

Japanese edition

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育

【Vol.1 No.1】

JACETSIG-ELE Journal
JACET 教育問題研究会 会誌



JACETSIG-ELE Journal

Language Teacher Education and Its Relevant Fields

July 2014

JACET SIG on English Language Education

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

Japanese edition

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育

【Vol.1 No.1】

JACETSIG-ELE Journal
JACET 教育問題研究会 会誌

2014年7月

JACET 教育問題研究会

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

巻頭言

本研究会では、調査・研究活動に足掛け 5 年を要して『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL)の 3 分冊(【英語教師教育全編】、【英語教職課程編】、【現職英語教師編】)を 2014 年 3 月に完成させました。このポートフォリオは、ヨーロッパ評議会の現代言語センター(ECML)によって発行された『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』(EPOSTL: Newby et al., 2007)を日本の英語教育の文脈に合うよう翻案化し、2014 年 2 月にヨーロッパ評議会から copyright を受けたものです。

この翻案化プロジェクトは、日本の国内ばかりでなく国外の多くの方々の支援がなければ遂行できませんでした。この場を借りて、J-POSTL の作成に貢献いただいたすべての関係者に御礼申し上げます。特に、EPOSTL の著者である Dr. David Newby (グラーツ大学名誉教授)と Dr. Barry Jones (ケンブリッジ大学名誉フェロー)には、貴重なご助言とご指導をいただき感謝しております。

J-POSTL の発行は、今後の英語教育の改善に向けた第 1 歩にすぎません。このプロジェクトの真価は、J-POSTL が日本で広く普及し受け入れられるかどうかにかかっています。

この機会に、本研究会では J-POSTL の普及とともに日本の言語教師教育改善に貢献するために、ジャーナルを発行することにしました。

このジャーナルは、日本語版と英語版をそれぞれ年 1 回発行します。対象は主に研究会の会員ですが、言語教師教育や外国語教育に携わるすべての教育関係者からの寄稿を歓迎します。本ジャーナルが、今後の日本の英語教育に寄与することを期待しています。

2014 年 7 月 20 日

JACET 教育問題研究会
監修者 神保尚武
編集代表 久村 研

言語教師教育 Vol.1 No.1

監修

神保尚武（早稲田大学教授）

編集

久村 研（代表）（田園調布学園大学教授）

酒井志延（副代表）（千葉商科大学教授）

高木亜希子（青山学院大学准教授）

清田洋一（明星大学准教授）

査読

神保尚武（早稲田大学教授）

Leonid Yoffe（早稲田大学准教授）

執筆者

相澤一美（東京電機大学教授）

安達理恵（愛知工科大学准教授）

酒井志延

拝田 清（四天王寺大学准教授）

久村 研

吉浦潤次（大阪電気通信大学非常勤講師）

目 次

巻頭言	神保尚武 久村 研	1
監修、編集、査読、執筆者		2

[J-POSTL 関連]

*言語教師のポートフォリオ:完成から普及へ.....	久村 研	5
補遺: J-POSTL 自己評価記述文/14		
英語教師の海外経験と異文化間教育への自信 —全国調査分析結果からの示唆—	久村 研	23

[英語教育関連]

*小学校外国語活動指導者意識調査結果.....	安達理恵 酒井志延 相澤一美	31
*大学入試に対応する英語力と Can-do リスト	酒井志延	48

[書評]

<i>The CEFR in an East Asian Context</i>	拝田 清	62
------------------------------------------------	------	----

[資料]

*外国語活動授業撮影および編集の記録.....	吉浦潤次	66
-------------------------	------	----

*印の論稿は、平成 25 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 (代表: 早稲田大学 神保尚武) (研究課題番号: 25284109) 『英語教師のためのポートフォリオの普及と英語で授業を行う能力規準に関する実証的研究』から転載したものである。

言語教師のポートフォリオ：完成から普及へ

久村 研

はじめに

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

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

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

1. 現職英語教師のための自己評価記述文の特定

1.1 全国調査で使った記述文 62

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

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

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

まず、「授業力のめやす」では、次の2項目が課題となっていた。

表1 「授業力のめやす」で妥当と判断した回答者が少ない記述文

記述文	平均	比率
教科横断的な内容、あるいは他教科 ¹ の内容を英語で教えることができる。	2.9	29.3%
プレゼンテーションソフト ² を用いて学習者が英語で発表ができるように支援することができる。	3.0	32.3%

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

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

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

表2 「学習者自律」で受容可能と判断した回答者が最も少ない記述文

記述文	平均	比率
ウェブ上で、ディスカッションフォーラムやホームページなど様々な学習活動の場を設定して、生徒に活用させること ³ 。	2.5	14.1%
生徒に対して、自分自身や他の生徒のために自主教材を作成するよう指導し、それを使って授業を実践すること ⁴ 。	3.0	31.2%

上段の記述文がこの全国調査で最も低い数値を示している。この記述文はICTを活用す

¹ J-POSTLでは「他教科」を「様々な教科」に変更した。

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

³ 同様に「生徒に活用させること」は「学習者に活用できる」に変更した。

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

る授業形態であり、今後各学校に情報機器が整えば十分対応可能となるはずであるし、ICTに慣れ親しんだ若い教師も増えることが想定される。下段の記述文に関しては、表 1 の下段の記述文の数値と変わらないので、同じ判断を下すことができる。

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

1.2 全国調査からはずした記述文 14

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

2. 現職英語教師のための記述文の段階別分類について

2.1 全国調査の質問項目としての 62 記述文の分類に用いたデータ

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

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

表 2 段階別分類のための作業シート

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

2.2 段階別記述文の特定

横軸のデータ項目の列ごとに、順にエクセル上で並べ替えてみた。その結果、それぞれの数値とタイプの並びが概ね一致したのは、「5年未満」を降順で並べ替えた場合であった。従って、このデータを基に次のような観点で段階別に分類した。

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

以上をまとめると、全国調査で使用した記述文は次のように分類できた。

表 3 全国調査記述文の段階分類結果

	育成段階	中堅段階	熟練段階	未設定
記述文数	18	14	8	22

2.3 全国調査からはずした記述文の段階別特定

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

表 4 全国調査で使用しなかった記述文の段階分類結果

	育成段階	中堅段階	熟練段階	未設定
記述文数	4	6	1	3

3. 教職課程履修生のための自己評価記述文の特定

3.1 教職課程履修生用の記述文

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

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

3.2 教職課程履修生用から外した 38 の記述文の処理について

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

以上の結果と表 3 と 4 を統合すると、表 5 のような結果となり、全記述文の段階が確定した。（pp.14-22 補遺参照）

表 5 確定した記述文の段階別分類

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

4. 「言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)」導入戦略について

4.1 課題としての普及活動

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

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

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

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

4.2 英語教員養成と教員研修の指導者のための導入戦略について

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

【英語教職課程担当者のために】

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

(1) 導入への準備

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

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

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

(2) 勤務校の教職関連科目担当者（同僚）との協働

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

(3) 行動計画

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

(4) ネットワークの構築

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

(5) 公的機関などからの支援

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

【現職教師の指導者のために】

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

(1) 導入への準備

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

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

(2) 所属先の同僚との協働

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

(3) 行動計画

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

(4) ネットワークの構築

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

(5) 公的機関などからの支援

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

おわりに

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

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

翻案化において心掛けたことは主として、

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

の 2 点である。この意図が浸透するかどうかは今後の課題である。

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

参考資料

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

【補遺】

J-POSTL：自己評価記述文

すべての記述文は、授業力の6段階に分類されている。各記述文の文尾の記号は以下の意味を表す。

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

I 教育環境 Context

A. 教育課程 (Curriculum)

1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。
2. 学習指導要領に従って、英語科教育課程や年間指導計画を立案できる。[A]

B. 目標とニーズ (Aims and Needs)

1. 英語を学習することの意義を理解できる。
2. 学習指導要領と学習者のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。
3. 学習者が英語を学習する動機を考慮できる。
4. 学習者の知的関心を考慮できる。
5. 学習者の達成感を考慮できる。
6. 教育委員会、各学校の教育評価を行う委員会、保護者などの期待と影響を考慮し、その適切性を判断できる。[P]

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

1. 学習者と保護者に対して英語学習の意義や利点を説明できる。
2. 学習者の母語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。
3. 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。
4. 学習者からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。
5. 他の実習生や指導教諭からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に反映できる。
6. 他の実習生の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。
7. 計画・実行・反省の手順で、学習者や授業に関する課題を認識できる。
8. 授業や学習に関連した情報を収集できる。

9. 学習者や授業に関する問題点を、アクション・リサーチによって確認し、授業改善に役立てることができる。[A]
10. 外国人留学生、移民の子弟、帰国生など文化背景や学習経験の異なる学習者によって構成されたクラスで教える場合、クラスの多様性の価値を理解し、それを活用できる。
[Open]

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

1. 実習校における設備や教育機器を、授業などで状況に応じて活用できる。

II 教授法 Methodology

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

1. 学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定できる。
2. 自分の意見、身の回りのことおよび自国の文化などについて伝える力を育成するための活動を設定できる。
3. 発表や討論などができる力を育成するための活動を設定できる。[N]
4. つなぎ言葉、あいづちなどを効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を設定できる。[N]
5. 強勢、リズム、イントネーションなどを身につけさせるような様々な活動を設定できる。
[N]
6. 語彙や文法知識などを用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。[N]
7. スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーセンティックで多様な教材を選択できる。[A]
8. 学力差に配慮して、学習者が意欲的に参加できるスピーキング活動を設定できる。[A]
9. 学習者が会話や交渉を自分から始めたり、適切に応答したり、途中から参加したりする活動を設定できる。[A]
10. 口頭によるコミュニケーションの際に必要なストラテジー（発言に対する確認や聞き返し、相手の理解を助ける言い換えや表現の平易化など）を学習者が使えるように支援できる。[A]
11. 場面により（電話での応答、交渉、スピーチなど）言語表現が異なることに学習者が気づき、適切な表現を使用できるようなスピーキング活動を設定できる。[P]

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

1. 学習者がライティングの課題のために情報を収集し共有することを支援できる。
2. 学習者が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。[N]
3. 学習者がEメールなどのやりとりを行うのを支援する活動を設定できる。[N]
4. 学習者がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くための支援ができる。[N]
5. 学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。[N]

6. 学習者が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を設定できる。
[N]
7. 学習者が自分で書いた文章を検討し、改善できるように、支援できる。[A]
8. 学習者がライティング学習に役立つ具体例として用いることできるように、様々な文章表現を選択できる。[A]
9. 文章の種類（手紙、物語、レポートなど）によって表現が異なることに学習者が気づいて適切な表現を使用できるようなライティング活動を設定ができる。 [P]
10. ライティング活動への意欲を高める様々な教材（オーセンティックな教材、視覚教材など）を活用できる。[P]
11. ライティングの学習を支援するために、学習者同士のコメントやフィードバックを活用できる。[SP]

