

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

# Language Teacher Education

## 言語教師教育

【Vol. 13】

JACETSIG-ELE Journal  
JACET教育問題研究会 会誌



# JACETSIG-ELE Journal

Language Teacher Education and Related Fields

March 2026

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 2026

【Vol. 13】

JACETSIG-ELE Journal

JACET 教育問題研究会 会誌

2026年3月

JACET 教育問題研究会

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

Language Teacher Education Vol.13 March 1, 2026

*Language Teacher Education Vol.13*, 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 2026

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

英語科教育法における省察活動とメタ認知の関連 —深化を促すプロセスに着目して—	.....大崎さつき	1
英語教育を通じたグローバル・デジタル・シティズンシップの育成 —初等・中等の教師による実践およびアンケート回答から得られた知見—	.....栗原文子，中山夏恵，清田洋一	22

### 研究ノート

「英語コミュニケーション III」・「論理・表現 III」における言語活動と評価 —MEXT 文書に基づく検討—	.....松村香奈	42
---	-----------	----

### 実践報告

大学英語教育における批判的思考力および AI リテラシーの育成 —ディズニー映画『シンデレラ』を用いた翻訳実践の検討—	.....土屋佳雅里	58
絵本「Over the wall」で想像力を解き放つ —多文化学級における出前授業の試み—	.....大槻友紀，清田洋一	73

### 資料

機械翻訳と生成 AI を利用した英語リメディアル教育	.....酒井志延	80
----------------------------	-----------	----

### 書 評

『英語科教育の基礎と実践 —リフレクティブな教師を目指して—』	.....吉田真美	93
---------------------------------	-----------	----

### 記 録

2025 年 3 月～2026 年 2 月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	.....	97
Language Teacher Education 言語教師教育 原稿投稿要領	.....	100

## Table of Contents

Editors, reviewers and contributing authors .....	(ii)
---	------

### Research Papers

The Reflective Practices and Metacognition in English Language Teaching Methodology: Toward Understanding the Processes that Deepen Reflection .....OSAKI Satsuki	1
Fostering Global Digital Citizenship through English Language Education: Insights from the Practices and Questionnaire Responses of Elementary and Secondary School Teachers .....KURIHARA Fumiko, NAKAYAMA Natsue, KIYOTA Yoichi	22

### Research Note

Language Expression Activities and Assessment in “English Communication III” and “Logic and Expression III”: A Study Based on MEXT Documents .....MATSUMURA Kana	42
---	----

### Practice-oriented Research Reports

The Cultivating Critical Thinking and AI Literacy in University English Education: An Analysis of Translation Practices Using the Disney Animated Film <i>Cinderella</i> .....TSUCHIYA Kagari	58
Enriching Imagination through the Picture Book <i>Over the Wall</i> : A Guest Lesson in an Intercultural Classroom .....OTSUKI Yuki, KIYOTA Yoichi	73

### Non Peer Reviewed Article

Remedial English Education Using Generative AI and Machine Translation .....SAKAI Shien	80
--	----

### Book Review

Foundations and Practice of English Language Education: Toward Becoming a Reflective Teacher .....YOSHIDA Mami	93
---	----

### Chronicle: March 2025 – February 2026

Chronicle .....	97
Submission Guidelines .....	100

## 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）  
山口高領（運営委員）（秀明大学准教授）  
久村 研（編集顧問）（田園調布学園大学名誉教授）

### 査読者（アルファベット順）

- |                   |                  |
|-------------------|------------------|
| 阿野幸一（文教大学教授）      | 岩中貴裕（山口県立大学教授）   |
| 狩野晶子（上智大学短期大学部教授） | 萱 忠義（学習院女子大学教授）  |
| 小林めぐみ（成蹊大学教授）     | 森本 俊（玉川大学教授）     |
| 長田恵理（國學院大學教授）     | 坂本ひとみ（白百合女子大学教授） |
| 清水公男（千葉大学特任講師）    | 下山幸成（東洋学園大学教授）   |
| 杉森直樹（立命館大学教授）     | 高木亜希子（青山学院大学教授）  |
| 白井芳子（獨協大学教授）      | 白倉美里（東京学芸大学准教授）  |

### 執筆者（掲載順）

- |                 |                  |
|-----------------|------------------|
| 大崎さつき（創価大学准教授）  | 栗原文子（中央大学教授）     |
| 中山夏恵（文教大学教授）    | 清田洋一（明星大学教授）     |
| 松村香奈（鶴見大学専任講師）  | 土屋佳雅里（東京成徳大学准教授） |
| 大槻友紀（明星大学助教）    | 酒井志延（千葉商科大学名誉教授） |
| 吉田真美（京都外国語大学教授） |                  |

## Editors, Reviewers and Contributing Authors

### Editors

Chief Editor:

OSAKI Satsuki (Associate Professor, Soka University)

Associate Editors:

IMAMURA Hiromi (Professor, Chubu University)

YOSHIZUMI Kaori (Part-time Lecturer, Rikkyo University)

OSADA Eri (Professor, Kokugakuin University)

KURIHARA Fumiko (Professor, Chuo University)

YAMAGUCHI Takane (Associate Professor, Shumei University)

### Editorial Advisor

HISAMURA Ken (Professor Emeritus, Den-en Chofu University)

### Reviewers

ANO Kouichi (Professor, Bunkyo University)

IWANAKA Takahiro (Professor, Yamaguchi Prefectural University)

KANO Akiko (Professor, Sophia University Junior College Division)

KAYA Tadayoshi (Professor, Gakushuin Women's College)

KOBAYASHI Megumi (Professor, Seikei University)

MORIMOTO Shun (Professor, Tamagawa University)

OSADA Eri (Professor, Kokugakuin University)

SAKAMOTO Hitomi (Professor, Shirayuri University)

SHIMIZU Kimio (Specially Appointed Lecturer, Chiba University)

SHIMOYAMA Yukinari (Professor, Toyo Gakuen University)

SUGIMORI Naoki (Professor, Ritsumeikan University)

TAKAGI Akiko (Professor, Aoyama Gakuin University)

USUI Yoshiko (Professor, Dokkyo University)

USUKURA Misato (Associate Professor, Tokyo Gakugei University)

### Contributing Authors (in order of mention)

OSAKI Satsuki (Associate Professor, Soka University)

KURIHARA Fumiko (Professor, Chuo University)

NAKAYAMA Natsue (Professor, Bunkyo University)

KIYOTA Yoichi (Professor, Meisei University)

MATSUMURA Kana (Full-time Lecturer, Tsurumi University)

TSUCHIYA Kagari (Associate Professor, Tokyo Seitoku University)

OTSUKI Yuki (Assistant Professor, Meisei University)

SAKAI Shien (Professor Emeritus, Chiba University of Commerce)

YOSHIDA Mami (Professor, Kyoto University of Foreign Studies)

【論文】

英語科教育法における省察活動とメタ認知の関連  
—深化を促すプロセスに着目して—

Reflective Practices and Metacognition in English Language Teaching  
Methodology: Toward Understanding the Processes that Deepen Reflection

大崎さつき  
OSAKI Satsuki

**Abstract**

This study examines how metacognitive ability, essential for monitoring awareness and fostering self-regulation, contributes to deepening reflection in pre-service English teacher education. While previous research has shown that post-lesson reflection and tools encourage reflective practice, the mediating role of metacognition remains unclear. Findings suggest that collaborative activities, including teacher and peer feedback, influence metacognitive knowledge, whereas individual activities such as reflective writing, self-assessment with J-POSTL, and use of the ALACT model foster metacognitive regulation. These insights highlight the need to clarify processes by which reflection leads to greater depth and to develop a metacognitive support model for teacher education.

**キーワード:** 省察, メタ認知能力, 省察活動, J-POSTL, ALACT モデル

**Keywords:** reflection, metacognitive ability, reflection activities, J-POSTL,  
ALACT model

## 1. 研究の背景

### 1.1 背景と問題意識

教職課程コア・カリキュラム (2017) においては、模擬授業の実施と省察 (reflection) の育成が重視されている。省察とは「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」(大崎, 2024: 64) と定義される。しかし、学修途上の教職生が自ら深い省察を行うことは容易ではなく、意識的な支援や訓練が必要とされている。従来の研究では、省察ツールとして『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』(JACET 教育問題研究会, 2014) が活用され、省察の促進効果が報告されてきた (高木, 2015 ; 吉住, 2018 ; 森本・米田, 2023)。一方で、省察が形式的な振り返りにとどまり、学びの深化に十分つなげていないという課題も指摘されている (清田, 2017 ; 堀, 2016)。

一方、筆者は、2018 年度から英語科教育法において J-POSTL を活用した省察活動を実施してきた。当初は学生の省察が表層的であったため、リフレクティブ・エッセイを省察モデルである ALACT モデル (コルトハーゲン, 2010) の 5 局面に基づいて分析し

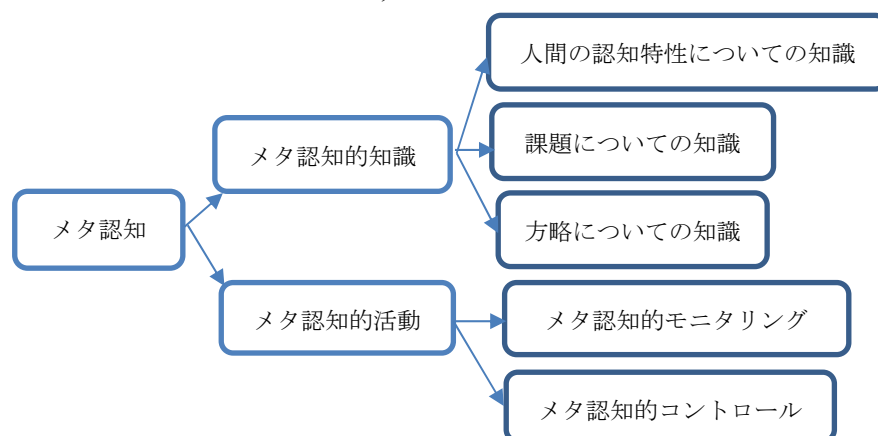
た結果、深い省察に到達した学生は2割程度にとどまり、効果的な活用法の必要性が示された（大崎，2023）。その後、J-POSTL と ALACT モデルを併用した結果、約6割の学生で省察レベルの向上が確認され、省察サイクルの繰り返しが省察の深化を促すことが示唆された（大崎，2024）。ただし、変容には個人差があり、次年度の研究では指導教員のフィードバックに焦点を当てた。その結果、適切なフィードバックが学生の気づきを支え、省察内容を具体化する効果が確認された（大崎・西方，2025）。しかし、これらの支援は依然として断片的であり、省察の深化プロセスは十分に解明されていない。したがって、単にツールを導入するだけでなく、省察の「質」を高める支援が不可欠である。本研究では、この課題に応えるため、省察の深化を媒介する要因としてメタ認知能力（metacognitive ability）に着目する。

## 1.2 メタ認知の概念

メタ認知は「認知についての認知」と定義され、図1に示すように、メタ認知的知識とメタ認知的活動の二側面から構成される（Flavell, 1979；三宮, 2008）。メタ認知的知識には、①自己知識、②課題知識、③方略知識が含まれる。たとえば「私は緊張すると早口になる」（自己知識）、「中学1年生には三人称単数-s が混乱しやすい」（課題知識）、「英語だけで説明すると理解されにくいので日本語補助が有効」（方略知識）といった気づきがこれに該当する。メタ認知的活動には、学習や授業を「事前に計画する」「遂行中にモニタリングする」「事後に評価・修正する」といった活動が含まれる。メタ認知的知識をもとに、授業を計画・調整・改善する一連のプロセスがメタ認知的活動である（Bruner, 1998）。

図1

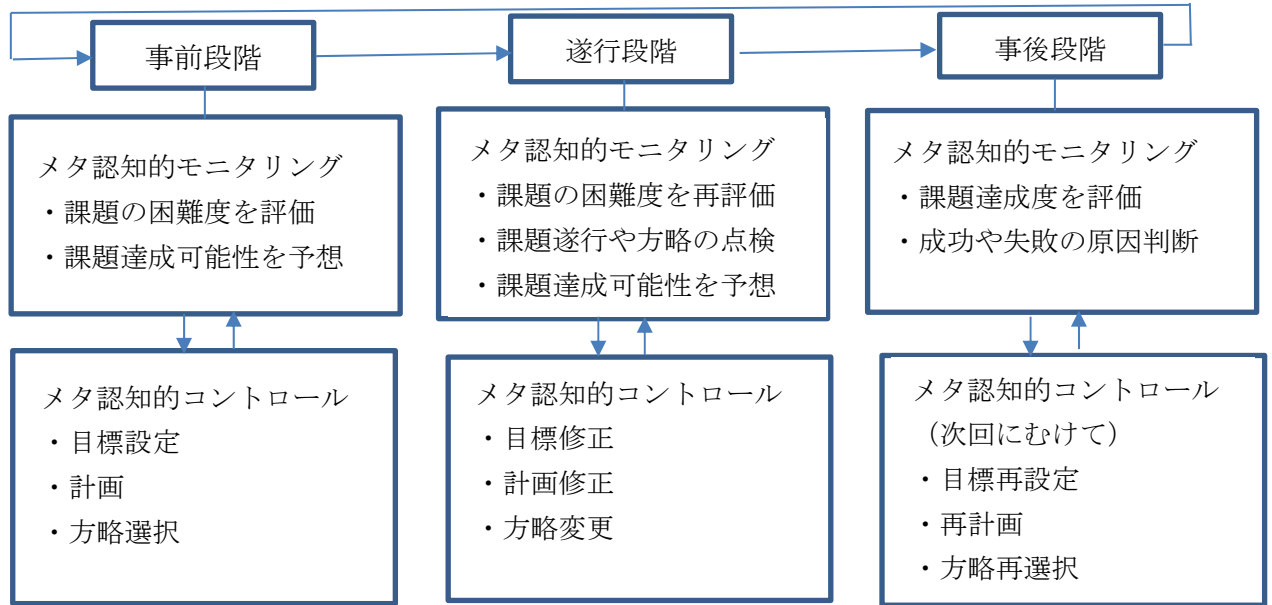
メタ認知の構成要素（Flavell, 1979）



たとえば、図2に示すように、授業を行う前にその指導内容についての難易度を評価し、目標設定や時間配分、指導方法を計画する（事前段階）。授業中は自分が想定した内容と実際のずれを感知し、その場で計画の修正などを行う（遂行段階）。授業後にその授業の成功や失敗の原因を判断し、次に向けて目標を再設定し、計画を練り直す（事後段階）。このような認知プロセスをモニタリング、コントロールする機能を指す。こ

のメタ認知的活動を促進することで、授業実践後の省察を促すことができ、省察サイクルを潤滑に進めることができる。

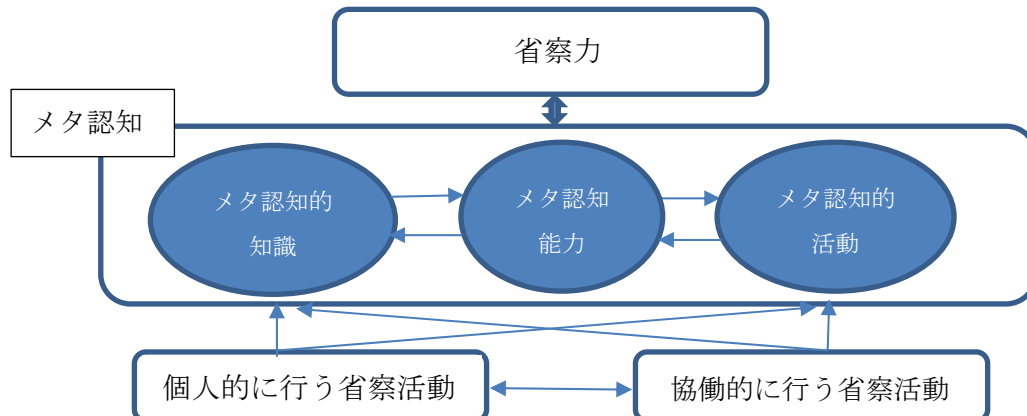
図 2  
メタ認知的活動 (Bruner,1998)



省察の深化には、このメタ認知的知識と活動を往還させる能力が欠かせない (柏崎, 2009)。このメタ認知的知識とメタ認知的活動の両方をうまく使える能力がメタ認知能力である。

本研究では、図 3 に示すように、J-POSTL や ALACT モデルなどを活用した個人で行う省察活動と協働で行う省察活動がこのメタ認知能力をどのように促すかを明らかにし、省察活動が省察の深化につながるプロセスを解明する一助としたい。将来的には、その成果を基に、日本の教育文化に適した「省察の深化を促すメタ認知支援モデル」を構築することで、英語教員養成の質的向上に寄与することを目指す。

図 3  
省察活動とメタ認知能力・省察力の関係図



### 1.3 メタ認知と省察に関する研究

メタ認知と省察の関連性については、国内外で多様な研究が進められている。まず、メタ認知の教育的効果に関する研究では、学習者が計画・モニタリング・評価といった過程を通して学習を調整する能力が、学習成果を高めることが実証されてきた。Wassら(2023)は大学教育におけるメタ認知育成のための教員研修を実施し、学生の学習成果のみならず、教育者自身の授業観や省察が変容することを明らかにした。さらに、Fahrniら(2025)は教育工学を活用した授業実践において、デジタル環境とアナログ活動を組み合わせることで、学習者の計画・振り返り・自己調整を支援できることを報告している。これらは、メタ認知が学習者と教師双方に有益であることを示している。

次に、省察とメタ認知の関係についての研究がある。Merkebuら(2024)は「メタ認知的省察 (metacognitive reflection)」を、単なる経験の振り返りを超え、認知や感情の過程を問い直し、意思決定や視点を継続的に洗練させる営みと定義した。また、Whittaker and Van Garderen (2009)は、事例ベース学習にメタ認知的アプローチを組み込むことで教師の省察が深まり、多様な学習者への対応力が強化されることを示している。これらの研究は、メタ認知が省察の深化を媒介する鍵であることを理論的・実証的に裏づけている。

一方で、教師教育における課題として、教員志望者のメタ認知理解や実践力の不足が指摘されてきた。Ozturk (2016)は、小学校教員志望者がメタ認知の概念や教授法に十分習熟しておらず、実践的な方法論を取り入れた授業科目が必要であると述べている。Fono & Zohar (2024)も、初任者を含む教師のメタ認知的指導知識を調査し、高次思考力を育成する可能性を認めつつも、従来型の教授法に依存する傾向が強いと指摘した。一方で、Matsumoto-Royoら(2022)は、実習における評価課題やフィードバックを通じて、教師志望者のメタ認知と生涯学習志向が強化されることを明らかにしており、効果的な省察を促す評価設計の重要性を示している。

さらに、省察活動を支援する方略 (scaffolding) に関する研究も注目されている。Chaseley & Abercrombie (2025)は、教育実習において省察ブログに異なるプロンプトを与えることで、問題解決力や省察の深さに差異が生じることを実証した。Ho & Lau (2025)は、教育実習での経験学習が省察とメタ認知的気づきを媒介し、学習者にポジティブな情意的効果をもたらすことを報告している。国内研究でも、猪口ら(2019)が理科授業を対象に、他者との相互作用を通じて「社会的メタ認知」が促進され、学習者の主体的・対話的な学びが支えられることを明らかにしている。さらに、メタ認知と協働的学習について、三宮(2008)は、学習指導において、教師や仲間からの支援による足場作り (scaffolding) や、方略についての仲間との話し合いによって、学習者の自律的な方略使用を促進できることがわかっていると報告している。

これらの知見を総合すると、①メタ認知は省察の深化を媒介する要素であること、②省察の効果は個人の活動だけでなく、教員や仲間からの支援や情意的側面に大きく依存すること、③教師教育においては省察力とメタ認知能力を統合的に育成する枠組みが必要であることが示されている。つまり、メタ認知が省察の深化を媒介する鍵であることを理論的・実証的に裏づけている。しかし、英語科教職課程において、具体的にどのような省察活動がメタ認知能力を促進し、省察の深化に結びつくのか、そのプロセスは十

分に解明されていない。そこで、本研究では、こうした先行研究の知見を踏まえ、英語科教育法における模擬授業後の省察活動において、個人および協働の省察がどのようにメタ認知能力を介して省察の深化につながるのかを明らかにする。

#### 1.4 省察ツールと省察モデル

本研究では、省察を支援する枠組みとして J-POSTL（教職課程編）と ALACT モデルを用いる。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『言語教育教職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。これは全 96 項目の自己評価記述文から構成されており、教職生が、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。

省察モデルについては、ALACT モデルを使用する。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 on the action), (3) 本質的な諸相への気づき (Awareness of essential aspects), (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。第 1 局面は、模擬授業など具体的な経験を体験する局面となる。第 2 局面は、起こった状況に対して、その時に自分は何を考え、どう思ったのか、あるいはその行為が生徒にどのような影響を与えたのかなど、自分の行為を問い直す局面となる。第 3 局面では、自分自身について、あるいは授業で起こったある事象について、「なぜその出来事が重要なのか」を分析し、要因を考察する。つまり、実践者が無意識を意識化する段階である。第 4 局面は、第 3 局面の気づきをもとに、では、どう改善できるだろうか、など新たな行為を選択する局面へと移行する。そして、第 4 局面で考えた新たな行為を試みる局面が第 5 局面となる。この第 5 局面の「試み」が次の第 1 局面の「行為」となり、次の省察のプロセスが循環していくことになる。表層的な振り返りに留まらず「省察する」とは、この第 3 局面と第 4 局面を指す。

さらに、コルトハーヘン (2010) 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。さらにピアなどと協働しながら客観的に自身の成長を捉えられるようになることが重要であると指摘している。

表 1

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

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

J-POSTL は授業力の CAN-DO 記述に基づく自己評価を通して省察を促すツールであり、ALACT モデルは経験から本質的気づきへ至る省察サイクルを理論化した枠組みである。本研究では、J-POSTL を「評価基準の明確化と視点の可視化」に、ALACT モデルを「経験の具体化と意味づけの深化」に役割を持つと位置づけ、両者を組み合わせることで省察活動を設計した。

### 1.5 研究目的とリサーチ・クエスチョン

以上の議論を踏まえ、本研究は英語科教育法における模擬授業後の省察活動において、個人で行う省察と協働で行う省察が、メタ認知的知識およびメタ認知的活動にどのように影響を及ぼし、省察の深化にどのように寄与するのかを明らかにすることを目的とする。具体的には以下のリサーチ・クエスチョンを設定する。

RQ1：個人で行う省察は、メタ認知的知識・活動のどの側面を促進するか。

RQ2：協働で行う省察は、メタ認知的知識・活動のどの側面を促進するか。

## 2. 研究方法

### 2.1 実践の概要

本研究は 2024 年 9 月から 2025 年 1 月までの期間に実施された。対象となった授業は「英語科教育法 II」（秋学期・2 単位）で、中学・高等学校の英語科教員免許状の取得を希望する教職生を対象とする必修科目で、教職生の多くは 2 年生である。授業は主に中学校の英語教師に必要な基礎的な授業力・指導力の習得を目指している。計 15 回の授業では、指導に関する基本的理論や知識を学習したあと、新出文法事項の口頭導入とドリル活動までの指導と新教材の口頭導入から開本までの指導を行った。到達目標は、前者については、文法事項の特徴を捉えて、文法がコミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて指導できること、後者については、学習者の持っている知識や身近な出来事に関連づけることや単元の題材への動機づけを図りながら新教材を導入することができるようになることであった。

### 2.2 研究対象者

本研究の対象となったのは、筆者が担当した「英語科教育法 II」の 1 クラス、計 14 名のうち、体調不良などで研究対象である計 4 回の実践すべてに参加できなかった 4 名を除外した 10 名であった。その内訳は、3 年生 3 名、2 年生 7 名であった。

本研究は、研究内容および倫理的配慮事項について十分な説明を行い、参加者の同意を得たうえで実施した。また、創価大学の研究倫理審査の承認を受けている。

### 2.3 省察活動の設計（ALACT・J-POSTL の運用）

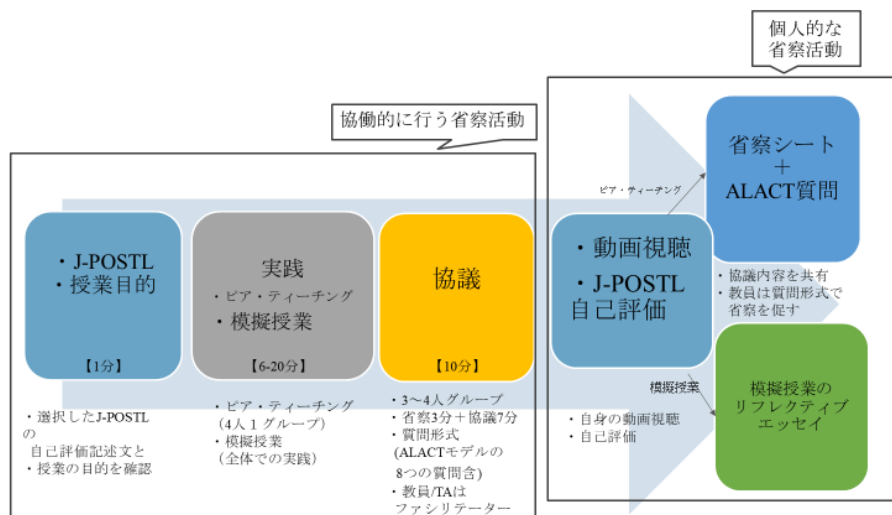
実践と省察活動の主な流れは、大崎（2024）と同じ要領で実施した（図 4）。まず教師が選定した 24 の J-POSTL の自己評価記述文（資料 1）のうち、ピア・ティーチングの場合は 1～2 個を学生自ら選択し、授業計画を立てた。模擬授業のときは 5 つを選択し

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、省察シートに実践の振り返りと ALACT モデルの「8 つの質問（改訂版）」への回答を記入し、提出した。改訂版では表 2 の「8 つの質問」の文言を学生に理解しやすいように変更し、さらに回答しやすいように以下の 5 つの質問にまとめた。

1. うまうまか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。
2. あなたはその活動中に何を考えていましたか？
3. あなたが本当はやりたかった（やるべきだった）ことは何ですか？
4. 生徒たちはその活動中に何を考えながらその活動をしていたと思いますか？
5. 生徒たちはどのようにして欲しかったと思いますか？

図 4

実践と省察活動の流れ（大崎（2014）図 2 に加筆）



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。この執筆要領は吉住 (2018) が示す「執筆要領」に J-POSTL と ALACT モデルの「8 つの質問」に関連するプロンプト（記述項目）を加えたものである。具体的には、指導案作成時に、指導教員が選定した 24 の自己評価記述文から学生が最後の模擬授業で取り組みたい 5 つの項目を選択しており、その 5 つの記述文をエッセイに記入するように指示をした。また、振り返りの観点として 3 つ与え、そのうちの 1 つに ALACT モデルの「8 つの質問」に関連する「模擬授業の中で違和感や疑問に思った指導内容や流れ、指示などについて、問題点はどこにあったのか」について明記するように指示をした。

2022 年度から行っている授業実践を通して、時間の制限と学生の回答のしやすさを踏まえ改良を加えた以下の手順で行った（大崎，2024）。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 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（表 2）。その中で ALACT モデルの「8 つの質問」（表 1）をもとに省察を促す

ための質問（プロンプト）を作成した。以下の表 2 の手順のうち②のプロンプトが ALACT モデル「8つの質問」の 0~4 を簡略化したものであり、③が 5~8 を簡略化したものである。

表 2  
協議の手順

<p>&lt;実践者&gt;選択した J-POSTL の記述文の内容にも触れながら、</p> <p>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)</p> <p>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)</p> <p>&lt;生徒役の学生との協議&gt; (5 分間)</p> <p>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。</p>
---

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。表 3 は、本実践の省察活動をまとめたものである。

表 3  
省察活動

省察活動	個人で行う省察活動	動画視聴
		ALACT モデル
		J-POSTL 自己評価記述文
	協働で行う省察活動	教員 FB
		ピア FB
		授業参加

## 2.4 対象データと分析方法

研究の対象データは、ピア・ティーチング 3 回分の省察シート (500 字) +ALACT の「8つの質問 (改訂版)」への回答 (100-150 字×5 問) と模擬授業の振り返りを促した自由記述の「リフレクティブ・エッセイ」(1000-1200 字) である。

教職生の省察シート+ALACT の「8つの質問 (改訂版)」とリフレクティブ・エッセイを詳細に読み込み、テキストをセグメント化した。それらを (a) 個人で行う省察活動の種類 [動画視聴/省察シート/ALACT 回答/J-POSTL] × (b) メタ認知的知識 [自

己・課題・方略] / メタ認知的活動 [事前・遂行中・事後のモニタリング/コントロール] の二軸でコーディングした (RQ1)。さらに, (a) 協働で行う省察活動の種類 [ピア・フィードバック/教員からのフィードバック/授業参加] × (b) メタ認知的知識 [自己・課題・方略] / メタ認知的活動 [事前・遂行中・事後のモニタリング/コントロール] の二軸でコーディングした (RQ2)。各コーディングは著者が反復的に照合し, 一定期間のインターバルを設けて再判定することで内的一貫性を高めた。

### 3. 結果と考察

#### 3.1 個人で行う省察活動とメタ認知 (RQ1)

3.1.1 メタ認知的知識への影響: 分析の結果, 個人で行う省察活動は, 自己知識・課題知識・方略知識の三側面に多様な影響を及ぼしていた。表 4 に示す通り, 総セグメント 316 件のうち ALACT 質問への回答 (125 件) と省察シート (120 件) が全体の約 3 分の 2 を占め, 両者が最も大きな役割を果たしていた。

表 4

個人で行う省察活動とメタ認知的知識

	自己知識	課題知識	方略知識	合計
動画視聴	12	3	5	20
省察シート	19	45	56	120
ALACT	11	33	81	125
J-POSTL	5	30	16	51
合計	47	111	158	316

詳細を見ていくと, ALACT モデルへの回答は主に方略知識 (81 件) への気づきを促している可能性があり, 省察シートへの記入は課題知識 (45 件) に影響を与えている可能性がある。自己知識への影響については, 省察シートへの記入 (19 件) に続き, 動画視聴 (12 件) により自分の振る舞いや癖などに気づく様子が観察された。次に, 具体的な学生の記述例を示す。

(1) 自己知識: 授業動画を見直すことで, 自分自身の振る舞いや癖に気づく例が多く見られた。例えば「動作が小さい」「説明が淡々としている」といった記述 (A1-1, B1-2) があり, 自分の授業スタイルを客観的に捉え直していた。これは, 指導者としての自己理解を深めるきっかけになっていたと考えられる。

<動画視聴>

- ・「自分の動画を見て, まずは前回と同様で動作が小さいと感じた。」(A1-1)
- ・「動画を見返してみた時に生徒役の人たちに気づかせられるように強調している様子

がなく、淡々と話しているように感じました。また、個々に聞くことが多く、その生徒が答えられなかったときの自分の反応が良くなかったように感じました。」(B1-2)

(2) 課題知識：省察シートや J-POSTL の自己評価を通じて、目標と活動設計の整合性を再点検する記述が多くみられた。省察シートに記入することで (J-2-1)、一斉発話→個別確認の流れで「ターゲット文を言えるようにする」目標がおおむね達成され、ビンゴ活動へ接続した点を根拠つきで整理し、目的と形式の結びつけを明確化していた。J-POSTL を使った自己評価 (C4-2) を通して、話し合い時間の不足を課題化し、全員応答の問いかけや身近な題材の活用によって用法理解を促す必要を示していた。これらは、課題の目的・難易度・活動形式を統合的に捉え直し、次時の設計改善へつなげる課題知識の更新を示している可能性がある。

#### <省察シート>

「ドリル活動の目標として、教師が与えるプロンプトを使って、生徒がターゲット文の文を繰り返し発話し、言えるようにするという点に関しては、スライドで一度みんな一斉に発話してもらった後に、確認しながら個人個人に聞いて発話させることができたのでおおむね達成できたと思う。コミュニケーション活動では、ドリル活動で使ったターゲット文をビンゴゲームを通してそのまま活動の中で使用させることができたと思う。」(J2-1)

#### <J-POSTL>

「生徒の身近なものでイメージしやすい題材を使う必要性があったと感じた。また、「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。」に関しては、生徒間で話し合う時間を取れるとさらに良かったが、常に生徒とコミュニケーションを取ることを意識し、be going to が本文で出てきた際には、生徒全員に答えてもらう形式で問いを投げることで用法の理解に繋げることができた。」(C4-2)

