

Japanese edition

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education 言語教師教育

【Vol.3 No.1】

JACETSIG-ELE Journal
JACET教育問題研究会 会誌



JACETSIG-ELE Journal
Language Teacher Education and Related Fields

March 2016

JACET SIG on English Language Education

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

【日本語版】

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育 2016

【Vol.3 No.1】

JACETSIG-ELE Journal

JACET 教育問題研究会 会誌

2016 年 3 月

JACET 教育問題研究会

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

Language Teacher Education Vol.3, 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 2016

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

オーストリアの英語教師教育 - CEFR 文脈における教師教育 - (言語教育エキスポ 2015 基調講演)	Barbara Mehlmauer-Larcher, 伊東 弥香 訳	1
--	------------------------------------	---

J-POSTL 関連

【論文】		
EPOSTL から J-POSTL へ：日本での適用可能性をめぐって	久村 研	13
英語教師の自律的な省察を支援する授業改善の取り組み	清田 洋一	36
【研究ノート】		
省察に関する理論のレビュー：日本の言語教育への文脈化に向けて	堀 晋也	56
小学校英語指導者のための言語教師ポートフォリオ (J-POSTL) 開発		
ー文献研究における自己評価記述文の検討ー	大崎さつき	61
『言語教師のポートフォリオ』を用いた小学校英語教員養成に関する実践的研究	米田佐紀子	79
【実践報告】		
ポートフォリオを用いて自律的学習者を育てる授業実践	齋藤理一郎	94
「英語で授業」への授業改善につながる		
『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL) を利用した教員研修	小出文則	108

英語教育関連

【研究ノート】		
中小企業が求めるグローバル人材育成教育に関する事例調査		
地方製造業を中心に	安達理恵・酒井志延	121
高校生の英語ライティングにおける自己調整学習		
ーメタ認知方略の使用に焦点を当ててー	松岡真由子	133
【実践報告】		
英語リメディアル授業におけるアクティブ・ラーニングの取り組み		
ースピーキング活動を中心としてー	牧野眞貴	147
【その他（試論）】		
文法訳読式を反転学習にするための研究	酒井志延	160

書評

『相互文化的能力を育む外国語教育』マイケル・バイラム著、細川英雄 監修		
山田悦子・古村由美子訳 大修館書店	中山夏恵	171
『異文化間教育とは何かーグローバル人材育成のために』西山教行・		
細川英雄・大木充 編著 くろしお出版	栗原文子	175
『世界と日本の小学校の英語教育』西山教行、大木充 編著 明石書店	安達理恵	179

資料

[海外調査] ブダペシュトのバイリンガル小学校授業視察記	酒井志延	182
------------------------------	------	-----

記録

2015 年度教育問題研究会会員の学会等発表記録		189
言語教育エキスポ 2016 プログラム		191
Language Teacher Education 言語教師教育 原稿投稿要領		194
【編集後記】 / 196		

編集者，査読者，執筆者一覧

監修者

神保尚武（早稲田大学名誉教授）

編集者

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）

阿野幸一（文教大学教授）

猪井新一（茨城大学教授）

片桐一彦（専修大学教授）

河野円（明治大学教授）

小嶋英夫（文教大学教授）

杉森直樹（立命館大学教授）

田口純（筑紫女学園大学教授）

中山夏恵（共愛学園前橋国際大学准教授）

深澤清治（広島大学大学院教授）

藤尾美佐（東洋大学教授）

松坂ヒロシ（早稲田大学教授）

吉田達弘（兵庫教育大学教授）

石井研司（立命館大学講師）

大木充（京都大学名誉教授）

加藤千博（横浜市立大学准教授）

栗原文子（中央大学教授）

下山幸成（東洋学園大学准教授）

高木亜希子（青山学院大学准教授）

長崎政浩（高知工科大学教授）

二五義博（海上保安大学校教授）

福田浩子（茨城大学教授）

藤原三枝子（甲南大学教授）

村上裕美（関西外国語大学短期大学部准教授）

執筆者（掲載順）

Mehlmauer-Larcher, Barbara（ウィーン大学）

久村 研（田園調布学園大学教授）

堀 晋也（早稲田大学助手）

米田佐紀子（北陸学院大学教授）

小出文則（横浜市教育委員会指導主事）

酒井志延（千葉商科大学教授）

牧野真樹（近畿大学准教授）

栗原文子（中央大学教授）

伊東弥香（東海大学准教授）

清田洋一（明星大学准教授）

大崎さつき（創価大学准教授）

齋藤理一郎（群馬県立太田フレックス高校教諭）

安達理恵（愛知大学准教授）

松岡真由子（ESN 英語教育総合研究会会員）

中山夏恵（共愛学園前橋国際大学准教授）

【特別寄稿】

オーストリアの英語教師教育
- CEFR 文脈における教師教育 -
(言語教育エキスポ 2015 基調講演 (於) 早稲田大学)

Barbara Mehlmauer-Larcher

伊東 弥香 訳

1. オーストリアにおける CEFR 導入

10 年以上前、オーストリア教育委員会は同国の語学教育の基礎を CEFR (外国語の学習, 教授, 評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠) に置くことを決定し, 英語は第 1 外国語, また間違いなく最も人気のある外国語として, この挑戦的かつ複雑なプロセスでリードを取るようになった。オーストリアはインプット志向の国定カリキュラムを教育システムの全てのレベルに実施するという伝統を長く守ってきたために, この遠大な決定は完全なパラダイム・シフトを意味していた。さらに, CEFR 導入以前は, オーストリアの教育システムは評価規準アセスメント方法に関する専門的知識や理解を全く持っておらず, 教育内全レベルにおける全国規模の言語標準テスト形式は存在していなかった。

言語教授に関する CEFR の成果主義と行動志向アプローチという基本原理に基づいて, 第一に, あらゆるレベルとタイプの学校, 単科大学, 総合大学のための新しい言語カリキュラム開発が必要であった。学習過程の各レベルにおける到達目標や成果の記述とともに, 全 5 技能 (リーディング, リスニング, ライティング, モノログ・スピーキング, ダイアログ・スピーキング) の教育スタンダードが策定された。カリキュラムに CEFR 準拠の教育スタンダードを構築することによって, オーストリアの EFL クラスルームでは国定カリキュラム文書, 言語教授法, 形成的・総括的アセスメントのプロセスの間により緊密な相互依存関係が生まれることとなり, これらの教育スタンダードの明文化は EFL 教師, 学習者, 教材作成者, そして全ての教育システムにとって広範囲にわたる影響をもたらすことになった。

インプット主義から, 成果・能力主義による EFL 教授アプローチへのパラダイム・シフトがもたらした多くの課題の中で, 全国標準 EFL テスト形式は, 昨今のオーストリアの教育システムや様々な機関にとって, 最も重要かつ困難な計画になっている。最初に, ライティング, リーディング, リスニング技能を測るために, いわゆる E8 テスト (英語—学校教育 8 年生, 14 歳) が開発され, CEFR 参照レベルにおいて受容能力 B1, 発信能力 A+ を目標として導入された。

この教育標準テストは 3 年ごとに実施され, 前期中等教育学校の最終学年で学ぶ全ての EFL 生に受験が義務付けられたが, 主に生徒一人一人に対する診断機能を持つもので, 学校の成績を左右するものではない。E8 テストは EFL 教師, 学校長, 市町村や国レベルの教育関係者に対して, 診断機能に加えて, 豊富で貴重なデータを提供している。これらのデータは, 現在の教育スタンダードにおける外国語としての英語という教科目標をオーストリアの学習者と教師, 様々な学校と地域がどのくらい達成しているかを明らかにするも

のである。

第二の全国教育標準テスト形式は最近導入された *Neur Matura* (新高校卒業試験) と呼ばれるもので、18~19 歳の後期中教育学校の最終学年の全 EFL 生の卒業出口テストである。本テストは全生徒がリーディング、リスニング、ライティング、言語使用における B2 レベルを目指し、スピーキングはオプションとなっている。テスト受験者は結果に応じて評価され、生徒と教師にとって大変重要な意味を持つ卒業(出口)テストである。

前述のとおり、CEFR 導入と CEFR 準拠の全国標準 EFL テスト形式の開発は、オーストリアの教育システム内の全レベルに大きな課題を与えることとなった。それは、国定カリキュラム・デザイン、全国レベルの言語テストの構成と運営、EFL 教材製作と改編から、EFL 教師のための現職研修と養成課程という分野において求められる多大な努力に至るまでの大きな挑戦であり、オーストリア社会のかなり伝統的な部門でのチェンジ・マネジメント(変革管理)の成功を保証するためであった。

2. EFL 教員養成

2.1 背景

若い教職履修生達は、言語の学習、教授、評価の分野の新しい発展やアプローチを進んで取り入れる傾向にあるので、言語教師の教員養成は、チェンジ・マネジメントの成功を左右する重要な領域の1つと考えられる。このような新しい変化に対する寛容性にもかかわらず、教職履修生達は EFL 教授に対して、固定的な考え、信条や態度をもって大学に入学してくる。それらは EFL 学習者として自分の教師達を観察しながら長年を過ごしたことによって影響を受け、形作られたものであり、「観察・認知的徒弟制 (apprenticeship of observation)」 (Lortie 1975) と言われる現象である。最近の研究と相まって、これらの考え、信条や態度を教員養成教育の出発点とすることは、言語教師認知と言語教師の学びに焦点をあてるものである (Borg 2006)。

CEFR の基本原理は、コミュニケーション・コンピテンスを言語学習の主たる目標としている。効果的かつ研究に基づく言語教師教育プログラムの提供という点で、オーストリアの CEFR に基づいた EFL 教育環境は、学習者と教師の両方、ひいては教育関係者全てに大きな課題をもたらしている。言語能力レベル (C1+) は、ノンネイティブの教職履修生にとってかなり高い到達レベルであるばかりでなく、現職の言語教師でさえ徐々に身につける専門知識と技術のレベルである。このような専門知識は、第一に、新任の EFL 教師が CEFR のレベル記述文に基づき、また関連カリキュラム・ガイドラインを参照しながら、学習目標を設定すること、第二に、設定目標の達成のために言語学習のアクティビティや教材を選択する (あるいは必要に応じて、これらのアクティビティや教材を開発さえすること) ができるようになることを意味している。最後に、グループと個人の学習プロセス評価のために、教師は適切な言語評価を選択する必要がある (Little 2011; Figueras 2012)。

2.2 教師の学びに関する概念的枠組み

言語教師教育にとっての重大な難問や課題のいくつかは、教職履修者が身につけるべき

知識ベース（基盤）の範囲と質，そして，教室で必要とされる学習プロセスの計画・開始・継続・評価のために育成されるべき，実際の教授スキルの幅である。それゆえに，教師教育プログラムは，大学開講コースで習得した知識を教授実践に翻訳し，変容すること（the translation and transformation）を目的とするような，確固たる概念的枠組みを基盤としなければならない（Zeichner 2010）。このような教師の学びの概念は，教員養成プログラムにおける様々な実践の段階で起こる，いわゆる状況に応じた教師の学び（situated teaching learning）のための枠組みのためだけではなく（Lave & Wenger 1991），理論的知識の創出のためのモデルを提供するものである（Mehlmauer-Larcher 2012b）。

2.2.1 専門性の学びの認知・心理的モデル：教師学習に関する穏健的な構成主義の視点から，ムーン（Moon 1999, 2004）は専門性の学びの認知・心理的モデルを提示している。この専門性の学びのモデルにおいて，省察（リフレクション）の認知的プロセスが学習のプロセス・レベルの中心的部分を構成しながら，極めて重大な役割を果たしている。

本モデルにおける学習の概念的枠組みと省察の役割をさらに明示的かつ理解しやすくするために，ムーン（Moon 1999: 137）は自らの仮説条件を視覚化するべく，いわゆる学びのマップ（map of learning）を示している。このマップの3つの主要構成要素は，a) 認知構造，b) 5段階の学び，c) 典型的な5段階の学びに関連した最も代表的な学習（Fig. 1を参照）である。以下に，認知構造の簡単な説明と学びの5段階の概要を示しながら，ムーンの学びのマップの主要な構成要素について述べる。

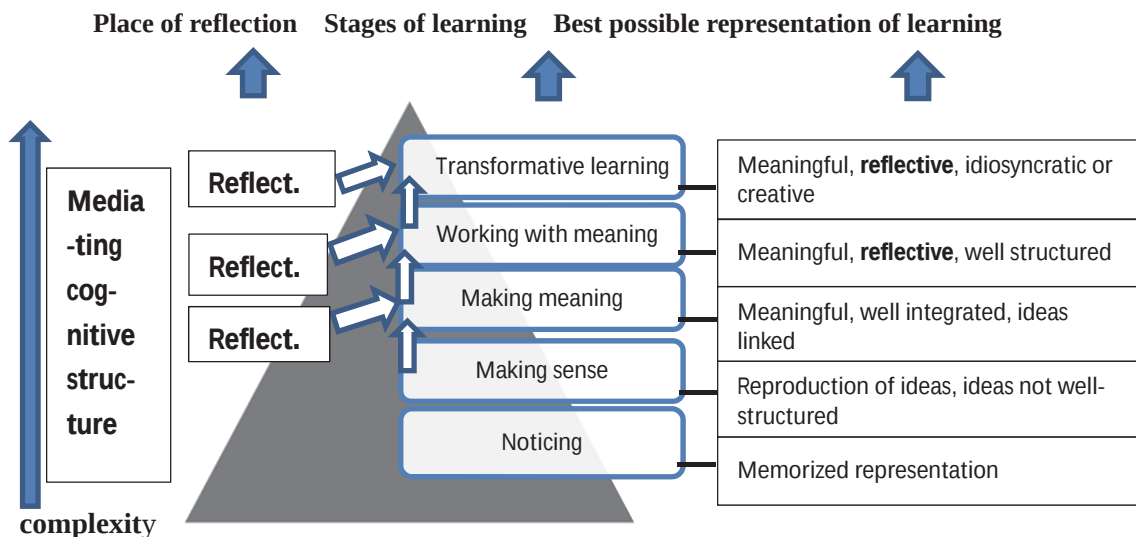


Figure1. A map of learning and the representation of learning and the role of reflection (cf. Moon 1999: 154)

認知構造

「認知構造 (cognitive structure)」という用語は、簡単に言えば、実際の学習プロセスのスタート時点で学習者がすでに知っていることであると説明される。ピアジェ (Piaget 1953) による学習プロセスの理解に基づく、新しい情報、あるいは、むしろ新しい学習教材は、学習者の既存の認知構造にうまく統合される必要がある。新しい学習教材の統合は、「認知構造と新しい学習教材の間の相互の合意」(Moon 1999: 108) を必要とする。ムーン (Moon 1999: 110) はこの相互合意について、それによって新しい学習教材が既存の心的構造に同化され、また相互プロセスにおいて次々に入ってくる情報を取り入れるような認知構造のコントロール下に置かれた、循環プロセス (cyclical process) として視覚化している。この循環プロセスは、さらに新しい学習教材が現行の認知構造に統合される必要がある場合に再び始まる。ムーンの学びのマップにおける様々な学びの段階とその表出には、次のような大きな 2 つの特徴がある。

専門性の学びの 5 段階およびその表現の形態

1) **気づき (Noticing)** は、学習者が教材の感覚的データを獲得するときの知覚の段階 (stage of perception) として説明される。この段階では、認知構造は学習教材のインプットをコントロールし体系化するためのフィルターとして機能する。インプットの体系化とは別に、この気づきの段階はまた、情動レベルにおけるゲートキーパー機能も果たしている。なぜなら、学習者の動機付けと様々な情動状態と同様に、この段階における学習者の題材 (subject matter) に対する姿勢は、学習プロセスの結果にかなり強い影響力を持つからである。

気づきの段階において、考えられる最良の学びの表現は、学習教材を記憶するという形に限定される。学習者が不正確に記憶する可能性があるため、この学習教材の形態は本来あるべきものから逸脱を見せることもあるだろう (cf. Moon 1999: 141f)。

2) **認識 (Making sense)** は第 2 段階であり、学習者が新しい教材の一貫性に注意を向けて、教材の構成要素の分類と整理を行うプロセスである。これは、諸問題への基本的解決のための認識の活動であるため、関連事項の予備知識は一切要求されないが、新たに得たアイデアを再構成する必要はあるかもしれない。この段階での教師の仕事は、学習者が新しい学習教材について理路整然とイメージを持てるように支援することであり、既存の理解や意味に融合させる必要はない。このような学習のイメージが次の段階につながるのである。

認識の段階での学習の形は、それ自体がある種の一貫性を表すかもしれない。しかしながら、新しく習得された意味との広く、深い融合によって特徴づけられるような、高度な学習レベルにはまだ到達していない (cf. Moon 1999: 142)。

3) **意味理解 (Making meaning)** は、既存の認知構造において新しい学習教材の統合が行われる次の学習段階として定義づけられる。統合プロセスと同時に、認知構造も適応プロ

セスを経るため、学習者は新しい教材の意味を理解し、自分自身の既存知識に関連づけることができる。この段階において、学習者はより長期的に学習プロセスを積み重ね、深めることが可能になる。学術的な学びに関しては、学問分野への理解を深め始める段階である。これは、学問に関する諸問題に関連するディスカッションや個人指導によって、また学習者のライティング作品へのフィードバックを通して等、学習者の理解を深めるような支援によって達成される。

意味理解の段階は、学習の形は深い学びとして定義づけられる。この段階での学習者は、様々なアイディアや概念に関連づけて、全体的な（ホリスティックな）視点で学習教材をとらえることができる（cf. Moon 1999: 143）。

4) *意味への働きかけ (Working with meaning)* は、意味理解の段階に続く、深い学習プロセスの第 2 段階である。最終段階（transformative learning）と同様に、融合プロセスを通して変容し、認知構造に統合された新しい学習教材に実際に触れる必要はない。この学習段階では、認知構造への継続的な融合と、そして、もし必要があれば、例えば、あるトピックに関するアイディアや見解の明確化や説明など、具体的な目標に対して有用な知識の処理を伴うこともある。意味への働きかけは、学習者が理解度を高め、特定の目的のために題材を研究することも意味する。プロセスのある時点では、教師からのさらなる情報やインプットを必要とする場合もあるが、学習者は独力で取り組むため、この段階の教授は必須とは限らない。助言、課題の設定、意味への働きかけを誘発するような挑発的な質問の提示を通して、教師はこの段階での学習プロセスを促進する。この段階で課題評価の規準を設けるという教師の別のタイプの介入があると、学習者は自分が理解した情報を再び処理し、系統立てることが可能かを見極めることもできるであろう（cf. Moon 1999: 143f）。

この意味への働きかけの段階で、学習者の省察や予測のプロセスが分かるような形で、学問の知識のみならず、個人的な知識を理解する能力が顕在化する（cf. Moon 1999: 145）。省察の位置や機能の詳しい説明の前に、次に、第 5 番目の最も複雑な学習過程を簡潔に述べる。

5) *変容する学び (Transformative learning)* は前段階の発展である。上位 2 段階の間に明白な区切りはないようであるが、上位 2 番目の「意味への働きかけ」から最上位段階である「変容する学び」は、むしろ途切れのない推移となっている（cf. Moon 1999: 145）。この上位 2 段階にはかなりの重なりがあるように見えるが、ムーンはハーバーマス（Habermas 1971）と彼による人間の認識関心の分類を言及した上で、両者を独立した段階として支持している。ムーンによると、ハーバーマスの第 3 番目の分類である解放的認識関心（emancipatory interest）と、この認識関心に関連づけられた知識構成と省察には、意味への働きかけの段階より上の、独立した段階が必要であると主張している。変容する学びの特徴は、学習者が自分自身の参照枠組みと、彼ら自身の知識と他者の知識の本質を批判的に評価する能力である。変容する学習プロセスには、プロセスと学習の形への深い理解のみならず、学習者自身の認知構造への高度なコントロールが必要である。この段階の学習者は、高い自己動機付け（自発性）と、他者によって自分の考えを評価しテス

トをする機会を与えてくれるような学習環境からの利点を実証する。

この最上位段階での学びの形に関しては、学習者は習得すべき知識について批判的に概観することができるということである。さらに、学習者は個々人の知識と、その知識との関連における機能を批判的に分析することが可能である (cf. Moon 1999: 146)。

省察の位置と役割

ムーンは、仮説的な学びのマップを考案した (Fig. 1 参照)。第一に、教職課程教育のような専門性の学びのプロセスでの、省察の位置を定めること、第二に、省察の本質を深く理解することが目的である。このマップ上の省察の位置については、上位 3 つの段階、すなわち、「意味理解」「意味への働きかけ」「変容する学び」の段階はより細かく複雑な心的プロセスを要するため、省察が重要な役割を果たす (cf. Moon 1999: 152)。

省察の役割と機能に関して、ムーンは (Moon 1999: 152) は省察を、複雑な専門性の学びのプロセスにとって不可欠な特性の 1 つとして挙げている。ムーンによれば、高水準の専門性の学びにおける 3 つの側面で省察が中心的な役割を担うものとしている。つまり、1) 学習プロセスの初期、2) 学びの形、3) 学びの高度化においてである。

第一に、学習プロセスの初期段階において、省察は「認知メンテナンス (cognitive housekeeping)」のような役割を担っている。ムーン (Moon 1999: 153) によると、単なる「意味理解」から「意味への働きかけ」へと学習者が移行する場合のように (Fig. 1 参照)、これはとりわけ、より複雑な融合プロセスや、認知構造の再構成を必要とするような、高次レベルの学習に当てはまる。もっと具体的に言うならば、この心的メンテナンスは、省察に興味・関心を抱く研究者達が「行為についての省察 (reflection-on-action)」と定義するものである (e.g. Schön 1983, 1987, Hatton & Smith 1995, Roberts 1998, Akbari 2007, Farrell 2007)。教職履修生の教育という文脈においては、行為についての省察は振り返り、つまり、授業観察や連続的な授業実践のような、ある成果や一連の成果の再考、あるいは再評価として理解されている。このような状況下で、省察はさらなる意味理解をもたらし、また、教職履修生達を意味への働きに導くのである。

第二に、高次の段階にいる学習者に対して、省察は特定タスクという学習の形で行われるかもしれない。例えば、「リフレクティブ・ジャーナル (reflective learning journal)」のように、省察が必要とされる方法でタスクが課されるのである。リフレクティブ・ジャーナルの特徴は、省察がタスクのプロセスと目的を形成することである。エッセイやレポートのようなライティングの形態による省察のプロセスを通して、学習者はより深く、さらに複雑な理解を得ると考えられる。ライティング作品は、高次の学習プロセスの表現として機能する。表現形態はライティング作品に限られたものではなく、リフレクティブ・トークやグループ・ディスカッションのような話し言葉でも行われる (cf. Moon 1999: 153 f)。

第三に、学習を高める中の省察によって、学習者は低次の表面的な学習段階から、高次で、深遠な学習段階へ移行することが可能となる。低レベルの学習では、新しく習得した知識と既習教材とのつながりが希薄である。既存の認知構造において新たに得た知識の統合を手助けするのが省察である。この状況における特定の質問テクニックが省察プロセス

を促進し、学習者のより良き理解を育て、単なる認識から、より高く、さらに精緻な学習段階へと発展させる (cf. Moon 1999: 155)。

このような、ある学習モデルにおいて与えられた省察の特定の役割と位置に加えて、様々な学習段階の階層性システムを記述することによって、ムーンは学習心理学の視点から省察を定義している。学習心理学の見方により、ムーン (Moon 1999: 155) は省察を「目的と (あるいは) 結果を伴う心的プロセスであり、そのプロセスにおいて意味の操作が学習中の比較的複雑なあるいは非構造化されたアイディアに、あるいは明確な解決法が存在しないような問題に応用されるものである」と定義づける。ムーンの定義の前半部分は、デューイによる省察の定義を私達に思い出させる。なぜなら、教育哲学者デューイは目的を持つという特質を、省察という心的プロセスに帰したからである (Dewey 1938)。ムーンの定義の後半部分は、省察的 (反省的な) な心的プロセスの助けによって見出されるような、複雑な解決策を要求する挑戦的な問題のテーマに取り組むものである。この解釈は、ショーン (Schön 1983) の「沼地のような低地 (swampy lowlands)」のメタファーに似ている。言語教師のように、専門的実践家は自分の仕事において挑戦的な問題に直面し、その解決策を探さなければならない。ショーンと同様に、ムーンは省察のプロセスを、実践家の分野における複雑で曖昧な問題の解決策を見出すための原動力と見なしている。私達の場合は、外国語としての英語の教室という領域においてである。

省察の成果と目的

そのほかの望ましい成果の中で、省察が理論の構築と裏付けになる可能性がある。理論構築の過程において、研究に基づいた妥当な理論と、実践家の経験から生まれる主観的理論を媒介する要素となるのが省察である。ショーンによる多くの省察の理論や、他の研究者達 (e.g. Korthagen 2010, Widdowson 2003) は、とくに理論構築の過程において、また一般的に、理論と実践の融合において、省察が重要な役割を果たすとしている。

言語教師養成に関して、新任教師にとって、熟達した教師を観察する、またその経験を振り返ることだけでは十分ではなく、理論において根拠のある専門性を磨くためには、得られた教職の知識が教室での経験から概念化されなければならないとウィドウソン (Widdowson 2003) は主張している。教職履修生にとって、なぜ教師達はそのように行動するのかという問いかけを振り返ることを学ぶのが極めて重要である。なぜなら、「このように実践を振り返ることは、実践について概念化し、抽象化し、特定の行動に関する原理を明確化すること」 (Widdowson 2003: 3) であるからである。

ムーンのモデルと同様、コルトハーヘン (Korthagen 2010) による教師の学びの融合モデルにおいて、省察は極めて重要な機能を持っている。このモデルは専門性の学びへの認知主義アプローチと状況論的アプローチを統合するものである。省察のプロセスが鍵であり、抽象化、一般化、理論化の過程である教育実習のような状況的学習環境において得た経験を教職履修生達が統合することを可能にする。ムーンとコルトハーヘンによる教師学習モデルにおいて、省察は言語教師教育において中心的な役割を担っているという事実を考えれば、言語教師教育プログラムの開発者達は、大学コースの開講期間や教育実習期間において、構造化された省察の機会や支援の提供という課題に直面している。それゆえに、

2007 年の「EPOSTL（言語教師のポートフォリオー成長のための省察ツール）」（Newby et al. 2007）の出版は、省察のために必要な支援を言語教師養成に関わる機関に与えることとなったのである。

3. EPOSTL－省察と教師の学びを促す有用なツール

3.1 ヨーロッパの言語学習・教授における EPOSTL

ヨーロッパ文脈において、EPOSTL（Newby et al. 2007）は言語教授と学習に関する公式文書シリーズの第 4 番目の刊行物である。ヨーロッパ評議会による本シリーズは、2011 年の「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」に始まり、それに続く「言語教師教育のためのヨーロッパ人・プロファイル」（Kelly & Grenfell: 2004）は言語教師教育を扱う第 2 番目の文書で、ヨーロッパ委員会・教育文化担当委員の後援によるものであった。次に、EPOSTL と同じく（cf. Newby 2007: 23）、ヨーロッパ評議会による「ヨーロッパ言語ポートフォリオ（ELP）」が出版された。

「言語教師教育のためのヨーロッパ人・プロファイル」は、カリキュラム開発者、教師教育者、教育と言語教師養成に関わる機関のための参照ツールである。本書の目的は、将来の言語教師に求められる不可欠な能力と技術に関する包括的かつ系統的なリストのみならず、必要な知識の概観を示すことである。さらに、教師教育プログラムを提供している機関にとって、プロファイルはカリキュラムとコース・プログラムを計画する際のチェックリストととらえることができる（cf. Kelly & Grenfell 2004: 3）。

EPOSTL とプロファイルはともに、必要な能力と技術のリストを提供している。しかしながら、主に教師教育者とカリキュラム開発者を対象としているプロファイルに対して、EPOSTL は教職履修生、現職の言語教師、および教師教育者が対象者である。したがって、プロファイルがいわゆる「トップダウン的な視点」である一方、EPOSTL はある種の「ボトムアップな視点」を与えるものである。原則上、EPOSTL が言語教師に必要とされる知識、能力、技術を記載し、教師達が CEFR の求める言語学習者の能力と技術を教えることができる限りにおいて、EPOSTL はより CEFR との関連性が高いのである（cf. Newby 2007: 24）。

EPOSTL の著者達によると、教職履修生達の教授知識と技術への省察を促すことを本文書は目的としている。構造化された省察プロセスの結果、EPOSTL を使用する教職履修生は、自分自身の教授能力を評価し、学習過程とさらなる学習ステップを簡単に計画することができる（Newby 2007）。ひいては、EPOSTL は CEFR と密接に連携し、コミュニケーション・コンピテンスと行動志向という同様の考えを基礎にするものである。

3.2 EPOSTL 導入

オーストリアのウィーン大学 CELT（*Centre for English Language Teaching*）は、教員養成プログラムに EPOSTL を導入した最初の機関の 1 つである。導入には 2 つの確固たる理由があった。第一に、省察ツールとしての EPOSTL は、前述のムーアの教師学習の省察モデルに基づいた教師教育プログラムで学ぶ教職履修生を支援するのに利用できる。第二に、EPOSTL はオーストリアの現職 EFL 教師が身につけるべき主たる教授知識に関して

簡潔に概観するものであり，教師は学習者が CEFR 準拠の国定カリキュラム関連文書上に規定された言語能力レベルに到達するための指導が必要とされているからである。

教師教育者や教職履修生が段階的かつ体系的に本文書を使えるようにすることを保証するために，CELТ では EPOSTL 導入が慎重に計画された。EPOSTL は，大学開講の教授法プログラムの様々なコースで用いられており，それぞれのコースの目的やデザインに応じて使用規模も異なっている。本文書は 2 つの入門教授法コース，次に教育実習コース，さらに大学での教育実習事後コースで使用されている。コースデザインの点で EPOSTL がとりわけ顕著な役割を果たすのが，この教育実習事後コースにおいてである（cf. Mehlmauer-Larcher 2012a）。

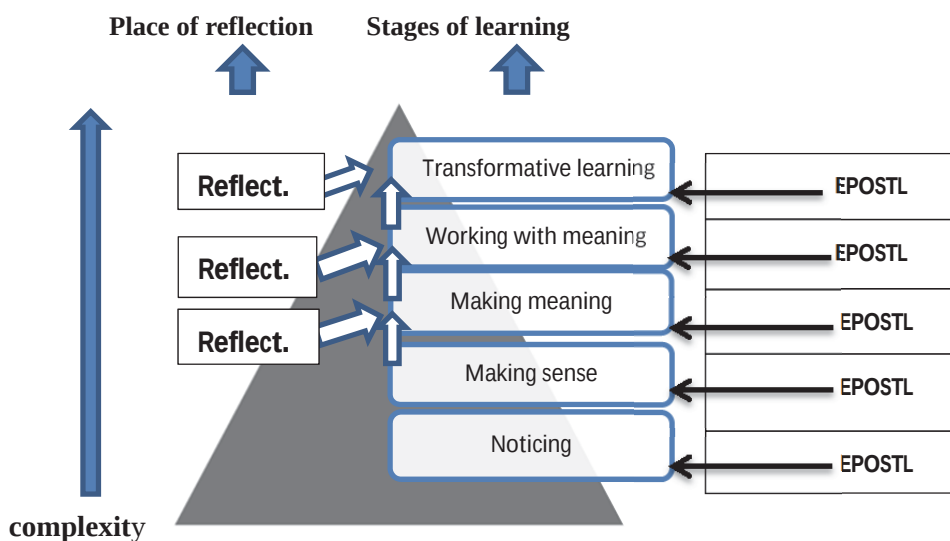


Figure 2. A map of learning and the EPOSTL (cf. Moon 1999: 154, adapted)

EPOSTL 導入直後，CELТ では EPOSTL の教員養成教育における省察ツールと自己評価としての可能性と限界を分析するための研究プロジェクトが始まった。質問票が作成され，教育実習終了を終えたばかりの EFL 教職履修生 13 名を対象に半構造化インタビューが実施された。以下に，質的データ分析結果のいくつかを紹介する。

本研究プロジェクトは，CELТ プログラムの履修生達が，教職キャリア初期において，当然のことながら，EPOSTL が下記に例示する気づきや認識のような低レベルの学習プロセス（Fig. 2 参照）に役立つツールであることを頻繁に報告している点を明らかにしている。

気づき：

例 1

もしかかなり自己批判的な性格であれば，[EPOSTL には]このようにたくさんの[記述文]があることが分かるけれど，今までのところ，私は注意を払ったこともないし，気にしたことありません。

認識と意味理解：

例 2

私にとっていくつかの記述文は少々曖昧です。最初に誇張して実際に意味することを理解する必要がありますが、これは私にはひと仕事でした。[中略] これらの記述文に何があるのかを理解する、あるいは、これらの記述文に何が入るのか、すなわち、そこに隠れている理論やアクティビティを理解すると、その時やっと 100%何を意味するかを理解します。

EPOSTL と省察の心的プロセスの助けがあると、初心者でも、低い段階から、意味理解と意味への働きかけのような高い段階へ移行できる。

意味理解と意味への働きかけ：

例 3

何？… 記述文が詰め込まれているので、3 つのうち 1 つならできると思います。今私は、一貫性、結束性、構造といった 3 つの素晴らしい用語を意識しなければなりません。小学校で教えるのか [子どもか、ティーンエージャーか]、成人教育で教えるのか、A1 レベルか、B1 レベルか、B2 レベルか。なぜって、そうすれば、これらの用語は全く違うことを意味していますよね？

教員養成プログラムのレベルにおいて、高次の学習段階、すなわち、変容する学習 (Fig. 1 と Fig.2 参照) に到達した学生はいなかった。このような高いレベルの学習プロセスに必要とされる専門性の複雑さや、養成プログラムにおいて比較的に初期段階であったこと、学習プロセスのある時点において限られた実践経験であったことをふまえると、このことは全く驚くようなことではない。変容する学びの段階は、教育プログラムの終盤に近づくにつれて、かなり経験を積んだ現職の言語教師に現れるものであろう。彼らは批判的に問題を振り返り、自分達の職業人生に特有の問題に対する解決策を新しく生み出すであろう。それでもなお、省察や、いわゆるプレ省察プロセス (pre-reflective process) を必要とする様々な段階での教師学習過程を開始し、支援するのに EPOSTL は有用なツールであることを証明している。

4. まとめ

関連公文書に明記された特定の能力レベルによるコミュニケーション能力育成を目指して、オーストリアは公立学校システムのために、CEFR を英語教育の基礎にすることを決定した。CEFR が全てのカリキュラム、教授教材、全国テストの共通基準を形成している。その結果として、オーストリアの言語教師教育は、学習者が決められた能力レベルに到達できるような特定の教授能力を教師に見つけさせることを目的することが義務付けられている。

オーストリアの EFL 言語教育システムへの CEFR 導入にあたって、様々なレベルでの数え切れないほど多くの政策に加えて、CELT など、言語教師の教員養成プログラム開講機

関は、言語の学習、教授、評価のための成果主義と行動志向アプローチへ学生達が転換できるように、自分達の教育プログラムの再考と再構成を余儀なくされた。CEFR の原則と基本概念に密接に関係したツールである EPOSTL は、専門性の学びの低次から高次のステージの教師学習プロセスを開始し、評価し、支援することを目的として導入されたのである。

CEFR 導入以前からすでに、CELT では省察を基盤とする教師教育に取り組んでいた。省察を促す目的を持つ EPOSTL は、教師教育のための既存の省察アプローチを理想的に補完するものであった。EPOSTL 導入に関する研究プロジェクト結果からは、現状のオーストリアの EFL 教職履修生にとって極めて重要である、低次から高次レベルの教師学習プロセスにおいて、EPOSTL が省察を促進し、支援するという強い可能性が示された。

オーストリアでは CEFR 導入によってもたされた大きな問題ですでに解決されたものもあるが、課題もまだ残されている。言語教育システムにおける効果的かつ慎重に扱うべき CEFR 導入に関して、また、その結果として、システム内のこのような根本的変化に関わるような、多種多様な問題に教師達が取り組めるような効果的な言語教師教育プログラムの開発に関して、オーストリアは前途遼遠である。果たして、オーストリアには CEFR 導入との関連においてよく引用される有名なことわざがある—「変革がシステム内で十分に確立されるには、言語教師二世代の月日がかかるものである」。

参考文献

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System* 35, 192-207.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continuum.
- Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Farrell, T. S. C. (2007). *Reflective Language Teaching*. London: Continuum.
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELTJ* 66/4, 477-485.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. *Teaching & Teacher Education* 11/1, 33-49.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *The European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. Retrieved July 9, 2015, from <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/index.html>
- Korthagen, F. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education* 26, 98-106.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*.

- Cambridge: CUP.
- Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages: a research agenda. *Language Teaching* 44/3, 381-93.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. London: University of Chicago Press.
- Mehlmauer-Larcher, B. (2012a). The EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages): A tool to Promote Reflection and Learning in Pre-Service Teacher Education. In: J. Huettner et al. (Eds.) *Theory and Practice in EFL Teacher Education. Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters, 186-203.
- Mehlmauer-Larcher, B. (2012b). The EPOSTL: Promoting teacher learning in the context of field experiences. In: D. Newby (Ed.) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 175-194.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. London: Kogan Press.
- Moon, J. A. (2004) *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Newby, D. et al. (2007). *The European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education*. Graz/Strasbourg: Council of Europe Publishing. Retrieved July 9, 2015, from <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/16/Default.aspx>
- Newby, D. (2007). The European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Babylonia* 3, 23-26.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. London: Arnold.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the Connection between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 61/1-2, 89-99.

【論文】

EPOSTL から J-POSTL へ：日本での適用可能性をめぐって

久村 研

要旨

EPOSTL は EU の言語教育理念と政策に基づいて開発された言語教師のための省察ツールである。一方、J-POSTL は日本における EPOSTL の翻案である。しかし、翻案化したとはいえ、J-POSTL は EPOSTL の理論的枠組みを基本的に踏襲している。本論では、日本の外国語、特に英語教師教育の改善に資するよう、EPOSTL から踏襲している言語教育理念の日本での適用可能性を考察する。そのために、まず、EU の言語教育を、政策の理念、CEFR の学習者観・言語観、キー・コンピテンシー、言語教師教育参照枠などの観点から概観する。次に、最近 10 年余りの間に、文部科学省（以降、文科省）が打ち出している主な外国語（主として英語）教育改革の動向を、『英語が使える日本人』の育成のための行動計画、『外国語指導要領』、『国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的政策』、『グローバル人材育成戦略』などによってまとめる。最後に、前記 2 点を前提に、日本の現状について、CEFR に対する意識、CEFR-J、学習者の英語力と学習状況、英語教員の実態、及び、J-POSTL の適用可能性と今後の課題について、文献や種々調査結果に基づき、EU の言語教育理念と絡めて分析・考察する。

キーワード

異文化間能力、行動志向の学習観、インタラクション、省察、自律的学習者

1. はじめに

2014 年 8 月 11 日、国際応用言語学会（AILA）オーストラリア大会（ブリスベン・コンベンション&エキジビション・センター）において、日蘭豪の研究者が集いシンポジウムを開催した。題目は“Improving Teacher Training in Japanese & European Contexts: Meeting Challenges & Creating Opportunities”（日本と欧州の文脈における教師教育の改善：課題と展望）で、日本側の発表者は、JACET 教育問題研究会のメンバー 3 名（神保尚武、久村研、山口高領）、オランダからは Peter Broeder（ティルブルグ大学）、オーストラリアから Angela Scarino, Kathleen Heugh（両氏とも南オーストラリア大学）であった。シンポジウムは、各発表者の研究領域や調査・実践成果の視点から、3 国のそれぞれの文脈における言語教師教育の調査研究報告で構成され、最後に Heugh が指定討論者として課題と展望をまとめた。Heugh の中心的な話題は、EU の言語教育と日本への適用可能性（transportability）についてであった。日本側は、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』）（Newby et al., 2007）を J-POSTL（*Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages*:『言語教師のポートフォリオ』）（JACET 教育問題研究会：以降「教間研」，2014）として翻案化し

たことについて提案したのだが、Heugh は、EU と日本の教育的文脈の違いに注目し、『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）（Council of Europe, 2001）を源泉とする EPOSTL の枠組みと理念を踏襲する J-POSTL の適用可能性について、十分考察する必要があることを指摘した。つまり、日本の英語教育においても、EU の言語教育と類似した方向性や枠組みは必要なのかという疑問である。

本稿では、この疑問に応えることを念頭に、また、日本の英語教師教育の改善に資するよう、J-POSTL 開発過程で発行した研究成果報告書、『言語教師教育』Vol.1 Vol.2 に掲載された論文等、及び、最近数年間に日本で出版された EU の言語教育関連の文献のレビュー、そして、日本の外国語、特に英語教育政策の現状に対する考察を行うことによって、J-POSTL 開発後、改めて JPOSTL の適用と普及のための課題を明らかにする。具体的には、次の手順で論述する。

まず、EPOSTL の背景である EU の言語教育理念と主要な概念を確認するために、言語政策、CEFR の学習者観・言語観、キー・コンピテンシー、言語教師教育参照枠を概観する。次に、日欧の文脈の違いが対照できるよう、最近 10 年余りの間に、文部科学省（以降「文科省」）が打ち出している主な外国語（主として英語）教育の政策・理念を検討する。最後に、前記 2 点を前提に、CEFR に対する意識と CEFR-J の課題、学習者の英語力と学習状況、英語教員の実態、及び、J-POSTL の適用可能性と今後の課題について、EU の言語教育政策理念と絡めて日本の現状を分析・考察する。

なお、本稿においては「教師」と「教員」の両語を用いている。その違いは、前者は教育を担当している者一般、後者は教員免許を持つ学校の教育職員を意識している場合である。しかし、それほど厳密に区別することはしていない。また、欧米の人名表記については、カタカナとアルファベットで表しているが、その区別は主として出典の表記に従ったものである。

2. EU の言語教育概観

2.1 EU の言語政策理念

2.1.1 欧州評議会（Council of Europe）の言語政策の目的：欧州評議会（2006）によると、言語政策の目的は、「複言語主義」、「言語的多様性」、「相互理解」、「民主的市民性」、「社会的結束」を促進することとしている。大木（2011）はこれを次のようにまとめている。

- ・ 複言語主義：すべてのヨーロッパ市民には、複数の言語でのある程度のコミュニケーション能力を、必要に応じて、生涯にわたって、育成する権利がある。
- ・ 言語的多様性：ヨーロッパは多言語の大陸であり、そのすべての言語はコミュニケーションとアイデンティティ表現の手段として同等の価値をもっている。欧州評議会の協定は、複数の言語を用い、学ぶ権利を保証する。
- ・ 相互理解：異文化を理解し、文化的差異を受容するには、他の言語を学ぶ機会があることが前提となる。
- ・ 民主的市民性：多言語社会における民主的かつ社会的なプロセスへの参加は各市民の複言語能力によって容易になる。

- ・ 社会的結束：個人の成長，教育，仕事，移動，情報へのアクセス，文化的向上に関する機会が平等であるかどうかは，生涯を通じて言語を学習することができるかどうかによる。（大木，2011: 5-6）

EU の言語教育の政策理念と主要な概念は上記の目的に凝縮されている。特に，はじめの「複言語主義」と「言語的多様性」の促進が，他の 3 項目の基軸になっていると考えられる。したがって，CEFR について記述する前に，複言語主義とそれに付随する概念である複文化主義について確認しておく必要があるだろう。

2.1.2 複言語主義と複文化主義／異文化間能力：複言語主義（*plurilingualism*）は，社会の多数言語の共存状態に注目する多言語主義（*multilingualism*）とは区別され，個人の言語体験に焦点を当てる。個人の中では，複数の言語体験が相互に関係し，作用し合いながら共存している。この個人の持っている複数の言語能力が，何らかの役割を果たすことができるような言語的空間を作り出していくことこそ，EU の言語教育の目的であるとする。つまり，外国語学習は，理想的な母語話者を究極の目標とした，個別言語の習得ではもはやありえない。言語のバリアーをなくし，人的交流を促進するために必要なのである。また，複言語主義は複文化主義（*pluriculturalism*）の文脈で考えることが求められる。個人の複数の文化的体験は，言語能力と同様，相互に関係，作用し合い統合された能力として機能している。複言語能力はその 1 部と見做される。なぜなら，言語は文化の主要な側面であるばかりか，文化を体現するための手段だからである（CEFR, 2001:4-5；西山，2010: 22-34；大木，2011: 3-20）。

一方，CEFR 以降，複文化や異文化は，異文化間能力（*intercultural competence: IC*），あるいは，異文化間性（*interculturality*）へと展開してきている。異文化間性とは，「多文化」という用語に比べより動的であり，「異なる文化が出会い，接触するところから生まれるもので，相互のやり取りを伴う（これがまさに異文化間と形容される）付き合いやインタラクションの総体である」（カルトン，堀訳，2015: 9）と定義される。この理念に沿って行われる教育が異文化間教育であるが，これまでの異文化理解とは必ずしも同一ではない。「異文化理解において，異文化とは理解可能な対象として外部に存在するが，これに対して，異文化間教育とは異なる他者を必ずしも理解可能な対象として措定するものではない。認知能力による理解を超える場合もあり，むしろそのような場合にわたっての態度を学ぶのである」（西山，2015: 66-67）。EU の言語政策に多大な影響力を持つマイケル・バイラムは，「外国語教育はただ技術的なことを教えるだけのものではない。我々は，言語的知識や技能だけではなく，他者や我々をより豊かに理解し共存するために役立つ，「異文化間能力（*intercultural competence*）」を育成できるような指導法や学習法を開発すべきである。それだけにとどまらず，外国語教育は，通常，国や国家国民（*national citizenship*）と関連づけられることの多い市民性という概念を「異文化間市民（*intercultural citizenship*）」にまで拡大することが可能であり，そうすべき責任がある」（バイラム，柳訳，2015: 155）と述べている。この主張は，上述した EU の言語政策の目的と極めて親和的である。

2.2 CEFRにおける学習者観と言語観

本項では、EPOSTL の編著者の筆頭である Newby の CEFR に対する解釈に基づく。なぜなら、EPOSTL と CEFR の理念と原則は通底しており (Newby, 2012a: 101-130), J-POSTL の適用可能性を論じる場合、彼の解釈に従うのが合理的と考えるからである。

Newby (2011: 123-130) は CEFR における学習者観と言語観についてわかりやすく解説している。それによると、言語教育の方法論は、教授法を教師の立場、教師の指導技術・方法、それに即した教材などの視点で考えることから、学習者中心 (learner-centered) の考え方に変化してきている。つまり、学習者がどのように言語を習得するのか。学習者自身が、自分の学習の効果を上げるためにどのような方法をとっているのか、などに注目するようになってきている。「学習者自立」(learner independence), 「学習者自律」(learner autonomy), 「自己決定学習」(self-directed learning) などの用語がこの傾向を示している。CEFR の理念を構成する次の 3 つの観点は、この学習者中心の考え方を包摂している。

- ・ 言語学的観点：言語使用者としての学習者。
- ・ 教育学的観点：生涯学習者としての学習者。
- ・ 社会政治学的観点：社会的行為者としての学習者。

2.2.1 言語学的観点－行動志向⁽⁴⁾の言語観－：言語は使用するものであるという言語観、すなわち、言語教授法としてのコミュニカティブ・アプローチは、Hymes, Halliday, Austin, Canale and Swain などの応用言語学者によって提唱され、CEFR の前身である *Threshold Level* (1975, 1991) の柱であった。1975 年以降、欧州の多くの国では、コミュニケーションという観点がカリキュラム策定の基本となり、概念・機能シラバスが言語教育課程の不可欠な理論的要素となった。CEFR はこの理念を発展させて行動志向 (action-oriented) の言語観として受け継いだ。具体的には、言語学習者・使用者の能力を Can-do 記述文によって 6 段階 (A1-C2) で表している (Newby, 2011: 123; 2012: 9)。

伝統的なカリキュラムは、言語形式に基づいているので、それぞれの言語に特化される。しかし、概念や機能は、それぞれの言語特有なものではない。挨拶、提案、謝罪、招待等々、場面に応じたこれらの言語行動は、言語形式には左右されず、同じフレームワークでカリキュラムを設定することができる。例えば、オーストリアの中等学校のカリキュラムでは、外国語の到達目標が CEFR の記述文から直接抜き出されてリストアップされ、教育方法ばかりでなく評価や卒業試験など、以前とはすっかり様子が異なっている。*Threshold Level* の理念は、CEFR によって調和のとれた言語教育のアプローチの創造と人的流動性と意見交換の促進が強化された (Newby, 2011: 125-126)。

2.2.2 教育学的観点－学習者自律－：CEFR における生涯学習の概念は、自律学習観とつながっている。「授業コースが終了した後は、自律的な学習が必要になる。「学ぶことを学習する」ことが言語学習に不可欠であることを認識し、それによって、学習者の学習方法や、どのような選択肢があるか、どの選択肢が自分に合うかについて意識が高まれば、自律的な学習が促進される」(CEFR, p.141; 吉島・大橋訳・編: 155)。ここで言う「選択肢」とは、おそらく CEFR に記述された内容や、6 段階の到達レベルを指すと思われるが、いず

れにしても、この記述のキーコンセプトの 1 つ「学ぶことを学習する」は、英語では 'learning to learn' と表現され、その構成要素は次の 3 点とされる。

- ・ 自分の言語と学習を振り返って、適切な結論を引き出す能力
- ・ 自ら学ぶようになるための方略の開発
- ・ 自己の学習に責任を持つ能力 (Newby, 2011: 127)

この自律能力育成のツールとして開発されたのが、言語学習者のための ELP (ヨーロッパ言語ポートフォリオ) であり、言語教育履修生のための EPOSTL である。ELP における学習者自律育成のための教育的原則は「学習者の参加 (learner involvement), 学習者の省察 (learner reflection), 適切な目標言語の使用 (appropriate target language use)」(Little et al., 2007: 15) である。この 3 原則は相互補完的である。つまり、「学習者に省察を促すには、自らの学習に関わらせ、目標言語の使用モードに導き入れなければならない。省察とは、要するに、一種の談話 (discourse) である」(ibid.)。また、省察には、自己評価 (self-assessment) が中心的な役割を果たすが、この原則は、EPOSTL にも通底する。

2.2.3 社会政治学的観点—複言語主義—：学習者を社会的行為者 (social agent) (CEFR, p.1) として見做す観点である。社会的行為者とは、「与えられた状況、特定の環境、個別の行動範囲の中で、必ずしも言語とは関連しないが、達成すべき課題を持つ社会の一員」(CEFR, p.9. 筆者訳) と定義される。この観点は、複言語主義や異文化認識の概念の中に反映されている (2.1.2 参照)。また、複言語的であるという意味は、「学んでいる言語と関連する文化的表出は別々に実在するものではなく、統合された 1 つのもの、つまり学習者個人の言語的文化的習性と称されるものとして見做される」(Newby, 2011: 129)。従って、「言語のあらゆる知識や経験を活かし、言語が相互に関係し作用しあうようなコミュニケーション能力」(CEFR, p.4) を持った学習者を養成する必要があるとする。

2.3 CEFR の理念とキー・コンピテンシー

1997 年末、OECD (経済協力開発機構) が後援し、スイス連邦統計局の主導下で、PISA (Programme for International Student Assessment : 国際学生評価プログラム) とリンクして「キー・コンピテンシーの定義・選択計画」(The DeSeCo Project: The Definition and Selection of Key Competencies Project) が開始された。その後、ヨーロッパ教育情報ネット

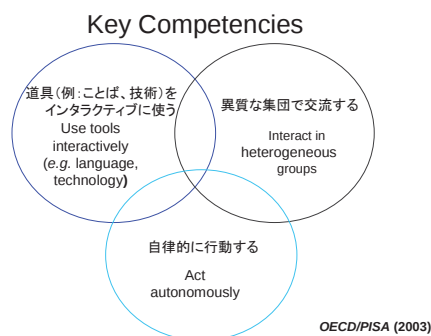


図1 キー・コンピテンシー

ワーク本部は、欧州委員会教育・文化総局の協力を得て「普通義務教育における教育目標としてのコンピテンシー」に関するレポートを各加盟国に求め、それらに対する評価をまとめた (OECD/PISA, 2003: 5)。こうした経過から判断すると、このプロジェクトはヨーロッパを中心に推進されたと言えるが、この調査結果から、2003 年に国際的な共通項としての「キー・コンピテンシー」が確定され、最終報告書が刊

行された。キー・コンピテンシーは、グローバルな観点を維持しつつ、市民生活を送る上で必要な基本的で不可分な 3 つの能力で構成されている。上図から推測できるように、CEFR の主要な理念である行動志向の言語観、学習者自律、複文化主義と親和的である。また、円内にある‘interact’という用語も CEFR に通じる。

しかし、この枠組みだけでキー・コンピテンシーが成り立っているわけではない。この枠組みの心臓部となる概念が存在する。それは、省察性 (reflectiveness)、あるいは、省察的思考と行動 (reflective thought and action) である。「省察性とは、メタ認知力 (思考について思考すること) の活用、想像力、批判的スタンスをとることを意味する。それは、個人的な考え方を指すだけでなく、個人の思考、感情、社会的関係を含め、経験をより一般的に組み立てる方法の意味している。省察性によって、個人は社会的な成熟の域に到達し、それ故、社会の重圧から距離を置き、別の観点から考え、自立的判断を下し、自らの行動に責任を取ることができる」(OECD/PISA, 2003: 9: 筆者訳)。このように、省察性 (reflectivity ととも言う) を主要な能力の源泉として重視している点も、CEFR を始め、ELP, EPOSTL と繋がっていると言える。

因みに、省察 (reflection) という概念を教育に導入したのは、経験を重んじるデューイやショーンらの実用主義教育哲学者である (Fenner, 2012: 29)。しかし、この概念は、西洋哲学における根源的な思想の 1 つであると考えられる。その根拠は、17 世紀のデカルトに萌芽がみられ、ジョン・ロックのイギリス経験論で重要な概念として扱われているからである。デカルトは、人間存在は「思考するもの」であり知性であるとし、ロックは「経験にこそ、いっさいの知の基礎がある。」「思考や酔いという観念の源泉は「内官 (internal sense)」, あるいは特に「内省 (reflection)」と名づけられる。」「心の能動的なはたらきは内省から始まり、記憶、比較、抽象や推論へと及ぶ」(熊野, 2006: 48) としている。

2.4 言語教師教育参照枠

EPOSTL の源泉の 1 つである「ヨーロッパ言語教師教育プロフィール参照枠」(European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference : 以降「プロフィール」)(Kelly and Grenfell, 2004) は、欧州委員会の後援で、イギリス・サウザンプトン大学の研究チームによって開発された。この文書は、欧州評議会 32 か国余りを対象にした調査報告に基づいて、各国に共通理解される外国語教員養成の枠組みで、教員養成機関のカリキュラム・デザインに資することを意図して編纂されたものである。この「プロフィール」は、言語教師が備えるべき専門的能力を始め、求められる技術や知識に関する 40 項目の記述文で構成されている。各教育機関がこのツールを利用することによって、専門性の向上が図られ、教員資格の透明性と EU 域内での通用性が確保される。

Newby (2012b: 13-14)によると、言語教師教育に必要な枠組みを提供しているという点で、「プロフィール」は EPOSTL と類似した方向性を有している。しかし、いくつかの観点で相違している。主たる違いは、「プロフィール」の対象は一般的には教師教育者であるが、その中でも特に教員養成のカリキュラム開発者である。従って、教師教育の観点はトップ・ダウンである。つまり、具体的な資質能力ばかりでなく、教師教育課程の構造的な側面も含んでいる。一方、EPOSTL はボトム・アップである。教育課程履修生を対象とし、教師の成長に必要な具体的な授業力に焦点を当てている。

3. 日本の英語教育改革の動向

本章のテーマについては、石田・神保・久村・酒井（2011）に詳しいが、その後の動向を中心に、これまで述べてきた EU の言語教育、及び、教師教育との対応を考慮しながら、日本の言語政策とその理念と考えられる論点を概観する。

3.1 英語教育改革

3.1.1 外国語教育政策－英語教育中心－：『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』、及び、同「行動計画」（文科省，2003）（以降「行動計画」）が現在の政策課題や制度設計の起点となっていると考えられる。それに基づき、「外国語学習指導要領」が改訂され（文科省，2009）、さらに、「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的政策」（文科省，2011）（以降「英語力向上策」）、「グローバル人材育成戦略」（文科省，2012a）（以降「グローバル人材」）などの文書によって、日本の外国語教育の理念と方向性が表現されている。これらの文書では、外国語という用語を使っているが、英語に特化した記述となり、英語以外の外国語に関する言及は、あるとしても、ごくわずかである。つまり、英語が必修科目であることを前提としている。しかし、寺沢（2014）が指摘する通り、英語の必修化に関する過程と英語教育目的論は曖昧である。現状では、「英語力向上策」の「1. はじめに～国際共通語としての英語力を伸ばすため、社会全体での取り組みを～」の文中にある記述「英語をはじめとした外国語は、グローバル社会を生きる我が国の子どもたちの可能性を大きく広げる重要なツールであるとともに、日本の国際競争力を高めていく上での重要な要素となっている」という認識が、外国語、すなわち、英語教育政策の基本原則になっていると考えられる。

3.1.2 英語教育の目標：「行動計画」では、英語によるコミュニケーション力育成を重視し、学習者の目標を、中学卒業段階で挨拶や応対等の平易な会話ができる（英検 3 級程度）、高校卒業段階で、日常の話題に関する通常の会話ができる（英検準 2 級～2 級程度）としている。一方、大学入試センター試験にリスニング試験を導入すること、英語教員が備えておくべき英語力の目標値を設定（英検準 1 級、TOEFL PBT 550, TOEIC730 程度⁽²⁾）すること、小学校英語会話活動を充実すること等々が目標として提言されている。

「行動計画」の方針を受けて、「高等学校外国語学習指導要領」（2009）に「英語の授業は英語で行うことを基本とする」が持ち込まれた。また、指導要領における外国語教育の目標は、コミュニケーション能力を養うことで、その中核には、「情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする」能力があり、その能力は、「言語や文化に対する理解」や「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」と不可分に結び付いているとする。

3.1.3 外国語能力の定義：「英語力向上策」では次のように定義している。

グローバル社会で求められる外国語能力とは、異なる国や文化の人々と外国語をツールとして円滑にコミュニケーションを図ることができる能力と言える。円滑にコミュニケーションができる能力とは、例えば、異なる国や文化の人々と臆せず積極的にコミュ

ニケーションを図ろうとする態度や、相手の文化的・社会的背景を踏まえた上で、相手の意図や考えを的確に理解し、自らの考えに理由や根拠を付け加えて、理論的に説明したり、議論の中で反論したり、相手を説得したりできる能力などがあげられる。(文科省, 2011: 1, 下線筆者)

この定義に続けて、上記の能力を育成するには、「スピーチ、プレゼンテーション、ディベート、ディスカッションなどを取り入れ」て、「言語活動を中心とした授業へと改善」する必要がある、これには、「国語を中心とした他のすべての教科等の学習において総合的に育成することが重要である。」さらに、「外国語の授業が変わることで、学校の授業全体の改善に資することが期待される」と結んでいる。上記引用の下線部分には特段の言及がない。この政策の発表後、具体的に準備に取り掛かったものの1つは、「中・高等学校は、学習到達目標を「CAN-DO リスト」の形で設定・公表する」である。

3.1.4 「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標：「英語力向上策」の提言を受けて作成したのが、「外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」(2013) (以降「CAN-DO の手引き」)である。手引きの中で、この政策に関する3つの目的が掲げられており、その要点は以下の通りである。

- ・ 生徒が身に付ける能力を各学校が明確化し、教員が生徒の指導と評価の改善に活用すること。
- ・ 学習到達目標を、言語を用いて「～することができる」という能力記述文の形で設定することにより、学習指導要領を踏まえた、4 技能を有機的に結び付け、総合的に育成する指導につなげることである。
- ・ 教員と生徒が外国語学習の目標を共有することである。これにより、生徒自身にも、言語を用いて、「～ができるようになりたい」、「～ができるようになることを目指す」といった自覚が芽生え、言語習得に必要な自律的学習者としての態度・姿勢が身に付くとともに、「言語を用いて～ができるようになった」という達成感による学習意欲の更なる向上にもつながることが期待される。(文科省, 2013: 3-4.下線筆者)

3.1.5 グローバル人材の定義と育成の目的：「グローバル人材」の概念には以下のような要素が含まれるとされている。

- ・ 要素Ⅰ：語学力・コミュニケーション能力
- ・ 要素Ⅱ：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
- ・ 要素Ⅲ：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ (文科省, 2012: 8, 下線筆者)

以上のほか、「社会の中核を支える人材に共通して求められる資質としては、幅広い教養と深い専門性、課題発見・解決能力、チームワークと（異質な者の集団をまとめる）リーダーシップ、公共性・倫理観、メディア・リテラシー等を挙げることができる。」また、「グ

ローバル人材の能力水準の目安を（初歩から上級まで）段階別に示すと、例えば、① 海外旅行会話レベル、② 日常生活会話レベル、③ 業務上の文書・会話レベル、④ 二者間折衝・交渉レベル、⑤ 多数者間折衝・交渉レベル」と考えられる。この中で、「④⑤レベルの人材が継続的に育成され、一定数の「人材層」として確保されることが、国際社会における今後の我が国の経済・社会の発展にとって極めて重要となる」（文科省、2012: 8-9）としている。

3.2 英語教師の資質・能力

「行動計画」（2003）以降、「英語力向上策」（2011）、「グローバル人材」（2012）の中で繰り返し述べられているが、英語教師に求められている主な資質・能力は、英検準 1 級などの英語力、さらに、指導要領にも導入された、「英語の授業は英語で行う」指導力の 2 つである。「英語力向上策」では、以上の 2 点に加え、指導力に関して、「学習指導要領に基づいて指導することができる力が求められている」とし、中学校では、「4 技能をバランスよく育成」し、「読むこと」や「書くこと」の育成」では、「学習指導要領の趣旨を踏まえた指導」が必要である。以上を達成するためには、「英語教員一人一人が日々研鑽を積むことが必要であるが、その上で、英語教員の更なる資質・能力の向上を図るためには、英語教員に対する集中的な研修を実施することが必要」としている。また、「英語教職課程においては、英語教員の英語力だけでなく、授業を設計するといった指導力を育成するよう改善・充実を図っていくべきである」と記述されている。

4. 日本の現状と考察

4.1 CEFR に対する認識

4.1.1 CEFR についての意識調査：2010 年 12 月～2011 年 1 月に、JACET 会員に対して、酒井（2011:46-61; 2014: 71-98）は CEFR に関するアンケート調査を行った。回答は 278 件であった。質問紙は 4 セクションに分かれ、セクション 1 は CEFR に関する 10 の用語の認知度についてである。結果は、「Can-do リスト、(6 段階 A1～C2 の) 言語共通参照レベル、そして複言語、複文化主義の認知にとどまり、行動志向の言語教育観、言語活動領域（私的領域、公的領域、職業領域、教育領域）、学習者自律、そしてポートフォリオ（ELP, EPOSTL）などが一般的に認知されていないことが明らかになった」（酒井 2011: 50, カッコ内筆者追記）であった。特に、ポートフォリオには「フロア効果も出ており、ほとんど認知されていない」（同上）。また、セクション 2（CEFR を自分の勤務先に適合させたり導入すること：7 問）については、「用語の説明を加えたため、（中略）CEFR の理念には、理解されれば、賛同する教員が多いことが分かる」（同上）としている。セクション 4 の自由記述に対しては、「多くの教員は、日本の文脈に CEFR を適応させたいと考えているが、日本にどのように文脈化させるか、また人的資源、そして学生の低学力のために、頭を悩ませている現状が浮かび上がった」（同上: 59）とまとめている。

この調査対象者は JACET 会員なので、ほとんどの回答者は大学の英語教員と考えられる。中等教育の英語教員や一般の人々の CEFR の用語や理念に関する認知度や知識は、さらに低いと想定される。一方、このような状況はヨーロッパにおいても観察されている。

Newby (2011) によると、多くの学校の教師は、CEFR がナショナル・カリキュラムに組み入れられているとしても、その内容に比較的気付いていない。教師たちは通例 A1-C2 のレベルについて知っているが、そのほかの事についてはほとんど知識がないそうである。その理由は、CEFR は分類が複雑で、理解するのが簡単ではないこと。CEFR は包括的な分類をしているため、教科書の執筆者や教育課程の策定者に関係があるかもしれないが、全てのセクションが教師に直接関わるわけではないこと、などを挙げている。そして、次の示唆は、日本における CEFR の適用を図る際にも、十分に配慮すべき課題となる。

もし先生方が CEFR を正しく理解すべきであれば、補助資料や現職教員研修セミナーが必須の対策となります。CEFR の基盤である言語・文化・教育等の理念に気付くことのほうが、CEFR 本文の細かい知識より重要であると私には思えます。したがって、CEFR を導入し、支援対策を考案する場合、言語政策立案者は、なぜ CEFR について知ることが教師の利益になるのか、そして、CEFR のどの面が伝えられるべきかということを考慮しなければなりません。(Newby, 2011: 130. 下線筆者)

4.1.2 CEFR と CEFR-J : CEFR の名称は、その日本語訳 (吉島・大橋訳・編, 2004) とともに、CAN-DO リストの導入に伴い、CEFR-J (投野編, 2013) の名で、日本の中等教育の現場でも広く知られるようになった。しかし、CEFR-J が CEFR の日本版ではないことを、ベアコは次のように指摘している。

「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。(ベアコ, 堀訳, 2015: 14. 下線筆者)

ベアコは続けて、「CEFR-J で示されているモデルは、従来の 4 技能モデルとそれほど変わりがなく」こと。レベルを「小学校 3 年生から高校 3 年生に対応させている」こと。CEFR-J では CEFR の 4 章だけを取り上げていることと、「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」ことを指摘している。

CEFR-J は「英語力向上策」や「CAN-DO の手引き」の作成過程において、大きな影響力を持っていたと考えられる。事実、「CAN-DO の手引き」を作成した検討会議のメンバーには、CEFR-J の開発者が名を連ねているからである（「CAN-DO の手引き」p.46 参照）。これは日本の外国語（英語）教育政策立案者、つまり、文科省にとって、CEFR-J を英語教育の改善策に適用することにメリットがあると判断したからであろう。ベアコは次のようにコメントしている。

(CEFR-J における) 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 (ベアコ, 堀訳, 2015: 15. カッコ内筆者追記。下線筆者)。