C. リスニング活動 (Listening)

1. 学習者のニーズ、興味・関心、到達度に適した教材を選択できる。
2. 学習者が教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる。
3. 学習者がリスニングをする際に、教材のトピックについてもっている関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。
4. リスニング・ストラテジー（要旨や特定の情報をつかむなど）の練習と向上のために、様々な学習活動を立案し設定できる。[N]
5. 学習者に英語の話し言葉の特徴に気づかせるような活動を立案し設定できる。[N]
6. リスニング活動において、学習者が新出単語もしくは難語に対処できるストラテジーを使えるように支援できる。[P]
7. リスニングと他のスキルの懸け橋となる様々なポスト・リスニング活動を設定できる。
[SP]
8. 学習者が話し言葉の典型的な側面（雑音、重複など）に対処できるストラテジーを使えるように支援できる。[SP]

D. リーディング活動 (Reading)

1. 学習者のニーズ、興味・関心、到達度に適した教材を選択できる。
2. 学習者が教材に関心が向くよう、読む前の活動を設定できる。
3. 学習者が文章を読む際に、教材のトピックについて持っている関連知識を使うよう指導できる。
4. 文章に応じて、音読、黙読、グループリーディングなど適切な読み方を導入できる。
5. 読む目的（スキミング、スキヤニングなど）に合わせ、リーディング・ストラテジーの練習と向上のために様々な活動を展開できる。[N]
6. 学習者に難語や新語に対処する様々なストラテジーを身につけさせるよう支援できる。
[N]
7. リーディングとその他のスキルを関連づけるような様々な読んだ後の活動を選択できる。
[N]
8. 多読指導において、学習者のニーズや興味・関心、到達度に合った本を推薦できる。[A]

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

E. 文法 (Grammar)

1. 学習者に適切な文法書や辞書を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、またそれらを学習者が使えるように指導できる。
2. 文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて指導できる。
3. 文法事項を様々な方法（教師が例を提示する、学習者自身に文法構造を気づかせる、など）で導入したり学習者に使用させたりすることができる。[A]

F. 語彙 (Vocabulary)

1. 文脈の中で語彙を学習させ、定着させるための活動を設定できる。
2. ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本2000語を理解し、それらを使ってさまざまな活動を設定できる。[N]
3. 使用頻度の高い語彙・低い語彙、あるいは受容語彙・発信語彙のいずれであるかを判断し、それらを指導できる。[N]
4. 学習者が新出語彙を音声・文字表現の中で使用できるようになるための活動を設定できる。[A]
5. 使用場面、目的、相手との関係などによって使う表現が異なることに気づかせる活動を設定できる。[A]

G. 文化 (Culture)

1. 英語学習をとおして、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を引き起こすような活動を設定できる。
2. 社会文化的能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動（ロールプレイ、場面設定での活動、など）を設定できる。[A]
3. 学習者の異文化への気づきを促し深める活動を設定できる。[A]
4. 学習者に文化とことばの関係性に気づかせる文章や活動を選択できる。[A]
5. 授業外でインターネットや電子メールなどを用いて、英語が使用されている地域、人々、文化などについての調べ学習の機会を与えることができる。[Open]
6. 学習者に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章、教材、あるいは活動を選択できる。[Open]
7. 「他者性」という概念を考えたり、価値観の相違を理解させたりすることに役立つ、様々な種類の文章、教材、そして活動を設定できる。[Open]
8. 学習者が自分のステレオタイプの考え方に気づき、それを見直すことができるような様々な種類の文章、教材、活動を選択できる。[Open]

Ⅲ教授資料の入手先 Resources

1. 学習者の年齢，興味・関心，英語力に適した教科書や教材を選択できる。
2. 学習者の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。
3. 教科書以外の素材（文学作品，新聞，ウェブサイトなど）から，学習者のニーズに応じたりリスニングとリーディングの教材を選択できる。
4. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア，指導案，教材を利用できる。
5. 学習者に適切な教材や活動を考案できる。
6. 情報検索のためにネットを使えるように学習者を指導できる。
7. 学習者に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。[N]
8. 学習者に適切なICTを使った教材や活動を考案できる。[P]
9. 学習者のために適切なICT教材を利用したり，評価できる。[P]
10. 学習者の能力や興味・関心に応じて，適切なICTを使った教材を選び，活用できる。[SP]
11. 学習者に対して，自分自身や他の学習者のために自主教材を作成するよう指導し，それを使って授業を实践できる。[Open]

Ⅳ授業計画 Lesson planning

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

1. 学習者のニーズと興味・関心を考慮し，学習指導要領の内容に沿った学習目標を設定できる。
2. 年間の指導計画に即して，授業ごとの学習目標を設定できる。
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。
5. 学習者に学習の振り返りを促す目標を設定できる。
6. 年間の指導計画に基づいて，「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能それぞれに観点別評価の目標を設定できる。[A]

B. 授業内容 (Lesson Content)

1. 「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。
2. 言語や文化の関わりを理解できるような活動を立案できる。
3. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。
4. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して，指導計画を立案できる。
5. 学習者がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。
6. 学習者のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。
7. 学習者の学習スタイルに応じた活動を設定できる。
8. 学習者の反応や意見を，授業計画に反映できる。
9. 年間の授業計画に基づいて，一貫しかつ多様な指導計画を立案できる。[A]
10. 教材，授業内容，授業の進め方などに関して，学習者と相談の上，彼らの意見も取り入

れた計画を作成し、それを授業で実践できる。[Open]

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

C. 授業展開 (Lesson Organization)

1. 学習目標に沿った授業形式（対面式，個別，ペア，グループなど）を選び，指導計画を立案できる。
2. 学習者の発表や学習者同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。
3. 英語を使うタイミングや方法を考慮して，授業計画を立案できる。
4. 指導教員やALTとのチームティーチングの授業計画を立案できる。[N]

V 授業実践 Conducting a Lesson

A. レッスン・プランの使用 (Using Lesson Plans)

1. 学習者の関心を引きつける方法で授業を開始できる。
2. 指導案に基づいて柔軟に授業を行い，授業の進行とともに学習者の興味・関心に対応できる。
3. 学習者の集中力を考慮し，授業活動の種類と時間を適切に配分できる。
4. 本時をまとめてから授業を終了することができる。
5. 予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。[N]
6. 個人活動からペア・グループ活動，ペア・グループ活動からクラス全体など，状況に応じて学習の形態を柔軟に調整できる。[A]

B. 内容 (Content)

1. 授業内容を，学習者の持っている知識や身近な出来事や文化などに関連づけて指導できる。
2. 既習あるいは未習を問わず，学習者の習熟度やニーズに応じて，言語材料や話題を提供できる。[A]

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

1. 授業開始時に，学習者をきちんと席に着かせて，授業に注意を向かせるよう指導できる。
2. 学習者中心の活動や学習者間のインタラクションを支援できる。
3. 可能な範囲で，授業の準備や計画において，学習者の参加を奨励できる。
4. 学習者の様々な学習スタイルに対応できる。[N]
5. 学習者が学習ストラテジーを適切に使えるように支援できる。[N]
6. 授業中，学習者の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。[A]

D. 授業運営 (Classroom Management)

1. 個人学習，ペアワーク，グループワーク，クラス全体などの活動形態を提供できる。
2. フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。

3. 学習者のニーズや活動の種類などに応じた様々な役割を果たすことができる。(情報提供者, 調整役, 指導者など) [P]
4. ICTなどの教育機器を効果的に活用できる。[P]
5. 教室内外で学習者が様々なICTを使う学習を指導したり支援できる。[P]

E. 教室での言語 (Classroom Language)

1. 英語を使って授業を展開するが, 必要に応じて日本語を効果的に使用できる。
2. 学習者が授業活動において英語を使うように設計し指導できる。
3. 教室で使用されている英語の理解が困難な学習者に対して, 適切な方法で指導できる。
[A]
4. 学習者の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ, 活用できるように促すことができる。[P]
5. 英語の教科内容や学習の方法などを, 英語を使って指導できる。[Open]

VI 自立学習 Independent Learning

A. 学習者の自律 (Learner Autonomy)

1. 学習者が各自のニーズや興味・関心に合ったタスクや活動を選択するように支援できる。
[N]
2. 学習者が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。[N]
3. 学習者が自分で目標や学習計画を立てる手助けや指導できる。[A]
4. 学習者が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定できる。
[Open]
5. 学習者が自分の学習過程や学習スタイルを認識し振り返るために役立つ様々な活動を設定できる。[Open]
6. 学習者が自分の学習ストラテジーや学習スキルを向上させるのに役立つような様々な活動を設定できる。[Open]

B. 宿題 (Homework)

1. 学習者にとって最も適した宿題を設定できる。[N]
2. 学習者が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行ない, 学習時間の管理の手助けができる。[N]
3. 妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。[N]
4. 学習者の意見を取り入れて, 宿題の内容, 種類, 量などを決定できる。[Open]

C. プロジェクト学習 (Projects)

1. 日記や個人記録などを使って学習者に振り返りを促すことができる。[P]
2. 個人的に, また他の教員と協力して, 教科横断的なプロジェクト学習を計画し編成できる。[SP]
3. ねらいや目的に応じてプロジェクト学習を計画し実施できる。[Open]

4. プロジェクト学習の様々な段階で、学習者を適切に支援できる。[Open]
5. プレゼンテーション・ツールを用いて学習者が英語で発表ができるように支援できる。
[Open]
6. 学習者と協力してプロジェクト学習の過程と成果を評価できる。[Open]

D. ポートフォリオ学習 (Portfolios)

1. 学習者にポートフォリオを利用した学習に取り組ませるための具体的な目標や目的を設定できる。[Open]
2. 学習者にポートフォリオを利用した学習に取り組ませるための指導計画を立案できる。
[Open]
3. 学習者にポートフォリオを適切に使えるように指導し、建設的なフィードバックを与えることができる。[Open]
4. 妥当で透明性のある基準に基づいてポートフォリオを利用した学習を評価できる。
[Open]
5. ポートフォリオを利用した学習の成果を自己評価したり、クラスメイトと互いに評価しあうように促すことができる。[Open]

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

1. インターネットなどの ICT を活用でき、学習者にも適切に指導できる。[A]
2. ウェブ上で、ディスカッションフォーラムやホームページなど様々な学習活動の場を設定して、学習者に活用できる。[Open]

F. 特別活動 (Extra-curricular Activities)

1. 語学体験を含む研修旅行、交流、国際協力計画などの特別活動の目的を的確に設定できる。[P]
2. 学習効果を高めるような特別活動（文集、部活動、遠足など）の必要性を認識し、状況に応じてそれらの活動を設定できる。[SP]
3. 関係者と協力しながら国際交流活動を組織する支援ができる。[SP]
4. 修学旅行、国際交流・国際協力活動の学習結果を評価できる。[Open]