(3) 方略知識：省察シートや ALACT モデルの質問に答える過程で、「本当はどうすべきだったか」を再検討する記述が多く見られた。例えば「未学習文法を使ってしまった場合には、日本語の補助も加える必要がある」(C3-7) という記述は、授業を進めるうえでの具体的な方法の改善につながっていた。机間巡視を取り入れることで生徒理解を把握できると気づいた記述 (A4-5) も同様に、授業を円滑に進めるための実践的方略を意識させていた。

#### <ALACT モデル>

「私が本当にすべきだったことは、たとえ未学習の文法を使ってしまったとしても日本語の解説もつけ加えることで、生徒の理解も深めることができると感じた。また、授業するまでに、生徒がどの文法を学習済みなのかを把握しておくこと、またその限られた文法のなかで、どのような表現が使えるのかを準備しておく必要がある。」(C3-7)

<省察シート>

「前回の授業で初めて机間巡視をした際に生徒と近い距離で交流できたことや、生徒の様子を自分の目で確認することで生徒の理解度を知ることが出来たことを経験して、机間巡視の大切さに気づくことができ、授業で積極的に取り入れることが出来た。」(A4-5)

(4) 考察：これらの結果から、個人の省察活動は、自分の特性を知る（自己知識）、授業目標や学習者特性を理解する（課題知識）、改善の方法を考える（方略知識）という三つの知識にそれぞれ働きかけていたことが明らかになった。

3.1.2 メタ認知的活動への影響：分析の結果、個人で行う省察活動は、授業前・授業中・授業後のいずれの段階においても、モニタリング（振り返って確かめること）とコントロール（改善のために修正すること）を促していた。全体として最も多く見られたのは授業後のモニタリング（193 件）であり、自分の授業を振り返って「どこがうまくいったか、どこを直すべきか」を具体的に考えていたことが分かる（表 5）。

表 5

個人で行う省察活動とメタ認知的活動

活動種別	授業前	授業前	授業中	授業中	授業後	授業後	合計
	モニタリング	コントロール	モニタリング	コントロール	モニタリング	コントロール	
動画視聴	0	0	0	0	18	2	20
省察シート	0	14	0	0	80	27	121
ALACT	0	0	27	1	62	355	125
J-POSTL	1	12	0	12	33	5	63
合計	1	26	27	13	193	69	329

(1) 授業前の計画とコントロール：J-POSTL や省察シートを用いた記述からは、授業前に「どうすれば生徒に理解しやすい授業になるか」を考える姿がうかがえた。たとえば「発音が難しい語を繰り返させて記憶に残す」「スライドにイラストを入れて理解を助ける」(A4-11) といった工夫は、授業前に自分の授業をコントロールしようとする試みである。また、J-POSTL をもとに授業目標を設定した学生 (J4-8) は「生徒に海外旅行の背景知識を考えさせる」「ペアで答えを確認させる」など、複数の工夫点を意識していた。これは、授業全体を見通した事前のコントロールが行われていたことを示している。

<省察シート>

「また、今回少し複雑だったおば・おじの説明では、スライドにイラストや文字を入れて生徒が理解しやすいように説明をしたり、発音が難しい aunt や uncle, husband

などの新出単語をリピートさせて少しでも記憶に残るように工夫をしたりした。」

(A4-11)

<J-POSTL>

「今回の模擬授業の実践するにあたり、生徒自身がメール本文の背景知識と **be going to** の意味を理解しながら全体的なメール文を理解することを狙いとした。そのための工夫点として、画像を使って生徒に海外旅行についての興味や関心を持たせること、Asami が何をしていてどこに滞在しそうかを考えさせること、ワークシートでの練習と答えをペアで確認することを通じて自分の考えを他の人にも説明できるようにすること、英語を積極的に使用した授業展開を行うことの4点を実践するという意識してMTに臨んだ。」(J4-8)

(2) 授業中のモニタリング: ALACT モデルの回答からは、授業中に「この進め方でよいのか」「生徒は理解できているのか」と、自分の行為を確かめる視点が見られた。特に「生徒が大学生なら理解できるが、中学生では難しいのではないか」(E1-6) といった記述は、授業をしながら学習者の立場に立って調整を試みていたことを示している。授業中のモニタリングは数としては限定的であったが(27件)、授業を進めながら気づきを得るといった重要な働きを担っていた。

<ALACT モデル>

「予定を紹介することや **be going to** の用法を意識的にいうことを心掛けた。授業の流れが予定とあっているのか。生徒は本当の中学2年生だったらこのスピードで返事が返ってくるのかを考えていた。相手は大学生だから、すでに知っている内容だが、初めて学ぶ人だとこれはわかる教え方なのか考えた。」(E1-6)

(3) 授業後のモニタリングとコントロール: 最も多く見られたのは授業後のモニタリング(193件)と授業後のコントロール(69件)であった。学生たちは授業を終えた後に、自分の実践を振り返り、「どこに問題があったか」「次はどう改善できるか」を具体的に考えていた。例えば、ある学生(B3-9)は「ペアワークの時間があれば生徒はもっと自信を持てただろう」と述べ、次回は活動に十分な時間を割く必要があると考えていた。また別の学生(D4-8)は「ドリル活動の難易度を調整し、苦手な生徒も安心して参加できるようにする」と記述し、授業の設計そのものを修正しようとしていた。これらの記述は、授業後に自分の行為を冷静に振り返り、次の授業に向けた具体的な改善策(コントロール)を導き出していたことを示している。

<ALACT モデル>

「生徒たちはペアワークの時間があれば自信を持てたのではないかなと思いました。頭に浮かんでいるものはあったと思うから、それを近くの人と共有したら自信を持って答えることができたと思うから、時間をもう少しかけて考えさせてもよかったのではないかなと思いました。」(B3-9)

<省察シート>

「ドリル活動では、その難易度を難しくしすぎずに、イラストを見て答える部分のところのみを空欄にするなど、生徒が答えを導きやすく、自信をもって答えられるような内容にする。また、コミュニケーション活動を行う際は、英語が苦手な生徒であっても難しさを感じることなく参加できるようなレベル感・内容、またはヒント出しを行い、もれなくすべての生徒が参加できる活動にする。」(D4-8)

(4) 考察：以上の結果から、個人で行う省察活動は、授業の各段階においてメタ認知的活動を促していたことが明らかになった。特に授業後のモニタリングとコントロールが中心であり、授業後に自分の行動を振り返り、次に向けて修正案を立てるというサイクルが形成されていた。一方で、授業前や授業中の記述は比較的少なく、授業前の工夫や授業中の即時的な判断についてはまだ限定的であった。このことは、教職課程の学生がまずは授業後の振り返りを通じて改善点を発見し、その経験を積み重ねることで徐々に事前の計画や授業中の調整力へと発展していく段階にあることを示唆している。したがって、個人省察は授業後の深い振り返りを基盤に、次第に授業前の計画や授業中の調整へと広がっていく「省察の発達のプロセス」を支えていると考えられる。

### 3.2 協働で行う省察活動とメタ認知 (RQ2)

3.2.1 メタ認知的知識への影響：分析の結果、協働で行う省察活動は117セグメントを確認でき、そのうち最も多かったのは「方略知識」(63件)、次いで「課題知識」(41件)、そして「自己知識」(13件)であった(表6)。

表6

協働で行う省察活動とメタ認知的知識

	自己知識	課題知識	方略知識	合計
ピアFB	6	10	22	38
教員FB	4	30	39	73
授業参加	3	1	2	6
合計	13	41	63	117

特に、教員からのフィードバックは課題知識(30件)と方略知識(39件)への影響が大きく、ピアからのフィードバックも方略知識(22件)に多く言及していた。これは、協働的なやりとりが、学習者にとって授業課題の本質的理解や指導方法の工夫を考えさせる契機となっていたことを示している。

(1) 自己知識：ピアからのコメントや授業参加を通して、自分の振る舞いや授業スタイルに気づく場面が見られた。例えば、「焦ると早口になる癖があることが分かった」(B4-7)という記述は、自分の授業の進め方を省みる契機になっていた。また、他者の模擬授業を観察し「海外経験を導入に生かすと魅力的であると感じた」(D4-8)という

気づきは、自分にはない資質や表現方法を見出す契機となり、自己理解の幅を広げていた。

<ピア FB>

「模擬授業を通して、焦ってしまうと早口になる癖があることが分かったため、授業時間内で余裕を持って取り組める指導案を作成できるようにし、生徒たちが一回の授業で得られる情報が的確で、わかりやすく、多くの学びを与えられるような授業ができるようにしたいです。」(B4-7)

<授業参加>

「導入の際に、海外経験を用いて導入を行っている人がいて、非常に魅力的で、わくわくする導入だったため、海外経験の重要性を強く感じました。」(D4-8)

(2) 課題知識：教員からのフィードバックによって、「授業で出すクイズはその場で答えを出すのではなく、授業全体を通じて理解できるように設計する」(B3-2)といった、授業課題の本質を捉える工夫が促されていた。また、ピアからのコメントでも「一人を指名する前にペアワークを行うことで、生徒の不安を軽減できる」(D4-8)といった実践的な配慮が共有されており、活動のねらいに即した課題設定や展開方法を見直す姿が確認された。

<教員 FB>

「先生からのアドバイスを受けて授業案を考えた時に、導入のクイズを出したときにその時に答えを出すのではなく、授業を聞いていたらわかるようにし、より授業に耳を傾けてもらえるように工夫をしました。」(B3-2)

<ピア FB>

「MTの目標の達成については、大部分は達成できたと思う。特に良かった点は、一人を指名する場合は、必ずその前にペアワークやリポートをして、生徒が一人で発言することへの不安感をなくすことだと考える。理由は、授業案の作成の段階から、このことを心掛けて授業計画をしていたことと、他の学生からのコメントでも多く挙げられていたから。」(D4-8)

(3) 方略知識：最も多くの記述がみられたのは方略知識であった。教員からの指摘により「質問の仕方が雑で、生徒の理解につながらなかった。次回は答えやすい質問の工夫が必要」(G3-3)といった改善意識が促されていた。さらに、ピアからのコメントでは「質問するときは必ず名前を呼ぶことが大切」(H1-2)といった具体的な指導方略への気づきが得られていた。これらは、協働省察が授業運営の細部にわたる指導方法の改善を促進することを示している。

<教員 FB>

「また、終盤の意味の確認では淡々と進めてしまい、生徒への質問をほぼせずに終わらせてしまった。質問をした場面でも生徒に雑な質問をしてしまった。あの対応で

は生徒は意味を覚えることは出来ないと思う。次までにどのように質問をしたら答えやすく出来るか考えたい。」(G3-3)

<ピア FB>

「生徒役の人からのアドバイスにもあるように質問するときは必ず生徒の名前を呼ぶことが大切だと気づきました。模擬授業では少人数でまた、知っている人もいるためだいたい察しがつき、だれを当てているのかが分かると思うけれど、教師になった時は 10 倍ぐらい人がいるため、だれを当てているのか、またみんなで声をそろえて言うのかわからないと思うので、次回の模擬授業から名前を呼んで質問していきたいと思いました。」(H1-2)

(4) 考察：以上の結果から、協働で行う省察活動は、個人での省察では得にくい多様な視点からの気づきを提供し、特に「課題知識」と「方略知識」の獲得を強く促していたことが分かった。ピアの存在は、自分の振る舞いや授業上の工夫を比較的身近な目線から気づかせる役割を果たし、教員からのフィードバックは授業設計の根本的課題や改善方略に関する深い示唆を与えていた。また、授業参加を通して他者の良い実践を学ぶことは、自己知識の形成につながっていた。

すなわち、協働的省察は、個人の気づきを「授業課題の本質理解」や「具体的な指導方略」へと発展させる働きを持ち、個人省察と相補的に機能していたと考えられる。

3.2.2 メタ認知的活動への影響：分析の結果、協働で行う省察活動において確認された記述は 123 セグメントであった。その内訳を見ると、最も多かったのは授業後のモニタリング（82 件）と授業後のコントロール（23 件）であり、両者を合わせると全体の約 85%を占めていた（表 7）。次いで授業前のコントロール（14 件）が見られ、授業中のモニタリングやコントロールに関する記述はごく少数であった（計 4 件）。このことから、協働的な省察活動は主として授業後の振り返りを通じてメタ認知的活動を喚起していたことが分かる。

表 7

協働で行う省察活動とメタ認知的活動

活動種別	授業前	授業前	授業中	授業中	授業後	授業後	合 計
	モニタリング	コントロール	モニタリング	コントロール	モニタリング	コントロール	
ピア FB	0	3	0	3	27	8	41
教員 FB	0	10	0	0	51	14	75
授業参加	0	1	0	1	4	1	7
合計	0	14	0	4	82	23	123

(1) 授業前のコントロール：教員からのフィードバックをきっかけに「導入の場面でゴールを提示する」「必ずペア活動を取り入れる」といった具体的な修正が促されて

いた (E4-7)。これは、授業設計段階において生徒の不安を軽減し、集中力を高める工夫を取り入れる契機となっていた。

<教員 FB>

「必ず、一人を指名して当てる場合は、ペアと話す機会や流れを理解した状態で、不安ではない状況を作る。生徒の集中力を大事にする。導入のところで、必ず『今日のゴール』を提示して、生徒に何を今から学んでいくのかを理解してもらう。目線は、生徒と目を合わせる。」 (E4-7)

(2) 授業後のモニタリング：学生が自分では気づけなかった行動を他者からの指摘によって振り返る場面が多く見られた。例えば、「授業中、目線が一人に集中していた」 (A2-3)、「スライドの文字が小さいと指摘され、大人数を想定した資料作成が必要だと学んだ」 (B1-5) といった記述は、無意識の行動や準備不足を協働的な振り返りによって可視化する効果を示していた。

<教員 FB>

「今回の授業の中では手前に座っている子ばかりを見てしまった。授業をしているときは、自分では気づいていなかったが、フィードバックをもらっているときに目線が一人に集中していたと聞いて、気づくことが出来た。」 (A2-3)

<ピア FB>

「また、スライドの文字が小さいとフィードバックを得たので、これからスライドを作るときには 40 人の生徒が見るということを意識して作成しなければいけないことを学ぶことができました。」 (B1-5)

(3) 授業後のコントロール：授業改善に直結する具体的な行動修正が多く確認された。ある学生は「机間指導を行うことで生徒理解を把握し、必要に応じて全体への説明に切り替えることができる」と述べ、次の模擬授業においてその効果を実感していた (B4-4)。また別の学生は「活動説明に『推測し合う』という言葉を加えると分かりやすくなる」と気づき、指示表現の修正に結びつけていた (E2-2)。これらは、協働的省察を通じて授業設計や指導方略を具体的に改善する姿勢が育まれていたことを示している。

<教員 FB>

「机間指導は、生徒に伝わっているのかを確認することができ、もし先生が伝えたい意図が伝わっていなかった場合、すぐに全体に説明をし直すことができるため、円滑に授業が進むとご指導していただけてから、机間指導を必ず使用と意識しました。効果があることを 2 回目の模擬授業で体験しました。」 (B4-4)

<ピア FB>

「一方で、よくなかった点は、コミュニケーション活動の説明が明確でなかったことだと思う。絵を描いて隣の人と質問し合うだけでなく、フィードバックの中で、推

測し合っという言葉を使うとより分かりやすいという意見があつて、推測という言葉を使うだけで、生徒へのゲームの説明がより分かりやすかつたと思う。」(E2-2)

(4) 考察：以上のことから、協働で行う省察活動は、特に授業後のモニタリングとコントロールを中心に、学生のメタ認知的活動を強く促していたことが明らかになつた。教員からのフィードバックは授業前の計画修正や授業後の改善方略に有効であり、ピアからのコメントはスライドや指示の明確さなど、生徒視点に立つた細部の改善を後押ししていた。授業参加を通じた気づきは少数ではあつたが、自身の行動を相対化し、次への改善意識を喚起する役割を果たしていた。

したがつて、協働的省察は学生に対し、自分一人では気づけなかつた問題点を外部の視点から補い、それを次の授業に生かせる具体的な修正行動へとつなげる役割を担っていたといえる。

### 3.3 総合的考察

以上の分析から、個人省察は「気づきの場」、協働省察は「精緻化の場」として機能していたことが明らかになつた。

- ・個人省察では、自己理解や課題認識、改善方法の発見といった基礎的な気づきが促進されていた。
- ・協働省察では、その気づきが他者の視点を通じて再検討・修正され、より具体的な改善策へと発展していた。

このことは、省察を支援する教育デザインにおいて、個人での省察と協働での省察を往還させることの重要性を示唆している。

## 4. 教育上の示唆

### 4.1 個人省察と協働省察の補完関係

本研究の結果から、個人で行う省察と協働で行う省察は、それぞれ異なる役割を担いながら省察の深化を促すことが明らかになつた。

- ・個人省察は、授業動画の視聴や省察シートの記入、ALACT 質問への回答などを通じて、自分の授業を客観的に振り返り、自己知識・課題知識・方略知識に基づく「気づき」を得る場となつていた。特に授業後のモニタリングとコントロールが中心であり、改善点を自ら発見する契機を提供していた。
- ・協働省察は、ピアや教員からのフィードバックを通じて、個人の気づきを精緻化し、具体的な改善方略へとつなげる役割を果たしていた。特に授業前の計画修正や授業後の改善策立案に強く働きかけ、学生自身では気づきにくい点を補完する効果があつた。

このことから、省察は「個人による気づき → 協働による精緻化 → 改善の実践」という循環プロセスを通じて深まると考えられる。

### 4.2 教師教育における教育的含意

以上の知見は、英語科教職課程における省察支援の設計にいくつかの含意を与える。

- ・省察支援の二段階デザイン：省察活動を「個人での振り返り」と「協働での対話」の二段階で構成することで、気づきを精緻化し、改善策へとつなげやすくなる。J-POSTL や省察シートは個人省察を支える基盤として、ALACT モデルや協働的フィードバックは省察の深化を後押しする枠組みとして効果的である。
- ・教員フィードバックの役割：教員からの具体的かつ建設的な指摘は、課題知識や方略知識の理解を促し、学習者にとっての指導上の本質的なポイントを見直す機会を提供する。今後はフィードバックの質と方法をさらに精緻化する必要がある。
- ・ピアによる相互支援：ピア・フィードバックは自己知識や方略知識の再認識を促し、実践者に安心感を与える効果がある。協働学習を通じて社会的メタ認知を育成することが、将来の教員の協調的資質形成にも寄与する可能性がある。

#### 4.3 「省察の発達のプロセス」モデルへの示唆

本研究の知見は、英語科教職課程における省察力の育成を、発達のプロセスとして捉える視点の重要性を示している。すなわち、初期段階では授業後の振り返りを中心に「気づきを得る」ことが重視される。その後、協働的省察を通じて「気づきを精緻化し改善策を立てる」力が養われる。最終的には、授業前の計画や授業中の即時的調整にもメタ認知的活動が拡張され、「自己調整できる教師」へと成長する。

このプロセスを意図的に支援することで、省察は単なる形式的な振り返りから、学習者中心の授業を構築できる実践知へと発展することが期待される。

### 5. 研究の限界と結論

#### 5.1 研究の限界

本研究は、省察活動とメタ認知能力の関連を明らかにすることを目的として、英語科教育法の授業における省察実践を分析した。しかし、以下の点で限界がある。本研究の対象は、1 クラス 10 名という少人数の教職生に限定されており、サンプル数の制約がある。そのため、結果の一般化には慎重さが求められる。また、対象者は主に大学 2～3 年生であり、学年や実習経験の違いによる影響を十分に比較できていない。さらに、本研究では、省察シート、ALACT 質問への回答、J-POSTL の記録、リフレクティブ・エッセイを中心に分析した。しかし、授業中のやりとりや非言語的な振る舞い、感情面での変化などは十分に扱えていない。省察の深まりには情意面や動機づけも影響を及ぼす可能性があるが、それらは本研究の枠組みでは限定的にしか捉えられていない。そして、テキストデータをセグメント化しコーディングする際、研究者による解釈に一定の主観が含まれている。複数の研究者間での信頼性検証や量的分析の強化は、今後の課題として残されている。

#### 5.2 今後の課題

以上の限界を踏まえ、今後の研究では以下の方向性が考えられる。異なる大学や学年、教育実習経験の有無を比較対象に含めることで、省察活動の発達の变化や学習者特性に

よる差異をより精緻に明らかにできる。また、授業中の発話分析、観察記録、インタビュー調査を組み合わせることで、省察の深まりを多角的に捉えることが可能となる。また、省察と情意的側面（モチベーション、不安、自己効力感など）の関係も今後の検討課題である。さらに、本研究で示された「個人での気づき → 協働による精緻化 → 改善の実践」というプロセスを基盤に、日本の教育文化に適した「省察の発達の支援モデル」を構築し、実際の授業や教育実習で効果を検証する必要がある。

### 5.3 結論

本研究は、英語科教職課程において省察とメタ認知の関連を明らかにし、省察の深化が「個人の気づき」と「協働的精緻化」の相互作用によって支えられていることを示した。今後は、研究の限界を克服しながら省察支援のモデルを実証的に発展させることで、自律的かつ省察的な英語教師の育成に寄与できると考える。

### 付記

本稿は 2025 年 8 月 10 日に開催された全国英語教育学会埼玉大会における口頭発表に加筆修正を行ったものである。

### 謝辞

本稿は、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

- 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】』
- 柏崎雅子 (2009). 「省察できる教師を目指したメタ認知能力の育成の試み— 模擬授業の設計と主体的な学びの過程の省察 —」『実践女子大学文学部紀要』第 51 集, 36-46.
- 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.
- 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』文部科学省.
- コルトハーゲン, F. (著) 武田信子 (監訳) (2010) 『教師教育学』学文社.
- 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.
- 猪口達也・後藤大二郎・和田一郎 (2019). 「社会的文脈を考慮したメタ認知機能を促す理科授業デザインに関する研究」『教育デザイン研究』10 巻, p. 83-92.
- 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りフレキションの可能性—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.
- 大崎さつき (2023). 「教職課程教職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, 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 モデルの併用の実践報告」『言語教師教育』11(1), 63-79.
- 大崎さつき・西方美佐 (2025). 「英語科教職課程教職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—」『言語教師教育』13, 1-21.
- 三宮真智子 (2008). 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房.
- 高木亜希子 (2015). 「英語科教職課程教職生による省察—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.
- 吉住香織 (2018). 「教職課程教職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.
- Bruner, J. (1998). *Metacognition and cognitive processes*. Cambridge University Press.
- Chaseley, L., & Abercrombie, D. (2025). Reflective prompts in practicum blogs: Scaffolding problem-solving and reflection. *Journal of Teacher Education Research*, 48(2), 123-139.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (Revised ed.). D. C. Heath.
- Fahrni, M., Keller, S., & Baumann, T. (2025). Supporting metacognition through blended learning environments in teacher education. *Educational Technology Research and Development*, 73(1), 45-62.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fono, D., & Zohar, A. (2024). Teachers' metacognitive pedagogical knowledge and instructional practices: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 135, 104312.
- Ho, E., & Lau, S. (2025). Experiential learning and metacognitive awareness in practicum-based teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 53(1), 22-39.
- 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.
- Matsumoto-Royo, C., et al. (2022). Enhancing preservice teachers' metacognition and lifelong learning through reflective assessment. *Teaching Education*, 33(4), 389-406.
- Merkebu, M., Hansen, L., & Sørensen, P. (2024). Metacognitive reflection in pre-service teacher education: Rethinking awareness and decision-making. *Teaching Education*, 35(4), 389-406.
- Newby, D. et al., (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. ECML/Council of Europe.
- Ozturk, M. (2016). Pre-service teachers' understanding of metacognition in primary education. *International Journal of Educational Development*, 47, 116-124.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. 61, Basic Books.

Wass, R., Golding, C., & van der Meer, J. (2023). Metacognition in higher education: Developing reflective teachers and learners. *Higher Education Research & Development*, 42(7), 1290–1305.

Whittaker, C., & Van Garderen, D. (2009). Using metacognitive strategies to enhance reflection in teacher case-based learning. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 85–102.

## 補 遺

### 補遺 1 資料 1

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・関心を呼び起こすような活動を設定できる。	
IV 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。
	B.授業内容	3. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。
		4. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。
		5. 学習者がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。
C.授業展開	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。	
	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。	
V 授業実践	A.レッスン・プランの使用	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。
		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。

【論文】

英語教育を通じたグローバル・デジタル・シティズンシップの育成  
—初等・中等の教師による実践および  
アンケート回答から得られた知見—

Fostering Global Digital Citizenship through English Language Education:  
Insights from the Practices and Questionnaire Responses of  
Elementary and Secondary School Teachers

栗原文子・中山夏恵・清田洋一

KURIHARA Fumiko, NAKAYAMA Natsue, and KIYOTA Yoichi

**Abstract**

This paper analyzes the teaching practices of five teachers—two from elementary schools, one from a junior high school, and two from high schools—presented at a roundtable session held in December 2024, along with responses to a follow-up questionnaire completed by the same participants. Based on the analysis of these practices, six key pedagogical perspectives were identified for fostering global digital citizenship among students within the context of English education in Japan. The questionnaire responses highlighted not only the specific cases presented by each teacher at the roundtable but also broader approaches and concrete issues related to global digital citizenship education (GDCE). Overall, the teachers demonstrated a strong understanding of the importance of GDCE, actively facilitating opportunities for students to enhance intercultural understanding and to cultivate critical and creative thinking through collaborative learning experiences both within and beyond the classroom.

**キーワード:** グローバル・デジタル・シティズンシップ, 持続可能な社会の創  
り手, 異文化理解, 批判的・創造的思考力, 協働的な学び

**Keywords:** global digital citizenship, a builder of a sustainable society, intercultural  
understanding, critical and creative thinking, collaborative learning

## 1. はじめに

### 1.1 グローバル・デジタル化の進展と教育への影響

グローバル化は国境を越えた人・モノ・情報の移動を容易にし、イノベーションや新たな産業の創出など多くの利益をもたらしてきた。一方で、急速で予測困難な変化、複雑化、不確実性など多くの課題を生み出している（當作, 2014）。加えて、デジタル技術の進展により、誰でも世界中の情報・知識・サービスにアクセスできるようになり、情報処理やコミュニケーションの高速化・効率化が進んだ一方で、フェイクニュースの

拡散やネット依存などの問題が、子供たちの間でも顕在化している (Livingstone, 2014)。

世界の相互依存が高まり、複雑な社会的課題が増加する中で、知識伝達型の教育のみでは限界が指摘されるようになった。そのため、1980年代以降、Council of Europe (欧州評議会)や UNESCO などの機関を中心に「グローバル教育」が展開されてきた。Council of Europe (2008, 2019a) は、グローバル教育を人権、民主的市民性、異文化間対話を主要要素とする学際的アプローチと説明し、多文化社会において子どもたちが能動的で責任ある市民として成長するために、「価値観」「態度」「スキル」「体系的な知識と批判的な理解」とその下に置かれる 20 の能力から構成される「民主的な文化への能力」を体系づけた (櫻井他, 2021)。また UNESCO (2015, 2017) は、「グローバル・シティズンシップ教育 (Global Citizenship Education: GCED)」や「持続可能な開発のための教育 (Education for Sustainable Development: ESD)」を提唱し、子供たちが、世界の課題やその相互関連性についての知識を深め、人権、平和、持続可能な発展、社会的公正などの価値を理解し、これらの価値を実現するために行動することの重要性を強調している。加えて、デジタル社会において、情報活用能力やメディアリテラシーを育成する教育の必要性も指摘されている (Council of Europe, 2019b; 坂本他, 2020)。

日本においても、ESD は学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念とされ (中央教育審議会, 2016)、幼稚園教育要領 (文部科学省, 2017a)、小・中学校学習指導要領 (文部科学省, 2017b, 2017c)、高等学校学習指導要領 (文部科学省, 2018) の全体の内容に係る前文及び総則において、「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられた。現在、校種を問わず、日本の学校教育において SDGs を教育の重要な柱とする動きが積極的に行われている (石森他, 2024)。また、「主体的・対話的で深い学び」の推奨や、小・中学校のすべての児童生徒に 1 人 1 台の端末を整備する GIGA スクール構想 (文部科学省, 2019) など、グローバル社会の課題に対応できる学習者の資質・能力の育成を目指す教育改革が進められている。

しかし、さまざまな教育政策が提唱されても、学校現場では依然として知識・技能重視の指導に偏る傾向にあり、外国語教育においても、グローバル・デジタル社会における責任ある市民の育成という視点が十分に反映されていない可能性が指摘されている (UNESCO, 2015)。

## 1.2 グローバル・デジタル・シティズンシップ教育と外国語教育

このような課題意識のもと、注目されているのがグローバル・シティズンシップ教育 (GCED) とデジタル・シティズンシップ教育 (DCED) である。GCED は、ユネスコ (2015) が提起した枠組みで、地球市民としての相互依存や共通の人間性を認識し、他者と協働しながら、平和的、包括的で、持続可能な世界をつくるために必要な知識、スキル、価値、態度の育成を基盤とする教育アプローチである。また、DCED は、デジタル社会において積極的にかつ責任感を持って参加する市民の育成を目指しており、批判的思考力や情報倫理、オンライン及びオフラインのコミュニティに主体的・建設的に参加する能力やスキルの育成が含まれる (坂本他, 2020)。UNESCO (2024) は新たな勧告で、平和・人権・持続可能な開発を柱に、グローバル市民とデジタル市民育成を中心に据える教育を提唱している。

外国語教育分野でも、これらのシティズンシップ育成の概念との接合が模索されている。Byram (2008) は、外国語教育を言語技能の習得にとどめず、異文化理解と社会的責任を備えた異文化間市民性の育成を目的とすべきだと主張する。Lütge と Merse (2023) は、外国語学習を通して、学習者がデジタル空間で責任ある行動をとり、グローバル社会に主体的に関わるデジタル・シティズンシップを育成することの重要性を主張している。さらに、欧州連合 (EU) の 5 か国によるエラスムス・プラスの共同プロジェクト (Digital Citizenship Education and Foreign Language Learning: DiCE.Lang) では、外国語教育と DCED を統合する理念的指針が打ち出され、指導法や教材が開発されている (Lütge, 2023)。坂本 (2023, 2024) は、CLIL を通じた英語教育実践を通じて、グローバル視点とデジタル活用を結び付ける「グローバル・デジタル・シティズンシップ (GDC)」育成の重要性を提案している。

このように、外国語教育は単なる言語習得にとどまらず、学習者がグローバルかつデジタルな空間において、責任ある行動主体 (active agent) となるための教育としての可能性が認識されつつある。しかし、GCED と DCED を統合した GDCED の枠組みを外国語教育に適用し、その具体的な実践方法や課題を検討した研究はまだ限られている。

## 2. 本研究の目的と手法

### 2.1 本研究の意義と目的

日本では ESD が学習指導要領の柱の一つとして位置づけられているものの、個別教科における具体的な実践方法は詳細には示されていない。また、GCED や DCED は、日本の英語教員養成課程においてもほとんど言及されておらず (栗原, 2024)、英語教育との接続は十分に進んでいない。しかしながら、GDC の育成を意識して英語教育を実践している教師は存在する。そこで本研究は、以下の 2 点を目的とする。第 1 に、英語教育における GDC の育成を意識し、異文化理解、国際交流、平和教育などを積極的に取り入れている小学校・中学校・高等学校の計 5 名の教師による実践を分析することで、GDCED を日本の英語教育に接続するための主要な観点を明らかにする。第 2 に、5 名の教師に対して実施したアンケート結果をもとに、実践発表では十分に言及されなかった指導の特徴や課題を探り、日本の英語教育の文脈において GDCED を接続する意義や、そのために必要な要件をより包括的に検討する。

### 2.2 研究協力者

本研究の協力者は、小学校教師 2 名、中学校教師 1 名、高等学校教師 2 名の計 5 名である。いずれの教師も、英語教育にデジタル技術を用いた国際交流や異文化理解の機会を豊富に取り入れ、児童・生徒の英語の技能だけでなく、GDC 育成を意識して取り組んでいる。それぞれの教師の校種と教育の特徴は以下の通りである。

表 1

研究協力者の校種と特徴

教師 A (小学校)	オンライン・オフラインで様々な国際交流活動を実施。
------------	---------------------------

教師 B (小学校)	ユネスコの動画教材を積極的に活用し、生徒の異文化理解を促進。
教師 C (中学校)	社会の教員免許を有し、開発教育にも精通。オンライン・オフラインで国際交流活動を展開。
教師 D (高校)	ユネスコスクール認定校。異文化理解・国際交流活動の機会を積極的に創出。
教師 E (高校)	国際交流、平和教育、教科横断的活動を積極的に推進 (2025 年にユネスコスクールに認定)。

