じて ICT 活用に対する意識の変化の違いが見られた。そのため、さまざまな大学から、中学校、高等学校志望のそれぞれの教職課程履修学生の人数を増やし、同様な実践を行い、効果を検討する必要がある。

次に、UDL についての学習時間が不十分であった可能性がある。今回の研究では、指導にかけられる時間の関係で 90 分の 1 回分の授業時間しか使用することができなかった。先行研究では (Courey et al., 2012; Unluol Unal et al., 2022) , 学生達は多くの時間をかけて学習していることから、今後は、先行研究のより長い時間をかけた実践の効果を調査する必要がある。

最後に、本研究ではアンケートによる学生達の意識の変化までしか調査をしていない。学生達の意識の変化の理由を正確に捉えるためには、インタビュー調査を併用しながらさらなる調査が必要である。それに加え、先行研究 (例, Unluol Unal et al., 2022) では、実際に UDL の指導前後の指導案の変化まで調査の対象にしている。今後は、学生が指導の前後で、指導案上の ICT 活用がどのように変化するか、また模擬授業など実際の授業での ICT

活用に、どのように生かされるかについて調査が必要であると考えられる。

注

1. 参加学生の志望校種に関しては、今回の研究のために調査したわけではなく、年度当初に確認したアンケートの結果を基に記載している。情報の利用に関しては本研究の同意を得る際に説明して理解を得た。
2. 実践当時は、2022 年の文部科学省からのデータが公表されていなかったため、対象学生達には 2012 年に発表された 6%程度という数値で提示している。
3. 電子黒板にはさまざまな機能が存在するが、拡張機能を利用した使用の意図の記載がなかったため、黒板では本来何度も記載しなくてはいけないことを、デジタル教材などを使用してその手間を省くことができるという意図であると判断し、「授業効率化」に分類した。

謝辞

本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金若手研究「英語授業における UDL を意識した教師の ICT 活用にに関する研究」（課題番号：19K13312，研究代表者：沢谷佑輔）の助成による研究成果の一部である。

参考文献

- ホール・トレイシー・E, マイヤー・アン, ローズ・デイビッド・H (編著), バーンズ亀山 静子 (翻訳) (2018)『UDL 学びのユニバーサルデザイン: クラス全員の学びを変える授業アプローチ』東洋館出版.
- 川俣智路 (2014). 「国内外の『ユニバーサルデザイン教育』の実践」柘植雅義 (編) 『ユニバーサルデザインの視点を活かした指導と学級づくり』(pp. 8-19) 金子書房.
- 増田謙太郎 (2022). 『学びのユニバーサルデザインと個別最適な学び』明治図書.
- 水内豊和 (2021). 「特別支援教育における ICT 活用」稲垣忠・佐藤和紀 (編著)『ICT 活用の理論と実践 DX 時代の教師を目指して』(pp.42-49) 北大路書房.
- 文部科学省 (2017a). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』開隆堂.
- 文部科学省 (2017b). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』開隆堂.
- 文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』開隆堂.
- 文部科学省 (2020). 『外国語の指導における ICT の活用について』
- 文部科学省 (2022). 『通常の学級に在籍する発達障がいのある可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について』
- 森下孟 (2021). 「教職課程を通して身につける ICT 活用指導力」稲垣忠・佐藤和紀 (編著)『ICT 活用の理論と実践 DX 時代の教師を目指して』(pp.34-41) 北大路書房.
- 小柳和喜雄 (2018). 「『教科の指導法』における ICT 活用指導力育成に関する基礎研究」『次世代教員養成センター研究紀要』4,1-10. <http://hdl.handle.net/10105/00012971>
- 櫻井みや子・和田裕一・関本英太郎 (2011). 「小学校教員の ICT 活用に対する態度と活用実態」『コンピュータ& エデュケーション』, 31, 82-87.
<https://doi.org/10.14949/konpyutariyoukyouiku.31.82>

- 沢谷佑輔 (2020). 「小学校外国語活動における教師の指導上の困難と特別支援—中学校・高等学校の英語教師との比較を通して—」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』, 39, 81-93.
- 沢谷佑輔 (2022). 「SDC モデルと学びのユニバーサルデザイン (UDL) の枠組みによる英語の授業での ICT 活用の分析」『北海道文教大学論集』, 23, 1-13.
- 為田裕之 (2022). 『学校のデジタル化はなんのため? 教育 ICT 活用の目的 9 類型』 さくら社.
- 梅田恭子・守田夏季・保沙穂里 (2019). 「資質・能力と ICT 活用目的からみた ICT 活用実践事例の分析」『愛知教育大学研究報告. 教育科学編』, 68, 87-93.
<http://hdl.handle.net/10424/00008260>
- 八木澤史子・堀田龍也 (2017). 「1 人 1 台端末の環境における若手教師とベテラン教師の ICT 活用に対する意識比較」『教育メディア研究』, 23 (2), 83-94.
https://doi.org/10.24458/jaems.23.2_83
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>
- Cawley, J. F., Foley, T. E., & Miller, J. (2003). Science and students with mild disabilities: Principles of universal design. *Intervention in School and Clinic*, 38 (3), 160-171.
<https://doi.org/10.1177/10534512030380030501>
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36 (1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- König, J., Heine, S., Jäger-Biela, D., & Rothland, M. (2022). ICT integration in teachers' lesson plans: a scoping review of empirical studies. *European Journal of Teacher Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2138323>
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>
- Shimojo, M., Teruya, H. & Soland, M. (2020). UDL using ICT for inclusive learning; Learning support for students with diverse learning styles, including students who need special support. *Asian Journal of Human Services*, 18, 112-122.
<https://doi.org/10.14391/ajhs.18.112>
- Spooner, F., Baker, J. N., Harris, A. A., Ahlgrim-Delzell, L., & Browder, D. M. (2007). Effects of training in universal design for learning on lesson plan development. *Remedial and Special Education*, 28 (2), 108-116.
<https://doi.org/10.1177/07419325070280020101>
- Unluol Unal, N., Karal, M. A., & Tan, S. (2022). Developing accessible lesson plans with universal design for learning (UDL). *International Journal of Disability, Development and Education*, 69 (4), 1442-1456.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1812539>

【実践報告】

つながりを大切にした言語活動の開発 —「あこがれの連鎖」をつくりたい—

宮田 学

要旨

2021 年度は、コロナ禍で学校行事等が激減し、子どもたち同士がつながる機会が減少した。そこで、外国語活動や外国語科の様々な言語活動の中で、異学年の児童と関わる機会を設定できないかと考えた。研究課題として、「外国語科の言語活動の中で、伝える相手や目的を明確にして異学年交流することで、児童はどのような認識を持つか」を設定し、2 年生、5 年生、6 年生の児童を対象に、つながりを大切にした言語活動を計画し実施した。これら 3 つの実践について、児童の振り返りシートの質的内容分析を行った。本実践の成果は、学習した内容を「誰に伝えるのか」という相手を明確にすることによって、外国語科の授業の中で、「称賛し合う関係」をつくり出すことができたことである。この「称賛し合う関係」が校内外に連鎖的に起こることが、筆者の考える「あこがれの連鎖」である。

キーワード

言語活動、目的や場面・状況、異学年交流、小学校外国語科

1. はじめに

学習指導要領が改訂され、Can-Do リストが導入されたことで、外国語科でも「○○ができるようになる」ことが問われている。この「○○ができるようになる」は、単なる知識・技能ではない。しかし、この「できる」という言葉が独り歩きし、一部の小学校教員の間では、単に英語表現を覚えて上手に発音できれば良いとの誤解があるように感じる。つまり、そこに「思考・判断・表現」の観点が欠け、知識及び技能が中心になり、より多くの英語表現を記憶することをねらいとした教科になってしまうことが危惧される。

また、2020 年以降、コロナ禍の影響で、運動会や音楽会等の学校行事は、中止されたり縮小されたりする傾向にあり、子どもたち同士が関わり合い、そして繋がっていく機会が減少している。2023 年 1 月現在でも、人数や時間・規模など様々な制限の中で学校行事を行っている。コロナ禍以前であれば、上級生の運動会での演技に感動したり、行事の準備を頑張っている姿に感謝したりするなど、下級生が「あんな 6 年生になりたい」と上級生にあこがれる機会が多いのが本来の学校である。

そんな中、筆者自身が外国語専科として、子どもたち同士が関わり合い、そして繋がることができるよう授業ができないかと考えた。そして、コミュニケーションの教科とも言われる外国語科で、学校内外の人とよりよく関わり、よりよい人間関係を構築したいと考えた。

奈須（2017）は、学習指導要領では、要素的な知識・技能の習得それ自体は最終目標ではなく、習得した知識・技能を自在に活用して質の高い問題解決を成し遂げ、よりよい人生を送ることができるまでを視野に入れる必要があると指摘している。つまり、本来のコミュニケーションの目的である、より良い人間関係を構築し、社会性を高めるための教科にする必要がある。そこで、本実践では、普段の学校生活で関わりの少ない異学年の相手と交流する言語活動を単元を中心に据えることとした。

研究課題として、「外国語科の言語活動の中で、伝える相手や目的を明確にして異学年交流することで、児童はどのような認識を持つか」を設定し、2年生、5年生、6年生の児童を対象に、外国語科で伝える相手や目的を明確にして異学年交流する3種類の言語活動を計画し実施した。これら3つの実践について、児童の振り返りシートの質的内容分析を行い、児童はどのような認識を持つかについて明らかにすることとした。

2. 先行研究

2.1 言語活動と目的や場面・状況について

文部科学省（2017b）が発行している『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』によると、言語活動の定義は、「実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う活動」（p.23）である。言語活動は、言語材料について理解したり練習したりするための指導と区別され、言語活動の中で、情報を整理しながら考えなどを形成するといった「思考力、判断力、表現力等」と同時に、英語に関する「知識及び技能」が活用される必要がある。つまり、知識及び技能は、言語活動の中で培っていくものだと考えられる。