VII 評価 Assessment

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

1. 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を設定できる。[N]
2. 学習者の授業への参加や活動状況を観察し評価する方法を立案し使用できる。[N]
3. 学習や学習の伸び具合を評価する方法を、学習者と話し合うことができる。[P]

B. 評価 (Evaluation)

1. 学習者の英語運用力が向上するように、本人の得意・不得意分野を指摘できる。[N]
2. 学習者や保護者などにわかりやすい形式で学習者の学習成果や進歩を記述できる。[N]

3. 学習者の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し、その結果を図表やグラフなどわかりやすく表示できる。[A]
4. 妥当性のある評価尺度を使って、学習者の学習活動を評価できる。[A]
5. 信頼性があり透明性がある方法で、試験の成績評価ができる。[A]
6. 個人学習と協働学習における学習者の能力を評価できる。[P]
7. 評価の経過と結果を自分の授業に活用し、個人およびグループのための学習計画を立てることができる（例えば形成的評価など）。[P]

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

1. 学習者が自分の目標を立て、自分の学習活動を評価できるように支援できる。[A]
2. 学習者がクラスメイトと互いに評価しあうことができるように支援できる。[A]

D. 言語運用 (Language Performance)

1. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。[N]
2. 内容、使用の適切さ、正確さ、流暢さ、さらに会話を円滑に進めるためのストラテジーなどの観点から、学習者の会話能力を評価できる。[P]
3. 内容、使用の適切さ、正確さ、さらに対応の適切さなどの観点から、学習者の書き言葉によるコミュニケーション能力を評価できる。[P]
4. 要旨や特定の情報、言外の意味といった話し言葉を理解する学習者の能力を評価できる。
[SP]
5. 要旨や特定の情報、言外の意味といった書き言葉を理解する学習者の能力を評価できる。
[SP]

E. 国際理解(文化) (Culture)

1. 日本の文化と英語圏を中心とした文化を比べ、その相違への学習者の気づきを評価できる。
2. 異文化に関する学習者の知識を評価できる。[P]
3. 異文化に接した時に、適切に対応し行動できる学習者の能力を評価できる。[Open]

F. 誤答分析 (Error analysis)

1. 学習者の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。
2. 学習者の誤りに対して、授業の流れやコミュニケーション活動の妨げにならないように対処できる。[A]
3. 学習の過程やコミュニケーション活動の妨げにならないように、学習の過程を支援する方向で、話し言葉や書き言葉で起きる学習者の誤りに対処できる。[A]

英語教師の海外経験と異文化間教育への自信 — 全国調査分析結果からの示唆 —

久村 研

1. はじめに

「経験ある外国語教師が、自分には文化を教える「資格」がない、と言うことがよくあるが、これは尤もなことである。彼らは外国に関する知識が乏しいか、海外の経験が全く、あるいは、ほとんどないからである。これは特に英語の場合に顕著で、外国語としての英語（EFL）教師は世界中にいるが、その大多数は英語の母語国に行っていない。「資格がある」ということが何を意味するのか、また、「文化」はどのように定義されるか、という問題は横に置いておくとして、言語教育教職課程の履修生や教育歴の浅い教師が自信がないと感じるのは驚くにあたらない。」
(Byram, 2012, p.83. 筆者訳)

この Byram の言葉の裏には、言語教師の異文化間教育への自信は海外経験を積めば必ず高まる、という認識があると考えられる。そこで本論では、この認識が日本の英語教師にも当てはまるかどうかを検証する。

JACET 教育問題研究会では 2012 年に全国の中等学校の英語教師を対象に調査を行った。「ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ」(EPOSTL : Newby et al., 2007) にある自己評価記述文の中から 62 項目を選択、翻案化して質問項目を作成した。この質問項目を 3 つのセクションに分割し、そのうちの 1 つのセクションを異文化間授業力に関する 8 つの記述文で構成した。他のセクションにも文化に関する記述文が 2 つあった (JACET 教育問題研究会, 2013)。

本論では、これら 10 の記述文に対する回答結果を使って分析、考察する。以下の記述文の番号は、質問紙の項目番号と異なり、本論のために独自につけたものである。また、各記述文の文末に、その記述文が属する EPOSTL の自己評価記述文の分野と領域を加えた。

- D.1 外国人留学生、移民の子弟、帰国生など文化背景や学習経験の異なる学習者によって構成されたクラスで教える場合、クラスの多様性の価値を理解し、それを活用できる。(教育環境：言語教師の役割)
- D.2 学習者に異文化への気づきを促すさまざまな種類の文章、教材、活動を選ぶことができる。(教授法：文化)
- D.3 授業外でインターネットや電子メールなどを用いて、英語が使用されている地域、人々、文化などについての調べ学習の機会を与えることができる。(教授法：文化)
- D.4 学習者に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章、教材、あるいは活動を選択できる。(教授法：文化)
- D.5 「他者性」という概念を考えたり、価値観の相違を理解させたりすることに役立つ、

様々な種類の文章、教材、そして活動を設定できる。(教授法：文化)

- D.6 学習者が自分のステレオタイプの考え方に気づき、それを見直すことができるような様々な種類の文章、教材、活動を選択できる。(教授法：文化)
- D.7 関係者と協力しながら国際交流活動を組織する支援ができる。(自立学習：特別活動)
- D.8 修学旅行、国際交流・国際協力活動の学習結果を評価できる。(自立学習：特別活動)
- D.9 異文化に関する学習者の知識を評価できる。(評価：国際理解)
- D.10 異文化に接した時に、適切に対応し行動できる学習者の能力を評価できる。(評価：国際理解)

全国調査結果の全体的な分析と考察は2013年度の報告書に掲載した。しかし、海外経験が日本のEFL教師の異文化間教育への自信につながるという課題に統計上の根拠を提供するためには、上記10項目への回答についてさらに詳細なデータと精緻な分析が必要である。また、この分析結果は、EFL教師の異文化間教育力向上に関する教員研修を改善するための示唆を提供することが期待される。

2. 方法

2.1 データの再整理

3つの因子が分析に関係すると考えられる。つまり、教育歴(TC)、海外経験(OE)、OEの期間と形態である。2012年の全国調査の回答数は5,658件であったが、そのうち27件はこの10項目に対して無回答かほぼ無回答であったので、まず削除した。その後、データをすべてMSエクセル2010に貼り付け、それをIBM SPSS 21jのデータ・ビュー・シートに移した。

SPSS上で2つの因子の変数を変換する必要があった。TCに関して、質問紙では8段階を設定していたが、回答数に3～13倍の差があったため、4段階(5年未満、5～10年、11～20年、21年以上)にまとめた。OEの期間とタイプも再調整した。文部科学省(2010)の定義によると、短期海外留学は3か月以上1年未満、長期海外留学は1年以上とされている。従って、当初の8つの分類を以下のように5つのタイプに再分類した。

- ・ 海外経験なし(Non-OE)
- ・ 海外研修(1か月～3か月未満)(OT)
- ・ 短期海外留学(3～6か月未満、6か月～1年未満、大学院1年程度)(Short-OS)
- ・ 長期海外留学(大学院学位取得、海外生活1年以上)(Long-OS)
- ・ その他(other)

「その他」には、学部留学、短期旅行、ワーキング・ホリデーなどが含まれているが、明確な期間や形態が特定されていなかったため、多くの場合分析から除外した。

2.2 自信の尺度

詳細な分析に入る前に、異文化間教育に対する自信の程度を測る尺度を設定しておく必要がある。この調査では、62の記述文に対し、回答者に5段階で判断するよう問うている。もし、回答者が記述文に対して自己の力量に自信があれば、肯定的な回答である5(「妥当

である」、または、「できる」)、あるいは、4(「ある程度妥当である」、または、「ある程度できる」)のどちらかを選択する可能性が大きい。言い換えれば、各記述文に対する回答者の自信は、この肯定的な回答を集計した合計比率によって測定できる。調査結果(久村, 2013. p.18)によれば、質問項目としての記述文はこの合計比率によって4つの階層に分類されている。70%以上, 60%以上~70%未満, 50%以上~60%未満, 50%未満である。この基準に従えば、異文化間教育に対する自信の尺度を次のように設定できる。つまり、70%以上に属する記述文の回答者の自信の程度は「高い」、60%以上~70%未満は「比較的高い」、50%以上~60%未満は「多少高い」、50%未満は「低い」となる。

2.3 分析

海外経験と教育歴の2面から分析を実行した。海外経験については、5つのタイプと10の記述文との間でクロス集計を行い、肯定的な回答比率を集計した。その後、分散分析(ANOVA)と多重比較(等分散性が仮定されていないので Games-Howel を使用)によって、海外経験の5タイプ間の有意差を検証した。教育歴では、OEのある教師(OE-T)とない教師(Non-OE-T)との間のクロス集計によって肯定的回答比率を求めた。さらに、OEとTC間、および、OE-TとNon-OE-Tとの間の有意差を見るために、2要因分散分析と Games-Howel を使った。最後に、クロンバック・アルファによってデータの信頼性を確認した($\alpha=0.889$)。

3. 結果と考察

3.1 度数データ

まず、分析のために必要な全体的な度数分布は下表1と2である。表1が示す通り、回答者の半数を若干超える54%が海外経験者(OE-T)である。また、表2では、OE-Tの中で最も多いのは海外研修(OT)で、少ないのは短期留学(Short-OS)(14.4%)である。

表1. 海外経験の有無 (N=5,631)

OE-T	Non-OE-T
3,039 (54%)	2,592 (46%)

表2. 海外経験者(OE-T)内のタイプ別分布 (N=3,039)

OT	Short-OS	Long-OS	other
989 (32.5%)	439 (14.4%)	779 (25.6%)	832 (27.4%)

次に、クロス集計によって、教育歴(TC)とOEとの関係性を調べた。その結果を表3と4で示している。表の中のボールド体の数値(割合)は、それぞれの欄で最も高いことを表している。表3では、OE-Tの割合はTCが増すごとに下がり、21年以上の段階で、Non-OE-Tと割合が逆転し、半数をかなり下回っている(43.2%)。表4で分かることは、21年以上のTCを有する回答者では海外研修(OT)の割合が顕著に高いことである。

表 3. 教育歴 (TC) と海外経験 (OE) とのクロス集計 (N=5,619)

	5 年未満	5～10 年未満	11～20 年未満	21 年以上
回答数	1,364	1,044	1,252	1,959
OE-T	62.4%	62.3%	55.0%	43.2%
Non-OE-T	37.6%	37.7%	45.0%	56.8%

表 4. 海外経験者 (OE-T) 内の教育歴と海外経験のタイプ別クロス集計 (N=3,034)