上記引用の中の条件の一つは「**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」と述べているが、これは恐らく本稿の「2. EU の言語教育概観」で扱っている内容や用語も含まれていると解釈できる。

ベアコは日本の英語教育の歴史や現状を配慮し、**CEFR-J** に対する直接的な批判を避けて、好意的な助言をしているように思える。しかし、**CEFR-J** は **CEFR** の第 4 章だけを利用しているため、**CEFR** の言語使用者／学習者のコミュニケーション能力 (第 5 章)、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 (第 6・7 章)、また、5 技能 (読む、書く、聞く、話す、やり取り＝インタラクション) に区別した能力プロファイルなどに対して十分配慮をしなければ、日本の文脈に適用できない可能性があることを示唆している。これは、前項 (4.1.1) の Newby (2011) の示唆ともかなり通底していると考えられる。

4.2 高校 3 年生の英語力調査結果と英語の学習状況

2015 年 5 月 26 日、文科省は「英語力調査結果 (高校 3 年生) の概要」 (以降「英語力概要」) を公表した。この調査結果は、「グローバル人材の育成に向けた取組として、外部試験団体と連携した生徒の英語力の把握・検証による戦略的な英語教育改善の取組支援を提言」するために、「全国の高校 3 年生約 7 万人 (国公立約 480 校) を対象に、英語の 4 技能 (聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと) がバランスよく育成されているかという観点から、生徒の英語力を測るとともに、英語の学習状況を把握・分析」したものである。また、英語力調査は、「生徒の一定の学習達成度ではなく、世界標準となっている **CEFR** の A1 から B2 までのレベルを測定できるように設計」したとされている (文科省, 2015 ; 下線部筆者)。本項では、英語力調査結果と英語の学習状況を分けて考察する。なお、教員対象の意識調査結果も 4 問含まれているが、それについては 4.3.2 で扱う。

4.2.1 高校 3 年生の英語力：調査結果は表 1 の通りである。

表 1 生徒全体の英語力レベル分布 (%)

N = (読む・聞く) 68,854, (書く) 69,052, (話す) 16,583

CEFR レベル		読む	聞く	書く	話す
B	B2	0.2	0.3	0	--
	B1	2.0	2.0	0.7	1.7
A	A2	25.1	21.8	12.8	11.1
	A1	72.7	75.9	86.5	87.2

(文科省, 2015 : 「英語力調査結果の概要」から筆者作成)

この結果を受けて、総論では、「生徒の英語力について特に「書く」「話す」が課題」としている。しかし、「行動計画」で示された目標値から判断すれば、課題は 4 技能すべてにあると言える。つまり、A2 を準 2 級レベル (「英語力概要」の (別紙) 「各試験団体のデータによる **CEFR** との対照表」参照) と考えれば、「読む」「聞く」においても、達成していると見做されるのは、せいぜい 25% だからである。一方、こうした数値以外に気になるのは、これまで学習の目標値としてどこにも言及されていない **CEFR** のレベルを、文科省が「世界標準」として測定基準に適用している点である。**CEFR** は学習 (learning)、教育

(teaching), 評価 (assessment) のための参照枠だが, ここでは評価の一部のみを取り出している。参照レベルは, CEFR に準拠したカリキュラム, 教科書, 指導法, テストなどが揃ってはじめて判定されるものである。参照レベルのみでは, TOEFL や TOEIC の代替にすぎず, すぐに形骸化する恐れがある。また, 「英語力概要」の別紙に掲載されている CEFR のレベル表は, CEFR では global scale であり, 各レベルの全体像を 1 つのパラグラフにまとめ, 「体系を非専門の利用者に伝達し易く, かつ, 教師やカリキュラム立案者に指針を提供する」(p.24: 筆者訳) ものであり, 測定基準としているわけではない。

また改善策には, 「生徒が「英語を使って何ができるようになるか」という観点から, 主体的に学ぶ意欲・態度の育成を含めた具体的な指標形式の目標を設定し, 生徒が達成感を得られるようにする」とある。この趣旨は「CAN-DO の手引き」(3.1.4) の方向性と同じで, その根拠は CEFR の行動志向の言語学習観 (2.2.1) と学習者自律 (2.2.2) にあると思われる。しかし, 「～ができるようになる」という目標値を設定するだけで, 学ぶ意欲や・態度を育成し, 自律的学習者を育てることができるのか疑問が残る。EU では, この目的を達成するために, CEFR に準拠した省察と自己評価ツールとして ELP を介在させ, 教育現場に導入し効果をあげている。しかし, そのようなシステムを構築しても, 必ずしもすべてが順調に行くわけではない³⁾。その理由は, 「CEFR の基盤である言語・文化・教育等の理念に気付くこと」(Newby, 2011), 「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」(ベアコ, 2015) が十分に浸透しているとは限らないからである。ベアコは, この課題について次のように警鐘を鳴らしている。

このような (Can-do 形式による) 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。そうすると, 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 (ベアコ, 堀訳, 2015: 17. カッコ内追記及び下線筆者)。

4.2.2 英語の学習状況: この調査は「グローバル人材の育成に向けた取組」のためのデータ収集が目的で, 質問項目は, 「英語力向上策」の方針に則って作成されていると思われる。質問内容は, 「1. 英語学習に対する意識」2 問 (①英語が好きか嫌いか。②どの程度まで英語を身に付けたいか), 「2.4 技能の言語活動に対する生徒の意識」4 問 (第 2 学年での英語の授業では, ③英語を読んで概要や要点をとらえる活動をしていたか。④生徒同士で英語で話し合ったり意見の交換をしたりしていたか。⑤英語でスピーチやプレゼンテーションをしていたか。⑥聞いたり読んだりしたことについて, その内容を英語で書いてまとめたり自分の考えを英語で書いたりしていたか) (丸数字は便宜上筆者がつけた) というものである。結果は, ①英語が好きではないとの回答が半数以上, ②現在の英語力のレベルによって将来の英語使用のイメージが異なる (⇒「学習意欲に課題」), ③「活動をした」という回答が半数を超えた。④～⑥のそれぞれの活動経験は少ない (⇒「特に「話す」「書く」言語活動が十分でない」), という事実と, 英語のテストスコアが高い生徒ほど全体に積極的・肯定的な回答が多いことが判明したとされている。

この調査に基づいて, 「英語力概要」では, 学習意欲・態度の育成と「話す」「書く」の

言語活動に焦点をあてて改善策を示している。その内容は、「英語力向上策」「CAN-DO の手引き」「グローバル人材」と方向性は同じで、「…幅広い話題について「発表・討論・交渉」などの言語活動を豊富に体験」させ、総合的なコミュニケーション能力を高める」ことと、「…複数技能を統合して使う活動を通して、生徒の興味・関心が高い話題や、時事問題や社会的な話題など、考えや気持ちを互いに伝え合うことを目的とした学習・指導方法（アクティブ・ラーニング）や評価を行うことが必要」（下線筆者）であるとしている。

グローバル人材育成事業では、育成対象を「同一年齢の者のうち約 10%（即ち約 11 万人程度）」（文科省，2012b: 10）としている。この事業を大木は、「平等主義から脱却して、やっとエリート養成に本腰を入れ始めた」（大木，2014: 49）と評している。しかし、課題として残るのは、90%の学習者に対して、必修である英語の学習目標をどのように定め、学習意欲・態度を育成するかである。この点に関して、以下(1)学習者の興味・関心と(2)インタラクションの観点から考察する。

(1) **学習者の興味・関心**：この課題に関しては、質問項目②の回答と大木の（2014）の調査結果を参考にできる。まず、質問項目②の選択肢 8 つの中の 6 番目に「海外旅行などをすると、英語で日常的な会話をし、コミュニケーションを楽しめるようになりたい」（下線筆者）があるが、この内容はグローバル人材の能力水準の目安では、「海外旅行会話レベル」と「日常生活会話レベル」に相当する。この回答を選んだのは 36.7%に及んでいる。「グローバル人材」では、この 2 レベルの「グローバル人材の裾野の拡大については着実に進捗しつつあるものと考えられる」（文科省，2012b: 9）としているが、この数値からは読み取れない。「大学入試に対応できる力をつけたい（19.6%）」、「特に学校の授業以外での利用を考えていない（25%）」に回答した数値を合わせると 80%を超えるので、裾野は必ずしも拡大しているとは言えないと考えられる。

次に、大木（2014: 67）の調査結果（対象：主に京都大学工学部 1 年生）であるが、「私が英語を勉強している理由」に対する自由記述の回答結果をまとめ、第 6 位まで順位を付けた。そのうちの第 2 位は「世界の人々と話せるから」、第 4 位は「視野を広げるため」、第 5 位は「旅行するため」である。この結果を受けて大木は、「英語に限っていうと、学生は私的領域でも実用的な目的で使う機会があると思っている。だから、欧州評議会の掲げている外国語教育の「実用的な目的：外国語学習は、市民の私的および職業上の交流と意見交換に役立つこと」（下線筆者）は、日本においても有効だと言える」と述べている。

上述の 2 つの調査結果から、CEFR (pp.14-15) の 4 つの言語活動の領域（公的領域、私的領域、職業領域、教育領域）のうち、私的領域での実用性を重視したコミュニケーション力の向上が、すべての学習者に重要であると示唆されているものと考えられる。

(2) **インタラクション**：CEFR (p.14) では、学習者の言語能力を活性化するための言語活動を受容(reception)、産出(production)、インタラクション(interaction)、仲介(mediation)に分類している。このうち受容と産出はインタラクションに必要な基本的な能力であり、仲介における書く・話す活動は間接的なコミュニケーションを可能にする能力を育成するとしている。EPOSTL においても、スピーキング活動は speaking/spoken interaction、ライティング活動は writing/written interaction としている。「英語力概要」の改善策にある「発表・討論・交渉」「複数技能を統合して使う」「考えや気持ちを互いに伝え合う」は、インタラクションに相当するものと考えられる。EU では、CEFR に見られるように、イン

タラクションを含め言語能力は 5 技能としているわけだが、インタラクションとは、対話者間で単に話したり聞いたりするだけの活動ではない。インタラクション（やり取り）の学習は「受容的活動を学習し、発言活動を学習する以上のものを含む。やり取りには、言語使用と言語学習の中でも通常大きな重要性が認められている。それはやり取りがコミュニケーションにおける中枢的役割を果たしていると考えられるからである」（CEFR, p.14. 吉島・大橋訳・編）。口頭によるインタラクションの概念を日本に適用するとすれば、「対話」という用語に置き換えて、英語学習指導に導入してみてもどうかと考える。つまり、4 技能のほかに「対話する力」を加えることである。

平田（2012）は、「日本社会ではこの「対話」という概念が希薄である。いや、（中略）それがほとんど、なかったと言っていいかもしれない」（p.99）と述べ、次のような定義を行っている。

「対話的な精神」とは、異なる価値観をもった人と出会うことで、自分の意見が変わっていくことを潔しとする態度のことである。あるいは、できることなら、異なる価値観を持った人と出会って議論を重ねたことで、自分の考えが変わっていくことに喜びさえも見出す態度だと言ってもいい。（平田，2012：103）

この「対話的精神」を育むことは、グローバル人材の能力水準の 5 段階のすべてにおいて可能であると考えられる。つまり、「対話する力」は「コミュニケーションを楽しむ」ことの原点にあると考えられるからである。

4.3 英語教師の資質・能力－J-POSTL の適用可能性

4.3.1 英語教員の英語力：「行動計画」によって、全国約 6 万人の中等学校英語教員対象に、各地方自治体単位で 5 年間かけて英語力と授業力向上のための悉皆研修が行われた。この研修成果⁽⁴⁾について「英語力向上策」では、「一定の成果はあったものの、生徒や英語教員に求められる英語力など、必ずしも目標に十分に到達していないものもあり、真に英語が使える日本人を育成するためには、我が国の英語教育について、その課題や方策を今一度見直すことが必要である」（文科省，2011：1.下線筆者）としている。具体的には、2011 年現在で、英検準 1 級以上相当の英語力を有している教員は公立中学校で約 24%，同じく高等学校で約 49%だが、2014 年には、小学校が 0.8%，中学校の英語担当教員が 27.9%，高校の英語担当教員が 52.7%（文科省，2014）と、若干であるが向上している。

一方、EU における言語力に関してだが、Newby（2011：126）によると、オーストリアでは、中学終了時 A2 レベル、高校終了時 B2 レベル、言語関係の学部終了時 C1 レベル、言語関係の修士課程修了時 C2 レベルを目標としている。つまり、外国語教員の言語力は、少なくとも C1（英検 1 級程度）以上とされている。日本語と英語との言語距離を考えてみれば、日本とオーストリアとのこのギャップは当然と言えるかもしれない。しかし、CEFR や EPOSTL の日本への適用の観点からは、無視できない。

4.3.2 言語活動に対する教員の意識：「英語力概要」における教員対象の意識調査結果について考察する。結論は「技能統合型の言語活動・指導が十分でない」というものだが、具

体的には、「聞いたり読んだりしたことに基づき、情報や考えなどについて、話し合いや意見交換を行っている教員（合計：33.0%）、書く活動を行っている教員（合計：39.7%）が少ない」、「スピーチやプレゼンテーションを行っている教員が少ない（合計：28.0%）」、「ディベートやディスカッションを行っている教員が非常に少ない（合計：6.9%）」となっている。改善の方向性としては、学習者の育成に対する「改善の方向性に沿った実践的な内容の改善が必要」とし、養成・研修段階での「「発表・討論・交渉」などを行う模擬授業、「話す」「書く」の能力を測るパフォーマンステスト等を強化」する必要があるとしている。しかしここでも、目的はグローバル人材育成のための方策であり、大多数の学習者に対してどのようにそのような活動を行うかは「ペア・ワーク、グループ活動などを含めた学習・指導方法」という以外には言及していない。

EU では、学習者には ELP を、教員には EPOSTL を介在させている。EPOSTL は主に養成段階での使用だが、オーストリアでは教育実習において現場の実習担当教員を含め、大学の指導教員と実習生との 3 者での共有を図り（Mehlmauer-Larcher, 2011: 33-35）、アイスランドでは実習担当教員も EPOSTL の研修会に参加し、その後実習指導に当たっている（Ingvarsóttir, 2011: 63-70）。一方、日本でも、すでに現職教員による J-POSTL の活用事例が報告されている。

小出（2014）によると、彼は公立中学校の中堅の現職英語教員であったが、英語で授業を行うための英語力と授業力を身に付けるために、研修として 1 年間大学に派遣された。研修期間中、正規の講義やスピーチ・ディスカッションの授業に参加したほかに、大学の指導教員によって J-POSTL が導入され、定期的に話し合いを持った。この J-POSTL の利用は、研修内容と自分の学校での授業とを結びつけるのに重要な役割を果たした。つまり、省察の意義に気付き、J-POSTL は「個人だけでなく、先輩や同僚、初任者や実習生と継続的に振り返ることができる」ツールとして認識した。研修の最後に行った中学での公開授業では、グループでの言語活動を英語で行ったことを報告している。課題は、J-POSTL は「長期的な研修においては非常に効果的であるが、忙しく、時間の制約がある学校現場で効果的に用いる方法を今後検討」する必要があると指摘している（小出, 2015: 34-36）。

この報告は、J-POSTL を現職英語教員研修に広く適用する可能性を示唆するものである。ペアやグループによる言語活動、スピーチ、ディスカッション、ディベートなどの指導法について教員研修で実施するのは結構なことであるが、J-POSTL のような省察・自己評価ツールを介在させることによって、Can-do による到達目標設定の意味を教員が認識し、それぞれの学校に戻った後、研修の成果が一段と発揮されることが期待できる。

4.3.3 英語教員の授業力：J-POSTL 翻案化の過程で、現職英語教員対象に、EPOSTL の記述文 62 項目について 2012 年に全国調査が行われた（教問研, 2013: 11-59）⁵⁾。62 の記述文の内訳は、コアとなる授業力 41 項目（内教授法に関するもの 14 項目、評価に関するもの 11 項目）、異文化関連 8 項目、自立学習関連 13 項目で、それぞれ「5 妥当である（できる）」から「1 妥当でない（できない）」の 5 段階スケール（3 は「どちらともいえない」）で回答する。有効回答数は 5,631 件である。この集計結果を利用して、教授法（インタラクティブを含むスピーキング、ライティング、リスニング、クリティカル・リーディング、文法・語彙などの授業力）、評価（個人学習・協働学習の評価法、形成的評価、学習者間評

価, など), 異文化 (国際交流推進, 異文化能力評価, 多文化クラス運営, 文化教材の選定・活用, 国際協力活動評価, など), 自立学習 (学習者の意見を取り入れた授業計画や教材作成, 省察の支援, プロジェクト型学習, ポートフォリオの利用, ウェブによる学習指導, など) の 4 つの領域に関する教員の意識 (自信の程度) の比較を, 勤続年数を横軸, 5 段階の平均を縦軸として作成した (図 2) (久村,

2015)。ただし, 異文化関連項目についてはコアとなる授業力から 2 項目を抜き出して 10 項目とした。

調査で使用した 62 項目の記述文は, 現職英語教員のために厳選され, EU の言語教育観が反映された内容や用語がかなり含まれている。特に, 異文化や自立学習に関する記述文の中には, ほとんど経験したことがないと判断される回答が目立ち, 経験年数を重ねても, 伸び率は緩やかである。この結果から, EPOSTL の日本の教育現場への適用の課題が示唆された。そのため, J-POSTL の記述文の特定過程で, 記述文の内容や用語を再検討する必要が生じた。さらに, 異文化と自立に関する記述文のうち, 教員の授業力を段階別 (初任, 育成, 中堅, 熟練) に分類することができなかったものが 15 項目にのぼった (久村, 2014a: 5-9)。

また, 同じ異文化関連の記述文に関する詳細な分析結果では, 海外経験と異文化指導に対する自信とは関連性があり, 経験がある教員の方が自信があり, 経験がない教員は, たとえ教育歴が長くとも, 異文化の指導力は向上しないことが判明している (久村, 2014b: 23-30)。従って, 「英語力向上策」(文科省, 2011:8) の中で述べられているように, 「日本人若手英語教員米国派遣事業」などの研修を引き続き推進するとともに, アジアなど非英語圏の国々と英語教育に関する研修や教員交流を行うこと。さらに, 各地方自治体による海外への教員派遣事業は, 教員の異文化間能力を高めるために有効であると考えられるので, 一層の拡充が必要である。

一方, 自立学習 (independent learning) の領域は, 学習者に省察や自律 (learner autonomy) を促す個別学習や協働学習のための活動を設定し実践する内容だが, 多くの教員にとってほとんど実践経験のない領域だろうと推測される。特に, 21 年以上の教歴を持つ教員にとっては, 養成課程でも教員研修でも指導を受けたことのない領域かもしれない。自律的学習者を育成するには, まず教師自身がその理念や実践方法を習得しなければならない。J-POSTL はそのための省察ツールとして有効であると考えられる。

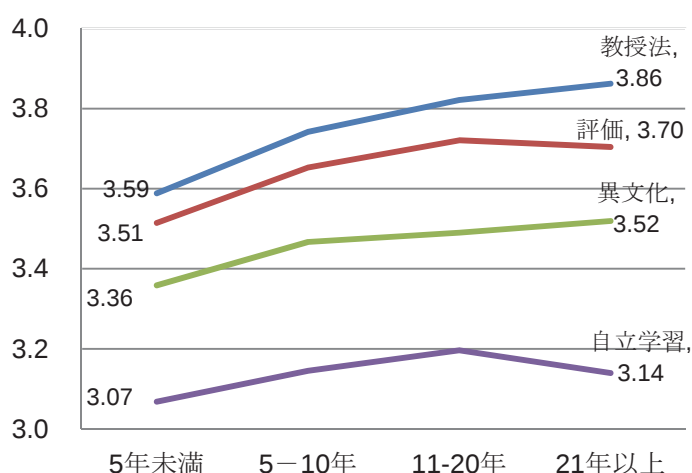


図2 英語教員の授業力：領域別分布 N=5,631

4.3.4 J-POSTL の今後の課題：J-POSTL は教師の成長のための省察ツールである。本稿では随所で, 省察について言及してきたが, 「指導要領」などの文書には, 省察 (「内省」と

「振り返り」を含む」という用語は発見できない。しかし、中央教育審議会の「教職生活全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（文科省，2012b）には、3 箇所に省察という用語を、資質能力向上のためのキーワードとして使用している。従って、省察の概念は、日本の教育界において、受容されている概念と考えられる。

一方、英語教育においても、リフレクティブ・アプローチやリフレクティブ・プラクティス、また、リフレクティブ・サイクルなどの用語は養成課程や教員研修で広く認知され、実践されていると思われる（石田・神保・久村・酒井，2011:195-198）。J-POSTL はそうした活動に介在しうるツールと考えられる。しかし、J-POSTL に関する懐疑的な批判があることを改めて留意しておく必要がある。

その批判は、J-POSTL の記述文は単なるチェック・リストであり、学生による自己評価は信頼性に欠けるものである。記述文は概ね難しく、Can-do ではなく Cannot-do リストになっている。また、5 段階の評価基準を提示しているのは、資質能力を数値化や電子化して評価資料として利用される危険性がある。教師の資質能力の規準を記述文の形で特定してしまうことは、その枠に収まらない有能な教師を排除し、違いに対する寛容さや柔軟な思考と実践へのインセンティブを阻害してしまうのではないか、などである（金谷，2014: 木塚，2014: 60-62 ; Heugh, 2014）。

上記のうち、EPOSTL の電子化の試みが実際に行われた。それは、2014 年 2 月 18 日にヨーロッパ現代言語センター（ECML）で行われた会議で発表されたドイツのブレーメン大学で開発中のプロジェクトである（Newby, 2014）。この EPOSTL の電子化に対して、Newby をはじめ EPOSTL の執筆陣は、EPOSTL 開発の理念に反するとして疑義を質していた。つまり、電子化によって記述文が単なるチェック・リストとして使用されることへの危惧を表明したものと考えられる。日本においても、この危険性は常に孕んでいる。

2014 年の 3 月に、欧州評議会から公式に copyright を取得した J-POSTL は、その後、教職課程において清田（2015）、高木（2015）、米田（2015）によって活用事例が報告されている。現職に関しては、前述した小出、異文化間教育では中山・栗原（2015）の例がある。冒頭の Heugh の疑問や上述の懐疑的批判に応えるためには、今後も地道な活動が必要である。この 2 年で、【英語教師教育全編】900 部、【英語教職課程編】1,000 部、【現職英語教師編】400 部を印刷し、そのほとんどが配布されている状況であるが、未だ初期の適用段階と言えるだろう。

5. むすび

本稿では、JACET 教育問題研究会発行の J-POSTL 関連の報告書や論文等、EU の言語教育に関して最近日本で発行された文献、文科省の英語教育政策等の文書などを主な資料として、EU の言語教育の政策、理念、原則、主要な概念と、日本の外国語（英語）教育政策の文脈を明らかにし、今後の J-POSTL の適用と普及の課題について考察してきた。

EU の壮大な言語政策の根幹をなす理念の 1 つは、複言語・複文化（異文化間能力）の理念である。個人の中で複数の言語的・文化的経験を深めることによって、異質でさまざまな人々からなる集団の中で交流（インタラクション）することが可能となる。学習者は社会において何らかの課題を遂行している行為者であり、種々の経験を、省察を通してさら

に深め、自律的学習者に成長させるという方向性が言語政策の基盤になる。つまり、EU が立脚する言語教育政策は、国益のみを追い求めるのではなく、域内における移動(mobility)を促進させ、EU 社会の平和と調和に貢献するヨーロッパ市民の育成を目指すところにある。

一方、「英語が使える日本人」の「戦略構想」と「行動計画」、「学習指導要領」、「英語力向上策」、「グローバル人材」で認識されている日本の政策は、国益、つまり、国際競争力の向上と特定の一言語（英語）を最優先している。多くの批判はこの点に集中しているようである。例えば、これらの政策の起点と考えられる「戦略構想」について山田（2005: 96）は、「政策的という場合、「外国語教育を通して日本人をどう育てるのか」という視点が大切だと考えている。「戦略構想」には、その点についての理念が見られない。（中略）「戦略構想」は英語教育改革案の性格が強い。そのせいも手伝ってか、世界を相手にした作戦計画としては、粗雑である」と述べているが、この批判は EU の言語政策と対照した場合、首肯できる。EU の政策は、教科の枠を超えた言語教育観に立脚し、日本の初等・中等教育における外国語（英語）は、多くの教科の中の 1 つにすぎない。また、大木（2015）は、「グローバル人材育成推進事業」で採択された大学の多くが、その理念や趣旨を誤解し、国際競争力と英語を偏重している点を指摘して、大学人の良識と見識を問うているが、この指摘は、大学教育の観点から見れば十分に首肯できることである。

確かに、「複言語主義」は EU の基軸となる理念だが、J-POSTL では、こうした日本の文脈を鑑み、すでに開発過程段階で対象を英語教師に限定している。複言語主義の適用は、今後の課題である。一方、複言語以外の EU の理念が日本の文脈と相容れないというわけではない。「戦略構想」では、グローバル化が進展する中で、国際共通語としての英語のコミュニケーション能力を身に付けることは、「子供達の将来のためにも、我が国の一層の発展のためにも非常に重要な課題」と位置付けている。また、学習指導要領には、「言語や文化に対する理解」や「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」が必要とされている。また、「英語力向上策」では、「学習指導要領」の言い換えとも考えられるが、「相手の文化的・社会的背景を踏まえた上で、相手の意図や考えを的確に理解」することをコミュニケーション能力の前提にしている。さらに、「CAN-DO の手引き」には、「言語習得に必要な自律的学習者」が言及されている。「グローバル人材」においても、その概念の 3 要素の 1 つに、「異文化に対する理解」を挙げている。これらの概念や用語は、EU の言語学習観を構成する概念である「社会的行為者」「異文化間能力」「インタラクション（対話する力）」「行動志向」「省察に基づく自律的学習者」等々と親和的である。従って、外国語学習の目的を、実用的価値を重視するだけではなく、EU の言語政策の目的を適用し、「多文化共生（相互理解、民主的市民性、社会的結束）を推進し、世界の平和と調和に貢献する市民の育成」としても、大きな違和感は生じない。重要なことは、これらの概念を、現場の教員を含め言語教育に携わるすべての関係者が協力して日本の文脈の中で熟成していくことである。

5 年後に小学校 3 年生から英語教育が導入されようとしている現在、日本の外国語教育政策の方向性として、「指導要領」や「1 教科」という枠に拘泥されない、システム化、スタンダード（規準）化の重要性が、EU をはじめとした諸外国の外国語教育政策によって示唆されている（参考：大谷・杉谷、橋内、林 編，2015）。文科省によるトップ・ダウンの政策によって、各地方自治体で、CAN-DO リストの作成が要請されているこの機会に、そ

それぞれの教育環境にふさわしい教師教育を含む外国語教育の規準化を試みてはどうだろうか。その際、先進的な EU の言語政策のうちで適用可能なものは、文脈化して取り入れていく。ボトム・アップを理念とする J-POSTL は、その 1 つの踏み台としての役割が期待できる。キーワードに取り上げた「異文化間能力」「行動志向の学習観」「インタラクション」「省察」「自律的学習者」という概念が、今後日本の文脈で深化していくことを期待している。

(注)

- (1) CEFR のドイツ語・フランス語版の日本語訳（吉島・大橋訳・編，2004）では、「行動中心（主義）」としている。しかし、J-POSTL 開発プロジェクトでは、当初から英語版の action-oriented を「行動志向」という訳語で統一している。因みに、CEFR-J のプロジェクトでは「行動指向（アプローチ）」としている。
- (2) 英語教員の英語力目標値に関しては、英語教員研修研究会（代表石田雅近）の 2001 年度の報告書にある現職英語教員アンケート調査結果に関する論文（久村，2002）に基づいたとされている（英語教育編集部，2002, 30）。その後の英語教員の英語力調査の委嘱研究の結果（代表石田雅近）で、TOEFL と TOEIC の数値が異なる結果が得られ、電子ファイルにて報告書を提出したが、変更されることはなかった。
- (3) ELP の導入に必要な支援策について Newby (2011: 131) は次のように示唆している。
 - ・ 最も成功したプロジェクトは、教育省が主導するか、教育省の支援を受けて、国の教育の優先事項に明確な形で文脈化させたものである。
 - ・ 支援対策－現職教員研修など－は、「教えること」から「学ぶこと」へ、さらには「学習者自律」へとパラダイムシフトを促す必要があった。
 - ・ ナショナル・カリキュラムと ELP/CEFR とを全体的に両立させることによって、ELP を更に研究・適合させる状況を生み出す。公的なカリキュラムの目標は、"can do" 形式で記述されることになる。
 - ・ 教員養成機関は、継続的に通常のトレーニングと教育研究を提供する。(Newby, 2011: 131)
- (4) 悉皆研修については、英語教員研修研究会（2004）によるアンケート調査報告がある。
- (5) 質問紙（62 項目）とその調査結果は以下のサイトで閲覧できる。
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/2012_report_j.pdf

引用・参考文献

- バイラム, マイケル, 柳美佐 (訳) (2015). 「異文化間市民教育－外国語教育の役割」. 西山教行・細川英雄・大木充 (編) 『異文化間教育とは何か グローバル人材育成のために』くろしお出版.
- ベアコ, ジャン＝クロード, 堀 晋也 (訳) (2015). 「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). 『言語教師教育 Vol.2 No.1』. JACET 教育問題研究会.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Modern Language Division, Strasbourg. Cambridge University Press.
- Council of Europe (2006). Plurilingual Education in Europe: 50 years of international cooperation. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Plurilingual_Education_En.pdf. (2016 年 1 月 29 日引用)
- 英語教育編集部 (2002). 【インタビュー】『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想について文部科学省に聞く. 『英語教育』第 51 巻第 10 号. 大修館書店.
- 英語教員研修研究会 (2004). 石田雅近・緑川日出子・久村研・酒井志延・笹島茂『現職英語教員の実態と将来像に関する総合的研究』. 平成 15 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書. 英語教員研修研究会.
- Fenner, A-B. (2012). The EPOSTL as a Tool for Reflection. In Newby, D. (Ed.) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Cambridge Scholars Publishing.
- Heugh, K. (2014). Rapporteur Comments: International Implications of Language Teacher Interventions, including Surveys. In Symposium: Improving Teacher Training in Japanese & European Contexts: Meeting Challenges & Creating Opportunities. AILA 2014 Australia. Aug. 11, 2014.
- 平田オリザ (2012). 『わかりあえないことから コミュニケーション能力とは何か』. 講談社現代新書.
- 久村 研 (2002). 「第 3 章 英語力と自己英語研修」. 石田雅近・緑川日出子・久村研・酒井志延・笹島茂『現職英語教員の実態と将来像に関する総合的研究』. 平成 13 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書. 英語教員研修研究会.
- 久村 研 (2014a). 「言語教師のポートフォリオ: 完成から普及へ」. 『言語教師教育 Vol.1 No.1』. JACET 教育問題研究会.
- 久村 研 (2014b). 「英語教師の海外経験と異文化間教育への自信」. 『言語教師教育 Vol.1 No.1』. JACET 教育問題研究会.
- 久村 研 (2015). 「英語教師の異文化間教育力に対する自信の現状と課題」. シンポジウム: 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. 言語教育エキスポ 2015 年 3 月 15 日.
- Ingvarsóttir, 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. ECML/Council of Europe.

石田雅近・神保尚武・久村研・酒井志延（編著）（2011）. 英語教育学体系第 7 巻『英語教師の成長 求められる専門性』. 大修館書店.

JACET 教育問題研究会（教問研）（2013）. 『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, 研究代表者: 神保尚武). JACET 教育問題研究会.

JACET 教育問題研究会（教問研）（2014）. 『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）*Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages*. JACET 教育問題研究会.

カルトン, フランシス（2015）. 堀晋也（訳）「異文化間教育とは何か」. 西山教行・細川英雄・大木充（編）『異文化間教育とは何か グローバル人材育成のために』. くろしお出版.

金谷憲（2014）. 言語教育エキスポ 2014: シンポジウム「英語教師のための省察ツールの意義—J-POSTL 完成版披露を兼ねて」での発言.

Kelly, M. and Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. http://ec.europa.eu/languages/documents/doc489_en.pdf. (2015 年 12 月 5 日引用)

木塚雅貴（2014）. 「グローバル・スタンダード（Global Standards）に基づく専門職養成基準(professional standards)と質保証」. 『英語教育』第 62 巻第 11 号. 大修館書店.

清田洋一（2015）. 「英語科教化法の授業における J-POSTL の総合的な活用法—授業力への内省を深めるために—」. 『言語教師教育 Vol.2 No.1』. JACET 教育問題研究会.

小出文則（2015）. 「記録・話し合い・公開授業を通じた授業改善—J-POSTL の活用事例」. 『英語教育』第 64 巻第 11 号. 大修館書店

熊野純彦（2006）. 『西洋哲学史 近代から現代へ』. 岩波新書.

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*. ECML/Council of Europe.

文部科学省（文科省）（2003）. 「「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/020/sessaku/020702.htm

同「行動計画」<http://www.e-jes.org/03033102.pdf> (2015 年 11 月 30 日引用)

文部科学省（文科省）（2009）. 「外国語学習指導要領」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/1356249.htm (2015 年 9 月 5 日引用)

文部科学省（文科省）（2011）. 「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的政策」. 外国語能力の向上に関する検討会.

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf (2015 年 12 月 1 日引用)

文部科学省（文科省）（2012a）. 「グローバル人材育成戦略」

www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf (2015 年 11 月 30 日引用)

文部科学省（文科省）（2012b）. 「教職生活の全体を通じた 教員の資質能力の総合的な向上方策について（審議のまとめ）」中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会

- http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/sonota/_icsFiles/afiedfile/2012/05/15/1321079_1.pdf (2015 年 12 月 15 日引用)
- 文部科学省 (文科省) (2013). 「各中・高等学校の外国語教育における「CANDO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」. 初等中等教育局国際教育課.
- http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afiedfile/2013/05/08/1332306_4.pdf (2015 年 12 月 1 日引用)
- 文部科学省 (文科省) (2014). 「平成 25 年度「英語教育実施状況調査」の結果について」
- http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1351631.htm (2015 年 12 月 15 日引用)
- 文部科学省 (文科省) (2015). 「平成 26 年度 英語力調査 (高校 3 年生) 結果の概要」
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/07/03/1358071_01.pdf (2015 年 12 月 5 日引用)
- (参考) 「平成 26 年度 英語力調査 (高校 3 年生) 結果の概要 (詳細版)」
- http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afiedfile/2015/07/03/1358071_02.pdf
- 中山夏恵・栗原文子 (2015). 「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」. 『言語教師教育 Vol.2 No.1』. JACET 教育問題研究会.
- Newby, D. (2011). 山本梓 (訳), 久村研 (校閲) 「基調講演: CEFR, ELP, EPOSTL のヨーロッパにおける文脈化」. 『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)研究成果報告書, 研究代表者: 神保尚武). JACET 教育問題研究会.
- Newby, D. (2012a). The *EPOSTL* and the *Common European Framework of Reference*. In Newby, D. (Ed.): *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Cambridge Scholars Publishing.
- Newby, D. (2012b). The *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Background and Issues. Newby, D. (Ed.): *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Cambridge Scholars Publishing.
- Newby, D. (2014). Report on the conference: Crossing continents: EPOSTL around the world. <http://epostl2.ecml.at> (2014 年 5 月 15 日引用)
- Newby, D. Allan, R., Fenner, A-B, Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- 西山教行 (2010). 「複言語・複文化主義の形成と展開」. 細川英雄・西山教行編『複言語・複文化主義とは何か ヨーロッパの理念・状況から日本における受容・文脈化へ』くろしお出版.
- 西山教行 (2011). 「多言語主義から複言語・複文化主義へ」. 大木充・西山教行編『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.
- 西山教行 (2015). 「異文化間教育はどのように生まれたか」. 西山教行・細川英雄・大木充編『異文化間教育とは何か グローバル人材育成のために』. くろしお出版.

- OECD/PISA (2003). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>. (retrieved in Dec. 2011)
- 大木充 (2011). 『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR) に学ぶ外国語学習の意義. 大木充・西山教行 (編) 『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.
- 大木充 (2014). 「グローバル人材育成政策と大学人の良識」. 西山教行・平畑奈美 (編) 『「グローバル人材」再考』. くろしお出版.
- 大谷泰照, 杉谷眞佐子, 橋内武, 林桂子 (編) (2015). 『国際的に見た外国語教員の養成』. 東信堂.
- Little, D., Hodel, H.P., Kohonen, V., Meijer, D. & Pervlová, R. (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio*. Council of Europe Publishing.
- 酒井志延 (2011). 「CEFR について意識調査」. 『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)研究成果報告書, 研究代表者: 神保尚武). JACET 教育問題研究会.
- 酒井志延 (2014). Towards Implementing the Principles of the Common European Framework of References for Languages within the Japanese Educational System. In Chris Merkelback (Ed.) *The CEFR in an East Asian Context*. National Taiwan University Press.
- 高木亜希子 (2015). 「英語科教職課程履修生による省察ー言語教師のポートフォリオ (J-POSTL) を用いてー」. 『言語教師教育 Vol.2 No.1』. JACET 教育問題研究会.
- 寺沢拓敬 (2014). 『「なんで英語やるの？」の戦後史』. 研究社.
- 投野由紀夫 (編) (2013). 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』. 大修館書店.
- 山田雄一郎 (2005). 『日本の英語教育』. 岩波新書.
- 米田佐紀子 (2015). 「小学校教師志望学生にもたらす小学校教育実習の効果に関する調査研究ー『言語教師のポートフォリオ』使用の試みからー」. 『言語教師教育 Vol.2 No.1』. JACET 教育問題研究会.
- 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.

【論文】

英語教師の自律的な省察を支援する授業改善の取り組み

清田洋一

要旨

英語教師の専門性の自律的な向上には、自己の授業力への省察を深めることが不可欠である。現職教師の場合は様々な学校業務に追われる中、日々の授業がルーティン化して、なかなかの自らの授業への省察が深まるきっかけがつかめない状況がある。そこで、授業力への意識を深める方法として、授業改善のプロジェクトと組み合わせることが効果的と考え、1年間に渡る言語学習ポートフォリオを使ったプロジェクトと同時進行で、担当教師が授業力を自律的に省察するツールである J-POSTL を活用して授業力を自己評価する取り組みを行った。本稿ではその経過について分析し、現職の教師が自分の授業への自律的な省察を支援する取り組みについて考察する。

キーワード

授業力の省察、教師オートノミー、言語学習ポートフォリオ

1. 研究の背景

1.1 教師の自律的な成長

教師は日々の授業の中で、生徒がいわゆる「スイッチが入る」時に気づくときがある。「スイッチが入る」とは、その学習をやらされているのではなく、自分から進んで取り組もうとする積極的な態度とも言える。同様のことが、教師にも当てはまる。いわゆる教師が自らの専門性を積極的に向上させようとする、教師にとっての自律性、オートノミーの活性化である。

公立の学校では教師の能力の向上を目指して、経験年数に合わせて集団的な研修が設定されているが、一般的に集団的な研修は、一過性で必ずしも個人のニーズに適したものになっていない。例えば、普段自分の授業に行き詰まりを感じていても、その答えのヒントを直接得ることはできない。教師にとって専門性の自律的な向上には、普段の研修とそれに基づいた自分の授業力への省察を深めることが不可欠である。しかし、現職教師の場合は様々な学校業務に追われる中、日々の授業がルーティン化して、自らの授業への省察が深まるきっかけが見つけにくい状況がある。つまり、自分の授業力を向上させるために必要な取り組みと、その導入方法とタイミングがなかなかつかめないことが多い。

生徒の学習への意欲を活性化するために、教師が支援的な工夫をするように、教師にも自律的な省察を促す支援的な取り組みが必要だろう。例えば、ルーティンの取り組みからは自分の専門性を高める省察は深まらないとしたら、日常の固定化した授業の枠を変える取り組みが求められる。具体的に言えば、年度の変わり目に授業改善のプロジェクトに取り組み、一年後にその成果について省察することが、自律的に自らの専門性を高めるよいタイミングといえるだろう。一般的に、授業計画は学年単位で設定され、同じ検定教科書を使用して、共通の定期考査を実施することが多い。そのため、学習の進度や内容が各クラスで横並び的になり、独自の取り組みはどうしても内容が限定される。学年進行という枠の中で、連携しているように見えるが、実際は自律的な試みを追求しづらい状況がある。

そこで、教師の自律的な省察を促す支援的な方法として、言語学習ポートフォリオを使った授業改善プロジェクトと連携する取り組みを考えた。言語学習ポートフォリオを使った授業改善プロジェクトとは、年間の学習のめやすとして、CAN-DO リストを作成し、それをポートフォリオとして生徒に配布し、その達成度を自己評価させ、記録する取り組みである。1 年間に渡る言語学習ポートフォリオのプロジェクトと同時進行で、教師自身も授業力評価のポートフォリオを活用して、自分の授業力を評価する取り組みを行った。本稿では、その経過について報告し、教師がその授業力について自律的に省察する際に、言語学習ポートフォリオを活用したプロジェクトがどのような効果をもたらしたのか検討する。

1.2 研究の枠組み

1.2.1 教師の成長を促す省察について：教職の養成課程の学生の場合、その専門性を自律的に向上させる過程は、授業の方法や理論について新たな知識として学び、それを教育実習やインターン場で試すという流れが一般的である。しかし、現職の教師の場合は、すでに基本的な教授法を学んだ上で、日々の授業においてそれを応用し、自分が担当する学習環境に合わせて、調整していく。言語教育における教師の省察について、Farrell (2013:3) は、ある程度経験を積んだ教師の場合の省察の取り組み方に以下のように言及している。

通常、教師はまず理論や原則を学ぶように教育され、それからその理論がどのように実践へと応用されるのかに目を向ける。つまり、理論から実践へという流れである。これは初任者の取り組み方としてはよい方法であることは認めるが、長く授業実践を経験してきて、自分の原則の確認ではなく、むしろ自分の実践の改善に取り組んでいく教師の場合はどうなるのだろうか。(和訳、及び下線は筆者)

上記の指摘のように、現職教師の実践経験を考慮すると、「実践から理論へ」という方向性が有効であると判断できる。また、Schön (1983)は、実践者の reflection-in-action (実践中の省察) は、専門的な実践を繰り返す中で形成された固定化された考えを批判的にとらえることができ、将来的に遭遇する不確かな状況に対応できるようになるとしている。この考え方の延長として、現職の教員が自己研修として、自律的に自分の授業において課題を見出し、その解決方法を探求する研究方法の一つに課題解決型アクション・リサーチがある。課題解決型アクション・リサーチについての次のような指摘がある。「課題解決型 AR は、量的なデータを積極的に活用するというより、教師の観点からの「フィールド・ノート」、「ティーチング・ログ」、「ダイアリー／ジャーナル」等を使って、実施した行動方略の効果を判断する。(久村, 2011: 196)」この指摘は、現職の教師が自律的に指導方法を見直していく方法は、基本的に課題解決型アクション・リサーチ的な観点から取り組まれることを示唆している。また、玉井(2009: 120)は、現職の教師を対象とした大学院での授業において、教師の成長の手段を「教室に生起する出来事についてのより深い理解」を目標としたリフレクティブ・プラクティスという方法に求めている。その内容は、「教室という場に起こる出来事を記録し、その意味を省察的に分析していくプロセスで、出来事と自分のティーチングの関わりについての理解を深め、教師としての変化と成長を促す」というものである。いわゆるジャーナルとして、日常の指導について記録し、それを基に省察を行うもので、課題解決型アクション・リサーチ的な取り組みと言えるだろう。

しかし、ある程度の年月の教職経験を持つ教師の場合、自らの授業の基礎となる原則やそれに沿った授業の方法を確立していて、それを「向上」、あるいは「変化」させるには、ルーティンの取り組みからの脱却を促すスプリングボードとしての取り組みが必要となる。Kubanyiova(2012)は、An integrated model of Language Teacher Conceptual Change と

いう教師が自己概念を変化させるモデルを提示している。そのモデルではそれまで形成した教師としての自分の資質にずれを覚えるような新たな課題に直面した際に、言語教師が自分の概念を変化させる状況を分析している。この考え方も本研究の基本的な考え方を支持している。つまり、教師が全く違和感を抱かない同じ取り組みでは、自律的な省察を促し、教師がそれまで基準としていた姿勢を変える原動力とならない。そして、その変化を客観的に自己評価するためのベンチマークも必要となる。教師が授業改善とそれに組み合わせた自律的な省察に取り組むには、日常の授業の支援的なシステムとして導入する方がより有意義な効果が期待できる。このような条件を配慮して、以下のような観点で本研究の授業改善のプロジェクトと自律的な省察の枠組みを設定した。

- ・ 日常の授業に容易に取り組みが可能であること
- ・ 言語学習ポートフォリオを導入し、CAN-DO リストの形式で学習達成目標を生徒、および教師間で共有すること
- ・ 教師が自分の変化を客観的に捉えることができる自己評価のベンチマークを導入すること

2. 研究の目的

言語学習ポートフォリオを活用した授業改善プロジェクトが、現職の教師の授業力についての自律的な省察にどのような効果をもたらすのかを検証する。

3. 研究の方法

3.1 授業改善プロジェクトの概要

教師の自律的な成長の実践研究として、1年間に渡る言語学習ポートフォリオを使った授業改善プロジェクトに取り組んだ。研究対象は、高等学校の2名の専任の英語教師で、そのプロジェクトに授業力の自己評価と省察を組み合わせた。授業改善プロジェクトに取り組む授業は、高校のコミュニケーション英語Ⅰであり、週あたり4時間の授業となっていた。その授業実践と平行して、教師が自分の授業力と指導実践についての振り返りを行った。評価と振り返りは授業改善プロジェクトの開始時の2014年4月と、終了時の2015年3月に行い、併せて、フォロー・アップ調査として、自己評価に関する聞き取り調査を行った。聞き取り調査の内容は、開始時には対象となる教師の英語教育に関する姿勢と実際の取り組み方について、終了時には開始時からのすべての自己評価の変化である。また、各学期の終了後にプロジェクトに基づいた指導の様子について報告する機会を持ち、対象となる教師の実践の経過も把握した。

3.2 研究対象者と対象データ

研究対象者は、2名の教師で、男性教員（教職歴9年目）と女性教員（教職歴18年目）である。勤務校は都内の私立女子高校で、いわゆる進学校ではなく、英語学習を苦手としている学習者が多い。英語学習に対する意欲が低く、基礎力が身につけていない生徒が多いが、中には意欲的な生徒もいる。今回のプロジェクトでは、対象となる教師の経験年数や英語教育に対する基本姿勢の違いも、それぞれの省察に影響することが予想されるので、プロジェクト開始時に聞き取り調査と授業見学を実施して、それぞれの英語教育への基本的な考え方と授業の方針を確認した。

研究の対象となるデータは、プロジェクト開始時、および終了時の研究対象者の授業力の5段階の自己評価とそのフォロー・アップ調査としての聞き取り調査の内容となる。この5段階の評価は対象者自身の基準によるので、客観的な数量データとして扱うのではない

く、プロジェクト終了後の聞き取り調査において対象となる教師の変化の目安として扱う。分析の対象となるデータはプロジェクトを通じた教師の経験事例が中心となるが、定期的なミーティングを重ね、対象となる教師の実践や意識の変化を丁寧に追うことで、データの妥当性を保つことを心がけた。

3.2.1 教職歴 9 年目の男性教員：プロジェクト開始時における聞き取り調査のまとめを報告する。その授業に対する基本姿勢として、英語の構造を理解することを最優先と考えている。英語を使用する活動を行うには、まず基礎的な文法の知識が必要であり、そのためには、文法構造の解説も必要だと思っていた。しかし、プロジェクト開始前の聞き取り調査の段階では、思い通りの授業が展開できずにいた。「やるべきことをやっているのに、なぜうまくいかないのだろう」と行き詰まりを感じていた。このような状況について、対象の教師自身も何とか改善したいという希望は持っていた。

3.2.2 授業見学：プロジェクト開始前に対象の教師のコミュニケーション英語 I の授業を見学した。授業内容は、教科書の本文部分のディクテーションを 20 分以上行い、その後、単元で扱った文法項目の解説を行う。全体を通して生徒とのインタラクションがほとんどなかった。聞き取り調査で行った「英語の構造を理解することが最優先」という本人なりの理念に基づいているようだが、クラスの雰囲気は重く、生徒は積極的に学習に取り組んでいる様子はない。

3.2.3 教職歴 18 年目の女性教員：授業に対する基本的な姿勢として、「学んだことを使った活動」という意識で、教科書で学んだこと（英語表現や文法事項）を実際に使用する活動を行うことを心がけている。なるべく教師自身もすすんで授業中の指示など英語を使っていこうとしている。ただし、全体的に漠然とした方向性で、個々の言語活動について明確な方法論は持っていない。

3.2.4 授業見学：授業開始時の挨拶、また、授業中の指示や内容理解の質問を英語で行うなど、英語でのインタラクションを持とうとする姿勢はある。また、教科書の単元のまとめとしての発表形式の活動でも生徒は進んで取り組んでいる様子がうかがえる。ただし、発表形式の活動であるが、生徒はとりあえず発表を行うという印象で、何を目指した活動なのかという目的意識について生徒の理解が進んでいない様子がうかがえた。その点について、教師自身も問題意識はあったが、実際の解決方法が見つからない状況であった。

3.3 ポートフォリオ

この実践研究では、授業改善プロジェクトの支援的なツールとして、2 種類のポートフォリオが使用される。一つは生徒のための言語学習ポートフォリオで、もう一つは教師が自分の授業力を評価するポートフォリオである。以下のその概要を解説する。

3.3.1 言語学習ポートフォリオ：生徒のための言語学習ポートフォリオとして使用するのは、CAN-DO リスト形式の言語学習ポートフォリオである。ヨーロッパ言語共通参照枠（Common European Framework of Reference for Languages, 略称 CEFR）には、その個人の学習記録のツールとして開発されたポートフォリオがあり、本研究のポートフォリオのモデルとなっている。欧州評議会が開発した European Language Portfolio という言語学習ポートフォリオで、CEFR の自律的な言語学習を支援する個人用ツールとして実践されている。このような個人ツールを使用して、自分の言語学習を記録し、生涯学習的な観点から、その学習内容を自分自身で振り返ることができる。この観点に立って、日本の

外国語教育の文脈で、自律的な学習を継続することを支援する言語学習ポートフォリオ、**MY LEARNING MATE**（以下、**MLM**）の開発に取り組んだ。**MLM**の一番の目的は、学習者の英語学習への意識を変え、その結果、意欲を向上させることにある。表現活動を中心にした学習と、その後の自己評価活動を通じて、学習の自律性を促進することを目指す。具体的には、自分の英語学習へのニーズや学習目標を確かめ、それをふまえて、取り組んだ結果を自己評価することによって、自分に適した学習サイクルの確立を支援する。生徒だけでなく、**CAN-DO** リストを学習者と教師の共通目標として可視化することで、教師が「自分の得意なことだけを行う」という弊害を排除できる可能性がある。さらに、言語学習の共通目標を通じて、学習者と教師、さらに教師同士の連携を促進することができる。

MLMの構成の大枠は以下の通りである。

- ・ 自分の興味や卒業後の進路から自分の英語学習へのニーズを考える項目
- ・ **CAN-DO** リストによる自己評価の項目

CAN-DO リストは一般的に、特定の教材に連動していないが、**MLM**は検定教科書ベース（*All Aboard Communication I*，東京書籍）で、学習者が単元毎に目標とされた言語の働きをどれだけ習得したか評価できるように設定されている。最終的には、短期目標として各単元の学習に取り組むことで、長期目標である年間の目標として実際の英語力の伸張につながることに気づかせることを目指している。各単元に取り組む際に、その単元の学習目標を確認し、単元の学習終了後に自己評価と振り返りを行った。また、長期目標である英語力の自己評価は各定期考査終了後に行った。

今回のプロジェクトでは、**CAN-DO** リストの作成方法のガイドライン（清田，2012）に沿って、学校で使用する教科書をベースに **CAN-DO** リストを作成し、それを基に年間の指導計画を立案した。指導計画には評価方法も含まれ、従来型の言語に関する知識を問うテストだけでなく、言語の働きを評価するパフォーマンス・テストも導入した。

各単元の **CAN-DO** リストと長期（年間）目標である英語力は、「ふつうにできる」/「なんとかできる」/「今は難しいので努力したい」の3段階で評価する設定となっている。以下はその記述例である。

Lesson 5 の **CAN-DO** リストの例：

「相手の話に相槌を打って、会話をさらに発展させることができる。」

長期（年間）目標である英語力（話す）の記述例：

「将来つきたい職業や、やってみたいことについて理由を挙げて説明することができる。」

また上記以外に自由記述欄があり、学習者は自己評価の内容や学習活動で気づいたことなどを「（音読活動では）相手に伝わるように英文を読むように心がけた」などのように記入した。

MLMは各定期考査の終了時毎に回収され、教師が生徒の学習状況を確認した後、「友達とのやりとりで自分が気づいたことは積極的に相手に伝えましょう」などの生徒間や生徒自身の振り返りを促進するようなコメントをつけて返却した。

3.3.2 授業力の自己評価のためのポートフォリオ:授業力を自己評価する際には、自分の授業力を客観的に参照できるベンチマークが必要となる。大学英語教育学会の **SIG** である教育問題研究会では、自律的な成長を支援する授業力省察ツールとして『言語教師のポートフォリオ』(**J-POSTL**)を開発した。今回のプロジェクトでは、この **J-POSTL** を自分の授業力について省察するベンチマークとして活用した。**J-POSTL** は、言語教師として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ある。その源泉となっているのは **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」)で、それを日本の教育的な文脈

を考慮して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ある。『英語教師全編』、『英語教職課程編』、『現職英語教師編』の3種類のポートフォリオがあるが、今回のプロジェクトでは『現職英語教師編』を使用し、対象の教師が自分の授業力の変化について客観的に振り返ることができるベンチマークとなることを期待した。

J-POSTL は省察する内容として、7つの領域に分かれ、それがさらに下位項目へと分類されている。今回のプロジェクトでは、教授法と自立学習の領域を取り上げ、教授法の領域では、スピーキング活動、ライティング活動の2項目、自立学習の領域では、学習者自律、ポートフォリオ学習の2項目、計4項目に焦点を当てた。教授法の領域の内、スピーキング活動、ライティング活動を取り上げた理由は、**MLM** のプロジェクトとして、発信的な言語活動に沿って、学習者の **CAN-DO** リストの記述も自己表現やインタラクションを中心的な評価項目としている点がある。また、学習者自律、ポートフォリオ学習については、**MLM** を使用した授業改善プロジェクトの主たる目的が、言語学習ポートフォリオを通じて、学習の自律性の向上を意識的に目指していることにある。

以下は **J-POSTL** の記述文と 5 段階評価の例である。

4. つなぎ言葉、あいづち等を効果的に使って、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。



今回のプロジェクトでは、このような記述について、対象の教師が取り組みを始める前と終了時に自己評価を行った。

3.4 データの分析方法

自己評価の数値の変化を基に聞き取り調査を行い、その結果を分析する。研究対象者の一年間に渡る授業力の自己評価の変化を、数値的な観点からの分析と、フォローアップとしての個別の聞き取り内容を質的に分析する。

4. 研究結果

研究対象とした2人の教師の授業力の自己評価の変化の結果を報告する。それぞれの自己評価の基準や観点が異なり、また、それぞれの変化を個人の総合的な変化としてとらえるために、項目別ではなく、対象者別に一年の変化の結果とその後の聞き取り調査の結果を報告する。最初に対象者それぞれの **J-POSTL** の自己評価の基準について提示した。教師の自律的な成長にとって、自分の授業力をどのように評価するのかは、重要な要素となる。**J-POSTL** は授業力について **CAN-DO** 形式で教師が自主的に検討するので、その評価基準も自分で意識的に考えることが重要となる。以下の項目では、各自の評価基準を示した後、開始時と終了後の数値的な変化と、それに関わるフォロー・アップとしての聞き取り調査のコメントを報告する。

4.1 教職歴9年目の男性教員

男性教員(教職歴9年目)は **J-POSTL** の自己評価の基準として、5段階を以下のような基準を設定した。

(各授業力の項目に対して)

- 1 : やっていない, 設定していない
 2 : やろうとしたができなかった
 3 : 指導能力はある
 4～5 : 実践し, うまく取り組めたかの度合いによる

4.1.1 スピーキング活動

(1) 全体

表 1. スピーキング活動の自己評価

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

*は養成課程, および初任者対象の項目, 網掛けは 2 つ以上評価が高くなったもの

11 項目中 (養成課程の 2 項目を含む) 9 項目で評価が向上した。5 段階中 2 つ以上評価が高くなったものは以下の 4 項目である。

1. 学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために, 協力的な雰囲気を作り出し, 具体的な言語使用場面を設定できる。(2-4)
2. 自分の意見, 身の回りのことおよび自国の文化等について伝える力を育成するための活動を設定できる。(2-5)
8. 学力差に配慮して, 学習者が意欲的に参加できるスピーキング活動を設定できる。(2-4)
9. 学習者が会話や交渉を自分から始めたり, 適切に応答したり, 途中から参加したりする活動を設定できる。(2-4)

(2) 評価が高くなった項目に関するコメント

() 内は聞き取りの質問や焦点となっている項目についての補足情報。

「(パフォーマンス・テストを導入したことに関して, 表 1. 項目 9 に関連) この活動, こ

のポートフォリオをやり始めたときに (MLM の CAN-DO の評価項目として) 「途中から参加しているという事と、適切に応答しているという活動」があったのでこれだなと。」

「(表 1. 項目 9, 10 に関連) インタビューのところで、インタビューをどうやってはじめるようになっていところも生徒に伝えたりまたは考えたりしていて、自分にインタビューするときも、質問してもいいですかとか、挨拶から始めたりとか、自己紹介をしたりとかっていう所から始めている生徒の様子を見て、あのインタビュー活動はすごく手ごたえを感じた。これも My Learning Mate があったから、この育成するための活動というのを目標として設定しなければならないということだったので、設定ができるし、それについてのアクティビティを考えて展開をしていったので、これはちょっと自信を持てたというか、手ごたえをつかみながらできるっていうか。」

コメントにある「質問してもいいですかとか、挨拶から始めたりとか、自己紹介をしたりとかっていう所から始めている生徒の様子を見て、あのインタビュー活動はすごく手ごたえを感じた」という発言は、今回のプロジェクトの指導方法の一つとして、生徒による ALT へのインタビューを取り入れ、その様子を見て、自分の指導に手応えを感じたとしている。また、対象の教師が定期テストにパフォーマンステストを導入し、その際に「会話や交渉を自分から始めたり、適切に応答したり、途中から参加したりする活動」自体が、MLM の記述文にあったので、それを基に指導ができたと指摘している。「My Learning Mate があったから、この育成するための活動というのを目標として設定しなければならないという事だったので、設定ができるし、それについてのアクティビティを考えて展開をしていった」と「この育成するための活動というのを目標として設定しなければならない」という発言からも、プロジェクトの学習支援のツールである MLM が、実際の指導のガイドラインとなっていることがわかる。

(3) 開始時と終了時の両方とも高評価の項目に関するコメント

「(表 1. 項目 6 に関連) これは 1 年前につけたもので、おそらくこの時はこの項目の解釈が深くなかったので、当時の評価が甘かったというのが正直なところですね。」

「(「語彙や文法などを用いて正確に話す」というのはどういう意味合いでとらえていたんですかという質問に対して) これまでは、あんまり話すという力を見る評価ができなかったもので、自分が話す力があるなっているのは例えば文法問題を解いた時にそれを言えるっていうことですかね。それを話す力っていうふうにしていて。(中略) この 1 年間の活動についてはパフォーマンステストや発表を含めて完全に話すというそのものの姿だったので、これぞ話す活動だなと。今までは話す活動じゃなくて、リーディングとか・・・音読を恥ずかしながら話す活動と思っていたので。学会などで「リーディングはアウトプットじゃなくてインプットだよ」というような前提があると知った日には、私は「そうなんだ。」と意識が変わったので。今まではリーディングはアウトプットの一つだと考えていたもので。声に出すという事じゃなくて、自分の言いたいことを相手に伝える活動なんだろうなと。」

上記の発言は、開始時と終了時とも高評価であっても、実際に指導に取り組む過程で、自分の認識に対する変化が生まれことを示している。「自分が話す力があるなっているのは例えば文法問題を解いた時にそれを言えるっていうことですかね。それを話す力っていうふうにしていて」というコメントは、その英語の構造を理解していれば、ある程度話せるだろうという考えだったのが、1 年間の継続的な取り組みを行うことで、自分の評価の甘さに気づいたと指摘している。また、「学会などで「リーディング (音読) はアウトプットじゃなくてインプットだよ」というような前提があると知った」という発言は、このプロジェクトをきっかけに対象者が進んで英語教育の学会に参加し、リーディング (音読) 指導

に関して理解を深めている様子が見えてくる。

(4) 開始時と終了時の両方とも低評価の項目に関するコメント

「項目 4, 11 が両方とも 1 から 2 という低評価であった。特に項目 4 に関して、MLM の項目に、「相手の話に相槌を打って、会話をさらに発展させることができる。」という記述があったにもかかわらず、それを意識した学習活動に十分に取り組めなかったことを理由に挙げている。

(4) スピーキング活動全体に関するコメント

「私の中で一番大きく変わったのは、今まではあるパターンでそれを言えたりとか、リーディングの本文が言えたりすることがスピーキングの活動として「喋ってるから OK」みたいな形だったんですが、自分の言いたいことを相手に伝えることができるということがスピーキング活動というような（考えに変わった）」

プロジェクト開始時には、スピーキングを音読レベルと同等にとらえていた意識が、終了時には「自分の言いたいことを相手に伝えることができる」というコミュニケーションを目指したものへと指導の意識が変化している。

4.1.2 ライティング活動

(1) 全体

表 2. ライティング活動に関する自己評価

	項目	4 月	3 月
1*	学習者がライティングの課題のために情報を収集し共有することを支援できる。	3	3
2*	学習者が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。	3	3
3	学習者が E メール等のやりとりを行うのを支援する活動を設定できる。	2	2
4	学習者がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くための支援ができる。	2	2
5	学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。	3	3
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。	3	3
7	学習者が自分で書いた文章を検討し、改善できるように、支援できる。	4	5
8	学習者がライティング学習に役立つ具体例として用いることができるように、様々な文章表現を選択できる。	2	3
9	文章の種類（手紙、物語、レポート、など）によって表現が異なることに学習者が気づいて適切な表現を使用できるようなライティング活動を設定ができる。	2	2
10	ライティング活動に対する意欲を高める様々な教材（オーセンティックな教材、視覚教材、など）を活用できる。	2	2
11	ライティングの学習を支援するために、学習者同士のコメントやフィードバックを活用できる。	3	3

*は養成課程、および初任者の項目

11 項目中（養成課程の 1 項目を含む）2 項目で評価が向上。9 項目は同じ評価。

「7. 学習者が自分で書いた文章を検討し、改善できるように、支援できる。」が4から5へと向上し、「8. 学習者がライティング学習に役立つ具体例として用いることができるように、様々な文章表現を選択できる。」が2から3へと向上している。ただし、全体としては、評価の数値上では変化が見られない項目が多い。

(2) 評価が高くなった項目に関するコメント

「(表2. 項目7に関連して)教科書の使われている内容や生徒が発表活動をするために書くものについては、伝わるように評価のカードで相手にしっかりと伝わったかどうかというがあるので、他の生徒が分かるように簡単、かつ教科書に使われている表現で、分かりやすく支援しなければいけない、というようなところが自分の中で一本出来たかなと。この点が(項目7が)4から5に評価が上がった理由です。」

「(開始時と終わった後の評価の段階が同じものが多いという特徴に関して)4月の時点ではライティングの評価というのは、フリーライティングではなくてある程度こう勉強した穴埋めという形で。(中略)パラグラフではないです。短文レベルでしたね。」

「教科書の使われている内容や生徒が発表活動をするために書くものについては、伝わるように評価のカードで相手にしっかりと伝わったかどうかというがあるので」というコメントは、自己評価を高めた理由として、活動後にルブリック評価を導入し、その項目に「相手にしっかりと伝わったかどうか」という評価項目を入れたことを指摘している。その結果、活動の際に「相手にしっかりと伝える」という観点を意識して指導できたとしている。また、ライティング活動では開始時の4月と終了時の3月で、評価の数値が変わっていないものが多いという特徴に関して、「思い返してみると、ライティングに関しては深く考えてなかった。」という発言が示すように、開始時にはライティングの指導自体が意識的に取り組んでいなかったこと、それが終了時には単文レベルからパラグラフ・ライティングというように、意識が変化したことを指摘している。

4.1.3 学習者の自律

(1) 全体

表3. 学習者の自律に関する自己評価

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

網掛けは2つ以上評価が高くなったもの

6項目全てにおいて、自己評価の値が向上している。項目1を除き、残りの5項目で5段階中2つ以上評価が高くなっている。

(2) 評価が高くなった項目に関するコメント

「(表 3. 項目 2 に関連して) 学習者の自立というのが今回のキーになってくるところだと思っていて。これが一番大きな教育の目標ではあると思っているのですが。」

「(MLM の追加の欄の利用に関して) 追加の欄に書いていた子もいるんですけど、なかなか書かない子もいたんですね。もちろん自由に書きなさいというふうに言っていたんですけど、あの目標以外に、一番最初に自分で何か目標を立てるのもいいなという事も思っています。」

「(コミュニケーションに対する生徒の態度について) 自己肯定感を育てていきたいという所ですね。自分の中で英語のユーザー＝表現するスタイル、相手の話を聞く、という所が実用的な力かなと考えているので、自分の苦手だったりするんですが、最近ちょっと払しょくされてきた。(中略) どんな人が来ても、英語というツールを使ってコミュニケーションが取れるということにもっていききたい。そのためにも自分に自信をつけて、自分に自信をつけるためにも振り返りをして一つ一つ細かいところを積み上げていくっていうのが、時間がかかるけど一番自信にもつながる。」

上記のコメント中、「あの目標以外に、一番最初に自分で何か目標を立てるのもいいなということも思っていて」という部分は、MLM の CAN-DO の項目に、すでに設定してある記述以外に学習者自身が自分で目標を追加する項目があり、その部分をさらに活用したいという趣旨を述べている。これはプロジェクトを実践する上で、自律的に発展的な取り組みについて検討していることを示唆している。また、どんな人に対しても英語というツールを使ってコミュニケーションが取れるために自信をつけさせたいというコメントは、コミュニケーション活動において、基本的な態度として自己肯定感の持つ重要性を認識したことを示している。

