

Japanese edition

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育

【Vol.4 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 2017

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 2017

【Vol.4 No.1】

JACETSIG-ELE Journal

JACET 教育問題研究会 会誌

2017 年 3 月

JACET 教育問題研究会

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

Language Teacher Education Vol.4, 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 2017

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)
---------------	------

特別寄稿

【論文】 英語教育におけるグローバル市民教育—ドイツの視点— Christiane Lütge / 栗原文子, 安達理恵 訳	1
--	---

小学校英語教育関連

【論文】 小学校英語教育実習を通して得られた教員養成課程学生の学びに関する実証的研究 米田佐紀子	11
【研究ノート】 イタリアの CLIL から学ぶ小学校での外国語活動における指導法 安達理恵	31
小学校外国語活動における異文化間能力育成に関わる指導の現状と課題 — <i>Hi, friends!</i> の分析を中心に 中山夏恵	43
【実践報告】 小学校外国語活動における効果的な児童のリテラシー指導 樫本洋子	59
【その他（実践メモ）】 小学生目線の実践と小学生目線でない実践 成田潤也	69

J-POSTL・教師教育関連

【研究ノート】 グローバル市民を育む英語教育に関する一考察 —J-POSTL 自己評価記述文調査の分析結果から見えた課題—..... 栗原文子, 久村 研	78
教師による実践研究: 教師の成長のために.....高木亜希子	88
【実践報告】 J-POSTL を活用した現職中学教員研修: 「学び続ける英語教師の確立」を目指して加藤 千博, 小出文則, 前屋敷祐一, 高嶋紀子	104

指導法関連

【研究ノート】 英語ライティングへの訂正フィードバックの効果・異なる焦点化の比較を通して 加藤 充	119
---	-----

書評

『英語の帝国 ある島国の言語の 1500 年史』平田雅博著 講談社選書メチエ 酒井志延	133
『はじめての英語教育研究 —押さえておきたいコツとポイント』 浦野研, 亘理陽一, 田中武夫, 藤田卓郎, 高木亜希子, 酒井英樹著 研究社..... 清田洋一	140

記録

2016 年度教育問題研究会会員の学会等発表記録	144
言語教育エキスポ 2017 プログラム	147
Language Teacher Education 言語教師教育 原稿投稿要領	150
【編集後記】 / 152	

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（主幹）（田園調布学園大学名誉教授）

酒井志延（副主幹）（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）

臼倉美里（東京学芸大学講師）

河野円（明治大学教授）

小嶋英夫（文教大学教授）

塩沢素子（文教大学教授）

杉森直樹（立命館大学教授）

松本佳穂子（東海大学教授）

松沢伸二（新潟大学教授）

吉田達弘（兵庫教育大学教授）

猪井新一（茨城大学教授）

片桐一彦（専修大学教授）

小泉 仁（東京家政大学教授）

境 一三（慶應義塾大学教授）

下山幸成（東洋学園大学准教授）

二五義博（海上保安大学校教授）

松坂ヒロシ（早稲田大学教授）

山野有紀（宇都宮大学准教授）

執筆者（掲載順）

Christiane Lütge（ミュンヘン大学教授）

安達理恵（愛知大学准教授）

中山夏恵（文教大学准教授）

成田潤也（厚木市立厚木第二小学校教諭）

高木亜希子（青山学院大学准教授）

小出文則（横浜市教育委員会指導主事）

高嶋紀子（横浜市立並木中学校教諭）

酒井志延（千葉商科大学教授）

栗原文子（中央大学教授）

米田佐紀子（北陸学院大学教授）

檉本洋子（大阪教育大附属池田小学校（非））

久村 研（田園調布学園大学名誉教授）

加藤千博（横浜市立大学准教授）

前屋敷祐一（横浜市立川和中学校教諭）

加藤 充（立教大学大学院）

清田洋一（明星大学教授）

事務局

山口高嶺（早稲田大学講師（任期付き））

【論文】

英語教育におけるグローバル市民教育—ドイツの視点—

Christiane Lütge

栗原文子・安達理恵 訳

要旨

国際化とグローバル化現象は、外国語として英語を教える (English as a foreign language: EFL) 教室内に、様々な影響を与えている。「グローバル (地球) 市民教育」は、現在、世界中のカリキュラムや教育機関に対してもっとも大きな影響を与えている概念の一つである。この概念は、インターカルチャー (異文化間の) あるいはトランスカルチャー (文化横断的) な学習パラダイムに深く根ざしているが、グローバルな観点がもたらした新たな可能性とそれが言語学習に与える影響力は、速度の違いはあるにせよ、確実に世界に広がっている。本稿は、ドイツのグローバル (市民) 教育に焦点を当てながら、英語教育におけるグローバル教育の進展と課題について点描する。

キーワード

グローバル教育, 市民教育, 英語学習

1. 異文化間学習から市民教育へ?

グローバル市民教育 (Global Citizenship Education: GCE) は、世界中の多くの教師や教師教育者の専門的な関心事である。GCE が外国語教育に与える影響力は増大し続けている。平和、人権、グローバル化、持続可能性、環境などのグローバルな問題は、世界的にさまざまな教科のカリキュラムで扱われるようになってきている。事実、国際化とグローバル化の波は、EFL 教室にも、様々な形で、押し寄せてきている。多くの学者が論じるように、外国語学習の目的は単に実用性と教育的価値を兼ね備えるだけでなく、学習者が一員となっている国際化されたグローバル社会に、どのように関与することができるか、また関与するべきかを示すことであるという点を考慮することが重要である。実際、我々は英語教育において「グローバルな方向転換」を迫られているのかどうかは、より慎重な理論化が必要である。特に、グローバル時代における文化の役割や「グローバル文化」のような表現が何をさしているのか、またその表現に含まれているとされる文化の逆説的性質についての理論化である。我々は、差し迫った「新帝国主義」の危険性を深刻に受け止め、アメリカ、カナダ、オーストラリア、ニュージーランドの視点から外国人や外国を象徴的なあるいは異国情緒的なものとして扱うというアプローチを超えるべきである (Ho, 2009; Pashby, 2012 and 2015; Porto 2014; Osler/Starkey, 2015 参照)。従って、教育的思考を脱植民地化することは、アンドレオッティとドゥ・サウザの著書『グローバル市民教育におけるポスト

植民地的観点』において指摘されているように、重要な課題と言ってよいだろう。また、この課題は、教育分野全体において重要であるが、特に EFL の文脈において重大である。

過去数十年の間、異文化間コミュニケーション能力（Intercultural Communicative Competence: ICC）は外国語教育における主要なパラダイムとして発展しており、ヨーロッパ、とくにドイツではカリキュラムの一部に組み込まれてきた（Byram, 2008）。近年、より文化横断的、あるいはグローバルな側面について議論が進んできている。異文化間アプローチは、文化間の差異、困難さ、理解の欠如などの克服を訴えるが、「間」が過度に強調されているとして、しばしば批判される。それとは対照的に、文化横断的な学習—文化の境界を越え、異質性よりも共通性を強調するとされる学習—は、英語教育においても議論されてきており、政治的教育に重点が置かれるグローバル市民教育（GCE）の議論へと発展してきているようである。文化間から文化横断的な学習、そして最終段階としてのグローバル市民教育への流れは、一方向の単純な直線で結ばれるものではないかもしれない。しかし、英語教育に関する学術的な議論において、学習における文化的側面の学習が強調されてきたことは、目覚ましい進展である。バイラムは、彼自身が指摘するように、世界市民、グローバル市民、国際的市民などと呼ばれている概念に対して異文化間市民（intercultural citizenship）という用語を使用している（Byram, 2008）。

この進展は、関連する用語（グローバル教育、持続可能性のための教育、グローバル市民、サービスマネジメントなど）をより明瞭に定義する必要性など、様々な課題も生み出している。「異文化間話者」や「グローバル市民」への成長という考え方に対する文化表出や文化相対主義に関する問題も課題である。移民や大規模な文化接触が増大している中、ヨーロッパにおけるグローバル市民の概念に対する様々な見方や課題にも光が当たってきている。ペニーcookによると、我々は多岐にわたる、継続的な文化の「借用、偏向、混交」を繰り返す世界の住人であり、常に「グローバルな文脈における文化交流の流動性」が見られる（Pennycook, 2007）。しかし、この事実は、必ずしも、グローバル市民教育の実践を使命とする英語教育現場の教師の助けとなっていない。クレア・クラムシュ（1988）が提唱した「異文化間話者」やマイケル・バイラム（2008）らが提唱している「グローバル市民」の概念は、世界中の多くの教師や教師教育者にとって、困難なものであり続けている。なぜなら、グローバリゼーションという考え方は、いわゆる国家のアイデンティティや地域の多様性が破壊される脅威となり得るという理由で、すべての人に好意的に受け入れられているわけではないからである。異文化間話者やグローバル市民育成のためのアプローチを、新しい（また、脅威的でさえある）「グローバル文化」の前兆であると間違えて捉えることは、異文化間理解への障壁になり得るだろう。

2. 用語について

グローバル市民の概念とそれに含まれる曖昧性は、世界共通と言えるかもしれないが、バイラムとパーメンタ（2015）が指摘したように、グローバル市民の議論は世界共通、つまり地球全体を代表して行われているわけではなく、地球の北と西側のグローバリゼーションに対する考え方に支配されている。教育の文脈、特に、英語教育の文脈において概念化を進める場合は、その点に留意しておかなくてはならない。近年のグローバル市民への注

目は、この用語自体、また、「世界市民」「国際的市民」「グローバル志向の市民」などの関連概念についての議論を引き起こした (Byram & Parmenter, 2015)。さらに、「グローバル教育」「持続可能性のための教育」「世界を中心とした教育」などの概念も議論となるが、専門家たちはこれらの用語を区別することなく使っている場合もある。また、「国際教育」「開発教育」「開発のための教育」「教育における世界的視点」「ワールドスタディ」なども使われている (Pike, 1997; Tye 1999)。

しかし、グローバル教育の様々な側面を扱っているこれらの用語は、まだかなり曖昧模糊としている。流行語なのか、あるいは、伝播しつつある概念なのか、どちらにしても、グラハム・パイクは次のように適切に指摘する。

グローバル教育の比較研究を困難にしている、あるいは、グローバルな対話を妨げている原因は用語そのものにあるかもしれない。まず初めに、グローバル教育という用語は世界共通ではない。北アメリカにおいてよく使用されてはいるが、同じような教育への取り組みに対して、世界の他の地域では別の多くの用語が使われているのである... (Pike, 2000: 64)。

カークウッドによると、用語の使用に一貫性がないことは、新しい学問分野が確立される過程において、あまり珍しいことではない。

第二次世界大戦後に進展してきた、グローバル教育の定義は一致を見ていないとされるが、専門家の間では「グローバル教育」「世界教育」「教育におけるグローバルな視点」など様々な用語が全く同義ではないとしても、かなり似かよった意味を持つという共通認識に至っている。これらの提唱者たちは、それぞれの用語は、教室内に世界を持ち込む、つまり、教師が特定の民族や特定の国家の視点からではなく、世界を中心とした視点から教える教育法であるという主張している (Kirkwood, 2001:3)。

EFL の文脈では、「グローバル教育」と「異文化間市民教育」が、言語教育において、同様な指導法として、最も広く使われている用語となっている (Byram, 2008; Cates, 2004; Lütge, 2015)。日本の鳥取大学のキップ・ケイツは、グローバル教育を、言語教育に対する以下の要素を含む指導法として説明している。

国際的なテーマに焦点を当て、教室内での言語教育とグローバルの観点を統合すること、グローバルな問題（平和、開発、環境、人権）を中心に授業が組み立てられていること、より広い世界と社会的責任や世界市民といった概念と生徒を結びつけるような教室内のアクティビティーが設定されること (Cates, 2004)

また、ケイツによれば、グローバル教育は以下の 4 つの側面を伴う。

1. 世界の国や文化、グローバルな問題やそれらの原因と解決に関する知識。
2. 批判的思考、協力的な問題解決、紛争解決、多角的な問題分析などのスキル。
3. グローバルアウェアネス、文化理解、多様性に対する尊重、共感などの態度。
4. 行動—グローバル学習の最終目標は生徒に「グローバルに考え、ローカルに行動」させることである (Cates, 2004: 241)。

グローバル教育が普遍主義的な傾向があるという批判に対して、「グローバル教育の動きは、教育のグローバル化（普遍化）を意図するのではなく、むしろ、国家的な教育モデルをよりグローバル志向モデルへと発展させることを表している」（Pike, 2000: 71）という点を強調する必要がある。

3. 国際的な文脈

「グローバル教育」や「市民性教育」をカリキュラムに導入している国家政府や教育機関は増えており、実践家たちにガイドラインとして使用可能な用語の定義や枠組みを提唱している。バイラムとパーメンター（2015）によると、1997 年に出された OXFAM による定義が最も古い定義の一例である。それは、行動に対する責任、より広い世界に対する Awareness、多様性への尊重、そして世界をより平等な持続可能な場所にするという目的を強調している。学校のカリキュラムにグローバル市民性の概念を組み入れている政府も見られる。オーストラリア政府は、生徒が自らの行動に責任を持ち、多様性を尊び、より平和で、公正で、持続可能な世界になるよう貢献することを目標とする枠組みを作った最初の政府の一つである。この尊重と責任という価値観の強調は、多くの国の教育省による文書に見られるものとなっている。バイラムとパーメンター（2015）が指摘するように、2002 年に発令された「マーストリヒト グローバル教育宣言」は、ヨーロッパの取り組みの初期段階の成果の一つである。さらに、ヨーロッパ評議会によって公表されたグローバル教育ガイドラインには、知識、スキル、価値観、そして態度の必要な項目リストが含まれており、指導法に関しても提案がなされている。

全世界的にはユネスコが「持続可能な開発目標」を設定している。グローバル教育の課題は、「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」における 17 のゴールからなる「持続可能な開発目標」の一部に含まれている。グローバルな目標およびターゲットは、向こう 15 年の間に非常に重要な 5 つの P、すなわち、人間（people）、地球（planet）、繁栄（prosperity）、平和（peace）、パートナーシップ（partnership）の分野において行動を促進することを目指している。トピックや学習目標は、グローバル市民教育の認知、社会情意、行動の 3 つの側面から設定されており、これらは、異なった学習領域のいくつかのタイプに分かれる。

- －認知的領域：知識の獲得、世界、地方、国、地域における問題や異なる国々や人々との間の相互作用や相互依存についての理解と批判的思考。
- －社会情意的領域：共有される人類社会への帰属意識、価値観や責任の共有、共感、差異や多様性に対する連帯と尊重。
- －行動的領域：地域、国、世界のそれぞれのレベルにおいて、より平和で持続可能な世界の構築に向けて、効果的に責任をもって行動すること。

「グローバル市民教育」のトピックや学習目標は、これらの 3 つの領域ごとにグループ分けされており、それぞれ主要な期待される学習成果、学習者特性、トピックと共に提示されている。（<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> 参照）

学習領域		
認知的領域	社会情意領域	行動的領域
主要な学習成果		
・ 学習者は地域、国、世界の問題やその関連性と異なる国や人々の相互依存関係についての知識と理解を得る ・ 学習者は批判的思考と分析のためのスキルを発達させる	・ 学習者は、人権に基づき、共通の人類に属し、価値観と責任を共有する、という感覚を経験する ・ 学習者は違いや多様性に対して共感、連帯、尊重の態度を発達させる	・ 学習者は、より平和で持続可能な世界のために地域、国、世界のレベルで効果的かつ責任感をもって行動する ・ 学習者は必要な行動をとるための動機づけと意欲を発達させる
主要な学習者特性		
情報への精通と批判的な識字力	社会的なつながりと多様性の尊重	倫理的責任と積極的関与
トピック		
1. 地域、国、世界のシステムと構造 2. 地域や国、世界のレベルでの相互作用と共同体の連携に影響する課題 3. 根本的な前提条件と力学	4. アイデンティティの様々なレベル 5. 人々が属する異なったコミュニティとそれらの連携 6. 違いと多様性の尊重	7. 個人的または集合的に取りうる行動 8. 倫理的に責任のある行動 9. 積極的な関与と行動

4. ドイツの状況

1990 年代の半ば以来、ドイツの政府と連邦州は、アジェンダ 21 で定義されたように、政策を持続可能な開発の基礎概念に沿ったものにしてきた。以下はこれまでの重要な段階の時系列である。

- 1998 年：「人と環境の保護」に関するドイツ議会諮問委員会は、「持続可能性の概念－基本と実践」という名の最終報告書を出版した。
- 2000 年：ドイツ議会は満場一致で「持続可能な開発のための教育(ESD)」の決議を可決した。
- その 1 年後ドイツ政府は持続可能な開発のための州の事務委員会を立ち上げた。これは現在の政府によって維持されており、持続可能な開発のための評議会が任命された。
- ドイツのあらゆる教育レベルで持続可能な開発という概念を実行に移すため、ドイツ議会によって満場一致で採択された決議に基づき、国連の 10 年間に向けた国家アクションプランが、2005 年に開発された。その目的は、持続可能な開発に関係のある全ての政策部署で、部門の垣根を超えて ESD を統合していくことである。連邦州のいくつかはすでに国連の 10 年間の促進のために、その州独自のアクションプランを始めていたが、その一方、他の州では、計画を準備中のところもある。

国家アクションプランには、計画、宣伝、ESD に向けた教育を組み入れるための様々な方策が含まれる。プログラム “Transfer 21” もその方策の一つである。ESD における参加型スキルの概念は、このプログラムの枠組みの中で、「グローバル開発教育のための教科横断型の枠組み」と共に、開発されつつある。このグローバル開発教育のための教科横断型の枠組みは、学校や教科書会社、さらに教育システムに携わるカリキュラムを管理・計画するすべての人々に対して支援を提供する。プロジェクトの目標は、グローバル開発を学校のカリキュラムに統合し、「持続可能な開発のための教育」を推進していくことである。その枠組みとは

- シラバスとカリキュラムの開発のための概念的枠組みであり、授業や課外活動をデザインし、同時に特定の科目や学習分野の要件を設定し、評価するためのものである
- 学校のプロフィールと学校の全日プログラム開発、また外部の支援者との協力、そして教師教育を促進する
- 分野間の、そして分野横断的な指導体系のために、具体的な助言や提案を提供し、複雑なグローバルな開発の課題に取り組むための教材（職業学校にも同様に）を提供する

ドイツの「グローバル開発のための教科横断型の枠組み」は、異文化間学習の基礎につながる 3 つの特徴に重点をおいてきた、すなわち、「認識する」「評価する」「行動を起こす」の 3 つである(Kultusministerkonferenz, 2016)。これらの総合的な目標は、すべての科目の状況やそれぞれの要件に合わせて導入されたのである。

外国語学習において、これら 3 つの特徴は以下のように説明される

- 「認識する」ということは、言語や言語学習、言語の変種、グローバルな世界に直面するための手段としての言語、さらに文化多元主義の前提となる言語的多様性に関する知識をさす。
- 「評価する」ということは、言語学習のグローバルな次元の影響を指し、児童の判断力にも関わっている。つまり、言語を介しての、またグローバルな開発と権力構造の象徴を介しての操作を期待して、自分達の世界観を、他者の世界観に関連づけること、また差別の問題やそれが言語や文化の指導と学習に与える影響に関する判断力である。
- 「行動を起こす」ことは、人と会話をし、対立を解決し、グローバルな変化の間にも行動できる能力を維持し、文化的な文脈の形成に関与することを含む。最も重要なのは、これは行動的な一人のグローバル市民として外国語と外国文化に一生涯、触れ続ける意欲を高めることも含んでいる、ということである。

「教科横断型の枠組み」は英語学習の教室で応用可能な提案をしており、例として以下のような領域とトピックを示す：

領域	トピック
多様性と包括	・お見合い結婚 ・祭り
宗教と倫理的役割モデルのグローバル化	・創造 対 進化 ・教会と国家 ・民主主義 全世界の理念？
グローバリゼーションの歴史：植民地化からグローバル村へ	オーストラリア：アボリジニー，アボリジニーの言語，移民 インドの英語：イギリス植民地化の遺産 英語の変種：ポスト植民地時代の植民地化言語の再生
世界中からのモノの流れ：製造，通商，消費	コーヒー-世界で最も取引される商品 「フェアプレイ」キャンペーンと国際的なスポーツウエア産業
農業と食事	飽食の世界における飢餓，グローバルな食料の生産
健康と病気	・緊急時における公衆衛生 (Oxfam) ・アフリカ最東北地域の飢餓との戦い
教育	・インターネット ・非識字-文化的成長への障壁
グローバル化した余暇	・「若者文化」と呼ばれる物 ・世界のスポーツとしてのフットボール ・インターネットの生活様式
天然資源の保護と利用とエネルギーの生成	あなたの未来はどのくらいグリーンですか？ ・二酸化炭素排出量 ・環境にやさしい生き方

5. 展望と課題

グローバル市民のための教育は，次第に世界中の教育者や教育機関の共通の目標となっており，外国語学習に留まるものではない。実際，ほとんどの教科がグローバル化の問題と関連している，しかし，そのことでこの用語の意味を曖昧にする危険性も抱えている。英語という言語の重要性が増したことによって，グローバルなトピックの影響は，外国語教育においてさらに重大になっているようである。異文化間または文化横断的な学習とグローバルな問題は，実際相互に関連しており，両者の概念の統合は，英語教育にとって革新的な勢いをもたらすだろう。

しかしながら英語教育における「グローバルな方向転換」は，必ずしも「生徒たちの環境問題意識を高めること」とは限らない。持続可能な開発のための教育は，持続性についての経済，政治，社会的な意味合いを探究していかなければならない。そしてそれは学習者に，自身の世界観について批判的に省察させ，自己の生活における見えない要素を自覚

させ、相反する多様な目的の内の緊張関係を探らせ、チャンスを活かすように促すことによって、可能となる:

EFL の教室におけるグローバルな問題に対しての大きなチャンスは、多様な人々や文化に関連するトピックの普遍的な領域、例えば、文化の境界や衝突を超えて、集合的な学習経験へと変化させるグローバルな相互作用としての可能性、において存在する。(Lütge, 2013:145)

もう一つの悩ましい課題は、発展する世界もしくは「グローバル市民」に関する問題へと広がる。市民性教育と同じく、グローバル教育と多文化教育はどちらも、様々な国の国家カリキュラムに統合される時には、大きく変化する。パイクのようなグローバル教育の専門家達が主張するように、グローバル教育は「それぞれの国家の際立つ特徴にあふれている」(Pike, 2000:71)。同様に、シュベイスファース (2006: 42) も、学習者の中にグローバルな視点を育成することが目的の教育は「個別の文化経験に基づいた実習」となると主張している。

マイケル・バイラムが指摘したように、外国語における異文化間能力育成教育の強みは、「彼らの文化」と「私たちの文化」の批判的比較分析をすることにある。他方で、その弱みは、世界において行動することには焦点が当てられないことかもしれない。市民性教育の弱みは、自己の文化に対する批判性の欠如と国家的な視点に限界があることだと言われている。市民性教育はより「良い市民」を育成する試みであるが、それはある程度の画一化を意図する。他方で市民性教育の強みは、世界における行動、また、今現在の行動にも焦点を当てることである (Byram, 2006, 2008 を参照)。

実際、概念的な弱みがもたらす危険性は過小評価されるべきではない。相対主義者と普遍主義者の両者の立場はともに、批判的に検証されるべきである。特に、グローバル教育の可能性が、一般的なあるいは固有の文化の学習に加えられる共通する特徴として、過度に重視されているような状況においてはそうである。ヒラリー・ランドルフ (2009) が指摘するように、教育におけるグローバルな次元の未来は、文化的相対主義からの非難に対し弁明する必要性に迫られているのかもしれない。グローバル教育哲学の発展の必要性は確実であり、指導や一般的な教育における課題を考察するに足るものとしている。エリザベス・ヘイルマンもこう述べている。

グローバル化は、人間の関心の道徳的範疇を拡大しており、我々の教育における批判的、創造的、倫理的な側面と我々の世界に対応する能力や性質を高める可能性をもっている (Heilman, 2009:46)。

しかしながら、市民性という異文化間の視点とグローバルな視点を英語教育において実践しようという世界的な取り組みにもかかわらず、主要な課題がいくつかある。実際「グローバル市民」は、まだ多くの人にとっては得体の知れないものに見え、またある人にとっては、EFL の教室での現実的な目標というよりは、むしろ希望的観測でしかない。未来に向けての課題とチャンスはこの 3 つの主要な分野であろう:

1. 用語の極端な多様性: 多様な国家カリキュラムや、グローバル学習や市民教育の様々な側面への異なるアプローチが混在しているが、それらはより注意深く分類される必要がある

2. 評価の問題：学習におけるグローバルな側面が評価されるか否か、グローバルアウェアネスが、そもそも評価（しかも長期的に）されうるか否かという問題について取り組むべきであろう、そして外国語学習における能力として実践可能であるのかについては十分議論される必要がある。
3. 概念の標準化：肯定的でかつ教育的に望ましいものとして、グローバルな側面を疑う余地がないと認識するには、理論化がより必要となる。「グローバル」は機械的に良いものなのかどうかは、誰がどのような文化的文脈から、「市民」の概念を定義するのかという問題と同じくらい、議論の余地がある。

多様な文化が見られる特定の状況に見合った教育概念は、共通の発達目標を追求するにあたって、将来的に極めて重要であり、外国語教育の中心的な部分となるような価値をもつだろう。また、文化学習に関する普遍性のあるトピックは、地域的な次元のものであれグローバルな次元のものであれ、多岐にわたる方法で世界中の EFL 教室を実りあるものにしていくだろう。

References

- Andreotti, Vanessa de Oliveira/Lynn Mario T.M. de Souza (Eds.) (2012). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. New York/London: Routledge.
- Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Education for intercultural citizenship : concepts and comparisons* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Essays and Reflections. Bristol: Multilingual Matters.
- Byram, Michael/Parmenter, Lynn (2015). Global Citizenship. In J. Bennett (Ed.). *SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence*. London: SAGE.
- Cates, K. (2004). "Becoming a global teacher: Ten steps to an international classroom". *The Language Teacher* 28(7), 31-35.
- Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heilman, Elizabeth E. (2009). Terrains of Global and Multicultural Education: What is Distinctive, Contested, and Shared? In: Kirkwood-Tucker, Toni F. (Ed.) (2009): *Visions in Global Education. The Globalization of Curriculum and Pedagogy in Teacher Education and Schools. Perspectives from Canada, Russia, and the United States*. New York: Peter Lang Publishing, 25-46.
- Ho, Li-Cheng (2009). Global Multicultural Citizenship Education: A Singapore Experience. *The Social Studies* November 2009, 285-293.
- Kirkwood, Toni F. (2001). Our Global Age Requires Global Education: Clarifying Definitional Ambiguities. *Social Studies* 92(1), 10-15.

- Kubaneck-German, (2005). "Global English and Global Education". *The Globalisation of English and the English Language in the Classroom*. Ed. Claus Gnutzmann. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 245-258.
- Kramsch, Claire (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Kultusministerkonferenz. (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich "Globale Entwicklung im Unterricht"*. Berlin: Cornelsen.
- Lütge, C. (ed.) (2015). *Global Education in English Language Teaching*. Münster: LIT.
- Pashby, K. (2012). Questions for global citizenship education in the context of the "new imperialism": For whom, by whom? In V. Andreotti & L.M.De Souza (Eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. London/ New York: Routledge.
- Pashby, Karen (2015). Conflations, possibilities, and forecloures: Global citizenship education in a multicultural context. *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345-366.
- Pennycook, Alastair (2007). *Global Englishes and Transcultural Flows*. London / New York: Routledge.
- Pike, Graham (2000). Global Education and National Identity: *In Pursuit of Meaning. Theory into Practice* 39(2), 64-73.
- Osler, A., Starkey, H. (2015). "Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning" *Argentinian Journal of Applied Linguistics* 3.2, 30.
- Porto, M., Byram, M. (2015). "A curriculum for action in the community and intercultural citizenship in higher education." *Language, Culture and Curriculum*, DOI: 10.1080/07908318.2015.1087555.
- Porto, M. (2014). "Foreign language teaching and education for intercultural citizenship." *English language teaching in the post-methods era: Selected papers from the 39th FAAPI Conference*. Eds. Banegas, D. L.; López-Barrios, M., Porto, M.; Soto, M. A. Santiago del Estero: Asociación de Profesores de Inglés de Santiago del Estero. (example: Green Kidz)
- Schweisfurth, Michele (2006). Education for Global Citizenship: Teacher Agency and Curricular Structure in Ontario Schools. *Educational Review* 58(1), 41-50.
- Tye, Kenneth A. (ed.) (1999). *Global Education: A Worldwide Movement*. Orange, CA: Independence Press.
- UNESCO (2002). *Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons Learnt for a Decade of Commitment*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf> (26/03/2015)

【論文】

小学校英語教育実習を通して得られた 教員養成課程学生の学びに関する実証的研究

米田 佐紀子

要旨

本研究は 2020 年から変わる小学校英語教育を見据えて、小学校教員養成課程の大学 4 年生による自己評価得点と自由記述文を分析し、学生の学びを詳細に把握し、今後の教員養成への示唆を得ることを目的に実施された。対象は小学校教員養成課程の大学 4 年生 10 名である。調査時期は 4 週間の小学校での教育実習直後の 3 年次（2015 年）10 月～小学校英語教育実習直後の 4 年次（2016 年）5 月である。材料は「言語教師のポートフォリオ（英語教職課程編）」（J-POSTL）と小学校英語教育実習に関する質問紙を用いた。自由記述の分析方法にはテキストマイニング、ソフトは KH Coder を使用した。

J-POSTL の記述文の分析結果では、3 年次と 4 年次の自己評価得点で有意差が出た項目数が 53 項目中 48 項目（90.3%）となった。テキストマイニングの分析結果からは、英語教育実習により ALT とのコミュニケーションの難しさや、英語力・指導力不足に気づいたことが分かった。本研究における、量的・質的検証結果は、英語力・英語指導技術向上の検討に資するデータになると期待される。

キーワード

J-POSTL, ALT とのコミュニケーション, 英語力向上, 指導力向上, 4 技能の活動の立案

1. はじめに：研究の背景と目的

2020 年に新学習指導要領が全面実施される。筆者は過去 2 年間にわたり、「言語教師のポートフォリオ（英語教職課程編）」（以下「J-POSTL」）を用いて、ネイティブとのチーム・ティーチングが小学校教員養成課程の大学 4 年生にどのような影響をもたらすのか、また課題は何かを検証してきた（Yoneda, 2015; Yoneda, 2016）。

3 年目となる本研究では、小学校で教科としての英語の開始が間近に迫る中、2017 年度には教師となる小学校教員養成課程の大学 4 年生を対象に、J-POSTL の自己評価得点と小学校英語教育実習に関する質問紙の自由記述文を量的・質的に分析し、学びや気づき、またそこに至った背景について、より詳細に把握し対策を検討していく。

2. 小学校英語教育をめぐる課題と改革の動向

2.1 英語力と英語指導力の課題

先行研究（アレン玉井, 2010 ; 酒井他, 2014 ; Yoneda & Shreves, 2016）は、小学校英語指導者及び、小学校教員養成課程の学生の英語力・英語指導力に課題があることを指摘し

ている。英語指導には専門性が求められると筆者は考えるが、文部科学省（以下「文科省」）が示した「(参考) 教科等の担任制の実施状況（小学校）（平成 25 年度）」（文科省，2016：47）によれば，社会・理科・音楽・図画工作・家庭・体育における教科担任の割合が，外国語活動よりも高くなっている（表 1）。このことは，音楽や図画工作などの科目とは異なり，英語教育である「外国語活動」の指導は，専門性を要しないという認識の表れと言えるだろう。

表 1. 教科等の担任制の実施状況（小学校）（平成 25 年度）（文科省，2016：47）

教科 学年	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画 工作	家庭	体育	外国語 活動
第 1 学年	0.5%		0.6%		0.5%	9.2%	3.5%		3.4%	
第 2 学年	1.3%		1.0%		0.9%	15.9%	7.1%		4.4%	
第 3 学年	2.5%	3.6%	2.2%	15.9%		34.9%	13.9%		5.0%	
第 4 学年	2.9%	5.0%	2.5%	24.3%		43.0%	17.3%		5.8%	
第 5 学年	3.7%	11.4%	4.2%	37.3%		49.2%	18.6%	27.8%	8.1%	5.8%
第 6 学年	3.8%	12.4%	4.1%	40.2%		51.1%	19.1%	29.6%	8.6%	6.2%

注) 文科省の資料を筆者が転記。

学校教育法施行規則の一部改正を受け，小学校教員養成の教職課程に外国語活動に関する教科を入れるよう通知がなされたのは 2009（平成 20）年 1 月（文科省，2009a）であった。ここから，表 1 に示された 2013（平成 25）年度に外国語活動を担当した教員の多くは，教員養成課程において当該科目を指導するための教育を受けていないと考えられ，英語力および指導力不足が課題となることがうかがえる。学芸大学が大学や教育委員会等を対象に行った小学校教員養成・教員研修に関する調査結果では，教職課程の学生が抱える課題として，「教科に関する科目」においては，①英語力向上，②授業を行うために必要な英語力を伸ばすことの 2 点が挙げられており，「教職に関する科目」では，①子どもの言語習得についての理解，②（音声）インプットの重要性への理解，③暗記型の指導ならないようにすること，④国語教育との連携が重要（留意）項目として示されている（学芸大学，2016：181-182）。なお，①「子どもの言語習得についての理解」の説明として，「英語は日本人が学ぶ言語としてはすぐに身に付くものではないことを理解するためにも，第二言語習得理論の知見が必要であること」という有識者からの指摘が記載されている。第二言語習得は，早く始めれば身に付くという一般通念があるが（バトラー後藤，2005:10），実際には英語への接触量や年齢，学習スタイル，社会的要因など様々な要因が関係しており，年齢が低くても今の日本の環境で普通に生活しているだけでは，簡単に英語を身に付けることは容易ではない。小学校英語指導者は，第二言語習得理論や小学校英語教育法を踏まえた適切な指導をすることが求められる。

また，前述したように，英語力向上が難しいのは児童だけではなく，教員養成課程の学生にも当てはまる。教員養成課程の学生が英語指導の土台となる英語力向上を目指すためには，英語を学んだり使ったりする機会・時間・質・量を確保する必要がある。教員養成

や教員研修に関わる関係者は、こうした認識を共有すべきであると筆者は考える。

2.2 小学校指導者養成への取組

英語力および指導力不足の根本的解決は、学校現場に立ってからの研修では遅く、教員養成課程に制度として取り入れる必要がある。制度としての枠組みがなければ、様々な科目担当者が関わっている養成課程において、共通理解を持って対応策を講じることは難しいだろう。

2014 年に文科省は「小学校の英語教育に関する指導体制の在り方」（「英語教育のありかたに関する有識者会議審議（平成 26 年 9 月 26 日）」報告）を公表した（文科省，2016：44）。これによれば、「大学の教員養成におけるカリキュラムの開発・改善が必要」であり、具体例として「小学校における英語指導に必要な基本的な英語音声学，英語指導法，ティーム・ティーチングを含む模擬授業，教材研究，小・中連携に対応した演習や事例研究の充実」を挙げている。また，2015 年 12 月には「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」（平成 27 年 12 月 21 日中央教育審議会配布資料）で，教職課程の見直しが進んでいる事を公表した（文科省，2016：55）。

ここで小学校教員養成に焦点を当て，文科省が示した「見直しのイメージ」と学芸大学（2016：181-208）が示している「コア・カリキュラム（試案）」について，小学校教諭一種免許状を取り上げて論じる。まず，学芸大学案（2016：184-208）であるが，「教職に関する科目」（2 単位以上）と「教科に関する科目」（2 単位以上）を示している。「教職に関する科目」の目標を「外国語活動・教科外国語（英語）の授業を実践するための指導力を身に付ける。」とし，学習項目では①現在の小学校外国語教育についての知識・理解，②子どもの第二言語習得についての知識・理解，③授業実践，④模擬授業を扱うとしている。「教科に関する科目」では，目標を「外国語活動・教科外国語（英語）の授業内容の背景などとなる専門的な知識・技能などを習得し，英語運用力を身に付ける。」とし，学習項目では①英語コミュニケーションと②英語運用に必要な基本的な知識等としている。またこれらに加えて大学の裁量で扱うことが望ましい項目例として，コミュニケーション論や日本語と英語の共通点・相違点，音声学，英語で書かれた児童文学の歴史，英語によるプレゼンテーションが挙げられている。

次に，文科省（2016：55）の教員免許状の「見直しのイメージ」であるが，従来の必要単位数である合計 59 単位は維持しつつ，「教科に関する科目」（8 単位），「教職に関する科目」（41 単位），「教科又は教職に関する科目」（以下「又は科目」）（10 単位）の 3 区分を廃止するとしている（図 1）。「見直しのイメージ」は，「教科及び教科の指導法に関する科目」（30 単位），「教育の基礎的理解に関する科目」（10 単位），「道徳，総合的な学習の時間等の指導法及び生徒指導，教育相談等に関する科目」（10 単位），「教育実習に関する科目」（7 単位），大学が独自に設定する科目（2 単位）という区分に変更される。「見直し」で評価できることは，英語を必修にし，小学校教員免許状取得者が英語とその指導法を学ぶことを保障したことである。一方，文科省（2016：44）と学芸大学（2016：184-208）が小学校英語指導に必要な事項として含めている，英語音声学，英語指導法，ティーム・ティーチングを含む模擬授業，教材研究等を網羅するには，「見直しのイメージ」枠内での実施は時間的に難しいだろう。

現 行				見 直 し の イ メ ー ジ			
各科目に含めることが必要な事項		専修	一 種	各科目に含めることが必要な事項		専修	一 種
教科に関する科目	教科に関する事項 ※「外国語」を追加。	8	8	イ 教科に関する専門的事項 ※「外国語」を追加。		30	16
	※国語（書写を含む。）、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育のうち一以上について修得すること			ロ ■ 各教科の指導法（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善並びに情報機器及び教材の活用を含む。）（各教科それぞれ 1 単位以上修得）			
	教師の意義及び教師の役割	2	2	ハ ■ 外国語の指導法を追加。			
	教師の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。）			教育の基礎的理解に関する科目	イ 教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	10	6
	進路選択に資する各種の機会の提供等				ロ 教師の意義及び教師の役割・職務内容（チーム学校への対応を含む。）		
	教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想	6	6		ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項（学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。）		
	幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程（障害のある幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程を含む。）				ニ 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程		
	教育に関する社会的、制度的又は経営的事項			教育課程の意義及び編成の方法	ホ ■ 特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解（1 単位以上修得）		
	教育課程の意義及び編成の方法				ヘ 教育課程の意義及び編成の方法（カリキュラム・マネジメントを含む。）		
	各教科の指導法（一種：2 単位×9 教科、二種：2 単位×6 教科）	22	14		イ ■ 道徳の理論及び指導法（一種：2 単位、二種：1 単位）		
	道徳の指導法（一種：2 単位、二種：1 単位）				ロ 総合的な学習の時間の指導法		
教育課程及び指導法に関する科目	特別活動の指導法			教育実践に関する科目	ハ 特別活動の指導法	10	6
	教育の方法及び技術（情報機器及び教材の活用を含む。）				ニ 教育の方法及び技術（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善並びに情報機器及び教材の活用を含む。）		
	生徒指導の理論及び方法	4	4		ホ 生徒指導の理論及び方法		
	教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法				ヘ 教育相談（カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。）の理論及び方法		
教育実習	進路指導の理論及び方法	5	5	大学が独自に設定する科目	ト 進路指導（キャリア教育に関する基礎的な事項を含む。）の理論及び方法	26	2
	進路指導の理論及び方法				イ ■ 教育実習（学校インターンシップ（学校体験活動）を 2 単位まで含むことができる。）（5 単位）	7	7
教科又は教職に関する科目	進路指導の理論及び方法	2	2	※「教科に関する科目」、「教職に関する科目」、「教科又は教職に関する科目」の 3 区分は廃止し、総単位数は全て専修において規定。	ロ ■ 教職実践演習（2 単位）	2	2
	進路指導の理論及び方法				※教育実習に学校インターンシップ（2 単位）を含む場合には、他の学校の免許状取得における教育実習の単位適用（2 単位）を認めない。	83	59
教科又は教職に関する科目		34	10			2	37
		83	59			55	

図 1. 小学校教諭普通免許状取得のための規則：現行と見直しのイメージ（文科省，2016:55）

単純な比較はできないとはいえ、英語教師に必要な英語力と指導力の養成の観点から、現行の中学校および高等学校の教員免許状での学びと比較してみよう。英語学・英米文学・英語コミュニケーション・異文化理解について教科に関する科目が各 20 単位、そこに「又は科目」（中学 8 単位，高等学校 16 単位）を当てれば 28～36 単位が英語指導に必要な単位として確保されていることになり、これまで見てきた文科省のイメージ（2016）の 2～4 単位では、小学校英語教師養成が抱えている問題の解決に繋げる抜本的改革にはならないと考えられる。

そこで次章では、学芸大学が示している 2 科目 4 単位を実施している大学における調査について述べる。

3. 調査の概要

3.1 参加者

石川県金沢市にある私立大学の小学校教諭一種免許状取得希望者 4 年生 10 名で「子ども英語」と「子ども英語教育法」を履修した学生である。3 年次後期の「子ども英語」直前に、参加者 10 名のうち、9 名が「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、金沢市立小学校で実習した参加者は実習中に教科としての英語を、それ以外の地域で実習した参加者は外国語活動の授業や参観を経験していた。本研究の対象となる小学校英語教育実習については、イメージを持たせるため、過年度の同実習のビデオを見せた。英語力は参加者全員が実用英語技能検定（以下「英検」）の準 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 級取得者はいなかった。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 10 名中 2 名だった。

3.2 調査時期・小学校英語教育実習の位置づけと実習指導内容

本調査は2015年10月（3年次後期）から2016年5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。両教科とも「外国語活動」の必修化に伴い、2009年の文科省通知を受けて、教職課程の「又は科目」に選択科目として位置づけられた。本来は免許状取得に必要な教育実習前に行われるべきである科目であるが、諸事情から2008年度の当該学科設置以降、2016年度現在まで学年学期配当は変更されていない。その結果、「子ども英語」「子ども英語教育法」の2科目は、4週間の教育実習以前に行われる他の9教科とは異なる扱いであり、学生によっては「おまけ」の科目と捉え、当該科目を履修せずに小学校免許を取得するという事態を招いている。

上記のように参加者の所属大学では小学校英語に触れる授業は上記2科目しかないため、3年次後期に「子ども英語」で指導内容を学び、4年次前期に「子ども英語教育法」で言語習得理論や教授法などの理論を中心に学ぶことになっている。

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。6 学年各 1 クラスの小規模校である。本実習は、2016 年 5 月 10, 12 日に行われた（表 2）。英語の授業時間数は 1～2 年生が毎週 1 時間、3～6 年生は毎週 2 時間であった。そこで、学生達は合計 5 グループ（1～2 年生で 1 グループ、3 年生～6 年生は各学年ごとに 1 グループ、計 4 グループ）に分かれ、担当した。実習では、全員が 2 回ずつ授業を担当する機会を持った。本来ならば小学校英語教育に関する教授法や言語習得理論等を学習した後に英語教育実習を実施すべきであるが、教員採用試験が 7 月にあるため、5 月中旬となった。

実習先小学校では英語の位置づけは教科であり、全 6 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) である。それぞれの教科書を 2 年間かけて使用し、6 年間で 3 冊終えるカリキュラムになっている。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。

表 2. 小学校英語教育実習指導日とねらい・内容

学級	5 月 10 日 (火)	5 月 12 日 (木)
1 年		Magic Time 1, Unit 2 ねらい: walk, dive, tiptoe, swim を知り、聞いて指示された動作ができる。
2 年	Magic Time 1, Unit 5 ねらい: wash your hands; dry your hands; comb your hair; brush your hair の表現を知り、聞いて指示された動作ができ、読んで分かる。	
3 年	Magic Time 1, Unit10 ねらい: fly, jump, hop, run を知り、聞いて指示された動作ができる。	Magic Time 1, Unit10 ねらい: 前回の語彙を用いた文型 (It can fly (jump, hop, run).) を知り、使うことができる (4 技能)。
4 年	English Time 1, Unit4 ねらい: 定型会話(Here you are; Thanks; You're welcome.)を知り、やり取りすることができる。読んだり書いたりできる。	English Time 1, Unit4, ねらい: 文房具 (pen, book, eraser, pencil, ruler, pencil case)を知り、これらの単語が読める/書ける/聞いて分かる/声に出して読める。
5 年	English Time 1, Unit 8 ねらい: ターゲットセンテンス (Do you like (apples) ?; Yes, I do./ No, I don't.) を学び、口頭でやり取りしたり、読んだり書いたりできる。	English Time 1, Unit 8 ねらい: フォニックスの short a (ant, bag, hat, map) を知り、その文字・音が入った単語が読める/書ける/聞いて分かる/声に出して読める。
6 年	English Time 2, Unit 6 ねらい: yellow, blue, green, orange, brown, white, black を知り、口頭でやり取りしたり、読んだり書いたりできる。	English Time 2, Unit 6 ねらい: ターゲットセンテンス (This is (red).This is a (red) (flower).That's (red).That's a (red) (flower).These are (yellow).These are (yellow) (flowers). Those are (yellow).Those are (yellow) (flowers). を学び、口頭でやり取りしたり、読んだり書いたりできる。

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では英語を教科として 1 年生～6 年生まで行っている。また、全授業において日本人の英語専科指導員と ALT で 4 技能指導を行っている。

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、小学校英語の実態

を知り、できるだけ経験を積ませることであった。具体的に言えば、授業前には ALT に短時間で効率的に指導案のねらいや流れを伝えて授業に臨むとともに、授業中に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・指導力とはどのようなものか知り、その上で、自分の現在の力との差に気づいてもらい、今後こうした必要とされる力を伸ばすきっかけ作りをすることを目指した。

2016 年度の実習は、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、日本語も日常会話程度できた。この点で、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懸念もあった。この懸念は ALT に伝え、注意して対応してもらうよう依頼した。

指導案の作成については、まず、過年度度生の指導案を見せ、教科書の担当箇所を示した(表 2)。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 1~2 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全員が児童とのやりとりなどに参加した。授業終了後には、ALT を含め、日本人英語教師も参加して反省会を持ち、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)のみに関連する 53 項目を用いた(表 4-1~表 4-5)。これに加えて、4 択式と自由記述式を用いた小学校英語教育実習に関する質問紙を使用した。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 の指示に準じて、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 年次後期の開始時と終了時 (2015 年 10 月, 2016 年 2 月) と 4 年次前期の開始時、実習直後、授業終了時 (2016 年 4 月, 5 月, 7 月) とした。期間中に英語指導に関する体験や学び等があった場合には (3) 「学習・実践記録」に記入するよう指示した。学生には J-POSTL に直接記入後、エクセルで大学の授業担当教員に送信し、学期末には J-POSTL を教員に提出させた。また、授業には J-POSTL を毎回持参させ、折に触れて言及するとともに、自己評価の前後にはディスカッションをする時間を短時間でも取るようにした。本研究では実習による学びを確認するという目的に合わせ、2015 年 10 月と 2016 年 5 月時点の数値を用いた。2015 年 10 月の自己評価得点を入れることで、小学校免許状取得に必要な 4 週間の教育実習の効果 (どれだけ小学校での英語教育 (教科・活動) に関する知識

や指導スキルを身に付けていると感じているか)を確認することができると考えたからである。

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。それを基に学生に自分の5回分のデータをエクセルに入力・送信させ、授業担当者である筆者がデータベースを作成した。その上で、自己評価得点の平均値・最小値・最大値・標準偏差を算出し、3年次10月と4年次5月の実習後の得点を比較し、*t*検定(両側)を行った。

また、小学校英語教育実習に関する質問紙の得点の平均値・最小値・最大値・標準偏差を算出した。自由記述についてはKH Coder⁽¹⁾を用いたテキストマイニングを用いた。まず、語彙の出現数を確認したのち、「ALT, ネイティブの先生, ネイティブの方」など異なった言葉で表している同一事物・概念は文言を統一した⁽²⁾。その後、階層的クラスター分析と共起ネットワークにより検証を行った⁽³⁾。

4. 結果と考察

4.1 J-POSTL における自己評価得点について

2015 年 10 月の 3 年次の教育実習直後と 2016 年 5 月の小学校英語教育実習直後の自己評価得点結果は表 3, および表 4-1~4-5 に示した。最小値に 0.5 とあるのは、「1~5 の 5 段階」で評価をするよう説明したが、1 点にも達していないと自己評価した学生が 0.5 と記入したためである。ここでは学生のありのままの気持ちの表れとして、そのまま使用した。また、表 4-2 と表 4-4 にグレーで示されている 4 つの記述文で、データ欠損が見られた(II C-4 は 10 月 2 名, 5 月 3 名; II D-2 は 10 月と 5 月それぞれ 2 名, IVA-1 は 10 月 2 名, 5 月 1 名, IV A-5 は 10 月と 5 月それぞれ 2 名)。これらの記述文の削除を検討したが、活動の立案や目標設定の振り返りという重要な記述文であることから、データ未記入部分は数値を入れずに算出し、検証に入れた。カテゴリーごとの平均値は表 3 のとおりである。カテゴリー II と IV が 4 年次 5 月に 3.0 を下回った。

表 3. 2 時点におけるカテゴリーごとの自己評価得点平均値比較

I		II		III		IV		V	
3 年 10 月	4 年 5 月	3 年 10 月	4 年 5 月	3 年 10 月	4 年 5 月	3 年 10 月	4 年 5 月	3 年 10 月	4 年 5 月
2.27	3.17	1.91	2.79	1.98	3.08	1.92	2.92	2.07	3.00

カテゴリー I 「教育環境」の自己評価得点を *t* 検定で検証した結果、いずれの記述文も 3 年次 10 月と 4 年次 5 月とに有意な差が示された(表 4-1)。ここから英語学習の意義や自分の役割に気づいたことが示された一方で、平均値が中点である 3 点付近, 最大値も B-1 以外は 4.0 に留まったことから自信を得たと実感するには至らなかったと考えられる。課題のある記述文は C-2 の児童の母語の知識への配慮とその活用であることが分かった。事前の授業参観をした学生が少なく、児童理解や実態把握が足りなかったことが背景にあると考

えられる。

表 4-1. カテゴリー I 自己評価記述文ごとの自己評価得点結果 (N=10)

カテゴリー	サブ カテゴリー	自己評価記述文と番号	平均値		最小値		最大値		標準偏差		t 検定
			3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	
I 教育 環境	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。	2.70	3.50	1.00	2.00	5.00	5.00	1.16	1.00	0.005 **
		2. 学習指導要領と学習者のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。	2.15	3.40	0.50	3.00	4.00	4.00	1.11	0.52	0.003 **
		3. 学習者が英語を学習する動機を考慮できる。	2.30	3.00	0.50	2.00	4.00	4.00	0.92	0.62	0.021 *
		4. 学習者の知的関心を考慮できる。	2.35	3.15	1.00	2.00	4.00	4.00	0.94	0.67	0.019 *
	C言語 教師の 役割	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。	1.90	2.90	1.00	2.00	3.00	4.00	0.74	0.57	0.001 **
		4. 学習者からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。	2.30	3.10	1.00	2.00	3.00	4.00	0.82	0.70	0.005 **
		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。	2.20	3.00	1.00	2.00	3.00	4.00	0.79	0.78	0.005 **
		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。	2.30	3.30	1.00	2.00	3.00	4.00	0.82	0.82	0.001 **
		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。	2.20	3.20	1.00	2.00	3.00	4.00	0.79	0.82	0.002 **

注) * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

カテゴリー II 「教授法」では、A-4, C-1, D-7 で有意差が見られなかった。4 年次 5 月の平均値も中点の 3 点を下回った (表 4-2)。インタラクションを伸ばすような活動やリーディングの活動の設定に難しさを感じたことが示されたと考える。学生自身にインタラクシヨンの経験が少なく、子どもたちがやり取りできる活動をどのように作れば良いのか分からなかったことが背景にあると考えられる。カテゴリー I の得点と比較すると 4 年次 5 月の実習後の自己評価得点の平均値は低く、英語指導に対する自信の無さが示された。外国語活動あるいは小学校時代に英語活動で音声言語に親しんできた経験があるにもかかわらず、本調査結果では、リーディングやライティングの得点と差異は見られず、教授法の指導を強化する必要性が示された。中点を下回った記述文は、4 技能それぞれの活動の設定や音声指導であった。これらが課題であることが明らかになった。

カテゴリー III 「教授資料の入手先」は、実習先に教科書準拠の教材があったことや 3 年次 9 月の教育実習で他教科であっても、指導に用いる資料を使用する経験を積んでいることから、このカテゴリーの得点は高くなると想定された。しかし、平均値は 3.08 でほぼ中点となった (表 4-3)。記述文 5 の活動を考案するところでは、平均値が 3 年次 10 月時点で 1.95 であり、3 年次の教育実習での学びが英語教育実習で生かされるとは限らないことが示された。一方、4 年次 5 月には最小値が 2.50 となり、当初よりは自信をつけた学生が増えたことが示された。自己評価記述文を見ると活動の設定が若干低くなり、カテゴリー II の傾向と似ている事が明らかになった。

表 4-2. カテゴリーⅡ 自己評価記述文ごとの自己評価得点結果 (N=10)

カテゴリー	サブ カテゴリー	自己評価記述文と番号	平均値		最小値		最大値		標準偏差		t 検定
			3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	
Ⅱ 教授法	A.スピーキング活動	1.学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために、協力的な雰囲気を作りだし、具体的な言語使用場面を設定できる。	2.10	3.15	0.50	2.00	3.50	4.00	1.02	0.67	0.010 *
		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。	1.75	3.00	0.50	2.00	3.00	4.00	0.98	0.62	0.002 **
		4. つなぎ言葉、相槌などを効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を設定できる。	2.28	2.75	0.50	2.00	3.00	3.50	0.97	0.49	0.154
		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。	1.90	2.60	0.50	2.00	3.00	3.00	0.97	0.39	0.029 *
		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。	1.60	2.55	0.50	2.00	2.50	3.00	0.66	0.50	0.002 **
		B.ライティング活動	1.85	2.70	0.50	2.00	3.00	3.50	0.82	0.54	0.006 **
	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。	2.10	2.90	1.00	2.00	4.00	4.00	1.10	0.57	0.095
		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。	1.95	2.95	0.50	2.00	3.00	4.00	1.01	0.69	0.021 *
		3. 学習者がリスニングをする際に、教材のトピックについて持っている関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。	2.00	2.85	0.50	2.00	3.00	4.00	0.91	0.63	0.014 *
		4. リスニング・ストラテジーの練習と向上のために、様々な学習活動を立案し設定できる。	1.56	2.36	0.50	1.50	3.00	3.00	0.98	0.56	0.013 *
		5. 学習者に英語の話し言葉の特徴に気付かせるような活動を立案し設定できる。	1.70	2.70	0.50	2.00	3.00	4.00	0.92	0.63	0.025 *
	D.リーディング活動	2. 学習者が教材に関心が向くよう、読む前の活動を計画できる。	1.44	2.56	0.50	2.00	3.00	4.00	0.82	0.73	0.023 *
		7. リーディングとその他のスキルを関連づけるような様々な読んだ後の活動を選択できる。	2.00	2.80	0.50	1.50	3.00	4.00	0.91	0.79	0.053
	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。	2.15	3.05	0.50	2.00	3.00	4.00	1.00	0.76	0.032 *
	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。	2.10	2.75	1.00	2.00	3.00	3.00	0.88	0.35	0.028 *
	G.文化	1. 英語学習を通して、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を引き起こすような活動を設定できる。	2.05	2.90	0.50	1.00	3.00	4.00	1.07	0.84	0.031 *

注) * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

表 4-3. カテゴリーⅢ 自己評価記述文ごとの自己評価得点結果 (N=10)

カテゴリー	サブ カテゴリー	自己評価記述文と番号	平均値		最小値		最大値		標準偏差		t 検定
			3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	
Ⅲ教授資料の入手先		4. 教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイディア、指導案、教材を利用できる。	2.10	3.20	0.50	2.00	3.00	4.00	0.97	0.67	0.003 **
		5. 学習者に適切な教材や活動を考案できる。	1.85	2.95	0.50	2.50	3.00	4.00	0.94	0.44	0.004 **

注) * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

カテゴリーⅣ「授業計画」では、3 年次 10 月時点の自己評価得点がカテゴリーⅡ同様に低く、特に B「授業内容」と C「授業展開」の大半が 1 点台となり自信の無さが示された（表 4-4）。4 技能の統合、指導した語彙や文法を使う活動では、3 年次と 4 年次の得点に有意差が見られたものの、実習後も 3 点を下回っており、出来るという実感を持つには至らなかったことが示された。特に ALT との立案は最後まで苦戦したのか、平均点が最も低かった。次節で触れる英語によるコミュニケーションの難しさがこの結果の要因になっていると考えられる。記述文を見ると、振り返りを促す目標設定（A-5）、活動の立案や英語使用のタイミング、ALT との授業計画の立案（B-1, B-2, B-3, C-3, C-4）が課題として浮かび上がった。

表 4-4. カテゴリーⅣ 自己評価記述文ごとの自己評価得点結果（N=10）

カテゴリー	サブカテゴリー	自己評価記述文と番号	平均値		最小値		最大値		標準偏差		t 検定
			3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	
Ⅳ 授業計画	A. 学習目標の設定	1. 学習者のニーズと興味・関心を考慮し、学習指導要領の内容に沿った学習目標を設定できる。	2.00	3.11	1.00	2.00	3.00	4.00	1.07	0.65	0.013 *
		4. 学習者の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。	2.20	2.95	1.00	2.50	3.00	3.50	0.92	0.37	0.009 **
		5. 学習者に学習の振り返りを促す目標を設定できる。	1.88	2.69	1.00	1.00	3.00	4.50	0.99	1.00	0.154
	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。	1.75	2.90	0.50	2.00	3.00	4.00	0.86	0.74	0.005 **
		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。	1.85	2.80	0.50	2.00	3.00	4.00	0.94	0.59	0.006 **
		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。	1.85	2.90	0.50	2.00	3.00	4.00	0.94	0.61	0.011 *
		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。	1.95	2.95	0.50	2.00	3.00	3.50	1.01	0.44	0.006 **
		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。	1.95	3.00	0.50	2.50	3.00	3.50	1.01	0.24	0.007 **
		6. 学習者のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。	1.95	3.05	0.50	1.50	3.00	4.00	0.90	0.72	0.013 *
		8. 学習者の反応や意見を、授業計画に反映できる。	1.95	3.15	0.50	2.00	3.00	4.00	0.90	0.67	0.003 **
	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。	1.95	3.05	0.50	2.00	3.00	4.00	1.01	0.76	0.000 **
		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。	2.05	3.00	0.50	2.50	3.00	4.00	0.96	0.47	0.004 **
		3. 英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立案できる。	1.75	2.75	0.50	2.00	3.00	4.00	0.86	0.63	0.004 **
		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。	1.75	2.65	0.50	1.00	3.00	4.50	0.98	0.94	0.008 **

注) * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

カテゴリーⅤ「授業実践」（表 4-5）では、C-1, D-2 で 3 年次 10 月の得点が他の自己評価記述文の得点より高くなった。これらは、直前の 9 月に実施された教育実習と共通するスキルであり、他の自己評価記述文と比較すると、自信を持っていた傾向が示された。カテゴリーⅡと比べて高い得点になったスキルは、英語力や専門的な知識をⅡほど必要としないものであったことが理由として考えられる。学生が一番苦労したのは児童理解・児童の実態把握と言語使用（サブカテゴリーB と E）であったことが示された。実習後のディスカッションで、「子どもたちがこれほど出来るとは思わなかった。」「もっと事前に授業参観するなどして児童理解をすべきだった。」「なめていた。」という発言があったことから分かるように、小学校英語には高い英語力は要らないと思っていたことが要因として考えられ

る。記述文 A-4 の「まとめてから授業を終了する」ことが出来ないという自己評価記述文であるが、“Did you enjoy today’s class? See you next time!”で終えてしまう授業が多く見られ、児童に学習の振り返りをさせることができなかった現実を反映していると考えられる。未だに「英語は楽しければ良い」という考えが、払拭されていないことの表れと言えよう。

表 4-5. カテゴリー V 自己評価記述文ごとの自己評価得点結果 (N=10)

カテゴリー	サブ カテゴリー	自己評価記述文と番号	平均値		最小値		最大値		標準偏差		t 検定
			3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	3年10月	4年5月	
V	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。	2.15	3.10	0.50	2.00	3.00	4.00	1.00	0.61	0.012 *
		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。	1.90	3.10	0.50	2.50	3.00	4.00	0.84	0.46	0.000 **
		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。	1.85	3.00	1.00	2.00	3.00	4.00	0.94	0.53	0.008 **
		4. 本時をまとめてから授業を終了することができる。	2.05	2.60	0.50	1.00	3.00	4.00	0.96	0.91	0.193
		5. 予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。	2.05	2.90	1.00	2.00	3.00	4.00	0.96	0.70	0.008 **
	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。	2.05	2.80	0.50	2.00	3.00	3.50	0.96	0.59	0.043 *
		2. 授業開始時に、学習者をきちんと席に着かせて、授業に注意を向かせるように指導できる。	2.45	3.20	0.50	2.00	4.00	4.00	1.07	0.59	0.026 *
	C. 学習者とのインタラクション	1. 授業開始時に、学習者をきちんと席に着かせて、授業に注意を向かせるように指導できる。	2.45	3.20	0.50	2.00	4.00	4.00	1.07	0.59	0.026 *
		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。	2.05	3.10	0.50	2.00	3.00	4.00	0.96	0.61	0.014 *
	D. 授業運営	1. 個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。	2.10	3.20	1.00	2.50	3.00	4.50	0.88	0.71	0.001 **
		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。	2.45	3.50	1.00	2.50	4.00	4.50	1.12	0.71	0.007 **
	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。	1.85	2.75	0.50	2.00	3.00	4.00	0.94	0.72	0.003 **
		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。	1.90	2.80	1.00	2.00	3.00	4.00	0.88	0.79	0.010 *

注) * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

以上本節では、J-POSTL の自己評価得点を中心に学生の学びを見てきた。ここから英語力・教授法・授業計画、更に詳細に見ると、ねらいを設定し振り返らせるという点に課題があることが明らかになった。児童に何を学ばせ、どこに気づかせるのかという教師としての視点は必要不可欠であり、今後取り組むべき課題の 1 つとして重要である。

4.2 実習に関する質問紙の得点結果と自由記述の分析結果について

実習後、学生達に質問紙調査を行った。質問と得点は表 5 のとおりである。問 1～問 5 は、まず各問いに対して 4 件法（4:とてもそう思う～1:全くそう思わない）で回答してもらい、その理由を自由記述式で書いてもらった。

4.2.1 量的分析：問 1 と問 5 の得点結果から、ALT とのティーム・ティーチングは有意義であり、将来教壇に立った際に役に立つと感じている事が示された（表 5）。一方、問 2～問 4 の指導力や英語力の向上や自信についての回答では 2.3～2.6 と肯定的な傾向が示されたものの、問 1 と問 5 の平均値と比べると、必ずしも英語力や指導力が上がったとは言いきれないと感じている結果が示された。問 2～4 の結果は前節の J-POSTL の内容とも一致する

もので、英語力・指導力という点が課題と認識されていることが分かった。一方で、英語教育実習をすることで学生に気づきが生まれるとともに、実習が有意義であると認識されていることから、こうした取り組みの重要性が確認できた。

表 5. 教育実習後質問紙調査結果 (N=10)

問	平均値	最小値	最大値	標準 偏差
1. ALT との小学校英語教育実習は自分にとって有意義でしたか。	3.7	2.0	4.0	0.68
2. 本実習を通して自分の英語指導力が上がったと思いますか。	2.6	2.0	3.0	0.52
3. 本実習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。	2.3	1.0	4.0	0.95
4. 本実習を通して英語力が上がったと思いますか。	2.4	2.0	3.0	0.52
5. 本実習は将来自分が教壇に立った時に役立つと思いますか。	3.9	3.0	4.0	0.32
6. 本実習で難しいと思った事は何ですか。	N/A	N/A	N/A	N/A
7. その他なんでも気づいたこと（良かった点・改善すべき点）を自由に書いて下さい。	N/A	N/A	N/A	N/A

4.2.2 質的分析：数値の意味を解釈するために KH Coder を用いてテキスト分析を行い、語彙（句を含む）の抽出とその関連を確認した。最初に語彙を抽出した後、概念が同じ語句は一つの表現に統一した。分析の結果、総抽出語数（使用）1,486 語（606 語）、異なり語数（使用）312 語（213 語）、抽出語数（150 語）となった（表 6）。「英語、授業、出来る、ALT、自分、気づく、出来なかった、経験」などが出現回数の上位語となったことが確認された。ここから、これらの語が英語教育実習に関する学生の考え（記述）を解釈するキーワードになると考えられる。なお、各問いの抽出語と出現回数は補遺（資料 1）に示した。

次に、階層的クラスター分析を行った。抽出語の最小出現数は 1 語以上とすると煩雑で分かり難くなるため、4 回以上の出現回数がある語とした。分析の結果、5 つのクラスターに分けられた。クラスター分析結果は紙面を要するため、樋口（2014）に従い表にまとめた（表 7）。クラスター分析結果は通常樹状図で示され、左の方で縦に繋がっているほど出現パターンが似通っている事を示す。樹状図の左側から「クラスター1」、「クラスター2」と番号を付け、表 7 ではクラスターの番号が低いほど、出現パターンが似通っていることを示している。

クラスターごとのテーマを探ると、「クラスター1」は「英語による ALT とのコミュニケーション」、「クラスター2」は「良い授業」、「クラスター3」は「英語力向上の必要性」、「クラスター4」は「英語使用と英語力不足」、「クラスター5」は「今後今回の経験を生かす」、「クラスター6」は「英語教育実習で気づいた課題」になると考える。ここから、学生たちが英語教育実習を通して、英語力不足が原因で様々な課題に直面したと感じたことがうかがえる。

表 6. 抽出語リスト

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
英語	26	関わり	2	教壇	1
授業	23	教科	2	興味	1
出来る	19	言う	2	緊張	1
ALT	18	考える	2	経る	1
自分	16	行う	2	繋がり	1
気づく	15	今回	2	見える	1
出来なかった	14	仕方	2	減らす	1
経験	12	思える	2	減る	1
児童	11	事前	2	言葉	1
良い	11	持てる	2	限界	1
使う	10	時間配分	2	後ろ	1
コミュニケーション	8	実態	2	口数	1
指導	8	実力	2	行える	1
英語で	7	授業参観	2	高校	1
課題	7	準備	2	克服	1
向上	7	積極	2	根強い	1
英語教育実習	6	全く	2	作る	1
大切	6	多い	2	使える	1
以前	5	大変	2	児童理解	1
今後	5	通じる	2	時代	1
出来ないこと	5	入れる	2	次	1
上手い	5	反応	2	実際	1
生かす	5	聞く	2	社会	1
発音	5	勉強	2	主導	1
分かる	5	イメージ	1	取り戻せる	1
英語力	4	イメージトレーニング	1	取る	1
英語力不足	4	サポート	1	出る	1
苦手	4	メモ	1	初めて	1
持つ	4	リハーサル	1	笑顔	1
打ち合わせ	4	悪い	1	状況	1
伝える	4	意志	1	振り返る	1
必要	4	意識	1	真っ白	1
思う	3	一番	1	進める	1
指導案作成	3	音	1	人	1
自信	3	会話	1	生かせる	1
少し	3	回数	1	精一杯	1
進行	3	改めて	1	積む	1
知識	3	改善	1	先生	1
注意	3	皆無	1	増える	1
難しい	3	学ぶ	1	足りる	1
日本人教師	3	楽しい	1	多く	1
理解	3	楽しめる	1	多少	1
3年生での教育実習先	2	勘違い	1	対応	1
クラスルームイングリッシュ	2	感じ	1	対等	1
ジェスチャー	2	簡単	1	態度	1
スムーズ	2	関心	1	大きい	1
違う	2	頑張る	1	単語	1
引っ張る	2	期間	1	知る	1
感じる	2	協力	1	調べる	1
慣れる	2	教育現場	1	定着	1

注) 総抽出語数 (使用) 1,486 (606), 異なり語数 (使用) 312 (213), 抽出語数 (150)

表 7. 質問紙問 1～問 7 自由記述のクラスター分析結果

クラスター 1	クラスター 3	自分 苦手
ALT コミュニケーション 英語で	必要 指導 向上 英語力	クラスター 5
クラスター 2	打ち合わせ 大切	経験 今後 生かす
出来る 持つ 授業 良い 分かる 児童 ない	クラスター 4	クラスター 6
	英語力不足 伝える 出来なかった 上手い 英語 使う	英語教育実習 課題 気づく 出来ないこと 発音 以前

次に、共起ネットワークを用いて語句の関連性について分析した。Jaccard 係数は、「強い関連がある」とされる 0.2 を選択した。分析結果は図 2 に示したとおりである。□で示された文言は、紙面の都合上、問いの番号と内容を簡略化して示したものである。分析の結果から、問 1 の小学校英語教育実習が有意義だったかという問いに対しては、「英語力不足」「出来なかった」「上手い」「自分」「伝える」に関連性があると示されたことから、「英語力不足で授業がうまくできなかった（伝えられなかった）。」と解釈できる一方で、前節の分析結果（表 5）の平均値が 4 点中 3.7 と高いことから、こうした自分の力不足に気づいたことの重要性を高く評価していると考えられる。問 2 の英語指導力が向上したかという問いについては、「英語」「出来なかった」「上手い」「使う」の間に関連性が示された。ここから、表 5 の平均値（2.6）も勘案すると、必ずしも指導力が上がったとはとらえられておらず、その理由として「英語が上手く使えなかった」ためと解釈できる。問 3 の英語指導力に対する自信については、問 2 同様、英語がうまく使えなかったことから自信が持てなかったことが示されたと考えられる。問 4 の英語力が上がったと思うかという問いに対しては、量的分析結果の平均値 2.4（表 5）と照らし合わせると、「英語力不足に気づいたためあまり上がったとは思えない」と解釈できる。問 5 の実習が将来役立つかという問いに対しては、量的分析結果が平均値 3.9 と高かったことから、「今後生かすことができる」「今回の課題、つまりできないことが見つかったことは、将来に役立つと思っている」と解釈できる。問 6 の英語教育実習で難しかったことは、「英語でコミュニケーション（伝える）こと」や「児童の実態に基づく授業をすること」と解釈できる。問 7 の「気づいたこと・良かったこと・改善すべき点」では、「児童理解ができていないことに気づいた」、「授業ができて良かった」、「授業ができるようになること」と解釈できる。

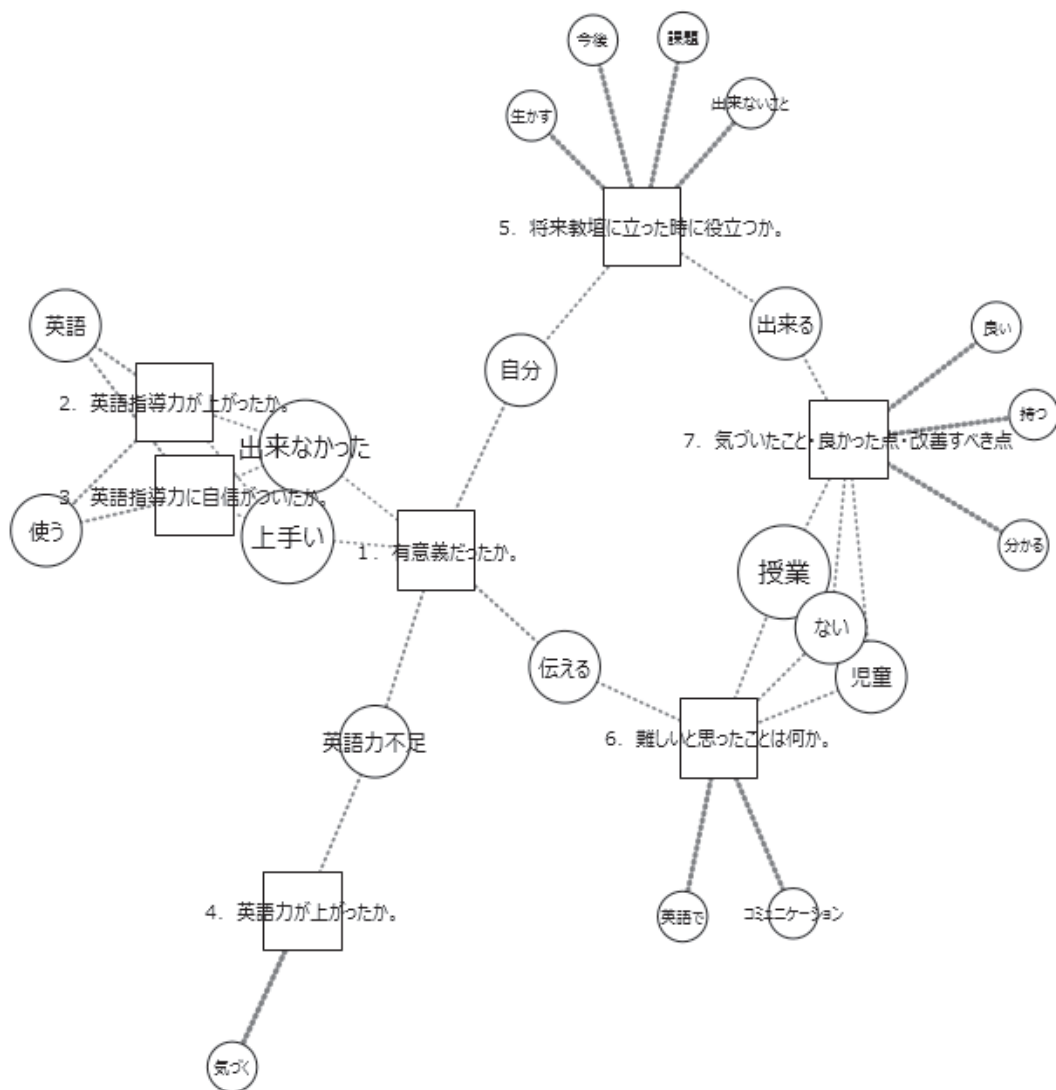


図2. 小学校英語教育実習に関する質問紙（問1～問7）の共起ネットワーク
注）N28, E34, D.121

以上の量的・質的分析結果から、英語力・指導力・実践はお互いに絡み合っており、学芸大学（2016）が指摘しているように、現在の小学校外国語教育についての知識・理解、子どもの第二言語習得についての知識・理解、授業実践・模擬授業、英語コミュニケーション、英語運用に必要な基本的な知識等の指導が、今後の教員養成に必要であることが確認できた。

5. まとめ

本研究では小学校で教科としての英語の開始が間近に迫る中、2017 年度には教壇に立つ予定の小学校教員養成課程の大学 4 年生を対象に、J-POSTL の自己評価得点と小学校英語教育実習に関する質問紙の自己評価得点と自由記述文を量的・質的に分析し、学生の学び

や気づき、またそこに至った背景について、より詳細に把握し対策を検討するための示唆を得ることを目的として検証を行った。

J-POSTL の検証結果からは、全体としては自己評価記述文の 2 時点（3 年次 10 月と 4 年次 5 月）の得点の差異が有意だったものが 53 項目中 48 項目（90.3%）と多かったものの、教育実習後の 4 年次 5 月時点での平均値は中点の 3 点付近となり、必ずしも自信につながったとは結論づけられないことが分かった。また、小学校教育実習直後の 3 年次 10 月の自己評価記述文の自己評価得点結果からは、4 週間の教育実習は英語指導においてプラスの効果が見られなかったことが確認された。記述文ごとの分析結果からは、英語の音声指導・4 技能の活動の設定・ALT との指導計画立案・振り返りを促す目標の設定・授業をまとめて終わること・授業内における言語の使用に、学生が課題を感じている事が明らかになった。また、小学校英語教育実習に関する質問紙の調査結果からは、ALT とのティーム・ティーチングが貴重な経験であり、自分の出来ないことに気づいたことは、今後に生かせる有意義なものであったと考えている反面、英語力と指導力不足を痛感すると共に、実習前に抱いていたイメージが実態（日本人教師がリードしなくてはならない、高い英語力が必要とされる、児童の英語力が想定以上に高い等）とは異なることに気づいたことが明らかになった。

文部科学省は免許状取得のための規則の見直しを公表しており、制度として教職課程の中に外国語（英語）と指導法の科目を各 1 単位以上で設置するとしているが、1 単位ずつで英語力不足や指導力不足といった今日的課題を解決するのは難しいことが、今回の結果から掴めた。大学入学時以降に英語力をより向上させ、その上で指導法が学べる体制作りをすることが急務であろう。

本研究からは以上のように様々な知見を得ることができた一方で、地方の一私立大学の 10 名という少人数の結果であり、一般化することは出来ないという限界がある。今後、様々な養成校での検証を積み重ねる必要がある。

謝辞

本研究にご協力いただいた方々および実習校に感謝申し上げます。特に KH Coder を用いた分析については、竹中祐二氏および若山将実氏に貴重かつ多大なご助言をいただいた。心より感謝申し上げます。

Notes

(1)KH Coder とは社会調査のために用いられている計量テキスト分析ソフトの 1 つである。

本ソフトは、多変量解析によるデータの要約を行うため、対象とする文書や回答の中にどんな言葉が何回出現していたのかを調べ、対応分析・クラスター分析・多次元尺度構成法・自己組織化マップ・共起ネットワークなどの多変量解析を行う機能を備えている（樋口, 2014）。KH Coder には、①助詞・助動詞などを省く、②活用を持つ語は基本形に直して抽出する（「多くて」「多かった」→「多い」）、③平仮名だけの語は省く（「する」「なる」等は省かれる）と言った特徴がある。抽出したい語は「強制抽出」機能を使用する必要がある。本研究では「出来る」なのか「出来ない」なのか、本研究の分析で重要な語句や「授業参観」などの複合語は強制抽出を行った。

- (2) 本来、データに手を加えることは望ましくない。しかし、本研究のデータでは同一の事柄について多様な表記（例えば ALT, ネイティブ, ネイティブの方, ネイティブの先生等）が見られ、別項目としてカウントされることが分析過程で確認された。そこでより実態に即した傾向を掴むため、同一内容のものについては表記の統一を行った。
- (3) 階層的クラスター分析と共起ネットワークを選択したのは、抽出語の階層的クラスター分析を行うことで、データ中の主題を探索でき、分析結果として得られた樹状図によって、それぞれの語の用いられ方を検討するヒントが得られるからである。また、共起ネットワークは関係性を示すため解釈のヒントが得られるからである。

クラスター分析では、左の方で縦に繋がっているほど出現パターンが似通っている事を示す。一方で、長い樹状図を作成すると見づらくなるので、一部の頻出語についてしか語と語の関連を表せない（樋口 2014 : 37, 157-158）。一方、共起ネットワークは、共起する語と語を線で結んでネットワークを描くことにより、解釈しやすくなる。重要なのは、線で結ばれているかどうかであって結ばれていない語同士には関係性がないことに注意する必要がある。

ネットワークの下に表示されるアルファベットと数値の意味であるが、node (N)とは「描画されている語」のことで、本論では出現数の多い語ほど大きい円で描画した。Edge (E)は線のことで共起関係を示す。「強い共起関係ほど太い線で描画」を選ぶことで、Jaccard 係数で測定した共起の程度に応じて共起関係を表す線の太さが変化する。Jaccard の類似性測度は 0 から 1 までの値を取り、関連が強いほど 1 に近づく。あくまでも目安であるという断りがあるものの、0.1 は「関連がある」、0.2 は「強い関連がある」、0.3 「とても強い関連がある」とされている（樋口 : 2013）。Density (D)は社会ネットワーク分析で言う密度のことである。密度とは実際に描かれている共起関係の数を描かれている共起関係 (edge) の数で除したものである（樋口 2014 : 157-158）。

参考文献

- アレン玉井光江 (2010). 『小学校英語の教育法—理論と実践』東京：大修館書店
- バトラ後藤裕子 (2005). 『日本の小学校英語を考える アジアの視点からの検証と提言』東京：三省堂
- 樋口耕一 (2013). 2017 年 1 月 3 日引用.
http://www.koichi.nihon.to/cgi-bin/bbs_khn/khcf.cgi?no=1313&mode=allread
- 樋口耕一 (2014).『社会調査のための計量テキスト分析 内容分析の継承と発展を目指して』京都：ナカニシヤ出版
- 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/>
- 学芸大学 (2016). 2017 年 1 月 7 日引用.
<http://www.u-gakugei.ac.jp/~estudy/wp-content/uploads/2016/03/05.pdf>

- Kampa, K. & Vilina, C. (2011). *Magic Time 1*. Oxford: Oxford University Press.
- 文部科学省 (2009a). 2017 年 1 月 8 日引用.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/101/shiryo/attach/1340229.htm
- 文部科学省 (2009b). 2017 年 1 月 7 日引用.
http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268593.htm
- 文部科学省 (2016). 2017 年 1 月 7 日引用.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/074/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/03/22/1368720_5.pdf
- 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>
- Yoneda, S. (2015). How Does English Teaching Practicum Help Student Teachers' Growth in Pre-Service Education?—An Investigation Using the J-POSTL for Pre-service—. *Language Teacher Education*, Vol. 2, No. 2. JACET SIG on English Language Education, 102-116.
- Yoneda, S. (2016). Insights Gained from Self-evaluation on Skills and Knowledge for Pre-service Teacher Education. *Language Teacher Education*, Vol. 3, No. 2. JACET SIG on English Language Education, 53-67.
- Yoneda, S. & Shreves, K. (2016). 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, 241-252.

補遺

資料 1 実習後質問紙 問 1～問 7 ごとの自由記述における語彙の出現回数

問1		問2		問3		問4		問5		問6		問7	
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
ALT	5	出来なかった	6	英語	4	経験	9	ALT	5	授業	7	笑顔	8
自分	5	英語	5	使う	3	生かす	5	コミュニケーション	5	良い	5	振り返る	1
気づく	4	向上	4	自分	2	英語	5	児童	4	児童	4	人	1
経験	4	以前	3	出来る	2	気づく	4	授業	4	ALT	4	先生	1
授業	4	指導	3	少し	2	今後	4	英語で	4	英語	4	全く	1
出来る	3	使う	2	発音	2	授業	3	指導案作成	4	出来る	3	増える	1
3年生での教育実習先	2	出来る	2	ALT	2	出来る	2	考える	4	英語教育実習	2	足りる	1
コミュニケーション	2	指導	2	英語力	2	良い	2	仕方	4	自分	2	対等	1
英語	2	自分	2	気づく	2	課題	2	指導	3	引っ張る	2	態度	1
聞わり	2	授業	2	向上	2	英語教育実習	2	時間配分	2	気づく	2	大変	1
実力	2	出来たこと	2	思える	2	今回	2	進行	2	教科	2	知る	1
出来なかった	2	出来る	2	注意	2	思う	2	打ち合わせ	2	苦手	2	伝える	1
聞く	2	上手い	2	スムーズ	1	イメージ	1	通じる	2	事前	2	難しい	1
通う	1	コミュニケーション	1	メモ	1	悪い	1	伝える	1	持つ	2	入れる	1
英語で	1	英語	1	以前	1	速う	1	イメージトレーニング	1	実態	1	把握	1
英語教育実習	1	英語力	1	英語力不足	1	改めて	1	スムーズ	1	授業参観	2	反応	1
英語力	1	学ぶ	1	簡単	1	楽しい	1	リハーサル	1	準備	2	必死	1
英語力不足	1	感じる	1	期間	1	教育現場	1	英語	1	大切	1	雰囲気	1
音	1	慣れる	1	向上	1	教壇	1	楽しむ	1	日本人教師	2	勉強	1
課題	1	使える	1	苦手	1	見える	1	緊張	1	分かる	2	強い	1
会話	1	持つ	1	言う	1	行える	1	言葉	1	理解	1	無い	1
皆無	1	自信	1	行う	1	克服	1	使う	1	以前	1	無駄	1
続ける	1	自分	1	高校	1	指導	1	次	1	意識	1	明るい	1
言う	1	進める	1	時代	1	児童	1	取る	1	一番	1		
今後	1	進む	1	取り戻せる	1	持てる	1	出る	1	英語力不足	1		
児童	1	多い	1	授業	1	自分	1	真つ白	1	課題	1		
持てる	1	大切	1	出来ないこと	1	実際	1	対応	1	回数	1		
出来ないこと	1	単語	1	出来なかった	1	出来たこと	1	大切	1	改善	1		
初めて	1	知識	1	状況	1	出来なかった	1	定着	1	勘違い	1		
上手い	1	難しい	1	精一杯	1	上手い	1	伝わる	1	勉強	1		
進行	1	必要	1	積極	1	全く	1	感じる	1	感じ	1		
生かせる	1	勉強	1	多く	1	大切	1	日本語	1	関心	1		
多い	1	明白	1	打ち合わせ	1	入る	1	反応	1	協力	1		
打ち合わせ	1	力不足	1	知識	1	避けて通れない	1	予期せぬ	1	興味	1		
大切	1	練習	1	変わる	1	必ず	1	理解	1	興味	1		
必要	1			理解	1	表情	1	流れ	1	緊張	1		
文章	1			離れる	1	目指す	1	話	1	繋がり	1		
方法	1					役に立つ	1	話す	1	減らす	1		
						立つ	1	叱咤	1	減る	1		
										限界	1		
										口数	1		
										根強い	1		
										作る	1		
										思う	1		
										自信	1		
										社会	1		
										主導	1		

【研究ノート】

イタリアの CLIL から学ぶ小学校での外国語活動における指導法

安達理恵

要旨

2020 年から英語教科化が始まる予定となっている現在、小学校外国語活動や英語教育において児童の肯定的態度をどのように育成するかは喫緊の課題である。日本の小学校で外国語活動として英語教育に類する授業が始まってから 5 年が経過したが、児童の英語に対する肯定的態度は、小学校高学年から中学にかけて低くなる傾向も見られている。小学校の外国語活動においては児童の外国語学習に対する動機づけや関心を育成することが最も重要であろう。執筆者はイタリアのいくつかの小学校で CLIL（内容言語統合型学習）の授業を見学する機会を得た。その指導では、単に教科内容を英語で学ぶだけでなく、協同学習を取り入れ、タスク型の多様な活動を組み合わせ、プロジェクト型で学ぶ、能動的学習（アクティブラーニング）であった。本論文では、イタリアの CLIL の授業観察から、日本の小学校の教育環境で応用が可能でかつ有効と考えられる特徴を抜き出し、小学校外国語教育の指導の在り方について考察・提案をする。

キーワード

CLIL, 4Cs, 担任の先生, 小学校英語教育, EFL

1. 小学校外国語教育の課題

2020 年から小学校でも英語が教科として導入されることが明らかになった。EFL 環境である日本では、小学生の動機づけや外国語学習に対する肯定的態度をどのように育成するかが重要となる。しかし現在の文部科学省の英語教育の改革の焦点は、生徒の英語力とその評価が中心となっている。文部科学省（2014a）によると、「2. 必要な改革について」では、改善点として「中学校卒業段階で英検 3 級程度以上、高等学校卒業段階で英検準 2 級程度～2 級程度以上を達成した中高生の割合を 50%とする」「生徒の英語力の目標を設定し、調査による把握・分析を行い、きめ細かな指導改善・充実、生徒の学習意欲の向上につなげる」と述べられているように、以前より明確に目標を設定し、定期的に英語力を評価するという、結果重視の方針が打ち出されている。

そして小学校でも、「小学校高学年において「聞くこと」「話すこと」の活動に加え、「読むこと」「書くこと」を含めた言語活動を展開し定着を図り、教科として系統的な指導を行う」（文部科学省，2016c，p.89）と、やはり教科化に伴ってある程度の「英語力の定着」が期待されている。しかし現場では、英語の専科指導を行える教員の絶対的不足や、授業準備等の時間確保が大きな課題となっており、また多くの教員が指導に自信がない等、課題が多い。しかし、文部科学省（2014a）による教科化に向けた指導体制は、①まず各地域の中心となる「英語教育推進リーダー」を養成、②英語教育推進リーダーが各地域における

研修の企画・運営に参加して中核教員を育成，③各学校で校長のリーダーシップの下，中核教員等を中心とした指導体制を強化，というピラミッド型の 3 段階伝達研修となっている。つまり，2020 年までに，直接研修を受けることのできる教員数は限られ，ほとんどの教員は英語教育推進リーダーから研修を受けた中核教員による間接研修の機会しかなく，回数も定められていない状態のため，各学校に裁量が任されている。外国語活動導入時においても，同様の研修体制が取られたが，金（2012）によると，発音や英会話などの英語指導に困っているとする教員が 75%と多く，またベテラン教員が 5，6 年生担任を回避するため年齢構成に偏りが見られ，校内研修も年 1 回程度と文科省通達の年間 30 時間にはほぼ遠い実態が浮き彫りにされている。

生徒の態度についても課題は大きくなると予測される。筆者が，英語が相当苦手な大学生に対し苦手になった要因を探るために実施した，インタビュー調査（安達・牧野，2015）によると，多くが学習初期段階からつまずき，長年苦手意識を持っていたことで，心理的に苦手意識が固定化され，またインタビューした全員が英語学習の必要性も感じていないことが明らかとなった。また文部科学省（2015b）の調査でも，小学校高学年から中学にかけて理解度や肯定的態度が減少する傾向が見られている。例えば，小学校 5,6 年生の 7.7%，中学 1 年生 13.5%，中学 2 年生の 19.7% は「理解していない，どちらかといえば理解していない」と回答しており，学年が上がるほど授業理解に課題が見られる。同様に「あなたは英語が好きですか？」という問いに対し，「英語が好き・どちらかと言えば好き」と回答した割合も，小学校 5,6 年生の 70.9%，中学 1 年生の 61.6%，中学 2 年生の 50.3%と減っている。さらに，文部科学省（2014b）では，高校 3 年生になると 60%の学生が嫌いと答えている。加えて同調査によると，英語が苦手な学生ほど，将来の英語使用のイメージが低いことを明らかにしている。具体的には，公立全体の 75～90%近くを占める CEFR の A1 レベルの生徒では，将来の英語使用目的として，「海外旅行でコミュニケーションを楽しむ程度」が最も多く 36.7%，次に「特に学校の授業以外で考えていない」で 25.0%，三番目が大学入試対応のためで 18.2%である。つまり，ほとんどの高校生が，将来，英語を使用すると考えておらず，せいぜい旅行で使える程度の英語しか必要としていない。

また小学校教員の課題として，担任は，全教科を指導しているため，一般的な教科指導力はある。しかし，英語に特化した指導は専門的教育を受けておらず，経験も豊かでなく，十分な研修もない場合，指導が難しくなるのは当然であろう。つまり教科として英語力を身につけることを目標とする指導は，教員にとっても，英語学習の必要性を意識するのが難しい年代の児童にとっても，課題が大きい。報告者はイタリアで CLIL（Content and Language Integrated Learning の略）の授業見学をする機会を得たが，その指導では，単に教科内容を英語で学ぶだけでなく，協同学習を取り入れ，タスク型の多様な活動を組み合わせ，プロジェクト型で学ぶというアクティブラーニングであった。そこで本論では，イタリア CLIL の授業から，日本の小学校の教育環境で応用が可能でかつ有効と考えられる特徴を抜き出し，小学校外国語教育の指導の在り方について考察・提案をする。

2. EU とイタリアの外国語教育について

CLIL とは，ヨーロッパで急速に広まっている外国語に関する学習法であり（Mehisto,

Marsh, & Frigols, 2008), CLIL 拡大の背景には, 世界がグローバル化するに伴いヨーロッパでも共同体意識が広まっていることがある(Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008)。欧州連合 (European Union: EU) では, 母語 + 2 言語習得を目指す複言語主義を掲げており (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, 西山・カヴァリ, 2015), 政治的共同体としてのヨーロッパ人のアイデンティティの育成や, ヨーロッパ社会での共生意識育成を目指している (福島, 2015)。また EU の教育白書によると, 小学校で第 1 外国語を始める場合, 中学校からは第二外国語, 高校では第一外国語による教科教育を推奨していることもあって, CLIL 授業が広まっている。さらに欧州評議会 (Council of Europe: COE) では, 移民の子どもの言語補償もしており, 言語教育は個人の技能を高めるためだけでなく, 不平等や格差の是正による社会平等を目指すためと考えられている (西山・カヴァリ, 2015)。これは, ヨーロッパにおける言語教育政策が, 個人の言語能力の向上を目指しているだけではなく, むしろ, ヨーロッパ市民としての意識を高める「シチズンシップ教育」を重視しているからであろう (福島, 2015)。

また CLIL では, 外国語を使いながら 4 Cs, つまり Content (教科内容), Communication (言語), Cognition (思考), Culture/Community (文化や国際理解/協同学習) を育成することに特徴があるとされている (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, 池田, 2015)。日本では, CLIL を英語学習のためのバイリンガル教育と捉えているケースも見られるが, 本来は, 英語学習・英語教育と同一ではない (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p.9)。その理由として, 「英語以外の外国語でも実施されている」, 「母語の使用が可能」, 「授業で英語科目が別にある」, 「教科の教師が指導することが多い」, 「評価も英語力の一部」などの特徴が CLIL にはある。

但し, Mehisto, Marsh, & Figlols (2008, pp.12-19) によれば, CLIL は, 多様な教育アプローチを含んだアプローチともされ, イマージョンやバイリンガル教育, 多言語教育, 国際プロジェクトや国際交流までも含めるとしている。また, 渡辺, 他 (2011, pp.9-11) によれば, CLIL には, 目的 (言語か, 内容重視か), 頻度・回数 (学期で数回程度かカリキュラム全部か), 比率 (授業の一部か全体か), 使用言語 (モノリンガルかバイリンガルか) のバリエーションがあるとされている。つまり, これらの要素が, 国や地域の実情に適切に合っているかどうか, CLIL が有効な教育となるか否かの決め手になると考えられる。戦争を繰り返した長い歴史を持つヨーロッパでは, CLIL は, 国や文化を超えて, お互いを尊重できる, ヨーロッパ市民として育成し, 複言語・複文化主義を基軸とすることによって広がってきた。Keily (2011, p.22) は, Council of the European Union (May, 2005) から引用し, “CLIL can contribute to individual and collective prosperity and can strengthen social cohesion. The method thus presents a practical tool for promoting European citizenship.”と述べているように, 特定の国民のための教育ではなく, ヨーロッパ市民としての共同体意識を重視している。ゆえに, 国民の英語力育成を目指す日本とは大きく異なり, ヨーロッパの CLIL は, 外国語を使いながら 4 Cs を育成しつつ, 市民意識 (シチズンシップ) を育てることを目指すことが重要と考えられている。

3. イタリア授業観察から学ぶ日本で応用可能な CLIL の特徴

3.1 イタリアの CLIL

筆者は 2016 年 2 月にイタリアの北部にある高校 1 校, 小学校 4 校を訪問し, CLIL の授業

を見学させて頂いた（表 1）。イタリアでは、2012/2013 年から言語系の高校で 2015/2016 年から全ての高校 5 年生で CLIL の授業が必修化された。Venice では High school の 1, 2, 5 年生（14-19 才）の地理と科学の CLIL 授業見学をしたが、そこでは、英語学習というよりむしろ、英語を使いながら多様な教科の内容学習を目的とする活動を重視していた。よって内容はかなり高度であり、特に 5 年生の物理では実験群・統制群の比較や結果予測のためのグループでの話し合いも基本的に英語で行われていた。指導者は、教科教員が基本で、英語教員は補助としてチーム・ティーチングのスタイルが取られている授業が多く、ほぼバイリンガル教育に近い授業内容であった。但し、この学校はイタリアでもかなり優秀な高校であり、高校卒業後、ヨーロッパ域内の他国への進学を考えている学生も多い、ということであった。よって、そのような状況からすれば、当該校では、元々の英語力が高く、他国の大学への進学を考えているため英語学習に対する動機づけもかなり高い学生が多いことから成り立っている授業と考えられた。

表 1. 訪問学校の内容

	日付	校種, 学年, クラス人数, 内容	場所
1	2/16	A 高校 1, 2, 5 年生 (20-25 人) 地理, 物理, 日本文化紹介 (筆者ら日本人教員によるプレゼン)	Venice
2	2/17	B 小学校 4, 3 年生 (約 20 人) 水, 料理 (筆者ら日本人教員によるお菓子作りや栄養素)	Padua
3		C 小学校 5, 3 年生 (16-18 人) 電力, 日本文化紹介 (折り紙)	
4	2/19	D 小学校 3 年生 (約 16 人) 水, 日本文化紹介 (折り紙, 昔話)	Pisa
5	2/22	E 小学校 3, 4, 2 年生 (15-18 人) 動物園, Brown bear, ペット	Pinerolo
5	2/23	E 小学校 1, 2, 4, 5 年生 (15-18 人) ペット, 食物連鎖, 地理	Pinerolo

またパドバやピサの小学校では、「水」をテーマにした授業を見学させて頂いたが、evaporation, concentration などの難しい単語を使い、water cycle について小学校 3, 4 年生が絵を描き、表にまとめる、などをして学習していた。他にも 5 年生は多様な電力発電 (Solar energy, Hydro-power energy など) について、各発電の特徴をポスターにまとめ、児童によっては発言が少なかったり、時々詰まっていたりする様子も見られたが、グループ発表を全員が分担して少しずつ英語で発表していた。

このような高い英語力を要する活動が可能となる背景には、①イタリアでは CLIL 授業とは別に、1 年生 1 時間、2 年 2 時間、3～5 年生 3 時間の英語の授業があり、英語学習時間が多いこと、②日本に比べ社会環境的に英語に触れる機会が多いので動機づけが高まりやすいこと、③科目の先生に加えて英語教員がサポートして入っている授業もあるなどきめ細かな指導が可能、④イタリア語は英語と同じアルファベット文字で、文法なども英語と言語間距離が近いので学びやすい (例えば evaporation もそれに近いイタリア語 evaporazione という語があるから小学生でも理解しやすい)、⑤クラスサイズが 15～25 人ほどと少人数指導が可能、などがあることも分かった。したがって、CLIL に限らず外国語教育における

多様な点で、日本とは異なり英語が学びやすい要素も多い。しかし、机上の学習に留まらない、様々な活動を取り入れた CLIL は、これからのグローバル化社会に生きる多様な力を育成すると考えられ、一方、英語力のみに焦点を当てた中学のような英語教育を実施すると、課題がより大きくなると考えられた。

そこで次節では、特に 4 Cs を重視した小学校 CLIL 授業の実践者、ピネロロの Silvana Rampone 氏による実践に焦点を当て、日本でも応用可能な特徴とその効果について考察する。なお、Rampone 氏はイタリアのピエモンテ州で小学校教諭を長年務め、EU における革新的外国語教育指導者として表彰されており、教師のためのコミュニティ eTwinning においてアンバサダーを務めている。毎夏にイギリスで CLIL 集中コースを担当し、CLIL の授業実践の本も出している実践者のエキスパートである。なお、記録については、個人情報保護の観点からビデオ録画は基本、許可されなかったため、写真とメモを中心に行った。

3.2 日本に応用できる CLIL の特徴

3.2.1 協同学習：まず、どの授業でも見られたのが協同学習である。日本でも協同学習を取り入れている学校も増えているが、イタリアの CLIL 授業で特異的なのは、グループで多様な活動を実践することにある。例えば、動物がテーマの場合、その生態や食べ物、大きさに関するキーワードが記載されてあるカードを見て、どんな動物かグループで想像する。次に、生態に関するビデオを視聴して、キーワードを含む文を聞いた後、今度はグループでカードを聞いた順番に並べる・分類するなどの活動をする（図 1）。次に、ワークシートにある文を読み、グループで生態についてまとめた表の空欄を埋めるための話し合いを行う。また食物連鎖がテーマの場合は、まずは多様な動植物カードの色塗りやカードの分類をグループで行なう、動植物カードを食物連鎖の順に整理する、種類ごとに分類する、グループで食物連鎖を表現する工作活動をする、などの活動を協同学習で行なっていた。

協同学習は、江利川（2012）による定義では、「少人数集団で自分と仲間の学びを最大限に高め合い、全員の学力と人間関係力を育て合う教育の原理と方法」と示すように、助け合いなどの協同性を育成する。それと同時に、学習定着率も高いと考えられている。「学びのピラミッド」（アメリカ国立訓練研究所（National Training Laboratories）による学習定着率に関する研究結果）では、グループディスカッション、模擬演習、実践および他者への指導の定着率が高いとされ、理解度が向上すると言われている（江利川，2012）。多様なタスク型の活動を通して協力的な関係性を構築していくことは、小学校は特に児童の心身の発達が著しい時期であることを踏まえると、重要になろう。

3.2.2 プロジェクト学習：例えば食物連鎖の場合、上記のように、1つのテーマについて多様なタスクや活動を、授業を複数回に分けて指導するため、他教科の学びの目的を意識しやすいと同時に、キーワードやチャンク（sun, grass, eat, is eaten by, gives energy, rabbit, eagle, wolf など）は繰り返し出てくるため、プロジェクトが終わった時にはこれらを無意識のうちに覚えてしまう。加えて自分たちで考え、ノートに絵と一緒にまとめる活動（図 2）、制作物を作る（図 3）など、creative な活動が多く、思考力も高めることができる。



図 1. Brown bear の生態に関する単語カードの分類を協同学習で考えている児童

CLIL における思考力には、LOT's (Lower Order Thinking Skills)と HOT's (Higher Order Thinking Skills)があるとされ、渡部・池田・和泉 (2011, pp.7-8) によると、これは Bloom の思考分類に基づいており、前者は「暗記」「理解」「応用」であり、後者は「分析」「評価」「創造」の高次思考力となる。カードの分類や表にまとめる作業や作品制作は、まさに HOT's を発達させる活動である。また Coyle, Hood and Marsh (2010, p.38) では、学習を通じた言語発達とは、学習過程で言語が必要となり、段階毎に学んでいく文法学習と異なり、言語学習がスパイラルな発展を伴い体系的に発達していく、としている。プロジェクト活動では、児童の一貫性のあるテーマ内容での学びによって、目的が明確になるだけでなく、思考を伴った活動により、言語を「明確に意識」と他の活動で「間を置く」という「らせん型」の学びとなり、言語そのものは意識していなくても、テーマ学習を通して自然にキーワードの語彙やフレーズが定着する、という点で優れていると言えよう。

