Japanese edition

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

Language Teacher Education
言語教師教育

【Vol. 6 No. 1】

JACETSIG-ELE Journal

Language Teacher Education and Related Fields

March 2019
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 2019

【Vol. 6 No. 1】

JACETSIG-ELE Journal
JACET 教育問題研究会 会誌

2019 年 3 月
JACET 教育問題研究会
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/

Language Teacher Education Vol.6, 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 2019
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)

招待論文

Genre-based Pedagogy …… Kathleen Graves 1

ジャンル・アプローチ教授法 …… Kathleen Graves／栗原文子　訳 18

J-POSTL・教師教育関連

【論文】

児童への英語指導・国際交流活動は学生の社会人基礎力をどう養成できたのか
…… 米田佐紀子・太田美帆 34

【研究ノート】

『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』（EPOSTL）及び『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）に関する研究のレビュー： 日本における今後の実践と研究への示唆 …… 髙木亜希子 54

小学校英語指導者のポートフォリオの開発：教職課程試用版の自己評価記述文の選定と今後の課題 …… 久村　研・長田恵理・山口高領 74

学習指導要領の改訂に伴う小学校外国語教材の変化
―異文化間能力育成の観点から― …… 中山夏恵・栗原文子 94

英語教育関連

【研究ノート】

児童の異文化間能力を育む活動事例の提案―移行期用小学校外国語教材『We Can!』を中心に― …… 中山夏恵・若松里佳・成田潤也・土屋佳雅里 113

【実践報告】

自立学習から世界の問題に繋げるチョコレート・プロジェクト
…… 安達理恵・阿部志乃・北野ゆき・諸木宏子 129

【その他（試論）】

英語教育の未知なる可能性：日本におけるリベラル教育、ペダゴジー・オブ・ケアリング、アクティブ・ラーニングの位置づけ
…… 大谷将史・Huseyin Uysal・Yong Jik Lee 144

【その他（海外調査報告）】

トリノおよびその周辺の学校における CLIL の授業見学報告 …… 清田洋一 152

書評

『コア・カリキュラム準拠　小学校英語教育の基礎知識』大修館書店…… 成田潤也 160

『先生のための小学校英語の知恵袋－現場の『？』に困らないために－』くろしお出版 …… 狩野晶子 164

記録

2018 年度教育問題研究会会員・協力者の学会等発表記録 …… 168

言語教育エキスポ 2018 プログラム …… 171

Language Teacher Education 言語教師教育 原稿投稿要領 …… 174

【編集後記】/176

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）
大崎さつき（創価大学准教授）

査読者　（五十音順）

浅岡千利世（獨協大学教授）
泉　惠美子（京都教育大学教授）
岩中貴裕（山口学芸大学教授）
大場浩正（上越教育大学大学院教授）
片桐一彦（専修大学教授）
萱　忠義（学習院女子大学教授）
境　一三（慶應義塾大学教授）
藤尾美佐（東洋大学教授）
吉住香織（神田外語大学特任准教授）
阿野幸一（文教大学教授）
猪井新一（茨城大学教授）
臼倉美里（東京学芸大学准教授）
小田眞幸（玉川大学教授）
狩野晶子（上智大学短期大学部准教授）
河野円（明治大学教授）
拝田　清（和洋女子大学教授）
山野有紀（宇都宮大学准教授）
吉田達弘（兵庫教育大学教授）

執筆者　（掲載順）

Kathleen Graves, Clinical Professor, School of Education, University of Michigan
栗原文子（中央大学教授）
太田美帆（玉川大学准教授）
久村　研（田園調布学園大学名誉教授）
山口高領（立教女学院短期大学講師）
若松 里佳（荒川区英語アドバイザー）
土屋佳雅里（早稲田大学非常勤講師）
阿部志乃（横須賀学院小学校英語科教諭）
諸木宏子（西大和学園中学校）
大谷将史（フロリダ大学大学院）
Yong Jik Lee（フロリダ大学大学院）
米田佐紀子（玉川大学教授）
髙木亜希子（青山学院大学教授）
長田恵理（國學院大學准教授）
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）
安達理恵（愛知大学准教授）
北野ゆき（守口市さつき学園教諭）
清田洋一（明星大学教授）
Huseyin Uysal（フロリダ大学大学院）
狩野晶子（上智大学短期大学部准教授）

【Invited Paper】

Genre-based Pedagogy

Kathleen Graves

Abstract

This article describes genre-based pedagogy, an approach to teaching language based on genre, which has its roots in Halliday's systemic functional linguistics. Genres are recurring texts in a culture that achieve social purposes. These texts are both oral and written, although in school contexts the focus is on written genres such as narratives, reports and arguments. A genre is organized according to certain stages that are necessary to accomplish its purpose. For each stage the writer or speaker makes lexical and grammatical choices that are appropriate to the stage and the purpose. This approach to teaching uses a specific pedagogy that is constructed around a three to five stage cycle. These stages include building the field, i.e. developing knowledge of the content (science, history, literature), through reading and other interactive activities. They include the use of model texts which the teacher guides the learners to deconstruct in order to understand the purpose, stages, and language features of the genre. Students have the opportunity to jointly construct an example of the genre, guided by the teacher. By the end of the cycle, learners are able to independently construct their own example of the genre. The article discusses three examples of genres taught using the pedagogy: a procedure, a procedural recount and a casual conversation.

Keywords

genre, teaching learning cycle, functional linguistics, school genres, register

1. Introduction

As its name suggests, genre-based pedagogy connects an understanding of language, as genre-based, with an understanding of how to teach language. Genre-based pedagogy originated in Australia in the 1980's as a way to address inequities in academic achievement at the primary level for indigenous learners and learners whose mother tongue was a language other than English. These inequities were particularly apparent in writing. It was found that by the end of primary school, these learners had only learned to write a narrow band of school genres, mainly related to stories such as narratives and recounts, and were thus unprepared for the demands of secondary school where they would be expected to write 'prestige' academic genres such as reports and arguments (Martin, 2009). The genre-based pedagogy that is

described here is most closely associated with the 'Sydney school' (Rose & Martin, 2012). In this article, I will first describe the view of language that informs genre-based pedagogy, followed by a description of the pedagogy and how it supports language learning. I will then show the pedagogy in action with three examples, two written genres and one oral genre. I will conclude with a short list of suggested readings for those who are interested in learning more about genre-based pedagogy.

2. View of Language and How Languages Are Learned

The conception of genre in genre-based pedagogy grows out of Michael Halliday's systemic functional linguistics (SFL). According to Halliday, language is at its core a resource for making meaning (Halliday, 2004). Through language, human beings express their ideas and learn about the world (the ideational function of language), create relationships with each other (the interpersonal function) and organize the flow of what is said and written (the textual function) (Halliday & Matthiessen, 2004). The lexicon and grammar of the language are resources that we draw on in systematic ways to make meaning according to the 'context of situation', i.e. the context of language use. The context of situation is characterized by three features: the field--what is being talked or written about, the tenor--the relationship with the intended audience, and the mode--whether one is speaking or writing. (The mode is not binary, but occurs across a continuum from 'more' oral to 'more' written language.) Together, these three features constitute the register of language. One of the purposes of schooling is for students to learn an academic register, which comprises both 'literate talk', ie. "spoken language that is not dependent on the immediate situational context in which it occurs" (Gibbons, 2014: 83) and a variety of written genres.

Language is functional in the sense that we use it to accomplish a variety of social purposes. The macro unit of linguistic analysis in SFL is a 'text' because what we write and what we communicate through speaking involves purposeful uses of language. These uses of language can best be understood at the level of connected discourse, or texts, not, as in structural linguistics, at the level of the sentence. According to Burns, Joyce & Gollin:

> Broadly speaking, genres are patterned discourse structures which have developed in a culture over time as social demands are placed upon language. The concept of genre is an abstraction: it involves an averaging of the structure of those texts which aim to fulfil the same purpose. For example, if we took all general practitioner consultations within Australia they would not all be the same but they would have a recurring structure which effective participants in these consultations create. Genres also

> reflect the ever changing nature of society and culture and therefore continue to be established and change over time. (Burns, Joyce & Gollin, 1996:2).

Genres are thus texts that recur in a culture. As such, they both reflect the culture and construct it (Derewianka, 2003).

The first work on genre-pedagogy focused on the genres taught in primary school: personal recounts, narratives, procedures, discussions and arguments. According to Martin (2009: 20), a genre is 'a staged, goal-oriented, social process'. Each genre can thus be distinguished by its goal, or purpose. The genre is constructed in stages in order to achieve its purpose. For example, the purpose of an argument is "to persuade others, to take a position and justify it." (Gibbons, 2014: 107). In order to take a position, justify it and persuade others to adopt it, an argument begins with a personal statement of position, followed by a series of arguments and supporting points or evidence for each one. The final stage is a conclusion and possible recommendation. The purpose of a report, on the other hand, is to organize information about a topic (Brisk, 2014). The first stage of a report is a general statement that identifies the topic and its classification. Subsequent stages are organized according to subtopics related to the general topic and may include subheadings.

The stages of a genre are realized through certain lexicogrammatical choices. For example, an argument uses evaluative vocabulary to signal the writer's belief (it is extremely likely that…)" (Gibbons, 2014:107). This kind of evaluative vocabulary would be completely inappropriate in a report, whose purpose is to give information, not to persuade. A report, therefore, uses third person, present tense, and verbs of relationship such as *be* and *have*, in order to convey objectivity and authority. Thus in order to approach genre from a functional perspective, we need to consider its purpose, the stages that realize the purpose, and the lexicogrammatical choices that enable us to realize the purpose.

3. The Pedagogy

Genre-based pedagogy is essentially an apprentice model in which the teacher guides learners through a series of stages to a degree of mastery. The original model, developed by Rothery (1996), was called the teaching learning cycle (TLC) and consisted of three main stages. According to Rose (2015):

> The first was termed Deconstruction, in which a teacher guides students to identify and name the stages of a model text in the genre under focus, along with some pertinent language features. The second

> is Joint Construction, in which the teacher guides students to construct a new text with the same stages, but about a field that the class has been studying. The third is Independent Construction, in which each student writes their own text following the model they have practised together. (p. 302)

The use of the word 'stages' echoes the concept of stages in a genre; however, the stages of the Teaching Learning Cycle can be recurring and cyclical.

The cycle has been modified over time by different theorist-practitioners. Current models begin with stages designed to develop students' understanding of the 'field' or curricular content, and intensive reading of texts about the curriculum topic. Derewianka and Jones (2016), leading proponents of genre-based pedagogy, propose a five stage model. Stage one is called Building Knowledge of the Field in which "the teacher designs and leads activities to begin to build shared understandings of the topic." (ibid: 54). The aim of this stage "is to make sure that learners have enough knowledge of the topic to be able to write about it" (Gibbons, 2014). Activities might include hands on activities/experiments, discussions or guest speakers. Stage two is called Supported Reading. This stage "involves intensive reading of carefully selected texts or text extracts in the topic area, focusing on developing students' appreciation of the topic at hand, their enjoyment of reading, and their comprehension and decoding skills as relevant to their needs." (Derewianka & Jones, 2016: 54). The Supported Reading stage is followed by Modelling or Deconstruction of a model text, Joint Construction of a similar text by the whole class, and Independent Construction of one's own text. Another reconfiguring of the cycle is to focus first on 'reading to learn' in order to 'learn to write' (Rose, 2015).

It should be noted that the teacher plays a crucial role in genre-based pedagogy. As discussed earlier, an important purpose of schooling is for students to learn academic registers that differ from the everyday language they speak with family and peers. In the initial stages of building the field and later in joint construction, the teacher makes the language explicit and visible to the students (Christie, 2013). Gibbons (2014) gives the example of children learning about how magnets work. In the initial stages of experimenting with magnets, the children might use terms such as *stick together*, or *push away*. As they talk about their experiments, the teacher provides the terms *attract* and *repel*. Later they will learn to use nominalizations such as *magnetic attraction*. The teacher thus helps the students to cross the bridge from everyday language to academic language.

4. Examples of Genre-based Pedagogy

4.1 Example 1: Procedures

Procedures are genres that explain or instruct how to do something. Typical examples of procedures in everyday life are recipes or crafts instructions (e.g. how to knit something). In school, science classes are one context for procedures, e.g. how to make a magnetic vehicle in a unit on magnetism (Derewianka and Jones, 2016) or how to build an aquifer in a unit on the properties of groundwater.

As discussed earlier, each genre fulfills a purpose. Thus, to understand a genre we start with its purpose because the purpose will help determine how the genre is organized and the type of language features that will contribute to achieving that purpose. The following example is from Derewianka and Jones (2014: 67), which is one of the texts I recommend for those who are interested in learning more about genre-based pedagogy. The context is a Grade 4 classroom in Australia.

Model text	Purpose and stages
Making a magnetic vehicle Materials: two bar magnets two matchsticks one icy pole stick 2 straws 1 strip of Blu-tack 4 wheels 1. Insert the two matchsticks through the straws. 2. Attach the 4 wheels to the end of each side of the matchstick (you may have to shave the end of the matchsticks to fit it on). 3. Join the wheels to the icy pole stick with two small pieces of Blu-Tack. 4. Attach a bar magnet to the top of the vehicle using Blu-Tack. 5. Test your vehicle. Does it run freely?	*Stage 1: Title* Describes goal of procedure *Stage 2: List of materials or ingredients* Materials are described as noun groups in list form, often in the order they will be used, with modifiers that convey precise quantities, types, qualities, etc. *Stage 3: Instructions/method* Instructions are listed in the order in which they are carried out. They are in the imperative (command form) for a generalized audience. They use precise verbs They use adverbs of place and manner

In the example, we can see that a procedure has three stages to accomplish its purpose. The first is a title that indicates the goal of the procedure, what the reader will learn how to do or make. In this case, the goal is to make a magnetic vehicle. The second stage is a list of materials (or ingredients). The third is the method or description of what to do broken into steps and in the sequence in which they should be carried out. If one of these stages is missing, it will be difficult to achieve the purpose—without the goal, we won't know what we are learning to do; without the materials, we won't know what to do it with, and without the instructions, we won't know what to do. Moreover, the stages are in a particular sequence to accomplish the purpose: the goal tells us what we are aiming to produce, the list of materials ensures we will be able to produce it, and the method explains how to produce it using the materials. To verify, look at any recipe or set of instructions—they will be in this order.

Let's examine the language choices that a writer of the procedure genre makes to accomplish the purpose. The list of materials or ingredients are realized as nouns; however, they are not bare nouns, they are noun groups that indicate amounts, types, qualities and so on. In the example, the number of each type of material is specified, and in some cases the type. For example, two bar magnets, one strip of Blu-tack. These modifiers are necessary for the reader to know exactly what they need in order to build the car (and thus accomplish the purpose of the genre). The lexicogrammar of this stage is not random, but purposeful.

The steps in the third stage are written for a generalized audience, not about or for a specific person. Procedures in English use the imperative form of verbs and are thus 'personless', addressed to anyone. (Note that this is a cultural choice, and that in other languages the choice is different. For example, in French, the verbs are in infinitive form.) The verbs are very precise. For example, *insert*, *attach* (not generic verbs such as *put*). Another feature are adverbials of place and manner so the reader knows where and how to '*insert*' or '*attach*'. For example, "*to the icy pole stick", "with two small pieces of Blu-Tack*". In this way, the language choices contribute to the purpose—without descriptive noun groups, precise verbs and adverbials of place and manner, the purpose will be difficult to accomplish.

4.1.1 Using the teaching-learning cycle with procedures. Some proponents of genre-based pedagogy suggest beginning the cycle by asking students to write an 'uncoached' example of the genre in order to provide teachers with information about what students know and don't know about how to write the genre (Brisk, 2015). The following is an example from a third grader (age 8) who was given this prompt: How to make a peanut butter and jelly sandwich

Here is his uncoached text (From Brisk, 2015: 76-77):

How to make a peanut butter and jelly sandwich

The first step is you go to the store and you buy bred and peanut butter and you buy Jelly and then the persone of the store, will say good buy see you next time then you go back to yore amportmint and you get the bred and the peanut butter and jelly and you put it together and you make peanut butter and jelly sandwich.

As can be seen in the students' uncoached attempt, the young writer knows that a procedure is a series of steps (*the first step is… then…then…*) and that the steps should describe what you do in order to make the sandwich. However, the language choices are those for a narrative, not for a procedure; it is written as a sequence of events, told in the present tense. There is use of dialogue '*good buy see you next time*', and the writer uses the pronoun '*you*', as though addressing an interlocutor. Brisk points out how challenging it is for young writers to make the transition from a personal narrative genre to a more impersonal procedure.

Derewianka and Jones describe how the Grade 4 teacher in the unit on magnetism followed the five stages to teach grade four learners how to write a procedure.

Stage 1: Building the field

The students had already studied magnetic attraction, so this stage was conducted as a review in which the teacher elicited the knowledge from the students. Had it been an introduction to magnetic attraction, this stage would be much longer. (For example, as discussed earlier, Gibbons (2014) describes how another teacher introduced magnetic attraction by assigning different groups of students different scientific experiments with magnets, followed by a report out of what they had done and learned. As they reported out, the teacher guided them to express themselves in more scientific ways, such as using the words 'attract' and 'repel'. This stage ended with the children writing about what they had learned in a journal.)

Stage 2: Supported reading

In this stage, the whole class worked with the teacher to read and understand a text about electromagnetic levitation trains, which was projected onto a screen. "Through these activities, the teachers were able to find out about and extend students' existing knowledge of the field to build a shared knowledge base, to stimulate interest in the topic and to highlight some of the key words that will be encountered during the reading." (Derewianka & Jones, 2016:68).

Stage 3: Modelling or deconstruction (combined with supported reading of the text)

The students were given a handout with the procedure for making a magnetic vehicle (see Model Text above). With the teacher's guidance, the students read the text

closely to understand what it means and which linguistic features convey the meaning. She tells them:

> The first step is the beginning of how to make the wheels. And it's a command because it is telling the reader what to do. Draw a circle around the whole command. We need two matchsticks and the straws. ... The first word is our action verb, telling us what it is we have to do: 'insert', which means to put something into. Underline that word. Now the text tells us what we have to insert—the two matchsticks. Underline that noun group: the two matchsticks (ibid:70-71).

The teacher is explicitly drawing attention to lexicogrammatical features of the genre such as "command", "action verb", and "noun group". The use of metalanguage to point out how language functions (not how it is formed) is an important feature of genre-based pedagogy.

> A pedagogy that attends to functional as opposed to a formal metalanguage draws students' attention to and names the generalizable ways in which the semiotic system as a whole realizes different genres. It involves teaching students how to analyze texts such as narratives using functional terms such as "orientation", "complication," and "resolution" as opposed to structural ones such as "beginning," "middle," and "end." Gebhard, Chen, & Britton (2013:109)

After closely deconstructing the model text, the students worked in pairs to read/use the text in order to build a magnetic vehicle. "This was an opportunity for students to see the social purpose of procedural texts in use, that is, they were reading for a purpose." (Derewianka & Jones, 2016: 72).

Stage 4 Joint construction

The children then played a game using magnets that was designed by the teacher. They generated the vocabulary associated with the game (e.g. *attract* and *repel)*, and collaboratively wrote up the instructions for the game, using the vocabulary. They were guided by the teacher to use the three stages (goal, materials, method) and to use the language features they had reviewed in the earlier stages, e.g. action verbs, command form, precise noun groups.

Stage 5 Independent construction

In this stage the students designed their own games using magnets and wrote the instructions for how to play the game. They then exchanged their texts with others, who tried to play the game based on the instructions in the text. As with the other

stages, the students could see that the text itself had a purpose and the way in which the staged organization and language features contributed to that purpose.

4.2 Example 2: A Procedural Recount

Procedural recounts describe how a procedure has been carried out. The purpose of these kinds of texts is to recount a procedure in order and with precision. In science, a procedural recount records the aims, steps, results and conclusion of a scientific activity already conducted (Christie & Derewianka, 2008, cited in de Oliveira & Lan, 2014). The example below is from de Oliveira & Lan (2014) in which they describe the use of genre-based pedagogy in a 4th grade primary classroom in the US.

Sample text:

Materials	2 pill bottles (one with a cup) 50 beans Water
Aim	To demonstrate that plants need air
Record of events	First we soaked 50 beans. Then we filled both bottles with the soaked beans and put a little water in the bottom of each. Next we put the cap tight on one of the bottles and left the other open. Finally, we shook the water over the beans. What we observed: The seeds [in the bottle with the cap off] started to sprout
Conclusion	Plants need air to grow

As can be seen in the sample text, there are four stages to a procedural recount—the materials, the aim, the record of events and conclusion. As with a procedure, the materials are expressed as precise noun groups. The aim is expressed as a non-finite clause. And, as with a procedure, the record of events uses precise verbs (*soak, fill, shake, sprout*), as well as adverbials of place and manner (*with the soaked beans, in the bottom of each*). However, the recount differs greatly from a procedure in that it has a narrative function, to record a sequence of events of something that has already happened. This is realized through the use of declarative sentences in first person, and the past tense, '*we soaked 50 beans*', '*we filled both bottles*' and sequence connectors *first*, *then, next, finally*. The conclusion uses generalized participants ('*plants' 'air*') and the present tense (*need*) to indicate that it is a general statement, not bound by time.

De Oliveira and Lan (2014) contrast the writing of a 4th grade emergent bilingual

student Ji Soo from Korea prior to and after instruction using the Teaching Learning Cycle. The children first did an experiment on density in which they poured four different liquids into a cup and observed what happened. They then wrote what they had observed in the experiment.

Jis Soo's initial text (ibid:32):

When the soap thingy got mixed with the corn syrup, the soap turned kind of green. Then when I mixed it with red water, it turned kind of blue again. Then when we mixed with corn oil, pink bubbles formed between the corn oil and read water.

Ji Soo only includes one stage in the genre—the record of events. He uses first person and past tense, but the nouns and verbs lack the precision needed to fulfill the purpose of the genre, e.g. 'soap thingy', 'turned kind of blue'. His use of only two connectors, *then* or *then when*, do not clearly show the sequence 'in order, and with precision' of the steps in the experiment. In fact, as de Oliveira and Lan point out, Ji Soo's choices of participants (noun groups) and processes (verb groups), "focus the content on the change of liquid colors, not the layers of liquids" (ibid:33), which was the focus the teacher expected.

The teacher then worked with the Teaching Learning Cycle to focus explicitly on the procedural recount genre and how language functions in the genre. She had the students analyze a model text, highlighting the grammar features of the Record stage, such as the temporal connectors *first, then, finally*. She also highlighted the explicit and precise naming of the materials. Together with the students, she co-constructed the conclusion to the first experiment they did, as a model for their next experiment. The students then conducted a second experiment and wrote it up.

Ji Soo wrote the following text to describe his second experiment:

Materials: styrofoam ball corn oil rubber band red water paper clip dishwater soap cup corn syrup Aim: To find the density. Record First we poured corn syrup. Then we poured dishwater soap and it made 2 layers. Then we poured red water on the dishwater soap and it mixed a little bit. Finally we

poured corn oil. Then we put a styrofoam ball, a paper clip, and a rubber band. We thought the ball will float, the paper clip will be in the middle, and the rubber band will float.

Conclusion
The ball floated, and the paper clip and the rubber band sank to the bottom.

If we contrast his first 'uncoached' recount with the second, we immediately see an important change: the inclusion of the first two stages, the Ingredients and the Aim. The language used to express them is appropriate: precise noun groups and a non-finite clause. The Record of what he and his classmates did is also much more genre appropriate. He uses a range of appropriate sequence connectors, '*first'*, '*then'*, '*finally'*. (He uses '*finally*' somewhat appropriately, since it is the final action in setting up the layers, not the final action in the entire sequence.) He uses specific noun groups—*corn syrup, dishwater soap, Styrofoam ball*. He uses a variety of verbs—*pour, mix, put, floated, sank*. Overall, it is a recognizable scientific procedural recount that is much more precise than the initial text. There is still work to do (e.g. his conclusion is actually part of the record, so a generalized conclusion is lacking) but the difference shows how making the structure and wordings of the genre visible can have a clear impact on the student's writing.

I have chosen these two school genres because, although they both concern procedures, they have two different purposes. The purposes, in turn, are realized in different organizations/stages and in different language choices. When students learn about a genre through explicit instruction about its purpose, stages, and language features, the workings of the genre become visible. Students can thus begin to make sense of *why* the genre is constructed in that way, and *how* to do it.

4.3 Example 3: An Application of Genre-based Pedagogy to a Conversation Class in a Japanese University

Genre-based pedagogy has largely focused on literacy skills—reading and writing. Reading is the means by which we learn content in schools, and writing is the way we demonstrate our learning. For this reason, it has most successfully been taken up in schools and in so-called ESL settings, where children are expected to learn about the different content areas (science, math, social studies, language arts) and to learn the different genres associate with them. There has been less explicit work on oral genres, partly because oral language is not explicitly evaluated in school and partly because oral language is developed in the discussions of content, model texts, activities and so on that take place as part of the Teaching Learning Cycle.

The context for the third example is a freshman Oral English class in a Japanese university and is described in McAndrew (2007). Rather than use a textbook, the

instructor decided to use learner-to-learner discourse as the focus of the course. This meant that the focus was on understanding how different forms of oral discourse have a purpose, are responsive to their context of use, and deploy language according to the context and purpose. The focus described here is casual conversation. Students analyzed an initial learner-to-learner text, drawn from the type of language that the students were initially using in the course:

Learner Text 1 (McAndrew, 2007:198)

Learner A: *Where are you from*? Learner B: *I'm from Fukuoka*. Learner A: *What sports do you like?* Learner B: *I like baseball.*

McAndrew analyzes this text as follows:

> This example of the learners' spoken language demonstrates a stilted, decontextualised, non-natural use of language. Here learners are repeating linguistic forms, correct at the lexicogrammatical (words and wordings) level but inappropriate in relation to the context of situation. The language choices would be fine in, for example, the context of a particular type of interview, but are not suited to informal casual conversation amongst peers. There is also no affective or emotional involvement and the learners already know the answers to the questions. There was a strong need to use more interactional or interpersonal language, to use change of topic words and to allow for some negotiation of meaning between the interactants (McAndrew, 2007: 198).

The instructor asked the students to comment on the appropriateness of the text for the social context of use and to make suggestions for improving it. "This meant a brief discussion of how language was related to context and how it was important in shaping social relationships" (ibid:198). The students suggested that the conversation could be more interesting if there were some emotional response to the information, such as '*wow', 'great', 'no way'*. The instructor guided them to consider change of topic phrases such as '*by the way*' and '*well*'. The students then practiced the conversation with different partners, but included emotive responses and change of topic words.

The instructor then provided a model text so that the students could begin the teaching learning cycle process of deconstructing a text in order to understand the stages that achieve the purpose and appropriate lexicogrammatical choices. The model text used was the following (ibid:200):

Model Casual conversation: Meeting a friend while shopping

A: Hi.
B: Oh hi, how's it going?
A: Good, good, fine.
B: Are you, er, doing some shopping?
A Yeah just a few things really, you know.
B: Yeah.
A: Yeah . . . actually, I've been looking for a present, for Hiroko, but it's difficult to, you know…
B: Yeah, umm, what kind of thing?
A: Oh something like umm a present . . . something like, it's her birthday tomorrow actually. [laughs]
B: Tomorrow?
A: Yeah, tomorrow. So I've looked in Hamaya, like at the makeup and stuff, but it's not very exciting.
B: Tomorrow? How about Amu Plaza, they've got tower Records and some kind of new shops.
A: Yeah, OK, great, Tower Records might be good. I might give that a go, I've got to go over to the station, anyway. So, anyway, good to see you and thanks for the tip.
B: That's fine. Say happy birthday to Hiroko for me.
A: OK I will, bye.
B: Yeah, bye.
A: Bye.

Context: A: Male, 20 English, buying a present for his girlfriend.
B: Male, 18, English, window shopping

Relationship: Friends, but not very close friends.

Identify:
i. the initiating section
ii. the first request for information and response
iii. the extension of the response
iv. the closure.

Underline feeling words.
Circle changes of topic.
Highlight pauses.
Put a box around words/phrases that tell us not 100%

Put a wavy line under ‘you know’.

The analysis allowed them to identify the stages of a casual conversation, whose purpose is to create and maintain personal relationships (Burns et al. 1996:10). The stages—initiation, request for information/response, extension or new request; closure—help to create and maintain those relationships. They are characterized by certain language choices, such as ‘*actually*’ to extend a response, questions to ask for information, ‘*anyway*’ to signal closure. The language choices are also affected by who the interactants are/their relationship (friends, but not close), what the conversation is about (shopping for a present), and how it is taking place (face to face). Language that conveys affect (feeling words), or that conveys attitudes or inclinations rather than specific achievements (modality--*might*, ‘not 100%’—*you know*) are typical of casual conversation among friends, as are pauses and hesitations.

After students had carefully analyzed the text with the teacher’s guidance, they were asked to work in groups to script a similar text. This approach is a variation on the teaching-learning cycle, in which the teacher and students jointly construct a similar text. One such text is the following:

Learner text 2 (McAndrew, 2007:201)

A: Oh, hi!	initiation
B: Hi!	
A: I haven’t seen you for a long time. When did you get back?	first request for information
B: Umm . . . a day before yesterday.	response
A: Do you enjoy your new life?	*feeling language—it’s kind of good; ‘not 100%’-you know*
B: Umm . . . it is kind of good, you know.	request for information
A: Ah, ha.	response *use of repetition*
B: What’s new?	*(nothing…nothing)*
A: Nothing . . . nothing.	*negotiation of meaning (Really?)*
B: Really?	extension of the response
A: I’m actually . . . my pet, Pochi, has been dead.	*feeling language (too bad)*
B: That’s too bad. She was very fine.	
A: Yeah. But we have new pet, Pochi Jr. He is very cute.	
B: Oh, I want to see him.	closure
A: OK, let’s go my home now.	

Learner text 2 is much closer to casual conversation than learner text 1. Examples of stage features (e.g. initiation, closure) are indicated in the right hand column in lower case; examples of language features are indicated in *italics*. Students analyzed the text to see which features were present and which were missing. According to

McAndrew (ibid:202), they identified '*when did you get back*' as a good example of shared knowledge that would contribute to the unfolding of the conversation. They discussed the grammaticality of '*has been dead'*. They also discussed the inappropriateness for the situation of 'do enjoy your new life' and the abruptness of 'let's go my home now', as a closure for a casual conversation.

The third stage of the teaching learning cycle is independent construction. Up until this point, the students had been working with the genre as written scripts, rather than as oral exchanges. In this stage, the instructor provided them with opportunities to role play conversations based on prompts he had constructed. These role plays allowed them to enact their understanding of the stages of a conversation and to try out different lexicogrammatical choices to instantiate the stages. These conversations could, in turn, become model texts for students to deconstruct in order to learn from their experience.

5. Conclusion

As has been discussed, genre-based pedagogy is most widely used in contexts where English is the language of schooling, where it is natural to focus on subject area content and the genres associated with it. In other words, the relationship between content, context and language is clear. It has had mixed success in contexts where English is taught as a school subject or elective, such as Indonesia (Graves & Garton 2017). For it to be used successfully in such contexts (as in Japan), teachers need to re-orient their approach in order to think of language as 'whole texts which are embedded in the social contexts in which they are used.' (McAndrew, 2007:191). According to Tokunaga,

> The implications for language teachers of this work into genre is that learners need to know more than just grammar taught as isolated sentences or as 'rules'. Grammar needs to be contextualized and students need to learn how grammar influences what meanings are made. A genre approach that uses functional grammar is a very useful tool for building understanding about how language choices vary according to our purposes (2003: 22-23).

For oral language, this means considering the types of oral texts the learners are likely to use, guiding them to understand the social context and purposes for those texts, the stages in which they unfold, and the kinds of language that are appropriate for each stage. For written language, this means considering the type of content and associated texts the learners are likely to learn and write, or be interested in learning and writing, selecting model texts, and using the Teaching Learning Cycle to guide

their students' understanding of how to interpret and write these kinds of texts. Genre-based pedagogy is exciting because it makes the way language works visible, and gives students tools to create and recreate meaningful texts in appropriate ways.

6. Suggested reading

Derewianka, Beverley and Jones, Pauline (2016) *Teaching language in context, 2nd edition*. Oxford: Oxford University Press. This text is an excellent introduction to genre and to the Teaching Learning Cycle, with clear explanations of the genres of school and informative examples of how they are taught in classrooms.

Brisk, María Estela (2015) *Engaging in academic literacies: Genre-based pedagogy for K-5 classrooms*. New York: Routledge. This text is based on work that Brisk has done with K-5 teachers and has numerous examples of classroom activities that make explicit the organization of each genre and its language features. It is not as easy to follow as the Derewianka and Jones, but it is a good complement to it.

Rose, David and Martin, Jim (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox. This text gives a history of genre-pedagogy from two of its leading proponents and balances both theory and practical examples.

Schleppegrell, Mary. (2004) *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. This text provides theoretical background to genre-based pedagogy.

References

Brisk, M. E. (2015). *Engaging students in academic literacies: Genre-based pedagogy for K-5 classrooms.* New York: Routledge.

Burns, A., Joyce, H., & Gollin, S. (1996). *'I see what you mean' Using spoken discourse in the classroom: A handbook for teachers.* Sydney: NCELTR.

Christie, F. (2013). Genres and genre theory: A response to Michael Rosen. *Changing English,* 20.1, 11–22.

De Oliveira, L., & Lan, S. (2014). Writing science in an upper elementary classroom: A genre-based approach to teaching English language learners. *Journal of Second Language Writing.* 25, 23-39.

Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal* 34.2, 133–154.

Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching language in context, Second edition*. Oxford: Oxford University Press.

Gebhard, M., Chen, I. A., & Britton L. (2014). 'Miss, nominalization is a nominalization': English language learners' use of SFL metalanguage and their literacy practices. *Linguistics and Education* 26, 106–125.

Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

Graves, K., & Garton, S. (2017). An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching.* 50.4, 441-482.

Halliday, M. A. K. (2004). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In J. Webster (ed.), *The language of early childhood*. Volume 4 in the Collected Works of M.A. K. Halliday. London: Continuum.

Halliday, M.A.K., & Matthiessen C. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed). London: Arnold.

McAndrew, J. (2007). Responding to learners' language needs in an oral EFL class. In A. Burns & H. de Silva Joyce (Eds.) *Planning and teaching creatively within a required curriculum for adult learners*. Alexandria, Virginia: TESOL.

Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20, 10–21.

Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

Rose, D. (2015). Genre, Knowledge and Pedagogy in the 'Sydney School'. In Natasha Artemeva and Aviva Freedman (Eds.), *Genre Studies Around the Globe: Beyond the Three Traditions*, (pp. 299-338). Bloomington: Trafford Publishing

Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society*. London: Longman, 86–128.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tokunaga, A. (2003). Systemic functional linguistics and the development of a genre-based approach to language education. *Osaka Prefecture University Education and Research Archives*, 13-26.

【招待論文】

ジャンルに基づく教授法

Kathleen Graves／栗原文子 訳

要旨

本稿は，ジャンルに基づく言語教授法であるジャンル・アプローチについて考察する。ジャンル・アプローチは，ハリデーの体系的機能言語学を源泉とする。ジャンルとは，社会的な目的を達成する文化の中で，繰り返し現れるテクストのことである。これらのテクストは，話し言葉の場合も，書き言葉の場合もあるが，学校の文脈においては，物語，レポート，論証文などの書き言葉のジャンルに焦点が当てられることが多い。ジャンルは，目的を達成するために，いくつかのステージにより構成されている。テクストの書き手，または話し手は，各ステージにおいて適切な語彙および文法的選択をし，3〜5 つのステージを一つのサイクルとしてテクストを構成する。ステージにおいて，学習者はリーディングや他の相互作用的な活動を通じて，コンテンツ（科学，歴史，文学など）に関する知識を得て，フィールド（活動様式）を構築する。次に，それぞれのステージを通して，教師はモデル・テクストを用いながら，学習者がジャンルの目的，ステージ，言語の特徴を理解できるように支援する。さらに，学習者は，教師の指導の下で，学習したジャンルを用いて他の学習者とテクストを共同構築する機会も得る。一連のサイクルが終了するまでに，学習者は一人でジャンルを使ってテクストを構築できるようになる。本稿では，手順（procedure），過去の出来事の手順（procedural recount），くだけた会話（casual conversation）の 3 つのジャンルに焦点を当てる。

キーワード

ジャンル，教授・学習サイクル，機能言語学，学校ジャンル，言語使用域

1．はじめに

ジャンル・アプローチとは，その名が示す通り，ジャンルに基づく言語理解と，言語をどう教えるべきかという理念が結びついたものである。ジャンル・アプローチは，1980 年代にオーストラリアで生まれた。これは，初等教育において，先住民族や母語が英語以外の言語である学習者たちの学業成績が不振であるという問題に対処するための方法であった。特に，ライティングにおいて，成績不振が顕著であった。小学校の終わりまでに，彼らは主に物語や 過去の出来事などの非常に限られた学校ジャンルしか書くことしできず，レポートや論証文などのより「威厳ある」学問的ジャンルが要求される中等教育に備える準備ができていなかった（Martin, 2009）。本稿で取り上げるジャンル・アプローチは，「シドニースクール」学派の指導法と密接に関連している（Rose & Martin, 2012）。本稿では，まずジャンル・アプローチ教授法における言語観と，このアプローチに基づいた教授法，

そして，言語学習がどのように促されるのかについて論じる。それから，書き言葉のジャンル２つと話し言葉のジャンル１つを取り上げ，具体的な指導法を解説する。最後に，ジャンル・アプローチに関する推薦図書をいくつか提示する。

２．言語観と言語学習法

ジャンル・アプローチ教授法におけるジャンルの概念は，マイケル・ハリデーによる体系的機能言語学（Systemic Functional Linguistics: SFL）に源泉がある。ハリデーによると，言語は，本質的に，意味を作り出すための最も重要な資源である（Halliday, 2004）。人間は，言語を通じて自分の考えを表し，世界（言語の観念化機能）について学び，相互の関係（対人関係機能）を構築し，言われたことや書かれたことの意味の流れ（テクスト形成機能）を体系づける（Halliday & Matthiessen, 2004）。また，「状況的文脈」すなわち言語使用の文脈に応じて，語彙や文法といった言語資源に機能的に準拠しながら，意味を作り出す。状況的文脈は以下の 3 点によって特徴付けられる。「フィールド（言語活動領域，何について話されているか，または，書かれているか）」，「テナー（役割関係，想定される読者や聴衆との関係性）」，そして「モード（伝達様式，話し言葉か書き言葉か）」である。（ただし，話し言葉と書き言葉は明確に分かれておらず，モードは「より」口語的から「より」文語的な連続体のどこかで発生する。）これら 3 つの特徴により，言語使用領域が決まる。学校教育の目的の 1 つは学問的な言語使用領域を学ぶことである。その領域には，「身近な状況的文脈に依存しない話し言葉」（Gibbons, 2014：83），すなわち，教養のある話（literate talk）や，様々な書き言葉のジャンルが含まれる。

言語は，さまざまな社会的目的を達成するために使用されるという意味において機能的である。SFL における言語分析の大きな単位は「テクスト」である。なぜなら，我々は，書くことや話すことを通して意味を伝達する際に，目的をもっているからだ。したがって，言語使用は構造言語学のように文単位ではなく，連続する談話，つまりテクストの単位で最もよく理解することができる。Burns, Joyce & Gollin は以下のように述べている。

> ジャンルとは，大まかに言えば，言語に社会的目的が伴うにつれて，文化の中で発達してきたパターン化された言語構造のことである。ジャンルの概念は抽象的で，ある目的を達成しようとするテクストの構造を平準化したものである。たとえば，オーストラリアで開業医と話をする場合，内容は全く同じとはならないが，効果的に会話ができた人々の話し言葉には，ある構造が繰り返し使われるであろう。ジャンルはまた，絶え間なく変化する社会と文化の性質を反映し，時間の経過とともに変化し確立されていくものである（Burns, Joyce & Gollin, 1996：2）。

このように，ジャンルは文化の中で繰り返されるテクストである。したがって，ジャンルは文化を反映し，文化を構築するのである（Derewianka, 2003）。

初期のジャンル・アプローチは，小学校で教えられるジャンルに焦点が当てられていた。それらは，個人的経験（personal recount），物語（narrative），手順（procedure），議論（discussion），論証（argument）であった。Martin（2009：20）によると，ジャンルは

「ステージがあり，目標志向的で，社会的なプロセス」である。したがって，各ジャンルはそれぞれ異なるゴールや目的があり，それを達成するために，ステージを通して構成される。例えば，論証ジャンルの目的は，「他者を説得し，自分の立場を表明し，それを正当化すること」になる（Gibbons, 2014：107）。そのためには，まず，自分の立場や論点を明確にし，それをサポートする説明や証拠を示す必要がある。そして最後のステージにおいて，結論と推奨を書く。一方で，レポートの目的は，あるトピックに関する情報を整理することである（Brisk, 2014）。そのため，レポートの最初のステージでは，トピックやその分類に関する主論題文が書かれる。それ以降のステージは，主論題に関連した副論題に従って構成され，小見出しなどが用いられる。ジャンルのステージは，特定の語彙・文法的選択によって実現される。例えば，論証は，書き手の信条を伝える「評価語（evaluative vocabulary）が使用される（・・・は非常に可能性が高い）」（Gibbons, 2014：107 ）。しかし，この種の評価語は，説得することを目的とせず単に情報を提供することを目的とするレポートではまったく不適切である。レポートでは，3 人称，現在時制，客観性と権限をもたせるための be や have など，関係を示す動詞が用いられる。このように，機能的観点からジャンルを理解するためには，目的や目的を達成するためのステージや語彙・文法選択について考慮する必要がある。

3．教授法

ジャンル・アプローチは，教師がある程度の習熟度まで，学習者を一連の段階を通して指導する「見習いモデル（apprentice model）」である。Rothery（1996）によって開発された最初のモデルは，教授・学習サイクル（Teaching Learning Cycle: TLC）と呼ばれ，3 つの主なステージにより構成されていた。Rose（2015）は以下のように述べている。

> 第 1 のステージは「脱構築（Deconstruction）」と呼ばれる。教師は，学習目標となっているジャンルのモデル・テクストの各ステージを，特徴的な言語材料により認識させ，名称を付けるよう指導する。第 2 のステージは，「共同構築（Joint Construction）」で，ここでは教師が，クラスで勉強してきたフィールドと同じものに関して，新しいテクストを構築するよう，生徒を指導する。第 3 のステージは，「独立構築（Independent Construction）」で，生徒たちは練習してきたモデルに従って個人的なテクストを書く。（p.302）

「ステージ」という言葉の使用は，ジャンルにおけるステージと近いが，TLC のステージは繰り返し，何度も行われる。TLC は，さまざまな研究者・実践者たちによって，時間をかけて修正されてきた。現在のモデルでは，最初のステージにおいて，生徒はフィールドすなわちカリキュラムのコンテンツへの理解を深め，トピックに関するテクストを集中的に読む。ジャンル・アプローチの主な提唱者である Derewianka & Jones（2016）は，5 ステージモデルを提案している。第 1 ステージは「フィールドに関する知識の構築」と名付けられ，「教師はトピックに関する共通の理解を構築する活動を設計し実施する」（ibid：54）。このステージの目的は「学習者がそのトピックに関して書くことができるように十分

な知識を持たせることである」(Gibbons, 2014)。実践や実験，討論やゲストスピーカーによる話などの活動が行われる。第 2 ステージは「支援のあるリーディング」と名付けけられている。このステージでは，「当該のトピック領域で慎重に選択されたテクストまたは抜粋されたテクストを集中的に読み，生徒のトピックに対する理解，読解の楽しさ，彼らのニーズに合った理解力と解読力の向上に焦点を当てる」(Derewianka & Jones, 2016 : 54)。「支援のあるリーディング」ステージの次には，モデルを読む，モデル・テクストの脱構築，クラス全体による類似テクストの共同構築，個人で行う独立構築が続く。このサイクルは，「書くことを学ぶ」ために，まず「読んで学ぶ」(Rose, 2015) ことに焦点が当てられる。

ジャンル・アプローチにおける教師の役割は重要である。前述のとおり，学校教育の重要な目的は，生徒が家族や友人と話す日常の言語とは異なる学問的な言語使用領域を学ぶことである。フィールド構築の初期のステージ，そして後の共同構築のステージで，教師は言語を生徒に明瞭にし，可視化させる (Christie, 2013)。Gibbons (2014) は，磁石がどのように機能するかについて学ぶ子供たちの例を紹介している。磁石を使った実験の初めのステージでは，子供たちは「くっつく (stick together)」や「押しのける (push away)」などの用語を使う。彼らが実験について話すときには，教師は「引き付ける (attract)」「反発する (repel)」という言葉を教える。その後，彼らは「磁気力」といった抽象名詞を学ぶだろう。このようにして，教師は生徒が日常的言語から学問的言語への移行するのを助けるのである。

4．ジャンル・アプローチの例

4.1 例 1：手順

手順は，何かを行う方法を説明したり，教示するためのジャンルである。日常生活における手順の典型的な例はレシピや工芸品の作り方 (例：編み物) である。学校では，手順というジャンルが表れる場面は理科の授業である。たとえば，磁力を学習する単元で磁石を使った乗りものを作る場合 (Derewianka & Jones, 2016) や，地下水の性質を学ぶ単元で地下水を含んでいる地層を作る場合などである。前述のように，各ジャンルには遂行するべき目的がある。したがって，ジャンルを理解するためには，まず目的が明確であることが重要だ。なぜなら，目的に応じて，ジャンルの構成や必要な言語の特徴を定めることができるからだ。次の例は，ジャンル・アプローチ教授法をより深く知りたい読者にお勧めの文献である Derewianka & Jones (2014 : 67) からの引用である。コンテクストは，オーストラリア小学校 4 年生の授業である。

モデル・テキスト	目的とステージ
磁石を使った乗りものを作る 材料： 棒磁石 2 つ マッチ棒 2 本	ステージ 1 ：タイトル 手続きのゴールを説明する ステージ 2 ：材料または原料のリスト 材料はリストの形で，名詞で示される。 それらは使用される順序で，正確な数量や種

アイスキャンディーの棒 1 本 ストロー2 本 ブル・タック（粘着ラバー）一片 車輪 4 つ 1. 2 本のマッチ棒をストローに通す。 2. マッチ棒の両側の端に 4 つの車輪を取り付ける。（うまく取り付けるために，マッチ棒の端を剝らなくてはならないこともある） 3. 粘着ラバー 2 塊を使って，車輪をアイスキャンディーの棒にくっつける。 4. 粘着ラバーを使って，棒状の磁石を車の上部に取り付ける。 5. 自動車を動かす。うまく走れているか確認する。	類や材質などが分かるよう，修飾語とともに，記述されることが多い。 ステージ 3 ： 作り方 / 方法 作り方は順序どおりに書く。 一般読者に向けて，「命令形」を使う。的確な動詞と，場所と様態を表す副詞を用いる。

上記の例では，目的を達成するために，手順を 3 つのステージに分けている。最初のステージは，読者が目的を達成するためのゴールを示すタイトルである。この場合，ゴールは「磁石を使った乗りものを作る」である。 第 2 のステージは，材料（または原料）のリストだ。第 3 のステージでは，ステップに分け，順を追って作り方や方法を示す。これらのステージの一部でも欠ければ，学習の目的を達成するのが困難になる。ゴールがなければ，何を学ぼうとしているかわからないし，材料が示されなければ，何で作ってよいかわからない。そして，作り方がなければ，どのように作ってよいかわからないだろう。さらに，ステージは目的を達成するために適切な順番で示される。ゴールは私たちが作ろうとしているものを，材料のリストはそれを作ることが可能であることを，そして作り方は材料を用いてどのように作るのかを明確にする。レシピや何かの作り方が書いてある文を読めば，ステージがゴール，材料，作り方の順で示されていることを確認できるだろう。

書き手が手順ジャンルの目的を達成するために，どのような言語を選択するのかについて考察しよう。材料または原料を示すリストは名詞で記述される。しかし，それらは修飾語がない名詞ではなく，量，種類，材質なども示されている名詞群である。上記の例では，それぞれの材料の数量や，場合によっては種類も指定されている。例えば，2 つの棒磁石，1 片の粘着ラバー（ブル・タック）など。これらの修飾語句は，読者が車を作るために必要なものを正確に知らせる（したがって，このジャンルの目的を達成する）ために必須である。このステージにおける語彙・文法は任意ではなく，意図的な選択である。

手順の第 3 のステージの作り方は一般読者向けに書かれており，特定の人を意識していない。したがって，英語では命令形が用いられ，動詞は「無個人化」される。（これは文化的な選択であり，他の言語では選択が異なることに注意が必要である。例えば，フランス語では，動詞は不定詞の形式を用いる。）動詞は insert や attach などが厳密に選択される（put などの一般的な動詞は使われていない）。他の特徴としては副詞の使用である。それ

は，どこで，読者に，どこでどのように insert や attach をするのか，つまり場所や様態を示すためである。例えば，「アイスキャンディーの棒に」や「ブル・タック 2 塊を使って」などである。このように，目的を達成するために言葉の選択は重要である。叙述的名詞群，的確な動詞，場所や形態を表す副詞を用いなければ，目的を達成することが困難になるのである。

4.1.1 手順ジャンルにおける教授・学習サイクルの利用：ジャンル・アプローチの支持者の中には，教授・学習サイクルを始める際に，いきなり生徒にあるジャンルのテクストを書かせる場合もある。そうすることにより，そのジャンルについて生徒が知っていることと知らないことを教師が把握することができる（Brisk, 2015）。以下は「ピーナッツバターとジャムのサンドイッチを作る方法」という題目を与えられた 3 年生（8 歳）の生徒の例である。

これは学習前のテクストである（Brisk, 2015：76-77）。

ピーナッツバターとジャムのサンドイッチの作り方 最初のステップは，あなたが店に行って，ピン（bred）とピーナッツバターを買って，ジャムを買って，それから，てんいいんさん（the persone of the store）に，さよなら，また会おうねと言って，アポート（amportmint）に戻って，それからピンとピーナッツバターとジャムを取り出して，一緒にぬって，あなたはピーナッツバターとジャムのサンドイッチを作る。

この学習前のテクストに見られるように，この低学年の児童は，手順ジャンルがいくつかのステップから成り立っており（最初のステップは….，それから….，それから…..），サンドイッチを作るのにするべきことは理解している。しかし，言葉選択という面では，手順ではなく，物語に適した言葉が使われている。動詞は現在形が使われ，一連の出来事が書かれている。「さよなら，また会おうね」といった会話の言語が用いられていたり，「あなた」という代名詞が用いられたり，まるで話し相手がいるかのように書かれている。Brisk は，個人的な物語ジャンルから，より客観的な手順ジャンルへと移行することは，児童にとって困難であると指摘している。

Derewiank & Jones は，磁石の単元において，小学校 4 年生の生徒が手順ジャンルのテクストを書けるようになるために，教師が用いた 5 つのステージについて述べている。

ステージ 1：フィールドの構築

生徒たちはすでに磁石の吸引力について学習していたので，復習として，このステージでは教師が生徒から知識を引き出した。もし，磁石吸引力について生徒たちが初めて学習するのであれば，このステージはより長い時間かかっただろう。（例えば，前述したように，Gibbons（2014）は異なるグループの生徒たちに，磁石を使ったそれぞれ異なる科学的実験を課し，実験と学習したことについて報告させた。教師は，生徒がより科学的な表現で説明できるように，「引き付けあう（attract）」や「反発する（repel）」などの言葉を使うように促した。このステージの最後に，子供たちは，ジャーナルに学んだことを書いた。）

ステージ 2：支援のあるリーディング
このステージでは，クラス全体が教師と協力して，スクリーン上に映し出された，磁気浮上式鉄道に関するテクストを読解した。「この活動を通して，教師は生徒たちのフィールドに関する既存の知識を把握し，さらに知識を増やして，共通の知識のベースを構築することができた。また，このトピックに関する興味を刺激し，リーディングに出てくるキーワードについて注意を促した。」（Derewiank & Jones, 2016：68）

ステージ 3：モデルと脱構築（支援のあるリーディングと合わせて）
磁気自動車を作るための手順が書いてある資料が生徒たちに配布された（上記のモデル・テクストを参照）。教師の指導のもと，生徒は，テクストを精読し，その内容と用いられている言語的特徴について理解した。教師は生徒に以下のように説明した。

> 最初のステップは，車輪の作り方が書いてありますね。命令形が使われています。読者に何をすべきかを伝えていますね。命令形のところすべて〇で囲ってください。2 本のマッチ棒とストローが必要です。［中略］最初の単語は私たちの動作に関する動詞です。私たちがしなければならないことを教えてくれます。「挿入する（insert）」は何かをどこかに入れるという意味ですね。その単語に下線を引いてください。さて，テクストは私達に 2 本のマッチ棒を入れるようにと言ってますね。2 本のマッチ棒という名詞群にも下線を引いてください。2 本のマッチ棒ですよ（ibid：70-71）。

教師は，「命令形」「動作動詞」「名詞群」など，ジャンルの語彙文法的特徴を明示的に取り上げる。ジャンル・アプローチの特徴は，言語がどのように機能するか（言語の形式ではなく）について，メタ言語を使って気づかせることである。

> 機能に関するメタ言語を使う教授法は，形式に関するメタ言語を使う場合と異なり，ジャンルを作る一般化可能な記号システム全体とその名称に学習者の注意を向けさせる。それは，ナラティブなどのテクストを分析する際に，「初め」「中間」「終わり」といった構造を表す用語に対して，「導入（orientation）」「問題（complication）」「解決（resolution）」といった機能を表す用語を使用する方法を生徒に教授することである（Gebhard, Chen & Britton, 2013：109）。

モデル・テクストの脱構築をしっかり行ってから，生徒は磁気自動車を作るために，ペアでテクストを読んだ。「これは，生徒が手順テクストの社会的目的を理解し，リーディングの目的について学ぶよい機会であった。」（Derewianka & Jones, 2016：72）

ステージ 4：共同構築
それから子供たちは磁石を使い，先生が作ったゲームをした。彼らはゲームに必要な語彙（例：引き付ける／反発する など）を発話し，その語彙を使って他の生徒と共同でゲームの遊び方を書いた。教師は生徒たちがそれまでに学習した 3 つのステージ（ゴール，材料，方法）と，言語特徴（動作動詞，命令形，的確な名詞群など）を使用するように促した。

ステージ 5：独立構築
このステージで生徒たちは磁石を用いて，自分たちでゲームをデザインし，そのゲームの遊び方を書いた。それから，彼らは他の子供たちとそれぞれ遊び方を書いたテクストを交換し，もらったテクストの指示に基づいて，ゲームをした。それまでのステージで見てきた通り，このステージにおいても，生徒たちはテクスト自体が目的を持っていること，テクストにおけるステージによる構成と言語の特徴により目的が達成されていることを確認できた。

4.2 例 2：過去の出来事の手順

過去の出来事の手順とは，どのような手順で物事が進められたかについての記述である。この種類のテクストの目的は，出来事を順番にそして正確に記述することである。科学において，過去の出来事の手順が書かれる際には，目的，手順，結果，結論が記述される（Christie & Derewianka, 2008; de Oliveira & Lan, 2014）。以下は，de Oliveira & Lan（2014）から引用したアメリカの小学校 4 年生の教室におけるジャンル・アプローチ教授法の例である。