4.1.4 ポートフォリオ学習

(1) 全体

表 4. ポートフォリオ学習に関する自己評価

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

網掛けは 2 つ以上評価が高くなったもの

6 項目全てにおいて、自己評価の値が向上している。また、すべての項目で 5 段階中、1 から 4 へと評価が高くなっている。

(2) 評価が高くなった項目に関するコメント

「(項目全体に関して) まずは前提として (これまでは) ポートフォリオがなかったって

う所で。ただ、具体的な目的や目標も設定できてなかったの、そこも含めて 1 にしています。指導計画もそうですし。今回使ってみて全部 4 というのは、課題が自分の中ではあるので。もう少しポートフォリオを使って生徒たち自身が英語学習について振り返りができればよかったかなと思います。K 先生（同僚の英語教師）と比べてしまったのもあれなんですけど、K 先生のクラスの（生徒のアンケートのコメント）を見たときに、ああいうふうに（肯定的に）振り返りをしてくれたら良かった」

「自分が生徒たちの将来像をどう描いているかという、英語のユーザーになる人たちだというふうにみて今指導しているんですけど。（中略）または、自己肯定感や客観的な視点を持つためというのは、ポートフォリオを使う事で英語をユーザーにするためには、話せないダメという考えでは英語のユーザーにはなれないんだろなというふうに思っています。」

まず、これまでポートフォリオ学習に取り組んだのが初めてであること、また、その結果が課題はあるものの自分なりに評価できる結果であったことから、1 から 4 という数値の向上となっている。プロジェクト終了後の生徒によるアンケートのコメントが、自分のクラスのコメントと比較して、同僚の教師（もう一人の被験者）の方がより肯定的であったことも、自分の課題としている。同僚の教師はもう一人の被験者であり、教員経験の年数も長い。その授業のアンケート結果を自分の結果と比較することで、身近なモデルとしていることがうかがえるコメントとなっている。また、「英語のユーザーになる人たちだというふうにみて今指導している」という部分は、実際に将来の英語の使用者という観点を持って指導をしていることがわかる。プロジェクト開始時の「英語の構造の理解を最優先」という意識が、「英語の使用」に重点を置くことへと変化している。また、苦手意識を払拭するためには「自己肯定感や客観的な視点を持つ」ことが英語学習において重要であることを認識したことを指摘している。

4.1.5 プロジェクト全体のコメント

「(1 年間振り返ってみてどうでしたか) まとめて言うのであれば、何をしたのかというのが明確な 1 年だったと思います。目標も設定も方法論も、すべて自分の中で柱があったので、それに沿って考えて工夫をしていったので、何をしたのかが言いやすい一年だったかなと思います。あとは、意識的ではないですけど、必然として K 先生と意見交換をする量が圧倒的に増えました。」

「(自分の授業力を自己評価することについて) 一年前の時点では J-POSTL を使って自分の授業を振り返る気にもならなかったと思います。」

MLM を使った授業に取り組んだ結果、目標に沿った、述べる・伝える活動などを授業で行って、意識的に授業に取り組めたことを指摘している。さらに、「必然として K 先生と意見交換をする量が圧倒的に増えました。」というコメントから、同僚とのコミュニケーションの向上にも効果があったことがわかる。また、プロジェクトを始める前の指導の行き詰まりを感じていた段階では、自分の授業力に関して自己評価をする意欲が持てなかったことも指摘している。

4.2 教職歴 18 年目の女性教員

J-POSTL の自己評価の基準は、「自分が意識的に取り組めたかどうか」という視点である。項目の記述について、指導のねらいをよく考えて、十分な準備を行い、計画的な指導に取り組めた度合いで評価した。また、スピーキング活動とライティング活動に関しては、プロジェクト開始時の 4 月と終了時の 3 月に加えて、中間点の 8 月にも自己評価を行っている。

4.2.1 スピーキング活動

(1) 全体

表 5. スピーキング活動の自己評価

	項目	4月	8月	3月
1*	学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定できる。			
2*	自分の意見、身の回りのことおよび自国の文化等について伝える力を育成するための活動を設定できる。			
3	発表や討論などができる力を育成するための活動を設定できる。	3	3.5	4
4	つなぎ言葉、あいづち等を効果的に使って、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。	3	3.5	5
5	強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるような様々な活動を設定できる。	4	4.5	4.5
6	語彙や文法知識等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。	3	3	4
7	スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーディオで多様な教材を選択できる。	2	3	3
8	学力差に配慮して、学習者が意欲的に参加できるスピーキング活動を設定できる。	4	4.5	4.5
9	学習者が会話や交渉を自分から始めたり、適切に応答したり、途中から参加したりする活動を設定できる。	2	4	5
10	口頭によるコミュニケーションの際に必要なストラテジー（発言に対する確認や聞き返し、相手の理解を助ける言い換えや表現の平易化、など）を学習者が使えるように支援できる。	3	3	4
11	場面により（電話での応答、交渉、スピーチ、など）言語表現が異なることに学習者が気づき、適切な表現を使用できるようなスピーキング活動を設定できる。	4	2	3

*は養成課程、および初任者の項目、網掛けは開始時と終了時を比べて 2 つ以上評価が高くなったもの

9 項目（養成課程の 2 項目を含まない）全ての項目で評価が向上している。特に 5 段階中 2 つ以上評価が高くなったものは以下の 2 項目である。

4. つなぎ言葉、あいづち等を効果的に使って、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。(3-5)

9. 学習者が会話や交渉を自分から始めたり、適切に応答したり、途中から参加したりする活動を設定できる。(2-5)

また、上記とは対照的に、以下のように評価が下がった項目もあった。

11. 場面により（電話での応答、交渉、スピーチ、など）言語表現が異なることに学習者が気づき、適切な表現を使用できるようなスピーキング活動を設定できる。(4-3)

(2) 評価が変化した項目に関するコメント

() 内は聞き取りの質問や焦点となっている項目についての補足情報

「(表 5. 項目 4, 9 に関連して) 音読とかすべて声に出す活動はあまりこう、意識をせずになるべく声を出すとか、少しでも多く読むとか、そういうことだけに気を使ってきた分が、相槌だったらどうやって打つのかななどをポートフォリオをやるにあたって計画的に提示をしていったかなというふうに思います。自分で評価をつけるにあたっては自分が意識的に

やれたかどうかという所でつけてみたので、できたというよりもそれにちゃんと意識できたかというところでつけていたと思う。」

「去年も今年も表現活動は同じことをやったんですけども、ただより生徒に明確に自分たちが何が出来たのかっていうのを知ってもらうために、自分も生徒に何を伝えられたのかっていうのを具体的にしていかなければならなかったもので、そういった意味で意識をするようになった。」

「今年は特に注目していたのは本当に基礎的なことで、正しく発音することとか 5 番の強勢リズムイントネーションとか、そういった 4,5,6 番あたりをすごく重要視してやってきたんですけども、細かいことに注意しすぎてしまったのかなと思います。(中略) これをもう少し具体的にいろんな場面、例えば電話とかもなかったもので、そういったものもどうやってこの先設定できるかっていうのが課題かなと思います。」

上記から、これまで漠然と指導してきたことに対して、計画的に取り組めたことが分かる。また、生徒自身が自分の学習の自己評価をするためには、教師自身もその学習活動の狙いと効果に対して明確な考えを持たなければならないと気づいたことを示している。

また、項目 11 が、4 から 3 に下がったことに関しては、発話に関して基礎的なことを重視したあまり、実際に使用する場面の設定が当初予定していたほどにはできなかったことを課題として、評価を下げている。スピーキング活動全体の振り返りから、新たな問題意識が生まれたことが分かる。

4.2.2 ライティング活動

(1) 全体

表 6. ライティング活動に関する自己評価

	項目	4 月	8 月	3 月
1*	学習者がライティングの課題のために情報を収集し共有することを支援できる。			
2*	学習者が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる	3	4	4
3	学習者が E メール等のやりとりを行うのを支援する活動を設定できる。	4	4	4
4	学習者がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くための支援ができる。	1	3	4
5	学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。	1	2	3.5
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。	4	4	4
7	学習者が自分で書いた文章を検討し、改善できるように、支援できる。	1	3	3
8	学習者がライティング学習に役立つ具体例として用いることできるように、様々な文章表現を選択できる。	4	4	4
9	文章の種類(手紙、物語、レポート、など)によって表現が異なることに学習者が気づいて適切な表現を使用できるようなライティング活動を設定ができる。	1	2	2
10	ライティング活動に対する意欲を高める様々な教材(オーセンティックな教材、視覚教材、など)を活用できる。	2	2	2
11	ライティングの学習を支援するために、学習者同士のコメントやフィードバックを活用できる。	3	3	3

*は養成課程、および初任者の項目、網掛けは 2 つ以上評価が高くなったもの

10 項目中 5 項目で評価が向上している。評価が特に高くなったものは以下の通りである。

4. 学習者がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くための支援ができる。(1-4)
5. 学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。(1-3.5)
7. 学習者が自分で書いた文章を検討し、改善できるように、支援できる。(1-3)

(2) 評価が高くなった項目に関するコメント

「(表 6. 項目 5 に関連して) 今まで、比較的短い文章を作ることが多かったんですけども、(中略) 生徒たちももう少しまとまって文章を書ける力がついてきたのではないかなというふうに感じる事ができた。」

「(表 6. 項目 7 に関連して) 今まで生徒が英作文をしている間に、私にほとんど質問して「これなんて英語で言うんですか」とかそういったことが非常に多かったんですけど、教科書で習ったことを表現するという形でずっとやってきているので、生徒たちも私に聞くのではなくて教科書の中から自分で調べて、ある程度の文章を書こうという意識の変化が見られたので、書き終わった後にもう一度見返して、クラスメイトのものを見返して、これはこの表現の方が良いんじゃないかとか、そういったことを考えられるようになった。」

ライティング活動においても、これまでは比較的短い文章だったものが、「生徒たちももう少しまとまって文章を書ける力がついてきた」と判断して、まとまった内容のライティングの書き方について意識的に指導できるようになったと指摘している。また項目 7 についても、昨年はわからないことがあると教師に質問していたのが、「教科書の中から自分で調べて、ある程度の文章を書こうという意識」といった生徒の変化に気づき、それまで意識的に取り組んでこなかったライティング活動の指導の意義について認識したことを指摘している。

4.2.3 学習者の自律

(1) 全体

表 7. 学習者の自律に関する自己評価

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

網掛けは 2 つ以上評価が高くなったもの

6 項目中 4 項目において、値が向上している。評価が特に高くなったものは以下の通りである。

9. 学習者が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。(2-4)
10. 学習者が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定できる。(2-4)

(2) 評価が高くなった項目に関するコメント

「(表 7. 項目 3, 4 に関連して) たとえば、家庭学習するにあたって、何をすればいいの

か分からないという生徒がいますけれども、そういったことがないようにこれをやっておけばいいんだっていう練習の方法だったりとか、ここが弱いのであれば、こういうことをすればいいということを以前からそういう話はしていたんですけれども。(中略) 自立して「次はこういうふうになりたいからこれをやろう」とかっていうふうに計画を立てるような指示っていうかアドバイスは全くしてきてないかなと思います。」

「(項目全体について) やっていくうちにだんだん生徒自身が目標を見つけられるようになって、課題や目標を自分で達成したいっていう欲求が出てきたというのが、これはほんとうにあの、意識的ではなかったのがだんだん、「こういうふうにすると目標を自分でたてられるんだ」とかっていうのが生徒に教えられた感じです。やってるうちに。いろいろ与えた活動が、彼女たちに勝手に課題を見つけさせ、次の目標を立てさせ、そのためにはこれをやったらいいんじゃないかというのを自分たちが考えるようになったので、私が意識的に何かを始めたのではなくて、あの本(MLM)がさせてくれた。」

学習者の自律に関して自分の指導方法への意識の変化がうかがえるコメントとなっている。プロジェクトの前は、「これをやっておけばいいんだっていう練習の方法だったり」という指示で、それは生徒自身が進んで考える自律的な学習とは違っていたことに気づいたことを指摘している。また、「意識的ではなかったのがだんだん、「こういうふうにすると目標を自分でたてられるんだ」とかっていうのが生徒に教えられた感じ」というコメントからは、計画した活動を通じた生徒の自律的な変化を実感して、教師自身も自律的な学習への認識を深めることができたことを指摘している。

4.2.4 ポートフォリオ学習

(1)全体

表 7. ポートフォリオ学習に関する自己評価

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

網掛けは 2 つ以上評価が高くなったもの

5 項目 4 項目において、値が向上している。評価が特に高くなったものは以下の通りである。

11. ポートフォリオを利用した学習の成果を自己評価したり、クラスメイトと互いに評価しあうように促すことができる。(1-3)
12. 学習者と協力してプロジェクト学習の過程と成果を評価できる。(2-4)

(2) 評価が高くなった項目に関するコメント

「全体的に 1 年間を通して、どういうふうに取り組んでいったらいいのかっていうのを

年の初めに全部理解した上で、相談した上で始めることができたかなというふうに思います。ただ、3 番の「建設的なフィードバックを与えることができる」は私のフィードバックでは十分ではなかったのではないかなという風に思います。」

言語学習に関するポートフォリオを利用する取り組みは、今回がはじめてであったので、このプロジェクトの経験を通じて、ポートフォリオ学習に関する指導力についてすべての項目で深めることができたとしている。また「全体的に 1 年間を通して、どういうふうに取り組んでいったらいいのかっていうのを年の初めに全部理解した上で、相談した上で始めることが出来たかなというふうに思います。」というコメントから、ポートフォリオを利用する取り組みについて、担当者として十分に理解し、他の同僚の教師とも相談し合って取り組めたことの効果を指摘している。

(3) プロジェクト全体のコメント

「ポートフォリオ(MLM)が真ん中に合って、生徒と教師が共有してるという感じがあって、これが私たちがいつもこうなってほしいな、こうしてほしいなっていうのが直に生徒たちもこうなりたいなっていうのが一致するためのツールになっていたんで、意識的にこうした方がよいってアドバイスをしなくても、自分たちでそれを見つけ出したっていう感じです。」

上記のコメントから、学習の目標を生徒と教師が共有していたことがわかる。ポートフォリオ(MLM)を橋渡しとして、教師側の「こうなってほしい」と生徒の「こうなりたい」が一致した学習となったことに気づいている。対象の教師はもともと「自律的な学習者」という意識はあったが、今回、MLM のプロジェクトを通して、目標設定に沿って生徒が自分から工夫する様子を見て、実感として自律性を高める方法について意識を深めたことが分かる。

5. 分析と考察

本研究の調査結果から、二人の被験者が今回の授業改善のプロジェクトを通じて、それぞれの授業における指導方法をより深く意識し、問題点を明確にして改善に取り組んだことがわかる。その意識の変化における重要な点は、それぞれの指導経験や取り組んだ段階での問題意識が違っていても、それぞれの状況に沿った形で意識を深めていることである。

被験者の教職歴 9 年目の男性教員に特徴的であったのは、「英語学習においては、まずは英語の構造を理解することが一番大切」という基本的な考えが、「自分が生徒たちの将来像をどう描いているか」というと、英語のユーザーになる人たちだというふうなみにて今指導している」というように大きく変化している点である。これは基本的な指導方針の変化であり、今後の授業での指導方法の転換につながる事が予想される。

また、J-POSTL のスピーキング活動など個々の学習活動に関する自己評価も、プロジェクト開始時点での自己認識が、一年の取り組みを経て、深まったことを自己認識したことも重要な結果と言えるだろう。9 年目の教職歴というある程度経験を重ねて、自分の授業のスタイルや指導方法が定まってきた段階において、自らの指導力への認識を見つめ直し、改善点を明確にすることができたといえる。また、個別の指導力だけでなく、コミュニケーション活動における自己肯定感の持つ重要性を認識して、そのために生徒の自己肯定感を向上させたいとの発言は、単に目先の対応策ではなく、教師の言語教育観の深まりもうかがわせる。

上記のような変化をもたらした原因として、授業改善プロジェクトの核となった言語学

習ポートフォリオ(MLM)の役割は注目すべきことであろう。「My Learning Mate があったから、この育成するための活動というのを目標として設定しなければならないということだったので、設定ができるし、それについてのアクティビティを考えて展開をしていったので、これはちょっと自信を持てたというか、手ごたえをつかみながらできる」というコメントは、生徒＝学習者だけでなく、教師の指導のガイドラインとなっていたことを示している。

さらに、「一年前の時点では J-POSTL を使って自分の授業を振り返る気にもならなかったと思います」という発言は、現職の教師の自らの授業力の省察のタイミングを考える上で重要な示唆を含んでいる。ルーティンの指導ではない何かしら挑戦的なことに取り組み、それに手応えを感じた段階で振り返りを行うのが理想的と言える。明らかに低評価しか期待できない状況では、省察への意欲は低くなるのは当然だろう。

教職歴 18 年目の女性教員は、それまで漠然と持っていた「授業で学んだことを実際に使ってみる」という Communicative Language Teaching 的な志向が、今回のプロジェクトを通じて、それぞれの指導について意識的に取り組むことができるようになったと指摘している。これはプロジェクト開始時の課題を解決する方法を自律的に見出した結果となっている。

また、生徒が自分で進んで学習に取り組む様子を見て、それまで抱いていた自律的な指導について考えを改めたという発言をしているが、このことは学習者の自律的な成長が教師自身の自律的な成長へとつながったことを示して興味深い。「ポートフォリオ(MLM)が真ん中に合って、生徒と教師が共有してるという感じがあって、これが私たちがいつもこうなってほしいな、こうしてほしいなっていうのが直に生徒たちもこうなりたいなっていうのが一致するためのツールになっていた」というコメントは、言語学習ポートフォリオを通じて、可視化された学習目標を、生徒と教師、および教師同士が共有し、それぞれが成長できる可能性を示している。

本研究の対象となった二人の教師の 1 年間にわたる取り組みへの振り返りから、授業における指導方法への意識を深めるきっかけとなった言語学習ポートフォリオ(MLM)の果たした役割が浮かび上がる。言語学習ポートフォリオ(MLM)により可視化した学習目標を生徒＝学習者に提示することで、その目標の達成に向けた指導の努力をせざるを得なくなり、その努力の成果を生徒＝学習者の自己評価として確認していた。その後、J-POSTL を利用して自分の授業力を自己評価することで、自分の成長を確認するという望ましいサイクルの形成につながったと思われる。以下に、そのサイクルのイメージ図を提示する（図 1）。

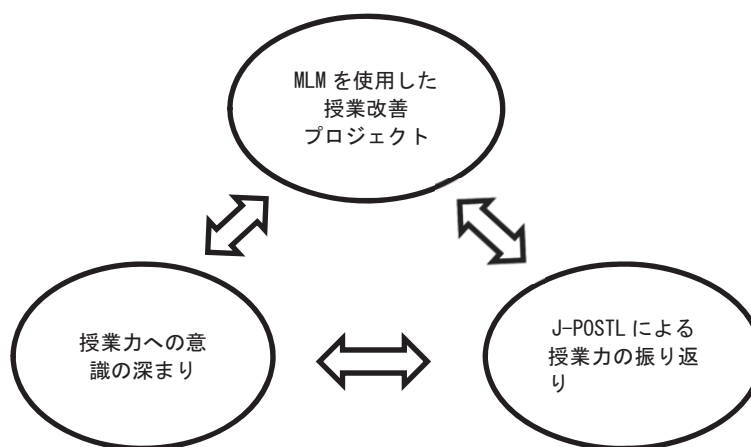


図 1. 教師の自律的な省察を促す支援的な取り組み

また、プロジェクト終了時の振り返りにおいて、対象の両方の教師ともに肯定的なコメントが多かったことは、上記の「学習の実現に向けた指導の努力」の過程で、教員同士が緊密に連携し、設定した指導目標を目指して互いにアイデアを出し合い、創造的な姿勢でこのプロジェクトに取り組むことができことが大きな原因となっているように思われる。今回の授業改善のプロジェクトが、日常の授業実践に具体的な変化を促すスプリングボードとしての効果をもたらすには、このような教師の創造的な態度を継続的に支援できるツールの導入が効果的と考えられる。

6. 結論と示唆

今回の実践的な研究における対象の教師の授業力への振り返りと、その聞き取り調査の結果から、言語学習ポートフォリオ(MLM)を活用した授業改善プロジェクトが現職の教師の自律的な省察を支援し、意識を深める上で効果が認められた。

特に、可視化した学習目標の形で、生徒＝学習者と教師を連携させて、教師の指導力の自律的な向上に結びつく振り返りの促進というサイクルの形成において、言語学習ポートフォリオ(MLM)の果たした役割は大きい。

省察のタイミングとして、日常の授業を漠然と振り返るのではなく、省察を促進する授業改善のプロジェクトと連動することと効果的であることが確認された。特に言語学習ポートフォリオのような支援的なツールが、個別の教師の成長のみならず、教師同士の協同性を促進する可能性があることは、注目すべき点であろう。特に「4.1.2 ポートフォリオ学習」における被験者のコメントで、指導方法において同僚をモデルとすることを示唆していたが、校内研修のあり方について望ましい姿を示している。

また、本研究の課題として、この言語学習ポートフォリオの作成の問題が挙げられる。本研究の枠組みとして、「日常の授業に容易に取り組みが可能であること」(1. 研究の枠組み)を挙げたが、MLM とそれに沿った指導案の作成にあたっては、執筆者が対象の教師と共に協力して作成した。また、定期的に進捗状況を把握するための打ち合わせの機会も設定するなど、時間と手間を必要とした。しかし、本来、授業改善の取り組みは外部の支援なしに、それぞれの学校の教育環境に適した形で、教師が自律的に取り組まなくてはならない。また、今回のプロジェクトでは対象となった高校で使用する検定教科書を基にポートフォリオを作成したが、今後はどの学校においても MLM のような言語学習ポートフォリオを開発し、それに沿った指導方法を設定できる必要がある。そのためには、言語学習ポートフォリオのノウハウを蓄積して、誰もが共有できる環境を整えることが今後の研究課題となるだろう。

参考文献

- Farrell, Thomas S.C. (2013). *Reflective Practice in ESL Teacher Development Groups :From Practices to Principles*. Palgrave Macmillan.
- Kubanyiova, Magdalena. (2012). *Teacher Development in Action : Understanding Language Teachers' Conceptual Change*. Palgrave Macmillan.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. 61, Basic Books.
- JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ (現職英語教師編)』.
- 清田洋一 (2014). 『My Learning Mate』平成 25 年度~27 年度科学研究費補助金基盤研究(C).
- 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』2013 年 1 月号, 大修館.
- 玉井健 (2009). 「リフレクティブ・プラクティス – 教師の教師による教師のための授業研究」 吉田達弘他編『リフレクティブな英語教育をめざして』120, ひつじ書房.
- 久村研 (2011). 「リフレクションを促すアクション・リサーチ」. 『英語教師の成長 – 求められる専門性』英語教育学大系第七巻. 196, 大修館.

【研究ノート】

省察に関する理論のレビュー：
日本の言語教育への文脈化に向けて

堀 晋也

要旨

自律した学習者の養成を目指し、ポートフォリオの活用を通じて省察を促す取り組みが近年日本の外国語教育においても行われているが、省察は日本ではまだ馴染みの薄い概念でもある。その起源はデカルトやジョン・ロックらの時代まで遡り、20 世紀に入りデューイやショーンらによって教育学に導入され、ヨーロッパで 1960 年代から始まる言語教育における自律研究にも影響を与えている。本稿の目的は、西洋近代思想の中核のひとつとも言える省察について理論的背景を整理するとともに日本での文脈化に向けた示唆を得ることである。

キーワード

省察, 自律

1. はじめに

言語教師の省察を促すためのツールとして開発されたのが EPOSTL (Newby et al., 2007) であり J-POSTL (JACET 教育問題研究会, 2014) であるが、ポートフォリオだけでなく、日記やワークシートなどを活用して省察を促す取り組みは、言語教育に限らずあらゆる分野の教師教育において現在の主要なテーマとなっている。その念頭にあるのは自律した教師の養成であろう。実際、自律研究においても省察は自律を構成する諸要素のなかで心理面において鍵となる要素のひとつとして位置づけられている (Benson, 2001)。また Little (1997: 94) は、公的な教育機関における学習において自律の促進を中核に据えるとすれば、必然的に意識的に省察を行うことが中心的な役割を果たすことになる」と述べている。

しかしながら、省察という概念が現在の日本の教育文化に根付いているとは言い難いのが現状である。2012 年に基盤研究 (A) 「新しい言語教育観に基づいた複数の外国語教育で利用できる共通言語教育枠の総合研究」(平成 23 年～26 年, 研究代表 西山教行) の一環で実施した大学生約 17000 人を対象に 6 つの第二外国語 (スペイン語, フランス語, ドイツ語, ロシア語, 中国語, 韓国語) 学習に関する意識調査の結果をもとに自律学習能力を「目標所有」, 「努力理解」, 「方略理解」, 「自己管理」, 「自己評価」の 5 つに分類して分析した結果, 特に省察と関係の深い「自己評価」と「自己管理」が低いことが明らかになった (山口・堀, 2015; Yamguchi & Hori, 2015)。この結果の背景には日本の教育環境の影響が考えられる。言語教育に関しては, 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, 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 (ベアコ, 2015) という指摘もあるように, 日本では入試の影響が大きく, 学習の内容やプロセスよりも結果が重視されるため, 学校教育において省

察する機会や習慣がほとんどないと言える。

日本ではまだ馴染みの薄い省察という概念の起源は、17 世紀のデカルトをはじめとする西洋近代哲学にまで遡ると考えられる。本稿では、デカルトからはじまり、同じく西洋近代哲学に属するジョン＝ロックの経験主義、20 世紀のデューイ、ショーンのプラグマティズム、フランクフルト学派を中心に展開された批判的省察、それぞれにおける省察の捉え方と教育学における位置づけを概観しながら、日本での文脈化に向けた示唆を得ることを目的とする。

2. 哲学における省察に関する理論の変遷

2.1 近代哲学における省察：デカルトとジョン・ロック

デカルトの哲学は、真理の探究を目的とした方法的懐疑を出発点としている。つまり少しでも疑わしいものは偽とし感覚を介して受け取るものも疑う（熊野，2006）。ここでいう感覚は経験と置き換えてもよいだろう。ただし、偽とみなす根拠は真であり、確実なものでなくてはならない。その確実なものとは「私は考える、ゆえに私は存在する（*je pense, donc je suis*）」という記述でも知られる、思考する個人となる。『省察』のなかでデカルトは、「私」（個人）を「思考するもの（*res cogitans*）」つまり知性であると述べているが、この思考するものは感覚によってとらえるものでも、推論を介して到達したものでもなく、思考する私が直観するというものである。そして物体も感覚ではなく知性によって捉えられるものであり、知性の洞察するものが真に存在するという考え方である（熊野，2006）。Fendler (2003: 17) はこうした自己の客体化とも言える考え方を自己認識 (*self-awareness*) と結びつけ、現在のアメリカの教師教育の分野では、省察を合理的な選択をするための基盤を提供するものであり、その示唆するところは省察によって教えることに対する知識や理解がもたらされることであると指摘している。

ロックはデカルトと同様に個人を思考するものであり、知性であることを認めているが、デカルトがそれを生得的な次元に求めていたのに対して、ロックは『人間知性論』のなかで、「経験こそ、私たちのすべての知識の基礎であり、知識は究極的には経験から引き出される」と述べている（熊野，2006）。まず、感覚によって与えられる感覚が、対象の性質の観念を心に備えつける（この部分が経験に相当する）。その次に、観念についての内省 (*reflection*) が起こり、最後は内省自身もまた反省的に捉えられ、それによって知識が生じるという考え方であり（*Philosophy Guides*, 2016）、Denton (2011) は省察の特性の一つとしてこれをメタ認知と結びつけている。

2.2 プラグマティズムにおける省察：デューイとショーン

デューイ (1933: 118) は省察的な思考の概念について「信念や価値、既存の知識、そしてこれから起こりうることについて積極的に、持続的に一貫して注意深く考えること。そこには根拠と合理性に基づく信念を構築するための意識的かつ能動的な努力が含まれている」と定義している。藤井 (2008: 1) によると、デューイはデカルト的な「理性」の所有者という人間観を否定し、また、ロック的な受動に徹した感覚与件の受容という経験論も否定している。さらに、デューイにおける知識の価値は、従来の哲学が問題としていた「実

在」との対応にではなく、状況の明確化とそれに適切かつ効果的な指導観念の考案による問題解決という、現実の知的活動において使用され、現実における具体的な効果を生み出す点にあると指摘しており(藤井, 2008: 8), 省察もそのための手段という位置付けである。この背景には当時のアメリカで社会問題が深刻化し、社会的な対立が世界的に拡大していたことも影響している。そのなかでデューイの教育哲学は、個人には社会問題の問題解決と民主主義社会の再構築に取り組む道義的責任があるという信念にもとづいており、そのなかでの教育は科目の修得にとどまらず、社会参加、政治参加への準備となると位置付けている。Benson (2001: 25) は、こうしたデューイの教育観は欧州評議会による言語教育における自律研究にも通ずるものであることを指摘している。

ショーンはデューイの哲学をバックボーンとしながらもさらに実践に即した省察のモデルを提唱している。*The Reflective Practitioner* においてショーンは、専門家が既存の科学的知識や技術を無批判的に実践に適用する技術的合理性 (technical rationality) モデルを批判し、省察的实践モデルを提唱した(三品, 2015)。そのなかで鍵となる概念が、行為における省察 (reflection-in-action) と行為についての省察 (reflection-on-action) である。前者は新しく直面した不確実な問題状況に対処し、状況を変容させるべく、状況との対話をしながら行動していくという考え方であり(秋田, 2000)、このプロセスによって個人がある状況下に置かれた際にどのように行動するべきかについての新たな理解がもたらされる(Fenner, 2012)。後者は活動後のプロセスであり、例えば(口頭であれ記述であれ)コミュニケーションを通して実践者が、なにが起こったか、なぜあの時にあのように行動したかを探求し、その分析や評価の結果として次はどのようなことが起こるかについて考えることである。行為についての省察を通じて、新たな疑問やアイデアが生まれ、イメージやアイデア、行動の引き出しが増えるという考え方である。

2.3 フランクフルト学派を中心とした批判的省察

批判的省察 (critical reflection) はフランクフルト学派を中心に展開された批判的社会理論 (critical social theory) を背景とするものであり、現在の状況だけが現実ではなく、自明のものとして押し付けられたものとしてみるべきであり、したがって批判的な態度をとることによって現状からの解放も可能である、言い換えれば批判的省察が変化の機会を与えるという考え方である(Fenner, 2012)。Fenner (2012) では、フランクフルト学派の考え方をもとにした Stephen Kemmis (1985: 140) による以下の省察の定義を紹介している。

- ・省察は純粋に内向きの、心理的なプロセスではない：行動志向であり、歴史的に埋め込まれたものである。
- ・省察は純粋に個人的なプロセスではない：言語のように社会的なプロセスである。
- ・省察はイデオロギーによって形成される：反対に省察がイデオロギーを形成する。
- ・省察は我々がコミュニケーション、意思決定、社会的行動に参加するかたちで社会を再構築するための力を表すものである。

このように批判的省察ではこれまでに見てきた省察のように自己や知性に向けた洞察や即時的な問題の解決や効果的な実践のための手段とは異なり、はじめから社会という枠組

みを念頭においたものである。また批判的省察のもう一つの大きな特徴はグループによる対話によって批判的なアイデアを生み出すという点である。

3. 日本の言語教育への文脈化にむけて

冒頭でも述べた通り、日本においても教師教育においては省察の重要性は十分に認識されてきており、すでに様々なかたちで省察を促すための取り組みが行われているが、省察が文脈化されるのは遠い道のりである。その理由として省察が西洋哲学由来の概念であることに触れたが、西洋においても必ずしもすべての実践がうまく行われているわけではなく、省察の実践に対する批判もある。例えば省察の活動が新しいことへの挑戦ではなく信念の強化になっており、単に以前から持っている考えを確認したり正当化したりするための取り組みになっていることもある (Fendler, 2003)。

自律と同様に省察も哲学的な概念であり定義も一様ではないため、言語教育への応用は容易ではないが、本稿ですべてではないものの省察に関する理論の変遷を追うなかで、自己の客体化、メタ認知、問題解決、状況との対話、個人を超えた視点など省察を特徴づけるいくつかのキーワードも浮かび上がってきた。なかには相容れないものもあるが、これらを意識するだけでもより実りのある実践に近づけるのではないだろうか。

参考文献

- 秋田喜代美 (2000) 「教師教育における『省察』概念の展開」 *CSCL Research Winter Meeting 2000: 情報化の中の教師たち* 1. About reflection in Teacher Education.
<http://www.nakahara-lab.net/teacheredu/ako1.pdf> (2016 年 1 月 15 日引用)
- ベアコ・ジャン＝クロード (2015) 「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」, 『言語教師教育』, Vol.2, No.1, 14-19.
- Benson, P. (2001) *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*.
 Edinburgh Gate: Pearson Education.
- Denton, D. (2011) Reflection and learning: Characteristics, obstacle, and implications, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 43, No.8, 838-852.
- Dewy, J. (1933) *How We Think*. Boston: DC Heath, Revised edition.
- Fendler, L. (2003) Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influence and political reverberations, *Educational Researcher*, Vol. 32, No.3, 16-25.
- 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)*.
 Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- 藤井千春 (2008) 『ジョン・デューイの経験主義哲学における思考論—知性的な思考の構造的解明—』 早稲田大学提出博士論文。
<https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/34538/1/Gaiyo-4891.pdf>
 (2016 年 1 月 15 日引用)

JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ』 (J-POSTL).

Kemmis, S. (1985) Action Research and the Politics of Reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.

熊野純彦 (2006) 『西洋哲学史 近代から現代へ』 岩波書店.

Little, D. (1997) Language awareness and the autonomous language learner, *Language Awareness*, Vol. 6, No.2/3, 93-104.

三品陽平 (2015) 『学校教育におけるドナルド・A・ショーンの省察的实践論の再検討-個人の省察的实践から組織の省察的实践へ-』 名古屋大学提出博士論文.

<http://ir.nul.nagoya-u.ac.jp/jspui/bitstream/2237/21830/3/三品陽平%20博士論文.pdf>
(2016 年 1 月 15 日引用)

Newby, D. (et al.) (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. ECML/Council of Europe.

Philosophy Guides (2016) 「ロック『人間知性論を』 解説する」.

<https://www.philosophyguides.org/decoding/decoding-of-locke-human-understanding/>
(2016 年 1 月 15 日引用)

山口高領・堀晋也 (2015) 「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」, 『言語教師教育』, Vol.2, No.1, 102-110.

Yamaguchi, T. & Hori, S. (2015) University Students' Self-Efficacy Beliefs about Learning English and Their Attitudes toward Learning a Second Foreign Language", 『言語教師教育』, Vol.2, No.2, 127-137.

【研究ノート】

小学校英語指導者のための言語教師ポートフォリオ（J-POSTL）開発
ー文献研究における自己評価記述文の検討ー

大崎さつき

要旨

本稿では、小学校英語指導者の養成・成長を促すための言語教師のポートフォリオの開発を目的として、既存の中高の英語教師の成長のために開発された J-POSTL の自己評価記述文について文献をもとに修正・加筆・削除を行い、小学校英語指導者のための自己評価記述文を特定するとともに追加項目を検討した。さらに今後改訂される学習指導要領の内容や実践研究などを通してその妥当性を検討する必要がある記述文を特定した。文献研究の結果から、言語教師の役割、授業の立案や実践については校種に関わらず共通した専門的知識や実践力が求められていることが分かった。また、ライティング活動、リーディング活動、文法、語彙、学習者の自律、宿題、言語運用に対する評価に関する記述文については、今後検討していくものが多く、一方、コミュニケーションの素地を養うことが求められる小学校英語活動において重要となる音韻認識能力やフォニックス指導、ALT や専科教員とのティーム・ティーチングの指導計画の立案や実践能力が新たな項目である可能性があることが浮かび上がってきた。

キーワード

小学校英語指導者、言語教師ポートフォリオ（J-POSTL）、自己評価記述文

1. 研究の背景

1.1 小学校外国語活動の教科化と課題

小学校外国語（英語）活動が導入された現状においても、また、平成 32 年を目途にした 5・6 年生での教科化及び 3・4 年生での外国語活動の導入計画においても、小学校英語教師の育成・研修が喫緊の課題である。平成 24 年の中央教育審議会答申『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について』において、「学び続ける教員像の確立」が提唱されたが、今のところ具体的な教員養成・研修の指針やカリキュラム、また、中学校英語教育との継続性・整合性に関する提案が示されていない。小学校での英語教育の導入に際しては、初等・中等教育を見通した一貫したデザインが必要である。特に、教員養成・研修における一貫性は必要不可欠な要件である。平成 27 年 8 月 20 日に発表された中教審教育課程特別部会における論点整理（案）によると、中教審に学習指導要領の改訂が諮問され、中教審特別部会で「高学年で正式教科化、週 2 コマ（うち 1 コマはモジュールの活用も考慮に入れる）、3 年生から週 1 コマの外国語活動を」という方向性で議論が進むようである。答申が出るのは 2016 年度中ということだが、現場でもその動きに対応すべく教師が日々奮闘している一方小学校英語指導に関する研究も進んでいる（酒井他 2014）。

1.2 小学校外国語活動に求められる教員の力とは小見出し

『小学校外国語活動研修ガイドブック』(文部科学省 2009)では指導者に求められる力として以下の 3 つをあげている: (1) 言語や文化についての体験的理解, (2) コミュニケーションへの関心・意欲・態度, (3) 外国語への慣れ親しみである。しかし, 学会等での研究発表では, (3)が主なものである(酒井他 2014)という報告もある。では, どのようにこの 3 つをバランスよく取り入れた授業設計や学級運営を行っていけばよいのだろうか。

小学校英語教育に関する指導法の研究や指導書, 教材は多数存在し, また, 小学校教員養成に関するスタンダードの研究は見受けられる(別惣他 2011)が, 小学校英語教員に特化した資質能力や授業力・指導力に関する指標やベンチマークはこれまでのところ見当たらない。

本論では, 小学校英語指導者に必要な専門的知識と実践力について指針を与えてくれるひとつのツールとして『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』を活用していくことを提案したい。これは大学英語教育学会教育問題研究会によってヨーロッパ評議会 (Council of Europe) /ヨーロッパ現代言語センター (ECML) が開発した『ヨーロッパ言語履修生のためのポートフォリオ』(European Portfolio for Student Teachers of Languages: EPOSTL) (Newby et al. 2007)を, 足掛け 5 年をかけて, 日本の英語教師教育への文脈化を試み, 平成 26 年 2 月に翻案化を達成して Council of Europe から copyright を取得したものである。翻案は『言語教師のポートフォリオ』(通称 J-POSTL)とし, 【英語教師教育全編】【英語教職課程編】【現職英語教師編】の 3 分冊を開発した。また, その普及活動としてこのポートフォリオを利用した英語科教育法の授業などの実践報告も多く報告されている(高木 2015; 清田 2015)。この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開発されたものであるが, 小学校英語指導者の養成や成長にも有効である可能性がある。

1.3 小学校外国語活動における言語教師ポートフォリオの活用に関する実践例

米田(2015)では, 実習前と後に活用したポートフォリオにより, 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と同時に, 大学教師が学生の課題としている点を把握するのにも役立ったと報告している。この実践研究では, J-POSTL 【英語教職課程編】の記述文 96 項目中, 実習に関わる 63 項目を調査に用いた。米田はこの研究により小学校教職課程において, この 63 項目の記述文が有効である可能性を示唆した。J-POSTL は特に中等教育の英語教員を対象に開発されたが, 上述の通り小学校英語指導者にも有効な記述文が含まれていることが立証されつつある。本研究では, 小学校英語活動やその指導法について論じた文献をもとに, (1) 【英語教師教育全編】J-POSTL の 180 の記述文から, 小学校英語教師にふさわしい記述文を特定し, (2) 文献研究による追加項目の収集を試みる。

2. 研究の目的

小学校での英語活動を行う担任教員・専科教員の養成・成長を促すための言語教師のポートフォリオの開発を目的とする。このポートフォリオの自己評価記述文はすべて使用す

る必要はなく、自分の経験や能力に応じて自己評価記述文を適宜選択しながら活用できることから、本稿では、「小学校英語指導者」を教科化される 5・6 年生の指導教員に限らず、3・4 年生の指導教員についても対象としたポートフォリオの開発を目指したいと考えている。つまり、指導経験年数に応じて、児童の発達段階を考慮した指導案の作成や授業および評価ができる教員を育成するための指針としてこのポートフォリオが活用されることが最終的な目的である。本研究では、まずそのための土台となる文献研究を行い、妥当性を検証するための実証研究への橋渡しとしたい。具体的には、既存の中高の英語教師の成長のために開発された J-POSTL の自己評価記述文について文献をもとに修正・加筆・削除を行い、小学校英語指導者のための J-POSTL の自己評価記述文（以下、記述文とする）を特定するとともに追加項目を検討する。本稿では、

1. 【英語教師教育全編】J-POSTL の 180 の記述文から、小学校英語指導者に適切な記述文あるいは今後検討が必要な記述文を特定し、
2. 文献研究により追加項目を収集すること

を目的とする。

3. 研究方法

3.1 研究方法

上記 2 点の研究目的については以下の方法で記述文を特定する。

1. 小学校英語活動について記述されている文献から、【英語教師教育全編】J-POSTL の 180 項目ある自己評価記述文と合致する表現を特定し、小学校外国語活動を行うための教師教育にふさわしい記述文（そのまま活用できる記述文）を特定する。また、文献を参考に修正を必要とする記述文と児童の発達段階や今後の動向を鑑みてその妥当性を検証する必要がある記述文を特定する、
2. 文献をもとに小学校での英語活動という文脈において新たに必要となる記述文を提案する。

3.2 研究材料

J-POSTL の記述文と照らし合わせながら、以下の①～②⑥の文献中で述べられている小学校指導者養成や指導計画、指導実践などに関する記述が J-POSTL のどの記述文と一致するかを確認する。また、小学校英語活動の指導内容としては難易度が高いもの、今後の中央審議会が示す方向性やこれから改訂される学習指導要領などに伴い修正が必要となる記述文を特定する。さらに、文献から現行の J-POSTL にはない小学校英語指導者に必要な記述文について提案する。文献は主に大修館書店の『英語教育』、小学校英語に関する著書、研究論文を調査対象とした。特に『英語教育』を多く研究対象とした理由としては、国の政策が目まぐるしく変わる中で、現場において実践的な研究を続けている教員の現状を知るには有効な文献であると判断したためである。

表 1. 文献一覧

No.	文献種別 発行年	タイトル (著者)
①	『英語教育』 2014, vol.63 No.5	「全人教育」としての小学校教育 (金森強)
②		児童の発達段階に応じて学びはどう変化するか ① 1～4 年生 (バトラー 後藤裕子)
③		児童の発達段階に応じて学びはどう変化するか ② 5～6 年生 (酒井英樹)
④		学校文化, 学習観を正しての「指導技術」の見直し (渡辺浩行)
⑤		小学校英語を担う指導者養成と学び続ける教師の支援 (卯城祐司)
⑥	2010, vol.59 No.6	プロジェクトが小学校英語を変える! 第 6 回: プロジェクトにおける子どもの変容と校内研修のあり方 (東野裕子・高島英幸)
⑦	2014, vol.63 No.5	小学校にふさわしい英語授業を求めて (アレン玉井光江他 3 名)
⑧		モジュール型でバランスのとれた授業へ (本誌編集部取材)
⑨		小学校文化に根差した指導体制の可能性①専科教員にできること (高野光則)
⑩		小学校文化に根差した指導体制の可能性②担任の指導力 (加藤拓由)
⑪		小学校文化に根差した指導体制の可能性③JTE の役割ー外国語活動支援員として (石谷佳子)
⑫		小学校文化に根差した指導体制の可能性④いまある“それぞれ”をやりきろうー指導主事から見た小中連携 (桐井誠)
⑬		小学校教員養成課程に特色のある全国 8 大学講座紹介 (中村典生, 他 7 名)
⑭	2010, vol.59 No.2,3,5	プロジェクトが小学校英語を変える! 第 2,3,5 回 (東野裕子・高島英幸)
⑮	2012, vol.60 No.13	小学校における ICT 活用の現状 (広瀬一弥)
⑯	著書, 2010	『小学校英語の教育法ー理論と実践』(アレン玉井光江)
⑰	著書, 2006	『小学校英語教育の進め方ー「ことばの教育」として』(岡秀夫・金森強)
⑱	著書, 2009	『小学校外国語活動研修ガイドブック』(文部科学省, 2009)
⑲	著書, 2014	『小学校外国語活動のツボ』(直山木綿子 編)
⑳	『英語教育』 2015, vol. 64, No. 6	小学校英語の授業力ブラッシュアップ ティーチャートークを活用しよう (町田智久)
㉑	2015, vol. 64, No. 6	子供たちの「言いたい気持ち」に寄り添うフィードバック (相田眞喜子)
㉒	研究論文 2015	「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ー「言語教師のポートフォリオ」使用の試みからー」 (米田佐紀子)
㉓	研究論文 2011	「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究ー大学卒業時における「教員としての最小限必要な資質能力」の同定と構造化ー」(別惣淳二 他 5 名)
㉔	研 究 論 文 2013	「小学校英語指導者のための教職課程履修者用「自己評価ポートフォリオ」試案ー先行研究から示唆される課題と展望ー」(金澤延美・伊東弥香)
㉕	『英語教育』 2015, vol. 64, No. 3	小学校英語の授業力ブラッシュアップ 英語のリズムを理解しよう (町田智久)
㉖	2015, vol. 64, No. 5	小学校英語の授業力ブラッシュアップ ティーム・ティーチングを生かそう (町田智久)

4. 研究結果と考察

4.1 小学校英語指導者の自己評価記述文として適切だと考えられる記述文

特に②⑦⑩⑬の文献および以下に述べる③別惣他(2011)と②米田(2015)の研究論文から J-POSTL のⅠ教育環境の B.目標とニーズ, C.言語教師の役割においては記述文が有効であることが示唆でき、さらに、Ⅲ教授資料の入手先, Ⅳ授業計画, Ⅴ授業実践は小学校英語教師を対象とした場合でもほぼそのまま活用できることを示唆している。また、プロジェクト学習(文献⑥⑭), ポートフォリオ学習や評価(文献⑩⑪⑬)においても小学校英語指導者の自己評価文として適切だと考えられるものが多く確認できた。以下、具体的に説明する。

4.1.1 言語教師の役割: 文献の中でも、小学校教員の資質能力を特定した③の別惣他(2011)は本稿の記述文特定作業に一部役立つと考える。別惣他(2011)では全教科を対象とした小学校教員養成のためのスタンダードの開発を目的として、予備調査として行った質問紙調査のうち、記述内容から共通性を見出し、国内外の教員養成スタンダードの内容も加味しながら、最終的に 50 項目の資質能力を特定した。その後、その妥当性を全国の小学校教員に対して質問紙調査を実施し、小学校教員養成スタンダードを選定・構造化した。調査結果から 5 領域、50 項目が選定された。5 領域は以下のとおりである：

- ・学び続ける教師
- ・教師としての基本的素養
- ・子ども理解に基づく学級経営・生徒指導
- ・教科等の指導
- ・連携・協働(他の教師や保護者・地域等)

そして、これら 5 つの領域の関係について別惣他(2011)は次のように述べている。

小学校教師になるためには、「教師としての基礎的素養」を基盤として、「子ども理解に基づく学級経営・生徒指導」、「教科等の指導」、同僚や保護者との「連携・協働」という相互に関連しあう 3 領域の資質能力をバランス良く身につけると共に、それらを養成段階のみならず入職後も絶えず向上させていく必要がある。そのために、自律的に生涯にわたって「学び続ける教師」であり続ける能力を養成段階で身につけることが求められるのである。

つまり、教師としての資質が土台としてあり、そのうえで 3 つの専門的な領域に関する能力を身につける必要があることを示すとともに、それをけん引していくには学び続ける教師であるべきだと提案している。

この「学び続ける教師」であるべきであるという点については J-POSTL の記述文にもその表現を確認することができる。具体的には、別惣他(2011)の以下 3 項目については、J-POSTL のⅠ教育環境の C.語学教師の役割にある記述文の内容とほぼ一致している。カッ

コ内の記号および番号は J-POSTL の項目番号を示している。

「常に自らの学びを省察し、課題を見つけて改善することができる」(IC-4)
「研究活動を通して絶えず自らの専門性の向上を図ることができる」(IC-9)
「長期的視野を持って、自らの職能成長を図ることができる」(IC-7)

また、「教師としての基本的素養」の項目についても、J-POSTL の I 教育環境の C.語学教師の役割ならびにIV授業計画の B.授業内容にある記述文内容と合致する。具体的には以下の別惣他(2011)の項目である。

「教職の意義・役割・職務内容を理解している」(I B および C の記述文全般)
「子どもの興味・関心・意欲を喚起するための工夫を行うことができる」(IVB-6)
「他の教師の意見に対して謙虚に耳を傾けることができる」(IC-5)

J-POSTL のIV授業計画の B.授業内容(11.教科横断的な内容、あるいは様々な教科の内容を教えることができる)の項目と合致する項目としては以下の項目がある。

「日本及び外国の文化・歴史、環境問題、平和問題等についての幅広い教養を持っている」(IVB11)

J-POSTL の I 教育環境の D.組織の設備と制約は、

「主な情報機器の利用方法を理解し、教育活動に活かすことができる」(I D)

という別惣他(2011)の項目と合致する。

上記の文献を検討した結果、どの校種でも教員として必要となる I 教育環境 B.目標とニーズ、C.言語教師の役割についてはおおむねそのまま使用できる可能性が示唆された。

4.1.2 授業計画と授業実践: 文献番号②の米田(2015)は小学校教職課程において、J-POSTL 【英語教職課程編】の 63 項目の記述文が有効である可能性を示唆している。上述の別惣他(2011)同様、I 教育環境 B.目標とニーズ、C.言語教師の役割において記述文が有効であることを示唆しているうえに、さらに英語科目に特化した記述文を特定するうえでも参考となる。本稿の最後に添付した補遺に示す通り、III教授資料の入手先(1~5)、IV授業計画(A-3,4, B-1~6, 8, C-1~4)、V授業実践(A-1~5, B-1, C-1~3, D-1~2, E-1~2)は小学校英語教師を対象とした場合でもそのまま活用できることを示唆している。この結果は文献番号⑩アレン玉井(2010)と⑬の文部科学省(2009)の『小学校外国語活動研修ガイドブック』の内容とも合致しており、これらの J-POSTL の記述文は小学校英語指導者にふさわしいと考えられる記述文と考えられる。ただし、【英語教職課程編】を活用した米田(2015)で削除された項目中、現職教員などを対象とした場合に必要だと思われる項目や教職課程編では対象となっていない項目については筆者の判断でそのまま使用すると判断したものもある。これらの項目については今後さらなる研究が必要となる。

4.1.3 プロジェクト学習：上記の記述文に加え、文献番号⑥④の小学校英語活動におけるプロジェクト活動の特集記事から J-POSTL のVI自立学習の C.プロジェクト学習の記述文は小学校においても有効であると考ええる。

4.1.4 ポートフォリオ学習：さらに、文献番号⑩⑪⑫からはVI自立学習の D.ポートフォリオ学習の記述文がそのまま使用できる可能性が示唆される。これは後述する評価にも関することであるが、子どもを対象とした言語能力測定は紙ベースの客観テストよりも観察による測定の方が現実的である（アレン玉井 2010；岡・金森 2006）ことから、子どもの学習過程や学習状況を把握する材料としてポートフォリオの作成は効果的である可能性がある。

4.1.5 評価：文献⑩⑪および⑫『小学校外国語活動研修ガイドブック』においても、小学校英語活動の具体的な評価方法としては、教師による行動観察・発表観察、児童による自己評価・相互評価などが挙げられている。この内容と照らし合わせて J-POSTL の記述文を検討するとVII 評価の A.測定法の考案の2（学習者の授業への参加や活動状況を観察し評価する方法を立案し使用できる）は小学校英語指導者が身につけるべき能力のひとつだと考えられる。また、3（学習や学習の伸び具合を評価する方法を、学習者と話し合うことができる）などについてはポートフォリオを活用しながら評価することが可能であると示唆される。一方、筆記試験に関する記述文（VII 評価の A.1 や B.5）については、今後、高学年で英語が教科化され、4 技能を土台としたコミュニケーションの素地を養うことが目的となれば、評価方法についても客観的な評価方法を考えていく必要がある。評価については、今後大きな課題となることが予想される。実態調査と実証研究を積み重ねながら評価方法については検討していきたい。

4.2 修正が必要と考えられる記述文

小学校の外国語活動で重要なことは児童の発達に伴い彼らができること・できないこと、あるいは興味のあるものなどが異なることを把握して授業設計をすること、指導を行うことである（アレン玉井 2010）。授業を設計するとき、あるいは省察するときの指針あるいは土台として児童の認知的、精神的、社会性の発達に関する理論を知っておくことは必須となる。この点が中高で教える場合と大きく異なることであるため、以下のとおり記述文の一部に修正を加える必要があると考える。

I 教育環境
C. 言語教師の役割
3. 理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。（現行）
↓
3. 児童の認知的、精神的、社会性の発達を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。（修正案）

『英語教育』の特集として取り上げられていたティーム・ティーチングに関する記事⑨⑩⑪⑫を参考に IV 授業計画の C.授業展開の 4 番のティーム・ティーチングに関する記述文を修正することを提案する。小学校英語活動で欠かせない ALT や専科教員とのティーム・ティ

ーチングを効果的に行うために担任、ALT や専科教員の役割を理解したうえで協力して指導計画を立てることができることは、小学校英語指導者にとって身につけておくべき必須のスキルであると考ええる。

IV 授業計画

C.授業展開

4. 指導教員や ALT とのチームティーチングの授業計画を立案できる。(現行)

↓

4. ALT や担任の役割について理解したうえで、チームティーチングの授業計画を ALT と英語を使って立案できる。(修正案)

5. 専科教員や担任の役割について理解したうえで、チーム・ティーチングの授業計画を立案できる。(修正・追加案)

評価方法については、これまで同様、主に観察を通して児童の学習過程を評価できることは重要であると考ええる。そのためにも、上述したとおり、ポートフォリオを活用して学習過程を評価できるようになることが小学校英語指導者には求められると考える。現行の B. 評価「2.学習者や保護者などにわかりやすい形式で学習者の学習成果や進歩を記述できる」の記述文についてはより具体的な方法としてポートフォリオの活用を明記することを提案する。

VII 評価

B. 評価

2. 学習者や保護者などにわかりやすい形式で学習者の学習成果や進歩を記述できる。(現行)

↓

2. ポートフォリオ学習を活用するなどの方法で、児童の学習過程を評価できる。(修正案)

4.3 今後検討する必要がある記述文

今後、学習指導要領の改訂により考慮しなければならない記述文のカテゴリーとしては、ライティング活動、リーディング活動、文法、語彙、学習者の自律、宿題、言語運用に対する評価がある。要検討とする理由として以下の 2 つが考えられる。補遺の J-POSTL 一覧では各項目に対して検討する理由 1 あるいは 2 を付した。

検討理由

1. 小学生には難易度が高すぎる記述文
2. 今後、改訂される学習指導要領の内容に応じて検討が必要な記述文

4.3.1 ライティング活動とリーディング活動：現行の学習指導要領における外国語活動の目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、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、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」である。コミュニケーション能力の素地を養うことが主な目的であることから、『小学校外国語研修ガイドブック』においても文字

の導入については慎重に行うように明記されている。また、読むことと書くことについては、「話すこと」「聞くこと」の学習の延長上であることが重要であることから、ライティング活動とリーディング活動のための学習が行われることはほぼないとされている。しかし、2015 年 9 月の「英語教育の在り方に関する有識者会議報告」では、高学年においては、中学年から中学校への学びの連続性を持たせながら、4 技能を扱う言語活動を通して、より系統性を持たせた指導(教科型)を行うことが提案された。つまり、「読み」「書き」を含めたコミュニケーションの素地を育成するという方向性が示された。ゆえに自己評価記述文については B.ライティング活動「5. 学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。」や C.リーディング活動の「9.学習者が内容を精査して読むスキル(気づき、解釈、分析など)を身につけるよう支援できる。」などは難易度が高いため削除となる可能性が高いが、2015 年 9 月の有識者会議で示されている「小学生の発達段階に応じた「読むこと」、「書くこと」に慣れ親しみ、積極的に英語を読もうとしたり、書こうとしたりする態度の育成を含めた初歩的な運用能力を養うことが考えられる」という方向性がどの程度具体化され、ライティングとリーディングについて何を目的とした指導をすることが求められるかに応じて、これらの記述文についてはその妥当性を検証していく必要がある。

4.3.2 文法と語彙：上述の「英語教育の在り方に関する有識者会議報告」では、文構造など、言葉の規則性に関する気づきを意図的に促す指導や、文字の認識、単語への慣れも加えることで、発達段階に応じて、知的好奇心に応えるものとし、また、現在、中学校での学習内容となっているものとして、例えば、文字や符号の識別は、小学校高学年で扱うことについて検討することが示された。そのため E.文法の「3. 文法事項を様々な方法(教師が例を提示する、学習者自身に文法構造を気づかせる、など)で導入したり学習者に使用させたりすることができる」の記述文は上記の有識者会議での方向性と合致する可能性がある。一方、「1. 学習者に適切な文法書や辞書を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、またそれらを学習者が使えるように指導できる」の記述文については小学校の指導者が必要とする能力ではない可能性があるため削除できると考えられる。語彙については、上述の有識者会議で「アルファベットや単語に慣れ親しむ」ことが検討されていることを考慮すると、後述する音韻認識やフォニックス指導に関する知識や指導力が必要とされることが考えられる。文法と語彙についても、これから改訂される学習指導要領で指導内容が具体的に示されることによって、さらに記述文の内容を検討していくことになるだろう。

4.3.3 学習者の自律と宿題：児童を対象とした小学校外国語活動では自律した学習者を育てるための土台作りが主な役割であると考えられる。まだ、認知的にも精神的にも発達段階にある児童に自らの学習の目標を適切に立て、評価するにはある程度の訓練が必要であると予想される。その点から考えても現在の J-POSTL の学習者の自律に関する記述文のうち半数以上は小学校英語指導者の養成・成長を考える上では児童にとって難易度が高いと考えられる。また、これまで小学校の外国語活動において宿題を出すことはほとんどなかった(アレン玉井 2010)ことから小学校英語指導者のための自己評価記述文から宿題に関する記述文も省いたほうがよい可能性はあるが、上述したとおり、今後は英語が教科化される

ことと「アルファベットや単語に慣れ親しみ、英語を読むことに対する興味を育てる」ことや、「アルファベットを書くことに慣れ親しみ、英語を書くことに対する興味を育てる」ことが目標とされれば、宿題が課されることも考えられる。また、自分で英語を学習していけるように導いていくための支援を教師が行う必要性が出てくることも考えられる。そのため、これらの自律と宿題に関する記述文についても今後の動向を鑑みて、修正・加筆していく必要がある。

4.4 新たに加える記述文の提案

4.4.1 小学校英語指導者の役割：初めて英語に触れる児童にとって専科教員は英語を使う日本人のロールモデルとなることを意識することが大切になるとともに、どのような異文化経験をしてきたか、どのように英語を学んできたかという経験は異文化に興味を持たせるための重要なポイントとなる。また、担任教師は児童にとっては英語と一緒に学ぶ学習者としてロールモデルとなりうる。一緒に学ぶ姿勢を示すことで児童に「間違っても大丈夫!」「英語は楽しい!」という雰囲気を作り出し、積極的にコミュニケーションをとれる環境作りに貢献することができると考える(アレン玉井 2010)。そのため言語教師の役割として以下の2項目を提案する。

「I 教育環境」

C. 言語教師の役割

11. 英語を使うロールモデルとして異文化に興味を持たせることができる。
12. 英語を学ぶロールモデルとして英語学習に取り組みやすい環境をつくることができる。

すべての小学校英語指導者を対象としているため、担任ならびに専科教員のための自己評価記述文の特定を行うことを目的としているが、文献番号⑨⑩によると専科教員特有の役割があることがわかる。そこで本稿では専科教員の役割に関する項目についても追加したいと考える。

「I 教育環境」

E. 専科教員の役割

1. ALT との人間関係を築くことができる。
2. ALT と担任の間をとりもつ役割を果たすことができる。
3. 担任が中心となって授業を進められるように支援することができる。

4.4.2 音韻認識能力(Phonemic Awareness)とフォニックス指導：文献番号⑭の金澤・伊東(2013)はリーディングによる読解力の育成が英語教育の重要な基礎となるという仮説のもとに、継続的に実施している海外視察調査と資料収集から、その英語教育の重要な基礎のひとつとして音韻認識能力(Phonemic Awareness)の育成を挙げている。音韻認識能力とは発話される単語(spoken words)が小さな音のつながり(chains of smaller sounds)であることへの気づきである(金澤・伊東, 2013)。つまり、新しい言語を読めるようになるには音声重視の指導から始め、Phonemic Awareness(音素)→Phonics(文字)→単語→文へと段階的、発展的に指導していくことが重要であることが示唆された。これは、今後の日

本の英語教育において、小・中が連携して文字の扱いをしていくなど今後のカリキュラム開発研究に大いに参考となると示唆している。中学校へのスムーズな移行と後述するライティングとリーディング能力へつなげるためにも、新たにこの音韻認識能力およびフォニックス指導の観点も盛り込むべきであると考え。アレン玉井(2010)ではボトムアップ・アプローチとして音韻認識能力やフォニックス指導が取り上げられているほか、指導実践においても文献番号⑤町田(2015)で小学校英語の授業力ブラッシュアップの特集記事として「英語のリズムを理解しよう」ということで英語と日本語の発音の違いの説明や、ピッチや強勢についてどのように授業に取り入れるかを紹介しており、小学校英語活動において音声指導が重要視されていることがうかがえる。このようにフォニックス指導の知識や指導スキルを養うことで 2015 年の有識者会議で示された文字の認識を促進し、単語へ慣れていくことができると考える。

「Ⅱ 教授法」

H. 音韻認識能力とフォニックス

1. 英語の音素についての知識があり、子どもに話し言葉の中の音素を識別させ、音素がどのような文字や文字の組み合わせにより表されるのかを理解させることができる。
2. フォニックスを適切かつ動機づけになる方法で指導できる。

4.4.3 ライティング活動とリーディング活動：今後改訂される学習指導要領の指導方法や内容がどのようなものか明らかになっていないが、児童に負担をかけない方法で段階をおってリーディングやライティング活動を取り入れていくことが重要となるだろう。⑮『小学校外国語活動研修ガイドブック』（文部科学省 2009）に明記されている外国語活動の例を参考に検討し、以下のような記述文を含めることを提案したい。

「Ⅱ 教授法」

B. ライティング活動

12. 音声で慣れ親しんだ単語や身近な単語が十分に読めるようになってから、同じ単語・語句・文を書き写したりする活動ができる。

D. リーディング活動

10. 聞いたり話したりする活動と関連させたリーディング活動ができる。
11. 児童が馴染んでいて、短く単純な表現が書かれていて、繰り返し同じ表現が用いられている教材を選択することができる。

4.4.4 語彙：語彙については、⑯や⑱の『小学校外国語活動研修ガイドブック』が示すように、文字への認識をまずは高めることが小学校英語活動にとって重要であると考え。そのため、以下の 6.と 7.の記述文のような段階を追った語彙の導入ができるスキルを身につけることが適切ではないかと考える。その後、現行の記述文 5 つに示されている能力を身につけていくことが大切になるのではないだろうか。

F. 語彙

6. 音声を中心としながら文字への認識を高めることができる。
7. 大文字・小文字の識別を支援することができる。

5. 結論

上記の結果をまとめると、カテゴリーは現行のまま、サブカテゴリーは2つ追加した。修正が必要と考えられる記述文は4項目であり、追加する記述文は14項目となった。一方、削除する記述文は5項目となり、児童の発達段階や今後の動向や実証研究を通して検討が必要な記述文の数は31項目となった。140項目についてはそのまま使用できる可能性がある。詳細は補遺を参照していただきたい。

このように見てくると言語教師の役割、授業の立案や実践については校種に関わらず共通した専門的知識や実践力が求められていることがわかる。また、ライティング活動、リーディング活動、文法、語彙、学習者の自律、宿題、言語運用に対する評価に関する記述文については、改訂される学習指導要領や実証研究を通して検討していくものが多く、一方、コミュニケーションの素地を養うことが求められる小学校英語活動において重要となる音韻認識能力やフォニックス指導、ALTや専科教員とのチーム・ティーチングの指導計画の立案や実践能力が新たな項目である可能性がある。さらに児童の発達に応じた指導計画、内容、教材を考えることが中高での指導とは大きく異なる点であり、その点を考慮した授業計画や実践を試みることが重要である。さらに今後、高学年において正式に教科化されることから小学校英語活動における評価方法や評価(Evaluation)に関する研究を進めていくことが課題となってくる。

6. 今後の課題

今後は、本稿の研究結果で提案した記述文と検討が必要な記述文を中心にこれらすべての記述文の妥当性を確認するため、小学校英語教員および教員養成課程担当者らに意見聴取する予定である。その結果を反映後、全国の小学校教員や小学校教職課程担当者などにこの自己記述文を送り、その妥当性についてさらに全国調査を行う。最終的にはJ-POSTLの【小学校英語教師教育編】の開発を目指したい。

参考文献

- 相田眞喜子 (2015). 「子供たちの「言いたい気持ち」に寄り添うフィードバック」『英語教育』 vol. 64, No. 6
- アレン玉井光江 (2010). 『小学校英語の教育法—理論と実践』大修館書店
- アレン玉井光江・大滝さつき・齋藤早苗・渋谷正宏 (2014). 「小学校にふさわしい英語授業を求めて—」『英語教育』 vol.63 No.5
- バトラー後藤裕子 (2014). 「児童の発達段階に応じて学びはどう変化するか ① 1～4年生」『英語教育』 vol.63 No.5
- 別惣淳二・鈴木篤・龍輪飛鳥・渡邊隆信・大関達也・藤原賢二 (2011). 「小学校教員養成スタンダードに関する開発的研究—大学卒業時における「教員としての最小限必要な資質能力」の同定と構造化—」2015年11月10日引用

<http://hdl.handle.net/10132/3954>

中教審教育課程特別部会における論点整理（案）(2015). 2015 年 11 月 10 日引用

<http://krs.bz/seibido/c?c=99&m=2685&v=d91a3eab>

英語教育の在り方に関する有識者会議（第 9 回） 配付資料（2015）. 2016 年 2 月 5 日引

用 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/1352268.htm

東野裕子・高島英幸 (2010).「プロジェクトが小学校英語を変える！第 2 回：学習指導要領の目標の柱とプロジェクト型外国語活動の単元とカリキュラム」『英語教育』vol.59 No.2

東野裕子・高島英幸 (2010).「プロジェクトが小学校英語を変える！第 3 回：プロジェクトの進め方（1）」『英語教育』vol.59 No.3

東野裕子・高島英幸 (2010).「プロジェクトが小学校英語を変える！第 5 回：プロジェクト型外国語活動における評価」『英語教育』vol.59 No.5

東野裕子・高島英幸 (2010).「プロジェクトが小学校英語を変える！第 6 回：プロジェクトにおける子どもの変容と行内研修のあり方」『英語教育』vol.59 No.6

広瀬一弥 (2012).「小学校における ICT 活用の現状」『英語教育』vol.60 No.13

本誌編集部取材 (2014).「モジュール型でバランスのとれた授業へー春日部市立粕壁小学校の「E-タイム」」『英語教育』vol.63 No.5

石谷佳子 (2014).「小学校文化に根差した指導体制の可能性③JTE の役割ー外国語活動支援員として」『英語教育』vol.63 No.5

加藤拓由 (2014).「小学校文化に根差した指導体制の可能性②担任の指導力」『英語教育』vol.63 No.5

金森強 (2014).「全人教育」としての小学校教育」『英語教育』vol.63 No.5

金澤延美・伊東弥香 (2013).「小学校英語指導者のための教職課程履修者用「自己評価ポートフォリオ」試案ー先行研究から示唆される課題と展望ー」『駒沢女子短期大学研究紀要』第 46 号, p1-15

桐井誠 (2014).「小学校文化に根差した指導体制の可能性④いまある“それぞれ”をやりきろうー指導主事から見た小中連携」『英語教育』vol.63 No.5

町田智久 (2015).「小学校英語の授業力ブラッシュアップー英語のリズムを理解しよう」『英語教育』vol. 64, No. 3

町田智久 (2015).「小学校英語の授業力ブラッシュアップーティーム・ティーチングを生かそう」『英語教育』vol. 64, No. 5

町田智久 (2015).「小学校英語の授業力ブラッシュアップーティーチャートークを活用しよう」『英語教育』vol. 64, No. 6

文部科学省 (2008).『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東洋館出版社

文部科学省 (2009).『小学校外国語活動研修ガイドブック』旺文社

直山木綿子（編）(2014).『小学校外国語活動のツボ』教育出版

中村典生・板垣信哉・物井尚子・柏木賀津子・畑江美佳・松宮奈賀子・アダチ徹子・川上典子 (2014).「小学校教員養成課程に特色のある全国 8 大学講座紹介」『英語教育』vol.63 No.5

岡秀夫・金森強 (2006).『小学校英語教育の進め方ー「ことばの教育」として』成美堂

酒井英樹 (2014). 「児童の発達段階に応じて学びはどう変化するか ②5～6年生」『英語教育』vol.63 No.5

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」『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.25-41). JACET 教育問題研究会

高野光則 (2014). 「小学校文化に根差した指導体制の可能性①専科教員にできること」『英語教育』vol.63 No.5

卯城祐司 (2014). 「小学校英語を担う指導者養成と学び続ける教師の支援」『英語教育』vol.63 No.5

米田佐紀子 (2015). 「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－」『Language Teacher Education 言語教師教育』Vol. 2 No.1. JACET SIG on English Language Education.