以降、本稿では、教師 A (小学校)、教師 B (小学校)、教師 C (中学校)、教師 D (高校)、教師 E (高校) を、それぞれ A 小、B 小、C 中、D 高、E 高と表記する。

## 2.3 研究の手法

**2.3.1 実践発表とアンケートの実施**：2024 年 12 月、5 名の教師を研究協力者として招聘し、ラウンドテーブルを開催した。5 名の教師には、GDCED に関わる英語教育実践について約 20 分間の発表 (実践発表) を依頼した。ラウンドテーブルには筆者らを含む 9 名の大学教員も参加し、発表後には大学教員も交えて活発な意見交換を行った。さらに、各教師の実践内容をより詳細に把握するため、事後に GDCED に対する意識や指導の現状、課題について尋ねるアンケートを Google フォームを用いて実施した。質問項目は自由記述式とし、全 10 項目を用意した (補遺)。

**2.3.2 実践発表の分析方法**：各教師による実践発表はすべて録音し、文字起こしを実施した。得られた文字データは、質的データにおけるパターン抽出のための体系的手法であるテーマティック・アナリシス法 (土屋, 2016) を用いて分析した。まず、以下の手順で、文字データをセグメント化し、初期コードを付して、コードブックに記入した。

- ・文字起こしデータを 1 文ごとにセグメント化 (意味のある単位として区切る)
- ・各セグメントに内容を端的に表すラベルを付与 (ラベリング)
- ・複数の文の内容が密接に関連している場合は、1 ラベルに集約
- ・1 文の中で複数のテーマが含まれる場合は、複数セグメント化
- ・すべてのセグメントとラベルをコードブック (Excel) に記録

表 2

セグメントとラベリングの例

教師	セグメント番号	セグメント	ラベル (初期コード)
D 高	16	お互い日本でも、ちょうどそのときはサウジアラビアでしたけれども、サウジアラビアの生徒も皆さん自宅にいながらみんな集まって、将来こうなったらいいねとい	サウジアラビアの生徒との協同学習

		う話ができたとすることは、暗い1年だったんですけども、少し明るい光が見えたなというような瞬間でした。	
	17	インターネットを使うことによって世界が小さく身近になったなというような感覚を得ることができました。	ICTの使用により世界が身近になる

次に、各教師の初期コードを集約し、生成AI（ChatGPT）を用いて、コードのカテゴリ化を行い、テーマを抽出した。倫理的配慮の観点から、生成AIを用いた分析の際は、個人名や学校名などの識別情報を削除し、プライバシー保護の設定を適用した。テーマ抽出後、初期コードの分類やテーマの妥当性について検討し、最終的なテーマを決定した。本研究では生成AIを補助的手段として利用したことにより、AIによる初期テーマの提案を受けつつ、筆者らがテーマと初期コードの紐づけやラベルの妥当性を精査することで、分析の精度と客観性を高めることができた。一方、AIの提案が必ずしも最終的なテーマとして適切とは限らないため、研究者による確認・修正は不可欠であり、本研究においても最終的な判断は筆者らが行った。表3は、A小の初期コード（コード数：42）から抽出された8つのテーマである。同様に、他の4名の教師のそれぞれの実践発表についてもテーマ分析を実施した。

表3

A小の実践発表におけるテーマ分析結果

	テーマ	初期コードの例
1	異文化理解と国際交流体験	国際色豊かな学校環境／国際交流活動／台湾に姉妹校／相手の国や違いに興味を持つ／相手の国への興味・関心が高まる
2	デジタル・シティズンシップの育成	出典元を検討する／信頼できる出典を学ぶ／公開日や発行年を確認／数字にも多様な視点があることを学ぶ／情報の違いの理由を考える
3	批判的思考力と多角的な視点の育成	最初の情報を鵜呑みにしない／複数の出典に気付く／発行年の違いに気付く／情報の背景を探る／真偽の根拠を探る
4	主体的・探究的な学び	図書館での調べ学習／再調査／主体的に国の数を調べる／自分から図書館に行く
5	協働による学びと他者との対話	グループ調べ学習／協働で正解と証拠を探す／謎解き活動／家庭のルールの違いの共有
6	教師の支援とファシリテーション	教師の問い／誘導せずに問いかける／質問し続ける／協働の仕組み（応援団づくり）

7	多様性と異なる価値観の受容	異なる情報がどちらも正しい／どれも正解であることに気付く／先入観を壊す／紛争地域や地理的定義の違いを理解する
8	グローバル・シティズンシップの萌芽	3 年生段階での批判的視点／数字の背景理解／違いや共通点を理解する姿勢／他国への関心や自分ごと化

さらに、小・中・高の英語教育を通じた GDCED 実践の主要な観点を明らかにするために、5 名の教師による実践発表から抽出されたテーマおよび初期コードを集約し、これらを対象に、生成 AI を用いたテーマ分析を行い、実践発表全体を再分析した。

**2.3.3 アンケート回答の分析方法：**収集された自由記述回答のうち、現状について尋ねる項目（問 1 から問 8）の回答を分析対象とした。第 1 段階では、全回答を質問項目および回答者ごとに読み込み、概観を把握した。第 2 段階として、自由記述回答のテーマ分析を NVivo10 を用いて行った。その結果、回答は 137 の初期コードに分類された。これらのコードは内容ごとに分類・統合され、まず 20 のテーマに集約された。その後、ChatGPT を用いながら、関連性や重複を整理・分類することで 8 つの上位テーマに統合し、さらに、精査した結果、最終的に 5 つの上位テーマ（授業運営・評価、学びの姿勢・資質、条件・課題、教育の目的・意義、デジタル活用・ICT）に集約された。表 4 は、5 つの上位テーマとそこに含まれるサブテーマをまとめたものである。

表 4  
アンケート回答における上位テーマとサブテーマ

上位テーマ	サブテーマ
授業運営・評価	学習者への配慮, 学習活動の形態, 学習活動の工夫, 授業運営, 教材活用・工夫, 評価・振り返り
学びの姿勢・資質	主体性と行動力, 異文化理解と他者への尊重, 好奇心と探求心, コミュニケーションの質, グローバル市民性
条件・課題	理解と同意, 実施の条件, 協働・支援体制
教育の目的・意義	価値観・持続可能性, 教育の意義, グローバル市民性
デジタル活用・ICT	マナー・安全, デジタルスキル・リテラシー, デジタル教育の意義

### 3. 結果と考察

#### 3.1 実践発表の分析結果と考察

3.1.1 各教師による実践発表のテーマ分析: 教師による実践発表に対する初期コード数は、それぞれ以下ようになった。

表 5

教師の文字起こしデータにおける初期コード数

A 小	B 小	C 中	D 高	E 高
46	16	35	40	42

各教師による実践発表における初期コード数は、平均 35.8 であった。B 小の初期コード数は他と比べて大幅に少なかったが、これは、特定の实践活动について、児童の発話を詳細に示しながら報告が行われたためと考えられる。初期コードをもとに抽出された各教師の実践発表のテーマ数とテーマは以下のとおりである。

表 6

教師ごとのテーマ分析結果

教師	テーマ数	テーマ
A 小	8	異文化理解と国際交流体験、デジタル・シティズンシップの育成、批判的思考力と多角的な視点の育成、主体的・探究的な学び、協働による学びと他者との対話、教師の支援とファシリテーション、多様性と異なる価値観の受容、グローバル・シティズンシップの萌芽
B 小	5	異文化理解・多様性への気付き、映像教材を活用した共感の育成、比較による気づきとアウトプット、思いやり・共感・配慮の育成、総合や他教科との連携
C 中	7	多文化理解と国際交流、英語教育とグローバルな課題の統合、生徒主体の学びと意志決定、ICT の活用とデジタル・シティズンシップ、学校全体で取り組むシティズンシップ教育、社会参加と民主主義の実践的学習、平和・人権に関する包括的視点
D 高	7	ICT を活用した国際協働、生徒の主体性と自己表現の促進、異文化理解と英語教育の接続、創造的思考と物語による学びの深化、社会課題に対する関心と自分ごと化、学校全体でのグローバル教育の推進、目標設定と教育の体系化
E 高	6	ESD・グローバル・シティズンシップ教育の体系的推進、異文化理解と多文化共生への教育的アプローチ、英語教育と平和教育の接続、国際交流を通じた共感・共創的な関係構築、生徒主体の探究と行動変容、地域・国際社会との連携

各教師の実践発表に対して抽出されたテーマは、それぞれの実践の特徴を反映している。以下、抽出されたテーマに言及しながら、各教師の実践発表の概要を示す。

A 小の学校は米軍基地に近く、外国の姉妹校との交流も盛んな環境にあり、児童は異文化理解や国際交流の体験を積んでいる。実践発表では、外国の人口や世界の国の数が、参照する本やインターネットの情報により異なることに児童が気づくための活動が紹介された。教師は適切な問いかけを行い、児童が主体的・探究的に理由を調べ、異なる見解を持つ仲間と対話できるよう支援していた。児童はグループで協働し、書籍やインターネットの情報を比較・検討する中で、出典や発行年、情報の信頼性を確認する重要性にも気づくことができた。また、世界の国数については、歴史的な変遷から調査年によって数が変わることも学んだ。これらの活動を通じ、児童は情報を批判的・多角的に検証し、グローバル・デジタルな文脈で責任ある市民として行動する素地が養われていた。

B 小は、ユニセフの動画を活用し、戦争で足を失ったシリアの女の子など、自分たちとは全く異なる立場に置かれている子どもたちへの興味・関心を促した。さらに、児童に彼らの立場に立って考えさせ、「何を欲しいと思っているか」「好きなことは何か」「自分たちとの共通点や違いは何か」を想像させ、それを英語によるアウトプット活動に反映させていた。同じ教室にいる宗教の異なる外国籍児童への配慮や、総合・他教科との連携についても報告された。これにより、児童は異文化や立場の異なる人々に対して、共感的で寛容な態度を養うことが期待されていた。

C 中の実践は、英語教育を基盤にしつつ、国際交流や平和・人権学習を統合し、生徒主体の学びを重視していた。韓国やオーストラリアとの交流を通じて多文化理解を深めるとともに、映画や被爆者の証言を教材に取り入れ、平和や人権の課題を英語学習に結びつけていた。また、生徒自身にスピーチの評価規準を決めさせるなど、生徒の意志決定や主体的な学びを促していた。さらに、オンライン掲示板アプリや翻訳アプリを活用して海外の生徒と交流する取り組みもあり、デジタル・シティズンシップにつながる活動が見られた。こうした多様な活動は、生徒の社会参加や民主主義を実践する場にもつながっていた。

D 高の学校はユネスコスクール認定校で、学校全体でグローバル教育の目標を共有しつつ、ICTや海外交流を活用して異文化理解を促している。サウジアラビア、アメリカ、韓国、エクアドルなど多様な学校や現場とテレビ会議やオンライン交流を行い、生徒が自分のアイデンティティや関心を英語と日本語で表現する活動を実践していた。また、お土産の交換プロジェクトや絵本を使った活動を通じて、異文化理解を体験的学びと結びつけていた。さらに、SDGsや社会問題、難民問題などを題材に生徒が考え、英語によりアウトプットすることで、社会課題への関心を自分ごととして捉える力を育む実践が報告された。

E 高の実践は、ESD・グローバル・シティズンシップ教育を軸に展開されていた。生徒は農業、英語、地歴、公民などの教科横断型授業や、国際協力機構（JICA）や大学生との協働プロジェクトを通じて、開発途上国の研究者や海外の学生と交流し、異文化理解を深めた。折り鶴の平和メッセージ作成やアンネ・フランクに関する学習では、英語

教育と平和教育が統合され、平和に対する共感が育まれていた。学校紹介のビデオ制作においては、ICTやデジタルツールも積極的に活用されており、地域と連携した活動が表彰されるなど、国際・地域社会への参画意識や自己効力感の向上につながっていることが報告された。

**3.1.2 実践発表全体の分析と考察**：5名の教師による実践発表全体を通じた知見を整理するため、各教師のテーマ分析結果を集約し、その統合データに対してさらにテーマ分析を行った。その結果、6つの主要なテーマが抽出された。これらは、本研究において、教育内容・学習方法・実践を支える条件という側面を含む、GDCEDを英語教育に接続するための主要な教育的観点と判断できる。

表7  
実践発表全体のテーマ分析結果

	上位テーマ	サブテーマの例
1	異文化理解・多文化共生・国際交流	異文化理解と国際交流体験，異文化理解・多様性への気付き，多様性と異なる価値観の受容など
2	生徒主体の学び・思考力の育成	批判的思考力と多角的な視点の育成，主体的・探究的な学び，生徒の主体性と自己表現の促進，創造的思考と物語による学びの深化
3	協働学習と他者尊重のコミュニケーション	協働による学びと他者との対話，思いやり・共感・配慮の育成，社会課題に対する関心と自分ごと化
4	ICTの積極的かつ効果的な活用	ICTを活用とデジタル・シティズンシップ，ICTを活用した国際協働
5	社会参加・平和・人権・地域連携	社会参加と民主主義の実践的学習，平和・人権に関する包括的視点，英語教育と平和教育の接続，地域・国際社会との連携
6	学校全体での組織的推進と支援体制	学校全体でのグローバル教育の推進，目標設定と教育の体系化，ESD・グローバル・シティズンシップ教育の体系的推進

上記の6つの教育的観点を教師たちの具体的な実践例に結び付けながら考察する。

(1) **異文化理解・多文化共生・国際交流**：実践発表全体を通じて、GDC育成のために、異文化理解・多文化共生の視点が重視されていたことが明らかになった。文化は、

単なる知識として教えるのではなく、言語使用の文脈の中で文化的意味を理解し、体験的に学ぶことが重要であるが (Kramsch, 1998)、本研究でも、多くの体験的実践が報告された。直接的な交流だけではなく、物品を介した間接的な交流 (A 小, D 高, E 高, Padlet や動画などデジタル技術を介した交流 (A 小, B 小, C 中, D 高, E 高) など、学習者の興味・関心や発達段階に応じて、様々な交流形態が工夫されていた。このような豊富な交流の機会を通じて、学習者が、相手の文化や社会環境と自文化の共通点や違いに気づき、他者と共に生きるための素地を身につけると考えられる。

(2) **生徒主体の学びと思考力の育成**：生徒の主体性と思考力の育成も特徴的なテーマとして挙げられた。市民性育成につながる主体性を育てるには、教師が教えるのではなく、小学校の実践において、児童自身が様々な媒体から発信される情報の不一致に気づき、批判的思考力が育まれていく様子が報告されていた (A 小)。また、中学の実践においては、生徒に自分たちでスピーチ評価のルーブリックを考えさせる (C 中) など、自らの学びに対して責任をもち、省察的になる工夫も報告された。さらに、絵本を使った活動 (D 高) では、生徒が物語の続きを考えて発表するなど、創造的思考力を用いて、自分たちが持っている言語的・社会文化的知識を活用し、自らの発想を表現する活動も見られた。

(3) **協働学習と他者尊重のコミュニケーション**：実践発表において、英語によるペアのアウトプット活動や、グループでの協働的学びの機会が多数報告された。例えば、小学校の実践においては、ユニセフの動画などを用いて、戦争の影響を受けている児童の日常と自分たちの日常を比較しながら、英語でアウトプット活動をさせていたり (B 小)、高校の実践においては、絵本に含まれていた題材から、難民が生まれる背景や、難民が抱えている問題について、グループで発展的に学ぶ機会が設けられたりしていた (D 高)。これらの協働学習を通じて、児童・生徒は、自分たちの地域や世界の多様な社会課題との関連に気づき、異なる立場に置かれている人々に対する共感や尊重の気持ちを育みながら、コミュニケーション活動に取り組む機会が提供されていた。

(4) **ICT の積極的かつ効果的な活用**：ICT は国際交流や教室内での交流などに欠かせないツールであり、学習者のパフォーマンスを録画・録音して共有したり、国際交流の際に用いたりするなど、日常的に用いられていることが確認された。同時に、ただツールとして活用するだけでなく、GDC 育成につながる活動も見られた。例えば、本やインターネット上のデータを鵜呑みにせず、出典年や発行・発信元を調べることの重要性に気づかせる指導 (A 小) や、Zoom のブレイクアウトルームを用いた海外の生徒との交流活動において、Google 翻訳や DeepL の効果的な使い方を生徒自身に考えさせながら交流させる実践 (C 中) などが見られた。これらの実践を通して、言語活動において、生徒が責任をもってデジタル情報やデジタルツールを活用する機会が提供されていた。

(5) **社会参加・平和・人権・地域連携**：GDC 育成につながる観点として、社会参加や平和・人権の尊重、地域との連携というテーマが抽出された。実践発表においては、

地理・公民科と連携したり (D 高), 総合の時間を使って調べ学習を行わせたり (A 小, C 中), ゲストスピーカーの話から, グローバルな社会問題について知識を深め, 多角的に考えさせる時間が設けられたり (C 中, D 高) したことが報告された。また, 海外の生徒たちと平和について考える活動 (C 中) や, 平和のメッセージを送る活動を通して, 生徒らが平和で持続可能な社会の創り手として社会参加するきっかけが与えられていた (D 高)。

(6) 学校全体での組織的推進と支援体制: GDC 育成を目指すための英語教育は, 学校全体でグローバル教育を一つの柱として位置づけることや, 学校の目標と連動させることが効果的と考えている教師が多かった (C 中, D 高, E 高)。(5)の観点とも関連するが, 他教科や地域の人々と連携して行う活動には, 学校全体の理解や支援体制が不可欠であろう。

3.1.3 まとめ: 本研究における教師による英語教育実践のテーマ分析の結果, GDC の育成に寄与する 6 つの主要な観点, すなわち「異文化理解・多文化共生・国際交流」「生徒主体の学び・思考力の育成」「協働学習と他者尊重のコミュニケーション」「ICT の積極的かつ効果的な活用」「社会参加・平和・人権・地域連携」「学校全体での組織的推進と支援体制」が明らかになった。これらは, 英語教育に GDCED を統合するうえで欠かすことのできない重要な教育的観点であると考えられる。教師たちは, 多様なデジタル技術を効果的に活用し, 児童・生徒が多様な背景を持つ人々との直接・間接的な交流や協働学習を通して, 主体的に社会に参加する態度や批判的・創造的思考力の育成を目指していた。また, 平和や人権について考えさせる実践を含む点も特徴的であった。さらに, GDCED の推進には, 他教科との連携やカリキュラム全体での総合的な学習など, 学校全体での組織的推進や支援体制の整備も重要であることが示された。

## 3.2 アンケートの分析結果と考察

3.2.1 全体的な傾向: 表 8 は, アンケートの自由記述回答の分析から浮かび上がった 5 つの主要なテーマとその割合をまとめたものである。もっとも多く関連する回答記述が確認されたテーマは「授業運営, 評価」であった。このテーマには, 授業運営, 教材活用, 評価など, 授業の計画や実践の際に考慮すべき具体的な要素について言及されている。2 番目に多く記述がみられたテーマは, 「学びの姿勢・資質」であった。このテーマに関する記述は, GDCED を効果的に取り入れるために求められる学習者の姿勢や資質についてである。3 番目に多く記述がみられたテーマは, 「条件・課題」であり, 実践の計画段階において意識すべきこと (たとえば, 費用や安全面, ネットワーク形成など) に関する記述が含まれる。ほぼ同じ割合で, 4 番目のテーマである「教育の目的・意義」に関連する記述がみられた。5 番目のテーマは, 「デジタル活用・ICT」であり, GDCED におけるデジタルツールの効果的な活用に関する記述が集約された。

表 8

主要テーマ別の記述数と出現割合

主要テーマ	記述数	記述割合
授業運営・評価	49	35.77
学びの姿勢・資質	28	20.44
条件・課題	23	16.79
教育の目的・意義	22	16.06
デジタル活用・ICT	15	10.95
SUM	137	100

3.2.2 主要テーマに関する考察：本節では、アンケート回答の分析により抽出された主要テーマについて、関連するサブテーマ（表 4）や具体的な記述に言及しながら考察する。

(1) 「授業運営・評価」：このテーマに関しては、サブテーマとして抽出された「学習活動の形態」「教材活用・工夫」「評価・振り返り」に着目して考察する。まず、「学習活動の形態」については、児童・生徒の主体性を促すために、学習や活動の目標を、教師と児童・生徒が共有することが強調されていた。E 高は、「(活動の) 目的を生徒と共有することが大切」と回答し、「目的の共有が学習活動の「自分ごと化」を促し、活動の継続性につながる」と述べている。A 小も、活動の目的を児童と共有するとともに、児童主体の学習活動や振り返る機会を設けることで、「教員がいなくても自分たちだけで活動ができるという自信につながり、子供主体の学習につながる」と回答している。Lovett et al. (2023) は、「主体的に学習する学習者になるためには、学生は課題の要求を評価し、自分の知識やスキルを見極め、学習の進め方を計画し、進捗をモニタリングし、必要に応じて学習戦略を調整することを学ぶ必要がある」(p.203, 筆者訳) と指摘しているが、本研究においても、教師が児童・生徒と活動の目的を共有したり、児童・生徒ら自身が活動を選定することで、児童・生徒の主体性を育むことが目指されていた。

さらに、A 小は、児童の発達段階を踏まえ、身近な題材の選定や小さなゴールの設定、体験的な学びを重視していると述べている。これにより、児童が自分なりの目標を達成できるよう配慮している。

- ・小学生（特に低学年）は抽象的な概念の理解が難しいこともあり、できるだけ具体的な事例や、学内で本当にあった事、子どもたち自身の体験を通じて学べるように内容を工夫しています。また、善悪の判断も未熟な場合があるため、低学年・中学年・高学年で内容の深度を変えています。(A 小)

また、B 小や C 中も、身近な話題や児童・生徒の興味・関心から出発し、無理に社会課題へ結びつけるのではなく、学びを徐々に発展させていく重要性を指摘している。これらの実践は、主体的学びにおける「自己との関連付け」の重要性（平山，2021；藤原・池田，2022）を具体的に示すものである。

「教材活用・工夫」については、教科書を出発点として GDCED へと発展させる方法

が言及された。C 中は教科書の内容テーマを広げたり、共通の教材や写真を用いて学習を進めたりすると述べている。また、B 小も（教科書にある）目標言語材料を踏まえつつ、「国際理解教育に関係するいろいろな動画や海外の学校生活の動画などを見て、児童が考えて話す活動になる視点で授業を考える」と回答している。一方、教科書のテーマや言語材料が GDCED に直接つながらない場合の対応方法についても記述があった。たとえば E 高は、基本的には、教科書の目標言語と合うようなテーマを考えて活動を計画するが、教科書のテーマや言語材料が直接つながらない場合には、「教科書が設定している目標以外にもう 1 つ（GDCED の促進につながる）目標を設定して活動し、それらの活動を年間指導計画の中に位置づけて取り組んでいる」と述べている。また、D 高は、学年・学期ごとに GDCED を促進すると考えられるテーマを決めて、「教科書で扱う題材の方向性が多少違ってそれに沿った授業展開を行う」と回答した。これらの記述から、教材に GDCED に直接関係する要素が限定的であっても、GDCED を積極的に推進しようとする教師の意欲や柔軟性、さらに創造性がうかがえる。

「評価・振り返り」に関しては、プロセスを重視した評価や自己評価（A 小）や、「教師からの評価だけでなく、生徒同士の相互評価も入れる」（C 中）など多様な評価方法を取り入れている様子がうかがわれた。評価の波及効果としては、活動が「やりっぱなしにならない」こと（C 中）や、「授業時間の確保や周囲の理解を得やすい」こと（E 高）が挙げられた。一方で、E 高は評価については、「試行錯誤」であり、「プロジェクトがうまくいったから A（評価）にするという単純なものではない」と指摘しており、GDCED の評価には課題もあることが指摘された。

(2)「学びの姿勢・資質」に関する考察：「学びの姿勢・資質」に関わる記述のサブテーマとしては、「主体性と行動力」、「好奇心と探究心」、「異文化理解と他者への尊重」、「コミュニケーションの質」、「グローバル市民性」の 5 つが抽出された。「主体性と行動力」に関して、教師たちは、GDCED において重要となる社会的行動を促すため、子どもたちに体験の機会を設けると回答した。A 小は、子どもは「感覚的に学ぶので、まずは実体験や経験が必要」であり、「家の中で出来るお手伝いから始まる」と説明し、家や学校での主体的な行動を通じ、児童の自己肯定感、有用感、社会の一員としての自覚などが育まれると指摘した。C 中は、体験の機会として自身が理事をしている NPO のイベントを紹介することで、生徒の行動が促された事例を報告した。これらの事例からは、GDCED における体験の重要性に加え、教師が児童・生徒の発達段階に応じて体験内容や関わり方を工夫している様子がうかがえる。このように、小学校段階では、外国語に限らず、身近な生活体験を通して人間形成や社会性の育成を意図した活動として位置づけられている一方、中学校段階では、より広い社会との関わりを意識した体験の機会が提供されていた。この主体性と行動力を育成するうえで、「好奇心と探究心」は重要な役割を果たすと捉えられる。B 小は、「世界の状況を知ることで疑問が生まれ、その疑問が調べるという行動へとつながる」と述べている。

「異文化理解と他者への尊重」に関連する回答記述は、繰り返し出現しており、GDCED の重要な要素と言えよう。A 小は、GDC の育成により、子ども自身が「異文化の価値観や考え方を尊重する姿勢」を意識できるようになると述べている。また、B 小

も、このような態度を育成するために、授業において「相手の文化を尊重する考えを意識的に取り入れていく」ことの重要性を指摘している。C 中は、「交流相手の視点をより理解しようとするオーセンティックなコミュニケーション」を目指しており、E 高は、「異文化理解の学習や体験が生徒の異なる文化背景を持つ多様な人々とのコミュニケーションの意欲を促している」と回答している。

「コミュニケーションの質」では、これらの活動を通して、学習者が相手意識を持って考えて話したり (B 小)、発信方法に配慮をする姿勢を持ち (E 高)、単なるメッセージのやり取りにとどまらない文化的・歴史的背景を踏まえた深いコミュニケーション能力が涵養されることへの期待 (C 中) などが示された。

最後に、「グローバル市民性」は、これまでに挙げた主体性・行動力、好奇心や探究心、異文化理解と他者への尊重を包括する要素として位置付けられるだろう。グローバル社会の一員として、自分の意見を堂々と伝える力を身に付けること (A 小) や、SDGs や国際交流を通じて、社会課題に関心を持ち (D 高)、社会の一員としての自覚を育てることの必要性 (A 小) が述べられていた。

(3)「条件・課題」に関する考察:「条件・課題」では、GDCED の実践に向けた授業準備以外の側面について回答記述があった。その要素としては、第一に同僚や管理職の理解と同意が挙げられる。E 高は、周囲、特に協働的に授業を行う場合に、同僚の理解を得ることと述べた。A 小は、管理職の理解や、学年団の縛りが無いことを前提とし、「一人一人の教員が自由に交流活動を行える決定権がある」と述べている。

次に、実施に向けた事務的な手続きや予算の調整、時間の確保などが挙げられる。時間の調整について E 高は、「しばしば教師の予想を超えて多くの時間が必要となる」と回答した。A 小は、「交流活動の準備や実際の交流に充てられる自由な授業時間」に加え、「そのための予算があることも重要」と述べている。E 高は、予算に基づき、柔軟な活動設計をすることについて言及している。

また、「条件・課題」のテーマで目立った記述内容は、外部とのつながりやネットワーク形成の重要性に関してであった。5 名中 4 名の教師が、具体的な方策について言及し、「同じ興味や関心を持つ教師同士」のネットワーク形成 (C 中)、iEARN (International Education and Resource Network) などの国際協働学習ネットワークの活用 (A 小, E 高)、地域の外国人住民、企業、観光客との連携 (A 小, B 小, E 高) を挙げていた。さらに、E 高は、安全性を担保する手段の一つとして「高校であれば県などに相談し、そこから斡旋される団体と繋がること」の有効性を指摘した。また、教師 A 小は、家庭・保護者との連携を図る工夫として、学習内容を家庭と共有することや、家庭状況に応じて宿題の内容を柔軟に調整することに言及しており、学校外の学習環境を踏まえた支援の重要性が示唆された。

(4)「教育の目的・意義」に関する考察:「教育の目的・意義」に関連する記述を概観すると、まず、英語教育の目的が、言語の知識・技能の学びに限定されるものではないという共通認識が見られる。A 小は、「英語を含めた外国語を学ぶ目的は、単なる言語知識・技能の習得だけではなく、世界中の人々とのつながり、互いの文化や価値観を理

解し合うことにある」と回答している。D 高は、GDCED の意義として「英語の授業がツールとしての学びではないことを実感できる」と述べている。これらの記述からは、英語の授業が、単なる言語技能としての学びにとどまらないこと、さらに、GDCED の実践を通じて、教師・生徒が GDC の涵養を実感していることが読み取れる。言い換えると、授業実践を通じてその教師・生徒が GDCED の意義を認識し、その認識がさらなる実践を促進するという循環的な関係が示唆される。

(5)「デジタル活用・ICT」に関する考察：「デジタル活用・ICT」に関する回答記述からは、英語を通じた世界とのコミュニケーションにおいて、デジタルが不可欠な媒介となっている現状がうかがえる。E 高は、「英語を学ぶ意義を、言語形式の操作や単なる和訳に見つけることはもはや難しく、テクノロジーにより急速に縮まる世界との付き合い方を、英語を使って実際に社会参加させながら学ばせることに英語教育の意義がある」と述べている。このような現状を踏まえ、回答者 5 名中 4 名がより良い社会をつくるためにデジタルツールを使いこなす教育の必要性を強調している。Council of Europe (2019b) は、DC の三領域として、Being Online, Well-being Online, Rights Online を挙げている。たとえば、Being Online では、オンライン上で活動をする際に求められるメディア情報リテラシーなどの力、Well-being Online は、ネット上でのウェルビーイングを保つために求められる倫理や共感、そして、Rights Online では、オンラインでの権利についての知識や態度が含まれる (Council of Europe, 2019b)。A 小は「情報の受け取り方を学ぶこと。すなわち、情報を正しく理解し選択する力、情報の信頼性を判断する力、さらには異なる視点から物事を考えたりする力。まとめると、ネット上での適切なふるまいや、情報の発信・受信における倫理観」を学ばせると述べている。この記述からは、A 小が、情報を批判的に捉える態度 (Being Online) や倫理的に行動しようとする姿勢 (Well-being Online) を育成しようとしていることが読み取れる。C 中は「メッセージを送る側・送られる側の文化的・歴史的背景を捉えられるようにすること」と述べている。この記述は、他者の立場や背景への理解と共感を重視する点で、主として Well-being Online に関わる実践であると解釈できる。さらに、メッセージを文化的・歴史的な文脈の中で読み解く力を育成しようとしている点では、情報を批判的に解釈するメディア情報リテラシーとして Being Online にも関係している。加えて、異文化理解を踏まえた情報発信・受信における責任感や、他者との関係性を意識した行動を促す点では、Rights Online に示される主体的な社会参加とも関連している。このように、教師の回答からは、日本の文脈においても、単なるデジタル技術の使い方にとどまらず、DC の三領域に関わる資質・能力の育成の必要性を感じ、DC 育成に関わる指導を行っていることが明らかになった。

3.2.3 まとめ：アンケートの回答記述に対するテーマ分析の結果、教師は、児童・生徒の主体性を重視しながら、検定教科書における GDC に直接結びつく題材や言語材料を活用していることが明らかになった。さらに、そのような題材や言語材料が十分に見られない場合は、教師自らが GDC 育成に結びつく活動を計画し、年間指導計画に位置づけたり、学期ごとにグローバル市民性育成につながる活動に取り組みせたりするなど、

創造的・意欲的に活動をデザインし、実施していることが示された。また、これらの活動を評価の枠組みに位置づけることで、生徒に学習の意義を認識させ、周囲の理解や協力を得やすくしていた。さらに、各教師が、実現のための様々なネットワークや方策に関する知見を有し、それらを活用しながら指導を展開していることが明らかになった。

「主体性と行動力」、「好奇心と探究心」、「異文化理解と他者への尊重」、「コミュニケーションの質」、「グローバル市民性」「デジタル活用」については、実践発表から導き出された GDCED と英語教育を接続する上で重要な 6 つの教育的観点（表 7）と共通する要素であるが、アンケートの回答記述から、これらの観点に関する、より具体的な指導方法や教師の意識が明らかになった。さらに、アンケートの記述内容と実践発表の分析を併せて検討することにより、教育実践のより詳細な方法と、それを支える条件を立体的に把握することが可能となった。これらの知見は、日本の英語教育文脈に即した GDCED の検討および実践に寄与する資料となると考える。

