Japanese edition

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

Language Teacher Education
言語教師教育

【Vol.2 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

March 2015
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 2015

【Vol.2 No.1】

JACETSIG-ELE Journal
JACET 教育問題研究会 会誌

2015 年 3 月
JACET 教育問題研究会
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/

Language Teacher Education Vol.2, No. 1, JACETSIG-ELE Journal
Published by the Special Interest Group of the Japan Association of College English Teachers on English Language Education
c/o Hisatake Jimbo, School of Commerce, Waseda University
1-6-1 Nishi-Waseda, Shinjuku-ku, Tokyo 169-8050

© JACET SIG on English Language Education 2015
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)

特別記録

生涯を通してのことばの学習（2015 年 1 月 31 日最終講義抄録）……神保尚武 1
神保尚武略歴 / 13
CEFR/CEFR-J の言語共通参照レベル（A1-C2）を導入する言語教育の課題
（2014 年 9 月 14 日夏期公開研修会基調講演抄録）
……ジャン＝クロード・ベアコ，堀晋也訳 14

J-POSTL 関連

【論文】
英語科教科法の授業における J-POSTL の統合的な活用法
―授業力への内省を深めるために― …… 清田洋一 21
【論文】
中学校英語検定教科書に見られる異文化間コミュニケーション能力
－『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』を用いた分析を通して－
…… 中山夏恵，栗原文子 41
【研究ノート】
英語科教職課程履修生による省察
―言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）を用いて― …… 髙木亜希子 59
【実践報告】
小学校教師志望学生にもたらす小学校英語教育実習の効果に関する調査研究
―「言語教師のポートフォリオ」使用の試みから― …… 米田佐紀子 78

外国語教育関連

【論文】
第 2 外国語学習における基本的心理欲求の充足と英語学習に対する自己効力感
…… 堀晋也・山口高領 93
【論文】
第 2 外国語を学ぶ大学生の自律学習能力と英語学習に対する自己効力感
…… 山口高領・堀晋也 102

書評

『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』
西山教行・平畑奈美編著　くろしお出版 ……砂岡和子 111

資料

筑波大学附属高等学校スーパーグローバルハイスクールについて ……浅見道明 114

記録

2014 年度教育問題研究会会員の学会等発表記録 …… 117
言語教育エキスポ 2015 プログラム …… 119
Language Teacher Education 言語教師教育 原稿投稿要領 …… 122
【編集後記】/ 124

Language Teacher Education 言語教師教育 2015
【Vol.2 No.1】

編集者，査読者，執筆者一覧

監修者
神保尚武（早稲田大学教授）

編集者
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）

査読者　（五十音順）
石田雅近（清泉女子大学教授）
大木充（京都大学名誉教授）
塩沢素子（文教大学教授）
高梨庸雄（弘前大学名誉教授）
藤原三枝子（甲南大学教授）
松沢伸二（新潟大学教授）
猪井新一（茨城大学教授）
片桐一彦（専修大学教授）
杉森直樹（立命館大学教授）
長谷川由起子(九州産業大学准教授)
松坂ヒロシ（早稲田大学教授）

執筆者　（五十音順）
浅見道明（筑波大学付属高校教諭）
栗原文子（中央大学教授）
砂岡和子（早稲田大学教授）
中山夏恵(共愛学園前橋国際大学准教授)
山口高領（早稲田大学講師任期付）
清田洋一（明星大学准教授）
神保尚武
髙木亜希子（青山学院大学准教授）
堀　晋也（早稲田大学助手）
米田佐紀子（北陸学院大学教授）

講演原稿寄稿
ジャン＝クロード・ベアコ（ソルボンヌ・ヌーヴェル・パリ第三大学言語学・言語文化教育学名誉教授，欧州評議会言語政策部門顧問）

【特別記録】

生涯を通してのことばの学習
(2015 年 1 月 31 日最終講義抄録)

神保尚武

はじめに

ことばの学習を生涯学習という枠組みで考察する。『スーパー　ブレイン』(村上監訳, Deepak Chopra & Rudolph E. Tanji. *Super Brain*, 以下 SB 訳)は脳研究の再先端を紹介している。この書を引用しながら，ことばを中心とした学習についての序論とする。

「一生は，歩く，話す，読むところから始まる技能の習得の連続である」(SB 訳:24)ということは，人は最初から意識的に学習しているということである。まず意識があって，次に脳がある。意識と脳の関係については，「脳を動かしているのは，自分の心であり，意識である。脳はいわば，テレビやラジオの受信機のようなものであり，心や意識が，すべての現実を創り出す真の創造者である。」(SB 訳:3)

心と体と外界のバランスを取る自己制御回路（feedback loop）の重要性について，以下のように述べている。

「人は取り込めるものはすべて吸収し，バランスを取って一つの全体像を作り上げる。外界からの膨大な量の情報を SIFT（吟味）する。SIFT とは，Sensation（感覚・感動），Image（映像・心に描かれた姿や形），Feeling（感情），Thought（思考）である。これらの経路を通過しなければ，何も現実とはならない。つまり，外からの情報を，痛みや喜びとして感じたり，視覚的に描いたり，嫌だ，嬉しいと思ったり，考えを巡らせたりしなければ，現実とはならない。（中略）現実像にする工程は，突き詰めれば細胞レベルに行きつく。脳が行うことはすべて，全身の細胞によって伝えられる。（中略）赤ん坊は，生まれながらの完全な自己制御装置だ。（中略）未発達の脳のなかにごく自然に組み込まれていることを，意識的に行えばいいのだ。」(SB 訳:88-89)

このことを，より具体的に考察してみよう。

1. ことばの学習は生涯学習

人間は生まれてから，死ぬまで言語と格闘する。その意味において，ことばの学習は生涯学習であると言える。ここでは，０歳児から児童期までの言語獲得を概観する。

1.1 コミュニケーションの原初形態（０歳児）

０歳児のコミュニケーションを観察すると，基本的に face to face communication (interaction)であり，最初から相互作用が基本的形態である。０歳児は，「コミュニケーションの意思を,口の開閉・舌出し模倣(imitation)・手を伸ばすリーチング(reaching)・母子関係の文化差や赤ちゃんの気質による行動の違い」（子安 1996:86-7）などにより表現する。０歳児のコミュニケーション行動を段階的に観察してみよう。

(1) 泣き声(crying)：人間特有の現象であり，「子が母親とのコミュニケーションに際して大きな声で泣く動物は少ない」（子安 1996:80）とされる。

(2) クーイング(cooing)（6-8 週目）：クーイングは，短音節の発声，アー，ウー，クーであるが，万国共通ではない，「上り調子になったり，下がり調子になったり，イントネーションというものを通じて意思を伝達しようとする」（正高・辻 2011:59）。即ち，「コミュニケーションの機能ごとに抑揚を使い分けて，まだ発話できないのに，たとえば嫌なときは「ううん」とか，尋ねるときは「うん？」とか使い分けをする」（正高・辻, 2011:186）のである。

(3) ナン語(babbling)（6-9 箇月）：「だ，だ，だ」「ば，ば，ば」など，子音と母音が組み合わさって音節として複雑になってくる。「調音(articulation)と呼ばれることを，人間は耳で聞いてまわりの声を真似ながらする。聴覚経験というものが必要」（正高・辻, 2011:61）である。さらに，聞いている言語環境で音が違う。「赤ちゃんの属する言語共同体に影響を受ける。フランスの文化圏で生まれた赤ちゃんだとフランス語に近い鼻にかかった音になったりする」（正高・辻 2011:62）のである。自分が発声した直後にお母さんがおうむ返しに(echoic responding）声を出してくれること（共鳴動作），つまり「社会的随伴性を受けることは無条件に快楽」（正高・辻 2011:63）なのである。母子の相互作用がコミュニケーションの核心にあることが分かる。まさに，「母子間の音声の相互作用もまた「啐啄同時」の側面がある」（子安 1996:83）のである。「啐」とは，鶏卵が孵化しようとするとき雛が殻内でつつくこと，「啄」は母鶏がそれに応じて外から殻をつつく意（日本国語大辞典）である。

(4) 模倣から共感(empathy)へ一共鳴動作（10-9 箇月）：言語の進化で重要な段階は，「他人が何かしている行為というものを，その感覚というものを自分自身のものに重ね合わせる，あるいはなぞるという行為が，結局のところ言語というものには不可欠である。だから，結局言語は何のためにあったかというと，それは他人の思い，他人の感覚というものを自分自身が共感するというなかから言語が進化してきたということをたぶん示唆しているのだと思います」（正高・辻 2011:29）ということである。「人間の模倣の特徴は親愛の情を表すところにある」（正高・辻 2011:70）のであり，それから共感し，共鳴動作という相互作用にいたるのである。

(5) 世話人ことば(caretaker speech)：ここで別な視点から整理してみたい。いわゆる育児語(motherese)は「子供に対して語りかけるときに親が抑揚を誇張したり，テンポがゆっくりになったり，同じことばを何度も反復したり，声の調子が高くなったりする」（正高・辻 2011:39）喋り方である。育児語の身振り版にモーショニーズ(motionese)というのがある。それは，「子どもに対して何か道具使用，たとえばボトルがあってふたを開けて呑むわけですけど，このものを一体どのように使うかということを示すという状況を作ってあげて，実験的にそれを幼児に対してと大人に対してするのをみると，やはりやり方が違う。子供に対してする場合，道具を使うときのやり方もゆっくりになって，仕草も反復するようになるし，仕草ができるだけ相手に理解されやすいように動作を誇張してやる」（正高・辻 2011:40）というようなことである。世話人ことばには，教師ことば(teacher talk)や高齢者へのマザリーズ(patronizing speech)などもある。世話人ことば自体に文化が含まれていることに注意を払うべきであろう。

1.2 幼児期(young child)

この時期における言語獲得の特徴は，「認知言語学をはじめ心理学でも言われる用法基盤モデル(usage-based model)のいうような意味で，まず場面に依存するひとかたまりのチャンクからフレーズ，つまり全体的な構文の習得から入って，認知的・社会的発達も待って，徐々に分析的な文法的・語彙的な習得に精密化されていく」（正高・辻 2011:53）ということであろう。遊びの中から認識が成長し，自我の芽生えがあり，自己意識の成立があり，自他の分離が起こり，知覚的視点取得，認知的視点取得，感情的視点取得をする。したがって，子供の目の高さで接することが大事である。具体的には次のような例(H.D. Brown: 25-6)が報告されている。

1 歳児：単語の音の模倣，意味の確認，初語の発話：マンマ，milk
1 歳半：電文形式発話(telegraphic utterances)：マンマ，スキ，want milk, all gone milk
2 歳児：疑問や否定 What pa doing? パパは何してるの？That not red, that blue あれは赤じゃなくて青
3 歳児：饒舌 nonstop chattering, incessant conversation
4 歳児：基本的な構造から複雑な構造の内在化（習得）
5 歳児：話し言葉のほとんどの構文が使用できる，語彙の増大，コミュニケーション技術の練磨

1.3 児童期(child-school age)

この時期に，本格的に読み書き能力(literacy)の獲得があり，社会・文化的文脈で適切な文の発話をするようになり，論理的思考をするようになる。

1.4 第 1 言語習得と第 2 言語習得の相違

第 1 言語習得（幼児期―児童期）と第 2 言語習得（思春期―青年期）の時期が違う場合には，認知的能力の相違があるので，第 2 言語習得ではいわゆる Natural Approach はありえない。決定的要因は目標言語にさらされる(exposure)時間の要素である。第 1 言語習得では四六時中目標言語にさらされているのに対して，第 2 言語習得ではごくわずかな時間しか目標言語にさらされていないのである。

このことはスペインでの大規模な調査(The Barcelona Age Factor Project)からも明らかにされた。Carmen Munoz (2006: 34)によれば，… younger learners may be deprived of their potential advantage when there is not enough exposure and contact with the language for L2 to proceed in the same way as L1 learning.「若い学習者は，第 1 言語習得と同じように第 2 言語習得を進めるのに十分な目標言語への接触がない場合には，その潜在的有利さを奪われているだろう」と結論づけている。このことに関しては，小学校英語教育に触れる際に再論する。いわゆる臨界（敏感）期説は第 1 言語習得には深い関わりがあるが，第 2 言語習得ではあまり重要な要素ではない。

2. EU の言語政策－CEFR の理念

21 世紀の言語教育に多大な影響を及ぼしているのがヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference - CEFR)である。CEFR は複言語主義(plurilingualism)を掲げ，それを多言語主義(multilingualism)と区別している。個人の学習した複数の言語は孤立したものとして存在するのではなく，一方の言語の知識が他方の言語の学習を助け，相互に影響しあい，一言語の知識だけでは得られない広範なコミュニケーション能力を形成するのである。母語以外の言語を 1 言語以上獲得することは，国内及び国際社会の調和と平和に必須である。

2.1 複言語主義・複文化主義

CEFR は複言語主義と多言語主義を次のように区別している。

> Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. … the plurilingual approach emphasizes the fact that an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples. (CEFR: 4)
>
> 複言語主義は多言語主義と異なる。後者は複数の言語の知識であり，あるいは特定の社会の中で異種の言語が共存していることである。（中略）複言語主義がそれ以上に強調しているのは，次のような事実である。つまり個々人の言語体験は，その文化的背景の中で広がっていくのである。家庭内の言語から，社会全般での言語，それから他の民族の言語へと広がっていくのである。（吉島・大橋 2004:4）

2.2 新しいコミュニケーション能力の考え方

> … he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages inter-relate and interact. (CEFR: 4)
>
> （しかしその際），その言語や文化を完全に切り離し，心の別の部屋にしまっておくわけではない。むしろそこでは新しいコミュニケーション能力が作り上げられるのであるが，その成立にはすべての言語知識と経験が寄与するし，そこでは言語同士が相互の関係を築き，また相互に作用し合っているのである。（吉島・大橋 2004:4）

2.3 言語教育の目的

> … The aim is no longer seen as simply to achieve 'mastery of one or two, or even three languages, each taken in isolation, with the 'ideal native speaker' as the ultimate model. Instead, the aim is to develop linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place.
>
> （中略）この観点を採るならば，言語教育の目的は根本的に変更されることになる。もはや従前のように，単に一つか二つの言語，または 3 言語さえ学習し，それを相互に無関係

のままにして，指導目標としては「理想的母語話者」を考えるといったようなことはなくなる。新しい目的は，すべての言語能力がその中で何らかの役割を果たすことができるような言語空間を作り出すということである。（吉島・大橋，2004:5）

新しい目的は，いわば「総合的言語能力」（細川・西山，2010:152）である。この目的は，複言語・複文化能力(plurilingual and pluricultural competence)，相互文化性(interculturality)を身につけるということである。

2.4 複言語・複文化能力

Plurilingual and pluricultual competence refers to the ability to use languages for the purpose of communication and to take part in interculrural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. (CEFR: 168)

複言語能力や**複文化能力**とは，コミュニケーションのために複数の言語を用いて異文化間の交流に参加できる能力のことを言い，一人一人が社会的存在として複数の言語に，全て同じようにとは言わないまでも，習熟し，複数の文化での経験を有する状態のことを言う。（吉島・大橋 2004:182）

CEFR は行動志向の教育観(action-oriented approach)が複言語主義を支えるとしている。それは種々の場面，状況で，具体的に何をどの程度できるかを重視する。この考え方から産まれたのが 6 段階の can-do list である。従って，それぞれの段階でのコミュニケーション能力の部分的能力(partial competence)を大事にする。

2.5 社会的行為者としての学習者 (the learner as a social agent)

Newby は CEFR の文化的能力の観点を以下の 3 点に要約している(JACET 教育問題研究会報告書英語版 2011:80 同日本語版 2011:124)。

(a) linguistic: that language can be seen as an **expression of cultural norms**, referred to as **'sociolinguistic competence'** (CEFR: 118-119)—this can be seen in categories such as 'politeness conventions'.

言語学的視点：言語は「社会言語学的能力」とされる文化的規範の表現と見なされる。例えば，丁寧さの慣例表現など。

(b) educational: that the language classrooms provides a suitable environment for furthering the aim of fostering understanding of different cultures, seen in categories such as 'intercultural awareness' and 'existential competence,' for example, 'willingness and ability to distance oneself from conventional attitudes to cultural difference'(CEFR: 105)

教育学的視点：言語教育の教室は，「文化間の気づき」や「実存的能力」の範疇において見られる「異文化理解の育成」という目標を促進する適切な環境を提供する。例えば，「文化の相違に対する因習的態度から自己を遠ざける積極性と能力」である。

(c) socio-political: that foreign language teaching provides a **forum for promoting 'plurilingualism' and 'pluri-culturalism'.** In essence, plurilingual means that languages that have been learnt and related cultural manifestations are seen as separate entities

but as an integrated whole, as what might be termed as the personal linguistic and cultural habitus of the student.

社会政治学的視点：外国語教育は，**「複言語主義」や「複文化主義」を推進する公共の場**を提供する。複言語的ということは，本質的には，学んでいる言語とそれに関する文化的表出は別々に存在するものではなく，統合された一つのもの，つまり学習者個人の言語的文化的体質とみなされる。

EU の統合の理念的柱である複言語主義・複文化主義を EU 諸国は大切に育てている。

3．日本の外国語教育政策

3.1 求められる英語能力

複言語主義・複文化主義はわが国の言語教育政策にも取り入れられる考え方であると思う。例えば，岡は「日本の英語教育で求められる外国語能力」として 2 点をあげ，次のように主張している（岡 2012:19-20）。

- 異文化に接したときに，必要に応じて言語の切り替えができ，その場のニーズに応じて情報を調節し，相互理解を達成できるような外国語運用能力
- しっかりとした母語能力と教養に支えられながら，国際人として必要に応じて英語を運用できる日本人，言い換えれば plurilingual な日本人の育成

3.2 日本の外国語（英語）教育政策

(1)「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想（文科省 2003a）

この構想は 21 世紀の日本の英語教育政策の基本となった。概要は以下の通りである。

- 趣旨：国際的共通語となっている「英語」のコミュニケーション能力を身につけること
- 達成目標：国民全体に求められる英語力，国家社会に活躍する人材に求められる英語力
- 主な政策課題：学習者の動機づけの高揚，教育内容等の改善，英語教員の資質向上及び指導態勢の充実，小学校の英語会話活動の充実（2011 年度「外国語活動」として必修化），国語力の増進

(2)「英語が使える日本人」の育成のための行動計画（文科省 2003b）

この計画の概要は以下の通りである。

- 英語の授業：英語の授業の大半は英語を用いて行う。
- 英語教員：概ね全ての英語教員が，上記の授業を行うことができる一定の英語力及び授業力を備える。
- モティベーション：毎年 10,000 人の高校生が海外留学をする。英語を用いて世界へ情報発信するなど，国際交流を一層充実する。
- 入学者選抜：聞く及び話す能力を含むコミュニケーション能力を適切に評価する。
- その他：小学校英会話活動，国語力の向上，実践的研究

行動計画が実施に移されて 10 年以上となるが，成果としては，入試センター試験へのリスニングテストの導入，英語教員の悉皆研修，SELHi の推進などが挙げられる。なお，2012 年度からは各県の高校にいくつかの拠点校が指定され，教育内容等の改善への取り組みが始まった。焦点は各校での CAN-DO リストの作成とそれに基づく授業編成となって

いる。

(3) 学習指導要領

現在実施されている小学校，中学校，高等学校の学習指導要領の要点は以下の通りである。

・小学校外国語活動：5・6 学年，年間 35 時間

目標：「コミュニケーション能力の素地を養う」①言語や文化について体験的に理解を深める。②積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。③外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。

・中学校英語：週 4 時間（昭和 20-30 年代は週 6 時間）

目標：「コミュニケーション能力の基礎を養う」学習者が 4 技能を総合的に活用できる力を養う。文法はその能力を支える基礎である。

・高校英語：最大 22 単位

目標：「的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う」言語の使用場面や状況，背景などをふまえ，言葉の働きに十分配慮することのできる 4 技能を統合した総合的なコミュニケーション能力の育成。

「英語の授業は英語で」と教室で基本的に英語で授業を進めることが明記された。コミュニケーション中心の言語教育(CLT: Communicative Language Teaching)の推進が求められている。

3.3 小学校の英語教育

文科省は，2013 年の暮れに「グローバル化に対応した英語教育実施計画」を発表した。小学校における英語教育の拡充強化として以下の提言をしている。

(1) 小学校中学年：活動型・週 1 ～ 2 コマ程度

・コミュニケーション能力の素地を養う

・学級担任を中心に指導

(2) 小学校高学年：教科型・週 3 コマ程度（「モジュール授業」も活用）

・初歩的な英語の運用能力を養う

・英語指導力を備えた学級担任に加えて専科教員の積極的活用

このような性急な提案の主な根拠は，第 2 言語習得における「早ければ早いほどよい(The earlier, the better.)という神話」に基づいているように思われる。いわゆる臨界（敏感）期説を有力な根拠としての結論かと思われる。臨界（敏感）期というのは，生体的な現象であるため，口の筋肉の動きなどが関わる発音習得に限られる (Scovel, T. 1988)であろう。しかし，native-speaker-like の発音を身に付けることは必要ではなく，外国語なまり(foreign accent)はコミュニケーションの障害にならなければ問題はないのである。

「進む大規模な教育改革」（日本教育新聞「社説」2013 年 6 月 17 日）では，小学校英語に関し以下の主張がなされている。

・ 5・6 年生での実施状況の検証が欠かせない。

・ 英語力がどの程度身に付いたのか。

・ 教師の指導力や負担感はどうかなど，検証材料を多面的に収集したい。

・ 英語教育の本格実施にあたっては，英語教員の配置が避けられない。

・ 小学校には英語指導に不安を持ち，自信を持てない教師が多数いるからだ。

この提言を受け，JACET 教育問題研究会は「小学校外国語活動指導者意識調査」を2013 年度後半に行った。回答は全国各地から寄せられた。教科化については以下のような結果（『報告書(2014)』:26-27）であった。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%）現在の 5 年生からの開始を 3 年生からすることについて：賛成 311 名(46.2%)，反対 336 名（49.9%），無回答 26 名（3.9%），合計 673 名（100%）

以上の結果からも，文科省の提言に現場の先生方は必ずしも賛成しているは言えない。むしろ当惑しているのが自由記述にうかがわれる。

・ 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ならないのは自分自身に戸惑いがあるし，子供にも申し訳ないと思う。英語は好きなので楽しく活動はしていますが，発音がお粗末で恥ずかしいと思う。
・ 教科化するのなら英語の専門知識を持った人が指導を行うのがいいと思う。今のままでは担任はしんどい。体制をととのえて欲しい。
・ 小学校教員にこれ以上の負担は無理である。

現時点では，文科省の提言は「願望の政策」であり,「責任ある政策」は言えない。有能な教師の充足可能性ひとつをとっても実現可能性は低い。小生は慎重に，「英語教育の早期化よりも質的充実」を先行すべきだと考える。理由は，第 2 言語習得の際には，年齢要因よりも，動機や接触時間の長さの方が重要だというのが最近の研究の大勢だからである。

むしろ次のような方向で改革すべきである。

・ クラス定員を 20 人以下にする。
・ ５年生の外国語活動は現状と同じ１時間とし，言語に対する意識を目覚めさせる。
・ ６年生の英語を２時間とし，教科化する。
・ 英語科専科教員を各小学校に配置する。

次の警鐘を肝に銘じて欲しい。

… the belief that children will always be the best language learners may lead to large-scale policy implications that are based on a flawed premise. (Brown, S and Larson-Freeman: 20) 「... 子供が常に最良の言語学習者であるという信念は誤った前提にたった大規模な政策的結果を生みかねない。」

この発言をしている著者の念頭には日本の小学校英語教育がある。文科省の提言は誤った前提にたっていないだろうか。小学校英語に誤った期待をしてはならない

４．大学教育改革

4.1 改革の動向と英語教育

大学設置基準の大綱化(1991)は大学の教育に大きな影響を与えた。特に，一般教養教育と外国語教育の衰退という結果をもたらした。井村（2012:3-22）は以下のように指摘している。

・ 大学設置基準の大綱化は，結果として規制緩和と市場原理の方向に働き，専門教育を中心とする学部編成が進み，教養部が解体され，教養教育の衰退がもたらされた。（井村,

2012:4）

・ 外国語教育の教員組織は解体ないし弱体化し，今では教員は各専門学部に分属するか，あるいは共通教育のセンター機関に所属して，各専門学部へ「出前講義」する形が一般化している（井村 2012:4）。

・ 市場原理が先行すれば，大学の英語教育は，英語ができる専門教員や国際経験の豊かな実業人に任せるか，あるいは専門学校にアウトソーシングしたほうがよいということになりかねない。（井村 2012: 10）

現状は大学によって異なるが，大きな反省期に入っていると言える。即ち，教養教育と外国語教育の見直しと復権が始まっている。大学設置基準の大綱化後 24 年になる今こそ大学英語教育は新たな視点での見直しをせまられている。

「戦略構想」では，大学の英語教育の目標を「国家社会に活躍する人材に求められる英語力」を獲得することとし，「各大学が，仕事で英語が使える人材を養成する観点から達成目標を設定」することとしている。さらに，「グローバル人材」の育成が急務であるとされ，「産学連携によるグローバル人材育成推進会議」ではそれを「日本人のアイデンティティを持ちながら，教養と専門性，異なる文化を乗り越えてのコミュニケーション能力や協調性，創造性や社会貢献の意識を持った人材」と定義付けている。このような潮流を示唆する統計として，「国際」「グローバル」の名を冠した学部は 2011 年度で 86 校（讀賣新聞:2012/ 05/11）にのぼるという。

文科省は「大学改革実行プラン」を 2012 年度の 6 月に発表し，「グローバル化に対応した人材育成」に取り組むことを宣言した。目標として，「入試・授業を通じた語学力向上の取組」，「教員のグローバル教育力の強化」，「外国人教員の採用拡大」，「海外留学・交流の拡大」，「入学・卒業時期の弾力化」等を挙げている。

具体的な施策として 10 月に国際化の拠点大学を 42 校指定した（日本教育新聞：2012/10/15）。

4.2 大学英語教育の２本の柱

このような大学教育改革の動向の中で，外国語教育，特に英語教育をどのように改善したらよいのであろうか。

4.2.1 一般教養（リベラルアーツ）科目としての再定義：中央教育審議会の元会長の三村氏は次のように述べている。「教養人の育成，いま再び」－失われた 20 年を経て（大学開国―世界で戦う条件）という見出しの記事で，「グローバル人材を育てるために教養教育の確立が喫緊の課題だ。海外で異文化の人と一緒に業務を遂行できる人材，相手の話を聞き，自分の考えで説得できる人材が必要だ」と主張している。（三村昭夫新日本製鉄会長，中央教育審議会）（日経新聞 2012/4/19）

2012 年度の JACET 関東支部大会全体シンポジウム「国際コミュニケーションで求められる英語力」での社会人代表の主な発言は以下の通りである。

・ジャーナリストに求められる英語力：英語は取材にとって必要な作業言語である。記者会見や発表資料の英語を理解して内容を把握し，素早くメモする能力が必要だ。質問ができる能力，記事を書ける能力，自分の考えを自分の言葉で論理的に説明する能力が大

切だ。（山口光共同通信社顧問，関東支部大会全体シンポ 2012/6/10）

・外交官に求められる外国語力：英語は不可欠である，しかし英語以外の外国語も必要だ。世界には 90 以上の国と国語・公用語が存在する。経済のグローバリゼーションは進展した，しかしそれぞれの国民の生活と政治は依然としてローカルであり，国家や民族のアイデンティティへのこだわりも強い。（高橋恒一，元駐チェコ共和国大使，関東支部大会全体シンポ 2012/610）

以上のような期待に応えられる英語教育とはどのようなものであろうか。

まずは，国際基督教大学（ICU）のリベラルアーツプログラムのための英語教育 ELA (English for Liberal Arts Program) をとりあげたい。ICU は大学自体がリベラルアーツの理念を標榜しており，全体のカリキュラムの中に英語教育がしっかりと位置づけられている。

ICU の教養教育は，リベラルアーツを中心とする多くの米国の大学の学部教育の理念に共鳴している。ICU の教養教育の理念は創立以来，一貫してぶれていない。英語教育はその大きな枠組みの中に位置付けられている。以下はその概略である。（大学英語教育学学会 2010a:93-101）

・目標：「責任ある市民を育むための教育」「思考力と判断力のための一般的・知的能力を発展させることを目標にする教育」

・特徴：(1)「考える力」①正確な理解力，②批判的思考能力，③学問的探求能力，④自己表現能力⑤問題解決能力，(2)「多様性，開放性」①多様性の認識，多角的な視点の獲得を通して自己の世界から解放，②異文化理解教育，(3)「責任性」①自分が所属する共同体（地域社会—日本社会—グローバル社会）の一員として，自分には何ができるかを考え，行動できる個人，②授業評価，クラスメートとの共同タスク（ペア活動，グループ活動）

西尾前教養学部長はこれを「多文化共生に向けたバイリンガリズム」と捉え，次のように述べている。

> 本学は献学以来，外国籍の教員や学生の比率が高く，学内の会議等の公用語は日本語と英語の二ヶ国語です。英語で大量の文献を読み，議論し，小論文を書く「リベラルアーツのための英語プログラム」など，語学教育には特に力を入れ，一般入試でも知識量を問うのではなく，入学後の学習に必要とされる適性を測るように工夫されています。
>
> その根本にあるのは多文化共生を目指す意志と心です。国籍や言語の枠を超えて，自らの見解を相手にわかりやすく伝えるためには，国際語である英語を使いこなすことが不可欠です。そこで誰もが感じる「不自由さ」こそ，乗り越えた後の開放感を生み，真に自由な職業人となる基礎を作ります。（讀賣新聞:2012/10/30）

4.2.2 専門基礎科目としての ESP：大学英語教育のもう 1 本の柱は ESP(English for Specific Purposes)である。中央教育審議会答申（2008 年）で，「専門分野を学ぶために必要な語学力の修得」が掲げられ，「英語等の外国語教育において，バランスのとれたコミュニケーション能力の育成を重視するとともに，専門教育との関連付けに留意する」と述べられている（大学英語教育学会 2010b:155)。同書(219-223)において以下のような点も指摘されている。

・専門領域の教員と英語教員の連携が必須条件
・学習者自身が関わる分野や仕事で英語を使って活動できるように，ESP 理論にもとづいた「自律」した学習者を育成する。
・プロフェッショナルの世界で生き抜いていくために必要とされるジャンルの捉え方を身につけさせ，必要に応じて言語特徴を分析できる言語能力をマスターさせる。

井村（2012:17-19）は人間形成に軸足をおいた ESP の再定義を試み，ESP を定着させるための具体的な方策として次の諸点を挙げている。

(1) カリキュラムの体系化: ESP 科目を専門基礎科目に位置付けるなどして，英語科目と専門科目の連携につとめる。大学院における ESP 教育を制度化する。
(2) Can-do リストに基づくシラバスの策定：コース毎に，レベルに応じた目標を設定し，Can-do リストに基づいたシラバスを策定する。
(3) 「人間性の涵養」や「文化教育」を視野に入れた ESP コンテンツの開発：異文化理解や自文化理解が図れるようなコンテンツ（例：ハイテク産業と伝統文化の関連など）の開発。
(4) 「技能教育を通した人間形成」視野に入れたタスクにもとづく教授法の開発：英語の運用力を「技」と捉え，技を磨くことを通して人格を陶冶する「匠」作りの学習モデルに基づく教授法の開発。
(5) 大学院レベルでの ESP 教員養成体制の整備：英語教員を養成する専門職大学院に ESP 教員養成課程を設置する。

以上のように，大学英語教育の２本の柱はリベラルアーツ科目としての英語と専門基礎科目としての ESP であると思う。

さいごに

学校教育以前のことばの学習や学校教育における言語（英語）学習を生涯学習の枠組みで論じてきた。社会に出て，人はさまざまな形でことばと格闘し続ける。我々は人生の最後まで，ことばを学習し続けるのである。人間の脳は健康な体と意志力がある限り，成長し続けるのであり，特にことばの学習は脳の老化を防ぐと言える。

（本稿は，神保(2013)「原点に立ち返って考える英語教育」*JACET KANSAI JOURNAL* NUMBER 15: 1-10 に加筆，修正をしたものである。）

参考文献

大学英語教育学会監修(2010a)『英語教育学大系第 1 巻―大学英語教育学』大修館書店

大学英語教育学会監修(2010b)『英語教育学大系第 4 巻―21 世紀の ESP』大修館書店

細川英雄・西山教行(2010)『複言語・複文化主義とは何か』くろしお出版

井村誠(2012)「ESP と人間教育」森住衛監修『言語文化教育学の実践』3-22 金星堂

JACET 教育問題研究会（編）(2014)『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』（平成 25 年度文部科学省科学研究費補助金基盤研究(B)報告書）

子安増生(1996)『生涯発達心理学のすすめ』（有斐閣選書 1622）有斐閣

正高信男(1993)『０歳児がことばを獲得するとき：行動学からのアプローチ』（中公新書）中央公論社

正高信男・辻幸夫(2011)『ヒトはいかにしてことばを獲得したか』大修館書店

村上和男監訳(2014)『スーパー　ブレイン』　保育社　（原著：Deeppak, C and Tanzi, R.E. Super Brain, 2012, Random House）

文部科学省(2003a)「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」

文部科学省(2003b)「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」

文部科学省(2012)「大学改革実行プラン～社会の変革のエンジンとなる大学作り～」

日本国語大辞典(1974) 小学館

日本教育新聞：2012 年 10 月 15 日

日経新聞: 2012 年 4 月 19 日

大木充・西山教行(2011)『マルチ言語宣言―なぜ英語以外の外国語を学ぶのか』京都大学学術出版会

岡秀夫(2012)「Plurilingualism を考える」 *West to East, East to West.* Ed. by the Professor Paul Rossiter Festschrift Editorial Committee. 2-24. 成美堂

讀賣新聞: 2012 年 5 月 11 日

讀賣新聞: 2012 年 10 月 30 日

吉島成・大橋理枝(他)(2004)『外国語の学習，教授，評価のためのヨーロッパ共通参照枠』朝日出版社

Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching (Fifth Edition).* White Plains, N.Y.: Pearson Longman

Brown, S. and Larson-Hall, J. (2012) *Second Language Acquisition Myths*. Ann Arbor: University of Michigan Press

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, Assessment* (CEFR). Cambridge: CUP.

Munoz, C. ed. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning.* Clevedon・Buffalo・Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Scovel, T. (1988). *A Time to Speak-A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. New York: Newbury House Publishers.

神保尚武（じんぼひさたけ）略歴

[勤務校等職位] 早稲田大学商学学術院教授

[学歴・職歴等] 1945 年群馬県生まれ。国際基督教大学教養学部人文科学科卒業。早稲田大学大学院文学研究科修士課程修了。ハワイ大学大学院英文学修士課程修了。早稲田大学大学院文学研究科博士課程退学。サンフランシスコ州立大学客員研究員。オックスフォード大学客員研究員。早稲田大学商学部助手，専任講師，助教授，教授。1991 年-1994 年ＮＨＫラジオ「基礎英語」講師，1998 年ＮＨＫテレビ「３ヶ月英会話」講師，1994 年-2001 年ＮＨＫラジオ「リスニングテスト」講師。

[専門分野] 英語教育学・教材開発・英米演劇　最近の研究テーマは中等教育英語科教員養成。

[JACET 歴・所属学会] 研究企画委員(‘86-‘96:サマーセミナー委員長/全国大会運営委員長/財務委員会委員長等担当)，副代表幹事(‘96-‘98)，代表幹事(‘98-2000)，理事(2000-:組織構成，法人化準備担当）副会長(‘05-‘10）会長（‘10-)
その他の所属学会：全国語学教育学会(JALT)，外国語教育メディア学会(LET)，他。

[著書・共編著・監修等] 『高等教育における英語教育の研究―授業実践例を中心に―』（一部執筆　松柏社，‘07）『大学英語教育学―その方向性と諸分野』（共編　大修館書店，’10）『英語教師の成長―求められる専門性』（共編　大修館書店，‘11）『新しい時代の英語科教育の基礎と実践―成長する英語教師を目指して』（共著　三修社‘12）『言語教師のポートフォリオ　全編，英語教職課程編，現職英語教師編』（監修　桐文社 ’14）『言語教師教育　Vol.1 No.1』（JACET 教育問題研究会会誌　監修　桐文社‘14）『Language Teacher Education Vol.1 No.2』（JACET 教育問題研究会会誌　監修　桐文社‘14），大学生用英語教科書：*Paragraphs That Communicate* (Second Edition)（共著　MACMILLAN LANGUAGEHOUSE ’05）　*Get You Message Across ― Writing Communicative Paragraphs*（共著　南雲堂‘08）高校用検定教科書：*Power On English I, II*（改訂新版　編著者代表　東京書籍‘07, ‘08）　辞書：『ジュニアプログレッシブ英和辞典』（執筆　小学館‘97），『ジュニアプログレッシブ和英辞典』（執筆　小学館‘99），他。

[論文等] New Directions in Creating Middle School English Textbooks in Japan（単著　全英連会誌 40 号 ’02）「英語教師に求められる力―「行動計画」から「免許更新制」へ（共著『英語教育，Vol.57, No.4, ‘08）「長期的視野に立つキャリア形成：英米の教員研修制度に学ぶ」（共著『英語教育，Vol.58, No.12, ‘10）「「英語教育学」が目指すところ：「英語教育学大系」刊行の意義」（単著『英語教育，Vol.60, No.6, ‘11)。

[調査等] 『英語科教職課程における英語教授力の養成に関する実証的研究』（平成 16・17 年度科学研究費補助金基盤研究（C）研究成果報告書　JACET 教育問題研究会 ’05, ’06）『教員免許更新制と教員教育・評価システムの研究』（平成 18 年度早稲田大学「特定課題研究助成費」研究成果報告書　JACET 教育問題研究会 ’07），『英語教員の質的向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』（平成 19・20・21 年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書　JACET 教育問題研究会‘08, ‘09, ‘10）『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』（平成 22・23・24 年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書　JACET 教育問題研究会‘11, ‘12, ‘13）。『英語教師のためのポートフォリオの普及と英語で授業を行う能力基準に関する実証的研究』（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　JACET 教育問題研究会‘14）

【特別記録】

CEFR/CEFR-J の言語共通参照レベル（A1-C2）を導入する言語教育の課題

（2014 年 9 月 14 日夏期公開研修会基調講演抄録）

（場所：信州大学　長野（教育）キャンパス）

ジャン＝クロード・ベアコ
堀 晋也　訳

はじめに

CEFR-J の開発と普及は，これまで満足のいくものとは考えられていなかった日本の英語教育，ならびに言語教育の効率の改善を目的とするものであった (Hashimoto 2004; Hosoki 2011)。確かにそのような目的に対して，この種の文書は有用であるのだが，それだけでは決して十分ではないということを本稿では紹介していきたい。

1. CEFR-J と CEFR

CEFR-J では，CEFR の第 4 章を参考に，例示的能力記述文（Can-do）が作成されている。この能力記述文は pre-A1 から C2 までの 12 の段階で構成され，5 つの能力，即わち，口頭によるインタラクション，発話（スピーチ），リスニング，リーディング，ライティングが対象となっている。

しかし，この文書の「CEFR-J」という名称は適当ではないのかもしれない。というのも，日欧間で唯一「共通の」文書は CEFR そのものであるが，CEFR-J が対象とするのは日本の教師や教育関係者に限られているからだ。実際に，CEFR-J は CEFR に基づいた日本の英語教育のカリキュラムに他ならない。しかし, CEFR 自体はカリキュラムではなく，カリキュラムを開発するための道具である。CEFR-J は CEFR を基に作成されているのだから，適切に使用されていると言えよう。

以上を踏まえた上で CEFR-J を見てみると，日本の文脈で次のような形で CEFR が応用されている。

(1) すべての能力が取り上げられていない。例えば，「仲介」に関する書記能力とオーラル能力は取り上げられていないし，チャットやメール，フォーラムなど ICT を活用したインタラクションに関する能力も考慮されていない。つまり, CEFR-J で示されているモデルは，従来の 4 技能のモデルとそれほど変わりがない。

(2) 参照レベルの数が増やしてある。A1 を 4 つのレベルに分割し，A2 から B2 には 2 つずつ下位レベルが設けられ，その上に C1 と C2（ここには下位レベルはない）を置いた 12 のレベルで構成されている。この理由は，おそらく小学校 3 年生から高校 3 年生までの学年に対応させているのであろう。

(3) CEFR の第 4 章（言語の使用）だけを取り上げており，その他の章は取り上げられていない。CEFR では，第 4 章だけが参照レベルを規定しているのではなく，全体が参照レベルを規定しているのである。

(4) 言語学習の文化や異文化間という側面には触れていない。もっともこれについては，CEFR でもそれほど多くは触れられてはいないが。

以上の CEFR の応用の仕方は，日本の学校特有の事情によって決められているように思われる。つまり，教育課程や教師が重要だと考えていることに CEFR-J を適応させ，CEFR-J が既存の教育体制を傷つけないように配慮することによって導入しようとしているのである。しかし，この新しい文書である CEFR-J は，いくつかの条件が整わなければ効果的に使うことはできない。

2. CEFR の特徴と役割：言語教育の方向性を決めるための技術的な枠組み

ここではまず，CEFR の特徴について説明する。CEFR は言語教育，言語学習に関わる最も重要な要因をひとつひとつ，分析を伴いながらリストアップし，それぞれに明確で透明性の高い記述を提供し，教える言語とその国の教育文化との間でそのパラメーターを明らかにするものである。また，国家間や異なる言語間で共有可能な教育制度や分析方法を提示することによって，教育実践者の交流を容易にすることも目的としている。したがって，CEFR の中で定義されている内容や使用されている専門用語が重要となる。さらに CEFR は，規範的なものではなく，特定の教授法や評価方法を推進するものでもない。

CEFR は第 4 章で，言語使用のコンテクスト，コミュニケーション活動のタスクと目的，コミュニケーションや言語活動のテーマを具体化するためのカテゴリーを提示している。このうち言語活動については，オーラルか記述か，やり取りを行なうものか，一人で行なうものか，受容，産出，仲介のいずれかなど 8 つ（注：もう 1 つは非言語）の下位項目に分かれ，それぞれについて A1 から C2 までの 6 段階の参照レベルが示されている。

第 5 章では，言語使用者／学習者のコミュニケーション能力を，能力記述文を使いながら段階的に記述している。まず，叙述的知識，技能とノウハウ，実存能力，学習能力といった一般的能力。次いで，教師にとってよりなじみのある言語能力についての記述がある。言語能力とは，例えば，語彙，文法，意味などの言語学的知識，ポライトネスなどの社会言語能力，そして語用論的能力である。語用論的能力は，テキストのタイプや種類に応じて，ディスコースの概念が間接的に関わってくる。

こうした能力記述文全体の構造を提示したのち，第 6 章と 7 章では，学習者が外国語でタスクをこなすための具体的な方法の類型が提示されている。ここで，言語学習の目的として序論で述べられている複言語・複文化能力が登場する。