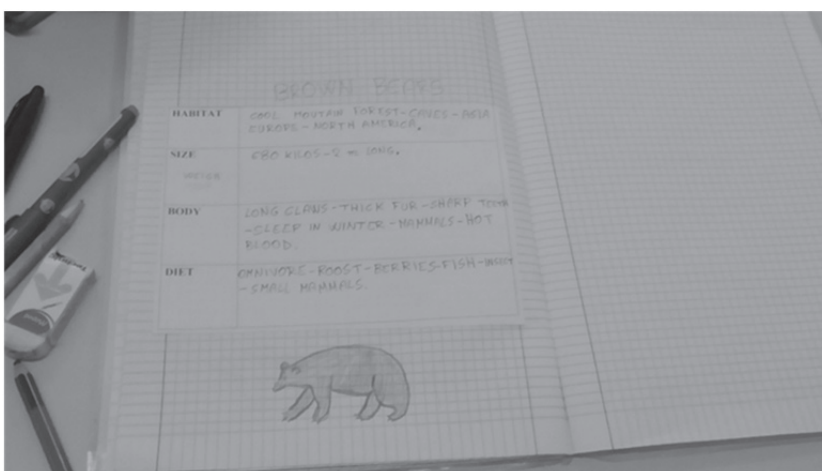


図 2. Brown bear の生態絵と文字でまとめた表



図 3. 食物連鎖についてグループで制作した物を展示

3.2.3 異文化理解： CLIL の culture とは，Coyle, Hood, and Marsh (2010, pp. 39-40) によれば，多様な定義がされてきたものの，社会的双方向性が重要と考えられており，モノリンガル状況では得られない異文化間の体験を通して異文化に心を開き，それがグローバルシチズンシップのより深い理解につながっていく，としている。また言語・思考・文化は，相互交流によって構成されるので，まずは社会での相互交流が深い思考には肝要としている。また文化的気づきでは，異なった文化についての知識に焦点を当てて，異文化間の相互理解では，異なった体験も含まれる。例として，ミクロなレベルでの文化理解には，教室内での友だちや先生との意味あるやり取りが必要だが，マクロなレベルでは，教室という枠組みを超えた社会的相互交流が不可欠となり，様々な人々や様々な状況での交流を通して，異文化間スキルと異文化理解を発展させる必要がある，としている。

つまり，CLIL の文化学習は，自国文化と他文化の比較という，表面的な 2 項対立の異文化理解ではなく，最初は教室内での相互交流を通じた異文化理解から，次第に教室という枠組みを超えた多様な人々との交流による異文化間状況を体験することで，Byram (2008, p.69) が「異文化間コミュニケーション能力」の定義として述べているように，異文化に関する「知識」のみならず，「態度」や「スキル」（解釈と関係性のスキル及び発見と相互交流スキル）を発達させ，グローバルシチズンシップ育成のための異文化理解を目指すべきであろう。イタリアの指導例でも，見学した低学年の授業の「好きなペット」という活動では，「人気の動物」というテーマ学習で，まずはグループで話し合い多様な考えを知り，次にグループで発表することで，クラス内の異なるグループの考えを知ることができ，さらには，e-Twinning というネット上で外国の CLIL 教師がお互いに情報交換できるサイトを通して，他国の「人気の動物」を知ることが可能になっていた。このサイトは Erasmus の一環で作られたサイトであり，CLIL 教師がお互いの CLIL 授業プランや教材をシェアできるネット上の教材資料倉庫となっている。但し EU 以外の国は使用不可な点が残念である。

3.2.4 多重知能理論と評価：CLIL では制作（図 3）、身体表現（図 4）、歌など、個の様々な能力を引き出す活動が多い。これは、多重知能理論（Gardner, 2003）に基づくもので、人間に備わる、・言語的知能・論理数学的知能・空間的知能・身体運動的知能・音楽的知能・対人的知能・内省的知能・博物的知能の 8 つの知能を重視した教育を実践するものであり、CLIL の発展過程で取り入れられてきた（Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p.3）。これにより、英語という言語的知能には苦手意識をもつ子どもも、他の能力を活用できる機会があるため、主体的に取り組もうとする可能性が生まれ、さらに、より多面的な目標をもった活動の実践ができると考えられた。



図 4. 火山について身体を使った表現

また、評価に関しても、多重知能理論を重視し、言語学的能力だけでなく、制作物やポートフォリオによる積極性、劇活動やグループ活動も時には評価に入れていた。現在検討されている日本のこれからの学習指導要領（文部科学省，2016a）によると、学習目標として「3つの資質・能力」が示されており、何を理解し何ができるかの「知識・技能」だけでなく、理解していること、できることをどう使うかの「思考・判断・表現」、そしてどのように社会・世界に関わりより良い人生を送れるかの「主体的な学びや人間性」が重視されている。今後は児童をより多面的に観察する必要がある、多様な観点から評価することが検討されている。小学校外国語活動においても、従来の行動観察、振り返りカード点検・分析やワークシートなどに加え、様々な評価方法が検討されており、その一つにパフォーマンス評価もある（文部科学省，2016b）。これには、プレゼンテーションやスピーチなどが想定されているが、より多面的で児童の多様な能力を評価するためには、制作物やポートフォリオ、ロールプレイなどの広義のパフォーマンスも評価すべであろう。

4. 日本の小学校での英語教科化の課題と CLIL の日本への文脈化

1 節で述べた通り、小学校での英語の教科化は課題が多い。つまり、小学校で英語を始めても、現状の指導体制では苦手意識をより早く生み出す可能性が大きい。小学校での児童の情意要因を調査した西田・安達・カレイラ（2014）でも、中学年より高学年、また女子

より男子は、動機づけが低くなる傾向が見られた。また、海外の研究でも同様の傾向が見られている (MacIntyre, Baker, Clément & Donovan, 2003)。加えて、日本では、英語化と国際主義という 2 つの側面のみを兼ね合わせた国際化の言説によって影響を受けて、英語スキルのみを推進する、新自由主義的な言語道具主義に基づいた言語教育政策 (久保田, 2015) が推進されているが、これは CLIL とは対比的である。日本でも、外国人住民が増加し、小学校や地域で多文化化が少しずつ進んでいるにも関わらず、外国語教育が英語教育に偏重すれば、少数派の言語はますます等閑視されやすい。

イタリアの小学校で見学した CLIL は、英語力向上を目指すための教育法ではなかった。確かに 2 節で述べたように、多様な学習法を含むとも考えられているため、日本の大学などの高等教育機関で実施されている CLIL はバイリンガル教育に近いものもある。また、ヨーロッパの外国語教育状況と日本では大きく異なる面もあるため安易に真似をしても効果が生まれるとは限らない。しかし、CLIL は、元来、英語学習・英語教育と同一ではなく、特にイタリアの授業観察で見られた 4Cs を重視した活動、すなわち協同学習やプロジェクト学習、異文化理解、多重知能理論を応用した活動といった視点から見ると、単なる英語教育とは大きく異なる。これら 4Cs の要素を日本の教育状況に応用すれば、より児童の動機づけや成長の点から有意義と考えられた。加えて日本でも今後、多文化化していく社会を考える時、児童には英語力のみには焦点を当てるのではなく、多様な言語や文化に対する関心につなげ、さらには思考力や自律性を促す指導でシチズンシップ育成につなげていくことも今後は、求められるだろう。

5. 今後の方策と課題

イタリアでも、まだ CLIL が導入されて数年で、高校 5 年生のみが CLIL が義務化されたばかりであることから課題も多い。実際、イタリアでもまだ CLIL 資格取得教員は多くはなく、資格取得のためには自分で研修費用を払う必要がある。また小学校では教員数が少ないことから、CLIL の授業を担当すると持ちコマ数が多くなるため敬遠する教師もいる。さらに CLIL 用の教科書はないのでワークシートなどの教材準備や効果的な指導に工夫が必要である。そしてイタリアでも英語力に課題のある教師も多い、という問題点が多々ある。例えば、イタリアでの CLIL 集中セミナーに参加し、参加教員に実践状況をインタビューした植松 (2017) によれば、イタリアでも一般的な英語教員の英語力は低く、外国語能力の不足から CLIL に対して教員が不安をもっており、また小学校教員の待遇が近年は悪くなっている傾向があることが示された。その一方、高学年でも CLIL は児童が喜ぶ、という報告もあった。

したがって、日本の小学校で CLIL を導入するには、イタリア以上に課題があると予測される。しかし英語教育だけによる弊害を減らすためにも、イタリアの CLIL 授業観察から得られた以下の知見は、考慮すべきであろう。

- 1, 内容重視のため、児童でも内容に関心をもちながら学習ができる可能性がある。
- 2, グループでの協同学習によって児童の間に協同性が養われやすい。協同学習は、PISA2015 の協同問題解決能力や文科省が推進しているアクティブラーニングにも合致することから、より多くの学校で推進されるのが望ましい。

- 3, 話し合いや学び合いの結果を図や表にすること, 物を制作することは, 多様な思考の発達につながりやすい。
- 4, 教室内外の異なったグループとの学びから新たな学習コミュニティが生まれることで, 他者への尊重意識が養いやすい。
- 5, 英語力のみを目標とするスキル重視の教育ではなく, ヨーロッパのシチズンシップ教育をベースにする全人教育が行われている。

これらを全て一度に導入することには課題は大きいものの, 4Cs の枠組みの CLIL の段階的導入を検討することは必要であろう。また, 日本の学校でも上記のうち, 2 の協同学習や 4 も国際交流という形で, すでに実践している学校もある。CLIL の段階的導入の具体的方策としては以下のように考えられる。①4Cs の CLIL の認知度を広める, ②日本の文脈化に合わせた CLIL 教材や活動を開発する, ③CLIL の教員研修を実施し広める, ④教員養成課程で CLIL 講座を開く, ⑤教授資料などのアーカイブ作り, などである。そして少しずつ, 例えば学期に 1 回程度の取り組みならば, 可能であろう。最後に, これはイタリアも日本も同じだが, 研修費用に対する補助や教師の待遇が良くなければ, 効果的な CLIL 授業を実践する教師が増えないことから, 教員の待遇改善や手厚い支援も必要であろう。以上を踏まえ, イタリアでも見られた課題を克服しつつ, 生徒同様, 教員も協同することで, 少しずつ実践の輪が広まることが望まれる。

注

本研究は, 全国英語教育学会第 42 回大会で発表したものをベースに, 第 46 回中部地区英語教育学会での「言語習得からみる小中連携の英語指導一文の仕組みへの気づき・音声から文字へ・CLIL」の課題別研究プロジェクト(大阪教育大学柏木加津子代表)での発表も一部加え, 加筆修正したものです。

謝辞

本研究の一部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。今回、授業観察の機会を提供して下さった 7 名のイタリアの教員を始め、特にピネロロのソルバナ・ランポーネ先生に感謝申し上げます。

参考文献

- 安達理恵・牧野眞貴 (2015). 英語が苦手な学習者の質的・量的原因調査, 語学教育エキスポ 2015 予稿集, pp. 107-108.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections (Languages for Intercultural Communication and Education)*. Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 江利川春雄 (2012). 『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』 大修館書店
- 福島青史 (2015). 「第 2 章 共に生きる」社会形成とその教育」西山教行・細川英雄・大木充 (編) 『異文化間教育とは何か』 (23-41 頁). くろしお出版
- Gardner, H. (2003). Multiple intelligences. 黒上晴夫監訳『多元的知能の世界』 日本文京出版
- 池田真 (2015). 21 世紀のグローバル英語教育: CLIL (内容言語統合型学習) の理念と方法」全国英語教育研究団体連合会, 全英連会誌, 第 53 号, 4-11 頁.
- Keily, R. (2011). Chapter2: CLIL-History and background. In S. Ioannou & P. Pavlou (Eds.), *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education* (pp.21-33).
file:///C:/Users/RieADACHI/Downloads/CLIL 論文上智池田先生.pdf
- 久保田竜子 (2015). 『グローバル化社会と言語教育 ―クリティカルな視点から』 くろしお出版
- 金銀珍 (2012). 公立小学校の英語活動における現状と課題―福岡市の公立小学校教員に対する意識調査結果を踏まえて―. 鳴門教育大学教育システム専攻修士論文.
<http://www.hues.kyushu-u.ac.jp/education/student/pdf/2012/2HE10054E.pdf>
- 西田理恵子・安達理恵・カレイラ松崎順子 (2014) 小学校外国語活動における動機づけと情意要因に関する研究と実践―実証研究の蓄積と今後の展望―. 外国語教育メディア学会関西支部 メソドロロジー研究部会 2013 年度報告論集 (pp. 63-74)
- 西山教行・大木充 (2015). 『世界と日本の小学校の英語教育―早期外国語教育は必要か』 明石書店
- 西山教行・マリザ, カヴァリ (2015). 「第 1 章 ヨーロッパにおける言語教育政策と早期言語教育」西山教行・大木充 (編著) 『世界と日本の小学校の英語教育―早期外国語教育は必要か』 明石書店
- MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., & Donovan, L. A. (2003). Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp.137-165). Blackwell Publishing.
- Mehisto, P, Marsh, D., & Figols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan Books.
- 文部科学省. (2014a). 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～2017 年 1 月 3 日引用.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm
- 文部科学省. (2014b). 平成 26 年度 英語教育改善のための英語力調査事業報告.

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1358258.htm

文部科学省. (2015b). 平成 26 年度「小学校外国語活動実施状況調査」の結果について.

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362148.htm

文部科学省 (2016a) 次期学習指導要領に向けたこれまでの 審議のまとめ (素案) のポイント 参考資料

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/08/02/1375316_2_1.pdf

文部科学省 (2016b). 教育課程部会 外国語ワーキンググループ (第 6 回) 配付資料資料 5 小学校外国語活動・外国語の評価について

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/__icsFiles/afieldfile/2016/03/23/1367581_4_1.pdf

文部科学省. (2016c). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について. 中央教育審議会答申

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1380731_00.pdf

植松茂男 (2017). 「イタリアの英語教育の現状と課題～CLIL を踏まえて」海外の外国語教育研究会第 7 回研究会発表資料 立命館大学大阪いばらきキャンパス 2017 年 1 月 29 日
渡部良典, 池田真, 和泉伸一 (2011). 『CLIL 内容言語統合型学習』第 1 巻原理と方法 上 智大学出版

【研究ノート】

小学校外国語活動における異文化間能力育成に関わる指導の
現状と課題—*Hi, friends!* の分析を中心に

中山 夏恵

要旨

文化や価値観などの背景の異なる話者同士がコミュニケーションを効果的に行う上で重要な能力に異文化間能力（IC）がある。本稿では、小学校の外国語活動における IC の育成について、ベテランの指導者 4 名からの聞き取り調査と、主として使われている教材 *Hi, friends!* に見られる IC 要素の分析を基に議論する。指導者への聞き取り調査からは、指導内容は指導者が独自に工夫していることが多く、必ずしも統一されていないが、共通点としては小学生にとって「身近なもの」「関連付けしやすい内容」が意識的に選ばれていることが分かった。また、教材においては、態度の育成に重点が置かれ、表層的な文化が扱われることが多かったものの、文化の多様性や比較などもある程度扱われていることがわかった。これらが生徒の IC にどう結び付くか今後の検証が必要である。

キーワード

異文化間能力 小学校外国語活動 英語指導者調査 教材分析

1. 研究の背景

グローバル化が進展する中、日常的に異文化と接触しながら生活している子供たちは増えていと考えられる。日本経済新聞（2015年4月24日）では、2014年度には、日本語指導が必要な子供が、過去最多を記録したことを報告している。この中には、外国人の児童生徒（2万9198人）と日本国籍を持ちながらも日本語の指導が必要な児童生徒（7897人）が含まれるようである。このデータからは、教室環境においても、多様性が増加しつつある現状をうかがうことができる。このような環境下にある子供たちにとって、自分と異なる文化的背景を持った人々を尊重する態度や交流する技能を身につけることは非常に重要になる。このように、異なる文化やアイデンティティを持った人同士が交流する際に、適切な態度を持って、文化間を仲介しながら、共通理解を構築することができる能力のことを Byram（1997）は、「異文化間能力（Intercultural Competence, 以降IC）」と説明し、その構成要素として、態度、知識、技能、批判的文化アウェアネスを挙げている。更に、Byram（2008）は、外国語教育が自分自身の社会の外の世界に目を向け、他者性という体験、または他の文化の信条、価値観、行動様式の中に入っていくような機会を提供するとすれば、（生徒のICの育成に）大きな役割を果たす可能性があると説明している。このような考えを反映し、欧州連合（EU）の加盟国の多くでは、小学校から外国語教育を必修とし、学校教育終了までには母語に加え域内2言語の学習を勧めている。西山・カヴァリ（2015, P.43）は、EUにより刊行された教育研修白書であるComission des communautés europeennes（1995）を引用

しているが、このような多言語主義は職業生活の拡充に役立つだけでなく、むしろ言語を通じて他者を知ることにより個人の暮らしは豊かになると述べている。

日本の小学校外国語教育においても、ICの重要性は部分的には認識されている。例えば、2011年から必修化された小学校外国語活動の目標（学習指導要領，2008a, p.8）には、以下の3点が掲げられている：

- ① 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る。
- ② 外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。
- ③ 外国語を通じて、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる。

この内、①にある「言語と文化への理解」や「コミュニケーションを図ろうとする態度」はICの構成要素である異文化への「態度」の一部と捉えられるだろう。このような観点は、指導内容を説明する項（「2 内容」）にも、反映されている。「多様な文化の存在を知り、また、日本文化と異文化との比較により、様々な見方や考え方があふる事に気づくとともに、我が国の文化についても理解が深まることが期待される（p.14）」といった記述からは、自分と異なる視点への気づきを通じて自文化を振り返ることが期待されていると読み取れる。また、扱う文化については、「外国の文化のみならず我が国の文化を含めた様々な国や地域の生活、習慣、行事など（p.14）」が挙げられており、「多様な文化」は、国内外の地域文化も含まれることが確認される。

更に、このような観点は、次期指導要領でますます明確化され、重視されることになると考えられる。例えば、中央教育審議会答申（2016年12月21日）では、各教科において育成を目指すべき資質・能力の3本柱として「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の3つを挙げているが、この3点目の柱に関連する言語能力の構成要素としては、「自分のものの見方や考え方を広げ深めようとする態度」や「自己や他者を尊重しようとする態度」などが含まれており、ICに関連する要素にみえる。一方、上述の教育政策からは、「態度」以外のICに関わる構成要素についての記述が、ほとんど観察されない。では、実際の教育現場におけるICの扱いはどのようなになっているのか。具体的にはどのような構成要素が中心になるのか。

本稿では、外国語活動の指導者への聞き取り調査及び指導用教材の分析を通じ、教室で扱われているIC要素の実態を調査する。分析には、文科省指導用資料である*Hi, friends!* 1,2を使用する。日本英語検定協会の調査（2015）によると、外国語活動および英語活動では*Hi, friends!* 1,2が広く活用されており、特に5・6年生ではその割合が91.8%を占めているからである。これらの結果を踏まえ、小学校におけるよりよいIC指導実践に向けた課題を考察する。

2. 先行研究

2.1 小学校における児童の発達段階と扱いやすいIC要素

上述の通り、外国語学習は、自文化と異なる視点の存在に対する気づきを促す可能性がある。そこで、Byram（2008）は、初等教育段階において、外国語の教育目標にICを盛り

込む必要性を指摘している。一方で, Byram (1997) は, 思春期前の学習者に文化指導を行う際に, 学習者の発達段階や精神的成熟度を考慮する必要性を指摘している。つまり, 生徒の発達段階に応じて, 扱いやすいIC要素が変化する可能性が推察される。

小学生の発達段階としては, 複数の研究者がその特性に応じて段階ごとに分類している。Piaget (1963) は, 児童期の認知発達段階を4段階に分類しているが, 小学校に関わる段階には, 「具体的操作期 (7~11歳)」と「形式操作期 (11~15歳)」がある。それぞれの特色として, 具体的操作期では, 論理的具体的な思考を発達させ, その後の形式操作期になると, 抽象的な概念について思考したり, 論理的な仮説を検証する能力を発達させると説明されている。

Curtain and Pesola (1994) は, 小中学校の学習者特性として子供の発達段階を4段階に分類している。この内, 本研究で調査対象となる小学校の学齢期の子供がかかわる段階は, それぞれ幼稚園と小学1, 2年生 (5~7歳), 中学年 (8~10歳) 3, 4, 5年生, 思春期前の生徒 (11~14歳) 6年, 中学1, 2年の3段階である。それぞれの特色に, 具体的な体験や目の前の目標に向けた学習に適している時期 (5~7歳), 日ごろ経験しないような状況に積極的な興味を示すようになる時期 (中学年), 人生において最も激しい発達の変化を遂げる時期 (思春期前) などを挙げている。まとめると, 個人差はあるが, 小学高学年から中学初期にかけては大きく一つの発達段階として分類することができるだろう。また, その発達が比較的身近な事柄を理解する時期から, 徐々に非日常的な内容に対する理解, 更には抽象的な概念の理解へと, 年齢と共に徐々に広がっていくことが分かる。後者については, 学習指導要領に記されている学年ごとに扱われている学習項目からも観察される。

例えば, 社会科の学習指導要領解説 (2008b, p.19) では, 学年ごとに扱う内容について「第3学年及び第3・4学年において地域社会に関する内容を, 第5学年において我が国の国土と産業に関する内容を, 第6学年において我が国の歴史と政治, 国際理解に関する内容を取り上げている。」と説明している。つまり, 中学年では身近な地域社会, 5年生で国内の身近でない内容も含まれるようになり, 世界について学習するのは6年生に入ってからであることがわかる。

道徳では, その教育内容の内, 他者とのかかわり (学習指導要領, 2008c, 第2内容2) や, 社会とのかかわり (学習指導要領, 2008c, 第2内容4) の項において, この段階的な発達が考慮されている様子が観察される (表1)。

表1. 道徳の学習内容の学年ごとの差異 (下線は筆者)

学年	2. 主として他の人とのかかわりに関すること	4. 主として集団や社会とのかかわりに関すること
1・2年	<u>身近にいる人</u> に親切にする	<u>郷土</u> の文化や生活に親しみ愛着を持つ
3・4年	<u>相手のこと</u> を思いやり, 進んで親切にする	<u>国</u> を愛する心を持つとともに <u>外国</u> の人々や文化に関心を持つ
5・6年	<u>相手の立場に立って</u> 親切にする	<u>外国</u> の人々や文化を <u>大切にする心</u> を持ち, 日本人としての自覚をもって世界の人々と <u>親善</u> に努める。

表1の「他者とのかかわり (第2内容2)」に関する項では, 低学年では, 「目の前」にある問題と対応する力を取り扱っているのに対し, 学年が進むにつれ, 「身近」という文言が取れ, 更に, その立場に立ち他者の視点で物事を捉えられることが求められるように変

化していることが確認できる。また、「社会とのかかわり（第2内容4）」に関する項では、低学年では、「郷土」についての記述に限られるが、中学年から「外国の人々や文化」という表現が加わり、更に、中学年では「関心」を持つことにとどまっていた表現が、高学年では「大切にすること」や「親善」など、「態度」に加え、実際に実践する「技能」も求められるようになっていく。このように、社会科と道徳の指導要領からは、発達段階に従って扱う内容が変化している点、更に、その内容についてはICとも重なるものが部分的に扱われていることが分かる。

Byram（2008）は、小学校において扱いやすいIC要素として次のように説明をしている。

他の文化に対する開放性と好奇心に満ちた態度は、小学校において扱う方が、それ以降よりも導入しやすいであろう。その理由の1つとしては、初等教育の低学年の児童は、自分の文化的状況を当然とする前提をまだ完全には体得していないからであり、まだ文化的なものを自然なこととしていないからである。（…中略）小学校教育の修了までに、相互文化的能力のすべての要素を育成することができないのは確かであるが、この重要な能力の基盤を捉えることは可能である（pp.85-86）。

また、Takeuchi（2015）は、日本にあるイマージョンスクールに在籍する小学校低学年の児童を対象にICを測定するテスト開発を試みた結果、「態度」関連項目は測定可能である一方、「知識」や「スキル」の測定には配慮が必要になると報告している。

まとめると、小学校特に低学年においては、「態度」が導入しやすいことが推察される。しかし、中学年以降であれば、徐々にその他の要素であっても、基盤から導入していくことができると考えられる。また、扱う文化については、例えば、低学年では、身近にある多様性、中学年では、地域社会にみられる異文化などは扱いやすいテーマになると考えられる。言い換えると、身近でない事象であっても学習者が身近であると感じられるように関連付けできる教師の手腕が求められるとも言えるかもしれない。また、高学年では、「態度」にとどまらず、扱えるIC要素の幅が広がると考えられる。

2.2 外国語授業におけるICの育成

Deardorff（2011）は、外国語授業を通じたIC育成が、「態度」「知識」「スキル」「好ましい内的変化」「好ましい外的変化」という過程をたどることを、そのモデルを通じて説明している。つまり、まず適切な異文化への態度が育つことで、その次の段階へとつながることが観察される。ここから、本研究の対象とする小学校段階では、まずIC育成の基盤となる「態度」の育成を重視すべきであることが確認できる。加えて、このプロセスモデルからは、その過程が循環的であることが観察される。言い換えると、学習者にとってICは一度に修得できるものではなく、時間をかけて継続的に指導することで習得されるものであると言えるだろう。

2.3 テキストにIC育成の視点を取り入れる原則

Newton（2016）は、既存の教材にIC育成の視点を取り入れる原則として以下の5点を挙げている。

1. 言語をコミュニケーションの場面に位置づける。
2. 自分からはじめる。
3. 実際に行動をしてみる (experiential learning)。
4. 学習者が理解を構築していく過程を導く (discovery learning)。
5. 学習者が自らの経験を振り返ったり、他者との経験と比較したりして、自分の感じ方や考え方について自己認識を深める。(訳は筆者による)

これらの原則からは、言語を現実の「コミュニケーションの場面」に位置づけることで、自文化での視点を基軸にして、それとは異なる視点との比較が可能になることがわかる。つまり、自文化の省察や自文化と異文化との関連付けを行うためには、第1段階に行う場面設定が児童にとってオーセンティックであると感じられるものとするよう留意が必要になる。更に、異文化への気づきを促すためには、自文化への省察があつてから、異文化に触れることで他者性への気づきが生まれると考えられる。

2.4 中1の英語検定教科書で扱われているIC要素

中山・栗原(2015)は、中学校において扱われているIC要素を明らかにするため、中学校検定教科書の内、採択率が高い3社による計9冊(3種類×3学年)を分析した。彼らはまず、ICに関する記述文を含む2種類の文書、J-POSTL(『言語教師のためのポートフォリオ』JACET教育問題研究会, 2014)における異文化指導に関する項目(表2)と『ことばと文化の複元的アプローチ参照枠(FREPA)』(Candelier et al., 2012)に注目した。

表2. J-POSTLの異文化の項目(JACET教育問題研究会(2014)より抽出)

項目番号	記述文(下線は筆者による)
IC10	外国人留学生, 移民の子弟, 帰国生など文化背景や学習経験の異なる学習者によって構成されたクラスで教える場合, クラスの <u>多様性の価値</u> を理解し, それを活用できる。
IIG1	英語学習を通して, <u>自分たちの文化と異文化に対する興味・関心</u> を呼び起こすような活動を設定できる。
IIG2	<u>社会文化的能力</u> を学習者が伸ばすことに役立つ活動(ロールプレイ, 場面設定での活動, など)を設定できる。
IIG3	学習者の <u>異文化への気づき</u> を促し深める活動を設定できる。
IIG4	学習者に <u>文化と言葉の関係性</u> に気づかせる文章や活動を選択できる。
IIG5	授業外でインターネットや電子メールなどを用いて, 英語が使用されている <u>地域, 人々, 文化などについての調べ学習の機会</u> を与えることができる。
IIG6	学習者に「 <u>社会文化的な規範</u> 」の類似性と相違性を気付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。
IIG7	「 <u>他者性</u> 」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。
IIG8	学習者が自分の <u>ステレオタイプの考え方</u> 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。

J-POSTLの記述文は、中等教育における英語教師に求められる授業力を可視化したものであり、FREPAは、外国語学習で必要になる異文化間能力を可視化したものであることから、内容的に重複する項目を選定することで、英語授業を通じ育成できるIC要素を抽出しようと試みた。その結果抽出されたFREPAの11項目(表3)を用い、教科書の各ページに観察されるIC要素を分析した。なお、FREPAの記述文は、ICの構成要素である「知識

「Knowledge: K」 「態度 (Attitude: A) 」 「スキル (Skill: S) 」 の3つに分類されている。分析に使用された11記述文はそれぞれ「知識」に関する項目が6つ, 「態度」に関する項目が3つ, 「スキル」に関する項目が2つと計11項目から構成されていた。

表 3. 中山・栗原 (2015) の用いた FREPA の 11 記述文とそのキーワード (中山・栗原, 2015, p.51 & p.53 を参考に作図)

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

分析の結果, 検定教科書において繰り返し観察されたIC要素はK8 (文化の働き) とA3 (言語・文化・人間への興味) が中心だった。K8とA3両方の項目が促されると判断された頁では, 日本と世界における祭りや食物, 衣類などの表層文化を中心とするトピックが多く扱われていた。反面, これらの背後にある深層文化に対し理解を深める活動は限定的だった。更に, これら2項目以外についてはほとんど観察されないという結果が報告された。この傾向は, 特に中学1年生の教科書において顕著で, 観察されたIC要素の数も種類も他学年と比べ限定的な結果となった。その要因として, 中山・栗原 (2015) は, 言語材料の制約や, 学習者の心理的発達段階を挙げた。本研究は, 認知発達の大きな一つの段階に分類される小学高学年生対象の教材におけるIC要素について検討することから, 小中連携の観点からも示唆が得られることが期待できる。

3. 本研究

3.1 研究課題

本調査の目的は, 現状の教育現場で扱われているIC要素を明らかにすることである。したがって, 本研究では, 以下の2点を研究課題として設定した。

- (1) 小学校の英語指導者は, 授業において文化をどのように扱っているか。

(2) *Hi, friends!* 1,2にはどのようなIC要素が観察されるか。

これらの2点を検証することで、今後の小学校におけるIC指導の在り方に対する示唆を探ることとした。

3.2 研究課題1: 小学校の英語指導者は、授業において文化をどのように扱っているか

3.2.1 調査の概要：本調査では、都内の公立校にて日本人英語指導者として英語を10年以上指導しており、小学校英語指導者認定協議会（J-Shine）の主催する教員研修において講師の役割も担った経験のあるベテラン指導者4名（各A,B,C,Dとする）を対象に、座談会を実施した。表4は、準備した質問をまとめたものである。問1～3では、各指導者の文化指導に対する姿勢や実践内容を明らかにするため、問4と問5では、中山・栗原（2015）において教科書分析に活用したFREPAの11記述文及びその作成の基となったJ-POSTLの記述文にあるIC要素が、本来は、中等教育段階における教員が備えるべき資質能力を対象としているが、小学校の異文化指導ではどの程度扱える可能性があるか調査するために設定した。なお、問4と5の下線部については、聞き取り時には実際の記述文を合わせて提示した（表2、表3参照）。

表4. 聞き取り調査の質問項目

1. 授業では、文化を意識的に扱っていますか？もし扱っている場合は、その理由を教えてください。
2. 授業に文化的要素をどのように取り入れていますか？とくに、留意していることはありますか？
3. 授業は、 <i>Hi friends!</i> が中心ですか？それ以外で良く使用する教材はありますか？
4 (1) <u>J-POSTLの異文化の項目（表2）</u> に関わるような指導は小学校で行えると思いますか（もしくは実際に行っていますか）？
4 (2) 扱える（もしくは扱っている）場合に、それは、何学年であれば可能だと思いますか？
5 (1) <u>中山・栗原（2015）で用いられたFREPAの記述文（表3）</u> に関わるような指導は小学校で行えると思いますか（もしくは実際に行っていますか）？
5 (2) 扱える（もしくは扱っている）場合に、それは、何学年であれば可能だと思いますか？

3.2.2 結果と考察：表5は、聞き取り調査の内、個人的に回答を頂いた問1～3の概要をまとめたものである。共通する回答には、同種の下線を付した。

調査の結果、文化については、4名全てが扱っていることが明らかになった。「外国語を学ぶ以上意識しなくても文化は入ってくる（指導者B）」「（文化は）必然的に入ってくる（指導者C）」という意見が中心であった。ただしある指導者は、「未熟なときは飛ばしたこともある（指導者D）」と説明しており、文化指導の計画実践にはある程度経験が必要な可能性が示唆される。

扱っている内容については、「*Hi, friends!*が中心（指導者B）」「パワーポイントによる自作教材でシンガポールの小学校の様子や街の看板などを示したり...（指導者A）」「*Pass me the salt please*の使い方や「いただきます」の意味など文化に応じた異なる規範の紹介（指導者D）」など、教員によりさまざまであった。共通点としては小学生の発達段階を意識してか、児童にとって身近なものや、児童が自分自身と関連付けしやすいものという観

表5. 聞き取り調査の結果

項目	指導者 A	指導者 B	指導者 C	指導者 D
1. 授業における文化の扱い	必然的意識的に扱っている。	英語に限らず外国語を教えたり学んだりする以上意識しなくても文化は入ってくる。	必然的に入ってくるので意識的には扱っていない。子供の反応を見て判断する。	最初未熟だったころは時間が無くて飛ばしたことがあるが、これが大事だと思った。
2. 授業における文化的要素の取り入れ方、及び留意点	・違うものに対する意識や寛容な態度を養ってほしいと思っているので意識した教材を作成・選定している。 ・実感を得てほしいので<u>同年代の子</u>を扱う。また、写真を扱うようにしている。 ・英語中心の授業運営（日本語は補助）	・扱う文化が偏らないように <i>Hi, friends!</i> に出現するものに限定。 ・公教育なので、あまり宗教に発展しないように留意 ・みんなが食べることに興味があるし、これ食べたいということだと誰かを傷つけないので<u>日頃の食生活や食文化</u>を扱う ・日本の昔話を演じるなど、「<u>自分の文化</u>を出すという方に重きを置いている」。 ・英語も使うが細かい部分は日本語	・興味のあるもの、<u>身近にあるもの</u>が良い。 ・<u>同年代の子の状況</u>を伝えると食いつきが良い。また、実在の人については、皆興味を示す。そこで、クラスメートやゲストに関係する文化紹介。自身が韓国籍のため自分の紹介もする。 ・ジェスチャーや挨拶は低学年でも扱える ・<u>食べ物</u>はみんな興味があるので扱う。 ・日本の文化を知ることによって外国の文化と2つを知って初めて比較できるので、<u>日本文化</u>についての文章の暗誦と発表をさせる。	・個人教室では、海外研修も実施 ・世界は身近だと知らせるため、写真や絵本、雑誌などを使用（例、働く子供や学校にいけない子供など） ・イベントの紹介とその起源の説明や<u>食べ物</u>の紹介（世界のお弁当事情など） ・異なる規範の紹介（Pass me the salt please や「いただきます」など） ・日本紹介を通じ海外の方と親しくなれると分かってもらいたいので<u>日本文化</u>を英語で説明させる ・同年代の子供の様子を聞かせることが大切 ・英語中心で日本語で補足
3. 使用教材	・<i>Hi, friends!</i> ・その他（写真、絵本、海外へ滞在した時の写真や情報を基にパワーポイントを自作）	・<i>Hi, friends!</i> 中心 ・その他（日本の昔話の英訳絵本）	・独自にカリキュラムを作成しており、<i>Hi, friends!</i> は使用していない ・その他（ジャズチャンツ、CD、絵本）	・<i>Hi, friends!</i> ・その他（チャンツ、写真や絵本、雑誌）

点が多く見られた。例えば、「興味のあるもの、身近にあるものが良い（指導者C）」「（外国の子供たちの）日頃の（身近な）食生活や食文化（を扱う）（指導者B）」「行ってみないな見てみたいなという気持ちを引き出すために、同年代の様子を聞かせる（指導者D）」また、「帰国子女や外国籍の児童（の在住経験のある地域）について、事前に先生に聞いてもらい問題がなければ少し扱う（指導者C）」という意見もあった。特に共通して出現したキーワードには、「食文化」や「日本文化の紹介」「同世代の子供（に関する内容）」などがあつた。

同時に、異文化を扱う際には、配慮が重要になるという認識が共通して観察された。上述の指導者Cの意見（問題がなければ少し扱う）にも観察されるが、指導者Bは食文化を扱う理由として「誰かを傷つけないので」という点を挙げている。このような観点は、下記

に記述する問4のJ-POSTL記述文IC10（多様性の価値の理解と活用）に関する意見においても散見された。

指導時の使用言語については、英語が中心と答える指導者が多かった。一方で、「コアな部分というのは、英語だっていうと分かんないって、そこでもう聞く耳を持たないみたいな子も出てくるので（指導者B）」という意見に表わされるように、内容理解を促すために、意図的に日本語やビジュアルエイドを活用している様子も観察された。

異文化指導につながる可能性のある内容としては、自文化と異文化の比較をさせることで異なる視点への気づきを促そうとするものもみられた。「実感を得てほしいので、同年代の子（この場合、シンガポールの小学校の事例）を扱い、（児童達との）違いを発言してもらっている。（指導者A）」「日本の文化を知ること、比較ができるので日本文化についての文章の暗誦と発表（を行っている）（指導者C）」。これらは、「社会文化的な規範の類似性と相違性に気づかせる指導（J-POSTL IIG6, 表2）」や「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活動（J-POSTL IIG7, 表2）」であり、IC要素としては、「文化には、地域や世代間で、独特な文化（下位文化）があることを知っている（FREPA K9.2, 表3）」能力や「自文化、自言語を客観的にとらえ、他者の視点から見るができる（FREPA A11.1, 表3）」能力を促す可能性があると捉えられるだろう。

また、相手の立場に立つという経験をさせるため「ロールプレイ（指導者C）」や「意味を理解して役を演じる（指導者B）」機会を取り入れるという意見もあった。これらは、「ある人の行動について、行為者と他人の解釈は異なり得ることを知っている（FREPA K10.5, 表3）」という能力や、自文化との比較や関連付けを児童自身が行うことができれば、「自文化、自言語を客観的にとらえ、他者の視点から見るができる（FREPA A11.1, 表3）」能力の涵養へとつながる可能性が考えられる。

2種のICに関する記述文（J-POSTLの異文化の項目とFREPAの11記述文）で扱われているIC要素については、児童の個人差や指導時の課題に関する指摘がありつつも、高学年においては指導可能という意見が中心を占めた。指導時の課題については、IC10（多様性の価値の理解と活用）に関して、「小学生は、本当にちょっと違うだけでもそこをつつくので、（センシティブなところ）（指導者B）」「いろんな家庭の子がいますので、実態に応じてという条件付きです（指導者A）」という意見があった。また、IIG5（調べ学習）については、「調べ学習自体は高学年は大丈夫（指導者A）」という意見がある反面、インターネットや電子メールの使用ということになると学校の実態に依拠するという意見があった。

一方で、扱うこと自体が困難であると考えられる項目としては、J-POSTLでは、以下の3点があがった。

IIG6	学習者に「社会文化的な規範」の類似性と相違性を気付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。
IIG7	「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。
IIG8	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。

また、FREPAの11記述文では、以下の5項目が困難な項目として挙げられた。

K9.2	文化には、地域や世代間で、独特な文化（下位文化）があることを知っている。
K10.4	異文化間関係はお互いの文化に対する知識やとらえ方に影響されることを知っている。
K10.5	ある人の行動について、行為者と他人の解釈は異なり得ることを知っている。
A11.1	自文化、自言語を客観的にとらえ、他者の視点から見ることができる。
A12	自文化、自言語中心主義から脱し、複数の言語や文化を関連付けることができる。

これらの結果をまとめると、「文化指導」と一言で言っても指導者はそれぞれ独自の考えに基づき、指導を計画・実践しており、そこで扱う内容も指導者に応じて多岐にわたることが明らかになった。共通点としては、小学生を対象とするため、「身近なもの」「関連付けしやすい内容」を意識して選んでいる様子が伺われた。IC要素については、発達段階についても個人差があるため、指導自体は可能であるが、対象にあわせた指導が必要になることが伺える。扱うことが困難とされたJ-POSTL及びFREPAの記述文は、いずれも、「他者性」への気づきを促すことにつながるものが中心であった。一方で、指導が難しいとされた項目であっても、指導者の解答からは、そこにつながる可能性のある活動や要素が部分的には扱われている様子が観察された。

3.3 研究課題2: *Hi, friends!* 1, 2にはどのようなIC要素が観察されるか

3.3.1 調査の概要：本調査では、広く使用されている文科省指導用資料*Hi, friends!* 1,2（以降小学用教材）にはどのようなIC要素が観察されるか、中山・栗原（2015）で用いた11記述文を用いて活動ごとに分析した。これは調査対象とした小学用教材が活動中心で構成されており、ページを渡って同じ活動等が扱われる例もあり、分析が行いやすいと判断されたためである。分析は、目次や巻末の付録の部分を除いた箇所全てを対象とした。掲載された活動数は*Hi, friends!* 1では53、*Hi, friends!* 2では45であった。そこで、IC要素の出現割合を把握するためそれぞれ活動数に対し、活動の総数を割ることで観察されたIC要素の割合を算出した。活動の分析は、筆者と研究協力者との協議に基づき行った。この際、調査対象とした小学用教材に加え、各指導書におけるIC要素への言及の有無も確認した（表6）。また、概ね類似した発達段階に分類されることの多い中学1年の教科書調査（中山・栗原，2015）の結果と今調査の結果と比較できるように活動ごとの結果を頁ごとに集約した（表7）。

3.2.2 結果と考察

(1) 全体的な特徴

表6は、中山・栗原（2015）の11記述文で扱われているIC要素が、*Hi, friends!* 1&2においてどの程度扱われているかをまとめたものである。

調査の結果、A3（言語・文化・人間への興味）を促すような内容は、ほとんどすべての活動において扱われている要素であることが明らかになった。これは、小学校外国語活動の目的内容とも合致しており、調査前から予測された結果であるといえる。Deardorff(2011)の異文化間教育のプロセスモデルの第1段階では「態度」の育成が挙げられているが、それと一致した結果だといえよう。一方で、それ以外の項目は全体的に少ないという結果とな

表6. 指導用教材においてICを促す活動数とその割合

IC要素	ICを促す活動数と割合			
	<i>Hi, Friends!</i> 1		<i>Hi, Friends!</i> 2	
	活動数	割合	活動数	割合
K8（文化の働き）	14	26	15	33
K9.2（下位文化）	0	0	0	0
K10.4（文化が与える影響）	0	0	0	0
K10.5（文化間の解釈の差異）	0	0	0	0
K12（文化の多様性）	8	15	7	16
K13（文化間の共通点と相違点）	0	0	0	0
A3（言語・文化・人間への興味）	51	96	45	100
A11.1（他者の視点）	0	0	0	0
A12（文化の関係付け）	0	0	0	0
S3（文化間の比較）	4	8	1	2
S6.3（社会文化的交流）	0	0	0	0

った。特筆すべき点としては、今回分析に使用した11記述文中、全く活動において扱われないIC要素が、7項目を占めた点である。これらの7項目の内4項目（K10.4:文化が与える影響, K10.5:文化間の解釈の差異, A11.1:他者の視点, A12:文化の関係付け）については、研究課題1で指導者により困難と判断された項目であった。このことから、小学生にとっては難易度が高いIC要素であるとも考えられる。一方で、指導者への聞き取り調査では観察された項目もあり、今後の課題としては、これらのIC要素を教材等で扱う方法について検討が必要になる点が指摘できる。

続いて、中学校1年生の検定教科書調査（中山・栗原（2015）より一部抜粋）との比較を可能にするため、活動がどの頁に出現するか確認し、分析対象としたページ数全体で割ることで、頁ごとに各IC要素が観察される割合を産出した（表7）。表7の「小学用教材割合平均」は、各IC要素が今回調査対象とした2種の教材に平均してどの程度出現したかを、纏めたものである。ここでは、この「平均」と中1調査の結果を比較し、考察を行う。

表7. 小学用教材と中1の検定教科書に見られるIC要素の割合

IC要素	HF1 (割合)	HF2 (割合)	小学用教材 割合平均	中1検定教科書 (2015年調査)
K8（文化の働き）	48	33	41	56
K9.2（下位文化）	0	0	0	5
K10.4（文化が与える影響）	0	0	0	1
K10.5（文化間の解釈の差異）	0	0	0	0
K12（文化の多様性）	21	15	18	4
K13（文化間の共通点と相違点）	0	0	0	4
A3（言語・文化・人間への興味）	92	100	96	53

A11.1 (他者の視点)	0	0	0	2
A12 (文化の関係付け)	0	0	0	0
S3 (文化間の比較)	15	3	9	1
S6.3 (社会文化的交流)	0	0	0	3

全体的な特色としては、小学用教材と中1検定教科書にて扱われているIC要素は、いずれもK8(文化の働き)とA3(言語・文化・人間への興味)に代表される表層文化に関わるものが中心であることが明らかになった。両方が共通して観察された頁では、各国のあいさつや、ジェスチャー、学校生活や食文化などが扱われていた。加えて、小学用教材よりも中1の検定教科書において、ほとんどのIC要素が、わずかながら多く観察されるという結果となった。反面、小学用教材においてより多く観察されたIC要素には、以下の3つがあった(K12:文化の多様性, A3:言語・文化・人間への興味, S3:文化間の比較)。これらの項目は、小学校の外国語活動が重視している箇所と重なる。例えば、学習指導要領解説(小学校外国語活動, 2008a)では、「日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深める」際の留意点として「日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や、考え方がある事に気づくこと(p.14)」を挙げている。小学用教材において「K12(多様性を表わす現象)」が中1教科書と比べ多く扱われているのは、児童に多様なものの見方に触れさせるためであろうし、更に、それらの文化を比較させる(S3)活動が多く扱われているのは、「日本と外国との(中略...)違いを知」るためだと推察される。

(2) 小学用教材においてより多く観察された2種のIC要素(K12, S3)の資料での扱い

実際の指導資料において、「多様性を表わす現象(K12)」に分類された活動は15種類であった。たとえば、「世界のあいさつ(*Hi, friends!* 1, pp.4-5.)」、「世界の学校生活(*Hi, friends!* 1, p.34)」、「動物を表わす世界の文字(*Hi, friends!* 2, pp.2-3.)」などがあり、多くが1対1の対応(例えば「動物を表わす世界の文字」では、各国の文字で書かれた異なる種類の動物名を見て、どの文字がどの動物を指しているか当てる活動)を考えさせる形式をとっていた。これらの活動は、ストーリーが無くても成立するものが中心で、英語の初級学習者であっても、イラストを見ただけで活動の意図を掴みやすい構造となっている。反面、IC指導の観点からすると、文化を固定的なものであると誤解させる可能性が指摘できる。印田(2010)は、「多様な文化を広く扱ううえで気をつけなくてはならないことは、断片的な情報のみでそれぞれの国のイメージがステレオタイプ化されかねない」と説明しており、多様な文化の導入の方法には留意が必要になる。

たとえば、聞き取り調査に参加した指導者Aは、「動物を表わす世界の文字」の活動は、教科書通りに行うと、言語によっては推測が困難な場合があり効果的でない場合があるため、言語同士の特徴や類似性、相違点に対する児童の気づきを促すという目的で、同じ種類の動物の名前を異なる言語で紹介していると説明していた。このように、小学校の外国語活動においては、限られた言語材料であっても内容理解を深められる手法を考えることが必要になる。多様性への視点はIC育成においては重要なものであるが、単に多くの国の事例を取り上げるということではなく、たとえ同じ国や地域、言語を使用する文化圏においても、様々な事象があると学習者が気づけるように深めていく方法を検討する必要がある。

る。

「S3（文化間の比較）」については、全5つの活動と限定的ではあったが限られた言語材料でIC指導を検討する上で参考になるものがあつた。全5活動の内、3つは言語の中の文化に関するものであつた。たとえば、和製英語と原語である英単語の相違点（ホッチキス vs. stapleなど：Hi, friends! 1,（指導編）p.27）や単語の構成（海星 vs. starfishなど：Hi, friends! 1, p.30.）の類似点などを扱うものがあつた。言語には、それが使用される文化が反映されるため、「言語の中の文化」という要素はIC指導には適した題材であると考えられる。実際、J-POSTLの異文化の項目IIG4（学習者に文化と言葉の関係性に気づかせる文章や活動を選択できる）においても扱われている。特にこれらの教材で扱われているように単語レベルの比較であると、初級学習者対象の授業でも扱いやすいと考えられる。

また、自文化と異文化の比較については、「日本と世界の給食（Hi, friends! 1, p.40.）」、「日本と世界の行事（Hi, friends! 2, p.7.）」の2つが取り上げられていた。「日本と世界の給食」では、それぞれの国の同世代の児童が、自分たちの給食を紹介するリスニング活動が含まれているが、学習者は、リスニング情報から、どこの国の給食か推測し、また自分たちの給食との共通点や相違点を考えるよう促される。同世代の子供たちの身近な事象を扱うことで、学習者が自分自身の経験や知識と関連付けしやすくなるよう工夫されていると考えられる。このような学習者にとって身近なテーマは中1の検定教科書でも一部扱われているテーマであるが、小学用教材での扱いは、限られた言語材料でIC育成へつなげる指導法の検討において参考になる。

（3）異文化を扱う頁が限定的

調査の結果、小学校外国語活動用の資料では、児童の日常生活に関するトピックが中心で異文化を扱う頁自体が限定的であることが明らかになった。例えば、国を紹介する活動（Hi, friends! 2, Lesson 5.）において取り上げられている事例はイタリアではピザ、サッカー、チーズ、中国では、万里の長城、パンダ、餃子と、児童にとっておそらく既知の情報が中心に示されていた。更に、指導要領にて言及されている「（様々な）地域の文化」とも関わる国内の下位文化（K9.2:地域や世代間の独特な文化）やそこに存在する異なる視点については、観察されないという結果になった。また、中学の検定教科書の構成の特色として、様々な国籍の登場人物が登場し、各課の内容と並行し、それぞれの登場人物のストーリーが伏線として描かれているが、小学用教材では、名前と共に示される登場人物は全て日本名であつた。このように、K8とK9.2の要素は、中1教科書と比べても少ないという結果であつた。児童の発達段階に考慮した結果とも考えられるが、外国語教育の利点である他者性へと意識が向くような題材をより多く取り入れるべきであろう。

4. まとめと今後の課題

本稿では、小学校外国語活動におけるIC指導の実態を探るべく、指導者への聞き取り調査と小学用教材の分析を行った。その結果、小学用教材からは、同じ発達段階に分類されることの多い中1検定教科書と同様にK8（文化の働き）とA3（言語・文化・人間への興味）といった表層文化に関わるIC要素が中心的に扱われていることが分かった。特に小学校で

は「態度」が中心であり、これは学習指導要領の目標に沿った結果であった。しかし、本調査で対象とした学習者の発達段階を考慮すると、「態度」以外の項目であっても基盤であれば指導できる可能性が示唆される。今後の課題としては、態度以外の構成要素についての扱い方を検討する必要性が指摘できる。

小学校の小学用教材調査と指導者への聞き取り調査に共通した結果としては、以下の4つのIC要素（K10.4:文化が与える影響, K10.5:文化間の解釈の差異, A11.1:他者の視点, A12:文化の関係付け）は、小学生対象に指導するのは困難である可能性が示唆された。指導資料調査では、発達段階への過度の配慮からか、児童になじみの文化中心の紙面構成となっており、全体的に異文化や下位文化を扱う頁は限定的で、上記の4種のIC要素は全く観察されなかった。しかし、指導者への聞き取り調査では、これらの項目の指導が「困難である」という意見は出たものの、これらのIC要素の育成が促される可能性のある指導事例も上がってきた（K10.5（文化間の解釈の差異）, A11.1（他者の視点））。外国語学習の利点である「他者性」への気づきは、単に身近な文化を導入するだけでは十分ではない。Newton (2016) は、その原則の中で自文化を省察したうえで異文化と関連付けを行わせる必要性を説いている。そのためには、他者性や関係づけを促すこれらの項目は、たとえ指導が困難であっても、導入する必要があるといえる。その指導法については学習者の発達段階に合わせた検討が必要になるが、関連付けの手法については現職指導者の実践からも示唆が得られるだろう。

小中用の教材において観察されたIC要素間では、K8（文化の働き）とA3（言語・文化・人間への興味）以外において、目立った連続性や体系性は観察されなかった。例えば中学においてより多く観察された項目にK8やK9.2（地域や世代間の独特な文化など）があるのに対し、小学校で多く観察された項目には、K12（多様性を表わす現象）と、S3（文化間の比較）があった。このように扱われるIC要素に差が生じた理由の1つには、現在の小中間の教材の構成における差異があると考えられる。

たとえば、中学では、言語材料の導入が中心に教科書が構成されており、更に、各課で扱われる題材と並行して登場人物の物語が伏線として存在する。これらの登場人物には、各国からの留学生や外国から来た先生、またそれぞれの登場人物の家族など、キャラクターと絡めてK8やK9.2が様々な形で導入されていた。一方で、本文の流れと関連ない多様な文化をまとめて導入することは困難であった可能性が推察される。小学校においては、活動が中心の構成であり、各活動で完結するような多様な文化を導入したり、イラストや日本語を用いて文化間の比較を促す頁があった。一方で、多様な（表層）文化を導入しただけでは必ずしも多様性への認識を深めることに繋がらない場合もあり、活動をIC指導へと深めるには、指導者の工夫と力量が求められるという課題が推察された。

しかし、今後来る小学校における英語の教科化に伴い、小学校高学年と中学校教材はさらに連続性や体系性が求められるようになると考えられる。学習者の発達段階を考えると、K8とA3以外のIC要素も積極的に取り入れていく必要性が指摘できる。特に、いずれかの教材において扱われていたIC要素については、小中に共通して扱えるよう検討する必要があるだろう。

更に、社会科や道徳の学習指導要領の内容からは、ICに関わる要素が部分的に扱われていることが確認された。このように、ICは、英語に限らず他教科においても育成しうる要

素であると考えられる。そこで、英語以外の科目とも連携し、知見を共有することで、より多角的かつ発達段階に沿った指導が可能になることが考えられる。その具体的な方法については、今後更なる検討が必要になる。

謝辞

本研究は、JSPS科研費16K02972による助成を受けたものである。本研究のデータ分析にご協力いただき、有益なご助言をいただいた中央大学教授栗原文子先生に深謝する。また、聞き取り調査にご協力いただいた4名の英語指導者の先生方に感謝する。

参考文献

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education for intercultural citizenship: Essays and reflections*, Multilingual Matters. [バイラム『相互文化的能力を育む外国語教育』 細川英雄監修, 大修館書店, 2015].
- Curtain, H., and C.A.B. Pesola. (1994). *Languages and Children: Making the Match*. [カーテン&ペソラ『児童外国語教育ハンドブック』, 伊藤克敏編著, 大修館書店, 1999].
- Candelier, M., et al. (2012). A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Council of Europe.
- 中央教育審議会答申 (2016 年 12 月 21 日). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」 2017 年 1 月 8 日引用.
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- Deardorff, D.K. (2011). Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators. In Witte & Harden's *Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations*, ISFLL Vol. 10. Bern: Peter Lang International Academic Publishers.
- 印田佐知子 (2010). 「英語教育における異文化コミュニケーション能力の育成—中学英語教科書の内容分析—」『目白大学人文学研究 第 6 号』 pp.163-180.
- JACET 教育問題研究会 (2014). 『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/FullVersionJPOSTL.pdf>
- 文部科学省 (2008c). 「小学校学習指導要領・生きる力 第 3 章道徳」 2017 年 1 月 8 日引用.
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/dou.htm
- 文部科学省 (2008a). 「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」 2017 年 1 月 8 日引用.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf
- 文部科学省 (2008b). 「小学校学習指導要領解説 社会編」 2017 年 1 月 8 日引用.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_003.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—『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」, *Language Teacher Education Vol.2, No. 1*, JACETSIG-ELE Journal. JACET SIG on English Language Education.