#### 4. 教育的示唆と課題

本研究では、英語教育と GDCED を接続する上で重要な教育的観点を、小・中・高の 5 名の教師による実践発表の分析から探り、さらに発表後のアンケート調査の回答記述から、より詳細に指導方法やそれを可能にする要件を把握することを試みた。学習者の GDC 育成のためには、実践発表全体から抽出された主要な 6 つの教育的観点のうち、特に学習内容や学習者の態度・能力の育成に関わる「異文化理解・多文化共生・国際交流」「生徒主体の学び・思考力の育成」「協働学習と他者尊重のコミュニケーション」「社会参加・平和・人権・地域連携」を取り入れることが重要である。本研究で明らかになった知見を踏まえると、児童・生徒の GDC 育成を目指すには、以下の点を実践に取り入れることが有効である。

- ・ 協働的学習や異文化交流活動を通して、他者を尊重しコミュニケーションを図る機会を提供する。
- ・ 知識にとどまらず、学習者が体験的に学ぶ機会を提供する。
- ・ 言語の技能やルールを学ぶだけでなく、平和で民主的な社会を築くために必要な文化や社会に関する興味・関心を促す機会を提供する。
- ・ 多様な人々からなるグローバル社会における英語コミュニケーションについて、学習者が主体的かつ探究的に学ぶ機会を提供する。
- ・ 自分の身近なところから世界の課題へという視点を育みながら、学習者自身が「持続可能な社会の担い手」であり、責任ある市民であることを自覚できる機会を提供する。
- ・ 児童・生徒の批判的・創造的思考力が育成される機会を提供する。

児童・生徒の批判的・創造的思考力を高めるためには、想像力に基づく発想が不可欠である。他者の立場や状況を想像することなしには、多くの不確実性要素を含むグローバル社会において、共に課題に取り組むための方法を探究することも困難であろう。

Greene (1995) は、教師と生徒の両方にとって、想像力が大切な要素となることに言及している。

実際の生きた若者たちときちんと接するには、移り変わっていく生きた状況の中で想像力を発揮することが求められるし、若者たちの側でも自分たちの動き出せる開放性を実際に見つめて、聞き、触れるための想像力が必要となってくる (グリーン [Greene], 2025, p.25)

実践発表を行った教師らは、絵本や動画など視覚資料や異文化に関する題材を用いながら、生徒の想像力を喚起しつつ、生徒の批判的・創造的思考力を涵養し、地球規模の課題への関心や行動につながるよう指導していた。

現在、日本では、校種を超えて英語の教科書には多くのグローバルな課題が扱われている一方で、GDCED と英語教育との接続に関する理解は、必ずしも十分に浸透しているとは言えない。英語教育において GDCED を導入するためには、本研究で明らかになった知見を、個々の教師の自覚や態度の問題にとどめるのではなく、大学における教職課程の主要な観点として位置付け、教師教育カリキュラムの構成要素として体系的に検討することが求められる。なぜなら、英語教育と GDCED を効果的に接続するためには、学習者の主体性や思考力を高めながら、グローバルかつデジタル社会において責任ある行動ができる市民を育成するという教育目標を、教師自身が明確に理解し、意図的に指導計画に反映させる必要があるからである。さらに、教師自身がグローバル市民としての意識をもち、児童・生徒と課題意識を共有しながら、それぞれの経験的学びを通じて探究を深められるよう支援することの重要性についても、理解を深める必要がある。

最後に、本研究の課題について述べる。本研究では、5名の教師による GDCED の実践の取り組みおよびそのアンケート調査の結果を分析した。しかし、対象とした教師の人数が限定的であるため、導き出された観点が GDCED を英語教育に導入する際の指導方法や要件をすべて網羅しているとは言い切れない。また、本研究で明らかになった実践が、教育環境や ICT 環境などの異なる他校において、必ずしも同様の効果や実現可能性を有するとは限らない。しかし、本研究で得られた知見は、各教育現場の状況に即した GDCED 教育と英語教育の統合を検討する上で、有益な示唆を提供するものと考えられる。

#### 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。本研究にご協力くださった5名の先生方、およびラウンドテーブルにご参加くださった先生方に、深く感謝の意を表す。また、本稿に対して貴重なコメントをお寄せくださった査読者の先生方に、心より感謝申し上げる。

参考文献

- 中央教育審議会 (2016). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf)
- 藤原孝章・池田花笑子 (2022). 「グローバル・シティズンシップを育む学習活動の成果と課題: 小学校における ESD カリキュラムの実践事例」『同志社女子大学現代社会学会現代社会フォーラム』 18, 18-42.
- 平山達也 (2021). 「主体的な学びについての一考察」『立命館大学人文学会』 670, 82-96.
- 石森広美・阿部始子・東優也 (2024). 「地球市民育成を目指した小学校外国語科の授業による児童の学びと変容」『小学校英語教育学会誌』 24(1), 226-264.
- 栗原文子 (2024). 「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」『言語教師教育』 12, 84-96.
- 文部科学省 (2017a). 『幼稚園教育要領 (平成 29 年告示)』
- 文部科学省 (2017b). 『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』
- 文部科学省 (2017c). 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』
- 文部科学省 (2018). 『高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示)』
- 文部科学省 (2019). 「GIGA スクール構想の実現への歩み」  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/index\\_00011112.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/other/index_00011112.htm)
- 坂本旬 (2023). 「ビデオレターを中心としたメディアリテラシーと異文化交流のための英語教育に関する一考察—ESD とデジタル・シティズンシップ教育の接合に向けた実践理論の構築」『生涯学習とキャリアデザイン』 21(2), 73-84.
- 坂本旬 (2024). 「グローバル時代のデジタル・シティズンシップ教育を考える」『メディア情報レテラシー研究』 5(2), 106-122.
- 坂本旬・志賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真 (2020). 『デジタル・シティズンシップ: コンピューター人一台時代の善き使い手を目指す学び』 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.
- 當作靖彦 (2014). 「グローバル人材育成のために—社会と教育の果たすべき責任とは」西山教行・平畑奈美 (編), 『「グローバル人材」再考: 言語と教育から日本の国際化を考える』 (pp. 20-47). くろしお出版.
- 土屋雅子 (2016). 『テーマティック・アナリシス法: インタビューデータ分析のためのコーディングの基礎』 ナカニシヤ出版.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe. (2008). *Global Education Guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers* (first edition). North-South Centre.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. Council

- of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2019a). *Global Education Guidelines: Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers* (updated edition). Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2019b). *Digital citizenship education handbook*. Council of Europe Publishing.
- DiCE.Lang. (2023). Digital citizenship and foreign language education: Policy framework. Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://www.dicelang.anglistik.uni-muenchen.de/intellectual-outputs/policy-framework/policy-framework.pdf>
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*, Jossey-Bass Publishers. (グリーン, M. (2025). 『想像力をときはなつ：アートと教育が社会を変える』上野正道 (監訳), 桐田敬介・近藤真子・菌部友里恵 (訳) 勁草書房.)
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Livingstone, S. (2014). Developing social media literacy: How children learn to interpret risky opportunities on social network sites. *Communications*, 39(3), 283–303.
- Lovett, M. C., Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Norman, M. K. (2023). *How Learning Works: Eight Research-Based Principles for Smart Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lütge, C. (2023). Digital citizenship education: Perspectives for foreign language teaching. 『JACET 中部支部紀要』 15, 1–15.
- Lütge, C., & Merse, T. (2023). Digital citizenship in foreign language learning and teaching: Educating the global citizens of the future. In C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (pp. 226–248). Routledge.
- UNESCO. (2015). Global citizenship education: Topics and learning objectives. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>
- UNESCO. (2024). Global citizenship education in a digital age: teacher guidelines. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388812>

## 補 遺

### 事後アンケート質問項目

- ① グローバル・デジタル・シティズンシップ教育を日本の英語教育に取り入れる意義は何かと思われませんか。
- ② グローバル・デジタル・シティズンシップ教育の実践により、児童・生徒のどのような学びや成長が期待できますか。
- ③ グローバル・デジタル・シティズンシップの育成を目指して授業中に行うタスクやプロジェクトを成功させるうえで、重要なことは何ですか。
- ④ 児童・生徒の発達段階や社会・文化的環境について考慮すべき点はありますか。
- ⑤ 児童・生徒が外国や地域の人々と交流することを実現するために必要なことは何ですか。
- ⑥ グローバル・デジタル・シティズンシップ教育を教科書の内容や目標言語材料と結びつけるためどのような工夫をされていますか。
- ⑦ グローバル・デジタル・シティズンシップ育成のために、児童・生徒の社会的行動を促すことは大切ですか。どのように実現できると思われませんか。
- ⑧ グローバル・デジタル・シティズンシップ育成のために行ったタスクやプロジェクトにおいて、児童・生徒の評価は必要ですか。どのように行えばよいでしょうか。
- ⑨ 日本の英語教育において、グローバル・デジタル・シティズンシップ教育の要素がより広く取り入れられるには、何が必要だと思われませんか。
- ⑩ 本研究について、ご質問やご助言などありましたらお願いいたします。

【研究ノート】

「英語コミュニケーション III」・「論理・表現 III」における  
言語表現活動と評価—MEXT 文書に基づく検討—

Language Expression Activities and Assessment in “English  
Communication III” and “Logic and Expression III”:  
A Study Based on MEXT Documents

松村 香奈

MATSUMURA Kana

**Abstract**

This paper explores the implementation and assessment of English language expression activities—such as speaking (interaction and presentation) and writing—in upper secondary education in Japan, focusing on *English Communication III* and *English Logic and Expression III*, the final-year courses. These courses, as the culmination of language learning, should be distinguished from earlier stages. The paper also examines how these activities can be better aligned with academic literacy skills expected at the university level. Drawing on three major policy documents issued by MEXT between 2018b and 2021, it analyzes implications for integrating instruction and assessment. This analysis aims to offer practical insights for high school teachers while helping university educators understand students’ prior learning experiences. Ultimately, the paper seeks to bridge the gap between secondary and higher education by clarifying how expression activities can support students’ transition to more advanced academic language use.

**キーワード:** 言語活動, 指導と評価の一体化, フィードバック, 高大接続

**Keywords:** English Language Expression Activities, Alignment of Teaching and Assessment, Feedback, High School and University Linkage

1. はじめに

本稿では、英語での四技能での「言語活動」のうち、産出技能を受容技能とは区別して、「言語表現活動」とし、「話すこと [やり取り・発表]」と「書くこと」の指導と評価について、後期中等教育課程の最終学年の科目である「英語コミュニケーション III」および「論理・表現 III」に焦点を当て考察する。これらの科目は高等学校での英語学習の集大成であるとともに、高等教育で求められるアカデミック・リテラシー能力への接続を視野に入れ、「生涯にわたる自律的な学習につながるよう発展的に行う科目」(文科省, 2018b, p. 10) と位置付けられる。

「英語コミュニケーション III」は、選択履修科目で、履修者が限定的であるのに対し、全生徒が学習する必履修科目である「英語コミュニケーション I」に、教員や研究

者の指導や評価などへの関心が向けられがちである。更には、「英語コミュニケーションⅢ」が、通常、大学受験準備時期と重なる高等学校3年次に履修されることから、時間的な制約を受けやすく、言語表現活動を行う際には、現場においても効果的かつ効率的な指導と評価が求められることが想定される。「英語コミュニケーション」の科目内容はⅠ～Ⅲに共通で、「五つの領域別の言語活動及び複数の領域を結び付けた統合的な言語活動を通して、五つの領域の総合的な指導を行う科目」（文科省、2018b, p.9）である。特にⅢにおいては、「発展的」な内容を扱うこととなっているが、「英語コミュニケーションⅢ」で示される具体的な活動内容や目標はⅠおよびⅡとどのように差別化されているのかを含め再確認したい。一方、「論理・表現」は、Ⅰ～Ⅲ全て選択履修科目で、「話すこと [やり取り]」、「話すこと [発表]」および「書くこと」の3つの領域を中心とした発信能力の育成を強化するために設置された科目であり、「論理・表現Ⅲ」を実際に履修する生徒の数は更に限定される。

本稿の目的は、これまで十分に研究対象とされてこなかった「英語コミュニケーションⅢ」および「論理・表現Ⅲ」に焦点を当て、これらの科目における言語表現活動の位置づけと、指導との一貫性を図る評価方法を考察することである。

具体的には、文部科学省ならびに関連機関<sup>1</sup>が2018年から2021年にかけて提示した主要行政文書<sup>2</sup>と参考資料<sup>3</sup>を分析し、指導と評価の統合に向けた課題を明らかにする。さらに、これらの文書に基づき、両科目で実施可能なパフォーマンステストのその評価事例を整理・紹介し、その教育的示唆について考察する。

また筆者自身の中学校・高等学校および大学での教育実践を踏まえ、中等教育の成果が高等教育で求められるアカデミック・リテラシーへどのように接続し得るかを検討する。

本稿は、高等学校教員に対しては実践的な示唆を、大学教員に対しては学生の学習背景理解の一助を提供することを意図しており、最終的には、中等教育と高等教育の効果的な接続に資する知見を提示することを目指す。

## 2. 「英語コミュニケーションⅢ」・「論理・表現Ⅲ」の目標

### 2.1 学習指導要領に示される目標

本節では、「英語コミュニケーションⅢ」および「論理・表現Ⅲ」の目標の内、「話すこと [やり取り]・[発表]」と「書くこと」に焦点を絞り、『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』（文科省、2018b）（以下、指導要領とする）を引用して概観する。まずは、当該2科目間での目標の共通点と相違点を再確認する。表1は、当該2科目の「話すこと」の目標を指導要領から抜粋し、筆者が比較できるように並列したものである。同じく表2は「書くこと」の目標を並列した。2科目間での相違箇所には筆者が下線を引いた。

2.1.1 当該2科目の「話すこと」の目標：表1が示すように、「英語コミュニケーションⅢ」と「論理・表現Ⅲ」の「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」の基本的な目標は共通している。異なる点の一つとして、「英語コミュニケーションⅢ」が「聞

いたり読んだりしたことを基に」話すことを目標として他の領域と統合した目標を設定しているのに対し、「論理・表現 III」は、「複数の資料を活用しながら」話すことを目標としている点が挙げられる。更には、前者が「やり取り」の継続や発展といったいわゆる「話題の転換 (topic development)」を重視するのに対し、後者は、「課題解決」や「意見の主張」、「聞き手の説得」など、より論理性が重んじられ、タスク遂行を目標とすることが確認できる。「論理・表現 III」に特化した目標として確認できるのは、ディベート、ディスカッション、スピーチ、プレゼンテーションといった枠組みを手段として用いることが示されていることであろう。ただし、ディベートやディスカッションの枠組みは「論理・表現 I」の目標から既に設定され、スピーチとプレゼンテーションの枠組みは「論理・表現 II」から設定されている。

表 1

学習指導要領に示される「英語コミュニケーション III」および「論理・表現 III」の「話すこと [やり取り]」と「話すこと [発表]」の目標

	英語コミュニケーション III	論理・表現 III
話すこと [やり取り]	ア 日常的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、情報や考え、気持ちなどを詳しく話して伝え合うやり取りを続け、会話を発展させることができるようにする。	ア 日常的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、 <u>複数の資料を活用しながら</u> 、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、 <u>課題を解決することができる</u> よう、情報や考え、気持ちなどを整理して話して伝え合うことができるようにする。
	イ 社会的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、 <u>聞いた</u> り読んだりしたことを基に、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、情報や考え、課題の解決策などを論理的に詳しく話して伝え合うことができるようにする。	イ <u>日常的な話題</u> や社会的な話題について、使用する語句や文、対話の展開などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、 <u>ディベートやディスカッションなどの活動を通して</u> 、 <u>複数の資料を活用しながら</u> 、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、 <u>意見や主張</u> 、課題の解決策などを、 <u>聞き手を説得</u> できるよう、 <u>論理の構成</u> や <u>展開を工夫</u> して詳しく話して伝え合うことができるようにする。
話すこと [発表]	ア 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応	ア 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応

	<p>じて適切に用いて、情報や考え、気持ちなどを論理的に詳しく話して伝えることができるようにする。</p>	<p>じて適切に用いて、情報や考え、気持ちなどを、<u>聞き手を説得できるよう、論理の構成や展開を工夫して詳しく話して</u>伝えることができるようにする。</p>
	<p>イ 社会的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、<u>聞いたり読んだりしたことを基に、多様な語句や文を目的 や場面、状況などに</u>応じて適切に用いて、情報や考え、気持ちなどを論理的に詳しく話して伝えることができるようにする。</p>	<p>イ <u>日常的な話題</u>や社会的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、<u>スピーチやプレゼンテーションなどの活動を通して、複数の資料を</u>活用しながら、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、<u>意見や主張などを、聞き手を説得できるように、論理の構成や展開を工夫して</u>詳しく話して伝えることができるようにする。</p>

注)「高等学校学習指導要領」(文科省, 2018b)を加工して作成。下線は筆者による。

2.1.2 当該2科目の「書くこと」の目標：表2が示すように、「英語コミュニケーションⅢ」と「論理・表現Ⅲ」の「書くこと」の基本的な目標は共通していて、形式としては「複数の段落から成る論理的な文章」を書くことが求められている点である。ただし、複数の段落での記述目標は「英語コミュニケーションⅡ」および「論理・表現Ⅱ」の時点で既に示されている。「一つの段落で文章を書くこと」つまり独立パラグラフ・ライティングのレベルは、「英語コミュニケーションⅠ」と「論理・表現Ⅰ」の目標として掲げられる。両科目の相違点は、「話すこと」での相違点と同様に、前者が「聞いたり読んだりしたことを基に」書くことで他の領域と統合したスキルの活用での目標が設定されているのに対し、後者は、「複数の資料を活用しながら」書くことを目標としている点と、後者には「意見の主張」、「聞き手の説得」が目標とされ、より堅強な論理性が求められている点である。

表2

学習指導要領に示される「英語コミュニケーションⅢ」および「論理・表現Ⅲ」の「書くこと」の目標

	英語コミュニケーションⅢ	論理・表現Ⅲ
書くこと	<p>ア 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、情報や考え、気持ち</p>	<p>ア 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、情報や考え、気持ち</p>

	などを複数の段落から成る文章で論理的に詳しく書いて伝えることができるようにする。	などを、 <u>読み手を説得できるよう、論理の構成や展開を工夫して</u> 複数の段落から成る文章で詳しく書いて伝えることができるようにする。
	イ 社会的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、 <u>聞いた</u> り <u>読んだりしたことを</u> 基に、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、 <u>情報や考え、気持ち</u> などを複数の段落から成る文章で論理的に詳しく書いて伝えることができるようにする。	イ <u>日常的な話題</u> や社会的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、支援をほとんど活用しなくても、 <u>複数の資料を</u> 活用しながら、多様な語句や文を目的や場面、状況などに応じて適切に用いて、 <u>意見や主張</u> などを、 <u>読み手を説得できるよう、論理の構成や展開を工夫して</u> 複数の段落から成る文章で詳しく書いて伝えることができるようにする。

注)「高等学校学習指導要領」(文科省, 2018b)を加工して作成。下線は筆者による。

2.1.3 当該2科目で示される指導要領での学習支援：本節では、「英語コミュニケーションⅢ」と「論理・表現Ⅲ」とその前段階の科目である両科目のⅠとⅡの相違点に注目する。前節で一部示したように、履修学年が進むにつれて、表現活動の成果物の分量や表現形態が増えたり、変化したりすることが確認できる。その中でも筆者は特に、学習者への「支援」に関する記述が最も注目すべき箇所であると考え。指導要領における学習者への「支援」について、第2章「外国語科の各科目」、第1節「総論」、3「支援について」の中で以下のように定義されている。

小学校及び中学校の学習指導要領においては、例えば、「聞くこと」の目標では、「ゆっくりはっきりと話された際に」(小学校外国語活動)、「ゆっくりはっきりと話されれば」(小学校外国語科)、「はっきりと話されれば」(中学校外国語科)などのように、児童生徒の学習の段階に応じた条件を具体的に示している。一方、高等学校では、外国語科で扱う内容が高度化・複雑化し、各科目ごとに目標とする水準が異なることを踏まえ、実際のコミュニケーションの過程で考えられる様々な配慮などを、目標において「支援」と総称することとした。(文科省, 2018b, p. 19, 下線は筆者による。)

指導要領での四技能における具体的支援のための配慮は表3のようにまとめられる。

表 3

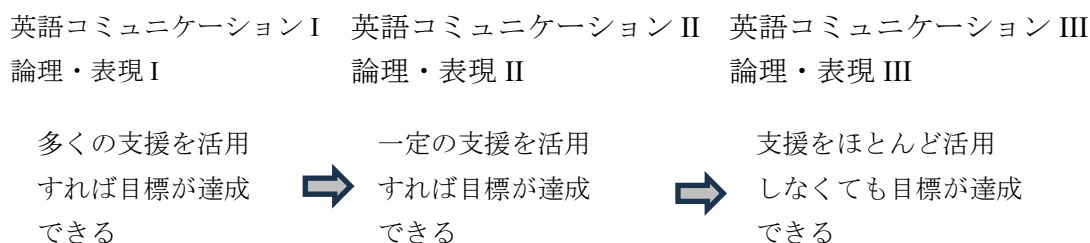
指導要領が示す四技能における学習支援のための配慮

技能	支援のための配慮
「聞くこと」	速度や情報量の調整
「読むこと」	語句や情報量の調整
「話すこと」	語句, 会話, 発表の仕方の提示
「書くこと」	有用な語彙や表現の提示

具体的に指導要領の中で、「英語コミュニケーション」ならびに「論理・表現」の表現活動の目標を達成するのに必要な学習段階に応じた「支援」についての記述は次のように変化している。

図 1

当該 2 科目 I から III の目標における「支援」の変化



「英語コミュニケーション III」では、「支援」に関する詳細について以下のように記載されている。

本科目では、英語使用者としての自律性を更に高める必要から、「英語コミュニケーションII」における「一定の支援」を活用する段階から、ほとんど支援がなくても課題に取り組むことができる段階へと移行する。これは、生徒自身が、コミュニケーションの目的を達成するためにはどのように対応するべきかを判断し、支援がほとんどなくても自力で目的を達成できるようになる、あるいは必要な支援を他者に求めたり協働したりしながら、目的を達成することができるようになることを意味している。(文科省, 2018b, p. 75 : 下線は筆者による)

ヴィゴツキー (Vygotsky) の最近接発達領域 (ZPD: Zone of Proximal Development) は、第二言語習得や英語教育において、「支援」と「自律学習」を理論的に結びつける重要な枠組みとして発展的に解釈される。「自律学習」に関して、自律性は個人特性ではなく、適切な社会的私見の中で育成される能力としていて、「支援」と「自律」は対立ではなく連続体として捉えるべきであることが理解できる。同様に、上記の「英語コミュニケーション III」の引用からは、自分で必要な支援を「判断すること」や、「他者と協働すること」で課題に取り組むことが期待され、ライティング活動においても「複数の資料を活用」するには、自ら必要な資料を収集するなどの計画性が必要となることから、自

律的な判断が求められる。言語表現活動という学習者が主体となる課題の取り組ませ方を、教員が学習段階に応じて指導上の配慮を調整することで「自律的学習者 (autonomous learner)」を育成する方向へと導いていると考える。

### 3. 「英語コミュニケーション III」・「論理・表現 III」の評価

#### 3.1 「指導と評価の一体化」のための学習評価

教育現場において、教員は指導の検討と実行に多くの時間と労力を費やすが、それ以上に教員を悩ませるのが、適切な評価の実施である。教室での授業の評価は、いわゆる順位付けのための評価が主目的ではなく、授業での学習内容が生徒にきちんと定着しているか、単元で掲げた目標がどの程度達成できているか、教員はその結果を踏まえて今後の指導にどのように繋げて活かすのかといった修正・検討のための評価である形成的評価 (formative assessment) である側面が強い。授業での到達度を測る評価である以上、その前提となる授業内での指導と有機的に繋がることが必須であり、「指導と評価の一体化」となるような学習評価が求められる。本章では、「英語コミュニケーション III」および「論理・表現 III」の評価について分析するにあたり、まず、文科省が示す「学習評価」の全体の枠組みについて考察する。

具体的には、現行の学習指導要領と併せて、国立教育政策研究所 (National Institute for Education Policy Research: NIER) (以下、国研とする) が 2021 年に出版した『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校 外国語』とそれに付随して文科省が 2022 年に公表した『「指導と評価の一体化」に向けた高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料 (指導者用資料)』の二つの資料に加えて、次期学習指導改訂のに向けた中教審特別部会資料 (2025 a ; 2025b) の内容についても考察する。

**3.1.1 学習評価観点の変遷および今後の見直し案：**現行の学習評価の具体的な枠組みは 2018 年に改訂されたもので、「(生きて働く) 知識及び技能」, 「(未知の状況に対応できる) 思考力, 判断力, 表現力等」, 「(学びを人生や社会に生かそうとする) 学びに向かう力, 人間性等」の「資質・能力の 3 つの柱」に対応した学習評価観点として、①知識・技能, ②思考・判断・表現, ③主体的に学習に取り組む態度, が設定されている。これは、現行版実施前の 2009 年改訂版での 4 つの観点での目標や内容の再整理を経て設定されたものである (図 2 参照)。

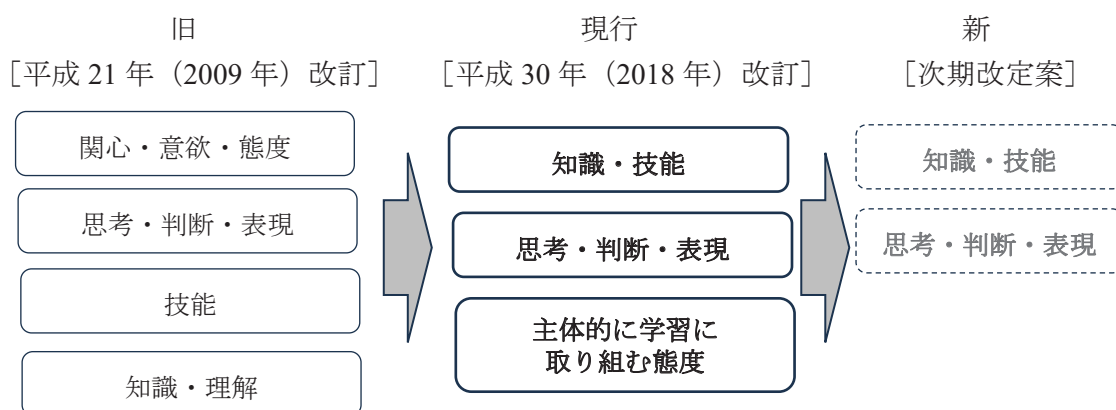
次期学習指導要領 (高等学校は 2027 年度末改訂, 2032 年度から実施予定) に向けた改訂作業を行う第 1 回中教審特別部会 (以下、中教審とする) が 2025 年 1 月 30 日に開催され継続的に審議されているが、2025 年 7 月 4 日に開催された部会では、教員が生徒の成績をつける際の仕組みを見直す方針が示された。現行の観点の一つとされる「主体的に学習に取り組む態度」を、直接「評定」に反映させない方向で検討していることが明らかにされた (図 2 参照)。この観点については、以前より、適切な評価の難しさと、現場での負担の重さの指摘が出ていた (KYODONEWS, 2025)。中教審特別委員会では、その要因の一つとして、「学習途中で「学習改善等に生かす評価」(形成的評価) と、事後的な評価 (「記録に残す評価」(総括的評価)) が依然として十分に区別されず、

学習評価の全てが「記録に残す評価」(≒評定)のために行われることが多い(中教審, 2025a, 7月4日, p.2. 下線は原文のまま)ことを挙げて居り, 「指導と評価の一体化は道半ば」であるとしている。

以上の経緯からも, 学習評価の難しさが理解できる。学習評価の方向性は現在も審議中で, 次期学習指導要領では, 評価観点が①知識・技能と②思考・判断・表現の2点に絞られ, 現場での負担感が軽減されることが期待される。

図 2

旧・現行および新(次期改訂案) 観点別学習状況の評価観点



注) 国研 (2021) および文科省 (2025a) 資料に基づき作成。

3.1.2 『高等学校学習指導要領解説』における評価に関する記述：学習評価に係る現在の仕組みは, 文科省が「指導要録」(参考様式)の記載事項として, 学習評価の形式を明示した上で国研が参考資料を提供している。教員は, 学習指導要領の目標・内容に照らした達成度を評価する「目標準拠評価」に則り, 図 3 にある現行の三つの評価観点に対して ABC の三段階で評価を行った上で評定を決定する。

「学習指導要領」における「(学習) 評価」に割かれる頁はそれほど多くない。『高等学校学習指導要領解説 (総則編)』(文科省, 2018a) では全 293 頁の内, 第 4 章第 2 節「学習評価の充実」において 2 頁強で学習評価における改善点と工夫が示される。『高等学校学習指導要領解説 (外国語編 英語編)』では, 学習評価に特化した頁は設けられておらず, 筆者が行ったワード検索では, 「指導」という単語は 587 箇所確認されたのに対し, 「評価」は注にある CEFR の説明箇所を含めて 17 箇所 (内「学習評価」は 2 箇所) の確認に留まっている。このことは, 学習指導要領での評価は「目標準拠評価」で, 教員が学習指導要領で示される「目標・内容」に照らして適切に評価することで評価を決定できると判断していることの証左であろう。

3.1.3 国立教育政策研究所 (国研) 提供資料での学習評価：前節の通り, 学習指導要領には, 評価の実施に有効な方法や実例は示されておらず, それを補完する資料を国研が提供している。筆者を含め多くの英語教育研究者が授業の実践報告を学会等で発表し

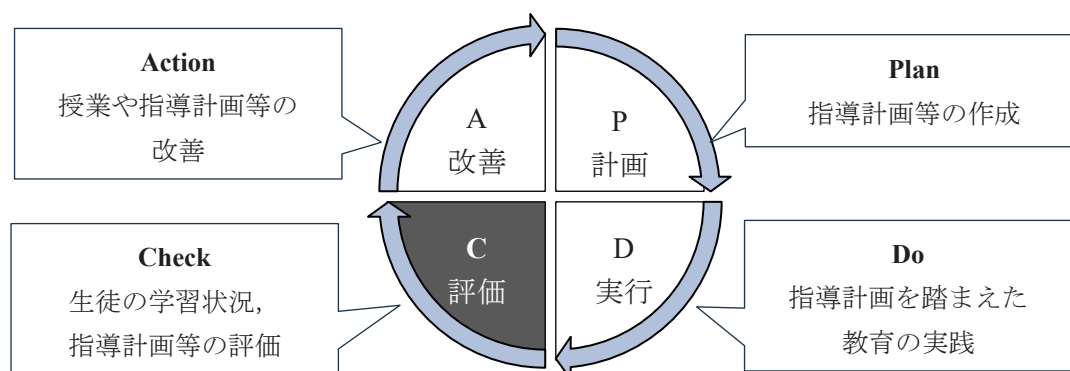
た後のQ&Aで決まって出る質問として、「ところで、評価はどのようにするのですか」がある。画期的な指導実践の提案であっても最終的な評価方法が未検討であったり、実行困難であったりする場合、授業実践提案として十分ではない。

国研による高等学校を対象とする教科教育に関する学習評価の資料は、『学習評価の在り方ハンドブック（高等学校編）』（国研，2019）と、『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』（国研，2021）がある。前者は学習指導要領の改訂に伴い、指導要領内で示される学習指導に関する記載を全11頁にまとめたもので、全教科共通で評価の妥当性や信頼性といった基本的概念や生徒や教員の声をコラムで載せるなど簡潔にまとめているのに対し、後者は「外国語」を含む16教科ならびに8つの専門教科が、教科ごとにまとめられ、具体的に現場での活用を想定したものになっている。

「指導と評価の一体化」という基本理念に基づき、2019年と2021年の両資料に共通に示される学習評価の概念図がPDCAサイクル（シューハート，1960）（図3）である。計画→実行→評価→改善，そしてそれが次の段階の計画に繋がる，といった循環的な授業の運営が可能となる。PDCAサイクルでの評価は、「教員」は（次の）指導に活かすための評価となり、「生徒」にとっては（次の）学習に活かせる評価となることで，組織全体として教育活動の質の向上が期待できることが説明される。

