

Japanese edition

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育

【Vol. 7 No. 1】

JACETSIG-ELE Journal
JACET教育問題研究会 会誌



JACETSIG-ELE Journal

Language Teacher Education and Related Fields

March 2020

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 2020

【Vol. 7 No. 1】

JACETSIG-ELE Journal

JACET 教育問題研究会 会誌

2020 年 3 月

JACET 教育問題研究会

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

Language Teacher Education Vol.7, 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 2020

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

機械翻訳が日本の英語教育に与える影響	トム・ガリー (Tom Gally) 1
大崎さつき・久村 研 訳	

研究ノート

英語指導者の資質・能力に対する小学校現職教員の意識： 小学校現職教員対象「J-POSTL エレメンタリー」全国調査の結果から	中山夏恵 13 山口高領 久村 研
学生調査から見た小学校英語教職課程履修生に求められる資質・能力	山口高領 31 米田佐紀子
グローバル化時代における日本の大学の機械翻訳を使った複言語教育の研究	酒井志延 51

書 評

『リフレクティブ・プラクティス入門』ひつじ書房	栗原文子 65
『英語教師のための実践研究ガイドブック』大修館書店	太田 洋 69
『ワクワクする小学校英語授業の作り方』大修館書店.....	満尾貞行 73
『映画で学ぶ英語の世界』くろしお出版	村上裕美 76

記 録

2019 年度教育問題研究会会員・協力者の学会等発表記録	80
言語教育エキスポ 2020 プログラム	82
Language Teacher Education 言語教師教育 原稿投稿要領	85
【編集後記】 / 88	

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）

阿野幸一（文教大学教授）

岩中貴裕（山口学芸大学教授）

長田恵理（國學院大学准教授）

栗原文子（中央大学教授）

下山幸成（東洋学園大学教授）

高木亜希子（青山学院大学教授）

猪井新一（茨城大学教授）

臼倉美里（東京学芸大学准教授）

狩野晶子（上智大学短期大学部准教授）

境 一三（慶應義塾大学教授）

二五義博（海上保安大学校教授）

執筆者（掲載順）

トム・ガリー（Tom Gally）（東京大学教授） 大崎さつき（上掲）

久村 研（上掲）

中山夏恵（文教大学准教授）

山口高領（秀明大学専任講師）

米田佐紀子（玉川大学教授）

酒井志延（千葉商科大学教授）

栗原文子（中央大学教授）

太田洋（東京家政大学教授）

満尾貞行（横浜国立大学教授）

村上裕美（関西外国語大学短期大学部准教授）

【招待論文】

機械翻訳が日本の英語教育に与える影響

トム・ガリー (Tom Gally)

大崎さつき・久村 研 訳

要旨

Google などがオンライン上で無料で提供する機械翻訳の精度は、2016 年に大幅に向上した。MT は現在、私生活ばかりでなくビジネス、研究、政府機関などでますます利用されるようになってきた。まだその精度は不完全ではあるが、実用的な目的に適用可能な MT の出現によって、英語で流暢に話せる能力の獲得が国際コミュニケーションに不可欠であるという日本の悉皆英語教育の根拠が揺らぐことになる。MT の課題にどのように対応するかを検討している言語教育者は、重大な不確実性に直面している。例えば、MT の使用が学習者の言語習得と動機づけにどのような影響を与えるか、MT を授業カリキュラムに組み込むべきか、また、どのように組み込むか、などである。本論では、コンビニの掲示と電車内で耳にした MT を介した会話という単純だが具体的な MT の実例を検証した後、2019 年現在、MT と言語教育に関して分っていることとまだ分っていない事項について議論する。最後に、1 文ごとの翻訳の正確さではなく、むしろ『ヨーロッパ言語共通参照枠』(CEFR) に類似した *can-do* のルーブリックによって MT を評価することを提案する。

キーワード

機械翻訳, 使用言語, 言語習得, 学習者の動機づけ, CEFR

1. はじめに

文明が始まって以来、人間の相互交流の基本的な想定は、異なる言語を話す 2 人が互いにコミュニケーションをとりたい、あるいは協力したいと望んだ場合、共通の言語を使用するか、一方が他方の言語を学習するか、または、人間の通訳者に頼らなければならないということである。この想定（すなわち、最も初歩的な交流以外では 2 言語以上知っている必要があるという考え方）が、これまで第二言語教育の目標と教授法も牽引してきた。

しかし、現在では、共通言語を持たない人々が、機械翻訳（以降、MT）、つまり、ある言語でテキストまたは音声を入力し、別の言語で翻訳を出力するコンピューターソフトウェアによって、直接、意思疎通をすることが可能である。MT によって産出される翻訳の精度は依然として大きな問題だが、人工知能技術の進歩により MT の質が近年大幅に改善され、多くの実生活の場面で使用可能になり、実際に使用されるようになった。MT の発達は、第二言語教育の基盤そのものを覆す潜在力を持ち、教育者、学生、政策立案者などに言語教育と学習の意味について考え始めることを余儀なくさせることになった。本稿では、このような MT の意味と、それに影響を与える多くの未知の要因について焦点を当てる。

一般的な MT の機能と限界について説明する前に、まず実際に MT が使用された 2 つの

実例を紹介する。

2. MT 使用の 2 つの実例

2.1 コンビニの掲示

図 1 は、2019 年に筆者の横浜の自宅近くにあるコンビニの 2 階の食事エリアに貼られていた掲示である。日本では多言語の掲示がますます当たり前になっているが、この掲示の英語は MT を使って準備されたと思われる。

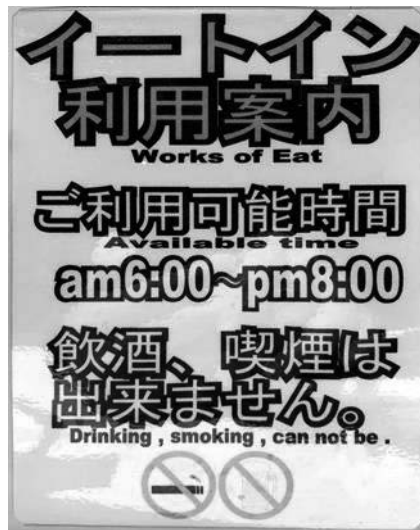


図 1. 横浜のコンビニの掲示

掲示に記載された英語 3 行は、現在の MT の精度の低さを象徴している。1 行目の“Works of Eat”は、「イートイン利用案内」の意味にまったく対応していない（正しくは“Guide to using the eating area”など）。2 行目の“Available time”は「ご利用可能時間」にもう少し近いが、“The times when you can use [this area]”などのほうが分かりやすい。その下の“am6:00~pm8:00”は英語の標準的な時間表記ではないが、日本語と英語の両方の話者に理解できる。3 行目には喫煙禁止マークと飲酒禁止マークがあるので「Drinking, smoking, can not be」という妙な英語を見ないでも理解できる。

この 3 行の英語は MT を使用して作成されたようである。その理由は第 1 に、3 行目の英語では日本語の文法順序に従い動詞が文の最後に来ているからである。英語の初歩的な語学力を持っている日本人でも、このような文を作成する可能性は低いだろう。（この掲示を作成した MT ユーザーは、恐らく 2 行の日本語を 1 行ずつ別々に入力した。2 行をまとめて入力したとすれば、MT 出力はもっと自然な英語になっていたであろう。）第 2 に、2 行目の“Works of Eat”は意味をなさないからである。「イートイン」という言葉は比較的に新しい和製英語なので、翻訳エンジン機能では処理できなかった結果であると思われる。

この掲示は、翻訳の精度が低い MT でも実際のコミュニケーションに使用可能であることを表わしている。英語は読めるが日本語は読めない外国人居住者または観光客が店に来て掲示を見た場合、多分“Available time”というフレーズの意味は理解するだろう。掲示の

英語は個別では分りにくい、意図する意味を外国人が推測するには十分な文脈がある。時間帯がすぐそのフレーズの下に表示され、テーブルと椅子はあるが、店員がいない場所に掲示されている。コンビニに入ってきた客が、そこに座って食べてもよいと解釈するのは当然だろう。飲酒と喫煙に関する 3 行目は英語としてはやはり不自然だが、そのすぐ下のマークが、その内容を理解するのに十分すぎるほどの文脈を与えている。“Works of Eat”という 1 行目だけが、日本語を読めない人には文脈内においても理解できない可能性がある。それにもかかわらず、客は午前 6 時から午後 8 時までの間、喫煙と飲酒をしない限り、そこに座って食べることができる、という掲示全体で意図されたメッセージは明確に伝わるはずである。

MT 出力の約 3 分の 1 はおおよそ自然、3 分の 1 は不自然だが文脈上理解可能、3 分の 1 は理解不能、という比率は、現在の MT の能力を表している。MT による翻訳がテキストや場面上の文脈なしに単独で提示される場合には、役に立たないことが多い。しかし、状況的な手掛かりが十分あれば、この掲示のように、実生活の場面で意図した目的を果たすことができる。さらに、この掲示を作成した人が英語や MT を効果的に使用方法についてある程度の知識を持っていたら、エラーをいくつか修正して掲示をはるかに理解しやすいものにすることができたであろう。

筆者はこのコンビニに 20 年近く通っており、店主のことを少しばかり知っている。この店舗は、外国人や観光客がほとんどいない住宅街にある。店主は見たところ 60 代で、恐らく自分で掲示を作成したのであろう。筆者は店主に英語の知識について尋ねてはいないが、彼が高校卒業以来英語を使用したり勉強したりしていないとしても驚くことではない。24 時間営業の店で、筆者が彼を見かけるときはいつも忙しく疲れている様子である。また、英語を復習するなどといった時間は最近なさそうなので、学校で学んだことはほとんどすべて忘れてしまっているであろう。さらに MT の出力を改善する方法を学ぶ機会があったとも思えない。2019 年時点では、例えば、文の省略されている主語を補ったり、MT が産出した文を元の言語に訳し直してその意味を確認したりするような利用法の開発と普及は、まだ揺籃期にある。店主が英語と MT の両方に不慣れなことが、3 行の英語のうち 2 行が非常に不自然になってしまった理由であろう。つまり、店主は無料のオンライン翻訳サービスから得られた訳をそのまま掲示に貼りつけただけなのである。しかし、以上のような問題があるとしても、この掲示は意図した目的を果たしている。

2.2 電車内の観光客

コンビニの掲示に気づいてから数か月後の土曜日の夕方、筆者が東京から横浜までの混雑した通勤電車に座っていたとき、近くにいる二人の女性が日本語と英語で会話をしていた。二人との距離はとても近かったため、彼女たちの話の一言一句がいやおうなしに耳に入り、二人のことが多少分かった。話者 A は、訛りから判断して、恐らくアジアの国から日本を訪れている観光客である。彼女は、東京に来る前に、中部日本の人気のリゾートホテルに泊まっていたと述べた。彼女はスーツケースを持っていたので、恐らくホテル間を移動中だったのであろう。話者 B は日本の大学生である。二人の会話のきっかけは聞いていなかったが、恐らく数分前に話者 A が B に電車の行き先を確認したときに始まったのであろう。

話者 A は英語だけを話していた。話者 B は主に日本語で話していたが、時折努めて英語でも表現しようとしていた。二人は A のスマートフォンで、英語を日本語に、またはその逆に翻訳できるアプリを使用していたので、2 言語での会話が成立していた。

そのアプリを使用した会話の成功率はまちまちであった。彼女らの発話が、正しく翻訳され理解されているように思えるものがあれば、また、アプリの音声認識機能によって明らかに誤訳され、同じことを繰り返すか言い換える必要がある場合もあった。さらに、発話は認識されたように思えるが、翻訳は理解できないものもあった。(音声による翻訳は聞こえなかったが、二人は音声認識の精度を確認し、スマートフォンの画面を見て相手の発言の翻訳を読んでいた。)

次は、筆者の記憶から、二人の会話の一部を再構成したものである。話者 A が二駅先で電車を降りる必要があることを確認し終えた場面である。

A: I plan to go to Place M in Yokohama tomorrow.

B: (スマートフォンの画面で翻訳を読み、日本語で) 私はほぼ毎日 Place M を通ります。

(と答えながら、画面をよく見て、言った言葉が正しく認識されたと確認する)

A: (英語の翻訳を理解しているようで、スマートフォンに) How come? (ポーズを置いて再度) How come? (とまた 2 度繰り返した。スマートフォンはどうやらその表現を認識しなかったの、彼女は言い直した。) Why do you go there?

B: (日本語で) 私の大学はその近くにあります。

A: Are you a college student?

B: (この質問に対し、A の言葉を理解しているようであった。スマートフォンの画面で翻訳を見ずに、非常にためらいがちに) Yes, I am, uh, year two, uh, college.

話者 A が数分後に電車を降りるまで続いた会話は、英語で行われた。A は流暢だったが、B は英語を話すことに明らかに慣れておらず、自分の言いたいことを表現するのに努力をしなければならない様子だった。B が話す時、彼女の顔が見えたが、限られた英語を使って観光客とコミュニケーションをとることに興奮しつつも、上手に話せないことに戸惑っている様子であった。翻訳アプリを介さないで会話している間、A は自分の英語を調整し、ジェスチャーを使って B が理解できるように工夫していた。

決してスムーズではなかったが、会話(少なくとも筆者が聞いた部分)は全体としては成功していたと思われる。話者 A は、降りる駅について実用的な話ができたと、泊まったリゾートホテルについて B に伝えることもできていた。翻訳アプリがなくてもいくらかの情報交換は可能であっただろうが、B が彼女の限られた英語力だけを使った場合と比べれば、会話のレベルは幾分豊かであった。(A は日本語を知らなかったと思われる。)

2.3 示唆

コンビニの掲示の例は、多くの人々が MT を使用し始めた理由を表している。店主に関する筆者の推測が正しいとすれば、彼は半世紀前に学校に通っていたとき、外国語としての英語は必修であったはずだ。英語が必修であった理由はいくつかある。第 1 に、どのような外国語であっても、外国語学習は異文化や外国の人々や第 1 言語とは異なるコミュニ

ケーション方法に触れることになるから学習者のためになる、と信じられていたし、今でもそうである。第 2 に、学習によって獲得した英語力は知性と勤勉さの指標と見なされ、言語能力は大学や短大の入学試験で測られる。第 3 の理由は、50 年前の国際化途上の日本においても、また、現代のさらにグローバル化した世界においても、人生のある時点で、国際共通語である英語を使用する能力が必要となる人がたくさんいると考えられていることである。

横浜の 60 代のコンビニ店主にとって、日本語と英語の掲示を店に準備することは、恐らく英語を必要とする数少ない機会の 1 つである。彼は若い頃に学んだ言語をとっくの昔ほとんど忘れていたため、3 つの選択肢に直面した。つまり、自分で掲示の英語を作成することができるようになるために、少ない時間を差し繰って英語をしっかりと学び直すこと（翻訳者を見つける方法を知っていればの話だが）、翻訳者にお金を払って掲示を作ってもらうこと、あるいは、無料のオンライン翻訳ツールを使用して、スマートフォンやパソコンで数分かけて訳すこと、である。彼が最後の選択肢を選んだのは驚くには当たらない。もし横浜のその地域にいる外国人客が知っていそうな中国語、韓国語、タイ語などのアジア言語で同様の掲示を作成することにした場合、それらの言語の文字体系、語彙、文法を一から学ぶのではなく、MT を使うであろうことはさらに驚くことではない。このようにして、MT は実用的な問題に対する迅速かつ簡便で非常に安価な解決方法を提供したのである。

電車での会話では、MT が対人コミュニケーションを促進し可能にする方法が示されている。Google などの企業は音声会話を翻訳する無料のスマートフォンアプリを提供し、また、同じ目的の特別仕様の装置も日本で広く宣伝され販売されている。しかし、電車内のような一握りの実生活の場面や形式に則った実験（河内山・梁・ヴルーベル・川北・ガリー、2018）において、実際に MT が利用されるのを観察してみると、それらの機器を使用した会話はほとんど満足のいくものではなかった。参加者の発話が頻繁に誤認識されたり、正しく認識された発話が時折誤訳されたりする。そのため、自分の発話をソフトウェアが認識し翻訳しやすくなるように工夫できるユーザーにとってさえ、その機器によって通訳された会話はイライラするような体験になる。ソフトウェアを使用する効果的なテクニックがよりよく理解され、多くの人々がそれらのテクニックで練習し経験を積むまで、アプリと装置の主な応用は、指示を求めたり与えるなどの単純な作業になる。プロの通訳者を介してさえ、会話を維持することは骨の折れることがある。現在のソフトウェアを使って通訳する必要があるとしても、長時間の会話や議論を行う忍耐力を持つ人はほとんどいないであろう。

しかし、会話通訳用のソフトウェアと装置には限界はあるものの、信頼性がもっと高い文書翻訳よりも魅力的な面がある。共通の言語を持たない人同士の 1 対 1 の会話、つまり、ジェスチャー、顔の表情、発話のイントネーション、身体的な接触など豊かな文脈の中で行われるコミュニケーションがそれらの機器を使って可能になれば、人と人とのつながりが成立しうる。このようなつながりができれば、場合によっては、もっと直接的に意思疎通ができるように、お互いの言語を習得しようとする動機づけになる可能性がある。たとえば、筆者が電車で観察した日本人大学生は、外国人観光客と話す機会を明らかに楽しんでいて、最初から英語だけで話さなければならなかったとしたら、彼女はその機会を避けていたかもしれない。観光客が電車を降りるとそのやり取りは終了したが、通訳アプリを

使用して友人を作った人が、その友人の言語を学んでみようと思いつくことは容易に想像することができるだろう。

日本で長年にわたりすべての子供たちに英語を教えているその主な理由の 1 つは、(将来のある時点で役立つかもしれないが) かなり正確な MT が手軽に利用できることで説得力が弱まっている (Gally, 2018)。コンビニ店主が英語で掲示を書く必要があった時に、ソフトウェアは彼の目的に適切に対応していた。MT の使い方を少し訓練していれば、たとえ実際の英語力がまだないとしても、翻訳の結果はよりよいものになったであろう。日本人が外国人旅行者から道を尋ねられる場合 (英語を学ぶ理由として子供によく提供される場面)、今や必要な翻訳はアプリを通じて入手できることが多い。これらの翻訳は、ほぼすべての日本の子供たちが勉強する唯一の外国語である英語との間だけでなく、日本を訪れる外国人の大多数が話すアジア言語を含む多くの言語との間でも行うことができる。

日本の英語教育者にとって改善された MT 機能の影響を議論する前に、現状における MT の概要をまず手短かに説明したい。

3. 機械翻訳の現状

コンピューター科学者は 1950 年代から MT システムを開発してきたが、特に日本語と英語のような大きく異なる言語間で MT が実用的な目的のために使用可能になったのは、Google が無料のオンライン翻訳サービスを新しいニューラル・ネットワークをベースとしたシステムに移行した 2016 年後半になってからのことである (Lewis-Kraus, 2016; Wu et al., 2016)。その時点で、出力の自然さと文法の正確さが大幅に改善された。

しかしながら、人間の言語使用者とは異なり、翻訳ソフトウェアはまだ実社会の知識 (あるいは、意味) を考慮に入れていないようである。英語の ‘scale’ や日本語の「筋」など様々な意味を持つ単語はよく誤訳される。また、例えば、“The teacher pointed at the student with a pen” (「教師が生徒をペンで指した」、あるいは、「教師はペンを持っている生徒に指をさした」) などの曖昧な構文は誤って解釈されることがよくある。現在オンラインで利用可能な無料のソフトウェアは、このような曖昧さが存在する場合、ユーザーに助言をしない。従って、入力言語と出力言語のどちらかを知らない人は、MT が正確かどうかを簡単には判断できない。

翻訳を行うニューラル・ネットワークは、人間が訳したテキストのバイリンガル・コーパスを使用して訓練されたと言われている。このようなコーパス、特にオンラインで無料で入手できるコーパスは、比較的形式的な文章 (ニュース記事、特許、政府や企業の Web サイトなど) に適応する傾向がある。そのため、恐らく MT は、小説やテレビドラマのくだけた対話などよりも改まった文章のほうで効果を発揮するであろう。また、形式的なテキストにおける文章は文脈依存性が低い傾向があるので、正しく翻訳するには、文レベルで意味上明確な学術的・技術的な文章の方が、状況の理解に依存することが多い口語体よりも MT は適している。

前述のコンビニの掲示の事例は、MT が実用面で利点や欠陥があることを物語っている。状況的にも言語的にも豊かな文脈で翻訳されるとき、MT は最も機能する。事例では、掲示が張られていた場所は、すぐに食べられる食品が販売されているコンビニの中であり、そ

ばにはカジュアルなカフェを思わせるテーブルと椅子が並び、壁には数字や文字が書かれた利用時間帯を示す掲示や喫煙・飲酒の禁止マークが張られていた。このような文脈があるから、読む者には掲示の意図したメッセージが理解できる。掲示だけでは、恐らくそこに書かれている英語の 3 分の 2 は理解不能だったであろう。

同様に、電車の中で筆者が聞いたような MT を介した会話は、人と人が顔を合わせて話すときに通例生じる豊かな文脈によってより理解しやすくなる。ジェスチャー、ボディランゲージ、顔の表情、声の抑揚、および物理的な環境は、翻訳アプリの産出機能が不正確な場合でも、お互いが意図するところを解釈するのに役立つ。

言語的な文脈、つまり、テキストや発話の中で表出された言葉以外の言葉も重要である。日本語から英語への MT は、日本語の動詞の主語と目的語を事前に編集して明確にすれば、はるかにわかりやすく正確になる。日本語では文の主語と目的語は文脈上省略されることが多い。日本語入力に主語がない場合、意図する意味に関係なく、MT は出力文の主語として 'I', 'you', 'it' など初期設定で実行する傾向がある。すべての文に主語と目的語を明示的に含めると不自然な日本語になる可能性があるが、結果として得られる英語の翻訳はそうでない場合より通例正確になる。もちろん、入力する言語に堪能で、それを使いこなせる人だけが、テキストを事前に編集して、翻訳可能な状態にすることができる。例えば、日本語が読めない人であれば、MT を使用する前にそのような調整を行って日本語のテキストを英語に翻訳することはできないであろう。また、日本語母語話者であっても、日本語文法に対する十分で明確な認識がなければ、調整を行うのは困難となるであろう。

現在流通しているオンライン MT システムの皮肉な弱点は、非常に使いやすいことである。そのシステムはパソコンとスマートフォンの両方で無料で利用でき、入力した文がまとまりを欠いていたり、曖昧であったりしても、ユーザーが入力したものは何でも受け入れる。ユーザーが明示的に翻訳を求めない場合でも、Google 検索エンジンは検索語の翻訳を提供することがある。パソコンやスマートフォンを使用する人は誰でも、ほとんど苦勞なしに数十の言語に翻訳できるため、どのようにすれば効果的に使えるのか、また、どうするとうまくいかないことがあるのかを理解していない人々によって MT は広く利用されている。事実、この数年間最新の MT ソフトウェアを集中的に試してきた筆者たちでさえ、MT を使用する最適な方法をまだ本当には分かっていない。文の主語をはっきりさせるなど、いくつかの手法は明らかになっているようだが、分からない言語からの翻訳や分からない言語への翻訳の正確さを確認する最善の方法など、多くの問題は未解決のままである。

もう 1 つの問題は、現在の MT システムの主なプロバイダーは、ビジネス戦略を明かすことや知的財産を保護することに非常に注意を払っている民間企業であるということである。例えば、Google は、2016 年後半にほとんど宣伝をしないでニューラル・ネットワークベースの MT システムを利用できるようにした。そのシステムは以前のシステムよりもはるかに優れた翻訳機能を発揮したが、システムの仕組み、機械学習で使用する分析用のテキストの種類、訳を産出するニューラル・ネットワークの更新頻度と程度、および、翻訳プロセスやインターフェースの改善や変更の将来計画などに関する情報を Google はほとんど提供していない。

MT のビジネスモデルも不明である。恐らく、Google や Microsoft などの企業は、広告を自動的に翻訳することやユーザーに利用料を請求することなどによって、相当額の投資

を取り戻すことを期待しているのであろう。5 年か 10 年後でも、翻訳サービスが現在と同じように使いやすく、便利であり、あるいは、無料で利用できるという保証はない。このような理由で、教育者を含むユーザーにとって、MT を長期計画に組み込むべきか否かやどのように組み込めばよいかが課題となる。

4. 教育者にとって未知なること

MT テクノロジーの現在と未来が不確実性に満ちているように、言語教育への影響も多くの未知なる要因によって不明瞭になっている。

4.1 実社会での使用

筆者が本稿を日本での MT の使用に関する身近な観察で始めた理由の 1 つは、MT の実用的な使い方に関する体系的な調査データを見つけることができなかったからである。2018 年、黒川智史は日本の研究者を対象に MT の使用に関する小規模なオンライン調査を実施した。その結果、141 人の回答者の約 3 分の 2 が何らかの形で使用していると回答したが、その利用方法は大きく異なっていた（黒川、2018）。ビジネスマン、商店主、タクシー運転手などに筆者が行った身近な聞き取り調査では、必要を感じたときに翻訳ツールを使用する人はたくさんいるが、実際にその使用がどれほど普及しているか、また、英語や他の言語の運用能力に対する必要性の認識にどの程度影響するかについては、まだ明確な全体像が描けていないことを示唆している。日本の悉皆英語教育は、仕事をするには英語は必須であるという信念に主として基づいているのだから、MT を手軽に利用できることが英語の使用や実生活での英語の必要性についての認識にどのような影響を与える可能性があるかについてもっと究明する必要がある。

4.2 言語習得への影響

2016 年後半に Google Translate (GT) の出力が改善されたのを見たとき、筆者の最初の反応の 1 つは、外国語学習への影響について思案することであった。例えば、英語の学術論文の書き方を学んでいる大学生が英語で文を書くときに、万一 MT に依存するようになったとしたら、彼らの英語使用の自律的能力は低下するであろうか。

この推測は、電子計算機、日本語ワープロ、カーナビシステムなどと類似性があるように思われた。1970 年代に携帯用計算機が広く利用可能になったとき、鉛筆と紙で算術を行いくなくなったことに気付いた人が多くいた。同様に、仮名を漢字に変換する日本語ワープロを使用すると、漢字を手書きで書く能力が低下するように思えた。また、カーナビシステムへの依存によって、ドライバーが自分で道順を見つける能力は弱まると言われている。

しかし、西山幹枝らが実施した研究では、これらの推測が必ずしも MT に当てはまるわけではないことを示唆している（西山、2017; 2018）。例えば、ある実験で西山は日本人大学生が GT を使用して英語で作文を書くのを観察した。学生たちの中には元の原稿をすべて日本語で書き、その後 GT でその日本語を入力して、課題の英語レポートを作成した者がいた。このような方法で MT を長期間使用すると、学生の英語習得には役立たず、害を及ぼ

す可能性があるように思える。対照的に、他の学生は英語の産出にもっとインタラクティブに取り組んだ。意味を確認するために産出された英語を読み、知らない単語の意味を調べ、作文を完成する前に英語を自分で調整した。このような方略を用いると、MT が産出した英語に学生が積極的に関与することで、言語習得を実際に促進するかもしれない。

しかし、以上は単なる憶測にすぎない。MT の使用が言語習得にどのように影響するかをはっきり見極めようとする長期的で大規模な研究はまだ行われていなし、主観的な証拠もほとんどない。今から 10 年か 20 年後には、若い時に MT を使ったことが外国語の習得にどのような影響があったと思われるかを語ることができる人がたくさん出てくるであろう。だが、今のところ、推測するしかない。