渡辺浩行 (2014). 「学校文化, 学習観を正しての「指導技術」の見直し」『英語教育』vol.63 No.5

補遺

資料 1. 小学校指導教員のための自己評価記述文検討結果

カテゴリー	サブカテゴリー	記述文 No.	使用・修正・削除・要検討	参考文献番号	米田 (2015) 【教職課程編】
I 教育環境	A 教育課程	1	使用	②⑦⑬⑱	②②
		2	使用		N/A
	B 目標とニーズ	1	使用	②⑦⑬⑱⑲	②②
		2	使用		②②
		3	使用		②②
		4	使用		②②
		5	使用		②②
		6	使用		N/A
	C 言語教師の役割	1	使用	⑩⑬⑱⑲	②②
		2	使用		②②
		3	修正	②⑬⑱⑲	削除
		4	使用	⑲	②②
		5	使用		②②
		6	使用		②②
		7	使用		②②
		8	使用		②②
		9	使用		N/A
		10	使用		N/A
		11	追加	⑬	
		12	追加	⑬	

	D 組織の設備と制約	1	使用	⑬⑮⑳	㉔
	E 専科教員の役割	1	追加	⑨⑪	
		2	追加		
		3	追加		
II 教授法	A スピーキング活動	1	使用	②⑬⑮	㉔
		2	使用		㉔
		3	使用		㉔
		4	使用		㉔
		5	使用		㉔
		6	使用		㉔
		7	使用		N/A
		8	使用		N/A
		9	要検討 1		N/A
		10	要検討 1		N/A
		11	要検討 1		N/A
	B ライティング活動	1	要検討 1	⑬⑮	削除
		2	要検討 1		削除
		3	要検討 2		削除
		4	要検討 2		削除
		5	削除		削除
		6	使用		㉔
		7	要検討 2		N/A
		8	要検討 2		N/A
		9	要検討 1		N/A
		10	使用		N/A
		11	要検討 1		N/A
		12	追加	⑮	
	C リスニング活動	1	使用	⑬⑮	㉔
		2	使用		㉔
		3	使用		㉔
		4	要検討 1		削除
		5	使用	㉔	㉔
		6	要検討 1		N/A
		7	使用	⑬⑮	N/A
		8	要検討 1		N/A
	D リーディング活動	1	使用		削除
		2	使用		削除
		3	使用		削除
		4	使用		削除
		5	要検討 1		削除
		6	要検討 1		削除
		7	使用		㉔
		8	要検討 2		N/A
		9	削除		N/A
		10	追加	⑮	
		11	追加	⑮	

	E 文法	1	削除		削除
		2	使用		㉔
		3	使用	⑰	N/A
		4	追加	⑰⑱	
	F 語彙	1	使用	⑰⑱	㉔
		2	要検討 2		削除
		3	修正		削除
		4	使用		N/A
		5	要検討 1		N/A
		6	追加	⑰⑱	
		7	追加	⑰⑱	
	G 文化	1	使用	⑰⑱	㉔
		2	使用		N/A
		3	使用		N/A
		4	使用		N/A
		5	使用		N/A
		6	使用		N/A
		7	使用		N/A
		8	使用		N/A
	H 音韻認識能力と フォニックス指導	1	追加	⑰⑳㉑	
		2	追加		
Ⅲ 教授資料 の入手先		1	使用	㉒③	㉔
		2	使用		㉔
		3	使用		㉔
		4	使用		㉔
		5	使用		㉔
		6	要検討 2		削除
		7	要検討 1		削除
		8	使用	⑮	N/A
		9	使用	⑮	N/A
		10	使用	⑮	N/A
		11	使用	㉒③	N/A
Ⅳ 授業計画	A 学習目標の設定	1	使用	㉒⑰⑱	削除
		2	使用		削除
		3	使用		㉔
		4	使用		㉔
		5	使用		削除
		6	使用		N/A
	B 授業内容	1	使用	⑰⑱⑲	㉔
		2	使用		㉔
		3	使用		㉔
		4	使用		㉔
		5	使用		㉔
		6	使用	㉓	㉔
		7	使用	⑰⑱⑲	削除
		8	使用		㉔
		9	使用		N/A

	C 授業展開	10	使用		N/A
		11	使用	②③	N/A
		1	使用	③	②②
		2	使用		②②
		3	使用		②②
		4	修正	⑨⑪②⑥	②②
		5	追加	⑨⑪②⑥	
V 授業実践	A レッスン・プランの使用	1	使用		②②
		2	使用		②②
		3	使用		②②
		4	使用		②②
		5	使用		②②
		6	使用		N/A
	B 内容	1	使用		②②
		2	使用		N/A
	C 学習者とのインタラクション	1	使用		②②
		2	使用		②②
		3	使用		②②
		4	使用	②③	削除
		5	使用	②③	削除
		6	使用		N/A
	D 授業運営	1	使用		②②
		2	使用		②②
		3	使用		N/A
		4	使用		N/A
		5	使用		N/A
	E 教室での言語	1	使用	②①②①	②②
		2	使用		②②
		3	使用		N/A
		4	使用		N/A
		5	使用		N/A
VI 自立学習	A 学習者の自律	1	使用	⑦	削除
		2	使用	①⑥①⑦①⑧	削除
		3	使用		N/A
		4	使用	①⑥①⑦①⑧	N/A
		5	要検討 1		N/A
		6	要検討 1		N/A
	B 宿題	1	要検討 2	①⑥	削除
		2	要検討 2		削除
		3	要検討 2		削除
		4	要検討 2		N/A
	C プロジェクト学習	1	使用	⑥①④	N/A
		2	使用		N/A
		3	使用		N/A
		4	使用		N/A
		5	使用		N/A
		6	使用		N/A

	D ポートフォリオ学習	1	使用	⑬⑭⑮	N/A
		2	使用		N/A
		3	使用		N/A
		4	使用		N/A
		5	使用		N/A
	E ウェブ上での学習環境	1	使用		N/A
		2	要検討 1		N/A
	F 特別活動	1	使用		N/A
		2	使用		N/A
		3	使用		N/A
		4	使用		N/A
Ⅶ評価	A 測定法の考案	1	要検討 2	⑬⑭⑮	削除
		2	使用		削除
		3	使用		N/A
	B 評価	1	使用	⑬⑭⑮	削除
		2	使用		削除
		3	使用		N/A
		4	使用		N/A
		5	修正		N/A
		6	使用		N/A
		7	使用		N/A
	C 自己評価と相互評価	1	使用	⑬⑭⑮	N/A
		2	使用		N/A
	D 言語運用	1	使用		㉔
		2	要検討 2		N/A
		3	要検討 2		N/A
		4	削除		N/A
		5	削除		N/A
	E 国際理解（文化）	1	使用		㉔
		2	使用		N/A
		3	使用		N/A
	F 誤答分析	1	使用	㉑㉒	㉔
		2	使用		N/A
		3	使用		N/A

【研究ノート】

「言語教師のポートフォリオ」を用いた 小学校英語教員養成に関する実践的研究

米田佐紀子

要旨

現在小学校英語教員養成の指導力・英語力向上が急務とされている（酒井他 2014; 小学校英語指導者認定協議 2014）。そこで本研究は小学校英語教員養成において強化すべき課題を具体的に把握するとともに、教育実習の効果を探ることを目的として実施された。参加者は小学校教員養成課程に在籍する大学生 12 名である。3 年次後期から小学校英語科目を履修し、4 年次 6 月に教科として英語を実施している小学校で、外国人指導助手（ALT）とティームティーチングを行った。J-POSTL を用いて、3 年次後期から 4 年次前期までの自己評価の変化を分析した結果、4 年次の最終調査の平均点が 3 点前後にとどまり、小学校英語指導に必要な知識や指導力・英語力のうち、特に ALT とのコミュニケーション力、発音、教授法や授業運営に関する知識や実践力の不足を感じている事が示された。米大学生と実習を行った前年度学生との調査結果との比較から、異文化間コミュニケーションについての体験的な学びの重要性が示された。

キーワード

小学校英語教師養成, J-POSTL【英語教職課程編】, TT 実践, 英語運用力, 指導体制

1. はじめに：本研究の背景と先行研究

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（文部科学省（以下「文科省」）2013）が公表され、小学校 15 校であり、高校までを含めると 36 校⁴が英語・外国語・国際に関する研究を行っている（文科省 2015）。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。しかし、TT をするための英語力や指導力・英語力はあるのだろうか。筆者が CEFR A2 相当の学力を持つ小学校教諭を目指す学生の小学校英語教育実習における授業運営と英語指導案の文法・語彙・発音における誤りについて分析を行ったところ、ALT とのコミュニケーションや指導の支障となる誤りはいずれも授業内のクラスルームイングリッシュのレベルであることが分かった（Yoneda & Shreves, 印刷中）。大学での授業内テストでは高得点を取っても実際場面での活用ができていないこと、英語力を維持・向上持続させる授業時数と英語指導に必要な言語学的知識の欠如が背景にあると考察された。

英語運用能力を含め、指導力を向上させるには「リフレクション（反省）」が重要である（八田 2000）。その点「言語教師のポートフォリオ【英語教職課程編】（J-POSTL）」（JACET 教育問題研究会 2014）は、学生が気づいていない知識や技能を明示することで学

生に意識させることができ、加えて必要な知識・技能を自分がどの程度持っているのか省察させることができるツールとして有効である。一方で、高木（2015）や 清田（2015）が指摘するように、省察は教員養成において重要である反面、実践や経験を持たない多くの学生にとっては正しい自己評価や学びまでに至らないという課題がある。実際、現在筆者の授業を履修している学生の一人は、小学校英語を「学び」ではなく「遊び」と捉え、自分たちを英語教師と考えてこなかったのも、実際に英語の模擬授業をするまで J-POSTL の自己評価記述文の意味や 96 項目もある理由が分からなかったと話した。理論・体験・省察の 3 つの要素を結びつけることは今後取り組まねばならない課題の 1 つであろう。

筆者が J-POSTL を用いて 2014 年度に行った調査では、小学校教員養成課程に在籍する大学 4 年生（以下「2014 年度生」）が米大学生との TT という実践を通して、英語でのコミュニケーションの楽しさと難しさを経験することで自信を付けたことが示された（米田，2015）。一方、人数が 10 名であったこと、また米大学生との TT という他では実施されていない形態の実習であったため、結果を一般化することはできなかった。そこで、更なるデータの積み上げをするとともに、米大学生と通常の ALT との TT では教育実習の効果は異なるのか、また 2014 年度の学生が感じた課題を本研究参加者（以下「2015 年度生」）も課題と感じるのかを把握することにした。

今回の調査が 2014 年度と異なる点は次の通りである。まず、ポートフォリオを用いた振り返りをする頻度を増やし、期間もほぼ 1 年間の 2 学期間とした。2 点目は TT の相手が 2014 年度はアメリカ人大学生であったが、2015 年度は小学校で授業を担当している ALT であった。3 点目は準備期間である。2014 年度は約 4 か月かけたが 2015 年度は約 1 か月であった。材料については 2014 年度同様、J-POSTL と質問紙を用いた。J-POSTL で使用した項目は米田（2015）が小学校英語教師用に絞り込んだ自己評価記述文 63 項目（Ⅰ教育環境（15 項目）、Ⅱ教授法（25 項目）、Ⅲ教授資料の入手先（5 項目）、Ⅳ授業計画（17 項目）、Ⅴ授業実践（15 項目））である（補遺参照）。

2. 研究の目的（RQ）

- RQ1: 小学校での実践（小学校英語教育実習）は実習生に具体的にどのような効果が期待できるのか把握する。
- RQ2: 小学校教員養成課程の学生が一番課題に感じる分野を把握する。
- RQ3: 2014 年度にアメリカ人大学生と小学校英語教育実習を行った学生の J-POSTL 得点と 2015 年度生の得点を比較し、共通点や相違点を探ることにより、より効果的な実習を実施するための資料を得る。

3. 調査の概要

3.1 参加者

石川県金沢市の私立大学の小学校教諭一種免許状取得希望者 4 年生 12 名で「子ども英語」と「子ども英語教育法」の単位を取得した学生である。当該科目の履修中止や単位未修得の学生は研究対象に含まなかった。12 名のうち、ほとんどの学生が「小学校教育実習」お

よび「小学校教育実習指導」（3年次前期・5単位）を終えており、一部の学生は実習中に教科としての英語⁽²⁾や外国語活動の授業や参観を経験していた。また、2014年度に1学年上の学生（2014年度生）が、同実習先でアメリカ人大学生とTTで授業しているところに参加した経験もあり、この実習がどのようなものかはすでに知っていた。

英語力は参加者全員が英検準2級を取得あるいは英検準2級の過去問を用いた模擬テストに合格していた。2級を持った学生はいなかった。授業の最初に英語が好きあるいは興味があるか尋ねたところ、「好き」と答えたのは12名中2名だった。残りの学生は小学校で今後必要となることや大学から強く勧められているというのが履修の理由であった。

3.2 時期・授業と小学校英語教育実習の位置づけ

本調査は2014年10月（3年次後期）から2015年7月（4年次後期）に実施された。対象となる授業は「子ども英語」（3年次後期・2単位）と「子ども英語教育法」（4年次前期・2単位）である。小学校教員免許状を取得するための「または科目」に位置づけられた選択科目で、当該免許状取得希望者は「外国語活動」が必修化されて以来履修することが奨励されている。そのため、当該免許状希望者はほぼ全員が履修している。

中学校免許課程では通常「英語科教育法」など概論から入るが、筆者が勤務している大学では小学校英語に触れる機会が2科目しかないため、まず実践的な内容を「子ども英語」で学び、次に言語習得理論や教授法などの理論を中心に「子ども英語教育法」で学ぶ。これにより、理論や教育法の内容をイメージすることができ、理解しやすくなると考えたからである。

小学校英語教育実習は「子ども英語教育法」の一部として、同じキャンパス内にある小学校で実施された。調査対象となる実習は、2015年6月22、23、25日に行われた。英語の授業時間数は1～2年生が毎週1時間、3～4年生は2時間、5～6年生は3時間となっており、学生達は1～2年生担当は1グループで担当し、3学年以上は5学年各1グループ（計5グループ）で担当した。実習は全員が2～3回ずつ授業を担当する機会を持った。

実習先では英語の位置づけは「教科」であり、全学年で4技能の指導が行われている。教科書はOxford University Pressの*Magic Time 1* (Kampa & Vilina 2011), *English Time 1* (Rivers & Toyama, 2011a)と*English Time 2* (Rivers & Toyama, 2011b)の3冊を使用している⁽³⁾。会話・語彙・文型・フォニックスが扱われており、語彙や文型を場面に即した会話で学べる構成になっている。具体的には、*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で、*English Time*と同じである。本実習での指導箇所は*Magic Time*（1～2年生）ではWord TimeとUse the Wordsを、*English Time*ではConversation Time, Word Time（3～6年生）とPractice Time（5,6年生）とした。

3.3 小学校英語教育実習指導の概要

前述したように小学校英語教育実習先の小学校は英語を教科として1年生～6年生まで行

っている。しかも 4 技能指導を英語専科指導員と ALT で行っており、その点で「外国語活動」を実施している公立小学校とは異なる。しかし、近い将来高学年で英語の教科化がされることを踏まえれば、この経験は生かされることになり、有益であると考えられる。

本実習のねらいは、将来小学校教諭になろうとしている学生たちにとって、できるだけ現場に近い状況で実習を積んでもらうことであった。ALT に短時間で効率的に意図を伝え、授業に臨むとともに、授業では不測の事態に遭遇した時に ALT に指示を出せる英語力・コミュニケーション力・指導力に気づいてもらい、今後その力を伸ばすきっかけ作りを目指した。

2015 年度の実習は、前述したように 2014 年度と異なる点があった。最大の違いはアメリカ人大学生が来日できなかったことである。日本語および教育に関する知識がない大学生との TT は苦労の連続だったが、乗り越えた学生たちの自己評価得点は高かった。一方、2015 年度は実習先小学校で ALT として指導に当たっているアメリカ人教師が ALT 役を務めた。この教師は JET (CLAIR, 2014) として日本の小中学校での指導経験が 3 年あり、日常会話程度の日本語も理解することができた。この点で、意志の疎通には相当の英語運用力が求められるアメリカ人大学生との TT と比べ、日本人とのコミュニケーション力や授業運営で経験のある ALT に頼ってしまい、学生の学びに繋がらないのではないかという懸念もあった。次に準備時間であるが、2014 年度は事前に何度もメールでやりとりして指導案を作成し、来日後もリハーサルをするなど、準備時間を十分に取ることができたが、2015 年度は ALT が英語の時間前後にしか学校にいないため、学生はネイティブスピーカーを入れたリハーサル準備ができなかった。

実習先の英語の時間数は、前述したように 1～2 年生が毎週 1 時間、3～4 年生は 2 時間、5～6 年生は 3 時間となっていることから、学生達は 1～2 年生担当は 1 グループ、3 学年以上は 5 学年各 1 グループに分かれ、全員が 2～3 回ずつ実習する機会を持った。指導案の作成については、まず、2014 年度生の指導案を見せ、教科書の担当箇所を示した。その後学生たちは、自分達の指導案をメールで ALT に送信し、フィードバックを貰い、修正してまた送信するという方法を取った。ほとんどのグループが 2 回程度のやり取りを行い、授業直前には対面で 15 分程度の最終打ち合わせを行った。

授業者以外の学生も授業を参観し、アクティビティには参加した。授業終了後には、全員で反省会を持ち、ディスカッションを行った。

3.4 材料

J-POSTL の 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（補遺参照）。これに加えて、4 択と自由記述式を混ぜた質問紙を用いた。質問紙のみ 4 年次の実習後に実施した。

3.5 J-POSTLの使用に関する実施手続き

3 年次後期の「子ども英語」の授業開始時に J-POSTL を配布し、J-POSTL 使用の意義や使用法の説明、使用する項目の指定と記入方法の説明等を行った。本ポートフォリオの 3 部（(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) 自己評価記述文について 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)の該当するところにはすべて記入していくように指示をした。自己評価はJ-POSTLの指示同様、マーカーで印をつけそこに日付を書く方法を採用した。提出時期は3年次後期(2014年10月, 2015年1月下旬)と4年次前期の小学校英語教育実習前後(2015年6月上旬と下旬)のとし、ほとんどの学生たちはその時期に自己評価を行った。途中関連する体験や学び等があった場合には記入するよう指示した(4)。学生はJ-POSTLに直接記入し、上記の時期に提出し、これを大学の授業担当教員が確認した。記載漏れがあった学生にはその点について考え記入するよう指示し、再提出させた。また、授業に持参させ、できるだけ授業と関連付けるように心がけたが、ディスカッションをする時間は取れなかった。米田(2015)の調査時期が実習直前と直後のみであったため、約1年(2学期間)にわたり省察をさせるとともに、確認回数を4回に増やし、変化を追えるようにした。

3.6 分析方法

まず得点の計算方法であるが、学生が記入したマーカーが「1」の枠内に入っていれば1点、「1」と「2」の両方にまたがった時は、1.5点という基準を採用した。それを基に4回分のデータをエクセルに入力し、データベースを作成した。その上で、分野ごとの自己評価得点の平均点・標準偏差・最小値・最大値を算出し、2015年度生の3年次から4年次の実習後までの自己評価の変化を割り出すとともに、分野ごとの実習前後の自己評価得点の平均点を2014年度生の自己評価得点平均点と比較した。

4. 結果

ここでは、J-POSTLの自己評価記述文と、質問紙の分析結果について述べていく。

4.1 2015年度生の3年次からの変化

2014年10月から小学校英語教育実習後の2015年6月までの4時点での自己評価の変化を分野ごとに示した(図1~5)。A,B,C等の下位分野がある分野は、その下位分野ごとの平均点を示した。見やすさを重視し、各時期の得点を図下に表示した。また標準偏差・最小値・最大値を表1に示した(自己評価記述文の標準偏差は補遺を参照)。

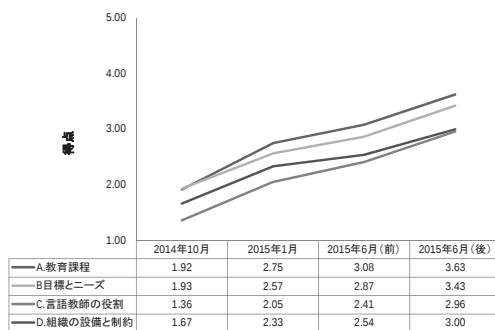


図 1. I 教育環境における自己評価得点変化

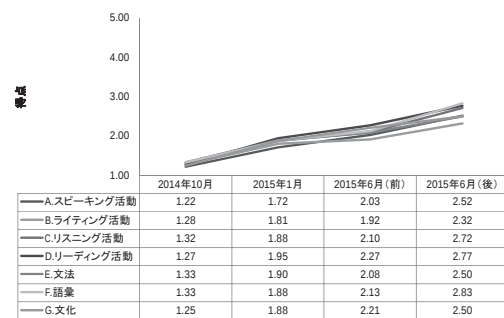


図 2. II 教授法における自己評価得点変化

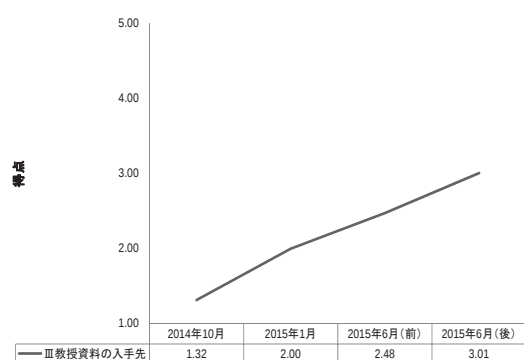


図 3.III 教授資料の入手先の自己評価得点変化

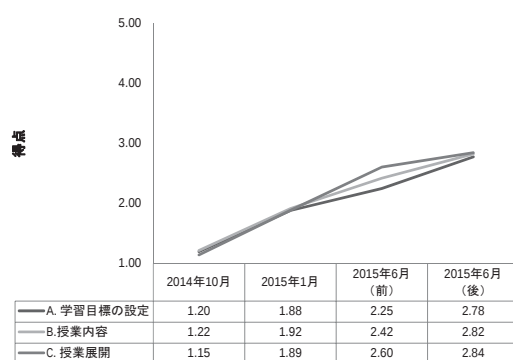


図 4.IV 授業計画の自己評価得点変化

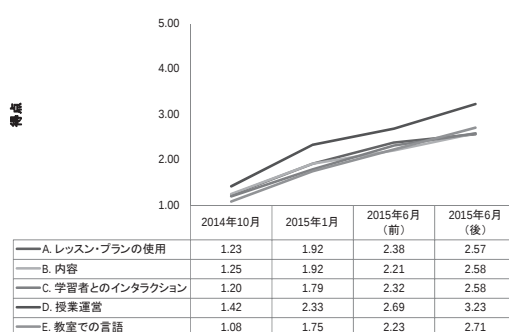


図 5.V 授業実践の自己評価得点変化

表 1. 分野ごとの標準偏差(SD)・最小値(MIN)・最大値(MAX)の変化

分野	2014 年 10 月			2015 年 1 月			2015 年 6 月 (前)			2015 年 6 月 (後)		
	SD	MIN	MAX	SD	MIN	MAX	SD	MIN	MAX	SD	MIN	MAX
I 教育環境	0.70	1.0	4.0	0.88	1.0	5.0	0.95	1.0	5.0	0.98	1.0	5.0
II 教授法	0.50	1.0	3.0	0.86	1.0	4.0	0.80	1.0	4.0	0.92	1.0	4.0
III 教授資料の入手先	0.48	1.0	3.0	0.88	1.0	4.0	0.86	1.0	4.0	0.70	2.0	4.0
IV 授業計画	0.47	1.0	3.0	0.93	1.0	4.0	1.06	1.0	5.0	0.97	1.0	5.0
V 授業実践	0.53	1.0	3.0	0.88	1.0	4.5	1.07	1.0	5.0	0.90	1.0	5.0

小学校教育実習（4 単位）直後である 2014 年 10 月の自己評価得点の平均点は、どの分野も 1 点台であった。その後、どの分野も実習に向け右肩上がりに得点が上昇した（図 1～5）。一方で、調査 4 回目の 2015 年 6 月（後）時点で 3 点を越えた項目は、「A 教育課程」「B 目標とニーズ」（以上 I 教育環境）、「III 教授資料の入手先」、「D 授業運営」（V 授業実践）のみであった。標準偏差を見ると、3 年次の授業開始時期以降徐々にばらつきが大きくなる傾向が示された。最大値では、2015 年 6 月（後）に 5 点を付けた人数は I 分野では 7 名いたが、他の分野では 1 名であった。6 月の実習前は 6～10 名いたものの、実習後に激減していた。最小値は III 分野以外変化は見られなかった。

4.2 分野ごとの実習前後の自己評価得点と 2014 年度生の自己評価得点との比較

自己評価および省察は言語教師のみならず言語学習にとっても有益である。J-POSTL は絶対値や比較をするものではないが、数値と学生のパフォーマンスを比較し、得点がどのような知識・技能を示すのかという一定の傾向を掴むことができ、今後の指導に有益である。また、本研究の参加者は 10 名程度で少ないため、調査結果を一般化していくためにもデータを積み上げていくことが重要である。そこで、同じ大学で授業のねらい・内容が共通している 2014 年度生の自己評価と比較した。前述したように ALT の背景や準備期間も異なっていたが、これらの要素が学生の学びに影響する可能性もあり、比較することで実習の持ち方について検討する資料が得られると考えた。そこで、下位分野ごとに両学生の実習前後の自己評価得点の平均点を算出した。Ⅲ分野のみ下位分野がないため、自己評価記述文をそのまま用いた。この方法に基づいて比較した（図 6～図 10）。

グレーの線が実習前、黒線が実習後である。両学年ともにどの分野も実習前よりも実習後の方が得点が高くなった。その一方、本研究の参加者（以下「2015 年度生」）はどの分野においても 2014 年度生より実習前の得点が低かった。

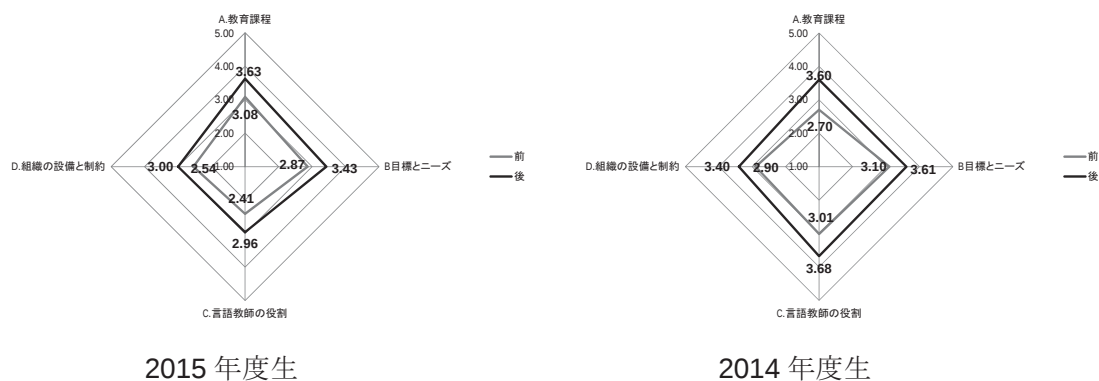


図 6. 「I 教育環境」分野における事前・事後自己評価

「I 教育環境」（図 6）分野では、「A 教育課程」の自己評価得点が両学年とも同程度の得点となった。準備期間による影響は両学生得点間に見られなかった。一方、「C 言語教師の役割」が 2014 年度は 3.01（事前）から 3.68（事後）だったのに対し、2015 年度は 2.41（事前）から 2.96（事後）となり、若干「どちらとも言えない」を下回る結果となった。

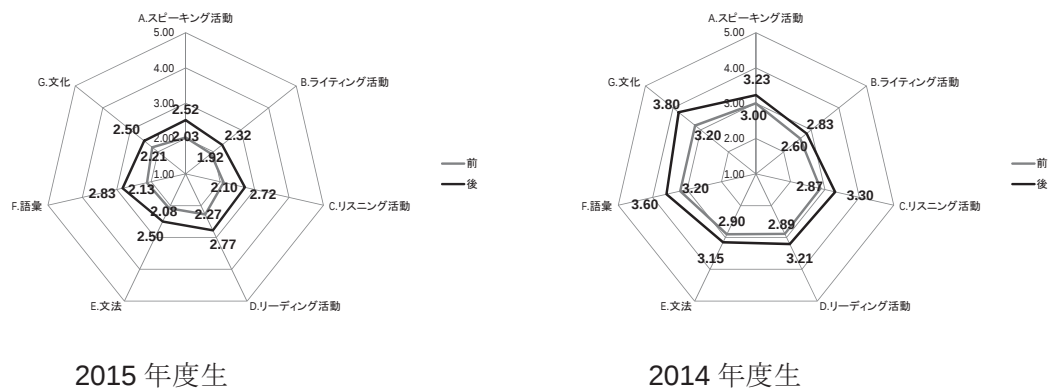


図 7. 「II 教授法」分野における事前・事後自己評価

「Ⅱ教授法」(図7)では2014年度生と2015年度生の自己評価の差がA～Gの4技能・文法・語彙・文化のどの項目も0.5～1.3となったが、特に「G文化」では顕著な差が見られた。2014年度生の事前の平均点がどの項目もほぼ中点である3点であるところ、2015年度生は2点前後だった。2015年度生で最も高かった分野は語彙(2.83)であったが、2014年度生では文化(3.80)であった。4技能では算出技能であるスピーキングとライティングが他に比べ低くなった。

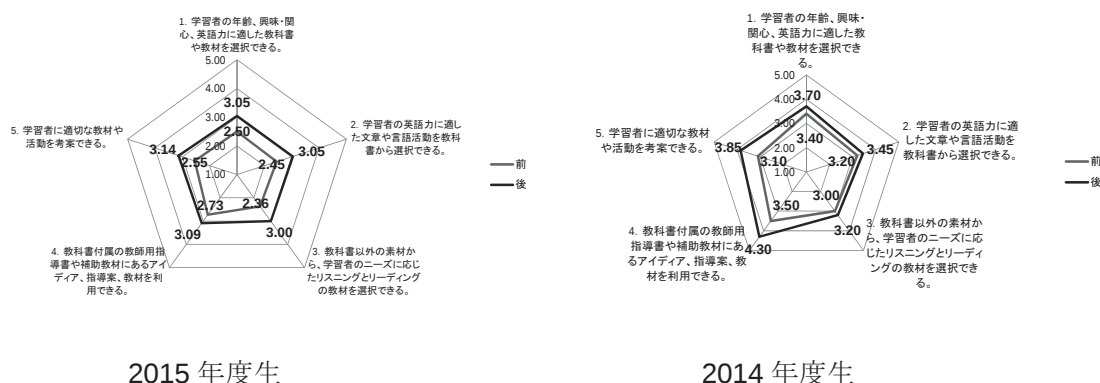


図 8. 「Ⅲ教授資料の入手先」分野における事前・事後自己評価

「Ⅲ教授資料の入手先」分野(図8)でも「Ⅱ教授法」同様、事前・事後ともに自己評価に約1～1.5点の差異があった。特に顕著だったのが2014年度生は「4. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる」において、事前3.50が事後に4.30となったのに対し、2015年度生は事前2.73が事後に3.09と低く留まった。2015年度生は事後評価では5項目すべてがほぼ中点となり、項目による差異も見られなかった。

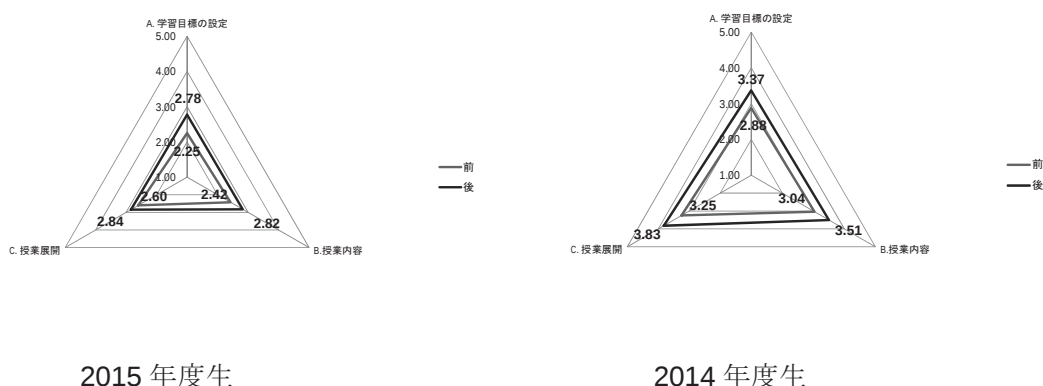
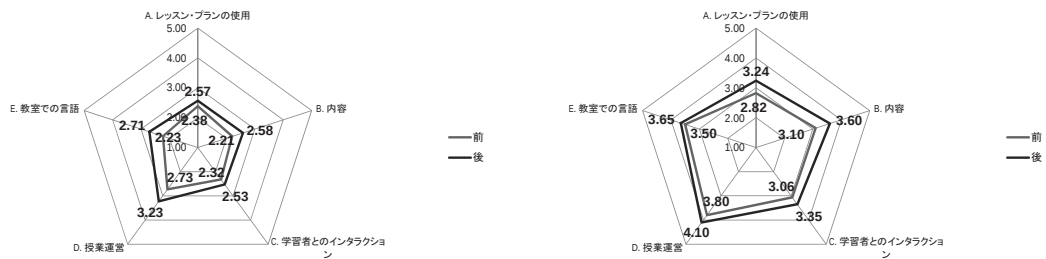


図 9. 「Ⅳ授業計画」分野における事前・事後自己評価

「Ⅳ授業計画」分野もⅡ・Ⅲ分野同様、事前・事後ともにどの項目においてもほぼ0.5～1点2014年度に比べ低くなり、2015年度生の事後平均点はどの項目も3点に届かなかった。



2015 年度生

2014 年度生

図 10. 「V 授業実践」分野における事前・事後自己評価

「V 授業実践」における自己評価得点もⅡ～Ⅳ分野同様、2015 年度生は 2014 年度生の自己評価得点に比べて、事前・事後を通して約 0.5～1 点程度低かった。2015 年度生も 2014 年度生同様、「授業運営」が他の分野よりも高い自己評価得点となった。他の分野が 3 点に届かなかった中で唯一 3 点を超えた。

4.3 質問紙による調査

4 年次の実習後、ALT との小学校英語教育実習について 4 択 (1)とてもそう思う, (2)どちらかと言えばそう思う, (3)あまりそう思わない, (4)全く思わない) の質問 5 問とその理由を聞いた。11 名から回答を得た。結果は実数で示す。また回答を選択した理由については、各回答から主なものを 1 つ取り上げ、該当する回答の番号順に記載する。

《質問 1》 ネイティブとの小学校英語教育実習 (以下「コラボ」) は自分にとって有意義でしたか。

【回答】 (1) とてもそう思う 7 名 (2) どちらかと言えばそう思う 5 名
(3) あまりそう思わない 0 名 (4) 全く思わない 0 名

【理由】

- ・経験したことのないことを経験できたから。自分の長所・短所が分かったら。
- ・ネイティブの先生と打ち合わせることはこんなにも難しいんだと感じたが、どのようにしたら良いのか分かった。

《質問 2》 本コラボを通して自分の英語指導力が上がったと思いますか？

【回答】 (1) とてもそう思う 1 名 (2) どちらかと言えばそう思う 10 名
(3) あまりそう思わない 0 名 (4) 全く思わない 0 名

【理由】

- ・少しは上がったと思うけど、それ以上に英語指導の難しさを感じた。
- ・クラスルームイングリッシュをどの程度使ったら子どもが分かるか、少しなめていた分、これだけ分かるんだと分かった。

《質問 3》 本コラボを通して自分の英語指導力に自信がついたと思いますか？

- 【回答】(1) とてもそう思う 0 名 (2) どちらかと言えばそう思う 6 名
(3) あまりそう思わない 5 名 (4) 全く思わない 0 名

【理由】

- ・良い経験にはなったし、たくさん学べたけど指導力に自信が持てるにはまだまだだから。
- ・英語を教えるのは難しいと思ったから。

《質問 4》 本コラボを通して英語力が上がったと思いますか？

- 【回答】(1) とてもそう思う 0 名 (2) どちらかと言えばそう思う 7 名
(3) あまりそう思わない 3 名 (4) 全く思わない 0 名

【理由】

- ・英語力自体は分からないが、ネイティブと積極的にコミュニケーションを取ろうとする姿勢は育ったと思うから。
- ・英語力はあまり上がったとは思わないが、発音は気にするようになった。

《質問 5》 本コラボは将来自分が教壇に立った時に役立つと思いますか？

- 【回答】(1) とてもそう思う 7 名 (2) どちらかと言えばそう思う 3 名
(3) あまりそう思わない 1 名 (4) 全く思わない 0 名

【理由】

- ・指導案作り、教材作り、ネイティブとの打ち合わせ、ネイティブとのコミュニケーションなどから多くのことを学べたから。
- ・将来自分は教壇に立つかは分からないが、立ったら英語の指導をする時に今回学んだことが役立つと思う。
- ・自分の地元での英語の授業がどんなものか分からないし、自分の知ってる範囲では、英語の先生がいて、担任は一緒に見ているだけだったから。

《質問 6》 このコラボで難しいと思った事は何ですか？

- ・ALT の先生とのコミュニケーションを取るのが難しかった。(5 名)
- ・正しい発音や表記を子どもたちにお手本として見せなくてはならないこと。(3 名)
- ・どうやって自分の英語力を上げていけばいいのか。

以上から、学生たちは小学校英語教育実習は貴重で有意義な機会であると感じていることが示された。その一方で、現実の厳しさを知ったものの英語力や指導力を上げる手段が分からない、あるいは機会がないという意見が見られた。今回の調査結果では、1 週間の実習では自信には必ずしもつながらなかったものの気づきにはつながったことが示された。

5. 考察

まず、調査を小学校実習直後の 3 年次後期から開始したことで、小学校英語に対する知識や技能に関する自己評価得点の平均 1 点台だったことから、通常の教育実習では英語指導に必要な知識・技能は獲得できなかったと学生が感じていることが分かった。

次に、実習がもたらす効果であるが、結果(3.1, 3.2, 3.3)から学生が自分の力を知る貴重な機会となったことが示された。2014 年度生との比較では 2015 年度生の自己評価得点が低かった。特にⅡ～Ⅴ分野、特にⅡ(G 文化)で大きな差異が出たが、この大きな理由は米大学生と組んだことで学生自身が異文化・異言語コミュニケーションの大変さとそれを乗り越えた達成感が影響していると考えられる。2015 年度生は指導経験のある ALT に頼れたため、自分の力が足りないことは分かったがそれを乗り越え達成感を得るには至らなかったのではないだろうか。ここから、学生に意志の疎通を図らねば授業ができないという切迫感を持たせるため、ALT が日本語を理解できても、学生の意図を汲んで先回りして動いてもらわないことで、学生たちの取り組みや学びに変化をもたらすことができると考えられよう。

強化すべき分野として示されたのは、「Ⅱ教授法」「Ⅳ授業計画」「Ⅴ授業実践」であった。2014 年度同様英語力と指導力の向上が課題として浮かび上がった。「子ども英語」は選択科目であり、教育実習への必須でもない。「なめていた」というコメントにもあるように、他の必修科目ほど重要ではないと受け取られても仕方がないだろう。英語力と英語指導力向上が必要だと学生も感じていることが示された一方で、それを向上させる仕組みになっていないことが大きな課題であることが明らかになった。

6. まとめ

本研究は、小学校での実践(小学校英語教育実習)は実習生に具体的にどのような効果が期待できるのか(RQ1)、また小学校教員養成課程の学生が一番課題に感じる分野を把握する(RQ2)とともに、効果的な実習を実施するための資料を得る(RQ3)ことを目的に行われた。

調査結果からは、小学校英語教育実習は英語教育および自分自身の英語運用力・指導力を知る貴重な学びの機会であるが、英語指導や英語そのものについて十分な学びをしていない実習生にとっては、学生自身が切迫感と達成感を持てる工夫をしないと、必ずしも自信につながらず効果も上がらないことが明らかになった(RQ1)。今後英語を教科化・早期化するのであれば、教育実習前に他教科同様、教材論や指導法を学ばせるとともに、英語によるコミュニケーションの実体験を持たせる体制作りが急務であろう。

RQ2 の強化すべき分野については、特に、「教授法、授業計画、授業実践」分野と英語運用力が課題であることが示され、先行研究の追認となった。RQ3 では、学生自身が異文化・異言語の壁を乗り越える体験ができるような実習をすることが効果的であることが示され、そうした工夫の必要性が示された。これらの項目は J-POSTL に含まれていることから、J-POSTL を授業とより関連づけ、細かい視点で模擬授業やディスカッションを増やすことで何を学ぶべきか学生に示すことができ、より良い教員養成に繋げて行けるのではないだろうか。

今回の研究の意義は 2 年間継続したことで、小学校英語教員養成における指導や実習の持ち方についてデータの蓄積・追認・新たな知見を得ることができたことである。今後も今回の調査の成果と課題を活かし、より効果的な教員養成のありかたを探っていきたい。

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ます。

Notes

- (1) 研究課題・内容の中に「英語」「外国語」「国際」「グローバル」という言葉が含まれている研究指定校数である。なお、大分県については「大分県立安心院高等学校 外 9 校」という記載になっており、学校種の内訳は不明であるため文中の 15 校には含めていない。
- (2) 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）。小学校教育実習先が金沢市内の小学校だった場合、教科としての「英語」に学生たちは触れることになる。
- (3) 実習校では 2 年間で 1 冊を終えることになっている。
- (4) 指示された時期以外に記入していた学生は少数だった。

参考文献

- 八田弦二 (2000). 『リフレクティブ・アプローチによる英語教師の養成』金星堂
- 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>
- 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, K. & Vilina, C. (2011). *Magic Time 1*. Oxford: 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
- 清田洋一(2015).「英語科教育法の授業における J-POSTL の統合的な活用法―授業力への内省を深めるために―」『Language Teacher Education 言語教師教育』Vol. 2 No. 1. JACET SIG on English Language Education. 2015 年 10 月 15 日引用.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL2NO1.pdf>
- 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 (2015). 「現在研究開発に取り組んでいる学校（平成 27 年度）」 2015 年 1 月 10 日引用.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/02_resch/0203_tbl/1280647.htm
- Rivers, S. & Toyama, S. (2011a). *English Time 1*. Oxford: Oxford University Press.
- Rivers, S. & Toyama, S. (2011b). *English Time 2*. Oxford: 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

高木亜希子 (2015). 「英語科教職課程履修生による省察一言語教師のポートフォリオ (J-POSTL) を用いて」『Language Teacher Education 言語教師教育』 Vol. 2 No. 1. JACET SIG on English Language Education. 2015 年 10 月 15 日引用.

<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL2NO1.pdf>

米田佐紀子(2015). 「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—」『Language Teacher Education 言語教師教育』 Vol. 2 No. 1. JACET SIG on English Language Education. 2015 年 10 月 15 日引用.

<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL2NO1.pdf>

Yoneda, S. & Shreves, K. (印刷中). What do Japanese Student Teachers Need to Improve to Teach English to Japanese Elementary School Children?—An Investigation of Student Teachers' English Proficiency from a Linguistics Perspective—. 『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要第 8 号』北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部.

補遺

資料 1：使用した自己評価記述文，分野および標準偏差

分野		自己評価記述文 ^(注1)	標準偏差 ^(注2)			
			1回目	2回目	3回目	4回目
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。	0.79	0.87	1.10	0.98
	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。	0.89	0.86	1.00	0.80
		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。	0.79	0.72	0.97	0.99
		3. 学習者が英語を学習する動機を考慮できる。	0.72	0.92	1.10	1.21
		4. 学習者の知的関心を考慮できる。	0.87	0.84	0.87	1.05
		5. 学習者の達成感を考慮できる。	0.83	1.00	1.11	1.16
	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。	0.49	0.58	0.87	0.81
		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。	0.45	0.62	0.69	0.77
		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。	0.62	1.05	0.93	0.93
		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。	0.62	0.96	0.98	1.09
		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。	0.67	1.16	1.03	0.96
		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。	0.67	0.87	0.66	0.91
		8. 授業や学習に関連した情報を収集できる。	0.67	1.04	0.99	0.99
	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。	0.67	0.94	0.98	0.81
II. 教	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。	0.67	0.90	0.86	0.72

授法		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。	0.45	0.89	0.98	0.78
		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。	0.39	0.84	0.70	0.88
		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。	0.39	0.86	0.81	0.86
		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。	0.39	0.78	0.89	1.00
		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。	0.39	0.78	0.93	1.00
	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。	0.49	0.86	0.92	0.87
	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。	0.39	0.87	0.72	1.02
		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。	0.65	0.84	0.70	0.94
		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。	0.67	0.99	0.70	0.68
		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。	0.51	1.02	0.89	0.93
	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。	0.49	0.79	0.93	1.16
	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。	0.39	0.66	0.62	0.87
	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。	0.45	0.81	0.87	1.00
	G.文化	1. 英語学習を通して, 自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。	0.67	1.00	0.84	0.79
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。	0.49	0.81	0.89	0.64
		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。	0.49	0.79	0.79	0.64
		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。	0.45	0.86	0.78	0.70
		4. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア, 指導案, 教材を利用できる。	0.67	1.01	0.89	0.72
		5. 学習者に適切な教材や活動を考案できる。	0.29	0.94	0.93	0.82
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。	0.39	0.86	1.14	1.23
		4. 学習者の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。	0.49	0.83	1.12	0.96
	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。	0.29	0.97	1.16	1.16
		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。	0.65	1.13	1.29	1.19
		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。	0.29	0.95	0.91	1.03
		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。	0.39	0.69	0.91	0.70
		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。	0.45	0.86	0.93	0.91
		6. 学習者のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。	0.58	0.96	0.99	0.75
		8. 学習者の反応や意見を, 授業計画に反映できる。	0.39	0.74	0.86	0.77
	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。	0.62	0.95	1.02	0.85
		2. 学習者の発表や学習者同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。	0.62	1.10	0.81	0.92
		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。	0.62	0.94	1.30	1.02
		4. 指導教員や ALT とのチームティーチングの授業計画を立案できる。	0.62	1.04	1.19	0.94

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。	0.58	0.87	0.90	0.99
		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。	0.62	0.85	1.11	0.69
		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。	0.62	0.85	1.12	0.66
		4. 本時をまとめてから授業を終了することができる。	0.62	0.69	1.07	0.99
		5. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。	0.62	0.86	1.12	0.81
	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。	0.62	0.90	0.78	0.87
	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、授業に注意を向けさせるように指導できる。	0.79	1.10	0.96	0.78
		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。	0.62	0.86	1.25	1.05
		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。	0.29	0.94	0.99	0.96
	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。	0.39	0.72	1.09	0.94
		2. フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。	0.29	0.79	1.17	1.08
	E. 教室での言語	1. 英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に使用できる。	0.67	1.10	1.16	0.83
		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。	0.67	1.23	1.34	1.07

注 1: 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。

注 2: 時期は紙面の都合上、回数で示した。1 回目：2014 年 10 月，2 回目：2015 年 1 月，3 回目：2015 年 6 月（前），4 回目：2015 年 6 月（後）である。

【実践報告】

ポートフォリオを用いて自律的学習者を育てる授業実践

齋藤 理一郎

要旨

本稿は、高等学校「コミュニケーション英語Ⅰ」の授業におけるポートフォリオ活用の実践報告である。実践校の生徒の実態は、入学時点では英語学習への苦手意識が強く、学習習慣が確立しておらず、英語学習の目的意識も低かった。教科書にポートフォリオを併用することで、生徒の学力の定着が可視化することができ、授業者にとっては、生徒の実情に即した授業改善に有効であった。同時に学力の可視化は、生徒自身にとっても学習意欲を向上させるきっかけとなり、実践を通して、生徒が自律的学習者として成長していく様子がうかがえた。授業実践の中でのいくつかの活動例と、各活動に対するポートフォリオでの生徒の振り返り記述の変化を報告し、自律的学習者を育成するためのポートフォリオの有効性を考察し、今後のポートフォリオのあり方の可能性を探っていく。

キーワード

学習者ポートフォリオ 学習意欲の可視化 自律的学習者 授業改善

1. はじめに：ポートフォリオの活用

本稿は、高等学校コミュニケーション英語Ⅰの検定教科書 *All Aboard! Communication English I* (清田他, 2013) と、それに準拠する学習者用ポートフォリオ「My Learning Mate Ver. 2 (清田, 2015) (以下, MLM)」を用いて、学習者の自律性を促がす授業実践報告である。

ポートフォリオ (portfolio) については、「言語教師のポートフォリオ (JACET 教育問題研究会, 2014)」の「IV 自立学習」の項目において、学習者が自分の学習に責任を持って取り組む能力の向上のために、具体的な目標・目的設定から指導計画立案、実際の授業での活用と評価での活用が教師の指導力として求められている。また、ポートフォリオ作りは、生徒が自らの学習のあり方について自己評価することを促がすとともに、教師自身の授業においてもフィードバックを与えるものになる (西岡・石井・田中, 2015)。

特に本論での実践は、中学までの英語学習で苦手意識を持ってしまった高校生の「学び直し (リメディアル教育)」にポートフォリオを活用している。大学生へのリメディアル教育において、清田 (2013) は、「自分のための学習として、目標を設定し、それに適した学習実践を行うこと、つまり自律的な学習意識が必要」と示唆し、行動志向の言語学習のために、目標設定とその省察ツールとしてのポートフォリオの有効性を指摘した。高校教科書に準拠した MLM では、教科書の活動内容に準拠した達成目標の他に、教科書に入る前段階の、いわゆる「授業開き」として、これまでの英語学習歴の振り返りや、これから始まる高校英語学習への動機づけ、さらには、英語学習と将来なりたい自分像を関連づけた

キャリア教育的な活動も組み込まれている。これらについて学習者は、「今できることは何か／何ができるようになったか／これからやるべきことは何か」を自己評価として記述する（可視化する）。これは授業者にとっても、日々の授業が「学習者自身の手応えとして、どの程度、理解・納得されているか」を省察する資料にもなり、生徒の実態に即した授業改善につながる可能性も持っている。

ポートフォリオである MLM は、学習者の目的に適した学習方法を確認し、英語を使って何ができるかを自己評価し、将来に向けて継続的な学習を支援する、いわば「英語学習の羅針盤」的な役割を担うツールとなる。教科書と MLM を併用することで、入学時点では英語への苦手意識と消極的姿勢を見せていた高校生が、自律的に英語学習に取り組むようになる半年間の実践を報告し、ポートフォリオの効果的な活用を考察し、今後の可能性を示唆することが、本稿のねらいである。

2. 教科書およびポートフォリオの構成

2.1 教科書 *All Aboard! Communication English I* の構成

東京書籍の教科書 *All Aboard! Communication English I* は、2013 年度の新学習指導要領施行にともない、高等学校「コミュニケーション英語 I」用に発行されたものである。高校の教科書としては易しいレベルに属するもので、通常のレッスンに入る前に、**Warm-Up** として「英語の音になれよう」「アルファベットになれよう」といった英語の導入活動があったり、**Pre-Lesson** では **be** 動詞・一般動詞と、その疑問文・否定文といった、中学校英語の学び直しも組まれている。

各レッスンの本文は見開き 2 ページに収まる分量（14～20 文、90～200 語程度）で、文法項目も中学英語の復習内容を確認しながら高校英語に発展させる配列になっており、英語が苦手な高校生も授業中の活動に取り組みやすい。本文内容も身近な話題が多く、生徒が興味を持ちやすいもので構成されている。

2.2 ポートフォリオ（MLM）の構成

教科書 *All Aboard! Communication English I* に準拠するポートフォリオである MLM は、A4 版 42 ページの冊子になっている。冊子に組まれている活動は、(1)「私の英語学習プロフィール」、(2)「英語学習の目標と自己評価」、(3)「未来の自分と英語学習について考えよう」、(4)「自分の木を成長させよう」、そして各単元での (5)「学びの記録」となっている。それぞれの活動について、具体的に授業でどのように生かすかを細かく見ていく。

(1)「私の英語学習プロフィール」は、学習者がそれぞれ、中学校までにどのように英語学習に取り組んできたかを振り返るものである。まずは、自身の英語学習のスタイルについて、「英文を和訳する」「文法問題を解く」「パソコンで問題を解く e-learning」「映画や音楽を使う学習」「リスニング学習」「ペア・グループでの会話活動」「英語でのスピーチやプレゼン」「自分の意見を書く自由英作文」「易しい本の多読」「辞書を使って分からない箇所を自分で調べる学習」について、どの程度好きかを 4 段階で☆印を塗りつぶしていく。次に、英検などの資格試験の受験・取得歴、自分の英語学習タイプの自己分析と続き、最後に、中学時代の英語学習を振り返って自由記述する欄が設けられている。

(2)「英語学習の目標と自己評価」は、高校での英語学習をスタートするにあたり、どのような学習をするか、また 1 年間の学習後には、どのような力が求められているかを、あらかじめ提示するものである。英語の四技能(「聞く」「話す」「読む」「書く」)のほかに、「インタラクション」「異文化理解」についても具体的な達成目標が示されている。それぞれの項目について、年間 4 回(年度当初、夏休み前、冬休み前、年度末)、到達度を自己評価して、3 段階で☆印を塗りつぶす作業が組まれている。

(3)「未来の自分と英語学習を考えよう」は、英語学習を、「なりたい自分に近づく道筋の一つ」と位置づけ、まずは自分の性格分析、得意なことや好きなことの記述欄があり、次に、将来なりたい自分(進路・職業として、人間として)を記述する欄がある。ここまでは、高校で行われているキャリア教育に近い活動であるが、最後に「未来のなりたい自分と英語のかかわり」という記述欄があり、英語が使えることが、自分の可能性や世界を広げることに関与されるという意識づけ・動機づけをねらいとしている。

(4)「自分の木を成長させよう」は、(3)で行った活動を視覚化する作業である。MLM では、大きな木が描かれており、三本の幹(「仕事について」「一般的な人間として」「英語学習について」)のそれぞれから枝分けをして、具体的な目標を書かせる。さらに根を追加して、そこには枝を成長させるために必要な栄養(具体的な方法)を書き込ませる。木の根元には石ころが転がっており、そこには、自分の目標を妨げる可能性がある「不安」を書き込めるようになっている。この「自分の木」活動は、一度だけの取り組みではなく、年間の学習を通して、機を見て何度も描かせることで、木の成長を自分自身の成長と照らし合わせることができる。

(5)「学びの記録」では、教科書の各単元の学習の前に目標を確認し、学習後には、達成できたことを自己評価として 3 段階で☆印を塗りつぶす。同時に、各単元で学んだ英語表現や題材、学習などについて気づいたことや考えたこと、感じたことを自由記述するコメント欄が設けられている。

2.3 教科書と MLM の併用のあり方

まず、授業開きとして、MLM の(1)「私の英語学習プロフィール」を用いて、高校入学前の英語学習の振り返りを行う。これにより、高校入学時点での、個々の学習者の英語学習に対する姿勢の見立てができる。次に、(2)「英語学習の目標」を示して、高校ではどんな学習に取り組むかについて、学習者と授業者の間で共通理解をはかる。

学習者の現状を踏まえた上で、教科書の導入(Warm-Up や Pre-Lesson)活動に取り組む。数回の授業を経て、実際の授業の進め方や進度について学習者と授業者の共通認識ができたところで、もう一度(2)「英語学習の目標」に戻って、それぞれの学習者に自身の取り組みを自己評価してもらう。この自己評価は、年間を通して数回取り組むことで、その変化が学習者自身にも授業者にも可視化することができる。

教科書の各単元に入ると、まずは(5)「学びの記録」で、内容理解・文法項目・言語活動についての達成目標を確認し、それに沿って授業を進めていく。MLM にある達成目標に沿うことは、授業者にとっても学習者にとっても、「これから何を学ぶのか」が明確になり、授業に取り組むやすくなる。各単元の学習を終えたところで、達成目標のそれぞれの項目について、学習者は「何が理解できたか／何がまだ理解できていないか」を自己評価する。

学習者のパフォーマンス面について、授業者からの評価と合わせて、学習者自身の自己評価も可視化することは、学習者自身が「今の自分の課題は何か」を主観的にも客観的にも多面的に捉えられる機会として有効になる。また授業者にとっては、学習者の自己評価を可視化することは、日々の授業で生徒の実状にさらに寄り添っていく改善の機会にもなる。

自律的な学習者を育てるための MLM の中心的な活動とも言える、(3)「未来の自分と英語学習について考えよう」と、(4)「自分の木を成長させよう」は、本来なら授業開きで扱うことで、学習者の動機づけに活用したい。ただ、英語が苦手であったり、英語学習の経験が少ない学習者の場合は、学習初期の段階では、英語学習の具体的なイメージを持ちにくい可能性がある。ある程度、「高校での英語の授業で学べることは、こんなこと」という体験を経てから取り組む方が効果的であると思われる。

実際の授業の中での MLM の使用については、まず MLM で各レッスンの「達成目標（内容理解・言語材料・言語活動）」を生徒と授業者で確認し、それに沿って教科書の学習に入り、活動の後に MLM で振り返りとして自己評価と自由記述を行うというように、教科書と MLM で交互に行き来をした。これにより、学習者には自身の学力の定着の手応えと今後のやるべき課題を省察してもらうことができる。同時に授業者は、学習者自身が可視化した「振り返り」を参考に、授業の進め方を修正していくことをねらいとした。

3. 実践報告

3.1 実践クラスの概要

実践校は、北関東に位置する公立の昼間部定時制・単位制の高校である。毎年の入学定員は 160 名で、学年・クラス制は敷いておらず、3 年以上在籍し、所定の科目と必要単位数を修得すると卒業が認められる。例年、80～90 人程度の卒業生を送り出している。入学者のほぼ半数は、中学校までの不登校経験があり、また、入学者のうち 20%が外国籍や外国にルーツを持つ生徒であったり、10%程度が前籍高校を中退して入学し直している。学習障がいや発達障がいの傾向がある生徒も多く、生徒の構成は多様であるが、総じて言えることは、学習が苦手で、学習の経験が少なく、学習に目的意識を持っていない生徒が多い。そのような中で、生徒の学習意欲を向上させ、学習に目的意識を持たせることが、実践校での例年の課題である。

本実践で取り上げる「コミュニケーション英語Ⅰ」の授業は、おもに新入学者が受講するが、中には、前年度に未履修・未修得であったり、卒業年次になって、必修科目の単位として受講する生徒もあり、例年 180 人程度の受講者数である。これを 4 講座に分け、さらに中学レベルの熟達度テストで、基礎・標準・発展の習熟度別クラスに編成するので、1 クラスの人数は、10～20 人になる。今年度（2015 年度）新しく、*All Aboard!* を教科書として使用してきた基礎・標準クラスで、教科書に準拠する MLM からフィードバックを受けることで、生徒の学習意欲の向上と英語学習への目的意識の育成に英語科全体で取り組むことになった。このうち、筆者が担当した基礎 2 クラス（受講者数は、それぞれ 10 人で、計 20 人）での 4 月から、前期期末テストが行われた 9 月まで（教科書では、Warm-Up 1 から Lesson 3 まで）の半年間について実践報告する。

4 月から 9 月までの実際の授業進度を、次の表 1 に示す。

表 1. *All Aboard!* 月間授業進度表と、MLM の活用

月	<i>All Aboard!</i> 単元	言語材料・活動	MLM の主な活用
4 月	Warm-Up 1 Warm-Up 2	英語の音になれよう アルファベットになれよう	「私の英語学習プロフィール」
5 月	Pre-Lesson 1 Pre-Lesson 2 Lesson 1	be 動詞と一般動詞の文, 自己紹介 否定文と疑問文, 自己紹介 動詞の過去形, 自己紹介	「英語学習の目標と自己評価 (1 回目)」
6 月	前期中間テスト Lesson 2	(範囲: Warm-Up~Lesson 1) 進行形の文, 英文手紙	「未来の自分と英語学習」
7 月	Lesson 2 Lesson 3	進行形の文, 英文手紙 助動詞の文, 英語での応答	「自分の木」
9 月	Lesson 3 前期末テスト	助動詞の文, 英語での応答 (範囲: Pre-Lesson 1~Lesson 3)	「英語学習の目標と自己評価 (2 回目)」

本稿では、「私の英語学習プロフィール」に取り組んだ「3.2 MLM による授業開き」、Warm-Up1, 2 を応用して取り組んだ「3.3 アルファベットの導入・音の導入・単語のつづりの扱い」、Pre-Lesson 1 学習後に取り組んだ「3.4 自己紹介の発表に挑戦」、Lesson 2 の活動として行った「3.5 英文手紙に挑戦」、夏休み前に、英語学習と自分の将来を結びつけて、学習意欲の向上をはかった「3.6 「自分の木」作成に挑戦」、そして最後に、学習者としての自律性を育てるねらいでの「3.7 期末テスト時のチェックシート活用の試み」について報告する。

MLM 活用の目的は、生徒の学習意欲の向上と、学習目標の明確化、そして、生徒を自律的な学習者として育てることである。MLM への生徒の自己評価の記述や授業中の反応をふまえて、生徒の英語学習への姿勢の変化に寄り添った授業を組み立てていくことで、この目標がどの程度到達できるものか、実践を振り返っていく。

3.2 MLM による授業開き

「授業開き」として全クラスで MLM を用いたオリエンテーションを行った。(1)「私の英語学習プロフィール」で、これまでの英語学習歴を生徒に振り返ってもらった。好きな英語学習の形態については、「映画や音楽を使う授業」「辞書を使って分からない箇所を自分で調べる学習」を好む傾向があった。逆に、「ペア・グループでの会話活動」「英語でのスピーチやプレゼン」「自分の意見を書く自由英作文」は、まったく好まない様子であった。一見すると、映画や音楽で楽しく英語を学んだり、辞書ひきのような地道な活動を好むのかと思われたが、生徒とのやり取りの中で、「映画は見るだけで授業が終わるし、音楽も聞いているだけで授業が終わるから楽だ」「集団が苦手な教室に入れなかったから、先生が単語の課題を渡してくれて、別室でずっと辞書をひいていた。それが英語の勉強だと思っていた」という発言が聞こえてきた。好まれなかった活動が、ペアやグループなどで人との関わりを必要としたり、スピーチ・プレゼンや自由英作文など、能動性が求められる

活動が含まれたりすることと総合して考察すると、英語学習・コミュニケーションに対する受け身な姿勢や、苦手意識・嫌悪感があると思われる。

中学時代の英語学習を振り返り、どのように取り組んだか、その理由やきっかけを自由記述する活動では、苦手意識や嫌悪感の傾向がさらにはっきりと現われた。最初は、「英語は難しい。できない、分からない、やる気にならない」としか書かない生徒たちに、「いつ頃から、どこが分からなくなったのかを思い出して、具体的に書いてごらん。それを見て、授業をどこから始めるかを考えるから」と声をかけた。生徒の記述には、次のようなものがあった。以下、生徒の匿名を（S1）～（S15）で記す。