Newton, J. (2016). Practical ways to enhance intercultural learning: lessons from New Zealand classrooms, handout for JACET Roundtable Discussion.

日本英語検定協会 (2015). 小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査 《総合編 (国・公・私立小学校対象)》 報告書. 2017 年 1 月 8 日引用.

http://www.shogai-soken.or.jp/htmltop/toppage.files/shoueigo_2014.pdf

日本経済新聞 (2015 年 4 月 24 日). 「日本語指導必要な子供, 最多 2.9 万人 文科省調査」. 2017 年 1 月 8 日引用.

http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG24H7R_U5A420C1CR8000/

西山教行・マリザ カヴァリ (2015). 「ヨーロッパにおける言語教育政策と早期言語教育」 『世界と日本の小学校の英語教育—早期外国語教育は必要か』 明石書店.

Piaget, J. (1963). *The Language and Thought of the Child*. New York: W.W.Norton.

Takeuchi, A. (2015). Developing a Scale of Children's Intercultural Competence: Issues and Challenges. 『共愛学園前橋国際大学論集 第 15 号』.

【実践報告】

小学校外国語活動における効果的な児童のリテラシー指導 ～シンセティックフォニックスを導入して～

樫本洋子

要旨

2020 年から施行される学習指導要領では、高学年に「読む」「書く」の態度の育成を含めたコミュニケーション能力の基礎を養うことを目標にした文字指導の導入が示されている。一方で文字指導をすることで児童の習熟度の差が広がり、それによってより早期に「英語嫌い」を生み出すという懸念もある。筆者は EFL 環境にある日本人児童のリテラシー育成にはフォニックス指導が重要であると考えて、20 年以上にわたり児童英語教室においてアナリティックフォニックスを用いた指導を行ってきたが、児童間で習熟度に格差が生まれ、その差を縮めることができなかった。そこで近年広まりつつある多感覚をつかったシンセティックフォニックスを導入したところ、その格差が縮まる様子を確認することができた。そこで小学校外国語活動の授業での読み書き指導としてシンセティックフォニックスを毎回モジュール的に実践することで、効果的な文字指導が可能であると考えた。本稿では、大学附属小学校 3 年生でのリテラシー指導の実践方法、児童の書き能力の伸長、そして指導の困難点について報告する。

キーワード

小学校外国語活動、リテラシー指導、シンセティックフォニックス

1. 本研究の背景

1.1 リテラシー教育についての動き

2020年度から小学校外国語活動が教科化され、4技能についてバランスのよい育成を目標とすることが盛り込まれることになった。すでに「英語教育の在り方に関する有識者会議」報告（2014年9月）における提言を踏まえて、文部科学省によって、小学校高学年の「読み書き指導」のための新たな補助教材 *Hi, friends! Plus* が作製され、研究開発校等において、2015、2016年度の2年間を通じてその効果を検証、中央教育審議会における次期学習指導要領の審議において検証結果を活用するとともに、学習指導要領改訂後の新たな教材開発に活用することとなっている。一方、指導者体制については担任主導のチームティーチングを前提としており、現職教員への「英語を指導する」のための研修も行われている。特に読み書きの指導については、「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（2016年8月1日）」に、「高学年から発達段階に応じて段階的に『読むこと』『書くこと』を加え、総合的・系統的に扱うことが求められる。」と記されており、教材の整備とともに指導法についての準備が急がれている。しかし現職および現段階の教職課程における教員の読み書きに対する指導のためのトレーニングは不十分で、文部科学省がねらいとする音韻

認識活動や言葉への気づきを促す指導が行われるような体制は整っておらず、現場の小学校教諭の不安感・負担感が大きいのが現状である。現在国をあげて推進されている抜本的な「英語教育改革」において、小学校段階からの初期リテラシー指導は重要であり、何より子どもたち自身が読み書きに対して苦手感をもたず、「読める楽しさ・喜び」を感じられるような指導が大切である。

1.2 日本語母語話者への読み書き指導の困難点

言語は「音」と「文字」と「意味」からなりたっている。その「音」の最小単位である「音素」の数が日本語と英語では大きく違う。日本語の音素は 24 個、英語の音素はおおよそ 44 個と言われている。また、発話の最小の単位である「音節」は、音素が組み合わされて成り立っており、日本語の場合は基本的に母音もしくは子音と母音が組み合わされているのに対し、英語では音節の中に母音があるだけでなく、母音の前に子音が複数ある場合や母音のあとに子音がある場合など、その組み合わせの種類が日本語に比べ、はるかに多く複雑になっている。そしてその音を文字に表すとき、日本語のかな文字はほぼ 1 文字につき 1 音対応であるのに対し、英語は同じ文字であっても、単語の中（文字の並び）によって音が変わる。（例：cat の a は /æ/ という音だが、game の a は /ei/ となる）したがって、日本語母語話者にとって、この複雑な英語の音と文字の組み合わせを丸覚えすることは、大変な負担となる。中学生になってから初めて英語に触れる多くの子どもに、暗記の得意な一部の生徒やフォニックスの基礎を習った者を除き、英語に対する苦手感や「英語嫌い」を生み出す原因の一つとなっている。

1.3 音と文字との関係性の指導の必要性

2011 年に小学校高学年で外国語活動が必修化され、児童は中学校に進学する前に、アルファベット文字に親しむ機会が与えられるようになった。学校・指導者によっては、児童が英語と日本語の音の違いや綴りについても若干の気づきや親しみを持つ機会ができるようになってきた。文部科学省の 2014 年度の小学校外国語活動実施状況調査報告によれば、小学校の外国語活動で学んだことで「中学校の授業で役立ったこと」について、中学 1 年生の 88.8% が「アルファベットを読むこと」、83.9% が「アルファベットを書くこと」を挙げている。さらに、72.9% が「英単語を読むこと」、70.2% が「日本語と英語の違いを知ること」、54.6% が「英単語を書くこと」、44.4% が「英語の文を書くこと」となっている。また 2012 年の調査では、中学生の 7 割以上が小学校で「英単語・英語の文を読むこと」、8 割が「英語の単語・文を書くこと」をしておきたかったと回答していることから、高学年児童にとって、読み書きが大きな興味・関心事であることがわかる。しかし、系統立てて音と文字の関係性や仕組みは指導されてはおらず、かえって小学校間や指導者間で格差を生み出すことにもなっている。

この音と文字との関係性を指導するために効果的なのがフォニックスである。フォニックスとは、子どもたちがすばやく自分の力で読むために、音と文字との関係を教える方法である。子どもたちは、フォニックスを学ぶことにより、英語の音・文字・発音・つづりや「こんなふうにできているのか」、「こんなふうに読めるのか」などを学ぶことができる。したがってフォニックスを学ぶことは、英語の「読み・書き」において、大きな方略の一

つとなると考える。つまり、音と文字の関係性・ルールを示す「フォニックス指導」を小学校段階で取り入れることは、こうした負担感や苦手感を少しでも軽減し、高学年児童の「読みたい、書きたい」意欲を十分に生かすことになる。さらに、山下・村上が 2015 年に行った平成 28 年度版中学校英語教科書における語彙調査(中央教育研究所 研究報告 No.86)によると、「従来丸暗記に頼っていた英単語の綴りも、昨今ではフォニックスの技能を身につけることで、その暗記量を大幅に(7 割程度)減らすことができるようになって」おり、中学校での英語学習を大きく支援するのに有効であると考ええる。

1.4 2 つのフォニックス

フォニックスは、大きくアナリティックフォニックスとシンセティックフォニックスの 2 つに分類される(山下, 2015)。アレン玉井(2013)によると、

1) Analytic Approaches

通常子ども達が知っている単語を取り扱いながら、その単語に含まれている音素を教える(例えば cat の母音 /æ/)。その後その音が入っている他の単語を教え、子ども達はどこにその音があるのかを探す(例 : apple, pan など)。時間の多くは関連するワークシートで作業することに費やされる。

2) Synthetic Approaches

子ども達は文字と音との関連を教えられ、その後明示的にそれぞれの音素を混ぜて 1 つの単語を作るように指導を受ける(例 : /s//ʌ//n/ をあわせて sun と発音する)。通常テキストの中で単語を読むように教材が用意されているが、テキストは内容があるものではなく decoding skills を高めるためのものである。

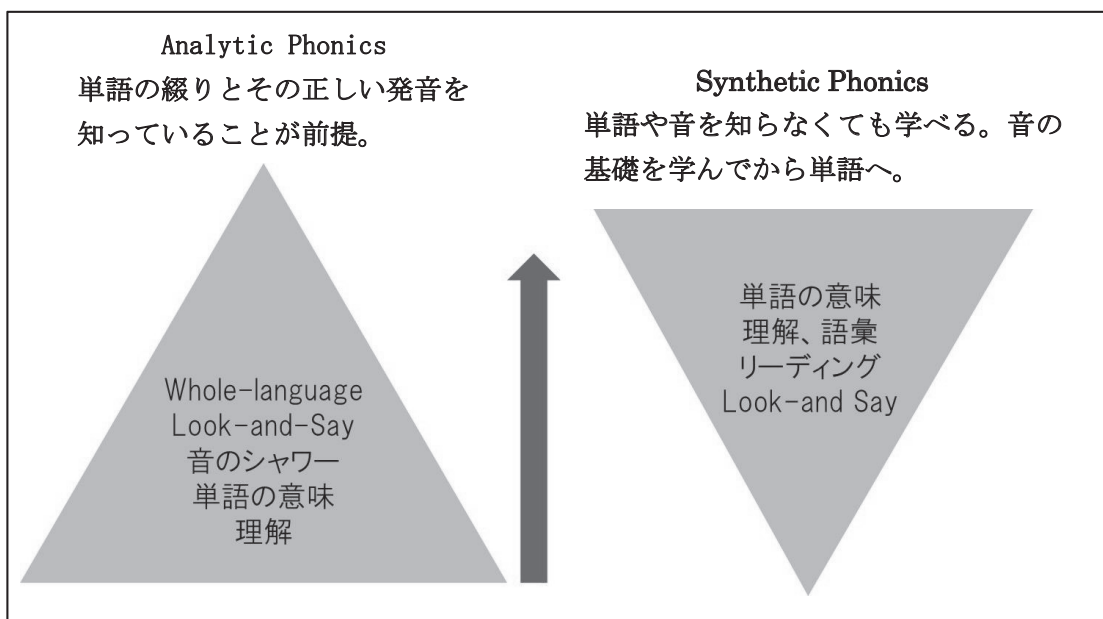


図1 アナリティックフォニックスとシンセティックフォニックス(山下, 2016 参照)

日本では従来アナリティックフォニックスが主に用いられてきたが、近年シンセティ

ックフォニックスが広まりつつある。

1.5 ジョリーフォニックス

シンセティックフォニックスにはいくつかあるが、イギリス国内で現在トップシェアであり、世界 120 か国以上で使用されている（山下,2015）ジョリーフォニックス社のプログラムは完成度が高く、教材がそろっている。ジョリーフォニックスは小学校教諭だった Sue Lloyd 氏が、1970 年代に、勤務する小学校で「国語（英語）の読み書きの学力を上げるため」に開発したものである。当時のイギリスでは Look-and-Say（単語を「見て、言う」）方法が盛んであったが、暗記が得意でない子どもには進歩が見られず、複雑な単語の綴りを学習するようになると覚えきれないなどの問題が多かった。そこで Sue Lloyd ははじめから「1 つの文字に 1 つの音がある」ことを教え、既習の文字を使った単語を組み合わせることで、自力で単語が読めるように指導していったところ学力が急に伸びた。またわかりやすく指導するために、文字を教える際にアクションをつけた（Kinesthetic）、大きなイラストをつけた（Visual）、そのイラストにストーリーをつけ、ストーリーにあった歌を歌ったり（Auditory）、触覚を使う（Tactile）など多感覚を用いて指導していった。それらをシステムティックにまとめたものがジョリーフォニックスプログラムとなった。（山下,2016）

ジョリーフォニックスでは、文字をその名前読みではなく音から指導する。42 音が 7 つのグループに分けられており（図 2 参照）、初めの 18 音を一文字一音で、単語を読んだり書いたりする際に使用頻度の高い小文字から、アルファベットの a からではなく、綴りによく使われる順（s,a,t,p,i,n...）に導入していく。また第 3 グループからは、2 文字で 1 音を作るダイグラフも学習する。子どもたちは、文字を 2 つ 3 つ習ったらすぐに意味のある単語を読んだり書いたりすることができるようになる。これは音素から単語へと導く方法であり、単語から音素を導き出すアナリティックなアプローチより、英語の音が日常にあふれている ESL の環境にない日本人児童にとって、負担が少なくかつ正しく英語の音を習得することに通じるとともに、英語の指導に自信のない担任教諭にとっても取り組みやすい。

1.	s, a, t, i, p, n
2.	c k, e, h, r, m, d
3.	g, o, u, l, f, b
4.	ai, j, oa, ie, ee, or
5.	z, w, ng, v, oo, oo
6.	y, x, ch, sh, th, th
7.	qu, ou, oi, ue, er, ar

図 2: 7 つの「文字のグループ」

またそれぞれの音にアクション・ジェスチャーがついていたり（体感覚）、1 つ 1 つの音

に関する絵本が用意されており（視覚）、その絵にストーリーがあり歌がある（聴覚）など、多感覚を用いることで、子どもたちの多様な学習スタイル・認知特性に応じたアプローチができることが大きな特徴となっている。例えば従来のアナリティックなアプローチだけではルールを習得できなかった児童が、体感覚（アクション）とともに指導することで、記憶に留め、再生の手がかりとすることができる等、習得のための大きな助けとなる。

2. 本研究の目的

次期学習指導要領のもと2020年度から教科となる高学年の外国語活動においても、現在の外国語活動同様、担任主導のティームティーチングが推奨されている。そこで担任教諭が主導して行う「リテラシー（読み書き）指導の可能性」を探り、高学年におけるリテラシー指導への提案を行うことを目的とする。

3. 研究の手続き

3.1 参加者および指導者

大学附属小学校3年生3クラス児童99名（2016年4月時）に対し、本校英語専科教諭と Assistant English Teacher (AET)（著者）によるティームティーチングで授業を行った。うち、転校や欠席などにより、3回分のテスト・アンケート結果を回収できた89名を対象に分析を行った。

3.2 教材

ジョリーフォニックスプログラムの *Jolly Phonics Finger Books 1* および *2*, *Student Book 1* の一部と *Jolly Songs* を使用した。

3.3 期間

2016 度 4 月から 12 月までの期間の授業のうち、10～15 分/回をあてて、全 13 回行った。

3.4 手順（指導の流れ）

概ね以下の手順に従って、基本の 42 音中 12 音（s,a,t,i,p,n,ck,e,h,r,m,d）を指導した。

- 1) 復習（歌、カードなどを使用）
- 2) ストーリーを聞く
- 3) 音とアクションの導入
- 4) ブレンディング
- 5) 音の認識
- 6) ライティング（*Jolly Phonics Student Book 1* を活用）

ジョリーフォニックスプログラムでは、1 音ごとにストーリーとジェスチャー・歌が用意されている。2) では *Jolly Phonics Finger Books* を使用して、ストーリーを聞かせながら「本時の音」に気づかせ、3) では、音をその特徴やストーリーと関連づけたアクションとともに

導入する。したがって、例えば [n][m]といった聞き分けにくい音も視覚で違いを示したり、単語によって綴りが違う[k]という音は、c と k, ck のどの文字を使うかを、違うアクションで視覚的に示すことができる。また、聞き分けの難しい母音についても、繰り返しアクションとともに音の違いを繰り返し示しながら練習する。

4) のブレンディングは、はじめの 3 文字 (s,a,t) を学習した段階から始めた。例えば、児童は at と書かれた文字をみて[ae/t], sat を[s/ae/t], tas を[t/ae/s]と混成する練習を行った。既習の文字が増えていくにしたがって、2~5 音程度を組み合わせた様々な単語（無意味語もふくむ）を、非常に早い段階から読めるように指導する。その際、アナリティックフォニックスでは Initial consonant blend, Final consonant blend といった区別をして段階的に指導していたが、ジョリーフォニックスでは、その区別なく行う。5) の音の認識では、「本時の音」が単語のどの部分に聞こえたかを問う。（例：sat を聞かせ、「はじめ・まんなか・おわりのどこに/s/が聞こえた？」）こうした指導を毎回行うことで、児童は段階的に、また各自の学習スタイルに応じた方略で、読みに習熟していく。6) のライティングでは、はじめに本時の音（文字）の空書きをしてから、ワークシート（図 3）を使用して、なぞり書きや書き写しの練習をする。またビンゴゲームなどの活動を通して、教師の発音した単語を読んだり、書き取りを随時行った。

ジョリーフォニックスを用いた読み書き指導は、上記のように教材・指導法が確立しており、英語の読み書き指導の経験が浅く、指導法の訓練が少ない教員にとっても、取り組みやすく、実践が可能なものとなっている。

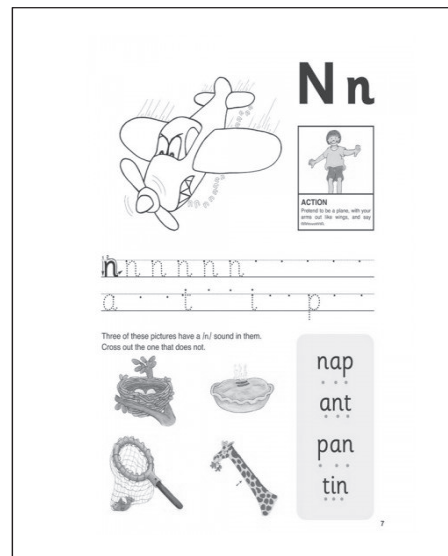


図 3 : ワークシート

3.5 測定方法：

授業の 10~15 分程度を利用して、グループ 1 の 6 文字と c/k を導入後の 7 月と、夏休みを挟んで一度復習をしてからの 10 月、グループ 2 の 6 文字を導入した後の 12 月の計 3 回に渡り、教師が発音した 7 つの英単語を聞いてそのつづりを書くテストを行った。7 単語は、DSA (Developmental Spelling Analysis) *を参照して、第 1 グループの文字を使った単語の中から、既習のもの(it, cat, ant, skip)とさらにそれらとよく似た（間違いやすい）単語（例：pin, pat, snap）を選んだ。また 12 月実施の際には、事後に文字指導についての情意面に関する以下の 3 つの質問について 5 件法で質問紙調査を実施した。質問紙には自由記述欄も設けた。

1. 文字を使った活動は楽しかったか。
2. 文字を使った活動は簡単だったか。
3. これからも文字を使った活動をしたいか。
4. 文字を使った活動について思うことを書いてください。（自由記述）

*注：The Developmental Spelling Analysis (DSA) is based on developmental spelling theory and includes two components: a Screening Inventory for determining a child's stage of development,

and parallel Feature Inventories for highlighting strengths and weaknesses in knowledge of specific orthographic features. (Ganske, 1999)

尚、先行調査として、2015 年度に、3 年生に対して同様の指導をした後で、6 月と 10 月に 2 回テストを行った。この結果、3 年生に対して授業とテストが可能と判断した。

4. 結果

4. 1. 各項目の正解率

3 回のテストの結果は以下のとおりである。(パーセントは正解率)

表 1 テスト結果

	it	pat	pin	cat	snap	ant	skip
7 月	83.5%	75.8%	76.9%	67.0%	72.5%	78.0%	63.7%
10 月	69.2%	70.3%	57.1%	64.8%	62.6%	73.6%	62.6%
12 月	90.1%	86.8%	84.6%	76.9%	74.7%	84.6%	74.7%

4. 2. 各項目の解答状況の時系列変化

テストをした it, pat, pin, cat, snap, ant, skip について、成績の伸びを見るために、7 月、10 月と 12 月の各児童の解答結果を分散分析（一般線形モデル：反復測定）した。使用ツールは SPSS24.0j。その結果、

it は (F(1.753, 156.172)=11.936, $p<0.000$)

cat は (F(1.924, 173.138)=3.411, $p<0.05$)

ant は (F(1.889, 170.003)=5.716, $p<0.01$)

skip は (F(1.955, 175.943)=4.430, $p<0.05$)

pin は (F(1.893, 170.365)=20.130, $p<0.000$)

pat は (F(1.941, 174.696)=9.073, $p<0.000$)

snap は (F(1.760, 158.440)=7.345, $p<0.01$)

となり、全ての項目において有意差がみられた。またその後の検定、多重比較を Bonferroni 調整で、ペア同士の比較をした。その結果は、以下の通りである：

it は 7 月と 10 月に有意差があり ($p<0.05$)、10 月と 12 月にも有意差がある ($p<0.00$)。cat は 7 月と 10 月に有意差がないが、10 月と 12 月は有意傾向である ($p<0.10$)。

ant は 7 月と 10 月には有意差がないが、10 月と 12 月には有意差がある ($p<0.05$)。

skip は 7 月と 10 月には有意差がないが、10 月と 12 月にも有意差がある ($p<0.00$)。

pin は 7 月と 10 月には有意差があり ($p<0.00$)、10 月と 12 月には有意差がある ($p<0.05$)。

pat は 7 月と 10 月には有意差がないが、10 月と 12 月には有意差がある ($p<0.00$)。

snap は 7 月と 10 月に有意差があり ($p<0.05$)、10 月と 12 月にも有意差がある ($p<0.00$)。

4.3 調査紙調査の結果

表2 アンケート集計結果

	5	4	3	2	1	計
1. 文字を使った活動は	とても楽しかった 64(68%)	15(16%)	11(12%)	3(3%)	楽しくなかった 1(1%)	94(100%)
2. 文字を使った活動は	とても簡単だった 36(38%)	20(21%)	17(18%)	11(12%)	難しかった 10(11%)	94(100%)
3. これからも文字を使った活動を	もっとしたい 52(55%)	22(23%)	15(16%)	4(4%)	したくない 1(1%)	94(100%)

5. 考察

表1から、第2回のテスト（10月実施）の正解率が落ちていることがわかる。これは夏休みを挟んだことで児童が既習事項を忘れてしまったことが原因と考えられる。つまり、ジョリーフォニックスの指導を一度行っただけでは保持率が悪く、指導効果の長期の定着が今後の課題のひとつとなる。

ただし、3回のテスト結果について一般線形モデル（反復型）を行った（SPSS ver.24.0j）ところ、10月と12月において、catを除くすべての項目について有意差（ $p<0.05$ ）が見られた。（catの有意確率も0.051で、有意傾向にある。）これは児童が2学期のはじめに国語科でローマ字学習をしたことが大きく関係しているだろう。例えば10月の児童の間違いの多くにkyat, kyatto等がある。さらに児童の間違いを詳しくみていくと、この他にもittoやputto, skippuというような、語尾の子音の後ろに母音を加えているものや、ローマ字式に促音や拗音を表す間違いが多くみられ、ローマ字の影響が強く出たと推察できる。これは、「ローマ字学習を終えた後英語活動時において『文字に触れる指導』を安易に導入すると、例えばtake[teik]を[take], place[pleis]といった英語特有の音韻構造（子音＋子音＋母音）を[puleisu]と[p]の後に存在しない[u]という母音を付け足して読むといった『ローマ字読み』を引き起こす、あるいは『ローマ字読み』を定着させる原因となりうる」（本田・小川・前田，2007）ことに通じる結果となっている。

児童の自由記述（筆者による下線）にも、

- ・ローマ字とえいごがまざってすこしむずかしいところはありましたが、たのしかったです。
- ・文字を書くとき、ローマ字とごっちゃになってしまっていてわかりにくい。

といった記述がみられた。

一方で、ローマ字学習の前にはまったく書けなかった複数の児童が、誤りはあっても書こうとしていたことや小文字の書字指導が行われることなど、国語科との連携によって、英語の読み書きを補完する可能性もあるといえる。ただし2015年度の先行調査で、ローマ字学習の影響は前もって予測できたので、今回の実践では、ローマ字指導の際に「ローマ字は英語ではなく、日本語の音をアルファベット文字を使って表記した日本語である」こ

とを明示的に説明していただくようあらかじめ担任教諭に依頼していた。にもかかわらず、こうした間違いが多くみられたことは、今後 3 年生から外国語活動が始まるにあたり、ローマ字指導と英語の文字指導のタイミング（いつ、どちらを先に指導するか等）の研究・検討が急がれる。しかしながら、cat 以外は有意差が出たので、ローマ字指導の影響があっても、聞き取りと書きとりにジョリーフォニックスの指導の効果があつたと考える。

また pin については、pen と書く児童が多くあり、母音、特に/i/と/e/を「音のみ」で聞きわけることが児童にとって大変難しいことがわかった。このことは導入時のアクションの活用により、視覚に大きく頼りすぎた児童がいたことを示唆している。相関分析結果には、it-pin, it-cat, pin-cat には高い相関がみられた。つまり、初頭音の聞き取りができると、そういった間違いがなくなるということが推測できるので、今後の実践では、初頭音やオンセット-ライムの聞き取り・書きとりの訓練をさらに充実させ、習熟の過程で視覚に頼らない聞き分けの訓練をさらに取り入れるとともに、使用する単語の選定にも、より注意を払ったテストの作製をしたい。

表 2 からは、児童の約 80%が文字の学習を「楽しい」と感じ、約 75%が「やりたい」と回答していること、また「難しい」と感じるがあっても、同時に「楽しい」「やりたい」と感じていることがわかった。

自由記述には、

- ・ 文字をつかった活動は楽しいけれどすこしむずかしかった。
- ・ 1 番はじめにはむずかしいと思っていたけれど、今はかんたんなのでうれしいです。

といったものが多くみられ、

- ・ h と p や n と h の音のくべつがつかなかったけど歌でよくわかりました。
- ・ n と m の聞き分けがすこしむずかしかったけれど、c と k の違いはだいぶわかるようになりました。
- ・ 日本語にはない発音も歌でおぼえることができて楽しかった。その発音も文字で表せることができたのでこれからもっとしたい。

といった記述から、3 年生の児童であっても、ゆっくり、多感覚をつかった指導をすることで、音韻意識を高めながらの文字指導が有効であることが示唆される。

なにより

- ・ えいごはとてにがてもじさえかけなかったけどかけるようになりました。
- ・ 文字をすこしずつわかってきてうれしい。

という記述をみると、音と文字の操作が困難な子どもであっても、中学年の段階からゆっくりじっくり時間をかけて指導していくことで、自己効力感を高め、中学校以降の英語学習への橋渡しをより効果的に行うことができると考えられる。

6. 今後の課題

今回の実践で、指導者が考える以上に日本人児童にとって「音と文字を結び付けること」は難しいこと、特に母音の聞き分けが困難であり、その要因のひとつである日本語と英語との違いから、音素レベル（1 文字 1 音）の丁寧な指導が必要であり、その方法として多感覚を活用することが有効であることがわかった。しかし、今後の指導においては、多感覚

を使った導入を行いつつ、最終的には音のみで聞き取れるように丁寧に指導の段階を踏むこと、また指導効果が長期に定着するように、スパイラルな文字指導を計画的に外国語活動に組み入れていくことが必要である。

次に、現在の小学校外国語活動では「読み」の基本となるブレンディング（音の混成）の操作の繰り返し練習や、音から文字へとつなぐセグメンティング（音の分解・削除・置換等）の練習も必要であるのに、この訓練が不足している。また担任主導と歌いながら、適切に文字指導ができる小学校教員が圧倒的に不足している。現職および教職課程の学生への指導法の研修の機会・質の向上が急がれる。

さらに、現在 3 年生時に国語科で指導されるローマ字の影響をどうするか等、国語科との連携についてはさらなる研究・検証が待たれる。

2020 年度からの外国語活動において、中学年では音韻意識を高める活動（音韻単位に気づき、その操作に慣れ親しむ）と同時にアルファベットの文字に親しむことを行い、高学年でアルファベットの文字を混成させて単語を作ったり、単語を音韻単位で分解し、音から文字に変換する操作ができるように段階的に練習する機会を増やす等、小学校段階からの系統立ったリテラシー指導のための指導体制と教材を整えていくことが重要である。また教科となる外国語活動では、児童自身が読み書きに対し自己効力感を高め、中学校以降の英語学習への効果的な橋渡しとなるような文字指導をしていきたい。

参考文献

- Ganske, K. (1999). The developmental spelling analysis: A measure of orthographic knowledge. *Educational Assessment*, 6(1), 41-70. doi:10.1207/S15326977EA0601_4
- アレン玉井 (2013). 「公立小学校における Synthetic Phonics の実践 -アルファベット知識と音韻認識能力の発達- 」 *ARCLE REVIEW*, 7, p72
- 中央教育研究所 (2016). 『平成 28 年度版中学校英語教科書における語彙調査 研究報告 No.86』, 中央教育研究所
- 本田勝久, 小川一美, 前田智美 (2007). 「ローマ字指導と小学校英語活動における有機的な連携」『大阪教育大学紀要 第 V 部門 第 56 巻 第 1 号』 pp1-15.
- 村上加代子・山下佳世子 (2015). 開隆堂の公開データ 英語指導資料中学で学ぶ英単語 平成 24～27 年度版, 開隆堂
- 山下桂世子 (2015). 「多感覚を用いたシンセティック・フォニックスと特別支援教育」
<http://kayokoyamashita.com/wp-content/uploads/9152a68ecc74bc5474f90f67b6fd70d6.pdf> 2016/12/15 参照
- 文部科学省 (2015 年 4 月 28 日). 小学校外国語活動/H 2 7 ・ 2 8 度「英語教育強化地域拠点事業」地域の小学校における教科化に向けた実践・検証(イメージ).pdf
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061_03_04.pdf 2016/12/15 参照
- 文部科学省 (2016 年 3 月 14 日). 「小学校における外国語教育の充実に向けた取組」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/074/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/03/22/1368720_5.pdf 2016/12/15 参照

【その他（実践メモ）】

小学生目線の実践と小学生目線でない実践

成田潤也

要旨

小学校における英語教育についての実践・研究は、教育界だけでなく、広く一般からも注目を集めている。しかし、そのほとんどで、「英語をいかに小学校に導入するか」という点のみが強調されている傾向にある。方法論ばかりが先行しており、小学校教育の向上に資するという視点での議論が少ない。小学校教育は、英語教育の下請けであるべきなのか。小学校教育に英語教育を取り入れていくための視点について、現状分析を踏まえ自らの実践をもって論じる。

キーワード

小学校教育，外国語活動，英語教育，小中連携，授業論

1. はじめに

平成 28 年 12 月 21 日の中教審答申で、ついに高学年の教科型英語教育および中学年での外国語活動の実施が明確に示された。全国的な調査による裏付けがあるわけではないが、筆者と同じ教育事務所管内の公立小学校の教員が集う研修会などで各市町村の実情を聞くと、ほぼ全ての地域で ALT などの外部講師に丸投げであるという回答があることから、小学校現場が今後数年のうちに中教審答申が思い描く段階にまで至る可能性は低いと危惧する。一方で、小学校英語教育の先進校として研究を重ねてきた学校の取り組みの中にも、本来大切にすべき小学校教育としての学びの視点が抜け落ちてしまっているケースが多々見られることも、筆者の危惧の念に拍車をかけている。

本稿の目的は、現行学習指導要領に則り、公立小学校の現場で筆者が意識している小学生目線の実践と、小学生目線でない実践との対比・分析をすることで、小学校教育の質的向上に寄与できる英語教育の在り方について論じることである。

2. 学習指導要領に見る小学校外国語活動の意義と現場実践の乖離

小学校外国語活動は、単に英語教育の開始時期を早めることが目的ではない。ましてや、小学校段階で英語のエキスパートを養成するような訓練をするためのものでもない。そのことは、現行学習指導要領（以下、指導要領）や、同解説（以下、解説）の「1 目標」に詳しいのでここでは割愛する。指導要領で示されている目標は、あくまで「コミュニケーション能力の素地」であり、それは、

1. 言語や文化に対する体験的な理解
2. 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度
3. 外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ

の 3 本柱によって育まれるとある。この各項目について、解説の記述を見ながら、現場で広く行われている実践と照らし合わせて行く。

1 の「言語や文化に対する体験的な理解」については、解説に以下の記述がある。「知識のみによって理解を深めるのではなく、体験を通して理解を深めることとしている」。しかし、筆者が見聞きした範囲や学会の発表などから推察すると、現場では、英語の知識（語彙・フレーズを覚えさせること・使わせること）を目的とした活動・ゲームが広く行われていると言える。そしてそれらの活動は、「なぜそのフレーズを児童に言わせなければならないのか」、「なぜそのルールでゲームをしなければならないのか」の指導理念が明確にされないまま、「英語を使わせるために必要だから」「英語の知識を教えたいから」という発想のもと実施されている。つまり、指導理念よりも、教師があつらえた仮想の言語使用環境内で英語を使う擬似的な体験の方が重要であると錯覚していると言える。元日本マイクロソフト社長の成毛眞は、「英語ができる人は優秀だ」というのは思い込みに過ぎず、英語というコミュニケーションの道具の使い方よりも、話の中身が重要であるという主旨の発言をしている。それを当てはめてみると、明確な指導理念のない指導の下で定型文を正確にリピートできるようになったところで、実際のコミュニケーションの場では応用・発展が効かず途端に行き詰まることが想定される。

2 の「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」については、解説に以下の記述がある。

コミュニケーションへの積極的な態度とは、日本語とは異なる外国語の音に触れることにより、外国語を注意深く聞いて相手の思いを理解しようとしたり、他者に対して自分の思いを伝えることの難しさや大切さを実感したりしながら、積極的に自分の思いを伝えようとする態度などのことである。(中略) ジェスチャーなど言葉によらないコミュニケーションの手段もコミュニケーションを図る上で大切である。

言葉には、それが発せられる適切な文脈があるものだが、現場では、そのような文脈を与えること無しに「正しい英語表現でのやりとりだけに焦点を置く場面」を教師たちがあつらえてしまい、児童たちは「教師に与えられた正確な英語表現を言う」のが「伝える」ということだ、という体験をしてしまっている。このことは、極端に言うと、「コンニチハ」と正確に言えるオウムが、どのような文脈で「コンニチハ」を発するのかを理解しているわけでないことと同じである。柳瀬・小泉(2015)は、こうした指導形態を「引用ゲーム」と表現し、学習者にコミュニケーション能力を身につけさせることはできないと批判している。

3 の「外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ」については、解説に以下の記述がある。

児童の柔軟な適応力を生かして、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しみ、聞く力などを育てることが適当であることを述べたものである。なお、小学校段階の外国語の学習については、聞くことなどの音声面でのスキル(技能)の高まりはある程度期待できるが、実生活で使用する必要性が乏しい中で多くの表現を覚えたり、細かい文

構造などに関する抽象的な概念を理解したりすることを通じて学習の興味・関心を持続することは、児童にとっては難しいと考えられる。

上述の 1, 2 とも重なるが、実際の教育現場では解説で「難しい」とされていることをやっていることが多い。「どうやったら英語を飽きずに覚えさせられるか」「どうやったら恥ずかしがる児童に英語を発話させられるか」という研究が広く行われているが、そもそも、何語であれ、言語や言語学習それ自体に児童の興味・関心を長く維持できるだけの魅力があるわけではない。大切なのは言語が運んでいる意味や内容なのであって、英語という言語そのものに求心力を求めても限界がある。その求心力に頼った指導方法をあれこれ考えると、たくさんの活動案は生まれるだろうが、教員は手を変え品を変え次々に目新しいことをやらないといけなくなり、活動案がいくらあっても足りない状況になりがちである。これは、ニンジンが苦手な子のために、ニンジンを送りおろしてひき肉と混ぜ、ニンジンの味がわからないようにしたハンバーグを作って食べさせることに似ている。栄養をとらせるためには必要な工夫かもしれないが、ニンジン（＝英語）をひき肉（＝楽しいゲーム）でごまかしていたら、いつまでも自分でニンジンを食べようとする気持ち（＝自分で英語を身につけようとする意欲をもつこと）にならない。食べさせ続けるためには、次々に新しい献立が必要になってしまう。ニンジンを自分で食べられるようにするためには、ニンジン本来が持つ栄養価を知り、その風味を味わう経験が不可欠である。そのために調理する側の入念な配慮もまた不可欠である。

また、解説には、外国語活動において、「英語を取り扱うことを原則とした」とある。中学校の外国語科で英語を履修することが原則となっていることがその根拠として挙げられているが、それ以外にも、公立小学校の児童に対して、文科省が求める音声を中心としたコミュニケーション活動を実現できる言語は英語以外に考えにくい。例えば、フランス語で“*J'aime le chiens.*”, 中国語で“我喜欢狗”と何百回言われても、小学生は何を言っているのか音声だけでは理解できないだろう。一方で、英語で“*I like dogs.*”と言え、少なくとも犬のことを言わんとしていることは多くの児童が気付くはずである。なぜなら、「ドッグ」はドッグフード、ドッグラン、ドッグカフェなど、日本語に浸透していて日常生活でよく聞く英語であり、日英での多少の発音の違いがあっても、その音から意味をつかむことが容易だからである。フランス語の“*chiens(jjẽ)*”も中国語の“狗(Gǒu)”も、日本人の耳には馴染みが薄い。異言語を聞いて意味を推測し反応する体験を積み重ねることこそ外国語活動で本来目指していることであり、ここに小学校教育において外国語として英語を取り扱うことの必然性が見いだせるのだが、「なぜ英語を使用するのか」という視点で実践の主旨を述べている研究を、筆者は寡聞にして知らない。まず英語ありきで、その英語をどう扱うか、ということに議論が終始しているケースがほとんどである。

3. 小学生目線でない実践

小学校教育現場において上述のような目標の認識のズレが生じているため、平成 23 年度の外国語活動全面実施から 5 年が経とうとする現在でも、疑問を抱かざるを得ない実践が数多く見られる。筆者が個人的に見聞きした実践を分類し、小学生目線でない実践として

以下の 5 つの問題点を指摘したい。

- a) 英語を言わせたいだけ。
- b) 実感・思考が伴わない。
- c) スキル偏重
- d) 教材自体に無理がある。
- e) 英語話者を没個性化している。

a)と b)については、相互に関係しており、いわゆる英会話スクール型の授業形態を指す。目標使用表現があり、そのための練習やゲームが組み込まれており、最終的に「目標使用表現が言えたか」が評価の規準になっている。前項でも述べた通り、なぜそのフレーズを言わなければならないのか、なぜそのルールでゲームをしなければならないのかは明確にされないまま、活動が展開されていく点で、小学生目線ではなく、指導者目線での教材提示になっている。*Hi, friends! 1* (文科省) の Lesson 9 にレストランでの注文の場面があるが、場面設定が極めて唐突であり、“What would you like?” — “I’d like ~.”というやり取りをさせることが前提での場面設定になっている。注文ごっこを英語で行うため、英語表現を正確に言えるような練習をさせ、言わせて終わりにするのだが、この活動でコミュニケーションの何を体験させるのかは、不明確である。文科省が示す単元の目標の中にも、注文したい食べ物の名前を言えることがコミュニケーションであるような説明がされているが、例示されている数種類の限られたメニューの中から選んで型に当てはめて言うことが、自分の意思を伝える活動として十分とは思えないし、そもそも教室の中でレストランを模擬でやったとしても、お腹も空いていなければ、実際に食べたい物が出てくるわけでもない。

また、ある実践では、自分の好きなものと言う活動（使用表現 “I like ~.”）を行う際、ミッションカードなるものが各自に渡され、そこに描かれているものが好きである、という仮定で会話をするというルールが提示されていた。自分がオレンジが好きであっても、カードに apple が描いてあれば、“I like apples.”と言わねばならない。お仕着せのルール、条件の中で児童が活動をするので、全く思考も実感も伴っていない。他にも、目標表現にこだわるあまり、会話として極めて不自然になっているケースもある。以下は、時間割がトピックの、ある実践における児童の会話の例である。

A: Hello.

B: Hello. What do you study?

A: I study English, math, science and music on Monday.

B: OK. Here you are. (ここで、B は A が言った教科名が書かれたカードを渡す)

A: Thank you. Bye.

B: Good-bye.

