

Japanese edition

Online edition: ISSN 2188-8264

Print edition: ISSN 2188-8256

Language Teacher Education

言語教師教育

【Vol. 8 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 2021

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 2021

【Vol. 8 No. 1】

JACETSIG-ELE Journal

JACET 教育問題研究会 会誌

2021 年 3 月

JACET 教育問題研究会

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

Language Teacher Education Vol.8, 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 2021

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

展 望

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 C o E の [1 + 2] のもつ意味	吉島 茂 1
---	--------

招待論文

同じテキストで学ぶ： 教育言語を母語としない学習者に必要な言語技能—中等教育の場合—Peter Broeder and Carel van Wijk / 今村洋美 訳	16
---	----

論 文

授業改善を目的とした実践研究における同僚との関わり —中学校英語教師の認識—	高木亜希子，巖 知英 20
---	---------------

研究ノート

小学校における英語指導力の特徴に関する一側面 —初等から中等教育への接続に向けた示唆を求めて—	栗原文子，久村 研 40
教師のコミュニティにおける授業研究とその課題： 英語教師による実践研究への示唆	高木亜希子，田中武夫 55

実践報告

J-POSTL エレメンタリーの経年使用から見た小学校英語教員養成における学生の 成長と学び	米田佐紀子 71
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）	清田洋一，Georgette Wilson，阿部志乃 86

書 評

『「教師の自己評価」で英語授業は変わる』大修館書店	臼倉美里 95
---------------------------------	---------

記 録

2020 年度教育問題研究会会員・協力者の学会等発表記録	99
言語教育エキスポ 2021 プログラム	101
Language Teacher Education 言語教師教育 原稿投稿要領	104
【編集後記】 / 106	

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）

編集委員会

久村 研（委員長）（田園調布学園大学名誉教授）

大崎さつき（創価大学准教授）

栗原文子（中央大学教授）

今村洋美（中部大学教授）

査読者（五十音順）

浅岡千利世（独協大学教授）

阿野幸一（文教大学教授）

泉恵美子（関西学院大学教授）

片桐一彦（専修大学教授）

塩沢泰子（文教大学教授）

中山夏恵（文教大学准教授）

拝田 清（和洋女子大学教授）

山野有紀（宇都宮大学准教授）

安達理恵（椋山女学園大学教授）

岩中貴裕（山口学芸大学教授）

長田恵理（國學院大学准教授）

狩野晶子（上智大学短期大学部教授）

永倉由里（常葉大学教授）

二五義博（海上保安大学校教授）

松沢伸二（新潟大学教授）

吉住香織（神田外国語大学特任准教授）

執筆者（掲載順）

吉島 茂（東京大学名誉教授）

Peter Broeder（オランダ・ティルブルグ大学准教授）

Carel van Wijk（オランダ・ティルブルグ大学准教授）

今村洋美（上掲）

高木亜希子（青山学院大学教授）

蕨 知英（国立音楽大学附属中学校・高等学校教諭）

栗原文子（上掲）

久村 研（上掲）

田中武夫（山梨大学教授）

米田佐紀子（玉川大学教授）

清田洋一（明星大学教授）

Georgette Wilson（横須賀学院小学校教諭）

阿部志乃（横須賀学院小学校教諭）

臼倉美里（東京学芸大学准教授）

【展望】

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 C o E の [1 + 2] のもつ意味

吉島 茂

要旨

2001年にCouncil of Europe (CoE) が*CEFR*を公刊し、日本でも、特に英語教育を筆頭に大きな反響を見た。その最重要課題[1+2]の言語教育構想は、参加国の承認を得ている。2018年のCompanion Volumeには、当初考えていたヨーロッパの外国語⁰教育を越え、国語/第一言語/学校学習用言語(Language of schooling)の教育にまで影響が及んでいるとある。2021年を迎えた今、この先の世界社会の展開を予測し、今までの言語教育/政策の営みを総括し新たな展望が必要である。

キーワード

第三次社会化、複言語教授法、EOLE, Intercomprehension/German after English

1. 言語教育と社会化

歴史の中で教育が何らかの形で存在していたことは疑いないが、一般教育の形をとったのはそう古くはない。ヨーロッパではプロイセンが最初で1817年、日本では1872年の学制が始めたという。それ以前は教育の経費を軍事教練は別として公的機関が担うことはなかったと言える。

そうした中で言語教育は大きな位置を占めていた。しかしながら、その教育の対象となる言語は国や地域の言葉であった。その地域の言語といっても、それが現在のいわゆる国語になったのはそう古いことではない。ヨーロッパでは、1635年にl'Académie françaiseを創設して、フランスの国語を確立しようとしたのがその先頭を行っていたが、ドイツでその国語の元となる標準語が成立したのはずっと遅れ、1880年の*Duden*の正書法辞典である。日本では明治にはいつから標準語の制定の動きが始まった。

こうした国語あるいは標準語の設定、成立前の国の行政、文化を支える言語は、ヨーロッパではラテン語、日本では日本語化された漢文であった。こうしたラテン語、漢文を付加的言語としての外語、自己の言語の一部と見做すこともできるが、それらはいわゆる死語であり、現在社会で問題になる外語はフランス語で言う*langue vivante* 生きている言語であり、日常的に話される言葉とは大きくかけ離れている。近代国家が成立しても、この*langues vivants*の教育はごく少数の限られた国民を指導する立場にあるエリートを対象としていた。その点ではラテン語、漢文と変わることはない。

この標準語の成立時期の差の裏には、それぞれの国で国民国家Nation stateと呼ばれる国家体制の成立と関係がある。これは純粹の形ではまず例を見ないが、簡単に言えば、国とそこで公的に使用される言語の間の一対一の関係である。

その成立の過程では、方言の使用が圧迫され、排除された。その結果多くの少数言語が

消滅し、あるいは現在でも消滅の危機に面している。標準語はそれ自体が非常に政治的性格の強いものであり、現代社会にとって重要な役割を果たしているが、その歴史の裏には暗い陰の面も潜んでいる。ヨーロッパでは1992年に少数言語憲章が制定され、少数言語の保護も政治課題にはなっているが、まだCoE全体の批准には至っていない。しかし、方言が最近の国語教育の中で存在価値を認識されたその背景には、標準語の地位の確立があると逆説的に言うことができよう。そしてその標準語は国語、公用語とも言われ、義務教育で教科の教授と学習のために使用される言語Language of schoolingでもある。(継承言語による教育：継承言語＝出身地の標準語；その一方で各国の標準語を守ろうとする動きもある。)

標準語は近代国家の成立と発展と歩調を合わせていたと言ってもよい。標準語という意思疎通のための共通の確かな道具が一地域、一国家の一体化に大きく貢献したのである。その反面共通の言語を話す者が、その者だけが正式の国家成員としての資格を認められたとさえ言える。そして、そこからはみ出た者は、排除され、極端な場合は民族浄化のイデオロギーさえ生み出した。今日でも方言の訛りの強い人たちは標準語が支配する世界では肩身が狭い。それは教室の中でも散見できる。

言語教育に関しては、一般に国や教育庁が権限をもっている。従って言語教育を客観的に評価するためには、前世紀の80年代前後から台頭してきた研究分野「**社会化**」の視点が必要になる。これは、一個人が、所属する社会で受け入れられ、**自己実現**を果たすための条件、過程を調査分析するものである。この見方は従来の教育がすでに述べたように国家を頂点とする組織のために行われてきたのに対し、教育が個々人にとっていかなる意味を持っているかを分析し、いわば下からのあるいは第三者的な視点から社会と個々人の能力を見ようとするものとも言える。この研究分野に関心を持つのは、社会学、教育学などが広く挙げられる。それはその研究の視点から言っても記述的であり、言語政治にありがちな偏りは少ない。

言語能力は常にそれぞれが生きている社会で生きぬくための、つまり現代的に言えば、自己実現のための最も重要な要件の一つであったし、現在でもそうである。ただその言語の概念がカバーする範囲が変わってきているのである。社会化研究で言われている通常発達段階の用語、第一次社会化、第二次社会化の用語を借りて、そこでどんな言語が求められ、必要であったかを見てみることにする。

社会化研究では人間の成長を同心円状にみる。第一次の社会化の時期は円の中心に生まれたばかりの嬰兒を原点として置き、その子供が肉体的に、精神的に育つに従い、その成長を反映して外側に円が年輪のようにできてくる。勿論この円は研究上の便宜のための必要な構築物であり、細かくも大雑把にも刻むことができる。つまり、それぞれの間に存在する過渡期と言える時期をどう扱うかによって、その円の数も違ってくる。それを前提としながらも、ここでは現在社会化研究の大枠に従って、大雑把に三つの段階・時期を考えることにする。第一次社会化の時期は生まれてから小学校に入るまで、第二次社会化の時期は就学してから職業に就く間の時期、そして第三次社会化はこの第二次社会化の後の世界で新しく出てくる社会化の要件を考える、いわば未来志向的な研究でもある。

言語能力と社会化の段階/時期を言語に関してその変化も交えて以下に見ることにする。
第一次社会化の時期は生れてから小学校（義務教育の始まり）までとされていたが、そ

れは、家族や親しい人たちの話す言葉を身に着けることにあった。近所の子供たちも同じ言語を話している限りは小学校まで続くであろう。近所の子供の言葉が違う場合、その言葉を覚える必要も出てくる。方言が強い地域に住んでいる子供の場合、近所の標準語を話す子供や、その家族との話ができ、一緒に遊べるようになるにはこの標準語が必要になる。(その逆の場合も考えられる)。そしてその標準語は所属する国家の(第一)公用語である。第二次社会化、義務教育の小学校に入れば、標準語と異なるhome language/方言/継承言語の使用は制限され、それまでのdiglossiaディグロッシア状態から標準語=第一言語=Language of schoolingに収斂されて、いわばmonoglossia/-lingualな状態に近づいていく。しかしその義務教育期間がスイスのように幼稚園にまで降ろされたところでは、第一次社会化の期間の設定は、この使用言語を基準にする限りでは不精確になってくる。

第二次社会化の始めから使用される言語は標準語が中心になるが、そこで身に着ける言語も初期の日常の需要を満たすための言語BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) から学校教科を学ぶための言語CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) に重心が移っていく。そしてそのCALP自体が日常の需要を満たすために不可欠なBICSの一部になっていく。この第二次社会化の時期に現在の教育制度では大抵の場合**外語教育**が導入される。その外語学習もBICS的な言語使用からCALP的な言語に向けて、Language of schoolingの後を追うように進んでいくと言える。第二次社会化の後半では高等教育が始まるが、そこでの言語教育の対象は様々な領域での専門的言語である。その専門用語には外語表現が多く入り込み、外語と第一言語との混合言語の体さえ示している。

この観察が正しければ、この先の第三次社会化では、母語=標準語=第一言語=学校学習用言語と外語との間の線引きはあまり意味を持たなくなると予想される。

実際の教育界では第一言語対外語の区別は堅持され、ようやく2018/20のCEFR Companion Volumeによってその教育的位置づけの見直しが認識され始めたと言える。別な言い方をすれば、これまで言語に関する限り第三次社会化は視野にはなかったのである。しかしながらその第三次社会化に関する関心は実は前世紀の80年代後半にはすでに見られる。特に異文化理解・教育との関連で幾つもの報告がある。言語教育関連では、1992年にはP. Doyéが第三次社会の一部としての外語教育*Fremdsprachenunterricht als Beitrag zu tertiärer Socialisation*を発表し、M.Byramも*From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*を刊行している。

この背後にはヨーロッパを先頭とするグローバルな社会・経済の展開を背景に、CoEのCEFRに結実する諸研究活動があると言える。

2. 第三次社会化が対応すべき社会

社会化研究が対象にしていた第二次社会化までの世界は、現存の社会であるが、その中でも、上に見たようにそれぞれの社会の実情に応じて様々な変容が見られる。それを基にしても、これから来る第三次社会化で問題とすべき世界像はまだはっきりした形では見えていない。ただ、Byramも上で挙げた書で言うように現在の国民国家Nation statesを基盤とする政治社会機構の超克の上に存在しているとだけは言える。つまり、一国の標準語と外語の間の位置づけの見直しである。その超克は始まったばかりである。新しい社会体制

につける *Nation States* のような具体的な名称もない。強いて言えば *Global-states* であろう。それでも、予想される世界社会に対する態度はいくつかの政治機構の教育理念を比較することでおよそは見えてくる。例えば、UN の UNESCO や EU は、Global あるいは *European Citizenship* を挙げているのに対し、日本の関係文書では、「国際貢献」の表現にとどまっており、国民国家の窓から一寸外を見ているだけの観がある。UN の本部のあるアメリカの状況は、少なくとも言語に関しては *Nation states* の時代の *English only* で進んでいるとさえ思える。しかし、その理念的目標は用意、提示されている。UN の一部で、パリに本部がある UNESCO の世界市民に向けた構想を引用しておく。

「UNESCO 世界市民教育の核心構想

認知面：知識の獲得，世界，地域，国家とその地域の諸事情，そして相異なる国々と住民の間の相互の結びつきと相互依存を理解し批判的に考察すること。

社会感情：同じ人類に属しているとの感覚をもち，価値観と責任感，共感，連帯感を，また差異と多様性を尊重する心を共有すること。

行動：地域，国家および世界的レベルで，より平和的な維持可能な世界のために効果的に責任のある行動をとること。

世界市民教育は学習者がより包括的な，まさに平和な世界に貢献するのに必要な知識，技能，価値観，能力を構築することにより変革を目指すものである。世界市民教育は複数のアプローチで取り組みを行ない，人権教育，平和教育，持続可能な発展のための教育と国際理解教育，他の領域で既に使われている構想や方法を採用し，それらの共通の目的に向かって前進することを目指す。世界市民教育は生涯教育を視野に入れる。幼児期に始まり，全ての教育段階を経て成人期に至るまでの全期間を通じて行なわれ，公的，非公的な取り組み，カリキュラムの上でまたそれを超えたところでも関与し，その上で慣習的，非慣習的な道筋から参画する。」 Global citizenship education: topics and learning objectives; 2015 (unesco.org) より。吉島訳

UNESCO の世界市民の理念はまだ実現されているとはとうてい言えないが，その方向に向けた動きは見ることができる。少なくとも言語に関しては，国語だけに固執しない，複言語複文化社会の実現を積極的に進める教育体制がある。複言語教育を推進しようとする EU がまず挙げられる。CoE の諸参加国もそれに原則同意している。しかし参加国の間には，EU 内でも，国家理念，構想に関しては大きな温度差がある。多分に国民国家意識にとらわれていると思える。これらは国家の連合体であり，その裏には多かれ少なかれ国民国家の成立の歴史が控えているからであろう。そうした中で四つの公用語を持つスイスは，言語教育に関しては第三次社会化の体制を実現しているとさえ言える。スイスは，「自らの意思によって集結した連邦国家（*Willensstaat*）」であり，一つ一つのカントンが憲法をもち，小型 EU とも言える存在である¹。この歴史的背景，また，スイス社会の基本的考え方「**補完性の原理**（ドイツ語：*Subsidiaritätsprinzip*；フランス語：*principe de subsidiarité*；イタリア語：*principio di sussidiarietà*）を背景に，複言語教授法に基づく四言語圏の言語

教育のカリキュラムが2015年夏に出そろった。

この複言語主義の社会が全世界で実現するには、教育を管轄する機関、社会全体のパラダイムシフトが、つまり国民国家的思考の克服が前提になるとも言えるが、上で垣間見たように日本、アメリカを含めて現状ではその用意はできていない。フランスで国民国家の概念が意識下に浸透するまでには数百年を要したことを考えると、今日、明日中にこのシフトが実現するとは期待できない。根気よくこの目標に向かってUNESCOの言うようにいろいろな方面から進むほか道はないであろう。

3. 複言語主義と世界市民教育

UNESCOが提唱するような世界はまだ先の話しとして、EUの提唱するヨーロッパ市民の考え方はその先駆けと言える。そこへの具体的な道を示すのが、CoEの複言語主義とそれに基づく言語文化教育である。言語がどの社会でも中心的な役割を占めてきたことを認めるなら、複数の言語が数多く並んで存在する現実の世界で、まず具体的な政策を採る必要がある。CoEの提唱する[1+2]案はその第一歩であり、また大きな試金石でもある。しかし、その成否は、理念や制度よりむしろ、これからの教室、学外の社会での実際の取り組みに多くが懸かっている。制度的にはEUの中ではこの方向に進むことに参加国の間で合意は得られている以上、後はそれぞれがそれに向かってどう進むかが問題になる。

複言語教育の第一歩としての[1+2]の言語教育でまず選択を迫られる言語は、第一言語は議論の余地がないとして、多くの場合英語を軸に近隣の言語が候補に挙る。英語に加えて、隣接する国の公用語が問題になり、またその地の歴史や伝統的な言語文化の感覚がそれに加わって、この選択の議論が、特に学習の順位が理論的に片付くことは期待できない。議論の際の基本的参照事項が同一のレベル、次元内に選択可能な形で存在していないのが大きな原因だと言える。こうした議論を別にして共通に起こった疑問は学習開始の時期と数である。

伝統的に中等教育で始まった外語教育が今では初等教育に降ろされ、例外はあっても、ヨーロッパでは小学校の第三学年から始まることが多い。外語を二つ以上とするとその開始の時期と順序が大きな問題になる。第二外語以降の外語の開始時期を遅らすのが普通であるが、開始時期を同じにすれば、到達目標に差をつける。同じ目標を設定するなら、時間数、学習方法で対応する必要がある。

その中で最も大きな不安材料は学習者の負担である。どういう組み合わせをとっても、[1+2]を受け入れるなら、三つの言語を同時に学習する期間が必ず出てくる。そうした状況で学習目標に到達できるのかという不安は、保護者の間に根強くあった。実際、スイスのいくつかのカントンで市民の反対運動も、スイス議会に対しての提訴が行われた。

そうした中では、複数の言語を並行して学習する能力が生徒たちにあることを保護者に納得させ、啓蒙する必要がある。スイスの特徴である補完性の原理に基づく行動と言える。

そうしたものとして、*Top-Chance Mehrsprachigkeit* 『トップチャンスとしての複言語』が2008年に出版されている。この本の著者はスイスのロマンシュ語圏の出身だが、この書はドイツ語で書かれている。この書では学術的議論が紹介されるのではなく、一般市民の理解を目指してイラスト入りで分かり易く、人間の複言語的能力の可能性を解説している。

それと並行して、学習者の負担を軽減し、効率的に成果を上げる教授法の見直しが議論されることになる。そこで提唱されているのが、ここ数十年の研究の成果の上に立つ複言語教授法である。そのための新教員の教育、再研修も必要で、そのためのガイダンス書 (*Mille feuilles — Neue Fremdsprachendidaktische Konzepte. Ihre Umsetzung in den Lehr- und Lernmaterialien* 〈ミルフィーユ — 新外語指導論の構想。その構想による教授と学習の実践〉) を基に各地で教員の研修が行われた。例えば、Passepartout²カントンでの研修会を筆者も参観させてもらったが、この新方式による教員の負担増加についてはその時の参加教員は前向きの対応を示していた。(ただその教材自体にはいくつかのカントンで反対が起こり、教育関係庁は改善を約束している。) この指導論の原理は複数の言語を同じような構想の基に学習させようとするもので、その基盤となるのが *CEFR* の Can Do 記述文を基底においたカリキュラム、シラバスである。この点は *CEFR* 以降のカリキュラムはスイスのも含めて全て同じである。そもそも *CEFR* は複言語を前提としているので、それを認識していないところでは、*CEFR* は不要とさえ言える。

ただそうした場合でも、言語教科のカリキュラムがどれほど相互に関連づけ、既得の言語知識を新しく学習する言語に転移する具体的方法、方略については、筆者はスイス以外の地域に関してはその存在は知らないし、またこれからの課題でもある。従来の教科教育法に基づいて各教科のカリキュラムが同じ表記法をとっていれば[1+2]は表面的には達成されたことにはなる。

その中でスイスは言語カリキュラムを四言語圏ごとに策定した。2012年にフランス語圏(2008年にその前身の案は出ている)、2014年にはドイツ語圏、そして2015年夏にはイタリア語圏のカリキュラムが出そろった。ロマンシュ語は事実上ドイツ語圏用のカリキュラムを援用している。これらのカリキュラムは、異なる言語の学習カリキュラムの間で学習活動がいかなる関連性を持ち、協働的学習が可能であり、実践できるか、具体的にリンクを示し、また言語教科以外の諸教科とも協働学習、横断学習が可能なような仕組みが同じ Link が張ってある。

すなわち、構築主義に基づいて、全ての知識・経験を学習の下敷きとし、そこからの転移によって、新しい学習課題の理解が容易になり、習得に無駄な重複が省け、また学習者の負担も減少する。さらに各教科が無関係に独立して学習された場合に、特に学習始めの時期に起こり易い、すでに学習していて充分わかっていることまで、まるで生徒たちが何も知らないかのように扱う **幼児化 (Infantilization)** が避けられ、後発言語の学習意欲に水を差さないようにすることが可能になる。つまり、幼児化とは、学習者をまるで赤ん坊のように扱い、なんでも **ゼロ** からやらせることで、これは永く続いていた目標言語だけで授業を進める **monolingual** 教授法からの脱皮を意味する。さらに **CoE** は当初対象を外語に限ると明言していたのだが — 2005年頃の大阪でのシンポジウムで、**CoE** の代表者は **QA** の中でハッキリその方向を認めている。そうした理解のもとに日本版のタイトルでも **外国語教育** とハッキリ銘打っている — *CEFR* の対象も、(結果としてとは言っているが) 2018年の *CEFR Companion Volume* で言及しているように、第一言語の教育をも包含した複言語教授法に発展してきているのである。外語学習も、第一言語、母語の学習で得た経験知識を糧にして行なわれるとする構築主義の学習理論がその裏付けになっている。さらに新しい外語の学習に当たっても既習の外語での学習経験、知識が比較され転移されているとの観

察にも裏付けられている。また逆に外語での学習経験が第一言語の学習、理解に好影響を与えるとの観察もある。

この複言語教授法をさらに極端なまでに発展させたものが**Intercomprehension**異言語間相互理解と呼ばれる学習法である。この学習法は前世紀の終わり頃から、特にロマンス語圏で、成果を上げている。それは今までの方法とは異なり、学習者のもっているあらゆる言語知識、第一言語や第二、第三言語の習得過程で獲得した言語知識、学習方略、また所与の世界知を積極的かつ最大限活性化、転移し、一方で、Lado以来否定的に考えられた**Interference**母語干渉³等による**誤り**を**中間言語**の観点から再評価し、コミュニケーションに障害をもたらさない限り、訂正を最小限に抑え、機能的言語能力⁴獲得の効率化を図るものである。今や効果と並んで、**効率**が大きく重要な議論になっているのである。

Intercomprehensionは元来別の意味も持っていた。CoEの[1+2]の発想は、学習者が複数の言語で一定以上の能力（機能的言語能力）を獲得し、それぞれのコミュニケーションの目的を果たそうとするものであった。当初ロマンス語話者の間での口頭でのコミュニケーションで行なわれていた**Intercomprehension**の実験で得た認識を外語の学習にも応用しようとするものだが、一方で、CoEの想定するような産出能力を必ずしも要求しなくとも、各話者が自分の発言を最もよく表現できる言語、すなわち第一言語、ないしは母語で発話し、お互いに機能的理解が可能になることを狙ったもの、いわば[1+2]のバイパスとしても考えていたと言う。互いに自分の言葉を使いながら、有意な理解がお互いに可能だということは、実際ロマンス語の間で、例えばスペイン語、ポルトガル語話者の間、また、ゲルマン語のスウェーデン語、ノルウェー語の間でも観察できるという。（筆者がドイツ留学時代にスウェーデン語の先生から聞いた話しである。また実際に観察もできるし、方言のレベルまで考えれば、実体験もかなりあるであろう。）

現在の**Intercomprehension**の教授法はこの当初の形とはいささか異なっている。

基本的には類似の語彙、表現法を頼りに相手の言うことを推測し、機能的に理解しよう、つまり発話意図を推測、把握しようとする点では違いはないが、口頭言語の域を出て、文字言語も、特に初めの段階では理解のきっかけとして利用していることである。ヨーロッパ諸語の場合、特にロマンス語（新ラテン語）の間では、単語の綴りの間に類似性が多く見られ、その音価を通じて、意味のおおよその見当がつくことが多い。**Viëtor**の直接法以来重視されてきた、また母語習得の過程の観察に基づいて、音声言語を第一に考える方法が相対化されることになった。似たことが江戸時代の日本人武士階級と日本に漂着した中国人の間で時に行われた筆談に似た現象が見られる。漢字の表意機能を利用したものである。

4. **Intercomprehension**の利点と克服課題

この方法の成否は、第一言語と外語、第一外語と続く外語の間の言語文化的距離が大きく影響する。

Doyéは2005年にドイツBraunschweig工科大学の25名の、ドイツ語を母語あるいは準母語とする学生の協力を得てオランダ語、スペイン語、チェコ語の音声テキストと文字テキストを使って実験し、**Intercomprehension**による未知の言語の理解を検証している。その

成功度は、オランダ語、スペイン語、チェコ語の順になった。その上、読解能力の成績が聴解能力より成績がよいとの結果も出た。

この結果はIntercomprehensionがロマンス語系の言語の間でまず学習上の成功を勝ち得たことを裏付けるものでもあり、一方言語文化的に距離のある言語間ではこの方法が難しいことも示唆している。

そこでは同時に、Intercomprehensionを同言語族に属する言語間で採用する場合の落とし穴が指摘されている。それは「偽の友人false friends」と呼ばれている、似た語彙、表現と意味の間に見られる言語間のズレである。しかしそれは実は言語干渉interferenceの一変種に過ぎない。語意レベルに限らず、統語論レベルでも、また言語運用レベルでも、言語の近親性とは無関係に見られる現象である。いくつか例を挙げる。漢字文化圏に属する日本語と中国語の間には同じ漢字表記が異なる意味を持つことがある。和：手紙＝中：トイレットペーパー、汽車＝中：car、娘＝中：母、など。運用論レベルでのInterferenceの種類はもっと多くなる。挨拶や感謝の表現、許諾、拒否などの表現は、また身振り言語の与える情報も、似たようには見えても、おおよそどの言語をとってもなにがしかのズレがあり、用心する必要がある。さらにそれはテキスト、談話の構成法にも見られるのである。論述文の見本として日本の国語教育では**起承転結**が言われ、英語ではABA型、ドイツでは、**Erörterung**（解説文）と言われている構成法が指導されている。これらがその機能、意図に違いがあることに気づかないでいると、短絡的な転移しかできない。ABA型はイギリスの国会の**Debete**が原型であり、**Erörterung**はむしろ問題の分析とその解決法の提案にある。起承転結は朝日新聞の「天声人語」がその散文的表出の代表ともされるが、元来は中国の抒情詩「絶句」の構成法を借りたものである。可能な限り正解を求める論述には向かない形式だとも言えるが、事柄の是非を論ずるよりむしろ一緒に考えようと誘う機能をも持っている。そのための思考の方向転換を提案している例もよくみられる。

言語間の距離が大きい場合は、明示的な友人（true friends）を語彙の次元では見つけ難いだけで、より高い次元で探さねばならないだけである。これはまた新しい言語を学ぶときに似たものを優先して学習させるか、違いの大きいものを意識させて始めるかの方略の差であり、古くから、教授法上の決断を迫られるところである。どの言語の間にも類似、共通点はあるからである。同時に差異もあるからである。

Intercomprehensionが言語文化的に近い言語間でのみ有効だと断ずるなら、日本で必修外語となっている英語学習に適用することは意味がないことになる。しかし、言語教育をUNESCOあるいはCoEの考える複言語社会の中で考えるなら、第三次社会化の一要素として位置付けるなら、話しは違ってくる。問題として残るのは、どの言語の後にどんな言語が学習し易いかの問いに過ぎない。Intercomprehension教授法もその関連で取り入れればよいのである。その際、学習動機、学習者の資質、学習環境などが言語的要因に加えて学習の後押しあるいは障害となるかは充分考慮する必要がある。

日本で高等教育をも含めて学習される代表的な外語は、英語に続いて同じインドヨーロッパ語族に属するドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語である。それらの学習者数の差には経済をも含む文化、社会の歴史がその背景に控えている。中国語は日本語の歴史の中でかつてはほぼ唯一の外語と言ってよかった。それに隣国の朝鮮語が続いた。中国語と日本語は別の語族に属する。朝鮮語と日本語はウラルアルタイ語族とも言われ、経験

的にはIntercomprehensionを適用し易いはずである。中国語は別の語族に属するが、朝鮮語と同じく、いわゆる漢字文化圏の一員であり、多くの語彙、表現法を中国文化から借入している。実際これは日本人の中国語、朝鮮語学習者の能力を見ても、その逆の場合でもIntercomprehension教授法と無関係に認められるもので、言語間的、また文化的背景の親近性のもつ意味は確認できることであり、さらに言えば個人レベルでの相互理解にも同様に認められる現象でもある。すでに述べたように、ヨーロッパ語族の間でも下位語族にまで降りて考えると、Doyéの実験が示すように学習難易度に傾斜を認めることができる。

次の問題は、もし日本も近い未来の言語社会の到来を予測あるいは承認して、英語のみを必須外語としないならば — 中国語、朝鮮語はIntercomprehensionも日本語側からの多少の工夫は必要だが、十分可能と考えられる⁵ — **日本語から英語への有効な効率的な橋渡しの方法を開発することが緊急の課題**になってくる。

その問題を考えるには、もっと高い次元で言語能力、言語学習を考える必要がある。それは、一言で言えば、言語・文化論的メタ能力の育成にある。幼児期から育っていくこの能力を組織的に育成することが非常に重要なのである。第一言語でのメタ能力も結局は第一言語をどれだけよく理解し、運用できるかに影響し、さらに、外語学習にも良い影響をあたえる。その上この面の活動はおよそ全ての教科学習に、また広く言語を超えて知的活動に有意義な影響を与えると期待もされるのである。

その能力を、言語との取り組みを通じて身に付けさせる試みを紹介しておく。比較対照とinferenceを原理にしたスイスのEOLEやELBEの学習活動である。これはイギリスのEric Hawkins (1984) の*Awareness of language: an introduction* に源を持つもので、同方向の活動は現在ではヨーロッパの各地で見られる⁶。

EOLEはスイスのフランス語圏で、ジュネーヴ大学のPerregaux教授を中心に開発された学習活動だが、ドイツ語圏のELBEと並んでスイスにおける言語学習の基本的な能力育成の基盤とみなされ、まず、**第一言語学習の一翼**を担っている。それをバネとして第一外語、第二外語の学習も進められるのである。

ついでだが、このEOLE, ELBEのアプローチは、学習者だけに意味があるのではない。あることを教えようとするなら、当然その教員も学習者のいる位置を把握していなければならない。現在「易しい日本語」が話題になっているが、日本語を学習しようとするものの置かれている位置、言語的位置を教授側も十分把握している必要がある。その上で、従来のように単に覚えさせるだけでなく、学習者の視点から、学習アプローチを構築していく必要がある。もちろん複数の未知の学習者の言語を対象にして、それら全てに通ずることは期待できないし、無理な注文でもある。しかし、EOLEのようなメタ思考能力の育成法を体験していれば、それを自分にも適用すればよい。つまるところ実際に必要なのは、教師の側の言語と文化に対する開けた心、Language-cultural Awarenessなのである。また学習者の言語を出発点としたEOLE的な考察の中から、学習者の視点から目標言語である日本語も見るとなると期待できる。これは、教師は教えるのではなく、学習の道を提案し、その随走者であり、助言者であれ、との新しい教育者像にもかなるものであると考える。

5. EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école (irdp.ch), German after English

前の章ではかなり抽象的な議論を展開したが、それを補完するために、二つの実際の学習活動を紹介しておく。EOLEとGerman after Englishである。

前者の活動の目的が言語文化的メタ概念を構築することを目標とするなら、後者はそこで獲得した能力を実際のテキストの理解にどのように活用するかを試みるものと言える。

5.1 EOLEの活動の例1: Frere Jaques (EOLE 第一巻 Partie B: 3課)

EOLEは2003年に刊行された同書に36の活動を紹介している。現在はそれらと、Video化されたものがInternetからアクセスできる。Frere Jaquesという世界中に知られた曲(日本語では学校唱歌「静かな鐘の音」)を素材にして、ここで紹介する低学年(1~4年次)を対象にした活動では、まず言語表記/表現の**恣意性**を確認させ、情報の伝達に言語によって違った方法があることを認識させることにあるが、高学年になれば、(大学でも)訳詞も対象にし、その訳の違いを考えさせ、背後にある文化との差から考察させることができる。授業計画の概要だけ示しておく。

活 動 教 案				
活動 Frère Jacquesの概要 (1~4年次)				
ステップ	配分 時間	内 容	教 材	頁
教材提示(導入) <i>Frère Jacques, Fra Martino</i>	~ 20 分	<i>Frère Jacques</i> の歌を認識し、学習する。	Audio 1 (CD1 3-5) <i>Frère Jacques</i> フランス語, イタリア語, ドイツ語版 参照資料 1	3
ステップ1 調べる フランス語版, ドイツ語版, イタリア語版 <i>Jacques, Jakob, Martino</i>	~30 分	<i>Frère Jacques</i> の歌の新しいバージョンを認識し、学習する。音声レベルでまた文字表現で、集合的かつ個別に、歌の様々なバージョンのファーストネームを認識する。	Audio 2 スペイン語, 英語, ポルトガル語, 中国語, アルバニア語版 参照資料: -3-4-5-6-7-8-9 生徒用参照資料 1	5
ステップ2 調べる Bim, Bam, Bum !	~20 / 30 分	鐘の音のオノマトペを様々な言語で聴いて認識し、なぜ違いや類似点があるのか、疑問を感じる。		7
まとめ	~20 分	言語, 名前, オノマトペの多様性の問題を再度取り上げ、教室で耳にする言語のとの関係で纏める。	Audio3と4	8

この活動の続きの課では、鶏の鳴き声のオノマトペを教室にいるいろいろな言語の話者に紹介させる活動が用意してある。

5.2 EOLEの活動の例: Swahili語の名詞の分類

ここでは、語族的にフランス語とは関係のないアフリカの言語を取り上げている。生徒たちには、まず「期待する分類結果」にある単語を意味と単数/複数の区別をつけてカードにして与え、グループに分け、それらを下の表「期待する分類結果」(いくつかの例(事物表示に下線があるものだけ)を見本として枠に入れてある)の適切な場所にはめ込み、表を完成させる。その際に適用した分類の形式的基準と内容的基準を考えさせるのがこの活動目標である。その考察の過程をPlenumで発表させ、その妥当性、またフランス語の文法上の名詞分類基準との差を議論する。世界の文法カテゴリーと物の分類・捉え方にいかなる関連性があるか考えさせるものである。ここでは学習活動の表だけ提示する。