『小学校学習指導要領解説外国語活動・外国語編』（文部科学省，2017a）には、外国語科の目標として「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す」（p.67）とある。この目標を実現するために、加藤・狩野・東（2021）は、言語活動を作る上で大切な要素として、必然性のある目的や場面、状況の設定があること、コミュニケーションの楽しさを体験できる場であること、実際に使いながら言語を身に付けていること、の3点を挙げている。また、言語活動のゴールは、目的を果たすことであることを指摘している。次に、言語活動を実施する際の学習過程として、「①設定されたコミュニケーションの目的や場面、状況等を理解する、②目的に応じて情報や意見などを発信するまでの方向性を決定し、コミュニケーションの見通しを立てる、③目的達成のため、具体的なコミュニケーションを行う、④言語面・内容面で自ら学習のまとめと振り返りを行うというプロセスを経ることで、学んだことの意味付けを行ったり、既得の知識や経験と、新たに得られた知識を言語活動へつなげ、『思考力、判断力、表現力等』を高めたりする」（文部科学省，2017a, p.71）の4点が挙げられている。この記述から、「思考力、判断力、表現力等」の育成には、目的や場面・状況の設定は重要であり、児童自身が見通しを持って、言語活動が遂行できるように教師が支援するとともに、児童自身の活動の継続的な振り返りにより、次の学びにつなげていくことが可能となる。

これに関連して、加藤ら（2021）は、深い学びの実現には、言語材料の意味を理解し、

必然性のある場面を設定して、その言語材料を使う目的をもった上で言語活動について取り組むことが大切であることを指摘している。

2.2 異学年交流について

小網・上田・宮本（2011）は、異学年交流を取り入れることによって得られる良さについて、以下の 3 つを述べている。1 つ目は、上の学年の子どもが、伝える技能を向上させられることで、2 つ目は、下の学年の子どもが、新しい知識を獲得し、それらがどう生かされるのかを学ぶ機会が得られることである。3 つ目は、子どもが多様な見方や考え方に触れることが期待できるため、新たな疑問や問題に気づきやすくなること、としている。

異学年交流は、上記のような利点があるにもかかわらず、岡田・田口（2018）によると、その成果に関する研究の数はまだ十分ではなく、異学年交流において、児童たちがどのように相互作用するかについては十分に明らかにはなっていない。

国立教育政策研究所（2011）は、「今の子供たちの一番の問題は、『社会性の基礎となる部分』、すなわち『人と関わりたい』という意欲そのものが低下していることにある、そのことが人間関係の希薄化を生んだり、他人を平気で傷つけたり、ルールを守らなかったり、集団への参加を妨げたり、といった現象になっていくのではないか」（p.2）という仮説を立てている。また、人と関わりたいという、人間の根源的な欲求について、「かつては、近隣の子供同士の交流や、家庭の中でのきょうだい同士の交流の中で、遊びを通して自然に身に付けてきたものだった、（中略）大きい子供は小さい子供をいたわり、守る。小さな子供は大きな子供に感謝し、憧れる。そんな関わりの中でゆっくりと育まれてきた」（p.3）と指摘している。

したがって、本実践においては、外国語科の異学年交流を通して、上級生の児童は、下級生の児童の理解や気持ちを考慮しながら伝えようとし、下級生の児童は、関わりの中で、上級生のように英語でコミュニケーションをしたいという、上級生へのあこがれが生じることで、「あこがれの連鎖」ができることを意図した。

本実践の最終的な目的は、「あこがれの連鎖」（「〇〇年生はやっぱりすごいな」というあこがれる気持ちが、校内外に連鎖的に起こること）を創り出すことである。

3. 実践の概要

3.1 参加者と授業者

本実践の参加者は、公立小学校の児童 2 年生 3 クラス 107 名、5 年生 4 クラス 144 名、6 年生 3 クラス 114 名である。3 つの実践のうち 1 つは、校区の中学校の協力を得て、中学生も参加した。実施に先立ち、研究の趣旨ならびに本研究の参加により「成績に影響を与えることはない」、「個人情報匿名化され適切に管理される」旨を口頭で説明し、参加の同意を得た。授業者は、筆者と ALT1 名である。筆者は、外国語専科として市内 2 校で 3 年生から 6 年生の授業を担当している。

3.2 実践の概要と時期

2021 年度に、異学年交流を取り入れた言語活動を 3 つ計画した。使用教科書は、『ONE

WORLD Smiles 5』『ONE WORLD Smiles 6』（教育出版）であった。実践 1 は、2022 年 2 月に実施し、対象は、6 年生と 2 年生である。実践 2 は、2021 年 11 月～12 月に実施し、対象は 5 年生と 6 年生である。実践 3 は、2022 年 3 月に実施し、6 年生と中学生の交流であった。各実践の概要は以下のとおりである。

3.2.1 実践 1 の概要：実践 1 は、6 年生を対象にしており、単元末の言語活動として、「2 年生を喜ばせるためにデジタル紙芝居を作る」を設定した。教科書には、お手紙（The Letter）を取り扱った教材がある。そこで、6 年生が 2 年生に読み聞かせをするという設定で、ロイロノート（クラウド型授業支援アプリ）に音声を録音して、2 年生に聞いてもらった。実践者の思いは次の 2 点であった。1 点目は、単なる音読発表会にするのではなく、聞いてくれる相手（下級生）を設定することによって、音読へのモチベーションが上がると思った。2 点目は、国語科で「お手紙」を 2021 年 11 月に学習した 2 年生なら、3 カ月前に学習した内容であるため、たとえセリフが英語であっても、6 年生の読み聞かせを理解してくるのではないかと考えた。読み聞かせを 3 年生対象にすることも検討したが、2 年生が「お手紙」を学習して、あまり時間が経過していないこと、3 年生は 4 年生との交流を企画していたことを理由に、外国語での交流の機会のなかった 2 年生を対象とした。

本単元は、本来教科書の中では、Let's Read and Act 2 として、2 時間扱いになっている。6 年生が音声を録音すること自体にも不慣れなため、今回の実践では、3 時間扱いとした。実践の流れは表 1 のとおりである。

表 1
実践 1 の流れ

	目標	主な学習内容
第 1 時	「お手紙」のお話を聞いてみよう	○イラストから何の話かを考える。 ○登場人物を確認する。 ○絵を見ながら英語を聞いて、物語の流れを追う。 ○ストーリーを共有する。
第 2 時	2 年生に読み聞かせをするために練習をしよう	○最初からストーリーを聞く。 ○グループに分かれて役割を決める。 ○タブレットで自分のセリフの音声を確認する。 ○グループで練習する。
第 3 時	ロイロノートに読み聞かせを吹き込もう	○「2 年生を喜ばせるために読み聞かせをすることを確認する。 ○グループでセリフの練習をする。 ○上手なグループの音読を聞く。 ○ロイロノートに録音する。 ○録音された音声を聞いてみる。 ○再度、ロイロノートに録音する。

3.2.2 実践 2 の概要：実践 2 は、5 年生と 6 年生の CM による相互交流の実践である。実践者の思いは、次の 2 点である。1 点目は、5 年生の方が、上手に CM 作りをしていると感じ、先に、5 年生の CM を 6 年生に見せることによって、6 年生に「5 年生に負けないよう

に頑張ろう」という刺激になるのではないかと考えた。2 点目は、6 年生の CM 作りでは、その国の良さを伝えられたかが目的なので、5 年生が CM を視聴する前に、予め CM に出てくる国を板書し、CM を見る前と CM を見た後で、行きたい国が変化するかどうかを考えさせた（図 1. p.7）。

まず、5 年生の実践を紹介する。教科書の単元は、Lesson 6 “Where do you want to go?” であるが、内容を発展させて、都道府県の魅力を伝えるための動画（CM）を 3～4 人のグループで作るという設定にした。単元末の言語活動として、「6 年生を楽しませるために、「Go To トラベル（国内編）」の CM を作って、1 番行きたいと思った都道府県を選んでもらおう」とした。実践の流れは以下の通りである（表 2）。

表 2

実践 2 の流れ（5 年生）

	目標	主な学習内容
第 1 時	行ってみたい都道府県を考えよう	○デジタル教科書の音声と映像から、行ってみたい都道府県を考える。 ○ALT の都道府県の 3 ヒントクイズに答える。
第 2 時	行ってみたい都道府県とその理由のたずね方・答え方を知ろう	○デジタル教科書の音声と映像から、都道府県の名所や、それらを紹介する表現を知る。 ○ALT の都道府県の 3 ヒントクイズに答える。 ○グループで 3 ヒントクイズを作る。
第 3 時	CM のプランを考えよう	○実践者と ALT 出演の CM を視聴し、単元末の言語活動について知る。 ○どの都道府県の CM を作るかをグループで相談する。 ○都道府県の紹介する内容を考える。
第 4 時	CM の練習をしよう 1	○タブレットで、都道府県の紹介する内容を調べる。 ○CM の台本を作る。
第 5 時	CM の練習をしよう 2	○CM の台本を作る。 ○CM のセリフの練習をする。
第 6 時	CM の撮影をしよう	○CM のセリフの練習をする。 ○CM を撮影する。
第 7 時	単元のまとめ	○CM の撮影をする。 ○教科書の Sounds and Letters に取り組む。
第 8 時	できた CM を見てみよう	○できた CM を視聴する。 ○感想を交流する。
第 9 時	6 年生の CM を見てみよう	○6 年生の CM（世界の国々）を視聴する。 ○単元を振り返る。

5 年生の CM 内容の例を以下に示す。

S1 : I want to travel.

S2 : Where do you want to go ?

S1 : I want to go to Osaka.