このように CEFR は，実際に使用するための文書として，首尾一貫した方法で包括的かつ構造化された言語教育・学習のヴィジョンを提供している。さらに，言語教育・学習のあらゆる局面を明瞭で簡潔な形で明示している。つまり CEFR は，言語教育の方向性を決定するための枠組みであり，それ自体言語教育のいかなる「解決策」をも示しているわけ

ではない。

3. CEFR の特徴と役割：複言語・異文化間教育のための政策的な枠組み

次に CEFR の持つ別の側面，つまり，技術的な枠組みの提案以外に，CEFR が開発された意義について紹介したい。その意義は，複言語・複文化能力に関係する。複言語・複文化能力とは，複数の言語をさまざまなレベルで習得し，複数の文化をさまざまなレベルで経験をした個人が，その言語文化資本全体を管理することによって，言語によるコミュニケーションや文化的なインタラクションを行う能力のことである。この能力は，個々の技能の積み重ねや並列という考え方ではなく，多元的で，複雑で，不均質で異質なものから構成された 1 つの能力という考え方に基づいている。したがって言語によってはいくつかの個別能力（訳注：例えばリーディングとリスニング）のみといった部分的能力も含まれているのだが，これは社会的行為者として自由に使える言語レパートリーとしての 1 つの能力なのである(Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12) 。

このような観点に基づくと，言語学習の最終目的は，コミュニケーションや実用性にあるのではなく，新たなアイデンティティの構築に貢献することにあることが理解できる。そして，言語教育を個人の成長に結び付けるということは，学習している言語ではなく，言語を話す人間を重視することに他ならない。

複言語能力は全ての個人に備わっており，人は潜在的にあるいは実際に複言語話者なのである。複言語能力は，人間が生まれながらに持っている言語能力を具現化したものであり，複数の言語に跨がる。そこで，学校こそ，身体能力，認知能力，創造力の発達と同じように，バランスの取れた複言語能力の発達を確保する役割が与えられている場なのである。

複言語能力はさまざまな教科に関わるものだが，このことはほとんど意識されていない。そこで，国語，母語，外国語，地域語などの言語教育の間で，同時並行的に，また時系列に沿うかたちで整合性を取り戻すこと，そして整合性の取れた言語教育の枠組みのなかで複言語能力の発達を統合することが重要になる。事実，欧州評議会は言語に関するグローバルな考え方を，欧州委員会は統合的アプローチを課題として取り上げている。このような教育計画は，CEFR-J に盛り込まれていないが，それは日本社会には適切でないということなのかもしれない。しかし，遅かれ早かれ，人々のグローバルな交流とともに，このような統合的な言語教育計画は必要になってくるだろう。CEFR はこのような計画に貢献するものであり，それが存在意義になっているのである。

4. CEFR の観点を教育に導入する：目標を特定させるための条件

CEFR-J の活用は，技能別，レベル別，能力記述文のアプローチの活用ということになるが，それは学習者の到達目標を明確にするための要因となるだろう。しかし，CEFR-J の導入にはいくつかの要素を考慮に入れる必要がある。

まず，少なくとも経験的調査に基づいて，CEFR-J のねらいが実際に行われている授業時間のなかで現実的であることを明確にしなければならない。その場合，C1 や C2 といっ

た目標では高すぎるかもしれないし，また A1 を分割した 4 つのレベルはそれぞれの内容が接近しすぎているため，その区別や実践が難しくなることもある。この場合，段階にしたがって進むということの効果が薄く，あまりにも多くの繰り返しを生み出すことになるだろう。そこで天井効果（注：レベルを下げることによって到達点も低くなり大多数の学習者が達成すること）を避けることが必要になってくる (Runnels 2013)。

次に，一年単位ではなく，中学校，高校の課程といった数年を単位として目標を定めることが望ましいと考えられる。これによって柔軟性が生まれ，日本のさまざまな教育のコンテクストにも適応する余地を残しておくことが可能となる。

また，学校ごとに作業部会を開いて，教師が能力記述文を理解し，何が曖昧な状態であるかをはっきりさせることも必要である。

最後に，能力に関しては，画一的なレベルという考え方ではなく，５技能（読む，書く，聞く，話す，やりとり＝インタラクション）に区別した能力プロファイルという考え方を優先させることも重要になる。目標とするレベルは，口頭によるインタラクションとリーディングあるいはライティングについて，必ずしもすべてが同じである必要はない。というのも言語能力は，必ずしもすべてが均等ではなく，受容能力が産出能力よりも優れているということがよくあるからである。

いずれにせよ，このような新しい目標を定める方法は，理論的に解明されなければならないので，徐々に導入しながら，状況にふさわしい教材や教科書のかたちで紹介していく必要がある。ただし，行政による上から下への強制であってはならない。そうなると，すでにヨーロッパ諸国でも明らかになっているように，CEFR は形骸化してしまうからである。

5. CEFR の観点を教育に導入する：教育方法を特定させるための条件

能力別アプローチを，目標という形としてだけでなく，実際に，または間接的にでも，教育実践に導入することが，真の「改革」に繋がるかもしれない。少なくとも，これまでのあり方に対する極めて大きな修正にはなるだろう。ほとんどの教育現場では，暗記，語彙，文法を中心とした教育実践が行なわれており，学習者と教師のやり取りを主な教育方法としている。そこでは，生徒に質問をし，答えさせ，それを評価することになっており，これを「生徒に話させる」とみなしているのだが，このような現場からみると能力別のアプローチの導入は極めて大きな改善となるだろう。重要なのは， CEFR-J のように語彙とシンタックスに関わるタスクや活動によって行われるアプローチが，教育効果の改善に本質的にはそれほど繋がらないことに関係者がみな気づくことなのである。

CEFR-J の能力記述文を教室での実践に移行するには，次のような条件が必要となる。

(1) コミュニケーションの場を設定すること。とりわけ，コミュニケーションが行われるテキストのジャンルを能力記述文に沿って，技能ごとに定めることが必要である。

(2) 教室活動に使う教材が学習者にとってなじみのあるジャンルの見本であるとしても，その見本は 1 つの技能に固有のもので，他の技能と交換することはできないことを理

解する必要がある。特に，1 つの教材をもとにして，すべての技能に対応させようとするのはあまり教育効果はあがらない。

(3) 受容であれ産出であれ，テキストのジャンルにふさわしい方法で生徒が課題に取り組めるようにする。

(4) 教科書を CEFR に準拠した個別言語別の能力記述文（*Reference Level Description* : 英語の場合は *English Profile*）に対応させて決定することが大切である。

(5) テキストのジャンルにおける規則や表現の適切さを重視するとともに，文の規則，すなわち文法上の正確さも重視することが大切である。

(6) ライティングとリスニングとでは教え方が異なるように，技能に応じて教授法が異なることを理解することが重要である。

(7) 技能に応じてさまざまな教案を構想することが大切である。そのために次のような段階を考慮に入れることが必要となる。模倣を目的として言語やテキストに触れさせること，言語習得のために必要な言語素材を理解させること，コミュニケーションを通じて，また言語形態の学習を通じて習得した技能を体系化させ，それを再現させること。これらを，実際に行われる活動や内省を伴う活動を通じて行うことが大切となる。

6. CEFR-J は文脈化されているか？

CEFR-J は，CEFR で示された能力記述文と共通参照レベルを日本のコンテクストに応用したもので，一見するとそれは歓迎すべきものである。しかし，CEFR-J の理念は，望んでいるか否にかかわらず，言語教育・学習においてコミュニケーションを目指す理念が基盤となっている。なぜならそれは，CEFR の採用する立場でもあるからだ。ただし，次のような事情があるため，日本のコンテクストでは CEFR は簡単に利用できて，利益をもたらすとは限らない。

1 つは，日本語と外国語の間の言語の距離の問題である。日本での外国語学習は文法や語彙を優先させているが，これは日本の学習者により安心感を与えるものではある。2 つ目は，教育文化の影響があげられる。 日本の教育文化は（学年ごとに学習する漢字の数が決まっているなど）日本語の文字体系の学習形態に影響されており，暗記の役割や，試験の点数といった結果に対して社会的な意義がある。つまり，言語について言えば，本当に言語を習得しなくとも，暗記などによってもよい点数をとることができるということである。最後は，教師に CEFR-J を実施するだけの余裕があるかという問題である。果して導入にむけて確信があるかどうか，あるいは十分に準備できるかという課題である。

したがって，教員による実際の教室での教育実践に関する記述を集めたり，CEFR-J の受けとめ方や教室での CEFR-J の使い方についてのアンケートを実施したりして，慎重に，段階を踏んで進めることが適切だろう。

また，これとは別に，生徒たちの言語に接する時間数が十分でないため，言語教育はおおむね採算のあわないものだと言える。目標言語が，生徒の学習環境にはっきりとあらわれていないからである。しかし，これからは言語に触れる機会が，テクノロジーを活用することによって容易になるだろう。CEFR-J も含め，新しいリソースを利用することも重要になる。生徒を励まし動機づけるためには，教育学が教授法と同じくらい重要であることを忘れてはならない。

参考文献

Beacco J.-C. (2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, col. Langues & didactique, Paris Didier.

Beacco J.-C. & Byram M. (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe/ From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe* Strasbourg, Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc

Conseil de l'Europe (2001) : Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer/ Common European Framwork of Reference for Languages
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
et Oxord, Oxford University Press/Paris, Didier.

Coste D., Moore D., Zarate G. (1997) : *Compétence plurilingue et interculturelle*/*Plurilingual and pluricultural competence*; (2009 : with a Foreword and Complementary Bibliography) Strasbourg, Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_en.pdf

Fleming M. (2009) : *L'usage de descripteurs dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation/The use of descriptors in learning, teaching and assessment*
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxe-usedescriptors_EN.asp?#s5
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxE-UseDescriptors_fr.asp#s5)

Hashimoto S. (2004) : "Foreign Language Education in Japan. A Japanese Perspective" Communication au Policy Forum: *Global Approaches to Plurilingual Education,* 28-29 June 2004, Council of Europe, Strasbourg.

Hosoki Y. (2011) : "English language education in Japan: Transitions and challenges"
Kokusai kankeigaku bulletin, kiu.ac.jp

Runnels J. (2013) "Preliminary validation of the A1 and A2 sub-levels of the CEFR-J", Shiken Research Bulletin 17(1).

Widdowson H. G. (1978) : *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press

【論文】

英語科教科法の授業における J-POSTL の統合的な活用法 ― 授業力への内省を深めるために ―

清田 洋一

要旨

本稿では，J-POSTL の効果的な活用方法の検討を行った。具体的には，通信制で学ぶ英語科教職履修生の夏期のスクーリングにおいて，以下の３点を柱とした授業に取り組んだ。その３点とは，「指導案作成による具体的な授業力の把握」，「J-POSTL による英語科の授業力の共通認識の形成」，「グループ・ディスカッションによる授業力の検討」であり，この取り組みが，どのように受講者の授業力への意識を高めたか検討し，J-POSTL の効果的な活用方法を探った。その方法として，授業中および授業後の自由記述のアンケートの分析を行った。その結果，「教師としての意識」，「指導方法」，「グループでの意見交換」の３つのテーマが浮かび上がった。このテーマの観点から，受講生の授業力に対する意識を深めた傾向を確認するとともに，さらに効果的に省察を深めるための課題についても検討を行った。

キーワード

J-POSTL, 英語科教育法，ディスカッションツール，指導案，CAN-DO リスト

１．研究の背景

1.1 教員養成課程における自己評価活動

本稿は，英語科教科法の通信制スクーリングクラスにおける J-POSTL を使った実践研究である。J-POSTL は，言語教師として将来必要となる授業力に対して理解を深め，自己の能力への自己評価能力を高めるためのツールで，EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages「ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ」)を翻案化して開発した日本版の言語教育履修生ポートフォリオで，『英語教師教育全編』『英語教職課程編』『現職英語教師編』の３種類のテキストがある。この J-POSTL を効果的に活用することで，言語の教師として，授業力に対する自己省察力の向上が期待できる。

しかし，現職教員と違って，学生は実際の授業で必要とされる授業力を具体的にイメージすることが難しい。これまで筆者が行ってきた英語科教科法の授業においても，J-POSTL の各指導力の記述文を使って，自己評価活動の取り組みを行った結果，省察の重要性への気づきが見られた。しかし，学生の大半は漠然とした評価にとどまり，それらを「理解」や「学び」のレベルまで深めるにはどのような指導をすべきかが，今後の課題として残った。

言語教師の内省を高める取り組みについて，Farrell (2014, p.8)は次のように言及している，「言語教師は，自身のビリーフや実践について積極的にデータを収集することから，実

際の省察に取り組むことができ，そうして，自分の今後の指導について決定を行う（著者訳)」。しかし，学生の場合は，このデータに対応するものがない。この課題を解決するためには，教職課程の授業では，J-POSTL の各記述に関連した技能をさらに具体的に把握できるように支援する取り組みが必要であると言える。

また，自己省察力の向上には，自分の授業力を客観的で多様な視点から検討できることが必要になる。しかし，教師として必要な授業力を考える時に，学生は自分自身で授業を行った経験がほとんどないため，自分の学習経験という狭い枠にとどまりがちで，自分が受けた授業が基準になってしまう。現在，学校現場においては，教師が中心で言語材料に関する一方的な解説や和訳中心の授業から，目標言語を使うことを前提とした学習者中心の communicative language teaching（以下，CLT）への転換が求められている。CLT の授業を促進させるためには，旧来の単語や文法事項の暗記といった授業傾向から，学習を通じて言語使用者を目指していく，行動志向の言語学習に必要な授業力を検討しなければならない。しかし，学生の中には実際に CLT に基づいた授業を体験した者もいれば，知識としてのみの認識に留まる者もいて，ばらつきがある。そこで，CLT に基づいた授業を直接体験していなくても，自分の学習経験だけに留まることなく，様々な授業形態に対応できるように広い視野を持つことが必要となる。今回のスクーリングでは，授業実践に必要な技能を具体的に理解することと，多様な視点から検討する姿勢を持つという 2 点を解決すべき課題として取り組んだ。

1.2 授業における J-POSTL の活用のポイント

上記の課題をふまえて，J-POSTL を効果的に活用して，自己省察力を高める教科法の授業を行うには，次の 2 点が必要であると考えた。

- 自分が取り組もうとする授業を具体的にイメージできる活動
- 様々な英語学習の経験を背景とした，多様な視点から授業力を検討できる意見交換

「自分が取り組む授業を具体的にイメージできる活動」に関しては，授業に使用する教材単元を基に，実際に指導案を作成した。その際，CLT の観点からの授業を促進するため，その単元で目指す短期的な CAN-DO リストも設定した。この CAN-DO リストは，スクーリングにおいて指導案作成の取り組みに使用する教科書の単元を基に作成した。その理由は，CAN-DO リストを利用することで，目標言語に関する知識の習得だけでなく，言語の働きの習得を授業の目標とすることができることを期待した。

また，「様々な英語学習の経験を背景とした，多様な視点から授業力を検討できる意見交換」に関しては，J-POSTL を活用して，具体的な授業力への共通認識に立ったグループ・ディスカッションが有効であると考えた。特に，今回のケーススタディの対象となる通信制の学生は，普段は各自で指定テキストや推薦された参考図書など使って主に文献を使った学習を行っている。その意味で，担当教員と他の学生との集団学習の場であるスクーリングという集中授業は，他の学習者や担当教官と意見交換ができる貴重な機会となり，その効果をより実感できると考えた。

J-POSTL の基となった EPOSTL は，その目的の一つとして，その Information Guide に以下のように示唆している。“it can serve as the springboard for discussion” 「ディスカッションのためのきっかけとしての役割もある（著者訳)」。また，このディスカッシ

ョンの活用に関しては，EPOSTL の USER'S GUIDE のセクションにおいても，次のように示唆している。“Although the descriptors provide a systematic way of considering competences, they should not be regarded simply as a checklist! It is important that they act as a stimulus for students, teacher educators and mentors to discuss important aspects of teacher education which underlie them and that they contribute to developing professional awareness.”とし，EPOSTL が「単なるチェックリストとなるのではなく，学生，教師教育関係者，学校現場におけるアドバイザーの間で議論の活性化を促進することが重要である（著者訳）」と指摘している。この活性化した議論を通じて，学生が言語教師に必要な授業力への意識を高めていくことを目指している。EPOSTL と基本的な構成は同じである J-POSTL においても，そのテキストに，「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，お互いの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（下線筆者）」と記して，議論の活性化を促進させるツールとしての役割を明確にしている。そこで，今回のケーススタディでも，スクーリングという集団学習の場でのディスカッションを通じて，受講者同士の意見交換の活性化につながることを期待した。その際，J-POSTL の役割は，受講者に対してディスカッションの共通の基盤となる授業力の具体的な視点を提供することになる（図 1 参照）。

また，今回の実践研究では，通信制スクーリングクラスにおける学生が対象となるが，受講者は全員社会人で実社会での英語のニーズをよく理解したものが多い。また，その職種も学校の支援員，塾講師など実際に英語教育関係者も多く，実際に教職を目指す意欲も高い。年齢層も様々で，期間も 2 日間と短期である。受講者の背景や期間を考えると，J-POSTL の現職教員への研修などへの活用の示唆が得られることも期待できる。

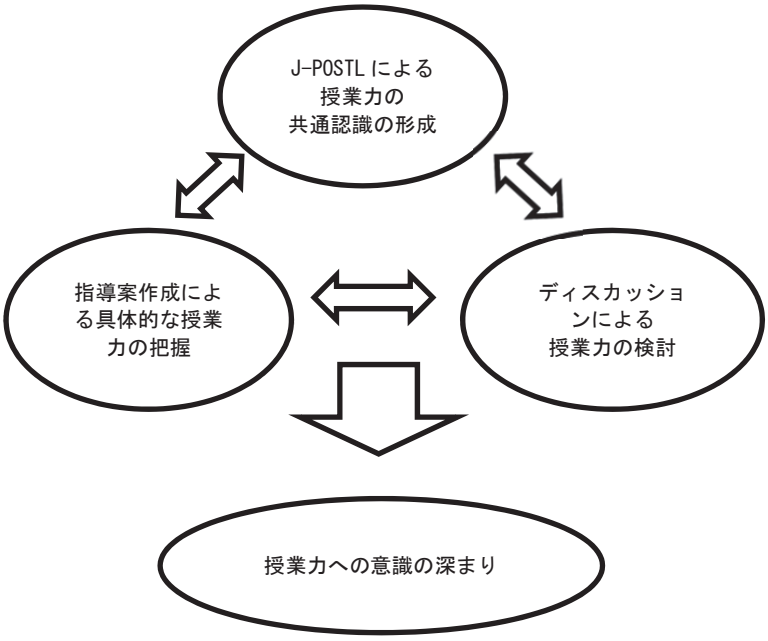


図 1. J-POSTL の活用方法

２．研究の目的

本研究の目標は，J-POSTL の効果的な活用方法の検討である。具体的には，「指導案作成による具体的な授業力の把握」，「J-POSTL による英語科の授業力の共通認識の形成」，「グループ・ディスカッションによる授業力の検討」を柱とした授業が，どのように受講者の授業力への意識を高めたか検討し，その効果的な活用方法を探る。

３．研究の方法

3.1 研究環境

3.1.1 研究対象となる授業の概要：本研究対象の授業は，2014 年 8 月に開講された通信制の講座「英語科教育法 3」のスクーリングである。本授業は，英語科教員免許状の取得を希望する通信制の学生にとって必修の授業で，英語科教育法の基礎的な科目である１及び２を受講後に，英語の授業における実践的な技能を理解することを目的に受講する。

通信制の学生は，普段，指定された教材を使用してレポートの課題に取り組むという学習を行っている。スクーリングでは対面授業となるため，実践的な技能の理解を促進する取り組みが求められている。

スクーリングの授業は大学の通学課程の夏期休業中の２日間で，１日３コマの計６コマで構成されている。

3.1.2 授業内容：以下の形式でスクーリングの授業の導入活動から，最後の指導案の作成と発表までを行った。具体的な内容として，まず，グループ・ディスカッションの基本的な取り組み方を学ぶために，「良い英語の教師の資質」について自分の経験を振り返りながら，意見をまとめた。さらに，グループ内で相互に意見交換し，グループ毎の発表を行った。その結果を基に「良い英語の教師の資質」に関連する J-POSTL の項目を確認した。この後，基本事項の確認として，学習指導要領における小学校，中学校，及び高等学校の外国語学習の目的を確認した。さらに，今回の指導案作成の際に必要な知識として，CAN-DO リストについて解説した。その後，検定教科書（*All Aboard. Book 1*, Lesson 4, 東京書籍）の単元を基に，指導案の作成に取り組んだ。その際，J-POSTL で関連する指導力の項目を確認しながら，グループ内でディスカッションを重ね，最終日のグループ内発表を行った。指導案の基本構成は以下の通りである。単元の目標としての CAN-DO リスト，導入活動，内容理解活動，自己表現活動，評価。ただし，評価については各自検討は行ったが，時間の関係で発表では省略した。

3.1.3 受講者：スクーリングの受講者は社会人中心となり，今回も塾講師，小学校の支援員など 38 名が参加した。

3.1.4 研究対象となるデータ：スクーリングの授業における学生の取り組みの観察，授業中，および授業後のアンケート（38 名分），及び，アンケートの内容を踏まえて発展的に行った一人の個別のフォローアップ・インタビューである。アンケートの分量は，一人あ

たり A4 で 1 ページから 2 ページであった。アンケートを記述する際は，本授業を受けた感想を書きなさい」という指示だけで，内容について特に言及していない。

3.1.5 データ分析方法：アンケートの自由記述に関するデータ分析方法としては，テーマ分析法を用いた。具体的な方法として，テーマ毎に文字テキストに含まれている同じようなテーマを見つけ出すために，コーディングを行った。コーディングとは，質的なデータの分析の代表的な方法の一つで，文書データ中から，類似のテーマを探し，そのテーマ毎に小見出しをつけるようなイメージで分類・整理し，テーマ毎に分析する方法である。多くの記述があったテーマもあり，そのようなテーマには受講者の意識の傾向が現れていると考えられる。記述の抜き出しにおいては，同じ受講者のアンケートであっても，テーマの異なる記述の場合は，分類したテーマのそれぞれに掲載した。また，フォローアップ・インタビューに関しては，今回のスクーリングの柱となった観点について，その課題を直接検討する形で分析した。

4．研究結果

まず，今回のスクーリングの導入活動として行った自分自身の英語学習，あるいは英語の指導に関わった経験をテーマにしたグループ・ディスカッションの結果を紹介する。その後，授業中，および後に行った自由記述アンケートと，アンケート結果を受けて実施した個別のフォローアップ・インタビューの結果を紹介する。

4.1 導入活動としての J-POSTL の項目：「自分自身について」

スクーリングの導入として，これまで自分自身の英語学習，あるいは英語の指導に関わった経験から，「良い英語教師の資質」と「残念な英語教師の資質」について，各自振り返り，その結果について意見交換を行った。この活動は，今回の取り組みの柱の一つとなるグループ・ディスカッションの手順の紹介を目的に実施した。まず，J-POSTL の項目にある「自分自身について」の「1. 過去の英語学習経験」の項目について各受講者が記述し，その後，グループ・ディスカッションを行った。その結果，「良い英語の教師の資質」と「残念な英語教師の資質」について，以下のような傾向が浮かび上がった。

「良い英語の教師の資質」（（　）内の数字は同傾向のコメント数）

- 授業に積極的に取り組む雰囲気作りができる (6)
- 教師と生徒，および生徒同士のインタラクションを活性化できる(5)
- ４技能のバランスを調整できる(3)
- 授業のねらいを明確にできる(2)
- 自己表現の機会を多く提供できる(2)
- その他：達成感，生徒の主体性の促進，興味・関心の向上，教師が明るい

「残念な英語教師の資質」

- 一方的で，生徒とのコミュニケーションがない(5)
- 和訳中心で教科書を消化するのみ(3)
- 文法を形式的に解説するだけ(2)

・　その他：いつも決まった方法を繰り返すだけで，工夫がない，教師が暗い

「良い英語の教師の資質」として多かったのが，「雰囲気作りができる（間違いを怖れないなど)」と「教師と生徒，および生徒同士のインタラクションを活性化できる(5)」であった。「残念な英語教師の資質」として多かった項目が「一方的で，生徒とのコミュニケーションがない(5)」であることを考えると，「授業における教師と生徒，および生徒同士のインタラクションを活性化できる能力」を重要視する受講者の傾向が浮かび上がった。その傾向は，従来の教師主導型の文法・訳読中心の授業ではなく，CLT 志向の授業に重なることを確認した。

そこで，CLT の授業の基本と，それを促進するために必要な授業力とは何かという質問を投げかけた。学生から，「CLT の授業では基本的に学習者中心となること」，「具体的には学んだ言語材料を実際に使ってみることが重要」となるという意見が出された。その意見から，「授業における教師と生徒，および生徒同士のインタラクションを活性化できる能力」が必要となることを共通認識として確認することができた。また，受講者はこの導入活動を通して，個別の意識を集団の場で話し合うことで，それが共通認識の構築につながる可能性を理解し，グループ・ディスカッションを本授業の主要な活動として取り組むことを確認した。

4.2 授業後の自由記述

4.2.1 教師としての意識・資質に関するコメント：特に記述が多かったテーマである。受講を通して，その学習の取り組みが教師としての意識，あるいは資質に関して何らかの気づきにつながったと考えられる記述である。内容は大きく，「教師としての心構え」，「生徒が英語を学ぶ理由への意識（コメント数: 5 件)」の 2 つのテーマに分類された。最も多かったのは，「教師としての心構え」であり，コメントの総数は 11 件であった。そして，「生徒が英語を学ぶ理由への意識」のコメント数は 5 件であった。以下にその特徴的な数例を示す（下線は著者による)。コメント数は 16 件である。

(1) 項目のテーマ：「教師としての心構え」

① 授業を通して全体的に感じたことは，学び続けないといけないということです。今回一単元の内容を中心に指導案作りをしましたが，自分の能力のなさを痛感しました。また，基礎的事項である学習指導内容も全然身についていないことが分かり，たくさん良い反省材料と，課題を与えられた授業でした。

② 勉強不足，教員になる心構え不足でしたが，授業を受けていくうちに，その心構えがどういうものなのか，だんだんと自分なりにできてきました。

③ 授業でどのような授業をすればよい授業になるのかをひたすら考えさせられて，今まで自分の受けてきたものが，ダメな時もあったと気づいたと同時に，じゃあどうすれば改善できるのかどうかを考えさせられました。

④ 昨日と今日を通して驚いたのは，一つの教材でも，こんなにアプローチの仕方がいろいろあり，研究しても足りないんだ，ということです。一つ一つの教材の導入，展開を考えだしたらきりがなく，教師はいくら時間があっても足りないですね。私も音楽の教員をしているので，今回学んだこと，その姿勢を生かして，現職でも教材研究を

さらに頑張りたいと思います。自分の授業が将来教え子たちに残念な授業の例として挙げられたら悲しいので・・・。

上記の例からも分かるように,「教師としての心構え」のテーマでは，①，②の例のように自分の能力不足を認識することから，学び続けることの重要さに気づいた場合と，③，④の例のように，教師としての職業の特徴と専門性から学び続けることの重要さに気づいたコメントが多く見られた。

(2) 項目のテーマ：「生徒が英語を学ぶ理由への意識」

① まず最初に感じたことは，きちんと小中高の英語（外国語）科教育の違いと役割を理解しなければならない。今まであまり気にしていなかったという事です。また，「何のために学ぶのか」を明確に言えない自分がいることにも，そのことを今までなぜ考えなかったのかということにも自身で驚きました。きちんと考え，確実な答えを持っていなくてはならないと思います。

② そもそも英語を教えたいと思っていたのに，学習指導要領の英語を学習するための目的なんて考えたことが無かった。授業の最初にまずそれを学ぶことが出来たのはすごくわかりやすかった。

③ この授業を受けたことにより，今までなかなかリアリティを持って考えることのできなかった「自分が英語の授業を行うこと」について，具体的に学び，疑似体験の一歩手前を行うことができ，非常に有意義でした。どんなに「世の中的に」英語を話せる（使える）と良い理由がたくさんあったとしても，生徒にとって，リアリティを感じられるものでなければ，モチベーションには繋がりません。英語への動機づけを一人一人が見つけたことになることが大切なんだと気づかされました。

④ 僕は英語教師になるにあたって，生徒に英語を勉強することに対する意義をどう伝えていくか悩んでいました。しかしこの授業を通して，どう伝えていくか，そのヒントをいただきました。僕の中で一番の収穫です。

このテーマでは，①，②のように教師として自分自身が「英語を学ぶ理由」を明確に説明できないケースと，③，④のように自分は認識しているが生徒自身に気づかせることの難しさを認識したケースに分かれた。

4.2.2 指導方法全般に関するコメント：２番目に記述が多かったテーマである。CAN-DO リストを含めて，具体的な指導方法のイメージを得たことを示唆している。特徴としては，「授業の構成」に関するコメントが最多であり，次に個別の指導方法として「CAN-DO リスト」のコメントが多く，「インタラクション」と「内容理解」についての２件ずつのコメントがあった。以下に特徴的な例を示す。コメント数は 9 件である。

(1) 項目のテーマ：「授業の構成に関して」

① (i)指導方法を考える上で，押さえるべきポイントが分かった。(ii)４技能の組み合わせという新しい視点を得た。(iii)単元によって教え方は変えるべきだという視点を得た。(iv)自己表現活動は題材力を活かすことと，文法事項を活かすことの 2 点から考えられるようになった。(v)初めて英語での授業風景が見られたので，イメージが出来た。

→もっと見たい，フレーズも知りたい。

② 私は現在国語の教師なので，自分の勤務先で，実際どのように英語の授業をすればいいか，見学したのですが，みんなバラバラで，かえって混乱していましたが，本講義を受講させていただき，授業の枠組みをイメージ出来たように感じました。特に4技能をバランスよく身に付けさせるという視点は，自分自身欠けており，「ただ話すだけ」，「ただ書くだけ」，という極端な授業をしないように心がけようと思いました。また，教科書を表紙から最大限利用することも重要なのだという事も，学ばせていただきました。

③ 授業に関しては，僕は塾の講師をしていて，いつも読み書き文法を中心とした授業をやっているのですが，それ以外のリスニングや，自分で表現するという活動に新たなおもしろみを感じました。それらを行うことで，読み書きの能力を伸ばすことも可能だと思います。

④ 授業をどのように構成していけばよいかをグループ活動や，実際に指導案を作成することで知ることが出来た。

授業の構成に関しては，基本的な授業の構成を学ぶことができたという趣旨の内容が多く，特に4技能のバランスという視点の重要さに気づいたというコメントが多かった。また，グループ活動と指導案作成の取り組みが気づきの支援になったというコメントもあった。

(2) 項目のテーマ：「CAN-DO リストに関して」

① CAN-DO リストは非常にわかりやすく，目標を具体的に立てることで，教師は授業でどのような活動が必要なのかをイメージしやすくなり，また生徒はこれから自分がどういうことを学習して，どんな力が付くのかが想像できるものなのだと分かりました。

② 実際の教科書教材を用いて，CAN-DO リストを作成する活動を通して，CAN-DO リストとは何か，どうやって作成すべきか，ということを身をもって経験することが出来ました。

CAN-DO リストに関しては，概念としては知っていても，実際にどのような取り組みなのかについては基礎知識がない受講生が多かった。今回実際に教科書を用いて取り組むことで，言葉の働きの習得を目標にする際に役立つことが実感できたとするコメントが目立った。

(3) 項目のテーマ：「その他の指導方法に関して」

① 私の中で，いまだ和訳についての考えがまとまりませんでしたが，和訳=内容理解ではないことを学びました。

② 今回の講義を受けて，内容理解をする際には handout と oral introduction を活用できるという点に気づけたので良かったです。今回の講義で先生が一貫して実施していたように，「生徒自身に考えさせ，答えを出させる」ということを，私も実践していきたいと思いました。

③ Interactive な授業というのは生徒によって反応がかなり変わると思います。学習者のレベル（ニーズ？）に合わせてあきらめずに問い続ける熱意も必要なのだと思います。

生徒の生活に身近な場面設定をして自己表現活動へとつなげていきたいです。

④ 英語でインタラクティブに行う授業のイメージをつかむことが出来ました。生徒という立場を久しぶりに経験し，新たな視点で見えてくることがありました。

①，②は内容理解に関するコメントで，③，④はインタラクションに関するコメントである。内容理解は和訳とイコールではないこと，内容理解も含めインタラクションベースで授業を行うことの重要さについてコメントしている。

4.2.3 グループ・ディスカッションに関するコメント：「2. 今回のスクーリングのポイント」でも述べたように，グループ・ディスカッションによる授業力の検討も今回のスクーリングの主要なポイントであった。アンケートでもグループ・ディスカッションという取り組み自体に多くの記述が見られた。コメント数は 14 件である。

① 教育現場での経験がないため，授業内で飛び交う言葉の意味すら分からず，ただただ同じグループの人の意見を聞かせてもらっていたように思います。しかし，それが同時にとても新鮮であり，たくさんのことを吸収させていただいたと思っています。中でも，指導案については，テキストだけ読んでいただけでは得ることのできない内容も学ぶことが出来ました。自分には書けないと思っていましたが，仲間や先生のアドバイスがあり，なんとなくではありますが，書けた気がしています。

② 英語科の指導を実際にはやったことが無く，指導案を作ることもなかったので最初は何もイメージが出来なかったが，グループワークがとても盛んだったため，他の人の意見をたくさん取り入れてイメージが少しずつできるようになった。

③ グループワークが多かったことがよかった。通常であればなかなか他の人の意見を聞くことはできないが，自分の意見と交換することが出来，考え方の幅が広がったと感じることが出来た。

④ 今回のスクーリングで様々な人々の意見，考え方を聞いて，非常に参考になるものもあったし，そんなやり方もあるんだと認識することが出来たので，非常に収穫のある 2 日間であった。

コメントのテーマとして，２つに大別できた。それは，①，②の例のように，グループ・ディスカッションが，指導案作りなどのスクーリングでの学習活動の直接的な支援になったとするものと，③，④の例のように，多様な意見を聞くことで自分の視野を広げることができることにつながったという間接的な支援とする２つに分かれた。

4.2.6 J-POSTL の記述に関するコメント：受講者にとって，自己評価ポートフォリオは初めての取り組みだったようで，J-POSTL 自体に関するコメントもあった。

① 自己評価で一つ一つの活動を振り返ることが出来たのも，後から見直して自分の成長がわかるので，これからが楽しみになってくる。

② 本講義を通して，ポートフォリオの重要性を感じた。自己評価，振り返りを行うにあたって，記録できるものであり，改善，また今現時点においては，質問項目について，自分ならどのような活動をするのか，どんな指導を行うのか，熟考しなければならないと感じた。

③ ポートフォリオの４技能について具体例が分からないまま終わってしまったこと。中

には内容がつかめないものも（具体例のプリントがほしい)。
①，②の例のように，積極的に自己評価ポートフォリオに意義を見いだしたコメントが大半であったが,③のような指導方法の具体例が分からなかったとする意見もあった。

4.3 個別インタビュー

今回のスクーリングの受講者の一人に対してフォローアップ・インタビューを行った。インタビューでは，今回のスクーリングの取り組みにおける主要な構成について，テーマを明示し，それに対して意見を求めた。受講者は，３０代の社会人の女性で，勤務先は英語に直接的に関連する仕事ではないが，１か月に１度程度は英語を使用する機会がある。また，その実家は海外からの学生のホームステイ先となることが多く，実社会での英語のニーズをよく理解している。以下は，その記録である。アンケートのテーマ別に集めたコメントと違い，回答者が今回のスクーリングを通じて，一人の学習者がどのように理解を深めたかが総合的に把握できるので，その意見はなるべくまとまった形で掲載する（下線部は筆者)。

4.3.1 J-POSTL を使用して，授業力に関して，自分で評価する意識を持つことに関して：上記のテーマについて，その感想を聞いたところ，以下のように答えていた。

「英語教師として必要な能力は多岐に渡るということは，教職課程で感じ取ることができますが，いざ具体的にどのように力をつけていったら良いかと思うと，何から手を付けてよいか，分からなくなります。具体的な視点をもって，必要な能力と自分の実力について，自己確認することのできるポートフォリオは,とても画期的なツールであると思いました。自分が英語を扱えることと，それを人が使えるようになるように教えられることは大きく異なる能力です。ポートフォリオを使うことによって，それまでの経験から何を生かせるのか，そしてどのような能力が足りないのかを，分析することができます。自分の経験・得意分野を生かしつつ，新たに成長するためには，きちんと学習/準備が必要であるということを，意識させられる内容でした。また，スクーリングの時間で学ぶことができる内容は限られているが，スクーリングをきっかけに，この先も自分で学んでいかなければならないということを，認識させられました。この先も何度も使うことができる，とにかくありがたいツールを頂きました。」

このコメントからは，この受講者が教職の専門性とその成長の継続の重要性を理解した上で，J-POSTL を使用した自己評価に対して，積極的な意義を見いだしていることが分かる。

4.3.2 指導案作りを通した授業力の具体的なイメージの把握に関して：このテーマに関しては次のように返答している。

「ポートフォリオについては，自分の経験を振り返りながら記入できましたが，私にとって指導案作りは初めての経験であったため，様式・内容を理解することから，慣れないことだらけで，苦労しました。そのため，授業力について話していたことと，つい切り離して考えてしまいました。先生が,「今回の講義の初めに各自が考えた，自分の理想の授業と近づけているか。理想でないと考えていた授業のようになっていないか」という問いか

けをしたときに，ハッとさせられました。指導案作成時には，そのことがすっかり頭から抜けてしまっていたからです。またその理想について，どう具体的な形にしたら良いかわからず，悩みました。

現場経験（塾を含む）がない私にとって，一番難しいのは「生徒の様子」が想像し難いという点です。ラーメンの単元をやる前には，どのようなことを学んできたかがわからず，また CAN-DO リストのコンセプトを理解するのも難しくて，戸惑いました。CAN-DO リストは，まずはたくさんの例を眺め，イメージを掴めると良いと思いました」。

以上の発言からは，受講者にとって「授業力の省察」と「指導案作り」の取り組みが，それぞれ負荷が高いものであり，必ずしも筆者が意図した形での連携した活動になっていないことが分かる。

4.3.3 様々な外国語学習の経験を背景とした集団的な意見交換に関して：このテーマに関しては次のように返答している。

「自分だけでは，行き詰まっていた指導案作りも，他の人と話すと，様々なアイディアを知ることができ，また考え方を学ぶことができ，ありがたかったです。これも，スクーリングでなければ得られない機会でした。特に現職教員の方は，他教科担当にも関わらず，「生徒が見えている」と感じるような，良いアイディアを持っていました。

良い指導内容が浮かばず，なかなか作成が進みませんでしたが，まずは作ってみる。作って，意見交換して，直して，また作るを，繰り返すことが大切だと思いました。どのような指導案が良い指導案かという視点もまだできていないので，自分で書いてみたものの，良いかどうかが判断できませんでした。その後中等教育実習指導の授業で指導案を作成したときには，3 人でシェアリングをし，お互いに，「ここが良い。ここはどうなの？どうしてそうしたの？」というのを言い合いました」。

この発言は，指導案作成の過程で，他の受講生との意見交換が直接的な支援になったことを認めている。さらに，授業の枠を超えて，意見交換という方法自体に積極的な意義を見いだしていることもわかる。

4.3.4 要望と全体の感想に関して：全体の感想として，受講生は次のように述べている。

「あまりに短いスクーリングの時間なので，現実的にはほぼ無理であるとは思いますが，年間指導計画を作る，または年間指導計画の例を眺め，分析する時間があると良いということです。そうすると，全体像が把握でき，指導案作りが少しやり易くなるかもしれないと思いました」。

これは，指導案の本来の在り方として，年間指導計画の一環としてとらえるべきであることに受講者が気づいた発言で，受講者の意識の深まりが表れている。

5．考察

J-POSTL は言語教師として将来必要となる授業力に対して理解を深め，自己の能力への自己評価能力を高めるツールであるが，今回は，それを効果的に活用する方法を検討することをテーマに，ケーススタディとして取り組んだ。その取り組みとして，以下の 3 点

を柱とした授業を行い，受講者の授業力に対する意識を高めることを目指した。その３点とは「指導案作成による具体的な授業力の把握」，「J-POSTL による英語科の授業力の共通認識の形成」，「グループ・ディスカッションによる授業力の検討」である。授業の過程と授業後のアンケートの結果，さらに個別インタビューを分析したところ，次のような特徴が浮かび上がった。

5.1 アンケートの分析から

まず，アンケートで多くの記述があったのは，「教師としての意識・資質に関して」であり，それは「教師としての心構えに関して」と「生徒が英語を学ぶ理由への意識」の２つのテーマであった。

まず，「教師としての心構え」のテーマでは，現時点での自分の能力不足を認識することから，学び続けることの重要さに気づいた場合と，教師としての職業の専門性を認識した上で，学び続けることの重要さに気づいた２種類のコメントに分類された。特に，後者の場合は，教師の職業の専門性を考えた上で，学び続けることの重要さについての気づきにつながっていることは，J-POSTL を使った取り組みの大きな成果の例であろう。

「生徒が英語を学ぶ理由への意識」に関しては，教師として自分自身が「英語を学ぶ理由」を明確に説明できないケースと，自分は認識しているが生徒自身に気づかせることの難しさを認識したケースに分かれた。特に後者の場合，前述した「どんなに「世の中的に」英語を話せる（使える）と良い理由がたくさんあったとしても，生徒にとって，リアリティを感じられるものでなければ，モチベーションには繋がりません」というコメントは，自分の学生としての実感を教師の視点から検証している点で，より深い気づきになっている。

また，「指導方法」においては，「実際に授業を行う上で必要なスキルを具体的に理解できた」，「この授業を通して，今まで見えてこなかった英語の授業の組み立て方がだいぶ見えてきました」といった，基本的な授業の構成を学ぶことができたというコメントが多く，特に４技能のバランスという視点の重要さに気づいたというコメントが多かった。個別の指導方法でも，内容理解も含めインタラクションベースで授業を行うことの重要さについてのコメントがあり，基本的に CLT での観点からの授業構成を意識していることが分かる。これは，言語の働きを学習目標とする CAN-DO リストを含めた指導案作成の取り組みが，基本的な授業構成を考える上で役立ったと思われる。

CAN-DO リストに関しては，「CAN-DO リストは非常にわかりやすく，目標を具体的に立てることで，教師は授業でどのような活動が必要なのかをイメージしやすくなりました」の意見に代表されるように，この取り組みが具体的な授業に必要なスキルへの理解の支援につながったことがわかる。これは，実際に検定教科書の単元を使って，CAN-DO リストを含めた指導案を作成したことが，自分が意図する授業を行う際に必要なスキルを理解する上で効果的であったと考えられる。また，「初めて英語での授業風景が見られたので，イメージが出来た」というコメントにあるように，授業に必要なスキルについて，文章としての記述を読むだけでなく，必要な場合は担当教師が実演して示すことも理解を促進する効果があることが分かる。

また，「グループ・ディスカッション」についても多くのコメントが見られた。コメント

のテーマとして，２つに大別できた。それは，グループ・ディスカッションが，指導案作りなどのスクーリングでの学習活動の直接的な支援になったとするものと，多様な意見を聞くことで自分の視野を広げることができることにつながったという間接的な支援に分かれたというものである。これは，受講者の経験や理解レベルによって分かれたと思うが，知っている者から知らない者に対して一方的な知識の伝授とならず，両者にとって有効であったことは意義深い。