4.3 動機付けへの影響

さらに不明な点は、MT の利用可能性が日本人学生の英語学習意欲に与える影響である。英語を使うことは必要だと認識で学生が動機付けられている限り、この便利な新技術を日々使い続けると、その動機付けを弱める可能性があるように思える。しかし、学生が外国語を勉強する理由は他にもある。言語に関連する人々や文化への魅力、文法と語彙やことばそのものの言語的側面への関心、第二言語を使うことの本能的な楽しさなどである。このような動機は、MT によって害を受ける可能性は低いようである。

日本の生徒が英語を勉強する最も強い直接的な動機は、もちろん上級学校や大学への入学試験である。また、TOEIC などの試験の高得点は好ましい評価を受けるので、語学学習を継続したり再開したりする成人もたくさんいる。近い将来、受験者が試験中に MT の使用を許可される可能性は低いいため、MT に依存せずに少なくとも試験に必要な英語を習得する意欲を持ち続ける学習者はいるであろう。しかし、長期的には、MT が簡単に利用できることから、テストの受験スキルを大いに重視するという考え方に疑問が生じるかもしれない。つまり、受験はますます不要なスキルとして認識されるようになる可能性がある。

4.4 教育への適用可能性

これまで述べてきたように、実社会での使用や言語習得と動機付けへの影響についてよく分っていないので、言語教師は改善された MT にどのように対応したらよいかを判断するのは困難である。例えば、MT を授業に取り入れたほうが良いだろうか。もしそうなら、どのようにして取り入れるのか。MT を使うことをやめさせたり禁止したりすべきだろうか。それとも無視するか、等々の判断は難しい。それぞれの疑問に対する回答は恐らく特定の教育的状況にはふさわしいだろうが、どの方法が具体的な状況や学生の類型に最適であるかについての一般的な知見はまだ出てきていない。

例えば、作文の授業で課題を作成するときに MT を使用すると「カンニング」になるかどうかという問題は未解決のままである。同様に、MT が使用された場合の剽窃の判断や扱い方も問題である。日本の大学生が授業の課題に対して、例えば英語版のウィキペディアから文章を切り貼りすると、教師は通常、その怪しくも正確な英語をウェブ検索することで元の文章を見つけるので、コピーしたことを簡単に見抜くことができる。しかしながら、同じ学生が日本語のウィキペディアから文章をコピーして MT にかけて、特に学生が入力と出力を調整して明らかにおかしい箇所を除去すると、剽窃を見抜くことははるかに困

難になる可能性がある。

MT の使用に関する学生の態度も不明である。言語の授業に MT を組み入れることを受け入れる学生、抵抗する学生、無関心な学生などさまざまであろう。現在の教師の世代では、外国語を勉強する際に MT を使用していなかったのに、言語学習で MT を使用することについて学生と話し合い、彼らがどのように考えているか調べる必要がある。

4.5 教養ための言語学習

実用的な英語能力の必要性が日本における悉皆英語教育を裏づける主な正当性だが、幅広い学習によって育まれる教養という観点でも正当化されてきた (Yamamura, Gakutani, Karpinska, Tanojiri, Gally, 2019)。その文脈において、英語学習に想定される利点は、異文化や外国人に関する知識と洞察力、外国語の文法と語彙を明示的に学習する知的訓練、異言語との対照や翻訳を通じて得られる母語への幅広い気づきが含まれる。

教室に MT を導入することによって、以上の目標が促進されるか、妨げられるかは不明である。一方では、オンライン上のテキストを外国語から第一言語に翻訳する能力があるので、MT がなければアクセスが不可能な世界中の言語テキストを、読むことができる。翻訳アプリを使用する学生は、様々な国の人と会話したり外国について学んだりすることができる。他方では、翻訳に頼れば語彙と文法に焦点を合わせる必要がなくなるので、従来の言語学習で得られる目標言語の話者や関連文化に関する洞察が得られにくくなる。長期的な言語習得に対する MT 使用の潜在的な影響と同様に、MT が一般教養課程で建設的な役割を果たすことができるかどうかについて合意が形成されるまでには、数年か数十年も待たなければならないかもしれない。

5. 今後の課題

MT には多くの不確実性があるが故に、言語教育者にはできる限りの間 MT を無視し、従前どおりの教育を続けたいと考えている人が多いだろう。こうした態度は、主に試験の準備や外国文学に関わる教師などにとっては合理的な選択かもしれない。しかし、日本の多くの英語教師にとって、実用的でコミュニケーションに焦点を当てたカリキュラムと、実生活でのコミュニケーションで MT の使用が増加しているという現実との間にある矛盾は、問題を無視するとそのカリキュラムを正当化するのがますます難しくなるということを意味している。そこで、我々はどのように前に進んだらよいかについて、以下いくつかの提案を行いたい。

翻訳そのものの質に基づいて MT の潜在的な影響を評価するのではなく、教育者は実生活の課題においてどれだけ効果的に MT を使用できるかに焦点を合わせたほうがよいであろう。MT 入力と出力を比較すると、ひどく間違っていたり吹き出してしまうような訳が簡単に見つかる。しかし、言語教育のための MT の課題は翻訳の正確さにあるわけではない。むしろ、この驚くほど便利なツールが、実社会で物事を成し遂げる必要のある人々によって、しばしば効果的に使用されているという事実にある。前述のコンビニの掲示と車内の会話の例で示したように、状況や対話の文脈が豊かであれば、文レベルで完全に失敗しても、MT によってユーザーは言いたいことを伝えることができる。

MT を評価するための有望な枠組みは、多くの言語教育者に馴染みのある『ヨーロッパ言語共通参照枠組』(CEFR) (ヨーロッパ評議会, n.d. [2001]) である。人々が第 2 言語で特定の課題を実行できるかどうかを評価するための CEFR の Can-do 記述文は、MT を使用した課題の産出結果を評価することに対しても簡単に適用できるであろう。例えば、リーディングの B2 の記述文は、「MT を使えば、時事問題に関する記事やレポートの主な内容とキーポイントを理解できる」となり、また、ライティングの A1 の記述文は「MT を使えば、自分が意図した意味を伝える短くて簡単な文を作ることができる」となる。

筆者の推測では、MT を使用した経験のある人はほとんど、目標言語に関係なく、大部分のカテゴリで A2, B1, あるいは B2 のレベルで自分の言語能力を自己評価すると考えられる。このようなレベルは、従来の言語使用では通例、数年間の学習を経て初めて到達するものである。CEFR の能力レベルは、大学入学を含む日本の言語教育でますます利用されつつあるので、体系的な研究を通してこの推測を確認したり論駁したりすれば、カリキュラム開発や教育政策に対して MT の関わる意味が明らかにされるであろう。そのうちに、「CEFR-MT 認定試験」などを開発して、MT を使用する人の能力評価を体系化する野心的な教育起業家が登場するかもしれない。

言語習得と動機付けに及ぼす MT 使用の影響に関する未回答の疑問には、3 つの方法で対処できる。第 1 に、倫理的かつ実践的に可能な場合、言語教師は教室で MT を試しに試して、学生の学習と意識への影響を評価してみる。その影響は複雑で、カリキュラムや学生の言語レベル、動機、個々の学習スタイルなどによって異なる可能性が高い。そこで、教師は MT の影響に関する広い理解が生まれるまで自分の知見を広く同僚と共有する。第 2 に、言語教育者と経験豊富な言語学習者が、自分だけで私的にやっている別の複数の言語学習で MT を使用してみる。彼らの主観的な経験によって、もし広く共有されれば、若い学生の学習プロセスにおいて、どのようにしたら MT を使用することができるか、あるいは、できないかについての洞察が得られる。最後に、第二言語習得と学習者動機付けの分野の研究者は、MT の使用効果の量的および質的研究を実施し、この疑似人間技術が本物の人間の言語使用にどのような影響があるかを理解するための新しい理論的枠組みを開発する必要がある。

使用可能な MT の到来は、言語教育の基本的な想定を覆した。もはや、共通の言語を共有していない人同士のコミュニケーションや協力には、複数の言語を知っている人間が仲介する必要がなくなった。もはや、第二言語を習得することは膨大な時間と労力を費やすだけの価値があると説得力を持って論じることはできない。MT が広く普及すれば、現在の言語教育政策と教育方法に対する不満が膨らみ、根本的な改革に向かう圧力が高まるであろう。言語教育者は、個別でも共同でも、最善の対応方法について深く考える必要がある。

参考文献

- 河内山晶子, 梁晶晶, ヴルーベル・マルチン, 川北 麻由, トム・ガリー (2018) . 「MT では人と人の間の交流が変わりうるか?—実用的な会話で MT 利用の試み—」 学術英語学会第 4 回年次研究大会予稿集『機械翻訳は研究活動に劇的な変化をもたらすか?』 26-31. 引用 : <http://j-ser.org/>
- 黒川智史 (2018) . 「研究者はどのくらい機械翻訳を利用しているのか?」 学術英語学会第 4 回年次研究大会予稿集『機械翻訳は研究活動に劇的な変化をもたらすか?』 8-15.
- 西山 幹枝 (2017) . EFL learners' writing processes with machine translation (Unpublished master's thesis). The University of Tokyo, Tokyo, Japan.
- 西山幹枝 (2018) . EFL learner's perception of the use of machine translation in writing. In Y. Maruhashi et al. (Eds.), 『比較文化の語らい—Collected Essays on Comparative Studies』 157-173. 英光社
- ヨーロッパ評議会 (n.d. [2001]) . *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. 引用 : <http://www.coe.int/>
- Gally, T. (2018). Machine translation and English education in Japan. *Komaba Journal of English Education*, 9, 43-55.
- Lewis-Kraus, G. (2016, December 16). The great A.I. awakening. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/>
- Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q. V., Norouzi, M., Macherey, W., & Klingner, J. (2016). Google's neural machine translation system: Bridging the gap between human and machine translation. arXiv:1609.08144 [cs.CL].
- Yamamura, K., Gakutani, R., Karpinska, M., Tanojiri, T., & Gally, T. (2019). The discourse of *kyōyō* and English education in Japan. *Komaba Journal of English Education*, 10, 49-65.

【研究ノート】

英語指導者の資質・能力に対する小学校現職教員の意識：
小学校現職教員対象「J-POSTL エレメンタリー」全国調査の結果から

中山夏恵・山口高領・久村 研

要旨

本稿では、小学校英語指導者に求められる資質・能力と授業力を可視化する「J-POSTLエレメンタリー草案（JACET教育問題研究会，2017）」全167記述文の内，74記述文を用いて2018年に実施した現職教員対象全国調査の結果を報告する。調査結果を基に，各記述文が表す資質・能力に対する小学校現職教員の意識を明らかにする。また，これらの意識が教育経験に応じてどのように異なるか分析することで，74記述文の難易度レベル（能力マトリクス）を設定する際の示唆を得ようとするものである。調査の結果，多くの小学校指導者が資質・能力として特に必要だと判断する記述文として，「文化」や「教育環境」に関するものが挙げられた。一方，本調査結果からは，各指導者の教育経験が必要性の判断に影響を与えることが明らかになった。つまり，能力マトリクスの設定においては，単に平均値に注目するのみならず，指導者の教育経験を注視することが必要になる。これは，研修や日々の教育実践においても同様であり，教育経験の異なる教員同士が協働する際には，授業計画や実践において意識の統一を図る必要性が示唆される。

キーワード

小学校現職教員の意識，中高教育経験の有無，能力マトリクスの設定

1. 研究の背景

2020年4月から全面実施となる新小学校学習指導要領（文部科学省，以降，文科省，2017a）においては，改善事項の1つに，外国語教育の充実が挙げられている。従来5・6年生（以降，高学年）で実施されていた「外国語活動」が3・4年生（以降，中学年）に前倒しされ，高学年では「外国語科」が新設される。外国語科では読み書きに加え，中学校から降りてきた言語材料や基本的な語順指導が含まれている。この改訂は，これまで小・中という異校種間で課題として残されていた，音声中心の活動から文字学習への接続を円滑にすることをねらいとしている（東，2017）。しかし，英語教員免許状をもつ小学校教員が全体の5.9%，英語教員に求められる英語力の英検準1級以上は1%未満（文科省，2017b，2018）という現状で，中学年から高学年，高学年から中学校へと英語授業を円滑に接続するのは至難である。大学での教員養成課程や教員研修，あるいは，各小学校における校内研修において，改訂指導要領（文科省，2017a）のねらいを実践することができる英語指導者の育成は喫緊の課題である。

本研究グループはすでに2016年度から、『言語教師のポートフォリオ』（以降，J-POSTL）

(JACET教育問題研究会, 2014) の小学校英語指導者編 (以降, J-POSTLエレメンタリー) の開発に着手している。

J-POSTLは, *The European Portfolio for Student Teachers of Languages* (以降, EPOSTL) (Newby et al., 2007) を日本の文脈に合わせて翻案化したものである。EPOSTLは, 『ヨーロッパ言語共通参照枠 (CEFR) 』 (ヨーロッパ評議会, 2001) の理念を源泉とした195の自己評価記述文 (以降, 記述文) を収録し, 言語教師の資質・能力と授業力を可視化している。一方J-POSTLは, 翻案化の過程で中等教育の英語教師を対象として記述文を180に絞っている。このJ-POSTLの記述文を使って, 小学校教職課程の履修生を対象とした複数の先行研究 (米田, 2015 ; 2016 ; 大崎, 2016) があり, J-POSTLの記述文には, 小学校英語指導者の資質・能力 (コア・コンピテンス) としても適応可能な記述文が数多く含まれていることが示唆された。この先行研究の成果を機にJ-POSTLエレメンタリーの開発プロジェクトが開始された。ねらいは, J-POSTLを基盤とした小学校英語指導者のコア・コンピテンスを特定することによって, 「初等・中等教育での継続性・一貫性が担保できる」 (久村・長田・山口, 2019 ; p75) ところにある。プロジェクトは5段階で行われ, 各開発段階における概要をまとめたものが表1である。

表1. J-POSTLエレメンタリーの開発段階

段階	時期	概要
第1段階	2016年6月～2017年1月	J-POSTLの能力記述文について, 小学校の英語指導者対象に聴聞会 (5回) (N=約90) 及び, メールによる意見聴取 (N=8) 。
第2段階	2017年5月13日, 7月8日	諮問委員 (N=7) 及び編集委員による検討会議を経て, 167項目の自己評価記述文草案 (以降草案) を作成。
第3段階	2018年1月～8月	草案について, 大学の教員養成課程を対象に全国調査を実施 (N=63) し, 教職課程試用版の93記述文を選定。
第4段階	2018年11月～12月	「教職課程試用版」に含めなかった74記述文について小学校常勤現職教員を対象に全国調査の実施 (N=577) 。
第5段階	2018年9月～進行中	教職課程試用版を用いた初等教職課程 (12大学) における経年調査の実施 (現在進行中)

第1～第3段階までの調査結果と分析は「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・長田・山口, 2019) で既に報告済みである。本稿は第4段階の調査結果の報告とその分析を行うものである。

2. 目的

本調査の目的は、第3段階において抽出された「教職課程試用版」に含めなかった74記述文を用い実施した小学校常勤現職教員対象の全国調査の結果を分析することで、以下の2点を明らかにすることである。

- (1) 小学校現職教員は、各記述文が表す英語指導者の資質・能力の必要性に対して、どのような意識をもっているか。
- (2) 小学校現職教員の中等教育における英語指導経験の違いは、意識の違いに影響を与えているか。与えているとすれば、どのような違いがあるか。

以上から得られた結果を基に、小学校英語指導者の教育経験に応じた74記述文のレベル（初任・育成・中堅・熟達の4段階：以降、能力マトリクス）を設定する際の示唆を提供する。中等教員対象に作成されたJ-POSTLも全国調査の結果を基に、同様に4段階に分類されている。「初任」段階の記述文は、すべての教員が備えるべき「コア」となる資質・能力が中心となり、「熟練」段階では「初任や育成教師（筆者注：主に教歴5年未満の教員を指す）の指導者（メンター）としての力量（JACET教育問題研究会，2014）」も合わせて備えるべきと考えられるため、重要でありかつ難易度が高いものが中心となると考えられる。

3. 方法

3.1 調査対象

2018年11月に、全国の小学校を系統抽出法により抽出したデータ（酒井・相澤・安達，2014）を基に統廃合の情報を加味して2,799校を選定し、さらに、全国の義務教育学校223校を追加して合計3,022校に調査紙を郵送し、12月31日を回答期限とした。回答は583通あり、回収率は19.7%となったが、有効回答数は577であった（表2）。

表2. 質問紙の送付数とその回収率

送付数	返却数	回収数（有効回答数）	回収率
3022	64	583（577）	19.7%

3.2 質問紙

回答者の属性に関する質問と、上述の74記述文に対する質問を作成した（補遺参照）。属性に関する質問は、（1）勤務校の種類、（2）勤務校の設立形態、（3）現在の勤務校の所在地、（4）小学校での教職経験年数、（5）中学あるいは高校の英語科教員免許の有無、（6）中学あるいは高校での英語教育経験の有無、である。

74記述文に対しては、各記述文が現職（常勤）教員として備える必要がある英語の授業力かどうかを5段階スケール（5. 必要である，4. ある程度必要である，3. どちらとも言えない，2. あまり必要ではない，1. 必要ではない）で尋ねた。また、記述文の理解に差が出にくいようにするために、記述文に含まれている専門的な用語の簡略な解説を同封した。

3.3 分析方法

すべてのデータの記述統計量を算出し、記述文の回答については肯定度と否定度を算出して分析を行った。肯定度とは、各記述文において段階5と4の全回答に対する割合であり、否定度とは、各記述文において段階2と1の全回答に対する割合である。また、集団間の比較には回答の割合について有意な差を検出するために、回答の比率に χ^2 検定を用いた列の比率検定を5%水準で行った。なお3つ以上の集団を比較する際にはボンフェローニ修正後の検定を行った。

4. 主な結果と考察

4.1 回答者の属性

回答者の勤務校の種類については、小学校が541件となり、全体の93.9%を占め、小・中一貫校が34件（5.9%）、その他として「幼・小・中一貫校」が1件（0.2%）であった。勤務校の設立形態については、公立が568件（全体の98.6%）、国立が6件（1.0%）、私立が2件（0.3%）であった。

現在の勤務校の所在地については、すべての都道府県からの回答があった。小学校での教職経験年数については、すべての経験年数帯（5年未満・5-10年目・11-15年目・16-20年目・21-25年目・26-30年目・31-35年目・36年目以上）からの回答があった。

中・高の英語科教員免許の有無と指導経験の有無の人数については、以下となった（表3）。上述の通り文科省（2018）の調査では、小学校教員の内、中高の英語科教員免許状を保持している割合が5.9%と報告されている。これは、本調査の被験者層（37.8%）と比べかなり低い値であることから、本調査結果の考察に際しては、全国の実態と乖離する可能性があることを留意する必要がある。

表3. 中・高の英語科教員免許の有無と指導経験の有無の人数

中高免許有		中高免許無	取得中
218名 (37.8%)		338名 (58.6%)	16名 (2.8%)
経験有	経験無		
93 (16.0%)	125 (21.4%)		

4.2 記述文の記述統計量

577件の有効回答について示した。各記述文におけるデータ欠損件数は0から4であった。どの記述文にも5段階スケールの選択肢1から5に対する回答が出現した。各記述文の平均は、3.15から4.23の間に現れた。中央値と最頻値については、ほとんどの記述文にて共に4であったが、記述文14と29の中央値と最頻値はそれぞれ3と4（平均は14が3.31, 29が3.28）、記述文16と30では共に3（平均は16が3.15, 30が3.24）であった。

以上から、全体として、現職教員にとって必要性がないと判断された記述文はないと解釈できる。

4.3 英語指導者の資質・能力に関する小学校現職教員の意識傾向

4.3.1 天井効果・床効果：各記述文の平均値は、最少で3.16、最大で4.24であり、天井効果（平均値＋標準偏差＞5.0）を示したのは、以下の3記述文であった（表4）。つまり、これら3記述文については、小学校英語指導者として必須の資質・能力と捉えられていることが明らかになった。なお、床効果を示した記述文はなかった。

表4. 天井効果を示した記述文

記述文	<i>M</i>	<i>SD</i>
4. 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。	4.24	0.78
31. 児童の学習スタイルに応じた活動を設定できる。	4.19	0.83
66. 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。	4.16	0.86

4.3.2 肯定度と否定度：回答者の全体的な意識傾向を把握するため、肯定度と否定度を算出した。肯定度の高い記述文は、小学校英語指導者にとって身に付けておくべき資質・能力と捉えられていると判断できるだろう。一方で、否定度が高い記述文は、資質・能力として優先順位が低い記述文と捉えられる。否定度を分析した結果、特に否定度が高いものとして以下の4記述文が挙げた（表5）。同記述文の肯定度は40%台で、全記述文の肯定度の平均値が67.4%であることを鑑みると、特に低いと指摘できる。これらの記述文には、読解ストラテジーに関わる用語（スキミング・スキニング）や、辞書の活用、学習材料となる作品を活用した指導などが取り上げられており、改訂指導要領（文科省、2017a）において網羅すべき範囲を超えていると捉えられた可能性が指摘できる。

表5. 否定度が比較的高い記述文

記述文	否定度	肯定度
14. 児童が必要とする情報を得るための読み方（例：スキニング、スキミング）を身につけるよう支援できる。	20.1%	45.8%
16. 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。	27.6%	40.2%
29. 児童の役に立つ辞書や参考資料を推薦できる。	19.8%	44.8%
30. 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。	21.2%	41.5%

4.3.3 分野間・領域間の比較：本調査で用いた74の能力記述文は、「J-POSTLエレメンタリー草案」において6分野に分類されている。さらに「II 教授法」の分野に属する記述文は、その性質に従い、3領域に分類される。分野別の特徴を概観する目的で、全回答の列の比率検定の結果、全6分野では、「V<II・III・IV・VI<I」という関係が有意に成立すること

が判明した（表6）。この関係は、「Ⅰ教育環境」が他のどの領域よりも必要の度合を高く評価し、「Ⅴ自立学習」が他のどの領域よりも必要の度合を低く評価したことを示している。また、「Ⅱ教授法」の分野に属する3つの領域間で同様の検定を行った結果、「文法・語彙」が他の分野よりも低く評価したことが判明した。

表6. 各分野・領域の回答

分野	領域	記述文数	肯定度		否定度		<i>M</i>	
Ⅰ 教育環境		3	76.4%		3.8%		4.02	
Ⅱ 教授法	4技能	11	68.3%	71.0%	9.2%	8.1%	3.81	3.87
	文法・語彙	4		56.3%		15.4%		3.53
	文化	6		71.3%		6.9%		3.88
Ⅲ 教授資料		6	67.1%		10.0%		3.78	
Ⅳ 授業計画		11	69.8%		7.1%		3.85	
Ⅴ 自立学習		21	63.1%		9.1%		3.71	
Ⅵ 評価		12	70.0%		7.1%		3.87	

(1) 必要性が高いと判断された分野・領域

表6でもっとも必要性が高いと判断された分野は「Ⅰ教育環境」である。この分野に属する記述文は、表7にある3つである。「コア・カリ」「カリ・マネ」などの公的ガイドラインや、「児童の発達段階」、「多様性」などの用語については、いずれも改訂指導要領（文科省，2017a）におけるキーワードであることが反映されたのであろう。

表7. 「Ⅰ教育環境」に属する記述文とその肯定度

記述文	肯定度
1. 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。	70.5%
2. 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。	80.2%
3. 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。	78.4%

一方，分野Ⅱ（教授法）の3領域間でもっとも肯定度の平均値が高かったのは、「文化」であった（表6）。本領域に対する必要度が高かった理由として，外国語活動・外国語科の目標（学習指導要領：文科省，2017a）に「言語や文化の理解」が含まれることに加え，小学校外国語活動が，「国際理解教育の一環として（中央教育審議会答申，1996）」導入されたという経緯も初等教員の意識に影響を及ぼしていると考えられる。

(2) 必要性に対する意識が低かった分野・領域

もっとも肯定度が低かった分野は「V 自立学習」であった。本分野に含まれる記述文全 21 の内、7 記述文において、肯定度が 50% 台を記録した。言い換えると、これらの記述文の必要性についての判断が、多くの教員にとって難しかったと捉えられる。表 8 は、これら 7 記述文をまとめたものである。

表 8. 「V 自立学習」の内、肯定度が低い記述文

記述文	肯定度
46. 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。	59.0%
48. 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。	57.1%
49. 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。	58.5%
52. 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。	57.1%
53. 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。	55.7%
54. 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。	55.3%
55. 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。	57.2%

これらの記述文には、「プロジェクト」や「ポートフォリオ」などの用語が含まれている。本結果から、この 2 つの用語の概念や具体的な活動が想定できない教員がかなりいた可能性が推察される。しかし、この 2 つの活動は、J-POSTL の基本理念の 1 つである自律的な学習者の育成の実現を図るための有効な手段と考えられる。プロジェクト学習の実践者である阿部（2018a）は、授業にプロジェクト学習を導入することで「外国語の授業を他教科横断的、探求的、協働的にすることが可能」と説明している。また、プロジェクト学習にポートフォリオ的役割を果たすもの（阿部（2018b）では、lapbook が取り上げられている）を取り入れることで、学習者側からは、学習成果が可視化され、学習者が自律的に学びに取り組んだり、自らの成果を振り返るきっかけを作ることが可能で、教員側としては、評価の一部にも活用できる。さらには、「児童、教員、保護者の 3 者で学習過程や成果を具体的な形で共有でき、透明性の高い評価に結び付く（p.128）」可能性も示唆されている。このような観点から、この 2 つの用語を含む記述文に関しては、肯定度の低さに関わらず、教員に求められる資質・能力と考えられる。

分野Ⅱ（教授法）に属する 3 領域（文法・語彙、4 技能、文化）間での分析の結果、「文法・語彙」が有意に低いことが判明した（表 6）。改訂指導要領（文科省，2017a）において「外国語学習においては、語彙や文法等の個別の知識がどれだけ身に付いたかに主眼が置かれるのではない」と記されている点からも、評価する際の優先度が低くなったことが推察される。

4.3.4 中・高の英語科教員免許の有無と指導経験の有無に基づいた集団間の比較：本稿4.1で述べたとおり，文科省（2018）の全国調査の結果と本調査のデータは，中・高の英語科教員免許の有無の点で現状と乖離している可能性がある。また，本調査は中・高の英語科教員免許の有無だけでなく，中・高での指導経験の有無も調査している。そこで，本項では，3集団（①中高での英語科教員免許を所持していない集団（中高免許無）②中高での英語科教員免許を所持しているが中高での指導経験のない集団（中高免許有・経験無）③中高での英語科教員免許を所持し指導経験のある集団（中高免許経験有））を比較することで，各記述文への回答に差があるかどうか検討した。後述するとおり，顕著な差は，中高免許無（①）と中高免許経験有（③）の2集団間に見られたが，分析の段階では，3集団の比較を行った。有意差の判定には，ここでも各記述文の5段階スケールの選択肢1～5の回答割合が3集団間で差があるかどうかを見るための列の比率検定を用いた。

表9. 3集団間の肯定的な回答に差があった記述文

差の種類	記述文番号
中高免許経験有＞中高免許無	1, 6, 7, 12, 17, 18, 21, 24, 36, 72, 74
中高免許経験有＞中高免許有・経験無	4, 10, 11, 16, 18, 21
中高免許無＞中高免許有・経験無	57

