Japanese edition

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

Language Teacher Education
言語教師教育

【Vol. 9 No. 1】

JACETSIG-ELE Journal

Language Teacher Education and Related Fields

March 2022
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 2022

【Vol. 9 No. 1】

JACETSIG-ELE Journal
JACET 教育問題研究会 会誌

2022 年 3 月
JACET 教育問題研究会
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/

Language Teacher Education Vol.9, 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 2022
Online edition: ISSN 2188-8264　Print edition: ISSN 2188-8256

No part of this journal may be reproduced in any form without permission in writing from JACET SIG on English Language Education.

Printed by Tobunsha for the JACET SIG in Japan.

目　次

編集者，査読者，執筆者一覧 …… (ii)

招待論文

歴史から問い直す学習英文法 ……朝尾幸次郎 1

論　文

小学校での外国語指導者を養成するための
教職課程における自己評価記述文への自己評価の変化 ……山口高領 20

研究ノート

英語教育における教師の協働的省察の可能性：教師による省察と
省察的実践の理論と課題を踏まえて ……田中武夫，南侑樹，髙木亜希子 41

機械翻訳活用による小学校外国語教育と国語教育の連携 ……成田潤也 56

小学校英語検定教科書分析―異文化間コミュニケーション能力育成のための
指標を求めて― ……中山夏恵，栗原文子，清田洋一 70

実践報告

J-POSTL を活用した英語の授業改善：
２年間の異文化理解授業の振り返り ……細喜朗，栗原文子 84

書　評

『異文化間教育』白水社 ……中山夏恵 99

資　料

J-POSTL エレメンタリー開発のための経年調査における質問紙調査の
質的分析結果報告 …… 米田佐紀子 103

外国語支援活動を通して教職課程履修生は何を学ぶか：
報告時に言及された自己評価記述文の分析 …… 山口高領 120

「中学校へのパスポート（仮称）」作成に向けた予備調査
…… 米田佐紀子，土屋佳雅里，山口高領 132

記　録

2021 度教育問題研究会会員・協力者の学会等発表記録 …… 142

言語教育エキスポ 2022 …… 144

Language Teacher Education 言語教師教育 原稿投稿要領 …… 145

【編集後記】/ 148

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）

阿野幸一（文教大学教授）
岩中貴裕（山口県立大学教授）
臼倉美里（東京学芸大学准教授）
片桐一彦（専修大学教授）
塩沢泰子（文教大学教授）
永倉由里（常葉大学教授）
猪井新一（茨城大学名誉教授）
泉恵美子（関西学院大学教授）
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）
下山幸成（東洋学園大学教授）
二五義博（海上保安大学校教授）

執筆者　（掲載順）

朝尾幸次郎（元立命館大学教授）
田中武夫（山梨大学教授）
高木亜希子（青山学院大学教授）
中山夏恵（文教大学准教授）
清田洋一（明星大学教授）
米田佐紀子（玉川大学教授）
山口高領　（秀明大学講師）
南侑樹（神戸市立工業高等専門学校講師）
成田潤也（神奈川県教育委員会指導主事）
栗原文子（上掲）
細喜朗（早稲田大学本庄高等学院教諭）
土屋佳雅里（東京成徳大学助教）

【招待論文】

歴史から問い直す学習英文法

朝尾幸次郎

要旨

幕末，人々が英語を学ぼうとしたとき，そこには何もなかった。手がかりは海外の英文典のみである。わが国における英語の学びは海外の英文典を読み解き，それを翻訳することから始まった。しかし，その後の発展は驚異的であった。1914 年（大正 3 年）に出た石黒魯平『例解詳説 最新英文典講義』の内容は現代の英文法書とほとんど変わらない。しかし，それは石黒魯平以降，今日までの 100 年間，わが国の学習英文法は変わらなかったということだ。皮肉なことに，その水準の高さがその後の発展を止めてしまった。その学習英文法を英語教育史の視点，そして英語史の視点から問い直すと学習英文法のありかたが見えてくる。「歴史から問い直す」というのはその二重の意味からである。

キーワード

学習英文法，文法用語，不定詞，現在完了，仮定法

1．翻訳から始まった英文法

1.1 ピネオとカッケンボス

1858 年（安政 5 年），幕府はアメリカ，イギリス，フランス，ロシア，オランダとの間に修好通商条約を結ぶ。「五カ国条約」と呼ばれるものである。『福翁自伝』によれば，翌 1859 年，福沢諭吉は条約により開港されたばかりの横浜にその様子を見物にでかけている。横浜にはすでに外国人が居留し，店を出していた。しかし，その外国人とことばを交わしても全く通じない。それまで「死に物狂いになってオランダの書を読むことを勉強した，その勉強したものが，今は何にもならない」。福沢の落胆は大きかった。横浜から江戸に戻った次の日，福沢はこれからは「一切万事英語と覚悟を極め」るのである（福沢，1978, pp. 98-100）。

当時，蘭学の蓄積はあったものの，英学は始まったばかりであった。1851 年（嘉永 4 年），中浜万次郎はイギリスで出た文法書 *The Elementary Catechisms, English Grammar*（1850）をアメリカから日本に持ち帰っている。その 7 年後の 1857 年（安政 4 年），『伊吉利文典』という名でその翻訳が刊行された（石原，2007；斎藤，2011）。日本語で読めた最初の英文典である。わが国初の英和辞典である『英和対訳袖珍辞書』が出たのは 1862 年（文久 2 年）のことだ。幕末，わが国の英語学習はほとんど何もないところから始まった。

しかし，そこからの進展は驚異的であった。福沢の落胆から 10 年後の 1869 年（明治 2 年），慶應義塾読本として『ピ子（ネ）ヲ氏原板英文典』が出た。これは 1849 年から 1889 年にかけアメリカで刊行されたピネオ（T. S. Pinneo）による *Pinneo's Primary Grammar of the English Language, for Beginners* を英語のまま復刻したものである。そして，翌 1870 年

にはこれを漢文訓読式に直訳した『ピ子(ネ)ヲ氏原板英文典直訳』が同じく慶應義塾読本として出た。これはその後,『通俗英文典』という名で世に出る。また,『ピ子(ネ)ヲ氏原板英文典直訳』出版と同年の 1870 年，東京大学の前身，大学南校から『格賢勃斯(カッケンボス) 英文典直譯』が出ている。これはアメリカで刊行されたカッケンボス（G. P. Quackenbos）による *First Book in English Grammar*（1864）の漢文訓読式直訳である。この 2 冊の英文典は学校で広く使われたという意味でわが国における学習英文法の始まりと言える。

1.2 蘭学にならった英文法用語

両書とも邦訳にあたっての最初の難関は文法用語であった。まったく新しい概念を日本語にしなければならない。両書で使われた文法用語を比べると，当時の英文法についての理解をうかがい知ることができる。

驚くのは両書で共通して使われている用語が多いことだ。次はその主なものである。ピネオとカッケンボスの翻訳英文典にはいくつかの版がある。ここで比べたのは 1872 年（明治 5 年）版のピネオ『通俗英文典』，1870 年（明治 3 年）版のカッケンボス『英文典直訳』である。以降,『通俗英文典』,『英文典直訳』という名で示すのはこの版のことである。

品　詞	名詞	代名詞	形容詞	動詞（働詞）
	副詞	前置詞	接続詞	間投詞
	関係代名詞	人代名詞（personal pronoun）		
数・格・人称	単数	複数	主格	人称
	第一人称	第二人称	第三人称	
動　詞	法	時（tense）	現在	直説法
	不定法	分詞		

ここに「冠詞」がないのはピネオとカッケンボスでその扱いが異なるからである。両者とも a/an は indefinite article，the は definite article と同じ名前で呼んでいる。しかし，ピネオが冠詞（article）を形容詞の一部門としているのに対し，カッケンボスは品詞としているという違いがある。訳書では「不定冠詞」,「定冠詞」という同じ用語を使っている。

一致している用語が多いのは，当時，品詞名などにすでに使われていたものがあったからである。わが国最初の英和辞典である堀達之助『英和対訳袖珍辞書』(1862 年，文久 2 年）にはその冒頭に品詞名等の一覧があり，次のように用語を示している。

実名辞（substantive）	代名辞（pronoun）	形容辞（adjective）
他動辞（verb active）	自動辞（verb neuter）	副辞（adverb）
前置辞（preposition）	冠辞（article）	接続辞（conjunction）
間投辞（interjection）	複数（plural）	分辞（participle）
規則（regular）	不規則（irregular）	過去（preterit）

これらの用語，とりわけ品詞名はそれまでの蘭学を踏まえたものとみられる。わが国最初

の蘭和辞典『ハルマ和解(わげ)』(1796 年，寛政 8 年）の簡易版である藤林元紀による『訳鍵』（1810 年，文化 7 年）にはオランダ語の文法を短く解説した「訳鍵凡例并附言」という部分があり，ここには「辞性ニ九等アリ」と次の 9 つの品詞を示している。(　) 内に示したのは対応する英文法の用語である。

素性語（冠詞）	名目語（名詞）	直斤の辞（代名詞）
活用語（動詞）	分出語（分詞）	附添ルノ辞（副詞）
前置ノ語（前置詞）	連接ノ語（接続詞）	不意ニ叫出スノ語（間投詞）

『ハルマ和解』も『訳鍵』も辞書本文には見出し語とその訳語しか示しておらず，品詞名の記載はない。しかし，上のように「名目語」,「附添ルノ辞」,「前置ノ語」のように後の文法用語につながる言い方がすでに形になっている。

1.3 文法用語の混乱

品詞名など基本的な部分では一致するものの，ピネオ，カッケンボスの翻訳英文典の用語の多くは異なっている。文法用語は当時，新しい考えであり，翻訳は別々に行われたのだからそれは当然である。表 1 は『通俗英文典』,『英文典直訳』で用語が異なるものである。

表 1.　『通俗英文典』と『英文典直訳』における用語の違い

英語原典の用語	『通俗英文典』	『英文典直訳』
interrogative pronoun	疑問代名詞	問代名詞
possessive	持格	領格
objective	賓格	物体格
subject	（記載なし）	文章ノ主
object	目的	働詞ノ物体
regular verb	（記載なし）	規則働詞
irregular verb	（記載なし）	不規則働詞
transitive verb	他動詞	移リ行ク働詞
intransitive verb	自動詞	移リ行カザル働詞
auxiliary	助動詞	助詞
potential	成就法	許可法
subjunctive	疑問法	附属法
imperative	命令法	使令法
past	第一過去	半過去
present perfect	第二過去	過去
past perfect	第三過去	大過去
progressive	（記載なし）	進ミ行キノ形
active voice	他動態	働キ方ノ仕方
passive voice	受動態	受ケ方ノ仕方

何もないところから用語をつくらなければならなかった混乱がうかがえる。現代では「所有格」という名で定着した possessive は『通俗英文典』では「持格」,『英文典直訳』では「領格」としている。また，今では「目的格」と呼ぶ objective は『通俗英文典』では「賓格」,『英文典直訳』では「物体格」である。