どうして太陽は《la》で月は《le》なの 活動の概要(サイクル27～8年次)				
ステップ	配分 時間	内 容	資料	頁
フランス語 « <u>Le</u> » soleil ドイツ語 « <u>die</u> » Sonne	20 分	フランス語とドイツ語でいくつかの単語を観察し、ジェンダーに関する知識とその表し方を見つける		3
ステップ1 言葉の分類の仕方	60分	スワヒリ語で単語を分類し、その言語でジェンダーがどのように表現されているかを見つける。	Doc. El. 1 Doc. El. 2	4
ステップ2 フランス語とドイツ語のジェンダー	75分	フランス語とドイツ語で単語を分類し、両言語のジェンダーの働きを比較する。	Doc. El. 3, Doc. El. 4, Doc. El.	6
まとめ ジェンダーって何?	30分	観察したことを要約し、ジェンダーの概念を相対化する	Doc. El. 6	8

期 待 さ れ る 分 類 結 果				
	A グループ	B グループ	C グループ	D グループ
単 語	<u>本</u> kitabu(sg) vs vitabu(pl)	子供 mtoto(sg) vs watoto(pl)	<u>木</u> mti(sg) vs miti(pl)	<u>老い</u> uzee
	ナイフ kisu(sg) vs visu(pl)	老人 mzee(sg) vs wazee(pl)	脚 mguu(sg) vs miguu(pl)	小ささ udogo
	小屋 kibanda(sg) vs vibanda(pl)	<u>ヒト</u> mtu(sg) vs watu(pl)	腕 mkono(sg) vs mikono(pl)	大きさ ukubwar
	イス kiti(sg) vs viti(pl)	よそ者 mgeni(sg) vs wageni(pl)	ナツメヤシ(の木) mtende(sg) vs mitende(pl)	長さ urefu
	カゴ kikapu(sg) vs vikapu(pl)		オレンジ(の木) mchungwa(sg) vs mchungwa(pl)	
分類 基準 特徴	単数: ki- 複数: vi- 物, 無生物	単数: m- 複数: wa- 人	単数: m- 複数: mi- 一部 / 幹	u- : 数えない 抽象名詞 複数形なし

Cグループについては、生徒たちと話し合い、なぜ「身体の一部」と「木」が同じカテゴリーに入れられるのか考えるとよい。それは比喩的に「体」を表現したものなのかもしれない。例えば、「木の幹」と言ったり、「イスの脚」、テーマの「核心部」と言ったりする。

5.3 German after English / Language X after English

英語は、英語を第一公用語としない地域ではほとんどの場合第一外語として学習されている。その関連で、最近提唱されているGerman after Englishの例を紹介しておく。つまり、第二外語の学習に第一外語英語の学習が積極的な役割を果たしうるとの前提に立つもので、ヨーロッパではドイツ語、オランダ語の学習で効果があると報告されている。さらにこのアプローチのためにゲルマン語、ロマンス語、スラブ語の言語間比較参照語彙/表現集も開発されている（参照：EuroCom. Sieben Siebe）。日本語、中国語、朝鮮語でもこうした方向の資料があれば役に立つであろう。教科書としては、このIntercomprehensionのアプローチを前面に出した Kursiša/Neuner (2006) : *Deutsch ist easy*がある。これは学習者が教科書に添って順に学習するためというより、教員が収められている四つの教材グループ（語彙、正書法、テキスト理解、犯し易い誤り）の中から適宜コピーして使うようになっている。テキスト理解のグループ（Osterkonzert イースターコンサート；Silvia シルビア；Zehn Jahre später 10年後；Airbus World エアバス；Games ゲーム；Karneval der Kulturen 諸文化の謝肉祭；Mini-Urlaub 小旅行；Passion für asiatische Kultur アジア文化への情熱+数詞）の中から最初のテキスト（p.60）を紹介する。テーマは音楽である。音楽は広く学習者の関心を惹くものであるし、西洋楽器は多く日本にも導入されている。その関係の語彙が国際語彙international vocabularyとして両テキストにあり、知名の音楽家の名が出ていることもテキストを理解し易くしている。目標言語のテキストの理解に先立って英語のテキストを読んで目標言語のテキストの内容を全体的に把握しておく。（その理解能力を前提とするのがIntercomprehension方法である。）次に既知の英語の語彙、文構造/統語と比較し、共通点と差異を確認しながら両言語の特質を把握する。共通の意味を前提にして言語構造を解析するこの方法は、1822年のロゼッタストーンとエジプトヒエログリフの解読を思い起こさせる。意味が分かったところで語の発音を付属のCDを使って把握する。このところの学習法と順序が逆になっているのである。

残る課題は有意な、しかも自然な二言語テキストを見つけることだが、最近ではかなりものが複言語で公刊されている。例：Swissinfo.ch, Wikipedia...また、こうした取り組みでは、一時強く言われたAuthenticityについても再考慮の必要があろう⁷。そしてこのコンテキストで、かなり発達してきた翻訳装置の利用も有用であろう。

このIntercomprehension教授法は学習初めに効果があるとされているが、学習が一步進んだところで、日本語のテキストも加えて、三言語で試みるのも有意義であろう。そうしたテキストとしては、国際ニュース、スポーツ報道、また旅行案内などがある。類似の教科テキストも使えるであろう。この場合対訳的なテキストを見つけることは難しいかもしれないが、何が共通に取り上げられているか、また欠けているか、見ることはできる。そうすれば単に言語面でなく、ものを書く時の、また想定する読者層の関心、動機、またその社会的背景も考察の対象にできるであろう。例えば同じテキスト類と言っても、例えば、旅行案内でテーマに取り上げる事柄は言語文化間でかなりのずれが見られるからでもある。文化間の言語コミュニケーションを最終目標とするなら、可能なテーマで可能な時期にその活動を始めることがこれからのIntercomprehension教授法の課題になると言える。

なお、次頁に引用した図の上部の「A1」はCEFRのCAN DO・記述のレベル、つまりテキストの難易度を表す。この教材の著者はIntercomprehension（異文化間理解）の方法を使

24 Osterkonzert
Easter Concert
CEFR レベル/A1

Text 理解

課題 1 初めに英語のテキストを、それから、ドイツ語のテキストを読みましょう。
分かる単語に印を付け、そして何が書いてあるか言いましょう。

Concert of the London Symphony Orchestra. Frankfurt.

The traditional Easter concert in the Frankfurt Opera House will be especially interesting this year. The star ensemble of the London Symphony Orchestra will play works by Mozart, Beethoven and Tchaikowsky.

The production on Easter Sunday will draw upon the classical repertoire with Mozart's Clarinet Concerto, Beethoven's 3rd Symphony and Tchaikowsky's Violin Concerto. The conductor is Yuri Tomirkanov, Lisa Bastiashvili is the soloist.

On Easter Monday the orchestra is offering an "Easter walk through the world of popular music" with works by Franz Lehar (operetta) and Leonard Bernstein (musical)

Konzert des London Symphony Orchestra. Frankfurt.

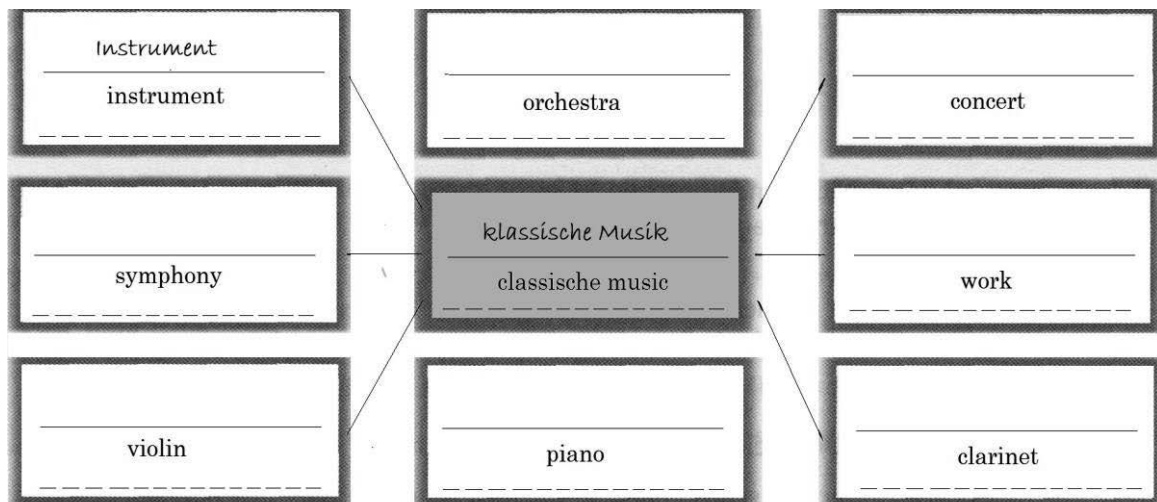
Das traditionelle Osterkonzert im Frankfurter Opernhaus wird in diesem Jahr besonders interessant werden:

Das Star Ensemble des London Symphony Orchestra spielt Werke von Mozart, Beethoven und Tschaikowskij.

Aus dem klassischen Repertoire stammen Mozarts Klarinettenkonzert, Beethoves 3. Symphonie und Tschaikowskijis Violinkonzert in der Aufführung am Ostersonntag.

Dirigent ist Yuri Tomirkanov, Solist ist Lisa Bastiashvili. Am Ostermontag bietet das Orchester einen „Osterspaziergang durch die Welt der populären Musik“ mit Werken von Franz Lehar (Operette) und Leonard Bernstein (Musical).

課題 2 古典音楽関係の語: ドイツ語とあなたの母語では何と言いますか。



課題 3 よく聴いて、アクセントを記し、正しく発音してください。

das Konzert – die Symphonie – das Orchester – klassische Musik – das Werk – die Violine – die Musik – das Instrument – das Piano – die Klarinet

例えば、A1 レベル、すなわち**初学者**でもこの程度のテキストをかなりの程度まで理解できると考えている。同書の中には他に B1 レベル相当のものも含まれており、その意味では CEFR のレベルの解釈とのズレも見られる。

注

0. 本稿では「外国語」という用語を使わず「外語」を使う。Foreign の原義（羅. Foris = 外）に基づいて、「外」は**相対的**の概念であり、「国」の概念を内包していない上、本稿のようなコンテキストでは適切でないと考えるからである。スイスのフランス語圏もドイツ語圏もカントンではあるが**国**ではない。
1. 一国内の州、カントンなどが独自の憲法をもっているのはスイスだけではない。アメリカ合衆国、ドイツ連邦共和国もそうである。そうした中で教育権はそれぞれの国で独自の権力分担制度がある。
2. スイスの西部のフランス語圏とドイツ語圏が隣接している六つのカントンが協定を結び、CoEの[1+2]の言語教育案実施のために、カントン内のドイツ語学校のための共通の外語カリキュラム（フランス語、英語用）を策定した。この協定は2018年で解消され、このカリキュラムの内容は全ドイツ語圏を対象にしたカリキュラムLehrplan21に吸収されている。フランス語学校ではPER（Plan d'Education Romand）が採用される。参照：吉島、福田他（編・訳）『複言語教授法に基づくスイスの言語教育カリキュラム』（2021予定。朝日出版社）
3. Interference は、Lado の場合は母語と学習中の言語の産出の際に起こるものと考えていたが、外語同士の間でも同じ現象が見られるし、また外語から母語/第一言語への逆方向の Interference もありうる。現代の日本語は明治以降の歴史の中で英語学習の影響を大きく受けてきた。例えば、**受動態**は英語式に理解されているが、構文生成法を見る限り**受け身**と一線を画して別に考えた方がいいと筆者は考えている。かつて日本語にはなかった受動態の用法が最近のニュース報道では頻繁に用いられている、例「疑いをもたれています」cf. 「疑いがかかっています」。（これは英語の have の用法にも反すると言える）他にも外語学習の影響が日本語の音声システムに見られる。英語の *tee* を /chi:/ としか言えない人は今ではまずいないであろう。筆者の中学校時代に聞かれた東京の下町の /shi/ と /hi/ の混同もなくなっているのではないか。
4. CEFR の各レベルが記述する能力は「機能的コミュニケーション能力」と言い換えることができよう。つまり話者が意図する情報を相手に伝える能力である。情報内容の複雑さ、社会言語的な制約（レジスター）が語形式面/音声面の熟達を要求するのである。
5. 日本語と中国語、朝鮮語の Intercomprehension の難しさは、各言語の表記法の改革に由来するものがある。中国語は漢字の拼音（ピンイン）化と簡体字が日本語漢字とのズレが障害になる。台湾の繁体字の方が取つき易く、かなりのものが日本語の現代漢字の知識で理解できるが、その場合でも false friends はある。朝鮮語の場合はハングルが同語源の語の認知の妨げになる。ハングルに漢字をルビのようにつければ、理解もずっと楽になるであろう。朝鮮語の母語話者でもハングル表記だけでは同音の人名は正確に漢字では書けなくなっていると聞く。字幕付きのテレビドラマも役にたつ。例えば「將軍」は朝鮮語では「チャンゲン」と聞こえる。ついでだがこの字幕付きのドラマはヨーロッ

パでは吹き替えより好まれるとの情報もある。この媒介によって他言語の学習ができる
と言うのである。

6. EOLE, ELBEのような活動は現在ヨーロッパの各国で見られる。第一言語の学習に取り込まれている例が多い。スイスでも、まず第一言語の学習の一部として、あるいは言語全体に対する認識を深めるために学習活動が行われている。

参照：Perregaux, Christiane（訳：石川 文也）（2014）：「多言語に開かれた心を育む学校教育（EOLE）」が国際化し多様化するとき」吉島・Ryan（編）『外国語教育Ⅴ：一般教育における外国語教育の役割と課題』朝日出版社

7. 参照：Butzkamm, W. / Caldwell, J.A.W. (2009). The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching. (narr studienbücher). Tübingen: Narr

文 献

Byram, Michael (2008). *From Foreign Language Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon.

Ditto (2008). *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Gunter Narr Tübingen.

Doyé, Peter (2005). Intercomprehension. CoE.

Fäcker, Christiane / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2019). *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Narr Verlag.

Hufeisen, Britta/ Nicole, Marx (Hg.) (2014). EuroComGerm—Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen, Shaker Verlag Aachen.

Krumm, Hans-Jürgen (2011). Curriculum Mehrsprachigkeit.

<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>

Kursiša, Anta / Neuner, Gerhard (2006). *Deutsch ist easy*. Max Huerber Ismaning.

McCann, William J./Horst G. Klein/Stegmann, Tilbert D. (2003). *EuroComRom - The Seven Sieves: How to Read All the Romance Languages Right Away*. Shaker Verlag, Aachen.

Neuner, Gunter / Hufeisen, Britta et al. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Goethe-Institut/Universität Kassel.

Neuner, G. et.al. (2009). Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudien 26.

Schader, B. (2004/12). ELBE: *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch: Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli Verlag.

Zybatow, L.N. & Zybatow, G. (2006). EuroComDidact und EuroComSlav.

【招待論文】

同じテキストで学ぶ：教育言語を母語としない学習者に必要な言語技能—中等教育の場合—

Peter Broeder and Carel van Wijk

今村洋美 訳

要旨

学校の教育言語を母語としない生徒が学校で成功を収めるには、学校で使用されている言語の特性を習得する必要があると考えられる。本稿では、中等教育においてそのような生徒に求められる言語技能項目をリストにして提案する。リストには5つのコミュニケーション能力が示されている。つまり、言語（語彙、文法）、文章（読む、書く）、インタラクション（受容、産出）、修辞（内容、プレゼンテーション）、情報（整理、検索）に関する能力である。各能力リストは、言語の専門家とのインタビューと学校教師への調査に基づいて作成されている。

キーワード

学校での成功、言語能力、中等教育

1. はじめに

世界中で、教師は文化的・言語的に多様な背景を持つ生徒のいるクラスに直面している。生徒の中には、学校で使うことが期待されている言語（訳者注：以降、学校ことば）を十分使いこなせない者が多数いることが判っている。学校で成功するには、認知能力と同様、おそらく学校ことばの運用能力にも左右されるので、このような生徒は不利な立場に置かれているのである。

本稿では、どのような種類の言語能力が教室で必要とされているかについて理解を深めることに焦点を当てる。最初に、学校ことばの習得に関する2つの理論的視点について簡単に論じる。次に、学校教育を成功裏に継続するために、生徒が身につけたと考えられる言語能力リストについてより詳細に述べる。最後に、言語能力自体ではなく、学校で教えられている全科目の利益のために、言語教育を中心に据えることを願いながら本稿を締めくくる。

2. 学校ことばの習得

生徒が中等教育に進む時に直面する変化やさらなる困難点を明らかにしようとする取り組みが、2つの異なる分野で行われている。社会認知と機能言語学からのアプローチである。

社会認知での取り組みでは、生徒が中等教育に進む時点では、相応の語学力がまだ十分に自動化されていないという事実を強調する（例えば、Cummins 2008 参照）。日常会話では、意味は文脈から得られることがよくある。一方学校では、言語ははるかに抽象的である。すなわち、意味を認識するのはかなり困難で、明示的な説明が必要となる場合も多い。言わ

れたり書かれていることを理解しようとする時、文脈上の支えが欠けると、学校ことばの習得が、多くの訓練を要する厳しい課題となる。

機能言語学でのアプローチは、言語は使用されている社会的文脈に応じた機能を常に有する、という考え方に基づいている。学校ことばは1種のレジスター、つまり、学校の文脈内で典型的に使用されている言語的特徴と意味のまとまり、と見なすのが最適であるとする考え方である（詳しくは、Schleppegrell 2020 参照）。このレジスターの習得は、親や教師によるインプットの量にかかっている。従って、レジスターを生徒に馴染ませるには、大量の口頭でのやり取りが必要である。

この2つのアプローチは、生徒の学校での成功はある特定の言語の習得に左右される、という中心的な問題を強調している点で共通している。異なるのは理論的な説明である。不完全な自動化（社会認知）に対して不十分な知識（機能言語学）という観点の違いである。その結果、指導方針が異なることになる。トレーニング（社会認知）対モデリング（機能言語学）となる。社会認知的アプローチは、主として「どのように行うか」に焦点を当てているのに対し、機能言語学的アプローチは「何を教えるか」に焦点を当てる。

生徒が直面しなければならない言語の課題について考察し改善を図りたいならば、学校ことば固有の言語特性に関する機能言語学的な「長たらしいリスト」に固執はできない（Snow & Uccelli, 2009）。簡潔・完全でかつ実用的なリストが必要である。本稿では、機能言語学的特徴の記述と社会認知の処理要件とを組み合わせることによって、リストを策定することを提案する。つまり、言語的特徴のリストを言い換えて、より簡便な言語技能項目のリストを作ることは可能である。技能は具体的な行動の指示として定義される。例えば、「複雑な構文を避ける」（訳者注：表1の文法技能の項参照）という項目において、「複雑な」という用語は、理解や魅力を損なうと伝統的に見なされてきた文型を集めたリストを1語で表現したものである。

3. 学校ことばの特徴

Byram (1977) や Thürmann and Vollmer (2011) によって提案されたモデルを基にして、表1のリストの枠組みを作成した。この表は、5つのコミュニケーション能力とそれぞれの能力に関連した言語技能を示している。5つの能力は、言語、文章、インタラクション、修辭、および情報に関する能力である。最初の2つの能力は、言語に直接結びついており、次の2つは社会での言語運用力を表し、最後の5つ目の能力は主として補助的でメタタイプの機能を備えている。

表1に掲載されている技能項目を検討・再構成して練り上げるために2つの研究が行われた（Broeder & Kistemaker, 2015）。第1の研究は、ヨーロッパの言語習得と言語政策の専門家にインタビューした質的研究であった。第2の研究は、量的研究で、ドイツの中等学校の教員を対象に行われた調査であった。

表 1. コミュニケーション能力とその能力に関連した言語技能

言 語 能 力	語彙技能: 次のことに精通する ・ 教科に関連した専門用語 ・ 接続詞と前置詞 ・ 法助動詞, 法副詞 ・ 借用語の語源と意味 ・ 一般的な慣用表現 ・ 一般化した略語	文法技能: ・ 具体的で明確な指示表現を使う ・ 動詞の時制を適切に使う ・ 新たな文法事項はしっかり押さえる ・ 無終止文は避ける ・ 文頭や文中の従属節は慎重に使う ・ 名詞化や受動態化は慎重に使う ・ (前置詞句が連続するような) 複雑な構文を避ける ・ くだけた表現に気づく
文 章 能 力	読む技能: ・ 要点がわかる ・ 長い文章の要旨をまとめる ・ 文章の文脈や目的に注意を払う ・ 様々な資料にある情報を関連づける ・ 視覚化された情報を理解する ・ (批判的に) 再検討する	書く技能: ・ 正しい綴りや句読点を使用する ・ 正しく注意深く文を組み立てる ・ 文章の一貫性に注意を払う ・ 曖昧さや憶測を避ける ・ 基本的な文章形式を区別する
イン タ ラ ク シ ヨ ン 能 力	受容技能: ・ (十分) 注意して聞く ・ 必要であれば説明を求める ・ 妥当で的を射た質問をする	産出技能: ・ 妥当で適切な答えをする ・ 議論に積極的に参加する ・ 教師や仲間にフィードバックする ・ 気軽に議論 (反論) する
修 辞 的 能力	内容技能: ・ 物事の名称や定義を明確に述べる ・ 明確に要約して論旨を整える ・ 状況に応じて説明したり語ったりする ・ 説明, 評価, 議論する方法とタイミングを知っている	プレゼンテーション技能: ・ 聴衆や読者を念頭におく ・ 視聴覚資料を適切に使用する ・ 書かれた文章を分かりやすく魅力的に編集する ・ 非言語的でパラ言語的ヒントを加えて話す内容を分かりやすく生き生きとしたものにする
情 報 能 力	整理技能: ・ メモを取りそれをまとめる ・ 読んだり書いたりする際「準備・実行・評価」の枠組みに従う	検索技能: ・ 未知の語や馴染みのない概念の意味を見つける ・ 図書館やインターネットで資料を見つける

言語能力は、語彙技能と文法技能を取り上げている。生徒は語彙をさらに増やしていくことに慣れ、同時に文章をより複雑で説得力のあるものにする方法に慣れなければならない。文章能力は、より長い文章を読んだり書いたりする際に必要とされる多くのスキルを指す。そ

のスキルのいくつかは言語能力にも依存している。インタラクション能力は、「表面化する」言語と関係がある。これらのスキルは、他の人に話を聞いたり応答する際に必要となる。修辭的能力は、理解したり説得したりする両方の点で、効果を最大限発揮することと関係がある。これらのスキルは、書かれたり述べられる全ての内容（「何」）とプレゼンテーション（「どのように」）に関係する。情報能力は、うまく処理する任務、すなわち、他の能力のそれぞれで十分発揮できるよう指示するのを助けるメタタスク、と関係がある。

4. 今後の展望

生徒は、同じような言語スキルを身につけた状態で入学してくることはない。そして確かに、すべての生徒が必要なレベルの能力を備えているわけではない。このことは学校教育の効果について、認知的観点と動機付けの観点の両方から、深刻な結果をもたらす。学習結果は劣ってしまい、「学習の喜び」は無くなってしまう。学校は言語スキルの訓練に、もっとしっかりと注意を払う必要がある。このことは、カリキュラム全体に影響を及ぼす。言語は、別々の孤立した学校の科目の1つではない。言語は、内容に関係なくすべての学校の授業で成功をもたらすための手段である。本稿で示した一覧表が、生徒が学習の基本である言語の理解と言語を産み出す能力を身につける助けとなることに貢献することを願っている。

参考文献

- Broeder, P. & Kistemaker, M. (2015). More willingly to school: Tools for teachers to cope with linguistically diverse classrooms. *Intercultural Education*, 26, 218-234.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In Street, B. & Hornberger, N. (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 71-83). New York, NY: Springer.
- Schleppegrell, M. (2020). The knowledge base for language teaching: What is the English to be taught as content? *Language Teaching Research*, 24, 17-27.
- Snow, C. & Uccelli P. (2009). The challenge of academic language. In Olson, D. & Torrance, N. (Eds.). *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York, NY: Cambridge University Press.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. (2011). *A framework of language competences across the curriculum: Language(s) in and for inclusive education in North Rhine-Westphalia (Germany)*. Strasbourg: Council of Europe (www.coe.int)

【論文】

授業改善を目的とした実践研究における同僚との関わり
—中学校英語教師の認識—

高木亜希子・藤知英

要旨

教師による実践研究は、教師の力量形成に資するものである。これまで教師の力量形成と同僚性の関係は校内研修の文脈で語られることが多く、個人の課題意識に基づく実践研究の遂行において同僚との関わりがどのような役割を果たすか論じた研究はあまりない。そこで、本研究は、公立中学校の英語教師を対象に、授業改善を主たる目的として個人で 2 年間の実践研究に取り組んだ際の同僚との関わりについて検討した。PAC 分析とフォローアップインタビューを行い、経験を振り返る形で英語科の 6 名の同僚との関わりについて言語化した。分析の結果、同僚は「協力者」、「抵抗者」、「助言者」の 3 つの役割に分けられたが、各同僚と異なる関係性が構築されていたことが明らかになった。実践研究において新たな実践を始める際、協力者は必要であるが、生徒の変化が抵抗者にも肯定的な影響を与え、英語科全体としての協力体制が構築される可能性があることが示唆された。

キーワード

同僚性、実践研究、授業改善、PAC 分析、インタビュー

1. 問題の所在と研究目的

1.1 外国語（英語）科における実践研究の位置づけ

近年、教師が主体となった実践研究が教師の実践の理解と改善において重要な役割を果たし、ひいては教師の力量形成に資することは、英語教育学の分野で認められている（e.g., 高木, 2017）。田中ら（2019）は、Borg（2010）による teacher research の定義に基づき、実践研究を以下のように定義している。

実践研究とは、実践の理解や改善といった「目的」のために、教師自身が研究の「主体」となって、教室という文脈の中で、体系的な「方法」を用い、「個人／協働」で行う、「公開」を視野に入れた研究であり、実践の質の向上につながるものである（p. 18）。

外国語（英語）科における長年の課題は、聞く、読む、話す、書くの 4 技能をバランスよく運用できるコミュニケーション能力の育成である。2021 年度から全面実施される中学校学習指導要領でも、小学校における英語科の必修化に基づき、言語活動を高度化することが求められている。しかしながら、文法訳読法に代表される伝統的な教授法を用いてきた教師たちにとって授業改善は容易なことではない。教師対象のワークショップなどで学んだ理論や指導技術は一過性のものであり、自身の文脈において試行錯誤しない限り、実践の理解

や改善には結びつかない (Brown, Collings, & Duguid, 1989)。そこで、長期的な視点で各教師自身が日々の実践に基づき研究課題を設定して、主体的に行う実践研究は実践の理解と授業改善に大きな役割を果たす。

1.2 教師の力量形成と同僚性

教師が日々の実践や実践研究を通して力量形成を行う際、個人での取り組みには限界がある。例えば Owen (2005) は、長期にわたって同僚と試行錯誤しながら、新しい概念を探究し、自身の実践を省察し、実践を共有して話し合っていくことが必要であると述べている。

日本の学校では、教師の力量形成において校内研修が重要な役割を果たしてきた。木原 (2010) は、校内研修を同僚との学び合いの関係の構築と子どもの成長に役立てる可能性を高める道具であると指摘し、校内研修が同僚性を高めることを示唆している。また、黒羽 (2017) は、教師の力量形成のために、教師相互で研修意欲を高め合い、相互に学び合う同僚性を基盤とした校内研修の重要性を指摘した。校内研修で教師が自身の内面世界に入り込み教師の授業実践を規定している暗黙知に着目することができると述べている。

校内研修や学校組織の研究で、しばしば援用されるのが教師文化の観点から捉えた Hargreaves (1994) の同僚性の概念である。Hargreaves (1994) は、教師文化を個人主義 (individualism)、グループ分割主義 (balkanization)、協働の文化 (collaborative culture)、画策された同僚性 (contrived collegiality)、自在に動くモザイク (moving mosaic) の 5 類型に分け、学校組織に与える影響を論じた。日本教育社会学会主催の国際会議において、Hargreaves は、「画策された同僚性」を強制された欧米の教師たちに対し、「協働の文化」の同僚性を持つ日本の教師たちという前提を示したが、その前提には誤謬が含まれていると紅林 (2007) は指摘している。実際、紅林らが実施した調査では、英国、中国と比べると日本では授業の見せ合いに消極的な教師が多かった。同僚との交流はプライベートな領域に及んでおらず、互いの実践を交流し合うようなものではない。つまり、日本の教師は個人主義的で、公よりも私を重視するプライバタイゼーションが進んでいる。校内研修は教師の力量形成と同僚性を向上させるものであるが、教師らが自発的に校内研修を行っていない場合もある。校内研修の枠組みの中で実施される授業研究でも同様に、必ずしも教師たちが自発的に授業を見せ合っているわけではない。言い換えれば、時に校内研修は「画策された同僚性」のもとで行われている。

Little (1982) は、6 校 (105 名の教師と 14 名の管理職) を対象にエスノグラフィーによる同僚性の特徴の研究を行った。その結果、同僚性の構成概念を「範囲 (range)」「場所 (location)」「頻度 (frequency)」「焦点と具体性 (focus and consequences)」「関係性 (relevance)」「互惠性 (reciprocity)」「包括性 (inclusivity)」の 7 つに区分した。そのうち「範囲」では、継続的な教師の力量形成を促す同僚性の特徴として、具体的な教育実践について継続的に話し合ったり、相互に授業の観察、批評を行ったり、共同で教材開発を行ったりしていることが明らかになった。

学校心理学の観点から教師間の支えの体制について検討した小沼・蘭 (2013) は、Little (1982) の概念に基づき、「授業実践の観察」と「人間関係性」の 2 つが同僚性の形成に特に重要であると指摘した。なぜなら、教師の相互形成は「人間関係性」が基盤であり、その関係性の上に中核となる「授業実践」の観察・批評・改善というプロセスが成り立つからで

ある。彼らは、たとえ「画策された同僚性」であっても、授業実践の検討を通して「人間関係性」を築くことは有効であると論じている。「人間関係性」を築く上で、同僚との対話を基盤としたコミュニケーションのあり方にも留意する必要がある。栗原（2016）は、公立小学校の様々な年代を対象にインタビュー調査を行い、対話を中心とした日常的なコミュニケーションの場や関わり方の質が、同僚との関係性を築く上でどのような働きをもたらし、いかに機能するかを検討した。その結果、対話等のコミュニケーションの多さという物理的条件が整うことで、心的距離の近さが生まれ、個々の教師の内省が生じ、言動の変容が起こることが明らかになった。

日本の学校組織における校内研修は、教師の力量形成と同僚性の向上に成果を上げており、その有効性についても先行研究で明らかになっている。しかしながら、授業改善や教師の力量形成は、校内研修という形でなく、教師が自身の課題意識に即して個人あるいは協働で自発的に始めることも考えられる。また、校内研修のテーマとは異なる別の課題に取り組みたい場合もあるだろう。特に教科の専門性の向上に焦点を当てたい場合、校内研修のテーマと教師の関心や課題意識が一致しないこともある。

佐藤（2015）は「教師が学び成長する場の同心円の構造」を図で示した。この図は 6 層から成り、内側から「自らの教室における授業の反省」「同学年、同教科の仲間の支援」「校長・教頭の助言」「校内研修による授業研究」「教育委員会の研修・地域の研究会」「大学の研修・大学教授の講演」と広がっている。実践研究による教師の力量形成は、上記の同心円の構造図が示す内側の 2 層と特に関連する。校内研修としての授業研究ではなく、一人の教師が自発的に自身の課題意識から立ち上がったテーマに基づき、実践研究を遂行する際、「自らの教室における授業の実践の反省」だけに留まることはできない。なぜなら、日頃の実践において同教科及び同学年の同僚と、年間授業カリキュラム、目標、内容を共有したり、チーム・ティーチングの形式で別の教師と協働したりする必要があるからである。したがって、同僚との関わりの中で理解を得ながら、新たな実践と実践研究に取り組むこととなり、「同学年、同教科の仲間の支援」は不可欠である。

日本の英語教育学の分野においては、教師個人による主体的な実践研究の成果（e.g., 藤田, 2017 ; 河合, 2019）は、既に数多くの学会誌等で発表されているが、実践研究の過程で、どのように同僚と関わり、同僚がどのような役割を果たしているかについては十分な研究が行われていない。そこで、本研究では、授業改善を目的とした実践研究を個人で進める際、同僚との関わりがどのような役割を果たしているかについて着目することにした。

1.3 研究目的

本研究の目的は、公立中学校の英語教師が授業改善のために個人で実践研究に取り組んだ際の同僚との関わりについての認識を明らかにした上で、各同僚との関係性を整理し、同僚との関わり方について示唆を得ることであった。研究課題は以下の 3 点である。

- (1) 実践研究における同僚との関わりについての認識はどのようなものであったか。
- (2) 実践研究における各同僚との関係性はどのようなものであったか。
- (3) 実践研究における同僚との関わり方への示唆は何か。

2. 研究方法

2.1 研究対象者

研究対象者（第二著者）は、公立中学校の英語教師である。実践研究時（2016 年度、2017 年度）の担当学年は 1 年から 2 年までの持ち上がりで、2016 年度の時点では教職 5 年目の 20 代後半であった。

2016 年 4 月に初めて実践研究を開始してから 2 年間継続して取り組んだ。実践研究前は、英語の正確さに留意し、新出文法や表現を全てあらかじめインプットし、それらを生徒に何度も繰り返させる練習をした後にアウトプット活動を行っていた。しかしながら、生徒の流暢さ¹が伸びないという課題があった。

実践研究の目的は、正確さから流暢さへの指導手順を流暢さから正確さに変更し、両方のバランスを取りながら、生徒の話す・書く能力を向上させることであった。2 年間を通して、話す・書く指導にタスク活動の実施を目指した。実践研究の 1 年目は、1 年生を対象に「書くこと」に焦点を当て、流暢さと正確さを両立させた書く指導のために、教師のフィードバックがどのように変容していったか、また指導の結果、生徒の書く正確さと流暢さがどのように変容したかについて明らかにした（蔵，2018）。実践研究の 2 年目は、持ち上がった 2 年生を対象とし、話す指導にタスク活動を組み込むことで、「話すこと」における「発表」と「やり取り」の指導および評価方法がどのように変容したか、また、指導と評価の結果、生徒の話す能力がどのように変容したかの 2 点を明らかにした（蔵，2019）。

実践研究期間中に関わりのあった英語科の同僚は 6 名（表 1）であった。50 代の非常勤教師（同僚 A）、40 代の外国語指導助手（Assistant Language Teacher: ALT）（同僚 E）の 2 名は 1 年目のみ、20 代の初任教师（同僚 B）、30 代の産休代替臨時的任用教師（同僚 C）、20 代の ALT（同僚 F）の 3 名は 2 年目のみ、30 代の英語科主任（同僚 D）は 2 年間関わった。