表9の通り，3集団間での2者の比較には，3通りの比較が考えられる。その比較の中で差のある関係が見いだされた記述文の数が最も大きかった比較は，中高の免許があり経験もある集団（③）と，免許のない集団（①）の間における比較であった（11記述文）。免許を所持している集団の中での教育経験の有無の点で異なる集団間での比較（③と②）では，6記述文において回答に有意な差があった。中高での教育経験のない集団の中での免許所持の有無の点で異なる集団間での比較（①と②）において差があった記述文は1つ見いだされた。3通りの比較を通じて顕著な特徴は，免許を所持し中高での教育経験のある集団（③）は，そうでない集団（①）よりも，肯定度が高い記述文が多いという点である。この結果は専門性の観点から見れば当然と言えよう。

次に上述の11記述文を検討する（③と①間の比較）。肯定度の差の他に平均と標準偏差を付した（表10参照）。大きく3つのカテゴリーに分類しながら検討を加える。全般的な傾向として，中高での英語教育経験のある集団のほうには，標準偏差が同等以上のものしか見いだされなかった。そのため，免許がない集団の回答には比較的強いばらつきが見いだされるものがある。

最初のカテゴリーは，「コア・カリ，カリ・マネ」に対する意識についてであり，記述文1が当てはまった。他のカテゴリーに含まれる記述文とは異なり，この記述文は分野「I 教育環境」に属する。本調査が改訂指導要領（文科省，2017a）の告示以降に行われたにもかかわらず，このような意識の差が生じた理由として，カリ・マネによる英語教育に対する校内の教員文化が中等教育に比べまだ未成熟であることが窺える。

第2番目のカテゴリーは，21，24，74の3記述文が「文化」に分類できる。これら3記述文における集団間の意識の差は，中等教育での文化についての指導経験に求めることができる。記述文21は基本的な活動と考えられる一方で，記述文24はかなり高度な資質・能力

であると考えられる。しかし、自文化の相対化という観点から、今後この活動を重視することが望まれる。記述文74に関しては、行動として目に見えるため評価しやすいと感じられているようである。課題は「適切に対応」の内容を可視化することであろう。

表10. 2集団（中高免許無・中高免許経験有）間の肯定的な回答に差があった記述文

記述文	経験有 (M, SD)	免許無 (M, SD)	差
1. 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。	81.7% (4.06, 0.68)	66.9% (3.80, 0.84)	14.9%
21. 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。	79.6% (4.02, 0.75)	64.5% (3.73, 0.91)	15.1%
24 児童が自分のステレオタイプの考え方に気づき、それを見直すことができるような様々な種類の教材や活動を選択できる。	65.6% (3.77, 0.93)	50.6% (3.49, 0.96)	15.0%
74. 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。	80.6% (4.08, 0.77)	71.9% (3.85, 0.89)	8.7%
17. 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。	81.7% (4.02, 0.89)	61.4% (3.67, 0.94)	20.3%
18. 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。	65.6% (3.72, 0.93)	48.4% (3.41, 0.95)	17.2%
12. 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。	89.2% (4.19, 0.64)	69.1% (3.83, 0.91)	20.1%
36 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。	82.8% (4.08, 0.77)	65.6% (3.75, 0.91)	17.2%
7. 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。	93.5% (4.35, 0.63)	79.0% (4.04, 0.86)	14.6%
6. 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。	84.9% (4.17, 0.73)	72.5% (3.91, 0.88)	12.5%
72. 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。	64.5% (3.68, 1.01)	54.4% (3.52, 0.93)	10.1%

このように，中等教育での教育経験の有無により上記3つの記述文の示す内容に対する肯

定度に差が見いだされる結果となったが、他の「文化」についての記述文も含め、今回の「文化」についての肯定度の高さは、中等英語教員に対する同様の意識調査（JACET教育問題研究会, 2012）において異文化指導に対する意識が低かったこととは対照的な結果となった。

最後のカテゴリーは、7記述文が「語彙・技能」に分類できる。そのうち「語彙」についての明示的な言及があるものは4記述文（6, 7, 17, 18）に見いだされる。中等教育での教育経験での語彙指導がこのような意識の差を生んだと推定できる。中でも記述文17と18は語彙に焦点が強く当たった授業力である。記述文17は、今後小学校では体験的に言語活動を行うことを考えれば、必要なものと思われる。記述文18は、「発信語彙」と「受容語彙」といった表現があったため肯定度が相対的に高くなかったと推察されるが、改訂指導要領（文科省, 2017a）解説にはこれらの用語が示されているため、小学校教員により浸透していくと考えられる。記述文6と7は、書く活動や聞く活動において語彙に対処しながら言語活動を進める支援をする指導力である。いずれの活動も免許がない集団においても肯定度が7割を超えていることから基本的な指導力と考えてよいと思われる。記述文72に関しては、2020年度の小学校高学年から「日常生活に関する身近で簡単な事柄について、掲示、パンフレットなどから自分が必要とする情報を得る」活動を行わせることが求められる。調査時点では中高での英語教育経験がある集団においても肯定度が高くないが、今後求められる能力であろう。記述文12と36はより発展的な内容と思われたため集団間で大きな開きが見いだされたと思われる。これらの記述文で扱われている「児童の習熟度やニーズに応じた」指導や、「指導した内容を踏まえた発展的な活動」の展開なども、他の有意差のあった記述文と同様に、中高での英語教育経験が、必要性の判断に影響を及ぼしたと考えられる。

5. 示唆

本調査は、74記述文に注目し、能力マトリクスを設定する上での判断材料とすべく、小学校常勤現職教員を対象に実施した全国調査である。本調査の結果、必要性が高いと現職の英語指導者が判断する記述文が明らかになった。例えば、天井効果を記録した3記述文（表4）、分野別では「I 教育環境」に属する記述文、また、領域間では「文化」に属する記述文などが挙げられる。これらは、改訂指導要領（文科省, 2017a）における要点と重なる資質・能力であった。一方で、必要度が低いと判断された記述文としては、「V 自立学習」に属するものや、「語彙・文法」の領域に属するものがあった。これらの記述文は、学習指導要領の範囲を超えていると解釈されたと考えられるものや、現職指導者になじみのない記述文と推察されるものが中心であった。

必要性の高低に関わらず、本調査結果に大きく影響を及ぼしている要因に、回答者の属性があった。小学校の免許のみを有する群と、中高免許および、指導経験を有する回答者群との間では、11の記述文において意識の差が確認された（表10）。学習指導要領（小学校外国語科：文科省, 2017）の改訂に伴い導入された資質・能力（たとえば、語彙指導や書く活動に関わる指導など）に関しては、指導経験の差が結果に影響を及ぼした可能性が推察される。そこで、研修の計画・実施に当たっては、指導経験の違いが意識に影響を及

ぼすことについて考慮する必要性が指摘できるだろう。特に、「文化」や「語彙・技能」に関わる記述文においては、教員間での意識の差がある可能性について留意が必要になる。つまり、能力マトリクスの設定においては、各記述文の全体の平均値もさることながら、中高の免許や経験の有る回答者と免許のない回答者の平均値を比較・対照して判断する必要があると考えられる。また、実際の教育現場で両者が同僚である場合は、授業計画や実践において十分に意識の統一を図ることが求められるだろう。

謝辞

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」および、JSPS 科研費 19H01288 課題名「省察ツールとしてのポートフォリオの体系化と活用ガイドの開発」の助成を受けたものです。

参考文献

- 阿部志乃 (2018a). 「小学校英語教育における自立学習の実践」 文教大学主催教育問題解決セミナー, 越谷, 2018 年 12 月.
- 阿部志乃 (2018b). 「小学校英語教育における Lap Book の指導と評価の試み」『言語教師教育』5(1), 115-129. JACET 教育問題研究会.
- 東仁美 (2017). 「小学校新学習指導要領解説を読み解く」『英語教育』66 (8), 54-55. 大修館書店.
- 中央教育審議会答申 (1996). 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第 1 次答申)」2020 年 1 月 5 日引用：
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701x.htm
- 久村研・長田恵理・山口高領 (2019). 「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」『言語教師教育』6 (1), 74-93. JACET 教育問題研究会.
- JACET 教育問題研究会 (2012). 『科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書：英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』, JACET 教育問題研究会.
- 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. 2020 年 1 月 5 日引用：
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/JPOSTL.htm>
- JACET 教育問題研究会 (2018). 『小学校英語指導者のポートフォリオ (J-POSTL エレメンタリー)』. 2020 年 1 月 5 日引用：
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/DraftJPOSTLElementary.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」2020 年 1 月 5 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). 「平成 29 年度・義務教育学校 (前期課程) における英語教育実施状況調査『集計結果』」2020 年 1 月 6 日引用：

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403469_09.pdf

文部科学省 (2018). 「平成 30 年度『英語教育実施状況調査』概要」2020 年 1 月 6 日引用 :

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_01_1.pdf

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.

酒井志延, 相澤一美, 安達理恵 (2014). 「小学校外国語活動指導者意識調査結果」『言語教師教育』1 (1) , 31-47. 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.

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

補遺

1. 回答者について

1. 勤務校の種類：1つだけ選んで○をつけてください。
1. 小学校 2. 幼・小一貫校 3. 小・中一貫校 4. その他（ ）
2. 勤務校の設立形態：1つだけ選んで○をつけてください。
1. 公立 2. 国立 3. 私立
3. 現在の勤務校の所在地
都道府県名を右の下線部にお書きください。 _____
4. 小学校での教職経験年数：1つだけ選んで○をつけてください。
1. 5年未満 2. 5～10年目 3. 11～15年目 4. 16～20年目
5. 21～25年目 6. 26～30年目 7. 31～35年目 8. 36年目以上
5. 中学あるいは高校の英語科教員免許：1つだけ選んで○をつけてください。
1. 持っている 2. 持っていない 3. 取得中
- 5.1 「1. 持っている」を選んだ場合には、下の（1）～（3）について、1つだけ選んで○をつけてください。
（1） 免許の種類
1. 中学英語科教員免許 2. 高校英語科教員免許 3. 中・高英語科教員免許

（2） 中学あるいは高校での英語教育経験（1. ある 2. ない）

（3） 上記（2）で「1. ある」を選んだ場合：中学あるいは高校での英語教育年数：
1つだけ選んで○をつけてください。
1. 5年未満 2. 5～10年 3. 11～15年 4. 16～20年
5. 21～25年 6. 26～30年 7. 31～35年 8. 36年以上
6. 小学校英語指導者認定協議会（J-Shine）の「小学校英語指導者資格」を取得していますか。どちらかに○をつけてください。
1. 取得している 2. 取得していない 3. 取得中

2. 「授業力のめやす」としての自己評価記述文について(74項目)

5: 必要である／4: ある程度必要である／3: どちらとも言えない

2: あまり必要ではない／1: 必要ではない

I 教育環境 に関する事項					
1. 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。	5	4	3	2	1
2. 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。	5	4	3	2	1
3. 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。	5	4	3	2	1
II 教授法 に関する事項					
A. 4技能に関する事項					
4. 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。	5	4	3	2	1
5. 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。	5	4	3	2	1
6. 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。	5	4	3	2	1
7. 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。	5	4	3	2	1
8. 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。	5	4	3	2	1
9. 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。	5	4	3	2	1
10. 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。	5	4	3	2	1
11. 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。	5	4	3	2	1
12. 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。	5	4	3	2	1
13. 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。	5	4	3	2	1

14. 児童が必要とする情報を得るための読み方（例：スキミング、スキミング）を身につけるよう支援できる。	5	4	3	2	1
B. 文法と語彙に関する事項					
15. 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。	5	4	3	2	1
16. 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。	5	4	3	2	1
17. 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。	5	4	3	2	1
18. 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。	5	4	3	2	1
C. 文化に関する事項					
19. 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。	5	4	3	2	1
20. 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	4	3	2	1
21. 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。	5	4	3	2	1
22. 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。	5	4	3	2	1
23. 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。	5	4	3	2	1
24. 児童が自分のステレオタイプの考え方に気づき、それを見直すことができるような様々な種類の教材や活動を選択できる。	5	4	3	2	1
Ⅲ 教授資料の入手先に関する事項					
25. 児童に適切なICTを使った教材や活動を考案できる。	5	4	3	2	1
26. 児童に適切なICT教材を利用し、評価できる。	5	4	3	2	1
27. 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。	5	4	3	2	1
28. 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。	5	4	3	2	1

29. 児童に役に立つ辞書や参考資料を推薦できる。	5	4	3	2	1
30. 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。	5	4	3	2	1
Ⅳ 授業計画と授業実践に関する事項					
31. 児童の学習スタイルに応じた活動を設定できる。	5	4	3	2	1
32. 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。	5	4	3	2	1
33. 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。	5	4	3	2	1
34. 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。	5	4	3	2	1
35. 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。	5	4	3	2	1
36 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。	5	4	3	2	1
37. 児童の様々な学習スタイルに対応できる。	5	4	3	2	1
38. 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。	5	4	3	2	1
39. 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。	5	4	3	2	1
40. 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。	5	4	3	2	1
41. 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。	5	4	3	2	1
Ⅴ 自立学習に関する事項					
42. 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。	5	4	3	2	1
43. 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。	5	4	3	2	1
44. 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。	5	4	3	2	1

45. 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。	5	4	3	2	1
46. 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。	5	4	3	2	1
47. 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。	5	4	3	2	1
48. 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。	5	4	3	2	1
49. 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。	5	4	3	2	1
50. 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。	5	4	3	2	1
51. 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。	5	4	3	2	1
52. 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。	5	4	3	2	1
53. 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。	5	4	3	2	1
54. 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。	5	4	3	2	1
55. 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。	5	4	3	2	1
56. 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。	5	4	3	2	1
57. 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。	5	4	3	2	1
58. 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。	5	4	3	2	1
59. 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。	5	4	3	2	1
60. 校外学習、交流、国際協力活動の学習結果を評価できる。	5	4	3	2	1

61. 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。	5	4	3	2	1
62. 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。	5	4	3	2	1
VI 評価に関する事項					
63. 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。	5	4	3	2	1
64. 学習や学び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。	5	4	3	2	1
65. 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。	5	4	3	2	1
66. 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。	5	4	3	2	1
67. 評価の経過と結果を自分の授業に活用し，個人およびグループのための学習計画を立てることができる（例えば形成的評価など）。	5	4	3	2	1
68. 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。	5	4	3	2	1
69. 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。	5	4	3	2	1
70. 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。	5	4	3	2	1
71. 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。	5	4	3	2	1
72. 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。	5	4	3	2	1
73. 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。	5	4	3	2	1
74. 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。	5	4	3	2	1
ご協力ありがとうございました。					

【研究ノート】

学生調査から見た小学校英語教職課程履修生に求められる資質・能力

山口高領・米田佐紀子

要旨

発表者らの研究グループは、『小学校英語指導者のポートフォリオ』(J-POSTL エレメンタリー)を現在開発中だが、その中核にある 167 の自己評価記述文のうち、今回の調査では小学校英語教員養成課程履修生の資質・能力として選定した 93 記述文を含む「教職課程試用版」と質問紙を使って、小学校教職課程履修生を対象にその妥当性の検証を行った。記述文の妥当性の検証には、授業開始時と終了時に自己評価を記入させて前後の数値を比較した。また試用版の使い勝手については自由記述に基づいてテーマ分析を用いて検証した。質的・量的検証結果から、今後の更なる調査を経て履修生用の記述文を特定する見通しがついた。

キーワード

教職課程履修生対象意識調査, J-POSTL エレメンタリー試用版, 履修生用記述文

1. 研究の背景

2020年4月から小学校学習指導要領(文部科学省, 2017)が全面実施される中、この学習要領のねらいを実践できる小学校英語教員の育成が緊要の課題となっている。2020年4月から、それまで高学年で実施がなされていた「外国語活動」が中学年に前倒しされ、高学年では「外国語科」が新設される。それに先立ち、2018年4月からは移行期間として、一部の小学校では教科としての英語の授業がすでに行われている。大学での教員養成課程においては、2019年度入学者から小学校免許取得希望者に対して、小学校での英語指導力を養成する単位の履修が必修化された。この必修化と同時に、コア・カリキュラムに基づいた教職課程が開始され、小中高の連携や、教員養成と研修の双方を視野に入れた教員養成が始まっている。しかし、現時点では、小学校教員の英語指導に関する資質・能力と授業力について調査・研究に基づき作成されたポートフォリオなどの教育ツールは存在しない。

本研究グループは、『言語教師のポートフォリオ』(以降, J-POSTL)(JACET教育問題研究会, 2014)を開発した。このポートフォリオは、『ヨーロッパ言語共通参照枠(CEFR)』(ヨーロッパ評議会, 2001)の理念を基に、日本の環境に翻案化した180の自己評価記述文(以降, 記述文)を掲載し、中等教育における言語教師の資質・能力と授業力を可視化しており、一部の大学教職課程にて使われている。ただし, J-POSTLは、その開発段階において、中等教育にて使われることを想定して調査研究が行われて開発されたものである。その後、小学校英語教職課程の履修生を対象としてJ-POSTLを用いた先行研究が現れた(米田, 2015; 2016; 大崎, 2016)。これらの研究によれば, J-POSTLの記述文の中には小学校での英語指導者養成に有用なものが含まれている。

それを踏まえて2016年度から, J-POSTL小学校英語指導者編(以降, J-POSTLエレメン

タリー)の開発プロジェクトを開始した。このプロジェクトの各開発段階における活動の概要をまとめたものが表1である。なお、第2段階における検討会議を経てJ-POSTLエレメンタリーの記述文の草案が作成されたが、その編集方針の中には、2017年に告示された学習指導要領との整合性を考慮することも含まれている。

第1段階から第3段階までの調査結果と分析は、久村・長田・山口(2019)に掲載されている。第4段階の調査結果については、本誌において中山・山口・久村(in press)が報告している。本稿は、第5段階の2018年9月～2019年7月までの調査結果をまとめ、小学校教員養成課程におけるJ-POSTLの利用法と、履修生のための記述文を特定するための見通しを立てることをねらいとしている。

表1. J-POSTLエレメンタリーの開発段階

段階	時期	概要
1	2016年6月～2017年1月	J-POSTLの180の記述文について、小学校の英語指導者対象に聴聞会(5回)($N=$ 約90)及び、メールによる意見聴取($N=$ 8)。
2	2017年5月、7月	諮問委員($N=$ 7)及び編集委員による検討会議を経て、167の自己評価記述文草案を作成。
3	2018年1月～8月	「草案」について、大学の教員養成課程を対象に全国調査を実施($N=$ 63)し、教職課程試用版の93記述文を選定。
4	2018年11月～12月	「教職課程試用版」に含めなかった74記述文について小学校常勤現職教員を対象に全国調査の実施($N=$ 577)。
5	2018年9月～進行中	「教職課程試用版」を用いた初等教職課程(10大学)における経年調査の実施。

先行研究には、自己評価記述文を翻案化するために教職課程履修生に対して行った調査として、高木・中山(2012)や、中山・山口・高木(2013)がある。ただし、いずれの調査も、中等教育の英語教職課程で所定の講義に参加し、教育実習の前と後とで記述文への自己評価を行った学生に対するものであり、本調査におけるような初等教職課程履修生を対象としたものではない。また、いずれもほぼ同様な調査と結果であり、高木・中山の結果を受けて中山・山口・高木の調査が行われたことを考慮し、後者の調査の概略を示す。

中山・山口・高木(2013)によれば、第2期経年調査は、2011年5月から2012年12月まで行われた。調査対象者は、5大学(国公立大学1校、私立大学4校)のいずれかに属する、開始時点で3年次の英語教職課程を履修している47名の学生であった。開始時点で試用版のポートフォリオが配布され、その時点で全100記述文に対する第1回目の自己評価を行い、その後「個人学習・実践記録表」と「自分自身について」を記入した。3年次の年度末または4年次の年度初頭の教育実習前の時点で第2回目の自己評価が行われた。教育実習後または事後指導の期間に第3回目の自己評価が行われた。量的分析の結果、第1回目から第3回目にかけて、すべての記述文にて5%水準で有意に自己評価が上昇したことが明らかになった。また、この調査は、ポートフォリオ試用版の使用状況も掲載している。本稿は、この調査結果と類似する結果についても言及する。

2. 目的

本調査は、5段階からなるプロジェクトの最終段階に位置する。この段階での目的は、第3段階において抽出された「教職課程試用版」に含まれる93記述文を用い実施した初等教職課程履修生対象の試用版ポートフォリオの使用前・使用後から得られた調査を分析することを通じて、以下の2点を明らかにすることである。

- (1) 第3段階で選定した93記述文は、小学校教職課程履修生が目標として習得すべき資質・能力として適切か。
- (2) 調査に参加した履修生は、試用版を使った後、このポートフォリオに対してどのような認識を抱いたか。

以上から得られた結果を基に、小学校教職課程履修生用記述文ならびにポートフォリオを作成する際の検討材料を提案する。1点目は量的分析によって、試用版に含まれる記述文数93のうち教職課程履修生用として適切な記述文を絞り込むための判断基準を提案する。その理由は、小学校での英語教職課程で英語科教育指導法に割くことのできる時間を考慮した場合、93の記述文では多すぎるからである。J-POSTLでは、最終段階にて教職課程用記述文は65に絞り込まれている(久村, 2014)。2点目については、質的分析を行うことによって、教職課程でJ-POSTLエレメンタリーを利用する利点、課題、展望などに関する資料を提供する。

この第5段階のプロジェクトは、結果の信頼性を高めるために、4つの異なる時期に同一の調査方式で行うという計画の下で進行している。本稿では、第1期と第2期で得られたデータの一部を分析する。

3. 方法

3.1 調査対象

どちらの時期にも国立・私立の小学校教職課程の英語科教育法(半期で完結)を受講している履修生を対象とした。なお、コア・カリキュラムの実施が2019年度からであり、本調査の対象学生は旧カリキュラムで受講している。

第1期は2018年9月から1月までに行われ、5大学から合計で88名から回答を得た。第2期は2019年4月から7月までに行われ、5大学から合計で106名から回答を得た。第1期と第2期では同一大学からの回答があった。

量的分析の際に欠損値のない対応あるデータに絞った結果、第1期では66名、第2期では71名となった。そのうち22名が重複者であった。質的分析については第1期で得られたデータ全88名分を対象とした。今回の調査は探索的研究として行っている関係上、ポートフォリオの使用期間の長短にかかわらず、上記の条件に該当するデータを用いて検証した。

3.2 試用版ポートフォリオ

3.2.1 試用版の構成：試用版は5つの部分から構成されている。試用版の構成は、すでに開発され使用されているJ-POSTLと同じ構成である。まず「試用版の構成と使用法」として、本使用版の目的・概要・記入方法の説明があり、次に「自分自身について」には、これま

での学習経験、教職課程や教育実習に対する不安を記入する欄があり、ポートフォリオの主要部分である「自己評価記述文」では、分野・領域毎に記述文とそれに対する自己評価を5段階（5:できる・4:まあまあできる・3:どちらとも言えない・2:あまりできない・1:できない）で選択する欄がある。この後には、「用語解説」として、教授法の基本的な概念を表す用語の解説が掲載され、最後に「個人学習・実践記録表」として、英語学習や実践の記録・自分の判断の根拠資料を載せるスペースがある。

3.2.2 自己評価記述文の構成：各記述文は、7つの分野と、その下位分類としての領域に属している（補遺の付表1「記述文の分野と領域」）。

3.3 分析方法

量的な分析にあたり、すべてのデータの記述統計量を算出し、時期ごとに分析を行った。データを合算して分析せずに、時期ごとに分析を行った理由は、各時期での分析結果を行った後に総合的に分析できると判断したからである。試用版には94の記述文が掲載されているが、記述文92は手違いにより混入したものであったため除外し、93の記述文の分析を行っている。各記述文が、小学校教職課程履修生が目標として習得すべき資質・能力として適切かを判断するために、3つの分析を行った。まず、使用前と使用後の各記述文に対する自己評価の変化の有無については、対応ありの t 検定を行い、変化の大きさについて効果量 r を求めて検討した。次に、使用後の記述文の自己評価の高さについて検討を行った。自己評価であるため高さを絶対値として扱うことはできない。一方、学習が深まるにつれ、一度下がった自己評価が学びや実践を積むことによって向上することが確認されている（米田，2015）。これを踏まえ、データを積み上げることによって、学期末の自己評価に一定の傾向がみられる可能性もあると考え、自己評価の高さについて検討することとした。

質的な分析であるが、各時期の最後に、マークシートに同封する形でJ-POSTLエレメンタリーの使用版の使い勝手やポートフォリオへの記載内容について、質問紙調査『小学校英語指導者のポートフォリオ』（教職課程試用版）活用後のアンケート』を行った（補遺参照）。回答済み質問紙もマークシートと共に返送してもらった。

分析方法は先行研究（高木，2015）に基づき、テーマ分析を用いた。手順であるが、まず、分析対象は自由記述がある項目（5（1）③④⑤⑥，5（3）③，8，9，10）とした。次に、本項目のテキストを一つの意味の固まりごとに切片化し、エクセルファイルに入力した。総切片数は730になった。次にテキストが意味するテーマを探り、コードブックを作成した。コード、コードの定義、具体例を記載した。質問項目によってサブコードが必要だと判断した場合にはサブコードを設けた。同一テキストで2回以上同じコードが出現している場合もあるため、頻度は人数と一致していない。

4. 量的分析の結果と考察

4. 主な結果と考察

4.1 記述文の記述統計量

第1期での各記述文の平均は、使用前では2.18から3.48の間に、使用後では2.71から3.92

の間に現れた。第2期での各記述文の平均は、使用前では2.21から3.56の間に、使用後では2.56から4.00の間に現れた。なお、中山・山口・高木（2013）では、ポートフォリオ配布時の平均値は1.9から3.6、数カ月後の教育実習前の段階では2.5から4.0、教育実習後での段階では2.9から4.2の平均値が現れた。本調査では5ヶ月程度の調査であったことを考えると、本調査における使用前と使用後の自己評価の平均は低すぎるものではないと判断できる。

4.2 各記述文の自己評価の変化とその量

第1期では、使用前と使用後において、すべての記述文にて5%水準で有意な上昇が見いだされた。第2期では、使用前と使用後において、記述文29以外のすべての記述文にて5%水準で有意な上昇が見いだされた。効果量 r を算出したところ、第1期では、各記述文にて0.39から0.73の間に出現した。第2期では、各記述文にて0.20から0.69の間に出現した。第2期での記述文の効果量 r の値が0.20であり、この値は効果量として「小」に分類され、0.1未満の「ほとんど効果量がない」には分類されない。なお、実際の平均の差は0.17である。

以上から、全体的な傾向として使用後に大きく自己評価が下がった記述文は見いだされず、どちらの時期においても、各記述文に対して「小」以上の効果量が算出されたため、本調査では第1期においても第2期においても、すべての記述文への自己評価が高まったと判断する。各記述文への評価に関する統計量は、補遺の付表2に示した。

次は、使用後時点であり自己評価の高くなかった記述文や、上昇の幅が小さかった記述文を特定することによって、今後の指針を示していく。

4.3 分野間・領域間の比較

まず、第1期の使用後の自己評価の平均を、平均値の分布を考慮して0.5刻みで分類した結果を示す（表2）。どの記述文も効果量 r の値は0.3以上であり、変化の大きさとしての効果量は「大」または「中」である（水本・竹内, 2008）ことが判明した。