この会話を、日本語でやったら、

A: こんにちは。

B: こんにちは。何を学習していますか？

A: 私は、月曜日に英語と算数と理科と音楽を学習しています。

B: そうですか。はいどうぞ。(ここで、B は A が言った教科名が書かれたカードを渡す)

A: ありがとう。さようなら。

B: さようなら。

と、極めて不自然なやり取りになっていることに気付くはずなのだが、こと英語の授業となるとこれがまかり通ってしまう。

c)については、練習を繰り返せば正確に言えるようになる、という理屈で展開されているケースを指す。ある実践では、「メインアクティビティで使う会話については、特に繰り返し練習させた。」「(練習回数を) 2 回にすることにより、練習の成果がより定着できるよう工夫した。」などと実践の主旨を述べているが、これは、「練習すれば言えるようになる」という鍛錬型の考え方である。この理屈で言えば、体育の授業を今の 10 倍に増やしたら、みなハイレベルな選手に育つということになってしまうが、現実にそんなことはあり得ない。

また、児童がようやく単語で“apple”と解答したところ、“No. IT’S AN apple.”と訂正させるケースがある。HRT (Home Room Teacher)やALT (Assistant Language Teacher)が良かれと思って正確な表現を教えようとしているのだが、ここでも児童は正確な表現でなければ受け入れられない、という体験をしてしまう。かくして、英語は正確に発話するスキルが必要という、本来のコミュニケーション体験とは違う方向に児童の認識が向いてしまいかねない。

d)は、指導者側が「面白い」という内容を児童に押し付けてしまうケースを指す。*Hi, friends! Plus* (文科省)の中に、*A Letter to...*という絵本教材があるが、この話のオチは、登場する動物の頭文字を並べると **WORLD PEACE** になるというものである。果たして、小学生の児童がこの絵本を読み聞かされて、オチの真意に気づけるものであろうか。それよりも、英語のオチありきで選ばれた、あまり一般的でない動物たち (octopus や emu や alligator など) が鬼ごっこをしているという奇怪さの方が際立ってしまうだろう。普段児童と多くの時間をともに過ごす小学校教師こそが発揮しえる「児童に合う教材を選定する力」が、本教材には決定的に欠けていると言える。

e)は、ALT という極めて貴重なコミュニケーションの相手を、ただの「正しい英語プレーヤー」や「仮想的な異文化の代表者」に仕立て上げてしまうケースを指している。指導案の中に、「ALT の発音を聞く」などの活動項目を入れることで、ALT の活用としていることが多いが、発音だけなら CD などでも十分代用可能だし、今や ICT を活用すれば豊富な音声教材が手に入る。ALT その人に興味を持たせることなく、「ただ、正しい (らしい) 英語を教えてくれる人」として扱ってしまっている。また、英語を話すというだけで、広く海外の文化に明るいと錯覚してしまい、ある市の実践では、ボランティアで来校している米軍関係者に対して、児童が“Do you know the Stonehenge?”と尋ねていた。全く相手の個性や背景を無視した質問である。ちなみに、その米軍関係者は、その質問を児童にされて、隣にいた仲間にこっそり“What is the Stonehenge?”と尋ねていた。

4. 小学校教育ならではの英語教育の可能性

普通の個人が母語をある程度習得するためには、一日 4 時間の言語使用があったと仮定して、約 7 年かかるという。およそ 1 万時間必要という計算である。では、外国語活動で学ぶ小学生たちは、二年間で何時間英語に触れられる時間があるかというと、1 コマ 45 分

×年間 35 時間×2 年＝52.5 時間である。言語聴覚士の中川信子(1986)は、子どもが「言えることば」を獲得する様子を、氷山に例えて(図 1)、「水面下の『わかることがら』『わかることば』がたくさんたくわえられてはじめて、『言えることば』が水面上にあらわれる」と述べている。上記の a)～e)までのケースは、いずれも氷山の一角ばかりに意識が向いていると言える。英語を「言えることば」にするのは、一朝一夕には行かない。それはもっと時間をかけて育んでいくことであり、小学校段階でその域まで達しようということに、そもそも無理があるのである。

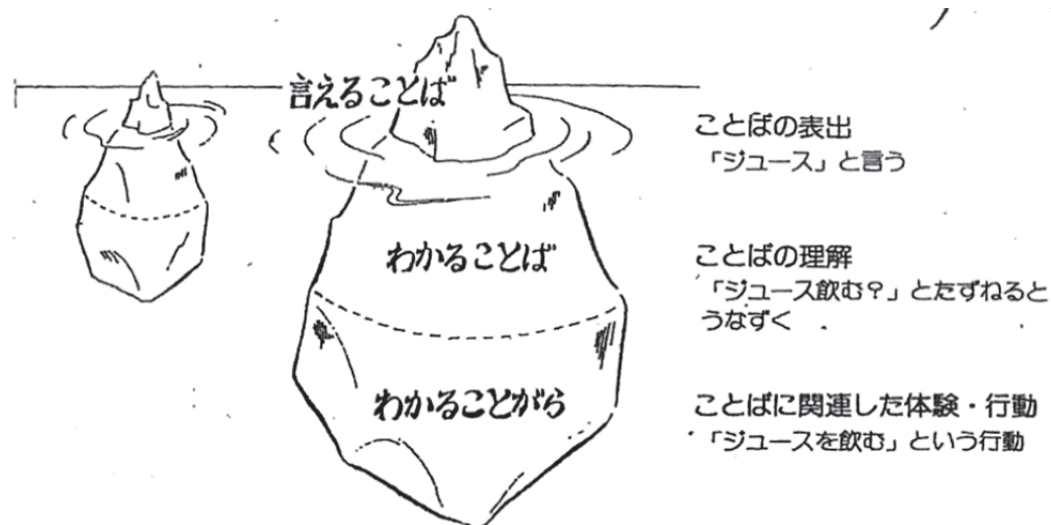


図 1 言えることば 中川信子(1986) より

英語で「わかることがら」「わかることば」を積み重ねていくためには、日本語で幼い我が子に語りかけるつもりで、意味のある英語で児童にたくさん語りかける必要がある。東京学芸大学の粕谷恭子は、「膨大なインプットがあってこそ、アウトプットができるのであって、特に英語学習開始期には、インプットの量がアウトプットより圧倒的に多くなければなりません。授業の中でよく行われている“Repeat after me.”は、インプットとアウトプットの量が同じなので、インプットが足りません」と、膨大なインプットの重要性を訴えている。

インプットの量と同時に意識しなくてはならないのは、英語の理解レベルと、児童の知的水準のギャップを埋める手立てである。言葉のレベルは下げて然るべきだが、内容の知的レベルは下げてはならない。児童が類推し反応できる内容を選び、様々な仕掛けを施し、「異言語との出会い」を演出しなければならない。小学校でそれができて初めて、中学以上の専門的な英語が抵抗感無く受け入れられるようになるだろう。小学校教育と中学校以降の教育が担う部分は、上記の氷山の例えで言うならば、水面下と水面上の違いがあるのであって、小学校教育が、中学校以降の教育の「簡易版」をやればいいというわけではない。小学校教師が、小学生目線の授業づくりを忘れず、小学校教育の目標を達成していれば、必然的に小中連携は実現できるはずである。

5. 今後の研究課題としての小学生目線の実践を語る

「外国語活動実践が、小学生目線の実践となるために何が必要であるか」という命題については、まだ十分に議論はされていない。今後議論が盛んになることを期待しつつ、筆者が実践をする上で気をつけてきたことを以下に 5 点挙げる。

- A) 自然な文脈・たくさんの英語
- B) 誰でも登れる、ゆるやかな坂
- C) 思考・創造・体験・協力
- D) 「人と関わって楽しい」という実感
- E) 「世界は広い」という実感

児童の知的好奇心を満たすような内容や、一見難しく見えるが少し考えれば何とかクリアできそうなレベルのタスクを提示し、その意味を伝えるために必要かつ自然な言語表現を教師が使う。児童は、教師の英語の音やジェスチャー、表情などを手がかりに意味を類推し、適切な反応を返す。教師が示したタスクを解決する過程で仲間との協力があり、創造活動がある。そうしたやり取りの中で、思考が深まり、コミュニケーションの体験が蓄積し、人と関わることの楽しさ、言語を使ってコミュニケーションを図ることの面白さを体感していく。そして、世界には日本語だけでなく、様々な言語や文化があることに気付いていく。そんな活動を 1 コマ、また 1 コマと繰り返していくことで、卒業する頃には、英語を聞くことや英語を使用することに抵抗感が無くなっている。これが、筆者が小学校で目指したい活動の形である。一言でまとめるならば、英語「を」学ぶのではなく、英語「で」学ぶ、ということになるだろう。

具体的には、様々な教科をほぼ 1 人で指導する小学校教師の特性を活かし、国語や算数、理科や社会など他教科の内容を外国語活動で再度取り上げ、学びを追体験させたり、異文化や多言語に触れる教材を提示して、皆で話し合う活動をしたりすることが考えられる。筆者の実践例は、資料に示す。

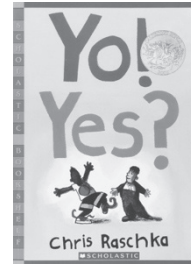
外国語活動の授業づくりは、料理に例えるなら、以下のようなになるだろう。

- 素材 : 楽しくて知的な教材・絵本・実物等
- 調理スキル : 授業力・統率力・演出力
- 調理器具 : 簡単な英語・ICT・ジェスチャー等
- おいしい料理 : 面白くて学びがある授業
- 栄養 : コミュニケーション能力

英語力自体高いものは必要ない。英語の能力よりも、授業づくりの質にこそ小学校英語教育の成功の鍵がある。小学生目線の授業づくりを本分とする小学校教師の本領が発揮されれば、そしてそれをみながシェアし高めあえば、実りある活動がいくつも生まれるはずである。そして、その授業づくりの姿勢は、必ず他教科にも正の波及効果をもたらす。外国語活動を、他教科と同じ小学校教育の学びの中で考えていかななくてはならない。

【実践資料 1】 絵本 *Yo! Yes?* (Christopher Raschka)

登場人物は 2 人。会話も、*You! Me?* など片言のみ。これを日本語を一切介さずに英語で読み聞かせても、児童は内容を正しくつかむ。「英語は難しい」「英語が分からない」という児童にこそ読み聞かせ、「英語で聞いたのに、分かる」という体験を味わわせ、「難しいフレーズを使わなくてもコミュニケーションは取れるのだ」というメッセージも伝えられる。外国語活動の導入時に適している。



【実践資料 2】 $\bigcirc + \square = 10$

黒板に、「 $\bigcirc + \square = 10$ 」と書き、「I will say the number in the circle. Please say the number in the square.」と言う。 $\bigcirc$ を指差しながら数を英語で言い、 $\square$ を指差して児童に答えを促す。教師が「one」と言えば、児童は「nine」と答える。聞いたものをただ反復するのではなく、一旦「10 の補数を求める」という算数的思考を介して、自分の答えとしてのアウトプットをさせることができる。

【実践資料 3】 干支

黒板に、「2013＝（龍のイラスト） 2014＝（馬のイラスト） 2015＝（羊のイラスト） 2016＝？」と書き、「What animal comes next?」と問う。児童は干支のことを問われていることを察して、「羊」「sheep」などと答えるだろう。次に、十二支を順不同にイラストで示したものを掲示し、「Which is a sheep?」と問う。答えを確認したら、続けて十二支を順不同に漢字で示したものを掲示し、再び「Which is a sheep?」と問う。児童は、「羊」という字を探すが見つからない。そこで、「You can use your kanji dictionaries.」と漢字辞典の使用を促す。英語の指示に反応し、国語科の学びを用いて課題解決する活動である。

【実践資料 4】 瓢虫

初めに、「瓢虫」という漢字のみ示し、「Can you read these kanji?」と問う。児童は、まず読めない。「This is a Chinese word.」と中国語であることを明かしつつも、「虫 means insects or bugs.」, 「瓢 means ひょうたん」などとヒントを示して、瓢虫がある虫を表していることを推測させる。同様に日本語表記の「紅娘」、英語表記の「ladybug」を示しながら、3 言語で示されている虫が何かを考えさせる。最後に、「It is very small. You can find it on the leaf. Its color is red and black.」とヒントを言うと、「テントウムシ」という答えが出てくる。英語でヒントを伝えながらも、3 つの言語を比較し、同じ虫の表現の仕方にも共通点や相違点があることを考えさせる活動である。

【実践資料 5】 Can penguins jump?】

※JUNIOR COLUMBUS 21 Book 1（光村図書）Unit 8 の翻案

ペンギンの写真と、ジャンプしている人間のイラストを並べ、「Can penguins jump?」と問う。Yes か No か、児童に選ばせ、実際にペンギンが、岩場の隙間を飛び越えるシーンのビデオを見せる。「Yes, penguins CAN jump.」と can を強調して伝える。続い

て、象の写真と、泳いでいる人間のイラストを並べ、“Can elephants swim?”と問う。児童に答えを選ばせた後で、象が泳いでいる映像を見せ、“Yes, elephants CAN swim.”と結ぶ。みんなで相談しながら答えを考え、動物の意外な実態を知ることができる。

【実践資料 6 ALT の What’s new?】

かつて、清泉女子大学の大杉正明が NHK ラジオ英会話の講師だった時、番組冒頭で定番だった企画の翻案。ALT が来校する日に、授業の冒頭 10 分に ALT 自身のことについて自由に話してもらうようにする。児童の “What’s new?”という質問を合図に、その日 ALT が用意してきた話題について、ジェスチャーや写真やイラストなどを交えながら話してもらう。担任は教室の後ろに陣取り、楽しそうに聞いて、適宜 “Oh, really?” など相槌をうつ。4 月当初は担任に和訳をして欲しそうに振り返る児童たちも、1 学期後半くらいから、担任を頼ること無く、内容を聞き取ろうとし始める。「ALT その人」に興味を持たせるための工夫。筆者の実践では、児童たちは ALT の家族構成から趣味、食べ物の嗜好、恋人の有無まで、実によく聞き取っており、ALT に対して親近感を抱いていた。

【実践資料 7 Let It Go in 25 languages】

児童の好きな曲、Let It Go が、フレーズごとに様々な言語に切り替わる動画 (URL : <https://www.youtube.com/watch?v=6Qk5Fc1Vdqk>) を視聴する。視聴後、感想を問う。同じアニメ、同じ曲が様々な言語で歌われていることを伝え、世界の広がり示唆する。この動画には、実際に歌唱している歌手・声優が登場する別バージョンが存在するので、併せて視聴させると、言葉を使っている「人」を意識させることができる。

“Let It Go - Behind The Mic Multi-Language Version”

(URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BS0T8Cd4UhA>)

引用・参考文献

- 成毛眞 (2011). 『日本人の 9 割に英語はいらない』 祥伝社 p.78-81。
- 柳瀬陽介・小泉清裕 (2015). 『小学校からの英語教育をどうするか』 岩波新書, P.5-9。
- 中川信子 (1986). 『ことばをはぐくむ』 ぶどう社 p.109。
- 粕谷恭子 (2016). 『えいごのじかん』 vol. 10 Summer. アルク。
- 東後勝明, 小泉清裕 (2005). 『JUNIOR COLUMBUS 21 Book 1』 光村図書出版 Unit8
- 北川達夫・平田オリザ (2013). 『ていねいなのに伝わらない「話せばわかる」症候群』, 日経ビジネス文庫
- 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
- 笹島茂 編著 (2011). 『CLIL 新しい発想の授業』 三修社
- 小泉清裕 (2009). 『子どもと親と先生に伝えたい 現場発！小学校英語』 文溪堂
- 佐野正之 編著 (2008). 『学級担任のための小学校英語活動の進め方 ゲームからドラマづくりまで』 開隆堂

【研究ノート】

グローバル市民性を育む英語教育に関する一考察
—J-POSTL 自己評価記述文調査の分析結果から見た課題—

栗原文子, 久村研

要旨

日本の教育政策においてグローバル市民性 (global citizenship) という概念との関わりはこれまであまり強調されていない。また, 外国語教育との関わりも, ほとんど指摘されていないと思われる。本稿では, ヨーロッパにおける外国語教育とグローバル市民性育成との関係を概観し, 日本の外国語教育への示唆を探る。そのために, 日本の中・高等学校の現職教員に対して行った JACET 教育問題研究会 (教問研) による『言語教師ポートフォリオ (J-POSTL)』の自己評価記述文に関する全国調査 (2013) の結果を, グローバル市民性の育成の観点から分析し, 日本の文脈におけるグローバル市民の育成の意義と課題について考察する。

キーワード

グローバル市民, J-POSTL, CEFR, 異文化市民, 自立学習

1. はじめに

本研究の目的は, 英語教育におけるグローバル市民性育成の課題を『言語教師のポートフォリオ』(Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages : J-POSTL) の自己評価記述文に対する全国調査結果から考察し, 教育的示唆を探ることである。本章では, グローバル市民性と本研究のために選定された J-POSTL の自己評価記述文の関係性を明らかにするために, 両者の概念を検討する。

1.1 日本におけるグローバル市民に対する認識

日本の教育政策において, グローバル市民という概念の枠組みは, はっきりとは示されていない。また, 市民, あるいは, 市民性という概念は, 「公民」などの教科では扱われるかも知れないが, 学校教育においても社会全般においても広く認識され, 浸透しているとは言い難い。また, グローバル市民性については, 「自分の属する国家に足場を置かず, 国家を飛び越えた概念」であるとして, 教育政策に取り入れることに批判的な意見も目にする (手塚, 2007)。しかし, グローバル市民性の育成を自分の属する国家における足場を危うくする教育だと決めつけることは, 現状を無視した偏狭な見解であると言わざるを得ない。実際には, 日本においても, グローバル市民の概念を含む教育が, 個別に行われている。例えば, 権利と義務, 自由と責任, 偏見と差別などをテーマとする人権教育, ボランティア活動や地域活動への参加などによる社会貢献, 地球温暖化や国際紛争などのグローバルな課題に関する学習, 国際交流活動, 国際理解教育が積極的に行われていることは, 経験的にも, また, 学会発表やメディアによる報道などでも明らかである。従って, 英語

教師も学習者も明確には認識してはいないが、多かれ少なかれ市民や市民性、あるいは、グローバル市民性の概念には触れていると考えられる。21 世紀において、人はある国家に属すると同時に、程度の差はあるにせよ、グローバル社会にも属していることに異論をはさむ余地はないであろう。インターネット使用者は、瞬時に国家の境界線を超えて、世界中の人、モノ、情報とつながっている。そして、日本の青少年（満 10 歳から 17 歳まで）のインターネットの使用率は 79.7%である（内閣府, 2016）。21 世紀の教育においては、この事実をしっかりと認識した上で、適切な目標設定がなされるべきであろう。

1.2 日本の英語教育の方向性

日本の英語教育においては、英語によるコミュニケーション力の育成が最重要課題となっている（『学習指導要領』：文科省, 2009, 『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, 『生徒の英語力向上推進プラン』文科省, 2015）。具体的には、『外国語教育における「CAN-DO リスト」の形で学習到達目標設定のための手引き』（文科省, 2013）（以降「CAN-DO の手引き」）では、学習者に身に付けさせる能力として、外国語科の観点別学習状況の評価における「外国語表現の能力」及び「外国語理解の能力」に焦点を当て、この 2 つの能力の向上を図るための CAN-DO リストを作成することを求めている。しかし、この方向性は、英語教育を 4 技能（リーディング、リスニング、スピーキング、ライティング）を中心としたスキルの育成だけに押し込めてしまう危険性がある。確かに、4 技能の育成は英語教育の重要な観点であろう。しかし、それだけでは、グローバルな社会で、文化や価値観の異なる人々と適切にコミュニケーションを図る能力まで身につくとは限らない。次節では、言語学習者のコミュニケーション能力が、『ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)』（欧州評議会：COE, 2001）においてどのように定義されているか概観する。

1.3 Can-do と CEFR

『ヨーロッパ共通参照枠 (CEFR)』（欧州評議会：COE, 2001）では、言語学習者を言語使用者と区別せず、社会において何らかの課題を遂行する社会的行為者 (social agent) と定義し、言語教育の中心的な目的を、他者との交流経験を通して人間性やアイデンティティを育むこととしている (CEFR, p.1)。また、CEFR では学習者が身に付けるべきコミュニケーション能力を「コミュニケーション言語能力」と「一般的能力」に分けている。CEFR の言語教育の目的に従えば、この 2 つの能力には軽重の差はなく相補的である。しかし、CAN-DO 形式の自己評価記述文(到達目標としての能力記述文ではない)から成る「CAN-DO の手引き」では前者に焦点が当てられ、後者が軽視されている。つまり、CEFR にある「一般的能力」に含まれる観点別学習状況の評価の「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」と「言語や文化についての知識・理解」の 2 つの観点が、「CAN-DO リスト」には盛り込まれていない。CEFR の「一般的能力」には、叙事的知識（世界に関する知識、社会文化的知識、異文化に対する知識）、技能とノウ・ハウ（実際的な技能とノウ・ハウ、異文化間技能とノウ・ハウ）、実存論的能力（態度、動機、価値観、認知的スタイル、など）、学習能力（言語とコミュニケーションに関する意識、勉強技能、など）が含まれる（吉島、大橋他、訳・編、2004: 107-115）。この CEFR の「一般的能力」に含まれる多くの要素は、2.3

で概観する通り、ヨーロッパにおける民主的市民性 (democratic citizenship) の概念に通底している (Starkey, 2002: 17)。

1.4 CEFR と J-POSTL

『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』の源泉は EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages) (Newby et al., 2007) だが、EPOSTL は CEFR を主たる基盤として作成されている。従って、EPOSTL の自己評価記述文は、CEFR の「コミュニケーション言語能力」と「一般的能力」の領域における各要素に基づいて構成されていることになる (Newby, 2012)。J-POSTL においても、その原則は踏襲しているため、自己評価記述文には「一般的能力」の中にある市民教育の概念に関連する記述文を見出すことが可能である。

以上の通り、グローバル市民、あるいは、市民性という概念と J-POSTL の自己評価記述文とは CEFR を仲介として繋がっている部分がある。本論ではまず、グローバル市民と関連する用語や概念を取り上げ、J-POSTL 自己評価記述文の選定と考察の観点を明らかにする。次に、J-POSTL の調査結果の概要を述べ、上記の観点对応する記述文を特定して考察する。最後に、考察に基づいて教育的な示唆を探ることとする。

2. グローバル市民の概念と分析の観点

2.1 グローバル人材とグローバル市民

この 2 つの用語は似て非なるものである。『グローバル人材育成戦略』(文科省, 2012) に見られるように、前者 (global human resources) は国際競争力を担う人的資本(global human capital)、後者は世界の平和と安全に貢献する市民 (global citizen) である。領域としては、前者は国益をもたらす人材を育てるエリート教育、後者は学校教育全般に属する。つまり、前者は同年齢人口の 1 割程度が育成対象であり、後者は「すべての学習者が対象」(UNESCO, 2016) となる。しかし、両者は決して相反するものではなく、両立しうる、あるいは、両立させなければならない概念であろう。

2.2 グローバル教育とグローバル市民教育

この 2 つの用語は、概念の領域が異なる。L. Davies によれば、グローバル市民教育 (global citizenship education) は、グローバル教育 (global education) よりも新しい概念である。イギリスでは、グローバル教育は、学校教育の「世界に関する学習 (World Studies)」と同義であり、1970 年代から開発教育 (development education) の一環として学校教育に導入された。そのキー・コンセプトは、国際社会 (world society) や地球村 (global village) などで表現される「地球規模の相互依存」と「文化的多様性」である。一方、グローバル市民教育は、L. Davies の指摘に拠れば、2005 年 7 月のロンドンにおける爆破事件後に特に重視されるようになった概念である。「グローバル教育」に「市民」という概念を挿入することで、世界に目を開くための教育に加え、「社会正義 (social justice)」に関心を向けることになる。なぜなら、「市民性 (citizenship)」という概念は、権利と責任、あるいは、義務と権利の保有のいずれも包括する意味を持ち、グローバル教育においては必ずしも明示的ではない」(Davies, 2006: 6) からである。本章では、この市民性の概念を考察の前提とする。

2.3 民主的市民と異文化間市民

この2つの用語は相補的な概念をあらわす(Byram, 2006: 109)。両者はCEFRの基本理念である複言語主義と複文化主義に基づいており、あえて区別するとすれば、前者(民主的市民: democratic citizenship)は言語教育政策の政治的文脈、後者(異文化間市民: intercultural citizenship)は社会文化的文脈に属する概念と考えられる。COEの言語教育政策の目的は、「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」を推進すること(COE, 2006)であるが、異文化間能力の育成が重視される「異文化間市民」の概念はそのうち「相互理解」と通底する。

民主的市民性を育成する教育的な核の1つは人権教育である。Starkeyによれば、人権を理解し擁護するには知的能力と社会的能力とが必要となる。知的能力は、例えば、偏ったメディア情報や偏見・差別などに抗する公正な判断力を指す。社会的能力は、「違いを認識し受容する」、「友好的な人的関係を構築する」、「非暴力的に争いを解決する」、「責任を負う」、「決定に参加する」、「あらゆる地域レベルの人権保護政策を理解する」などの能力であり、これらの多くはCEFRにおいても言及されている(Starkey, 2002: 17)。本論では、社会的能力のうち、「友好的な人的関係を構築する」、「責任を負う」、「決定に参加する」に着目する。

一方、異文化間市民は、Byramによって提唱されている概念で、異文化間能力の育成を重視する。教育方法における前者との重要な違いは、異質なものを並列において、その比較をすることに焦点を当てて指導する点である。比較することによって「見慣れたものを不思議なものに、不思議なものを見慣れたものにする(making the familiar strange and the strange familiar)」ことができる(Byram, 2008: 187)。つまり、自らの価値観やアイデンティティを相対化して考えることができる能力の育成につながる。これはCEFRの実存論的能力と関連する(1.3 参照)。異文化間市民性を育成するための授業の形態は、主としてコミュニケーション活動を主体とした協同学習となるだろう。学習者中心の協同学習は、異文化接触におけるインタラクションの総体(カルトン、堀沢, 2015: 9)とも定義される異文化間性を創出することになり、学習者の異文化間能力を育成するうえで有効な気づきや学びが期待できるからである。

2.4 グローバル市民の定義

Oxfamによると、グローバル市民としての要素は、「世界市民としての自覚」、「多様性の尊重」、「世界情勢への理解」、「社会正義への献身」、「地域社会から地球社会への参加」、「持続可能な世界を築くための他者との協同」、「自らの行動に対する責任」である(Oxfam, 2015: 4)。1.3とも重複するが、本論ではこのうち「社会参加」、「他者との協同」、「自らの行動に対する責任」に注目する。

以上の通り、グローバル市民、民主的市民、異文化間市民はそれぞれ教育的領域の違いはあるが、相補的あるいは重複的な概念であることがわかる。また、その成立の背景からいずれもヨーロッパ的であると解釈できる。次節では、この概念が日本の英語教育の中でどのように意識されているかを分析・考察する。

3. J-POSTL 自己評価記述文調査結果の分析と考察

3.1 J-POSTL 開発経過の概要

第1段階で、EPOSTLの自己評価記述文195の中から、教職課程履修生のための自己評価記述文として、100を抽出した(教問研, 2010: 16-55)。第2段階として、現職英語教師対象の記述文を62に絞り2012年に全国調査を行った。その目的は、これらの記述文の教育現場での受容可能性を探ることと、記述文を教師の教育経験に基づいて段階別に分類することである。5,631件の有効回答を集計・分析した結果(教問研, 2013: 11-59)と、教職課程における経年調査の結果(高木, 中山, 2012: 8-46; 中山, 山口, 高木, 2013: 73-93)とを併せ、J-POSTLの自己評価記述文として185を特定し、キャリア段階別(養成, 初任, 育成, 中堅, 熟練, 未設定)に分類し(久村, 2014: 5-13), 2014年の2月に完成してCOEからcopyrightを取得した。

3.2 現職教員の授業力の再分析

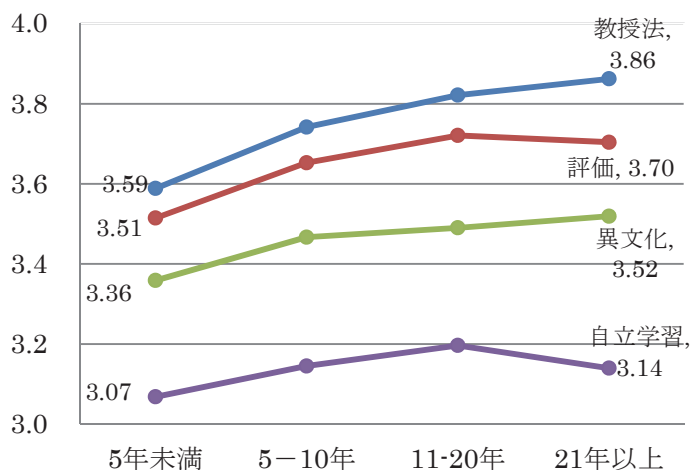


図1 英語教員の授業力：領域別分布 N=5,631

2012年の全国調査を基に、今後のJ-POSTL普及の課題と教育的示唆を探るために、質問項目として用いた自己評価記述文62の回答結果について再分析を行った(久村, 2015; 2016: 27-28)。62の記述文のうち対象となったのは、4技能の教授法(14項目)、評価(11項目)、異文化(8項目)、自立学習(13項目)の4領域で、図1がその結果である。図の縦軸は5段階スケール(「1. 妥当でない(できない)」「2. あまり妥当でない(あまりよくできない)」「3. どちらとも言えない」「4. ある程度妥当である(ある程度できる)」「5. 妥当である(できる)」)の平均値、横軸は教職経験年数を表わしている。なお、自立学習には学習者が自律的に学習に取り組む「自律学習」の側面も含まれる。異文化と自立学習の領域の評価が、他の領域に比べて低いのは、異文化と自立学習に関する記述文中のいくつかの用語が、回答者にとって馴染みが薄く、概念がつかみにくかったことが一因であったと考えられる。例えば、「社会文化的能力」、「他者性」、「行動の規範」、「学習者自律」、「プロジェクト学習」、「ポートフォリオ学習」などは、学習指導要領の中にも言及がないか、限定的な言及にとどまっており、現職の中・高等学校に浸透しているとは考えにくい。また、異文化と自立学習の領域の回答の平均値が低かったことは、言語のスキル面を重要視する現行の英語教育政策の方向性(1.2参照)と合致している。つまり、主にスキルを養成する領域である教授法に比べ、異文化間能力や自立的学習者を育成する領域において、教員の意識や自信が低い結果となったのである。回答者が異なるため、単純な比較はできないが、評価と自立学習においては、グラフが右肩上がり

図1の縦軸は5段階スケール(「1. 妥当でない(できない)」「2. あまり妥当でない(あまりよくできない)」「3. どちらとも言えない」「4. ある程度妥当である(ある程度できる)」「5. 妥当である(できる)」)の平均値、横軸は教職経験年数を表わしている。なお、自立学習には学習者が自律的に学習に取り組む「自律学習」の側面も含まれる。異文化と自立学習の領域の評価が、他の領域に比べて低いのは、異文化と自立学習に関する記述文中のいくつかの用語が、回答者にとって馴染みが薄く、概念がつかみにくかったことが一因であったと考えられる。例えば、「社会文化的能力」、「他者性」、「行動の規範」、「学習者自律」、「プロジェクト学習」、「ポートフォリオ学習」などは、学習指導要領の中にも言及がないか、限定的な言及にとどまっており、現職の中・高等学校に浸透しているとは考えにくい。また、異文化と自立学習の領域の回答の平均値が低かったことは、言語のスキル面を重要視する現行の英語教育政策の方向性(1.2参照)と合致している。つまり、主にスキルを養成する領域である教授法に比べ、異文化間能力や自立的学習者を育成する領域において、教員の意識や自信が低い結果となったのである。回答者が異なるため、単純な比較はできないが、評価と自立学習においては、グラフが右肩上がり

はなく、21 年以上の教歴を持つ教員の意識や自信は、11-20 年の教員よりも若干下がったことも指摘しておく。この理由については、今後検証が必要であろう。また、自立学習は、すべての教歴グループにおいて、もっとも数値が低かった。このことから、自立学習はすべての現職教員にとって、最も指導に困難を抱える、あるいはあまり重要視していない領域であると考えられる。しかし、次節で説明するように、自らの学習に主体性と責任を持つ学習者を育成する、すなわち、自立学習を支援することはグローバル市民性育成と密接にかかわる重要な領域であり、外国語教師として取り組むべき重要な観点の一つでなければならないであろう。

3.3 グローバル市民育成につながる自己評価記述文の選定

第 2 節で、グローバル市民教育の核心は「社会正義」にあり、市民性とは権利と責任、義務と権利の保有を含意すること、民主的市民の概念として「友好的な人的関係を構築する」、「責任を負う」、「決定に参加する」、グローバル市民の概念として「社会参加」、「他者との協同」、「自らの行動に対する責任」に注目することを述べた。これらに共通するキーワードは、「参加」、「協同」、「責任」である。この 3 つの概念は、ヨーロッパの言語教育の中でどのように取り入れられているのか、また、日本の現職英語教師はそれらの教室内で促進していくことにどのような意識を持っているのだろうか。

CEFR では「学習者への期待」の 1 つとして、「学習過程に活発に参加し、教師や他の学生と協力して、学習目標や方法に関して合意した上で、妥協し、互いに教えあい、互いに評価しあって、自律性を高めていく」(吉島, 大橋他, 訳・編, 2004: 157) をあげ、これがどの程度求められ、要求されているかを問うている。自律性とは「自己の学習に責任を持つ能力」(Newby, 2011:127) を含意しているので、CEFR のこの期待は、上述の 3 つのキーワードに対する意識をどのように育成するかに通じる。Newby はその回答として EPOSTL から 5 つの記述文を例示している (2012: 123)。そこで、2012 年の全国調査の中から、Newby が例示したものも含め、CEFR の「学習者への期待」に対応する記述文を 7 項目選定した (表 1)。なお、表の中の「分野」とは、J-POSTL の自己評価記述文 185 の 7 分野 (教育環境、教授法、教授資料の入手先、授業計画、授業実践、自立学習、評価) の該当分野を表わす。また、記述文の文尾のカッコ内の用語はそれぞれの略語を表わし、以降の論述に使用する。

表 1 分析に用いた自己評価記述文

自己評価記述文	分野
1. 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 (書く活動相互評価)。	教授法
2. 学習者に対して、自分自身や他の学習者のために自主教材を作成するよう指導し、それを使って授業を実践できる (自主教材作成)。	教授資料の入手先
3. 教材、授業内容、授業の進め方などに関して、学習者と相談の上、彼らの意見も取り入れた計画を作成し、それを授業で実践できる (授業計画作成参加)。	授業計画
4. 学習者の意見を取り入れて、宿題の内容、種類、量などを決定できる (宿題決定参加)。	自立学習
5. 学習者と協力してプロジェクト型学習の過程と結果を評価できる (課題学習参加責任)。	自立学習

6. ポートフォリオを利用した学習の成果を自己評価をしたり、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（ポートフォリオ相互評価）。	自立学習
7. 学習や学習の伸び具合を評価する方法を、学習者と話し合えることができる（学習自己管理）。	評価

3.4 分析結果と考察

表 1 の分析結果は図 2 の通りである。図 1 と同様に、縦軸は 5 段階スケールの平均値、横軸は教職経験年数を表している。平均は、2012 年の全国調査の際に調査対象となった 62 の自己評価記述文の平均値である。

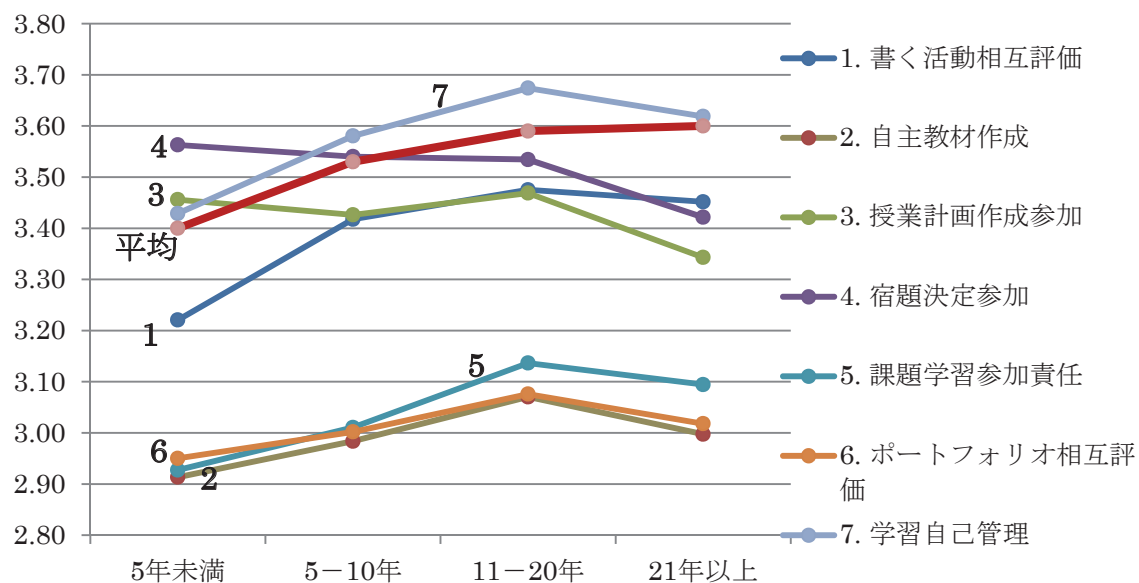


図 2 自己評価記述文の分析結果 (N=5,631)

各項目について、「妥当である（できる）」と「ある程度妥当である（ある程度）できる」と肯定的な回答を得た比率を計算し、この 2 つの回答者群が全体の 50%を超えた場合は、過半数以上の回答者が肯定的な回答をした項目であると判断した。肯定的回答者群が 50%を超えた項目の 5 段階スケールの平均は 3.4 であった。従って、3.4 の段階は教員の約半数が記述文の内容に対して意識や自信をある程度持っていると解釈できる。また、平均値 3.0 は同様に約 30%がそうであることを示す。この関係を目安に、上図から読み取れる内容をまとめると次のようになる。

- ・ 選定されたほとんどの記述文における教職経験が 5 年以上の教員による値は、全体の平均値より下回っているため、これらの記述文に対して意識が高く自信がある教員は多いとは言えない。ただし、例外は「7. 学習自己管理」である。
- ・ 特に、「5. 課題学習参加責任」、「6. ポートフォリオ学習」、「2. 自主教材作成」などの相互評価を伴う参加型・協同型学習を行っている、あるいは、行うことができると考えている教員は 30%程度しかいない。それは図 1 の「自律学習」の結果に通じる。
- ・ 21 年以上の教歴を有する教員は、11-20 年の教員より、ほぼすべての記述文において意

識や自信の程度が低い傾向にある。恐らく、旧来の教師中心の授業や指導法から脱却しきれないことに原因があると想定される。

- ・ 「3. 授業計画作成参加」と「4. 宿題決定参加」は「決定に参加する」という概念に相当し、さらに、「自己の学習に責任を負う」ということにも通じるが、グラフの傾向は右肩下がりであった。注目すべき点は、5 年未満の教員の 4 と 5 の評価が 55%前後に達しており、意識と自信は比較的高いと考えられる。今後はこの教員集団が成長して、右肩上がりになることが期待される。

4. 今後の課題—むすびに代えて—

グローバル市民性の育成は、英語教育において、学習者の「参加」「協同」「責任」を促進することと親和性があり、決して学習者が所属する特定の国家の足場を学習者から奪う危険な方向性ではない。CEFR に明示された「コミュニケーション言語能力」と「一般的能力」の両者を養成するためにも、グローバル市民性の育成は方向性を同じくするものであり、日本においても教育政策に位置付けられ、学校教育全体で推進されるべきものであろう。しかし、冒頭でも述べた通り、日本の教育課程ではその枠組みが明確に設定されておらず、人権教育、社会貢献、異文化交流など、いわゆる開発教育において、グローバル市民教育に通じる教育活動が比較的単発的に行われている。外国語教育は、グローバル市民を育成するためには欠かせない要素であるが、スキル面の教育を強調するあまり、その要素が見えにくくなっており、教員の意識も全体的に低い傾向にある。今後は、言語教育においても、グローバル市民育成の一翼を担うことが求められるであろう。むしろ、グローバル市民性の育成は、外国語能力を支える基盤と言ってもよいだろう。

グローバル市民性の概念のうち、英語教育では、特に「参加」「協同」「責任」をキーワードとして教育内容や教育方法を開発・改善していくべきであろう。今回扱った J-POSTL の自己評価記述文は、教育方法のほんの一部であるかもしれない。しかし、この分析によって次のような教育的示唆を得ることができた。

- ・ 英語教師は英語学習者を社会に貢献する一員と考え、自立的で責任のある学習者になるための支援をする必要がある。
- ・ 授業計画、宿題内容の決定、教材作成に学習者を参加させる。
- ・ 協同学習（課題学習やポートフォリオ学習など）を推進し、その過程や成果を自己・相互評価できるように支援する。

グローバル市民性の育成は日本の英語教育においても、目標の一つとして考慮されるべきである。とりわけ、本稿で扱った「参加」「協同」「責任」という概念の重要性を生徒と共有し、教室内で積極的に実践することは有益であろう。それにより、教師の意識や自信、生徒の異文化間におけるコミュニケーション能力がどのように影響されるのか、今後さらに検討を深めたい。

謝辞

本研究は、JSPS 科研費 16K02935 による助成を受けたものである。

参考文献

- 欧州評議会 (Council of Europe) (2001). 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR)』 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Modern Language Division, Strasbourg. Cambridge University Press.
- 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.
- JACET 教育問題研究会 (教問研) (2010).
- 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
- 高木亜希子, 中山夏恵 (2012). 「J-POSTL 第 1 期経年調査」. 『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』. 平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書, 研究代表者: 神保尚武). JACET 教育問題研究会.
- 手塚義雅 (2007). 「今後の英語教育と国際理解教育～21 世紀の日本を見据えて～」. 『海外帰国子女だより 気球船』. 文部科学省国際教育課.
- 内閣府 (2016). 「平成 27 年度 青少年のインターネット利用環境実態調査」
<http://www8.cao.go.jp/youth/youth-harm/chousa/h27/net-jittai/pdf/sokuhou.pdf> (2017 年 1 月 9 日引用)
- 中山夏恵, 山口高領, 高木亜希子 (2013). 「J-POSTL 第 2 期経年調査」. 『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』. 平成 24 年度科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.
- 中山夏恵, 栗原文子 (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.
- 久村 研 (2014). 「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 (2016). 「EPOSTL から J-POSTL へ: 日本での適用可能性をめぐって」. 『言語教師教育 Vol.3 No.1』. JACET 教育問題研究会.
- 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) (2012). 「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) (2013). 「各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DO リスト」の形で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/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf (2015 年 12 月 1 日引用)
- 文部科学省 (文科省) (2015). 『生徒の英語力向上推進プラン』
- 吉島茂・大橋理枝 (訳・編) (2004). 『外国語教育□ 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.
- Byram, M. (2006). Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In Geof Alred, Mike Byram, and Mike Fleming (Eds). *Education for Intercultural Citizenship Concepts and Comparisons*. Multilingual Matters. Clevedon・Buffalo・Tronto.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship Essays and Reflectons*. Multilingual Matters. Clevedon・Buffalo・Tronto.
<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>
(2016 年 10 月 20 日引用).
- 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 10 月 29 日引用).
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review Vol. 58, No. 1*, February 2006, pp. 5–25
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131910500352523> (2016 年 10 月 29 日引用).
- Newby, D. (2012). 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. Allan, R., Fenner, A-B, Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Oxfam. (1997). *A Global Citizenship in the Classroom—A guide for teachers*
http://www.centreforglobaleducation.org/documents/Global_Citizenship_guide_for_Teachers_WEB.pdf (2016 年 11 月 5 日引用).
- Starkey, H. (2002). *DEMOCRATIC CITIZENSHIP, LANGUAGES, DIVERSITY AND HUMAN RIGHTS--Guide for the development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* Reference Study
<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/StarkeyEN.pdf>
- UNESCO. <http://en.unesco.org/gced> (2016 年 11 月 5 日引用).

【研究ノート】

教師による実践研究：教師の成長のために

高木 亜希子

要旨

近年、教師の成長において教師による実践研究が重要な役割を果たしていることは、教師教育学及び英語教育学の分野で広く認められている。しかしながら、日本の英語教育学では、実践研究の意義や研究のあり方について十分に理解されているとは言い難い。また、教師による実践研究の発表や論文は、実証研究と比較して、研究目的が異なるにも関わらず、研究としての価値が低く見られることがある。そこで、本稿では、実践研究に関する理論的な考察がある程度確立され、教師による実践研究の事例が出版されている海外の文献を中心に概観することで、日本の英語教育における実践研究推進のための示唆を得る。具体的には、日本の英語教育における現状を踏まえ、教師教育学及び英語教育学における教師の職能発達・成長の過程において、実践研究が果たす役割とその意義について論じる。また、英語教育学で広く用いられているアクション・リサーチと探究的实践 2 つの方法を取り上げ、その考え方の要点を整理する。最後に、実践研究の支援と推進のための提案を行う。

キーワード

実践研究，教師の成長，アクション・リサーチ，探究的实践

1. 実践研究の定義

実践研究とは、様々な形で教師の探究を総称した用語である。英語では、「teacher research」と「practitioner research」の2つの用語があるが、ほぼ同義語として用いられている (Borg, 2010)。なお、筆者が本稿でレビューした文献では、「teacher research」の方が多く使用されていた。実践研究に関連した別の用語として、「classroom research」があるが、Borg (2010) は、「単に教室で行われる体系的な研究 (p.394)」を指すと述べており、全ての実践研究が「classroom research」にはならない。Baily (2001) は、「teacher research」は研究の主体を示し、一方「classroom research」は、研究の場と対象を示すという見解を示している。

次に、実践研究の定義について、Lankshear & Knobel (2004) は、「就学前から高等教育に至る全ての段階の教室における実践者が、専門職の教育者として、個人的または協働的に、教職をより良いものにしていくという観点で行われる体系的かつ情報に基づいた探究に携わることである」(p.9) と述べている。この定義では、実践研究は、教師が主導するものであり、職業的成長のために実践を改善する教師を支援することが意図されている。言い換えれば、実践研究は、情報に基づいた教育的決定をするという観点から、教師自身の教室の文脈で起こる教授や学習者の学習の過程を探究することを支援するものである

(Smith, Connelly, and Rebolledo, 2014)。別の定義として、Borg (2010) は、以下のよう

に述べている。

教師自身の職業上の文脈で、個人的または協働的に（他の教師と外部の協働者と）、教師によって行われた、質的、量的な体系的探究であり、教師の仕事のある側面について理解を促進することを目的とし、公開され、それぞれの教室で、より質の高い教授と学習に寄与し、より広く組織の向上や教育政策に影響を与える可能性もある (p.395)。

この定義について、滝沢 (2016) らは、方法、主体、文脈、個人／協働、目的、公開、意義の 7 つの視点から整理し、教師による実践研究を捉える上で必要な視点を包括していると述べている。Lankshear & Knobel (2004) の定義と比較すると、7 つの視点のうち、方法、主体、文脈、個人／協働の 4 つの点は同じであるが、「教師の仕事のある側面について理解を促進することを目的とすること」、「公開されること」、「より広く組織の向上や教育政策に影響を与える可能性」が新たな視点として含まれている。

Nunan (1997) は、教師による実践研究が、文脈を重視し、特定の事柄に焦点を当てていたとしても、他の実証研究に適用される基準を満たすべきであると主張しているが、教師にとって過度な負担にならずに、日々の実践の営みの研究を続けることの重要性を指摘する意見もある (Allwright, 1997)。

筆者は、実践研究の定義について、Borg (2010) の定義を支持し、実証研究とは明確に区別して、教師が日々の実践の営みの研究を続けることができるものであるべきと考える。

2. 日本の英語教育学における実践研究の現状

日本の英語教育学において、実践者による実践の探究は様々な形で行われ、実践報告という形式で、数多くの論文が出版されてきた。例えば、全国英語教育学会発行の『全国英語教育学会紀要』や外国語教育メディア学会発行の『Language Education & Technology』には、実践報告のセクションがあり、実践者が論文を投稿することができる。しかしながら、実践報告は実践研究論文とは同義ではなく、研究には至っていない実践の記述や、研究方法が明確ではない実践研究も、実践報告に含まれる。実際、藤田ら (2016) や滝沢ら (2016) は、教師による実践研究の位置づけや研究方法が日本の英語教育学では十分に確立されていないことを指摘している。藤田ら (2016) は、研究テーマと研究方法を明らかにするため、『中部地区英語教育学会紀要』の実践報告セクションに記載された 16 年間 (1999 年～2014 年) の 184 件の論文を分析した。184 件のうち、筆者自身が実践者として指導する文脈で行われており、問い、データの収集、データの分析を含む実践研究論文 120 件を取り出して分析したところ、研究テーマは教授方法論（授業、指導技術など）と教授内容論（4 技能など）が最も多かった。一方、データの収集法としては、質問紙が全体の約 5 割を占め、ついでテストが約 2 割、授業記録と観察は 1 割強程度であった。データの分析法は、量的分析が 6 割弱で、質的分析より多かったが、分析の手続きやデータの記載が適切でない論文も散見された。

実践研究の研究方法の一つとして広く知られているアクション・リサーチは、1990 年代

に、授業研究方法として日本の英語教育学に紹介されたが、十分には定着しなかった。その理由として、玉井（2008）は、日本の英語教育研究は、教育学よりむしろ応用言語学を基盤とする量的実証主義の志向が強く、アクション・リサーチなどの実践研究を受け入れる土壌が育っていないことと実践研究の実践者や指導者が少ないことを挙げている。また、研究者の解釈が多様で、結果的に、量的実証研究の方法論に基づいた仮説検証型のアクション・リサーチが主流となったことも指摘している。藤田ら（2016）による実践研究論文の分析でも、量的研究が全体の 6 割弱と多かったが、量的実証研究の影響が推察される。

実践研究を学ぶ場について考えてみると、筆者が知る限りでは、日本の学部や大学院の教員養成課程において、実践研究について学ぶ機会は少なく、現職教員が大学院で学ぶ場合でも、学位取得のために、主に量的な実証研究を遂行することが求められる。また、現職教員研修においても実践研究は特に推奨されていない。

上記の問題意識を踏まえた上で、本稿では、日本の英語教育における実践研究の支援と推進に対する示唆を得るために、海外の文献を中心に概観する。次章では、教師の成長における実践研究の役割と英語教育学における実践研究の布置について整理する。

3. 教師の職能発達・成長と英語教育学における実践研究の布置

3.1 教師の職能発達・成長における実践研究の役割

近年、教師の成長過程において、教師自身が積極的な役割を持つことは重要であるという見方は広く認められている（Mann, 2005）。Mann（2005）は、教師の成長に関わる 3 つの用語、「職能発達（professional development）」、「教師の継続的な職能発達（continuing professional development : CPD）」、「教師の成長（teacher development）」の区別を試みている。まず、「職能発達」は、よりキャリア志向的で、狭く、道具的かつ功利的な意味合いである。「教師の継続的な職能発達」は、教育機関レベルで用いられ、ある組織に勤務する教師全員に求められることが一般的である。一方、「教師成長」は、個人的、道徳的側面も含み、組織、学校などの支援の基で行われることが望ましいが、通常は組織や学校の支援とは切り離して考えられ、教師の自由意思に基づくものである。

上記に述べた 3 種類の教師の職能発達・成長のいずれの場合でも、学びの手段として、教師が単発的なワークショップ、セミナー、コースなどに参加し、そこで得た理論や実践のアイデアを教室における実践に応用することはよく行われている。この場合、教師は「知識の消費者（Borg, 2015, p.5）」であり、得た知識が必ずしも教師の興味・関心に関係があるとは言えず、教室の文脈における実践には役立たないこともある。また、このようなトップダウン型、言い換えれば知識伝承型のアプローチでは、教師の教授と学習者の学習の両方に対して持続的かつ肯定的変化を与えることが難しい（Borg, 2015）。一方、ボトムアップ型のアプローチでは、教育的文脈を重視し、教師自身が指導内容や指導過程の決定に関わり（Wyatt & Ončevska, 2016）、教師自身の信念や実践についての理解の探究や深化も可能となる（Borg, 2015）。教師が学びに責任を持つため、得る知識を自ら選択するだけでなく、実践研究を活用することができる。例えば、Wyatt & Ončevska, (2016) は、教師は省察的実践（reflective practice）をアクション・リサーチ（action research）や探究的実践（exploratory practice）などに統合して、積極的かつ主体的に学んでいくことがで

きると述べている。その結果として、学習者についての探究を深め、実践者かつ研究者としての自信を得るとともに、学校の共同体において力を得ていくことができる。

3.2 英語教育学における実践研究の布置

Richards (2008) によると、英語教育学における教師教育は、1960 年代に、経験の浅い教師が一連の指導技術や教授法を身につける短期的な「教員研修 (teacher training)」から始まった。1990 年代には、「教員研修」と長期的な時間をかけた「教師の成長」が区別して考えられるようになり、後者は、大学院のプログラムなどにおいて、応用言語学の知見を身につけることを意味していた。今日では、これら 2 つの用語の区別よりも、社会文化理論や教師認知研究から影響を受けた「教師の学び (teacher learning)」の性質に着目することが主流となってきた。教師の学びにとって、参加と文脈が不可欠なので、教師は実践と学習者の学びについて継続的に深く省察をすることが促され、同時に、教室、学校、さらに広い共同体で起こる教師の社会化の過程も重要であると考えられている。教師の学びの性質を捉える際、「教科の内容に関する知識 (content knowledge)」に加え、教師が文脈の中で構築する「実践者としての知識 (practitioner knowledge)」にも着目されるようになってきた。

英語教育学と関連して、応用言語学では、教師は、第 2 言語習得研究を中心とした実証研究の成果から学ぶことができるという考えが長年あった。しかしながら、1970 年代の後期から 1980 年代にかけて、実践としての言語教育に知見を応用することについて、最初の懸念が生じ (Nassaji, 2012)、その後も、複数の研究者によって懸念が指摘されている (e.g., Ellis, 2001; Klein, 1998)。応用が難しい理由の一つとして Nassaji (2012) は、教師と研究者の関心の違いを挙げている。教師が関心を寄せる実践的知識 (practical knowledge) は、直観的かつ暗黙的で、通常、経験の結果として得られる。一方、研究者が関心を示す技術的知識 (technical knowledge) は、明示的で、実証研究を通し体系的に吟味される。上記の懸念に加え、Larsen-Freeman (2012) によれば、応用言語学における実証研究では、理論の発展が重要であり、実践に成果を役立てること自体を目的としていないという意見がある一方で、教師の態度や認識などの側面で、言語教育に貢献していることは確かであり、実践上の課題を解決するという狭い視点で研究と実践の関係をみなすべきではないという意見もある。研究を実践に応用するアプローチとして、Ellis (1997) は、研究で明らかになった理論と研究結果を用いて教授への有用性を明らかにする研究を行うことと、実践者から立ち上がった課題について研究を行うことの 2 つの方法を提案している。しかしながら、全ての研究者が実践上の課題に関心があるわけではないことと、応用言語学が実践に資するべきという大前提に基づいていることに課題がある、と Nassaji (2012) は指摘する。たとえ、当該学問分野が実践に資するべきであるという立場であっても、トップダウン型で教師が理論から得た言語習得や教授に関する知識を実践に応用することで、実践に大きな変化を起こすことは難しいことが、近年の研究で明らかになっている (Richards, 2008)。その理由として、教師の実践は社会的、文化的文脈に埋め込まれており、教師は教えることに関する暗黙的知識を実践の中で獲得していくため、理論としての明示的知識を実践ですぐに役立てることは必ずしも容易なことではないからである。

研究者による実証研究の成果を教師の実践にすぐに応用することが難しい別の理由とし

て、Nassaji (2012) は、実証研究で用いられている研究方法について言及している。応用言語学における研究の多くは、学習を、文脈に埋め込まれた社会的現象ではなく、学習者に内在化した認知的過程と捉え、量的実験的パラダイムで行われてきた。しかしながら、近年は実証研究においても文脈や社会環境を重視する新たなパラダイムが台頭しており、実践研究における研究方法として、小規模の事例研究や特定の文脈における研究で質的研究が適切であることも認知されてきている (Mann, 2005)。

一方で、英語教育学の文脈において、教師は独力で知識を創造し使用し理論化できるという考えが受け入れられてくると、省察的教授 (reflective teaching), アクション・リサーチ, 実践研究への注目が高まり、教師の経験における省察や教師の経験の探究を通して、教師がどのように知識を得るかについての理解が深まってきた (Johnson, 2006)。また、教師の成長における学びの手段として、教師の探究セミナー (teacher inquiry seminars), 同僚とのコーチング (peer coaching), 協同的成長 (cooperative development), 教師研究グループ (teacher study groups), 授業研究グループ (lesson study groups) など、様々な形態も見られる (Johnson, 2006)。実践研究は、教室の経験を理解したいという教師自身の願いから始まったが、情報を集め、述懐し、記録すると同時に、教室内外の経験を文書化し、そこから生じた洞察を書くという秩序だった方法によって行われてきた。その結果として、実践研究は教師を自身の実践における探究者及び介入者として位置づけ、探究と介入を他の人の目に見ることを可能にしている。

4. 実践研究に対する教師の認識

それでは、当の教師たちは実践研究についてどのような認識を抱いているのであろうか。2000 年代以降、英語教育の分野で、研究に対する英語教師の認識について、調査研究が少しずつ増えてきている (e.g., Borg, 2007; Gao, Barkhuizen, and Chao, 2009)。しかしながら、それらの調査研究では、必ずしも「実践研究」と「実証研究」という用語を明確に区別しておらず、教師による研究一般についての認識を尋ねたものである。とはいえ、研究に対する英語教師の認識の調査研究を複数行っている Borg は、教師による研究の参画 (research engagement) は、教師が自身の文脈を理解することが主たる目的であるべきで、学位取得などを目的とした教師による実証研究は含まれないという見解を示している (Borg, 2010)。そのため、調査研究結果からは、実践研究に対する教師の認識を垣間見ることができる。例えば、Borg (2009) は、13 か国の英語教師 500 名を対象に、質問紙と面接による調査を行った。その結果、参加者の多くは、研究を量的な実証研究の概念と結びつけており、研究論文を読んだり、研究を行ったりする頻度は中程度であると回答した。また研究を行うことが困難な理由として、時間、知識、研究のリソースの不足が挙げられた。イランの高校、大学、語学学校の 150 名の英語教師を対象とした調査 (Yabatabaei and Nazem, 2013) でも同様に、研究は、量的な実証研究の概念と結びつけられがちで、実践と研究は別物と捉えられ、時間と知識の不足が研究実施の課題として指摘された。