時制と相は用語の混乱が激しい。これは原典であるピネオとカッケンボスで扱いが異なるからである。ピネオは時制を Present（現在），Past（過去），Future（未来）の 3 つ分け，過去はさらに First Past（第一過去）と Second Past（第二過去）に分けている。それぞれ,「過去」,「現在完了」のことである。カッケンボスは時制を 6 つに分け，Present（現在），Imperfect（半過去），Perfect（過去），Pluperfect（大過去），First Future（第一未来），Second Future（第二未来）としている。本来，英語の時制は現在と過去である。しかし，時制と相は密接に関連することからその扱いはむずかしいところがある。この混乱は現在の学習英文法にも引き継がれることとなった。

1.4 品詞論による記述

ピネオ，カッケンボスの英文典は品詞論による記述である。英文法は元来，ラテン語文法にならって記述された。ラテン語は屈折語であるため，その文法は必然的に品詞論となる。それをもとに記述されたのが伝統的な英文法であった。英語が屈折語であった古英語の時代にはその意味はあった。しかし，屈折が消失した現代英語では品詞論による記述は意味のあるものとは言えない。しかし，品詞論で英文法を記述する習慣はそのまま残った。ピネオ，カッケンボス英文典はそのような品詞論を受け継いだものであった。

次はピネオ英文典の冒頭 4 章の章立てである。章は品詞ごとに構成され，その下に文法項目の解説が配されている。これは今，使われている中学生，高校生向け英語解説書の構成とさして変わらない。

The Noun	Proper and Common / Person / Gender / Number / Case
The Pronoun	Personal / Relative / Interrogative
The Adjective	Comparison of Adjectives
The Verb	Transitive and Intransitive / Person and Number / Tense Mode / Active and Passive Voices / Regular and Irregular Verbs List of Irregular Verbs / Auxiliary Verbs / Conjugation of Verbs Conjugation of To Be / Conjugation of To Love / Conjugation of To be Loved / Defective Verbs / Unipersonal Verbs / Compound Verbs

ピネオ，カッケンボスの英文典はどちらも英語母語話者を対象に書かれたものだ。そのような文法書では意味・用法の説明よりも「…とは何か」という解説が主体となる。次はピネオ，カッケンボスによる Infinitive の解説である。

ピネオ　*What does the word* infinitive *mean?* The word *infinitive* means *without limitation.*

不定法という語が意味するものは何か。不定法という語が意味するのは限定がないということである。（Pinneo, c1854, p. 89：筆者訳）

カッケンボス　What does the Infinitive Mood express? An action or state not limited to a subject.
不定法が表すのは何か。主語に対して限定のない行為または状態である。（Quackenbos, 1866, p. 59：筆者訳）

このような解説は母語話者には意味があるとしても，外国語として英語を学ぶ学習者にとって意味のあるものではない。学習者が知りたいのは不定詞であれば，「不定詞とは何か」という解説ではなく，それがどのような意味を表し，それをどのように使えばよいかということだ。そこに借り物の翻訳英文典の限界があった。

２．国産英文典の誕生

2.1 久保清彦『中学教程 英文典』（1899 年）

海外の文法書の翻訳から始まったわが国の学習英文法はその後，驚くべき進歩を遂げる。ピネオ，カッケンボス英文典の翻訳から 29 年の後，日本人の手で書き下ろされた英文典，久保清彦『中学教程 英文典』（1899 年，明治 32 年）が世に出る。これは当時の中学生を対象に書かれたものである。この英文典はピネオ，カッケンボスにならった品詞論の構成をとりながらも，日本人学習者を念頭に置いた工夫がなされている。

その 1 つが格についての説明だ。この英文典では今日，われわれが「所有格」とよぶものを「物主格」と呼んではいるのだが，「格」について次のように説明している。

(I)　Nominative case
（主格若クハガ格）　. . . ガ，ハ，デ.
(II)　Possessive case
（物主格若クハノ格 ）　. . . ノ.
(III)　Objective case
（目的格若クハヲ格）　. . . ヲ，ニ，ト.

（久保，1899, p. 64）

「主格」，「物主格」，「目的格」という言い方と並んで「ガ格」，「ノ格」，「ヲ格」という呼び名を使っている。それぞれ次のように助詞「ガ，ハ，デ」，「ノ」，「ヲ，ニ，ト」に対応する。

I.　The *boy* is studius.　小児ガ，ハ.（studious の誤り：筆者注）
It is my *boy.*　小児デ.
II.　It is the *boy's* cap.　小児ノ.
III　I like the *boy.*　小児ヲ.
I gave it to the *boy.*　小児ニ.

I went with the *boy*.　小児ト.

（久保，1899, p. 62）

この英文典では Pass me a cup of tea.のような二重目的語の例では間接目的語を「ニ格」，直接目的語を「ヲ格」と説明する工夫もしている（久保, 1899, p. 161）。

これは私たちにとってわかりやすい説明だ。久保のこの説明とピネオ，カッケンボスの次の説明を比べてみるとよい。ピネオ，カッケンボスとも目的語の意味を知らなければ，説明は堂々巡りである。

ピネオ	The *objective case* denotes the *object*; as, 'God made the *world*.' God made the world.（神は世界を作られた）のように目的格は目的語を表す。（Pinneo, c1854, p. 56：筆者訳）
カッケンボス	A noun is in the **Objective Case**, when it is in the object of a verb or preposition; 動詞または前置詞の目的語に位置する場合，名詞は目的格である。 （Quackenbos, 1866, p. 26：筆者訳）

現代英語では古英語の名詞，形容詞の格変化は消失し，格変化が残っているのは名詞の所有格，そして代名詞のみである。「主格」，「所有格」，「目的格」という言い方は現代英語にあってはそれほど意味をもつものではない。そのような言い方を使わず，「ガ」，「ノ」，「ヲ」で説明したのは日本人学習者のための注目すべき工夫と言える。

2.2 斎藤秀三郎 *Practical English Grammar*（1898-1899）

1899 年（明治 32 年），久保清彦『中学教程 英文典』の出版と同じ年，わが国の学習英文法史上，画期的と言える解説書が世に出ている。斎藤秀三郎（Saito, Hidesaburo）の *Practical English Grammar*（1898-99 年，明治 31-32 年）である。これは英語で書かれた大部な解説書だ。当時，このように高度な英語力をつけていた先人がいたことに驚く。しかし，なによりも特筆せねばならぬのは海外の文法書にはない，英文法の独自の知見が含まれていることだ。

英文法で「意味上の主語」という考え方を提起したのは内外を問わず Saito（1898-99）がはじめてである（伊藤，1997）。Saito は sense-subject という言い方で不定詞には「意味上の主語」があることを次のような例で説明している（引用は 1932 年版から）。

We are not allowed *to smoke* in the school-room.
I *thought* ***him*** *to be* a fool.

（Saito, 1932, p. 369）

「分詞構文」という考えをはじめて世に出したのも斎藤秀三郎である（伊藤, 1999）。Saito（1898-99）は次のような言い方を participial construction 呼んでいる。

Being (=*As he was*) the son of poor parents, he had to encounter many difficulties at the outset of his career.

（Saito, 1932, p. 410）

「意味上の主語」も「分詞構文」もその後，わが国の英語教育では広く使われるようになった言い方だ。ピネオ，カッケンボスの英文典の翻訳から 30 年，わが国の英文典はついに自らのことばで文法を語る力をつけていた。

2.3 石黒魯平『例解詳説 最新英文典講義』（1914 年）

斎藤秀三郎の *Practical English Grammar* (1898-1899）に続いて学習英文法の時代を画したのは 1914 年の石黒魯平『例解詳説 最新英文典講義』だ。わが国の学習英文法はこれによりその原型ができあがったと言える。石黒（1914）は Infinitive を相とし，「不定法」という名を使う古い英文典の記述を残してはいる。しかし，用法の解説は現在の学習英文法書と比べて遜色はない。石黒（1914）は不定詞の用法を次のように説明する。

Noun-use 名詞ノ働ヲナスモノ.
Adjective-use 形容詞ノ働ヲナスモノ.
Adverbial-use 副詞ノ働ヲナスモノ
Absolute-use 独立用法.

（石黒，1914, p. 193）

これは今日，広く使われる「名詞的用法」,「形容詞的用法」,「副詞的用法」,「独立不定詞」と同じものである。次は Adverbial-use についての説明である。

Purpose	I went **to see** him.
Cause（原因）	I **am glad to see** you.
Result（結果）	He grew up **to be** (=and became) a useful man.

（石黒，1914, pp. 201-202）

Purpose に「目的」と日本語を付してはいないが，これは副詞的用法の表す意味を「目的」,「原因」,「結果」とする現代の英文法解説書の説明と同じものだ。

2.4 独自の発達をとげた学習英文法

ピネオ，カッケンボス英文典の翻訳から始まったわが国の学習英文法はその後，わずかな間に大きな進歩を遂げた。それは翻訳英文法という借り物から独自の英文法への進化であった。1899 年の久保清彦『中学教程 英文典』は「主格」,「所有格」,「目的格」に代え,「ガ格」,「ノ格」,「ヲ格」という呼び名を工夫した。1898-1899 年の斎藤秀三郎による *Practical English Grammar*，1914 年の石黒魯平による『例解詳説 最新英文典講義』は英語を外国語として学ぶという視点からは当時，先進的な学習英文法であった。

しかし，そこには影もあった。それはラテン語文法を下敷きにしたピネオ，カッケンボス

流の古い英文法の枠組みを使い続けたことだ。当時の英語は屈折を失ってから久しく，品詞論をもとにした記述にそぐわないものになっていた。当時の内外の英文法はその古い枠組みによったものであった。それはいわば古い革袋に新しい酒を入れたものであった。それを以下，不定詞，現在完了，仮定法を例に見ていこう。

3．不定詞・現在完了・仮定法

3.1 不定詞

3.1.1 「不定詞」という呼び名

Infinitive というのはラテン語文法にならって英文法が取り入れた言い方である。これを infinitive（限定のない）と呼ぶのはそれが動詞の数・人称により限定を受けないからである。次は古英語hieran（ヒーエラン）（=hear）の直説法現在を現代英語と比べたものである。

		古英語	現代英語
不定詞		hier*an*（ヒーエラン）	hear
単数	1 人称	hier*e*（ヒーエレ）	hear
	2 人称	hier*st*（ヒーエルスト）	hear
	3 人称	hier*þ*（ヒーエルス）	hear*s*
複数		hier*aþ*（ヒーエラス）	hear

古英語の屈折は不定詞は-an，単数の 1 人称は-e，2 人称は-st，3 人称は-þ（ス），複数は-aþ（アス）のと形が定まっている。これに対し，現代英語は 1 人称も 2 人称も複数も同じ hear という形である。さらにそれは不定詞とも同じ形である。数・人称により形が定まるのは 3 人称単数の hear*s* だけだ。これは英語がその歴史の中で屈折を落としてきたからである。不定詞という言い方はラテン語，古英語のような屈折語では意味をもつ。しかし，現代英語のように屈折が消失した言語では意味のない呼び方だ。英文法で使う「不定詞」という言い方はラテン語文法のなごりである。

わが国の英文法で用いる「不定詞」という呼び名は infinitive をその原義にしたがって訳したものだ。ただし，その成り立ちにはちょっとした曲折がある。ピネオ，カッケンボスの翻訳英文典はどちらも「不定法」という言い方をしている。これは蘭学の伝統にしたがったものだ。オランダ語では英語の infinitive にあたるものをonbepaalde wijs（オンベパールデ ヴェイス）(=infinitive mode)と呼ぶ。蘭学ではこれを「不定法」あるいは「不限法」と訳した（岡田，2006）。それがピネオ，カッケンボスの翻訳英文典で使われることとなった。