「中 1 の 2 学期ころから分からなくなった」（S1）

「中 2 あたりから英語が分からない。その前もすべてわかっていただけではない」（S2）

具体的に、中学のどのくらいの時期から分からなくなったかの記述があることは、どこまでなら理解できているかのヒントとしてとらえることができる。

「ペアやグループなどの学習で遅れをとり、皆についていけず自信をなくし、意欲がわかなかった」（S3）

「話せないと、なんかやる気なくす」（S4）

「英語がどんどん難しくなっていて、周りについていけなくなった」（S5）

「スピーチ、リスニングが好きじゃない」（S6）

具体的な活動について、苦手なものを挙げてくれた生徒もいた。話したり聞いたりする活動や、クラスメートとの交流の場面での失敗体験の様子が垣間見られた。

「単語がわからない。文字がわからない。アルファベットがニガテ」（S7）

「英語の読み方や単語の書き方や単語の意味などがわかんなかった」（S8）

「英語の音から意味が分からない」（S9）

「簡単な単語しか読めず書けず苦手でした」（S10）

「単語はできるけど、文を作ることができない」（S11）

英語学習の初歩（文字や音）からつまづいている生徒が多く見られた。これは特に、授業をどの段階から始めるべきかを明確にしてくれた。文字が書けない、音が弁別できないなどの訴えに対しては、特別支援教育的な手法を取る必要が感じられた。

「勉強してもまったくわかんないし、なにやってるかわかんなくなるから」（S12）

「あまり好きではないからだと思う。興味すらないと思う。ほぼ出来ないです」（S13）

「先生が嫌いだったし、あと面倒だった」（S14）

「あんま学校行ってない」（S15）

先生との相性が合わなかったり、集団学習に溶け込めなかった経験がある生徒に対しては、単に「中学英語の復習」では、同じ感覚を抱かれてしまう心配がある。

上記のような、年度当初の生徒の実態を踏まえて、高校での英語学習の目標を提示した。四技能のほかに、「インタラクション＝自分の意見を言ったり、他人の意見を聞いたりする中で、話し合う、考える、解決する」という、現状では生徒は苦手であるが、しかし高校

で身につけてほしい活動に多く取り組んでいくことを伝えた。クラスからは、これから始まる高校での英語学習に対して、楽しみよりも不安が大きい雰囲気が感じられた。

3.3 アルファベットの導入・音の導入・単語のつづりの扱い

生徒の中には、「アルファベットが全部は書けない。単語が読めない」という訴えがあった。なぞり書きやペンマンシップのような、中学校と同様の文字の導入のあり方では、生徒は今までと同じような嫌悪感や苦手意識を抱く心配がある。視点を変えて「アルファベットを分類しよう」という活動から始めた。ブロック体の小文字 26 文字をプリントし、まずは授業者のデモンストレーションとして、「直線だけでできている文字／曲線だけでできている文字／直線と曲線でできている文字」に分類して示し、生徒はそれをプリントに書き写していった。次は生徒の番で、自分のやり方でアルファベットを分類し、それを全生徒にクラスの前で発表してもらった。生徒の発表例は、「1 階建ての文字／2 階建ての文字／地下室がある文字」「大文字と小文字で形が変わる文字／変わらない文字」「週末、街を歩いていて見かけた文字／見なかった文字」「間違えやすい文字のペア／これだけは確実に書ける文字」などで、それぞれ自分で考えたオリジナルな分類の発表が行われた。各生徒の発表の度に、他の生徒はノートを取ることで、結果として 10 回以上文字を書く練習（しかも、形を意識しながら書く練習）をすることになり、「アルファベットが書けない」という苦手意識は軽減されていくようだった。

次に、英語の文字と音の関係を意識する活動に取り組んだ。いわゆる「マジック -e」に関連する単語のペア（例：hat-hate, pet-Pete, win-wine, hop-hope, tub-tube など）を 30 程度示して、生徒に読みの法則性を推測させた。子音については、ほぼローマ字読みで対応できることに生徒は早々に気づいたが、語尾に -e がついた時の、母音の音の変化にはしばらく悩んでいる様子だった。一人の生徒が、「-e がつかないとローマ字読みで、-e がつくるとアルファベット読みに変わる！」と発言したところで、多くの生徒が納得の声をもらした。それを参考にして、つづり字が長い単語も読もうという意識がクラスに生まれた。

その後、つづりテストに取り組んだ。教科書に載っている 10 単語（bookstore, hospital, aquarium, mailbox, windmill, zoo, factory, university, jungle gym）を提示し、意味と読みを理解した後に、「10 分後に単語テストをします。合格ラインは 7 問です。自分なりの勉強の仕方準備をしてください。さあ、どうやって覚える？」と問いかけた。目標に向かって計画を立て、その計画を実行して、目標を達成するという過程で、学習方略をクラス内で共有しようというねらいである。「何回も書いて覚える」「読みながら書く」「アルファベットを一文字ずつ読んで書く」「見ながら読む」「友だちと問題を出し合う」など、それぞれの生徒が宣言した学習方略を板書で示し、「他の人の方法も参考にして、10 分後のつづりテストの準備をしよう」と言って、取り組ませた。1 回目のテストでは 4 割の生徒が合格したので、その生徒たちが「どのようなやり方で目標をクリアできたか」をクラスで発表してもらい、合格できなかった生徒の学習法の参考にしてもらった。その後、週に 1 回のつづりテストを続けた。なかなかつづりが定着しない生徒とは面談をし、どういう単語が覚えられないか、間違えやすいかを聞き取りながら、個別に、「つづりと意味を交互に書くプリント」「なぞり書き練習プリント」「音節に区切ってつづりを練習するプリント」などを準備して渡した。4 回目のテストの時点で、8 割の生徒が合格することができた。

3.4 自己紹介の発表に挑戦

授業 1 ヶ月が過ぎ、教科書 Pre-Lesson 1 では自己紹介の英文を扱った。最初に、MLM で本単元の達成目標を生徒と一緒に確認した。

- (1) 「be 動詞を使って、自己紹介ができる」
- (2) 「一般動詞を使って、自己紹介ができる」
- (3) 「be 動詞と一般動詞を使った文の語順が理解できる」

このレッスンでは、教科書の英文をモデルに、生徒にも英語での自己紹介に挑戦してもらった。教科書での be 動詞の文／一般動詞の文の学習を通して、日本語と英語の語順の違いを学んだ後に、巻末の資料 1 のワークシートを生徒に配布し、作業させた。

まず日本語で穴埋めをして、次にそれを英語の語順にし、各自、読みの練習に取り組んだ。その後、一人ひとりがクラスの前に立って、英語での自己紹介を行い、最後に「自己チェック」で活動の振り返りを行った。高校に入学して、初めて人前で英語を話すということで、つかえたり、声が小さかったりという個々の生徒の課題はあったが、全員が発表に取り組むことができた。

自己紹介活動後の、生徒の MLM への振り返りの記述は、次のようなものであった。年度当初の「中学時代の英語学習の取り組み」での記述と対照すると、授業 1 ヶ月を経ての変化が見て取れる。コメント末の (S) は、前出の生徒の匿名に対応している。

「法則がわからない。むずかしい」(S14)

「英語はやはりむずかしいと思いました」(S4)

「be 動詞がよくわからないから、これからがんばっていきましょうと思います」(S1)

「自己紹介の文を作るのが難しい。読むのは楽」(S11)

発表経験を通して、やはり英語の難しさを実感した記述がある中で、具体的に何が分からないのか、また、何が出来るのかの記述が出てきたのは、今後の授業の参考になる。

「あまり上手に発表できなかった」(S3)

「きんちょうして上手くできなかった」(S9)

「英語表現がちょっとむずかしかったけど、ちゃんとできた」(S8)

発表活動への感想が、個人的な「好き／嫌い」ではなく、出来具合という自己評価の記述に変わってきた様子が見える。

「日本語と英語は語順が違うことを知った」(S10)

「日本語と英語で語順がちがうのは、ちょっとおどろきました」(S13)

学習を通しての新たな発見のコメントから、「今まで分からなかったことが分かるようになった」という生徒の手応えが感じられた。

「皆の自己紹介など楽しく聞けました。今はまだ授業内容を理解できています」(S6)

「自己紹介を相手に伝えるのは難しいけど、次は言えるようにしたい」(S7)

「しっかりと相手に伝わるように言うことを心がける」(S12)

「英語がわかればいろいろなところでつかえる。普通にわかるようになりたい」(S2)

「次の発表は、ゆっくりと大きな声でアイコンタクトをとりながら発表したい」(S5)
発表活動の経験を通して、うまく行った点についても、うまく行かなかった点についても、記述が見られた。その中で、「(これから) ~したい」という学習の動機づけを生徒自身が感じていることは、今後の授業での活動に、どのような支援が必要かの参考になる。

3.5 英文手紙に挑戦

授業開始から 2 ヶ月が過ぎた頃、教科書 Lesson 2 の英文手紙の題材を扱った。最初に、MLM で本単元の達成目標を生徒と一緒に確認した。

- (1)「教科書で学んだ手紙で使用する単語や表現を理解し、活用することができる」
- (2)「教科書の手紙の内容を正確に読み取り、読んで相手に伝えることができる」
- (3)「動詞の進行形を使って、今行なっている活動を述べるができる」
- (4)「クラスメイトやクラブ活動の様子などを手紙や電話で報告できる」

と並んでいる。この中で、(1) と (4) をこの単元の中心的な活動とし、英語で手紙を書くことに挑戦した。手紙を書く相手について、「会ったことがある」「英語の手紙をもらって喜んでくれる」「返事送ってくれそうな」人ということで、数週前に授業見学に来てくださった、教科書の代表執筆者である清田洋一先生にあてて書くことにした。文法事項としては、すでに Lesson 1 で動詞の過去形を習い、この Lesson 2 では進行形を習うことになっていたもので、これらの文法項目を盛り込んだテンプレートを生徒と一緒に考え、巻末の資料 2 のワークシートを生徒に配布し、作業させた。

下線部を埋めて書き写すだけの作業だが、生徒は下線部に形容詞が入ることに気づき、「楽しい」「おもしろい」「騒がしい」「難しい」などを英語で何と言うか、辞書で調べたり、友だちに尋ねたりして、英文手紙を完成させた。手紙はまとめて、清田先生あてに郵送した。英文手紙活動後の、生徒の MLM への振り返りの記述は、次のようなものであった。コメント末の (S) は、前出の生徒の匿名に対応している。

「手紙を書くのは難しい。英語で手紙を書けるようにがんばりたい」(S4)

「言うのは難しいけど、書くのはなんとか出来そう」(S9)

ここまでの授業では、英語を「話す」という活動が多かったが、このレッスンでは英語で手紙を「書く」という別の活動に取り組んだ。英語を用いた様々なコミュニケーション手段に関わる中で、生徒は今後の学習活動への意欲が読み取れるコメントを残してくれた。

「分かりにくい単語が増えた。過去形も難しい」(S10)

「過去形がまだ分かっていないので、次はできるようにしたい」(S7)

「進行形は苦手なので分かるようにしたい」(S2)

「だんだんむずかしくなってきた。進行形には ing がつくことが分かった」(S1)

「手紙の内容で、いろいろな進行形が出てきたのが役に立った」(S8)

授業が進むにつれて、学習の難しさを訴えるコメントは増えてくる。ただそこに、「何が」難しいのか具体的な記述があったり、「できるようにしたい」という意欲を示す記述が増えたことは、生徒の英語学習への取り組みの変化であると考えられる。

手紙については、後日、清田先生から一人ひとりに英語で返事が来た。生徒は喜んで、

お互いに見せ合い、何が書かれているのか、単語を辞書で調べたり、周りに尋ねたりしながら、メッセージを読み取ろうという積極的な姿勢が見られた。相手が目の前にいない、手紙というコミュニケーション手段に、生徒は「的確に伝えられるのか」「どんな反応をされるのか」不安があった様子だが、だからこそ、不安が安心に変わった時の生徒の意欲の変化の大きさが、強く感じられた。

3.6 「自分の木」作成に挑戦

Lesson 2 の学習が終わったところで授業 3 ヶ月が過ぎ、MLM の中心的な活動である、英語学習を自分の将来と結びつける「自分の木」を作成する活動に取り組んだ。巻末の資料 3 のワークシートを生徒に配布し、活動の流れを確認した。

自分の適性を考える活動では、生徒は自分で考えたり、周りに自分のイメージを尋ねたりして、短いながらもポジティブなキーワードを並べていった。得意なこと、好きなことは、なかなか出てこない生徒もいたが、「英語とか勉強とかと関係なくても良いから、書いてごらん。何かのきっかけになるから」と声をかけて、少なくとも一つは書いてもらった。

自分の将来を考える活動では、クラスには新入生が多く、具体的な職業を挙げるのは難しい様子だったが、「こういう大人になりたいとか、大人になったらどんなことをしたいかでも良いよ」と声をかけると、「人を幸せにできる人」「信頼される人」「優しくになりたい」「人の気持ちがよくわかる人」などと、書き込む生徒が増えてきた。

最後に、自分の将来のために、どのように英語と関わるかを記述する活動では、それぞれの「なりたい職業や大人像」に結びつけて、「(英語を使って) ~したい」と書けるようになっていた。年度当初、多くの生徒が「英語はできない、分からない、やる気にならない」と書いていたことを振り返ると、大きな変化が見られた。

文字での記入作業の後に、「自分の木」を描く作業による視覚化でまとめを行った。3 つの要素(仕事について・一般的な人間として・英語学習について)を「大きな幹」に見立て、それぞれについての具体的な目標を「小さな枝」に伸ばしていった。「木を成長させるためには、根っこから吸い上げる栄養が必要だよ」と、目標達成のための具体的な行動を「地に張る根」に書き込ませた。「そうは言っても、実際に行動できるか、不安なこと、心配なことも書き込んでみよう」と言って、それらを「石ころ」に書かせた。「自分の木」は、細かく描けた生徒も、あまり描けなかった生徒もいたが、「活動は今回だけでなく、また描くから、その時は、また新しく考えたことを記入して、木を成長させよう」と話して、日付を記入させた。生徒が描いた「木」の例を、巻末に資料 5 として添付する。

3.7 期末テスト時のチェックシート活用の試み

4 月から夏休みまで、教科書と MLM を併用しながら、着実な英語学力の定着と同時に、生徒の英語への苦手意識や嫌悪感を軽減し、さらに「英語を使って、こういうことがしたい」という学習者の自律性を育てるねらいで授業を進めてきた。はたして、生徒がどの程度、「自分で勉強する」という意識を持って英語学習に取り組んでくれるか、夏休み明け(9 月)の前期末テストで確認的な試みとして、巻末の資料 4 のチェックシートを作成し、生徒に取り組ませた。

例年、「コミュニケーション英語 I 基礎クラス」は、英語が苦手な学習習慣が定着してい

ない生徒が受講している。定期テストについては、あらかじめ対策プリント（具体的な問題プリント）を配布して、生徒に「これさえやれば合格点が取れるよ」というような学習を促がしてきた。それでも平均点が 40 点程度であったり、不合格点（30 点未満）の生徒がクラスの半数近くいたりする。生徒にしてみれば、やってきたことが点数に結びつかない悔しさや無力感があるだろうし、授業者にとっても、授業内容が定着しない虚しさや脱力感を引き起こす。今回の前期期末テストでは、具体的な対策問題プリントの配布をやめ、チェックシート方式で、生徒に自律的な学習を求めることをねらった。

テスト前に、Pre.のパートで、「こういう問題を出すから、今、自分がどのくらいできるかを考えて準備しよう」を提示し、各生徒に☆印を塗りつぶして自己チェックをしてもらった。テスト実施後、返却前に、Post.のパートで、実際のテストの手応えを、☆印で塗りつぶしてもらった。

テスト受験者は 18 名で、平均点 55.4 点、最高点 96 点、不合格点（30 点未満）の生徒は 18 人中 3 人にとどまった。Post.のチェックについても、高得点の生徒は自己評価が高く、「やることをやれば、ちゃんと点が取れるんですね」と、自信と喜びが感じられる声が聞こえてきた。点数が芳しくなかった生徒は低い自己評価であったが、「何がテストに出るか、前もって分かっていたのだから、もっと準備しておけばよかった」という感想をもらした。例年の、「テストを受ければ、それでおしまい。どうせ点数は取れるわけがない」という反応に比べると、テストの結果を、その後の学習に生かそうという姿勢が、多くの生徒から感じられた。

4. 実践の振り返り

MLM を併用して教科書の学びを進めてきた半年間を振り返る。年度当初の、英語学習に対する生徒の苦手意識や嫌悪の記述は減少し、代わりに、苦手なことについても具体的な記述が表われ、英語を使ってやりたいことを生徒が表現するようになった。これは、MLM によって、「これから何を学ぶのか」を生徒と授業者で共通理解してから授業に取り組める安心感があり、また、生徒による振り返りの自己評価の記述がフィードバックとなり、生徒の学習ペースに沿った授業が組み立てられた効果があったと思われる。特に、ただ「できない、分からない」という記述ではなく、「何ができないのか／何が分からないのか」を生徒が表現できるようになったのは、生徒の学習に対する意識の変化であり、個々の生徒が自らの課題を明確にして学習に取り組むきっかけとなった。また、授業者にとっても、授業で生徒に「何が定着したか／しなかったか」が明らかになり、授業を組み立てる上でもポートフォリオは有益な資料として活用できた。

MLM の実践を踏まえた、今後のポートフォリオ活用の可能性を考える。ポートフォリオは、達成目標の提示ですませたり、レポート評価やテストスコアのような数値化したデータの蓄積ですませるはいけない。達成目標に対する自己評価と、振り返りの記述活動は、生徒自身による学習過程に対する評価である。他者からの評価だけでなく、自己評価と振り返りに継続して取り組むことは、学習の自律性にもつながる。また、自己評価が低い場合でも、「どうすれば高くなるか」を考える機会となり、学習者自身が学び方を意識する、いわゆる「(学習方略の)メタ認知」を促がす効果も、今回の実践で強い手応えがあった。

教科書での学習にポートフォリオを併用することで、生徒の自律的・継続的な英語学習を充実・発展させる可能性を感じる。

ポートフォリオ活用を中心とする目的は、「自律的な学習者を育て、学習の継続に生かしてもらおう」ことである。その点で、MLMにある「自分の木」という活動は、キャリア教育と英語学習を関連づけ、「将来のなりたい自分のために、英語学習にどのように取り組むか」を生徒に考えさせる機会を与えられる。本実践報告においては、夏休み前の一度の取り組みで終わってしまい、具体的に描けた生徒は「大きな木」を描けていたが、あまり英語学習を自分の将来に関連づけられなかった生徒も少なくなかった。「自分の木」の活動に取り組む時期と回数については、適切な指導のあり方が今後求められる。

謝辞

本実践において、ポートフォリオの活用についてご来校して説明いただき、実際の授業を見学してご指導ご助言いただき、また、生徒が書いた英文手紙に、ご丁寧なお返事を書いていただいた、明星大学教育学部の清田洋一准教授に心より感謝を申し上げます。

参考文献

- JACET 教育問題研究会 (2014). 「成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ【現職英語教師編】」.
- 清田洋一他 (編著) (2013). *All Aboard! Communication English I* 東京書籍.
- 清田洋一 (2013). 「英語リメディアル教育におけるポートフォリオ活用—英語学習における自律性の向上—」 明星大学研究紀要—教育学部—第 2 号.
- 清田洋一 (編) (2015). *My Learning Mate Ver. 2*. CAT 英語教育研究会.
- 西岡加名恵・石井英真・田中耕治 (編) (2015). 「新しい教育評価入門 人を育てる評価のために」 有斐閣.

[資料]

資料 1

All About! Pre-Lesson 1 動詞を使い分けて、「自己紹介」

NAME: _____

★ 日本語を参考にして、自己紹介の英文を作ろう。

こんにちは。

1. 私の名前は _____ です。

2. 私は 英語生 です。

3. 私は (場所) _____ に 住んでいます。

4. 私は _____ を します。 (スポーツとか楽器とか)

5. 私は _____ が 好きです。

ありがとうございます。

★★★ 下線と四角を参考にして、英語の絵紙に書いてみよう。

Hello,

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Thank you.

★★★★ みんなの前で、英語で「自己紹介」をしよう。
(下の自己チェックを参考に、読む練習もしておこう)

★★★★★ 「自己紹介」が終わったら・・・自己チェック(5段階で○)

・大きく、はっきりと読めた 5 4 3 2 1

・ゆっくり、早口にならずに読めた 5 4 3 2 1

・アイコンタクトが取れた 5 4 3 2 1

・(聞き手として)聴衆をリスペクトできた 5 4 3 2 1

Comment by Teacher:

資料 2

All About! Lesson 2 英語で手紙を書こう

NAME: _____

先日、授業を見て来てくれたオジサンは、実は、みなさんが使っている教科書を書いた方です！ みんなが英語の勉強をがんばっている姿を見て、とても喜んでいましたよ。

さて、Lesson 2 は、「A Letter to Australia」ということで、英語での手紙の書き方について学びました。レッスンの最後に、教科書の作者に、英語で手紙を書いてみましょう。きっと、驚いたり喜んだりしてくれると思います。

手書きは、どんな感じ・・・

Dear Yachi,

How are you? I am _____. Now, I am writing this letter in the class.

We started studying English in April in this school. For me,

English lessons are _____. → 英語の授業は、どうですか？

Our English teacher is _____. → 英語の先生は、どうですか？

The textbook is _____. → 英語の教科書は、どうですか？

Thank you for visiting us.

Come again,
(自分の名前)

それでは、講師先生に、英語で手紙を書いてみましょう。みんなの手紙をまとめて、郵送します。返事が来るかな？ うん、きっと来るよ！

A Letter to Yachi from student of Oita Flax High School

To Yachi: We are looking forward to your reply!

資料 3

All About! My Learning Mate 「自分の未来」を書こう！

★ MLM ページ「未来の自分と英語学習について考えよう」

1st Step: 自分の個性を考えよう

・自分の性格について：なるべくプラスのことばで
短く具体的に「ほめことば」でもよい

・自分の得意なこと：最低 1 つ以上

・自分の好きなこと：最低 1 つ以上

2nd Step: 自分の得意を伝えよう

・得意なりたいもの
→ 英語(授業)として：「未来」ではなく、語いづものきくつでも
(「こういうことをしたい」という内容でもよい)

→ 人間として：「こんな大人になりたい」を書く

→ 具体的に目標となる人を想像すると、考えやすい

3rd Step: 自分の個性と得意を、英語学習と結びつけよう

・得意なりたいもの(得意・大人)→「英語学習」と結びつける

→ どうなふうに英語と関わったら、「なりたい自分」に近づけるか考える

★ MLM ページ「自分の未来を成長させよう！」

・大きな目標 3 つの要素(仕事・人間・英語学習)

・小さな目標 それぞれについての「具体的な行動」

・地に根を植える成長させるための「具体的な行動」

・地中の根ころでも「未来」

★ 「自分の未来」は、今回で完成形にはならないと思う。
今日の目標を記入して、これからも「未来」を成長させていこう。

資料 4

コミュニケーション英語Ⅰ基礎 前期期末テスト対策(7/9)プリント

Q No. _____ NAME: _____ (ゼミ担当：先生)

Pre. 次の項目について「自分がどのくらいできるか」自己チェックしてみよう。

★★★★★ 何を導かれるかは、分かった

★★★★★ まあ、答えられるくらいの手帳はする

★★★★★ バッパツリ、答えられる。自信あり

★を塗りつぶそう★

1	授業の最初のあいさつに答えられる	★★★★
2	授業に持ってくるものを英語で答えられる	★★★★
3	月の「初め」と「英語名」、何月かをつなげられる	★★★★
4	be 動詞 (is / am / was / were) を使い分けられる	★★★★
5	英語での手紙を読んで、内容を理解できる	★★★★
6	進行形の英文を書ける	★★★★
7	動詞の過去形を書ける	★★★★
8	Japanese Kawaii culture の内容を理解できる	★★★★
9	動動詞を使っている英文が書ける	★★★★
10	動動詞を使って英文を書ける	★★★★

Post. 次の項目について「自分がどのくらいできたか」自己チェックしてみよう。

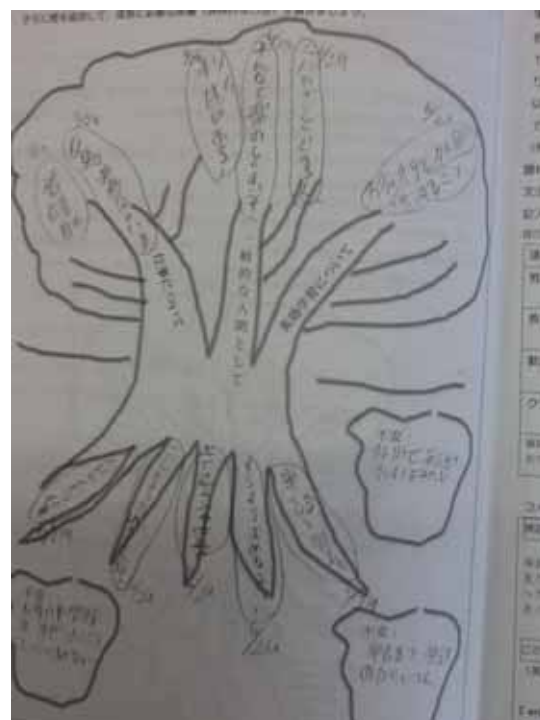
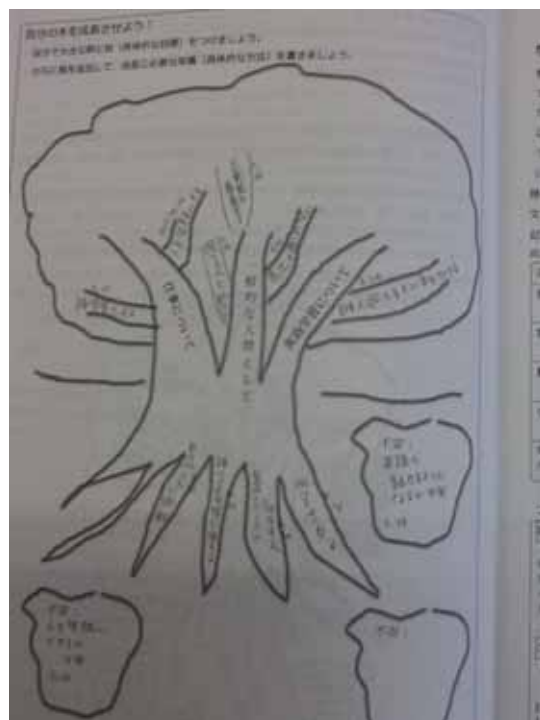
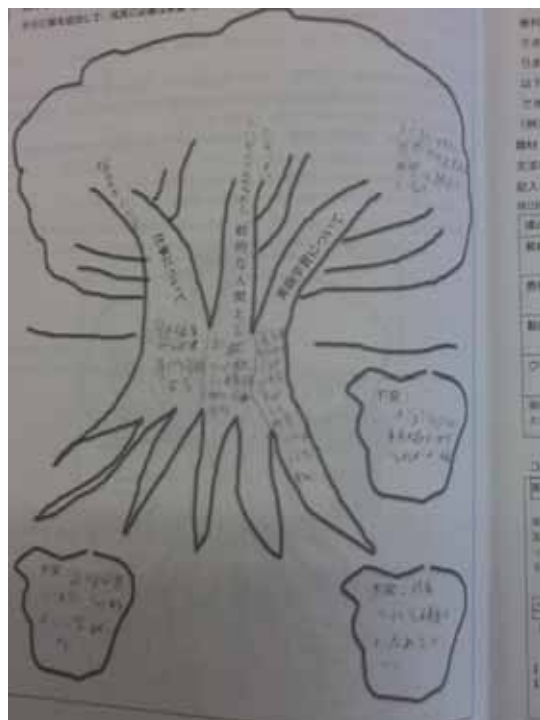
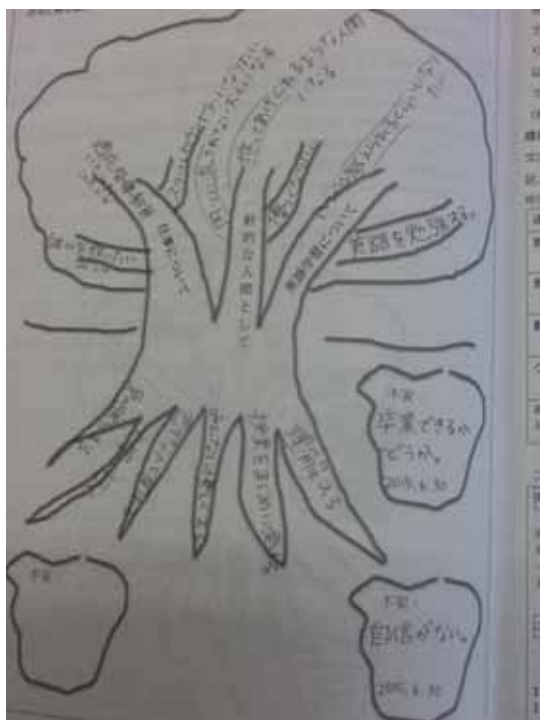
★★★★★ ちゃんと準備しておけば良かったと、後悔している

★★★★★ 何を導かれているのかは、分かって答えられた

★★★★★ だいたい答えられた。テスト返答が楽しみた

1	授業の最初のあいさつに答えられた	★★★★
2	授業に持ってくるものを英語で答えられた	★★★★
3	月の「初め」と「英語名」、何月かをつなげられた	★★★★
4	be 動詞 (is / am / was / were) を使い分けられた	★★★★
5	英語での手紙を読んで、内容を理解できた	★★★★
6	進行形の英文を書けた	★★★★
7	動詞の過去形を書けた	★★★★
8	Japanese Kawaii culture の内容を理解できた	★★★★
9	動動詞を使っている英文が書けた	★★★★
10	動動詞を使って英文を書けた	★★★★

資料 5 生徒が描いた「自分の木」の例



【実践報告】

「英語で授業」への授業改善につながる 『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）を利用した教員研修

小出文則

要旨

本稿は、当時公立中学校の英語教員であった筆者が、文科省の「英語で授業を行う力を求める」という計画に沿って、1年間の大学での研修に派遣された記録である。研修期間中、英語力向上のための授業や海外研修に参加すると同時に、『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）を学んだ。本稿では、現職の中学校教員が初めて J-POSTL を手に取り、それを利用してメンター及び同僚との振り返り活動を通して、実際の授業改善にどのようにつながったかについて、その実践事例を紹介する。実践事例では、前年度担当していたクラスで、スピーキングを養成する授業を実施した。その際に、授業づくりや授業の振り返りに J-POSTL を利用した。生徒の振り返りから、実施した授業は、生徒が英語を使うことが中心となった「英語で授業」として展開できたと考える。

キーワード

J-POSTL, 教員研修, 授業改善

1. はじめに

筆者は、中学校英語科教員として、教育委員会の指名により、平成 26 年 4 月より 1 年間学校を離れ、英語で授業を行うための力を向上させることを目的に、横浜市立大学での研修に派遣された。研修期間中、英語の授業参加、英語能力試験の受験、英語科教授法での模擬授業、海外研修を行ったが、本稿では、その中でも、指導教員（メンター）によって導入された『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）（JACET 教育問題研究会，2014）を用いた活動について、次の 3 点から研修事例を報告する：J-POSTL を用いた振り返り活動、授業公開の実施、授業の振り返り。

2. J-POSTL を用いた振り返り活動

2.1 J-POSTL の導入

1年間の研修プログラムの中に、週 1 回のメンターとの振り返りの時間が設けられていた。これは、加藤千博先生（横浜市立大学国際総合科学部准教授）と筆者と同様に派遣されているもう 1 人の中学校英語科教員（以降「同僚」）及び筆者の 3 人で横浜市立大での研修活動を振り返りながら、研修を充実させる目的で行われるものであった。この振り返りの時間にメンターである加藤先生より J-POSTL が導入され、週 1 回の振り返りの時間に 3 人で利用することとなった。

加藤先生以外、J-POSTL に関する予備知識が全くなかったので、2014 年 4 月 19 日（土）に早稲田大学で行われた 2014 年度第 1 回 TALK 例会での「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」に参加した。その例会で、神保尚武、久村研両氏の講演を拝聴し、さらに、続けて行なわれたワークショップを通して、J-POSTL の理念と概略及び利用方法を学び、振り返り活動に備えた。

2.2 「自分自身について」のセクションの活用

はじめの振り返り活動のために、筆者と同僚はそれぞれ「自分自身について」のセクションを利用して、これまでの各自の授業を振り返り、気づいたことを記入することとなった。筆者は、現職の教員ではあるが、教職課程編の「過去の英語学習体験」「教職課程に対する期待」「教育実習に臨む前の期待と不安」についても当時を思い出して記入した。思い出してみると、自分自身がどのような英語学習を行ってきたのか、また、学生時代にどのような英語教育を受けてきたのかということ振り返ることができた。これを J-POSTL に記録しておくことで、いつでも自分自身の原点を見つめなおすことができる。例えば、「過去の英語学習体験」では、これまで英語を教わってきたことを振り返り、良かった、あるいは良くなかったと思う教え方や授業内容などを記述することになっている。良かった内容の 1 つとして、「中学生時代の ALT との授業で、質問をする時間があり、英語で質問をしたときに通じたことがうれしかった」と記録している。

第 1 回の話し合いでは、筆者と同僚がそれぞれ記入した記録を報告しあった。特に【現職英語教師編】の「英語教師の資質能力について」という項目に関して、共通したことと異なったことを共有し、話し合いを深めた。なお、この項目は 10 項目あるうちの 3 項目がすでに記載されており、利用者は残りの 7 項目を自分で考えて記入することになっている。ちなみに、筆者と同僚それぞれが記入した 7 項目の内、共通したのは次の 4 項目である。

- ①学習者の実態を把握することができる
 - ②適切な言語活動を設定することができる
 - ③自分自身が英語の学習者として学び続けることができる
 - ④学習者に英語の学習は楽しいと思わせることができる
- 一方、共通しなかった項目は次の通りである。
- ⑤単元目標を設定することができる
 - ⑥自分の授業を学習者の視点から振り返ることができる
 - ⑦学習者のモデルとなることができる
 - ⑧誰もが安心して発言できる環境をつくることができる
 - ⑨ALT と協力して授業をすすめることができる
 - ⑩大きな声でけじめのあるテンポの良い授業をすることができる

共通しなかった項目の内⑤⑥⑦は筆者、⑧⑨⑩は同僚が記したものである。なお、項目には順位付けは行っていないが、筆者は①「学習者の実態を把握することができる」、⑤「単元目標を設定することができる」、②「適切な言語活動を設定することができる」の順で J-POSTL に記載している。この当時の筆者は、どのように授業を計画するかという点に興味を持っていたため、授業計画に関する項目を多く上げたのではないかと振り返る。

このように、お互いに記入したものを共有することで、共通に大切にしていることはも

ちろんのこと、同僚が何を大切にしているかを知ることができ、自分自身に新たな視点を加えることが可能となった。また、この時の話し合いでは、「学習者の実態を把握する」という点について、「実態を把握する」というのはどこまで可能か、実態とはクラス全体の雰囲気のことを表すのか、あるいは一人ひとりの能力を指すのか、などについて議論を深めることができた。

J-POSTL を学校現場で有効に用いることを考えると、特にこのような話し合いは、初任者や実習生がベテランの先輩教員などを行うことによって、初任者や実習生は、先輩教員がどのような視点で、指導する生徒や学級を見ているのかということ学ぶことができる機会となり、ベテラン教員にとっても、自分自身がどのように生徒及び学級を見てきたかを振り返る良い機会となる。

2.3 自己評価記述文の活用

2 回目以降の話し合いは、J-POSTL の自己評価記述文のそれぞれについて、自己評価を行い、各記述文について 3 人で話し合いを進めた。1 回の話し合いでは、各ページの自己評価記述文について自己評価が低かったものや、記述文自体の理解ができていなかったものを中心に筆者と同僚がそれぞれ振り返り、理解が難しかった記述文があれば、それについて、加藤先生から助言をいただいた。例えば、「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」、「「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」、「学習者が自分のステレオタイプの考え方に気づき、それを見直すことができるような様々な種類の文章、教材、活動を選択できる」など、文化に関する自己評価記述文については、具体的に振り返ることが特に難しく感じた。これらについて用語の解説をいただきながら、「ヨーロッパでは普通にできていても日本ではうまくいかないことが多くあるが、それであきらめるのではなく、うまく日本風に使っていくことが大事である」という助言をいただいた。「行動の規範」や「他者性」などの用語については理解したものの、具体的にどのような教材や活動を選択し、実際の授業に生かせるのかという点では、答えは出ていない。現時点では自己評価記述文の理解にとどまっているということに気づくことで、今後はさらに具体的にどう日本風に使えるかという点で振り返りをしていくことが可能となった。

また、J-POSTL の自己評価だが、自分が普段の授業で中心的に行っているようなものは、自己評価は当然高く、普段行っていないものは評価が低くなる。さらに、自身の英語力に自信が持てないものの評価が低くなる傾向がある。例えば、スピーキング活動では、「学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定できる」という記述文では、筆者は 2014 年 6 月 12 日の時点では、3 と 4 の境目にマークした。これは、筆者が中学校での授業において、帯活動でスモールトークや英文日記のグループ内発表を設定してきたことから、この評価とした。一方、「強勢、リズム、イントネーションなどを身につけさせるような様々な活動を設定できる」では 2 と 3 の境目にマークした。これは、自分自身が発する英語の強勢、リズム、イントネーションに対して自信を持てていないため、このような活動を設定してこなかったということが、この振り返り活動から明らかになった。

このような振り返りを 3 回目以降、3 人で継続した。時には一つの自己評価記述文について話し合うだけで予定の時間を過ぎてしまうこともあった。最終的には前・後期合わせて 20 回の J-POSTL を用いた振り返り活動を実施した。

2.4 振り返りの資料としての英語力測定

横浜市立大学での研修が始まってからすぐに、英語による模擬授業及び英語によるスピーキングテストを録画した。さらに、研修の中盤と終盤に一回ずつ IELTS を受験し、教員自身の「聞く」「話す」「読む」「書く」の 4 技能を測定した。これは、1 年間の研修での効果を測定することがねらいである。実は英語科教員として採用されてから、英語科教員集中研修での TOEFL 受験を除いては、英語の技能を測定する試験を受けたことがなかった。今回、初めて IELTS を受験したことで、自分の 4 技能の弱いところが明らかになり、そのことが、次の受験に向けた目標につながった。さらに TOEIC も受けてみようという意欲が生まれ、実際に受験をした。筆者は一回目の IELTS では、リスニングとライティングのスコアが低かった。2 回目の受験では、リスニングがわずかに伸び、ライティングのスコアは変化しなかった。また、TOEIC でもリスニングが弱いことが分かった。これらの記録は J-POSTL の学習・実践記録（ドシエ）に記録した。このような能力試験で測れる英語力と授業力の関係を、『新しい時代の英語教育の基礎と実践 成長する英語教師を目指して』では次のように記述している。

「検定試験で測れる英語力」と「英語教授に関する知識と教養」は、授業には直接結びつかないが、これら 2 つの資質能力を高めることが「授業で求められる資質能力」の向上につながり、目に見える結果、または行動として授業に現れることとなる。（JACET 教育問題研究会編, 2012, p.62）

横浜市立大学での派遣研修では、これら 2 つの能力を目指して活動をしてきたわけだが、これらを結び付け、目に見える結果にしていく役割を担うのが J-POSTL であると言える。例えば、私は IELTS 受験の結果、リスニングやライティングの技能に課題があることが分かった。J-POSTL の自己評価記述文のスピーキング活動、リスニング活動、ライティング活動、リーディング活動の各項目の自己評価を見直してみると、リスニング活動に関する自己評価記述文の評価が全体的に低くなっていた。特に「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」、「学習者が話し言葉の典型的な側面（雑音、重複など）に対処できるストラテジーを使えるように支援できる」の 2 項目はリスニング活動の他の自己評価記述文と比べて低かった。やはり、既に述べたとおり、自分自身に苦手意識のあるものについては自信をもって授業に取り入れることができないという思いが、無意識に評価に影響を与えているようである。J-POSTL に記録として残すことで、これまで「何となく」感じていたことも、目に見える形で自己分析をすることが可能となった。

3. 授業公開の実施

3.1 公開した授業の内容と指導案

1 年間横浜市立大学で学んだことを実践で生かすために、1 年前に筆者の授業を受けていた生徒に評価してもらう機会をいただき、平成 27 年 3 月に前任校にて、授業公開を行った。日時等の設定については、年度末休業に入る前で、学校行事等に大きく影響を与えない日を選んでいただいた。実施に当たっては当該校の校長先生を始め、職員の皆さんに全面的にご協力をいただいた。

参観者は、授業実施校の英語科の先生方、申し込みをしていただいた横浜市内の中学校の先生方、横浜市立大学の先生方、横浜市教育委員会の指導主事の先生方である。

授業後の研究協議会には、授業を受けた 8 名の生徒（当該クラス担任教諭の声掛けによって自主的に参加）にも参加してもらい、グループ討議の中で感想を述べたり、参観者からの質問に答えてもらったりした。

自分が派遣されている中学校教員の横浜市立大学派遣は英語によるコミュニケーション能力を高め、グローバル社会において実践的な英語教育の実現に向けて貢献できる教諭を育成することを目的としている。ポイントは、中学生が理解可能な範囲で授業者が英語を使用し、できるだけ生徒に英語を通した相互理解が深まるよう促すことができるかどうかである。したがって、授業は英語で行うこととし、生徒の英語による言語活動が中心となるように計画を立てた。実施した学年は中学校 2 年生で、彼らが 1 年生の時に筆者が所属していた学年である。約 1 年ぶりの再会という事実を利用し、彼らが中学 2 年生になってからの 1 年間、思い出に残っていることを英語で紹介してもらおうという活動を行うこととした。なお、今回の授業に対して生徒は事前の準備等はしていない。

その時の指導案は次のとおりである。（一部学校名等省略）

英語科学習指導案

1. 日 時 平成 27 年 3 月 18 日（水） 第 5 校時（13：10～14：00）
2. 学 級 横浜市立中学校 第 2 学年 1 組 38 名（男子 21 名 女子 17 名）
3. 場 所 横浜市立中学校 第 2 学年 1 組教室
4. 生徒観

生徒は昨年度授業者が横浜市立中学校に所属していた時に 1 年生だった生徒たちである。昨年度は「新教育課程における授業づくり～発信力を高めるための言語活動の充実」というテーマで、帯活動としての英文日記のグループ発表および個人のスピーチ発表を主な言語活動とする研究授業を行った。その子どもたちの 1 年間の成長は授業者にとって大変気になるところである。今回は 1 回の訪問による単発授業となるため、現在の生徒の実態は把握できない。

5. 指導観

1 回の授業を通して生徒の 1 年間の成長を把握し、生徒の「英語を使いたい」という興味・関心を引き出す指導が求められる。今年度は、横浜市立大学で学ぶ機会をもらい、また、カナダのバンクーバーでの海外研修派遣の機会もいただいた。授業者がこの 1 年で体験したことと生徒たちがこの 1 年で体験したことを共有し、相互理解が深まるコミュニケーションが英語を通じて行えることを望んでいる。

6. 単元名 「日常の出来事や体験したことなどを語ろう！」

（中学校[12] 横浜版学習指導要領指導資料 pp.122-123）

7. 単元目標

- ・1年間の思い出深い出来事や自分の成長などを紹介し合うことによって、相互理解を深めるとともに、相手とよりよい人間関係を築いていこうとする積極的な態度を養う。
- ・初歩的な英語を用いて話される教員の英語を聞き、内容を理解することができる。
- ・これまでに学習した表現を使い、自分が体験した出来事を伝えることができる。
- ・伝えたい英語表現が出てこない時に、身振り手振りや、友人の助けを借りるなどし、何とかして伝えようとする手段を見つけることができる。
- ・姉妹都市バンクーバーについて興味、関心を持つとともに、横浜との共通点や違いに気づき、異文化に対する理解を深める。

8. 単元の評価規準（カッコ内は略語）

コミュニケーションへの関心・意欲・態度	外国語表現の能力	外国語理解の能力	言語や文化についての知識・理解
①場面に合った適切な表現、表情や身振り手振りなどを活用して、積極的に自分の身近な出来事について話している。(関①) ②間違いを恐れずに積極的に問答したり、意見を述べ合ったりなどしている。(関②)	③これまでに学習した表現を使い、自分が体験した出来事を伝えている。(表③)	④初歩的な英語を用いて話される教員の英語を聞き、内容を理解している。(理④)	⑤姉妹都市バンクーバーについて興味、関心を持つとともに、横浜との共通点や違いに気づき、異文化に対する理解を深めている。(知⑤)

9. 単元の指導と評価の計画（1時間扱い）

時	○ねらい・言語活動	評価規準	評価方法
1	○1年間の思い出深い出来事や自分の成長などを紹介し合うことによって、相互理解を深めるとともに、相手とよりよい人間関係を築いていこうとする積極的な態度を養う。 ・教員のカナダに関する英語を聞き、質問に答えたり、尋ねたりする。 ・1年間の思い出深い出来事や自分の成長などをグループ内で紹介する。 ・グループリーダーは各グループの発表をまとめ、全体に紹介する。	主に関① ② 表③ 理④ 知⑤	観察

※グループリーダーは座席により指定したが、実際にはグループ内での発表に時間がかかり、予定よりも長くグループ内での発表時間を取ったため、グループリーダーによる発表は行っていない。1グループのみ代表生徒に全体発表をしてもらった。

10. 言語材料

（時間を示す表現） during the holidays (spring, summer, winter vacation), last weekend など

（動詞の過去形） went to, played, enjoyed, bought, saw, visited ～.など

（気持ちや感想を表す形容詞） exciting, boring, tiring など

11. 言語の使用場面と働き

<言語の使用場面>

- 教室でスピーチをする場面
- ・学校での学習や活動
- <言語の働き>
- ・発表する
 - ・質問する

12. 本時の展開

- (1) 本時の目標 単元の目標に同じ
- (2) 本時の評価規準 単元の評価規準に同じ
- (3) 本時の授業で目指す授業者の授業力 J-POSTL 自己評価記述文（教員の Can-do）
 - ・学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定できる。
 - ・自分の意見、身の回りのことおよび自国の文化などについて伝える力を育成するための活動を設定できる。
 - ・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。
 - ・つなぎ言葉、あいづちなどを効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を設定できる。
 - ・スピーキング活動を促すような視覚補助教材、印刷教材、オーセンティックで多様な教材を選択できる。
 - ・学力差に配慮して、学習者が意欲的に参加できるスピーキング活動を設定できる。
 - ・口頭によるコミュニケーションの際に必要なストラテジー（発言に対する確認や聞き返し、相手の理解を助ける言い換えや表現の平易化など）を学習者が使えるように支援できる。
 - ・英語学習をとおして、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を引き起こすような活動を設定できる。

(4) 本時の展開・評価計画（1/1）

過程 (時間)	主な活動		指導と支援	評価
	生徒	具体的言語活動		
導入 (15)	あいさつ	・英語であいさつをする。	・英語学習の雰囲気を作る。	理④ 知⑤ 関②
	教員によるプレゼンテーション	・教員の市大やカナダでの活動の報告を聞き、内容を理解する。（聞く） ・教員の話聞き、教員の質問に答えたり、教員に尋ねたりする。（話す）	・既習表現だけでなくこれから学習する表現も取り入れ、慣れさせる。 ・生徒の理解を助けながら、積極的に聞こうとしているかを観察する。 ・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・関心をもつことができるよう工夫する。 ・つなぎ言葉、あいづちなどを効果的に使って、相手とインタラクションができるように適切に促す。	

展開 (30)	グループ・ディスカッション	・3～4 人のグループで、この 1 年間での思い出や自分の成長などについて紹介する。(話す、聞く)	・生徒がスピーキング活動に積極的に参加できるように、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定する。 ・つなぎ言葉、あいづちなどを効果的に使って、相手とインタラクションができるように適切に促す。 ・口頭によるコミュニケーションの際に必要なストラテジー（発言に対する確認や聞き返し、相手の理解を助ける言い換えや表現の平易化など）を学習者が使えるように支援する。	関 ① ② 表③
	代表者による発表	・各グループの代表は、まとめた発表内容をクラス全体に紹介する。 ・発表内容に関する教員からの質問にメンバーで協力して答える。	・発表者がリラックスした雰囲気で行う。 ・発表者をほめる。 ・つなぎ言葉、あいづちなどを効果的に使って、相手とインタラクションができるように適切に促す。	
まとめ (5)	振り返り あいさつ	・自分たちの発表や聞く態度を振り返る。 ・今日の目標をどの程度達成できたかを振り返る。 ・英語であいさつをする。	・発表者と聞き手の良かったところを伝える。 ・振り返りカードへの記入を促す。 ・時間が足りない場合は授業終了後の提出でも構わないことを伝える。 ・英語であいさつをする。	

3.2 J-POSTL 自己評価記述文の指導案への反映

この指導案を作成するに当たり、試験的に J-POSTL より自己評価記述文を取り入れた（指導案「12. 本時の展開」の(3)、及び、(4)本時の展開・評価計画の「指導と支援」の欄参照）。今回は、生徒のスピーキング活動が中心となるような授業を目指した。そこで、J-POSTL より、スピーキング活動に関する自己評価記述文を中心に、指導案に載せた。ねらいは 2 点ある。1 点目は、公開授業であるため、参観者にも J-POSTL の記述文について知ってもらい、研究協議の際に、記述文を通した共通の視点で授業を振り返ってもらうというねらいである。2 点目は、本時の展開の指導と支援の項目に自己評価記述文の項目を組み込むことで、指導のどの場面で、どのような支援をすればよいかという留意事項を授業者が実際の授業に生かすことをねらっている。

1 点目のねらいについて振り返る。授業を公開した時点では、J-POSTL 自体が完成して、まだ 1 年ということもあり、研究協議の場所で紹介をするだけで時間を取られてしまった。

今回は、紹介にとどまった程度と考えている。また、参加者に自己評価記述文を入れたことについて尋ねた。「項目を絞った方が指導案自体も見やすく、また、話し合いの際にも話題を絞れるので、話し合いを深めることができるのではないか」、「教員の授業力を指導案に入れることで、参加者の注目が授業者に行ってしまうのではないか」という意見をいただくことができた。授業の主役である子どもたちが主体的に授業に参加できているかということがもちろん大切なことである。J-POSTL が普及をしてゆけば、指導案に入れずとも、研究協議の場で、振り返ることが可能になるだろう。今回はそのきっかけづくりとしての効果はあったのではないかと考える。

2 点目のねらいについて振り返る。授業をする立場としては、授業づくりの場面で、自己評価記述文を意識することで、生徒にどのような活動をさせたらよいだろうかと、同僚と話し合いながら授業計画を立てることができた。今回の授業では、話すことに関して「これまでに学習した表現を使い、自分が体験した出来事を伝えることができる」という目標を設定した。この目標を達成させるために、授業者はどのような授業を展開しなければならないか。その際に参考になったのが J-POSTL の記述文である。J-POSTL は省察のためのツールであるが、授業づくりのヒントにもなる。

4. 授業の振り返り

それでは、指導案に載せた自己評価記述文をヒントとし、実際の授業で、具体的にどのような工夫を行ったのか、また、生徒がどのように感じたのかを紹介する。

・生徒がスピーキング活動に積極的に参加できるように、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定できる。

この自己評価記述文について、『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』では、次のように解説している。

「スピーキング指導では、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を促し、生徒が主体的・能動的に言語活動に参加できるように、ペア・ワークやグループ・ワークを活用して、生徒同士がお互いに打ち解けあう必要がある。そのためには、どのようにペアを組ませるか、グループの人数はどのようにしたら良いか、などにも工夫が必要である。」(JACET 教育問題研究会編, 2012, p.108)

今回は、単純に座席毎の分け方ではあるが、3～4 人のグループを活動の基本とした。最初にウォームアップとして、グループ内で 1 番目に話す生徒には、自分の名前と好きなものの 2 つのみ英語で紹介するように指示をした。2 番目に話す生徒はまず、1 番目に話した生徒について、「こちらは～です。」「～は...が好きです。」と紹介をしてから、自分のことについて話す。同様に 3 番目の生徒は 1 番目、2 番目の生徒を紹介するというような活動を行った。このとき、相手の好きなものを覚える必要はない、という指示を与えた。グループ内で支え合って、英語が出てこないときは、聞き返したり、繰り返し伝えたりするように助言をした。これらはすべて英語での指示ではあるが、教員自身が例を示すことで、生

徒は指示の内容を理解した。活動の様子を観察した結果、生徒は覚えなければならないという不安を感じることなく、生徒同士が助け合いながら活動に取り組む姿が見られた。授業の振り返りシートの自由記述欄から、いくつか生徒の感想を紹介する。

「班のみんなで、わからない単語などを話し合うことができた。」「困っている人に英語をたくさん教えてあげた。思っていることをしっかりと英語に表すことができた。」「先生の授業は、日本語を使わないのにわかりやすく、また発言しやすい雰囲気で楽しかった。」「英語で話している人の話がよくわかったのは初めてかもしれないです。みんなで助け合うのもすごくいいと思います。班を作って英語の話をするのは、英語力を身に付ける一つにもなるし、友達から学ぶことも多くなると思います。」

・つなぎ言葉、あいづちなどを効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を設定できる。

・口頭によるコミュニケーションの際に必要なストラテジー（発言に対する確認や聞き返し、相手の理解を助ける言い換えや表現の平易化など）を学習者が使えるように支援できる。

「もし自分に伝えたいことがあっても表現がわからなければ身ぶり手ぶりで何とかコミュニケーションを続けることができることを知っておくことは重要である。紋切り型の応答や一往復だけの言葉のやりとりで終わらせるのではなく、何とか会話や話を続け、発展させるという気持ちや努力を生徒に持たせるようにする。」『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』（同上, p. 107）

つなぎ言葉や、あいづちについては、授業者である筆者が生徒に対して問いかけた時に、できるだけ見本となるように、意識して使うようにした。また、例えば「リンゴ」という単語が出てこなければ、「赤くて」「甘い」「果物」と言いながら、手でその形を示せばよいという内容の話を英語で行った。今回は自分の思いを何とか伝えるということを目指しているため、身ぶり手ぶりを使って伝えようと努力することを生徒には伝えた。例えば訪れた場所が「混んでいた」ということを伝えたかった生徒に、グループの仲間から“many people”という助け舟が出された。

生徒の感想を紹介する。「緊張してあまり先生の話が頭に入らなかったけど、ジェスチャーや画像を使っていて、英語がわからなくてもなんとなく話が分かってよかったです。」「先生の話は、身振り手振りが大きくついていて、単語など細かい所がわからなくても、何となく理解することができました。とってもわかりやすかったし、面白かったです。」「友達の話に質問をしたり、あいづちを打ったりすることができた。感想としては、英語が得意じゃない自分も楽しむことができた。」「英単語がわからなくて伝えられなさそうでも、簡単にすることができた。」「自分の言いたいことをどうやって英語で言えばいいのかを考えて表す方法を知ることができました。」

このように、こちらが自己評価記述文をもとに授業づくりの際に工夫したことは、生徒の目を通してみても、実際の授業において生かされていたことがわかる。

授業のまとめとして、生徒に振り返りシートに記入をさせた。(資料1)

この振り返りシートの 3 つの項目について、集計した。同一内容の授業を 8 クラス (1 クラス 38 名前後) で実施した。

- ① 私は、先生の話す英語を聞き、その内容を理解することができた。
平均 69% 80%以上理解できたと答えた生徒 46%, 50%以下は 15%
- ② 私は、これまでに学習した表現を使い、自分が体験した出来事を伝えることができた。
平均 72% 80%以上伝えることができた 50%, 50%以下は 14%
- ③ 私は、伝えたい表現が出てこない時に、身振り手振りや、友人らの助けを借りるなどし、何とかして相手に伝えようとする手段を見つけることができた。
平均 71% 80%以上できた 46%, 50%以下は 15%

この結果をみると、英語による授業でも生徒は概ね理解できているものと考え。また、わずかな差ではあるが、②の項目について、平均 72%, 80%以上伝えることができたと答えた生徒の割合が 50%と、聞いて理解する項目よりもいずれも高い数値となっている。日頃の授業を担当されている先生方のご指導の積み重ねであることは間違いないが、今回、スピーキング活動が促進されるように意識して授業を計画したこともわずかながら影響しているものと考え。

次に、生徒の振り返りシートより自由記述欄に記された感想を見ていく。「あまり話すことがない英語を話すことができて、自分に何が足りないのかわかった。もっともっと勉強しようと思った。」「自分の気持ちや過去の自分の気持ちを友人に聞かれたときに、はっきりと自分の考えを発表することができた。先生がみんなに問いかけることが多くて楽しかった。」「1 年前にやった “My Diary” を思い出したけれど、その時より自分が英語を話せるようになっていたのがうれしかった。」「色々な人とコミュニケーションを取ることで、その人のことがよくわかった。」「話す、聞くという分野、特に教科書ではなく友人とのコミュニケーションを主体とした授業がとても面白かった。」「先生が話す文の中で、難しい単語が出てきたとき、意味が分からなかったので、途中で単語の意味を日本語で言ったり、みんなにこの「この単語の意味は？」などと聞いて確認したりするのもいいと思った。」「もう少し日本語をしゃべってもいいと思う。じゃないと授業が盛り上がりなくなりつまらなくなる。」「“Your English is good but you need to learn more.” (下線部筆者)

これらの振り返りから、今回の授業は、生徒が英語を使うことが中心となった「英語で授業」として展開できたのではないかな。

しかしながら、①②③の各項目とも 50%以下と回答した生徒が 15%いる点や、最後の 3 つの生徒の感想にある「日本語の使用に関すること」および「教員自身の英語力に関すること」など、「英語で授業」を継続的に行っていくには、克服すべき課題があることが明らかになった。このような課題に対しても J-POSTL を用いることで、改善に向けて、自己評価及び話し合いを継続することが可能になるだろう。

5. まとめ

本報告は、「英語で授業」を実践するための英語力の向上や授業力の向上を目指し、横浜市立大学に派遣された筆者が、J-POSTL を利用したメンター、同僚との振り返り活動によって、授業改善にどのようにつながったかを報告した。

J-POSTL を 1 年間使用した結果、自分自身がこれまで行ってきた授業を振り返ることができた。また、メンターや同僚との話し合いを通して、それぞれの考えを共有するだけでなく、新たなアイデアが出てくるということを経験した。

そして何より、こうした振り返り活動の継続が実際の授業改善に結びつくということ、自分自身が授業をやってみて肌で感じることができた。もちろん、授業を 1 時間英語で行うためには、横浜市立大学で英語による英語の授業を学び、自身の英語力を向上させるために学習者として英語の授業に参加するという 1 年間のプログラムが土台になっている。

しかしながら、そこで身に付けたものをどのように中学生向けに応用していくべきかを考える際に有効だったのが J-POSTL である。なぜなら、J-POSTL は学習指導要領を基本として授業を行う日本の英語教育に沿った内容となっていると筆者は感じたからである。自己評価記述文の最初に出てくるのが「学習指導要領に記述された内容を理解できる。」(J-POSTL)である。また、文法についても「文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて指導できる。」(J-POSTL)は、中学校学習指導要領にも「文法については、コミュニケーションを支えるものであることを踏まえ、言語活動と効果的に関連付けて指導すること。」とある。

J-POSTL で振り返りを行うことで、学習指導要領への理解が足りないと感じ、読み返すきっかけとなった。中学校においては、どのような言語活動を展開すればよいのか、ということ、学習指導要領を用いて確認し、J-POSTL の記述文を参考に、前述のように授業計画を立てることができたのである。

今回、大学における長期的な研修において、J-POSTL が授業改善に有効であることは、ここまで述べてきた。これからの課題は、授業以外の校務を抱えている学校現場において、効果的に J-POSTL を活用するにはどうしたらよいか、という点である。

現在も、具体的な活動が思いつかない自己評価記述文もあるが、いつかその答えが見つかったときに、新たな成長ができるものと思っている。「ポイントは、1 度手に取ったら、キャリア全体を通じて使い続けることです。」(J-POSTL)

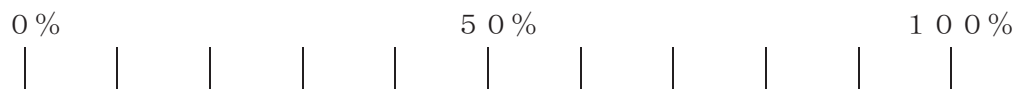
参考文献

- 文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領』. 文部科学省.
- 横浜市教育委員会 (2010). 『横浜版学習指導要領指導資料 Y I C A, 外国語科編』ぎょうせい.
- JACET 教育問題研究会編 (2012). 『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』. 三修社.
- JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ』【英語教師教育全編】.
- JACET 教育問題研究会.