S2 : Oh, Osaka.
 S3 : Where do you want to go in Osaka?
 S1 : I want to go to Universal Studio Japan.
 S2 : Me, too.
 S3 : It's exciting.
 S2 : What do you want to eat?
 S1 : I want to eat *takoyaki*.
 S2 : Oh, *takoyaki*.
 S1 : How about you ?
 S2 : Me, too.
 S3 : What do you want to buy?
 S1 : I want to buy 551*butaman*.
 S3 : Oh, It's delicious.
 S2 & S3 : Let's go to Osaka.

次に、6年生の実践を紹介する。教科書では、Lesson 5 “Which country do you want to visit?” の単元であるが、内容を発展させて、選んだ国の魅力を伝えるための動画（CM）を3～4人のグループで作るという設定にした。

単元末の言語活動として、「5年生を楽しませるために、「Go To トラベル（海外編）」のCMを作って、1番行きたいと思った国を選んでもらう」を設定した。実践の流れは以下の通りである（表3）。

表 3

実践2の流れ（6年生）

	目標	主な学習内容
第1時	様々な国について知ろう	○デジタル教科書の音声や映像を見ながら、様々な国について知る。
第2時	行きたい国やそこでできることを知ろう（先生のCMを見てみよう）	○デジタル教科書の音声や映像を見ながら、行きたい国やその理由について伝える表現を知る。 ○実践者とALTの作ったCMを視聴し、単元末の言語活動について知る。
第3時	おすすめしたい国について調べよう	○タブレットで、おすすめの国について調べる。（見たいもの・食べたいもの・したいこと等）
第4時	CMのプランを考えよう	○CMの台本を作る。
第5時	CMの練習をしよう1	○CMの台本を仕上げる。 ○セリフの練習をする。
第6時	CMの練習をしよう2	○セリフの練習をする。
第7時	5年生のCMを見てみよう CMの撮影をしよう	○5年生のCM（都道府県）を視聴する。 ○セリフの練習をする。
第8時	CMを撮影しよう	○セリフの練習をする。 ○CMを撮影する。

6 年生の CM 内容の例は、以下のとおりである。図 1 は 6 年生の CM を見た 5 年生の感想である。

S1 : Which country do you want to visit?

S2 : I want to visit China.

S3 : What do you want to do in China?

S2 : I want to see pandas.

S1 : What do you want to eat in China?

S2 : I want to eat *shoronpo*.

S1 : Oh, that's nice.

S3 : What do you want to buy?

S2 : I want to buy China dress.

S3 : It's beautiful.

S1 & S3 : Let's go to China.

図 1

6 年生の CM を見た 5 年生の感想（第 9 時）

行きたい国 ～CMを見る前～		行きたい国 ～CMを見た後～	
フランス	1	6	6
アメリカ	2	1	1
スイス	4	2	2
カナダ	3	3	3
かん国	6	4	4
キューバ	7	10	10
中国	10	5	5

＜ひとこと感想＞ アメリカ、スイス、カナダ、かん国、中国のたんとくの人とはとても、とてもよかったです。また、行きたい。そして、順位が変わった理由は、迫力もあったからです。

3.2.3 実践 3 の概要：実践 3 は、教科書の単元は、Lesson 9 “Junior High School Life” である。2021 年度の夏休み時点では、コロナの影響で、中学校の先生による小学校での体験授業が実施できず、中学校のクラブ紹介も実施されるかどうかわからないという状態であった。そこで、中学生に学校紹介の DVD を作成してもらい、その映像を見ながら学習を進めていった。実践の流れは以下のとおりである（表 4）。

表 4
実践 3 の流れ

	目標	主な学習内容
第 1 時	「中学校でしたこと」のスピーチを聞く	○デジタル教科書のスピーチを聞いて、部活動と学校行事について聞き取る。 ○部活動や学校行事の言い方に慣れ親しむ。 ○振り返り
第 2 時	A 中学校の部活動について知る（学校紹介 DVD I）	○中学校の部活動についての紹介 DVD を見て、A 中学校にある部活動について知る。 ○入りたい部活についてペアで話し合う。
第 3 時	A 中学校の学校行事について知る	○デジタル教科書の動画を視聴して、学校行事についての表現に慣れ親しむ。 ○A 中学校の学校行事についての DVD を視聴する。 ○感想を交流する。
第 4 時	自分が入りたい部活動や楽しみたい学校行事についてやり取りし、表現に慣れ親しむ	○自分が入りたい部活動や楽しみにしている学校行事を考える。 ○ペアで自分の意見を交流する。
第 5 時	中学校でしたいことを発表する	○前時の学習を振り返る。 ○個人で練習する。 ○グループ内で発表する。 ○代表者が全員の前で発表する。

4. 分析方法

4.1 研究課題

本研究課題は、「外国語科の言語活動の中で、伝える相手や目的を明確にして異学年交流することで児童はどのような認識を持つか」である。

4.2 分析対象

各実践における単元の終了後に、児童が書いた振り返りシートを収集し、分析の対象とした。振り返りシートは、時間の許す限り毎時間の最後に行っている。内容は、「わかったこと・気づいたこと・できるようになったこと」などの自由記述である。実践 1 は、2 年生 68 人、実践 2 は 5 年生 36 人、6 年生 38 人、実践 3 は 6 年生 37 人が分析対象となった。

4.3 データ分析法

浦野・亘理・田中・藤田・高木・酒井（2016）を参考に、質的内容分析を行った。児童の振り返りシートをエクセルファイルに入力し、以下の（1）～（3）の手順で分析した。また、コード付けをしながら、実践者自身の気づきについてもメモしていった（データ分析例は、表 5）。コードについては、勤務校の研究主任及び市内外国語専科担当の 2 名に確認してもらった。

表 5

データ分析例

	感想	コード	メモ
1	日本語を使わずに英語を言っていてすごかった。	英語だけで話していることの驚き	普段日本語でしか会話したことのない上級生が英語を話していることに驚いている。
2	あまり分からなかったけれど、英語の「レター」が手紙のことだと分かった。	理解はできなかったが、聞き取れた単語があったこと	
3	6 年生はすごい。	6 年生に対する驚き	何に対してすごいかは言及されていない。
4	すごい。3 年間だけでこんなにいっぱい喋れるってすごいなと思っている。	英語で話せる量への驚き	
5	知っている英語もできた。アイムハッピーとか。	聞き取れた箇所があったこと	知っている言葉は聞き取れる。

- (1) 振り返りの文にコードを付与：児童の振り返りを一言で表すようにコードを付与した。1 つの文に 2 つ以上の内容が含まれる場合は、分割し、それぞれ別のコードを付与した。同時にコードを付与しながら、気づきについてメモをしていった。

- (2) 更に、同じキーワードを含むコードを、エクセルのソート機能を使って並び替え、複数の児童が言及しているコードに着目し、サブカテゴリー化を行った。
- (3) サブカテゴリーを、更に集約しカテゴリー化を行った。

5. 結果と考察

5.1 実践 1

本章では、カテゴリーを【 】で、サブカテゴリーを『 』で表している。() の数字はコード数である。実践 1 の 2 年生の振り返りを質的内容分析した結果、60 コード、5 つのカテゴリー及び 33 のサブカテゴリーが表出した (表 6)。

表 6

実践 1 のカテゴリー及びサブカテゴリー

順位	カテゴリー	サブカテゴリー
1 位	【称賛及び驚き】	『英語の上手さへの称賛』(6)『英語を読むことができることへの称賛』(3)『英語への称賛』(2)『声への称賛』(2)『努力への称賛』(1)『発音への称賛』(1)『流暢さへの称賛』(1)『話し方への称賛』(1)『6 年生への称賛』(1)『英語のみで話されていることへの驚き』(5)『努力への驚き』(3)『英語の流暢さへの驚き』(3)『英語での発話量への驚き』(1)『知っている英語があったことへの驚き』(1)
2 位	【内容の理解】	『視覚教材が理解の手立て』(3)『英語は分からないが内容は想像できた』(2)『聞き取れる箇所があった』(2)『少しは理解できた』(1)『理解できた』(1)『少ししか理解できなかった』(1)『理解できなかったが、聞き取れた単語があった』(1)『理解できなかった』(1)
3 位	【感謝】	『一生懸命作ってくれたことへの感謝』(3)『2 年生のために作ってくれたことへの感謝』(2)『電子紙芝居を作ってくれたことへの感謝』(2)
3 位	【気持ち】	『デジタル紙芝居を作ってくれて嬉しい』(3)『デジタル紙芝居が面白い』(1)『デジタル紙芝居が楽しい』(1)『自分たちのためという気持ちが伝わってきた』(1)『理解できない部分があるが楽しかった』(1)
5 位	【その他】	『6 年生へのあこがれ』(1)『英語が話せるようになりたい』(1)『もう一度聞きたい』(1)

コード数が多かったカテゴリー【称賛及び驚き】【内容の理解】【感謝】【気持ち】に着目して論じる。なお、自由記述内の漢字については、読みやすさを考慮し、筆者が適宜平仮名から漢字に変換している (実践 2～3 も同様)。

第 1 位【称賛及び驚き】のカテゴリーでは、「日本語を使わずに英語言っていてすごかった」(『日本語のみで話されていることへの驚き』), 「すごく, すごく, 外国語をしゃべれてすごいと思った」(『英語の上手さへの称賛』), 「英語は普通の人には難しいと思うけど, 6 年生は勉強してスムーズに言えるのがすごい」(『英語の流暢さへの驚き』), 「英語がペラペラしゃべれてすごいと思った」(『英語の流暢さへの驚き』), 「しゃべり方が上手で, と

でも聞きやすかった」(『話し方への称賛』),「こんなにいっぱいしゃべれるなんてすごい」(『英語での発話量への驚き』),「6年生はすごい」(『6年生への称賛』),などの記述が見られた。