特に，「どうしても自分の受けた授業のことしか想像できなかったのですが，様々な人の意見，アイディアを聞くことが出来たのもよかったです。はっとしたことは，英語を学ぶことの意義について，私は自分の経験や周りの人たちを見て，いくつでも 10 個でも 50 個でも述べることが出来るのですが，それらは少し大人目線であり，その意義は様々な例について知る機会は与えるが，押し付けないということです」というコメントは，この受講者が様々な人たちとの意見交換の成果として，「自ら気づくこと」の重要さを指摘し，グループ・ディスカッション自体の意義についても認識したことを示している。

また，授業力の自己評価ツールである J-POSTL そのものへのコメントもあった。「本講義を通して，ポートフォリオの重要性を感じた。自己評価，振り返りを行うにあたって，記録できるものであり，改善，また今現時点においては，質問項目について，自分ならどのような活動をするのか，どんな指導を行うのか，熟考しなければならないと感じた」，「この授業を通して，「学び方」というものを改めて考えさせられました。自己分析をし，自分に必要なものをまず把握し，そこから学びを考える。この姿勢を忘れずにこれからも過ごしたいと思います」など，自己評価の重要性に気づいたコメントも多く見られた。これは，「本講義を通して，ポートフォリオの重要性を感じた」とあるように，やはり，J-POSTL 単体で漠然と自己評価を行うのではなく，ディスカッションにおける授業力の共通基盤として，授業全体で取り組んだことが，J-POSTL の活用の効果を自覚につなげることができたと考えられる。

上記の分析の結果，その認識の度合いに違いはあるものの，「教師としての心構え」，「具体的な指導方法」，「グループ・ディスカッションの効果」の３つの観点において，意識の深まりがあったと考える。

ただし，コメントの中には，次のような記述もあった。「ポートフォリオの４技能について具体例が分からないまま終わってしまったこと。中には内容がつかめないものも（具体例のプリントがほしい）」という記述もあった。これは，指導案作成という活動だけでは把握できない授業力の項目を指していると思われる。J-POSTL には，その開発の過程で，授業力の各記述に対応した具体例を示すことも検討した。しかし，今回のスクーリングでは，受講生があらかじめ提示された具体例を参考にするのではなく，指導案作成という活動を通じて，自分自身で必要な授業力の検討を行うことを期待した。つまり，「具体例のプリントがほしい」という安易な態度ではなく，不明な授業力については，自分自身で答えを見つけ出だそうとする姿勢につなげることを目指したが，それが徹底できなかったことは今後の課題であろう。

5.2 個別インタビューの分析から

個別インタビューにおいても，アンケートでの傾向と重なる部分が多かったが，今回の

取り組みについてより踏み込んだ意見を得ることができた。特に，回答者の意識として，全体的には授業に取り組んだ成果は認められたが，むしろ，それぞれの取り組みの組み合わせににについて課題が明確になった。

まず，J-POSTL の活用に関して，回答者は次のように肯定的に答えている。「自分の経験・得意分野を生かしつつ，新たに成長するためには，きちんと学習/準備が必要であるということを，意識させられる内容でした」。これは，回答者が J-POSTL がただ単に指導技能のチェックリストではなく，自己成長のためのツールであることを認識して，その意義を積極的に見いだしていることを示している。

しかし，その一方で課題も浮かび上がった。授業力を具体的にイメージできることを目的とした指導案作りに関しては，次のように述べている。「授業力について話していたことと，つい切り離して考えてしまいました。先生が，「今回の講義の初めに各自が考えた，自分の理想の授業と近づけているか。理想でないと考えていた授業のようになっていないか。」という問いかけをしたときに，ハッとさせられました。指導案作成時には，そのことがすっかり頭から抜けてしまっていたからです。またその理想について，どう具体的な形にしたら良いか分からず，悩みました」。これは，現実的な指導案作りと自分が考える理想の授業とが必ずしも一致しないことを認識したコメントとなっている。このような事例は，一般的な教職課程の授業でも起こりうる可能性が有り，担当教師が配慮すべきポイント言えるだろう。

また，さらに上記について，状況を質問したところ，以下のような回答があった。「指導案作成については，「とにかくどうしたら良いのかわからない」という状況でしたので，（中略）指導案作成は，ポートフォリオとは切り離された別の取り組みとなってしまったと思います。ポートフォリオは，自己評価の取り組みですが，指導案については，「とにかく様々な例/他の人のアイディアを知りたい」と思いました」。このコメントは，J-POSTL を使った授業力の検討と実際の指導案作りの活動とを漠然と行っても，必ずしも両者を関連づけて考えられるとは限らないことを示唆している。

両者を関連づけて行う具体的な方策について，教師からの注意が必要かどうか質問したところ，次のような回答があった。「やはり先生から意識を促して頂くことは必要だと思います。新しい取り組み＝慣れないことだらけなので，たくさん情報がある中で，どの視点が特に大切なのか，繰り返し触れないと，意識が散漫になってしまうからです」。この指摘は，この回答者にとっては，「指導案作り」，「ポートフォリオを使った自己評価」という取り組みはそれぞれ初めてであったので，その理解に大きな負荷がかかったことを示唆している。

さらに，両者を統合させる方策として，回答者は次のような意見を述べている。「例えば「ポートフォリオのこの項目の，この部分が得意/重きを置いている人が作った指導案」というように，関連づけて作ったものを発表して/見せてもらうことができたら，統合的学びになったのかもしれません」。この点に関しては，スクーリングの冒頭で，J-POSTL の項目の内，指導案作りに関連する項目に絞って読み合わせの機会を持っていたが，必ずしも回答者にとって十分な準備とはならなかったようだ。「指導案作り」と「ポートフォリオを使った自己評価」に関して，J-POSTL の源である EPOSTL に関連した研究書（Anne-Brit Fenner, 2012, pp.46-48.）に有効な示唆がある。つまり，それは EPOSTL を教育実習にお

いて指導教官との対話の促進に活用するもので，教育実習担当の学生が自分の授業力の弱点について EPOSTL を使って特定化し，授業計画や授業実践，その後のフィードバックの実践に関連づけて実習校の指導教官と話し合うというものである。日本とヨーロッパにおける時間的な制約や集団学習の状況の違いを考慮すると，そのまま応用はできないが，項目を特定化して指導案作りに役立てることに関しては，日本でも J-POSTL の同様の活用方法は可能だろう。

また，CAN-DO リストについても慣れていないと，やはり即座の理解は難しいことも指摘している。「CAN-DO リストのコンセプトを理解するのも難しくて，戸惑いました。CAN-DO リストは，まずはたくさんの例を眺め，イメージを掴めると良いと思いました。」この指摘は，現職の教員でさえも文科省から各学校で設定するように求められた際に戸惑っていたことを考えると，教職経験がほとんどない学生の場合はなおさら理解が難しいことを意味している。このコメントが指摘しているように，指導案の対象となる単元だけでなく，なるべく多くの例を提示して，CAN-DO リスト自体のコンセプトを理解する取り組みが必要であろう。

スクーリングに関する要望のコメントとして，「あまりに短いスクーリングの時間なので，現実的にはほぼ無理であるとは思いますが，年間指導計画を作る，または年間指導計画の例を眺め，分析する時間があると良いということです。そうすると，全体像が把握でき，指導案作りが少しやり易くなるかもしれないと思いました」というコメントがあった。これは，上記の CAN-DO リストについても関連することで，全体の計画から個別の指導計画へという点を指摘している。回答者が指導案の本来のあり方について良く理解した上で，指摘していることが分かり，受講者の意識の深まりが表れている。この指摘は当然かつ，重要なコメントで，限られた期間ではあるが，年間指導計画から短期の指導計画を考えるという流れは理解させる方策が必要であろう。

６．結論と示唆

アンケート，およびそれに続く個別インタビューの分析結果を考えると，今回の J-POSTL を活用した取り組みが，基本的には受講者の授業力への意識を高める効果があったと言えるだろう。J-POSTL の活用方法については，どちらかと言えば，記述文自体とそれを使用した自己評価活動に焦点が当てられてきたが，今回のグループ・ディスカッションを多く取り入れた取り組みとして，議論の活性化を促進する媒体としての側面にも注目すべきと考える。

また，課題も浮き彫りになった。今回の取り組みでは指導案の作成と J-POSTL の自己評価を統合的に行うことを目指したが，それぞれが受講者にとって負荷の高い活動なので，その理解に配慮した取り組みが必要であることも分かった。

また，現職教員の研修への示唆も多く見られた。今回のスクーリングでは２日間という短期間の活用となったが，現職教員の研修においても同様に短期のものが多いので，今回の統合的な活動内容は応用できる。また，受講者の中には他教科の現職教師もいて，授業一般に関する理解が他の受講生より深く，グループ・ディスカッションなどにおいて他の受講生への情報源となり，理解度が浅い受講者にとっては，指導案作りや授業力の自己評

価活動の促進につながっていた。このことは，一般的に現職教師の研修会が経験年数による枠組みで開催されることが多い状況で，様々な教職歴の出席者を組み合わせた研修会という可能性も示唆している。

参考文献

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.

佐藤郁哉 (2008) 『質的データ分析法』新曜社

Farrell, T. & Jacobs, G. (2010). *Essentials for Successful English Language Teaching*. Continuum International Publishing Group. P.8.

清田洋一(2012) 「授業で多く英語を使う行動志向的アプローチのすすめ〜教科書に基づく１年間の指導の達成目標と CAN-DO リスト〜」『英語教育』大修館，2013 年１月号

JACET 教育問題研究会 (2011) 『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 22 年度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

Anne-Brit Fenner. (2012) The *EPOSTL* as a Tool for Reflection. In D. Newby (ed.) *Insights into the The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. pp.46-48.

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

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）』

Farrell, T. (2014). *Promoting Teacher Reflection in Second Language Education : A Framework for TESOL Professionals*. Routledge.

補遺

アンケートの記述

「教師としての意識・資質に関して」

- まず最初に感じたことは，きちんと小中高の英語（外国語）科教育の違いと役割を理解しなければならない。今まであまり気にしていなかったという事です。また,「何のために学ぶのか」を明確に言えない自分がいることにも，そのことを今までなぜ考えなかったのかということにも自身で驚きました。きちんと考え，確実な答えを持っていなくてはならないと思います。
- この授業を受けたことにより，今までなかなかリアリティを持って考えることのできなかった,「自分が英語の授業を行うこと」について，具体的に学び，疑似体験の一歩手前を行うことができ，非常に有意義でした。どんなに「世の中的に」英語を話せる（使える）と良い理由がたくさんあったとしても，生徒にとって，リアリティを感じられるものでなければ，モチベーションには繋がりません。英語への動機づけが一人一人が見つけたことになることが大切なんだと気づかされました。気づきのたくさんある授業をありがとうございました。
- 今回改めて気づいたことは，教科書にある内容は，英語を勉強するきっかけなのだということです。教える側がこの題材から何が出来るようにするのかを考え，内容を膨らませて授業を作るという事が大事なのだという事がわかりました。
- 僕は英語教師になるにあたって，生徒に英語を勉強することに対する意義をどう伝えていくか悩んでいました。しかしこの授業を通して，どう伝えていくか，そのヒントをいただきました。僕の中で一番の収穫です。
- 授業を通して全体的に感じたことは，学び続けないといけないということです。今回一単元の内容を中心に指導案作りをしましたが，自分の能力のなさを痛感しました。また，基礎的事項である学習指導内容も全然身についていないことが分かり，たくさん良い反省材料を，課題を与えられた授業でした。
- そもそも英語を教えたいと思っていたのに，学習指導要領の英語を学習するための目的なんて考えたことが無かった。授業の最初にまずそれを学ぶことが出来たのはすごくわかりやすかった。
- 今回英語科教育法 3 のスクーリングを受講させていただいて，痛感したことは，私自身が中学・高校で受けてきた英語の授業と今の中学・高校で行われている授業がかなり異なっている点があることと，教師に求められている能力・資質が大きく変化しているという事である。その点のギャップの大きさに正直戸惑いを感じており，私自身の英語教師を目指す上で，意識を変えなければならないことを気づかされた。今後の学習においての指針となり，良い経験となった。
- 自身の勉強不足を痛感した。指導要領の小学校・中学校・高等学校の違い等の基本的なことから，英語の指導法等の専門的な事全体において，知識が不足していた。そのことに気づき，危機感を持てたことは，本授業に出席して得た事である。
- 今後英語科の教員を目指す上で，どういったことを心がけていくかについては勿論ですが，現在の仕事（塾講師）を運営する上でも役立てることが出来そうな内容が豊富だったように思います。
- この授業を通じて，学習指導案の作成の方法について，その手順や内容の設定，提示物の選び方，生徒の興味や実態を考慮して題材を設定していくことの必要性など，実際に自分が教壇に立って英語指導していくために，必要なノウハウについて，具体的に自分で考えながら，相手の意見を取り入れたりして学んでいくことが出来，とても参考になりました。
- 私はこの授業を通して，教師とはクリエイティブな職業であるなと感じました。そのように感じたのは,授業は各々の教師が作成した学習指導案をもとに進行されており，それぞれがユニークで違うものだと知ったからです。だからこそ教師ががんばり，努

力によって出来上がるものも大きく異なってくるのだと感じました。そのような点からとてもやりがいのある職業だと認識したと同時に，責任重大であると思いました。そのため，教師は学び続ける姿勢が一生求められると考えます。

- この授業を通して，どのように生徒の関心を引くか，またそのために教師としてどのような能力を身に付けなければならないかを学びました。
- 勉強不足，教員になる心構え不足でしたが，授業を受けていくうちに，その心構えがどういうものなのか，だんだんと自分なりにできてきました。
- 授業でどのような授業をすればよい授業になるのかをひたすら考えさせられて，今まで自分の受けてきたものが，ダメな時もあったと気づいたと同時に，じゃあどうすれば改善できるのかどうかを考えさせられました。
- 昨日と今日を通して驚いたのは，一つの教材でも，こんなにアプローチの仕方がいろいろあり，研究しても足りないんだ，ということです。一つ一つの教材の導入，展開を考えだしたらきりがなく，教師はいくら時間があっても足りないですね。私も音楽の教員をしているので，今回学んだこと，その姿勢を生かして，現職でも教材研究をさらに頑張りたいと思います。自分の授業が将来教え子たちに残念な授業の例として挙げられたら悲しいので・・・。

「指導方法に関して：全般」

2番目に記述が多かったテーマである。CAN-DO リストを含めて，具体的な指導方法のイメージを得たことを示唆している。

- ①指導方法を考える上で，押さえるべきポイントが分かった。
  ②四技能の組み合わせという新しい視点を得た。
  ③単元によって教え方は変わるべきだという視点を得た。
  ④自己表現活動は題材力を活かすことと，文法事項を活かすことの 2 点から考えられるようになった。
  ⑤初めて英語での授業風景が見られたので，イメージが出来た。→もっと見たい，フレーズも知りたい
- 授業をどのように構成していけばよいかをグループ活動や，実際に指導案を作成することで知ることが出来た。
- 今回の講義を受けて，内容理解をする際には handout と oral introduction を活用できるという点に気づけたので良かったです。今回の講義で先生が一貫して実施していたように，「生徒自身に考えさせ，答えを出させる」ということを，私も実践していきたいと思いました。
- 授業に関しては，僕は塾の講師をしていて，いつも読み書き文法を中心とした授業をやっているのですが，それ以外のリスニングや，自分で表現するという活動に新たなおもしろみを感じました。それらを行うことで，読み書きの能力を伸ばすことも可能だと思います。
- 私は現在国語の教師なので，自分の勤務先で，実際どのように英語の授業をすればいいか，見学したのですが，みんなバラバラで，かえって混乱していましたが，本講義を受講させていただき，授業の枠組みをイメージ出来たように感じました。特に 4 技能をバランスよく身に付けさせるという視点は，自分自身欠けており，「ただ話すだけ」，「ただ書くだけ」，という極端な授業をしないように心がけようと思いました。また，教科書を表紙から最大限利用することも重要なのだという事も，学ばせていただきました。私の中で，いまだ和訳についての考えがまとまりませんでしたが，和訳=内容理解ではないことを学びました。
- 実際に授業を行う上で必要なスキルを具体的に理解できた。基本的な授業の流れや考え方，生徒をいかに英語学習に積極的に取り組めるよう導くかなど，押さえておくべきポイントを知ることが出来，大変貴重な時間となりました。
- この授業を受けて，英語教育はかなり変わってきていると感じました。CAN-DO リス

トを作って目標を明確にしたり，ポートフォリオを使うことで何を視点に授業を作れば良いか，ということが分かりました。Interactive な授業というのは生徒によって反応がかなり変わると思います。学習者のレベル（ニーズ？）に合わせてあきらめずに問い続ける熱意も必要なのだと思います。生徒の生活に身近な場面設定をして自己表現活動へとつなげてゆきたいです。

- この授業を通して，今まで見えてこなかった英語の授業の組み立て方がだいぶ見えてきました。
- 英語でインタラクティブに行う授業のイメージをつかむことが出来ました。生徒という立場を久しぶりに経験し，新たな視点で見えてくることがありました。

「指導方法に関して：CAN-DO リスト」

「CAN-DO リストに関して」は本来，テーマとして指導方法に分類されるが，指導方法の個別の事例となるので，指導方法のテーマの下位項目として以下に掲載する。

- CAN-DO リストの使い方も知ることが出来ました。教師になった時は，時間を見つけ作ってみたいです。指導案の作成においては，「生徒にこの単元で何を身に付けさせたいか」を考え，そこから指導案を作っていくことを学びました。学び続ける姿を大切にします。
- 入り口と出口という話はとても納得ができ，まずはしっかりと CAN-DO リストで具体的に明示し，Communicative Language Teaching を促進するという事で頭の整理がしやすくなった。また，指導案は初めてだったので，すごく細かいものではなく，導入，内容理解，自己表現活動，評価という風に的を絞れたのは考えやすかった。
- CAN-DO リストは非常にわかりやすく，目標を具体的に立てることで，教師は授業でどのような活動が必要なのかをイメージしやすくなり，また生徒はこれから自分がどういうことを学習して，どんな力が付くのかが想像できるものなのだと分かりました。
- CAN-DO リストについても現場で作ってはいましたが，明確にリスト化することなどはしていなかったので，これからは意識的に作っていきたい思います。
- CAN-DO リストの活用については，今後もぜひ利用していこうと考えています。
- 実際の教科書教材を用いて，CAN-DO リストを作成する活動を通して，CAN-DO リストとは何か，どうやって作成すべきかということが身をもって経験することが出来ました。

「グループ・ディスカッションについて」

「2. 今回のスクーリングのポイント」でふれたように，グループ・ディスカッションによる授業力の検討も今回のスクーリングの主要なポイントであった。アンケートでもグループ・ディスカッションという取り組み自体に多くの記述が見られた。

- どうしても自分の受けた授業のことしか想像できなかったのですが，様々な人の意見，アイデアを聞くことが出来たのもよかったです。
- 教育現場での経験がないため，授業内で飛び交う言葉の意味すら分からず，ただただ同じグループの人の意見を聞かせてもらっていたように思います。しかし，それが同時にとても新鮮であり，たくさんのことを吸収させていただいたと思っています。中でも，指導案については，テキストだけ読んでいただけでは得ることのできない内容も学ぶことが出来ました。自分には書けないと思っていましたが，仲間や先生のアドバイスがあり，なんとなくではありますが，書けた気がしています。
- 英語科の指導を実際にはやったことが無く，指導案を作ることもしたことがなかったので最初は何もイメージが出来なかったが，グループワークがとても盛んだったため，他の人の意見をたくさん取り入れてイメージが少しずつできるようになった。
- 今回グループで話し合う機会があったので，他の意見や考えを聞くことが出来た。本講義では，グループ活動が多く，他の話を聞くのに非常に良いスクーリングとなった。
- 全体で話し合ったり，いろいろな意見を聞きながら，学び合いができていたと思いま

す。とても有意義な時間でした。
- いろいろなバックグラウンドを持った 40 名近くの教員の卵の方々から意見やアイデアをもらうことが出来た。
- グループワークが多かったことがよかった。通常であればなかなか他の人の意見を聞くことはできないが，自分の意見と交換することが出来，考え方の幅が広がったと感じることが出来た。
- 多様なバックグラウンドを持つ方たちとの意見交換を通して，視野を広めることが出来たのは良い経験となった。
- 今回のスクーリングで様々な人々の意見，考え方を聞いて，非常に参考になるものもあったし，そんなやり方もあるんだと認識することが出来たので，非常に収穫のある 2 日間であった。
- 授業の進め方や生徒の関心を引き付ける教え方などグループワークを通じて学んだことにより，他者の良い視点を若干なりとも自分のものとすることは収穫でした。
- 指導法の作成については，自分だけの考えきれない内容も，お互いの考えを出し合って，良い点や改善する点を出し合って，評価し合って言うことで，よりよい提案や発想を取り入れて，指導に活用していくことが出来ると実感できました。
- 会う人がいろいろな背景を持った人たちで，とてもいい刺激になった。
- 授業ではたびたびグループワークがあり，互いに意見交換できたことはとても有意義な時間で得られるものがたくさんありました。
- グループワークによって，多くの方の面白い考えを学べて，今後の自分の指導方法にいろいろとりいれていきたいです。「マネしていいものを作る」という先生の言葉が印象的で，どんどんいいものはマネして自分に取り入れていきます。
- 授業の進行が一方的でなく，学生を主体として（ディスカッション形式で）行われていた。自分もこの方法を参考にしたい。

「J-POSTL の記述に関して」

受講者はほとんどこのような自己評価ポートフォリオを使用した経験がなかったが，今回その意義を認識したという記述も見られた。
- 自己評価で一つ一つの活動を振り返ることが出来たのも，後から見直して自分の成長がわかるので，これからが楽しみになってくる。
- 本講義を通して，ポートフォリオの重要性を感じた。自己評価，振り返りを行うにあたって，記録できるものであり，改善，また今現時点においては，質問項目について，自分ならどのような活動をするのか，どんな指導を行うのか，熟考しなければならないと感じた。
- ポートフォリオを使って自己評価していけばいいんだという事を教えていただいたことは，たぶん他ではなかなか学べない貴重な事だったと思います。
- この授業を通して，「学び方」というものを改めて考えさせられました。自己分析をし，自分に必要なものをまず把握し，そこから学びを考える。この姿勢を忘れずにこれからも過ごしたいと思います。
- ポートフォリオの四技能について具体例が分からないまま終わってしまったこと。中には内容がつかめないものも・・・→具体例のプリントがほしい。

【論文】

中学校英語検定教科書に見られる異文化間コミュニケーション能力 ー『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』を用いた分析を通してー

中山夏恵，栗原文子

要旨

母語話者よりもはるかに多くの非母語話者が英語を使用している現在，学習者の到達目標は，必ずしも母語話者能力に近づくことではなく，むしろ，様々な文化背景を持った話者と適切にコミュニケーションがとることができる異文化間能力を兼ね備えた話者となることであろう。本稿では，日本の中学校の英語検定教科書において異文化間能力の育成がどのように目指されているか，異文化間能力に関する複数の記述文と照らしながら，分析した。その結果，異文化に対する知識や異文化に興味関心を持たせる内容は多くの教科書に見られたが，その一方で，「自分以外の視点への気づき」や「文化間の関連付け」など，深層レベルの異文化間能力を扱う項目はほとんど観察されなかった。今後，授業を通して学習者の異文化間能力をより効果的に育成するためには，異文化間能力についてより明示的に扱った教材開発や教員の指導力の向上が求められる。

キーワード

異文化間能力，J-POSTL:『言語教師のポートフォリオ』，FREPA:『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』，中学校英語検定教科書

1．到達目標の転換：母語話者能力から異文化間話者能力へ

グローバル社会が加速する中,英語学習者をとりまく環境は大きく変化している。近年,母語話者よりはるかに多い非母語英語話者が存在し，母語話者が約 4 億人に対して第二言語あるいは外国語として使用する非母語話者は約 12~15 億人とも言われている（Crystal 1997)。さらに，英語は母語話者を介さず国際共通語として使用されることも多い。そのような状況の中，アメリカ人あるいはイギリス人に代表されるいわゆる「母語話者」によるコミュニケーション能力（native competence）またはそれに近い能力（near-native competence）を学習者の到達目標とすることに疑問が呈されている。中学校の学習指導要領（文科省 2008）第 2 章第 9 節には，外国語学習の第 1 目標として，「外国語を通じて，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の育成を図り，聞くこと，話すこと，読むこと，書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。」とあり，4 技能を使用したコミュニケーション能力の育成と同時に，言語や文化に対する理解を深めることが目標に掲げられている。しかし，英語学習に付随して行われるべき「文化の理解」は，もはやイギリスやアメリカ，オーストラリアなど英語母語話者が主に居住する国や地域の文化だけでは十分ではないことは明らかである。先述の通り，

英語は国際共通語として使用される頻度も非常に高くなり，世界における英語話者の文化背景は多様化しているからである。日本では native competence あるいは near-native competence を “authentic（本物）” であるとして学習者の目指すべき目標と考える一般的風潮もまだ根強いが（田中 2010），日本人英語学習者は，英語母語話者よりもむしろ，アジアや他の地域出身の多様な母語，文化背景をもった人々を相手に英語でコミュニケーションを図る機会に遭遇する可能性が高いであろう。彼らの話す英語はもちろん出身地の文化や母語の影響を受けたものであり，母語話者の英語とは異なるものであろう。その場合，もし，英語学習者が母語話者の有する文化やコミュニケーションスタイルを学習していたとしても，アジアの英語話者と適切にコミュニケーションを図ることができるとは限らない。

世界にはさまざまな異なる種類の英語を話す母語話者・非母語話者が存在する。学習者にとって不要な混乱を避けるためにも，言語的には，ある程度スタンダードと言える種類の英語を特定し，一貫性をもって，発音や文法，綴りなどを教えることは必要であろう。しかし，学習者にとっての目標は native competence ではないことを強調することも重要である。よほどの資質や環境に恵まれていない限り，一般的に思春期を過ぎて学習した外国語で native competence にまで到達することは極めて困難である（Saville-Troike 2013, p. 188-189）。鳥飼（2013）は日本人の英語コンプレックスは明治以来 150 年の歴史があると指摘しているが，母語話者の英語を目標としてそれに近づこうとする限り，いくら勉強しても「ネイティブのように」話せない，書けない，あるいは思考できない学習者は，抱かなくてもよいコンプレックスを抱き続けるであろう。これは心理的には大きなダメージであり，学習指導要領に明記されている「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成」を促進するとは考えにくい。ひいては，大多数の学習者は自らを学習困難者あるいは失敗者とみなし，自信を失う状況を引き延ばすだけであろう。

さらに，native competence を目標とすることには，別の問題もある。学習者に native competence を無批判に習得するよう強要することは，学習者にとって，母語習得過程で身につけてきた自文化やアイデンティティーをいったん白紙に戻すように無の状態にし，新しい文化や言語の習得に励むことを意味する可能性があるからである。Byram(1997)は，学習者にとってそれは “linguistically schizophrenic （言語的な統合失調症）”という状況を生む危険性をはらんでいると批判している。

> それ（「ネイティブスピーカーモデル」）は，間違った種類の能力を生み出すことになるだろう。それは学習者が別の言語環境に溶け込むために自らの言語を捨て，ネイティブスピーカーとして他のネイティブスピーカーに受け入れられること，すなわち，まるで言語的統合失調症とでもいうべき現象を生じさせるのである。この言語的統合失調症は自文化からの離脱とネイティブスピーカーとしての社会文化的能力，すなわち新しい社会文化的アイデンティティーの獲得を示唆するのである。
>
> （p.11，筆者訳）

実際のところ，一人の人間が様々な価値観や文化を，状況に応じて，スイッチを入れたり切ったり，あるいは荷物を棚に上げしたり下したりするように扱うことには無理があるだろうし，アイデンティティー形成の観点からも健全とは言えない。人は言語を含め異な

る価値観や文化を取り入れるとき，既習のものと照らし合わせ，関連づけることによって理解し，調整プロセスを経て，自分の一部として取り込むはずである。それは時間がかかる複雑な作業になることもあるが，母語を獲得した学習者が第二言語を習得する過程において極めて重要であろう。しかし，native competence を目標とする言語教育においては，学習者の母語の知識やコミュニケーション能力を活用しながら第二言語の習得を促進させるような指導は積極的に奨励されていない可能性が高い。

Byram（1997）は，従来の母語話者モデルに根差した言語教育を批判する立場に立ち，新たに異文化間能力(intercultural competence: IC)を含めた異文化間コミュニケーション能力(Intercultural Communicative Competence: ICC)の育成モデルを提唱した。ICC モデルには，これまでの，母語話者が保有する言語能力，社会文化能力，談話能力などを基盤とする CC モデルに新たな能力として IC が加えられている。このモデルが従来のモデルと大きく異なる点は，学習者にとって母語話者のようになることが究極の目標ではなく，自文化や既習言語と新たに習得する言語や文化との関係性を見出し，両者を仲介（mediate）することができる異文化間話者(intercultural speaker)となるとしている点である。

> 一方で，異文化間コミュニケーション能力を持った人は，異なる国や文化の背景を持った人と外国語で交流することができる。彼らは，自分にとっても，また相手にとっても満足のいくコミュニケーションと交流の方法を交渉により見出し，異なる文化背景の人々の間で仲介者として働くことができるのである。
>
> （p.71，筆者訳）

Byram によると，IC は，「知識（knowledge）」「態度(attitudes)」「スキル(skills)」「批判的文化アウェアネス(critical cultural awareness)」の側面から成る。知識には，文化（自文化と異文化を含む）が規定されるプロセスや文化の特徴，また異なる文化におけるインタラクションの方法や特徴に関する知識が含まれる。態度は異文化への関心，共感，保留（異文化に接したときに断定せず判断を保留する）などがある。スキルには，収集した情報を分類・整理，分析し，批判的に考えることのできるスキルや言語や文化間の関係性を発見するスキル，自文化中心的な考え方や文化的差異が原因で生じるコミュニケーション摩擦を的確にとらえ仲介するスキルなどがある。批判的文化アウェアネスは，自文化への内省的態度をもち，差別や偏見をもたずに異文化を理解することである。

「知識」「態度」「スキル」「批判的文化アウェアネス」の要素からなる IC が加わった ICC モデルは，今後グローバル社会で活躍することが期待される日本人の英語学習者にとっても，native competence に代わり有益な目標となるであろう。自らのアイデンティティーや価値観を認識しつつ，新たに学習した言語や文化的価値観との相違点や共通点を理解することにより，複元的な考え方や物の見方を養うことができるだろう。さらに，そのプロセスを促進させることにより，両者を仲介することができる異文化間話者に成長することができるのではないだろうか。このような能力を身に付けることは，外国語を学習する重要な目的である。多くの場合，文化や考え方などにおける違いが，コミュニケーション上の衝突や誤解，また，深刻な場合は断絶さえも生みだしている。異文化間能力は，不確実な要素に対する不安を乗り越え，異文化をもつ他者と積極的にコミュニケーションを取り，異なる文化や価値観を批判的に認識したり，共感したりすることができる能力であり，摩

擦や誤解を最小限に抑えつつ，他者と適切な関係を構築するために不可欠な能力だと言えよう。

2. CEFR と FREPA に見られる文化的能力育成の重要性

日本でも注目を集めている *Common European Framework of Reference for Languages*（CEFR,『外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ共通参照枠』, 2001）の根底にある理念は，複言語，複文化主義（plurilingualism, pluriculturalism）であり，たとえ限定的あるいは部分的であったとしても外国語学習者の外国語に対する知識や経験は学習者の複言語，複文化の視点が育成される上で，有益であり，肯定的に評価されるべきであると考えられている。

> 言語使用者の持つ能力は，言語別にバラバラに分かれているのではなく，使用する言語全てを包含する複言語と複文化の能力だと考える。
>
> （吉島/大橋他（訳･編）2004 p.182）

> 第二言語や外国語，異文化の学習者は自分の母語の運用能力やそれに付随した文化についての能力を失うわけではないということである。また，新しい能力は既存の能力と全く別個のものではない。（中略）言語学習者は複言語（plurilingual）使用者となり，異文化適応性（interculturality）を伸ばすのである。
>
> （吉島/大橋他（訳･編）2004 p.44）

このように，CEFR には複文化的能力の重要性が認識されているものの，その詳細な説明やその能力の可視化を可能にする記述文はほとんど見られない。その後，2012 年に，ヨーロッパ評議会（Council of Europe）の研究部門であるヨーロッパ現代言語センター（The European Centre for Modern Languages: ECML）より，*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*（FREPA,『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』2012 ）が出版された。“The term ‘pluralistic approaches to languages and cultures’ refers to didactic approaches that use teaching/learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages and cultures” (p.6) とあるように，pluralistic(複元的)アプローチとは，複数の言語や文化を同時に扱う活動を通して, 学習者の複言語, 複文化能力（plurilingual and pluricultural competences）育成を目指すものである。FREPA は言語と文化に関する詳細な能力記述文（descriptors）で構成されており，IC の構成要素の可視化が試みられているだけでなく，IC の育成を目指すカリキュラムや教材を開発する上で示唆に富む，有益なツールとしても用いること（FREPA, p.9）が期待されている。すでにウェブ上では，FREPA に記述されている能力を促進するための具体的な指導案や活動が様々な言語で行われている。従って，FREPA に詳細に記述されている能力記述文(descriptors)を参照することにより，日本の中学校において検定英語教科書を用いてどのように学習者の IC 育成が目指されているのかを探ることが可能であると考えられる。次章では，FREPA の記述文の一部を用いて行った中学校検定教科書調査の目的と手順を説明する。

3. 中学校教科書調査の目的と手順

本調査の目的は，学習指導要領にも指摘がある学習者の IC 育成が教室内でどのように扱われているかについて，中学検定教科書の分析を通して，可能な限り明らかにすることである。もちろん，教室内で行われていることは教科書による学習がすべてではないだろう。課外活動や教員が独自に設定する課題を通して学習者の IC 促進が試みられている可能性は十分ある。しかし，授業中の学習の中心的教材はやはり教科書であろう。したがって，中学の教科書の内容や活動が学習者の IC の育成をどのように促進する内容を含んでいるのか調査することにより，日本の中学英語教育における IC 育成指導の傾向についてある程度明らかにすることができると考えられる。

調査方法としては，学習者の IC 能力記述文の記載がある 2 種類の文献を参照し，選択した IC に関する能力記述文に照らして，教科書の内容を分析した。文献の 1 点目は，『言語教師のポートフォリオ(“Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages”: J-POSTL)』(大学英語教育学会（JACET）教育問題研究会 2014）である。これは，CEFR を源泉とする「ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ（“European Portfolio for Student Teachers of Languages”: EPOSTL）を日本の文脈に合わせて翻案化したものであり，英語教師に求められる授業力が 180 の記述文により可視化されている。教師が成長し続けるための省察ツールとして用いられることが目的の一つである。J-POSTL において，文化を教えることに関する記述文は以下の 8 つである(下線部は筆者による)。

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

文献の 2 点目は，前章で取り上げた FREPA（『言語と文化の複元的アプローチのための参照枠』)である。FREPA にある能力記述文は,「知識（Knowledge: K)」「態度（Attitude: A)」「スキル（Skill: S)」の 3 分野に分類されている。さらに, 各記述文は,「必須(essential)」,「重要(important)」,「有効(useful)」のいずれかに分類され，上位項目と下位項目がわかるように段階的に記されている。必須項目の記述文は 135 あり，それぞれ「知識」63,「態度」15,「スキル」57 から構成されている。

IC に関する能力記述文が含まれている J-POSTL と FREPA を対照させることで，英語の授業を通じ育成されるべきいくつかの重要な IC の構成要素を特定できると考えられる。そこで，「言語教師のポートフォリオ(J-POSTL)」における 8 つの記述文と FREPA の「必須」と表示されている 135 項目とを照らし合わせ，共通する内容を含む記述文を FREPA より選択した。その結果，以下の 11 記述文(日本語訳は筆者による)を教科書調査のための指標として使用することとした。FREPA と J-POSTL 項目は完全に一致するわけではないが，総合的には選択した 11 の FREPA 記述文(表 1)には，J-POSTL の文化の教授に関する内容がおおむね反映されていると考える。

表 1. 調査に用いた IC 記述文

	FREPA の記述文（翻訳は筆者による） K=知識，A=態度，S=スキル	対応する J-POSTL
K8	文化，あるいは文化の働きについて知っている。	J-POSTL 1～8
K9.2	文化には，地域や世代間で，独特な文化（下位文化）があることを知っている。	J-POSTL 3
K10.4	異文化間関係はお互いの文化に対する知識やとらえ方に影響されることを知っている。	J-POSTL2, 7
K10.5	ある人の行動について，行為者と他人の解釈は異なり得ることを知っている。	J-POSTL 2,7
K12	文化の多様性をあらわす現象について知っている。	J-POSTL 5
K13	文化間には，共通点や相違点があることを知っている。	J-POSTL 3
A3	様々な言語，文化，人間，あるいはそれらの多様性について興味がある。	J-POSTL 1
A11.1	自文化，自言語を客観的にとらえ，他者の視点から見ることができる。	J-POSTL 7
A12	自文化，自言語中心主義から脱し，複数の言語や文化を関連付けることができる。	J-POSTL 8
S3	多様な言語や文化の特徴を比較し，その関係性を認識することができる。	J-POSTL 4
S6.3	社会言語的，社会文化的違いを考慮しながらコミュニケーションをとることができる。	J-POSTL 6

中学校検定英語教科書については，平成 18 年度時点で中学 3 年生の教科書の採択率が上位 3 位であった 3 社から出版された教科書(本稿ではそれぞれ A, B, C とする)を分析対象とし，それぞれ 1 から 3 学年まで，計 9 冊について調査した。調査の際，扱われている題材だけでなく，本文の内容や活動なども（巻末の付録は除く）検討し，K(知識)，A(態度)，S(スキル)の分野から選択された 11 の記述文項目に照らしながら，それらが促進できる内容であるかを 1 頁ずつ，項目ごとに，判断した。たとえば，あるページにおいて筆者が K8 や S3 などの項目の内容が促進されると判断すれば，「1」を記入し，特に促進される内容ではないと判断した場合は，その項目について空白とした。

調査の信頼度を高めるために，二人の筆者は別々に分析を行い，その後データを統合した。表 2 にあるように，各ページの記述文項目に 1 が 2 回記入されている場合は，両者（K,

N で表示）の分析が一致したことを意味する。たとえば，教科書 C（第 3 学年）の 114 頁(本稿では，以降，「3C, p.114」と表記する)から 117 頁では，K8「文化あるいは文化の働きについて知っている」という項目に両者が 1 をつけているため，両者の判定は一致したことがわかる。データ統合の後で，教科書ごとの平均の割合と両者の判定がどのくらい一致していたか（本調査では合意率とよぶ）を，記述文ごとに算出した。教科書ごとの平均の割合は，それぞれが，「 1 」と記入した頁数の平均を，分析を行ったページ数の総数で割ることで，算出した。例えば，表 2 の K8 の項目を例にとると，全 101 頁中 K が 50 頁，N が 67 頁において観察されると判断した。そこで，研究者ごとにその IC 項目(この場合，K8)が観察された割合を算出し，更に，筆者間の平均を算出した。結果，表 2 からは，K8 においては，教科書の 57%において扱われていると判断されたことが分かる。合意率については，次節(4.1)で詳しく述べる。

表 2. 集計データ例

教科書名	学年	頁数	K8		K9.2	
C	判定者		K	N	K	N
	1	112		1		
	1	113				
	1	114	1	1		
	1	115	1	1		
	1	116	1	1		
	1	117	1	1		
	1	計	50	67	0	20
	平均		59		10	
	合計（割合）		48	66	0	20
	平均（割合）		57		10	
	合意数		42		0	
	合意した割合		84%	63%	0%	0%
	平均		73%		0%	

4. 結果と考察

4.1 全体の傾向

表 3 は，教科書全体の内，FREPA の 11 記述文で扱われている IC が観察された割合を教科書種及び学年ごとにまとめたものである。調査に使用した各教科書は，学年や出版社により頁数が異なるため，比較を可能にするため，各 IC 記述文が観察された割合を分析に使用した総ページ数で割ることで算出した。更に，おおまかな特徴を把握しやすくするため，IC 記述文の平均値を学年別，分析した教科書ごとに算出した。

また，本調査を実施した 2 名の研究者の判定が IC 項目ごとにどれだけ一致したかを「合意率」と定義し，調査した。その算出方法としては，まず，IC 項目ごと(たとえば，K8)

に合意した頁数（合意数）を算出し，その頁数がある教科書において出現する割合を算出した。続いて，算出された合意率の平均値を算出することで，2 名の合意したおおまかな割合を把握しようとした。そして，この結果に基づき，IC 項目ごとに研究者間の判断の一致の度合いについての特徴を探った（表 4)。その結果，K8（文化の働き）と A3（文化への興味)は, 観察された頁数の割合(表 3)も合意率(表 4)も非常に高いという結果となった。

続いて，学年別の特徴を概観すると，平均値からは，学年が上がるにつれて扱う量も増加する項目 (K9.2, A11.1) と，2，3 年生に比べ，1 年生だけが低い項目 (K10.4, K10.5, K12, S3, S6.3)が確認された(表 3)。このように 1 年次では，IC 項目がほとんど観察されない傾向が確認された理由の 1 つには，中 1 の教科書における言語材料の制限が指摘できよう。中 1 は，英語指導の導入期であり，使用される言語材料も他学年の教科書と比較すると制限されている。また，小学校を卒業したての生徒に，文化指導を行う上では，言語材料以外の考慮すべき点がある。Byram(1997 p.54)は，青年期前の学習者に対する文化指導においては,「学習者の心理的な発達段階や自己省察や抽象概念に対する学習者の能力の成熟度に関する制限を考慮する必要がある」と指摘している。また,「子供たちの異文化に対する概念は，外国語の学習能力の発達ほど早くは発達しないだろう」とも説明している。これらの要因に対する配慮がトピックの選定や紙面の内容に直接的，間接的に影響を与えた可能性も指摘できる。

このように，テクストにおける言語材料や使用語数の制限は，合意率に対しても，影響を与えている様子が確認された。例えば，一年次の教科書では，会話のターン数も非常に少なく，新しい知識を導入するだけにとどまる頁も多くみられた(人物や事物紹介)。このため，IC 項目の育成とまでは判断されないトピックや活動が多く，結果として合意率が下がった可能性が指摘できる。反対に，3 年次のテクストをみると，全体的に観察された項目の割合は少なくとも(表 3)，両者が合意する頁も一定数確認された。例えば，K10.5 （自分以外の視点への気づき)や A12(文化の関係付け)は，全学年を通じて最も観察された割合が少なかった項目の一つだが，合意率については，K10.5 が 3 年次では 14%，2 年次では，39%，A12 は，3 年次で 23%と一定数は合意した。実際に，筆者らによりこれらの項目が観察されると判断された頁には，いずれも，理解を深める活動や，説明などが付されていた(本稿 4.2 参照)。つまり，明示的に扱うことで，両者が合意するという結果が導かれた可能性が指摘できる。しかし，全体としては，合意率はあまり高くなかった。IC の解釈は個人差が大きく，また，今回分類に使用した FREPA の 11 項目自体が内容的に重複しているものが多いので，解釈を一致させるのが難しいというのは，ある程度予測された通りの結果であると言えよう。