表 1. 研究対象者の同僚

同僚	1 年目	2 年目
50 代の非常勤教師（同僚 A）	○	
20 代の初任教师（同僚 B）		○
30 代の産休代替臨時的任用教師（同僚 C）		○
30 代の英語科主任（同僚 D）	○	○
40 代の ALT（同僚 E）	○	
20 代の ALT（同僚 F）		○

英語の授業は週 4 コマの少人数授業で行われており、担当学年の授業指導案や、ハンドアウト、および定期試験は実践者が全て作成して共有した。実践初年度は少人数授業ならではの困難さがあり、週 3 コマ担当の非常勤教師と専任教員とリレー形式で授業を受け持った。指導内容のすり合わせをするために、指導案やハンドアウトを事前に渡しておき、朝に簡単な打ち合わせをすることを日課としていた。日本人の 4 名の同僚とはお互いに授業を

見せ合ったりすることはなかったが、ALT の同僚 E と F とは月 4 回程度チーム・ティーチングで授業を行い、生徒のライティングの添削にも関わってもらった。

研究者の立場である第一著者が、本研究対象者を抽出した理由は 2 点ある。1 点目は、実践研究に取り組むことで「書くこと」と「話すこと」の両方において生徒の能力が向上し、2 年間の成果として正確さと流暢さのバランスという観点で実践者自身が納得できる授業改善が行われたからである。2 点目は、授業形態が少人数であり、指導内容をすり合わせる必要があったこと、ALT とはチーム・ティーチングをしていたことにより、同僚との協力は必須であったため、同僚との関わりが実践研究の遂行に影響を与えたからである。研究対象者が本研究の参加に同意した理由は、自身の実践研究を同僚との関わりに焦点を当てて振り返る良い機会と考えたためである。

2.2 データ収集・分析方法

2.2.1 PAC 分析

個人別態度構造 (Personal Attitude Construct : PAC) 分析を、内藤 (2002) の手続きに沿って実施した。PAC 分析は、多変量解析と質的分析を組み合わせ、研究者と研究対象者の対話を重視した、個人の態度構造を明らかにする研究法であり、一連のデータ収集と分析の手続きから成る。操作的・実験的・(記述)統計学的手法と、間主観的・カウンセリング的・事例記述的手法の両者が包含されている (内藤, 2002)。PAC 分析は、研究対象者自身が気づいていないスキーマ (認識・イメージ構造) を探り解明することができるため、本研究の目的に合致していると考え採用した。

手続きは、内藤 (2002) にない、2019 年 10 月に、実践研究当時を振り返ってもらう形で、第一著者が、連想順位の測定、重要順位の測定、類似度評定のデータ収集を行った。最初に連想刺激として、「2 年間の実践研究における同僚との関わりを振り返ってお答えください。同僚との関わりに関する行動や気持ちについて、頭に浮かんできたイメージや言葉を短い文で浮かんだ順に番号をつけてカードに記入してください」と書かれた文章を提示し、口頭で読み上げた。研究対象者は、頭に浮かんだイメージや言葉を一項目につき一枚のカードに記入し、浮かばなくなるまで自由連想した。その後、肯定か否定かにかかわらず重要と感じられる順にカードを並び替え、重要順位を決定した。

次に、項目間の類似度距離行列を作成するため、ランダムに全ての対を選びながら、7 段階の評定尺度に基づいて類似度を評定してもらった。その際、図 1 に示す「教示と評定尺度」を提示し、口頭で読み上げた。

上記手続きの終了後、第一著者が HAD 16 (清水, 2016) を用いて距離行列の作成 (補遺参照)²、クラスター分析 (Ward 法) を実施し、デンドログラム (図 2)³ を作成した。次に 11 月に、研究対象者にデンドログラムの図で示したクラスター分析の結果を提示し、クラスター間の比較を行いながら、研究対象者の解釈や新たな生じたイメージについて述べてもらった。第一著者が各クラスターの項目を上から読み上げ、項目群全体に共通するイメージや内容の解釈について質問した。これを繰り返し、全ての群の終了後、2 群ごとにクラスター間を比較して (例えば、クラスター 1 とクラスター 2)、イメージや解釈の異同を述べてもらった。次に全体についてのイメージや解釈について質問した。その後、各連想項目単独でのイメージがプラス (+)、マイナス (-)、どちらともいえない (0) のどれに該当す

るか回答してもらった。最後に 2 人で対話しながらクラスターの命名を行った。

「あなたが、同僚との関わりに関する行動や気持ちについてあげたイメージや言葉の組み合わせが、言葉の意味ではなく、直感的イメージの上でどの程度似ているかを判断し、その近さの程度を下記の尺度の該当する番号で答えてください。」

非常に近い……………	1
かなり近い……………	2
いくぶんか近い……………	3
どちらともいえない……………	4
いくぶんか遠い……………	5
かなり遠い……………	6
非常に遠い……………	7

図 1. 教示と評定尺度

2.2.2 フォローアップインタビュー

PAC 分析後、PAC 分析で得られた認識に基づき、2 年間の実践研究における各同僚との関係性を整理し、経験から得られた同僚との関わりのある方について示唆を得るために、12 月に約 30 分の半構造化のフォローアップインタビューを実施した。

PAC 分析では、同僚一人ひとりに焦点を当てずに、経験全体を対象として同僚との関わりに関する行動や気持ちについての認識を探ることで、研究対象者自身が認識していないスキーマも探ることが可能であった。また、PAC 分析の手法を用いることで当時の経験が十分に想起され、クラスター同士の関係性を探ることができた。

PAC 分析に加えて、フォローアップインタビューを行った理由は 2 つある。1 点目は、PAC 分析で得られた認識に基づき、あらためて各同僚との関わりを言語化することで、研究対象者自身が同僚との関係性を整理し直し、経験の意味づけを行うことである。2 点目は、経験からの学びに基づき、実践研究における同僚との関わりのある方について、他の教師にも参考にできる示唆を得ることである。

フォローアップインタビューでは、3 つの質問項目（質問 1：各同僚との関わりはどのようなものであったか。質問 2：各同僚との関わりで特徴的なエピソードは何か。質問 3：今後、実践研究を進める際、どのように同僚と関わりたいか。）を設定した。質問 1 では、各同僚一人ひとりについて順番に語った。質問 2 では、PAC 分析で断片的に語られていたエピソードを同僚ごとに整理して語り直すとともに、PAC 分析では語られなかった新たなエピソードが語られる可能性を意図した。

インタビューは録音して逐語録を作成後、質的内容分析を行った。まず、逐語録を一つの意味の固まりごとに切片化した。次に意味の固まりが意味するテーマにコードを付与した。その後、再度全体を読み込み暫定的に付与されたコードをもとに、コード名を見直した。上記の分析は第一著者が行った後、第二著者が確認をした。次にコードの関係を考慮しながら、コードをグループ化し、カテゴリーを生成した。結果ではコード< >を、カテゴリーを【 】で表記する。

2.3 倫理的配慮

本研究の実施及び結果の公表にあたっては、勤務校の校長及び同僚に研究趣旨を説明し同意を得た。また、勤務校及び同僚について個人が特定されないように匿名化した。

3. 結果と考察

3.1 PAC 分析の結果

3.1.1 クラスターの分析結果と各クラスターの解釈

連想刺激では 14 の連想項目が記述された。表 2 は連想項目を重要度順に並び替えたものであるが、想起順も含めた。14 項目のうち肯定的イメージは、「役割の明確化」「アイデアの発展」「理解してくれた」「協力的」「フィードバック」「何でも頼める」「気楽」の 7 項目であり、このうち 5 項目が重要度の上位 5 位を占めていた。中立的イメージは「お伺いを立てる」「メンター」「ライティングの添削」の 3 項目で、否定的イメージは「共有の難しさ」「強制」「手間がかかる」「やっかい」の 4 項目であった。

表 2. 連想項目

重要度順	連想項目	想起順	イメージ
1	役割の明確化	14	+
2	アイデアの発展	11	+
3	理解してくれた	3	+
4	協力的	4	+
5	フィードバック	12	+
6	共有の難しさ	9	－
7	お伺いを立てる	10	0
8	何でも頼める	8	+
9	気楽	7	+
10	メンター	6	0
11	強制	5	－
12	ライティング添削	13	0
13	手間がかかる	2	－
14	やっかい	1	－

クラスター分析の結果、5 つのクラスターが抽出された（図 2）。各クラスターの解釈についての研究対象者の語りを抽出して以下に示す。なお、2.2.1 で述べたように、クラスター名は手続きの最後に命名されたが、本節ではクラスター名も同時に提示する。

(1) **第 1 クラスター**：第 1 クラスターは、「役割の明確化」「理解してくれた」「協力的」の 3 項目で構成された。研究対象者は、タスク活動を新たに取り入れたことで、各教師の役割分担を意識するようになった。以下の語りが示すように、アウトプットの指導は研究対象

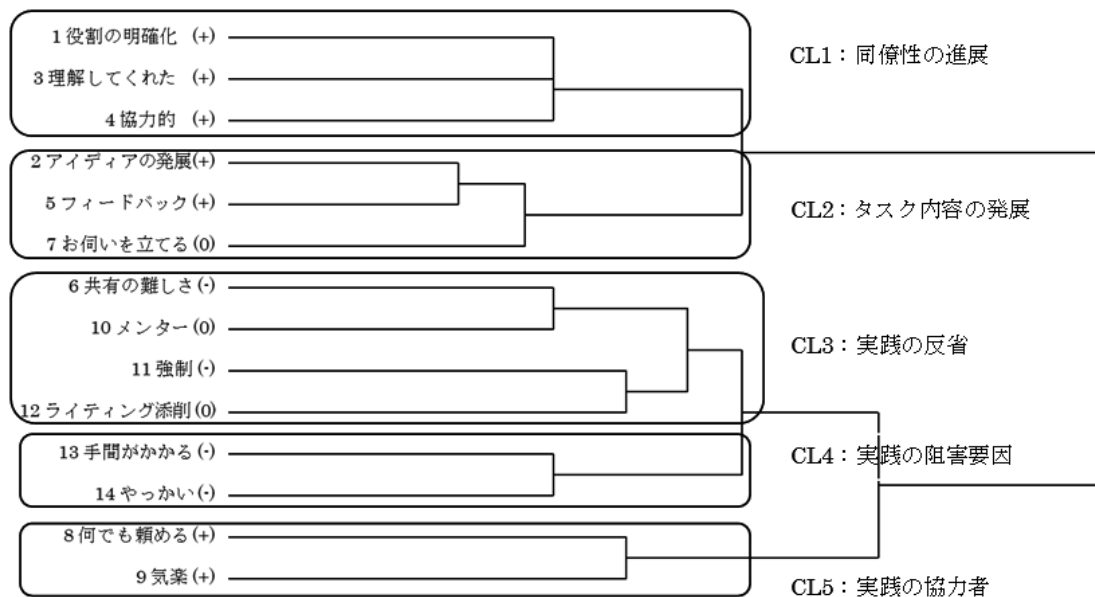


図 2. デンドログラム

1) 左の数字は重要順位 2) 各項目の＋は単独でのイメージ

者、アウトプット活動を支える文法指導は他の日本人教師（同僚 A~D）、添削とフィードバックは ALT（同僚 E・F）と役割の区別をしている。

ライティングとかスピーキングとかアウトプットについて、主に教えていたのに対して他の先生方にはそれを支える文法的なこととかそういうふうなことを教えていただいて、あとは ALT に関してはライティングの添削だとかスピーキングのフィードバックだとか、そういうふうに役割を分担してうまくしてできたのかなと思います。

最初から同僚全員がタスク活動の導入に理解を示しているわけではなかった。しかしながら、当初研究対象者の新たな実践内容に懐疑的だった非常勤教師の同僚 A は、授業で生徒の変化を実感し、実践に対する理解を示し協力するようになっていった。

最初は講師の方がとても反対をしていたんですけども、生徒がスピーキングだとかライティングができるようになってきたというのが、生徒の成果物を見て分かってきて、それに対して講師の先生があるとき、ALT の先生が添削しているものに関して、一緒に手伝っていただいたりとか、そういうふうなことがあって、実践に理解をして協力的になっていったことと思います。

同僚 A は、同僚 E・F の添削を手伝うだけでなく、「以前は僕が用意したワークシートを使ったださっていなかったんですけども、だんだんそれを使うようになってきた」という発言にも現れているように、共有した教材を使って自身の授業にも新たな指導方法を少しずつ取り入れるようになった。同僚との実践に関する継続的な対話により、お互いの指導

に対する考え方の違いが明らかになった。その一方で、研究対象者の新たな実践に対する考え方も段々と理解してもらえようになり、同僚と協力しながら研究対象者が組みたい実践ができるようになったため、同僚性が進展したと感じられた。したがって、第 1 クラスターは「同僚性の進展」と命名された。

(2) 第 2 クラスター：第 2 クラスターは、「アイディアの発展」「フィードバック」「お伺いを立てる」の 3 項目で構成された。研究対象者は、教材や指導方法を日々改善しながら実践を進めていった。また、長期的な視点で生徒の発達段階を考慮し、1 年目に行ったライティング活動を発展させ、2 年目に新しいタスク活動を加えた。その際、チーム・ティーチングをしていた同僚 E・F からのフィードバックが教材や指導の改善のアイディアの発展につながったことが以下の語りから読み取れる。

新しいことを実践した時に ALT の人が「これをこうやったらいいと思う」とかアドバイスをさせていただいて、それでアイディアの発展にもつながっていったのかなと思います。

ALT はチーム・ティーチングをしていたため、他の同僚と比較して実践内容について話し合う機会が多く、日常的にフィードバックやアイディアが得られた。また、実践に協力的だった ALT のみならず、立場が上で気を遣う対象であった同僚 D から、研究授業の準備段階で、思いがけず授業へのアイディアが提供され、以下に示されるように教材の改善につながった事例も語られた。

研究授業の時に、こういう授業をやりたいけどよろしいでしょうかとお伺いを立てたんですね。そしたら、つなぎ言葉シートという、自分はその時知らなかった、どういうふうに対話を続けていくかというフィラーみたいなものなんですけど、let me see とかそういうふうなことを教えていただいて、さらに活動が、実践が深まったかなと思います。

上記の同僚 3 名によるフィードバックやアイディアの提供により、教材や指導方法を再考し改善することで、タスク内容を発展させることができたため、第 2 クラスターは「タスク内容の発展」と命名した。なお、他の 3 名の同僚については、第 2 クラスターの語りでは言及されなかった。

(3) 第 3 クラスター：第 3 クラスターは、「共有の難しさ」「メンター」「強制」「ライティング添削」の 4 項目で構成された。研究対象者の学校では少人数授業が行われており、同僚と指導内容を共有する必要があった。しかしながら、同僚との対話のための物理的時間の確保と活動の意図を理解してもらうことは容易ではなかった。

一人で自分がやりたいことだけをやってもうまくいかなくて、他の先生方にもワークシートを共有したりだとか、指導手順を共有しないと授業というのはうまく進まないということだったんですけれども。そのお伝えすることも、ミーティングを頻繁したり

だとかする必要があったんですが、初期の段階では自分がやりたいことを理解していただけなくて、なかなかその軌道に乗るまで時間がかかったというふうな部分があります。

初任教師の同僚 B に対しては、研究対象者がメンターの立場で授業の相談を受けたり、助言を行ったりしていたが、自身が行いたい実践を押し付けていた可能性について反省が表明された。

新人の子にもやりたい授業があったと思うんですよね。でも自分の、私自身の実践をしたいがために、新人の子に自分のやり方を強制してしまったのかなというちょっと反省もあります。

同僚 E・F に対しては、英文添削の支援に感謝をしながらも、同時に添削の協力の強制をしたことへの反省が言及された。

ALT の先生にまず添削をよくしていただいたなど、けど確かに ALT に強制してやらせてしまっていたのかなというか、そういう部分もあったのかなと思います。

これらの語りから、当時は気づいていなかったが、研究対象者が実践研究で焦点を当てて新たな実践を遂行するために、同僚に時間的・精神的負担をかけたことが実践の反省の視点として浮かび上がってきた。したがって、第 3 クラスターは「実践の反省」と命名された。

(4) 第 4 クラスター：第 4 クラスターは、「手間がかかる」「やっかい」の 2 項目で構成された。実践研究の研究課題に基づき、新たな活動を授業に取り入れたことで、授業者として十分な準備が必要であった。また、教科書のみを題材として教科書に沿った授業を行うのではなく、教科書に加えてタスク活動の教材を作成したり、生徒の英作文に対してフィードバックを行ったりすることは、余分な労力が必要となり「手間がかかる」と感じられた。

教科書だけをやったほうが手間がかからずに楽だったとは思いますが、プラスアルファのことをやらなくてはいけなかったのも、そういう意味では手間がかかると。

第 3 クラスターの語りで述べられたように、少人数授業では、担当教師間で授業内容のすり合わせが必要であり、新たな活動の導入は、同学年の英語授業を担当する同僚の理解は欠かせない。同僚との対話のための物理的時間の確保と理解してもらうための対話の精神的負担が加わり、「やっかい」という気持ちが生じたといえる。

やっかいというのは同僚との問題というのか、先ほど言ったように、全員の先生が最初から賛同してくださるわけではない。その先生もうまく取り入れながら、説得しながら進めていくことが必要なので、そういう意味でやっかいと感じたのだと思います。

2 項目とも新たな実践の継続に関する阻害要因であったため、第 3 クラスターの命名について、「実践の阻害要因」と命名した。

(5) 第 5 クラスター：第 5 クラスターは、「何でも頼める」「気楽」の 2 項目で構成された。研究対象者が取り組みたい実践内容に最初から協力的であった同僚は同僚 BCEF の 4 名であった。彼らに対しての実践共有の心理的ハードルは低く、協力を依頼しやすかったことが以下の語りから分かる。したがって、第 5 クラスターは「実践の協力者」と命名された。

何でも頼めるというのはおそらく ALT に対してだと思うのですけれども、そうですね、自分がいろいろこんなのをやりたいと言ったときに、快く承諾してくれたりだとか、あと、新人の先生だとか、もう一人産休代替の先生、基本的に 1 年だけの先生に関しては頼みやすかったというのがありますね。それが、気楽に伝えることができたということだったかもしれないですね。

3.1.2 クラスター間の比較

クラスター間の比較結果について、類似点と相違点の言語報告の要点は以下のとおりである。

(1) クラスター1 と 2 の関係：類似点は、ALT のフィードバックと主任へお伺いを立てること (CL2) が役割の明確化 (CL1) につながったことである。また、ALT が協力したこと (CL1) でアイデアが発展したことである (CL2)。相違点は報告されなかった。

(2) クラスター1 と 3 の関係：類似点は、ALT がライティング添削をしてくれた (CL3) ことは協力と理解 (CL1) によるものであったことである。相違点は、共有の難しさと協力が相反していたことである。

(3) クラスター1 と 4 の関係：類似点は報告されなかった。相違点は、手間がかかり、やっかいな実践 (CL4) は理解してもらう (CL1) のが難しかったことである。

(4) クラスター1 と 5 の関係：類似点は、協力してもらう (CL1) には、何でも頼め、気楽であること (CL5) は大事であったことである。相違点はなかった。

(5) クラスター2 と 3 の関係：類似点は、フィードバック (CL2) とライティング添削 (CL3) が似ていることである。また、主任にお伺いを立てて言われたことや自身が初任者に言ったこと (CL2) は、取り入れる必要があり強制 (CL3) となった。相違点は報告されなかった。

(6) クラスター2 と 4 の関係：類似点は、アイデアを発展させたり、フィードバックをしたり、お伺いを立てること (CL2) は、手間がかかりやっかい (CL4) であったことである。相違点は報告されなかった。

(7) クラスター2 と 5 の関係：類似点は、フィードバック（CL2）は ALT（CL5）に気楽に頼めたことである。相違点は、お伺いを立てる（CL2）ことは気楽（CL5）ではなかったことである。

(8) クラスター3 と 4 の関係：類似点は、メンターとして教えたり、ライティング添削をしたりすること（CL3）はとても手間がかかり（CL4）、強制すること（CL3）は本当はよくなかったという自身の反省もあり、やっかいなことであった（CL4）ことである。相違点は報告されなかった。

(9) クラスター3 と 5 の関係：類似点は、ライティング添削は ALT に、メンターとして初任者には（CL3）何でも頼めて気楽だった（CL5）ことである。相違点は、初任者にメンターとして強制をしたこと（CL3）に反省があったことである。

(10) クラスター4 と 5 の関係：類似点は報告されなかった。相違点は、手間がかかり、やっかいであること（CL4）は重々承知の上で、頼まざるを得ない状況で気楽に頼める人にやってもらっていたことである（CL5）。

上記の結果から、クラスター1（同僚性の進展）とクラスター2（タスク内容の発展）、クラスター1（同僚性の進展）とクラスター5（実践の協力者）、クラスター2（タスク内容の発展）とクラスター3（実践の反省）、クラスター2（タスク内容の発展）とクラスター4（実践の阻害要因）、クラスター3（実践の反省）とクラスター4（実践の阻害要因）は類似点のみの報告で距離が近いことが分かった。一方、クラスター1（同僚性の進展）とクラスター4（実践の阻害要因）、クラスター4（実践の阻害要因）とクラスター5（実践の協力者）は相違点のみの報告で距離が遠いことが明らかになった。

3.1.3 全体のイメージ

クラスター全体のイメージについては、「自分が行った実践によって生徒が変容して、それに応じて教師の実践に関する協力的な態度も変容していった」と語られ、肯定的な面があることが述べられた。一方で、「自分のやりたい実践を他の教師に押し付けてしまったりとか、手間がかかることややっかいなことをやらせてしまっていた」という語りから、否定的な面もあったことが指摘された。

また、タスク活動のアイデアを発展するために、同僚からのフィードバックが大きな役割を果たしていたことへの気づきも言及された。

アイデアの発展をさせるために、いろいろな先生が実は関わっていたんだなと思って。というのも ALT の先生からアドバイスを、フィードバックをしながらライティング添削をしてもらっていて、こういうところに課題があるから次はこうしてはどうかという話もありましたし、新人の先生にこうしてほしいと話したときに、こういうところがやりにくいとか難しいとかそういうふうな意見を言ってもらったりしてたし、主任の先生にも提案をしたときに、もっとこういうふうなやりかたもあるんじゃないか

とか、こういうふうなワークシートもあるよと教えてもらったりだとか、自分が実践をやっていく中で、いろんなものがアイディアの中に積み重なっていったなと思いました。

最後に、図 2 全体を見て、5 つのクラスターをまとめることができるか尋ねたところ、第 1 クラスターと第 2 クラスター及び第 3 クラスターと第 4 クラスターがまとまり、実践研究の観点から 3 つのクラスターに抽象化された。まとまった 3 つのクラスターは、「実践研究の成功要因」「実践研究で直面した困難」「実践研究の協力者」と命名された（表 3）。

表 3. 抽象化されたクラスター

上位概念	下位概念
実践研究の成功要因	同僚性の進展
	タスク内容の発展
実践研究で直面した困難	実践の反省
	実践の阻害要因
実践研究の協力者	実践の協力者

3.2 フォローアップインタビューの結果

3.2.1 各同僚との関係性

各同僚との関わりについて、質問項目 1 と 2 の分析の結果、【実践研究への抵抗】【実践研究の受容】【タスク活動の進展】【同僚への行動】【同僚への感情】の 5 つのカテゴリーが生成された（表 4）。

表 4. 各同僚との関わりについてのカテゴリーとコード

カテゴリー	コード	カテゴリー	コード
実践研究への抵抗	異なる指導信念	タスク活動の進展	英文添削
	消極的な態度		生徒へのフィードバックに関する助言
	教材の不使用		アイディアの提供
	確立された指導法	同僚への行動	メンターとしての指導
実践研究の受容	生徒の変化による実践研究への理解	同僚への感情	教材と指導手順を共有
	教材と指導手順の受容		遠慮
	教材の使用		気楽で頼みやすさ
	肯定的な言葉		実践研究への強制を反省
	英文添削の支援		受容されることへの安心感

研究対象者によれば、同僚 A は実践研究の「抵抗者」、同僚 BCEF は「協力者」、同僚 D は「助言者」であった。各同僚との関わりについてのカテゴリーとコードを示しながら、各

同僚との関係性を以下に記述する。

同僚 A は当初実践研究の「抵抗者」であった。正確さから流暢さの指導手順で指導すべきであるという＜異なる指導信念＞を持ち、研究対象者が共有した教材は、白紙で返却され、＜消極的な態度＞で【実践研究への抵抗】があった。しかしながら、以下のエピソードに見られるように、＜生徒の変化による実践研究の理解＞を深めることで、数か月たってから生徒の＜英文添削の支援＞をしてくれるようになった。また、添削に対して＜肯定的な言葉＞も発話され、【実践研究の受容】がなされて、協力的な姿勢へと変わっていった。

生徒がアウトプットをできるようになっていたのを見て、その先生も納得して実際に協力していただけるようになりまし、ALT がライティングを添削しているときに、実際に手伝ってくださるような場面を見かけて、その「添削をしていることが楽しい」とおっしゃっていたんです。

研究対象者は、同僚 A に実践研究の意図を理解してもらうために、実践内容について深く考え、同僚との関係の深め方を考えさせられる存在でもあった。

同僚 B は実践研究の「協力者」であったが、【同僚への感情】として、＜実践研究への強制を反省＞することもあった。【同僚への行動】として、＜メンターとしての指導＞の立場から、＜教材と指導手順を共有＞していたが、もっと早く教材を共有してほしいとの訴えがなされ、同僚 B の授業準備に負担がかかっていたことと同僚 B が取り組みたい実践を妨げていた可能性について反省が述べられた。

当時は自分の行っていた実践がいいものだと思っていてやっていたので、それがその先生にとっても後々に役に立つんじゃないかなと思っていましたけれども、もっと彼女がやりたいような実践もやらせてあげられる環境を用意することも大事だったのかなと今は思います。

同僚 C は、1 年契約の臨時雇用の立場であり、研究対象者の依頼を何でも受け入れ（＜教材と指導手順の受容＞）、当初から【実践研究の受容】がなされたため、【同僚への感情】として＜気楽で頼みやすさ＞があり、＜受容されることへの安心感＞が持て、「協力者」とみなされた。

その先生は自分がこういうふうにやりたいと言ったことに関してやっていただけということで、とても気楽に頼みやすい方でした。しっかり指導案だとかそれを説明したらそのとおりにやっていただけの方だったので、とても協力的な方だったと思います。

同僚 D は、主任という立場であり【同僚への感情】として＜遠慮＞があった。また、研究対象者とは＜異なる指導信念＞をもち、協力を依頼しにくい関係であった。ところが、研究授業の相談をした際、思いがけず【タスク活動の進展】に結びつく＜アイディアの提供＞がされ、実践研究の「助言者」として位置付けられた。

アイデアは自分の実践研究にも役に立ちましたし、そういうふうなアドバイザーというか、そういうふうな立場の方でしたね。

同僚 E と F は、実践研究の「協力者」であり、他の同僚と比べて実践研究を協働して進めていく存在であった。その理由として、彼らによる生徒の＜英文添削＞と＜生徒のフィードバックに関する助言＞は実践研究で焦点となっている【タスク活動の進展】のために継続的で直接的な貢献があり、重要な役割を果たしていたからである。

ALT はライティングの添削にすごく深く関わっていただいていたので、ライティングタスクをスピーキングタスクの後にやっていたりしていたんですけども、(中略)そしてその次の授業でフィードバックするときにその ALT の人が、どういうふうにフィードバックしたらいいのかっていうのを考えてもらって。

同僚 E は指導経験が豊かなこともあり、上記の支援のみならず指導に関する＜アイデアの提供＞も頻繁に行っていた。一方、同僚 F から＜アイデアの提供＞はなかったが、＜指導手順と教材の受容＞や積極的な＜英文添削＞の姿勢を見せ、研究対象者に＜受容されることへの安心感＞をもたらした。

3.2.2 実践研究を進める上での同僚との関わり方

実践研究を進める上での同僚との関わり方について、質問 5 の分析の結果、【協力者の必要性】【生徒と抵抗者の変化】【抵抗者の受容】の 3 つのカテゴリーが生成された (表 5)。以下の語りでは、少人数授業で授業の進度や内容を合わせることは避けられず、研究対象者が 1 人で実践研究を実施することは難しいため、【協力者の必要性】について述べられている。

自分の学校での立ち位置というのがあると思うんですけども、少なくとも一人以上協力者がいないとなかなか実践研究は、いかに自分一人がやる気があってやりたいと思ったとしても、特に少人数で組んでいる場合は難しいのではないのかと思います。

表 5. 実践研究を進める上での同僚との関わり方についてのカテゴリーとコード

カテゴリー	コード
協力者の必要性	理解より実践してくれる協力者
	最初に協力者を見つけること
生徒と抵抗者の変化	実践継続による生徒の変化
	生徒の変化による抵抗者の変化
	抵抗者の存在の受容
抵抗者の受容	アイデアの発展のきっかけ
	協力者になる可能性

その際、最低一人は＜最初に協力者を見つけること＞で、実践研究を進めながら改善を進めていく。同僚 B のように最初から実践研究内容を理解していなかったとしても、実際に一緒に取り組んでくれる＜理解より実践してくれる協力者＞の存在は、実践研究を継続する支えとなる。抵抗者には、実践者の視点からだけで実践研究による授業改善の意図を理解してもらうことは難しい。しかしながら、実践を継続し、＜実践継続による生徒の変化＞が表れることで、懐疑的であった教師の考えを変え（＜生徒の変化による抵抗者の変化＞）、協力者になる場合もある。つまり、【生徒と抵抗者の変化】は切り離せないものである。

指導に効果があれば生徒が変わっていくと思います。生徒が変わる姿を先生が見ることで反対だった先生だったりだとか立場が上の先生も生徒が変わったから説得されるとか、協力してもらえようにならっていくという手順だと思いました。

抵抗者は＜アイディアの発展のきっかけ＞となる存在でもあり、＜協力者になる可能性＞もあるため、実践者が【抵抗者の受容】をすることで、同僚全員で協力体制を構築していくという姿勢が実践研究を円滑に進めることにつながる。

（反対の先生も）もしかしたら将来的には賛成に回ってくれるかもしれないし、その先生をどのようにしたら協力してもらえるのかって考えることによって、また新しいアイディアが生まれる可能性もあるので、そういう先生を排除するのではなく、どうすれば、今は無理だとしても将来的に一緒にその輪の中に入っていただけなのかということ考えたほうが、職場内でも敵を作る必要はなくて、皆で一緒にやっていけるといような協力体制を築けるのではないかなと思います。

4. 総合考察

4.1 実践研究における同僚との関わりにおける認識

研究課題 1 は実践研究における同僚との関わりの認識を明らかにすることであった。本研究で明らかになった同僚との関わりについて、Little (1982) で示された継続的な教師の力量形成を促す同僚性の特徴に照らし合わせて考察する。本実践ではタスク活動が導入されたことで、具体的な教育実践について同僚と継続的な話し合いをする機会がもたらされた。2 年間の実践研究中に、相互に授業の観察、批評は行われていなかったが、ALT の同僚 2 名とはチーム・ティーチングで授業を行い、実践の意図を十分に理解し生徒を観察した上で活動やワークシートについてのフィードバックがあった。また、他の同僚とも教材と指導手順を共有したことで、授業で試した後のフィードバックがあり、教材と指導手順の改善にも役立った。したがって、第 2 クラスターの「タスク内容の発展」が可能となり、「実践研究の成功要因」の一つとなった。

今回の実践における同僚性は、例えば校内研修の授業研究に見られるように、同僚と目標を同じくして共有されたテーマのもと、共に構築していくようなものではなかった。したがって、Hargreaves (1994) が意味する教師がチームとして協働する「協働の文化」にまで成熟しているとは言い切れない。とはいえ、研究対象者にとっては、自らの意志で始めた授

業改善のため、「画策された同僚性」ではない。

研究対象者は、学習指導要領で求められるコミュニケーション能力育成のために、生徒の伸び悩む姿から、自身の教え方に疑問をもち、授業改善に強い意志を持ち個人で実践研究を始めた。少人数制、またチーム・ティーチングの授業形態において、個人の実践にとどめることはできず、同僚との協働は避けられない。そのことで、同僚が他者の実践に巻きこまれ関わらざるを得ない状況が作り出された。

第3クラスターの「実践の反省」では、実践研究で焦点を当てた新たな実践を遂行するために、当時は共有の難しさに悩み、同僚に精神的・物理的負担を強いていたことにも振り返りの時点で新たに気づいた。また、研究対象者自身も新たな実践の遂行はやっかいで手間がかかり、第4クラスターの「実践の阻害要因」として認識された。したがって、この2つは「実践研究で直面した困難」と捉えられた。

このような困難はありながらも、初期の段階から実践に理解を示してくれた第5クラスターの「実践の協力者」としての同僚4名の存在は大きかった。また、他の2名の同僚も含めて、タスク活動という焦点化された実践について同僚同士で対話する機会ができることで、生徒の変化を共に観察しながら、指導のあり方について率直に意見の交換がしあえる「人間関係性」を築くことができたといえる。その結果、第1クラスターの「同僚性の進展」が行われ、「タスク内容の発展」と合わせて実践研究の成功要因となった。

4.2 実践研究における各同僚との関係性と同僚との関わり方への示唆

研究課題2は実践研究における各同僚との関係性について整理することで、研究課題3は実践研究における同僚との関わり方への示唆を得ることであった。実践研究を進める上で各同僚は「協力者」、「抵抗者」、「助言者」の3つの役割に分けられていた。協力者は、研究対象者が共有した教材と指導手順を受け入れ、すぐに自分の授業で実施し「実践研究の受容」をしていた。また、「実践研究の受容」のみならず、それぞれの同僚の立場や視点からの教材や指導手順へのフィードバックが「タスク活動の進展」へとつながった。一方、抵抗者は、共有したことで異なる指導信念が明確になり、教材の不使用などの行動によって、「実践研究への抵抗」が見受けられた。しかし、生徒の変化により協力者へと変化していった、同僚の言動から研究対象者は様々な「同僚への感情」をもちながら、自身の新たな実践に信念を持ち対話をあきらめず向きあった姿が見てとれる。

本事例では、実践研究内容を共有する過程において同僚との対話の機会が増えた。栗原(2016)は、教師の心理的安心感を抱く土台は、同学年などの教師の物理的距離と対話のコミュニケーションの多さであると指摘している。本研究では実践研究の抵抗者を排除することなく、この条件が整うことで心的な距離の近さが生まれ、さらに生徒の変化を通して協働的な同僚性の高まりにつながったと思われる。