表2. 第1期の使用後の自己評価の平均の分類

分野	3.0未満	3.0以上3.5未満	3.5以上
I 教育環境	2	4, 8, 11, 12, 13, 14, 15	1, 3, 5, 6, 7, 9, 10
II 教授法	26, 27, 28, 30	16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41	
III 教授資料		42, 43, 44, 45, 46	
IV 授業計画	51, 53, 57	47, 48, 49, 50, 52, 54, 55, 56, 59 58, 60, 61, 62, 63	
V 授業実践	68, 73, 80, 81	64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79	75
VI 自立学習		82, 83	
VII 評価	84, 85, 86, 87, 88, 89	90, 91, 92, 93	

次に、第2期の使用後の自己評価の平均を、同様に0.5刻みで分類した結果を示す（表3）。

記述文29, 80, 93を除き, どの記述文も効果量 r の値は0.3以上であり, 効果量は「大」または「中」であることが判明した。また, 第1期と比較して, 第2期のいくつかの記述文の平均が低かったために, 0.5刻みのカテゴリー間を平均の低いほうへ移動した記述文が20項目現れた。なお, 平均の高いカテゴリーに移動した記述文は11と26と89のみであった。共に3.5以上, 共に3.0以上3.5未満, 共に3.0未満であった記述文数はそれぞれ, 6, 48, 15であり, これらは93記述文数の75%を占めた。

表3. 第2期の使用後の自己評価の平均の分類

分野	3.0未満	3.0以上3.5未満	3.5以上
I 教育環境	<u>2</u>	1, <u>4</u> , 6, <u>8</u> , <u>12</u> , <u>13</u> , <u>14</u> , <u>15</u>	<u>3</u> , <u>5</u> , <u>7</u> , <u>9</u> , <u>10</u> , 11
II 教授法	<u>27</u> , 29, <u>30</u> , 32, 33, 37	<u>16</u> , <u>17</u> , <u>18</u> , <u>19</u> , <u>20</u> , <u>21</u> , <u>22</u> , <u>23</u> , <u>24</u> , <u>25</u> , 26, <u>28</u> , <u>31</u> , <u>34</u> , <u>35</u> , <u>36</u> , <u>38</u> , <u>39</u> , <u>40</u> , <u>41</u>	
III 教授資料	45	<u>42</u> , <u>43</u> , <u>44</u> , <u>46</u>	
IV 授業計画	47, 49, 50, <u>51</u> , <u>53</u> , <u>57</u> , 58, 60	<u>48</u> , <u>52</u> , <u>54</u> , <u>55</u> , <u>56</u> , 59, <u>61</u> , <u>62</u> , <u>63</u>	
V 授業実践	<u>65</u> , <u>67</u> , <u>68</u> , <u>73</u> , 79, <u>80</u> , <u>81</u>	<u>64</u> , <u>66</u> , <u>69</u> , <u>70</u> , <u>71</u> , <u>72</u> , <u>74</u> , <u>75</u> <u>76</u> , <u>77</u> , <u>78</u>	
VI 自立学習	82, 83		
VII 評価	<u>84</u> , <u>85</u> , <u>86</u> , <u>87</u> , <u>88</u> , 92, 93	89, <u>90</u> , <u>91</u>	

注 下線は第1期と同じ分類結果であったことを示す。

4.4 両期にわたり自己評価の高かった記述文

両期にわたり自己評価の高かった記述文は, 平均が「3.5以上」であった記述文と捉えた場合, 6記述文が見いだされた。その中で5つの記述文が, 分野「I 教育環境」に属する。残りの1つは, 記述文75であり, 分野「V 授業実践」に属する。あくまで自己評価に過ぎないが, 相対的な評価の高さとして, 記述文3「英語を学習することの意義を理解」し, 記述文5「児童が英語を学習する動機を考慮でき」, 記述文7「児童の達成感を考慮でき」, 記述文9「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」ようになり, 記述文10「授業や学習に関連した情報を収集でき」, 実際の授業の場面では, 記述文75「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」ようになったことが推察される。また, これらの記述文はどれも, 効果量 r の値が0.44以上であったことから, 「できるようになった」という度合いが高いことも推察される。

なお, 中山・山口・高木(2013)は, 中高の英語教職課程にて1年間教育実習を経て履修生がJ-POSTL試用版を使った結果, 全100記述文中3つの記述文が, 平均と標準偏差とを合計した数値が5.0以上であったことを踏まえて, 自己評価の最も高かったものだと指摘している。それら3つの記述文は, 記述文3とほぼ同じ内容を示す「外国語を学習することの意味を理解できる」, 記述文9とほぼ同じ内容を示す「他の実習生や指導教諭等からのフィードバックを受け入れ, 自分の授業に取り入れることができる」と, 記述文75と同一のものであった。このことから, これら3つの記述文の示す指導力については, 初等教育用である

うと中等教育用であろうと教職課程での学びを通じて自己評価が高まる可能性を指摘できる。

4.5 両期にわたり自己評価の低かった記述文

両期にわたり自己評価の低かった記述文は、平均が「3.0未満」であった記述文と捉えた場合、15記述文（2, 27, 30, 51, 53, 57, 68, 73, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88）が見いだされた。その中で9記述文が、分野「V 授業実践」と「VII 評価」に属する。

該当した記述文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」は、該当しなかった記述文1「学習指導要領に記述された内容を理解できる」と合わせて、分野「I 教育環境」に配置されている4つの分野の中の領域「A. 教育課程」を構成している。記述文1も2も2つの時期共に変化の効果量は「大」大きく、記述文1は、第1期の使用後に平均が3.55、第2期の使用後に平均が3.21である一方で、記述文2は、第1期の使用後に平均が2.95、第2期の使用後に平均が2.77といったように0.44以上の開きがある。この開きの原因として、記述文1に示されている「学習指導要領の理解」は半期での学びによってある程度は「できる」という判断が高まるものの、使用前での評価として「小学校英語の教育課程や年間指導計画を立案」といったところまでは難しいと捉えられているからであろう。

記述文27と30は、分野「II 教授法」を構成する6領域（いわゆる4技能、文法、語彙と文化が含まれる）の中の「B. 書く活動」を構成している4記述文の半分を占めている。該当しなかった記述文28と29はまとめると「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活動」を設定する指導力である。その一方で、該当した2つの記述文は、記述文27「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」できる能力や、記述文30「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」できる指導力であり、これらの力の養成には、該当しなかった2つの記述文よりもやや高度で実際の指導経験が必要と思われる。

17の記述文から構成される分野「IV 授業計画」にて該当した記述文51, 53, 57は、それぞれ記述文51「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設定」、記述文53「年間の指導計画に基づいた上での授業の柔軟な設計」、記述文57については、「話すこと」を「やりとり」と「発表」に分けて含めた「聞くこと」「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の立案」であった。

分野「V 授業実践」で該当するのは4記述文である。これらの記述文は、記述文68「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」、記述文73「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」、記述文80「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」、記述文81「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」といった、実際の指導経験がなければ判断が難しいような指導力であった。

また、分野「VII 評価」にて該当するのは5つの記述文である（記述文番号84, 85, 86, 87と88）。この分野には、サブカテゴリーとして6領域が設けられている。該当した5つの記述文は、領域「A. 測定法の考案」に唯一属する記述文84「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」と、領域「B. 評価」

に属する4つの全記述文であった。これら4つの記述文は、記述文85「信頼性があり透明性がある方法で、成績評価ができる」、記述文86「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」、記述文87「個人学習と協同学習における児童の能力を評価できる」、記述文88「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」である。

同じ分野「Ⅶ 評価」に属するものの、「両期にわたり自己評価の低かった記述文」に該当しなかった4領域は、「C. 自己評価と相互評価」、「D. 言語運用」、「E. 国際理解（文化）」、「F. 誤答分析」である。なお、「C. 自己評価と相互評価」については、項目は掲載しているものの、本研究枠組みの第3段階での検討の結果、具体的な記述文は記載していない。以上のことから、領域「D. 言語運用」に唯一属する記述文89「話したり書いたりする能力を適切に評価できる」といった限定的な評価に関する指導力と、領域「E. 国際理解（文化）」に関連した評価能力と、領域「F. 誤答分析」以外についての評価能力については、半期の授業を経た後も自己評価が低いと判断できる。

「評価」という分野は、中等教育用の英語教職課程においてポートフォリオを、教育実習を経て1年間使った場合にも、自己評価の伸びの遅い分野と判断されている（中山・山口・高木，2013）。その伸びの遅さの理由として、教育実習にて評価を経験する機会が限られていることを挙げている。本調査結果では、分野「評価」を含めて、自己評価の伸びに差はあれ、すべての記述文にて一定の学びが行われていることが判明したが、より一層の学びのために「評価」についての記述文の示す指導力を高めるための工夫が必要であることが指摘できる。

4.6 自己評価が大きく上昇した領域

各期にて効果量 r を算出したところ、第1期にて効果量 r の値が「大」（ r の値が0.5以上）、「中」（ r の値が0.5未満0.3以上）と判定された記述文はそれぞれ78と15であり、第2期にて r 値が「大」、「中」、「小」（ r の値が0.3未満0.1以上）と判定された記述文は、47, 43, 3であった。そこで、本セクションでは、両期にわたり、効果量 r の値が「大」と判断された記述文を示す（表4）ことにより、自己評価が大きく上昇した領域を検討する。

表4. 第1期と第2期で共に効果量 r 値が0.5以上の記述文（分野ごと）

分野	記述文
I 教育環境（11/16=68.8%）	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15
II 教授法（11/26=42.3%）	18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 35, 39, 40, 41
III 教授資料（2/5=40.0%）	43, 44
IV 授業計画（6/17=35.3%）	50, 52, 53, 55, 59, 61
V 授業実践（9/18=50.0%）	64, 66, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77
VI 自立学習（1/2=50.0%）	82
VII 評価（1/10=10.0%）	84

注 第1列[分野]の括弧内は、効果量が大きかった記述文数の、その分野に属する総記述数に対する割合を示す。

効果量の大きかった記述文の数と、その属する分野に占める割合とを共に考慮すれば、学習者は、特に「Ⅰ 教育環境」「Ⅱ 教授法」「Ⅴ 授業実践」の分野にて、「できるようになった」と感じる可能性が指摘できる。

4.7 平均を分類するための基準を再検討する必要性

平均値を0.5刻みの分類によって記述文の分類をすることで生じる最大の問題点は、この刻みによって分類することによって、分野「自立学習」そのものが、第2期では必要度の低いカテゴリーになってしまい、完成版の「エレメンタリー」に掲載されなくなる可能性もある。教科化する中で自立学習を除くことが望ましいかどうかの検討を含め、平均を分類するための基準については、第3期での分析を待って判断することにしたい。

5. 質的分析の結果と考察

本章では調査目的の教職課程履修生がポートフォリオに対してどのような認識を抱いたかを明らかにすべく、1期の88名を対象に行われたテーマ分析結果を質問項目ごとに述べ、考察していく。なお、紙面の関係上データの表示は割愛せざるを得ないため、各問の総出現回数およびテーマの出現回数（原則として括弧で表示）を数値で示す。

まず、問5「自分自身について」であるが、自分の学習経験や実践は自分の判断の根拠になるという点で重要である（J-POSTLエレメンタリー, p.6）。問5 (1) ③「過去の学習経験」では88名全員から回答が得られた。問全体のテーマの出現回数は152であった。分析の結果、小学校時代の学習内容・方法・指導者等 (55)、中高時代の学習内容・方法・指導者等 (43)、③留学、技能試験、授業内外での学び (22)、これまでに経験した指導法・事柄・感想 (32) の4つの大きなテーマと15のサブテーマが浮かび上がった。小学校では①音声や身体を使った活動 (23)、②楽しい授業・教師のおかげで意欲が向上した (14) が上位を占め、慣れ親しむ活動を体験していることがつかめた。一方、出現回数11回と数値的には多くないものの、会話中心・学力差・実際の使用場面の欠如が良くなかった点として挙げられたことは教科化される中で重要な示唆となろう。筆者の経験からも学生は自分が教わったように教壇実習を行う。これを踏まえると、今回の結果が自己評価や授業展開の基準になると考えられる。小学校英語が大きな転換期を迎える中で、学生は従来の活動型を展開する可能性があり、教科化に向けた教員養成を考える必要があると考える。また、この項目では小中高の学びを振り返り長所や短所、気づいたことを書きたいという意見も15あったことから本項目が自身の学習経験の振り返りにもなっていると言える。

問5 (1) ④「教職課程に対する期待」についてみていく。ここでは83名から回答が得られた（総出現回数120）。①小学校英語指導法・指導力 (88)、②英語力 (13)、③児童理解・対応力 (8)、④理想像（理想の教師になりたい） (6)、⑤小学校英語が置かれている現状を理解したい (5) という、5つのテーマが浮かび上がった。出現回数が群を抜いて多かったのは①小学校英語指導法・指導力で、そのうち特に小学校英語指導に必要な指導法や指導力・実践力を身に付けたい（出現回数61）、楽しく好きにさせる授業づくりができるようになりたい（出現回数19）という希望が上位となった。このことはポートフォリオの内容と重なることから、これを指導にうまく取り入れることで有効な使用法につながると考えら

れる。一方で、すぐに使えるものを求める傾向もあり、省察がより良い指導につながると理解させる指導の必要性も伺える。

問5 (1) ⑤「教育実習に臨む前の期待と不安」では72名から回答があった（総出現回数112）。分析から①児童との関わり（38）、②授業・指導（34）、④現場に出ること（14）、⑤英語力（10）、⑥実習生の立場（9）、⑦柔軟さ（7）の7つが浮かび上がった。サブテーマからは期待よりは不安のほうが多く上がり、その原因として、児童と直接関わっていないことが背景にあることが明らかになった。後述する実践の重要性と重なる結果となった。

問5 (1) ⑥「教師の資質能力」には69名が回答した（総出現回数114）。分析の結果、①授業運営能力（84）、②人間性（21）、③対応力（5）、④職務遂行能力（2）、⑤異文化理解（2）の5つのテーマが浮かび上がった。最も多かったのは指導力であった。児童の興味関心を引きながら英語を駆使し、上手に授業運営できる能力が必要であると考えていることが示された。

問5 (3) ③「学習・実践記録」には47名の回答があった（総出現回数67）。これまでの回答数と比べると20~40名少なくなった。分析の結果、①実践（35）、②振り返り・学び（10）、③技能試験・留学（10）、④指導者としての資質・能力（8）、⑤学会等への参加（2）、⑥小学校英語教育の現状（2）、の6つのテーマが浮かび上がった。最も多かったのは大学での模擬授業や指導案作成であり、現場での実践は14にとどまった。他の問いへの回答数と本問への記述から、本セクションを使用しなかったため回答できなかったと考察できる。今後記録に基づいたディスカッションや振り返りを授業で行うなどの工夫が必要かもしれない。

問8の「ポートフォリオを受け取ったとき、どのように感じましたか」に対しては、総出現回数が74となり、①否定的な感情（40）、②肯定的な感情（29）、③調査について（5）の3つのテーマが浮かび上がった。使用目的を述べているにも関わらず、使用する意義が分からないという意見は教員が関与した授業内外での使用の必要性を示唆していると考えられる。

問9の「ポートフォリオを活用して良かった点」には80名が回答した（総出現回数77）。①振り返り（46）、②観点（16）、③変化（8）、④具体性（7）が浮かび上がった。「振り返ることにより自分の力を知ることができた」「英語指導に必要なことや配慮すべきことが分かった」「自分の変化・成長を比較することができ、把握できた」「質問が具体的だった」という意見からは、J-POSTLエレメンタリーの本来の目的を正しく把握していることが示された。問8の否定的傾向の強い結果と矛盾することから、意義はあるが別冊子で渡されると負担感があるということなのではないかと考察される。

問10「ポートフォリオの改善点」には16名が回答した（総出現回数14）。①記述文（7）、②自己評価（5）、③形式（2）の3つのテーマが浮かび上がった。問8の結果と比較すると、不満はあるが改善点を指摘することはないということか、その記述すら面倒と感じたのではないかと考察する。一方、事項を記述文の重複については、記述文番号4「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」と記述文番号47「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」（下線は同じ語句）に見られるように、視点は違うものの使用語彙や内容が似ているものが問われているために、重複していると感じたのではないかと考える。その点では授業内でのディスカッション等を通した読み込みや内容理解を促す方法の検討が必要かもしれない。また、実践が少ない

ために自己評価そのものが難しい、客観的な評価が欲しいという意見もあり、少数ながらここで得られた意見は今後の改善や指導への重要な示唆になる。

6. 示唆

6.1 記述文に対する量的分析から

第1期・第2期共に検討した範囲で、使用前・使用後の自己評価の平均値および自己評価の変化量を検討した結果、全体的な傾向として、完成版のJ-POSTLエレメンタリーに収録するには不適切と判断される記述文はなかったと言える。そこで、教職課程履修生用の記述文を選定する判断基準だが、少なくとも4段階での検討が必要であろう。すなわち、使用後の自己評価の平均値3.0を中心に0.5刻みで分類することによって、まず3.5以上の平均値の高い記述文を第1候補とする。今回の結果から、この範疇に入る記述文数は両期とも1桁であった。次に、自己評価が大きく上昇した記述文を第2候補とする。表4から、この範疇に入る記述文はすべての分野に含まれていることがわかる。中には、記述文84のように、両期にわたり自己評価が低い記述文があるが、学習を通して向上すると考えれば、履修生用として妥当であろう。第3段階では、平均値が3.0以上の記述文を候補とする。今回は両期共に該当する記述文数は54であった。この第3の候補が、恐らく履修生用記述文の大半を占めると考えられるが、最終的に、第1・第2候補との重複や分野・領域の記述文数のバランスの観点から再調整する必要があると推測される。なお、今後の分析では、長期的な使用者と、半期のみの使用者の比較を視野に入れて調査・分析を行う予定である。

6.2 ポートフォリオの使用に対する質的分析から

質問紙調査の自由記述についてテーマ分析を行った。まずポートフォリオの使い勝手であるが、良い点として、振り返りや教師に必要な視点が得られるなど、意義を学生は感じており、ポートフォリオのねらいと一致した感想を持ったことが明らかになった。その一方で、自己評価記述文の多さや使用する意義が分からず面倒だと思っていることもつかめた。加えて、自己評価については経験がないので判断できないという意見や自己評価だけでなく他者からの評価もあるとよいという意見があり、今後への参考意見が得られた。また、振り返りの重要な根拠資料である「学習・実践記録」は、回答者が対象者の半数にとどまり、あまり使用されていない実態がつかめた。今後の指導等に関する課題が示された。

「自分自身について」「教職課程に対する期待と不安」「教育実習に臨む前の期待と不安」を串刺しすることで以下の傾向が見られた。学生は小学校では音声や身体を使ったゲーム中心の学習が意欲向上に繋がったと考えており、大学でも自分が体験した楽しい授業づくりができるよう、小学校英語の指導技術を身につけることを期待している。一方、参観や児童を対象とした指導経験が少なく、自分が理想とする楽しい授業ができるか不安がある。こうした経験値の低さゆえの不安感が、自己評価が難しいという気持ちに繋がっていると考察される。

以上、本論後半では、学生がポートフォリオをどのように使い、ポートフォリオについてどのような認識を抱いたかを明らかにすべく質的分析を行った。ここで得られた知見を今後の研究や指導に反映していく。一方で、本調査は1回のみの調査であり、結果を一般

化するにはさらに精査し、調査研究を継続する必要がある。

謝辞

本研究は、以下の助成を受けたものです。

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」
JSPS科研費19H01288 課題名「省察ツールとしてのポートフォリオの体系化と活用ガイドの開発」

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」『英語教師のためのポートフォリオの普及と英語で授業を行う能力規準に関する実証的研究』平成 25 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (代表：早稲田大学 神保尚武) 研究成果報告書. JACET 教育問題研究会. http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/2013_report_j.pdf
- 久村研・長田恵理・山口高領 (2019). 「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」『言語教師教育』, 6(1), 74-93.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/VOL6NO1.pdf>
- 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. <http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/JPOSTL.htm>
- 中山夏恵・山口高領・高木亜希子 (2013). 「J-POSTL 第 2 期経年調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 24 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (代表：早稲田大学 神保尚武) 研究成果報告書. JACET 教育問題研究会.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/2012_report_j.pdf
- 中山夏恵・山口高領・久村研 (in press). 「英語指導者の資質・能力に対する小学校現職教員の意識：小学校現職教員対象「J-POSTL エレメンタリー」全国調査の結果から」『言語教師教育』Vol.7 No.1. JACET 教育問題研究会.
- 水本篤・竹内理 (2008). 「研究論文における効果量の報告のために：基本的概念と注意点」関西英語教育学会紀要『英語教育研究』, 31, 57-66.
http://www.mizumot.com/files/EffectSize_KELES31.pdf
- 文部科学省 (2017). 「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」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1387017_11_1.pdf
- 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. <http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/VOL3NO1.pdf>
- 高木亜希子・中山夏恵 (2012). 「J-POSTL 第 1 期経年調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) (代表：早稲田大学 神保尚武) 研究成果報告書. JACET 教育問題研究会.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/2011_report_j.pdf

高木亜希子（2015）.「英語科教職課程履修生による省察一言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）を用いて」『言語教師教育』Vol.2 No.1. JACET 教育問題研究会.

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

米田佐紀子（2015）.「小学校教師志望学生にもたらす小学校英語教育実習の効果に関する調査研究—「言語教師のポートフォリオ」使用の試みから—」『言語教師教育』2（1）, 78-92. JACET 教育問題研究会. <http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/VOL2NO1.pdf>

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.

<http://www.waseda.jp/assoc-jacetededu/VOL3NO1.pdf>

補遺

付表 1. 自己評価記述文（試用版）

I 教育環境
A. 教育課程
1. 学習指導要領に記述された内容を理解できる。
2. 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。
B. 目標とニーズ
3. 英語を学習することの意義を理解できる。
4. 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。
5. 児童が英語を学習する動機を考慮できる。
6. 児童の知的関心を考慮できる。
7. 児童の達成感を考慮できる。
C. 言語教師の役割
8. 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。
9. 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。
10. 授業や学習に関連した情報を収集できる。
11. 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。
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。
13. 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。
14. 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。
D. 組織の設備と制約
15. 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。
II 教授法
A. 話す活動
16. 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。
17. 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。
18. 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。
19. 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。
20. 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。
21. 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。
22. 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。
23. 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。
24. 自分の居住地、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。
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。
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。
B. 書く活動
27. 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。
28. 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。
29. 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。

30. 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。

C. 聞く活動

31. 児童の興味・関心に適した教材を選択できる。

32. 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。

33. 児童が教材のポイントをしばって聞くことができるような活動を計画できる。

D. 読む活動

34. 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。

35. 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。

36. 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。

E. 文法

37. 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。

F. 語彙

38. 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。

39. 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。

G. 文化

40. 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。

41. 児童に文化への気づきを促し深める活動を設定できる。

III 教授資料の入手先

42. 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。

43. 児童の年齢、興味・関心、英語力に適した教材を選択できる。

44. 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。

45. 個々の児童を考慮した適切な教材や活動を考案できる。

46. 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。

IV 授業計画

A. 学習目標の設定

47. 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。

48. 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。

49. 児童の意欲を高める目標を設定できる。

50. 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。

51. 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。

52. 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。

B. 授業内容

53. 年間の指導計画に基づいて、授業を柔軟に設計できる。

54. 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。

55. 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。

56. 児童の反応や意見を授業に反映できる。

57. 「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。

58. 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。

C. 授業展開

59. 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。

60. ALT や他の教員とのチームティーチングの授業を設計できる。

61. 児童同士のやり取りを促す活動計画を立案できる。

62. 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。

63. 児童の発表を促す活動計画を立案できる。

V 授業実践

A. 授業案の使用

- 64. 児童の興味・関心を引きつける方法で授業を開始できる。
- 65. 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。
- 66. 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。
- 67. 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。
- 68. 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。
- 69. 本時をまとめてから授業を終了することができる。

B. 内容

- 70. 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。

C. 児童との交流

- 71. 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。
- 72. 児童中心の活動や児童間の交流を支援できる。
- 73. 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。

D. 授業運営

- 74. 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。
- 75. 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。
- 76. ICT などの教育機器を効果的に活用できる。

E. 教室での言語

- 77. 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。
- 78. 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。
- 79. 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。
- 80. 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。
- 81. 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。

VI 自立学習

A. 児童の自律

- 82. 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。
- 83. 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。

VII 評価

A. 測定法の考案

- 84. 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。

B. 評価

- 85. 信頼性があり透明性がある方法で、成績評価ができる。
- 86. 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。
- 87. 個人学習と協同学習における児童の能力を評価できる。
- 88. 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。

D. 言語運用

- 89. 話したり書いたりする能力を適切に評価できる。

E. 国際理解（文化）

- 90. 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。
- 91. 異文化に関する児童の意欲・関心・態度を評価できる。
- 92. 児童の誤りを分析し、適切なフィードバックができる。
- 93. 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。

付表 2. 自己評価の記述統計量

文番号	記述第 1 期 ($n=66$)								第 2 期 ($n=71$)							
	pre		post						pre		post					
	M	SD	M	SD	平均差	t	r		M	SD	M	SD	平均差	t	r	
1	2.83	1.09	3.55	0.91	0.712	8.055	0.71		2.63	1.16	3.21	1.18	0.577	6.664	0.62	
2	2.26	1.06	2.95	0.98	0.697	6.104	0.60		2.21	1.11	2.77	1.17	0.563	6.024	0.58	
3	3.48	1.10	3.92	0.86	0.439	3.907	0.44		3.56	0.89	4.00	0.72	0.437	5.169	0.53	
4	2.76	1.12	3.32	0.93	0.561	4.811	0.51		2.63	1.09	3.08	1.00	0.451	4.706	0.49	
5	3.00	1.11	3.53	0.95	0.530	4.991	0.53		3.04	0.99	3.52	0.79	0.479	5.357	0.54	
6	2.95	1.17	3.61	1.02	0.652	5.464	0.56		2.93	1.09	3.42	0.89	0.493	5.379	0.54	
7	2.88	1.18	3.62	1.02	0.742	5.958	0.59		3.03	0.97	3.51	0.84	0.479	5.814	0.57	
8	2.68	1.11	3.26	0.98	0.576	4.785	0.51		2.70	0.98	3.24	0.82	0.535	5.710	0.56	
9	3.21	1.23	3.83	1.00	0.621	5.187	0.54		3.13	1.13	3.66	1.11	0.535	5.710	0.56	
10	3.12	1.12	3.61	0.89	0.485	4.302	0.47		3.28	0.94	3.79	0.83	0.507	6.344	0.60	
11	2.91	1.20	3.42	0.96	0.515	4.846	0.52		2.93	0.96	3.52	1.00	0.592	7.471	0.67	
12	2.86	1.11	3.39	0.97	0.530	4.891	0.52		2.79	1.05	3.30	1.14	0.507	7.045	0.64	
13	2.58	1.07	3.08	0.88	0.500	5.278	0.55		2.70	1.05	3.14	1.06	0.437	4.780	0.50	
14	2.55	1.10	3.05	1.10	0.500	4.803	0.51		2.72	1.02	3.07	1.05	0.352	4.517	0.48	
15	2.58	1.08	3.32	1.20	0.742	7.280	0.67		2.55	1.05	3.11	1.17	0.563	7.871	0.69	
16	2.85	1.11	3.32	0.99	0.470	4.248	0.47		2.92	1.09	3.35	0.96	0.437	5.487	0.55	
17	2.85	1.06	3.41	0.98	0.561	5.079	0.53		3.17	1.00	3.41	1.01	0.239	3.525	0.39	
18	2.86	1.11	3.39	1.01	0.530	4.991	0.53		2.86	1.03	3.28	0.97	0.423	5.322	0.54	
19	2.89	1.14	3.44	1.04	0.545	5.034	0.53		3.23	1.00	3.65	0.81	0.423	5.699	0.56	
20	2.91	1.13	3.39	1.04	0.485	4.383	0.48		2.94	1.08	3.34	1.04	0.394	4.997	0.51	
21	2.67	1.04	3.23	0.99	0.561	4.985	0.53		2.82	1.07	3.20	0.95	0.380	5.185	0.53	
22	2.85	1.22	3.47	1.03	0.621	6.167	0.61		2.99	1.08	3.44	1.00	0.451	5.654	0.56	
23	2.79	1.07	3.36	1.02	0.576	5.126	0.54		3.04	0.99	3.41	0.89	0.366	5.017	0.51	
24	2.80	1.18	3.35	1.02	0.545	4.937	0.52		2.85	1.04	3.30	0.93	0.451	5.327	0.54	
25	2.26	1.00	3.11	0.98	0.848	7.394	0.68		2.56	0.94	3.00	1.03	0.437	4.900	0.51	
26	2.50	1.01	2.98	0.81	0.485	5.257	0.55		2.68	1.00	3.11	1.04	0.437	4.291	0.46	
27	2.41	1.05	2.86	0.96	0.455	4.195	0.46		2.41	1.01	2.85	1.10	0.437	4.565	0.48	
28	2.53	1.06	2.98	0.98	0.455	5.079	0.53		2.63	0.99	3.04	1.02	0.408	4.383	0.46	
29	2.52	1.08	3.02	0.94	0.500	4.608	0.50		2.80	1.08	2.97	1.04	0.169	1.686	0.20	
30	2.39	0.97	2.89	0.91	0.500	5.278	0.55		2.58	1.06	2.90	1.06	0.324	3.631	0.40	