	5 年未満	5～10 年未満	11～20 年未満	21 年以上
回答数	850	650	687	847
OT	226 (26.6%)	167 (25.7%)	215 (31.3%)	379 (44.7%)
Short-OS	106 (12.5%)	97 (14.9%)	99 (14.4%)	137 (16.2%)
Long-OS	227 (26.7%)	200 (30.8%)	176 (25.6%)	175 (20.7%)
other	291 (34.2%)	186 (28.6%)	197 (28.7%)	156 (18.4%)

3.2 海外経験 (OE) のタイプ別に現れる異文化間教育に対する自信

3.2.1 OE の各タイプにおける肯定的回答比率：海外経験の各タイプの肯定的回答比率の度数分布を調べるために、クロス集計を用いた。その結果は表 5 で示すとおりである。表の中の括弧内の数値は、5 段階スケールの平均値である。

D.1 を除き、各記述文の最も高い肯定的回答比率 (ボールド体) は短期留学 (Short-OS) に集中している。自信の程度を示す尺度の観点からみると、D.1-5, D.7-8, D.10 の Short-OS の比率は、Non-OE より 1 段階上昇し、D.6 に関しては 2 段階上昇している。しかし、自信の程度が「高い」のは、D.2 のみであり、「比較的高い」のは D.3, D.5, D.6 の 3 記述文で、残りの 6 記述文は「多少高い」程度にとどまっている。従って、異文化間教育に対する自信は、海外経験がある教師でさえも必ずしも強いとは言えない。

表 5. 海外経験 (OE) のタイプ別肯定的回答比率 割合 (平均値)

記述文	Non-OE	OT	Short-OS	Long-OS
D.1	41.4% (3.2)	47.1% (3.4)	52.7% (3.5)	57.3% (3.6)
D.2	63.8% (3.7)	67.9% (3.8)	75.5% (3.9)	71.6% (3.9)
D.3	52.5% (3.4)	56.8% (3.5)	64.8% (3.7)	59.3% (3.6)
D.4	43.9% (3.3)	47.2% (3.4)	55.5% (3.5)	47.0% (3.4)
D.5	51.1% (3.4)	57.4% (3.6)	62.0% (3.7)	58.0% (3.6)
D.6	47.2% (3.4)	53.6% (3.5)	60.5% (3.6)	57.1% (3.6)
D.7	40.3% (3.2)	49.3% (3.4)	57.7% (3.6)	55.2% (3.5)
D.8	45.0% (3.3)	51.9% (3.5)	56.8% (3.6)	52.6% (3.5)
D.9	51.4% (3.5)	57.4% (3.6)	59.1% (3.6)	54.2% (3.5)
D.10	43.4% (3.3)	49.4% (3.5)	53.9% (3.5)	49.4% (3.5)

3.2.2 OE のタイプ間における統計分析結果：まず、OE-T と Non-OE-T 間の統計的な有意差を求めるために t 検定を行った。結果は、10 の記述文すべてにおいて有意差が認められた ($p < .05$)。その後、ANOVA と多重比較 (Games-Howel) を使って OE のタイプ間の有意差を検証した。その結果は、表 6 で示した。

表 6. 海外経験 (OE) タイプ間の分散分析結果

記述文	有意差
D.1	Non-OE < 他 3 タイプ ($p<.05$) / OT < Long-OS ($p<.001$)
D.2, 5, 8, 10	Non-OE < 他 3 タイプ ($p<.05$)
D.3, 4, 6	Non-OE < Short-OS and Long-OS ($p<.05$) / OT < Short-OS ($p<.05$)
D.7	Non-OE < 他 3 タイプ ($p<.05$) / OT < Short-OS ($p<.01$)
D.9	Non-OE < Short-OS ($p<.05$)

表 5 と 6 の結果は次のようにまとめることができる。

- ・ 「多様な文化的背景を持つ学習者で構成されたクラスを指導する力」(D.1) は、海外経験 (OE) を積むことによって高まる。
- ・ 短期留学 (Short-OS) は「異文化の知識, 技術, 気づき」(D.2-6) と「異文化間交流を支援する力」(D.7) において, 他のタイプの海外経験 (OE) より効果が大きい。特に, D.3, 4, 6, 7 においては, Short-OS は TC より有意に自信の程度が高い。
- ・ 「異文化に関する特別活動での学習効果の評価」(D.8) と「学習者の文化的知識と対応能力に関する評価」(D.9, 10) に関しては, OE は効果があるものの, その期間の長さによって有意に自信がつくわけではない。

3.3 教育歴 (TC) と異文化間教育に対する自信

3.3.1 TC の各段階における肯定的回答比率 : TC の 4 段階ごとに, 海外経験 (OE) のある回答者 (OE-T) とない回答者 (Non-OE-T) の間の肯定的回答比率における相違を, クロス集計によって確認した。表 7 はその結果である。各列の記述文において, 上段は Non-OE-T の回答割合, 下段は OE-T の回答割合を示している。

表 7. 教育歴 (TC) 各段階における肯定的回答比率 割合 (%)

記述文	5 年未満	5 年～10 年	11 年～20 年	21 年以上
D.1	33.7	40.6	41.1	45.5
	45.6	49.4	55.4	56.3
D.2	56.3	61.9	64.2	67.7
	67.1	70.2	73.7	72.1
D.3	47.8	53.0	52.1	54.9
	54.1	58.6	63.5	62.6
D.4	39.8	42.9	43.1	46.5
	42.0	45.4	51.5	56.1
D.5	48.9	50.3	51.2	52.4
	52.3	57.1	60.3	62.7
D.6	46.6	47.2	44.7	48.8
	49.7	57.4	59.3	60.7
D.7	33.0	36.0	43.0	44.1
	42.3	50.8	57.4	59.4
D.8	34.7	41.6	47.2	50.0
	44.5	52.2	55.7	58.2
D.9	47.0	49.0	52.0	54.4
	48.2	54.0	57.4	62.9
D.10	39.2	42.6	42.4	46.2
	43.7	50.5	52.2	54.0

表 7 において、最も顕著に表れている結果は、すべての段階において下段の割合が上段の割合を凌ぎ、ほとんどの場合、段階ごとに割合が上昇していることである。しかし、自信の程度が「高い」のは、D.2 の 5 年以上の場合のみであり、「比較的高い」のは 21 年以上の D.3, 5, 6, 9 の 4 つの記述文である。OE-T であってもその半数は「多少高い」レベルに留まっている。

3.3.2 TC の段階間における統計分析結果：海外経験（OE）と教育歴（TC）という 2 つの独立変数があるので、分析は次の手順で行った。まず、交互作用が認められるかどうかを見るために、2 要因の分散分析を使った。交互作用が認められた場合、単純主効果の検定（Bonferroni）を行い、認められないが TC の主効果が有意な場合、Games-Howel を使って多重比較を行った。

まず、交互作用が認められたのは、表 8 で示した通り、D.4, 5, 6 の 3 つの記述文である。表の「有意差」の欄では、上段は TC のどの段階で OE-T と Non-OE-T の有意差が現れたか、下段は OE-T の中での TC の段階別有意差を示している。

表 8. OE と TC との 2 要因分散分析結果

記述文	交互作用	有意差
D.4	$F(3, 5598)=3.36, p<.05$	5 年以上の各段階で OE-T が有意に高い 5 年未満<11 年以上 / 5-10 年<21 年以上
D.5	$F(3, 5600)=2.39, p<.1$ (有意傾向)	11 年以上の各段階で OE-T が有意に高い 5 年未満<11 年以上
D.6	$F(3, 5595)=3.32, p<.01$	5 年以上の各段階で OE-T が有意に高い 5 年未満<11 年以上

Byram (2012, p.89) のモデル「異文化間能力の要素」に従えば、D.4 は「(文化を) 解釈し関係づける能力」であり、D.5 と 6 は「批判的な文化への気づき」に含まれる。以上の結果は、これら 3 つ記述文を次のように特徴づけている。

- ・ 海外経験のない教師（Non-OE-T）は、行動の規範、文化的な価値観などに関する異文化間教育に対する自信は、教育歴（TC）が長くても、有意に上昇することはない。
- ・ TC が 5 年未満の教師では、OE-T と Non-OE-T 間に有意差は見られない。5 年以上、または、11 年以上の各段階では有意差が現れる。 $(p<.05)$
- ・ OE-T は、TC が 11 年以上あると自信の程度は有意に上昇する。 $(p<.05)$

表 9 は、交互作用は認められなかったが、TC の主効果が有意であった記述文の分析結果である。データの等分散性が成立していなかったため、2 要因間の有意差を求めるために、Games-Howel で多重比較を行った。

表 9 によると、D.9 を除いて、海外経験のある教師（OE-T）とない教師（Non-OE-T）とではほとんどの TC 段階で有意差がみられる。つまり、OE-T の方が、異文化間教育に対してはるかに自信があることを意味する。また、TC が 11 年以上の OE-T の大部分は、5 年未満の OE-T より自信があることも判る。一方、Non-OE-T では、D.1 と 2 で「5 年未満

<21年以上」、D.8と9で「5年未満<11年以上」という有意差は認められるものの、ほとんどのTC段階で有意差はなかった。その自信の程度も、D.2を除き、せいぜい「多少高い」のレベルである。

表9. OEとTC間の多重比較の結果

記述文	OE-TとNon-OE-Tの有意差	OE-T内での有意差
D.1, 2	TCの各段階で有意差あり	5年未満<11年以上
D.3	5-10年を除く各段階で有意差あり	5年未満<5年以上
D.7	TCの各段階で有意差あり	5年未満<5-10年<21年以上
D.8	TCの各段階で有意差あり	5年未満<11年以上
D.9	21年以上のみ有意差あり	5年未満<11-20年<21年以上
D.10	5年以上の各段階で有意差あり	5年未満<5年以上

4. 結論と示唆

以上の分析結果は次のようにまとめることができる。

- ・ 海外経験のある教師はない教師より異文化間教育に対する自信がある。
- ・ 海外経験のある教師の中で、教育歴11年以上の教師は5年未満の教師より有意に自信がある。
- ・ 海外経験のない教師は、たとえ教育歴が長くとも、異文化間教育力は有意に向上しない。

以上の結論によって、海外経験は日本のEFL教師の異文化間教育への自信につながることを本研究は立証した。また、本研究の分析結果は次のような重要な示唆も提供している。まず、言語教育の養成課程において、海外経験を制度として必須とすべきであること。第2に、現職教師、特に海外経験のない教師に対し、海外研修プログラム（出来れば短期留学）を導入すべきであること。そのプログラムは、国や地方自治体が提供し、経費の援助を行うこと。第3に、「文化を解釈し関係づける力」（社会文化的な行動の規範の類似性や相違）（D.4）や「批判的な異文化への気づき」（他者性と価値観の相違、ステレオタイプの考え方）（D.5, 6）などの異文化間能力向上のための教員研修セミナーを、教育歴の早期段階から体系的に導入すること。最後に、海外語学研修の引率や異文化交流プログラムなどの行事への参加を教員研修の一部に加えることなどである。

