

Japanese edition

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育

【Vol. 12】

JACETSIG-ELE Journal
JACET教育問題研究会 会誌



JACETSIG-ELE Journal

Language Teacher Education and Related Fields

March 2025

JACET SIG on English Language Education

<https://assoc-jacetenedu.w.waseda.jp>

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育 2025

【Vol. 12】

JACETSIG-ELE Journal

JACET 教育問題研究会 会誌

2025年3月

JACET 教育問題研究会

<https://assoc-jacetedu.w.waseda.jp/>

Language Teacher Education Vol.12 March 2, 2025

Language Teacher Education Vol.12, JACETSIG-ELE Journal

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

c/o Fumiko Kurihara, Faculty of Commerce, Chuo University

742-1 Higashinakano, Hachioji-shi, Tokyo 192-0393

© JACET SIG on English Language Education 2025

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

英語科教職課程履修生の省察を促すための指導教員の役割とフィードバック —メンターの役割に焦点をあてて— The Role of Teacher Educators and Feedback in Pre-Service English Teacher Education: Focusing on the Mentor's Role大崎さつき, 西方美佐	1
---	---

研究ノート

英語教師教育者によるセルフスタディの意義—海外の研究動向から— The Significance of Self-Study by Language Teacher Educators: Insights from International Research Trends高木亜希子, 南侑樹, 田中武夫	22
--	----

実践報告

Improving English Proficiency and Reflective Practices in Japanese Pre-Service Teacher EducationMariko Fujita	44
---	----

調査報告

英語科教育法における省察的思考の育成—調査結果にみられる教育方法の類型と 今後の課題— Enhancing Reflective Thinking in the English Teaching Methodology Courses: Types of Ways of Teaching Found in the Survey Results and Future Issues山口高領, 森本俊	63
英語教員養成課程「異文化理解」におけるシティズンシップ教育の扱いと関連領 域の指導に関するアンケート調査結果 Survey Results on Teaching Citizenship and Related Topics in the 'Cross- cultural Understanding' Course for Pre-service English Teacher Education栗原文子	84

追悼：神保尚武先生を偲んで

神保先生の主な研究業績	97
お別れの言葉	99

記 録

2024 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 言語教育エキスポ 2025	108
原稿投稿要領 Submission Guidelines	112

編集者，査読者，執筆者一覧

編集委員会

大崎さつき（委員長）（創価大学准教授）
今村洋美（副委員長）（中部大学教授）
吉住香織（立教大学非常勤講師）
長田恵理（國學院大學教授）
栗原文子（校閲）（中央大学教授）
久村 研（編集顧問）（田園調布学園大学名誉教授）

査読者（五十音順）

浅岡千利世（獨協大学教授）	浅川和也（明治学院大学国際平和研究所研究員）
安達理恵（椋山女学園大学教授）	阿野幸一（文教大学教授）
生田祐子（文教大学教授）	岩中貴裕（山口県立大学教授）
白井芳子（獨協大学教授）	白倉美里（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）
境 一三（獨協大学特任教授）	清水公男（千葉大学特任講師）
杉森直樹（立命館大学教授）	中山夏恵（文教大学教授）
藤尾美佐（東洋大学教授）	渡辺敦子（文教大学教授）

執筆者（掲載順）

大崎さつき（創価大学准教授）	西方美佐（創価大学大学院生）
高木亜希子（青山学院大学教授）	南 侑樹（神戸市立工業高等専門学校准教授）
田中武夫（山梨大学教授）	藤田真理子（慶應義塾湘南藤沢中高等部教諭）
山口高領（秀明大学専任講師）	森本 俊（玉川大学准教授）
栗原文子（中央大学教授）	

【論文】

英語科教職課程履修生の省察を促すための指導教員の
役割とフィードバック—メンターの役割に焦点をあてて—
The Role of Teacher Educators and Feedback in Pre-Service English Teacher
Education: Focusing on the Mentor's Role

大崎さつき・西方美佐

Satsuki Osaki and Misa Nishikata

Abstract

This study focuses on feedback in mentoring as a form of support and scaffolding that teacher educators can provide to enhance students' reflective skills in reflection activities involving microteaching. Specifically, the research aims to clarify the roles and support methods of teacher educators by analyzing feedback during reflection activities using two reflective tools: the J-POSTL and the ALACT model. A teacher educator and a teacher assistant (the authors) are the main research participants. The qualitative data collected from oral and written feedback provided by the two authors was transcribed and analyzed. The results suggested that five types of feedback given by the authors considering the characteristics of each student supported developing reflective skills among pre-service teachers.

キーワード:メンター, フィードバック, 省察, J-POSTL, ALACT モデル

Keywords: mentor, feedback, reflection, J-POSTL, ALACT model

1. 研究の背景

1.1 教職課程における省察力育成の必要性

教職課程コア・カリキュラム (2017, p.7) に記載されている「(2) 当該教科の指導方法と授業設計」を見ると、「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」ことが大学教職課程における各教科の指導法の到達目標の一つであることがわかる。つまり、教職課程で省察力の育成が求められているということである。Rogers (2002) は、省察は特定の定義された思考法であるため、訓練や評価が可能であり、省察力を身につけることは可能であると主張している。つまり、日本の教職課程においても、訓練することで学生が省察力を身につけることができる可能性を示唆している。このような背景から、教職課程において、省察ツールなどを利用した実践研究が、近年増えてきており、その成果も報告されつつある (高木, 2015; 吉住, 2018; 森本・米田, 2023 など)。しかし、一方で、省察を促すための指導法や支援方法について確立したものがないなど、これらの省察ツールを効果的に使用するにはいくつかの課題がある (清田他, 2020)。また、日本の教育において、省察に関する認識不足も指摘されている。たとえば、清田 (2017) は、学習指導要領

において奨励されている授業での振り返り活動について、現場で散見される形式だけの振り返りでは、自律性を養うことには結びつかないと主張している。また、堀（2016）は、日本の教育文化においては、学習の過程よりも成果が重視されるため、振り返りを行う機会や習慣がほとんどないと指摘している。このため、省察という概念は日本ではあまり馴染みがないと言える。その結果、日本の学校教育を経てきた学生が大学に入学する時点で十分な省察力を備えている可能性は低いと考えられる。

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方法を検討することや、省察を深めるための指導や支援についてさらなる研究が求められている中、大崎（2024）は、2つの省察ツールを使った学生の模擬授業に対する省察活動が学生の省察を促進するかを明らかにしようとした。その結果、省察サイクルを繰り返すことで省察が少しずつ深まっていく様子が見られたが、その変容には個人差があったことが明らかになった。では、どのような支援があれば学生の省察力は高まるのだろうか。そこで本研究では、学生の省察力を高めるために指導教員ができる支援や足場かけとして、メンタリングにおけるフィードバックに焦点をあてる。具体的には、2つの省察ツールを使った省察サイクルの中で、メンターの役割を意識して指導教員が与えた模擬授業に対するフィードバックの種類とその頻度の分析を通して、学生の特性、特に本研究では省察段階に合わせたフィードバックが行えているのか、また、学生に合わせたフィードバックを指導教員が使用することで学生の省察が深まるかについてその一端を明らかにすることで、省察活動における指導教員の役割や省察を促す方法を検討することを目的とする。

1.2 省察とは

まずは本研究における省察の定義を確認しておきたい。Schön（1983）は、Dewey（1933）が教育に省察の概念を導入した考えを基に、実践に即した省察的实践モデルを提案している。その中で省察とは、口頭や記述を通じたコミュニケーションによって「何が起きたのか」「なぜその時そのような行動をとったのか」を探究し、その分析や評価の結果として「次に何をすべきか」を考え、その過程で事例や行動を蓄積することだと述べている（Fenner, 2012, p.34）。一方、玉井他（2019）は、教師教育の分野における省察的实践を「経験を振り返り、新たな意味解釈を引き出すことで、自身とその実践への理解を深め、問題解決や成長を目指す実践研究法」と定義している（p.54）。これらの定義を踏まえると、省察とは単に実践を表面的に振り返るのではなく、実践に対する理解を深めるために、その実践を分析し評価することで新たな意味を見出し、問題の解決や自己成長を目指す行為であるといえる。

本稿では、大崎（2024）の定義を採用し、省察を「自分の学習や実践経験を振り返る中で、自分自身とその実践についての理解を深め、新たな意味を見出すことで、問題解決や自己成長を目指す行為」と定義する。しかしながら、日本の教育文化では、こうした省察を学生が自ら行えるようになるためには、訓練が必要であると考えられる。

1.3 省察ツール『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）

学生の省察力を高めるために、本研究では2つの省察ツールを使用する。一つ目は、『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）である。J-POSTL とは CEFR（Common European Framework

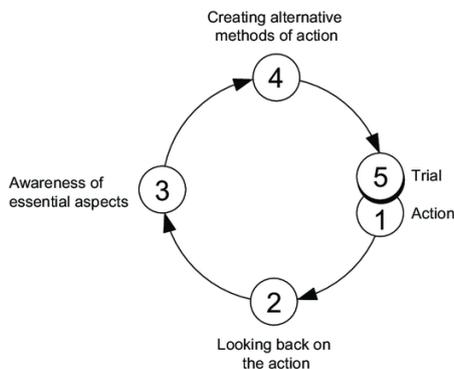
of Reference for Language: Learning, teaching, assessment) を源泉として開発された『言語教育履修生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ』(EPOSTL) (Newby, et al., 2007) を日本の文脈に合うように翻案化したものである。これは教職履修生が、教職課程や実習先で学んだことを継続的に振り返り、内在化し、実践力に近づけるための省察ツールとして使用されることを目的としている。そして CEFR の理念である行動志向の言語観と生涯学習という理念のもと開発されたこの省察ツールには、「英語授業力を支える知識・技術を振り返ることを促す」や「履修生の議論を促す」など5つの目的がある (JACET 教問研, 2014)。このような目的が提示されていることからわかるように、J-POSTL は、自己評価のためのツールに終始せず、自分自身の省察と、学生同士やメンターとメンティの対話に基づく省察を促すツールといえる。

1.4 省察ツールとしての ALACT モデルとメンターの資質能力

2つ目の省察ツールは ALACT モデルという省察的実践モデルである。これは Korthagen et al. (2001) が Dewey (1933) と Schön (1983) の省察理論に基づき開発した省察サイクルであり、(1) 行為 (Action), (2) 行為の振り返り (Looking back the action), (3) 本質的な諸相への気づき (Looking back on the action), (4) 行為の選択肢の拡大 (Creating alternative methods of action), (5) 試み (Trial), の5つの頭文字をとって名づけられた (図 1)。これは専門家としての経験が少ない教師や教職履修生が振り返りを深められるように開発されたものである。

図 1

ALACT モデル (Korthagen et al., 2001)



さらに、Korthagen et al. (2001) は省察を促すために第2局面から第3局面の「本質的な諸相への気づき」を促す質問として表1のような枠組みを示している。このモデルはメンターとメンティの省察を支援する枠組みでもある (田中他, 2022)。

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)

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. 生徒たちは何をしましたか？
2. あなたは何をしたのですか？	6. 生徒たちは何をしましたか？
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？

また、ALACT モデルのサイクルを実践する上で、メンターに必要とされる資質能力として、村上・清水 (2021) は以下の 4 つを挙げている：①メンタリングの理論 ②省察力 ③コーチング力 ④ファシリテーション力。村上・清水 (2021) によると、京都教育大学では、省察力を基調とした理論と実践をつなぐ能力を備えた人材育成を目的に、教員養成・初任期教育に対応できるメンター人材の育成を行うメンターシップ育成講座を開講している。このプログラムでは、メンターに必要な資質・能力として上記の 4 つの視点に基づき、講座を実施しているという。この講座の中では、コーチング力を「コミュニケーションを通して、相手のやる気、自発的な行動、能力を引き出すことにより、相手の中にある可能性を引き出し、自発的な行動を促進させるプロセスとスキル」、ファシリテーション力を「コーチング力を集団に活用して、コミュニケーションを活性化しチーム力を高める能力」と定義している。これら 4 つの視点は、今後、日本の教職課程において教師教育者が身につけるべき資質能力として重要となるだろう。

さらに、メンターの資質能力の一つであるコーチング力に関連して、Korthagen and Nuijten (2022) は ALACT モデルにおけるメンターがメンティの省察を支援するコーチングスキルを局面ごとに示している。このうち第 2 局面と第 3 局面のコーチングスキルを表 2 に示す。第 2 局面の実践の振り返りに対するコーチングスキルとして「受容」「共感」「誠実さ」「具体性」がある。「受容」はメンターが学生の実践内容や考えを事実として受け入れる態度を示して対等なメンターとメンティの人間関係を構築するためのスキルである。「共感」は学生の感情に寄り添い、理解していることを示して良好な人間関係を構築するためのスキルである。「誠実さ」は真摯にメンティの言葉に耳を傾ける姿勢である。「具体性」は実践の中で起こった具体的な事象について焦点を当てることで省察を促すためのスキルである。次に第 3 局面のスキルとしては、「向き合わせ」「一般化」「ものごとの明確化の援助」がある。「向き合わせ」は、指導の中でメンターとメンティ間で解釈が一致しない事象について焦点を当てることで省察を促すためのスキルである。「一般化」は特定の場面に関する事象を、実践中の他の場面や他の学生の実践にも当てはまる事象として一般化する際に用いるスキルである。「ものごとの明確化の援助」は、成長した点や課題点などについて学生が言語化する支援を行うためのスキルである。だが、これらのコーチングスキルの説明はあいまいな部分も多く、また日本の教職課程という文脈での使用を考えた際に、各スキルで使用される具体的な発問や声掛けなどのフィードバックがどのようなものか明らかではない。さらに筆者らはこれまで 8 つの質問 (表 1) を使って省察を促そうとしてきたが、これはコーチングスキルの「第 2 局面：具体性」で使用されるフィードバックのみであるため、より深い省察を促すためには他のコーチングスキルで使用されるフィードバックも知る必要が

あると考える。

そのため、本研究では、ALACT モデルを使って各学生の省察段階に合わせて省察を促すために、これらのコーチングスキルで使用されるフィードバックを明らかにしたい。

表 2

ALACT モデルにおけるメンティの省察を支援するコーチングスキル (Korthagen & Nuijten 2022, pp.46-58 を基に作成, 筆者ら訳)

ALACT 局面	コーチングスキル	スキルの概要
第 2 局面	受容	メンターが学生の行った実践内容や考えを事実として受け入れる。
	共感	メンターが感情に寄り添い、理解していることを示す (言い換えをする)。
	誠実さ	メンターが真摯にメンティに向き合う。
	具体性	メンターがメンティの実践において具体的な場面に焦点を当てる。
第 3 局面	向き合わせ	メンターが指導の中での不一致を指摘する。 メンター・メンティ間での解釈の不一致を指摘する。
	一般化	メンターが特定の場面以外にも関連する問題に結びつける。 メンターがその他学生にも共通している項目を提示する。
	ものごとの明確化の援助	メンターがメンティの言語化を支援する。

1.5 メンタリングとは

次にメンタリングの定義について確認しておきたい。Nguyen (2017) は、メンタリングのプロセスは、実践の観察、フィードバックと省察を通じて課題点を特定し、改善案を計画し、それを実行し、再度観察してさらなる改善を考察することを促すものであるとしている。そして、もし教職課程の中で、このメンタリングのプロセスを理解し、実践することで、より省察的で協力的な習慣を身につけるように指導できたなら、彼らの実践は大きく向上するだろう (p.20) と指摘している。さらに Smith and Lewis (2017) はメンタリングとは「教師自らが成長するための自律性を高めるものであり、単にメンターが判断したり、直接助言したり、すべての答えを教えたりするのではなく、メンティである教師を中心に置き、メンティが主体となって、自分自身の学習を調整する能力や意欲を高めることである」(高木他訳, 2024, p.16) としている。これまでのメンタリングの定義をもとに高木他 (2024) は「教師が主体的に、省察を通して問題を発見し、取り組み、解決しながら自律的に学ぶ力と意欲を高め、長期的に自己の成長を促すことを個人的かつ専門的に支援すること」(p.26) であるとメンタリングを定義している。このように見てみると、「1.2 省察とは」で定義した「省察」を促すための支援がメンタリングであるといえるだろう。つまりメンティが主体となって自律的に「自分の学習と実践に基づいて経験を振り返ることで、自身と自身の実践について理解を深め、新たな意味解釈を引き出すことによって、問題の解決や自己の成長を志向する」ことを個人的かつ専門的に長期にわたり支援をすることがメンタリングであるといえる。

1.6 メンターの役割

では、メンタリングにおけるメンターの役割とはどのようなものだろうか。高木他(2024)によると、様々なメンターの役割がこれまでの研究で提示されているが、それらは共通する部分だけでなく、異なる部分も見られると指摘している。その理由としては、メンタリングの特徴がメンターとメンティが置かれている状況や相互の関係などによって役割が異なる可能性があるからだを指摘している。Merket(2022)も、メンターとメンティの関係性について、相互関係の重要性を指摘しており、メンタリングは複雑で多面的な学習環境であり、メンターの役割はメンティの知識の発展に大きな影響を与え、複数の役割を担うことで包括的な知識の理解が促進されるものであると主張している。つまり、メンターの役割は固定的なものではなく、メンティの特性や状況に応じて柔軟に調整することが重要である。これに関して、Smith and Lewis(2017)は、メンターの活動を以下の4つの異なる側面の連続体として捉えている。すなわち、1. professional / personal, 2. directive / facilitative, 3. authority / autonomy, 4. evaluation / development である。メンターは、メンティの特性や状況に応じて、これらの連続体の中で適切なバランスを見出す必要があると指摘されている。

1.7 メンタリングにおけるフィードバック

では、柔軟に対応することが求められるメンターはどのようなフィードバックをするべきなのだろうか。玉井他(2019)は、フィードバックについて、経験学習において学習者が学びの主体であるため、メンターは可能な限り解釈、判断、分析的見解を差し挟まないよう心掛ける必要があると指摘している。一方、Smith and Lewis(2017)は、図2に示すようにメンターのフィードバックを、指導的フィードバックと促進的フィードバックとして2つの対立概念として提示した上で、メンターはメンティの個性やメンティの状況によって指導的あるいは促進的なフィードバックを柔軟に使用する必要があると主張している。つまり、メンターはフィードバックについて、「1. メンティに直接的な指示をするものか、それともメンティに否定的な感情を共有してもらうものか、2. メンティが何をすべきか情報提供をおこなうものか、それともメンティによる自己省察と自律的学習を促すものか、3. メンティの弱点や修正点を強調し対立を高めるものか、それともメンティの長所やうまくいったことに意識させ支援するものか」(高木他, 2024)、を考慮して柔軟にフィードバックをすることが求められているといえる。

図2
指導的フィードバックと促進的フィードバック

(Smith & Lewis, 2017, p. 99 を基に作成, 高木他(2024)訳を筆者ら改変)

指導的フィードバック	促進的フィードバック
①直接的な指示 (prescriptive)	②否定的な感情の共有 (cathartic)
③情報提供となるもの (informative)	④自己省察と自律学習促進 (catalytic)
⑤弱点や修正点を指摘し対立を高めるもの (confronting)	⑥長所やうまくいったことを意識させ支援となるもの (supportive)

しかしながら、高木他 (2024) は、メンタリングに関する実践と研究については、事例数が少なく、研究の目的やデータ収集、分析法が必ずしも明確でないものも散見されると報告している。そこで、本研究では、教職課程において、学生の省察を促すために、メンターである指導教員がどのようなフィードバックを与え、そのフィードバックは学生の省察を促進するかについて、その一端を明らかにすることを目指す。

2. 研究方法

2.1 リサーチ・クエスチョン

本研究では、2つの省察ツール (J-POSTL と ALACT モデル) を用いた省察活動における指導教員の役割や支援方法を明らかにするため、以下のリサーチ・クエスチョンを設定した。メンターの役割については、著者 2 名で、1.5 で示したメンタリングの定義を踏まえて、省察活動はあくまでも学生が主体であることから、フィードバックについては、メンターは可能な限り解釈、判断、分析的見解を差し挟まないようにするため、「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」(1.4 表 1 参照) を中心とした発問形式で、学生の特性に合わせて柔軟に指導的・促進的フィードバックを行うことを確認した。

RQ1. メンターの役割を意識して指導教員と TA が与えた学生の模擬授業に対するフィードバックの種類にはどのようなものがあるか。また、その使用頻度に違いはあるか。

RQ2. ALACT モデルの各局面 (省察段階) で使用されるフィードバックとはどのようなものか。

RQ3. メンターの役割を意識することで、学生に合わせたフィードバックができているのか。また、学生に合わせたフィードバックを指導教員と TA が使用することで学生の省察が深まるのか。

2.2 研究対象者

研究対象者は、本研究の著者 2 名である。第一著者はこの実践を行った「英語科教育法 II」の授業担当者 (指導教員) である教師教育者であり、第二著者は Teacher Assistant (TA) としてこの授業の運営すべてに関わった大学院生である。この大学院生は、Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) 修士課程に所属しており、高等学校と大学の共通科目 (英語) において実習経験を持つものである。本研究は、研究者自身を研究対象とするセルフスタディである。そのため研究の信用性をより担保するために、第一著者と第二著者による協働によるセルフスタディを目指した。つまり、著者 2 名が、互いを、出来事を深く解釈し別の観点から問い直す際に、新たな視点を提供し、結論を検証する信頼できるクリティカルフレンズ (サマラス, 2024) と位置づけることとした。

さらに、「英語科教育法 II」の 1 クラス、合計 19 名の学生のうち、著者 2 名が模擬授業後の協議のファシリテーターを担当した 12 名の学生を研究対象者とした。すべての学生が教職課程を受講しており、中学校・高等学校教諭第一種免許状 (英語) を取得予定であった。研究対象者全員から倫理的配慮としてデータを学術目的で使用するについて承諾を得た。

2.3 授業の概要

本研究は2023年9月から2024年1月までの期間に実施された。授業概要と省察活動の流れは大崎（2024）の実践と同じものを採用した。対象の授業は「英語科教育法Ⅱ」（秋学期，2単位）であり，中学および高等学校の英語教員免許取得を目指す教職課程履修生を対象とした必修科目である。履修生の多くは2年生で，内訳は文学部生19名，大学院生1名，3年生1名，2年生17名であった。この授業では，学生が2種類の省察ツールを活用しながら模擬授業を振り返り，指導教員が英語教員に求められる授業スキルや基礎知識・技術について再確認を促すことを通じて，①学生自身の授業スキルの向上，②自己評価能力の向上，③授業改善に向けた自律的な省察力の養成を目指した。

授業は全15回構成で，第7回，9回，11回の各回で4人グループによるピア・ティーチングを実施した。それぞれの回のテーマは以下の通りである：第7回：新出文法事項の口頭導入と説明，第9回：新出文法事項を用いたドリル活動，第11回：新教材の口頭導入および本文指導。さらに，第13回または第14回では，各自が作成した学習指導案に基づき，指導計画の中から15分間の模擬授業を単独で行った。

授業には，英語科教職課程を履修しており，前述の教育実習を終えたTAと学部生1名をStudent Assistant (SA)として雇用した。二名に対し，指導教員が事前にALACTモデルの省察サイクルとフィードバックについて指導を行った。フィードバックについては，後述する協議の手順(2.4参照)をもとに，できる限り一方的にフィードバックすることは避け，学生が自身の模擬授業の課題点として挙げた点について，直接的な指摘をする前に発問をすることで学生の省察を促すことを意識して協議に参加するように指導した。

2.4 実践と省察活動の流れ

実践と省察活動の主な流れは，大崎（2024）と同様に次の通り実施した。まず教師が選定した24のJ-POSTLの自己評価記述文(表3)のうち，ピア・ティーチングの場合は1～2個を学生自ら選択し，授業計画を立てた。模擬授業のときは5つを選択した。そのうえで，学生は実践前にどの自己評価記述文を選定したかとこれから行う実践のねらいを述べた。実践後，グループで協議を行った。実践後の課題としては，自身の実践動画の視聴と自己評価記述文24項目への記入をしたうえで，省察シートにALACTモデルの「8つの質問」(表1)への回答を記入し提出した。一方，模擬授業後は執筆要領に従ってリフレクティブ・エッセイを執筆した。

表3

選択した24のJ-POSTL自己評価記述文一覧

分野	下位分野	自己評価記述文
II 教授法	C.リスニング活動	3. 学習者がリスニングをする際に，教材のトピックについて持っている関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。
	D.リーディング活動	2. 学習者が教材に関心が向くよう，読む前の活動を設定できる。
		3. 学習者が文章を読む際に，教材のトピックについて持っている関連知識を使うよう指導できる。
E.文法	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。	

	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・関心を引き起こすような活動を設定できる。
I V 授 業 計 画	A.学習目標の設定	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. 学習者の意欲を高める目標を設定できる。
		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. 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。
	B.授業内容	4. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。
		5. 学習者がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。
		6. 学習者のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。
	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。
		2. 学習者の発表や学習者同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。
3. 英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立案できる。		
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。
		2. 指導案に基づいて柔軟に授業を行い、授業の進行とともに学習者の興味・関心に対応できる。
		3. 学習者の集中力を考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。
		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。
	B.内容	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。
	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。
		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。
	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。
		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。

実践後の協議も大崎（2024）と同じ手順で行った。各グループにファシリテーターとして指導教員あるいはTA/SAが入り、実践後に協議を10分間で以下の①～③の順で行った。その中でALACTモデルの「8つの質問」（表1）を省察を促すための質問として利用した。その際、学生の省察の様子を観察しながら、指導教員らは、上述のメンターの柔軟な役割を意識して、学生が自律して省察できるように、できる限り一方的にフィードバックすることは避け、直接的な指摘をする前に発問をすることで学生の省察を促すことを意識して協議に参加した。

<実践者> 選択したJ-POSTLの記述文の内容にも触れながら、

- ① 「活動のねらい通りにできたか?」「うまくいった点」について、その根拠とともに述べてください。(1分間)
- ② うまくいかなかったかもしれないと思う点を1つ挙げてください。なぜそう思ったのかについて理由も合わせて述べてください。(2分間)

<生徒役の学生との協議> (5分間)

- ③ 実践者からの①と②の内容を踏まえて、実践の目標は達成できていたか、うまくいかなかったかもしれないと挙げていた点について生徒としての視点からどのように考えていたか、どのように感じていたかについて実践者に伝えてください。

2.5 省察活動中のフィードバック

指導教員らはピア・ティーチングでは協議中に口頭で、模擬授業では協議中に口頭と協議後に記述でフィードバックを与えた。口頭によるフィードバックについては、実践者はメモを取るように毎回指示されていた。また、ピアからのフィードバックについては、ピア・ティーチングでは口頭で、模擬授業では協議中に主に記述で、一部口頭で生徒役の学生が実践者にフィードバックをした。

2.6 対象データと分析方法

本研究は、すでに述べたように、研究を行った研究者自身の教師教育者としての実践に関するセルフスタディであるため、ここで著者 2 名の位置性 (positionality) について述べておく。本研究では、第一著者自身が指導教員の役割を担ってフィードバックを行うことから、学生は授業の成績が指導教員によって評価されることを理解した上で、省察を行い、リフレクティブ・エッセイを書くことになり、その省察に影響を及ぼす可能性がある。また、TA である第二著者は院生であり、学部生にとっては、同じ学生という立場ではあるが、指導教員と学生の様子を常に共有していることから、少なからず学生のリフレクティブ・エッセイに影響を与える可能性があると考え。著者 2 名は、この点を十分に認識したうえで、学生の成長を継続的かつ客観的に把握する立場として学生へのフィードバックとリフレクティブ・エッセイを分析・考察した。その際、著者 2 名の経験や信条が影響する可能性を考え、互いのフィードバックを分析し、その後、齟齬がないかを 2 名で検討することで客観的な分析を目指した。

具体的には、模擬授業後の協議中のフィードバックを録音し、文字起こしをした口頭フィードバックと、指導教員と TA (著者 2 名) からの記述による記述フィードバックを二人で詳細に読み込み、テキストをまとまりごとに切り取り、断片化したもの (セグメント) をテーマ分析した。その際、著者 2 名は互いのフィードバックを分析した。各セグメントには番号をつけ、口頭か記述、指導内容 (例: クラスルーム・イングリッシュ、机間指導など) などの情報を各セグメントに付した。さらに、ALACT モデルのコーチングスキルをコードとして、各セグメントがどのスキルと合致するかを分析することで、各コーチングスキルで使われるフィードバックを明らかにしようとした。そのうえで、フィードバックが学生の省察にどのような影響を与えたかについて、各学生のフィードバックの使用数と割合を算出し、さらに、各学生へのフィードバックを学生が模擬授業後に執筆したリフレクティブ・エッセイの記述と照らし合わせ分析した。毎週のデータ分析過程を通して、著者 2 名がクリティカルフレンズになっていくことができた。データ、コード、カテゴリーを何度も往復するなかで、それぞれのフィードバックに込めた思いやその時の学生の様子などを質問し、伝え合うことができ、フィードバックの背景にあるものを理解する助けになった。

4. 結果と考察

4.1 メンターの役割を意識して指導教員と TA が与えたフィードバックの種類にはどのようなものがあるか。また、その使用頻度に違いはあるか。(RQ1)

フィードバックの種類は 1) 発問・解答なし、2) 発問・解答あり、3) 直接指摘、4) 理

解と共感, 5) その他の 5 種類であった。分析の結果, 指導教員と TA が使用した 5 種類のフィードバックの使用頻度の割合は順に, 指導教員が 16.3%, 9.6%, 45.2%, 18.7%, 10%, TA が 15.0%, 12.9%, 41.7%, 21.5%, 9.0%と 5 種類が全体に占める割合はほぼ同率であることからメンターの役割を十分に共有できていたことが示唆された。以下にフィードバックの種類の説明と例を示す。なお括弧内は, 1 が指導教員, 2 が TA のフィードバックを示し, その後に, 学生を示すアルファベットと対応するセグメント番号を示している。

- 1) 「発問・解答なし」は, 指導教員が学生に問いかけをする際に, 学生からの自由な回答を期待する場合に使用されるフィードバックである。

・「じゃあ続いて, これまでの実践を通して成長できたなと感じる点を教えてください。(2-Q68)」

- 2) 「発問・解答あり」は, 指導教員が学生に問いかけをする際に学生に答えてほしいと期待している解答がある場合に使用されるフィードバックである。

・「机間指導, みんなもしていたけど, 机間指導ってなんのためにしてるの?(1-L100)」

- 3) もっとも使用率が高かった「直接指摘」は, 具体的な場面や内容について教師が直接的に内容を述べる場合に使用されるフィードバックである。以下の例のように良かった点や改善点を学生にわかりやすく示す役割がある。

・「すごろくで提示している英文と一緒に発音しておかないと中学生は読めない子も多いですよ。(1-J63)」

- 4) 2 番目に使用率が高かった「理解と共感」は, 相槌や言い換え表現として使用されるフィードバックである。具体的には, 学生が直前に述べた内容を言い換えることで指導教員が納得していることを伝える役割があり, 指導教員が学生の発言内容に対して同意はしないものの学生の考えを理解していることを示す場合にも使用される。

・「じゃ, 書いていたところの指示を口頭でもしたかったってところですね。(2-T209)」

- 5) 「その他」はファシリテーションで使用される表現である。他学生を巻き込んで一緒に考えさせたりする場合や生徒役の学生からピア・フィードバックを促そうとするときに使用される。

・「じゃあ, 皆さん, 惜しいっていう時はなんて言うんだっけ。(1-K82)」

表 4 に示す通り, 使用頻度は「直接指摘」が最多であり, 全セグメントの 43.6%を占めていた。次に多く使用されていたのが「理解と共感」のフィードバックであり, 20.1%であっ

た。それ以外の3種類は約10～15%の割合を占めていた。「直接指摘」は Smith and Lewis (2017) の2つの対立的なフィードバックのうち、指導的フィードバックの要素を多く含むものである。一方、「理解と共感」や「発問・解答なし」「発問・解答あり」は促進的なフィードバックであり、合計すると全体の47%を占める。つまり、指導的なフィードバックと促進的なフィードバックがバランスよく使用されていることを示唆している。

表4

フィードバックの種類とその使用割合

フィードバック種類	セグメント数	割合	Smith & Lewis (2017) フィードバックの種類
1) 発問・解答なし	78	15.7%	④
2) 発問・解答あり	56	11.2%	②④
3) 直接指摘	217	43.6%	①③⑤⑥
4) 理解と共感	100	20.1%	⑥
5) その他	47	9.4%	該当なし
合計	498	100.0%	

4.2 ALACT モデルの各局面(省察段階)で使用されるフィードバックとはどのようなものか。(RQ2)

ALACT モデルのコーチングスキルをコードとして、各セグメントがどのスキルと合致するかを分析したところ、セグメント498のうち93.5%がコーチングスキルと合致した。第2局面のコーチングスキルで使用されるフィードバックは全体の約63%、第3局面が約30%を占めていた(表5)。フィードバックのうち第2局面の占める割合の多さから、本研究の研究対象者である12名の学生は主にALACTモデルの第2局面から第3局面へと省察を深める段階において、指導教員とTAからの支援が多くなっていることがわかる。

表5

省察を支援するコーチングスキルの使用数と割合

コーチングスキル	セグメント数	割合	
第2・受容	83	16.7%	第2局面 311 (62.4%)
第2・共感	24	4.8%	
第2・具体性	204	41.0%	
第3・向き合わせ	64	12.9%	第3局面 149 (31.1%)
第3・一般化	41	8.2%	
第3・ものごとの明確化の援助	50	10.0%	
該当スキルなし	32	6.4%	
合計	498	100.0%	

特徴的な点としては「第 2 局面：具体性」で使用されるフィードバックの使用が 41%であったことが挙げられる。ALACT モデルで使用されている 8 つの質問（表 1）を省察活動の中に組み込んでいることが要因のひとつと考えられるが、実践経験がない学生を対象としているため、具体的な場面に焦点を当てて指導する必要があったと考えられる（以下、具体例 C）参照）。

続いて ALACT モデルの各省察段階（局面）のコーチングスキルで使用されるフィードバックの具体例をみていく。

A) 16.7%と 2 番目に多く使用されていた「第 2 局面・受容」のスキルを使用する場合は、学生の行った実践内容や考えを事実として受け入れるフィードバックを用いていた。

- ・「そうですね (1-I3)」
- ・「なるほど。(2-R120)」

B) 「第 2 局面・共感」のスキルを使用するときは、相手への共感を示すフィードバックを用いていた。相手の話を理解していることを示すため、言いかえ表現が多いのが特徴であった。

- ・「そうだね，教室内，生徒が作業中に，見渡してる時に，ただ歩いてるだけじゃなくて，ちゃんと進み具合とか書けてるかどうかっていうのを見てる様子があったので，今ご自身で言ってくれたとおり，よく生徒のペースに合わせようとしている様子があったなと思います。(2-R106)」

C) もっともよく使用されていた「第 2 局面・具体性」のスキルを使用するときは、具体的な場面に焦点を当てるフィードバックが用いられていた。焦点を当てる場面は課題点だけでなく、よくできていた点について言及する際にも用いられていた。

- ・「じゃ，クラスルームイングリッシュ，うん。じゃ，使うとしたら，どの場面で使えそうだなと思う？ (2-S160)」

D) 3 番目に多く用いられていた「第 3 局面・向き合わせ」のスキルを使用する場合は、指導の中での不一致、メンター・メンティ間での解釈の不一致を指摘したり提示したりするフィードバックが用いられていた。例えば、模擬授業内での一貫性が欠けている点を指摘することなどもこれに該当する。