わが国の英文法で不定詞を「法」という扱いから動詞の用法と改めたのはこれまでたどることができた限りでは岡倉由三郎の *Outlines of English Grammar. PART 2*（1911）のようだ。ここで岡倉（1911）は infinitive に「不定詞」という用語を当て，participle，gerund と並ぶ扱いをしている。以後，「不定詞」という言い方が一般的になる。

3.1.2 不定詞の表す意味

ピネオ（c1854）はその英文典で不定法を次のように説明する。

> *The Infinitive Mode* is used to express an action or state of being, in a general unlimited manner; as, 'To live,' 'To learn,' 'To study.' It never has a nominative.
> 不定法は to live（暮らす），to learn（学ぶ），to study（勉強する）のように，一般的に，限定しない形で行為や状態を表すのに用いる。主格はとらない。
>
> （Pinneo, c1854, pp. 89-90：筆者訳）

カッケンボスの英文典もこれとほぼ同じ説明だ。外国語として英語を学ぶ人にとってこのような説明はほとんど意味のないものだ。このような説明で済むのはこれが英語母語話者を対象としたものだからだ。英語母語話者にとって〈to+原形〉が表す意味は直感的に自明のものだ。だから英文典で意味・用法を解説する必要はない。文法解説の中心は用語の定義になる。

だが，外国語として英語を学ぶ学習者にとって必要なのは「不定詞とは何か」という定義ではない。それがどのように使われ，どのような意味を表すかという意味と用法の解説だ。それを形にしたのがわが国の学習英文法の定番となった「名詞的用法」，「形容詞的用法」，「副詞的用法」という説明だ。副詞的用法はその意味を「目的」，「原因」，「結果」に分ける。これは石黒魯平『例解詳説 最新英文典講義』(1914) にさかのぼる。不定詞の用法をこのように分けて説明するのはわが国の学習英文法の独自の工夫である。

これに対し，現代の海外の英文法解説書は to 不定詞を「名詞的用法」，「形容詞的用法」，「副詞的用法」に分けて説明することはしない。Quirk, Greenbaum, Leech and Svartvik の *A Comprehensive Grammar of the English Language* は現代，広く信頼される英文法解説書だが，この英文法書には to 不定詞の解説はまとめては現れない。「名詞的用法」，「形容詞的用法」，「副詞的用法」にあたるものについての用例はあるが，これらは「従属節における統語的・意味論的機能」という章の中で次のように別々に現れる。次で太字は章・節を表す数字，（ ）内は参考のためにここで付したものである。

15.10 subject: *To be neutral in this conflict* is out of the question.（名詞的用法）
direct object: He likes *to relax*.（名詞的用法）
adjectival complementation: I am very eager *to meet her*.（副詞的用法）
15.48 I left early *to catch the train*.（副詞的用法：目的）
15.54 *I'm glad to say*, *I'm happy to say*（副詞的用法：原因）
15.25 She grew up *to be a successful actress*.（副詞的用法：結果）

この解説書にはそもそも不定詞そのものを扱った節はない。そのため，不定詞を見るにはページをあちこち見て回ることになる。また，その意味・用法についての解説はわが国の学習英文法と比べるときわめて素っ気ない。これは本書が英文法解説書として不備ということではもちろんない。これが英語母語話者を対象とした英文法解説書であるからだ。

英語学習者向けに不定詞の解説を試みたのが斎藤秀三郎の *Practical English Grammar*

（1898-1899）であった。英語で書かれたこの解説書では今日，副詞的用法と呼ぶものを The Infinitive of Purpose（目的の不定詞）と呼び，次のように解説している（引用は 1932 年版から）。

動詞の後で

Come *to see* me.

原因または場合（Cause or Occasion）：感情を表す動詞の後で

I rejoice *to hear* of your success.

結果（Result）

I worked hard only *to fail* at last.

形容詞の後で

They are *ready to grant* your request.

（Saito, 1932, pp. 399-402：筆者訳）

石黒魯平『例解詳説 最新英文典講義』（1914）もまた同じように不定詞の意味・用法を「目的」，「原因」，「結果」に分けて示している。

海外の英文法書で同じような説明をしているのは Zandvoort, R. W.の *A Handbook of English Grammar*（1969）だけではないだろうか。この文法書は to 不定詞の意味を次のように説明している。

Purpose	He got up to ask a question.
Feeling	I was glad to be relieved of the responsibility.
Result	He rose to be head of a college.

(Zandvoort, 1969, pp. 10-11)

Zandvoort のこの文法書は元来，オランダで 1945 年，英語を学ぶ学生のため，英語とオランダ語の対訳で出されたものである。

海外の英文法解説書で副詞的用法を同じように説明しているものにはこの他，Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M., *The Grammar Book: Form, Meaning, and Use for English Language Teachers*（2016）がある。これは英語を学ぶ外国人にどのように文法を教えるかという視点から書かれたもので，ここでは purpose infinitive という言い方で副詞的用法に対応する説明をしている。

Zandvoort の文法書も Larsen-Freeman and Celce-Murcia の解説書もどちらも英語を学ぶ外国人に英文法を教えるために書かれたものだ。副詞的用法を「目的」，「原因」，「結果」に分けて説明するのは英語学習者用の英文法の特徴であるようだ。

3.1.3 「目的」，「原因」，「結果」

わが国の学習英文法は不定詞の副詞的用法を「目的」，「原因」，「結果」と説明してきた。これは秀逸な説明であった。しかし，同時にそれは別のむずかしさを生むことにもなった。

To 不定詞は元来，古英語において前置詞 to に不定詞の与格が続いたものであった。これ

は前置詞 to が表す「…に」という方向の意から「…に向かって」という意味を表した。「…するために」,「…のために」,「(その結果) …する方向に」というのはこの「方向」という原義から引き出されてくるものだ。その原義を飛び越して「目的」,「原因」,「結果」と説明するのでは学習者の理解にはつながらない。不定詞には「目的」,「原因」,「結果」のどれでも読むことのできないがものが数多くある。次のような例ではこれを「目的」,「原因」,「結果」に当てはめて読むのはむずかしい。

Be sure *to lock* the door before you leave.
出かける時はドアにかぎをかけるのを忘れないで。

この to lock という不定詞はどのような方向に気をはたらかせるかを表したものだ。これを「目的」,「原因」,「結果」に当てはめて理解しようとするのは無理がある。「目的」,「原因」,「結果」という意味は不定詞に内在すものではない。不定詞の原義を下敷きにして場面・文脈から引き出されてくるものだ。不定詞の意味を「目的」,「原因」,「結果」とするのはそれが不定詞に内在するものであるという誤解を生みかねない。

英語教育への辛辣な見方で知られた若林俊輔氏は We eat <u>to live</u>, not live <u>to eat</u>.という例を示しながら次のように述べたことがある。

> 普通の英文法では，この to live，to eat を「不定詞の目的を表す副詞用法」と説明しています．文部省が出している『学習指導要領』でも同じことを言っている．困ったモンです．こんな難しいことを言わなくても，to の働き・意味がわかれば，なんということもないやさしい事柄なのです．
>
> （若林，1990, pp. 165-166）

若林（1990）の言う〈to の働き・意味〉を明治の人々はじょうずに理解していたようだ。明治時代，英語を学ぶための読本として広く使われたものに西山義行訳『ウィルソン氏第一リードル独(ひとり)案内』というものがある。アメリカの学校教科書をもとに作られたもので，寺田寅彦がはじめて英語を教わったときの教本としても知られる。この教本では単語にそれぞれ意味と発音をルビのように示し，さらに番号を振っている。漢文訓読式に読むための工夫だ。次はこの読本に現れる不定詞の例である。ここでは読み順を示す番号をはずし，読み下しにした和訳を示した。イタリックと（　）の注は筆者が付したものである。

Do you like *to ride* on a horse?（名詞的用法）
ナンヂハ　ウマニ　ヲヒテ　ノル　ベク　コノミ　ナス　カ
She has a muff *to keep* her hands warm.（形容詞的用法）
カノジョハ　カノジョノ　テヲ　アタゝカニ　タモツ　ベク　ウデハメヲ　モツ
Ann has gone *to feed* the hens.（副詞的用法：目的）
アーンガ　メンドリヲ　ヤシナフ　ベク　ユヒ　タ
I am glad *to hear* it.（副詞的用法：原因）

ワレハ　ソレヲ　キク　ベク　ヨロコンデ　アル

この読本には to 不定詞は 96 例現れる。それらは名詞的用法，形容詞的用法，副詞的用法にかかわりなく to はすべて「ベク」と訳している。乱暴に見えるが，日本語に直すとほぼ意味が通じるものになっていることに驚く。助動詞「べし」は行為の方向を感じさせることばで，to 不定詞が表す方向の意味とうまく呼応している。

不定詞を「目的」,「原因」,「結果」と教えるのはその場での解決にはなっても，広く英語を理解する助けにはつながらない。To 不定詞は「…する方向（に）」というのがその原義で，「目的」,「原因」,「結果」という読みは場面・文脈から引き出されてくるものであると理解すべきではないだろうか。今の時代，『ウィルソン氏第一リードル独(ひとり)案内』のように to 不定詞を「べく」と訳すことには躊躇する。しかし，明治時代，不定詞を「べく」と理解した先人の工夫を思い起こすべきではないだろうか。

3.2 現在完了

3.2.1 「現在完了」という呼び名

英文法で使う present perfect という言い方はラテン文法にならったものだ。しかし，それはやはり無理のあるものだった。ラテン語にも英語の現在完了にあたる言い方はあるが，それは過去形と形のうえで区別のつかないものだ。「私は歌った」をラテン語で言えば，I sang.も I have sung.もどちらもCantavi(カンターウィ).である。また，ラテン語ではこのcantavi(カンターウィ)は動詞の屈折であるのに対し，英語の現在完了である〈have+過去分詞〉は迂言的表現である。

ドイツ語でこれに相当するのは haben/sein と過去分詞による言い方だが，英語とは用法が異なる。英語で過去形を使う場面でもドイツ語ではこの言い方をする。

Ich (イッヒ) *habe* (ハーベ) ihm gestern (イーム ゲステルン) *geschrieben.* (ゲシュリーベン) (=I *wrote* to him yesterday.)
昨日，彼に手紙を書いた。

ドイツ語のこの形は英語の現在完了の意味を表すこともある。しかし，英語の現在完了のように「継続」を表すことはない。英語の〈have+過去分詞〉は英語独特の形式であり，これをラテン語にならって present perfect と呼ぶのはふさわしいものではなかった。

3.2.2 「現在完了」の表す意味

先に触れた『ウィルソン氏第一リードル独(ひとり)案内』では現在完了の読みに工夫がみられる。この教本では 39 例現れる現在完了すべてを次のように助動詞「た」で読んでいる。

The men have come in from the field.
ヒトハ　ノ　カラ　イリキタツ　タ
But I have been so sick,（後略）
シカシナガラ　ワレハ　サヤウ　ヤンデ　アツ　タ

これに対し，過去形は助動詞「き」の連体形「し」で訳しており，現在完了と過去形を読み分けている。

At last they came to a great town;
ツイニ　カレラハ　オオヒナル　マチニ　マデ　キタリシ

過去形と現在完了を読み分けてはいたものの，その理解は概念的なものにとどまっていたようだ。久保清彦『中学教程 英文典』（1899）は現在完了を次のように説明している。

Present perfect ハ現在ノ時ニ於テ全ク完結スルカ或ハ又過去以来現在ヲ経テ尚ホ連続スル動作若クハ有様を云フトキニ用ユ．（久保，1899，p. 135）

これでは読者はおそらく意味を理解できなっただろう。現在完了の表す意味をはじめてわかりやすい言い方で説明したのは石黒魯平『例解詳説 最新英文典講義』(1914) である。

Perfect Tense ハ過去ノ働ヲ述ベナガラ其ノ現在ニ残ス結果ヲ表ハス Tense デアル．而シテ分ツト結果経験継続トナル

(1) 結果：He has gone to America. 彼ハ米国へ行ッテ居ル.
　　He has come. 彼ハ来テ居ル.
(2) 経験：I have seen it *before.* 前ニ見タコトガアル.
(3) 継続：*How long* have you known him? 何時カラ知ッテ居ルカ.