サンプルテクスト：

材料	薬の空瓶　2 個（1 個は蓋つき） 豆 50 個　　水
目的	植物に空気が必要であることを証明すること。
出来事の記録	最初に，50 個の豆を水に浸した。それから両方の瓶いっぱいに，水に浸した豆を入れ，さらに瓶の底に少量の水を加えた。次に，一つの瓶は蓋をしてきつく締め，もう一方の瓶は蓋をせず，開いたままにした。最後に，瓶を振って，豆の上に水がかかるようにした。 観察したこと：（蓋がない瓶の中の）種が発芽し始めた。
結論	植物が成長するためには空気が必要である。

サンプルに見られるように，このジャンルには 4 つのステージがある。材料，目的，記録，そして結論である。手順ジャンルと同様に，材料は正確な名詞群として表現される。また，目的は不定詞で書かれている。また，手順と同様に，出来事の記録は的確な動詞（浸す，満たす，振る，発芽する）と，場所や様態を表す副詞句（浸した豆と一緒に，それぞれの瓶の底に）が使われる。しかし，すでに起こった出来事に関して記録（recount）は，ナラティブの要素があることが，大きく異なる点である。そのため，「我々は 50 個の豆を水に浸した」「我々は両方の瓶を満たした」のように，一人称，過去形，平叙文が用いられる。また，「最初に」「それから」「次に」「最後に」のような順序を表す言葉も使われる。結論には，「植物」「空気」など一般化された名詞と現在時制（「必要である」）が用いられており，時間に縛られない一般化された文であることがわかる。

De Oliveira and Lan（2014）は，教授・学習サイクルによる指導を受けた韓国出身のバイリンガルになりつつある 4 年生 Ji Soo が指導を受ける前と，受けた後に書いた文を比較している。子供たちは，4 つの異なる液体をカップに注ぎ，何が起きるかを観察するという，

濃度に関する実験を行った。その後，観察したことを記録した。

Ji Soo の最初のテクスト（ibid:32）:

せっけんみたいなのがコーンシロップと混ざると，せっけんは緑っぽくなった。それから私がそれを赤い水と混ぜると，それはまた青っぽくなった。それから私たちがコーンオイルと混ぜると，赤い水とコーンオイルの間にピンク色の泡がでてきた。

Ji Soo の文は，ジャンルのステージの 1 つ，「出来事の記録」だけを書いている。彼は一人称および過去形を使っているが，このジャンルの目的を達成するために必要な名詞や動詞の的確さに欠けている。例えば，「せっけんみたいなの（soap thingy)」，「青っぽくなった（turned kind of blue)」と書いている。彼は，「それから（then)」と「それから〜したとき（then when)」の 2 種類のつなぎ言葉しか使っておらず，実験の手順を「順番に，そして正確に」示してはいない。実際，de Oliveira & Lan が指摘しているように，Ji Soo の主体（名詞群）とプロセス（動詞群）の選択は，教師の期待に反して，「液体の濃度による違いでできた層ではなく，液体の色の変化に焦点を当てていた」(ibid: 33)。

その後，教師は教授・学習サイクルを用いて，出来事を順番に記述するように，言語の機能に焦点を当てて指導した。彼女は生徒にモデル・テクストを分析させて，記録を書くときの文法的特徴，たとえば「最初に」「次に」「最後に」といった時系列を示す語に，蛍光ペンで強調させた。彼女はまた，材料の明確で正確な名称にも，蛍光ペンをひかせた。教師は，生徒たちと共同して 1 回目の実験の結論部分を構築し，それを次の実験の際のモデルとした。その後，生徒たちは 2 回目の実験を行い，それについて書いた。

以下は Ji Soo が 2 回目の実験を記述したテクストである。

発泡スチロールの球	コーン油
輪ゴム	赤い水
クリップ	食器用洗剤
カップ	コーンシロップ

目的：
濃度を調べること。

記録：
まず私たちはコーンシロップを注いだ。それから，私たちは，食器用洗剤を注ぐと，2 層に分かれた。それから，私たちは赤い水を食器用洗剤の上に注ぎ，少し混ぜた。最後に，私たちはコーン油を注いだ。その後，私たちは，発泡スチロールの球，クリップ，輪ゴムを入れた。私たちは，ボールは浮き，クリップが真ん中まで沈み，輪ゴムが浮くと考えた。

結論：
ボールが浮かびクリップと輪ゴムは底に沈んだ。

最初の指導前の文と，指導後の文を比べると，すぐに大きな変化に気づくだろう。それは，2 つのステージに「材料」と「目的」が加えられていることである。また，それらを表す言葉である正確な名詞群と不定詞も適切に使われている。彼とクラスメートが行ったことを記録した部分もジャンルに適した内容となっている。彼は，「最初に」「それから」「最後に」という，順番を表す接続詞を使っている（「最後に」は，記録の途中で使われており，行為全体の最後ではなかったが，層を作る行為の最後ではあったので，不適切とは言えない)。さらに，彼は，「コーンシロップ」「食器用洗剤」「発砲スチロール製のボール」など，正確な名詞群を使用し，「注ぐ」「混ぜる」「置いた」「浮かべた」「沈んだ」など様々な動詞を使用している。全体的に見て，それは最初のテクストよりはるかに正確に科学的な出来事の手順を示した文である。まだ，十分でないところがあるが，（例えば，彼の結論は実際には記録の一部であり，一般化された結論は書かれていない)，指導前のテクストとは異なっている。これは，ジャンルの構造と言語的特徴を可視化することが生徒のライティングに大きな影響を及ぼすことを示している。

これまで，筆者は 2 種類の学校ジャンルについて説明してきた。どちらも手順に関連するものであるが，目的が異なる。それぞれの目的を達成するために，それぞれ異なるステージ構成や，言語の選択がなされる。生徒が「目的」「ステージ」「言語特徴」について明示的に指導を受けるとき，ジャンルの働きが可視化される。生徒はこのようにして，あるジャンルがなぜそのように構成されているのか，そして，どのようにしてそれを用いることができるか，を理解し始めるのである。

4.3 例 3：日本の大学の英会話の授業におけるジャンル・アプローチの応用

ジャンル・アプローチは，リーディングとライティング，つまり読み書き能力に主に焦点を当てている。リーディングは，我々が学校で教科を学ぶための手段であり，ライティングは学びを実証する方法である。このため，学校や第二言語として英語を学ぶクラス（ESL）において，最も成功している。子供たちはさまざまな教科（科学，数学，社会科，言語技術）と，それらの教科に関連するさまざまなジャンルについて学ぶのである。リーディングとライティングのジャンルに比べて，口語ジャンルについては，研究が少ない。なぜなら，口語の能力は学校では明示的に評価されることがなく，一連の教授・学習サイクル（TLC）の中で，教科に関する議論，モデル・テクスト，活動を通して育成されるからである。

3 番目の例の文脈は日本の大学での新入生のオーラル・イングリッシュ・クラスであり，McAndrew（2007）からの引用である。教師は，教科書を使用せず，学習者間の談話に焦点を当て指導した。つまり，さまざまな談話形式がどのような目的で，使用の状況に応じてどのように変化し，状況と目的にあった言語が使われているか，に焦点があてられたのである。ここでの会話はくだけた日常会話（casual conversation）であった。学生たちは，まず授業の初めのころに自分たちが話した言語に基づいて，出会って間もない学習者間の会話テクストを分析した。

学習者 テクスト 1 （McAndrew, 2007：198）

学習者 A： どこから来ましたか。

学習者 B： 福岡から来ました 。
学習者 A： どんなスポーツが好きですか。
学習者 B： 野球が好きです。

McAndrew はこのテクストを次のように分析した。

> この会話は堅苦しく，文脈が無視された，不自然な言語使用である。学習者は，語彙文法レベルにおいては正しい言語形式を繰り返しているが，状況的文脈からすると不適切である。たとえば，インタビューの文脈では問題ないかもしれないが，級友同士のカジュアルな会話としてはふさわしくない。情緒的，感情的な関与もないし，学習者はすでに質問に対する相手の答えを知っている。より対話的，あるいは，対人的な場面に適した言語を使用したり，トピックを変化させたり，学習者間で意味の交渉がより行われるたりすることが必要であった（McAndrew, 2007：198）。

教師は学生に，社会的な文脈を考慮し，会話テクストの適切性について意見を述べるよう，また，改善のための提案をするよう求めた。「言語は文脈と密接に関連していること，そして，社会的な関係性を築くために重要であることについて意見を交わした」(ibid: 198)。生徒たちは，「すごい（wow)」，「いいね（great)」「ありえない（no way)」など，情報に対して感情を含んだ反応をすると会話がもっとおもしろくなるかもしれない」と提案した。教師は「ところで（by the way)」や「さて（well)」などを使ってトピックを変化させるように指導した。その後，生徒たちはさまざまなパートナーと会話を練習し，感情を含んだ応答をし，トピックを変化させるようにした。

その後，講師はモデルとなるテクストを用意し，テクストを脱構築させ，会話の目的を達成するために用いられるステージと適切な語彙選択に関して生徒に理解させるために，教授・学習サイクルのプロセスを開始した。使用したモデル・テクストは次のとおりであった（ibid: 200)。

くだけた会話モデル：買い物をしているときに友達に会う
A： こんにちは。
B： やあ，こんにちは。調子はどう？
A： いいよ。元気だよ。
B： ショッピング中？
A： まあ，そう，いくつかね（you know)。
B： そうかい，どんなものを？
A： まあ，実は，ひろこへのプレゼントを探しているんだ，でも，なかなか難しいよ（you know)
B： うん，そーか。どんなもの？
A： えっと，プレゼントにいいもの，実はね，明日は彼女の誕生日なんだよ（笑)
B： 明日？
A： ああ，明日なんだ。「はまや」という店を見たけど，化粧品なんかを売ってるところ，

でも，あまりピンとこなかったんだ。
B ： 明日なんだね。Amu Plaza はどうかな。Tower Records とか，新しい店もあるよ。
A： なるほど，そうか，Tower Records はいいかもしれないね。行ってみようかな。ちょうど駅に行く用事もあるんだ。とにかく（anyway），会えてよかった。教えてくれてありがとう。
B： よかったよ。ひろこに，お誕生日おめでとうと伝えてね。
A： わかった，じゃあね。
B： うん，また。
A： また。

文脈
A：男性，20 歳，イギリス人，彼女へのプレゼントを買おうとしている
B：男性，18 歳，イギリス人，ウィンドウショッピングをしている

関係： 友達だが，非常に親しいというわけではない。

確認する点：
i: 会話の始まり方
ii: 情報を要求し，応答する最初の場面。
iii: 応答の展開の仕方
iv: 会話の終わり方

感情を表す言葉に下線を引く。
トピックが変わったところを〇で囲む。
ポーズ（休止）にハイライトをする。
「100％ではない」ということを表す語句を□で囲む。
“you know”に波線を引く。

分析を通して，学生らは，個人的な関係作りとその維持を目的とするくだけた会話のステージを認識することができた（Burns et al., 1996：10）。それらは，会話の始まり，情報や応答の要求，さらなる展開や新しい要求，会話の終了である。自らの応答を発展させるときに使う「実は（actually）」や，情報を請求するときの質問や，会話の終了を知らせるための「とにかく（anyway）」などが特徴的な言語選択である。言語選択は，対話者が誰か，彼らの関係性（友人だが親密ではない），話題（プレゼントを買う），会話の形式（対面）によっても影響を受ける。ポーズ（間）や躊躇を表す言葉，感情を伝える言葉，厳密な到達度ではなく，態度や傾向などを表す言葉（モダリティ might，100％ではないという意味の you know）はくだけた会話においてよく使われる。

教師の指導の下，テクストを注意深く分析した後で，学生たちはグループで作業して同様のスクリプトを書くように言われた。このアプローチは，教師と生徒が共同で同様のテクストを作成するという，教授・学習サイクルの一例である。以下はスクリプトの一例で

ある。

学習者用テクスト 2 （McAndrew, 2007：199）

A： ああ，こんにちは！	開始
B： こんにちは！	
A： 久しぶりだね。いつ戻ったの。	初めての情報請求
B： えーと，おとといだよ。	応答
A： 新しい生活楽しんでるかい。	
B： そうだね。まあね。	*感情言語―まあね（ 100 %ではない ）。*
A： そうか。	
B： 何かあった？	情報請求
A： 何もないよ・・・何も。	応答 繰り返し（ 何もないよ…何も ）
B： 本当に？	*意味の交渉（ 本当に？）*
A： 実は，私，ペットのポチが死んじゃったんだ…。	*応答の展開*
B： それは残念だったね。元気だったのに。	*感情言語（残念）*
A： そう。だけど，新しいペットを飼ったんだ。ポチジュニアだよ。とてもかわいいんだ。	
B： へえ，見たいな。	
A： いいよ，一緒に家に行こう。	終了

学習者用テクスト 2 は 学習者用テクスト 1 よりもはるかにくだけた内容の会話である。ステージの機能（開始，終了など）は右のコラムに書かれており，言語の機能例はイタリック体で示されている。学生たちは，テクストを分析して，どの機能があり，どの機能がないのかを確認した。McAndrew（ibid: 199）によると，彼らは「いつ戻ったの」という言葉が，話者たちが共有している知識を表し，その後の会話の展開を理解する上で重要であることを確認した。また，「死んでしまった（has been dead）」という英文法の成否について議論した。さらに，日常会話において，「新しい生活を楽しむ」という言葉の不適切さや「一緒に家に行こう」と突然言われ会話が終了したことについても議論した。

教授・学習サイクルの第 3 ステージは独立構築である。それまでは，学生たちはこのジャンルについて，口頭でのやり取りではなく，書き言葉を分析した。しかし，第 3 ステージでは，教師が作った筋書きに基づいて，ロールプレイをした。ロールプレイを通して，学生たちは会話のステージについての理解を具現化し，さまざまな語彙文法の選択をする機会を得た。彼らの会話はモデル・テクストとして活用され，脱構築され，自分たちの経験から学ぶ可能性をもっている。

５．結論

すでに 述べたように，ジャンル・アプローチが最も広がりを見せているのは，英語が使

用言語である学校教育の文脈であり，教科と結びついてジャンルを学ぶことが自然な状況においてである。言い換えれば，内容，文脈，言語の関係性が明白である場合である。ジャンル・アプローチ教授法は，英語が教科，あるいは，選択科目として教えられていたりする文脈，たとえばインドネシアなど（Graves & Garton, 2017）においては，その効果は限定的である。日本も同様であるが，そのような文脈でジャンル・アプローチが成功するには，教師が言語を「使用される社会的文脈に埋め込まれたテクストである」という認識を持ち, 自らの教授法を見直すことも必要になるだろう（McAndrew, 2007：191）。Tokunaga によると，

> ジャンル・アプローチの言語教師への示唆は，学習者は単に，文脈から切り離された文や「規則」としての文法以上のこと知る必要があるということである。文法を文脈に埋め込み，意味が作られるために文法がどのように影響するのかを学習者は学ぶ必要がある。機能文法を使用するジャンル・アプローチは，私たちの目的に応じて，多様な言語選択があることに対する理解を深めるために，非常に有効なツールである。（2003：22-23）

話し言葉の学習のためには，学習者が使用する可能性のある種類の口語テクストを扱い，テクストの社会的背景や目的，それらが展開されるステージ，および各ステージにおける適切な言語選択について学ぶよう指導する。書き言葉の場合は，学習者の興味を引くコンテンツや，学習者が読んだり，書いたりするテクストの種類を考慮した上で，モデル・テクストを選択し，教授・学習サイクルを使って，これらのテクストを理解し書けるように指導する。ジャンル・アプローチの優れた点は，言語の機能を可視化すること，そして，意味のあるテクストを適切な方法で繰り返し産出するために必要なツールを生徒に提供することである。

６．推薦図書

Derewianka, Beverley and Jones, Pauline (2016). *Teaching Language in Context, 2nd edition* . Oxford: Oxford University Press.　このテキストは，ジャンルと教授・学習サイクルの入門書として優れている。学校ジャンルについての明確な説明と，それらが教室でどのように教えられるかについて有益な情報が収録されている。

Brisk, María Estela (2015). *Engaging in academic literacies: Genre - based pedagogy for K - 5 classrooms* . New York: Routledge.　このテキストは，Brisk が５年生の教師と行った研究に基づいており，各ジャンルの構成とその言語機能を明確にするための教室での活動例が多数ある。Derewianka & Jones（2016）ほど入門向けではないが，補完する内容である。

Rose, David and Martin, Jim (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School* . Sheffield: Equinox. ジャンル・アプロー

チの 2 人の推進者により書かれており，歴史的背景と理論と実践がバランスよく紹介されている。

Schleppegrell, Mary. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. ジャンル・アプローチの理論的背景が書かれている。

参考文献

Brisk, M. E. (2015). *Engaging students in academic literacies: Genre-based pedagogy for K-5 classrooms.* New York: Routledge.

Burns, A., Joyce, H., & Gollin, S. (1996). *'I see what you mean' Using spoken discourse in the classroom: A handbook for teachers.* Sydney: NCELTR.

Christie, F. (2013). Genres and genre theory: A response to Michael Rosen. *Changing English,* 20.1, 11–22.

De Oliveira, L., & Lan, S. (2014). Writing science in an upper elementary classroom: A genre-based approach to teaching English language learners. *Journal of Second Language Writing.* 25, 23-39.

Derewianka, B. (2003). Trends and issues in genre-based approaches. *RELC Journal* 34.2, 133–154.

Derewianka, B., & Jones, P. (2016). *Teaching language in context, Second edition*. Oxford: Oxford University Press.

Gebhard, M., Chen, I. A., & Britton, L. (2014). 'Miss, nominalization is a nominalization': English language learners' use of SFL metalanguage and their literacy practices. *Linguistics and Education* 26, 106–125.

Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

Graves, K., & Garton, S. (2017). An analysis of three curriculum approaches to teaching English in public-sector schools. *Language Teaching.* 50.4, 441-482.

Halliday, M. A. K. (2004). Three aspects of children's language development: Learning language, learning through language, learning about language. In J. Webster (ed.), *The language of early childhood*. Volume 4 in the Collected Works of M.A. K. Halliday. London: Continuum.

Halliday, M.A.K., & Matthiessen C. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed). London: Arnold.

McAndrew, J. (2007). Responding to learners' language needs in an oral EFL class. In A. Burns & H. de Silva Joyce (Eds.) *Planning and teaching creatively within a required curriculum for adult learners*. Alexandria, Virginia: TESOL.

Martin, J. R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20, 10–21.

Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Sheffield: Equinox.

Rose, D. (2015). Genre, Knowledge and Pedagogy in the 'Sydney School'. In Natasha Artemeva and Aviva Freedman (Eds.), *Genre Studies Around the Globe: Beyond the Three Traditions*, (pp. 299-338). Bloomington: Trafford Publishing

Rothery, J. (1996). Making changes: Developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society*. London: Longman, 86–128.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Tokunaga, A. (2003). Systemic functional linguistics and the development of a genre-based approach to language education. *Osaka Prefecture University Education and Research Archives*, 13-26.

【論文】

児童への英語指導・国際交流活動は学生の社会人基礎力をどう養成できたのか

米田佐紀子・太田美帆

要旨

本論では主に英語教師を目指す学生が，児童への英語指導・国際交流活動を通じ，何をどう学んだのかを，J-POSTL【小学校英語指導者編】自己評価記述文（草案）並びに「社会人基礎力」（経済産業省）を援用して評価した。分析対象は静岡県下田市との地域連携事業に参加した大学 2 年生 20 人で，3 ヶ月の準備期間を経て，実習先小学校での英語指導や，地域の祭に来場した外国人との交流支援活動に取り組んだ。これらを通して学生は教員・社会人としてどのような資質や基礎力を養ったのかを分析した。その結果，英語指導力においては，「授業実践分野」の柔軟な対応，児童の興味・関心を引き出す活動，他者のフィードバックの授業への反映，視聴覚教材の活用で向上が見られたが，文化に気づかせる指導や書く活動の自己評価得点が下がった。社会人基礎力においては実行力，主体性，規律性，傾聴力に関する自己評価は高かったものの，計画力，発信力，柔軟性には課題があると感じたことが分かった。

キーワード

アクティブ・ラーニング，社会人基礎力，小学校英語指導，国際交流，
J-POSTL エレメンタリー

1. 本研究の背景・先行研究と目的

はじめに，時代背景の要請と急速に変化する社会を浮き彫りにしている学習指導要領の改訂に焦点を当てて社会的背景を見ていく。2017 年 11 月 17 日，教育職員免許法の一部の改正がなされ，2020 年度に小学校で全面実施となる学習指導要領や教員養成など，英語教育の在り方が大きく変化する。本章では，まず，英語教員に限らず教員全体に求められる資質能力について述べた後，小学校英語を指導する際に求められる教員の資質能力について見ていく。その後，先行研究を概観した後，本研究の目的について述べる。

1.1 教職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて

2017 年 11 月 17 日，教育職員免許法の一部の改正が公布された。今回の改正の背景として，「教職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて（資料 1-1）」（文部科学省，以下「文科省」，2017a）に次の 5 つの要因が挙げられている：①教育課程・授業方法の改革への対応，②英語・道徳等新たな課題への対応，③「チーム学校」の実現，④社会の急速な変化，⑤学校を取り巻く環境変化（大量退職と大量採用による年齢や経験年数の不均衡による弊害，学校教育課題の多様化・複雑化）。

ここからも分かるように，教員が様々な課題に一人で対応することが難しい社会となった今，教職員が各々の専門性を生かして，チームとして対応する必要性が高まり，制度化につながったことが分かる。このことは他の分野の教職員とも関わることになり，教職員間のコミュニケーション力・協調性などの能力が必要になるとも言える。

今回の法改正の要点の一つにコアカリキュラムがある。コアカリキュラムの導入は，全国すべての大学等の教職課程で共通的に習得すべき資質能力を明示すべきという，2015 年 12 月 21 日の中央教育審議会の答申（文科省，2015）を踏まえたものである。「教職課程コアカリキュラム」（文科省，2017b）によると，コアカリキュラムは，まず，学校種や職種に共通性の高い「教職に関する科目」について作成し，「教科に関する科目」では「英語教育コアカリキュラム」等モデルカリキュラムに沿い順次整備されていく予定であるという。目標は教職課程の各事項について，次の 3 つで表される（文科省，2017b）：

①「全体目標」学生が習得すべき資質能力
②「一般目標」全体目標を内容のまとまりごとに分化させたもの
③「到達目標」学生が一般目標に到達するために達成すべき個々の規準

教員養成課程では，アクティブ・ラーニングを取り入れ，教育実習以外での児童・生徒とのふれあいを増やすなど，実践的力を高める必要性も指摘されている（文科省，2017a）。

1.2 英語教育コアカリキュラム

英語の教員養成についてのコアカリキュラムは東京学芸大学が文科省の委託事業として作成した（学芸大学，2017）。ここでは，学芸大学が作成した案のうち，小学校のコアカリキュラムについて見ていく。「指導法」では，「全体目標」としては「小学校における外国語活動（中学年）・外国語（高学年）の学習・指導・評価に関する基本的な知識・指導技術を身に付ける」とされ，「到達目標」としては以下の 6 項目が挙げられている。

① 言語使用を通して言語を習得することを理解し，指導に生かすことができる。
② 音声によるインプットの内容の類推から理解へと進むプロセスを経ることを理解し，指導に生かすことができる。
③ 児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方を理解し，指導に生かすことができる。
④ コミュニケーションの目的や場面，状況に応じて意味のあるやり取りを行う重要性を理解し，指導に生かすことができる。
⑤ 受信から発信，音声から文字へと進むプロセスを理解し，指導に生かすことができる。
⑥ 国語教育との連携等によることばの面白さや豊かさへの気づきについて理解し，指導に生かすことができる。

次に，「専門的事項」について見ていく。「全体目標」には「小学校における外国語活動・外国語の授業実践に必要な実践的な英語運用力と，英語に関する背景的な知識を身に付け

る」と明記されている。しかし，具体的な英語運用力の指標は示されていない。2017 年 4 月に公表された「文部科学省委託 英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」（学芸大，2017）および同年 7 月公表の「教職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて（資料 1-1）」（文科省，2017a）には小学校教員が身に付けるべき英語レベルとして CEFR B1 レベル，中・高等学校教員養成では CEFR B2 という記載があり，これまで曖昧だった小学校英語指導者に必要な英語レベルが明示されている。しかし，同年 7 月の「外国語（英語）コアカリキュラム案（資料 6-1）」（文科省，2017c）と 2017 年 11 月に公表された「教職課程コアカリキュラム」とその付属資料（文科省，2017b）には中高の CEFR B2 のみの記載しかない。つまり，公式には小学校英語指導者の英語力については曖昧なままである。しかし，B1 という指標が文科省から公表されたことは，小学校英語指導に必要とされる一定の英語力の目安が示されたことになり，これまで到達すべき運用力が不明だった状況を考えるとその意義は大きい。

「一般目標」では「小学校における外国語活動・外国語の授業を担当するために必要な実践的な英語運用力を，授業場面を意識しながら身に付ける」と書かれており，上記「指導法」の④にもあったが場面を意識した言語使用に重きを置いており，CEFR の行動重視アプローチに基づく言語教育の考え方を反映したものとなっている（村野井，2018）。「学習項目」が「外国語活動」では話す・聞くことに慣れることがねらいとされていたが，今後は，聞くこと，話すこと（やり取り・発表），読むこと，書くことになり，4 技能 5 領域（小学校中学年は口頭技能のみ）を指導する力を身につけることが小学校英語指導者に求められる。加えて，「英語に関する基本的な知識（音声・語彙・文構造・文法・正書法等）」が必要であると明記されたことは，小学校英語の教員養成における意義は大きい。

1.3 先行研究

様々な社会のニーズに対応できる教員養成をすることが急務である中，愛媛大学教育学部では「子どもむかし生活体験村」（別名「リーダー村」）という，古民家に宿泊しながら児童に竹細工やハイキングなど様々なプログラムを企画・実施するという活動を通して「チーム学校」や「カリキュラム・マネジメント」力が向上するか検証した（高橋・日野・山崎，2017）。「子どもの育成を支援する教育の指導者に求められる役割について，具体的に述べることができる」，「チームとしての学校，学校と地域との連携・協同の意義について，具体的な例を挙げながら説明できる」，「目的・目標に即して活動を振り返り，適切な評価と改善案を列挙することができる」等，全 7 項目についてアンケート調査を行った。その結果，本取組は効果があったことが認められたという。その背景には，アクティブ・ラーニングだけでなく，振り返りの時間を入れたことが効果をもたらしたと高橋ら（2017）は分析しており，体験を深化統合させる仕組みづくりの大切さを強調している。

米田・太田（2018）は，学生がアクティブ・ラーニングを通じて児童英語指導に取り組む効果について調査した。本研究は地域連携事業において，児童に対する英語指導の中から学生が何を学んだのかを検証したものである。検証の結果，学生は児童や教諭からのポジティブなフィードバックに強いやりがいを見いだし，教職志望の有無にかかわらずキャリア目標や自己成長に向けての有益性を見いだしたことから，本事業に対する学生の満足度は非常に高かったことが明らかになった。また，一連の活動を通して学生は，仲間との

協力，やり遂げる力などを身につけ，児童から多くの刺激を受け，教師の苦労と魅力を実体験から学んだことが分かった。これらのことから，学外での実践を含む体験的学習への参加により，学生は幅広くかつ深い学びを得たと結論づけることができるが，実践までに学内で英語力・英語指導力の向上をいかに図るかが今後の課題として残された。

斎藤（2011）は「社会人基礎力からみた学校教育の今日的課題」という論文で，企業が若手社員に足りないと思う力は「主体性」「課題発見力」「想像力」であったことから，学校教育が社会のニーズに応えているか，また保護者・教員はどのように考えているか調査した。小中学生の保護者および教員を対象としたアンケート調査からは，学校教育で身につける必要が高い能力・態度は，「主体性」や「働きかけ力」「発信力」が大切だと考えていることが示された一方で，「想像力」と「課題発見力」は重要視されていないことが分かった。斎藤はこの結果を受けて，時代が大きく変化する中で創造性と課題発見力は重要であり，教員自身が身に付けるべき力であると考察している。

これら先行研究を総合して鑑みた結果，教職課程の学生は基本的な教員としてのみならず，社会人としての資質や基礎力も身につけるべきではないかという問題意識から，学外における実践活動によって養成される教師としての資質ならびに社会人基礎力[1]についても検証すべきではないかと筆者らは考えた。

1.4 本研究の目的

前節までで，課題が多様化・複雑化する中で教員には多様な資質能力が求められていることを確認した。これを受けて，本研究では，地域連携事業で児童への英語指導と国際交流活動を通して得る学生の学びについて，以下の 2 点を明らかにすることを目的として設定した。

（1）J-POSTL【小学校英語指導者編】自己評価記述文草案（以下「J-POSTL エレメンタリー」）（大学英語教育学会教育問題研究会（以下,「JACET SIG-ELE」, 2018）に示された資質・能力について，どのような力を付けたのか。

（2）「社会人基礎力」（経済産業省（以下「経産省」），2007）の 12 の能力要素（主体性，働きかけ力，実行力，課題発見力，計画力，想像力，発信力，傾聴力，柔軟性，状況把握力，規律性，ストレスコントロール力）についてどのような力が培われたか。

2. 活動の概要

2.1 事業概要と活動の位置づけ

本論の分析対象である「黒船交流プロジェクト」は，静岡県下田市との連携のもと，児童に対する外国語活動や国際交流活動などを，下田市と学生が協力して企画実施するもので，2018 年度で 3 回目の実施であった。本活動は，卒業要件に含まれる選択・集中（2 単位）科目として文学部英語教育学科の学生を対象として行われた。2 月から下田市と大学の教員が協力しながら活動内容の企画準備を重ね，学生も 2 月から準備を開始し，5 月中旬の 3 日間下田市にて実習を行った。主な現地活動内容は，以下のとおりである。

①小学校における英語学習活動
②児童と外国人との国際交流活動
③下田市最大の祭典「黒船祭」における児童と外国人との国際交流活動などへの協力

事後は活動を振り返り，成果と課題をまとめ，報告会での発表，報告書やホームページ（以下「HP」）記事などの作成を通して発信した。本科目のねらいは，これら一連のアクティブ・ラーニングを通して，学生が地域社会やグループメンバーと協力・連携しながら問題解決力を高め，チームワークとリーダーシップを養い，社会的責任を果たすこと，および多文化・異文化理解を深め，コミュニケーション力を鍛えることであった。

下田市では開国の町として黒船の来航と開国を記念し，米国海軍（下田市では「水兵さん」と呼ぶため以降本論では「水兵」と記述）も参加して，毎年 5 月に市最大の祭典「黒船祭」を実施している。市内の小学校では水兵を招き，児童と水兵の交流事業を継続してきた。下田市がこの交流効果を促進するため，児童と水兵のコミュニケーション推進役として学生に協力を依頼したことから，本活動が開始された。3 年目となる 2018 年は水兵と交流する際に児童が使えそうな英語表現とテーマを考え，授業を企画実施した。これによって児童が少しでも英語でコミュニケーションが取れたという成功体験を持ち，それが動機づけになって，児童のコミュニケーション力や英語学習意欲を向上させ，国際理解の促進に貢献することをねらいとしている。また 2 日目には各学級で考えた交流会があったので，そこで児童が少しでも多く英語が使えるように指導案を意識して作成した。なお，実習先小学校（以下「実習校」）での授業や交流活動の位置づけは特別活動や外国語活動等の一部であった。全体の日程は表 1 のとおりである。

表 1.　黒船交流プロジェクト日程表

<table>
<tr><th>事前準備
（2 月～5 月）</th><th>5/17（木）
1 日目</th><th>5/18（金）
2 日目</th><th>5/19（土）
3 日目</th><th>事後活動
（5 月～7 月）</th></tr>
<tr><td rowspan="2">・指導案・教材の作成
・ウォークラリー準備</td><td>事前交流会</td><td>英語活動 2 回目
黒船交流会
（全体・学級）</td><td>ウォークラリー
現場の下見・準備</td><td rowspan="2">・振り返り
J-POSTL
社会人基礎力
・報告書作成
・報告会</td></tr>
<tr><td>英語活動 1 回目
反省会（各学年教室）
指導案修正</td><td>反省会
講評
ウォークラリー準備</td><td>児童・水兵さんとのツアー</td></tr>
</table>

2.2　英語指導について

実習校は在籍者数約 180 名の各学年単学級の小学校であった。参加学生が 20 名だったことから，児童数が多い 1, 2, 4 年生は 2 グループに分けてもらい，学生は 2～3 名に分かれ，2 回ずつ授業を担当するよう工夫した。2 年生担当学生は同一指導案を作成し，指導は別々に行った。他の学年は指導案作成も授業も別々に行った。担当学年・人数・活動テーマ・授業のねらいは表 2 に示したとおりである。

表 2.　英語指導担当学年・人数・活動テーマと各授業のねらい

クラス 児童数	学生 数	2 回の授業の共通テーマ	1 日目の授業のねらい	2 日目の授業ねらい
1a 18 名	2 名	水兵さんと福笑いができるようになろう	福笑いで使う単語を知ろう	福笑いをしよう
1b 17 名	2 名	顔のパーツを使って水兵さんと福笑いを楽しもう	Hello.　My name is ～が使えるようになろう What's this? を使って何か聞けるようになろう。 eye, nose, mouth が使えるようになろう	up, down, left, right が使えるようになり, 福笑いができるようになろう
2a 18 名	2 名	英語で水兵さんと福笑いをしよう	顔の単語を英語で何というのかを知ろう	顔のパーツを使ってモンスターの顔を作ろう
2b 17 名	2 名			
3 28 名	3 名	水兵さんに Welcome to Shimoda のカードを作ろう	This is 形, This is 色・形を使えるようになろう	水兵さんに Welcome to Shimoda　のカードを作ろう
4a 17 名	2 名	自分の好きなもので夢の給食を作ろう	水兵さんに好きなものを言ったり, 聞いたりできるようになろう	水兵さんに欲しいものを伝えたり, 聞いたりできるようになろう
4b 18 名	2 名	自分の好きなもので, オリジナルの下田バーガーを作ろう	友達に好きなものを質問し, 自分の好きなものを伝えられるようにしよう	友達に欲しいものを聞いたり, 伝えたりして, オリジナルの下田バーガーを作ろう
5 23 名	3 名	Do you like/have ～? を用いて調査して, オリジナルの海鮮丼を作って, 観光大使として下田市の名産を紹介しよう	魚の名前を英語で言うことができるようになろう その魚について好きかどうか聞き取り調査をしよう	Do you have ～?を用いて, 下田で取れる魚を使ったオリジナルの海鮮丼を作ろう
6 21 名	2 名	英語で水兵さんに自分たちの町を説明できるようになろう	自分たちの住んでいる町を英語で言えるようになろう	下田の町マップを作ろう

2 月の春休みに入る直前に“Hi, Friends”等小学校教材と指導書を配布し, 小学校英語で扱われる語彙や表現, テーマなどを確認するとともに, 自分達が実践したいテーマと授業展開案を作成することを課題として課した。4 月から 5 月の当日までは実際に指導案, 教材を

作成し，リハーサルを重ね，大学院生の Teaching Assistant（以下「TA」）や教員の助言を得ながら準備に励んだ。指導案の書き方や指導法もまだ習っていない 2 年生のため，試行錯誤を繰り返した。学生達の活動記録（時間と内容）からは，上記 2 時間の授業の指導案や教材作りに，最低でも 35.8 時間，最大 85 時間，平均 65.3 時間をかけたことが分かった。

2.3　国際交流活動について

学生が滞在した 2 日目には水兵が来校し，まず全校児童と体育館にてゲームを含む交流会が開催された。その後各教室に分れ，福笑いや剣玉，独楽回しなど日本の昔遊びを水兵に体験してもらいながら文化交流を楽しんだ，学生はその際に両者のコミュニケーションを推進する役割を果たした。学生に「(授業で習った）○○って言ってごらん」と促されて話し始める児童や，学生に背中を押されて話しかけることができ，「○○先生（学生）のお陰で水兵さんと初めて話ができた！」と喜ぶ児童の姿が多く観察された。

本プロジェクトで実施したウォークラリーは3日目に実施された。これは，水兵2〜3名と児童2〜3名（市内全小学校の5〜6年生の希望者のため，実習校の児童だけとは限らない），学生2〜3名がチームとなり，下田市内の史跡等を2時間程度かけて歩いて回るというプログラムである。2018年度は児童18名，水兵24名，学生20名が8チームに分かれて行った。名所ごとに学生が問題文を英語で読み上げ，児童が選択肢を伝え，水兵に答えてもらうというクイズ形式を取り入れた。児童の英語力は限られているため，学生は水兵と児童の会話の橋渡しをしながら交流を楽しませるという任務を担った。日頃児童と触れ合わない水兵と，水兵に何を聞いたら良いのか分からない児童の橋渡し役は，英語によるコミュニケーション力だけでなく，水兵と児童を繋ぐ話題を提供したり，両者の対話を促したりするなどの配慮が求められた。

3. 取り組みに関する調査：目的・結果と考察

本調査の目的は 2 つである。第 1 に，J-POSTL エレメンタリーに示された英語指導の資質能力について，どのような力を付けたのかを分析し把握することである。第 2 に，「社会人基礎力」の 12 の能力要素についてどのような力が培われたかを分析し把握することである。

3.1 研究方法

3.1.1 参加者：文学部英語教育学科の 2 年生 20 名（女子 6 名，男子 14 名）であった。本学科には中高の 1 種免許が取得できる「英語教員養成コース」（以下「教員養成コース」）と「ELF コミュニケーションコース」（以下「ELF コース」）があり，19 名が教員養成コース，1 名は教員免許取得を目指さない ELF コースに在籍していた。前者のうち小学校免許の取得も目指しているのは 9 名であった。教員養成コースの学生は「教職概論」「教育原理」などの教職の意義や基礎理論に関する科目は履修済みであったが，英語の指導法に関する科目は未履修であった。それらの科目は 2 年生秋〜3 年生初夏にかけて行われる留学後に履修することになっている。したがって，いずれのコースの学生も児童に英語を指導したり，水兵とコミュニケーションをとったりするという点から見た既習事項に大きな違いはなかった。

3.1.2 時期：まず準備期間であるが，2018 年 2 月 7 日のオリエンテーションから始まり，春休み中は各自が下調べ等の準備をし，4 月から下田市での実習直前までは打ち合わせや指導案作成を行った。事後は 7 月に開催した報告会までの約 2 ヶ月間，自身の活動を振り返り，その成果と課題を HP 並びに報告書にて発信する作業をした。

3.1.3 材料：以下 2 つの資料の自己評価得点と理由（自由記述）を用いた。英語指導力については JACET 教育問題研究会（2018）の J-POSTL エレメンタリーを用いた。J-POSTL エレメンタリーは全部で 167 項目あったが，そのうち，米田（筆者・英語授業指導者）が 14 年間の小学校英語の指導経験を踏まえ，また，当該プロジェクトの授業で使用する可能性があると想定した 96 項目を選択した。分析には実習校の都合で使用できなかった ICT を除く 94 項目を分析対象として用いた（補遺 1 参照）。

社会人基礎力の分析には，経産省（2007）の「社会人基礎力の育成と評価」のうち，「プログレスシート」を用いた。「プログレスシート」は 1，2，3 段階で評価をすることになっているが，3 段階では違いが明確に見られなかったという研究（米田・日高他，2016）を踏まえて，今回の調査では 5 段階評価を用いた。

3.1.4 調査手続き：4 月にエクセルで「しおり」を作成した。指導案や J-POSTL，プログレスシートなどを全て入力し，学生にはプロジェクター画面にて使用方法を説明した。学生は指示された課題のページに入力後，Blackboard という教育機関向けプラットフォーム製品群の所定の場所にアップロードして提出させた。J-POSTL エレメンタリーは 4 月（事前）と 6 月（事後）に，社会人基礎力は 6 月（事後）に，5 点満点で自己評価させ，その得点と理由を記載した後提出させた。

J-POSTL エレメンタリーには，学生は体験したことがない項目も含まれていたが，事前に目を通すことで，これから取り組む英語指導に必要な視点を持ってもらうことも重要だと考え，全 96 項目に記入させた。実践しなかった項目は自己評価できないと考え，事後には使用しなかった項目に X をつけるか，得点を記入せずその旨コメントを付けるよう指示した。

社会人基礎力については，J-POSTL エレメンタリー同様 5 件法による自己評価得点と理由を記入後，エクセルファイルを提出させた。本来，事前・中間・事後をしてもらうのだが，全体の作業量が多かったこと，今回が本資料を使用する初めての試みだったことから，事後のみ記入・提出させた。

3.1.5 分析方法：J-POSTL エレメンタリーと社会人基礎力共に，まず自己評価得点（5 件法）の平均・最大値・最小値・標準偏差を算出したのち，自由記述からどのような学びをしたのか確認をした。社会人基礎力については，KJ 法を用いて分類し，傾向をまとめた。

3.2 結果と考察

3.2.1 J-POSTL エレメンタリーについて： 前述したように，ICT は実習校の都合で使用できなかったため，Ⅲ-10, V-D-5 の 2 項目を分析から除いた。残った 94 項目について事前と事後それぞれの最大値・最小値・平均・標準偏差・事前事後の平均値の差異を算出して分析した。項目ごとの学生の自己評価得点の平均の差異が大きかった上位と下位のそれぞれ 3 項目と，得点そのものに着目し，事後評価得点の平均の上位と下位のそれぞれ 3 項目を抽出し，分析を行った。またその背景を探るべく，学生のコメントを分析した[2]。以下，結果を述べ，考察していく。

まず，項目ごとの学生の自己評価得点の平均の差異が大きかった上位3項目であるが，表3に示したとおり，すべて「授業実践」分野であった。実践をとおして学生が感じた手応えを反映していると考える。「すべてが予期せぬことだったが，うまく調節することができたから」「劇を組み込むなど児童を飽きさせないような授業をすることが出来たから。」という記述にあるように，成功体験をとおして自信を持ったことが分かる。得点上昇の背景には，事前指導において「授業中の想定外は想定内。Plan AがダメならPlan Bを繰り出せる準備が必要」と繰り返し伝えてきた指導が生かされたとも考えられる。ここでの結果は，後述する社会人基礎力の「自信」とつながっていると考える。一方，標準偏差を見ると，全体としての自信が向上した一方で，ばらつきが大きくなった項目（V-A-5）が見られた。当該項目のコメントには，同一教室の学生が「できた」と回答しているにもかかわらず，「経験がないためわからない」とか，そのような状況は「なかった」という，状況把握ができなかったと思われる回答があった。後述する社会人基礎力の状況把握力と通じるものである。また，「その場で修正・実行する力がまだ足りないと感じるから。」という力不足を痛感する記載もあった。同一教室内での実践における状況把握力や対応力に関する感じ方の違いが示され，今後それがどこから来るのか精査する必要性が示された。

表 3.　事前・事後の自己評価得点の平均の差異変化の上位 3 項目（n=20）

分野	下位分類	自己評価記述文	事前平均	標準偏差	事後平均	標準偏差	差異
V授業実践	A. 授業案の使用	2. 授業案に基づいて柔軟に授業を行い，授業の進行とともに児童の興味・関心に対応できる。	2.85	0.91	4.25	0.77	**1.40**
V授業実践	A. 授業案の使用	5. 予期できない状況が生じたとき，授業案を調整して対処できる。	2.70	0.64	3.95	1.12	**1.25**
V授業実践	C. 聞く活動	6. 授業中，児童の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。	2.60	0.86	3.85	0.91	**1.25**

次に，学生が課題に感じた項目を表 4 に示した。Ⅲ-4 の文科省配布の教材利用に関して，事前では 3 点の「どちらともいえない」付近だったものの，「補助教材などを活用することは可能であるが，それが児童の興味・関心を引き出すことが出来るのか疑問に思ったから」という学生のコメントにあるように，指導者自身が魅力に感じなかったこと，また，実際の指導は文科省の教材に沿った指導ではなく，水兵との交流に向けた学生が考えた内容だったことが背景にあると考える。Ⅱ-B-5 の「書くこと」は，口頭でのやり取りが中心の授業が多く，単語や名前しか書かせなかったこと，またそれを用いてやり取りはしなかったことが背景にあると考える。次に下がったのが，Ⅱ-G-6「文化」であった。国際交流において，文化が下がった理由を探ったところ，「社会文化的な規範に関する内容を扱わなかった。」「ここまで深く扱っていないため，方法がわからない。」に代表されるコメントが多数を占め，自分の授業内容（表 2）との関連性を見いだせなかったこと，あるいはこの項目自体が実際の授業でどのように具体化されるのか想像できなかった学生が多かったことがつ

かめた。この項目が示す内容として，日本では校舎に入る際には靴を履き替える，給食では全員で「いただきます」「ご馳走様」を言うなどが当てはまると考えられる[3]。ウォークラリーや，給食，外遊びなど授業外での活動では該当する場面があったはずだが，授業とは直接関連づかなかったため，そこに思いが至らなかったことが分かった。今後，こうした事柄にアンテナを高く張り巡らすよう指導することが必要である。

表 4.　事前・事後の自己評価得点の平均の差異変化の下位 3 項目（n=20）

分野	下位分類	自己評価記述文	事前平均	標準偏差	事後平均	標準偏差	差異
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，授業案，教材を利用できる。	3.30	1.23	2.80	1.17	**-0.50**
Ⅱ　教授法	B. 書く活動	5. 児童が慣れ親しんだ語彙や語順を活用して，自分のことや自分の身の回りのことについてメモや手紙などでやり取りを行う活動を支援できる。	3.20	0.93	2.74	1.12	**-0.46**
Ⅱ　教授法	G. 文化	6. 児童に社会文化的な規範（習慣や決まりなど）の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の教材や活動を選択できる。	2.75	1.09	2.30	1.00	**-0.45**

以上，得点差があった項目に着目して分析してきたが，事前の得点が低かったために事後の得点が上昇した，あるいは，事前の得点が高かったのでそれ以上上がらなかった可能性がある。そこで得点に焦点を当てて分析した。ここでは事後得点に基づき，上位 3 項目と下位の 3 項目を抽出した。上位 3 項目は表 5 のとおりである。

表 5.　学生の事後自己評価得点の平均値の上位 3 項目（n=20）

分野	下位分類	自己評価記述文	事前				事後			
			最大値	最小値	平均	標準偏差	最大値	最小値	平均	標準偏差
Ⅴ 授業実践	D. 授業運営	2. フラッシュカード，図表，絵などの準備や視聴覚教材を活用できる。	5	1	3.65	0.96	5	4	**4.80**	0.40
Ⅳ 指導計画	B. 授業内容	6. 児童のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。	5	2	3.65	0.96	5	4	**4.60**	0.49
Ⅰ 教育環境	C. 言語教師の役割	5. 同僚や授業見学者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。	5	1	3.55	1.02	5	3	**4.50**	0.59

算出した結果，Ⅴ「授業実践」の視聴覚教材の活用，Ⅳ「指導計画」の児童の興味・関

心を引き出す活動設定，Ⅰ「教育環境」のフィードバックの反映の 3 項目になり，いずれも 4.5 以上でばらつきも小さくなった。上記の差異の結果同様，実践を通して得られた成功体験が背景にあると考えられる。視聴覚教材では，「手作りの教材を使用して興味を引き出せたと思う」というコメントに代表されるように，全員の学生が自作の教材に喜ぶ児童を見て，成功を実感していた。実際，時間をかけた力作揃いであった。ⅣとⅠはコメントから連動している。学生のコメントからは，現場での「担任の先生からのアドバイスを取り入れた」「2 日目は工夫して授業を修正できた」にもある担任教諭からのフィードバックにより，児童の姿が見え，具体的な改善点を得られたことを評価する声があった。また，「授業案発表などの機会のフィードバックを有効に使えた」というコメントが最も多く，事前の度重なる模擬授業における友人・教師・TA からの助言に有効性を感じことが示された。ここから事前指導の大切さに関する貴重な示唆が得られた。

次に，事後の平均値が下がった項目を見ていく（表 6）。Ⅱ-G-6，Ⅱ-G-6-4 の文化とⅡ-D-3 の絵本の読み書きが最下位 3 項目となった。

表 6.　学生の事後自己評価得点の平均値の下位 3 項目（n=20）

分野	下位分類	自己評価記述文	事前				事後			
			最大値	最小値	平均	標準偏差	最大値	最小値	平均	標準偏差
II 教授法	G. 文化	6. 児童に社会文化的な規範（習慣や決まりなど）の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の教材や活動を選択できる。	5	1	2.75	1.09	4	1	**2.30**	1.00
II 教授法	G. 文化	4. 児童に文化とことばの関係性に気づかせる教材や活動を選択できる。	4	1	2.60	1.11	5	1	**2.55**	1.12
II 教授法	D. 読む活動	3. 絵本などの読み聞かせ（音声を伴った，英語の絵本を使った活動）において，児童が内容や文字に関心を持つような活動を設定できる。	5	1	3.00	1.10	5	1	**2.58**	1.35

上記 2 項目のうち，Ⅱ-G-6 については既に述べたため，ここではⅡ-G-4（文化とことばの関係性）について考察する。この項目に該当する小学校英語レベルの例といえば brother, sister など兄弟の上下関係の区別の有無が例として考えられるが，今回の授業ではどのグループも取り上げていない。学生のコメントにも「関係性というのは難しいもので，選択できたかどうか不安であるから。」とあるように，この項目が十分に理解できなかったことが分かる。今後事前に内容を理解させる必要性が浮かび上がった。Ⅱ-D-3 の絵本はほぼ全員が「今回は扱わなかった」とコメントしつつも，自己評価得点を入れたり，絵本の使用は無かったのに関心を持つ活動ができたというコメントをしたりするケースが見られた。こ

こから自己評価項目をきちんと理解させること，自己評価の時間を確保し，理解を確認しながら記入させる必要性が示された。

上記の分析には出てこなかったが，特筆すべき項目が 2 点ある。まず，文法（Ⅱ-E）である。福笑いを扱ったグループを例に取ると，“ears”など複数形を使った指導をしているのに,「文法について扱ってないから。」と回答していた。指導案作成の際には,“ears”と“an ear”のどちらを指導すべきか，児童の発達段階や認知力と英語の正確さの観点から頭を悩ませていたのだが，この悩みが文法には該当しないと考えていたことが示された。文法は明示的な指導（講義や練習問題）のことを指し，小学校での語形や句・節を塊で教えることは文法指導に当たらないと考えている学生の姿が浮き彫りになった。この傾向は他学年担当の学生のコメントにも共通して見られた。また,「身の回り」の捉え方も限定的に捉えている傾向が見られた。下田の特産品や町をテーマにした活動が多かった（表 2）が,「魚だけしか使わなかった」から身の回りのものには関連させられなかったといったような記述が散見した。これら 2 つの例が示すように，自己評価記述文と活動が文字通り全て一致しなければならないと考える傾向が見られた。ここから，学生達により的確かつ深い省察をさせるためには，自己評価を正しく理解させるとともに，自分の指導案とどの自己評価記述文が一致するのかを特定させる必要があると感じた。今後いかにこれを実現させるかが指導者側の課題である。

3.2.2 社会人基礎力について：社会人基礎力については，どれくらい達成されたと感じているのだろうか。学生には基準として以下のように示した。前述したように経産省のプログレスシートでは 2 点だったものを本研究では 3 点，3 点を 5 点として示しており，文言はオリジナルのままにしている。

> 黒船交流プロジェクトを通して，皆さんが「いつ，どんな状況で，どのような努力や工夫することにより発揮したか」という行動事実を記録し，以下の基準に照らして，自己評価してください。1 でも 3 でもない場合には，2 を付けてください。4 も同様です。
>
> レベル 1：発揮できなかった（どうしてもできなかった）
> レベル 3：通常の状況では発揮できた（何とかできた）
> レベル 5：通常の状況で効果的に発揮できた（見事にできた）
> 困難な状況でも発揮できた（とても難しかったが，何とかできた）
>
> 評価を裏付ける事実は具体的に書いてください。

まず，それぞれの能力・要素について，参加者全員分の平均・最大値・最小値・標準偏差と参加者全体の全項目の自己評価得点を確認した。結果は表 7 に示した通りである。

表 7. グループ全体の自己評価得点（n=20）

分類	前に踏み出す力			考え抜く力			チームで働く力						
能力要素	主体性	働きかけ力	実行力	課題発見力	計画力	創造力	発信力	傾聴力	柔軟性	情況把握力	規律性	ストレスコントロール	の参加点者全員
平均	4.3	3.9	4.4	3.9	3.4	3.8	3.4	4.1	3.7	3.8	4.3	4.0	3.9

分類別平均	4.2			3.7			3.9						
最大値	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
最小値	3	2	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	1
標準偏差	0.70	0.96	0.65	0.57	0.96	0.93	0.85	0.94	0.91	0.98	0.89	1.26	0.95

20 名全員の全項目平均を見ると 3.9 であったことから，社会人基礎力については概して自信があることが示された。分類別平均を見ると，「前に踏み出す力」（4.2），「チームで働く力」が（3.9），「考え抜く力」（3.7）の順となった。能力要素では「実行力」（4.4），「主体性」（4.3），「規律性」（4.3）が上位 3 項目，下位 3 項目は「計画力」（3.4），「発信力」（3.4），「柔軟性」（3.7）という結果になった。「状況把握力」は 3.8 ではあったが唯一，最小値に 1 点がついた。自己評価得点のばらつきが最も大きかったのは「ストレスコントロール力」であった。以下，分類ごとにそれぞれの能力要素について，KJ 法を用いて分析した結果を述べ，考察していく。

前に踏み出す力

「前に踏み出す力」には 3 つの能力要素がある。まず，「主体性」は次の 5 つの肯定的な意見と 2 つの否定的な意見に集約された。肯定的な意見は①役割分担・協力した，②長所・短所を生かした，③自信を持った，④努力した，⑤計画性があった，であった。否定的な意見は①周囲に流された，②自分の思い通りにいかなくなるとできなくなった，であった。肯定的意見を見ると，「それまで受身的な姿勢であったが，グループ内でも他のメンバーに役割を振るなど主体的に動いた」，「コミュニケーション力がないという自分の弱みを理解し，克服するために行動できた」にあるように，自分の短所や過去の過ちを踏まえ，役割分担をして努力し，自信を持ったことが示された。一方，否定的意見にあるように自分のペースでできなければ主体的には動けないという課題が見られた。上記の結果は，この活動に興味とやる気のある学生達が集まったということの表れでもあったと考える。

次に「働きかけ力」であるが，肯定的な意見は，大学での学びと実習校での活動の 2 つに分けられた。大学での学びについては①目標意識を持つ，②スケジュール管理，③声掛けや提案，④助言を乞う，⑤人を巻き込む，⑥前向きなコメントを心掛ける/するの 6 つが浮かび上がった。具体的な理由にある，「ペアはもちろん，違う学年のグループとの交流する場を設け，違う人の意見を聞いたりした」や，「自分も周りも意欲を失わないよう，前向きにコメントやフィードバックをした」にあるように自分一人で頑張るだけでなく他者との協同が重要なことに気づいたことが分かる。特筆すべきは，自分も周囲も意欲を失わない働き掛け方を心掛けたという点で，意識の高さに驚かされた。実習校の場面に関するものは，2 点①授業中での児童への働きかけ，②教員・児童との連携であった。否定的な意見は「人頼み」に集約されグループワークで課題となるフリーライダーの問題が見られた。いずれにしても，目標達成に向かって誰にでも助けを求める積極性があることが読み取れる。