- ・「新出単語の提示で『後で出てくるので覚えましょう』と伝えていたが、英語と日本語（訳）のみの提示で終わっているものがあった (2-T243)」

E) 「第 3 局面・一般化」のスキルを使用するときは、授業全体に関する項目、その他の学生にも共通している点を提示するフィードバックが用いられていた。例えば、学生間で共通して改善・検討が必要な点に関する声かけなどである。

・「机間指導, みんなもしていたけど, 机間指導ってなんのためにしてるの?(1-L100)」

F) 「第3局面・ものごとの明確化の援助」のスキルを使用するときは, 主に学生に成長した点や課題点を言語化することを促すフィードバックが用いられていた。

・「じゃあ, まずは, 目標は達成できましたか。(1-M126)」

次に「第2局面・具体性」で提示されている8つの質問以外に特に第2局面や第3局面で省察を促すためのフィードバックを明らかにするため, 各局面で使用されているフィードバックを4.1で示した5つのフィードバックの種類に照らし合わせて分類した結果を示す。

表6に示すように「第2局面・具体性」に該当するフィードバックのうち「直接指摘」が60%を占めていた。学生の経験・理解状況に合わせたフィードバックをするためには意図的に直接的な指摘をすることも必要になるのではないかと考えられる。

「第2局面・具体性」で使用された「直接指摘」の例:

・「新出語句をしっかりと出していったところはとても良かったなと思います。(1-K88)」

表6

ALACTモデルのコーチングスキルで使用されるフィードバックの種類

	第2・受容	第2・共感	第2・具体性	第3・向き合わせ	第3・一般化	第3・ものごとの明確化の援助	該当スキルなし
発問・解答なし	0	0	35 (17%)	4 (6%)	6 (15%)	33 (66%)	0
発問・解答あり	0	0	38 (19%)	5 (8%)	6 (15%)	7 (14%)	0
直接指摘	1 (1%)	8 (33%)	123 (60%)	55 (86%)	29 (71%)	1 (2%)	0
理解と共感	82 (99%)	16 (67%)	2 (1%)	0	0	0	0
その他	0	0	6 (2%)	0	0	9 (18%)	32 (100%)
合計	83	24	204	64	41	50	32

しかしながら, 「第2局面・具体性」では発問数も多く, 「発問・解答なし」と「発問・解答あり」のセグメント数を合計すると73(36%)となり, 「第2局面・具体性」の約3分の1に当たる。発問回数の多い理由としては, メンターとメンティのできる限り対等な関係を築くために, 一方的なフィードバックを避け, 学生の自律性を養うために学生自身で考える機会を作る意識を指導教員らが持っていたことが考えられる。以上のことから, 指導的なフィードバックの要素を持つ「直接指摘」と促進的なフィードバックの要素を持つ「発問」を使うことでバランスをとっていたと考えられる。

「発問・解答なし」の例：

- ・「どうすればより生徒に理解しやすく新出単語の導入ができてと思いますか？(1-M163)」

「発問・解答あり」の例：

- ・「じゃ、クラスルームイングリッシュ、うん。じゃ、使うとしたら、どの場面で使えそうだなと思う？(2-S160)」

加えて「第2局面・受容」及び「第2局面・共感」に該当するセグメントは大多数が「理解と共感」（それぞれ99%と67%）のフィードバックだったことも特徴といえる。メンターの役割のひとつとして、学生の特性を考慮して学生の心情に寄り添うことを意識したことで、学生への理解や共感を示す表現の使用が増えたのではないかと推測される。

「第2局面・受容」の例：

- ・「いい点ですね。そうだね、(1-K76)」

「第2局面・共感」の例：

- ・「じゃ、書いていたところの指示を口頭でもしたかったってところですね。(2-T209)」

「向き合わせ」については、不一致を指摘する役割があるため、直接的でわかりやすい表現が求められる。そのため、「直接指摘」のフィードバックが86%ともっとも多かったと考えられる。

「第3局面・向き合わせ」の「直接指摘」の例：

- ・「あの時の反応が、「ああ、そっか」ってところが、何だろうな、もし英語が苦手な生徒にとっては、けっこうきついんじゃないかなと私は、うん、思いました。(2-T229)」

「第3局面・一般化」でも、学生自身で授業を俯瞰することの難しさからか、「直接指摘」が71%と最も多く使用されていた。また、促進的なフィードバックとしての「発問解答あり・なし」の使用もあり(30%)省察を促す支援を指導教員らが意識していたと考えられる。

「第3局面・一般化」の「直接指摘」：

- ・「てなった時に、『新出単語だから覚えてください』って言わずに、どうやってそれを提示するかっていうところが、今後、みんなに考えていってほしいなって思っているところです。(2-T225)」

「第3局面・一般化」の「発問・解答あり」：

- ・「すぐろくという発想はよいですが、ドリル活動として口慣らしをするという目的と合致しているでしょうか？(1-J62)」

「第3局面・ものごとの明確化の援助」では「発問解答あり・なし」を伴うフィードバックの使用が80%を占めていた。2.4で示された協議の手順にある通り、協議全体が発問を中心

とした構成になっていたことが要因の一つであると推測される。

「第3局面・ものごとの明確化の援助」の「発問・解答なし」の例：

・「じゃあ、成長できた部分としてはどういうところですか。(1-K72)」

4.3 メンターの役割を意識することで、学生に合わせたフィードバックができているのか。また、学生に合わせたフィードバックを指導教員が使用することで学生の省察が深まるのか。(RQ3)

指導教員と TA が使用したフィードバック数の合計数は学生によって 26 回から 88 回とばらつきがあった。そして、どの学生も「直接指摘」のフィードバックの数をもっとも多いが、1名以外は全5種類のフィードバックを与えられており、「直接指摘」以外のフィードバックの使用の割合は学生によって異なっていた。これにより、指導教員と TA が学生によって異なるフィードバックを行っていた可能性が示唆されるが、数字だけでは学生に合わせたフィードバックであったか、そしてそれが学生の省察を深まることに役立っていたかは明らかではない。そこで模擬授業に対する口頭フィードバックの学生の省察への影響を明らかにするため、学生が模擬授業後に執筆したリフレクティブ・エッセイの記述とフィードバックを照らし合わせた。紙幅の関係上ここでは第一著者である指導教員が協議を担当した学生のうち、リフレクティブ・エッセイで模擬授業の総括を「大体は自分の狙った授業を行うことが出来た」と記述した学生 I と「ほとんど狙ったような授業ができなかった」と記述した学生 N について報告する。選択理由としては状況が全く異なる学生の省察について報告することで各学生に応じたフィードバックができていないかを示すためである。

表 7

各学生が使用するフィードバック数と割合(指導教員担当:学生 I~N, TA 担当:学生 O~T)

	発問 解答なし	発問 解答あり	直接指摘	理解と共感	その他	合計
学生 I	8 (23.5%)	1 (2.9%)	13 (38.2%)	9 (26.5%)	3 (8.8%)	34
学生 J	5 (15.2%)	2 (6.1%)	16 (48.5%)	4 (12.1%)	5 (15.2%)	32
学生 K	7 (21.9%)	1 (3.1%)	15 (46.9%)	6 (18.8%)	3 (9.4%)	32
学生 L	2 (7.7%)	4 (15.4%)	17 (65.4%)	1 (3.8%)	2 (7.7%)	26
学生 M	10 (25.6%)	7 (17.9%)	13 (33.3%)	3 (7.7%)	6 (15.4%)	39
学生 N	9 (10.2%)	9 (10.2%)	40 (45.5%)	24 (27.3%)	6 (6.8%)	88
学生 O	7 (18.9%)	3 (8.1%)	10 (27.0%)	12 (32.4%)	5 (13.5%)	37
学生 P	3 (10.7%)	7 (25.0%)	11 (39.3%)	6 (21.4%)	1 (3.6%)	28
学生 Q	7 (20.0%)	7 (20.0%)	16 (45.7%)	5 (14.3%)	0 (0.0%)	35
学生 R	5 (10.9%)	4 (8.7%)	22 (47.8%)	10 (21.7%)	5 (10.9%)	46
学生 S	7 (14.9%)	7 (14.9%)	19 (40.4%)	8 (17.0%)	6 (12.8%)	47
学生 T	8 (14.8%)	4 (7.4%)	25 (46.3%)	12 (22.2%)	5 (9.3%)	54

4.3.1 学生 N へのフィードバックと省察：まず、模擬授業に対する口頭と記述のフィードバックの平均 41.5 回に対してフィードバック数が 88 回と圧倒的に多かった学生 N に対するフィードバックとリフレクティブ・エッセイに焦点を当てて、フィードバックがどのように学生 N の省察に影響を与えたかについてみていく。以下のように、学生 N へのフィードバックの特徴としては、指導教員が焦点を当てたい場面とその問題点に気づかせようとして「直接指摘」を多用している点である。このフィードバックはコーチングスキルの「第 2 局面：具体性」にあたる指導教員からの支援である。「直接指摘」のフィードバックの前に「第 3 局面：ものごとの明確化の援助」として成長した点や改善点などについて尋ねるフィードバック（「発問・解答なし」）を与えたが、学生 N が具体的にそれらについて言語化できなかったことから、以下のような発問と直接指摘を繰り返す状況が続くことになり、フィードバックの回数も多くなった。

<口頭によるフィードバック>

指導教員：あと、リスニングの時に、2 問同時に解いてほしかったの？【発問・解答なし】
何も指示がなかったように思ったけど。【直接指摘】どこに行く予定かっていうのと、be going to の回数数えるのは一気に解いてもらいたかったの？【発問・解答あり】

学生 N：そうですね。

指導教員：一気にだったの？【発問・解答あり】

学生 N：一気にしたね。

指導教員：あ、一気に。【理解と共感】

学生 N：はい。

指導教員：やってもらいたかった。【直接指摘】

学生 N：そうそう。（質問内容を）説明したほうがよかったですかね。

指導教員：そうだね。【理解と共感】だから、こう、（生徒たち）ザワザワしてたよね。【直接指摘】

学生 N：ああ。

指導教員：「これ書くの？」とか、「やるの？」とか。【直接指摘】

学生 N：確かに。

上記の口頭によるフィードバックやピア・フィードバックをもとに学生 N は以下のように自身の模擬授業を振り返っている。

<学生 N のリフレクティブ・エッセイ>

「今回の模擬授業の大きな問題点として生徒への指示がかなりわかりにくかったことである。生徒役の人たちから、この問題に関して多く指摘された。理由を考えた時わかったことは、私は授業を準備するとき生徒の立場になっているようではなっていないことに気づいた。前述と一緒に、自分の主観をそのまま生徒へと移動させていることが大きな要因だと考えた。（中略）そして教科書の内容と問を深く読み込み、理解することも重要であると感じる。」

指導教員によるフィードバックと他学生からのフィードバックを受け、「指示がかなりわかりにくかった」と自身の問題点がどこにあるかに気づくことができている様子うかがえる。また、「自分ならこう考えるから生徒もきっとそうだろう」といった自分の視点からしか指導計画や授業運営ができていない点についても言及している。そのうえで、これまでの実践を通して、授業で扱った教材研究の重要性に気づく様子もみえた。省察段階としてはALACTモデルの第2局面の行為の振り返りがしっかりできるようになった段階であるが、それまでの3回のピア・ティーチングに対する省察シートには見られない自身の見解が盛り込まれていた。

4.3.2 学生Iへのフィードバックと省察：模擬授業に対する口頭と記述のフィードバックの平均41.5回に対して学生Iへのフィードバック数は34回と平均を下回る数であった。模擬授業後に指導教員が与えたフィードバックは、指導教員が学生に問いかけをする際に、学生からの自由な回答を期待する場合に使用されるフィードバックである「発問・解答なし」が主なものであった。これらはALACTモデルの省察を促すコーチングスキルの「第3局面：ものごとの明確化の援助」に該当する指導教員からの支援である。

<口頭によるフィードバック>

- ・「本日の目標を達成できましたか。」【発問・解答なし】
- ・「成長したかなと思う点を教えてください。」【発問・解答なし】
- ・「まだまだここが課題かなと思うところはどこですか。」【発問・解答なし】
- ・「じゃあ質問なんですけれども、リスニングもリーディングも答えを先生のほうでぼんと出してたじゃないですか、スライドで、当てるのではなく、指名して答えさせるのではなく、それはどういう意図があったんですか。」【直接指摘】

さきほどの学生Nへの口頭によるフィードバックと大きく異なる点としては、学生Iは、直接的な指摘がなくても、これらの発問に対して、具体的に根拠を示しながら自身の実践を言語化し振り返ることができていた点である。学生Nの返答が一言二言程度であるのに対して、学生Iの返答は平均3文(230字)程度であった。そして、下のリフレクティブ・エッセイでは、英語で授業を進めることと効果的に母語を使うことへの自信がうかがえる。さらに過去の英語学習経験を振り返り、最初は違和感を持っていた点について新たな意味解釈を引き出すことによって、自己の成長を志向する様子うかがえる。これはALACTモデルの第2局面から第4局面までの深い省察ができているといえるだろう。このように省察を深められた理由の一つとしては、毎回の実践の目標としてJ-POSTLの自己評価記述文を選択し、それに対する省察を繰り返し行ってきたことにあるかもしれない。学生Iは自己評価記述文のV授業実践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」を選択し、この点について繰り返し振り返りを行っていた。指導教員からのフィードバックとしては、選択した自己評価記述文に対して「どの程度達成することができましたか。その根拠も教えてください。」という発問をしていた。

<リフレクティブ・エッセイ>

「これまでの模擬授業を振り返って、一番成長できたのはクラスルーム・イングリッシュを使った指導だと思います。最初のほうは、自分の話す英語が間違っていたら生徒にマイナスな影響を与えてしまうと思う事が多く英語を話すことができませんでした。しかし、回数を重ねることで準備の段階で授業のイメージをしながらここは英語、ここは日本語といった考え方ができたので成長したなと感じます。(中略) また、自分が受けてきた英語の授業では教員が英語を話すことや、最初の導入の部分があまりなかったです。そのため、自分自身最初は違和感がありました。しかし、身近に英語を感じさせ生徒の可能性を広げられるような教育をしたいと考えているので英語を使った授業をしていきたいなと思います。」(下線筆者)

学生 I と学生 N の省察の深さに差が見られた要因としては、学生 N の省察シートの提出回数が少なかったことで省察の機会が少なかったこと、学生個人がもともと持っていた省察力あるいはメタ認知力の差、あるいは教職に対する強い思いなど信条によるものなのかもしれない。この点については、今後の課題としたい。

本稿では 2 名の学生のフィードバックとその省察の様子しか報告できなかったが、他の学生のリフレクティブ・エッセイの分析結果からも、指導教員と TA は各学生の省察力に応じたフィードバックを行っている様子うかがえた。各学生の省察力に応じたフィードバックであれば、学生が自身と自身の実践を深く考える直接的あるいは間接的なきっかけ(トリガー)となる可能性があるのではないだろうか。ただし、省察力を高めるためには一度きりの省察活動ではその力を身につけることは難しい。継続的な訓練ができる機会を作ること教職課程における指導教員の役目だと考える。また、学生の省察力に応じたフィードバックを与えるためには、指導教員が省察の意義や柔軟なメンターの役割を理解し、自身の省察力を養うことが重要になってくる。

5. 結論と今後の課題

本研究では、学生の省察力を高めるために指導教員ができる支援や足場かけとして、メンタリングにおけるフィードバックに焦点をあてた。2つの省察ツールを使った省察サイクルの中で、指導教員と TA が与えた模擬授業に対するフィードバックには 5 種類あることが示唆され、Smith and Lewis (2017) が提示している指導的フィードバックと促進的フィードバックに該当するフィードバックを用いている様子が確認できた。また、ALACT モデルの省察段階に合わせたフィードバックの特徴の一端を明らかにすることができた。さらに指導教員が学生の特性に合わせてフィードバックを行っている様子が見られ、学生はそれぞれの省察段階で省察力を高めた可能性が示唆された。

これらの結果から、指導教員による支援や足場かけについては、学生自身で深い省察を行えるようになるための支援として、

- ・継続的な省察活動のための環境づくりと
- ・学生の省察段階に合わせたフィードバックの使用

が重要になるだろう。省察活動において、一方的ではなく、省察力など学生の特性や状況を理解し、それに基づいて柔軟にメンターの役割を果たす意識を持つことが重要であると考える。このような支援や足場かけをするためには、今後、指導教員の省察力の向上が必須となる。なぜなら指導教員自身が省察の意義や方法を理解し、省察を促す効果的なフィードバックを与えることができるスキルを身につけていくことが学生の省察を促進することにつながるからである。今回、筆者ら自身のフィードバックを分析したことで、新たな発見とともに改善点も多くあり、自身のフィードバックを振り返ることで省察力を上げていくことに役立てたい。今後の課題としては、学生がフィードバックをどのように自身の省察に活かしていくかを具体的に調査することと、学生の省察力の差にはどのような要因があり、その違いに対してどのような支援をしていくことができるかについても研究を進めていきたい。

付記

本稿は 2024 年 8 月 25 日に開催された全国英語教育学会福岡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

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）「英語科教職課程科目における指導教員による足場かけと授業形態に応じた省察方法の開発」（課題番号 23K00686，研究代表者：大崎さつき）の助成による研究成果の一部である。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』3(1), 56-60.
- 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】』
- 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（編著）（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』.
- 森本俊・米田佐紀子（2023）.「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—.『言語教師教育』10(1), 1-20.
- 村上忠幸・清水凌平（2021）.「コルトハーヘンのコア・リフレクションに関する一考」『教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要 第3号』209-218.
- 大崎さつき（2024）省察を促すための中等英語科教職課程における J-POSTL と ALACT モデルの併用の実践報告.『言語教師教育』11(1), 63-79.
- サマラス, A. P.（原著）武田信子（監訳）セルフスタディ翻訳プロジェクトチーム（訳）

- (2024)『教師のためのセルフスタディ入門—協働的な問いによる実践の改善—』学文社.
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.
- 高木亜希子・南侑樹・滝沢雄一・田中武夫・酒井秀樹・藤田卓郎 (2024) 英語教師による実践研究におけるメンタリングの実践と研究の展望. 『言語教師教育』11(1), 23-42.
- 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.
- 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), 41-55.
- 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』5(1), 27-46.
- Dewy, D. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: DC Health, Revised edition.
- Fenner, A. B. (2012). The EPOSTL as a Tool for Reflection. In Newby D. (Ed.) *Insights in to the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Cambridge Scholars Publishing.
- 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. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., & Nuijten, E. (2022). *The Power of Reflection in Teacher Education and Professional Development: Strategies for In-Depth Teacher Learning*. Routledge.
DOI <https://doi.org/10.4324/9781003221470>
- Merket, M. (2022) An analysis of mentor and mentee roles in a pre-service teacher education program: a Norwegian perspective on the future mentor role, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30:5, 524-550,
DOI:10.1080/13611267.2022.2127261
- Newby, D. et al., (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. ECML/Council of Europe.
- Nguyen, H. T. M. (2017). Models of Mentoring in Language Teacher Education. Springer *English Language Education Series* Vol. 7.
- Rogers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 74, 842-866.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. 61, Basic Books.
- Smith, M. K., & Lewis, M. (2017). *Supporting the professional development of English language teachers: Facilitative mentoring*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315186610>

【研究ノート】

英語教師教育者によるセルフスタディの意義
—海外の研究動向から—

**The Significance of Self-Study by Language Teacher Educators:
Insights from International Research Trends**

高木亜希子・南侑樹・田中武夫

Akiko Takagi, Yuki Minami, and Takeo Tanaka

Abstract

Self-study in teacher education is a research methodology where teachers and teacher educators critically examine their own practices, aiming to deepen their understanding and improve their work. This approach allows educators to analyze and interpret challenges and dilemmas they face, all while being mindful of their professional identity. Although self-study has gained significant recognition globally over the past two decades, it has only recently attracted attention in Japanese teacher education, particularly in the context of English language teaching. This paper reviews the existing literature on self-study by English language teacher educators, primarily highlighting international trends. It starts by exploring the development of self-study, discussing its objectives, characteristics, and how it compares to other methodologies, as well as its trustworthiness. Finally, it reviews empirical studies to discuss findings, implications, and suggestions for future research within Japan's context.

キーワード:セルフスタディ, 教師教育実践のセルフスタディ, 英語教師教育,
協働, クリティカルフレンド

Keywords: self-study, Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP),
English language teacher education, collaboration, critical friend

1. はじめに

教師教育の研究分野におけるセルフスタディとは、教師および教師教育者が、自らの教育実践を省察し改善するための研究方法論である。セルフスタディを通じて、教育の質向上を図るとともに、教師および教師教育者の専門性を高めることが期待される。セルフスタディは、教師教育者だけではなく、一般の教師も自身の教育実践を探究するための有効な手段として注目されており、近年では教師によるセルフスタディの取り組みが増えている。しかし、セルフスタディは本来、教師教育者が自身の教育実践を対象にした研究から発展してきた経緯があり、主に教師教育者の間で研究方法論として定着してきた。そのため、一般のセルフスタディと区別を明確にするために「教師教育実践のセルフスタディ¹ (Self-Study of Teacher Education Practices, S-STEP)」という用語が使われることが多い。本稿では、こ

の教師教育者によるセルフスタディに焦点を当て、その特徴や意義について議論を進める。

セルフスタディは、研究方法論として確立されて 20 年以上が経過し、数多くの書籍や論文が出版されるなど、国際的な注目を集めている。日本では、ここ数年でセルフスタディへの関心が高まり、広島大学を中心にシンポジウムやセミナーが開催されてきた（日本におけるセルフスタディの受容と動向については、齊藤他（2022）を参照）。2024 年にはセルフスタディに関する書籍が 2 冊（うち 1 冊は翻訳書）² 出版されるなど、研究が活発化している。しかし、英語教育分野では、国際的にもセルフスタディを用いた研究は少なく、日本では研究方法論自体がまだ十分に知られていないのが現状である。

2019 年に出版された Loughran et al. (2019) の書籍をきっかけに、筆者らは、セルフスタディという研究方法論に関心をもち始めた。同書は、教師教育者の実践を対象としたセルフスタディに焦点を当てたものである。筆者らが研究方法論としてセルフスタディに着目した理由の一つは、日本の英語教育の分野において、教師教育者が自身の実践を深く省察する研究が不足していると認識したからである。教師教育者が、自身の実践を研究対象とし、教師教育者としてのアイデンティティを意識しながら、実践における悩みや葛藤も含めて分析することで、客観的に自己を振り返り、専門性を高めることができる。また、セルフスタディの研究は、研究者自身だけでなく、その研究の読者にも深い洞察をもたらし、理論と実践を融合した教師教育の発展に寄与するものと考えられる。

本稿では、英語教育における教師教育者の専門性開発の一つの手段として注目されているセルフスタディに着目し、特に海外における研究動向について文献レビューをすることで、その特徴や意義を明らかにする。まず、セルフスタディが生まれた背景を、教師教育分野と英語教育分野に分けて概括する。次に、セルフスタディの目的、特徴、研究方法論としての性質、他の研究方法論との違いについて整理する。さらに、英語教師教育者による具体的なセルフスタディ研究の事例を紹介し、その研究結果から得られる知見に基づいて、日本の英語教育における今後のセルフスタディ研究のあり方について考察する。

2. セルフスタディの発展の背景

2.1 教師教育分野におけるセルフスタディ

教師教育分野でセルフスタディが研究方法論として注目されるようになったのは、1992 年のアメリカ教育学会で、アリゾナ・グループと呼ばれる教師教育者たちが、自身の教育実践と研究者としての役割の間で抱える葛藤を率直に発表したことに端を発する (Loughran, 2004)。彼らは、自身の教育実践が学生の学びにどのように影響を与えているのかを常に問い続け、その過程で直面する失敗や迷い、試行錯誤といった経験も隠すことなく公表した。同時に、このような実践に基づいた研究が学術的には十分に評価されていないという問題意識も示し、教師教育者としての役割と研究者としてのキャリア（例えば、終身在職権の取得）の間で葛藤を抱えていることを明かした。

このシンポジウムを契機として、1993 年に当学会内に S-STEP の特別研究部会が設立された。その後、1996 年には初めて S-STEP 国際会議が開催され、1990 年代中頃からセルフスタディに関する研究が活性化し、多くの論文や書籍が出版されるようになった。そして、2005 年には、教師教育実践のセルフスタディ (S-STEP) に特化した国際学術誌 *Studying*

Teacher Education: A Journal of Self-Study of Teacher Education Practices が創刊された (Vanassche & Kelchtermans, 2015)。この学術誌が創刊されたのは、教師教育者が自身の教育実践を深く考察し、研究を進めることが教師教育分野の発展に不可欠であるという認識が高まる一方、従来の学術誌ではセルフスタディが十分に評価されない状況が続いたためであった。セルフスタディを研究方法論として確立し、研究者の間で知見を共有することで、この分野のさらなる発展を目指したと言える。

長らく、教師教育は、「理論から実践へ」(Carlson, 1999) という一方向的なアプローチが主流であった。すなわち、大学で学んだ教育理論や技術を、学校現場でそのまま適用することが理想とされてきた。しかし、1970年代後半から、構成主義が教師教育に大きな影響を与えるようになり、教育や学習に対する考え方が大きく変化した。1980年代以降は、実践に基づいた研究や教育が盛んになり (Lunenburg et al., 2004)、教師が自身の教育実践を振り返り、改善していく省察的実践が求められるようになった。この流れの中で、教師を指導する教師教育者自身も、自身の教育実践を研究対象とするセルフスタディを行うべきだという認識が広がり、セルフスタディの土台が築かれた (Korthagen, 1995)。セルフスタディの発展には、他にもいくつかの要因が考えられる。一つは、実証主義から解釈主義や社会構成主義などへのパラダイムシフトである。従来の実証主義に基づく量的研究の支配から脱却し、多様な視点から教育現象を捉える解釈主義や社会構成主義に基づく質的研究が注目を集めるようになり、教師の主観的な経験や解釈を重視するセルフスタディが受け入れられる土壌が育まれた。また、教師が自らの実践を振り返り、そこで生じる問題や状況を意識的に把握し、改善を図ることを目的としたリフレクティブ・ターン (Schön, 1983)、実践を通して直接的な行動や変化を推進するアクション・ターン (Reason & Torbert, 2001)、語りにより個人や集団の経験やアイデンティティの形成を探求するナラティブ・ターン (Lyons, 2007) など、実践を基盤とした様々な研究アプローチの登場も、セルフスタディの発展に大きく影響しているとされる (Bullough & Pinnegar, 2001; Craig & Curtis, 2020)。

2.2 英語教育分野におけるセルフスタディ

教師教育学の分野では、教師が自身の教育実践を研究対象とするセルフスタディに関する研究が盛んに行われているが、その知見が英語教育の分野に十分に活用されているとは言い難い。英語教育分野では、1998年に出版された *TESOL Quarterly* の特集号が研究の礎を築き、教師教育者の葛藤に焦点を当てたセルフスタディに関する論文も発表された。それにもかかわらず、セルフスタディ研究が英語教育分野において広まっていない。その原因として、Peercy and Sharkey (2020a) は、セルフスタディが自己の実践を対象とするため、外部からの客観的な視点が得られにくいことや、個人の経験に基づいた記述にとどまり、厳密な研究方法論に基づいたエビデンスが不足しているという批判が、初期の段階に存在したことを指摘している。このような批判が、英語教育の研究者たちをセルフスタディから遠ざけ、他の研究方法論へと目を向けさせた可能性がある。

しかしながら、英語教育分野においても、教師が自身の教育実践を研究対象とするセルフスタディの研究は徐々に増加しており、その重要性を指摘する研究者も増えてきている。Rose (2019) は、最近の応用言語学と実際の教育現場の間に乖離が生じていることを指摘し、教師教育者が研究成果を教育現場に活かす役割を担うべきだと主張している。これは、

教師教育者が、教育の実践者であり研究者でもあるという二つの側面をもつため、教育現場の教師とこれから教育現場に入る教師との相互作用を通して、研究の知見を教育実践に結びつけ、より実践的な言語教師教育の知識基盤を構築できるからであるとする。

さらに、Fairly (2020) は、社会の多様化に伴い、英語教育において社会正義や批判的な視点が求められるようになってきたことを指摘し、英語教師教育における変革を推進するためには、教師のアイデンティティ形成が重要であると強調している。そして、教師教育者が自身の教育実践を深く考察するセルフスタディを、より良い英語教師を育成するために有効な手段として推奨している。Peercy and Sharkey (2020a) も、教師教育において教師自身のアイデンティティが果たす役割を考える上で、セルフスタディの重要性に注目している。近年、教師のアイデンティティに関する研究は増加しているものの、特に教師教育者自身のアイデンティティに焦点を当てた研究はまだ不足している。セルフスタディを通じて、教師教育者は、同僚や学生との対話を通して、教師教育者としての自身の立ち位置や役割、そして教師育成に与える影響を客観的に分析することで、教育実践について理解を深め、その結果、英語教師教育の質を高める新たな知見を得ることができると考えられる。

3. セルフスタディとは

前章では、教師教育および英語教育分野におけるセルフスタディがどのように発展してきたのかを概観した。本章では、セルフスタディの目的や定義、その特徴を検討した上で、様々な質的研究の方法論を組み合わせたハイブリッドな側面に焦点を当て、セルフスタディの信用性をどのように確保すべきかについて検討する。

3.1 セルフスタディの目的

セルフスタディの主な目的は、教師教育者が自らの教育実践を深く考察し、教育者と研究者の両方の視点から教育および教師教育の質を向上させることにある (Kitchen, 2020)。セルフスタディは、個々の教師教育者の実践改善に留まらず、社会全体の知識基盤を豊かにする役割も担う。具体的には、教師教育者が自身の専門知識を明確化し、その妥当性を検証することが求められる。セルフスタディから得られた知見は、教育現場の枠を超えて、学会発表や研究報告、学術論文といった形で広く公開されるべきであり、これにより、他の研究者にとって貴重な研究資源となり、活発な学術的な議論を促す必要がある (Vanassche & Kelchtermans, 2015)。

この目的は、セルフスタディが、実践に関する個人的な探究に留まらず、学術的な研究方法論として確固たる地位を確立する上で重要である。セルフスタディという言葉に「自己」が含まれるものの、それは集団的、対人的、そして公共的な側面を包含する。セルフスタディは、批判的な意見交換、メンタリング、支援、そして新たな知識を生み出すコミュニティの中で行われることが多いため、個人とコミュニティの持続的な成長を支える基盤としても機能している (Loughran, 2018)。

3.2 セルフスタディの定義と特徴

Hamilton and Pinnegar (1998) は、セルフスタディを以下のように定義している。

セルフスタディは、自己、行動、思考、そして「自己でないもの」の探究である。それは自伝的、歴史的、文化的、そして政治的な側面を持ち、自分の人生に基づいているが、それだけではない。セルフスタディは、読んだテキスト、過去の経験、知っている人々、考えたアイデアの深い考察も含まれている。これらは、教師教育者としての実践との関連や関係性を探るためである (p. 236)。

上記の定義における「自己でないもの」とは、自分以外の世界、つまり社会、文化、政治といった外部環境や、他者との相互作用を指す。セルフスタディは、単なる個人的な経験における個人の行動や思考だけでなく、それらに影響を与える要素も包含し、自己と外部環境との相互関係を深く探究するものである。しかし、この定義は抽象的な概念を含んでおり、セルフスタディを具体的な研究方法論として理解するには、より詳細な指針が必要となる。

LaBoskey (2004) は、セルフスタディの研究のデザインと質を評価するための重要な要素として、次の5点を挙げている。1点目は、研究者自身が主導し、自分の教育実践に関して疑問を持ち探求することである。2点目は、教育実践を改善することを目的としており、個人の成長や教育の質の向上を目指すことである。3点目は、相互作用的事業であることで、社会構成主義に基づき、研究者だけではなく、同僚や学習者との対話を通じて他者の視点を取り入れることが重要とされる。4点目は、複雑な教育の文脈において自己のあらゆる側面を理解するために主に質的な複数の方法を用いることである。5点目は、例証に基づく検証を行っていることである。例証に基づく検証とは、抽象的な理論や厳密な評価基準に依拠するのではなく、実践に基づいた結果と解釈の根拠を十分に記述し、他のセルフスタディの研究結果との関連を明確に示すなどして、他の研究者がセルフスタディの先行研究をもとに、研究の信用性を検証できるようにすることである。

セルフスタディは、研究者自身のアイデンティティや経験といった個人的な要素に深く焦点を当てた研究方法であるため、研究の信用性 (trustworthiness)³ が不十分である可能性がある。したがって、セルフスタディでは、他の研究者や学習者との「協働 (collaboration)」が重要であり、研究者自身の視点に、多様な視点を加えることで、研究の質を向上させる効果が期待できる。そもそもセルフスタディは、知識は社会的な相互作用の中で構築されるという社会的構成主義の考えや、実践を振り返り自己を成長させるという省察的実践の考え、そして社会を変革したいという強い意志に基づいており、協働の要素が自然と組み込まれている (Bodone et al., 2004)。

協働の形態の一つとして広く知られるクリティカルフレンド (critical friend) は、同僚や共同研究者が信頼関係に基づき、建設的なフィードバックを提供することで、研究者の持つ前提や慣習的な行動を問い直し、より客観的な視点から研究を評価する役割を担う。これは、個人主義的な傾向が強いセルフスタディの信用性を高める上で特に重要であるとされる (Brandenburg, 2021; Mena & Russe, 2017)。このような協働は、教師教育者としての専門性向上につながり、研究者の成長を促す。

Bodone et al. (2004) は、これまでの研究を分析し、セルフスタディにおける協働には大きく分けて3つの形態があるとする。1点目は、研究の最初から最後まで、協働が研究の中心的な要素として計画的に組み込まれた研究である。2点目は、協働を方法論の主要な特徴

と位置づけてはいないが、データ収集や分析の段階で、他の研究者からのフィードバックを求めたり、共同で議論を行ったりするなど、協働の要素を含んでいる研究である。3点目は、セルフスタディのコミュニティにおけるメタ的協働である。例えば、アメリカ教育学会の S-STEP 特別研究部会のような研究者のコミュニティが、メンバーの研究を共有しレビューすることで、方法論的、倫理的、実践的な課題を指摘し合うような形態が挙げられる。

3.3 セルフスタディと他の研究方法論との違い

セルフスタディは、省察的实践を基盤とするが、規範的な方法論はなく、アクションリサーチ、ナラティブ探究、ライフヒストリー、オートエスノグラフィーなど、様々な質的研究の手法を取り入れることで、柔軟な研究を可能とする (Craig & Curtis, 2020; Samaras & Freese, 2009)。セルフスタディは、研究対象を人の行動やその背景にある文脈に限定するが、具体的な研究方法については、研究者自身が自由に選択することができる (Loughran & Northfield, 1998)。つまり、セルフスタディは、研究者が置かれた教育的な文脈や研究課題に合わせて、最適な研究デザインを採用できるという点で、ハイブリッドな方法論とみなすことができる。しかし、このような柔軟性は、一方で方法論の雑種化に対する批判や、セルフスタディと他の質的研究法との境界が曖昧であるという問題も孕む (Fletcher, 2020)。