学校で統一したテーマのもとで行われる校内研修としての授業研究とは異なり、個人の課題意識に基づき研究課題を設定して行う実践研究では、最初から同僚の理解が得られないこともある。しかしながら、一人でも理解者を見つけることは精神的な支えになる。実践研究の過程で、同僚に考えを押し付けるのではなく、最初は理解が得られず、抵抗しているように見える同僚も受容する気持ちが必要である。同時に教師が試行錯誤しながら新たな実践を継続し省察を積み重ねることで、生徒の変化が出てくれば、同僚も実践内容や実践研

究の意義について理解をしてもらう可能性がでてくるだろう。

5. まとめと今後の課題

本稿では、授業改善を目的とした実践研究における中学校英語教師を対象に、英語科の 6 名の同僚との関わりについての認識を明らかにした上で、各同僚との関係性はどのようなものであったか探ることを試みた。その結果、各同僚と異なる関係性が築かれ、大きく分けて、「協力者」、「抵抗者」、「助言者」という 3 つの役割が明らかになった。そして、実践研究の研究課題に基づき、新たな実践を始める際、協力者が必要であるが、抵抗者の存在を容れ、生徒の変化が起こるまで実践を継続することで、生徒の変化が現れ、その変化を見て抵抗者が協力者になり、英語科全体の協力体制が構築される可能性があることが示唆された。

本研究における手法としての PAC 分析の意義は、自己の内面を探索し、同僚との関わりに関する行動や気持ちについて、研究対象者自身が認識していないスキーマも探ることができたことである。また、研究対象者の視点から見ると、自身の経験の認識の構造を可視化することで、フォローアップインタビューの時点では、経験の意味づけを明確に言語化することを可能とした。

本研究では、同僚との関係性は実践研究を行った研究対象者の視点からしか明らかになっていない。「協力者」、「抵抗者」、「助言者」という同僚の区別はあくまで研究対象者の視点からの解釈である。今後は実践研究を行う教師に関わる同僚にもインタビュー調査などを実施することで、研究対象者と同僚の関係性に対する捉え方の違いや視点のズレが明らかになり、その上で同僚性の構築のあり方を議論する必要があるだろう。また、本研究の同僚は、研究対象者が担当する英語授業に直接関わる教師のみが対象であった。学校内で教師が力量形成をしていくためには、教師自身の実践の省察や同僚の支援のみならず、他教科の教師との関係や管理職である校長・教頭の役割も視野に入れたい。

注

1. 実践研究における実践者の「流暢さ」の定義は、「一定時間の中で、内容としてつながりのある文を表出することが可能な語数や文の数の量」であった。
2. 内藤（2002）によれば、PAC 分析では、1 名の研究対象者の直観に基づく 2 項目間の類似度を評定してもらい、この評定値を距離ととらえて、類似度距離行列を作成する。この行列に基づいてクラスター分析を行い、その結果をデンドログラム（樹状図）で表し、そのクラスターの関係を研究者とともに解釈していくという手続きをとる。このように 1 名のデータでなおかつ平均値も分散もないデータを PAC 分析の分析対象としているため、距離の平均・標準偏差は求められない。
3. 図 2 のデンドログラムは、全てのデータ収集・分析後の結果を反映したものである。この時点では、プラス、マイナス及びクラスターの名前の表記はされていないデンドログラムが提示された。

謝辞

本データの PAC 分析について貴重な助言を頂いた、いとうたけひこ氏（和光大学）に感謝申し上げます。

付記

本稿は 2019 年 12 月 22 日に開催された第 13 回 PAC 分析学会金沢大会における口頭発表にフォローアップインタビューのデータを追加し加筆修正を行ったものである。

参考文献

- 藤田卓郎 (2017). 英語が苦手な学習者のコミュニケーションを図ろうとする意思と英語運用能力の育成. 『全国英語教育学会紀要』 28, 335-348.
- 河合創 (2019). 教科書を活用したタスクベースの授業の実践研究—習熟度が高い中学 3 年生を対象として—. 『中部地区英語教育学会紀要』 48, 129-136.
- 木原俊行 (2006). 『教師が磨き合う「学校研究」: 授業力量の向上を目指して』 東京: ぎょうせい
- 小沼豊・蘭千壽 (2013). 教師が支える「教授用援助シート」の有効性についての一考察—同僚性 (collegiality) に着目して—. 『千葉大学教育学部研究紀要』 61, 305-311.
- 紅林信幸 (2007). 協働の同僚性としての《チーム》—学校臨床社会から. 『教育学研究』 74(2), 36-50.
- 栗原寿典 (2016). 学校における共感的な人間関係に基づく同僚性の構築—ダイアログを基盤として—. 『山形大学教育実践研究科年報』 7, 128-135.
- 黒羽正見 (2017). 道徳授業の力量形成に関する事例研究—公立 S 小学校の校内研修に着目して—. 『群馬大学教育実践研究』 34, 207-216.
- 内藤哲雄 (2002). 『PAC 分析実施法入門: 「個」を科学する新技法への招待 改訂版』 京都: ナカニシヤ出版.
- 佐藤学 (2015). 『専門家として教師を育てる』 東京: 岩波書店.
- 清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD: 機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案. 『メディア・情報・コミュニケーション研究』 1, 59-73.
- 高木亜希子 (2017). 教師による実践研究: 教師の成長のために. 『言語教師教育』 4(1), 88-103.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (編著) (2019). 『英語教師のための実践研究ガイドブック』 東京: 大修館書店.
- 蕨知英 (2018). ライティングタスクの定期的な実施とそのフィードバック. 『中部地区英語教育学会紀要』 47, 259-264.
- 蕨知英 (2019). スピーキングタスクの定期的な実施とその評価—実践研究二年目—. 『中部地区英語教育学会紀要』 48, 197-204.
- Borg, S. (2010). Language teacher research engagement. *Language Teaching*, 43, 391-429. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000170>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of

learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Hergreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19(3), 331-332.

Owen, S. (2005). The power of collegiality in school-based professional development. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(1), 1-12

補遺

付表 1. 連想項目間の類似度距離行列

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	0													
2	3	0												
3	2	4	0											
4	2	2	2	0										
5	5	1	2	2	0									
6	5	5	6	6	6	0								
7	3	1	2	2	2	3	0							
8	4	5	3	2	3	5	6	0						
9	6	5	5	5	5	5	4	3	0					
10	3	3	6	4	3	2	3	3	3	0				
11	6	7	6	7	6	3	5	4	5	3	0			
12	3	7	7	3	2	4	5	4	5	3	3	0		
13	6	5	3	6	3	2	3	5	6	3	5	3	0	
14	7	6	7	7	3	3	3	5	7	4	5	3	2	0

【研究ノート】

小学校における英語指導力の特徴に関する一側面 ー初等から中等教育への接続に向けた示唆を求めてー

栗原文子・久村研

要旨

中等教育英語教師の指導力を可視化した省察ツールである『言語教師のポートフォリオ』(J-POSTL)の中核となるセクションは、180の自己評価記述文(SAD)で構成されている。一方、開発中の『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: J-POSTL-E)の自己評価のセクションは、J-POSTL の SAD を、小学校教育の文脈に合わせて、修正、削除、追加し、2021 年 1 月現在、教職課程の履修生を対象とした経年調査の最終段階に入っている。本稿では、J-POSTL-E の SAD に関する現職常勤小学校教員の意識調査と、J-POSTL の SAD に関する中等教育の現職英語教員の意識調査の分析結果によって設定された SAD 能力スケールを比較し、新学習指導要領とも照らし合わせながら、小学校英語指導者の指導力の特徴を探る。同時に、初等から中等への英語教育の接続を有効に運ぶための教育的示唆を求める。

キーワード

J-POSTL, J-POSTL エレメンタリー, 能力スケール, 英語指導力, 小・中接続

1. 研究の背景

1.1 J-POSTL と J-POSTL エレメンタリーの開発

JACET 教育問題研究会(以下、教問研)が開発した『言語教師のポートフォリオ』(Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages)(以下、J-POSTL)(教問研, 2014)は、日本の中学・高等学校の英語教員(以下、中高英語教員)に求められる指導力を可視化し、教員の省察力を高め、授業改善に生かしていくためのツールである。J-POSTL は原典である『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』(European Portfolio for Student Teachers of Languages: EPOSTL)(Newby et al., 2007)を翻案化したものである。翻案化とは、EPOSTL の理念¹を踏襲しつつ、その単純な翻訳ではなく、ヨーロッパと日本の言語教育環境や教師・学習者における相違を考慮して、日本の状況に適するように文脈化したことを意味する。J-POSTL の自己評価記述文(Self-Assessment Descriptors: SAD)は合計 180 あり、教員養成課程履修生用の 65 記述文と現職教員用の 115 記述文に分けられている。J-POSTL は開発後 5 年以上経過しており、教員養成課程での活用に加えて、実践研究や学術研究においても様々な活用事例が報告されている(高木, 2019)²。

『小学校英語指導者のポートフォリオ』(以下、J-POSTL エレメンタリーまたは J-POSTL-E)は、J-POSTL の完成後、小学校英語教科化も見据え、2016 年より開発が着手され、2021 年 1 月 10 日現在、最終段階にある。初期段階では、J-POSTL に含まれている

180 記述文について、小学校の英語指導者への聴聞会（5 回計約 90 名）、メールでの意見聴取（8 名）、さらに諮問委員や編集委員による検討協議を経て、J-POSTL エレメンタリーに含める 167 の SAD が特定された³。J-POSTL の 180 記述文のうち、J-POSTL エレメンタリーにはほぼそのまま適用できたのは 78 記述文、一部を修正して適用したのは 61 記述文であった。つまり、J-POSTL エレメンタリーの SAD の約 77%は、J-POSTL の SAD と内容的に共通している。一方、J-POSTL の SAD のうち 41 記述文は J-POSTL エレメンタリーには適用されなかった。この 41 記述文は、主に 4 技能の言語能力に関するものであった。小学校では、児童の言語能力の到達目標が Pre A1 程度と考えられるため、中学・高等学校での 4 技能育成に関する SAD は適応できないことが要因であろう。新たに J-POSTL エレメンタリーに加えられた SAD は 28 記述文であった。小学校教員養成課程の大学教員を対象とした全国調査（久村・長田・山口，2019）とその結果の検討会を経て、167 のうち 93 の SAD が教職課程履修生用として暫定的に特定され、2021 年 1 月現在、経年調査の最終段階に入っている。残りの 74 記述文については、小学校常勤現職教員を対象とした全国調査（中山・山口・久村，2020）が実施された。これらの結果を踏まえ、2020 年に J-POSTL エレメンタリーの暫定版が Web で公開された。経年調査の終了後、教員養成課程用の SAD が確定され、2021 年に完成予定である。

2020 年度より小学校で英語の教科化が開始され、新中学校学習指導要領、新高等学校学習指導要領が 2021 年、2022 年からそれぞれ全面実施となり、日本の英語教育は新たな局面を迎えている。日本のほとんどの子供たちは小学校から高校卒業まで 8 年間学校教育において英語の授業を受けることになり（外国語活動を含めると 10 年間）、これまで以上に小・中・高の英語教育の効果的な接続や連携が強く求められるが、具体的な連携の在り方や方法についての研究はまだ多いとは言えない。

小学校での教科としての英語教育は始まったばかりであり、その中等英語教育への波及効果は今後の研究が待たれるが、本稿では、J-POSTL と J-POSTL エレメンタリーに共通する現職教師用の 74 記述文に基づいて設定されたそれぞれの能力スケールを比較・検討することにより、小学校で求められる英語指導力の特徴について明らかになったことを報告する。

1.2 先行研究

1.2.1 SAD の能力スケール：本節では、現職教師用の J-POSTL および J-POSTL-E の SAD の能力スケールの設定がどのように行われたかについて説明する。J-POSTL および J-POSTL-E は、教職履修課程や現職教員研修、あるいは授業改善のための個人的省察に役立ててもらうために、履修生用の SAD と現職教師用の SAD に分類されている。とくに、現職用の SAD の能力スケールの設定については、中高現職英語教員対象の全国調査（教問研，2013；久村，2014a），および小学校現職教員対象の全国調査（中山・山口・久村，2020）の分析結果を根拠としている。これらの調査では、各記述文について、それらが教師の目指すべき指導力として妥当かについて、1 記述文ずつ 5 件法（5 妥当である，4 ある程度妥当である，3 どちらともいえない，2 あまり妥当ではない 1 妥当ではない）で判断してもらった⁴。各 SAD の能力スケールの設定は、平均値を出すだけでなく、5 と 4 の割合を肯定比率として算出し、その割合に従って、初任（1 年目）、育成（2～5 年程度）、中堅（5～10

年程度)、熟練(10年以上)の4カテゴリーに分類された。育成の SAD は肯定比率 60%以上、平均値 3.7 以上、中堅の SAD は肯定比率 50~60%未満、平均値 3.4 以上、熟練の SAD は肯定比率 50%未満、平均値 2.5~3.4 の記述文である。表 1 は J-POSTL の SAD の分類であるが、例えば、初任教師が目指す授業力としては 31 記述文の SAD が特定されている。このスケールにより、教師の経験年数に応じて、それぞれの段階で目指すべき授業力が可視化できる。なお、どの分類にも属さない未設定の 25 記述文は、主に、自立学習や文化に関する SAD であった。これらは、経験年数や通常の研修では成長するとは見込まれず、初任段階から計画的に研修で扱うなどの対応が必要と考えられる(久村, 2014b) 5。

表 1. J-POSTL の SAD の能力スケール

履修生	初任教師	育成教師	中堅教師	熟練教師	未設定	
SAD:65	SAD:31	SAD:30	SAD:20	SAD:9	SAD:25	計 180

表 2 は J-POSTL-E (暫定版) における SAD の分類である。現職教師用として特定された 74 記述文については、その妥当性を検証し、能力スケールを設定するため、現職の小学校英語教師の全国調査が実施された(中山・山口・久村, 2020)。J-POSTL と同様に、各 SAD が小学校の英語指導の文脈において必要かどうか 5 件法で回答を得た。J-POSTL の時と同様に、5 と 4 の回答比率を合計して、肯定比率とし、その結果に基づき、SAD は 4 カテゴリーに分類された。

表 2. J-POSTL エレメンタリー (暫定版) SAD の能力スケール

履修生	初任教師	育成教師	中堅教師	熟練教師	
SAD:93	SAD:13	SAD:19	SAD:23	SAD:19	計 167

この能力スケールは、現職教員の意識調査の結果に基づくものであり、現職教師の英語教育観も反映されていると考えられる。履修生や初任教師の SAD は、中堅や熟練教師の SAD と比べて、教師にとって必要度の高い中核的指導力(コア・コンピテンス)と考えられる。他方で、中堅や熟練に分類された SAD は、より難易度が高く、経験年数を重ねた教師にとってより妥当であると判断された指導力を表している。図 1 は、表 2 の能力スケールを中核的な指導力(コア・コンピテンス)を中心として視覚化したものである。

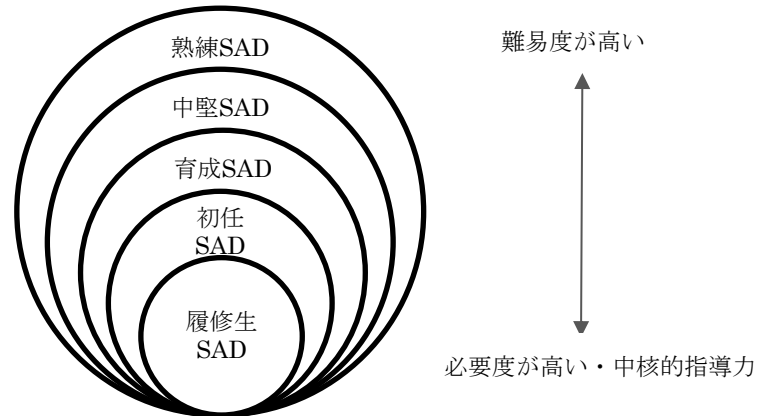


図1. 教師の経験年数に応じた SAD と難易度の目安

1.2.2 学習指導要領と J-POSTL, J-POSTL-E の SAD の対応:久村(2018)と中山・久村(2018)は、J-POSTL-E (草案) の SAD, および J-POSTL の SAD を、『小学校学習指導要領』(文部科学省, 2017a) の「外国語」と『小学校学習指導要領解説 外国語編』(同上, 2017b), および『中学校学習指導要領解説外国語編』(同上, 2017c)と『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』(中央教育審議会, 2016)と照らし合わせ、対応表を作成している。方法としては、新学習指導要領で提唱されている「知識及び技能」「思考力, 判断力, 表現力等」「学びに向かう力, 人間性等」の三つの柱や「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」という授業改善のための3つの視点に関する記述内容をブレイクダウンし、それぞれの概念の構成要素を明らかにしたうえで、対応する J-POSTL-E と J-POSTL の SAD を抽出している。例えば、「主体的な学び」の構成要素は、「生涯にわたって外国語習得に取り組む」「学習の見通しを立てる」「学習を振り返る」「学びや変容を自覚する」「興味や関心を持つ」「身についた指導力を共有する」とされ、対応する J-POSTL-E の SAD が特定されている(久村, 2018, pp.186-187)。この対応表を参照することにより、小学校および中・高等学校の学習指導要領で推奨されている外国語教育の目標や授業改善の3つの視点と、対応する SAD が可視化できるため、履修生や現職教師の授業や研修において SAD を抽出し、効果的に活用することが期待できる。本稿では、小学校と中高教員の意識調査の違いを分析する際に、これらの資料も参照する。

2. 目的

本稿の目的は、先行研究(中山・山口・久村, 2020)の結果に基づき5段階の能力スケールに分類された J-POSTL-E の74記述文を、対応する J-POSTL の SAD の能力スケール(教問研, 2013; 久村, 2014a)と比較し、以下の点を分析することによって、中学・高校と差別化される小学校の英語教師の指導力の特徴を明らかにすることである。

(1) J-POSTL-E の SAD74 記述文の能力スケールの分類は、J-POSTL における能力スケールの分類結果と違いがあったか。

J-POSTL-E と J-POSTL の能力スケールの SAD に違いがあった場合、さらに以下の 2 点について検討する。

(2) どのような記述文について、どのような差が生じたか。

(3) 小・中の新学習指導要領における「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」, 「学びに向かう力, 人間性等」および「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」に照らして, 小学校英語教師の指導力の特徴は何か。

また, 本調査で明らかになった点を考慮しながら, 小学校教職課程や中等教育の接続についての教育的示唆を求める。

3. 方法

本稿 1 で述べた通り, と J-POSTL と J-POSTL-E の SAD は, 一部, 文言の改変による違い (表 3 下線部参照) があるが, 内容的に同一の記述文が多い。表 3 に J-POSTL と J-POSTL-E の SAD の対応例を示す。

表 3. J-POSTL と J-POSTL-E の SAD の対応例

J-POSTL	J-POSTL-E (草案)
外国人留学生, <u>移民</u> の子弟, 帰国生など文化背景や学習経験の異なる <u>学習者</u> 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。(I-C-10)	外国人留学生, <u>外国人</u> の子弟, 帰国生など文化背景や学習経験の異なる <u>児童</u> 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。
<u>リスニング活動</u> において, 学習者が新出単語もしくは難語に対処できる <u>ストラテジー</u> を <u>使える</u> ように支援できる。(II-C-6)	<u>聞く活動</u> において, <u>発音された文字</u> 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。
学習者に文化とことばの <u>関係性</u> に気づかせる <u>文章</u> や活動を選択できる。(II-F-3)	言語と文化の <u>結びつき</u> に気づかせるような活動を立案できる。

(下線部は筆者による)

本稿では, J-POSTL-E の現職教員の全国調査で使用された 74 記述文の能力スケールと, 対応する J-POSTL の SAD の能力スケールを比較する。例えば, J-POSTL の SAD 「学習者に適切な ICT を使った教材や活動を考案できる」は, 「育成」の SAD と特定されているが, 対応する J-POSTL-E の SAD 「児童に適切な ICT を使った教材や活動を考案できる」の全国調査の分析結果により, 同じく「育成」に分類されたか, それとも異なる分類結果となったのかを検証する。分類結果が異なった記述文については, J-POSTL でよりコアな能力であると認識された記述文と J-POSTL-E でよりコアな能力であると認識された記述文に分け, その特徴を明らかにする。

さらに, それらの記述文について, 前述の資料 (中山・久村, 2018; 久村, 2018) を用いて, 学習指導要領の「知識及び技能」「思考力, 判断力, 表現力等」, 「学びに向かう力, 人間性等」および「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の構成要素と対応させな

がら、小学校・中・高等学校の英語指導者の観点にどのような違いがみられるのかを考察する。

4. 結果と考察

4.1 能力スケールで差があった SAD

J-POSTL の全国調査（教問研，2013；久村，2014a）と J-POSTL エレメンタリーの全国調査（中山・山口・久村，2020）に共通する 74 記述文のうち、能力スケールの分類で J-POSTL と J-POSTL-E の間に 2 段階以上の差が生じたのは 38 記述文（51%）であった。そのうち、J-POSTL よりも J-POSTL-E の能力スケールで低く分類された SAD，つまり、小学校教員にとって中高教員よりも「基本的な指導力」とであると認識されたのは 26 記述文、その逆の場合が 12 記述文であった。

4.2 小学校教員にとって中高教員より「基本的」と考えらえる指導力の領域

小学校の英語指導者にとって、中高教員よりも教育経験の浅い段階で求められる指導力、すなわち、より基本的な指導力と判断された 26 記述文を、関連する分野や領域に基づいて次のように分類して考察する。つまり、ICT（デジタル教材）の活用、異文化に対する態度や対応力、指導目標・計画や特別活動、授業運営・方略、評価の 5 つである。なお、以下の表では J-POSTL エレメンタリーの SAD を掲載しており、それらに対応する J-POSTL の SAD の文言は、3 で述べた通り、まったく同一とは限らない。

4.2.1 ICT（デジタル教材）の活用：この領域は「主体的、対話的で深い学び」の授業改善の前提と考えられている。新学習指導要領では、指導の効率化や言語活動の充実を図るため ICT を活用するように明示している。J-POSTL の能力スケール設定の基になった調査は、2012～13 年に行われたので、エレメンタリーのそれとは単純に比較はできない。例えば、『平成 29 年度英語教育実施状況調査（中学校）の結果』（文科省，2018）によると、2013 年当時、英語の授業で ICT を活用している中学校の割合は 83.5%である。一方、令和元年度の調査結果（文科省，2020）では 96.6%となっている。つまり、ICT の活用に対する意識は、過去 7 年間でかなり変化していると推測できる。特に、小学校では、教科書にデジタルコンテンツが多く含まれ、映像や音声へのアクセスも二次元コードを読み取るなど、ICT を使って行われることが多い。小学校ではプログラミングも教科化され、児童生徒自身が ICT 機器を操作する活動、インターネットを活用し遠隔地の教師・児童生徒等とつないで交流するといった活動なども展開する可能性がある。これらの課題に対処するために、以下の記述文で示唆されている ICT に関する指導力は、小学校教員にとっては、教職課程履修～初任段階で求められる基本的な指導力と判断されたと考える。

表 4. 中高教員より「基本的」な小学校教員の指導力 (1) : ICT の活用

SAD	J-POSTL-E	J-POSTL
児童に適切な ICT を使った教材や活動を考案できる。	初任	中堅

児童に適切な ICT 教材を利用し、評価できる。	初任	中堅
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。	初任	熟練
ICT などの教育機器を効果的に活用できる。	履修生	育成

4.2.2 異文化に対する態度や対応力：文化の指導は「深い学び」に関連する。中高においては、文化の領域に関する指導は課題の1つである。文化に関する教師の授業力は、教育経験を積んでも向上しないことが判明している（久村，2014b）。つまり、教師の能力スケールで未設定（Open）とする記述文が多く含まれている。国内では文化関連の研修が少ないうえに、海外生活や研修を体験する教員が少ないことがその原因ではないかと考えられる。

表 5. 中高教員より「基本的」な小学校教員の指導力 (2)：異文化に対する態度や対応力

SAD	J-POSTL-E	J-POSTL
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。	初任	未設定
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。	初任	未設定
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。	初任	未設定
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。	育成	未設定
児童に文化への気づきを促し深める活動を設定できる。	履修生	育成

異文化への気づきと、興味・関心を育てる態度の育成は、小学校ではいずれも中高よりも基本的な指導力と考えられている。もちろん、小学校と中高では扱う内容や質やレベルの差はあることは留保しておく。社会規範の類似性や相違、他者の概念や価値観の相違、異文化に対応した行動などは「深い学び」のうちでも、文化の相対化に関連している。文化を相対的に見るのは、自文化への気づきも必要なため、メタ認知力がまだ高いとは言えない児童にとっては難しいかもしれないが、他者とのかかわりや基本的な社会文化的規範については、コミュニケーションの素地を養う上でも重要であり、初任段階から指導力が求められている。これら文化に関する記述文は、「深い学び」と同時に、「学びに向かう力、人間性等」の児童の指導力を養成するための構成要素にもなっている（久村，2018）。

4.2.3 指導目標・計画や特別活動：「主体的な学び」を促進するには、「学習の見通しをたてること」が要件の1つになる。小学生にとって「何で英語をやるのか」とか「英語を勉強するとどうなるの」などの素朴な疑問に対して答えることが学習意欲に直結すると考

えられている。従って、明確な目的や目標をわかりやすく提示し、柔軟に授業を設計する能力は、教職課程において十分に指導しておくことが必要であろう。

表 6. 中高教員より「基本的」な小学校教員の指導力 (3) : 指導目標・計画や特別活動

SAD	J-POSTL-E	J-POSTL
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。	履修生	育成
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。	履修生	育成
年間の指導計画に基づいて、授業を柔軟に設計できる。	履修生	育成
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。	育成	熟練
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。	育成	熟練

児童に学習の見通しを持たせるには、学習目標やその計画をよく理解させることが必要である。一方、学習の意欲や興味・関心を高めることも「主体的学び」の要件になる。その意味で特別活動に関する下 2 つの記述文は、異文化交流や特別活動（フィールドワークなど）だが、児童の興味・関心を高めるための方法の 1 つとなる。中高ではベテラン教師に求められる力だが、小学校では若手の教員に求められている。

4.2.4 授業運営・方略：「対話的な学び」を促進するには、子ども同士の学び合いや、教師と子どもとのインタラクションが必要である。この領域では、主に教師と生徒とのインタラクションを基本にした授業運営や児童の集中力、理解力、日本語能力などを考慮した指導力に関する記述文となっている。中高では、教師による生徒の見取りよりも、英語の技能を教えることに重点が置かれており、この中の多くの記述文は、ある程度教育経験を積んだ教員に求められる授業力であると考えられているのかもしれない。一方、小学校においては子どもを中心とした学びの場を作ることと、教師と子どもとの信頼関係を築くことが優先的な課題となる。従って、教職課程や早い段階で、このような授業を行うことができる技能を身に付ける必要があると考えられているのであろう。

表 7. 中高教員より「基本的」な小学校教員の指導力 (4) : 授業運営・方略

SAD	J-POSTL-E	J-POSTL
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。	初任	未設定

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。	初任	中堅
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。	育成	未設定
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。	履修生	育成
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。	履修生	育成
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。	履修生	中堅
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。	履修生	育成
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。	履修生	未設定

J-POSTL の「未設定」の記述文に着目する。まず、言語・文化的背景が多様なクラスでの学習指導だが、地域差があるものの、多くの小学校で現実となっており(文科省, 2019)⁶、中高教員にとっても今後より必要な指導力と認識される可能性があるだろう。次に、聞く活動の指導、活動形態の調整力、視覚的な指導、英語の理解が困難な児童の指導も、小学校でより重視されたことから、小学校では、児童の理解や発達段階に合わせて、より柔軟な指導力が求められていることがわかった。また、CLILに通じる教科横断的な学習も重視されているが、「教科横断」は「合科」という用語で初等教員養成課程では学修することであり、全科を教える教員にとって現実的であると考えられる。最後に、児童の日本語能力の活用については小学校では必須であるが、中高の場合は、英語を使って指導することが前提となっており、英語でそれを行うことは教師としてより高い指導力が求められると判断されたのであろう。

4.2.5 評価：個々の子どもの発達段階に対する配慮は、小学校では欠かせない。評価は、その配慮に基づき行われるものであろう。以下の記述文は暫定版では履修生になっているが、現実問題としては、教職課程で評価の技能を身につけるのは厳しいかもしれない。したがって、経年調査の5段階の調査結果によっては、これらのSADの能力スケールは変わる可能性がある。しかし、2020年の教科としての英語必修化により、外国語活動では行われなかった評価が始まることから、評価に関する知識・技能が求められていることが伺える。とりわけ、小学校においては、言語技能テストの評価だけではなく、児童の学びや成長を支える形成的評価（ポートフォリオ評価など）やパフォーマンス評価など、多面的な評価方法に関する指導力が求められていると考える。

表 8. 中高教員より「基本的」な小学校教員の指導力 (5) : 評価

SAD	J-POSTL-E	J-POSTL
信頼性があり透明性がある方法で、成績評価ができる。	履修生	育成
個人学習と協同学習における児童の能力を評価できる	履修生	中堅
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。	履修生	育成
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。	履修生	育成

4.3 小学校教員にとって中高教員より難易度が高いと考えられる指導力の領域

J-POSTL と比較して、J-POSTL エレメンタリーでは教職経験年数がより長い教師の指導力として分類されたのは 12 記述文であった。内訳は、読む指導、辞書を含めた語彙・文法指導、自立学習・学習方略などに分類される。

4.3.1 読む指導：4 技能 5 領域の「聞く」「話す」「書く」に関する記述文の大部分は、J-POSTL と J-POSTL-E では異なっている。従って、その領域の記述文は調査対象には含まれていない。J-POSTL の「リーディング活動」の 8 記述文のうち、7 つが多少の文言が修正されてエレメンタリーに採用され、調査に用いられた。表 9 が能力スケールで両者に違いが表れた記述文である。

表 9. 中高教員より難度の高い小学校教員の指導力 (1) : 読む指導

SAD	J-POSTL-E	J-POSTL
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。	育成	履修生
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。	熟練	初任
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。	熟練	初任

英語の専科教員である中高教員にとって、以上の読解学習のストラテジーや、難語や新語に対処するストラテジーの使用は、履修～初任の段階で指導力が育成されるべき基本的な観点である。一方、小学校では英語の学習や教育経験を積んで身につけていくことが必要となると判断された。

4.3.2 辞書を含めた語彙・文法指導：小学校学習指導要領で辞書の使用は認めていないため、すべての教科書に辞書指導は掲載されていない。一方、文法も明示的に扱わないことになっている。従って、能力スケールに両者の違いが表れるのは当然である。

表 10. 中高教員より難度の高い小学校教員の指導力 (2) : 辞書を含めた語彙・文法指導

SAD	J-POSTL-E	J-POSTL
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。	熟練	履修生
児童に役に立つ辞書や参考資料を推薦できる。	熟練	初任
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。	熟練	初任
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。	育成	履修生

小学校の英語指導者が専科教員であれば，上記いずれの記述文も J-POSTL の能力スケールに準じると考えられる。これは，前項「読む指導」も含め，4 技能 5 領域の記述文に該当すると考えられる。

4.3.3 自立学習と学習方略など：対象の記述文が少ないのでまとめて記述する。見出しであえて記述文の領域を示しているが，表 11 に挙げた記述文は個別の指導力として考慮した方がよいかもしれない。

表 11. 中高教員より難度の高い小学校教員の指導力 (3) : 自立学習と学習方略など

SAD	J-POSTL-E	J-POSTL
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。	育成	履修生
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。	中堅	初任
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。	育成	履修生
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。	育成	履修生
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。	中堅	初任

上記の記述文は，J-POSTL では履修生～初任段階だが，J-POSTL-E では育成～中堅の段階になる。上段の 2 記述文は，それぞれ「計画などに参加する」，「タスクを選択する」という観点から，児童の学習に対する自己責任を意識させると解釈すれば，自律的な学習に導く記述文になる。小学校では，英語の自律的な学習は困難であると考えられている可能性が指摘できる。また，3 番目の記述文は，英語授業での情報検索で図書館を使うという点，インターネットだけを使用する指導と異なり，難易度を上げたと考えられる。異文化に関する活動は小学校では重視されるが，言語と文化の結びつきは，下の英語学習スト

ラテジーのノウ・ハウと同様に、ある程度専門的な知識や教育経験が必要になると考えられる。

5. まとめと教育的示唆

本稿では、J-POSTL と J-POSTL-E に共通する SAD に対する現職教員の全国調査の結果を比較して、能力スケールで表された指導力の差異について考察した。小学校教員にとって、中高教員より中核となる指導力と考えられている SAD の領域は、(1) ICT (デジタル教材など) の活用、(2) 異文化に対する態度や対応力、(3) 指導目標・計画や特別活動、(4) 授業運営・方略、(5) 評価の 5 つであった。ICT の活用に関する指導力が重視されている理由は、いくつか考えられる。各社から出版された小学校英語の文部科学省の検定教科書⁷は、従来とは大きく変わり、QR コードや URL が掲載され、タブレット端末などで、リンクしているデジタル資料や教材を呼び出して活用できるようになっている。小学校教師は、自ら ICT を活用すると同時に、児童らが主体的に活用できるように指導することが求められている。また、2020 年度から小学校ではプログラミング教育が教科化されており、教員の教科横断的に ICT を活用する意識が高まっていると考えられる。

文化に関する SAD は「深い学び」に通じる内容であるが、それらが中高教員よりもより中核的な指導力とされたことは、注目に値する。中・高の英語専科の教員にとっては、異文化に関する指導は未設定に分類された SAD が多く、指導が困難または必要性が低いと考える教師が多かった。中等教育では、英語の言語の機能的側面の指導が重視される傾向にあるが、小学校教員にとって、英語の学習と文化の学習はより融合的に行われる可能性が高い。特に、学習指導要領では「外国語活動」の目標が、「外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深める」「言語やその背景にある文化に対する理解を深める」であることから、外国語と文化の理解を促す指導力が重視されてきたとも考えられる。

学習目標の設定、年間指導計画の立案、観点別評価や、文化背景が異なったり、学習に困難がある多様な児童への指導力も、小学校ではより基本的な指導力と考えられている。習熟度別クラスなどが設置される中等教育より包摂的な教育が求められる小学校教育では、個々の児童への見取りと学習能力に応じた柔軟な指導力が求められていると言えよう。教科横断型の学習や特別活動における指導力も小学校ではより重視されており、英語を用いて、他者と交流したり、他教科に関する情報を得たりする機会もある程度設けられていると考えられる。

以上のような小学校英語教育の特徴を考慮すれば、初等・中等教育の接続において、文法や語彙などの言語材料を中心とする言語的側面の接続だけに注力することは、十分とは言えないだろう。初等・中等英語教育の接続のための教育的示唆として以下の 3 点を提案する。