本結果からは,2年生の児童は,普段は日本語で話している6年生が,英語のみで読み聞かせをしてくれて,しかも流暢に話している様子に驚き,更にしゃべり方や発話量について称賛していることがわかる。コーディングの段階から,「日本語を使わずに英語を言っていてすごかった」など,2年生の児童が驚いているのか,それとも称賛しているのかの区別がつきにくい場合が見られた。そこで「驚き」と「称賛」を1つのカテゴリーにまとめ【驚き及び称賛】とした。

第2位【内容の理解】のカテゴリーでは,「絵で分かった」「英語は全く知らなかったけど,見たら分かった」(『視覚教材が理解の手立て』),「あまりわからなかったけど,英語のレターが手紙のことだとわかった」(『理解できなかったが,聞き取れた単語があった』),「わからなかった英語が少しわかった」(『少しは理解できた』),「英語で意味はわからなかったけど,想像してわかった」(『英語は分からないが内容は想像できた』),「英語はあまりわからなかったけど,途中からだんだんわかってきた」(『少しは理解できた』),「外国の言葉は,まだ分からないけど,ここはこんな気持ちなんだろうなと思いました。分かりやすくてよかったです」(『英語は分からないが内容は想像できた』),「英語で全くわからなかったけど,2年生のために読んでくれる気持ちは伝わりました」(『理解できなかった』),などの記述が見られた。

本結果からは,デジタル紙芝居にしたことで,2年生の児童でも,内容を想像しやすくなり,視覚教材として理解を助けていたことがわかる。また,英語は理解できない部分があったけれど,想像や話し方や知っている内容から理解しようとしていたことがわかる。

第3位【感謝】のカテゴリーでは,「6年生が一生懸命やってくれて嬉しかったです」(『一生懸命作ってくれたことへの感謝』),「6年生が中学生になっても,この紙芝居のことは忘れません」(『電子紙芝居を作ってくれたことへの感謝』),などの記述が見られた。6年生が自分たちのために一生懸命にデジタル紙芝居を作ってくれたことへの感謝の意を示していることがわかる。

同じく第3位【気持ち】のカテゴリーでは,「お話を聞いて嬉しい気持ちになった」『デジタル紙芝居を作ってくれて嬉しい』,(『「お手紙の紙芝居がめっちゃおもしろかった」(『デジタル紙芝居が面白い』),などの記述が見られた。2年生の児童は,デジタル紙芝居の内容そのものへの面白さや楽しさを感じていたとともに,6年生が2年生のために作ってくれたことへの嬉しい気持ちを感じており,この気持ちは【感謝】のカテゴリーとも関連がある。

5.2. 実践2

実践2の5年生では,質的内容分析の結果37コード,5つのカテゴリー及び17のサブカテゴリーが表出した(表7)。

表 7

実践 2 の 5 年生のカテゴリー及びサブカテゴリー

順位	カテゴリー	サブカテゴリー
1 位	【称賛】	『「すごい」等の漠然とした称賛』(15)『「すご過ぎる」等の絶賛』(3)『発音への称賛』(2)『声への称賛』(1)『内容への称賛』(1)『表現への称賛』(1)『リアクションへの称賛』(1)『分かりやすさへの称賛』(1)『面白さへの称賛』(1)『ジェスチャーへの称賛』(1)
2 位	【あこがれ】	『英語力へのあこがれ』(1) 『発音へのあこがれ』(1) 『6 年生のようになりたい』(1)
2 位	【外国へ行きたい】	『紹介された国へ行きたくなった』(3)
4 位	【参考】	『次回の発表等への参考』(2)
4 位	【その他】	『声が小さいことや立ち振る舞いへの指摘』(1) 『お疲れさまでした』(1)

コード数が多かった上位 3 つのカテゴリー【称賛】【あこがれ】【外国へ行きたい】に着目して論じる。

第 1 位【称賛】のカテゴリーでは、「5 年生では “I want...” ぐらいですが、6 年生では、“You can ...” や、“We can ...” などがあってすごかった。」(『内容への称賛』)、「CM を見て 6 年生はさすがだなと思った。声もリアクションも大きくて聞き取りやすかった。見習わないといけないことがたくさんありました」(『声への称賛』『リアクションへの称賛』)、「言葉にならないくらいすごかった」(『「すご過ぎる」等の絶賛』)、「6 年生は 5 年生と全然違って、本当にすごかった」(『「すごい」等の漠然とした称賛』)などの記述が見られた。

【称賛】のカテゴリーでは、6 年生への『「すごい」等の漠然とした称賛』『「すご過ぎる」等の絶賛』などに記述が偏っている。これは、CM 視聴後の振り返りが、図 1 に示したように、一言感想に終わったことも影響したと考えられるが、「6 年生はすごすぎる」(『「すご過ぎる」等の絶賛』)という記述が象徴するように、5 年生は 6 年生の英語力や表現力に圧倒されていることがわかる。第 2 位【あこがれ】のカテゴリーでは、「6 年生みたいに、英語をうまく言えるようにがんばりたいです」(『6 年生のようになりたい』)、「来年、6 年生になったら、英語を上手くなって、新しい 5 年生に見せたいです」(『英語力へのあこがれ』)、「6 年生のように発音がよくなりたい」(『発音へのあこがれ』)などの記述が見られた。

第 2 位【あこがれ】からは、英語を堂々と話したり、英語の発音の良かったりする 6 年生のようになりたいという気持ちを感じられる。また、自分たちも来年の 5 年生に英語が上手になった姿を見せたいという気持ちが現れている。

第 3 位【外国へ行きたい】のカテゴリーでは、「6 年生の CM すごく良かったです。とても外国に行きたくなりました」「すごくよかったです。6 年生の CM を見ていると、その国に行きたくなりました」「わかりやすかったです。発表を見ていたら行きたい国の順番が変わりました」(『紹介された国へ行きたくなった』)などの記述が見られた。6 年生の魅力的な

CM を視聴することによって、自分がそれまで行きたいと思っていた国と、CM 視聴後に行きたいと思っていた国が変化していることに気づいている。

次に、6 年生の振り返りの分析結果を見てみたい。実践 2 の 6 年生では、42 コード、4 つのカテゴリー及び 26 のサブカテゴリーが表出した（表 8）。

表 8

実践 2 の 6 年生のカテゴリー及びサブカテゴリー

順位	カテゴリー	サブカテゴリー
1 位	【称賛】	『発音への称賛』(6)『声の大きさへの称賛』(5)『リアクションへの称賛』(3)『豊かな表現への称賛』(3)『取り組む姿勢への称賛』(2)『演技への称賛』(1)『進行への称賛』(1)『立ち位置への称賛』(1)『分かりやすさ』(1)『ジェスチャー』(1)『態度への称賛』(1)『完成度への称賛』(1)『聞き取りやすさへの称賛』(1)『情報量への称賛』(1)
2 位	【アドバイス】	『話すスピードへのアドバイス』(2)『声の大きさへのアドバイス』(1)『ジェスチャーへのアドバイス』(1)『リアクションへのアドバイス』(1)『情報の深さへのアドバイス』(1)『自信を持って取り組むというアドバイス』(1)『平等な出演回数に対するアドバイス』(1)
3 位	【気持ち】	『一生懸命さが伝わってきた』(2) 『ミスを行動でフォロー』(1) 『真剣さが伝わってきた』(1)
4 位	【内容の理解】	『都道府県の特徴への理解』(1) 『都道府県の魅力への理解』(1)

コード数が多かった上位 3 つのカテゴリー【称賛】【アドバイス】【気持ち】に着目して論じる。

第 1 位【称賛】のカテゴリーでは、「発音がとてもよかった。聞き取りやすかった」（『発音への称賛』）、「声がよくでていた」（『声の大きさへの称賛』）、「声がよく出ていて、リアクションもできていてすごいと思った。6 年生を超えるくらい上手だった」（『声の大きさへの称賛』『リアクションへの称賛』）などの記述が見られた。【称賛】のサブカテゴリーは、14 種類ある。6 年生は、発音・声の大きさ・リアクション・豊かな表現・取り組む姿勢など多様な視点で 5 年生の CM を称賛している様子がわかる。

第 2 位【アドバイス】のカテゴリーでは、「もっと大きな声でしゃべった方がよいと思う。全く聞こえないところもあった。」（『声の大きさへのアドバイス』）、「その県の魅力をもう少し深めると良いと思いました。」（『情報の深さへのアドバイス』）、「たくさん練習して、自信をもって本番で緊張して言葉がとばないようにしたら良いと思う。」（『自信を持って取り組むというアドバイス』）などの記述が見られた。【アドバイス】は、5 年生の振り返りにはなかったカテゴリーである。6 年生のプライドとして、5 年生には負けられないという気持ちは、授業中の発言などの行動観察からも見られた。これは、単に 5 年生が 6 年生にあこがれるという単純なものではなく、相互に動画を視聴することで、あこがれる思いやライバル心を持つなど相互に刺激があったことを示していると考ええる。

第3位【気持ち】のカテゴリーでは、「英語は難しいけど、一生懸命に取り組んでいることが伝わってきた」（『一生懸命さが伝わってきた』）、「どの班も自分が知っている英語で、真剣に発表していて、やる気が伝わってきた。」（『真剣さが伝わってきた』）などの記述が見られた。【気持ち】のカテゴリーからは、6年生から見ると英語力や表現力としては稚拙に見える部分はあるものの、5年生が一生懸命に伝えようとする気持ちや、活動に真剣に取り組む姿が伝わっていたことが窺える。

5.3 実践3のデータ分析

実践3では、質的内容分析の結果46コード、4つのカテゴリー及び17のサブカテゴリーが表出した（表9）。

表9

実践3で表出したカテゴリー及びサブカテゴリー

順位	カテゴリー	サブカテゴリー
1位	【称賛】	『英語の上手さへの称賛』(6)『英語の流暢さへの称賛』(6)『発音の良さへの称賛』(4)『話し方への称賛』(2)『分かりやすさへの称賛』(1)
2位	【内容の理解】	『楽しい雰囲気』(9)『性格が変化したこと』(1)『ポジティブナウの意味』(1)『知っている英語』(1)『ジェスチャーの手助けによって』(1)『将来の夢に対する熱意』(1)『体育祭が好きだということ』(1)
3位	【中学校生活への期待】	『中学校生活への期待』(6)『学校行事への期待』(3)『思い出作り』(1)『英語学習への期待』(1)
4位	【その他】	『英語への不安』(1)