文 番 号	記述第1期 (n=66)							第2期 (n=71)						
	pre		post		平均差	<i>t</i>	<i>r</i>	pre		post		平均差	<i>t</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
31	2.95	1.23	3.39	1.04	0.439	3.707	0.42	2.89	1.10	3.32	1.05	0.437	6.100	0.59
32	2.58	1.19	3.21	1.02	0.636	5.938	0.59	2.55	1.01	2.94	1.09	0.394	4.702	0.49
33	2.45	1.07	3.03	0.91	0.576	5.034	0.53	2.52	1.00	2.94	1.07	0.423	4.526	0.48
34	2.77	1.19	3.17	1.02	0.394	3.455	0.39	2.65	0.96	3.06	1.00	0.408	4.489	0.47
35	2.68	1.17	3.18	1.01	0.500	4.909	0.52	2.54	0.97	3.01	0.93	0.479	5.649	0.56
36	2.56	1.11	3.18	1.01	0.621	5.902	0.59	2.86	0.91	3.18	0.95	0.324	4.518	0.48
37	2.55	1.08	3.09	1.06	0.545	4.937	0.52	2.54	1.09	2.85	1.05	0.310	4.190	0.45
38	2.68	1.13	3.23	0.87	0.545	5.034	0.53	2.86	1.11	3.18	1.07	0.324	3.727	0.41
39	2.71	1.15	3.30	0.96	0.591	6.282	0.61	2.90	1.07	3.30	1.03	0.394	4.843	0.50
40	2.67	1.19	3.29	0.99	0.621	6.030	0.60	2.80	1.01	3.21	1.01	0.408	5.526	0.55
41	2.62	1.16	3.26	0.98	0.636	6.062	0.60	2.69	1.02	3.15	0.95	0.465	5.487	0.55
42	2.85	1.18	3.41	0.94	0.561	5.286	0.55	2.82	1.06	3.15	1.10	0.338	3.518	0.39
43	2.73	1.13	3.33	1.00	0.606	5.868	0.59	2.66	1.03	3.18	1.07	0.521	6.327	0.60
44	2.68	1.11	3.26	0.97	0.576	5.436	0.56	2.66	0.98	3.14	1.02	0.479	5.994	0.58
45	2.39	1.07	3.03	0.98	0.636	6.195	0.61	2.45	0.95	2.79	0.97	0.338	3.682	0.40
46	2.59	1.07	3.21	0.97	0.621	6.471	0.63	2.76	0.89	3.06	1.05	0.296	3.188	0.36
47	2.61	1.19	3.15	1.03	0.545	4.200	0.46	2.46	1.05	2.87	1.01	0.408	4.383	0.46
48	2.64	1.15	3.12	1.05	0.485	4.153	0.46	2.72	1.17	3.06	1.15	0.338	3.308	0.37
49	2.53	1.10	3.14	0.94	0.606	6.638	0.64	2.62	0.95	2.97	0.97	0.352	4.675	0.49
50	2.38	1.08	3.00	0.88	0.621	6.471	0.63	2.56	1.04	2.97	1.06	0.408	5.333	0.54
51	2.21	0.97	2.91	0.91	0.697	6.593	0.63	2.48	0.98	2.73	0.97	0.254	2.921	0.33
52	2.41	1.14	3.11	0.93	0.697	7.049	0.66	2.56	1.01	3.08	1.01	0.521	5.829	0.57
53	2.23	1.05	2.79	0.97	0.561	4.895	0.52	2.25	1.04	2.70	1.15	0.451	5.483	0.55
54	2.79	1.25	3.29	0.99	0.500	4.210	0.46	2.72	0.96	3.17	0.99	0.451	4.606	0.48
55	2.70	1.15	3.42	0.88	0.727	7.431	0.68	2.76	1.01	3.24	1.06	0.479	5.497	0.55
56	2.79	1.18	3.33	0.95	0.545	5.247	0.55	2.89	1.02	3.28	1.11	0.394	4.242	0.45
57	2.29	1.12	2.95	0.97	0.667	6.259	0.61	2.34	1.03	2.79	1.09	0.451	4.706	0.49
58	2.50	1.11	3.05	0.88	0.545	5.364	0.55	2.48	1.03	2.86	1.03	0.380	4.686	0.49
59	2.82	1.09	3.52	0.95	0.697	6.887	0.65	2.94	0.98	3.48	1.03	0.535	7.174	0.65
60	2.65	1.16	3.41	0.94	0.758	6.509	0.63	2.58	1.17	2.83	1.18	0.254	2.846	0.32
61	2.74	1.13	3.41	0.96	0.667	6.259	0.61	2.90	1.04	3.37	0.96	0.465	5.076	0.52
62	2.64	1.06	3.29	0.94	0.652	5.755	0.58	2.59	1.08	3.01	1.02	0.423	4.241	0.45

文 番 号	記述第1期 (n=66)								第2期 (n=71)							
	pre				post				pre				post			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均差	<i>t</i>	<i>r</i>		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	平均差	<i>t</i>	<i>r</i>	
63	2.76	1.22	3.33	1.00	0.576	5.327	0.55		2.85	1.04	3.27	1.01	0.423	4.634	0.48	
64	2.65	1.14	3.26	1.00	0.606	5.627	0.57		2.69	1.01	3.17	0.97	0.479	4.887	0.50	
65	2.59	1.14	3.11	0.95	0.515	4.749	0.51		2.46	1.05	2.89	1.05	0.423	4.750	0.49	
66	2.65	1.10	3.23	0.99	0.576	5.811	0.58		2.83	0.99	3.30	1.02	0.465	5.648	0.56	
67	2.38	0.97	3.09	0.92	0.712	6.765	0.64		2.46	1.01	2.92	1.05	0.451	4.606	0.48	
68	2.24	1.08	2.97	1.10	0.727	7.094	0.66		2.21	0.91	2.56	0.97	0.352	4.375	0.46	
69	2.58	1.18	3.02	1.02	0.439	3.771	0.42		2.52	1.11	3.03	1.16	0.507	4.876	0.50	
70	2.55	1.18	3.12	1.09	0.576	5.327	0.55		2.65	1.00	3.11	1.15	0.465	5.076	0.52	
71	2.68	1.25	3.32	0.96	0.636	5.240	0.54		2.75	0.98	3.13	0.96	0.380	5.391	0.54	
72	2.70	1.29	3.39	1.02	0.697	6.593	0.63		2.86	1.06	3.31	0.95	0.451	6.840	0.63	
73	2.18	0.99	2.86	0.93	0.682	6.708	0.64		2.34	0.97	2.68	1.01	0.338	3.978	0.43	
74	2.74	1.15	3.32	0.90	0.576	5.811	0.58		2.86	1.05	3.42	1.04	0.563	7.081	0.65	
75	3.12	1.27	3.70	1.08	0.576	5.327	0.55		3.15	1.18	3.68	1.09	0.521	5.318	0.54	
76	2.44	1.14	3.41	1.11	0.970	8.492	0.73		2.54	1.16	3.08	1.22	0.549	5.614	0.56	
77	2.47	1.03	3.12	1.00	0.652	5.755	0.58		2.87	1.04	3.32	1.04	0.451	4.928	0.51	
78	2.77	1.09	3.39	0.94	0.621	5.781	0.58		2.83	1.10	3.25	1.10	0.423	4.330	0.46	
79	2.38	1.05	3.00	0.86	0.621	5.902	0.59		2.54	1.08	2.94	1.07	0.408	4.724	0.49	
80	2.26	0.98	2.80	0.85	0.545	5.034	0.53		2.45	0.92	2.68	1.01	0.225	2.564	0.29	
81	2.35	1.06	2.80	0.88	0.455	4.195	0.46		2.39	0.92	2.69	0.98	0.296	3.265	0.36	
82	2.47	1.07	3.03	0.84	0.561	5.787	0.58		2.54	0.98	2.97	0.97	0.437	5.873	0.57	
83	2.48	1.11	3.06	1.01	0.576	6.108	0.60		2.49	0.98	2.82	0.96	0.324	4.351	0.46	
84	2.23	0.99	2.82	0.98	0.591	5.476	0.56		2.45	0.97	2.90	1.10	0.451	5.654	0.56	
85	2.21	1.10	2.89	0.93	0.682	6.425	0.62		2.42	1.00	2.68	1.05	0.254	3.002	0.34	
86	2.35	1.05	2.79	0.92	0.439	4.060	0.45		2.62	0.98	2.90	1.02	0.282	3.206	0.36	
87	2.30	1.08	2.71	0.97	0.409	4.137	0.46		2.58	0.98	2.93	0.96	0.352	3.734	0.41	
88	2.26	1.06	2.74	1.00	0.485	4.658	0.50		2.49	0.98	2.77	0.94	0.282	3.126	0.35	
89	2.35	1.09	2.92	0.95	0.576	6.108	0.60		2.79	0.98	3.06	0.89	0.268	3.339	0.37	
90	2.53	1.18	3.05	1.06	0.515	5.586	0.57		2.86	1.05	3.17	1.03	0.310	3.683	0.40	
91	2.56	1.08	3.14	1.08	0.576	6.654	0.64		2.82	0.96	3.17	0.94	0.352	4.517	0.48	
92	2.55	1.07	3.06	1.04	0.515	4.571	0.49		2.66	1.15	2.97	1.12	0.310	4.353	0.46	
93	2.56	1.11	3.05	1.00	0.485	4.761	0.51		2.58	1.02	2.77	1.03	0.197	2.487	0.28	

資料 1. 『小学校英語指導者のポートフォリオ』（教職課程試用版）活用後のアンケート

1. このポートフォリオは、小学校の英語指導に求められている専門的な能力を理解することに役立ちましたか
5 役立った 4 どちらかというと役立った 3 どちらともいえない
2 どちらかというと役立たなかった 1 役立たなかった
2. このポートフォリオを通して、教職の履修過程で、自分自身について振り返ることができましたか。
5 できた 4 どちらかというとできた 3 どちらともいえない
2 どちらかというとできなかった 1 できなかった
3. このポートフォリオを活用できましたか。
5 できた 4 どちらかというとできた 3 どちらともいえない
2 どちらかというとできなかった 1 できなかった
4. 上記質問項目 3 で、2 か 1 と答えた方は、その理由を教えてください。
5. このポートフォリオのそれぞれのセクションについてお答えください。
(1) 「自分自身について」
①このセクションは使いやすかったですか。
5 使いやすかった 4 どちらかというと使いやすかった 3 どちらともいえない
2 どちらかというと使いにくかった 1 使いにくかった
②上記質問項目①で、2 か 1 と答えた方は、その理由を教えてください。
③「過去の自分の英語学習経験」の項目にはどのようなことを記入しましたか。
④「教職課程に対する期待」の項目にはどのようなことを記入しましたか。
⑤「教育実習に望む前の期待と不安」にはどのようなことを記入しましたか。
⑥「教師の資質能力」にはどのような項目を記入しましたか。
(2) 「自己評価記述文」
①このリストは使いやすかったですか。
5 使いやすかった 4 どちらかというと使いやすかった 3 どちらともいえない
2 どちらかというと使いにくかった 1 使いにくかった
②上記質問項目①で、2 か 1 と答えた方は、その理由を教えてください。
(3) 「個人学習・実践記録表」
①このセクションは使いやすかったですか。
5 使いやすかった 4 どちらかというと使いやすかった
3 どちらともいえない 2 どちらかというと使いにくかった 1 使いにくかった
②上記質問項目①で、2 か 1 と答えた方は、その理由を教えてください。
③「学習・実践記録」にはどのようなことを記入しましたか。自分にとって特に重要と思われるものをいくつか記入して下さい。
6. 科目担当や教育実習先の先生に、ポートフォリオを見てもらう機会がありましたか（最後の提出は除く）。
3 3 回以上あった 2 1～2 回あった 1 なかった
7. ポートフォリオを活用して、履修生同士で教職のあり方や授業実践などについて話し合う機会がありましたか。
3 3 回以上あった 2 1～2 回あった 1 なかった
8. ポートフォリオを受け取ったとき、どのように感じましたか。
9. ポートフォリオを活用して良かった点を教えてください。
10. ポートフォリオを改善するために、その他にご意見がありましたらお書きください。

【研究ノート】

グローバル化時代における 日本の大学の機械翻訳を使った複言語教育の研究

酒井志延

要旨

グローバル化とは問題や物事が地球規模に拡大することで、グローバル化がもたらす入り交じりは、外国からの物事、制度の受け入れや外国の人と協力することが増え、異文化理解をする意識や共生する意識を必要にする。したがってグローバル化に対応する教育では、生活様式や意識の変容に耐えられるように学生を教育する必要がある。その教育を担う外国語教育だが、英語力があるからと言ってそれが、異文化理解能力があることにつながるとは言えない。グローバル化時代では、異文化理解と複言語主義の授業が重要となるであろう。しかし、現在、それらの授業はあまり重視されていない。複言語主義に関しては、急速に発達した機械翻訳が貢献すると思われる。機械翻訳を使う授業は、外国語の習得、そして作文の効率化に寄与する。多くの大学で授業時間が 100 分程度になるのに合わせて、今までの授業に加えて、複言語を学ばせる場合、異文化理解を指導する場合、ライティングを指導する場合の 3 つパターンを紹介する。

キーワード

大学外国語教育、複言語教育、異文化理解、機械翻訳、グローバル化社会

1. 研究の背景

1.1 グローバル化 (globalization) とはどのような現象なのか

最初に、グローバル化とはどのような現象なのか、コトバンクで調べてみると、『知恵蔵』では、「交通機関の発達による国境を越えた人々の移動、政治経済分野における国家関係の緊密化により、様々な領域の問題が多くの国を巻き込んで地球規模に拡大している事態を表す」とある。『デジタル大辞泉』の解説では、「国家などの境界を越えて広がり一体化していくこと。特に、経済活動やものの考え方などを世界的規模に広げること」とある。『百科事典マイペディア』は、「物事が地球規模に拡大発展すること」と記載している。『大辞林 第三版』の解説は「世界的規模に広がること。政治・経済・文化などが国境を越えて地球規模で拡大することをいう」とある。共通するのは、問題や物事が地球規模に拡大するという記述である。このグローバル化に対して、外国語教員はどう考えているのだろうか。筆者は、2013 年に JACET 第 52 回国際大会のポスターセッション会場で、“Global Poster Session: College English Education for Global Human Resource Development”が開催されたので、ポスターで発表をしている 85 プログラムの発表者にインタビューとメールで調査をした（酒井, 2014）。調査項目は 5 項目で、その中に「Q1. あなたの大学はグローバル化をどのようにとらえていますか。国際化と比較して答えていただけますか」を入れた。すると、51

名の回答者の 39 名の意識にグローバル化は、物事などの規格が世界で統一する方向に向かうので、その規格に合わせるという考えがあることが明らかになった。つまり、大学教員の答えと辞書や事典の定義は、ほぼ差はないと考えて良い。比較対象になった国際化についてのコメントだが、5 名が「基盤が日本から全体に」という観点の回答をした。深く考察した意見には『『グローバル化』と『国際化』は必ずしも同じものを指すわけではなく、微妙に意味が違ふと思います。『国際化』という用語は、教育も含めた日本の諸制度や組織に、外国（特に欧米流の）の制度や理念等を取り入れるが、根底の部分はあくまでも日本流を維持するというイメージで使われることが多かったように思われます。また、包含する領域は、あくまでも日本国内という印象です。それに対して『グローバル化』という用語は、『国際化』同様に、外国（欧米）流の制度や理念を取り入れますが、場合によってはこれまでの日本流を全く変えてでも外国流を導入するというニュアンスであるように思います。また、包含する領域が日本国内にとどまらず、海外にも出て行くというイメージを含んでいるように思います」というものがあつた。この意見は、西（2018）が述べている「『国際化』においては『国家』『国境』というものが厳然としてあり、それがとりわけ重要な役割を果たしていることである。その上でそれを超えて、ヒト・モノ・カネ、あるいは政治的・文化的交流が行われるのが『国際化』である」とほぼ同じと考えてよいであろう。

この 2 つの言葉の使用頻度を『朝日新聞 聞蔵 II』で検索すると、2000 年以前は、圧倒的に国際化のほうが多く使われていたが、2005 年から 2013 年まででは、「国際化」より「グローバル化」が使われるようになり、2013 年では、「グローバル化」の使用が約 2 倍近くになった。この間の技術の発達、世界との関わりで、人々の意識を変えたと言える。つまり、「国際化」とは国の伝統や習慣を残しながら、異文化を持つ人、事物、制度を受け入れるが、基準はあくまでその国にある。それに対して、「グローバル化」は自社会の多くの考えや制度を世界の多くの人が理解したり、使えるように変更を許すことである。この 2 つ言葉の違いをスポーツで例えると、相撲と柔道がその 2 つの例として相応しい。共に日本生まれのスポーツだが、両者では立ち位置は大きく異なる。相撲は外国人力士を認めているが、日本に基盤に置くので、優勝力士の表彰式では、モンゴルなど外国出身の力士が優勝しても演奏されるのは『君が代』である。柔道は青色の柔道着やポイント制など日本人が考えもしなかったシステムが採用されている。その結果、世界中で愛好されるスポーツになった。相撲は外国人力士を認めているので、「国際化」したといえるが、柔道は世界の多くの人が理解し、交流できるスポーツになったので、「グローバル化」したと言える。

1.2 グローバル化がもたらす意識の変化

グローバル化をもたらす異文化との相互交流は、航空機や通信技術等の発達により今後進む。その結果、より適したモノまたは適さないモノが取捨され、世界全体で一つの文化や技術に集約される場合が多くなる。逆に、集約される必要のないモノもある。航空機や通信技術等の発達は世界各地に今までなかったいろいろなモノをもたらすので、多くの人々が多様性を楽しめる現象を広げる。前者の例では、大国の文化や習慣が一般化する場合や、便利さなどの機能面が求められる場合に多い。例えば、男性の衣装だが、ビジネスでは、欧米の文化であったネクタイにスーツがグローバルに一般的になりつつある。電化製品や自動車なども全世界でほぼ同じ構造に集約されている。外国語教育が英語教育にほぼ収斂さ

れているのは、大国の言語であることにより、地球規模で多くの人が使っているという実用性のためであろう。このように機能的や実用性の観点では少数に集約される傾向を持つが、集約される必要のない好みなどでは多様性が広がっていく。日本の食卓では、昔のような単調な食事ではなく、コーヒー、サラダ、パスタ、ナンやヨーグルトなど多様な食事が一般の家庭でも楽しめるようになった。同時に、モノや制度の採用だけでなく、地域に外国籍の人が増えたり、外国の人と協力することが増えたりして、入り交じるので、異文化理解をする意識や共生する意識が必要になってきた。そういう意識の養成には、外国語教育が大きな役割を果たす。

しかし、身の回りに自分と異なる人が増えると、入り交じることを嫌う人が目立つようになる。昔はあまり聞かなかったヘイトスピーチは法律で規制しなければならないまでになった。「天声人語」(朝日新聞, 2018) の例もそうであろう。

赤池議員『友達に国境がな〜い』にかみつ く 2015 年に公開された『映画ちびまる子ちゃん イタリアから来た少年』は文部科学省がタイアップし、全国の学校にポスターを配った。外国の子どもと仲良くなる物語ゆえだろう、『友達に国境はな〜い!』とある。その表現にかみついた国会議員がいた▼彼はブログで『私は、このポスターを見て、思わず仰(の)け反りそうになりました』と書いている。『国家意識なき教育行政を執行させられたら、日本という国家はなくなってしまう』のだそうだ。文科省の担当課には猛省を促したという▼子ども向けの宣伝文句も見過ごすことなく、国家意識の危機をかぎつける。鋭敏な感覚の持ち主なのだろう。

この人のような人は国境を越えての入り交りを嫌う人なのだろう。ただ、このような入りの拒否は、特別変わったことではない。人間は好奇心を持って新しいものを見たり知らない国に行ってみたりする気持ちもあるが、自分と異なる人とは混ざらないし、異なるものは受け入れたくないという気持ちを持つ人も少なからず存在する。このような拒否の感覚の根底には、世間はどんどん変わって行くが、自分の身や暮らしは今のままで良く、これ以上新しいものを受け入れての変化を望まないという気持ちがあると推察できる。このような考えを持っている学生も少なからずいる。ただ、世界を考えると、国際化やグローバル化に向かっていくことは確かである。現在直面しているグローバル化の波は技術革新が続く限り止まることはない。その波が早く押し寄せる分野とゆっくり押し寄せる分野がある。しかし、全体的には、遅かれ早かれグローバル化の波に飲み込まれ、生活様式や意識の変容が迫られる。グローバル化に対応する教育では、その変容に耐えられるように学生を教育する必要がある。

1.3 自分と異なる人を理解する教育の必要性

その教育を担う外国語教育だが、現在、日本の学校で行われている外国語教育はほぼ英語教育と言っても過言ではない。では、英語力が付けば異文化理解能力は付くのだろうか。酒井(2014)の調査には、「Q4 外国語教育で英語を中心に指導すると、日本的価値観と英語圏の価値観しか持ち得なくて、グローバル化に対応できないのではないか」という意見があります。どう思われますか」という質問があり、以下の回答があった。過半数を占めたのは、

「英語は国際共通語である」という観点からの回答であった。内訳では「国際的に英語で通用する」という考えの回答が 18 名で、それを一歩進めた意見である「英語は国際共通語である」という考えは 8 名であった。「まず英語そして複言語主義」は 4 名が回答した。「出発点が英語である」と考える。次第に多言語の学習に導くように指導する」とか「現在の外国語教育には、グローバル人材を育成する意味とそれ以外の教育的意味があると考えます。前者を目的とする場合、まず英語でいいのではないか。それからプラスワンとして英語以外の外国語の学習がある」などがあつた。国際共通語という回答の中に「現在アカデミックな分野では英語が使用主言語であるので、英語で読む力があれば世界各国の価値観について理解を深めることもできる…」という意見があつた。しかし、大谷（2007, pp.117-127）は、太平洋戦争前や最中に、英語の達人である菊池寛や英文学界の指導者であつた大和資雄が、英米やその文化を見下した発言をしていることを例として上げ、英語力があるからと言ってそれが、異文化理解能力があることにつながるとは言えないと述べている。英語力があれば、異文化理解能力の向上につながるわけではないとしたら、異文化理解能力を別に教育で養成しなければならない。

このため、中学校の学習指導要領（文部科学省 2017, p.129）の目標の（3）に「外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、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」とあるが、残念ながら、現実的には、中学校や高校では、異文化理解能力を高める指導があまり重視されていないのではないかと考えられる。その根拠として、JACET 教育問題研究会が 2012 年に全国の中学校と高校の英語教員（有効回答数 5,658）に対して、「英語教師の成長のための『授業力のめやす』に関する意識」「異文化理解能力の育成についての意識」「自律を促す取り組みについての意識」の 3 つの分野について実施した調査（中山, 2013, p.34）が挙げられる。その調査では、外国語教育の中で行われる異文化理解能力の指導能力について、中山は、「異文化理解を促す授業実践は課題を抱えている現状がうかがえる」と報告している。また、高校 3 年生に対しての調査（文部科学省, 2015）「どの程度まで英語を身に付けたいと思っていますか」の回答の選択肢に、自分とは異なる人と交わるために英語を学びたいという選択肢がない。辛うじて「①英語を使って、国際社会で活躍できるようになりたい。（11.2%）」「⑤海外でのホームステイや語学研修を楽しめるようになりたい。（5%）」「⑥海外旅行などをすると、英語で日常的な会話をし、コミュニケーションを楽しめるようになりたい。（36.7%）」が該当するが、その合計で約 50%という状況である。質問を作成した文部科学省に、異文化理解をするために英語を学ぶことを問う意識がなかったと考えていいだろう。

1.4 グローバル化社会における教育について

日本の外国語教育では、英語教育が主流になっているが、外国語教育が実用性で選ばれるなら、中国語教育も今後さらに人気を増すであろう。今後はこの二つの言語のどちらかを教育すればいいのだろうか。しかし、外国語教育で一つの言語だけでなく、複数の言語を学ぶ複言語主義がある。久村（2017, p.17）は「（複言語主義は）多言語社会を維持し、継続的な調和と平和、人的交流を促進するためには、すべての言語に、コミュニケーションとアイデンティティの表現の手段として、同等の価値を持っていることを認識する必要があります。同等の価値を持った複数の言語を学ぶことによって、人々は言語的多様性への認識、

異文化理解, 文化的な差異の受容が可能となります」と述べており, パーメンター (2004, p.32) は「二つ以上の外国語に触れた子どもたちの場合には, 二分法に基づく理解を持つ傾向が低くなり, 多元的な視野を持つようになる」と解説している。また、大谷 (2007, p.193-194) は、「学校英語教育は, 国際語としての英語教育という聞こえのいい一枚看板を下ろすべきではないか...国際語志向や大言語志向とは一線を画した外国語教育こそ, いわゆる多様な異文化理解に貢献する強固で積極的な『発信性』を持つものと考えられる」と主張している。スペイン語教育研究者の塚原 (2015, p.121) は, 小学校での外国語教育が英語だけになりつつある日本の現状に対して以下の様に批評している。

もっぱら英語のみが扱われている日本の現状では, 教員個人の考えや意識とは無関係に, 「英語には価値がある」という「評価」が児童に伝えられていることとなります。そして「英語には価値がある」という評価は「英語以外には価値がない」という評価に転化しやすいものです。もし英語以外にも価値があるなら, 授業で取り扱っているはずだからです。扱われていないということは価値がないからだとして児童が判断しても仕方がないでしょう。教員は「外国語活動」の時間に英語という言語の「知識」を教えているつもりですが, 実際には言語に対する評価も同時に伝えているのです。