本論を閉じるに当たり、大谷（2007）の言語教師の定義を紹介する。彼は「外国語の教師とは、単に当該言語の優れた運用力を持つだけではない。異なる言語・文化が持つ固有の価値に着目出来、異質の言語・文化の相互理解に対して偏見の少ない柔軟な姿勢をもてることが必須」であるとして、プロの英語教師を「異言語・異文化理解のプロ、すなわち他者理解のプロ」（p.233）と定義している。言語と文化を一体として捉えて教育・学習することは、人の移動と調和を前提とした世界では、その重要性がますます高まることは確かである。

参考文献

- Byram, M. (2012). Reflecting on teaching 'culture' in foreign language education. In D. Newby (Ed.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. 83-93. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing
- 久村 研 (2013). 「集計結果から見た全体の傾向」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 24 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (代表: 早稲田大学 神保尚武) 研究成果報告書. 18. JACET 教育問題研究会
- JACET 教育問題研究会 (2013). 『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 24 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (代表: 早稲田大学 神保尚武) 研究成果報告書 文部科学省. (2010). 2014 年 4 月 10 日引用.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/13/1288626_4.pdf
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (Eds.). (2007). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. ECML/Council of Europe.
- 大谷泰照. (2007). 『日本人にとって英語とは何か』大修館書店

小学校外国語活動指導者意識調査結果

酒井志延, 相澤一美, 安達理恵

I 研究のねらいと回答者の基本統計量

1. 研究のねらい

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

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

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

2. 基本統計量

2.1 予備調査の調査期間 2013年9月

2.2 予備調査の回収数(9月30日まで到着分) 213通(回収率27%)

2.3 本調査の実施期間 2013年11月と12月

2.4 回収数(12月24日まで到着分) 予備調査217通(9月30日以降に返却された4通含む), 本調査673通 合計890通(回収率32%)

2.5 回答者の勤務校の設立形態:

公立873校(98.1%), 国立5校(0.6%), 私立9校(1.0%), 無回答3校 計890校

2.6 回答者の小学校外国語活動の指導年数。必修化される以前からの経験年数で:

1 年未満 151 名(17.0%), 2 年目 107 名(12.0%), 3 年目 106 名(11.9%),
4 年以上 511 名(57.4%), 無回答 15 名 計 890 名 (100%)

2.7 回答者が指導している学校での身分（職制）：

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

2.8 回答者が指導している外国語活動の位置づけ：

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

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

II 意識調査

1. 本調査での調査内容追加

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

1.1 外国語活動内容についての調査

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

1) 言語や文化に関する気付き

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

2) コミュニケーションへの関心・意欲・態度

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

3) 外国語への慣れ親しみ

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

1.2 教科化についての調査（この項目は予備調査がなく、本調査だけ）

1) 小学校での英語教育の教科化について

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

2) 現在の 5 年生からの開始を 3 年生から開始することについて

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

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

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

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

2. 本調査に追加した項目について

2.1 活動内容と教科の位置づけについて

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

2.2 小学校英語教育の教科化について(教科の位置づけ別)

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

表 1 小学校外国語活動の位置づけ別教科化の賛成か反対 カッコ内は%

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

2.3 小学校英語教育の教科化について(教員の経験年数別)

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

表2 経験年数別の教科化に関して賛成/反対

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

3. 自由記述

3.1 教科化に賛成の立場（どちらかというとな賛成の立場も含む）

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

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

3.2 教科化は賛成だが体制が不十分という意見

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

3.3 教科化に反対の立場（どちらかというとなら反対の立場も含む）

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

者の方々では、それはわからない。

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

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

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

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

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

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

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

・英語の指導の資格（免許）のない小学校教諭にわずかな時間の研修を課し、にわか仕込

みで、授業をさせる文科省のやり方が非常に腹立たしい。英語の授業が軌道に乗るまでに多くの時間と労力を費やしました。私たちは「何でも屋」ではない！！

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

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

3.4 その他の意見

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

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

- ・英語嫌いにならないように楽しくをモットーに進めています。

4. 意識に関する調査の考察と今後の課題

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

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

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

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

III 文字指導および単語指導の調査

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

1. 文字指導についての調査

1.1 文字指導についての指導の実践

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

1.2 文字を読めるようにする指導：実践している206名(23.1%)

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

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

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

以上の結果を外国語活動の位置づけ別に実践している割合を百分率で表した。

表3 外国語活動について

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

2. 指導に使用する単語を頻度別にグループ化した結果

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

表4 群別品詞頻出度

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

指導に係る代名詞と疑問詞の頻度表は表5でまとめた。

表5 代名詞と疑問詞の頻度

代名詞	%	代名詞	%	代名詞	%	代名詞	%
I	95.7	you	82.9	he	45.4	she	54.5
my	72.0	your	56.3	his	28.6	her	26.1
me	60.8			him	15.0		
mine	31.3	yours	34.0				
代名詞	%	代名詞	%	代名詞	%	代名詞	%
we	67.4	they	26.2	it	42.0	what	63.4

our	32.1	their	16.5	this	64.8	when	58.0
us	23.7	them	19.3	that	33.5	where	53.8
				these	16.2	who	63.4
				those	14.0	how	54.6
		whose	15.3	which	27.2	why	61.0

3 自由記述

3.1 語彙についての意見

・大変なので、途中でやめます。要するに、外来語として日本語で耳にする言葉や、生活習慣で必要な言葉です。選びきれません。

・ここでいう「指導」とは、具体的にどの程度（文字指導・音声（発音）指導？）でしょうか？私は発音という意味でとらえてチェックさせていただきました。

・妥当性の有無を判断する明確な基準はなく、シチュエーションによって変わるべきものであるように思いますが、これまでの使用経験も考えてチェックを入れています。ただし、文字指導は不要であると考えています。また、意味を「教える」必要はない単語も多いかと思えます。

・子ども達は、とても耳（きく力）がいいので、名詞を中心に、きく→言うという（今まで通り）活動を中心に、「英語＝言葉」ということを意識づけていきたいです。難しいことではない。

・育休中にNHK Eテレの「英語であそぼ」を毎日見ていました。そのレベルぐらだとチェックを入れた単語は扱っていると思います。質問に使う単語もチェックに入れました。

・上記の英単語の指導について、文字指導ではなく、音声中心で慣れ親しみの視点から、必要に応じて行ってもよいと考えています。

・覚えるという意味ではなく、授業の中で取り扱うという意味でチェックしました。

・意味がわかる程度。

・104の単語について、小学校1年生より英語を始めているためこれらはほぼすべて指導されています。妥当性よりも教材内容に必要な言葉なので、そういう意味からすると、すべてチェックが入ります。

・色、形、曜日、大小、国名、動物など現状くらいで十分ではないでしょうか

・英単語調査について☆文章や場面によって扱う単語は変わってくると思います。どれというよりもその内容に合わせていくことがよいかと思いました。コミュニケーションの素地を身に着けていく外国語活動はとても大切だと思います。主体的に人にかかわったり相手のことを考えて活動にとりくむ力はとても大切です。しかし、一方で言語を習得するという事は手段としてその言語を用いる必要があると思います。英語を使って何かをする（切実感を持って）環境づくりを行っていくことが大切だと日々感じています。

・このリストに December という単語があるのになぜほかの月がないのかわかりません。12か月がありますので January～December を教育に入れたほうが良いと思います。単語を具体的なものにしたほうが良いと思います。例えば、dentist が歯医者さんの絵をみせたら、わかりやすいですし、Hi Friends2の職業のレッスンにも出てきますから適切だ

と思います。しかし、didのような絵などで意味を教えるのが難しいと思います。Didという言葉教えるには「過去に起きた出来事」や「doの過去形」などのように教えないといけないじゃないかと思えますから無理があると思えます。「英語で英語」を教えるになったらさらに難しいです。英語教育の教科化についての調査のところに関しては6年生を週3回にするにはALTを増やすか担任の先生にも教えてもらうかです。小学校での英語に授業・指導はALTがほとんどです。本校の市のALTが小学校2校と中学校に1校に通っているのが現状です。小学校1校での6年生を週3回することになりましたらもう一方の小学校はどうしたらよいのでしょうか。計画を考えたうえで導入するに賛成ですが導入するだけではなくどうやって導入するのを考えていただきたいと思えます。

3.2 自分の活動を紹介

・ジェスチャー等を使った表現・コミュニケーション活動。英語を使えるようになることではなく、外国語を使いながらジェスチャーを使い、相手に伝えようとすることをメインに教えています。外国語に興味を持つことや、ジェスチャーを交えながら相手に伝えようとするコミュニケーションの力の育成に力を入れています。単語を教えたり、綴りを覚えさせたりといった活動はしていません。

・読むことを重点に。

・私の学校では、ALTと外国語活動指導員と担任で英語の授業を行っています。専門の方がいることでより、外国のことが知れるので、子どもたちは英語を楽しみにしています。

・文字については、高学年になると読みたくなったり、書きたくなったりする子もいるので、多少目で見えるようにはしています。中学校への繋がりを考えると、少し使ってもいいのかなと思ったりもしています。

・本市では行政特区で英語化を実施しており市独自のカリキュラムを作成しています。チェックをした英語かはそのカリキュラムで「話す・聞く」のみを指導する対象単語です。

・廿日市市では10年前から1～6年生において「外国語」の時間を設けています。学年によって時間数が違いますがALTとHRTの2人体制で授業を進めています。

4. 文字指導と英単語指導の調査に関する考察

4.1 文字指導について

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

4.2 単語の分析について

各群に含まれる単語や品詞は、高位実施群から低位実施群に下がるに従って、実施率が

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

4.3 単語の分類から見る指導の段階化

4.3.1 単語の使用頻度から類推できる各段階での指導

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

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

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

4.2.3 今回の調査で示した単語使用頻度傾向

標題の件についてだが、予備調査と本調査で、数パーセントの差はあれ、ほぼ同様な傾向であった。また、本調査はすべての都道府県から回答が来ている。このことを考えると、本調査で示した傾向は、全国的に観察できると考えられる。

参考文献

- 羽鳥博愛(1997) : 『レインボー英和・和英辞典』 学研。
 下薫(2003) : 『キッズクラウン英和辞典』 三省堂。
 山田雄一郎 & 長瀬慶來 (2010) : 『英語絵辞典』 研究者。
 公文 (2011) : 『はじめての英和じてん』 公文。
 全国学校データ研究所編(2013) : 『全国学校総覧 2013 年度版』 原書房。