第1位の【称賛】のカテゴリーでは、「英語がとても上手で聞き取りやすかった」（『英語の上手さへの称賛』）、「英語スラスラ話せていてすごいなと思いました」（『英語の流暢さへの称賛』）、「中学校のことをわかりやすく発表してくれていました」（『分かりやすさへの称賛』）などの記述が見られた。【称賛】からは、中学生の発音の良さと流暢さなどの知識・技能面での英語力に圧倒されている様子がわかる。第2位の【内容の理解】のカテゴリーでは、「みんな笑顔で楽しそうだった」（『楽しい雰囲気』）、「前は〇〇な性格だったけど、今は〇〇な性格と言えるのがすごい」（『性格が変化したこと』）、「体育祭が好きな人が多くて、少し意外でした」（『体育祭が好きだということ』）などの記述が見られた。【内容の理解】からは、実践者が期待したように、中学校生活への期待が高まり、中学生にあこがれている様子も窺える。

第3位【中学校生活への期待】のカテゴリーでは、「早く中学校へ行きたいです」「中学生の人たちが作ってくれた動画を見て、中学校がとても楽しみになりました」（『中学校生活への期待』）、「私も中学校でたくさんの思い出を作ろうと思いました」（『思い出作り』）、「私は、中学では、英語が得意なので英語をがんばりたいです」（『英語学習への期待』）などの記述が見られた。本実践が、中学校へ進学することへの期待を高めたり、英語学習への期待を高めたりしていることがわかる。

普段、外国語の授業に興味を持たない児童が中学生の学校紹介動画を食い入るように見ている姿が印象的だった。楽しい雰囲気動画だったので、中学校生活へ不安を抱いていた児童が、中学校生活へ期待を持つようになっていた。その一方で英語のレベルの高さに驚き、「みんなすごく英語が話せていて自分にもできるかちょっと心配になりました」と、自分の英語力と比較して不安を高めるケースも見られた。

6. 総合考察

実践 1 では、2 年生は 6 年生に対して感謝の気持ちを持ったり、英語を話していることに驚きながらも英語力を称賛したりしている。デジタル紙芝居が理解の手立てになっていたことも明らかになった。

実践 2 では、5 年生は 6 年生の発音や声の大きさを称賛し、紹介された国に行きたくなかったり、6 年生のように英語ができるようになりたいと「6 年生にあこがれ」を感じたりしている。また、6 年生は 5 年生の発音や声の大きさを称賛しつつ、話すスピードや声の大きさリアクションなどへのアドバイスを送っている。

実践 3 では、中学生の英語力を称賛しながら、紹介動画の楽しそうな雰囲気を感じ、中学校生活への期待を高めている。外国語科の授業が、中学校への進学不安軽減に寄与しているとも考えられる。この経験が英語学習への意欲に繋がってくれることを期待している。

3 つの実践から得られたデータの共通するカテゴリーは、相手に対する【称賛】である。称賛の内容としては、英語力のみならず、話し方や熱意まで含まれる。そこで、3 つの実践の「称賛」の意味合いについて考えたい。実践 1 の 2 年生は、「6 年生はすごい」など称賛と同時に驚きの要素が多く見られた。実践 2 の 5 年生は、「すごい」などの漠然としたコメントが多く見られた。一方、6 年生は、5 年生に対して、英語の発音や声の大きさ、演技力など多岐にわたる視点で称賛していた。中学生に対しては、英語の上手さや流暢さや発音の良さなどへの称賛が中心であった。

本実践の成果として、学習した内容を「誰に伝えるのか」という相手を明確にすることによって、外国語科の授業の中で、「称賛し合う関係」をつくり出すことができた。異学年交流による言語活動を通して、上級生の児童は、下級生の児童の理解や気持ちを考慮しながら伝えようとし、下級生の児童は、関わりの中で、上級生のように英語でコミュニケーションをしたいという、上級生へのあこがれが生じた。これは、筆者の考える「あこがれの連鎖」の構築に近づいたと考えている。加えて、小網ら（2011）が指摘した、「異学年交流において、児童たちがどのように相互作用するか」について、3 つ実践の振り返りの質的内容分析を通じて、僅かばかりではあるが明らかにすることができた。

実践の課題としては、異学年の交流が外国語科の 3 つの単元に留まったことである。単元の内容や学年の実態を踏まえながら、更に交流の輪を広げていく必要がある。今後は、学年や学校の枠を超えて「あこがれの連鎖」を形成することで、よりよい人間関係の構築へとつながっていくことが望まれる。また、外国語科に留まらず他教科や領域でも、異学年交流の場を考えて行く必要がある。

現在、来年度の実践に向けて、他府県の学校や海外の学校との交流も計画している。そ

ここでは、どのような目的を持った言語活動を計画することが、自校の児童にとって有効であるかを検討していきたい。そして、外国語科を、本来のコミュニケーションの目的である、よりよい人間関係を構築し、社会性を高めるための教科にしていきたい。

謝辞

本研究は、勤務校の児童の皆さん及び同僚の協力なしには実現することはできなかった。改めてここに感謝の意を表する。そして、本論文の作成にあたり、たいへん貴重なコメントを頂いた青山学院大学高木亜希子教授に御礼申し上げたい。

参考文献

- 金森強・本多敏幸・松本茂ほか（2021a）.『ONE WORLD Smiles 5』教育出版.
- 金森強・本多敏幸・松本茂ほか（2021b）.『ONE WORLD Smiles 6』教育出版.
- 加藤拓由・狩野晶子・東仁美（編著）（2021）.『外国語活動・外国語とっておきの言語活動レシピ』明治図書.
- 国立教育政策研究所（2011）.『子どもの社会性が育つ「異年齢の交流活動」』
https://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2306sien/2306sien3_2s.pdf
- 小網達也・上田雅人・宮本美紀（2011）.「共に伸びる異学年交流」『金沢大学附属小学校研究紀要』, 65, 136-143.
- 文部科学省（2017a）.『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説外国語活動・外国語編』開隆堂.
- 文部科学省（2017b）.『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』
- 奈須正裕（2017）.『資質・能力と学びのメカニズム』東洋館出版社.
- 岡田涼・田口恵也（2018）.「異学年集団における教師の自律性支援」『香川大学教育実践総合研究』, 37, 37-46.
- 浦野研・亙理陽一・田中武夫・藤田卓郎・高木亜希子・酒井英樹（2016）.『はじめての英語教育研究』研究社.

【書評】

『リフレクティブ・ダイアログ
学習者オートノミーを育む言語学習アドバイジング』

加藤聡子・ジョー・マイナード著

義永美央子・加藤聡子監訳

安部麻矢・瀬井陽子・林貴哉・久次優子・村上智里訳

A5 版/385 ページ/大阪大学出版会

浅岡千利世

1. はじめに

本書は、2016 年に Routledge より発行された加藤聡子氏とジョー・マイナード氏による著作 *Reflective Dialogue: Advising in Language Learning* の訳書である。副題にもあるとおり、学習者の自律学習を育むために教育者はどのような支援を行えばよいかを解説した言語学習アドバイザーを目指す人向けの入門書である。言語学習アドバイジングは言語教育の中で近年特に関心が高まっている新しい研究分野であるが、著者の加藤氏とマイナード氏は大学において学習アドバイザーとして言語学習者へのアドバイジングに実際に携わってきた実践者であり、また言語学習アドバイジングに関する研究の第一人者でもある。

学習者の個人差は言語学習を成功に導くための重要な一つの要因として注目されるようになったが、教育者はその個別性に対応しながらも学習者が生涯にわたってより自律した言語学習者として成長するために支援を適切に提供することが求められる。そのためには著者が述べているように「学習者の内省を促し、学習者が自分にあった最も効果的な学習方法についての意思決定を自分でできるようになることをサポートする」(p.xi) ことが重要となる。本書では言語学習者が内省的かつ意識的に言語学習に取り組むことへの支援を円滑に実施するために、アドバイジングの基本的ストラテジー、さらに気づきを促進させるための実践的ヒントや課題などが挙げられている。また、アドバイジングの実践と研究をいかに結びつけるかについても提案され、言語学習アドバイジングについて包括的に論じられている。本書の特徴としては、対話例の紹介の中で数人のキャラクターが繰り返し登場し、それぞれのアドバイジングの場面や段階で、学習者としてあるいは学習アドバイザーとしてどのように成長を遂げていったかを一連のストーリーとしてわかりやすく伝えていることが挙げられる。

2. 本書の構成と各章の概要

以下に本書の構成と、各章の概要を記す。

第 1 章 研究からの示唆
アドバイジングとは

第 2 章 研究を実践に生かす

実践の中のアドバイジング

第 3 章 実践へのさらなる適用

多種多様な環境におけるアドバイジングの実施

第 4 章 実践から研究へ

アドバイジングの研究

第 1 章では、言語学習アドバイジング研究の理論的基盤とアドバイジングの定義、特に中心的概念である「振り返り」が取り上げられている。まずアドバイジングは学習の社会文化理論を基盤としていて、学習とは社会的プロセスであり、人は周囲にいる他の人とのやり取りを通じて学んだり成長したりするという考えに基づいている。つまり、1人で自身の学習や成長を批判的に振り返ることは多くの学習者にとって容易ではなく、他者との対話こそが学習者の振り返りを促進するのである。そのため学習アドバイザーは学習の進め方を直接的に指示するのではなく、学習者のことばやストーリーを傾聴し、意図的に振り返りを促す対話を通して学習者自身が自分の言語学習に責任を持ち管理できるようになることを目指し、そのための支援をするプロセスこそが言語学習におけるアドバイジングであると定義されている。