- ・ 小学校教職課程への示唆：中高の教員養成課程の担当者が小学校の教員養成課程の英語教育シラバスや指導計画を作成したり、教授法などの科目も担当する場合には、本稿で明らかになった小学校英語指導力の特徴に十分配慮する必要があるだろう。中高のノウ・ハウをそのまま小学校課程に持ち込むことは避けるべきである。小学校教員養成課

程履修生の英語力には課題があり（米田，2017, p. 12），学生の英語力向上のための指導に時間がとられるであろうが，小学校で求められる英語指導力の養成はしっかり行いたい。

- ・ 中高英語教員や英語専科教員が小学校に配属される場合への示唆：文科省（2020）の調査によると，調査対象となった 82,590 人の小学校外国語教育担当教師のうち，学級担任は 55,234 人，専科教員等が 12,981 人（約 20%）であった。教科としての専門性や高い英語力をもつ英語専科教員が小学校で英語を担当する場合が少なくないことが示されているが，その場合も中高の英語教育観をそのまま小学校へ下ろさないように注意が必要である。デジタルコンテンツが豊富な小学校教科書の分析，他者への興味・関心の発達段階，認知面，情意面も考慮した児童のニーズ分析やそれに基づく学習目標や年次計画を策定など，小学校英語の特徴を抑えた指導を意識することが肝要であろう。
- ・ 小中教員間の連携への示唆：J-POSTL も J-POSTL エレメンタリーも，一度にすべての SAD を使用する必要はなく，いくつかの SAD を選び，校内研修で活用することにより，同僚との議論を促進することが期待される。小中教員間の研修会や協議会等においても，本稿で明らかになった英語教育の観点の差異があらわれた SAD を活用し，意見交換をすることは有益であろう。観点の違いを認識することにより，接続の方法のあり方がより明確になることが期待される。

英語の教科化により，小学校の英語教育が本格的に始まったが，本稿で明らかにされた中等英語教育観の違いを認識しつつ，小学校で児童の「主体的・対話的で深い学び」を促進する指導力をもつ教員を育成することが喫緊の課題である。

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」の助成を受けています。

注

1. EPOSTL の主な理念は，行動志向の言語観（Action-oriented view of language）と生涯学習（Life-long learning）である。
2. 高木（2019）によると，J-POSTL を使用した 14 の研究のうち，9 件が実践研究，6 件が J-POSTL をデータ収集ツールとして使用した研究であった。
3. 167 の SAD は J-POSTL エレメンタリー草案として発表された。
4. J-POSTL エレメンタリー SAD の全国調査では（1 必要である，2 ある程度必要である，3 どちらとも言えない，4 あまり必要ではない，5 必要ではない）の 5 件法が使用された。
5. J-POSTL において未設定の項目は，Open と記されている。
6. 平成 18 年から平成 28 年までの 10 年間で，日本語指導が必要な児童・生徒は 1.7 倍に増えた。

7. 例えば、東京書籍は、特別支援機能を有する学習者用デジタル教科書と動画や本文音読機能などがある学習者用デジタル教材を用意している。紙の教科書には QR コードを掲載し、児童はスマートフォンやタブレットで活用できる。

参考文献

- 久村研（2014a）．「言語教師のポートフォリオ：完成から普及へ」『言語教師教育』1(1), 5-22. JACET 教育問題研究会.
- 久村研（2014b）．「英語教師の海外経験と異文化間教育への自信－全国調査分析結果からの示唆－」『言語教師教育』1(1), 23-30. JACET 教育問題研究会.
- 久村研（2018）．「次期小学校学習指導要領と J-POSTL【小学校英語指導者編】自己評価記述文草案との対応」『言語教師教育』5(1), 184-203. JACET 教育問題研究会.
- 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（2013）．『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 22 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（代表：早稲田大学 神保尚武）研究成果報告書. 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.
- JACET 教育問題研究会（2020）．『小学校英語指導者のポートフォリオ』（J-POSTL エレメンタリー暫定版）. <http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/ZanteiJPOSTLElementary.pdf>
- 神保尚武科研・教育問題研究会（2018）．「J-POSTL【小学校英語指導者編】自己評価記述文草案」『言語教師教育』5(1), 174-183. JACET 教育問題研究会.
- 文部科学省（中央教育審議会）（2016）．「幼稚園，小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」．
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- 文部科学省（2017a）．「小学校学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdfhttp://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf
- 文部科学省（2017b）．「小学校学習指導要領解説 外国語編」．
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_11_1.pdf
- 文部科学省（2017c）．「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」．
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_13_1.pdf

- 文部科学省 (2018). 「平成 29 年度英語教育実施状況調査 (中学校) の結果」 2021 年 1 月 5 日引用 : https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/04/06/1403469_03.pdf
- 文部科学省 (2019). 「外国人児童生徒等の教育に関する現状について」 2021 年 1 月 5 日引用 : https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/151/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2019/07/29/1418919_04.pdf
- 文部科学省 (2020). 「令和元年度英語教育実施状況調査概要」 2021 年 1 月 5 日引用 : https://www.mext.go.jp/content/20200715-mxt_kyoiku01-000008761_2.pdf
- 中山夏恵・久村研 (2018). 「次期中学校学習指導要領と J-POSTL 自己評価記述文との対応」 『言語教師教育』 5 (1), 204-210. JACET 教育問題研究会.
- 中山夏恵・山口高嶺・久村研 (2020). 「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』 7(1), 13-30. JACET 教育問題研究会.
- 高木亜希子 (2019). 「『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』 (EPOSTL) 及び『言語教師のポートフォリオ』 (J-POSTL) に関する研究のレビュー : 日本における今後の実践と研究への示唆」 『言語教師教育』 6(1), 54-73. JACET 教育問題研究会.
- 米田佐紀子 (2017). 「小学校英語教育実習を通して得られた教員養成課程学生の学びに関する実証的研究」 『言語教師教育』 (4) 1, 11-30.
- Newby, D. et al. (2007). European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). ECML/Council of Europe.

【研究ノート】

教師のコミュニティにおける授業研究とその課題：
英語教師による実践研究への示唆

高木亜希子・田中武夫

要旨

教師による実践研究は、教師の成長と専門性の向上を促すものであり、英語教育の分野でも、そのあり方や方法について議論が進められている。本稿では、実践研究を、実践の理解や授業の改善のために、教室という文脈の中で教師が主体となつて行う実践に関する研究であると考え、そう捉える場合、学校において実施されている多くの実践研究は、教師による授業研究であるが、必ずしも教師の主体的なものになっていないなどの課題があり、学校内での授業研究のみを、教師の成長のための実践研究の機会であるとするには限界がある。そこで、本稿では、学校内で行われる授業研究に焦点を当て、授業研究の特徴とその課題を、教師のコミュニティを理解する概念である「学びの共同体」と「専門職の学習共同体」の2つの視点から捉え直しながら、学校内外において、教師が自らの実践研究を自発的に共有し、協働的な省察を促す教師のコミュニティの可能性について考察する。

キーワード

実践研究、授業研究、学びの共同体、専門職の学習共同体、英語教師

1. はじめに

教師による実践研究が、教師の成長と専門性の向上に資することは、広く認められており、日本の英語教育学の分野においても、実践研究への関心が少しずつ高まってきている。実践研究は、様々な形で行われており、Hanks (2017) は、英語教育の文脈における実践者による研究 (practitioner research) の種類として、レッスン・スタディの他に、アクション・リサーチ、探究的实践、リフレクティブ・プラクティス、ナラティブ探究などを挙げている。特に、海外の英語教育分野では、アクション・リサーチと探究的实践は、実践研究として広く行われてきた経緯があり、研究も盛んに行われている。

筆者らは、2014 年度から開始した中部地区英語教育学会の課題別研究プロジェクトを皮切りに、プロジェクトメンバーが協働しながら、様々な実践研究の形を探究するとともに、英語教育における実践研究法のデザインの整備と普及を行ってきた。本稿における実践研究は、田中ら (2019) による以下の定義に基づくものを指すことにする。

実践の理解や改善といった「目的」のために、教師自身が研究の「主体」となつて、教室という文脈の中で、体系的な「方法」を用い、「個人／協働」で行う、「公開」を視野に入れた研究 (p.18)

実践研究を、実践理解や授業改善のために、教室という文脈で教師が主体となって行う実践に関する研究であると捉えると、日本の学校において実施されている実践研究は、多くの場合、教師による授業研究である。しかしながら、学校における授業研究は、必ずしも教師の主体的なものになっていないなどの課題もあり、学校内での授業研究のみを、教師の成長のための実践研究の機会であるとするには限界があると考えられる。今後、さらに実践研究の意義と可能性を広め、実践研究に取り組む教師を支援していくためには、学校内の授業研究に留まらず、実践者による実践の語りと実践研究を他の教師と共有し、実践および実践研究についての協働的な省察を促す、学校内外の教師のコミュニティ（共同体）の役割が、重要となってくると思われる。

しかしながら、日本の英語教育研究においては、学校内外の教師のコミュニティという視点から、英語教師の実践研究のあり方が論じられることは、これまでほとんどなかった。また、教師のコミュニティの理論的枠組みについて言及されることもあまりなかった。そこで、本稿では、学校内で行われる授業研究に焦点を当て、その特徴を概観し、教師のコミュニティに関する概念として教育学分野で広く用いられている、「学びの共同体」と「専門職の学習共同体」の2つの観点から捉え直す。そこから明らかになった授業研究の課題を踏まえ、英語教師の専門性の向上に資する教師のコミュニティにおける実践研究のあり方、学校外の教師のコミュニティの可能性、協働的な省察を促す共有のあり方について論じる。

2. 学校で行われる授業研究の特徴

2.1 学校で行われる授業研究の特徴

授業研究の概念は、多様で広い。授業研究は、授業計画、事前の教材研究、研究授業、研究授業後に行われる協議会などの一連の活動全てを包括する用語であり、本稿では、一連の活動を包括するものとして、授業研究という語を用いることにする。

授業研究の概念整理を行った河野（2020）は、授業研究の主体に着目し、「実践者による実践に関わる研究または研修」、「研究者による科学研究」、「教師と研究者の協働的研究」（p.46）の3つに区別している。本稿では、第1節で示した実践研究の定義（田中ら、2019）と照らし合わせ、「実践者による実践に関わる研究または研修」としての授業研究に焦点を当てて議論を進めていく。河野（2020）によれば、教師による実践研究としての授業研究は、「教員同士が授業を指導法や授業のあり方を実践の実際を通して学びあう場であり、自らの実践を対象にして研究する営み」（p.46）である。各教師が日々の実践の中で自発的・内発的に授業研究を行うこともあるが、多くは学校単位で企画・運営され、職場における研修、すなわち、校内研修として位置づけられている。

教師による実践研究としての授業研究の誕生は、1880年代前後であり、現在に至るまで展開・普及が行われてきた（木村、2019）。第3期（1897年～1911年）では、授業研究が制度化されたことで、教師の自由裁量権と自律性が減じた。第7期において、トップダウンの行政研修制度が確立し、授業研究の手法がマニュアル化されることで標準化した。第8期（1975年～1989年）では、教師の多忙化により授業研究が形式化、断片化されたイベント型になっていく。第9期（1989年～1998年）では、授業研究のパラダイム転換がなされ、協働的で省察的な事例研究として、授業研究が再評価され、第10期（1998年～2015年）

には、国外へ授業研究が広まっていった。

秋田・ルイス（2018）によれば、授業研究の英訳は、「Lesson Study（レッスン・スタディ）」（p.12）であるが、授業研究とレッスン・スタディは同義ではない。レッスン・スタディは、米国を始めとし海外に 1990 年代後半に紹介され、2000 年以降 20 ヶ国以上に広がっていった。当初、レッスン・スタディは、指導案を改善するものとみなす教師もいたが、それだけでは不十分で、教師が相互に学び合う文化の創造が重要であり、教師個人の授業改善だけではなく、教師集団および協働のあり方が強調されるようになった（森下、2012）。したがって、上述した授業研究の多義性とは異なり、「レッスン・スタディ」の概念は焦点化されている。森下（2012, 2015）は、「学びの共同体」の枠組みでの授業研究を指すのに、「レッスン・スタディ」という用語を用いている。その理由として、「授業研究」では、学校改善という点を強調できず、「校内研修」では、授業のニュアンスが弱くなり、「レッスン・スタディ」は、授業改善を中核としながら、学校改善についても光を当てる概念であるからと述べている。

2.2 学校で行われる授業研究の実態

では、全国の授業研究の実態は、どのようなものであろうか。国立教育政策研究所（2010）は、「教員の質の向上に関する調査研究」の一環として、2,500 校の小学校、中学校、高等学校を対象（回収率 70.5%）に、「校内研究等の実施状況に関する調査」を実施した。本節では、校内研究の体制、校内研究の課題、授業研究の実施体制、事後の協議会について、同調査結果の要約を示す。校内研究の体制として、校内研究のための全校的な委員会が組織されているのは、小学校 90.5%、中学校 79.1%、高校（公立）26.8%、高校（私立）16.9%であった。校内研究の下部組織として、「研究テーマに即して、いくつかの部会を設定している」のは、小学校 55.6 %、中学校 45.1%、高校（公立）8.3%、高校（私立）6.5%であった。この結果から、小・中学校では、全校的な取組が組織されている一方で、高校では、全校的な取組がされていないことが見てとれる。

校内研究の課題として、最も多いのは、「多忙で校内研究に取り組む時間がない」であり、小学校 33.9%、中学校 46.9%、高校（公立）55.5%、高校（私立）57.1%であった。その他に挙げられた理由は、多い順に、「研究の継続性・発展性が十分でない」、「教材研究や指導案の検討が十分でない」、「研究授業後の検討が十分でない」であった。

次に、授業研究の実施体制として、最も多いのは、「研究授業¹を複数の教師で参観し、その後批評等の機会をもっている」学校であり、小学校 99.3%、中学校 93.5%、高校（公立）81.5%、高校（私立）72.7%であった。研究授業の年間開催数は、小学校で 6～10 回、中学校と高校で 1～5 回が最も多く、全教員が研究授業を行っているのは、小学校 72.1%、中学校 44.9%、高校（公立）24.2%、高校（私立）25.0%で、校種が上がるほど研究授業の頻度が少なかった。教員一人あたりの年間研究授業数は、全校種で 1 回の学校が 7～8 割だった。

事後の協議会については、小・中学校では、学校で「全体会のみを行っている」が最も多く、小学校 67.3%、中学校 44.2%である。一方、高校では、「グループ別の協議を行うが、全体会を行わない」が最も多く、高校（公立）41.5%、高校（私立）48.2%であった。指導案の事前検討についても、高校では、2 割程度と低く、個々の授業研究は独立していること

が明らかになった。

2.3 研究授業後の協議会の実態

上記の国立教育政策研究所(2010)による調査において、「研究授業の検討が十分でない」という校内研究の課題が挙げられているが、それは、研究授業後に行われる協議会(事後検討会)のあり方に、原因の一つがあると考えられる。例えば、岸野(2012)は、協議会で参観者が表面的な感想を述べることに留まったり、教師の指導技術の課題を厳しく追及したりすることで終わってしまうことを挙げている。同様に、村山(2008)は、協議会の最大の課題として論点の設定を挙げ、論点が設定されていない場合は、感想の言い合いに終始し、設定されていても適切でない場合は、有効な議論とならないと述べている。

これに関連し、田中ら(2020)も英語教師と英語教育研究者のフォーカス・グループに基づき、協議会の課題について明らかにした。1点目は、限られた時間の中では、授業を公開した教師が、授業に関わる文脈を参加者全員と共有することは容易ではないことである。2点目は、授業者と参加者の視点にずれが生じることにより、授業者、参加者ともに、検討会での学びが必ずしも深まるとは限らない点である。この点について、具体的には、校内で他教科の教師と授業検討会を行う際に、英語科特有の視点を共有できず、児童・生徒の印象を共有するだけで、議論が深まらないときがあることが報告された。

3. 学校の教師のコミュニティにおける教師の学び

3.1 授業研究における教師の学びと学校の教師のコミュニティ

本節では、学校の教師のコミュニティ、特に、「学びの共同体」と「専門職の学習共同体」という概念から、学校で行われる授業研究を捉えてみたい。2.1 で見たように、授業研究は、学校の組織の中の校内研修として位置づけられており、同僚との協働が求められている。したがって、複雑な要素が絡み合う教師のコミュニティの中で、授業研究を通して、教師同士がどのように相互に関連し合い、授業実践についての知識を生み出すのか、また、授業研究の取り組みが教師のコミュニティの構築にどのような影響を与えるのかについて、考慮する必要がある。

学校の教師のコミュニティという視点で、授業研究が教師にもたらす学びの効果について、坂本(2007)は、次の2点を挙げる。1点目は、教師たちが授業に基づき、教師同士の対話を通して協働的な省察を行うことで、授業への省察を深化することである。2点目は、授業研究による教師同士の関係の変容によって、学校の中に学び合う関係と尊重し合う関係が生まれ、同僚性が育まれることで、日常的な学びへとつながることである。授業研究を通じた教師の力量形成について、松木ら(2004)は、教師が課題とする事柄を教育実践の文脈の中で再構成できたときに、教師を支える知識技能となり、実践者と参観者の双方が、見たことと感じたことを言語化することで、反省的实践が行われ、教師間のコミュニケーションを通して相互に成長すると述べている。

Shulman & Shulman (2004)²は、個としての教師の学びと主に学校を想定した教師のコミュニティの関係を、教師の学びの概念枠組みとして、図1のように示している。内側の図は、コミュニティ内における個としての教師の学びを示しており、「動機づけ」、「ビジョ

ン」、「理解」、「実践」の4つの学びの要素で構成されている（用語は筆者による訳）。各教師たちは、教室と学校のコミュニティにおける学習者と教師の学びに関するビジョンを明確にしていき、授業改善や学校改革に対して動機づけられ、カリキュラム、教授学的知識、教授学的内容知識などの理解を進めていく。同時に、複雑な文脈の中で実践を継続しつつ、試行錯誤しながら学んでいくが、これら全ての営みにおいて省察が必要である。外側の図は、コミュニティレベルの学びを示し、「共有された関与、支援、インセンティブ」、「共有されたビジョンやイデオロギー」、「知識ベース」、「実践共同体」の4つの要素で構成されており（用語は筆者による訳）、コミュニティ全体が実践と協働的な省察を営んでいく。そして、教師の学びとコミュニティ全体の学びは、相互関係を有している。

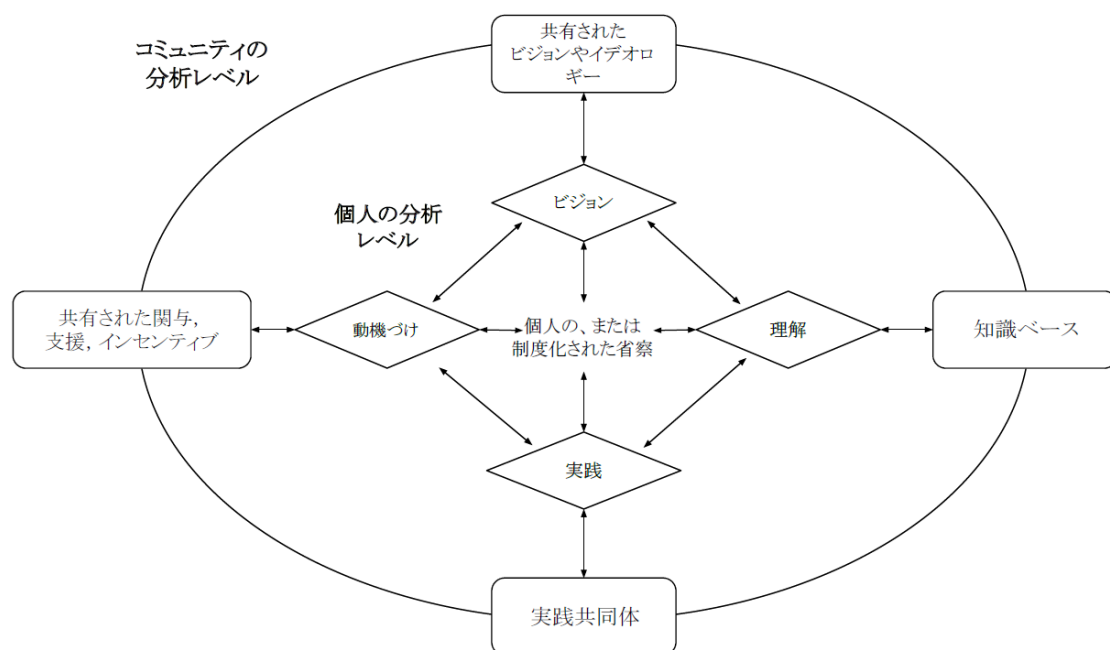


図1. 個人およびコミュニティレベルでの学び
(Shulman & Shulman, 2004, p.266 の図をもとに筆者が訳し改編したもの)

以上、授業研究における教師の学びと学校の教師のコミュニティの関係について概観した。次に、学校内の教師のコミュニティの概念として議論されることの多い、「学びの共同体」と「専門職の学習共同体」をそれぞれ見てみよう。

3.2 学校の教師のコミュニティに関する2つの概念

3.2.1 「学びの共同体」

学校の教師のコミュニティにおける教師と学習者の学びについては、特に教育方法学を中心に議論が盛んに行われている（織田，2011）。これに関連して、最もよく知られている概念は、佐藤（2012）による「学びの共同体（Learning Community : LC）」（p.15）であり、学校改革のビジョンと同時に哲学の性質を有する。LCのビジョン、哲学、活動システ

ムの主な源泉は、ルソー、スピノザ、マルクス、デューイらの哲学を基盤とした社会民主主義哲学、デューイ、フレネ、ピアジェ、ヴィゴツキー、ワロンらに影響を受けた新教育運動の革新的伝統、日本の授業研究の伝統、諸外国の教育改革の潮流、学問と芸術の諸分野の革新運動であり、これらに対する佐藤自身の経験と知見が基盤となっている（佐藤，2018）。

LC のビジョンは、「子どもたちが学び育ち合う学校であり，教師たちも教育の専門家として学び育ち合う学校であり，さらに保護者や市民も学校の改革に協力し参加して学び合う育ち合う学校」（佐藤，2012，p.17）と表現されている。佐藤（2012）によれば，哲学は，「公共性の哲学」，「民主主義の哲学」，「卓越性の哲学」（p.17）の 3 つから成る。「公共性の哲学」のもとでは，教室を公開し年に最低一度は授業公開をすることが求められる。「民主主義の哲学」では，子ども同士，子どもと教師，教師間で聴き合う関係を創り，対話的コミュニケーションが行われることが推奨される。「卓越性の哲学」では，どのような条件下でも，丁寧さと細やかさに配慮し，授業及び学びの実践において課題のレベルを上げて最高のものを追求することを目指している。

LC の実現のための活動システムは，「教室における協同的学び」，「職員室における教師の学びの共同体と同僚性」，「保護者や市民が改革に参加する学習参加」（佐藤，2012，p.21）の 3 つで構成される。ここでの「協同的学び³」は，授業技術が定式化された小グループ活動の「協力的学び」とは明確に区別されている（同上，p.31）。「協同的学び」は，ヴィゴツキーの最近接領域の理論とデューイのコミュニケーション理論に基づいているため，「学びの活動を対話的コミュニケーション（協同）による文化的・社会的実践として認識し，活動的で協同的で反省的な学び」（同上，p.32）と捉えている。児童・生徒の協同的学びを担保するために，小学校低学年では，全体学習とペア学習，小学校中学年以上，中学，高校では，男女混合 4 人グループの形態による授業を中心とする。協同学習では，教科書レベルで誰もが理解できる「共有の課題」と教科書レベル以上の「ジャンプの課題」の 2 つの課題で授業がデザインされている（同上，p.26）。

LC の概念に基づき，学校改革と授業改革に取り組んでいる小，中，高等学校は，2015 年の時点において全国で 3,000 校以上あり，改革の拠点となる 300 校のパイロット・スクールでは，年 1,000 回以上の公開研究会が開催されている（佐藤，2018）。LC を支えるのは，全国のネットワークであり，全国各地にいるスーパーバイザーは，100 名を超え，50 以上の学びの会が月例会を開催している。

3.2.2 「専門職の学習共同体」

LC に類似した概念として，「専門職の学習共同体 (Professional Learning Community: PLC)」(織田，2011, p.211) がある。海外では，学校の教師のコミュニティに関する概念として広く用いられており，近年日本でも着目されている。露口（2013）によれば，PLC とは，「同僚間で教育的使命や授業-学習に関するビジョンを共有し，児童生徒の学力及び学習活動への焦点化を図り，同僚相互の授業公開と省察的対話を継続することで児童生徒の実態・文脈・改善方法等についての知識を共に構築し，共有化している」（p.67）学校を説明する概念である。LC と PLC とを比較すると，2 つの概念には，同僚性の文化を基盤とした教師の協働という点で共通性があるものの，LC では，児童・生徒を主人公と捉え，教師に求められているのは，円滑な授業システムの構築のため，児童・生徒の協同的学びを主眼としてい

るが、PLC は教師を改革の主体と位置づけ、学校経営全体を対象としている点で相違がある（福嶋ら, 2017）。

Fox & Poultney (2020) によれば、PLC という考え方は、Dewey (1933) の省察的実践の概念までさかのぼり、研究者としての教師 (teacher-as-researcher) (Bolam et al., 2005)、省察的実践家 (Schön, 1984)、学習する組織 (Senge, 1990) の概念に基づく学校組織を基盤とした研究を源泉とする。1990 年代に、Hord (1997)、DuFour (2004) らが、ビジネス分野から PLC という用語を取り入れた後、PLC は学校改革のメカニズムとして、2000 年代に、特に米国で広がっていった。その後、学校組織の改善や向上の運動として他の英語圏にも広がっていき (Hargreaves, 2007; Stoll & Louis, 2007)、特に英国においては、「効果的な PLC の創造と持続」(Bolam et al., 2005, p.1) (用語は筆者による訳) という大規模プロジェクトを通し、PLC の概念に焦点が当てられるようになった。このような PLC の背景を見てみると、PLC の主な対象は、児童・生徒の協同的学びではなく、教師組織の改革にあることが理解できる。

一般的に共有された PLC の明確な定義はないものの、「継続的、省察的、協働的、包括的、学習志向的、成長促進的に、実践を共有し批判的に問うグループ」(p. 223) (訳は筆者による) という点に関しては、研究者間で合意がなされている (Stoll et al., 2006)。また、Stoll et al. (2006) は、PLC を学校の文脈に当てはめ、Hord (1997, p.1) を引用して、「学校の教師や管理職らが継続的に学びを求めて共有し、学びにしたがって行動し、その行為の目的は、生徒の利益のために専門職としての効果を高めることである」(訳は筆者による) と述べている。PLC は、相互に関連し合う以下の 5 つの要素「共有された信念・価値・ビジョン」、「共有された、支援的なリーダーシップ」、「集合的な学習とその応用」、「支援的な状況」、「共有された個人の実践」(用語は筆者による訳) を備えており (Hord & Sommers, 2008, p.8)、これらの要素を備えた共同体を醸成していくために、校長の役割も重視されている。

PLC の概念の日本の文脈への応用については、海外の PLC 研究の紹介が大部分であり、実践場面を描写した研究はあまりない (福嶋ら, 2017)。また、教師の専門性の観点から日本での PLC の議論を概観した坂田 (2013) は、PLC の議論は、日本ではまだ浅く研究の位置づけが確立されておらず、今後、コミュニティ全体の学習プロセスや学習効果のメカニズムの解明が行われる必要性を指摘している。

4. 「学びの共同体」の観点から見る授業研究

4.1 「学びの共同体」における授業研究

次に、LC における授業研究の位置づけを見てみよう。LC では、教師の専門家としての成長のために、全ての教師が同僚に授業を公開することと、協議会を通して教師が学び合うことで、同僚性を構築することが重視される (佐藤, 2012)。専門家としての成長で核となるのが、実践と理論の統合であり、事例研究としての授業研究と協議会が大きな役割を果たす。全員が授業を公開し、省察を中心とした協議会を数多く重ねることが成果につながると考え、LC による学校改革を行っている学校では、年に 30 回から 100 回以上の授業研究が実施されている。毎回の授業研究を充実させるために、個人の研究テーマの設定と近隣の学

校の教師を招き、年に 1 回の公開研究会が推奨されている。公開研究会の目的は、日常の授業を共有することで学び合い、校内の授業研究を活性化させることであり、協議会を活性化させ、学校改革を充実させる条件として、スーパーバイザーや研究者との協働が必須とされている。

佐藤（2018, p.12）によれば、LC における授業研究では、内容は「評価と助言」から「学び合い」へ、目的は「優れた授業の追求」から「同僚性の構築」へと転換することで、従来の授業の見方や協議会の進め方からの脱却を図り、「教え方」から「学び」の研究という新たな授業研究スタイルを確立した。したがって、LC における授業研究は、校内研修として行われている従来の授業研究とは区別され、学校改革としての LC の哲学とは切り離せない。

表 1 は、佐藤（2012）が対比して論じている従来の授業研究と LC における授業研究の特徴の違いを要約したものである。従来の授業研究と比較して、LC における授業研究では、日常的な授業に研修を位置づけていること、授業研究の回数が多いことで授業改善につながりやすいこと、個人で研究テーマを設定できること、子どもの学びに焦点を当てることで参加者全員が平等な立場で研究協議会に参加できることなどの利点がある。なお、佐藤（2012）は、LC における授業研究の特徴を明確にするために、主に校内研修の一環として行われている従来の授業研究といわば 2 項対立で論じている。実際には、この 2 つの中間に位置する様々な形式の授業研究があると考えられるが、それらの授業研究については言及されていない。

表 1. 従来の授業研究と LC の枠組みの授業研究の特徴

	従来の授業研究	LC における授業研究
授業研究の位置づけ	研究指定後は研究活動に力を入れるが、指定研究期間終了後は継続しない	日常的な授業の中に研修を位置づける
授業研究の回数	年三回程度研究授業を行い、その成果を冊子にまとめるが、誰にも読まれていない	全教師が授業を公開し、年間 30 回から 100 回以上の授業研究を行う
研究テーマの設定	学校全体の研究テーマは設定しているが、個人の研究テーマを設定することは稀	学校全体で研究テーマを設定することよりも、個々人が年間の研究テーマを設定し、それぞれの教師の研究を相互に援助する
授業研究の力点	「仮説—検証」型に縛られ、事前の研究（プランづくり）を重視する	授業のデザインはできるだけ授業者任せ、事後の研究を重視する
観察対象	教師の教え方	子どもの学びと教師の対応
参観者による観察	教室の後ろに一列に並んで観察する	子ども一人ひとりの細やかな言動やニュアンス、その兆候に対する教師の対応の機微を感じとれる場所から観察する

協議会のあり方	教材や授業展開，発問や指示を中心に据え，授業のよしあしの評価や助言を行う 声の大きい教師の発言で進行する	教室の学びの事実在即して，学びの成立，つまり，可能性を詳細に省察し考察する 全員が一度は発言する
公開研究会の目的	研究成果を発表する	全ての教室の日常の授業を公開することで，近隣の学校の教師たちと学びあい，校内の授業研究を活性化させる

4.2 「学びの共同体」の観点から見る授業研究の課題

児童・生徒の協同的学びを主眼とする LC の観点から見る授業研究には，いくつかの課題があり，森脇（2014）は，以下の 3 点を挙げている。1 点目は，教師の実践に独自性や多様性を求める一方で，授業をシステム化し，少人数グループによる活動と，教科書よりも難易度の高い問題を与えるスタイルを求めることに矛盾が生じていることである。

2 点目は，LC における授業研究について，数多くの授業を公開し，学習者のあり様を中心に協議会で議論しても，観察に基づく主観による各個人の省察に留まり，時間の制約で協働的な省察も十分でないため，教材解釈や教科指導の面における全教員の教職の専門性の向上が担保されないことである。

3 点目は，授業研究に参観者がいる時点で，授業は見られる対象となり，日頃の授業や日常の実践の営みとは異なるものになることである。児童・生徒も教師も周りの目に影響を受け，教師は，「目の前の子どもたちの変化と向き合うのではなく，周りの参観者の目と向き合っている状態」（p.139）になる可能性が高い。

その他の課題として，授業研究の回数が年間 30～100 回と多く，多忙な教師が負担に感じる可能性があることが挙げられる。国立教育政策研究所（2010）の調査で，校内研究の課題として一番多く挙げられていたのは，教師の多忙さであった。したがって，研究授業のために指導案を準備し，授業を提供する授業者の負担は大きく，授業者が固定化したり研究授業の実施が義務化したりして，自発的な研究授業が行われにくくなっている（田中ら，2020）。また，学校改革の条件として，スーパーバイザーや研究者との協働が必須とされており，LC の概念を推進する専門家を確保できない場合は，教師による授業改善や学校改革が難しいということも考えられる。

以上，LC における授業研究と課題について見てきた。LC における授業研究は，従来の授業研究の課題を克服している一方で，佐藤が確立した LC の枠組みを守る必要があるため，新たな課題があることが明らかになった。

5. 「専門職の学習共同体」の観点から見る授業研究

5.1 「専門職の学習共同体」と授業研究の関係

学校経営全体を対象とし，教師を改革の主体と位置づけた PLC の構築と授業研究の関係について見てみよう。木村（2019）は，教師たちの協働に基づく実践の推進は，教師たちの社会関係資本の源である同僚性を促して学び合う組織を築き，さらには，PLC の文化の育成を支援すると述べている。しかしながら，授業研究への取り組み自体が，無条件で PLC

の構築につながるわけではないと筆者は考える。なぜなら、PLC の構築につながる授業研究では、すべての学習者の学びと育ちを保障し、教師たちの協働的で互恵的なケアを奨励するために、学習者の学びの事実に基づいた対話と議論を行うデザインが必要であるからである。また、長期的な視点で PLC の文化を成熟化するためには、学校の発展プロセスに合わせて授業研究の強調点を変えたり、調整したりすることも求められる。

PLC の構築を促進する授業研究の要因とは何であろうか。千々布 (2014) は、2.2 で示した調査 (国立教育政策研究所, 2010) に基づき、学校内における授業研究と PLC の構築の関係 (図 2) を示した上で、授業研究が PLC の構築につながる構造について考察を行った。複数項目のクロス集計の結果、「教員間のコミュニケーション」、「授業の水準」、「地域平均と比べた児童生徒の学力」の 3 項目に授業研究の取組との連関が見られた。有意な連関が得られた小・中学校の結果に基づき、PLC の構築のために効果のある取組は、小学校の方が中学校より高度で発展したものであることも明らかにされた。