前節では、セルフスタディの目的と特徴について概観した。そこで、本節では、セルフスタディと他の方法論との共通点と相違点を検討してみよう。まず、セルフスタディとアクションリサーチは、どちらも実践における課題を解決するために、計画的なデータ収集と分析を行うという点で共通している。しかし、両者には、自己の取り扱いに違いがある。セルフスタディは、研究者が自身の経験や価値観を深く探究し、自身の信念やアイデンティティを意識しながら実践を問い直し、自己理解を深めることを重視する。一方、アクションリサーチは、必ずしも自己の探究を重視するわけではなく、より良い実践への改善に焦点を当てる傾向がある (Fletcher, 2020; Samaras & Freese, 2009)。

Hamilton et al. (2008) は、セルフスタディと同様に、研究者の個人的な経験や視点に焦点を当て、「私」の語りを重視する研究方法として、ナラティブ研究やオートエスノグラフィーを挙げ、共通点と相違点を以下のように提示している。これら 3つの研究方法には、研究の質を担保するために、詳細な記述、論理的な説明、そして倫理的な配慮が不可欠である点が共通する一方で違いもある。セルフスタディは、自身の行動や思考を客観的に分析し、より深い実践を理解することを目指す。ナラティブ研究は、人生の出来事を物語として捉え、その物語を通じて自己や社会に対する理解を深める。オートエスノグラフィーは、個人の経験を、より広範な社会文化的文脈の中に位置づけて分析し、自己のアイデンティティや文化的な背景を、社会構造や歴史的な文脈と関連づけて理解しようとする。

4. 英語教師教育者によるセルフスタディに関する研究事例

教師教育者によるセルフスタディとは、教師教育者が、自身の教育実践を研究対象として、実践における悩みや葛藤も含めて分析することで、教育者と研究者の両方の視点から、教育実践および教師教育の質の向上を目指すものであることを見てきた。英語教育の分野においても、これまで教師教育者によるセルフスタディに関する研究成果が蓄積されている。そ

ここで、本章では、セルフスタディの研究手法について整理することを目的とし、これらの研究論文をレビューし、セルフスタディの多様な形態、研究対象となるテーマや研究課題、データ収集、分析や解釈の手順、そして研究の信用性を高めるための留意点について検討する。3章で述べた他の方法論との明確な区別を図るため、「self-study」と明記された論文のみに絞り、Peercy & Sharkey (2020b) による英語教師教育者によるセルフスタディのレビュー論文で対象とされた9件の事例に、それ以降に出版された8件の論文を追加して、レビューを行うことにする。

4.1 研究論文の抽出方法

本研究では1991年から2024年の間に発表された英語教師教育者によるセルフスタディを分析対象とし、これらの論文を抽出するために、以下の2つの方法を用いた。

1つ目の方法では、Peercy and Sharkey (2020b) がレビューで取り上げた30件の中から、特に「self-study」と明記されている9件を抽出した。なお、Peercy and Sharkey (2020b) でレビュー対象となった論文について、日本特有の課題とは言えない社会的アイデンティティに関するテーマ（例えば、教師教育者の人種に関する研究）の論文は、対象から除外した。

2つ目の方法は、筆者らが独自に行った検索による論文抽出である。2019年から2024年に出版された論文を対象に、Peercy and Sharkey (2020b) が用いた国際誌に加え、応用言語学分野、*System*, *The Language Learning Journal*, *Innovation in Language Learning and Teaching* の3誌を検索対象に含めた。検索用語はPeercy and Sharkey (2020b) で使用されたものを基にしたが、明確に「self-study」と記載している論文のみを抽出した。抽出した論文の概要を確認し、英語教師教育者による研究に限定した結果、最終的に8件の論文が選定された。

表1は、本研究でレビューを行った論文の基本情報を一覧にしたものである。教育実践が行われた国・地域については、2件を除き、すべてアメリカであった。著者の立場に関しては、単著の研究(8件)はすべて大学教員(教師教育者)によるものであり、共同研究(9件)のうち7件も全員が大学教員(教師教育者)であった。教育実践の対象者は、小・中・高等学校の生徒、教職課程の履修者、現職教師など多岐にわたっていた。科目・課程名も、英語、英語科教育法、ESL評価、TESOL課程、教育実習など、多様であった。

表1

本研究でレビューを行った論文の基本情報

論文ID	著者, 出版年	教育実践が行われた国, 地域	著者の立場	授業等の教育実践対象者	科目・課程名等
個人によるセルフスタディ					
[1]	Capitelli, 2015	アメリカ	大学教員(教師教育者)	初任教师(小学校)	教師の探究グループ
[2]	Daniel, 2015	アメリカ	大学教員(教師教育者)	教職課程の履修者	セミナー

[3]	Galguera, 2011	アメリカ	大学教員 (教師教育者)	教職課程の履修者	英語科教育法
[4]	Jawaheer, 2023	モーリシヤス	大学教員 (教師教育者)	現職教師 (中学・高校)	文学教授法
[5]	Peercy, 2014	アメリカ	大学教員 (教師教育者)	中高生, 教職課程の履修者	スペイン語, 英語科教育法
[6]	Reynolds, 2021	アメリカ	大学教員 (教師教育者)	教職課程の履修者	英語科教育法
[7]	Song, 2022	アメリカ	大学教員 (教師教育者)	教職課程の履修者, 現職教師	TESOL 課程
[8]	Spiteri, 2010	マルタ	大学教員 (教師教育者)	中学生	英語
協働によるセルフスタディ					
[9]	Andrei et al., 2024	アメリカ	大学教員 (教師教育者) 3 名	ESL 評価の履修者 (現職教師)	ESL 評価
[10]	Artigliere & Baecher, 2016	アメリカ	大学教員 (教師教育者) 2 名	現職教師 (中学校)	英語
[11]	de Oliveira & Jones, 2024	アメリカ	大学教員 (教師教育者) 2 名	教職課程の履修者	教育実習
[12]	Hinman et al., 2021	アメリカ	大学教員 (教師教育者) 1 名, 大学院生 (教師教育者) 2 名	中高生, TESOL 課程の履修者 (大学院生)	2 週間のライティングキャンプ, TESOL 課程
[13]	Kibler et al., 2022	アメリカ	大学教員 (教師教育者) 3 名	TESOL 課程の履修者 (現職教師)	TESOL 課程
[14]	Peercy et al., 2019	アメリカ	大学教員 (教師教育者) 5 名	TESOL 課程の履修者 (学部生, 大学院生, 現職教師)	TESOL 課程
[15]	Peercy & Troyan, 2017	アメリカ	大学教員 (教師教育者) 2 名	教職課程の履修者	リテラシー教育法
[16]	Tidwell et al., 2011	アメリカ	大学教員 (教師教育者) 2 名, 現職教師 2 名, コーディネーター 1 名	小学校 1・2 年生	バイリンガル教育課程
[17]	Wade et al., 2008	アメリカ	大学教員 (教師教育者) 3 名	教職課程の履修者 (現職教師, 他業種経験者含む)	多様な生徒を対象としたインクルーシブ教育の実践 (科目)

4.2 研究事例の整理方法

本レビューでは、セルフスタディの研究スタイルの多様性を明らかにするため、研究主体

に着目し分類を行った。具体的には、教師教育者が単独で行う「個人によるセルフスタディ」（表1のID1～8）、他の教師教育者と協働して行う「協働によるセルフスタディ」（表1のID9～17）に分類した。また、その上で Peercy and Sharkey (2020b) の論文レビューの際に用いられた、セルフスタディで扱われた研究テーマをもとに分類を行った。具体的には、教師教育者、研究者、教師、バイリンガルといった研究者の立場や特徴に主に焦点を当てた「教師教育者自身に焦点を当てたセルフスタディ」と、教師教育の授業科目や教育実習に焦点を当てていたり、コーチングとメンタリングに焦点を当てていたりする「教師教育の方法に焦点を当てたセルフスタディ」である。

4.3 個人によるセルフスタディ

教師教育者が単独で行う個人によるセルフスタディ（著者が1名のもの）は8件あり、内訳として、教師教育者自身に関するセルフスタディは5件、教師教育の方法に関する研究は3件であった。

4.3.1 教師教育者自身に焦点を当てたセルフスタディ：Spiteri (2010) は、教職課程をもつ大学の教員であり、教師教育者である著者自身が、マルタの中学校で14歳の学習者を対象に、コミュニケーション・ランゲージ・ティーチング (CLT) アプローチを用いて英語の授業を行い、教職課程の履修者が CLT アプローチの授業で直面するであろう課題や困難を特定し、それを克服するための教育的支援の方法を探った。実践は3か月間行われ、データには、日々の授業内容、学習者の反応、自己省察を詳細に記録したジャーナルが使用された。著者は、記録されたジャーナルに残された授業の流れや思考プロセスを精査した。その結果、CLT アプローチの実施が学習者と管理職の両方から抵抗を受けることを経験した。特に学習者はペアワークやグループワークに慣れておらず、その導入に対して強い抵抗を示した。この実践を通じて、著者は教育理論と現場の実践とのギャップ、また教員養成の場で学ぶ指導法と学校現場で行われる指導法が一致することの重要性を認識した。

Peercy (2014) は、アメリカの小学校教員養成課程の大学教師であり、実践に基づく教師教育の質向上を目指し、セルフスタディを行った。1年間の中等教育の現場で指導する中で、自身の教師教育実践にどのような変化が生じたかを検証した。研究では、ジャーナル、シラバス、授業計画、教員養成課程の履修生のフィードバック、コース評価などのデータを収集し、質的分析を行った。特に、教員養成課程の焦点や構成の変化を明らかにするために、1年間の教育現場でのジャーナルを詳細に分析し、教員養成課程のシラバスのコーディングに基づき比較検討した。さらに、内容の変更や履修者のフィードバック、著者の指導のアプローチの違いを実践前後で比較した。その結果、著者は、教師教育において実践経験の提供と、教職課程の履修者への明確な目標設定の重要性を強く認識した。また、より実践的な指導やフィードバックが不足していたために、実践中心の教員養成プログラムにするという目標を達成できなかったという認識も明らかになった。

Reynolds (2021) は、アメリカの大学の教師教育者である著者が、自身の5年前の実践と現在の実践を比較することで、著者自身の対話的な指導法の改善を目指した研究である。本研究の目的は、教職課程の履修者の発言時間を増やし、教師自身の発言時間を減らすことで、対話的な授業を実現することであった。著者と学生の発話時間と内容を分析した結果、

5年前と比較して学生の発言の割合は増加し、対話的な授業の実現に一定の成果が見られた。しかし、教師の発言が依然として多くを占め、特定のテーマにおいては学生の発言が制限される傾向も認められた。著者によれば、対話的な授業を実現するためには、授業構成を綿密に計画し、教師が意図的に授業内容を調整することが重要であるとされた。また、学生間の相互作用を促進するためには、教師が学生の発言を統制しようとするのではなく、積極的に手放す必要があると結論づけた。

Song (2022) は、オートエスノグラフィーのアプローチを用いて、英語教師教育者としての自身の経験を深く掘り下げるセルフスタディを行った。著者は韓国人の大学教員であり、英語を母語話者と同等レベルで使いこなせないという劣等感を抱いていた。研究の目的は、アメリカの大学における教職課程の履修者および現職教師を対象としたオンライン教育の中で、非英語母語話者である英語教師としての著者自身の感情的な葛藤や脆弱性を、自己の経験に基づいて探求することであった。また、これらの感情が著者のアイデンティティや指導法にどのような影響を与えるかを理解することでもあった。研究は数年にわたる著者の過去の経験に基づき、特にオンライン教育への移行とその課題に焦点を当てていた。過去の経験、その際の感情、教育実践の振り返りを通して分析した結果、孤立感、自信喪失、そして、受講生のつながりを維持することの難しさといったオンライン教育での課題を明らかにした。これらの課題は、オンライン環境において、いかに自身の感情を表出し、学生の学習意欲を高めるかという新たな課題へとつながった。著者は、教師の脆弱性が、必ずしも弱さではなく、むしろその弱さを積極的に活用することで、より共感的で支援的なオンライン学習環境を構築できる可能性が示唆された。

Jawaheer (2023) は、モーリシャスの大学における TESOL 課程のオンライン授業において、自身の現職教師に対する実践の失敗を契機に研究を始めた。本研究の目的は、現職教師との共感的関係構築の方法を探り、自身の実践が他の教育現場でどのように効果的に活用できるかを検証することであった。著者自身は、失敗の原因となった出来事を題材に詩を創作し、その経験から得られた教訓を自伝形式の履歴書にまとめた。さらに、実践に参加した現職教師たちをクリティカルフレンドとして招き、自身の実践に対する批判的な意見を求める対話的な議論を行った。活動内容や自伝形式の履歴書、議論などをデータとして、テーマ分析を行った結果、著者が行った詩の創作活動は、教師の創造性や深い省察を引き出すことには至らなかったことが明らかになった。現職教師たちは、詩の作成に困難を感じ、時間配分など活動のサポートが不足していたと評価した。このことから、教師教育者は、活動の目的を明確にし、その価値を教師に理解させるために、より多くの時間を費やす必要があり、詩の創作活動が、どのように省察的な学びに繋がり役立つかを具体的に示す必要があることが示唆された。

4.3.2 教師教育の方法に焦点を当てたセルフスタディ : Galguera (2011) は、アメリカの大学における現職教師の教育的内容知識 (Pedagogical Content Knowledge; Shulman, 1987) の育成を目的とした教職課程におけるセルフスタディである。著者は、英語とスペイン語を用いたタスクを教職課程の履修者に課し、自分が教える学習者が直面する可能性のある課題を体験させた。履修者のタスクに関する振り返りや 6 名への半構造化インタビューの結果、このタスクを通して、履修者は言語を単なる教えるべき規則ではなく、学習者

を意味のある学問的な内容を学ぶ活動に参加させるためのツールとして捉えるようになったことが明らかになった。この視点の転換は、英語学習者を効果的に支援するための教育的知識の習得において重要な意味をもつものであった。

Capitelli (2015) は、小学校教師の経験をもつアメリカの大学の教師教育者である著者が、小学校の初任英語教師の探究グループにおけるファシリテーターとして直面する課題について研究した。研究のきっかけは、自身が探究グループのファシリテーターとして、教師たちに権威主義的な指導を行っているのではないかと感じたことにある。本研究では、教師たちの指導実践に関するジレンマや課題に対して、ファシリテーターがどのような役割を果たすべきか、特に、指導的な立場をどの程度取るべきかという問題意識のもと、1年間の探究グループの過程を分析した。分析対象として、著者のジャーナル、探求グループに参加した教師の振り返りや会話が用いられた。分析の結果、ファシリテーターである著者自身が、英語学習者や指導法に関する誤解を抱いていたケースがあることが明らかになった。このことから、ファシリテーターは、教師たちに専門的な知識を共有するだけでなく、教師たちが自ら探究し、学びを深める過程を尊重することが重要であるという結論に至った。

Daniel (2015) は、アメリカの大学での英語教員養成課程において、教職課程での学びと教育実習のギャップを埋めるための新たな教育法である「多角的視点からの共感的批判的統合 (Empathetic, Critical Integrations of multiple perspectives [ECI])」を開発し、その効果をセルフスタディによって検証しようとした。本研究の目的は、どのようにすれば、英語科の教職課程で学んだ知識と教育実習で得られた経験のギャップを統合し、その後の実践に活かすことができるかを探ることであった。著者が実施した授業シラバス、授業計画、PowerPointのスライドなどの資料、省察メモ、および教職課程の履修生の匿名によるコース評価を用いて、質的なデータ分析が行われた。その結果、ECIの教育法が、教職課程の学生による教育実習での経験と大学での学びと結びつけ、教師としての成長を促進するのに有効であることが明らかになった。また、著者自身もこの研究を通じて、自身の教師教育実践に対する理解を深め、今後の教育活動における新たな目標を見出すことができた。

4.4 他の教師教育者との協働によるセルフスタディ

他の教師教育者との協働で行われたセルフスタディは9件あり、そのうち教師教育者自身に関するものが3件、教師教育の方法に関するものが6件あった。以下にそれらを詳細に見ていくことにする。

4.4.1 教師教育者自身に焦点を当てたセルフスタディ : Peercy et al. (2019) は、5名の大学のTESOLの教師教育者を対象に、自身の専門的・社会的アイデンティティが教育実践にどのように影響を与えているのかを、批判的な自己省察を通して探究した。著者らによるオンライン掲示板への書き込みやジャーナル、それらに対する相互コメントがデータとして収集され、共通のテーマやディスコースの分析が行われた。分析の結果、人種や性別といった教師教育者の社会的アイデンティティが、教師、教師教育者といった専門的アイデンティティや指導法に影響を与えていることが明らかになった。また、教師のアイデンティティと教育実践は密接に結びついており、教師が自身のアイデンティティを意識的に教育実践の中に取り入れることで、学生たちに新しい視点や深い理解を提供できる可能性が示唆され

た。

Hinman et al. (2021) は、経験豊富な教師教育者 1 名と経験の浅い教師教育者 2 名が、文化的・言語的に多様な中学生や高校生を対象とした 2 週間の夏期ライティングキャンプを実施し、1 年間の研究プロジェクトを通し、3 名がお互いをクリティカルフレンドとして協働的な議論を行い、その過程を記録した。本研究の目的は、このライティングキャンプで得られた学びを、教職課程の学生たちが、文化的言語的に多様な学習者を指導する際にどのように活かせるのかを、協働的な省察を通して明らかにすることであった。著者たち各自が書いたジャーナルと、著者同士の対話記録を分析した結果、著者たちは多くの葛藤を経験し、それが教育実践に影響を与えることが確認された。特に、従来の指導法では学習者が持つ文化的言語的な背景や強みを活かしていないという問題点が浮き彫りになった。そのため、協働的な省察を行い、その省察に基づいた行動を教職課程の学生に促す実践が重要であることが明らかにされた。

Andrei et al. (2024) は、ESL の現職教師 16 名を対象に、教師たちにセルフスタディに取り組みさせた上で、その実践を教師教育者のセルフスタディとして探求したものである。具体的には、教師による学問的な言語と日常的な言語の捉え方、学習者による学問的な言語と日常的な言語の使用実態、そして、言語に対する教師の捉え方による授業への影響について探索した。教師たちは、対象とした学習者の言語使用を観察し、インタビューやフィールドノート、録音データなどを収集し、テーマ分析を行った。著者 3 名は、分析者の立場で協働し、それぞれの教師が行ったセルフスタディの結果について分析を行った。その結果、教師たちは学問的な言語をフォーマルで複雑、難解なものと捉え、一方、日常的な言語はカジュアルで簡単、非具体的なものであるという二極化した見方をしていたことが明らかになった。また、教師たちは、学問的な言語は教師がもつものであり、それを学習者に教える責任があると考えていた。しかし、教育的示唆として、教師が学問的な言語と日常的な言語を対立的に捉えるのではなく、学習者の多様な言語使用を尊重することが重要であると結論づけられた。

4.4.2 教師教育の方法に焦点を当てたセルフスタディ： Wade et al. (2008) は、大学での ESL の教職課程の学生 9 名を対象とした、3 名のアメリカの教師教育者との協働で行われた「多様な生徒を対象としたインクルーシブ教育の実践」という名称の授業科目に関する研究である。著者たちと教職課程の学生は、ESL プログラムの学習者に対してどのような教師の態度が望ましいかについて、批判的に振り返り、問題解決能力を高めるためにオンラインで議論した。また、この問題解決能力が多文化教育に対するアプローチにどのように反映されるかを調査することが目的であった。著者たちは、1 週間のオンラインディスカッションを文字化したデータをもとに、談話分析を行い、学生たちが問題設定、解決策を模索、解決策の評価をどのように行っているかを考察した。その結果、多くの学生が問題解決能力を十分に発揮できていないことが明らかになった。特に、言語的・文化的マイノリティに対するステレオタイプな認識が、一部の学生に見られることが確認された。著者らは、この問題の原因を学生個人の責任に帰すのではなく、教師教育者の指導不足に起因すると結論づけた。

Tidwell et al. (2011) は、メンタリングに関するセルフスタディである。2 名の教師教育

者、2名の現職教師、1名のプログラムのコーディネーター（全員著者）が、互いにフィードバックを提供し合うクリティカルフレンドとして、バイリンガル教育プログラムの開発と改善に向けて協働的に学ぶ過程が記録された。本研究の目的は、教師教育者たちが各々のセルフスタディを通じて形成される専門的学習共同体（Professional Learning Community [PLC]）がバイリンガル教育における実践の改善にどのように貢献するかを明らかにすることであった。具体的には、授業計画やフィールドノートなどをもとに、各自の教育実践に関するセルフスタディが4回にわたって共有された。共有されたセルフスタディを分析した結果、セルフスタディを通じたPLCの形成が、教師教育者たちの教育実践の改善に効果的であることが明らかになった。特に、自身の実践に対してより意識的になり、新たな教育アプローチに挑戦する意欲が高まることが示唆された。

Artigliere and Baecher (2016) は、コーチングとメンタリングといった指導者の立ち位置に焦点を当てた、2名のアメリカの教師教育者による協働的なセルフスタディである。具体的には、第一著者が3つの役割、つまり、同僚のコーチング、大学の教職課程の学生指導、現職教師のメンタリングを担っていた。これらの役割が第一著者の教師教育者としての仕事にどのような影響を及ぼしたかが調査された。第二著者は、この研究にクリティカルフレンドとして参加し、第一著者の研究に対するフィードバックを行った。週1回の著者たちによる対話、授業観察、ジャーナル、コーチング対象者であった3名のESOL (English for speakers of other language) の初任教師の授業資料がデータとして使用され、グラウンデッド・セオリーに基づき質的に分析が行われた。その結果、コーチングは、複雑かつダイナミックであり、心理的な支援や実践的な知識など専門的な知識が必要とされ、効果的なコーチングを実現するためには、教師教育者に対する十分な研修や支援体制が不可欠であるとされた。

Peercy and Troyan (2017) は、初任教師に対する教師教育において、実践に基づいたアプローチを導入する際に、どのような課題や要求が生じるのかを明らかにしようとする、リテラシー教育法のコースワークに関するセルフスタディである。第一著者は、実践で浮上した問題点を、クリティカルフレンドである第二著者と協働的な省察をもとに改善しようと試みた。データとしては、著者間のメール、ビデオ会議記録、ジャーナル、および、授業関連資料が用いられた。まず、協働を始めた初期のデータを精査し、初期の課題や疑問点を特定した。その後、これらの課題や疑問点を念頭に、メールやビデオ会議記録、ジャーナルをコード化し、質的分析を行った。分析の結果、第一著者は、第二著者からのフィードバックを通じて、理論的な知識を教えるだけでなく、教育現場でその知識を適用する機会を初任教師に提供する必要性に気づいた。また、授業科目においては、初任教師が実践について語るだけではなく、実際に実践することを重視する必要があるという見解を得た。

Kibler et al. (2022) は、TESOL 教育に従事する現職教師に行われた実践に基づいた教師教育のコースワークに関するセルフスタディである。大学院レベルのTESOL 課程において、現職教師たちが自身の学習者のライティングプロセスを観察し、指導法を改善することを目指した。本研究の目的は、TESOL の現職教師が、学習者のライティングプロセスをどのように観察し、その観察結果を指導に活かせるかを探索すること、そして、著者同士で教育実践を批判的に検討し、理論と実践の相互作用を理解することであった。研究では、一度実践を行い、セルフスタディにより批判的な検討を経て、改善点を特定し、次の学期に同

様の実践を行った。データには、授業観察、インタビュー、ライティング作品が用いられた。分析の結果、現職教師たちは、学習者のライティングプロセスを観察することで、学習者の多様な背景知識、興味、学習方略といった特徴に気づくようになった。しかし、教師たちは、これらの資源を効果的に指導に活用できていないケースや、観察結果を十分に活かしていないケースも見られた。このことから、教師は、学習者の学習プロセスに基づいて指導を調整する力を育成することや、教師自身のもつ前提や偏見を見直し、より多様な学習者の特徴を指導に取り入れるための学習機会を提供することが重要であることが示唆された。

de Oliveira and Jones (2024) は、新任の教師教育者が大学の教職課程の学生を指導する際、ベテランの指導者による支援がどのように役立つのか、そして、共同での指導がどのようにその準備に役立つのかを探究した。また、指導のプロセスを通じて、教育実習生でもある学生を効果的に支援するための実践的な指導法を明らかにすることを目的とした。第二著者は新任の教師教育者として、教育実習生の授業を観察し、記録を取り、質問することで、第一著者の指導教授としてのサポートを受けながら共同で指導を行った。著者らは、教育実習生とのフィードバック会議、実習先の指導教員との連絡会議、教育実習生全員を対象とした共同分析会議などに参加した。著者らは、観察記録を個別または協働で分析し、教育実習生へのフィードバックの内容や、そこから得られた問題点や学びを考察した。その結果、協働指導は、新任の教師教育者の準備を効果的に支援し、教育実習生の教育実践の改善に大いに貢献することが示唆された。さらに、複数の視点からのフィードバックが、教育実践の質の向上に不可欠であることが明らかになった。

5. 研究事例の考察

前章では、英語教師教育者によるセルフスタディの研究事例をレビューしたが、本章では、その結果を研究テーマや研究対象、セルフスタディの方法、研究の信用性の担保の 3 つの観点から考察する。

5.1 研究テーマや研究対象

英語教育の分野における教師教育者が行うセルフスタディには、教師教育者自身の立場や特徴といったアイデンティティに焦点を当てた研究が複数見られた。例えば、教師教育者としてではなく自身が実践を行う教師の立場で、実践上の課題やニーズを把握しようとした研究 (Peercy, 2014; Spiteri, 2010)、過去の自分の実践と今を比較し実践上での自身の発言占有率の改善を試みた研究 (Reynolds, 2021)、実践時の自身の感情的な葛藤を分析した研究 (Song, 2022)、実践上の自身の失敗に着目してその原因を探ろうとした研究 (Jawaheer, 2023) があり、教師教育者自身による自己省察が分析の中心となっていた。また、教師教育者の社会的アイデンティティが専門的アイデンティティに与える影響を探求した研究 (Peercy et al., 2019)、教師教育者自身が行ったライティング指導での自身の省察をもとに指導改善を探った研究 (Hinman et al., 2021)、教師自身の言語使用への認識を対象として行われた研究 (Andrei et al., 2024) を紹介した。

また、教師教育の方法に焦点を当てたセルフスタディでは、個人によるセルフスタディとして自身が教える学生にタスクを体験させることで学生が将来教える学習者の困難を実感

させた研究 (Galguera, 2011) や、教師の探求グループにおける効果的な自身のファシリテーションの方法を自己省察を通して検討した研究 (Capitelli, 2015)、教師教育における効果的な教育実習のあり方を自身の教える教職課程の中で模索した研究 (Daniel, 2015) があった。さらに ESL プログラムの学習者に対してどのような教師の態度が望ましいかを探索した研究 (Wade et al., 2008)、PLC の形成が、教師教育者たちの教育実践改善に寄与した研究 (Tidwell et al., 2011)、コーチングやメンタリングの立ち位置に焦点を当てた研究 (Artigliere & Baecher, 2016)、初任教師教育の課題に焦点を当てた研究 (Percy & Troyan, 2017)、教師教育の授業実践を分析した研究 (Kibler et al., 2022) があり、より効果的な教師教育の在り方について考察する研究 (de Oliveira & Jones, 2024) が見られた。

このように、英語教育分野のセルフスタディにおいても、実に多様な研究テーマや研究対象が扱われていることや、ほとんどのセルフスタディで量的研究ではなく質的研究の手法が用いられていることが明らかとなった。教師教育者が、自身の教育実践を対象として、実践における悩みや葛藤も含め様々な課題を対象にして自身で分析し、教育者と研究者の両方の視点から、教育実践や教師教育の質の向上を目指そうという試みは、英語教育の理論と実践を融合した教師教育の発展において極めて重要であるものであると思われる。

5.2 セルフスタディの方法

セルフスタディは、その柔軟性から、多様な研究方法論を組み合わせることができ、データ収集や分析手法も研究の文脈に応じて多様多様であることが特徴である (Tidwell & Jónsdóttir, 2020)。本論で見た研究事例でも、自身が実践で用いた授業計画や授業資料、学生からのフィードバックをもとに自身の指導における変容を明らかにしようとする研究、教師教育者による自身の実践に関する自己省察をもとに指導改善を探る研究、他の教師教育者との協働省察をもとに指導改善を目指す研究、現職教師に行わせたセルフスタディをもとに分析した研究など、多種多様な方法が用いられていることが明らかになった。

次にデータについて見てみると、全ての研究において質的データが用いられていた。Butler and Horton (2024) が分析した結果と同じように、本論で見たセルフスタディの研究事例においても、ジャーナル、授業計画書、授業評価や質問紙などの「文書」、研究者やクリティカルフレンドなどとの非公式な会話、研究者、同僚、学生などとの電子通信などの「対話的空間 (やり取りをする相手と交わされた言語情報をさす)」、研究者自身の教育活動に関するフィールドノート、研究者による学生の実践の観察などを含む「観察」の3つのカテゴリーに分類される質的データが用いられていた。文書、対話的空間、観察が主なデータであったが、特に「対話的空間」から得られるデータは、セルフスタディが他の研究者や同僚と協働して行われる特徴を顕著に表していた。

5.3 研究の信用性の担保

これまでセルフスタディは、その主観的な性質ゆえに、学術研究としての厳密性 (rigor) に欠けると批判されてきた。しかし、学術的な研究方法論としての地位を確立するために、セルフスタディの信用性を高める様々な取り組みが行われてきた (e.g., Hamilton et al., 2020; LaBoskey, 2004; Loughran & Northfield, 1998)。

本論で見たセルフスタディでは、「個人によるセルフスタディ」と「協働によるセルフス

タディ」があった。「個人によるセルフスタディ」は、協働の要素が必ずしも明確ではない場合があったため、クリティカルフレンドやほかの協働の形を活用することが望まれる。

「協働によるセルフスタディ」では、他の教師教育者にクリティカルフレンドとして参加してもらい、フィードバックを得ることで、個人の視点にとらわれない多角的な視点からの分析が行われた事例を見た。本稿で紹介した研究のうち、クリティカルフレンドという概念を明示的に用いていた事例は 5 件あったが、現職教師をクリティカルフレンドとしていた Jawaheer (2023) を除き、その他の 4 件はすべて教師教育者同士の協働であった。また、クリティカルフレンドとの協働の形態は様々であった。例えば、ある教師教育者の実践に対し、研究対象の実践に携わっていない別の教師教育者がフィードバックを行った研究や、実践に共に携わった教師教育者同士がコメントを双方向的にやり取りした研究があった。ただし、クリティカルフレンドと明記されていなくても、協働によるセルフスタディでは、クリティカルフレンドとして機能しているとみられる論文も多かった。例えば、オンライン掲示板でコメントを複数の教師教育者が交換し合う双方向的なやり取りが行われた研究や、授業実践を教師教育者同士で検討する形で協働した研究もあった。

量的研究と質的研究の質の保証の考え方には認識論的な違いはあるが、セルフスタディは、質的研究における信用性の評価基準 4 を参考にすることが多い。Butler and Horton (2024) は、セルフスタディの信用性を担保する指標として、例証に基づく検証、クリティカルフレンドなどの意見を論文に反映させる外部評価を用いることを提唱しているが、本論の英語教育分野におけるセルフスタディでも、クリティカルフレンドの活用による研究の信用性の向上を図っているものが見られた。また、収集されたデータ、インタビューの質問項目の提示などデータ収集の詳細な記述や、コーディング例、分析手続きなどのデータ分析の詳細な記述もなされているものが多かった。さらには、研究の信用性を向上させるために、複数の種類のデータ収集がなされるトライアングレーションを重視した研究事例も多かった。

Butler and Horton (2024) は、セルフスタディを行う研究者は、研究デザインと研究目的に適した信用性を確保する指標を適用すべきであり、これらの指標を単なるチェックリストとして扱うのではなく、どのような指標を用いて信用性を担保したか論文中で明示することが重要であると主張している。また、信用性を高める新たな指標が将来的に追加される必要性も言及している。いずれの指標を用いた場合も、最終的には、セルフスタディ論文の読者が、その研究が読者自身の環境においても有益で関連性があるかを考慮し、その妥当性を判断できるように留意すべきであるとされる (Vanassche & Kelchtermans, 2015)。

6. 今後の研究への示唆

次にここまでの研究事例をもとに、4 つの観点から今後の研究への示唆について述べる。

1 点目は、セルフスタディが実施されている文脈についてである。本レビューで取り上げた 17 件の研究事例は、ほとんどがアメリカにおける研究であり、日本の英語教育における教師教育者のセルフスタディは、著者らの知る限り、ほとんど存在しない。この分野でのセルフスタディは、今後さらなる進展が期待される。

2 点目は、クリティカルフレンドとの協働によるセルフスタディの重要性である。

LaBoskey (2004) が指摘するように、セルフスタディは同僚や学習者との対話を含む相互作用性を伴うものであり、多種多様な対話によるセルフスタディが想定される。しかし、「研究プロセスにおける透明性は、クリティカルフレンズの鋭い質問や、他者からの視点や解釈によって高められる」(Samaras, 2024, p. 33) とあるように、協働により他者の視点が入ることによって、個人の主観に留まらない点で、研究の信用性を高めることにつながることを考えられる。また、クリティカルフレンドとの対話を通じて、実践に対する多角的な視点やフィードバックを得ることができ、対話をもとにした自己省察を深められることから、教育実践の改善が促進されることが期待できる。

3点目は、教師教育者の経験の違いがセルフスタディに与える影響についてである。本稿での研究レビューの中で、Hinman et al. (2021) や de Oliveira and Jones (2024) は、教師教育者の経験に差があることを論文中で明示していた。経験の浅い教師教育者は、どのような葛藤や緊張を抱えるのか、経験を積むことにより葛藤や緊張は解消がなされるのか、経験を積んだ教師教育者はどのようにアイデンティティを獲得したかなど、教師教育者の経験の差という切り口から、セルフスタディの質についてさらに検討することも考えられる。

4点目は、教師教育者による専門職の学習共同体の構築が挙げられる。本レビューでは、Tidwell et al. (2011) が専門職の学習共同体の可能性について言及していたが、3点目で述べたように、教師教育者の経験の差が与える影響や、共同体でどのような学習プロセスが起こっているのか、セルフスタディを行う余地が残っている。Kitchen (2022) は、クリティカルフレンドシップや協働的なセルフスタディを進化させた形態として、4人以上のメンバーで構成されるセルフスタディの実践共同体 (self-study community of practice: SSCoP) の可能性に言及している。SSCoP では、個々の文脈に留まる物語を超えて、教師教育学全体への貢献が求められる。英語教師教育者たちが自身の実践知を活用し、セルフスタディを用いた協働的な省察を実施することにより、この方法論に関する学びの場としてのセルフスタディ共同体を築くことが、一つの有効な選択肢となるであろう。

7. おわりに

本稿では、英語教育における教師教育者によるセルフスタディに着目し、その背景、発展、および方法論を概観した上で、英語教師教育者が行った研究事例をレビューし、その意義と今後の研究の可能性について考察した。セルフスタディは、教師教育者が自身の教育実践を深く省察し、教師としてのアイデンティティを形成しながら、教師教育における省察や専門性の向上を促すだけでなく、教師教育研究に新たな知見をもたらす有効な研究方法論である。今後、日本の英語教育の文脈において、教師教育者がセルフスタディに取り組むことで、教師教育者同士が協働的に学び合い、共同体を形成しながら、教師教育の質の向上に貢献することが期待される。