日本においては、上記のような調査研究はほとんど見当たらない。そこで、高木ら (2017) は、実証研究とは区別し、小中高大の現職英語教員及び教職を志す学生等 233 名を対象に、ウェブ上で実践研究に対する意識調査を行った。その結果、約 67% が実践研究を「とても

行いたい」「行いたい」と回答し、実践研究自体への関心が高いことが分かった。しかしながら、過去 5 年の実践経験について、授業の録画、生徒の提出物の保存などの実践の記録、同僚との授業参観や授業検討会の実施、授業日誌の記録などの教室、学校内における日常の教育的実践の営みは行われているが、実践研究の発表や論文執筆など、実践を学校外のより広い共同体に伝える活動はあまり行われていなかった。実践研究を行う上での困難点として、多忙さやデータ分析を含む研究方法が分からないことが挙げられた。また、自由記述では、実践者と研究者の共同に関するコメントが複数あり、研究遂行のための支援の必要性が示唆された。質の高い実践研究の条件に関する項目の結果について、因子分析を行ったところ、「学術的意義因子」、「教育的意義因子」、「実践理解因子」、「研究妥当因子」の 4 つにまとめられた。研究論文執筆経験がある群と経験がない群の比較では、「学術的意義因子」と「研究妥当因子」の因子得点の平均値において有意な差が見られ、研究経験のある教師ほど、量的な実証研究に求められる要件を実践研究にも当てはめようとする認識を持っていることが分かった。

では、教師が実践研究の支援を受けた場合、困難点は克服できるであろうか。Dikilitaş (2015) は、トルコの大学に勤務する 60～70 名の語学教師を対象に、実践研究に関する CDP プログラムを実施し、実践研究を推進した。しかしながら、複数の困難点が明らかになり、具体的には、実践研究に対する意欲が低いこと、実践研究に対して公的な時間が割り当てられていないこと、実践研究から得られた新しい考えをカリキュラムに統合することが難しいこと、新しい実践について批判的に省察する機会が不足していること、適切な研究スキルが不足していること、報告書を書くことが負担であることなどが挙げられた。このことから、実践研究に対する教育機関の支援があっても、教師にとって実践研究の実施は容易でないことが分かる。したがって、教師教育者は、教師の成長における実践研究の意義を認識し、個別的教育機関レベルでの努力のみならず、英語教育全体で実践研究を支援することが必要であると考えられる。次章では、実践研究の意義と書くことの重要性について概観する。

5. 実践研究の意義と書くことの重要性

5.1 実践研究の目的と意義

Dobber ら (2012) は、実践研究の目的を 5 つに整理している。一つ目は、教師の成長で、実践についてさらに知ることなどの認知的成果と、自信をつけることや自己認識の向上などの動機的成果がある。2 つ目は、実践を変えることで、学習者の学習成果を向上させることである。3 つ目は、研究成果に基づいて政策に影響を与えることで、4 つ目は口頭発表や論文の出版により、非公式的及び公式的に教師の共同体に貢献することである。5 つ目は、理論への貢献であるが、これに関しては疑義を呈する研究者もいたり、そもそも実践研究に対して、既存の理論に貢献するという実証研究の基準を当てはめるべきではないという意見もある。

実践研究には様々な意義があり、教師の実践的技能を向上させ、言語教授と学習の理論的、実践的側面の両方についての知識を深め、職能発達を継続する動機づけとなり、同僚との協働性を促進するなども挙げられる (Wyatt & Dikilitaş, 2015)。また、Smith, Connelly,

and Rebolledo (2014) は、教師が受動的役割から活動的かつ省察的で問題解決を行う役割へと転換する契機になると述べている。実際、教師の主導により行われた体系的探究が自己認識の高まり、実践の改善、情報に基づいた問題解決などの形で、教師に力を与え、個人的、専門的成長につながる研究結果も報告されている。

その他の意義として、教師効力感の向上への良い影響がある。教師効力感とは、「困難で意欲が低い学習者であっても、学習者がいかによく学ぶかについて影響を与えることができるという教師の信念や確信」(Guskey & Passaro, 1994, p.4) である。例えば、Henson (2001) は、アメリカの中等教育学校で働く 11 名の現職教師を対象に、実践研究への参加が教師効力感に与える影響について、量的質問紙と面接による調査を行った。研究の結果、実践研究を通して、他の教師との協働が増え、教師効力感が高まった。その他に、学習者の学習成果を認識することで、教師としての動機づけが高まり、実践研究にかなりの時間が割かれても価値がある経験とみなした。Wyatt and Dikilitaş (2016) は、教師効力感の中でも「実践研究に対する効力感 (teacher research efficacy)」の側面に焦点を当て、トルコの大学で学ぶ 3 名の現職教師が、初めての実践研究を通して、どのように効力感を高めていったかについて質的な複数事例研究を行った。当初 3 名とも、実践研究に対する効力感は低かったが、研究の過程において学習者の気持ちを中心に置くようになり、実践研究への効力感を増していった。また、ワークショップや文献講読などを通して学習者を中心に置いた探究的実践の原則への認識を高めることで、知識の生産者となり、教師が自身の教室の文脈で明らかにした課題を焦点化し、批判的、省察的、協働的に課題に取り組んでいった。実践研究の成功は、教師教育者によるメンターとしての支援と同僚との定期的なミーティングが重要な鍵であった。

教育学の分野では、早い時期から、教師による実践研究を教師の成長の重要な側面として捉えており、1950 年代からは教員養成課程においても実践研究の準備をカリキュラムに含められるようになってきた。(Dobber, Akkerman, Verloop, & Vermunt, 2012)。Korohagen, Loughran, and Russell (2006) らがまとめた近年の教員養成課程における変化のために必要な 7 つの指針の一つが「教えることについて学びは (学生の) 実践研究を通して深められる」であり、実習中に実践研究に従事することの重要性を主張している。具体的な経験を通して、実践を分析しその意味を見出すことで、主体的に新たな知識を構築していく過程が、学びを深めるために重要である。

5.2 実践研究における書くことの重要性

実践研究の過程において、書くという行為は、重要な役割を果たす。書くことで、教師は自身の知識、技能、態度について認識するとともに、自身の実践について問い直し、内部者の視点から外部者の視点では気づかない点について見つめることができる。そうすることで、教職における当事者意識と主体性を確立していくことが可能となる (Rathert and Okan, 2015)。また、Borg (2010) の実践研究の定義 (第 1 章参照) における公開の観点から見ると、論文を出版することで、より広い共同体に研究を共有し、教師のエンパワーメントを高めるとともに、学術研究の場で、当事者である教師の声を伝える手段ともなりうる。

Burton (2005) は、教師による書くことを 4 つのタイプに分けている (表 1 参照)。こ

これらのタイプは別々のものではなく、自分自身のためからより広い共同体を読み手とした連続体として捉えることができる。また、自身のために書いたジャーナルであっても、教師の授業中の観察、反応、解釈、省察、説明などを含めた研究のツール（McDonough,1994）としての役割も果たし、論文のデータとして扱うこともできる。

表 1. 教師による書くことの 4 つのタイプ (Burton,2005, p.2 に基づく)

モード	タイプ	読み手	専門的役割
個人のライティング	ジャーナル	書き手	個人の文書化と省察
共有されたライティング	インタラクティブ・ジャーナル	別の教師の書き手	協働的文書化と省察
出版された査読なしのライティング	グループジャーナル, e-mail リストなど	特定の教師の共同体	協働的文書化と省察
出版された査読ありのライティング	論文, 本, 本の章	国際的	公的アクセス, 知識と経験の陳述

上記 4 つのタイプのうち、論文を出版することは、教師にとって容易ではない。その理由として、出版に耐えうる論文を書くことは、妥当性・信頼性の高い研究をした上で学術的に書くという研究者としてのスキルが必要となり、多忙な教師にとっては負担が大きい。また、出版のために書くことは、教師としての義務を超えた活動とみなされる。さらには、管理職が教室を超えた教育の文脈における意志決定から教師を排除するために、組織的に、教師の実践研究を妨げることもよくある (Rathert & Okan, 2015)。そのような困難にもかかわらず、Whitney ら (2012) は、教師が出版のために書くことの意義を 3 つの利点から唱えている。一点目は、「著者の意識 (authorship)」で、教師は他の人と共有できる考えを創造する力があると認識し、自己表現する機会を得ることで著者としての意識と責任感を高めていく。二点目は「権威 (authority)」で、著者の意識を持つことで、教師自身の専門的技術、知識、理解を共有することが価値あることとして捉え、権威が必ずしも外側から来るものではないことを理解する。三点目は「権威を得ること (authorizing)」で、出版するという経験を通し、自身をライティングの教師として、同僚に自身の立場を明確にする者として、あるいはリーダーシップを発揮する者として権威を確立していく。さらに、Rathert & Okan (2015) は、国際誌論文出版の経験がある教師に面接調査を行った結果、出版のために書くことは、教師に力を与え、満足感を与えるという点で他のタイプの書くこととは異なることも指摘している。

6. アクション・リサーチと探究的实践

第 5 章では、実践研究の意義と書くことの重要性について述べた。本章では、具体的な実践研究のあり方を示すために、英語教育の分野で実践研究の方法として広く用いられているアクション・リサーチと探究的实践の 2 つに焦点を当て、基礎概念と研究事例を紹介する。

6.1 アクション・リサーチ

アクション・リサーチは、省察的サイクルにおいて体系的にデータを収集することで実践の改善と職能発達を目的とする。省察的実践やその他の実践研究の方法と異なる特徴は、計画、行動、観察、省察の 4 段階のサイクルで、実践者の日々の問題の解決を通して実践を改善することを重視している点である (Smith, Connelly, & Rebolledo, 2014)。

英語教育学においてアクション・リサーチを推進してきた Burns (2005) は、アクション・リサーチの哲学的前提として、社会的状況の中にいる人々は、自己分析と介入を通して問題解決が可能であるという考えがあることを指摘している。また、主たる研究方法として、循環的な観察または観察ではない別の手段により、省察的で、質的かつ解釈的な事例研究が用いられると述べている。英語教育における教師教育の分野では、アクション・リサーチは、実践と研究の隔たりをつなぎ、教師が自身の実践に対して探究的姿勢をとることを促す手段としてみなされてきた。Burns (2009) は、教師教育のためのアクション・リサーチを、「学部あるいは大学院の正式な教員養成プログラムで必修となっている構成要素」、「教育機関における教師と研究者の協働的プロジェクト」、「教師や教師教育者によって行われている個別のプロジェクト」の 3 種類に分類している。学部あるいは大学院の教員養成プログラムでは、学生が実際に行う小規模のアクション・リサーチを取り入れることで、実践研究の重要性についての認識を高め、リサーチスキルの習得を促す目的がある。教育機関における協働プロジェクトでは、組織のカリキュラム改善や継続的な職能発達のために、政府などからの補助金が支給され、実施されることがよくある。また、大学と学校のネットワーク下で、実践研究経験が乏しい教師が、研究者や教師教育者から知識やスキルの支援を受け、同僚と協働で取り組む「協働的アクション・リサーチ (collaborative action research)」は、教師の成長に効果的であると考えられており (Yuan & Lee, 2015), その成果の報告もされている (e.g., Wang & Zhang, 2013; Yuan & Mak, 2016)。

一方、個々の教師や教師教育者によるアクション・リサーチについては、その取り組みがあまり共有されることがなく、出版論文も少なかったが、最近では実践研究のセクションを設ける国際誌が出てきたこともあり、研究例が増えてきている (Burns, 2009)。

6.2 探究的実践

改善を目的とするアクション・リサーチでは満足しない立場から、Allwright (2003, 2005) によって提唱された実践研究の方法が、探究的実践である。探究的実践では、実践研究の過程において、学習者をパートナーとみなし、教師の日々の実践の営みに統合することで、教師にとって過度な負担とならずに、継続的な探究を目指すものである。

Allwright (2003) では、探究的実践の 7 つの原則が示されたが、Allwright (2005) では、6 つの原則と 2 つの提案として再整理されている。2 つのバージョンで異なる点は、Allwright (2003) の原則 6「理解の努力を教室での実践に統合させること (p.129)」が削除されて、提案 2 に変更されていること、原則 7 が繰り上がって原則 6 になっていることと、2 つの提案が加わっていることである。

原則 1 「ライフの質 (quality of life)」を優先させること

原則 2 主に語学教室のライフを理解する努力をすること

- 原則 3 全ての人を含めること
- 原則 4 人々をまとめる努力をすること
- 原則 5 お互いの成長のためにも努力をすること
- 原則 6 努力を継続的な試みとすること
- 提案 1 関わる全ての人にとってあらゆる種類の余分な努力は最小限にすること
- 提案 2 既に存在する教室のライフに「理解の努力」を統合させること (p.360)

原則 1 と 2 は、問題解決よりも理解しようとするということ、言語の教授や学習の別の側面よりも語学教室でのライフを理解することという 2 つの最終目的に関して、認識論的根拠を示したものである。Allwright (2005) は、問題解決の前に理解が大切であるという点を強く主張しており、複数の理解を許容することと、必ずしも理解を言葉で表現する必要性はないことにも言及している。これに関連して、「問題 (problem)」という否定的な意味合いを含む用語ではなく、「悩んでいること (puzzle)」という用語を使うことも提案されている。

探究的実践の事例は、例えば、Gunn (2005) , Lyra, Fish, & Barga (2003) , Hiratsuka (2016) など複数あるが、ここではイギリスの大学のアカデミック英語 (English for Academic Purposes) コースに取り入れた試み (Hanks, 2015) を紹介する。本研究では、初めて実践研究に取り組む 2 人の教師に焦点を当て、探究的実践が実践に影響を与えた過程について、ミーティングの資料と面接調査を基に明らかにした。本コースの学習者は、イギリスの大学・大学院に進学予定の 5 名の日本人学生と 1 名のサウジアラビア学生であり、教師とともに探究的実践に取り組んだ。コースの目標は、イギリスの大学のアカデミックな学習で求められるスキルを伸ばすこと、英語による一般的な言語、コミュニケーションスキルを向上すること、大学とイギリスの生活についてオリエンテーションを行うことであった。

実践の当初、両方の教師が、悩みとなる多層的で複雑な多くの課題を持っていたが、それらの課題をより焦点化され洗練された具体的課題へと明確にしていく過程において、悩みのあいまいさに耐え、丁寧に教室内の理解を進めていった。また、Allwright (2003) による 7 つの原則に照らし合わせると、以下の 5 つの点で成果が現れた。

- ・ 学習者は必要とする主要な言語とアカデミックスキルを練習することができた (原則 7)
- ・ 学習者と教師が、所属する組織の内外において、他の学習者や教師と協同し、学習と教授についての悩んでいる課題について議論した (原則 2 と 3)
- ・ 学習者は、時に学習者自身の驚きともなったが、ある課題について悩んでいるのが一人ではないことに気づいた (原則 4)
- ・ 教師は、学習者が授業で直面する課題の複雑さを理解し始めた (原則 5)
- ・ 教師は、学習と教授に対する熱意を再発見した (原則 1) (p.630)

以上、アクション・リサーチと探究的実践の基礎概念と研究事例を紹介してきた。これらは方法論が確立されており、研究論文も多く出版されているため、日本の英語教師が実

実践研究に取り組む際のスタート地点として参照しやすいものである。アクション・リサーチについては、日本では、量的な実証研究を意識した仮説検証型アクション・リサーチがこれまで主流であったが、実際は、省察的で、質的かつ解釈的な事例研究がよく用いられている。教師が日常の営みの中で、アクション・リサーチを進められるように、無理に量的データを収集することは避けたい。探究的实践は、改善を目的としていないため、解決したい明確な課題が明らかになっていない場合には、複雑な教室の文脈で起こっている事象を理解する方法として有用であろう。

7. 実践研究を推進するために

第 6 章では、研究方法としてアクション・リサーチと探究的研究のみを取り上げたが、実践研究は様々な形をとりうる。今後、日本の英語教育において、教師の実践研究をさらに支援し推進するために、以下の二点を提案したい。

第一は、長期的な教師の成長と自律を考慮し、学校や教育委員会等の公的組織のプログラムとして、実践研究を導入することである。教師の成長のために、実践研究は各自が自発的に取り組むことが理想的であるが、実践研究の意義について認知度を高め、公的に支援する意味で、CPD の一環として教育機関で積極的に実践研究を取り入れることは有効であると考えられる。実践研究を教育機関に導入する方法としては、Dikilitaş (2015) の実践研究の段階 (図 1) が参考になる。この図で重要なことは、実践研究は直線的ではなく、いつたりきたりするものであることと、実践研究が実証研究とは異なることを明確に参加者について認識してもらうことである。

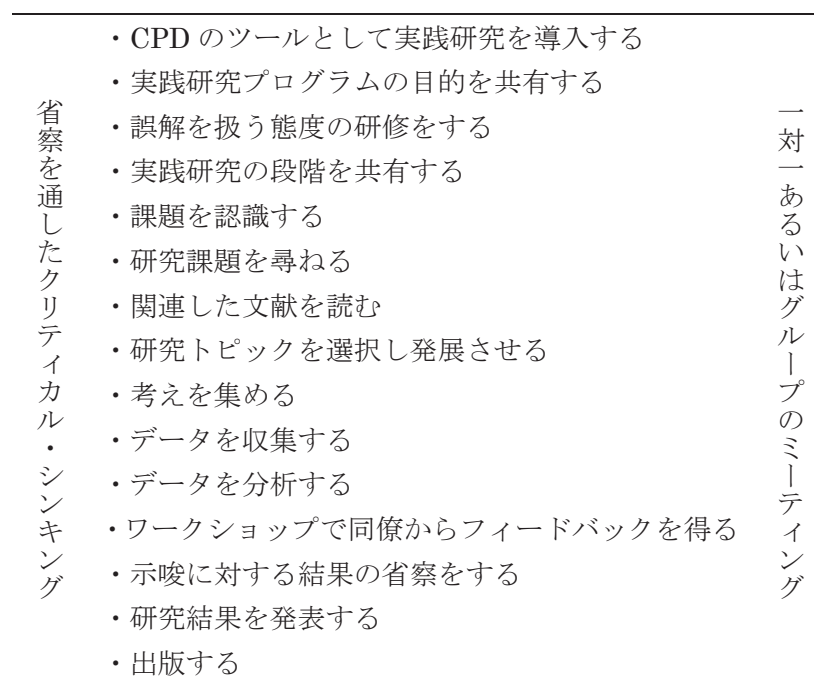


図 1. 実践研究の段階 (Dikilitaş, 2015, p.28)

Wyatt & Ončevska (2016) は、ボトムアップ型のアプローチによる CPD を推進するに

あたり、行政が教師教育者と協働することの重要性を指摘しており、「解放を目指す (emancipatory) ボトムアップ型の CPD の利点について教師に認識してもらい、成長と生涯教育を支援するものとしての CPD の概念を十分に発展させること」、「エビデンスに基づいた対話的な学習をさらに促すために、省察的実践を共有したり、実践を協同的に行ったりすることで、ボトムアップ型の CPD の経験について肯定的な記憶を積み重ねること」、「教師にとってはあまりなじみがないアクション・リサーチや探究的実践など、ボトムアップ型の CPD のストラテジーを紹介することで、自身の職能発達に責任を持てるように勇気づけること」などの提案をしている。

第二は、教職課程の段階から履修者が実践研究について学ぶ機会を設け、教師教育者等が、現職教師の実践研究の遂行と論文出版の支援を行うことである。教師が継続的に実践研究に携わり、実践研究者としてのスキルとアイデンティティを獲得する過程において、教師教育者や経験のある教師による支援は不可欠である。例えば、Xu (2014) は、中国の大学の英語教師に対する実践研究の認識に関する調査研究に基づき、教師のキャリアに実践研究が与える影響を認識し、教師教育者が、診断的助言を与えたり、経験のある教師やメンターが、研究の関心を方向づける支援や出版の助言をしたりすることなどが必要であると指摘している。また、実践研究の出版に関して、Dikilitaş and Mumford (2016) は、トルコの現職教師 11 名への支援の結果、教師同士の協働と実践研究の経験があるメンターの存在が有効であることを明らかにした。教師同士の協働では、論文執筆の計画の段階から最終原稿の推敲に至るまで協働で作業をすることで、新しい知識を共に構築していくことができた。一方メンターは、論文やデータの提示方法のモデルを示し、適切な言語の使用について建設的なフィードバックを与えたり、教師への適切な足場かけとなる課題を設定したりすることで、教師を自律した書き手になるための支援となった。

教員養成と現職教員研修の両方において、実践研究のツールと実施の機会を提供し、論文出版の支援をすることに加え、「実践研究者としての教師 (teacher as researcher)」のアイデンティティの構築を促すことにも留意したい。例えば、Taylor (2017) は、アメリカの大学院において、教師経験のある教師教育者 1 名と大学院生 6 名を対象に、教師教育者がどのようにアイデンティティの構築を支援したかについて事例研究を行った。教師教育者は、常に大学院生を、実践研究者としての教師とみなし、教師教育者自身の実践研究者としての教師の経験に関する語りを授業で用いることで、大学院生自身の経験の語りを引き出し、アイデンティティを共に構築した。その結果、授業当初、自身のアイデンティティを教師とみなしていた大学院生は、徐々に実践研究者としての教師のアイデンティティを確立していくことができた。

別の例として、Edwards and Burns (2016) は、オーストラリアで実施されたアクション・リサーチプログラムに参加した 2 名の現職教師を対象に、教師の省察レポートと面接に基づき事例研究を行った。研究課題は、プログラムが、継続的な教師としてのアイデンティティの交渉にどのような影響を与え、社会的、組織的、政治的環境がいかに作用したかであった。実践研究を行うことで、両方の参加者は職場で認められ、実践研究者としての確固たる「概念的自己 (conceptual selves)」を成長させていった。この実践研究者としてのアイデンティティは、独立した教職者としての意識にも貢献し、さらなる実践研究の機会を求めていく原動力となった。一方で、アクション・リサーチを同僚教師に促すこと

は容易ではなく、教師の雇用形態が不安定な場合（例えば、非常勤講師など）、報酬なしでアクション・リサーチに時間と労力を費やすことにためらいが見られることが明らかになった。

教師が置かれている文脈、それぞれの実践上の興味・関心、実践研究への意欲や研究スキルなどは、人それぞれ異なっている。長いキャリアの中で、教師それぞれが実践研究を通して自分の授業を改善し、そこから得られた経験や知見を同僚やより広い共同体と共有したいと思ったときに、いつでもそうできるように、環境と支援の体制を整えておくことが、主体的な教師の成長には不可欠であると考える。

謝辞

本論文作成にあたり、貴重なコメントをいただいた査読者 2 名の先生方と宮崎大学東條弘子先生に感謝申し上げます。

参考文献

- Allwright, D. (1997). Quality and sustainability in teacher-research. *TESOL Quarterly*, 31, 368-370. doi: 10.2307/3588054
- Allwright, D. (2003). Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research*, 7(2), 113-142. doi:10.1191/1362168803lr118oa
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of Exploratory Practice. *Modern Language Journal*, 89(3), 353-366. doi:10.1111/j.1540-4781.2005.00310.x
- Bailey, K. M. (2001). Action research, teacher research, and classroom research in language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 489-498). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Borg, S. (2007). Research engagement in English language teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 731-747. doi: 10.1017/S0261444810000170
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30, 355-388. doi:10.1093/applin/amp007
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391-429. doi:10.1017/S0261444810000170
- Borg, S. (2015). Beyond the workshop: CPD for English language teachers. In S. Borg (Ed.), *Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey* (pp.5-13). Ankara: British Council, Turkey.
- Burns, A. (2005). Action research: An evolving paradigm? *Language Teaching*, 38(2), 57-74. doi: 10.1017/S0261444805002661
- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 289-297). New York: Cambridge University Press.

- Burton, J. (2005). The importance of teachers writing on TESOL. *TESL-EJ*, 9(2), 1-18.
- Dikilitaş, K. (2015). Teacher research for instructors. In S. Borg (Ed.), *Professional development for English language teachers: Perspectives from higher education in Turkey* (pp. 27-34). Ankara: British Council, Turkey.
- Dikilitaş, K., & Mumford, S. E. (2016). Supporting the writing up of teacher research: Peer and mentor roles. *ELT Journal*, 70(4), 371-381. doi: 10.1093/elt/ccw014
- Dobber, M., Akkerman, S.F., Verloop, N., and Vermunt, J.D. (2012). Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28, 609-617. doi:10.1016/j.tate.2012.01.009
- Edwards, E., & Burns, A. (2016). Language teacher-researcher identity negotiation: A ecological perspective. *TESOL Quarterly*, 50(3), 735-745. doi:10.1002/tesq.313
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy: An educational perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 69-92. doi :10.1017/S027226 3197001058.
- Ellis, R. (2001). Second language acquisition: Research and language pedagogy. In C. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English language teaching in its social context* (pp. 44-74). London: Routledge.
- 藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・高木亜希子・滝沢雄一・田中武夫・永倉由里・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2016). 「中部地区英語教育学会における実践研究の分析—研究方法の観点から—」『中部地区英語教育学会紀要』 45, 281-288.
- Gao, X., Barkhuizen, G., & Chow, A. (2011). 'Nowadays teachers are relatively obedient': Understanding primary school English teachers' conceptions of and drives for research in China. *Language Teaching Research*, 15, 61-81. doi: 10.1177/1362168810383344
- Gunn, C. (2005). Prioritizing practitioner research: An example from the field. *Language Teaching Research*, 9, 97-112. doi: 10.1191/1362168805lrl55xx
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hanks, J. (2015). Language teachers making sense of Exploratory Practice. *Language Teaching Research*, 19(5), 612-633. doi: 10.1177/1362168814567805
- Henson, R. K. (2003). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836. doi:10.1016/S0742-051X(01)00033-6
- Hiratsuka, T. (2016). Actualizing Exploratory Practice (EP) principles with team teachers in Japan. *System*, 57, 109-119. doi: 10.1016/j.system.2016.01.004
- Johnson, K. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257. doi:10.2307/40264518
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The action research planner* (3rd. ed.). Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Klein, W. (1998). The contribution of second language acquisition research. *Language Learning*, 48, 527-49. doi:10.1111/0023-8333.00057
- Lankshear, C and Knobel, M (2004). *A Handbook for teacher-research: From design to*

- implementation*. Buckingham: Open University Press.
- Larsen-Freeman, D. (1998). On the scope of second language acquisition research: 'The learner variety' perspective and beyond-a response to Klein. *Language Learning*, 48, 551-556. doi:10.1111/0023-8333.00058
- Lyra, I., Fish, S., & Braga, W. (2003). What puzzles teachers in Rio de Janeiro, and what keeps them going? *Language Teaching Research*, 7, 143-162. doi: 10.1191/1362168803lr119oa
- Mann, S. (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38(3), 103-118. doi:10.1017/S0261444805002867
- McDonough, J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. *ELT Journal*, 48(1), 57-65. doi: 10.1093/elt/48.1.57
- Nassaji, H. (2012). The relationship between SLA research and language pedagogy: Teachers' perspective. *Language Teaching Research*, 16(3), 337-365. doi:10.1177/1362168812436903
- Nunan, D. (1997). Developing standards for teacher-research in TESOL. *TESOL Quarterly* 31, 365-367. doi: 10.2307/3588053
- Rathert, S., & Okan, Z. (2015). Writing for publication as a tool in teacher development. *ELT Journal*, 69(4), 363-372. doi: 10.1093/elt/ccv029
- Richards, J. C. (2008). Second language teacher education. *RELC Journal*, 39(2), 158-117. doi: 10.1177/0033688208092182
- Smith, R., T. Connolly, & R ebollo, P. (2014). Teacher research as continuing professional development: A project with Chilean secondary school teachers. In D. Hayes (Ed.), *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (pp.111-129). London: British Council.
- Tabatabaei, O., & Nazem, Y. (2013). English language teachers' conceptions of research. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 521-532. doi:10.4304/tpls.3.3.521-532.
- 高木亜希子・酒井英樹・永倉由里・田中武夫・滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・清水公男・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2017).「英語教育における実践研究に関する意識調査」『教育実践学研究』 22,43-65.
- 滝沢雄一・藤田卓郎・河合創・酒井英樹・清水公男・高木亜希子・田中武夫・永倉由里・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2016).「英語教育における「実践研究」の定義に関する検討—文献レビューからの考察—」『中部地区英語教育学会紀要』 45, 273-280.
- 玉井健 (2007).「教師自身のための教師による授業研究—リフレクティブ・プラクティスの応用—」『教師の成長に寄与する外国語授業研究法の開発と重層的データベースの構築』平成 17-19 年度科学研究費補助金 (基礎研究 (C)) 研究成果報告書 (研究代表者: 玉井健) (pp.1-41)
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, 16-25. doi:10.1016/j.tate.2016.09.008
- Wang, Q., & Zhang, H. (2014). Promoting teacher autonomy through university-school

- collaborative research. *Language Teaching Research*, 18(2), 222–241. doi: 10.1177/1362168813505942
- Whitney, A. E., Dawson, C. M., Anderson, K. L., Kang, S., Rios, E. O., Olcese, N., & Ridgeman, M. (2012). Audience and authority in the professional writing of teacher-authors. *Research in the Teaching of English*, 46(4), 390–419.
- Wyatt, M. & Dikilitaş, K. (2016). English language teachers becoming more efficacious through research engagement at their Turkish university. *Educational Action Research*, 24(4), 550-570. doi:10.1080/09650792.2015.1076731.
- Wyatt, M. & Ončevska A, E. (2016). Teachers' cognitions regarding continuing professional development. *ELT Journal (advance access, first published online September 1, 2016)* doi: 10.1093/elt/ccw059
- Xu, Y. (2014). Becoming researchers: A narrative study of Chinese university EFL teachers' research practice and their professional identity construction. *Language Teaching Research*, 18(2), 242-259. doi:10.1177/1362168813505943
- Yuan, R., & Lee, I. (2014). Action research facilitated by university–school collaboration. *ELT Journal*, 69(1), 1-10. doi:10.1093/elt/ccu031
- Yuan, R., & Mak, P. (2016). Navigating the challenges arising from university–school collaborative action research. *ELT Journal*, 70(4), 382-391. doi:10.1093/elt/ccw017

【実践報告】

J-POSTL を活用した現職中学教員研修：
「学び続ける英語教師の確立」を目指して

加藤 千博⁽¹⁾，小出 文則，前屋敷 祐一，高嶋 紀子

要旨

横浜市立大学では毎年 2 名の中学校英語科教員を対象に 1 年間の教員研修を実施している。横浜市教育委員会によるこの派遣事業の目的は、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である。2014 年 4 月に始まったこのプログラムでの派遣教員の主たるミッションは、英語の授業を英語で行うに足る英語力の向上と英語教授法の習得である。しかしながら、英文科も教員養成課程もない大学でいかなる教員研修が可能であろうか。ましてやメンターとなる教員や指導主事もない中で効果的な研修が果たして実施できるのだろうか。このような不安を抱く中、JACET 教育問題研究会の協力を得て、J-POSTL を利用して教員研修を実施した。本稿では、研修を受けた 3 名の中学教諭の報告をもとに、それぞれの J-POSTL 活用実践例を紹介しこの教員研修の効果を検証する。

キーワード

J-POSTL, 教員研修, 授業改善, 教師の成長

1. はじめに

「授業は英語で行うことを基本とする」という高校英語の方針を定めた学習指導要領が 2013 年度に施行され、中学校でもこの方針が 2020 年度までに実施されることになった。グローバル化への対応をより一層迫られる国際都市横浜では、「横浜版学習指導要領」が 2009 年よりシリーズで作成され、「授業を変えること、授業をつなげること、授業を高めること」が授業改善のために必要であることが示された。これを受けて中学校の現場では、「日々の授業をどのように改善すればよいか」という不安と疑念が生じている。文法訳読式の旧来型の英語教育を受けて教員になった者が、急にコミュニカティブ・アプローチを用いて英語で授業を行うように求められても、どこから手をつけていいのかわからないのが現状である。そのような中、現在横浜市ではコミュニケーションを重視した授業方法へのシフトを図るために現職教員対象の教員研修に力を注いでいる。そのうちの一つが横浜市立大学プラクティカル・イングリッシュセンターへの中学英語科教諭派遣事業である。

2014 年度より始まった中学教員を対象とした 1 年間の派遣研修の目的は、主に、授業を英語で行うための英語力向上と教授法の習得である。しかしながら、大学に 1 年間居候するだけで授業力が向上するのであろうか。確固たる目標や方針もなく、ましてやメンターもない状態で始まった派遣教員研修を実りあるものにするために、JACET 教育問題研究会の協力を得て、J-POSTL (『言語教師のポートフォリオ【英語教師教育全編】』) を研修の

一部に取り入れることにした。目的は、このティーチングポートフォリオを通じて研修者にこれまでの自身の授業方法を振り返ってもらい、授業力の向上及び授業改善のためには何が必要かを認識してもらうためである。J-POSTL はヨーロッパで開発された EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages)に基づいているため、行動志向の言語観と生涯学習を理念として踏襲している。よってコミュニケーション型指導法と、学習者への内的動機づけを促進するような自律的学習方法とは何かを研修者が学ぶ契機となる。

本稿では、2014 年度と 2015 年度に横浜市立大学での研修に参加した中学教諭 3 名がどのように J-POSTL を活用し、自身の英語力向上や英語教授法の習得に役立てていったかを 3 名の報告をもとに紹介する。現職の教員研修においてどのような J-POSTL の活用方法があり、どのような効果があるのだろうか、そして活用の際の課題は何であろうか。自律的な英語学習者を育てることが英語教員にとっての役割であり目標の一つだとするならば、1 年間に渡る大学での教員研修の目的は「自ら学び続けることのできる自律的な教師」を育成することにあると言えよう。横浜市の英語教育を先導するような教員の育成に果たして J-POSTL が効果的に寄与できるのであるだろうか。この命題を本稿では検証していく。

2. 横浜市立大学教員研修

2.1 プラクティカル・イングリッシュセンター

横浜市立大学では現在、三種類の英語科教員研修を実施している。一つが、2012 年度から始まった横浜市立高校英語科教員を対象に年 1 回実施しているワークショップ型の夏季研修である。もう一つは、横浜市立高校と神奈川県立高校の英語科教員を対象にした年 2 回の教員研修である。2013 年度に始まったこの研修では、横浜市立大学のプラクティカル・イングリッシュ (PE) の授業を見学した後にディスカッションを行い、大学での授業方法をいかに高校の現場に取り入れていくかを参加者全員で議論を行っている。そして三つ目が、本論で検証する中学教諭対象の 1 年間にわたる派遣研修である。いずれの研修においても主たる目的は、「英語の授業を英語で行う」ための教授法を習得することである。

いずれの教員研修も横浜市教育委員会からの要請に基づいて始まったものであるが、なぜ横浜市立大学にこのような依頼が来るようになったのであろうか。それはプラクティカル・イングリッシュセンター (PE センター) が展開する英語の授業方法にあると思われる。横浜市立大学では TOEFL-ITP 500 点相当を 3 年次への進級要件としてプラクティカル・イングリッシュという授業が全学的に展開されている。そして英語教育全般を統括・運営する組織として PE センターが設置されている。PE の授業方針の柱には以下の 3 点がある。

1) 授業は全て英語で行う, 2) コミュニケーション重視, 3) 教員は TESOL の専門家であること。2007 年度に設置された PE センターによるこれらの方針のもと、着実に成果を挙げ、2 年終了時での PE 合格率は 2015 年度末 (2014 年度入学生) で 92.9%となり、年ごとに合格率は上がっており、大学の内外で高い評価を受けている。これらの点が着目され、まずは高校教員研修から始まり、中学教員研修も実施することとなった。

2.2 中学英語科教員研修

2014 年度から毎年 2 名の教諭が研修を受けており、年齢は 30 歳から 40 歳の中堅若手と

言える世代である。これからの横浜市の英語教育をリードしていくことを期待される先生たちであるが、これまでの受動的な学習スタイルから能動的な学習スタイルへとシフトさせるための授業方法を習得し、同僚へと広めていくことが彼らの使命となっている。

本研修は横浜市教育局より業務派遣と位置づけられており、PE センターでの様々な業務に携わりながら自身の英語力と授業力の向上に努めることを目的としている。主な業務は、1) PE の授業への参加 (TA として)、2) Advanced PE の聴講、3) 「英語科教育法」等の教職科目の聴講、4) 教職科目での模擬授業、5) 英語能力試験の受験、6) 海外研修 (2～5 週)、7) PE センター業務の補助、8) 教職履修学生への助言、などである。これらと並行して、週 1 回のペースで、J-POSTL にある「自己評価記述文」を用いて、これまでの自身の授業を振り返るとともに、求められる授業力について話し合いを行っている。

2.3 J-POSTL の活用

J-POSTL は EPOSTL を踏襲し主に三つのセクションで構成されている。一つ目は、過去の英語学習経験や英語教師の資質能力を自ら考察し、自己省察を行う「自分自身について」のセクション。二つ目は、自らの教育能力を Can-do 形式で自己評価をする「自己評価記述文」のセクション。最後は、成長の証を記していく dossier と呼ばれる「学習・実践記録」のセクション。この教師用ポートフォリオを用いることの利点は、J-POSTL の 1 ページ目に記載されているように、「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」(JACET 教育問題研究会編, 2014: 1-2) ことである。

派遣教員は皆 7 年以上の教職経験を持ち、これまでも授業改善のための努力を行ってきた。しかし、さらに成長するには、言語教師としての自分自身の能力を客観的に評価する必要がある。その上で、どのような資質や知識・技術がより良い授業を行うためには必要かを知らなければならない。そのために「自己評価記述文」が同僚やメンターとの議論や協働を促すのに役立つ。EPOSTL の 'Introduction' にも “It is important that they [descriptors] act as a stimulus for students, teacher educators and mentors to discuss important aspects of teacher education which underlie them and that they contribute to developing professional awareness.” (Newby, 2007: 7) とあるように、このポートフォリオを使用する者が議論を通じて言語教師に必要な授業力への意識を高めることが可能となる。そこで 1 年間という自己を振り返るうえでは十分な期間を与えられた派遣教員にとっては J-POSTL は優れた教材となり得る。前述した J-POSTL が持つ利点を鑑みて、派遣教員 2 名と大学教員 1 名 (本稿筆頭著者) が協働して、J-POSTL の大部分を占める「自己評価記述文」を用いて 1 年間に渡り議論していくこととした。

先に記したとおり、J-POSTL は EPOSTL の行動志向の言語観と生涯学習を理念として踏襲しており、コミュニケーション指導法 (CLT) と学習者への内的動機づけを促進するような自律的学習方法を研修者が学ぶ契機になる。この CLT への転換こそが清田も指摘するように学校現場で求められていることであり (清田, 2015: 22), そして最も大きな負担となっていることでもある。しかしこれこそが派遣教諭に最も求められる要素である。

2.4 研修参加者

本稿で紹介する研修参加者は、横浜市採用の中学教諭で、教職経験年数が臨時任用期間を含めて、それぞれ 15 年、7 年、11 年（報告順）である。この 3 名は 2014、2015 年度の研修において、年間を通じて J-POSTL の「自己評価記述文」に対する議論を十分に行うことができた。そして研修者たちはそれを外部に持ち出して独自の活用を行っている。以下では 3 名の研修教員の活動実践を報告する。

3. 公開授業での活用

一人目の研修教員は 2014 年度に横浜市立大学 PE センターにもう 1 名の教諭とともに派遣された本研修参加者の第一号にあたる。何もかもが手探りの中、研修を充実させる目的で、刊行されてひと月足らずのティーチングポートフォリオの日本版 J-POSTL を用いて 1 年に渡って振り返り活動を行った。そして研修の仕上げとも言える公開授業では、J-POSTL 中の「自己評価記述文」を学習指導案に取り入れ、授業の計画・実施に際して J-POSTL が果たして利用可能かを検証した。以下はこの研修教員による報告である。

3.1 J-POSTL を用いた振り返り活動

研修中の J-POSTL を用いた第 1 回目の話し合い（4 月上旬、大学にて）では、本研修教員ともう 1 名の研修教員が「自分自身について」のセクションにそれぞれ記入した記録を報告しあった。特に「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。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。

2 回目以降の話し合い（4 月中旬～翌年 1 月下旬、大学にて）は、「自己評価記述文」のセクションにおけるそれぞれの記述文について、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研修者二人がそれぞれ振り返り、理解が難しかった記述文に関しては大学教員から助言を受けた。自己評価においては、自分が普段の授業で中心に行っているようなものは、自己評価は高く、普段行っていないものは評価が低くなり、さらには、自身の英語力に自信が持てない項目の評価が低くなる傾向があることが明らかとなった。

研修期間中は英語力を測定するために、外部の検定試験を数度受験している。これらの記録は J-POSTL の「学習・実践記録」のセクションに記録した。このような能力試験で測れる英語力と授業力の関係に関して、JACET 教育問題研究会は「「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」の向上に繋がり、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: 62）と述べている。派遣研修では、これら 2 つの能力の向上を目指して活動をしてきたが、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。本研修教員は 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わかった。

J-POSTL の「自己評価記述文」の「Ⅱ教授法」における「A. スピーキング活動」「B. リスニング活動」「C. ライティング活動」「D. 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 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」と 8.「学習者が話し言葉の典型的な側面（雑音、重複など）に対処できるストラテジーを使えるように支援できる」の 2 項目は他の自己評価記述文と比べても低かった。やはり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、無意識的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。

3.2 公開した授業の内容と指導案

1 年間大学で学んだことを実践で生かすために、3 月に前任校にて公開授業を行い、かつての教え子たちに成長の証を評価してもらった。今授業でのポイントは、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。授業は全て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（男子 21 名、女子 17 名）で、彼らが 1 年生の時に本研修教員が担当していた学年である。

この公開授業における学習指導案を作成するにあたり、試験的に J-POSTL より自己評価記述文を取り入れた。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、スピーキング活動に関する自己評価記述文をいくつか抽出し、指導案に記載した。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、記述文を通じた共通の視点で授業を振り返ってもらうことである。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である。

1 点目のねらいについて振り返ると、授業を公開した時点では J-POSTL 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。参加者からは「項目を絞った方が指導案自体も見やすく、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」という指摘を受けた。授業の主役である生徒たちが主体的に授業に参加できているかということは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と思われる。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だろうか。

2 点目のねらいについて振り返ると、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。

3.3 授業の振り返り

学習指導案には「本時の授業で目指す授業者の授業力」として、J-POSTL より 8 つの自己評価記述文を引用した。ここではそのうちの「Ⅱ教授法 A.スピーキング活動」から抽出した 3 項目に焦点をあて、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。

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。

この自己評価記述文について、JACET 教育問題研究会は次のように解説している。「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よいか、などにも工夫が必要である」(JACET 教育問題研究会編, 2012: 108)。この記述文をヒントに授業では、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、“This is ...” “He/She likes ...” 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。

この項目に関して、生徒からは次のような感想を得た。「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。」

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

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。

上記の 4 における「つなぎ言葉、あいづち」に関しては、授業者である本研修教員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。上記の 10 における「言い換えや表現の平易化」に関しては、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る努力をしようと生徒には指示を出した。結果、例えば訪れた場所が「混んでいた」ということを伝えなかった生徒に、グループの仲間から “many people”

という助け舟が出された。

これら 2 項目に対する生徒の反応は次のとおりである。「ジェスチャーや画像を使っている、英語がわからなくてもなんとなく話がわ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。」「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。」

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、生徒の目を通していても、実際の授業において生かされていたことがわかる。

3.4 J-POSTL を使用した「振り返り」活動の成果と課題

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、同僚や大学教員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。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おり、学習指導要領への理解を深めるきっかけともなった。

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とおりである。授業の計画・実施に際しても J-POSTL の活用が有効であることが公開授業での試みから明らかとなった。指導案に J-POSTL の記述文を入れることで、授業では何を意識するべきかが明確となり、目的を意識した授業展開が可能となる。研究協議においても、共通の視点での話し合いが期待できる。一方でこれからの課題は、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浮かば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。「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」(JACET 教育問題研究会編, 2014: 2) と活用のポイントが J-POSTL には記されている。今後の教師としての自分の成長のため、どの時点で J-POSTL を再び手に取るべきか、これをしっかりと見極めていきたい。

4. 校内研修での活用

二人目の研修教員は 2015 年度に横浜市立大学 PE センターにて 1 年間の研修を受けたが、派遣事業の一環として 9 月に研究授業を前任校で実施した。その研究授業の準備の中で、非常勤講師として赴任した教職未経験者である先生の補助を 2 か月間することになった。その際に J-POSTL を活用し、ともに「振り返り」活動を行いながら後輩の指導に当たった。以下は研修教員によるその事例報告である。

4.1 J-POSTL の外部での活用の経緯

派遣事業の一環として、本研修教員は 9 月中旬に前任校にて研究授業を実施した。大学への派遣が開始されて半年ではあるが、派遣の中で学んだことを中学生向けに適応させた授業を行うことを目的とした。大学は夏季休暇中で、比較的スケジュールの調整が容易な時期だったこともあり、中学校の夏休みが終わる 8 月下旬から 9 月中旬の研究授業までの間、

生徒の様子観察等も兼ねて通うことを計画していたが、その折に、研究授業を実施するクラスを担当している英語科の教員が諸事情により休養し、非常勤講師が夏休み明けより赴任することを知った。しかもその非常勤講師は新卒で教員経験はないとのことであった。公立学校の現状として、この時期に教科担当が変わるということは生徒や他の教員に与える影響は大きい。多忙な教員にとって、学期の途中から初任者の指導をしていくことは大きな負担になってしまうことが多いのが現状だが、そのままにしておくこともできないため、研究授業までの期限付きではあるが、本研修教員が研究授業へ向けての準備の一環として、その非常勤講師の授業が軌道に乗るように補助をすることとなった。内容としては、授業づくりの助言や、TA として授業に入り一緒に指導を行う等である。さらに、大学での研修を活かして、J-POSTL を使用しての「振り返り」活動と一緒にいった。

4.2 「振り返り」方法

今回の「振り返り」活動で使用したのは J-POSTL 「自己評価記述文」中の「IV 授業計画」の部分である。選んだ理由としては、授業計画は年間や 3 年間での大きな枠組みで考えていくべきことであり、お互いにとって有益な議論になることが期待され、また、研修教員自身も課題意識を持っているパートだったからである。

非常勤講師の先生には赴任期間の初期である 8 月下旬に J-POSTL の「IV 授業計画」の部分を渡し、自分自身で記入をしてもらった。この時には「振り返り」の協議は行っていない。第 1 回目の協議は、赴任期間の終盤である 10 月下旬、非常勤講師となって 2 か月余りが経った時期に行った。さらに、この先生は 8 月下旬から 10 月までの任期終了後、他の学校で再び非常勤講師として教鞭をとっており、その期間の半ばである 1 月中旬に再び「振り返り」の活動を行った。

「振り返り」活動の進め方としては、研修教員が協議を先導する立場で、それぞれの記述文の項目ごとにお互いで自己評価の判定値を確認し、エピソードやそれに関連した悩み等を話し合った。第 1 回目の協議（10 月下旬、前任校にて）では、研修教員と非常勤講師の他、同期である同僚の英語科教員も加わり 3 人での話し合いを行った。第 2 回目の協議（1 月中旬、前任校にて）では研修教員と非常勤講師の 2 人で話し合いを進めた。

4.3 「知らないこと」「わかっていないこと」「考えたことがないこと」が何なのかが見えてきた

J-POSTL を使用しての「振り返り」活動を通じていくつか見えてきたことがあった。話し合いをする中で強く感じたのは、「知らないこと」「わかっていないこと」「考えたことがないこと」が何なのかが見えてきた、ということである。例えば 10 月下旬の 3 人での協議の中で、「IV 授業計画 B. 授業内容」の 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」という記述文において、「言語や文化の関わり」とは何であろうか、という疑問が持ち上がった。その時には、非常勤講師をはじめ、研修教員と同僚の英語科の教員も含めて少し考え込んでしまった。研修教員自身、教科の指導を通して無意識にそういったことを生徒に伝えていたことはあるかも知れないが、それを目標とした活動を立案、実施したという記憶がなかったのである。議論の中では「例えば、英語では主語が必要だが、日本語は省略することが多い」ということや「日本語では兄や弟というように年齢によって単語を

使い分けるが、英語では決まった単語がない」などの意見が出た。そのような話が出てくると、その記述文がどのようなことを示しているのかがだんだんと見えてくる。そこから、過去に自分たちが実施した、あの時のあの活動はこのような目標にも繋げることができる、などの話題になっていった。この事例を通じてわかることは「知らない」「わかっていない」「考えたことがない」ことが何なのかということを知ることの大切さである。具体的な文言で記述されている J-POSTL を使った協議を通じて、「考えたことがない」ことに触れ、「考えたことがない」ことを認識することがきっかけとなり、これまでの指導や、これからの指導について考えることができたのである。教師にとって「知らない」ということを知ること、新たな成長のきっかけとなりうる。このことに気がつくことができただけでも、この協議はとても有益であったと感じている。

4.4 「知らないこと」「わかっていないこと」「考えたことがないこと」にどれくらい差があるか

もう一つ J-POSTL を活用した「振り返り」活動を通じて感じたことがあった。それは「振り返り」活動を通じて参加者それぞれの「知っていること」「わかっていないこと」「考えたことがあること」にどれくらいの差があるのかがわかる、ということである。

「IV 授業計画 B. 授業内容」の 11. 「教科横断的な内容、あるいは様々な教科の内容を英語で教えることができる」の記述文のところで、研修教員自身はこの記述文は CLIL に通じるものであると予想がついて話したが、他の 2 人はその用語も聞いたことがない様子であった。そこで、研修教員が知っている範囲での CLIL についての話をした。

このように J-POSTL の記述文の中には英語教師として知っておくべき様々な用語や教授法などが内包されている。研修教員は、J-POSTL を使用しての振り返りを通じて、自分自身の指導や評価に関する知識や経験を自他ともに確認することができると考えている。また、具体的な記述文と共に自分たちの経験談等による「振り返り」活動を行うことによって、自分は知っているが他の先生は知らない、またはその逆の場合も含めて、自分と他との間にどのくらいの知識や経験の差があるのかを知ることができるのではないだろうか。

特に初任者や経験の浅い教員にとっては、「何がわかっていないのか」ということや、「どのようなことが課題なのか」を、より具体的、主体的に判断するのは難しい場合もある。そこで、J-POSTL を利用して、そのような知識や経験の差を知ることによって、今後の研修のニーズをつかむこともできるのではないだろうか。特に、校内研修等では非常に限られた時間の中で研修を進める必要がある。その際にニーズに合った研修を行うことで、時間内で効果の大きく、また双方にとっても負担の少ない研修に繋げることができよう。

4.5 非常勤講師の感想

J-POSTL を使った「振り返り」活動を終えての非常勤講師の感想も紹介しておく。まず本人が強調していたのは、「振り返り」を通じて自分の成長を実感できた」ということである。最初の「振り返り」活動は赴任して 2 か月後、2 回目の振り返りは非常勤として 4 か月間のキャリアを積んだ後に行った。「振り返り」の間隔はわずか 2 か月ほどではあるが、それでも自分の成長が実感できたという。例えば、「学習・実践記録」のコメント欄の中に「9 月頃の自分と比べて〇が多くなった」とあった。赴任して間もなく自分だけで記入してもら

った際には意味がよく理解できずにチェックできなかった項目もあったが、「振り返り」活動を行う時点ではチェックできない項目がほとんどなくなったという。また、「記述文を読んで具体的なアイデアが浮かぶようになった」とも述べていた。このように、J-POSTLを使った「振り返り」活動は自分が「できるようになったこと」や「わかるようになったこと」「イメージが浮かぶようになったこと」などを、記述文を通じて可視化することによって、自分の成長を実感させてくれたのであろう。短時間ではあったが、「振り返り」活動を終えた非常勤講師の表情は前向きなものに見えた。

自分自身の成長が実感できるということは、次にどのようなことを学び、どのようなスキルを身につけていくかというステップへの動機づけになる。そして再び「振り返り」をすることでさらなる成長を実感するのである。もちろん自分自身が解決していくべき課題点も多く見つかってくるが、それも次への動機づけの一つである。非常勤講師の感想を聞くと、「振り返り」の活動が「学び続ける教師」と密接に関係していることが強く感じられる。

4.6 J-POSTL を使用した「振り返り」活動の成果と課題

校内研修における J-POSTL 利用の成果としてまず挙げられることは、記述文を利用することにより、明確な論点のもと、深い議論ができたということである。研修教員は 10 月と 1 月のどちらの「振り返り」活動でも、限られた時間ではあったが、同じ勤務校であった同僚と初めてこのような英語教育に関しての深い議論ができたと感じている。それは、漠然とこれまでを振り返ってみて反省をするのではなく、J-POSTL を利用したことによって、テーマを持った「振り返り」活動ができたことが大きな要因であろう。この「振り返り」は、決して無駄な時間ではなく、お互いの理解を深め、より良い授業を展開していくために有意義な時間であった。校内研修の一環として J-POSTL を活用していくことは、漠然としたテーマの議論よりも深いレベルでの話ができ、非常に有益であると思われる。

また、校内での初任者育成の場面における J-POSTL の利用価値の高さを知ることができたことも成果として挙げられる。先にも述べたように、J-POSTL は経験の浅い先生とのギャップを埋めるツールにもなりうるということがわかった。限られた時間内で効果的な研修を進める際には大いに活用できるであろう。さらには J-POSTL 内の記述文の一部をテーマとして授業を実施し、その上で「振り返り」を行うなど、工夫次第では別の形の研修に活かすこともできるのではないだろうか。J-POSTL は校内研修において、様々な形で活用ができそうなツールであることは間違いないと言える。

一方で J-POSTL を校内研修において活用していくには課題も多い。今回はこれまでに述べてきた方法で「振り返り」活動を実施したが、この方法が最も良い方法かどうかは検討の余地があるように思われる。例えば、今回は「IV 授業計画」の部分を利用したが、経験の浅い非常勤講師にとってはハードルが高すぎた可能性もあると考えられる。記述文の全てを使えるのは理想だが、時間の関係上難しい。適切な記述文の場所をどのように選び、どのような方法で「振り返り」活動を実施し、どのように今後活かしていくのかは校内研修における J-POSTL 利用の大きな課題であると言える。

5. 授業改善での活用

次の研修教員は、先の研修教員と同様に 2015 年度に大学に派遣され、一年を通じてともに J-POSTL を用いた「振り返り」活動を行った。その際、それまで授業内で行ってきた「生徒の振り返り」の活動に課題があることに気づき、その課題を克服するために研修終了間際に行った研究授業では、改善を試みながら授業を実施した。以下は、この新たな発見をもとに生徒たちの振り返りを中心にして考えた授業改善に繋げる方法に関する報告である。

5.1 J-POSTL を用いた研修をする前の授業について

大学に派遣される前の 2014 年度は横浜市立中学校の 2 年生を担当し、週 4 時間で 4 クラス（1 クラスあたりの生徒数は 36～37 人）を常駐の ALT と一緒に授業を行っていた。ALT は経験 2 年目で、着任した 1 年目からお互いの英語教育に対する考えを話す時間を多く設けるように心がけていた。2 年目は目の前にいる生徒たちにあったコミュニケーション活動を以前にも増して考えるようになっていた。ALT と英語で話す姿は、生徒たちにもよい影響を与えることができ、また自分自身の英語力を高めることもできたと感じている。

J-POSTL の中にもあるが生徒たちに、英語を学習することの意義を理解させることは必要であり重要である。派遣研修前の勤務校では、授業の初めにアンケート等で生徒たちの目標等を書いてもらい、それらをもとに授業を計画していた。また、それぞれの単元の目標を示し、単元の終わりに振り返る活動を行うようにしていた。単元に入る前に目標を示すことで、意識して授業に取り組む生徒もいた。この目標設定に加えて、授業ごとに「振り返り」の活動を行っていた。それぞれの単元ごとに振り返りファイル（色画用紙 1 枚）を使用し、授業で使用したワークシートもファイルさせていた。生徒たちにとって復習もしやすく、持ち運びも容易である。

5.2 それまでの「振り返りシート」の問題点

以前使用していた「振り返りシート」は、図 1 のように A・B・C や 3・2・1 などのように、生徒自身に授業や単元の理解度を三段階で評価させていた。結果として、B や 2 が多くなってしまい、個々の生徒の理解度を測定することがほとんどできなかった。生徒の振り返りから授業改善へと繋げることは実際にはできていなかったのである。

	目標	評価		
1	There is 構文を使って「・・・に～があります」と説明することができる	A	B	C
2	「・・・に～がありますか」と尋ねることができる	A	B	C

図 1 振り返りシート (before)

5.3 J-POSTL を用いた研修を通して気づいた点

研修を通して、これまでの日々の授業計画が、J-POSTL の「自己評価記述文」にある「I 教育環境 B. 目標とニーズ」の中の 3.「学習者が英語を学習する動機を考慮できる」と 5.