意図的に学習者の振り返りを促すアドバイザーとの対話、つまりアドバイジングは、対話を通じて批判的な振り返りを促進し、学習者が学習について持つ既存の価値観を見直すことで、より高次の意識を持った学習者へと変化していくことをサポートする。著者はこのことを「意識改革アドバイジング」と呼び、次の 4 つのアプローチから構成されると説明している：1. 行動の促進、2. 視野の拡大、3. 意識の行動への結びつけ、4. 変容の支援。これらの 4 つのアプローチは意識改革アドバイジングにおいて順番にかつ直線的に起きるのではなく、それぞれのアプローチ間の往還を繰り返しながら進み、その道のりを経ることによって学習者の学習行動に対する意識や振り返りがさらに深まっていくと考えられる。学習アドバイザーはこのことを理解し、アドバイジングの場面毎に 4 つのアプローチの最善の組み合わせを考えながら学習者を支援する必要がある。

第 2 章では、アドバイジングの実践への導入方法が論じられている。実際の事例に基づき、学習者との様々な対話の例とそれぞれの対話におけるアドバイジングのプロセス、使用されているストラテジー、役に立つツールが解説され、第 1 章で説明された意識改革アドバイジングにおける 4 つのアプローチと結びつけながら全部で 30 の対話例が挙げられている。架空のキャラクターとして設定された学習者とアドバイザーの一連の対話を順に見ていくと、これらのアドバイジングのセッションを通して学習者が言語学習に対する考えを意識化して変容していく様子と効果的なアドバイジングに対する理解を深めることができる。次の表 1 は意識改革アドバイジングの発達段階である「開始」「深化」「意識化」「変容」をカバーする学習の軌跡をたどって並べられた 30 の対話例とそのねらいを示している。

表 1

学習の軌跡の段階による意図的に振り返りを促す対話の実践例

振り返りの深さの 段階	セッション	対話のねらい
「開始」 舞台を整える	2.1.1	信頼と良好な関係の基礎を築く
		学習者のライフストーリーを聴く
		話を聞いてもらえることの恩恵を学習者が得る
		現状を分析する
		学習の世界観を共有する
		目標を取り組みやすい行動に分解する
		目標を達成するために宣言する
		学習の進捗と成果を記録する
		初回のセッションと一緒に振り返る
		セッションを学習者が自分で振り返る
「深化」 ターニングポイントへの移行	2.1.2	継続的なアドバイジングを始める
		パワフルクエスチョンを投げかける
		学習者の感情に向き合う
		視野を広げるために「もし～したら」の質問をする
		目標と計画の再検討と修正を支援する
		先延ばしにする理由の特定を支援する
		現在の満足度の理解を支援する
		比喩を使って状況や気持ちを理解する
「意識化」 アドバイジングにおけるアハ体験	2.1.3	既存の信念や価値観を再構築することを促す
		肯定的フィードバックを与える
		アハ体験の準備をしその瞬間を受け入れる
		学習者の強みを見つけ出し、その強みを活かす
		学習で成功するための秘訣を共有し学習者の洞察をさらに引き出す
「変容」 〈セルフアドバイジング〉ができるようになる	2.1.4	視点の転換について理解する
		意識を行動に結びつける
		〈セルフアドバイジング〉について学ぶ
		〈ベストな自分〉を振り返る
		最終セッションで学習者が自分の成長を振り返る
		将来のヴィジョンを描く手助けをする
		達成を祝う

これらの例は学習者の振り返りが「開始」「深化」「意識化」「変容」の順に段階的に深まっていくことがわかるように学習の軌跡に沿って並べられているため、それぞれの段階にいる学習者に対処する方法やアドバイザーが段階ごとに知っておくべきことが理解できる。また、学習者と同様の学習の軌跡を用いて学習アドバイザー自身の成長の段階も解説されており、将来的に他のアドバイザーを訓練・支援できるようなアドバイジングのトレーニングの提案にもなっている。

第 3 章では教育機関でアドバイジングを実際に行う際の実践面に焦点が当てられ、今後

アドバイジングサービスの開始を検討しているプログラムや指導者にとって参考になる具体例が紹介されている。まず自己主導型学習に対する支援の提供方法が紹介され、意識改革アドバイジングによって学習者の自律性がどのように促進されるかが論じられている。次にアドバイジングの様々な実施方法や種類が解説されている。たとえばセルフアクセスセンターにおけるアドバイジングサービスやカリキュラムやシラバスの中でのアドバイジングの扱い方などである。ここまで学習者が学習の軌跡における「変容」の段階に到達し、より自律した学習者へと成長するための支援がアドバイジングによっていかに提供できるかが論じられてきたが、学習の気づきの促進はより体系的な方法で提供されるべきで、そのためにはカリキュラムの目的などを考慮し、対面でのアドバイジングや教室内でのアドバイジングに限定されない提供可能な様々な種類のアドバイジングの方法を検討する必要性が論じられている。

第 4 章では言語学習アドバイジングに関する研究の重要性が強調され、外国語教師や学習アドバイザーが取り組むことのできる研究プロジェクトが学習の軌跡の段階を用いて提案されている。アドバイジングの研究は教師自身のアドバイジングの実践の改善と意識改革につながるだけではなく、今後この研究分野の発展に貢献するためにも重要なことである。特に研究の方法論と研究ツールがまとめられた表は熟練アドバイザーのみならずこれからアドバイジングの実践に携わり、この分野でアクションリサーチを行うことを考えている新人学習アドバイザーにとっても非常に意味のあるものである。

3. おわりに

近年学習者の自律と生涯学習に注目が集まる中、専門的な知識とストラテジーを持つ学習アドバイザーが学習者をサポートする言語学習アドバイジングにも注目が集まり、アドバイジングの実践と研究が広く行われるようになってきた。本書は、振り返りを意識的に促し学習や行動に対する意識の変容につながる対話がどのようにして効果的に構築されるかをアドバイジングの豊富な実例に基づいて示しており、言語学習アドバイジングに関心を持つ人にとってよい入門書と言えるだろう。またアドバイジングの理論的背景や実践と研究を結びつけるプロセスが紹介されていることも本書の魅力の一つである。

日本における外国語学習者は、学習歴、留学歴、言語習得レベル、学習環境、学習の目的、キャリア志向、母語、価値観など、様々な側面において多様化が進んでいる。一方、外国語教育において多様化する学習者に対して教育者は柔軟に対応することが提唱されている。そのような変化の中で本書は、学習者の多様化に授業内外で対応し支援する方法をより体系的に考えるための重要な示唆を与えてくれている。また著者のアドバイジング実践者としての経験や試行錯誤、学習アドバイザーとしての成長の過程も詳細に描写されていて、これから初めて学習アドバイジングを行う教育者にとって大いに参考になるであろう。

【書評】

『「言いたい」が「言えた！」に変わる小学校英語授業
—語彙力・表現力がぐんぐんのびる！』

酒井志延・土屋佳雅里 監修 成田潤也・北野ゆき 編著 阿部志乃・赤井晴子・三浦聡美 執筆
A5 判／208 ページ／大修館書店

東仁美

1. はじめに

小学校学習指導要領が改訂され、2020 年度より中学年外国語活動が必修化、高学年外国語が教科化された。コロナウイルス感染症対策のために、学校の全面的な臨時休業措置が取られる中での新たな小学校英語教育のスタートであった。5, 6 年生の外国語においては「読むこと」「書くこと」の領域が新たに加わり、外国語は総合的・系統的に学習する教科と位置付けられた。小学校での新たな教科では、検定教科書が採択され、数値による評価が導入されたが、コロナ禍で感染症対策に奔走する小学校現場では、指導者に十分な教員研修の機会が与えられず、見切り発車的な幕開けであったことは否めない。

改訂された小学校学習指導要領の外国語活動・外国語の最大の特徴として、直山 (2021) は「言語活動」が学びの中心にあると言及している。言語活動とは、実際に英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う活動とされており、小学校外国語活動・外国語の目標にも「言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる／基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す」と記されている (文部科学省, 2018)。言語活動を充実させるための条件として、直山は以下の 4 項目を掲げている。①英語を用いて互いの考えや気持ちを伝え合う目的や場面、状況などが明確に設定されていること。②児童の興味・関心に合い、友達との関わり合いができる題材が設定されていること。③児童にとって「簡単な語句」や「基本的な表現」を言語材料としていること。④学級が、互いのよいところや間違いから学び合える学習集団であること。(直山, 2021, p. 17)

外国語活動・外国語での言語活動を充実させるための条件の 1 つとして、扱う言語材料が「簡単な語句」や「基本的な表現」であることが指摘されているが、新学習指導要領では、外国語の内容〔知識及び技能〕の項に言語材料として音声、文字及び符号、語、連語及び慣用表現、文及び文構造を示している (文部科学省, 2018)。小学校段階で扱う言語材料は「簡単で」「基本的」であるとしつつ、児童にとって本物である言語活動を設定し、児童が伝え合う必然性を感じながら、主体的に言語活動に取り組むことが求められている (直山, 2021)。評価の指針となる『「指導」と「評価」の一体化のための学習評価に関する参考資料』が公表されたのは新学習指導要領全面実施直前の 2020 年 3 月 26 日であり、手探りで授業づくりをしてきた 3 年間であったが、言語活動を充実させるということが教科化された小学校外国語を軌道に乗せる糸口となったのではないだろうか。このような状況下で、本当のことを英語で「言いたい」という子どもたちの気持ちに寄り添い、「言えた！」という達成感に導くカギとして執筆されたのが本書である。