前述の酒井 (2014) の調査で「複言語・複文化主義を支持する」意見は, 9 名だった。現実的には指導が難しい現実をも踏まえた意見としては, 「そのような指導を行った場合, ある程度, 日本的価値観と英語圏の価値観が強くなり, それ以外の文化圏, 言語圏の価値観を持つのは難しくなる可能性もあると思います。しかしながら, 現実的には世界には他にもアジア圏, イスラム圏, ラテン圏, アフリカ圏, (非英語) ヨーロッパ圏等様々な言語文化圏が存在するので, 学生がこれら全てを持ち合わせるのは難しいことであると思います。そのような意味で, 真の意味でのグローバル人材の育成は大変に難しいことであり, 高等教育の段階から始めても遅いのかも知れません。そのため, 現状では, その学生が将来主にどの様な文化圏の人々とどの様な言語を用いて接することになるかによって, 教える外国語や文化をある程度選定することが現実的な対応かと思います」があった。代表的な意見は, 複数の言語を学習する意義は認めるが, 人的資源と時間の制約で難しいというものであった。

学生の意見だが, 2019 年 7 月に, 私立大学の英語関係学部を受講生 43 名に「日本における複言語主義のすすめ」(酒井, 2018) を読ませ, 自由記述で感想を書かせ, その感想から, その論文を読んだ後に, 価値観を変えたと思える回答 (自由記述なので複数のキーワードを記述した回答があった) の代表例を挙げる: 異文化理解 (29 人); (代表的な回答) 外国語を学ぶ上で重点を置くポイントは, 異文化理解能力を養成することによって共感した。複言語主義 (13 人); (代表的な回答) 異文化理解として多言語を学ぶ人が世界中に増えれば, 世界はもっと良くなる。価値観の押し付け (8 人); (代表的な回答) 英語以外の言語は必要ないと思っていた。プレッシャー (3 名); (代表的な回答) 英語ができなければならないという固定観念があったと気付いた。このように, 複言語主義の考えに触れただけで, 将来さらにグローバル化社会に生きていくことになる大学生は, 異文化理解能力と, 英語だけでなく複数の外国語の学習の意義も認めた。

今まで見てきた, 異文化理解は重視しない, ほぼ英語一辺倒, テストのための学習という

ような外国語教育の現状に鑑みると、とても OECD (2005) のキー・コンピテンシーの一つである「自分とは異なる人と交じり合える力」を養成しているとは言えない。ALT などを入れているので、日本の外国語教育を全般的に論じると、国際化はしているかもしれないが、グローバル化時代における教育であるとは言い難いであろう。英語ができればグローバル人材になれるという考えも短絡的と言うしかないだろう。

2. 本研究の基本的な考え

今まで述べてきたように、テクノロジーが発達し、文化の入り交じりがより身近になっていくグローバル化時代に対応する教育としては、新しい教育観が必要である。それは、異文化理解教育と複言語教育が大きく関わる。その試案をこれから述べる。その前に、機械翻訳による教育について述べる。

ニューラル・ネットワークに基づく機械翻訳が登場して以来、翻訳精度は劇的に向上し、今後もさらに高性能化するであろう。そうすると、外国語教育はもう不要と考える人もいるであろう。機械翻訳が進化すると、非母語話者同士の会話のツールとしての英語はほぼ不要となる。業務翻訳などで使用されることが多くなれば、ツールとしての外国語授業の需要は激減するであろう。しかし、歴史上、新技術が既存の技術や概念を上書きすることは幾度となく起きており、そのたびに人類はパフォーマンス力を高めてきた。機械翻訳の進歩も外国語教育と相対立するものではない。むしろ、機械翻訳を使うと、個人が持つ語学能力以上のパフォーマンスが可能になることに注目し、それを高める教育を行うべきである。例えば、初学者に辞書指導を行うと、その後、効果的に辞書を学習書として利用できるように、機械翻訳は、外国語を使う機会が日常的にない環境では、ある程度、授業で使い方を指導し、習熟させる必要がある。携帯用機械翻訳機の例だが、ゼミ旅行で使用するのを貸してほしいと同僚に依頼され、応じるが、練習せずに外国にもっていったグループは、「ほとんど使いませんでした。ボディーランゲージで何とかあったので」という返答が返ってくる。使い方に習熟しないで、簡単なやり取りの場合には、携帯用機械翻訳機を持っていく意味が無い。しかし、事前に練習をしていったグループは、かなりのコミュニケーションができたと報告してくる。そして、機械翻訳が外国語の習得に役立つかという点についてだが、教育者であり、機械翻訳の研究者でもある Gally (2019,p.10) は、自分が指導した西山の実践に言及し、学生が英作文する際に、ドラフトの全部を日本語で書いて、それを機械翻訳にかけるのは、習得に寄与しないばかりか害があるかもしれないが、学生が、機械翻訳された文の意味をチェックしたりしてインタラクティブに使用すれば、習得に役立つだろうと述べている。筆者が機械翻訳を使って英作文を指導した学生は「ああ、こういえばいいのかが分かった」「翻訳機で英語を学習できる」とコメントしているし、機械翻訳が示す発音を真似したりするなど学習機器として効果的な使い方ができるようになり、高いパフォーマンスを示すことができた。OECD (2005) のキー・コンピテンシーにも「道具をインタラクティブに使う (e.g. 言語やテクノロジー)」がある。

このような機能を持つ機械翻訳を利用すれば、学生の外国語を使うパフォーマンスを高める教育を行うことができる。現在までは、外国語は習得してから使うという考えが主流であったと言える。その教育は、一定の限界を持っていると言わざるを得ない。『NEWSWEEK』

には、「受験英語の厳しすぎるストライクゾーンに萎縮してボールを投げられない日本人が大勢いる」(2011)と評された状況が現在でもあるだろう。このような教育では、文科省の高3調査(2014, 2015)での多くの高校3年生は英検3級レベルで頭打ちである状況からわかるように、英語が使える日本人が増えない。これは、国にとっても、その人たちにとっても大きな損失である。また、機械翻訳でコミュニケーションができるなら、英語教育は不要ではないかと、大学での講座としての価値が疑われかねない。そこで、習得してから使うという教育で効果が出ないのであれば、習得させなくても、機械翻訳を使って、個人の言語によるパフォーマンス力を高める方向の指導も視野に入れたらどうだろうか。複言語教育ができないというのは、英語にかなりの習得を求め、さらにもう一つの外国語にも習得を求めるからであろう。機械翻訳を使えば、かなりの段階までに習得しなくても英語が使えるようになる。個人の言語のパフォーマンスを高める教育というのは、機械翻訳を使用して、英語で意思疎通ができるようにすること、まとまったエッセイが書けるようにすること、他の言語も使えるようにすること、そしてどの言語を学びたいか、どの文化を学びたいか、自分で決める自由を与えることである。

この機械翻訳に関して、英語の先生に「Google 翻訳の英文が正しいかどうか判断できる英語力は必要ですよ」と述べる先生がたまにいる。それは英語力だけを考えると、正しい指摘かも知れない。しかし、機械翻訳の特徴は、数十の外国語に対して有効であることである。それらの言語を習得しなくてもコミュニケーションを可能にする。

3. 新しい言語教育観による教育例

Gally (2019, p.13) は、「MT (機械翻訳) が広く利用できるようになると、現在の言語教育の方針と方法に対する不満が高まり、根本的な改革に対する圧力が高まります (原文英語, Google 翻訳)」と述べている。そこで、日本の大学の教育環境において、グローバル時代の教育を考えてみる。考えるための物理的条件は3点である。授業時間が長くなること、機械翻訳の進化と PC や iPad, スマホ等が授業で使えることである。

多くの大学で授業時間が 100 分または 105 分程度になる。これに対しての調査は無いので、筆者の見聞きする範囲でのコメントであるが、現在の標準的な授業時間である 90 分を持て余している教員が少なからずいる。外国語の授業の適切な時間だが、大学教育の研究者である山内 (2016) は、「イエール大学の時間割では、語学は 50 分です。何故 50 分かと聞いたら、『集中力が続かないから』と言われました」(位置 No.850/1985) と述べている。また、山内は「フィリピンのパーペチュアル大学の授業は、通常は 60 分、実習は 90 分」(位置 No.781/1985) と記載している。また、筆者は、2006 年にカナダのリジャイナ大学とカルガリー大学の ESL 講座を視察したが、その大学の講座も 50 分であった。そう考えると、外国語の授業は、50 分から長くても 60 分程度が適切であろう。すると、現在の外国語の授業の方法では 100 分程度、多くの学生の集中力を保つのが容易ではないし、さらに時間を持て余す外国語の授業が増えることになりかねない。そこで、筆者の勤務校で、2020 年度から、授業時間が 105 分になるのに合わせて、1 年生の外国語の必修授業で、以下のような授業改革を提案することにした。各教員が 105 分の授業を設計するが、105 分を持て余す先生もいる可能性が出る。したがって、60 分は従来の授業を行い、残りの 45 分に関し

て、専任教員が中心となって、非常勤の先生と討議し、適切な授業が可能な授業案を作成する。各先生はその授業案を必ず使わなければならないことはないが、使うことが奨励される。45 分を効果的に使うための授業案は三パターンである。機械翻訳で英語以外の言語を学習させるパターン、異文化理解を指導するパターン、そしてエッセイライティングのパターンである。

3.1. 機械翻訳を使った言語教育を 45 分行う場合

機械翻訳があれば、自分の言語文化と異なる、アジア圏、イスラム圏、ラテン圏、アフリカ圏、(非英語) ヨーロッパ圏等様々な言語文化圏の人々と意思伝達が可能になる。機械翻訳を使う授業では、英語以外の言語の学習をさせるが、学習させる言語が、例えば中国語であっても、フランス語でもドイツ語でもほぼ同一のプロセスでできる。言語の実用性を考慮し、60 分の英語の授業が終わった後で、ICT と機械翻訳を使って、中国語の学習をさせる。中国語ができない教員でも学生に中国語を学習させることができるような授業案を作成する。英語の習熟度が低いクラスを例にとって説明する。後半の 45 分では、使わせることが基本である。まず、60 分間の英語で学んだ会話(清田他 2006, p.7)を

Yuki: Linda plays the guitar and I play the keyboard. Do you play any musical instruments, Sally?

Sally: Yes. I play the *shamisen*.

Yuki: What? Did you say *shamisen*?

Sally: Yes. I love Japanese traditional music as well as rock music. Actually I play the drums, too.

Linda: Fabulous! We are going to have a concert next month. We started a band four months ago. Please join our band.

Sally: Sounds exciting! OK.

PC などの ICT に打ち込んで、機械翻訳を使い中国語にする。最初は二文程度で良い。Google 翻訳では、

结城：琳达弹吉他，我弹键盘。你会弹奏乐器吗？

莎莉：是的。我弹三弦琴。

と画面に出る。中国語の音声も何回も聞くことができるし、中国語のローマ字であるピンインも表示される。中国語教育の専門家に聞いたら問題なく受け入れられる中国語であるそう。学生には中国語の音声の練習をさせたあと、ペアで会話をさせ、それをスマホで動画を撮影させて教員に送らせる。最初の方の授業は 2 文程度で良い。この方法では中国語がわからない先生でも学生に中国語を学ばせることができる。英語の非常勤の先生の中には、学生時代にドイツ語を学んだ、フランス語が好きだった、スペイン語の高校教員の免許を持っているという先生が存在する場合がある。そういう先生は、中国語の代わりにドイツ語、フランス語、スペイン語を学生に学習させてもかまわない。いったん機械翻訳の使い方を学

び、何語でも可能であることが解ることが重要である。そうすれば、英語がある程度使えるようになると、複数の言語ができるようになることを学生は理解する。

3.2. 異文化理解教育を 45 分行う場合

前述の中山の教育現場の調査から、中学校や高校において、現在異文化理解教育がうまく行われているとは言えない現状があることがわかる。異文化理解教育が行われていない結果だけではないだろうが、有元（2011）は、「最近、若者が外国に興味を失い、内向きになってきた」と述べている。この傾向は、最近でも変わっていないと思われる。であるならば、若者は自分からなかなか外に目がいかせない。また、海外文学に関してだが、アーチャー（2010）はインタビューに答えて、「私の本が日本で売れなくなったため、事情を調べてみた。すると（同様に外国人作家である）ステイブン・キングもジョン・グリシャムも売り上げを落としていることに安堵（あんど）する一方、日本の停滞が心配になった。日本人は時間に正確で組織に強みがあったが、変化への柔軟性に欠けるところがある」とコメントしている。また、2013 年 2 月の新潮文庫の電車内の中吊り広告には海外の小説は 1 冊もなかった。2020 年 2 月の新刊案内にもなかった。日本で外国文学が読まれなくなっている。これには、異文化理解のために外国語を勉強するという目的が教えられてこなかったことも影響するのであろう。スプツニ子（2020）は、インタビューの記事のタイトルに「まだ男性優位な内向き日本 はみ出し済みのスプツニ子！」と付けて、「外に意識が向かないと、日本はどんどん排他的な社会になっていくと思います」と述べている。外国語教育を行うのであれば、異文化理解能力養成のためという目的を教える必要があるし、複言語の学習を奨励するのであれば、なおさら、異文化理解能力の養成の必要があるのであろう。大学入試や検定試験対策のために、英語学習を行ってきた学習者は、前述の文科省の英語学習の意識調査でもわかるように異文化理解の観点が無い。前述した「日本における複言語主義の勧め」を読ませた学生の感想にも、異文化理解の必要性を感じたという意見が多かったように、ある程度、教員が異文化理解を指導する必要がある。

では、どうすればいいのか。異文化理解教育では、英語力をつけようと、英語で学ばせる方法もあるが、60 分英語を学んだあとであれば、気分を変えて、日本語で実施しても良い。重要なことは、自分と異なる人と分かり合うために外国語を学んだという気持ちを作ることである。その異文化理解の重要性を学生に促す授業のうまく行っている例として自分の例で申し訳ないが、二つの例を出す。一つは、自分の大学で、異文化理解論という授業を持っているが、15 年ほど前に担当した時には、数名の受講生しかいなかった。これは指導対象の学部がビジネス系であり、文化的な授業に興味を持つ学生が少ないからである。そこで、異文化理解の理論的な授業内容を変更し、受講生の身近な事象から異文化理解の面白さを解き明かす授業にした。具体的には、文化は自文化が普通で他の文化を異質なものと思わせる働きをするので、異文化理解能力を高めると、いろいろなものを客観的に見るができるようになるという話や、文化と文化が交じり合うと、ナポリタンやたらこスパゲッティ、味噌ラーメンなど素晴らしいものが生まれるという話に変えた。すると、受講生から、「視野を海外に向けてみると、私にとって今までの普通が普通でなくなって行く気がします」「この授業を受けて、社会人になってやりたいことや行きたい所が増えていく」「色々なことについて、何でだろうといちいち考えることは大事だと気づいた」という外国に関心を

持つまたは外国語を学ぼうというコメントが返ってきた。3,4 年生対象の授業で定員の 80 名を超える受講希望者が集まる抽選科目になった。

また、筆者が所属する学部の 1 年生全員に、言語学習の面白さや異文化理解の重要性について話をする機会を与えられていたので、筆者が高校教師時代に指導していた生徒がオーストラリアに語学研修に行ったら、ホームステイ先がインド人の家庭で、自分には無いと思っていた差別意識に気づいたという体験談や、外国に行ったら現地語をできるだけ使うと心を開くコミュニケーションができるという話をする、「文化の授業など不要だと思っていた」「今までは全く異文化理解に関心が無かったが、その重要性に気づいた」というコメントが来た。このように学習者の身近かで気づいていないところから考える異文化理解の授業は学生の興味を引くし、学生の意識を異文化理解や外国語学習の必要性を理解する方向に変える働きををすると思える。

3.3. エッセイライティングを 45 分行う場合

筆者は、非常勤先の私立大学の英作文を指導している。前期の最初はペアでお互いのことを質問しあって、エッセイを書かせた。以下が授業のテーマである。

1. Narratives 相手を紹介する。
2. Contrast 相手の好きなものと嫌いなものを、理由をつけて紹介する
3. Classification 相手が分類したものを紹介する
4. Description 相手の何かのベストスリーを紹介する
5. Chronological order 相手の旅行を紹介する
6. Problem solving 相手の悩みにアドバイスをする
7. Cause and effect 相手のベストメモリーを、理由をつけて紹介する
書くことに慣れてきたら、個人でライティングをさせる。
8. Resume を作成する
9. Resume の cover letter を作る
10. Book Review を書く
11. Personal opinion を書く

この授業で機械翻訳を使わせると、効果的な授業が可能であることを発見した。学生のコメントだが、26 人のクラスで、機械翻訳を使った授業で終わりに意見を聞いたら、1 人だけが反対で後は賛成であった。コメントとしては「いままで、英語には、苦手意識が強かったが、機械翻訳を使うとエッセイがスラスラ書けて、自分ってこんなに英語ができるんだと自信ができました」というコメントが返ってきた。また、例年の同じレベルの受講生で機械翻訳を使わなかったクラスに比べてエッセイの質が高まった。そして、エッセイを書く時間がかかなり短縮できた。その短縮した時間を使って、ディベートを行うことができ、自分の意見を英語で発表させる力をつけることができた。他の外国語の授業でも使っているというコメントもあった。

この授業での経験を参考に自分の学校でのエッセイライティングを考えた。そのテーマだが、ウェブに英文が載っていて流用すればエッセイが書けるようなテーマでなく、「大学

の授業では、出席を取るべきである」「すべての英語の授業は英語母語話者が教えるべきである」「高校では制服が必要である」「東京にカジノを建設すべきである」「首相は公選で選ぶべきである」などの大学生の身近なテーマで、ウェブにそのトピックに関する英文が載っていないテーマにした。そのテーマを与えて、第一週目は賛成論、第二週目は反対論を書かせる。機械翻訳を使うことを許せば、そんなに難易度の高い課題ではないであろう。そして、その書いた英文を口頭で発表させ、英語で意見を述べる能力の養成を行うことも可能である。本年度中に Google 翻訳に英語発音矯正プログラムが無料で使えるようになる。発音矯正プログラムは徐々に他の言語にも対応するようになるだろう。そうすれば、どこにおいても無料の e-learning で自律的に外国語学習ができるようになる。

4. おわりにあたって

前述した 3 つの授業案を 2020 年の 4 月から非常勤の先生に理解し、実施していただくために、Faculty Development を開いた。異文化理解とライティングの授業は、非常勤の先生に理解してもらいやすいが、機械翻訳を学生に使わせる授業はイメージが湧きにくいという意見が他の専任から出たので、指導例を示すことにした。第 1 時間目は、学生の PC にソフトをダウンロードしたり、Google 翻訳のサイトを紹介したり、課題の提出方法の指導が主である。第 2 時間目は、教科書と連動する指導例である。このような指導例を中国語の教員と協力し、13 回分作成して、非常勤の先生に参考にしてもらおう。ここでは第 2 時間目の指導例を紹介する。

【第 2 時間目の指導例】(教員が話す見本)

今までの外国語教育は、外国語を習得してから使うという考え方でした。しかし、機械翻訳を使う言語教育は、外国語の習得と外国語を使うことを並行してやってみようという考えです。この時間は、機械翻訳を使うことで、英語を学び、中国語に触れます。触れるというのは、このクラスでは、私が中国語を教えるのではなく、機械翻訳を通して皆さんに中国語を自分で学べる方法を理解し、行っていただきます。

まず、Google 翻訳を開いて、左側が「英語」で右側が「中国語 (簡体)」の設定にしてください。言語の下に青い下線ができれば設定ができていると考えて結構です。英語で、I love you. と打ってみましょう。すると、自動的に中国語 (簡体) に、我爱你と表示されます。その下に、wo ai ni と、中国語のローマ字であるピンインが表示されます。o と a と i の上に、その文字の発音を示す記号が載っていますが、いまは、気にしないでください。日本語のローマ字風に読むと、「ウォ アイ ニー」と読めますね。下のスピーカーのアイコンをクリックしてください。1 回目は普通の速さで、2 回以降はゆっくり発話されます。何回でも聞くことができます。すこし、小聲で、マネしてみましょう。難しくないですね。意味ですが、「我」が私という意味で、「爱」は日本の漢字と少し違いますが、愛ですね。そして「你」は、日本語にはない漢字ですが、あなたを指すことが分かりますね。英語と中国語の翻訳精度は非常に高いと言われています。

ちょっと、中国語から離れて、Google 翻訳で遊んでみましょう。左側の中国語 (簡体) のところにある下向きの「く」をクリックして、翻訳する言語を選ぶ画面を表示し

てください。その画面が表示されたら、ドイツ語を選びましょう。すると、我爱你と表示されていたところが、ich liebe dich に変わりましたね。ドイツ語では、ローマ字が表示されませんね。ドイツ語は、ch をヒと読むなど少しの違いがありますが、それ以外はほぼローマ字読みで大丈夫です。「イッヒ リーベ ディッヒ」です。スピーカーで聞いてみましょう。これも発音できそうですね。さて今度は、フランス語にしてみましょう。表示は je t'aime で、「ジュテーム」ですね。ローマ字の発音では若干対応できませんが、なんとか分かりそうですね。次は、韓国語を選びましょう。韓国文字のハングルが表示され、知らないと読めません。ですので、ローマ字が表示されています。途中の g を無視して、読んでみると、「サランへ」と読めます。聞いて確かめましょう。このように、英語を使えば、中国語だけでなくいろいろな言語ができるようになります。

翻訳機なら、英語でなく日本語でも大丈夫ではないかという意見もあるでしょう。その通りですが、正確さでは、英語を通す方が断然高いのです。特に、長い文になると違いが出ます。また、この方法は英語を身に着けるためにも役立ちます。

では、中国語（簡体）に戻りましょう。教科書の UNIT 1 で先週学習した最初の文章は、Oh, you are eating ice cream and potato chips. です。これは、翻訳すると、哦，你在吃冰淇淋和薯片です。これを中国語で練習するには少し長いので、You are eating ice cream. だけを練習しましょう。その文をタイプすると、你在吃冰淇淋 Nǐ zài chī bīngqílín. と表示されます。中国語のローマ字であるピンインでは、z は、za ツア、zi ツイ、ze ツエ、zo ツオの音です。g は発音せず、qi はチの音です。そうすると、ニー ツァイ チ ビン チー リンという発音です。Yeah, I love ice cream. は簡単ですね。是的，我爱冰淇淋 シーダ ウォ アイ ビン チー リンです。すこし、Google 翻訳を使って、発音の練習してみましょう。そして、隣の人とペアになって、英語と中国語で練習してみましょう。

本日の課題：本日の授業の感想を書いて送ってください。難しかったところ、疑問だったところがあったら、それも書いてください。それらについては、解決できたかどうかを書いてください。質問がある人は、それも書いてください。この感想の提出をもって、出席とみなします。

各教員は、この教案をそのまま読んでもかまわないし、パワーポイントで示してもいいし、プリントで印刷してもいいと伝えたら、これなら自分もできそうと思ったのか、「おもしろそう」、「中国語をわたしも学生と一緒に勉強してみたい」「先生の御考えに全面的に賛成です」などと好意的な意見が多かった。基本的には、授業は各教員の裁量に任せてある。7 月の前期の授業が終わった時点で、教員と学生に質問紙調査をするが、複言語の学習がどのように受け入れられるか興味深いところである。

グローバル化が進むにつれて、実用性の観点からは、英語と中国語の必要性が高まるであろう。しかし、機械翻訳を駆使することにより、個人はより多様な言語に触れることができるようになり、より多様な価値観を理解するようになるであろう。この結果、その教育を受けた学生は、入り交じりが起き、多様な価値観をリスペクトされることが求められる社会に対応できるようになるのであろう。我々はそのように学生を教育しようではないか。

引用文献

- アーチャー, J. (2010). 「老いた二大政党」, 日経新聞, 2010 年 7 月 4 日付朝刊 9 面.
- 朝日新聞 (2018). 「天声人語」, 3 月 23 日付け朝刊 1 面.
- 朝日新聞 聞蔵 II. <http://database.asahi.com/library2/main/top.php>. 2013 年 12 月 27 日 DL.
- 有元舜治 (2011). 「若者の内向き志向, 国際競争力低下～日本社会の仕組みの根本的変革を!」
http://news.searchina.ne.jp/disp.cgi?y=2010&d=0811&f=column_0811_007.shtml
2011 年 1 月 4 日 DL.
- 久村研 (2017). 「外国語教育の目的と意義」 in JACET 教育問題研究会 (編) 『行動志向の英語科教育の基礎と実践』 三修社.
- 清田洋一, 酒井志延, 箕輪美里, 田辺章, 大崎さつき, Michael Farquharson (2006). 『ENGLISH QUEST BASIC』, 桐原書店.
- コトバンク. 「グローバル化とは」, Retrieved from <https://kotobank.jp/word/%E3%82%B0%E3%83%AD%E3%83%BC%E3%83%90%E3%83%AB%E5%8C%96-181351>, 2019 年 12 月 27 日 DL.
- 文部科学省 (2014). 「平成 26 年度 英語教育実施状況調査 生徒の英語力の状況」,
Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/112/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2016/06/13/1367805_6.pdf.
- 文部科学省 (2015). 「平成 27 年度英語力調査結果 (高校 3 年生) の速報 (概要)」, Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou106/shiryo/_icsFiles/afieldfile/2015/03/26/1356067_03_1.pdf.
- 文部科学省 (2017). 「第 2 章 各教科 第 9 節 外国語」, Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/06/21/1384661_5.pdf.
- 中山夏恵 (2013). 「第 4 節 異文化能力の育成についての意識調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』 JACET 教育問題研究会.
- NEWSWEEK (2011). 「英語と日本人」 2011 年 5 月 25 日号.
- 西孝 (2018). 「グローバル化と国際化」, Retrieved from <http://www.world-economic-review.jp/impact/article1005.html>, 2019 年 12 月 27 日 DL.
- 大谷泰照 (2007). 『日本人にとって英語とは何か』 大修館書店.
- パーメンター, リン (2004). 「小学校での外国語活動は英語だけ?」『英語教育』 (大修館書店), 53 (2), 30-32.
- 酒井志延 (2014). 「グローバル化のための語学プログラムを担当する日本人大学教員の意識に関する研究」, 『リメディアル教育研究』 9 (1), 57-68.
- 酒井志延 (2018). 「日本における複言語主義の勧め」, LET Kyushu-Okinawa BULLETIN 18 (0), 1-14. 外国語教育メディア学会 九州・沖縄支部.
- 塚原信行 (2015). 「第 4 章 アラン谷における早期多言語教育」 In 大木充& 西山教行 編『世界と日本の小学校英語教育』 (pp.102-124). 明石書店.
- スプツニ子 (2020) 「まだ男性優位な内向き日本 はみ出し済みのスプツニ子!」 朝日新聞

デジタル版, 2020 年 1 月 14 日付, 2020 年 1 月 15 日 DL.

山内太地 (2013). 『大学のウソ 偏差値 60 以上の大学はいらない』角川書店 KINDLE 版.

Gally, T. (2019). “The Implications of Machine Translation for English Education in Japan”, *Language Teacher Education*, 6(2), 1-14.

OECD (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary.
Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.