「実行力」であるが，肯定的な意見は，①試行錯誤・失敗を恐れない，②強い意志，③丁寧な作業，④目標設定と分担の 4 点，否定的な意見は①遅かった②後回しにした，の 2 点に集約された。具体的な記載からは，「小さな喜びを感じ，困難に負けず，頑張ることができた。また失敗を恐れずに何事にも果敢に取り組むことができた」にみられるように，行動してみないことには何も進まないことを学ぶとともに，時間をかけて粘り強く頑張った姿勢が読み取れた。また，「小さな喜びを感じ」や「私のプランをどうしても通してみた

く，実行した」などの記載からは，課題へのオーナーシップを持ち，意欲的に取り組んだことを示している。原動力に対する示唆に富んだ結果が得られた。

考え抜く力

「課題発見力」では模擬授業や実習校での実習に関してのコメントが多かった。肯定的な意見では，①模擬授業における失敗から見えた課題と学び，②児童の視点の獲得，③教師・TA からの助言やペアとの話し合いの 3 点が浮かび上がり，改善には多角的視点から見つめ，他者から助言を得ることで課題に気づくことが大切なことを学んだことが明らかになった。否定的な意見は①現状を把握するための準備不足，②不十分な情報収集に集約された。背景には「把握するまでに時間がかかり，他者の意見を聞くことも遅れてしまった」にあるように，自分達のことで精一杯で，課題に気づかず突き進んでしまうという課題が浮き彫りになった。中間報告会等で他者と比較する機会を設けることで，自分の作業を確認させることの重要さが示された。アクティブ・ラーニングの企画・運営に対する示唆になった。

「計画力」であるが，肯定的な意見は①期限を設ける，②すべきことを順位付けする，③仕事内容の確認をする，④進行状況の確認をする，の 4 つに絞られた。否定的な意見は，①効率の悪さ，②無計画の 2 点に集約された。一方，肯定・否定のどちらにも属さない「番狂わせ」を指摘したものが 8 件あった。「計画は立てたものの，計画通り進まなかった」，「時間が足りなくなった／確保できなくなった」という見積もりの甘さを感じたというもので，肯定的な意見の数と同じだった。初めての体験だけに，こうした事態に遭遇する可能性は大きく，学生が貴重な学びをしたことがつかめたと共に，想定外を織り込んだ準備の必要性を指導に盛り込むべきだという指導をする良い例が得られた。

「創造力」に関するコメントは，全て児童を喜ばせるためのオリジナルな言語活動と授業における創造力の視点から書かれていた。肯定的な意見は①児童の気持ちや理解を考えた，②オリジナリティのある新しいもの，③経験・資料や他者の意見等リソースの活用，④課題発見と解決策の試行錯誤の 4 つであった。一方，うまくいかなかった理由としては，①思考の柔軟性の欠如，②理想と現実の乖離，③独創性の欠如の 3 つであった。創造すること自体，社会人にとっても難しい。日頃接しないことに加え，今回は会ったこともない児童を喜ばせるという任務である。何を児童は喜ぶのか，限られた言語材料とのすり合わせの中で，学生達は苦労をし，試行錯誤したことが分かる。

チームで働く力

この力は J-POSTL エレメンタリーのコメント，つまり，チームワークがうまくいかなかったったところに失敗の原因があるというコメントと連動する，J-POSTL の得点からは見えない，重要な要素だと考える。チームワークは信頼関係の構築ともいえるだけに，今回のプロジェクトでは，成功の可否を握った大きな要素の一つであったと考える。

「発信力」から見ていく。肯定的な意見としては，①相手（学生ペアや児童）への伝え方の「工夫」，②意見の「共有」による意思の疎通の 2 点に集約された。肯定的な意見が 8 件あったのに対し，否定的な意見は 11 件だった。①発信しなかった，②相手への配慮不足（何を求めているのか考えない，率直に言いすぎた），③方法が下手で通じなかった／勘違いさせた，の 3 つに集約された。意思の疎通の難しさやもどかしさを感じる貴重な機会となったことが分かる。

「傾聴力」は①人の意見を肯定的に聞く，②助言を受け入れる態度や雰囲気づくり，③改善のためなら貪欲に聞く，の 3 つに集約された。その一方，「助言は取捨選択する」「反対意見は素直に聞けない」という意見もあり，批判的に聞く態度も見られた。否定的意見は「無視」に集約され，ストレスが溜まり傾聴できなかったというケースがあった。チー

ムワーク力はメンバー間の関係性に大きく影響されるだけに，指導者は注意を払って観察する必要性があると考える。

「柔軟性」であるが，授業や指導案についてのコメントが多かった。①助言を受け入れた，②比較したり，良いものはどちらかと考えたりした上で取り入れた，③授業での臨機応変な対応ができた，の 3 つに集約された一方で，①授業中の臨機応変な対応ができなかった，②自分の意見を押し付けた／頑固だったという否定的な意見が抽出された。良いものを求めて試行錯誤する中で，何処まで自分の気持ちを押し通せばよいのか，柔軟性はどこまでを柔軟性というのか迷った姿が浮かび上がった。

「情報把握力」は，J-POSTL エレメンタリー（項目 V-A-5）の分析結果と重ね合わせて考えると，不測の事態が生じた際の認知の仕方に個人差が見られた項目である。意見はすべて実習校での授業についてだった。分析結果からは，①分担して役割が分かりやすかった，②学生個々の強みが発揮できた，と感じたことが分かった。また自身の模擬授業を撮影したビデオで「客観的に把握」したことで課題が何かをつかめたことも良かったという。事前指導では，学生のスマートフォンで模擬授業を撮影している姿も確認した。あらゆるリソースを活用して情報を得ようとする態度に好感を持った場面であった。一方，多くの意見を聞いているうちに自分達が目指しているものが分からなくなったという情報過多状態になったものや，「自分はできたが，共有・協力はしなかった」という意見が見られ，その背景を探るべく今後全体とともに個人個人も注視していく必要性があるだろう。

「規律」であるが，どの学生も規律性については期限の順守や時間に遅れないこと，人への思いやりなどを大切にしていることが浮かび上がった。中には短い期間でも現地では「教師」「学生」の両方であることを忘れずに生活したというものもあり，教師としての自覚を持ったことが分かった。

最後に，「ストレスコントロール力」であるが，最もばらつきが見られた項目であった。一番多かったのは肯定的な意見で，①解消法を知っている，②深刻に受け止めない・切り替える，③ため込まずに相談する・相手に伝える・会話する，④第 3 者に相談する，に集約された。「あきらめずに協力してできた」というやり遂げることでストレスを乗り越えるという，やる気に満ちた意見が見られた反面，①相手が来てくれなかった，②ため込んだ，③関係を遮断した，というコメントが見られ，「働きかけ力」で触れたフリーライダーの問題とも重なる。

以上，社会人基礎力を用い，学生は何を学びどのように成長したのかを自由記載から分析した。社会人基礎力を用いたことで，新たな視点を与えられ，改めて自分の力や社会で求められる力について考えたという記載もあり，この調査自体が有意義であったという回答もあった。本プロジェクトに大変な熱意とやる気を持って取り組み，失敗と成功を繰り返し，友達とぶつかりながら，実践をすることから分かる課題とその解決策，自分の力の限界と新たな自分の力，リソースの活用とその使い方など 12 の力について成長したことや課題が確認できた。本分析をする中で，人間関係の構築がすべての底辺にあり，これに対する配慮が企画・運営上，重要になることに気づいた。社会人基礎力は社会人に必要な能力を測るものであるが，英語指導という明確な目標があったからこそここまで掘り下げられたと考える。J-POSTL エレメンタリーと連動させることでより多角的な検証の可能性があることもつかめた。

4. まとめ

アクティブ・ラーニングを通して，様々な社会的ニーズに応えられる教員養成が求めら

れる中で，学生はどのような力を身につけたのか，英語指導力と社会人基礎力の両面から探ってきた。3 日間の現場活動はもちろん，約 3 ヶ月の準備期間における試行錯誤，切磋琢磨を通して，学生は幅広い力を身につけることができた。同時に課題も見つかった。

J-POSTL の指標においては，学びにおける実践の重みに改めて気づかされた。学生は実践をとおして，児童の興味関心を引くことができたことや，授業改善のために周囲から助言をもらうことの重要性を学んだことが分かった。一方，水兵との交流はあったが，この交流と児童に文化への気づきを促すことが，どう繋がるのか理解できていないこともつかめた。今後 J-POSTL の自己評価記述文の理解を確認しつつ記入させる時間の確保が必要なことが明らかになった。同時にその時間をいかに確保するのかという課題にも直面した。

社会人基礎力においては，「実行力」「主体性」「規律性」がついたと実感している学生が多かった。ストレスコントロール力を含む「チームで働く力」も自己評定が高かったが，全体が高い中で少数でもフリーライダーや人間関係の問題が少人数でも無視できない重要な課題であることが確認できた。計画力，発信力，柔軟性の自己評価得点は下位 3 項目となり，中点は超えているものの，課題を感じている傾向が確認された。

社会人基礎力は，黒船プロジェクトをチームで推進していく上でどのような力を付ければよいのか，重要な指針を与えてくれる。また J-POSTL エレメンタリーは，指導案作成にあたって，細かな指標を与えてくれ，ひいては，教員として，社会人としてどのような力を付ければ良いのかを示してくれる。今回の取組は，学生が社会で，また，英語指導現場で自分が求められる力を意識する端緒となったに違いない。

今後も J-POSTL および社会人基礎力の指標を活用し，教員養成のプロセスでどのような資質を向上できているのかを評価していきたい。本論は紙面の制約がある中で，十分な議論が尽くせたとは言えない。さらに活動を継続し，それらに関する調査分析を今後もより深めていく。

注

1. 社会人基礎力には 12 の項目，主体性，働きかけ力，実行力，課題発見力，計画力，想像力，発信力，傾聴力，柔軟性，状況把握力，規律性，ストレスコントロール力がある。
2. 学生のコメントは原文のどおりに記載し，修正はしていない。
3. 玉川大学教授日臺滋之氏からの助言である。

謝辞

本研究遂行にあたり，協力いただいた下田市教育委員会，実習校教職員をはじめ関係者の方々，論文作成にあたってご助言いただいた日臺滋之氏に深くお礼を申し上げる。

参考文献

大学英語教育学会（JACET）教育問題研究会（2018）．「【資料】J-POSTL【小学校英語指導者編】自己評価記述文草案」2017 年 8 月 6 日 早稲田大学神保尚武科研・JACET 教育問題研究会共同開発,『言語教師教育』 5（1）, 174-180. JACET 教育問題研究会.

経済産業省（2007）.「プログレスシート」『平成 19 年度版　社会人基礎力育成・評価のためのリファレンスブックの公表』2019 年 1 月 3 日引用：http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/h19reference.htm

文部科学省（2015）.「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

～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf

文部科学省（2017a）.「資料 1―1 教職員免許法・同施行規則の改正及び教職課程コアカリキュラムについて」2019 年 1 月 3 日引用：
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/07/27/1388004_2_1.pdf

文部科学省（2017b）.「教職課程コアカリキュラム」2019 年 1 月 3 日引用：
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/11/27/1398442_1_3.pdf

文部科学省（2017c）.「資料 6－1 外国語（英語）コアカリキュラム案」2019 年 1 月 3 日引用：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1388110.htm

村野井仁（編著）（2018）.「コア・カリキュラム準拠　小学校英語教育の基礎知識」大修館書店.

斎藤浩（2011）.「社会人基礎力からみた学校教育の今日的課題」『佛教大学教育学部学会紀要』第 10 号，77-88.

高橋平徳・日野克博・山崎哲司（2017）.「教員に求められる資質能力と教員養成」『愛媛大学教育学部紀要』64, 149-155.

田中博晃（2010）.「KJ 法入門：質的データ分析法として KJ 法を行う前に」『より良い外国語教育研究のための方法』外国語教育メディア学会（LET）関西支部 メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集，17–29. 2019 年 1 月 3 日引用：http://www.mizumot.com/method/tanaka.pdf

東京学芸大学（2017）.「教員養成・研修　外国語（英語）コアカリキュラム【ダイジェスト版】文部科学省委託　英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」（参考資料３）2019 年 1 月 3 日引用：
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/04/12/1384154_3.PDF

米田佐紀子・太田美帆（2018）.「学生は小学生に対する英語指導から何を学んだのか―地域連携事業における大学生のアクティブ・ラーニングの効果の検証―」『論叢』玉川大学文学部紀要, 51-103.

米田佐紀子・日高貴志夫・胡紅・若山将実・俵希實・小林 正史（2016）.「在外日本企業と日本の地方大学の連携によるグローバル人材育成の課題－キャリアデザインの構築にむけて」『北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要』9, 109-122.

補遺

1．本調査に使用した J-POSTL エレメンタリーの使用項目

分野	下位分類		J-POSTL エレメンタリー 自己評価記述文番号
I 教育環境	B.目標とニーズ		3 4 5
	C. 言語教師の役割		2 3 4 5 6 7 8
	D 組織の設備と制約		1
II 教授法	A. 話す活動	A-1. やり取り	1 2 3 4 5 6
		A-2. 発表	1 2 3 4 5 6
	B. 書く活動		5 6
	C. 聞く活動		1 2 3 4
	D. 読む活動		1 2 3
	E. 文法		1 2
	F. 語彙		1 4
	G. 文化		1 3 4 6
Ⅲ教授資料の入手先			1 2 3 4 10
Ⅳ 指導計画	A. 学習目標の設定		1 2 3 4
	B. 授業内容		1 2 3 4 5 6 7 8 10 11
	C. 授業展開		1 2 3 4 5
Ⅴ授業実践	A. 授業案の使用		1 2 3 4 5 6
	B. 内容		1 2
	C. 児童との交流		1 2 3 4 5 6
	D. 授業運営		1 2 3 5
	E. 教室での言語		1 2 3 4 5
Ⅵ自立学習	C. プロジェクト学習		1 2
	F. 特別活動		1 2 3 4
Ⅶ評価	E. 国際理解(文化)		1 2 3

注）紙面の関係上，分野・番号のみの記載とする。グレーは分析から外した項目である。

2．社会人基礎力「プログレスシート（あゆみと成長の記録）」について（経産省，2007）

分類	能力要素	定義	発揮できた例
前に踏み出す力	主体性	物事に進んで取り組む力	自分がやるべきことは何かを見極め，自発的に取り組むことができる 自分の強み・弱みを把握し，困難なことでも自信を持って取り組むことができる 自分なりに判断し，他者に流されず行動できる
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力	相手を納得させるために，協力することの必然性(意義，理由，内容など)を伝えることができる 状況に応じて効果的に巻き込むための手段を活用することができる 周囲の人を動かして目標を達成するパワーを持って働きかけている
	実行力	目的を設定し確実に実行する力	小さな成果に喜びを感じ，目標達成に向かって粘り強く取り組み続けることができる 失敗を怖れずに，とにかくやってみようとする果敢さを持って，取り組むことができる 強い意志を持ち，困難な状況から逃げずに取り組み続けることができる
考え抜く力	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにし準備する力	成果のイメージを明確にして，その実現のために現段階でなすべきことを的確に把握できる 現状を正しく認識するための情報収集や分析ができる 課題を明らかにするために，他者の意見を積極的に求めている
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力	作業のプロセスを明らかにして優先順位をつけ，実現性の高い計画を立てられる 常に計画と進捗状況の違いに留意することができる 進捗状況や不測の事態に合わせて，柔軟に計画を修正できる
	創造力	新しい価値を生み出す力	複数のもの(もの，考え方，技術等)を組み合わせて，新しいものを作り出すことができる 従来の常識や発想を転換し，新しいものや解決策を作り出すことができる 成功イメージを常に意識しながら，新しいものを生み出すためのヒントを探している
チームで働く力	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力	事例や客観的なデータ等を用いて，具体的にわかりやすく伝えることができる 聞き手がどのような情報を求めているかを理解して伝えることができる 話そうとすることを自分なりに十分に理解して伝えている

	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力	内容の確認や質問等を行いながら，相手の意見を正確に理解することができる 相槌や共感等により，相手に話しやすい状況を作ることができる 相手の話を素直に聞くことができる
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力	自分の意見を持ちながら，他人の良い意見も共感を持って受け入れることができる 相手がなぜそのように考えるかを，相手の気持ちになって理解することができる 立場の異なる相手の背景や事情を理解することができる
	情況把握力	自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力	周囲から期待されている自分の役割を把握して，行動することができる 自分にできること・他人ができることを的確に判断して行動することができる 周囲の人の情況(人間関係，忙しさ等)に配慮して，良い方向へ向かうように行動することができる
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力	相手に迷惑をかけないよう，最低限守らなければならないルールや約束・マナーを理解している 相手に迷惑をかけたとき，適切な行動を取ることができる 規律や礼儀が特に求められる場面では，粗相のないように正しくふるまうことができる
	ストレスコントール力	ストレスの発生源に対応する力	ストレスの原因を見つけて，自力で，または他人の力を借りてでも取り除くことができる 他人に相談したり，別のことに取組んだりする等により，ストレスを一時的に緩和できる ストレスを感じることは一過性，または当然のことと考え，重く受け止めすぎないようにしている

【研究ノート】

『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』（EPOSTL）及び『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）に関する研究のレビュー：日本における今後の実践と研究への示唆

髙木亜希子

要旨

本稿では，『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）のさらなる活用と研究についての示唆を得ることを目的として，これまで出版された『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』（EPOSTL）及び J-POSTL に関する実践研究及び実証研究論文のレビューを包括的に行う。はじめに，EPOSTL と J-POSTL の概要を述べる。次に，これまで出版されてきた EPOSTL と J-POSTL に関する研究論文の整理結果に基づき，研究目的（研究課題）の傾向と研究の特徴を提示する。最後に，研究論文のレビューからの示唆と今後の課題について述べる。

キーワード

EPOSTL，J-POSTL，教師教育，実証研究，実践研究

１．はじめに

『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』（the European Portfolio for Student Teachers of Languages：EPOSTL）（Newby et al., 2007）は，『ヨーロッパ共通言語参照枠』,『ヨーロッパ言語ポートフォリオ』,『ヨーロッパ言語教師スタンダード』を源泉とし，欧州協議会（Council of Europe）によって，2007 年に開発された。

JACET 教育問題研究会は，2008 年 8 月から約 5 年の月日をかけ，EPOSTL を日本の言語教育環境に合うように文脈化し，2014 年 3 月に『言語教師のポートフォリオ』(Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages：J-POSTL）を完成させた（JACET 教育問題研究会，2014)。J-POSTL は教員養成課程と現職教員研修における活用を意図して,『言語教師のポートフォリオ（英語教職課程編)』,『言語教師のポートフォリオ（現職英語教師編)』,『言語教師のポートフォリオ（英語教師教育全編)』の 3 分冊で構成されている。

上記のポートフォリオが開発されて以来，EPOSTL は欧州で約 10 年間，J-POSTL は日本で約 5 年間活用されてきており，EPOSTL と J-POSTL の意義や活用に関する理論，実践報告，実践研究，実証研究の論文が出版されてきた。しかしながら，実践研究及び実証研究の出版数は少ないため，研究成果がまだ十分に蓄積されているとは言えない。J-POSTL については，開発されて日が浅いこともあり，今後一層の活用と研究が望まれる。そこで，本稿では，これまで出版されてきた EPOSTL，J-POSTL に関する実践研究及び実証研究論文について包括的なレビューを行うことで，研究の傾向を明らかにし，J-POSTL のさらなる実践での活用と研究についての示唆を得ることとした。紙面の制約により，各論文の具体的内容について言及はしない。しかしながら，資料として役立つことを意図して第 6 章で

いくつかの事例を示すともに,補遺の資料において各論文の特徴の一覧が分かるように示した。

2．EPOSTL と J-POSTL の概要

2.1 EPOSTL の概要

EPOSTL は，ヨーロッパにおける言語教育の教員養成課程履修生のための文書である（Newby, 2007）。言語を教えるために必要な教授法の知識や技術について振り返ったり，自分自身の授業力を評価したりしながら，教職課程における経験を記録していき，成長の軌跡を可視化することができる。

EPOSTL の主な目的は以下の 5 点である。

- 教師に求められる授業力と，その授業力を支える基本的な知識を省察するよう促すこと
- 多様な教育環境にある将来の専門職（教育職）に就くための準備に役立たせること
- 自分と仲間の教職履修生や，自分と指導者やメンターの間での意見交換を促すこと
- 向上しつつある自分の力量に対して自己評価を促すこと
- 進歩を記録するのに役立つツールを提供すること

EPOSTL は，「自分自身について」，「自己評価」，「ドシエ（関連資料集）」の 3 つを主たる内容として構成され，「用語解説集」，「索引」，「利用者ガイド」も含まれている。このうち，中核となるのは，「自己評価」のセクションで，言語教授に関する 195 の自己評価記述文（Self-Assessment Descriptors : SAD）を含み，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）に分類されている。各記述文には，空白の矢印ブロックが付いており，養成・研修の様々な機会に自己評価に基づき色と日付を記入したり，記述文の背景にある教師教育の重要な側面について，クラスメイトやメンターなどと意見交換をする際に指標として用いる。

2.2 J-POSTLの概要

J-POSTL は，EPOSTL の主たる理念である「行動志向の言語観」と「生涯学習」を踏襲しながらも，日本の言語教育環境でも受容できるように翻案化したものである。第 1 章で示した通り，3 分冊にしたことによって，養成課程，初任研修，5 年次研修，免許更新講習，校内研修，自己研修など教師教育のあらゆる場面で，状況や用途に応じた使い方が可能となっている。

J-POSTL の主な目的は以下の 5 点である。

- 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

J-POSTL は，「自分自身について」，「授業力自己評価記述文」，「学習・実践記録（ドシエ）」の 3 つを主たる内容として構成されているが，EPOSTL と同様に，「用語解説」，「利用者ガイド」も含まれている。なお，「索引」はない。

EPOSTL と若干異なるのは「授業力自己評価記述文」のセクションである。2010 年度から数年間にわたる JACET 教育問題研究会の複数の調査により（調査と開発の経緯の詳細は，久村（2014）を参照のこと），SAD を教師の経験年数別に分類できた。したがって，SAD の総数は 180 項目で，『英語教職課程編』は履修学生レベル 65 項目と初任レベル 31 項目で構成されている。一方，『現職英語教師編』は，育成レベル（2〜5 年程度）30 項目，中堅レベル（6〜10 年程度）20 項目，熟練レベル（10 年以上）9 項目，段階別に分けられなかった異文化や自律に関する未設定記述文 25 項目で構成されている。EPOSTL と同様，各記述文には矢印ブロックが付いているが，空白ではなく 5〜1 の数字が付与されており，各項目に対して自らの到達度に対する意識を 5 段階（5-できる，4-まあまあできる，3-どちらともいえない，2-あまりよくできない，1-できない）で判断する。

3．EPOSTL と J-POSTL に関する研究論文の抽出と整理方法

3.1 対象研究論文の検索と抽出方法

対象研究論文の検索方法として，EPOSTL に関する論文については，EBCOHost, ERIC, Oxford Journals, Cambridge Journals, JSTOR, SAGE Premir, ScienceDirect, Wiley online Library の各データベースにおいて，「EPOSTL」をキーワードに検索をした。また，EPOSTL 開発者による公式出版物である Newby（2012）と Newby, Fenner & Jones（2011）から論文を抽出した。J-POSTL に関する論文については，J-STAGE 及び CiNii Articles の各データベースで「J-POSTL」をキーワードに検索をした。

次に検索された論文を読み込み，研究目的または研究課題が明確に述べられている実践研究と実証研究を抽出した。本稿では，実践研究を「教師が自らの実践を対象としている研究」，実証研究を「研究者が質的，量的または両方のデータを収集・分析している研究」と定義する。抽出対象としなかった論文は，理論論文，研究目的または研究課題が明確でない論文，研究目的や研究課題がなく，EPOSTL 及び J-POSTL の使用方法の紹介にとどまっている実践報告論文である。その結果，EPOSTL に関する研究論文が 19 報，J-POSTL に関する論文が 14 報で計 33 報となった。（なお，Jones, 2011 と Jones, 2012 の研究対象は同じであったため，研究数は 32 である。）

3.2 論文の整理方法

各論文について，「研究目的（研究課題）」，「参加者（段階，校種，数，学年）」，「研究された国（EPOSTL のみ）」「研究期間」，「研究手法」，「EPOSTL（J-POSTL）の使用」，について整理した。「EPOSTL（J-POSTL）の使用」については，「実践での使用」と「データ収集での使用」の 2 つの項目に分けた。「実践での使用」は，主要な 3 つのセクションについて，どのセクションを用いているか確認した。具体的には，EPOSTL は「自分自身について（PS）」，「自己評価（SA）」，「ドシエ（関連資料集）（D）」，J-POSTL は「自分自身について（PS）」，「授業力自己評価記述文（SA）」，「学習・実践記録（ドシエ）（D）」である。EPOSTL を翻案化する際，J-POSTL では，各セクションの名称を明確に示す用語をあてた。したがって，セクション名は異なるが，同じ内容を指すので，ここでは 3 つのセクションの略語は同じとする。なお，既出の SAD は自己評価記述文そのものを指し，SA は

自己評価のセクションを指す。

次に「授業（講義，ワークショップ，チュートリアル）」，「模擬授業」，「教育実習」のどの場面で用いたかについて分類した。「データ収集での使用」については，上記の 3 つのセクションについて，どれを用いているかを確認するとともに，EPOSTL 及び J-POSTL 以外のデータ収集法を「その他」として分類した。SA を用いている場合は，SA の使用分野，領域と SAD の項目数を検出した。「研究目的（研究課題）」は，論文から抽出後に要約した。研究目的と研究課題の両方がある場合は，研究目的をより具体的にしたものが研究課題だったので，他の論文と問いのレベルを合わせるため，「研究目的」の方を採用した。これらの整理はエクセルを使って行った。

4．EPOSTL に関する研究

4.1 研究目的（研究課題）の傾向

表 1 は，EPOSTL に関する 18 の研究について，研究目的（研究課題）の要約結果を示したものである。EPOSTL を一定期間使用した上で，使用についての参加者の認識を捉えることを目的としたもの（Bagarić, 2011;Cakir & Balcikanli, 2012; Cindrić, Andraka & Bilić-Štefan, 2015; Hoxha & Tafani, 2015; Mehlmauer-Larcher, 2012; Okumuş & Akalin, 2015; Seitova, 2017; Straková, 2016）が半数を占め，9 件あった。このうち，2 件は参加者の認識の把握だけにとどまらず，認識に基づき，EPOSTL の有効性を示したり（Bagarić, 2011），省察のツールとしての EPOSTL の使用の可能性を探究したりすること（Mehlmauer-Larcher, 2012）を研究目的としていた。また，Hoxha & Tafani（2015）は，参加者の認識の把握に加え，使用状況や使用のあり方についての提案の把握も目的としていた。

次に，どのように，EPOSTL を使用していたかについて焦点を当てた研究は，前述の Hoxha & Tafani（2015）と Kupetz & Ruhm（2012）の 2 件のみであった。その他に，Schauber（2015）は，教員養成課程のあらゆる段階で計画的に EPOSTL を使用し，対話的な省察における EPOSTL による仲介と支援のあり方の検証を目的としていた。Ivanova & Skara-Mincāne（2016）は，EPOSTL を使用していたが，EPOSTL の使用の効果を把握することが主たる研究の関心ではなく，教育実習と省察活動が教職履修生の専門家としてのアイデンティティ形成に与える影響を研究目的としていた。

残り 6 つの研究（Bergil & Sariçoban, 2017; Haggag, 2018; Mirici & Hergüner, 2015; Önal & Alagözlü, 2018; Straková, 2015; Yüksel, 2015）は，EPOSTL を実践で使用せず，データ収集ツールとして使用していた。例えば，Bergil & Sariçoban（2017）は自己効力感レベルの測定の検証，Haggag（2018）は，教育実習中の教職履修生にとって重要な教授力の測定を研究目的としていた。

表 1. EPOSTL に関する研究論文の研究目的（研究課題）の要約

論文名	研究目的（研究課題）の要約
Bagarić (2011)	教員養成課程における EPOSTL の有効性の探究
Bergil & Sariçoban (2017)	EPOSTL による教職履修生の自己効力感レベルの測定の検証
Cakir & Balcikanli (2012)	教員養成課程における EPOSTL の使用についての教職履修生と教師教育者の認識の把握
Cindrić, Andraka & Bilić-Štefan (2015)	自己評価, 省察ツールとしての EPOSTL の使用について教職履修生のフィードバックを得ること
Haggag (2018)	教育実習中の教職履修生にとって重要な教授力の測定
Hoxha & Tafani (2015)	1. EPOSTL についての教職履修生の認識の把握 2. 教育実習における教職履修生の EPOSTL の使用状況や使用のあり方についての提案の把握
Ivanova & Skara-Mincãne (2016)	教育実習と省察活動が教職履修生の専門家としてのアイデンティティ形成に与える影響
Jones (2011, 2012)	2 国の教育実習における EPOSTL の使用についての教職履修生の認識の把握
Kupetz & Ruhm (2012)	教職履修生による進捗の省察と達成の記録と評価のツールとしての EPOSTL の使用方法の把握
Mehlmauer-Larcher (2012)	省察のツールとしての EPOSTL の使用の可能性の探究
Mirici & Hergüner (2015)	英語専攻とドイツ語専攻の自己評価ツールとしての EPOSTL についての使用の認識と自己評価得点の比較
Okumuş & Akalin (2015)	EPOSTL の使用についての教職履修生の認識の把握
Önal & Alagözlü (2018)	EPOSTL の自己評価記述文についての現職教師の認識の把握
Schauber (2015)	対話的な省察での EPOSTL による仲介と支援のあり方の検証
Seitova (2017)	EPOSTL が現職教師の専門職の向上をどのように促進したかの把握
Straková (2015)	教職最終段階における EPOSTL の基準に基づいた教職履修生の教師としての認識の把握
Straková (2016)	1.教職履修生の省察の有益性の認識の把握　2.教職履修生の省察ツールとしての EPOSTL の認識の把握
Yüksel (2015)	EPOSTL を枠組みとした教職履修生の学習経験，教職の魅力，教職課程への期待の認識の把握

4.2 研究の特徴

本節では，EPOSTL に関する研究の特徴（資料 1）について，参加者と国，研究期間と研究手法，実践とデータ収集における EPOSTL の使用の観点から述べる。

4.2.1 参加者と国：参加者は教員養成課程（大学院 2 件，学部と大学院の両方 1 件を含む）の教職履修生が 16 件で，現職教師が 2 件であった。EPOSTL は，教員養成課程履修生を主たる対象としていることを考えると，当然の結果である。校種が明記されていた研究のうち，教員養成課程では，小学校 2 件，小学校・中学校 1 件，現職教師では小学・中学校・

高等学校の 1 件で，残りは明記されていなかった。参加者数は 10 名以下が 3 件，11 名～99 名が 14 件，100 名以上（124 名）が 1 件で，ある大学の一つの教員養成課程における単年度の参加者に焦点を当てている事例研究が大半であった。養成段階の対象学年は，1・2 年生が 1 件，3 年生が 3 件，4 年生が 4 件，3・4・5 年生が 1 件，不明が 7 件であった。なお，1 件（Cakir & Balcikanli, 2012）のみ，教職履修生に加え，教師教育者 4 名が参加者であった。研究が実施された国は，11 か国（トルコ 6，スロバキア 2，クロアチア 2，アルバニア 1，イギリス 1，エジプト 1，オーストリア 1，カザフスタン 1，スイス 1，ドイツ 1，ラトビア 1）と多岐にわたっているが，トルコを除けば各国の研究数は少ない。

4. 2. 2 研究手法：研究手法は，質的アプローチが 7 件，量的アプローチが 4 件，量と質の両方を用いた混合アプローチが 7 件で，様々な手法が用いられていた。

4. 2. 3 EPOSTL の使用：EPOSTL を実践に使用している研究は 14 件であった。「自分自身について（PS)」，「自己評価（SA)」，「ドシエ（関連資料集）(D)」の 3 つの主たるセクションについて，全て使用しているものが 4 件，SA と D の 2 つを使用しているものが 1 件，SA のみが 7 件，SA は使用しているが，他の 2 つのセクションが使用されているか明記されていないものは 2 件であった。本結果から，6 割以上が SA の使用に焦点を当てており，D の使用についての研究はほとんどされていないことが明らかになった。SA の使用について詳細を見てみると（資料 3)，195 項目（全項目）が 3 件，「教授法」「授業計画」「授業実践」「授業実践」「評価」の分野の 160 項目が 1 件，「教授法」「教授資料の入手先」「授業計画」「授業実践」「評価」の分野の 144 項目が 1 件，93 項目が 1 件，選択された項目が 3 件，不明 4 件であり，項目数をあまり絞らず，網羅的に扱われているものが多かった。

使用場面については，教員養成課程では，授業（講義，ワークショップ，チュートリアル）のみが 2 件，教育実習のみ 2 件，授業と模擬授業が 2 件，授業と教育実習が 3 件，授業，模擬授業，教育実習の全ての場面が 1 件と多様であった。EPOSTL を実践で使用している場合，実践期間は 9 時間 1 件，3 週 1 件，4 週 1 件，半期 2 件，1 年 4 件，1 年半 2 件，多様で特定できないもの 2 件，不明 1 件で，半期以上の長期間の実践に基づいた研究が 7 割以上を占めていた。EPOSTL をデータ収集のみに使用している場合は，1 回のみの使用（N/A）で 4 件であった。

次に，EPOSTL をデータ収集のツールとして使用している研究は 6 件あり，そのうち 5 件が SA，1 件が PS を使用し，D を使用している研究は 1 つもなかった。また，6 件中 4 件はデータ収集のツールとしてのみ EPOSTL を使用し，そのうち 3 件が SA のみで別のデータ収集法は併用していなかった。また，この 3 件の研究では，SAD195 項目をリカートスケールの質問紙に変換することで，量的データ分析を行っていた。一方，EPOSTL を実践で用い，使用に関する参加者の認識や有効性などを研究目的とする研究は，1 件を除き，EPOSTL 以外のデータ収集法を用いていた。具体的には，インタビュー7 件，質問紙（評定型）6 件，質問紙（自由記述型）4 件で，その他に，核となる授業力尺度，ポートフォリオ評価のルーブリック，省察のエッセイ，報告，授業観察，授業観察レポート，グループディスカッションが各 1 件ずつであった。複数のデータを組み合わせているものが 11 件あ

り，多角的な視点で事例を捉えるようとする研究が多いことが推察される。

5．J-POSTL に関する研究

5.1 J-POSTL に関する研究目的（研究課題）の傾向

表 2 は，J-POSTL に関する 14 の研究について，研究目的（研究課題）の要約結果を示したものである。14 の研究のうち，J-POSTL を実践に使用した研究は 9 件で，そのうち 4 件は，参加者の授業力や省察内容などの変化や向上を捉えることを研究目的としていた。具体的には，教職履修生の授業力の認識の向上の把握（清田，2015），教職履修生の省察内容の変化の把握（吉住，2018），教職履修生の学びの変化の把握（根岸，2018），省察に基づいた若手教師の授業の変化とその原因の把握（三浦，2018）であった。これに関連して，清田（2016）は，J-POSTL を使用した授業改善プロジェクトにおける中堅教師の授業力の自律的な省察の効果の検証を研究目的としていたが，質的に教師の実践や意識の変化を追っており，参加者の変化に焦点を当てたものである。その他に，髙木（2015）と吉住（2018）の研究目的は，J-POSTL に基づいた教職履修生の省察内容の把握，米田（2016）と根岸（2017）の研究目的は，教職履修生の課題の把握であった。米田（2015）と米田（2016）では，データ収集としての J-POSTL の役割に重点を置き，小学校英語教育実習の効果の検証と改善を主たる研究目的としていた。

残り 6 つの研究（Sugita, 2014; Sugita, 2017; 米田・太田, 2017; 蕨，2018 ; 湯川・神藤・山岡・太田，2014）は，J-POSTL をデータ収集ツールとして使用していた。Sugita（2014; 2017）の研究目的は，J-POSTL とは別のトレーニング・ポートフォリオの活用による教職履修生の「基本的指導力」の向上の検証であった。米田・太田（2017）は，アクティブ・ラーニングのプロジェクトにおける教職履修生の英語指導力と活動の意義や効果の検証とプロジェクト改善の示唆を得ること，湯川・神藤・山岡・太田（2014）は，若手教師の自己評価による教科指導力の実態の把握を研究目的とした。また，蕨（2018）の研究目的は，「話すこと」の指導における若手教師の指導と評価方法の変容の把握と生徒のアウトプットの変容の把握であった。

表 2. J-POSTL に関する研究論文の研究目的（研究課題）の要約

論文名	研究目的（研究課題）の要約
清田（2015）	1. 教職履修生の授業力の認識の向上の把握 2. J-POSTL の活用方法の探究
清田（2016）	J-POSTL を使用した授業改善プロジェクトにおける中堅教師の授業力の自律的な省察の効果の検証
根岸（2017）	1. 省察と教師の成長の関連性の探究 2. 省察に基づいた若手教師の授業の変化とその原因の把握
三浦（2018）	1.教職履修生の学びの変化の把握 2. 教職履修生の成長と課題の把握
Sugita（2014）	トレーニング・ポートフォリオの活用による教職履修生の「基本的指導力」の向上の検証
Sugita（2017）	1. トレーニング・ポートフォリオの活用による教職履修生の「基本的指導力」の向上の検証 2. 省察を促し，指導力を向上させる授業の手立ての探究

髙木（2015）	1. 省察ツールとしての J-POSTL の有効性の検証　2. J-POSTL に基づいた教職履修生の省察内容の把握
蕨（2018）	1.「話すこと」の指導における若手教師の指導と評価方法の変容の把握 2.　生徒のアウトプットの変容の把握
米田（2015）	小学校における ALT との英語教育実習の効果の検証
米田（2016）	1. 小学校教育実習の効果の把握 2. 教職履修生の課題の把握 3. 2 グループの教職履修生の J-POSTL の省察の比較により, 実習改善の示唆を得ること
米田（2017）	小学校英語教育実習における学びや気づきとそれらに至る背景の把握
米田・太田（2017）	1. アクティブ・ラーニングのプロジェクトにおける教職履修生の英語指導力と活動の意義や効果の検証 2. プロジェクト改善の示唆を得ること
吉住（2018）	1. J-POSTL に基づいた教職履修生の省察内容の把握　2. J-POSTL に基づいた教職履修生の省察内容の変化の把握
湯川・神藤・山岡・太田（2014）	若手教師の自己評価による教科指導力の実態の把握

5.2 研究の特徴

本節では，J-POSTL に関する研究の特徴（資料 2）について参加者，研究期間と研究手法，実践とデータ収集における J-POSTL の使用の観点から述べる。

5.2.1 参加者：参加者は教員養成課程（全て学部）の教職履修生が 10 件で，現職教師は 4 件であった。校種は，教員養成課程では小学校 3 件（全て同一研究者による研究），小学校・中学校が 1 件，中学校・高等学校が 6 件で，現職教師では，中学校 1 件，中学校・高等学校 1 件，高等学校 2 件であった。参加者数は 10 名以下が 3 件，2 桁（10～76 名）が 11 件で，ある大学の一つの教員養成課程の単年度の参加者に焦点を当てている事例研究が大半であったが，2 件は 2 年分の異なるグループの参加者を対象としていた。養成段階の対象学年は，2・3 年生が 1 件，２・4 年生が 1 件，3 年生が 2 件，4 年生が 1 件，3～4 年生（3 年生から 4 年生までの経年使用）が 3 件，不明 2 件であった。

5.2.2 研究手法：研究手法は，質的アプローチが 5 件，量的アプローチが 2 件，量と質の両方を用いた混合アプローチが 7 件で，様々な手法が用いられていた。

5.2.3 J-POSTL の使用：J-POSTL を実践に使用している研究は 9 件あった。「自分自身について（PS)」,「授業力自己評価記述文（SA)」,「学習・実践記録（ドシエ）(D)」の 3 つの主たるセクションについて，全て使用しているものが 3 件，PS と SA の 2 つを使用しているものが 3 件，SA のみが 3 件であった。本結果から，D の使用についての研究はあまりされていないことが明らかになった。SA の使用について詳細を見てみると（資料 3），旧版の『英語教職課程編』の 96 項目が 1 件，小学校英語教育実習に関わる 63 項目が 2 件，63 項目が 1 件，小学校英語教育実習に関わる 53 項目が 1 件，模擬授業に関わる 35 項目が 1 件，「スピーキング活動」「ライティング活動」「学習者自律」「ポートフォリオ学習」の領域の 34 項目が 1 件，学習者の自立に関する 6 項目が 1 件で，研究目的により使用されている項

目数にばらつきがあった。

使用場面については，教員養成課程では，授業（講義，ワークショップ，チュートリアル）のみが 3 件，教育実習のみが 2 件，授業と模擬授業が 1 件，授業と教育実習が 1 件，授業，模擬授業，教育実習が 1 件であった。J-POSTL を実践で使用している場合，実践期間は 2 日 1 件，3 か月 1 件，1 年 6 件，1 年半（2 年分のデータ）1 件，2 年 1 件で，半期以上の長期間の実践に基づいた研究が，7 割を占めていた。J-POSTL をデータ収集のみに使用している場合は，1 回のみの使用（N/A）で 2 件あった。

次に, J-POSTL をデータ収集のツールとして使用している研究は 11 件で, 全てが SA で, PS と D を使用している研究は 1 つもなかった。9 件は，SAD の自らの到達度に対する意識の 5 段階を量的データとみなして数値化し，量的分析をおこなっていた。また，5 件はデータ収集のツールとしてのみ J-POSTL を使用していたが，このうち 1 件は，SA だけで別のデータ収集法は併用していなかったが，4 件は別のデータ収集法を併用していた。一方，J-POSTL を実践で用いた研究で，J-POSTL をデータ収集法として用いていないのは，2 件だけであった。

J-POSTL 以外のデータ収集法は，質問紙（自由記述型）5 件，質問紙（評定型）4 件，インタビュー3 件，省察レポート 2 件で，その他に，自由記述コメント，シラバス，プリント，課題レポート，ジャーナル，生徒の発表原稿，パフォーマンステスト，J-POSTL の自己評価の理由（自由記述型），受け入れ校からのフィードバック，報告書が各 1 件ずつあった。1 つのデータだけでなく，複数のデータを組み合わせているものが 12 件あった。

5.3 EPOSTL と J-POSTL に関する研究のまとめ

研究目的を見てみると，EPOSTL では使用についての参加者の認識を捉える目的の研究が 9 件あったが，J-POSTL ではなかった。EPOSTL において，既にポートフォリオの有効性が明らかになっているため，J-POSTL では有効性について検証する必要性がなかったためと考えられる。一方，使用のあり方や支援のあり方に焦点を当てた研究は EPOSTL で 3 件，J-POSTL では 1 件もなかった。したがって，J-POSTL の使用方法や教師教育者の支援のあり方については研究が不十分である。一方, J-POSTL の研究では, 省察内容の変化, 授業の変化，授業力の向上の変化などの把握を研究目的としており，EPOSTL では焦点が当てられていない「変化」に関心をもつ研究があることがわかる。最後に EPOSTL, J-POSTL 共に，実践では用いることなく，データ収集のツールとして用いた研究がそれぞれ 6 件ずつあった。これらの研究は，J-POSTL の主な 5 つの目的や実践での活用には直接関係がないが，ポートフォリオがデータ収集のツールとしてどのような目的であれば適切であるかは今後検証が必要であろう。

EPOSTL の参加者は主に教職履修生であるが，様々な期間や場面で用いられており，その実践方法や研究結果は J-POSTL の活用にも応用できる。しかしながら，現職教師を対象とした研究は J-POSTL のみで数も少ないので, 日本の文脈で独自に研究を重ねる必要があるだろう。3 つのセクションのうち，SA は，J-POSTL と同様に，EPOSTL の実践や研究でも最も活用されておりその知見は参考にできる。しかしながら，残りの 2 つのセクションの活用については EPOSTL の研究でも詳しく言及されておらず, 今後探究が必要である。

６．研究レビューからの示唆と今後の展望

第 4 章と 5 章では EPOSTL と J-POSTL に関する研究論文の整理結果に基づき，研究目的の傾向と研究の特徴を概観してきた。本章では，J-POSTL のさらなる実践での活用と研究を進めるにあたり，研究論文のレビューからの示唆と今後の課題について述べる。

第 1 に，J-POSTL をどのように活用すれば，教職履修生及び現職教師の省察や自律の促進及び授業力や自己評価力の向上につながるか明らかにする必要がある。EPOSTL に関する研究の研究目的（研究課題）の傾向によれば，一定期間使用した上で，使用についての参加者の認識を捉えることを目的とした研究が半数で，EPOSTL の具体的な使用方法に焦点を当てたものは 2 点のみであった。一方，J-POSTL に関する研究では，J-POSTL を実践に使用した研究の 9 件のうち，授業力や省察内容などの変化や向上を捉えたものは 5 件であった。EPOSTL を使用した参加者の認識の研究から，ポートフォリオが省察や自律を促すことは裏付けられたが，ポートフォリオの目的に資する実践での具体的活用のあり方及びその有効性に関する研究はまだ少ない。また，J-POSTL の目的の一つは「同僚や指導者との話し合いと協働を促進する」であるが，話し合いや協働活動の実践について言及している論文は少なく，教師教育者の支援のあり方についても研究する必要がある。

この点に関し，参考になる事例は，Mehlmauer-Larcher（2012）である。本実践では，教育実習において，教師教育者が支援しながら 3 つの段階で SAD を活用している。第 1 段階では，実習前にいくつかの SAD を選択し，これまで講義で学んできた記述文を支える基礎知識や技術についてクラスメイトと話し合う。第 2 段階では，第 1 段階で用いた SAD に基づき，実習先の他の教育実習生，指導教諭，大学の担当教員と指導案について話し合う。第 3 段階では，各実習生が関心のある SAD を選択し，各自で SAD を支える基礎知識や技術について振り返り，それを他の教育実習生と指導教諭で共有する。教育実習後は，同 SAD に基づき，大学の担当教員と省察的な話し合いを行う。本事例に示されるように，SAD をツールとして，段階を経て話し合いを行うことで，指導者との協働も促進されるであろう。その他の協働的な省察の例として Schauber（2016），清田（2015）を参照したい。

第 2 に実践における「授業力自己評価記述文」の活用のあり方を再考する必要がある。EPOSTL と J-POSTL を実践で活用した研究において，SAD195 項目を全て使用しているものが複数あった。使用目的により，選択する SAD の項目や項目数は異なってよいが，EPOSTL の開発者が意図する SAD の目的には留意したい。根岸（2017）は，2 つのグループの教育履修生を対象に約 3 年間（各 1 年半）J-POSTL を使用した。その上で，SA のセクションについて「単なるチェック・リストであり，学生個人が自己評価するのではあれば，信頼性に欠ける，という点は否めない」（p.24）と指摘している。しかしながら，Newby（2011）は，SA のセクションをチェック・リストとみなすべきではなく，使用者である教職履修生，教師教育者，指導教諭同士の話し合いや専門性の向上の認識に役立てることが重要であると述べている。根岸（2017）は，SAD63 項目を用いたが，履修生の深い省察を促すには項目数が多く，チェック・リストという印象を持った可能性がある。

Newby（2011）は，SA のセクションは，省察と自己評価の 2 つの役割があり，教師の授業力は生涯かけて育成するものであるので，全ての SAD を扱う必要はないと述べている。その上で，協働的に深い省察を促すために，教員養成の段階に応じて，教授法の「スピー

キング活動」の領域だけなど一度に扱う SAD を選択することを提案している。また, JACET 教育問題研究会（n.d.）では，J-POSTL の「授業力自己評価記述文」の 7 分野のうち，どの分野，領域，あるいは記述文を重点的に組み入れるかを決めることを推奨している。したがって，使用目的に合わせて，ある程度項目数を絞って適切な項目を選択することは，各 SAD を支える理論と技能の深い省察を促進することにつながるであろう。

SAD を目的に応じて選択した事例として，2 例を紹介する。米田（2017）は，教職履修生 10 名を対象に，小学校英語教育実習に関わる 53 項目を選択し，3 年次後期から 4 年次前期の実習終了後まで使用した。実習に関わる項目を選択し，質問紙も併用することで，履修生の省察を促すだけでなく，教職担当者が履修生の学びや気づき，またそこに至った経緯について詳細に把握し，課題を検討する示唆を得ることができた。2 例目として，清田（2016）は，現職教師 2 名を対象に，「教授法」の分野を取り上げ，「スピーキング活動」「ライティング活動」「学習者自律」「ポートフォリオ学習」の領域 34 項目を選択した。本実践の授業改善プロジェクトでは，発信的な言語活動に焦点を当てており，学習者の CAN-DO リストの記述も自己表現やインタラクションを中心的な評価項目としていたからである。授業改善の目的に応じて項目を選択することで，それぞれの教師が自身の授業での指導方法を深く意識し，問題点を明確にして改善に取り組むことが可能となった。

次に，J-POSTL の研究において，SAD の自らの到達度に対する意識の 5 段階を量的に数値変換し，データ収集の道具としている研究が複数あった。SAD に対する自己評価を主たるデータとして量的に処理した場合，なぜ参加者がある段階の記入をしたのかという根拠が示されない。また，自己評価の根拠や理由は参加者によって異なり，数値の統計差から読み取れる解釈には限界がある。EPOSTL では, SAD に段階は示されていない。開発者は，その理由の一つとして，言語能力と異なり，授業力を量的指標で測定することが難しいことを挙げている（Newby, 2011）。

したがって，J-POSTL の実践に焦点を当てる研究では，データ収集法として，SAD に対する自己評価を量的データとして用いた場合，インタビューや省察レポートなどの自己評価の根拠を示すデータと組み合わせるとよいだろう。例えば，Bagarić（2011）では， 評定型と自由記述型の質問紙，吉住（2018）では，評定型の質問紙と省察レポートを用いることで，量的データとして用いた自己評価の根拠を示している。また，EPOSTL の複数の研究（e.g., Cakir & Balcikanli, 2012; Cindrić, I., Andraka, M. & Bilić-Štefan,2015; Jones 2011; Jones, 2012）で示されるように，省察の内容や変化の過程を見るなどの研究目的によっては，必ずしも SAD 自体をデータとして用いなくてよい。

第 3 に，「自分自身について」と「学習・実践記録（ドシエ）」のセクションの活用の促進と研究が必要である。Newby（2012）は，EPOSTL は「教職履修生の所有物」であると述べ, 授業において, 各教職履修生が記入した SA のセクションの記述は確認していない。しかしながら，D のセクションとオンラインの省察日誌の記述において，教職履修生の自己評価の根拠を確認している。今回扱った研究論文で，PS または D のセクションを実践で使用している研究はあったが，活用方法に言及している研究は少なかった。また，第 2 の課題に関連して, J-POSTL の実践と活用では SA のセクションに焦点を当てがちであるが，ポートフォリオの導入となる PS と自己評価の根拠となる D のセクションも重要である。活用事例として，例えば，清田（2015）は，通信制スクーリングクラスの英語科教育法の

授業の導入において，PS のセクションから，「1.過去の学習経験」の項目を各受講者に記述させた。過去の経験から「良い英語教師の資質」と「残念な英語教師の資質」についてグループ・ディスカッションを行うことで，コミュニケーション志向の授業の基本と必要な授業力について授業を展開することができた。

第 4 に，個人の成長の変容に焦点を当てた研究が望まれる。EPOSTL と J-POSTL の両方の研究において，教員養成課程の教職履修生を対象とした場合，集団全体のポートフォリオの認識や指導の効果を捉えるものが多かった。教師の成長は長期的であり，その軌跡は人によって異なる。また，J-POSTL を現職教師が個人で活用する場合，それぞれの活用の目的やニーズは異なるし，自身の個人の実践について実践研究を継続することで生徒理解や授業改善につながる。個人の変容に焦点を当てた研究を積み重ねることで，J-POSTL の多様な活用のあり方も明らかになっていくだろう。

参考文献

久村研（2014）.「言語教師のポートフォリオ：完成から普及へ」（pp.5-13）『英語教師のためのポートフォリオの普及と英語で授業を行う能力基準に関する実証的研究』平成 25 年度科学研究費補助金（B)研究成果報告書（代表神保尚武）

JACET 教育問題研究会（2014）.『言語教師のポートフォリオ（英語教師教育全編)』

JACET 教育問題研究会（n.d.）「英語教職課程履修生ための省察ツール『言語教師のポートフォリオ』導入へのストラテジー」 2019 年 1 月 1 日引用：http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/J-POSTL_Strategy_PreService.pdf

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』2（1）, 21-40.

清田洋一（2016）.「英語教師の自律的な省察を支援する授業改善の取り組み」『言語教師教育』3（1）, 36-55.

三浦大輔（2018）.「アクションリサーチに基づく英語教員の成長における J-POSTL の効果」『桐朋学園大学研究紀要』44, 137-155.

根岸純子（2017）.「『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL)』による自己省察：英語科教育法における教職課程履修学生の振り返り」『鶴見大学紀要. 第 2 部, 外国語・外国文学編』54, 1-27.

Sugita, Y.（2014）.「トレーニング・ポートフォリオを活用した「英語科指導法」の授業効果」*JACET Journal, 58*, 143-155.

髙木亜希子（2015）.「英語科教職課程履修生による省察―言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）を用いて―」『言語教師教育』2（1）, 59-77.

米田佐紀子（2015）.「小学校教師志望学生にもたらす小学校英語教育実習の効果に関する調査研究―「言語教師のポートフォリオ」使用の試みから―」『言語教師教育』2（1）, 78-92.

米田佐紀子（2016）.「『言語教師のポートフォリオ』を用いた小学校英語教員養成に関する実践的研究」『言語教師教育』3 (1), 79-93.

米田佐紀子（2017）.「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」『言語教師教育』4 (1), 11-31.

米田佐紀子・太田美帆（2017）.「学生は小学生に対する英語指導から何を学んだのか―地域連携事業における大学生のアクティブ・ラーニングの効果の検証―」『玉川大学文学部紀要』58, 51-103.

吉住香織（2018）.「教職課程履修生の省察と成長に関する考察：模擬授業指導への「言語教師のポートフォリオ」の活用」『言語教師教育』5 (1), 27-46.

湯川笑子・神藤貴昭・山岡憲史・太田啓子（2014）.「「若手」英語教員の教科指導力：追跡調査」*Studies in Language Science 4*, 65-85.

蕨知英（2018）.「定期的なスピーキングタスクの実施と J-POSTL を活用したその評価」『言語教師教育』5（1）, 68-82.

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

Bergil, A. S., & Sariçoban, A. (2017). The use of EPOSTL to determine the self-efficacy of prospective EFL teachers: Raising awareness in English language teacher education. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13* (1), 399-411.