図3

「指導と評価の一体化」となるPDCAサイクル概念図



注) 国研（2019, 2021）に基づき作成。

3.1.4 高等学校外国語英語の言語表現活動評価の考え方：本稿の分析対象科目である「英語コミュニケーションIII」と「論理・表現III」に特化した「言語表現活動」の「学習評価規準」について，学習指導要領では明確な記述はされていない。つまり，学習指導要領の各科目に示される「目標・内容」に照らして評価する「目標標準拠評価」を行うことが前提となっていて，必ずしも，全ての科目ならびに全ての領域に個別の学習評価規準を網羅的に示してはいない点が特徴的である。キーワードとしては「汎用的」な活用を想定とした提示である。本稿で扱う学習評価に特化した資料2編については以下のように言語表現活動の評価について扱われている。

『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』（国研，2021）で

は五領域の学習評価の「実例」として、「英語コミュニケーション I」, 「英語コミュニケーション II」, 「論理・表現 I」, ならびに「論理・表現 II」が領域ごとに部分的に提示される (表 4)。

表 4

『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料』事例と科目の一覧 (英語コミュニケーション/論理・表現)

	聞くこと	読むこと	話すこと [やり取り]	話すこと [発表]	書くこと
知識・技能	英語コミュニケーション II からの事例		論理・表現 I からの事例	英語コミュニケーション I からの 事例	論理・表現 II からの 事例
思考・判断・ 表現					
主体的に学習に 取り組む態度	特定科目名提示のない事例				

注) 国研 (2021, p. 52) 資料「事例概要一覧と事例」の図を基に作成。

次に、『「指導と評価の一体化」に向けた高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料 (指導者用資料)』では、「事例において科目などを記載していません。学校の実態に応じて事例を汎用的に活用ください」(p. 1) とあり、「領域でのパフォーマンス評価の種類」(例: 話すこと [やり取り]・ロールプレイ; 書くこと (社会的な話題・論証文)) など 8 種類の「事例」で提示される (表 5)。

表 5

話すこと [やり取り]・[発表] と書くことでのパフォーマンス評価種類 (8 種)

事例	領域	パフォーマンスの種類	トピック
1	話すこと [やり取り]	ロールプレイ	フェアトレードの啓発活動についてアイデアを伝え合おう。
2	話すこと [やり取り]	質疑応答	思い出を伝え合おう。
3	話すこと [やり取り]	ディスカッション	参加するボランティア活動を聞見えるために話し合おう。
4	話すこと [発表]	スピーチ	尊敬する人について話して伝えよう。
5	話すこと [発表]	ポスターセッション	生物模倣学による商品開発について話して伝えよう。
6	話すこと [発表]	プレゼンテーション	文化祭での出し物について話して伝えよう。

7	書くこと	日常的な話題・電子メール	外国の高校生からのメールに返信をしよう。
8	書くこと	社会的な話題・論証文	グローバル化の健康への影響について書こう。

注) 文科省 (2022) 資料を基に作成。

言語表現活動の評価では、核となる評価規準を示し、それに基づき、最低基準の「条件」を科目や単元ごとに加味して調整するように「汎用的」に活用することが推奨されている。以上の2つの資料から、各科目での目標は示されるが、テストの実施方法や評価方法については、パフォーマンスの種類であるタスクの様式に依るところが大きく、「英語コミュニケーションⅠ～Ⅲ」ならびに「論理・表現Ⅰ～Ⅲ」においても基本となるテストの実施方法および評価方法を示すに留まっていることが理解できる。

### 3.2 「英語コミュニケーションⅢ」および「論理・表現Ⅲ」で応用可能なパフォーマンステストと評価の事例：文科省 (2022) 資料から

本節では、『「指導と評価の一体化」に向けた高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料 (指導者用資料)』(文科省, 2022) において、「英語コミュニケーションⅢ」および「論理・表現Ⅲ」のパフォーマンスの種類に相当する、あるいは応用できるという観点で、3つの領域からそれぞれ一つの事例を筆者の判断で選び、同資料で提案される「指導」、「テスト」、「評価」の流れをまとめた上で考察する。具体的には、前節表5で示した「話すこと [やり取り]」から事例1: ロールプレイ、「話すこと [発表]」から事例5: ポスターセッション、最後に「書くこと」から事例8: 社会的な話題・論証文の三つの事例を提示する。各事例では、①テストまでの指導、②テストの方法 (流れ)、③採点方法と規準、④フィードバックの4点を示す。なお、①については、全ての事例において、事前に「単元の目標と評価規準を生徒と共有する」ことと、「パフォーマンステストの内容と採点の基準を生徒と共有する」ことが提案されている。

3.2.1 「話すこと [やり取り]」から【事例1】ロールプレイ：本事例は、指示文に示された特定のトピックについて与えられた立場 (役割) で異なる立場を与えられた相手とやり取りをすることから、ディベートの原型であると考えることができる。本事例は、比較的取り組み易いタスクで、高等学校3年次でのテストとしては適当ではない可能性もあるが、対象資料では、パフォーマンスの種類の中にディベートは含まれないため、異なる立場の相手のやり取りのタスクという視点から、本事例を参照することとした。

#### 【事例1】社会的な話題 (フェアトレード) でのロールプレイ

- ① テストまでの指導：フェアトレードに関する教科書の英文の内容理解と本文内容に関する生徒同士の意見交換。トピックに関する表やグラフなどの資料に基づく生徒自身の考えについての話し合い。
- ② テストの方法 (流れ)：生徒は別室で、二人一組で実施する。生徒Aと生徒Bは異なるアイディア (立場・役割) を事前に与えられ、話す内容を事前に考える時間が

与えられる。2 分間でやり取りをする。教員はその場で採点者として観察する（同時に録画を行い、事後に録画動画を基に採点を行っても良いこととする）。

- ③ 採点方法と規準：「知識・技能」は、言語使用面（発音、語彙、文法など）で採点。「思考・判断・表現」は、以下の 2 つの条件を満たす程度により採点。＜条件 1＞自分のアイデアを理由と共に相手に提案している。＜条件 2＞相手の意見を踏まえた上で、反対の意見を理由とともに伝えている。
- ④ フィードバック：生徒に、録画された自分のやり取りの発話の内容や使用した言語材料に関する振り返りおよび次の学習の見通しをレポートでまとめさせ、教員はレポートにコメントを書く。

資料では、以上のテスト実施後の「生徒の発話及び採点結果の例」が 3 つ示される。

《例 1》生徒 A, B ともに 全ての観点で「a」と評価。特徴としては、文法等の誤りが概ねない。相手の発言に対し“*That’s a good idea but...*”などと受け止める発言の後に理由を述べて反論。ターンテークは、生徒 A, B 各 3 ターン、合計 6 ターン。

《例 2》生徒 C, D ともに全ての観点で「b」と評価。言語使用での誤りが含まれる。理由と共に意見を述べるが、沈黙・言い淀み（資料では...として示される）が確認される。ターンテークは、生徒 C は 3 ターン、生徒 D は 2 ターン、計 5 ターン。

《例 3》生徒 E は全ての観点で「a」、生徒 F は全ての観点で「c」と評価。生徒 F の発言には理由が示されず、言語使用上の誤りと言い淀みがある。発言が“*I see...That’s good.*”などの短いものに限られる。ターンテークは各 3 ターン、計 6 ターン。

「話すこと（やり取り）」では、習熟度の差があるペアでの評価の難しさがしばしば指摘されるが、全体の印象にだけ捉われることを避けるため、評価項目を予め明確にしておくことで、ペアの各人への適切な評価が可能である点が、本事例から得られる示唆である。

**3.2.2 「話すこと [発表] から【事例 5】ポスターセッション：**本事例は、1 グループ 10 人で行い、一人ずつポスターを示して 2 分間の発表。その後 1 分間の質疑応答を行うという 複数資料の参照、発表ポスター作成、口頭発表とやり取りを伴う進んだタスクであることから、高等学校 3 年次のパフォーマンスとして相応しい形態であると判断した。

**【事例 5】社会的な話題（生物模倣学による商品開発）でのポスターセッション**

- ① テストまでの指導：生物模倣学に関する教科書の英文の内容理解。教科書内容、写真、図表等の説明の仕方を学習。他の生徒への質問やコメントの仕方を学習。新たな製品案の内容で事前に視覚情報である 3 サイズのポスターを作成。適切な意見の構築。
- ② テストの方法（流れ）：1 グループ 10 人。テスト前にワークシートを各人に配布し、発表中のメモや質問について指示。一人ずつ 2 分間で発表、その後 1 分間で質疑応答。教員がタイムキーパー。発表・質疑応答は後日採点のため録画。IC レコーダーでの音声録音も併用。

- ③ 採点方法と規準：「知識・技能」は、言語使用面（発音、語彙、文法など）で採点。「思考・判断・表現」は、以下の三つの条件を満たす程度により採点。＜条件 1＞ポスターによる視覚情報を活用し課題解決に向けて提案ができる。＜条件 2＞対象とした生物とその特性を述べるができる。＜条件 3＞結果としてどのような製品ができるか説明できる。
- ④ フィードバック：録画した動画で良い発表例を共有する。生徒に、録画された自分のやり取りの発話の内容や使用した言語材料に関する振り返りおよび次の学習の見通しをレポートでまとめさせ、教員はレポートにコメントを書く。
- 資料では、以上のテスト実施後の「生徒の発話及び採点結果の例」が 3 つ示される。《生徒 A》全ての観点で「a」と評価。発表は 3 つのまとまり（記述では 3 パラグラフ）から成り、字数にして 171 words。提案理由を自分の経験とも結びつけ、効果的に提示。“Please look at these pictures.”と言って視覚情報への誘導も適切に実施。最後に結語文で締めるなど、効果的な論理展開。
- 《生徒 B》全ての観点で「b」と評価。発表は 3 つのまとまり（記述では 3 パラグラフ）から成り、字数にして 129 words。途中言い淀み（資料では…で表示される）や、一部表現をジェスチャーで代用。意味は通じるが文法的誤り。提案の根拠の説得力の欠如。
- 《生徒 C》全ての観点で「c」と評価。発表は 3 つのまとまりから成ると推察できるが、字数にして 76 words で説明が不十分。言い淀み、不完全な文が含まれる。

本事例は、「発表」と「やり取り」の両方が組み合わせられ、さらには、10 人のグループでの課題が想定されている。主な評価対象については「発表」の部分であるが、「ポスター発表」という実社会での自然な状況の設定での「やり取り」の評価は、録画参照の上、後日確認・評価するという提案は参考にできる点である。

3.2.3 「書くこと」から事例 8：社会的な話題・論証文：本事例は、意見や主張などを理由や具体例とともに論理の構成や展開を工夫しながら書くパフォーマンスの種類であることから、本稿が対象とする 2 科目の掲げる目標に合致したものであると判断した。

【事例 8】社会的な話題（グローバル化、AI）での論証文

- ① テストまでの指導：課題に沿ったモデル英文を提示し、内容の展開や有用な表現を確認。対象となる話題についての資料を用いて自分の考えを構築。生徒同士で共有。
- ② テストの方法（流れ）：指示文を提示し、ブレインストーミングやアウトライン作成などの手法を用い、ドラフトを作成。自分のドラフトをモデル文との比較などでの推敲。修正や校正を経て完成させ締め切りまでに提出。
- 注）本事例のテストは授業で課題（グローバル化が健康に及ぼす影響）を提示した後、各自提出期日までに完成させて提出するという方法のため、テストまでの指導とテストは切れ目のない連続性を持つ。
- ③ 採点方法と規準：「知識・技能」は、多様な語彙や表現を用い、理解可能・理解しや

すい (comprehensible) な言語使用で採点。「思考・判断・表現」は、以下の 3 つの条件が示される。〈条件 1〉指示文にある通り与えられた話題の良い点と悪い点の両方を述べている。〈条件 2〉指示文にある通り、効果的な理由や具体例の提示。〈条件 3〉指示文にある通り、若い読み手の関心をひき、投稿を促すような文面を含む。

注) 指示文には盛り込むべき内容が明確に提示されているのでそれに従うのが採点の条件となる。なお、課題指示文には、課題の条件を満たしているか生徒自身が行えるチェックシートが併記され、提出前に確認することが推奨される。

- ④ フィードバック：教員は生徒の書いた良い記事を紹介し、全体共有する。多くの生徒に共通する誤り等を全体で共有し指導することもできる。教員の負担に配慮しながら、焦点を絞った効率的なフィードバックを検討する。

資料では、以上のテスト実施後の「生徒の発話及び採点結果の例」が 3 つ示される。

《解答例 1》全ての項目で「a」と評価。4 パラグラフから成る。235 words。

《解答例 2》全ての項目で「b」と評価。3 パラグラフから成る（ただし、冒頭に読者への問いかけの一文がある）。164 words。

《解答例 3》全ての項目で「c」と評価。1 パラグラフから成る。77 words。

最後に紹介した「書くこと」の事例での課題と評価について得られる示唆は、事前でのモデル文の提示することと、よく練られた「指示文」を提示することの重要性である。特に「指示文」については、初見の指示文でのライティングを提出するのではなく、事前の指導として、指示文に則したドラフトを作成するなど準備活動を実施する点である。このような「指導」の手順を踏むことで、生徒は実力を発揮しやすくなり、生徒の持つ技能をより適切に測ることができるはずである。

#### 4. 考察

ここまでの文科省および国立教育政策研究所の資料を文献レビューに基づき、後期中等教育の完成段階での英語の言語表現活動の指導と評価の内容を検討することで再確認できたことを 3 点にまとめて提示し、高等教育への円滑な接続のための示唆という観点から述べる。

第 1 点は、「英語コミュニケーション III」と「論理・表現 III」では、課題に取り組ませる際に、教員が提供する「支援 (配慮)」がほとんどなくても目的が達成できることを目標にしていることである。言語表現活動という学習者が主体となる課題の取り組み方を、教員が学習段階に応じて指導上の配慮を調整することで「自律的学習者 (autonomous learner)」を育成する方向へと導いている。これは、全ての課題を独力で行うことを求めているわけではなく、生徒自身が、目的を達成するためにはどのように対応すべきかを判断し、場合によっては、必要な支援を他者に求めたり協働したりする力を養うことを意味している。自律的に学習を行うことは、高等教育で必要とされる資質であることから、大変重要な点である。

第 2 点は、指導者の視点からである。学習指導要領では、学習評価は各科目に示さ

れる「目標・内容」に照らして行う「目標準拠評価」を前提としている。そのため、指導要領の中ではすべての科目や領域に個別の学習評価規準を網羅的に示されているわけではなかった。しかし近年、「指導と評価の一体化」という視点から、学習評価に特化した資料が複数提示された点は注目に値する。言語表現活動の学習評価では、核となる評価規準を示し、それに基づき、最低基準の「条件」を科目や単元ごとに加味して調整するように「汎用的」に活用することが推奨されているため、最終学年に相応しい学習評価となるよう、改めてその単元の目標を確認すべきである。

第3点は、第2点と関連している。言語表現活動におけるパフォーマンステストの実施方法や評価方法は、タスクの種類や形式に大きく左右される。そのため、指導者は、文科省（2022）のパフォーマンステスト作成の参考資料などを参照しつつ、自校の生徒の学習環境や実態に合わせて、評価観点の具体的な適用方法などを工夫・調整することが求められる。

## 5. おわりに

本稿では、「英語コミュニケーションⅢ」と「論理・表現Ⅲ」の言語表現活動における指導と評価に絞った文献レビューを行った。指導はもちろんのこと、現場では「評価」の難しさが常に付きまとう。次期学習指導要領では、評価観点が①知識・技能と②思考・判断・表現の2点に絞ることが検討されている。その背景には、「学習改善等に生かす評価（形成的評価）」と事後的に評価（「記録に残す評価」（総括的評価））が依然として十分に区別されず、学習評価の多くが評定のために実施されているという課題がある（文科省，2025b，p.72）。このような状況は、教員自身の評価に対する理解や運用の在り方にも起因していると考えられる。「学習評価」への理解を深め、目の前の成果を確認することに終始せず、生徒たちが将来にわたり発展的に言語スキルを活用できるよう、評価を学習改善の循環に位置付ける視点が求められる。

### 注

1. 文部科学省施設等機関とは、文部科学省の内部組織に近い研究機関で、本稿では、国立教育政策研究所（National Institute for Education Policy: NIER）を指す。
2. 学習指導要領は、学校教育法や同施行規則に基づいた文部科学省が告示する行政文書で、国の教育課程規準で、法的根拠を持つ公式規準である。本稿では、『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』を参照する。
3. ここでの参考資料とは、「行政機関が提供する指導上の参考資料」を指し、その活用については任意である。本稿では、国立教育政策研究所教育課程研究センター（以下、国研とする）が提示する『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料（高等学校外国語編）』および文部科学省が提示する『「指導と評価の一体化」に向けた高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料（指導者用資料）』を参照する。

## 参考文献

- 国立教育政策研究所ホームページ [https://www.nier.go.jp/03\\_laboratory/02\\_mokuteki.html](https://www.nier.go.jp/03_laboratory/02_mokuteki.html)  
最終アクセス日：2025年9月23日.
- 国立教育政策研究所（2019）. 『学習評価の在り方ハンドブック（高等学校編）』  
[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka\\_R010613-02.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-02.pdf)
- 国立教育政策研究所（2021）. 『「指導と評価の一体化」のための学習評価に関する参考資料 高等学校 外国語』 [https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r030820\\_hig\\_gai\\_kokugo.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/hyouka/r030820_hig_gai_kokugo.pdf)
- KYODONEWS（2025年7月4日付）. 「学習態度を「評定」枠外に 次期指導要領で文科省検討」 <https://news.yahoo.co.jp/articles/e687170859a18c38c1c4730af44954127a0260e9> 最終アクセス日：2025年9月23日.
- 文部科学省（2018a）. 『【総則編】高等学校学習指導要領解説（平成30年告示）解説』 [https://www.mext.go.jp/content/20250213-mxt\\_kyoiku01-100002620\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250213-mxt_kyoiku01-100002620_1.pdf)
- 文部科学省（2018b）. 『【外国語編 英語編】高等学校学習指導要領解説（平成30年告示）解説』 [https://www.mext.go.jp/content/1407073\\_09\\_1\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf)
- 文部科学省（2022）. 『「指導と評価の一体化」に向けた高等学校外国語科におけるパフォーマンステスト参考資料（指導者用資料）』 [https://www.mext.go.jp/content/20220715-mxt\\_kyoiku01-000021347\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220715-mxt_kyoiku01-000021347_1.pdf)
- 文部科学省（2025a）. 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会（第10回：令和7年7月11日開催）配付資料「資料1: 論点資料（9）豊かな学びに繋がる学習評価の在り方～過度な負担を生じさせない在り方との両立～」 [https://www.mext.go.jp/content/20250711-mxt\\_kyoiku01-000043568\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250711-mxt_kyoiku01-000043568_03.pdf)
- 文部科学省（2025b）. 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会教育課程企画特別部会「教育企画特別部会における論点整理について（報告）」（令和7年9月25日） [https://www.mext.go.jp/content/20250925-mxt\\_kyoiku02-000045057\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20250925-mxt_kyoiku02-000045057_01.pdf)
- シューハート, W.A. (1960). W.E. デミング編, 坂本平八監訳, 『品質管理の基礎概念：品質管理の観点からみた統計的方法』 岩波書店.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

【実践報告】

大学英語教育における批判的思考力および AI リテラシーの育成  
—ディズニー映画『シンデレラ』を用いた翻訳実践の検討—  
Cultivating Critical Thinking and AI Literacy in University English  
Education: An Analysis of Translation Practices Using the Disney  
Animated Film *Cinderella*

土屋佳雅里  
TSUCHIYA Kagari

**Abstract**

This study examines the cultivation of critical thinking skills within university English education through the use of the Disney animated film *Cinderella* (1950), with particular attention to the inserted song *Work Song*. Critical thinking is defined as the capacity to evaluate information from multiple perspectives and to interrogate the assumptions and values embedded in texts. In this instructional practice, students analyzed three versions of the script: the original English, the Japanese subtitle translation, and a machine translation. They subsequently investigated the cultural and historical values reflected in the narrative. The study pursued two objectives: first, to elucidate distinctions between AI-generated translations and human-produced subtitles; and second, to advance students' understanding of the complexities and limitations of translation as a meaning-making process. The findings suggest that such practices not only foster critical awareness of cultural perspectives but also contribute to the enhancement of AI literacy in English language education.

キーワード: 批判的思考力, AI リテラシー, 大学英語教育, 映画, シンデレラ物語  
**Keywords:** critical thinking skills, AI literacy, university English education, movies,  
Cinderella stories

## 1. はじめに

生成 AI (Generative Artificial Intelligence: Generative AI, 以下「AI」とする) の急速な発展と普及により, 英語教育における指導法や学習活動の再構築が求められている。翻訳や要約が AI によって即座に処理可能となったことは (2025 年現在) 英語教育が単なる英語スキル習得にとどまらなくなったことを明確にし, さらに AI による情報を吟味し, 批判的に活用する力の育成を現代の英語教育における重要な課題として示している。

情報の吟味においては, 必要な情報を探索・評価・活用する情報リテラシー (Information Literacy, American Library Association, 1989) が不可欠であり, その妥当性を論理的に判断する能力として批判的思考力 (Critical Thinking Skills) が重視されてきた (Cottrell, 2019)。さらに, AI の登場後は, AI の出力を理解し, 批判的に活用する力

としての AI リテラシー (AILiteracy) が注目を集めている (今井, 2024)。このように、批判的思考力と AI リテラシーは、いずれも今後の英語教育において学習者に求められる重要な能力である。しかし、両者を同時に育成する実践的研究は、十分に行われていない。そこで本研究では、大学英語教育を対象として、批判的思考力と AI リテラシーの同時育成を試みる。具体的には、ディズニー (The Walt Disney Company, 以下「ディズニー」) による長編アニメーション映画『シンデレラ』 (Cinderella, Geronimi, 1950) (以下「『シンデレラ』 (1950)」) を題材に、英語オリジナルの脚本、字幕翻訳、機械翻訳を比較する実践活動を通して、大学英語教育における批判的思考力および AI (機械翻訳) リテラシー育成の可能性を検討する。

## 2. 理論的背景

### 2.1 大学英語教育と批判的思考力育成

**2.1.1 大学英語教育における批判的思考力の意義**：従来、大学英語教育においては文法や語彙、読解・聴解能力の向上が中心課題とされてきた。しかし、グローバル化と AI 技術の急速な進展に伴い、学習者には単なる言語運用能力を超えて、情報を批判的に評価し、主体的に活用する力が求められるようになった (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018)。特に、批判的思考力は情報の妥当性や信頼性を判断し、論理的に結論を導く能力として教育理論上重要視されており (Cottrell, 2019)、近年の英語教育研究においても、言語学習と批判的思考力の統合的育成が試みられている。

一方、AI リテラシーは、AI や機械翻訳の出力を理解・吟味し、自らの判断で活用する力として注目されているものの、教育実践における具体的指導法の検討は依然として限られている (今井, 2024)。さらに、英語教材としての映画は、物語や文化的背景を多角的に読み解く活動を通して、批判的思考力育成に有効であるという報告が複数存在する (Pavithra & Gandhimathi, 2024; Sánchez-Auñón et al., 2023)。しかし、英語教育において、批判的思考力と AI リテラシーの双方を育成する実践研究は十分ではない。

**2.1.2 批判的思考力の定義と概念**：批判的思考力の定義や概念は多岐にわたる。Ennis (1987) は、批判的思考を「何を信じ、何をを行うべきかを決定するための合理的かつ反省的な思考 “reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do”」

(Ennis, 1987, p.10 : 筆者訳) と定義している。さらに、批判的思考力は単なる思考技能にとどまらず、認知技能 (cognitive skills) と態度 (dispositions) の両側面から構成されるとされる (Ennis, 1987; 抱井, 2004)。また、道田 (2005) は、批判的思考とは「見かけに惑わされないという『態度』 (姿勢, 傾向性) を常にもち、多面的に見るという創造性と、本質を見抜くという論理性・合理性をもった思考」 (p.54) と説明している。一方で、楠見 (2013) が指摘するように、「批判的思考」の「批判」という字義から「相手を非難する思考」と誤解されがちであるため、批判的思考を「否定的な評価」ではなく、「よりよい判断のための思考」として位置づける視点が重要である。批判的思考力とは、情報をそのまま受け取るのではなく、背後の前提・価値観・社会的文脈を問い直し、複数の視点から再考する力を指す。この能力は知識の量的獲得よりも、知の構造を相対化

し、自らの立場を再構築する思考態度として位置づけられる。以上のことから、英語教育における批判的思考力育成では、言語を単なるコミュニケーションの道具としてではなく、文化的・社会的意味を媒介するものとして捉えることが重要であり、学習者がテキストに潜む価値観やイデオロギーを批判的に読み解く力を養うことが求められる。

**2.1.3 AI 時代の英語教育における批判的思考力の意義**：英語教育は、常に社会的・技術的背景の影響を受けつつ変化してきた。特に AI の急速な発展に伴う「AI 時代」においては、英語教育の在り方が改めて問い直されている。AI 技術の進展やグローバル化の加速により、社会や産業の変化は一層不確実かつ複雑になっており、既存の専門知だけでは新たな課題への対応が困難となっている。OECD (2018) および中央教育審議会 (2025) は、予測困難な社会において知識を組み合わせる新たな解決策を創出する力の重要性を指摘している。また、AI は大量のデータ処理やパターン認識に優れる一方、価値判断や倫理的配慮、創造的な統合には限界がある。この限界を補うためには、論理的思考力や批判的思考力、協働的なコミュニケーション力という人間固有の資質が不可欠であり、これらは「総合知」や **Generic Skills** として重視されている。さらに、気候変動や AI 倫理などの学際的課題へ対応するためにも、情報を吟味し既存の枠組みを再構築する批判的思考力は、AI 時代の英語教育において中核的な意義をもつ能力である。

## 2.2 AI と英語教育

**2.2.1 AI 技術の進化と翻訳への影響**：2010 年代後半以降、機械翻訳 (Machine Translation: MT) の精度は飛躍的に向上した。特に 2016 年頃に登場したニューラル機械翻訳 (Neural Machine Translation: NMT) は、ニューラルネットワークとディープラーニング技術に応用した手法であり、従来の統計的翻訳に比べ、文脈を考慮した自然な翻訳を可能にした。NMT は入力文を数値ベクトルに変換して解析するエンコーダと、翻訳文を生成するデコーダから構成され、文全体の意味を把握しながら逐次的に訳出を行う点に特徴がある。さらに、2017 年に登場した“Transformer”アーキテクチャによって、翻訳の精度と処理速度は飛躍的に向上した。

これらの技術的進化を基盤として、2022 年 11 月に公開された生成 AI (Generative AI) —特に ChatGPT に代表される大規模言語モデル (Large Language Model: LLM) —は、単なる翻訳支援を超え、文脈理解や語用論的推論を含む柔軟な言語生成を実現している。その結果、AI 翻訳は「単純な置き換え」から「意味の創出」へと発展し、教育や実務における用途・価値が大きく拡大した。なお、本研究では、「AI 翻訳」を広義の総称として用い、その下位概念として、機械翻訳 (DeepL や Google 翻訳 [Google] など) と生成 AI 翻訳 (Chat GPT [Open AI] や Gemini [Google] など) を区別する。

**2.2.2 日本の英語教育における AI 活用の動向**：日本においても AI 技術の教育利用は急速に進展し、文部科学省 (2024) は AI を「人間中心の教育を支える道具」として位置づけ、その適切な活用を推進している。具体的には、リスニングやスピーキング練習を支援する AI アプリ、学習履歴をもとにした個別最適化学習、語彙や発音練習の自動フィードバックなど、AI を活用した英語学習環境が整備されつつある。これにより、学

習の効率化や個別化が可能となる一方で、教師の指導観や学習者の主体性が再定義される局面を迎えている。

**2.2.3 AI 時代の英語教育の課題：AI リテラシーの育成：**AI 技術の普及は、英語教育における新たな課題をもたらしている。AI が生成する情報を無批判に受け入れるのではなく、その正確性・出典・文化的含意を吟味する AI リテラシーが求められる。特に、AI（機械翻訳）による翻訳は、便利である一方で、誤訳や文脈の欠落、文化的ニュアンスの誤解といったリスクを伴う（向, 2024）。したがって、英語教育は単なる語彙・文法・読解力の育成にとどまらず、AI が生み出す言語表現を批判的に分析し、文脈や文化的背景を踏まえて読み解く力を養う方向へと拡張される必要がある。2020 年代に入り、AI や機械翻訳が日常的に利用されるようになった現代において、英語教育は「AI を使う力」だけでなく、「AI を読み解く力」—すなわち批判的思考力と文化的理解力の統合—を育む教育へと転換することが求められている。なお、本研究では、「AI リテラシー」を広義の総称として用い、その下位概念として、「生成 AI リテラシー」および「AI（機械翻訳）リテラシー」を区別する。ここでいう生成 AI リテラシーとは、大規模言語モデルを用いた翻訳や文章生成の特性を理解し、その出力を評価・活用する能力を指す。一方、AI（機械翻訳）リテラシーとは、主にニューラル機械翻訳による翻訳結果を対象とし、その特性や限界を理解した上で批判的に読み解く能力を指す。本研究の実践活動では、このうち翻訳表現の差異が顕在化しやすいという教育的観点から、このうち AI（機械翻訳）リテラシーに焦点を当て、生成 AI を直接使用する活動は扱わない。

## 2.3 AI と映画

**2.3.1 AI の限界：**AI の発展により、言語や映像の生成・解析は飛躍的に進歩しているが、その知的活動には依然として本質的な限界が存在する。今井（2024）は、AI の限界を次の二点に整理している。第一に、AI は「因果関係を理解しない」という点である。AI は膨大な言語データから統計的パターンを抽出し、確率的に次の語句を予測するが、その背後にある原因や結果、意図や動機といった概念を理解しているわけではない。第二に、AI は「創造的思考をしない」という点である。AI の生成は既存の知識を再構成するものであり、まったく新しい知を創出することはできない。したがって、AI による生成物は、文脈的整合性や感情的深み、文化的象徴性といった人間固有の創造力とは異なる次元に位置している。もっとも、こうした AI の限界はすべての翻訳場面に当てはまるものではない。機械翻訳は、文学作品や映画のように文化的解釈や意識を要する分野では課題が生じやすい一方、情報伝達を目的とする産業翻訳などの実用的分野においては、直訳的であっても高い有用性を有する。そのため、本研究で扱う AI 翻訳の限界は、翻訳の分野や目的に依存するものである。

**2.3.2 映画教材の活用と翻訳比較の教育的効果：**映画には、上述の「AI の限界」を補える可能性がある。映画は人間の思考・感性・文化理解を統合的に育成する教材として、英語教育において重要な役割を果たし得る。

映画を教材として扱う実践は、以前から英語教育において、多様な効果が指摘されて

きた。映画は視覚・聴覚を同時に刺激するマルチモーダル教材 (multimodal material) であり、実際の言語使用場面に近い音声・表情・場面設定を通して学習者の理解を支える (Sarıçoban & Yürük, 2016)。特に、ディズニー映画のように広く親しまれている作品は、物語のプロットが既知である場合が多いため、学習者は言語理解の負担を軽減し、内容的側面に集中できる利点をもつ。また、物語に含まれる社会的・文化的要素は、学習者に批判的思考を喚起する契機となり得る。

一方、翻訳比較を取り入れることは、単なる言語理解を超えた教育的意義を有する。字幕翻訳は、限られた文字数や視聴者の年齢層に応じた調整が必要であり、逐語的な翻訳とは異なる意識や文化的置換がしばしば行われる。他方、AI による機械翻訳は統計的あるいは大規模言語モデルに基づく処理であるため、文脈理解や文化的ニュアンスに欠ける場合がある。したがって、両者を比較することにより、学習者は翻訳という営みが単なる言語の置換ではなく、解釈・選択・省略を伴う創造的かつ文化的行為であることを理解できる。翻訳比較の教育的効果として、第一に、原文・字幕・機械翻訳の照合によって語彙や表現の差異、意味のニュアンスに気づき、言語理解が深化する点が挙げられる。第二に、例えば『シンデレラ』(1950) でのジェンダー役割の表れ方を翻訳の違いから検討することで、時代的・社会的価値観を相対化して捉えるという批判的な文化理解が促される。第三に、字幕翻訳との比較を通して、機械翻訳の特性と限界を認識し、AI の出力を無批判に受け入れない AI (機械翻訳) リテラシーの向上が図られる。