【書評】

『リフレクティブ・プラクティス入門』

玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世 著

A5 版/181 頁/ひつじ書房

栗原文子

経験の本質に迫る段階的・協働的なリフレクション実践の紹介

1. 本書の概要

本書は、英語教師教育に従事する著者らが、自らの実践研究や質的研究を紹介しながら、リフレクティブ・プラクティスの理論的背景、実践方法、研究手法を解説したものである。リフレクションは内省、省察、振り返りなど様々な日本語訳が使われることがあり、曖昧あるいは抽象的な概念という印象を与えやすい。本書では、デューイやショーンなどの教育哲学者によるリフレクション概念の分析に加えて、看護学や演劇などの分野におけるリフレクション概念も検討し、リフレクションの特徴を以下の 6 つに集約している (p. 37)。

1. 当事者（個人）の経験を対象とする
2. 文脈や状況に根差した実践を検討するための方法手段である
3. 経験の多面的な意味理解を目的として行う
4. 結果よりも継続的なプロセスの中で行われる
5. 対話的且つ協働的な営みである
6. 自身の判断や解釈の根拠となるビリーフの検討を目的とする

また、リフレクティブ・プラクティスを「経験について問い記述し、分析を行うことで新たな意味解釈を引き出し、自身と自身の実践についての理解を深めることによって問題の解決や成長を志向する実践研究法」(p. 54) と定義し、リフレクティブ・プラクティスを授業や質的研究に導入する際の手順や留意点を、丁寧に解説している。

さらに、本書には、著者自身が、学生・教育者・研究者として得た個人的経験に対するリフレクション実践の過程が記録されており、大変興味深い。戸惑いを覚える経験こそが、リフレクションの資源となること、さまざまなリフレクション技法を用いて他者と協働的に分析することが個人の成長を促すことが、説得力をもって論じられている。

本章は 6 章から構成されており、各章の見出しと著者は以下のとおりである。

第 1 章	リフレクションと授業実践研究	玉井健
第 2 章	リフレクションについて	玉井健
第 3 章	実践としてのリフレクティブ・プラクティス	玉井健・浅岡千利世・渡辺敦子
第 4 章	研究としてのリフレクティブ・プラクティス	渡辺敦子

第 5 章 教師による教師としての成長のためのリフレクション 浅岡千利世・渡辺敦子

第 6 章 リフレクションと教師の成長 浅岡千利世・渡辺敦子・玉井健

あとがき

リフレクティブ・プラクティスとは

リフレクションはレベルかできるか？

ふり返りの目的は？

2. 各章の要点

各章における要点を簡単に紹介する。

第 1 章は、伝統的な授業研究、アクション・リサーチ、リフレクティブ・プラクティスについて解説し、それぞれの違いを明らかにしている。日本に広く定着している伝統的な「授業研究」は、教師の主体性や協働性を促し、リーダー的存在の実践者による技能の伝播という側面があるが、そこには必ずしも、実践者と参加者のティーチャー・ビリーフや現象をとらえる理論的な枠組みが提供されていないと筆者は指摘する。また、リフレクション・プラクティスは、アクション・リサーチから派生した実践研究方法ではあるが、問題解決よりも、「自身と自身の実践を批判的により深く理解する技術」(p. 25)、すなわち実践者の成長により光が当てられるとし、その違いを明らかにしている。

第 2 章では、リフレクションの理論的検討と具体的方法論が説明される。デューイやショーンなどの教育哲学者や看護学、演劇など様々な分野におけるリフレクションの概念を検討し、リフレクションの対象となる「経験」について現象学的視点から検証し、経験への多様なアプローチを概観している。また、5 段階からなるリフレクティブ・プラクティスの循環モデル（経験—問いの生成—記述—解釈/分析—理解）が提案され、リフレクションの基本的技能である問い、記述、解釈/分析、フィードバックについて解説されている。

第 3 章は、リフレクションを促す 4 種類の実践方法「ジャーナル・ライティング」「面談」「授業観察」「ディスカッション・グループ」を紹介し、それぞれの目的や手順、導入する上での留意点について説明している。「ジャーナル・ライティング」と「面談」については、2 章のリフレクティブ・プラクティスの 5 段階モデルと照らして解説されている。教室での授業や、録画された授業に対して行われる「授業観察」や、学内の同僚や学生、オンライン上のグループなど複数の参加者が双方向のやり取りをしながら行われる「ディスカッション・グループ」についても具体的な方法や注意すべき点が述べられている。

第 4 章は、質的研究としてのリフレクティブ・プラクティスに焦点が当てられる。これは、渡辺が博士課程在籍中に、日本の高校の英語教員 6 名を対象に、7 か月間にわたり行った質的研究であり、個々の教師の経験を個別に分析し、その意味付けを理解することを目的としたケース・スタディである。本研究では、6 回の面談、毎週のジャーナル記述、3 回のフォーカス・グループ・ディスカッションを通じてデータが収集された。データ分析により「わ

かったこと」において、6 名の参加者の自己認識や教師像に生じた変化が分析されている。また、研究倫理や研究者の再帰性についても詳細な検証が行われている。

第 5 章は、教員養成段階にある学生と、現職教師に対するリフレクション実践がテーマである。学生に対しては、グループ・ディスカッション、ジャーナル・ライティング、授業実践と観察の 3 種類のリフレクションが導入された。また、現職教師については、グループ・ディスカッション、ジャーナル・ライティング、インタビューが行われた。学生同様、現職教師についても、導入に際しての留意点や困難な局面への対応策が示されている。

第 6 章は、著者全員がそれぞれ学生、教師、研究者としての自分の経験をリフレクションし、自分の言葉で語っている。浅岡はアメリカの大学付属の語学学校で TA をした際に、同僚と行った対話的なリフレクション実践と、教師教育者として学生にリフレクション実践をした際の経験について語っている。渡辺は、リフレクティブ・プラクティスとの出会いのきっかけとなった、自分への問いかけについて、詳細に分析している。また、教師の成長は、目指すべきスーパーティーチャーのような目標に向かって「変化」するものではなく、自己を基盤として内側から変容するプロセスの中にあるとして、それを「広がり」という語を用いて説明している。玉井も、高校の英語教師、アメリカの大学院生、日本の大学教員として得られた様々な経験をリフレクションし、気づきや学びのプロセスを詳しく解説している。また、リフレクション技術を指導することの難しさにも言及している。

3. 内側からの成長を促すリフレクティブ・プラクティス

リフレクティブ・プラクティスは、協力者としての他者の視点を取り入れつつ、自分の経験の中に潜んでいる問いを見つけ、分析し、より深い自己理解あるいはビリーフの問い直しをするプロセスである。自らの経験を振り返るという行為は、日記に代表されるように、珍しいことではない。また、学校行事やイベントが行われた後に、感想を書くなどの振り返り活動もよく行われている。しかし、そのように、日々の行為を思い出して単に記録したり、うまくいかなかったことや問題点を指摘し合い改善策を考えることと、本書で示されている対話的でシステムティックなリフレクションには違いがあることを、改めて実感した。

最近、生徒・学生や教師を取り巻く環境の変化は目覚ましく、教師や生徒・学生の個々の「経験」も多様化・複雑化している。個人個人の経験を学びにつなげることは、教師にとっても喫緊の課題であるが、教師が生徒や学生の経験をすべて把握するということとはあり得ない。リフレクティブ・プラクティスは、実践者自身が自分の経験に向き合い、記述し、分析し、理解することにより、自らの経験を相対化することを助ける。それにより、自己へのより深い理解と、自己の内面からの成長を促すことが期待されるのである。本書に書かれているリフレクションの技術を習得すれば、個人個人の異なる学びがある程度可視化されたり、戸惑いや失敗などの負の経験が貴重な学びへと転化する可能性も大いにあると考えられる。リフレクティブ・プラクティスは、個人の成長や実践の変化を短期間で可能にするものではないかもしれないが、本書の 5 段階モデルが示すように、段階的、協働的、継続的に言いことにより、内側からのより自律的な成長を促進する可能性は高いであろう。

4. おわりに

リフレクティブ・プラクティスや質的研究と聞くと、敷居が高い、複雑、わかりづらいといった印象をもたれるかもしれないが、本書には、多くの実践例や著者たちの豊かな実践経験が共有されており、授業や研究に取り入れるきっかけや具体的な手法を提供してくれるだろう。

本書のタイトルには、「入門」とあるが、入門者だけでなく、すでにリフレクション・プラクティスを導入しているが、難しさや行き詰まりを感じている人にも、ぜひ手に取ってもらいたい。リフレクションに伴う難しさや留意点、また対応策についても詳細に述べられており、さまざまな文脈で効果的なリフレクティブ・プラクティスを行うためのヒントが惜しみなく提供されている。

多様な価値観や文化が複雑に絡み合う 21 世紀において、我々はこれまで経験したことのない様々な現象に直面している。これまで「常識」や「正しい」とされてきたものの見方や考え方に対する、問い直しがあらゆる分野で始められている。このような問い直しは、「リフレクティブ・プラクティスの循環モデル」の最初の段階である「問い (inquiry)」と共通するように思われる。本書の主題は、教師教育や授業実践におけるリフレクティブ・プラクティスであるが、この手法を用いた分析は、我々の遭遇する様々な場面で有効に活用できそうである。

リフレクションを用いた授業実践研究やケース・スタディがますます増えることが期待される。

【書評】

『英語教師のための実践研究ガイドブック』

田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 編著
A5 版／257 ページ／大修館書店

太田 洋

現場の先生方を実践研究に近づける一冊

「こういう本を待っていたんですよ」という声が聞こえてきそうです。いろいろな研究法の本は小中高の現場の先生には難しく、近寄りがたいものが少なくありません。しかし学校単位、研究指定校など英語科単位の研究、または個人の研究はあり、研究したいと言う先生は少なからずいます。ところが、その手の研究の多くは実践をして、アンケートを取って終わり、というタイプが多いのではないのでしょうか。このようになる理由はとても簡単だと思います。それはどうやって研究をしていいかがわからないからです。そこで本書の登場です。ii ページのはじめに、本書の目的について次のように書かれています。

「本書は、英語教育における実践研究をどのように行えばよいのかを具体的に解説した入門書です。実践研究とは、日々の実践について深く理解したり、実践上の課題を解決したりするために教師自身が主体となって行う探求であり、それは教師の成長を促す重要な役割を持っています。本書の目的は、実践研究を始めて行う教師でも、どのような方法で研究を進めればよいかが分かるよう、そのポイントについて解説することにある」

本書を読み進めていくと、「ああ、こうやって自分たちのやってきたことをまとめるといいいのか」とわかる大きなヒントが得られると思います。本書の特徴の1つとして、実際に現場の先生が行った実践研究の例が豊富に載っていることです。しかもどのような手順で行うかが、段階を追ってとても分かりやすく書かれています。自分が、自分の学校が、自分の研究チームが実践をしていて、それを研究としてまとめたい、と思っている先生方には格好の手引書になるでしょう。また全体を通してのもう一つの特徴は、実践研究のポイントが、図や表で難しい言葉を使わずにコンパクトにまとめられていることです。これは研究を現場の先生方に近づけるためにはとても大きなことです。専門用語で理解が難しくなってしまうことがあり、「やはり無理」、と思ってしまうことが多いからです。さらに要点を図や表で随所にまとめてあることで、何度も見返すことが可能な作りになっています。「実践研究やって見ませんか」という著者のフレンドリーな姿勢が表れている作りに感心させられます。

本書は9つの章から構成されています。各章の内容は次のようになっています。第1章では、実践研究の定義、目的や構成要素、他の研究との相違点が解説されています。第2章では、8つの実践研究の事例が紹介されています。第3章から第7章までは具体的な研

究の手順について説明があります。第3章では、どのように問いを立てたらいいのか、第4章では、立てた問いの答えを見つけるためにはどのようなデータがあるか、いつ集めればいいか、第5章では、量的データ、質的データ別に具体的にデータの集め方、整理の仕方はどうしたらいいのか、第6章では、量的または質的データの分析の仕方について、第7章では、データの解釈の仕方が、第2章で紹介した8つの事例を使いながら具体的に説明されています。第8章は研究の共有・公開の方法、第9章は、8つの事例の著者が実践研究から得られたことを語っています。各章がステップになっていて、この順番で考えていくと実践研究ができる丁寧な作りになっていて感心させられました。

それではいくつかの章のポイントを紹介しながら、コメントしたいと思います。第1章「実践研究をはじめよう」では、実践研究の2つの目的が述べられています。一つは、実践の現状を理解する、もう一つは、実践上の課題を改善する、です。そして実践研究には次の3つの基本要素が含まれる必要があると述べています。それは、問い、データ、分析・解釈です。実践研究での問いは、目的と照らし合わせて、教室の中で何が起きているかを理解する「理解型」と課題を改善、解決するための「課題改善型」に分かれます。問いの立て方を「…型」とわかりやすく2つ分けて示してくれたのはとてもいいと思います。「自分が実践研究で知りたいことは、理解型か、課題改善型かどちらだろう」と考えることができ、問いを立てやすくするための大きな助けになります。2つ目の要素のデータは、問いに何かしらの答えを提供してくれる情報をさします。最後は分析・解釈です。データの意味をどう分析したり、解釈したりするかです。

第3章は、問いの立て方について書かれています。ここでは、8つの実践研究の事例の著者たちが、どのようなことが問いのきっかけになり、それを実際の問いにしていっただかを、「問いのきっかけ」、「問いのタイプの例」として表にまとめています。この本はこのようにプロセスを丁寧に記述しているのが一つの特徴です。この表を見ると、読者は自分の研究の場合はどうかが考えやすく、自分が抱えていることをどう問いにしていけるかのヒントを得ることでしょう。

よい問いの3要素は、重要性（実践の理解や今後の実践の改善に大きく貢献するか？）、明確性（何を問うているかがわかりやすいか？）、可能性（問いに対する答えを出せる可能性があるか？）であることが述べられています。その後、自分の授業の振り返り、学習指導要領、児童・生徒を観察するなどいろいろな切り口で問いの立て方が示されています。豊富に切り口が示されているので、読者は自分の問いを明確によりよいものにできるでしょう。

第4章は、データについて書かれています。P.73 図2「実証研究におけるデータの例」、P.74 図3でそれらのデータをどう問いの答えを探すために活かすか（つまり実践研究できるか）が載っていて、日頃授業実践していることが実践研究に活かせることがわかります。そして、そのデータを3つの分野—「能力・知識・技能」、「心情・動機・認識」「行動パターン」に分けて、データ収集の方法、データの具体例と共に表で示しています。この3つに分けることでわかりやすくしています。どの章でも見られる、わかりやすい分類のしかたはこの本の優れた点です。

自分の知りたいことはどの分野に当たるのかを考え、そのためにはどのようなデータ収集の方法があるのかがひとめでわかる表になっていて、先生方にはとても役立つものにな

るでしょう。特に 82 頁の「データ収集について考えるチェックポイント」は役立つでしょう。

第 5 章から第 7 章まではデータの収集、分析、解釈について書かれています。ここが一番大切な点で、多くのページを割いています。というのは現場の先生方は何をどう集め、どう分析するか、解釈するかについて知る機会が少ないからです。冒頭に「アンケートを取って、平均を出して、になってしまう」と書きましたが、それはそれ以外の方法を知らないことが大きな原因だと思います。第 5 章「データを取集しよう」で私が注目したのは、「データの収集と整理のコツ」です。「問いの答えが出そうなデータを集める」「複数の視点からデータを収集する」「無理のないデータのとり方をする」などのポイントはわかりやすく、現場の先生方の助けとなるでしょう。

第 6 章「データをどう分析するか」では「質的な分析の基本を知ろう」が役立つセクションです。「質的分析とは、個人の特徴やその変容を捉えるために、集めた文字データや音声・動画データなどをカテゴリーに分類することをさします。」と定義し、その後質的データをどのように分析していけばよいかを 4 段階（1. データを読み込む、2. データから必要な箇所を抜き出す、3. 気づきや考えたことをメモする・要約する、4. 要約されたデータを整理する）で示し、具体例で丁寧に説明しています。たとえば、授業でよく使われる「リアクション・ペーパー」をどう分析するかは、似たものを集め、並べるやり方がよく見られますが、この章を読むと具体的な分析のしかたがわかるでしょう。

第 7 章はデータをどう解釈するかについて述べられています。集団・個人の特徴、変容について何が言えるかを考える、結果の理由を考えるなど解釈のポイントが示されています。特に 155 頁の質問紙の回答と自由記述の回答を両方見て、深い分析をする事例は、質問紙の分析の仕方の一つとして参考になるでしょう。

データについて書かれている第 5 章から第 7 章までは、一つ一つ順番に読んでいくのではなく、読者は自分がしたいと思う実践研究に違いものを一つ選び、それだけを第 5 章から第 7 章まで通して読んでいくと理解が深まるのではないかと思います。たとえば、ある先生が授業の活動について生徒の認識を調べたいと思った時に、質問紙を取ることを考えました。質問紙はどう作成したらいいのか、質問紙はどう分析・解釈したらいいのか、自由記述はどう処理したらいいのかななどの疑問について、章をまたいで読んでいくという方法です。また自分の問いに対して、質問紙以外とどの方法を用いることでより問いに近づくことを考えることもできるでしょう。

以上のように実践研究をするのにあたって力強い手引書になる一冊です。一度読んで終わりではなく、必要に応じて必要な箇所を読むことのできる本です。実践研究を行っている、行おうと考えている小中高校の先生、実践研究をサポートする立場の教育委員会の指導主事の先生方に特におすすめの一冊です。読みながらいろいろな実践研究方法が浮かぶと思います。

例えば、私はこの本を読みながら今サポートしているある研究協力校（小学校英語）だったらどんな研究をしたらいいのかな、と思いながら読みました。この学校はやり取りを中心とした授業づくりを研究のポイントにしています。「やりとりの現状を理解する」という「理解型」の Research です。「先生方の授業をビデオに撮り、児童たちとのやりとりの仕方がどう変わってきたかを見ようかな」、「先生方の気持ちの変容を振り返りやアンケート

で見ようかな」などなど読みながらいろいろ浮かび、本の余白にメモをしました。欲張らないように気を付けなければ、ですね。「無理のないデータのとり方をする」とデータ収集のポイントに書かれています。

この本を基にいろいろな実践研究が行われ、研究会、学会などで交流試合があることを期待しています。また実践研究を集め、『英語教師のための実践研究ガイドブックー実践研究事例編一』として刊行されるようになることを期待しています。

【書評】

「ワクワクする小学校英語授業の作り方」

編著 酒井志延

版型（A5 版）／181 ページ／大修館書店

満尾貞行

学びを尊重したい！英語だけでない授業をしたい！英語あまり自信がない！

この本は多くの著者のアイディア等が有機的に関連しています。ですから今読んでいるところから別の執筆者のところを読んで、また戻るといった「行ったり来たり」が読み手の理解や興味に応じてできます。編著者である酒井志延氏（千葉商科大学教授）や校閲の久村研氏（田園調布学園大学名誉教授）も執筆者の方々も子どもの学びは教科や友だち、世界・外国などと「行ったり来たり」することを前提の授業実践と考えています。同じ姿勢でこの本にも取り組んでいます。「はじめに」を書いた神奈川県教育委員の成田潤也氏は横浜国大大学院で研究をしました。「納得」するようにわかりやすく発表する、成田氏本人が納得するまで質問を相手の回答にも求める姿勢でした。執筆姿勢も変わりません。成田氏への論文指導を通じてやがてわかったことは、この本に関わる方々がみんなそうであるということです。「終わりに」を書いている阿部志乃氏に然り、多くの執筆者は公立か私立の小学校教員であるか、何らかの形で小学校と長く関わってきた方々です。「小学生だからこそ学びを尊重する」「英語を教えるだけでない」を共通項として持ち、現場教師として、研修会講師として、苦労や失敗、うまくいった喜びなどを熱いけど冷静でち密で落ち着いたメッセージをこの本を通して送っています。

小学校外国語活動の指導に多少なりとも関わってきて、いろいろなヒントが欲しいという先生方から長く関わってきたが今後の学習指導要領に向けての対応に困っている先生方までピッタリの本です。何を隠そう、この書評を書いている満尾は長い間大学教員ではありますが、現場での指導・研修会講師・免許の更新講習講師、文部科学省による小学校関連の事業の審査員、有識者会議参加など経験知識豊かなつもりでいましたが、この本から多くのことを学びました。長年お付き合いのある東京都や神奈川県で長らく指導に携わってきた先生方に読んでいただいても「現場に勧めたい」と言います。この本の特徴は、①小学生と対面する指導を通しての失敗と小さな成功と工夫を繰り返して生まれてきた授業内容と裏付けされた教育理論・言語習得理論（難しく書かれていませんのでどこに理論が書いてあるか気が付かないと思いますが…それでいいと思います）等が一体化している、②本の方向性がこれからの学習指導要領とも同じである、③更には単なる百科事典的にアイディアを探すためだけでなく、教えるための基本的姿勢が明示されていて、読者が自分のアイディアを生み出すキッカケを与えてくれる、という点かと思います。本は 181 ページですが、読むことで得られるヒントは・・・そのエクステンションは数えきれないページ数になるでしょう。

第一部は 17 項目の質問が用意されていて、各質問に答える、詳しくその答えを解説する、

その答えや解説の中で紹介される活動や事例が同じ本のどこに書かれているかを紹介するという構成になっています。WEBなどで「よくある質問集」がいろいろな分野やサイトがありますが、この17項目はいわゆる「よくある質問17項目」ではありません。「よくある質問+見逃しがちな姿勢を気付かせてくれる質問+これからもっと小学校教員が遭遇する疑問」を厳選しています。ですからどれひとつ「よくある質問集」のように飛ばし読みはお勧めしません。一生の損です。例えば、「Q1 知らない単語を英語で何というか聞かれて困りました」はよくある質問。しかし回答はよくある回答ではありません。回答の前にある指導の基本的姿勢に触れ、回答の後にはエクステンション、今後のヒントがあります。「Q5 学習障がいを持つと思われる子どもに対する英語の指導は可能ですか」の視点はついつい見逃す方もいらっしゃるかと思いますが、回答はやればできること、その大切さを教えてくれます。Q6は『「ポケット翻訳機があるから、英語を勉強する必要ないと思います」と子どもに言われました』一読してください、とても身近な課題であることに気が付きます。これらの質問と回答から第二部の各章の活動に「行く」ことができます。更に具体的な事例を第二部で知ることによって納得しながら元のページに戻って「来れる」かと思えます。

第二部は六つの「実践例+今後の指導へのヒント」と「特別記事」の構成です。経費はほとんどかからず、準備は思ったほどではなく誰にでもチャレンジでき、それに何といってもこれからの小学校外国語活動指導に求められる「外国語を通して知る・コミュニケーションを図る面白さを伝える、自律学習者を育てるための活動、絵本やSmall Talkが誰にでも難しくなく面白く有効に準備、児童には運動の好きな子・音楽の好きな子、算数の好きな子、、、いろいろな子がいて皆が喜ぶチャンスがある活動事例と準備、他教科との関連性を持たせた横断的なプログラム作成」といった内容の事例・具体案と視点・エクステンションが包括されています。それにオマケと言っては叱られる、特別記事としての「異文化コミュニケーションの視点」が最後に用意されています。各章の活動や指導には「小学校外国語指導教員文化」が築かれているがお気づきになるかと思えます。

第二言語習得研究には本質的に人間中心な見方である認知的アプローチとは別にエコロジカルアプローチがあり、その中にアフォーダンスという重要な概念があります。例えば、部屋にミカン箱が一つあるとします。場合によっては物入になったり、机になったり、椅子になったりするかもしれません。この環境（その場の状況も含む）が人間にアフォードすることで物入として利用したり、或いは机であったり椅子であったりするわけです。言語教育におけるタスクにも見られることで、授業者が用意したタスクを学習者は必ずしも意図したように取り組むとは限りません。よくある例は「使ってほしい英語表現」を念頭に用意したタスクをアフォー度（アフォーダンス）が働くことで、別の表現で取り組むことです。生徒の英語力や興味などで、また同じ生徒でも日によって反応が異なることも考えられます。この本では目の前に教える子どもがいることを想定して書かれています。そして執筆者が実際に児童の反応に対応しながら指導をしている具体例を示しています。この域に達するには英語指導というよりは小学校教員としてし、または小学校外国語指導員としての経験が必要です。アフォーが働きその中での活動実践になるからです。そういう意味では、本に書いてあることを実践してもすぐには同じようにはいかないかもしれません。また、対象児童も時も場所も違います。しかし、何度かの実践を通し、また小学校教員としての経験を

踏む中で独自の方向性を見出せるようになる、そういった事例や考え方が書かれた本ではないでしょうか。

私事で恐縮ですが、この春現職を定年退職し、春よりめでたく非常勤講師として教えます。ある大学の小学校外国語活動関連の科目を担当させていただく予定もあります。この本も是非使ってみようと思います。ただし学期の初めからはあまり意味がありません。学生たちがいろいろな本などを参考に模擬授業をする中でいろいろな疑問が積もってきたときにこそ、一緒に読んでみようと思っています。今後研修講師で依頼が来たとき、この本を参加者と一緒に読んで内容を話し合ったり実践したりするのは大変有効なように思いますが、ずるいでしょうか？

【書評】

『映画で学ぶ英語の世界』

酒井志延・小林めぐみ・鳥山淳子・土屋佳雅里（著）

A5 版／172 頁／くろしお出版

村上裕美

映画への新たな気づき

映画を英語の授業に使用したり、映画を活用した教材作成する、またその際に文化的背景や歴史なども筆者は考察しているつもりでいた。そのような傲慢な思い込みをしてきたことを『映画で学ぶ英語の世界』は気づかせてくれた。その気づきは、章立てを見た時から始まった。Chapter 1 映画のヒーローと悪役、Chapter 2 マザーグース、Chapter 3 ギリシャ神話と映画という章立てを見た時、その視点は筆者には斬新で、気づけなかったものであった。映画 1 本 1 本の印象や感想は残っても、他の映画と関連付ける視点はなかったからである。一般的なヒーローもの、恋愛もの、コメディーものなどのカテゴリで分類することで思考が止まっていたといえる。本書は、作品と作品、作品と文化や社会的背景に加え言語などを結び付け、認知上のネットワークを構築してくれる書である。数知れずこれまで鑑賞してきた映画を、自身で言語化できなかった要素を見事に可視化し、理解する支援となっている。

映画は、観て良し、教材に活用して良しと考えていたが、さらに映画を通して英米文化の背景知識の探求が想像していた以上に、多くの学びを得ることが可能であることに本書を通して気付くことができる。

このような大きな意義を感じる書であるが、本書を手にした第一印象は、約 170 ページの手ごろなコンパクトサイズで、各ページはカラフルで、映画やテーマに沿った写真が豊富に掲載されており、各ページに文字が詰まっていないため、読みやすい構成である。それゆえ親しみやすい。書籍のお手軽観に加え、無駄のない明解な語り口調の文体は親しみが持て、どんどん読み進めることができる。本書の対象となる読者の層は広いと思える。映画愛好家はもちろんだが、英米文学に親しむ人、英語語彙に関心を持つ人、授業で紹介するちょっとした知識を求める英語教員には心強い資料となるうえ、指導のヒントにもなりえる書である。英語の学習は、語学だけを学んでもいつか伸び悩んだり、楽しさが減じる時が来るかもしれない。しかし、言語に伴う文化的背景や語彙の成り立ちを知るとは、言語の学びに新たな喜びや探求心を持つきっかけとなり得る。本書は、映画にはその効果を期待できることが確認できる。以下の章で、どのように探求心がくすぐられるか考察する。