Cakir, A., & Balcikanli, C. (2012). The use of the EPOSTL to foster teacher autonomy: ELT student teachers' and teacher trainers' views. *Australian Journal of Teacher Education, 37* (3), Article 2. Retrived December 20, 2018 from http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss3/2

Cindrić, I., Andraka, M., & Bilić-Štefan, M. (2015). Raising students' awareness of teaching competences by means of the European Portfolio for Student Teachers of Languages. *Croatian Journal of Education, 17* (2), 117-136. doi:10.15516/cje.v17i0.1523

Haggag, H. M. (2018). Assessing core didactic competencies of pre-service English language teachers during practicum: A European perspective. *European Scientific Journal, 14* (17), 12-32. doi:10.19044/esj.2018.v14n17p12

Hoxha, M., & Tafani, V. (2015). European Portfolio for Student-Teachers of Languages (EPOSTL) and insights from student-teachers' feedback. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4* (3), 71-77. doi:10.5901/ajis.2015.v4n3p71

Ivanova, I., & Skara-Mincāne, R. (2016). Development of professional identity during teacher's practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 232*, 529-536. doi:10.1016/j.sbspro.2016.10.073

Jones, B. (2011). The use of the EPOSTL in a bilateral teacher-education programme. In D. Newby, A-B. Fenner, & B. Jones (Eds.), *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 83-92). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jones, B. (2012). Using the EPOSTL within a Bi-lateral primary modern languages teacher training programme. In D. Newby (Ed.) *Insights into the European*

Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) (pp. 195-216). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Kupetz, R., & Ruhm, H. (2012). The EPOSTL as a tool to document and reflect on teaching experiences abroad. In D. Newby (Ed.) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (pp. 217-228). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Mehlmauer-Larcher, B. (2012). The EPOSTL: Promoting teacher learning in the context of field experiences. In D. Newby (Ed.) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (*EPOSTL*) (pp.175-194). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Mirici, I.H., & Hergüner, S. (2015). A Digital European Self-Assessment Tool for Student Teachers of Foreign Languages: The EPOSTL. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 14* (1), 1-10. Retrieved December 20, 2018 from https://www.learntechlib.org/p/175109/

Newby, D. (2011). Issues in using the EPOSTL. In D. Newby, A-B. Fenner, & B. Jones (Eds.), *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (pp. 9-18). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Newby, D. (Ed.) (2012). *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages* (*EPOSTL*). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A. B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K., (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language (EPOSTL).* European Council on Modern Languages. Graz, Austria: Council of Europe.

Newby, D., Fenner, A-B., & Jones, B. (Eds.) (2011). *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Okumuş, K., & Akalin, S. (2015). Incorporating EPOSTL (European Portfolio for Student Teachers of Languages) into Methodology Course. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 6* (1), 76-83.

Önal, A., & Alagözlü, N. (2018). A descriptive study on in-service English language teachers' perceptions of the European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL) in Turkish setting. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14* (3), 56-76.

Schauber, H. (2015). Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education. *GIST Education and Learning Research Journal, 11*, 118-137.

Seitova, M. (2017). The European Portfolio for Student. Teachers of Languages (EPOSTL) promotes professional development: ELT in-service teachers' views. *International Online Journal of Education and. Teaching. (IOJET), 4* (4), 541-550.

Straková, Z. (2015). The perception of readiness for teaching profession: A case of pre-service trainees. *Journal of Language and Cultural Education, 3* (1), 32-42. doi:10.1515/jolace-2015-0003

Straková, Z. (2016). A critical look at the portfolio as a tool for teacher cognition at pre-gradual level: perceptions of students. *Journal of Language and Cultural Education, 3* (1), 32-42. doi:10.1515/jolace-2016-0026

Sugita, Y. (2017). Using training portfolios in an English language teaching methodology course. *Annual Review of English Education in Japan*, *28*, 303-318.

Yüksel, H. G. (2015). Influence of prior experiences on pre-service language teachers' perception of teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 199*, 777-784. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.611

補遺

資料1. EPOSTLに関する研究論文の特徴(U=不明)

論文名	参加者			国	研究手法	EPOSTLの使用(実践)							EPOSTLの使用(データ収集)		
	段階	校種	数	学年			PS	SA	D	授業	模擬授業	教育実習	実践期間	PS	SA	その他
Bagarić (2011)	養成	U	25	U	クロアチア	混合		✔		✔		✔	1年半		✔	質問紙（評定型・自由記述型）
Bergil & Sarıçoban (2017)	養成	U	38	4	トルコ	量							N/A		✔	
Cakir & Balcikanli (2012)	養成	U	25	3	トルコ	質		✔		✔	✔		半期			インタビュー
Cindrić, Andraka & Bilić-Štefan (2015)	養成	小	77	3・4・5	クロアチア	混合	✔	✔	✔	✔			多様			質問紙（評定型・自由記述型）
Haggag (2018)	養成	U	30	4	エジプト	量		✔				✔	1年			核となる授業力尺度，ポートフォリオ評価のルーブリック

Hoxha & Tafani (2015)	養成	U	38	U	アルバニア	混合		✔		✔		✔	1年半			質問紙（評定型・自由記述型），インタビュー
Ivanova & Skara-Mincãne (2016)	養成	U	66	U	ラトビア	混合	U	✔	U			✔	多様			質問紙（評定型），省察のエッセイ
Jones (2011, 2012)	養成	小	17	U	イギリス	質	✔	✔	✔			✔	4週			インタビュー
Kupetz & Ruhm (2012)	養成	U	3	U	ドイツ	質	✔	✔	✔			✔	1年		✔	報告
Mehlmauer-Larcher (2012)	養成	U	124	U	オーストリア	混合		✔		✔		✔	9時間			質問紙（評定型），省察トーク，インタビュー
Mirici & Hergüner (2015)	養成	U	60	3	トルコ	混合							N/A		✔	インタビュー
Okumuş& Akalin (2015)	養成	U	8	3	トルコ	質		✔	✔	✔	✔		半期			インタビュー
Önal & Alagözlü (2018)	現職	小中高	75	N/A	トルコ	量							N/A		✔	
Schauber (2015)	養成	U	40	1・2	スイス	質		✔		✔	✔	✔	1年			授業観察，授業観察レポート

Seitova (2017)	現職	U	7	N/A	カザフスタン	質	U	✔	U	✔	✔		1年			インタビュー
Straková (2015)	養成	小中	37	4	スロバキア	量							N/A		✔	
Straková (2016)	養成	U	36	U	スロバキア	混合	✔	✔	✔			✔	3週			質問紙（評定型），グループディスカッション
Yüksel (2015)	養成	U	26	4	トルコ	質							N/A	✔		インタビュー

資料2. J-POSTLに関する研究論文の特徴（U=不明）

論文名	参加者				研究手法	J-POSTLの使用（実践）							J-POSTLの使用（データ収集）	
	段階	校種	数	学年		PS	SA	D	授業	模擬授業	教育実習	実践期間	SA	その他
清田 (2015)	養成	中高	38	U	質	✔	✔		✔			2日		授業観察，授業中・後のアンケート（自由記述型），インタビュー
清田 (2016)	現職	高	2	U	質		✔		N/A			1年	✔	インタビュー
根岸 (2017)	養成	中高	13	3~4	質	✔	✔	✔	✔	✔	✔	1年半×2	✔	自由記述コメント（「教育実習を終えて」「J-POSTLについて」）
三浦 (2018)	現職	高	1	N/A	質		✔		N/A			1年		インタビュー，シラバス，プリント
Sugita (2014)	養成	中高	18	2・3	混合							N/A	✔	課題レポート
Sugita (2017)	養成	中高	41	3	量							N/A	✔	

髙木（2015）	養成	中高	76	3	質	✔	✔		✔			1年		省察レポート
蕨（2018）	現職	中	1	N/A	混合							2年	✔	ジャーナル，生徒の発表原稿，パフォーマンステスト
米田（2015）	養成	小	10	4	混合		✔				✔	3か月	✔	質問紙（自由記述型）
米田（2016）	養成	小	12	3~4	混合	✔	✔	✔	✔		✔	1年	✔	質問紙（評定型・自由記述型）
米田（2017）	養成	小	10	3~4	混合	✔	✔	✔			✔	1年	✔	質問紙（評定型・自由記述型）
米田・太田（2017）	養成	小中	23	2・4	混合							N/A	✔	J-POSTLの自己評価の理由（自由記述型），質問紙（自由記述型），受け入れ校からのフィードバック，報告書
吉住（2018）	養成	中高	36	3・4	混合	✔	✔		✔	✔		1年	✔	質問紙（評定型），省察レポート
湯川・神藤・山岡・太田（2014）	現職	中高	41	N/A	量							N/A	✔	質問紙（評定型）

資料3.実践でEPOTLとJ-POSTLを使用されている場合のSAの使用分野，領域とSADの項目数

SAの使用分野，領域とSADの項目数	EPOSTL及びJ-POSTLに関する論文名
195項目全て	Cindrić, Andraka & Bilić-Štefan (2015), Hoxha & Tafani (2015), Jones (2011, 2012)
「教授法」「授業計画」「授業実践」「授業実践」「評価」の分野の160項目	Haggag （2018）
「教授法」「教授資料の入手先」「授業計画」「授業実践」「評価」の分野の144項目	Bagarić (2011)
旧版の96項目全て	髙木（2015）

93項目	Kupetz & Ruhm (2012)
小学校英語教育実習に関わる63項目	米田（2015），米田（2016）
63項目	根岸 （2017）
小学校英語教育実習に関わる53項目	米田 （2017）
模擬授業に関わる35項目	吉住 （2018）
「スピーキング活動」「ライティング活動」「学習者自律」「ポートフォリオ学習」の領域34項目	清田（2016）
「教授法」の分野を中心に16項目	湯川・神藤・山岡・太田 （2014）
基本的指導に関わる16項目	Sugita (2014), Sugita (2016)
学習者の自立に関わる6項目	三浦 （2018）
指導案に関わる項目	清田 （2015）
選択された項目	Cakir & Balcikanli （2012), Mehlmauer-Larcher (2012), Schauber (2015)
不明	Ivanova & Skara-Mincāne (2016), Okumuş& Akalin (2015), Seitova (2017), Straková (2016)

【研究ノート】

小学校英語指導者のポートフォリオの開発：教職課程試用版の自己評価記述文の選定と今後の課題

久村　研・長田恵理・山口高領

要旨

本稿は，『小学校英語指導者のポートフォリオ』開発プロジェクトの第 3 段階の調査・分析結果を記述する。この段階では，本ポートフォリオの「教職課程試用版」に掲載する自己評価記述文を選定するために，第 2 段階で作成された 167 項目の自己評価記述文草案に基づいて，全国の大学の小学校と中学校それぞれの教職課程英語教育担当者対象に質問紙調査を行った。調査結果の分析と記述文選定では，主として小学校教職課程担当者からの回答結果を用いた。分析・考察の結果，教職課程試用版として 93 の記述文を選定した。調査結果から得られた課題として，中学校教職課程担当者の小学校英語に対する関心の低さと小学校教育経験の有無による教員間の意識の違いなどが存在することが判明した。最後に，この教職課程試用版を使用する経年調査と教職課程における課題を論じる。

キーワード

J-POSTL エレメンタリー，自己評価記述文草案，教職課程全国調査

1．背景

1.1 『小学校英語指導者のポートフォリオ』開発プロジェクト

1.1.1 背景：『言語教師のポートフォリオ』（*J-POSTL*）（JACET 教育問題研究会，2014）の原作である *EPOSTL*（*European Portfolio for Student Teachers of Languages*）（Newby et al., 2007）は，中等教育ばかりでなく初等教育の言語教師を対象とした省察ツールでもある。EU の社会・教育環境においては，複言語・複文化教育は小学校でも一般化しており，言語教師のコア・コンピテンスは，初等教育と中等教育を区別していない。因みに，就学前教育における複言語・異文化間教育の教師用ポートフォリオとして，*European portfolio for pre-primary educators: The plurilingual and intercultural dimension*（略称はフランス語の頭文字で *PEPELINO*）（Goullier, Carré-Karlinger, Orlova, & Roussi, 2015）が開発されているが，日本に文脈化するには時期尚早と考えられる。

一方，*J-POSTL* は，日本の教育事情を反映し，中等教育の言語教師，特に，英語教師のための省察ツールとして開発され，初等教育における英語指導者は対象として想定されていなかった。しかし，初等教育においても *J-POSTL* を利用した養成・研修の試みが行われていた。例えば，米田（2015; 2016）は，小学校教職課程の英語教育実習において利用しその有効性を検証しているが，記述文の分量や項目内容の絞り込み，文言の修正などの必要性を示唆している。また，大崎（2016）は，種々の文献に言及されている小学校英語指導者の資質・能力や授業力には，*J-POSTL* の記述文と整合するものが多数あることを報告

している。さらに，小学校の現職教員研修に *J-POSTL* を活用している某教育系国立大学の研修結果報告書では，現職教員にも *J-POSTL* の活用は効果的であるが，米田と同様に項目の絞り込みや文言の修正が必要であることを述べている。

2020 年度からの 5・6 年生での教科化，及び，3・4 年生での外国語活動の導入にともない，小学校での外国語（英語）指導者の育成・研修が喫緊の課題である。小学校での英語教育の実施に際しては，初等・中等教育を見通した一貫したデザインが必要である。特に，教員養成・研修における一貫性は必要不可欠な要件である。*J-POSTL* の自己評価記述文は中等教育の教員を対象に開発されたが，上述の通り小学校英語指導者にも有効な記述文が含まれていることが示唆された。従って，その有効性をさらに検証すると同時に，日本の小学校教育の実情を反映した記述文を追加すれば，小学校英語指導者のコア・コンピテンスを特定できる可能性がある。これによって，初等・中等教育での継続性・一貫性が担保されることが期待できる。このような着想のもと，2016 年度に入り，『小学校英語指導者のポートフォリオ』（通称：*J-POSTL* エレメンタリー）開発プロジェクトが開始された。

1.1.2 開発段階：*J-POSTL* の 180 項目の自己評価記述文を小学校教育に文脈化し，さらに小学校の外国語教育に必要な記述文を加えて，*J-POSTL* エレメンタリーを開発するために，次の 5 段階で研究を進めている。

第 1 段階（2016 年 6 月～2017 年 1 月）：180 項目の記述文について，小学校の現職教員と英語支援員対象聴聞会（5 回，延べ約 80 人）と E メール（10 人）による意見聴取。
第 2 段階（2017 年 5 月 13 日，7 月 8 日）：第 1 段階の意見を踏まえ，検討会議（諮問委員 7 人，編集委員 8 人）にて 167 項目の自己評価記述文草案（以降，草案）作成。
第 3 段階（2018 年 1 月～8 月）：草案に関する全国の大学初等・中等教職課程英語教育担当者対象の調査と教職課程試用版の自己評価記述文の選定。
第 4 段階（2018 年 9 月～）：教職課程試用版での初等教職課程（7 大学）での経年調査。
第 5 段階（2018 年 10 月～12 月）：小学校の常勤現職教員対象全国調査。

本論では，第 3 段階の調査結果に基づいて「教職課程試用版」の自己評価記述文を選定した根拠を論証するが，その前に，第 2 段階での草案の作成方針と *J-POSTL* 自己評価記述文との比較，つまり，原典がどの程度文脈化されたかや，2020 年度施行の学習指導要領との関連について記述しておく必要があろう。

1.2 *J-POSTL* エレメンタリー自己評価記述文草案

1.2.1 方針：第 1 段階において，*J-POSTL* の 180 の自己評価記述文に対し，様々なコメントが寄せられた。外国語がまだ教科化されていない状況ではあるが，先進的に外国語教育を実践している回答者が多く，各記述文の内容はほとんど理解されていることが判明した。そこで，第 2 段階では，第 1 段階で積極的に協力を頂いた 6 人（当時小学校教諭 4 人，英語支援員 2 人）と小学校英語教育研究者 1 人（座長）で諮問委員，及び，本研究グループから 8 人の編集委員で検討会議を構成した。2017 年 3 月末に次期学習指導要領が公表されたのを受け，収集したコメントを整理して，以下の方針で草案作成のための会議を開催し

た。当初は 1 回の予定であったが，時間が足りず 2 回の開催となり，草案作成に合計 15 時間を要した。

- *J-POSTL*【英語教師教育全編】を基盤とする。
- 小学校教育に資する外国語教育を志向する。
- 外国語活動と外国語の双方を視野に入れる。
- 英語指導者に求められるコア・コンピテンス（資質・能力と授業力）を可視化する。
- 授業力，基礎知識・技術の省察を奨励する。
- 同僚や指導者との話し合いを促進する。
- 資質・能力と授業の自己評価力の向上を目指す。
- 成長を記録する手段を提供する。
- 次期学習指導要領との整合性を考慮する。

1.2.2 *J-POSTL* 自己評価記述文の小学校教育への文脈化：上記方針に従い *J-POSTL* の 180 記述文に関する検討会議の結果は次の通りである。

- 原文のまま採用した記述文：16 項目。
- 「学習者」を「児童」，「実習校」を「勤務校」，「実習生」を「同僚」にするなど，原文の意味を変えずに一部の用語を入れ替えた記述文：62 項目。
- 原文の趣意は踏襲しているが，一部の文言を，小学校における教育活動に適するように書き換えた記述文：66 項目。
- 削除した記述文：36 項目。
- 削除した記述文の代わりに差し替えた記述文：23 項目。

以上の通り，*J-POSTL* の記述文の 80%が草案に反映された。それに対して，削除した記述文のうち 75%（27 項目）は，「教授法」の 4 技能と文法・語彙に関するセクションに属する。*J-POSTL* の教授法の 4 技能に関する記述文は，*CEFR* の A2～B1 レベル（*EPOSTL* では B1~B2 レベル：Newby, 2012）の学習者を想定している。それに対し，2020 年度施行の学習指導要領では A1 レベルを参考にしていると考えられる（久村，2018）。従って，文脈化を図るために，学習指導要領の 4 技能 5 領域の記述内容に即した記述文（19 項目）を新たに作成して，削除した記述文の代わりに差し替えた。

4 技能以外で，*J-POSTL* の草案との特徴的な相違点が見られるのは，「自立学習」の「宿題」のセクションである。*J-POSTL* の 4 つの記述文をすべて削除し，代わりに 1 つの記述文と差し替えた。小学校レベルでは，外国語学習に宿題を出すことは適切ではなく，自主的に学習するよう仕向けることが重要であるというのが諮問委員の一致した意見であった。

一方，*J-POSTL* では高度な内容として認識されている「文化」，「プロジェクト学習」，「ポートフォリオ学習」のセクションでは，多少の文言の修正はあったが，削除された項目はなかった。会議では，いずれも小学校教育には必要な教育活動であり，教師の授業力であるとの見解で一致した。

以上の結果，草案は完成し，研究は第 3 段階に入ることになった。

2．目的

第 3 段階における大学の教職課程英語教育担当者対象の全国調査の目的は，草案の妥当性を検証することと，「*J-POSTL* エレメンタリー教職課程試用版」に掲載する自己評価記述文を選定することである。2019 年度から初等教育課程において外国語（英語）の指導法（2 単位）と専門科目（1 単位）が必修化される。このわずか 3 単位の授業時間内で，英語教育についてほとんど知識・技能・経験のない履修生を対象に，167 の自己評価記述文を要求するのはあまりに無茶である。履修生も圧倒されるに違いない。*J-POSTL* の開発段階では，当初 100 項目を教職課程履修生用として選定し，経年調査を経て 65 項目に収斂するのに 4 年余りを要した（JACET 教育問題研究会，2010; 2012; 2013）。本プロジェクトにおいても，この方法を踏襲し，本調査に基づいて第 4 段階の経年調査のための自己評価記述文を選定する。

3．方法

3.1 調査対象

初等・中等教育の継続性と連携を視野に入れ，全国の 4 年制大学の小学校教職課程英語教育担当者ばかりでなく，中学校英語教職課程の担当者をも調査対象に含めた。アンケートの送付先リストはいずれも文部科学省（以降，文科省）の平成 28 年 4 月 1 日現在（文科省，2016；2017）のデータを基に作成した。

3.2 質問紙

3.2.1 構成：「回答者について」と「*J-POSTL*【小学校英語指導者編】（仮称）自己評価記述文草案について」の 2 部構成とした（補遺 1 参照）。前者については，勤務校の種類などのほか，特に小学校での教育経験の有無についても回答を求めた。後者は，草案の 167 記述文すべてに回答してもらうので，回答者の負担感を少しでも減らし，できるだけ多くの回答を得るために，選択肢を 3 つ（3 :「必要」あるいは「ある程度必要」，2 :「どちらとも言えない」あるいは「判断できない」，1 :「必要ではない」あるいは「あまり必要ではない」（「教職課程で要求するには無理がある」も含む））とした。

3.2.2 発送：作成したアンケートの送付先リストに基づいて，小学校教職課程 240 件，中学校英語教職課程 320 件を 2018 年 1 月 20 日付けで発送し，回答の締め切りを同年 3 月 10 日必着とした。

3.2.3 集計・分析：回答の集計には Microsoft Excel 2010，分析には SPSS を用いた。列の 3 つの回答（3・2・1）の比率に 5%水準で有意な差があるかを，z 検定を用いて調べた。

4．調査結果と選定の観点

4.1 アンケート回収結果

表 1 の通りで，小学校教職課程は想定した 20%程度の回収率であったが，中学校教職課程の回収率は思いのほか伸びなかった。

表 1　アンケート発送数と回収結果

	発送数	回収数	回収率
小学校教職課程	240	46	19.1 %
中学校教職課程	320	17	5.3 %
計	560	63	11.3 %

4.2 回答者について

4.2.1 勤務校について：回答者の 75%の勤務校は私立大学であり，全体の 90%強が中等教員免許を取得可能としている。つまり，小学校教職課程回収数 46 件のうち，小学校免許だけを取得可能にしているのは 1 校のみで，幼児教育課程も取得可能にしているのは 4 校あり，その他は，初等・中等の両方の課程を有している。

4.2.2 回答者自身について：回答者の 94%は専任教員で，89%が英語教育を研究分野としている。小学校英語教育を専門にしている回答者は 6 人である。また，小学校における教育経験者は 16 人で，そのうち 14 人が小学校教職課程回収数 46 件に含まれる（4 件は無回答)。因みに，中学・高等学校での教育経験者は全体の 70%弱であり，教職課程の教員の多数は，初等・中等教育の教職経験者である。

4.3 J-POSTL【小学校英語指導者編】（仮称）自己評価記述文草案について

4.3.1 全体の回答結果：本調査の目的に鑑み，自己評価記述文に対して，選択肢 3「必要あり」と回答された割合別に記述文の数を集計した（表 2)。網掛けの下段は，小学校教職課程（小学校）と中学校教職課程（中学校）の回答を個別に集計した結果である。

表 2　「必要あり」の回答率と記述文数（全体）

	～90%	～80%	～70%	～60%	～50%	～40%	～30%	～20%	～10%
全回答	21	43	34	32	24	10	3	0	0
小学校	28	44	28	26	21	16	3	1	0
中学校	7	34	51	41	30	4	0	0	0

J-POSTL の経年調査で用いたのは 100 記述文（*EPOSTL* の 195 記述文の 51%）であった。それを基準とすると，全回答の 70%以上の合計は 98 記述文（草案の 59%）となり，このレベルを一応選定の目安にできる。しかし，回答者の属性や記述文の分野別の分析結果などを考慮する必要がある。特に,「小学校」と「中学校」を比較すると，80%以上と 40%以下の記述文数に大きな違いが見られる。

表 1，2 の結果と本研究課題の主旨から，今後は小学校教職課程からの回答を中心に集計結果をまとめる。

4.3.2 小学校教職課程の回答結果：小学校教職課程の全回答者のうち，14 人が小学校教育の経験者（経験有）であり，28 人には経験がない（経験無）。そこで，各記述文で選択肢 3 の「必要あり」の回答率とその記述文数を，経験の有無で集計した（表 3）。

表 3　「必要あり」の回答率と記述文数（小学校教職課程）

	～90%	**～80%**	～70%	～60%	～50%	～40%	～30%	～20%	～10%
経験有	**44**	**25**	33	20	17	12	**9**	**6**	**1**
経験無	**23**	**45**	34	21	25	15	2	2	0

表 2 で，記述文選定の目安を，「必要あり」の回答率 70%以上を目安とするとしたが，表 3 で 80%以上の記述文を精査すると，「経験有」と「経験無」とでは選ばれた記述文が必ずしも共通していないことが判明した。両者に共通する記述文は 54 で，どちらかに含まれるのは 29 であり，合計 83 記述文となった。そこで，この範囲に入る記述文を優先的な観点として，記述文の分野と領域，回答結果に有意な差があるかを分析することとした。

4.3.3 自己評価記述文の分野別回答結果：小学校教職課程の全回答者 46 人を基に，選択肢 3 を選んだ割合を，記述文の分野別に集計した結果は表 4 の通りである。下段は「必要ありの回答率が 80%以上の記述文数／当該分野の記述文数」である。

表 4　「必要あり」の回答率と記述文数（分野別）

教育環境	教授法	教授資料	授業計画	授業実践	自立学習	評価
84.6%	72.5%	71.7%	82.3%	79.7%	52.8%	70.8%
13/18	20/47	3/11	16/22	14/24	0/23	6/22

z 検定の結果，上記の分野は回答の比率に基づくと，次のように 3 つに分類でき，Bonferroni 修正を施した結果，1 分野と 2 グループ間にそれぞれ 5%水準で有意差があることが判明した。

自立学習＜教授法・教授資料・評価＜教育環境・授業計画・授業実践　（p<0.05）

この結果は，小学校教職課程における指導の優先順位に対する英語教育担当者の認識が表れていると解釈できるだろう。この認識を尊重しつつも，課題は，この結果を優先とすると，分野別の記述文数のバランスを欠き，特に自立学習分野の記述文が含まれないことになってしまう。

さらに，領域別についても同様である。例えば，「教授法」の分野は表 5 のようになる。

表 5　「必要あり」の回答率と記述文数（教授法の領域別）

やり取り	発表	書く	聞く	読む	文法	語彙	文化
91.7%	82.2%	76.8%	79.3%	60.3%	68.1%	64.8%	65.7%
6/6	4/6	2/6	2/4	3/10	0/2	2/5	1/8

表 5 で見る通り，4 技能 5 領域の中でも，「必要あり」の回答率 80%以上を選定の基準とすると，話す活動（やり取りと発表）と他の 3 技能の記述文数はバランスを欠くことになる。また，文法の記述文はなく，文化は 1 つだけ等の課題があるので，表 2 から得られた目安（全回答の「必要あり」の回答率 70%）を使って調整すべきである。この観点は，教授法以外の分野においても適用する必要がある。

5．自己評価記述文の選定

5.1 自己評価記述文草案の妥当性について

本調査では，全ての自己評価記述文の必要性が否定されなかったと解釈できる。具体的には，表 2 の全体回答で，半数以上の回答者が「必要あり」と回答している記述文は 154 項目（90%強）になる。また，「必要あり」の回答率が 50%未満の記述文に関しても，「必要なし」が多数を占める回答は見いだせない。例えば，「必要あり」の回答率が最も低かった記述文（50. 児童が必要とする情報を得るための読み方（例：スキャニング，スキミング）を身につけるよう支援できる）は，選択肢 1〜3 のいずれも回答率は 30%台である。「小学校」では，同じ記述文の「必要あり」の回答率が 20%台（表 2）であるが，選択肢 2「どちらとも言えない」が 50%に及び，判断が難しいことを物語っている。また，表 3 の「経験有」の 10%台の記述文（161. 要旨や特定の情報，言外の意味といった話し言葉を理解する児童の能力を評価できる）についても，選択肢 2 の回答率が 60%を超えている。つまり，167 の記述文は，小学校英語指導者のコア・コンピテンスとして妥当でないという判断は，本調査では示されなかったと言える。

5.2 記述文の選定

前節の記述に従い，「*J-POSTL* で経年調査を行ったのは 100 記述文（全記述文の 51%）であること」，及び，「全回答の『必要あり』の回答率が 70%以上の記述文を一応の目安とすること（表 2）」の 2 点を前提条件として，教職課程試用版の自己評価記述文の選定の観点をまとめると次のようになる。

- 表 3 において，小学校教職課程の回答者のうち，小学校経験有と経験無の両者の「必要あり」の回答率が 80%を超えた記述文は 54，どちらかに含まれるのは 29 で，合計 83 記述文となる。この範囲に入る記述文を優先して選定する。
- 小学校教職課程からの回答（表 4）に基づくと，「自立学習」の分野では「必要あり」の回答率が 80%超の記述文がないが，考慮する必要がある。
- 「教授法」の分野に関しては（表 5），「話す活動」以外の 3 技能と，「文法」や「文化」の領域の記述文に関しては，この目安以外でも前提条件の範囲内で記述文を追加する必要があると考えられる。この観点については，他の分野においても考慮する。

以上の観点に基づいて，順に記述文を選定していくこととする。

5.2.1 小学校教職課程の回答で「必要あり」の回答率が 80%を超えた記述文：小学校経験有と無とで共通してこの範囲に入る 54 記述文と，どちらかが 80%を超え，さらに，全回答

で 70%を超えている記述文を分野別で示すと表 6 の通り合計 82 記述文となった（番号のみで示すので補遺 1 を参照のこと）。

表 6　小学校経験有と無の「必要あり」の回答率が 80%を超えた記述文番号

分野	両者の回答率が 80%以上	どちらか一方の回答率が 80%以上
教育環境	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 15. 16	10, 12, 14, 18
教授法	19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 31, 37, 38, 42, 43, 53, 56, 58	25, 26, 33, 39, 41
教授資料	66, 67, 69	70
授業計画	77, 78, 79, 80, 82, 87, 88, 91, 94, 95, 98	81, 83, 86, 90, 97
授業実践	99, 100, 107, 108, 113, 114, 118, 119, 122	101, 102, 104, 105, 116, 120, 121
自立学習	なし	なし
評価	146, 153, 158, 163	149, 152, 154, 164, 166, 167

5.2.2 「自立学習」分野の記述文：*J-POSTL* 開発時の調査においても，この分野は他の分野と比べ，回答者の意識が有意に低いという結果が出ており（久村，2016；栗原・久村，2017），最終的に，教職課程履修生のための記述文を特定することができなかった。領域は「学習者の自律」，「プロジェクト学習」，「ポートフォリオ学習」など 6 領域で構成されている。内容的には，学習指導要領の授業改善の 3 つの視点として強調されている「主体的・対話的で深い学び」，いわゆる，アクティブ・ラーニングに結びつく活動を含む記述文が網羅されている。回答者の意識が比較的低い原因として，自律，プロジェクト，ポートフォリオなどの用語の概念や指導方法が普及していないこと，インターネットやプレゼンテーション・ツールなどの ICT の設備や教員の操作技術に課題があることなどが考えられる。しかし，この分野の重要性を考えれば，いくつかの記述文を経年調査のために選定する必要があろう。そこで，今回の調査結果では「必要あり」の回答率が 60%台であったが，例外的に 125（児童が自分の学習過程や学習成果を振り返ることができるように支援できる）と 126（児童が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定できる）の 2 記述文を選定した。いずれも「児童の自律」の領域の記述文で，それぞれ省察の対象（学習過程，学習成果／知識，能力）が明示されている。省察することの意味や指導方法を考えるうえで，基本的な記述文と考えられる。

5.2.3 分野別に調整して選定した記述文：表 5 の「教授法」の分野のうち「書く活動」では 32 と 34，「文法」は 51，「文化」は 60 を選定した。また，「言語教師の役割」の領域で 9，「教授資料の入手先」で 68，「授業展開」で 96，「授業案の使用」で 103，「児童との交流」で 112 を加え，合計 9 記述文を選定した。それぞれ全回答の「必要あり」の回答率は 75%程度である。これですべてを合算すると 93 記述文（草案の 56%）となり，2 点の前提条件（5.2 参照）をほぼ満たしている。

5.2.4 経年調査のために選定された記述文：以上の考察の結果，経年調査で使用する記述文を分野別に表すと表 7 の通りである。

表 7 確定した記述文

分野	確定記述文
教育環境	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15. 16, 18
教授法	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 51, 53, 56, 58, 60
教授資料	66, 67, 69, 68, 70
授業計画	77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98
授業実践	99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 112, 113, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 122
自立学習	125, 126
評価	146, 149, 152, 153, 154, 158, 163, 164, 166, 167

６．今後の課題

6.1 中学校の英語教職課程担当者の課題

回答率（表 1）から，中学校教職課程担当者の小学校英語に対する関心は低いのではないか，という危惧が生じる。全国各地で小・中の教員間の連携を模索している中，教員養成を担当している大学教員がその連携に無関心ではいられないはずだが，結果は回答率 5%台であった。この数値では，分析の対象として不足していると判断せざるを得ない。しかし，回答を寄せてくださった方々は，英語教員養成の専門家であり，個々の回答には重みがある。従って，彼らの回答結果から，何らかの課題が発見できる可能性がある。

表 1 で，中学校の「必要あり」の回答率が 80%以上の記述文は 41 あり，これらの記述文が同じ範疇に入る小学校からの回答とすべて共通するわけではないが，ほぼ経年調査の記述文に選定されている。一方，経年調査の記述文として選定されてはいるが，回答の差が大きい領域が 2 つある。1 つは「授業計画」の分野の「学習目標の設定」で，平均は小学校では 90%，中学校では 67.6%である。この領域には 6 記述文があるが，そのうちの 3 記述文は 30%の差がある。もう 1 つは「評価」の分野の「国際理解（文化）」と「誤答分析」のそれぞれ 2 記述文で, 中学校の回答は 40～50%台だが, 小学校の回答は 70%台後半から 80%台である。

以上の結果から，小学校教職課程では個々の児童の学習目標の設定，異文化への気づきや関心の評価，誤りへの対応が，中学校教職課程の担当者が考えている以上に重視される傾向があると思われる。小学校で英語が教科化される以上，中学校の教員養成では，小学校でのこうした傾向や特性を具体的に把握したうえで，履修生の指導にあたる必要があると考えられる。

6.2 小学校教職課程における小学校教育経験有と無の教員間の課題

小学校教育経験の有無で,「必要あり」の回答率において 5%水準の有意差が認められた記述文が 1 つだけある。それは「90. 児童の反応や意見を授業に反映できる」で，経験有は 100%，経験無は 75%の回答率であった。経験無の回答率は決して低くはないが，経験有の

回答者の方が，児童との対応を重視していると考えられる。児童との対応に関する他の記述文にもその傾向が見られる。例えば，「110. 児童の様々な学習スタイルに対応できる」（有 76.9%，無 51.9%），「121. 児童の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ，活用できるように促すことができる」（有 92.3%，無 66.7%），「149. 児童の英語運用力が向上するように，本人の得意・不得意分野を指摘できる」（有 92.3%，無 66.7%）などである。これらは，小学校教育で重視される「児童の見取り」に関わるものなので，英語教育担当教員に両者が混在している場合は，学生指導の観点とするよう話し合うことが必要であろうと思われる。

6.3 経年調査に向けての課題

6.3.1 調査方法と協力者について：記述文の妥当性・実用性の検証と教職課程履修生のための記述文特定の目的で、*J-POSTL* エレメンタリー「教職課程試用版」を用いて，2018 年 9 月から経年調査を開始した。調査協力者は大学教職課程において外国語活動・外国語科の指導をする教員（7 名）で，それぞれの調査期間は半年或いは 1 年である。2021 年 8 月までに教職課程履修生用の自己評価記述文を 60 項目程度に絞り込み，現職教員用の記述文と併せ、すべての記述文（167）を段階別に設定する。

6.3.2 小学校教職課程に「外国語」が加わることによる課題：本項では，小学校教員免許を取得するための教職課程に新たに「外国語」が加わることによって起こりうる課題について述べる。まずはカリキュラム上の問題である。現在でも卒業に必要な単位総数において教員免許取得に必要な単位の占める割合はかなり大きい。ここに「外国語の指導法」と「外国語に関する専門的事項」がそれぞれ 1 コマずつ加わることになるが，大学によっては他学部との兼ね合いから教育系学部のみ卒業に必要な単位総数を増やすわけにはいかない場合もあり，教職のための必修科目が広く教養を得るための選択科目の取得状況をさらに圧迫することになる。一方で，将来の外国語指導者として 2 コマで十分なのかという問題もある。他教科においても同様に指導法が 1 コマ，専門的事項が選択必修で 1 コマであることを勘案すると少ないとは言えないが，中高等学校の外国語（英語）免許取得のためには，指導法が通年授業で 2 コマ，専門的科目に関しては半期授業が 10 コマ程度選択必修になっており，少ない時間でどう指導者養成していくかは課題である。

次に指導者の問題である。英語専攻あるいは英語専修のように講座制になっており，英語担当の専任教員が複数いる場合は，担当者間で指導内容に関する合意形成が必要である。一方，専任教員または非常勤講師 1 名が単独で指導する場合には，コアカリキュラムで指導内容が明記されているとはいえ，時間制限から個人の信条で指導内容が選択されてしまう可能性がある。さらに，履修生の英語に対する関心や英語運用能力も課題である。例えば筆者の一人の勤務先では一，二年次と週 1 コマの英語の授業しかない。このことは教職課程に在籍している西崎（2017）も同様に指摘している。コアカリキュラムでは，専門的事項の科目の中で授業実践に必要な英語力も養うことになっているが，半期 1 コマで「英語に関する基本的な知識（音声・語彙・文構造・文法・正書法等）」「第二言語習得に関する基本的な知識」「児童文学（絵本，子ども向けの歌や詩等）」「異文化理解」とともに指導することを考えるとさほどの時間を割くことはできない。

小学校では全科を指導することが原則であるが，教育実習においては，最終日に全日経営をする以外，教壇実習は主に国語や算数など 1 科目を中心に行われることが多い。そもそも低学年の担当であれば外国語はなく，3 年生以上でもせいぜい数回であることを考えると，大学の授業での指導をできる限り効果的なものにしていく必要がある。このような状況下で，学習指導要領を参照し，現職教員のスクリーニングを経た *J-POSTL* エレメンタリーの記述文を経年調査でより教職課程現場に即したものにすることで，指導者に指針を示し，履修生にとっては自らの成長を確認する観点・尺度となることが期待される。

＜本研究は JSPS 科研費 16H03459 課題名「『言語教師のポートフォリオ』【小学校英語教師編】の開発」の助成を受けたものです。＞

参考文献

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』3（1）, 27-28. JACET 教育問題研究会.

久村研（2018）.「次期小学校学習指導要領と *J-POSTL*【小学校英語指導者編】自己評価記述文草案との対応」『言語教師教育』5（1）, 193-197. JACET 教育問題研究会.

JACET 教育問題研究会（2010）.「第 1 章　英語教師の成長につながる日本版 *EPOSTL* の開発に向けての研究」『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』16-55. 平成 21 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：早稲田大学　神保尚武）.

JACET 教育問題研究会（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』8-46. 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：早稲田大学　神保尚武）.

JACET 教育問題研究会（2013）.「第 3 章　*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』73-93. 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：早稲田大学　神保尚武）.

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

栗原文子・久村研（2017）.「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―」『言語教師教育』4（1）, 82-84. JACET 教育問題研究会.

文部科学省（2016）.「通学課程（1）小学校教諭一種免許状（大学卒業程度）」平成 28 年 4 月 1 日現在. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2016/12/27/1287044_1.pdf

文部科学省（2017）.「通学課程（1）一種免許状（大学卒業程度）」平成 28 年 4 月 1 日現在. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2017/01/24/1287069_1.pdf

西崎有多子（2017）.「小学校教員養成課程における『小学校英語教育法』への段階的学びを考える―苦手意識の克服と指導時の不安軽減を目指して―」『東邦学誌』46（2）, 69-77.

大崎さつき（2016）.「小学校英語指導者のための言語教師ポートフォリオ（*J-POSTL*）開発―文献研究における自己評価記述文の検討―」『言語教師教育』3（1）, 61-78. JACET 教育問題研究会.

米田佐紀子（2015）.「小学校教師志望学生にもたらす小学校英語教育実習の効果に関する調査研究―「言語教師のポートフォリオ」使用の試みから―」『言語教師教育』2（1）, 78-92. JACET 教育問題研究会.

米田佐紀子（2016）.「言語教師のポートフォリオ」を用いた小学校英語教員養成に関する実践的研究」『言語教師教育』3（1）, 79-93. JACET 教育問題研究会.

Goullier, F., Carré-Karlinger, C., Orlova, N., & Roussi, M. (2015). *European portfolio for pre-primary educators: The plurilingual and intercultural dimension* (*PEPELINO*). ECML/Council of Europe.

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

Newby, D. (2012). Chapter Five: The *EPOSTL* and the *Common European Framework of Reference* in Newby, D. (Ed.) *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*, 110-112. Cambridge Scholars Publishing.

補遺：小学校英語指導者のコア・コンピテンス（資質・能力と授業力）に関する調査紙

1．回答者について

次の各項目について，選択肢の中から当てはまるものを選び，番号に○をつけてください。

(1) 勤務校について

1. 勤務校の種類（複数ある場合は，主たる勤務校を 1 つお選びください）
   1. 国立大学　2. 公立大学　3. 私立大学

2. 勤務校で取得可能な教員免許（複数回答可）
   1. 幼稚園教諭　2. 小学校教諭　3. 中学校教諭　4. 高等学校教諭

3. ご自分が担当している教職課程科目履修者数（総数）
   1. 10 以下　2. 11～20　3. 21～30　4. 31～40
   5. 41～50　6. 51～70　7. 71～100　8. 101 以上

(2) 回答者ご自身について

1. 勤務形態
   1. 専任　2. 非常勤

2. 現在の研究分野（複数回答可）
   1. 英語教育・応用言語学　2. 言語学・英語学　3. 英語圏文学
   4. 英語以外の外国語・外国文学　5. コミュニケーション学　6. 比較文化学
   7. 地域研究　8. 異文化間教育　9. 小学校専科
   10. その他（　　）

3. 大学教育歴（非常勤も含む）
   1. 5 年未満　2. 5～9 年　3. 10～19 年　4. 20～29 年
   5. 30～39 年　6. 40 年以上

4. 初等・中等教育の教育歴（非常勤も含む）

   4.1 幼稚園で教えた経験はありますか。　1. はい　2. いいえ

   4.2 小学校で教えた経験はありますか。　1. はい　2. いいえ

   4.3 中学校か高等学校で教えた経験はありますか。　1. はい　2. いいえ

（次ページに続く）

1．J-POSTL【小学校英語指導者編】（仮称）自己評価記述文草案について

次のページから，小学校英語指導者に求められるコア・コンピテンスとして，7 分野（I, II, III …で表記）31 領域（A,B, C…で表記）167 自己評価記述文が始まります。これらの自己評価記述文について，以下の質問に枠囲みの要領で回答してください。

質問：　各記述文で示されたコア・コンピテンスは，教職課程修了時までに，履修生が身に付けておく必要がありますか、それとも必要ありませんか。

回答要領

- 「**必要**」あるいは「**ある程度必要**」とお考えの場合は，
  ⇒　3　に○をお付けください。
- 「**どちらとも言えない**」あるいは「**判断できない**」とお考えの場合は，
  ⇒　2　に○をお付けください。
- 「**必要ではない**」あるいは「**あまり必要ではない**」（「**教職課程で要求するには無理がある**」も含む）とお考えの場合は，
  ⇒　1　に○をお付けください。

それでは，次ページから 10 ページまでの記述文にご回答ください。

I 教育環境（Context）			
A. 教育課程（Curriculum）			
1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。	3	2	1
2. 学習指導要領に従って，小学校英語の教育課程や年間指導計画を立案できる。	3	2	1
3. 学習指導要領以外の小学校外国語教育に関する公的なガイドライン（例：コア・カリキュラム，カリキュラム・マネジメントなど）の内容を理解できる。	3	2	1
B.目標とニーズ（Aims and Needs）			
4. 英語を学習することの意義を理解できる。	3	2	1
5. 学習指導要領と児童のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。	3	2	1
6. 児童が英語を学習する動機を考慮できる。	3	2	1
7. 児童の知的関心を考慮できる。	3	2	1
8. 児童の達成感を考慮できる。	3	2	1
C. 言語教師の役割（The Role of the Language Teacher）			
9. 児童と保護者に対して英語学習の意義や利点を説明できる。	3	2	1
10. 児童の母語の知識に配慮し，英語を指導する際にそれを活用できる。	3	2	1
11. 児童の認知的，精神的，社会性の発達を理解して，自分の授業を批判的に評価できる。	3	2	1
12. 児童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。	3	2	1
13. 同僚や授業見学者からのフィードバックを受け入れ，自分の授業に反映できる。	3	2	1
14. 同僚の授業を観察し，改善のポイントを建設的にフィードバックできる。	3	2	1
15. 計画・実行・反省の手順で，児童や授業に関する課題を認識できる。	3	2	1
16. 授業や学習に関連した情報を収集できる。	3	2	1
17. 外国人留学生，外国人の子弟，帰国生など文化背景や学習経験の異なる児童によって構成されたクラスで教える場合，クラスの多様性の価値を理解し，それを活用できる。	3	2	1
D. 組織の設備と制約（Institutional Resources and Constraints）			
18. 勤務校における設備や教育機器を，授業などで状況に応じて活用できる。	3	2	1
II 教授法（Methodology）			
A. 話す活動（Speaking）			
A-1. やり取り（Spoken Interaction）			
19. 児童を話す活動に積極的に参加させるために，協同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。	3	2	1
20. 知り合いや初対面の人と挨拶を交わしたり，相手に指示・依頼などをして，それらに応じたり断ったりするための活動を設定できる。	3	2	1
21. 日常生活に関する身近で簡単な事柄について，自分の気持ちや意見を伝え合う力を育成するための活動を設定できる。	3	2	1
22. 表情，ジェスチャー，あいづちなどの非言語コミュニケーション＊を効果的に使って，相手とやり取りができる力を育成するための活動を設定できる。	3	2	1
23. 自分に関する質問に答えたり，相手のことを尋ねたりする短いやり取りができる力を育成するための活動を設定できる。	3	2	1

24. 相手の言ったことに対する確認や聞き返しができる力を育成するための活動を設定できる。	3	2	1
A-2. 発表（Spoken Production）			
25. 強勢，リズム，イントネーションなどの違いに気づかせるような様々な活動を設定できる。	3	2	1
26. 少ない語彙や非言語コミュニケーションを用いて積極的に話す力を育成するための活動を設定できる。	3	2	1
27. 身の回りの事物や日常生活について，基本的な語句や表現を使って話すことができる力を育成するための活動を設定できる。	3	2	1
28. 自分の好き嫌い，趣味，得意なことなど，聞き手に伝えたい内容を整理してから，基本的な語句や表現を使って紹介することができる力を育成するための活動を設定できる。	3	2	1
29. 自分の居住地域，学校生活，友人・知人に関することなどについて，基本的な語句や表現を使って自分の気持ちや考えを話すことができる力を育成するための活動を設定できる。	3	2	1
30. 発話を促すような視覚補助教材，印刷教材など，オーセンティックで多様な教材を選択できる。	3	2	1
B. 書く活動（Writing/Written Interaction）			
31. 児童が文字，語句，表現を，書き写したり書いたりすることへの意欲を高めるような活動を設定できる。	3	2	1
32. 児童が慣れ親しんだ英語の語句や表現を，書き写したり書いたりすることができるようになるための様々な活動を設定できる。	3	2	1
33. 児童が慣れ親しんだ英語の語句や表現を，大文字・小文字の使い方，語と語の区切り，基本的な記号などを意識して書く活動を設定できる。	3	2	1
34. 児童が持っている書く能力を伸ばすために，慣れ親しんだ表現を，語順を意識しながら書き写すことができるような活動を設定できる。	3	2	1
35. 児童が慣れ親しんだ語彙や語順を活用して，自分のことや自分の身の回りのことについてメモや手紙などでやり取りを行う活動を支援できる。	3	2	1
36. 児童が書く活動を行うことができる様々な場面を設定できる。	3	2	1
C. 聞く活動（Listening）			
37. 児童の興味・関心に適した教材を選択できる。	3	2	1
38. 児童が英語を聞く前に，教材のトピックについて持っている経験や関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。	3	2	1
39. 児童が教材のポイントをしぼって聞くことができるような活動を計画できる。	3	2	1
40. 聞く活動において，発音された文字や，新出単語もしくは難語に児童が対処できるように支援できる。	3	2	1
D. 読む活動（Reading）			
41. アルファベットを識別し，その読み方を適切に発音することができる力を育成するための活動を設定できる。	3	2	1
42. 児童のニーズ，興味・関心，到達度に適した教材を選択できる。	3	2	1
43. 絵本などの読み聞かせ（音声を伴った，英語の絵本を使った活動）において，児童が内容や文字に関心を持つような活動を設定できる。	3	2	1
44. 児童が語句や文を読む際に，持っている経験や関連知識を使うよう指導できる。	3	2	1
45. 慣れ親しんだ語句や文を使った一人読みを促す指導ができる。	3	2	1
46. 教材や目的に応じて，音読，黙読，グループリーディング（例：一斉読み，一文読み，指差し読み）など適切な読み方を導入できる。	3	2	1

47. 児童に難語や新語に対処する様々なストラテジー（方略）を身につけさせるよう支援できる。	3	2	1
48. 指導した内容や表現を踏まえた発展的な活動を設定できる。	3	2	1
49. 児童の興味・関心を高めるために，到達度に合った本や資料を紹介できる。	3	2	1
50. 児童が必要とする情報を得るための読み方（例：スキャニング，スキミング）を身につけるよう支援できる。	3	2	1
E. 文法（Grammar）			
51. 文法は，コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち，使用場面を提示して，言語活動と関連づけて，児童に気づかせる指導できる。	3	2	1
52. 語順や語尾の変化など，英語特有の言葉のきまりに気づかせるための様々な工夫ができる。	3	2	1
F. 語彙（Vocabulary）			
53. 文脈の中で慣れ親しんだ語彙を使用できるような言語活動を設定できる。	3	2	1
54. 児童に適切な辞書（例：英絵辞典＊，和英辞書）を提示し，具体的にそれらを引用して説明を行え，また，それらを児童が使えるように指導できる。	3	2	1
55. 使用頻度の高い単語・低い単語，あるいは，受容語彙や発信語彙のいずれであるかを意識した指導ができる。	3	2	1
56. 児童が適切に自己表現できるようになるための語彙を例示できる。	3	2	1
57. 使用場面，目的，相手との関係などによって使う語彙や表現が異なることに気づかせる活動を設定できる。	3	2	1
G. 文化（Culture）			
58. 英語学習をとおして，自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。	3	2	1
59. 社会文化的能力を児童が伸ばすことに役立つ活動（ロールプレイ，場面を設定した活動など）を設定できる。	3	2	1
60. 児童に文化への気づきを促し深める活動を設定できる。	3	2	1
61. 児童に文化とことばの関係性に気づかせる教材や活動を選択できる。	3	2	1
62. ICT等を用いて，様々な地域，人々，文化などについての調べ学習の機会を与えることができる。	3	2	1
63. 児童に社会文化的な規範(習慣や決まりなど)の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の教材や活動を選択できる。	3	2	1
64. 他者との関わりを意識し，価値観の相違への気づきや理解を促すことに役立つ，様々な種類の教材や活動を選択できる。	3	2	1
65. 児童が自分のステレオタイプ的な考え方に気づき，それを見直すことができるような様々な種類の教材や活動を選択できる。	3	2	1
Ⅲ 教授資料の入手先（Resources）			
66. 児童の年齢，興味・関心，英語力に適した教材を選択できる。	3	2	1
67. 児童の英語力に適した表現や言語活動を教科書や教材から選択できる。	3	2	1
68. 教科書以外の素材（絵本，事典，図鑑，文学作品，新聞，ウェブサイトなど）から，児童のニーズに応じた教材を選択できる。	3	2	1
69. 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，授業案，教材を利用できる。	3	2	1
70. 個々の児童を考慮した適切な教材や活動を考案できる。	3	2	1
71. 情報検索のために図書館やインターネットを使えるように児童を指導できる。	3	2	1
72. 児童に役に立つ辞書や参考資料を推薦できる。	3	2	1
73. 児童に適切なICTを使った教材や活動を考案できる。	3	2	1
74. 児童に適切なICT教材を利用し，評価できる。	3	2	1

75. 児童の能力や興味・関心に応じて，適切なICTを使った教材を選び，活用できる。	3	2	1
76. 児童に対して，自分や他の児童のための学習材料となるような作品を作るよう指導し，それを活用できる。	3	2	1
Ⅳ 指導計画 (Lesson Planning)			
A. 学習目標の設定 (Identification of Learning Objectives)			
77. 児童のニーズ，興味・関心を考慮し，学習指導要領の内容に沿った学習目標を設定できる。	3	2	1
78. 年間の指導計画に即して，単元や授業ごとの学習目標を設定できる。	3	2	1
79. 児童の意欲を高める目標を設定できる。	3	2	1
80. 児童の習熟度の違いや特別な支援の必要性に配慮した目標を設定できる。	3	2	1
81. 児童が自分の学習を振り返ることができるような目標を設定できる。	3	2	1
82. 年間の指導計画に基づいて，「聞くこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「読むこと」「書くこと」の領域別に観点別評価の目標を設定できる。	3	2	1
B. 授業内容 (Lesson Content)			
83. 「聞くこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「読むこと」「書くこと」の5つの領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。	3	2	1
84. 言語と文化の結びつきに気づかせるような活動を立案できる。	3	2	1
85. 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。	3	2	1
86. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して，指導計画を立案できる。	3	2	1
87. 児童がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。	3	2	1
88. 児童のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。	3	2	1
89. 児童の学習スタイルに応じた活動を設定できる。	3	2	1
90. 児童の反応や意見を授業に反映できる。	3	2	1
91. 年間の指導計画に基づいて，授業を柔軟に設計できる。	3	2	1
92. 教材，授業内容，授業の進め方などに関して，児童と協同し，彼らの意見も取り入れた指導計画を作成できる。	3	2	1
93. 教科横断的な内容，あるいは様々な教科の内容を学ぶことができるような指導の手立てを考案できる。	3	2	1
C. 授業展開 (Lesson Organization)			
94. 学習目標に沿った授業形式（一斉，個別，ペア，グループなど）を選び，授業を設計できる。	3	2	1
95. 児童同士のやり取りを促す活動計画を立案できる。	3	2	1
96. 児童の発表を促す活動計画を立案できる。	3	2	1
97. 英語を使う場面，方法，タイミングを考慮して，授業を設計できる。	3	2	1
98. ALTや他の教員とのティームティーチングの授業を設計できる。	3	2	1
Ⅴ授業実践 (Conducting a Lesson)			
A. 授業案の使用 (Using Lesson Plans)			
99. 児童の興味・関心を引きつける方法で授業を開始できる。	3	2	1
100. 授業案に基づいて柔軟に授業を行い，授業の進行とともに児童の興味・関心に対応できる。	3	2	1
101. 児童の集中力を考慮し，授業活動の種類と時間を適切に配分できる。	3	2	1
102. 本時をまとめてから授業を終了することができる。	3	2	1