（石黒，1914, pp. 154-155）

上で before，How long を斜体にしているのは，それらが経験，継続の意味と共起することを示したものである。ここに「完了」を示していないのは，例文からわかるように「完了」は「結果」に含めているからだ。

わが国の学習英文法では現在完了が表す意味を「完了・結果」,「経験」,「継続」と説明する。これはわが国の学習英文法の大きな成果のひとつだ。海外の学習英文法で同じような説明をしているのは Zandvoort（1969）だけのようだ。わが国の学習英文法は Zandvoort（1969）のずっと以前，そのレベルに達していた。

現在完了を「完了・結果」,「経験」,「継続」に分けるのは確かにわかりやすい工夫であった。上に示した石黒（1914）の「結果」,「経験」,「継続」の用例はぴたりと意味が当てはまる。しかし，これは「完了・結果」,「経験」,「継続」に当てはまる用例を選んだ側面が強い。実際には現在完了を「完了・結果」,「経験」,「継続」の意味で読むのが難しい例は次のように数多くある。

Look how many people *have died* in auto accidents in the United States.
Humans *have developed* cultures and societies.

海外の英文法書で現在完了を「完了・結果」,「経験」,「継続」と説明するものはない。Greenbaum and Quirk（1990）はわれわれが「経験」と呼ぶ意味を「完了」と区別せずに扱っている。それはこの 2 つは時間の長さを短くとらえるか，長くとらえるかの違いであると考えるからだ。「完了・結果」,「経験」,「継続」という説明は現在完了の意味を概念的に説明するよりもわかりやすい。しかし，それは現在完了の意味を単純化しすぎてはいないだろうか。また，「完了」と「継続」では意味が整合しない。

現在完了の意味はその原義に立ち戻るとわかりやすく理解できる。現在完了は元来，次のように〈have+目的語+他動詞の過去分詞〉という形で「〜は…された状態にある」という意味を表していた。

I *have* a letter *written*.（私には手紙は書かれた状態にある）

古英語ではこの目的語とそれに続く過去分詞の性・数・格の屈折は一致しており，文法的に緊密につながっていた。ところが，その後，屈折が消失するとともに目的語と過去分詞のつながりは薄れた。さらに中英語以降，目的語は動詞の後に置くという圧力から語順は次のように変わり，〈have+過去分詞〉という現在完了の形が生まれた。

I *have written* a letter.

この用法は他動詞から自動詞にも広がり，「…した状態にある」という意味で使われるようになった。現在完了はそれがいつ起こったのか，どれくらい前に起こったのか，どれくらいの期間を要したのかといったことは問わない。これらは不定で，それこそが現在完了の表す意味であるからだ。

「完了・結果」,「経験」,「継続」というのは現在完了という文法形式に内在するものではない.「…した状態にある」という原義をもとに場面・文脈によって引き出されてくる読みだ。学習英文法での現在完了の扱いは「…した状態にある」というの原義に立ち戻り，再考すべきではあるまいか。

若林俊輔氏は英文法の教え方について厳しい目を向けてきたひとりである。氏はかつて中学生から質問されたという。現在完了は完了を表すと教わった。「今は終わっている」という意味なのだろうと思っていたら，have known は「継続」を表すと教わって驚いた。継続というのは続いているということだ。終わっているのに続いているというのはわからないという質問である。この質問に触れながら，氏は現在完了に「完了」,「経験」,「継続」の意味は認めないと断言するのである（若林，1990, p. 188）。

3.3 仮定法

3.3.1 「仮定法」という呼び名

「仮定法」という呼び名はわが国の英文法で最初から定まっていはいなかった。曲折を経て使われるようになったものだ。岡田（2006, p. 333）によれば幕末から明治の時代，英文典では subjunctive の訳語として次のようなものが使われていた。驚くほどの混乱だ。

虚構様	疑問法	疑惑法	疑義法	附説法	附属法	接続法
接合法	接説法	不定法	約束法	仮定法	仮設法	仮説法

このような混乱の中から明治期，subjunctive の訳語は「接続法」から「仮定法」へと収束する（岡田，2006）。しかしながら，「仮定法」という呼び名は英文法用語としてもっとも残念なものであった。それは原義から離れ，まぎらわしい意味になったからである。

文法用語としての subjunctive は本来，subjoined，すなわち「下に（sub-）つながった（joined）」というのがその原義だ。「下につながった」というのは主節の下の従節で使われるという意味だ。次はシェイクスピア『から騒ぎ』からの例である。ふだんは陽気なベネディックがうかない様子。その彼をクローディオとドン・ペドロがからかう。ここで he というのは話題にされているベネッディクのことである。

I hope he *be* in love.
この男，恋をしているのでございましょう。

主節の I hope は事実としての認識を表す直説法，従節の he be in love は想念として述べる仮定法である。しかし，このような仮定法は現代英語ではほぼ消えてしまった。そのため，subjunctive と言えば if 節に現れる仮定法を主に指すようになった。これを「仮定法」と呼ぶことになったのはそれが if 節に現れたからであろう。しかし，if 節に仮定法を使うのはそれが仮定であるからではない。想像，想念としての表出だからである。細江（1933）は indicative を「叙実法」，subjunctive を「叙想法」とよぶことを提唱している。「叙想法」というのは「心の中で思う想念を表す法」という意味ですぐれた命名だ。しかし，難解な言い方だ。「想像で話す言い方」のような呼び名に改めてはどうだろうか。呼び名を改めるだけで仮定法はずっと理解しやすくなるはずだ。

3.3.2 「仮定法」の表す意味

仮定法という考え方は日本語にはない。このため，仮定法は日本人英語学習者にとっては理解がむずかしいもののひとつである。「仮定」というその名称から if を使えば仮定法という誤解を招きかねない。

この誤解は英語学習者だけに限らない。英語母語話者にも似たような誤解が起こりうる。ピネオ（1870）はその英文典の Subjunctive Mode の解説の冒頭で次の例を示している。

He will learn, if he studies.

そして次のように説明する。

It is represented in a *doubtful* manner; it being uncertain whether he studies or not.
この言い方は疑いを表出したものだ。彼が勉強するかどうかは確実ではないからだ。
（Pinneo, c1854，p. 88：筆者訳）

仮定法はその歴史の中で大きく衰退し，現代英語では仮定法現在の用法の多くは直説法にとって代わっており，仮定法と直説法の区別がつきにくくなっているものが多い。ピネオ（1870）の上の例はそのような事情を背景としたものである。

「仮定法」という呼び名はすぐにもやめたい。しかし，これを「叙想法」と呼び変えてもわかりやすくはならない。「ふつうの言い方」，「想像で述べる言い方」のように呼び方を変えるとともに教え方も工夫したい。たとえば，「もしも仮に」をつけて言ってみて不自然ならふつうの言い方，自然ならそれは「想像で話す言い方」と説明するだけでずっとわかりやすくなるはずだ。

4．まとめと提言

4.1 文法用語を考え直す

ピネオ，カッケンボスの英文典が書かれた 19 世紀，それらはすでに近代英語では間尺に合わないものになっていた。学習文法が手本としたのはそのような文法であった。以来，学習英文法は古い文法の影を引きずってきた。

そのような中で示唆となるのが外国人のための日本語教育だ。日本語教育では国文法にとらわれない用語を工夫している。日本語教育では「形容詞」は「イ形容詞」，「形容動詞」は「ナ形容詞」と呼ぶ。このような言い方をするのは「強い柱」，「まっすぐな柱」のようにそれぞれ「い」，「な」で終わるからだ。呼び名と用法を一致させた合理的な呼び方だ。学習英文法も伝統文法の用語にとらわれず，わかりやすい言い方を考えたい。

「現在分詞」，「過去分詞」は学習者にとってはまぎらわしい言い方だ。現在分詞は現在を表すものではないし，過去分詞も過去を表すものでもない。現在分詞は**〈ing 形〉**，過去分詞は**〈en 形〉**と呼ぶのが英語を学ぶうえからは合理的だろう。Larsen-Freeman and Celce-Murcia（2016）は英語を外国語として学ぶ学生に英文法を教えるのに現在分詞を*-ing*，過去分詞を*-en* と呼んでいる。不規則動詞の過去分詞は-en で終わるものが一番多いわけではない。しかし，学習者にとっては*-en* というのは過去分詞を代表するわかりやすい呼び名だ。

英語を学び・教えるうえでは「現在分詞」と「動名詞」を区別して呼ぶ必要はない。現在分詞と動名詞は起源は異なるが，現代英語では音声も形も同じ形に収束している。これも**〈ing 形〉**のように呼べば，ずっとわかりやすくなるはずだ。Swan（2016）は外国語として英語を学ぶ学習者を対象とした文法解説書で現在分詞，動名詞を区別せず-ing form と呼んでいる。

「目的語」，「目的格」という言い方も再考の余地がある。明治時代の『通俗英文典』，『英文典直訳』では objective をそれぞれ「賓格」，「物体格」と訳していた。その後，これは「目的格」という呼び名に落ち着く。しかし，これは「目的」（purpose）とまぎらわしく，ふさわしいとは言えない。訳すなら「対象語」，「対象格」のようにすべきものであった。しかし，現代英語は代名詞以外，格が消えていることを考えれば，「目的語」は**〈「に」「を」あたる語〉**，「目的格」は**〈…に/を〉**のように呼べば事足りるのではないだろうか。

次ページの第 2 表は学習英文法のための文法用語の試案である。従来の言い方を踏襲するもの，新しく言い換えるもの，使うのをやめるものに分けて示している。網掛けにしているのは新しく言い換えたい用語である。