表 3. 教科書全体の内，観察された IC 記述文の割合の平均(%)

学年	1 学年				2 学年				3 学年				総合順位（平均割合）
教科書	A	B	C	平均	A	B	C	平均	A	B	C	平均	
K8(文化の働き)	63	49	57	56	78	61	67	69	63	73	76	71	1 位 (65)
K9.2（下位文化）	4	1	10	5	9	10	17	12	24	13	16	18	3 位 (12)
K10.4（文化が与える影響）	0	0	2	1	3	4	5	4	11	4	9	8	9 位 (4)

K10.5(文化間の解釈の差異)	0	0	0	0	1	3	3	2	3	1	3	2	10 位 (2)
K12　(文化の多様性)	4	1	7	4	11	2	13	9	25	12	12	16	4 位 (10)
K13(文化間の共通点と相違点)	4	4	3	4	3	3	3	3	12	4	5	7	6 位 (5)
A3(文化への興味)	59	43	58	53	59	49	61	56	57	58	63	59	2 位 (56)
A11.1(他者の視点)	2	2	1	2	8	4	5	6	10	7	7	8	6 位 (5)
A12(文化の関係付け)	0	0	1	0	2	0	2	1	9	4	2	5	10 位 (2)
S3(文化間の比較)	1	1	1	1	3	5	5	4	18	7	4	10	6 位 (5)
S6.3(社会文化的交流)	6	3	1	3	9	8	6	8	14	11	5	10	5 位 (7)

＊IC 項目番号横の(　)内の文言は，記述文のキーワードを示す（筆者による）

表 4. 教科書別，学年別の合意率の平均値

IC 項目		K8	K9.2	K10.4	K10.5	K12	K13	A3	A11.1	A12	S.3	S.6.3
両者の合意率の平均値（教科書別）	1A	71	0	0	0	90	25	72	0	0	0	0
	1B	62	0	0	0	0	0	63	83	0	0	0
	1C	73	0	63	0	45	58	75	0	0	0	0
	2A	80	0	42	0	29	0	62	28	0	33	28
	2B	73	48	68	58	0	0	71	25	0	23	0
	2C	75	26	0	60	49	0	77	21	0	31	0
	3A	66	33	28	42	42	48	69	13	15	53	16
	3B	82	24	25	0	15	53	71	54	53	44	11
	3C	84	22	0	0	13	32	73	31	0	29	0
（学年別）	1 年	69	0	21	0	45	28	70	28	0	0	0
	2 年	76	25	37	39	26	0	70	25	0	29	9
	3 年	77	26	18	14	23	44	71	33	23	42	9

4.2　繰り返し多くの頁で確認された IC 項目

本節(4.2)及び次節(4.3)では，主に，調査対象となった全ての教科における項目ごとの割合の平均値による総合順位に基づき，考察を行う。

最も多く確認された項目は，K8(文化の働き)だった。FREPA にある下位項目を見ると，ここで扱われている「文化」には，一般的な目に見える「文化」に関する知識に加え，それらの知識に影響を与える社会的な習慣，価値観，規範等の「深層文化(Weaver, 1993)」も含まれることから，この項目では，かなり包括的な IC 能力が扱われていることが分かる。

続いて多く確認された項目は A3(文化への興味)だった。この項目は，56%の頁において扱われていると確認された。Deardorff (2009)は，外国語授業における IC の育成のプロセスモデルを通じ，「態度」の中でも，特に「(異文化への)興味」は IC 育成における基盤となり，他の IC の様相(知識やスキルなど)にも影響を及ぼすと説明している。外国語学習の初期段階にある中学校の検定教科書においてこの項目が多く観察されたという結果は，Deardorff (ibid)の主張と一致する結果だと言えよう。

これらの 2 項目は，内容的にも重複するため，同じ頁に両項目が観察される事例が散見

された。例えば, 3 年生の教科書(計 3 冊)からは, K8 が扱われていると判断された頁の 57% において，A3 も観察された。この両項目が確認できた頁では，世界および日本の民俗，民俗的な祭りや食物等のいわゆる 4F（Food, Festival, Fashion, Folklore）を中心とする「表層文化(Weaver 1993)」についてのトピックが多く扱われていた。一方，それらの行動や習慣の背後にある価値観やビリーフなどについてのトピックや, これらの事象に対し，理解を深める活動は限定的だった。

印田(2010)は,「多様な文化を広く扱ううえで気をつけなくてはならないことは，断片的な情報のみでそれぞれの国のイメージがステレオタイプ化されかねない」という危険性を指摘している。多様な文化の知識を導入することは重要であるが，知識を教授するだけでは十分ではなく，IC 育成には，たとえば，自文化・異文化において，その事象を比較したり，相対化したりする過程を通じ，理解を深めることが重要になると指摘できるだろう。

4.3　ほとんど確認されなかった IC 項目

本調査では，筆者の内のいずれかが，ある IC 項目が観察されたと判断した場合の平均の割合を基に考察を行っており，そこに，研究者間の合意率は，加味していない。それにもかかわらず，表 3 からは，上記で取り上げた 2 項目以外は，ほとんど，観察されないという結果となった。

もっとも平均値が低く，1 年生の教科書では，全く観察されなかった IC 項目は，K10.5 (自分以外の視点への気づき)と A12(文化間の関連付け)だった。K10.5 では，自文化と異文化における差異への気づきや「批判的文化アウェアネス(Byram 1997)」の育成に繋がる深層文化に対する知識が求められるため，ほとんど観察されなかったことが推察される。これが観察された数少ない頁には，たとえば，ホームステイ先で，桃子が，冷蔵庫の中身を自由に食べてよいと言われたことに対し，困惑したことが扱われている(教科書 B2, p.95)。ここでは，友人のマイクの指摘により，家族の一員として扱われたという自文化と異なる視点に初めて気付きが促されている。また，アナング族の視点から「エアーズロック」に登ることについて考えさせる資料を扱っている頁(C2, p.71)もあった。ここには，ポストリーディング活動で,「観光地を訪れるときにしたほうが良いと思うこと，気を付けるべきだと思うことは何ですか。書き出してみましょう。」という，相手の視点に立つことが求められる活動も付されていた。

同様に，ほとんど観察されなかった項目に A12(文化間の関連付け)があった。この記述文は，表層文化，深層文化の両方に気づき，それを態度へと反映させることが求められる項目であると指摘できる。同時に，たとえば，Byram（1997)の説明する第 3 の IC 能力(savoir comprendre)や，iCLT (Newton et al., 2010)の原則 4.(複数の言語と文化間の明示的な比較と関わりを育む)においても明示されているように，IC 育成の中心的な項目であると考えられる。これらの項目が観察された頁には，たとえば，ワシントンで有名な桜の木が，実は日本から送られたものだったことの紹介文(教科書 A3, p.2)があった。桜の木を通じて，異文化と自文化の関連付けが促される内容になっていると判断された。

3 番目に低かった項目には K10.4(文化が与える影響)が挙げられる。これは，4 番目に低かった K13(文化間の共通点や相違点)と同様，記述文に「文化間」との文言を含み，2 つ以上の文化に対する知識を持ち，それらを用いて比較できることが求められる項目になっている。K10.4 は，教科書では最も観察されなかった項目の一つに挙げられていた K10.5

と同様に，K10(異文化間関係やコミュニケーションにおいて文化の果たす役割を知っている)の下位項目である。内容的に類似するこれらの 2 項目は，いずれも，深層文化の存在の理解が求められる。そして，本調査の結果から，両項目ともに，現行の教科書においては，ほとんど観察されないという結果となった。これらの項目が観察された限られた頁では，K10.4 と K10.5 の両項目が同時に観察されたり，関連するトピックが扱われたりする事例が確認された。例えば，K10.5 で事例として取り上げた桃子がホームステイ先で出会った異文化間体験についての頁(教科書 B2，p.99)は，K10.4 も観察されると判断された。一方で，K10.4 のみが観察された頁では，ホームステイ先で，量が多くて食べきれない生徒が，ホストにどのように伝えるべきか，先生に相談する内容が描かれている。先生の応答を通じて，異文化の視点への気づきが促されるという内容になっている(A2, p.42)。

4 番目に低かった項目には，K13(文化間の共通点や相違点)，A11.1(他者の視点)と S3(文化やその関係性の比較)が挙げられる。K13(文化間の共通点や相違点)は，ICC の育成で重要となる自文化と異文化の比較を行う際に基盤となる知識を扱う項目である。十分に K13 を備えることで，S3(文化やその関係性の比較)ができるスキルや，「自文化相対的視点(Deardorff 2006; 2009)」獲得のような内的変化(たとえば，A11.1(他者の視点))へとつながると考えられる。つまり，十分にこの項目が扱われることで，他項目育成への波及効果が期待できる項目ではあるが，教科書ではほとんど観察されないという結果となった。確認された数少ない頁では，日本とアメリカの手話の比較(A3, p.6)や，日本で用いられている授業の始まりのチャイムの起源(B3，p.9)，日本とオーストラリアの回転ずし(B3，53)などが扱われていた。本文中で，二つの文化が明示的に比較されている頁は，筆者らに共通して選ばれる傾向があった。

A11.1 の「自文化」については，例えば，すし，けんだま，折り紙など，多くの頁で扱われていた。しかし，一方で，その自文化を「他者の視点から見る」という条件が満たされる項目になると，限られた頁においてしか観察されないという結果となった。この項目が観察された頁では，たとえば，日本語から英語への借用語(anime や sushi など)が，教科書の欄外にて説明するコラム(B1, p.33)や，海外からの観光客のために町の名所を紹介する原稿を作成し，掲示板に投稿しようという活動(C2, p.45)などがあった。他者の視点に気づけるような工夫(欄外のコラムや，他者の視点を意識したライティング活動)が施されている頁が目立った。

S3(文化やその関係性の比較)は，A12(文化の関係付け)と同様に 2 つ以上の文化を比較し，関連付けることが求められる。いずれも，iCLT の原則 4(複数の言語と文化間の明示的な比較と関わりを育む)を反映している記述文である。この項目は，知識を得ることに加え，実際に，文化の特徴を「比較」したり，関係性を「認識」したりするなど，能動的に行動をすることが求められる「スキル」の項目である。筆者らが揃って，この項目が観察されたと判断した頁には，モンゴルの伝統的家屋「ゲル」についての説明があった(C3, p.59)。両者が同意した要因には，ポストリーディング活動として，家族の特徴と家のつくりの関連性について考えさせるものが付されていたことが挙げられる。異文化における家と家族の仕組みを考えることで，自文化への比較や関連付けも促されると判断されたことが，この結果を導いたと考えられる。別の例では，マザー・テレサの生涯についての読み物の読後活動として，マザー・テレサの生き方について話し合わせるものがあった。いずれも，本文に付随した省察を促す活動の有無が，この結果に影響を与えていることが確認された。

7 番目に低かった項目は，S6.3(社会文化的交流)だった。J-POSTL(JACET 教育問題研究会 2014)には，異文化指導を行う上で教師が備えるべき資質能力の一つとして「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(項目 2)」ことが挙げられている。S6.3 では，この項目にある「類似性や相違点に気づく」ことから，一歩進み，これらを考慮しつつ「コミュニケーションをとることができる」ことが求められる。しかし，本調査の結果から，実際の教科書においては，平均すると 1 割も観察されないという結果となった。筆者らが共通してこの項目が観察されるとした頁には，聴覚障碍者と手話を通じて対話をする内容(A3, p.7)や，K10.4 の観察された頁として取り上げた，ホームステイ先での問題に対する対応法について先生に相談するもの(A2, p.42)などがあった。

8 番目に低かった項目は K12(文化の多様性)が挙げられる。FREPA の下位項目からは，この「多様性」が「世界中にある様々な文化(K12.1)」を指し，その現象には，たとえば「習慣や価値観，規範(K12.1.1&12.1.2)」等も含まれることが分かる。最も多く観察された K8(文化の働き)とも重複する内容だが，K12 にある，「複数知っている」という制限から，1，2 年生の教科書では，ほとんど観察されないという結果となった。一頁で複数の文化を説明するには，文字数も，単語の種類についてもある程度必要になる。そこで，使用できる言語材料の制限のある低学年においてこのような結果が導かれた可能性が指摘できる。この項目が観察されたと判断された頁では，世界の名言(C3, p.43)，日本とオーストラリアの回転ずし(B3, p.53)，世界の民族服(A1, p.13)等が扱われていた。名言の頁では，マハトマ・ガンジーやジョン・レノン等の有名人による名言を調査する活動が付されている。回転ずしの頁では，本文脇に「海外の回転ずし」についての日本語コラムが付されている。また，民族服の頁においても，アロハシャツと日本の着物についてのコラムが日本語で付されている。このように，K12 が観察されると両者が同意した頁では，「複数の文化」が扱われていることに加え，それが明示的に示されていた。

9 番目に低かった項目は，K9.2（下位文化）だった。この項目は，K8(文化の働き)や K12(文化の多様性)とも重複する項目である。とかく，「文化」というと，国や言語に根差すものだと考えがちであるが，本項目及びその周辺項目からは，「世代的，地域的な分類(K9.2)」も含め，多くの人は，「1 つ以上の文化に属する(K9.3)」とあり，「文化＝国家的の枠組みによるもの」とは言えないことが分かる。印田(2010)は，多様な文化を広く扱う上で，ある国の断片的な情報のみを提示することによるステレオタイプ化の危険性を指摘しており，その危険性を回避するためには，ある国の内なる多様性について扱う K9.2 が多く観察される必要があると言えよう。そこで，筆者らが共に，この項目が観察されると判断した教科書 5 冊中(A3, B3, C3, B2, C2)全 23 頁の内，どのようなトピックが扱われていたかを調査した。表 5 は，その結果をまとめたものである。

表 5. 教科書で扱われている文化内に見られる多様性

扱われている文化	日本における多様性	アメリカの人種問題	手話	オーストラリアのアボリジニ	カンボジアの内戦前後
出現した頁数	14	4	2	1	2

この結果からは，日本国内の多様性は多く扱われている様子が分かる。その中身は，伝統文化や，食文化，名所など多岐にわたっている。一方でそれ以外の項目については，ほとんど観察されていないのが現状である。印田(2010)は，2003 年度に文科省の検定を受けた本調査と同様の教科書(計 9 冊)を対象に調査した結果，教科書には，英語国と日本の文化おいて多様性が扱われていること，そして，その内容が，それぞれの文化における原住民や少数民族の伝統芸能，言語の紹介が中心であることを指摘している。これは，今回の調査結果とも重なる結果である。今回分析を行った現行の教科書には，「カンボジアの内戦前後」や「手話」という，日本と英語国以外の多様性が扱われていた（表 5)。これは，旧版と比較すると大きな前進だととらえられるが，未だ，これらのトピックの扱われている比率は，全体からすると非常に限られていると言わざるを得ないのが現状であろう。

5. その他の発見－複合的に IC 育成が期待できる頁の特徴－

前章でも述べたとおり，両者の判定が一致した頁では，文化に対する視点が明示的に扱われている説明や活動が付されていることが多かった。このように，文化が明示的に扱われている頁では，複数の IC 項目が観察されると判断された事例がいくつか見られたことから，実際に複合的に IC 育成を促すと考えられる頁が，それぞれの教科書の内どの程度を占めるかを調査した。本調査では，1 頁につき全 11 の IC 項目を 2 名の評価者がそれぞれ判定したため，合計すると，1 頁につき最大で 22 ポイントが付されることとなる。本稿では，8 ポイント以上が付された頁を「複合的に IC 育成が期待できる頁」と判定することとし，その頁数と，全頁中観察された割合を表にまとめた(表 6)。その結果，IC 項目を複合的に育成する頁は全体としては非常に限られていることが分かった。また，学年ごとに見ると，教科書の種類によっても変化するが，学年が上がるに従って増加するという傾向が見られた。

複合的に IC 育成が期待される頁には，4.3 で取り上げた，筆者らにより IC 項目が確認されると判定した頁(エアーズロックに関する頁と，海外の回転ずしの頁)，また，海外からの留学生が留学先で遭遇したさまざまな問題を描いた頁などが挙げられた。たとえば，「すみません」の代わりに，“I’m sorry.” と言ったためにお茶を貰えなかったという桃子の遭遇するミスコミュニケーションの事例(B2, p.98)や，その読後活動(B2, p.99)として，「あなたならどうしますか？」)のように言語と文化の関係性や自文化とは異なる視点について考えさせるものなどがあった。

表 6. 複合的に IC 能力を育成すると判定された頁数とその割合

	教科書名			
学年	A	B	C	mean
1	3(0.03%)	0(0%)	2(1.98%)	1.67(0.67%)
2	2(2.17%)	4(0.04%)	8(8%)	4.67(3.40%)
3	18(20.45%)	2(1.96%)	10(10.31%)	10.00(10.91%)

そこで，これらの「複合的に IC を育成する」とされる頁は，どのような目的で作成された本文，もしくは活動であるかを調査するため，2 年次の教科書に限り，教科書付属の

マニュアルを調査した。その結果をまとめたのが付録 1 である。結果,「題材のねらいや本課の目標」の項目からは,「複合的に IC を育成する」とされた頁のほとんどにおいて「文化に対する知識」「言語と文化の関係性への気づき」や「異文化に対する興味・関心」を促すことが意図されていることが分かる。これらは，FREPA 項目の K8 や A3 とも重なるキーワードである。また，教科書 C は,「地域ごとの文化」あるいは，文化内にみられる「多様性」にも注目をしており，日本における食文化の多様性，オーストラリアにおける先住民族の視点や, 多言語国家インドにみられる言語的多様性などを取り扱っている。これは，FREPA の項目 K8 や K12 とも重なる。つまり,「目標」の項では，文化指導が十分に意識されているという現状が浮かび上がってくる。

一方の活動例のねらいや解説の項からは，教科書の種類に応じて，記述方法が様々であることが明らかになった。例えば，教科書 A2(p.33)では，日本とタイのお祭りを比較し，表を完成させる活動が付されている。これは，筆者らにより，比較を通じ，文化間の関係性を認識させる(S3)ことにつながると判断された。しかし，マニュアルを見ると特にそのような IC 育成を意図しているという「ねらい」は示されておらず,「指導メモ」の欄に「各地の実情に合わせて記入する」とのみ記されている。教科書 B(p.99)では,「すみません」の代わりに，“I’m sorry.” と言ったためにお茶を貰えなかったという桃子の遭遇するミスコミュニケーションの事例(B2, p.98)に対する読後活動(「あなたならどうしますか？」)がある。課の目標は，文化の多様性を話し合うことであるため，この読後活動も同じ目標を意図して作成されたものだとは思うが，活動のねらいとしては，明示化されていない。また，解答例では,「(省略)『対話をつなげよう』を活用するように指導したい。」とあり，どちらかというと，言語材料の活用を意図した活動のような印象を受ける。教科書 C は，いずれの活動例でも活動ごとの「ねらい」が示され，そこでは，文化指導を意識した文言が確認される。また, 解答例も充実しており, たとえば, Lesson 8 India, My Country (p.97)では，読後活動として「日本では，日本語以外のどのような言語がどのような場所や場面で用いられていますか」と地域における多様性を考えさせる活動があるが，この解答例については，国内で使用されている外国語(たとえば，中国語，韓国語など)に加え，アイヌ語や琉球語等も記されており，国内にも多様性があることが示されている。このような解答例を見ることで，指導する教員も,「文化」に対する認識が深まると考えられる。

マニュアルの調査の結果をまとめると，題材については，意識的に文化に関するものが選定されていると判断された。一方で，IC を深めると判断された活動については，紙幅の制限等の理由はあるだろうが，文化指導の側面が明示化されていない活動もあり，また，本来，それを意図して作成されていない活動もあると判断された。文化指導を実あるものにするためには，教員自身がそのねらいを理解し，適切な方法で指導することが重要である。その方法を示すためにも，意識的，明示的に IC 育成を意図した教材開発の必要性が指摘できよう。

6. 今後への示唆

6.1 IC 育成の視点をもった教材の開発

本調査の結果，異文化に対する知識やそれに対する興味関心を持たせるトピックは多くの教科書に見られた。これは現行の学習指導要領(中学英語：文部科学省 2008)にある「言

語や文化に関する知識を深めこれらを尊重する態度を育てるために役立つこと」という観点を反映しているものと考えらえる。その一方で，合意率を加味せず，筆者らが観察されたと判断した IC 項目の割合を基に考察を行ったにもかかわらず，深層レベルの異文化間能力を扱う項目はほとんど観察されず，「複数の IC を育成することが期待される頁」も限られていた。導入されたトピックに対する理解を深め，IC を育成する機会が十分に与えられず，個別的な事例を広く導入するだけでは，ステレオタイプが促進される危険性も指摘できる。印田（2010）は「文化の動態性や可変性やステレオタイプ化の危険性を十分に理解させ，コミュニケーションギャップを乗り越えるための練習や模索を学習者自らに行なわせる必要がある」と指摘している。このためには，IC 育成を意図した教材作成が必要になるといえよう。

また，その教材では，生徒の IC 育成の意図が紙面上に明示的に示される必要性が指摘できる。今回の調査結果を概観すると，ある IC 項目が観察されると両者が合意した頁や，複合的に IC 能力を育成すると判定された頁では理解を深めるための明示的な活動や説明が付されていた。明示的でないと，題材の意図が指導する教員にも生徒にも伝わらず，IC の育成にも繋がらないと考えられる。Ingram and O'Neill (2002)は，指導が無ければ，言語学習と異文化間交流は要領を得ず，悪くすると，(生徒の)異文化間の態度に対し悪影響を与えると説明している。効果的に IC 育成を行うためには，紙面上の工夫に加え，教師指導書等で，その題材や活動の意図を明示する必要性が指摘できる。

6.2 教員への IC 研修の実施の必要性

本調査では，ある頁に対しどの IC 育成が期待されるかについての判定において，筆者らの「合意率の平均」は全体的に低かった。IC の解釈は個人差が大きく，項目も内容的に重複しているものが多いので，解釈を一致させるのは難しいといえよう。しかし，教員として重要なのは，解釈を一致させることではなく，その頁には IC 育成につながる「芽」があることに気づき，それを伸ばすための効果的な活動(知識及び体験的学習)などを取り入れた指導を実践できることである。そのためには，指導者自身の IC に対する理解と異文化間の経験を分析する能力，加えて，適切な指導法に対する理解も必要になる。Ingram and O'Neill (2002, p.21)は，「言語指導が多文化社会の生活やグローバルシティズンシップに貢献するよりポジティブな異文化への態度を生み出す上で，効果的な役割を果たすとすれば，その指導はそれを意図したものでなければならない」と指摘している。IC 指導を授業に体系的に取り入れるためには，教員研修の重要性が指摘できるだろう。

6.3 他文化と共生する地球市民としてのアイデンティティーの育成のために

近年のグローバル化の進展に伴い，異なる文化的背景を持つ人同士が多様性の意義を認め，共生する社会をつくるため，IC 育成が言語教育においても重視されている傾向が，種々の文献からも確認された(CEFR, FREPA, iCLT など)。日本においても同様で，国内でも，地域差はあれども，多文化環境が進展しつつあり，異なる文化的背景を持つ人同士が共生する能力はますます必要になることが指摘できる。例えば，文部科学省実施「日本語指導が必要な外国人児童生徒数」を見ると，日本語の支援を必要とする外国籍の生徒数は(公立の小中高，中等教育学校及び特別支援学校)，平成 12 年度に 18,432 人であったのが，その後 10 年の間で，28,511 人(平成 22 年度調査結果より)まで伸びている。その他，この調査

に含まれない，言語文化的に異なる背景を持つ生徒（たとえば，国際結婚家庭の生徒など）や，上記以外の範疇(たとえば，「下位文化(K9.2)」に含まれる，国内における地域差や年齢差などの多様性を持つ生徒)が持つ文化的多様性の存在も考えると，今後ますます，IC 育成は重要になっていくと考えられる。Bennett et al., (2003)は，「異文化感受性発達モデル」を通じ，異文化間能力が「自文化中心主義」の段階から「文化相対主義」の段階へと徐々に発達していく様子を説明している。授業を通じた継続的な IC 育成により学習者の文化変容がおこることを認識し，他文化と共生する地球市民としてのアイデンティティーの育成を目指すことが求められるだろう。このような指導を考える際，外国語の授業を通じて育成できる能力の特性にも留意が必要である。言語学習を通じた IC 育成だけでは，当然網羅できる内容とそうでないものが考えられる。生徒の包括的な IC 育成のためには，他教科との連携も必要になるだろう。言語教育の特性に合った IC 育成の手法や，その他の授業で扱うべき事項等については，今後，教科横断的に研究を進めていく必要性が指摘できよう。

本研究は JSPS 科研費（２５３７０７２５）の助成を受けた中山夏恵科研の研究の一環として実施されたものです。

本調査で使用した検定教科書

『New Horizon English Course 1,2,3』（東京書籍, 2012）
『Sunshine English Course 1,2,3』（開隆堂, 2012）
『New Crown English Series 1,2,3』（三省堂, 2012）

参考文献

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.

Bennett, J., Bennett, M., & Allen, W. (2003). Developing intercultural competence in the language classroom. In D. Lange & R. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (pp. 237-270). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A, Castellotti, V., de Pietro, J., Lorincz, I., Meibner, F., Noguerol, A. & Schroder-Sura, A. (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures.* Council of Europe.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages –learning, teaching, assessment.* Cambridge, UK: CUP

Crystal, D. (1997). *English as a global language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Deardorff, K. (2009). Implementing Intercultural Competence Assessment. In Deardorff. K (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence.* SAGE Publications.

印田佐知子 (2010). 「英語教育における異文化コミュニケーション能力の育成―中学英語教科書の内容分析―」『目白大学人文学研究』第６号　pp.163-180.

Ingram, D., & O'Neill, S. (2002). The enigma of cross-cultural attitudes in language teaching - Part 2. *Babel*, 36(3), 17-22, 37-38.

JACET 教育問題研究会 (2014). 「言語教師のポートフォリオ(J-POSTL)」. http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/FullVersionJPOSTL.pdf

国立教育政策研究所教育研究情報センター教育図書館 (2008).「レファランス共同データベース」 http://crd.ndl.go.jp/reference/modules/d3ndlcrdentry/index.php?page=ref_view&id=1000046326

文部科学省 (2008).「学習指導要領」2 章各教科　第 9 節外国語 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/gai.htm

文部科学省 (2010).「日本語指導が必要な外国人児童生徒数」 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/__icsFiles/afieldfile/2011/12/12/1309275_1.pdf

Newton, J., Yates, E., Shearn, S. & Nowitzki, W. (2010). *Intercultural communicative language teaching: Implications for effective teaching and learning*, Report to the Ministry of Education.

Saville-Troike, M. (2013). *Introducing Second Language Acquisition* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.

田中真紀子（2010）. 「小学校英語教育における「英語支配」と「英語母語話者信仰」」『神田外語大学紀要』22 号　pp.1-29.

鳥飼玖美子(2013). 対談「明治以来の憧れと敗北のＤＮＡ」『中央公論』 11 月号 pp.22-29.

Weaver, G. (1993). Understanding and coping with cross-cultural adjustment stress. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 137-168). Intercultural Press.

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

付録 1. 複数の IC 項目が育成されると判断された頁の「ねらい」

教科書	種類	頁	題材のねらいや本課の目標	活動の指導
A	活動	33	◎世界の夏休みや祭りに対し視野を広げる体の夏休みや夏祭りについてよみ，理解することができる。〇外国の祭について調べて，発表することができる。	各地の実情に合わせて記入する
A	本文	42	◎ホームステイ期間中に起こりがちなトラブルと解決方法の糸口を知ることを通じ，コミュニケーションの大切さ，素晴らしさ，むずかしさなどについて考えさせたい。〇アメリカの生活習慣と対比させながら日本での生活習慣で注意すべきことを英語でメモし発表することができる	
B	本文	95	◎異文化体験と言語の特性の違い	

B	本文	97	◎異文化体験と言語の特性の違い(国により習慣が異なること，習慣の違いを理解することが大切である)	
B	本文	98	◎文化の様々な違いについて話し合おう	
B	活動	99		解答(省略)「対話をつなげよう」を活用するように指導したい。
C	本文	42	◎日本の食文化に興味を持つ，地域ごとに特色のある食文化があることを学ぶ，	
C	本文＋活動	43	◎日本の食文化に興味を持つ，地域ごとに特色のある食文化があることを学ぶ，	自分たちの地域に特有な「食べ物」について説明する
C	本文	70	◎オーストラリアに関心を持つ　◎先住民族の存在について知る　◎地域文化を尊重することを考える	
C	本文＋活動	71	◎オーストラリアに関心を持つ　◎先住民族の存在について知る　◎地域文化を尊重することを考える	Post reading→3 人の意見から共感するものを選び自分なりの理由を加えて述べる)【解答例】：いろいろな考え方が認められてしかるべきだと思うから Try→望ましい行動やマナーについて意見を述べ合う
C	本文	92	◎インドについて関心を持つ，◎多言語国家の生活，文化について学ぶ，◎人，ことば，社会の結びつきについて学ぶ	
C	本文＋活動	97	◎インドについて関心を持つ，◎多言語国家の生活，文化について学ぶ，◎人，ことば，社会の結びつきについて学ぶ	Post reading→ラージが 3 つの言語を使い分けている理由について意見を述べ合う【解答例】：インドでは地域によって異なる文化が用いられている等 Try→インドに関するスピーチを読んで日本ではどのような言語が，どこで，いつ使用されているか意見を述べ合う：【解答例】アイヌ語(北海道など)中国語，(駅など)
C	活動	98	◎インドについて関心を持つ，◎多言語国家の生活，文化について学ぶ，◎人，ことば，社会の結びつきについて学ぶ	友美の発表を聞いて，インドと日本について調べたことの概要や要点を正確に聞き取る。
C	本文	104	◎平和への社会貢献について関心を持つ，◎平和の社会貢献について考える	

【研究ノート】

英語科教職課程履修生による省察
―言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）を用いて―

髙木亜希子

要旨

本稿では，英語科教職課程履修生が 1 年間の授業受講後，言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）の自己評価記述文を通して，どのような省察を行っているか分析し考察する。本研究の目的は，(1) J-POSTL が省察ツールとして有効であるか，(2) J-POSTL を用いることで，受講生が自己評価記述文のどの部分に焦点を当て省察を行っているか，を明らかにすることであった。分析方法として，テーマ分析を用いた。授業で使用した J-POSTL の自己評価記述文に基づく省察レポート 76 名分を読み込み，データからテーマを見出していった。その結果，「全体的な気づき」，「身についたこと」，「身についた理由」，「現在の課題」，「課題の理由」，「今後の抱負」の 6 つのテーマと 85 のサブテーマが浮かび上がった。各履修生が，1 年間の学びを省察し，身についたことと課題を明確にするとともに，課題克服や資質能力向上のために今後の展望を述べていた。本研究により，J-POSTL の有効性と省察の具体的な内容が明らかになり，J-POSTL を用いた省察の意義と課題が浮かび上がってきた。

キーワード

ポートフォリオ，J-POSTL，自己評価記述文，省察，教員養成

1．研究の背景

1.1　教員養成課程における省察の重要性

近年，日本の教員養成課程において，教職課程履修生の成長のために省察（振り返り）の重要性は広く認知されており，英語科教員養成課程でも英語科教育法で模擬授業を取り入れたり，模擬授業を録画するなどして，履修生の自己評価と省察が重視されてきている。省察の概念としてよく知られているのは，Dewey（1933）と Schön（1983）が提唱する考え方である。しかしながら，Schön の「行為の中の省察（reflection in action）」と「行為についての考察（reflection on action）」という 2 つの概念は，実践中，実践後の省察であり，4 年生の教育実習まで実践の機会がほとんどない私立大学の教員養成課程で，これらの概念を当てはめて省察を促すことは難しい。Fenner（2012）は，Dewey と Schön が意味する省察は実践に重きを置きすぎていると批判しており，理論について省察をすることの重要性を指摘している。彼女によれば，教員養成課程において，学校での実践のみならず，学習や実践的能力に関連する理論について履修生の批判的省察力を育成することが必要である。また，実践の機会の少ない履修生にとって，計画を述べたり，結果を予測したり，将来の実践について省察したりする「行為のための省察（reflection for action）」は意味が

あり（Moore-Russo & Wilsey, 2014; Urzúa & Vásquez, 2008），少なくとも近い将来の実践の場である教育実習で，履修生が直面する様々な状況に適応できるように準備する機会を与えることとなる。

筆者が勤務する私立大学の場合，英語科の教職課程を履修する学生数は多く，1 年生から 3 年生までは，主に講義形式で教職や教科に関する科目についての基礎的な知識や技能を学び，模擬授業を行う機会は 1〜2 回程度しかない。4 年生になってから教育実習で実践を行うが，実習期間は 3 週間程度である。OECD（2014）の調査によれば，比較可能な 22 カ国のほぼ半数において，実習期間は 70~120 日間であり，日本の実習期間は最も短い。短い実習期間であるからこそ，大学の授業において理論的側面について省察を促し，教壇に立つまでの準備をすることは意味があると思われる。英語科教員養成課程の履修生は，12 年以上の英語学習経験があり，長い年月，学習者として教師やその教育を観察している。履修生がこうした観察を通して学ぶことは，「観察の徒弟制（apprenticeship of observation）」と呼ばれる（Lortie 1975）。観察の結果，履修生は，学習や教育に対するそれぞれの個人理論（personal theories）を形成している（Dart, et al. 1998）。大学入試を主たる目標として，旧来の訳読と文法重視で英語を学んできた履修生も多く，彼らは教員養成課程において，学習者として中高時代に経験したことはないが，現行の学習指導要領で重視されている，コミュニケーション能力育成のための教授法や理論について学ぶ。新たな知に接することで，履修生一人ひとりが，各自の経験や信念を自覚し，新たに学んだ教授法や理論を批判的に省察することで，これまで培ってきた個人理論や概念を見つめ直すこととなる。

1.2　教員養成課程における EPOSTL の有効性

『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ（EPOSTL）』は 2007 年に開発されて以来，14 の欧州言語に翻訳され，教員養成，現職教員研修で広く使われている（Newby 2012）。Newby（2012, p. 210）は，EPOSTL に内在的に含まれ，教師教育で活用することで育成される 7 つの優れた実践（good practice）は，「教師自律を促進すること」，「教師教育の省察モードを支援すること」，「学習と教授の論理的根拠とアプローチを支援すること」，「教師教育の領域と目的を透明化すること」，「資質能力を明確にすること」，「自己評価のツールを提供すること」，「教育実習における一貫性を支援すること」であると述べている。

教員養成課程における EPOSTL の有効性については，いくつかの研究で示されている。例えば，Bagarić（2011）は，大学院レベルの教員養成課程（教育実習含む）で EPOSTL を約 1 年半使用した結果，履修生の自己評価に伸びが見られた。また，自己評価のセクションは，履修生の強みと弱みの認識を高め，支えとなる知識と実践的技能の関係の理解を促した。Ingvarsdóttir（2011）は，大学院レベルの教員養成課程の授業と実習後指導で EPOSTL の自己評価のセクションを使用した。その結果，履修生は，自身の学びに対する認識を高め，自身の進捗を観察することを促し，焦点化した省察を行うことができた。

1.3　教職履修生の省察ツールとしての J-POSTL

『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）【英語科教職課程編】』は，5 年をかけて開発され 2014 年に完成した『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）』（2014 年 2 月に Council of Europe より Copyright を取得）の 3 分冊の 1 冊で，EPOSTL を日本の文脈に合わせて

翻案化したものである。「自分自身について」，96 の「自己評価記述文」，「学習・実践記録」の 3 つの内容で構成されている（JACET 教育問題研究会 2014）。

本ポートフォリオの有効性については，第 1 期と第 2 期の経年調査で，ある程度明らかになっている（髙木，中山 2012；中山，山口，髙木 2013）。これらの調査では，英語科教職課程を履修している 3 年次の学生に，教育実習が終わる 4 年次までポートフォリオを使用してもらった。自己評価記述文の回答結果（第 1 期は 1 回目と 2 回目，第 2 期は 1〜3 回目）の比較による進捗度及び使用後の記述式質問紙調査により，ポートフォリオの活用度と利点を明らかにした。質問紙調査の結果によれば，ポートフォリオを使用することで，第 1 期では 6 割以上，第 2 期では 5 割の学生が英語教師に求められる専門的な能力を理解した。また，第 1 期では 8 割以上，第 2 期では約 7 割の学生が自分自身を省察できたと回答した。ポートフォリオ活用の効果として，第 1 期，第 2 期とも，「省察の機会」，「自己分析・気づき」，「成長・変化の確認」が主要なキーワードとして挙げられた。一方，課題として，ポートフォリオを活用できた学生の割合は，第 1 期で 4 割，第 2 期で 3 割強にとどまっていた。主たる原因は，教師のフィードバックや履修生同士で話し合う機会はほとんどなかったことと推察される。ポートフォリオを履修生に渡して，活用方法を各自の裁量に任せるだけでは限界があり，指導教員の適切な指導がポートフォリオの活用の鍵である。

1.1 で述べたように，教育実習前の段階で理論について批判的に省察して，実習への準備をするとともに，成長し続ける教師であるために，教員養成段階で省察の意義を体感することは重要である。そのツールとして J-POSTL は有効と思われるが，開発されてから日が浅いため，英語科教職課程における具体的活用例や指導効果についての研究は僅少である。また，J-POSTL を用いることで，具体的にどのような省察がなされるのかについては明らかにされていない。したがって，本研究では，筆者自身の実践に基づき，J-POSTL が教職履修生の省察にどのように寄与するか研究を行うこととした。

2．研究の目的

本研究の目的は，以下の 2 点である。

(1) 英語科教職課程の履修生にとって，J-POSTL は省察を促すためのツールとして有効であるか。

(2) 1 年間「英語科教育法特論」の授業を受講した後，J-POSTL の自己評価記述文を用いることで，どの部分に焦点を当て，何について省察を行っているか。

3．研究方法

3.1　研究環境

3.1.1　授業の概要：本研究対象の授業は，2013 年 4 月から 2014 年 1 月まで開講された「英語科教育法特論」（通年・4 単位）である。本授業は，英語科教員免許状の取得を希望する履修生にとって必修の授業で，多くの場合 3 年生で受講する。3 年生で履修する必修の教職科目のうち，英語科の指導に直接関係する必修授業は本授業の他に，「英語科教育法」（通年・4 単位）と中等教育実習 I（前期・2 単位）である。本授業と「英語科教育法」は講義

形式で主に英語科に関する理論を扱い，中等教育実習Ⅰでは教育実習事前準備と模擬授業を行う。

授業は前期 15 週，後期 15 週の計 30 週で，英語教育の理論的考察に加え，具体的な学習活動の事例を理解し，有機的な授業設計ができることを目指した。１年間の授業において，前期は「学習指導要領と英語教育の目的」，「国際語としての英語とコミュニケーション能力」，「英語教育における文化」，「学習者論」，「教師論」などの理論的テーマを扱い，後期は「リーディング指導」，「スピーキング指導」，「言語材料の指導」，「評価」などの実践的テーマを主に扱った。できるだけ履修生の能動的な学びを促すために，1 時間の授業の構成は，講義が半分で，残り半分は履修生同士によるディスカッションとディスカッション内容の共有，活動体験，ビデオ視聴などであった。

授業では省察を促すことを重視し，授業テーマに関する毎時間の履修生同士のディスカッションと『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）【英語科教職課程編】』の使用を行った。また，毎授業後，各履修生に授業の省察を電子掲示板に投稿することを課した。

3.1.2　授業における J-POSTL の活用：本授業では，補助教材として J-POSTL を活用した。1 年間の授業の最初に，紙媒体の J-POSTL を配布し，J-POSTL の背景，目的，意義について説明した。その後，授業外の課題提出用に，大学が管理する授業支援用のポータル内で電子版の J-POSTL を配布した。授業開始後 1 カ月以内に，自分自身についてのセクションを記入したものを電子ファイルで提出させた。また，ポートフォリオの「『言語教師のポートフォリオ』について（pp. 1-2）」，「『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ（EPOSTL）』の序論から（pp. 3-4）」，「本書の使い方（pp. 5-7）」を読ませ，自己評価記述文に基づく省察を各自行った後，記入された自己評価記述文と，自由評価記述文に基づき省察したことや考えたことを記述したワードファイル（A4 半ページから 1 ページ程度）を提出させた。

授業における本課題の目的は，2 点あった。１点目は，J-POSTL の背景，目的，意義について確認し，英語教師として求められている資質能力の全体像を俯瞰することだった。２点目は，英語授業力を支える知識や技術についてほとんど学習していない段階の各自の授業力を認識させることであった。自己評価記述文は全部で 96 あり，自己評価にしたがって各記述文の下にある細長い矢印のブロックに色を塗ることになっていた。実践を経験したことがない多くの履修生にとって，自己評価記述文を通して，各自の授業力について自己評価することは容易ではない。したがって，Mehlmauer-Larcher（2011），Newby（2011），Orlova（2011）が提案・実践しているように，「私は～できる」で自己評価することが難しい時には，「私は～する準備がされていると思う，～の仕方を認識している」と言い換えて評価するように指導した。また，単なるチェックリストにならないように，全ての項目に無理して回答することはないことを指示した。

授業中には，授業で扱ったテーマに関する自己評価記述文をいくつか選び，履修生同士でディスカッションをすることで，各記述文について，より深く省察する機会を 5 回設けた。なお，その際に取り上げた記述文は，I. 教育環境，C. 言語教師の役割の 2 項目，IV. 授業計画，B. 授業内容と V. 授業実践，C.学習者とのインタラクションにおける学習者に関する 4 項目，II. 教授法，A. スピーキング活動の 6 項目，C. リスニング活動の 5 項目，

D. リーディング活動の 7 項目であった。

1 年間の授業の最後には，2 回目の授業外課題として，自己評価記述文に基づき省察を各自行わせ，記入された自己評価記述文と，自己評価記述文を通して省察したことや考えたことを A4 半ページから 1 ページ程度記述したワードファイルを提出させた。本課題の目的は，1 年間の学びの進捗を確認し，現在の課題について認識させることであった。

履修生による自己評価を指導教員がどのようにモニターするかという問題について，Newby（2011）は，EPOSTL は「履修生の所有物」であるが，指導教員が履修生のポートフォリオの使用にどのように関与するかどうかは，それぞれの教員と履修生が決めるべきことであると述べている。実際，彼の授業において，自己評価が授業参加の要件である一方で，各履修生がどのように自己評価しているかは確認していない。しかし，指導教員は，ドシエ（学習実践・記録）かオンラインの省察日誌の記述において，履修生が自己評価した際の根拠を確認している。本授業でも，履修生の自己評価記述文の記入内容そのものからは，省察の具体的内容をみとることはできないため，自己評価記述文の記入内容は確認しなかった。電子掲示板に記述された毎授業後の省察レポートと自己評価記述文に基づいたレポートを確認することで，履修生の学びをモニターした。なお，ドシエは使用しなかった。