「学習者の達成感を考慮できる」の 2 項目を意識して授業を組み立てていたことに気がついた。学習者を中心とした授業作りのために、インタラクションを通して、生徒たちの興味、関心、気づきを大切にしていた。今後は、J-POSTL よりテーマを 1 つ選択し授業改善の指標とすることで、さらに学習者が中心となる授業作りを行うことができるのではないかと考えている。そのツールとしてこのポートフォリオは活用できるのではないだろうか。

5.4 研究授業での改善の試み

大学での研修終了間近の 3 月に前任校にて研究授業を実施した。自分の授業を受ける生徒たちの声や思いが一番のフィードバックであるため、J-POSTL を参考にして、次の 2 点を改善する試みを行った。1) 生徒自身の基準で、矢印に理解度を色で塗らせるようにする。2) 定期的に生徒の思いを「自由記述シート」に書かせる工夫をする。

1) に関しては、先の図 1 のような A・B・C 表示の「振り返りシート」を図 2 のような矢印方式に改良した。研究授業では一つのクラスでは改良前の「振り返りシート」を使用し、もう一つのクラスでは改良後の「振り返りシート」を使用し、両者の効果を比較した。巻末の資料 1 にあるように、A・B・C 表示の「振り返りシート」ではほとんどの生徒が B とマークしたのに対し、矢印方式の「振り返りシート」では資料 2 と 3 のように、生徒たち自身が基準を設定することができたため、個人差をはっきりと見てとることができた。このシートでは様々な結果がでたため、より個人の理解度を測定することができ、それぞれの達成度を知ることができた。結果、今後は個々の生徒にあったアドバイスや声掛けをすることができるようになり、授業改善にも繋げることができるようになると思われる。

2) に関して、定期的に生徒に書かせる工夫は、時期を考えて、目的をはっきりさせながら行う必要があることを認識した。これまでは 4 月の最初の授業で英語の授業の個人目標を書いてもらっていた。今後はその個人目標を定期的に振り返ることでこちらの意図がどのように生徒たちに受けとめられているかを文章記述によって確認することができると思われる。矢印に理解度を色で塗らせることと、生徒の思いを自由に書かせることで、生徒たちの英語学習に対する思いを読み取ることができる。そうすることで個々の生徒に対応した英語学習の動機を与えることが可能となり、また達成感を感じさせることができることを、今回の研究授業での授業改善の試みから学ぶことができた。

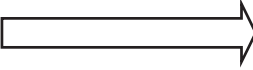
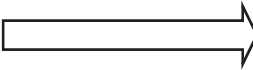
	目標	評価	
		できなかった	できる
1	There is 構文を使って「・・・に～があります」と説明することができる		
2	「・・・に～がありますか」と尋ねることができる		

図 2 振り返りシート (after)

5.5 J-POSTL を使用した「振り返り」活動の成果と課題

教師として自分の授業の振り返りをすることが大切であることは言うまでもない。授業に参加している生徒たちの意見や思いに耳を傾けこれからも授業改善に繋げていきたいと

考えている。自分の授業を受ける生徒たちの声は、彼らが授業で求めていることの発見にも繋がるからである。課題を考えてチャレンジしていくことが、教師としての成長にも繋がり、学び続ける教師の姿であると考えている。そのためにも J-POSTL は非常に有益なツールと言える。成果としては、今までの自分の授業を振り返るきっかけを与えてくれたので、具体的に授業案等の改善に繋げることができた。特に、これまで自分が無意識的に心がけてきた学習者の学習動機と達成感を考慮する方法を今後は明示的に自分の授業に取り入れていくことができる。一方で、J-POSTL 中の記述文全てを理解したとは言えず、部分的な理解に留まっている。今後 J-POSTL をさらに深く理解することや、これを用いて定期的に教科内で話し合いをするための時間の確保が課題と言える。

6. まとめ

本稿では、3名の中学教員が1年間を通じた大学での派遣研修において J-POSTL を用いて「振り返り」活動を行い、さらに各自が研修終了後の現場復帰を見据えて、J-POSTL の「現場」での活用を試みた事例を紹介した。最初の研修者は、公開授業において学習指導案に J-POSTL の自己評価記述文を取り入れた。目的は、一つは、授業者である本人がその授業での目標達成のために留意すべき点を明確にして授業を進めていくためである。もう一つは、公開授業後の協議会にて参観者が共通の視点で授業を振り返ることができるようにするためである。前者の目的に関しては、スピーキング活動など特にこれまであまり自信を持てていなかった活動を導入するに際して、意識すべき点が明確となるためより自信を持って授業を行うことができるという利点が示された。後者の目的に関しては、ティーチングポートフォリオというツール自体がまだ認知されていないため、振り返り活動を参観者と共有するには至らなかった。しかしながら、コミュニケーション・アプローチに基づいた授業の目標を生徒のみならず参観者にも明確にするという役割は十分に果たしたと言える。公開授業と言う特別な場での活用は有益であることが本事例から明らかであるが、課題は通常の学校現場において、授業以外の多忙な校務を抱える教員が果たして J-POSTL を利用することができるのかという点である。そうすると、校務を離れた大学での研修期間は尚更振り返りを通じた自己研磨に有益な時間と言える。

二人目の研修者は、校内研修において、後輩にあたる新任教員と同期の同僚教員とともに「授業計画」のパートに絞って振り返り活動を行った。教員歴 7 年の二人にとっては振り返り活動であるが、新任教員にとっては振り返りというよりも「新たな学び」の場になったようである。J-POSTL を用いた 3 人での協議を通じて、「知らないこと」「わかっていないこと」「考えたことがないこと」が浮き彫りになり、教師として何が足りていないかが可視化された。そして教員歴やこれまでの経歴の差によって、足りないものの度合いも教員間で異なっていた。このギャップを認識することで、自分の成長の目標や後輩の指導の目安にもなることが本事例を通じて明らかとなった。課題は、大学での研修とは異なり、時間的な制約のある校内研修で、いかに適切なパートを「自己評価記述文」から選択するかであり、さらにはどのようにして教員同士での振り返りを現場での自己の成長に繋げていくかであろう。この事例から、まだなじみの薄い J-POSTL のようなティーチングポートフォリオを様々な研修を通じて広め、「英語教員としての資質能力とは何か」をもっと周知

させていくことが有用であることがわかる。

三人目の研修者は、それまで手探りで授業改善を試みていたが、自分の取り組みが何であったかが **J-POSTL** によって認識することができた。そこで授業改善を実践するために、**J-POSTL** からヒントを得た矢印方式の「振り返りシート」と学習目標や学習動機を記す「自由記述シート」を研究授業で導入した。「振り返りシート」においては、個人差がはっきりと表れたため、個人個人の理解度を把握することができ、次の授業への改善点が焦点化されることがわかった。「自由記述シート」においては、生徒の思いを理解するには時期と目的を定める必要があるという課題が浮き上がった。

中学校の現場での前例のない英語教育改革を目前に控え、経験豊かな先輩教員や分かり易いガイドブックに頼ることもできない中で、以上 3 名の中学教諭は横浜市立大学での教員研修に参加した。研修の主目的は、冒頭で示したように「英語の授業を英語で行う」ための英語力の向上と教授法の習得である。研修者は 1 年間の大学での研修期間中に多くの授業を見学し、また自ら研究授業を実施することにより、**CLT** に基づくオールイングリッシュの英語授業がどのようなものかを体験してきた。中学校でオールイングリッシュの授業を実施することに対して以前は当然抵抗感があったと思われるが、今研修を通じて、オールイングリッシュによる授業の方法、利点、課題を学び、そのような授業が実施可能であるとの自信を深めることができた。

横浜市立大学には英語科もなければ教員養成課程もなく、英語教授法の理論を教授できる教員もいない。ただプラクティカル・イングリッシュという **CLT** に基づいた英語プログラムのみが存在する小規模の公立大学である。このように限られたリソースの中での教員研修において、模範となる中学での授業形態を誰も知らない最中では、**J-POSTL** が唯一の指針であった。研修者たちは研修先である大学から離れた教育現場で **J-POSTL** の活用を試み、いずれもその成果と課題を実感している。教員が備えるべき資質能力を明示した **J-POSTL** を用いた「振り返り」活動は、授業改善に繋がる新たな視点を与え、感覚的にしか捉えていなかった自己分析を目に見える形とし、知らないことを知ることによって教師としての成長にも繋がるということを、3 名の研修教員が示してくれた。いずれの教員も **J-POSTL** を自分なりに読み込み理解を深め活用している。当然まだ理解できていない記述文もあり、それがさらなる「のびしろ」を示している。この 3 名は研修期間中に大学で「振り返り」活動を行うだけでなく、実際の教育現場で **J-POSTL** の活用を試みたからこそ、より現場を意識した実践的な「振り返り」ができたと言える。1 年間現場を離れて研修を受ける教員にとっては、常に現場を意識することが研修の効果を高めることに繋がる。その意味で公開授業や研究授業の場が与えられることは研修者にとって意義深い。大学での研修期間中は中学校という現場から離れて自身を振り返る良い機会ではあるが、常にその現場と教育対象者を念頭に置くことが重要であることが今回の 3 名の中学教諭の報告から判断できる。誰も経験をしたことのない英語教育改革を推進する役割を期待されている研修者たちは、現場に復帰し授業改善を繰り返しながら英語教師として成長して行く中で、この **J-POSTL** は今後もその指針として機能していくことが期待される。

大学というある種異空間ともいえる研修場所と中学校という教育現場を繋ぐ懸け橋としての機能もこのティーチングポートフォリオは持ち合わせていることが今回明らかとなった。この派遣研修に中学校や高校の授業参観や研究授業をどのように効果的に組み込んで

いくつかが研修を実施する側の課題と言える。また、CLT を先進的に実践する中学教諭からの助言を得る機会を設けられればさらに有益な研修となろう。研修教員は大学内においては、英語指導者として、英語使用者として、そして社会人として、学生にとっての良きお手本でもある。学生にいかに還元していくかも検討する価値があろう。

注

(1) 本稿執筆に際して、研修参加者である小出、前屋敷、高嶋が 3～5 章の報告部分を執筆し、それ以外を、研修参加者からの文書及び口頭での報告に基づき、大学側の研修担当者（メンター）である加藤が執筆をした。

参考文献

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 教育問題研究会編 (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.

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

文部科学省 (2008). 『中学校学習指導要領』. 文部科学省.

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』.

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf (2016 年 12 月 5 日引用)

Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (Eds.). (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*. Graz: Council of Europe Publishing.

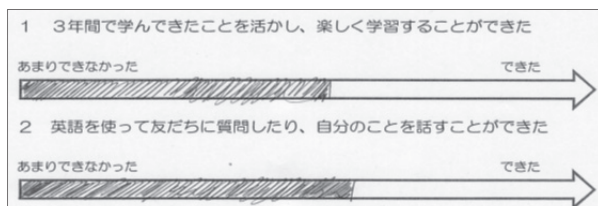
横浜市教育委員会事務局編 (2012). 『授業改善ガイド 単元づくり編』. ぎょうせい.

[資料]

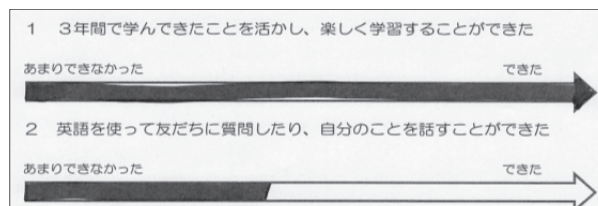
資料 1

1	3年間で学んできたことを活かし、楽しく学習することができた		
A	できた	B 普通	C あまりできなかった
2	英語を使って友だちに質問したり、自分のことを話すことができた		
A	できた	B 普通	C あまりできなかった
3	外国の様子や文化について理解することができた		
A	できた	B 普通	C あまりできなかった
4	先生方の話している英語を理解することができた		
A	できた	B 普通	C あまりできなかった

資料 2



資料 3



【研究ノート】

英語ライティングへの訂正フィードバックの効果
-異なる焦点化の比較を通して-(¹)

加藤 充

要旨

本研究は英語ライティングにおける日本人英語学習者の冠詞の誤りに対して、焦点化の方法が異なる訂正フィードバックを与えることによる冠詞の習得の効果を調査した。都内の私立大学に通う 1 年生 41 名が参加し、冠詞のみに訂正フィードバックが与えられるグループ(G1)、冠詞と名詞に訂正フィードバックが与えられるグループ(G2)、訂正フィードバックが与えられないグループ(G3)に振り分けられた。混合計画の 2 要因の ANOVA の結果、事前テストから事後テストにかけて G1 と G2 で有意な得点の上昇が確認された。しかし事後テストにおける 3 群間の得点を比較すると、G2 と G3 の間にのみ有意な得点の差と大きな効果量が認められた。これは、関連する文法項目同士が相伴って習得されたためだと考えられる。本研究で得られた結果は従来の冠詞のみへのフィードバックと比較して、関連する名詞にも意識させるフィードバックの方がより大きな効果を持つことを示唆している。

キーワード

英語ライティング, 訂正フィードバック, 焦点化, 冠詞

1. はじめに

自分の母語とは異なる言語を習得することは、非常に困難な道のりである。言語教育についても、教師は学習者が誤りを起こす場面を日常的に目にし、その誤りに対して訂正などの指導を通して改善へと導こうとする。しかし、ここで問題となるのが学習者の誤りについて、いつ、何を、どのように訂正するかという点である。ライティングにおける訂正フィードバック(written corrective feedback: 以下 WCF)研究では「何を」訂正するかについて、多くの先行研究が冠詞を訂正の対象として選択している。冠詞は日本人英語学習者にとって習得が困難とされているものの 1 つであり、その理由として冠詞に相当する品詞が日本語にはないこと、冠詞には多種多様な意味や用法があること、冠詞について英語教育の中で十分な指導が行われてこなかったことが指摘されている。そのため石田(2007)は、冠詞の誤りがローカルエラーと見なされ、日本の英語教育の中で適切な指導が行われてこなかったと述べている。また「どのように」訂正を与えるかという議論では、訂正の際に正しい言語形式を与えるか否かを示す直接性が取り上げられている。その中で、正しい形式を書き与える直接的 WCFの方が効果的であるとする研究が多く報告されている。一方で、正しい形式を書き与えない間接的 WCFは直接的なものと比較して、指導に要する時間が少ないことが指摘されている(Chandler, 2003)。ベネッセ教育総合研究所(2015)は日本の中高

の英語科教員が抱える悩みについての調査結果を報告した。それによると、7 割以上の教員が授業準備に時間がとれない、校務分掌が負担であると回答した。また Ferris (1999)も、言語教師が WCF に多くの時間を費やしていることは疑いようがなく、仮に WCF が効果を持つならば、効果的で適切な方法を模索する必要性があると指摘している。

そこで本研究では、日本人英語学習者に対する WCF の効果的な方法について、特に「冠詞」を「間接的」に訂正する効果を検証する。冠詞の適切な使用には名詞への理解が必要不可欠であるため、関連する名詞にも意識をさせる WCF を与え、相乗的に冠詞の習得が促進される可能性に焦点を当てる。また、多忙な教員への負担軽減となる間接的 WCF の効果を検討することで、現職の英語教師への効果的な方法論の提示を目指す。

2. WCF 研究の論点

2.1 有効性に関する議論

WCF は有害であるという Truscott (1996)の主張以来、その有効性に関する議論が活発に行われるようになった。Truscott は教師が誤りに対する正しい知識を持ち、個々の学習者の誤りの状況をモニターすることができるのであれば WCF は有効であるが、これらの要件を満たすことは現実的には難しいため、効果がないと結論づけている。これに反論したのが Ferris (1999)で、乏しい訂正では悪影響になる可能性があるとしつつも選択的、優先的に明確な訂正を与えれば効果的で学習者の助けになると述べている。また Xu (2009)も WCF に対し否定的な意見として習得をどう定義するか、つまり事前テストよりも事後テストでの得点が高かったことから、正しく使用できるようになったと判断してよいのかと指摘している。これについて Bitchener (2009)は、WCF が新しい知識の獲得を導入するというよりも、もとある知識を活性化させる道具であると述べている。実験デザインを見ても実験群と統制群の違いは WCF の有無だけであり、実験群における正確さの向上は WCF の恩恵によるものである。この習得に関する見解は Ellis (2006, 2010)でも示されている。Ellis (2006)は習得の定義について(1)新しい言語形式の習得、(2)一部習得済みの言語形式の正確さの向上、(3)言語形式の習得順序に沿った進歩、の 3 つを想定し、Ellis (2010)は WCF 研究が想定している習得は Ellis (2006)で示された 3 つの定義のうちの(2)に当たるとしている。本研究も Ellis (2010)の習得の定義を採用する。WCF の有効性に関して、どちらの立場であれ完全な WCF はないという意見で一致していると言えるだろう。これについて Ferris (1999)は有効な訂正のかたちは 1 つではないと述べ、学習者の第一(第二)言語の熟達度、受けてきた文法指導などを考慮することの必要性を指摘している。

2.2 焦点化に関する議論

次に「何を」訂正するかという焦点化、つまり特定の文法項目にのみに WCF を与えるか否かについても、議論の対象となった点である。Shintani et al. (2014)は日本人英語学習者 214 名を(1)直接的 WCF と書き直し、(2)直接的 WCF、(3)メタ言語的 CF と書き直し、(4)メタ言語的 CF、(5)WCF を与えない、の 5 つのグループに割り振り、仮定法と不定冠詞に対する WCF の効果を比較した。結果としては、直後事後テストでも遅延事後テストでも仮定法は習得が認められたが、不定冠詞については認められなかった。この結果から非焦点

化した WCF を与えた場合、学習者の注意は意味を担う機能、つまり仮定法に向いてしまい、不定冠詞では効果が現れなかったと考えられる。そのため、WCF を与える文法項目は注意という観点からも、焦点化することの利点が大きいと言えるだろう。

白畑(2015)は TOEIC スコアの平均点は 450 点である日本の大学 1 年生英語学習者 10 名に対して、被験者が毎週書いた英文に現れるすべての誤りを訂正し、その後清書させることの効果を検討した。その結果 10 週間に及ぶ修正にほとんど効果はなく、誤りが減少することはなかった。またその後のインタビュー調査ではすべての誤りに訂正を与えてもその意味が理解されていないことが明らかになり、特に文の構造がかなり変わってしまう場合と、冠詞についての訂正が与えられた場合、被験者全員が理解できなかったと回答した。これは Shintani et al. (2014)の結果と同様で、他の誤りに注意を向けてしまうと冠詞の訂正がうまくできなくなってしまう例の 1 つと考えられる。この結果から白畑は「労力に見合った効果は得られず、あまり推奨できる方法ではない」(p. 102)と結論付けている。

他にも焦点化した WCF を与える効果を検証した研究は多く行われ、焦点化を支持する見解が示されている。Ferris (1999)が修正可能なエラーとして挙げたものの 1 つが冠詞であり、焦点化についての議論で取り上げられている研究においても、対象項目として冠詞が多く取り上げられている。日本人英語学習者にとって冠詞の習得は簡単ではないが、鈴木(2014)は「特に日本人の英語学習者にとって冠詞は、重要な学習課題であるので、英作文でのフォーカス[焦点化]したフィードバックは、日本人の冠詞の学習において有効な指導法になる」(p.29)と述べている。

2.3 直接性に関する議論

直接的 WCF と間接的 WCF のどちらが効果的かという点については、これまで WCF 研究の中で多く議論されてきた。Bitchener and Knoch (2010)はアメリカの大学生英語学習者 63 名に対して、(1)メタ言語的 CF を付した直接的 WCF、(2)下線を引くタイプの間接的 WCF、(3)直接的 WCF と口頭でのメタ言語的 CF、(4)WCF を何も与えない、の 4 つのグループに振り分け、英語の冠詞のエラーに対する効果を比較した。その結果、直後事後テストではすべての実験群が有意に統制群よりも得点が向上したが、10 か月後の遅延事後テストにおいては(1)と(3)のみが有意に上昇したことを報告している。またオランダ語を第二言語として学習する高校生 62 名を対象にした Van Beuningen et al. (2008)は(1)直接的 WCF、(2) 下線を引くタイプの間接的 WCF、(3)書く練習、(4)自己訂正、の効果を調査した。(3)と(4)は WCF を受けていないことから統制群として扱われた。結果は Bitchener and Knoch と同様、直後事後テストでは実験群と統制群の間で有意差が認められたが、2 週間後の遅延事後テストにおいては(1)のみに統制群に対し有意差が認められた。その後行われた Van Beuningen et al. (2012)でも、オランダ語を第二言語として学習する高校生 268 名が同様のグループに振り分けられ、(1)と(2)の両グループで 6 週間語の遅延事後テストにおける統制群との有意差が確認された。

Hosseiny (2014)は訂正の対象を英語の冠詞のみに焦点化し、イランの教育機関に在籍する女性の初中級英語学習者 60 名を対象に(1)直接的 WCF、(2)下線を引くタイプの間接的 WCF、(3)WCF を受けない、の 3 群を比較した。結果は、実験群の方が統制群よりも有意に得点が上昇した。また有意差は認められなかったが、平均点で見ると(2)の方が(1)よりも

パフォーマンスが優れていた。この結果について Hosseiny は、間接的 WCF を与えられた被験者は自己訂正を求められ、これが被験者自身の気づきにつながって習得に結び付いたと指摘している。

直接性については、直接的 WCF の方が効果的である立場をとる研究者が多い。Bitchener and Ferris (2012)は 3 つの研究(Bitchener & Knoch, 2010; Van Beuningen et al., 2008, 2012)を挙げ、短期的には両者に差はないが、長期的な効果で見ると直接的 WCF の方が有効だとしている。その一因として鈴木(2015)は直接的 WCF がインプットを、間接的 WCF がアウトプットを重視した異なる言語習得観を根底にしていると述べている。特に後者については「正しい形式を教えずに、生徒自身に間違いを考えさせ、修正させ」(p. 31)ることによってアウトプットにつながる可能性がある」と指摘している。この上で「言語習得にインプットが必要不可欠というコンセンサスはあるものの、アウトプットについては意見が分かれて」(p.31)いるために、直接的 WCF がより効果的であると説明されている。しかし WCF 研究のメタ分析を行った Kang and Han (2015)は直接的 WCF の効果量($g = .598$)の方が間接的 WCF の効果量($g = .361$)よりも大きかったものの、有意な Q 統計量($Q^2 = 1.58$)が認められなかったことを報告している。また Chandler (2003)は間接的 WCF の特徴の 1 つとして、指導に要する時間が少ないことを指摘している。これまでの研究結果や Ferris (1999)、ベネッセ教育総合研究所(2015)などを踏まえると、どちらが有効かという論点に結論を出すことよりも、それぞれの WCF の利点を活かせる方法を模索する必要があるだろう。

2.4 まとめと研究意義

ここまで、WCF に関する研究を概観してきた。WCF が有効であるかどうかという議論を経て、今日ではどのような WCF が効果的であるかを検討している段階であると言えるだろう。これを踏まえ本研究は、日本人英語学習者に対する WCF の効果的な方法について、特に「冠詞」を「間接的」に訂正する効果について検証する。

日本人英語学習者に対する冠詞の指導の必要性は石田(2007)などで指摘されている。また冠詞の適切な使用には名詞への理解が必要不可欠であることから本研究は、冠詞を名詞とともに習得されるものとして捉えている。そのため、冠詞の習得について議論する際、名詞についても考慮しなくてはならない。これについて白畑(2015)は、「言語(文法)習得は関連しあう文法項目同士が相伴って習得を進めて行くのであって、その中の何か 1 つの項目だけが突出してできるようになるわけではない」(p.109)と述べている。この視点に立ち本研究では、冠詞のみに対して与えられる WCF だけではなく、関連する名詞にも意識をさせる WCF を与えることの効果を検証する。相乗的に冠詞の習得が促進される可能性について考えることは、従来の研究とは異なる視点を提示することにつながる。

間接的 WCF の効果を測定することについては、2.3 で述べたように直接的 WCF の方に効果があるとする研究が多く見られるが、メタ分析による有意な差は報告されなかった(Kang & Han, 2015)。その一方で間接的 WCF は所要時間が少なく、多忙な教員への負担軽減という実務的利点を持つ。このような背景から本研究では間接的 WCF の効果を検討するが、このような少ない労力でも効果が認められる指導法を明らかにすることは、現職の英語教師への示唆につながると考えられる。

3. 研究内容

3.1 研究課題

本研究の研究課題は、冠詞に対して間接的 WCF を与えるグループ、冠詞と名詞に対して間接的 WCF を与えるグループ、WCF を与えないグループとの 3 群間に、冠詞の習得における違いがあるかどうかを検証することである。

3.2 被験者

本研究の被験者として、都内の私立大学に通う 1 年生が参加した。日本語を母語としない者と 1 年以上の海外居住歴を有する者は本研究の対象から除外した。サンプルサイズは G Power Ver.3.1 を用いた事前の検定力分析を用いて割り出した(水本, 2014)。本研究では混合計画の 2 要因の分散分析(Analysis of Variance: 以下 ANOVA)を用いた分析を行う。そのため 2 要因の交互作用を検討するため有意水準($\alpha = .05$), 検定力($\beta = .2$), 効果量($F > .4$)を上記の条件に設定した結果、各グループで 13 名、計 39 名が必要であることが明らかとなった。これを参考にし、最終的に 41 名が本研究に参加した。

3.3 材料

3.3.1. 文法性判断テスト(grammarality judgement test, 以下 GJT): 出題する問題は Cho and Kawase (2011), Master (1994), Sheen (2007), Shintani and Ellis (2013), Turton and Heaton (1996), 石井(2001)を参考に作成した(資料 1 参照)。時間制限はなく、関連する 2 つの文を 1 問として、事前テストと事後テストで 25 問ずつ出題した。どちらか一方の文にのみ誤りが含まれ、その文は下線付きで示された。その内訳は冠詞の誤りに関する問題が 18 問、錯乱肢が 7 問である。被験者は下線部にある誤りを特定することが求められた。また GJT ではテスト a とテスト b という異なる問題を 2 種類用意し、出題順もランダムにした。問題文で用いられる語彙の難易度は平成 24 年度の中学校検定済み教科書全 6 種の内 4 種以上で使用された単語か、JACET 8000 (相澤・石川・村田編代, 2005)の level 3 以下に該当する語のみを使用した。作成した問題は 3 人の英語母語話者によるチェックを受け、2 人以上が問題ないと判断したもののみを採用した。GJT の採点に関しては Pica (1983)に倣い、目標に準じた使用(target-like use)を採用した。

3.3.2. 絵描写タスク(picture description task, 以下 PDT): 4 コマ漫画のような課題を Muranoi (2000)を参考に作成した(資料 2 参照)。被験者は連続した 4 つの絵を与えられ、それらの絵について描写をすることが求められた。事前 GJT と一緒に受ける事前 PDT と事後 GJT と一緒に受ける事後 PDT では、それぞれ 3 問ずつが出題された。GJT と同様に、内容の異なる 2 つのタスクをタスク a とタスク b として用意し、その出題順も同様にランダム設定とした。また本研究では PDT を、WCF を与える対象として扱った。WCF 研究の中では、一般的に PDT を暗示的知識の測定のために用いている。しかし Adams (2003)や Sachs and Polio (2007)では、PDT により産出された学習者の文章に対して WCF を与えた効果を検討している。そのため本稿でも PDT で得られたデータに対し WCF を与えた。本研究での着目点は言語形式、特に冠詞であり、何が書かれているかという内容面ではない。

そのため内容面での誤りには WCF を与えていない。

3.4 手続き

本研究は 5 週にわたり行われた。はじめに、Week 1 で被験者は事前 GJT と事前 PDT を受けた。なお前述した 2 つの材料は、ウェブ上でアンケート等を作成することができる CREATEVE SURVEY 上にフォームを作成し、被験者がそこへアクセスして受験した。この際の事前 GJT の得点を参考にし、グループ間での得点に偏りがないよう被験者を 3 つのグループのいずれかに振り分けた。Week 2・3 では Week 1 で被験者が回答した事前 PDT に対して WCF を付したものを被験者に返却した。またそれぞれのグループに与えられた WCF は、その焦点が異なるものを 2 種類用意して使用した(表 1 参照)。

表 1. 各グループに与えられた WCF の特徴

グループ	WCF の特徴
G1	・冠詞の置換または過剰使用があった場合、冠詞に下線を引く ・冠詞の欠落があった場合、当該冠詞があるべき箇所に▽を書き入れる
G2	・冠詞および冠詞の置換または過剰使用があった場合、冠詞と名詞にまたがるように下線を引く ・冠詞および名詞の欠落があった場合、当該冠詞および名詞があるべき箇所に▽を書き入れる
G3	・WCF を与えない

冠詞のみに訂正フィードバックが与えられるグループ(G1)と冠詞と名詞に訂正フィードバックが与えられるグループ(G2)には、表 1 に示してある特徴に沿って WCF が与えられ、WCF を書き入れた回答が G1 と G2 の被験者に返却された。その一方で、訂正フィードバックが与えられないグループ(G3)については WCF が与えられることなく、何も書き入れていない状態の回答が G3 の被験者に返却された。

そして Week 4・5 で被験者は、事後 GJT と事後 PDT を受けた。なお前述したように、GJT と PDT について本研究では a と b の 2 パターンを用意した。事前 GJT と事前 PDT で受けたパターンとは異なるものを受けることで、テストとタスク間のカウンターバランスが取れるようになっている。

3.5 分析方法

グループおよび GJT を受けた時間によって GJT の得点に差があるかを検討するため、独立変数をグループと時間、従属変数を GJT の得点とする混合計画の 2 要因の ANOVA を行った。なおグループは 3 水準の被験者間要因、時間は 2 水準の被験者内要因である。なお分析には IBM SPSS Statistics Premium Grad Pack Ver. 24 と効果量の計算のシート(水本, 2009)を用いた。

4. 結果

はじめに、事前 GJT と事後 GJT におけるグループごとの得点の記述統計(平均点と標準偏差)をまとめたものが、以下の表 2 である。

表 2. グループ別の事前 GJT と事後 GJT の平均点と標準偏差

	事前 GJT		事後 GJT	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
G1 (<i>n</i> = 13)	9.615	1.805	12.615	2.103
G2 (<i>n</i> = 14)	9.929	1.817	14.214	3.265
G3 (<i>n</i> = 14)	10.143	2.033	10.643	3.365

事前 GJT の段階では平均点に大きな差がなかったが、事後 GJT の段階ではその差が大きく広がる結果となった。また平均点に関して、事前 GJT から事後 GJT にかけてグループ間に伸び率の差はあるものの、いずれのグループでも上昇が見られた。

このようにグループごとに得点の分布や上昇の程度は異なるが、その差が統計的に有意なものであるかを明らかにするため、本研究では独立変数をグループ(3 水準の被験者間要因)と時間(2 水準の被験者内要因)、従属変数を GJT の得点とする混合計画の 2 要因の ANOVA を行った。グループ要因の主効果($F(2, 38) = 1.933, p = .159, \eta^2 = .06$)は有意であるとは言えなかったが、時間要因の主効果($F(1, 38) = 62.253, p < .001, \eta^2 = .20$)および交互作用($F(2, 38) = 11.691, p < .001, \eta^2 = .07$)が有意であり、ある程度大きな効果量が得られた。その結果を以下の表 3 に示す。

表 3. 混合計画の 2 要因の ANOVA 表

変動因	<i>SS</i>	<i>df</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	partial η^2	η^2
グループ	39.688	2	19.844	1.933	.092	.06
誤差	390.190	38	10.268			
時間	137.904	1	137.904	62.253*	.621	.20
グループ ×時間	51.797	2	25.899	11.691*	.381	.07
誤差	84.179	38	2.215			
全体	703.758	81				

注: * $p < .01$

次に交互作用が有意であったので、各要因の単純主効果の検定を行った。グループ要因の単純主効果の検定では、事前 GJT($F(2) = .26, p = .769$)は有意ではなかったが、事後 GJT($F(2) = 5.03, p = .012$)は有意であることが確認された。すなわち、事前 GJT ではグループ間に差がなかった一方で、事後 GJT の段階では、有意になるまでの大きな差となった。時間要因の単純主効果の検定の結果、G1 ($F(1) = 26.41, p < .001, \angle = 1.67$)と G2 ($F(1) =$

58.04, $p < .001$, $\Delta = 2.36$)が有意であった一方で, G3 ($F(1) = .79$, $p < .434$, $\Delta = .25$)では認められなかった。つまり G1 と G2 は事前 GJT から事後 GJT にかけて, 有意な得点の向上が認められた。

グループ要因の単純主効果の検定が事後 GJT に対し有意であったため, その事後検定としてボンフェローニの方法による多重比較を行った。その結果, 事後 GJT における G2 と G3 の間($p = .009$, $d = 1.08$)に有意差が認められ, 大きな効果量が見られた。一方で G1 と G3 の間($p = .283$, $d = .70$)には有意差はなかったものの, 中程度の効果量が確認された。また G1 と G2 の間($p = .517$, $d = .57$)にも有意差はなかったが, ある程度の効果量があることが明らかになった。

以上の結果をまとめたのが以下の図 1 である。

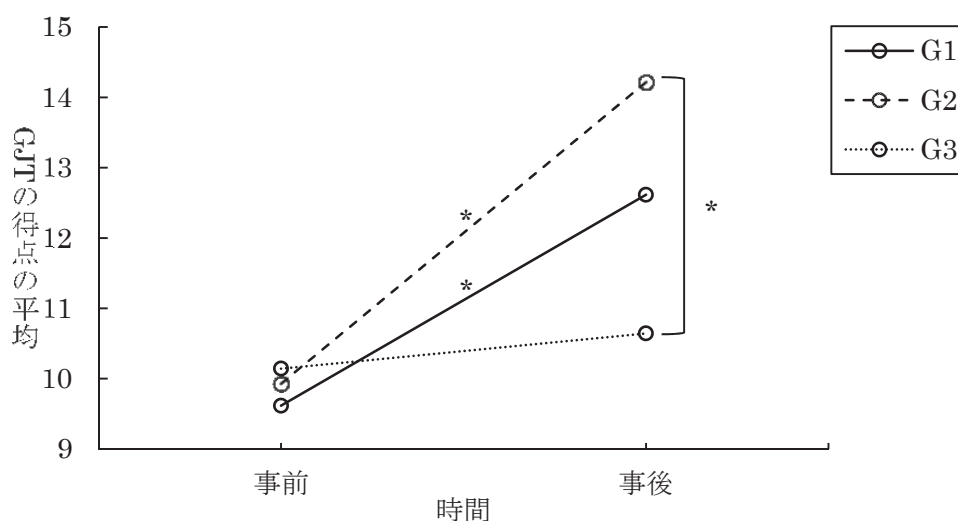


図 1. グループ別の事前 GJT と事後 GJT の平均点の推移 (注: $*p < .01$)

G2 と G1 の有意な得点の上昇が認められ, また事前 GJT の段階では各グループ間に得点の違いがなかったものの, 事後 GJT の段階においては G2 が統制群である G3 と比較して得点に有意差が出たことが確認できる。一方で G1 について, いずれのグループとも統計的に有意な差は見つからず, G2 と G3 の間に位置する結果となった。

5. 考察

本研究の結果は冠詞および冠詞と名詞に対する間接的 WCF や, ギャップへの気づきのみでも日本人英語学習者の冠詞の習得が促進される可能性を示している。実験群の被験者は間接的 WCF によりインプットを受けたと同時に, 2 回の PDT によってアウトプットの間が与えられた。事前 PDT でのアウトプットを通して被験者はまず, 自身が表現できるところ, 表現に悩むところ, 表現できないところへの気づき, つまり穴への気づき(Doughty & Williams, 1998)が促された。また事前 PDT に対して実験群のみ, 自身のアウトプットに誤りが含まれていたというインプットを間接的 WCF によって受け取り, 冠詞に対して意識を向けるようになったと考えられる。これがギャップへの気づき(Schmidt & Frota, 1986)を

促進させた。事前 PDT では例えば、定冠詞の代わりに不定冠詞に置換してしまう誤りが全体を通して頻度が高い結果となった。被験者の回答の例として、以下の 1) が挙げられる。

1) A boy could not catch a ball.

この文は資料 2 の 3 コマ目の、女の子が打ったボールを男の子が取れなかった場面の描写である。この男の子に言及するのが初回であったため、boy の前で不定冠詞を使用することができていた。しかしボールについてこれは女の子が打ったもので、その前のコマで言及したため本来であれば定冠詞を使用する箇所であったが、冠詞への注意を維持することができなかったと考えられる。このような、2 回目以降の言及の際であるにも関わらず、不定冠詞を続けて使用してしまった例が多く見られた。

その後の事後 PDT の段階で実験群の被験者は、これまで間接的 WCF が与えられることで仮説検証が起こり、メタ言語的知識への内在化が促進された状態であった。この状況下にて実際に冠詞を使用して英文を産出する機会がさらに与えられたことで、更なる習得につながったと考えられる。1) のような定冠詞の代わりに不定冠詞に置換してしまう誤りに関して、事後 PDT 段階での実験群でその頻度に減少傾向が見られた²⁾。アウトプットの持つ機能に関しては Swain (1995) が述べているが、間接的 WCF のようにアウトプットを学習観の根底とする方法であっても、対象の文法項目の習得を促進することが示唆された。また間接的 WCF のような、学習者のライティングの訂正を短時間でできる方法が冠詞の習得に寄与するという結果は、間接的 WCF が文法指導として効率的に作用する可能性を示している。本研究で用いた間接的 WCF は学習者の誤りに下線を引くだけであるが、これにより学習者は自身の誤りに気づくことができる。しかし正答を書き与えることや、なぜエラーであるかの説明を書き加えることも時と場合によっては必要であり、間接的 WCF が唯一無二の方法であると提言しているわけではない。それぞれの学習者の習熟度や WCF に対する態度などを勘案し、必要に応じて間接的 WCF も効果的な指導方法として選択することは、学習者の自ら学習する姿勢を育むと同時に、教員の負担軽減にもつながると言えるだろう。

また事後 GJT において G2 と G3 の間には有意な得点の差と大きな効果量が認められた一方で、G1 と G2 の間と G1 と G3 の間ではある程度の効果量があるものの、有意な差は認められず、その差は決定的なものではなかった。G1 と G2 の間の差について、名詞への間接的 WCF の有無が実質的な違いである。従来の WCF 研究では冠詞を対象の文法項目とするものが多かったが、名詞への焦点化は行われてこなかった。しかし本研究で明らかになった結果が示していることは、冠詞の習得について考慮する際、冠詞のみならず名詞にも焦点化することが習得を促進させる可能性があるという点である。G1 は冠詞のみに間接的 WCF が与えられたが、これだけでは G3 と比較して大きな効果を生むほどではなかった。これに名詞への間接的 WCF を相乗的に与えた G2 における有意な得点の上昇を鑑みると、白畑(2015)が指摘しているように、関連する文法項目はそれ同士が相伴って習得されることが考えられる。故に冠詞と関連する名詞にも WCF による指導を与えることで、冠詞が名詞と相伴って習得されることが示唆された。名詞を関連づけた冠詞の指導の可能性については投野編(2007)などで指摘されているが、本研究では WCF においてもその可能性を示す結果が得られた。故に冠詞の指導を考えた際、ライティングを通して冠詞を実際に使用する機会

を与え、エラーが起きた際は **WCF** を与える対象を冠詞と名詞に焦点化することで注意を向けやすくなり、対象項目である冠詞を操作する訓練につなげることができるだろう。

名詞にも焦点化した **WCF** を与えることが冠詞の習得に有効である可能性がある一方で、**G1** と **G2** に有意な差が認められなかった理由についても考察する必要がある。その 1 つの理由としては、インプット強化による影響が考えられる。インプット強化は学習を誘発するために学習者が受けるインプットを計画的に操作したもの(Ellis, 2008)で、Han (2013) は肯定証拠と同様に、**CF** のような否定証拠もインプット強化であるとしている。つまり **G1** では冠詞に対して、**G2** では冠詞と名詞に対して下線を引く **WCF** を与えることで、それぞれに対して強化されたインプットが与えられたと言い換えることができる。本研究の場合、**G1** では冠詞のみに下線が引かれたのに対し、**G2** では名詞にもまたがっていたため下線もより長く、より目立つものになったと考えられる。しかし Han は下線について、その効果は受け取る学習者にとって目立つかどうか依ると指摘している。つまり、**G2** の中でもその恩恵が被験者全員に起こったわけではなく、インプット強化が劇的に習得を促進するわけではない。そのため結果としては **G2** のある一定の割合の被験者にしかインプット強化の効果が生じず、**G2** 全体で見るとその効果は限定されたものであったと言えるだろう。故に **G1** と比較して **G2** は、有意な得点の上昇とはならない程度の効果量に止まってしまったと考えられる。

6. 今後の課題

本研究を行うに際しての限界点について述べる。1 点目は本研究に参加した被験者の人数、つまりサンプル数の問題である。事前の検定力分析の結果を踏まえ本研究では 41 名が参加したが、その人数が多いとは言えない。そのため本研究で得られた結果の解釈は限定的にならざるを得ない。被験者として参加した日本人の大学生英語学習者というコンテキストにも留意する必要がある。本研究の結果がいかなる英語教育の現場にも応用できるかについては、その当該コンテキスト下での追実験が求められるだろう。

次に、**GJT** と **PDT** とともに時間制限を行わず行った点が挙げられる。本研究はインターネット上に作成した **GJT** と **PDT** に被験者が解答したが、その際に時間制限を設けなかった。そのため冠詞の習得については明示的知識のみを測定したことになり、冠詞についての暗示的知識や自動化については検証できていない。本研究に参加した被験者がどの程度時間をかけて本研究に臨んだかもばらつきがあるため、今後は時間を制限することで自動化の程度についても検討する必要があるだろう。

本研究では **WCF** を一度しか与えていないため、その長期的な効果については検討できていない。また冠詞の使用のみならず、ライティングのプロセスそのもの自体に **WCF** がどのように作用するかを一考する価値はあるだろう。学習者のライティングを **WCF** が与えられる対象としてだけではなく、そのライティングが完成するまでにどのようなプロセスを経てきたのかを調べることは、学習者の冠詞の処理や使用をより深く理解するために有効であると考えられる。パソコンを用いたライティングであれば、キーを打ったログを記録できるソフトウェアを運用することで、学習者の思考を分析する 1 つの手段とすることが可

能となる。今後はこうした手法を用いて、学習者のプロセスにも着目した研究を進めていく必要があると考えられる。

注

- (1) 本研究は 2016 年度に立教大学大学院異文化コミュニケーション研究科言語科学専攻に提出の修士論文『英語ライティングへの訂正フィードバックの効果-日本人大学生の冠詞の誤りと習得の関連-』の一部をもとにしたものである。
- (2) 定冠詞が欠落するエラーの頻度についても、同様に減少する傾向にあった。

謝辞

本研究は、立教大学学術推進特別重点資金（立教 SFR）の助成を受けています。

参考文献

- Adams, R. (2003). L2 output, reformulation and noticing: Implications for IL development. *Language Teaching Research*, 7(3), 347-376.
- Bitchener, J. (2009). Measuring the effectiveness of written corrective feedback: A response to “Overgeneralization from a narrow focus: A response to Bitchener (2008)”. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 276-279.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Routledge.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Cho, K., & Kawase, Y. (2011). Effects of a cognitive linguistic approach to teaching countable and uncountable English nouns to Japanese learners of English. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 22, 201-215.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Focus on form in classroom second language acquisition. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 197-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2006). Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition. *AILA Review*, 19(1), 18-41.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2010). Epilogue: A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 335-349.
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response

- to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
- Han, Z. (2013). Input enhancement. In P. Robinson (Ed.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (pp.313-317). New York / London: Routledge.
- Hosseiny, M. (2014). The role of direct and indirect written corrective feedback in improving Iranian EFL students' writing skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98(1), 668-674.
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1-18.
- Master, P. (1994). The effect of systematic instruction on learning the English article system. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on pedagogical grammar* (pp. 229-252). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50(4), 617-673.
- Pica, T. (1983). Methods of morpheme quantification: Their effect on the interpretation of second language data. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(1), 69-78.
- Sachs, R., & Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, pp.67-100.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 286-306.
- Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners? Accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- Turton, N. D., & Heaton, J. B. (1996). *Longman dictionary of common errors*. (2nd ed.). Harlow: Longman.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learner's written accuracy. *ITL - International*

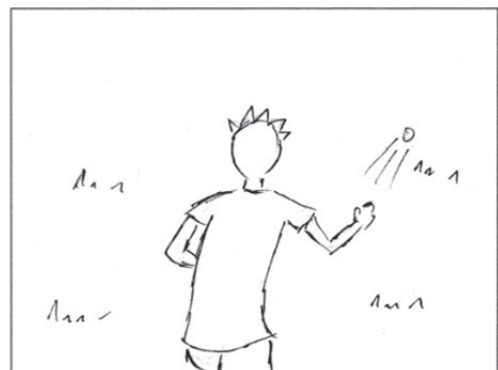
- Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41.
- Xu, C. (2009). Overgeneralization from a narrow focus: A response to Ellis et al. (2008) and Bitchener (2008). *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 270-275.
- 相澤一美・石川慎一郎・村田年編代 (2005). 『『大学英語教育学会基本語リスト』に基づく JACET8000 英単語』東京: 桐原書店
- 石井辰哉 (2001). 『TOEIC® test 文法別問題集』.東京: 講談社.
- 石田秀雄 (2007). 「英語冠詞の習得と指導に関する理論的考察」『函館英語英文学会 函館英文学』.46, 1-11.
- 白畑知彦 (2015). 「学習者の誤りに対する明示的修正フィードバックの効果」長谷川信子編『日本の英語教育の今, そして, これから』東京: 開拓社.
- 鈴木真奈美 (2014). 「第二言語習得理論から見た『誤り』とその訂正: ライティングのフィードバックを中心に」『英語教育』63(2), 28-30.
- 鈴木渉 (2015). 「ライティング・フィードバックの効果を最大限高めるには」『英語教育』64(6), 30-31.
- 投野由紀夫編 (2007). 『日本人中高生一万人の英語コーパス“JEFLC corpus”: 中高生が書く英文の実態とその分析』東京: 小学館
- ベネッセ教育総合研究所 (2015). 2016 年 4 月 10 日引用.
<http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=4776>
「中高の英語指導に関する実態調査 2015」.
- 水本篤 (2009).2016 年 3 月 23 日ダウンロード.
<http://www.mizumot.com/stats/effectsize.xls> 「効果量の計算のシート」.
- 水本篤 (2014, 2 月). 「量的データの分析・報告で気をつけたいこと」 LET 中部支部外国語教育研究基礎研究部会第 1 回年次例会 名古屋大学.