表２．　文法用語の提案

	従来の用語	提案する用語
品詞	名詞	名詞
	代名詞	代名詞
	動詞	動詞
	助動詞	助動詞
	形容詞	形容詞
	副詞	副詞
	冠詞	冠詞
	前置詞	前置詞
	接続詞	接続詞
	疑問詞	疑問詞
	関係代名詞	文で名詞を説明する that/who/which
	関係副詞	文で時や場所を説明する when/wher
名詞・代名詞	単数・複数	単数・複数
	目的語	「に」「を」あたる語
	間接目的語	「に」にあたる語
	直接目的語	「を」にあたる語
	補語	説明する語
	主格	…は/が
	所有格	…の
	目的格	…に/を
冠詞	不定冠詞	a/an
	定冠詞	the
比較	比較級	〈er 形〉
	最上級	〈est 形〉
動詞	原形	基本形
	自動詞	自動詞
	他動詞	他動詞
	現在形	現在形
	過去形	過去形
	不定詞	〈to+基本形〉
	動名詞	〈ing 形〉
	現在分詞	〈ing 形〉
	過去分詞	〈en 形〉

	従来の用語	提案する用語
時制・相・法	現在進行形	〈am/are/is+ing 形〉
	過去進行形	〈was/were+ing 形〉
	現在完了形	〈have+en 形〉
	過去完了形	〈had+en 形〉
	仮定法	想像で述べる言い方
文	命令文	お願い･提案の言い方
	疑問文	質問文
	肯定文	肯定文
	否定文	否定文

使わない用語		
代名詞	人称代名詞	
	1 人称	「私」,「あなた」,「彼」,「彼女」などを使う。
	2 人称	
	3 人称	
	非人称	
動詞	3 単現	
	知覚動詞	
	使役動詞	
文・文型	能動態	
	受動態	
	平叙文	
	感嘆文	
	第 1 文型	代表的な動詞でパターンを示す
	第 2 文型	
	第 3 文型	
	第 4 文型	
	第 5 文型	
その他	形式主語	
	分詞構文	
	先行詞	
	制限用法	
	非制限用法	
	時制の一致	
	話法	

4.2 文法説明を考え直す

文法用語とともに文法説明も見直したい。不定詞の用法を「名詞的用法」,「形容詞的用法」,「副詞的用法」に分け，副詞的用法はさらに「目的」,「原因・理由」,「結果」に分けて説明するのはわかりやすいものであった。しかし，これらは to 不定詞に内在する意味ではなく，場面・文脈から引き出されてくるものだ。不定詞の理解はその原義に立ち戻り，「…する方向（に）」という理解から始めるのがわかりやすくないだろうか。

現在完了の理解のしかたも見直したい。「完了・結果」,「経験」,「継続」という説明はわかりやすいものではある。しかし，これらは現在完了という文法形式に内在する意味ではない。場面・文脈から引き出されてくるものだ。現在完了の理解はその原義に立ち戻り，「…した状態にある」という理解から始めるべきではないだろうか。

仮定法は現代英語ではきわめて限定された用法になっており，その説明には工夫が必要だ。仮定法という言い方に代え，「想像で述べる言い方」のように工夫したい。また，その説明は「もしも仮に…」ということばをつけて言って自然なら，それは「想像で述べる言い方」，不自然なら「ふつうの言い方」といった工夫をしたい。

かつて若林俊輔氏は英語教員志望の学生に「教わったようには教えるな」と繰り返し語っていた（若林，1990）。翻訳英文典から始まったわが国の学習英文法は世界に誇る成果を生み出した。しかし，そこからの進歩は止まってしまったように見える。その英文法を教わったように教えるのではなく，新しくつくりだすことが今，私たち英語教師に課されている使命ではあるまいか。

参考文献

藤林元紀（1810）.『訳鍵』出版社不詳.
https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2541221

福沢諭吉（1978）.『新訂 福翁自伝』岩波書店.

堀達之助（1862）.『英和對譯袖珍辭書』
http://library.rikkyo.ac.jp/digitallibrary/shuchinjisho/contents/con_01.html

細江逸記（1933）.『動詞叙法の研究』泰文堂.

石黒魯平（1914）.『例解詳説 最新英文典講義』日進堂.
http://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/951864

石原千里（2007）.「*The Elementary Catechisms, English Grammar*, 1850:『伊吉利文典』,『英吉利文典』（「木の葉文典」）の原本」『英学史研究』40, 37-53.

伊藤裕道（1997）.「文法事項の史的検討（その 1）: Sense Subject 及び the way how」『日本英語教育史研究』12, 163-191.

伊藤裕道（1999）.「現在分詞と動名詞（–ing form）: 文法事項の指摘検討（4）」『日本英語教育史研究』14, 113-132.

カッケンボス（1870）.『英文典直訳』大学南校.
https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/1901937

久保清彦（1899）.『中学教程 英文典』神戸書店.
https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/870263

西山義行訳（1885）.『ウィルソン氏第一リードル独案内』岩藤錠太郎他.
https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/870651
岡田和子（2006）.「江戸および暁治期の洋語学における文法用語の比較研究：和蘭語囁英語・独逸語をめぐって」（筑波大学学位論文）
https://tsukuba.repo.nii.ac.jp/records/44961#.YbFDMi_3KGU
岡倉由三郎（1911）. *Outlines of English grammar. PART 2.* 大日本図書.
https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/902937
ピネヲ（1869）.『ピ子ヲ氏原板英文典』尚古堂.
https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/870262
ピネヲ（1872）.『通俗英文典（上・中・下）』文泉堂.
https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/870393
https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/870394
https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/870395
斎藤浩一（2011）.「日本の学習英文法史：『国産』文法項目を中心に」『言語情報科学』9, 81-97.
若林俊輔（1990）.『英語の素朴な疑問に答える 36 章』研究社.
Greenbaum, S., & Quirk, R. (1990). *A student's grammar of the English language*. Harlow, Essex: Longman.
Larsen-Freeman, D., & Celce-Murcia, M. (2016). *The grammar book: Form, meaning, and use for English language teachers*. Boston, MA: National Geographic Learning.
Pinneo, T. S. (c1854). *Pinneo's primary grammar of the English language, for beginners*. Cincinnati, OH: Winthrop B. Smith & Co.
http://educationalmusings.pbworks.com/f/Pinneo_s_primary_grammar_of_the_English.pdf
Quackenbos, G. P. (1866). *First book in English grammar*. New York, NY: D. Appleton and Company.
https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uiuo.ark:/13960/t6tx87w18&view=1up&seq=7&skin=2021
Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.
Saito, H. (1932). *Practical English grammar*. 正則英語学校出版部.
Swan, M. (2016). *Practical English grammar* (4th ed). Oxford: Oxford University Press.
Zandvoort, R. W. (1969). *A handbook of English grammar* (5th ed). London: Longmans, Green and Co.

【論文】

小学校での外国語指導者を養成するための教職課程における自己評価記述文への自己評価の変化

山口高領

要旨

本稿は『J-POSTL エレメンタリー』の開発過程の最終段階で行われた調査について報告する。この調査は，全国の大学にて小学校教員免許取得を希望する学生を対象とした英語教授法の半期の授業参加者が，時期の最初と最後にて行った試用版ポートフォリオの自己評価記述文（SAD）に対する 5 段階の自己評価について，量的な変化を報告する。分析対象の参加者は全 4 期を通じて重複のない 530 名であった。分析の結果，中等教育課程での試用版 SAD についての先行研究と類似する結果が得られ，どの期のどの SAD についても終了時には平均値が上昇し，その伸びのほとんどは効果量分析の観点から少なくとも「小さい」以上の上昇が起きていることが確認された。SAD の属する分野についても分析を試み，自立学習と評価といった分野の SAD への自己評価が低いことなどが判明した。

キーワード

自己評価記述文，J-POSTL エレメンタリー，J-POSTL，指導者用ポートフォリオ，教職課程履修生

1．はじめに

1.1 本調査の背景

JACET 教育問題研究会（教問研）は，CEFR の理念を反映した *The European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*（Newby et al., 2007）を日本の文脈に合わせて翻案化して，『言語教師のポートフォリオ(J-POSTL)』（教問研，2014）を発行した。その後，2016 年に『J-POSTL エレメンタリー』の開発が始まり，2021 年 3 月に完成版（教問研，2021）が発行された。このポートフォリオは，小学校での英語指導者の授業力を可視化し，小学校教員養成課程履修者及び小学校での外国語（英語）指導者の活用を想定して作られた。本ポートフォリオは 5 つのセクションから成り，「自己評価のためのセクション」に 167 の自己評価記述文（以降，SAD (Self-assessment Descriptor)）[1] が掲載されている。本稿は，これらの 167 の SAD の中から教職課程履修生用記述文を特定する最終段階において履修生に対して行った SAD についての質問紙調査（経年調査）結果のうち自己評価の数値分析を，過去の同様の先行調査と対照しながら報告する。なお，本調査の分析過程で得られた履修生の様子などの質的分析については，米田（pp.103-119）に掲載されている。

1.2 『J-POSTL エレメンタリー』に掲載されている SAD の開発段階

本ポートフォリオ『J-POSTL エレメンタリー』（教問研，2021）に含める SAD を特定化

するために，5 つの段階を経た。

第 1 段階は，2016 年 6 月から 2017 年 1 月にかけて，小学校の現職教員と英語支援員対象の聴聞会を経て，『J-POSTL』（教問研，2014）に掲載の SAD を基に草案作成が決定された。

第 2 段階は，2017 年 5 月と 7 月に行われ，検討会議を経て 167 の自己評価記述文草案が作成された（早稲田大学神保尚武科研・JACET 教育問題研究会，2018）。なお，草案と 2020 年度全面実施の小学校学習指導要領との対応については，久村（2018）が詳しい。

第 3 段階は，2018 年 1 月から 8 月までに質問紙調査が行われた。草案に関する全国の大学初等・中等教職課程英語教育担当者対象の調査分析の結果，教職課程「試用版」に含める候補として 93 の SAD が選定された（久村・長田・山口, 2019）。本稿での分析はこれらの 93 の SAD の自己評価を分析対象としている。

第 4 段階は，2018 年 10 月から 12 月までに行われた。小学校の常勤現職教員を対象に，「試用版」に含まれない 74 の SAD についての全国調査が行われた（中山・山口・久村, 2020）。その結果，これら 74 の SAD について，自己評価難易度の目安が作成された。

第 5 段階は，2018 年 9 月から 2020 年 8 月まで，半期を 1 つの調査とする 4 期計 2 年の経年調査が行われた。この経年調査では，初等教職課程履修生が使用したポートフォリオ「試用版」についての自己評価や使用感を調査した。1･2 期に限った分析結果は，山口･米田（2020）に掲載されている。その後，2021 年 1 月の会議にて，本稿での調査結果を基に，93 の記述文の中から 70 の SAD が教職課程履修生用の SAD として特定された（補遺の表 1）。

1.3 先行研究

ポートフォリオ『J-POSTL エレメンタリー』（教問研，2021）の開発の際に基になったポートフォリオ『J-POSTL』（教問研，2014）の開発の際にも教職課程履修生を対象に経年調査分析を行っており，それらは髙木・中山（2012）と中山・山口・髙木（2013）にある。

これら 2 つの先行調査分析と，本稿で述べる調査分析の共通点は，CEFR や EPOSTL を源泉とする同じ理念の下に開発された SAD を用いて，使用期間の最初（1 回目）と最後（2 回目）の時点で，教職課程の学生に 5 段階の自己評価を行わせている点である。どちらのポートフォリオに反映された SAD も，7 つの同一の分野に分類され，下位領域が設定されている場合には同じ領域に分類されているという共通点を有している。