3.2 参加者

研究の参加者は 76 名（男子 20 名，女子 56 名）であった。専攻の内訳は英米文学科 41 名，教育学科 34 名，仏文学科 1 名で，全員が教育実習未経験の 3 年生であった。授業の履修生は 87 名いたが，教育実習を経験した 4 年生 3 名，受講を途中で辞退した履修生と J-POSTL の課題を 2 回提出していない履修生 8 名は研究対象から除外した。履修生の多くは，4 年生で中学校または高等学校において教育実習を行うが，教育学科の学生で小学校教員免許状も取得予定の学生は，小学校のみで教育実習を行い，中学校または高等学校の教育実習は行わずに中高英語科の教員免許状が取得できる。

3.3 対象データ

対象データは，2 回目に提出された J-POSTL の自己評価記述文に基づいた省察レポート（76 名分）である。分量は，一人あたり A4 で半ページから 1 ページ（約 550～1200 文字）であった。なお，本省察レポートは，授業の課題の一環として課されたものであり，研究のデータ収集を第一の目的としたものではない。言い換えれば，通常の授業の営みの中で得られたデータであり，そこから履修生の省察の具体的内容をみとろうとするものである。3.1 で述べたように，履修生の自己評価記述文の記入内容そのものからは，履修生の省察の具体的内容は分からないため，各履修生がどの部分に焦点を当て，何について省察を行っているかを探るために，省察レポートをデータとして用いた。なお，倫理的配慮として，受講者から，データを学術目的に使用することについて承諾を得て，匿名性を担保した。

3.4 データ分析方法

データ分析方法として，テーマ分析（thematic analysis）を用いた。テーマ分析は質的研究で広く用いられている方法で，テキストデータの記述から重要なものとして浮かび上

がってくるテーマを探究するものである。本分析方法を用いた理由は，履修生が記述した全てのテキストを詳細に読み込み，履修生が行っている省察の具体的内容について，テキストからテーマを探索的に見出すためである。省察内容が，J-POSTL の自己評価記述文の 7 つの分野に対応しているとは限らないため，テキストを J-POSTL の自己評価記述文の枠に当てはめて分類するのではなく，データからテーマを見出すこととした。

分析を始める前に，全ての文章を何度か読み込み，できるだけデータに浸って全体の感じをつかむようにした。分析にあたって Guest, MacQueen, & Namey（2012）が示す用語の定義を用い，その分析手順にしたがった。Guest et al.（2012, p.50）の定義によれば，テーマ（theme）とは，「テキストの読み手によってデータの中で観察される（気づかれる）意味の固まり（unit)」で，コード（code）とは，「テーマの意味的な境界，またはテーマの要素のテキストの描写」である。コードブック（codebook）とは，「コードがどのように関連しているかの記述も含むコードの構造化された概要」であり，コード化とは「質的分析者が特定のコードを特定のデータの切片に関連づける過程」である。

分析手順として，まず，テキストを一つの意味の固まりごとに切片化（segmentation）し，エクセルファイルに入力した。各テキストは 4〜15 のセクションに切片化され，全部で 581 の切片となった。次に，意味の固まりを読みこみながら，テキストが意味するテーマを探り，コードブックを作成していった。テーマ分析で使用するコードブックには，研究者によりいくつかのバリエーションがあるが，本研究ではコード，コードの定義，具体例を記載した。ある程度コードブックが出来上がった段階で，再びテキストを読み進め，テキストにコードを付与していった。コードブックを作成する段階で必要性を感じたので，コードの下位項目であるサブコードも設定した。例えば，18 番目のデータの切片 1（18.1）「今回，2 回目の振り返りを行ってまず見えたことは，各項目に対しての自分の達成度が全体的に上がったことである」の場合，付与したコードは「全体的気づき」で，サブコードは「成長の実感」であった。

コードブックのコードとその定義が適切でない場合は適宜修正し，新たなコードがでてきたときには，コードと定義を加えていった。全てのテキストのコード化が終わった後，全体のテキストと付与されたコードを改めて確認し，必要な場合は修正を行った（コードと各コードの定義の一覧は資料 1 を参照のこと)。その後，それぞれのコードの出現の頻度を数えた。各テキストは 4〜15 に切片化されているため，同一テキストで 2 回以上同じコードが出現している場合もある。したがって，頻度は人数とは一致していない。

一般的にコード化を行う際，理論的枠組みなどから事前に設定したコードをデータに当てはめていく帰納的コーディングと，テキストから探索的に意味を見出す演繹的コーディングがある（佐藤 2008)。前者では，複数のコーディング作業者間の一致度を測り，評価間信頼性（inter-rater reliability）を高めることが一般的である。しかしながら，テキストから意味を見出す帰納的コーディングの場合，必ずしも評価間信頼性を高めることは求められず，別の様々な方法で，データの信憑性（credibility）と確実性（dependability）を担保する。質的研究におけるコーディングで，評価間信頼性を担保すべきかどうかについては，分析の種類や立場によって様々な考え方がある。本研究では，1 人でコードを付す場合に，信頼性を高める方法として，Guest et al.（2012）が示す方法を用い，最初のコード化から少し時間をおいた後，再度データとコードを見直し，コードの適切性を確認した。

4．研究結果

分析の結果，「全体的な気づき」，「身についたこと」，「身についた理由」，「現在の課題」，「課題の理由」，「今後の抱負」の 6 つの大きなテーマと 85 のサブテーマが浮かび上がってきた（一覧とそれぞれの頻度は資料を参照のこと）。なお，本章ではデータ分析で使用したコード名を，テーマ名として使用する。本研究のデータは，履修生によって記述された省察レポートであり，履修生一人ひとりが J-POSTL で着目した点や省察した面は異なっているため，数量化することは難しい。したがって，本章では，6 つのテーマごとに，浮かび上がったテーマの全体像を示す。また，全てのサブテーマを取り上げる紙面の余裕がないことと，全体の傾向を示すため，頻度が比較的高いサブテーマについて実例を引用しながら記述する。現れたテーマとサブテーマは鍵括弧で示す（なお，引用後の括弧の番号はデータ ID を示している。例えば，19.3 の場合，データ 19 の 3 つ目の切片である）。

4.1　J-POSTL に取り組んだことによる全体的な気づき

「全体的な気づき」とは，特定の自己評価記述文には言及せずに，J-POSTL に取り組んでいる最中に感じたこと，取り組んだ後に感じたこと，1 回目と 2 回目の自己評価記述文の評価の比較をして全体的に気づいたこと，のいずれかについて記述されたものである。本テーマでは，10 のサブテーマが浮かび上がり，最も多かったのは 1 年間の「成長の実感」に関するものであった。下記の例に示すように，履修生は，1 回目の自己評価と 2 回目の自己評価を比較し，成長や資質能力の向上を実感している。

- 今回リベンジのようなつもりでチェックリストに取り組んだ。第一回目と比較すると，今回の取り組みの方が，1 年間の経験を強く反映し，自身の成長を多少ではあるが感じることができた（19.3）。
- この先の自分の未来には何が待っているのか，どのような人との出会いがあるのか，その時自分はどう思い，どう行動するのか。自分の成長を感じるとともに，新しい一歩を踏み出す意識を持つことができた（31.8）。
- この 1 年間を通してさまざまな教育方法や教授法を学んできたこともあり，前回の振り返りに比べると知識も自信もそれなりについたと感じ，全体的に自己評価も上がったというふうに感じました（33.2）。

また，1 回目と 2 回目の自己評価を比較することで，「身についたことと課題の明確化」が行った履修生が複数いた。課題にのみ言及していた履修生と比べて，身についたことと課題の両方を述べていた履修生が多かったことから，履修生の多くは現在の自分の強みと弱みをある程度把握できたと考えられる。

- 定期的にこのポートフォリオを行うことで伸ばすことができた点，まだまだ改善しなければならない点がよくわかりこれからの目標設定につなげていくことができると分かった（22.6）。
- この一年間の締めくくりとして，J-POSTL をやってみると自分の成長した部分と，一

方で自分に不足している部分とが明らかになってきました。前期のゴールデンウィーク時に行った J-POSTL を見てみると，当時自分がいかに学習指導要領などに目を通さずに，何の根拠も持たない，武器も持たない弱い理論で物事を考えていたかがうかがい知れます（48.1）。

履修生が 2 回目の自己評価で，「身についたことと課題の明確化」ができた背景には，1 年間講義を受けることで英語教育に対する知識が増え，1 回目には十分にできていなかった「記述文の理解」が深まったことがある。

- 第 1 回目のチェックリストでは書いてある言葉や文章の意味がわからないこともありましたが，今回はもちろんそのようなことはなく，そしてそのときよりは自信がついたのだろうと思います（14.3）。
- 授業のはじめにチェックリストを行った自分と，授業が終わり，もう一度チェックをした自分とでは大きく変わっていました。はじめはほとんどの項目で評価が 1（できない）や 2（あまりよくできない）といった項目に印が多かったですが，授業を通してより具体的にイメージすることができるようになりました（69.1）。

記述文の理解が深まったからこそ，1 回目の自己評価では記述文の意味をよく理解しないままに，甘く自己評価していた項目について，「記述文理解による適切な評価」ができるようになり，かえって評価が下がった項目もある。しかし，履修生は評価が下がったことについては，前向きに捉えている。

- 今回は，前回よりも数値の上で自己評価が低くなった項目もいくつか存在しました。でも，それは単に能力が下がったからということだけでは決してなく，英語科の教授法に対する理解が深まったことによって，自分自身における評価の基準に変化が現れたからであります（40.2）。
- 第 2 回目の振り返りを行い，評価が下がってしまった項目が多いように感じた。しかし，この英語科教育法特論の講義を含め様々な講義で，この 1 年間英語教育について触れてきたことで，私は自分の実力をより厳しく判断できるようになったと思う。第 1 回目の時点では，なんとなくこれは出来そうだというような曖昧な認識でしか振り返りが出来なかったが，様々な教授法を学んだり，授業の映像を観察したりしてきた中で，自分が指導する立場になった時に，本当にこの項目が適切にできるのかということを深く考え，振り返ることができるようになった。そういった意味では，第 1 回目よりも第 2 回目の方が，自分の中での評価が厳しくなり，評価が下がっているのだと言えると思う（67.1）。

4.2　1 年間で身についたこととその理由

1 年間で身についたこと，成長したこと，できそうだと具体的にイメージできること（テーマは「身についたこと」）について，21 のサブテーマが出てきた。履修生により，「身についたこと」は異なっており，多岐にわたっていた。自己評価記述文の 7 つの領域のうち，領域名のみに言及する履修生もいれば，領域の中の小項目，または複数の具体的記述文を

例として挙げ，身についたことについて記述している履修生もいた。特に顕著に頻度が高い領域はなかったが，以下の例に示すような「教授法（II)」に関する項目，「教育環境（I)」における「目標とニーズ（I・B)」に関する項目および，「授業計画（I)」に関する項目が他と比べてやや多く言及された。

- 英語教育の意義や教授法に関しては，この英語科教育法特論の中でも重点的に取り上げていたので，自分の中で多くの学びがあったと思っている。そのため，4 の評価がついている項目も多かった（67.3)。
- まず前回と比べ自信がでてきたものは英語教育の必要性を理解し，それを生徒や保護者にも伝えられるかといった点である（22.3)。
- 特に前回はまったく自信のなかった学習指導要領等に沿った授業計画や授業の内容については，頭の中では前より理解できるようになったのだろうと思います（14.4)。

また，J-POSTL における領域名や項目名にはとらわれず，「4 技能を統合した指導」や「生徒の興味・関心」などの用語を用い，自己評価記述文全体を通して，それらの用語に関連した項目の成長について言及している履修生もいた。

- 4 技能を通してコミュニケーション能力の育成を図ることがますます重要視されるようになってきたことで，コミュニケーション能力＝スピーキングという安易な考えだけではなく，4 技能それぞれをコミュニケーションのための手段として捉え，統合した教育をしていくことがこれからは求められると思う。ポートフォリオを通じて，4 技能の結びつきの重要性を改めて感じた（70.7)。
- もう一つ，明らかに第 1 回目と変わったと感じるのは，「生徒の興味」というキーワードを意識するようになったという点です。英語科教育法特論の授業を受けるまでは，英語で英語を教えることに困惑してしまう自分ばかり想定してしまっていました（13.3)。

1 年間身についたことや成長の理由，全体的な気づきにおける記述文の理解の理由（テーマは「身についた理由」）について，浮かび上がったサブテーマは 6 つあったが，本授業や別の英語科の教職授業における「理論的学習と考察」と「模擬授業経験」にほぼ集約された。つまり，授業における英語教育に関する理論的学習，活動体験，履修生同士の話し合い，模擬授業のための指導案作成と模擬授業実践により，各自の知識と考察が深まったと考えられる。例えば，「理論的学習と考察」の例として，以下のような記述がされた。

- 3 年生になる前は英語教育に関する授業を受けてこなかったので，本当に何もわからず，この講義を通じて多くのことを学ぶことができました。全てを完璧に身に付けられたわけではないが，毎週の省察レポートもあり，かつての私と比べると様々な知識が身につきました（32.10)。
- ポートフォリオを 1 回目にやった時と 2 回目にやった今との違いは大きく 2 つあると思いました。一つは英語科教育法の授業と英語科教育法特論の授業を 1 年間受講したことで英語科の基本的な理論を学習したことにあると思います（63.2)。

また，「模擬授業経験」については，以下のような記述があった。

・ 第一回目のときは模擬授業を経験する前だったので，「全てできない」という気持ちが強かったのですが，今回は模擬授業を振り返って，ほんの少しですが「できる」と感じるところがあったようです（23.7）。
・ 中等教育実習Ⅰで模擬授業を行ったために，変容した部分が多かった。内容が沖縄民謡とアルゼンチンに関わるものであったために，77.「授業内容を，生徒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教えられる」などは模擬授業の導入でうまく行うことができたので，高い数値となった（59.4）。

4.3 現在の課題とその理由

「現在の課題」とは，現在自分に備わってない，不足している，自信がない，不安に感じる資質能力の課題について言及した記述である。これらの記述の頻度は，「身についたこと」と比べて約 1.8 倍あった。「身についたこと」と同様に，「現在の課題」は履修生により異なり，多岐にわたっており，26 のサブテーマが浮かび上がってきた。共通して多く挙げられているサブテーマがいくつかあり，最も多かったのが，「実践力」であった。教職課程の授業を通し知識は増えているものの，実践できるかどうか自信がなかったり，実践できるかどうか判断に迷う項目があるという記述である。

・ ただ，高い数字を付けたからといってそういった実力がついたとは思っていません。なぜかというと，私の場合それはまだ単なる「理解」にすぎないからです。授業を通して理論を学びましたが，それを元に実際に授業を組み立て実践する経験が模擬授業以外ぜんぜんないので，実際に身についた力かどうかといわれれば微妙です（14.5）。
・ いずれにせよ，まだ座学で学んでいる状態なため，現場で授業をしてみなければ自分がいったいどれほどのレベルにあるのかはわからないと思った。そして評価を最大の 5 にもっていくには，実践をこなしていくしかないと感じた（53.4）。

「授業計画（V）」，「授業実践（I）」の項目ができていなかったり，生徒のニーズに合わせたり，授業の進行状況を見ながら対応するなどの臨機応変さが求められる事柄ができないとの記述があった。このことから，「臨機応変な対応力」なども「実践力」と似たサブテーマとして挙げられた。

・ 自分自身の英語力やその他のスキルを高めることも大切ですが，それ以上に，生徒の能力を高めるにはどうしたらいいかということを常に考えていきたいと思います。特に「授業計画」に関しては，どうしても実践してみないと感覚が掴みにくい事柄でありながら，現場で初めて考えていたのでは対応できないものであるので，いかに日ごろから臨場感を持って考えられるかということが大切であると言えます（40.8）。
・ 特に，生徒のニーズに合わせることや授業の進行状況を見ながら対応することなど臨機応変さが求められることに対して 4 か 5 を選ぶことができませんでした（5.5）。

「実践力」についで，次に多かったサブテーマは「教授資料の入手先（III)」で，教材の選択に自信がないことが浮かび上がった。

・ チェックリストの中で特にあまり自信がないと感じた点は，まず，生徒のためによい教材を選択し適切に授業に活かすことができるかどうかという点である。教材選びは授業を行ううえでもかなり重要になる（25.4)。

その他に，「スピーキング指導（II・A)」，「評価（VII)」も多く挙げられた。

・ 自分自身 speaking があまり得意ではなく，そういった指導も多く受けてこなかったということもあるので，音声訓練は少し苦手なところがあり，高い評価はつけることが出来ませんでした（27.4)。
・ 第１回目に不安を抱いていた「評価」については，学んでみてより一層難しいなと感じた。目標や測りたい力に応じて様々な評価方法を，選択し，評価しなければならず，もっと深く考えないと何の意味のない上辺だけを見た評価になってしまうと思った（66.6)。

上記の「課題の理由」として挙げられたサブテーマは，「実践の不足」，「英語運用力の不足」，「知識の不足」であったが，「知識の不足」を挙げたのは１名のみであった。最も多い理由は「実践の不足」であり，多くの履修生が，学習者としての学習経験がないこと，教える経験や実践の機会がないことを課題の理由として認識していることが分かった。

・ 知識は増えたもののそれを実践する機会がないため，実際に現場で経験してみなければわからない項目に関しては以前と変わらない（41.5)。
・ 授業の中でたくさん４技能の統合や，英語で授業を行うことが望ましいといったことを習ってきましたが，私が中学生のころは，そのような授業を経験しておりませんので，いざ実践するとなるとさらに難しくなるのではないかと思います（69.6)。

また，「英語運用力の不足」については，スピーキング，ライティングなど自分自身の英語運用力が不足しているため，教えることに自信がないという記述があった。

・ スピーキングやリスニングについては思うように学習する機会をつくることはできなかった。よって自分の英語運用能力が乏しいと感じるため，教師という立場にたって教えるということにはまだ力不足であると考える（24.12)。

4.4　今後の抱負

「今後の抱負」とは，課題等を踏まえ，今後自分がどのようなことをやっていくべきか，教育実習に向けてどのような準備をしたいかを述べた記述である。課題とほぼ同数の頻度の記述があり，19 のサブテーマが浮かび上がってきた。最も多かったのが，「省察の継続」であり，本授業後や大学卒業後も省察を習慣づけたいという記述や，J-POSTL を活用し続

けたいという記述があった。

- 教育実習の後にこのチェックリストを行うとまた違った結果になると思います。教育実習というのはこれまで学んできたことを実践しながら勉強する機会ですので，数多くの気づきがあると思われます。実践力を身に着けることはもちろん（＝チェックリストでいうと高い数字を付ける），さらに冷静に自分をフィードバックできる力が付けられればと思いました（14.8）。
- 私たちが初めて臨む実践の場が教育実習先ということだ。よってこのポートフォリオに書かれている項目が実践できるようにするためにも，内容をもう一度確認し，覚えてから教育実習を行おうと考える。そして教育実習が終わった時点でまた振り返りをやろうと思う。教育実習をやったあとではまた自分の考えや課題が変わっている可能性が大いにあり得るからだ（29.5）。

次に多かったのは，「教育実習までの課題の克服」，「資質能力の向上」であるが，これらは特に具体的な項目には言及せずに，教育実習までに課題を克服したい，準備しておきたい，あるいは資質能力の向上をしたいという漠然とした希望や決意を述べるものであった。

- 実際に教育実習を行うまでには，達成しなければならないことがまだまだたくさんありますが，今回のチェックリストの結果を前向きにとらえて，準備を頑張ろうと思いました（23.12）。
- しかし，来年度には教育実習も控えているということもあり，今回の春休みの期間には，もう一度，今年度１年で学んだことを振り返り，しっかりと自分のものにしていく必要があると考えています（17.2）。

授業で学んだ理論を教育実習の場で実践に応用する「教育実習での応用」や授業で学んだことを実践に応用することの必要性について言及した「実践への応用」も多く記述されていた。

- 現在，このような現場に行かなければ分からないことに対して不安を強く感じているが，ぜひ教育実習の機会でこれを払拭したいと思った。ダメならダメ，良いならいいと，自分なりのそれらに対しての答えを，実習を通して見つけたいと思った（52.5）。
- 実践的な力はまだ身についていないため，なるべく多くの場で実践的な経験をし，経験から学び修正しながら良い授業を作りあげていきたい（1.11）。

５．考察

5.1　省察ツールとしての J-POSTL の有効性

本研究の結果によれば，J-POSTL の自己評価記述文による自己評価に基づき，それぞれの履修生が 1 年間の学びを省察し，具体的に身についたことと課題に言及するとともに，課題克服や資質能力向上のために今後の展望を述べていた。1 年間の教職課程の授業を通し

て，英語教育の理論に関する知識を増やし，具体的指導のイメージができるようになったため，第 1 回目の自己評価と比べて，第 2 回目は，記述文のより深い理解に基づいた自己評価が行われた。また，多くの履修生が，J-POSTL を活用し省察の継続を行いたいと述べていた。したがって，Bagarić（2011）や Ingvarsdóttir（2011）の EPOSTL の活用に見られた有効性が，J-POSTL にもあることが示唆された。また，Newby（2012）の示す 7 つの優れた実践のうち，「教師教育の省察モードを支援すること」，「学習と教授の論理的根拠とアプローチを支援すること」，「教師教育の領域と目的を透明化すること」，「資質能力を明確にすること」，「自己評価のツールを提供すること」の 5 つは機能したと思われる。

以上のことから，卒業後，実際に教職に就く者が少なく，履修生間の動機づけが異なる理論中心の講義においても，J-POSTL を早い段階から取り入れ，省察を促すことは意義があると考えられる。また，教員養成課程の段階で J-POSTL を用いることで，省察の意義を認識させ，卒業後も省察の習慣を継続させる可能性がある。

5.2　省察の具体的内容と焦点化

記述文の数が多いため，履修生は，全ての記述文について均等に省察したとは考えにくく，各自が重要だと思われる領域や項目を選択して省察を行ったと推察される。実際，全てのレポートの構成を概観したところ，「全体的な気づき」のみを記述したものはほとんどなく，「身についたこと」，「現在の課題」のいずれか，および両方のテーマが含まれているレポートが多かった。また，6 つのテーマのうち，「身についたこと」と「現在の課題」については，浮かび上がったサブテーマが J-POSTL の 7 分野や下位項目と対応していた。履修者は，J-POSTL による振り返りを授業の始めと終わりの 2 回行うことで，1 年間における資質能力の向上や成長，自己評価記述文についてのより深い理解，英語教育全般の知識の増加を実感している。その上で，各自が 1 年間を通して身につき，成長したと感じられた箇所と，現在備わってない，自信がないと感じられた箇所に関して省察を行っている。このことから，J-POSTL は，具体的な授業力に焦点化し，履修生の省察を促す働きがあること示唆される。

5.3　省察の具体的内容から見られる実践面の課題

履修生が，成長したり，身についたりしたと表明した項目において，成長や学びが感じられた根拠は，大学の講義での学習および 1〜2 回程度の模擬授業経験であった。塾等での指導経験や大学外での授業観察について述べた履修生はごく少数であり，日本の私立大学の教職課程の履修生にとって，大学で学ぶ教職の授業が，教育実習の準備として重要な役割を果たしている。また，自ら授業外の機会を活用して学びを深めようとする履修生は少ない。したがって，多くの履修生が課題として述べているのは，実践力の不足であり，現在のカリキュラムでは，教育実習までに実践面に関して自信を持てるほど十分に資質能力を身につけることは難しいことが推察できる。筆者の週 1 回 90 分の授業で，全ての分野は網羅できない。履修生は，授業で重点的に扱った部分については，自信をつけているものの，そうでない部分については課題として認識している。このことから，履修生の自己評価を授業内容の改善に役立てる可能性も示唆される。なお，評価など教育実習においても実践が難しい領域については，教員養成課程の段階でどの程度取扱うべきか検討が必要で

あろう。

実践の不足については，今後の抱負にも現れており，教育実習までの課題の克服や資質能力の向上について，具体策に乏しく漠然と抱負を述べている履修生が多い。また，教育実習のみが実践の場と考え，それまでの準備については言及せず，教育実習において課題を克服したいと考えている履修生もかなりいた。しかしながら，教育実習期間は短く，実習先の指導教諭及び生徒に負担をかけるため，教育実習までの事前準備を充実する必要がある。実習前までに，実践面についてどう準備をしてよいか具体策を述べた者は少なかったが，実践そのものはできなくても，本を読むなどして知識を増やしたり，英語運用能力を向上させたいと考えている者も複数いた。今後，海外の教員養成課程に見られるような理論と実践を往還するようなカリキュラムへの改善が望まれる。

６．結論と今後の課題

本研究により，J-POST が省察ツールとして有効であることが示唆され，J-POSTL の自己評価記述文により履修生の省察の具体的内容がある程度明らかになった。しかしながら，A4 半ページから 1 ページ程度の短い省察レポートに記述されている情報量は限られており，各自が省察した内容全てが記述されているとはいえない。したがって，本研究では，履修生全体の省察の内容の傾向は捉えられたが，各自の省察の詳細な内容や 1 年間の変遷を捉えることはできなかった。今後は，何名かの履修生に焦点を当ててインタビューを行い，省察の詳細な内容や変遷について明らかにする必要がある。

また，J-POSTL の活用のありかたについてはさらなる検討が求められる。今回，自己記述文の意味や省察のあり方を十分に理解していない段階で，全ての記述文について 1 回目の自己評価を行わせたのは負担が多かったと思われる。Orlova（2011）が示すポートフォリオ活用のサイクル図 (p.28) を参考にしながら, 既存の 1 年間のカリキュラムに J-POSTL をうまく統合しながらも，履修生にとって負担がないように，少しずつ自己評価記述文の自己評価および履修生同士の話し合いを取り入れるように改善したい。また，2 回目の自己評価の際も，全ての記述文を省察した上で，レポートを書かせたため，履修生によっては、どこに焦点を当ててレポートを書くか迷った者もいるかもしれない。したがって, J-POSTL の自己評価記述文に基づいて省察させる際，全ての自己評価記述文について省察するのではなく，7 つの分野のうち，履修生が身についたこと，あるいは課題と感じている分野を選択させ，省察を焦点化したり，課題を克服するための具体的方策や行動について深い考察を促すレポートの形式を考える必要がある。さらには，現在担当している中等教育実習 I の授業の模擬授業において，個人の省察と履修生同士の話し合いを行う際にも「IV 授業計画」と「V 授業実践」の自己評価記述文を活用したい。

参考文献

Bagarić, V. (2011). The role of the EPOSTL in the evaluation and development of teacher development of teacher education programmes in Croatia. In Newby, D., Fenner, A-B, Jones, B. (eds.) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 71-82). Strasbourg/Graz, Council of Europe Publishing.

Dart, B. C., Boulton-Lewis, G. M., Brownlee, J. M., & McCrindle, A. R. (1998). Change in knowledge of learning and teaching through journal writing. *Research Papers in Education, 13*(3), 291-338.

Dewey, J. (1933). *How we think.* Chicago: Henry Regnery.

Fenner, A-B. (2012). The EPOSTL as a tool for reflection. In D. Newby (Ed.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (pp. 29-50). Newcastle upon Tyre: Cambridge Scholars Publishing.

Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. Inc.

Ingvarsdóttir, H. (2011). The EPOSTL in Iceland: Getting the mentors on board. In Newby, D., Fenner, A-B, Jones, B. (eds.) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 63-70). Strasbourg/Graz, Council of Europe Publishing.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study.* London: University of Chicago Press.

Mehlmauer-Larcher, B. (2011). Implementing the EPOSTL in the early phase of pre-service EFL teacher education. In Newby, D., Fenner, A-B, Jones, B. (eds.) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 29-36). Strasbourg/Graz, Council of Europe Publishing.

Moore-Russo, D. A., & Wilsey, J. N. (2014). Delving into the meaning of productive reflection: A Study of future teachers' reflections on representations of teaching. *Teaching and Teacher Education, 37*, 76-90.

Newby, D. (2011). Issues in using the EPOSTL. In Newby, D., Fenner, A-B, Jones, B. (eds.) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 9-17). Strasbourg/Graz, Council of Europe Publishing.

Newby, D. (2012). Supporting good practice in teacher education through the European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Innovation in Language Learning and Teaching, 6*(3), 207-218.

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Retrieved December 20, 2014 from http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en

Orlova, N. (2011). Challenges of integrating the EPOSTL into pre-service teacher training. In Newby, D., Fenner, A-B, Jones, B. (eds.) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 19-28). Strasbourg/Graz, Council of Europe Publishing.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action.* NY: Basic Books.

Urzúa, A., & Vásquez, C. (2008). Reflection and professional identity in teachers' future-oriented discourse. *Teaching and Teacher Education, 24*(7), 1935-1946.

JACET 教育問題研究会（2014).『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）【英語科教職課程編】』

中山夏恵，山口高領，髙木亜希子（2013).「J-POSTL 第 2 期経年調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 24 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（代表：早稲田大学　神保尚武）研究成果報告書（pp.73-93）. JACET 教育問題研究会

佐藤郁哉（2008).「質的データ分析法―原理・方法・実践」東京：新曜社

髙木亜希子，中山夏恵（2012).「J-POSTL 第 1 期経年調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（代表：早稲田大学　神保尚武）研究成果報告書（pp.8-46）. JACET 教育問題研究会

補遺

資料１：最終的なコード一覧と出現頻度（実例は省略）

コード	サブコード	定義	頻度
1. 全体的な気づき		J-POSTL に取り組んでいる最中に感じたことや取り組んだ後に感じたこと，1 回目と 2 回目の自己評価記述文の評価の比較をして全体的に気づいたこと	**134**
	1.1 成長の実感	1 年間で資質能力が向上したことや成長を実感した	37
	1.2 記述文の理解	自己評価記述文についてより深く理解できるようになった，具体的指導イメージが浮かぶようになった	26
	1.3 身についたことと課題の明確化	J-POSTL に取り組んだことで身についたこと（成長したこと）と課題が明らかになった。変化が把握できた	25
	1.4 記述文理解による適切な評価	自己評価記述文についてより深く理解できるようになったからこそ，評価が適切でかえって厳しい評価にもなった	19
	1.5 知識の増加	英語教育全般の知識が増加した	10
	1.6 課題の明確化	J-POSTL に取り組んだことで課題が明らかになった	5
	1.7 教育実習への不安	多くの課題に気づき，教育実習に対する不安がでてきた	4
	1.8 理想と現実のギャップ	自分が実践したいことと現在できることにはギャップがあることに気づいた	3
	1.9 成長の少なさ	1 回目と比べてあまり成長していないことを感じた	3
	1.10 省察の重要性	省察の重要性への認識した	2
2. 身についたこと		1 年間を通して身についたこと，成長したこと，できそうだと具体的にイメージできること	**69**
	2.1 教授法（II）	教授法の項目ができている，自信がある	8
	2.2 目標とニーズ（I・B）	目標とニーズの項目ができている，自信がある	8
	2.3 授業計画（IV）	授業計画の項目ができている，自信がある	7
	2.4 4 技能を統合した指導	4 技能を統合した指導を意識できている，それに関する項目ができている，自信がある	5
	2.5 生徒の興味・関心	生徒の興味・関心を喚起する項目ができている，自信がある	4
	2.6 生徒のニーズとレベル	生徒のニーズやレベルに合わせた授業に関する項目ができている，自信がある	4
	2.7 教育環境（I）	教育環境の項目ができている，自信がある	4
	2.8 レッスンプランの使用（V・A）	レッスンプランの使用の項目ができている，自信がある（指導案作成含む）	4
	2.9 指導のイメージ	授業で学んだ理論を生かし，指導をイメージできる	4
	2.10 ICT	ICT に関する項目ができている，自信がある	3
	2.11 文化（II・G）	文化の項目ができている，自信がある	3
	2.12 授業実践(V)	授業実践の項目ができている，自信がある	2
	2.13 言語教師の役割（I・C）	言語教師の役割の項目ができている，自信がある	2
	2.14 リーディング指導（II・D）	リーディング指導の項目ができている，自信がある	2
	2.15 評価（VII）	評価の項目ができている，自信がある	2
	2.16 教授資料の入手先（III）	教授資料の入手先の項目ができている，自信がある	2
	2.17 学習目標の設定（IV・A）	学習目標の設定の項目ができている，自信がある	1
	2.18 ライティング指導（II・B）	ライティング指導の項目ができている，自信がある	1
	2.19 リスニング指導（II・C）	リスニング指導の項目ができている，自信がある	1

	2.20 教育課程（I・A）	教育課程の項目ができている，自信がある	1
	2.21 フィードバック	フィードバックに関する項目ができている，自信がある	1
3. 身についた理由		1年間を通して身についたことの理由，また全体的な記述における記述文の理解や成長の理由	**83**
	3.1 理論的学習と考察	講義（学会参加）で理論について学んだり，問題について考察できたから	51
	3.2 模擬授業経験	授業やゼミでの模擬授業で実践したから	22
	3.3 塾等での指導経験	塾などのアルバイトや学校ボランティアで指導した経験があるから	4
	3.4 意識的な取り組み	自分が意識して取り組んだから	4
	3.5 授業観察の機会	学校現場等で授業観察の機会があったから	1
	3.6 学習者としての実践	学習者として4技能に関わる力がついたから	1
4. 現在の課題		現在自分に備わってない，不足している，自信がない，不安に感じる資質能力の課題	**128**
	4.1 実践力	実践力，指導力が不足している（項目名を特に上げずに実践力全般の不足についての言及も含む）。実践できるかどうか判断に迷う	24
	4.2 教授資料の入手先（III）	生徒に合わせた適切な教授資料の選択ができない，自信がない	13
	4.3 スピーキング指導（II・A）	スピーキング指導の項目ができていない，自信がない	11
	4.4 授業計画（IV）	授業計画の項目ができていない，自信がない	10
	4.5 評価（VII）	評価の項目ができていない，自信がない	10
	4.6 臨機応変な対応力	生徒のニーズに合わせたり，授業の進行状況を見ながら対応するなど，臨機応変さが求められる事柄ができない	8
	4.7 授業実践（V）	授業実践の項目ができていない，自信がない	5
	4.8 ライティング指導（II・B）	ライティング指導の項目ができていない，自信がない	5
	4.9 文法指導（II・E）	文法の項目ができていない，自信がない	4
	4.10 授業展開（IV・C）	授業展開の項目ができていない，自信がない	4
	4.11 英語運用力	英語運用力の不足を感じている	4
	4.12 教室での言語（V・E）	教室言語の項目ができてない，自信がない（適切な日本語の使用含む）	3
	4.13 生徒のニーズとレベル	生徒のニーズやレベルに合わせた授業に自信がない	3
	4.14 4技能を統合した指導	1つの技能を他の技能に関連させた指導ができない	3
	4.15 学習目標の設定（IV・A）	学習目標の設定ができていない，自信がない	2
	4.16 教授法（II）	教授法の項目ができていない，自信がない	2
	4.17 リスニング指導（II・C）	リスニング指導の項目ができていない，自信がない	2
	4.18 語彙（II・F）	語彙の項目ができていない，自信がない	2
	4.19 生徒との関わり	生徒との関わりに関する項目に自信がない	2
	4.20 学習指導要領の理解	学習指導要領が完全に理解できていない	2
	4.21 ICT	ICTに関する項目ができていない，自信がない	2
	4.22 自立学習（VI）	自立学習の項目ができていない，自信がない	2
	4.23 宿題（IV・B）	宿題の項目ができていない，自信がない	2
	4.24 導入とフィードバック	4技能における導入とフィードバックの箇所ができない	1
	4.25 生徒の興味・関心の喚起	生徒の興味やニーズ見極めた上での興味･関心が喚起できない	1
	4.26 伝える力	自分の考えや目標を生徒や保護者に自分の言葉で伝える力がない	1

5. 課題の理由		現在の課題に関する自己分析，理由	**40**
	5.1 実践の不足	学習経験，実践経験がない，または実践の機会がないから	28
	5.2 英語運用力の不足	スピーキング，ライティングなど自分自身の英語運用力が不足しているから	11
	5.3 知識の不足	課題に関わる事柄について知識が不足していから	1
6. 今後の抱負		課題等を踏まえ，今後自分がどのようなことをやっていくべきか，教育実習に向けてどのような準備をしたいか	**127**
	6.1 省察の継続	大学卒業後も省察を習慣づけたい（J-POSTL の使用も含む）	18
	6.2 教育実習までの課題の克服	教育実習までに課題を克服したい，準備しておきたい	16
	6.3 資質能力の向上	（具体的な項目には言及せず）資質能力の向上をしたい	16
	6.4 教育実習での応用	授業で学んだことを教育実習での実践に応用する，実習で実践する	14
	6.5 実践への応用	授業で学んだことを実践に応用する，実践経験が必要である	13
	6.6 知識の増加	現在の課題に関する本を読むなどして，英語教育に関する知識，課題に関する知識を増やす	11
	6.7 英語運用力の向上	ライティング，スピーキング等を含む自身の 4 技能の向上をする	11
	6.8 具体的方策の考察	具体的な指導の方策を前もって自分なりに考えておく	5
	6.9 教授資料の選択	生徒に合わせた適切な教授資料の選択ができる	4
	6.10 指導のイメージ	指導している自分の姿をイメージする	4
	6.11 模擬授業の実践	模擬授業を行う	3
	6.12 教材集め	日頃から授業で使えそうな教材を集めておく	3
	6.13 将来の教師像	将来なりたい教師像を思い浮かべる	2
	6.14 臨機応変な対応力	生徒のニーズに合わせたり，授業の進行状況を見ながら対応するなどの臨機応変な対応力を身につける	2
	6.15 生徒の興味・関心の喚起	生徒の興味・関心を喚起する授業をする	1
	6.16 授業事例の観察	実際の授業を自分の目で見る	1
	6.17 生涯学習の認識	長期的な時間をかけて成長していくことの必要性を認識する	1
	6.18 学習指導要領の理解	学習指導要領を完全に理解する	1
	6.19 生徒の自己評価の機会	自分自身の資質能力を自己評価するだけでなく，生徒にも自己評価する機会を与える	1

【実践報告】

小学校教師志望学生にもたらす小学校英語教育実習の効果に関する調査研究—「言語教師のポートフォリオ」使用の試みから—

米田佐紀子

要旨

小学校教員が英語を外国人指導助手（以下 ALT）とティームティーチング（以下 TT）することが想定されている中で，小学校教員免許課程における小学校英語教育科目の義務化を求める声がある（酒井他 2014）。本研究では教科として英語を実施している小学校における英語教育実習の効果を把握し，今後の英語教育への示唆を得ることを目的として調査を行った。参加者は大学 4 年生 10 名である。用いた材料は「言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】」と質問紙である。学生達は ALT 役の米大学生と TT を行い，実習前と後にポートフォリオに自己評価を記入した。検証結果では実習により学生が自信をつけるとともに，小学校英語指導に必要な知識や実践力，特に教授法と授業実践の分野，授業内での英語運用力不足を認識したことが示された。ここから，実践の機会を設けることや英語力向上，教授法，授業実践の指導を強化する必要性が浮き彫りになった。

キーワード

小学校英語教育実習，小学校英語教師養成，日米学生，ティームティーチング，言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】

1. はじめに

1.1 本研究のねらい

小学校教員免許課程に英語指導者養成の科目設置が義務づけられていない中で，2013 年 12 月 13 日，小学校英語が教科化・早期化するという計画が公表された（文部科学省（以下「文科省」）2013）。本計画には教科化・早期化に対応するため，担任教員は ALT とティームティーチング（以下「TT」）することが「体制整備」の一つとして盛り込まれている。今後，英語指導に対応できる小学校教師の養成がますます求められるだろう。即戦力が求められる小学校教師志望の大学生はどのくらい ATL との TT に必要な力をつけているのだろうか。そこで，本研究では教科として 4 技能の英語指導を行っている小学校における ALT との英語教育実習を取り上げ，その効果を検証し，今後の英語教育への示唆を得ることを目的として調査を行った。なお，本研究の教育実習で ALT 役を務めたのはアメリカ人大学生であったため，ALT との意思の疎通や TT についても検証する。

1.2 本研究の背景：小学校英語と指導者養成

2013年12月，文科省は2020年のオリンピックを見据え，小学校では現在5，6年生で実施されている「外国語活動」を3，4年生で実施し，5，6年生では教科とする計画を公表した

（「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」文科省 2013）。「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文科省 2013）によれば，「小学校英語の抜本的拡充をはじめとした、小・中・高等学校における英語教育の充実に対応するため，教員の確保・指導力向上だけでは十分対応できない部分について，JET(1)や民間のALT等，外部人材のさらなる活用が不可欠」と述べ，今後も担任教員が英語指導に関わるという方針が示された。しかし，2011年の学習指導要領改訂により『外国語活動』が必修化され，学級担任が指導に関わるようになったものの，TTをする小学校教員の英語力や指導力は不足しており，喫緊の課題になっているという指摘もある（酒井他 2014; 小学校英語指導者認定協議(以下J-SHINE 2014)。実際，2012年には学級担任が中心的役割を果たしている割合が約7割になったが（文科省 2014），英語教師の養成を受けていない小学校教員に，英語母語話者であるALT(以下JETおよび民間のALT全てを含める)を組み合わせることで補い合えるという文科省のねらいとは裏腹に「英語でのコミュニケーションがとれず申し訳なかった」，「日本語をしっかり理解されているALTの方は積極的に話しかけてくれるが，そうでない方は難しい」という調査結果が示されている（文科省 2014）。JET応募要件では，日本語能力や学部は不問となっており（財団法人自治体国際化協会（以下CLAIR 2014），日本における英語教育についての知識や経験を持たないALTに，児童の特性や授業のねらい・活動を説明するには,それ相当の高い英語力と異文化コミュニケーション能力が求められる。以上を受けて，以下の節では小学校英語指導に必要な英語力と指導力について見ていく。

1.3　小学校教師の英語力

英語を指導する以上英語が出来なくてはならない。J-SHINE(2014)によれば，小学校英語指導者に求められる英語力はTOEICスコア換算で550～600点以上という。当該レベルはおおよそ実用英語技能検定の２級～準１級，Common European Framework of Reference（以下CEFR）ではB1に相当する（IELTS NAVI 2014; 国際ビジネスコミュニケーション協会 2014）。2013年に実施された中高の英語教師の英語力調査では，文科省の目標（英検準1級またはTOEIC 730点）に到達しなかったと報道されており（朝日新聞 2014）(2)，まして教職課程の中で義務づけられている2単位分の英語の履修のみに加え，通常授業では英語に触れる機会がほとんどない小学校教員の英語力がCEFRのB1相当の英語力をつけ，維持することは難しいと考えられる。

1.4　小学校教師の英語指導力

文科省が行った2012年の調査では，57.5%が教員の指導力が十分ではないと回答している（文科省 2014）。その背景には，年齢が小さいほど発達段階を考慮した指導が必要であり，専門的な知識と実践を兼ね備えた小学校英語指導者養成が必要であるにもかかわらず,制度が整っていないことがあると指摘されている（小学校英語教育学会・全国英語教育学会 2014）。