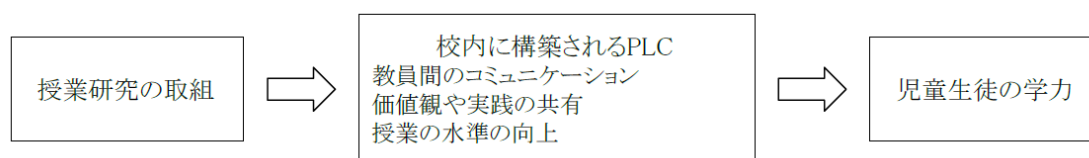


図 2. 学校内における授業研究と PLC の関係 (千々布, 2014, p. 255)

上記の結果に基づいた考察では、研究テーマ、研究組織、指導案検討体制の 3 つの観点から授業研究と PLC の関係が述べられている。研究テーマについては、小学校では、統一テーマに加えて個人テーマを設定すること、中学校では、学校として一つの研究テーマを設定することが、「授業の水準」の向上と「児童生徒の学力」の向上につながるとされ、研究組織については、小学校では、校内研究のための全校的な組織に加えて諸課題に対応する部会を設置すること、中学校では、校内研究のための全校的な組織を設置することが、教員間のコミュニケーションの活性化につながるとされる。そして、指導案検討の体制については、小学校では、指導案を教員間で検討することに加えて、校長が指導すること、中学校では、指導案を教科会・学年会や全教員で検討することが、教員間のコミュニケーションの活性化につながると結論づけられている。

次に、学校組織における PLC と教師の授業力の関係について検証した研究を見てみよう。露口 (2013) は、公立小・中学校 33 校を対象に、学校組織における PLC が教師の授業力に及ぼす影響についての質問紙調査を行った。質問紙は、「教師の授業力」尺度と「PLC」の尺度から成り、「教師の授業力」の因子分析の結果から、「授業実践力 (児童生徒理解・基本的指導・学習風土の形成等の授業実践)」と「授業デザイン力 (教材解釈力と授業構成力)」の 2 因子が抽出され、「PLC」については、「使命と責任の共有 (同僚間での教育的使命と学習に関するビジョンの共有)」, 「公開省察規範 (実践の公開とそれに付随して行われる省察的対話)」, 「同僚性 (相互の情報共有, 相互信頼・相互支援の状況)」の 3 因子が抽出された。マルチレベル分析の結果から、学校組織における PLC が教師の授業力に影響を及ぼすとは言えず、教師が PLC を実感するには、小集団での授業研究チームによ

る日常的な授業改善の方が、学校全体で授業研究を行う校内研修よりも効果的である可能性が示唆された。つまり、学年・教科・テーマ別の小さな規模での授業研究を編制し、授業改善を日常化することが、教師の PLC に対する実感を高め、授業力の向上につながるものと考えられる。

5.2 「専門職の学習共同体」の観点から見る授業研究の課題

PLC は、学校組織として教師が専門性を高めていくことに主眼を置いている。この観点から見ると、授業研究の課題には、以下の3点があることが指摘できる。1点目は、校内研修の一環としての授業研究の限界である。これまで実施されてきた授業研究の多くは、校内研修を目的とし、職務として教師が参加しなければならないものである。学校全体で管理職と教職員全員が明確な目標を共有し、その目標に向かって授業研究が行われていればよいが、そうでない場合は、参加に消極的な教師もいるだろう。また、校内研究のテーマと教師自身の実践の課題意識の間でずれが生じるという問題もある。例えば、宮崎（2019）は、中学校英語教師としての自身の経験から、学校の共通テーマに沿って校内研究を進める場合、各教師が共通の枠組みに縛られることへの懸念を指摘している。

2点目は、教科の専門性の向上に関わる課題である。国立教育政策研究所（2010）の調査結果によれば、小・中学校では比較的活発に授業研究が行われているが、高校では、全校的な校内研究組織の設置は3割程度に留まり、授業研究の取組自体が頻繁に行われていないという問題がある。また、授業研究が行われたとしても、学校全体ではなく、グループ別の協議会が主であることも指摘できる。この理由として、中・高校では、教科の専門性が一因であると推察される。一部の教科を除いた複数の教科を担当が教える小学校では、どの科目であっても教師同士が指導経験を共有しやすく、学校全体で授業研究や協議会を実施しやすい。しかし、教科の専門性が中学、高校と高くなるにつれ、議論を深めるためには、教育学的な知識や視点だけではなく、教科特有の理論知も必要である。

3点目は、授業研究の取組を PLC の構築につなげるためには環境を整える必要があることと、露口（2013）の調査でも見たように、学校全体の PLC 促進だけでは、必ずしも各教師の授業力向上につながらない可能性があることである。学校組織として改善を行っていく PLC の構築のためには、授業研究の方法と共有のあり方が問われ、各教師にとって意味がある研究テーマの設定、学年、教科別など小規模のチームによる、指導案や研究授業後の協議、意味のある協働的な省察のあり方についての検討が必要である。チームによる協議や協働的な省察は、同僚性の課題もあり、同僚性が円滑でない場合は、実施が困難である。また、学校の規模が小さいと、同教科や同学年でチームを組むことも難しいことも指摘できる。

以上、PLC と授業研究の関係と課題について見てきた。授業研究の取組は、PLC の構築との関係性は見られるものの、授業研究という形式の限界と教科の専門性の向上に課題が見られ、意味のある協働的な省察の必要性も示唆された。

6. 英語教師の成長と専門性の向上に資する 新たな教師のコミュニティの可能性

6.1 教師による主体的な実践研究を共有する学校内外の教師のコミュニティ

前節で概観した 2 つのコミュニティの概念から捉えた授業研究の課題として共通して見えてくることは、校内研修の一環として授業研究が行われており、授業研究における教師の自発的かつ能動的な参加が、十分には担保されていないことである。

授業研究は、日本の学校において長い歴史があり、尊重されるべきものであるが、授業研究の回数が少なく、授業研究への教師の参加が受動的な場合、教師の授業力が向上する保証はない。また、授業研究の回数を増やすと教師の負担が増える。したがって、教師の成長と専門性の向上を長期的な視点から考えた場合、学校内での授業研究という形式のみにこだわることではなく、教師自身の興味・関心や課題意識から立ち上がった独自のテーマに基づき、それぞれのペースで自発的に実践研究に取組み、その実践を能動的に共有するコミュニティを目指すことが求められる。

田中ら（2020）は、英語教師を主たる対象とした実践研究ガイドブックにおいて、実践研究は、「問い」、「データ」、「分析・解釈」の 3 つの要素で構成され、日々の実践の中から立ち上がってきた教師の問いに対し、教師自身が答えを探究する試みであると捉えている。そのように実践研究を捉えれば、授業そのものを直接参観する授業研究のような形態をとらなくても、授業実践における実践者の問い、データ、分析・解釈を他の教師と共有することで、自律的な英語教師の成長が促進できる可能性が考えられる。テストの点数や質問紙の結果、授業で使われるワークシートや、児童・生徒の振り返りコメント、教師による日誌など日頃の実践の営みの中で得られるデータに基づき、日々の試行錯誤と継続的な省察を通して、授業理解や改善を進め、その省察を他者と共有することが考えられる。そのような教師のコミュニティは、学校内外の有志による自発的なコミュニティとして、運営することが可能であろう。

6.2 教科の専門性の向上に資する学校内外の教師のコミュニティの往還

従来の授業研究における別の課題として、教科の専門性の向上が挙げられた。教科の専門性の向上が難しい理由の一つは、学校は多様な教科の教師で構成されており、学校で設定される研究テーマは、教科に特化したものではなく、教科を越えた生徒指導や学習のあり方に関する課題を扱う必要があることである。また、同教科を教える同僚が少なかったり、同教科の教師の年齢構成が若手に偏っていたりするなどの理由から、教科特有の理論知を深めたり、教科の理論知の視点からフィードバックを得たりする機会が少ない場合もある。そのような課題を克服するためにも、学校外の教師のコミュニティの活用にも目を向けたい。

Lave & Wenger（1991）は、非公式な場での自発的な学習を説明する概念として、「実践共同体（Community of Practice : CoP）」（p.29）を提唱した。CoP は、教師のコミュニティを説明する概念として、PLC と区別されずに用いられることもあるが（Vangrieken et al., 2017）、自発的である点と学校内に限定されない点で、明確に区別されるべきものである。学校外の CoP に属することは、同僚性が上手く培われていない学校に勤務していたり、小規模の学校で担当教科について、十分なフィードバックを得にくかったりする教師にとっては、意義が大きい。また、文脈の異なる他の学校の教師たちと交流することで、実践に対して多角的な視点を得て、実践を見つめ直す機会となり、実践の変化につながるとともに（Niesz, 2017）、新たな視点を持ち込むことで、学校内の教師のコミュニティに還元できる。

田中（2019）は、教師の実践的知識の発達と学校内外のコミュニティの教師との関係性

を明らかにするために、公立中学校の同僚英語教師 3 名を対象に、数年間にわたり面接調査を行った。3 名の教師は、学校外での異なる教師のコミュニティに属していたが、そのうちの 2 名は、英語教育に関する 2 つの異なる教師のコミュニティに属し、1 名は、英語教育に関するコミュニティと教職大学院に属していた。いずれの教師も、属するコミュニティにおいて、英語科の実践的かつ研究的な視点から実践を批判的に省察するとともに、その経験を学校内の 3 名の同僚とも共有し、新たな対話と刺激を生み出していた。これは、各教師が、学校外の教師のコミュニティでの学びを、学校内の教師のコミュニティに還元することで、学校内の同僚の協働的な省察を活性化させた好事例と言える。

6.3 学校内外の教師のコミュニティにおける協働的な省察

PLC の観点から見る授業研究の課題からは、実践を共有する際に、建設的かつ批判的で、協働的な省察を担保することの重要性も示唆された。これに関連し、田中ら（2020）は、授業実践を振り返る協議会のあり方として、「日々の実践の中で起こりうる問題について参加者が授業者とともに追体験的に省察したり、その課題に対する改善策を参加者と授業者が協働的に探ったりすることで、参加者の実践上の課題に対するイメージの明示化が促され、実際には授業を行っていない参加者もともに学ぶことが可能となる」（p.35）ことが示唆されている。

従来の授業研究では、研究授業後の協議会が主たる協働的な省察の場であったが、学校内外の教師のコミュニティにおいて、協働的な省察を深化するためには、研究授業後の協議会の反省に基づいた田中ら（2020）の提示する 2 つの手立てが参考になる。1 点目は、授業の視点や授業のねらいが共有されることである。教師のコミュニティでの協議の最初の時点で、授業実践を発表する者の実践の文脈を説明した上で、発表者自身が実践や対象授業についてどのような課題意識をもち、どのような点に焦点を当てて議論したいかについて述べることで、参加者も視点を明確にした上で、意見を交換することが可能となる。

2 点目は、実践発表者と参加者の両方に学びがあることである。そのためには、授業実践の視点やねらいを共有した上で、参加者が対等な立場で率直に意見を述べるができる場を作ることが必要である。例えば、意見の順番、時間設定、発表形態などに関して、工夫やルールづくりを行い、会のもち方や進め方について話し合うことが考えられる。

しかしながら、従来の協議会の場だけでは、時間が限られていることを考慮すると、日常的に協働的な省察の深化のサイクルを進めていく必要がある。松木ら（2004, p.34）は、長期的な授業研究において、協働的な省察を促進するために、「暗黙知を共有する場」、「暗黙知を形式知に変換、蓄積していく場」、「公開授業と記録に基づき対話する場」の 3 つの省察の場の設定をし、「共有化」、「言語化」、「組織化」、「実践化」のサイクルを回していくことを提唱している。このモデルでは、数人の教師が日常的に授業を見合い、授業を見た教師たちはネット上で公開されている授業記録に、それぞれ感じたことを記入する。その後、観察した授業とその記録に基づき、異なる教科の教師の 4～5 人が対話を行う。このモデルに示されるように、日頃から各教師が、自身の実践の暗黙知を言語化すると同時に、同僚が語った内容を自分の経験と照らし合わせながら、再構成して言語化することは、協働的な省察の深化につながるものと考えられる。学校内外の教師のコミュニティにおいて、少人数であっても、自発的かつ主体的に有志で集う教師が、上記のサイクルを意識することで、持続可能

な協働的な省察を進めることができるだろう。

7. おわりに

本稿では、学校内の教師コミュニティに関する「学びの共同体」と「専門職の学習共同体」という 2 つの概念の観点から、学校内で行われる授業研究を捉え直した。そこで明らかにした授業研究の課題を踏まえ、英語教師の成長と専門性の向上に資する学校内外の教師のコミュニティの可能性について論じた。具体的には、教師による主体的な実践研究を共有する学校内外の教師のコミュニティ、学校内外の教師のコミュニティの往還、教師のコミュニティにおける協働的な省察のあり方について言及した。今後、英語教師が、他教科の教師とも協働しながら、学校内外の教師のコミュニティで成長し、専門性を向上していくために、実践研究自体の支援も含め、どのような支援が必要であるか、さらなる研究が望まれる。

注

1. この「研究授業」は、授業研究の一環として授業のあり方を研究するために公開される授業のことを指す。
2. 本稿で引用している英語論文の記述と語句は、全て筆者訳である。
3. 佐藤（2012）は、collaborative learning に「協同的学び」、cooperative learning に「協力的学び」という訳語を当てた上で、翻訳に混乱があることを指摘している。バズ学習を推進した日本の教育心理学者関係者は、cooperative learning を「協同的学び」と翻訳したため、collaborative learning を「協働学習」または「協調学習」という訳語を当てている。本稿では、佐藤の著作物の引用箇所、および、佐藤の考えに基づく記述箇所では、collaborative に「協同（的）」という訳語を用いているが、それ以外は collaborative を「協働（的）」とし、cooperative を「協同（的）」とした。

謝辞

本稿は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）「英語教師の成長を促す実践共有コミュニティ構築プロセスの解明」（課題番号：20K02833，研究代表者：高木亜希子）の助成による研究成果の一部である。

参考文献

- 秋田喜代美・キャサリンルイス（編著）（2008）.『授業の研究 教師の学習 レッスンスタディへの誘い』東京：明石書店
- 千々布敏弥（2014）.「授業研究とプロフェッショナル・ラーニング・コミュニティ構築に関連—国立教育政策研究所「教員の質の向上に関する調査研究」の結果分析より—」『国立教育政策研究所』143, 251-261.
- 福畠真治・佐々木織恵・大庭梓・栗田晃宏（2017）.「専門職の学習共同体（PLC）の構成要因に関する検討」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』37, 109-132.
- 河野麻沙美（2020）.「「授業研究」を実践可能とする文化と社会—「授業研究」とは何か

- 一」『上越教育大学研究紀要』, 40 (1), 45-56.
- 木村優 (2019). 「授業研究が実装する専門職としての教師の資本育成と学び合うコミュニティ成熟機能: 授業研究の歴史的展開を踏まえた理論研究」『教師教育研究』 12, 3-11
- 岸野麻衣 (2012). 「授業研究を核にした学び合うコミュニティの形成過程: 小学校における授業研究会の改革期の事例研究」『教師教育研究』 5, 75-83.
- 国立教育政策研究所 (2010). 「校内研究等の実施状況に関する調査」 2020 年 11 月 12 日引用: <https://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/pdf/kounaikenkyu.pdf>
- 松木健一・寺岡英男・森透・柳沢昌一 (2004). 「実践コミュニティを中心とする授業研究の方法論的検討 (C 研究プロジェクト報告, I 研究開発部門)」『ネットワーク: 年報』 6, 33-39.
- 宮崎直哉 (2019). 「校内研究に実践研究の視点を取り入れる」田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (編著). 『英語教師のための実践研究ガイドブック』 (pp.40-42). 東京: 大修館書店.
- 森下真実 (2012). 「教師と教師集団の成熟・自律を狙ったレッスン・スタディに関する事例的考察」『教育学研究ジャーナル』 11, 21-30.
- 森下真実 (2015). 「レッスン・スタディにおける教師と教師集団の成熟に関する考察」『広島都市学園大学子ども教育学部紀要』 1(1), 35-44.
- 森脇正博 (2014). 「校内研修としての授業研究の動向と 新たな方略の提案 — 「学びの共同体」論の検証を軸として—」『京都教育大学紀要』 125, 131-146.
- 村山功 (2008). 「授業リフレクションによる授業研究一事後検討会で効果的に論点を出す方法一」『静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 16, 37-44.
- 織田泰幸 (2011). 「「学習する組織」としての学校に関する一考察—Sheirley M. Hord の「専門職の学習共同体」論に着目して—」『三重大学教育学部研究紀要』 62, 211-228.
- 坂本篤史 (2007). 「現職教師は授業経験から如何に学ぶか」『教育心理学研究』 55, 584-596.
- 坂田哲人 (2013). 「PLC (Professional Learning Community) に関する議論の整理: 教師の専門性発達の観点から」『青山インフォメーション・サイエンス』 41(1), 22-25.
- 佐藤学 (2012). 『学校を改革する—学びの共同体の構想と実践』 東京: 岩波書店.
- 佐藤学 (2018). 『学びの共同体の挑戦—改革の現在』 東京: 小学館.
- 田中里香 (2019). 『教師の実践的知識の発達—変容的学習として分析する』 東京: 学文社
- 田中武夫・藤田卓郎・高木亜希子・河合創・酒井英樹・清水公男・滝沢雄一・永倉由里・宮崎直哉・山岸律子・吉田悠一 (2020). 「英語教育における研究授業後の検討会のあり方について」『教育実践学研究』 25, 17-36.
- 田中武夫・高木亜希子・藤田卓郎・滝沢雄一・酒井英樹 (編著) (2019). 『英語教師のための実践研究ガイドブック』 東京: 大修館書店.
- 露口健司 (2013). 「専門的な学習共同体 (PLC) が教師の授業力に及ぼす影響のマルチ分析」『日本教育経営学紀要』 55, 66-81.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities* (Research Report RR637). London: Department for Education and Skills. Retrieved November 22, 2020, from

<https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: DC Heath.
- DuFour, R. (2004). Schools as learning communities. *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.
- Fox., A., & Poultney, V. (2020). *Professional learning communities and teacher enquiry: Evidence-based teaching for enquiring teachers*. St Albans: Critical Publishing.
- Hanks, J. (2017). *Exploratory practice in language teaching: Puzzling about principles and practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Maidenhead: The Open University Press.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Retrieved November 22, 2020, from <https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf>
- Hord, S. M., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated cognition: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niesz, T. (2007). Why teacher networks (can) work. *Phi Delta Kappan*, 88 (8), 605–610. <https://doi.org/10.1177/003172170708800812>
- Schön, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency-DoubleDay.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (Eds.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: The Open University Press.
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

【実践報告】

J-POSTL エレメンタリーの経年使用から見えた 小学校英語教員養成における学生の成長と学び

米田 佐紀子

要旨

本研究は J-POSTL エレメンタリーを 1 年半にわたって使用したことで、学生がどのような成長と学びをしたのかを明らかにすることを目的として行われた。参加者は中学校および高等学校の教諭一種免許状（英語）に加え、小学校教諭二種免許状を取得しようとする教職課程履修者 12 名である。使用した材料は 4 年次後期の学生による期末レポートと J-POSTL エレメンタリーである。KH Coder を用いた頻出 150 語と共起ネットワークから、学生が振り返りの足掛かりとするのは教育実習等の実践であることが示された。また、ポートフォリオは成長と深くつながっていることが確認された。J-POSTL エレメンタリーの「自分自身」と「自己評価記述文」(SAD) のセクションについて学生の記述に基づき考察を行った結果、3 年次 10 月に J-POSTL エレメンタリーを受け取った時にはあやふやだった教師の資質・能力が、4 年次 1 月には明らかになり、同時に SAD の理解も深まったことが分かった。また成長を実感するには教育実習や学習支援などの実践が重要であるとともに、授業内でのディスカッションから多くの知識・指導技術・指導法を得たと感じたことが示唆された。

キーワード

小学校英語指導者養成, J-POSTL エレメンタリー, 省察, 資質・能力, 成長と学びの記録

1. はじめに：小学校英語指導者に求められる資質・能力

1.1 小学校英語指導者養成をめぐる制度的背景

2020 年度から小学校で新しい学習指導要領が全面実施され、小学校英語では教科化や教育期間の長期化に伴い、英語指導の高度な専門性が求められるようになった。この背景には様々な改正が行われた：2016 年 11 月に教育職員免許法の改正、2017 年 11 月には教育職員免許法施行規則の改正と外国語（英語）コアカリキュラムの作成、2018 年度には全大学の教職課程の再課程認定が行われた（文部科学省、2019a）。コアカリキュラムによって高度専門職である教員に最小限必要とされる資質・能力を身に付けるための具体的方策が示されたことは、小学校英語指導者資質・能力の共通認識が欠けていた教員養成課程においては画期的なことである。

本論ではまずコアカリキュラムが求める資質・能力を確認した上で、中高の教員養成課程で小学校免許も取得しようとする学生達が、コアカリキュラムとすり合わせをした J-POSTL エレメンタリーを用いてどのような学びをしたのか、4 年次後期の期末レポートを

材料として検討していく。これまでの研究は 1 学期間など短期の調査が多かった（清田，浅岡，高木，2020）。その中で，今回のような 1 年半にわたる縦断的調査による実態把握は意義があることだと考える。これを踏まえて，本論では中学校および高等学校の教諭一種免許状（英語）に加え，小学校教諭二種免許状も取得しようとする学生が 3 年次後期より 1 年半 J-POSTL エレメンタリーを使用し，4 年次後期の授業で討議と省察を行った実践について述べ，そこから得られた学生の成長と学びについて，4 年次後期の学生による期末レポートから探っていく。

1.2 コアカリキュラムが示す資質・能力とは

高度化する小学校英語の専門性や小中連携の必要性から，自治体によっては「3・3 試験免除・特別の選考等（加点制度）」（文部科学省，2018）に示されているように，中学校免許取得者に加点をすることにより英語の専門的知識を持った小学校教員を獲得しようとしている。前述したようにこのような中，英語指導者に求められる資質・能力が「外国語（英語）コアカリキュラムについて」に明記された（文部科学省，2019b）。「到達目標」を見るとどのような指導者を育成したいのかがつかめると考え，当該箇所を抜粋し，列举した。太字・下線等は筆者によるものである。

【1】外国語の指導法【2 単位程度を想定】

1. 授業実践に必要な知識・理解

(1) 小学校外国語教育についての基本的な知識・理解

- 1) 小学校外国語教育の変遷，小学校の外国語活動や外国語科，中・高等学校の外国語科の目標，内容について理解している。
- 2) 主教材の趣旨，構成，特徴について理解している。
- 3) 小・中・高等学校の連携と小学校の役割について理解している。
- 4) 様々な指導環境に柔軟に対応するため，児童や学校の多様性への対応について，基礎的な事柄を理解している。

(2) 子供の第二言語習得についての知識とその活用

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

2. 授業実践

(1) 指導技術

- 1) 児童の発話につながるよう、効果的に英語で語りかけることができる。
 - 2) 児童の英語での発話を引き出し、児童とのやり取りを進めることができる。
 - 3) 文字言語との出合わせ方、読む活動・書く活動への導き方について理解し、指導に生かすことができる。
- (2) 授業づくり
- 1) 題材の選定、教材研究の仕方について理解し、適切に題材選定・教材研究ができる。
 - 2) 学習到達目標に基づいた指導計画（年間指導計画、単元計画、学習指導案、短時間学習等の授業時間の設定を含めたカリキュラム・マネジメント等）について理解し、学習指導案を立案することができる。
 - 3) A L T等とのチーム・ティーチングによる指導の在り方について理解している。
 - 4) I C T等の効果的な活用の仕方について理解し、指導に生かすことができる。
 - 5) 学習状況の評価（パフォーマンス評価や学習到達目標の活用を含む）について理解している。

〔2〕外国語に関する専門的事項 【1 単位程度を想定】

1. 授業実践に必要な英語力と知識

- (1) 授業実践に必要な英語力
- 1) 授業実践に必要な聞く力を身に付けている。
 - 2) 授業実践に必要な話す力〔やり取り・発表〕を身に付けている。
 - 3) 授業実践に必要な読む力を身に付けている。
 - 4) 授業実践に必要な書く力を身に付けている。
- (2) 英語に関する背景的な知識到達目標
- 1) 英語に関する基本的な事柄（音声、語彙、文構造、文法、正書法等）について理解している。
 - 2) 第二言語習得に関する基本的な事柄について理解している。
 - 3) 児童文学（絵本、子供向けの歌や詩等）について理解している。
 - 4) 異文化理解に関する事柄について理解している。

中高のコアカリキュラムの方が英語科専門教員に必要な事項が詳細に記述されているため、項目数が多く見えるが、内容的には小学校と中高のコアカリキュラムに大きな差異はなく、小学校指導者にも英語指導者としての専門性が求められていることが分かる。中高で 28 単位のところ、小学校で 3 単位しか想定されていないことから、それ以外のところでカバーしなくてはならないことが明らかである。また、コミュニケーションの目的や場面、状況に応じて意味のあるやり取りを行う重要性を理解して指導に生かしたり、適切な言語活動を作成したり、ALT とのチーム・ティーチングを効率的に行ったりすることが求められているが、そのためには『ヨーロッパ言語共通参照枠』（以下「CEFR」）の B2 に相当する力（文部科学省，2016；JACET 教育問題研究会，2017），または，CEFR B1（Spratt, Pulverness, & Williams, 2011）が必要であるとされている。英語力向上には時間がかかる。小学校英語の教職課程履修生には、上記程度の英語運用能力が求められることをシラバスに明記して

知らせることが必要であろう。

本研究で取り組んだ実践は、成長を促すツールと呼ばれる J-POSTL エレメンタリーを用いて、学生達が授業内外の学びと往還させながら最終的にコアカリキュラムで求められている資質・能力を付けることができているのか、彼らの成長や学びがどのようなものを明らかにしようとするものである。次章では小学校のコアカリキュラムともすり合わせを行って作成された J-POSTL エレメンタリーについて述べる。

2. J-POSTL エレメンタリー

2.1 J-POSTL エレメンタリーとは

J-POSTL エレメンタリーとは、省察により、現職教員や小学校教職課程履修生が自らの専門性を高め、成長することができるように、身に付けるべき資質・能力と授業力が明示されており、省察（振り返り）ができるツールとして JACET 教育問題研究会が開発中のものである（JACET 教育問題研究会，2014）。省察とは事実をまず観察して記録し、次のアクションへとつなげるために、自分が記録したデータを理解しようとする、深い考察のことであり、成長のためには必要不可欠である（Spratt, Pulverness, & Williams, 2011）。

J-POSTL エレメンタリーは、① 言語教育、学習、評価の世界標準とされる『ヨーロッパ言語共通参照枠』（CEFR）、② CEFR に基づいて開発された『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ』（EPOSTL）、③ EPOSTL を日本の教育に合うよう翻案化した『言語教師のポートフォリオ』（J-POSTL）、④ 平成 29 年に告示された『小学校学習指導要領』の 4 つの文書の理念や特徴を共有しており、新学習指導要領および CEFR との親和性が高い。こうした背景が、今回の調査で使用した理由である。

2.2 構成と使用方法

本論で使用した J-POSTL エレメンタリー【教職課程試用版】は以下の 4 部構成になっている：

- ①自分自身について：これまでの英語学習経験や教職課程等への期待や不安を記入し、討議する。
- ②省察のための自己評価記述文（Can-do 形式による）（以下「SAD」）：全 7 分野（Ⅰ教育環境，Ⅱ教授法，Ⅲ教授資料の入手先，Ⅳ授業計画，Ⅴ授業実践，Ⅵ自立学習，Ⅶ評価），計 94 項目の自己評価記述文がある。
- ③J-POSTL エレメンタリー用語解説：教授法の基本的な概念を表す用語の解説がされている
- ④個人学修・実践記録表（英語の学習，英語の授業実践に関わるもの）：英語学習・実践の記録（検定試験や模擬授業等）と継続的な学修・実践の記録（塾講師や小学校での学外ボランティア等）

推奨されている使用法は、J-POSTL エレメンタリーを受け取った直後に全ての項目に記入させ、2 回目以降は半年を目安として 1 年に 3 回程度とされている（JACET 教育問題研究会，2014, p.6）。②「省察のための自己評価記述文（Can-do 形式による）」は、5 段階

(1:できない～5:できる) で自己評価する仕組みになっている。

利用方法としては、記録したものを自分の振り返りや自己分析として活用したり、教職担当教員や学生同士での話し合いに活用したりするよう奨励されている(JACET 教育問題研究会, 2014, pp. 6-7)。

3. 1 年半にわたる J-POSTL エレメンタリーの活用実践

3.1 内容

中学校および高等学校の教諭一種免許状(英語)に加え、小学校教諭二種免許状も取得しようとする学生が 3 年次後期より 1 年半 J-POSTL エレメンタリーを使用し、4 年次後期の授業で討議と省察を行い、期末レポートを書かせた。

3.2 方法

3.2.1 参加者: 東京都にある私立大学文学部に所属する学生で、中学校および高等学校の教諭一種免許状(英語)と小学校教諭二種免許状を取得希望学生 12 名である(履修者は 13 名であったが本研究の要件を満たしていない 1 名は外した)。2 年次後期から 3 年次前期までの 9 か月間の留学が卒業要件として義務付けられており、調査に参加した学生は全員留学を経験しており、調査開始時の英語力は CEFR の B1～B2 であった。参加者は 4 年次前期に中高で 3 週間、後期に小学校で 2 週間の実習を行った。また、4 年次後期に *Teaching English at Elementary Schools* という小学校英語指導に関する選択科目を履修した。

3.2.2 材料: J-POSTL エレメンタリー【教職課程試行版】と *Teaching English at Elementary Schools* の期末レポートを使用した。

3.2.3 時期: 2018 年度後期(10 月)～2019 年度後期(1 月)までの約 1 年半で、原則各学期の最初と最後に J-POSTL エレメンタリーに記入させた。記入回数と時期は以下のとおりである。

第 1 時 2018 年 10 月	第 2 時 2019 年 1 月	第 3 時 2019 年 4 月
第 4 時 2019 年 7 月	第 5 時 2019 年 10 月	第 6 時 2020 年 1 月

第 6 時点(2020 年 1 月)の J-POSTL エレメンタリーへの記入と同時期に、*Teaching English at Elementary Schools* の授業内で討議をさせ、それに基づいて振り返りを期末レポートとして A4 用紙 1 枚(1000～1200 字程度)にまとめさせ、提出させた。

3.2.4 実施方法: (1) J-POSTL エレメンタリーの使用、および(2) *Teaching English at Elementary Schools* (4 年次後期・選択・2 単位)での使用方法是以下のとおりである。

(1) J-POSTL エレメンタリーの使用: 配布と回収

2018 年後期開始の際に授業外で小学校教諭の免許取得希望者を集め、趣旨を説明して調査参加への依頼を行い、同意書を提出してもらった。省察の意義を話しても、授業との関連性がないため、ただの記入になってしまう可能性があった。それだけでは記入の意義が見いだせないため、4 年前期に受験する教員採用試験の際にも役立つということを伝えたり、英語学習支援を行ったりしたときには書き込むよう指導した。記入の際は、SAD だけでなく、「個人学修・実践記録表」にも記録し、どれだけ学外での学修支援をしているのか、そこで何を学んだのかなど丁寧に記入することが自分自身にとって有益であると伝えた。

1 回目の記入後、記入内容を確認するために一度集めた。その際、記入できるはずの事柄を書いていない学生には付箋にメモを書いて返却し、追記させた。春休みや夏休みなどは確認するために筆者が預かった。

(2) Teaching English at Elementary Schools (4 年次後期・選択・2 単位)

この科目は学科の選択科目として位置づけられ、2019 年度は調査参加者 13 名に加えもう 1 名が履修したが、この 1 名は 3 年次に J-POSTL を受け取っていなかったため調査の対象から外した。授業における討議や J-POSTL への記入は受講者 14 名全員が取り組んだ。

科目のねらいはコアカリキュラムの内容を理解するとともに、小学校英語に必要な知識を得、実践的な指導力を身に付けることである。概要としては、英語指導に関する諸理論、言語習得論、英語音声学や統語論のおさらいをしつつ歌、チャンツ、フォニックス、絵本の読み聞かせ、文部科学省の移行期教材を用いた模擬授業の実施等であった。

授業の進め方としては、理論の部分は中高免許科目でほぼ既習事項であったため、学生に割り振り、各自が担当した箇所をまとめ、発表するようにした。発表当番がない学生も概要を作成し、授業はじめに提出させ、授業中に活発な議論ができる仕組みを作った。

模擬授業時点では教育実習を終えていたことから、それをさらにブラッシュアップしても良いし、新しく挑みたいところがあればそれを選択するのも良いこととし、学生がやりたい箇所を選ばせて行った。小学校では ALT とのチーム・ティーチングが多いことを踏まえ、外国人教師に ALT 役を協力して授業してもらった。

(3) J-POSTL エレメンタリーの使用方法

1 回目：授業初日。J-POSTL エレメンタリーを配布してから初めて授業で扱った回であった。そこで改めて「自分自身について」の項目についてグループで話し合わせた。その際に変更点は赤字で追記するよう伝えた。

2 回目：模擬授業後。11 回目～14 回目には各自 1 回 45 分を 15 分に圧縮した ALT との模擬授業を行った。最初から最後までを 15 分に収めるため、活動を 10 分させるところを短くして、授業を通すように指示した。終了後に、J-POSTL エレメンタリーの項目で伸びた項目と下がった項目を挙げさせ、その理由を書いてレポートで提出させた。

3 回目：授業最終回の 15 回目。J-POSTL エレメンタリーの記載事項についてグループ討議をさせた。4～5 人のグループを 3 つ作り、「序論」、「本書の使い方」を確認した上で、自分の以前記載したことと、現在に変化があるか確認させ、発表させた。次に、「自己評価記述文に基づいて省察しよう。何が伸び、何が課題かを話し合おう。」というテーマを与え、7 分野ごとに時間を区切って発表させた。

授業 1 週間後をめぐり、授業中の話し合いに基づいて改めて自分を振り返り、A4 用紙 1 枚に具体的な項目や領域、体験等に言及してまとめて提出するよう指示した。学生によって書き方にばらつきが出る心配もあったが、A4 用紙 1 枚にまとめさせることで、却って学生が大事だと思っていることが浮かび上がると考えた。

3.2.5 分析方法：Teaching English at Elementary Schools での討議に基づく期末レポートの記述内容を 2 つの方法で分析した。1 つは KH Coder による頻出語および共起ネットワーク、2 つ目は KJ 法を用い、テーマごとにまとめ、分析した。

4. 結果と考察

本章では、Teaching English at Elementary Schools での討議に基づく省察レポートを用いて、ポートフォリオの項目に沿って、学生達がどのような省察をし、どのように自己の成長や課題を感じたのか記述を分析し考察していく。実施方法は「3.2.4 実施方法」で述べたとおりであるが、学生にはどの項目という指示はせず、そのセクションの中で気になったこと（できたこと、できなかったこと、疑問を感じるものの解決策が見つからないこと等）について討議するよう指示した。時間の区切りごとに、グループ代表が話し合った内容を全体に発表することを伝えた。7分程度を基本とし、状況によっては柔軟に対応した。