相違点の 1 つは，自己評価を回答した履修生が一人も重複しておらず，調査時期も少なくとも 6 年は離れており，同時期に行われた調査とはいえないということである。

別の相違点として，『J-POSTL』の完成版に反映された SAD は，中等教育での英語教員養成・研修用の 100 の SAD であるのに対して，『J-POSTL エレメンタリー』の完成版に反映された 93 の SAD は，初等教育での英語を教える教員養成・研修用のものである点である。そのため，同様の内容の SAD もあるものの，教育課程の違いから，例えば，『J-POSTL エレメンタリー』に「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」という SAD があるが，『J-POSTL』にはそのような基本的な資質・能力を述べた SAD は存在しない。

他の相違点として，『J-POSTL』開発用の先行調査は，履修生が教育実習経験を含む 1 年間の使用期間における調査を 2 回行ったのに対して，『J-POSTL エレメンタリー』開発用の本経年調査では，使用期間が半年間のものを 4 回行ったという点もある。また，これらの

4 回の調査では，多くの履修生が教育実習体験をしていない点も相違点である。

このような相違点があるため，本調査結果と単純に比較・分析することには限界があるものの，先に述べた共通点を考慮して以下にまとめを示す。

髙木・中山（2012）は，英語教員免許取得希望の教職課程履修生（*n*=149）の自己評価データに対して *t* 検定を適用し，すべての SAD にて 0.01%水準で有意な上昇を確認した。

中山・山口・髙木（2013）は，使用期間の途中で自己評価も行わせたため，対応なしの 1 元配置分散分析で比較した。その結果，すべての SAD で有意な上昇を確認した。開始時に参加した履修生が行った各 SAD への自己評価の平均値（*n*=54）は 1.9 から 3.6 の間に現れ，それらの「平均値の平均値」（単純平均）は 2.39（*n*=100）であり，使用期間終了時の 2 回目[2]は 54 名のうち 47 名のデータが集まり，各 SAD への自己評価の平均値（*n*=47）は 2.9 から 4.4 の間に現れ，それらの単純平均値は 3.63（*n*=100）であった。

いずれの調査結果からも，『J-POSTL』に掲載されている英語教員養成用の SAD を使用した結果，自己評価にある程度の伸びが観察され，終了時には，どの SAD に対しても 5 段階中のおよそ中央値である 3 以上の評価をする傾向があることが観察された。

髙木・中山（2012）と中山・山口・髙木（2013）の結果を統合することで，以下に，各分野の難易度についての傾向を述べる。同一時期に行った複数の SAD に対するそれぞれの自己評価は回答者によって異なることがあるのは当然であるが，それぞれの SAD に対する自己評価のばらつきは，それぞれの自己評価の平均を基準にした場合，各 SAD への難易度を示すと考えられる。そこで，これら 2 つの先行研究は，1 回目と 2 回目のそれぞれで，SAD の単純平均を算出し，その算出値を基準値としている。髙木・中山（2012）では，1 回目と 2 回目の SAD の単純平均値である基準値は掲載されていないが，この基準値以上であったものと下回ったものが分類されている。中山・山口・髙木（2013）では，1 回目と 2 回目の SAD の単純平均値である基準値は，それぞれ 2.39 と 3.63 であった。

それぞれの回で基準値を上回ったか下回ったかについての組み合わせは 4 通りある。これら 4 通りのカテゴリーのそれぞれについて，それぞれの回で基準値を上回ったカテゴリーを「比較的難易度が低い SAD」，それぞれの回で基準値を下回ったものを「比較的難易度が高い SAD」，1 回目は基準を下回ったが 2 回目は基準を上回ったものを「学修・実習経験を通じ自信をつけた SAD」，1 回目は基準を上回ったが 2 回目は基準を下回ったものを「学修・実習経験を通じ難しさを実感した SAD」と命名する。

17 の SAD が分類されたカテゴリーが異なったが，83 の SAD はこれら 2 つの調査を通じてカテゴリーが同じであった。以下に，どちらの調査によっても同じカテゴリーに分類された SAD にある程度の信頼性があると考えて，そのカテゴリー分布を述べる。

全分野を通じて，2 つの調査を通じてカテゴリーが同じであった 83 の SAD の中で，「比較的難易度が低い SAD」には 36 の SAD（43.4%）が，「比較的難易度が高い SAD」には 40 の SAD（48.2%）が，「学修・実習経験を通じ難しさを実感した SAD」には 2 つの SAD（2.4%）が，「学修・実習経験を通じ自信をつけた SAD」には 5 つの SAD（6.0%）が分類された。この分類結果は，教育実習を経た 1 年間のポートフォリオ使用では，様々な SAD に対する自己評価の難易度は大きくは変わらないことを示している。

以下に分野ごとにカテゴリーの分類結果を示す。分野「教育環境」では，全 15 の SAD がどちらの調査によっても同じカテゴリーに分類された。全 15 の SAD の中で 14（93.3%）

が「比較的難易度が低い SAD」，1 つの SAD（6.7%）が「比較的難易度が高い SAD」に分類された。分野「教授法」では，全 31 の SAD の中で 28 の SAD（90.3%）がどちらの調査によっても同じカテゴリーに分類された。これら 28 の SAD の中では，9 つの SAD（32.1%）が「比較的難易度が低い SAD」に，18 の SAD（64.3%）が「比較的難易度が高い SAD」に，ライティングについての 1 つの SAD（3.6%）のみ「学修・実習経験を通じ難しさを実感した SAD」に分類された。分野「教授資料」では，全 7 の SAD の中で 4 つの SAD（57.1%）がどちらの調査によっても同じカテゴリーに分類された。これら 4 つの SAD の中では，2 つの SAD（50.0%）が「比較的難易度が低い SAD」に，残りの 2 つ（50.0%）は「比較的難易度が高い SAD」に分類された。分野「授業計画」では，全 19 の SAD の中で 13 の SAD（68.4%）がどちらの調査によっても同じカテゴリーに分類された。これら 13 の SAD の中では，7 つの SAD（53.8%）が「比較的難易度が低い SAD」に，2 つ（15.4%）が「比較的難易度が高い SAD」に，1 つの SAD（7.7%）が「学修・実習経験を通じ難しさを実感した SAD」に，3 つの SAD（23.1%）が「学修・実習経験を通じ自信をつけた SAD」に分類された。分野「授業実践」では，全 13 の SAD の中で 9 つの SAD（69.2%）がどちらの調査によっても同じカテゴリーに分類された。これら 9 つの SAD の中では，4 つの SAD（44.4%）が「比較的難易度が低い SAD」に，4 つ（44.4%）が「比較的難易度が高い SAD」に，1 つの SAD（11.1%）が「学修・実習経験を通じ自信をつけた SAD」に分類された。分野「自立学習」では，全 7 の SAD の中ですべての SAD（100.0%）がどちらの調査によっても同じカテゴリーに分類された。しかも，これら 7 つの SAD（100.0%）が「比較的難易度が高い SAD」に分類された。分野「評価」では，全 8 の SAD の中で 7 つの SAD（87.5%）がどちらの調査によっても同じカテゴリーに分類された。これら 7 つの SAD の中では，6 つ（85.7%）が「比較的難易度が高い SAD」に，1 つの SAD（14.3%）が「学修・実習経験を通じ自信をつけた SAD」に分類された。

以上の分布結果が示す各分野の難易度についての大まかな傾向は，次のとおりである。

・分野「教育環境」は，比較的難易度が低いままの SAD が多い（分野中 93.3%を占める）
・分野「教授法」「教授資料」「授業実践」は，比較的難易度が低いままか高いままの SAD が多い（それぞれの分野中 96.4%，100.0%，88.9%を占める）
・分野「授業計画」「自立学習」「評価」は，比較的難易度が高いままの SAD が多い（それぞれ 53.8%，100.0%，85.7%を占める）

2．研究目的と手法

2.1 調査目的

共通の理念を共有し，共通の分野・領域に分類される教職課程履修生用の SAD に対する自己評価の回答傾向に注目して，小学校教員養成課程履修生用候補の 93 の SAD を中等教育課程英語教員養成用の 100 の SAD と比べて，どのような共通点や相違点があるかを調査し，93 の SAD についてはどのような回答傾向があったかを明らかにするのが本研究の目的である。

この目的のために，小学校教員養成課程にて外国語の指導法を学ぶ履修生用試用版ポー

トフォリオを，小学校教員免許取得に必要な外国語（英語）指導についての半期の授業の教職課程履修生が開始時期と終了時期の各時点で行った自己評価についての変化を記述した。

本調査は厳密に統制された実験研究ではないため，先行研究（髙木・中山, 2012；中山・山口・髙木，2013）と同様に，本調査結果に一般的な傾向があると主張できないが，本論文が述べる 4 つの経年調査のそれぞれの傾向，および 4 つに共通する傾向については，小学校で外国語を指導する教員養成課程において，そこで求められる資質・能力を述べている SAD を用いた学修を今後行っていく際に参照可能な過去の資料としての教育上の意義があると考える。このような意義を考慮して，本調査では先行研究以上に詳細な分析を試みる。

2.2 調査期間・参加者

調査期間は 2018 年度後期から 2020 年度前期までの 4 期 2 年間であり，全国 13（述べ数では 21）の国立・私立大学で開講された小学校用外国語についての授業の履修生（n=567）から回答が得られた。複数の期で参加した履修生の回答は参加し始めた期の回答だけを分析対象とすることで，重複のない回答（n=530）だけが分析対象となった。

本調査を行うにあたり，試用版ポートフォリオを作成し，そこには，ポートフォリオの構成と使用方法だけでなく，教授法の基本的な概念を表す用語解説も掲載されていた。その使用方法では，使用期間中に，随時，部分的に SAD を参照したり，振り返ったりすることは奨励されたが，自己評価の数値の記入や入力は求められなかった。また，自己評価の例示には前回に比べて低くなる場合もあることが示されていた。

2.3 分析の観点

期ごとの結果と全体の結果を分けて分析して報告する。全体の結果を報告する際には，ある特定の期のデータによって結果が影響されないよう，全期のデータを合算することはしていない。各期における結果は，履修生の大学・授業担当者・履修生の違いを反映しているが，コアカリキュラム施行前後の授業内容や，2020 年度前期のようにコロナ渦の中遠隔授業を通じてのデータ収集になったという各期の時期的影響も考えられる。分析の観点は，先行研究でも用いられている以下の 3 点である。

(a) 各期にて 93 の各 SAD に対して開始時の 1 回目と終了時の 2 回目の平均を算出
(b) 各期にて，93 の各 SAD の平均値（n は各時期の参加者数）に対する SAD の平均値（n=93）を，難易度の基準値として算出し，各 SAD が上回るか検討
(c) 各期にて 93 の各 SAD の伸びの指標としての効果量 d を算出

なお，効果量 d は，一般的な目安として，本調査のように対応のある差を比較する場合は 0.2 以上 0.5 未満が「小」，0.5 以上 0.8 未満が「中」，それ以上の値の場合は「大」とされている（水本・竹内，2011）。

3．結果

3.1 各期内での 1 回目と 2 回目の SAD 平均

各期のそれぞれの SAD の回答数と自己評価値の平均を述べる。

1 期において，1 回目と 2 回目共に欠損がない回答者は 84 名であった。93 の SAD に対する自己評価の平均値（*n* は最大で 84）は，1 回目では 2.22 から 3.52 の間に現れ，平均（*n*=93）は 2.66 であった。2 回目では 2.73 から 3.92 の間に現れ，平均（*n*=93）は 3.23 であった。