103. 予期できない状況が生じたとき，授業案を調整して対処できる。	3	2	1
104. 個人活動，ペア活動，グループ活動，クラス全体など，状況に応じて学習の形態を柔軟に調整できる。	3	2	1
B. 内容 (Content)			
105. 授業内容を，児童の持っている経験，知識，身近な出来事，文化などに関連づけて指導できる。	3	2	1
106. 既習あるいは未習を問わず，児童の習熟度やニーズに応じて，言語材料や話題を提供できる。	3	2	1
C. 児童との交流(Interaction with Learners)			
107. 授業開始時に，児童が授業に注意を向けることができるように指導できる。	3	2	1
108. 児童中心の活動や児童間の交流を支援できる。	3	2	1
109. 可能な範囲で,授業の準備，計画，進行において，児童の参加を奨励できる。	3	2	1
110. 児童の様々な学習スタイルに対応できる。	3	2	1
111. 児童が学習ストラテジーを適切に使えるように支援できる。	3	2	1
112. 授業中，児童の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。	3	2	1
D. 授業運営 (Classroom Management)			
113. 個人学習，ペア活動，グループ活動，クラス全体などの活動形態を工夫できる。	3	2	1
114. フラッシュカード，図表，絵などの準備や視聴覚教材を活用できる。	3	2	1
115. 児童のニーズや活動の種類などに応じた様々な役割（情報提供者,調整役,指導者など）を果たすことができる。	3	2	1
116. ICTなどの教育機器を効果的に活用できる。	3	2	1
117. 教室内外で児童が様々なICTを使う学習を指導，支援できる。	3	2	1
E. 教室での言語 (Classroom Language)			
118. 英語を使って授業を展開するが，必要に応じて日本語を効果的に使用できる。	3	2	1
119. 児童が授業活動において英語を使いたくなるように設計し指導できる。	3	2	1
120. 教室で使用されている英語の理解が困難な児童に対して適切な方法で支援できる。	3	2	1
121. 児童の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ，活用できるように促すことができる。	3	2	1
122. 英語の教科内容や学習の方法などを，視覚的ヒント，ジェスチャー，デモンストレーションなどを利用して英語で指導できる。	3	2	1
Ⅵ自立学習 (Independent Learning)			
A. 児童の自律 (Learner Autonomy)			
123. 児童が各自のニーズや興味・関心に合ったタスクや活動を選択するように支援できる。	3	2	1
124. 児童が自分で目標や学習計画を立てることができるように手助けや指導ができる。	3	2	1
125. 児童が自分の学習過程や学習成果を振り返ることができるように支援できる。	3	2	1
126. 児童が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定できる。	3	2	1
B. 宿題 (Homework)			
127. 授業外の時間でも，児童が進んで取り組みたくなるような課題を，必要に応じて設定できる。	3	2	1

C. プロジェクト学習 (Projects)			
128. 日記や個人記録などを使って児童に振り返りを促すことができる。	3	2	1
129. 個人的に，また他の教員と協力して，教科横断的なプロジェクト学習を計画し編成できる。	3	2	1
130. ねらいや目的に応じてプロジェクト学習を計画し実施できる。	3	2	1
131. プロジェクト学習の様々な段階で，児童を適切に支援できる	3	2	1
132. プレゼンテーション・ツール＊を用いて児童が英語で発表ができるように支援できる。	3	2	1
133. 児童と協力して，プロジェクト学習の過程と成果を評価できる。	3	2	1
D. ポートフォリオ学習 (Portfolios)			
134. 児童にポートフォリオを利用した学習に取り組ませるための具体的な目標や目的を設定できる。	3	2	1
135. 児童にポートフォリオを利用した学習に取り組ませるための指導計画を立案できる。	3	2	1
136. 児童にポートフォリオを適切に使えるように指導し，建設的なフィードバックを与えることができる。	3	2	1
137. 妥当で透明性のある基準に基づいてポートフォリオを利用した学習を評価できる。	3	2	1
138. ポートフォリオを利用した学習の成果を自己評価したり，クラスメイトと互いに評価しあったりするように促すことができる。	3	2	1
E. ウェブ上での学習環境 (Virtual Learning Environment)			
139. インターネットなどのICTを児童が使えるよう適切に指導できる。	3	2	1
140. 児童が使用できる学習リソースを収集し，他の教員と共有することができる。	3	2	1
141. ホームページの参照やウェブ上でのやり取りなど，様々な学習活動の場を設定して，児童の指導に活用できる。	3	2	1
F. 特別活動 (Extra-curricular Activities)			
142. 語学体験を含む校外学習，交流，国際協力活動などの目的を的確に設定できる。	3	2	1
143. 学習効果を高めるような特別活動の必要性を認識し，状況に応じてそれらの活動を設定できる。	3	2	1
144. 関係者と協力しながら交流を組織したり支援したりできる。	3	2	1
145. 校外学習，交流，国際協力活動の学習結果を評価できる。	3	2	1
Ⅶ評価 (Assessment)			
A. 測定法の考案 (Designing Assessment Tools)			
146. 授業の目的に応じて，多様な評価方法（例：ポートフォリオ，自己評価，相互評価など）を選択できる。	3	2	1
147. 児童の授業への参加や活動状況を観察・評価できるような授業内活動を考案し実践できる。	3	2	1
148. 学習や学習の伸び具合を評価する方法を，児童と話し合うことができる。	3	2	1
B. 評価 (Evaluation)			
149. 児童の英語運用力が向上するように，本人の得意・不得意分野を指摘できる。	3	2	1
150. 児童や保護者などにわかりやすい形式で児童の学習成果や進歩を記述できる。	3	2	1
151. 児童の学習の伸びを信頼性のある適切な方法で評価し，その結果をわかりやすく説明できる。	3	2	1
152. 妥当性のある評価尺度を使って，児童の学習活動を評価できる。	3	2	1

153. 信頼性があり透明性がある方法で，成績評価ができる。	3	2	1
154. 個人学習と協同学習における児童の能力を評価できる。	3	2	1
155. 評価の経過と結果を自分の授業に活用し，個人およびグループのための学習計画を立てることできる（例えば形成的評価＊など）。	3	2	1
C. 自己評価と相互評価 (Self- and Peer Assessment)			
156. 児童が自分の目標を立て，自分の学習活動を評価できるように支援できる。	3	2	1
157. 児童がクラスメイトと互いに評価しあうことができるように支援できる。	3	2	1
D. 言語運用 (Language Performance)			
158. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。	3	2	1
159. 内容，使用の適切さ，会話を円滑に進めるためのストラテジーなどの観点から，児童の会話能力を評価できる。	3	2	1
160. 内容，使用の適切さなどの観点から，児童の文字によるコミュニケーション能力を評価できる。	3	2	1
161. 要旨や特定の情報，言外の意味といった話し言葉を理解する児童の能力を評価できる。	3	2	1
162. 要旨や特定の情報といった書き言葉を理解する児童の能力を評価できる。	3	2	1
E. 国際理解(文化) (Culture)			
163. 日本の文化と外国の文化を比べ，その相違への児童の気づきを評価できる。	3	2	1
164. 異文化に関する児童の意欲・関心・態度を評価できる。	3	2	1
165. 異文化に接した時に，適切に対応し行動できる児童の能力を評価できる。	3	2	1
F. 誤答分析 (Error Analysis)			
166. 児童の誤りを分析し，適切なフィードバックができる。	3	2	1
167. 児童の誤りに対して，授業の流れやコミュニケーション活動の妨げにならないように対処できる。	3	2	1

【研究ノート】

学習指導要領の改訂に伴う小学校外国語教材の変化 —異文化間能力育成の観点から—

中山夏恵・栗原文子

要旨

外国語教育を通じた異文化間能力（IC）の育成は，グローバル化の進展に伴い，世界的な潮流となりつつある。Deardorff（2016）は，他者の世界観を理解する上で言語は重要な手段となりうるため，IC 育成において重要な役割を果たすと主張する。日本においても，平成 29 年に改訂された学習指導要領（小学校外国語科 : 文部科学省，以降，文科省）では，「他者に共感」や「尊重」など，IC と重なる能力を育む必要性が明示されている。本稿では，改訂に伴い教材において扱われる IC 要素の変化を調査するため，移行期用教材『We Can! 1，2』に観察される IC 要素を分析し，その結果を改訂前の外国語教材である『Hi，friends!』と比較，分析した。得られた結果から，日本の IC 指導の現状を明らかにし，より良い IC 指導についての示唆を探る。

キーワード

異文化間能力，学習指導要領，小学校英語教育，教材分析，

1. 研究の背景

近年のグローバル化の進展に伴い，異文化間能力（Intercultural Competence: IC）育成の重要性に対する認識は世界的に高まりつつある。Huber and Reynolds（2014）は，異文化間能力を「あらゆる種類の文化的区分にまたがって互いを理解し，コミュニケーションを図れる能力」と説明する。そして，その構成要素として態度，知識と理解，スキル，行動の4つを挙げている。表1は，Huber and Reynolds（2014）が，各構成要素の具体例として提示した要素の一部をまとめたものである。

表1．ICの構成要素（Huber & Reynolds，2014を基に作成）

ICの構成要素	具体例
態度	・自分と異なる文化に所属する他者を尊重する ・自分が以前習得した知識や経験では「普通」であることを疑うことを厭わない　など
知識と理解	・あらゆる文化内に存在する多様性や異質性を理解している ・特定の文化的思考を持つ人がもつ信念，価値観，慣習，談話，産物についての知識　など
スキル	・認知的柔軟性—状況や文脈に応じて，自分の考え方を変えたり順応したりできる能力

	・他の文化的慣習や信念や価値観を自分のものと関連付けて，解釈できるスキル　など
行動	・個人やグループに対する偏見にあたるような表現や，差別的な行為があった際に，介入して反対を表明できる ・文化的なステレオタイプや偏見に挑むことができる　など

表1の具体例からは，ICとは，比較を通じ，他者の視点を自文化と関連付けし，解釈したり，自らの視点を批判的に見直したりすることで，自文化を離れた相対的な視点に立ち交流できる能力とも解釈できる。Huber and Reynolds（2014）は，ICを育む教育こそが「平和的共存に本質的な貢献をすることができる」と主張する。特に，科目の性質上，自分のなじみの言語や文化と異なる視点に出会う機会を豊富に備えた外国語教育は，ICを促す好機になる可能性が指摘できる。

日本においても，グローバル化は急速に進行しつつある。法務省は，2017年度に実施した統計調査の結果，在留外国人数が前年末に比べ7.5%増加し，過去最多を記録したと発表した。同調査からは，前回の小学校学習指導要領改訂（2011年）の翌年以降，在留外国人数が一貫して上昇傾向にあることが読み取れる。人々の往来がより活発化する中，多様な背景を持つ他者と接触・交流する機会は，子供の周囲にも多く存在していると考えられる。それに伴い，IC育成の重要性についての認識も高まりつつあることが考えられる。

2017年に改訂された学習指導要領（小学校外国語科：以降，改訂指導要領）に目を向けると，現行の学習指導要領（以降，現行指導要領）と比較し，「他者の視点」に対する「配慮」や「尊重」といったICにつながる要素の扱いが充実した印象を受ける。実際，改訂指導要領に先がけて平成28年に発表された中央教育審議会答申（以降，中教審答申）では「他者とのコミュニケーションの基盤を形成する観点を，外国語教育を通じて育成を目指す，資質・能力全体を貫く軸として重視（する）」と説明する（下線筆者）。

同様の視点は，今次改訂で提示された育成すべき資質能力の内「学びに向かう力，人間性等」においても観察される。中教審答申（2016）は，「言語や文化を尊重」や「（他者について）理解を深め，尊重」などを外国語教育の文脈における「学びに向かう力，人間性等」の一部として例示する。学習指導要領解説（以降解説：文科省，2017a）では，「学びに向かう力，人間性等」が，その他の2つの資質能力（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」）を「どのような方向性で働かせていくかを決定づける重要な要素」と説明し，これを外国語教育全体に影響を与える観点として位置付けている。

本稿では，改訂指導要領に対応し作成された移行期用の教材『We Can! 1，2』に注目する。主教材として扱われると推察される本教材に観察される IC 要素を分析することで，教育現場において扱われる可能性のある IC 要素について理解を深める。更に，現行指導要領に対応して作成された 5・6 年生外国語活動用教材『Hi，friends! 1，2』にみられる IC 要素と比較することで，指導要領の改訂に伴う IC の扱いの変化について分析する。得られた結果から日本の文脈に合った IC 指導の在り方について考察する。

2. 先行研究の概観

2.1 欧米の教育政策に観察される IC 育成の潮流

欧米の教育政策を見ると，ICと重なる資質能力が，育成すべき能力として重視されている様子が観察される。例えば，OECDは，生徒の学習到達度調査（PISA）において2018年度からグローバルコンピテンスの測定を開始した。「多文化社会において平和に生活するうえで必要」と説明されるこの能力は，以下のように定義されている。

> 地域，世界，異文化間の問題を検討し，他者の視点や世界観を十分に理解し，異文化の人々とのオープンで適切かつ効果的な交流をし，集団的幸福と持続可能な発展のために行動する能力。（OECD，2018，p.4，筆者訳）

この内，「他者の視点の理解」，「異文化の人々との交流」といった要素は，ICと重なると解釈できる。

欧州評議会は，その言語政策部門と欧州現代語センターと共に，多くの言語政策を通じ異文化間能力の育成を推進している。欧州評議会の代表的な産物には，改訂指導要領（2017a）にも多大な影響を及ぼしている『ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR，2001）』がある。このCEFRを源泉とし，IC育成を推進する文書には，『ことばと文化の複元的アプローチ参照枠（FREPA，2010）』がある。FREPAには，多元的アプローチを通じて育まれるIC要素の分類表に加え，それらを育成する指導案も準備されている。また，教師の備えるべき資質能力を可視化する『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ（EPOSTL，2007）』では，文化指導に関する記述文があり，教師がICの概念を理解し，指導を行う上で多くの示唆を与えてくれる。欧州評議会は，ICの育成を推進する理由を，以下のように説明する。

> 欧州評議会の 3 つの基本原則（人権尊重，民主主義，法の支配）は，所属する文化に関わらずすべての人類に適用されるものである。多文化社会において，理解，尊重，そして寛容は，あらゆる文化的背景をもつ人々が，それぞれの生きる社会において人権を認められ，法の下尊重・保護され，個人が公の領域に含まれ，社会の民主的生活の中で完全に参加する役割を果たすことができることを保証するために必要とされている。したがって，欧州評議会の基本原則を達成するためには，異文化間能力が必須となる。（Huber & Reynolds，2014，p. 9-10：筆者訳）

このようにICが，教育政策において注目されている理由には，グローバル化社会における平和的共生の実現において必要になることに加え，教育によって育成される能力であると理解されている点も指摘できる。Byram （2008）は，「教師の指示の下，学習者になることで，人々はinterculturalになる」と説明し，教育のIC育成に果たす役割について注目する。

2.2 学習指導要領に観察される IC 要素：5. 6 年生を対象とした外国語授業を中心に

2.2.1 現行の学習指導要領と IC 要素

2011年から5，6年生を対象に外国語活動が新設された。現行指導要領（文科省，2008）では，設置趣旨について，「異なる文化の共存や持続可能な発展に向けて国際協力が求められる」点が挙げられており，外国語教育が，言語能力の育成以外の役割を果たしうるという考えが透けて見える。その役割については，「1目標」や「2内容」においてより詳細に記述されている。

「1目標」では，3つある外国語活動の目標の1つ目に「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」ことが挙げられている。そしてそれが，「幅広い言語に関する能力や国際感覚の基盤を培う」上で重要になると説明する。また，前述の目標を達成すべく「2内容」では，「（2）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ことに気付くこと」が設定されている。解説からは，その気づきを通じ，自文化理解が深まることが期待されている点が記されている。これは，言葉を変え「3指導計画の作成と内容の取扱い」において「外国語活動を通して，さまざまな国の生活や文化と我が国の生活や文化との共通点や相違点に気付くようにするとともに，言語や文化に関心をもち，尊重できる態度を育成することが大切である」と説明されている。総合すると，現行指導要領における外国語活動では，言語能力以外で，「異文化に対する興味関心」「文化を尊重する態度」「多様なものの見方に対する気づき」「自文化への理解を深める」などの要素を育むことが期待されていると解釈できる。Huber and Reynolds（2014）によるICの構成要素に当てはめると，4つの内前者の2つは「態度」にかかわり，後者の2つは「知識と理解」にかかわると解釈できる。

2.2.2 改訂学習指導要領と IC 要素

一方，2017年の改訂指導要領（小学校外国語科）に目を向けると，現行指導要領（小学校外国語活動）と比較し，ICと重なる要素（「他者の視点」の尊重や配慮など）の育成がより重視されている。

例えば，今次改訂では，育成すべき資質・能力の3本柱が提示され，それに従い各教科における目標が整理された（中教審答申，2016）。提示された3つの柱（「知識および技能」，「思考力，判断力，表現力等」，「学びに向かう力，人間性等」）の3点目は，外国語教育の文脈では，「言語や文化を尊重」「（他者について）理解を深め，尊重」などが例示されている。

また，今次改訂において「教科等を学ぶ本質的な意義の中核」として提示された外国語教育における「見方・考え方」においても同様の要素が観察される。解説は，「外国語で表現し伝え合うため，外国語やその背景にある文化を，社会や世界，他者との関わりに着目して捉え，目的・場面・状況等に応じて，情報や自分の考えなどを形成，整理，再構築すること。（下線筆者）」と定義し，下線部に含まれる「社会や世界との関わりの中で事象をとらえる」「外国語やその背景にある文化を理解する」などの要素が，コミュニケーションをはかる相手に配慮する上で，重要になると説明する。

この「見方・考え方」は，「第1目標」において，資質・能力の3つの柱を育成する過程に影響を及ぼす重要な役割を果たすと記されている。加えて，教師にとっては，授業改善においても重要な観点と捉えられる。

更に，現行指導要領の「1目標」において言及されていた「言語や文化に関する体験的

な理解」の側面には，改訂後，「学びに向かう力，人間性等」にかかる目標として「他者に配慮しながら」というコミュニケーションの相手に対する視点がより明示的に加わった（表2）。一方，現行指導要領に明示されていた「1目標」に対応する「2内容（2）」の記述は，改訂後，中学年の学習指導要領（外国語活動）に引き継がれたが，外国語科では，「内容」という項目における扱いがなくなった。

表2. 現行の「外国語活動」および改訂後新設された「外国語科」の目標

現行 （外国語活動） 「1目標」	外国語を通じて，言語や文化について体験的に理解を深め，積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り，外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら，コミュニケーション能力の素地を養う。
改訂後 （外国語科） 「第1目標（3）」	外国語の背景にある文化に対する理解を深め，他者に配慮しながら，主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

また，IC につながる要素は，小学校外国語科の新設と共に追記された「3 指導計画の作成と内容の取扱い（3）教材選定の観点」においても観察される。改訂指導要領は，題材として，英語を使用している人々を中心とする世界の人々にかかわるもの等を選定すること，その際，児童の発達段階や興味・関心に考慮する必要性を明示したうえで，教材選定の観点を３つ示した（表３）。

表 3. 教材選定の観点（学習指導要領（小学校外国語科）より抜粋）

（ア）多様な考え方に対する理解を深めさせ，公正な判断力を養い豊かな心情を育てることに役立つこと。 （イ）我が国の文化や，英語の背景にある文化に対する関心を高め，理解を深めようとする態度を養うことに役立つこと。 （ウ）広い視野から国際理解を深め，国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚を高めるとともに，国際協調の精神を養うことに役立つこと。

下線部は，IC につながる要素と解釈できるだろう。（ア）においては，現行指導要領（外国語活動）の「2 内容（2）」から削除された「多様な考え方に気付く（こと）」がさらに発展し「多様な考え方を理解し，柔軟に対応する事」が記された。（イ）では，「第 1 目標」に観察された「言語や文化を尊重」する態度と重なる要素が扱われている。（ウ）では，下線部を育む教材を選択することで，「多様な価値観や考え方を持った人を理解する」「積極的に交流する」「協力する」ことなどの能力が育まれることが期待されている。これらの 3 点は，現行指導要領（中学，外国語科）において提示されているものと概ね重なる。

まとめると，改訂指導要領の文言からは，小学校外国語科において育成が求められる IC 要素は，以下のように分類できる（表 4）。

表 4．小学校外国語科において育成が求められる IC 要素

Huber and Reynolds（2014）による IC の構成要素	観察された IC 要素
態度	「言語や文化を尊重する」 「他者に配慮したり尊重したりする」
知識と理解	「言語や文化を理解する」「自文化を理解する」 「（他者について）理解を深める」 「多様な価値観や考え方を理解する」
スキル	「社会や世界との関わりの中で事象をとらえる」
行動	「柔軟に対応する」「積極的に交流する」 「協力する」

2.2.3　まとめ

2.2 では，現行指導要領における小学校外国語活動の記述と改訂指導要領における小学校外国語科の記述に観察される IC 要素について概観した。その結果，共通して重視される構成要素として，態度では「文化を尊重する」，知識では「自文化への理解を深める」などが挙がってきた。改訂後の「外国語科」にて取りあげられた IC 要素は，広範にわたり，Huber and Reynolds（2014）による IC の構成要素と対照すると，「態度」「知識と理解」「スキル」「行動」のすべての領域を網羅する。また，内容についても，現行の外国語活動より発展的になっている。たとえば，現行の外国語活動において「多様な価値観に気付く」と記されていた要素は，新設の外国語科では「多様な価値観や考え方を理解する」になった。ここから，教科化されたことで，言語材料に加え，IC 要素の扱いについても従来の外国語活動に比べより発展的になったと解釈できる。

2.3『Hi，friends!』に観察される IC 要素

中山（2017）は，中学校英語検定教科書に観察される IC 要素を分析した先行研究（中山・栗原，2015）と同様の基準で，改訂前の小学校外国語活動用教材『Hi，friends! 1，2』に観察される IC 要素を分析した。頁数が限られていたことから，評価者 2 名は議論の上，分類を行った。そして，その結果を中学 1 年の検定教科書に観察される IC 要素の分析結果（中山・栗原，2015）と比較することで，類似した発達段階に位置付けられる小学校高学年と中学 1 年の授業における IC 指導の現状を明らかにしようと試みた。

分析には，FREPA の記述文の内，中山・栗原（2015）が，2 種の文書の該当箇所（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）における文化指導に関する項目，及び FREPA（『ことばと文化の複元的アプローチ参照枠』Candelier et al.，2012）の内，IC にかかわる項目）を対照させ，英語授業を通じ育成できる IC 要素という基準で選定した 11 項目を用いた（表 5 参照）。

表 5. 分析に利用した FREPA の記述文とそのキーワード（中山・栗原（2015）より抜粋）

分類コード（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ことができる。
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，全体的に観察された IC 要素が非常に限定的であることが分かった。特に，小学教材においては，文化や下位文化を扱う頁は限定的で，教材の紙面も，児童にとって身近な文化的題材が中心に構成されていた。

その中で，小学教材と中 1 教科書に共通して一定割合観察された要素は K8（文化の働き）と A3（言語・文化・人間への興味）であった。しかし，実際の紙面を観察すると，各国のあいさつや，学校生活など表層文化に関わるものが中心であった。一方，小学教材においてより多く観察された IC 要素には，K12（文化の多様性）と S3（文化間の比較）があった。これらは，いずれも現行指導要領において言及されている要素であった。

連携の観点からは，K8（文化の働き）と A3（言語・文化・人間への興味）以外の要素において，小中間に目立った連続性や体系性は観察されなかった。しかし，学習者の発達段階を考慮すると，小中いずれかの教材において観察された IC 要素については，共通して扱えるよう検討する必要性が示唆された。

2.4　移行期用教材『We Can!』とその有用性

改訂指導要領（小学校：文科省，2017a）では，中学年において外国語活動，高学年において外国語科が導入された。改訂指導要領が全面実施される2020年からは，5・6年生を対象とする「外国語活動」が「外国語科」へと教科化される。そして，「外国語活動」は，

3・4年生へと前倒しされる。これらの変化に伴い，年間の授業時間は，5・6年生においては，従来の年間35単位時間から70単位時間へと倍増する。改訂指導要領への円滑な移行を行うため設けられたのが移行期である。文科省（2017c）は，移行期間中の5・6年生に対する措置として「新たに年間15単位時間を加え，50単位時間を確保し，外国語活動の内容に加えて，外国語科の内容を扱う」と説明する。この移行期に使用する教材として，改訂指導要領に対応して作成されたのが『We Can! 1，2』である。池田（2018）は，この教材について，「3 年生から『外国語活動』を計70 単位時間経験してきた児童が移行期間中に活用することを想定したもの」と説明する。しかし，移行期間に3・4年生である児童の内，計70単位時間の外国語活動を経験できるケースは例外的であり，移行期間中に，授業において『We Can! 1，2』にある内容を全て扱うことには，困難が生じる可能性がある。文科省（2017c）は，移行期に使用する教材として「『Hi，friends!』（現行指導要領に対応した5・6年生外国語活動用教材）や，現在文科省が開発している新学習指導要領に対応した教材から，必要な内容を配布する」と説明している。しかし，改訂指導要領に対応しているということは，言い換えると，新たな教育課程における授業のイメージを具現化するものであり，これを分析することは，今後の英語授業のあり方を理解する上で，有用であると考える。

3. 本研究

3.1 研究課題

指導要領の改訂に伴い学校におけるIC育成の現状と課題を検討するため，以下の2点を研究課題として設定した。

研究課題1．新教材『We Can! 1，2』に観察されるIC要素を分析する。

研究課題2．現行指導要領に対応した5・6年生用外国語活動用教材『Hi，friends!』と比較し，新教材におけるIC要素の扱いがどのように変化したかを明らかにする。

3.2 方法

3.2.1. IC要素の分析に用いた記述文

IC 要素の分析には，2.3 で述べた 11 の IC 記述文（表 5）を用いた。FREPA の記述文の特色には，多元的アプローチを通じて育成できる IC 要素がその構成要素ごとに分類され，明示されている点がある。「知識（Knowledge）」「態度（Attitude）」「スキル（Skill）」はそれぞれ「K」「A」「S」と示されている。たとえば，本研究で用いる IC 記述文の内，「K8」は，知識に分類される項目で，もっとも網羅的な上位項目であるとわかる。また，「K10.4」と「K10.5」は，いずれも「K10（異文化間の関係や，異文化間コミュニケーションにおける文化の役割を知っている」の下位項目であることがわかる。

3.2.2 研究課題1に関して

『We Can! 1，2』に観察されるIC要素の分析には，先行研究（中山・栗原，2015；中山，2017）と同様の手法を用いた。その理由としては，先行研究による結果と比較するためである。分析は，2名の評価者（A，B）で実施した。それぞれが，該当教材を11のIC記

述文（表5）と対照し，頁ごとに観察されるIC要素を分類した。その際，複数頁にわたり同じ活動が掲載される場合は，必ず同じIC要素を付すように留意した。その結果を総頁数（目次及び巻末の付録を抜いた頁数）で割ることで，各教科書に観察されるIC要素の出現割合を算出した。加えて，評価者間において，あるIC要素が観察される・またはされないと共通して判断された頁数の割合を記述文ごとに算出した。これを両者の判定の「合意率」と呼ぶこととする。両者がともに「観察される」と判定した項目の割合は「積極的合意率」とし，算出した。

3.2.3　研究課題2に関して

指導要領改訂に伴い教材で扱われているIC要素の変化を明らかにするため，研究課題1から得られた結果と，改訂前教材（『Hi，friends! 1，2』）の分析結果（中山，2017）を比較した。

4. 結果と考察

4.1　結果の概観

4.1 では，2 つの研究課題の結果から得られた結果の全体像を概観する。表 6 は，研究課題 1 と 2 の結果をまとめたものである。黒枠の部分が，研究課題 1 の結果を，表全体が，研究課題 2 の結果を示している。表 6 には，『We Can! 1，2』と『Hi，friends! 1，2』それぞれに観察された IC 要素の割合（出現割合）を教材ごとに示した。なお，『We Can! 1，2』では，出現割合の判定結果に評価者間でばらつきが観察されたため，評価者ごとの判定を示した。加えて，『Hi，friends! 1，2』との比較を行う際に，大まかな特徴を把握するため，判定が一致しない項目についても，便宜上評価者間の平均値を算出して分析・考察を行った。そこで，平均値の解釈には注意が必要である。表 7 では，教材ごと（『We Can! 1，2』）の「合意率」を示した。

新教材『We Can! 1，2』に観察される IC 要素を分析した結果，評価者間でばらつきはあるものの目立って観察された IC 要素は，K8（文化の働き），A3（言語・文化・人間への興味），および K12（文化の多様性）であった。分類コードからは，これらがいずれも包括的な要素を扱う上位項目であることが分かる。これらは，『Hi，friends!』調査においても共通して多く観察された。加えて，この 3 つの IC 要素と重なる「文化の知識・理解」「言語文化への興味・関心」「多様性への気づき・理解」などは，小学校の学習指導要領において扱われている IC 要素であることから，小学校の外国語教育において重点的に扱うことが期待されている要素だと解釈できる。特に，新教材においてもっとも出現割合が高かった A3（言語・文化・人間への興味）は，分析に活用した 11 記述文の内，もっとも基盤となる項目と捉えられる。Byram（2008）は，「ほか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ほうが，それ以降よりも導入しやすい」と説明し，この項目に含まれる「興味」という要素の小学校における重要性を示唆する。A3 は，中学検定教科書調査（中山・栗原，2015）においても 3 学年通じて約 6 割程度の頁（評価者間の平均割合）に観察された。このように，言語・文化への興味という要素が小学校に関わらず外国語科全体を通じて重視される観点であることは間違いない。

反対に，『We Can! 1，2』においてほとんど観察されなかった要素は，以下の 6 つだった：K9.2（下位文化；合意率 97.22%）K10.5（文化間の解釈の差異；合意率 100%）K13（文化間の共通点と相違点；合意率 91.67%） A11.1（他者の視点；合意率 98.61%） S3（文化間の比較；合意率 97.22%）S6.3（社会文化的交流；合意率 98.61%）。いずれも評価者間の合意率が高く，表 7 からは，両者が共通して「観察されない」と判断したことが分かる。これらの内「S3」以外の 5 項目は，『Hi，friends!』調査では，全く観察されなかった（表 6）。更に，この内，K9.2（下位文化）K10.5（文化間の解釈の差異） A11.1（他者の視点）の 3 つは，小学校英語指導者に対する聞き取り調査（中山，2017）の結果，扱うことが困難な項目と指摘された項目である。これらの結果を総合すると，今次改訂に伴い，より発展的な IC も授業において扱える可能性が出てきたと指摘できる。一方で，教材にこれらの要素が出現する割合は非常に限られているため，これらの要素を授業に取り入れるには，教師の IC 要素についての十分な理解と，これらの要素を授業に取込むという意識を持つ必要性が指摘できる。

『We Can! 1，2』において全く観察されなかった IC 要素は，以下の 2 項目であった：

- 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。
- 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。

これらは，『Hi，friends!』調査においても，観察されなかった項目である。加えて，小学校英語指導者に対する聞き取り調査（中山，2017）においても，小学生を対象とする場合，扱うことが困難であると判定された項目であった。小学校における指導を考える際には，児童の発達段階について留意することが重要になる。学習指導要領では，発達段階への配慮が，繰り返し言及されている。文化指導においても，これは同様である。Byram（1997）は，文化指導には，抽象的な思考や省察する力が求められるため，思春期前の学習者を対象とする場合，学習者の発達段階や成熟度を考慮する必要性を指摘する。加えて，ここで挙がった 2 記述文に求められる IC 要素を育むには，いずれも一定の文化知識が求められる。K10.4 では，「お互いの文化に対する知識」が，A12 では，「複数の言語や文化」についての知識も求められる。これらの点から，K10.4 と A12 は，小学校より先の段階で扱うほうが適しているとも考えられる。しかし，これらの項目に含まれる「文化に対する知識やとらえ方」や「複数の言語や文化を関連付ける」という要素は，外国語コミュニケーションにおける「見方・考え方」につながる。外国語科が教科化されたことを鑑みると，小学校段階で十分に扱うのは難しくとも，長期的に，中学や高校と連携して段階的に育成していくことが求められる要素とも捉えられる。そのためには，まず小学校段階で何ができるかを理解することが必要になる。

表 7 からは，比較的高い合意率が観察されるが，積極的合意率（2 者が共通してある IC 要素が観察されると判断した割合）が概ね低かった。これは IC 要素の解釈が，個々人の経験に委ねられることに一因があると考えられる。同じ教材であっても，異なる視点で見直すことで，育成しうる IC 要素は変化する可能性がある。そこでより良い IC 指導の在り方を検討するには，教員間の協働や議論が非常に重要になる。

表 6.　調査結果

IC 要素	WC1			WC2			HF1	HF2
	A	B	AB の平均	A	B	AB の平均	観察された割合	観察された割合
K8(文化の働き)	41.67	63.89	52.78	68.06	62.50	65.28	48	33
K9.2（下位文化）	2.78	0.00	1.39	0.00	4.17	2.08	0	0
K10.4（文化が与える影響）	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0	0
K10.5（文化間の解釈の差異）	0.00	0.00	0.00	0.00	1.39	0.69	0	0
K12 （文化の多様性）	44.44	16.67	30.56	23.61	1.39	12.50	21	15
K13（文化間の共通点と相違点）	8.33	0.00	4.17	1.39	0.00	0.69	0	0
A3（言語・文化・人間への興味）	100.00	51.39	75.69	97.22	54.17	75.69	92	100
A11.1（他者の視点）	0.00	1.39	0.69	0.00	2.78	1.39	0	0
A12（文化の関係付け）	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0	0
S3（文化間の比較）	0.00	2.78	1.39	0.00	2.78	1.39	15	3
S6.3（社会文化的交流）	0.00	1.39	0.69	0.00	0.00	0.00	0	0

表7. 教材ごとの合意率の平均値

	IC 要素	K8	K9.2	K10.4	K10.5	K12	K13	A3	A11.1	A12	S.3	S6.3
WC1	a. 両者が IC 要素が観察されると合意した項目	23	0	0	0	10	0	37	0	0	0	0
	b. 両者が IC 要素が観察されないと合意した項目	20	70	72	72	38	66	0	71	72	70	71
	c. 一致しなかった数	29	2	0	0	24	6	35	1	0	2	1
	合意率 （a+b）/71 項目×100	59.72	97.22	100.00	100.00	66.67	91.67	51.39	98.61	100.00	97.22	98.61
	a の一致度（積極的合意率）	31.94	0.00	0.00	0.00	13.89	0.00	51.39	0.00	0.00	0.00	0.00
	IC 要素	K8	K9.2	K10.4	K10.5	K12	K13	A3	A11.1	A12	S.3	S6.3

WC2	a. 両者が IC 要素が観察されると合意した項目	32	0	0	0	1	0	36	0	0	0	0
	b. 両者が IC 要素が観察されないと合意した項目	10	69	72	71	54	71	3	70	72	70	72
	c. 一致しなかった数	30	3	0	1	17	1	33	2	0	2	0
	合意率 （a+b）/71 項目×100	58.33	95.83	100.00	98.61	76.39	98.61	54.17	97.22	100.00	97.22	100.00
	a の一致度（積極的合意率）	44.44	0.00	0.00	0.00	1.39	0.00	50.00	0.00	0.00	0.00	0.00

4.2 新教材に観察される主な変化（研究課題 2）

4.2.1 異文化を扱う頁の増加

4.2 では，研究課題 2 の結果，移行期用外国語教材において特に顕著な特徴を中心に報告する。

もっとも顕著な特徴として，新教材では「文化」がより広範にわたり扱われるようになった点が挙げられる。Liddicoat et al. （2003）は，文化を「その文化的集団を形成する人々の概念，態度，価値観，信念，慣習，行動から成る複雑なシステムであり，同時に，彼らによる産物や作り出した施設」と説明する。この定義からは，「文化」が，目に見える美術品や祭りなどの表層文化のみを指すわけではないことが確認できる。表 6 から，特に『We Can! 2』においては，K8（文化の働き）の出現割合が，『Hi，friends!』より大幅に増加していることが観察される。しかし，そこで扱われている文化的題材は，世界の祭り，学校や，名所など両教材に共通したものが中心となる。

実際に，紙面を比較すると，『Hi，friends!』においては，多くの国の言語や文化的側面を取り上げているが，明示的ではないという点がある。たとえば，『Hi，friends! 2』において，K8（文化の働き），K12（文化の多様性），A3（言語・文化・人間への興味）が促されると判断された Lesson 1（pp.2-3）では，世界の文字を用いて様々な動物が書かれている。児童は，音声を聞きどの文字がどの動物を指しているか考える活動になっている。しかし，紙面には扱われている文字がどの国や地域において用いられているか，どのように構成されているかなど，文字についての情報は与えられていない。加えて，扱われている文化が児童にとって身近なものであるという点も指摘できる。K8 と K12 が促されると判断された『Hi，friends! 1』Lesson 2（pp.4-5）では，世界地図とそれぞれの地域に関係する写真が掲載されている。児童は世界のあいさつを聞き，どの国のあいさつか判断することが求められる。この頁からは，フランスのシャンゼリゼ通り，オーストラリアのコアラ，ブラジルのサッカーなど児童にとって比較的なじみのある情報が中心に提示される。他にも，アメリカのハロウィン，イタリアのピザ・チーズ・サッカーなど身近な文化が中心に

取り上げられている。児童の発達段階を考慮すると，抽象的な題材よりも身近なものを取り扱うという判断は理解できる。現行指導要領（外国語活動）では，「外国の文化のみならず我が国の文化を含めたさまざまな国や地域の生活，習慣，行事などを積極的に取り上げていくことが期待される。また，その際，児童にとって身近な日常生活における食生活や遊び，地域の行事などを取り扱うことが適切である」と説明する。一方で，このように身近な文化を断片的に導入するだけでは，その文化に対する理解を深めることが困難だと考えられる。実際，イタリアのピザ・チーズ・サッカーを扱う課（『Hi，friends! 2』Lesson 5，p.21）の指導編では，「あくまで一例であり，ステレオタイプにならないように注意したい」と付記している。

一方,『We Can! 1, 2』においては, より広範な文化が扱われている。たとえば,『We Can！1』Unit 3（pp.18-19）では，見開きの頁に K8（文化の働き），K12（文化の多様性），K13（文化間の共通点と相違点），A3（言語・文化・人間への興味），S3（文化間の比較）と，5 種の IC 要素が観察されると判断された。この頁には，新教材において新たに加わった「Let's Watch and Think」という活動が掲載されている。この活動では，世界の学校に関する映像を視聴するが，そこでの会話の中身からは，各国の学校の様子が分かる。更に，映像からは，エジプトのクラスの様子や，アメリカのスクールバスなどを見ることができる。映像を用いることで，言語材料が限られていても，指導要領で謳われる「言語や文化の理解」が促される可能性が指摘できる。「指導編」では，本活動のねらいを「外国の生活は，日本とは違う教科や状況がたくさんある。自分たちの学校生活と比べながら相違点や共通点に気付く機会としたい」と説明する。しかし，紙面にある活動（「世界の学校についてわかったことを空欄に書こう」）のみでは，異文化への「気付き」が促されるとは限らない。「気付き」を促したり，更には改訂指導要領にある「多様な考え方を理解する」という段階まで深めるためには，教師が，導入された文化的題材を意識的かつ明示的に児童に比較・解釈させる指導について検討する事が求められる。特に移行期においては，限られた授業時間において，教材にある文化的題材を深めることが求められる。そこで，IC 授業の計画においては，まず，使用する教材の中で IC 要素が複数観察される頁（例えば，上述の『We Can！1』Unit 3，pp.18-19 のような）を検討することが有用となる。

加えて,『We Can! 1，2』においては,「下位文化」が観察される頁もわずかながら存在した。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）からは，文化が必ずしも国や地域につながるものでなく，地域や世代においてもその集団においてのみ理解される価値観や概念があることが示唆される。『We Can! 1』 Unit 1（p.8）では，先生と友達の好きなものを調べるという活動を通じ，世代間及び，クラス内に存在する異文化について取り上げている。また,『We Can! 2』Unit 6（p.46）では昔のオリンピックの映像を見て今のオリンピックとの違いを考えさせる活動が K9.2 に分類された。ここでは，世代間の文化が取り上げられている。一方で,「指導編」を見るといずれの頁においても IC 育成の意図については言及されていなかった。

4.2.2『We Can！1，2』における多様性の扱いの差異

小学校の学習指導要領で重視されるIC要素に「多様性の尊重」がある。2.2では，この要素が，改訂前から引き続き重視されていること，また，改訂後は，「教材選定の観点」

において，さらに発展した形で多様性を含めることが記されるようになったと説明する。しかし，表6からは，改訂指導要領に対応して作成された2種の教材間（『We Can! 1，2』）において，観察される多様性の割合に隔たりがあることが判明した。『Hi，friends!』調査においても同様の傾向が観察されるが，その差は，『We Can!』において拡大している（『We Can! 1，2』の平均割合がそれぞれ30.56，12.50に対し，『Hi，friends! 1，2』の割合は21，15）。

『We Can! 1』においてK12が観察された頁の多くでは，K8が共通して観察された。そして，「Let's Watch and Think」の活動が扱われている頁が多いことが確認される。上述の通り，デジタル映像を利用するこの活動は，特に『We Can! 1』においては，文化的題材について社会的文脈と共に複数の異なる視点を導入する。

一方，K12（文化の多様性）は，1学年上の6年生を対象とする『We Can! 2』では，出現割合が12.50%（平均割合）まで減少する。実際に，紙面を観察すると，教材からは，言語形式の学習の比重が上がった印象を受ける。『We Can! 1』においてK12と解釈された頁の多くに掲載されていた「Let's Watch and Think」という活動からも，類似した傾向が観察される。たとえば，K8（文化の働き）とA3（言語・文化・人間への興味） に分類されたUnit 2（p.14）では，和食について，日本人と海外からの友人3組が会話を交わしている。3組は，日本の食べ物についての感想を語り合う。児童は，会話を聞き，食べ物と味をつなぎ，リスニングを通じ理解した内容を書きとることが求められる。日本食という文化を題材として扱っているが，3組の会話の内容からは，新たな視点や，多様な見方の存在への気づきが促される可能性は，低いように思われる。その一因には，これらの会話に「本物のやり取り（Newton et al.，2010）」が含まれていない点が指摘できるだろう。Newton et al.（2010）は，言語と文化の関係性に注目し，異文化間話者を育てることを目標にする教育における「本物のやり取り」の重要性について以下のように説明する。

> それ自体が動的で，体験的で，交流を含むような学習の機会を提供する必要がある。言語学習は，学習者が文化的表現や行動，言語や視覚を観察するだけでなく，それらを直接経験するときに繁栄する社会的なプロセス（Vygotsky, 1978）なのだ（p.66，筆者訳）。

一方，このやり取りの中で，3組が共に一般動詞の疑問文を用いていること，回答がすべて味覚を表す形容詞になっていることから，言語形式を学習するための活動として準備されていると理解できる。上記の活動にIC育成の観点を加えるとしたら，例えば，以下のような活動や映像を追加することも検討できるだろう。

【案1】それぞれの登場人物が和食を食べ，その特徴や味，自分の国のどのような食べ物と似ているか説明する映像を加える。但し，実際に食べているものは映像には映らない。児童は，映像視聴後，その食べ物が何か想像して答える。

【案２】本課で取り上げられている和食（たとえば，たくわん，梅干し，抹茶など）を食べたことのない相手に分かりやすく説明する活動。（その食べ物の材料は何で，味はどうだろう。また，それは，いつ食べることが多いだろうなど）

改訂指導要領では，多様な文化や価値観をもった他者と交流を進めるなどの教材選定の

観点を推進する上で，取り上げる題材の重要性について言及し，「世界の人々への理解を深める」には，「英語話者，英語以外の言語話者，加えて日本人の日常生活等を取り上げる」ことを指摘する。改訂後の新教材では，多様性についての扱いに学年間で差が観察された。そこで，「世界の人々への理解」を深めるために，各教材においてどの国が取り上げられているか，そして，それは改訂前後で異なるか調査することとした。

方法としては，『Hi，friends! 1，2』と『We Can! 1，2』の紙面において観察された国名を課ごとに集約することで，各教材において観察された国名及びその国が観察された課の数を算出した。その国が扱われているか否かの判定に際しては，その国名が特定されるか，また，その国の言語や文化にかかわる紹介が少なからず含まれているかという観点で行った。なお，『Hi，friends! 2』以外の3種の教材はいずれも全9課構成（『Hi，friends! 2』は，全8課）であったため，『Hi，friends! 2』以外の3冊では，各教材において取り上げられる回数の最大値は9（『Hi，friends! 2』では，8）となる（補遺参照）。

結果，4種の教材の中でもっとも多くの国の文化を取り上げていたのは，『We Can! 1』であった。ここでは，22カ国の文化が扱われていた。具体的には，英語圏が3カ国，英語を公用語とする国が2つ，そしてそれ以外の国としては，17カ国が取り上げられていた。もっとも多くの課において取り上げられていた国は，アメリカ，そして日本・フランスが続いた。また，これらの3カ国以外でも，多くの国々は，複数の課で取り上げられており，1課においてしか扱われなかった国は，9カ国（40.90%）であった。これは，今次改訂の世界への理解という視点にも沿っていると解釈できる。加えて，時間数の観点から見ると，「外国語科」の学習時間は，現行の5・6年生対象の外国語活動の学習時間と比べ倍増する。その点からも，『We Can! 1』において扱われる国が多いことは，理解できる。

一方，出現する国の数が最も少なかった教材は，『We Can! 2』で，11カ国の文化が扱われていた（英語圏が3カ国，英語を公用語とする国が2カ国，それ以外が6カ国）。これは『Hi，friends! 1，2』よりも少なく（それぞれ，12カ国と16カ国），また，この限られた国の数の内，もっとも多くの課で扱われていた国は，日本だった。更に，約半数の国（6カ国）は，1課のみでしか取り上げられていなかった。1課でしか取り上げられなかった国の割合が最も多い教材は，『Hi，friends! 2』で11カ国（68.75%）を占めた。

これらの結果をまとめると，『Hi，friends! 1，2』においては，学年が上がるにつれてより多くの国についての知識を導入しようという意図が観察される。一方，『We Can! 2』においては，『We Can! 1』と比べ，世界への理解よりも，自文化理解の側面がより重視されていると解釈できる。しかし，2学年にわたってみると，『We Can! 2』で取り上げられている11カ国の内10カ国は『We Can! 1』において扱われている国であることがわかる。「外国語科」という観点からすると，解説（2017）に，「複数の文化に触れることが，我が国の伝統文化についての理解を深め，文化の多様性に対してより寛容になることに資するとともに，英語によるコミュニケーションの中で我が国の文化を発信することにもつながっていく」と説明するよう，5年次に多くの国について受容的に知識を得て，その知識を基に，6年次に，それらを発信活動につなげるため，6年次に自文化中心の教材構成とした可能性が指摘できる。もしそうであるならば，教師としては，『We Can! 2』においては，『We Can! 1』と異なる視点を扱う題材を取り上げたい。また，導入された異文化と自文化との比較や関連付けを行いやすい活動を計画するなどの工夫も求められるだろう。

5. まとめと示唆

本調査から，改訂指導要領に対応した新教材『We Can! 1，2』では，現行指導要領に対応した5・6年生用外国語教材『Hi，friends! 1，2』と比べ，扱う文化の範囲が広がったことが明らかになった。従来から小学校段階で重視されているICの3要素（K8（文化の働き），K12（文化の多様性），及びA3（言語・文化・人間への興味））に加え，『Hi，friends! 1，2』ではほとんど観察されなかった項目も，新教材では，わずかながら観察された。一般的に小学校において扱うことが困難と考えられるIC要素であっても，教師の指導法によっては，授業を通じ育める可能性がある。また，2020年の教科化に伴い，発達段階に応じた段階的な指導についても理解を深める必要がある。同僚間や，異なる校種の教員間で協働することは，より良いICの概念の理解や指導へとつながる。その際，議論の共通基盤として有用なのがICの枠組みになる。本研究で利用したJ-POSTLやFREPAなども活用できるだろう。

加えて『We Can! 1』では，『Hi，friends! 1，2』と比べ多様性の出現割合が増加した。デジタル教材の充実が，その一因として挙げられる。一方，『We Can! 2』では，中学校との連携という観点が影響を与えたのか，言語形式の学習の色合いが強まり，文化の多様性についての扱いは限定的だった。また，実際に，教材において取り上げられる国の数においても，4種の教材間で最も少なかった。一方で，『We Can! 1』と同じ国が中心に扱われているという点からは，扱う題材や指導法の工夫により，文化への理解を深めたり，発信活動につなげられる可能性が考えられる。

異文化間の言語学習の観点から見ると，IC育成と言語能力の育成は，対立軸ではない。言語と文化を共に育むための方法や意義について研究を進める必要性が示唆される。

謝辞

本研究は，JSPS 科研費 16K02972 の助成を受けたものです。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 名の先生方に心より感謝申し上げます。

注

本稿は，小中学校において異文化間能力を育む指導について考える会（主催：JACET 教育問題研究会，2017 年 12 月 16 日）での口頭発表を基に纏めたものです。

参考文献

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

法務省入国管理局（2018）.「平成 29 年末現在における在留外国人数について（確定値）2019 年 1 月 10 日引用：http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00073.html

池田周（2018）.「移行教材『We Can!』を知る」,『Ready，Set，Go』第 3 号，三省堂.

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（2008）.「小学校学習指導要領解説（平成 20 年告示）外国語活動編」2019 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（2017a）.「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　外国語活動・外国語編」2018 年 12 月 30 日引用：http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017_11_1.pdf

文部科学省（2017b）.「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　外国語編」2018 年 12 月 30 日引用：http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387018_10_1.pdf

文部科学省（2017c）.「外国語教育における新学習指導要領の円滑な実施に向けた移行措置（案）」2019 年 1 月 10 日引用：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/123/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2017/06/28/1387431_11.pdf」

文部科学省（2018a）.『新学習指導要領対応小学校外国語教材 Let's Try！1，2』．東京書籍株式会社.

文部科学省（2018b）.『新学習指導要領対応小学校外国語教材 We Can！1，2』．東京書籍株式会社.

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－」,『言語教師教育』2(1)，41-58.

中山夏恵（2017）.「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」『言語教師教育』4(1), 43-58.

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〕

Candelier，M.，Camilleri-Grima，A.，Castellotti，V.，de Pietro，J.，Lőrincz，I.，Meißner，F.，... A. Schröder-Sura. (2012). *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures.* Council of Europe.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning，teaching，assessment.* UK: Cambridge University Press.

Deardorff，D. K. (2016). *Creating a global campus: Lessons learned from graduating global ready graduates.* Lecture handout distributed at the Annual Conference of SIETAR at Nagoya University of Foreign Studies，18 Sep 2016.

Huber, H., & Reynolds, C. (Eds.) (2014). Developing intercultural competence through education, *Council of Europe Pestalozzi Series, No. 3*, Council of Europe. Retrieved December 28，2018，from: https://rm.coe.int/developing-intercultural-enfr/16808ce258.

Liddicoat，A. J.，Papademetre，L.，Scarino，A.，& M. Kohler. (2003). *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education，Science and Training.

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.