## 2.4 批判的思考力育成におけるシンデレラ物語の効果

**2.4.1 シンデレラ物語の変遷とアダプテーション:** 本研究の実践活動で取り上げる教材は、ディズニーによる映画『シンデレラ』の2作品 (アニメーション版 [1950] および実写版 [*Cinderella*, 2015]) である。これらは、シンデレラ物語の類話に基づきながらも、制作時代や社会的文脈の変化を反映して異なる価値観や表象を提示しており、批判的思考力の育成に有効な教材であると考えられる。以下では、シンデレラ物語の起源と展開、そしてアダプテーションの観点から、シンデレラ物語の多様性を整理する。

**2.4.2 シンデレラ物語の起源と展開:** シンデレラ物語の起源は古代に遡るとされ、最古の類型は紀元前5~6世紀の古代エジプトに伝わる『ロドピスの靴 (Rhodopis)』の物語であるといわれている (浜本, 2017)。その後、この物語は各地で再話され、文化や時代に応じて多様な変化を遂げてきた。Cox (1893) によると、ヨーロッパだけでも500を超える類話が確認されており、「娘の迫害」「超自然的援助」「結婚による救済」といった基本的な構成要素 (motifs) を保持している点が共通している。Thompson (1946) の民話分類でも、これらのモチーフは「迫害されたヒロインの物語」として国や地域を超えて広く分布していることが指摘されている。

**2.4.3 アダプテーションという視点:** シンデレラ物語は長い歴史の中で、民話・童話・舞台・映像作品など、さまざまな形で再創造されてきた。ハッチオン (Hutcheon, 2012) は、アダプテーションを「プロダクト (大規模な、特定の記号変換) であり、またプロセス (創造的再解釈やパリンプセスト的インターテクスチュアリティ)」(p.28) と二重

の概念として捉えている。すなわち、アダプテーションとは、単なる再構成された翻案ではなく、ある文化・時代・メディアにおいて作品が「どのように受容され、再解釈されるか」という動的かつ創造的な再解釈であるプロセスを含むものである。

**2.4.4 シンデレラ物語のディズニーによるアダプテーションの比較:**ディズニーは、古典的民話を映像メディアに適応させ、アメリカ的価値観やジェンダー観を反映した形で再構成してきた。アニメーション版映画『シンデレラ』(1950)は、シンデレラ類話であるシャルル・ペロー(Charles Perrault)の童話『サンドリヨン』(原題:*Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, 1697)をモデルに、戦後アメリカ社会における「努力と夢の実現」という理想を体現する作品である。一方、実写版映画『シンデレラ』(2015)は、シンデレラ類話であるグリム兄弟(Jacob Ludwig Carl Grimm & Wilhelm Carl Grimm)の童話『灰かぶり姫』(原題:*Aschenputtel*, 1812)をモデルに自己決定・多様性・共感といった現代的価値観が強調されており、2つの映画間における主人公像の描き方にも大きな差異が見られる。例えば、1950年版のシンデレラが「受け身で忍耐強い理想の女性像」として描かれるのに対し、2015年版のシンデレラは「自らの意志で行動し、他者と共感的に関わる主体的な女性」として再構成されている。この比較により、ジェンダー・階級・価値観といった社会的テーマについて、学習者が批判的な視点から考察する可能性が広がる。以上のように、シンデレラ物語は時代や文化の変化に応じて、常に新たに語り直されてきた。したがって、英語教育においても、シンデレラ物語の英語テキスト(ディズニー映画の場合は英語オリジナルスクリプト)を教材にする際に、単に「物語を読む」だけでなく、アダプテーションのコンテキストを踏まえて「どのように語り直され、何が変わり、何が残されているのか」を批判的に考察することが、文化理解および批判的思考力育成の双方に資するものといえる。

### 3. 実践活動

#### 3.1 目的

本実践の目的は、AI時代の英語教育において重要とされる批判的思考力およびAIリテラシー、とりわけAI(機械翻訳)リテラシーを、現代の学習者や教育環境に即したふさわしい方法で育成することにある。具体的には、ディズニー長編アニメーション映画『シンデレラ』(1950)の挿入歌「Work Song」を教材とし、①英語オリジナルスクリプト、②字幕翻訳、③機械翻訳を比較する翻訳活動を通して、以下の二点を目的とする。

- (1) 映画に表れた物語の背景を批判的に読み解く実践を通して、学習者が物語の背後に潜む時代的・文化的価値観を批判的に考察する力を養う。
- (2) AIによる機械翻訳と人間による字幕翻訳の差異に着目し、翻訳という営みの意図・制約・創造性を理解させることで、AI(機械翻訳)リテラシーの向上を図る。

学習活動においては、以下の観点を重視する。

- キャラクターの視点を想像し、物語の出来事を多角的に理解する。

- 歌詞表現を、英語原文・字幕翻訳（人間による翻訳）・機械翻訳（AIによる翻訳）の三者で比較し、語感・感情・リズム・文化的背景など、機械翻訳では再現されにくいニュアンスに気づく。
- 実写版映画『シンデレラ』（*Cinderella*, 2015）には登場しない「Work Song」を扱うことで、映画制作における「選択」と「省略」の意味を考察し、アダプテーションの観点から創造的理解を促す。

これらの活動を通じて、学習者が文化的背景や価値観の相違に気づき、AI 翻訳と人間による翻訳の違いを理解しながら、批判的思考力および AI（機械翻訳）リテラシーを統合的に育成することを目的とする。なお、本研究で使用した『シンデレラ』（1950）の日本語字幕については、公開当時の字幕がそのまま使用されているのか、あるいは後年の DVD/Blu-ray 化や配信の過程で再作成・調整された字幕であるのかを、現時点で資料に基づいて特定することはできていない。また、使用した映像資料においても、字幕翻訳者や制作時期は明示されていなかった。そのため、本研究では、日本語字幕を 1950 年代日本社会のジェンダー観を直接反映した史料として断定的に扱うことは避け、英語オリジナル、日本語字幕、機械翻訳という三つの言語表現を並置し、翻訳を介して価値観や前提がどのように可視化・再構成されるかに受講生が気づく過程を分析対象とする。

## 3.2 方法

**3.2.1 対象：**本実践は、東京都内の A 大学で開講された必修科目「一般英語」（初級レベル、全学年対象）を活動の場とした。受講生は英語を専攻しない 1 年生が中心であり、CEFRA2～B1 レベルを目安とする 2 クラス（計 80 名）が参加した。なお、本実践の実施にあたっては、受講生の同意を得た上でコメント等を分析に用いた。収集したデータは匿名化し、個人情報保護に十分配慮した。

**3.2.2 教材：**授業は半期（2025 年 4 月～7 月、全 14 回）で構成されており、前半（6 回）に『シンデレラ』（1950）、後半（7 回）に『シンデレラ』（2015）を教材として使用し、本実践はそのうち 5 月に実施した 2 回の授業を分析対象とした。本実践では、『シンデレラ』（1950）の挿入歌「Work Song」を教材として使用し、実際に映像を視聴した。本楽曲は、キャラクターであるマウスたちが、シンデレラのために力を合わせて、シンデレラのドレスを作る場面で歌われるものであり、キャラクターの役割やジェンダー観、労働観など、当時の文化的・社会的背景が反映されている。授業では、英語スクリプト、字幕翻訳、および機械翻訳（DeepL）を比較し、受講生が翻訳の差異を通して言語的・文化的理解を深めることを目的とした。なお、本実践で使用した英語テキストは、映画完成版の音声に基づくトランスクリプトであり、制作段階の台本（script）ではない。したがって、本分析は「制作意図」ではなく、「観客に提示された言語表現」を対象とする。以下は「Work song」の英語オリジナルスクリプトの全文である。

Jaq: Poor Cinderelly. Every time she finds a minute, that's the time when they begin it!  
Cinderelly, Cinderelly!

Stepsisters: Cinderella!

Jaq: ♪ *Cinderelly, Cinderelly. Night and day, it's Cinderelly. Make the fire! Fix the breakfast! Wash the dishes! Do the mopping!*

Girl Mice: ♪ *And the sweeping and the dusting! They always keep her hopping!*

Jaq: ♪ *She'd go around in circles. Till she's very, very dizzy. Still they holler...*

Girl Mice: ♪ *Keep her busy, Cinderelly!*

Jaq: Yeah. Keep her busy. You know what? Cinderelly won't go to the ball.

Perla: What?!

Mert: Not go?

Mice: What did you say?

Jaq: You'll see. They'll fix her. Work, work, work. She'll never get her dress done.

Gus: Poor Cinderelly.

Suzy: Hey! We can do it! ♪ *We can do it, we can do it, we can help our Cinderelly We can make the dress so pretty. There's nothing to it, really*

Mice: ♪ *We'll tie a sash around it. Put a ribbon through it. When dancing at the ball she'll be more beautiful than all. In the lovely dress, we'll make for Cinderelly Hurry, hurry, hurry. Gonna help our Cinderelly. Got no time for dilly-dally, we have to get it goin'*

Gus: ♪ *I'll cut it with these scissors.*

Jaq: ♪ *And I can do the sewing.*

Mary: ♪ *Leave the sewing to the women, you go get some trimmin'.*

Mice: ♪ *And we'll make a lovely dress for Cinderelly, whoo! We'll make a lovely dress for Cinderelly!*

3.2.3 手順：本実践は2回構成で、2回の授業に分けて行った。第1回では翻訳比較を中心に、第2回では物語の時代背景を踏まえた批判的分析を行った。なお、シンデレラ物語の変遷と制作当時の社会的背景（1950年代アメリカの家族観・労働観・ジェンダー観）に関する講義は、第1回で実施せず、第2回で実施した。第1回で講義を実施しなかった理由は、予備知識を与えない状態と与えた状態において、「Work Song」の受容を比較するねらいがあった。以下に具体的な手順を示す。

(1) 第1回実践活動：翻訳比較

① 「Work Song」の映像を視聴した後、受講生に「a 英語オリジナルスクリプト」（英語音声からの文字起こし）、「b 字幕翻訳（日本語）」（映像資料に収録）、「c 機械翻訳（DeepL [DeepL SE, n.d.] による和訳）」を配付した。機械翻訳については、DeepL は文構造や語彙対応に基づく逐語的な翻訳を特徴とし、原文への形式的忠実さを重視するが、ChatGPT に代表される大規模言語モデルによる生成 AI 翻訳は、文脈理解や語用論的推論を含む言語生成を行い、訳文の自然さや意味の補完を伴う解釈的な翻訳を特徴とするため、本研究では翻訳表現の差異が顕在化しやすいという教育的観点、また翻訳ツール間の優劣を論じることを目的としないことから代表的な機械翻訳ツールの一例と

して DeepL を用いた。なお、映像資料は、『シンデレラ』(Geronimi) の日本語版 Blu-ray 「シンデレラ／ダイヤモンド・コレクション」(2012) を使用した。

②グループ内で、「a 英語オリジナルスクリプト」をベースに「b 日本語字幕翻訳」および「c 機械翻訳」を照合し、語彙や表現、文体の差異などを確認させた。

③授業後、個人でコメントを提出させた。なお、設問は次の通りである。

- 設問 1. 「Work song」の字幕翻訳と機械翻訳を比較し、異なると思われる箇所を挙げてください。 \*1カ所目。
- 設問 2. 設問 1.の字幕翻訳と機械翻訳の間でなぜ違いがあったのでしょうか？考えられる理由を述べてください。
- 設問 3. 「Work song」の字幕翻訳と機械翻訳を比較し、異なると思われる箇所を挙げてください。 \*2カ所目。
- 設問 4. 設問 3.の字幕翻訳と機械翻訳の間でなぜ違いがあったのでしょうか？考えられる理由を述べてください。
- 設問 5. 今回の翻訳比較を通して、機械翻訳のメリットは何だと思えますか？メリットとその理由を述べてください。
- 設問 6. 今回の翻訳比較を通して、機械翻訳の限界（できないこと）はあると思えますか？限界とその理由を述べてください。
- 設問 7. 今回の翻訳比較について、感想や意見など、自由にコメントしてください。

(2) 第2回実践活動：時代背景と文化的解釈

- ①シンデレラ物語の変遷と制作当時の社会的背景（1950年代アメリカの家族観・労働観・ジェンダー観）に関する講義を行った。
- ②グループで、前回の翻訳比較結果をもとに、映画内のセリフや歌詞に反映された価値観について意見を交換させた。
- ③授業後、個人で物語の背景や文化的価値観への気づきをコメントに記述させた。

3.2.4 科目授業全体における実践活動の位置づけ：本実践は、半期授業の第1回～第6回で扱った『シンデレラ』(1950)の学習の一部として、2回にわたり実施した。第7回～第13回では、同作の実写版『シンデレラ』(2015)を扱い、アダプテーションにおける価値観の変化を考察する内容へと展開した。これにより、言語・文化・メディアの三側面から批判的思考力および AI リテラシーの統合的育成を図った。

### 3.3 結果・考察

3.3.1 第1回実践活動：翻訳比較：本実践では、『シンデレラ』(1950)の挿入歌「Work Song」を題材に、字幕翻訳 (Subtitle Translation:以下「ST」とする)と機械翻訳 (Machine Translation: 以下「MT」とする)を比較する活動を行った。受講生のコメント(設問1～6)を分析した結果、以下の五つの観点に整理された。本項では、それぞれの観点に

ついて、代表的な結果および考察を述べる。なお、本研究において重視したのは、翻訳比較を通して受講生が獲得した個々の気づきそのものよりも、字幕翻訳・機械翻訳・英語オリジナルという複数の言語表現を並置することによって、受講生が自発的に問いを立てる学習環境が形成された点である。受講生の思考過程の詳細な追跡は本研究の主目的ではないが、翻訳表現の差異に対する受講生の気づきが、批判的に意味や背景を考察しようとする姿勢へとつながっている点については、「3.3.3 総合考察」において示す。

### (1) 主語の扱い

STでは日本語の自然さを優先し、主語を省略して簡潔に訳されているのに対し、MTでは主語が常に明示され、冗長で不自然な表現となる傾向が見られた。

例：“Every time she finds a minute, that’s the time when they begin it!”

ST：「暇ができるとすぐ用を言いつけられる」

MT：「彼女がちょっとでも自由を見つけると、いつもその時に彼らは仕事を始めるんだ」

この例におけるMTの「仕事」は比喩的に「用を言いつけること」を意味し、字幕翻訳では状況に応じて意識されている。この主語の扱いの差は、単なる日本語表現の自然さにとどまらず、物語における視点や力関係の描かれ方に関わっている。STでは主語を省略した受動表現によって、シンデレラが雑用を課される状況を、日常的で避けがたいものとして描いている。一方、MTでは主語の明示されることで、命じる側と命じられる側の関係が可視化され、労働が他者によって強制されている行為であることが強調される。この違いは、翻訳表現が登場人物の状況をどのように解釈し観客に提示するかに影響し、物語の受け取り方そのものを変容させていることを示している。

### (2) 直訳と意識の差異

STでは文脈や語調を考慮した意識が行われ、自然な日本語表現を重視している。一方、MTは原文構造に忠実であり、直訳的な表現が多くみられた。

例：“She’d go around in circles till she’s very, very dizzy”

ST：「目が回りそう」

MT：「ぐるぐると走り回り…目が回るまで」

この差異は、情報量の違いというよりも、翻訳が焦点化している意味の違いとして捉えられる。STでは行為の描写を省略し、「目が回りそう」という表現に集約することで、シンデレラが置かれている身体的・心理的な状態を即時的に伝えている。一方、MTでは出来事の順序を忠実に再現することで行為と結果の関係が明示されるが、その分、受け手が状況を把握するための負荷が大きくなる。この違いは、翻訳が物語の出来事をどのように再構成し、観客にどのような体験を与えるかに影響を及ぼしている。

### (3) 語調と命令形の違い

STは柔らかく婉曲的な語調を採用しており、受動態や比喩的表現を用いて感情を伝

えている。一方、MT では命令形が多く、直接的で機械的な印象となった。

例：“Keep her busy, Cinderelly!”

ST：「それでも呼ばれる“シンデレラ！”」

MT：「シンデレリーを忙しくさせろ！」

受講生からは、「受動態で意識になっている」「シンデレラ目線で描かれている」などのコメントがあった。この差異は、翻訳表現の丁寧さの違いにとどまらず、物語における視点の配置に関わっている。機械翻訳では命令形が保持されることで権力関係が前景化する一方、ST で命令者の存在が後景化され、シンデレラの立場や感情に焦点を当てた表現が採用されている。

#### (4) 言葉の選び方と情報量の違い

ST はテンポや視聴者の理解を意識して情報を簡略化しているのに対し、MT は原文の情報を忠実に保持しようとする結果、情報過多で不自然な構文になる傾向があった。

例：“Make the fire! Fix the breakfast!”

ST：「料理に洗い物」

MT：「火を起こせ！ 朝食を用意しろ！」

受講生コメントには、「機械翻訳は文法に忠実だが、文脈を考慮していない」との指摘が見られた。この例における言葉の選び方と情報量の違いは、単なる表現の簡略化や忠実さの差ではなく、労働の描かれ方そのものに関わっている。MT では原文の命令形を保持し、作業内容を具体的に列挙することで、シンデレラに課される労働の量や強制性が強調される。一方、ST では複数の作業を名詞句としてまとめ、労働を日常的な役割の一部として描き、命令の存在を後景化している。この受講生の評価は、翻訳表現が個々の行為を列挙するのか、生活の流れとして再構成するのかという違いを的確に捉えており、翻訳が物語における労働観の提示に影響を与えていることを示している。

#### (5) 文化的背景や意図の読み取り

ST はキャラクターの関係性や感情を踏まえ文脈に即した訳出が行われているのに対し、MT は表面的な意味にとどまり、意図の誤解やズレが生じやすいことが確認された。

例：“She won’t go to the ball.”

ST：「これじゃきっと舞踏会には行けないよ」

MT：「シンデレリーは舞踏会に行かないんだ」

受講生コメントでは、「字幕はシンデレラの状況を理解して『行けない』と訳している」「機械翻訳は文法上の否定をそのまま直訳しており、意味が異なる」といった分析が見られた。この例に見られる差異は、否定表現の解釈に端的に表れている。ST では、「行けない」という表現から、シンデレラが舞踏会に行きたくても行けない状況であることを示し、シンデレラの主体性の制限を前提としている。一方、MT では文法上の否定を直訳した結果、「行かない」という表現となり、シンデレラ自身の意志による選択

であるかのような解釈が生じやすい。この違いは、翻訳がキャラクターの行動を意志の問題として描くか、社会的・状況的制約の結果として描くかに影響を及ぼしており、翻訳表現が物語のジェンダー観や人物像の理解に深く関与していることを示している。

以上の比較から、ST は映像や物語の流れを考慮した自然で伝わりやすい日本語を表現しているのに対し、MT は原文への忠実さを重視するあまり、文脈・語調・文化的背景の反映に課題があることが示された。同一のセリフであっても、訳し方の違いによってキャラクターの意図や性格、さらには場面全体の印象が大きく変化することが明らかになった。また、設問 7 の自由記述では、翻訳比較を通して得られた気づきを示す意見が多く見られた。以下にその一例を示す。

- ・ 機械翻訳と字幕翻訳でこんなにも違いがあるとは思わなかった。どうしてなのか考えるのも面白かった。
- ・ 機械翻訳は便利だが、不自然さを感じた。自分の力で理解したいという気持ちが強くなった。
- ・ 機械翻訳の限界がわかった一方で、文脈が明確な文では活用できる可能性もあると感じた。

これらの記述から、翻訳比較を通して受講生が AI 翻訳の特性と限界を批判的に捉え、英語学習において主体的に意味を理解しようとする姿勢を強めたことがうかがえる。

**3.3.2 第 2 回実践活動：背景解説と再比較：**第 2 回実践活動では、1950 年代アメリカ社会の背景や映画制作当時のジェンダー観に関する講義を行い、その後、再び「Work Song」の翻訳比較を行った。設問構成は第 1 回と同様であるが、第 2 回では、社会背景やジェンダー観の講義を行った違いがあった。講義の有無の違いは明らかで、講義を実施していない第 1 回は AI 翻訳の出力に注目した受講生が多かったが、講義を実施した第 2 回では、社会・文化背景やジェンダー観に注目した受講生が増えた。例えば、下記のような受講生の回答があった。「設問 7.」の回答から一部を例示する。

例：“Leave the sewing to the women, you go get some trimmin’.”

ST：「針は任せて 飾りを探して」

MT：「縫い物は女性たちに任せて、あなたはトリミングをしてきてね。」

この翻訳の相違をめぐり、受講生からは次のような考察が見られた。

- ・ 字幕翻訳の時代では「縫い物は女性がやるもの」という無意識の前提があったのか、「女性に」という表現は省かれている。一方、機械翻訳ではその前提がないため、忠実に「女性たちに」と訳されている。
- ・ 機械翻訳は文法的には正しいが、社会的背景や時代の意識を考慮していない。字幕翻訳の方が当時の文化を反映している。

第 2 回実践活動後の受講生のコメントを分析すると、第 1 回実践活動では主に翻訳表現の自然さや直訳・意識の差異に注目していた受講生が、再比較を通して、登場人物の

立場や関係性、さらに制作当時の社会的・文化的価値観へ関心を広げていることが確認された。特に、機械翻訳での主語の明示や命令形の使用が、シンデレラに課される労働や役割を強く印象づける点や、字幕翻訳では暗黙の前提として省略されていた表現が、英語原文や機械翻訳を参照することで可視化された点に着目するコメントが見られた。

これらの変化は、翻訳比較に先立って行った 1950 年代アメリカの家族観・労働観・ジェンダー観に関する背景講義が、翻訳表現の差異を文化的・社会的文脈の中で捉えるための枠組みとして機能したことを示している。すなわち、事前知識の有無によって、受講生が翻訳から読み取る内容や着目点に差が生じ、背景知識を踏まえることで、表現上の違いが文化的前提や価値観の問題として解釈されるようになったと考えられる。

このような背景知識の提示は、特定の解釈を示すものではなく、受講生が翻訳比較によって生じた違和感を自らの問いとして捉え直すための条件を整える働きを担っていたと位置づけられる。教師は解釈の方向を定めるのではなく、受講生が翻訳表現を多角的かつ批判的に検討するための足場を提供しており、最終的な解釈や気づきは、受講生自身の考察に委ねられている。

**3.3.3 総合考察：**本稿では受講生の回答の一部を取り上げたが、実践活動全体を総合的に考察すると、映画教材と翻訳比較を組み合わせた授業は、受講生にとって「AI を使う」だけでなく「AI を読み解く」学習機会として機能したといえる。字幕翻訳と機械翻訳の比較を通じて、受講生は言語表現の多義性や文化的含意を考察し、AI 出力を無批判に受け入れない姿勢を身につけるに至った。また、作品の背景に潜む時代的・社会的価値観を読み解く過程で、言語を通じた批判的思考力の育成が促された。したがって、本実践は AI リテラシーと批判的思考力の双方を統合的に育成する大学英語教育の一例として、今後の英語教育における新たな方向性を示唆するものといえる。

本実践では、字幕翻訳・機械翻訳・英語オリジナルの言語表現の並置が、単なる翻訳技術の比較を超え、物語に内在する価値観を問い直す契機となったことが明らかになった。第 1 回実践活動では、多くの受講生が主に字幕翻訳と機械翻訳の違いを日本語表現の自然さや直訳・意識の差として捉えていたが、機械翻訳の逐語的な忠実さから、字幕翻訳では明示されなかった語や役割分担が可視化され、違和感を覚える受講生がみられた。また、第 2 回実践活動では、1950 年代アメリカ社会の家族観・ジェンダー観に関する背景講義をふまえて再比較により、受講生の読みが個々の表現の問題から制作当時の社会的・文化的前提と結びつけた解釈へ広がった。特に、“Leave the sewing to the women” の訳出の考察では、日本語字幕で省略されていたジェンダー区分が機械翻訳により明示された点に注目し、当時の価値観や無意識の前提として捉え直すコメントが見られた。

以上のことから、本実践において機械翻訳は、文化的意図を十分に説明する存在というよりも、むしろ字幕翻訳では目立ちにくかった価値観を可視化するツールとして機能したと考えられる。なお、本実践で取り上げた翻訳表現の差異については、それが制作当時の社会的・文化的価値観を直接反映したものであるのか、あるいは字幕作成上の制約や翻訳者個人の判断によるものであるのかを、本資料のみから一義的に確定することはできない。しかし、本実践の教育的意義は、特定の解釈を確定する点にあるのではなく、機械翻訳との比較によって生じた差異を手がかりとして、受講生自身がその背景に

ある可能性を問い直した点にある。一方、ジェンダーに関する講義は、その違和感を歴史的・社会的文脈の中に位置づける枠組みを提供し、受講生が翻訳表現を批判的に読み解くための視点を補強したといえる。このように、AI 翻訳の提示と背景講義は、それぞれ異なる役割を担いながら、相補的に作用し、受講生の読みを表層的な意味理解から文化的前提を含めた批判的解釈へと導く学習機会として機能したと位置づけられる。

#### 4. おわりに

本研究は、ディズニー映画『シンデレラ』(1950) を題材に、英語オリジナルスクリプト・字幕翻訳・機械翻訳を比較する翻訳活動を通して、大学英語教育における批判的思考力および AI (機械翻訳) リテラシーの育成を試みたものである。実践活動を通じて、映画という総合的テキストを、言語面・文化面から多角的に読み解く学習活動が、受講生に新たな気づきを促すことが確認された。

まず、映画を言語表現から解釈する活動は、受講生が英語を読む・聞く段階を超え、映像の時代的・文化的文脈を批判的に捉える契機となった。また、字幕翻訳と機械翻訳の比較過程で、AI の訳文の特徴と限界を体感的に理解する受講生が多くみられた。特に、AI 翻訳は便利で文法的に忠実だが文脈や文化的背景を考慮しないといったコメントのように、AI 出力を批判的に受け止めようとする姿勢が育まれた点は注目に値する。さらに、本実践活動を通して、従来の「正解を探す」型の英語学習(認知的スキル中心)から「解釈を探究する」型の学び(非認知的スキルや批判的省察を含む)へと転換する兆しが見られた。この変化は、学習者が AI を自らの判断力・価値観に基づいて活用するための基礎的素養を形成する過程として位置づけられる。すなわち、映画を活用した翻訳比較は、AI 時代における情報の取捨選択や意思決定に不可欠な批判的思考力と AI リテラシーを統合的に育成する教育的アプローチとして有効であることが示唆された。

今後の課題としては、批判的思考力および AI リテラシー育成を図るにあたり、より多様な教材やジャンルに本手法を適用し、学習者の理解の深化や意識変容を継続的に検証していくことが挙げられる。AI 技術の発展とともに、学習者が AI と共存しつつ、情報を批判的に吟味し、文化的文脈を踏まえて言語を理解・発信できるような授業設計を探究していく必要がある。本研究は、AI 時代の大学英語教育における一つの方向性を示すものであり、今後も、AI を「使う」だけでなく「読み解く」教育を通じて、学習者の自律的かつ創造的な思考力の育成を追究していく。

#### 参考文献

中央教育審議会 (2025). 「我が国の「知の総和」向上の未来像～高等教育システムの再構築～ (答申)」.

[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1420275\\_00014.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1420275_00014.htm).

ハッチオン, L. (著) 乗松亨平 (訳) (2012). 『アダプテーションの理論』 松柏社.

浜本隆志 (2017). 『シンデレラの謎 なぜ時代を超えて世界中に広がったのか』 河出書房新社.

- 今井むつみ (2024年6月18日). 『説明しても伝わらない』のは『9歳の壁』と同じ』 『日経 BOOKPLUS』 <https://bookplus.nikkei.com/atcl/column/101000304/>.
- 抱井尚子 (2004). 『批判的思考の教育心理学的研究 — 高校生の批判的思考能力と性格特性の関連—』 風間書房.
- 楠見孝 (2013). 『批判的思考 — ことばと論理を読み解くスキル』 新曜社.
- 道田泰司 (2005). 「批判的思考から研究を考える」 『日本化学会情報化学部会誌』 23, (2), 54–60.
- 文部科学省 (2024). 「初等中等教育段階における 生成 AI の利活用に関するガイドライン」 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/other/mext\\_02412.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/other/mext_02412.html).
- 向直人 (2024). 「英語教育における生成 AI の活用と課題」. 『2024年度 映像メディア英語教育学会 (ATEM) 第21回西日本支部大会 講演・企画ワークショップ・発表概要』.
- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final report*. Author.
- Cottrell, S. (2019). *Critical thinking skills: Effective analysis, argument and reflection* (3rd ed.). Red Globe Press.
- Cox, M. R. (1893). *Cinderella: Three hundred and forty-five variants of Cinderella, Catskin and Cap O'Rushes, abstracted and tabulated, with a discussion of mediaeval analogues and notes*. The Folk-Lore Society.
- DeepL SE. (n.d.). *DeepL Translator*. <https://www.deepl.com/translator>.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice*. (pp. 9–26). W. H. Freeman.
- Geronimi, C., Jackson, W., & Luske, H. (Directors). (1950). *Cinderella*[Film]. Walt Disney Productions.
- Hutcheon, L. (2012). *A theory of adaptation* (2nd ed.). Routledge.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Pavithra, K., & Gandhimathi, S. N. S. (2024). A systematic review of empirical studies incorporating English movies as pedagogic aids in English language classroom. *Frontiers in Education*, 9, Article 1383977. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1383977>.
- Sánchez-Auñón, E., Férrez-Mora, P. A., & Monroy-Hernández, F. (2023). The use of films in the teaching of English as a foreign language: A systematic literature review. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1). <https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-022-00183-0>.
- Sarıçoban, A., & Yürük, N. (2016). The Use of Films As a Multimodal Way to Improve Learners' Comprehension Skills in Reading in English Language and Literature Department at Selçuk University. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 1(3).
- Thompson, S. (1946). *The folktale*. University of California Press.

【実践報告】

絵本「Over the Wall」で想像力を解き放つ  
—多文化学級における出前授業の試み—

Enriching Imagination through the Picture Book *Over the Wall*:  
A Guest Lesson in an Intercultural Classroom

大槻友紀・清田洋一

OTSUKI Yuki and KIYOTA Yoichi

**Abstract**

This practice report explores how picture books can create authentic language and intercultural experiences in elementary English education. A workshop was conducted with three fifth-grade classes at a public school in Yokohama, where over half of the students have foreign backgrounds. Using *Over the Wall*, a picture book by the guest author, the lesson was designed to increase interest in different cultures and societies under the main theme, “What does it mean to bloom various flowers in each heart?” Data were collected through classroom recordings, students’ written reflections, and comments from teachers and observers. Analysis revealed two key processes: (1) connecting the story to students’ everyday experiences and tangible objects, and (2) enabling embodied, three-dimensional story experiences through visual and performative techniques such as puppets. These findings suggest that picture books, even within limited instructional time, can support both communicative and intercultural aims in elementary English classrooms.