注

1. 一部の研究者は「教育および教師教育実践のセルフスタディ (Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices [S-STTEP]) という用語を好む。
2. これらの図書は、『セルフスタディを実践する—教師教育者による研究と専門性開発のた

めに一』(齋藤・大坂・渡邊・草原和(編著), 2024), 『教師のためのセルフスタディ入門』(サマラス(著), 武田(監訳), セルフスタディ翻訳プロジェクトチーム(訳), 2024)である。いずれも教師教育者だけではなく教師によるセルフスタディを含んでいる。

3. 量的研究の評価に使用する信頼性 (reliability) と妥当性 (validity) の概念は, 認識論が異なる質的研究には適応されない。質的研究の全体的な質を示す包括的な概念は「信用性 (trustworthiness)」である。なお, 量的研究の信頼性 (reliability) に対応する概念は, 確実性・依拠可能性 (dependability) で, 質的研究において, 研究のプロセスが安定していて, 一貫性があることを示すものである。
4. 質的研究における信用性を担保する評価基準の詳細は, Lincoln & Guba (1985) を参照すること。

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) 「英語教師の成長を促す実践共有コミュニティにおけるメンターの役割と課題の解明」(課題番号: 23K02444, 研究代表者: 高木亜希子) の助成による研究成果の一部である。

参考文献

- 齋藤眞宏・大坂遊・渡邊巧・草原和博 (2022). 教師教育者の専門性開発としての self-study (セルフスタディ) -その理論的背景と日本における受容と再構成-. 『学校教育実践学研究』 28, 105-120.
- Andrei, E., Salerno, A. S., & Kibler, A. K. (2024). Teachers' conceptualizations of multilingual learners' so-called 'academic' language in oral-language assessments. *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2365775>
- Artigliere, M., & Baecher, L. (2016). Complexity in coaching: A self-study of roles and relationships. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 14(2), 66-86. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.556863423248162>
- Bodone, F., Guojónsdóttir, H., & Dalmau, M. C. (2004). Revisioning and recreating practice: Collaboration in self-study. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 743-784). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_19
- Brandenburg, R. (2021). Behind the words: Insights from a self-study researcher, writer, and editor. In J. Kitchen (Ed.), *Writing as a method for the self-study of practice*. (pp.203-218). Springer Nature.
- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Butler, B. M., & Horton, R. B. (2024). Analyzing methods, data collection, and trustworthiness in self-study research: A content analysis of the first 19 Volumes of

- Studying Teacher Education. Studying Teacher Education*, 1–33.
<https://doi.org/10.1080/17425964.2024.2367978>
- Capitelli, S. (2015). Dilemmas in facilitating a teacher inquiry group focused on English language learners: Is there a place for an authoritative voice? *Studying Teacher Education*, 11(3), 246–254. <https://doi.org/10.1080/17425964.2015.1073971>
- Carlson, H. L. (1999). From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching*, 5(2), 203–218.
<https://doi.org/10.1080/1354060990050205>
- Craig, C. J., & Curtis, G. A. (2020). Theoretical roots of self-study research. In J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir, & L. Thomas (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 57–96.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_3
- Daniel, S. M. (2015). Empathetic, critical integrations of multiple perspectives: A core practice for language teacher education? *TESOL Journal*, 6(1), 149–176.
<https://doi.org/10.1002/tesj.184>
- de Oliveira, L. C., & Jones, L. (2024). The preparation of supervisors through collaborative supervision: A narrative account. *TESOL Journal*, 15(3), Article e830.
<https://doi.org/10.1002/tesj.830>
- Fairley, M. (2020). Conceptualizing language teacher education centered on language teacher identity development: A competencies - based approach and practical applications. *TESOL Quarterly*, 54(4), 1037–1064. <https://doi.org/10.1002/tesq.568>
- Fletcher, T. (2020). Self-study as hybrid methodology. In J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir, & L. Thomas (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2nd ed., pp. 269–297). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_9
- Galguera, T. (2011). Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 85–106.
- Hamilton, M. L., & Pinnegar, S. (1998). The value and the promise of self-study. In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing the education of teachers: Self-study in teacher education* (pp. 235–246). Falmer Press.
- Hamilton, M. L., Smith, L., & Worthington, K. (2008). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, self-study and auto-ethnography. *Studying Teacher Education*, 4(1), 17–28. <https://doi.org/10.1080/17425960801976321>
- Hinman, T. B., He, Y., & Bagwell, D. (2021). Developing teacher educators' hybrid identities by negotiating tensions in linguistically responsive pedagogy: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 17(3), 330–349.
<https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1960814>
- Jawaheer, M. (2023). A self-study of my parallel journey of unlearning and relearning using blackout poetry in a literature didactics module. *Studying Teacher Education*,

- 19(1), 24–43. <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2106962>
- Kibler, A. K., Andrei, E., & Salerno, A. S. (2022). Attending to the interactional histories behind multilingual writers' texts: New directions in TESOL teacher education. *TESOL Quarterly*, 56(1), 413–424. <https://doi.org/10.1002/tesq.3045>
- Kitchen, J. (2020). Self-study in teacher education and beyond. In J. Kitchen, A. Berry, H. Guðjónsdóttir, S. M. Bullock, M. Taylor, & A. R. Crowe (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2nd ed., pp. 1023–1044). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_34.
- Kitchen, J. (2022). Critically inquiring as community through self-study communities of practice. In B. M. Butler & S. M. Bullock (Eds.), *Learning through collaboration in self-study: Critical friendship, collaborative self-study, and self-study communities of practice* (pp. 391–413). Springer.
- Korthagen, F. A. J. (1995). A reflection on five reflective accounts. *Teacher Education Quarterly*, 22(3), 99–105.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817–869). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_2
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 7–41). Springer.
- Loughran, J. J. (2018). Learning about self-study of teacher education practices. In J. K. Ritter, M. Lunenberg, K. Pithouse-Morgan, A. Samaras, & E. Vanassche (Eds.), *Teaching, learning, and enacting of self-study methodology: Unraveling a complex interplay* (pp. 1–7). Springer.
- Loughran, J. (監修・原著) 武田信子 (監修・解説) 小田郁代 (編集代表) 齋藤眞宏・佐々木弘記 (編集) (2019). 『J.ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディー教師を教育する人のためにー』学文社.
- Loughran, J., & Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. In M. L. Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teaching practice: Self-Study in teacher education* (pp. 7–18). Falmer Press.
- Lunenberg, M., Zwart, R., & Korthagen, F. (2010). Critical issues in supporting self-study. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1280–1289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.007>
- Lyons, N. (2007). Narrative inquiry: What possible future influence on policy or practice? In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 600–631). Sage.
- Mena, J., & Russell, T. (2017). Collaboration, multiple methods, trustworthiness: Issues

- arising from the 2014 International Conference on Self-study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, 13(1), 105–122.
<https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1287694>
- Peercy, M. M. (2014). Challenges in enacting core practices in language teacher education: A self-study. *Studying Teacher Education*, 10(2), 146–162.
<https://doi.org/10.1080/17425964.2014.884970>
- Peercy, M. M., Sharkey, J., Baecher, L., Motha, S., & Varghese, M. (2019). Exploring TESOL teacher educators as learners and reflective scholars: A shared narrative inquiry. *TESOL Journal*, 10(4), e482. <https://doi.org/10.1002/tesj.482>
- Peercy, M. M., & Sharkey, J. (2020a). Missing a S-STEP? How self-study of teacher education practice can support the language teacher education knowledge base. *Language Teaching Research*, 24(1), 105–115.
<https://doi.org/10.1177/1362168818777526>
- Peercy, M. M., & Sharkey, J. (2020b). Self-study and English language teaching. In J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir, & L. Thomas (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education* (2nd ed., pp. 823–868). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-1710-1_28-1
- Peercy, M. M., & Troyan, F. J. (2017). Making transparent the challenges of developing a practice-based pedagogy of teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 61, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.005>
- Reason, P., & Torbert, W. R. (2001). The action turn: Toward a transformational social science. *Concepts and Transformations*, 6(1), 1–37.
- Reynolds, T. (2021). Striving for improvement in dialogic teaching: A self-study of the dialogic practices in an English methods classroom. *Studying Teacher Education*, 17(3), 311–329. <https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1960499>
- Rose, H. (2019). Dismantling the ivory tower in TESOL: A renewed call for teaching-informed research. *TESOL Quarterly*, 53(3), 895–905.
<https://doi.org/10.1002/tesq.509>
- Samaras, A. P. (原著) 武田信子 (監訳) セルフスタディ翻訳プロジェクトチーム (訳) (2024). 『教師のためのセルフスタディ入門』学文社.
- Samaras, A. P., & Freese, A. R. (2009). Looking back and looking forward: A historical overview of the self-study school. In C. A. Lassonde, S. Galman, & C. Kosnik (Eds.), *Self-study research methodologies for teacher educators* (pp. 3–20). Sense.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
<http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Song, J. (2022). The emotional landscape of online teaching: An autoethnographic

- exploration of vulnerability and emotional reflexivity. *System*, 106, 102774. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102774>
- Spiteri, D. (2010). Back to the classroom: Lessons learnt by a teacher educator. *Studying Teacher Education*, 6(2), 131–141. <https://doi.org/10.1080/17425964.2011.617152>
- Tidwell, D. L., Wymore, L., Garza, A., Estrada, M., & Smith, H. L. (2011). Creating a professional learning community through self-study. *Studying Teacher Education*, 7(3), 315–330. <https://doi.org/10.1080/17425964.2011.617152>
- Tidwell, D. L., & Jónsdóttir, S. R. (2020). Methods and tools of self-study. In J. Kitchen, A. Berry, S. M. Bullock, A. R. Crowe, M. Taylor, H. Guðjónsdóttir, & L. Thomas (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (2nd ed., pp. 377–426). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-6880-6_12
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: A systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508–528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Wade, S. E., Fauske, J. R., & Thompson, A. (2008). Prospective teachers' problem solving in online peer-led dialogues. *American Educational Research Journal*, 45(2), 398–442. <https://doi.org/10.3102/0002831207308224>

【Practice-oriented Research Report】

Improving English Proficiency and Reflective Practices in Japanese Pre-Service Teacher Education

Mariko Fujita

Abstract

This study aims to enhance pre-service English teacher education programs in Japan by addressing two primary challenges: insufficient English proficiency and the lack of systematic reflective practices among pre-service teachers. To tackle these issues, a specialized course was developed in which pre-service teachers conducted three mock lessons, each followed by a structured three-step reflection process. This involved documenting their experiences, engaging in peer reviews, and analyzing videos of their lessons. These reflective steps helped participants consider the learners' perspective and recognize key aspects of teaching that required improvement. During mock lessons, they were also asked to use specific English skills essential for teaching, such as paraphrasing, delivering short talks, and formulating questions. The study utilized Korthagen's ALACT Model and participants' written reflections to assess improvements in reflective competence and English proficiency. Positive responses from the questionnaire indicated the value of peer feedback and video analysis. Participants reported anxiety about speaking, despite having B2 or higher English proficiency, emphasizing the need for more practical and targeted English training in pre-service programs.

Keywords: pre-service teacher education, English skills for teaching, reflective practices

1. Introduction

Currently, English pre-service teacher education in Japan faces critical challenges that hinder the effective preparation of teachers for their future roles in the classroom. The first major challenge lies in the low English proficiency of university students aspiring to become English teachers. This deficiency leaves them ill-equipped to confidently teach English in junior and senior high schools. Moreover, pre-service teachers are often unaware of their insufficient English skills and lack knowledge of how to improve them. To address this, experts have proposed various solutions, including the teaching of fixed expressions commonly known as classroom English and providing

support to develop essential teacher talk and recasting skills (Kasuya, 2021). However, incorporating these vital skills into the already established teacher training core curriculum proves to be a daunting task, given the additional burden of fulfilling other certification requirements mandated by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT, 2017).

English proficiency that is equivalent to B2 level in CEFR is thought to be necessary to teach English at junior and senior high schools, but this proficiency is not English-for-teaching that includes pedagogical content knowledge (Shulman, 1987; Freeman et al., 2015). Therefore, a B2 level in English does not guarantee that pre-service teachers will teach English with confidence.

The second significant challenge revolves around the absence of systematic reflective practices among pre-service teachers, impeding their growth and improvement in the teaching profession. Kimura (2016) warns that the concept of reflection is not fully grasped and applied in Japanese pre-service teacher education. Reflection by pre-service teachers on their mock lessons is often shallow and superficial because they are not given chances to develop interactional awareness of their mock lessons with their peers, analyze their teaching by using an appropriate framework, or verbalize their analysis in spoken and written forms. Though no teacher educators deny the importance of reflective practices, there is no consensus on how critical reflection should be operationalized. Moreover, there is criticism against using reflective practices as an end and not as a means. Akbari (2007) questions the use of reflective practices, arguing that there is no evidence of improvement in teaching or student performance resulting from reflective practices.

This study seeks to overcome these challenges and explores the impact of an English pedagogy course for pre-service teachers by providing them with multiple opportunities for reflection on their teaching experiences over 14 weeks. Additionally, pre-service teachers are taught specific English skills: how to introduce lessons solely in English, how to interact with learners using teacher small talk, and how to formulate questions that motivate learners to read English textbooks. Especially, paraphrasing skills (Hase, 2015) are focused, so that they can avoid reliance on Japanese translation during class instruction, creating a more immersive and communicative environment for English language learning.

2. Literature Review

2.1 Conditions of Effective Reflective Practices

Advocates of reflective practices emphasize the need to shift the focus from merely

improving teacher actions to engaging in in-depth inquiry into the underlying meaning of the lesson process (Watanabe & Iwase, 2017; Okumura et al., 2020; Kawamura, 2022). They propose a transformative approach involving dialogue-based reviews of mock lessons to foster profound reflection, allowing pre-service teachers to realize that their intentions and wishes do not always align with those of their learners. Akutagawa (2023) argues that these reviews should be repeated multiple times, while Watanabe (2019) suggests creating a collaborative learning community of practice with peers. Teacher educators play a key role in this community by offering empathy and professional support (Lewis & Wagner, 2023), helping to normalize the challenges faced by pre-service teachers as part of the typical learning process. Kolb (1984) advises that teacher educators should avoid disrupting pre-service teachers' self-dialogue by refraining from offering directive or conclusive feedback. Fanselow (1992) further insists that instead of prescribing, teacher educators should assist pre-service teachers in exploring their own beliefs.

Having only discussions to review mock lessons may be inadequate to reach profound reflection. Suzuki (2018) suggests the acts of speaking and writing help people clarify their thinking and remember things that would not otherwise remain in memory, and speaking and writing complete people's thoughts or transform these thoughts into objects for further reflection. Therefore, pre-service teachers need to verbalize their thoughts in both spoken and written forms.

To summarize, reflective competence can be developed among pre-service teachers when they are provided with multiple chances to analyze and evaluate their teaching, using an appropriate framework, and verbalize their thoughts in both spoken and written forms within a collaborative learning community with peers as critical friends and supervisors who offer empathy and suggest alternative ways of teaching.

One such framework is Korthagen's ALACT Model (Action→Looking Back→Awareness of Essential Aspects→Creating Alternative Methods of Action →Trial) (1985). Korthagen observes that when individuals reflect on their teaching, they often resort to quick fixes without carefully considering the underlying reasons for their teaching methods. He argues that additional effort is necessary to develop awareness of essential aspects with the help of others. This awareness allows teachers to gain some distance from their teaching, identify mistakes, recognize core problems, draw conclusions for future practice, and explore alternative approaches.

To facilitate the reflective process, he also introduces the use of "eight questions" designed to examine what teachers and learners did, thought, felt, and wanted to do during the lesson (Korthagen et al., 2001). While the ALACT Model aims to enhance reflective

competence, the Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages (J-POSTL) (JACET SIG on English Language Education, 2014) is employed to improve action competence—the ability to design and deliver lessons in accordance with the guidelines of Japanese schools. Reflective competence and action competence are closely interrelated and cannot be separated because reflection drives purposeful action, and action provides the foundation for meaningful reflection. Combining the J-POSTL descriptors with a structured reflection process may provide a comprehensive approach to developing teaching skills and effective English usage in educational settings.

2.2 English Skills for Teaching

Most universities offer English classes for pre-service teachers to enhance their general speaking and writing skills in English, separate from pre-service teacher education courses. However, these skills are often not specialized enough to prepare them to function effectively as English teachers (Igawa, 2011; Freeman et al., 2015).

What specific English skills should Japanese pre-service teachers acquire before their practicum? How can a university course in English pedagogy help them enhance these skills? To answer these questions, we can consider how teachers are expected to use English in junior and senior high school classes in Japan, where English serves both as the medium of instruction and the subject of study. Examining the typical structure of an English reading class in high school may illuminate the specific English skills teachers need.

Gogaku Kyoiku Kenkyujo (2021) emphasizes the importance of the teacher's role during oral introductions before students begin reading the textbook. Oral introduction is an activity that bridges what learners already know and what they are going to learn. Learners keep the textbooks closed so that they can concentrate on listening to the teacher's English. The purpose of oral introductions is to activate their schema, help them understand new grammar and vocabulary, and enable them to pronounce new words and use key sentences accurately in later retelling activities. The teacher starts by talking about the topic related to the part of the textbook that she wants to teach. She can decide how she conducts her small talk during an oral introduction, but she has to use her own words by paraphrasing difficult vocabulary and grammar for learners so that they will be ready to read the textbook. During the oral introduction, she should not present information in a one-sided manner, but interact with students to pique their interest and deepen their understanding. The most important aspect of oral introductions is that the teacher needs to make what learners are going to learn personally relevant to them (Zoltán & Csizér, 1998). Unless they understand what they are going to learn has something to

do with them, they will not be motivated to learn or read the textbook. If the teacher explains everything in the textbook, learners may not feel the need to read it themselves. Therefore, the teacher should omit certain parts to encourage independent reading and discovery. At the end of the oral introduction, the teacher gives reading questions which learners try to answer by reading the textbook silently on their own. Questions can be either display questions, referential questions, or open-ended questions.

This common teaching procedure highlights specific English skills pre-service teachers need to develop. Accordingly, this study focuses on the skills to conduct small talk through interaction with learners, paraphrase complex grammar and vocabulary into simpler English during oral introductions, and formulate display, referential, and open-ended questions in English given at the end of the oral introductions.

3. Method

3.1 Research Question

This empirical qualitative study aims to investigate how can a university course in English pedagogy enhance the reflective competence of pre-service teachers and improve the specific English skills necessary to conduct oral introductions in English. Specifically, the research addresses the following questions:

1. Can a three-step reflection process help participants become aware of the essential aspects of teaching?
2. Can the J-POSTL descriptors facilitate their development of teaching skills?
3. Will the participants in the study improve their ability to use English effectively in teaching?

3.2 Participants

The participants in this study were seven female native Japanese speakers, aged 21 to 22, enrolled in an English pedagogy course at a private university in Tokyo from October 2023 to January 2024. They had taken more than one English pedagogy class before this course. Their majors varied: two participants majored in English literature, two in library and information science, one in sociology, one in economics, and one in environment and information studies. They agreed to participate in the study and signed consent forms during the first class of the course. Their language learning backgrounds are shown in Table 1.

Table 1
Language Learning Experiences of the Participants

name	Remi	Sayuri	Natsuki	Saki	Haru	Fuyuko	Yuki
major	Library studies	Sociology	Library studies	Environmental studies	Economics	English literature	English literature
experience of living abroad	none	none	none	yes	yes	yes	yes, one year in the U.K.during university
experience of attending schools abroad before university	none	none	none	an international school in Japan and a Japanese school in the US	an international school in Germany	an international school in Thailand	none
English Level	not available	Eiken pre-1	Eiken pre-1	Eiken pre-1 TOEIC 910	Eiken 1	Eiken 1 TOEIC 925 IELTS 7.0	TOEIC 930
features of English classes in junior high school	conservative, traditional teaching, no chance to use English in a practical way	mainly grammar, not many communicative activities	vocabulary, grammar, reading	taught mostly in English	focus on reading and grammar	grammar and speaking	a speaking class by an American teacher
features of English classes in senior high school	chance to use English in a practical way	almost no grammar, mainly reading and writing	all in English, reading, writing, and speaking	taught mostly in English	focus on reading and grammar	presentations, debate, and academic writing	reading and writing, dictation, English songs

Note: All names listed in this table are pseudonyms used to maintain participant anonymity.

3.3 The Course Description

The course met once a week, 90 minutes each session, for a total of 14 sessions. In the first two sessions, the objectives of the course were clarified, with a particular focus on enhancing both reflective competence in teaching and improving specific English skills necessary to conduct oral introductions in English. The process of reflection was explained to the participants using the ALACT Model. Also, an example of an oral introduction was demonstrated by the instructor of the course, who is the author of this paper.

The course required the participants to conduct three mock lessons using oral introductions and submit six assignments in English. Assignment 1 required participants to write approximately 200 words in English about their English learning experiences and what they wanted to focus on in their teaching. In Assignment 2, they were asked to express their thoughts on oral introductions and their perceptions of their English skills, also in about 200 words. Assignments 3, 4, and 5 are the reports written in English on

their reflection on their teaching and their use of English during their mock lessons. The final assignment was Assignment 6, in which participants reflected on their experiences during the course. They were asked to rewatch all the videos of their mock lessons and assess their reflective competence and improvement in specific English skills by answering a set of questions in a questionnaire. They were required to write a minimum of 700 words in English for Assignment 6.

From Week 3 to Week 13, they conducted three mock lessons that were immediately followed by three reflection steps. First, after each mock lesson, all participants were asked to answer the “eight questions” on feedback sheets in whichever language they felt comfortable using—English or Japanese. They then engaged in dialogue-based reviews conducted in both languages. The instructor initiated the reviews with questions in English, such as, “Did the class go as you had expected?” directed at the participant who delivered the mock lesson. All feedback sheets written by peers were given to the participant who conducted the mock lesson. Within five days after the mock lesson, she read the peer feedback, watched the videos that were uploaded online, and wrote what she noticed about her teaching and her use of English, and how she would do differently if given a chance. Participants were required to write their reflections in English, and the instructor provided detailed comments and feedback in both English and Japanese. All participants experienced reflection multiple times: immediately after the mock lessons, during dialogue-based reviews, and after they read peer feedback, watched the videos of their mock lessons, and wrote their reflections. This process was intended to provide them with chances to notice what they were unaware of and thereby cultivate a deeper awareness of essential aspects related to effective teaching. They repeated the following procedure: a mock lesson → answering the “eight questions” → group reflection → self-reflection. They conducted three mock lessons, which meant they underwent an intentional process of reflection to evaluate their performance and identify areas for improvement at least nine times during the course.

For mock lessons, the authorized reading textbooks for first-year high school students were used. Each chapter in the textbook was divided into four or five parts and the participants were assigned to one part and taught that part using an oral introduction in about 10 to 15 minutes. Two participants taught the same part of the textbook so that they could compare the differences and similarities of their oral introductions. All mock lessons were recorded using two video cameras. One camera focused on the participant, while the other focused on other participants acting as students. All videos were uploaded to the course platform for the participants to watch later at home. A total of 21 mock lessons (seven participants x three times) were videotaped.

Because reflection is inherently personal and subjective, a standard benchmark for teaching skills was necessary to raise awareness of what teachers are expected to be able to do. To help participants keep in mind the broader goals of various teaching skills and to continuously record their progress, 20 descriptors from J-POSTL were chosen. They included items from conducting a lesson (setting objectives, planning the content of the lesson, planning the lesson organization, teaching the lesson, the interaction between the teacher and the students, and the use of English and Japanese). The participants were asked to assess their performance from 1 (cannot do) to 5 (can do well). It was administered four times; 1) before teaching mock lessons (at the start of the course), 2) after the first mock lesson, 3) after the second mock lesson, and 4) after the third mock lesson.

3.4 Data Analysis

To find out whether the participants were able to become “aware of their essential aspects,” through the reflective practices and enhance specific English skills during the 14-week program, their written reflections after each mock lesson (Assignments 3, 4, and 5), as well as the result of the questionnaire on their reflective competence and specific English skills at the end of the course (Assignment 6), and the changes in their self-assessment by 20 J-POSTL descriptors were used for analysis.

4. Results

4.1 Becoming Aware of the Essential Aspects

It seems they went through a reflective process of noticing, evaluating, and setting new objectives, as described in the ALACT Model. What had been unconscious or felt somewhat uncomfortable during the mock lessons became concrete and conscious. Table 2 summarizes the essential aspects they included in their reflections after each mock lesson. Essential aspects that appear to have contributed to their growth as teachers are highlighted in bold. Their reflections show that the participants felt anxiety and pressure in conducting mock lessons and became critical of their preconceptions about teaching. Some tried alternatives successfully, while others failed in the subsequent mock lessons.

Table 2

The Essential Aspects Found in the Reflections on the Three Mock Lessons

Participants (pseudonym)	Remi	Sayuri	Natsuki
① Essential aspects discovered in teaching the first mock lesson	<p>① I spoke too fast, often looking at the script during the lesson, with almost no eye contact with students.</p> <p>② I could not paraphrase difficult English words.</p> <p>③ my explanation dominated my mock lesson.</p> <p>④ I learned the importance of preparation so that I could speak with confidence.</p> <p>⑤ I think I should limit the time for my explanations.</p>	<p>① Because of my lack of English vocabulary skills, I couldn't paraphrase difficult words into simple words.</p> <p>② I wrote a script for the mock lesson in advance. I was reading it during the lesson. I stuttered a little and my English did not sound natural.</p> <p>③ I found the importance of preparation and the necessity of a deeper understanding of the content of the textbook.</p>	<p>① I talked too fast and too long, sometimes with unclear pronunciation.</p> <p>② I did not paraphrase difficult words, some of which were beyond students' understanding.</p> <p>③ I think I should stand in the place of students who may know little about the topic.</p> <p>④ I should make my explanations relevant to what students are going to read. I believe that a teacher should not preemptively explain what she wants her students to learn on their own.</p>
② Essential aspects discovered in teaching the second mock lesson	<p>① I made a script for my entire mock lesson and memorized it, but I became nervous and couldn't react properly to what students said in my mock lesson. I should have eye contact with the students and pay more attention to their reactions.</p> <p>② I presented information that was not found in the textbook to make students interested. However, I wonder if my way of teaching motivated students to read. I found that teachers cannot control students as they desire.</p> <p>③ I made spelling errors in my slides. I think I should be careful in making slides in English.</p>	<p>① I only wrote down keywords, not a script, for my mock lesson so that I could speak flexibly. However, I could not speak well and became nervous because I thought that my English did not get across to students.</p> <p>② I often used Japanese to explain the meanings of new words even though I could have paraphrased them into simple English.</p> <p>③ My explanation was long and there was little time to interact with students. I realized it is more important to motivate students to read than to have them listen to my teacher talk.</p> <p>④ I want to practice in advance to be able to speak English with confidence.</p>	<p>① I tried to use less difficult words than in the previous presentation, but I found my explanation still contained some difficult words.</p> <p>② I tried to provide information about the background of the topic in the textbook, but my explanation contained too much information for students to follow.</p> <p>③ I mainly explained and did not interact with students during the mock lesson. I think I forgot the purpose of the oral introduction was to motivate the students to read and discover something by themselves.</p>
③ Essential aspects discovered in teaching the third mock lesson	<p>① I couldn't do what I was able to do, which was paraphrasing without depending on Japanese translation.</p> <p>② I couldn't manage my time well.</p> <p>③ I think the quality of my teaching did not improve though I tried.</p> <p>④ I couldn't overcome my difficulties as I made similar errors in the previous mock lessons.</p>	<p>① I used Quillbot (AI) to make a script for my mock lesson and practiced speaking in advance, but I think I mumbled a lot during the mock lesson and did not pronounce some words clearly enough. I want to conduct a class with confidence someday.</p> <p>② I think I asked students to think about something too complicated for them.</p> <p>③ I think making students interested in the topic is enough during the oral introduction and that too much explanation by a teacher may not be necessary.</p>	<p>① I spoke less English than in the previous presentations.</p> <p>② I found I made some vocabulary errors.</p> <p>③ I found that making a simple introduction helped me speak naturally.</p> <p>④ I kept smiling throughout the mock lesson. One of my classmates encouraged me to smile during the mock lesson.</p> <p>⑤ By concluding with the same statement as my initial remarks at the beginning of the class, I think I brought consistency to the lesson.</p>

Participants (pseudonym)	Saki	Haru	Fuyuko	Yuki
① Awareness of essential aspects discovered in teaching the first mock lesson	<p>① I used complicated sentences when teaching vocabulary.</p> <p>② I often used Japanese to complement English.</p> <p>③ I am not sure about the teacher's role in speaking English.</p> <p>④ I think that students do not understand if the teacher speaks only in English.</p>	<p>① I felt nervous, spoke fast, and couldn't look at the faces of the students, and couldn't cope when the students responded differently from my expectations.</p> <p>② I did not think a student-centered lesson was possible.</p> <p>③ I think that my students learned something from my questions, which I did not expect to happen. I feel good questions can make students respond to me.</p>	<p>① I failed to simplify or explain the content clearly, resulting in giving a lengthy explanation.</p> <p>② My complicated question led to the students' confusion and their lack of response made me nervous.</p> <p>③ I think I need to manage my time.</p> <p>④ I think lengthy explanations by the teacher do not help students become independent learners.</p>	<p>① I did not make a solid plan for the lesson in advance.</p> <p>② I relied on Japanese mainly and did not speak much English.</p> <p>③ I think I should make a concrete plan as to what English words to use and connect my teacher talk with the content of the textbook.</p> <p>④ I learned the importance of speaking in English.</p>
② Awareness of essential aspects discovered in teaching the second mock lesson	<p>① I often code-switched between English and Japanese. I think that English teachers should be role models and should not code-switch.</p> <p>② I did not paraphrase difficult words.</p> <p>③ I think I was able to attract the attention of the students with my pop quiz.</p>	<p>① During the mock lesson my eyes were on the script and not on the students.</p> <p>② I made grammar errors in my questions.</p> <p>③ I gave mostly one-sided teacher explanations about things that were not relevant to the topic of the textbook. I realize that teacher talk should align with the content in the textbook.</p> <p>④ My lengthy explanation did not provide chances for students to talk, so I think I should prepare small questions in advance for the next mock lesson.</p>	<p>① I found giving a quiz at the beginning of the class can capture students' attention.</p> <p>② I tried to complete the oral introduction in 10 minutes, so I limited interaction with students. I learned how to manage time and I think I was able to encourage students to think independently.</p> <p>③ I felt awkward when I explained the meanings of words in Japanese.</p> <p>④ I tried to align with the textbook content and avoid excessive explanations.</p>	<p>① I was not aware that I made some English errors in my explanation.</p> <p>② I think videos are a powerful tool. However, I showed a video without any prior instructions, leaving students unaware of what was expected.</p> <p>③ I realized that a certain question can embarrass some students and that I should be careful with questions.</p>
③ Awareness of essential aspects discovered in teaching the third mock lesson	<p>① I forgot to paraphrase some words.</p> <p>② I tried to pronounce words carefully and clearly and speak grammatically correct English.</p> <p>③ I think I should speak like a native speaker of English.</p>	<p>① I did not give clear answers to the questions I posed during the lesson, which left students confused.</p> <p>② my question was too general for students.</p> <p>③ I think the teacher should give one important question that encourages students to think critically.</p> <p>④ I think the teacher has to connect students' experiences with the content of the textbook and to motivate students to think critically.</p>	<p>① I think I did not praise students enough for their efforts in their presentations.</p> <p>② I think I could not create an effective question that would make students think critically.</p> <p>③ I think my eagerness to teach led to a lesson that was teacher-centered.</p> <p>④ I think teachers should not just provide information but give opportunities for students to discover something on their own.</p>	<p>① I explained the content of the textbook as if I was telling a story and I succeeded in getting students' attention. I was able to conduct the mock lesson entirely in English.</p> <p>② I found some parts of my explanation were not clear to students.</p>

4.2 Forming a Reflective Community

All the participants stated in Assignment 6 that they were able to enhance their reflective competence during the program except Remi. She stated that she did not enhance her ability to reflect on her teaching practices. She wrote:

I have not enhanced my ability to reflect on my teaching practices in this course. (...) I have little confidence in myself. Therefore, I tend to be pessimistic about my own behavior and become conscious of my weaknesses only. (...) it is difficult to recognize my strengths.

It seems the more she reflected on her teaching, the less she became confident. Remi is not alone in this, as Natsuki also wrote that the program placed too much pressure on her.

(...) watching the video later enables [sic] me to find mistakes I didn't notice, so I think self-reflection does help me recognize my weakness [sic]. On the other hand, I could not find my strengths from self-reflection (...) To recognize performers' good points, I think evaluations from other people is [sic] needed.

Their cases teach us that some pre-service teachers suffer from the gap between ideal and reality and that different student personalities should be identified and considered when using reflective practices.

Despite a lack of confidence in teaching, the participants were able to support each other. They used the ALACT model not only for their own teaching but also to help others to reflect on theirs. They all mentioned that feedback from their peers was extremely valuable. When they lost confidence, their peers encouraged them. Remi wrote that she felt she had achieved her goal to some extent when she received positive comments from peers. The positive feedback and comments helped confirm that they were moving in the right direction in their teaching. Some participants even provided well-thought-out advice that the instructor had not considered. It appears that they became valuable mentors to one another, motivating each other to improve their teaching skills. They noticed both the positive and negative aspects of their mock lessons that the course instructor had overlooked. While the instructor refrained from offering direct praise or criticism, as praise can sometimes hinder further exploration, the participants praised and encouraged each other. This created a supportive environment where they could explore their teaching more deeply.

It seems that the participants formed a reflective community, reinforcing

Korthagen's argument that reflection is most effective when done collaboratively. The question that arises is whether they would keep the reflective competence after the course ended. Fuyuko stated:

Thanks to this class, I developed a habit of reflection. Typing out my thoughts was more effective than reflecting in my mind, as it helped me organize my thoughts better.

Saki also wrote:

I think enhancing my ability to reflect on my presentation was the best thing I got from this course.

It is hoped that, when they begin teaching during their practicum or in actual schools, they will continue to maintain reflective competence, allowing them to self-reflect and improve their lessons without the need for constant supervision.

4. 3 Creating Knowledge Through Reflection

The participants found reflective practices helped them discover their assumptions about teaching and create knowledge about teaching. Sayuri became critical of her preconceptions about teaching. She wrote:

I thought [sic] that if teachers studied hard and told [sic] students a lot of information, they would motivate students to study English. I also misunderstand [sic] students' feelings. I thought that students always studied [sic] English positively, but this is wrong. So I strongly think that I need the perspective of students and to know more about them.

Natsuki also wrote:

In the first and second presentations, I stuffed too much content, making the presentation redundant. This is because I always care about being criticized for not making enough explanation [sic]. At the time of the third presentation, however, I made it short and simple (...) and that was successful. Then I noticed that teachers do not need to give students full explanations but rather they should let students have chances to get interested in the content.

She found that teachers do not need to shoulder the burden of teaching everything they know. Instead, they should focus on motivating students to learn independently. Haru never experienced student-centered teaching when she was a junior and senior high school student and believed she couldn't conduct a student-centered lesson. However, she discovered that she could engage students in class activities and gained confidence from her peers' positive comments. She realized that student-centered teaching was possible. She wrote that her teaching focus shifted to fostering students' critical thinking, using humor, and personalizing their learning.

The knowledge that emerged through the process of reflection is significant to these participants, as it reflects what they gained from their teaching experiences, suggesting the potential limitations of theoretical teaching courses at universities.