補遺

資料 1：使用した GJT の例

1	It wasn't your fault. <u>It was accident.</u>
2	It's amazing! <u>The table is made of a glass.</u>
3	Are you hungry? <u>Would you like some cookie with your coffee?</u>
4	We rented a boat last summer. <u>Unfortunately, a boat hit another boat and sank.</u>
5	<u>We went to basketball game on Saturday.</u> The players at the game were all very tall.
6	I saw an interesting result of a survey. <u>According to it, a lot of people are afraid of the death.</u>
7	<u>"How much pizzas are we going to need?"</u> "About eight large ones."
8	I took three tests yesterday. <u>Tests were so difficult.</u>
9	My mother was fired yesterday. <u>She will have to find the new job.</u>
10	Once there were many trees here. <u>Now, trees are gone.</u>

資料 2：使用した PDT の例



【書評】

『英語の帝国 ある島国の言語の 1500 年史』

平田雅博 著 四六判／270 ページ 講談社選書メチエ

酒井志延

1. はじめに

英語には外国人とやり取りする道具という側面と植民地支配の道具という側面があり、日本人の多くは前者には自覚的だが、後者には自覚的でないと言書は言う。確かに、外国人とのやり取りする道具としてだけなら、英語が国際語になった理由を説明できない。その理由として良く言われるのが、第1次大戦前までの英国のそして現在のアメリカ合衆国の経済力と軍事力である。その理由はある程度当たっているし、そう信じてきた。この本を読んで、英語の普及に教育が大きくかかわってきたことが理解できた。

本書を紹介するとすれば、ブリテン島の中の1国であったイングランドが、徐々にブリテン島、アイルランド島、そして世界へと影響力を広げる過程で、英語が徐々に影響をもち、国際語になっていくことを、近世以降の資料を用いて記述した本である。つまり、グローバル・ヒストリーと英語の普及を結び付けた研究書である。また、本書は、現在の日本でよく耳にする英語の先生は英語母語話者に限るし、英語を学ぶのは早ければ早いほどよいという考え方は、いまの日本に始まったことではない。これは英語が世界に広がった歴史の中から生まれた考え方であると主張している。つまり、今の日本の英語教育熱が日本独自のものではなくて、歴史的にすでに確認されたものであることを検証する本でもある。そういう意味で、本書は多くの外国語教育者に勧められる。

この本の構成について述べると、この本はブラジ・カチュルの「円を使った世界諸英語のモデル化」(資料参照)を、様々な資料を利用し解説している部分と日本の英語教育について分析している部分に分けることができる。カチュルのモデルは、英国、北米、オーストラリア、NZ(ニュージーランド)という母語としての英語を話している人々が住む国を「中核の円」としている。これらの国々では、英語は様々な科目の教授言語として使われる。次に、英国やアメリカ合衆国の元の植民地で英語を押し付けられた人々が住む国を「外郭の円」としている。これらの国では、英語力があることが権力に近づくことになるので、英語はある程度の権力と同等視される。そして、アメリカ合衆国や英国の経済や文化に大きな影響を受け、英語を教科として学習する国を「膨張する円」としている。この円の国々では、英語に熟達していなくとも権力を行使する妨げにはならないし、英語の知識に依存しなくても、生きていくことができる。しかし、英語力は経済的な利益をもたらすと述べている。これらの3つの円の下に描かれた円は、初期の英語の進化を示す。イングランドでしか話されなかった英語が、ケルト系の言語を話していたスコットランド、ウェールズ、そして海を隔てたアイルランドに広まっていく過程を表している。「膨張する円」の国である日本に関しては、森有礼「日本語廃止＝英語採用」論に、検証を加えて、森の真意に迫っている。そして、英語で英語を教えるという考えには、パーマーなどの外国人教師の日

本での実践が寄与していると述べている。

2. 英語のブリテン諸島への旅「英語とは文明への道である」

英語は、まず、ブリテン諸島で、主にケルト系の言語が話されていた地域であるウェールズとスコットランドに進出していく。そして隣国であるアイルランドに行く。

イングランドの北方に位置するスコットランドは、近年、英国から独立しようという住民投票までした地域である。両国は古くは別々の国であった。スコットランドでは、古くからケルト系の言語であるゲール語とゲルマン語の一種で古英語と共通の素地を持つスコッツ語と英語が話されていた。スコッツ語話者の多くは文字が読めれば、英語での出版物を読むことができた。両国間には、争いも起こっていたが、商業的交流も盛んであった。1603年に世継ぎが無かったイングランドのエリザベス1世は、遠縁のスコットランドの国王ジェームズ6世を世継ぎとして指名し、彼がイングランド国王も兼ねてジェームズ1世となった。その時より、スコットランドとイングランドは連合し、1707年に正式に連合王国となった。それ以降、スコットランドでは、ゲール語やスコッツ語がすたれて行き英語が優勢になっていった。

一方、イングランドの西方にあるウェールズでは、ケルト語の一種のウェールズ語が話されていた。13世紀にウェールズはイングランドに征服される。今日、英国王室の皇太子が持つプリンス・オブ・ウェールズの称号は、1301年にエドワード1世がウェールズ人の反乱を抑えるために、自分の息子の王子で、ウェールズ生まれのエドワード（のちのエドワード2世）をウェールズの君主とした時に授けた称号がプリンス・オブ・ウェールズで、それ以降イングランドの皇太子の称号として受け継がれている。

英語がウェールズで広がったのは、英語を話す移住者の増加と、英語が、商業規模が大きいイングランドとの交易の言語として、司法や行政の言語として確立したからである。16世紀半ばまで、ウェールズには独自の法律と慣習が許されていたが、イングランドとウェールズを対等におくという連合法で、ウェールズの法律は廃止され、英語が公用語として押し付けられた。この法律によって、法律や行政における英語使用がウェールズで義務付けられ、英語に習熟しない者は官職に付けなくなった。反面、ウェールズ人の野心家にとっては、英語の選択はかなり魅力的なものとなった。英語を学ぶことが出世の機会につながった。

しかし、英国国教会の普及のためにはウェールズ人に彼らの母語での祈祷や聖書をウェールズ語で読めることが必要なので、宗教関係ではウェールズ語の使用は認められた。このために、ウェールズ語は宗教言語とみなされて次の3世紀の間農村に残った。

しかし、19世紀の半ばになると教育現場では、教員も生徒も教室内でウェールズ語を話すことを原則として禁じられた。一言でも口に出せば、罰札が首に巻かれむち打ちが待っていた。このような厳しい教育についてだが、ウェールズ人の親たちは、英語を少し話せば子供たちは世間を渡っていける、でも英語を一言も話せないとそんなことはできないと認識していたという報告があると記述している。しかし、20世紀の終わりには、自分たちの言語を守ろうという機運が高まり、2011年には教育の場ではほぼ100%の児童がウェールズ語を学んでいるし、ウェールズ語と英語の2言語表記も奨励されている。

ここで海を渡る。アイルランドがイングランドの最初の植民地と言っている。アイルランドの英語化は、イングランドで、ローマカトリックと縁を切り、宗教改革を断行し、プロテスタントの英国国教会を設立したヘンリ 8 世が、アイルランド王を兼ね、国王の真の臣民はアイルランド語ではなく英語を使うべしという勅令を出す時点から本格化した。ヘンリ 8 世が教会の管轄権を握ると、アイルランド語はローマカトリックと同一視されるようになった。1550 年代にはこういった宗教改革への反発から、プロテスタントを象徴する英語に対してカトリックを象徴するアイルランド語という構図が作り出される。これが 20 世紀までつづくアイルランドにおけるカトリックとプロテスタント紛争の元になったことは想像に難くない。17 世紀になると、アイルランドの英語化は一層進む。17 世紀初頭に、アイルランド語単一話者数は衰退し始める。1800 年に連合法が成立すると、アイルランドはブリテンに併合され、名目上の独立も失い、連合王国の議会に議員を送ることになったが、多数を占めるカトリック教徒は、議会投票権は与えられたものの下院議員資格は与えられないばかりか、プロテスタントである英国国教会に対して税金を支払わなければならなかった。英語は威信の象徴となり、反対にアイルランド語は発展の妨げと意識されるようになった。19 世紀の半ばに発生した大飢饉は、貧困のためにじゃがいもに食を頼っていた当時の人口 800 万人のうち半数を直撃した。100 万人が死に、100 万人が移民となってアイルランドを去って行った。大飢饉による大量死はアイルランド語話者を減らしてしまった。大飢饉を生き延びた残りの者も移民となって、アイルランドを去った。北米、オーストラリアへの移住を希望するのであれば、英語の知識は重要な技術になると理解できる。そのため 19 世紀半ばまでに、言語状況は完全に英語に有利な状況となった。そして学校教育だが、アイルランドにも罰札が存在した。子供が、その兄弟姉妹、近隣の子供の言葉のスパイを奨励するのにしばしば使われた。このようなアイルランド語の抑圧を導いた理由とされるものの多くは、この言語を捨て去ると決断した人々の結果であり、多くの庶民はアイルランド語を話すことができなくなっていった。20 世紀にアイルランド自由国が誕生した後、1955 年にアイルランド共和国の成立とともに、アイルランド語を教授言語とする政策がとられようとしたが、親たちは、わからない言語で教えられても子供の未来がないと反発し、教育言語としてのアイルランド語は普及せず、英語の地位は揺るぎないものになっていた。しかし、現在、アイルランド語の復権は少しずつ始まっていて、アイルランド語話者が増え続けている。

3. 英語が植民地の国々へ

「中核の円」の北米、オーストラリア、NZ への英語の移植だが、同じ植民地でもマオリ族の抵抗が激しかった NZ と、北米そしてオーストラリアの植民地では、若干事情が違う。本書では、それらの移植を同等に扱っている。たしかに、「中核の円」への移植は英語話者共同体の移植であり、主として英語話者がそのまま植民地に移動するので、非英語話者への英語教育は含んでいないと書いてある。NZ も英語母語話者の国に入っているのだから、「外郭の円」の国と一緒にするわけにはいかないだろうということもわかる。

英語教育が主たる問題となるのは、インドやアフリカの「外郭の円」の中にある「帝国支配」の言語としての英語ある。19 世紀末の英国は、インド、アフリカの諸国を始め廣大

な植民地と人口を抱えることになった。それらの植民地の多くは多言語環境ということもあり、本国人だけでは、人員補充も職務の提供も不可能となった。そこで、英国は、英語を話すことができる事務員の大部隊を必要とした。そこで植民地における言語教育が行われる。植民地の一つのインドにおける教育目標について、1835 年に『教育覚書』を表したマコーリーは「当座は私たちが支配する幾百万の人々と私たちの間の通訳になりうる階級を創設するのに最善を尽くすべきである。血や肌の色はインド人でも嗜好、意見、道徳、知性ではイングランド人であるような人々の階級である」と述べている。

そして、教育であるが、教育は、教えられる側の上からのある程度強制的な作用と、教えられる側の「下からの」ある程度の受け入れる姿勢がなければ、機能しない。この点について『ロビンソン・クルーソー』の次の一節など、英語教育の文脈からも読める箇所があるという。孤島に流れ着いたロビンソン・クルーソーは、島に処刑のために連れてこられた現地民を助けた。以下はその後の話である。まもなく私は彼に話しかけ、私にも話かけるよう、言葉を教え始めた。最初に彼の名前をフライデイに決めたということ覚え込ませた。彼が私に救われた日だからだ。私は彼をそういうふうになづけてその日を記念にしたかった。また、同じようにしてマスターという言葉覚えさせ、それが私の名前であると教えてやった。また「イエス」と「ノー」という言葉、もちろんその意味も教えてやった。

言葉で意思疎通の段階になると、フライデイもちろん自身の言葉を持っていたにもかかわらず、ロビンソンはその言葉には歩み寄らず、一言も理解しようともせず、まもなく、フライデイには何もわかりもしない英語で話しかけた。ついでにフライデイにもおそらく自身の名前があったにもかかわらず、もとの名前を聞くこともなく、フライデイと命名した。救出の記念日としていつまでも記憶させようとして恩を着せた。最初に教えた英語の一般名詞であるマスターからは、ただちにその対照語であるサーバントが浮かび上がるし、現にフライデイ救出の目的も召使が欲しかった、と書かれている。これらのしぐさ、相手の言葉を無視した一方的な話しかけ、改名、旦那様という最初に教えた英単語などは「外郭の円」における英語の押し付けの原型と言ったところである。

インドにはこのような教育に対して自分たちを従者にするだけであるという意見もあったが、「外郭の円」では英語に高い位置が与えられているために、親たちは、子供の将来を考え、求職に有利になるように早くから英語に触れさせようと英語教育を希望した。ここで教育の効果について考えてみる。外側ないし上からの法令による英語の押し付けばかりでは、現地の言語の抑圧は効果的でない。英語が広まったりひいては言語の転換に至ったりすることが起きるのは、いち早く英語習得の利点を理解し、それを立身出世のために使おうとする英語かぶれの存在によって進められることが多い。周辺のエリート層は帝国主義の協力者、ないし古くから言われてきた買弁である。この周辺の英語エリートに乗せられるのが、周辺の被支配層である民衆の親と子供たちである。インドでもそういう状況が起こった。

次に、アフリカをしてみる。1953 年の「西アフリカ教育報告書」が興味深い。両親が子供を学校に入れる理由は英語を話す、読む、書く、を学ばせることである。他方、子供の大半は入学時には英語は一言もわからない。この 2 つの事実から、報告書執筆者は、初等教育における言語問題をめぐって、初等教育の始めでは現地語、終わりは英語となるとの

行程には異論はないとしながらも、どの段階で現地語から英語に移行するかについては、以下のような 3 つの見解があると述べている。

- (1) 初等教育を通じて、英語は科目として教え、現地語が教授言語となるべき。
- (2) 現地語はこのどこかの過程で教授言語を英語に譲るべき。
- (3) 英語は全過程を通して教授言語となるべきで、現地語は単に早期の段階での（生徒との）接触を構築する手段にとどめ、以後は教育科目として扱い、学校から静かに消滅させるべき。

この 3 つの教授言語に関する考え方だが、報告書執筆者は、植民地の初等学校で現地語を教授言語にしている現状を批判しており、(3)の採用に意図があると言える。

1960 年代になると、アフリカでの新興独立国家の出現を背景に、ELT をこれらの国家における最重要課題とすることを決定した重要な会議、マケレレ会議が 1961 年に開催され、ELT の活動を支えることになる原則が以下の信条として述べられた。英語は英語で教えるのがもっともよい。理想的な英語教師は英語を母語とする話者である。英語学習の開始は早いにこしたことはない。英語に接する時間は長いにこしたことはない。英語以外の言語の使用は英語の水準を低下させる。これらの信条は今日の日本でもよく耳にする言説である。すなわち、アフリカを含む「外郭の円」ばかりか、「膨張の円」にまで及ぶ言説となっている。そうであれば、英語教育をめぐるこれらの前理論的な信条は、これまでの英語の帝国の世界史から生み出されてきたものであるし、日本にも忍び込んでいるということになる。また、これらの信条は、実は日本での英語教育から生み出された側面もある。英語で英語を教えるという点に関しての独創的な研究のいくつかは日本で英語教育にかかわった人々（ハロルド・パーマー、アーノルド・ホーンビーなど）の実践が大きいとしている。ただ、残念なのは、これらの信条に関して、本書では、フィリップソンは、1960 年代当初時の証拠や理論を参照しながら、また現在の理論や知見を踏まえて少し振り返りながら、一つずつみていき、これらの「信条」はいずれも誤りとみなす立証を行っていると書いてあり。その誤りの立証については、フィリップソンを参照しろと書いてあり、本書にはその詳細は記述されていない。

4. 「膨張する円」の中の日本

この章で興味深い記述は、森有礼「日本語廃止＝英語採用」論である。森の論を以下にまとめる。日本が過去何百年もの間に作ってきた学校はすべて中国語の教科書によって学ぶ場所であり、我々は教育目的のために我々自身の言語による学校も書物も持っていないこと、そして漢語ではなくいまこそ日本の言語のための学校つまり土着系の日本語を書き言葉として用いる教育機関が切に求められているのに、いまだ教師もいないし、教師のための教則本もない。したがって、目的を確実にするための唯一の道は、まず純粋な音声の原則に基づいてはなし言葉を適切な書き言葉に転ずることから始めることである。そのためにはローマ字を採用し、話し言葉のローマ字化をすべきであると表明する。ローマ字化に次ぐ提案として、英語からすべての不規則性を取り除いた簡易英語の採用を提案している。その意図は何だったかという、本書は小林敏弘の説を引用し、日本語の話し言葉のローマ字化は漢語の追放をねらった脱亜であり、簡易英語の補助言語としての導入を通じ

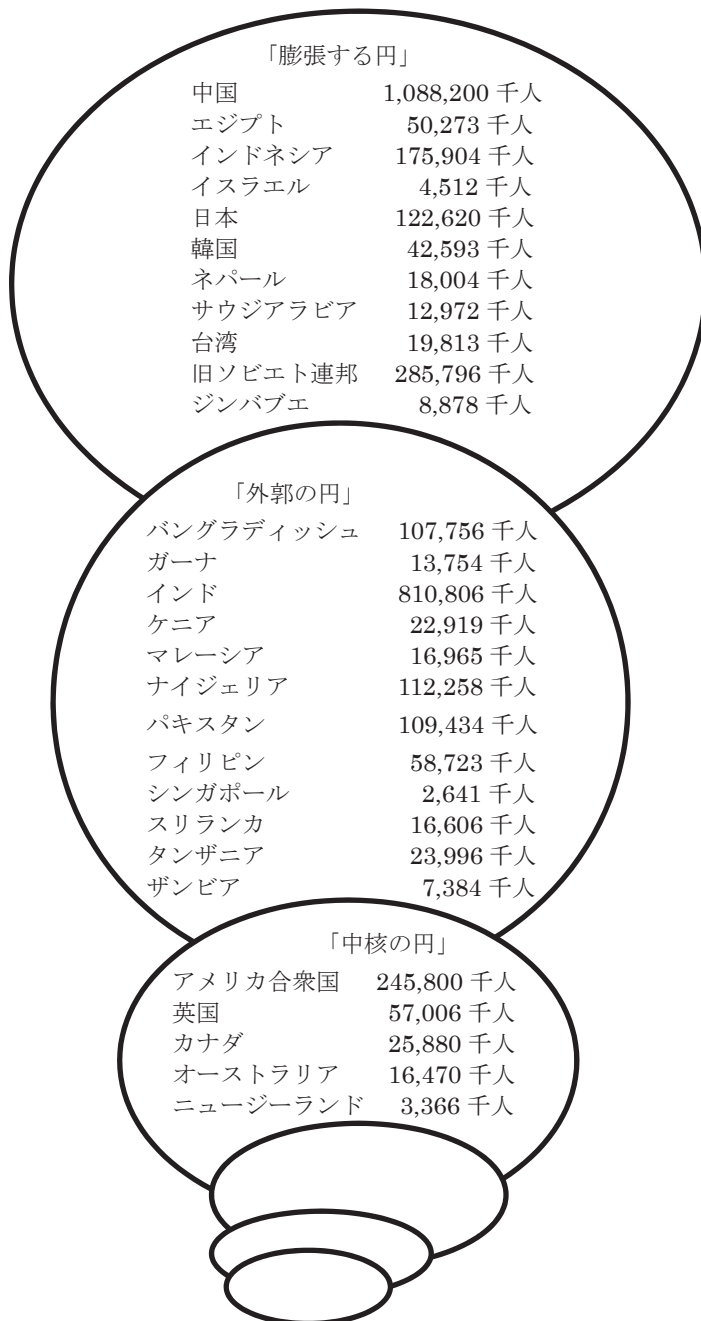
た日本語の語彙の豊富化は入欧であり、このローマ字化と簡易英語の導入の両者を手段として用いて日本語を鍛え直し、当時の条約改正を突破口とする日本の独立という目的を果たす、すなわち超欧を目指したのである。この目的のため日本への英語導入とは構造をのぞいた文字・音・語彙の三つの点から日本の言語を折衷・進化させるための手段であった。森の提案は、中国語とも英語とも対抗しうる、新生日本のための新しい日本語の提唱に他ならないとしている。1872 年から 73 年あたりの明治初期の日本は、一方は漢語の帝国、他方は英米アングロ・サクソンの英語の帝国の両者に対抗していく国力をつけなければならなかった。森は世界的な言語状況を把握し、これからあるべき日本の言語のあり方を脱亜・入欧・超欧として構想したというわけである。そして、1873 年に森は翻訳による日本語の自立へ向けた言語政策に移った。すなわち、従来の漢字と仮名を組み合わせた日本語を使って、英語の書物を翻訳しながら西洋の語彙や知識を日本語の中に取り込んでいくのが理にかなっているというわけである。初代の文部大臣として、森は英語圏の歴史や社会の事例をそのまま英語の教材とする西洋文明の受信型ではなく、東洋や日本の事例を英語で記述したいわば東洋文明の発信型の教科書を作った。受信型から発信型の外国語学習を奨励したのである。森は、おそらく、日本、すなわち膨張する円にもおしよせる英語帝国主義を感知していた。この様に圧倒的な英語帝国主義にそのまま屈するのではなく、これを受け止めつつも何とか対抗していくのが翻訳や発信型の教科書であった。翻訳は現地語が存続する余地を残すために英語への抵抗の歯止めとなる。発信型の教科書も現地文化を盛り込むために一方的な押し付けを食い止める。現に、外郭の円では英語が小学校から教授言語となったが、膨張する円での多くの国では、中等教育段階での教科にとどまった。教科として教える発信型の教科書を作ることは英語帝国主義への対抗手段だったといってもよからうと述べている。

5. 読み終わって——複言語主義へ

本書を読んできて、英語の普及に教育が関わっていた歴史は理解できた。また、英語力が外郭の円の国々では、権力と経済に影響し、膨張の円では、経済に影響することも理解できた。しかし、英語に焦点を当てた本書の限界なのだが、どの円に所属する国にしても、言説が英語と現地語に閉じてしまっている。つまり、日本であれば、英語と日本語だけの関係で言説が閉じている。そうすると、森有礼のように、その当時の圧倒的に強い英語に飲み込まれないように、翻訳と発信型の教科書のような防御を考えないといけないのだろう。英語帝国主義論も 1990 年代に、日本でも盛んに語られたが、2 言語に言説が閉じてしまっている。もちろん、我々が前にする子供たちを英語帝国主義の犠牲にするわけにはいかないが、その防御方法が翻訳と発信型教育では、こころもとない。この問題は、母語と学ぶ外国語が 1 つで合計 2 つの言語だけしかない状況から生まれ出たものである。2 つの言語で閉じてしまうと、どうしても、強い言語と弱い言語という上下関係ができてしまいかねない。現在の状況に視点を移すと、我々は、様々な外国語に容易にアクセスできる時代に生きている。外国語教育の状況を 2 つの言語で閉じるのではなく、英語以外の外国語を学ぶことを奨励する複言語主義を学校で採用することがいいのではないかと思う。複言語主義について、パーメンター (2004) は『英語教育』(第 53 巻第 2 号) に「二つ以上の

外国語に触れた子どもたちの場合には、二分法に基づく理解を持つ傾向が低くなり、多元的な視野を持つようになる。多元的な視野を持てるようになった子どもたちは、批判的でバランス感覚に優れた見方ができるようになり、異文化間理解能力や異文化間コミュニケーション能力だけでなく、考える力、他者理解、自己理解、アイデンティティーの確立といった要素を発達させやすくなることが予測できる」(p. 32)と述べている。このパーメンターが主張する能力が、今後のグローバル社会で必要な能力であると思う。本書を読み終えて、複言語主義の推進が一層必要であると確信した。

資料1 カチュルによる円を使った世界諸英語のモデル化



出典：トム・マッカーサー『英語系諸言語』牧野武彦監訳 三省堂，2009 年，183 頁。

【書評】

『はじめての英語教育研究 –
押さえておきたいコツとポイント』

浦野研, 亘理陽一, 田中武夫, 藤田卓郎, 高木亜希子, 酒井英樹著
A5 判/230 ページ/研究社

清田洋一

理論と実践の架け橋に必要な視点と方法

本書は、英語教育の分野で、研究を始めようとする人に向けて書かれた研究の入門書である。読者の対象として、「これから研究を行う大学生」や「自身の実践を捉え直したいと考えている英語教員」を想定している。本書の特徴は、研究データの収集方法や分析方法の解説だけでなく、「どのように研究課題を設定するか」、「先行研究をどのように集め、どのようにまとめるか」という、いわゆる研究の「入り口」に近い部分もカバーしている点の特徴である。これまでも「どのように研究をデザインするのか」という観点で、英語教育研究の入門書が書かれてきたが、本書は本来の意味で、研究初心者に優しい入門書となっている。

例えば、第1章の「研究とは何か」では、以下のような扉の設問から始まっている。

- ・そもそも研究とはどのようなものなの？
- ・英語教師が研究をする必要があるの？
- ・自分流のやり方で研究してはいけないの？
- ・研究にはパターンみたいなものはないの？
- ・実際にどうやって研究すればいいの？

これらは、今さら人に聞くのが恥ずかしいような質問でありながら、実は研究を始める段階では、誰もが確認したくなる事柄であろう。本書の研究テーマである「英語教育」は、やはり理論と実践の両方に配慮が欠かせない。その意味で、本書は、大学で理論を学んでいる大学生が学校で行われている実践にどうようにつなげるかという観点からも、現場の教師が日々の実践を新しい理論で捉え直したいと考える観点からも、丁寧な情報と解説を提供している。

以下に、本書の構成と各章における要点を紹介する。

第1章 研究とは何か

- 1 研究とは何か
- 2 なぜ研究するのか
- 3 どのような種類の研究があるのか
- 4 どのようなプロセスで研究を行えばよいのか
- 5 さらに詳しく学ぶための参考文献

第 1 章では、研究とは何かについて、研究の定義をもとに解説している。例えば、実践研究と学術的な研究の違いに対して、次のような解説を行っている、「自分の授業をよりよいものにすることが実践としての研究の目的であるのに対して、自分の授業という文脈を越えて、より多くの教室でも適用できるような知見を生み出し、英語教育（研究）全体をよりよくすることを目指すのが学術的な研究」であるとしている。

第 2 章 研究テーマの決め方

- 1 研究を行う目的は何か
- 2 どのように研究テーマを決めるのか
- 3 よい研究テーマを考える視点は何か
- 4 研究テーマを決めるコツは何か
- 5 さらに詳しく学ぶための参考文献

第 2 章では、研究のテーマについて、どのように着想し、どのように掘り下げるべきかについて解説している。例えば、現場の教師が自分の実践をテーマにした研究をしようとしたとき、様々な要素がありすぎて、なかなか絞りきれないことがある。そのようなときの観点として本書は、次の 4 点を挙げている。(1) 自分の興味がどこにあるのか探る (2) 研究テーマ選択の決定要素について考える (3) 理想・現状・課題を押さえる (4) 研究対象となる構成要素を考える。

第 3 章 先行研究の探し方

- 1 何のために先行研究を読むのか
- 2 どのように先行研究の文献を探せばよいのか
- 3 どう先行研究の文献を読み研究課題につなげるのか
- 4 参考資料
- 5 さらに詳しく学ぶための参考文献

第 3 章では、先行研究の文献の探し方と、探した文献の情報をどのように整理して、自分の研究課題につなげていくべきかについて解説している。例えば、「自分の研究の位置づけを明確にする」というテーマで、「何がまだ分かっていないかを知る」ことや、「研究のオリジナリティを明確にする」ことを解説している。

第 4 章 研究課題とデータ

- 1 どのように研究課題を設定するのか
- 2 データ収集法にはどのようなものがあるのか
- 3 どのようなデータのタイプがあるのか
- 4 データの分析・解釈にはどのような方法があるのか
- 5 さらに詳しく学ぶための参考文献

第 4 章では、研究課題の設定方法や、課題の種類に応じたデータの収集方法について解説している。例えば、研究課題の種類を、「探索型」と「検証型」の 2 つに分けて、その研究の進め方の違いについて解説している。また、データ収集についても、「事例研究」「調査研究」「実験研究」の 3 つのタイプに分けて解説している。

第5章 質的研究の進め方

- 1 どのようなときに質的研究を選択するのか
- 2 どのように研究参加者を選択するのか
- 3 アプローチ、データ収集法、データ分析法の違いは何か
- 4 どのようなアプローチがあるのか
- 5 どのようなデータ収集法があるのか
- 6 どのようなデータ分析法があるのか
- 7 どのように分析と解釈を行うのか
- 8 どのように考察を行うのか
- 9 質的研究を進める上での留意点
- 10 さらに詳しく学ぶための参考文献

第5章では、質的研究の進め方について、その方法に適したテーマ設定とデータ収集及び分析の方法について解説している。本書の特徴の1つに、質的研究と量的研究についてその基本的な考え方と方法の観点から、丁寧に解説していることが挙げられる。特に、量的な研究が統計処理を用いて、データ収集、分析、解釈がある程度パターン化されるのに対して、質的研究はその前提となる考え方によって、多岐にわたる。例えば、質的研究を選択する際の目的として、次の5点を紹介している。「文脈を考慮しながら複雑な現象を深く捉える」「文脈を考慮しながら研究参加者の変容を捉える」「研究参加者の視点から経験の意味や認識を深く捉える」「先行研究での対象外の現象を文脈の中で明らかにする」「量的・質的データを組み合わせ研究の信憑性を高める」。これらについて、さらに5つのアプローチをその学問的な背景に関連させて、紹介している。それらは、「事例研究」「ナラティブ探求」「エスノグラフィー」「GTA」「質的記述研究」となる。後述するが、質的研究はその研究の文脈と主観性を重視する点において、特に現場の教師にとって有効な研究方法となるので、授業の見直しなどの研究に役立つ情報と言える。

第6章 量的研究の進め方

- 1 どのようなときに量的研究を選択するのか
- 2 どのように研究をデザインするのか
- 3 どのようにデータを収集するのか
- 4 どのようにデータを分析するのか
- 5 どのようにデータを解釈するのか
- 6 さらに詳しく学ぶための参考文献

第6章では、量的研究の進め方について、その方法に適したテーマ設定とデータ収集及び分析の方法について解説している。量的研究では、数値化されたデータを分析して、客観的で一般化された知見を生み出すことを目的として、次の3点を挙げている。「事象の全体的な特徴や傾向について知る」「関連性を調査する」「事象の差異や因果関係を捉える」。分析方法として、基本的な統計処理の方法について解説している。

第7章 研究成果の公表方法

- 1 どのように研究を発表するのか

- 2 どのように論文を投稿するのか
- 3 どのように論文を執筆するのか
- 4 さらに詳しく学ぶための参考文献

第7章では、研究成果のまとめ方と、それを公表する方法について解説している。研究の公表には、大きく分けて「研究会や学会における口頭発表」と「学術誌への論文掲載」の2種類があるとし、それぞれのポイントについても解説を行っている。

本書は、基本的な項目についての基礎知識の解説だけでなく、「研究を行う理由を考える」といった、研究の心構えのような次元からスタートしている点において、本来の意味で「はじめての」研究者向けとなっている。たとえば、以下のような記述がある。

小中高の英語の教師はどうでしょう。大学の教員や学生とは違って、研究を行うことは日ごろの業務には含まれない場合が多いでしょう。忙しい毎日を送る中でさらに研究しようとすれば、自分の時間を割かざるを得ないこともあるかもしれません。それでも研究を行うということは、研究テーマについて強い興味・関心があるということでしょう。私たちはみなある種の知的好奇心を満たすために研究を行っていると言えるかもしれません。その点では、学生の行う研究についても同じことが当てはまります。

本書は、学生が研究に取り組もうとする時に有意義な知識と観点を提供するだけでなく、現場の教師が自分の授業をケーススタディとして、研究に取り組もうする際に、非常に役立つと考えられる。例えば、教師が自分の授業をより良くしようと、授業改善の取り組みを行う場合、どうしても自分の経験知を頼りにしがちである。また、「達人セミナー」のような、無批判に達人の技術の教えを請うといった形になりやすい。しかし、そのような場合、うまくいかない場合、その理由を理論的にきちんと理解することが難しい。しかし、本書で解説している「コツとポイント」は、自分の授業を客観的に分析する視点を提供している。

また、本書の特徴として、質的研究と量的研究の違いについて詳しく解説していることを指摘したが、質的研究はその研究の文脈を重要視することと、「質的研究では研究者の主観的な見方や視点が重要であり、研究者を研究のプロセスから切り離すことができない。(p.131)」ことから、現職の教師が自分の授業を見直して、アクションリサーチ的な研究を行う際に大いに役立つと考えられる。

【記録】

2016 年度教育問題研究会会員の学会発表・講演等記録

1. 6 月 1 日 (水) 茨城県教員研究会英語部会講演会
開催場所：茨城県民文化センター
招待講演：清田洋一「アクティブ・ラーニングについて考える」
2. 6 月 25 日 (土) 第 46 回中部地区英語教育学会 三重大会
主催：中部地区英語教育学会
開催場所：鈴鹿医療科学大学白子キャンパス
発表者：安達理恵ほか 9 名課題別研究プロジェクト「言語習得からみる小中連携の英語指導一文の仕組みへの気づき・音声から文字へ・CLIL」代表：柏木賀津子（大阪教育大学）
3. 6 月 30 日 (木) — 7 月 2 日 (土) Asia TEFL 2016
主催：Asia TEFL
開催場所：The Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia
Invited speech：Shien Sakai. “Promoting plurilingualism throughout language classrooms in East Asia”
Paper (1 日)：Rie Adachi. “The possibility of practicing CLIL in Japanese elementary schools: problems and expectations”
4. 8 月 20 日 (土)・21 日 (日) 全国英語教育学会第 42 回埼玉大会
主催：全国英語教育学会
開催場所：獨協大学
発表者 (20 日)：安達理恵「イタリアの CLIL から学ぶ外国語活動における指導法」
発表者 (21 日)：長田恵理，山口高領，他 1 名「イタリア・トレント市の小学校 CLIL の取り組みと教師の抱える問題」
発表者 (21 日)：酒井志延，清田洋一「教員のための省察ツールについての一考察」
発表者 (21 日)：清田洋一ほか 1 名「学びのプロセスを重視した英語学習ポートフォリオの開発-中学校での取り組み」
5. 8 月 24 日 (水)～27 日 (土) EUROSILA26
主催：ユヴァスキュラ大学
開催場所：Jyväskylä Paviljonki
Paper (26 日)：Eri Osada. “Teachers’ use of L1 in the classrooms: as a tool of making the classroom interaction authentic”
6. 8 月 30 日 (火) 4th International Symposium of New Issues in Teacher Education
主催：Association for Teacher Education in Europe
開催場所：University of Eastern Finland
Paper：Chitose Asaoka. “EFL Student Teachers’ Perspectives and Experiences of their Professional Development: The Case of Japan”
7. 9 月 1 日 (木) – 3 日 (土) JACET 国際大会
主催：大学英語教育学会 (JACET)
開催場所：北星学園大学
シンポジウム (1 日)：中山夏恵・大崎さつき・安達理恵・栗原文子
「小学校英語教育における異文化間能力育成の重要性と指導の観点」
招待講演 (1 日)：神保尚武 “Life-long Learning of Languages Reconsidered”
Paper (2 日)：Shinya Hori. “EAP Curricula in Japanese Universities: Analysis from a Global Assessment Perspective”
8. 9 月 10 日 (土) 青山学院英語教育研究センター・JACET 関東支部共催講演会
主催：青山学院英語教育研究センター・JACET 関東支部

- 開催場所：青山学院大学
講演：浅岡千利世「理論と実践の間で-英語教職課程履修学生の体験と省察の往還を通して見えてきたこと」
9. 10月5日（水）春日井市教職員研究会第42回
主催：春日井市教職員研究会
開催場所：春日井市福祉センター
招待講演：安達理恵「イタリアの CLIL から学ぶ外国語活動における指導法とワークショップ」
10. 10月7日（金）異文化間理解教育についての講演会とシンポジウム
主催：JACET 教育問題研究会，松本佳穂子科研，中山科研，栗原科研（共催）
開催場所：早稲田大学（西早稲田キャンパス）
講演：「グローバル市民性について」 クリスチアーネ・ルートゲ（ミュンヘン大学）
発表者：中山夏恵「日本の中学校英語教科書に見られる異文化間理解教育」
シンポジウム：栗原文子，ルートゲ，松本佳穂子 “Developing key skills for global citizenship through English language education”
11. 10月22日（土）国際教育研究所 第167回月例研究会
主催：国際教育研究所
開催場所：財団法人日本英語検定協会会議室
発表者：中山夏恵・栗原文子 「グローバル時代に求められる異文化間能力ー英語授業における現状と課題ー」
12. 10月23日（日）第37回 日本児童英語教育学会（JASTEC）秋季研究大会
主催：日本児童英語教育学会
開催場所：大阪成蹊大学
発表者：中山夏恵・土屋佳雅里・若松里佳「児童の異文化間能力を促す英語授業の検討ーJ-POSTL(言語教師のポートフォリオ)の記述文を中心に」
13. 11月2日 異文化間教育研究の集い
主催：JACET 教育問題研究会 共催：栗原文子科研
講演1：坂本ひとみ（東洋学園大学）“The Global Greenglish Project for Intercultural Exchange”
講演2：Amany Habib（ウェストフロリダ大学）“A small scale study for enhancing pre-service teachers’ awareness and skills of culturally and linguistically diverse students: Findings and lessons learned”
ラウンドテーブル（司会・栗原文子 中央大学）
14. 11月4日（金）ー11月7日（月）第28回日米教員養成協議会（JUSTEC）年次大会
主催：日米教員養成協議会 後援：全米教員養成大学協会(AACTE)
開催場所：愛媛大学（発表はいずれも6日）
Poster: Fumiko Kurihara, Amany Habib. “How students’ intercultural competence (IC) can be enhanced in a foreign language classroom: A comparison of the US, the EU and Japan”
Paper: Mika Ito. “Global literacy in English language education”
Paper: Takane Yamaguchi, Shien Sakai. “Relationships between intrinsic values and the use of cognitive strategies among Japanese college learners of English”
15. 12月3日（土）「コミュニケーション力の総合的研究」チーム研究会
主催：中央大学人文科学研究所
開催場所：中央大学（多摩キャンパス）
発表者：栗原文子「異文化間能力の育成と外国語教育」
16. 12月18日（日）Japan Association of Language Teachers (JALT)
主催：JALT Toyohashi
開催場所：Aichi university,

Invited speech : Rie Adachi. “The possibility of practicing CLIL in Japanese elementary schools”

17. 2017 年 1 月 28 日 (土) LET 九州支部学術講演会

主催 : LET 九州支部

開催場所 : 福岡大学

講演 : 酒井志延「日本における複言語主義と CLIL」

18. 2017 年 2 月 24 日 Bremen University Symposium 2017

Paper: Shien Sakai, Ken Hisamura. “Promoting plurilingualism throughout language classrooms in Japan”

19. 3 月 15 日 The 52nd RELC International Conference

主催 : Regional Language Centre (RELC)

開催場所 : RELC, Singapore

Paper: Ken Hisamura, Hisatake Jimbo. “Transporting the rationales behind European language teacher education to a Japanese context”

Paper: Shien Sakai. “Relationships between intrinsic values and the use of cognitive strategies among Japanese college learners of English”

Paper: Rie Adachi. “Japanese students’ attitudes toward other cultures and a globalized world”

20. 言語教育エキスポ 2015 の開催 (pp. 147-149 参照)

言語教育エキスポ 2017 プログラム

日時 2017 年 3 月 5 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，境一三科研，酒井志延科研，清田洋一科研，中山夏恵科研，栗原文子科研，安達理恵科研，細川博文科研，藤井彰子科研，飯野厚科研，Schmidt 科研，藤原三枝子科研，静哲人・淡路佳昌科研，河野円科研，JACET 英語辞書研究会，JACET バイリンガリズム研究会，日本フランス語教育学会，日本ロシア語教育研究会，中国語教育学会，日本独文学会ドイツ語教育部会，外国語教育メディア学会関東支部，英語芸術学校マーブルズ

406 会議室

時間	演題	演者
9:00-10:30	アトリエ 10「言語教師の成長ツールである J-POSTL とは何か」	高木亜希子，醍醐路子（青山学院大学），浅岡千利世（獨協大学），加藤千博（横浜市立大学）
10:40-12:10	Key-note speech “Issues in in CLIL teacher education”	Carmel Mary Coonan (Ca' Foscari University of Venice, Italy.)
13:00-14:30	アトリエ 11「英語 4 技能の科学的根拠に基づく指導法」	萱忠義（学習院女子大学），武藤克彦（東洋英和女学院大学），鬼頭和也（東海大学），今野勝幸（静岡理工科大学），藤永史尚（近畿大学），小倉雅明（東京大学）
14:40-15:10	個人研究発表 19「グローバル市民性と英語教育」	栗原文子（中央大学） 久村研（田園調布学園大学）
15:20-16:50	アトリエ 12「日本人大学生のスピーキング力指導：ウェブ会議及びスピーキングテストの効果」	藤井彰子（ICU），飯野厚（法政大学），大畑甲太（フェリス学院大学），渡邊（金）泉（ICU），稲垣善律（津田塾大学），杉本淳子（聖心女子大学），宮平大輔（ICU），中村洋一，簗田由己子（清泉女学院短期大学）

407 会議室

時間	演題	演者
9:00-10:30	アトリエ 13「小学校の英語授業における児童の異文化間能力を育成する指導の意義と可能性」	中山夏恵（文教大学），土屋佳雅里，金藤明美（小学校英語活動サポーター），宇田川きのみ（英語指導員），若松里佳（英語活動支援員）
10:40-12:10	アトリエ 7「協働学習一楽しく学んで効果を実感しよう！」	津田ひろみ（明治大学），坂本ひとみ（東洋学園大学），伊藤紳一郎（那珂市立第二中学校）
13:00-14:30	アトリエ 6「小学校英語での文字指導について」	加藤拓由（鷹来小学校），樫本洋子（大阪教育大学附属小学校），木澤利英子（東京大学）
14:40-15:10	個人研究発表 18「ICT を活用した国際交流活動」	田上達人（松本市立寿小学校）
15:20-16:50	アトリエ 8「絵本 <i>Handa's Surprise</i> による異文化理解と思考力を高める CLIL 指導法」	安達理恵（愛知大学）， 北野ゆき（守口市立さつき学園）， 阿部志乃（横須賀学院小学校）

408 会議室

時間	演題	演者
9:00-10:30	アトリエ 1 「社会文化理論による Communities of Practice とは」	上條武, 西条正樹 (立命館大学), 長尾明子 (龍谷大学)
10:40-11:40	アトリエ 4 「高校検定教科書の分析から考える日本の英語教育」	河野円 (明治大学), 飯田深雪 (神奈川県立国際言語文化アカデミア), 山本孝次 (刈谷北高校), 富岡次男 (三省堂)
13:00-14:30	アトリエ 9 「小学校英語指導者の資質能力のロードマップを求めて」	小泉仁 (東京家政大学), 池田勝久 (素和美小学校), 成田潤也 (厚木第二小学校), 竹田里香 (小学校外国語活動支援員)
14:40-15:10	個人研究発表 11 サッカーを事例とした体育 CLIL の実践研究」	二五義博 (海上保安大学校) 伊藤耕作 (宇部高専)
15:25-15:55	アトリエ 3 「教師の成長を促進するプロジェクト型学習」	清田 洋一 (明星大学), 木内 美穂 (東京実業高校), 齋藤理一郎 (太田フレックス高校), 鶴田京子 (県陽高校), 福田美紀 (筑波大学附属坂戸高校), 松津英恵 (東京学芸大学附属竹早中学)

409 会議室

時間	演題	演者
9:00-9:30	個人研究発表 14 「地域語アルザス語の位置づけと, 独仏二言語教育」	小川敦 (大阪大学), 境一三 (慶應義塾大学), 大澤麻里子 (東京大学)
9:30-10:00	個人研究発表 2 「ドイツ語再履修クラスにおける新たな試み」	田原憲和 (立命館大学)
10:00-10:30	個人研究発表 5 「コミュニケーションなドイツ語の教科書を使用する大学生の学習観」	藤原三枝子 (甲南大学)
10:40-12:10	アトリエ 14 「和英辞典: コロケーションと日本文化発信」	山田茂 (早稲田大学), 塚本倫久 (愛知大学), 森口稔 (長浜バイオ大学)
13:00-13:30	個人研究発表 13 「CLIL でデータやグラフを読み解く力を育てる」	油木田美由紀 (上智大学)
13:30-14:00	個人研究発表 16 「個別対面指導が英語学習者の子音生成に及ぼす影響」	天野修一 (静岡大学)
14:00-14:30	個人研究発表 21 「欧米の言語史とことばの世界」	神谷健一 (大阪工業大学)
14:40-15:10	個人研究発表 1 「グローバル化社会を生き抜く高校生の英語表現力を高める英語指導」	宮本順紀 (荏岐高校)
14:55-15:55	アトリエ 5 「CEFR に依拠した言語教育改革改善の支援システムの構築」	シュミット, M. G. (筑波大学), 永井典子 (茨城大学), 長沼君主 (東海大学), フンケ・モーテン (青山学院大学)

410 会議室

時間	演題	演者
9:00-9:30	個人研究発表 4「ディクトグロスの効果的な使用例と学習者の気づきの変化」	山本成代（創価女子短期大学）， 臼倉美里（東京学芸大学）
9:30-10:00	個人研究発表 3「教育用例文コーパス SCoRE をパソコン・携帯端末・紙ベースで利用したデータ駆動型文法指導」	中條清美，濱田彰（日本大学），若松弘子（茨城高専）
10:00-10:30	個人研究発表 1 2「大学生の専攻の違いによる英語学習動機づけと動機減退要因」	佐藤夏子(東北工業大学)
10:40-12:10	アトリエ 15「小学校の先生のための手取り足取り発音講座」	静哲人（大東文化大学）， 淡路佳昌（大東文化大学）
13:00-13:30	個人研究発表 10「ディープラーニングを用いたシャドーイング音声の自動評価 大学生の専攻の違いによる英語学習動機づけと動機減退要因」	峯松信明，齋藤大輔，楽俊偉（東京大学）， 山内豊（東京国際大学），伊藤佳世子（京都大学）
13:30-14:00	個人研究発表 9「OJAD とそれを用いた音声指導 ～OJAD 超入門講座～」	峯松信明，齋藤大輔（東京大学）
14:00-14:30	個人研究発表 8「話者を単位とした世界諸英語発音のクラスタリングと地図化」	峯松信明，塩澤文野，齋藤大輔（東京大学）
14:40-15:10	個人研究発表 15「英語への関心と自信を養成するミュージカルの実践」	河内山晶子（明星大学）
15:20-16:50	アトリエ 2 「【ワークショップ】 ♪みんな DE 夢中『レ・ミゼラブル』」	小口真澄，阪本由貴，根橋昌子（英語芸術学校マーブルズ）

411 会議室

時間	演題	演者
9:00-9:30	個人研究発表 23「熟達度の異なる日本人英語学習者の自己調整学習の特徴」	福田晶子（立教大学）
9:30-10:00	個人研究発表 20「多読後の活動としてのビブリオバトル」	竹村雅史（北星学園大学）
10:00-10:30	個人研究発表 7「「アクティブ・ラーニングで学ぶ『アメリカ文学と歴史』の授業について」	平瀬洋子(広島国際学院大学)
10:40-11:10	個人研究発表 22「日本人大学生のコミュニケーション不安と F0 分析」	中村弘子(公立鳥取環境大学)
11:10-11:40	個人研究発表 1 7「コミュニケーション不安と F0 分析」	細川博文(福岡女学院大学)
11:40-12:10	個人研究発表 6「教科書をウェブ化して，CALL とスマホで利用するブレンド型語学授業研究」	田淵龍二（ミント音声研究所）

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・実践活動, 教材および教育プログラムの紹介・解説など。 Reports of conferences, 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】

2016～2018 年度の教育問題研究会（協働：早稲田大学神保尚武科研）の研究テーマは、『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）』【小学校英語指導者編】の開発と、大学の教職課程と中等教育現場における J-POSTL の活用事例の収集です。今回のジャーナルは、小学校英語教育に関する原稿が 5 件、J-POSTL 関連は 3 件（そのうち米田論文は小学校英語指導者養成と重複）、教師教育の質的研究 1 件、指導法関連 1 件とバラエティに富み、研究会のテーマにふさわしい内容となりました。また、ミュンヘン大学のルートゲ先生からのドイツにおける「英語教育におけるグローバル市民教育」に関する寄稿は、日本の外国語教育改善の方向性に大きな示唆を与えるものと言えます。

今回の原稿執筆者の所属でも明らかなように、研究会のメンバー以外の投稿も目立ちます。そのうち大半の執筆者は、研究会と連携する研究グループのメンバーや神保科研の連携研究者なので、本研究会の準メンバーとしての寄稿です。今後も教師教育に携わる研究者や教育現場の実践者との共同研究を重視していく予定です。

一方、査読をお願いした先生方には、学年末の多忙な時期に、何の見返りもないにもかかわらず、丁寧に見ていただき、感謝に堪えません。共に日本の外国語教育の改善を志向する同志として心強い限りです。

本研究会は、国内外の学会などでの発表、本ジャーナルの発行、及び、3 月の言語教育エキスポの開催によって、研究成果を多くの研究者・教育実践者と共有し、協力の輪を広げていきたいと考えています。今後も、皆様のご支援とご協力をお願いします。（K.H）

Language Teacher Education

言語教師教育 2017

Vol.4 No.1

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

平成 29 年（2017 年）3 月 5 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 清田 洋一

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学商学大学院 神保尚武 気付

電話 03-5286-2081

印刷所 有限会社 桐文社

〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階

電話 03-3781-4010

本書の印刷費には科学研究費補助金（基盤(B)）（課題番号：16H03459）が使われています。

JACETSIG-ELLE Journal

Language Teacher Education and Related Fields



成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ

JACET教育問題研究会 <<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/>>
監修：神保尚武／編集：久村 研，酒井志延、高木亜希子、清田洋一

- 「言語教師のポートフォリオ」には，【英語教師教育全編】【英語教職課程編】【現職英語教師編】の3編があります。それぞれの用途によって使い分けることができます。本ポートフォリオの主な特徴は次の通りです。
 - ・ 英語教師に求められる授業力を明示する。
 - ・ 授業力とそれを支える基礎知識・技術の振り返りを促す。
 - ・ 同僚や指導者との話し合いと協働を促進する。
 - ・ 自らの授業の自己評価力を高める。
 - ・ 成長を記録する手段を提供する。
- 本ポートフォリオの中核には，Can-Do形式の180の自己評価記述文があります。これらの記述文は，授業力に関する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。