更に，多くの小学校教員は小学校英語を受けた経験が無いため，イメージも湧かない。現職教員のうち小学生時代に英語活動の授業を受けた可能性がある教員は,「総合的な学習の時間」での英語活動が開始された1998年当時に小学生だった1986年生まれ以降の教師のみということになろう。しかも，当時は国際理解教育であり，必ずしも全員が英語活動を

経験しているわけではない。これを裏付けるように，本研究の参加者である1992-1993年生まれの大学生10名に，英語活動（国際理解教育の授業）の経験について大学３年次の講義の初回に尋ねたところ，実施頻度も内容もばらばらであった。当該学生達は石川県金沢市およびその近郊の公立小学校の学習支援に毎週入っており，「外国語活動」や教科としての英語(3)にも触れていたが，小学校英語はゲームや歌が中心で楽しければ良いというイメージを持っていた。当事者として英語の指導案作り・授業運営をするとなると，国語や算数などとは異なり，どうすればよいか分からないとの回答だった。学生達の戸惑いは前掲資料とも一致するものであり，日本全国の小学校教員にも当てはまると考える。

1.5　英語指導力養成のツールとしての「言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】」と本研究の評価項目選定について

小学校英語指導者には専門的知識と実践力が必要である。これらの力について細かな視点を与えてくれるツールが開発された。「言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】」である。これは大学英語教育学会教育問題研究会（英語名JACET SIG on English Language Education，以下 JACET SIG）によって2008年から5年間かけて開発されたものである(JACET SIG 2014)。ヨーロッパで開発された自律的な成長を促すポートフォリオを日本の文脈に合わせ，英語教師教育全編，英語教職課程編，現職英語教師編の3編が作成された。作成の理由には，Can-do形式で示された自己評価記述文に，日本の教育現場でも使用可能な言語教育の本質と方向性があったからであるという。筆者自身，大学で英語指導者養成に携わる傍ら，教科としての英語を4技能で指導している私立小学校の英語教育に10年以上携わっているが，本ポートフォリオの趣旨および内容は，中高の英語教員向けに作られたものではあるが，小学校英語指導者にも使用可能であり，小学校英語指導者養成にも有効であると考える。

本ポートフォリオの構成は次の3部から成っている：(1) 自分自身の英語学習経験や教育実習についての期待や不安，大切な資質を記載する。(2) 授業力自己評価記述文（Ⅰ教育環境，Ⅱ教授法，Ⅲ教授資料の入手先，Ⅳ授業計画，Ⅴ授業実践，Ⅵ自立学習，Ⅶ評価）の96項目について5段階で自己評価する。(3) 学習・実践記録（ドシエ）①学習・実践の記録②継続的な学習・実践の記録である。

本研究の評価項目の選定にあたり，実習先小学校の教育方針と実習内容のすり合せを行った。前述したように，実習先では英語の位置づけは「教科」であり，4技能の指導を1年生～6年生まで行っている。教科書はOxford University Press (2002)の*Magic Time 1*, *English Time 1*と*English Time 2*の3冊を使用している。本シリーズは，Multiple Intelligence理論等様々な理論に基づいており，EFLの環境の児童が4技能について体験的に学べるよう，また言語材料を螺旋状に学習していけるように構成されている (Taylor, et al. 2002: 6-7)。*English Time*の各ユニットはConversation Time（場面に即した会話），Word Time（語彙），Practice Time（文型），Phonics Time（フォニックス）から構成され，教科書準拠のワークブックも並行して使用している。*Magic Time*は*English Time*の前段階の教科書である。各ユニットの構成はWord Time, Use the Words, Action Word Time, Use the Action Wordsとなっており，まず語彙学習をし，次にその語彙を用いた文型練習をするという流れは*English Time*と同じである。本実習での指導箇所は*Magic Time*ではWord

TimeとUse the Wordsを，*English Time*ではConversation TimeとWord Timeとした。指導案作成にあたり，既習事項を踏まえ，必ずコミュニケーション活動を入れ，できるだけ多くの技能を取り入れるように指導した。

ポートフォリオの自己評価項目の選定は上記の実習内容に基づき，96項目中，今回の実習に関わる63項目を調査に用いることとした。なお，指導の背景的知識として必要だと判断される項目も一部含めた。選定した項目の詳細については，3章で述べる。

2. 小学校英語教育実習：HGU-AU Teaching Collaborative の概要

本研究で扱う小学校英語教育実習（英語名：HGU-AU Teaching Collaborative）（以下 プロジェクト）は，石川県金沢市にある私立大学（以下 HGU）幼児児童教育学科小学校教諭一種免許状取得希望学生と，アメリカにある提携校の A 大学（以下 AU）の学生による TT である。

2.1 ねらい

学生達に示された本プロジェクトの目的は，まず，TT による小学校での英語指導について準備段階から実習に至るまで協同で行うことにより，将来教師になるための実践を積むこと，第 2 に，英語によるコミュニケーションの大切さを知り，異文化の人々との関係を築くことであった。

2.2 時期：事前準備と教育実習

まず，事前準備であるが， 2014 年 2 月末から指導案作りを開始し，5 月末の AU の学生および教師の来日まで三ヶ月にわたってメール等で行った。また，来日後は，ペアおよび全体で，実習で使用する教材・教具を用いてリハーサルを行った。

実習は 2014 年 6 月 3 日と 5 日に行った。授業は，1 年生から 6 年生まで各 2 時間，合計 12 時間実施した。通常の週当たりの英語の時間数は 1，2 年生が 1 時間，3〜6 年生は 2 時間となっているが，学生達全員に 2 回ずつ実習する機会を与えるため，実習校に実習期間だけ低学年も 2 時間ずつに変更してもらった。

2.3 参加者：学生達の背景と実習内役割分担

HGU4 年生 10 名と AU 学生 6 名が参加した。HGU はほぼ全員が小学校教諭になることを目指していた。「外国語活動」が必修化された 2011 年度当時，当該学生達は大学 1 年生であったが，「活動」であったためか英語力および指導力をつけねばならないという意識はなかった。加えて，英語力向上のための授業が必修科目と重なり，英語の授業の履修ができないなど，大学としての体制整備も整っていなかった。学生達の英語力は英検 2 級保持者が 1 名で他は準 2 級程度であった。英語に触れるのは大学 1 年生の基礎科目の 2 単位のみで，国際交流の経験も高等学校までの学校教育での ALT 等との触れ合い以外ほとんどなかった。一方，AU は 6 名のうち教育学専攻は 1 名であり，他 5 名は心理学，芸術，英語・英文学専攻で，2 名が 3 年生，他 4 名は 4 年生という構成であった。ほとんどの学生が日本への興味が主たる目的で参加しており，教育や言語学についての教育的知識や興味は高く

なかった。その点 JET プログラムで来日する ALT と共通点があった。

実習先の小学校には各学年 1 クラスのみのため，両大学生を 6 グループに分け，グループごとに指導案の作成を行うこととした。グループ内での役割については，日本人である HGU 学生が学級担任役で AU 学生は ALT 役とした。

2.4　小学校英語教育実習の位置づけ

HGU での位置づけは「子ども英語教育法」（4 年次前期科目）の一部であった。小学校教諭免許課程の「または科目」(4)であり，2011 年度入学者から，小学校教諭免許状取得希望者に履修が義務づけられた。「または科目」には上記科目に加えて，3 年次後期に「外国語活動」を含む小学校英語の現状や指導法を学ぶ「子ども英語」があり，学生達は学習指導要領と *Hi, Friends* の 1，2（文科省 2012a, b）を用いた指導を実践的に学んでいた。その授業の中で「外国語活動」と教科の違いについて学習していた。一方，AU における位置づけは選択科目で，履修者は来日前の 1 月～4 月下旬に日本（日本語・日本文化・教育・指導案作成等）について 15 回の授業を受けることが義務づけられていた。

2.5　実習における指導：方針の共有・事前指導・教育実習

2.5.1　指導方針の共有：日本の小学校での教育実習であるため，日本人児童・教育方針・環境等を把握している HGU 側の教師である筆者が主導し，AU 教師と連携を取りつつ進めた。学生達の専門的知識・実践力の違いがあるため，AU には前述した小学校教科書と教師用指導書（英語版）に加え，英語版の J-PSTOL の英語版（JACET SIG on English Language Education 2012）と Jimbo, Hisamura, Yoffe (2010)を AU での指導に生かしてもらうことにした。なお，J-POSTL は言語教師を目指す学生向けであるため，HGU 学生のみ使用することにした。

2.5.2　事前指導における指導案作成と打ち合わせ：協同作業による指導案作成は HGU の春休み中（2014 年 2 月）から開始した。本教育実習で扱った学年ごとの指導内容と教科書は表 1 の通りである。各学年に 1 クラスしかないため，「1 年」は「1 年生の学級」を指す。実習で使用する教科書の教師用指導書には，本課・本時のねらいが記載されている。学生はそれを元に指導案の作成に取り掛かった。HGU 学生は，小学校での学習支援や 4 単位の教育実習の経験がある強みがある一方で，英語を用いたコミュニケーション力が課題だった。当初は，見知らぬアメリカ人と苦手な英語で関わることに大きな不安を抱えていたが，教育現場に出たら自力で交渉しなくてはならないことを踏まえ，最終的にはメールでのやり取りは学生同士で行うことになった。学生達は指導案を送信して，相手からのコメントや質問を受け取り，改訂して返信するという方法を繰り返した。やり取りは全て両大学教員に CC で送信するよう指導した。これにより，問題発生時には介入することができた。チャンツや歌，教材等の共有も必要なため，4 月には AU 側が開設した共通サイトをメールと並行して使用した。最終指導案が出来上がるまで 3 版以上の改訂が行われ，AU が来学してからは対面で準備を行った。図 1 は実際に使用した指導案を元に作成したものである(5)。当該授業では指導学生 2 名以外の学生全員が迷子役になり，警察官役の児童と英語で多くのコミュニケーションをする中で，会話文の定着を図ることをねらいとした。

表 1.実習クラスと指導内容・ねらい

学年	1 日目		2 日目	
	指導内容	ねらい	指導内容	ねらい
1 年	circle, triangle 等, 形を表す語彙	形を英語で聞いて分かり，言える	I see a star.	見える形を英語で伝えられる
2 年	hands 等体の部位を表す語彙	英語で聞いて言える，読めて書ける	I have two hands.	自分の体について伝えられる
3 年	rabbit, dog 等動物の名前	英語で聞いて言える，読めて書ける	I love my rabbit.	自分の好きな動物が伝えられる
4 年	姓と名をたずねたり答えたりする会話	互いに姓と名を聞き合えて，読み書きできる	1～12 の数字	聞いて分かり，自分も数えられ，読めて綴れる
5 年	What's your telephone number?/ Pardon?等の会話	人の電話番号が聞け，繰り返してもらうよう頼める	doctor, nurse など職業を表す語彙	単語を聞いて分かり，発音でき，読み書きできる
6 年	Oh, no. What a mess! /Let's clean up.などの会話	汚い部屋だと伝えられ，掃除しようと促せる	computer, shelf など教室の家具を表す語彙	単語を聞いて分かり，発音でき，読み書きできる

Lesson Planning

Lesson Title: p.43 Conversation Time, Around Town **Grade:** 5 **Day**: 6/3/2014

Name: XXX, AU and YYY, HGU

Teaching Objective: The students will be able to use English to ask for a telephone number, give their telephone number, and ask for repetition.

Materials needed: CD player, wall chart, timer, magnets, worksheets

Lesson Analysis (JT: Japanese Teacher; ET: English Teacher; SS: students; S: student)

Lesson Part	Directions	JT /ET	Comments, etc.
Warm-Up and Review (5 min.)	Introduction of teachers: JT/ET introduces themselves by having SS ask questions.	JT & ET	Bring in a global map some pictures
Talk about the picture (5 min.)	1. ET asks what students see in the poster. 2. Teachers model the conversation between a police officer and a lost boy: P: What's your telephone number? B: It's 765-1234. P: Pardon? B: 765-1234	JT & ET	Poster of p. 43 Elicit words in ENG/JPN. Check pronunciation of words & phrases
Practice the conversation (10 min.)	Practice the conversation 1. Choral Reading 2. Role-play with partners	JT & ET	Move around and listen for correctness.
Activities (20 min.)	"What's Your Telephone Number?" All AU & HGU pretend to be lost children and SS pretend to be police officers.	JT & ET	Worksheets to write names and numbers on.
Finish the lesson (5 min.)	Feedback about the activity. JT explains the directions and assign the workbook, page 43.	JT	

A valuation basis: Tackle activity positively. And understand conversation mean "What's your telephone number?" and "Pardon me ?"

The problems expected: Students will mistake the conversation scene. For example, a police officer asks a boy "what do you know your address?"

図 1.指導案例（5 年生）

対面での打ち合わせでは，まず，担当学級グループごとに授業の流れを実際の教材・教具を用いてリハーサル形式で確認した。自分の担当学級以外も全て参観・参加することになっていたため，全体会を持ち，各自の分担内容を全員に説明し動きを確認した。

打ち合わせは全て英語だったため，英語力格差と教育実践に対する知識や考え方の違いが課題になると想定された。児童理解や指導法の知識は HGU 学生の方が持っていても，コミュニケーションツールである英語に長けているのは AU 学生であるため，AU が優勢になる可能性があった。しかし両者の協力なくして，TT は成功しない。そこで，両学生には立案・実施を通して，互いに尊重し合い平等な立場でそれぞれの強みを生かすように指導した。これを担保するため，両大学教師は評価の観点についてルーブリック(6)を提示し，各グループ協議中は巡回し必要に応じて介入を行った。

2.5.3　教育実習：図 1 の指導案の例からも分かるように，児童にはできるだけ AU 学生とのコミュニケーションを増やし英語に触れさせるが，英語では言えないことや分からないことがあれば HGU 学生が介入することになっており，対等な立場での協同授業であることから，指導者である HGU と AU の両学生が教壇に立って指導した。

一日目は児童の理解に即した臨機応変な対応ができず，立ち往生する場面が見られた。具体例を挙げると，通常“How are you?”のところ，“How are you, guys?”と言われ，児童は当惑した。そこで HGU 学生は慣れている文にしてほしいと AU 学生に伝えるべきだったが，どのように伝えれば良いのか分からず，そのまま AU 学生のペースで進んでしまった。初日の反省会で，通常指導にあたっている豪 ALT から，HGU 学生は日本人の特性を生かせるのだから，もっと彼らを尊重した指導が必要であること，EFL の児童は授業でしか英語に触れないため，使用する英語表現は授業で学んだ文型に極力限定すべきであるという意見が出されると，AU 学生は驚いたものの納得した。一方，自信を喪失していた HGU 学生も果たすべき役割があると認識し，伝えるための努力や工夫が必要なことに気づいた。

二日目に向けての準備では，HGU 学生の英語力不足に AU 学生がいらだつ場面も見られた。しかし，どうにかそれを乗り越え，最終日はほとんどのグループで互いに意思疎通を図りつつ協力して進めることができた。

3. ポートフォリオの自己評価から見られる教育実習の効果と課題

本章では，「言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】」(JACET SIG 2014)の使用から見えた教育実習の効果と課題，また今後の英語教育への示唆について述べていく。

3.1　方法

3.1.1　参加者：HGU4 年生小学校教諭一種免許状取得希望者 10 名であった。

3.1.2　時期：2014 年 4 月初旬と 6 月下旬に自己評価の記入を行った。

3.1.3　材料：「言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】」(JACET SIG 2014)

96 項目ある自己評価項目のうち，本小学校英語教育実習（教科としての英語・4 技能指導）に関連する 63 項目を用いた。

3.1.4　実施手続き：2014 年 4 月の授業中にポートフォリオを配布・説明し，各自記入す

るよう指示をした。実習終了後の 6 月に再度記入させ，7 月の授業終了時に回収した。事前事後の変化を見るため，「言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】」の「記入の仕方」(pp.5-6)に従い学生には 5 段階で印を付けてもらった。

3.2 結果と考察

事前事後の変化を見るため，得点について次のように基準を設定した。まず，2 つの時期の得点が 1 つの番号の枠内に記載された場合，（例：2 点の枠内の左端に 4 月，右端に 6 月の記載）には，同一得点（例の場合，2 点）とした。一方，二つの点数，例えば 2 点と 3 点にまたがって印がある場合には，2.5 点とした。以上の基準に基づいて算出し，分析した。表 2 は参加者全体の 4 月と 6 月の分野別の平均値，中央値，標準偏差，最大値，最小値である。

表 2.分野別自己評価得点の事前事後平均値，中央値，標準偏差，最大値と最小値

	平均値		中央値		標準偏差		最大値		最小値	
	4 月	6 月	4 月	6 月	4 月	6 月	4 月	6 月	4 月	6 月
Ⅰ.教育環境	3.0	3.6	3.0	4.0	0.749	0.700	5.0	5.0	1.0	2.0
Ⅱ.教授法	3.1	3.3	3.0	3.0	0.738	0.719	5.0	5.0	1.0	1.0
Ⅲ.教授資料の入手先	3.2	3.7	3.0	4.0	0.744	0.808	4.0	5.0	1.0	1.0
Ⅳ.授業計画	3.1	3.6	3.0	4.0	1.083	0.685	4.0	5.0	1.0	2.0
Ⅴ.授業実践	3.2	3.5	3.0	4.0	0.804	0.734	5.0	5.0	1.0	1.0
Ⅶ.評価	3.1	3.5	3.0	3.0	0.712	0.776	4.0	5.0	1.0	1.0

調査実施前には，実習によって現実を知ることで自己評価得点が下がると想定したが，概ね上昇という結果になった。特に「Ⅰ．教育環境」「Ⅲ．教授資料の入手先」「Ⅳ． 授業計画」「Ⅴ． 授業実践」で，中央値が 1.0 の得点上昇となった。「Ⅱ．教授法」と「Ⅶ．評価」は変わらなかった。標準偏差を見ると，「Ⅳ．授業計画」において，4 月に比べて 6 月には小さくなっており，経験を積んだことでばらつきが小さくなったと考えられる。最大値を見ると，6 月には全ての分野で 5 点となり，自信がついた学生がいることが示された。以上の結果から，全体として教育実習は学生に自信を持たせる効果があったと言える。一方，最小値では 6 月でも 1 点が依然多かったことから，実践を積んでも自信につながらなかったケースや，実践によって自分の力不足に気づき，得点が下がったと考えられる。「Ⅶ．評価」はそれ自体が難しいものであることから，この結果は学生達の「どちらとも言えない」という気持ちを反映していると考える。

今回の研究で使用した 63 項目とその平均値は表 3 に示した通りである。最も上昇したのは，「Ⅳ．授業計画」（C）4（以下，「IV-C-4」の様に分野と項目番号で表示）の「指導教員や ALT とのティームティーチングの授業計画を立案できる」で，1.0 上昇した。それに次いで，I-A-1, I-C-2, I-C-5, II-C-5 の平均値が 0.9 上昇した。また，I-B-1, I-C-5, III-4, IV-C-1, V-D-2 においては，差異は上記項目より少ないものの，6 月の平均値が 4.0 を超えた。いずれも体験を通して「できる」という実感が得られた結果と考えられる。一方，V-E-1 の「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」は唯一下降した項目となった。日本語と英語の使い分けや日本語での介入の難しさを認識したことが示されたと言える。

表 3.自己評価記述文と事前・事後平均値

分野		自己評価記述文(注)	平均値	
			4 月	6 月
Ⅰ. 教育環境	A.教育課程	1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。	2.7	3.6
	B.目標とニーズ	1. 英語を学習することの意義を理解できる。	3.5	4.0
		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。	2.7	3.4
		3. 学習者が英語を学習する動機を考慮できる。	2.9	3.4
		4. 学習者の知的関心を考慮できる。	3.2	3.5
		5.学習者の達成感を考慮できる。	3.2	3.8
	C.言語教師の役割	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。	2.3	3.1
		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。	2.7	3.6
		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。	2.9	3.6
		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。	3.4	4.3
		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。	3.1	3.7
		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。	3.3	3.7
		8. 授業や学習に関連した情報を収集できる。	3.2	3.8
	D.組織の設備と制約	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。	2.9	3.4
Ⅱ. 教授法	A.スピーキング活動	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だし, 具体的な言語使用場面を設定できる。	3.2	3.5
		2. 自分の意見, 身の周りのこと及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。	3.0	3.1
		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。	2.8	3.1
		4. つなぎ言葉, 相槌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。	2.8	3.1
		5. 強勢, リズム, イントネーションなどを身に付けさせるような様々な活動を設定できる。	3.5	3.6
		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。	2.7	3.0
	B.ライティング活動	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。	2.6	2.6
	C.リスニング活動	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。	3.6	3.6
		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。	3.1	3.5
		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。	2.8	3.0
		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。	2.6	3.4
	D.リーディング活動	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。	2.7	3.1
	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。	3.2	3.4
	F.語彙	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。	3.2	3.6

	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。	3.2	3.8
Ⅲ. 教授資料の入手先		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。	3.4	3.7
		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。	3.2	3.5
		3. 教科書以外の素材から，学習者のニーズに応じたリスニングとリーディングの教材を選択できる。	3.0	3.2
		4. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイディア，指導案，教材を利用できる。	3.5	4.3
		5. 学習者に適切な教材や活動を考案できる。	3.1	3.9
Ⅳ. 授業計画	A. 学習目標の設定	3. 学習者の意欲を高める目標を設定できる。	2.6	3.2
		4. 学習者の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。	3.3	3.6
	B.授業内容	1.「聞くこと」「話す事」「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。	2.6	3.2
		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。	2.8	3.5
		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。	2.8	3.5
		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。	3.2	3.5
		5. 学習者がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。	3.4	3.4
		6. 学習者のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。	3.4	3.8
		8. 学習者の反応や意見を，授業計画に反映できる。	3.0	3.7
	C. 授業展開	1. 学習目標に沿った授業形式をえらび，指導計画を立案できる。	3.7	4.0
		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。	3.1	3.8
		3. 英語を使うタイミングや方法を考慮して，授業計画を立案できる。	3.0	3.3
		4. 指導教員や ALT とのティームティーチングの授業計画を立案できる。	3.2	4.2
Ⅴ. 授業実践	A. レッスン・プランの使用	1.学習者の関心を引きつける方法で授業を開始できる。	3.2	3.3
		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。	2.7	3.2
		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。	3.0	3.5
		4. 本時をまとめてから授業を終了することができる。	2.7	3.1
		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。	2.5	3.1
	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づけて指導できる。	3.1	3.6
	C. 学習者とのインタラクション	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に指導できる。	3.7	3.8
		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。	3.3	3.4
		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。	2.9	3.5
	D. 授業運営	1. 個人学習，ペアワーク，グループワーク，クラス全体などの活動形態を提供できる。	3.8	4.0
		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。	3.8	4.2
	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。	3.7	3.6
		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。	3.3	3.8
Ⅶ. 評価	D.言語運用	1. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。	3.3	3.7
	E.国際理解（文化）	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。	3.3	3.4

	F. 誤答分析	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。	2.7	3.3

注:表中の自己評価記述文の番号はポートフォリオの番号を示している。

以上，表 1〜3 の結果から，特に教授法の分野と英語を用いつつ，臨機応変に対応する言語運用力において学生が課題を感じていることが示された。同時に，このことは，体験を通して自己評価項目に対する学生の認識が現実的なものへと変化したとも解釈できる。上記結果から，これらに関する知識とスキルの向上を図る必要性が浮かび上がった。

次に，個人に焦点を当てて事前事後の変化を見ていく。項目数がⅠ分野は 14 項目，Ⅱ分野は 15 項目，Ⅲ分野は 5 項目，Ⅳ分野は 13 項目，Ⅴ分野は 13 項目，Ⅶ分野は 3 項目と，分野ごとに大きな違いがあるが，ここでは個人内の上昇・下降を見ることが目的であるため，素点で表した（図 2〜図 7）。 図内の横軸の番号は学生番号である。これは，図 2〜図 7 全てにあてはまる。

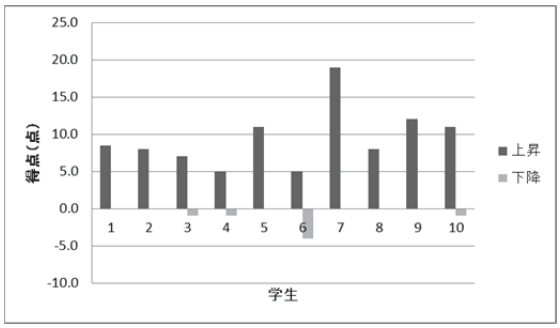


図 2.Ⅰ.教育環境の事前事後得点変化量

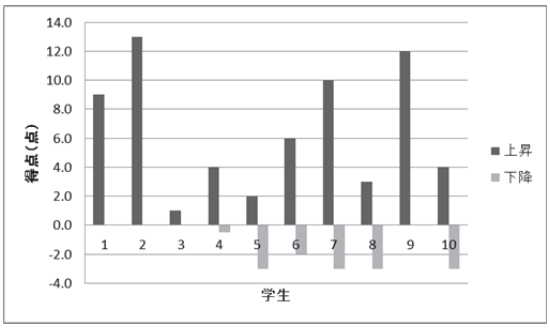


図 3.Ⅱ.教授法の事前事後得点変化量

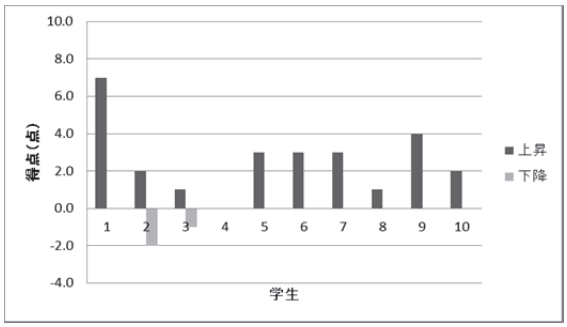


図 4.Ⅲ.教授資料の入手先の事前事後変化量

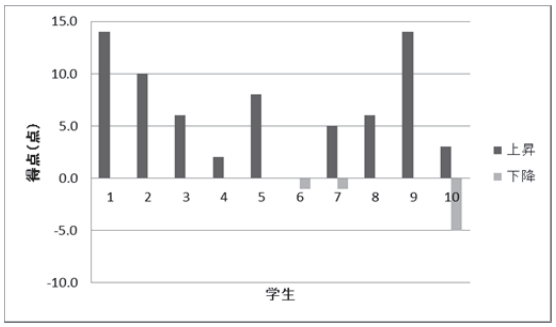


図 5.Ⅳ.授業計画の事前事後得点変化量

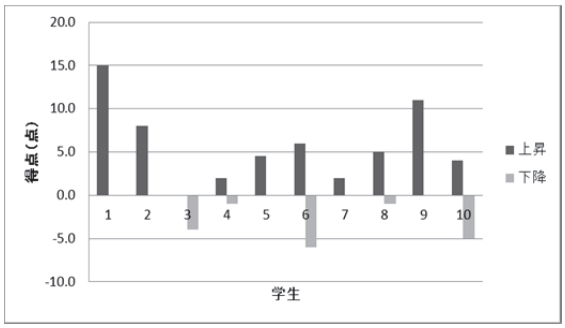


図 6.Ⅴ.授業実践の事前事後得点変化量

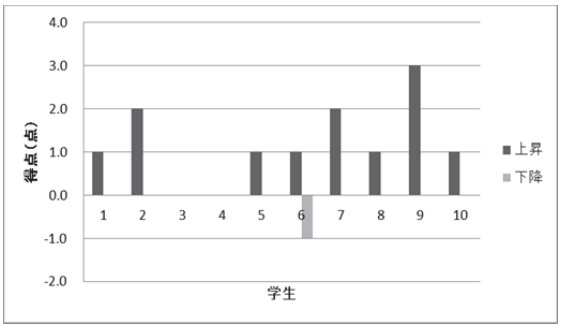


図 7.Ⅶ.評価の得点変化量

全ての分野において自己評価が上昇した傾向が示された一方で,「Ⅱ.教授法」では 6 名,「Ⅴ. 授業実践」では 5 名の学生が下降を示した。2 名以上下降した分野項目を見ると,「Ⅱ.教授法」では A-1,3,4, C-1, E-2,「Ⅳ.授業計画」では B-1,「Ⅴ. 授業実践」では A-1, C-1,2,D-1 となった。その中でも「Ⅴ. 授業実践」の E-1「英語を使って授業を展開するが, 必要に応じて日本語を効果的に使用できる」は 3 名(合計 4 点)の下降となっており, 個人に焦点を当てた分析からは, 教授法と言語運用力に加え, 授業実践についても選定項目の力をつける必要性を学生が認識したことが示された。授業実践も今後の小学校英語指導者養成における強化すべき重要なポイントであることが分かった。

個人について見ていくと, 準備・実習を通して積極的に関わるとともにコミュニケーションで挫折しても落ち込むことなく取り組んでいた学生や, 課題にぶつかっても意欲的かつ具体的に取り組んで成功した学生は下降があっても総じて上昇した得点になった(学生 1, 7, 8)。一方, 授業の様子や質問紙の回答から, ALT 役の学生とのコミュニケーションに苦戦していた学生は, 2 回とも 3〜4 点で自己評価に変化は生じなかった(学生 3, 4)。また, ほとんどの分野で下降が見られた学生(学生 6, 10)について見てみると,「学習者」をキーワードとする項目で得点が下がっていた。このことは, 通常の小学校教育実習では把握できた児童の知的関心やニーズが, 英語の授業実践では把握できないと感じたことの表れと考えられる。言い換えれば, 小学校英語指導に必要な知識や実践力について, 現実的かつ具体的に捉えられるようになったと言える。

今回の分析では, 教育実習は学生に自信をつけさせると同時に, 実体験を積むことでポートフォリオの項目に示されている小学校英語指導者に必要な知識やスキルについて現実的に捉えられるようになるという効果があったことが示された。ポートフォリオを用いたことにより, 学生だけでなく指導者にとっても今後強化すべき分野と項目が明らかになった。

3.3 学生の感想:質問紙より

本プロジェクトについて, 自由記述式の質問紙に感想を書いてもらった。HGU 学生からは「すごく感じたことは文化の違いがあることだ。聞いてはいたけど実際の場面に立ってこういうことかと感じた」,「今回のプロジェクトは英語力を向上させるのにとても良い機会だった。このような機会がなければ, 英語って楽しいな, もっと学びたいと思うことはなかったと思う。小学校には外国語活動が入っているのでとても良い力になった。今後もぜひ続けてほしいプロジェクトである」など, 英語指導・英語コミュニケーション・異文化理解の難しさを身に染みて感じたとともに, 充実感を味わった様子がうかがえた。

ALT 役である AU の感想では, “Fantastic cultural experience. Rewarding to watch the children learn.” “The second teaching day was a blast. Actually executing our lessons was extremely rewarding.”という肯定的な意見と同時に, “English language barriers” “Cultural differences such as HGU partners being reserved.”など, 言語と文化が障壁になることが示された。

これらの学生の感想は, ポートフォリオの自己評価得点に反映されているとともに, 実習準備・授業の際に見られた様子の裏付けとなった。TT をする際に, 日本人教師は ALT にどのような英語表現やストラテジーを使うべきなのか, 今後の学生指導への貴重な資料が得られた。

4．まとめ

今回の研究は小学校での英語の教科化および早期化を背景に，小学校教師成課程における日本人大学生がアメリカ人大学生と行ったティームティーチングの実践から，小学校英語教育実習の効果と課題について，「言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】」と質問紙を用いて検証した。

今回の検証から分かった効果は，実体験により小学校英語に対する学生の意識が現実的になったという点である。具体的には，TT を行うことで英語でのコミュニケーションの楽しさと現実の厳しさを指導者自身が経験するという貴重な学びが得られた。また，ALT との TT で苦労し，それを乗り越えることで自信につながることが示された。これらの体験により，ポートフォリオの自己評価項目を現実的に捉えられるようになり，どの分野や項目に課題があるのか学生に気づきが生まれたと考えられ，これらの課題を大学教師が把握できたことは，今後の実践力育成の指導に生かしていく上で有効である。

一方，次のような課題も見られた。まず，日本人大学生の英語力やコミュニケーション力が低く，ALT に意図が伝わらずコミュニケーション・ブレイクダウンを生じ，ひいてはストレス・亀裂を双方に生じてしまい，学生の自己評価を下げてしまうことである。英語運用力は短期間で向上できないため，大学入学時から継続していく必要があり，その実現のためには入学時からカリキュラムに入れるなど組織的な取り組みが不可欠である。次に，小学校英語に関する教授法や実践が足りないことが示された。土台となる英語力に加え，授業で適切に言語を切換え効果的に指導する訓練の場を今後設けることが必要である。最後に，ポートフォリオは有効である反面，分量が多く学生から不評が出たり，教師が十分活用できなかったりしたという課題があった。これは，学生の学びと直結した項目に絞りきれていなかったたことが原因と考えられる。今後改善していきたい。

今回の研究により，小学校教育実習の効果と課題が把握できたこと，またポートフォリオによって明確な視点が与えられ，その視点から事前・事後の変化を確認できたことは大変意義深いと考える。一方，使用期間が 3 ヶ月程度と短かったことや実習回数が少なかったことから，長期的な変化を捉えることができなかった。今後は小学校英語の授業指導開始時からポートフォリオを配布し，折あるごとに活用し，継続して検証していきたい。また，今回のプロジェクトのような機会があった際には，英語版があるので ALT 役の学生にも活用してもらい比較していくことで，さらに多くの示唆が得られると考える。

謝辞

本研究にご協力いただいた実習校およびご支援くださった方々に心より感謝を申し上げる。

Notes

(1) JET プログラムは、「語学指導等を行う外国青年招致事業」(The Japan Exchange and Teaching Programme)の略称であり，総務省，外務省及び文部科学省の協力の下に実施され，業務は財団法人自治体国際化協会（CLAIR)が行っている。CLAIR(2014）によれば，2014 年で 28 年間に及び，その間に 63 か国 6 万人の外国人が参加している。この参加者のうち，上位 3 地域は北米 64.0%，ヨーロッパ・ロシア 20.0%，アジア・オセアニアの 14.4%となっている。ここから JET の多くが英語圏の出身者であることが分かる。

(2) 到達目標に達した割合は高等学校で 53%，中学校で 28%だった（朝日新聞 2014 年 11 月 20 日 28 面）。

(3) 石川県金沢市は「『世界都市金沢』小中一貫英語教育特区」に認定され，2004 年度から教科としての英語を 3 年生以上に実施している（金沢市役所 2014）。

(4) 小学校教諭免許の課程において，「教科又は教職に関する科目」とされる科目。小学校英語に関する科目は 2011 年度から「外国語活動」が必修とされたが，教科でも教職科目でもないためこの区分に入る。2009 年度から小学校免許課程に小学校英語に関する科目を入れることが認められるようになった（文科省 2009）。

(5) 様式は HGU の提示した様式に基づき AU が改編したものを使用した。実際に使用した指導案は A4 版横 5 枚程度で，台詞等詳細な記述が書き込まれている。紙面の関係上全てを掲載できないため，筆者がオリジナルに基づき，レイアウトを変更しポイントのみまとめた。

(6) 関西国際大学(n.d.) *Collaborative Work Skills: Team work* と Association of American Colleges and Universities (n.d.) *Teamwork Value Rubric* を参考に筆者が作成した。

参考文献

朝日新聞 (2014). 2014 年 11 月 20 日 28 面

Association of American Colleges and Universities. (n.d.). *Teamwork Value Rubric.* 2014 年 2 月 1 日引用. https://www.aacu.org/value/rubrics/teamwork

Hisatake Jimbo, Ken Hisamura, Leonid Yoffe. (Ed.). (2009). *Developing English Teacher Competencies. An Integrated Study of Pre-service Training, Professional Development, Teacher Evaluation, and Certification Systems.* 2014 年 2 月 1 日引用. http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/2008_report_e.pdf

IELTS NAVI (2014). http://ieltsnavi.com/score_conversion.html

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】』2014 年 2 月 1 日引用. http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/FullVersionJPOSTL.pdf

JACET SIG on English Language Education. (2012). *J-POSTL Self-Assessment Descriptors.* 2014 年 2 月 1 日引用. http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/J-POSTL%20descriptors_20120816.pdf

自治体国際化協会 (CLAIR). (2014). 2014 年 12 月 25 日引用. http://www.jetprogramme.org/j/introduction/

Kampa, Kathleen, & Vilina, Charles. (2002). *Magic Time 1.* Oxford University Press.
金沢市役所 (2015).「金沢市域における構造改革特区一覧」2015 年 2 月 14 日引用.
http://www4.city.kanazawa.lg.jp/11001/tokku/kai/tokku_ichiran.html
関西国際大学 (n.d.). *Collaborative Work Skills : Team work.*
国際ビジネスコミュニケーション協会 (2014). 2014 年 12 月 15 日引用.
http://www.toeic.or.jp/toeic/about/result.html
文部科学省 (2009). 「小学校教諭の教職課程等における外国語活動の取扱いについて（通知）」2015 年 2 月 15 日引用.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/101/shiryo/attach/1340229.htm
文部科学省 (2012a). *Hi, friends!1.* 東京書籍
文部科学省 (2012b). *Hi, friends!2.* 東京書籍
文部科学省 (2013). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」2014 年 2 月 1 日引用. http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
文部科学省 (2014).「外国語活動の現状・成果・課題」2014 年 12 月 1 日引用.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2014/05/01/1347389_01.pdf
Rivers, S. & Toyama, S. (2002a). *English Time 1.* Oxford University Press.
Rivers, S. & Toyama, S. (2002b). *English Time 2.* Oxford University Press.
酒井志延, 相澤一美, 安達理恵 (2014).「小学校外国語活動指導者意識調査結果」『Language Teacher Education 言語教師教育』Vol. 1 No. 1. JACET SIG on English Language Education. 2014 年 5 月 1 日引用
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL1NO1.pdf
小学校英語指導者認定協議 (J-SHINE) (2014). 2014 年 12 月 25 日引用.
http://www.schoolgym.net/hajimeni/eigolevel.html
小学校英語教育学会・全国英語教育学会 (2014).「文部科学省で検討中の『小学校英語教育の改革』に対する提言」2014 年 12 月 25 日引用.
http://www.jasele.jp/wp-content/uploads/appeal_rev.pdf
Taylor, J., Rivers, S., & Toyama, S. (2002). *English Time 2 Teacher's Book.* Oxford University Press.