4.4 Difficulty of Teaching English in English

All participants reported they struggled with English during the mock lessons, despite most of them being at a B2 English level or higher. They stressed the need for English classes where they can learn practical English skills at university.

As Table 2 shows, during the first oral presentation, most participants either forgot to paraphrase new vocabulary, avoided doing so, or relied on Japanese translations instead. They delivered one-sided explanations of the textbook topic while glancing at their notes or script, avoiding eye contact with learners, which left little room for interaction. During the second presentation, Remi and Haru deviated from the textbook topic, believing their teacher talk would engage learners, but instead confused them. Yuki also asked a question that was difficult for learners to answer in a classroom setting because it was too personal. She later acknowledged the importance of avoiding embarrassing questions in teaching. Finally, in the third presentation, most participants appeared more confident in interacting with learners and made greater efforts to maintain eye contact compared to the first oral introduction. They came to understand that an effective oral introduction involves paraphrasing complex English words and sentences into simpler language, limiting teacher talk to allow learners opportunities to respond, and posing clear, thought-provoking questions to encourage critical thinking.

Regarding improvement in English skills, all participants except Fuyuko and Saki answered 'Yes.' Fuyuko, despite being the most proficient in English among the participants, stated that her English did not improve significantly during the course.

Saki stated that she did not improve her English in the program, but she learned from speaking and using English for teaching. She also wrote that she needed to enhance her speaking and paraphrasing skills.

Remi was the one who struggled most in teaching in English. She wrote that she got nervous whenever she had to speak English. She tried to overcome her weakness, but she was not sure whether she was able to make students understand her English. However, she wrote that she was able to learn paraphrasing skills. She wrote:

I have seen the improvement in my English proficiency during this course. This was the first time and the only course in which I had conducted mock classes entirely in English. (...) I think I have acquired the ability to paraphrase better than before.

Natsuki wrote that she learned paraphrasing skills and wanted to learn how to respond in English to what students say.

Although Haru, Fuyuko, and Yuki had experience living abroad and their English proficiency was at the Eiken Grade 1 level, they struggled with conducting their first oral introductions in English. However, these three participants demonstrated significant changes in their teaching focus and gained confidence. Haru noted that she was able to improve her communicative skills in English. Fuyuko's proficiency allowed her to experiment with a new teaching strategy during her mock lessons, using a pop quiz at the beginning to capture learners' attention.

Yuki used Japanese for half of her teaching time for fear of making mistakes in English in the first mock lesson, so she wrote a script in English for the second mock lesson. She kept looking at or reading the script and she did not have eye contact with learners while teaching. In the third mock lesson, she tried to speak without a script, looking at students, which resulted in more natural interaction with the learners. She finally conducted her lesson entirely in English. She wrote:

Actually, there was no one who expressed themselves in Japanese in my third practice lesson. Everyone spoke in English, which was because I spoke all in English and did not use Japanese at all.

All participants stated that they needed to acquire more English skills and pointed out that there was no class to learn "English for teaching" at the university.

4. 5 Changes in the Scores of Self-assessment of J-POSTL

Table 3 indicates the changes in the scores of self-assessment using J-POSTL before and after the mock lessons. Improvement was shown in the following items (items whose average score difference before starting the first mock lesson and after conducting

three mock lessons was more than 1.5):

1. I can create activities that arouse interest and curiosity about my own culture and different cultures. (2.14→4.14)
6. I can identify the time needed for specific topics and activities and plan accordingly. (2.14→3.71)
12. I can start a lesson in an engaging way. (2.14→3.71)
18. I can make and use resources efficiently (flashcards, charts, etc.). (2.85→4.43)

The item that did not improve was Descriptor 5.

5. I can plan activities that link grammar and vocabulary with communication. (2.57→2.43)

Most participants felt that making communicative activities to teach grammar was very difficult. They avoided teaching grammar during oral introductions and mainly focused on talking about topics in the textbook or teaching new vocabulary.

Table 3

The Changes in the Scores of Self-Assessment of J-POSTL

20 Descriptors from J-POSTL	Before mock lessons	After three mock lessons	Difference
Identification of learning objectives			
1. I can create activities that arouse interest and curiosity about my own culture and different cultures.	2.14	4.14	2.00
2. I can identify curriculum requirements and set learning aims and objectives suited to my learners' needs and interests.	2.14	3.43	1.29
3. I can set objectives which challenge learners to reach their full potential.	1.86	2.86	1.00
4. I can set objectives which take into account the differing levels of ability and special educational needs of the learners.	2.43	3.29	0.86
Lesson content			
5. I can plan activities which link grammar and vocabulary with communication.	2.57	2.43	-0.14
6. I can identify time needed for specific topics and activities and plan accordingly.	2.14	3.71	1.57
7. I can design activities to make the learners aware and build on their existing knowledge.	2.29	2.86	0.57
8. I can vary and balance activities to enhance and sustain the learners' motivation and interest.	2.14	3.57	1.43
Lesson organization			
9. I can select from and plan a variety of organizational forms (frontal, individual, pair, groupwork) as appropriate.	2.86	3.86	1.00
10. I can plan for learner presentations and learner interaction.	2.57	3.24	0.67
11. I can plan when and how to use the target language, including metalanguage I may need in the classroom.	2.43	3.00	0.57
Using lesson plans			
12. I can start a lesson in an engaging way.	2.14	3.71	1.57
13. I can be flexible when working from a lesson plan and respond to learner interests as the lesson progresses.	1.86	2.43	0.57
14. I can time classroom activities to reflect individual learners' attention spans.	2.14	3.29	1.15
15. I can adjust my time schedule when unforeseen situations occur.	1.71	2.14	0.43
16. I can relate what I teach to learners' knowledge and previous language learning experiences.	2.43	3.71	1.28
Interaction with learners			
17. I can create opportunities for and manage individual, partner, group and whole class work.	3.29	4.00	0.71
18. I can make and use resources efficiently (flashcards, charts etc.).	2.85	4.43	1.58
Classroom language			
19. I can decide when it is appropriate to use the target language and when not to.	2.71	3.29	0.58
20. I can encourage learners to use the target language in their activities.	2.00	2.71	0.71

5. Discussion

The effect of reflective practices on reflective competence varied among the participants. Except for one, all participants stated that their reflective competence had improved. Additionally, they unanimously agreed that peer feedback was extremely valuable in identifying strengths and areas for improvement in their mock lessons.

Reflective practices in the course enabled participants to uncover essential aspects of their teaching, as shown in Table 2, which influenced their assumptions about pedagogy. Their perspective shifted from focusing on how to act like a teacher to considering what they could do to facilitate student learning. They realized that long, one-sided teacher talk was ineffective and that they should emphasize fostering independent thinking and learning in their learners. This awareness gave them insights into how to interact with learners during small talk in oral introductions and how to ask questions that encourage critical thinking. Thus, their reflection enabled them to effectively link practice with theory.

The improvement reflected in the descriptors of the J-POSTL confirms that participants gained confidence in conducting mock lessons.

Their reflections on their use of English primarily revealed anxiety about speaking and fear of making mistakes, both of which impacted their lesson delivery. Their main concerns revolved around whether their English was comprehensible to learners and whether they were effectively helping learners understand the textbook content. Except for two participants who were already proficient English speakers, most reported improvements in their English skills during the course. They were required to thoroughly study English high school textbooks, explain the content in their own words, personalize lesson material, pose engaging questions to learners, provide feedback by paraphrasing students' responses, and write reflective essays. Although the course met only once a week for 14 weeks, the effort required to use English was considerable. Participants also came to understand the importance of using English in the classroom: learners not only acquire knowledge from textbooks but also learn through their teacher's use of the language. In other words, students absorb the English modeled by their teacher.

What was surprising was that all participants identified a need to improve their English skills, even though two of them were returnees from non-English-speaking countries, one had attended an international school in Japan through high school, and one had spent a year in the U.K. during university. All but one were above the Eiken-1 level. While they could be considered more proficient than the general standard, they all struggled with teaching English through English. This indicates that the English skills required for teaching may differ from general English proficiency, which is typically measured by tests like Eiken or TOEIC, given the dual role of English as both the medium and the purpose of instruction.

Nonetheless, the findings underscore the need to make pre-service education programs more practical and meaningful, highlighting the futility of theoretical teaching courses currently offered at universities. The specific English skills required for pre-

service teachers should be clearly defined, and universities should develop targeted courses to address these needs. Therefore, teacher educators must focus on three areas of competence in pre-service education: reflective competence, as outlined by the ALACT model; action competence, as emphasized in J-POSTL; and specific language competence to support English teachers in their instructional roles.

6. Conclusion

This study aimed to enhance reflective practices and specific English skills within a pre-service education program at a university. The results support the idea that one learns not merely through experience, but through reflecting on experience and interacting with others (Korthagen et al., 2006). Though video analyses and written reflections proved valuable for their development as teachers, peer feedback appeared to have the strongest impact on participants' reflections.

In this study, three specific English skills were emphasized: paraphrasing, interactional skills, and question formulation. Most participants reported improvement in these areas, and all emphasized the importance of learning practical English skills in pre-service teacher programs. Further research is needed to identify the specific English skills that pre-service teachers should develop. Translanguaging skills may assist pre-service teachers in effectively differentiating when and how to use L1 (Japanese) in English classes, for example. Since English proficiency and teaching skills are two sides of the same coin, this study advocates for the inclusion of focused practical English skills development in pre-service teacher education.

References

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System* 35, 192-207.
- Akutagawa, M. (2023). Linking the reflection gap to transformation of apprentices—An attempt to continue class reflection. *Kanazawa Seiryō University Bulletin*, 16, 1-8.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Fanselow, J. F. (1992). *Contrasting conversations*. Longman: New York.
- Freeman, D., Katz, A., Gomez, P. G., & Burns, A. (2015). English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom. *ELT Journal*, 69(2), 129-141.
- Gogaku Kyouiku Kenkyuujo (2021). *Eigojugyou no kata zukuri*. [Creating a Model for English Lessons]. Tokyo: Taishukan shoten.

- Hase, N. (2015). English Reading Instruction through Paraphrasing. *Kobe City University of Foreign Studies Research Bulletin*, 86, 25-46.
- Igawa, K. (2011). Secondary school teachers' perceptions of student teaching in Japanese EFL classrooms. *Shitennouji University Research Bulletin*, 51, 119-141.
- JACET SIG on English Language Education. (2014). *Japanese portfolio for student teachers of languages for pre-service English teacher education*.
- Kasuya, K. (2021). The evaluation of the core curriculum for English teacher training and the development of a specific and comprehensive program. Retrieved on August 30, 2024, from <https://www2.u-gakugei.ac.jp/~coretgu/#houkoku>
- Kawamura, T. (2022). Transformation of trainer teachers' views on teaching through simulated lessons and reflection—the process of becoming aware of the purpose of teaching. *Hokuriku University Bulletin*, 54, 209-220.
- Kimura, H. (2016). Today's teacher education reforms and the theory of the reflective practitioner. *Bunkyo Gakuin University Research Bulletin*, 17, 73-82.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russel, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Lewis, K. B. & Wagner, S. (2023). Empathy and professional support via relate-to-self in post-observation meetings. *System*, 114.
- Okumura, Y., Ito, Y., Matsumoto, S., Mizobe, K., & Miyata, K. (2020). Study on review sessions of mock lessons to promote deeper reflection: Referring to F. Korthagen's ALACT Model. *Hyogo University of Teacher Education Research Bulletin*, 57, 85-94.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Suzuki, W. (2018). The effects of written languaging on new essay writing: A qualitative analysis. *Miyagi University of Education Research Bulletin*, 53, 239-245.
- Watanabe, T., & Iwase, N. (2017). Yori fukai seisatsu no sokushin wo mezasu taiwagata mogijyugyou kentoukai wo jikutoshita kyoushi kyouiku no torikumi [Approaches

to teacher education based on interactive mock class discussions to promote deeper reflection]. *Nihon Kyoushi Kyouiku Gakkai Nenpou*, 26, 136-145.

Watanabe, T. (2019). Kyoudoteki de yorifukai seisatsu wo tomonau jugyou kentokai ni muketeno hanashiai no yousou no hennyou. [The transformation of discussion dynamics towards collaborative and deeper reflection in lesson study meetings]. *Nihon Kyoushi Kyouiku Gakkai Nenpou*, 28, 96-106.

【調査報告】

英語科教育法における省察的思考の育成
—調査結果にみられる教育方法の類型と今後の課題—
Enhancing Reflective Thinking in the English Teaching Methodology Courses:
Types of Ways of Teaching Found in the Survey Results and Future Issues

山口高領・森本俊

Takane Yamaguchi and Shun Morimoto

Abstract

In light of the results from the 2023 national questionnaire survey on university teacher training programs, an additional study was conducted in 2024 using questionnaires and interviews with cooperators from previous respondents. The study focused on methods and objectives of student-centered teaching approaches, as well as reflection tools and activities. The findings suggest that student-centered teaching/learning primarily occurs through reflective group discussions following mock lessons. Reflection tools are being employed in various creative ways; however, there are still areas that require improvement.

キーワード：学生中心の授業，省察ツール，模擬授業，省察的グループ・ディスカッション

Keywords: student-centered teaching approaches, reflection tools, mock lessons, reflective group discussions

1. 背景

2023 年 11 月から 12 月にかけて，全国の大学における英語教職課程担当者を対象とした質問紙調査が行われた。この調査の主な目的は，大学教育における初等・中等教育教員養成課程の英語科教育法の担当者が，リフレクション（省察）の指導をどのように行っているかを明らかにすることであった。回答率は 1 割強で，教育実践方法の実態解明には量的な限界はあったが，調査結果にはおおよその傾向が現れており，さらなる調査の必要性が示唆された（山口, 2024; Yamaguchi, 2024）。具体的には，次のような傾向と課題である。

- ・ 授業方法では講義形式に加えてグループ学習を含めた学生中心の授業形式を取り入れる傾向（初等・中等合わせ 6 割強）があるが，具体的な方法や目的を，今後明らかにする必要がある。
- ・ 授業や模擬授業の後に様々なツール（紙媒体やデジタル）を用いて記述形式で省察させている傾向（7～8 割）があるが，どのような内容で，どのような活動と結びつけて行わせているかを，今後明らかにする必要がある。

以上の 2 点を踏まえ、全国調査の回答者の中で、さらなる調査に協力を申し出て頂いた先生方を中心に、追調査を行うこととなった。

2. 先行研究

2.1 学習者中心の授業

2.1.1 概要：学習者中心の教授法 (learner-centered pedagogy: LCP) は、伝統的な教師中心の教授法 (teacher-centered pedagogy) とは異なり、学習過程の中心に学習者を据えた教授法である (Bremner, 2021)。LCP は、関連する具体的な教育方法である活動型 (activity-based)、探求型 (inquiry-based)、問題解決型 (problem-based) 学習などとともに、最善の教育実践 (best-practice pedagogy) の実例として国際的に推進されている (Schweisfurth, 2019)。Bremner (2021) は、LCP を構成する主要要素として、学習者による積極的な参加、学習者のニーズへの適応、自律性、学習者との関連性があるスキルの獲得、協同、形成的評価を挙げている。

わが国においては、2012 年の中央審教育審議会のいわゆる質的転換答申 (『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて (答申)』) において、アクティブラーニング (active learning) の考え方が取り入れられ、現学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」へと繋がっている。溝上 (2014) は、アクティブラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという (受動的) 学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」と定義し、授業の形態を大きく「講義型授業」と「アクティブラーニング型授業」に分類している。後者はさらに「教員主導・講義中心型」と「学習者主導型」に分かれる。学習者主導型の授業が最もアクティブラーニング度が高く、聴くことに加えて書くことや話すこと、発表することといった活動が含まれる。具体的な手法・技法としては、共同・協調学習や調べ学習、ディベート、知識構成型ジグゾー法、ピアインストラクション、PBL (Project/Problem-based Learning) 等が含まれる。「学習者主導の授業」は、学習者中心の授業形態と捉えることができる。

2.1.2 学習者中心の授業形式に関する先行研究：Din and Wheatley (2007) は、さまざまな校種・学年・教科を対象とした学習者中心の指導アプローチ (student-centered teaching approach) に関する 28 の先行研究をレビューし、研究者によって学習者中心の指導アプローチがどのように定義されてきたのかを調査した。その結果、学習者中心の指導アプローチの定義は研究者の解釈によって異なり、学習過程において学習者がどの程度自身の学習に責任を持つのかは連続体 (continuum) を成していることが示唆された。これは、大学教員の授業実践に関する信念を「教員中心／内容重視」と「学生中心／学習重視」の 2 つの方向性から大別した Kember (1997) や、「知識の伝達／教授中心」と「学習の促進／学習中心」を両端とする軸で整理した Samuelowicz and Bain (2001) の枠組みに符合する。

教師の PBL の実施に関する国際的な研究動向をレビュー行なった金井 (2020) は、「PBL を経験したことのない教師は、具体的な授業形態を描きにくく、その実施を躊躇」(p. 222)

し、PBL に関する誤った認識がその効果を低下させる可能性があることを指摘した。Darling-Hammond and Bransford (2005) は、知識があるにもかかわらず、授業実践に反映されない現象を「実践化の問題」と呼び、教員が新たな授業実践を導入するか否かの判断においてそれに関する信念との適否が影響を及ぼすことを明らかにした。これに関連して金井 (2020) は、教師が PBL についての信念と知識を持ち、指導システムや教室文化などの外的な要因と実施状況との関連を考慮した上で専門性を開発することや、教師を支える環境を整えることが必要であると述べている。PBL が学習者中心の授業の一形態であることを踏まえると、その実践においては上記の点に留意することが求められる。

2.1.3 日本の大学の教員養成課程における実践：渡辺・岩瀬 (2017) は、教職大学院における「カリキュラムデザイン・授業研究演習」の授業において対話型模擬授業検討会と呼ばれる取り組みを実践した。この検討会は、指導案の改善や授業方法を洗練させることではなく、実践から浮かび上がった問いを授業者役と学習者役の学生がともに探究することが主たる目的であった。検討会では、コルトハーヘン (2010) の ALACT モデルに依拠し、教師・学習者それぞれがしたかったこと (Want)、したこと (Do)、考えたこと (Think)、感じたこと (Feel) を言語化するための 8 つの問いを通し、第 3 局面である「本質的な諸相への気付き」を浮かび上がらせることを参加者に促した。分析の結果、検討会を通して省察の深め方の身体化および省察を深めるための場づくりへの意識の高まり、といった成長が長期的に学生にもたらされたことが示唆された。同様の取り組みは中井・山本 (2022) においても報告されており、学生が対話型模擬授業検討会を通して「本質的な諸相の理解」に基づく「行為の選択肢の拡大」に至る事例が見られ、単なる授業および授業方法改善に留まらない、意味志向の省察が行われたことが示唆された。

2.1.4 英語教職課程における実践：長谷川 (2017) は、英語教員養成課程におけるプロジェクト・ワークの可能性について調査を行い、その意義として動機づけの向上、認知の多様化、学び方の体得、授業の活性化を挙げている。そして、模擬授業型のプロジェクト・ワークを、教員による「評価規準の予告」、学生による「テーマ設定」、「教員による助言」、「発表会の実施」の 4 つの要素から成るものと定義し、それを部分的に取り入れた英語科指導法シラバスの例を提案している。

大場 (2020) は、教員養成系大学の学部生および大学院生を対象とした「中等英語科指導法 (授業論)」におけるプロジェクト学習の実践報告を行っている。授業では、与えられた問いに対して受講生が 3~5 名のチームを編成し、教材の作成とプレゼンテーション、評価 (自己評価・他者評価) から成るプロジェクトに取り組んだ。プロジェクト開始前には、「ホワイトボード・ミーティング®」と呼ばれるファシリテーション技術を学び、チーム活動時には毎週記録 (振り返り) をつけ学習履歴のポートフォリオ化を図った。また、評価においては ICE (Ideas, Connections & Extensions) ルーブリックを活用した。分析の結果、多くの学生は PBL の経験が無かったため、当初は苦勞していたが、徐々に学習動機が高まり、主体的・自律的・協同的にプロジェクトに参画する姿勢が見られるようになったことが示唆された。

また、山本（2020）は、自身が担当する英語科教育法の授業におけるペア・ワークやグループ・ワーク、模擬授業、ふりかえり課題をはじめとする学習者中心の授業へ向けた授業改善を通して履修者の活発な授業参画が見られるようになったことを報告している。

2.2 省察ツール

2.2.1 概要：上述の全国調査の結果、英語科教育法において省察を促すために様々なツールが利用されていることが判明した。大別すると、ポートフォリオ（*J-POSTL*や*J-POSTL* エレメンタリーなど：2.2.2 参照）、デジタル（Google Forms や LMS など）、プリントまたはシート（振り返りシート、コメントシートなど）、複数のツール（日誌、振り返りシート、ポートフォリオなどの組み合わせ）、その他（独自教材、自作の自己評価シート、記録ノート、学期中数回のレポート、など）に分けられる。また、主として模擬授業後にグループやクラス全体で省察的なディスカッションを行わせている場合も多い（以上、山口，2024, p.101）。このようなディスカッションは、学生の省察的思考力を涵養する活動であり省察ツールの一つと捉えることができる。

本節では、ジャーナル（日誌）、さらにジャーナルとグループ・ディスカッションを使った先行研究について紹介する。一方、ポートフォリオなどと共に、ALACT モデルを利用した例もあり、このような省察モデルも役立つツール（University of Edinburgh, 2024）と考えられるので、その先行研究も含める。

2.2.2 ポートフォリオ：初等・中等教育の英語教職課程の英語科教育法などでファイル形式やデジタル上での大学独自のポートフォリオもあるが、活用実践報告や研究論文などで扱われているものは JACET 教育問題研究会（教問研）編『言語教師のポートフォリオ（*J-POSTL*）』（2014）と『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）』（2021）である。いずれも教育実践の場での活用事例集があり、実践方法や有効性に関する実践報告や研究論文も多数ある。

J-POSTL の『教職課程における活用方法』（教問研, 2020）には、5 人の実践者によって、履修段階に応じた活用法、及び英語科教育法Ⅱ、英語科教育法特論、教育実習における活用法などが述べられている。*J-POSTL* エレメンタリーの『教職課程における活用実践』（教問研, 2022）では、13 人の実践者が英語科教育法科目、模擬授業、授業内外、教育実習、ゼミでの活用方法などを紹介している。

J-POSTL (2014) は、*European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (Newby ら, 2007) を日本の文脈に合わせて翻案化したものである。双方の研究論文について高木（2019）は包括的なレビューを行っている。*EPOSTL* については 11 か国 18 件、*J-POSTL* は 14 件の研究について、その研究特徴や研究手法をまとめている。このレビューの示唆として、特に「実践での具体的活用のあり方及びその有効性に関する研究」が少ないこと、「話し合いや協働活動の実践について言及している論文は少なく、教師教育者の支援のあり方についても研究する必要がある」（p.63）と指摘している点が目を引く。

片桐（2021）は、*J-POSTL* の有効性を学生の自己評価の数値を分析することによって、4 年間の学びの中で、その自己評価の数値の変化には「極めて高い信頼性（内的一貫性）」（p.90）という表現で示している。

米田 (2021) は、*J-POSTL* エレメンタリーを 1 年半にわたって使用し、学生がそこに含まれる自己評価記述文を通して成長を実感するためには、「教育実習や学習支援などの実践が重要であるとともに、授業内でのディスカッションから多くの知識・指導技術・指導法を得たと感じ」(p. 71) ることが必要であると述べている。

2.2.3 ジャーナルを使った先行研究：玉井・渡辺・浅岡 (2019) は「ジャーナル・ライティング」は実践家を対象とした教育プログラムにおいて、リフレクションを行う際に最もよく使われる方法」(pp. 67-68) と述べている。White (2023) は、ジャーナルは、他の書き物に比べて個人の体験により焦点を当てる省察を結びつけるツールであると述べている。玉井 (2021) は、省察における記述の重要性に対する 2 つの理由として、記述することによって現象に向き合う最初の作業になることと、すぐに問題を解決しようとするのではなく、記述こそがその解決を考えるための材料になることを挙げている。

Devon (2024) は、ジャーナルの中で、独自のプロンプトを用いて、大学の英語教員である自身の省察を行った。Tsang (2011) は、ジャーナルは学部生を対象としたツールの中でもっとも普及しているツールである (p.2) と指摘している。

Asaoka (2023) は、教職課程学生から成る協働的共同体 (Supportive Collaborative Community of Practice) における参加学生が成長した事例を報告している。オンライン上のジャーナルと、インタビューから得られたデータを分析することによって、参加者である同輩 (peer) が、自らの教育上の実践とその意味を他者と語り合うことを通じて、内省的で責任ある参加者になり、自身の教授法をより深く理解し、分析できるようになったという。

浅岡ら (2023) の論文は、2 つの大学に在籍する 3・4 年生の中等の英語教員免許状取得希望者がオンライン上でのジャーナルに 9 ヶ月間参加し ($n=8$)、2 つの 4 人グループに分かれて、大学の提供するプログラムだけでなく、他の場での教授経験や人生経験などのインフォーマルな経験について語り合ったところ、異なる経験を持ち、問題共有ができる他者の存在が重要であることを示した。

2.2.4 グループ・ディスカッション：University of Edinburgh のリフレクションの Literature Review のサイト (p. 6) によると、教育や教師教育などの分野において、他者とのリフレクションは、その効果を上げるためのプロセスを支えるとし、Moon (2004) や Thompson and Thompson (2008) の文献を例として挙げている。他者の範疇には指導者、同僚、グループなどが含まれるが、省察的グループ・ディスカッションの実証的で緻密な研究に Tsang (2011) がある。彼女は、オーストラリアの口腔衛生学士課程の最終学年 (3 年生 65 名) を対象に、臨床研修と関連した授業 (1 期 13 週) において、3 グループ構成で 3 年間にわたってディスカッション (各年 6 回) とエッセイ・ライティングを組み合わせた授業を行い、その授業に対する学生の意識調査を行った。その結果、学生はエッセイ・ライティングの補完としての省察的なグループ・ディスカッションをカリキュラムに含めることを歓迎したとしている。

森本・米田 (2023) は、「教職実践演習 (中・高)」を受講する学生に対してリフレクションシートと省察的グループ・ディスカッションを組み合わせた教育実習の振り返り (省察) を行った。具体的な手順として、テーマに関する振り返りをリフレクションシートの前半に

記入後グループ・ディスカッションを行い、授業後の課題として振り返りをリフレクションシートの後半にまとめるというものであった。リフレクションシートの内容を分析した結果、一連の活動が深い省察を学生にもたらしたことが示唆された。

2.2.5 省察モデル：学習者には省察プロセスがどのようなものなのかを理解させる必要がある。そのための役立つツールとして、省察モデルのような枠組みを提供することが重要である (Finlay, 2008, p. 11)。省察モデルでよく言及されているのが ALACT モデル (Korthagen, 1985) である。岡崎 (2025) は、Korthagen (2001) の「8つの窓」を通じた若手英語教師による省察への取り組みを科学研究費助成事業にて研究している。

星 (2021) は、教育実習後に「教職実践研究」を受講した、英語以外の教科指導を専攻とする3名の学生に対して、省察モデルの1つとして ALACT モデルを示し、レポートと質問紙を分析することによって、自らの課題に即した追求方法を選択し、学習経験をその追求方法と関連させることができたことを示した。

大崎 (2023, 2024) は、ALACT モデルを省察の深まりを測定する枠組みとして利用した。J-POSTL の自己評価能力記述文と、大崎 (2024) では、Korthagen (2001) の「8つの窓」を用いて、英語科教育法受講学生の省察の深まりを検証し、前年度よりも深い省察を見せた学生が増えたことを示した。

本稿では、このような先行研究を踏まえて以下の目的を設定し、2024年6月と8月に実施した追調査の結果の一部を分析・報告する。

3. 目的

以上の背景を踏まえ、本研究では次の2点について類型と今後の課題を発見することを目的とする。

- (1) 英語科教育法における学生中心の授業は、どのような目的や方法で行われているか。
- (2) 授業や模擬授業の後で、様々なツール(紙媒体やデジタル)を用いて省察させる場合に、どのような内容で、どのような活動と結びつけて行わせているか。

4. 方法

全国調査の回答者(初等 $n=33$, 中等 $n=38$)の中で、今後の研究への協力を承諾して頂いた回答者(初等 $n=10$, 中等 $n=13$)を対象としてメール添付の質問紙による追調査を行った。調査は2024年6月に実施した。さらに、追調査に回答していただいた中($n=14$)から、ご都合のついた協力者($n=3$)を招き、本研究会(教問研)のメンバーで初等・中等教職課程で英語科教育法を担当する筆者2名を含む6人の協力を得て、8月9日午後2時~5時にラウンドテーブル形式の聞き取り調査を行った。

4.1 質問紙追調査

6月に実施した質問紙追調査は、2部構成とした。第1部は、学生中心の授業を取り入れ

ていると回答した協力者 ($n=9$) を対象にその授業を通して育成を図る学生の資質・能力、導入頻度、実施形態、テーマの設定と教師の役割についてそれぞれ選択式で尋ねた。

追調査の第 2 部では協力者 ($n=14$) ごとに質問内容は多少異なるが、共通する項目として、省察ツールの種類とその利用方法、省察活動の形態、省察や学びの変容の把握や支援・助言の仕方、などを自由記述式で尋ねた。

4.1.1 質問紙第 1 部：質問紙第 1 部では、回答者に対して学生中心の授業をどの程度取り入れているのか(回数・方法) およびその理由と目的について尋ねた。

設問 1 では、半期 15 回の授業のうち学生中心の授業をどの程度導入しているかについて、「10 回以上」「5~9 回」「4 回以下」の 3 つの選択肢の中から 1 つを選択するよう求めた。設問 2 では、どのような形態で学生中心の授業を取り入れているかについて、6 つの選択肢の中から該当するものを全て選択するよう求めた(カッコ内は各選択肢の略形)。

1. 問題解決／探求型のプロジェクト・ワーク (PBL)
2. プレゼンテーション型のプロジェクト・ワーク (プレゼン型)
3. 模擬授業型のプロジェクト・ワーク (模擬授業型)
4. 模擬授業後のリフレクションのためのクラス／グループ・ディスカッション (省察的議論型)
5. 読書会／輪読会型のグループ／クラス・ディスカッション (読書会型)
6. テーマに関する意見交換・討論会型のグループ／クラス・ディスカッション (討論会型)

溝上・成田 (2016) は、PBL (Problem-based Learning) を学生主導で最もアクティブラーニングが高い技法・戦略として位置づけ、「実世界で直面する問題やシナリオの解決を通して、基礎と実世界とを繋ぐ知識の習得、問題解決に関する能力や態度等を身につける学習」(p. 8) と定義している。これを踏まえ、選択肢 1 を設定した。選択肢 2 と 3 は長谷川 (2017) によって提案されているプロジェクト・ワークの形態であり、前者は教員による「評価基準の予告」、学生による「テーマ設定」、教員による助言、発表会の実施の 4 つの要素から構成されるものである。後者については、上記 2.1.4 で示した通りである。選択肢 4 は、教科教育法における振り返り(省察)活動として模擬授業後のディスカッションが多く挙げられたという、山口 (2024) の調査結果を踏まえて設定したものである。選択肢 5 と 6 については、溝上 (2014) がアクティブラーニング型授業における学生の学習活動としてディスカッションを挙げていることを踏まえ、事前に与えられた文献を読んだ上でディスカッションを行うものを選択肢 5 とし、与えられたテーマについてディスカッションを行うものを選択肢 6 とした。

設問 3 は 2 つの小項目から構成されており、3-1 ではどのような方法で学生中心の授業を取り入れているかについて、3 つの選択肢の中から該当するもの全てを選択するよう求めた。溝上 (2014) は、プロジェクト学習では、そのテーマは教師から与えられることが多いが、テーマに関しての解決すべき問題や問いは、学習者自身が立てることが多いと言及している。したがって、本設問には、テーマを設定する主体、具体的な活動方法を決める主体のそれぞれは教師なのか学生なのかという視点を入れた。また、溝上 (2014) は、プロジェクト

学習では、チューターを置いて学習を支援する取り組みはあるものの、ファシリテーター (facilitator) あるいはコーチ (coach), スーパーバイザー (supervisor) の役割を担っていると述べている。したがって、教師が必要に応じて助言・指導するのか、活動を促進させるための問いや助言を行うという視点を入れた。

1. 教師がテーマを設定し、具体的な活動方法を指示して学生が授業を運営する。学生の活動中、教師は必要に応じて助言・指導する。(教師指導下での授業運営)
2. 教師がテーマを設定し、学生が具体的な活動方法を決めて授業を運営する。学生の活動中、教師は必要に応じて活動を促進させるための問いや助言を行う。(教師の助言に基づく授業運営)
3. 学生自身がテーマを設定し、具体的な活動方法を決めて授業を運営する。学生の活動中、教師は必要に応じて活動を促進させるための問いや助言を行う。(主体的授業運営)

3-2 では、3-1 の回答の理由について「その他」を含めた4つの選択肢の中から該当するものを1つ選択するよう求めた。選択肢は、筆者らの長い教員経験を基に議論を行い、作成した。教科教育法の授業ではコアカリキュラムをカバーすることが求められるため、学習者中心の授業を実施することによってカバー率が下がることが懸念される。この点について記述したのが選択肢1である。選択肢2は、コアカリキュラムの要件を満たしつつ、学習者中心の授業を志向するというものである。選択肢3では、学習者中心の授業の理念に即し、それを通して学生に身に付けさせることが求められる力について記述したものである。選択肢1から3になるにつれて学習者中心の程度が上がることを想定している。

1. コアカリキュラムに合わせるためにはあまり自由度が高いと、項目をカバーしきれなくなる可能性があるため。(コアカリ適合性の確保)
2. ある程度の方向性は示しつつ、自由度を与えることで、コアカリの要件も満たしつつ、学生たちの自主性を生かした授業ができると考えるため。(コアカリと自主性の両立)
3. 学生には自分から情報や知識を得ながら、自分の授業を構成する力が現場で求められると思うから。(実践的な授業力の育成)

設問4では、学習者中心の授業を取り入れた主な目的について14の選択肢の中から当てはまるものを全て選択するよう求めた。選択肢1, 2, 3, 4, 9, 10は溝上(2014), 5~8と11~13は長谷川(2017)による議論を踏まえて作成した。

1. 知識・理解の発展, 2. パフォーマンス能力の開発, 3. 理論と実践の結びつき, 4. 協働学習によるチームワーク能力の開発, 5. 動機づけの向上, 6. 多様な認知プロセスの認識, 7. 学び方の体得, 8. 授業の活性化, 9. 主体性の涵養, 10. 批判的思考力の涵養, 11. 省察力の向上, 12. 授業力の涵養, 13. 学習者中心授業の体験, 14. その他

4.1.2 質問紙第2部: 個々の協力者 ($n=14$) の全国調査回答について、筆者を含む研究メンバー6人が分担して質問を出し合い、協議して筆問項目を絞って、メール添付による調査

を行った。協力者にほぼ共通する質問項目は以下の通りである。

- ・ どのような時期や場面で振り返りの指導を行っていますか。
- ・ 学生にどのような省察ツールを使わせていますか。使わせている場合、どのような内容でどのように利用していますか。
- ・ 振り返り活動はどのような形態で行っていますか。
- ・ 学生の振り返りや学びの変容をどのように把握していますか。
- ・ 振り返りや学びに応じた支援や助言などのフィードバックはどのように行っていますか、など。