振り返りシート

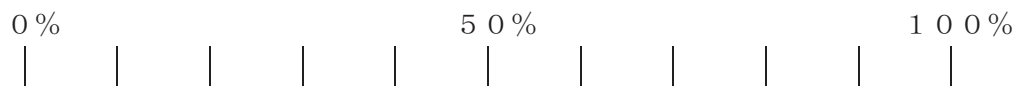
今日は英語の授業を通して、私の 1 年間とみんなの 1 年間を分かち合う時間となることを目指して計画しました。そしてこの授業で皆さんが「英語で何をすることができたか」を知り、これからの授業に生かしていきたいと考えています。そこで、皆さんに今日の授業を振り返ってもらい、「英語で何ができたか」を確認してもらいます。0 から 100 までの間であてはまるところに○をしてください。目盛と目盛の間に○をしてもかまいません。さらに追加の質問に答えられる場合は可能な範囲で記入してください。

①私は、先生の話す英語を聞き、その内容を理解することができた。



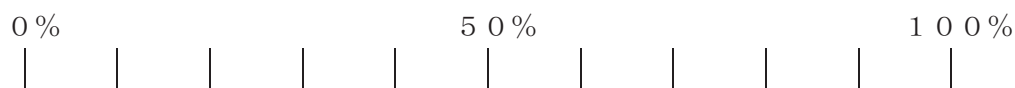
・理解できないところがあった場合、その原因は何だと思いますか。

②私は、これまでに学習した表現を使い、自分が体験した出来事を伝えることができた。



・伝えられなかったところがあった場合、それはどのような内容でしたか。

③私は、伝えたい表現が出てこない時に、身振り手振りや、友人らの助けを借りるなどし、何とかして相手に伝えようとする手段を見つけることができた。



・伝えることができたとき、どのような手段が有効でしたか。

・伝えることができなかったとき、その原因はなんだと思いますか。

自由記述欄 今日の授業を振り返って上記以外でできたことや感想などあれば書いてください。

【研究ノート】

中小企業が求めるグローバル人材育成教育に関する事例調査 地方製造業を中心に

安達理恵・酒井志延

要旨

政府はグローバル化に対応するため、小学校での英語教科化など新たな英語教育施策を打ち出している。この背景には、東京オリンピックを控えての外国からの来日客の増加とともに、国際市場に進出する企業が増加し、即戦力となる人材養成への要望があるためと考えられる。その企業の海外進出は、最近では、アジア諸国が増加する傾向がある。本研究は、地方の中小の製造業を中心とする企業に質問紙調査を実施し、企業が求めるグローバル人材の動向を探った。その結果、①本調査企業の業務相手はアジア諸国が多い、②新入社員に対して求める英語力はそれほど高くない、③ノンバーバルのコミュニケーション力や他者との協力的態度も比較的期待されている、以上を総合すると、英語力よりむしろ総合的な異文化間コミュニケーション力の育成が必要とされている、ということが分かった。本研究は地方の主に製造業を中心とする中小企業が対象であるため、一般化するためには、さらなる調査が必要であるが、類似の結果が他の研究でも示されており、内外で活躍するグローバルな視野を持った人材育成を目的とする教育施策に示唆を与えよう。

キーワード

グローバル化, 中小企業, 海外進出, 異文化間コミュニケーション力

1. 研究の背景

1.1 グローバル化施策

政府はグローバル化に対応するため、さまざまな教育施策を打ち出している。例えば、2012 年には「グローバル人材育成推進事業」⁽⁴⁾を開始した（文部科学省，2012）。この事業の目的は、「国際的な産業競争力の向上や国と国の絆の強化の基盤として、グローバルな舞台に積極的に挑戦し活躍できる人材の育成を図るべく、大学教育のグローバル化を目的とした体制整備を推進する事業に対して重点的に財政支援すること」（下線筆者）とあるように、企業からの要望によって、特定の大学のみを対象とし、国際社会で活躍する人材を育成することである。実際、「経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援」事業で、採択されたタイプ A（全学推進型）とタイプ B（特色型）の結果を見ると（日本学術振興会，2012），A・B とともに半数は国公立大学で残りは大規模私立大学が多数を占めていた。さらに、この後続事業として、2014 年に、「スーパーグローバル大学創成支援」も始まった（日本学術振興会，2014a）。この事業では、タイプ A はトップ型、タイプ B はグローバル牽引型とし、より「国際競争力を向上」という目的が明確になっており、やはり採択は国公立

大学と大規模私立大学が中心となっている。またこの事業の公募要領や審査基準（日本学術振興会，2014b）には，外国人教員，留学生の比率などの多様性，及び海外留学経験者の比率などの流動性もあるが，語学力関連は，学生の到達すべき数値目標となっており，評価が厳しくなる。

また，文部科学省は 2013 年末，小中高等学校を通じた英語教育改革を計画的に進めるための「英語教育改革実施計画」を公表した（文部科学省，2013）。この「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では，「小学校中学年から活動型英語を指導」，「小学校高学年から英語を教科として週 3 回程度指導⁽²⁾」，「中学校では授業を英語で行うことを基本とする」，などの施策により，生徒の英語力が向上（例：高校卒業段階で英検 2 級～準 1 級）することを目的としている。しかしながら，このような目標は，設定のみで十分な支援体制無しでは，達成するのは難しい。さらに，文部科学省では，内向き志向と言われる日本人の若者に，海外留学をはじめとするチャレンジ精神を醸成することを目的とする「トビタテ！留学 JAPAN」事業を開始した（文部科学省，2014）。しかし，留学奨学金を獲得するには，書類審査と面接審査に通る必要があり，文章力やプレゼンテーション力を持つ学生や，応募に際し様々な支援体制がある大学の方が有利になる，という面があるのは否めない。以上のような政府によるグローバル化に向けた教育施策を見ると，グローバル人材の対象，目的，方向性，支援体制についていくつか課題があると考えられる。

1.2 グローバル化教育施策の問題点

現行の教育施策に関する問題の第一は，対象が国公立大や大規模私立大学など，エリート養成のための施策に焦点が当てられている点である。スーパーグローバル採択大学には，難関入試を突破してくるので，元々外国語の習熟度が高い学生が多く，そのような大学の学生に投資が集中することになる。また，採択大学は 40 校程度であるため，「グローバル人材育成支援事業」の採択大学と合わせても全大学の 10%に満たず，支援を受けることが出来ない大学の方が圧倒的に多い。またいずれにも採択されていない大学には，小規模校が多く，その場合，国際化施策にも乏しく，グローバル化をしたくても財政的に厳しいため，より大規模校と格差が拡大しやすい。第二は，目標とする能力が，英語だけに偏っている傾向である。「グローバル人材育成推進事業」では，大学自体の国際性を高める，という面もあるものの，英語力強化を施策に打ち出している大学も多い（Kobayashi, 2013）。外国語は，英語以外に様々なものがあるが，英語に焦点を合わせることで，異文化理解の対象も英語圏文化に偏る恐れはないのか。そして，第三は，国内でのグローバル人材に対する視点が欠けている点である。グローバル化した社会では，英語圏に限らず多様な国々で，さらに国内でも，ますます異文化の人々と協働することになる。実際，外国人労働者も増加し（厚生労働省，2015），また外国人観光客も，2015 年度は前年の 1.5 倍に近い 2000 万人に達すると予測されている（日本政府観光局，2015）。海外での活躍が期待される大企業の人材だけでなく，国内の多様な現場で，外国人と協働できる人材の育成も必要となろう。そこで，本研究では，中小企業を対象に，企業現場が求めているグローバル人材の意識を検討することにする。

1.3 企業のグローバル人材育成に関する文献研究

企業が求めるグローバル人材育成に関する研究は、実際の業務上の必要性から調査したものはいくつかあり、企業活力研究所（2013）では、海外勤務経験者もしくは海外勤務中の人を対象にアンケート調査を実施した結果や海外展開の企業事例から考えられる今後の提言を述べている。また永井（2012）では、グローバル人材育成状況に関する種々の先行研究を概観し、課題と施策をまとめている。但し、これら調査、およびその中に記載されている先行研究の内容を見ると、対象企業が日本経団連所属などの大企業が多い、主に海外駐在者が求められる能力を対象にしている、あるいはグローバル展開のための管理職者を対象にしたもの、などの特徴がある。

但し、日本政策金融公庫研究所(2013)のように、中小企業を対象とした調査もある。この調査では、その目的として、「これまでの議論は大企業における人材育成に対処としたものであり、中小企業における「グローバル人材」に関する調査はほとんど行われていない」とし、「中小企業が海外展開を行う上で求められる「グローバル人材」の役割、「グローバル人材」の確保、育成方法を明らかに」すると述べ、中小企業 10 社に対するインタビュー結果を中心にまとめている。近年は大企業だけではなく、中小企業も、様々な要因から海外展開が事業戦略上重要になってきており、海外展開が増加する中では、中国（香港含む）と東南アジア諸国が販売・生産拠点として大部分を占めている。そして、海外展開を行う上での課題として、「資金的余裕」とともに、人材の確保や外国人従業員についてなど「人的資源」が挙げられている（同, pp.4-9）。そして、それを補うため小規模の企業ほど、留学生の就業が急増している傾向もうかがえる（同, pp.11-12）。また、海外業務に日本人を抜擢する際の基準は、「拠点の立ち上げには、語学よりも経営者的な能力」「挑戦できる人材や物怖じしない性格のものを抜擢」「失敗から学び、再度挑戦できること」（同, pp.75-76）など、リーダーシップ力や積極性や順応性やタフネスが期待されている。

また、永井（2012, p.21）も、グローバル人材育成の課題について、「語学力やグローバルビジネススキル教育といった、基本的な国際ビジネスに必要なリテラシーの獲得に加え」「国籍に関わらず、グローバル人材を育成するためのシステム設計の重要性が指摘されており、多様な取り組みがなされていることを指摘している。そして人材育成は、経験学習や体験学習を通して、個人の意識特性の変革やメタ認知による内省を通して獲得していくもの、としている（同, pp.25-26）。さらに、ビジネス英語能力の明確化を主目的とした藤尾（2015）でも、海外ビジネスで求められる英語の特徴として、「英語そのものではなく内容重視」「対話者との共有知識の有効活用」「互いのコミュニケーションスタイルや文化理解」などが挙げられている。

以上の調査の結果には、次のような共通点が見られる。①グローバル人材の育成は急務であること、②語学力に留まらず異文化間状況で適切に対応する多岐にわたる能力が求められていること、③各業種・企業・対象国により求める能力が異なっており、業務内容や事業展開、当該地域に適切な人材確保が難しい、④このため日本人に限らず外国人留学生や現地従業員を採用する動きが広まっている、ということである。

1.4 予備調査

主に中小企業を対象に、海外での事業展開、及びグローバル人材に対する意識について、

予備調査を実施した。内容は、前項で示したような調査に基づき、①海外との取引状況および将来の取引希望（アメリカ、東南アジア諸国、中国、中東など）、②グローバル人材に必要な能力について（採用、今後の採用、採用結果、海外派遣など）、③外国人の採用に対する考え（英語力、将来の英語力、異文化適応力など）、さらに、外国人従業員に対する意識には異文化の人々との共生意識が影響すると考えられたため、④一般的な外国人との付き合い方（訪日外国人、異なる考え方、発展途上国での対応など）についての計 24 項目を尋ねることとした。

2014 年の春に製造業が集積する地域にある、大学のキャリアセンター主催の就職説明会に来訪した中小の製造業企業のうち、協力をお願いできた 12 社に、上記質問を基にインタビュー形式で、事業背景も含めながら尋ねた。この結果、平均値が高かった項目は順に、「採用したことのある外国人は優秀」「外国人増加は国際化に望ましい」「言語外の異文化適応能力必要」「仕事で英語を使う可能性」であった。また低かった項目は順に、「中東諸国ともっと取引」「アフリカ諸国ともっと取引」「アメリカとの取引が多くある」であり、他の調査と一致する点も見出すことが出来た（安達・酒井，2014）。

但し、12 社ではあまりに少なく、中小企業のグローバル展開に関する意識の全体像を把握するには、より多くの企業に尋ねる必要があると考え、アンケートによる量的調査をすることにした。但し、「採用外国人」は回答の絶対数が少なく、また「中東諸国と取引」も中小企業ではそれほど多くなかったので、2つを削除した。その一方、異文化適応能力は、より具体的に、ジェスチャーなどでの意思疎通と、異文化の人との協力的態度について尋ね、また企業が求める英語力に関しても新入社員と基幹職では分けてそれぞれ 2 項目ずつとするなど、質問内容をいくらか調整した。

2. 研究の目的

中小企業を中心に、彼らが求めているグローバル人材の意識を調査することで、そのような企業に就職しようとする大学生のグローバル化への意識育成と英語力育成に関する教育目標や教育方法を考えるために、アンケート調査を実施した。本研究では、以下のような目的で分析を行った結果を報告する。

1. 企業が事業取引をしているのはどの国で、今後取引を拡大していく予定はどの国か
2. 企業は従業員にどの程度、英語やノンバーバルのコミュニケーション力を期待するか
3. どのような資質を持った人材が、企業では望ましいと考えられるか

3. 研究の方法

3.1 調査対象および調査方法

本研究では、製造業が集積する地域に存在する大学のキャリアセンターに依頼して、就職先として登録されている中小の製造業を中心とする企業 628 社に質問紙を送った。回答は、選択式のマークシートになっており、裏は自由記述として、意見を自由に記述して頂くことにし、住所を記載の封筒を同封して返送を依頼した。

3.2 調査内容

本研究の質問項目は、予備調査の結果を基本に全部で 25 項目設定し、6-point Likert スケール（1～ 6）とした。3 項目は、資本金、従業員数、業種の企業基本情報、8 項目は、各国々との現在の取引と今後の事業拡大予定に関する海外展開、14 項目は、企業での英語使用頻度、求める人材の英語力や異文化の人々に対する態度、来日外国人数の増加や外国人社員の対応についてなど、グローバル人材に関する態度意識項目となっている。

3.3 分析方法

収集したデータは、マーク欄は読み込みソフトで数値として読み込み、また自由記述欄も入力した。237 社より回答があり、回収率は 37.7%であったが、マーク欄の記載に不備があった 5 件は削除し、分析対象は 232 件である。名義尺度となる企業基本情報や企業の海外展開に関する項目は表やグラフに表し、グローバル人材に関する 14 項目は基本統計量でデータを確認後、この 14 の態度意識項目に対し詳細な分析をすることにした。

4. 結果

4.1 基本統計量

調査対象の企業の資本金や従業員数は、表 1、表 2 に示す。この結果によると、資本金の最頻値は 2000～5000 万円、従業員数の最頻値は 100 人～300 人であり、本調査対象の企業は、資本金が 3 億円を超える企業は 13.8%なので、85%以上が中小企業であると言える。また、業種に関しては、製造業が集積する地域で、かつ依頼した大学が理系であることもあり、製造業が 164 社、情報通信が 23 社、その他が計 42 社、未記入が 3 社であり、70%以上が製造業で占められている。

表 1. 資本金別集計

	度数	%
2000 万円以下	39	16.8
2000～5000 万円	78	33.6
5000～1 億円	57	24.6
1 億～3 億円	26	11.2
3 億～10 億円	14	6.0
10 億円以上	18	7.8
合計	232	100.0

表 2. 従業員数別集計

	度数	%
未記入	1	0.4
50 人以下	30	12.9
50 人～100 人	35	15.1
100 人～300 人	106	45.7
300 人～1000 人	42	18.1
1000 人～10000 人	15	6.5
10000 人以上	3	1.3
合計	232	100.0

次に調査対象企業の事業提携国について、米や欧米諸国、東南アジア諸国、アフリカ諸国、そして中国のそれぞれについて、現在の取引頻度と、今後どの程度取引を拡大していく予定があるかを尋ねた。その結果、現在も今後も、海外との取引はない会社も半数近くあるものの、地域別ではアジア諸国や中国が多い結果となった。これは、中小企業を対象

とした日本政策金融公庫研究所(2013)の調査とほぼ同様の結果であり、特に中小企業は、十分な資金がある大企業と異なり、今後、ますますアジア諸国との連携を深めざるを得ない状況があることが、改めて確認できた。

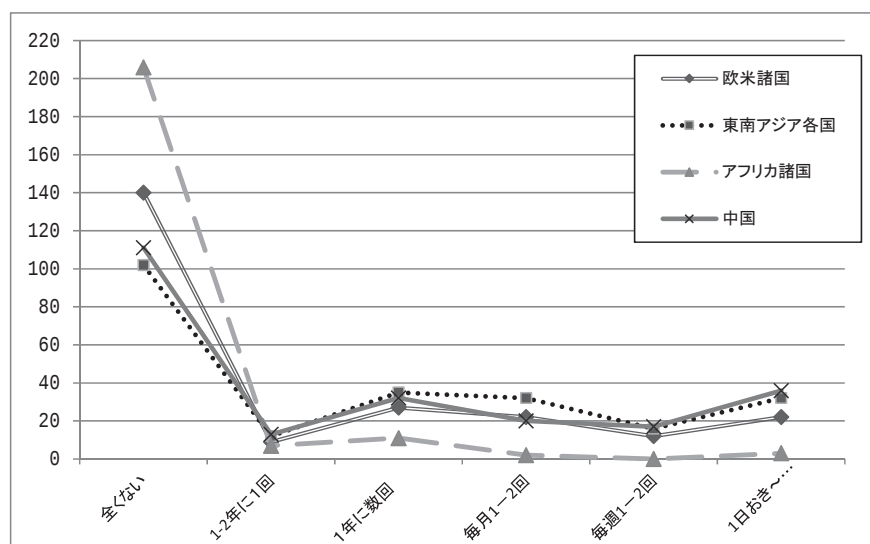


図 1. 地域別現在の取引頻度

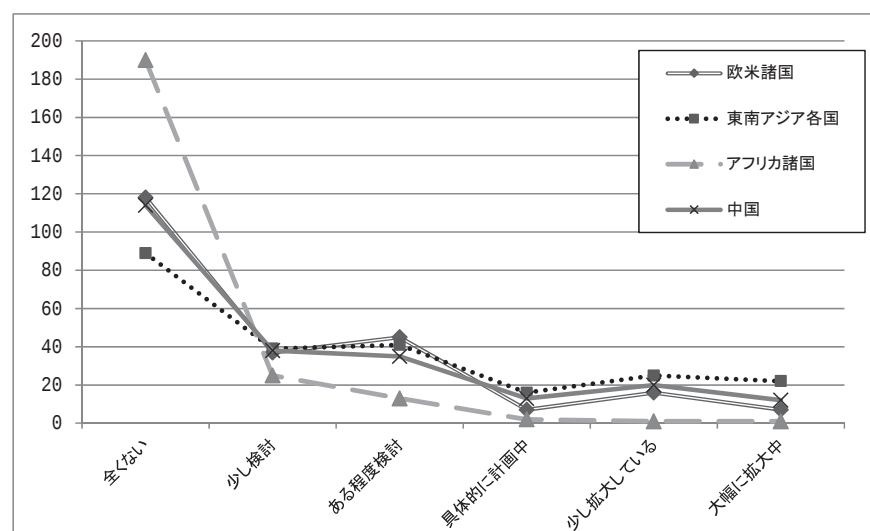


図 2. 地域別取引拡大予定

次に意識をたずねる項目である 9 から 22 について、平均値の高い順に並べた(表 3)。これらの項目は、1 から 6 のスケールでたずねているので中央値は 3.5 になるが、3.5 以上の項目は、14 項目中 4 項目しかなかった。したがって、調査対象の多くの企業では、外国語能力や外国人採用の点でグローバルな事業展開には至っていないと考えられた。

新入社員と入社数年後の主任などのサブリーダー職の英語能力については、TOEIC スコアの一般的な得点範囲を 150 点ずつで区切って 6 段階(①かなり苦手: 250 未満, ②最低限: 250~400, ③やさしい英語: 400~550, ④やや難しい英語: 550~700, ⑤高度な英語: 700~850, ⑥母語話者近く: 850 以上)で尋ねている。その結果、新入社員の平均値は 2.7

となり、一方 サブリーダー職の平均値は 3.0 となった。また海外での英語使用頻度と国内業務で英語を使う可能性をやはり 6 段階（①全くない、②低い、③どちらかという低い、④どちらかという高い、⑤高い、⑥相当高い）で尋ねた結果、それぞれの平均値は、3.4、3.2 となった。その一方、海外の人と外国語以外にジェスチャーなどで意思疎通を図ろうとする姿勢や、多様な価値観の人と協力し合おうとする姿勢が必要になる可能性を尋ねたところ、それぞれの平均値は、3.4、3.7 となった。

表 3. グローバル人材に関する態度意識

項目名	平均値
項目 15 「来日外国人数が増えることは、国際化のために望ましい」	4.14
項目 17 「海外の取引先が増えることは、将来の経営のために望ましい」	4.09
項目 9 「仕事で海外に行く可能性」	3.75
項目 14 「多様な価値観の人と協力し合おうとする姿勢が必要」	3.75
項目 10 「海外業務で英語を使う可能性」	3.42
項目 13 「ジェスチャーなどで意思疎通を図ろうとする姿勢が必要」	3.38
項目 16 「外国人社員数が増えることは、将来の経営のために望ましい」	3.37
項目 19 「外国人社員と日本式コミュニケーションの在り方が望ましい」	3.34
項目 11 「国内業務で英語を使う可能性」	3.19
項目 20 「業務外でも日本のつきあい方が望ましい」	3.18
項目 22 「サブリーダー職の英語能力」	2.99
項目 12 「英語以外の多様な外国語を学ぶ可能性」	2.88
項目 21 「新入社員の英語能力」	2.68
項目 18 「日本人より外国人の方を優先的に採用する」	2.50

国際ビジネスコミュニケーション協会(2013)によると、上場企業の場合は、グローバル化に対応するため全社員に求められる期待されている TOEIC スコア平均は「600 点」とされているが、中小企業の場合は、新入社員に求められる英語力はそれほど高度ではなく、最低限からやさしい英語程度であり、また、企業内英語使用頻度は、国外、国内ともに中小企業の場合、それほど高くない、ということが分かった。一方、異文化間コミュニケーション力は、中小企業でも、ある程度求められつつある現状が浮かび上がった。

4.2 因子分析と信頼性分析

本調査対象企業が求めているグローバル人材の意識を探るため、グローバル人材に関する 14 項目に対し、因子分析を行った。項目 9 から 22 までについて天井効果とフロア効果を調べた結果、いずれも検出できなかったため、主因子分析、プロマックス回転で、第 1 回目の因子分析をした。すると、3 つの因子を抽出した。但し、項目 18 は、いずれの因子にも寄与率が低かった (0.350<) ので、この項目を外して、第 2 回目目の因子分析をした。すると、3 個の因子が抽出された (表 4)。

第 1 因子は、「13. ジェスチャーなどで意思疎通を図ろうとする姿勢」、「14. 多様な価値

観の人と協力し合おうとする姿勢」, 「10. 海外業務で英語を使う可能性」, などの項目の負荷が高く, 全部で 9 項目含まれた。第 2 因子は, 「21. 新入社員の英語能力」, 「22. サブリーダー職の英語能力」, そして第 3 因子は, 「19. 外国人社員と会議などで話す場合は, 日本式コミュニケーションの在り方が望ましい」, 「20. 業務外でも日本のつきあい方が望ましい」の 2 項目ずつから構成されている。項目数が, 3 つ以上の因子は, 第 1 因子と第 2 因子であり, さらなる心理分析を求めて, その 2 つの因子をそれぞれ, プロマックス回転で因子分析をすると, 第 1 因子は, 2 つのサブ因子に分かれた。第 1 サブ因子は, 項目 15 を除いた項目で構成され, 第 2 サブ因子は項目 15 だけで, 構成されていた。第 2 因子では, サブ因子に分かれることはなかった。

次に, 各因子の信頼性を検定した。第 1 因子のクロンバックアルファは, 0.912, 第 1 サブ因子は 0.909, 第 2 因子のクロンバックアルファは, 0.870, 第 3 因子のクロンバックアルファは 0.594 で, 本研究では, 第 1 因子と第 2 因子については, 内的信頼性が十分に高いレベルであるが, 第 3 因子は因子としての内的信頼性が低いと判断した。

表 4. グローバル人材に関する態度意識の因子分析結果

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	
13. ジェスチャーなどで意思疎通を図ろうとする姿勢	.919	-.167	.038	異文化間コミュニケーション能力
14. 多様な価値観の人と協力し合おうとする姿勢	.864	-.089	-.036	
10. 海外業務で英語を使う可能性	.815	.160	-.155	
9. 仕事で海外に行く可能性	.811	.076	-.119	
12. 英語以外の多様な外国語を学ぶ可能性	.759	.063	-.001	
11. 国内業務で英語を使う可能性	.677	.091	-.081	
17. 海外の取引先が増えることは経営のために望ましい	.676	.052	.150	
16. 外国人社員数が増えることは経営のために望ましい	.454	.002	.394	
15. 来日外国人数が増えることは国際化のため望ましい	.385	-.141	.300	
22. サブリーダー職の英語能力	.066	.862	.011	試験で測れる英語力
21. 新入社員の英語能力	-.027	.847	.060	
20. 業務外でも日本のつきあい方が望ましい	-.106	.170	.624	日本的意識
19. 外国人社員と日本式コミュニケーション望ましい	-.063	-.030	.566	

第 1 因子は, 項目 9 から項目 17 まです, これらは英語に限らず, むしろ多様な外国の人々とのコミュニケーションに積極的な姿勢を表すため「異文化間コミュニケーション能力」と命名した。その中で項目 15 がそれ以外の項目と多少意識が異なったのは, 項目 15 は, 日本全体のグローバル化に関係する意識と考えられるが, それ以外は, 会社の業務において異文化的背景を持つ人との積極的・協力的な態度であると推測できる。したがって, 第 1 サブ因子は「業務における異文化間能力」と命名した。項目 15 は, 平均値が一番高いので, 外国人が多く来日することは, 日本社会をグローバル化するために重要と考える共通意識と考えられるであろう。また, 第 1 サブ因子で寄与率が高い項目(>0.750)は, 5 項目あり, それらは「13. ジェスチャーなどで意思疎通を図ろうとする姿勢」「14. 多様な価値観

の人と協力し合おうとする姿勢」「10. 海外業務で英語を使う可能性」「9. 仕事で海外に行く可能性」「12. 英語以外の多様な外国語を学ぶ可能性」である。それらを総合的に考えると、業務においては、多様な人達と積極的に意思を通じ合わせる事が重要であり、英語使用の可能性もその中の一つであると考えていることがわかる。第2因子は、項目21と22で構成され、共に第1因子に対する寄与率が低く、項目15が表わす来日外国人の寄与率はマイナスであった。したがって第2因子はコミュニケーションの意識ではなく、「試験で測れる英語能力」を意識していることから、そのように命名した。第3因子は、「日本的意識」と命名できよう。但し、その因子を構成する項目の平均値は、中央値(3.5)以下なので確たる強い意識ではないものの、日本式がコミュニケーションでもビジネス後の付き合いでも重要と考える傾向がある、と推察できる。

5. 考察

5.1 分析結果の考察

分析結果から、以下のようなことが考えられた。

- ① 対象の中小企業のグローバル人材に対する意識は全体としては高いと言えない。
- ② 企業が事業取引をしているのは、やはり東南アジア諸国であり、今後も取引拡大予定も東南アジア諸国である上、次に中国が多いことから、アジア諸国との連携が一層深まると予測される
- ③ 企業が従業員に求める英語力やノンバーバルのコミュニケーション力は、新入社員に対する英語力はそれほど高くなく、その一方、幅広い、他者との協力的態度やジェスチャーなどのコミュニケーション力が期待されつつある
- ④ 調査対象企業で望ましいと考えられる人材の資質は、今後の事業展開はアジア諸国が多いこと、ノンバーバルコミュニケーション力なども重視されつつあること、またグローバル人材に関する態度意識の中では、最も多くの項目が含まれた因子、「異文化間コミュニケーション力」が現れたこと等を鑑みると、英語力だけでなく、海外・国内を問わず様々な異文化間状況でコミュニケーションできる力が求められている
- ⑤ 第3因子で現れた「日本的意識」は、日本式のやり方を外国人従業員に期待しており、まだ対等にみる共生意識は十分には育成されてないことを示唆しており、今後中小企業においても、多様な人々と違いを乗り越えて協力し合おうとする態度が一層必要になると考えられる

5.2 グローバル化教育政策について

グローバル化とは、国境を越えて人々や、モノ、情報、通貨が大幅に移動することであり、外国に行く人々だけでなく、国内にとどまる人々もグローバル化に対応した力が必要となる。国内外で、異文化間接触の機会が増加していく中で、一部エリート層だけでは人材不足はより深刻になるだろう。したがって、やはり、教育機関においては、すべての学生を対象に、多様な異文化状況で適切に対処できるグローバル人材育成教育が必要である。また、語学は英語のみならず少なくとも多様な外国語に対する関心を育てる必要がある。さらに、国内で出会う異文化の人々や外国人従業員と適切にコミュニケーションを取り、

多様な課題に対して協働し合える、幅広い意味での異文化間コミュニケーション力を育成する教育も必要であろう。そして、これには、単なる知識の教授に留まらず、多様な教育手段、例えば海外インターンシップやPBL (Project Based Learning) 型の異文化理解ワークショップや異文化間コミュニケーション力向上のため体験型活動等を考えていく必要がある。

また、永井 (2012) やNHK (2015) で指摘されているように、今後、企業がアジア諸国に進出、現地の管理職が増加し、また日本国内の企業でも、外国人従業員が増えるにつれ、彼らの処遇をどうするか、雇用条件が同じであれば、日本人並みの処遇を検討する必要もある。また第3因子で現れた「日本的意識」が、「国際的共生」意識につながるような教育も、日本人側に求められるだろう。これまでは外国人従業員に対し「日本にcoming以上、日本式に合わせるべき」という同化主義の考えが主流で、異文化間接触に関する研究においても、ホスト側が研究対象の主体となることはほとんどなかった。しかし、本来、ホスト側・移動側は、その影響力の大小はあっても双方の態度が関係性構築に影響を及ぼし合う (安達, 2008)。異文化間の多様なビジネス状況で起こりうる摩擦や問題を避けるには、双方に相手に対する理解・尊重の姿勢は不可欠である。また少数派がホスト社会から排除され暴徒となるのを防ぐためにも、ホスト側には、同化を押し付ける「合併」意識から脱却し、相手の存在を認め合う関係性を目指す「共生」意識 (安達, 2010) を育成する必要がある。加えて、留学生の多くがアジア諸国から来日している一方で、アジアの言語に対する関心の欠如は、日本人学生の世界観を狭め、英語だけの環境に埋没することで多様なアジア地域でのコミュニケーションに対立傾向をもたらす (Phan, 2013, p.164), という指摘もある。英語力に偏らない、多様な状況で求められるグローバル人材の教育について、より将来を見据えて検討していく必要がある。

5.3 本調査の限界

本研究は地方の主に製造業を中心とする中小企業が対象であるため、本研究のみで、中小企業が求めるグローバル人材育成について、明らかになったとは言えず、特に製造業以外の業種の企業に対する調査が必要であろう。但し、類似の結果は文献研究で示した研究でも示唆されていることから、ある程度、実態を裏付けるものと言えよう。

6. 今後の課題

本研究では、地方の主に製造業を中心とする中小企業を対象に求めるグローバル人材育成教育の在り方を検討するために実施した。この結果から、中小企業においては、高い英語力よりむしろ、異文化間状況における多様なコミュニケーション力⁽³⁾の育成の必要性が明らかになった。このことは、英語力向上を主目的とする施策に対し検討を促すものとなる。また、本研究では、外国人従業員に対する企業の意識を明らかにしたことも特徴的である。本研究の企業もまた類似の研究でも、今後、市場を拡大する予定の対象国は、近隣アジア諸国が多かった。さらに、外国人労働者・外国人観光客ともに急増しているが、彼らの多くもアジア諸国から来日している (日本政府観光局, 2015)。これからは介護・農業・建設など日本人労働者不足が深刻な業種や、地方自治体や観光業では、異文化の人々と向

き合うことが多くなろう。このような国内の職場でのグローバル化に、どのようにうまく対応するかについても考える必要がある。偏見のない対応や日本のやり方などを一方的に押し付けないなど、「日本的意識」が示した、同化主義的考えから脱却し、共生・協働できる労働環境を作るための努力も、各企業には一層求められるであろう。そして、国内外のグローバル社会を生きる人材を育成するには、大学の規模に関わらず、もっと多様な大学に、ある程度のグローバル化教育のための支援を検討する必要があるのではないだろうか。よりグローバル化が進展する社会では、すべての学生に多かれ少なかれ、グローバル化に対応できる力は必要となる。また、そうしなければ、グローバル人材不足はより顕著になろう。多様な異文化の人々と、競争ではなく、協同する関係を築くようなグローバルマインドセットの獲得が、グローバル人材育成教育には望まれよう。

注

- (1) この事業は、元々、首相官邸の下部組織、「グローバル人材育成推進会議」(2012)の審議結果から出ている、とされる (<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/>)
- (2) 現在は、高学年は授業時間数の制限から週 1 時間とモジュール利用の計週 2 時間で、検討されている
- (3) なお、本研究の「異文化間コミュニケーション力」は企業での異文化適応力に限定されるため、幅広い意味での「異文化間コミュニケーション力」とは言えない面もある。

謝辞

本研究は、日本学術振興会の科研費基盤研究 (C) No.26370717 の助成を受けています。本調査にご協力頂きました、各企業の方々には深く感謝し、厚く御礼申し上げます。

参考文献

- 安達理恵. (2008). 日本人の異文化受容態度にみられる傾向——地方都市での年代別国別態度調査より 名古屋外国語大学外国語学部紀要 第 35 号, pp.153-173.
- 安達理恵. (2010). 中学生の外国人に対する態度意識と影響要因——地域における実証的事例調査より 名古屋外国語大学現代国際学部紀要 第 6 号, pp.255-278.
- 安達理恵・酒井志延. (2014). グローバル化時代の英語・コミュニケーション教育——大学教員と企業の聞き取り調査から 中部地区英語教育学会 第 35 回研究大会 山梨大学
- NHK.(2015).クローズアップ現代 シリーズ「新たな隣人たち」②どう受け入れますか? 外国人労働者 2016 年 1 月 5 日放送 2016 年 1 月 6 日引用
http://www.nhk.or.jp/gendai/kiroku/detail_3749.html
- 企業活力研究所. (2013).企業におけるグローバル人材の育成確保のあり方に関する調査研究報告書 2016 年 1 月 5 日引用
http://www.bpfj.jp/act/download_file/68127081/50036936.pdf
- 厚生労働省. (2015).「外国人雇用状況」の届出状況まとめ (平成 26 年 10 月末現在)
～外国人労働者数は約 79 万人。届出義務化以来、過去最高を更新～ 2016 年 1 月 5 日引用 <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000072426.html>

- Kobayashi, Y. (2013). Europe versus Asia: foreign language education other than English in Japan's higher education, *Higher Education*, 66, 269-281.
- 国際ビジネスコミュニケーション協会. (2013). 上場企業における英語活用実態調査 2013 年 報告書 2016 年 1 月 30 日引用
http://www.toeic.or.jp/toeic/about/data/katsuyo_2013.html
- 永井裕久. (2012). 日本企業におけるグローバル人材育成システムの構築に向けて 『日本労働研究雑誌』 pp.17-29. 2016 年 1 月 5 日引用.
<http://www.jil.go.jp/institute/zassi/backnumber/2012/06/pdf/017-028.pdf>
- 日本学術振興会. (2012). 経済社会の発展を牽引するグローバル人材育成支援 2016 年 1 月 4 日引用. <http://www.jsps.go.jp/j-gjinzai/kekka.html>
- 日本学術振興会. (2014a). スーパーグローバル大学創成支援 2016 年 1 月 4 日引用.
<http://www.jsps.go.jp/j-sgu/index.html>
- 日本学術振興会. (2014b). スーパーグローバル大学創成支援 公募申請関係 2016 年 1 月 4 日引用. <http://www.jsps.go.jp/j-sgu/download.html>
- 日本政策金融公庫研究所. (2013). 中小企業のグローバル人材の確保と育成 2016 年 1 月 6 日引用. https://www.jfc.go.jp/n/findings/pdf/soukenrepo_13_11_29.pdf
- 日本政府観光局. (2015). 報道発表資料. 訪日外客数 (2015 年 1 1 月推計値) 2016 年 1 月 4 日引用. http://www.jnto.go.jp/jpn/news/press_releases/pdf/20151216.pdf
- Phan, L. H. (2013). Issues surrounding English, the internationalization of higher education and national cultural identity in Asia: a focus on Japan. *Critical Studies in Education*, 54, 160-175.
- 藤尾美佐. (2015). ビジネスに必要とされる英語コミュニケーション能力. 『ビジネス英語能力の明確化—大学生のための Can-Do List 作成』 科研費基金助成金基盤研究(c)研究成果報告書, pp.9-23.
- 文部科学省. (2012). 2016 年 1 月 4 日引用.
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/09/1326068.htm
- 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」について 2016 年 1 月 4 日引用. http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1343704.htm
- 文部科学省. (2014). トビタテ！留学 JAPAN. 2016 年 1 月 4 日引用.
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/tobitate/index.htm

【研究ノート】

高校生の英語ライティングにおける自己調整学習 ーメタ認知方略の使用に焦点を当ててー

松岡 真由子

要旨

本研究は、自己調整学習プロセスに着目し、高校生を対象としたライティング学習におけるメタ認知方略の使用を促す取り組みの成果と課題を報告するものである。自己調整学習とは、学習者が自らの学習プロセスに能動的に携わる学習形態である。今回の自己調整学習理論を基にした取り組みは、高校2年生78名を対象に約3ヶ月間実施された。生徒自身が教師の指導や他の生徒からのフィードバックを得ながら自分のライティング学習を振り返り、次の学習に向けた目標と使用するメタ認知方略を含めた学習計画を立てて学習を進めるという一連の流れを取るものである。質問紙調査の結果、予見、自己内省段階でのメタ認知方略において有意に使用頻度が高くなっていること、また自由記述からは自己効力感につながる感情が喚起されたこと、さらに目標設定、計画策定、情意面のコントロールの難しさなどを認識していることが明らかになった。

キーワード

自己調整学習, メタ認知方略, エッセイライティング

1. はじめに

1996年に中央教育審議会答申において提言された「生きる力」のひとつとして「基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力(文部科学省, 2014)」がある。現行の学習指導要領においても、このような力が変化の激しい社会を担う子どもたちに必要だという根底の考え方は変わらない。また、2013年には、問題解決力、メタ認知などを含む「思考力」が21世紀型能力の中核として位置づけられた。これらの力を身につける一つの鍵が、自己調整学習(self-regulated learning)にある。自己調整学習とは、メタ認知、情動、行動において学習者が自らの学習プロセスに動的に関与する学習形態である(Zimmerman & Schunk, 2001)。欧米諸国では、自己調整学習理論に基づいた学習プログラムの実践や研究が盛んに行われており(Schmitz & Wiese, 2006)、EUの6カ国と中国の研究グループの協同プロジェクトであるROLE(Responsive Open Learning Environments)はその一例である(Mikroyannidis, 2011)。端的に言えば、ICT技術を使った教材(ウェブベースのソフトウェア)を学習者(主に大学生)に提供している(詳しくは<http://www.role-project.eu>)。また、諸外国の多くが、初等教育段階から外国語の知

識やスキルに加えて自己調整学習能力の育成を柱とした目標を設定している（山本他, 2013）。したがって、自己調整学習の理論がEFLの学習環境においても注目されるのは自然なことである。

本研究では、高校生のライティングの授業で、自己調整学習の一側面であるメタ認知方略の使用に着目した活動を行い、その効果と課題を明らかにする。具体的には、生徒自身が教師の指導や他の生徒からのフィードバックを得ながら自分のライティング学習を振り返り、次の学習に向けた目標と使用する方略を含めた学習計画を立てて学習を進める取り組みを行い、質問紙調査によって効果と課題を検証する。

2. 高校生のライティング学習における実態

ここでは、高校生のライティング学習の実態について、量と質の面から考察する。まずベネッセ教育総合研究所（2014）の調査から、日本の中学生、高校生のライティング学習時間が少ないことが分かる。英語の授業の主な活動として、「英語を日本語に訳す」と回答している高校生が3学年とも85%以上になる一方で、「自分の気持ちや考えを英語で書く」活動は高校2年生では36.3%であった。また、「英語の文を書くのが難しい」と回答した生徒は、高校1, 2年生で76%以上に達する。

学習の質に対しては、水本他（2014）の「生徒が使いやすい単語のみを使用し、誤りを無視したライティングをしがちな」という指摘を取り上げたい。自分のライティングプロセスを含めて自己調整できない学生が増えた原因が、コミュニケーション・アプローチにあるという。コミュニケーション・アプローチの導入により、「やさしい単語を使って、間違いを恐れず（水本他, 2014: 72）」に英語を使うことを生徒に奨励してきた結果、「産出する英文は間違いだらけで、かつそれを適切に自己モニターすることができないという学生が大量に生み出されてきた（水本他, 2014: 72）」という。生徒自身が自分の文章を見直し修正するプロセスが重視されないまま指導が行われてきたのではないかと考えられる。

以上より、英語のライティング指導や学習について、自己調整学習の観点から見直すことに意義があると考ええる。生徒の苦手意識を軽減し、自信を持って学習に臨めるような指導、また生徒自身がライティングを自分で読み直し推敲を行うという、作文の完成までのプロセスを重視する指導が必要である。加えて、学習の振り返りを行い、次の学習へ反映させる循環的プロセスを取る学習形態が効果的であると考ええる。

3. 理論的背景

3.1 自己調整学習

自己調整学習には様々な理論的立場が存在するが、本実践では社会的認知の視点による自己調整学習モデル（Zimmerman, 2000）を基盤としている。図1は自己調整学習の循環的プロセスを図式化したものである。

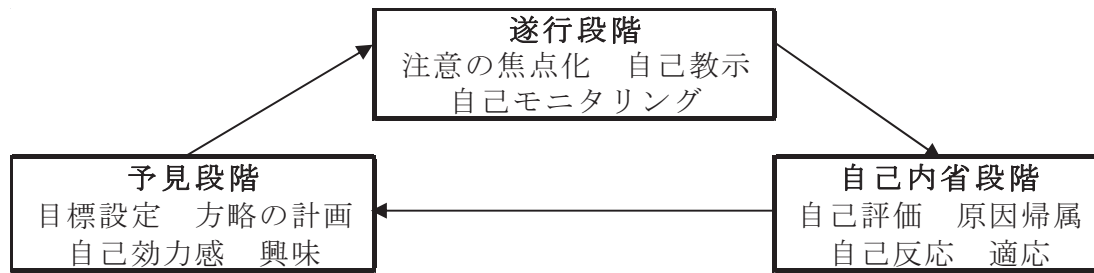


図 1. 自己調整学習における 3 段階の過程（伊藤（2009） p.4 Figure1-2 を引用）

3.2 自己調整学習とメタ認知

自己調整学習にはメタ認知が関わっている。メタ認知とは、自らの知的活動を一段階上（メタ）から客観的に捉え、行動を調整すること（植阪, 2010）を指し、メタ認知的知識とメタ認知的活動という 2 つの側面がある。前者は課題や方略に関する知識であり、後者はメタ認知的モニタリングとメタ認知的コントロールに大別される。メタ認知的活動は、メタ認知的知識に基づくものであり（三宮, 2008）、前述のモニタリングとコントロールは循環的に働くと考えられている。

このような自己調整学習で使用する学習方略は自己調整学習方略と呼ばれ、メタ認知方略がその構成要因とされている。メタ認知方略とは、モニタリングやプランニングなど、学習者自身が自分の理解度や知的状態の変化、学習方法の特徴などを意識化するものである。

メタ認知方略に焦点を当てた研究の例として、本邦では自律学習の観点からメタ認知方略と動機づけの関連性に着目した実践報告（谷, 2010）や、メタ認知能力の育成におけるフィードバックの効果について検証した研究（丹藤, 2007）などが挙げられる。

3.3 ライティングにおける自己調整プロセス

ライティングとは、人間の認知活動の中でも大きな負荷のかかる課題である。文章の産出過程は複雑であり、熟達した書き手になるには多くの年数を要するものである。

1970年代に北アメリカで行われた実証研究を皮切りに、ライティング研究は今日まで様々なアプローチからなされてきた。中でもケンブリッジの認知革命（Cambridge Cognitive Revolution）以降、人の内的プロセスに焦点が当てられる動きが見られるようになったという（Nystrand, 2006）。「言語を学ぶことは心の構造を調べることであり、言語学は認知心理学から派生した分野である。（Nystrand, 2006: 13）」というChomskyの言葉に示されるように、今日では学習者の自己調整プロセスに焦点が当てられている傾向がある（Harris, et al., 2011）。ライティングプロセスにおいて、書き手が用いる自己調整方略の種類やその使用に焦点が当てられている。方略の種類については次項で説明する。書き手が自己調整を図りながら文章を作成し、学習の振り返りや評価を基に次の活動につなげるのが、自己調整プロセスに基づいたライティングである。本来、ライティングが書き手 1 人で行う活動であることを考えると、このプロセスにおけるメタ認知のもたらす役割が大きいことが分かる。

3.4 ライティングにおける自己調整学習方略

ここでは、ライティングの自己調整学習において用いられる学習方略について整理し、本実践で指導、トレーニングの対象としたメタ認知方略とともに示す。表 1 は、エッセイの書き始めから書き終わりまでに使用する方略を示したものである。Harris, Santangelo, & Graham (2010)のライティング活動における自己調整方略を基盤とし、Chamot et al (1999)のメタ認知プロセスに応じた学習方略を照らし合わせ整理している。これらの方略は、便宜上個々の段階に分類されているが、実際のライティング活動においては学習場面に応じて効果的に統合されて使用される。なお、表中で下線が引かれている方略はメタ認知方略に該当するものである。

表 1. ライティング活動において用いられるメタ認知学習方略

段 階		学習方略
自己調整	メタ認知	
予見	プランニング	<u>目標の設定</u> <u>方略の選定</u> <u>計画の策定</u> <u>所要時間の見積もり</u> 自己強化因子の設定 背景知識の活性化 エッセイの構成作成 必要な情報の探索, 収集 <u>課題への集中</u> <u>学習環境の整備*</u>
遂行	モニタリング 問題解決	ノート（記録）の作成 ノートやテキストの構造化 ノートの内容の確認（見直し） 上手な書き手の模倣 必要な情報への焦点化 <u>自己モニタリング（理解度, 方法, 時間）</u> エッセイの内容確認 経験の反映 既知表現の代用 情報源の利用 <u>自己コントロール</u> 援助要請
自己内省	評価	<u>エッセイの自己評価（問題発見, 改善）</u> <u>目標の達成度／計画／方略の評価</u> <u>エッセイや計画の修正</u> <u>課題克服に向けた計画の策定</u>

（注）本研究で使用した質問紙において、*は「遂行段階」に含められている。

4. 英語教育とライティング学習における自己調整学習の意義

英語教育の観点から、自己調整学習の意義を 2 つ挙げておきたい。1 つ目は自律した学習者の育成である。前述の文部科学省（2014）の「生きる力」にあるように、自律した学習者につながる力を伸ばす指導が求められている。その上で鍵となるのが自己調整学習である。

自律した学習者とは、学習管理、認知プロセス、学習内容の 3 つのレベルにおいて自分の学習をコントロールする学習者のことである（Benson, 2001）。学習者が自分の学習を管理し、メタ認知知識を有しており、学習内容を自分で決定できることを意味する。このうち Oxford (1990)の示すメタ認知方略が関係するのは、学習管理である。学習管理に関する方略を使用し、自分のものとする（身につける）ことが最終的にメタ認知知識となり、認知プロセスに影響することになる。自己調整学習を通してメタ認知方略の使用を意識的に行う本実践の有効性が示唆される見解であると考えられる。

2 つ目は、生徒の習熟度や個人差への配慮である。従来の先行研究では、英語学習の成功

者を基準として学習方法やプロセスが検討され、「スローラーナー」への指導がなされてきた（竹内, 2012）傾向がある。スローラーナーとは、自分のやり方やペースで学習し、習得するまでに人よりも多くの時間を費やすタイプの学習者を指す（中澤, 2014）。しかし、学習のプロセスやつまずきは学習者個人によるものである。個人差を理解したうえで効果的な学習を進めるには、学習者自身が自分の学習スタイルを見直し、調整しながら進めていくことが肝要である。ゆえに、自己調整学習は習熟度に格差のある学力の改善に効果的であると言える（Schunk, 1984）。

自己調整がライティングにおいて重要な役割を担っていることは、先行研究で既に実証されている。理論的、実証的研究によって、ライティングの重要な要素としてメタ認知が注目され、熟達した書き手とそうでない書き手との違いが、自己調整の観点から明らかになっている（Harris, Santangelo, & Graham, 2010）。

以上より、自己調整学習を基盤とした今回の実践が、EFL の学習環境において様々な習熟度の生徒に対してある一定の効果をもたらす可能性があることがうかがえる。

5. 指導及びトレーニングの実践

5.1 目的

今回の取り組みの目的は、EFL 環境における英語のライティングにおいて、自己調整学習のもたらす効果とその課題を探ることにある。自己調整学習方略の中でもメタ認知方略に着目し、実践前と実践後において方略の使用に変化が見られるのかを検証する。また生徒の自由記述の分析を通して実践の効果と課題を明らかにする。

5.2 対象者

対象者は高校 2 年生 78 名である。筆者が行った「英語学習に対する課題価値」に関するアンケート（項目は伊田, 2004 を基に英語学習向けに表現を改めて使用）から、進路実現に対する意識が高く、英語の学習を希望進路実現の手段と捉えている集団であることが分かっている。筆者が行う英語表現の授業では、自身の主張への理由づけや具体例の提示を重要視させる指導が中心となっている。生徒は毎年、ベネッセコーポレーションの GTEC for STUDENTS Advanced タイプを受験している。このテストは「中高生対象のスコア型として最も受検者の多い英語アセスメント（ベネッセコーポレーション, 2014）」であり、グレード 1 から 7 まで（満点スコア 810）で評価される。そのうちグレード 3, 4, 5（リーディング, リスニング, ライティングの合計スコアを基に算出）がそれぞれ高校英語初級, 中級, 上級（高校卒業時の推奨グレード）と設定されている。グレードは各セクションに対しても算出される。対象者のライティングスコア（最高 170）のグレードの平均は 4（スコア 100～129）であり、全体のうち 3（スコア 80 未満）が約 15%を占めている。GTEC for STUDENTS のライティングの採点基準は、(1) 意見の有無, (2) 理由の有無, (3) 語彙, (4) 文法, (5) 構成・展開である（ベネッセコーポレーション, 2014）。グレード 1 から 7 まで設定されており、GTEC for STUDENTS の can-do statement によると、グレード 3 は「自分の意見や感想、または出来事の描写を 5～6 文程度の英語で書くことができる」「英語の手紙や電子メールなどを、辞書を引きながらであれば書くことができる」レベルであ

るとされ、グレード 4 は文章構成を意識して書くことができ、また手紙や電子メールなどで、ある程度まとまった内容についてそれほど辞書を引かなくても書くことができるとされている。両グレードの相違点は、辞書の使用頻度と文章構成の一貫性にあると言える。

5.3 期間

2014 年 9 月～11 月の期間で、筆者は週 3 コマの英語表現の授業中に今回の取り組みを行った。1 コマ 45 分のうち、9 月中は 25 分程度、10 月以降は 10～15 分程度を活動に充てた。活動に充てた時間は全体のおよそ 3 分の 1 である。なお、質問紙調査は実践前（9 月）と実践後（11 月）の計 2 回実施した。

5.4 方法

5.4.1 質問紙調査：質問紙は選択式（5 件法「1 まったくあてはまらない—5 おおいにあてはまる」）と自由記述式の 2 種類である。表 1 の学習方略のうち、下線を引いた計 15 のメタ認知方略の使用頻度を問うた。質問紙項目の表現は生徒が理解しやすいよう工夫した。

自由記述については 11 月最終回で実施し、効果があった点と難しいと感じた点について回答させた。回答数の上限は 2 とし、そのうち最も効果があったもの、難しいと感じたものを選ばせ、学期末のレポートとして詳細に記述するよう求めた。レポート内容は、効果があったと感じた点、難しいと感じた点を簡潔にまとめたもの（タイトルに相当）を用紙の一番上に、その下に取り上げた理由と今後の学習の進め方（今回の取り組みをどのように生かすのか）についての記述とした。

5.4.2 ワークシート：本実践で使用したワークシートは 3 種類である。ワークシート 1 は、生徒自身の方略使用に対する振り返りと自己評価を目的としている。これは自己調整学習の循環的プロセスに基づくものであり、本実践の初回と最終回で配布されている。

ワークシート 2 は学習計画を目的としている。生徒は適宜シートに記入した学習計画（使用する方略や進め方）を確認しながら課題を進めていく。このワークシートは、生徒にとっては学習の方向性を示すものである。

ワークシート 3 は学習活動の記録である。教師やクラスメイトからフィードバックを得ることで、シートに記された疑問や問題等を解消していく。ワークシート 2, 3 は新たな課題が出される度に配布された。

5.4.3 手順：まず、授業の冒頭でライティング学習におけるメタ認知方略の使用頻度について問う質問紙（補遺）調査を実施した。その後取り組みの概要を説明し、生徒を 4～5 名のグループに分けてライティング学習で使用している方略と抱えている課題や解決策を共有させた。その後、各生徒にワークシート 1 を配布し、実践前までに使用してきた学習方略を自分に合っていると思う方略、合っていないと思う方略に分けて記入させ、効果があると感じる方略に下線を引かせた。

さらにワークシート 2 を配布し、学習の振り返りを基に今後のライティング学習における目標、課題の進め方、そして使用する予定の方略を詳細に記入させた。これが「予見」段階である。初回については教師の助言は与えず、生徒自身の考えを引き出すにとどめた。

方略に関する具体的な指導は 2 回目以降から行った。

その後は自己調整学習モデルの示すプロセス(図 1 参照)に従い、生徒は自宅で課題(エッセイライティング)に取り組んだ。教員不在となるため、Charles(1990)の self-monitoring (廣森, 2004)を活動に取り入れ、活動中に感じた疑問や問題をワークシート 3 に記入させた。教員の指導や協同学習の材料とするものである。「遂行」段階の自己モニタリングに相当する。

「自己内省」段階では、GTEC for Students STEP UP ノート(受験後に配布される問題集)のチェック項目を基に、自分でエッセイの見直しをさせた。項目は全て前述のライティングの評価基準に基づくものであり、与えられたテーマに対する自分の意見や理由の明確さ、使用する語彙や文法の適切さ、さらに全体の文章構成について、学習者がセルフチェックを行うよう促すものである。次の授業時に、学習のプロセスや使用した方略、うまくできた点とできなかった点についてグループごとに実践報告をさせた。報告は全てワークシート 2, 3 に基づいて行われ、グループごとに IC レコーダーで録音させた。データは学期評価やフィードバックの材料として用いた。添削された課題の返却後、与えられた評価に至った理由を考え、改善すべき点を洗い出し、次の学習を計画するという流れで進めた。教室内での活動では、教員は助言を与えながら机間巡視をし、生徒の活動をサポートした。

本実践では、教員の指導の下、協同での学習活動を中心に進めた。協同学習は、現実社会での学びに近く自然な学習形態である。学習者の内省を引き出して知識の内化や深化を導き、学習動機の向上が期待できる(植野, 2005)ことが導入の理由である。

教員は生徒のワークシート 1, 2 を基に、自己調整学習の段階別によく使用される方略と効果的な方略について生徒に指導した。特にメタ認知方略の有効性については、どのような場面でどのように方略を使用するのか、その理由とともに説明した。また、定期的に生徒のワークシートにコメントを記入し、必要に応じて励ましの言葉を添えるなど心理的なサポートを心がけた。以上の流れを、2 ヶ月半継続して行った。

6. 結果

6.1 選択式質問紙調査

実践前(9 月)と実践後(11 月)の 2 回行った質問紙調査のデータの平均値の差を、対応のある t 検定で検討した。分析には SPSS18 と Effect size calculation sheet(水本, 2009)を用いた。表 2 は、結果を表で示したものである。マークミスなどが見られた生徒分を除いた計 74 名の分析結果となっている。なお紙面の都合上、統計的に有意な差が見られた項目のみを示すこととする。

表 2 にみられるように、8 つの方略の使用において有意差が認められ、遂行段階の 1 項目(集中の維持、環境整備)を除いて事後(11 月)の平均値が高い結果となった。ただ、予見段階の所用時間の見積もりについては、平均値はほぼ同等であった。効果量 r は、特に予見段階での目標、計画設定と自己内省段階での振り返りと自己評価において値が大きかった。

6.2 自由記述式質問紙調査

本実践を通して効果があったと感じた点、難しいと感じた点について、自由記述での回答を求めた。レポート用紙は 1 人あたり B4 サイズ 1 枚、分量は平均約 516 字であった。

表 2. メタ認知方略使用の平均値と *SD*, *t* 値, および効果量の結果

予見段階	事前 (9月)		事後(11月)		<i>t</i> 値	効果量 <i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
① 課題をすることによって身につけたい力やスキルを考え、それを身につけることを目標にしている。(目標設定)	3.27	1.15	4.23	0.77	8.5***	0.7
② どれくらいの時間と労力をかけて課題に取り組むのか考えるようにしている。(所要時間の見積もり)	3.12	1.35	3.41	1.07	2.46*	0.27
③ どのような方法で課題に取り組むのか考えるようにしている。(計画の策定)	2.31	1.1	3.35	1.17	8.1***	0.68
遂行段階						
⑨ 集中力を保つような環境で課題に取り組むようにしている。(集中の維持、環境整備)	4.12	0.97	3.78	0.85	2.49*	0.27
自己内省段階						
⑫ 課題を終えた後に、どのように学習を進めたか振り返るようにしている。(取り組み後の計画の振り返り)	1.29	0.76	2.94	1.3	11.51***	0.8
⑬ 課題を終えた後に、自分の学習方法が適切であったか振り返るようにしている。(取り組み後の使用方略の評価)	1.24	0.54	3.22	1.1	15.62***	0.87
⑭ 添削された課題の返却後、なぜこのような結果(評価)になったのか原因を考えるようにしている。(返却後の結果の原因帰属)	4.13	0.9	4.46	0.62	4.12***	0.43
⑮ 添削された課題の返却後、自分の学習方法が適切であったか振り返るようにしている。(返却後の使用方略の評価)	2.46	1.1	3.65	0.8	9.73***	0.74

N=74, *** *p*<.001, **p*<.05

分析者は筆者を含めた英語教員 3 名で、まず効果があった点、難しいと感じた点について、それぞれレポートのタイトルとして記述された部分、また本文中に挙げられたキーワードを抽出し、グループ KJ 法(中西, 2011; 狭義の KJ 法として川喜多, 1996 にて説明)による分類を試みた。この分析方法は 4 つの段階で構成されている。ラベルづくり, グループ編成, 図解化, そして叙述化である。特にグループ編成においては、ラベルの内容の理解, 解釈における疑問点の共有など、時間をかけて作業を行った。

分類の結果、効果があったと感じられた点は、効果的な学習に対する意識、自己効力感につながる肯定的感情、クラスメイトとの関係性の 3 点であった。生徒自身が自分に合った学習法を追求し、試行錯誤する中で自身のライティング力の伸びを認識し、「自分で調整しながら」学習を進められたことに対する喜びを感じていると理解できる記述が多かった。特に英語を苦手とする生徒の記述に着目すると、協同学習を通じて一人では得ることのできない新たな視点を得ながら、効果的に学習を進めることができたという記述が圧倒的に多く見られた。

難しいと感じた点は、自分に合う学習法の確立、学習プロセスにおける自己調整、情意面のコントロールの 3 点であった。1 点目は生徒自身が選択した学習方略の効果を実感するには至っていないという記述である。また 2 点目は、目標設定、計画の調整における自己

調整の難しさを指摘するものであった。また英語を苦手とする生徒の記述に比較的多く見られたのは、3点目の情意面のコントロールの難しさであった。協同学習の効果を評価する記述がある一方で、クラスメイトの習熟度や自己調整の在り方と自分自身を比較してしまい、自分の弱点が今まで以上に強調され不安な気持ちが生じたという記述であった。情意面のコントロールにおいては、教師の介入を求める意見が合わせて記述されていた。

7. 考察

6の分析結果を基に考察する。選択式質問紙調査からは、予見、自己内省段階でのメタ認知方略の使用が顕著であることが分かった。特に自己内省段階では、学習方法の振り返りにおいて一定の効果が得られた。この振り返りが、予見段階での目標設定や学習計画に影響を与えていると考えられる。一方遂行段階では統計的に有意な差が見られた方略は少なく、効果量も小さかった。集中の維持、環境整備における平均値は有意に低かった。授業外での活動であったため、教員が十分な観察ができず、生徒のワークシートのコメントに基づいた指導となったことが理由として考えられる。

自由記述からは、生徒が自分に合った学習法を追求しようとする姿勢や自己効力感につながる感情の芽生えがうかがえ、肯定的感情が生徒の自己調整学習の継続を求める動機づけとなったと考えられる。これは、Zimmerman & Kitsantas (1999)による研究報告（ジーマーマン&シャンク, 2014: 46 参照）からも明らかである。さらに、協同学習によって生徒が学習の調整を共有し、「メタ認知的モニタリングとコントロールを通して学習を調整する（ジーマーマン&シャンク, 2014: 61）」ことも挙げられる。協同学習が効果的に行われれば、自己調整学習が促進されるということである。

一方で、自分にあった学習法の確立、目標や計画の調整の難しさ、情意面のコントロールが課題として挙げた。自己調整を主とした学習を習慣化させるには、さらなる時間が必要であるという気づきも、前述の肯定的感情と同様に学習の継続に対する意識につながっていると考えられる。

また、目標、計画の調整においては、Zimmerman & Bandura(1994)が示したように、結果（今回はエッセイの評価）の原因を修正可能な問題に帰属させることができていない（ジーマーマン&シャンク, 2014: 46 参照）傾向がうかがえた。例えば、学習でうまくいかなかった理由を、自分の力では解決できない事象（例えば運など）に帰属することである。情意面のコントロールでは、生徒が自己強化因子の設定や自分に言い聞かせる（自分への励ましの言葉がけ）など具体的な方略の使用に不慣れであることがうかがえる。自己強化とは、学習後の自己観察の結果となる表出的反応を指し、内的満足感や言語的反応、質的な報酬を含む（無藤他, 1990）。つまり自己強化因子の設定とは、学習者自身が自己評価によって得られる自分自身の反応の傾向を確かめ、それを強化因子として設定することである。学習者自身が立てた目標が達成されたら、自身が喜ぶ（嬉しくなる）ようなことができる（例えば好きな画家の美術展に行くなど）と予め決めておくことである。以上の点から、今回の実践の対象となった生徒達は、自己調整の難しさを感じるがゆえに教員からの具体的な指導を必要としていたと考えられる。

8. 今後の課題

最後に今後の課題を挙げておきたい。今回は生徒の自由記述をグループ KJ 法にて分類したが、協同学習での話し合いを録音したデータ（1 人あたり約 115 分）を今後の研究での分析対象としたい。本研究では分析結果の確認として補助的に使用するに留めたが、自己調整的なライティング学習や指導における新たな視点が見つかる可能性が十分に期待される。

また、指導における課題として、教師の役割の明確化、学習方略に対する明示的な指導、生徒の認知的負荷を下げる指導の必要性について述べる。メタ認知モデルに基づく明示的な指導が必要である（木村他, 2005）ことから、学習方略の指導においてさらなる工夫が必要であると考え。例えば生徒の「習熟度に応じて、学習項目チェックリストを用意して自己省察が深まるようにする（吉田, 2012: 198）」ことも 1 つの策である。そのためには、O'Malley & Chamot (1990) にあるように、生徒に着目させる方略の数を限定し、段階を踏んで遂行、自己内省へとつなげていくことが望ましいのではないかと考える。特に初期の指導として、目標設定、使用方略の選定、計画の立案などを重点的に扱うことが効果的であると実感している。生徒が方略を使用する場面を教室内で設定し、教員が生徒の活動を観察することで、ワークシートに基づく生徒の報告だけでは見えなかった問題点が明らかになることが期待される。GTEC ライティンググレードが 3 の生徒の自由記述から、とりわけ情意的側面の自己調整の必要性を感じる。学習者が自らの動機づけを高め、維持し、感情のコントロールをするなどの情意的側面の自己調整を行う方略について着目させる（伊藤他, 2007）ことが必要である。学習者自身が、学習中に抱く気持ちや感情を意識できるような活動（発話思考法を用いた活動）も効果的である。また、英語学習そのものが情報処理にかなりの負担となるため、認知的負荷を下げるためにも生徒のライティング力や認知レベルに応じた足場かけを提供することが必要である。

以上より、自己調整学習モデルを基盤とした活動は、EFL 環境でのライティング学習において一定の効果をもたらすものであることが分かった。今後は学習者の認知レベルや動機づけに配慮し、今回の取り組みから得られた課題を生かした指導を継続していきたい。

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2014). 2015年6月28日引用.
<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4356>
「英語学習に対する意識」.『中高生の英語学習に関する実態調査2014』.
- ベネッセコーポレーション (2014). 2016 年 1 月 28 日引用.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2014/03/06/1344696_05.pdf
『指導における Can-do statements の役割 GTEC for STUDENTS としての意見』.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Longman.
- Charles, M. (1990). Responding to problems in written English using a student self-monitoring technique. *ELT journal*, 44:4, 286-293. doi: 10.1093/elt/44.4.286.
- 木村隆・尾関直子・藤岡真由美 (2005). 「学習ストラテジーの効果的指導法」.
大学英語教育学会 学習ストラテジー研究会 (編) 『言語学習と学習ストラテジー～自律学習に向けた応用言語学からのアプローチ～』. 東京: リーベル出版.
- Harris, K., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Walters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). New York: Guilford.
- Harris, K., Graham, S., MacArthur, C. A., Reid, R., & Mason, L. H. (2011). Self-Regulated Learning Processes and Children's Writing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 187-202). NY: Routledge.
- 廣森友人 (2004). 「特集 学習ストラテジーを授業に! “self-monitoring”を取り入れて」. 『英語教育』 53:7, 24-26.
- 伊田勝憲 (2004). 「高校生版・課題価値測定尺度の妥当性検討—自意識および達成動機との関連から—」. 『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学』 51, 117-125.
- 伊藤崇達・塚野州一・中谷素之・犬塚美輪・市原学・瀬尾美紀子 (2007). 「わが国における自己調整学習研究の最前線」. 『日本教育心理学会第49回総会発表論文集』 88-89.
- 伊藤崇達 (2009). 『自己調整学習の成立過程 学習方略と動機づけの役割』. 京都: 北大路書房.
- Mikroyannidis, A. (2011). Supporting Self-Regulated Learning within a Personal Learning Environment; The OpenLearn case study, *2011 11th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, 607-608.
- 水本篤 (2009). 2015年2月12日ダウンロード.
<http://www.mizumot.com/stats/effectsize.xls> 『Effect-size calculation sheet』.
- 水本篤・染谷泰正・山西博之 (2014). 「語彙学習を促進するブレンディッド・ラーニ

- ングの試み: "Grammar & Vocabulary Development" の理念とその効果に関する中間報告」. 『関西大学外国語学部紀要』 11, 71-92.
- 無藤隆・北尾倫彦・石田勢津子・梶田叡一・丸野俊一 (1990). 「Ⅲ 自己教育力の育成・再考」. 『教育心理学年報』 . 29, 29-33. doi: 10.5926/arepj1962.29.0_29.
- 文部科学省 (2014). 2016年2月3日引用.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/attach/1329017.htm
「資料11「生きる力」と資質・能力について（平成20年中央教育審議会答申抜粋）. 『育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会（第1回）配布資料』.
- 中西のりこ (2011). 2015年11月26日引用.
http://www.mizumot.com/method/2011-09_Nakanishi.pdf
「研究の目的に合わせたKJ法の応用」. 『外国語教育メディア学会（LET）関西支部メソドロロジー研究部会2011年度報告論集』 . 92-105.
- 中澤加代 (2014). 「スローラーナーは英語の授業におけるキーパーソンになりうるのか」. 『四国学院大学大学院文学研究科紀要』 . 12, 1-20.
- 丹藤永也 (2007). 「日本人中学生のメタ認知能力を育てるための パラグラフ・ライティングの指導 ―自己評価と相互評価を生かして―」. 『STEP BULLETIN』 19, 101-111.
- Nystrand, M. (2006). The Social and Historical Context for Writing Research, In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 11-27). NY. Guilford.
- O'Malley, J.M., & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- 三宮真智子(2008). 「メタ認知研究の背景と意義」. 三宮真智子（編）『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』 . 1-16. 京都：北大路書房.
- Schunk, D.H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58. doi:10.1080/00461528409529281.
- 竹内理 (2012). 「特集スローラーナーに寄り添う 自己調整学習の観点から」. 『英語教育』 . 61: 4, 39-41.
- 谷洋子 (2010). 「自律的言語学習と学習ストラテジー：メタ認知ストラテジーと動機づけ」. 『十文字学園女子大学短期大学部 研究紀要』 . 41, 9-18.
- 植野真臣 (2005). 「先端的 e-Learning の理論と実践」. 『教育心理学年報』 . 44, 126-137.
- 植阪友理 (2010). 「メタ認知・学習観・学習方略」. 市川伸一（編）『現代の認知心理学5 発達と学習』 . 172-200. 京都：北大路書房.
- 山本玲子・齋藤榮二・石川保茂 (2013). 「学習者の自己調整学習能力と教師の指導助言の関係」. 『大阪国際大学・大阪国際大学短期大学部紀要 国際研究論叢』 27(1) , 73-84.
- 吉田国子 (2012). 「自己調整学習理論による Learning Log の分析と考察」. 『MEDIA,

ENGLISH AND COMMUNICATION』. 2, 189-199.

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective.
In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*,
(pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.). NY: Routledge.

B.J.ジーマーマン・D.H.シャンク（編），塚野州一・伊藤崇達（監訳）(2014).