2. 本書の概要

まず、本書の表紙を見て『「言いたい」が「言えた！」に変わる』というタイトルに心がおどる。副題として「語彙力・表現力がぐんぐんのびる！」とあり、語彙力や表現力が向上するときと言語活動が充実するだろう、という期待に胸がふくらむ。表紙には、バベルの塔？とおぼしきイラストがあり、その周りを囲むようにアルファベット・音・リズム、**Small Talk**、体験的な学習、ポートフォリオ、ICT、自立した学習者という 6 つのキーワードの雲が浮かんでいる。どれも新学習指導要領での外国語教育で期待される項目である。「はじめに」のページを開くと、本書が英語学習での語彙・表現力を伸ばすことをねらいとし、英語学習に必要な体力づくりから ICT の使い方、プロジェクト学習に至るまで、英語学習のスキルを高めるための指導法をまとめた本であると述べられている。小学校英語教育の実践に詳しい研究者が監修し、小学校英語教育の研究に精力的に取り組んでいる実践家が編集・執筆した本書は、理論と実践のコラボレーションとも言える。執筆者は、書籍や論文、学会等での発信を通して大変注目されている指導者ばかりであり、長年日本の小学校英語教育を支えてきたつわもの揃いである。小学校教育の中で「ことばの教育」としての英語学習を通して、子どもたちを育てたいという執筆者の思いにあふれた本になっている。監修者は、これまでも小学校英語教育を実践する公立・私立の学級担任や専科教員、外部指導者とタグを組んで、『“先生”のための小学校英語の知恵袋 ―現場の「？」に困らないために―』（2018）、『ワクワクする小学校英語授業の作り方』（2019）という 2 冊の本を出版している。今回書評を書くにあたり、改めてこれらの 2 冊を書棚から取り出し、読み直してみた。3 部作とも言えるこれらの書籍からのメッセージは、一貫して児童目線の英語教育を目指す小学校の“先生”を支えるということであろう。

「本書の使い方」のページには、「児童が自立した学習者になるために、言語活動の中で語彙が習得できるようにしたい」という監修者の熱い思いが語られ、そのことを実現させるための指導として、以下の 6 つの視点が示されている。

1. 英語を学ぶための基礎体力をつける指導
2. 生活体験から学ばせる指導
3. 主体的で能動的な英語学習活動を支える指導
4. 学習評価が可能な「学習が見える化」するラップブックの作成指導
5. 探求型の学習をするためのプロジェクト学習指導
6. ICT を利用した英語学習指導

基礎体力の充実として、本書ではアルファベットの習得に時間をかけることを提案している。基礎体力をつけたらいいよ外国語の授業に入るのだが、教科書で扱う単元の語彙をどう習得するかに焦点を当て、**Small Talk** を通して語彙や表現力を伸ばす方法を提示している。そして、学習者が英語学習に能動的な態度で取り組めるよう、「将来の夢・職業」の単元では「友だちに合った仕事」、「夏休みの思い出」の単元では「空想や想像の夏休み」を紹介するという目的や場面、状況の設定を紹介している。次に、小学校外国語の評価への悩みを解決するラップブックでの指導、チョコレート・プロジェクトなどの楽しいプロジェクト学習へと発展させ、学習者の「言ってみよう」という意欲を高める工夫がちりばめられている。最終章の機械翻訳での語彙指導にも目が離せない。

このように、本書では言語活動の中で語彙習得をする手立てとしての 6 つの視点を 6 部構成でまとめている。以下に目次の抜粋を示す。

- 第1部 英語学習の基礎体力をつける指導 ―文字、音、リズム
 - Chapter 1 アルファベットとローマ字指導
 - Chapter 2 英語の音感を習得するための音声指導
 - Chapter 3 絵本・物語を感情を込めて読む指導
- 第2部 語彙指導のための Small Talk
 - Chapter 1 学校
 - Chapter 2 他教科との連携
- 第3部 意欲的な語彙学習につながる主体的・対話的で深い学び
 - Chapter 1 英語で自己紹介をする指導
 - Chapter 2 将来の職業について考える指導
 - Chapter 3 夏休みの思い出を発表する指導
 - Chapter 4 異文化を理解する指導【色からのアプローチ】
 - Chapter 5 異文化を理解する指導【国旗からのアプローチ】
 - Chapter 6 異文化を理解する指導【食からのアプローチ】
 - Chapter 7 他者理解を深める語彙指導
- 第4部 語彙学習が豊かになる学習ポートフォリオによる学習評価
児童の学習を見える化する Lap Book
 - 【実践①】ラップブックの作り方 ―食物連鎖―
 - 【実践②】ラップブックの作り方 ―環境―
 - 【実践③】ラップブックを学習評価にどう生かすか？
- 第5部 探求型の学びを求めて
課題を見つけ、情報を集め、子ども同士で解決する平和学習
 - 【実践①】人間としての成長につなげる平和教育
 - 【実践②】チョコレート・プロジェクト その 1
 - 【実践③】チョコレート・プロジェクト その 2
- 第6部 ICT の活用 ―語彙学習のギアを上げる機械翻訳
機械翻訳で語彙指導
 - 【機械翻訳のトリセツ】
 - 【機械翻訳の活用方法】
 - 【機械翻訳の実践例】
 - 【ここまで出来る機械翻訳】

本書の構成を一瞥しただけでも、児童が自立した学習者になることを心から願っている各執筆者が、これまでの教育活動で実践してきた言語活動の事例を惜しげもなく持ち出し、どのようにすれば小学校外国語活動・外国語での言語活動で語彙や表現を習得できるのかを様々な切り口で提言していることがわかるだろう。本書を手にとった読者には、「本書の使い方」を熟読した上で、目次にじっくり目を通し、興味がある章から読み進めることをお勧めしたい。言うまでもないが、指導力や英語力に長けた指導者の実践なので、指導経験があまりない学級担任が全て同じようにやろうと意気込む必要はない。

3. 本書の実践と言語活動の充実

最後に、本書の実践例と言語活動の充実について考察する。まず、英語習得のつまずきを防ぐために基礎体力をつける指導として、アルファベットとローマ字の指導が紹介されているが、全教科を指導する学級担任ならではの他教科と連携した実践例からは、じっくり楽しくアルファベットに親しんでいく様子が報告されている。実践紹介に入る前の **Warm-up** では、訓令式とヘボン式のローマ字や、名前の「姓＋名」のローマ字表記について、日頃からもやもやしている英語の文字のことがわかりやすく解説されている。実践に裏付けされた「ローマ字学習は英語の習得につながる」という主張にも説得力がある。

基礎体力をつけたところで取り組む活動として、「単語や表現を会話に組み込み、意味を推測させ、発音をリピートさせ、やり取りを通して英語に慣れさせ、言語活動を身につけさせる」**Small Talk** が紹介されている。語彙指導のための **Small Talk** では、指導者が「暗記するまで練習」という記述や“**Repeat after me.**”の表現が何度も出てくることに違和感を覚えた。十分練習してできるようになってから言語活動を行うという印象がぬぐえず、言語は使いながら使えるようになる、間違いないが使えるようにする、という直山 (2021) の主張とは考えを異とすると捉えられるのである。**Small Talk** の内容に興味を持ちながら、曖昧なことに耐えつつ、わからない語彙や表現があっても推測しながら聞いていくリスニングスタミナをつけることも言語活動で求められていることではないかと筆者は考える。

言語活動の充実には、児童の興味・関心に合い、友達と関わり合いができる題材の設定が不可欠である (直山, 2021)。本書で紹介されている主体的な学びを意識した指導、ラップブックでの指導やプロジェクト学習は、アクティブ・ラーニングを取り入れながら、児童に楽しく自己表現をする機会を与える可能性にあふれている。具体的な活動の中での言語活動の事例も気になるところだが、監修者が管理しているオンライン掲示アプリ **Padlet** を活用した情報提供を待ちたい。なお、課題解決型の探求学習では、授業中に日本語の使用が増えがちだが、その中でどのように英語での言語活動を活性化させるかについても知りたいところである。1 人 1 台タブレットの普及で実現可能となった機械翻訳を取り入れた言語活動についても、今後実践事例を増やし、是非 **Padlet** で発信していただきたい。

4. おわりに

本書では小学校外国語教育での語彙や表現の指導実践や、その背景にある思想が丁寧に記されている。外国語活動・外国語の指導に関わる先生方が、この実践集から一つでもアイディアを取り入れて、自信をもって指導をすることを願わずにはいられない。そして、このような教育現場からの切なる発信が、小学校教育の中での外国語教育の在り方を再考するきっかけとなり、次期学習指導要領の方向性を決める一助となることを期待している。

参考文献

- 直山木綿子 (2021). 『小学校外国語教育の指導と評価』 文溪堂.
文部科学省 (2018). 『小学校学習指導要領解説 外国語活動・外国語編』 東洋館出版.