4.2 聞き取り調査：8月に実施した聞き取り調査項目では、6月実施の質問紙追調査項目の第2部について更に詳しい回答をお願いした。

聞き取り調査会は、ラウンドテーブル形式で、途中休憩を1回挟んで3時間実施された。「調査結果の概要」に続き、「用語の意味とリフレクション指導の必要性」、「リフレクション指導の方法」、「学生中心の授業形態」と「グループ・リフレクションの方法」、「フィードバックとリフレクション」、「リフレクションの変容と評価」という主な調査項目である6つの論点について、教問研のメンバー6人が発表し、各発表後3人の協力者からそれぞれの実践状況を聞き取り、意見交換をするという要領で行われた。教問研の発表者は全員それぞれの大学の英語科教育法の担当者であり、そのうち4人は全国調査の回答者でもあった。

5. 結果

質問紙追調査では、25件の中から、12名14件の回答を得た。その内訳としては、初等が6件、中等が8件であった。そのため、回収率はそれぞれ、54.5%と57.1%となった。また、12名のうち2名は、初等と中等双方での教科教育法の実践について回答した。これら2名のうち、1名は初等と中等で回答が同じであったが、もう1名は回答に若干の差があった。先述の通り、全国調査にて学生中心の授業を採用している方には、学生中心についての項目（第1部）とその他の項目（第2部）といった両方の回答を依頼した（表1）。

表1
追調査依頼者数と回答者数の分類

	依頼総数	回答総数	1部と2部		2部のみ	
			依頼数	回答数	依頼数	回答数
初等	11	6	6	3	5	3
中等	14	8	10	6	4	2
合計	25	14(12)	16	9(8)	9	5(4)

*カッコ内の数値は回答者の実数。初等・中等の両方に回答した2名を反映した数値。

5.1 質問紙追調査第1部

半期15回の授業のうち学生中心の授業をどの程度導入しているかについて尋ねた設問1では、最も多かった回答が「10回以上」（6名）であった。1つを選ぶよう依頼したが、2名

3件からは講座の順序を考慮してか講座ごとに異なる頻度を回答しているものがあった(表3と表4)。

学生中心の授業形態について尋ねた設問2(複数回答可)では、全員が「模擬授業型」を選択した。次いで多かったのが、「省察的議論型」であった。その他については、「討論型」が55.6%、「PBL」及び「プレゼン型」が44.4%、「読書会型」が22.2%、「その他」が33.3%であった。

どのような方法で学生中心の授業を取り入れているのかについて尋ねた設問3-1では、最も多かったのが「教師指導下での授業運営」であり、6名の回答者が選択した。また、「教師の助言に基づく授業運営」についても5名の回答者が選択した。上記回答の理由を尋ねた設問3-2では、最も多かった回答が「コアカリと自主性の両立」であり、7名の回答者が選択した。

学生中心の授業形式を取り入れた主な理由について尋ねた設問4では、全ての回答者が「3. 理論と実践の結びつき」と「8. 授業の活性化」を選択した。これに続き、「11. 省察力の向上」が8名、「1. 知識・理解の発展」と「12. 授業力の涵養」がそれぞれ7名、「9. 主体性の涵養」が6名であった。その他の選択肢については、「2. パフォーマンス能力の開発」と「5. 動機づけの向上」が5名、「7. 学び方の体得」と「10. 批判的思考力の涵養」が4名、「4. 協働学習によるチームワーク能力の開発」と「6. 多様な認知プロセスの認識」、「13. 学習者中心授業の体験」が3名という結果となった。

5.2 質問紙追調査第2部

本節では、初等では6件、中等では8件、合計14件と、教問研メンバーの回答2件について、質問紙第2部の回答の結果を述べる。この14件のうち、第1部の回答も行った9件(8名)については第1部の回答結果も合わせて結果を述べる。なお、聞き取り調査の結果の要点も合わせて報告する。

Yamaguchi(2024)は、全国調査の回答の中で、省察を促す場面(省察場面)が概ね3つに分類されることに注目し、以下のようにタイプA、B、Cに分けた。本稿でも、この分類に従って回答をまとめる。

- ・ タイプA:「毎授業」と回答したもの
- ・ タイプB:「模擬授業後」と回答したもの
- ・ タイプC:その他(C-1:タイプAとBの組み合わせ、C-2:タイプAとその他、C-3:タイプBとその他、C-4:学習や課題が一区切りついた時点などと回答したもの)

次のセクションからは、タイプ別に省察ツールとその使用法について主に報告する。回答の原文を尊重しつつ、わかりにくい箇所は本稿執筆者が必要最小限修正した。

5.2.1 タイプA: このタイプは毎授業で省察を促すと分類されたものである(表2)。3名からの回答があったが、1名は初等・中等とも同じ回答であった。なお、回答中不明瞭な点等がある場合、筆者による注(*)をつけた。以下同様である。

表 2 タイプ A「毎授業」 (カッコ内は全国調査での回答の要点)

初等 A	
ツールと利 用法	クラス人数：50。日誌，振り返りシート，フォームでの入力，Moodle 掲 示板では，いずれも毎回の講義の際の「本時の目標」に対しての達成度 と，講義を通して考えたことの自由記述を尋ねている。(次回の授業で全 体へフィードバックを行う。ポートフォリオにコメントを附して返却。)
中等 A	
ツールと利 用法	クラス人数：10。(Google フォームまたはドキュメントを利用) Google Forms に入力させる内容は，普段の授業では，授業に真剣に取り組んだ か，教員の説明は分かりやすかったか，授業で学んだこと・質問等をまと めなさいの 3 項目のみ。次の時間に全員の質問やコメント等をまとめて， 質問には回答したり，コメントにもフィードバックを与えたりしている。 ／3 年生*は模擬授業の振り返りを Google ドキュメントで提出させる。 *3 年生の授業はタイプ C に入ると思われる。
「初等+中等」 A	
ツールと利 用法	クラス人数：13。KASA*フレームに基づいた独自のポートフォリオを使用 している。*K=Knowledge, A=Attitude, S=Skills, A=Assessment

5.2.2 タイプ B：このタイプは模擬授業後に省察を促すものである(表 3)。表に「学生中心」とあるのは第 1 部の回答結果であり，この欄があるのは「学生中心の演習形式」を採用していると回答したことを示す。また，「聞き取り」とあるものは，質問紙による追調査の後に行われた聞き取り調査での回答の要点である。

表 3 タイプ B「模擬授業後」 (カッコ内は全国調査での回答の要点)

初等 B-1	
学生中心	クラス人数：25，頻度：5～9 回， 授業形態：模擬授業型，討論会型， 教師介入：1 教師指導下での授業運営，理由：2 コアカリと自主性の両立， 採用目的：1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12
ツールと利 用法	(個人でファイリングさせて省察) / (指導技術ごとの解説資料と省察レ ポートを，学期末レポートとしてポートフォリオを提出させている) 省察 レポートでは，50 分間の指導過程を「あいさつ，ウォームアップ」「前時 の復習」「新教材の提示」「言語活動」「本文の口頭導入」「音読練習」 に細分化して，各指導技術の実演を行わせた際に，「うまくできたこと」 「うまくできなかった」「次回授業における改善点」の項目について内省 させ記述させている。 学期末レポートは，初回授業で基本的指導力 16 項目について自己評価を 行わせ，その中から学期末までに身につけたい 3～4 項目を到達目標として 選定させ，学期末にそれらの項目の達成状況について記述させている。
初等 B-2	
ツールと利 用法	クラス人数：50，(ポートフォリオ*上で振り返りをして成果と課題を入 力させている) *J-POSTL エレメンタリー
聞き取り	他の学生の模擬授業を見て LMS 上でピアフィードバックを行う。匿名化 されたピアフィードバックを見て模擬授業学生は省察をする。事前に指導 案が出されている場合は教員がフィードバックをしたものと，匿名ピアフ ィードバックを基に学生は省察をする。

中等 B-1	
学生中心	<p>クラス人数：2~7，頻度：10回以上， 授業形態：PBL，模擬授業型，省察的議論，読書会型，討論会型， 教師介入：1 教師指導下での授業運営&2 教師の助言に基づく授業運営， 理由：2 コアカリと自主性の両立&4 その他一教材研究など，実際に体験・経験をすることでしか身につけられないであろう事項を扱っているから， 採用目的：1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13</p>
ツールと利 用法	<p>昨年度の回答時点では模擬授業とその検討会およびそれを経てのレポートがメインだったが，今年度は英語科教育法の授業内容そのものについての振り返りも定期的に学生に行ってもらっている。その際，2~3人でのラジオリポートという形式で行っている。（ホワイトボード，iPadをツールとして，コルトハーヘンの8つの窓，ふりかえりの中で出た言葉をホワイトボードに書く。iPadは模擬授業の撮影，振り返りの際に参照する。）</p>
聞き取り	<p>ラジオリポート形式：授業外の時間で，2~3人で20分程度，授業の直前2回の授業内容について話したものを録音させて一週間以内に提出。自分の経験や意見を述べているものは高評価すると事前に伝えている。書くことが苦手な学生への配慮や，本音を引き出すことを目的としている。模擬授業以外の授業の際にも行っている。</p>
中等 B-2	
学生中心	<p>クラス人数：22~25，頻度：教育法Ⅰは4回以下，教育法Ⅱは10回以上， 授業形態：プレゼン型，模擬授業型，省察的議論， 教師介入：2 教師の助言に基づく授業運営，理由：2 コアカリと自主性の両立， 採用目的：3, 8, 11</p>
ツールと利 用法	<p>（リフレクションシートとフィードバックシート）基本的に自由回答だが，省察を促すために「予定通りに行えたこと」「予定通りに行えなかったこと」「予定通りに行かなかったことの考えられる理由」というプロンプトを与えている。フィードバックシートは「良い点」「改善点」を書かせる。文科省推奨のYouTubeを1, 2回見せた。</p>
中等 B-3	
学生中心	<p>クラス人数：3，頻度：10回以上， 授業形態：PBL，プレゼン型，模擬授業型，省察的議論，討論会型， 教師介入：授業内容のテーマにより3つのどれかを実施，理由：4 その他一教師が与えるべきテーマもあるから， 採用目的：1, 3, 7, 8, 12, 13</p>
ツールと利 用法	<p>模擬授業であれば，まず学生間の相互評価，その後教員の補足程度のアドバイス，さらに，スマホで撮影した授業を客観的に自身で振り返る（教員とのやりとり，学生間の意見交換）（紙によるやりとり，Google Classroomへの提出ドキュメントなどを使って，コメントを書いて返却，授業内にPCに学生の提出ドキュメントを投影しながら内容を共有。更なるフィードバックは基本的に常に声かけ）</p>
中等 B-4	
ツールと利 用法	<p>クラス人数：30，（J-POSTLやワークシート，KPT*表などを用い，目標設定や振り返りの観点をJ-POSTLから選定し，自身の振り返りをリフレクティブレポートなどに書かせる）*K=Keep, P=Problem, T=Try</p>
聞き取り	<ul style="list-style-type: none"> ・模擬授業後にグループで自己評価について話し合ってから発表する。 ・模擬授業の翌週までに授業動画を視聴し，アンケート型リフレクティブ

	<p>レポートに回答。プロンプト—例えば模擬授業の中でうまくできた点、課題、その課題を引き起こした要因、あなたの解釈？</p> <ul style="list-style-type: none"> 最後の授業に協働的省察：グループごとに一つ模造紙ポスターを KPT の観点で完成。
--	---

5.2.3 タイプ C：このグループを分類すると「タイプ A と B の混合」(タイプ C-1)、「タイプ A とその他」(タイプ C-2)、「タイプ B とその他」(タイプ C-3)、「活動、課題、単元、トピックなどの終了時点」(タイプ C-4) がある。追調査では C-2, 3, 4 はなかった。

表 4 タイプ C-1 「タイプ A と B の混合」 (カッコ内は全国調査での回答の要点)

初等 C-1-1	
ツールと利 用法	<p>クラス人数：50 (履修人数 135) (講義後ではグループ・ディスカッションの後、指導案と模擬授業実践後には、他の人の実践を見て振り返ってもらおう。非常勤先では JPOSTL を、本務校では JPOSTL エレメンタリーを、指導案を書いてもらうときに意識させる) 模擬授業実践後では KPT の 3 観点から省察を促す。</p>
聞き取り	<ul style="list-style-type: none"> グループ活動を経て、省察を個人で書かせる。 全ての授業にて毎回同一の 4 人グループで協働し、毎回役割を変える。役割は、ファシリテーター、リポーター、ノートテイク、タイムキーパーである。 個々の学生の指導案はクラス全員に共有される。 教師の介入は、基本的に見守る程度。
初等 C-1-2+中等 C-1-1	
学生中心	<p>クラス人数：初等：50 / 中等：8~10, 頻度：初等は 5~9 回 / 中等は、英語科教育法Ⅱは 5~9 回, Ⅲ・Ⅳは 10 回以上, 授業形態：初等は模擬授業型 / 中等は模擬授業型, 省察的議論, 教師介入：初等は, 3 主体的授業運営, 理由：2 コアカリと自主性の両立 / 中等は, 2 教師の助言に基づく授業運営。しかし指導も入れている, 理由：2 コアカリと自主性の両立, 採用目的：初等：2, 3, 8, 9, 11, 12 / 中等：1, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 12</p>
ツールと利 用法	<p>初等・中等共通：(科目ごとに講義の振り返りや模擬授業についての気づきなど、必要な項目を入れたシートを、理解度確認、模擬授業の場合は自己内省のために利用) 振り返り時のシートの内容は、授業で扱った内容について、理解できているかどうか 2~3 問の設問と感想、質問等。振り返りシートには教員からのコメント欄を設けていて、必ず一言書いて返却。授業準備等を含め空いている時間に小テストの採点などと一緒に行う。</p>
聞き取り	<p>初等・中等共通：</p> <ul style="list-style-type: none"> 内容理解度の確認も振り返りに入れている 教員のコメントと学生たちのピアフィードバックを見た上で、省察させている ピアフィードバックでは、学生同士の励まし合いもあることを実感した
中等 C-1-2	
学生中心	<p>クラス人数：15, 頻度：10 回以上, 授業形態：PBL, プレゼン型, 模擬授業型, 省察的議論, 読書会型, 討論会型 教師介入：1 教師指導下での授業運営, 理由：2 コアカリと自主性の両立</p>

	採用目的：1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11
ツールと利 用法	(振り返りシートを用いてテーマに対する振り返りを記入させる)(個人+グループ+個人) まず個々が振り返りをまとめ、その後グループで交流し、最後にもう一度、個々で感じたことをまとめる
中等 C-1-3	
学生中心	クラス人数：20, 頻度：10回以上, 授業形態：模擬授業型, 省察的議論, 教師介入：1 教師指導下での授業運営, 理由：1 コアカリ適合性の確保, 採用目的：1, 3, 5, 8
ツールと利 用法	(個人) で省察は促しているが、以下のような活動を行っている。 【模擬授業者】各学生の模擬授業を録画し、学生はその授業を視聴した上で、1,200字程度の日本語でリフレクション・レポート、及び修正した学習指導案を(Moodleで)提出する。 【模擬授業参加学生】参加した模擬授業について、模擬授業一つにつき、250字程度のピア・レビューを提出する。 【模擬授業終了直後】クラス全体で、40分程度のディスカッションを行う。手順は授業者からの簡単な振り返りの後、教員からディスカッションの視点を提示し、小グループに分かれてのディスカッション → 全体へのフィードバック・ディスカッションの流れで進む。毎回、異なる学生が司会者となり、教員から当日の進行について事前指導を受ける。最後に、教員から模擬授業について主に学習指導要領との関連から20分程度の振り返りのための指導を行う。
中等 C-1-4	
学生中心	クラス人数：30, 頻度：正直, 教師中心と学生中心—生徒中心の授業はダメと思っている。学び中心と私が呼んでいる。どちらかではなく、最終目標に向かって、先生がサポート役、学生が学び手になっている。互いに毎回の振り返りをもとに、授業の時間の使い方を修正したりしている。 授業形態：PBL, プレゼン型—授業の前半は教材研究とその内容共有するので、模擬授業型, 省察的議論—授業の半ばは模擬授業を学生相手にするので、討論会型—授業の全体を通して—
ツールと利 用法	(デジタルポートフォリオやフォームズの回答) ポートフォリオは各グループの指導案や教材, 出席簿・課題提出や毎回のリフレクションのエクセルシートが入っている Google Drive を利用。毎回のフォームのリフレクションで最初はどううまく行ったことや疑問に思ったこと, もっとできるようになりたいことや今後研究したいこと。最後に、自分がやり直しができたり, 先輩が次年度に該当の授業を受講した際に自分よりもっと成功できるように伝えたいことを考えてから書いてもらっている。 授業後に、振り返りの項目を与える。それを一週間考えてもらって、メモを取らせる。次の授業で自分の振り返りを説明したり, 疑問を共有した入りしたグループ・ディスカッションをさせる。最後に、フォームに自分の回答を記入させる。

6. 考察

6.1 学生中心の授業について

本研究の第1の目的は、英語科教育法における学生中心の授業が、どのような目的や方法で行われているのかを明らかにすることである。調査の結果、学生中心の授業は半期授業

15回の3分の2程度である10回以上行われており、模擬授業後に省察を行うタイプBと、毎授業と模擬授業後の混合であるタイプCの授業で実施されている傾向が見られた。形態としては模擬授業型のプロジェクト・ワーク及び模擬授業後の省察的議論型が多数を占めた。これらはいずれも模擬授業を核とした形態である。また、PBLやプレゼンテーションといった活動も一定数実施されていることが示された。これらはいずれも溝上（2014）における「学習者主導の授業」で用いられる技法である。その一方、方法については、教師がテーマを設定し、具体的な活動方法を学生に指示する「教師指導下での授業運営」が最も多く挙げられた。長谷川（2017）における模擬授業型プロジェクト・ワークでは、具体的なテーマ設定及び模擬授業のデザインを学生に委ねていることを踏まえると、本調査での回答は、学習者主導の授業を目指しつつも、教師主導の割合が高いものであると考えられる。この点に関しては、中等C-1-4による、学びを中心として教師と学生が共同して授業を創り上げるという視点が重要であるという指摘は示唆に富むものである。

上記方法を採用した理由について尋ねた設問では、「コアカリと自主性の両立」が最も多く挙げられ、コアカリキュラムで定められた項目をカバーしなければならないという現実的な要請と、学生中心の授業との両立が目指されていることが示唆された。コアカリキュラムでは、教科教育法の授業で取り扱う項目及び学生に身に付けさせたい資質・能力が数多く挙げられており、これらを限られた時間の中でカバーするためにはある程度教師が主導し、知識の伝達を含む授業を展開することが求められる。特に初等段階での教科教育法では中等段階の8単位程度と比較して2単位程度という時間的な制約があるため、学生中心の授業の実施が現実的に困難であると教員が感じている可能性が考えられる。

学生中心の授業を採用する目的については、「理論と実践の結びつき」と「授業の活性化」が最も多く挙げられた。模擬授業およびその後のディスカッションでは、理論を踏まえて実践を行い、実践に対して理論的な視点から省察を行うといった活動が行われ、学生が主体となることによって授業の活性化がもたらされる。その他の目的については満遍なく選択されていたが、回答数を絞ることによってより差別化を図ることができたものと考えられる。

以上の考察を踏まえ、英語科の教科教育法の授業で最も多く実践されている学生中心の授業は、以下のタイプにまとめることができる。

- ・「理論と実践の結びつき」と「授業の活性化」を主な目的として、コアカリと自主性の両立を図りながら、教師主導の下、模擬授業型のプロジェクト・ワーク及び模擬授業後の省察的議論を行う。

6.2 省察のツールと活動

本研究の第2の目的は、省察ツールの内容とツールと活動の結びつきを明らかにすることである。調査の結果、様々なツールが使われているように見えるが、回答を吟味すると、名称や媒体（紙かデジタル）、使用方法は異なるが、内容が類似しているものが多いこと、そして、ツールを組み合わせながらグループ活動やフィードバックを行っていることが判った。以下、個別具体的に考察する。

6.2.1 省察ツールについて

(1) ポートフォリオ：初等 A の場合は形式や内容が不明であった。「初等+中等」A は KASA のフレーム形式ということだが、それ以上の回答はない。一方、中等 C-1-4 のデジタルポートフォリオは具体的で、指導案、教材、出席簿、課題やリフレクションができるエクセルシートの入った Google Drive を利用している。この事例は、デジタルを利用したポートフォリオとして示唆的である。*J-POSTL* エレメンタリーは初等 B-2 と初等 C-1-1 で使われているが、初等 A を含めクラス人数が 50 人であることを考えると、人数が多いクラスでの効果的な活用方法の研究が期待される。また、初等 B-1 はレポートなどの成果物をファイルさせている。そのファイルはドシエ（学習・実践の記録集）であり、ポートフォリオと共に使用し、ポートフォリオの一部を成すものと考えられる。この事例は中等 C-1-4 と並んでポートフォリオを使用する場合のモデルの 1 つと考えてよさそうである。*J-POSTL* は中等 B-4 で使用され、指導案の作成や振り返りの観点を特定する際に活用されているようである。

(2) ジャーナル：初等 A にツールとして「日誌」という回答が唯一見られるが、全体にジャーナルという回答はなかった。しかし、省察を記述させる様々な名称が観察された。先行研究におけるジャーナルの意味と異なるが、授業終了後や模擬授業後に書かせるいわゆる「～シート」は定期的な省察ライティングと見做すことができる。そこで、追調査では、振り返りシートやコメントシートなどを使っている回答者にその形式や内容を尋ねた。回答は、概ね 2 通りである。まず、授業（講義）後のシートの内容は、「本時の目標」に対しての達成度と、講義を通して考えたことの自由記述（初等 A）、「(Google Forms 上で) 授業に真剣に取り組んだか、教員の説明は分かりやすかったか、授業で学んだこと・質問等をまとめる」（中等 A）、「授業で扱った内容について、理解できているかどうか 2～3 問の設問と感想、質問等」（初等 C-1-2+中等 C-1-1）などで、授業の理解度、授業に取り組む態度、感想などを書かせるものであった。これらは、自主性や主体性を育むことを意図するリフレクションシートというより、授業に対する学生の反応や授業評価につながるリアクション・シートに近いと思われる。これを毎時間繰り返すと、学習者に慣れや疲れが生じて、省察に至らない記述になる可能性があるので注意したい。

2 つ目は、模擬授業後に書かせるシートである。「基本的に自由回答だが、「予定通りに行えたこと」「予定通りに行えなかったこと」「予定通りに行かなかったことの考えられる理由」というプロンプトを与える。フィードバックシートは「良い点」「改善点」を書かせる」（中等 B-2）、「アンケート型リフレクティブレポート：模擬授業の中でうまくできた点、課題、その課題を引き起こした要因、あなたの解釈？」（中等 B-4）という回答については、どのような観点から省察を促すかというプロンプトと言える。中等 C-1-3 は特徴的な取り組みであり、模擬授業者には 1,200 字程度のリフレクション・レポートと修正した学習指導案、模擬授業参加者に模擬授業ごとに 250 字程度のピア・レビューの提出を課している。

以上の他、学期末レポートという回答がある。前項でも述べた初等 B-1 の回答で、「初回授業で基本的指導力 16 項目について自己評価を行わせ、その中から学期末までに身につけたい 3～4 項目を到達目標として選定させ、学期末にそれらの項目の達成状況について記述」させるというものである。*J-POSTL* エレメンタリーの利用方法を想起させるものである。また、授業外の時間で授業内容について話したものを録音させて提出させている事例があ

る(中等 B-1)。「書くことが苦手な学生への配慮や、本音を引き出すことを目的としている」とのことである。

(3) **グループ・ディスカッション**: 全国調査の段階では、学生中心の授業は行っていないが、グループ活動やディスカッションについての言及がない回答が散見された。しかし、追調査を行うことによって、タイプ B と C ではどの回答にも何らかのグループ活動が行われていることが判った。つまり、6.1 で言及した通り、学生中心の授業は模擬授業後のグループ活動やディスカッションとほぼ同義である。具体的な回答例には、「学生間の相互評価」(中等 B-3)、「グループで自己評価について話し合っ発表する」及び「最後の授業に協働的省察: グループごとに一つ模造紙ポスターを KPT の観点で完成」(中等 B-4) があるが、さらに具体的な例として、20 人クラスで、全体→小グループ→全体という流れでディスカッションを 40 分行う例(中等 C-1-3)がある。中等 B-4 の事例とリフレクション・レポートを含む中等 C-1-3 の事例は、今後のモデルになりうると思われる。また、初等 C-1-1 では、普段の授業においても毎回同一の 4 人グループで役割を変えさせながら活動させ、その後個々に省察をさせている。50 人のクラスで、このようなグループ活動を順調に運ぶためには、学生の協力と指導者の力量が必要であろう。

(4) **省察モデルなど**: 中等 B-1 が前年まで ALACT モデルを利用していたようであるが、他には例が見当たらない。省察モデルではないが、学習や実践を改善するためのフレームワークである KPT 法を中等 B-4 と初等 C-1-1 が利用している。

6.2.2 省察活動について: 上述の省察ツールを用いた活動となる。タイプ A は講義型の授業形式で、追調査の結果では、授業後にデジタルソフトに入力した学生の回答に対し、次の授業で教師がフィードバックするというのが教室での省察活動となる。初等 B-2 のように、デジタル上で学生個人に教師やクラスの学生がコメントするというものもあるが、省察は主体性や自立性を促すツールであることを考えると、こうした活動だけでは省察が深まらない可能性がある。履修者数、学生の資質、カリキュラム上の課題などがあるだろうが、工夫が必要だろう。

学生中心の授業を取り入れているタイプ B と C は、グループ活動と個人の省察との組み合わせが中心となる。「模擬授業とその検討会およびそれを経てのレポート」(中等 B-1)、「(模擬授業での) 学生間の相互評価、その後教員の補足程度のアドバイス、さらに、スマホで撮影した授業を客観的に自身で振り返る」(中等 B-3)、「模擬授業後にグループで自己評価について話し合っ発表」(中等 B-4)、「グループ活動を経て、省察を個人で書かせる」(初等 C-1-1)、「教員のコメントと学生たちのピアフィードバックを見た上で、省察させている...ピアフィードバックでは、学生同士の励まし合いもある」(初等 C-1-2+中等 C-1-1)、「個々が振り返りをまとめ、その後グループで交流し、最後にもう一度、個々で感じたことをまとめる」(中等 C-1-2) などである。このような事例の中でも、中等 C-1-3 と中等 C-1-4 は示唆的である。

中等 C-1-3 の授業は省察活動のフォーマットがきちんと定まり、学生への手当ても行き届いている。その一方、教師の指導(介入)の手厚さから、学生の主体性や自主性が削がれるのではないかと、との懸念が湧く。学生の資質や経験にも左右されることだが、今後の研究が期待される。中等 C-1-4 は「学び中心」をモットーに教師がサポート役、学生が学び手に

なり「お互いに毎回の振り返りをもとに、授業の時間の使い方を修正」する。省察活動は、「授業後に、振り返りの項目を与える。それを一週間考えてもらって、メモを取らせる。次の授業で自分の振り返りを説明したり、疑問を共有してグループ・ディスカッションをさせる。最後に、フォームに自分の回答を記入させる」という方法である。教師と学生が同じ立場で省察活動を行うのは、メンタリングの方法に通じるところがある。

7. まとめと課題

今回の追調査の参加者は、聞き取り調査を含めても 20 人程度である。広く事例を収集できなかったのは本研究の限界を示すものである。しかしその状況下でも、確立された理論と実践や先行研究で扱われているテーマに基づいて、集まった事例を分類してまとめ、考察できたことは、真摯に調査に向き合い回答してくれた参加者ゆえである。そのおかげで、次のように示唆に富むまとめを得ることができた。

- ・ 英語科教育法の授業では、半期 15 回中 10 回以上で学生中心の授業が行われており、模擬授業型のプロジェクト・ワーク及び模擬授業後の省察的グループ・ディスカッションが主に取り入れられている。
- ・ 学生中心の授業は、教師がテーマや活動方法を決めて授業が実施されていることが多く、コアカリキュラムをカバーすることと学生の自主性の育成の両立が図られている。
- ・ 毎回の授業後に省察を行わせるタイプでは、授業に対するリフレクションというよりリアクションを求めるような質問が多い。毎時間行わざるを得ないとすれば、主体性・自律性の育成を意識した問いを工夫する必要がある。
- ・ ポートフォリオを使用しながら、レポートなどの成果物をファイルさせ、つまり、ドシエを作成させたり、閉じた Web 上に集約させたりして省察活動に生かしている事例は、省察の根拠が明確になるために、学生には達成感、教師には支援のしやすさにつながる。今後さらなる研究と実践が期待される。
- ・ 個々が振り返りをまとめ、その後グループで交流し、最後に個々で感じたことをまとめるといふ省察活動の流れも、現職の教師に比べて教育の経験が少ないと思われる学部学生に普及させたい事例である。

今回の調査で明らかになった、英語科教育法での学生中心の授業は模擬授業型のプロジェクト・ワーク及び模擬授業後の省察的グループ・ディスカッションである、という結果を利用すると 2 つの課題が生まれる。1 つは、グループ・ディスカッションを教師の介入を最小限にして、学生中心／学習中心で運営するにはどのような方法があるか。2 つ目は、グループ・ディスカッションと他の省察ツールをどのように組み合わせると省察思考をより向上させることができるか、である。

もう 1 つの課題は、ドシエである。今回示唆に富む事例が発見された。*J-POSTL* や *J-POSTL* エレメンタリーの自己評価記述文ばかりでなく、ドシエにも目を向け、作成方法や利用方法を研究する必要がある。

以上の課題は、これまでのような調査では解明できない。チームを組み、協力者を集めて

それぞれの現場で試行錯誤し、データや成果を集積する必要がある。

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)「初等・中等の英語教職課程における段階別省察力育成方法の研究」(課題番号: 23K00726, 研究代表者: 山口高領)の助成による研究成果の一部である。本フォローアップ調査の回答に協力を頂いた全員に感謝申し上げます。本研究の対象とする調査項目の作成の際に、この科研グループを中心として協力を頂いた、久村研(田園調布学園大学名誉教授)、大崎さつき(創価大学)、長田恵理(國學院大學)、中山夏恵(文教大学)、米田佐紀子(玉川大学)、各氏に感謝申し上げます。

参考文献

- 浅岡千利世・臼井芳子・秋山朝康・渡辺敦子(2023)。「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」『言語教師教育』, 10(1), 62-81.
- 長谷川佑介(2017)。「II-2 教科横断型外国語教育実践スキルを育むためのPBL型授業について」『《文部科学省委託事業》平成28年度 総合的な教師力向上のための調査研究事業実施報告書—今日的な教育課題を解決するためのPBL型授業モデルの構築』上越教育大学, pp. 31-43.
- 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), p. 11-20.
- 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.
- 清田洋一・浅岡千利世・高木亜希子(編著)(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方法』」JACET教育問題研究会.
- 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(J-POSTL エレメンタリー)』」JACET教育問題研究会.
- 米田左紀子・山口高領・長田恵理(編著)(2022)。「『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』」JACET教育問題研究会.
- 金井達亮(2020)。「PBLにおける教師に関する研究動向と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要』, 60, 219-225.
- 片桐一彦(2021)。「コアカリ導入前の教職履修学生の学修と発達状況: 言語教師ポートフォリオ(J-POSTL)の省察を通して」『JACET 関東支部紀要』, 8, 77-97.
- 溝上慎一(2014)。「『アクティブラーニングと教授学習法パラダイムの転換』」東京: 東信堂.
- 溝上慎一・成田秀夫(編)(2016)。「『アクティブラーニングとしてのPBLと探究的な学習』」東京: 東信堂.
- 森本俊・米田佐紀子(2023)。「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—」『言語教師教育』, 10(1), 1-20.
- 中井隆司・山本敏久(2022)。「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会の試み」

- 『奈良教育大学教職大学院研究紀要 学校教育実践研究』, 14, 51-56.
- 岡崎浩幸 (2025). 科学研究費助成事業「ALACT モデルを用いた若手英語教師の自律的な授業改善への取組に関する実証研究」 <https://kaken.nii.ac.jp/ja/grant/KAKENHI-PROJECT-21K00703/>
- 大場浩正. (2020). 「英語教員養成課程におけるプロジェクト学習の実践」『上越教育大学研究紀要』, 40(1), 207-216.
- 大崎さつき (2023). 「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」『言語教師教育』, 10(1), 42-61.
- 大崎さつき (2024). 「省察を促すための中等英語科教職課程における J-POSTL と ALACT モデル併用の実践報告」『言語教師教育』, 11(1), 63-79.
- 高木亜希子. (2019). 「『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』(EPOSTL) 及び『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL) に関する研究のレビュー: 日本における今後の実践と研究への示唆」『言語教師教育』, 6(1), 54-73.
- 玉井健 (2021). 「リフレクティブ・プラクティス: 授業実践研究のための理論的基盤と方法」『JACET 関西紀要』, 23, 67-95.
- 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.
- 山口高領 (2024). 「英語教職課程における「振り返り」の指導に関する調査結果」『言語教師教育』, 11(1), 94-109.
- 山本昭夫. (2020). 「学習者中心の英語科教育法Ⅱ—発言したくなる仕掛け—」『学習院大学教職課程年報』, 6, 75-85.
- 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.
- 渡辺貴裕・岩瀬直樹. (2017). 「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』, 26, 136-146.
- Asaoka, C. (2023). A case study of a pre-service teacher's professional development in a supportive collaborative community of practice. *Dokkyo Journal of Language Learning and Teaching*, 11, 27-42.
- Bremner, N. (2021). The multiple meanings of 'student-centred' or 'learner-centred' education, and the case for a more flexible approach to defining it. *Comp. Educ.*, 57 (2), 159-186.
- Darling-Hammon, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Devon, A. (2024). Using Reflection Journals to Explore the Interdisciplinary Practice of Community Development and English as a Foreign Language. 『白鷗大学論集』, 39(1), 19-34.
- Din, F. S., & Wheatley, F. W. (2007). A literature review of the student-centered teaching approach: National implications. *National Forum of Teacher Education Journal*, 17(3), 1-17.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on 'reflective practice'*. Presented at PBPL CETL, 52.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics'

- conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Korthagen, F. A. J. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking Practice and Theory*. 武田信子監訳. (2010). 『教師教育学—理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language (EPOSTL)*. European Council on Modern Languages. Graz, Austria: Council of Europe.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- Schweisfurth, M. (2019). Is learner-centred education 'best practice'? *UNICEF Think Piece Series: Improving Classroom Practice*. UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office, Nairobi. https://www.unicef.org/esa/sites/unicef.org/esa/files/2019-08/ThinkPiece_9_LearnerCentredEducation.pdf
- Thompson, S., & Thompson, N. (2008). *The critically reflective practitioner*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tsang, A (2011). In-class Reflective Group Discussion as a Strategy for the Development of Students as Evolving Professionals, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), Article 7.
- University of Edinburgh (2024). *Reflection Toolkit*. <https://reflection.ed.ac.uk/>
- White, S. A. (2023). Developing Critical Thinking Skills in Virtual Exchange: Reflective Journal Writing for University English as a Lingua Franca Learners. 『龍谷紀要』, 45(1), 39-55.
- Yamaguchi, T. (2024). Promoting Reflection in English Teaching Methodology Courses: Current Trends and Challenges. *Language Teacher Education*, 11(2), 23-35.