補遺 1

回答者の勤務校がある都道府県

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

補遺 2 調査対象の 829 語 使用頻度付

I:95.7%, English:93.7%, cat:91.5%, Japan:91.2%, three:91.1%, hello:91.1%, big:91.1%, class:91.0%, dog:90.7%, baseball:90.4%, ten:90.2%, two:90.2%, happy:90.1%, animal:90.1%, school:90.1%, Japanese:89.8%, America:89.5%, cold:89.4%, December:89.2%, Friday:89.0%, Monday:89.0%, girl:88.7%, yellow:88.6%, swim:88.4%, basketball:88.4%, mother:88.4%, pencil:88.3%, yes:88.0%, fine:87.9%, apple:87.9%, banana:87.9%, egg:87.0%, pink:87.0%, Sunday:87.0%, eight:86.6%, color:86.6%, October:86.6%, father:86.5%, orange:86.5%, Saturday:86.5%, five:86.0%, four:85.8%, box:85.8%, rain:85.8%, April:85.7%, door:85.7%, eye:85.7%, morning:85.7%, good:85.7%, bus:85.2%, family:85.2%, name:85.1%, play:84.8%, six:84.8%, day:84.8%, pen:84.8%, can:84.8%, hungry:84.4%, green:84.3%, car:84.2%, friend:84.0%, seven:83.9%, November:83.9%, tree:83.9%, and:83.9%, open:83.9%, Thursday:83.7%, tomorrow:83.5%, ball:83.3%, birthday:83.3%, food:83.3%, police:83.3%,

black:83.3%, hot:83.3%, February:83.0%, winter:83.0%, sleepy:83.0%, go:83.0%,
boy:83.0%, July:83.0%, you:82.9%, summer:82.4%, stop:82.4%,
September:82.4%, soccer:82.4%, white:82.4%, drink:82.3%, study:82.1%,
game:82.0%, notebook:82.0%, eat:81.6%, eleven:81.3%, Christmas:81.3%,
cook:81.3%, desk:81.3%, song:81.3%, today:81.3%, March:81.3%, Tuesday:81.3%,
bird:81.1%, hand:81.0%, music:80.4%, bed:80.2%, fish:80.2%, January:80.2%,
TV:80.2%, Wednesday:80.2%, sister:80.2%, first:80.1%, hair:80.1%, lunch:80.0%,
pizza:79.6%, piano:79.5%, monkey:79.1%, China:79.0%, shop:79.0%, time:79.0%,
no:79.0%, start:78.9%, doctor:78.9%, tennis:78.9%, candy:78.7%, cup:78.7%,
restaurant:78.7%, station:78.6%, zoo:78.1%, dance:78.0%, run:78.0%,
peach:77.8%, August:77.7%, all:77.7%, enjoy:77.5%, sport:77.3%, flower:77.2%,
June:77.0%, red:76.9%, smile:76.8%, cake:76.8%, elephant:76.8%, head:76.8%,
teacher:76.0%, chair:75.9%, England:75.9%, strawberry:75.9%, number:75.8%,
cap:75.8%, house:75.7%, room:75.7%, twelve:75.4%, face:75.4%, rice:75.4%,
sing:75.2%, child:75.2%, card:75.0%, classroom:75.0%, fruit:75.0%, sun:75.0%,
yesterday:75.0%, small:74.7%, man:74.6%, snow:74.6%, welcome:74.6%,
new:74.5%, back:74.5%, nine:74.1%, long:74.1%, milk:74.1%, bag:74.0%,
walk:74.0%, finish:73.9%, map:73.8%, cool:73.7%, brother:73.7%, month:73.7%,
brown:73.6%, money:73.6%, picture:73.6%, star:73.6%, watermelon:73.2%,
sorry:73.1%, park:73.0%, lemon:73.0%, water:73.0%, afternoon:72.8%,
camera:72.8%, cherry:72.5%, hospital:72.5%, koala:72.5%, ski:72.5%,
right:72.3%, everyone:72.3%, world:72.3%, sit:72.3%, nice:72.3%, bear:72.3%,
sandwich:72.3%, sea:72.3%, chocolate:72.2%, sleep:72.2%, angry:72.1%,
please:72.1%, home:72.1%, paper:72.1%, rabbit:72.1%, my:72.0%, clock:71.9%,
question:71.9%, shoulder:71.9%, year:71.9%, let's:71.9%, country:71.6%,
short:71.4%, carrot:71.4%, listen:71.4%, circle:71.3%, grape:71.1%, city:70.5%,
spring:70.5%, twenty:70.4%, party:70.3%, coffee:70.3%, mouth:70.3%,
tiger:70.2%, grandmother:70.0%, lesson:70.0%, night:70.0%, evening:69.6%,
foot:69.6%, telephone:69.4%, dream:69.4%, story:69.2%, dinner:69.0%,
ear:69.0%, weather:69.0%, next:68.8%, mouse:68.8%, sick:68.8%,
wonderful:68.8%, help:68.8%, baby:68.5%, hat:68.4%, pumpkin:68.1%,
hamburger:67.9%, neck:67.9%, week:67.9%, answer:67.9%, have:67.6%,
old:67.5%, juice:67.5%, we:67.4%, calendar:67.0%, up:67.0%, lion:67.0%,
Halloween:67.0%, zebra:67.0%, butterfly:66.7%, nose:66.7%, table:66.7%,
train:66.7%, vegetable:66.7%, watch:66.7%, window:66.7%, look:66.7%,
leg:66.1%, hundred:66.1%, bathroom:66.0%, bike:65.9%, team:65.9%,
second:65.9%, horse:65.8%, guitar:65.8%, not:65.2%, grandfather:65.2%,
tea:65.2%, computer:65.0%, now:65.0%, Germany:64.9%, town:64.9%,
beautiful:64.9%, season:64.9%, bread:64.8%, snake:64.8%, this:64.8%,
moon:64.8%, student:64.8%, woman:64.5%, news:64.3%, want:64.0%,

store:64.0%, bad:63.4%, great:63.4%, straight:63.4%, what:63.4%, who:63.4%,
body:63.4%, river:63.4%, jump:63.4%, chicken:63.2%, key:63.2%, pig:63.2%,
math:63.0%, kangaroo:63.0%, thank:63.0%, ship:62.6%, make:62.6%,
children:62.5%, France:62.5%, job:62.5%, sky:62.5%, o'clock:62.0%, best:61.7%,
young:61.7%, classmate:61.7%, library:61.7%, love:61.7%, panda:61.6%,
easy:61.5%, doll:61.5%, a:61.3%, kitchen:61.3%, mountain:61.3%, letter:61.1%,
why:61.0%, radio:61.0%, sad:60.7%, holiday:60.7%, cry:60.7%, see:60.7%,
page:60.5%, street:60.5%, cow:60.4%, me:60.4%, earth:60.4%, homework:60.3%,
many:60.2%, building:59.8%, teeth:59.6%, here:59.6%, newspaper:59.5%,
grapefruit:59.3%, people:59.3%, spider:59.3%, slow:59.0%, ice:58.9%,
knee:58.9%, hotel:58.8%, cut:58.8%, very:58.6%, speak:58.6%, do:58.2%,
finger:58.0%, when:58.0%, bicycle:58.0%, stand:58.0%, turn:58.0%, fox:57.4%,
know:57.4%, pool:57.1%, vacation:57.1%, come:57.1%, get:57.1%, out:57.0%,
change:56.8%, pet:56.7%, try:56.7%, airplane:56.5%, bank:56.5%, close:56.5%,
fishing:56.3%, your:56.3%, pocket:56.1%, spoon:56.1%, dress:56.0%,
movie:56.0%, every:56.0%, fire:56.0%, sugar:56.0%, gorilla:55.9%, say:55.6%,
tired:55.4%, present:55.3%, little:55.3%, how:54.6%, light:54.6%, she:54.5%,
drive:54.5%, hard:54.4%, arm:54.4%, hobby:54.4%, shirt:54.4%, push:54.4%,
high:54.0%, video:53.9%, meet:53.9%, after:53.8%, where:53.8%, frog:53.8%,
am:53.8%, onion:53.7%, hour:53.6%, touch:53.6%, talk:53.2%, lucky:52.8%,
flag:52.7%, noon:52.7%, salt:52.7%, travel:52.7%, catch:52.7%, gray:52.6%,
wind:52.6%, umbrella:52.3%, is:52.3%, fun:51.9%, soft:51.8%, cloud:51.8%,
taxi:51.8%, date:51.8%, bath:51.4%, coin:51.4%, boat:51.1%, use:50.9%,
pair:50.9%, tooth:50.9%, tall:50.4%, king:50.4%, warm:50.0%, minute:50.0%,
north:50.0%, rainbow:50.0%, sound:50.0%, call:50.0%, count:49.5%, hear:49.5%,
museum:49.5%, nurse:49.1%, glove:49.1%, in:49.1%, wash:49.1%, win:49.1%,
sweet:49.1%, end:49.1%, ready:49.0%, dad:49.0%, idea:49.0%, write:49.0%,
racket:48.6%, read:48.2%, live:48.1%, clean:48.0%, large:48.0%,
department:48.0%, salad:48.0%, meat:47.7%, skirt:47.4%, delicious:47.3%,
give:47.3%, subject:46.8%, favorite:46.8%, airport:46.5%, toe:46.5%,
magazine:46.4%, stone:46.4%, think:46.4%, queen:46.2%, thirsty:46.0%,
cheese:46.0%, soup:45.9%, word:45.9%, center:45.6%, floor:45.6%, strong:45.5%,
tonight:45.5%, plane:45.4%, toy:45.4%, he:45.4%, front:45.1%, road:45.0%,
violin:45.0%, east:44.7%, free:44.6%, kid:44.6%, work:44.6%, shoe:44.4%,
are:44.4%, last:44.1%, picnic:44.0%, to:44.0%, south:44.0%, again:44.0%,
playground:44.0%, under:44.0%, same:43.9%, only:43.8%, lady:43.8%,
may:43.8%, wait:43.8%, album:43.5%, giraffe:43.2%, mail:43.2%, hurry:43.2%,
dry:42.9%, funny:42.9%, bridge:42.9%, corner:42.6%, top:42.6%, test:42.6%,
octopus:42.3%, west:42.3%, dolphin:42.1%, from:42.1%, windy:42.0%,
garden:42.0%, busy:42.0%, ground:42.0%, take:42.0%, it:42.0%, jacket:41.8%,