4.1 テキストマイニングによる分析

まず、頻出語について KH Coder を用いて検証したところ、総抽出語数は 7,651、異なり語数は 1,172、文は 261、段落 65 であった。頻出 150 語は補遺を参照されたい。出現頻度の上位に「授業」(75 回)、「児童」(54 回)、「ALT」(36 回)、「活動」(27 回)、「教育実習」(21 回)、「自分」(20 回)、「意見」(17 回)、「経験」(15 回)「模擬授業」(15 回)などがみられ、学生が振り返りの足掛かりとするのは教育実習等の実践であることが示された。ここで確認できた語の関係をネットワーク図として確認できる共起ネットワークを用いて確認した。Jaccard 係数を 0.2 から試した結果、語句の関係性が分かりやすい Jaccard 係数 0.6 以上に設定して実行した結果が図 1 である。筆者が確認したかった「ポートフォリオ」は「成長」とのつながりが近いと認識されていることが確認された。

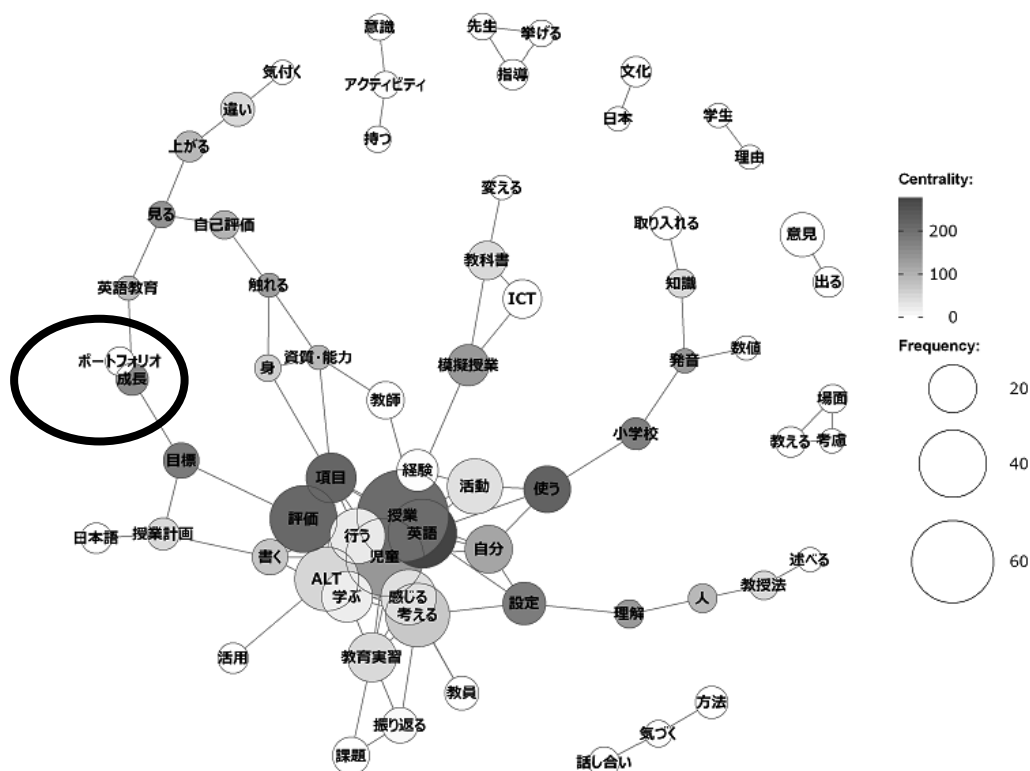


図 1. 学生の振り返りに見られる語句の共起ネットワーク

全体像がつかめたところで、次節より 3 つのセクションについて、(1) 1 年半でどのような学びをしたと感じているのか、(2) J-POSTL に基づく討議と省察の効果についてどのように感じたのか見ていく。

4.2 自分自身について

「自分自身について」は J-POSTL エレメンタリーの最初に出てくるセクションである。3 つの質問「過去の英語学習経験、小学校英語指導者としての不安や抱負、小学校英語指導者の資質・能力について」に回答することで、学生は自分の過去を振り返るとともに、今の自分を見つめる。この作業は J-POSTL エレメンタリーの理念にも通じるものであり、リフレクションのプロセスを体験することになる。

このセクションについて記載があったのは、「教育実習への期待と不安」と「教師の資質・能力」であった。成長を自分自身に感じたという 2 例を挙げる。

例 1

過去の自分は、教育実習に臨む前の不安において、「児童の学力・知識の差をどのように‘埋めるか’」と記述していた。しかし、教育実習を通して「学級内において学力差、知識の差があるのは当たり前である」と感じた。そこで、その違いの中で全員を引っ張り込める授業をいかに行うか、という事が最も重要であると今は感じている。

例 2

大学 3 年の 10 月に初めて JPOSTL エレメンタリーを手にした時に記入した「自分自身について」を振り返る。(中略) 児童生徒と関わらない生活をしていたため、距離感について不安に考えていた。距離感の例えとして、えこひいきしてしまうことや児童との相性が合わないという理由で避けてしまうというようなものである。現在は、学生チューターとして母校でのお手伝いをしたり、市の有償ボランティアとして自学のサポーターで小学生に勉強を教えるなどしたりしているため、教育実習も不安なく終えることができた。

「学力差があるのは当たり前だ」という言葉には、学級という集団と同時に個々の特徴に気づきが生まれ、それをいかに乗り越えるかが今後の課題であることが示されている。2 つ目の事例も実習やボランティア経験をとおして、現実の課題を直視できるようになるとともに自信がついたことが示されている。

次に、教師の資質・能力であるが、2018 年 10 月当初は既に記載されている 3 項目にのみ評価を書き込んだ学生が多かった。しかし、最後はほぼ全員が 10 項目まで書き足していた。教師の資質・能力が見えてきた証であろう。その中で自分にとって重要な変化という項目で以下の 4 つの記載があった。SAD に既に記載されている「他の教員と協力することができる」と「児童の実態を踏まえた授業を展開すること」に加え、「文法指導や授業で使用する英語（語彙や教材選択も含む）全般で、児童に対して適切な英語を選択し使用することができる」と「英語運用能力を身につけること」であった。言語材料に制約がある中で、そ

の場しのぎではなく、児童が興味を持てる活動を考えること、そのためには英語力が必要だと痛感したという 2 つの事例からは英語力向上に苦勞している学生のみならず、日本人用の SAD に入れるべきものかもしれない。

4.3 「自己評価記述文」をとおして見られる学生の学び

調査参加者の 12 名が分野や領域、SAD に言及しつつ自分の成長や課題を述べた。SAD は必ずしも向上したものばかりではなく、下降したり、何とも言えないと書かれていたりするものもあった。1 人でも SAD 番号を明示した場合列挙し、補遺に示した。学生達の多くはこのセクションは「全体として上昇した」としつつも「Ⅵ自立学習」と「Ⅶ評価」については経験がないので何とも言えないと答えているため、本論では割愛することにした。また、個人が特定される可能性がある部分は〇〇のように表記する。

まず、「Ⅰ教育環境」についてまとめる。教育実習（児童観察や触れ合い、教壇実習）や大学で学んだ事項（学習指導要領や模擬授業での相互評価）など（SAD 番号：1, 2, 6, 7, 8, 11）は全体的に自己評価得点が高くなったという。一方で、保護者対応（SAD14 番）では教育実習でやらなかったのので何とも言えないと記載されていた。また SAD2 番は向上したという学生がいる一方で、「教育課程や年間指導計画を立案」しなかったのので何とも言えないという記載があった。ここから体験していないものを含む項目については判断できないという学生の思いが確認できた。

次に、「Ⅱ教授法」であるが、21 個の SAD への言及があった（16～31, 34～39）。学生のコメント「教授法では、授業の作り方すらよくわからなかったことを思い返すと、実習で 1 時間の授業を作成したり、ALT とのティームティーチングの授業を行ったりということができるようになったことに成長を感じることができた。」に見られるように、教育実習をとおして、本分野全体が向上したと感じている記述があった。

向上した SAD が多い一方で、5 つの SAD が課題として浮かび上がった。20 番が課題だと書いた学生は、英語ばかりで分からないから英語が嫌いという児童にジェスチャーでも伝えられれば良いという声掛けができなかったことを理由に挙げていた。25 番の「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。」では 3 名が課題だと述べた。具体的には、①チャンツと歌の違いは実際の発音と異なることに気づき、どのように活動で取り入れていくのか課題、②音声教材と ALT が異なったイントネーションを使うことで児童が混乱するのではないかと感じる、③自分自身が違いに気づき、自分が持っている知識で様々な活動を設定することは難しいと感じている、④自分自身が音に関して鈍く、苦手なので勉強することが必要とのことで、留学をし、B1～B2 でもこの点が課題になることがつかめた。

28～30 番は「書くこと」に関する SAD である。ここでは「これまで、児童に文字を書かせる活動を実践したり、実際にそのような単元を扱ったことがないため、文字指導をどう行うかが自身の課題である。ディスカッションではフォニックス指導や 4 線をひくなどの教員の工夫の重要性を指摘する意見が多くあった。」と自分だけでなく、グループでも声が上がったことが示された。興味深いことに、書くことは課題と話題になったのに、読むことが課題と挙げた学生がいなかったことから、気づきが学生に生まれなかったのか今後注視していく必要がある。

次に、「Ⅲ教授資料の入手」についてみていく。すべての項目（SAD42～46）に言及があり、46の「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。」以外は向上したというものだった。

特筆すべきはYouTubeの活用であった。「中学校の教育実習の道德でYouTubeの動画を使用した授業を行った経験がある。そのため、YouTubeには外国語教育にも適したチャンネルの動画や他教科にも適した存分な動画資料がある」という記載からも分かるように、学校の種別にかかわらず、インターネットの活用をした成功体験が多かったようである。その一方、46番が課題だと感じた学生が1名いた。「例えば、スイミーは国語の教科書にも取り入れられている。教育実習中には図画工作の時間の導入に教員がスイミー日本語版の読み聞かせをし、子どもたちに絵のイメージを掴ませていたことから英語の授業でも児童の興味を集めることができる。しかし、〇〇で体験したが、読み聞かせには練習が必要であり、人によっては苦手とする傾向がある。」と述べている。絵本の読み聞かせがどうしても使えなければ他の方法に代えるという指導も必要かもしれない。

「Ⅳ授業計画」であるが、本分野は学生が教育実習で実践する項目と重複が多い分野なので全体として自己評価得点が上昇したと書いてくると期待したが、7項目（47, 49, 51, 55, 59, 60, 62）のみであり、そのうち、3項目（49, 51, 60）に向上しなかったという記述があった。項目49については次節で言及する。51番については実習に習熟度の違いを意識して授業計画を立てていなかったというもの、もう一つは、今後必要となるインクルーシブ教育に言及し、「ICT教育を取り入れた視覚的な補助を用いたり、既習を十分に触れたりなどしながら、楽しみながらも身になる英語教育を行いたい。」という展望を述べたものだった。

60番は最も課題が見つかったという記載が4名で最も多かった項目であった。4名の意見をまとめると次のようになる：①役割の明確化とALTの活用量、②授業内のALTの活躍の場を設けること、③ALTとめあてを共有すること、④ICTとALTの二つ特性を生かした使い分け方、⑤ALTとの連携、⑥授業内でALTを使うタイミング、⑦正しいクラスルームイングリッシュ（ALTに意図が伝わらない）、⑧ALTに伝わる指導案の書き方、⑨ALTの英語は良質な言語リソースなので、そこから児童のアウトプットを増やしていける授業計画の作成、⑩良質な言語リソースが児童の4技能の向上につながるような授業計画。

ティームティーチングは阿吽の呼吸では通じ合えないALTと同じ目標に向かって、ICTや児童への配慮をするという難しい作業である。今回、当該授業内で行った英語話者との模擬授業に学生は苦戦し、そこから多くの気づきを得たことがうかがえる。

「Ⅴ授業実践」では、2つのSADが挙げられた（74, 76）。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（74）は大学や留学先で受講している授業形態と通じるものがあり、体験に基づいてできたようである。一方、ICT（76）については、実習先では使用しなかった文部科学省のデジタル教材を模擬授業で使用したことでメリットがみえた。現場に出たら、ICTをもっと効果的に用いたいという気持ちが湧いたとのことであった。

4.4 討議から得た学び

学生達は「教育実習事前指導」における模擬授業等でも多くの相互評価や討議を行う。ここでは特にJ-POSTLエレメンタリーを使用した討議についての言及について触れる。

学生の記述には、「この授業では人から多くの効果的な意見が聞けるので自分の引き出しが増えていくいい授業だと思いました。」「実習や支援の経験そして TT の体験的学びが自身自身のスキルアップになったという意見が多く挙がっていた。」「クラスメートと話し合いをすることで、新たな発見も多くあった。意見を共有しながら、成長につなげたい。」という記述から、討議が自分の知識・技能、新たな発見につながると感じたこと、実体験に基づく話し合いや実体験の大切さが話題に出たことが確認できた。同時に、また、具体的な SAD を用いた記載例として、「IV 授業計画」の項目について次のように述べている。「49. 児童の意欲を高める目標を設定できる」という項目がいつもぼんやりしていたが、「why や how で始まる目標を設定する」といいよと教えてもらった。ずっと腑に落ちることができた。今まで can-do を用いて、本時の目標は～が出来るようになる。ということを設定していたが、それは特に意欲を高める目標設定にはなっていなかった。そのため I like の授業ならば「自分の好きなことについて言えるようになるろう」ではなく、「自分の好きなことを伝えるにはどのようにしたらいいのだろう。」と思っても捉えられるような目標設定をすることであるということに気が付くことができた。」

筆者はこの様子を見ていたが、学生の経験に基づいた意見や、話し合いの中での気づきには討議が有効であることに加え、上記の助言者のような目を持った学生の一言はその場の空気を変え、クラス全体を成長させると再確認した。

4.5 経年使用から得た学び

経年使用によって学生達は何に気づいたのか、経年使用のメリットは何かを記述の中から探る。

- ・1 回目の 2018 年 10 月に行った際よりも、SAD の意味がよく分かるようになった。
- ・受け取った時は、教師の資質・能力がぼんやりしていたのに、1 年半後にはいくつも挙げられるようになった。
- ・一年半前に感じていたことと、実習やボランティアを通して成長できた自分を比較することができた。
- ・ボランティア活動や教育実習を経て、経験に基づいて考えることができるようになった。
- ・J-POSTL を用いることで、自分自身の授業を振り返ること・気づくことができた。
- ・J-POSTL を活用して、自分自身の変化と成長、努力しないといけない部分が明らかになった。
- ・自分の成長を感じる/全体的に得点が上がった。

以上から 1 年半という時間をかけたからこそ、様々な学びを得られたことが分かる記述が見られる。中でも「経験に基づいて考えることができた」という点は特筆すべきであろう。ある学生は「得点が上がった理由は、4 年になってから小学校の教育実習があったことまた教員採用試験を受けたことで、小学校の英語教育について考えることが頻繁にあったからだと思います。さらに、ゼミで理論を学び学んだことを教育実習で実践したことが今回の成長に大きく関係してると思いました。」と述べている。ここから、教育実習等の実践をと

して理論を理解し、いつ、どのような場面で知識や技能を得たと感じるのか言語化できるようになったことが経年使用のメリットと言えることが示された。

5. まとめ：成果と限界

本論は中学校および高等学校の教諭一種免許状（英語）に加え、小学校教諭二種免許状も取得しようとする学生が 1 年半という期間 J-POSTL エレメンタリーを用い、4 年次後期の授業で討議と省察を行った教育実習等の実践について述べ、そこから得られた効果や課題を学生の期末レポートから探った。

KH Coder を用いた頻出 150 語と共起ネットワークから、学生が振り返りの足掛かりとするのは教育実習等の実践であることが示された。ポートフォリオは成長とのつながりが近かったことが確認された。

この全体像を確認するため「自分自身」と「自己評価記述文」のセクションについて学生の記述に基づき考察を行った。その結果、3 年次 10 月に J-POSTL エレメンタリーを受け取った時にはすべてがややふやで記載できなかった教師の資質・能力が、4 年次 1 月には明らかにになり、自分の成長とともに課題が明らかになったことがつかめた。また成長を実感するには教育実習や学習支援などの実践が重要であるとともに、授業内での討議から多くの知識・指導技術・指導法を得たと感じたことが示された。

この実践は 13 名という少人数であり、一般化できない。また授業内で J-POSTL エレメンタリーを扱えたのは 4 年次後期のみであり、授業という位置づけがなかった 3 年次後期・4 年次前期の学びの把握ができていない。この課題を今後どのようにクリアしていくのが課題である。

謝辞

本実践は、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

大学英語教育学会（JACET）教育問題研究会（2014）.『J-POSTL エレメンタリー【教職課程試用版】』大学英語教育学会（JACET）教育問題研究会

JACET 教育問題研究会（2017）.『行動志向の英語科教育の基礎と実践—教師は成長する—』三修社

文部科学省（2015）.「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）』（中教審第 184 号）平成 27 年 12 月 21 日 2021 年 1 月 6 日引用：https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/

toushin/1365665.htm

文部科学省 (2016). 『平成 27 年度「英語教育実施状況調査」の結果について』

(平成 29 年 3 月 31 日公示). 2021 年 1 月 2 日引用 : <https://www.mext.go.jp>

/content/1384661_4_1_1.pdf

文部科学省 (2017). 『小学校学習指導要領 比較対照表』(平成 29 年 3 月 31 日公示).

2021 年 1 月 2 日引用 : https://www.mext.go.jp/content/1384661_4_1_1.pdf

文部科学省 (2018). 『3-3 試験免除・特別の選考等 (加点制度)』2019 年 7 月 24 日引用 :

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/02/21/1401423_5.pdf

文部科学省 (2019a). 「教員養成に関する法令改正及び教職課程の認定」2021 年 1 月 6 日

引用 : https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail

/_icsFiles/afieldfile/2019/08/09/1415122_1_1.pdf

文部科学省 (2019b). 『外国語 (英語) コアカリキュラムについて』2021 年 1 月 2 日引用 :

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/

detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf

文部科学省 (2019c). 『教育職員免許法施行規則』(2019 年 6 月 7 日施行). 2021 年 1 月

2 日引用 : <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=329M50000080026>

大崎さつき (2020). 「教育実習における J-POSTL の活用」『J-POSTL 教職課程による

活用法』清田清一・浅岡千利世・高木亜希子編, JACET 教育問題研究会

Spratt, M., Pulverness, A., & Williams, M. (2011). *The Teaching Knowledge Test Course, Modules 1, 2 and 3*. Cambridge University Press.

補遺

1. 頻出 150 語のリスト

抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
授業	75	方法	9	学生	5	指導法	4
児童	54	活用	8	気付く	5	工夫	5
				資質・能			
英語	42	教える	8	力	5	考慮	5
評価	40	指導	8	述べる	5	実感	4
ALT	36	自分自身	8	場面設定	5	実態	4
考える	36	出る	8	触れる	5	進める	4
思う	32	上がる	8	数値	5	先生方	4
活動	27	日本語	8	単語	5	全体的	4
感じる	27	文化	8	日本	5	答える	4
行う	27	話し合い	8	年間指導計画	5	年	4
学ぶ	23	話す	8	発音	5	付ける	4
項目	22	ポートフォリオ	7	部分	5	聞く	4
教育実習	21	教授法	7	文字指導	5	J-POSTL	3
自分	20	合わせる	7	変える	5	You Tube	3
使う	19	自己評価	7	理由	5	グループ	3
意見	17	実習	7	話し合う	5	意欲	3
外国語	16	実践	7	チャンツ	4	英語運用能力	3
設定	16	場面	7	バランス	4	関わる	3
経験	15	人	7	リズム	4	教育	3
模擬授業	15	知識	7	英語力	4	教材	3
ICT	13	用いる	7	沿う	4	経る	3
教科書	13	理解	7	学習支援	4	月	3
課題	12	アクティビティ	6	学習者	4	言語	3
教師	12	意識	6	観点	4	言語リソース	3
作成	11	学習	6	既習事項	4	言語材料	3
書く	11	学習指導要領	6	記述	4	限る	3
振り返る	11	気づく	6	挙がる	4	語彙	3
目標	11	挙げる	6	共有	4	向上	3
違い	10	見る	6	具体的	4	構成	3
教員	10	持つ	6	言う	4	材料	3
分かる	10	身	6	言語活動	4	指示	3
使用	9	先生	6	効果的	4	指導案	3
取り入れる	9	内容	6	行く	4	私たち	3
授業計画	9	IT	5	高める	4	次	3
小学校	9	扱う	5	最後	4	示す	3
成長	9	英語教育	5	仕方	4	授業実践	3
				子供	4	授業内	3

注) C, I, It. s の 4 項目は除外したため、146 項目となっている。

2. 振り返りレポートで言及があった SAD ※グレー：下降・何とも言えないと示された SAD

I 教育環境

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。
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。
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。
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。
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。

II 教授法

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。
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。
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。
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ができる。
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。

Ⅲ教授資料の入手

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

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。
49. 児童の意欲を高める目標を設定できる。
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。
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。
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。
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。

Ⅴ授業実践

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
76. ICT などの教育機器を効果的に活用できる。

【実践報告】

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)

清田 洋一, Georgette Wilson, 阿部 志乃

要旨

本実践は知識や技能の学習に偏らない、学習内容と言語学習の統合的な学びをめざして、美術館や博物館のリソースを活用したプロジェクト型英語学習として取り組んだ。具体的には美術作品を活用した英語学習の実践を、「導入」「理解」「創造」の3段階に分けて行った。授業設計において重要視したのは「生涯学習の観点」、「体験的な学びの観点」、「観察力、思考力、コミュニケーション力の観点」の3点である。美術作品の鑑賞における「ものを見る」ことの多様性の理解から、発展的に生徒の自己理解とそれに伴う創造的な活動に取り組んだ。結果的に、観察という視覚リテラシーと、言語によるコミュニケーションとしての言語リテラシーという統合的なリソースを通して、生徒自身が体験的に学べる活動となった。

キーワード

ミュージアム・ラーニング, 学習リソース, 主体的学習

1. 導入の背景

1.1 英語学習をめぐる状況

外国語学習をめぐる状況が大きく変化している。例えば、AI技術の進化による翻訳機の開発、グローバル化による地政学的な変化などの影響で、学校での英語学習も単なる日常の英会話レベルではなく、世界の変化に主体的に対応しようとする態度や質の高い思考力の育成に連動した学びが求められている。

学校の現場ではこれまで、英語教育では習得すべき「技能」に焦点が当たって来た。しかし、「技能」に目を向けるあまり、学校における外国語の学びの質について論議がされなかった。大人の場合、それぞれが必要とする実際的な理由から外国語を学ぶのとは違い、学校という教育の場では、英語学習は技能だけでなく、外国語を通じて「何を学ぶのか」という内容についての問いかけが不可避である。特に外国語学習の場合、一過性の学びではなく、学習者自身が自分のニーズに合ったテーマを探りながら継続的に学び続けることが必要となる。

英語という教科は、その特質として言語技能の学びと言語機能を活用した教材内容の学習という両義的な側面がある。一般的な学校の英語学習は検定教科書に基づいた多様なテーマを題材とした学びになるので、基本的に教科横断的な視点を持っている。しかし、教科書中心の学びは単元毎に完結して、学習者個人にとって統合的で内在化した学びになりにくい。教科横断的な視点は表層的な学びのままでは弱点であるが、その弱点を克服し、より

統合的で発展的な学びになれば、教科の枠を越えた継続性のある豊かな学びになる可能性もある。

これは英語学習が教科化された小学校で特に重要な視点となる。英語学習を英語の時間だけに限定せず、他の教科や学校行事と連携しようとする試みはすでになされているが、内容よりも言語材料を優先した活動になっていることが多いように思われる。

1.2 英語学習における視覚リテラシー

中学や高校の教科としての英語学習は、教科書の内容に沿った unit に沿って学ぶので、その学びは unit を消化する学びになりがちである。特に英語という教科の場合、目標とする言語材料が優先された構成になっているので、授業も言語材料の理解と定着を目標にした形式になりがちである。このような学習の質の向上を図るためには、その言語リテラシー中心の学びの限界を認識する必要がある。例えば、情報化社会における言語という媒体について、Kress(2000)は次のように指摘している。

情報技術は「視覚化」現象となっている。これは、最初は文字の形で蓄積されていた情報が視覚的な形に「翻訳」される現象で、情報の伝達は口頭ではなく視覚的な形の方が効率的であると考えられている。脱工業化世界における経済の変化は、その特徴として「情報駆動型」、つまり知識を基盤としたものである可能性が高い。そして、もう一つの根本的な理由として、様々な種類の情報は、言葉で表現するよりも視覚的に表現する方がより適切であるということが挙げられるかもしれない。

(Kress, 2000, p.183 : 筆者訳)

Kress はこのような状況において **multimodal literacy** の育成を提案している。多モードなリテラシーは、高度に複合化されたテキストの分析や、そこに編み込まれた価値や文化、イデオロギーを検討できる学力につながると示唆している。英語という教科の目的として、必要な未知の情報を、外国語を通じて入手することが挙げられる。特に、このような視点を EFL の教室で考えた場合、学習のリソースとして、限られた言語リテラシーのリソースだけでなく、「視覚化という現象」を踏まえたリソースが必要となる。今回は、このような状況を背景として、美術館のリソースを活用して、視覚と言語のリテラシーの両方を意識した実践を行った。このような美術館や博物館を外国語学習に活用する事例はすでに取り組みされている。例えば、イタリアには多くの美術館や博物館があるが、ヴェネツィア自然史博物館と連携して CLIL ミュージアム・プログラムを開発した事例もある。このプログラムの目的は、ミュージアムのリアルな展示品を活用して、学習者が目的の言語（英語）を習得することにある。このプロジェクトは参加型学習を採用し、博物館の教育スタッフ、博物館教育者および研究者、そして中等学校の教師と生徒が関わっている。(Fazzi, 2018, pp.519-538)。

今回のプロジェクト学習では、このように視覚リテラシーと言語リテラシーという複合的なリテラシーを育成する統合的な学習として、生徒自身が体験的に気づくことができる学びをめざした。

2. ミュージアムとの連携

2.1 学びのリソースセンターとしてのミュージアム

英語という外国語学習の弱点を補強し、主体的で継続的な言語の学びを支援するには、学習者の個人的な興味や関心に沿った学びの原動力が必要となる。そのような学びを支援する方法として、様々な発展的な学習リソースを発信する各種の博物館や美術館との連携が考えられる。ミュージアムという学びの場が基本的に持つ体験的な学びの要素は、それまでに学校の教科学習などで得た知識を統合的に活性化する可能性がある。例えば、自然科学博物館を訪れた時、大人も子どもも巨大な恐竜の骨格標本に目を奪われることがある。そのわくわくとした表情は、教科書や図鑑で得た知識が目の前で生き生きとしたイメージとして出現していることの驚きを示している。好奇心は未知のものへの憧れや興味という感情で、基本的に外国語を学ぶ態度にも重なるだろう。ミュージアムの学びは展示物の鑑賞という行為を通して、ふだんの机上の学びとは質の違う直接的に感性に訴える学びを提供する。ミュージアムの展示物という「モノ」が持つ好奇心を刺激する喚起力は、教科という枠を超えた学びの原動力として、教科書中心の外国語学習を統合的で発展的な学びに改善できる可能性を持っている。

これまでミュージアムにおける展示物というリソースを活かした学びは、実際に訪問することでしか実現できなかった。しかし、近年、情報通信技術の発達により、教室内でもそのリソースの恩恵を受けることが出来るようになった。例えば、多くのミュージアムはウェブサイト上でデジタルリソースを提供している。これらのリソースは教室内や自宅で、離れたミュージアムの展示品を「鑑賞する」ことができる。この他にも、様々な鑑賞の学習活動の支援ツールが開発されている。神奈川県横須賀美術館では、「横須賀美術館アートカード」という所蔵作品のうち64点がカード教材になったものを作成している。また、カードにはウェブ版があり、集めたカードを仮想の展示室に展示したり、作品の作者や制作年などの情報を調べることができる。この活動は、一枚のカードをメッセージカードに見立てて、送りたい相手にその作品に添えてメッセージを書くものから、自分なりのコンセプトで数枚のカードを選んで、パーソナルな展覧会として提示するものまで、様々な活動に取り組むことができる。このような支援ツールは学習リソースとして学校での外国語の学びにも活用が期待できる。本実践でも、横須賀美術館アートカードを活用した実践に取り組んだ。

2.2 ミュージアムと連携した外国語学習の観点

英語とミュージアム・ラーニング（本稿では美術館や博物館を活用した学習をミュージアム・ラーニングと呼ぶ）と連携した外国語学習のメリットは、より主体的な学びが促進される可能性である。主体的な学びを促進する観点として考えられるのは、以下の「生涯学習の観点」、「体験的な学びの観点」、「観察力、思考力、コミュニケーション力の観点」の3点となる。本実践でも以下の3つの観点から授業設計を行った。

2.2.1 生涯学習: 各種のミュージアムが提供する学びは生涯学習の要素が強い。杉浦（2008）は以下のようにギャラリー・リテラシーにおける生涯学習の要素を論じている。

「美術館を利用した生涯学習で重要なのは、知識を得ることではなく、一人ひとりが

美術館で得られるさまざまな情報を自らの力で受け取り、自分の記憶に照らし、学び、最終的に自分の生を豊かにすることです」

(杉浦, 2008, p.79)

このギャラリー・リテラシーの視点は、自分に適した学び方を認識することにつながる。学校で学んだ知識を鵜呑みにするのではなく、博物館や美術館という場における自分の体験的な学習に照らし合わせて、それまでに学んだ知識と関連づけたり、さらに課題解決に必要な調査を行うなかで、汎用性のある概念を形成していく力を身に付けていく。これは個人のニーズに沿って継続的に行われる必要がある外国語学習の基本的な学び方に重なる。

2.2.2 体験的な学び：体験的な学びという観点はミュージアムの学びにおいて重要な特徴の一つで、Jeens (2018, p.59)はミュージアムの来訪者の学びとして体験的な経験について言及し、「感情、認知、感覚、省察の豊かな組み合わせ」となっていることを指摘している。体験的な学びは、学びの内在化を促す。学校で学んだ英語の統語的な知識や他の教科で学んだ科学や文化、歴史などに関する知識を、ミュージアムと連携した体験的なプロジェクト型学習として再構成することで、より充実した統合的な学びへと発展できる可能性がある。

2.2.3 観察力、思考力、コミュニケーション力：ミュージアムのリソースを活用して観察力と思考力を伸ばす教育ストラテジーの一つに「視覚思考ストラテジー (Visual Thinking Strategy)」という方法がある。これは、もともと 1980 年代にニューヨーク近代美術館で開発された鑑賞教育カリキュラム (Visual Thinking Curriculum) を発展させた学習ストラテジーで、美術鑑賞を通して、「観察力」「批評的思考力」「コミュニケーション力」を育成する教育方法である。その方法は次のようなものである。鑑賞者は芸術作品を見て、考え、意味を見出すプロセスを経験する。そして鑑賞者同士が互いの感想を語り合う対話を行う。これによって、物事を体系的に考える力やコミュニケーション能力、推察力、問題解決力が向上されるとされる。(Yenawine, 2013, p.15)。鑑賞活動を通じて養成を目指す「観察力」「批評的思考力」「コミュニケーション力」は、基本的に外国語によるコミュニケーションを発展させる要素となる。

3. 横須賀学院小学校での実践

3.1 横須賀学院小学校の概要

実践を行った横須賀学院小学校は、1 学年から 6 学年まで生徒数 175 人の私立の小学校である。今回の対象の 5 年生の英語の授業は 30 人を 2 クラスで展開している。また、横須賀学院小学校では英語学習を以下の 3 つの観点から取り組んでいる。

- ・英語文化の探求ツール
- ・教科横断型学習
- ・グローバル・コミュニケーションの手段

上記の目標に沿って、横須賀学院小学校では英語学習を単に基礎知識や技能の観点だけではなく、小学生という学齢にふさわしい学びの内容の充実を重視している。例えば、教科

横断型の学習として、以下のようなプロジェクト型学習に取り組んできた。

表 1.横須賀学院小学校のこれまでのプロジェクト型学習例

学年	タイトルと内容	学習形態	関連する言語能力
3 年	Teddy Bear Project 海外協力校とのぬいぐるみ留学生の交換，滞在日記を英語で記録する。留学先の国や地域についての情報を知り lap book にまとめる。	プロジェクト型学習	言語能力 知識力 思考力 対応力
4 年	My Name Around the World [iEARN] 文字の起源から文字の持つ意味，自分の名前の由来や意味を知り，lap book にまとめた情報を利用しながらネームカードを作って国際フォーラムで発表する。	プロジェクト型学習	言語能力 知識力 思考力 対応力
5 年	Chocolate Project 一粒のカカオ豆から チョコレート加工について調べ lap book にまとめ，実際に作り楽しんだ後，その豆を通して世界で起こっている問題（経済格差，児童労働など）を学ぶ。	プロジェクト型学習	言語能力 知識力 思考力 対応力

上記の活動例のように，横須賀学院小学校の英語科では，英語学習を英語の言語材料や技能のみの学習にとどまらず，トピック学習，あるいはプロジェクト学習という形式で学習内容と統合した取り組みを行ってきた。今回のミュージアムと連携した学習においても同様の視点から取り組んだ。本実践では，上記の基本的な 3 つの観点に加えて，さらに言語学習に必要な「自立的学習者の育成」という観点を重視した。横須賀学院小学校ではこのような理念から，日頃から，技能の習得だけにとどまらない統合的な学びという観点から英語学習に取り組んでいる。今回の実践は 5 年生の 15 人ずつの 2 つのクラスで，2019 年 6 月から 12 月まで，原則週 1 回，計 10 回行った。

3.2 授業の概要

本プロジェクトはミュージアムのリソースを活用して，外国語コミュニケーションに必要とされる「観察力，思考力，コミュニケーション力」の向上をめざした。具体的には小学校の 5 年生という学齢を考慮して，以下の目標項目となった。ミュージアムという施設の理解（観察力），ミュージアムの展示物（アートカード）による観察力の向上（観察力），鑑賞における多様性の理解（思考力），自己表現活動を通じた自尊感情の向上（コミュニケーション力），活動全体に必要な英語の語彙と表現の習得（コミュニケーション力）。実際の活動は以下の通りである。活動は導入段階，理解段階，創造的段階の 3 段階として実施された。