【論文】

第 2 外国語学習における基本的心理欲求の充足と英語学習に対する自己効力感

堀晋也・山口高領

要旨

本稿では，2012 年に大学生を中心とした第 2 外国語 6 言語（スペイン語，フランス語，ドイツ語，ロシア語，中国語，朝鮮・韓国語）の学習者 17,055 人を対象に実施した第 2 外国語学習に対する意識調査で得られた量的データをもとに，第 2 外国語学習における基本的心理欲求の充足と英語学習の自己効力感との関係を明らかにした。具体的には，各言語で有能さ，自律性，関係性に対する認知と英語学習に関する自己効力感を示すそれぞれの尺度の相関を分析するとともに，英語学習の自己効力感で回答者を上・中・下位層に分類し，基本的心理欲求の各尺度の平均を 3 層で比較した。その結果，全ての言語において自律性と関係性の間に最も強い相関が見られ，学習初期の段階で既に教師側の要因が学習者の自律性の認知に影響していることが明らかになった。一方，英語学習の自己効力感の基本的心理欲求への影響はわずかなものであった。これらの結果から第 2 外国語教育に対するいくつかの示唆が得られた。

キーワード

動機づけ，第 2 外国語学習，基本的心理欲求，自己決定理論，自己効力感

1．はじめに

本研究で扱う基本的心理欲求とは，主体性の認知度である自己決定度を尺度として動機づけを扱う自己決定理論 (Deci and Ryan 1985; 2000) で提唱された概念である。個人が生得的に持つ欲求として想定されている基本的心理欲求には，有能さへの欲求，自律性への欲求，関係性への欲求の３つがあるが，これらを充たすことで動機づけの自己決定度が高まる。即わち動機づけがより内発的になるというのが自己決定理論の考え方である。

言語学習者を内発的に動機づけることの意義は，彼らの自律学習を促進し，学習の効果を高めることが期待できることにある。その一例として，大学生のフランス語学習者を対象にした Hori (2008; 2010) の研究では，内発的動機づけと成績および自律学習能力にも相関関係があることが示されている。

基本的心理欲求と動機づけとの関係については，高校生，大学生の英語学習者を対象とした廣森 (2003; 2005) の研究で，学習者の動機づけを高めるうえで学習者の有能さに対する認知が特に重要な役割を果たしていること (廣森 2003)，そして動機づけが高い群は３つの基本的心理欲求の尺度平均も高く，逆に動機づけの低い群はそれぞれの欲求の尺度平均が低いこと (廣森 2005) などが明らかになっている。また前述の Hori (2008; 2010) でも，内発的動機づけとそれぞれの基本的心理欲求の充足との間に有意な相関関係が，特に有能

さへの欲求とは強い関係が認められている。自己決定理論では特に触れられていないことだが，すべての基本的心理欲求の充足によって内発的に動機づけられるという自己決定理論の原則，あるいは廣森 (2005) や Hori (2008; 2010) の研究結果からは，それぞれの基本的心理欲求の充足が互いに影響を与えている可能性が考えられる。例えば，教員とのポジティブな関係や学生同士のペアワーク・グループワークという授業形態によって関係性を認知することで有能さや自律性を認知する。反対に教員やクラスメイトからの評価によって有能さを認知したり，学生が中心となる活動を取り入れた授業形態によって自律性を認知したりすることで関係性を認知するといったことは十分に予測されるためである。

ところで，学習者の基本的心理欲求の充足に直接影響するのは授業活動であるが，同じ活動内容であっても，当然のことながらその受け止め方は学習者で異なる。その要因の一つになりうるのが，それまでの学習経験，すなわち大半が大学で始める第 2 外国語学習においては，それ以前の外国語としての英語学習の経験である。「できた／できなかった」という自己効力に対する認識は，学習経験のなかでも相当な部分を占めると推察できる。したがって，英語学習に対する自己効力感が第 2 外国語学習における有能さ，自律性，関係性の認知にも関係している可能性も考えられる。

2．方法

2.1 目的

本研究の目的は，第2外国語学習者の基本的心理欲求の充足に対する認知と彼らの英語学習に対する自己効力感の関係を明らかにすることで，第2外国語教育において，ある部分では英語教育とも連携しながら，学習者を動機づけ，自律学習を促進し，学習効果を高めていくための示唆を得ることである。具体的には，日本の大学で６つの第2外国語（スペイン語，フランス語，ドイツ語，ロシア語，中国語，朝鮮・韓国語）のいずれかを学ぶ学習者を対象として，彼らの当該言語学習に対する有能さ，自律性，関係性の認知および英語学習に対する自己効力感の関係を分析し，言語ごとの特徴を明らかにする。

2.2 調査データについて

本研究では，2012年の5月から6月にかけて科研事業「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」（代表：西山教行）の一環として，日本の大学（一部に高校，高専を含む）で上記6言語のいずれかを学ぶ学生を対象に実施された質問紙調査（有効回答者数17,055名）の量的データを分析対象とする。

2.3 基本的心理欲求，英語学習の自己効力感に関する尺度

基本的心理欲求，英語学習の自己効力感いずれについても，大木 (2014) にある質問項目（付表1，2）を用いた。基本的心理欲求の12項目は，Basic Psychological Needs Scales (Deci et al 2001) に基づいて大木と Hori が作成した（大木 他 2007; Hori 2008, 2010）。英語学習の自己効力感に関する質問項目は期待–価値理論の枠組みによる Eccles and Wigfield (1995) と Wigfield and Eccles (2000) に基づいて Ohki et al. (2009) が作成した。それらを６言語の

研究者が検討し，それぞれの尺度の質問項目として妥当であることを確認した。尺度の記述統計量は付表3に，基本的心理欲求の12項目の各項目の記述統計は付表4に示した。

2.4 分析方法

本研究では次の２つの分析を行った。まず，基本的心理欲求に関する３つの尺度と「英語学習に関する自己効力感」の尺度，それぞれの間で Pearson の相関係数を言語別で求めた。次に，「英語学習に関する自己効力感」に関する質問項目の一つ,「英語の授業で学習したことはマスターしていると思う」について，「5. あてはまる」，「4. どちらかというとあてはまる」の回答者を上位層，「3. どちらとも言えない」を中位層，「2. どちらかというとあてはまらない」，「1. あてはまらない」の回答者を下位層として分類し，やはり言語別で基本的心理欲求に関する３つの尺度について上・中・下位層で比較した。

３．分析結果と考察

3.1 基本的心理欲求の充足と英語学習の自己効力感の相関

基本的心理欲求の充足と英語学習の自己効力感それぞれの尺度の相関関係を言語別に示したのが表 1 である。

表 1 各尺度の相関関係（言語別）

スペイン語

	1	2	3	4
1. 英語学習の自己効力感	-	.267**	.119**	.096**
n	3228	3213	3213	3217
2. 有能さへの欲求	.267**	-	.574**	.507**
n	3213	3451	3443	3446
3. 自律性への欲求	.119**	.574**	-	.575**
n	3213	3443	3451	3446
4. 関係性への欲求	.096**	.507**	.575**	-
n	3217	3446	3446	3456

フランス語

	1	2	3	4
1. 英語学習の自己効力感	-	.166**	.061**	.030
n	2799	2781	2782	2782
2. 有能さへの欲求	.166**	-	.599**	.540**
n	2781	3002	2999	2997
3. 自律性への欲求	.061**	.599**	-	.605**
n	2782	2999	3003	2998
4. 関係性への欲求	.030	.540**	.605**	-
n	2782	2997	2998	3001

ドイツ語

	1	2	3	4
1. 英語学習の自己効力感	-	.249**	.129**	.092**
n	2513	2504	2502	2503
2. 有能さへの欲求	.249**	-	.610**	.458**
n	2504	2699	2695	2696
3. 自律性への欲求	.129**	.610**	-	.634**
n	2502	2695	2698	2695
4. 関係性への欲求	.092**	.458**	.634**	-
n	2503	2696	2695	2699

ロシア語

	1	2	3	4
1. 英語学習の自己効力感	-	.213**	.096**	.065*
n	968	963	962	963
2. 有能さへの欲求	.213**	-	.540**	.473**
n	963	1108	1106	1106
3. 自律性への欲求	.096**	.540**	-	.573**
n	962	1106	1107	1105
4. 関係性への欲求	.065*	.473**	.573**	-
n	963	1106	1105	1108

中国語

	1	2	3	4
1. 英語学習の自己効力感	-	.240**	.101**	.077**
n	4544	4507	4501	4510
2. 有能さへの欲求	.240**	-	.571**	.535**
n	4507	4895	4877	4889
3. 自律性への欲求	.101**	.571**	-	.595**
n	4501	4877	4886	4879
4. 関係性への欲求	.077**	.535**	.595**	-
n	4510	4889	4879	4899

朝鮮・韓国語

	1	2	3	4
1. 英語学習の自己効力感	-	.193**	.059*	.049
n	1565	1558	1558	1556
2. 有能さへの欲求	.193**	-	.581**	.516**
n	1558	1770	1768	1768
3. 自律性への欲求	.059*	.581**	-	.592**
n	1558	1768	1769	1766
4. 関係性への欲求	.049	.516**	.592**	-
n	1556	1768	1766	1768

**p<.01,*p<.05

まず，英語学習の自己効力感と基本的心理欲求の充足との関係については，いずれの言語においても，有能さの認知と自律性の認知については弱い相関ではあるものの，英語学習の自己効力感との間に統計的には有意な相関関係が示された。関係性の認知については，有能さと自律性に比べるとさらに弱い相関関係であり，フランス語と朝鮮・韓国語においては統計的にも有意ではなかった。6 言語共通の特徴として英語学習の自己効力感との関係は，有能さへの欲求＞自律性への欲求＞関係性への欲求の順番で強いということは言えるだろう。ただし，全体的に英語学習の自己効力感が低いため（付表 3），第 2 外国語学習の基本的心理欲求それぞれの認知に影響を与えているとまでは言えない。詳細は後述するが，「英語学習に対して高い自己効力感を持つ学習者はスペイン語やフランス語を選ぶ傾向があり，効力感が低い学習者は中国語や朝鮮・韓国語を選ぶ傾向がある」と指摘しているように，英語の自己効力感は選択の段階で影響を持つ。しかし，それ以降ではあまり影響を及ぼさず，選択した外国語学習に対する意識が大きく影響するものと推察できる。それゆえ，それぞれの基本的心理欲求の関係については全ての言語において強い相関関係が見られた。さらに，そのなかでも自律性の認知と関係性の認知の相関が最も強いという 6 言語の共通点も見出された。本調査が実施されたのは授業開始からわずか 2，3 ヶ月後のことだが，その時点ですでに「授業にくると，クラスメイトといろいろ話しをすることができる」，「担当の先生は学生のことをいろいろと考えてくれているような気がする」といったクラスの雰囲気や「授業では，ペアー，グループあるいはみんなでいっしょになって考えたり，練習したりする機会がある」，「授業では，一人で孤立して勉強しているような感じがする（逆転項目）」といった授業の形態が自律性の認知に関係していることを窺わせる結果と言えるだろう。

3. 2 英語学習の自己効力感による基本的心理欲求の比較

次に言語別で有能さ，自律性，関係性の各尺度について，英語学習の自己効力感の上・中・下位層で分散分析と多重比較（Tukey 法）によって 3 層間の比較を行った。その結果を示したのが表 2 である。

分析結果を考察する前に触れておかなければならないのが，言語によって各層の分布に違いが見られる点である。フランス語とスペイン語は上位層の割合が最も高いのに対し，ドイツ語，中国語，朝鮮・韓国語は下位層の割合が最も高い。今回の調査では全ての大学生を対象としているわけではないので結論づけることはできないが，大規模な調査である今回の結果は，日本の大学生が第2外国語を選択する際には，高校までの英語学習の自己効力感が影響している可能性を窺わせるものである。

分析結果のなかでまず目を引くのが，中位層が上位層を上回るというロシア語のケースもあるものの，有能さへの欲求については全ての言語において上位層と下位層で平均値に明確な差が生じている点である。ただし，相関関係がそれほど強くなく，全体的に英語学習の自己効力感が低いため有能さの認知に影響を与えているとまでは言えない。自律性への欲求と関係性への欲求については有能さへの欲求ほど顕著ではないものの，やはり多くの言語で上位層と下位層の間には有意な差が見られた。

弱い相関関係であったため，英語学習の自己効力感が基本的心理欲求の充足に対する必要十分条件になるとまでは言えないだろう。しかし 3 層の比較の結果，有能さの認知につ

いては全ての言語で，自律性と関係性についても多くの言語で上位層と下位層の差が顕著であることから，英語学習の自己効力感が低いことが，第 2 外国語教育において学習者を動機づけることを難しくする一因となっている可能性があるとは言えるだろう。

表 2　英語学習の自己効力感による基本的心理欲求の比較（言語別）

スペイン語

	上位（*n*=1104）		中位（*n*=1068）		下位（*n*=1039）			
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	多重比較
有能さへの欲求	3.45	.73	3.30	.61	3.07	.68	87.75***	上＞***中＞***下
自律性への欲求	3.43	.72	3.32	.63	3.23	.70	22.25***	上＞**中＞**下
関係性への欲求	3.90	.78	3.78	.74	3.74	.80	12.65***	上＞**中＞下

フランス語

	上位（*n*=1006）		中位（*n*=929）		下位（*n*=856）			
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	多重比較
有能さへの欲求	3.37	.77	3.36	.65	3.13	.70	31.33***	上＞中＞***下
自律性への欲求	3.42	.78	3.43	.69	3.33	.74	5.09**	中＞上＞*下
関係性への欲求	3.84	.88	3.79	.81	3.73	.83	3.72*	上＞中＞下（上＞*下）

ドイツ語

	上位（*n*=723）		中位（*n*=886）		下位（*n*=905）			
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	多重比較
有能さへの欲求	3.48	.72	3.40	.63	3.17	.72	45.33***	上＞*中＞***下
自律性への欲求	3.53	.73	3.50	.68	3.40	.77	6.89**	上＞中＞*下
関係性への欲求	4.11	.75	3.96	.78	3.93	.84	11.27***	上＞**中＞下

ロシア語

	上位（*n*=305）		中位（*n*=299）		下位（*n*=359）			
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	多重比較
有能さへの欲求	3.36	.71	3.36	.64	3.13	.74	12.61***	中＞上＞***下
自律性への欲求	3.43	.78	3.52	.69	3.38	.76	3.14*	中＞上＞下（中＞*下）
関係性への欲求	3.78	.90	3.82	.82	3.70	.87	1.76	中＞上＞下

中国語

	上位（*n*=1178）		中位（*n*=1562）		下位（*n*=1779）			
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	多重比較
有能さへの欲求	3.55	.74	3.39	.63	3.21	.70	88.42***	上＞***中＞***下
自律性への欲求	3.40	.75	3.29	.67	3.24	.75	17.70***	上＞***中＞下
関係性への欲求	3.86	.82	3.73	.78	3.70	.81	15.09***	上＞***中＞下

朝鮮・韓国語

	上位（*n*=388）		中位（*n*=566）		下位（*n*=610）			
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*F*	多重比較
有能さへの欲求	3.55	.70	3.49	.58	3.31	.67	19.61***	上＞中＞***下
自律性への欲求	3.62	.72	3.56	.65	3.50	.68	3.92*	上＞中＞下（上＞*下）
関係性への欲求	4.09	.69	3.93	.73	3.95	.74	6.22**	上＞**中＞下

***p<.001,**p<.01,*p<.05

4. まとめと教育への示唆

本研究の結果，全ての言語においてそれぞれの基本的心理欲求の充足に強い相関関係が見られた。さらに，そのなかでも自律性と関係性の相関が最も強いという共通点も見出された。このことは，授業開始から間もない時期であっても，あるいはそうした時期であるからこそ，クラスの雰囲気作りや授業の形態，つまり教師側の要因が学習者の自律性の認識に影響を与える可能性を示唆している。

自己決定理論によると，基本的心理欲求は並列的ではなく階層的な関係にあり，動機づけがより内発的になるうえでは，まず有能さ，次いで自律性，最後に関係性の認知という順序で関わってくるメカニズムが示されている (上淵 2004)。これに従えば，まず有能さを認知させることが重要になる。本研究では，自律性，関係性ともに有能さの認知との間に比較的強い相関関係が見られたが，これは先に関係性と自律性の認知を高めることが有能さの認知を高め，それから上記のメカニズムに沿ってより内発的な動機づけに繋がる可能性を示唆している。

有能さの認知に関しては，本調査の結果から言語の使用機会の提供が課題として挙げられる。それは本調査の質問項目のなかで， C12「授業中に○○語を話して，通じるかどうか試してみる機会がある」の平均値が C2「授業で習ったことはマスターできていると思う」と並んで各言語ともに他の項目に比べて低かったことに表れている（付表 4）。本調査では担当教員にも授業内容に関するアンケートを行ったが，「授業中に学生がそれぞれの言語を話す機会」が「しばしば」，「ひんぱんに」あると回答したクラスに属する学習者は全体の 4 割程度であった。これは決して少ない数字ではないが，学習者の意識にはこの数字ほど反映されていないようである。また，練習問題や課題をやる機会，発音をする機会の割合が 8 割程度であったことを考えるとやはり十分とは言えないだろう。有能さの認知については，言語知識の習得だけでなく運用面に対する意識を高めることが当面の課題であると考えられる。

英語学習の自己効力感と基本的心理欲求との関係については，統計的には有意であるものの弱い相関関係にとどまった。したがって，本調査の結果から英語学習の自己効力感が第 2 外国語学習の基本的心理欲求の認知に影響を与えているとまでは言えない。この原因として考えられるのが，付表 3 にあるように，全体的に英語学習の自己効力感が高くないことである。平均値の最も高いフランス語とスペイン語でも 5 件法の平均である 3 を下回っている。それを高めていくのはもちろん英語教育の問題であるが，第 2 外国語の関係者も決して無関心ではいられない。なぜなら，英語学習の自己効力感の低い層は第 2 外国語学習における基本的心理欲求の充足度が低いという本研究の結果は，彼らの低い英語学習の自己効力感が，第 2 外国語学習の動機づけを高めること，ひいては自律学習を促進し，学習成果を上げていくことを難しくしている可能性を示しているからである。また，本稿の焦点ではないものの，本調査では大学生の第 2 外国語の選択に高校までの英語学習の自己効力感が影響していることを窺わせる結果が示された。こうしたことを踏まえると，英語学習は第 2 外国語学習の基盤として重要な役割を果たしていると言えるのではないだろうか。

参考文献

Ecles, J. S. and Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement, task values and expectancy-related-beliefs, *Personality and Social Psychology Bulletin*, *21*, 215–225.

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour.* New York: Plenum.

Deci, E. L., and Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *Vol.11*, *4*, 227-268.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., and Kornazheva, B. P. (2001). Needs satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*, 930-942.

Hori, S. (2008). Application de la théorie de l'autodétermination à l'enseignement du FLE : corrélation entre le degré d'autodétermination et la performance. *Revue japonaise de didactique du français, Vol.3-1*, 84-99.

Hori, S. (2010). Reflexion sur les roles de motivation et portfolio pour l'autonomie d'apprenant. *Revue japonaise de didactique du français, Vol.5-1*, 201-218.

Ohki, M., S., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino, A. (2009). Les causes principales de la baisse de la motivation chez les apprenants japonais de français, *Revue japonaise de didactique du français*, *Vol.4-1*, 71-88.

Wigfield, A. and Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology 25*, 68-81.

上淵寿 (2004). 『動機づけ研究の最前線』.京都:北大路書房.

大木充 (2014). 「英語以外の外国語学習・教育アンケート調査の概要」『日本学術振興会科学研究費補助金 基盤研究(A) 研究成果報告書 研究課題番号:23242030 新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究』, 1-4. 桐文社. Retrieved from http://www.education-langue.com/eventos/sintesi

大木充, 松井沙矢子, 堀晋也, 西山教行, 田地野彰 (2007). 「CALL による教室外自律学習の必要性と有効性」. *Revue japonaise de didactique du français*, *Vol. 2-1*, 130-152.

廣森友人 (2003). 「発達的視点に基づいた動機づけの検討:高校生英語学習者の場合」*HELES Journal*, *4*, 83-95. Retrieved from http://ci.nii.ac.jp/naid/40006044962

廣森友人 (2005). 「外国語学習者の動機づけを高める 3 つの要因:全体傾向と個人差の観点から」*JACET Bulletin*, *41*, 37-50. Retrieved from http://ci.nii.ac.jp/naid/110006318213

補遺

付表 1　基本的心理欲求についての質問項目

番号	範疇	内容
C1	関係性	授業では，ペアー，グループあるいはみんなでいっしょになって考えたり，練習したりする機会がある
C2	有能さ	授業で習ったことはマスターできていると思う
C3	自律性	授業では，自分がしたいと思っていることをする機会がある
C4	有能さ	教科書や先生の説明を理解しているかどうか，練習問題などで確認してみる機会がある
C5	関係性	授業にくると，クラスメイトといろいろ話しをすることができる
C6	自律性	授業において，学生にはほとんど自由な部分がないように感じる（逆転項目）
C7	有能さ	授業では達成感が得られる
C8	関係性	授業では，一人で孤立して勉強しているような感じがする（逆転項目）
C9	自律性	授業には，○○語を使ったり，練習問題をしたり，学生が中心になってする活動がある
C10	関係性	担当の先生は学生のことをいろいろと考えてくれているような気がする
C11	自律性	授業では，勉強させられているという感じがする（逆転項目）
C12	有能さ	授業中に，○○語を話して，通じるかどうか試してみる機会がある

付表 2　英語学習の自己効力感についての質問項目

番号	内容
H2-E	他のクラスメイトと比べて、私は英語ができるほうだと思う
H5-E	英語での授業で学習したことはマスターしていると思う
H6-E	英語をマスターできると思う
H8-E	英語の期末試験でいい成績をとれると思う
H9-E	私は私の英語学習の目標を達成できると思う

付表 3　４つの尺度の記述統計（言語別）

英語学習の自己効力感

	n	*M*	*SD*	α
スペイン語	3228	2.95	.87	.84
フランス語	2799	2.98	.88	.85
ドイツ語	2513	2.82	.86	.85
ロシア語	968	2.87	.94	.86
中国語	4544	2.81	.88	.85
朝鮮・韓国語	1565	2.69	.86	.86
6言語合計	15617	2.86	.88	-

有能さへの欲求

	n	*M*	*SD*	α
スペイン語	3451	3.28	.70	.58
フランス語	3002	3.30	.72	.59
ドイツ語	2699	3.34	.71	.59
ロシア語	1108	3.28	.71	.56
中国語	4895	3.37	.70	.61
朝鮮・韓国語	1770	3.44	.66	.58
6言語合計	16925	3.34	.70	-

自律性への欲求

	n	*M*	*SD*	α
スペイン語	3451	3.34	.69	.63
フランス語	3003	3.41	.74	.68
ドイツ語	2698	3.47	.74	.71
ロシア語	1107	3.45	.75	.66
中国語	4886	3.31	.72	.65
朝鮮・韓国語	1769	3.56	.68	.66
6言語合計	16914	3.39	.72	-

関係性への欲求

	n	*M*	*SD*	α
スペイン語	3456	3.80	.78	.64
フランス語	3001	3.80	.84	.67
ドイツ語	2699	3.99	.81	.70
ロシア語	1108	3.75	.88	.68
中国語	4899	3.76	.80	.64
朝鮮・韓国語	1768	3.98	.72	.63
6言語合計	16931	3.83	.81	-

付表 4　基本的心理欲求に関する 12 項目の記述統計（言語別）

	スペイン語			フランス語			ドイツ語			ロシア語			中国語			朝鮮・韓国語			最大	最小	差	
	n	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*				
C1	3235	3.70	1.35	2810	3.70	1.43	2527	4.08	1.29	969	3.45	1.48	4553	3.54	1.39	1572	3.97	1.22	4.08	3.45	0.63	
C2	3233	2.86	0.97	2810	2.87	0.98	2526	2.88	0.94	968	2.81	0.98	4553	2.97	0.94	1571	3.00	0.96	3.00	2.81	0.19	
C3	3231	3.03	0.98	2809	3.08	0.99	2527	3.09	0.96	967	3.12	1.01	4552	3.02	0.99	1571	3.23	0.94	3.23	3.02	0.21	
C4	3234	4.03	0.97	2809	4.03	1.03	2527	3.99	1.01	969	3.98	1.02	4554	4.01	0.97	1571	4.12	0.88	4.12	3.98	0.14	
C5	3234	3.80	1.12	2808	3.67	1.22	2527	3.84	1.14	969	3.57	1.31	4553	3.69	1.16	1571	3.74	1.11	3.84	3.57	0.27	
C6	3234	2.63	0.99	2806	2.54	1.05	2522	2.43	1.01	969	2.48	1.07	4549	2.68	1.04	1569	2.37	0.96	2.68	2.37	0.32	**逆転**
C7	3231	3.24	0.98	2804	3.30	1.00	2523	3.34	0.97	968	3.42	0.97	4549	3.33	0.97	1568	3.48	0.92	3.48	3.24	0.24	
C8	3230	2.11	1.04	2803	2.09	1.07	2521	1.96	1.03	968	2.11	1.09	4547	2.11	1.05	1567	1.96	1.00	2.11	1.96	0.16	**逆転**
C9	3230	3.70	1.01	2803	3.69	1.06	2520	3.84	1.02	969	3.65	1.09	4547	3.66	1.05	1568	3.81	0.94	3.84	3.65	0.19	
C10	3234	3.84	0.96	2805	3.88	0.99	2522	4.01	0.94	968	4.15	0.88	4550	3.89	0.98	1568	4.15	0.86	4.15	3.84	0.31	
C11	3234	2.79	1.04	2805	2.64	1.06	2523	2.61	1.04	968	2.55	1.08	4543	2.79	1.06	1569	2.48	1.03	2.79	2.48	0.31	**逆転**
C12	3230	2.97	1.24	2804	2.96	1.26	2522	3.15	1.25	969	2.88	1.29	4545	3.13	1.23	1569	3.13	1.17	3.15	2.88	0.27	

注：最大は各項目中最大の平均値を示した言語の平均値；最小は各項目中最小の平均値を示した言語の平均値；差は各項目の最大の平均値から最小の平均値から求めた差

【論文】

第 2 外国語を学ぶ大学生の自律学習能力と英語学習に対する自己効力感

山口高領・堀晋也

要旨

2012 年にスペイン語，フランス語，ドイツ語，ロシア語，中国語，朝鮮・韓国語を学ぶ日本の大学生 17,055 人を対象とし，第 2 外国語学習に対する意識調査を実施した。本稿はその調査結果の一部を利用し，外国語学習の自律学習能力と英語学習の自己効力感との関係を明らかにして，今後の第 2 外国語学習の課題を提示する。具体的には，この調査で使われた項目の中から自律学習に関する 19 項目を選び，それらを 5 つの尺度に分類し，英語学習に関する自己効力感を示す尺度との相関を分析した。その結果，英語学習の自己効力感が第 2 外国語の選択に影響を与えていることが判明した。また，各外国語を学ぶ学習者の意識もある程度明らかになった。

キーワード

自己効力感，大学生の外国語学習，努力理解，自己管理，自己学習評価

1．はじめに

自己効力感は，Bandura (1977) によって提唱された概念（水本 2011）で，「学習者がある行為を行う際に，それをどの程度うまくできるか，自分自身で認知すること」を指す。森 (2004) は，日本人大学生を対象に，英語学習に対する自己効力感が高い学生群と，低い学生群を比較して，中学時期と大学時期それぞれの時期で，自己効力感が高いほど英語学習ストラテジー使用が促進されたとしている。英語力と意識を調べた Ohno et al. (2008) や酒井他 (2010) では，自己効力感の高い学習者は，自律した学習者であるとされている。つまり，言語学習と自己効力感および自律に関する先行研究は，それほど多くはないが，英語学習に対する自己効力感と英語力では，英語力の高い学習者の方が自己効力感が高く，より自律的な傾向にあると考えられる。英語以外の外国語の調査では，齋藤 (2009) が，スペイン語を専攻する日本の大学 1 年生に対して，スペイン語の能力の向上と，英語学習に対する積極的な学習意欲や，英語学習活動の頻度には相関関係があることを示している。

先行研究や教員としての経験から，高校までに英語学習で自己効力感を感じた学習者が，大学で英語以外の外国語の学習により巧みに習熟することは，当然推測できる。そこで，大規模な調査でより明確な結果を出すことは可能であると想定した。

2．方法

2.1　目的

本研究の目的は，大学における 6 言語の共通の授業デザインの作成や指導方法に対する示唆，及び大学入学前までの英語教育における課題を提供することである。そのために，英語以外の 6 つの外国語（スペイン語，フランス語，ドイツ語，ロシア語，中国語，朝鮮・韓国語）のいずれかを第 2 外国語として日本の大学で学ぶ学習者の自律学習能力と，彼らの英語学習に対する自己効力感との関係を明らかにすることに焦点をあてる。具体的には，第 2 外国語の自律学習能力について，5 つのカテゴリー（尺度）を想定し，英語学習の自己効力感尺度との関係を分析する。さらに，6 言語の学習者の自律学習能力を 5 つのカテゴリーごとに調査結果を分析し，それぞれの特徴を記述する。

2.2　調査実施・集計方法

本稿では，2012 年度の 5 月から 6 月に科研事業「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究」（代表：西山教行）の一環として実施された調査紙調査結果の定量的な部分を分析対象とする。具体的には，調査紙質問群の一部を構成する「自律学習能力」の 5 つのカテゴリーに含まれる 19 項目(表 1)と，「英語学習の自己効力感」の尺度（以降「英語学習の尺度」）となる 1 項目（「英語の授業で学習したことはマスターしていると思う」）に焦点を当てる。

表 1. 自律学習能力についての 19 質問項目

番号	範疇	内容
S8	目標所有	私には私なりの○○語学習の目標がある。
S2	努力理解	授業時間外に○○語を勉強するときには，自分の不得意なところに特に時間をさいている。
S4	努力理解	私には私の○○語学習の目標を達成するためには何をしたらいいのかわかっている。
S13	努力理解	私は何が不得意なのかわかっている。
S17	努力理解	私には何が重要なのか，また何に力を入れて学習すればいいのかわかっている。
S18	努力理解	私は授業時間外に何を勉強したらいいのかわかっている。
S1	方略理解	私にはどのような方法を用いて○○語の学習をすればいいのかわかっている。
S3	方略理解	○○語を勉強していて，わからないことがあった場合，私はどのようにして解決したらいいのか知っている。
S5	方略理解	私はどのような教材を用いて勉強すればいいのかわかっている。
S14	方略理解	私は私の日本語に関する知識を○○語を勉強するときに用いている。
S16	方略理解	私は，私の日本語に関する知識が○○語学習のときに役立つことを知っている。
S6	自己管理	授業時間外に（教師のいないところで），○○語の勉強をするのは不安だ。
S7	自己管理	教師がいなくても，適切な教材があれば，私は○○語の文法はマスターできると思う。
S10	自己管理	教師の説明がなくても，適切な教材があれば，私は○○語の文法を理解することができる。
S12	自己管理	私は○○語を学習するのに必要な時間を授業時間外でも十分に確保している。
S19	自己管理	私には○○語を学習するための時間をどのようにして確保したらいいのかわかっている。
S9	自己評価	私は，ときどき私自身の○○語の実力を自分で評価している。
S11	自己評価	私は今学習していることを理解しているかどうか自分で確かめることができる。
S15	自己評価	私は私自身の○○語の実力を自分で評価する方法を知っている。

2.3　学習者のプロフィール

調査対象の学習者は，2012 年度にて，日本の大学で 6 言語のいずれかを学ぶ学生である。回答を求めたすべての言語学習者は合わせて 17,055 人であった。全体の約 75%を大学 1 年生が占めた。

2.4 自律学習能力に関する尺度

自律学習能力については，大木 (2014, p.3) にある 19 項目を用いた（表 1)。この 19 項目は，Holec (1979) 等に基づいて，Ohki (2011) が作成した。さらに，この 19 項目を 5 つのカテゴリー（「目標設定（目標所有)」「学習するべき内容の明確化（努力理解)」「学習方法・教材の明確化（方略理解)」「学習のコントロール・自己管理（自己管理)」「評価（自己評価)」）に分類した。それを，6 言語の研究者が検討し，このカテゴリーが尺度として妥当であることを確認した。さらに今回，「英語学習の尺度」を加えたので，尺度は合計で 6 つとなった。各尺度の記述統計量は付表 1 に，各尺度間の相関関係は 6 言語別に付表 2 に示した。19 項目の各項目の記述統計量は付表 3 に示した。各尺度において，項目を減らすことによって α の値が大幅に上昇することがないことを確認した。例えば，尺度「自己管理」はどの言語も α が約 0.6 であるが，どの下位項目を削除しても大幅に向上することはなかった。また，S6 は逆転項目として処理した。

2.5 分析方法

「英語学習の尺度」と，6 言語についての自律学習能力に関する 5 つの尺度間で Pearson の相関係数を言語別に求めて関係を探った 。

3．結果と考察

3.1 英語学習に関する自己効力感

英語学習の尺度は，「英語の授業で学習したことはマスターしていると思う」である。この項目に関して，全回答者の平均値は 2.8 であった。そこで，「５．あてはまる」，「４．どちらかというとあてはまる」の回答者を上位層，「３．どちらとも言えない」を中位層，「２．どちらかというとあてはまらない」，「１．あてはまらない」の回答者を下位層として，言語別に表 2 にまとめた。

表 2　英語学習の自己効力感における言語別学習者の割合（%）　　n = 17,055

	スペイン語			フランス語			ドイツ語		
	n (%)	*M*	*SD*	*n* (%)	*M*	*SD*	*n* (%)	*M*	*SD*
下位層	1050 (30.2%)	1.63	0.48	865 (28.6%)	1.64	0.48	913 (33.7%)	1.64	0.48
中位層	1079 (31.0%)	3.00	0.00	940 (31.1%)	3.00	0.00	888 (32.8%)	3.00	0.00
上位層	1111 (32.0%)	4.20	0.40	1011 (33.4%)	4.20	0.40	730 (26.9%)	4.18	0.38
無回答	237 (6.8%)	-	-	208 (6.9%)	-	-	162 (6.0%)	-	-
計	3477 (100.0%)	2.97	1.11	3024 (100.0%)	3.01	1.10	2711 (100.0%)	2.85	1.08

	ロシア語			中国語			朝鮮・韓国語		
	n (%)	*M*	*SD*	*n* (%)	*M*	*SD*	*n* (%)	*M*	*SD*
下位層	361 (32.4%)	1.61	0.49	1806 (36.5%)	1.62	0.48	612 (34.4%)	1.57	0.49
中位層	303 (27.2%)	3.00	0.00	1577 (31.9%)	3.00	0.00	572 (32.2%)	3.00	0.00
上位層	308 (27.6%)	4.28	0.45	1195 (24.1%)	4.22	0.41	390 (21.9%)	4.15	0.36
無回答	142 (12.7%)	-	-	373 (7.5%)	-	-	204 (11.5%)	-	-
計	1114 (100.0%)	2.89	1.17	4951 (100.0%)	2.77	1.10	1778 (100.0%)	2.73	1.08

表 2 から次のことが読み取れる。つまり，フランス語とスペイン語は，上位層の割合が一番大きく，下位層が一番小さい。一方，ドイツ語，中国語，朝鮮・韓国語については，下位層の割合が一番大きく，上位層が一番小さい。ロシア語は下位層が一番大きく中位層の方が上位層より若干多い。

本調査は，すべての大学生を網羅しているわけではないが，かなり大規模な調査である。そのため，この結果によって，日本の大学生の第 2 外国語の選択に関して，ある程度の傾向を理解することができると考えられる。まず，5 件法での調査は，中央値が 3 になる。「英語学習の尺度」の平均値が 2.8 であった。従って，高校までの英語学習に対して，どちらかというと自己効力感を涵養してこなかった学習者の割合が比較的多いと言える。次に，表 2 より，フランス語とスペイン語は，高校までの英語学習に自己効力感を感じることができた学習者の割合が高い傾向にあることが判明した。

一方，中国語と朝鮮・韓国語とドイツ語を履修している学習者は，英語学習に関して自己効力感を感じなかった学習者が比較的多い。中国語と朝鮮・韓国語を履修する学習者は，英語学習に関して自己効力感を余り感じなかったという結果はある程度首肯できるが，ドイツ語に関しては意外であった。その原因として，特に理工系や医学系では，ドイツ語はいまだメジャーな第 2 外国語なので，選択肢がドイツ語以外にないため，やむを得ず履修したという学生が多く含まれていた可能性も考えられる。それは，付表 1 の「5 つの尺度の記述統計量」の「目標所有」で，他の言語の平均値がすべて 3 以上なのに，ドイツ語だけが唯一 3 を切っている(2.93)ことからも推測できる。

3.2　尺度分析から得られた結果

付表 1 の 5 つの尺度は，平均値により 2 つに分けることができる。「目標所有」，「努力理解」，「方略理解」の 3 つの尺度の平均値がそれぞれ 3.08，3.01，2.99 とおよそ 3 であったのに対し，「自己管理」と「自己評価」は低く，それぞれ，2.69 と 2.50 であった。この結果は首肯できる。「目標所有」，「努力理解」，「方略理解」は，主に概念レベルですむが，「自己管理」と「自己評価」は，概念レベルに加えてある程度実践を迫られる。この調査は，5 月と 6 月に実施され，75%の大学生 1 年生と 25%の 2 年生以上で構成されている。実践レベルに到達していない 1 年生が回答者の 4 分の 3 を占めていることを考えると，評価が低く出るのは仕方がないことであろう。グループを特定し，ある程度の期間を置いて同じ調査を実施して分析・考察を行うことが必要であろう。

次に「方略理解」に注目したい。まず付表 2 から，「英語学習の尺度」と 6 言語の 5 尺度との相関において，朝鮮・韓国語を除いて「方略理解」が一番高い（朝鮮・韓国語では 2 番目）。相関係数から判断して弱い相関関係ではあるが，英語学習の自己効力感は，この外国語の学習方略を理解させるのにある程度役立っていると言える。さらに付表 3 から，日本語を学習に使うことに関して興味深い結果が提示されている。「方略理解」の 5 項目（S1, S3, S5, S14, S16）のうちの S14 と S16 の数値に注目したい。S14「私は私の日本語に関する知識を○○語を勉強するときに用いている」は，スペイン語 (3.54)，フランス語 (3.34)，ドイツ語（3.34），ロシア語（2.90），中国語（3.07），朝鮮・韓国語（2.81）であり，S16「私は，私の日本語に関する知識が○○語を勉強するときに役立つことを知っている」は，スペイン語 (3.48)，フランス語 (3.27)，ドイツ語 (3.20)，ロシア語 (2.85)，中国語 (3.05)，

朝鮮・韓国語（2.85）である。最大値と最小値の差がそれぞれ 0.75，0.63 で，他のすべての項目における両者の差を圧倒している。この結果と，英語学習の自己効力感との相関を考慮すると，特にスペイン語，フランス語，ドイツ語において，中学校・高校での授業や受験で培った訳読式学習方略を活用している学習者が多いこと。大学での授業で日本語を適宜使用している可能性があること。一方，ロシア語と朝鮮・韓国語では，文法，語彙，文字などにおいて英語との違いが大きく，英語の訳読式学習方略を使いきれない学習者が多いこと。あるいは，日本語にあまり頼らない授業が行われている可能性があること，などが考えられる。しかし，これらはすべて推測にすぎないので，さらなるデータと分析が必要である。

次に，「努力理解」だが，高い平均値の項目と低い平均値の項目が混在して尺度を作っている。例えば，S13「私はなにが不得意かわかっている」は，言語によって 3.15 から 3.32 までの平均が得られたが，S17「私には，なにが重要なのか，何に力を入れて学習すればいいのかわかっている」は，2.71 から 2.89 までの平均が得られ，軒並み低い。同様に，S4「私には私の〇〇語学習の目標を達成するために，何に力を入れて学習すればいいのかわかっている」は，2.76 から 2.99 までの平均が得られたが，これも必ずしも高いとは言えない。これらの結果からは，何が不得意なのかについて漠然と認識しているものの，不得意を克服するための自律学習能力が不足している傾向が読み取れる。約 25%の 2 年生以上の大学生を含んでいる結果とは言え，4 月の授業開始から 1，2 か月は経過しているので，不得意箇所克服のためのより具体的な解決策を理解させておくべきであろう。これを理解させておかせないと学習は継続しない。ここは教員の仕事といってもいいだろう。

4．今後の課題

2014 年 4 月 26 日に日経新聞が報じたところによると，「立命館や上智など国内の大学が第 2 外国語の授業で新興国の言語に力を入れ始めた。これまでグローバル化に対応して英語を重視してきたが，東南アジアや中東・アフリカなど英語が母語でない地域で日本企業の進出が加速。英語に加えて現地語でも交渉できる人材へのニーズが高まっていることが背景にある」とのことである。この動きは当然歓迎すべきである。しかし，第 2 外国語を開設している高校は少ないし，教員免許を所持している教師のことを考えれば，第 2 外国語の高校での開設は，進むとしても時間がかかるであるだろう。そう考えれば，大学での第 2 外国語の充実は重視されなければならない。異文化間理解教育の点からも重要である。

今回の調査の結果から，高校までの英語学習に関する自己効力感が，選択する外国語の種類に影響を与えていることが判明した。英語学習に関する自己効力感が低い学習者が，アルファベットを使う言語を避けたがる気持ちを持つ可能性があることは推測できる。ただ，残念なのは，全体に，英語学習に関する自己効力感が低いことである。これは，英語教育の問題であり，英語学習の自己効力感を高くしないと，英語学習だけで，第 2 外国語まで学習する余裕がないという段階で終わってしまいかねない。

本調査の分析結果から判断すると，第 2 外国語教育の課題は，学習者に外国語学習の重要性を理解させ，学習効果を上げるための方策をきちんと指導する点にあると考えられる。そのうちわかるようになるだろうでは，学習者は単位をとるためだけの学習になりかねな

い。自分で自分の学習を管理する方法と自己評価の方法を伝えるべきであろう。そうすれば，各外国語学習において，学習者自身が「ある行為を行う際に，それをどの程度うまくできるか，自分自身で認知すること」，つまり，自己効力感を高めることができるようになると考えられる。また，日本語の使用に関する意識が，スペイン語，フランス語，ドイツ語で比較的高く，ロシア語と朝鮮・韓国語で低いという結果については，今後さらに調査を進める必要があろう。日本語の効果的使用は外国語学習を促進させると考えられるが，それに頼ってしまうと，学習自体は理解しやすくなるかもしれないが，運用力はつきにくくなる。教養としての外国語との考え方も理解できるが，運用面の教育を怠ると，学生から見放されかねない。言語教育に関して今後の研究と実践が期待される。

参考文献

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.

Ohki, M. (2011). Contextualiser l'apprentissage autodirigé dans l'enseignement supérieur au Japon, Contextualisations du CECR Le cas de L'Asie du Sud-Est, *Recherches et Applications / Le français dans le monde*, *50*, 94-104.