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

OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence.* Retrieved December 28，2018，from: https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

補遺．教材において取り上げられた国と出現した課の数

国		WC1	WC2	計(国別)	HF1	HF2	計(国別)	総計
英語圏	America	5	3	8	3	3	6	14
	Australia	3	2	5	2	3	5	10
	Canada	1	1	2	0	1	1	3
	UK	0	0	0	0	1	1	1
	計	9	6	15	5	8	13	28
それ以外	Belgium	2	0	2	0	0	0	2
	Brazil	3	3	6	1	2	3	9
	China	1	1	2	3	2	5	7
	Egypt	2	2	4	0	1	1	5
	Finland	2	0	2	2	0	2	4
	France	4	1	5	2	1	3	8
	Germany	1	0	1	0	0	0	1
	Greece	0	0	0	0	1	1	1
	India	3	1	4	2	1	3	7
	Italy	1	0	1	0	1	1	2
	Japan	4	5	9	2	3	5	14
	Kenya	1	0	1	1	0	1	2
	Laos	1	0	1	0	0	0	1
	Mongolia	1	0	1	0	0	0	1
	Peru	2	0	2	0	0	0	2
	Philippines	0	1	1	0	0	0	1
	Russia	3	1	4	1	1	2	6
	S Korea	1	0	1	4	1	5	6
	Spain	2	0	2	1	1	2	4
	Thailand	2	0	2	0	1	1	3
	Turkey	1	0	1	0	0	0	1
	計	37	15	52	18	16	34	86
全体	国の数	22	11	33	12	16	28	61
	総計	31	17	48	17	24	41	89

【研究ノート】

児童の異文化間能力を育む活動事例の提案
―移行期用小学校外国語教材 『We Can!』を中心に―

中山夏恵・若松里佳・成田潤也・土屋佳雅里

要旨

進展するグローバル化社会に生きる子供たちにとって，異文化間能力（IC）を身に付けることはますます重要になる。IC とは，異なる文化やアイデンティティー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を指す（Byram, 1997）。IC 育成においては，自分とは異なる視点への出会い，そして自己の視点との比較を通じ，複数の視点間を移行し，世界を見る体験が，文化を批判的・相対的に捉えなおす視点の涵養につながると解釈できる。この IC に重なる要素は新学習指導要領においても観察されることから，移行期用の小学校外国語教材においても扱われていることが推察される。しかし，それらが単に表層的な扱いに留まっていては，かえってステレオタイプを助長しかねない。本稿では，移行期用教材から発展させた IC 活動を 3 つ提案し，それぞれの活動の計画・実施の要点について考察を深める。

キーワード

異文化間能力，小学校英語教育，移行期用教材，活動事例

1．研究の背景

進展するグローバル化は，子供たちの生活にも影響を及ぼしている。文科省が平成 28 年度に実施した調査によると，日本語指導が必要な児童生徒数が 2016 年度には，4 万人を超え，過去最多となったことが示されている。ここから，教室内における言語的・文化的多様性が広がりつつある現状が垣間見える。また，去る 12 月 8 日には，外国人労働者の受け入れを拡大する改正入管難民法などが成立した（東京新聞，2018 年 12 月 8 日夕刊）。新たに設けられた 2 種の在留資格の内の 1 つ（『特定技能 2 号』）の保有者には，在留期間更新や，家族の帯同が認められることになった。この施行に伴い，教育現場を含めた地域社会においても，多様性が増加の一途をたどることは想像に難くない。このような時勢に，児童に異文化間能力（Intercultural Competence: IC）を育むことは，今まで以上に重要になると考えられる。

Byram（1997）は，IC を，異なる文化やアイデンティティー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と説明する。そして，児童の周囲の環境においても他者性との出会いが存在することに鑑み, IC 育成を初等教育の外国語の教育目標に盛り込む必要性を指摘する（Byram, 2008）。また，Byram（2008）は，その教育方法として「比較」を挙げている。比較を通じ「なじみのものを見慣れぬものに，見慣れぬものをなじみのものにする（Byram, 2008）」ことに

より，批判的な観点が養われると説明する。カルトン（2015）は，異文化間教育の意義について「他者を認め，自らの心を開き，他者の考え方に思いを巡らせ，『自分の物の見方が唯一の見方』という思考から抜け出し，他者は異なっているとの考え方を受け入れ，その違いも正しいものと理解できるのである」と説明する。そして，異文化間での誤解やずれを乗り越える方法として「脱中心化」を挙げ，以下のように説明している。

> 脱中心化とは，別の見方や別の考え方，別のやり方を気付かせるプロセスであるが，そこには自発性や努力が必要となる。なぜなら，見知らぬ人やよその人，なじみのない人，他者を警戒するのは自然なことだからである。（中略）脱中心化とは，他者の立場を理解し，不安を克服しながら他者と接する事である。これにより，他者の文化はもはや脅威ではなく，自らを豊かにする資源となる（カルトン, 2015, p.12）。

Byram とカルトンの論考からは，共通して IC 育成における「視点の移行」の重要性が浮かび上がる。自分とは異なる視点への出会い，そして自己の視点との比較を通じ，複数の視点間を移行し，世界を見る体験が，文化を批判的・相対的に捉えなおす視点の涵養につながると解釈できるだろう。特に，自文化とは異なる表現や価値観に多く出会う可能性のある外国語教育においては，この IC 育成の視点が重要になると考えられる。Byram（2008）は，外国語教育が，「第三次社会化」（外国語を学ぶことで自分の社会中心の視点を超えて他者の経験，文化的信条，価値観，行動様式に学習者を連れて行くことができる方法を強調するために考案された概念）を学ぶという役割を果たす場合において，多大な貢献をする可能性があると主張する。そして，この過程を通じて，若者は異文化間コミュニケーション能力を身につけていくと主張する。

先般改訂された学習指導要領においても，この IC と重なる要素が散見される。たとえば，外国語を学ぶ「本質的な意義の中核」として提示された「見方・考え方」について，指導要領解説（小学校外国語科: 2017）は，「外国語で表現し伝え合うため，外国語やその背景にある文化を，社会や世界，他者との関わりに着目して捉え，目的・場面・状況等に応じて，情報や自分の考えなどを形成，整理，再構築すること。」と定義している（下線筆者）。更に，指導要領解説（小学校外国語科: 2017）によると，下線部は「外国語で他者とコミュニケーションを行うには，（…）相手に十分配慮したりすることが重要であることを示している」。また，破線部を行うためには，「適切な言語材料を活用し，思考・判断して情報を整理するとともに，自分の考えなどを形成，再構築することが重要であることを示している」。まとめると，「見方・考え方」に含まれる異文化理解の観点や，他者への尊重・配慮という態度は，IC につながる要素と解釈できよう。加えて，同解説（2017）は，導入期である小学校の外国語教育においては，上述の下線部が重視されるべきと説明する。一方，具体的な指導法についての記述について，指導要領から読み取ることは，困難である。

改訂された学習指導要領において IC 要素が観察されるのであれば，新学習指導要領の告示を受け作成された小学校外国語教材（『We Can! 1, 2』および『Let's Try! 1, 2』）においても，IC 要素に重なる要素が含まれると考えられる。中山（2017）は，『We Can! 1, 2』に観察される IC 要素を分析した。その結果，従来の外国語活動教材『Hi, Friends! 1, 2』と比べ，特に『We Can! 1』において「文化」や「文化の多様性」について扱う頁が増加した

と報告する。そして「文化の多様性」の扱いが増加した一因として新教材では，映像を用いた「Let's watch and think」というセクションが新設されたことを挙げ，視覚を通じ多様な文化的事例を導入しやすくなった可能性を指摘する。一方，課題として，導入された文化を深める活動が，依然として限定的である点を指摘する。印田（2010）は，多様な文化を導入しても，断片的な情報のみでは各国に対するイメージのステレオタイプ化が促されかねないと指摘する。そこで，本稿では，移行期用教材にて扱われている文化的題材を発展的に取り扱った IC 活動事例を 3 つ提案する。そして，活動を計画する際の要点について考察する。

2．研究の目的

本稿では，移行期用教材に扱われている文化的題材から発展させた IC 活動事例を提案する。移行期用小学校外国語教材の特色として，デジタル教材が付属しているという点がある。そこで，本稿 3 章及び 4 章では，デジタル教材に観察される文化的題材を活用し，児童にとっては新たな視点を導入する事で，異文化への気づきを促すことを目的とした活動事例を提案する。更に，本稿 5 章では，教科書にある児童にとって身近な文化を，視聴覚教材や議論を通じ導入された異なる視点と比較することによって批判的に見直す機会を提供する活動を提案する。得られた結果を基に，既存の教材を用いて IC 活動を計画・実践する際の留意点について考察を行うことで，IC 活動のさらなる普及の一助としたい。

3．デジタル教材の活用

3.1 実践の背景

『英語ノート』や『Hi, friends! 1, 2』にも，外国文化に関するトピックは多く扱われているが，それらは，主にイラストや音声 CD を介したものが中心だった。一方で，移行期用外国語教材である『Let's Try!1, 2』『We Can! 1, 2』には，デジタル教材としての映像がさらに充実した。デジタル教材を活用する利点には，児童の態度の変化が挙げられる。普段の授業での児童の反応からは，視覚情報が増えたことで，未知語に対しても，背景や話者の表情，話し方などから内容を推測しようとする積極的な態度が観察されるようになったと感じている。加えて，これらの教材には，世界の挨拶や学校生活など，児童にとって身近な話題の中に IC 育成につながる要素も多く観察される。そこで，これらの映像を IC 育成の意図を持ち授業において活用することで，IC 活動になり得ると考えた。扱い方としては，動画視聴時に，児童自身の気づきを引き出すような声掛けをするように心がけた。本章では，児童のつぶやきや振り返りカードの記述内容をもとに，IC 育成の観点からデジタル教材の効果的な活用について考察する。

3.2 実践内容と児童の反応

3.2.1. 実践例 1：『We Can! 1』Unit 3 What do you have on Monday? 【Let's Watch and Think 1】

（1）**内容**：本実践は，5 年生のクラス（27 名）にて実施した。実践例 1 では，世界の学校

生活についての動画を活用した。動画では，ロシア，エジプト，アメリカ，ベルギー，ラオスの学校の様子が観察できることに加え，ナレーションが各国の学校の特徴についてそれぞれ説明を行っている（資料 1 参照）。視聴前に，既習語彙（教科名，月名，数等）を提示し，それらの語彙に注意して聞くように促した。 1 回目の視聴ではそれらの語彙が聞き取れたかどうかをクラスで確認し，2 回目はそれらを含む文が出てきた箇所で一時停止をし，再度全体で確認をしながら進めた。3 回目は通して視聴し，他に聞き取れたことやわかったことを発表し合った。 3 回目視聴前には，主に，教室の様子や子供たちの服装等，語彙以外の点に注意して視聴するよう声掛けをした。

（2）児童の反応：エジプトの学校では 1 クラス 90 人以上で学習していると知り，「教室は広いのかな。」「教室というより洞窟みたい。」「何クラスあるんだろう。」「90 人っていうと自分達の学校の 1 年生とほとんど同じ人数だよね。 1 学年全員が 1 つの教室にいるってすごく多いね。」「そんなに多い人数が 1 つの教室に入っていて狭くないのかな。」などと，自文化と比較し相手の視点に立って理解しようとする様子が観察された。今後の発展的な活動としては，これらの気づきを活かし，自文化との共通点や相違点について明示的な比較の機会を作るということが考えられるだろう。世界と自分たちの学校生活について，グループ，あるいはクラスで，改めて意見を出し合い，そこでの気づきを，動画に出てきた表現を参考に発表させるという活動へとつなげることもできるであろう。

資料 1.『We Can! 1』Unit 3 のスクリプトより抜粋

ロシア: There are many schools around the world. In Russia, some children learn Japanese at school. They have a long vacation from June to August. School starts in September.
エジプト: Let's take a look at Egypt. There are many children in each class. Sometimes, over 90 children study together in one classroom.
アメリカ: In America, many children go to school by school bus. School starts in September. Japanese *manga* and animations are very popular.
ベルギー: Let's look at a school in Belgium. Children study five days a week. On Wednesday, they only have classes in the morning.
ラオス: Here is a school in Laos. They go home for lunch and come back to school at one thirty for three more classes in the afternoon. They learn a traditional dance at school.

3. 2. 2. 実践例２：『Let's Try! 2』Unit 2 Let's play cards.【Let's Watch and Think 2】

（1）内容: 本実践は，4 年生のクラス（37 名）にて実施した（資料 2 参照）。世界の天気予報に関する動画であったが，天気の言い方には慣れ親しんでいるため， 1 回目は，それぞれ天気に関係のある語彙の聞き取りを促したところ，umbrella，strong，wind，gloves などが聞き取れた。2 回目の視聴でどの国の天気予報かを確認し，3 回目では語彙以外のことにも留意して視聴するよう促した。

（2）児童の反応：映像では，ハリケーンによりアメリカの国旗が強風にあおられ，真横になっている様子が観察されたため，それを見て，「日本の台風より激しい気がする。」という感想があった。その後，授業担当のアメリカ出身の ALT が児童と同じ 10 歳位の頃に体

験したハリケーンについて話してもらった。実際の体験談を聞くことで，児童が映像で見たことを更に身近に感じている様子が観察された。また，「台風は英語で何というの？」という質問が出た。台風は英語で typhoon ということを知り，「日本語と似ているね。」と，言語間の類似性にも気付く様子が見られた。

資料 2.『Let's Try! 2』Unit 2 のスクリプトより抜粋

気象予報士：Good morning. It's the time of the world weather. ① How about Indonesia? Oh, it rains cats and dogs. Don't forget to carry an umbrella. ② How about America? Oh, very very strong wind! A big hurricane is coming. Don't go outside and be careful. ③ How about New Zealand? Wow, it's snowy. We can see a blanket of snow on the top of the mountains. Don't forget to put on your gloves!

3.2.3. 考察

上記の 2 種の実践例から，デジタル教材を用いた IC 育成を検討する際には，以下の 3 点に留意することが必要になると考える。

① 映像が，オーセンティックな文化の側面を扱っていること
- 移行期用外国語教材では，教材にあるトピックや言語材料に理解を深めるために作られたモノローグやダイアローグが多く収録されているが，それらの多くは完全なフィクションである。一方で，今回の実践例において使用した動画のように，オーセンティックな文化的側面を紹介するものも一部含まれている。IC 育成の観点においては，後者のようなオーセンティックな文化的側面を含む動画の方が活動を計画する際には，活用しやすいと思われる。

② 扱われている題材が，児童にとって身近なものである
- 動画で扱っている題材が，学校生活や食べ物など児童にとって身近なものであるほうが児童にとって理解しやすく，さらに自文化と関連付けがしやすいように思われる。

③ 教員が，IC 育成の視点をもって授業を計画・実践すること

ただし，①や②については，絶対条件ではなく，題材と児童との関連付けや，異なる視点の導入を通じ，IC 育成が促される場合もある。教員が，IC 育成の視点を持ち，ステレオタイプを促さないように留意しつつ，適切な声掛けをし，児童が自由に自分自身の考えを述べることができる環境を作ることが重要であろう。

また授業中，児童たちに「新たな視点」を提供してくれる存在は，デジタル教材だけではない。ALT もまた，生きた異文化を提供してくれる存在である。デジタル教材についても，単に映像を流すだけではなく，授業中に ALT と児童が一緒に映像を視聴したり，ALT 自身の体験談や感想を聞いたりすることで，授業が児童にとってはより実感を伴った身近なものとして異文化を捉えたり，気づきを得る機会となる様子が観察された。そこで，英語のスキルアップを促す存在としてだけでなく，IC 育成の一端を担う存在でもあるという認識を持って ALT と共に授業計画・実践を行うことが求められる。

4．視点の移行を促す活動

4.1 実践の背景

異文化理解というと，とかく外国のことを知ること自体が目的になってしまいがちである。しかしそれだけでは，既存の自国文化や言語に関する経験や知識と何ら関係のない，独立した知識や情報が増えるだけになってしまいかねない。CEFR （Council of Europe, 2001, p.136）が，外国語教育の主目的は個人の母語の知識をより精錬させることにもなると述べているように，異文化・異言語の学習を経験することは，それまで当然視していた自国の文化や言語を客観的に捉え直す機会になり得る。異文化の視点や価値観を通して既知の物事を捉え直すことで，結果的に自国の文化や言語をより深く理解したり，より愛着を持てるようになったりすることが期待される。

本実践は，『We Can! 1』Unit 3 デジタル教材に収録されている動画や音声に，日本のアニメや漫画への言及があることから派生して，世界中で翻訳され愛されているテレビゲーム『ポケモン（Pokémon)』を題材に，日本から見た世界，世界から見た日本，さらに世界における日本文化の位置づけに気付かせるような，視点の移行を促すことを目的としている。

4.2 実践内容

対象は，特段に外国語教育の研究等を行っているわけではない公立小学校の第 5 学年と第 6 学年の児童で，筆者が飛び入りの指導者として単独で授業を行っている。指導者は基本的に英語を用いて授業を進行したが，テーマに関わる深い思考や話し合いを行わせる際には，指示は日本語に切り替えている（以下の説明の中で「日本語で」と明記していない場面では，基本的に英語が用いられている)。大きく分けて以下の 4 つの活動がある。

(1) アメリカで開催された Pokémon World Championship 2018 の映像を視聴し，日本生まれのポケモンが，世界中で翻訳されて愛されていることを知る。
(2) 日本語版・英語版・中国語版のポケモンの名称に関するクイズを通して，各言語へのローカライズの工夫について，体験的に理解する。
(3) 同ゲームのシンボル的なキャラクターである「ピカチュウ」は，いずれの言語においても日本語の発音によく似た名称で呼ばれていることを知る。
(4) （3）の理由や価値について，日本語で意見交流しながら考える。

4.3 結果

前項の（1）～（4）に対応させて，実践の概要と児童の反応や英語使用場面等を示す。

（1）授業冒頭の動画には，小学生から大人まで，日本だけでなくオランダやエクアドルなど様々な国々から参加者たちがポケモンのゲームで試合をし，それを見る観衆が熱狂している様子が映っている。初めはサッカーなどのスポーツのイベントと思って見ていた児童は，途中からそれがポケモンの世界大会であることに気付いていく。続いて，ポケモンがそもそも日本製のゲームであること，それらが動画で見た通り，世界中で愛されているということを，スライドを用いながら確認していく（英語使用の例：Can you guess what

event this is? / Which country originally made Pokémon game?)。

(2) 5 種類の代表的なポケモンキャラクターを取り上げ，それぞれの日本語名，英語名，中国語名について体験的に知ることができるよう，全 3 問のクイズ形式にした。クイズの回答は，1 問目のみ全体に投げかけ，自由に回答させる方法，2 問目以降はグループで協議して複数の回答を考えさせる方法を取った。

1 問目は，猫型のポケモン「ニャース」の名と姿を伏せておき，先に英語名「Meowth」と中国語名「喵喵（Miāo miāo)」を，文字と音声で示した。すると児童は，英語名も中国語名も，猫の鳴き声を元にしていることに気付き，すぐに日本語名「ニャース」を連想することができた（図 1)（英語使用の例：In English, it is called “Meowth”. “Meow” means a cry of cats. / Can you guess what Pokémon this is?)。

2 問目は，同一ポケモンが成長に伴って形態と名称が変わる事例（ゲーム内では「進化 evolution」と呼ばれる）を取り上げた。まず，日本語名では「ヒトカゲ」→「リザード」→「リザードン」と進化していく火の特性を持ったトカゲ型ポケモンが，英語名では「Charmander」→「Charmeleon」→「Charizard」となることを説明した。英語名の全てに「Char（木炭)」が入っていることを確認した後，中国語名 3 つに共通する漢字一文字を考えさせた。複数回答を挙げて良いこととしグループで検討させると，児童らは，当該キャラクターが持つ火の特性や，英語名の事例を参考に，「火，木，炭，炎，燃」などの回答案を挙げた。中国語名では，「小火龍」→「火恐龍」→「噴火龍」となり，共通する漢字は「火」となる（図 2)（英語使用の例：In English, there is the same word “Char” in the names of these Pokémon. / What *kanji* comes into these boxes?)。

図 1. 1 問目で使用したスライド

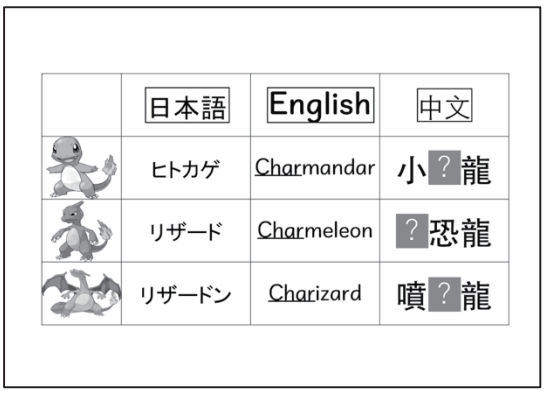


図 2. 2 問目で使用したスライド

3 問目が，(4) の活動に繋がるメインの問いである。ポケモンの象徴的キャラクターであるネズミ型ポケモン「ピカチュウ」を示し，その中国語名を考えさせた。中国語の正確な漢字表記は分かり得ないので，正解を答えるというよりも，あくまで日本人が使う漢字の範疇での翻訳案を考えるという観点で取り組むよう，日本語で補足した。結果の一部を図 3 に示す。児童は国語辞典や国語の教科書などを使いながら，ピカチュウがネズミ型であること，雷の特性を持つこと，黄色であることなどを踏まえて，様々な中国名案を提示してきた（ちなみに，図 3 の中の「主支」は，ピカチュウが物語の主人公であるサトシと深い絆で結ばれており，「主人公を支える」存在であることから考えたものである)。中には，

英語名も併せて検討したグループもあり，「pika」という語感は残しつつ「don（雷鳴の擬音）」や「sandar（thunder の誤り）」を付けたり，「sundarmus（thunder mouse の誤り）」と，綴りは正確でなくとも，音で知っている英単語を駆使して名前を考えていた（英語使用の例：Can you guess the Chinese name of “ピカチュウ”? Let’s think in the group and write your ideas.）。

（3）実際の映画の予告編映像を中国語版・英語版で視聴させ，それぞれでピカチュウの名前を聞き取らせた。中国語版からは「皮卡丘（Píkǎqiū）」，英語版からは「Pikachu」という音声が聞こえると，児童は「ピカチュウって言った！」と驚きの声が上がった。まとめとして，ピカチュウは，いずれの言語版でもほぼ日本語と同じ発音になるよう設定されていることを日本語で説明した（英語使用の例：I will show you the English version of Pokémon movie. Please listen carefully and catch the English name of “ピカチュウ”.）。

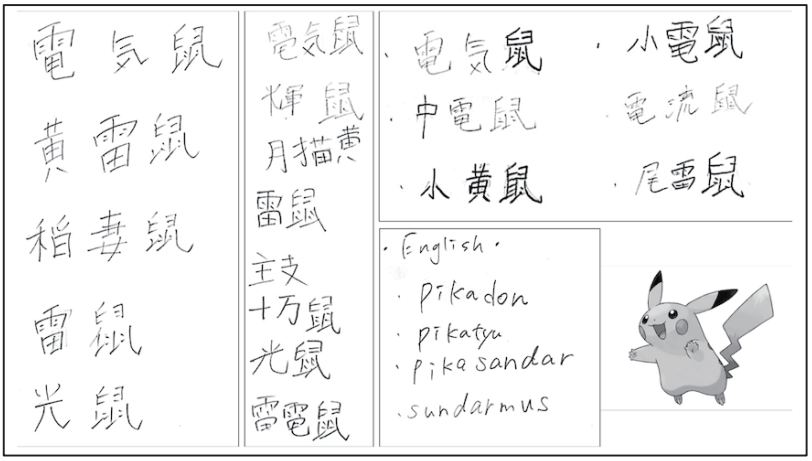


図 3. 3 問目で児童が考えた「ピカチュウ」の中国名案（一部）

（4）「なぜピカチュウは，あらゆる言語で同じ名前で呼ばれていると思うか？」という問いを日本語で投げかけ，グループで協議させた。全体での意見交流では，「主役級のキャラで，その名前が特別だから。」「同じ名前にしておくと，世界中で（日本語名のまま）通じるから。」「日本で生まれたキャラクターに，世界中の人に親しんで欲しいから。」などの意見が挙げられた。実際，これは任天堂の意図的な世界戦略なのだが，そのことを説明すると商業的な側面が強調されてしまいかねない。あくまで身近なものを異なる側面から捉える体験に主眼を置くため，明示的に説明はせず，授業を終えた。

授業後に児童が書いた感想には，「ポケモンが世界中で愛されていることが分かった。」，「ピカチュウが世界中で同じ名前で呼ばれているのは，主役級のキャラとして愛されているからだと思う。」など，日本生まれのポケモンが世界中で親しまれていることについて言及したものや，「外国語には，日本の発音と同じものもあれば，違うものもあった。」，「（同じキャラクターでも）日本語と外国語では全く違う言葉や文字が使われていて，受ける印象が違った。」「授業で扱ったキャラクター以外の外国語での名称を知りたい。」など，言語間の比較による気付きや興味の広がりについてのものもあった。

4.4 考察

本実践が，児童に視点の移行を促し，異文化の情報を知る以上の気付きをもたらした可能性が示唆される。単に英語運用力をつけさせるというスキル習得の観点からのみ授業を計画・実施するのではなく，本実践のように，児童の異文化・異言語への興味・関心を高めるような授業も並行して取り入れていく必要があると考える。

5．他者理解を深める活動

5.1 実践の背景

本実践は，『We Can! 2』Unit 5 My summer vacation に IC 活動を付加することで，他者理解や，他者に配慮する姿勢を促す提案である。他者理解や他者への配慮は，新学習指導要領（文部科学省，2017a）における重要な要素の一つであり，外国語活動及び外国語科の目標にその要素が含まれ，毎時の指導案にも反映される。この「他者」という表現について，新学習指導要領解説（2017a）では，中学年においては教室内の，いつも周りにいる友達や指導者（ALT を含む），高学年においては教室外の，外国からの留学生や地域に住む外国人と，より広い観点も含むと説明されている。

本課の単元目標においても，「（3）他者に配慮しながら，夏休みの思い出について伝え合おうとする（学びに向かう力，人間性等）。」にかかわるものが提示されている。ここでいう「他者への配慮」とは，他者である聞き手・読み手・話し手・書き手を尊重し，配慮することに留まっている。例えば，文部科学省が例示する本単元計画には，夏休みの思い出について聞いたり，言ったり，書いたりするというスキルを高める内容が中心で，広義の「他者」に配慮する視点が少なく，内容もスキルに沿い，言葉をやり取りする上での相手意識といった表面的なものに留まっている。これは，「小学校の外国語科では『日常生活に関する身近で簡単な事柄』のみを取り上げる」（文部科学省，2017b）とされていることが背景にあるとも考えられるが，コミュニケーションを成立させる上で重要なことは，言葉に現れる表面的な情報に限らない，言葉を発する相手の背景や文化などを含めた理解であり，配慮であると考える。筆者は，本課の対象である第 6 学年は，より広範囲の社会や世界との関わりの中で，自他を相対化することにより他者理解を深めるのに適した時期であると考え，本実践を計画した。筆者が本活動に取り組みたいと考えたきっかけは，「夏休みなんて，ぼくは，何処にも行ってないから。みんなみたいに。」という，ある児童のつぶやきであった。「夏休みの思い出」は，個々の児童の家庭生活や日常が大きく関わってくるだけに，デリケートなテーマでもある。しかし，見方を変えれば，隣の席・グループ・クラスの仲間という身近な視点から離れ，教室外の地域や国に住む他者に目を向けることで，「夏休み」という概念が必ずしも世界共通のものではないという異なる視点への気づきを促す学びの機会と捉えることができるのではないかと考えた。

5.2 目的

本実践では，より深い他者理解や他者に配慮する姿勢を培うことを上位のねらいとし，海外の他者に視野を広げて，同年代の子どもたちが，まず，どのように日々を暮らし，学校と関わっているのか，それを踏まえた上で夏休み，あるいは夏休みに相当する期間をど

う過ごしているのかという思考の広がり，さらに，他者理解の深まりや，他者を考える視野を広げることが目的である。なお，他者理解や他者配慮の姿勢の育成は，例えば道徳や総合的な学習の時間でも実施が可能であるが，外国語の授業内に行うことで，他者理解や他者配慮を外国語と関連付けて思考するようになり，外国語を通して他者とやり取りする際は，相手を理解し配慮することをより強く意識するようになると考えた。ここに，外国語活動の中で本実践を実施する意義があるとみた。

5.3 実践内容

本実践は，東京都内 A 区公立 B 小 6 年生（90 名）を対象に実施した。実施時期は，2018 年 9 月～10 月である。週 1 回（45 分）で実施される外国語活動の後半およそ 20 分間を使い，2 週にわたり実施した。教室外の世界に住む同年代の他者への理解を深める目的として，「夏休みの思い出」をテーマに，2 つの動画，動画②「カカオ農園で働き続ける兄弟（学校に行けない兄弟)」（フジテレビ）（図 5），　動画③「シリア：ヒバちゃんの 3 つの願い（シリア内戦の逃避生活を続けながらかろうじて学校に通えている少女)」（日本ユニセフ協会）（図 6）を視聴した。その後，グループ単位（5，6 名ずつ）の共同学習を活用し，他者の日常生活，学校との関わりを踏まえたうえでの夏休みの過ごし方について思考をめぐらせる活動を計画した。具体的な活動の流れについては，授業ごとに，以下に示す。なお，活動を進める上での言語使用については，内容面の理由から理解を優先するために日本語が多く使用されたが，活動の進行，手順の指導，個人・グループへの声かけなどでは英語を使用した。また，動画③「シリア」では，字幕は日本語だが，少女（ヒバちゃん）はアラビア語でインタビューに答えており，外国語科（文部科学省，2017a）の目標にある「外国語を通して，言語や文化について体験的に理解を深め... 幅広い言語に関する能力や国際感覚の基盤を培うため」に沿う内容であった。

（1）第 1 時

本実践で主として扱う上述の 2 動画の視聴前に，世界の子どもたちと学校に関するメタ知識を付けるため，クイズ形式の動画①「ぼくら地球調査隊」（JICA）（図 4）を視聴させた。そして，世界で学校に行けない子が何人位いるのか，なぜ学校へ行けないのか，暮らしぶりはどうなのかなどを，5，6 名のグループで考えた。ここで共通のテーマについて共同して考える機会を設けたのは，ブレーンストーミング的な意味合いも持たせるためであった。グループでの話し合いは準備したワークシートに沿って進めた。ワークシートは，動画にあるクイズの設問と，そこから派生する設問（筆者作成）とで構成されている（資料 3)。

資料 3. 第 1 時に利用したワークシート

Q1：世界で小学校に行けない子どもは何人いるかな？ （自由記述）それはなぜだと思いますか？（16 グループ） Q2：学校に行けないと，どうなると思いますか？

活動の最後に，毎時行っている「振り返りシート」に各自で記入することで，1 人で思考

する時間も設けた。

（2）第 2 時

動画②「カカオ農園で働き続ける兄弟」（図 5）は活動時間内でおさめるためダイジェスト版として，動画③「シリア：ヒバちゃんの 3 つの願い」（日本ユニセフ協会）（図 6）は全映像（それぞれ 3 分程度）を視聴した。動画②は児童労働や人身売買の問題，動画③は戦争の問題が根底にあり，いずれも日本の児童の置かれた状況とはだいぶ異なるため，他者の視点について意識化しやすい。動画視聴後，第 1 時と同じグループにわかれ，ワークシート（資料 4）を用いて，設問に答えながら，他者の過ごす夏休みについて思考をめぐらせた。使用したワークシートは，動画②と③に対応する Q3（1）・（2）の 2 問から構成される。活動の最後は，第 1 時と同様，「振り返りシート」に記入しながら 1 人で思考する時間を設けた。

図 4　動画①「ぼくら地球調査隊」（JICA）

図 5　動画②「カカオ農園で働き続ける兄弟」（フジテレビ）

図 6　動画③「シリア：ヒバちゃんの 3 つの願い」（日本ユニセフ協会）

資料 4．第 2 時に利用したワークシート

Q3（1）（2 つの動画を視聴して）この様な子どもたちは，夏休みをどのように過ごしていると思いますか?
（2）自分たちの夏休みとどこが違うと思いますか？

5.4 結果

各回における児童の反応については，動画①「ぼくら地球調査隊」の内容に対応する 2 種のワークシート（資料 3・4 参照）のうち，自由記述の回答（一部抜粋）及び，「振り返りシート」の内容を基に報告する。

5.4.1 ワークシートにみられる児童の反応

（1）第 1 時

動画①「ぼくら地球調査隊」にて扱われている質問「Q1：世界で小学校に行けない子ど

もは何人いるか」という問いから派生した設問としてワークシートでは「学校にいけない理由」について児童に尋ねた。結果，以下のような回答が得られた。

回答 1：発展途上国のため家の仕事を手伝っているので，学校に行く暇がない。

回答 2：世界の人口が 70 億人だから。貧しい国が多いから。

「Q2：学校に行けないと，どうなると思いますか？」という問いに対しては，以下のような要因がグループの回答として挙げられた。

考えられること：

読み書きができなくなる／（読み書きができなくなることで）ちゃんとした職に就けなくなる，社会で働くことができなくなる，危険なことに気づくことができなくなる，生きるための情報が得られなくなる／（善悪を教えてもらえず）治安が悪化する／友だちができなくなる

（2）第 2 時

動画②「カカオ農園で働き続ける兄弟」と動画③「シリア：ヒバちゃんの 3 つの願い」を視聴後，児童は，ワークシートの 2 問（いずれも自由記述；資料 4 参照）について以下のように回答した。

Q3：(1)（2 つの動画を視聴して）この様な子どもたちは，夏休みをどのように過ごしていると思いますか?

回答：（動画②）夏休み（概念）が無い／普段と変わらない生活／働いてる／一日中カカオを採り続けている

（動画③）夏休みはあるけれど，手伝い／遊べない／旅行へ行けない

(2) 自分たちの夏休みとどこが違うと思いますか？

回答：遊べない／勉強やゲーム，漫画を読んだりできない／やりたいことを我慢する／僕たちは働いていないけれど，シリアの人は働いて苦労している／楽しく過ごすことができない／自由がない

5.4.2 「振り返りシート」に観察される児童の反応

グループでの共同の学びの後は，1 人の時間を持ち，自分の中で思考を整理し，テーマについて内省することが重要である。全実践終了後に実施した振り返りシートに表れた個々の思考は，次の 3 段階に分類できる「気づき，知ること」→「気づきの後の思考」→「視点の転換（自己を省みて，思考を他者へむける）」。そこで，それぞれの回答を，その段階に応じて表 1 にまとめた。なお，「主な回答」は，児童の回答を修正せずに提示するものとする。

表 1．各段階における主な児童の回答（振り返りシートから）

段階	主な回答
気づき，知ること	・じぶんのくらしとかなりちがう。つらそう。かわいそう。きっちりしている。くるしそう。 ・人や国によって，同じ年や近い年でもかなりの生活にちがいがあると思った。

気づきの後の思考	・とてもかわいそうになった。自分はこんなに楽なのにって思いました。何かできることはないの？？って思った。 ・どうがをみてたすけてあげたいと思いました。
視点の転換（自己を省みて，思考を他者へむける）	・自分はめぐまれているけど世界の他も考えた方がいい。 ・夏休みを考えることについて，まるでわからなかった。まずわかるためには，外国に対する知識が必要だと痛感した。 ・世界の子どもたちは紛争など国のことでこういった生活しかできなくなっているということがわかりました。日本も紛争が起きたら私たち小学生は，こういった生活をしなければならないはずです。だから，勉強をいっしょうけんめいやって，英語を話せるようになったら，なにかこういった子たちのために，はたらきたいです。 ・国はこういう問題についてどう思っているのか。 ・私は，夏休みにバスケットがあったので色々な所に行けませんでした。だから，「他の所に行きたい！」と親に言っていたけれど，それがはずかしくなりました。ましてや，夏休みがない子や，学校にも行けてない子がいるのにもかかわらず，そのようなことを言ってしまって，映ぞうを見ながら思いました。まずは，そのようなわがままことなどからなくして行き，他国のこと，他国の子供の生活のことなども考えて発言していきたいと思いました。また，まだまだ自分にで来ることはあると思うので，節約や助けにつながることから，今の自分の生活から見直していきたいです。そして，家族にも話して，ちょっとでもかかわれるようにしたいです。

5.5 考察

本実践は，スキル指導が多い単元計画に IC の視点を付加することにより，他者の考えに対する視野を広げ，理解を深める可能性を示すものとなった。グループ内の話し合いでは，動画と自分たちの状況があまりにも大きく違い衝撃的だったためか，各自の考えを上手く整理できず，話し合いが進まない様子も観察されたが，振り返りシートを記入しながら，１人で内省し，思考を整理できた子どもが多くみられた。特に，全実践終了後に実施した振り返りシートでは，詳細にわたる丁寧な記述から，個々の思考や視点の広がりがみられた。その中でも，段階「視点の転換」（表 1）にある「勉強をいっしょうけんめいやって，英語を話せるようになったら，なにかこういった子たちのために，はたらきたい」という記述からは，本活動の目的である児童の「他者理解や他者配慮を外国語と関連付けて思考することに繋がる」姿を見ることができた。

他者理解を深めるには，コミュニケーションの相手である他者やその背景を知ることが第一歩となる。振り返りシートの記述に観察された 3 段階（「気づき（知ること）」→「気づきの後の思考」→「視点の転換（自己を省みて思考を他者へむける）」）は，他者理解を深める指導計画・実践する際の有用な１つの指標としても活用できるだろう。

6．まとめ

6.1 教師の異文化授業力の重要性

新教材（特に『We Can! 1』）では，オーセンティックな文化の側面が視聴覚教材にて多く取り上げられている。しかし，付属の学習指導案例や単元計画に沿って授業を展開するだけでは，その多くは表層文化の導入に終始する可能性もある。一方，視点を転換すると，たとえ表層文化であってもオーセンティックな文化が扱われているということは，IC 育成につながる「芽」が豊富と捉えることもできよう。中山（2015）は，「使用する教材よりも教員の異文化指導力が重要」と説明する。つまり，教材にある IC 育成につながる「芽」を見つけて，深めていく力こそが教員に求められるといえよう。本稿で扱われた 3 つの実践例からも，教材に扱われている題材が必ずしも IC 育成を意図したものでなくとも，教師の指導によって，異なる社会文化的な規範や価値観等に対する気づきを促される様子が観察される。その方法として，Byram et al.（2002）は，「（普段使っている）テキストにあるテーマも，異文化間の批判的な視点を育成するように適応できる。主たる原理としては，学習者に身近な状況となじみのない状況とを比較させるのである」と説明する。

6.2 IC 育成における「視点の移行」の重要性

本稿にて紹介した実践例では，主にデジタル教材をはじめとする視聴覚教材を用い，まず新たな視点が導入されていた。そして，導入された視点を用い，自文化や異文化を明示的に比較・探索させる活動が計画されていた。導入された新たな視点を通じ，自文化・異文化間における共通点・相違点への気づき（例えば，世界の学校生活における共通点や相違点など）や，自文化における未知の視点への気づき（例えば，日本での「夏休み」という価値観が普遍的なものではないことや，日本で愛されるポケモンが海外にて受容されるためどのような視点で工夫がされているかなど）が促されていた。図 7 は，本実践から得られた IC 育成における理解の深化のプロセスをまとめたものである。本実践においては，新たな視点を導入したことにより，児童の気づきや関連付けが促される様子が観察された。この経験を繰り返し積み上げていくことで，IC の重要な要件となる「相対的視点の獲得」が促されると考えられる。

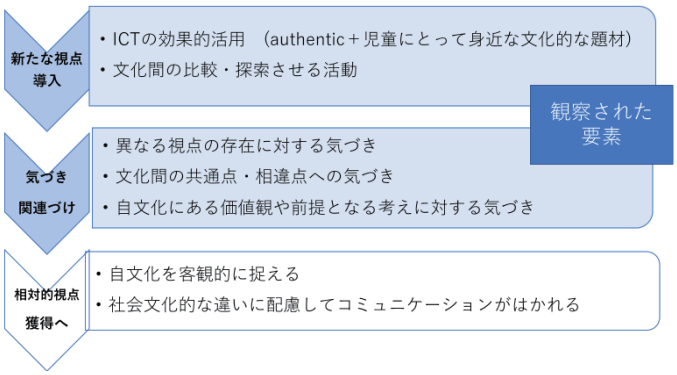


図 7 . IC 育成における理解の深化プロセス

このプロセスにおいて重要になる「新たな視点の導入」に際しては，可視化されることにより異文化への気づきや自文化との関連付けが促されやすいことから，特に児童においては ICT を効果的に活用することが有効である可能性が示唆される。

6.3 よりよい IC 指導の普及のために

本稿では，移行期用外国語教材に観察される文化的要素を掘り下げるような活動を，教師が明確な意図を持って設定し，児童に表層文化の背後にある異なるものの見方や価値観に気付かせる可能性を持つ 3 つの実践例を提案した。IC と重なる要素は改訂された学習指導要領にも観察され，グローバル化社会に生きる児童にとっては今後ますます重要となる能力である。一方で，IC を涵養する具体的な方法については，さらなる検討の余地があるといえよう。

これら 3 つの実践例を通じ，IC 育成の要点として，異なる視点の存在に気付き，その新たな視点から世界を見る（視点を移行する）経験を重ねることが浮かび上がった。効果的な IC 指導の検討には，新たな視点の導入の方法や，導入された視点を自文化と関連付けさせる方法の理解が重要になる。このような指導事例を，全科を担当する小学校教員が日常的に計画・実践していくことには，時間的な制約の観点から困難が予測される。その点を考慮すると，IC 育成の意図を持った教師が IC の概念や指導法に対する理解を深める上で，IC 育成を志向する授業案を作成・収集し，教員間で共有していくことが重要になると考える。実際，欧州では，IC 活動の教材や，教員研修のための文書等のデータベース化など教師が異文化指導を実施する上での環境整備が進んでいる。例えば，欧州評議会の現代言語センターによる FREPA「言語と文化の複元的アプローチ参照枠」に収録された IC 活動事例や，PluriMobil「移動を通じた複言語・異文化間教育」に関するトレーニングキットなども一例として挙げられる。今後日本においても，このような仕組みの構築が望まれる。

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。

注

本稿は，児童英語教育学会第 38 回 秋季研究大会での研究発表を基に纏めたものである。

参考文献

カルトン・フランシス（2015）.「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ーグローバル人材育成のために』くろしお出版.

フジテレビ.「カカオ農園で働き続ける兄弟」2018 年 12 月 28 日引用：https://www.youtube.com/watch?v=z8s2ik-b4lc.

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ー中学英語教科書の内容分析ー」『目白大学人文学研究』6, 163-180.

JICA.「ぼくら地球調査隊」2018 年 12 月 28 日引用：https://www.jica.go.jp/kids/pages/.

文部科学省（2015）.「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査（平成 26 年度）」の結果について」2018 年 12 月 30 日引用：
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/04/__icsFiles/afieldfile/2015/06/26/1357044_01_1.pdf

文部科学省（2017a）.「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　外国語活動・外国語編」2018 年 12 月 30 日引用：
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017_11_1.pdf

文部科学省（2017b）.「中学校小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　外国語編」2019 年 1 月 20 日引用：
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387018_10_1.pdf

文部科学省（2018）.『新学習指導要領対応小学校外国語教材 Let's Try ! 1, 2』. 東京書籍株式会社.

文部科学省（2018）.『新学習指導要領対応小学校外国語教材 We Can ! 1, 2』. 東京書籍株式会社.

中山夏恵（2017）.「IC 指導の重要性と指導事例集の収集の意義」小中学校において異文化間能力を育む指導について考える会（主催：JACET 教育問題研究会　共催：中山夏恵科研，栗原文子科研）での口頭発表スライドデータ（12 月 16 日）.

日本ユニセフ協会.「シリア：ヒバちゃんの 3 つの願い」2018 年 12 月 28 日引用：
https://www.youtube.com/watch?v=RbaMeq6b_wk.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: 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〕

Byram, M. (2012). Reflecting on teaching 'culture' in foreign language education, In:M.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*, UK: Cambridge University Press.

【実践報告】

自立学習から世界の問題に繋げるチョコレート・プロジェクト

安達理恵・阿部志乃・北野ゆき・諸木宏子

要旨

本稿では，児童が自ら積極的に学びに取り組むことを可能にする「チョコレート・プロジェクト」を報告し，小学校における CLIL（内容言語統合型学習）の実践効果を考える。2020 年の小学校での外国語教科化に向け各学校では対応に追われている。しかし特に学習初期段階では，外国語を使用する有用性や学ぶ意義を十分理解できなければ動機づけの維持が難しいことは，日本のみならず他国の研究でも示されている。このプロジェクトでは，カカオからチョコレートの製造工程について自分達で調べ，英語の資料を読み込むなどの自立学習に繋げるだけでなく，カカオ生産国であるガーナでのカカオ栽培から異文化の児童の生活状況を学ぶなど多様な活動を展開した。活動後の児童のコメントの分析結果を元に，公立小学校，私立小学校，民間の英語教室での異なる状況を踏まえつつ，外国語を使った CLIL 活動の意義や効果を考察する。

キーワード

チョコレート・プロジェクト，CLIL，児童労働，外国語，動機づけ

1．研究の背景

小学校での 2020 年の英語教科化が目前となっているが，課題は未だ山積みとなっている。その一つが早期に外国語学習を始めることで動機づけはどうなるか，ということである。例えば，安達（2008）では，小学校 4 年生，6 年生，そしてその小学校の進学先の中学 2 年生の英語学習に関する動機づけ（目的意識）の変化を中心に調査した結果，学年が上がるにしたがって，統計的に有意なものは一部であったものの，すべての項目の値が減少していたことから，一般的に初期学習者は，学習開始時に比べると学習が進むにつれ英語に関する目的意識が低くなることを示した。そしてそのような変化は，単に年齢が上がったことで減少するというよりも，周りの人々の影響，学習意識，学習に対する自己評価，コミュニケーション意欲など多様な要因によって生じると考えられた。同様にベネッセ教育総合研究所（2018）では英語の好き嫌いについて，小 6 から中 3 にかけて好きが 71 から 64%に減少していた。また安達（2010）では，ALT 主導に加えて担任の指導による英語活動を始めた愛知県内の 1 小学校で，担任指導を始める前の 2007 年度末と，活動時間増加後の 2008 年度終りに 2 回調査し，活動時間増加の過渡期において，子ども達の英語活動に対する意識や動機づけがどのように変化するか調べたところ，動機づけを維持するには，授業内容や雰囲気が重要と考えられた。海外での例として英語を外国語として学ぶスペインでは，Tragant（2006）が 8 才，11 才，18 才以上で学習を始めた 3 グループの動機づけを調査したところ，学習開始後 200，416，726 時間のいずれにおいても 18 才以上のグル

ープの動機づけが最も高く，また 8 才から始めたグループは 200 時間後は上がったものの 416 時間後（17 才頃）には下がったことを示した。また Ghenghesh（2010）はリビアで日本の中学生から高校 1 年生に当たる生徒の英語学習に対する動機づけを調査し，学年が高いほど減少する傾向があることを示した。

日本のような外国語を日常的に使う機会のない社会環境では，まず外国語を使う有用性や意義を理解できないと動機づけは難しい。小学校で英語を長年指導してきた阿部（2018）は，外国語を学ぶ実用性を感じることのない小学生には，その言語を使う経験を通した「面白さや楽しさ」と使う「必要性」を感じさせることが動機づけに重要と述べている。またベネッセ教育総合研究所（2018）では，将来社会では英語を仕事で使用するようになると半分以上の生徒が予測していても，自分自身の将来の予測になると 28%の生徒のみ仕事で使用すると答えた。文部科学省（2014）によると，高校 3 年生の 60%近くは英語学習が嫌いと答え，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。実際日本で仕事上英語を使うことがある人でさえ日常的使用はわずか数%しかいない（アルク教育総合研究所，2015，p.5）。外国語の学習意欲を高める以前に，どのように外国語や異文化への関心を高めていくかが重要であろう。

2. チョコレート・プロジェクトの概要

2.1 チョコレート・プロジェクト概要

本プロジェクトは，当初，私立小学校において執筆者の一人阿部が，以前は外国語学習の一環で児童労働をテーマとしたプロジェクト学習を実践していたが，使用していたブラジルの鶏肉の教材がポルトガル語で翻訳の必要があったため見直しを検討する中で，イタリアにおけるチョコレートを使った CLIL 実践授業を知った。チョコレートであれば，英語教材が豊富にあること，また子どもには好きな食べ物でかつ直接手に取りやすいこともあって，カカオ豆から児童労働へ繋げるプロジェクト学習を 2016 年より始めた（阿部・酒井，2017; 阿部，2018）。学習は，事前の準備として本物のカカオ豆，またチョコレートを作るときに必要な道具（すり鉢，ミキサーなど），チョコレートに関する多様な本を用意した上で基本的に以下の手順で進めている。

①本物のカカオ豆を見せる：原料のカカオ豆を五感を使って感じる。
②カカオ豆を通して世界を知る:本で調べ学習をしつつ自分達で疑問に思ったことを元にオリジナルクイズを作る（世界一チョコレートを食べている人，チョコレートを最初に食べた人など）。教師から提示されたデータから情報を読み取り，カカオの原産国と消費国を知るなど。
③カカオ豆からチョコレートを手作りする:英国の教材を使用してカカオの生態を知った後，英語のレシピを解読し，カカオ豆からチョコレートを作る方法を確認して実際に作る。
④ワークショップでカカオ豆生産農家の生活を体験する。
⑤児童労働，経済格差，植民地，気候問題などの世界の問題に気付き，自分で学び考える。

これらの活動は，児童に対し次のような教育的仕掛けを含んでいる。①では「カカオ豆」に興味を持つこと，②では「植物の生態」「輸入」に気づくこと，③では「英語で書かれた情報」に真剣に取り組むこと，④では調べる楽しさ，面白さ，つまり自分で調べた・発見し

た情報は，他の人にも伝えたくなる体験をすること，⑤では自分が感じたことが世界の問題に繋がることを知ること，である。

2.2 チョコレート・プロジェクトのねらい

今回チョコレート・プロジェクトを実践した公立小学校，私立小学校，民間の英語教室では，児童の英語学習経験が大きく異なるため，外国語の使用量が異なり，活動のための授業の枠組みにも違いがあった。しかし，いずれでも指導者は，英語のスキルだけを目的とせず，社会人になっても異文化や外国語に関心を持ち，必要性に応じて自分の力で外国語の学習を進めようとする自律した学習者の育成を目指した。このプロジェクトでは，Content（教科内容），Communication（言語），Cognition（思考），Culture/Community（文化や国際理解／協同学習）の 4Cs の育成（Coyle, Hood, & Marsh, 2010）を目指した。具体的には，児童にとって身近なチョコレートを使って内容に関心をもたせながら，英語の資料を元に調理をし，クイズなどで多様な思考を発達させ，グループでの協同性を養いつつ，異文化の他者への理解を深めることを目的としており，日本の文脈に合わせた全人教育のための CLIL（安達，2017）と言える。

本稿は，この３つの複数の教育機関で実践した「チョコレート・プロジェクト」について，①それぞれの教育機関の特徴を踏まえた実践内容について報告することで，いろいろな教育現場で実践の可能性があることを示すこと，②児童の活動後のコメントから，活動に対する児童の意識や情意要因を明らかにし，小学校での活動の意義について考察すること，の２つを目的としている。

3. チョコレート・プロジェクトの実践

3.1 私立Ａ小学校

本プロジェクトを最初に始めた学校である。児童にとって身近な題材を通してガーナの児童労働に繋げて考えることを目標とし，2 クラス 5 年生 36 名（男子 18 人，女子 18 人）を対象に，チョコレート・プロジェクトを計画した。実施時期は 2017 年 11 月～2018 年 2 月の間であり，実施開始までの外国語学習経験は約 340 時間ある。当該学年の児童は 3 年生からシンセティック・フォニックス [1] 指導を受けている。また海外の多様な国や地域の学校とさまざまな交流プロジェクトを実施しており，例えば小学校 3 年生を対象にぬいぐるみを使った異文化間交流プロジェクト（安達・阿部・北野，2018）などの経験がある。本活動の総時間数は 12 時間で以下のように進められた（表 1 参照）。

図 1. カカオ豆について調べる様子

表 1. 活動内容

	時間	内容
1	2.5	カカオ豆を実際に手にして，感じたことや知りたいことをまとめる：ワークシート①（巻末資料参照）（図 1 参照）
2	2.5	外国の資料を使ってカカオ豆の育ち方や加工方法を調べる。グループやクラス全体で英語の資料をお互いに助け合って情報を読み取り，理解し，考える活動を行なった。
3	3	自分たちで調べた方法で，カカオ豆からチョコレートを手作りする
4	2	ガーナのカカオ豆生産者について知り児童労働が起こる原因に気づく
5	2	日本にいる自分たちに何ができるか考える：ワークシート②

3.2 公立Ｂ小学校

私立Ａ小学校の実践を知り，それを参考に公立Ｂ小学校 5 年生でも「総合的な学習の時間」の枠組みで実施することにした。2 クラス 78 人（男子 34 人，女子 44 人）を対象とし，2018 年 2 月～2018 年 7 月の間に実施した。なお，実施までの外国語学習経験として，1 年～4 年生は ALT による英語授業を各学年 6 時間受け， 5 年生になってからは外国語活動を 35 時間実施し，計 59 時間である。本実践の総時間数は外国語活動の時間ではなく主に総合的な学習の時間で以下の全 14 時間で行った（表 2 参照）。

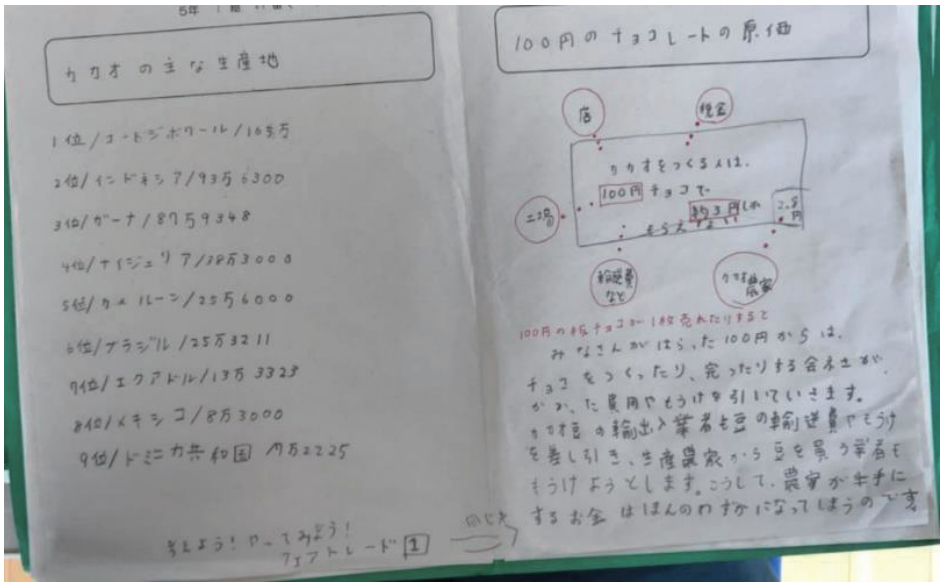


図 2. 調べ学習のワークシート

図 3. 活動内容の発表の様子

表 2. 活動内容

	時間	内　　容
1	1	カカオ豆を実際に手にし，五感で感じたこと，知りたいことをまとめる（図 2 参照)。
2	2	チョコレートの絵本の読み聞かせと 1 時間目で生じた疑問を書籍, iPad を使って調べる。
3	1	カカオ豆からチョコレートつくる作り方を調べる（1 時間)。
4	2	2 クラス合同で 8 班を編成，各班で使用する道具，材料，作り方を相談する。
5	2	自分たちが調べ，決めた方法でカカオ豆からチョコレートをつくる。英語の資料を児童が理解するのは難しかったが，家庭科室には写真が主の英語の資料のみを持ち込み可とすることで, 作り方を英語でも理解できるようにした。
6	1	企業による出前授業「チョコレートを通して国際協力について考える。」
7	4	4 年生に向けてプレゼンをするためにそれぞれの班で構成を考え，さらに市立図書館から借りた資料などを基に深く調べ，key note を発表でプレゼン資料を作成し，練習する。
8	1	4 年生の教室でチョコレートを通して学んだことを発表し，ふりかえりを行う（図 3 参照)。

3.3 民間の英語教室Ｃ

当該民間教室の児童は, 従来から, テーマ学習や CLIL など内容理解を中心に学んでおり, また指導者は，児童が未習の文法事項があっても単語だけで日本語のスキーマから英文を全体的に推測できるように指導してきた。これらの経験から，私立Ａ小学校と公立Ｂ小学校での実践を参考に，英語学習を通じて世界に目を開くための活動として本プロジェクトに 5 年生・6 年生の混合 2 クラス計 19 名（男子 9 人，女子 10 人）が取り組んだ。実施時期は 2018 年 4 月～2018 年 7 月で，実施までの外国語学習経験は児童によってばらつきがあり，3 年間～7 年間で総時間はおおよそ 100~250 時間と推測される。低学年でシンセティック・フォニックス指導を開始し，絵本を用いたテーマ学習と CLIL による指導や創造的な活動を取り入れた演劇教育を実施している。本実践の総時間数は，90 分レッスン×11 回[2] で，以下のような内容で実施した。なお民間の英語教室ということもあって，文法も含めた多様な英語のワークシートを使って活動を行った（表 3 参照)。

表 3. 活動内容

	時間	内容
1	3	導入として chocolate という単語を読み，chocolate に関するイメージをワークシートに描く（ワークシート③)。また chocolate の原料を考える。次に絵本『Beans to Chocolate』(Herrington, 2013）を初見で読み，自分たちで意味を考える。その後，1 章ずつ 1 レッスンで内容を理解していく。
2	1	本の p.30 の Making Chocolate Step by Step をバラバラのカードをペアで読み，正しく並べ替えて，カカオ豆からチョコレートが出来るまでの順序

		を理解する（ワークシート④）。また『イチからつくるチョコレート』（APLA, 2018）を読みカカオ豆の fermentation （発酵）の行程を学び，インターネットでチョコレートの作り方について調べる。
3	2	実際にカカオ豆からチョコレートを手作りする。
4	1	前週に作って冷蔵庫で熟成させたチョコレートを食べ，五感で感じたことを書く（ワークシート⑤）。なお宿題でもチョコレートに関する自由研究の調べ学習をした。
5	1	カカオ豆の生産国と国民 1 人当りのチョコレート消費量の代表的な各 10 ヵ国を世界地図で探して，その違いから何がわかるかを考える。またカカオ農園で働く児童の写真を見て話し合った後，絵本 （谷川，2012）を英語で教師が読み聞かせる。フェアトレードという言葉を学び，フェアトレードのチョコレートを食べる。
6	2	カカオ豆の生産方法とチョコレートの作り方を，能動態の文と受動態の文で読み比べ相違点と意味を考える（ワークシート⑥）。同様に可算名詞と不可算名詞についても考える（ワークシート⑦）。（2 時間）
7	1	Beans to Chocolate の本を音読・発表・録画し，ふりかえりシートを書く。

4. チョコレート・プロジェクトの効果

実践後，３つの教育機関で，児童に本プロジェクトについての感想を尋ねて，そのコメントのテキスト入力を行い，KH Coder（テキスト型データの統計的分析ソフトウェア：樋口，2018）によるテキストマイニング分析をした。分析はいずれにおいても，樋口（2018）のマニュアルに従い，まずテキスト中から自動的に語を取り出して分析の準備をする前処理を行ってから，語彙の抽出（抽出語数 150 語で設定）を行って抽出語リストを作成し，次に共起ネットワークを作成して分析をした。

4.1 私立Ａ小学校

児童は当初からグループで，英語の資料を使ってカカオ豆について調べたり，授業外でもチョコレート作り方を考えるために相談したり，様々な方法で情報を集めるなど自発的かつ意欲的に取り組んだ。それによって世界で有数のカカオ豆生産国ガーナが，チョコレートの生産・消費量は世界ランキングに入らないのはなぜかという疑問や，輸出入における経済格差に対する疑問に繋がったようだった。また教師は，児童労働について教師目線で明示するよりも，児童が理解し共感するためには自分自身で気がつく必要があると考え，それを支援するように心がけた。

プロジェクト実施後に児童に，自分で記入する振り返りとしてのルーブリック表の下の空白の欄に，プロジェクトを体験した感想を自由に記述してもらった。分析の結果，総抽出語数 1481 語（うち使用 620 語 [3]），異なり語数 210 語（うち使用 150 語）となった（表 4）。まず「チョコ，チョコレート」が多く，その他「思う，作る，カカオ，ガーナ」が出現回数の上位語となった。次に共起ネットワーク（図 4 参照）を作成した。図では円が大