2 期において，1 回目と 2 回目共に欠損がない回答者は 90 名であった。93 の SAD に対する自己評価の平均値（*n* は最大で 90）は，1 回目では 1.78 から 3.38 の間に現れ，平均（*n*=93）は 2.44 であった。2 回目では 2.37 から 3.96 の間に現れ，平均（*n*=93）は 2.95 であった。

3 期において，1 回目と 2 回目共に欠損がない回答者は 116 名であった。93 の SAD に対する自己評価の平均値（*n* は最大で 116）は，1 回目では 2.12 から 3.53 の間に現れ，平均（*n*=93）は 2.68 であった。2 回目では 2.75 から 4.00 の間に現れ，平均（*n*=93）は 3.27 であった。

4 期において，1 回目と 2 回目共に欠損がない回答者は 240 名であった。93 の SAD に対する自己評価の平均値（*n*=240）は，1 回目では 2.60 から 4.09 の間に現れ，平均（*n*=93）は 3.36 であった。2 回目では 3.07 から 4.20 の間に現れ，平均（*n*=93）は 3.71 であった。

3.2 全体を通じての 1 回目と 2 回目の SAD 平均と伸びの平均

3.2.1 1 回目の平均値：1 回目の平均値は，ポートフォリオ受領時の自己評価の平均値であり，基本的にはどのような数値でもそれが実態を反映していると思われるが，極端な値があった場合には，その SAD の利用方法に影響を与えることが想定される。

1 回目の SAD の期としての平均は，2 期は 2.44，1 期は 2.66，3 期は 2.68，4 期は 3.36 であった。4 期のみ 5 段階評価の中間値 3.00 を超えた。

平均値が 2.0 未満「あまりよくできない」であった SAD は，2 期の SAD2 と SAD53 であった。平均値が 2.0 以上 3.0 未満であった SAD の数は，1 期で 83（93 の SAD 中 89.2%），2 期で 90（96.8%），3 期で 82（88.2%），4 期で 6（6.5%）であった。4 期で平均値が 3.0 以上 3.5 未満であった SAD の数は 61（65.6%）であった。4 期は自己評価が高い傾向がある。

ある時期における各 SAD の平均値（*n* は各期の回答者数）に対しての平均値（*n*=4）を算出して，上位 10 と下位 10 の SAD を調べたところ，上位 10 の SAD 番号は 3, 6, 7, 9, 10, 11, 19, 20, 22, 75 であり，それらの平均は 3.07 以上であり，下位 10 の SAD 番号は 2, 45, 51, 53, 57, 58, 68, 73, 80, 81 であり，それらの平均は 2.51 以下であった。上位 10 の SAD は，分野「教育環境」に 6 つ，「教授法」に 3 つの SAD が属している。下位 10 の SAD は，「授業計画」に 4 つ，「授業実践」に 4 つの SAD が属している。

3.2.2 2 回目の平均値：2 回目の平均値は，ポートフォリオ使用期間の最終時の自己評価の平均値であり，今回 5 件法で回答を求めているため，3.0 が中央の値となる。

2 回目の SAD の期としての平均は，2 期は 2.95，1 期は 3.23，3 期は 3.27，4 期は 3.71 であった。2 期のみが 3.0 を下回った。

平均値が 2.5 未満だった SAD は，2 期以外には見つからず，2 期では 5 つ見つかった。それらは SAD53, 58, 68, 80, 85 である。平均が 3.0 未満だった SAD 数は，1 期では 20（21.5%），2 期では 50（53.8%），3 期では 16（17.2%），4 期では 0 であった。平均値が

3.0 以上 3.5 未満であった SAD の数は，1 期では 61（65.6%），2 期では 40（43.0%），3 期では 54（58.1%），4 期では 11（11.8%）であった。4 期で平均値が 3.5 以上 4.0 未満であった SAD の数は 76（81.7%）あり，4.0 以上の SAD の数は 6（6.5%）であった。なお，4.0 以上の SAD は，1 期と 2 期では見つからず，3 期では SAD3 のみであった。4 期は 2 回目の時点でも自己評価が高い傾向がある。

ある時期における各 SAD の平均値（*n* は各期の回答者数）に対しての平均値（*n*=4）を算出して，上位 10 と下位 10 の SAD を調べたところ，上位 10 の SAD 番号は 3, 6, 7, 9, 10, 19, 20, 22, 59, 75 であり，それらの平均は 3.59 以上であり，1 回目においても上位 10 の SAD に挙げられた SAD と 9 割が一致した。これらの 10 の SAD は，分野「教育環境」に 5 つ，「教授法」に 3 つの SAD が分類されている。下位 10 の SAD は 2, 51, 53, 68, 73, 80, 81, 85, 86, 88 であり，それらの平均は 2.96 以下であり，1 回目においても下位 10 の SAD に挙げられた SAD と 7 割が一致した。分野「授業計画」に 2 つの SAD,「授業実践」に 4 つの SAD,「評価」に 3 つの SAD が分類されている。

3.3 全 4 期に共通する SAD の難易の変化あるいは無変化

3.3.1 本調査の結果: SAD を難易度の点から分析する観点は, セクション 2.3 で述べた (b) に相当する。先行研究（髙木・中山, 2012 ; 中山・山口・髙木，2013）にならい，それぞれの回で基準値を上回った SAD，下回った SAD を求めた。2 回共に基準値を上回ったカテゴリーを「比較的難易度が低い SAD（共＋)」，2 回共に基準値を下回ったものを「比較的難易度が高い SAD（共－)」，1 回目は基準を下回ったが 2 回目は基準を上回ったものを「学修・実習経験を通じ自信をつけた SAD」，1 回目は基準を上回ったが 2 回目は基準を下回ったものを「学修・実習経験を通じ難しさを実感した SAD」と命名した。

全 4 期すべてにおいて上記の 4 つのカテゴリーが一致した SAD は，93 の SAD の中から 54 であり，全体の中で 58.1%を占めた。これらの 54 の SAD のうち，29 の SAD（全体の中で 31.2%）は「難易度が低い」（共＋）と分類された SAD であり，残りの 25 の SAD（全体の中で 26.9%）はすべて「難易度が高い」（共－）と分類されたものであった（表 1)。

表 1.　4 期を通じて分類結果が同じであった分野

	同一でない	共＋	共－
Ⅰ. 教育環境	6 （40.0%）	8 （53.3%）	1 （6.7%）
Ⅱ. 教授法	12 （46.2%）	9 （34.6%）	5 （19.2%）
Ⅲ. 教授資料	3 （60.0%）	1 （20.0%）	1 （20.0%）
Ⅳ. 授業計画	6 （35.3%）	6 （35.3%）	5 （29.4%）
Ⅴ. 授業実践	7 （38.9%）	5 （27.8%）	6 （33.3%）
Ⅵ. 自立学習	0 （0.0%）	0 （0.0%）	2 （100.0%）
Ⅶ. 評価	5 （50.0%）	0 （0.0%）	5 （50.0%）
全体	39 （41.9%）	29 （31.2%）	25 （26.9%）

注. カッコ内は分野内で該当する記述文の割合を示す。「共＋」は比較的難易度が低い SAD を，「共－」は比較的難易度が高い SAD を示す。

次に，4 期を通じて分類結果が同じであった SAD について分野ごとに述べる（補遺の表 2 の（3）と（4）の「全期」を参照）。分野「教育環境」では，分類結果が同じであった 9 つの SAD の中では「難易度が低い」に分類された SAD が大半である。分野「教授法」では，14 の SAD の中では「難易度が低い」に分類された SAD が多い。分野「教授資料」では 4 期を通じて同一の分類がされなかった SAD は 6 割を占め，残りの 2 つの SAD はそれぞれ「難易度が低い」ものと「難易度が高い」ものに分かれる。分野「授業計画」では，11 の SAD の中では「難易度が低い」SAD 数と「難易度が高い」SAD 数がほぼ同じである。分野「授業実践」も同様である。分野「自立学習」では，2 つの SAD は全期を通じて「難易度が高い」ものに分かれた。分野「評価」では，4 期を通じて同一の分類がされなかった SAD は 5 割を占め，残りの 5 つの SAD は「難易度が高い」ものに分類されていることが判明した。

3.3.2 先行研究との比較：中等教育用では 100 の SAD のうち 83 の SAD（83.0%）が 2 つの調査に共通してカテゴリーが同じであったのに対して，4 つの期の調査に共通してカテゴリーが同じであった SAD は，93 の SAD のうち 54 であり，全体の中で 58.1%を占めた。

分野「教育環境」では，難易度が低い SAD が大半という傾向は変わらなかった。分野「教授法」では，中等教育用の SAD では，難易度が高い SAD が多いのに対して，本調査では比較的難易度が低い SAD が多い。分野「教授資料」では，「難易度が低い」ものと「難易度が高い」ものがそれぞれ半数を占めるという傾向は変わらなかった。分野「授業計画」では，中等教育用の SAD では，難易度が低い SAD が多いのに対して，本調査では「難易度が低い」ものと「難易度が高い」ものがそれぞれほぼ同じ割合を占めるという傾向が見られた。分野「授業実践」では，「難易度が低い」ものと「難易度が高い」ものがそれぞれほぼ同じ割合を占めるという傾向は変わらなかった。分野「自立学習」と「評価」では，難易度が高い SAD が多いという傾向は変わらなかった。

3.4 SAD に対する自己評価の伸び

この観点は，セクション 2.3 で述べた（c）に相当する。『J-POSTL』も『J-POSTL エレメンタリー』も自己評価を通じて教師としての成長を期待している。自己評価の数値が高まれば履修生自身にとっての成長過程を示していると考えられる。また，自己評価の数値が変わらない場合や低くなる場合には，何も学びがない場合と何らかの学びがあった場合が考えられる。

どの期のどの SAD に対する自己評価も平均としては伸びていることを，この伸びの指標として効果量 d を計算した上で確認した。伸びの最も小さかった SAD は 4 期の SAD3 で，d は 0.14 であり，伸びの最も大きかった SAD は 4 期の SAD2 で，d は 0.92 であった。

効果量 d が 0.2 未満とされ，効果「小」に届かなかった SAD は 4 期の SAD3，SAD10，SAD85，SAD91 のみであった。4 期は 1 回目の各 SAD の自己評価の平均に対する平均が 3.36 と高く，これら 4 つの SAD は 1 回目でいずれも自己評価値の平均値が 3.0 以上，2 回目で 3.5 以上であった。効果量 d が 0.5 以上 0.8 未満とされている「中」の SAD の数は 1 期で 66，2 期で 52，3 期で 75，4 期で 15 であり，それぞれ 93 の SAD の中で占める割合は，71.0%，55.9%，80.6%，16.1%であった。効果量 d が 0.8 以上の値の場合とされている