Ohno, M., Nakamura, A., Sagara, Y., & Sakai S. (2008). A Study on the relationship between learner autonomy and academic grades. 『千葉商大紀要』 *45*(4), 1-24. Retrieved from http://ci.nii.ac.jp/naid/110006994097

大木充（2014）.「英語以外の外国語学習・教育アンケート調査の概要」『日本学術振興会科学研究費補助金　基盤研究（A）　研究成果報告書　研究課題番号：23242030　新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で使用できる共通言語教育枠の総合研究』, 1-4. 桐文社. Retrieved from http://www.education-langue.com/eventos/sintesi

日本経済新聞 (2014).「大学，第２外国語の幅広がる」2014 年 4 月 26 日付け電子版, http://www.nikkei.com/article/DGXNASFE1604M_W4A420C1NNE000/2015 年 1 月 17 日 DL

齋藤華子 (2009).「初級スペイン語学習者の学習ストラテジー調査: 英語学習ストラテジーとの関連」, *Bulletin of Seisen University, 57*, 33-46.
Retrieved from http://ci.nii.ac.jp/naid/110007479447

酒井志延・中西千春・久村研・清田洋一・山内真理・間中和歌江・合田美子・河内山晶子・森永弘司・浅野享三・城一道子 (2010).「大学生の英語学習の意識格差についての研究」『リメディアル教育研究』, *5*(1), 9-20. Retrieved from http://ci.nii.ac.jp/naid/110009627436

水本篤 (2011).「自己調整語彙学習における自己効力感の影響」, *Journal of foreign language studies*, *5*, 35-56. Retrieved from http://ci.nii.ac.jp/naid/40019036720

森陽子 (2004).「大学生の自己効力感と英語学習法略の関係」『日本教育工学会論文誌』, *28* (Suppl.), 45-48. Retrieved from http://ci.nii.ac.jp/naid/110002983417

補遺

付表１　５つの尺度の記述統計量（言語別）

目標所有[a]

				95% CI	
	n	*M*	*SD*	*LL*	*UL*
スペイン語	3460	3.13	1.22	3.09	3.17
フランス語	3008	3.11	1.26	3.06	3.15
ドイツ語	2702	2.98	1.20	2.93	3.02
ロシア語	1109	3.24	1.29	3.17	3.32
中国語	4903	3.05	1.21	3.02	3.09
朝鮮・韓国語	1771	3.27	1.18	3.21	3.32
6言語合計	16953	3.10	1.23	3.08	3.12

努力理解

				95% CI		
	n	*M*	*SD*	*LL*	*UL*	α
スペイン語	3441	3.01	0.80	2.99	3.04	.79
フランス語	2986	2.97	0.82	2.94	3.00	.78
ドイツ語	2688	2.91	0.81	2.88	2.94	.79
ロシア語	1101	3.02	0.87	2.97	3.07	.79
中国語	4878	3.01	0.80	2.99	3.03	.78
朝鮮・韓国語	1762	3.08	0.77	3.04	3.12	.77
6言語合計	16856	3.00	0.81	2.98	3.01	-

方略理解

				95% CI		
	n	*M*	*SD*	*LL*	*UL*	α
スペイン語	3438	3.11	0.79	3.08	3.14	.74
フランス語	2987	3.01	0.84	2.98	3.04	.77
ドイツ語	2693	2.94	0.80	2.91	2.97	.75
ロシア語	1106	2.87	0.86	2.82	2.92	.73
中国語	4871	2.95	0.80	2.92	2.97	.75
朝鮮・韓国語	1763	2.91	0.76	2.87	2.94	.76
6言語合計	16858	2.98	0.81	2.97	2.99	-

自己管理[b]

				95% CI		
	n	*M*	*SD*	*LL*	*UL*	α
スペイン語	3444	2.78	0.72	2.76	2.81	.59
フランス語	2989	2.67	0.75	2.64	2.70	.64
ドイツ語	2694	2.62	0.69	2.60	2.65	.59
ロシア語	1106	2.65	0.75	2.60	2.69	.61
中国語	4876	2.73	0.71	2.71	2.75	.61
朝鮮・韓国語	1762	2.69	0.70	2.66	2.72	.64
6言語合計	16871	2.70	0.72	2.69	2.71	-

自己評価

				95% CI		
	n	*M*	*SD*	*LL*	*UL*	α
スペイン語	3445	2.41	0.81	2.38	2.43	.70
フランス語	2996	2.35	0.83	2.33	2.38	.72
ドイツ語	2696	2.34	0.80	2.31	2.37	.71
ロシア語	1103	2.35	0.86	2.30	2.40	.72
中国語	4889	2.48	0.84	2.46	2.50	.73
朝鮮・韓国語	1764	2.48	0.80	2.44	2.52	.72
6言語合計	16893	2.41	0.82	2.40	2.42	-

注：[a] この尺度は単一項目であるためαを算出していない；[b] この尺度「自己管理」のみ逆転項目 S6 を含んでいるが，逆転処理をした上で尺度を計算してある

付表 2　尺度間の相関関係（言語別）

スペイン語

	1	2	3	4	5	6
1. 英語[a]	–	.163**	.267**	.285**	.220**	.226**
n	3240	3231	3213	3209	3215	3217
2. 目標所有	.163**	–	.410**	.351**	.293**	.352**
n	3231	3460	3439	3437	3443	3441
3. 努力理解	.267**	.410**	–	.699**	.517**	.570**
n	3213	3439	3441	3430	3435	3432
4. 方略理解	.285**	.351**	.699**	–	.511**	.512**
n	3209	3437	3430	3438	3432	3429
5. 自己管理	.220**	.293**	.517**	.511**	–	.490**
n	3215	3443	3435	3432	3444	3435
6. 自己評価	.226**	.352**	.570**	.512**	.490**	–
n	3217	3441	3432	3429	3435	3445

フランス語

	1	2	3	4	5	6
1. 英語[a]	–	.184**	.203**	.283**	.216**	.179**
n	2816	2804	2782	2783	2786	2791
2. 目標所有	.184**	–	.461**	.420**	.371**	.423**
n	2804	3008	2986	2987	2989	2990
3. 努力理解	.203**	.461**	–	.706**	.550**	.588**
n	2782	2986	2986	2976	2978	2979
4. 方略理解	.283**	.420**	.706**	–	.539**	.560**
n	2783	2987	2976	2987	2979	2980
5. 自己管理	.216**	.371**	.550**	.539**	–	.516**
n	2786	2989	2978	2979	2989	2983
6. 自己評価	.179**	.423**	.588**	.560**	.516**	–
n	2791	2990	2979	2980	2983	2996

ドイツ語

	1	2	3	4	5	6
1. 英語[a]	–	.163**	.255**	.297**	.233**	.224**
n	2531	2523	2510	2514	2515	2517
2. 目標所有	.163**	–	.464**	.395**	.347**	.393**
n	2523	2702	2688	2693	2694	2692
3. 努力理解	.255**	.464**	–	.696**	.513**	.580**
n	2510	2688	2688	2684	2685	2683
4. 方略理解	.297**	.395**	.696**	–	.488**	.528**
n	2514	2693	2684	2693	2690	2688
5. 自己管理	.233**	.347**	.513**	.488**	–	.495**
n	2515	2694	2685	2690	2694	2689
6. 自己評価	.224**	.393**	.580**	.528**	.495**	–
n	2517	2692	2683	2688	2689	2696

ロシア語

	1	2	3	4	5	6
1. 英語[a]	–	.137**	.212**	.283**	.199**	.224**
n	972	968	960	965	965	962
2. 目標所有	.137**	–	.440**	.359**	.352**	.358**
n	968	1109	1100	1105	1106	1102
3. 努力理解	.212**	.440**	–	.673**	.540**	.570**
n	960	1100	1101	1099	1099	1096
4. 方略理解	.283**	.359**	.673**	–	.494**	.542**
n	965	1105	1099	1106	1104	1101
5. 自己管理	.199**	.352**	.540**	.494**	–	.529**
n	965	1106	1099	1104	1106	1101
6. 自己評価	.224**	.358**	.570**	.542**	.529**	–
n	962	1102	1096	1101	1101	1103

中国語

	1	2	3	4	5	6
1. 英語[a]	–	.177**	.255**	.262**	.242**	.244**
n	4578	4547	4522	4517	4525	4532
2. 目標所有	.177**	–	.456**	.427**	.360**	.417**
n	4547	4903	4876	4869	4876	4884
3. 努力理解	.255**	.456**	–	.725**	.557**	.601**
n	4522	4876	4878	4855	4859	4869
4. 方略理解	.262**	.427**	.725**	–	.524**	.602**
n	4517	4869	4855	4871	4853	4863
5. 自己管理	.242**	.360**	.557**	.524**	–	.556**
n	4525	4876	4859	4853	4876	4867
6. 自己評価	.244**	.417**	.601**	.602**	.556**	–
n	4532	4884	4869	4863	4867	4889

朝鮮・韓国語

	1	2	3	4	5	6
1. 英語[a]	–	.129**	.222**	.226**	.195**	.236**
n	1574	1568	1561	1562	1560	1563
2. 目標所有	.129**	–	.413**	.411**	.391**	.360**
n	1568	1771	1762	1763	1762	1761
3. 努力理解	.222**	.413**	–	.717**	.537**	.586**
n	1561	1762	1762	1759	1758	1757
4. 方略理解	.226**	.411**	.717**	–	.548**	.606**
n	1562	1763	1759	1763	1759	1758
5. 自己管理	.195**	.391**	.537**	.548**	–	.523**
n	1560	1762	1758	1759	1762	1757
6. 自己評価	.236**	.360**	.586**	.606**	.523**	–
n	1563	1761	1757	1758	1757	1764

注：[a] 英語学習に関する自己効力感

** 相関係数は 1% 水準で有意（両側）

付表 3　19 項目（言語別）の基礎統計量

	スペイン語			フランス語			ドイツ語			ロシア語			中国語			朝鮮・韓国語			最大[a]	最小[b]	差[c]
	n	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*	*n*	*M*	*SD*			
S1	3230	2.61	1.04	2805	2.55	1.09	2523	**2.47**	1.02	969	2.56	1.11	4546	2.68	1.06	1568	**2.75**	1.03	2.75	2.47	0.28
S2	3228	3.06	1.08	2799	3.05	1.10	2520	3.03	1.10	967	**3.02**	1.16	4545	3.05	1.08	1566	**3.08**	1.05	3.08	3.02	0.06
S3	3232	3.06	1.16	2805	3.01	1.17	2523	**2.94**	1.16	969	3.04	1.23	4545	3.01	1.15	1568	**3.07**	1.11	3.07	2.94	0.14
S4	3229	2.91	1.10	2802	2.85	1.12	2522	**2.76**	1.08	969	2.89	1.18	4543	2.89	1.09	1567	**2.99**	1.05	2.99	2.76	0.23
S5	3226	2.84	1.14	2800	2.82	1.17	2523	**2.72**	1.13	969	2.86	1.20	4545	2.84	1.14	1568	**2.97**	1.08	2.97	2.72	0.24
S6[d]	3230	**2.90**	1.23	2803	3.08	1.26	2523	**3.09**	1.19	968	2.96	1.28	4545	3.04	1.19	1567	3.03	1.18	3.09	2.90	0.19
S7	3231	**2.83**	1.17	2802	2.68	1.19	2523	2.64	1.13	968	**2.54**	1.22	4543	2.72	1.16	1568	2.66	1.09	2.83	2.54	0.29
S8	3231	3.11	1.22	2804	3.09	1.26	2523	**2.95**	1.20	968	3.20	1.30	4547	3.02	1.22	1568	**3.25**	1.18	3.25	2.95	0.30
S9	3227	2.10	1.04	2799	2.09	1.04	2521	2.07	1.01	967	**2.07**	1.07	4540	2.24	1.06	1566	**2.25**	1.03	2.25	2.07	0.18
S10	3225	**2.62**	1.18	2798	2.50	1.20	2522	2.41	1.12	967	**2.32**	1.16	4538	2.56	1.16	1567	2.38	1.10	2.62	2.32	0.30
S11	3221	**2.78**	1.04	2793	2.73	1.06	2519	2.74	1.03	965	**2.70**	1.12	4536	2.77	1.05	1566	2.77	1.00	2.78	2.70	0.08
S12	3223	2.30	1.10	2795	2.25	1.08	2520	2.23	1.06	966	**2.22**	1.14	4538	**2.36**	1.08	1564	2.32	1.06	2.36	2.22	0.14
S13	3225	3.17	1.14	2796	3.16	1.17	2519	**3.15**	1.17	966	3.20	1.23	4538	3.17	1.15	1567	**3.32**	1.12	3.32	3.15	0.16
S14	3222	**3.54**	1.14	2795	3.34	1.22	2520	3.34	1.16	966	2.90	1.31	4532	3.07	1.17	1566	**2.81**	1.05	3.54	2.81	0.73
S15	3221	2.33	0.99	2797	2.23	1.00	2521	2.21	0.95	964	**2.21**	1.03	4536	**2.38**	1.02	1565	2.37	0.95	2.38	2.21	0.17
S16	3223	**3.48**	1.16	2795	3.27	1.21	2520	3.20	1.15	966	**2.85**	1.29	4535	3.05	1.14	1566	**2.85**	1.06	3.48	2.85	0.63
S17	3224	2.87	1.07	2797	2.78	1.09	2521	**2.71**	1.04	963	2.80	1.16	4536	2.86	1.06	1567	**2.89**	1.03	2.89	2.71	0.18
S18	3224	3.01	1.09	2798	2.98	1.15	2522	**2.87**	1.09	967	3.02	1.18	4538	3.00	1.10	1567	**3.06**	1.06	3.06	2.87	0.19
S19	3224	3.03	1.12	2798	2.99	1.15	2521	**2.98**	1.11	967	3.04	1.20	4538	3.02	1.09	1566	**3.07**	1.04	3.07	2.98	0.09

注：太字は，各項目中最大の平均値・最小の平均値を示す；[a] 最大は各項目中最大の平均値を示した言語の平均値；[b] 最小は各項目中最小の平均値を示した言語の平均値；[c] 差は各項目の最大の平均値から最小の平均値から求めた差；[d]19 項目中この項目のみ逆転項目と想定した項目だが，この行の値は逆転処理する前の値である

【書評】

『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』

西山教行・平畑奈美編著

A5 版／302 ページ／くろしお出版

砂岡和子

1．“グローバル人材”育成構想に物申す

本書は，「グローバル人材最高！」といった日本の風潮に，“再考”を迫る良書である。JACET をはじめ日本の英語教育学会には，すでに国際社会の最前線に立ち，また英語教育を通し，日々グローバル人材の後継者育成に当たる先生が多いに違いない。今更なにを“再考”せよと言うのか？不審に思われる向きは，各筆者の真剣過ぎる「なぜ？」という問いかけ（約 20 箇所）に応じて欲しい。

以下目次に見るように，本書の執筆陣は，地球各地で自らグローバルな環境を生き，グローバルな言語教育に携わる第一線の研究者，教育者である。著者の専門領域も，英語，フランス語，日本語の教育，言語政策論，国際文化交流論と多面にわたる。それゆえであろうか，ともすれば英語能力にのみ還元されがちな日本のナイーブな「グローバル人材育成」言説に，待ったをかける。

あらゆる議論は，日常何気なく使っている言葉の定義を疑うことから，新たな視点を得ることが多い。ぜひ本書の「グローバル人材」をめぐる議論に加わっていただきたい。われわれ外国語教師は，意識されにくい言葉の日常性に気づき，それぞれの民族の生活誌に根ざした概念に翻訳できる言葉の専門家であるはずだから。

・本書目次（筆者経歴など一部変更を加えた）

序章　鈴木孝夫（慶応義塾大学，杏林大学名誉教授。専門は言語社会学，文化人類学，動物行動学，英語教育，日本語の国際普及）：いま日本が必要とする対外言語戦略とはなにか

第 1 章　當作靖彦（カリフォルニア大学サンディエゴ校国際関係・環太平洋研究大学院教授。専門は外国語教授法，第二言語習得，言語能力評価）：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

第 2 章　大木充（京都大学名誉教授。専門はフランス語教育，動機づけと異文化間能力の養成）：グローバル人材育成政策と大学人の良識

第 3 章　嶋津拓（埼玉大学教授。専門は言語政策論，日本語教育学，国際文化交流論）：言語教育はどのくらい経済成長の役に立つのか―オーストラリアの事例から考える

第 4 章　佐久間勝彦（JICA 青年海外協力隊事務局（技術顧問），聖心女子大学名誉教授。専門は日本語教育）：「グローバル人材」の育成はオールジャパンで―青年海外協力隊事業をめぐる杞憂と夢想

第 5 章　福島青史（国際交流基金ロンドン日本文化センター，日本語教育チーフアドバイザー。専門は日本語教育学，言語政策，言語教育政策）：「グローバル市民」の「ことば」

の教育とは―接続可能な社会と媒体としての個人
第 6 章　平畑奈美（滋賀大学国際センター准教授。専門は日本語教育，社会心理学）:「グローバル人材」と「地球的人材」との距離―「国際ボランティア」日本語教師のキャリア意識をめぐる考察
第 7 章　尾崎明人（名古屋外国語大学教授。専門は接触場面の会話分析，日本語会話教育，地域日本語教育）: グローバル化時代のグローカル人材育成と日本語教育
第 8 章　西山教行（京都大学教授。専門は言語教育学，フランス語教育学，言語政策）: 私事化する教育と言語教育の可能性―グローバル人材に欠けるものは何か
鼎談：鈴木孝夫（既出，以下同様），當作靖彦，大木 充，コメンテーター西山教行，司会
平畑奈美：グローバル人材と日本語―日本の国際化を担う人材が磨くべき言語能力とは
あとがきにかえて　西山教行（既出）: フランスと日本の自国語普及政策をめぐって

２．真の「グローバル人材」像とその教育

各論考は 3 部構成にまとめられている。第 1 部は日本の高等教育機関のグローバル人材育成の現状批判。第 2 部が日本の潜在的国際ボランティア，JICA 青年海外協力隊の日本語教師派遣事業の意義と課題について。第 3 部は今後の日本の人材育成，教育政策への提言である。

個人的に印象が深いのは，第 1 部と第 3 部の諸論考で，中でも西山教行「私事化する教育と言語教育の可能性」には大いに啓発された。同じく「あとがき」の「フランスと日本の自国語普及政策をめぐって」は，スペシャリストとしてのグローバル人材育成について，フランスの教育政策と比較しながら，その建議は傾聴すべきである。

折しもこの小文を書いている最中，パリで一連のテロ事件が発生し，世界を震撼させた。新聞社を襲撃した犯人は，アルジェリア出身の両親と幼くして死別したパリ市民と聞く。彼らの疎外感はフランス語ができないためではない。事件の背景には欧米先進諸国が長期にわたり抱える社会問題がある。

中国も国内に約 2000 万のイスラム教徒を抱え，今回の事件は決して対岸の火事ではない（人民網日本語版 2015 年 1 月 11 日「フランスがたびたびテロの標的になるのはなぜか」）。中国メデアの関心は高く，民衆デモの映像も報道した。フランスと異なり，表現の自由が厳しく制限される中国だが，多民族共存の長い歴史を有する。

確かに當作靖彦が指摘するように，経済活動やテクノロジーのグローバリゼーションは“世界”の平均的生活水準を驚異的に向上させた（第 1 章）かも知れない。しかしここで言う“世界”は“地球全体”ではない。文化と富を背景に権力の集中が進行する“先進世界”なのである。成長の恩恵から取り残された人々は周辺化し，その格差は情報ネットワークを通じて可視化される。“世界”は等質化へ向かっているだけではないと思う。

根深い敵意や摩擦をエスカレートさせないためには，教育格差や経済格差の縮小に努めるとともに，対立する集団間の異文化間コミュニケーションが重要な意味を持つ（大木充，第 2 章「グローバル人材育成政策と大学人の良識」，平畑奈美，第 6 章「「グローバル人材」と「地球的人材」との距離」）。

３．リスクコミュニケーションに果たす外国語教育の役割

学校教育で実施される外国語教育の意義について，前掲西山論文は次のように述べる。「学校教育には，国語教育や地理，歴史教育といったナショナル・アイデンティティーを構築する教科と，外国語教育という他者性を求める教科を共存させている。学習者は外国語の学習を通し，アイデンティティーの複数性を承認する姿勢と，他者へ拓かれたまなざしを養うことができる。」（248 頁：筆者による概約）

日本をとりまく国際化のスピードは今後も減速することはないであろう。たとえ日本の「グローバル人材」育成構想には課題が山積するとしても，長期的な展望のもと，オールジャパンで（佐久間勝彦，第 4 章）推進するほうが良い。執筆者たちは言語教育の専門家でありながら，この場合も外国語能力だけが「グローバル人材」の条件ではないと考えていることは興味深い。

“地球”は等質化とは程遠い格差を広げながら回転している。多極化する世界に向け，筆者たちが推奨するのは,「グローバルな視点を持って“Global, Regional, National, Local”のどの場においても問題解決に貢献する人材」（大木前掲論文）や,「世界の多元的ネットワークと接続可能な人材」（福島青史，第 5 章「「グローバル市民」の「ことば」の教育とは」）である。

ちなみに書評子は，大学で中国語教育とアジア地域の異文化間遠隔交流授業を担当する教員である。自身はグローバル人材になり損ねたが，教え子たちは，海外交流校の学生を含め，ぐんぐん国際化している。彼らの多くは中国語も英語も，もちろん日本語も使いこなし，地球の認識を深めつつある。不正や差別に敏感な優しい心も持っている。社会人になっても，ささやかな幸せを大事にしつつ，普遍的な価値を尊重し合える国際人になって欲しい。楽観的かも知れないが，私は若い才能を信じ，語学教員として自分ができることを支援したい。我々，外国語教師は，自国と目標言語の国という複数の文化共同体の間の媒介を務めることができる（前掲西山論文）。ひとりではとうてい無理だから，より大きなネットワークのなかで仕事がしたい。本書の著者たちがそうであるように。

【資料】

筑波大学附属高等学校スーパーグローバルハイスクールについて

浅見道明

１．はじめに

筑波大学附属高等学校スーパーグローバルハイスクール（SGH）はグローバル人材の育成のため，グローバル・シチズンとグローバル・リーダーの育成を目指す。

グローバル・シチズンとは専門性と教養，問題解決能力，コミュニケーション能力とプレゼンテーション能力，主体性と協調性，異文化理解の柔軟性と日本人としてのアイデンティティを有する者であり，グローバル・リーダーは，それに加え，高い語学力，議論する力，地球規模の視点を有する者である。

２．目標

筑波大学への高大接続入学，国際化に重点を置く大学および海外の大学への進学と国際性豊かなグローバル・シチズン，社会で活躍し世界を牽引するグローバル・リーダーの輩出を目標とする。

３．課題研究

課題テーマは「オリンピック・パラリンピックにおける諸課題」「地球規模で考える生命・環境・災害」「グローバル化と政治・経済・外交」の３つであり，生徒はこの中から一つを選び，高等学校在籍中に課題研究を行う。

４．グローバル・シチズン育成のための具体的な取り組み

現在は土曜日に隔週で授業を行っているが，グローバル・シチズン育成のため，来年度から土曜授業を毎週行い，SGH スタディを 1 年生から 3 年生まで行うこととする。その SGH スタディではオリンピック教育，海外研修，相互短期留学，講演会，ICT 環境を活用した情報検索・プレゼンテーションの指導，模擬国際ビジネス交渉，模擬国連などを行う。

５．グローバル・リーダー育成のための具体的な取り組み

昨年まで，総務部国際交流委員会が行っていた業務を，新たに設置された国際部が引き継ぐこととなった。国際部では提携校であるシンガポールの Hwa Chong Institute で行われるアジア太平洋ヤングリーダーズサミット（APYLS）への参加生徒選考と指導，韓国 Hana Academy Seoul で行われる国際学術シンポジウム（IAS）への参加生徒選考と指導，Hwa Chong Institute との相互短期留学（2 週間）への参加生徒募集と Hwa Chong Institute からのシンガポール人生徒の受け入れ（10 日間），AEON 主催の日中高校生交流参加生徒の選考と中国人生徒の受け入れ，来年 8 月に実施するカナダの The University of British Columbia での高校生体験プログラムへの参加生徒の選考と指導を行い，グローバル・リーダーの育成にあたっている。

1）アジア太平洋ヤングリーダーズサミット（APYLS）

7月 14 日から 7 月 22 日までシンガポールの Hwa Chong Institute で行われた APYLS に応募者の中から 3 名の代表生徒を選考し，送った。このサミットは Hwa Chong Institution が主催するもので，南アフリカ共和国，オーストラリア，中国，フランス，インド，インドネシア，マレーシア，オマーン，フィリピン，シンガポール，韓国，イギリス，アメリカ，日本の 14 ヵ国から約 80 名の生徒が参加した。参加生徒は“Igniting Change, Igniting Hope”というテーマで，世界各国から集まった高校生とディスカッションを行った。本校が取り組んだテーマは“Managing an Ageing Population”であった。日本からは麻布高校と筑波大学附属高等学校が参加した。本校から参加した生徒 1 名がベストフロアー賞を受賞した。

2）国際学術シンポジウム（IAS）

7月 21 日から 25 日の 5 日間，韓国ソウル郊外の Hana Academy Seoul において The 5th International Symposium が開催され，本校を代表して，２年生 4 名を選考し，送った。このシンポジウムは，Hana Academy Seoul が主催するもので，Hana Academy Seoul から約 200 名，中国，香港，日本，タイの 4 ヵ国から約 80 名の生徒の計約 280 名が参加した。日本からは海洋中学高等学校，灘高等学校，鷗友学園女子高等学校，早稲田高等学院，筑波大学附属高等学校の 5 校が参加した。Hana Academy Seoul の学生寮で生活をしながら，“Education”のテーマに沿って，3 名のチームからのプレゼンテーションと，フロアーや他発表チームからの質疑を行い，交流をはかった。参加した各国の高校生はテーマに沿って調査・研究を事前に行った。本校生徒の主題は「災害教育」で，東日本大震災と阪神淡路大震災の経験をもとに，これから行われるべき災害教育を提案した。

3）来年度 APYLS，IAS 代表生徒選考

来年度の APYLS と IAS 代表の選考は，今年 5 月に募集を行い，39 名の応募者の中から英語ディスカッションと日本語面接により，APYLS 代表 3 名と IAS 代表 3 名を選んだ。この英語ディスカッションのテーマは「核とポップカルチャー」と「日米安全保障条約」いうテーマで，応募者はゴジラと核実験やドラえもんと原子炉，アトムと原子力などの話題でプレゼンテーションを行い，その後，発表ごとに生徒同士の質疑を行った。

4）The University of British Columbia（UBC）研修

来年 8 月に 20 名の生徒が UBC を訪問し，大学の寮に宿泊して，世界中から集まる高校生と講義を聞いたり，ワークショップに参加したりしながら，「オリンピック・パラリンピックにおける諸課題」「地球規模で考える生命・環境・災害」「グローバル化と政治・経済・外交」の 3 つのテーマから 1 つを選び事前学習と現地での研究を経て，プレゼンテーションとディスカッションを行う予定である。

10 月下旬に筑波大学大学院教授に依頼し，参加生徒の選考を行った。34 名の 1 年生と 6 名の 2 年生の応募があった。そこから，1 年生 19 名，2 年生 4 名を英語ディスカッションにより選考した。

参加生徒はクロームブックを貸与され，月に 1 回程度筑波大学講師による英語授業を筑波大学東京キャンパスで受けている。

６．考察

SGH プログラムは道半ばではあるが，APYLS と IAS に参加した生徒が昨年から ALT にお願いして，木曜日早朝にプレゼンと質疑の練習を 1 年以上行っている。このやる気を起こさせたものが SGH プログラムだったと確信している。その APYLS に参加した生徒 1 名は現地で活発に質問し，ベストフロアー賞を受賞した。また，この早朝のプレゼンを経験した IAS 参加生徒の 1 名がこの秋英検 1 級を取得した。もちろん個人の頑張りによるものであるが，SGH プログラムが刺激となっていることは間違いないと思われる。

【記録】

2014 年度教育問題研究会会員の学会等発表記録

1． 4 月 19 日（土）田辺応用言語学研究会（TALK）例会
主催：田辺応用言語学研究会（TALK）
開催場所：早稲田大学 22 号館
講師：神保尚武・久村研（共同）「英語教育が変わる『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）とは何か」

2．5 月 31 日（土）Critical, Constructive Assessment of CEFR
主催：JALT Framework & Language Portfolio SIG
開催場所：中京大学
発表者：酒井志延，髙木亜希子（共同） “Developing and Implementing J-POSTL”

3．7 月 26 日(土) 小学校英語教育学会神奈川大会
主催：小学校英語教育学会
開催場所：関東学院大学
発表者：酒井志延他 「英語の教科化に向けて今後の課題―外国語活動の指導者への意識調査結果から読み取れること」

4．8 月 9 日（土）・10 日（日）全国英語教育学会全国大会
主催：全国英語教育学会
開催場所：徳島大学
・発表者：酒井志延「英語教師が省察的成長をするための研究」
・発表者：清田洋一「英語教育における言語学習ポートフォリオの活用」

5．8 月 10 日（日）－15 日（金）AILA World Congress 2014
主催：国際応用言語学会，オーストラリア応用言語学会，クイーンズランド大学
開催場所：Brisbane Convention & Exhibition Centre, Australia
・日蘭豪共同シンポジウム：Perspectives on improving Teacher Training: Meeting Challenges and Creating Opportunities（11 日）
提案者：神保尚武 “Overview of Research Projects on Adaptation of EPOSTL to Japanese Context”，久村研 “Challenges in adapting the EPOSTL to the Japanese educational context”，山口高領 “National Survey regarding the Development of Professional Competence of Japanese Teachers of English”，Peter Broeder (Tilburg University, Netherlands)， Angela Scarino (University of South Australia)，Kathleen Heugh (University of South Australia)
・ 発表者：中山夏恵・栗原文子（共同）（14 日） “An analysis of cultural descriptors in J-POSTL (Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages”

6．8 月 24 日（日） 関東甲信越英語教育学会第 38 回千葉研究大会
主催：関東甲信越英語教育学会
開催場所：明海大学
発表者：浅見道明・山口高領（共同）「英語で行われる英語授業に対する高等学校生徒の意識調査」

７．8 月 28 日（木）－30 日（土）JACET 国際大会
主催：大学英語教育学会（JACET）
開催場所：広島市立大学
発表者 :中山夏恵, 栗原文子（共同）“How Intercultural Competence of Japanese Junior High School Students Can Be Enhanced: Textbook Analysis and Its Implications” (中学検定教科書から探る異文化間コミュニケーション能力の育成と指導)

８．8 月 28 日（木）－30 日（土）The 12th International Asia TEFL Conference
主催：Asia TEFL
開催場所：Borneo Convention Centre Kuching, Sarawak, Malaysia
発表者：酒井志延“A Study on Enhancing Students' Autonomy in Asian EFL Areas"

９．9 月 13 日（土）異文化間言語教育研究発表会
主催：日豪 NZ 教育文化学会（JANTA），中山科研（共催）
開催場所：中央大学（後楽園キャンパス）6 号館 6701
・発表者：久村研 「英語教師の海外経験と異文化間教育力の自信の現状」
・発表者：中山夏恵・栗原文子「異文化間コミュニケーション能力の育成と検定教科書」
・発表者：醍醐路子 「中学校における，人権尊重を基盤とした異文化間コミュニケーション能力の育成」

10. 9 月 14 日(土) 夏期公開研修会＆講演 2014「新しい言語教育観に向けて」
主催：徳井科研，西山科研，大木科研（共催）
開催場所：信州大学（長野キャンパス）
・発表者：久村研 「現職英語教師の海外経験と異文化間教育力に対する自信－全国調査結果分析で明らかになったこと」
・発表者：山口高領：「わが国の外国語授業の現場－ 6 カ国語アンケート調査の分析結果報告」

11. 10 月 24 日(金)26 日(土)The Seventh International Conference on English Language Teaching (ELT) in China
主催：International Conference on ELT in China
開催場所：南京大学
Symposium for AILA East Asia：“Pre-service Teacher Education”
提案者：神保尚武 “Overview of English Language Teacher Education in Japan－Introduction－”，久村研 “J-POSTL－a Reflection Tool for Language Teacher Education: Rationale and Structure” (JACET 本部からの派遣)

12. 2015 年 1 月 10 日（土）JACET 関東支部例会
主催：青山学院英語教育研究センター・JACET 関東支部（第 5 回共催）
開催場所：青山学院大学総研ビル（14 号館）11 階第 19 会議室
講師：中山夏恵・栗原文子 「グローバル時代に求められる異文化間能力－英語授業における現状と課題」

13. 言語教育エキスポ 2015 の開催（次ページ参照）

【記録】

言語教育エキスポ 2015 プログラム

2015 年 3 月 15 日(日)　早稲田大学 11 号館

主催：JACET 教育問題研究会，神保尚武科研

共催：西山教行科研，境一三科研，林田理惠科研，大木充科研，相澤一美科研，酒井志延科研，藤尾美佐科研，中山夏恵科研，清田洋一科研，安達理恵科研，髙木亜希子科研，姫田麻利子科研，藤原三枝子科研，伊東弥香科研，日本フランス語教育学会，日本メディア英語学会，日豪ＮＺ教育文化学会，日本ロシア語教育研究会，日本ロシア文学会教育委員会，日本イスパニヤ学会，中国語教育学会，朝鮮語教育研究会，日本独文学会ドイツ語教育部会，外国語教育メディア学会関東支部

406　会議室

時間	演題	発表者
9:00-10:30	基調講演：English language education in Austria: teacher education in the context of the CEFR	Barbara Mehlmauer-Larcher （ウィーン大学）
10:40-12:10	シンポジウム４：英語教員のための省察的ツールの意義　J-POSTL の普及	司会・提案：清田洋一（明星大学）， シンポジスト：阿野幸一（文教大学） 田口純（筑紫女学園大学） 指定討論者：松沢伸二（新潟大学）
13:10-15:10	シンポジウム６：英語以外の外国語教育の動機づけと教師の意識について研究	司会：大木充（京都大学）， シンポジスト：堀晋也（早稲田大学），砂岡和子（早稲田大学），藤原三枝子（甲南大学），長谷川由起子（九州産業大学），平井素子（立命館大学），佐山豪太（東京外国語大学），宮本友介（大阪大学）
15:30-17:00	シンポジウム９：小学校英語-教員をどう養成するか-	司会・指定討論者：佐藤臨太郎（奈良教育大学），シンポジスト：松沢伸二（新潟大学），柏木賀津子（大阪教育大学），本田勝久（千葉大学）

407　会議室

9:00-9:30	ルクセンブルクにおける移民のドイツ語識字教育の課題と今後の可能性	小川敦（大阪大学）
9:30-10:00	ジュネーブにおける EOLE に基づく複言語・複文化教育の効果と課題	治山純子（慶應義塾大学）
10:00-10:30	包括的言語教育の有効性と課題－イタリア・ボルツァーノ県オルティセイ市を事例に	大澤麻里子（東京大学） 境一三（慶應義塾大学）
10:40-12:10	シンポジウム７：メディア英語授業実践へのヒント：「英文報道現場の今」と「モバイル端末の普及・CALL システムの進化」	畠山由香子（国際基督教大学） 立川智之（共同通信社） 吉原学（慶應義塾大学）
13:10-13:40	ワークショップ：ディクトグロスを用いた学習者主導の授業	山本成代（創価大学） 臼倉美里（東京学芸大学）
13:40-15:10	ビジネス英語ワークショップ「ビジネス英語を大学でどう教えるか」	藤尾美佐（東洋大学） シンポジスト（ビジネスマン，大学生）
15:30-17:00	シンポジウム 10：The CEFR in the classroom in Japan - challenges and chances	Alexander Imig(Chukyo University), Maria Gabriela Schmidt (Tsukuba University)

408　会議室

9:00-10:30	シンポジウム１：教室における実践的英語辞書指導	山田茂（早稲田大学），関山健治（中部大学），磐崎弘貞（筑波大学），
10:40-11:10	母語と英語のメタ言語知識に基づく明示的な英文法教授法への一提案	永井典子（茨城大学），綾野誠紀（三重大学），岡田圭子（獨協大学），中西貴行（常磐大学）
11:10-11:40	英語の習熟度を弁別するためのオンライン語彙テストシステムの開発（中間報告）	相澤一美，磯達夫（東京電機大学），笹尾洋介（豊橋技科大学）
11:40-12:10	英語ライティング力の短期的発達指標の探求	広瀬恵子（愛知県立大学）
13:10-13:40	PDCA サイクルの機能化を図るための J-POSTL の有効活用（について）	藤原真紀（横浜市立中学校）
13:40-14:10	生徒の発信力を高めるために－J-POSTL で授業改善を目指す中学教員研修の在り方－	小出文則（横浜市立中学校）
14:10-14:40	英語科教職履修生の「学びの過程」を共有する－教育実習のためのポートフォリオ活用の可能性―	伊東弥香（東海大学） 宮崎啓（慶應義塾高等学校） 小田文信（青山学院中等部）
14:40-15:10	質的研究が中学校英語教員にとって意味することは何か	髙木亜希子（青山学院大学） 小堀伸治（日光市立藤原中学校）
15:30-17:00	シンポジウム３：質的研究のあり方を考える:研究手法の違いに着目して	司会・提案：髙木亜希子，シンポジスト：千田誠二（和光大学），東條弘子（東京大学大学院），武田礼子（青山学院大学），佐藤明加（フェリス女学院大学）

409　会議室

9:00-10:30	シンポジウム２：21 世紀の言語教育とメディア活用	神田明延（首都大学東京），下山幸成（東洋学園大学），佐藤健（東京農工大学），淡路佳昌（帝京科学大学）
10:40-11:10	コミュニカティブなドイツ語授業において、ペアワークやグループワークは学習者にどのように受け入れられるのか	藤原三枝子（甲南大学） 森田昌美（滋賀医科大学）
11:10-11:40	音声認識アプリを活用したドイツ語発音練習の実践	岩居弘樹(大阪大学)
11:40-12:10	文法授業でのプロジェクト型学習実践の試み	田原憲和（立命館大学）
13:10-13:40	PISA 型リテラシーを育成する英語教育の研究	河野円（明治大学）， 飯田深雪（神奈川県立国際言語文化アカデミア），清水友子（拓殖大学）
13:40-14:10	成果をもたらす多読指導：図書館との連携から評価まで	吉田弘子（大阪経済大学）
14:10-14:40	英語教育における言語学習ポートフォリオの活用」	清田洋一（明星大学），木内美穂，栗原 弘明（蒲田女子高等学校）
14:40-15:10	英語教師用ポートフォリオ	村上裕美（関西外国語大学短期大学部）
15:30-17:00	シンポジウム５：中学英語検定教科書から見られる異文化指導の現状と課題	久村研（田園調布学園大学），印田佐知子（立教大学）、醍醐路子（青山学院大学），栗原文子（中央大学），中山夏恵（共愛学園前橋国際大学）

410　会議室

9:00-9:30	ワークショップ協働学習で楽しく学び合おう	津田ひろみ（明治大学）
9:30-10:00	ワークショップ：英語が苦手な大学生に英語が楽しいと言わせるアクティビティ	牧野眞貴（近畿大学）
10:00-10:30	ワークショップ：ミュージカル英語教室：歌に溢れたわくわく授業	河内山晶子（明星大学）
10:40-11:10	ワーキングメモリ理論と一息の連続音声継続時間に基づいた Direct Method としてのチャンク音声提示法の提案	田淵龍二（ミント音声教育研究所）
11:10-11:40	あるルーブリック評価の問題と改善案	齊藤公輔（中京大学）
11:40-12:10	「学習環境」と「ロシア語学習者の内発的動機づけ」の関係性	佐山豪太（東京外国語大学）
13:10-15:10	シンポジウム８：小学校から大学までのCLIL の実践的応用	司会・提案：柏木賀津子（大阪教育大学），山野有紀（宇都宮大学），長田恵理（國學院大學），佐藤臨太郎（奈良教育大学），森下祐美子（常翔学園高校）

411　会議室

9:00-9:30	英語指導法改善とパフォーマンス評価の実態	山本万紀子(愛知県立刈谷北高等学校)，小倉美津夫（日本福祉大学）
9:30-10:00	意味順式英語学習法をジグソー法にあてはめてみて	三沢渉（川口青陵高校）
10:00-10:30	発表活動を通した多文化理解授業実践報告	齋藤理一郎（群馬県立太田フレックス高等学校）
10:40-11:10	小学校外国語活動において，学級担任と児童の英語学習態度には関連性はあるのか	猪井新一（茨城大学）
11:10-11:40	英語が苦手な学習者の質的・量的原因調査	安達理恵（愛知工科大学） 牧野眞貴（近畿大学）
11:40-12:10	語源を用いた英単語の指導例	平瀬洋子（広島国際学院大学）
13:10-15:10	閉鎖	
15:30-16:00	「外国語学習のめやす」：コミュニケーション能力指標のための中国語文型リストおよびそのフォーマットと作成手順の体系化	山崎直樹（関西大学），植村麻紀子（神田外語大学），鈴木慶夏（釧路公立大学），中西千香（愛知県立大学），西香織（北九州市立大学）
16:00-16:30	GK-FIRES でやってきたこと、そしてこれから	神谷健一（大阪工業大学）
16:30-17:00	中・韓・独　音楽比較プロジェクト	西香織，阪堂千津子（東京外国語大学），池谷尚美（首都大学東京）

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

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。また，ページ数については編集委員会が必要と認めた場合はこの限りではありません。

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

記事類別	内　　容	ページ数
論文 (Research Paper)	『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL) の適用あるは活用，言語教師教育とその関連分野についての研究成果や教育効果の考察と教育的示唆が含まれるもの。Full-length academic articles on the transportability or the use of J-POSTL or on language teacher education and its relevant fields.	20 頁以内 Within 20 pages
研究ノート (Research Note)	論文に準じ，研究結果・調査結果（文献レビューを含む）などが新規性・速報性と，発展可能性のあるもの。 Not full academic articles but discussion notes on J-POSTL or language teacher education and its relevant fields.	15 頁以内 Within 15 pages
実践報告 (Practical Report)	J-POSTL の適用･活用や言語教師教育に関する実践活動(授業，講習，講演など）から得られた成果などについて，一般化には至らないが，ある程度定性的・定量的に述べたもの。Reports of lesson practice, seminars, lectures, etc. on J-POSTL or language teacher education and its relevant fields.	15 頁以内 Within 15 pages
資料 (Attachment)	上記 3 種の類別には入らないが，記録にとどめるべき指導例，教材および教育プログラムの紹介・解説など。 Data or information of activities, materials, research programs, etc. on J-POSTL or language teacher education and its relevant fields.	10 頁以内 Within 10 pages
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。	4 頁以内 Within 4 pages

3. 投稿方法（Submission Procedure）

・ 原則として，まず No.1（日本語版）に投稿し，査読を受けて採用された場合，英訳して No.2 （English edition）にも投稿していただきます。

Language Teacher Education encourages submission twice: first, No. 1 (Japanese edition), and then No. 2 (English edition).

・ 応募申込み（Data Entry）：毎年 11 月末までに，氏名，所属，連絡先（メールアドレス），

原稿の概要をＥメールにて下記メール・アドレスにお送りください。

The data with the name(s), affiliation(s), e-mail address(es), and abstract should be sent to the e-mail address below not later than November 31.

・ 原稿締切：No.1（日本語版）（3 月発行予定）：毎年 1 月 10 日必着／No.2 (English edition)（7 月発行予定）：同年の 5 月 31 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 No.1 should be sent to the email address below not later than January 10 for publication in the March issue, and that for No.2 not later than May 31 for publication in the July issue.

Email to: 山口高領　YAMAGUCHI Takane　takane@aoni.waseda.jp

4. 原稿執筆要領（Guidelines）

・ No. 1 （日本語版）：原稿は A4 用紙 20 ページ以内。余白（天地左右 30mm）。1 ページの文字数（MS 明朝 10.5 ポ）×行数（40×40）。タイトル（MS ゴシック 14 ポ），著者名（MS ゴシック 10.5 ポ），アブストラクト（MS 明朝 10.5 ポ，左右インデント 2 文字，400 字程度）。キーワード（5 つ以内）。見出し（大見出し：MS ゴシック 12 ポ，小見出し：MS ゴシック 10.5 ポ）。その他：HP のテンプレート参照。

・ No. 2 (English edition): Full-length manuscripts should not exceed 20 pages on A4 paper (Leave margins of 30mm on all sides of every page / Use 12-point Times New Roman, 80 letters×40 lines), including title (14-point Times New Roman), headings (12-point Times New Roman in bold type), abstract (200-300 words), key words (no more than 5 words), references, figures, tables ,and appendix. (See, **template**)

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○印で示される観点・項目で評価されます。

評価の観点	評価の観点の概要	論文	研究	実践
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教育的示唆はあるか。	○	×	×

【編集後記】

本研究会の名称が「教育問題」であることから，初めて聞く人には，具体的な活動内容をなかなか想像してもらえないことが多い。本研究会の母体は「JACET 教育問題研究委員会」で，『JACET ハンドブック(1)』（平成 4 年），『同(2)』（平成 8 年）の作成にメンバーの多くが関与したそうである。その後，平成 9 年の組織改組で第 1 号の SIG になり，委員会名がそのまま横滑りで使われたというのが由来である。そして，SIG としての活動開始時の研究テーマが「英語科教育法をめぐる諸問題」（平成 10 年『英語科教育法全国調査』，世話役：浅羽亮一）であったことから，それ以来，英語教員養成を中心に教員研修，評価，免許制度，英語教員の授業力等々の研究を継続することになった。

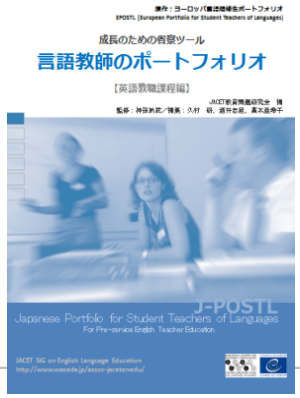
最近の 10 年余の間，会員数を増やしながら，養成課程における英語教授力の育成，英語教師の質的水準の向上，英語教師の成長の枠組みなどをテーマに，文科省から科研費（代表：早稲田大学神保尚武）を受けて調査・研究を継続し，その成果を毎年研究報告書の発行と，研究会のホームページ上で公開してきた。これまでの最大の研究成果が昨年 3 月発行の『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）』(© Council of Europe 2014)で，それを機に，研究報告書に代わって急遽ジャーナルを発刊することになった。従って昨年の Vol.1（No.1：7 月，No.2：8 月）は，あまり準備が整わないうちの発行であったため，査読体制や原稿執筆要領などが不備のままであった。

幸い，本号では会員はじめ我々の研究会活動や J-POSTL を理解して下さる研究者の方々が快く執筆・投稿や査読に応じてくださり，ジャーナルとしての体制を整えることができた。他の英語教育関係のジャーナルとの差別化の観点でいえば，英語以外の外国語教育の教育・研究者との協力関係を具体的に構築している点である。書評を執筆くださった砂岡先生は中国語，査読者の大木先生はフランス語，同じく藤原先生はドイツ語，長谷川先生は朝鮮・韓国語のそれぞれ研究者であられる。ジャーナルのタイトルを『言語教師教育』としたのは，こうした連携に基づき，英語に限らず言語教育全般にわたる視野をもった研究を追求しようとする心意気を表現したつもりである。

本ジャーナルの主たる目的は，J-POSTL の教育現場での適用可能性（transportability）と活用方法(use)の研究を奨励し，その普及を図ることであるが，上述の通り，言語教育全般に亘る教育・研究の発展に寄与することでもある。関係諸氏，および，本ジャーナルを手にした方々の今後のご協力を是非とも仰ぐ次第である。（久村）

Language Teacher Education
言語教師教育 2015
Vol.2 No.1
Online edition: ISSN 2188-8264　Print edition: ISSN 2188-8256
平成 27 年（2015 年）3 月 15 日
発行者　JACET 教育問題研究会
JACET SIG on English Language Education
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/
代表 久村　研
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1－6－1
早稲田大学商学学術院　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-ELE 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-jacetenedu/>
監修：神保尚武/／編集：久村　研，酒井志延、髙木亜希子、清田洋一

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

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

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