wall:41.8%, tell:41.8%, ask:41.7%, everything:41.1%, line:41.1%, ticket:41.1%,
 sweater:40.7%, remember:40.7%, cucumber:40.5%, mirror:40.5%, coat:40.2%,
 dish:40.2%, place:40.2%, before:40.0%, really:40.0%, sheep:40.0%, teach:40.0%,
 dark:39.8%, heavy:39.7%, fast:39.6%, candle:39.6%, gate:39.6%, tower:39.6%,
 dessert:39.5%, laugh:39.5%, the:39.0%, feel:39.0%, pie:38.6%, uniform:38.6%,
 pretty:38.4%, quiet:38.4%, parent:38.4%, much:38.0%, seat:38.0%,
 excuse:38.0%, together:38.0%, an:38.0%, paint:38.0%, show:38.0%,
 slowly:37.8%, bedroom:37.7%, dictionary:37.5%, move:37.5%, oh:37.4%,
 feet:37.4%, outside:37.4%, wake:37.4%, on:37.0%, kick:37.0%, but:36.9%,
 bench:36.9%, butter:36.9%, life:36.9%, pass:36.8%, there:36.6%, scissors:36.6%,
 at:36.6%, believe:36.1%, or:36.0%, dentist:36.0%, because:36.0%, crayon:36.0%,
 fall:36.0%, difficult:35.7%, glad:35.2%, daughter:35.2%, lake:35.2%, late:35.2%,
 bottle:35.1%, plan:35.1%, way:35.1%, always:35.0%, low:34.8%, wear:34.8%,
 put:34.3%, kind:34.2%, too:34.2%, trip:34.2%, begin:34.1%, hope:34.0%,
 jam:34.0%, knife:34.0%, skate:34.0%, son:34.0%, yours:34.0%, better:33.9%,
 duck:33.9%, mom:33.9%, that:33.9%, more:33.3%, safe:33.3%, off:33.3%,
 forest:33.3%, grass:33.3%, meal:33.3%, famous:33.0%, land:33.0%, living:33.0%,
 wrong:33.0%, wine:33.0%, hit:33.0%, grade:32.6%, soon:32.5%, near:32.4%,
 dear:32.1%, early:32.1%, bee:32.1%, button:32.1%, farm:32.1%, our:32.1%,
 keep:32.1%, miss:31.9%, full:31.6%, draw:31.5%, join:31.5%, ride:31.5%,
 quick:31.5%, diary:31.5%, stamp:31.5%, wolf:31.5%, thousand:31.5%,
 some:31.3%, beach:31.3%, tulip:31.3%, mine:31.3%, pardon:31.2%,
 address:31.0%, roof:30.8%, lose:30.8%, fork:30.6%, with:30.6%, rich:30.6%,
 smell:30.5%, uncle:30.5%, over:30.5%, return:30.4%, ant:30.0%, corn:30.0%,
 island:29.8%, nothing:29.8%, about:29.8%, true:29.7%, just:29.7%, worry:29.5%,
 interesting:29.0%, pull:29.0%, sometimes:28.6%, will:28.6%, ring:28.6%,
 his:28.6%, find:28.6%, subway:28.4%, lot:28.1%, round:28.1%, anything:28.0%,
 pear:28.0%, stay:27.9%, taste:27.7%, so:27.2%, which:27.2%, swan:27.2%,
 sign:27.0%, princess:27.0%, hold:26.9%, anyone:26.8%, race:26.8%, forget:26.8%,
 of:26.4%, myself:26.4%, rest:26.3%, they:26.2%, her:26.1%, tie:26.1%,
 office:25.9%, different:25.5%, secret:25.5%, something:25.5%, become:25.5%,
 supper:25.4%, sure:25.3%, upstairs:25.3%, care:25.3%, crab:25.3%,
 factory:25.3%, tent:25.2%, throw:25.2%, well:25.0%, space:25.0%, towel:25.0%,
 wet:24.8%, visit:24.8%, send:24.6%, popular:24.3%, important:24.2%,
 any:24.1%, truck:24.1%, prince:24.1%, village:24.1%, eagle:24.1%, learn:24.1%,
 would:24.0%, cabbage:24.0%, brush:23.7%, insect:23.7%, once:23.7%, us:23.7%,
 shake:23.4%, for:23.4%, need:23.4%, deep:23.4%, thing:23.2%, careful:23.1%,
 inside:23.1%, field:23.1%, sock:23.1%, let:23.1%, turtle:23.0%, drop:23.0%,
 sharp:22.7%, weak:22.7%, by:22.7%, be:22.2%, yourself:22.0%, has:22.0%,
 far:21.3%, honey:20.5%, plant:20.5%, must:20.2%, was:20.2%, whale:20.0%,

carry:19.8%, yard:19.8%, capital:19.6%, around:19.6%, never:19.4%,
them:19.3%, astronaut:19.1%, aunt:19.0%, plate:19.0%, bring:19.0%,
downstairs:18.8%, it's:18.8%, other:18.4%, poor:18.4%, hall:18.4%,
already:17.9%, hill:17.9%, between:17.6%, mean:17.6%, behind:17.5%,
arrive:17.1%, often:17.0%, course:17.0%, apron:16.7%, without:16.7%,
build:16.7%, their:16.5%, climb:16.5%, another:16.2%, these:16.2%,
happen:16.0%, crow:15.7%, whose:15.3%, someone:15.3%, absent:15.2%,
both:15.2%, curtain:15.2%, cousin:15.0%, snail:15.0%, him:15.0%, church:14.9%,
grow:14.4%, were:14.3%, dirty:14.2%, collect:14.2%, those:14.0%, cereal:13.9%,
alone:13.5%, did:13.5%, garage:13.5%, lie:13.4%, away:13.2%, should:13.2%,
few:13.2%, ladybug:13.2%, strange:12.6%, across:12.5%, useful:12.5%,
lily:12.5%, until:12.5%, leave:12.1%, usually:12.0%, does:12.0%, spend:12.0%,
yet:11.6%, could:11.6%, lend:11.6%, else:11.4%, during:11.4%, most:11.1%,
then:10.2%, into:9.8%, enough:9.2%, garbage:8.9%, below:8.9%, still:8.5%,
either:8.0%, above:7.0%

大学入試に対応する英語力と Can-do リスト

酒井志延

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

1. 言語学習に成功する学習者

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

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

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

表1 英検合格者とその特徴

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

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

2. 環境を整えること

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

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

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

3. 文法訳読式授業と学習者自律

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

次に、訳読式授業と学習者の自律についてみてみよう。

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

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

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

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

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

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

4. 時代が変わった

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

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

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

5. 大学入試も 4 技能を測るものへ変わる

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

6. 4 技能を測るテストに対する対策

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

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

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

7. 自律させるために

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

7.1 市川伸一の学習動機の二要因モデル

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

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

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

7.3 CAN-DO リストの役割について

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

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

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

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

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

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

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

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

表2 表の例

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

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

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

8. まとめ

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

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

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

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

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

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

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

引用文献

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

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

【書評】

The CEFR in an East Asian Context

Chris Merkelback (Ed.) (2014)
National Taiwan University Press
NTD 450 256pp.

正しく「換骨奪胎」をするために必要なこと

Council of Europe による *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (以下, CEFR) が世に出て 10 年になる 2011 年 11 月, 当時の勤務先からの出張命令で台湾国立大学を訪れた。東アジアにおける CEFR のあり方を議論する国際シンポジウムに参加するためであった。Second International Symposium on European Languages in East Asia: The Common European Framework of Reference for Languages and its Relevance for European Studies in East Asia. と題されたこのシンポジウムは, 台湾国立大学で 11 月 5 日 (土)・6 日 (日) の 2 日間にわたって開催された。当時の勤務校であった東京外国語大学は, 26 の専攻語 (現在は 27 専攻語) を擁し, 各言語専攻に共通した学生の評価基準を設定することが模索されていた。まさに, 「多様性の中の統一」をいかに実践するか, CEFR をいかに適切に「換骨奪胎¹」するかが大きな課題であった。そのような事情で, 文字体系をはじめとしてあらゆる面で欧州の言語文化とは著しい違いを見せる東アジアの台湾で, CEFR の文脈化がどのように行われているのか, 大いに興味を魅かれるところだったわけである。その国際シンポジウムでの発表や議論が形となったのが, 本論集, *The CEFR in an East Asian Context* である。

全体の構成は編著者でもある Chris Merkelbach による Introduction の後, 10 本の論考が続く。以下に題目-著者名の順で一覧を示すが, この内, 1~3 の論考は, CEFR の東アジアへの導入に関する概説, あるいは総括的な内容となっている。そして, 4~9 までが個別言語の教授と CEFR に関する論考で, 最後の 10 は特定言語には限定せず, 言語学習における言語と文化の不可分性を改めて重視する論考となっている。なお, 執筆者の名前は視認性を高めることを意図して, 斜字体にしてある。

Introduction, *Chris Merkelbach*

1. The CEFR — A Work in Progress, *Angelika Loo*

2. Using the Common European Framework of Reference for Languages in Asia: Promises and Pitfalls, *Tushar Chaudhuri*

3. Is the CEFR Fit for Purpose?, *Philippe Valax*

¹「換骨奪胎」は「先人の詩文の作意や形式を生かしながら, 新しい工夫を加えて独自の作品にすること」(明鏡国語辞典)の意味で, 決して否定的な意味ではない。

4. Towards Implementing the Principles of the Common European Framework of Reference for Languages within the Japanese Educational System, *Shien Sakai*
5. The CEFR and German as a Foreign Language in Taiwan: A Glocalized Variety? ,
Jörg-Alexander Parchwitz
6. How the CEFR Serves as a Guideline for Foreign Language Learning, Teaching and Assessment in Taiwan: Examples with French as a Foreign Language, *Louisa Hsiang-I Lin*
7. CEFR and the Instruction of Greek, *Vassilis Vagios*
8. The Development of DELE Exams in East Asia: An Overview, *Jorge Mojarro Romero*
9. Building Learning Strategies for European Languages in East Asia within the Common European Framework of Reference for Languages, *Fabrizio Grasselli*
10. Discourse in the EU: Languages, Cultures and the CEFR, *V. Vagios, C. Merkelbach & L. Hsiang-I Lin*

以下、各論考の結論を中心に論点を紹介していく。

Angelika Loo は CEFR については、かなり懐疑的な立場を取っている。Loo によれば、CEFR は言語そのものの性質、そして言語学習や言語教育の現実とは合わない、野心的で楽天的な企てであるとしている (p.19)。東アジアにおいては、CEFR のあまりよく知られていない特徴、たとえば、4 技能において全て B1 なら B1 を達成する必要はなく、「読むこと」と「聞くこと」は B1 で、「書くこと」と「話すこと」が A2 であっても構わないという考え方で作成された試験 (Pluri-scaled proficiency level examinations)、複言語主義、そして Language Portfolio が妥当性を持っているかもしれないとしている (pp.15-18)。

Tushar Chaudhuri によると、CEFR を「CAN-DO リスト」やアルファベットと数字の組み合わせによって表示される「共通参照レベル (A1~C2)」で過度に代表させると、語学試験のガイドラインのようなものに陥ってしまう可能性もあるが、一方で、CEFR は新たな教育理念を生み出すカギともなり得る可能性を有している。香港における CEFR の導入は、後者を選択し、CEFR の理念を採用しているとする (p.40)。