『自己調整学習ハンドブック』．京都：北大路書房．

補遺

ライティング学習におけるメタ認知方略使用に関する質問紙項目

【予見段階】

- ① 課題をすることによって身につけたい力やスキルを考え、それを身につけることを目標にするようにしている。（目標の設定）
- ② どれくらいの時間と労力をかけて課題に取り組むのかを考えるようにしている。（所要時間の見積もり）
- ③ どのような方法で課題に取り組むのかについて考えるようにしている。（方略の選定）
- ④ 今までの学習の結果を踏まえて学習計画を立てるようにしている。（計画の策定）
- ⑤ 課題をする前に、どのような課題であるかを考えて学習計画を立てるようにしている。（課題への集中）

【遂行段階】

- ⑥ 課題に取り組んでいる時、自分が理解できている部分と理解できない部分を確認するようにしている。（理解度の自己モニタリング）
- ⑦ 課題に取り組んでいる時、取り組み方が適切であるかを考えるようにしている。（学習方法の自己モニタリング）
- ⑧ 課題に取り組んでいる時、設定した時間が適切であるかを考えるようにしている。（時間の自己モニタリング）
- ⑨ 集中力を保つような環境で課題に取り組むようにしている。（学習環境の整備）
- ⑩ 難しい課題であっても、最後まで何とかやってみるようにしている。（自己コントロール）

【自己省察段階】

- ⑪ 課題を終えた後、自分の設定した目標が達成されたかどうかを確認するようにしている。（目標の達成度）
- ⑫ 課題を終えた後に、どのように学習を進めたか振り返るようにしている。（計画の評価）
- ⑬ 課題を終えた後に、自分の学習方法が適切だったか振り返るようにしている。（方略の評価）
- ⑭ 添削された課題が返却された後、なぜこのような結果になったのか、原因を考えるようにしている。（エッセイの自己評価）
- ⑮ 添削された課題が返却された後、自分の学習方法が適切だったかどうかを振り返るようにしている。（学習計画の修正）

【実践報告】

英語リメディアル授業におけるアクティブ・ラーニングの取り組み ースピーキング活動を中心としてー

牧野眞貴

要旨

本実践は、アクティブ・ラーニング型の英語リメディアル授業において、学生の主体的な学習を促すためにスピーキング活動を行い、学生の英語学習に対する自己効力感と英語力を向上させることを目的とした。本実践には大学 1 年生 22 名が参加し、「人前で英語を話すことに慣れる」、「表現力豊かに英語を話す」を目標に、グループ活動を中心としてスピーキングの練習を行った。既習の文法や構文についてはグループで意見を交換してそのルールを確認し合い、難易度が高いものについては筆者が助言を与えた。英語を話す際には、感情をこめて話すにはどのようにすれば良いかをグループの中で検討し、うまく話せない場合はどこをどうすべきかを話し合い、改善策を検討した。1 年間のアクティブ・ラーニング型の英語リメディアル授業の結果、学生の英語学習に対する自己効力感と英語力が有意に向上した。

キーワード

リメディアル, アクティブ・ラーニング, スピーキング, 自己効力感, 英語力

1. はじめに

近年入試の多様化により、大学の求める学力を身に付けていない学生が入学するようになってきた。リメディアル教育とは、大学授業の受講者として想定しているレベルに達していない学生に対して、補習的に学力の向上を図ることを目的とした教育であり(辻野, 2009), 英語については中学校の学習内容の復習的授業が行われることも珍しくはない。佐藤ら(2008)は、大学入学時に基礎学力を未修得の状態である学生について、学習そのものに特段の興味を抱けないまま、特に学びたいという強い希望を持たないまま、それでも「大学全入学時代」の潮流に乗り大学に入学してくるとし、英語リメディアル教育を必要とする学生はこれまで学習方法について自ら意識したり、必要に応じて見直したりといった機会をほとんど有していないことを示唆している。このような状態では、学生が主体的に授業に参加するとは考えにくく、たとえ素晴らしいカリキュラムが用意されても、それを与えられただけでは学生の英語力が向上しないと判断できる。学生の基礎学力を向上させるより良いリメディアル授業実施のためには、学生の自ら学ぶ姿勢を育むことが不可欠であり、学生が主体的に授業参加できる指導法が必要となるであろう。

酒井・小林(2015)は、日本の多くの中学校以降の学習環境では一斉授業が多く、その授業中に学習者からの自発的な発言がほとんど無いとし、学習者は受動的な授業態度で、主

体的な学習に慣れていないと述べている。山地(2014)は、講義形式の授業について、まとまった知識や情報を伝達するには便利だが、聴き手はある程度以上の時間は集中できず、既に持っている知識や技能と統合していく余裕がないため、記憶にも残りにくく応用もしにくいという欠点があるとしている。また、河住(2015)は、学生の学力や背景が多様化するなか、一律に学習内容を提示することでは、学生の理解は促進されないことを指摘している。これまでの筆者の大学での英語指導経験を振り返ると、英語リメディアル授業において、与えられた課題をただこなしているという学生の様子が往々にして見られ、能動的に英語を学習する姿勢はあまり見られなかった。この原因には、文法や訳読に特化した授業が考えられる。学生にとって英語授業は「教師の説明を聞いて練習問題を解く時間」になっているかもしれず、自ら授業に積極的に参加していないことが推測できる。酒井・小林(2015)は受動的な学習態度を身に付けた学習者は、学習とは、決められた枠内で正解を出すことだと思っていることが多いとし、正解を探し出す過程よりも、正解の方を重要視する傾向があり、正解を突き止める過程を考える力が養成されていないとしている。これはつまり、正答へと導く（さまざまな認知・行動）過程、話し合いや必要な視点・知識といった正解を探し出す努力「過程」よりも、導き出した努力である正解という「結果」を重要視しており、どのように正解を突き止めるかを考えることができないということであろう。したがって、英語リメディアル教育を必要とする学生の英語力を向上させるためには、主体的に授業に参加する態度を育成し、自ら学ぶ力をつけさせることが必要だと考えられる。

2. アクティブ・ラーニング

2.1 アクティブ・ラーニングとは

近年、アクティブ・ラーニングが注目されている。アクティブ・ラーニングについて山地(2014)は思考を活性化する学習形態とし、実際にやってみて考える、意見を出し合って考える、わかりやすく情報をまとめ直す、応用問題を解くなど、いろいろな活動を介してより深くわかるようになることや、よりうまくできるようになることを目指すとしている。また、岡野・石川(2013)は、教師が学生に対し一方的に知識を伝達する従来の講義スタイルとは異なり、学生から質問を引きだしコメントを求める、ミニレポートで理解度の確認をするなどの初歩的工夫をはじめ、課題（問題）探求・解決学習やディスカッション・プレゼンテーションなど、学生の能動的学習を取り込んだ学びの形態をアクティブ・ラーニング（能動的な学習）であるとしている。そして、「教師が何を教えたか」ではなく「学生が何をできるようになったか」を基準とする「学習者中心の新しい大学教育」が、今注目を浴びていると述べている。溝上(2014)はアクティブ・ラーニングの定義について「一方的な知識伝達型講義を聞くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う(p.7)」と述べている。酒井・小林(2015)はアクティブ・ラーニングについて、講義をぼんやり聞いている以外の学習行為とし、アクティブ・ラーニングで一番肝心なことは、学習者に成長しようと思う気持ちを持たせること、知識や技能をただ与えられるのを待つのではなく、自分から取りに行く姿勢を持つこととしている。

これらの概念より、アクティブ・ラーニングとは、学生が主体的に学ぶ学習形態であると判断できる。

さらに、アクティブ・ラーニングは思考を活性化する学習形態とされているが（山地，2014），メタ認知も活性化することが予想される。酒井(2011)は、英語習熟度が低い学習者は思考を総括するメタ認知能力が低く、自己省察力も低いことを指摘している。メタ認知能力を伸ばす策として三宮(1998)は仲間との共同思考の場を挙げており、他者に教えることでメタ認知を促すことができると述べている。アクティブ・ラーニング型の授業形態にし、与えられた課題についてグループで話し合えば、仲間との意見交換や教え合いによりメタ認知が活性化し、それにより自己省察力も高まり、自己の学びに対する気づきが促進すると予測できる。

2.2 アクティブ・ラーニング型英語リメディアル授業の検討

本節では、英語リメディアル授業をアクティブ・ラーニング型にするためにどのような取り組みを行えば良いかを検討する。1 で述べた通り、英語リメディアル教育を必要とする学生の多くは自ら能動的に授業参加する態度が育成されていないと考えられる。そのような学生を主体的に授業に参加させるためには、文法やリーディング中心の授業ではなく、スピーキング活動に力を入れるのが良いであろう。スピーキング活動は学生を「書く・話す・発表するなどの活動」へ関与させることができ、英語を話す際には、英語のルールや自己表現の方法などをグループで実際にやってみて考たり、意見を出し合って考えたりすることができる。英語を話す、あるいは仲間と意見交換を行うことなどは、講義をぼんやり聞くのではなく、能動的に授業に参加することになる。さらに、うまく話せるようになってくれば、学生が成長しようと思う気持ちを持つことに期待でき、英語学習に対する自己効力感が高まるかもしれない。ここでいう自己効力感とは、ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまく行うことができるかという個人の確信であり(Bandura, 1977), 松沼(2006)は、与えられた課題や行動をうまく遂行できるかという自信を意味するとしている。奥間ら(2004)は、自分は語学学習ができと思っている学習者は、語学学習ができないと思っている学習者より語学がうまく学習できるとし、自己効力感の高まりが英語力の向上に寄与することを示唆している。したがって、アクティブ・ラーニング型の授業により、学生の英語学習に対する自己効力感と英語力を向上させることに期待できる。

従来の文法中心の授業では、教師の解説を聞いて練習問題を解くという受け身のスタイルが一般的だと考えられるが、自分が知りたい、あるいは興味を持つ内容でなければ、学んだことが頭に入らないかもしれない。いわば、視聴覚的情報を重視した英語学習（教科書やノートを眺めてなんとなく解答の選択肢を選ぶ）となる可能性もあり、学んだ内容を理解しないまま次の学習に移ることが推測できる。しかし、アクティブ・ラーニング型授業におけるスピーキング活動では、ダイアログに出てくる文法や構文について中学校や高校で学んだことを思い出し、これから自分たちが話す英語について、仲間と英語のルールを話し合う。グループで意見交換することで、学習内容が記憶に残りやすくなる。この“やり取り”自体には他の機能もあり、今まさに必要となる知識であるので、文法や構文の理解が深まるであろう。そして、英語を使いながら英語を学ぶことでインプットとアウトプットが同時にできるという実践的な英語学習となり、さらに、英語の音についても学

ぶことで英語の知識が増えるであろう。受け身の授業で文法や構文を学んでも、それがどこでどのように役立つかは実感し難いが、声に出して英語でやり取りすれば、どのような場面で学んだ英語を使用するかイメージしやすくなる。スピーキング活動の終わりに、情報（文法、構文、英語の音など）をまとめ直し、リーディングや文法の練習問題を解いたり、英作やリスニングを行ったりすることで、学習内容が定着すると考えられる。

3. 本実践の目的

本実践では、アクティブ・ラーニング型英語リメディアル授業において、学生の主体的な学習を促すためにスピーキング活動に重点を置いた指導を行い、学生の英語学習に対する自己効力感と英語力を向上させることを目的とした。本取り組みでは、学生自身が話すために必要となる英語の文法や構文、英語の音などについて継続的にグループで意見交換することで、正解を突き止める過程を考える力の養成を図り、英語を使いながら英語の知識を身に付けることを試みた。

4. 手続

4.1 対象授業

本実践には、英語非専攻の大学 1 年生 22 名が参加した。学生の英語力は中学校の学習内容の復習が必要なレベルであり、英語習熟度別クラス編成において最下位に位置づけられたクラスに在籍した。入学直後に行ったアンケートでは英語について、得意が 4.5%，苦手が 63.6%，どちらでもないが 31.9%と、半数以上の学生が、英語に対して苦手意識を持っていることがわかった。本実践の対象となった授業は、筆者が 90 分授業を週に 2 回、前期・後期合わせて 60 回を担当した。教科書は習熟度の低い学生が取り組めるスピーキング教材として、*Side by Side student book1*および *Side by Side workbook 1* (Pearson Japan)を使用した。

4.2 スピーキング活動実践

本実践で言う「スピーキングを中心とした授業」は、英語を話すことだけではなく、英語 4 技能について指導するが、他の学習よりもスピーキング活動の時間を長くしたものである。教科書の 1 ユニットは通常 2～3 回の授業で終了するが、会話のセクションでダイアログの文数が多いものや、ワークブックの練習問題の難易度が高い場合には 4 回で終了することもあった。90 分の内訳であるが、授業開始時の出欠の確認と、終了時の宿題や連絡事項の確認などを合わせて 10 分程度必要とするため、残りの時間をスピーキング活動に 50 分、それ以外の学習に 30 分程度を費やした。ここでいうスピーキング以外の学習とは、各ユニットのリーディング問題や、学習内容確認のためのワークブックに記載の文法の練習問題、英作、リスニングなどである。授業の目標は、学生の英語力が極めて低い場合、自由に英語でやり取りするものではなく、学生が達成可能と考えられる「人前で英語を話すことに慣れる」、「表現力豊かに英語を話す」を設定した。授業は 4 名程度²のグループにわかれてグループ学習の形態で行い、グループ替えは半期で 4 回行った。グルー

プの意見交換では全員が意見を言うことをルールとし、リーダーは毎回交代した。

以下に、2 回分のスピーキング活動実践例を紹介する。ここでは、現在進行形がターゲットの文法となっている。本実践でのアクティブ・ラーニングはグループ活動を中心としたスピーキングであるため、2.1 の学習形態を参考に以下の 1~8 を行うこととする。なお、各実践最後にある【AL・・】は、その活動の中でどのようなアクティブ・ラーニングが行われたかを示すものである。

本実践で行われたアクティブ・ラーニング

1. 実際にやってみて考える
2. 意見を出し合って考える
3. 分かりやすく情報をまとめ直す
4. いろいろな活動を介してより深く分かるようになる
5. 学生から意見を引き出す
6. 書く
7. 話す
8. 発表する

ダイアログ (*Side by Side student book1*, p. 46)

- A. Who is he?
B. He's my father ¹.
A. What's his name?
B. His name is Paul.
A. Where is he?
B. He's in Paris ².
A. What's he doing?
B. He's standing in front of the Eiffel Tower ³.

【1 回目授業】

1. ダイアログを読む前に、教科書にある文法セクションの現在進行形の例文を読む。これは、今から学ぶ文法が何であるかを意識させるためである。ここでは、「現在進行形を教える」のではなく、「すでに習っている現在進行形を思い出してみよう」として、文法事項について学生から意見を引き出す。例えば、“I play baseball.” であれば、“I” と “play” の間にどのような語が入るか、その場合 “play” はどのように形が変わるか、あるいは、主語が “They” になったら be 動詞はどうなるか、などをクラス全体に質問し、手を挙げた学生に解答させ、クラス全体の文法理解を図る。難易度が高いものについては筆者が助言を与える。(10 分) 【AL 学生から意見を引き出す】
2. 各自でダイアログを黙読した後、英文の訳をグループで確認する。わからない語があれば辞書を使って意味を調べる。この場合、訳読式の授業ではないことを学生に意識させるために、訳は教科書には書かない。その後、クラス全体で訳を確認する。(10 分)

【AL 意見を出し合って考える, わかりやすく情報をまとめ直す】

3. ダイアログの音読では, 英語が正しく発音できるよう, まず, 筆者の後についてリピートする。しかし, ただ読むだけでは, 学生が英語の発音やイントネーションを意識しないと考えられるので, 1 回目は, 発音のポイントを解説して口の構えを練習したり, イントネーションなどが印象に残るように指導する。例えば “father” は, /f/ や /th/ の口の構えを筆者が見せて, どのように発音するかを説明してから学生に発音させたり, “Who is he?” では語尾を上げて読む学生がいるので, 語尾を下げて読むことが印象に残るよう英文を話しながら手を下げるなどの工夫を行い, 筆者の指導が記憶に残るようにする。その後ダイアログを筆者の後に続いて 2 回程度リピートし, 次にグループで読む練習を行う。(10 分) 【AL 話す, いろいろな活動を介してより深くわかるようになる】

4. グループの中でペアになり, A と B にわかれ英語を読む。その際, 棒読みにならないよう事前に練習したことをグループで確認し, 英語のリズムや発音で読むよう心がける。うまく読めるようになったら A と B を交代して読み, うまく読めない場合はパートナーに助言を求める。最後はダイアログを暗記してクラスメイトの前で全てのグループが交代で発表する。このユニットでは, ダイアログの英文が 8 文あるので, 学生が負担に感じないようにするため, 前半と後半にわけて, 前半の AB を発表するペア, 後半の AB を発表するペア, と 2 組にわかれて, 前半と後半をセットで発表する。この際, 4 名はクラスメイトの前に立ち, ペアごとに A と B の学生が向き合って発表する。発表後は, まずグループの中で, 全員が自己の発表でどこがうまくできたか, できなかったかを振り返り, それについて仲間が助言与え, 次にグループで改善策を検討した。その後, 前半と後半の担当を交代して練習し, もう一度同じ手順で発表する。(20 分) 【AL 話す, 発表する, 実際にやってみて考える, 意見を出し合って考える】

【2 回目授業】

5. 教科書に応用問題として, ダイアログの下線 1~3 の語を以下の①②のような英語に置き換えて練習するセクションがある。このダイアログの応用パターンは①~④まであるので, グループごとに異なるパターンをいくつか割り当て, 基本のダイアログにこれらの語を当てはめ英語を読む。その際, 文法や発音などをどうすればよいかグループで話し合い, 正しい英語を考える。例えば, ①の場合は三人称単数形であるので, 元のダイアログと文法的には同じであるが, ②の場合は複数形になるので, それに合わせてダイアログの一部を変えなければいけない。どこをどのように変化させるかをグループで話し合い, 原稿を書く。その後, 完成したダイアログを上記 4 と同じように, ペアで読む練習を行う。(15 分) 【AL 書く, 話す, 意見を出し合って考える, 分かりやすく情報をまとめ直す】

【応用パターンの例】

- ① 1. my wife, 2. in the yard, 3. planting flowers
- ② 1. my sister and brother, 2. in the kitchen, 3. baking a cake

6. 作成したダイアログを何度か読む練習をし、英語が口になじんだら、英語を暗記してクラスメイトの前で発表する。4 と同様に、前半の AB 担当、後半の AB 担当と、4 人が 2 つのペアに分かれる。それぞれの学生が 2 文を暗記して発表するが、ここでは会話らしくなるように、英語の意味に合わせてどのようなジェスチャーをつけるか、また、どのように感情表現するのかをグループで話し合い、練習する。発表時に文法の誤りがあったり、イントネーションが正しくない（例えば WH の構文の語尾を上げて読むなど）場合は、筆者がやり直しを指示する。その際、どこがおかしいかについては指摘せず、グループで考えさせ、誤りに気付かせる³。そして、すべてのグループが発表し終わった後にやり直しとして再度発表を行わせる。その後、同じ手順で別の応用パターンの練習を行い（④を発表したら次は⑤というように）、前半・後半の担当を交代するようにして、発表する 4。（15 分）【AL 話す、発表する、いろいろな活動を介してより深く分かるようになる、実際にやってみて考える、意見を出し合って考える】
7. 最後はペアにわかれ、ダイアログをモデルに自分たちでストーリーを考え、原稿を書く。それを暗記して発表するが、この場合も、6 と同様の手順で、英語の意味に合わせたジェスチャーや感情表現を取り入れて練習し、発表時に英語に誤りがあれば筆者がやり直しを指示する。1 つのペアが発表すれば、同じグループのもう 1 つのペアが発表についてフィードバックを与え、グループで意見交換を行う。（20 分）【AL 書く、話す、発表する、いろいろな活動を介してより深くわかるようになる、実際にやってみて考える、意見を出し合って考える】

上記のような流れで 50 分間スピーキング活動を行い、その後、学んだ内容を確認するために、各ユニットのリーディング問題や、ワークブックに記載の文法の練習問題、英作、リスニングなどを残りの時間で行う。スピーキング活動だけではなく、全ての学習はグループワークとし、わからない場合は互いに教え合う。後期授業後半には、スピーキング活動の仕上げとして、冬休みの思い出について 4～5 文程度の英語を考え、それを暗記してクラスメイトの前で発表するといったショートスピーチを実施した⁵。

4.3 分析

4.3.1 自己効力感の変化：英語学習に対する自己効力感が向上したかを検証するため、英語学習に対する自己効力感を測定する。自己効力感の測定は、牧野(2013)を参考に、松沼(2006)の英語自己効力感尺度を使用し 4 月と 1 月に実施した。松沼(2006)の英語自己効力感尺度は、Pintrich & De Groot(1990)の自己効力感尺度を複数名の英語教師で和訳し、英語の自己効力感を測定するように作成されたものである。それを表 1 に示す。尺度は 8 項目からなり、本実践での評定は 5 件法（5：非常にそう思う > 1：全くそう思わない）とした。自己効力感は、宮本ら(1996)を参考にスケールを得点化し、その合計点を分析した。本稿ではそれを「自己効力感スコア」と定義し、4 月と 1 月のスコアを比較分析する。

表 1 英語学習に対する自己効力感尺度

1	私は英語が得意だと思う
2	私は英語授業で教えられたことを理解することができると思う
3	私は英語で良い成績をとることができると思う
4	私は英語の授業で与えられた課題に適切に答えることができると思う
5	私の英語の学力はすぐれていると思う
6	私は英語の学習内容についてたくさんを知っていると思う
7	私は英語の学習内容を習得できると思う
8	私は英語の勉強方法を知っていると思う

4.3.2 英語力の変化：本実践では、学生の英語力の伸びを検証するために、牧野(2014)を参考に市販の TOEIC Bridge 問題集付属の模擬試験を使用し、事前・事後テストのスコアを比較分析した。この試験問題を使用したのは、学生の英語力が低いため、TOEIC 模擬試験では、難易度が高すぎると判断したからである。試験はリスニング 50 問 (25 分)、リーディング 50 問 (35 分)、1 問を 1 点とし合計点は 100 点であった。事前テストは前期授業第 2 回目 (4 月) に実施し、事後テストは同じ試験問題を使用し、後期最終授業 (1 月) で実施した。

5. 結果

5.1 自己効力感の変化

4 月と 1 月に測定した自己効力感スコアの記述統計量を表 2 に示す。4 月と 1 月の自己効力感スコアに有意差があるかを確認するため、ノンパラメトリック検定の Wilcoxon 符号付順位検定で比較分析を行った。なお、Wilcoxon 符号付順位検定を行ったのは、データが正規分布していなかったためである (5.2 も同様)。分析の結果、 $Z=-3.852$, $p<.01$ となり、1 月に測定した自己効力感スコアが有意に高いことが確認できた。これにより、アクティブ・ラーニングの側面・活動を取り入れた授業デザインによって自己効力感が高まった可能性があると考えられる。

表 2 自己効力感スコア記述統計量

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
4 月	8	26	15.50	4.88
1 月	15	36	22.77	5.26

Note. $N=22$

5.2 英語力の変化

4 月と 1 月に実施した事前・事後テストスコアの記述統計量を表 3 に示す。これを見ると、リスニング、リーディングともに事後テストの得点が高かった。事前・事後テストのスコアに有意差があるかを確認するため、リスニング、リーディング、合計の 3 つのスコア

アをノンパラメトリック検定の符号付順位検定で比較分析を行った。その結果を表 4 に示す。全てのスコアに有意差が見られ、アクティブ・ラーニング型授業を行ったことにより、学生の英語力が向上したことが確認された。

表 3 事前・事後テスト記述統計量

		最小値	最大値	平均値	標準偏差
事前	リスニング	11	31	19.64	5.04
	リーディング	10	27	18.05	4.72
	合計	22	55	37.68	8.38
事後	リスニング	12	35	22.18	6.59
	リーディング	13	31	20.64	4.61
	合計	27	66	42.82	8.42

Note. N=22

表 4 事前・事後テストの分析結果

	リスニング	リーディング	合計
Z	-2.541	-2.201	-3.401
漸近有意確率 (両側)	.011*	.028*	.001 **

Note. N=22 * $p < .05$ ** $p < .01$

6. 考察

アクティブ・ラーニングの側面・活動を取り入れた授業デザインによって、英語リメディアル教育を必要とする学生の英語に対する自己効力感と英語力が高まる可能性が示唆された。本章では、自己効力感を高めた要因、英語力向上を高めた要因を考察する。

6.1 自己効力感を高めた要因

自己効力感の高めた要因であるが、まず、毎回の授業で英語を話すことにより、英語がうまく話せるようになったことを学生が実感したことが考えられる。前期授業開始当初は、英語の発音もカタカナのように聞こえ、1文を暗記するのも精一杯の状態であった。したがって、感情をこめて英語を話すことなどできるはずもなく、棒読みの状態で嫌々発表しているものも少なくはなかった。しかし、後期授業に入る頃には、こちらから指示をしなくとも自然な動きを取り入れ、クラスメイトの前で堂々と英語を話す姿が見え出した。1月に行ったショートスピーチでも、発表後に笑顔を見せるものもあり、英語がうまく話せたことに満足した様子が窺えた。また、発表の後で互いにフィードバックを与え合うことも、自己効力感の高まりに影響を与えた可能性がある。うまくできた時には仲間から褒められるため、向上心を持ってスピーキングの練習に臨み、発表後には達成感を得たのかもしれない。まさに、学生が成長しようと思う気持ちを持ったことが考えられる。たとえば、

グループワークで仲間に教えることは「自分は理解している」を実感することになり、それが自信につながるため、自己効力感に影響を与えたのであろう。英語がうまく話せるようになったことを実感したり、人に教えられるほど学習内容を理解したり、本取り組みは、学生自身が何をできるようになったのかを自覚する「学習者中心の英語授業」であったと言える。

6.2 英語力向上を高めた要因

英語力向上を高めた要因は複数あるため以下に列挙する。

- (1) 学生が能動的に授業に参加したこと
- (2) 継続して英語を話したこと
- (3) 英語を理解しようという前向きな授業態度が育成されたこと
- (4) 学習を積み重ねたこと
- (5) 表現力を高める練習をしたこと
- (6) 仲間と楽しく英語を学んだこと

まず、要因 1 について考察すると、学生が能動的に授業に参加したことで英語の知識が深まったことが考えられる。受け身の授業では、説明を受けてもなかなか理解できない文法や構文も、スピーキング活動では仲間と話し合い、確認し、それを言葉として発することで記憶に残りやすくなり、理解が進んだのであろう。中学校や高校では学ぶ機会が少なかった⁶英語の発音やイントネーションについても、毎回の授業で指導を受け実践する中で、その知識が身に付いたかもしれない。英語の音に慣れることでリスニング力が向上したことも考えられる。次に、要因 2 について考察する。毎回の授業で学生は英語の発表に向け、発話の練習を行ったり、英文を暗記したりした。継続して英語を話したことで英語が口に馴染み、単語やフレーズをたくさん覚えたと考えられる。そして、要因 3 であるが、授業では学生はダイアログに出てくる単語の意味を調べたり、自分たちの原稿を書いたりするのに辞書を使用した。また、グループ活動であるため、わからないことが出てきた場合は仲間に教えるを乞うことがあった。このように辞書を引く習慣が身につく、いつでも仲間の力を借りることができたため、わからないことをそのままにせず、英語を理解しようという前向きな授業態度が育成され、それが英語力向上につながったと考えられる。次に要因 4 であるが、スピーキング活動以外のリーディングや文法学習などにおいても、仲間と意見交換しながら積極的に取り組む姿が学生に見られた。受け身の授業では、教師の解説を聞く中で、説明が理解できず学習をあきらめたり、集中力が低下して授業についていけなくなったりすることも考えられるが、アクティブ・ラーニングの活動を取り入れた授業では、英語を話す、仲間と意見交換を行うなど、学生は常に能動的に授業に参加した。したがって、学習の積み重ねで、どんどん英語が分かるようになったのであろう。さらに、要因 5 について考察すると、英語を発表する時には、学生は英語の意味を理解してそれに合わせたジェスチャーをしたり、感情表現を行った。その結果、体でも英語を覚えることになり、学習内容が定着したことが考えられる。最後に要因 6 について考察する。授業では多くの笑顔が見られ、学生が英語学習を楽しんでいるように見受けられた。一斉授業では、孤独になりがちな英語授業が、スピーキング活動では仲間と楽しく英語を学ぶ時間に

なり、学生の学習意欲が高まったことが考えられる。それが英語力向上に結び付いたのであろう。

7. まとめ

アクティブ・ラーニングを中心とした活動を行うことで、英語リメディアル教育を必要とする学生の主体的な学びが促される可能性が確認された。一斉授業は受動的な学習であり、わからなければそこで授業を聞くことをやめてしまうことも考えられる。しかし、本取り組みでは、学生は「忙しい」と発することもあるほど、積極的にスピーキング活動に参加していた。学生は、毎回の授業でクラスメイトの前で英語を発表したが、その間、聞き手の学生が退屈するのではないかと授業当初は懸念した。しかし、授業が進むにつれ、クラスメイトの発表を熱心に観察するようになり、正しいと思えない発音やイントネーション、文法の誤りなどを耳にした途端、筆者よりも先に「やり直し！」と声を上げる学生が出るようになった。さらに、発表を終えたクラスメイト（自分のグループ以外）に「上手くなったな」や、「聞こえにくかった」など、フィードバックを与えることもあり、学生の観察力が高まったことが窺えた。

仲間とともに学ぶ今回の取り組みでは、「自分のせいで発表がうまくできなければグループに迷惑がかかる。」と、熱心に発表の練習をする学生もおり、自己の学習に責任を持って取り組んでいることが窺えた。グループの中になかなか英語が覚えられない、あるいはうまく発表できない学生がいた場合、仲間同士で助け合う姿が見られ、英語学習を通して人間関係が構築された様子が見受けられた。アクティブ・ラーニング型の授業は、英語学習に対する自己効力感や英語力を向上させるだけでなく、人の結びつきを強める学習形態であることが改めて確認された。

しかしながら、全ての活動が筆者の計画通りにうまく進んだわけではない。授業で問題が見られたり、改善すべき点を発見したりした場合は、学習がうまく進むように、筆者が学生に働きかけることもあった。それらがどのようなものであったかという点、まず、授業開始当初は学生の英語に対する苦手意識が強く、授業が始まったとたんに「英語は難しい」、「英語が読めない」、「英語を覚えて話すことは無理」と口にするものがいた。したがって、4月は学生の理解度を確認しながら学生のペースで授業を進め、英語苦手意識を助長させないように配慮した。学生から「難しい」、「できない」との声が上がった時には励まし、授業で積極的な姿勢が見えたり上手く発表できたりした時には褒めるなど、学生一人一人を観察し学習意欲を高めるよう声掛けを行った。また、アクティブ・ラーニング型の授業は学生にとって新しい授業形態であったため、初めはグループ学習に戸惑う学生もいた。グループの意見交換において、学生に消極的な態度が見られた場合は、そのグループの意見交換に筆者が参加し、意見を引き出すよう働きかけた。また、人見知りする学生もいたため、できるだけ多くのクラスメイトと交流できるように、グループ替えは半期で4回行った。クラス全員が自分たちの活動に責任を持つようグループのリーダーを毎回交代するようにもした。さらに、意見交換や発表の練習の際には、学生がいつでも質問できるよう筆者は常に教室を回り、学生の様子を見守った。このような教師の取り組みも、学生の自己効力感や英語力の高まりに影響を与えたのかもしれない。

8. おわりに

アクティブ・ラーニング型英語リメディアル授業において、学生の主体的な学習を促すためにスピーキング活動に重点を置いた指導を行った結果、学生の英語学習に対する自己効力感と英語力が向上した。授業を観察すると、自分の言いたいことを伝えるにはどうすればよいかを意識して英語を話す姿が学生に見られ、英語をコミュニケーションのツールとして捉え出していることが窺えた。一斉授業で文法を学んでも、それを使用する機会がなければ、英語は教科の一つでしかない。しかし、英語を使いながら学ぶことで、学生は「使える英語」を実感し、ジェスチャーをつけたり感情表現を行ったりしたことで、「伝える英語」を意識していたと考えられる。筆者のこれまでの指導経験より、英語が苦手でも「英語が話せるようになりたい」、「海外旅行で使える程度の会話力をつけたい」と考える学生は少なくなかった。そのような学生にとって、今回の英語を使いながら英語の知識を身に付ける取り組みは、実用的な英語学習となったと言えよう。

本実践結果は、1 クラスのみの試みであり、一般化することはできない。しかし、アクティブ・ラーニング型英語リメディアル授業のデザインにおいて、スピーキング活動を取り入れることは、英語が苦手な学生にとって有益な学習であることが示唆された。今回の取り組みではスピーキング力の伸びを確認しておらず、授業の目標がもう少し高度であれば、学生の英語力がより向上したかもしれない。また、今回の授業は教科書を中心に進めたが、学生の文法力と構文力を強化するため、自分達で考えたストーリーをより多く発表させると、自己効力感にも英語力にもさらに良い結果が出るかもしれない。これらを今後の課題として、学生を主体的に授業に参加させながら、英語リメディアル授業でスピーキング活動を継続して行きたい。

注

1. ダイアローグの原稿を書くこと。
2. 5 名の場合：ペアワークを行う際には、1 人が 2 つのペアに属し、その学生が 2 回ペアワークを行う。
3. どこが間違っているのかがどうしてもわからない場合は、クラス全体で問題をシェアすることもあった。
4. 応用パターンが 14 あるので、重ならないようにそれぞれのグループは異なるダイアローグを話す。授業が進むにつれ、暗記する文章の数を増やし、後期授業後半では長めのダイアローグをペアで発表した。
5. 学生がプレッシャーなく話せるようにするため、教師による評価は行っていない。
6. 授業で中学校や高校で英語の音声指導の経験について尋ねたところ 20 名の学生が指導を受けたことがないと回答した。

参考文献

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Pintrich, R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational Psychology*, 82, 306-314.
- 河住有希子 (2015). 「学生自身による自己理解と主体的学び (自己理解を促す教育実践から)」『リメディアル教育研究』10:10, 10-11.
- 牧野眞貴 (2013). 「英語が苦手な大学生の自己効力感を高める授業づくり」『リメディアル教育研究』8:1, 172-180.
- 牧野眞貴 (2014). 「英語リメディアル教育における自己調整学習の試み」『リメディアル教育研究』9:2, 88-94.
- 松沼光泰 (2006). 「英語自己効力感(ESE)尺度の作成」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』14:1, 89-97.
- 宮本正一, 今井由紀 (1996). 「自己目標と自己評価による自己効力感の増大」『岐阜大学教科教育学研究』4, 20-30.
- 溝上慎一 (2014). 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.
- 岡野啓介, 石川英樹 (2013). 「徳山大学の教育改革とアクティブラーニングの手法—地域ゼミの開設に向けて—」『徳山大学論叢』77, 37-56.
- 奥間隆伸, ガイエール・ティモシー C, テンプリン・スティーブン A (2004). 「英語授業方法の改善の試み—英語自己効力感及び英語能力の測定用具の開発とその信頼性及び妥当性の検証」『名桜大学紀要』8・9, 17-32.
- 酒井志延 (2011). 「日本の英語学習者の認知方略使用構造について」『リメディアル教育研究』6:1, 55-70.
- 酒井志延, 小林直人 (2015). 「アクティブ・ラーニングで学ばせる」*The Journal of Chiba University of Commerce*, 52:2, 215-223.
- 佐藤敏子, 中川武, 山名豊美 (2008). 「英語学習に関する基礎的調査—学習動機と学習方法—」『つくば国際大学研究紀要』14, 43-59.
- 三宮真知子 (1998). 「メタ認知を伸ばす」『日本科学教育学会研究会研究報告書』1:2, 45-49.
- 辻野孝 (2009). 「リメディアル教育における e-ラーニングの可能性」『京都光華女子大学短期大学部研究紀要』47, 163-174.
- 山地弘起 (2014). 「アクティブ・ラーニングとはなにか」『大学教育と情報 2014 年度』1, 2-7.

【その他（試論）】

文法訳読式を反転学習にするための研究

酒井志延

要旨

2015 年 3 月に出された文科省調査の結果は、高校 3 年生の 7 割が英検 3 級レベルという現状を示した。この原因は、現在日本の教育現場において主流であると推定される文法訳読式の影響が大きい。日本の英語教員は、この文法訳読式の指導方法や目標に精通している。この方法が生徒の英文法力や読解力の向上に寄与することも理解している。それに加えて、この方式であると、教員は日本語を使って指導できる。しかしながら、この方式は学習者に多大な予習を課すので、落ちこぼれる学習者も多い。現在、反転学習が教育研究者の間で話題に上っている。その学習では、予習の重要性が強調される。反転学習の予習への足場かけは従来であれば授業で行われていた解説を予め生徒に与えて学習させることである。本研究では、反転学習の考えを使って、多くの教員がなじんでいる文法訳読式に改善のヒントを与えることである。

キーワード

文法訳読式、タスクベーストレッスン、反転学習、予習

1. 研究の背景

おおよそ教育学では、どのようなしたら生徒を成長させることができるかを課題とすることが多い。しかし、理論に基づいた多くの実践が行われているにもかかわらず、日本の英語教育は成功しているとは言い難い。それを示す結果が 2014 年に文科省が国公立約 480 校の高校 3 年生 69,000 名（話す力の被験者は約 16,600 名）を対象にして実施した調査（文科省、2015）で明らかになった。A1 から B2 までは、CEFR（欧州共通言語参照枠）による表示で A1 が英検 3 級、A2 が準 2 級、B1 が 2 級、B2 が準 1 級に相当すると想定されている。また、3 級は中学校 3 年生レベルと考えられているので、この結果からは、高校 3 年生の 70%以上の英語力は、4 技能のどれをとっても中学 3 年生レベル以下と言える。

表 1 高 3 生の英語 4 技能に関する結果

	読む力	聴く力	書く力	話す力
B2（英検準 1 級相当）	0.20%	0.30%	0.00%	測定無し
B1（英検 2 級相当）	2.00%	2.00%	0.70%	1.70%
A2（英検準 2 級相当）	25.10%	21.80%	12.80%	11.10%
A1（英検 3 級相当）	72.70%	75.90%	86.50%	87.20%

しかし、この結果は英語教育関係者の間では、さほど騒ぎにならなかった。現状はこの程度だと、関係者が思っていた可能性があるかもしれない。英語教育の研究大会でも発表の多くは成功例である。発表では失敗例は出しにくいのだろう。また、寡聞にして学会の論文誌でも、成果を示すものが多く、失敗の研究は見たことがない。このことは、英語教育では失敗の研究がほとんど行われていないことを示唆している。

表 1 の調査と並行して、文科省は英語学習に関する意識調査も実施している。その結果(文科省, 2015)であるが、「英語の学習が好きか」と聞いたところ、「どちらかと言えば」を含めて「そう思わない」と答えた割合が 58.4%で、A1 レベルでは、ほぼ 7 割だった。

「どの程度まで英語力を身につけたいか」の間には、

- ①英語を使って、国際社会で活躍できるようになりたい 8.9%。
- ②大学で自分が専攻する学問を英語で学べるようになりたい 2.3%。
- ③高校卒業後に、海外の大学などに進学できるようになりたい 0.9%。
- ④高校在学中に留学して、海外の高校の授業に参加できるようになりたい 0.6%。
- ⑤海外でのホームステイや語学研修を楽しめるようになりたい 5.0%。
- ⑥海外旅行などをするとき、英語で日常的な会話をし、コミュニケーションを楽しめるようになりたい 36.7%。
- ⑦大学入試に対応できる力をつけたい 19.6%。
- ⑧特に学校の授業以外での利用を考えていない 25.0%。

との回答で、上位 3 つは⑥, ⑧, ⑦と質問項目番号の下位が、81.3%を占める。この結果から、日本の多くの高校 3 年生の英語力に関して、海外旅行か大学入試にしか動機づけられていないことが明らかである。

動機づけに関してだが、デシはフラストとの著書(1999)で、以下のように述べている。

動機づけられるためには、自らの行動と望む結果の間に関連性があると知り、行動と結果の関連に気づくようにする仕組みによってこの両者は結び付けられる。＜中略＞
いずれにしても、人はある結果が自らの行為によって生じると信じていなければ、行動に動機づけられない。(pp. 79-80)

つまり、日本の多くの高校 3 年生は、日ごろの英語の授業や学習状況では、自分の英語力を国際的に役立たせたいと動機づけられておらず、海外旅行か大学入試、または現在の授業に役に立てることができると動機づけされている。そして前述の調査の①, ③, ④, ⑤の合計から 15%程度の生徒が、自分の英語力を国際的に役立てられると動機づけられていることもわかる。

2. 文法訳読式授業／学習

前述の英語力や英語に対する高校生の意識は、日本の多くの学校で行われている授業法からの影響が大きいと考えられる。その授業方法とは、文法訳読式授業／学習である。そこで、その文法訳読式授業／学習について考えてみることにする。文法訳読式授業／学習は、教員の文法・訳読を中心とした授業と、それを前提とした生徒自身による事前学習

(予習)と事後学習(復習)がセットになったものである。本稿では、以下、訳読式とする。

訳読式は、その方式に関して、特別な普及活動等は確認できていないが、全国に普及した。訳読式は明確な特徴を持つ。まず、生徒は事前に教科書の本文に出てくる新出単語の意味を調べ、本文をノートへ書き写し、その英文に和訳をつける学習をする。授業中では、教師は生徒が予習をしてきた英文について文法解説や背景知識を加えながら、生徒を指名したりして、模範訳を示す。生徒は、その模範訳と自分の訳を比べる学習や、学んだ単語や文法を使つての英作文などの応用的学習をする。そして、試験前に、生徒は学習したノートで復習の学習をする。

この方法の普及に関してプッシュとして働く力は教科書検定制度と学習文法で、そのプルとして働く力が全国で類似した大学入試問題である。このプッシュとプルの力は、全国的に教育現場で発生する。だから全国の教師が共有した。つまり、英語教師は、生徒としての経験等において、文法力や読解力を伸ばす過程やその目標について精通している。その彼らが生徒に大学入試で高得点を取らせるために到達したインストラクショナル・デザインと考えられる。したがって、生徒側の対策も、全国的に同様な形で普及していったと考えられる。

この方法の指導目標は、学習英文法の習得と英文読解力向上の2つである。その2つが結びつき文法訳読式授業となる。まず、日本における学習英文法は長年の間に、整理されてきた。学習英文法体系の中の各下位項目は、その理解の評価が、生徒の能力を測定するベンチマークとしての役割を果たす。そして、そのベンチマークが難易度順に配置されたものが、ロードマップの役目を果たす。このように、学習英文法の習得過程は透明性が高い。その透明性により、教員および生徒は学習過程と到達目標を理解しやすい。

もう1つの目標の英文読解力は、基礎段階においては教科書の本文の理解であり、応用段階では入試問題やその練習問題の理解である。その評価は設問に答えられるかどうかである。教科書の難易度や出題大学のランクがベンチマークおよびロードマップとして働く。

訳読式が普及した理由には、現実的な問題もある。文科省はしきりに、「英語で英語を指導すること」を奨励するが、文科省の調査した結果³⁾では、中学校の英語教員の27.7%，そして高校教員の52.3%が、文科省が、英語教員が持つことが望ましいとした基準である「英検準1級、TOEFL550、TOEIC730」を所持している。訳読式は教員が日本語で指導することが可能なので、教員はあまり自分の英語力の向上のための研修を考えなくてもすむ。

また、訳読式には別の問題もある。和訳に時間をかけすぎて、他の活動が疎かになり、言語を習得させにくい(酒井, 1990)し、試験対策が目標なので、解答に正確を求めるため、試験が減点方式になり、試験ができるようになって、正確さを気にし、生徒は英語を産出することに萎縮してしまう傾向がある。その結果、英語を使うことに自己効力感を感じられない日本人が産出される。そのことを *NEWSWEEK 日本版*(2011)は、「受験英語の厳しすぎるストライクゾーンに萎縮してボールを投げられない日本人が大勢いる」と評した。確かに、訳読式は、大学入試には効果的かもしれない。また、「訳読式が、日本で英文の優れた読解者を産んできた」との主張に賛同する人(菅原, 2011)もいる。文法授業が高校の公式なカリキュラムから消えて久しいが、文法の準教科書の売れ行きがまだ

に相当あることから考えても、訳読式での指導が英語の授業と考えている教員が少なからず存在することは確かだ。

しかし、文科省の調査でもわかるように、現在の教育状況は、生徒の英語力も英語学習に対する自己効力感も高めない。訳読式で成功して、英語学習に対して自己効力感を持つるのは、同学齢のせいぜい 20%程度である。つまり、訳読式は、「予習に労力がかかりすぎて、大量の落ちこぼれを出す」(酒井, 1990)ので、失敗の指導法と言って良いであろう。しかし、ある研究会で講演した時に、ある校長から「1-2 年生では、コミュニケーションな英語の指導を熱心にされる先生が、3 年生になると訳読式になってしまう」というコメントをいただいた。大学入試が筆記中心で、それに対応するには訳読式の方が効果的だという考えは理解できる。生徒もその方法の方が安心するのだろう。今の形態の入試が主流である状況では、入試に合わせた指導を行うことは仕方がないかもしれない。しかし、失敗を放置するわけにもいかない。だが、訳読式に熟知した教員は多いので、その欠点を改善する方法を考えてみることにする。また、現実な問題として、日本の英語学習環境では、上級者は別として、高校生が訳読式以外に、課外で自律的に英語を話す学習を進めるなどの環境は、会話学校等以外は、ほとんど整備されていない。そうすると、課外で英語を話す力を養成することに自分で取り組むのは困難に近い。だから、まずは、教室外では、教科書の事前学習を行い、その後、事前学習したことを基に、教室で、生徒に英語を使う授業を行うことが、生徒の英語を使う力を伸ばすのではないだろうか。そして、生徒が、教室で英語を使うことに、自己効力感を感じ始めたら、教室外で、英語を使うことを指導していけばいいのではないかと考える。したがって、本研究の目的は、訳読式の改善方法の提案である。

3. 反転授業とは

筆者は、訳読式改善のために、生徒の事前学習を効率的に実施することには以前から関心があった。反転授業が事前学習に焦点を置いていてと聞いて、反転授業に興味を抱いた。そこで訳読式に反転授業の利点を生かし、改善できないだろうかと考えた。そこで、反転授業に詳しい東京大学大学院情報学環・反転学習社会連携講座 (FLIT) のウェブページを開くと、

2000 年代後半から米国の初等中等教育を中心に反転授業(Flipped Classroom)というキーワードが草の根で広がり教育関係者の間で注目されています。反転授業は一般に「説明型の講義など基本的な学習を宿題として授業前に行い、個別指導やプロジェクト学習など知識の定着や応用力の育成に必要な学習を授業中に行う教育方法」を指します。従来の授業では学習内容の説明に授業時間の大半を使うため、個別指導や協調学習など教員や生徒同士の相互作用的な活動に十分時間を確保することができませんでした。反転授業では、従来の授業相当分の学習を授業前に行うことで、知識の定着や応用力の育成を重視した対面授業の設計が可能になります。2012 年頃から徐々に日本の教育関係者の間でも反転授業に対する関心が高まりその流れは高等教育や企業内教育にも広がりつつあります。FLIT では学校教育における正規の授業以外での活用

も視野に入れ反転授業(Flipped Learning)という用語を使用しています。

とある。そしてそのウェブページの F&Q で Q : 「反転授業は予習と授業の組み合わせと何が違うのですか?」があり, A : 「反転授業の大きな特徴は, 従来の授業相当分(説明中心の講義)の学習を授業前に済ませてしまう点です。教科書を読んでも, プリント学習に取り組むなどの予習には, 教員による理解を促進するための解説が無いので, 従来の授業相当分の学習とは言えず, この点で反転授業と異なると考えていいでしょう」とあった。つまり, 訳読式では, 辞書などを使って, 自分で予習をしなければならないが, 反転授業では, 教員が行う解説までが事前に渡され, それをもとに学習をしてくるので, その 2 つは違うものであるという解説である。

また, アメリカで多く実施されている反転授業の授業相当分(説明中心の講義)の学習は, ネットで配信されたビデオを視聴して学習する。アメリカで反転授業が普及したのは, カーンアカデミーが無料のオンライン教育ビデオを提供していることが大きい。酒井秀晴によると「アカデミーにはすでに 3000 本以上の教育ビデオが登録されており, 日々その数は増えている。初等教育から大学レベルの講義まで, 数学, 物理, 生化学から美術史, 経済学, ファイナンスまで, 内容は多岐に渡っている。ネットにつながり, 英語さえ読み聴きできれば, 世界最高水準の教育がどこの国民にも等しく享受できる時代がやってきたのである」という解説もある。そのアカデミーのオンラインビデオには, 日本語版もある。内容は, 経済学や芸術の歴史や化学などもあるが数えられるほどで, 圧倒的に数学と算数が多い。その理由は, ビデオを見ると分かるが, 1) 数学や算数は, 公式を, 黒板を使って説明しやすい, 2) 算数や数学は, 公式が世界共通なので, アメリカで作られたビデオの公式を説明する英単語を日本語の語句に変え, ナレーションを日本語にすると, 比較的苦労がなく日本語版ができるからである。

4. 個人の学習について

反転授業の大きな特徴は事前学習として生徒に渡す「学習を促進する教員のサポート」である。その教員のサポートをどのようにするかについて考える前に, 個人の学習について考察する。

一般に, 生徒は, 小さい時より学校での教育や活動も含め, いろいろな場面において, 課題に向かう機会が多い。その課題の解法が簡単に見つかる場合もあるし, なかなか見つからない場合もある。その場合, 考えたり, 練習したり, 試行錯誤をして, 課題を解決する方法を考えだす。その考えたり, 練習したり, 試行錯誤している時間は, 努力によって成果が得られるかどうか分からないから, 曖昧性が高い時間である。特に, 英語学習は日本人生徒にとって, 母語でない言語で授業が行われるから, 学習初めの曖昧性はかなり高い。その段階で, 教員の的確なサポートがあると, 学習への曖昧性に対する不安が和らぐし, 課題を仕上げることで, 自分もできるという自己効力感を強くすることができる。そうすると, 自分で課題に立ち向かおうとする主体的な学習姿勢が強くなる。逆に, 曖昧性に耐えられない生徒は学習をあきらめる傾向がある。

著者は, 高校教師の時に, 修士課程で学ぶ機会を与えられ, 現場の教育面での改善の研

究をした。日本の高校で行われている教科書を中心とした文字言語の学習では、事前学習があるかないかが、授業中の活動にかなりの影響を与える。ところが、事前学習の実施率はクラスによりばらつきがある。そこで、生徒の事前学習について研究することにした。

英語の授業では、教員は生徒に予習として、辞書で新出単語の意味を調べることを指示することが多い。しかし、辞書による新出単語の意味調べ学習は曖昧性が高く、学習意欲をくじけさせていることがわかった。観察の結果では、ある程度英語ができる生徒でも、自動詞と他動詞の区別ができないと、英和辞書を引いて文章の意味を的確につかむことができないことが多い。特に、学習の習熟が低い学校ではその傾向が多くなる。酒井(1990)は高校生 800 名の英語の学習ノートを調べた結果、関東地方では、学校の偏差値と、この学習作業（辞書で新出単語の意味を調べ、教科書本文の英文を書き、その訳語をつける）の実施率が比例していて、訳読式は予習作業が過大で、落ちこぼしを出しやすい方式だと報告した。

5. 筆者の実践した Task-Based lesson について

事前学習方法を改善するために、著者は勤務していた高校で、曖昧性を減じ、作業量を軽減し、事前学習がしやすくなるように以下の工夫を実施した：1) 新出単語には意味を与える。2) 授業で行う文法解説を渡す。3) 事前に、本文を書き写さなくてもいいように、本文のコピーを渡す。4) 訳さなくても本文の概要をつかませるためのリーディングガイドを渡す。5) 本文の理解を促進するため背景知識を渡す。上記の工夫を盛り込んだ予習ノートを作成して、事前に学習をさせ、そのノートを提出させ、教員は授業の前に、チェックし、生徒の疑問や理解していない箇所の解説、そして応用的な学習を中心に実施し、Task-Based lesson (酒井, 1991) と称した。ただ、生徒が 1 クラスに 40 人以上も在籍していることや、英語力がそれほど高くないことや、教科書が読解力の向上を中心としたものであったために、応用的な学習では、ディスカッションなどの interactive な活動には発展させられなかった。しかし、事前に教員が授業で与える内容をかなり与えている点、また授業では、応用的学習内容を実施している点で、この Task-Based lesson は、反転授業の日本での文脈化と見なせるのではないだろうか。

また、著者は Task-Based lesson の教育効果測定のために、同質な生徒を対照群として、一部の内容を別にした予習ノートで事前学習をさせて授業に臨ませた。変数要因は教科書本文の事前学習の質と労力の違いである。実験群には「本文を訳さなくても概要をつかませるリーディングガイド」がある予習ノートを渡した。対照群には「本文の全訳をする」指示の予習ノートを渡した。教科書 1 課分の授業が終わり、内容理解の事後テストにおいて、実験群（リーディングガイド有りのクラス）の平均点が、対照群（全訳のクラス）の平均点より有意に高かった($p<0.01$)。つまり「読むこと」の指導として概要把握の予習をさせれば、必ずしも全訳の予習は必要がないことも明らかにした (酒井, 1991)。

事後テストで実験群と対照群とに有意差が生じた原因は 2 つあると考察される。1 つは学習した生徒の人数に差があったこと：ノートの提出状況から、実験群に比べて対照群の方が予習実施率が低かった。多くの生徒が予習をやってきた実験群の授業ではレディネスが高くなり、均質で効果的な指導が行いやすかった。一方全訳のクラスでは予習をしない

生徒が少なからずいてレディネスが均質になりにくかったため、効果的な指導が容易ではなかった。こう考えると教員が与える指導までも事前に与え、それを使って学習をさせると、教育的効果を高めることが可能である。

6. 訳読式を反転授業にする工夫

教員が授業で与える情報の多くを生徒に与え、彼らが簡単に予習をできるように工夫すると、生徒のレディネスが一定レベルに保たれるため、効率の高い授業ができる。そして、余裕ができた時間で、生徒が習得した知識や技能を基にアウトプットをする技能を養成する授業ができる。そうすれば、**Task-Based lesson** で示したように、訳読式を反転授業にすることは可能である。その工夫とは、以下の点が考えられる：

- ①語彙や文法の難度が高い教科書は使わない。
- ②新出単語は、日本語の意味を与える。
- ③予習では、授業で教員が与える質問を与え、教科書の本文を読んで概要だけをつかめばいいようにする。
- ④生徒は本文の事前学習で理解できなかった箇所には、印をつけておき、教員はそれを授業前に把握する。
- ⑤前項の代わりに、和訳を生徒に渡す方法（金谷，2004）もある。
- ⑥テストに和訳は出さない。

①について補足する。英語教員は一般的に難しい教科書を使いたがる。しかし、よくそのような教科書を使っている授業を見ると、訳した日本語によって教科書の内容を把握することが多くなりがちであるし、英文を読む量も少ない。それでは、英語の **receptive** な学習しかできない。**productive** な訓練がないと英語は習得できない。この点が訳読式の一歩の欠点を生じさせている。だから英語学習としては勧められない。また、夏目漱石も「教科書はなるべく親しみやすいものを選び、高級すぎて生徒が関心を失わないように心掛けるべきである」と言っている。これは、今でも十分に通用する言葉ではないだろうか。

④については、著者の経験だが、朝、生徒のノートを回収し、彼らが理解していない部分を把握し、その部分に関しては念入りに行い、その他の部分は、ほとんど解説をせずに **Q&A** で授業を進めていった。授業のテンポがよく教員及び生徒の満足度は高かった。これは、教員が生徒と協同できる生徒の最近接発達領域(**ZPD**)を的確にとらえると適切な足場がけができることを表している。

⑥に関してだが、生徒が和訳を欲しが理由は、和訳が試験に出題されるからである。そうすると生徒は和訳を覚えて試験に向かう。教員も暗記力で問題に正解した生徒を成績優秀で言語習得ができていると誤解してしまう可能性もある。和訳に頼らない試験作りが必要である。もちろん、この問題に関しては、大学人の責任も大きい。筆記中心の選抜試験から、少しずつコミュニケーション能力を測る形式に変えるように努力すべきである。大学間で協力し、4技能を評価するようにする試験を作成すれば、筆記中心からパフォーマンスの方へ高校教員も指導の舵を取りやすくなる。

こう考えると、これらの方法を実践し、予習の実施率を高めれば、訳読式を反転授業にする可能性を高めることは難しくはないと言える。また反転授業というと、電子教科書や

タブレットのイメージが強いが、反転授業は、数千万円や数億円の費用をかけた教育機器を使わなくても、どの学校にもある紙媒体でも十分可能である。

7. 日本の反転授業の事例が示唆すること

2015 年の 6 月にタブレット型利用の授業に関して 2 つの記事があった。同じ佐賀県武雄市の小学校での授業に関しての記事である。一つは朝日新聞(2015)が「反転授業は『成績に効果あり』東洋大が検証」で、「翌日の授業の要点を家庭でタブレット端末を使って予習する小学校の反転授業を検証し、『成績向上に寄与した可能性がある』とする報告書を 9 日に発表した」と報じた。

もう一つは「タブレット端末で授業崩壊の危機」という週刊朝日(2015)の記事で、当時の報道を見ても、『やる気を生む授業 先駆けた武雄』など、武雄市の取り組みを評価するものが多かった。しかし、現場は違った。匿名を条件に武雄市の小学校教諭はこう嘆いた。『戸惑うばかりでした。我々教師には十分な研修はされずに、タブレット型端末が渡され、活用するように言われた。教材となる動画は分担で作らなければならないし、他の先生が作った動画を無理やり授業で使わなければならない。さらに、タブレット型端末自体がフリーズなどで作動せず、振り回されることが多いのです』と教育現場の実態が描かれていた。ともにありうる状況であると思う。前述したように、クラス全体の予習率が高くなれば、レディネスが高くなり、より高度な学びを展開することが可能となる。

問題は後者の記事である。これは構造的な問題である。日本の初等中等教育には、学習指導要領が存在し、教科書検定制度がある。その制度により教科書は安価に配給できるようになっている。そして検定済みの教科書には、付属資料として、教師用指導書が整備されている。筆者は 20 年以上にわたり、高校英語科の教科書編集委員を務めていた。その経験で言うと、教師用指導書は、それを参照すれば、たいていの教員が、それなりの授業ができるように作られている。これはある意味、教育の平等性を担保している。初任者教員でも、教師用指導書があれば、それなりの授業が可能であるからである。したがって、教師は使いやすい教師用指導書を好む。特に、高校での採択は、学校単位なので、教授用資料が採択の決め手になる場合もある。高校の教員の時も、同僚が授業前に、教師用指導書をささっとノートに写し、授業に出ていく姿を見たこともある。教師用指導書のコピーをノートに貼って授業する教員もいる。さらに、生徒の持っている教科書とほぼ同じ体裁で、中に指導内容が赤字で書かれている指導書を発行している教科書会社もある。また同じ根の問題だが、よく「外国の教室へ行くと、多くは日本製の教育機器がよく使われているが、なぜ日本では、電子教科書など、教育機器が普及しないのか」という質問を受ける。「教科書検定制度が完備されているので、大体の教員にとって、教科書を使えばそれなりの授業は可能です。だから、わざわざ面倒な教育機器を使う必要がないのです」と答えることにしている。また、教科書会社は準拠の問題集などをそろえている。それを生徒に買わせて、授業で使えば、副教材を作る必要もない。これらを考えると、経験年数を積み重ねると、高くなるはずの機器を使いこなす能力や教材作成能力は、日本の教員の場合は、必ずしも高くする必要がないと推察できる。もちろん、日本の教員が多忙で研修時間が満足に取れないこともあるだろう。そう考えると、タブレット端末などの教育機器を使用した授

業に不慣れな教員がいることも不思議ではない。したがって、問題は、教材作成能力を高くする必要がなかった教員のだれが反転授業のコンテンツを作るかである。もちろん、そのコンテンツ作りには、教師用指導書が役に立つ。筆者が **Task-Based lesson** の予習ノートを作成していた時には、1 課分をまとめて作った。原稿を作成し、印刷して、それをホッチキスで留めて製本し、その課が始まる前に生徒に配布した。作業量は、かなり多く、いつも負担に感じていた。

8. 反転授業を担保するもの

反転授業が始まったアメリカでは、カーンアカデミーなどサードパーティーが供給したビデオを使うことができる。日本でも算数と数学のビデオはそろっている。しかし、英語のビデオ教材は難しい。英語で教科書の学習を反転授業で行わせるために最低限必要なものは、**1) 新出単語**, **2) 文法の説明**, **3) リーディングガイド**だが、この中で、ビデオで配信できそうなのは、どの教科書でも使える文法の説明だけであろう。それ以外の新出単語とリーディングガイドは、教科書特有のものだから、教科書会社を作るか、教員が作らなければならない。最近、新出単語やリーディングガイドを予習ノートとして、提供している教科書会社もある。しかし、教科書会社の作成した予習ノートを見て思うのは、教科書本文の理解ができたところと理解ができていないところを生徒に区別させるページがないことだ。これでは、反転授業を効果的に行わせる予習ノートとしては、不十分である。なぜなら、事前学習をした生徒が理解できたところと理解できないところを教員が的確につかむことができないからである。的確につかまないで授業することは、必要としない部分まで指導をして時間を費やしかねない。それでは、事前学習の成果を無にしかねない。

したがって、生徒の英語力を伸ばす授業を反転授業でまとめてみると、次のようになるのではないか。

- ①先生は、多くの生徒が、課題を理解できる十分なサポートを事前に与える。
- ②生徒は、先生のサポートをつかって、予習し、授業に対するレディネスを高めると同時に予習で理解できなかった点を明らかにしておく。
- ③先生は授業をする前に生徒の理解できた点と理解できない点を的確につかみ、授業では生徒のできていない点を理解させると同時に、理解した点を使って応用的な **interactive** な指導や **productive** な指導を行う。

この形で授業を行えば、訳読式を反転授業にして、英語を使う力を養成するための教育をすることができると思う。その教材作成は、教科書会社が支援し、全国の教員で作った教材や指導案を持ちより、他の教員が自由に使用できたり、改訂したりできるネットワークを構築すればよいと考える。その構築は、そんなに難しいことではないし、莫大な予算を必要ともしない。

9. 日本の英語教育の今後の課題

外国語は、それが日常的に使われていない環境においては、教員など周りにいる人間だけの指示や助けだけでは習得できない。熟達度を上げるためには自分で律して勉強をしな

なければならない。したがって、自律性は熟達度と関係すると考えても良い。学習における自律性の定義を生み出した Holec(1979)の自律の概念に従うと、自律とは、学習の仕方や形態ではなくて、自分で自分自身の学習の面倒をみる能力である。つまり、英語圏の国で英語を習得してからの帰国子女などを除き、学力の高い者ほど、自分で自分の学習に面倒を見る力が大きい傾向を持つことは推察できる。動機づけの研究者であるデシはフラストとの著書(1999)の中で、

外的な統制ではなく内発的な動機づけに促された場合の方が優れた学習が成立するのは明白のように思える (p.66), 内発的動機づけを維持するためには、自分が有能であり、自律的であるという感覚を持つ必要がある (p.116)

と述べている。訳読式は、批判される対象だが、いまだ、日本の高校英語教育に根を張り、支持する人も多い。なぜなら訳読式には利点もあるからである。日本では、訳読式には、課外での学習環境が整っているので、テスト勉強に対して自律的な生徒を作り出す。生徒は文法項目や読解資料の難易度をロードマップとして理解し、校内または校外のテストで自分の学習の熟達度を評価することができる。そして学習を進めているうちに、自らの行動と望む結果の間に関連性があると知る。したがって、訳読式に有能感を持つ生徒は、試験対策学習において自律的な生徒になることができる。ただ、その試験対策においての自律性は、大学入試までで終わることが多い。それで終わらせないためには、今の訳読式を改善する必要がある。

その改善策の一つとして、日本語で授業が行われることが多い訳読式に対する批判とも関連するが、「英語で授業」がかまびすしい。生徒の英語使用能力を高めることがねらいである。そのために、まず、教師が英語で話さなければならないと考える向きは多い。だが、生徒が英語で話すためのレディネスを高めていないと、生徒は話すことができず、教師の一方通行の授業になりかねない。生徒に話させるためには、生徒が単語や文法そして教科書の内容を予習してきて、ある程度、それを既知情報にしておく必要がある。そうすれば、授業で、生徒は教員の話す英語を理解することができるし、教員は生徒にその知識を使って発話する訓練をすることができる。そうすれば、「英語で授業」がやりやすくなるだろう。そのような情報が生徒の中に無いと、教員の話す英語が一方通行になりかねない。

英語を使うことに関して、前述したように、日本の多くの高校 3 年生は英語力に関して、海外旅行か大学入試にしか動機づけられていない。前記の文科省の高校 3 年生に対する調査で、「どの程度まで英語力を身につけたいか」の問の回答として、英語使用に希望を感じさせる項目である①から⑤の項目は、全て合計しても 17.7%であった。これは、デとフラストが言う「人はある結果が自らの行為によって生じると信じていなければ、行動に動機づけられない。(pp. 79-80)」から考えて、多くの高校 3 年生が英語使用に関して自己効力感が低いことを表していると言える。それは、英語使用に自信がないからである。生徒に自信をつけさせるには、先生が使うことも必要だが、生徒が英語を使うことを奨励しなければならない。

訳読式で自律的になる生徒は、課外での学習に時間を使うからである。そうすると、英

語を使う力を伸ばすためには、課外での自律的学習がカギになると言っている。教師の仕事は、課外で生徒が学習する環境を整えることである。生徒が課外で学習を進められる方法として、自ら選べる方法で主なものは、ラジオやテレビの語学番組で学習する、日記を英語で書く、英語のウェブサイトで情報を探す、email を英語で書く、教科書を音読する、英語字幕で映画を見る、友達と英語で会話をしたり、一緒にプロジェクト学習をする、英語の本や雑誌、英字新聞を読む等が考えられる。授業で、英語を使うことに生徒が慣れてきたら、上記の学習方法を授業中で紹介し、生徒に取り組ませることが重要になるだろう。

日本の英語教育に深く根を張った訳読式を批判し、無理やり「英語で授業を」と押し付けるのは、教員の面従腹背を招きかねない。それよりも、教員が慣れた訳読式に反転授業の良さを取り入れた指導法を勧めるほうがずっとスムーズに受け入れられやすい。そして効率的に、高校生の英語力と英語学習に対する自己効力感を高めることが可能だと考える。また、適切な量で、曖昧性が少ない事前学習であれば、学習をあきらめる生徒が少なくなるであろう。

引用文献

- 朝日新聞 (2015). 「反転授業は『成績に効果あり』 東洋大が検証」, 2015 年 6 月 12 日付デジタル.
- 金谷憲 (2004). 『和訳先渡し授業の試み』, 三省堂.
- カーンアカデミー. 2015 年 6 月 16 日引用, <https://ja.khanacademy.org/>.
- 酒井志延 (1990). “A study on the relationship between detailed/skeletal instructional notes and cognitive style (field dependence / independence) of Japanese high school students”, Master thesis to Joetsu University of Education.
- 酒井志延 (1991). “Task-Based Lesson に関する実証的研究：訳読式授業を越える「読み」の指導”, 関東甲信越英語教育学会紀要, p.11-18.
- 酒井秀晴. 「カーンアカデミーが崩す日本の最後の牙城」, 2015 年 6 月 16 日引用. <http://agora-web.jp/archives/1440343.html>, 参照.
- 週刊朝日 (2015). 「タブレット端末で授業崩壊の危機」, 2015 年 6 月 13 日引用. <http://zasshi.news.yahoo.co.jp/article?a=20150612-00000003-sasahi-life>,
- 菅原克也 (2011). 『英語と日本語のあいだ』, 講談社現代新書.
- デシ, E. & R. フラスト(1999). 『人を伸ばす力』(桜井茂男監訳) 新曜社, 原著: *WHY WE DO WHAT WE DO*.
- 東京大学大学院情報学環・反転授業社会連携講座. 2015 年 6 月 10 日引用. <http://flit.iii.u-tokyo.ac.jp/about/>,
- 夏目漱石. 『英語・愛憎 200 年』, NHK, 2 月 8 日放送.
- Newsweek 日本版(2011). 「英語と日本人」, 5 月 25 日号.
- Holec, H.(1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Hatier.
- 文部科学省 (2014). 「平成 25 年度「英語教育実施状況調査」の結果について」, 2015 年 5 月 17 日引用 http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1351631.htm,
- 文部科学省 (2015). 「平成 26 年度英語力調査結果(高校 3 年生)の速報(概要)」, 2015 年 5 月 17 日引用 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/106/shiryo/_icsFiles/fieldfile/2015/03/26/1356067_03_1.pdf
- Vygotsky, Lev Semenovich(1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University.オリジナルはロシア語(1934).