導入段階：この段階では，導入としてミュージアムのリソースを活用して，様々な活動を行う本プロジェクトの基本的な方向性の理解をめざした。

理解段階：この段階では，ミュージアム・ラーニングの意味と視覚教材の活用のメリット

について、より進んだ理解をめざした。

創造的段階、およびまとめ:この段階では、ミュージアム・ラーニングの応用的な学習として、自己表現力の向上をめざした。

3.2.2 活動例:具体的な学習活動について解説する(表2)。授業は担当の教師が英語話者なので、基本的に全て英語でのやりとりとなった。その際、生徒が分かりにくい内容や語彙については、ティーム・ティーチングの教員が日本語での解説を追加した。

導入段階の“Introductory Question”は学習者がこれまで訪れたことがある博物館や美術館の例を発表させて、ミュージアムという施設の一般的なイメージを持った。さらに視覚情報の解釈や美術鑑賞における多様性を考える機会を提供することを目的に以下の活動を行った。“Finish the Picture”では、横須賀美術館の収蔵品をカードにした教材を使い、絵の一部分を隠し、その部分の内容を想像する活動を行った。また“Favorite Art Card”では、グループ活動としてアートカードの中から自分の好きな絵を選び、他の生徒と比べる活動を行った。理解段階の“Art Card Labeling”は自分の選んだアートカードに絵の中の事物に英語のラベルをつける活動を行い、“Virtual Museums”では、Google Cultural Institute というインターネットの館内のストリートビュー検索を通して、ルーブル博物館とスミソニアン博物館の展示品を鑑賞した。創造段階は表現活動として、“Character Building”

(友達の良いところを指摘して、それらの情報を自分でまとめる活動)、“Character Kimono”(“Character Building”の情報を参考にして、自分の性格を考えて、着物をデザインする活動)、“Shadow Box”(好きな物を Shadow Box に集めて、展示する活動)を行った。Shadow Box の活動は、ケース型のファイルにデザインした着物や自分の趣味や好きなものを表す事物やイラストを貼りアート作品を創る活動および展示会で、自己肯定感の高まる表現活動をめざした。全体を通じて、視覚情報と言語情報を統合的に活用する学びとなった。



図1 Shadow Box 展示会

表2. 学習段階と活動内容一覧

段階	活動
導入	“Introductory Question”(ミュージアムはどのような場所か考える活動)
	“Finish the Picture”(絵の隠れた部分を完成させる活動)
	“Favorite Art Card”(自分の好きな絵のカードを選び、みんなと比べる活動)
理解	“Art Card Labeling”(アートカードに絵の中のものに英語のラベルをつける活動)
	“Virtual Museums”(インターネットでミュージアムの展示物を見る活動)
創造	“Character Building”(友達の良いところを言う活動)
	“Character Kimono”(自分の性格を考えて、着物をデザインする活動)
	“Shadow Box”(好きな物を Shadow Box に集めて、展示する活動)
まとめ	“Feeling & Title”(絵か写真を見て、感じた気分を考え、そのタイトルをつける活動)

3.3 実践後の生徒へのアンケート結果

本プロジェクトではミュージアムのリソースを活用して「観察力、思考力、コミュニケーション力」の育成をめざした。これらの力は短期的に向上が認められるものではない。そのため本実践の効果を考える資料として、学習活動への参加の積極性を調べるために学習活動のプロジェクト終了後、それぞれの学習活動についてアンケート調査を行った。

アンケートは、それぞれの学習活動の積極性を以下の4段階で評価した。

「4:自分から進んで取り組んだ/ 3:少し進んで取り組んだ/ 2:先生に言われたとおりにやった/ 1:あまり授業に参加できなかった」。

全体の平均値は3.3となり、積極的な態度で学習活動に臨んでいたことがわかる。特に、Character Building と Character Kimono がそれぞれ3.60, 3.67と積極的に取り組んだ値が高く、自己表現的な活動に意欲を示していた。この活動は観察力とコミュニケーション能力の向上をめざしたミュージアムラーニングの創造的活動である。

さらに、活動を振り返る自由記述で最も多かったコメントは、Character Kimono と自分が好きな物を Shadow Box(SB)に集めて、展示する創作活動を対象にしたもので、「むずかしかったが、面白かった」という内容が多く見られた。以下は生徒の自由記述のコメントである。

「Favorite art card をもっとやりたいと思った。SB に何を入れるかを決めるのが大変だった」

「Virtual museums が楽しかった。Title がむずかしかったけど、良かった。SB をもっとやりたい」

「SB の材料などを集めるのが大変だった。ミュージアムラーニング全体を通すとだいたいこの事を進んで出来たので良かったと思う。」

「大変だったのは SB のアイデアを考えたりする所で、良かったのは人にほめられたり、ほめたりしたのが良かった。もっとやってみたい所は SB を新しいアイデアでうめつくしたいです。」

表3.アンケート結果

1. Introduction Question (ミュージアムはどのような場所か考える活動)	3.07
2. Finish the Picture (絵の隠れた部分を完成させる活動)	3.40
3. Favorite Art Card (自分の好きな絵のカードを選んで、みんなと比べる活動)	3.30
4. Art Card Labeling (アートカードに絵の中のものに英語のラベルをつける活動)	3.24
5. Virtual Museums (インターネットでミュージアムの展示物を見る活動)	3.07
6. Character Building (友達の良いところを言う活動)	3.60
7. Character Kimono (自分の性格を考えて、着物をデザインする活動)	3.67
8. Shadow Box (好きな物を Shadow Box に集めて、展示する活動)	3.37
9. Title (絵か写真を見て、感じた気分のことばを考え、そのタイトルをつける活動)	3.27

3.4 担当教師による学習の評価

担当した教師の評価として、本プロジェクトを通じて得られた成果(生徒と教師)は次の

通りである。()内の英語表現は担当教師の使用した語彙である。生徒の学習効果として、全体的に活動に興味を持ち、積極的に学習活動に参加するなど自立的な学習動機(self-motivation)の向上が見られた。多様な活動を行うことにおいて、時間管理(time-management)の向上が見られた。Shadow Box などの創造的な活動を通して、自己への気づき(self-awareness)、クラスメイトへの思いやり(empathy)が見られ、これらの創造性(creativity)が英語での表現活動に良い影響を与えたとしている。導入段階と理解段階でロイロノートを活用することによって、生徒のデジタルツールへの技能が向上につながったと評価している。また、教師の指導面では、ミュージアム・ラーニングという未経験の学習実践への挑戦(risk taking)と調整(adaptability)によって、生徒への対応(mentoring)と創造的な指導(creative teaching)において、指導力が向上したと評価している。本実践は中心的に担当した教師にとって未経験の指導になり不安もあったが、生徒の意欲的な取り組みからその成果を評価している。

4. 考察と課題

4.1 考察

本実践では美術館の視覚教材を用いて、外国語コミュニケーションに必要とされる「観察力、思考力、コミュニケーション力」の向上をめざした活動を行った。これらは「自己紹介」「挨拶」といった個別の場面に必要な英語表現を学ぶという観点ではなく、主体的で深い学びにつながる活動と考えられる。

学習活動について時系列的にまとめる。「2.Finish the Picture (絵の隠れた部分を完成させる活動)」、「3.Favorite Art Card (自分の好きな絵のカードを選んで、みんなと比べる活動)」は、デジタルツールのロイロノートを活用し、自分が選んだ好きなアートカードをクラスメイトの選んだものと比較することで、ものの見方の多様性について体験的に学ぶ機会となった。この多様なものの見方は、「Character Building (友達の良いところを言う活動)」において、一方的な表現でクラスメイトを評価しない観点につながっていたようだ。また、「7.Character Kimono (自分の性格を考えて、着物をデザインする活動)」、「8.Shadow Box (好きな物を Shadow Box に集めて、展示する活動)」は、人格の長所を表す happy, smart などの言語表現を作品として可視化する創造的な表現活動となった。まとめの活動として「9.Title (絵か写真を見て、感じた気分のことばを考え、そのタイトルをつける活動)」は、アート作品に自分で英語のタイトルを付けることで、観察力はそれを表現する言語力と連携していることを理解できる活動となった。プロジェクト終了後のアンケートからも、未経験の学習であったにもかかわらず、視覚リテラシーと言語リテラシーという複合的なリテラシーを育成する統合的な学習として、生徒自身が体験的にその意味に気づくことができるものとなったことがうかがえる。また、「7.Character Kimono」、「8.Shadow Box」は作品が成果物として残るので、生徒自身が自分の学習活動が可視化され、振り返る際に有効なエビデンスとなる可能性もある。

本実践はプロジェクト型の学習として、いわゆる「正解」や「お手本」がない学習活動となり、自分たちで創り出していく学びとなった。また、これは担当した教師にとっても同様の体験となっている。自分の指導力への評価として、「創造的な指導(creative teaching)」を挙

げている点からも、その状況がうかがえる。言語学習は基本的な語彙や文法、技能の習得が欠かせない。しかし、それだけに終始してしまつては、自立的に外国語を学ぶ方法が身につかない。前述したが、横須賀学院小学校では英語科の目標として、「英語文化の探求ツール」、「教科横断型学習」、「グローバル・コミュニケーションの手段」を掲げている。このような総合的な観点からの目標の実現には、本プロジェクトのような学習者の創造性を活かす英語学習プロジェクトが有効と思われる。

4.2 今後の課題

本実践では美術館の展示物の鑑賞として、横須賀美術館の収蔵品の教材であるアートカードや、そのデジタル版を活用した。また、導入での活動にインターネットのバーチャル教材を活用した。発展的な活動として近隣の美術館である横須賀美術館への実際の訪問も考慮していたが、新型コロナウイルスの影響で集団的に訪問する活動は不可能となった。ミュージアム・ラーニングにおいては、実際の展示品を鑑賞して得られるインパクトも、関連した英語学習のより効果的な原動力となることが期待できる。このような状況で、バーチャル環境での限定的な鑑賞学習のノウハウも開発できたが、今後状況が改善できた時には実際の展示品の鑑賞活動も取り入れたい。

参考文献

- 杉浦幸子(2008)。「美術館における生涯教育—ギャラリー・リテラシーを育む」『ミュージアムと生涯教育』神野善治監修。武蔵野美術大学出版局。p.79
- 横須賀美術館アートカード。2020 年 11 月 10 日引用: <http://yokosuka.artcard.info>
- Fazzi, F.(2018). *Museum Learning Through a Foreign Language – The Impact of Internalization*. La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione. a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin. p.519-537.
- Jees, F. (2018). Museums and the making of meaning. In Hohenstein, J., Moussouri, T. (Ed.), *Museum Learning*. p.54.
- Kress, G. (2000) *Multimodality*. In Cope, B., Kalantzis, M., New London Group (Ed.) *Multiliteracies*, London:Routledge, pp.182-202.
- Yenawine, P. (2013). *Visual Thinking Strategies: Using Art to Deepen Learning Across School Disciplines*. Harvard Education Press. p.15.

【書評】

『「教師の自己評価」で英語授業は変わる』

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
A5 版／240 ページ／大修館書店

臼倉美里

1. はじめに

2020 年度から小学校を皮切りに新しく改訂された学習指導要領が順次導入されている。およそ 10 年に一度改訂される学習指導要領は、その歴史をさかのぼってみると、戦後から現在に至るまで、使っている文言こそ違え、一貫して、英語を理解・発信する能力と異文化への寛容さ、そして国際的なものの見方・考え方の育成を目指している。そのような中、今回の改訂の核とされているのが、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう人間性」の 3 つの柱で、これらを育成するために「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。教師の役割が知識を伝授する情報提供者だった時代と比べると、その役割は大きく変わりつつあり、生徒の学びを促すファシリテーター、自律的学習者を育てる仕掛け人として働きがより一層求められている。

学習指導要領はあくまでも教育の方向性を示したものであるため、その記述は抽象度が高い。それを学校教育の現場で具現化していくために、どのように授業改善を進め、その成果を確認していくかについては、具体的な方針や方法は示されていない。そこで本書は、新学習指導要領と親和性が高い J-POSTL (Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages, 言語教師のポートフォリオ) を活用した授業改善の実践例を数多く紹介し、授業改善のためのツールとしての J-POSTL の可能性を検証している。

2. 「授業を変える」ことの難しさ

多くの教師にとって自分の授業を変えることは決して容易ではない。その大きな理由として、(1)省察の難しさ、(2)授業を変えることに対する不安、(3)振り返る時間がない、(4)同僚問題などが挙げられる。まず、省察とは、自分の学習や実践を単に振り返ることだけでなく、理論に基づいて熟考し、新たな学習・実践に向けた準備を行うことで、言い換えると自分にダメ出しをすることでもあり、ときに自分がこれまで信じて取り組んできたことを自ら否定することにもつながる。これは少なからず精神的な負担を伴う。また、自分が授業を変えた結果、失敗して生徒に悪影響を及ぼしてしまったらという不安もある。特に前例がない取り組みの場合は不安もひとしおである。そうすると、入念に準備をした上で慎重に取り組みたいと思うわけだが、多忙な毎日の中ではじっくり考える時間的余裕もない。さらには、授業改善のための良いアイデアが浮んだとしても、同僚から理解が得られず頓挫してしまうこともある。このように「授業を変える」という行為には様々な要因が絡まっているため、言うほど簡単なことではない。しかしそれに挑戦するのが教育のプロとしての教師の使

命でもあり、逃げるわけにはいかない。不安を抱えながらも使命を全うしようとする意欲のある教師にとって、J-POSTL が強力な助っ人となり得ると本書では提案されている。

3. 本書で紹介されている 19 の実践例

J-POSTL は (1)自分自身について、(2)自己評価記述文、(3)学習・実践記録 (ドシエ)、(4)用語解説集の 4 つのセクションで構成されている。本書ではこの中の(3)自己評価記述文を活用した授業改善の 19 の実践例が紹介されている。自己評価記述文は単なるチェックリストではなく、自身の能力を再評価したり、自身が抱えている課題を発見したり、授業の目標や授業改善のテーマを絞り込むために活用することができる。さらに、他者と共有することで同僚間の意見交換が促進されることも期待できる。

表 1 は、自己評価記述文の項目に照らし合わせて本書で紹介されている実践例をまとめたものである。校種の違いに加えて、様々な学力 (英語力) の生徒を対象とした授業実践のフィールドにおける授業改善に J-POSTL が役立つことがわかる。

表 1. 自己評価記述文の項目別に見る本書で紹介されている実践例

<J-POSTL の項目>	<本書の章>	<実践フィールド>
I 教育環境		
A. 教育課程	—	—
B. 目標とニーズ	—	—
C. 言語教師の役割	第 3 章-1	中学校
D. 組織の設備と制約	—	—
II 教授法		
A. スピーキング活動	第 1 章-1	高校 (進学校)
	第 1 章-2	高校 (自己啓発指導重点校)
	第 1 章-3	中学校
	第 2 章-1	高校 (音楽科)
	第 3 章-1	中学校 (授業が成り立ちにくいクラス)
	第 5 章-1	高校 (校内自主研修)
	第 5 章-2	高校 (公的教員研修)
B. ライティング活動	第 1 章-1	高校 (進学校)
	第 5 章-1	高校 (校内自主研修)
C. リスニング活動	第 1 章-1	高校 (進学校)
	第 1 章-2	高校 (自己啓発指導重点校)
	第 2 章-1	高校 (音楽科)
	第 3 章-3	中高一貫校 (高校)
D. リーディング活動	第 1 章-1	高校 (進学校)
	第 5 章-1	高校 (校内自主研修)
	第 5 章-2	高校 (公的教員研修)
E. 文法	第 1 章-2	高校 (自己啓発指導重点校)
	第 5 章-1	高校 (校内自主研修)
F. 語彙	第 5 章-1	高校 (校内自主研修)
G. 文化	第 1 章-2	高校 (自己啓発指導重点校)
	第 1 章-3	中学校
	第 4 章-1	高校 (国際高校)

	第 4 章-2	高校 (特別活動)
Ⅲ 教授資料の入手先		
	第 5 章-1	高校 (校内自主研修)
	第 5 章-3	高校 (授業評価)
Ⅳ 授業計画		
A. 学習目標の設定	第 2 章-1 第 5 章-3	高校 (音楽科) 高校 (授業評価)
B. 授業内容	第 2 章-1 第 5 章-1 第 5 章-2	高校 (音楽科) 高校 (校内自主研修) 高校 (公的教員研修)
C. 授業展開	第 3 章-1 第 5 章-1 第 5 章-3	中学校 (授業が成り立ちにくいクラス) 高校 (校内自主研修) 高校 (授業評価)
Ⅴ 授業実践		
A. レッスン・プランの使用	第 5 章-2 第 5 章-3	高校 (公的教員研修) 高校 (授業評価)
B. 内容	第 5 章-3	高校 (授業評価)
C. 学習者とインタラクション	第 3 章-1 第 5 章-3	中学校 (授業が成り立ちにくいクラス) 高校 (授業評価)
D. 授業運営	第 5 章-1 第 5 章-3	高校 (校内自主研修) 高校 (授業評価)
E. 教室での言語	第 5 章-1 第 5 章-3	高校 (校内自主研修) 高校 (授業評価)
Ⅵ 自立学習		
A. 学習者の自律	第 2 章-2 第 2 章-3 第 5 章-3	高校 (進路多様校) 中学 (国立大附属) 高校 (授業評価)
B. 宿題	—	—
C. プロジェクト学習	第 2 章-2	高校 (進路多様校)
D. ポートフォリオ学習	第 2 章-3	中学 (国立大附属)
E. ウェブ上での学習環境	—	—
F. 特別活動	第 4 章-2	高校 (特別活動)
Ⅶ 評価		
A. 測定法の考案	第 3 章-2	中学校
B. 評価	—	—
C. 自己評価と相互評価	第 3 章-1 第 3 章-2 第 3 章-3 第 5 章-1 第 5 章-3	中学校 (授業が成り立ちにくいクラス) 中学校 中高一貫校 (高校) 高校 (校内自主研修) 高校 (授業評価)
D. 言語運用	第 3 章-2	中学校
E. 国際理解	—	—
F. 誤答分析	—	—

4. 実践例に見る J-POSTL 活用の可能性

本書で紹介されている実践例から、大きく分けて2つの J-POSTL の使い道が見えてくる。1つは「確認的振り返り」、もう1つは「探索的振り返り」である。

「確認的振り返り」では、自分がこれまでにやってきた授業改善の成果を、J-POSTL の自己評価記述文を用いた振り返りにより確認・検証する。例えば、第1章-2「リメディアル教育の取り組み—文法の学び直しから定着へ」では、実践者である執筆者が13年間に渡って取り組んできた授業改善の実践を振り返り、改善に必要とされた教員の資質・能力を、J-POSTL の自己評価記述文から抜き出すことで、理論的根拠を付与することを目指した。また、第4章-1「『異文化理解』授業の振り返り」では、執筆者が担当した「異文化理解」の授業評価アンケートから浮き彫りになった課題の原因を探ることを目的に、これまでの授業実践を J-POSTL の記述文 (J-II-G) を用いて客観的に振り返り、今後の授業改善のためのヒントを得ることを目指した。その結果、これまでの授業実践で達成できた部分と、そうではない部分が精査され、今後の授業改善の課題が明確になった。授業改善の道のりにはゴールがなく、教師は常に進み続けなければならないわけだが、J-POSTL を活用することで、継続的な授業改善の取り組みが可能となる。

次に、「探索的振り返り」では、自分の授業の改善点を浮き彫りにするため、あるいは改善に向けての具体的な手立てを模索するために、J-POSTL の記述文を活用する。例えば、第3章-1「協同学習から相互評価へ—クラス環境および教室内の学力差の改善」では、問題行動や授業妨害を起こす生徒がたくさんいるクラスでの授業改善が紹介されている。授業実践者は中学1年次と2年次の2年間をかけて、席順を工夫したり教科書の扱い方を改善したりすることで学習環境を整えた。そして3年次を迎えるにあたり、より積極的に自立した学習者の育成を目指して、J-POSTL の記述文 (J-VII-C-2) からヒントを得て、授業に「相互評価」を取り入れることにした。その結果、クラスが協力的に授業を受けられるようになり、生徒の自己肯定感が高まったと報告されている。

さらなる付加価値として、本書で紹介されている授業改善の実践者からは、「J-POSTL が教師のみならず生徒の振り返りにも活用できる」「授業改善の成果を教員間で共有した上で、次の活動につなげていくのに役立つことができる」といった声があがっている。また、校内研修や公的教員研修における実践例からは、「J-POSTL は教員同士が授業改善について話し合うきっかけになる」「教員間にカリキュラム・マネジメントの改善意識が醸成される」といった成果も報告されている。

5. おわりに

本書では、授業改善の成果を報告するだけでなく、実践者の試行錯誤の過程も詳細に描写されていて、うまくいったこと、いかなかったこと、悩んだこと、今なお解決されない課題など、実践者が包み隠さず吐露してくれている。こういった生々しい描写こそが、後に続く人にとっては有益であり、自分もやってみようという気持ちにさせてくれるのではないだろうか。本書に背中を押され、規模の大小を問わず授業改善に取り組む教師が増えることで、振り返りツールとしての J-POSTL の面目躍如となることを期待している。

【記録】

2020 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. 7 月 26 日（日）第 1 回 JACET 関西「海外の外国語教育」研究会
開催方式：オンライン（Zoom）
招待講演：「COVID19 とこれからの外国語教育と CLIL」 安達理恵
2. 8 月 29 日（土）第 13 回（2020 年度）JACET 関東支部大会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表：「小学校外国語科における語彙・辞書指導に関する一考察－小学校現職教員対象の全国調査結果が示唆すること」 中山夏恵・土屋佳雅里・山口高領
3. 9 月 16～20 日（水～日） 第 10 回国際平和博物館会議
開催方式：オンラインで期間中視聴可能
発表：“Enhancing Cultural Understanding Attitudes through International Collaborative Learning Project” 清田洋一
4. 10 月 3 日（土）2020 年度 JACET 関東支部講演会（10 月）
開催方式：オンライン（Zoom）
講演：「イタリアの小学校外国語教育－教材・教具を中心に－」 長田恵理
5. 10 月 10・11 日（土・日） 第 20 回小学校英語教育学会（JES）中部・岐阜大会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表（11 日）：「CLIL 活動と児童の外国語学習に関する情意要因の関係」
安達理恵・阿部志乃・樫本洋子・北野ゆき・竹田里香・松延亜紀・安田万理
発表（11 日）：「小学校外国語科の教科書分析 －語彙の観点から－」
土屋佳雅里
6. 11 月 14～21 日（土～土）JACET 関西支部大会
開催方式：オンデマンド動画配信
発表：ウェブ会議システムの自動データ化機能を利用したディスカッションの分析
（Automatic Quantitative Discussion Analysis: Assessing Discussion in a Web Conference Environment） 森下美和・松岡真由子
7. 11 月 16～23 日（月～月） JALT 2020: 第 46 回年次国際大会
開催方式：Online
発表（22 日）“Preservice Teachers: Practice and Reflection” Gaby Benthien・Takane Yamaguchi
8. 12 月 6 日（日）第 3 回 JAAL in JACET（日本応用言語学会）学術交流集会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表「英語絵本の読み聞かせ活動を通じた教職履修生の意識の変容」 中山夏恵・土屋佳雅里
9. 12 月 12 日（土）2020 年度 JACET 関東支部講演会（12 月）
開催方式：オンライン（Zoom）
講演：「英語教師の学びの過程と協同的振り返り」 浅岡千利世

【言語教育エキスポ 2020 補講】

日時：2020 年 10 月 25 日（日）午前 8 時 50 分～午後 5 時 20 分

開催場所：早稲田大学 11 号館 4 階会議室，オンライン（Zoom）

主催：言語教育エキスポ 2020

1. 発表：『「教師の自己評価」で英語授業は変わる』J-POSTL を活用した 授業実践』清田洋一・浅岡千利世・栗原文子
2. 発表：「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・片平恵・北野ゆき・吹越菜央
3. 発表：「児童の異文化間能力を育む外国語の授業」中山夏恵・成田潤也・土屋佳雅里
4. 発表：「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と小学校教員から得られた調査結果を基に—」山口高領・米田佐紀子・中山夏恵・藤井佐代子
5. 発表：「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
6. 「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）」清田 洋一・Georgette Wilson・阿部志乃

言語教育エキスポ 2021 プログラム

日時：2021 年 3 月 7 日（日）

開催方式：オンライン（Zoom）

主催：言語教育エキスポ 2021

A は 90 分枠，C は 60 分枠，P は 30 分枠です。

	A 先生担当	B 先生担当	C 先生担当	D 先生担当
9:00-9:30	A01	C01	P16	
9:30-10:00	A01	C01	P21	
10:00-10:30	A01	P19	P22	
10:40-11:10	A02	P17	P09	P04
11:10-11:40	A02	P10	P15	P05
11:40-12:10	A02	P28	P13	P20
13:00-13:30	A04	P06	P01	P18
13:30-14:00	A04	P12	P02	P07
14:00-14:30	A04	P27	P03	P08
14:45-15:15	A03	P14	P23	
15:15-15:45	A03	P25	P24	
15:45-16:15	A03	P26	P11	
16:30-18:00	W01			

A01「小学校英語学習ポートフォリオ開発―「聞くこと」と使用語彙、文化に関するの小学校検定教科書の分析をもとに」，清田 洋一（明星大学），竹田 里香（立命館大学），松延 亜紀（大阪教育大学），土屋 佳雅里（東京成徳大学）

A02「資質、能力を育てる活動設計と 5 領域におけるパフォーマンス評価」 泉 恵美子（関西学院大学），長沼 君主（東海大学），アレン 玉井 光江（青山学院大学），田縁 眞弓（ノートルダム学院小学校），加藤 拓由（岐阜聖徳学園大学），大江 太津志（京都市立百々小学校）

A03「オンライン授業から見た授業研究の課題―ポストコロナ時代の教育をみすえて―」 村上 裕美（関西外国語大学短期大学部），工藤 泰三（名古屋学院大学），樫本 洋子（四天王寺大学），高田 哲朗（京都外国語大学），竹田 里香（立命館大学），デイヴィス 恵美（大阪成蹊大学），東郷 多津（京都ノートルダム女子大学），中野 三紀（兵庫医療大学），星原 光江（ノートルダム女子大学大学院）

- A04「オンラインを活用したこれからの英語授業：オンデマンド、リアルタイム、ハイフレックス、そして…」奥 聡一郎（関東学院大学），河内 健志（高崎経済大学），鬼頭 和也（城西大学），下山 幸成（東洋学園大学）
- C01「オンラインによる協働学習の効果と問題点」津田 ひろみ（明治大学）、小松 千明（お茶の水女子大学）、大須賀 直子（明治大学）
- P01「複数教科のコラボレーションで育てる PISA 型学力に関する長期研究—中学校におけるカリキュラムマネジメントから—」島崎 圭介（堺市立殿馬場中学校），柏木 賀津子（大阪教育大学）
- P02「小学校英語教育におけるティーチャートークの研究—意図的で構造化されたインプットを身に付けるための研修用コンテンツの開発—」古賀 真也（大阪教育大学大学院生・池田市教育委員会），柏木 賀津子（大阪教育大学大学院）
- P03「大学、NPO 協同によるグローバル教育研修の開発—学校の 21 世紀チェンジメーカー育成を目指して—」柏木 賀津子（大阪教育大学），田中 満公子（大阪教育大学附属天王寺中学校・高等学校），中原 健聡（Teach For Japan）
- P04「茨城県英語スピーチコンテスト（オンライン版）について—コロナ禍でも発表の機会を—」宮本 順紀（茨城県高等学校教育研究会英語部長（茨城県立牛久栄進高等学校長））
- P05「SDGs について学ぶことを活用した「異文化理解」の授業～今を生きる子どもたちの未来のために～」山田 拓也（茨城県立茎崎高等学校）
- P06「初級レベル英語学習者を対象としたブレンデッド・ラーニングの実践」野澤和典（立命館大学）
- P07「L2 英語及び日本語音声を対象とした自動採点とその精度」峯松 信明（東大），榎原 卓弥（東大），斉藤 一弥（UCL），ボイクマン 総子（東大）
- P08「逆シャドーイングに基づく学習者音声に対する瞬時的了解度アノテーション」峯松 信明（東大），朱 伝博（東大），中西 のりこ（神戸学院大）
- P09「言語教師のポートフォリオ（J-POSTL），を用いて「省察力」を養うには～反省に終始する振り返りからの脱却を目指して～」永倉 由里（常葉大学）
- P10「オンライン授業における ICT の活用」清水 真紀子（高崎商科大学短期大学部）
- P11「タスク・パフォーマンスのデータ化と言語的特徴—英語上級話者の事例—」臼田 悦之（函館工業高等専門学校）
- P12「80 年前の日本の CLIL 実践から学ぶ—戦前の小学校英語教科書の分析より—」二五 義博（海上保安大学校）
- P13「レーヴン漸進的マトリックス検査法による CEFR における学習能力(savoir-apprendre)の評価について」矢田部 清美（芝浦工業大学）
- P14「小学生が対象の英語聴覚語彙力に関するテストの開発」酒井 志延（千葉商科大学），土屋 佳雅里
- P15「J-POSTL を活用した授業実践その考察—1 年間の異文化間理解授業を通して—」細 喜朗（早稲田大学本庄高等学院），栗原 文子（中央大学）
- P16「Global awareness 向上を目指す統合的授業実践—Media literacy 教育の見地より」蔦田 和美（関西外国語大学短期大学部）
- P17「学習ツールとしての MT と学習方略のメタ認知」瀧村 裕子（神奈川工科大学）

- P18「英語ライティング授業における持続可能な開発目標（SDGs）の活用方法」 中谷 安男（法政大学）
- P19「オンライン模擬授業における学生の振り返りコメントの分析」 生内 裕子（日本大学）
- P20「大学英語読解授業におけるメタ認知意識調査」 上野 裕子（同志社女子大学大学院生）
- P21「コミュニケーションのための英語学習に関する大学生の beliefs—20 年前と変わったのか、変わっていないのか—」 松浦 浩子（福島大学），千波 玲子（亜細亜大学）
- P22「英語教育における学習者の多様なニーズの把握と支援—観察項目表の使いやすさの検討と特別なニーズへの英語学習支援例—」 佐藤 玲子（明星大学），山口 真佐子（明星大学），林田 宏一（一般社団法人あかつき心理，教育相談室）
- P23「全自動赤ペン添削をオンライン授業に取り入れた学習—コロナ時代でのスピーキング練習への挑戦—」 Ryan Spring（東北大学），田淵 龍二（ミント音声教育研究所）
- P24「全自動赤ペン添削によるスピーキング学習支援の提案—AI による自動音声認識を 3 秒で添削—」 田淵 龍二（ミント音声教育研究所），Ryan Spring（東北大学）
- P25「『外国語の学び』のはじめての活動に?マイネーム・プロジェクト?」 阿部志乃（横須賀学院小学校），北野ゆき（大阪府守口市立さつき学園）
- P26「小学 5・6 年生が英語絵本をベースに学ぶ CLIL—Trees to Paper」 諸木 宏子（A & A ENGLISH HOUSE 諸木英語教室）
- P27「コロナ禍での小学校外国語教育」 若松 里佳（荒川区および北区教育委員会 外国語教育アドバイザー）
- P28「英語教育におけるリーダーシップ教育—オンラインでの取り組み—」 藤尾 美佐（東洋大学），村上 裕美（関西外国語大学短期大学部）
- W01「♪英語 DE ドラマ」 小口 真澄（英語芸術学校，マーブルズ），マーブルズスタッフ

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: 今村洋美 Hiromi Imamura <imamura@isc.chubu.ac.jp>

4. 原稿執筆要領 (Guidelines)

- No. 1 (日本語版) : 原稿は A4 用紙 20 ページ以内。余白 (天地左右 30mm)。1 ページの文字数 (MS 明朝 10.5 ポ) ×行数 (40×40)。タイトル (MS ゴシック 14 ポ), 著者名 (MS ゴシック 10.5 ポ), アブストラクト (MS 明朝 10.5 ポ, 左右インデント 2 文字, 400 字程度)。キーワード (5 つ以内)。見出し (大見出し : MS ゴシック 12 ポ, 小見出し : MS ゴシック 10.5 ポ)。英語フォント (Times New Roman 10.5)。読点は全角カンマ。その他 : HP のテンプレート参照。
- No. 2 (English edition): Full-length manuscripts in MS W, conforming to APA 6 edition style, should not exceed 8,000 words on A4 paper (Leave margins of 30mm on all sides of every page / Use 12-point Times New Roman, 80 letters×40 lines), including title (14-point Times New Roman), headings (12-point Times New Roman in bold type), abstract (200-300 words), key words (no more than 5 words), references, figures, tables, and appendix. (See, template on the SIG website)

原稿投稿者への情報 : 査読の評価項目

原稿は、記事類別に応じて以下の観点・項目で評価されます。

分野の妥当性	内容は本会誌で扱うものとして適当か。
記述の妥当性	原稿の位置づけは明確か。表現は正確か。文献引用は適切か。
信頼性	内容に矛盾や誤りはないか。論理の展開に無理はないか。
独創性・新規性	理論、実践、手段、事例とともに新規で意義ある成果があるか。
教育的寄与	成果が教育上有用か。教育効果の向上が期待できるか。
将来の発展性	得られた知見、手法等が将来教育分野で寄与する可能性があるか。
完結性	成果がまとまり、独立しているか。教育効果への考察と示唆はあるか。

【編集後記】

☆ついに、日本でも新型コロナウイルスのワクチン接種が始まりました。2021 年度は、対面式の授業が少しでも増え、大学生の元気な姿がキャンパスに戻ってくることを願っています。☆この号では、展望 1 件、招待論文 1 件、論文 1 件、研究ノート 2 件、実践報告 2 件、書評 1 件の掲載となりました。今回も、査読者の皆様には、大変お忙しい中、丁寧で有益なフィードバックをいただき、論考に反映することができました。ご尽力に心より感謝申し上げます。☆今年度は、小学校で英語の教科化が始まりましたが、約 5 年の開発期間を経て、J-POSTL エレメンタリーも完成を迎えました。調査・研究にご協力くださいました先生方や学生の皆様にお礼申し上げます。多くの教職課程をご担当の先生方や小学校英語指導者の皆様にご活用いただけますと幸いです。☆今号では、参考文献のフォーマットが一部統一されていません。今後の課題といたします。(2/16/2021 F.K.)

Language Teacher Education

言語教師教育 2021

Vol.8 No.1

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

令和 3 年 (2021 年) 3 月 7 日

発行者 JACET 教育問題研究会

JACET SIG on English Language Education

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

代表 清田 洋一

〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1-6-1

早稲田大学商学大学院 神保尚武 気付

電話 03-5286-2081

印刷所 有限会社 桐文社

〒142-0053 東京都品川区中延 6-2-22 エボンビル 1 階

電話 03-3781-4010

本書の印刷費には科学研究費補助金基盤 (B) (課題番号: 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-jacetededu/>>
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。