【調査報告】

英語教員養成課程「異文化理解」におけるシティズンシップ
教育の扱いと関連領域の指導に関するアンケート調査結果
Survey Results on Teaching Citizenship and Related Topics in the 'Cross-cultural
Understanding' Course for Pre-Service English Teacher Education

栗原文子

Fumiko Kurihara

Abstract

This paper presents findings from a survey conducted between November and December 2023 on how teacher educators in pre-service English teacher education at primary and secondary schools address issues related to the teaching of cross-cultural understanding and related topics. The survey revealed that citizenship education was rarely included in their courses. Teacher educators at both primary and secondary schools emphasized “respect for diverse cultures,” “safe use of ICT,” and “cooperative learning,” while topics such as global issues (e.g., the SDGs) and intercultural exchange were less frequently covered. Given the emphasis in the current Courses of Study on developing students as creators of sustainable societies, incorporating elements of citizenship education into teaching methods could better equip students to collaboratively address global challenges.

キーワード：英語教員養成課程，異文化理解，シティズンシップ教育，持続可能な
社会の創り手

Keywords: English teacher education, cross-cultural understanding, citizenship,
creators of sustainable societies

1. 背景

1.1 学習指導要領と教員養成課程における「異文化理解」

現行の小学校外国語（英語）の学習指導要領（文部科学省，2017）では、「英語が世界の共通語として使われることを踏まえて，児童は，英語を使ってコミュニケーションを図る様々な人々の文化についても理解を深める必要がある」としている（pp.73-73）。また，文化の理解だけではなく，多様な文化や価値観に対して「柔軟に対応することや，公正な判断力を養い，相手の状況や立場を共感的に理解できる心情を育てる」（p.134）ことも必要とされている。また，高校外国語（英語）の学習指導要領（文部科学省，2018）では，「文化の多様性や価値の多様性に気付かせ，多様な背景や価値観を持った人々を理解し，共生していこうとする態度を育てる」（p.140）教材を選択することが求められている。さらに，小学校・

中学校・高等学校の学習指導要領では、地球規模の諸課題を自らに関わる問題として主体的に捉え、その解決に向け自分で考え、行動する力をもつ「持続可能な社会の創り手」を育成することも期待されている。これらの記述を踏まえると、「異文化理解」を通して、児童・生徒に単に世界の文化や価値の多様性に気付かせるだけではなく、異文化に対する柔軟性、公正な判断力、共感性を養い、様々な文化背景を持つ人々と共に持続可能な社会を築くために行動できるような力を育成することが求められていることが分かる。

2017年に文部科学省が公表した「小学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム」と「中・高等学校教員養成課程 外国語（英語）コア・カリキュラム」（以下、コアカリキュラムとする）には、大学の教員養成課程で共通に習得すべき資質能力が示された。異文化理解は、コアカリキュラムにおいて、「専門的事項」に分類されており、中・高では「異文化コミュニケーション」「異文化交流」「英語が使われている国・地域の歴史・社会・文化」の3つが学習項目として設定されているが、具体的な指導内容は定められていない。教員養成課程における「異文化理解」のシラバスの調査によると、初等教員養成課程では、異文化コミュニケーションや国際語としての英語などのトピックを扱う事例や、異文化交流や異文化について紹介する授業実践、中等教員養成課程では、検定教科書における文化的内容を指導するための学習活動を設計しグループ発表を行わせたり、ディズニーとジブリのアニメの比較研究を行わせたり、アメリカやイギリス映画を分析させたり、異文化トレーニングで使われるゲームを行うなど様々な実践が紹介されており（粕谷，2021）、指導法は多岐にわたっている。

1.2 異文間理解とシティズンシップ育成

近年、変化の激しいグローバル社会において、他者と共に生きる力を育むために、シティズンシップ（市民性）育成の重要性が指摘されている。シティズンシップという概念は社会の変容と共に変化してきた。本調査では、比較的新しい概念であるグローバル・シティズンシップ（GC）教育、民主的シティズンシップ（DeC）教育、デジタル・シティズンシップ（DiC）教育を取り上げた。これらの概念の共通点としては、従来の国家と個人との関係を念頭に置いた国籍や民族的アイデンティティを伴う「国民としての特性」としての市民性ではなく、多様な社会・文化背景を持つ人々から成るコミュニティにおけるシティズンシップ、すなわち、権利や責任を認識し、主体的に対話に参加し、他者と共によりよく生きるために行動する特性を有する市民の育成である（名嶋他，2019；坂本他，2020）。GC教育はユネスコが2015年に「グローバル・シティズンシップ教育：トピックと学習目標」を発行し、持続可能な開発、環境、人権、平和を推進するための教育として、加盟国の教育に影響を与えてきた。また、ヨーロッパでは、民主的シティズンシップが提唱され、欧州評議会は『民主的な文化への能力参照枠』（Council of Europe, 2018）を発行した。『民主的な文化への能力参照枠』は、価値、態度、スキル、知識と批判的な理解の4領域に分類された135項目のキーコンピテンスを設定し、民主的市民権と社会的結束を高めるための言語教育を目標とするEU各国で活用されている。デジタル・シティズンシップはアメリカ・ヨーロッパをはじめ世界に広がっている概念であり、生活や学習の基盤となっているデジタル技術の発展を意識し、人が相互につながるデジタル世界において、権利と責任、機会を理解し、安全で合法的・倫理的な方法で行動するためのユニバーサルな教育と言える（坂本他，2020）。

本調査で取り上げた 3 つのシティズンシップ教育は、現行の学習指導要領で提唱されている柔軟性、公正性、共感性をもち、他者とともに共生・協働しながら持続可能な社会を創る担い手を育てるための教育との親和性が強く、異文化指導のあり方にも示唆を与えるものと考えられる。本調査では、教員養成課程の「異文化理解」において、担当者が GC 教育、DeC 教育、DiC 教育を扱っているかについて、それぞれの概念を説明することなく質問した。その理由は、これらの概念の解釈に踏み込まず、それらを意識的に扱っているかどうかを調べることを目的としたためである。また、関連する領域の指導については、具体的な観点を示し質問をした。

2. 調査の目的

本調査の目的は、日本の初等、中等の英語教員養成課程の「異文化理解」におけるシティズンシップ教育の扱いに対する調査を行うこと、また、関連する領域における指導の観点を提示し、それらがどの程度取り扱われているかと具体的な指導法について、調査することである。

3. 調査方法

3.1 調査対象の選定と調査期間

本調査は、英語教員養成課程における「振り返り」指導に関する調査（山口，2024）と同時に行われ、初等・中等の教員養成過程担当者に対して行われた。調査対象は、「令和 4 年 4 月 1 日現在の教員免許状を取得できる大学」（文部科学省，2023）に基づき、通信教育は除き、小学校教諭免許状（一種・二種）と、中学校か高等学校（英語）教諭免許状（一種・二種）を取得できる大学または短期大学とした。初等免許状を取得できる大学・短期大学は 270 校、中等免許状（中学校か高等学校（英語））を取得できる大学・短期大学は 315 校であった。回答の依頼先は、初等の英語教員養成課程担当者または中等の英語教員養成課程担当者とし、調査の目的や回答方法を記した依頼文とアンケート用紙を郵送し、回答は web 上で行われた。初等・中等両方の教諭免許状が取得できる教育機関に対しては、それぞれの教員養成課程の担当者宛てに依頼状を同封した。初等調査期間は 2023 年 11 月 10 日から 12 月 3 日までとし、期限より数日遅れて入力された回答も集計に含めた。

3.2 質問項目

初等・中等教員養成課程における市民性育成教育の扱いと、関連する指導の観点について、2 つのセクションからなる質問群を用意した。セクション A では、GC 教育、DeC 教育、DiC 教育の授業での扱いの有無についてである。この調査では、それぞれの教育について解説はしていないため、あくまで、それぞれのシティズンシップ教育について扱っていると回答した人数の把握にとどまる。また、セクション B では、A で示された教育に関連する 8 つの観点（表 1）を提示し、それらの項目について授業での扱いの有無と、扱っている場合は、具体的な指導場面や指導法、扱っていない場合はその理由を記入するよう求めた。なお、これらの観点は、本研究が助成を受けた日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）の

研究協力者および JACET 教育問題研究会のメンバーとの協議を経て決定した。項目 1 は GC 教育、項目 3 は DiC 教育と特に関わりが深い、それ以外の項目は、GC, DeC, DiC のどの教育においても扱うことができる要素である。

表 1

GC, DeC, DiC 教育に関連する 8 つの観点

1	SDGs などのグローバルな課題の学習
2	異文化交流活動
3	ICT の安全かつ効果的な活用
4	多様な文化や考え方に対する尊重や寛容的な態度
5	協同学習の効果的な実践
6	他者の感情面に配慮したやり取り
7	多面的な思考力や判断力 (クリティカル・シンキング)
8	学んだ知識や考えの創造的な活用 (プロジェクト型学習など)

4. 結果

4.1 回答件数と回答者の属性

4.1.1 回答件数: Web 上に入力された回答数は、初等の教員養成課程担当者による回答は 33 件 (質問紙発送数 270, 回収率 12.2%), 中等の教員養成課程担当者による回答は 38 件 (質問紙発送数 315, 12.1%) であった。

4.1.2 勤務先の種別: 回答者の勤務先の種別は以下のとおりである。ただし、初等・中等両方の教諭免許状を取得できる大学にはそれぞれの担当者宛てに質問紙を送付したため、1 つの大学から初等教員養成課程担当者と中等教員養成課程担当者が別々に回答した可能性もある。したがって、表 2 の大学の合計数は累計であり、調査に参加した大学数はこの数値より少ない可能性がある。

表 2

勤務先の種別

種別	初等	中等	合計
国公立 4 年制大学	9	7	16
私立 4 年制大学	21	30	51
私立短期大学	3	1	4
合計	33	38	71

4.1.3 回答者の所属学部: 初等教員養成課程を担当する回答者の所属学部は、教育学部やこども教育学科など、教育系の学部・学科が 32 件中 (1 件未記入) 26 件 (約 81%) であった。中等の回答者の所属先は文学部 (人文学部含む) が最も多く、38 件中 13 件であった。

次に教育系学部（10件）、外国語学部（5件）で、初等と比べ回答者の所属学部は多様であった。

4.1.4 主たる専門分野：初等・中等とも「英語教育学／応用言語学」を選択した回答者が最も多かった（約90%以上）。なお、初等に国語教育，中等に教育学を専門とする回答者が各1名いたが、担当講座は英語教育関連ではなかったため、分析にはこの2件は含めなかった。

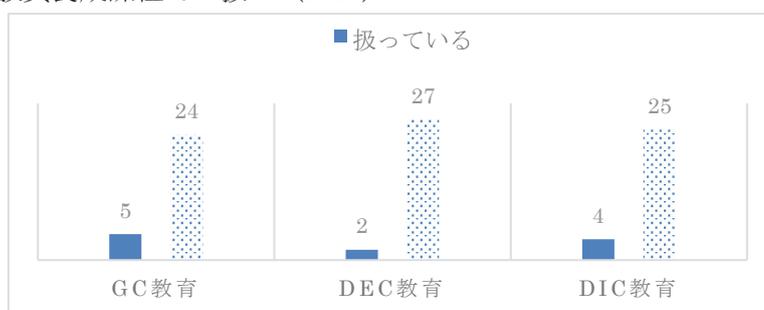
4.1.5 担当講座：担当講座については、①担当講座名，②必修か否か，③履修人数，④主たる授業形態（1. 講義形式 2. 問答（質疑応答）形式 3. 教師主導の演習形式 4. 学生中心の演習形式 5. グループ学習 6. その他より選択）について質問したが、紙面の都合上、①と④のみ報告する。①については、初等教員養成課程の回答者の担当講座は、初等英語教育に準ずる講座名が20件と最も多く（60%以上）、それ以外も1件を除き、すべて英語科教育関連だった。中等を対象とした質問紙の回答者の担当講座は、33件（86%以上）が英語科教育関連であった。コアカリキュラムにおいて、異文化理解は専門的事項であるが、本調査は、必ずしも異文化理解が専門の担当者に依頼したわけではないことは留意すべきである。④については、山口（2024）に詳しいが、初等の回答は、教師主導の演習（32.0%）、講義形式（24.0%）、学生中心の演習（22.0%）の順で多かった。中等の回答は、講義形式（32.8%）と学生中心の演習（32.8%）の順で多かった。なお、複数項目の選択が可能であったため、様々な形式を組み合わせた回答者も見られた。

4.2 回答結果

4.2.1 シティズンシップ教育の扱いについて：本調査では、初等・中等の教員養成課程における異文化理解の指導について、2つのセクション（AとB）に分けて質問した。セクションAでは、「異文化理解」の授業においてGC教育，DeC教育，DiC教育を扱ったことがあるか聞いた。初等教員養成課程担当者の回答は、国語の担当者の回答1件、また異文化理解に関する質問の回答がなかった3件を除く29件を分析対象とした。扱っていると回答した件数は、GC教育5件（17.2%）、DeC教育2件（6.9%）、DiC教育4件（13.8%）であった（図1）。

図1

初等教員養成課程での扱い（N=29）



中等教員養成課程担当者の回答数は 38 件あったが、英語教育に関連のない科目担当者による回答 1 件と欠損があった回答 1 件を除く、36 件を分析した。36 件のうち、扱っている」と回答した件数は、GC 教育 8 件 (22.2%)、DeC 教育 4 件 (11.1%)、DiC 教育 3 件 (8.3%) であった (図 2)。

図 2

中等教員養成課程での扱い (N=36)



4.2.2 8 つの観点の指導について：セクション B では、初等・中等におけるシティズンシップ育成につながる 8 つの項目の扱いの有無について質問した (表 1)。図 3 は初等の回答者がそれぞれの項目について「扱っている」と回答した割合、図 4 は中等の回答者がそれぞれの項目について「扱っている」と回答した割合を示す。初等の回答者でセクション A のみ回答した参加者がいたため、N は 28 となった。

図 3

初等教員養成課程担当者による項目別の回答結果 (N=28)

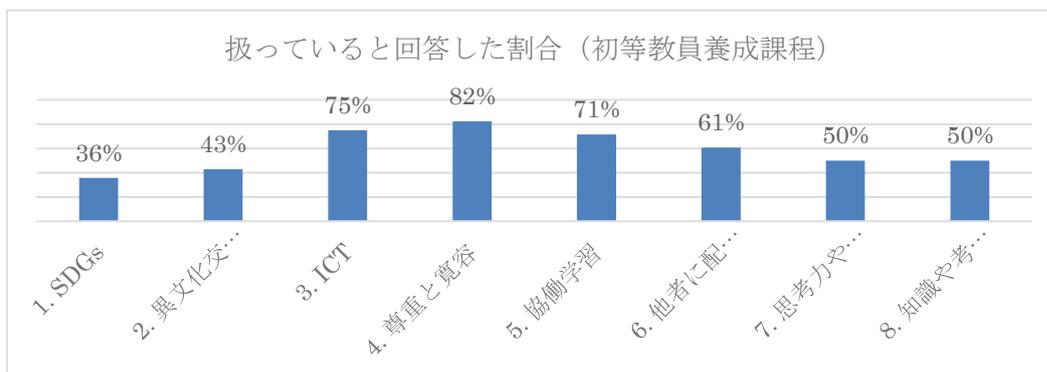
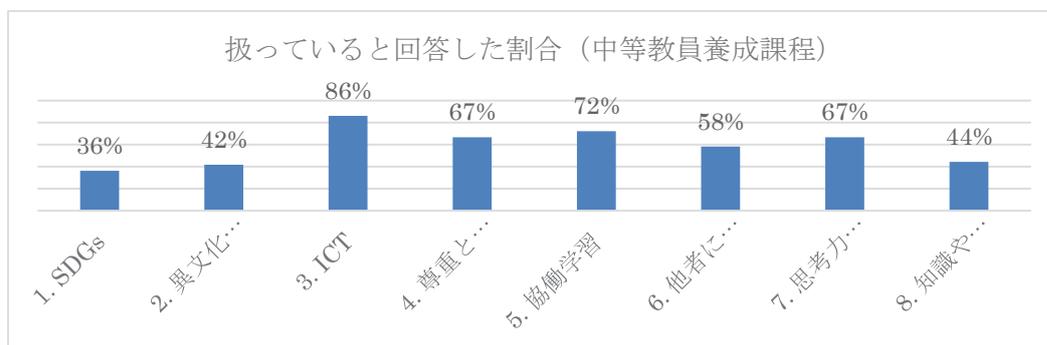


図 4

中等教員養成課程担当者による項目別の回答結果 (N=36)



8 つの項目について、「扱っている」を選択した回答者が記入した指導場面や指導法は以下のとおりである。表 3 は初等，表 4 は中等の教員養成課程担当者の回答である。

表 3

回答者 (初等) の項目ごとの記述内容

項目	指導場面，指導法など
1 SDGs などのグローバルな課題の学習	<ul style="list-style-type: none"> ・ 関連教材を提示後，ディスカッション。 ・ 総合的な学習の時間の指導法，指導案を書く。 ・ Practical English テーマとして取り上げる。 ・ 学生が使用する大学教科書，及び小中学校用教科書に出現した場合，補足的に講義する。 ・ 異文化共生を扱う際，SDGs についてとりあげる。 ・ 「教育原理」の講座において，ESD に関する講座を 1 回実施した後，今日的教育課題としてグループによる探究活動・発表を行なっている。
2 異文化交流活動	<ul style="list-style-type: none"> ・ 授業内で，外国人から話を聞く場面や外国人と話す場面を設ける。異文化コミュニケーションの授業内容を基に実践という形にしている。 ・ ハワイの姉妹校とオンライン交流。 ・ 韓国の大学等との交流，その時によって授業は様々。 ・ 海外事情研修として，事前指導後カナダの大学に学生を 3 週間派遣。 ・ 3 年生ゼミ (近隣の小中学校支援 PBL) にて，本学留学生と，年 2 回中 2，3 年生との交流会を学生主催で実施。 ・ 4 技能統合型授業の例として様々な交流イベントや修学旅行でのインタビューをとりあげる。 ・ 実践事例として動画を紹介。
	<ul style="list-style-type: none"> ・ ICT を児童が使う授業の指導法。 ・ ハワイの姉妹校とオンライン交流。

3	ICT の安全かつ効果的な活用	<ul style="list-style-type: none"> ・デジタル教科書の活用。 ・「子どもの外国語」で課題等の提出に使用している。 学生に英語勉強に役立つサイトの紹介をすることもある。 ・ICT とアナログ教材の長所と短所を挙げさせ、それぞれの長所が生かされる指導場面を考えさせる。 ・総合的な学習の時間の指導法，ICT についての講義 ・講義内容の提示，模擬授業にても使用する。 ・デジタル教科書の効果的な使い方を指導 ・デジタル教科書のサンプルを使わせる。 ・模擬授業の中でデジタル教材の使い方を指導している。 ・どの授業でもデジタルマテリアルを用いている。
4	多様な文化や考え方に対する尊重や寛容的な態度	<ul style="list-style-type: none"> ・異文化コミュニケーションに関する授業内で，事例等をあげながら，学生たちの気づきを大切にしている。 ・事例を使ったディスカッション ・英語の歌や詩の指導の中で異文化に触れる意義について考えさせる。 ・子供の異文化間教育，多文化共生について動画を見たり考える。 ・教養英語のトピックとして扱う。 ・ビデオを見て話し合う。 ・CLIL 中のアイデアにあるのでその都度の実践が育成につながっている。 ・本学では全員留学をするため，全講座の中で言及する。 ・いくつかの無意識な先入観の例に気づかせ，身のまわりにもそういったことがないか話し合う。
5	協同学習の効果的な実践	<ul style="list-style-type: none"> ・初等教科教育法で体験的に学ばせている。 ・「子どもの外国語」の授業内で，教員が話した内容について，意味理解を深めたり意見交換をしてもらうために，周りのクラスメイトとグループワークをする機会がある。 ・すべての授業，協同学習で役割分担を決め毎回役割を変える。 ・グループでの話し合いの機会を多く持たせたりグループで模擬授業をさせたりする。 ・模擬授業の実施者でない時は，常にペアワークで生徒になったつもりで受けている。 ・グループ活動中にジグザグ法，KJ 的手法など集団討議の方法を指導 ・グループでのインタビュー活動など。 ・文献調査やプレゼン資料作成の課題をグループワークで行う。

6	他者の感情面に配慮したやり取り	<ul style="list-style-type: none"> ・どの授業に関係してくる、先生としての必要なスキルと思っている。 ・毎回の言語活動 (Response, Feedback など) ・small talk など相手話しやすくなるような工夫をとりあげる ・児童との関わり方で。 ・小学校英語の思考力・判断力・表現力を高める指導の具体例の中で。 ・「英語」の授業の際、コミュニケーション能力とは何かについて議させて、非言語コミュニケーションの重要性について考察する機会を設けている。
7	多面的な思考力や判断力 (クリティカル・シンキング)	<ul style="list-style-type: none"> ・評価方法の一つとして ・すべての授業で、学習指導要領の意義を説明する際に簡単に扱う ・理解確認だけでなく、思考力を促す発問を考えさせる。 ・回答した全講座に於いて、主に英書の教科書を読解する際、英-日の情報構造の違いに気付くよう chunk reading を多用している。この用語の表す概念は広域に及ぶが、英語指導者としてまず critical でなければならぬのは、この点にあると考えている。 ・全ての授業において、ペア・グループによるディスカッション及び発表を通して扱っている。
8	学んだ知識や考えの創造的な活用	<ul style="list-style-type: none"> ・学生がテーマを決めてポスターセッション。 ・実習の振り返りなど。 ・全科目において、知識のまとめる活動として位置付けることが多い。 ・小学生との絵本読み聞かせの交流。 ・教職科目にてプロジェクト学習に関する例を挙げ、学生にも発想させている。 ・授業づくり、模擬授業。 ・グループでマイノリティについて調べポスターを作成。

表 5

回答者 (中等) の項目ごとの記述内容

1	SDGs などのグローバルな課題の学習	<ul style="list-style-type: none"> ・使用する英語の教科書にある場合に扱う。 ・教材研究などの場面・ ・テーマやトピック、使用教材など。 ・「教職実践演習 (中・高)」, ファイナル・プロジェクト, グループ単位で SDGs をテーマとした言語活動をデザインし、企画プレゼン及び実践を行う。 ・中学の参考書を参照する。 ・授業づくりの学習材開発や指導方法の工夫。 ・マイノリティや言語に関するもの
---	---------------------	--

2	異文化交 流	<ul style="list-style-type: none"> ・使用する英語教科書にある場合に扱う。 ・本学の留学生や英語母語教員のゲストとして参加してもらっている授業内での意見交換。 ・教材研究などの場面。 ・海外の提携校から来ている交換留学生との交流活動。 ・中高生の海外との交流事例について触れる。 ・本学で提供している異文化交流活動に授業課題として参加する。 ・小学校相手に英語の絵本の読み聞かせ活動を行っている。異なる世代に向けてどんな言語的文化的な支援を行うことで、内容が伝わるか、指導要領や発達段階を考慮しながら相手の立場に立とうという試みである。 ・COIL を実施しているゼミがある。 ・提携校との交流プログラム。 ・海外で実習，外国人を招いて実習。 ・ろう学生と交流。 ・異文化理解活動の意義などを解説する。 ・海外教育実習を今後実施予定。
3	ICT の安全 かつ効果的 な活用	<ul style="list-style-type: none"> ・指導法の授業内で活用事例を示したり，模擬授業等で実際に学生に使わせたりしている。 ・模擬授業で学生が ICT を用いた場合に，その使用法についてフィードバックする。 ・教室内の使用場面等を想定した指導。 ・ICT を用いた模擬授業を実践している。 ・交流活動がオンラインで行われたので，デジタル・シティズンシップの概念を伝え，配慮すべきことを考える時間を設けた。また，ネットと口頭での伝わり方の違いを実感するために activity を行った。（異なる媒体を横断する伝達は，情報伝達の正確性にどのように影響するか体験する）。 ・Google classroom などのツールの活用について。 ・ICT 活用に関する授業回，ICT を使った模擬授業・関連動画の視聴。 ・ChatGPT などの生成 AI を用いた教材作成等。 ・ワープロから生成 AI まで学習している。 ・ICT 活用の話をしたり，模擬授業の中で ICT 活用について触れる。
	多様な文化	<ul style="list-style-type: none"> ・SDGs に関する学習の際に教育・教員の果たす役割を考えさせる／映像視聴等，教育社会学／SDGs の現在と世界の取り組み／動画視聴と調べ学習。 ・全ての科目において 海外に限らず，教室内の生徒の集団は多文化社会であることを前提に考えさえるようにしている。

4	や考え方に対する尊重や寛容的な態度	<ul style="list-style-type: none"> ・模擬授業で扱うテキストにそれがあれば扱う。 ・ Advanced English (Reading) という科目（選択）で、読む記事の内容にそのようなトピックが含まれており、自身の考えを授業でシェアする。 ・ 異文化理解概論では、理論の学習に始まり異文化トレーニング等も取り入れている。 ・ 発音指導など。 ・ 教科書を使って指導している。 ・ 少数言語やマイノリティの理解。 ・ 異文化理解活動の意義などを解説する。
5	協同学習の効果的な実践	<ul style="list-style-type: none"> ・ 英語科教育法 学生同士が模擬授業者に対するフィードバックを行っている。 ・ 課題に協同で取り組み、内容の理解を深めたり、 Paragraph writing を行ったりする。 ・ 全ての授業で、そのような要素を取り入れている。例えば、 Academic Reading では、グループで時期ごとの英語学習への動機づけをまとめ、どのような共通点や相違点があるか、そこから、英語教育への示唆を考え、プレゼンにまとめている。 ・ 模擬授業の協働立案など。 ・ 授業内でのディスカッション。 ・ 可能な範囲で、ペアやグループ活動を行い、協同して学ぶことを体験させるようにしている。
6	他者の感情面に配慮したやり取り	<ul style="list-style-type: none"> ・ 日常生活において、常に（本学には全盲の学生がおります） ・ 叱る時は全員の前でなく、呼び出して行うことにしている。 ・ 学習指導要領の時に触れた。 ・ 模擬授業の振り返りでコルトハーヘンの 8 つの窓を用いていることで、学習者の Feel に目を向けることになっている。 ・ 指導案作成などにおいて。 ・ 教科指導内における生徒指導・学級経営的な側面。 ・ 模擬授業内での教員役と児童・生徒役とのやりとりの中で、学習者の自尊感情を大事にするよう心がけている。
7	多面的な思考力や判断力（クリティカル・シンキング）	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各トピックにおいて、よく考えてどの立場をとるか、その理由も述べさせる。 ・ 英語教育に関する諸問題を議論する場面がある。その際、私から解説を与えるのではなく、学生の考えを引き出し、多様な考え方に合わせること意識している。 ・ Advanced English (Reading) では、読んだ内容について Critical Thinking となるような質問を用意し、意見をシェアする。 ・ メディアリテラシーとの関連で取り上げる。

		<ul style="list-style-type: none"> ・教職科目にて思考力，判断力，表現力の授業を指導。 ・補助発問から主発問にいたる流れの複線的検討。 ・グループでお互いの答えに対して深く探究する。 ・模擬授業内での教員役と児童・生徒役とのやりとりの中で，学習者の反応に対して丁寧に反応するよう指導している。
8	学んだ知識 や考えの創 造的な活用	<ul style="list-style-type: none"> ・指導法の授業で模擬授業を行うこと，評価法の授業でテストの作成や実施を行うこと等。 ・実習の振り返りなど。 ・小学生との絵本読み聞かせの交流。 ・教職科目にてプロジェクト学習に関する例を挙げ，学生にも発想させている。 ・授業づくり，模擬授業。 ・グループでマイノリティについて調べポスターを作成。

5. 今後の課題

本稿では，英語教員養成課程の「異文化理解」において，GC 教育，DeC 教育，DiC 教育などの新しいシティズンシップ教育の扱いと関連する指導項目に関するアンケート結果を報告した。シティズンシップ教育については，GC 教育が取り上げられている割合が他のシティズンシップ教育に比べて大きかったが，それでも初等で 17.2%，中等で 22.3%以下にとどまった。コアカリキュラムにおいてシティズンシップ教育に関する言及はないため，驚くべき結果とは言えないが，外国語教育におけるシティズンシップ育成は，異文化に対する柔軟性，公正性，共感性をもち，他者とともに協働しながら持続可能な社会を創る児童・生徒を育成する上で，検討すべき重要な観点になり得るのではないかと。しかし，その概念の理解や，日本の英語教育における重要性については，共通の認識が得られているわけではない。今後，初等・中等教育のシティズンシップ育成を目標の一つとして実践している教師から，英語教育に効果的に取り入れる意義や具体的な指導法について，聞き取り調査をする予定である。

関連領域の指導の扱いについては，初等と中等の上位 3 位以内の項目，「多様な文化や考え方に対する尊重や寛容的な態度」（初等 1 位，中等 3 位），「ICT の安全かつ効果的な活用」（初等 2 位，中等 1 位），「協働学習の効果的な実践」（初等 3 位，中等 2 位）は共通していた。扱いの低かった項目も共通しており，「SDGs などのグローバルな課題の学習」（初等・中等 8 位），「異文化交流活動」（初等・中等 7 位）であった。初等・中等の教員養成課程で扱われる項目の傾向が似ていることが分かったが，指導法に関する分析は別稿にゆずる。

最後に，本研究の限界としては，アンケートの回収率が低く，本調査結果を初等・中等の英語教員養成課程の全体の傾向と判断することはできない。またほとんどの回答者の専門は異文化理解ではなく，初等や中等の英語教育であったので，異文化理解を専門とする教員が回答した場合は，異なる結果が得られる可能性がある。

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) 「デジタル時代の英語教育に求められる異文化間能力育成のための教育的アプローチの開発」(課題番号: 23K00729, 研究代表者: 栗原文子) の助成による研究成果の一部である。アンケート調査の回答にご協力いただいた先生方に心より感謝申し上げる。

参考文献

- 粕谷恭子 (2021). 『英語教員養成コアカリキュラムの検証と具体的・包括的プログラムの開発』2018年度~2020年度科学研究費基盤研究 (B) (代表: 東京学芸大学 粕谷恭子) 報告書.
- 坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真 (2020). 『デジタル・シティズンシップ—コンピューター一人一台時代の善き使い手をめざす学び』大月書店.
- 櫻井省吾・宮本真有・近藤行人・近藤有美 (2021). 「欧州評議会の「民主的な文化への能力と135項目のキーディスクリプター」の邦訳」『名古屋外国語大学論集』8, 353–367.
- 名嶋義直 (編) (2019). 『民主的シティズンシップの育て方』ひつじ書房.
- 文部科学省 (2017). 『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』
- 文部科学省 (2017). 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 外国語編』
- 文部科学省 (2017). 『小学校教員養成課程 外国語 (英語) コア・カリキュラム』
- 文部科学省 (2017). 『中・高等学校教員養成課程 外国語 (英語) コア・カリキュラム』
- 文部科学省 (2018). 『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』
- 文部科学省 (2023). 「令和 4 年 4 月 1 日現在の教員免許状を取得できる大学」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/1286948.htm
- 山口高領 (2024). 「英語教職課程における「振り返り」の指導に関する調査結果」『言語教師教育』11(1), 94–109.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competencies for democratic culture*.
<https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*.

神保尚武先生を偲んで



第7代 JACET 会長、本研究会元代表の神保尚武先生が2024年6月13日に他界されました。1945年3月生まれの79歳でした。JACETでは50年、研究会設立時から30年、それぞれ中心的な立場で組織とメンバーを支え続けてこられました。ここで改めて先生のご献身とご貢献に対して、会員一同、深甚なる敬意と謝意を捧げます。先生が本研究会の発展に尽くされた研究業績と、会員有志からのお別れの言葉を掲載することによって、謹んで哀悼の意を表します。

長年の教育界へのご功績に対し、令和6年6月13日天皇陛下御裁可を賜り

正五位 瑞宝中綬章 拝受の荣誉に浴されました。

神保先生の主な研究業績

日本学術振興会科学研究費研究代表

約20年の間ほぼ切れ目なく、本研究会活動を支え発展させた科学研究費の研究代表者を務められた。2004～2014年度の研究成果報告書は研究会ウェブサイトの「アーカイブ」、2014～2022年度の研究成果は会誌『言語教師教育』Vol.1～10に掲載されている。

年度	種別	課題名	課題番号
2004-2005	基盤研究 (C)	英語科教職課程における英語授業力の養成に関する実証的研究	16520356
2007-2009	基盤研究 (B)	英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する総合的研究	19320086
2010-2012	基盤研究 (B)	英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究	22320112
2013-2015	基盤研究 (B)	英語教師のためのポートフォリオの普及と英語で授業を行う能力基準に関する実証的研究	25284109
2016-2018	基盤研究 (B)	『言語教師のポートフォリオ』【小学校英語教師編】の開発	16H03459
2019-2022*	基盤研究 (B)	省察ツールとしてのポートフォリオの体系化と活用ガイドの開発	19H01288

*COVID-19のため1年延長して完了。

科学研究費の他、2006年度早稲田大学「特定課題研究助成費」（課題番号：2006B-089）『国際比較に基づく教員免許更新制と英語教員養成・研修システムの実証的研究』がある。

主な編著書・監修

- ・ JACET 教育問題研究会編：共編著『英語科教育の基礎と実践』（1998）、同改訂版（2001）、『新英語科教育の基礎と実践』（2005）、監修『新しい時代の英語科教育の基礎と実践』（2012）、同『行動志向の英語科教育の基礎と実践』（2017）、三修社

- ・ 大学英語教育学会監修英語教育学体系：第 1 巻共編著『大学英語教育学—その方向性と諸分野』（2010），第 7 巻共編著『英語教師の成長—求められる専門性』（2011），大修館書店
- ・ JACET 教育問題研究会編：監修『言語教師のポートフォリオ』（*J-POSTL*）（2014），同『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）』（2021），JACET 教育問題研究会ウェブサイト
- ・ 監修『「教師の自己評価」で英語授業は変わる—*J-POSTL* を活用した授業実践』（2020），大修館書店
- ・ 高校英語検定教科書：共編著 *What's New? I & II*（1987 & 1988），*Go, English! I*（1993），*Oral Communication A,B & C*（1994, 1995 & 1996）（編著者代表），*Power On English I & II*（2004 & 2005）（編著者代表），東京書籍
- ・ 共著書『すぐに使える英語基本表現』（1992），同『やさしく歌える英語の歌 1・2』（1993），日本放送出版協会
- ・ 共著書 *Paragraphs That Communicate*（2005），Macmillan Language House，など。

国際学会における主な発表

- ・ ポスター発表：“Training Prospective Secondary School English Teachers in Japan”（2005）. 神保尚武，久村研，石田雅近，広野威志，山崎朝子，酒井志延，河内山晶子. 国際応用言語学会（AILA）マジソン（ウィスコンシン州），アメリカ.
- ・ シンポジウム：“Secondary School English Teacher Training in Japan”（2006）. 神保尚武，久村研，石田雅近，酒井志延. 第 41 回 RELC 国際会議，シンガポール.
- ・ シンポジウム：“Introducing the Teacher Certification Renewal System in Japan: Problems and Prospects”（2007）. 神保尚武，石田雅近，久村研，高梨庸雄，河内山晶子. 第 5 回 Asia TEFL クアラルンプール，マレーシア.
- ・ 口頭発表：“A teacher certification renewal system: Can it be a savior of English education in Japan?”（2008）. 伊東弥香，神保尚武，高梨庸雄. 国際応用言語学会（AILA）エッセン，ドイツ.
- ・ 口頭発表：“Seeking the possibility to adapt *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* to the Japanese educational settings”（2010）. 神保尚武，久村研. 第 8 回 Asia TEFL ハノイ，ヴェトナム.
- ・ シンポジウム：“Adapting *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* to the Japanese Educational Context”（2011）. 久村研，神保尚武，石田雅近，伊東弥香. 国際応用言語学会（AILA）北京，中国.
- ・ シンポジウム：“Introducing the Japanese adaptations of the *EPOSTL - J-POSTL*.”（2014）. 久村研，神保尚武，酒井志延. 欧州現代言語センター（ECML）主催国際会議：Crossing Continent—*EPOSTL* around the World. グラーツ，オーストリア.
（右写真は *EPOSTL* 編著者と共に。中央が神保先生）



- ・ 日蘭豪共同シンポジウム：“Perspectives on improving Teacher Training: Meeting Challenges and Creating Opportunities” (2014). 神保尚武, 久村研, 山口高領, Peter Broeder, Angela Scarino, Kathleen Heugh. 国際応用言語学会 (AILA) ブリズベン, オーストラリア.
- ・ 口頭発表：“*J-POSTL*: A Reflection Tool for EFL Teacher Education in Japan” (2015). 神保尚武, 久村研, 今村洋美. 第 27 回日米教師教育会議 (JUSTEC) ペンサコーラ, 西フロリダ大学, アメリカ.
- ・ 招待講演：“Life-long Learning of Languages Reconsidered” (2016). 神保尚武. JACET 国際大会, 北星学園大学.
- ・ 口頭発表：“Developing global competence through EFL teaching: An insight from survey results on *J-POSTL* self-assessment descriptors” (2019). 神保尚武, 久村研, 栗原文子. ミュンヘン大学国際会議, ドイツ.
- ・ 口頭発表：“Challenges and Prospects of Using Portfolios as a Reflection Tool in Pre-service Teacher Education” (2023). 山口高領, 神保尚武, 久村研. 第 57 回 RELC 国際会議, シンガポール. などの他多数.