【記録】

2022 年度教育問題研究会会員及び研究協力者の学会発表・講演等記録

1. 6 月 19 日（日）日本児童英語教育学会第 42 回全国大会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表：「小学校英語学習ポートフォリオ「文化編」の開発—児童の振り返りのための自己評価シートの策定—」
栗原 文子・清田 洋一・中山 夏恵・黒木 愛
2. 6 月 19 日（日）日本児童英語教育学会第 42 回全国大会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表：「小学校英語学習における文化の学びの実践 — 国立民族学博物館『みんぱっく』を活用して」
清田 洋一・北野 ゆき
3. 7 月 8 日（金）～10 日（日）JALT（全国語学教育学会）Pan SIG 大会
開催場所：長野県立大学
シンポジウム：「小学校英語教科書における児童の異文化間能力に関する研究」
栗原 文子・清田 洋一・中山 夏恵
4. 7 月 9 日（土）第 15 回 JACET 関東支部大会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表：「英語科教職課程履修生による模擬授業に対する省察—深い省察を促す取り組みへ向けて—」
大崎 さつき
5. 7 月 30 日（土）JACET 教育問題研究会「中学へのパスポート」実践報告会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表：「実践報告」
土屋佳雅里
6. 8 月 22 日（月）第 25 回 埼玉私学教育研究大会（英語教育分科会）
開催場所：ホテルブリランテ武蔵野
招待講演：「自律的学習者の育成：やる気と思考を促す授業指導の視点と工夫」
吉住 香織
7. 9 月 15 日（木）Second Language Teacher Education: Challenges and New Horizons (SLTED)
開催場所：ウィーン大学
発表：Pre-service Language Teacher Education using a portfolio
長田 恵理
8. 10 月 23 日（日）Tokyo JALT Teaching Younger Learners SIG Event
開催方式：オンライン（Zoom）
招待講演：Two Projects for Fostering Imagination, Communication Skills, and Intercultural Awareness
清田 洋一

9. 11 月 11 日（金）－14 日（月） 全国語学教育学会第 48 回年次国際大会(福岡)
開催場所：福岡国際会議場
招待講演（14 日）：Extensive Reading Project with Oxford Reading Club in Our English Program
清田 洋一
10. 12 月 3 日（日）第 5 回 JAAL in JACET（日本応用言語学会）学術交流集会（2022）
開催場所：立命館大学大阪いばらきキャンパス
発表：「自律した学習者を育む『小学校英語学習ポートフォリオ（言語学習記録）』の開発を目指して」
中山 夏恵・土屋 佳雅里
11. 12 月 3 日（日）第 5 回 JAAL in JACET（日本応用言語学会）学術交流集会（2022）
開催場所：立命館大学大阪いばらきキャンパス
発表：「『中学校へのパスポート』の開発と実践」
栗原 文子・今村 洋美

【言語教育エキスポ 2023】

日時：2023 年 3 月 5 日（日）午前 9 時 00 分～午後 5 時 50 分

場所：早稲田大学 11 号館 4 階会議室 オンライン（Zoom）

主催：言語教育エキスポ 2023

1. シンポジウム：「小学校英語における学習ポートフォリオの可能性：『中学校へのパスポート』および『言語学習記録』を活用した実践と課題」
栗原 文子・清田 洋一・米田 佐紀子・中山 夏恵・土屋 佳雅里・押田 真裕子・黒木 愛
2. シンポジウム：「小学校英語のデジタル教科書」
成田 潤也・下平 悟・赤井 晴子・土屋 佳雅里
3. シンポジウム：「大学での機械翻訳を用いた授業の研究」
酒井 志延・西山 幹枝・高橋 栄作・杉森 直樹（司会）
4. 発表：「PBL オンライン海外インターンシップにおける日本人学生の mediation（仲介）スキルの分析」
栗原 文子
5. 発表：「中高生の将来の英語使用者としての自己像の認識—6 年間の経年調査からの考察」
高木 亜希子・津久井 貴之・加藤 由美子・森下 みゆき・福本 優美子
6. 発表：「教職実践演習」における深い省察を促すための方法論の開発・実践と学生評価
米田 佐紀子・森本 俊
7. 発表：「模擬授業に対する省察ツール活用実践の効果と課題—履修生の省察活動に関するアンケート結果から—」
大崎 さつき

Language Teacher Education 言語教師教育
原稿投稿要領
Submission Guidelines

1. 投稿条件 (Requirements)

原稿投稿者は本研究会会員と JACET 会員を原則とするが、それ以外でも J-POSTL の使用者、および、言語教師教育の研究者・実践者の投稿を認める。

Contributors and co-authors should be SIG or JACET members. However, contributions from the users of J-POSTL or researchers/practitioners of language teacher education as well as foreign language education are welcome.

2. 募集原稿の記事類別と内容・ページ数 (Editorial Policy)

応募者は以下のいずれかの類別を選択して原稿を作成してください。ただし、査読(対象: 論文, 研究ノート, 実践報告)の結果類別が変わることがありますのでご承知おきください。ページ数については編集委員会が必要と認めた場合はこの限りではありません。

Language Teacher Education, a refereed journal, encourages submission of the following:

記事類別	内 容	ページ数
論文 (Research Paper)	『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL) の適用あるは活用, 言語教師教育とその関連分野についての研究成果や教育効果の考察と教育的示唆が含まれるもの。Full-length academic articles on the transportability or the use of J-POSTL or on language teacher education and related fields.	20 頁以内 Within 8,000 words
研究ノート (Research Note)	論文に準じ, 研究結果・調査結果(文献レビューを含む)などが新規性・速報性と, 発展可能性のあるもの。Discussion notes on J-POSTL or on language teacher education and related fields.	15 頁以内 Within 6,000 words
実践報告 (Practical Report)	J-POSTL の適用・活用や言語教師教育に関する実践活動(授業, 講習, 講演など)から得られた成果などについて, 一般化には至らないが, ある程度定性的・定量的に述べたもの。Reports on classroom application of J-POSTL or on language teacher education and related fields.	15 頁以内 Within 6,000 words
その他 (Other)	上記 3 種の類別には入らないが, 記録にとどめるべき実践活動, 教材および教育プログラムの紹介・解説など。Reports of conferences, activities, materials, research programs, etc. related to J-POSTL or language teacher education and related fields.	10 頁以内 Within 4,000 words
書評 (Book Review)	本会の研究活動に資する著作, あるいは, 会員の著作の紹介など。Book reviews on language education.	4 頁以内 Within 2,000 words

3. 投稿方法 (Submission Procedure)

- ・ 原則として、まず No.1 (日本語版) に投稿し、査読を受けて採用された場合、英訳して No.2 (English edition) にも投稿してください。

Language Teacher Education invites submissions for both Japanese and English editions.

- ・ 応募申込み (Data Entry) : No.1 は毎年 11 月末, No.2 は 5 月末までに、氏名、所属、連絡先 (メールアドレス)、原稿の題目 (仮題でもよい)、類別、概要 (No.1 は 200 字程度, No.2 は 100~150 語 (ただし、No.1 に掲載の場合は不要) を Eメールにて下記メール・アドレスにお送りください。The data with the name(s), affiliation(s), e-mail address(es), genre, subject and abstract (100-150 words) should be sent no later than November 30 for Japanese edition and May 31 for English edition to the e-mail address below.
- ・ 原稿締切 : No.1 (日本語版) (3 月発行予定) : 毎年 1 月 10 日必着 / No.2 (English edition) (8 月発行予定) : 同年の 6 月 15 日必着。いずれも下記アドレスへメール添付で送付。
The complete manuscript for publication in March issue (Japanese edition) should be sent no later than January 10, and that for publication in August issue (English edition) no later than June 15 to the email address below:

Email to: 今村洋美 Hiromi Imamura <imamura[at]isc.chubu.ac.jp>

※アドレスの[at]は@に変更してください。

4. 原稿執筆要領 (Guidelines)

- ・ No. 1 (日本語版) : 原稿は A4 用紙 20 ページ以内。余白 (天地左右 30mm)。1 ページの文字数 (MS 明朝 10.5 ポ) ×行数 (40×40)。タイトル (MS ゴシック 14 ポ), 著者名 (MS ゴシック 10.5 ポ), アブストラクト (MS 明朝 10.5 ポ, 左右インデント 2 文字, 400 字程度)。キーワード (5 つ以内)。見出し (大見出し : MS ゴシック 12 ポ, 小見出し : MS ゴシック 10.5 ポ)。英語フォント (Times New Roman 10.5)。読点は全角カンマ。その他 : HP の[テンプレート参照](#)。
- ・ No. 2 (English edition): Full-length manuscripts in MS W, conforming to APA 6 edition style, should not exceed 8,000 words on A4 paper (Leave margins of 30mm on all sides of every page / Use 12-point Times New Roman, 80 letters×40 lines), including title (14-point Times New Roman), headings (12-point Times New Roman in bold type), abstract (200-300 words), key words (no more than 5 words), references, figures, tables, and appendix. (See, [template](#) on the SIG website)

原稿投稿者への情報 : 査読の評価項目

原稿は、記事類別に応じて以下の観点・項目で評価されます。

分野の妥当性	内容は本会誌で扱うものとして適当か。
記述の妥当性	原稿の位置づけは明確か。表現は正確か。文献引用は適切か。
信頼性	内容に矛盾や誤りはないか。論理の展開に無理はないか。
独創性・新規性	理論、実践、手段、事例とともに新規で意義ある成果があるか。
教育的寄与	成果が教育上有用か。教育効果の向上が期待できるか。
将来の発展性	得られた知見、手法等が将来教育分野で寄与する可能性があるか。
完結性	成果がまとまり、独立しているか。教育効果への考察と示唆はあるか。

【編集後記】

☆J-POSTL が完成してから今年で丸 9 年、J-POSTL エレメンタリーが丸 2 年となりました。今回は、これら 2 つのポートフォリオを併用して校種間のつながりを履修生に意識させた取り組みなどリフレクションをさらに深める活用法に関する論文が多く投稿され、ポートフォリオ研究が次のフェーズに移行してきたように感じます。また、研究会のメンバー以外の投稿も増えており、少しずつですが、このジャーナルが認知されつつあるようでうれしく思います。

☆この号では、論文 4 件、研究ノート 1 件、実践報告 2 件、書評 2 件の掲載となりました。No.1 の査読期間が 1 月であり、成績採点や卒論の口頭試問などたいへんお忙しい中、査読を快く引き受けていただいた先生方のご尽力に対し、この場をお借りして感謝申し上げます。(S.O.)

Language Teacher Education

言語教師教育 2023

Vol.10 No.1

Online edition: ISSN 2188-8264 Print edition: ISSN 2188-8256

令和 5 年 (2023 年) 3 月 5 日

発行者 JACET 教育問題研究会

JACET SIG on English Language Education

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

代表 栗原 文子

〒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

本書の印刷費には科学研究費補助金基盤 (B) (課題番号: 19H01288) が使われています。

JACETSIG-ELLE Journal

Language Teacher Education and Related Fields



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編があります。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。