**キーワード:** 英語絵本, 多文化学級, 国際理解教育, 地球市民教育

**Keywords:** Picture books in English education, Intercultural classroom, Education for international understanding, Global citizenship education

## 1. はじめに

小学校外国語活動・外国語科の学習指導要領において、国際理解教育の位置づけは「言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成する」というように示されており、異なる文化や人々への関心・理解を育むことが強調されている（文部科学省，2017）。しかしながら現行の教科書の学びでは異文化理解の深まりに限界があることが報告されている（阿部，2020）。そこで、本実践研究において、二つの視点から、小学校の英語の授業において、異文化理解をテーマにした実践を行い、その成果を検証した。一つ目は、第二言語習得に有利とされている児童文学の活用（Bland, 2018; 高橋，2022）という視点であり、二つ目は多文化共生の学校づくりを目指す小学校において、互いに背景文化を知らない子どもたちが混在する教室内での理解共有の視点である。山脇・上野（2021）

は、「多文化共生」を「Interculturalism」という立場から、多様性を活かすまちづくりや学校づくりを推奨し、ともに学びあうコミュニティづくりは UNESCO (2014)の地球市民育成に根差す平和教育であるとしている。そこで、外国につながる児童がおよそ 60%を占める横浜市立南吉田小学校において、外国語科の授業を使い、英語絵本『Over the Wall』を用いた出前授業を行った。実践者は絵本の原作者であり、本稿の第一著者を含む9名がその実践を参観した。絵本が単に、英語の技能の向上だけではなく、平和や思いやり、芸術的感性を育む契機としての「豊かな言語の学び」となり得るかを検討する。特に、多文化学級という文脈において、絵本が言語や文化の差異を超えて児童同士の共感や理解を促進する可能性に着目すると共に、子どもたちの学び合いの意義を明らかにしたい。

## 2. 先行研究

### 2.1 英語教育での絵本の活用

近年、英語教育において絵本 (picture books) は、単なる補助教材を超えて多様な教育的価値を持つものとして注目されている。まず、言語教育的視点から、絵本は語彙・表現の繰り返しや音声のリズムを備え、児童が自然に言語形式を習得できる豊かなインプットを提供することが指摘されている (Ellis & Brewster, 2014; Cameron, 2001)。小学校英語教育において、絵本活用が児童の既習表現の応用や未知語への挑戦を促すことも報告されている (中山・土屋, 2020)。また、視覚とテキストの相互作用により、学習者は限定的な語彙知識であっても内容を理解しやすく、意味ある文脈の中で英語を学ぶことが可能となる (アレン玉井, 2010)。子どもならではの遊びや体験を通して言語を全体的 (holistic) に学ぶという Pinter (2017) の主張では、文法や語彙といった断片的知識の習得にとどまらず、感情的なつながり、社会的なやりとり、身体的活動や想像力の発揮などを総合的に結び付けて言語を学ぶことを意味する。体験的に、想像力を膨らませて楽しむ包括的な学びの姿を角田(2003)は「絵本の世界と子どもの活動とを行き来させながら物語を味わう相互主観性」として捉えている。また、Bland (2018)は「絵と物語の芸術的側面は、児童の感受性を豊かにし、異文化への開かれた姿勢を支える」と主張している。こうした主張は、マルチモーダルな絵本が言語習得にとどまらず、共感性・情動の調整力、創造性、主体的な学びの態度といった非認知能力の育成にも資する可能性を示唆している。さらに、Ghosn (2002) は絵本が平和教育に果たす役割を強調し、登場人物への共感や物語の中での葛藤体験が、児童に倫理的・社会的学びをもたらすと指摘している。こうした研究は、絵本が単なる読み聞かせを超えて、児童の情操や価値観の形成に寄与しうることを示している。さらに近年では、絵本を通じて「言語」「異文化理解」「市民性」の目標を統合する教育実践が国際的に模索されており、絵本が市民性教育の重要な媒体として位置づけられつつある。このように絵本は、児童の言語習得や感受性の涵養に寄与するだけでなく、異文化理解や市民性を育成する教育実践へと発展する可能性を持っている。

### 2.2 地球市民教育

国際理解教育を発展させた概念として、近年「地球市民教育 (Global Citizenship

Education: GCE)」が注目されている。GCE はユネスコによって推進され、学習者が地球規模の課題に対して責任ある行動をとる市民として育つことを目指す教育理念である (UNESCO, 2014)。その特徴は、①平和と人権の尊重、②持続可能な発展、③地球的連帯の形成にあり、外国語教育を「異文化理解」にとどめず、言語を通じて地球的課題解決に向けた協働を促す枠組みとして位置づけている。こうした理念を具体的な教育実践に結び付けた例として、欧州の Erasmus+ プロジェクト Intercultural Citizenship Education through Picturebooks in Early English Language Learning (ICEPELL) がある。ICEPELL では、教師研修を通じて絵本を媒介に「言語」「異文化理解」「市民性」の三領域を統合する教材 (ICEKits) や選書ガイド (Picturebook Selection Guide) が開発され、児童が物語の体験を地域社会での「行動 (taking action)」へとつなげる教育モデルが提示されている (Ibrahim & Mourão, 2025)。

以上のように、絵本は児童の言語習得や情意面の発達を支えると同時に、異文化理解や市民性教育に資する可能性を持つことが指摘されてきた。また、GCE の理念に基づく実践や ICEPELL プロジェクトの成果は、絵本を媒介に「言語」「異文化理解」「市民性」を統合する教育の有効性を示している。しかしながら、日本の小学校外国語教育において、こうした理念や実践が多文化共生を課題とする学級でどのように機能しうるかについては、十分に検証されていない。そこで本研究では、外国児童が多数を占める小学校において英語絵本を活用した授業を実践し、国際理解教育の可能性を具体的に検討することを目的とする。

### 3. 研究の目的

本研究の目的は、教科書とは異なる教材である英語絵本を活用し、視覚情報と言語情報を統合的に提示することで、物語が持つ創造的な思考力を活かす学びを展開することである。特に、主人公のつばめの視点に着目し、児童が「異なる文化や社会への想像力を広げ、外国語学習における創造的な思考力を活かした学習活動に取り組み、自律的な態度の涵養に繋がる可能性を検討する。また、本実践校の特徴である多様な文化環境を背景にして、英語絵本の授業が、児童のより深い学びに役立つかを捉えるため、以下の二つの課題を設定した。

- 課題 1 : 多様な文化的背景を持つ児童たちが共に学ぶ学級において、絵本を活用した活動は、異なる文化や社会への関心をさらに高めることができるか。
- 課題 2 : 絵本を通しての意見交流の活動が、児童の考えを深めたり広げたりできるか。

### 4. 研究の方法

#### 4.1 実践校と参加者

本研究は横浜市南区にある公立小学校で行った。同校児童のおよそ 60%が、外国籍を有するか、日本語以外を母語とする家庭に育つなど、「外国につながる児童」に該当する。日常的に多言語が使われ、多文化共生を重視した教育が展開されている。掲示物も多言語表記であり、国際理解教育が学校文化として根付いている。授業は 2025

年2月25日に第5学年3学級で実施した。在籍児童数は84名だが、欠席児童や振り返り記述未提出者を除く64名を対象とした。事前に外国語担当教員と協議し、戦争や紛争を想起させる表現への配慮も行った。

#### 4.2 実践者と参観者

実践者は絵本『Over the Wall』の執筆者であり、本論の第二著者である。

参観者は筆者を含む大学教員4名、出版関係者3名、小学校校長、図書館司書の合計9名であった。

#### 4.3 使用教材

本実践で使用した英語絵本『Over the Wall』は、ミヤザキケンスケ氏が主宰する国際的な壁画制作プロジェクトをもとにした英語絵本である。「困難な状況の人々を明るく壁画の共同創作を通じて、勇気づける」という理念のもとに、複数の国で描かれた壁画が紹介されており、主人公のつばめの視点を通して旅をするというコンセプトで描かれている。本授業ではエクアドルの刑務所で描かれた花の壁画を取り上げ、児童が自分の社会や文化と異なる国の事情を理解する機会を提供している。

また、授業では絵本をパワーポイントでスクリーンに投影し、登場人物のパペットや模造紙を使った木、花の切り抜きを使用した。

#### 4.4 実践の手順

授業は表1の4段階で構成した。

表1. 授業での4つの活動

活動	内容	ねらいと留意点
第一段階（導入活動）	絵本に向き合う活動として、児童にキーワードについて考え、絵本への関心を高める	「友達を励ましたり勇気づけたりする絵」を自由に描かせ、友達と共有する
第二段階（中心的活動）	授業者とやり取りを行いながら絵本をモニターに映し、物語の読み聞かせを行う	パペットを使い、授業を立体的に構築する ミヤザキケンスケ氏のプロジェクトについて写真を使って解説
第三段階（発展的活動）	物語の内容を創造的に考えることを目的とし、エピソードを活用しながら児童が各自で切り抜きの花形に好きな色を塗る。それぞれの花を黒板に設置した模造紙の木に貼り付ける	エクアドルの刑務所の実態についてクイズ形式で理解を深める 導入で扱ったロゴマークを基に、友達を励ます花を作成させる
第四段階（振り返り活動）	学習活動について振り返り、自分の学びや感じたことを言葉にする。	完成したクラスの木についてどのような思いを抱いたのかを考えさせる

#### 4.5 データ収集と分析

本実践研究は、統制された実験的調査ではなく、授業の記録と参観者の振り返りを基

盤にまとめた実践報告である。データは、授業の動画記録を筆者が繰り返し視聴したこと、および授業後に収集した 64 名分の児童の振り返りや 9 名の参観者の感想文と、実践者の指導案をもとに研究テーマで分析した。

## 5. 結果

分析の結果、参観者の振り返りから以下の二つのテーマが児童の学びを支えていた。

### (1) 児童の身近な体験や実物との関連付け

児童はエクアドルの刑務所に描かれた壁画を、地域の装飾物や学校掲示と結びつけて理解し、自分の生活世界に引き寄せて捉えた。また、イラストと制作者であるミヤザキケンスケ氏の写真を関連付けることで「実際に存在する出来事」としての認識を深めていた。

参観者も「現実の刑務所の写真が効果的だった」と指摘しており、物語を現実社会と結びつける契機になったことが確認された。

### (2) 立体的で臨場感のある物語体験

パペットのツバメを登場させることで、物語が教室空間に立体的に展開し、児童は物語に身体的・感情的に没入した。紙やモニターの平面を視聴する視線に動きが加わり、空間を立体的に使用していた。高学年であってもパペットに好意的な反応を示し、笑顔が表れており、「高学年でも夢中になる姿に驚いた」や、「画面から飛び出すような動きに子どもが引き込まれていた」との参観者のコメントがあった。パペットが物語への橋渡しとして機能したことがうかがえる。

次に、児童の振り返り記述の分析である。振り返りシートには自由記述の文章を書く欄を設け、「今日聞いた絵本の中でとくに心に残ったページはありますか？それはどの場面でしょうか？」という質問をした。64 名分の振り返り記述の内、29 名が「特に心に残ったページ」について「各国の様々な壁画」と答えており、15 名は Sammy と Tiny の会話が印象的だったと回答し、ボランティア活動の壁画制作の意義を肯定的に捉えていた。さらに、「花に色を塗る活動」を最も楽しかったと 29 名が解答していた。その際、色の種類が多いほど美しく感じる、や他の人が選んだ色の意味などを考えた記述があり、学級が内包する多様性の意味に関する言及もあった。この結果は、「課題 1:異なる文化や社会への関心を高める, 課題 2:クラスメイトとの意見交流を通して、自分の考えを深めたり広げたりできる」に関連していると考えられる。

## 6. まとめ

本研究では、多文化学級を対象に英語絵本『Over the Wall』を用いた出前授業を実施し、その教育的効果を検討した。結果、以下の点が明らかになった。

「5 結果 (1) 児童の身近な体験や実物との関連付け」が示すように、児童はエクアドルの刑務所に描かれた壁画を、地域の装飾物や学校掲示と結びつけて理解し、自分の生活世界に引き寄せて捉えた。また、イラストと壁画制作者であるミヤザキケンスケ氏の写真を関連付けることで「実際に存在する出来事」としての認識を深めていた。日本

社会以外で育った児童が多く在籍する本実践校において、異なる文化や社会への関心が高いことは推察したものの、絵本の舞台であるエクアドルやその刑務所、さらには壁画プロジェクト、という子どもにとってかけ離れた活動を、どのように捉え、物語の文脈を理解しようとするのかについて、実践者や参観者は予め明確な予想をしていたわけでは無かった。児童とのやり取りを通して、児童が持つ学校生活独特の文化、例えば、校舎や地域にあるメッセージの壁画やポスターのような具体物を知ることにより、それらに関連付けるよう促し、結果として、児童は物語を自己の生活や体験に結び付け、学びを自己化することができた。特に、実在する日本人がリーダーであると、写真を通して認識すると、絵本の壁画をと写真の様子を主体的に比べながら身を乗り出して見つめていた。マルチモーダルな絵本をスクリーンで見やすいように投影したとはいえ、児童は受動的に物語を鑑賞していたが、「5. 結果（2）立体的で臨場感のある物語体験」にあるように、参観者は児童の様子から、パペットや模造紙の木を用いて、立体的・身体的な物語体験が、児童を物語世界に没入させた様子を捉えていた。

また、児童の振り返り記述では、「各国の様々な壁画」に半数近くの児童が特に心に残ったと回答しており、平和や共感の感情を呼び起こし、関心の高まりが推察される。振り返りの記述からも、絵本に登場する壁画制作プロジェクトは、ボランティア活動であり、世界各国の苦しみを抱える人々を勇気づける目的である、という意義を児童が理解している状況が確認できた。また、多文化な学習環境において、児童は物語の言語面での理解のみならず、絵を描く学習活動においても、他者が選択した色に関心を抱くなど、「多様性」を意識していたことが理解できる。

これらの点から、英語絵本「Over the Wall」を活用した学習活動は、単なる言語習得を超えて、児童の異文化理解や市民性の涵養に寄与する可能性を持つことが示唆された。特に多文化学級においては、児童の多様な背景を活かしながら「共通の学び」を形成する有効な手立てとなる可能性がある。絵本を介した授業が児童の創造的な思考力を効果的に刺激し、教室の外に広がるリアルな社会を考える経験となり得ることを示したことは、多文化共生社会における小学校外国語教育の方向性を示すものである。

#### 謝辞

本研究の実施に当たり、横浜市立南吉田小学校の児童・教職員の皆様に多大なご協力を頂きました。ここに記して深く感謝申し上げます。

#### 参考文献

- 阿部始子 (2020). 「国際理解教育を取り入れた小学校外国語科の授業—児童の学びの広がり」と相互文化的コミュニケーション能力に焦点を当てた実践研究—『小学校英語教育学会誌』 20 (01), 68-83.
- アレン玉井光江 (2010). 『小学校英語の教育法—理論と実践』 大修館書店.
- 中山夏恵・土屋佳雅里 (2020). 「英語絵本の読み聞かせ活動を通じた教職履修生の意識の変容」 *JAAL in JACET Proceedings* (3), 78-87
- 高橋和子 (2022). 「小学校検定教科書における児童文学: 教員養成への示唆」『明星大学

- 教育学部研究紀要』(12), 1-15.
- 角田巖 (2003). 「子どもと絵本における相互主観性の成り立ち」『文教大学人間科学研究』25, 53-62.
- 山脇啓造・上野貴彦 (2021). 「自治体職員のためのインターカルチュラル・シティ入門」  
<https://www.meiji.ac.jp/nippon/info/2020/6t5h7p00003akj49.html>
- Bland, J. (2018). Learning through literature. In *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (pp. 269-287). Routledge.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers* (3rd ed.). British Council.
- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172–179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Ibrahim, N. C., & Mourão, S. (2025). Intercultural and citizenship objectives through picturebooks in early language learning: Teacher-made resources for Taking Action projects. In S. Frisch & K. Glaser (Eds.), *Early language education in instructed contexts* (pp. 207–232). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.62.10ibr>
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners* (2nd ed.). Oxford University Press.
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.

【資料】

機械翻訳と生成 AI を利用した英語リメディアル教育  
Remedial English Education Using Generative AI and Machine Translation

酒井志延  
SAKAI, Shien

**Abstract**

English education in Japan often follows a rigid framework: presenting grammar and vocabulary as learning objectives, then directing students to use them in conversation through the Presentation–Practice–Production (PPP) approach. However, some learners struggle to fit this mold and fail to acquire English. Yet using machine translation and Generative AI enables them to develop the ability to communicate in English even without fully mastering the language. In this study, the author taught first-year university students with English proficiency at Eiken Grade 3 level or below using machine translation and generative AI as English learning tools, thereby improving their ability to express opinions in English and increasing their motivation to learn.

キーワード：英語リメディアル教育，生成 AI，機械翻訳，動機づけ

**Keywords:** English remedial education, generative AI, machine translation, motivation

## 1. 研究の背景

### 1.1 リメディアル教育と英語学習支援に関わる教師としての原点

公平に与えられる学校教育によって、学習が「得意な学習者」と「苦手な学習者」が産みだされる。「その差を縮めることは可能か」、それが筆者の長年の研究テーマである。これをテーマにしたのは、筆者自身の高校教師としての経験が関わる。

最初の経験は、高校教師初任の年に、校内行事を通して知りあった2年生の生徒から「英語が全く分からない」という相談を受けた。そこで、中学1年生の教科書から復習する方法を教えた。その生徒は着実に学習し、「中1の時にはなんで理解できなかったのだろう」と述べた。

Piaget (1953) によると、11歳から成人にむけては、抽象的思考の獲得、仮説演繹的推論、命題的思考ができるようになる形式的操作期であり、その発達程度には個人差がある。そう考えると、当該の生徒は13歳の時に中学1年生の学習内容を理解できるほど抽象的思考能力が発達していなかったが、16歳になった時には、理解できる程度に抽象的思考能力が発達したと推察できる。このような生徒はその後も見かけた。彼らは、抽象的思考能力が発達した時に適切な指導を受け、努力をすれば、理解できるようになると考えられる。

もう1つの経験はT君の場合である。1年生の1学期の期末考査は、全クラス同一問題(100点満点)であった。その時の英語試験で10点未満の生徒が3人いた。その3人

を3日間放課後に呼び出し、各1時間補習をした。3人の中で、授業で教えていた2人はそれなりに学習をしたが、授業を担当していなかったT君はずっと教室の窓の外を見ていた。何度注意してもその態度は変わらない。彼の頑なな態度を改めることはできず、3日間の補習は終わった。その2年後、3年生になったT君が自分の担任のクラスにいた。T君は就職希望なので、筆者と複数回にわたり話し合いをし、幸い希望する会社の内定をもらった。同時期、筆者は進学補習を指導していた。ある時、その進学補習の教室に、内定後のT君が現れた。「T君、どうした？」と聞いたら、T君は「ぼく、英語がわかるようになって高校卒業したい」と言った。それを聞いて、この生徒はずっと英語ができないことで悲しい思いをしていたと察した。「わかった、君に特別プログラムを作ってあげる」と言って、中学1年生の内容から復習をさせた。T君は、毎回休まず参加して、課題に取り組み、ほぼ中1の内容を終えた。

この2人との経験から、リメディアルの指導には、基礎からの復習だけでなく、教員に対する信頼と学びたいという意欲が必要だと理解した。

## 1.2 日本の英語教育の現状

本題のリメディアル教育に入る前に、日本の英語教育の状況について考える。酒井(2020)は「グローバル化に対応する教育では、その変容に耐えられるように学生を教育する必要がある」と述べている。英語を実用的に使うためには、CEFR B2(英検準1級相当)レベル以上が必要である。「話すこと」「書くこと」の大規模調査で現在入手できるデータは「平成29年度英語力調査結果(高校3年生)」(文部科学省, 2017)である。それによると、公立の高校3年生でCEFR B2レベルに達している者は、「書くこと」で0%、「話すこと」ではデータ無しである。1段階下げて、CEFR B1レベル(英検2級相当)を見ると、「書くこと」0.4%、「話すこと」1.2%である。さらに、A1レベル(英検3級相当)のデータでは、「読むこと」66.5%、「聞くこと」66.4%、「書くこと」80.4%、「話すこと」87.2%となっている。つまり、これがおよそ10年前の日本の高校3年生の状況である。最近の文部科学省の英語教育政策により、多少向上したとしても、高校3年生の多くはリメディアル教育レベルであると言える。そのレベルの高校生が数多く大学に入学している。大学での限られた授業時間で、これら多くの大学生の英語の運用能力を実用のレベル(CEFR B2)まで高めることは困難である。それは、今後英語教育の在り方を変えない限り、英語力がますます重要になるグローバル社会において、多くの日本人が英語での発信を躊躇する状況が続くことを意味する。

## 1.3 大学でのリメディアル英語教育

1996年に広島大学教育センターが『大学のリメディアル教育』を刊行した。この書が「リメディアル」という用語を書名として使用した初の出版物である。これ以降リメディアルはバズワードになる。その理由としては以下のことが考えられる。当時グローバル化の進展に伴い、発信型の英語教育が注目を浴びるようになり、文部科学省(2003)も『「英語が使える」日本人の育成のための行動計画』を発表しコミュニケーション型授業を奨励した。その結果、訳読式授業が多かった大学での英語教育もコミュニケーション型授業が実施されるようになった。大人数の訳読式の授業の時代には、受講生の英語音

声指導は一斉音読でよかったので、教員は個々の学生の発信能力を意識しなくて済んだ。しかし、少人数のコミュニケーションなクラスになると、英語力が低い学生が目立つようになり、そのレベルに合わせるための教材が必要になる。それに対応する英検 4 級レベルの教材として、南雲堂が 2000 年に *English Primer* を、桐原書店が 2004 年に *English Quest Intro* を発行した。このレベルの教材を必要とする全国の大学の動きについて、読売新聞 (2008) は、499 大学に調査を実施した結果「『多少の配慮が必要』も含め、9 割が学習支援の必要性を感じている」と報じ、朝日新聞 (2008) は、「文部科学省の 06 年度の調査でも、中学、高校レベルの内容を教える補習授業を、10 年前の 4 倍で全体の 33%にあたる 234 大学が行っていた」と報じた。

筆者はリメディアル教育においては基礎英文法と英単語を習得させる教材が重要と考えていた。確かに、そのような教材を使って授業をすると、受講者に英文法や英単語を教室で理解させ、操作させることが可能になる。しかし、少し経つと受講者は学習した内容をほぼ覚えていないことがわかる。つまり、基礎文法や単語は学習者に内在化させることが大切だが、彼らにはそれができていないので使える英語力につながらない。

では、英語を苦手とする学習者に何が足りないのだろうか。その回答を得るために、筆者を代表とするチームは 2009 年度に全国で 3587 名の大学生を対象とした認知方略に関する調査を行った。その結果「上位層は自律した学習者と言える。上・中位層は、認知方略能力をある程度発達させている。下位層は認知方略能力が未発達である」ことが判明した。下位層は「認知方略能力以外でそれに近い自己調整学習能力、内的価値観や言語学習ビリーフなどの意識を他の層より多く用いることにより、英語の課題に対処している」と結論付けた (酒井, 2011;55-)。しかし、日本リメディアル教育学会第 4 回関西支部大会で、その結果を発表 (酒井, 2012) すると、「発表の趣旨はわかる。リメディアル学生の特徴を良く記述している。では、どう指導すればいいのか」と質問され、何も答えられなかった。つまり、リメディアル学生の特徴を記述することは可能だが、彼らに進んで発話させる環境を与えることは容易ではないからである。

#### 1.4 本研究を意識したきっかけと研究の目的

前述したように、現在の英語教育では、英語を使えるまでに習得していない学習者は少なくない。特に発信力は総じて低い。筆者は 2016 年に難関大学の日本語能力は高いが、英語熟達度に課題のあるクラスで、精度が格段に向上した Web 上の機械翻訳 (MT) の使い方を指導した。すると MT を使って英文エッセイを書きあげた受講生が「自分も英語が書ける」と大喜びをした。その感激を見たので、MT を使えば、習熟度が低い学生の発信力を高くすることは可能、つまり、MT を使うと高いレベルまで英語を習得しなくても英語で発信する力を持つことが可能となると考えた。では、発信するという能力はどういうものなのか。長年にわたり、英語習得に励んでいるとわかることだが、その能力とは、自分の言いたいことを瞬時に言語化できる能力である。「ああ、そう言えばいいのか」がなかなかできないので、コミュニケーションがスムーズにいかない。しかし、MT は瞬時にそれを示してくれる。英語母語話者とある程度のコミュニケーションを可能にする CEFR B2 レベルの英語力を持つことを多くの日本人学習者の目標とするのはよいが、現実的に可能とは言えない。日本人の多くは、十分な英語運用力を持って

ない。ならば、運用力を十分に習得させなくても、発信力をつける指導を研究すればよいと考えた。そこで、本研究の目的を、リメディアル教育が必要な学生に、英語の発信力をつける指導法を開発すること、とした。前述したように、リメディアル教育といっても幅が広いので、重視するのは、英語の習得をあきらめつつある英語力が低い学習者を対象に（１）英語学習意欲の向上と（２）英語発信力の向上を目指して学習させることである。

研究の効果測定の方法だが、英語学習の意欲の向上については、学習者に毎回の授業で学んだことをリアクションコメントとして 400 字以上で書かせて提出させ、そのコメントで検討する。400 字以上のコメントを書かせる理由は、それくらいの文字数を書くためには授業にきちんと参加しなければならないからである。また、英語発信力の向上については、学習者に課した英作文を使用する。

成績評価については、彼らが苦手とし学習動機を失わせることになりがちな定期試験は実施せず、授業のリアクションコメントと Kahoot!による復習テスト、英作文、ディベートで評価すると伝えた。Kahoot!は、ゲーム感覚でクイズを作成・プレイできるインタラクティブな学習プラットフォームである。著者が作成した問題に、受講者が PC やスマートフォンでリアルタイムで回答し、得点やランキングを競い合うことができる。

## 2. 指導法開発の手順

### 2.1 研究対象者と指導例

指導法を開発するための被験者は、関東地方の私立大学で、2022 年は 33 名の英検準 2 級と 2 級レベルの学習者、2023 年は 27 名の英検 3 級またはそれ以下のレベルの大学 1 年生、2024 年も 30 名の英検 3 級またはそれ以下のレベルの大学 1 年生であった。授業の回数は、毎年、春学期と秋学期ともに 13 回ずつの計 26 回であった。

**2.1.1 授業の最初における学生の英語のレベル**：2022 年度に、英検準 2 級から 2 級レベルの学生を担当し、グループ学習・発表形式でのライティング指導を行った。その指導に手応えを感じ、2023 年ではそれを少し改良して、学生を指導することにした。研究対象者のレベルは英検 3 級かそれ以下に限定したいので、2023 年度の受講生のレベルがその範囲以内であることを示すために、彼らが産出した英文を次に示す。入学以降、クラス全体を学習に向かわせる指導などをして、6 月 12 日に初めて、グループでのエッセイライティングを実施した。トピックは「大学教員は授業の出席を取るべき」というものである。クラスを 6 グループに分け、賛成の意見を書くグループが 3 つで、反対の意見を書くグループが 3 つである。賛成か反対かはリーダーのジャンケンで決めさせた。提出されたエッセイは、20 ワード前後であった。以下、具体例を抜粋する。

- ・ 内容はともかく一応英文になっているのは、1 グループだけであった：We do not believe that attendance should be taken. Because some people attend class and then doze off. Because students are supposed to attend class. Because attendance itself is naturally reflected in the grade without evaluation.

- ・ 動作主が不明なため、意味が分からなくなっている : Attendance does not guarantee academic success. Hubs up the teacher's time and effort. I can check to see if I've done it with reports and tests.
- ・ 論理がおかしい : College teachers should take attendance in class. 1. because grading will be based on tests and reports only. 2. because it prevents unexcused absences. 3. It improves communication skills.

以上の例で、受講生の英文表現力は「大学生としては低い」と判断できるであろう。

**2.1.2 教室での指導例** : 教室での指導は Action Research と呼ばれる Plan (計画), Do (実施), Check (評価), Action (改良) のらせん状のプロセスで実施した。つまり、指導を行い、そのリアクションコメントで指導を評価し、新しい指導を工夫し、受講生の力量を考えて改めて適切な指導を実践するというサイクルである。具体的には、上述のエッセイなどについて、翌週に講評を行い、グループできちんと見直すように指導した。正解例を示すと、学生がそれに頼るので、自分たちで考えさせるようにした。修正原稿を提出させ、各グループのスピーカー (発表の担当者) が全員の前で読み上げるようにした。こうした活動を通して、リアクションコメントを書かせたところ、気づきが深い学生は次のようなコメント書いた。

- ・ (先生の講評を聞いて) 確かに日本語では主語がなくても伝わる時がありますが英語は無いとダメだと思いました。そこは日本語と英語の大きな違いだと思いました。翻訳などする時は英語にする前にしっかりと日本語になっているか確認することが大切だと思いました。
- ・ DeepL と Google 翻訳を活用した日本語や英語の組み立て方に関しては、前回の課題提出の時にしっかり両方の機能を使って日本語の文を英語に直したつもりだったが余計な単語が入ってしまっていて文がおかしくなっていた。授業の前半に先生が色々間違っている例を説明している時、大体の文は訳されているが少し間違っている人が結構いてもっとしっかりと日本語を英語に変える作業をしてちゃんとできているのか確認することが大切だと感じた。

このような学生の気づきはクラスでシェアした。この方法も重要な学習になったことがわかったので、このまま指導を続けることにした。

## 2.2 「授業への動機づけ」について

動機づけの基本的な考えでは、Maslow (1943) の欲求の階層を応用した。彼の「愛情と所属の欲求」と「尊厳の欲求」を学習に応用すると、次のように解釈できる : 人は自分の存在を認めてくれる人と一緒に居たいという欲求を持つ。だから、先生が自分を受け入れ認めてくれると、その先生と一緒に勉強をしたいという気持ちが起きる。人はいったん所属する場所を見つけると、そこで認められ、活躍し、他人から尊厳を受けたいと思うようになる。つまり、「尊厳の欲求」のレベルに達する。つまり、授業に対して

動機づけるということは、学習者にその教科をこの先生および仲間たちと学習したいという気持ちを持たせることである。もちろん、常に学ぶ心の準備ができていない学習者はいない。しかし、リメディアル学習者にはほとんどいない。では、無動機かというところではない。動機は高くないが教室に来ている限り学習の意志はある。市川（2001）が提唱する「学習の二要因モデル」の「関係志向」の強い学習者である。そういう学習者は、学習にはあまり意欲はなく、単位目的で来ている可能性が高い。担当した学生は状況から「関係志向」が高いと考え、次のような2つのことを実践した。

- ・ 学習者に寄り添う姿勢を見せる：最初の授業で「教員はあなた方の授業の伴走者であり、サポートする者である。高校までの授業の延長ではなく、新しい知的なチャレンジができる。高校までの授業は試験に受かるための授業であるが、この授業は外国の人とのコミュニケーション能力の向上と異文化理解を深めるための授業である」と述べた。
- ・ 協働学習で学ばせる：協働学習を苦手と思う学習者もいる。本研究を実施する前に、英作文の指導を担当したことがあった。そのクラスでは、「英語には主語が必要」とか、「文の最初は大文字にするが、2番目以降は固有名など特別なもの以外は大文字で始めない」とか「文末にはピリオドを入れる」等の指導がくりかえし必要だった。しかし、グループで活動させると、グループの誰かが聞いていることが多く、グループ内での学習ができ、同じことをくり返さずに済んだ。そこで、グループで協働させ、考えさせた作文を提出させることにした。そして提出するエッセイは、グループ全員が同じものを提出して良いこととした。

内容が同じ成果物の提出でよいなら、フリーライダーを多く産むという意見もある。しかし、厳しくしてもフリーライダーはいるし、リメディアルのクラスではそういう学生は多い。それより、仲間に入っていないと、課題のエッセイを見せてもらえないことがあるので、グループ活動に参加しなければいけないという気持ちを持たせることが可能になる。

また、個々の学生に、「大学に来たのだから、進んで自分の力を伸ばそう」と訴えかけて、仲間と楽しく学習し、自律する意志に灯をともしようとした。リメディアルのクラスでは、全員同じエッセイで良いと言っても、提出しない者、きちんと写せない者が少なからずいる。それくらいリメディアル学習者には課題提出の自己管理を苦手とする者がいる。

長年の観察から判断すると、学生が雑談しているのは特定の友人である。そこで仲間として打ち解けさせるために、毎回グループのメンバーを変え「10分程度雑談せよ」と指示した。「誰とでも雑談ができるようになりなさい。雑談をし、学校は楽しいと思いなさい。そして、わからない語彙や発音があったら聞きなさい。仕事ができる人は誰にでも聞けるし頼める人です」と伝えた。

協働学習ができる「愛と所属の欲求」が満たされたら、その上位の欲求である「尊厳の欲求」を満たさせるように指導する。何事も最初は不安だが、一旦受け入れられると、ここで活躍したい、仲間や指導者から認められたいという気持ちが起こってくる。この

段階に入ると成長を望むので厳しい指導を好むことがある。「尊厳の欲求」を感じさせるために、本研究では仲間と競争する Kahoot! とディベートを活用することにした。

### 2.3 「英語の基礎力を付ける指導」について

「継続は力なり」という諺は、継続が難しいことを表している。本研究では、基礎力を養成するために、学習者が継続して学ぶことができるようにサポートを充実した：(1) 毎回の授業に対し事前に教科書の自主学習ができるように、文法解説、日本語訳、本文の音声ファイル付きの資料を作成した、(2) いつでも質問できるウェブ上の Q&A システムを作成した、(3) ゲーム感覚で学習できる Kahoot! で復習のチェックをすることにした。その復習のために、授業で本文の意味を解説し音読練習をし、課外学習として本文のシャドーイングを指示した。英語力をつけるために、シャドーイングを授業で取り入れることにしたのは、筆者が非常勤で勤務している大学で英語を指導していた時にその効果を確認したからである。

復習テストとしての Kahoot! については、第1回目の授業でオリエンテーションをし、第2回目の授業から実施した。その内容は、前回の授業で学習した教科書の本文から10文を選び、それぞれの文の1語を空所にして、選択肢を設けた穴埋め問題とする。正解は教科書で学んだ語である。以下は、その一例である。

問題文： Sally found online-shopping easy and (            ).