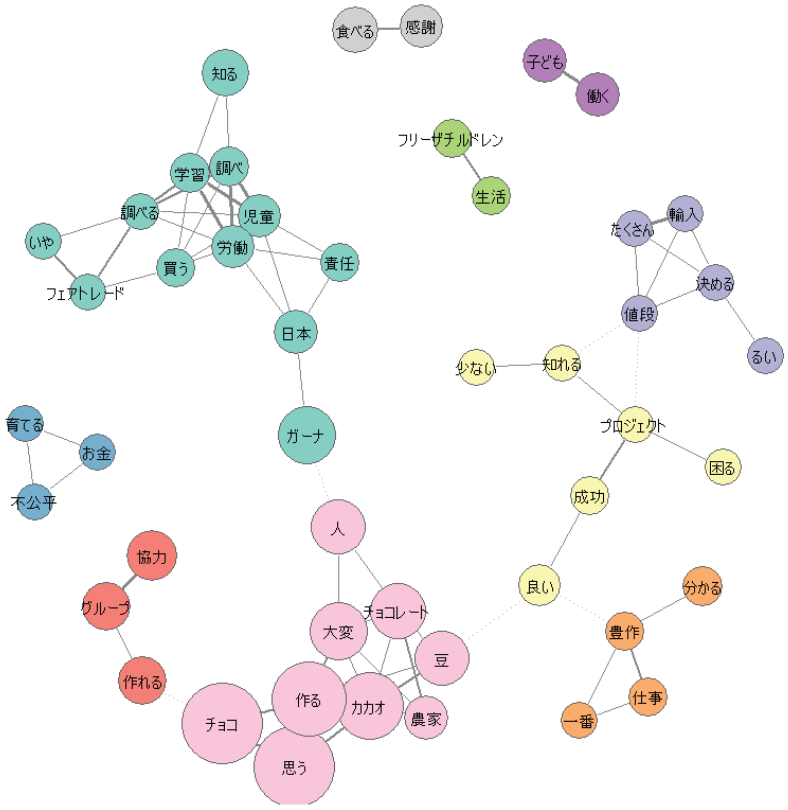


図 4. 私立 A 小学校

きいほど頻度が高いことを示す。下方にある円が大きいネットワークでは，「チョコ，思う，作る，カカオ，チョコレート，大変」が表示され，児童にとってチョコレートをカカオから作ることに苦労した意識が強いことが伺われる。また左上のネットワークの範囲が最も大きく，チョコレート生産国であるガーナについて調べる中で日本との比較や，児童労働やフェアトレードが自分達にも関係があることについて学んだ様子が伺われた。

4.2 公立Ｂ小学校

児童が学んだ資料の多くは日本語であったが，英語の資料も各班で英和辞典や iPad を使って，グループ毎に資料の中の大事そうな言葉を調べたり英語の資料と突き合わせたりして解読しようとする姿が見られた。子どもたちの活動の様子からは，今まであまり何も考えずにチョコレートを食べていたが，プロジェクトを通じて，身近な食べ物にも多くの人々が関わり，また多くの手間もかかっていることに気づいた様子が伺えた。また自分たちが学校に通って普通に暮らしている間にも，

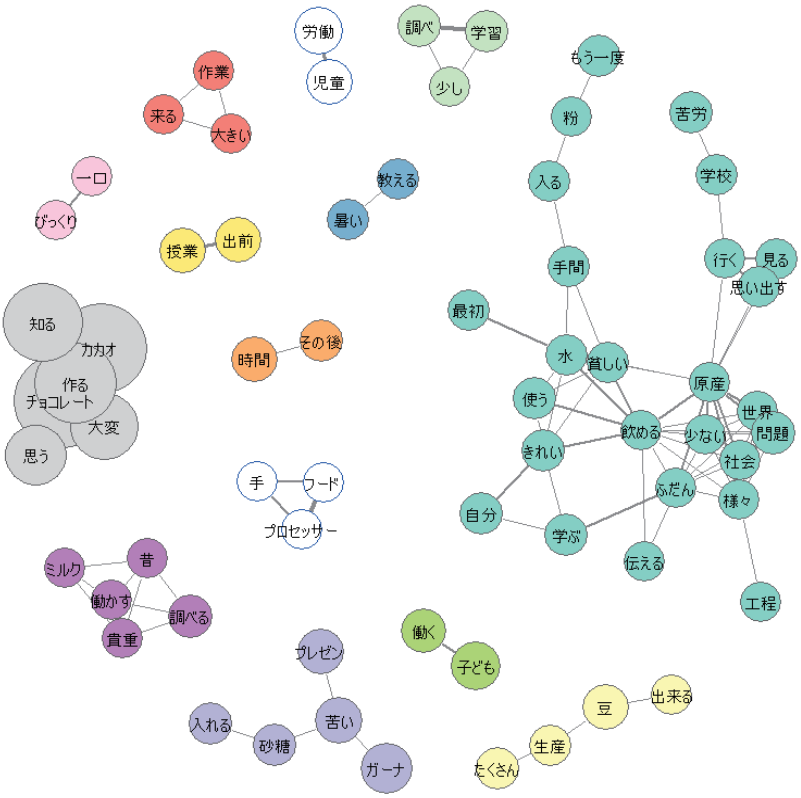


図 5. 公立Ｂ小学校

表 4．3 校の抽出語リスト（出現回数 2 回以上のみを記載）

私立A小学校		公立B小学校				民間の英語教室C	
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
チョコ	32	チョコレート	84	見る	4	チョコレート	34
思う	32	カカオ	77	最初	4	カカオ	23
作る	28	作る	63	思い出す	4	豆	21
カカオ	23	知る	60	手間	4	作る	15
ガーナ	16	大変	43	暑い	4	知る	12
大変	16	思う	32	水	4	子ども	11
チョコレート	15	チョコ	25	生産	4	食べる	10
人	14	食べる	25	大切	4	思う	8
豆	14	国	20	入る	4	働く	8
協力	11	ガーナ	19	貧しい	4	学校	6
グループ	10	難しい	18	チョコプロ	3	砂糖	6
楽しい	10	感じる	15	飲める	3	国	5
作れる	10	子ども	15	驚く	3	入る	5
知る	9	労働	14	行く	3	びっくり	4
食べる	8	苦い	12	社会	3	学ぶ	4
子ども	7	分かる	12	出来る	3	作り方	4
自分	7	児童	11	疲れる	3	発酵	4
働く	7	時間	11	粉	3	聞く	4
日本	7	出前	11	かわいそう	2	お金	3
農家	7	人	11	びっくり	2	たくさん	3
感謝	6	豆	11	ふだん	2	バナナ	3
児童	6	授業	10	フード	2	楽しい	3
労働	6	働く	8	プロセッサー	2	行ける	3
良い	5	甘い	7	ミルク	2	最初	3
学習	4	調べる	7	一口	2	児童	3
助ける	4	明治	7	貴重	2	少し	3
調べ	4	問題	7	原産	2	葉	3
分かる	4	その後	6	原料	2	労働	3
仕事	3	学ぶ	6	工程	2	かわいそう	2
成功	3	学習	6	考える	2	はっこう	2
生活	3	砂糖	6	作業	2	フェア	2
責任	3	使う	6	手	2	機械	2
買う	3	子	6	少し	2	考える	2
豊作	3	調べ	6	少ない	2	行く	2
いや	2	売る	6	世界	2	使う	2
お金	2	きれい	5	昔	2	次	2
たくさん	2	たくさん	5	多く	2	手間	2
るい	2	もう一度	5	大きい	2	種	2
フェアトレード	2	プロジェクト	5	伝える	2	週	2
プロジェクト	2	覚える	5	働かす	2	人	2
育てる	2	苦労	5	様々	2	買う	2
一番	2	自分	5	来る	2	白い	2
決める	2	入れる	5			本当に	2
困る	2	学校	4				
少ない	2	教える	4				
大人	2						
大切	2						
値段	2						
知れる	2						
調べる	2						
不公平	2						
輸入	2						

学校に通えず働いている子どもがこの地球上にいることを知って「自分たちが考えていかなければならない」と問題意識を持ち，自分たちができることはないだろうかと考えるようになった。

実践後しばらくしてから児童にチョコレート・プロジェクトについての感想を普通の授業内で 10~15 分程度で書いてもらった。分析の結果，総抽出語数 3352 語（うち使用 1311 語），異なり語数 414 語（うち使用 284 語）となった（表 4）。まず「チョコレート」が最も多く，その他「カカオ，作る，知る，大変」が出現回数の上位語となった。次に共起ネットワーク（図 5 参照）を作成した。図の左に位置するネットワークでは，「チョコレート，作る，知る，カカオ，大変」の円がやはり大きく，また重なりも大きいことから，チョコレート作りの大変さが強く意識されていることが伺われた。次に右に位置する最も大きなネットワークには，「原産，社会，世界，問題，貧しい，飲める，水」など原産国や社会問題に関する用語が多く含まれていた。また「原産」からは「学校，行く」にも繋がっていた。よって児童たちは調べ学習を通して，カカオ原産地の子どもたちは飲み水の確保にも苦労し，学校に行けないなどの問題や苦労があることなどをよく理解した様子がデータからも伺えた。

4.3 民間の英語教室 C

児童は iPad や家庭での調べ学習も含め，多様な活動を通して，スキーマを活性化させ，英語の理解が深まったと思われた。多様な絵本を利用して母語である日本語と英語をバランス良く使い，Chocolate というテーマで理科，社会，英語を統合させた学びから，生徒が自身で思考し，世界へと目を向ける貴重な機会とすることができた。

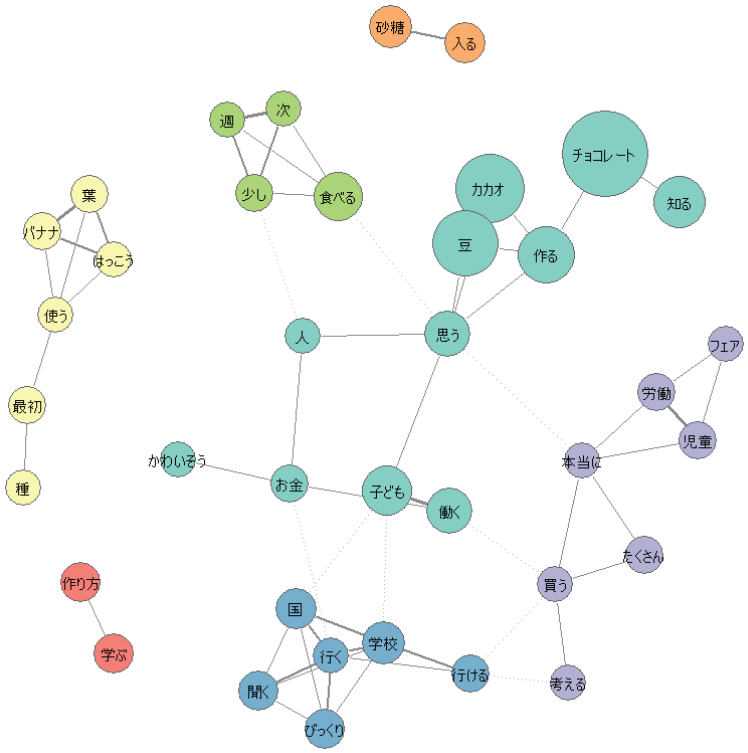


図 6. 民間の英語教室 C

チョコレート・プロジェクトを終えた後，振り返りシートに「自分が学んだと思うこと，考えたことは何か」「疑問に思ったこと，もっと知りたいことは何か」「その他の感想」を 15~20 分程度で書いてもらった。データ入力後，分析した結果，総抽出語数 1114 語（うち使用 442 語），異なり語数 259 語（うち使用 180 語）となった（表 4）。やはり「チョコレート」の出現が最も多く，その他「カカオ, 豆, 作る, 知る」が出現回数の上位語となっていた。次に共起ネットワーク（図 6 参照）を作成

した。図の右上から真ん中に位置する最も大きいネットワークでは，他の 2 校同様，「チョコレート，カカオ，豆，作る，知る」の円が大きくなっていたことから，チョコレート作りの経験の印象が大きかった様子が伺える。そしてそこから派生した「思う」からは，「子ども，働く，お金，かわいそう」のネットワークに繋がっていることから，チョコレート作りの大変さからカカオ原産国の子どもたちの苦労を想像するようになっていると考えられた。また「子ども」からは「学校，国，行ける，行く」などのネットワークにもわずかに繋がり，その中には「びっくり」もあるため児童が原産国の子どもたちの生活に驚いた様子が伺えた。

5. 考察

公立小学校，私立小学校，民間の英語教室のそれぞれで授業数・教育環境・人数が異なるものの，分析結果を見るといずれにおいても，児童は，身近なチョコレートを教材に使用したことで，まずはチョコレート作りに対する関心を喚起し，同時にカカオからチョコレートを作ることがどんなに大変かを体験することで[4]実践的理解を得た。さらにカカオの実にまつわる児童労働問題など世界の多様な問題にも意識を向け，自主的な調べ学習を通して学びを深め，さらに視野を広めていったことで，少なくとも人間的成長に繋がったと言えよう。

また外国語に関しては，教育機関によって使用した英語資料・教材の分量は異なるものの，児童は能力に合わせて活動に必要な外国語を使用することができた。但し，分析の結果では外国語やことばに対するコメントはなく，また外国語学習に対する動機づけに繋がっているかは確認できなかった。国際交流活動について述べた安達・阿部・北野（2018）においても，分析の結果，外国語学習に対する動機づけは明確ではなく，外国の友だちと分かり合いたい・交流したいという意欲や異文化への関心の向上に効果が見られたのみであった。したがってこのような短期的なプロジェクト活動だけで，児童の英語学習意欲が数値的に向上した，という結果を出すのは難しいかもしれない。しかし，いずれの教育機関でも，児童が外国語を使うことで知らない世界を学ぶことに夢中になる様子が教員によって観察された。何より，本活動を通して児童は，少なくとも異文化や外国のことを学ぶことの有用性・重要性を認識し，理解する機会を得たと言えよう。また世界の問題について学ぶことが，やがては外国語学習への動機づけに繋がっていく可能性もあるだろう。

本プロジェクトで児童は，チョコレートの製造過程を学ぶことで，単に製造には多くの人の手がかかっているだけでなく，背景にある児童労働や学校に行けない児童や水道のない貧しい国などの環境問題についても学ぶ機会を得た。さらに，この後公立Ｂ小学校では，チョコレート・プロジェクトを通して教員も学び続け，児童とやり取りをする中で，6 年生に進級した以降も，識字について考える，開発教育ワークショップ「文字が読めないということ」や夜間学級卒業生や夜間学級のアフガニスタンからの生徒との交流を通して「学ぶ」ことについて学ぶ活動などを展開していった。その活動の中で子どもたちはチョコレート・プロジェクトで学んだガーナの子どもとの共通性があることに気づき，「文字は何のためにあるのか」を考えるようになった。このように更なる発展活動を進めることによって，識字教育や世界の問題など多様な学びにも繋げることができた。

CLIL の視点から考察すると，特に 4C のうちの Communication（英語）を育成する活動となったかについては疑問が残る。しかしながら，Content（内容）に関してはどの実践においても，チョコレート作りの大変さ，児童労働の問題，日本と外国の違いなどについて理解する，などの共通点が見られ，多様な深い学びがあったと言える。またいずれでもグループによる協同学習によって意見を交換する中でさらに思考を深め，チョコレートの原産地やガーナの児童の様子について自ら調べていく中で，外国や異文化についての関心を深めた様子が見られ，Community/Culture（協同性／異文化），Cognition（思考）については深い学びになったと言える。

以上から本稿の２つの目的，①いろいろな教育現場で実践の可能性があることを示すことができ，また②児童の意識や態度からすると本プロジェクト活動は意義があったと考えられ，小学校では，異文化への関心を高め，他者との関係性を発展させ自ら学ぼうとする教育が重要で，それが将来の外国語学習への意欲にも繋がる可能性もあると考えられた。

6. 結語

文部科学省は，「主体的・対話的で深い学び」（文部科学省，2017b）を提唱し，新学習指導要領（文部科学省，2017a）では，⑴知識及び技能の習得，⑵思考力，判断力，表現力の育成，⑶学びに向かう力，人間性等の涵養，の 3 つの資質・能力の育成が重視されている。このような視点から学習過程の改善を実現するためには，まず自律した学習者を育成することが必要である。発達段階の途上にある児童が，日本のような外国語を日常的に使用しない環境で外国語を学習するには，まず外国語を使用しながら日本とは異なる社会についての学びを自ら深めていくことが重要ではないだろうか。

小学校での外国語教育の教科化に伴って，児童に英語力をつけることが目的になる傾向があるが，児童は興味や関心がなければ不必要なものは学ぼうとはしない。むしろ児童本来がもつ，未知の世界を知りたいという好奇心を育て，知るために英語が必要という体験をさせることが将来の外国語学習意欲に繋がると考えられるだろう。また外国語学習においては，Byram（2012）が指摘するように文化的次元も，言語的次元同様体系的に教える必要がある。言語活動は「本物の社会的相互作用」において起こるのであり，また学習者の視野を広げることも言語教師の役割になる。日本の小学校に適した外国語教育・活動とは，英語に関する知識を単に与えることではない。楽しい，面白い，知りたい，驚いたなどの体験を通して，児童が外国語や世界について自ら学ぼうとする意欲を育てつつ，活動を通して教員も児童からの刺激を受けながらさらに学びを発展させ，英語を使って思考力を深め人間性の涵養に繋げていくことが重要であろう。本研究により，チョコレート・プロジェクトは，知的好奇心を刺激し異文化に関心を持たせ，自律学習に繋げる可能性が高いことは明らかとなった。但し今後の課題として，このようなプロジェクト活動と児童の外国語に対する動機づけなどの情意要因との関係性をより明らかにしていく必要もあろう。

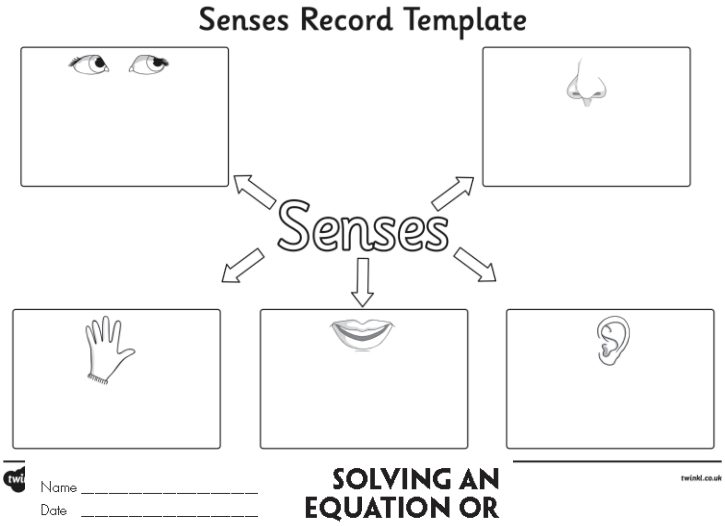
注

1. シンセティック・フォニックスとは文字と音の関係を一つ一つの音から学んでいく（指

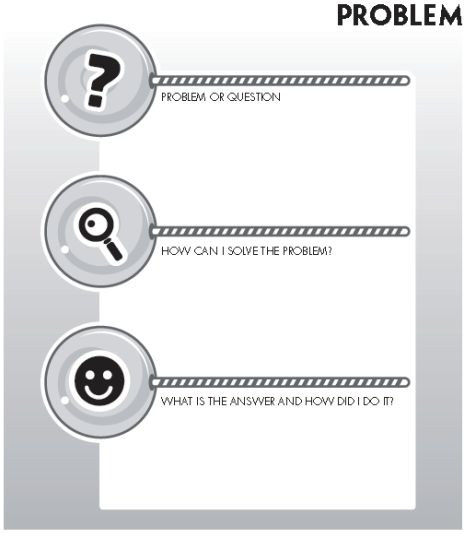
導）方法。ある音を学んだら，他の音と繋げて単語の読みやつづりを習得していく。
2. 小学校では 1 授業時間は 45 分授業であるが，この教室では 90 分授業であるが他の活動も行っているためチョコレート・プロジェクトに費やした時間は毎回 30 分程度であった。ただし，3 回目の実際にチョコレートを作った 1 回分のみは 90 分すべて使った。
3. 使用語とは，実際の分析や検索の対象になった語であり，助詞・助動詞のようにどんな文章の中にも出現する一般的な語は省かれている。
4. 例えば，まず児童はカカオ豆の皮をむくのに苦労し，さらにすり鉢を使った経験もない児童が多かったため，すりこぎで潰すのに予定より時間がかかってしまった。また，カカオをすりつぶす時に水気が入るとモソモソになってしまうのに水が大量に入ってしまったグループはがっかりしていたが，実際に飲んでみて「ココアだ」「おいしい」と驚き，喜んでいた。後日複数の保護者により，帰宅後疲れて寝てしまった児童がいたことが報告された。

資料（ワークシート）

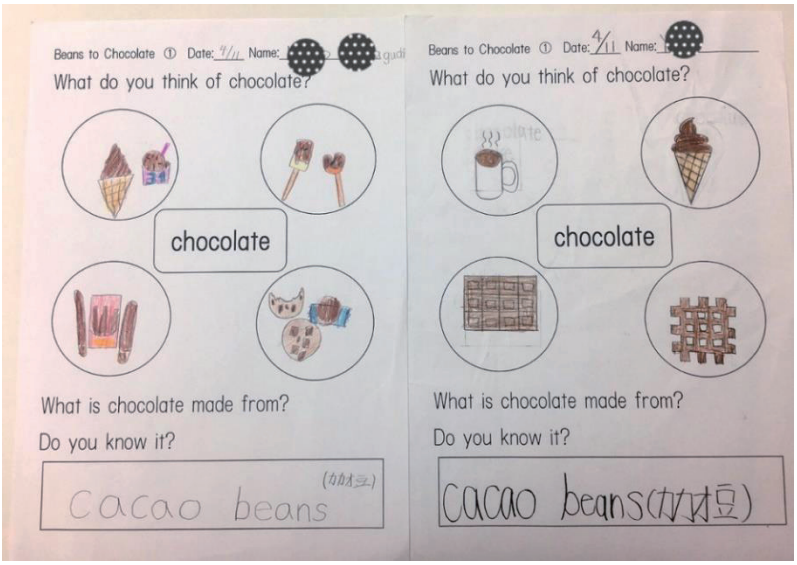
①



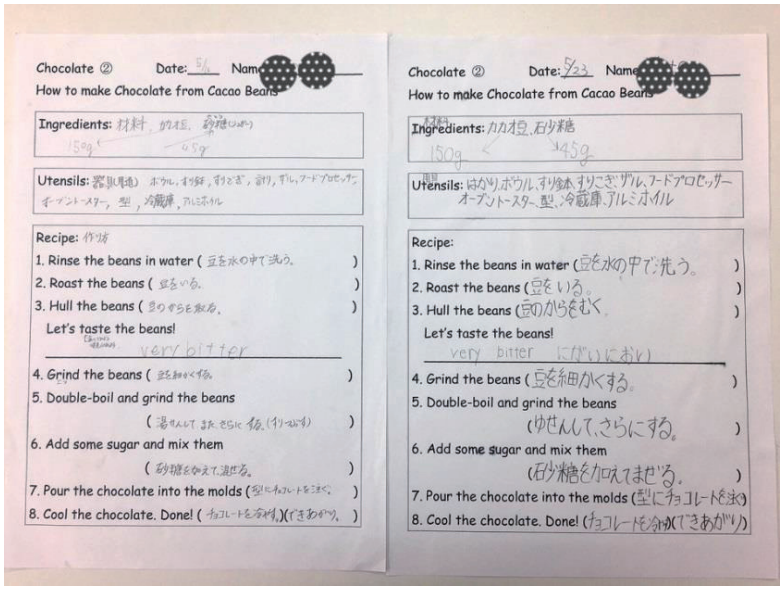
②



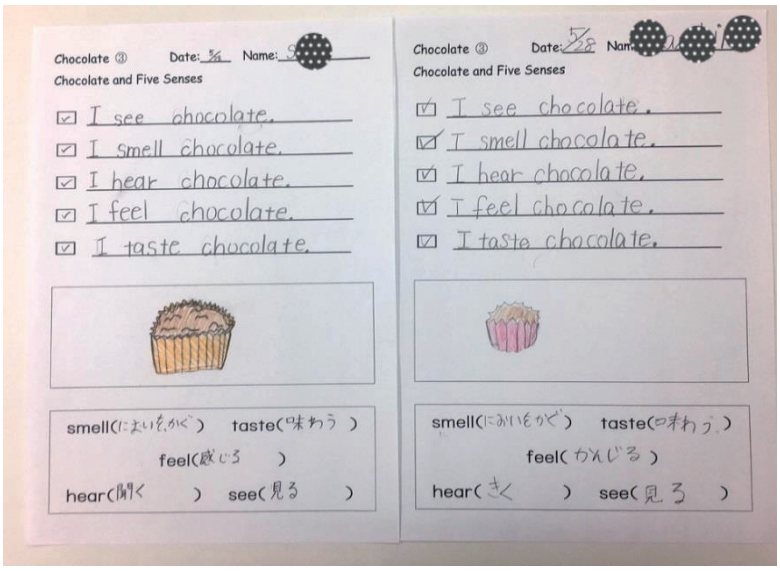
③


Beans to Chocolate ① Date: 4/11 Name:
What do you think of chocolate?
chocolate
What is chocolate made from?
Do you know it?
Cacao beans (カカオ豆)
Beans to Chocolate ① Date: 4/11 Name:
What do you think of chocolate?
chocolate
What is chocolate made from?
Do you know it?
Cacao beans(カカオ豆)

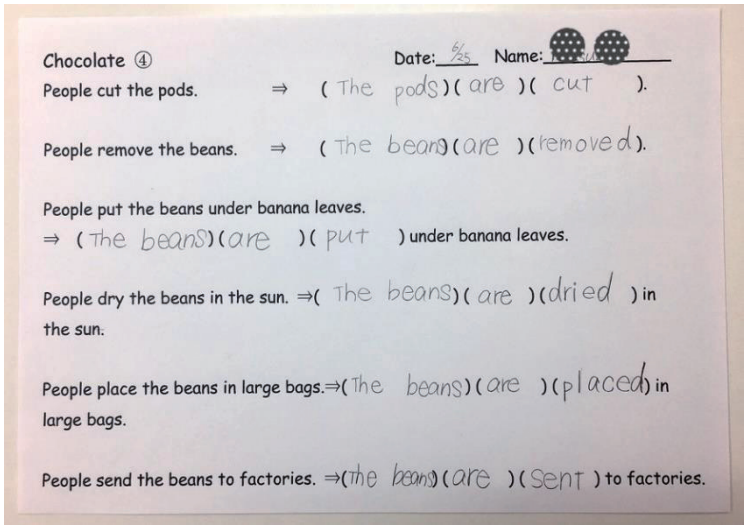
④


Chocolate ② Date: 5/6 Name:
How to make Chocolate from Cacao Beans
Ingredients: 材料, カカオ豆, 砂糖
150g 45g
Utensils: 器具(見通) ボウル, すり鉢, すりこぎ, 計り, ザル, フードプロセッサー, オーブントースター, 型, 冷蔵庫, アルミホイル
Recipe: 作り方
1. Rinse the beans in water (豆を水の中で洗う。)
2. Roast the beans (豆をいる。)
3. Hull the beans (豆のからを取る。)
Let's taste the beans!
very bitter
4. Grind the beans (豆を細かくする。)
5. Double-boil and grind the beans
(湯せんして、さらに する。(イリーズ))
6. Add some sugar and mix them
(砂糖を加えて混ぜる。)
7. Pour the chocolate into the molds (型にチョコレートを注ぐ。)
8. Cool the chocolate. Done! (チョコレートを冷ます。)(できあがり。)
Chocolate ② Date: 5/23 Name:
How to make Chocolate from Cacao Beans
Ingredients: カカオ豆, 石少糖
150g 45g
Utensils: はかり, ボウル, すり鉢, すりこぎ, ザル, フードプロセッサー, オーブントースター, 型, 冷蔵庫, アルミホイル
Recipe:
1. Rinse the beans in water (豆を水の中で洗う。)
2. Roast the beans (豆をいる。)
3. Hull the beans (豆のからをむく。)
Let's taste the beans!
very bitter にがいにおい
4. Grind the beans (豆を細かくする。)
5. Double-boil and grind the beans
(ゆせんして、さらにする。)
6. Add some sugar and mix them
(石少糖を加えてまぜる。)
7. Pour the chocolate into the molds (型にチョコレートを注ぐ)
8. Cool the chocolate. Done! (チョコレートを冷ます(できあがり))

⑤


Chocolate ③ Date: 5/6 Name:
Chocolate and Five Senses
I see chocolate.
I smell chocolate.
I hear chocolate.
I feel chocolate.
I taste chocolate.
smell(においをかぐ) taste(味わう)
feel(感じる)
hear(聞く) see(見る)
Chocolate ③ Date: 5/28 Name:
Chocolate and Five Senses
I see chocolate.
I smell chocolate.
I hear chocolate.
I feel chocolate.
I taste chocolate.
smell(においをかぐ) taste(味わう)
feel(かんじる)
hear(きく) see(見る)

⑥



Chocolate ④ Date: 6/25 Name: [redacted]

People cut the pods. ⇒ (The pods)(are)(cut).

People remove the beans. ⇒ (The beans)(are)(removed).

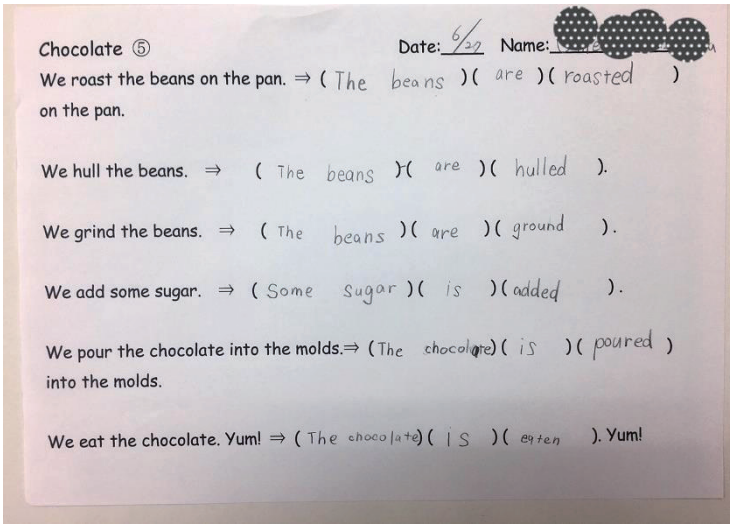
People put the beans under banana leaves.
⇒ (The beans)(are)(put) under banana leaves.

People dry the beans in the sun. ⇒(The beans)(are)(dried) in the sun.

People place the beans in large bags.⇒(The beans)(are)(placed) in large bags.

People send the beans to factories. ⇒(The beans)(are)(sent) to factories.

⑦



Chocolate ⑤ Date: 6/29 Name: [redacted]

We roast the beans on the pan. ⇒ (The beans)(are)(roasted) on the pan.

We hull the beans. ⇒ (The beans)(are)(hulled).

We grind the beans. ⇒ (The beans)(are)(ground).

We add some sugar. ⇒ (Some sugar)(is)(added).

We pour the chocolate into the molds.⇒ (The chocolate)(is)(poured) into the molds.

We eat the chocolate. Yum! ⇒ (The chocolate)(is)(eaten). Yum!

資料の出典

①twinkl ②John Wiley & Sons, Inc. ③～⑦A & A ENGLISH HOUSE

謝辞

本論文は日本学術振興会の科研費基盤研究（C) No. 17K03031 の助成を受けています。

参考文献

阿部志乃（2018）．チョコレート ・プロジェクト―チョコレートから世界の現実に目を向ける力を養成する外国語学習―『複言語・多言語教育研究』5，69-78．日本外国語教育

推進機構.
阿部志乃・酒井志延 (2017). チョコレート・プロジェクト―カカオ豆からガーナに繋がる, 関東甲信越英語教育学会 第 41 回新潟研究大会発表資料.
安達理恵 (2008).「初期英語学習者の動機づけの変化と影響要因」『外国語教育メディア学会中部支部研究紀要』19.
安達理恵 (2010).「小学校外国語活動における動機づけの変化―担任による活動時間増加に伴う変化を中心に―」『中部地区英語教育学会研究紀要』39, 71-78.
安達理恵 (2017).「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」『言語教師教育』4 (1), 31-42. JACET 教育問題研究会.
安達理恵・阿部志乃・北野ゆき (2018).「児童の動機づけと異文化間交流プロジェクト」『言語と文化』39, 83-97. 愛知大学語学教育研究室.
APLA (2018).『イチからつくるチョコレート』, オルタートレードジャパン.
アルク教育総合研究所 (2015). 英語教育実態レポート第 3 号 ―日本人の仕事現場における英語使用実態調査―.
https://www.alc.co.jp/company/report/pdf/alc_report_20150317.pdf
ベネッセ教育総合研究所 (2018). 中 3 生の英語学習に関する調査 (2015-2018 継続調査)
https://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=5368
樋口耕一 (2018). KH Coder http://khcoder.net/
文部科学省 (2014).「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 (2017a).「小学校学習指導要領 総則 第 1 小学校教育の基本と教育課程の役割」17-18.
文部科学省 (2017b).「新しい学習指導要領の考え方」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/__icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf
谷川俊太郎 (2012).『そのこ』絵／塚本やすし. 晶文社.
Byram, M. (2012). Reflecting on teaching 'culture' in foreign language education. In D. Newby (Ed.), *Insights into the European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)* (pp.83-98). Cambridge, Cambridge Scholars Publishing.
http://faculty.weber.edu/cbergeson/516/byram.2012.pdf
Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Herrington, L. M. (2013). *Beans to Chocolate (Rookie Read-About Science)*, Childrens Pr. SCHOLASTIC.
Ghenghesh, P. (2010). The motivation of L2 learners: Does it decrease with age? *English Language Teaching 3*, pp.127-140. DOI: 10.5539/elt.v3n1p128
Tragant, E. (2006). Language learning motivation and age. In C. Munoz (Ed.), *Age and rate of foreign language learning* (pp.237-268). Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

【その他（試論）】

英語教育の未知なる可能性：日本におけるリベラル教育、ペダゴジー・オブ・ケアリング、アクティブ・ラーニングの位置づけ

大谷将史・Huseyin Uysal・Yong Jik Lee

要旨

アクティブ・ラーニングと教師主導型の学びは，現代的教育アプローチと伝統的教育アプローチの比較に類似した様な，2 つの全く対極する教育のあり方として認識される傾向にある。英語の授業においても，現代的教育アプローチに基づき，学習者が知識の受け皿ではなく実践者として振舞うことが期待される場合が多い。しかしながら，このシナリオは，テストのあり方が大きく影響し，伝統的に教師が知識の源泉として捉えられている教育コンテクストでは，全く異なるものとなる。本稿では，日本における言語教育の全体像について述べた後に，筆者たちの英語教育に関する視座と，「ペダゴジー・オブ・ケアリング」が日本の言語教育コンテクストで導入される余地についてとをリベラルな観点に基づいた実践案を用いつつ説明する。

キーワード

アクティブ・ラーニング，日本の学校教育，リベラル教育，ペダゴジー・オブ・ケアリング，学習者中心の教育

1. 日本における言語教育

1.1 背景

日本の学校教育課程において英語を学ぶ目的は，アメリカのそれと異なる。アメリカにおいて，英語は公用語ではないが，学校教育の場で使われる主要な言語となっている。同じ様に、日本語は学校教育における主要な教授言語であるが，日本の公用語として法律で定められているわけではない。日本の学校教育カリキュラムにおいて外国語教育に言及する際は，実質的に英語が意図されており，それは第 1 言語（L1）が日本語である学習者のための外国語としての英語である。つまり，日本の学校で学ぶバイリンガルの子どもたちは，家庭で英語を使用しているとしても，日本語話者のための外国語教育として準備された英語教育を受けなければならない。日本の英語教育は外国語として英語を学ぶ学習者が就職時の市場価値を高めるためのスキル習得を意図しており，家庭で英語を話す子どもたちの継承言語教育はその目的となっていない。グローバルな展開をしている企業を中心に、英語を使える即戦力としての大卒者への期待は大きく，これが中学校・高等学校英語学習指導要領におけるコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング（CLT）の実践を奨励する 1 つの要因となっている（MEXT, 2008; MEXT, 2010）。ちなみに，教科としての英語は，2020 年までに小学校 3 年生から必修となる（MEXT, 2017）。また，CLT は英語の授業を英語で教えることだと解

釈されることが多い。日本の英語教育現場では第 2 言語習得理論（SLA）や外国語としての英語教授法（TESOL）などが正しく理解されないまま，英語でのアクティビティが実践されることがしばしばあるのである。

1.2 多言語話者のアイデンティティと言語スキル

筆者らは，日本，トルコ共和国，大韓民国での大学英語教員時代を経て，アメリカ東海岸の公立大学に大学院留学し，バイリンガル教育を専攻した。そこで培った視点から，昨今，英語で教えることに力を注いでいる日本の英語教育では，多言語話者のアイデンティティと言語スキルという観点が十分に考慮されていないと考えている。外国語教育は国語教育/日本語教育とは別に議論される傾向にあるが，そのことは国語教育が実質的に日本語を母語とする学習者のみを対象としている現れと言える。しかしながら，日本の学校教育現場では，文化や言語のバックグラウンドが多様な学習者たちの割合がますます大きくなっているのが現実である。

近年，日本語が家庭での L1 ではない学習者を対象とした日本語学校や支援団体が増えてきたが，多言語話者のアイデンティティと言語スキルという観点から学習者の日本語と L1 両方の教育を扱える専門家はまだ珍しい（Horii, 2015; Riordan, 2005）。筆者らは，日本語教育者と外国語教育者がともにバイリンガル/多言語教育を議論すべきだと考えている。Sakamoto (2014)によれば，バイリンガル/イマージョンプログラムを採用している日本の教育機関は，日本語が L1 の学習者を対象としている傾向にあり，日本語学習者の社会的・言語的リソースはほとんど認証されていない。また，本稿で英文の引用と和訳が一貫して併記されているのは，筆者らの，多言語を 1 つの統合された言語レパートリーとして捉えるバイリンガル教育的な視点と，本稿が英文の原稿を基にした和訳であることとを反映した結果である。

2. 良き市民と Nussbaum の論理的枠組み

2.1 Nussbaum の論理的枠組み

スタンフォードやハーバードなどの世界に周知されている大学における教育カリキュラムの基盤としてリベラル教育の考え方があるのは，よく知られている。しかし，その解釈と実践は教育機関ごとに異なり，リベラル教育の定義を一つにまとめるのは容易ではない。その中でも，ローマ人やギリシャ人による “the mind from the bondage of habit and custom” [習慣と慣習に束縛された精神]（Nussbaum, 1998, p. 8）を解放することという定義がわかりやすい。教育により個人の精神を解放し，良き市民としての境地に到達するとは一体どういうことなのか。本稿の目的は，この点について筆者らの視座を示すことであるが，議論の展開は Nussbaum（1998）の論理的枠組みの中に限定することとする。すなわち，

1）良き市民とはどういう意味か，
2）リベラル教育はどの様にして良き市民の育成に役立つのか，そして，
3）リベラル教育が良き市民の精神を培うために再構築されるべきなのはなぜか，

という問いかけに，Noddings（1984）の “pedagogy of caring”［ペダゴジー・オブ・ケアリング］を用いつつ，日本の言語教育という文脈での実用案を挙げて，答えていくこととする。

2.2 ペダゴジー・オブ・ケアリング

Nussbaum（1998）は，良き市民に関していくつかの要件を挙げている。例えば，“Socratic self-examination”［ソクラテス的な自省］，“world citizenship”［世界市民性］，“narrative imagination”［談話的想像］などがそれである。最初に，ソクラテス的な自省は，あらゆる習慣と伝統を否定し，問いを持つことを奨励する。ソクラテスの言う “The examined-life”［吟味された生］は，“accepts no belief as authoritative … as a life that questions all beliefs and accepts only those that survive reason’s demand for consistency and for clarification”［いかなる権威的信条を受け付けず ... いかなる信条にも疑問を持ち，論理の一貫性と明確さに対する需要を満たしたもののみを受け付ける］（Nussbaum, 1998, p. 9）。この点に関して，Noddings（1984）は，知性と単なる論理のみを良き市民の要件とすることを否定し，対峙している。Noddings は，思考と論理は，愛情がそうである様に，教育における重要な要素であり，“If I exclude cognition, I fall into vapid and pathetic sentimentality; if I exclude affect or recognize it only as an accompaniment of sorts, I risk falling into self-serving or unfeeling rationalization”［認識を排除すれば，私は退屈で哀れな感傷的もろさを露呈するだろう。すなわち，感情を排除したり，その類のものの単なる付きものとして認識すれば，利己的な，或いは，感情の無い合理性に陥る危険性がある］（p. 171）と強く主張している。Noddings は，型にはまることを拒絶している様に，単なる感情主義者ではなく，reasoning［論理的な思考］以上に caring［思いやり］を重要視している。しかしながら，極端な論理的思考至上主義とは異なり，哲学は，“an active control or grasp of questions, the ability to make distinctions, a style of interaction that does not rest on mere assertion and counterassertion”［主体的に問いを立てたりそれを理解すること，複数の物事を区別する能力，単なる主張と反論に留まらない関わり方］（Nussbaum, 1998, p. 18）を提供する道具として役に立つ。プラトンのエリート主義とは異なり，ソクラテス的なアプローチでは，日常生活におけるある程度の道徳性がある限り，一人ひとりの市民に論理的思考を行う能力があるという立場を取っている。つまり，Nussbaum（1998）のアプローチは，良き市民として論理的な思考をする上で科学や数学の高い専門性は必須ではないと主張するソクラテスの民主的なアプローチと，一致している。

一方，Noddings（1984）は，宗教的機関や家庭が感情的福利と道徳性に焦点を当てるために存在している一方，学校が知性を培う場として存在しているという対論を踏まえて，知性を極めた合理性は，学校教育における至上の目的であってはならないと主張している。Noddings によれば，感情的福利，道徳性，合理性などの機能は，“an integral composite of qualities in several domains”［人間性が成り立つうえで不可欠な要素であり］（p.172），別々に考えるべきではない。ここで，Noddings は，思いやりの重要性を強調し，教師などの思いやりを実践する者は，“to preserve and enhance caring in herself and in those with whom she comes in contact”［思いやりの精神を自身と，関わる人たちの中に，維持し，高めて］（p. 172）いくべきだと主張している。学習者が教師の思いやりに気づき，それに応えるということは，学習者が教師に，教師が思いやりの精神を持ち続けるために必要なものを

渡すということである。

同様に，Nussbaum（1998）は，一般教養に加えて，学習者たちに関連した歴史と世界の主要な伝統を教えて，世界をどの程度理解できているのかについて意識の向上を促すことにより，“becoming a sensitive and empathetic interpreter”［繊細にかつ共感的に物事を解釈できる］（p.63）「良き市民」を育成することを提案している。多様性と様々な言語の価値を認識している民主的な多文化社会では，Nussbaum と Noddings がそれぞれ提唱しているアプローチを教授することは非常に重要である。一方，Nussbaum（1998）のアプローチでは，“there is after all more joy in the kind of citizenship that questions than in the kind that simply applauds”［単に称賛する市民性よりも，疑問を持つ市民性にこそより大きな喜びがあるということ］（p. 84）を学習者たちに示すことが，教師が思いやりを持つ対象となる学習者たちに，思いやりを持ち続けることを教えるよりも前に，なされる様である。

Nussbaum（1998）によると，想像力を培うことは，リベラル教育のもう一つの要件である。例を挙げると，演劇は，演者の中に共感的視野を培い，一般市民に教養のある良き市民を育成する利点を示すことが出来る。この様に，リベラル教育は，記述的ロマン主義や記述的愛国主義から市民を救済し，多様な文化や考え方を学ぶことにより，市民が多文化社会に生きるための準備をする。筆者らは，思いやりの精神や共感的想像力などを培うことが，民族差別や規範的愛国主義に陥らないために直ちに必要なことだと信じている。

私たちは，教育の場で多様な宗教について語り合うことが出来るだろうか。Nussbaum（1998）の述べているリベラル教育の宗教的側面を踏まえて，Noddings（1984）は，学習者が興味のあることであれば，神についての議論で特定の宗教の価値に言及することによって発生し得るリスクに構わず，対話形式で何でも議論するのが正当だと提案している。とりわけ，Noddings の見方は，これらの議論は諸宗教に関する情報を扱うだけでなく，「感情的なもの」も含むべきであるというものである。Nussbaum（1998）の見方では，ノートルダム寺院の “to produce citizens who can give reasons for what they choose, and think reflectively about difficult moral controversies”［選択したことについて理由を述べることが出来，道徳的難題について反省的な思考を出来る市民を育てること］（p.45）を目指したコア・カリキュラムが，道徳的で論理的な思考の例として挙げられる。

ノートルダム寺院は，明確に宗教性を持ちつつ，正統とされるものを疑い議論する場があるキャンパスを創造することに成功した。改めて問うが，一人ひとりの学習者に道徳的価値観を教授することは，既存の価値観を疑い議論することと言って差し支えないのだろうか。Noddings（1984）は，人間の日常とその根本にあるものは，受けとることと受けとられること，思いやることと思いやられることを目的としているため，この問いかけにはっきり “no” と答えるだろう。Noddings は，人間を何かの対象となるものではなく，明確化，貢献，解釈を通じて，“not seeking the answer but the involvement of the cared-for”［決まった答えを求めることではなく，何かを思いやる活動に参加する］（p.176）人たちとして認識することを提唱している。

結論として，リベラル教育は，“to induce a genuine respect for the multiplicity of human talents and abilities and to make it safe for students to risk themselves in new and difficult situations”［人間の多彩な才能と能力を真に敬う様に促し，初めて直面する困難な状況で安全にリスクを取れる］（Noddings, 1984, p.189）ことを必要とする。更に，Noddings

は，非専門化というのは，“an attempt to eliminate the special language and separates us from other educators in the community, … a reduction in the narrow specialization that carries with it reduced contact with individual children, and an increase in the spirit of caring”［専門用語の使用を控えて他の教育者たちから距離を置く試み，子どもたち一人ひとりと関わる機会を減らす様な狭い専門性の減少，そして，他者を思いやる精神の向上］(p. 197) であると提唱する。単に教科を学ぶよりも様々なテーマについて議論することが，教師と学習者の双方にとっての学びになるが故に，英語教育の場は諸テーマに渡る議論を促し，人文科学，社会科学，リベラルアーツの諸分野の様に，リベラル教育と良き市民を育成するという目的においてとても重要である。

Nussbaum（1998）は，“It would be catastrophic to become a nation of technically competent people who have lost the ability to think critically, to examine themselves, and to respect the humanity and diversity of others”［批判的に考える力，自分自身を分析する力，人間性と他者の多様性を敬う姿勢を失った知識人の国家になれば，それは悲惨なことだろう］(p. 300) と述べている。同様に，筆者らは，共通テストにおける結果を追求する英語教育は，日本の学校における学習者たちに利益をもたらすどころか害となると提起する。学習者たちとの意味のある信頼関係を通じて，学習者中心の教授法で，疑問を持つことと，心遣いの精神を培うことが大切であろう。

3. 文法教育からの解放：アクティブ・ラーナー育成のための実用的な提案

筆者らは，言語の使用者としての学習者に焦点を当て，リベラル教育の考え方に基づき学習者が主体的な役割を担うことを基本とした英語教育を推進し，ペダゴジー・オブ・ケアリングを用いて学習者が気に掛けられることに価値を置くことを提唱してきた。文法を “not [as] a constraining imposition but [as] a liberating force”［枠に留めるものではなく，解放の力］(p. 86) として捉える Widdowson（1990）とは対照的に，筆者らは，文法中心のテスト対策教育では日本の学校教育における学習者のためにならない可能性があることを主張する。 学習者を第一に考えるアクティブ・ラーニングを用いることにより，「学習者の振舞いの変化」 と主体的にアクティビティへ参加することにより意味を見出すことに対する意識の変化（Merriam & Bierema, 2014）が期待される。

教育者の方々に対する最初の提案としては，英語クラスの学習者たちが聴くことの効果を最大限にするために，ノートをたくさん取らなければならないという心配をしなくても良い授業づくりが挙げられる（Bok, 2013a）。少人数でのグループディスカッションでは，教師は学習者たちを見守り，状況に応じて彼らの進展を分析してその日の授業トピックへの関連付けを手助けする様な声掛けをすることが出来る。教師は事前に授業案を準備することにより，単に解答を提示するのではなく，学習者が自省するヒントになる様な質問を準備するべきである。Tiberius and Tipping（2000）の提案を踏まえて，筆者らは，言語教育者がディスカッションや他の協同学習に付いてこれていない学習者がいる場合に，アクティビティのねらいとトピックを明確にすることの大切さを主張する。

２つ目として，筆者らは，ディスカッションの各セッションが，“subject knowledge and ability to stimulate students, clarity of expression, preparation and organization,

quality and frequency of feedback”［対象トピックの知識と学習者に知的な刺激を与え，伝え方，準備の仕方，展開の仕方を明確にし，要所で質の高いフィードバックを提供する能力］(Saroyan, 2000, p.92)の重要性を認識し，学習者が主体的に英語でのディスカッションを展開出来る基盤を培うことに対する熱意のある教師によってファシリテートされるべきだと考える。この点に関しては，“once teachers have improved the level of their English (or their teaching language) they will be able to teach effectively in English”［教師の英語が上達すれば，彼らは英語で効果的に教えることが出来る］(p.28)という伝統的な信条を改めることを提案している Richards（2017)の考え方を共有しておきたい。Richards は，更に，英語を英語で教えることがどういうことなのかを理解し，英語で教えることが，教師キャリアの全てをかけて英語の習得に努めていくことと認識するよりも，英語で教えるという 1 つの専門性であると考えることを推奨している。

3 つ目の提案は，英語が教授言語として使われている授業での教師の役割は，彼らに言語活動が “a conversation rather than a performance”［一方的な演技ではなく，聞き手のいる双方向の会話］(Bain, 2004, p.118)であることを気づかせつつ，授業トピックと学習者のこれまでの学びを繋げていくことをファシリテートしていくことである。 学習者間コミュニケーション能力に焦点を当てる上での（Tiberius & Tipping, 2000)教師の役割は，学習者が他の学習者の考え，感情，気質を理解することをファシリテートすることである。一方で，教師は，“a safe environment in which students can try, come up short, receive feedback, and try again”［学習者が挑戦し，納得のいかない結果になり，フィードバックを受け取り，また挑戦することが安全に行われる環境］(Bain, 2004, p.47)を保証しつつも，彼らが “perception of threat triggers controlling behavior that stifles class discussion”［ディスカッションの展開を狭める程に行動を管理されているような違和感］(Tiberius & Tipping, 2000, pp.123-124)を感じている時は，教師としての権限をその場から身を引くことに使うべきである。 概して，学習者は，深く考え，言語と文化の相互依存性に関して既成の概念を疑い，世界の見方を改めることが出来なければならない。

共通テスト無しに，学習者が学習目標を達成出来たかを知ることが出来るのだろうか。教師は学習過程評価（process-based assessment）を採用し，学習者には，ディスカッションを通じて，“to recognize shortcomings and correct their reasoning as they go”［苦手な分野を認識し，話し合いの過程でその思考を改善していく］(Bain, 2004, p.160)ことが期待出来るだろう。 教師はルーブリックを使って，学習者が学習トピックと自分の学びを繋ぎ，学習者自身の考えや事例を構築することを評価することも出来る。形成的評価（formative assessment）としては，教師が授業期間の最終週に，グループディスカッションで話し合ったことを基本とした小テストを課すことが出来る。この様に，教師は “a single external standard of what students should learn”［学習者が学ぶべき一律の学習内容］(Bok, 2013a, p.197)を回避することが出来る。教師自身の評価に関しては，“nurtur[ing] the same spirit of inquiry and discovery that animates the faculty’s research and apply[ing] it to the process of teaching and learning”［教師の研究とその教えることと学ぶことへの応用を活気づける様な共通の問いと発見の精神を培う］(Bok, 2013a, p.200)効用を信じる同僚がいるならば，彼らを自分の授業へ招待することが挙げられる。既存の教え方や教育信条などを考え直すこれらの実践により教育現場での様々な課題に取り組む中で，教師は，Dewey

(1910)が提唱する “an attitude of suspended conclusion” [結論を先延ばしする姿勢]を身に付け，教師自身と彼らの授業での止まる事の無い学びを促すことが出来る。

4. むすび

本稿では，“a single definition of excellence ill-suited to the many different kinds of educational institutions and the variety of student needs” [様々な教育機関や学習者たちの多様なニーズを網羅するのに不向きな，完璧な一つの定義](Bok, 2013b, p. 39)を避けることとした。 筆者らは，日本というコンテクストでは，学習者たちを気に掛け，彼らが学習言語を自由に使用できる環境を提供する学習者中心のアプローチが有効だと考える。つまり，リベラルな価値観とペダゴジー・オブ・ケアリングを合わせた類の教授法が昨今の学校教育のニーズに応え，多様なコミュニケーションまたは日常生活，そして，アカデミックな目的のための英語を教えることに貢献するであろうと考えている。

参考文献

MEXT (2008).『中学校学習指導要領解説：外国語編』開隆堂.

MEXT (2010).『高等学校学習指導要領解説：外国語編・英語編』開隆堂.

MEXT (2017).『小学校学習指導要領解説（平成 29 年告示）：外国語活動・外国語編』開隆堂.

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bok, D. (2013a). How to teach. In D. Bok (Ed.), *Higher education in America* (pp. 183-200). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Bok, D. (2013b). Purposes, goals, and limits to growth. In D. Bok (Ed.), *Higher education in America* (pp. 28-43). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Cook, M. (2009). Factors inhibiting and facilitating Japanese teachers of English in adopting communicative language teaching methodologies. *K@ta, 11*(2), 99-116. doi: 10.9744/kata.11.2.99-116

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D. C. Heath & Company.

Horii, S. H. (2015). Creating a multilingual/multicultural space in Japanese EFL: A critical analysis of discursive practices within a new language education policy. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 145-162). New York, NY: Routledge.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). Traditional learning theories. In S. B. Merriam & L. L. Bierema (Eds.), *Adult learning: Linking theory and practice* (pp. 24-21). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*.

Berkeley, CA: University of California Press.

Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Richards, J. C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal, 48*(1), 7-30. doi: 10.1177/0033688217690059

Riordan, B. (2005). Language policy for linguistic minority students in Japanese public schools and prospects for bilingualism: The Nikkei Brazilian case. *Indiana University Linguistics Club Working Paper, 5*(1), 1-33. Retrieved from https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/iulcwp/index

Sakamoto, M. (2012). Moving towards effective English language teaching in Japan: Issues and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 33*(4), 409-420. doi: 10.1080/01434632.2012.661437

Saroyan, A. (2000). The lecturer: Working with large groups. In J. L. Bess & Associates (Eds.), *Teaching together, teaching alone: Transforming the structure of teams for teaching* (pp. 87-107). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tiberius, R. G., & Tipping, J. (2000). The discussion leader: Fostering student learning in groups. In J. L. Bess & Associates (Eds.), *Teaching together, teaching alone: Transforming the structure of teams for teaching* (pp. 108-130). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Widdowson, H. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.