Philippe Valux は CEFR の記述には一貫性がなく、いかなる第 2 言語習得理論にも明示的に基づいていないため、所与の目的を満たすものとはならないと指摘し、結果として、その理念に反した利用の仕方をされる恐れがあると指摘している。つまり、CEFR は規範というよりは参照枠を意図して編まれているのだが、多くの教育関係者は基準やベンチマークを設定するために利用しつつあると指摘している (p.44, p.52)。

さて、Chaudhuri の指摘する CEFR を「CAN-DO リスト」や「共通参照レベル (A1~C2)」で過度に代表させる場合の問題について、日本の現状はどうであろうか。たとえば、2014 (平成 26) 年 6 月に開催された「英語教育の在り方に関する有識者会議 (第 5 回)」の議事録を見ると、文科省および有識者の中にも CAN-DO リストを「到達目標」と捉える姿勢

があり、委員の一人である明海大学の天津由紀雄氏から「到達目標を明確化する、具体化するという点については賛成ですけれども、CAN-DO リストについては、前から申し上げているように、もともとは到達指標として設定されたもので、それを到達目標というふうに読みかえるのは、とても大きな問題をはらんでいます」との指摘がなされている。

また、Valux による CEFR における非透明性や一貫性の欠如については、CEFR の日本語版『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』においても同様のことが述べられている。一見同義語と見える語の翻訳に苦勞したという文脈で、「結局は概念内容が専門家たちの間でも明確な統一的輪郭を持っていないのが一番の問題なのである。その上、そうしたものを包括的に comprehensive に取り上げようという CEFR の欲張りも問題を増幅しているのだろう」（吉島・大橋 2008:xi）としている。また、「こうした広い地域、文化横断型に有効なものを作るとなると、悪く言えば八方美人型の、良く言えば全ての方面に有意な受け取り方ができるものにせざるを得ないということなのかもしれない」（吉島・大橋 2008:xiii）とも指摘している。

ここからは、個別言語の教授と CEFR に関する論考を見ていくことにする。

Shien Sakai は、JACET 会員を対象に 2010 年 12 月から 2011 年 1 月にかけて行われた CEFR に関する質問紙調査（回答数 278）の結果を基にした考察を行っている。質問項目は、セクション 1 が用語の知識に関する質問（たとえば、Can-do statements について「4. とてもよく知っている～1. はじめて聞いた」の 4 点法で回答する）で、セクション 2 は回答者の CEFR 導入に対する考え方（たとえば、Create the teaching curricula based on the CEFR's six levels (A1 to C2) について「5. Agree～3. Cannot tell～1. Disagree」の 5 点法で回答する）、そしてセクション 3 では東アジアにおける人的交流と国際的な人的交流のための英語以外の言語の必要性について回答する（たとえば、Chinese について「5. Necessary～3. Cannot tell～1. Unnecessary」の 5 点法で回答する）質問が出されている。

Sakai は質問紙調査の結果から、多くの教員が CEFR を‘can-do statements’, ‘a common framework’, そして‘plurilingualism / pluriculturalism」という観点からだけ理解していること、CEFR の利用法を教えることと「複言語主義/複文化主義」を教えることは別であると考えていること、‘can-do statements’が CEFR の理念を全く考慮せずに利用されていることを報告している。結論として、「CAN-DO リスト」や「共通参照レベル (A1～C2)」だけでなく、CEFR の背景となる理念や理論的根拠も周知させていくことが重要であるとしている。この指摘は、Chaudhuri と Valux の懸念に通底するものであり、本論考は日本の英語教育における CEFR の導入のあり方の欠落している部分を実証的に示してくれている。

Jörg-Alexander Parchwitz は、台湾における外国語としてのドイツ語教育では、教員たちの大多数は CEFR に対して好意的ではあるが、CEFR 自体に関する知識は極めて限定的であり、彼らの教育実践と CEFR の背景をなす理念とが一致していないと結論づけている。

Louisa Hsiang-I Lin は、台湾における外国語としてのフランス語教育について報告をしているが、とりわけ興味深いのは、台湾教育省の言語文化観の変遷についての説明である。

台湾教育省は 2005 年にはじめて公式に CEFR について言及し、当初は英語教育と英語試験のガイドラインとしてだけ CEFR を利用していた。ところが、2011 年 3 月以降、台湾教育省は英語能力だけでなく、外国語能力にも目を向け、たとえば公務員は昇進のために 2 言語以上の学習と当該言語の検定試験を突破することが奨励されているという。英語に傾斜している日本の外国語教育政策との差異に言葉を失う。

Vassilis Vagios は CEFR の古典ギリシア語教育への応用可能性を肯定的に論じている。CEFR は現代語のみを想定していると思い込んでいた評者にとって、興味深い論考である。

Jorge Mojarro Romero は、中国と日本を除いた東アジアにおける外国語としてのスペイン語教育と DELE 試験（外国語としてのスペイン語検定試験）という文脈で CEFR の位置づけを論じている。

Fabrizio Grasselli はダンテ・アリギエーリ協会がイタリア語の教育と普及のために CEFR の導入と応用に積極的に関わっていることを報告している。

最後に、Vagios, Lin, そして編著者の Merkelbach は、経済危機に直面している EU 内で影響力を持ちつつある分離主義的な言説（Centrifugal discourses）と、EU に共有されている目的、すなわち「多様性の中の統一」という言説を検討した上で、言語教育における文化的知識の教育の重要性を強調し、この面で CEFR の貢献が大きいことを結論としている。

CEFR の日本語版『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』が世に出たのが 2004 年 10 月である。すでに 10 年の時が流れようとしている。CEFR を翻案する様々な研究プロジェクトもそれぞれの成果物を公開している。「換骨奪胎」を成し遂げるには十分な時間があつたのではないだろうか。しかし、実際は楽観的な状況にはない。評者は 2012 年 12 月に、シンガポール国立大学で開催されたシンポジウム（CLaSIC 2012）のレセプションで Michael Byram 先生とお話する機会を得た。その際、Byram 先生は日本人研究者の多くが CEFR のたった 1 章にしか興味を持ってくれないと苦笑しておられた。1911（明治 44）年に和歌山県で行われた講演『現代日本の開化』における漱石の言葉のように、我々の CEFR の導入は「事実やむをえない、涙を吞んで上滑りに滑って行かなければならない」のか、それとも正しく「換骨奪胎」ができるのか。多くの方々に本論集を一読いただき、議論が深まっていくことを望む。

（四天王寺大学准教授 拝田清）

【資料】

外国語活動授業撮影および編集の記録

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

1. 撮影について

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

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

2. 編集作業について

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

3. 授業の展開

本時 「英語由来の外来語辞典を作ろう」

→アルファベットカード集め・英語由来の外来語辞典を作ろう→

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

挨拶

T: Stand up, please.

T: How are you?

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

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

【展開1】今日の目当てを確認。

T: では、みなさん、今日の目当てを読みましょう。

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

T: 今日の目当て1。

S: 「何が欲しいか聞いたり答えたりできましたか。」

T: 2。

S: 「お互いに気持ちのいいやりとりができましたか。」

T: 3。

S: 「日本語と英語の発音のちがいに気がつきましたか。」

T: 4。

S: 「グループで考えを交流し合い、話し合うことができましたか。」

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

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

【展開2】アルファベット発音練習とアルファベット・ソング

T: ではみなさん行きますよ。

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

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

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

【展開3】“外来語辞典を作ろう”

T: みなさん、外来語では何語を調べてくれましたか。

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

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

S: お医者さんの言葉が多かったです。

T: じゃあ、フランス語は。ヘクタールとか、単位が多かったね。

S: (口々に答えるが聞き取れず)

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

S: 楽器です。

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

S: (口々に) 英語。

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

【展開4】6つの言葉を提示する

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

S: (口々に) シャツ。

T: シャツです。(カードを黒板に貼り付ける)

以下同様に、ミルク、ケーキ、フォーク、ライス、レモンのカードを黒板に貼る。

T: リpeatしてくださいね。

【展開5】外来語と本来の発音の提示

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

T: というのを調べてもらいます。

【展開6】班ごとに言葉を割り当てる

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

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

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

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

デジタル教科書の映像と音声：

"What do you want?"

"The T card, please."

"What do you want?"

"The V card, please."

"Wow, TV."

"Let's watch."

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

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

S: C card, please.

T: Here you are.

S: Thank you.

T: What do you want?

S: A card, please.

T: Here you are.

S: Thank you.

T: What do you want?

S: R card, please.

T: Here you are.

S: Thank you.

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

S: What do you want?

T: Be card, please.

S: Here you are.

T: Thank you.

d まで続ける。

T: じゃあ、もしカードがなかった場合は、なんて言いましたか？

S: (口々に) Sorry.

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

T: では、それぞれの班で担当する言葉の練習をしてください。

【展開 8】 班ごとにやりとりの練習 1 分間

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

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

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

【展開 9】 気持ちのいいやりとりの確認

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

S: やさしく言う。

T: まず、やさしく言う、ですね。ほか？(挙手した児童に) 〇〇さん。

S: はっきりした言葉で言う。

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

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

S: (みんなで) Yes!

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

【展開10】アルファベットカードのやりとり

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

【展開11】文字がそろったらワークシートに貼る

自分のカードがそろっている児童から着席し、ワークシートにそれを貼り付ける。カードのやりとりからワークシートへの貼り付けが終わるまでおよそ7分30秒程度。

T: はい、ではいいでしょうか。貼れましたか。

【展開12】英語と日本語の発音の違いをワークシートに書く

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

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

T: Here we go.

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

やがて各自がワークシートに書き込むと班での話し合いに移る。

【展開13】班での話し合い、発表方法の指示

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

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

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

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

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

児童の活動。5分間。

【展開14】発表方法の確認

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

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

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

一班のまとめ「ライス」:

①最初に「ウ」がついている

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

二班のまとめ「レモン」:

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

三班のまとめ「ミルク」:

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

四班のまとめ「フォーク」

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

5班のまとめ「シャツ」:

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

6班のまとめ「ケーキ」:

- ① キをクと言っている
- ② 息の量がちがう
- ③ 「イ」がはいっている

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

T: これらの中で、似ていること。○○くん。

S: 息が強い。

以下、授業者は次々と出た意見を板書する。

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

- ・ 発音
- ・ 文字一つ一つ
- ・ 最後の E 発音しない

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

授業者はワークシート（アルファベットを集めて添付したプリント）を集める。

児童が席に着く。

【展開 1 6】しめくくりの言葉

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

Stand up, please. Thank you very much.

S: Thank you very much.

T: はい、終わります。

Language Teacher Education

言語教師教育

Vol.1 No.1

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

平成 26 年 (2014 年) 7 月 20 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 久村 研

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学商学大学院 神保尚武 気付

電話 03-5286-2081

印刷所 有限会社 桐文社

〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階

電話 03-3781-4010

本書の印刷費には科学研究費補助金（基盤(B)）（課題番号：25284109）が使われています。

JACETSIG-ELLE Journal

Language Teacher Education and Its Relevant Fields



成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ

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