選択肢： ▲ convenient, ◆ difficult, ● go, ■ smooth

English Quest Basic (清田他, 2006) Unit 14 より出題。

教室のモニターにはこの問題文と選択肢が映し出され、学生スマホやPCの画面に、▲, ◆, ●, ■ が映し出される。30秒間に学生は正解と思う図形を1つ選んで押すことで解答する。この問題では、教科書の本文にある▲だけが正答である。正解と回答速度で学生のランクが決まる。問題ごとにランクは上下する。そのランクの上下に学生は一喜一憂する。これが Kahoot! の魅力である。

### 2.4 「論理的な思考能力をつける指導」について

コミュニケーション力にはいろいろな能力があるが、自分の考えを論理的に述べることは、教室で養成できる力であると考え。本研究のディベート指導では、“Win the crowd.”をモットーに、ディベートの相手や教員ばかりではなく、クラスメート全員が理解できるような論理的なスピーチづくりを目指した指導を行った。

ディベート指導では、クラスごとに6チームを作り、3つの「お題」を設定して、それぞれの題に2チームを貼り付け、さらに2チームで Pros & Cons のどちらを取るか決めさせた。ほとんどの学生が日本語でもディベートの経験がなかったので、まず各チームに「お題」について日本語で論理的に考えるよう促し、主張を発表させた。その主張の論理性について指導し、その後、機械翻訳を使って、英語に翻訳させ、それを発表した。チームのメンバーにはいろいろな役割を課した。最初の方は、「リーダー」、「ライター (エッセイを書く)」、「スピーカー (書いた英文をクラスの前で読み上げる)」だ

けであったが、徐々に「ノートテイク（相手チームが読んだものを書きとる）」などを増やした。リバトルが始まると「セカンドライター」「セカンドスピーカー」という役割を追加し、全員が何らかの役割を担う体制にした。インセンティブとして、それぞれの役割についての学生に、点数を付与することにした。

### 3. 結果

#### 3.1 英語学習の意欲の向上

グループで書くエッセイの質が上がってきたので、2022年は秋学期の初めから、2023年と2024年は秋学期の途中から、勝ち負けを決めるディベートを授業に加えることにした。ディベートでは、6チームのうち、2チームずつ戦うので、残りの4チームがjuryになる。スピーカーは、相手ではなく、juryを説得するつもりで話すように指示した。学生たちはグループで、相手方や聞き手が理解する簡単な英語を考え始めた。例えば、次に英語表現力が向上した例を挙げてみよう。2023年12月4日の授業では、「高校には服装規程が必要である」というトピックでディベートを行った。ただ、この時は、時間の関係で、各グループのjuryによる判定はできなかった。その授業の後、各グループには、主張を文字にして提出するように伝えた。「賛成」は2つのグループ（A, B）から、「反対」は3つのグループ（D, E, F）から意見が提出された。「賛成」の1つのグループ（C）は提出しなかった。以下は、各グループが提出した英文である。

##### 【賛成のグループ】

- A グループ: We should dress code in high schools. There are three reasons. The first reason is that it would create a sense of unity. The second reason is that clothing costs nothing but uniforms. The third reason is that it makes us look like students.
- B グループ: I agree that high schools should have a dress code because it increases a sense of responsibility towards representing the school. Additionally, different schools having unique uniforms allows students to choose schools based on their uniform preferences.

##### 【反対のグループ】

- D グループ: We don't think high schools should have dress codes. There are 3 reasons. The first reason is that there are security concerns if it becomes known that you are a high school student. The second reason is that you can express your individuality. The third reason is the financial burden.
- E グループ: We don't think dress code are necessary for high school. 1. No uniforms allow students to express their unique style. 2. No uniforms save families money on school clothing expenses. 3. No uniforms create a more casual environment for learning and socializing.
- F グループ: We think high schools should have a dress code. There are three reasons. The first is that you don't have to worry about what to wear every day. The second is equality for all students. The third one looks like a student.

これらの英文を読むと、文法的におかしいところはあるが、明らかに英語の発表力

は向上したといえる。音声面ではまだまだ改善の必要はあったが、多くの学生がスピーカーになることを希望した。ある学生は、別の回の授業だが、次のようにコメントしている：

- ・ 初めて本格的なディベートを行い、実際にやってみて気づけたことが多くあった。伝わりやすいように簡単に納得できる英文を作ることは意外と難しいなと感じた。普段のように DeepL を使って英文を作るだけでは難しい単語や構造になってしまうこともあり、自分たちなりに伝わりやすいように試行錯誤しながら取り組めた。しかしどんなに英文が優れていてもディベートで話す speaker になった人がどれだけ聞き取りやすい声で、ジェスチャーなどを使い説得するために問いかけられるかが大事になってくるなと感じた。やはり声が大きかったり、説得しようとジェスチャーを使っているチームに票を入れてしまったし、説得力があるなと感じた。

このように、学習に積極的になるコメントも増えた。

### 3.2 英語学習意欲の向上

授業後に学んだことを振り返りとして 400 字以上で提出させた。その内容から、授業を経るごとに成長しようという意欲を持つ受講生が増え、英語のディベートでリバトルができるようになり、スピーカーに立候補する学生が増えた。それらは学習動機の向上と英語力の向上を示していると推察できる。

**3.2.1 第 1 回目の授業について、最初の動機付けの検証：**2022 年度の受講生全員の最初の授業のコメントの総字数は 14254 字になった。2023 年度は 10738 字、2024 年度は 12336 字であった。そこで、ChatGPT 5 で、300 字程度にまとめさせた。紙幅の関係で、その後の原型となった 2022 年度のものを記載する：

- ・ 本資料は初回英語授業に対する学生の所感を集約したもので、全体に「楽しい」「面白い」といった肯定的評価が卓越する。従来の教科書中心・テスト対策型から、Kahoot! / Padlet / Teams / VOA 等の ICT を用いた能動参加・反復練習型への学習観の転換が顕著で、ゲーム性や質問のしやすさが動機づけと復習のしやすさを高めている。内容面ではシャドーイング、発音、和製英語、語源、状態動詞 / 動作動詞など“使える英語”への関心が強い。PC 操作への不安はあるが、丁寧な支援で「できそうだ」という安心感と自己効力感が形成され、家でも実践しようとする行動意図（隙間時間の練習、Kahoot! 上位、TOEIC 挑戦等）につながっている。さらに、挨拶表現や宗教・文化への言及を通じて異文化理解が広がり、学びの射程が教室外へ拡張している。

このまとめを読むと、2022 年度の授業の指導は、受講者が肯定的に受け止めていることがわかる。そして、受講者は、ICT を使った学習に動機づけされており、学習観の変化にも触れている。この結果を受けて、ほぼ同じ授業形態を 2023 年度と 2024 年度の

受講生にも実践したわけである。

復習テストは上述した形式で3年間計72回実施した。平均点は10点満点中、毎回9点を超えた。その高得点の理由だが、教科書を見て解答しても、隣同士で教えあってもそれを注意することはなかったからである。2023年度と2024年度のリメディアルクラスでは、「教科書等を参照せず、自分の力で解答しなさい」と言うと、Kahoot!に参加すること自体を投げ出してしまいう学生が多くなる。それよりも参加させる方が教育的であると考えた。また、Kahoot!は、1問あたりの解答時間は30秒しかないので、事前に練習を積んでこないと、上位は難しい。ある学生のコメントには：

- ・ やはり Kahoot!で高順位をとるのは改めて難しいなと感じた。全問正解で全部それなりに早いスピードで解答したにもかかわらず、全然順位が低かったのでも悔しかった。1位の人ほどどれだけ早いスピードで答えているのだろうと思った。授業の最終回までにはせめてトップ3になりたいと思った。

と記載されていた。このように努力して順位を上げたいというコメントは多かった。Kahoot!が学習の動機を高めているし、教えあうのは「愛情と所属の欲求」を満たしていると考えられる。上位になりたいと思う学生が多くなるのは、この指導が彼らの「尊厳の欲求」を刺激しているからであると考えられる。

3.2.2 年度末の評価について、1年間の授業の感想：勤務先の大学が実施した回答任意の授業評価の結果がある。質問は、「この授業は満足できるものであるか」であり、選択肢の項目は、(1)満足できる、(2)どちらかという満足できる、(3)どちらとも言えない、(4)どちらかという満足できない、(5)満足できない、である。(3)は、2022年度のアンケートの選択肢になかった。表1に見られるように、授業を担当した3年間とも、回答者の九割以上が1年間の授業を肯定的に評価していた。

表 1

学校実施の回答任意の授業評価の結果

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	回答者数	在籍者数
2022年度	12名	6名	*	0名	0名	18名	33名
2023年度	9名	4名	0名	0名	0名	13名	27名
2024年度	7名	2名	1名	0名	0名	10名	30名

受講生の最後の授業コメントとしては、最初の授業と同じように、各年度とも1万字程度なので、2022年度、2023年度、2024年度のまとめを紹介する。ChatGPT 5で500字程度にまとめた：

- ・ 2022年度のまとめ：今回の英語A最後の授業では、Kahoot!の代わりに1コマすべてを使ってディベートに取り組みました。テーマは「歴史を学ぶ必要はない」「レジ袋は無料であるべき」「ホワイトデーは不要」などで、賛成・反対に分かれ、キャプテン、フ

ファーストスピーカー、セカンドスピーカー、ノートテイクナーなど役割を分担し、英語で主張と反論を行いました。相手の英語を聞き取って要点を理解し、簡単な英語で説得力のある文章を作ることの難しさを感じる一方で、ジェスチャーや話し方、声の大きさや抑揚の大切さにも気づいたという意見が多く見られました。内容として勝てなかった班も、自分なりにわかりやすく伝えられたことに手応えを感じており、シャドーイングなどの積み重ねでリスニング力が伸びたと実感する声もありました。1年間を通して、ディベートや Kahoot!, 映画・洋楽など多様な活動を通して、英語力だけでなく、発表力・コミュニケーション力・学習法への理解が深まり、英語への苦手意識が薄れたことへの感謝の言葉で締めくくられていました。

- ・ 2023 年度のまとめ：授業を通じて、多くの学びと成長を感じることができた。毎回 Kahoot! で始まる授業を通じて、問題への速さや正確性が向上し、自分なりに成績を伸ばそうと努力した。しかし、予習や教科書の読み込み、シャドーイングなどの方法で着実に実力がついてきていることも実感できた。また、ディベートやエッセイ作成を通じて、自分で英語を考えて表現する力や、他者と意見を交わす際のコミュニケーション能力が育った。最初は人前で話すことに自信がなかったり、文法や発音にこだわりすぎていたが、「声に出して読む」ことの大切さや、「まず話すこと」の価値を学び、それによって英語に対する苦手意識が和らぎ、楽しく取り組めるようになった。さらに、ChatGPT や DeepL といったツールを活用し、英文の作成や表現方法の改善に役立てたことで、便利なツールを有効に使う力も身についた。授業だけでなく今後の学びや大学生活、将来の社会でもこの経験と技能を活かしていきたいという意欲が強く感じられる。総じて、この1年間の授業は英語力だけでなく、自信・表現力・協働・コミュニケーション能力など、多面的な成長をもたらし、授業を楽しみながら学ぶ貴重な場であった。
- ・ 2024 年度のまとめ：今回が最後の英語 A の授業で、Kahoot! では多くの学生がスペル問題に苦戦しながらも、以前より理解が深まり成績が上がったと実感していました。満点や表彰台を目指して悔しい思いをした人もいましたが、学習の成果を感じられたという声が多くありました。歌の活動では、洋楽をゆっくり聞くことで内容を理解しやすくなり、意味を知る面白さや発音の上達を実感するなど、楽しみながら英語に触れられたという意見が目立ちました。ディベートでは、登場人物の性別を変えて考えることで視点が変わる経験をしたり、英語で意見を述べる難しさと成長を感じたりするなど、コミュニケーション能力の向上を実感する学生が多くいました。また、ChatGPT の活用方法を学び、英文作成や理解に役立てられるようになったことも大きな収穫として挙げられました。1年間の授業を通して英語への抵抗が減り、人前で話す自信や新しい友達とのつながりが得られたことに感謝する声が多く寄せられました。

以上の結果より、Action research の手法を取り入れた本研究の指導法は、英語表現力と英語を学ぶ意欲を向上させたと言える。

#### 4. まとめと補足

リメディアル教育は、通常の教育の枠組みでは十分な支援を受けられていない学習者

を再び学びの場に引き戻す試みだ。かつては罰や試験の脅しで行われてきたが、それでは学生の心は動かない。必要なのは、学習意欲を再び灯すことだ。本研究から導かれたポイントは、以下の 5 点である：

- (1) 「愛と所属の欲求」を感じさせ満たして、「尊厳の欲求」を刺激すること
- (2) 協働学習で支え合わせる
- (3) リフレクションを習慣化し、それで得られた気づきを共有すること
- (4) 機械翻訳や生成 AI を学習の道具として使いこなさせること
- (5) 英語の産出、特に音声で産出する機会を奨励すること

この 5 点は、リメディアル教育にとって効果的である。次に、ここまであまり触れなかった下の 2 点について補足する。

まず、リメディアル教育は、中学校での学習範囲 (CEFR A1 レベル) において、学習者の「間違っている点」と「理解していない点」を発見し、そこを集中的に学習することが効果的である。その方法として筆者は 40 年前に以下のような実践をした：

(1) 中学校の教科書の本文をノートに書き、(2) それを和訳し、(3) その和訳から英訳し、(4) その英訳と教科書の本文を比較し、(5) 理解していないところや間違っているところを特定する、という方法である。この方法は効果的だが、辛いので、信頼できるコーチが必要である。関東地方の私立大学で、英語を苦手と思う学生数人にその方法を指導したが、やり切ったのは 2 人しかいない。その 2 人は公立校の教員採用試験に合格したほど英語力が向上した。生成 AI が進化した現在では、この方法を簡便に実施できる。自分が和訳した文が正しいかどうかを確かめるために、人間のコーチを探すことは不要になる。間違っている点は生成 AI が何度でも解説してくれる。

第 2 は、他の人に受け入れられる英文を発話する訓練は、Google 翻訳が便利である。何度も音声を再生するし、学習者が音声入力をした発音が受け入れられる英語かどうかを判断してくれる。また、これらの機能はリメディアル教育の課題でもある音声トレーニングについても有効である。リメディアル学生は総じて英語の発音が苦手である。教室での音読練習で声が出ない。過去において発音練習を怠った結果であるが、Google 翻訳は自分でできるので、他人に自分の発音を聞かれないため、恥ずかしさを感じず練習ができる。

これらは生成 AI 利用の一例に過ぎない。生成 AI や MT の進化と地道な研究により、日本人学習者が英語の運用力を高め、これからますます広がっていくグローバル社会において、英語での発信を躊躇する人が少なくなることを願っている。

参考文献

- 朝日新聞 (2008 年 12 月 14 日). 「(新学歴社会 選択の時) 中高の内容, 大学が補習」.  
『朝日新聞』.
- 広島大学教育センター (1996). 『大学のリメディアル教育』 (荒井編). 広島大学.  
<https://rihe-publications.hiroshima-u.ac.jp/wp/wp-content/uploads/2019/05/so42.pdf>.
- 市川伸一 (2001). 『学ぶ意欲の心理学』. PHP 研究所.
- 清田洋一・酒井志延・箕輪美里・田辺章・大崎さつき・Michael Farquharson (2006).  
『English Quest Basic』. 桐原書店.
- 文部科学省 (2003). 「英語が使える」日本人育成のための行動計画.  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryu/04031601/005.pdf).
- 文部科学省 (2017). 平成 29 年度英語力調査結果 (高校 3 年生) 速報 (概要).  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/\\_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470\\_03\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403470_03_1.pdf).
- 酒井志延 (2011). 「日本の英語学習者の認知方略使用構造について」. 『リメディアル教育研究』 6 (1), 55-70. 日本リメディアル教育学会.
- 酒井志延 (2020). 「グローバル化時代における日本の大学の機械翻訳を使った複言語教育の研究」. 『言語教師教育』 7 (1), 51-64. JACET 教育問題研究会.
- 読売新聞 (2008 年 7 月 20 日). 「大学の實力『教育力向上の取り組み』その 1」.  
読売新聞.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4) , 370-396.
- Piaget, J. (1953). *Logique et psychologie*. Manchester University Press.

【書評】

『英語科教育の基礎と実践ーリフレクティブな教師を目指してー』  
Foundations and Practice of English Language Education:  
Toward Becoming a Reflective Teacher

JACET 教育問題研究会編  
A5 判／320 ページ／三修社

吉田 真美  
YOSHIDA Mami

## 1. 本書の概要

本書は、2025 年 11 月に刊行された英語科教科法用のテキストである。1998 年より刊行されてきた『英語科教育の基礎と実践』の第 4 回目の全面改訂版にあたり、JACET 教育問題研究会のメンバー 10 名によって執筆された。本書は、現行の学習指導要領を踏まえ、教科教育指導に必要な事項を、専門的でありながらも簡潔にまとめた一冊である。

また、教育実践を振り返りながら自己の成長を促す「リフレクティブ・プラクティス」を重視している点や、AI 時代における英語教師と AI との関わり方について具体的な示唆が与えられている点は、新版の大きな特徴である。全 18 章構成となり、分量は数十ページ増えたが、判型は A5 サイズになり、持ち運びやすさにも配慮されている。

本書は、理論編、実践編 I、実践編 II、資料編の 4 部構成である。理論編では、第二言語習得研究や近年の教育動向を踏まえながら、英語教育における基本的な教授理論が紹介されている。実践編 I では、4 技能の指導に加えて、文法指導、語彙指導、異文化理解指導に加え、新たに音と文字の指導が取り上げられている。実践編 II（授業計画と実践）では、ICT を活用した教材や授業計画が、独立した章として扱われている。

各章の冒頭には、簡潔な概要とキーワードが提示されており、章のねらいが把握しやすい構成となっている。また、Pre-task として設定されている問いは、J-POSTL（JACET 教育問題研究会によって作成された日本版言語教師ポートフォリオ）の自己評価記述文に基づいており、教職課程履修者が各章を学ぶ際の重要な視点を提供している。章末の Post-task では、これらの視点に基づいて理解を自己評価し、自身の学びを振り返るリフレクション（省察）が行えるよう工夫されている。

さらに、現代の教育現場において知っておくべきトピックを扱ったコラムや関連図書の紹介が随所に挿入されており、本書は教職課程の学生にとってもだけでなく、現職の英語教員が知識や実践をアップデートするためのリソースとしても非常に有用である。次に、本書の構成と内容の概要について述べる。

## 2. 第 1 部 理論編

第 1 部 理論編の構成は以下の通りである。

第1章 外国語教育の目的と意義

第2章 英語教育課程と学習指導要領

第3章 第二言語習得と教授法

第4章 学習者論

第5章 英語教師論

第1部では、第1章「外国語教育の目的と意義」において、AI時代における外国語教育の在り方の提案から論が始まる。そこでは、ICTの活用を踏まえた個別最適化学習やデジタル・シチズンシップ教育、学習者のエージェンシーといった観点から、これからの英語教育が向かうべき方向性が示されている。また、現行の学習指導要領がもたらした教育の流れを受け、小・中・高のさらなる連携の重要性が強調されている。

CEFRに基づく学習観については、CEFR-CV (2020)の言語活動に新たに加えられた「仲介 (mediation)」という活動様式が紹介され、複言語・複文化能力の育成がより一層重視されている点が明確に示されている。「学習指導要領」については、現行指導要領の基盤となる「学力の三要素」が丁寧に説明されるとともに、その特徴が明示されている。さらに、コア・カリキュラムに基づいて設計された教員養成課程や、そこで教師に求められる「教室英語」とはどのようなものかについて、具体例を交えて解説されている。

第二言語習得と教授法に関する章では、学習者に焦点を当てた ISLA (Instructed Second Language Acquisition) 研究にも言及し、認知的アプローチと社会文化的アプローチを区別した上で、それぞれにおける重要概念が紹介されている。そのため、英語教師が知っておくべき理論的背景が分かりやすく整理されている点が評価できる。また、「コミュニケーション能力」については、異文化間能力を含む異文化間コミュニケーション能力として捉え、近年の研究動向を踏まえた新たな視点が提示されている。

「学習者論」では、「個人差要因」研究の全体像が示された後、認知的要因、動機づけ要因、情意的要因に分けて、教師が働きかけることのできる要因として重要な概念が説明されている。さらに「英語教師論」においては、J-POSTLを用いたリフレクションの具体的な実施方法に加え、リフレクションに基づく改善の進め方が明示されている。

### 3. 第2部 実践編 I

第2部 実践編 I の構成は以下の通りである。

第6章 音声と文字の指導

第7章 リスニング指導

第8章 スピーキング指導

第9章 リーディング指導

第10章 ライティング指導

第11章 文法指導

第12章 語彙指導

第13章 異文化指導

第14章 評価とフィードバック

各章では、まず各技能に関する理論的知見が提示された上で、具体的な指導方法が紹介されている。小学校における英語科必修化を背景に、小中接続において重要な「音と文字の指導」が新たに加えられた点は、時代の要請に即したものと言える。本章では、これまで補足的に扱われることの多かったフォニックスやアルファベット指導について、多様な活動例とともに、小学校で扱う文字指導の範囲やローマ字指導をめぐる議論も紹介されており、文字指導に必要な知識が体系的に整理されている。

4 技能の指導についても、新しい視点に基づく指導法が加えられている。例えば、協同学習の形態で行うディクトグロスを用いたリスニング活動や、ライティングにおける協働作文、ピア・フィードバックなど、多様な活動形態が紹介されている。リーディング指導においては、近年注目されている指導法（例：リテリングや、Graphic Organizer）などが盛り込まれており、重要な追加である。スピーキング指導においては、4・3・2 活動などの新しい実践例に加え、CLT や TBLT, Focus on Form といった文法指導法も、内容重視のスピーキング指導としても位置づけられている。

さらに、現行の学習指導要領を実現するための具体的な手がかりが、多様な実践を通して示されている。例えば、「やり取り」と「発表」の二領域について、中学校・高等学校それぞれでどのように指導を実施すべきかが丁寧に解説されており、ディスカッションやディベートなど、高校における論理表現の指導を視野に入れた実践例も紹介されている。また、ライティング指導における翻訳ツールや AI の活用、教師によるフィードバックの在り方など、現代の指導に不可欠な視点も盛り込まれている。

「文法指導」では、PPP モデルに基づく説明がより具体化されるとともに、Focus on Form, ネットワーク文法指導, ランゲージングといった概念も補足され、内容の充実が図られている。「語彙指導」においては、指導計画の前提となる基本概念が整理され、分散学習と集中学習の効果の違いなど、最新の第二言語習得研究の知見も反映されている。「異文化理解指導」では、複言語・複文化能力を重視する CEFR-CV (2020) の考え方が反映され、グローバル・シチズンシップにデジタル・シチズンシップの視点が加わることで、異文化理解指導の目標が更新されている。

第 13 章「評価とフィードバック」は、旧版では実践編 II の末尾に配置されていたが、新版では実践編 I に移されている。目標に基づく指導と評価の一体化を考える上で、指導の計画・実施・改善の PDCA サイクルに「評価」を組み込むという構成は、理にかなった変更であろう。現行指導要領の三観点を踏まえた観点別評価やパフォーマンス評価の具体的な方法が詳述され、自己評価や総合評価を含むフィードバックの重要性も明確に示されている。

#### 4. 第 3 部 実践編 II (授業計画と実践)

第 3 部 実践編 II の構成は以下の通りである。

第 3 部 実践編 II ~授業計画と実践~

第 15 章 教材・ICT の活用

第 16 章 授業計画

第 17 章 授業案の作成

## 第18章 授業実践

「教材・ICTの活用」では、デジタル教材の扱い方をはじめ、オンラインを含む辞書の活用法や、SNS、LMS、オンラインコンテンツなど、多様なICTの種類とその活用方法が整理されている。特に、AIの活用方法や著作権に関する留意点についても丁寧に解説されており、現代において教壇に立つ英語教員が身につけておくべき知識やツールをアップデートできる内容となっている。

「授業計画」では、履修生が学習内容を実際の教材に応用しやすいよう、学習目標の設定方法や、指導計画を立てる際の視点が、具体的な教材例を用いて説明されている。

「授業案の作成」では、具体例に基づいて作成過程が分かりやすく示されており、教育実習中の研究授業で求められる三観点に基づく評価基準についても、具体例が提示されている。また、単元全体の指導計画の中に、「話す」技能の「発表」と「やり取り」の二領域の活動が組み込まれており、初めて授業案を作成する履修生にとって、極めて実用的な内容である。「授業実践」では、学習者中心の授業として、活動型学習、探究型学習、プロジェクト型学習など、多様な授業形態が紹介されている。さらに、協同学習と協働学習の違いについても丁寧に解説されており、英語教員が理解しておくべき概念が整理されている点是有用である。また、母語と学習言語の使い分けに関しては、トランスランゲージングの概念が紹介されており、英語教員としての言語使用に対する認識を更新する契機となることが期待される。

## 5. 資料編

資料編には、J-POSTLの自己評価記述文と、各章で扱われる記述文を一覧化した早見表が掲載されており、各章の学習において自己評価や振り返りを迅速に行えるよう工夫されている。また、自身の学習経験を振り返りながら、教育実習に向けた課題を話し合い、目指すべき教師像を明確にすることを支援するワークシートも収録されており、グループ討議を促進する資料として有効である。さらに、実践に関する教材例が豊富に提示されているため、履修者が授業で得た理論的な学びを、模擬授業や実践の場でどのように具体化すればよいかを理解しやすくする配慮が見られる。

## 6. おわりに

今回の改訂の最大の特徴は、現行の学習指導要領に基づく情報に加え、最新の第二言語習得研究(SLA)の知見や、その他英語教育を取り巻く諸概念が取り入れられ、英語科教員の専門性をアップデートできる一冊となっている点にある。さらに、AIの急速な普及を背景に、指導現場において英語科教員がAIをどのように捉え、どのように活用していくべきかについての指針が示されている点も、重要な特徴である。加えて、本書全体を通して、「省察(リフレクション)」の過程を授業計画や実践のサイクルに組み込み、生涯にわたって成長し続ける教師になってほしいというメッセージが随所に示され、実際に教壇に立った後も実践研究として、教師の専門的成長を促す手立てとなる書となるだろう。

【記録】

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

2025年3月～2026年2月

発表月日	発表者	発表区別・発表題目	大会名・期間・場所
2025年 3月26日	Natsue Nakayama	発表：Fostering Intercultural Citizenship in Pre-service English Teachers Through Picture Book Read-aloud Project	The International Conference: Language Education for Sustainable Development 3月24日～26日 University of Munster
3月26日	Yoichi Kiyota	発表：Socially Meaningful Communication Through the Atomic Bomb Painting Project	The International Conference: Language Education for Sustainable Development 3月24日～26日 University of Munster
6月17日	清田 洋一	記事：次世代と描く「原爆の 絵」プロジェクト 副題：平和 文化の創造と英語コミュニケー ション	掲載誌：『新英語教育』 2025年7月号
6月22日	松村 香奈 守屋 亮	発表：横浜市鶴見区の事例検討 に基づく仲介活動を通じた複言 語・複文化的支援の可能性	第54回中部地区英語教 育学会（CELES） 6月21日～22日 山梨大学
7月28日	松村 香奈	招待講演：「英語コミュニケー ションIII」・「論理表現III」に おける言語活動の評価	埼玉県高等学校英語教 育研究会 埼玉県立蕨高等学校
8月1日	山口 高領 森本 俊 長田 恵理 米田 佐紀子	講師：大場浩正 講演：英語科教育法におけるプ ロジェクト学習（PBL）の実践 とその方法	JACET 教育問題研究会 研究集会 早稲田大学
8月9日	栗原 文子	発表：英語教育を通じたグロー バル・デジタル・シティズンシ ップの育成—シティズンシ ップの育成に向けた資質の構成要素 を探る—	全国英語教育学会 第50回埼玉研究大会 8月9日～10日 獨協大学

8月9日	土屋 佳雅里	発表：AI時代の英語教育における批判的思考力の育成—映画“Cinderella”（1950）と機械翻訳を通じて物語の背景を読み解く—	全国英語教育学会 第50回埼玉研究大会 8月9日～10日 獨協大学
8月10日	大崎 さつき	発表：教職課程における省察の内在化を促す指導枠組みの提案：メタ認知の構成要素に基づく分析	全国英語教育学会 第50回埼玉研究大会 8月9日～10日 獨協大学
8月28日	栗原 文子 中山 夏恵 清田 洋一	シンポジウム：小・中・高等学校におけるシティズンシップ育成を取り入れた英語教育の特徴と課題	第64回 JACET 国際大会 8月29日～31日 早稲田大学
8月29日	山口 高領 森本 俊 長田 恵理 大崎 さつき 米田 佐紀子	シンポジウム：英語科教育法の授業でどのようにツールを活用してリフレクションを深める カーグループ・ディスカッションに焦点を当てて—	第64回 JACET 国際大会 8月29日～31日 早稲田大学
9月20日	土屋 佳雅里	シンポジウム：「非認知能力育成を目指した授業作り」のためのTips「物語・絵本の活用による批判的思考力育成の視点から」	日本児童英語教育学会 (JASTEC) 2025年度 関東甲信越支部 第48回外国語活動・外国語科研究会 青山学院大学
9月27日	長田 恵理 大矢 隆二	発表：教員養成課程における模擬授業の在り方	第17回国學院大學人間開発学部人間開発学会 國學院大學たまプラーザキャンパス
10月22日	Yoichi Kiyota	招待講演：Enriching Imagination through the Picture Book Over the Wall	ミュンスター大学 Frauke Matz 先生を囲む会 文京区民センター
11月1日	Yoichi Kiyota	発表：English Learning Using a Picture Book from Intercultural Citizenship Perspectives	JALT2025 International Conference 11月1日～2日 国立オリンピック記念青少年総合センター

11月15日	清田 洋一	ワークショップ：英語絵本 Over the Wall 展示会における ワークショップ	英語絵本 Over the Wall 展示会におけるワ ークショップ 11月10日～23日 立命館大学国際平和ミ ュージアム
12月6日	山口 高領 米田 佐紀子 栗田 嘉也	ポスター発表：省察を通して言 語教師・学習者の成長を促すポ ートフォリオの開発とその活用	第8回 JAAL in JACET 12月6日～7日 立命館大学（大阪いば らきキャンパス）
12月13日	蕨 知英	招待講演：アウトプット駆動型 の英語授業が拓く創造力 —中 学タスク型授業と高校プロジェ クト型学習の実践研究—	2025年度 青山学院英 語教育研究センター主 催講演会（第3回） オンライン（Zoom）
2026年 1月11日	吉住 香織 本多 敏幸 久保野 雅史 津久井 貴之	座談会：①デジタル教科書や ICT の活用②音読指導③文法指 導	英語授業研究会関東 支部・ELEC 同友会英 語教育学会共催 英語 教育ラウンドテーブル 2026 筑波大学附属駒場中・ 高等学校

*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が, 記録にとどめるべき実践活動, 教材および教育プログラムの紹介・解説など。Reports of conferences, activities, materials, research programs, etc. related to J-POSTL or language teacher education and related fields.	10~20 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・職名 (この 3 つの情報は日本語および英語の両方で)、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 11 ポ) ×行数 (40×40)。タイトル (MS ゴシック 14 ポ), 著者名 (日本語 MS 明朝 11 ポ および英語 11 pt. Times New Roman), Abstract (11 pt. Times New Roman, 100-150 words, 左右インデント 2 文字,)。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 11 ポ)。英語フォント (Times New Roman 11 pt.)。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 (100-150 words), key words (no more than 5 words), references, figures, tables, and appendix. (See, [template](#) on the SIG website)

### 原稿投稿者への情報 : 査読の評価項目

原稿は、記事類別に応じて以下の観点・項目で評価されます。

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

**【編集後記】**

☆この号では、論文 2 件、研究ノート 1 件、実践報告 2 件、資料 1 件、書評 1 件の掲載となりました。成績採点や卒論の口頭試問などたいへんお忙しい中、査読を快く引き受けていただいた先生方のご尽力に対し、この場をお借りして感謝申し上げます。

**Language Teacher Education  
言語教師教育 2026**

Vol.13

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

令和 8 年 (2026 年) 3 月 1 日

発行者 JACET 教育問題研究会

JACET SIG on English Language Education

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

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: 23K00726

代表 山口高領 (秀明大学) が使われています。

# JACETSIG-FILE 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 <<https://assoc-jacetenedu.w.waseda.jp/>>  
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。