【海外調査報告】

トリノおよびその周辺の学校における CLIL の授業見学報告

清田洋一

要旨

日本の英語教育における質的向上のため，勤務する大学の特別研究員制度を利用して，プロジェクト型学習の授業実践の調査を行った。本稿はトリノ周辺の小学校，及び中等学校における Content and Language Integrated Learning（内容言語統合型学習，以下 CLIL）の授業見学の報告である。イタリアでは，英語学習の改善をめざして，教授する内容を重視した CLIL が重視されている。高校の最終学年で必修となっていて，高校だけでなく，多くの小学校や中学校が CLIL の授業に取り組んでいる。

キーワード

北イタリア，CLIL，プロジェクト型学習

はじめに

世界の情勢が大きく変化する中，日本においても主体的で能動的な学習を重視した英語の授業改善の必要性が高まっている。これまでの言語の知識と技能に偏った言語学習の反省から，教授する内容を重視した CLIL を筆頭として，評価したり創造したりする高次な思考力の育成や異文化理解の態度の涵養を目指したプロジェクト型の実践が注目を集めている。今回の調査では，テーマ学習やプロジェクト型の外国語学習に関連した実践や研究に取り組んでいる教育機関を訪問し，その実態を調査した。調査地域はイタリア，ドイツ，イギリスの３つの地域で，今回はそのうち，北イタリアのトリノ周辺の小学校，及び中等学校における CLIL 教育の実態調査を報告する。

1. 見学校について

1.1 CLIL の授業を見学した学校

期間：2018 年 5 月 11 日～5 月 31 日

日時	訪問場所	授業内容
5/14	“AVOGADRO” SECONDARY SCHOOL in Torino	技術系の高校における CLIL 志向の授業
5/15	Secondary School “VALLAURI” in the town of FOSSANO	普通高校における CLIL の授業
5/16	Lower Secondary school – Scuola media BROFFERIO IN THE TOWN OF ASTI	中学校における CLIL の授業

5/17	Primary and Lower Secondary school in Torino I.C TOMMASEO	小学校と中学校における CLIL の授業
5/18	Conference at Liceo M.D'AZEGLIO	イタリアの ICT の研究会。CLIL の授業において ICT の技術が多く活用されていることから参加。
5/21	ART CLIL lesson at Liceo Buniva (art school in Pinerolo) ROLETTO SCUOLA PRIMARIA	芸術系の高校と小学校における CLIL の授業
5/22	Secondary school, LICEO PORPORATO in Pinerolo	普通高校における CLIL の授業見学, および, 関係する教師とその実践方法についての協議
5/23	CLIL cooperative lessons at a secondary school in Pinerolo Liceo Scientifico	普通高校における協同学習の CLIL の授業
5/31	Università Ca' Foscari di Venezia	ベニスの大学での CLIL 研究者との話し合い

2. 授業内容

見学した学校の内, 日本における CLIL を検討する上で参考になると思われる実践を選び, 時系列の順序で報告する。

2.1 AVOGADR SECONDARY SCHOOL

トリノはイタリア最大の自動車メーカーであるフィアットがあり，本校もそのような地域のニーズを背景に質の高い工学技術教育に取り組んでいる。

見学したのは３クラス（CLIL 指向２クラス，通常の英語の授業１クラス)。CLIL 指向というのは，CLIL は言語以外の教科を担当する専科教員が言語で授業を行うことが本来の形式あるが，本授業の担当教師は英語の教師で，CLIL の「学ぶ内容の重視」「学習者の主体性の重視」という観点に賛同し，その方向性でテーマ学習を行っているという意味である。

2.1.2 見学したクラスの状況：基本的にイタリア人の生徒が多いが, 様々な人種の生徒も混じっている。(アフリカ系：カメルーン，チュニジア，中東系：モロッコ，アジア系：中国，フィリピンなど)。

2.1.3 授業内容：

特徴：テーマ学習，グラフィックオーガナイザーの活用。

テーマ：ビッグブラザー社会（ジョージ・オーウェルの小説で取り上げられた過度の監視管理社会)

授業内容：テクノロジーがいかに人々のプライバシーを脅かしているか。ビッグデータの長所と短所というテーマを基に, 以下の分野での実情をグループワークとして生徒が調べて, プレゼンテーションを行う。教師は「ビッグデータの長所と短所」というテーマを確認するために, テーマから各分野に発展する際の考え方をマップ化して示すというグラフィッ

クオーガナイザーを活用していた。

データ分野：技術と医療，陸軍の技術（無人偵察機，自律武器，ロボット兵士 ）学校でのテクノロジー（ロボット教師，自閉症児のためのロボット医療従事者），自動運転車と倫理的問題（MIT モラルマシン）

担当教師のコメント：上記のテーマを選んだ理由として，以下の理由を挙げていた。

「今日の生活に関連した何か，生徒が興味・関心持てることができるテーマについて教えたいと思った。各トピックについて，いつも賛否両論提示することが大切だと思う。生徒がただ一つの答え，一つの見方で満足しないように，さまざまな角度から物事を見ることが重要だと思う。」

2.2 VALLAURI SECONDARY SCHOOL

トリノの校外，フォッサーノにある普通高校である。見学したのはいずれも CLIL の授業で，以下がその内容である。授業は，生徒とのやり取りを含めて全て英語で行われていた。

2.2.1 授業内容：

1 限: 文学

特徴：テーマに関する思考マップをグラフィックオーガナイザーで視覚化していた。

教材：小説，詩，劇の脚本。

内容：小説，詩，劇の脚本（部分）の読み取りの導入として，教材に合わせて，教師が選曲した音楽を聴いたあと，思いついたイメージについて尋ねる（3 曲：色，場面など）活動。その後，文章の読み取りの際にも作品に対して生徒が抱いた自分のイメージを活用していた。

使用する語彙：ドラマ，監督，演劇，劇作家，観客，プロデューサーなど。

感想：文学の授業だが，その読み取り活動の導入として，音楽や写真などの補助教材を活用したユニークなスタイルの授業だった。特に教師の選曲による音楽の使用は，生徒に芸術的な教材の取り組みの導入として，生徒が抱いたイメージを発表させるなど感性に訴える独創性のある活動となっていた。

2 限：生物学

テーマ：呼吸器系。

資料：ビデオ，配布資料。

活動：ペア/グループワーク，インフォメーション・ギャップ，歌。

概要と感想：CLIL の枠組みを効果的に活用した授業で，既習事項をクイズ形式で確認するところから始まり，呼吸器系などの新しい内容理解を助けるための動画の使用や，学習内容を数え歌のような形式でまとめるなど，様々な活動を使ってうまく設計されていた。生徒も学習手順を良く理解し，積極的に取り組んでいた。他の授業者に比べて授業が効果的に構成され，指導方法もすぐれていたのでその理由をたずねたところ，自主的に CLIL のトレーニングに参加したり，英語力を高めているとのことだった。

3 限：数学

教材：教師が作成したワークシート。

内容：モーレ・アントネリアーナ（Mole Antonelliana）というトリノのシンボルとなっ

ている塔を題材にしたトピックスを使って，フィボナッチ数列（初項 1，第２項１として，隣り合う項の和が次の項の値となるような数列）を紹介していた。今回見学した CLIL の授業では，新しいテーマの導入の際に，生徒が理解しやすい事例を活用する事例が多く見られた。

4 限：IT プログラム

内容：IT プログラムの発表。

活動テーマ：「壁」というテーマのバーチャルミュージアム。

概要と感想：IT プログラムの技術を学ぶ授業で，生徒の制作したプログラムの発表。「壁」というテーマで，生徒がグループワークとして，ネット上に色々なバーチャルミュージアムを作成している。たとえば，ローマ時代から，現代のベルリンの壁などを使って社会的なテーマで「壁」を扱ったものもある。この授業では IT プログラムの技術を学ぶことが目標となっているが，そのプログラムの内容は他の教科にも関わり，教科横断型の学習となっている。生徒の個性的なアイデアを活かした興味深い授業であった。発表やその後のやり取りは全て英語で行われていたが，総じて生徒のリスニング力の高さが目立っていた。テーマ学習やプロジェクト学習を行う際に，導入時にそのテーマの理解度が鍵となることから，日本でも CLIL のような授業を導入する際にリスニング力の強化は重要となると思われる。

2.3 Scuola Lower SECONDARY SCHOOL

トリノの校外，アスティにある中学校である。見学したのはいずれも CLIL の授業で，以下がその内容である。

2.3.1 授業内容：

1 限：地理

内容：生徒がグループワークとして，旅行代理店の社員となって，アメリカの都市を紹介する。

概要と感想：プロジェクト型学習として，生徒はリーフレットやポスターも作成し，とても意欲的に取り組んでいた。また，発表する様子をから，「主体的に学習に関わっている」という態度がうかがえた。CLIL の実践においてこのような態度の涵養は重要と思われる。授業の流れとして，テーマの導入として基礎的な知識の確認の後，新しい知識の学び，さらに発展的な調査とその発表を行うという手順になっていた。全体的に生徒はこの流れをよく理解しているように思えた。

2 限：生物

内容：身体の器官（心臓）。

教材：教科書，ビデオ。

学習活動：教科書とそれに準拠したビデオ教材を使って基本的な知識の確認の後，教師が英語で質問をして，生徒の理解を確認していた。

感想：使用した教科書は「CLIL」と表紙に表示があり，電子黒板を使ってその内容の動画を提示していた。このような教材は他の授業でも見かけたが，一般的に普及度は高いのかもしれない。しかし，担当の教師が独自の教材を作成して授業に活用する事例と比

較すると，リソースの内容の提示は一般的な説明に留まり，生徒の関心度にも限界がある印象を受けた。

3 限：地理(1 限と同じ内容)

内容：発表会（グループ)。アメリカの都市を旅行代理店として紹介。

感想：1 限と同じ内容で，担当教師も同じである。中学レベルでも発表形式の授業を見ると，生徒たちは総じて「英語は使うために学ぶ」という態度がうかがえる。その意味で，授業全体を貫く「学習するテーマ」が，学習者にとって取り組む価値のある，充実した内容になることが重要だと思われる。

2.4 LICEO PORPORATO Secondary school

普通高校における CLIL の授業見学と共に，実践に関して担当する教師からその実践方法についての説明を受け，情報交換を行った。

2.4.1 授業内容：

2 限：歴史

内容：アメリカの南北戦争

教材：ワークシート，プロジェクタの写真

概要と感想：歴史の授業ではアメリカの南北戦争をテーマに CLIL の授業を行っていた。プロジェクタの写真を効果的に使って，基本的な知識の導入を行い，生徒とやり取りを行っていた。また，同校では CLIL の教材開発に関して，教員同士でよく連携して取り組んでいる様子がうかがえた。例えば哲学の授業の導入では，クイズに答えるゲーム形式の活動を行っていた。手順は，生徒がインタビュースタイルで教師に対して対象の哲学者に関する質問を行い，その哲学者を特定するという内容だった。このほかの教科でも，その教科の特徴をよく配慮して授業を行っているようだった。

2.5 ROLETTO SCUOLA PRIMARIA

トリノの郊外，ピネロロの小学校の授業。

2.5.1 授業内容：

1 限：アート

言語材料：前置詞（上，中，下，前，上，間)。

教材・教具：配布資料，ワークシート，デジタルボード。

方法：様々な活動を用いた事前知識の活性化。

概要と感想：ゴッホの作品を利用し，家具付きの部屋の絵を見せ，その家具の配置に関する質問を行うという導入を行った。さらに，子供たちは家具のない部屋のワークシートに，紙で切り抜いた家具を配置したり，その位置の調整を行った。この活動では，場所を表現する英語の前置詞を使用して，体験的にその法則を学んでいた。その活動の後，言語活動として「部屋」をテーマにワークシートを使って詩を作り，他の生徒の前で発表を行った。いわゆる美術の内容だが，最後に詩作という創作活動の言語活動も含まれ，様々な学習活動に取り組む統合的な学習となっていた。

2 限：地理

内容：川，海，湖。

言葉と文法：地理的な対象物，比較。

教材・教具：配布資料，ワークシート，デジタルボード。

概要と感想：1，２限とも CLIL のトレーナーである Silvana 先生の授業。２限の地理の授業では，教室外の導入活動として，地理的なオブジェクトの海，山，川など教師が示すトピックを身体で表す活動を行った。その後，教室に戻り，ワークシートを使って，イタリア国内の著名な川,海,湖の事例を使った地理的な知識に関する学びを展開した。CLIL の枠組みにきちんと沿った授業で，チューニング（事前知識の活性化）/発見（発見活動）／選別／振り返りという構成で，非常に効果的な授業が展開されていた。特に新しいテーマに入る前に，生徒のそれまでの学習した知識の活性化を図るため，肉体的な表現を含めて多様な活動を行い,それが生徒の活発な反応を引き出す結果になっていた。

2.6 Pinerolo Liceo Scientifico (CLIL cooperative lessons at a secondary school)

トリノの郊外，ピネロロの高校の授業。

2.6.1 授業内容：

1 限：地理

内容：アメリカの自然の驚異。

協調学習： 学習ルール（静かな声を使う／静かに動く／注意深く聞く／個人活動)。

資料・教具：ワークシート, デジタルボード。

概要と感想：本授業の特徴は協調学習をベースにした CLIL である。最初に本授業の協調学習のルールの確認を行った。そのルールは「生徒同士のやり取りは静かな声を使う」「必要があって移動する場合は静かに動く」「教師や生徒の発表は注意深く聞く」「まとめは個人活動となる」。本授業での協調学習のルールはどちらかというと，学習態度に関するマナー的な要素が強かった。

2 限： テーマ学習（電子機器の廃棄物問題）

内容：電子機器の廃棄物の現状の理解とその問題点についてのディスカッション。

資料・教具：ワークシート, デジタルボードによるニュース動画の提示。

概要と感想：YouTube で電子機器の廃棄物のビデオを見せて，その問題についての学生の知識を確認し，話し合うという手順だった。この授業では担当教師がこちらの訪問の意図を配慮して，授業の後半で，「CLIL の長所と短所」というテーマでディスカッションを行ってくれた。以下はその意見をまとめたもの。

肯定的な意見：言語とトピックを同時に学ぶ／オープンなスタイル／インタラクティブ／コミュニカティブ

否定的な意見：題材が退屈／時間のかかる作業／学習内容が深まらない

生徒の好きな題材：化学（3 人），物理学（2 人），天文学（2 人），スポーツ，第二次世界大戦，生物学（哺乳類） ＊（ ）の数字は人数

感想：生徒は概ね CLIL の授業スタイルを支持している。この論議では生徒からその学

習テーマについてのコメントが多くあり，CLIL の授業においては，やはりそのテーマが学習全体の原動力となることから，生徒にとってどれだけ充実した題材となるのかが重要であるということが分かった。

2.7 Università Ca' Foscari di Venezia での会議の概要

それまで見学した授業の記録を基に，CLIL の研究者である Coonan 先生およびその同僚の３人でイタリアの CLIL について検討した。見学した授業の内，特に効果的な取り組みを行っていると思える実践では，担当教師が教科書に頼らず独自に教材を開発するなど，クリエイティブな姿勢が見られたことを指摘した。Coonan 先生及び同僚の意見では，「CLIL には本来，決められた教科書がなく，その内容に沿って教師が教材と方法を決定し，開発すべきであること，その意味で CLIL を推進することは，結果として教師の授業力を向上させ，学習全体の質を高めることになる」という指摘だった。また，学習テーマについての論議では，生徒の興味・関心に沿ったものが重要であるが，必ずしもピンポイントのテーマではなく，教科横断的な学際的なテーマも重要であるという意見もあった。

また，Coonan 先生の学生でその研究テーマとして，「ミュージアムと連携した英語学習」について取り組んでいる学生がおり，その取り組みの説明を受けた。同学生はベネチアの自然科学博物館と連携した英語学習のプロジェクトに取り組んでいて，Coonan 先生から担当教官として助言を受けていた。学生はベニスの美術館で学芸員の経験があり，その経験を活かした取り組みであった。イタリアの美術館をはじめとして多くのミュージアムでは学校と連携した教育活動が盛んで，筆者が訪問したミュージアムでも高校の CLIL の実践が行われていた。CLIL の基本的な枠組みが，その学習内容と言語学習の統合を目指した方法となっているので，ミュージアムの充実したリソースを英語学習に活用するという考えは日本の英語教育にも十分応用できる可能性があると思われる。

3. 見学した授業のまとめ

イタリアでは CLIL および CLIL の枠組みを意識した授業を中心に見学した。イタリアでは高校の最終学年で CLIL の授業が必修となっているため，見学したクラスでも小学校，中学校を問わず，多様な取り組みが行われていた。また，今回見学した CLIL の実践では，教師の経験や技能に差が見られた。これは CLIL という取り組みでは基本的に，学ぶ内容が習得する外国語の言語材料や技能を決定し，既成の教科書に頼らずに，教師自身が独自に授業設計をすることが望ましいという事情があると思われる。つまり，従来の外国語の授業では，教科書やカリキュラムに沿って言語材料や技能の習得を目指す学習を行うので，ある程度これまで開発された手法が応用できる。しかし，CLIL の場合，教科内容と言語の学びとを統合しなければいけないので，教師自身が学習者の既習事項を確認し，様々な工夫を凝らして学習を組み立てる必要がある。さらに CLIL の場合，目標言語だけでなく母語の使用も可能で，そのタイミングと割合も教師のさじ加減となる。その意味で，教師の技量が問われる。このような事情が授業力の差となっている理由の１つではないかと思われる。

今回の訪問では，色々な CLIL の授業を見学したが，担当教師は，その授業において概ね何らかの「工夫」をしようという姿勢が見られた。このことに関して，バックウォッシュ効

果（波及効果）として CLIL の授業のみならず，通常の授業の質も高める効果があることを，イタリアの教育委員会で CLIL のアドバイザーをしている Coonan 教授（Università Ca' Foscari di Venezia）は指摘していた。このことは CLIL に取り組むことが，総合的に授業者の授業力を高める可能性があると言う点で興味深い観点である。

イタリアでの研修制度では，強制的な参加形式はなく，CLIL の場合でも，自分の技能を高めるために，自主的に費用を払って参加する形式になっているということだった。日本でも様々な CLIL の取り組みが行われているが，CLIL の利点を活かして，個々の教師の授業力の向上をどのように目指すのかが重要なテーマの一つとなると思われる。

また，CLIL の授業においては，やはりそのテーマ内容が言語学習を含めた学習全体の原動力となることから，学習者にとってどれだけ充実した学習リソースとなるのかが重要であろう。

【書評】

『コア・カリキュラム準拠　小学校英語教育の基礎知識』

村野井仁　編著/A5 版/239 ページ/大修館書店

成田潤也

1. 時宜を得た良書

2020 年度の新学習指導要領完全実施に向け，小学校外国語教育への対応は，良くも悪くも急ピッチで進行している。数々の問題点が指摘されながらも，進行し続ける小学校外国語教育は，現場教員のみならず，教員志望の学生たちにとっても大きな関心事項に違いない。小学校教員として，「何が」「どれだけ」できればよいのか―小学校現場にそのような疑問に対する解答が求められているさなかに，本書が，小学校英語教育の「基礎知識」というタイトルを冠して出版されたことは大変意義深いことである。本稿では，本書の概要を説明するとともに，小学校現場教員の立場から大いに賛同する点，気になった点，及び，有効活用の方法について述べてみたい。

2. 本書の構成

タイトルにある通り，本書は文科省が 2019 年度から教職課程に導入する「小学校教員養成課程外国語（英語）コア・カリキュラム」（以下，小学校 CC）に準拠したテキストで，教員養成課程の学生や現職小学校教員を対象にした内容になっている。

第 1 部には，以下のような英語の指導に必要な基礎知識に関する内容が並ぶ。

1 章　英語授業実践に必要な知識・理解
2 章　第二言語習得に関する知識と外国語教育実践への応用
3 章　小学校外国語授業実践と授業づくり
4 章　小学校の外国語学習指導案と単元指導計画
5 章　小学校外国語教育の評価
6 章　クラスルーム・イングリッシュ／英語授業に必要なスピーキング力

続く第 2 部には，小学校 CC に示される「外国語に関する背景的事項」を押さえつつ，中・高等学校教員養成課程外国語コア・カリキュラムの「英語科に関する専門的事項」をもカバーする内容が並ぶ。内容が高度である故，第 2 部の取り扱いについては配慮が必要である（後述）。

7～9 章　英語コミュニケーション能力の高め方
10 章　英語音声のしくみ
11 章　英文法

12 章　英語の歴史
13 章　英語文学と児童文学
14 章　異文化間コミュニケーション
15 章　小学校における異文化間交流

さらに，要所要所で短いコラムが挿入されており，読みやすくもためになる内容が本編を補足する。

①フォニックス
②国際語としての英語
③音変化
④文字と語彙
⑤小学校外国語・外国語活動用の絵本
⑥言葉の豊かさ・おもしろさ

個人的には，「⑥言葉の豊かさ・おもしろさ」を，全ての小学校外国語教育関係者（小学校教員志望の学生含む）にお勧めしたい。外国語学習は母語の客観視を促し，複眼的な視野の獲得に繋がるということが端的な例を挙げながら簡潔に説明されている。「英語を教える」という表層的なスキル志向に過熱している現場実践・研究の潮流に，一石を投じる内容と言える。

総じて，専科教員には基礎知識として役立つ情報ばかりであると考えられる。しかし，無配慮に読ませてしまうと，英語教育を専門としない小学校教員にとっては負担に感じる部分もあるように思われる。

3. 第 1 部―骨太の基本理念に深く賛同

3.1 第 1 部冒頭に示される本書の基本理念

第 1 部の 1 章「英語授業実践に必要な知識・理解」は，本書のトップを飾るにふさわしい内容である。日本の英語教育の動向の説明に始まり，学習指導要領の概要や外国語教育関連部分についての解説と続く。評者の知る限り，「小学校英語」を冠した書籍のほとんどは，こうした解説の後は「以上の経緯から，小学校で英語の指導を充実させることになった。」と事実のみに言及して結ばれることが多い。しかし本書では，学習指導要領に示される外国語教育の意義について，次のように言葉を尽くして説明されている。

> 外国語を使って言語や文化の異なる人と異文化間コミュニケーションを行う際になによりも求められるのは，他者が持つ価値観，宗教，考え方，生き方などの文化を認める寛容さであり，心のしなやかさである。違っているからといって嫌ったり，壁を作ったりするのではなく，文化の多様性を認めながら異なるものに対する「寛容さ」（tolerance）を持って捉えることが大切である。上記（※評者注　前段で引用している学習指導要領解説）の「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」

> の記述における「背景にある文化を，社会や世界，他者との関わりに注目して捉え」という部分には，文化の多様性を尊重する姿勢や異文化に対する寛容性に基づくものの見方を育てたいという願いが込められていると考えることができる。（p.18）

とかく英語のスキル面ばかりが強調され，「児童が英語を覚え，流暢に話すこと」が英語教育の目的になっているような言説・実践・研究が多く見られる昨今において，これは外国語教育の本質に立ち返るために重要なメッセージと言える。同様のメッセージが，後半の 14 章「異文化間コミュニケーション」および 15 章「小学校における異文化間交流」にも見られ，小学校外国語教育を単なる英語のスキル習得の為の学習に矮小化させるべきではないという基本理念のもと，本書が編まれていることが分かる。

3.2　基本理念と例示されている実践例との一貫性

続く 3 章「小学校外国語授業実践と授業づくり」および 4 章「小学校の外国語学習指導案と単元指導計画」では，小学校現場指導経験者の筆者によって，目標設定，指導計画立案，具体的な指導案の書き方など，授業づくりの重要なポイントが具体的な指導案や単元計画案の書式とともに解説されており，大変参考になる。教員養成課程の学生にとっては，実践をイメージする上で，また現職教員にとっては他の教科の指導案作成との共通点や相違点を確認する上で，有益な資料となるだろう。

一方で，これらの内容が，前章までに語られた基本理念を反映し切れていないように感じられ，少々気になった。と言うのも，扱われている指導項目の多くは英語教育のそれであり，「小学校で英語を指導すること」と，「文化の多様性を尊重する姿勢や異文化に対する寛容性」および「異文化間コミュニケーション」を育成することとが，混同されて語られているように見えたからである。また，重箱の隅をつつくようだが，ALT の役割として書かれている「英語のネイティブ・スピーカーとしての音声を聞かせる。」「正しい発音を十分に聞かせる」（p.56：下線は評者による）という文言が，本書の他の複数の箇所で触れられているような多様性の尊重や寛容性と矛盾するメッセージに読み取れる可能性があることは，指摘しておきたい。

本書は，単著ではなく複数の筆者が執筆している為，各章ごとの内容個別には問題が無くても，全体としての主張に完全な一貫性を持たせることは難しかったのかもしれない。本書を教員養成課程の学生や現職教員の研修用のテキストとするのであれば，ネイティブ・スピーカーに近づく為に英語が指導されるわけではないということが正しく理解されるよう，指導者が丁寧な補足説明をする必要があるだろう。

4. 第2部—専門的な内容が充実

第 2 部は，英語に関する専門知識についてである。編著者がまえがきでも述べているように，ここには，中学校での英語指導には必須であっても，小学校の外国語指導のためにはやや詳しすぎる内容が含まれている。本書では，これらの情報が小学校外国語教育にとって具体的にどのように有効・必要であるのかが明示されていないため，大半を占める英語教育を専門としない小学校教員たちに無配慮に読ませてしまうと，「これを全て理解しな

いといけないのだろうか。」という不安を助長させたり，「こんなに難しいことは，自分にはできない／必要ない。」と学び自体を諦めてしまったりする原因になる可能性がある。特に，7〜9 章「英語コミュニケーション能力の高め方」は，英語教育を専門としない小学校現場教員にとってはかなり高度な学習法が紹介されていて，「これができるなら，最初から英語には困っていない。」という怨嗟の声も聞こえてきそうである。

ただ，高度な内容だからといって，指導者がこれらの知識を持っていなくても良いということではないので，「英語コミュニケーション能力の高め方」，「英語音声の仕組み」，「英文法」，「英語の歴史」といった内容群は，全てをおしなべて学ぶというよりも，読者の必要感や指導経験，興味・関心等に応じて適宜参照する内容と位置づける方が良いだろう。もちろん，興味のある学生・教員は熟読するに越したことは無いが，その選択を学生や英語教育を専門としない小学校教員に委ねるのは無理がある。指導者の適切なガイダンスのもとで，必要な箇所を適宜参照させるようにした方が，負荷が少ないだろう。

5. 『J-POSTLエレメンタリー【教職課程試用版】』との連携

『J-POSTL エレメンタリー』には，小学校教員が身に付ける必要がある資質・能力と授業力が明示されており，必然的に本書との親和性は高い（現在，【教職課程試用版】において 94 の自己評価記述文が掲載されている）。小学校 CC の内容を網羅的に扱っている本書をテキストとして基本的な理論を学びながら，適宜，指導案づくりや模擬授業といった演習を行い，一定期間ごとに『J-POSTL エレメンタリー』を用いて自己省察を繰り返すことで，理論と実践をバランスよく身につけていくことができるだろう。ただし，本書は教授法や多様な実践例を詳説するような内容ではないので，『J-POSTL エレメンタリー』でいう「Ⅱ教授法(Methodology)」の記述文（16〜41）については，具体例を伴って解説がされているわけではなく，それぞれの観点への言及に留まっている。授業実践については，指導者側が優れた先行実践を別途紹介するなどして，補足すると良いだろう。また，『J-POSTL エレメンタリー』の自己評価記述文が意味するところを確認したり理解を深めたりする為に，本書の当該箇所を開く，という参考書のような使い方も可能だろう。

6. まとめ—本書が広く読まれることが，今後の議論の共通基盤となる

「基礎知識」として必要十分な内容が収められた本書は，教員らが小学校外国語教育について今後活発に議論していく上で不可欠な，共通基盤を提供するものであると言える。本書が広く現場教師の目に触れることを期待するし，本書で学んだ学生たちが現場教員として着任する未来を想像すると，これほど心強いことは無いように思う。

【書評】

『先生のための小学校英語の知恵袋
現場の『？』に困らないために』

酒井志延［編著］／ A5 判／248 頁／くろしお出版

狩野晶子

1．誰のために書かれた本か？

『“先生”のための小学校英語の知恵袋』，タイトルのこのダブルクオーテーションマークの付いた“先生”は誰を指すのか。本書を読み進むにつれ，その対象が必ずしもいわゆる学校の先生に限られてはいないことが見えてくる。もっと幅広く，子どもたちと向き合って日々小学校での英語に奮闘しておられる様々な立場の方々に向けて書かれているのだとわかる。その点で，この本は単純な小学校英語の How to 本ではない。明日の授業ですぐ役に立つ指導案や活動の tips を求めてこの本を手に取ると肩透かし感があるかもしれない。

現在，小学校の英語は移行期間を迎え混沌としている。誰が教えるのか，という点一つをとっても，自治体ごと，小学校ごとに右往左往している現状がある。そもそも小学校英語必修化に際しては，担任主導で指導を進める想定であったと理解している。これまで，小学校外国語指導に関する研修会などでも「指導者として担任教員の果たす役割は大きい」「小学校において担任が関わることが英語活動を成功に導く上で欠かせない」と，「担任主導」での指導が強く推進されてきた感があった。しかし 2018 年度にはいわゆる「働き方改革」の風当たりの影響を受け，専科教員の増員，ALT（Assistant Language Teacher）や JTE（Japanese Teacher of English）などの外部人材や，英語の堪能な地域人材の活用も積極的に推進すべしとの動きが加速した。現状では，自治体ごとに独自の理念や方針があり，さらに予算や人員の配置などの具体的な手立ての状況も異なる中，様々な要因が絡み合い，誰がどのように指導するのか，“先生”が誰なのか，多種多様である。

小学校英語の指導形態においては，担任教員による単独指導，専科教員による単独指導，そこに ALT や JTE などが加わる 2 者でのティームティーチング，さらには担任と専科と ALT の 3 者でのティームティーチングでの組み合わせでの指導例もあったり，自治体や学校ごとに様々なバラエティでの組み合わせがある。そのため，どのように指導するかだけではなく，どのように協働して指導するかについても，現場では変数が多すぎて，答えがなかなか見つけられない状況である。そんな中で，この本は，どのようなバックグラウンドを持ちどのような知識や経験を持っているかに関わりなく，いかなる立場の“先生”であっても，とにかく現場で子どもたちとがっぷり四つに組んで，しっかりと子どもたちの学びと向き合う人たち，子どもたちにとってベストの小学校英語を模索する人たちに向けて書かれている。そこには，立場による区別などない。本来そのような区別があってはおかしいのである。

2. 誰によって書かれた本か？

本書は酒井志延氏を編著者として，総勢 15 名の児童英語の「サムライ」たちが執筆にあたっている。敢えて「サムライ」と書かせていただくのは，執筆陣の皆様のそれぞれの分野でのご活躍と献身ぶりを知っているからである。あたかも幕末の志士のように，変革期を迎える小学校英語の時代に捨て身の覚悟で挑んでおられる先生方である。損得抜きで理念で響きあい，実践で認め合う，そんな方々が手を携えてそれぞれの得意分野で貢献した本書が現場の役に立たないわけが無かろう。様々な立場から小学校の現場を熟知したメンバーと，それを理論的な枠組みで支えるメンバーの多層的な構成の，ほんとうに豪華な執筆陣である。以下に執筆陣一覧を載せる。（敬称略，所属は本書の著者紹介による。）

〔編・著〕酒井 志延　千葉商科大学商経学部教授
〔校閲・著〕久村 研　田園調布学園大学名誉教授，萱 忠義　学習院女子大学教授
〔執筆〕安達 理恵　愛知大学地域政策学部教授，阿部 志乃　横須賀学院小学校教諭，樫本 洋子　大阪教育大学および附属天王寺小学校非常勤講師，北野 ゆき　守口市さつき学園教諭，竹田 里香　姫路獨協大学・京都精華大学・大阪経済法科大学・大阪総合保育大学非常勤講師，土屋 佳雅里　東京都杉並区小学校英語講師，成田潤也　神奈川県厚木市立厚木第二小学校教諭，長谷川 和代　小学校英語支援団体 Friendly World 代表，松延 亜紀　甲南女子大学非常勤講師，諸木 宏子　西大和学園中学校非常勤講師，安田 万里　神戸市教育委員会学校教育課イングリッシュサポーター・サポートリーダー，行岡 七重　枚方市英語教育指導助手。

3. 本書の構成（目次から）

本書では，Q&A の形式をとり，38 の設問が挙げられている。もし自分が回答者の立場でこの質問に答えるとしたら…？との視点で見て行くと，どの質問も答えるのが大変難しい。調べれば答えのわかるものもあるが，はっきり由来がわからず諸説あるものや，答えがイエスかノーかは決められないものや，そんなこと聞かないでよ，とこちらが泣きたくなるような質問までが揃っている。

そこに，様々な回答者がそれぞれの立場，知見，経験，学識を持って真摯に，丁寧に，回答している。一つ一つの答えは，変わりゆく小学校英語の現場において「現時点」での最適解ではあっても，最善の答えでは無いかもしれない。だが，この本のすばらしいところは，それらの答えが，どうすれば目の前の子どもたちが少しでも楽しく英語の力をつけていってくれるかという視点に立って発せられていること，多数の執筆者が関わっていても，その視点にブレがないことであろう。

従来の指導法やこれまでの英語教育の固定概念に対して，批判するのではなく，ある程度の必然として指導者のこれまでのバックグラウンドなどを想定し，これまでの指導者の「指導観」を認めつつ，それに対して具体的な代案や実践可能な活動例を示すことによって，緩やかに変革を促している。

以下に目次と設問の具体例（抜粋）を示す。

■第 1 部　小学生からの疑問に答えましょう！先生たちからの不安に答えましょう！

＜子ども編－教養＞

Q2 世界でどれくらいの人が英語を使っているの？

Q5 日本語と英語では，どうして名前の順序が逆なの？

〈子ども編－学習〉

Q10 英語がしゃべれたら何か良いことがあるのですか？

Q12 単語の前にどうして a とか an とかがつくの？

〈教師編－指導〉

Q15 小学校教師の英語力はどの程度必要ですか？

Q17 小学校の英語では文法をどう扱うべきですか？

Q21 3・4 年生でも複数形を意識して指導すべきですか？

Q25 授業の中で日本語を使う？　使わない？

〈教師編－不安〉

Q30 教師が知らないわからない英語を，「英語で何と言うの？」と聞かれたらどうしたら良いでしょうか？

Q33 下手な発音で指導するとかえってマイナスの効果がでてしまうのではと心配です！

〈教師編－その他〉

Q37 外国語活動は楽しいものですが，どのように伝えれば他の先生方にその楽しさを理解して，積極的に実践してもらえるでしょうか？

Q38 日本語も不十分な子どもたちに，英語を教える必要があるのですか？

■第 2 部

豊かな授業実践のために

第 1 章　子ども目線の英語指導をするために

第 2 章　読み書き指導のめやす

第 3 章　子どもを活かす授業の工夫

第 4 章　ローマ字学習と英語の読み書き指導の橋渡し

1. 橋渡しのための 3 つのコツ

2. フォニックスの指導

用語解説・あとがき

本書は複数の著者による幅広い専門性を生かし，文字指導や，フォニックス指導への道筋，教科横断的なプロジェクト学習など様々な視点からの具体例も豊富に示されている。これらは今後の小学校英語の指導技術が広がり，表層的な言語知識や技能を越えてより深い学び，より児童の知的好奇心に即した内容，知りたい気持ち，伝えたい気持ちに寄り添った小学校教育の一つとしての「外国語活動」や「外国語」の発展形を示しているといえる。

4. 終わりに

小学校で先生を変えるには，「児童が変わっていく様子」を先生方に見せ，その変容から効果を実感してもらうことが最も効果的であると，筆者も経験上感じている。あとがきに書かれた「太陽」の光を児童に向け，児童がすくすくと健やかに成長する様を見て，先生方はその光が射してくる方向に次第に気がつき，そこに目を向けてゆくのではないかと感じる次第である。

数年後，小学校での外国語（英語）の指導が日常のこととして受け止められ，そのうえでさらに先，さらに深い理解を求める“先生”たちにとって，この本が道標となるはずである。そうあってほしいと強く願い，小学校の外国語教育の持つ可能性を信じる。

【記録】
2018 年度教育問題研究会会員及び研究協力者の学会発表・講演等記録

1. 2018 年 4 月 14 日（土）2018 年度 青山学院英語教育研究センター・JACET 関東支部共催講演会（第 1 回）
   開催場所：青山学院大学 17 号館 3 階 17307 教室
   講演者：清田 洋一，吉住 香織「J-POSTL を活用した英語教員養成」
2. 2018 年 5 月 10 日（木）～12 日（土）International Conference on Quality of Bilingual Programs in Higher Education
   開催場所：スペイン・ウェルバ大学
   Eri Osada（11 日）“A Challenge for CLIL Practice in the Pre-service Teacher Education in Japan”
   Rie Adachi（11 日）“The spread of CLIL in foreign language education in Japan”
3. 6 月 23 日（土）～24 日（日）第 48 回 中部地区英語教育学会 静岡大会
   開催場所：静岡大学（静岡キャンパス）
   （23 日）発表者：米田 佐紀子，西村 洋一「日本人児童のスピーキングにおけるやり取り能力に関する探索的検討―オーストラリア人児童とのスカイプ交流実践から」
   （24 日）発表者：安達 理恵「日本における CLIL の可能性と課題」課題別研究プロジェクト「CLIL とアクティブラーニングによる外国語教育の可能性 」代表：犬塚章夫（刈谷市立小高原小学校）発表者全 6 名
4. 6 月 27 日（水）～29 日（金）Asia TEFL 2018
   開催場所：マカオ大学
   Paper（27 日）: Ken Hisamura (Den-en Chofu University), Hisatake Jimbo (Waseda University), & Shien Sakai (Chiba University of Commerce). “Japanese Portfolio for Elementary Educators of English: Challenges and Opportunities”
   Paper（27 日）: Rie Adachi (Aichi University) & Yoshihiro Nigo (Japan Coast Guard Academy). “The Problems and Expectations of Spreading CLIL in Japan”
   Paper（28 日）: Fumiko Kurihara (Chuo University). “Japanese Teachers' Perceptions of Developing Intercultural Competence in the EFL Classroom”
   Poster : Junya Narita(Atsugi Dai2 Elementary School) & Shien Sakai (Chiba University of Cmmerce). “The Educational Value of Foreign Language Teaching in The Context of Japanese Elementary Education”
5. 7 月 8 日（日）JACET 第 11 回 関東支部大会
   開催場所：神田外語大学（幕張キャンパス）
   発表者：山口 高領，久村 研「小学校英語指導者のコア・コンピテンスをめぐって―教職課程調査結果と今後の課題―」
6. 7 月 28 日（土）～29 日（日）第 18 回 小学校英語教育学会(JES) 長崎大会
   開催場所：長崎大学（文教キャンパス）
   発表者：長田 恵理，赤井 晴子「文字が示す音の読み方指導の実践―担任，ALT，中学校教員の特徴を生かして―」

発表者：竹田 里香，土屋 佳雅里，若松 里佳「自己省察ツール　J-POSTL エレメンタリーの課題と展望」

7. 8 月 18 日（土）〜19 日（日）関東甲信越英語教育学会(KATE)　第 42 回栃木研究大会
開催場所：白鴎大学（新・本キャンパス）
発表者：土屋 佳雅里，阿部 志乃，酒井 志延「小学生に英文字の適切な手書き指導をするために」
発表者：酒井 志延，松延亜紀，竹田 里香，長谷川和代「現場教師が抱く小学校英語の疑問に答える」
8. 8 月 25 日（土）〜26 日（日）全国英語教育学会(JASELE)　第 44 回京都研究大会
開催場所：龍谷大学
発表者：酒井 志延，松延亜紀，安田万里，土屋 佳雅里「小学生からの英語の疑問に答える」
発表者：安達 理恵，阿部志乃，北野 ゆき，諸木宏子「異文化と外国語を繋ぐチョコレート・プロジェクト」
9. 8 月 28 日（火）〜30 日（木）JACET　第 57 回　国際大会
開催場所：東北学院大学
発表者：清田 洋一, 浅岡 千利世, 大崎 さつき, 吉住 香織「教職課程における J-POSTL を活用したプロジェクト−英語教師教育の質の向上を目指して（Using J-POSTL in English Language Teacher Training Curriculum: Aiming to improve quality of Teacher Training Classes)」
発表者（シンポジウム）：久村 研，長田 恵理，成田 潤也，阿部 志乃，土屋 佳雅里「J-POSTL エレメンタリー：『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―その理念と実践」
発表者：中山 夏恵「小学校において育成すべき異文化間能力の検討ー英語指導者対象の意識調査から」
賛助会員発表枠　発表者：神保 尚武，栗原 文子「Action-oriented teaching and learning English『行動志向の英語科教育の基礎と実践』―CEFR の学習観と新指導要領を踏まえた英語科教育の提案―」
10. 9 月 8 日（土）CLIL とアクティブラーニング研究会【第 4 回】
開催場所：愛知大学（名古屋校舎）
発表者：安達 理恵「Story telling と CLIL について」
11. 9 月 14 日（金）〜17 日（月）JUSTEC2018　第 30 回日米教員養成協議会年次大会
開催場所：佛教大学
発表者：安達 理恵，土屋佳雅里 “The effect of linguistic and intercultural awareness activity in a Japanese elementary school”
ポスター発表者：成田 潤也, 酒井 志延　“Teachers’ Anxiety About English Education as a Required Subject and Ways to Support Teachers”
ポスター発表者：清田 洋一　“Using Portfolios to Encourage the Personalization of English language teaching”
12. 10 月 21 日（日）日本児童英語教育学会（JASTEC）第 38 回秋季研究大会

開催場所：大阪成蹊大学
発表者：中山 夏恵, 若松 里佳, 成田 潤也, 土屋 佳雅里「異文化間能力を促す活動案の提案―移行期用教材『We Can!』に注目して―」

13. 11 月 11 日（日）JACET 教育問題研究会主催 「児童のやる気をだす方法を教えます」ワークショップ
開催場所：大阪教育大学（天王寺キャンパス）
発表者：行岡 七重, 北野 ゆき
14. 12 月 1 日（土）文教大学生涯学習センター主催 教育課題解決セミナー
開催場所：文教大学（越谷キャンパス）
課題提案者：吉住 香織:「次期学習指導要領と J-POSTL」, 中山 夏恵:「深い学びと異文化理解」 ワークショップ :「主体的・対話的で深い学び」の実現につながるポートフォリオを活用した英語教員研修」
15. 2019 年 3 月 2 日（土）CLIL とアクティブラーニング研究会【第 5 回】
開催場所：愛知大学（名古屋校舎）
16. 3 月 10 日（日） 言語教育エキスポ 2019 の開催（次ページ以降参照）
17. 3 月 25 日（月）～28 日（木）International Conference March 2019: Educating the Global Citizen: International Perspectives on Foreign Language Teaching in the Digital Age
開催場所：ドイツ・ミュンヘン大学
発表者：（26 日）Shien Sakai “A View on New Foreign Language Education Using Machine Translation”（27 日）Hisatake Jimbo, Ken Hisamura, Fumiko Kurihara “Developing global competence through EFL teaching: An insight from survey results on J-POSTL self-assessment descriptors”; Rie Adachi “The effectiveness and challenges of international project-based learning at Japanese primary schools”; Kagari Tsuchiya “Promoting the dissemination of digital textbooks in foreign language education at elementary schools in Japan”

言語教育エキスポ 2019 プログラム

日時：2019 年 3 月 10 日（日）午前 9 時～午後 5 時
場所：早稲田大学 11 号館 4 階会議室 406～410
主催：JACET 教育問題研究会
共催：神保尚武科研，栗原文子科研，中山夏恵科研，酒井志延科研，LET 関東支部，英語芸術学校マーブルス

【シンポジウム】

S1 「J-POSTL エレメンタリー：全国調査結果の概要と今後の課題」長田恵理（國學院大學），山口高領（立教女学院短期大学），中山夏恵（文教大学），久村研（田園調布学園大学）

S2 「AI と翻訳機が進化した時代の外国語教育を考える」トム・ガリー（東京大学），馬場哲生（東京学芸大学），成田潤也（厚木第二小学校），栗原文子（中央大学），満尾貞行（横浜国立大学）

S3「こうすればよくなる小学校英語教育」長谷川和代（支援団体フレンドリーワールド），北野ゆき（さつき学園），諸木宏子（西大和学園中学校），若松里佳（荒川区教育アドバイザー），松延亜紀（教育支援協会大阪）

S4 「中高現職英語教員プロジェクトの成果―自立的学習者を育てる J-POSTL を利用した授業改善の実践事例」浅岡千利世（獨協大学），清田洋一（明星大学），栗原文子（中央大学），醍醐路子（青山学院大学），髙木亜希子（青山学院大学）久村研（田園調布学園大学）

S5 「豊かな心を醸成するミュージアムと連携した英語学習」清田洋一（明星大学），残間紀美子（富士高校），酒井志延（千葉商科大学）

S6 「教室内英語力評価尺度」を使用した英語授業改善と英語教師の専門的成長」中田賀之（同志社大学），池野修（愛媛大学），木村裕三（富山大学），長沼君主（東海大学），永末温子（九州共立大学），村上ひろ子（神戸市立葺合高校），興津紀子（三田市立狭間中学校）

【ワークショップ】

W1 「小学校用のポートフォリオ，ラップブックを作ってみませんか？」阿部志乃（横須賀学院小学校），土屋佳雅里（早稲田大学），若松里佳（荒川区教育アドバイザー）

W2 「ICT を用いた外国語教育実践：音読・リーディング・ライティング」橋本健広（関東学院大学），岡田毅（東北大学），松尾英俊（駒澤大学），佐藤健（東京農工大学）

W3 「協働学習による協働学習のためのワークショップ―自身の問題として捉える―」津田ひろみ（明治大学），舘岡洋子（早稲田大学），大須賀直子（明治大学），小松千明（お茶の水女子大学）

W4 ミュージカル，ワークショップ「ライオンキング」英語芸術学校マーブルズ

【個人研究発表】

K1 「『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』(EPOSTL)及び『言語教師のポートフ

ォリオ』(J-POSTL) に関する研究のレビュー―日本における今後の実践と研究への示唆―」髙木亜希子（青山学院大学）

K2 「小学校外国語教育における地域人材の問題の研究」土屋佳雅里（早稲田大学）

K3 「自立学習から世界の問題に繋げるチョコレート・プロジェクト」安達理恵 (愛知大学) 阿部志乃（横須賀学院小学校），北野ゆき（さつき学園），諸木宏子（西大和学園中学校）

K4 「新学習指導要領の移行期における小学校外国語活動，英語の導入に向けた市としての取組について」中野 聡（富士宮市立東小学校）

K5 「異文化適応の視覚化―G. Hofstede と Erin Meyer の分析比較―」杉橋朝子（昭和女子大学）

K6 「外国語の学びを考える教養ゼミナールにおける学び」田原憲和（立命館大学）

K7 「CEFR Companion Volume の導入の背景と日本の英語教育への応用」斎藤裕紀恵 (早稲田大学)

K8「授業で英語話者の多様性と異文化コミュニケーションを学ぶことについて―大学生への実態調査に基づく一考察―」印田佐知子（立教大学）

K9 「地域課題解決型キャリア教育「烏山学」における英語学習―グローカル人材育成を目指して―」渥美光子（栃木県立烏山高等学校）

K10 「南チロルにおける CLIL 導入の課題」大澤麻里子（東京大学），小川敦（大阪大学）

K11 「ことばの学びへの生涯学習支援に向けて：ちょっと気になる外国語初習者の躓き」矢田部清美（慶應義塾大学）

K12 「パフォーマンス課題における自己評価の効果について CEFR の共通参照レベル，ルーブリック，自由記述による総合的評価の提案」吉村創（慶應義塾高校），矢田部清美（慶應義塾大学），境一三（慶應義塾大学）

K13 「大学生 1，2 年生を対象とした EAP 教材の開発に向けて 足場掛けの設計と実践」平井清子（北里大学），蒲原 順子（福岡大学）

K14 「ナラティブフレームを使った 1 年を振り返る活動」清田顕子（東京経済大学）

K15 “ Planning Task-Based Classes Developing an ‘ Introduction to English Communication” Tatsuya NAKANO，Fusako KITTA, Taron PLAZA, Jon MORRIS（駒沢女子大学）

K16 「Task design における outcome と context への焦点化」臼田悦之（函館工業高等専門学校）

K17 「オンライン英会話システムの効果と利用上の問題点」佐藤夏子（東北工業大学）

K18 「調音を伴ったコンピュータによる高変動音素訓練が日本人が苦手とする音素の知覚と調音に及ぼす効果」飯野厚（法政大学）

K19 「日英字幕付き音映像コーパスによる英語ライティング学習」田淵龍二（ミント音声教育研究所）

K20 「異文化理解へと興味関心を導く，絵本の読み聞かせ指導法」諸木宏子（西大和学園中学校）

K21 「英語で家庭科，そして異文化交流　小学校 6 年生クラスで実施した CLIL 授業」坂本ひとみ（東洋学園大学）

K22 「Tokyo2020 に向けて国際協働学習を～教師同士のつながりの視点から」滝沢麻由美

（東洋学園大学）

K23 「ICT 機器を利用した体育 CLIL の実践」二五義博（海上保安大学校），伊藤耕作（宇部工業高等専門学校）

K24 「高校における論証モデルを利用した思考力向上を目指すライティング指導の提案」細喜朗（早稲田大学本庄高等学院）

K25 「日本人 EFL 英語学習者の構文力向上と，クリティカル，ライティングへの効果」蔦田和美（京都産業大学）

K26 「CEFR の到達目標に準じた 4 技能試験に対応するライティング指導法」中谷安男（法政大学）

K27 「ドラマ教育 101 ～インプロ（即興）のススメ～」竹田里香（姫路獨協大学），樫本洋子（大阪教育大学），安田万里（神戸市公立小学校イングリッシュサポートリーダー）

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

1. 投稿条件（Requirements）

原稿投稿者は本研究会会員と JACET 会員を原則とするが，それ以外でも J-POSTL の使用者，および，言語教師教育の研究者・実践者の投稿を認める。

Contributors and co-authors should be SIG or JACET members. However, contributions from the users of J-POSTL or researchers/practitioners of language teacher education as well as foreign language education are welcome.

2. 募集原稿の記事類別と内容・ページ数（Editorial Policy）

応募者は以下のいずれかの類別を選択して原稿を作成してください。ただし，査読（対象：論文，研究ノート，実践報告）の結果類別が変わることがありますのでご承知おきください。ページ数については編集委員会が必要と認めた場合はこの限りではありません。

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

記事類別	内　　容	ページ数
論文 (Research Paper)	『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実践活動，教材および教育プログラムの紹介・解説など。 Reports of conferences, activities, materials, research programs, etc. related to J-POSTL or language teacher education and related fields.	10 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）にも投稿してください。
Language Teacher Education invites submissions for both Japanese and English editions.

・応募申込み（Data Entry）：No.1 は毎年 11 月末，No.2 は 5 月末までに，氏名，所属，連絡先（メールアドレス），原稿の題目（仮題でもよい），類別，概要（No.1 は 200 字程度，No.2 は 100〜150 語（ただし，No.1 に掲載の場合は不要）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), genre, subject and abstract (100-150 words) should be sent no later than November 30 for Japanese edition and May 31 for English edition to the e-mail address below.

・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)（8 月発行予定）：同年の 6 月 15 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 no later than January 10, and that for publication in August issue (English edition) no later than June 15 to the email address below:

Email to: 大崎さつき　Satsuki Osaki　<soosaki@soka.ac.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）。英語フォント（Times New Roman 10.5）。読点は全角カンマ。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観点・項目で評価されます。

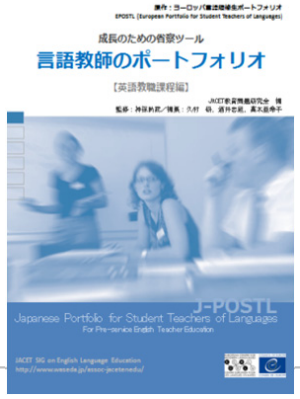
分野の妥当性	内容は本会誌で扱うものとして適当か。
記述の妥当性	原稿の位置づけは明確か。表現は正確か。文献引用は適切か。
信頼性	内容に矛盾や誤りはないか。論理の展開に無理はないか。
独創性・新規性	理論，実践，手段，事例とともに新規で意義ある成果があるか。
教育的寄与	成果が教育上有用か。教育効果の向上が期待できるか。
将来の発展性	得られた知見，手法等が将来教育分野で寄与する可能性があるか。
完結性	成果がまとまり，独立しているか。教育効果への考察と示唆はあるか。

【編集後記】

昨年本欄で不作を嘆いた我が家の夏ミカンは，今年は打って変わって大豊作。昨年は 10 個程度であったが，今年はその 20~30 倍は実っている。途中で数えるのをあきらめるくらいである。息子一家や隣近所に配ったが，人気は今一だ。そのまま食べるには酸っぱくて苦い。ジャムにするとよいのだが，そんな手間をかける人は，家内以外，あまりいないようだ。おかげで，毎日夏カンのジャム入りヨーグルトを食べているが，糖分の取りすぎかもしれない。また，昨年その木を根座にしていた鳩だが，今年は家の門の脇にある真木の枝を根座にしているようだ。木の下の階段に落ちている 4〜5 滴の白い糞を洗い落とすのは，昨年に引き続き毎朝のルーチンになっている。☆英語の論文とその翻訳を同時に掲載したのは今回が初めてである。著者の K. Graves 先生は，昨年の言語教育エキスポでの基調講演者。講演では，コミュニカティブな教授法（CLT），ジャンル・アプローチ，内容言語統合教授法（CLIL）という 3 種類の教授法の理論的構造を，実際の学校教育カリキュラムと関連付けてわかりやすく解説していただいた。それぞれの教授法の言語観，言語習得観，学習者ニーズ，教員の役割，教育課程や教材の編成，評価などについて事例を含め具体的に論証された。その 3 種の教授法のうち，日本ではあまり馴染みのないジャンル・アプローチをテーマに今回は執筆していただいた。本来は，毎年 8 月に発行している英語版に掲載する予定であったが，双方の都合で，原稿が間に合わず，本号の掲載となってしまった。本号は日本語版なので，執筆交渉に当たられた栗原先生に翻訳を依頼することになり，短い期間でその役割を果たしてくださった。感謝。☆今回も査読の先生方には多くのご負担をおかけしました。丁寧なコメントと修正意見によって，見違える原稿に変身したものもあります。毎回「論文」として採録される原稿には限りがありますが，査読のおかげで，「研究ノート」や「実践報告」のレベルは他のジャーナルの論文と比べても遜色なく，また，先進性に富んだものと考えています。この場を借りて，お礼を申し上げるとともに，引き続きご協力のほどお願いいたします。（K.H.）

Language Teacher Education
言語教師教育 2019
Vol.6 No.1
Online edition: ISSN 2188-8264　Print edition: ISSN 2188-8256
平成 31 年（2019 年）3 月 10 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
早稲田大学商学学術院　神保尚武　気付
電話　03−5286−2081
印刷所　有限会社　桐文社
〒142-0053　東京都品川区中延 6−2−22　エボンビル 1 階
電話　03−3781−4010
本書の印刷費には科学研究費補助金基盤（B）（課題番号：16H03459）が使われています。

JACETSIG-ELE 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、髙木亜希子、清田洋一

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

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

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