お別れの言葉

神保先生へ感謝を込めて

私が JACET 教育問題研究会に参加するようになったのは、オーストリアのグラーツにある ECML (欧州現代言語センター) の視察に同行させていただいたことがきっかけです。その時、神保先生と初めて直接お話をしました。15 年近く前のことです。JACET の会長としてのご活躍などお聞きしておりましたので、緊張していましたが、先生は気さくに音楽や芸術について話しをしてくださり、楽しく学びの多い時間を過ごすことができました。

それから間もなく、私は教育問題研究会に入会し、早稲田大学で開催されていた定例会に顔を出すようになりました。場所は、神保先生の研究室があった商学部棟の一室でした。お茶やお菓子をいただきながらの和やかな雰囲気でしたが、*J-POSTL* 刊行のプロジェクトの真最中で、熱心な議論が繰り広げられていました。先生は、いつも一人一人の意見にじっくり耳を傾けて、

栗原文子 (研究会代表)

ご発言は必要最低限にとどめられ、研究会全体を見守って下さっているかのようなようでした。

その後、神保先生と一緒に、イタリアの小学校へ CLIL の視察や、オーストラリア、マカオ、ドイツで開催された学会に出席しました。先生のフットワークの軽さには驚かされました。毎年のように海外の学会で発表され、多くの研究者とつながりを深め、常に知見をアップデートされていることに、とても感銘を受けました。ドイツで共同発表の機会にも恵まれたことは良い思い出です。

長年にわたり研究会で大変お世話になりました。海外での実り多い時間を何度も共有させていただき光栄でした。日本の英語教育の進展のためにご尽力くださりありがとうございました。御霊のご平安を心よりお祈り申し上げます。

(中央大学教授)

神保先生とのこと

神保先生は、定期的に地元で、親しい方達と共に学習会を開催されていて、私も講師として呼んでくださいました。その際、地元の神社や文化施設、世界遺産となった富岡の製糸工場や自然博物館、美術館などを案内してくれました。その場所や施設を説明する神保先生の言葉からは、ご自分の地元である富岡にとっても誇りに思い、愛着を持っていらっしゃる事がわかりました。

その学習会で、私は群馬県つながりで、高崎という地域文化と、井上房一郎とブルーノ・タウトという人物について話しました。タウトはドイツの建築家で、1933年、ナチスの迫害から逃れるため日本インターナショナル建築会の招聘で来日し、およそ3年半滞在しました。その時、高崎へ移住し、井上房一郎の工業研究所顧問として、工芸製品デザインやその製作指導を行っています。高崎では、約2年間を少林山達磨寺で暮らしています。少林山達磨寺には、タウトがパートナーと過ごした洗心亭が今も保存されています。

井上房一郎は、家業である土木建築業の仕事に従事すると同時に、文化支援に情熱を傾けました。群馬交響楽団、群馬音楽センター、群馬県立美術館の設立などに深く関わるなど、高崎の文化の礎を築きました。私は神保先生のことを思うとき、この井上房一郎の文化への情熱と神保先生の富岡への愛着を重ねてしまいます。神保先生は、特に音楽が好きでした。ご自身がコーラス活動に参加していたこともあり、研究会活動でオーストリアに行った時、研究会の後、一緒にオペラを鑑賞したことも忘れ

清田 洋一（研究会副代表・前代表）
難い思い出の一つです。

最近、文化人という名称はほとんど聞かれなくなりましたが、文化人という肩書きは、神保先生にこそ相応しいように思えます。いつも優雅な雰囲気でご過ごしていらっしゃるって、大声で自分の主張を繰り広げることはありませんでした。そんな文化に造詣が深い神保先生でしたが、「戦争」に関しては、状況により仕方がないこともあるという意見をお持ちでした。現在、世界の情勢を見ると、神保先生のご意見が優勢にも思えます。しかし、これに関しては、私には異論があります。残念ながら、私がここで自分の意見を主張しても、神保先生には反論する機会はありません。ですので、この続きは、いつか私が神保先生とまたお会いする日に、あらためて再開しましょう。それまでは、自分なりに、こちらの世界を少しでも平和にする努力をしたいと思います。

神保先生の宗教は神道ということでした。私は特にクリスチャンではないのですが、親しい方が亡くなったときに心の中で歌う讃美歌があります。タイトルは、**God Be with You Till We Meet Again** で、英語の別れの挨拶、Good bye の語源とも言われています。

**God be with you till we meet again;
When life's perils thick confound you,
Put his arms unfailing round you.
God be with you till we meet again.**

それでは、神保先生、また会う日まで。
(明星大学教授)

神保先生との思い出

2006年にJACET関東支部が創立されて数年経った頃に、私はJACET関東支部研究企画委員に参加させて頂きました。そこから、数年後にJACET教育問題研究会にお誘いくださったのは、神保尚武先生でした。当時を振り返ると、英語教師教育やポートフォリオについて、私はあまりに知らないことだらけでした。JACET教育問題研究会は、今もそうですが、ほぼ毎月開催され、今はオンラインになってしまったものの、当時は対面で会員の先生方が率直に意見を出し合うスタイルに共感し、自分もさらにそうしたスタイルを身につけていきたいと思いました。ただ一方で、率直に的確に指摘されるために、自信を失うこともありました。対面の会議のあとは、ほぼ毎回、お食事とお酒を楽しみながら、さらに議論を続けました。そうしたときに、方向性を大きく示

山口高領（研究会副代表）

してくださったのが神保先生でした。

神保先生と国際大会に参加するために、何度も飛行機の便をご一緒することがありました。そのときに、いつもラウンジや機内で本を静かにお読みになっていた姿を今でも思い出します。

神保先生と発表をご一緒することもありました。「発表はpaperだからね」とおっしゃっていました。派手で早口のそれとは対照的に、しっかり準備をした上で、聞いているだけでよくわかる発表をすることも神保先生から学びました。

今私は、関東支部の支部長を務めています。頂いた多くの御恩を、JACET関東支部、JACET教育問題研究会を通して、日本の英語教育に少しでも貢献していきたいと考えています。

（秀明大学専任講師）

神保先生の思い出

初めて神保先生にお会いしたのは、JALT群馬の月例研究会においてでした。当時、勤め始めた大学が会場となるが多かったため、軽い気持ちで参加したのですが、先生との出会いは、私を新たな世界へと導いてくれました。教育問題研究会に所属することになったのも、神保先生との出会いが発端であり、いつも感謝しております。

先生との思い出で一番印象深いのは、草津にあるセミナーハウスで毎年行われていたサマーセミナーです。世界からご活躍の研究者をお招きし、前半2日間、後半3日間にわたり講義やワークショップなどが行われます。前半と後半では異なる学会が主催しているのですが、神保先生はこの両方の運営をご担当されていました。私も群馬勤務であったため5日間お手伝いすること

中山夏恵（研究会副代表）

があり、神保先生のご発言や、ゲストの先生方に対する暖かく心のこもったおもてなしなどを間近で見られる機会に恵まれました。人として、研究者として大切なことをたくさん学ばせて頂きました。

神保先生は、大変ご多忙でいらっしゃるにもかかわらず、学会でも研究会でもいつも中心にいて温かく見守って下さいました。先生がお亡くなりになってから、先生との写真を見返してみました。サマーセミナーやJACET研究大会、北アリゾナ大学への訪問調査、AILA国際大会などの写真を見るといつも中央に神保先生が微笑んでいらっしゃいます。

今まで本当にありがとうございました。心からご冥福をお祈りいたします。

（文教大学教授）

神保尚武先生への感謝と思い出

今村 洋美

神保尚武先生の訃報のお知らせを受け取り、葬儀に参列させていただいたのが昨日のようで、まだ心に穴が空いた状態が続いています。

神保先生と初めてお会いしたのは、1996年にフィンランドで開催された11th AILA World CongressでのJAPANデスクで、早稲田大学で1999年に開催された12th AILA World CongressのPRと一緒にさせていただいた時でした。JACET事務局から配偶者と一緒にJAPANデスクを手伝ってくださいと連絡をいただいていた時間帯に、JAPANデスクにいらしたのが神保先生でした。初めてお目にかかる私たちにとっても気さくに接して下さり、フィンランドでの他の行事でも親しくしていただきました。帰国後も、草津や軽井沢などでご家族とゴルフやスキーなどをご一緒させていただきました。2005年に愛知県で開催された愛・地球博でも、先生ご夫妻と我が家から一緒に会場へ行ったことが昨日のように懐かしく思い出されます。



神保先生からJACET教育問題研究会の先生方に最初にご紹介いただいたのは、2005年にアメリカ合衆国ウィスコンシン州マディソンで開催された14th AILA World Congress会場でした。その後、教育

問題研究会のメンバーとしてご承認いただき、研究会と一緒に研究活動させていただきました。中でも特に、2015年にアメリカ合衆国フロリダ州 Pensacola で開催された JUSTEC 2015 では、神保先生、久村先生と J-POSTL: A Reflection Tool for EFL Teacher Education in Japan と題した研究発表と一緒にさせていただいたことが良き思い出になっています。また、2002年には大学入試センターで英語部門の委員にもご推薦いただき、神保先生をはじめ多くの素晴らしい先生方と大学入試センターでも一緒に仕事をさせていただく中で、その後の研究活動の幅を広げていただく機会を与えていただき、感謝の気持ちで一杯です。

神保先生は趣味のゴルフも大変お上手で、JACET 国際大会が愛知県で開催された最終日には我が家にお泊まりいただき、翌日一緒にゴルフをさせていただくことが恒例となっていました。今年、JACET 第63回国際大会が愛知大学で開催されるので、神保先生にそろそろゴルフのご予定をお伺いしなければと思っていた矢先に、訃報を受け取ることとなってしまい残念でなりません。しかし、1年前の2023年9月に中部大学新穂高山荘にお泊まりいただきながら、神保先生ご夫妻と、新穂高ロープウェイや高山観光をご一緒させていただいたことが、最後の楽しい思い出として心の中に残り続けております。

先生からいただいた多くの教えと思い出を胸に、これからも歩んでいきたいと思えます。

神保先生、本当にありがとうございました。

(中部大学教授)

神保先生の言葉

河内山晶子

ふりかえって、神保先生からは多くを学ばせていただきました。90年代、北海道での JACET 大会でお会いして以来、セミナー委員会での活動を中心にご一緒する機会を多くいただきました。先生が会長になられたためにセミナー委員会理事を降りられるまでの間です。私にとって草津の大学セミナーハウスでの 11 年間の夏は、世界の名だたる学者の方々と親しく交わりながら、最先端の深い学識を身につけることのできる素晴らしい経験でした。感謝しています。そして今改めて、折々に先生が語ってくださった言葉がいくつか思い出されます。ここにその一部を記させていただきます。

「持ち場を死守する」という言葉がまず思い出されます。先生は胃癌の手術をされましたが、その後も JACET の仕事の手を緩めることはなく、淡々と取り組まれる姿勢を私は尊敬の念で見えておりました。手術直後のオックスフォード行きも敢行されました。後に「あの時は自分自身を鼓舞したかったんですよ。」と言われました。傍目にはさらりとこなしておられるように見えても、実は大変な思いを込めてまさに死守されていたことに感銘しました。

「会議の後にはこうして皆で一緒に酒を酌み交わすことがとても大事なんです。」と、お互いに理解を深め信頼関係を作ることにごこだわっておられた先生の周りには、多くの方が集まりました。それは各人おのおのが伸び伸びと語り合える場。そんな機会を先生は提供してくれているのだなと感じました。あたたかい空間を共有することが、どんなに貴重か身に染みておられたのだらうと思います。そして私たちは、大いにその恩恵を受けました。

先生は湯川れい子さんと一緒に英語の歌の本を出される程、歌がお好きだったよう

です。会議後には、歌の好きな数人でよくカラオケに行ったものです。先生は目を閉じて、皆が歌うのを聞くのがお好きでしたが、最後には必ず「昴」か「マイウェイ」を自分で歌われるのです。先生はこれら大好きな歌を、心を込めて歌われるものですから思いを込めすぎてか、どんどん伴奏から遅れていくのです。聞いている私たちはハラハラして、つい助け舟を出したりもするのですが全くお構いなし。でもなぜか、曲の最後にはちゃんと伴奏とぴったり合って終わります。先生は会心の笑みを浮かべて席に戻ってこられ、私たちは、「オーッ！」と拍手をし、「やんやんやんや」でお迎えしたものです。本当に良いひとときでした。

そんな歌好きの先生でしたが、次第にカラオケから本格的な歌へと挑戦を始められました。ある時酒宴で涙ぐんで言われたのです。「田辺先生が死んでしまってほんとに悲しいね。田辺先生の奥様は歌がお好きでね。ピアノを弾かれる田辺先生とはもっと音楽と一緒にやる時間が欲しかったと思う。私はね、今から家内と一緒に合唱をしようと思ってね。群馬の合唱団はすごいんだ。聞きにいらっしやい！」群馬に聞きにまいましたら、奥様と共に頬を紅潮させて大きな口で歌っておられました。

「79歳はちょっと短い。もっと生きて人生を楽しんでいただきたかった。」という気持ちはありますが、先生は先生らしく、思うままに生きられたのではないのでしょうか。

「昴」の歌詞は「われは行く。心の命ずるままに。」です。そして「マイウェイ」の歌詞は「私は私のやり方でやってきた。」です。「昴」や「マイウェイ」を歌うたびに、先生のことを思い出すと思います。感謝とともに、心からご冥福をお祈いたします。

(明星大学教授)

さようなら、神保先生、大変お世話になりました

酒井志延（研究会前副代表）

自分の研究者人生がつつがなく行ったのは、神保尚武先生のおかげといっても過言でないと思います。神保先生とは、東京書籍の高校教科書の編集会議でお会いした。

先生はおおらかな人でした。どんな相手でも敬意を払い受け止めるというお人柄があったからだと思っています。

先生にはよく教えていただきました。先生がおっしゃる「生きていて、いろいろなことが起きますが、ものごとは大きく騒いではいけません」とか「人間は自分が持っている小さな権力を振りかざしたくなるものです。それには気を付けなければいけません」などは心を打つ言葉でした。それ以来何か起きて、大騒ぎしないこと、権力を手にしても他人にその権力を使うことを戒めてきました。これが、自分のささやかな充実した人生につながったと感謝しています。

先生は、親切でした。私は高校の教員だった時代に知己を得たので、大学の専任職に応募する時には、たびたび推薦書を書いていただきました。長年の勤め先になる千葉商科大学に応募した時の推薦状も書いていただきました。そして、採用された時には喜んでいただきました。感謝感謝です。研究会の後に、神保先生を交えての酒席は楽しかったですね。研究会で詰められなかったことを話し合ったりしました。大学英語教育学会の特別研究グループへの参加や、科研費研究のグループへの参加も神保先生のおかげです。また、早稲田大学の非常勤にも採用していただき、才気あふれる学生と共に、70歳を迎えるまで、楽しく貴重な体験をさせていただきました。

先生との外国旅行は充実していました。先生にご一緒すると、どこの国でも私一人

で行った場合と異なり、格段に上質な歓迎を受けました。3つほど、格別印象的な旅行を紹介します。台湾の教育部（文部科学省に相当）に行くと、「早稲田から視察の教員が来ている」と、うわさが流れ、「私も早稲田出身だ」という官僚が少なからず挨拶にやってくるので驚きました。アリゾナ州のフェニックスの教育委員会をあげての歓待を受け、現職教員研修の「テュータリング」について実りある調査をすることができました。シンガポールでは、当地の大物が、直接歓待と手配をしてくださったので、シンガポールの英語教育政策の歴史や現状そして今後の見通しについて把握することができました。私の研究を深くすることができました。このような思い出を持つ神保先生ですので、当然、葬儀に参列しました。6月16日13時前に葬儀場に入って、「あれっ、ひょっとして、と思いました。葬儀は、私の生家がそうであるので、なじんでいる神葬式で営まれていたからです。式は荘厳に進みました。

祭主である神主さんの祭詞がおわり、友人代表の3人の弔辞が述べられました。いずれも神保先生とのエピソードが披露され、印象深いものでしたが、久村先生の弔辞がとりわけよかった。「神保さん、あなたは、いつもは、元気な声で話すけど、4月にくれたメッセージ、あの時は、『入院が続くつらいよ』と弱弱しい声だった。いまだにスマホに残っているよ」と述べられ、多くの参列者の涙を誘っていました。

葬儀が終わり、高崎駅につき、精進落としをしようと、だるま弁当と、ビールとハイボールを買い、車中で献杯をいたしました。神保先生、**Requiescat in pace!**

（千葉商科大学名誉教授）

和顔愛語

醍醐路子

今を遡る 30 年ほど前、杉並区立済美教育研究所の研究発表会の授業講評ならびに英語科の「指導と評価」をめぐる講演に杉並区にお越しいただいたのが神保先生とのご縁のはじまりでした。

先生は既に“NHK 基礎英語”にてご高名ではいらっしゃいましたが、柔和で若手教師に寄り添った心に沁みるご講評・ご指導を頂くことができました。

その後、新聞や英語教育雑誌で拝読する神保先生のご論文や論評は、経済界の要請と提言に基づき続々と現場に降りてくる上からの英語教育施策を理論的に明解に解きほぐし、現実をしっかり把握されたうえで分析・整理なされたもので、一方的な「現状否定」や「性急な英語教育改革」をたしなめるがごとき常に穏当でリベラルなものでした。私共はどれだけ救われたことかわかりません。

その後に私事ながら JACET<教育問題研究会>とのご縁も頂き、変わらぬ<和顔愛語>の神保先生と研究会のたびに早稲田大学にてお目にかかり、ご指導頂いた日々は今となっては夢のような僥倖の時間でありました。退官に先立つ“言語教育 EXPO”会場で私どもに「自由に選んでお持ちください」として下さった研究室の図書数冊も貴重な思い出の品となりました。

先生の「最終講義」、そしてご薫陶を頂いた数知れぬ人々が駆けつけた「御退官を祝

う会」の盛大であったこと、参会者全員で歌った「第九」の美しい合唱も忘れることができません。

2020 年 1 月、突如世界を揺るがしたコロナ禍に見舞われると<教育問題研究会>もオンライン開催に移行しました。予定していた神保先生・久村先生を中心とした<教育問題研究会>共著の出版記念会も中止の運びとなり、以後お目にかかることができなくなりましたが、コロナが終息に向かう頃、延期となっておられた先生ご所属の合唱団による『マタイ受難曲』の演奏会が紀尾井町のホールでやっと開催される運びとなりました。その迫力と深さに圧倒され、胸を打たれ涙した大部のコンサートでしたが、終演後に神保先生からご体調により練習を中断された旨を伺いました。「来年は登壇するつもりです」とお元気そうな笑顔でおっしゃっておられましたので、そのお姿を楽しみにしておりました。

先生の<和顔愛語>は私共の脳裏を離れることなく、感謝の念とともにご冥福をお祈り申し上げます。

最後に現場の教員たちに成り代わり心より御礼申し上げます。

生徒たち、そして私共への永きに亘るご指導とエールを本当に有難うございました。

2024 年 10 月 4 日

(元豊島区立駒込中学校長)

神保先生への感謝と追憶

高木亜希子

神保先生に初めてお会いしたのは、私が20代の頃、全国語学教育学会（JALT）群馬支部の月例会においてでした。当時私は、ご縁があって前橋市（旧群馬町）の語学学校に英語講師として勤めており、時々月例会に出席していました。ある日の月例会で神保先生にお声がけいただき、ペア活動の相手になっていただいたことを覚えております。草津のセミナーハウスで開催された夏のセミナーでも一緒させていただきました。

その後、2005年に酒井志延先生のご紹介で、神保先生が代表を務めておられたJACET教育問題研究会に入会して以来、先生のお導きにより英語教育の諸問題について深く学ばせていただいております。

研究会でお目にかかる神保先生はいつも穏やかで温かく、一人ひとりに細やかなお心配りをなされながらも、偏りなく皆に平等に接してくださいました。また、メンバーの発表や発言には静かに頷きながら耳を傾けてくださり、常に皆が納得できる的確な助言をお返しく下さいました。優しい眼差しで見守ってくださるおかげで、皆が心穏やかに会の活動に参加できていました。神保先生がいらっしやるだけで誰もが安心できるほど、その存在はかけがえのないものでした。

神保先生は、JACETでは、様々な要職を経て2010年から5年にわたり会長を務められました。会長職におかれましても、その素晴らしいお人柄にはお変わりはなく、メンバーの様々な意見を尊重しながら民主的

に仕事を進めておられました。多忙を極めておられても、決してお疲れを表にお出しになることなく、普段とお変わらないご様子で、研究会と懇親会にも休まずに出席されておられました。そのような誠意のこもった先生のお仕事ぶりに、皆が厚い信頼を寄せていたと感じております。

私は、2012年にカンボジア・プノンペンで開催されたCamTESOLの学会会場に一人で参加した折に、神保先生にお会いしたことがあります。その時は先生も偶然一人で参加されており、先生と二人で夕食などの時間を一緒にさせていただく貴重な機会になりました。学会後、トゥールスレン虐殺博物館の訪問は一人では怖いという気持ちから躊躇しておりましたが、英語教師として負の歴史も知るべきであると先生に促され、二人でトゥクトゥクに乗って訪れました。先生のおかげで、自分の目で歴史的事実を学び、平和の大切さを感じることができたことは有意義な経験となりました。このときの神保先生と過ごした時間は、私にとってはとても忘れ難い、大切な思い出となりました。

神保先生とのご縁をいただき、先生の英語教育への献身的なご尽力、ならびに高潔なお人柄とお振る舞いから人としての有り様を学ばせていただきました。先生に心より深く感謝申し上げます。謹んで神保尚武先生のご冥福をお祈りいたします。

（青山学院大学教授）

惜別のことば

数年前に、「僕が死んだら弔辞を頼む」と言い出したのは神保先生だった。どちらが先に逝くかわからなし、まだ先のことなので、取り敢えず、それをお互いの約束事しておいた。今思えば、彼は予期していたのかもしれない。私が弔辞を読む日が突然やってきた。

私の携帯には 4 月 12 日の先生からの伝言がまだ残っている。年をとっても変わらないソフトな声で、「入退院を繰り返すのはつらい」と。先生は決して弱音を吐く人ではなかった。しかし、この声には力がなかった。私は、昨年に引き続き、JACET の国際大会に参加するため、先生と名古屋に行くことを念じていた。例によって、病から回復し、皆の前に現れることを期待していた。

思えば、先生と初めて会ったのは、40 年ほど前のことであった。東京書籍の英語検定教科書編集メンバーとして、一緒に汗をかいた。先生を中心としたこのメンバーが、東京書籍の高校英語教科書のその後の発展の一翼を担うことになる。当時の先生は、私と同じ年の生まれとは思えない、落ち着きとオーラを放っていた。

しばらくして、先生は NHK 基礎英語の講師になった。私は、テキストの Question Box の担当を依頼された。先生はご自分の専門を生かし、「ラ・マンチャの男」や「レ・ミゼラブル」をテキストにすると行って張り切っていた。そして、柔らかな美声と滑らかな発音が電波に乗り、全国に届けられた。

私が大学の教員になり、JACET に入会した 30 年近く前に、先生が代表をしていた教育問題研究会に誘われ、一緒に活動するようになった。その当時、先生は世界応用言語学会 AILA 日本大会の事務局長として、辣腕を奮っていた。私は遠くから応援しているだけだった。その後、先生は JACET の

久村 研 (研究会元代表)

副会長になり (2005~2010)、さらに、改革を唱えながら、人望を集めて会長に就任した (2010~2015)。

先生が副会長になった時から、研究会の代表は私が引き継いだ。先生は、忙しい職責にもかかわらず、科研費の研究代表を務め、月に一度の研究会には必ず参加してくれた。その後の飲み会は楽しい思い出だ。先生は癌で胃を全摘出していたにもかかわらず、時には羽目を外すこともあった。

この 20 年余りの間、国内外の学会で、研究仲間や二人で研究成果を発表したり、海外の学校や教育機関への訪問調査を行った。マレーシア、タイ、シンガポール、中国、台湾などのアジア圏やイギリス、アメリカ、カナダ、オーストラリアなどの英語国、ドイツ、オランダ、オーストリア、イタリアなど欧州の国々、今思えば、よく続いたと思う。中でもハイライトは、2014 年 2 月の欧州現代言語センター (ECML) でのシンポジウムだ。仲間と 5 年余をかけて開発した『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』を、原作の EPOSTL の編者をはじめ欧州の研究者の前で披露した (p.98 写真参照)。

昨年 (2023) 3 月のシンガポールの RELC での大会が先生との最後の発表の機会となった。ご自身も完調とは言えない中、体調がすぐれない私を気遣い、導いてくれた。

6 月 14 日の昼過ぎに奥さんからの訃報を受け、弔辞を頼まれた後、しばらく途方に暮れた。これほど早く現実になるとは考えていなかった。しかし、私にとってもあの世は、遠い先のことではなく、すぐに来るかもしれない。近いうちに、あちらでまた好きな酒を酌み交わしながら、尽きぬ話をしよう。そう思い返し、弔辞を書き始めた。

(田園調布学園大学名誉教授)

【記録】

2024 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. 5月25日(土) 2024年度 青山学院英語教育研究センター主催講演会(第1回)
開催方式: オンライン (Zoom)
招待講演: 「教室における英語学習者の言語産出能力の評価と結果の共有—混合型研究法による量と質のシナジーについて考える—」
松村香奈
2. 6月22日(土) JACET 関東支部講演会
開催方式: オンライン (Zoom)
招待講演: 「異文化間&グローバル・シティズンシップを育む英語教育—イタリア訪問調査から—」
栗原文子・中山夏恵・清田洋一
3. 7月23日(水) 川崎市総合教育センター事業教職員研修
開催場所: 川崎市立新作小学校
校内研修の講演: 「言語材料一覧に基づく中学校につながる言語活動~小学校でも4技能5領域の教育はできる~」
米田佐紀子
4. 8月11日(日)~8月16日(金) AILA 2024
開催場所: Kuala Lumpur Convention Center
シンポジウム(13日): “Enhancing Pre-Service Teacher Training: The Impact of Peer Feedback on Student Reflections”
Eri Osada
5. 8月17(土)~18日(日) 関東甲信越教育学会 第48回山梨研究大会
開催場所: 都留文科大学
発表(18日): 「スマホネイティブの ChatGPT と機械翻訳に対する意識についての分析」
酒井志延・土屋佳雅里
6. 8月22日(木) 浜松修学舎高等学校出張講義
開催場所: 静岡県浜松市 浜松修学舎高等学校
出張講義: 「英語のテストはどのように作る?」
松村香奈
7. 8月24日(土)~25日(日) 全国英語教育学会 第49回福岡研究大会
開催場所: 福岡工業大学
発表(25日): 「英語科教職課程における指導教員のメンターの役割—J-POSTL と ALACT モデルを活用した省察的実践を通して—」
大崎さつき・西方美佐
8. 8月28日(水)~8月30日(金) The 63rd JACET International Convention
開催会場: 愛知大学(名古屋キャンパス)
シンポジウム(29日): 「グローバル・シティズンシップとデジタル・シティズンシッ

- プを英語教育に取り入れる意義と効果的な教育手法の検討」
栗原文子・清田洋一・中山夏恵
9. 8月28日(水)～8月30日(金) The 63rd JACET International Convention
開催会場：愛知大学(名古屋キャンパス)
シンポジウム(29日)：「英語教職課程における振り返りの指導—全国質問紙調査結果を踏まえて—」
山口高領・大崎さつき・長田恵理・森本俊
10. 10月11日(金)～9月13日(日) 国際表現言語学会第9回大会
開催場所：兵庫県立芸術文化観光専門職大学
発表(13日)：「英語絵本の読み聞かせ活動を通じた教職履修生の読み聞かせ行動の変容」
中山夏恵
11. 11月3日(土)～4日(日) ELEC 同友会英語教育学会 30周年記念研究大会
開催方式：オンライン(ZOOM)
発表(3日)：「領域統合型の言語活動—要約—」
吉住香織・本多敏幸・齊藤澄江
12. 11月9日(土) ATEM 第29回映像メディア英語教育学会全国大会
開催場所：京都女子大学
発表：「映画と英語教育—異国童話のアダプテーションであるディズニー・プリンセス映画が学習者にもたらすものとは—」
土屋佳雅里
13. 11月15日(金)～11月17日(日) 22nd Asia TEFL International Conference 2024
開催場所：Chiang Rai Rajabhat University, Chian Rai, Thailand
発表(15日)：“Enhancing Reflective Practices through Collaborative Reflection Activities in Pre-Service English Teacher Training: Focusing on Grammar Teaching”
Shun Morimoto & Sakiko Yoneda.
14. 12月4日(水) 千代田区教育会外国語部 講演会
開催場所：千代田区立お茶の水小学校
講演会：「英語で～できる」が実感できる言語活動の工夫」
米田佐紀子
15. 12月7日(土) 第7回 JAAL in JACET (日本応用言語学会)
開催場所：立命館大学衣笠キャンパス
シンポジウム：「World Englishes と英語教育」
大石晴美・今村洋美・岡戸浩子・榎木菌鉄也
16. 12月7日(土) 第7回 JAAL in JACET (日本応用言語学会)
開催場所：立命館大学衣笠キャンパス
発表：「異文化間コミュニケーション能力の育成を目指して—教職履修生による英語絵本の読み聞かせプロジェクト—」
中山夏恵

17. 12月8日(日) Tokyo JALT Teaching Younger Learners SIG Event
開催方法: 動画配信
招待講演: “Imagination and Creativity in Language learning —beyond chalk and talk”
Yoichi Kiyota
18. 12月25日(水) 2024年度津田塾大学大学院冬期公開講座
開催方式: オンライン (ZOOM)
講演: 「考えや意見を引き出す言語活動と授業作り」
吉住香織
19. 1月22日(水) 令和5、6年度川崎市教育委員会研究推進校(外国語・外国語活動)
研究推進校発表会
開催場所: 川崎市立新作小学校
指導講評と招待講演: 「相手意識をもったコミュニケーション活動とは何か〜児童がのめりこむ活動づくりを目指して〜」
米田佐紀子
20. 1月26日(日) 日本児童英語教育学会 (JASTEC) 2024年度 関東甲信越支部 研究大会
開催場所: 文教大学東京あだちキャンパス
ワークショップ: 「テーマ別・4技能5領域別に言語活動が検索できる「言語活動一覧」の作成と試み」
米田佐紀子・坂爪 美峰
21. 2月1日(土) 早稲田大学教育総合研究所 30回公開研究発表会
開催方式: オンライン (Zoom)
発表: 「学生支援体制構築に向けたニーズ分析—教育学部英語英文学科 EMI コースにおける教員・学生・TAの視点から—」
原田哲男・澤木泰代・松村香奈・守屋亮・清田顕子・工藤秀平
22. 3月9日(日) 関東甲信越英語教育学会 令和6年度 春季研修会
開催場所: 明治大学中野キャンパスおよび Zoom
開催方式: ハイブリッド
発表: 「AI時代の英語教育エンリッチメント—物語を通じた実践から—」
土屋佳雅里

【言語教育エキスポ 2025】

日時：2025 年 3 月 2 日（日）午前 9 時 00 分～午後 5 時 50 分

場所：中央大学（茗荷谷キャンパス）とオンライン（Zoom）

主催：言語教育エキスポ 2025

1. シンポジウム：「英語教育におけるグローバル・シティズンシップ育成の意義と課題」
栗原文子・清田洋一・中山夏恵
2. シンポジウム：「英語教職課程における省察ツールをめぐってーリフレクション・シートからグループ・ディスカッションまでー」
山口高領・森本俊・中山夏恵・米田佐紀子
3. シンポジウム：「『言語活動一覧』を用いた実践ー小学校現場での活用事例と児童の振り返りから見えたもの」
米田佐紀子・佐藤仰・坂爪美峰
4. シンポジウム：「AI 時代の映画教育の可能性」
大勝裕史・土屋佳雅里

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) －査読あり－	『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) －査読あり－	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 (Practice-oriented Research Report) －査読あり－	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
調査報告, その他 (Other) －査読なし－	上記 3 種の類別には入らない調査報告, 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.	10~20 頁 以内 Within 4,000 ~ 8,000 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)

- ・ 応募申込み (Data Entry) : 8 月 30 日までに、氏名、所属及び職名、連絡先 (メールアドレス)、原稿の題目 (日本語原稿の場合は英語のタイトルもつける)、類別、英語の概要 (100~150 語) 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), title(s), e-mail address(es), genre, subject and abstract (100-150 words) should be sent no later than **August 30** to the e-mail address below.

- ・ 原稿締切 : 9 月 30 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 no later than **September 30** to the email address below:

Email to: 今村洋美 Hiromi Imamura <imamura[at]fsc.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)

- ・ 日本語原稿 : 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](#)。
- ・ English manuscripts: Full-length manuscripts in MS W, conforming to APA 7th 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切か。
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。

Language Teacher Education
言語教師教育 2025

Vol.12

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

令和7年(2025年)3月2日

発行者 JACET 教育問題研究会

JACET SIG on English Language Education

<https://assoc-jacetedu.w.waseda.jp>

代表 栗原文子

〒192-0393 東京都八王子市東中野 742-1

中央大学商学部 栗原文子 気付

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(C))研究課題番号:23K00729

代表 栗原文子(中央大学)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、授業力に関する体系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。