色分けによる映画の世界観

前の章でも述べたように、『映画で学ぶ英語の世界』は 3 つの Chapter で構成されている。

各章の色分けは次のように紹介されている。「各 Chapter には、それぞれ赤・青・紫のテーマカラーを設けました。Chapter 1 「映画のヒーローと悪役」は、「アメリカ」や「マスコミ」を表わす「赤」、Chapter 2 「マザーグース」は、伝説動揺の可愛いイメージからピンク系の「紫」、Chapter 3 「ギリシャ神話と映画」は、ギリシャ国旗とエーゲ海のイメージから「青」にしました。」と説明されているが、テーマの転換がわかりやすくなる工夫がなされている。165 頁の本文に約 70 本の映画が取り上げられており、筆者がまだ鑑賞していない映画も多く紹介されている。また、3 つの章において視点を変えた読者の知識を増やす工夫がなされている。Chapter 1 では、Reference というコラムがあり、英語表現の語源と解説が紹介されている。Chapter 2 では、Nursery rhymes の紹介に併せて、日常の英語会話に使用できる表現がたくさん例文とともに紹介されており、思わずクスッと笑ってしまう表現もたくさんある。Chapter 3 では、ギリシャ・ローマ神話がどれほど現代の社会の文化において色濃く影響しているかがわかりやすく紹介されている。全編にわたり多くの色刷の美しい絵画が取り上げられており、読み物としても楽しい構成となっている。3 つの章の色分けは、テーマの区別だけではなく、取り上げる内容と学びの目的が明確に分けられていることの表れでもある。巻末には、クレジット一覧として、72 本の映画の製作年、ブルーレイなどの発売状況、値段などの情報がまとめられており、鑑賞や教材として使用する際の助けとなる情報も紹介されている。

1 冊を読み終えるとき、広い知識を身につけ、異文化を映画を通して学ぶ視点や考察のヒントを得ることができるうえ、会話表現や英語表現絵の関心がより高まると思われる。またなにより、映画を鑑賞する際の意識の変化が生まれると思われる。

対比的視点による斬新な映画の考察

第 1 章の「スーパーヒーローたち」では、映画で描かれたスーパーヒーローにみられる共通点の考察から始まる。「二面性」や「コスチューム」など 8 項目を挙げ、各項目が約 1 ページにわかりやすくまとめられている。次に、「華やかな悪役たち」の考察では、単にスーパーヒーローの適役としてだけでなく、欧米社会における「ピエロ恐怖症」や外国人や皮膚疾患のある人に対する偏見として捉えられる可能性の考察もがみられる。この警鐘は、映画を教育に活用する際、作品のストーリーの理解や、台詞の一部を教育的に使用することは多くの教師が試みていると思われるが、見落とされがちな教育的に重要な視点である。2015 年 9 月の国連総会で採択された Sustainable Development Goals (SDGs) が目指す持続可能な開発のための 17 のグローバル目標と 169 のターゲットと映画の登場人物を照会し、悪役が生み出された背景を再考察する可能性に気付かせる考察である。

正義と悪、ヒーローと悪役という対照的な構図から英語表現だけでなく、作品に映し出されたイデオロギーや時代背景、文化、思想史などを発掘できることを気づかせる章である。

マザーグースの世界と現代社会

第 2 章の「マザーグース」は読みながら、何度も気づきや驚きの瞬間がある章である。

筆者は Nursery Rhymes (NR、マザーグースの別称) が大好きで、児童の英語指導にはよく用いてきた。英語のリズムや語彙、文化に触れる良い機会であると思うからである。第 2 章を読みながら、大好きな NR を、現代社会でどのように使用されているか例を挙げられるのか、と自問するとそれほど多くの具体例を挙げるができなかった。第 2 章を読み進めながら、改めて様々な映画のシーンや英語表現で NR が現代でも生きていることを再認識することができた。NR はもともとはなぞなぞであったが、「ルイス・キャロルの『不思議の国のアリス』の続編『鏡の国のアリス』(1871) によって、なぞなぞであったことが忘れられるほどよくしられるようになりました。」と紹介されている。近年の英語教育の教材で NR はどの程度活用されているのだろうか。第 2 章に取り上げられている『ホーム・アローン』(1990)の箇所、家族がクリスマス・バケーションのためフランスに向かう朝、どたばたの状況の中、主人公となり一人で家に取り残されることになる少年ケビン(8 歳)の姉が、人数点呼をする場面で、最後に「梨の木にヤマウズラ」というくだりは、筆者も鮮明に覚えており、リズムよくテンポの良い言い回しだと感じた箇所である。その時に、すぐに NR のことを思いつけなかったことを思い出した。第 2 章には、映画のシーンだけでなく、登場人物の名前などに NR がみられることが紹介されている。また、日常会話にも使用できる NR のフレーズも例文としてたくさん紹介されている。もう一度 NR を読み直し、日常の中に現れている NR を探したくなる章である。また、英語教育の早期化が進む今、「外国の文化を理解する」力を求められており、「マザーグース」は英語学習の教材として多くの学びを提供できることを再認識した。

ギリシャ神話

筆者は、ギリシャ神話が好きで、古書店もめぐり『ギリシャ神話』を何冊も買い求めて読んできた。しかし、多くの神々や人物、生き物が登場するため、混乱が生じてしまうこともしばしばあり、ページを戻ったり索引で調べなおすこともあるため、ストーリーとして頭に入りにくいことがよくある。第 3 章の「ギリシャ神話と映画」の冒頭では、ギリシャ神話の始まり(カオス)から生まれる 10 の重要な神々をわかりやすく紹介している。続いて、その 10 の神々から子孫として生み出されるゼウスやパンドラ等の出生や各神にまつわるエピソードが質問形式でそれぞれ 1 ページで紹介され、わかりやすく回答されている。加えて、写真や絵が添えられ、歴史や美術の教科書で目にする絵画では見られない絵も多く紹介されている。第 3 章の特徴として、各神の紹介ごとに Conversation memo というコラムが設けられ、音楽、映画のタイトルなどの関連事項が紹介されている。アガサ・クリスティーの作品で有名なエルキュール・ポワロ(Hercule Poirot)の名前がヘラクレスを意味していることなど、語彙に少し関心を持てば気づけることに気付かされる。この章では、映画だけでなく音楽や劇作品など幅広い文化的知識を増やすことができる。

海外の映画館で映画を鑑賞すると、なぜ笑えるのか?と思う瞬間がある。それは、文化的共通理解ができていないからである。日本の神話や昔話は西欧文化のギリシャ神話の位置づけに当たると思われる。日本の携帯電話会社が宣伝で、桃太郎、金太郎、浦島太郎を登場させているが受容されている。あるいは、忍耐力の表現に「鳴かぬなら、」の続きを織田信長、豊臣秀吉、徳川家康のどの言葉を選択するかにより、その発話者の個性を語られ

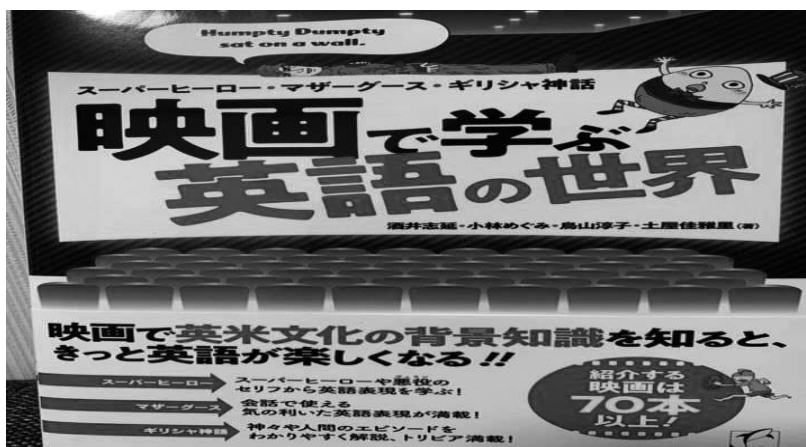
ずとも理解できる。同様に、西欧文化では、ギリシャ神話はその位置づけにあると考えると、英語学習と同時にギリシャ神話の知識が伴うと、映画や文学作品の理解がより深まり、楽しんで学習できると思われる。

英語教育への応用

『映画で学ぶ英語の世界』の章ごとの考察に最後に加えるべき点がある。裏表紙に書き出された執筆者 4 名が選んだ短いフレーズ、例えば Throw a sop to Cerberus (酒井志延)、Old habits die hard (小林めぐみ) などの表現は、直訳すると意味が分からないこともある。このような表現が全編を通して紹介されており、学習に活用できる。筆者は、カードに英語表現を記載し、学生に調べてもらい、英語でプレゼンテーションする活動を取り入れたい。また、自分のカードをグループで説明する機会を設け、何通りものグループを形成することで多くの表現とその意味や背景知識を得ることができると考える。調査、発表、グループ活動等を通して英語の技能を向上させつつ知識を得ることができる。現在、新学期に向け、『映画で学ぶ英語の世界』を読み直し、教材作成に取り組んでいる。筆者のアイディア以外の多くの指導法を考え先生方もおられるであろう。教授法の交換会が実現することを願っている。

映画っていいですね

昭和の映画番組の最後に登場し、映画の批評を述べることで知られた淀川長治氏（映画評論家）は、コメントの最後に必ず、「いや～、映画っていいですね。さよなら、さよなら、さよなら」と言って番組を終えておられた。『映画で学ぶ英語の世界』を読み終えた印象は、まさに淀川氏の言葉そのものである。英語教師には特に、指導に欠かせない必読書と思われる。



【記録】

2019 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. 2019 年 6 月 22・23 日（土・日）第 49 回中部地区英語教育学会石川大会
開催場所：北陸大学太陽が丘キャンパス
発表：（22 日）「公立小学校児童は CEFR A1 に到達できるのか：4 技能テストと質問紙による追跡調査結果から」米田佐紀子・西村洋一，「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」安達理恵
2. 6 月 27～29 日（木～土）ASIA TEFL 2019
開催場所：The Ambassador Hotel, Bangkok, Thailand
発表：（27 日）“How to conduct CLIL in primary schools in Japan” Rie Adachi, （28 日）“Core Competences of EFL Instructors at Elementary Schools in Japan: Preliminary Findings” Ken Hisamura・Hisatake Jimbo・Fumiko Kurihara & Shien Sakai, “A reflective tool for Japanese student teachers’ professional development in foreign language teaching” Yukie Endo
3. 7 月 7 日（日）JACET 関東支部大会
開催場所：東洋大学
発表：「英語指導者の資質・能力に対する小学校現職教員の意識と小・中・高の連携の課題—小学校現職教員対象「J-POSTL エレメンタリー」全国調査の結果から—」中山夏恵・山口高領・久村 研
4. 7 月 20・21 日（土・日）第 19 回 小学校英語教育学会（JES）北海道大会
開催場所：北海道科学大学
発表：（21 日）「小学校での CLIL 活動実践とその効果」安達理恵・阿部志乃・樫本洋子・北野ゆき・竹田里香・松延亜紀・安田万里
5. 7 月 29 日（月）横須賀市国際研究会
開催場所：横須賀市教育研究所
講演：「児童・生徒の異文化間コミュニケーション能力を育む授業を考える」中山夏恵
6. 8 月 3・4 日（土・日）新英語教育研究会 第 56 回全国大会愛知大会
開催場所：名古屋学院大学 名古屋キャンパス
ワークショップ：（4 日）「他教科連携の外国語教育—CLIL を取り入れてみよう」安達理恵
7. 8 月 10・11 日（土・日）関東甲信越英語教育学会
開催場所：横浜国立大学
発表：「小学校教職課程履修生に求められる資質・能力—第 1 回学生調査に基づいて—」山口高領・米田佐紀子
8. 8 月 17・18 日（土・日）全国英語教育学会青森大会
開催場所：弘前大学
発表：（17 日）「小学校英語指導者に求められる資質・能力の特性をめぐって」山口高領・酒井志延，（18 日）「教員の感性を豊かにし授業が変わるドラマ体験の質的研究」竹田里香・安達理恵，“An international project-based learning and EFL education -A

case study at a private elementary school-” Adachi Rie, 「授業研究フォーラム」 高木亜希子担当

9. 8 月 22 日 (木) 日英言語文化学会第 71 回定例研究会
開催場所: 和洋学園スカイビル (和洋フォーラム)
講演: 「省察ツールとしてのポートフォリオの体系化をめぐって」 神保尚武・久村研
10. 8 月 28～30 日 (水～金) JACET 第 58 回国際大会
開催場所: 名古屋工業大学
ポスター発表: 教育問題研究会の活動報告
11. 10 月 24 日 (木) 新潟県高等学校教育研究会英語部会全県協議会講演会
開催場所: 新潟県立新潟中央高等学校
講演: 「英語学習ポートフォリオとプロジェクト型学習」 清田洋一
12. 10 月 27 日 (日) 日本児童英語教育学会 (JASTEC) 第 39 回秋季研究大会
開催場所: 大阪成蹊大学
発表: 「児童の発達段階に即した異文化理解活動の提案一色の捉え方の文化差に注目して一」 中山夏恵・成田潤也・土屋佳雅里
13. 11 月 2 日 (土) 全国語学教育学会 (JALT) 2019
開催場所: 名古屋 ウィンク愛知
ワークショップ: ' Team-Teaching for In-and Preservice Teachers' 吉住香織・河合裕美・Curry Neil・Lyon Phoebe・Wongsarnpigoon Isra・Roloff Jennie
14. 11 月 9 日 (土) JACET 関東支部・東洋大学共催講演会
開催場所: 東洋大学白山キャンパス
講演: 「主体的・対話的で深い学び」を小・中・高 (・大) でどのようにつなげていくか?—つながるツールとつなげる教師— 久村研・栗原文子
15. 11 月 9・10 日 (土・日) 28th International Symposium and Book Fair on English Teaching
開催場所: Chien Tan Overseas Youth Center, Taipei
発表: “Language Learning in Cooperation with Museums” 清田洋一・阿部志乃・Wilson
16. 12 月 14 日 (土) JACET 関東支部講演会
開催場所: 東洋大学白山キャンパス
講演: 「外国語教育が揺らす学習者の価値観 グローバル化社会と機械翻訳の時代に何を教えるのか」 酒井志延

言語教育エキスポ 2020 プログラム

日時：2020 年 3 月 8 日（日）午前 8 時 50 分～午後 5 時 20 分

場所：早稲田大学 11 号館 4 階会議室 406～410

主催：言語教育エキスポ 2020

***新型コロナウイルスの影響拡大に伴い 2 月 26 日(水)の時点で中止とし, 10 月 25 日(日)に改めて開催する予定である。本プログラムは今回の記録として掲載する。**

【基調講演】

Peter Broeder (Tilburg University, the Netherlands)

“Getting on the Same Page: Tools for teachers to cope with linguistically diverse classrooms”

【アトリエ (90 分枠)】

- ・ 「児童の異文化間能力 (IC) を育む外国語の授業—その意義と授業づくりの視点—」
中山夏恵 (文教大学), 成田潤也 (神奈川県教育委員会), 土屋佳雅里 (早稲田大学)
- ・ 「小学校英語における思考・判断・表現と学びに向かう力を促進する授業設計と評価」
泉恵美子 (関西学院大学), 長沼君主 (東海大学), 森本敦子 (帝塚山学園帝塚山小学校), 俣野知里 (京都教育大学附属桃山小学校)
- ・ 「これからの小学校英語指導者に必要な資質・能力の特定—小学校教職課程履修生や小学校教員から得られた調査結果を基に—」
山口高領 (秀明大学), 米田佐紀子 (玉川大学), 中山夏恵 (文教大学), 藤井佐代子 (中国学園大学)
- ・ 「小学校での異文化理解教育実践と教員の意識—RFCDC の観点から—」
安達理恵 (愛知大学), 片平恵 (利府町立青山小学校), 北野ゆき (守口市立さつき学園)
- ・ 「機械翻訳と共存する小学校外国語教育の方向性—現場実践事例を踏まえて—」
成田潤也 (神奈川県教育委員会), 西尾琢郎 (南本宿小学校), 生内孝幸 (綾瀬市立北の台小学校), 加賀俊介 (守口市立さつき学園)
- ・ 「洋楽の授業活用—導入への可能性と実践例—」
中田ひとみ (獨協大学), 藤本淳史 (拓殖大学), 湯舟英一 (東洋大学)
- ・ 「学習障がい児を対象にした英語の蹟き調査テストの開発について」
村上加代子 (甲南女子大学), 村田美和 (高崎健康福祉大学), 酒井志延 (千葉商科大学)
- ・ 「探求型授業改善の本質: Quality of Life の視点に立った How から Why へ」
村上裕美 (関西外国語大学短期大学部), 榎本洋子 (大阪教育大学), 竹田里香 (姫路獨協大学), 松延亜紀 (甲南女子大学), 飯田毅 (同志社女子大学)
- ・ 「♪英語 DE ドラマ “Aladdin”」
小口真澄 (英語芸術学校, マーブルズ), マーブルズスタッフ

【コロッケ (60 分枠)】

- ・ 「「つながり」の視点から読み解くこれからの英語教育」
松崎奈穂 (上尾市立原市南小学校), 高橋道人 (草加市立川柳中学校), 服部正史 (久喜市立菖蒲小学校), 永島小夜香 (飯能市立飯能第一中学校)

- ・ 「EAP におけるコンテンツを教授する英語のオンライン教材の有効性と改善点」
家口美智子, ハーン恭子, 菅野磨美, Kwon Hee Jung, 大藪加奈子, Dale Brown, Lewis Murray (金沢大学国際基幹教育院 EAP 研究グループ)
- ・ 「ミュージアムと連携した外国語学習—小学校におけるプロジェクト型学習の事例の活用」
Georgette Wilson, 阿部志乃 (横須賀学院小学校), 清田洋一 (明星大学)
- ・ 「夜間中学校を描いた映画『こんばんはⅡ』を見て, 語り合おう」
酒井志延 (千葉商科大学), 根岸恒雄 (群馬県立女子大学)
- ・ 「Soft CLIL の SDGs テーマ学習で進めるグローバル・シチズンの育成」
山本孝次 (刈谷北高等学校), 柳田綾 (桜花学園大学)
- ・ “Building Fluency through LSPeL: LEGO® SERIOUS PLAY® in English Lessons”
Hisako OHTSUBO (Graduate student of Showa Women’s University), 佐藤朝陽 (駒沢大学)

【ピン (30 分枠)】

- ・ 「フランス語教育におけるクリエイティブなドラマ活動の有用性」
治山純子 (東京大学)
- ・ 「複言語環境におけるメタ言語能力育成の支援—南チロル・ラディン語圏の幼児・初等教育を事例に」
大澤麻里子 (東京大学), 小川敦 (大阪大学)
- ・ 「21 世紀の世界社会における言語教育と第三次言語社会化」
吉島 茂 (東京大学)
- ・ 「コーパスによる『考える学習』の勧め / 冠詞 a/the の理論と実際」
田淵龍二 (ミント音声教育研究所)
- ・ 「教員チームによるワークショップで英語力を育成する授業の紹介」
橘田布佐子, モリス ジョン (駒沢女子大学)
- ・ 「動画ベースの言語文化交流: 初中級学習者向けリスニング・スピーキング実践」
山内真理 (千葉商科大学)
- ・ 「児童への言語への目覚め活動の実践報告」
北野ゆき (守口市立さつき学園)
- ・ 「オーラル・コミュニケーションにおける情意要因と発話の音響分析」
中村弘子 (鳥取環境大学) 野村和宏 (神戸市外国語大学), 佐伯林規江 (同志社女子大学)
- ・ 「ライティングの Accuracy 評価に関する考察」
蔦田和美 (関西外国語大学短期大学部)
- ・ 「協働学習の輪を教室の外へ広げよう」
津田ひろみ
- ・ 「協同学習の進め方と効果の高め方, 英語の歌の導入法の紹介」
根岸恒雄 (群馬県立女子大学)
- ・ 「統語論による英語学習者指導—finite, non-finite の考え方をを用いた理解促進」
中野雅也 (東京藝術大学音楽学部附属音楽高等学校)
- ・ 「英語教育における学習者の多様性に対応したユニバーサルデザインの足場架けモデル構築」
佐藤玲子, 山口真佐子 (明星大学)
- ・ 「公立小学校における英語教育改革の取組」
栗田嘉也 (川崎市立岡上小学校)
- ・ 「小学校で使われる新しい英語検定教科書の特徴および傾向」
萱忠義 (学習院女子大学)
- ・ 「Tokyo2020 をテーマにした国際協働学習プロジェクト」
滝沢麻由美 (東洋学園大学)
- ・ 「福島の小中学校におけるパラリンピックをテーマとした外国語活動」
坂本ひとみ (東洋学園大学)

- ・ 「新学習指導要領全面実施に向けて一移行措置期間の小学校外国語活動・外国語科の実践をふりかえる」 若松里佳（荒川区および北区英語教育アドバイザー）
- ・ 「小学校教育におけるアルファベット指導に関する研究の考察」
土屋 佳雅里（早稲田大学）
- ・ 「ひとり 1 台タブレット時代の生徒ファーストの授業実践報告」
橋詰龍（立命館守山中学校・高等学校）
- ・ 「多様な英語を中学校英語教育で扱うことについて」
若生深雪（仙台市立上杉山中学校）、松浦浩子（福島大学）、千波玲子（亜細亜大学）
- ・ 「リーダーシップ英語カード ―英語教育とキャリアとの連携―」
藤尾美佐（東洋大学）、村上裕美（関西外国語大学短期大学部）
- ・ 「「なぜ」を活かした教え方」 朝尾幸次郎（元立命館大学）
- ・ 「英語スピーキング・コミュニケーション能力向上のための指導研究」
瀧澤典子（東京藝術大学音楽部附属音楽高等学校）
- ・ 「留学による自己効力感への影響について」
久保千晶（同志社女子大学大学院生）、飯田毅（同志社女子大学）
- ・ 「赤点を取らせない・満点も取らせない定期テストのあり方」
齋藤理一郎（太田フレックス高等学校）
- ・ “Why are ‘non-verbals’ more impressive than ‘verbals’ in human communication?: A mirror hypothesis” 門田修平（関西学院大学）
- ・ 「読解方略に関するメタ意識と英語力の関係性」
上野裕子（同志社女子大学大学院生）、飯田毅（同志社女子大学）
- ・ 「Reading Task のデザインと学習者の受け止め方」 臼田悦之（函館工業高等専門学校）
- ・ 「日本語教師の五技能別専門能力の達成度評価―台湾の大学で働く日本語教師を対象として―」 顔 幸月（世新大学、台湾）
- ・ 「パフォーマンス評価を取り入れた初修外国語授業の試み」
池谷尚美（横浜市立みなと総合高等学校）、温悠（横浜市立みなと総合高等学校講師）
- ・ 「パラスポーツを事例とした体育 CLIL の実践研究」
二五義博（海上保安大学校）、伊藤耕作（宇部工業高等専門学校）
- ・ 「英語発音学習の Why? How? の疑問を解決する 3DCG モデルの e-learning システムのご紹介～英語の発音に必要な発声発語器官の筋肉の動きを理論的に考えた～」
直井雅一（合同会社プロンエイド）、富田大輔、和田牧子（Discovering Sounds）
- ・ ブック・トーク 『「教師の自己評価」で英語授業は変わる―J-POSTL を利用した授業実践』 （大修館書店） 神保尚武監修 久村研、浅岡千利世、清田洋一、高木亜希子、栗原文子、醍醐路子編著
高木亜希子（青山学院大学）、浅岡千利世（獨協大学）、栗原文子（中央大学）

【ポスター】

- ・ 「「外国語」「外国語活動」用教材の語彙分析：CEFR-J, CEFR との比較から」
米田佐紀子（玉川大学）、松本優太、青木涼、原浩輝、岸波徹（玉川大学学生）
- ・ 「「外国語活動」用教材に対応した英語絵本リストの有用性の検証―小学校における実践に基づいて」 押田真裕子（厚木市立清水小学校）、米田佐紀子（玉川大学）

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

1. 投稿条件 (Requirements)

原稿投稿者は本研究会会員と JACET 会員を原則とするが、それ以外でも J-POSTL の使用者、および、言語教師教育の研究者・実践者の投稿を認める。

Contributors and co-authors should be SIG or JACET members. However, contributions from the users of J-POSTL or researchers/practitioners of language teacher education as well as foreign language education are welcome.

2. 募集原稿の記事類別と内容・ページ数 (Editorial Policy)

応募者は以下のいずれかの類別を選択して原稿を作成してください。ただし、査読（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 ぽ) ×行数 (40×40)。タイトル (MS ゴシック 14 ぽ), 著者名 (MS ゴシック 10.5 ぽ), アブストラクト (MS 明朝 10.5 ぽ, 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 ぽ, 小見出し : MS ゴシック 10.5 ぽ)。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】

☆2月に入ったある日「この冬初めて学校の池に氷がはっていたよ！」「蛇口の下に富士山みたいな形の氷ができてたよ！」と小学生の息子がうれしそうに教えてくれました。振り返ってみると東京では真冬日は数えるほどしかなく、本当に暖かい冬でした。☆この号では、招待論文（翻訳）1件、研究ノート3件、書評4件の掲載となりました。うち研究ノート2件では、2016年度から始まったJ-POSTL小学校英語指導者編（以降、J-POSTLエレメンタリー）開発プロジェクト最終段階について報告されており、実用を目指した研究が着々と進められています。今後は、このJ-POSTLエレメンタリーを多くの研究者や教育実践者と共有していきたいと考えております。これまでに開発したJ-POSTLとともに、初等・中等教育での一貫した教師教育のために、皆様のご支援とご協力を賜りますようお願い申し上げます。☆近年、大学教員はますます忙しくなってきたと感じております。その中で、今回査読を引き受けてくださった先生方にはたいへん多くのご負担をおかけしました。査読の先生方の丁寧なフィードバックによって、良質な論考の掲載が続けられていると改めて感じております。この場をお借りして、心より感謝申し上げます。(2/14/2020 S.O.)

Language Teacher Education

言語教師教育 2020

Vol.7 No.1

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

令和2年（2020年）3月8日

発行者 JACET 教育問題研究会

JACET SIG on English Language Education

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

代表 清田 洋一

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学商学大学院 神保尚武 気付

電話 03-5286-2081

印刷所 有限会社 桐文社

〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階

電話 03-3781-4010

本書の印刷費には科学研究費補助金基盤（B）（課題番号：19H01288）が使われています。

JACETSIG-FILE Journal

Language Teacher Education and Related Fields



成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ

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

- 「言語教師のポートフォリオ」には，【英語教師教育全編】【英語教職課程編】【現職英語教師編】の3編があります。それぞれの用途によって使い分けることができます。本ポートフォリオの主な特徴は次の通りです。
 - ・ 英語教師に求められる授業力を明示する。
 - ・ 授業力とそれを支える基礎知識・技術の振り返りを促す。
 - ・ 同僚や指導者との話し合いと協働を促進する。
 - ・ 自らの授業の自己評価力を高める。
 - ・ 成長を記録する手段を提供する。
- 本ポートフォリオの中核には，Can-Do形式の180の自己評価記述文があります。これらの記述文は，授業力に関する系統的な考え方を提供しており，単なるチェック・リストではありません。教職課程の履修生，現職教師，実習や教員研修の指導者・メンターなどが利用したり，お互いに意見を交換したりする際に，省察を深めるツールとして機能すること，教職の専門意識を高める役割を果たすことが期待されます。