【書評】

『相互文化的能力を育む外国語教育』

マイケル・バイラム著

細川英雄監修 山田悦子・古村由美子訳

A5 版/307 ページ/大修館書店

中山夏恵

真の「グローバル人材」に必要な能力

本書は、グローバル化の進展する現代において、多様な背景を持った人同士が「協力し合って共に生きる(民主主義 ; p.108)」ことを促す上で外国語教育が果たす重要な役割について論じている。言語はそれが用いられる社会の文化を反映するため、外国語の学習には、新しい意味に加え概念の習得も必要になる。新たに出会うそれらの概念には、学習者がそれまでの人生で習得してきたものと相反するものもありうる。共存しない2つの概念に直面した時、それまで依拠してきた自文化中心的な価値観に気付き、特定の文化に依拠しない新たな視点でそれぞれの概念を理解するようになる可能性がある。Byram 氏はこのような体験を Berger and Luckmann (1966) の主張する第 1 次社会化(家庭内で起こる社会化)・第 2 次社会化(学校で起こり、国民国家に対する帰属意識を高める)に対し「第 3 次社会(1989a)」と説明する。第 3 次社会化を通じ得られる批判的・相対的な視点は「相互文化的能力(intercultural competence)」の構成要素の 1 つである「クリティカルな文化意識」と重なる。これを備えることは、文化間を仲介できる「相互文化的市民」の育成につながるという主張である。Byram 氏は、相互文化的能力は、教師の指導により育成されると主張し、言語教師の果たす役割の重要性に言及している。

本書の著者 Michael Byram 氏は、相互文化的能力の構成要素を著書(*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, 1997)の中で定義したことや、「ヨーロッパ言語参照枠(CEFR, 2002)」の記述に携わったことなどで知られる。(CEFR の 5 章では、相互文化的能力の構成要素もコミュニケーション能力を支える側面の 1 つに位置づけられている。)本書は、氏が 2008 年に出版した論文集を翻訳したものである。邦訳されるまでの 7 年間で、外国語教育を通じた相互文化的能力育成の重要性に対する認識は、世界的に高まってきた。CEFR の複言語、複文化主義の理念を補完するためのツールとして、言語と文化を統合して教えるための参照枠(『言語と文化への多元的アプローチとその参照枠』Council of Europe, 2012)が開発された。Beacco (2014)は近々 CEFR に相互文化的能力に関する記述文が追加される可能性を示唆している。日本においてもこの概念が普及しつつある様子が観察される(大学英語教育学会の 2015 年度国際大会のテーマ(「グローバル時代の異文化間コミュニケーション能力と英語教育」)や、関連書籍の出版(本書の監修者である細川氏による『異文化間教育とは何か ―グローバル人材育成のために』など)。このような時期に、本書が翻訳されることには、時勢に合ったものだといえる。

更に、本書では日本の英語教育の事例を複数取り上げ論考している。たとえば第 2 章では、教育の持つ 3 つの役割に基づき日本の政策を分析した結果、日本では「人的資本への

投資」の側面のみが強調されていると指摘している。昨今、日本の教育界では「グローバル人材」の育成が推進されているが、ここで用いられている「人材」という言葉自体に「仕事など特定の分野での処理能力に優れた役立つ人という意味が込められる(類語例解辞典, 2003)」ことから、教育の経済的側面重視の傾向がうかがえる。福島(2014)は、グローバル人材育成推進会議による審議まとめに示された「グローバル人材」の要素Ⅰ「語学力」が「外国語能力」に見えると指摘している。本書は、このような日本の風潮に対し「リンガフランカとしての英語の普及は、教育の国際化とは関係づけられておらず、ゆえに言語運用力以外の物は求められてはいなくて、文化的能力への言及もない(p.38)」と問題提起する。そこでは、自文化中心的な視点を乗り越え、国際的な観点を備えさせる外国語教育の役割が生きてこない。グローバル化社会において、協調しながら国際人としてのアイデンティティを発達させる真の意味での「グローバル人材」を育成するためには、何が重要なのか。日本の現状を世界的な潮流の中でとらえ直す視点を提供する本書が邦訳されたことは、大変意義深く、日本における議論の進展が期待される。以下に、各章の見出しと主な論点を紹介する。

第1章 コンテキストの中の外国語教育

教育の基本的な役割には、以下の3点がある(①国の経済に必要な人的資本の創出, ②国民アイデンティティの育成③社会統合への意識向上; p.7)。従来、外国語教育においてこれらの役割は重視されていなかったが、近年の国際化に伴う人々の移動や交流機会の増加は、これらの役割に関連した目標や政策をもたらした。このように外国語教育は、その教育が行われている社会の経済や政治などの状況と関連付けてとらえる必要がある。

第2章 外国語教育の目的

外国語教育も普通教育の一部であり、上述の3つの目的の中でその役割をとらえる必要性がある。また、外国語学習が国際化を促すためには、言語能力の習得に加え「第3次社会化」を体験する機会を学習者に提供する必要がある。これらが実際の外国語教育政策文書にどのように扱われているか3か国(日, 仏, 英)の事例を基に検討している。

第3章 外国語学習は学校教育の中で可能なのか

英語を外国語として学習する2国(ノルウェー・日本)の政策文書にみられる「目的」とカリキュラムを比較し、外国語学習が学校教育において可能か検討している。結果、両国ともにカリキュラムと学習者の達成度という観点においては概ね一致しており、「指導可能」と判断できるが、日本の「国際英語へのニーズ」という目標においては、カリキュラムや授業時間数との整合性がない点が指摘されている。学校教育の中で外国語学習を成功させるには、教育の置かれた社会的コンテキストを考慮し、政策の期待とカリキュラムによる学習者への要求を合致させる必要性が指摘されている。

第4章 相互文化的話者——相互文化的に行動することか、二文化併用であることか

集団に対するアイデンティティは自らが自然に発達させることに加え、外部からの押し付けによっても強化される。そこでは、複数文化への所属をもった状態が一般的には認めら

れない。そのため、「2 文化併用」である人は、2 つの文化において行動できるが、文化間で共存しえない価値観同士が葛藤する場面においては、問題が生じる。一方、相互文化的な人は、自分の価値観を保留し、異なる文化間の関係を把握し、それらの文化間を仲介できる(p.72)。そのために必要な相互文化的能力は、教育を通じて獲得される。

第5章 相互文化的能力と小学校における外国語学習

小学校において文化的側面を除外した外国語学習は、「子供たちが自分の言語と外国語との関係を単純なものと思い込み、それを通じて自分自身の世界をコード化するための手段として外国語を学んでしまう(p.80)」危険がある。児童が外国語学習を通じて「他者性」を体験するには、相互文化的能力の側面を取り入れる必要がある。児童の成長段階を考慮すると、全側面を網羅することは難しいが、小学生への指導に適した側面(「態度」など)がある。

第6章 分析型研究と提唱型研究——外国語教育の文化的側面を研究すること

外国語教育の文化的側面の研究を分析型と提唱型に分類して説明している。前者は、ある事象についてたとえば因果関係という観点から、理解を深めようとするものである。一方後者は、「教育者の領域に介入し、変革を求めることを目的(p.91)」としている。この2種のアプローチは、異なるパラダイムにある相互排他的なものではなく、1 つの研究計画において併用しうるものである。

第7章 外国語教育におけるナショナリズムとインターナショナリズム

国語教師の役割が、社会統合に欠かせない学習者の国民的アイデンティティを象徴する言語能力の育成である(p.102)一方、外国語教師には「グローバル化に関連して発達してきた国際人アイデンティティと重要な国際社会への帰属意識を促進する(p.104)」役割が求められる。グローバル化する社会で重要になる「民主主義」のための教育は、「孤立主義」を克服する必要がある、そこでは、外国語教育が促す「第3次社会化」の体験が重要になる。

第8章 ヨーロッパにおける言語学習

欧州連合と欧州評議会の発展を公的文書を基にたどるといずれも、「他者性の理解」や「ヨーロッパ人アイデンティティ」の促進が求められているが、言語学習と複言語使用が実際にこれらを促すのか。社会的アイデンティティに関する研究の結果や「第3次社会化」の概念からは、「複数言語の習得と複言語能力の発達は、現実を理解する方法の変化と、今まで当然としてきたことの変化(p.143)」を促せる可能性が示唆される。

第9章 政治的行動としての外国語教育

教師が外国語教育を通じ指導すべき政治的側面の中心には「クリティカルな文化意識」という概念がある。グローバル化し、国際化した社会においては、言語教育は国の経済的発展という理由に加え、「他者をよりよく理解するためにも『有益』(p.149)」であり、それは、政治教育のための機会を得ることで現れる。このような教育の実践においては、教師自身もクリティカルな文化意識を備え、そのための指導に対して理解を深める必要がある。

第 10 章 言語教育，政治教育，相互文化的市民性

外国語教育と政治教育の共通点には、「政治性への自覚」という概念(たとえば「クリティカルな意識，独立した判断と政治への関与(Gagel, 2000)など)がある。自己と他者の違いに焦点を当てる「言語と文化の相対主義」は、「相互文化的市民性」を育成する教育の中核をなす「クリティカルな文化意識」や「想像的洞察力」を持つことで，克服できる。これらの能力は，超国家的市民社会に対応する上で重要になる。

第 11 章 相互文化的市民性を育てる教育

政治教育と相互文化的能力の獲得のための言語教育の目標を統合することで，「相互文化的市民性を育てる教育」の到達目標の枠組みを提案している。更に，その目標に基づき教育を実践する際の原則と特徴が提案されている。

第 12 章 相互文化的市民性教育のための方針

グローバル化に伴い，政治的重要性が高まりつつある超国家的共同体において重要になる「相互文化的市民性教育」の方針とカリキュラムが提案されている。

第 13 章 相互文化的市民性教育のためのカリキュラム

超国家的共同体を政治的行動の基盤とする場合の相互文化的に行動する段階を 5 つ挙げている。「政治的になる前段階」では，実際に行動を起こす前に必要となる意識（クリティカルに考えることや，その結果，可能な代替案や変化について提案・想像すること）が 2 段階，「政治的になった段階」では，意識を備えた結果として促される行動面での変化が 3 段階示されている。後半の 3 段階において必要になる教育計画は，授業の 1 単元を「相互文化的市民性のための到達目標」と上述の「5 段階」に沿って分類することで示している。

第 14 章 相互文化的能力と相互文化的市民性のアセスメントと評価

相互文化的能力を評価する際の問題として，価値を表わす語の持つ曖昧性がある。対応策として，評価基準を明確にすること，あるいは，その目的が望ましいものか検討し，実際に評価できるか考慮する必要性を指摘している(p.233)。そして，その観点に沿って相互文化的能力の 5 つの要素を検討している。具体的な評価方法としては，ポートフォリオを使用した自己評価を挙げ，現在開発されているいくつかの実例を紹介している。

生徒達が社会に出る頃には，グローバル化社会はさらに進展し，価値観同士のせめぎあう場面は増えていくことが予測される。外国語教師として自分の役割を自覚し，生徒達が文化間を仲介し葛藤を乗り越える力を備えた真の「グローバル人材」となるために何ができるか一考したい。

<主な参考文献>

福島青史(2014)『『グローバル市民』の『ことば』の教育とは一接続可能な社会と媒体としての個人』西山教行・平畑奈美（編）『『グローバル人材』再考』。くろしお出版。

【書評】

『異文化間教育とは何かーグローバル人材育成のために』

西山教行・細川英雄・大木充 編著

A5 版／236 頁／くろしお出版

栗原文子

「共に生きる能力」育成の必須性を問う

本書は 12 人のグローバル教育や外国語教育の専門家たちによる「異文化間教育」に関する論考からなる。現在の日本の学校において、異文化間教育は、どれほど認知され、実践されているだろうか。人権教育や平和教育ほど定着しているとは言い難いのではあるまいか。その教育内容について具体的なイメージが描けない教員も多いのではないか。本書は異文化間教育こそ、グローバル化社会に必要な人材育成に欠かすことのできない教育であると位置づけ、外国語教育やグローバル教育との関係に焦点を当てながら説得力のある論を展開している。本書を理解する上で、大木・西山氏が編著者として 2014 年に上梓した『「グローバル人材」再考ー言語と教育から日本の国際化を考える』（くろしお出版）においても詳しく言及されている「異文化間コミュニケーション能力（ICC: Intercultural Communicative Competence）」を理解することは欠かせない。ICC は本書の論考者の一人でもある Byram によりモデル化された概念であるが、コミュニケーション能力における異文化間能力(IC)の役割が強調されている。Byram によると、言語とアイデンティティは複雑に関係しているため、外国語教育は「言語的知識や技能だけではなく、他者や自分をより豊かに理解し共存するために役立つ IC の育成」(p.155)を目指す責任があるとしている。本書は、IC を涵養するための教育について、その意義や歴史的背景、さらに実践方法に至るまで第一線で活躍する日本およびヨーロッパの研究者たちの論考を集めたものである。

以下に、本書の構成と各章における論考の論点を簡潔に紹介する。

第 1 部 ことば・文化・アイデンティティ

序 今、なぜ「ことば・文化・アイデンティティ」か 細川英雄

第 1 章 異文化教育とは何か フランシス・カルトン（堀晋也 訳）

第 2 章 「共に生きる」社会形成とその教育 福島青史

第 3 章 ことば・文化・アイデンティティをつなぐ言語教育実践 細川英雄

第 2 部 言語教育から異文化間へ

序 異文化間教育はどのように生まれたか 西山教行

第 4 章 複数文化と異文化間能力 ダニエル・コスト（倉舘健一 訳）

第 5 章 複言語能力の養成	ダニエル・モーア (大山万容 訳)
第 6 章 間を見つける力	姫田麻利子
第 3 部 異文化間と人材育成	
序 異文化間教育と市民性教育・グローバル教育	大木 充
第 7 章 異文化間市民教育	マイケル・バイラム (柳美佐 訳)
第 8 章 グローバル教育の立場から見た異文化間と人材育成	キップ・ケイツ
第 9 章 継承語・継承文化学習支援と異文化間教育の実践	落合知子

第 1 章 カルトン氏によれば、人間は自分の価値観や自文化は絶対的真理のように感じているため、他者との接触において、共感、文化的対話は自然に生まれるものではない。自らの価値観や文化を批判的に検討したり、自己の内なる中心主義を認識し、脱中心化のプロセスを遂行することは、自発性や努力なしでは進められない。氏は、『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』(2001) 第 5 章を参照しながら、異文化の発見のプロセスが教師中心の授業ではなく、学習者の体験型アプローチにより可能であることを指摘する。

第 2 章 福島氏はまず、他者と共生することは、多くの場合摩擦や痛みが伴うことを確認する。なぜなら、共生社会の創出は、「わたし」が自分自身を部分的に放棄することにより、新しい「わたしたち」を作り上げる行為を含むからである (p.23)。また、欧州評議会の活動を紹介しながら、ヨーロッパにおいては、異文化間教育は言語教育と同時に市民 (シティズンシップ) 教育であること、さらにその教育を実践する上で有効なツールである *Autobiography of Intercultural Encounter (AIE)* を紹介している。

第 3 章 細川氏の論考では、ことば・文化・アイデンティティの不可分な関係性について論じられている。福島氏と同様に、ことばを学ぶことは、文化を学ぶことであると同時に、一人一人のこの世界の再構築であり、変容をともしう自己の認識・意識の更新でもある (p.46) と氏は指摘する。その上で、言語教育の目的は他者を受け止め、テーマのある議論を展開できるような場 (共同体) を形成すること (p.49)、すなわち、自律した市民形成であるとし、前述の AIE (小山試訳, 2014) を引用しつつ、市民性を目指した言語教育の意義と可能性を論じる。

第 4 章 コスト氏は、言語教育学における「文化」の位置づけについて非常に興味深い議論を展開している。氏によると、それは 4 段階に分けられる。第 1 段階は「他者は他所にいる」、第 2 段階は「他者へと赴く」、第 3 段階は「他者はここにいる」、そして第 4 段階は「他者は私の中にいる」である。第 1 段階はステレオタイプ化された表象としての文化であり、第 2 段階はイメージ型の学習と親和性がある。第 3 段階は自国にいながら接触する他者性であり、多文化社会内部での文化の多様性と不平等性に関する洞察に関する。第 4 段階は個人の多元的アイデンティティの構築を示している。この 4 段階は共存するものであり、一つの段階が進んでも前の段階がなくなるものではない。氏はグローバル化された多文化社会において、異文化間能力は教育の核とすべきであると主張する。

第 5 章 モーア氏は、複数言語の読み書きに関連する能力を「複合リタラシー」と呼び、大学の留学生による日常やアカデミックな場面での言語使用のデータを分析している。携帯電話や iPad などのテクノロジーを使用した、複数言語からなる学習者の言語能力をその人に固有の全体的な能力かつダイナミックで変容する能力として捉え、有効な学習形態として奨励する教育の実践を提案している。氏によると、これらの多元的アプローチに基づく実践は、大学ではまだ周辺的であり、多様な経験や複言語能力をもった留学生の能力を活用するに至っていない。

第 6 章 姫田氏は、広範囲の需要を目指す CEFR において、異文化間能力の言及が限定的である理由は、異文化間教育がこれまで外国語教育で自明とされた「母語話者」基準を問い直すものであるためではないかと考察する。異文化間能力の意識化を目的とする教育実践として、氏は CEFR の「言語ポートフォリオ」における「言語バイオグラフィ」やインタビュー、日記などを取り上げ、学習者が接触する複数文化を観察し、それらのどれにも属していない「間」(p.131)を見つけ、文化間仲介者としての能力を発達させるための支援の在り方を紹介している。

第 7 章 バイラム氏は、外国語教育がただ技術的なことを教えるのではなく、国家の枠を超えた市民性の育成に繋がるべきであると主張し、異文化間能力の育成のための指導法や学習法の開発の必要性を唱える。氏はアメリカの小学校のスペイン語の授業におけるプロジェクトを紹介し、ICC 育成の観点から開発した授業モデルを使用した実証研究を提示している。また、異文化間市民 (intercultural citizenship) の育成を目標とする大学レベルのプロジェクト型学習についても紹介している。

第 8 章 ケイツ氏はグローバル教育の定義、目的、基本的要素について論じながら、カリキュラム例を紹介している。氏によると、グローバル教育の主な内容領域は、地理的リタラシー、世界的なテーマ (世界の言語、宗教など)、世界の問題 (開発、人権問題など) の 3 領域であり、必然的に異文化間教育と重複すると述べている。また、氏は異文化間教育、グローバル教育を実践できる教師の育成が鍵であると強調する。

第 9 章 落合氏は日本の小学校における継承語・継承文化学習支援について報告している。調査対象は、「母語教育支援事業」の一環として設置されたベトナム語センター校へ通うベトナム系児童である。落合氏は、継承語学習への動機が低い児童が、教授法や教室運営の工夫を通して課題を乗り越えていく様子を報告し、彼らが外部の日本人児童とその活動を共有することにより、ベトナム人、日本人児童全体が自文化中心主義から脱け出し文化相対主義的視点を獲得するためのプラットフォームが提供されるとしている。

本書を通して、外国語教育と異文化間教育は切り離すことはできず、むしろ、異文化間能力を外国語教育において育成すべき核 (コア) 能力の一つとして捉えるべきであることが再認識される。本書に指摘されているように、異文化と共存、共生する道は、実は困難な痛みを伴うプロセスでもある。また、自文化を意識、相対化し、他者や異文化を理解

するために脱中心化を図ることは、異文化接触の際に「自然な」反応として起きるわけではない。自らのアイデンティティの再構築が迫られることは、少なからず抵抗感を伴う。しかしそれは「共生」のために我々が通らなくてはならないプロセスなのである。外国語教師として、授業で異文化を表層的に扱うだけでは、将来生徒が経験するであろう痛みや抵抗感を伴う異文化や他者との共生プロセスに立ち向かうために必要な能力を育成できないであろう。西山氏は「2015年初めに世界はテロの恐怖をあらためて実感した。このとき私たち日本人が感じた違和感や恐れ、不信感こそが異文化間教育を考える上で重要なテキストとなるのではないか (p.72)」と述べているが、異文化間能力を育成するためにどのような教材や学習法が有効であるか、今後実証研究が増えることを期待したい。

難民問題に揺れ動くヨーロッパはともかく、日本で異文化間教育は必要なのかという疑問もあるかもしれない。しかし、ヘイトスピーチに代表される他民族への差別的言動や、権力者からの性的マイノリティの人々への暴言、また増加する外国人労働者問題など、日本社会においても異文化との共生は喫緊の課題である。今の日本こそ異文化間教育に早急にかつ真剣に取り組む必要があるのではないだろうか。本書にもあるように、異文化間能力育成はグローバル教育とも親和性が深く、外国語教育だけでなく、他の教科とも結びつけて行われることが可能である。いずれにせよ、周辺的位置づけであった「文化」に関する教育を、他者と共生するための国家を超えた市民性 (citizenship) 教育として捉え、その育成について様々な分野からの研究が進むことが求められる。

言語は単なる「道具」ではない。異なる言語には、世界の異なるとらえ方、価値観や他者との関係構築のあり方の違いなど、さまざまな「文化」が内包されている。それらが学習者やコミュニケーションに与える甚大かつ多岐にわたる影響を無視して、真の言語習得はないだろう。また、言語は経験を通して獲得され、その経験を意味づけるものも言語である。学習者の母語や目標言語を介して培われる豊かな経験を支援することも、教師の重要な役割ではないだろうか。本書の著者たちの論考と実践報告は、教師が学習者のために「共に生きる」能力を育むための空間や経験を創出し、彼らの複雑化するアイデンティティから目をそらさず、むしろ「異文化間の対話 (Byram, p.173)」を促す役割を担うべきであると提唱している。本書を通じて、読者は自らの教育の目的について問い直す機会と、実践について振り返るための重要な観点を提供されるであろう。筆者も、一英語教師として、ともすれば陥りがちな技能 (スキル) 育成に偏重した教育ではなく、他者と共に生きる力を伸ばす教育を学習者と共に実現したいという思いを新たにしたい。

【書評】

『世界と日本の小学校の英語教育』

西山教行, 大木 充 編著
A5 判／310 ページ／明石書店

安達理恵

1. 本書の概要

本書は、主にヨーロッパでの小学校の外国語教育について、各国の状況を詳細に報告し、また日本での小学校英語教育の課題を検討しながら、2020 年に本格的な実施が想定されている高学年での英語教科化の問題や早期外国語教育の在り方を、従来にない幅広い視点から掘り下げようとするものである。小学校英語教育を前提とするのではなく、外国語教育の在り方を根本から見つめ直そうとする秀作と言える。本書の構成は、第Ⅰ部の第1～5章が国外の事例として、ヨーロッパ全般、イタリア（ヴァッレ・ダオスタ）、ギリシャ、スペイン（アラン谷）、カナダの早期外国語教育の事例を報告し、第Ⅱ部の第6～10章では日本における小学校英語教育の課題として、明治初期からの小学校英語教育史、リメディアル教育からの視点、国際理解教育、言語への目覚め活動、在日朝鮮学校での継承母語教育について報告している。この他に、ジャン＝クロード・ベアコ氏と編者のインタビューによる序章「ヨーロッパ人は英語教育をどう考えるか」と、鳥飼玖美子氏と編者とのインタビューによる終章「鼎談—小学校の英語教育は必要か」から構成されている。

2. 第Ⅰ部：国外の事例から考える

第1章のヨーロッパでの言語教育政策と早期外国語教育では、本書が提示する主題と検討課題のあらましが把握できる。フランスの研究成果からこれまでの早期言語教育に関する通説を批判的に検討し、欧州連合（EU）の「教育行動計画」と欧州評議会（COE）の「ヨーロッパ言語共通参照枠」が示す、早期言語教育についての考え方を解説する。研究では、早期外国語教育は、単に外国語学習を早期に始めればよいのではなく、条件（例えば自然習得と学校での学習）や学習にかかる時間の方がより重要である、としている。特に学校での言語学習は、早期で学ぶ成果を保持しにくいため、むしろ、「言語への目覚め」（言語の多様性に関心を持たせることで人間の多様性に気づかせる（pp.84-85））学習が重要、と提案している。また、早期外国語学習の成功例とされるイマージョン教育も、カナダでさえ都市部のエリート教育であり、普及しない理由として、教員養成の費用を課題として挙げている。そして多言語主義が政策原理にあるEUでは、「多言語能力を持つことがヨーロッパ人のアイデンティティと結びつけられ」（p.47）ており、それが日本の早期外国語学習との大きな違いとして指摘されている。

その他、第2～4章ではヨーロッパの各地域の小学校の事例を、第5章はカナダのバイリンガル教育を報告しているが、総括すると、以下のような共通した特徴が見られる。

- ・多言語教育を取り入れている。

- ・外国語教育が成功している事例は社会環境でその言語の必要性や学習価値が高い
- ・言語教育法として多様な指導法や取り組みがなされている
- ・言語教育だけでなく異文化間教育も重視している
- ・継承語や移民などの少数派の言語も考慮している

ヨーロッパでは、現在、外国語学習をかなり早い段階で導入している国が多いものの、各事例の詳細な報告は、安易なやり方では成功せず、各国が紆余曲折を経て独自の教育方法を打ち立ててきた様子を示している。また「早期言語教育が英語に偏重することは多言語主義を理念とするヨーロッパの言語政策に反する」(p.47)と述べているように、小学校での英語に特化した教育は、多様な言語や多様な文化の人々に対する尊重意識の育成を反って難しくしてしまう可能性があることも、日本人は学ぶべきであろう。

3. 第Ⅱ部：日本の事例から考える

第Ⅱ部の各論は、日本での小学校英語教育の現状から考える課題を中心に述べている。第6章「歴史の中の小学校英語教育」では、小学校における英語（外国語）教育の問題点は、そのほとんどが明治期からすでに論じられていたことを明らかにし、現在も教員研修予算があまりに少ないことを問題としている。また第7章「英語リメディアル教育研究者から見た小学校英語教育」では、英語教育を担当する小学校教員の英語力が乏しいことから、リメディアル教育対象の学習者が増えることを懸念する一方、教科化の流れは止められないことから、英語ではなく教科横断型学習を説いている。第8章「小学校における国際理解教育としての外国語活動の可能性」では、国際理解教育を枠組みとする教育実践事例を紹介しながら、言語的少数派児童と多数派児童双方の学びと関係性を促進する、国際理解教育の視点に基づく小学校外国語活動を提案する。第9章「言語への目覚め活動と小学校英語教育」では、英国で「言語意識」教育として始まった活動が欧州の多くの学校で取り入れられ「言語への目覚め活動」となり、この教授法を使った実践を紹介し、児童が言語の多様性や言語を通じた世界のつながり、言語と国家の関係性について知識を得た様子を報告している。第10章「継承語教育が民族的アイデンティティに与える影響」は、対象を在日コリアン児童生徒として、彼らのアイデンティティ形成と朝鮮語教育の在り方を複言語教育という視点から見直そうとするものである。

このように視点は様々であるものの、これら日本での事例を概観すると、いくつかに通じた論点が浮かび上がる。

- ・英語教育の学び初めにはきちんとした指導者が教える必要がある。
- ・英語学習入門期では、苦手意識を生みやすい評価や教育方法は再考すべき。
- ・英語以外の外国語への意識も高める必要がある。
- ・教育内容は小学生に相応しいものにする必要がある。
- ・日本の社会環境に合った教育法を開発する必要がある。

いずれの章も、各執筆者の言語教育にかける熱意や今後の日本の外国語教育の在り方に一石を投じ、読者に今後の日本の外国語教育の在り方について、多様な視点から再考させる内容となっている。

4. 日本の小学校英語教育の今後を考える

この本は、日本の小学校の英語教育の理念とは何か、理念なく英語オンリーで小学校での教科化を進めようとする政策に警鐘を鳴らしている。確かに、ヨーロッパでも英語の優位性があるのは否めないだろう。しかし、だからこそ、複数の国々からなるヨーロッパでは、多言語教育を重視するのである。ある特定の言語だけに優位性を与えることは、各国のアイデンティティを脅かす危険性があり、また、各国の少数民族に対する尊重意識も育てることが出来ない。

日本での英語教育が難しいのは、やはりこの点に問題があるのではないか。終章の鳥飼氏が指摘するように (p.277)、外国語教育の目的を異文化理解としながらも教育施策は「結局英語」となり、本来の人生や価値観を拓げるための外国語教育の理念が十分涵養されないままに学習を始める。外国語に向き合うには、序章のベアコ氏が説くように (p.25)、「批判的に自文化・他文化を意識化する文化的アウェアネスが重要」なのだが、それは日本の外国語教育には、すっぱり抜けてしまっている。異文化や異言語を学ぶことで、初めて自文化を客観視できるのだが、その異文化や異言語が英語に偏っている現状では、欧米文化と英語に関心を抱きこそすれ、それ以外の文化や言語に対する尊重の精神を涵養するのは難しくなる。

いくつかの章で主張されている、「言語への目覚め」の意識教育は、日本でも高めることは、有用であり、またかなり実用的でもあると拙稿筆者は考える。日常生活で外国語を使う機会がほとんどない若者が、将来外国語を使用する機会は、「海外で英語を使う」よりは「国内で外国人と外国語を使う」方が多くなるだろう。今や企業の海外事業展開もアジア諸国が多い。また在日外国人も、さらに観光などで来日する外国人の出身国も、中国を中心とするアジア諸国が圧倒的に多い。これらの状況を鑑みても、今後、国内外のグローバル化に向き合う児童生徒が、接する外国語は多様な外国語であろうし、英語母語話者以外の外国人に接する機会の方が、遥かに多くなると容易に予測される。これからの若者に必要な外国語や外国語教育とはどうあるべきか—この本は、改めて私たちに問いかけている。

小学校英語教育は、まだ思考が柔軟な時期に外国語学習を始めるため、何人かの著者が指摘するように、児童に与える影響は大きい。多様な言語や文化に対する知的関心、異なる言葉・人への寛容度、外国語を学ぶことへのチャレンジ精神など、能力以外の情意要因にも多大な影響を及ぼす。また、児童に相応しい教育を提供するには、様々な条件や指導する教員の能力など、まずは環境を整える必要がある。「外国語活動」では、実質英語教育を指導していた学校が多かったが、それでも多言語を指導する授業もあった。「英語教育」によって、言語は英語のみ、指導も英米人の ALT が主導、さらにスキル中心に評価されるようになれば、塚原が言うように、「英語のみが扱われている日本の現状では、教員個人の考えや意識とは無関係に、英語には価値があるという評価が児童に伝えられていること」(p.121)になるだろう。欧州評議会が推進している「複言語主義」の2つの目的、すなわち、複数の言語を使う能力を養成する「能力」と、言語の多様性を肯定的に受け入れることに気づかせる「価値」は、グローバル化が進展する時代、日本も目標にすべきではないだろうか。異文化間接触がますます増えて行く時代の外国語教育の目的は、多様な国の人々を理解し、尊重し合うこと、という視点を、私たち教育者は忘れてはならないだろう。

【資料】[海外調査]

ブダペシュトのバイリンガル小学校授業視察記

酒井志延

要旨

11 月 9 日（月）から 11 日（水）の 3 日間にわたりブダペシュトのバイリンガル小学校 *Lágymányosi Bárdos Lajos Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola* の授業観察ができることになった。見学した授業はすべて素晴らしかった。このレポートの目的は、高いレベルの英語授業の環境、工夫、指導手順を日本の教員及び研究者に紹介することである。読者が学校のシステムを理解しやすいように、筆者が見たことを記述する。このレポートは、読んでわかるが、いくつかの授業参観記は長く詳細で、いくつかのものは短い。これは長いレポートの授業が、短いレポートの授業より優れていることを示すわけではない。その違いは、日本の小学校の英語教育に参考になるかならないかについての筆者の判断によるものであることをはじめに断っておく。

キーワード

ブダペシュト、小学校、バイリンガル教育、CLIL、授業参観

1. はじめに

朝 8 時に、*A Report on Visiting* に行く。Angéla Trescsik 先生, Petra Makai 先生そして János Kerekes 校長先生とミーティングを行った。ハンガリーの学校ナショナルカリキュラムでは、1 年生から 4 年生までを *lower elementary*、そして、5 年生から 8 年生までを *higher elementary* と呼んでいる。9 年生から 12 年生までが *secondary school* となる。外国語は *elementary level* では、1 つの外国語が、*secondary level* では、複言語主義で 2 つの外国語が必修である。*Secondary schools* で人気がある第 2 外国語は、スペイン語とフランス語でその次にドイツ語が来る。ロシア語は復活しつつあるし、中国語も台頭している。日本語やラテン語を選択できる学校もある。この学校のスタッフの娘で *secondary school* に通う女子児童は、英語と日本語を選択しており、日本語の授業が週 6 時間あるそうだ。

この学校では、CLIL プログラムはバイリンガル教育と考えられている。この考えは、英語の授業を増やすために、他の教科を英語で行うことを CLIL と考えている学校に多く見ることができる。この学校には、各学年 3 クラス編成で、CLIL プログラムクラス、音楽プログラムクラス、IT プログラムのクラス（ただし、今年の 1 年生から体育のクラスに替わった）がある。CLIL プログラムは人気があり、だいたい 3 倍の倍率である。この地区には、ドイツ語とフランス語のバイリンガル教育を行う学校も存在する。それらは、大使館などからの援助で行われていることが多い。ハンガリー全土で、英語の CLIL プログラムを行う学校は 30 校ほど存在する。この学校の CLIL プログラムは 5 年前に始まったとのこと。CLIL プログラムでは、政府の支援を受け、1 年生から、CLIL でない普通の英語の授業が

週 5 時間あるが、それ以外にも lower elementary では、3 つの科目（この学校では、art, technology, music）を英語で週に 1 時間教えている。この学校で、その 3 つの科目を CLIL で教えることにしたのは、指導できる教員の関係である。CLIL を指導している教員は、英語の免許とその科目の免許を持っている。この 3 つの科目は、学校で選ぶことができる。この学校の higher elementary では、world history, science, culture+civilisation を週 2 時間、英語で指導している。また、この学校では、5 年生から週 3 時間のドイツ語を選択で学べるようにしているが、親は子供に英語を学ばせたがる傾向が強い。

1 クラスの定員が 32 人であるが、CLIL の授業は、半分の人数、16 名で 2 クラスに分けて実施している。ハンガリーのナショナルカリキュラムでは、4 年生から週 3 時間の英語教育を必修にしているが、CLIL プログラムを持っていない学校でも、1 年生からとか 2 年生からとか、独自に英語教育を実施している。しかし、普通の学校では、小さいサイズに分けて授業を実施することはない。

2. 5 年生の世界史

2.1 授業概要：11 月 9 日（月）8 時 55 分-9 時 40 分まで（2 時間目）歴史の授業。5 年生は CLIL 第 1 期生。12 名。先生は Gabriella Nagy（英語と歴史と音楽の免許を所持）授業はすべて英語。内容は「人から猿への進化」です。まず、ペアワークで「道具を使うとどういう利点があるか」を考えさせ、発表させ猿から人へのまとめ。授業形態は、ペアワークとグループワークが中心。

2.1.1 瓶の中に、クラス全員の名前が書いてあるアイスクャンディーの棒を入れておいて、代表にその棒を 6 本引かせて、6 人ずつの 2 つのグループに分ける。

2.1.2 3 ペアワークで「道具を使うとどういう利点があるか」を考える。そして発表。

2.1.3 各グループで、道具を使わない類人猿と道具を使う人類について 5 つの TRUE/FALE の文を 5 分間で作り、相手のグループに対して、質問をし、相手が答える。正解すると、ポイントとなる。(9 : 20)

2.1.4 Do You Remember Game 2 つのグループで対抗するが、文章をどのくらい覚えているかという競争である。まず、1 つのグループの 3 名が教室から出ていく。残りの 3 名のうちの 1 人が先生から直立猿人の 9 つ特徴が書いてある紙を渡され、その特徴をあと 2 名に読み上げる。その 2 名は読みあげた特徴を覚える。読み終わったら、外にいた 2 名が呼び戻される。その 2 名に、教室にいて覚えた 2 名が覚えた特徴を伝える。その 2 名は覚えなければならない、伝え終わったら、外にいた 1 名が呼び戻される。その 1 名に対して、教室にいた 2 名が覚えたことを伝える。そして、最後の 1 人がそれを何文暗記しているかで、ポイントが決まる。

2.1.5 類人猿、道具を使う猿人、直立猿人、ネアンデルタール、人類について、体の特徴、道具について、まとめて終わった。

CONTENT:猿から人への進化

COGNITIVE:暗記, 比較, 類推, 判断

CULTURE :協力する姿勢と相手チームに勝つこと

COMMUNICATION :ペアワークとグループワーク

2.2 感想：このように内容的にレベルが高い授業が英語で行われていることに驚いた。

3. 4年生のデザイン（芸術）

3.1 授業概要：10 時 50 分から 11 時 35 分まで（4 時間目）デザインの授業。4 年生，14 名。先生は Angéla Trescsik (英語と美術の免許を所持) 授業はすべて英語。テーマ：How to recycle papers.

3.1.1 黒板にリサイクルが可能な物の図とダメなものの図が貼ってある。

I can (can't) recycle things made of	paper.	この部分は児童が手を上げて答える。
	glass.	
	metal.	
	plastic.	

3.1.2 黒板の文を使って Recycle できる物できない物に関して True or False quiz を 4 問。
e.g. We can recycle things made of paper.

3.1.3 How to make recycled paper.

先生が recycled paper を作る過程を示す英文を読みながら，実際に作業をする。児童に先生が読んだ英文をリピートするように指示する。

- 1) Tear the paper into small pieces.
- 2) Pour water into the blender （日本ではミキサーと呼ぶもの）.
- 3) Put small pieces of paper into blender.
- 4) Turn on the blender to break up the paper into pulp.
- 5) Pour the pulp into the bowl and mix it.
- 6) Place the window screen into the bowl.
- 7) Slowly lift up the screen from the bowl.
- 8) Put the screen inside the newspaper to dry.
- 9) Flip the newspaper.
- 10) Put the board onto the newspaper and press it.
- 11) Remove the window screen from the paper.
- 12) Put the newspaper on the tray.

先生は，濡れた状態の紙と，それが乾いたものを見せ，

13) When the paper is dry, carefully peel it away from the newspaper.
はがしてみせる。

3.1.4 黒板に，To make recycled paper, what do you need? と書き，
tool material と書く，

児童は，単語が書いてあるカードを受け取り，それが tool なのか material なのか判断し，黒板の tool か material のどちらかの下にそのカードを貼っていく。

3.1.5 上の 1 番から 13 番までのプロセスが書いてある短冊（ただし 9 番と 12 番が無い）

が 11 枚, 入った封筒を 2 人に 1 組で受け取る。短冊には番号も書いてないし, 順もばらばらである。2 人で協力して, その短冊を適切なプロセスの順に並べる。並べ終わったら, 先生から正解が書いてある紙を受け取り, その短冊の並べたものと同じ順になっているかをチェックする。

3.1.6 4 名 1 組で, 実際に, 自分の recycled paper を作る。一人が maker 一人がプロセスを読む, 後の 2 人は手伝い。作り終わったら役目を交代する。

CONTENT : recycled paper を作る。

COGNITIVE : 評価, 類推, 判断

CULTURE : 協力する姿勢

COMMUNICATION : ペアワークとグループワーク

3.2 感想 : この授業は, 作業が多いので, ある程度日本語を活用すれば, 日本でも可能だと思います。

4. 4 年生の理科

4.1 授業概要 : 11 月 10 日 (火) 8 時 00 分-8 時 45 分 (1 時間目)。14 名。先生は, Anikó Ujhelly (理科と英語の免許を所持)。ほぼ英語だが, 難しい定義などはハンガリー語の使用を許していた。

4.1.1 ハングマン。PIGS MIGHT FLY.

4.1.2 ブタについて知っていることを児童に発言させる。

4.1.3 グループで, 動物の英単語をたくさん書かせるようにする。

4.1.4 プロジェクターにイノシシの絵を見せ, 児童にそのスライドの描写をさせる。

4.1.5 ブタの絵を見せて, 比較しながら描写をさせる。

4.1.6 ブタの骨格をスライドで映し, その説明をする。先生の話に含まれるキーワードを描いてあるカードが事前に配られており, 先生がそのキーワードを言ったら, そのキーワードを持っている児童は, 先生にそのカードを渡すと, 先生が, キーワードをクラスに示したあと, 骨格の図の適切な場所に貼る。

4.1.7 授乳している親子のブタの様子を映し, 描写させる。

4.1.8 豚肉でできる食品や豚肉を食べない国, その理由を確認。

4.1.9 2 人ずつ前に出て, 黒板に貼ってあるカードの定義を先生が英語で言い, 児童がその単語を当てるゲームで授業を締めくくった。

4.2 感想 : 先生の話は, 脊椎動物→哺乳類→偶数の蹄を持つ動物と, 種目を狭めていって, ブタがどういう位置にいるかを確認する。そして, あごの骨の単語なども確認していた。先生は, 児童が発言したくなるように仕向けていた。

5. 5 年生の文明

5.1 授業概要 : 9 時 50 分-10 時 35 分 (3 時間目) Civilization (文明) の授業。12 名。先生は Gabriella Nagy (歴史の授業と同じ) 授業はすべて英語。12 名。授業のテーマはオーストラリア

5.1.1 6 人ずつ 2 つのグループに分ける。

5.1.2 グループ対抗の **guessing game** 一人がいすに座り黒板に背を向ける。後の 5 人がその人を囲み、先生が黒板に書く単語をその単語を使わないヒントを与えて、回答者が先に答えたほうが勝ち。先生の出題は, Tasmania, National symbol, Emu, dunny, Aussie, Aborigine

5.1.3 次のゲームは, “Australian States And Territories Word Scramble” 出典は :

www.ActivityVillage.co.uk-Keeping Kids Busy, Australia is made up of 6 states and 2 territories. Can you unscramble the clue below to find the names of the state and territories?

1. nqsnaeuedl -----
2. aaisanmt -----
3. weh hutso ewlas ---- -
4. iocavtir -----
5. nrnoreth yrrrteit -----
6. ustho srtaliaua -----
7. raualisntan cialatp irrytote -----
8. rneeswt altariasu -----

5.1.4 各グループで, オーストラリアについて, 与えられたキーワードで質問を作る。

A グループに与えられたキーワードは : 1) name of the country, 2) population, 3) big cities, 4) capital city, 5) the flag

B グループに与えられたキーワードは : 1) national colour, 2) Commonwealth Star, 3) National flower, 4) coat of arms, 5) Australia Dollars

つぎのアクティビティーは, オーストラリアのエンブレムについて描写。

グレートバリアリーフについて, TF を出し, 各グループに想像させる。例えば, グレートバリアリーフにサッカー場がいくつはいるか。A チームが想像で答えを出し, B チームはそれより多いか少ないかを答える。

5.1.5 エアーズロックについてビデオを見て, その事実について質問をする。グループ対抗で, メンバーが答えると点数がもらえ, 最後にポイントが多かったチームのメンバーが, その授業のスタンプを獲得する。

5.2 感想 : アクティビティが明示化されており, わかりやすい。そのため, 授業がとどこうることなく進む。

6. 2 年生の英語

6.1 授業概要 : 11 時 45 分-12 時 30 分 (5 時間目) 英語の授業。12 名。先生は Judit Vari。授業はすべて英語。黒板に今日の予定が書いてあるが, ところどころ空欄になっていて, 児童に想像させるようになっている。

6.1.1 Color song. What is your favorite color?をジェスチャー付きで歌う。

6.1.2 コースブックの練習問題。上に 4 人の絵がある。下に 4 人の持ち物の単語とその絵がある。真ん中が迷路になっており, 線で追っていくと上の人物と下の持ち物がつながる。

人物と物がつながると、それを文にする。例文がある：This is Lee's pencil case. Its color is blue. Blue is his favorite color.この例に合わせて残りの 3 名の文を書く。黒板には、Lee's = his Mona's = her と書いてある。(観察していると大文字と小文字がうまく書き分けられない子もいる)。3 人の児童がその作業を終えると、先生は退屈させないように、3 名を相手に “Simon says ...” を始める。終わった子供からその “Simon says ...” に加わり、最後は全員で行う。

6.1.3 Find who I am. 1 人が前に出てきて、見えないように背中に名前を貼られる。クラスの後のメンバーが、一斉に手を出して物を示すようなジェスチャーで This is your . Your favorite color is ... という。その一人は、該当の人の名前を言う。

6.1.4 Troll Tales.

Trog: This is a great book.

(Posie がみえないところで、Pag の頭を羽で触っている)

Pag: Stop it, Trog.

Trog: What? Pag!

Pag: Stop that. Stop that.

Trog: Hmm. What's it?

Posie: Hi, I'm Posie. Bye. (Posie はさっさと去っていく)

6.1.5 Listen and Read: 先生と会話文を読んだ後、グループでロールプレイをする、次に、選ばれたグループが前で演技をする。

6.1.6 3 chairs game : 3 グループに分かれて対抗の guessing game。一人がいすに座り黒板に背を向ける。後の 4 人がその人を囲み、先生が黒板に書く単語や語句をその単語を使わないヒントを与える。先に答えたほうが勝ち。先生の問題は、会話のセリフの中の言葉。

6.1.6 Bye bye song. ジェスチャー付きで歌ってお別れ。

6.2 感想： 小学校 2 年生は、体が軽いせいもあり、いつも飛んだり跳ねたりしながら移動している。躍動感がある。だから、英語の歌を歌いながら踊ったり体を動かすのを実に楽しくおこなう。英語の入門で歌とダンスがあるのは、わかる。でもこれは、小学生の低学年用なのだった。英語の入門用だとしても、それを日本で高学年にやらせるのはやはり精神的な抵抗があるだろうと感じた。だから、歌とダンスは小学校せいぜい 3 年まで、5, 6 年で入門させるなら、5, 6 年用の入門のための指導方法を考えなければいけないと思った。ある意味、眼から鱗だった。

7. 1 年生の英語

7.1 授業概要： 11 月 11 日 (水) 10 時 50 分-11 時 35 分 (4 時間目)。9 月に英語を習い始めた 15 名。(週に 8 時間、英語で教えられている)。Mari Bredican (英語母語話者)。

7.1.1 Role call. 児童が 15 名なので、先生が 1 から 15 まで数えてからリピートさせる。

7.1.2 全員あいさつ。 先生：How are you? 児童：Fine, thank you. 先生が一人一人の名前を呼ぶ。児童は、I'm here. でこたえる。

7.1.3 先生が布でできたサッカーボールを投げて、受け取った児童が先生からの質問に答える。質問は：What color is your school bag / pencil case. My school bag is ... (色を答え

る練習 : pink, blue, white, black, purple, green, yellow, brown など。たいていのものは複数の色なので, and で答えていた)。My school bag がスムーズに出てこない児童には, 先生が, My school bag is ... と助けを出していた。

7.1.4 全員を立たせて, TPR. Stand up. Stretch. それから先生が指示を出す。I want you to jump three times / hop five times / stamp / clap / touch your toes / turn around / tiptoe / walk / hop hop / jump jump / now we sit / clap / now sleep / wake up / この指示の間に, 先生が stop という。だれも freeze するが, ちょっとでも動くと, アウトで席に帰らなければならない。次第にアウトが増えて, 最後に残った子がほめられる。

7.1.5 ナーサリーライム “A Big Fat Hen” 前に集まって, ジェスチャー付きで歌う。One, two, buckle my shoe; Three, four, knock the door; Five, six, pick up sticks; Seven, eight, lay them straight; Nine, ten, a big, fat hen.

7.1.6 先生が黒板に 15 までの数字を書く。全員黒板の前に集まる。2 名を選び黒板のより近くに立たせる。先生が言う数字を当てる (黒板に書いてある数字を指さす)。例えば, 先生が “Eight.” といったら, 黒板の 8 を早く指したほうが勝ち。負けた方は帰る。誰もが選ばれたがるので, 先生は, ゲームをしたい場合は, “Can I go next?” というように教える。

7.1.7 先生が, “In a circle.” と指示を出し, London Bridge を回りながら歌う。先生は橋の入り口のように両手を上げていて, 歌の終わりに, 自分の前に来た子供をつかまえる。つかまえられた子供は, 輪の外に出る。途中から, すでにアウトになった子供を輪の反対側の入り口として両手を上げさせて立たせて, 歌の終わりで前にいた子供をつかまえさせる。歌の終わりになると子供たちは, つかまりたくないから大騒ぎで走り去ろうとする。

7.1.8 Good bye song を歌って終わり。

7.2 感想 : 前日, 2 年生の英語を初めて見ていたので, それほど驚かなかったが, 1 年生は, 本当に, じっとしていられないと思った。ほとんど, 席に座っていなかった。体を動かしながら英語でのゲームを楽しんでいた。今回は, 色の復習があったけど, 1 週間に 5 時間の英語の授業という豊富な時間を通して, 定着を図ることができるのだらうと思った。すでに, 8 週は過ぎているので少なくとも 40 時間は, 経過している。少人数で時間をかけて, それで, やっとこの程度だから, 英語習得は時間がかかることを覚悟しなければならない。

【記録】

2015 年度教育問題研究会会員の学会発表・講演等記録

1. 5 月 23 日（土）午後 2 時 30 分～6 時 横浜市中学・高校英語教員ワークショップ
主催：横浜市立大学 プラクティカル・イングリッシュセンター
開催場所：横浜市立大学 八景キャンパス
講演とワークショップ：久村 研「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」、高木亜希子「英語科教育法の授業における J-POSTL の活用
法」、清田洋一「現職英語教員の J-POSTL の活用事例」
2. 6 月 28 日（日）第 45 回中部地区英語教育学会 和歌山大会
主催：中部地区英語教育学会
開催場所：和歌山大学
発表者：高木亜希子「英語科教職課程履修生による省察一言語教師のポートフォリオ
（J-POSTL）を用いて—」
3. 7 月 12 日（日）JACET 関東支部大会
主催：JACET 関東支部
開催場所：青山学院大学
招待講演：中山夏恵，栗原文子「グローバル化時代の英語教育—異文化間コミュニケー
ション能力育成の意義と課題」
4. 8 月 4 日（火）ELEC 夏期英語教育研修会
主催：財団法人英語教育協議会
開催場所：財団法人 英語教育協議会
講演とワークショップ：吉住香織「生徒の英語使用につながる 高校英語授業の視点と仕
掛け」
5. 8 月 22 日（土）・23 日（日）全国英語教育学会 第 41 回 熊本研究大会
主催：全国英語教育学会
開催場所：熊本学園大学
22 日（土）
 - ・発表者：清田洋一「英語教師のオートノミーを高める授業力ポートフォリオの活用」
 - ・発表者：久村研，小出文則「生徒の発信力を高めるために「英語で授業」への授業改
善につながる『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）を利用した教員研修」23 日（日）
 - ・発表者：木内美穂，清田洋一「自律的な学習の継続を支援する言語学習ポートフォリ
オの取り組み」
 - ・発表者：山口高領，浅見道明「英語で授業を展開する授業力の枠組みを求めて—『言
語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）を中心に—」
6. 8 月 30 日（日）・31 日（月）the JACET 54th International Convention
主催：JACET
開催場所：鹿児島大学
30 日（日）
 - ・Paper: Natsue Nakayama & Fumiko Kurihara “Key Concepts for Intercultural
Development and Their Treatment in Junior High School Textbooks in Japan”
 - ・JACET SIG Poster Presentation : Presenter: Hiromi Imamura31 日（月）
 - ・Paper: Takane Yamaguchi & Shinya Hori “Exploring Influences of Self-efficacy in
English Learning upon Autonomous Learning Skills of and Basic Psychological
Needs for the Second Foreign Language”

7. 9 月 3 日 (木) BAAL 2015 Conference
主催 : BAAL: British Association for Applied Linguistics
開催場所 : Aston University, Birmingham, UK
Presenters: Rie Adachi & Shien Sakai
Poster Presentation: "Which will be more necessary for Japanese university students, English proficiency or intercultural communicative competence? From a case study at a Japanese technological university"
8. 9 月 13 日 (日) 神田外語大学英語教育公開シンポジウム
主催 : 神田外語大学, 後援: 千葉県教育委員会
開催場所 : 神田外語大学
講演とシンポジウム : 吉住香織「高大連携への視点～英語学習者の自律性を育てるために」
9. 9 月 14 日 (月) ～17 日 (木) 27th Annual JUSTEC Conference 2015
主催 : Japan-U.S. Teacher Education Consortium
開催場所 : The University of West Florida
・ Paper: Hisatake Jimbo, Ken Hisamura, & Hiromi Imamura "J-POSTL: A Reflection Tool for EFL Teacher Education in Japan"
・ Paper: Shien Sakai "A Study on Enhancing Students' Autonomy in Asian EFL Areas"
10. 10 月 29 日 (木) 2015 ALT and JTE Skill Development Conference
主催 : Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT)
Gunma Prefectural Board of Education, CLAIR
開催場所 : 群馬県総合教育センター
基調講演 : Natsue Nakayama "Teaching English in the globalized world: Enhancing students' intercultural competence in the Japanese educational context"
11. 10 月 29 日 (木) ～30 日 (金) CULI International Conference 2015
主催 : Chulalongkorn University Language Institute
開催場所 : Pullman Bangkok King Power
・ Paper: Akiko Takagi "Encouraging Pre-service Teachers to use the Japanese Portfolio for Student Teachers of Language (J-POSTL) for Reflection"
12. 11 月 30 日 (月) 平成 27 年度高校英語科ミドルリーダー養成研修特別講義
主催 : 群馬県教育委員会
開催場所 : 群馬県総合教育センター.
発表者 : Natsue Nakayama "Teaching English in the globalized world: Issues related to enhancing students' intercultural communicative competence in Japan"
13. 2 月 25 日 (木) A Roundtable on Teaching Intercultural Competence in Practice
主催 : 中山夏恵科研 共催 : JACET 教育問題研究会
開催場所 : 早稲田大学 14 号館 604 教室
発表者 : Jonathan Newton (Victoria University of Wellington) "Practical ways to enhance intercultural learning: lessons from New Zealand classrooms and the role of task-based teaching"
発表者 : Fumiko Kurihara (Chuo University) "How "culture" and "intercultural learning" are treated in English textbooks in Japan"
発表者 : Natsue Nakayama (Kyoai Gakuen University) & Yoichi Kiyota (Meisei University) "How to plan an IC lesson by making use of the J-POSTL descriptors"
14. 言語教育エキスポ 2015 の開催 (次ページ以降参照)

【記録】

言語教育エキスポ 2016 プログラム

日時 2016 年 3 月 6 日 (日) 場所 早稲田大学 11 号館 4 階

主催 : JACET 教育問題研究会

共催 : 神保尚武科研, 相澤一美科研, 藤原三枝子科研, 酒井志延科研, 清田洋一科研, 境一三科研, 中国語教育学会, 外国語教育メディア学会関東支部, 安達理恵科研, 日本ロシア語教育研究会, 日本イスパニヤ学会, 中山夏恵科研, 伊東弥香科研, 日本フランス語教育学会, 大木充科研, 日本独文学会ドイツ語教育部会, 村上裕美科研, 石井研司科研

406 会議室

時間	演題	演者
9:00-10:30	ワークショップ 3 : 「言語学習ポートフォリオの活用とその可能性」	司会 : 清田洋一(明星大学), 提案 : 木内美穂(蒲田女子高校), 齋藤理一郎(太田フレックス高校), 鶴田京子(川口市立県陽高校), 指定討論者 : 栗原文子(中央大学)
10:40-12:10	基調講演「成長し続ける外国語教師に求められる教師像スタンダード」	深澤清治(広島大学)
13:10-14:40	シンポジウム 1 : 「『J-POSTL を活用した『学び続ける英語教師像の確立』を目指して」	司会 : 加藤千博(横浜市立大学) 提案者 : 小出文則(横浜市教育委員会), 高嶋祐一 & 前屋敷紀子(横浜市立みなと総合高校), 指定討論者 : 深澤清治
14:55-16:30	ワークショップ 1 : 「CLIL とプロジェクト型小学校英語活動の提案」	司会・提案 : 柏木賀津子(大阪教育大学), 提案者 : 安達理恵(愛知大学) 西田理恵子(大阪大学)
16:30-17:00	「小学校高学年における CLIL (内容言語統合型学習) の多角的な効果」	二五義博(海上保安大学校)

407 会議室

時間	演題	演者
9:00-10:00	「Narration 活動と Dictogloss を用いた段階的スピーキング活動」	司会・提案者 : 臼倉美里(東京学芸大学), 提案者 : 山本成代(創価大学)。
10:40-11:10	「文法基礎知識と英文読解力の向上」中村弘子(公立鳥取環境大学)	中村弘子(公立鳥取環境大学)
11:10-11:40	「『英語は英語で』に関する高校教師の認知調査と授業実践」	斎藤裕紀恵(早稲田大学)
11:40-12:10	「コミュニケーション型英語授業」	細川博文(福岡女学院大学)
13:10-13:40	「小学校教員から見た大学教員養成のあり方」	高橋和子(明星大学), 佐藤玲子(亜細亜大学), 伊藤摂子(東洋大学)
13:40-14:10	「小学校児童が好きな英語授業と嫌いな英語授業の質的分析」	猪井新一(茨城大学)

14:10-14:40	「ハリーポッター 賢者の石を使ってアクセントのコアルールを楽しく学ぼう」	白石よしえ(近畿大学)
14:55-15:25	「学習過程における L2 ストラテジー使用のアセスメント」	上條武(立命館大学)
15:25-15:55	「日本人工学系学生の英語学習に対する動機付け」	佐藤夏子(東北工業大学)
16:00-16:30	「アクティブ・ラーニングで学ぶ米文学の短編小説」	平瀬洋子(広島国際学院大学)
16:30-17:00	「魅力ある教材を, 目的にふさわしく活用する」	河内山晶子(明星大学)

408 会議室

時間	演題	演者
9:00-9:30	「英語教育におけるグローバル・リテラシー育成」	伊東弥香(東海大学)
9:30-10:00	「英語科教職履修生の『学びの過程』を共有する」	伊東弥香(東海大学), 宮崎啓(慶應義塾高校)
10:00-10:30	「学習者と教員の意識向上を図る海外語学研修用ポートフォリオ」	村上裕美 (関西外国語大学短大部)
10:40-11:40	「TEDプレゼンでチャンク多読多聴」	田淵龍二(ミント音声教育研究所), 神田明延(首都大学東京)
11:40-12:10	「中高生の英語の語彙学習方略の有効性の認知と期待・価値との関連性」	松岡真由子(ESN 英語教育総合研究会), 姜英徹(立命館宇治中高校)
13:10-14:40	シンポジウム 2「主体的な学習者育成へ向けた言語教育と ICT 活用」	下山幸成(東洋学園大学), 小野雄一(筑波大学), 鬼頭和也(東海大学), 山口高領(早稲田大学)
14:55-15:25	「英語の新聞の論説記事におけるメタディスコース研究」	金沢じゅん(東京大学)
15:25-15:55	「メタ言語知識の涵養による英語の受動・使役文教授法への一提案」	岡田圭子&中西貴行(獨協大学), 永井典子(茨城大学), 綾野誠紀(三重大学)
16:00-17:00	ワークショップ 9「自己調整学習理論に基づく英語授業の実践」	加藤 貴之(清和大学), 吉田国子(東京都市大学), 南津佳広 (岡山県立大学)

409 会議室

時間	演題	演者
9:00-9:30	「日本人大学生英語学習者の学習行動」	末森咲(お茶の水女子大学)
9:30-10:00	「科学的理論に基づく語彙学習アプリの有用性」	萱忠義(学習院女子大学)
10:00-10:30	「英語教師と学習者のための教育用例文コーパス SCoRE の公開」	中條清美(日本大学), 西垣知佳子(千葉大学)
10:40-12:10	「ICT を活用した英語語彙力育成システムの開発」	相澤一美&磯達夫(東京電機大学), 合田美子(熊本大学), 長崎政浩(高知工科大学), 赤松信彦(同志社大学), Coulson, D.(立命館大学)
13:10-14:40	ワークショップ 1「英語習熟度下位クラスのための授業改善ワークショップ」	牧野眞貴(近畿大学), 発表: 安達理恵 (愛知大学), 齋藤理一郎 (太田フレックス高校)

14:55-15:55	シンポジウム 3「異文化間能力の評価をめぐって」	大木充(京都大学), 姫田麻利子(大東文化大学), 倉舘健一(順天堂大学)
-------------	--------------------------	---------------------------------------

410 会議室

時間	演題	演者
9:00-9:30	「国際遠隔授業における Cross-class-rooms Peer-to-Peer activities」	砂岡和子(早稲田大学)
9:30-10:00	「台湾の大学とマレーシア僑生」	山下一夫(慶応義塾大学)
10:00-10:30	「文法項目定着を目的とした能動的学習活動」	田原憲和(立命館大学)
10:40-11:10	「コミュニケーション中心のドイツ語教材と、学習者の評価」	藤原三枝子(甲南大学)
11:10-11:40	「教師のビリーフ（信念）と授業実践」	森田昌美(神戸学院大学)
11:40-12:10	「ヨーロッパにおける複数言語教育の実態調査から学ぶこと」	境一三(慶應義塾大学)
13:10-14:10	ワークショップ 5「J-POSTL を活用した異文化理解教育の実践」	中山夏恵(共愛学園前橋国際大学), 清田洋一(明星大学)
14:10-14:40	「英語ライティング力の長期的発達指標の探求」	広瀬恵子(愛知県立大学)
14:55-16:30	ワークショップ 6「国連活動を題材にした英語教材開発の試み」	石井研司(立命館大学), 村上裕美, 笹井悦子(桃山学院大学), 仲渡一美(大阪行岡医療大学), 蔦田和美(京都産業大学), 中島美智子(関西外国語大学), 幸田美沙(大阪城南女子短期大学)
16:30-17:00	「英語ニュース活用による文法力向上と、クリティカル・ライティングスキル向上の相関関係」	蔦田和美(京都産業大学)

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

1. 投稿条件 (Requirements)

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

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

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

応募者は以下のいずれかの類別を選択して原稿を作成してください。ただし、査読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 related fields.	20 頁以内 Within 8,000 words
研究ノート (Research Note)	論文に準じ, 研究結果・調査結果 (文献レビューを含む) などが新規性・速報性と, 発展可能性のあるもの。 Discussion notes on J-POSTL or on language teacher education and related fields.	15 頁以内 Within 6,000 words
実践報告 (Practical Report)	J-POSTL の適用・活用や言語教師教育に関する実践活動 (授業, 講習, 講演など) から得られた成果などについて, 一般化には至らないが, ある程度定性的・定量的に述べたもの。Reports on classroom application of J-POSTL or on language teacher education and related fields.	15 頁以内 Within 6,000 words
その他 (Other)	上記 3 種の類別には入らないが, 記録にとどめるべき研修活動, 教材および教育プログラムの紹介・解説など。 Reports of conferences, PD activities, materials, research programs, etc. related to J-POSTL or language teacher education and related fields.	10 頁以内 Within 4,000 words
書評 (Book Review)	本会の研究活動に資する著作, あるいは, 会員の著作の紹介など。Book reviews on language education.	4 頁以内 Within 2,000 words

3. 投稿方法 (Submission Procedure)

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

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

- ・ 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 no later than November 31 for Japanese edition and April 30 for English edition.

- ・ 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 publication in March issue (Japanese edition) should be sent to the email address below no later than January 10, and that for publication in July issue (English edition) no later than June 15.

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 in MS W, conforming to APA 6 edition style, should not exceed 8,000 words on A4 paper (Leave margins of 30mm on all sides of every page / Use 12-point Times New Roman, 80 letters×40 lines), including title (14-point Times New Roman), headings (12-point Times New Roman in bold type), abstract (200-300 words), key words (no more than 5 words), references, figures, tables, and appendix. (See, template on the SIG website)

原稿投稿者への情報：査読の評価項目

原稿は，記事類別に応じて以下の○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	その他
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 10 年余の活動の最大の研究成果は一昨年 3 月発行の『言語教師のポートフォリオ(J-POSTL)』であった。それを機に、ジャーナルを発刊することとなり、この号は Vol.3 No.1 となった。No.1 は日本語版, No.2 は英語版となっている。この号には特別記録 1 件, J-POSTL 関連の論文 2 件, 研究ノート 3 件, 実践報告 2 件, 英語教育関連の研究ノート 2 件, 実践報告 1 件, 試論 1 件, 書評 3 件, 資料 1 件が掲載され, 多彩な内容となった。

現時点での J-POSTL の教育現場での適用可能性やこれからの方向性を示唆する論文や報告が満載されているので参考にさせていただきたいと思う。久村論文はこれまでの研究成果を総括し, 今後の可能性を探っている。清田論文は現場での適用可能性に言及している。斉藤は高校の現場での自律的学習者を育てる授業実践を報告している。小出は「英語で授業」への授業改善につながる教員研修について報告している。

その他の英語教育関連記事も興味深い。酒井・安達はグローバル人材教育に関する調査を報告している。松岡は自己調整学習に焦点をあてている。牧野はアクティブ・ラーニングについて報告している。

査読体制も確固としたものとなり, 内容も充実したものとなった。本ジャーナルの読者のご批判とご協力をお願いする次第です。(Jimbo)

Language Teacher Education

言語教師教育 2016

Vol.3 No.1

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

平成 28 年 (2016 年) 3 月 6 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



成長のための省察ツール

言語教師のポートフォリオ

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

監修：神保尚武／編集：久村 研，酒井志延、高木亜希子、清田洋一

- 「言語教師のポートフォリオ」には，【英語教師教育全編】【英語教職課程編】【現職英語教師編】の3編があります。それぞれの用途によって使い分けることができます。本ポートフォリオの主な特徴は次の通りです。
 - ・ 英語教師に求められる授業力を明示する。
 - ・ 授業力とそれを支える基礎知識・技術の振り返りを促す。
 - ・ 同僚や指導者との話し合いと協働を促進する。
 - ・ 自らの授業の自己評価力を高める。
 - ・ 成長を記録する手段を提供する。
- 本ポートフォリオの中核には，Can-Do形式の180の自己評価記述文があります。これらの記述文は，授業力に関する系統的な考え方を提供しており，単なるチェック・リストではありません。教職課程の履修生，現職教師，実習や教員研修の指導者・メンターなどが利用したり，お互いに意見を交換したりする際に，省察を深めるツールとして機能すること，教職の専門意識を高める役割を果たすことが期待されます。