「大」の SAD は，1 期の SAD25，2 期の SAD8，3 期の SAD64，4 期の SAD2 であった。

ある時期における各 SAD の d（n は各期の回答者数）に対しての平均値（n=4）を算出して，上位 10 と下位 10 の SAD を調べたところ，上位の SAD は 1, 2, 4, 25, 47, 52, 53, 64, 65, 76 であり，それらの d は 0.60 以上であった。分野「教授法」に 3 つの SAD,「授業計画」に 3 つの SAD,「授業実践」に 3 つの SAD が属している。下位の SAD は 14, 29, 34, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91 であり，それらの d は 0.41 以下であった。分野「評価」に 7 つの SAD,「教授法」に 2 つの SAD が属している。

4．考察

4.1 考察の記述方法

本調査の主目的は教職課程履修生用の SAD を絞り込む資料を提供することにあった。そこで，包括的な考察を示し，絞り込みのための基準を述べ，絞り込み後の対応を述べる。

4.2 包括的な考察

4.2.1 1 回目の平均値：平均値が 2.0 未満「あまりよくできない」であったものとして，2 期の SAD2 と SAD53 が見つかった。それぞれの SAD の平均値が他の 3 つの期では 2.0 以上であったことと，いずれの効果量 d も「中」であることを考慮すると，大きな問題ではないといえる。

4.2.2 2 回目の平均値：平均値が 2.5 未満だった SAD が 2 期で 5 つの SAD（53, 58, 68, 80, 85）が見つかったことに対しては，それぞれの SAD の平均値が他の 3 つの期では 2.5 以上であったことと，2 期におけるいずれの効果量 d も 0.2 以上であることを考慮すると，大きな問題ではないといえる。一方で，このような，2 回目の平均値が低く，効果量も大きくはない SAD については，それを使わせる際にその目標が一部でも達成できるよう文言を修正して使用させることや，SAD の改定時に文言を修正することが考えられる。

4.2.3 全 4 期に共通する SAD の難易の変化あるいは無変化：本調査での分析結果からは，ポートフォリオを使用しても難易が変わらないような結果が現れた。6 ヶ月という限られた中で，しかも中等教育課程とは違い，初等免許取得のために外国語の指導法に割くことのできる時間も限られていることがその原因に挙げられる。なお，この分析については，各回にて基準値以上かそうでないかという大まかな分け方であり，基準値からどれだけ離れているかは考慮されていない。また，どの期においても 1 回目の基準値より 2 回目の基準値のほうが高いため履修生にとって自己評価の基準が高まっているとはいえるだろう。

4.2.4 効果量 d：効果量のみから考えると伸びの小さい SAD についても，1 回目や 2 回目の平均値を考慮することで本調査における自己評価の伸びについて大きな問題はないことが確認された。

4.3 教職課程履修生用の SAD 特定作業

履修生用 SAD の絞り込みのためには，以下の 3 基準をすべて満たすものを考慮した。

（1）平均の伸びとしての効果量 *d* が 0.3 以上の結果が出ている期の数が 3 か 4 であること
（2）2 回目における平均値が 3.00 以上の結果が出ている期の数が 3 か 4 であること
（3）各期における基準値以上の平均値を超えている期の数が 3 か 4 であること

これらの 3 基準を設定したのは，(1) は，一定以上の自己評価の変化（上昇）がある SAD が履修生の学びに資すると考えたからであり，(2) は，たとえ一定以上の自己評価の上昇があっても，半期の学修終了後に一定以上の自己評価の高さがあることが望ましいと考えたからであり，(3) は，たとえ一定以上の自己評価の高さがあったとしても，93 の SAD の中での相対的な自己評価の高さ（難易度の低さ）が必要だと考えたためである。

(1) について補足する。効果量 *d* が 0.2 未満であった SAD は，4 期の SAD3，SAD10，SAD85，SAD91 のみであった。4 期は 1 回目の各 SAD の自己評価の平均に対する平均が 3.36 と高く，これら 4 つの SAD は 1 回目でいずれも平均の自己評価値が 3.0 以上，2 回目で 3.5 以上であるために伸び悩んだと考えれば，本調査における 93 の SAD には，自己評価のためのツールとしてある程度の価値を認めてよいと思われる。

セクション 3.4 で述べたとおり，本調査で現れた効果量 *d* は，ほとんどすべてが効果「小」と認められた。しかし，0.2 以上という基準では絞り込むことが難しいため，*d* が 0.3 以上の結果が出ている期の数が 3 か 4 であることが履修生用 SAD にふさわしい基準であると判断した。*d* が 0.3 以上の結果が出ている SAD の数は，1 期・2 期・3 期・4 期それぞれが 93，86，93，74 である。3 つの期にて *d* が 0.3 以上の結果が出ている SAD の数は 20 あり，4 つの期すべてにて *d* が 0.3 以上の結果が出ている SAD の数は 71 であった。

以上の基準を適用し，本調査で用いた全 93 の SAD の中から 42 の SAD が絞り込まれた。以下の表 2，補遺の表 1 には全 SAD があり，「教職 A」というラベルが付されている。

『J-POSTL エレメンタリー』開発の目的には，教職課程在籍中に学んでおきたい SAD の特定が含まれているが，上記の 3 つの基準をすべては満たしてなくても，教職課程在籍中に学んでおきたい SAD もあるのではないかと考えた。そこで教職課程担当者を中心とする編集者会議を開催し，SAD の中に教職課程在籍中に学んでおきたいものとして，28 の SAD が追加された。表 2，補遺の表 1 には「教職 B」というラベルが付されている。「教職 A」と「教職 B」にそれぞれ分類された SAD の分野については以下の表 2 に示す。分野「自立学習」や「評価」には 3 つの基準をすべて満たした SAD は 1 つもなかったが，最新の学習指導要領やコアカリキュラムとの整合性などを考慮して，全 70 の SAD が特定された。これら 70 の SAD の詳細については補遺の表 1 を参照されたい。

表 2.　特定された SAD の数と分野

分野	教職 A：3 基準を満たした SAD 数	教職 B：課程を考慮して追加された SAD 数
Ⅰ 教育環境 （15）	11	2
Ⅱ 教授法 （26）	14	9

Ⅲ 教授資料の入手先 （5）	2	3
Ⅳ 授業計画 （17）	6	5
Ⅴ 授業実践 （18）	9	5
Ⅵ 自立学習 （2）	0	1
Ⅶ 評価 （10）	0	3
合計 （93）	42	28

注. 各分野名に続くカッコ内は試用版の 93 記述文の中で当該分野に属する SAD 数を示す。

５．まとめ

今回の調査分析による自己評価に用いられた 93 の SAD は，数値の上で履修生の使用に際して明らかに適さないものはないことが確認された。以下に，本調査の期毎，分野毎の結果を述べていく。

2 期には 2 回目の期としての平均が 3.0 に届いていなかったが，1 期から 3 期にかけてはある程度の自己評価の伸びが見られた。4 期は参加者も多く，コロナ禍による遠隔での自己評価活動であったことが影響してか，1 回目の時点から自己評価は高く，2 回目の評価も高い結果となったが，伸びが小さかった。

分野「教育環境」は，1 回目で自己評価が高い SAD が多く（上位 10 に含まれ，この分野の中での SAD の番号は 3, 6, 7, 9, 10, 11），2 回目で自己評価が高いものも多い（上位 10 に含まれた SAD の番号は 3, 6, 7, 9, 10）が，1 回目も 2 回目も SAD2 は下位 10 に含まれた。自己評価の伸びの点で上位 10 に含まれた SAD は 1, 2, 4 であり，下位 10 には SAD14 が入った。全期を通じて難易度が低かった SAD の番号は 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12 であり，この分野の全 15 の SAD の中で半数を占めた。

分野「教授法」も，1 回目も 2 回目も自己評価が高い SAD があった（上位 10 に入ったこの分野の SAD は領域「話す活動」に属する SAD19, 20, 22）。難易度として難しめの SAD は 25, 27, 30, 33, 37 であったが，易しめの SAD は領域「話す活動」の 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24 であり，「聞く活動」の SAD31 であった。自己評価の伸びの上位 10 に含まれた領域「話す活動」の SAD25 があるが，下位 10 に含まれた SAD には，領域「書く活動」の SAD29 と，領域「読む活動」の SAD34 もあった。

分野「教授資料」では，1 回目の自己評価の低い下位 10 に SAD45 が入った。

分野「授業計画」では，1 回目の下位 10 に含まれたこの分野の SAD は 51, 53, 57, 58 であり，2 回目でも下位 10 に 51 と 53 が含まれたが，2 回目の自己評価の高さ上位 10 に SAD59 が入った。難易度としては難しめのもの（領域「学習目標の設定」の 50, 51 と領域「授業内容」の 53, 57, 58）も，易しめのもの（領域「授業内容」54, 55, 56 と領域「授業展開」59, 61, 63）もあった。自己評価の伸びが高い SAD（47, 52, 53）が目立った。

分野「授業実践」も，1 回目で自己評価の高い SAD75 が上位 10 にあるが，下位 10 の SAD（68, 73, 80, 81）が目立った。2 回目でもこれら 5 つ SAD は同様の傾向であった。難易度として難しめのもの（67, 68, 73, 79, 80, 81）も，易しめのものも（66, 72, 74, 75, 78）ある。自己評価の伸びが高い上位 10 に 3 つの SAD（64, 65, 76）が入った。

分野「自立学習」は難易度が高い。この分野に属する 2 つの SAD は全期を通して 1 回目も 2 回目も難しさを感じるものに分類された。伸びの目立った SAD にも該当しなかった。

分野「評価」も難易度が高い。1 回目で下位 10 に入るものはなかったが，2 回目で自己評価の下位 10 に SAD85, 86, 88 が現れた。自己評価の伸びは下位 10 に SAD85, 86, 87, 88, 89, 90, 91 が現れ，最も伸びが小さい分野であることが判明した。

本調査では調査回数を 4 回に分け，分析も詳細なものを心がけた。ポートフォリオの試用版にポートフォリオの構成や使い方を掲載したことや，効果量を分析することで，おおきな傾向として SAD を使った学びにはある程度の学びがあったと考えている。

しかし，どの程度の学びがあったのかは本分析からは報告できていない。また，何も学びがなかった履修生がどの程度いたのかを示す証拠は今回得られていない。今後は，参加者の量的な分析に留まらず，質的なデータとも結びつけて分析を行うことや，自己評価に大きな影響を与えると考えられる教職課程担当者への質的・量的な分析を行うことが，履修生の自己評価の全体像を把握するために欠かせない。

最後に，本稿にて報告できなかった分析観点を述べる。難易度のカテゴリー分析は行ったものの 2 回目の基準値よりどれだけ離れているかという意味での分析は行っていない。また，今回の分析では 4 つのカテゴリー（共＋・共－・自信・難しさ）の変動について，4 期すべてで同一のカテゴリーのものに限ったが，そうしたがために約 4 割の SAD が分析から外れた。そのため，今後は 3 期以上で同一のカテゴリーであったものを分析するといった方向も考えられる。また，各 SAD の伸びが変化しなかった率や，伸びがプラスに変化した率とマイナスに変化した率を算出して分析結果を示すことも，自己評価を用いた教職課程での学びの指導に役立つと思われる。

注

1．例えば，分野「教授法」の SAD には，「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。」がある。

2．当該の調査では最終回として 3 回目として実施したものであるが，本研究ではその目的に照らして「2 回目」と表現している。

謝辞

本稿は，日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（B）「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」（課題番号：19H01288，研究代表者：神保尚武）の助成による研究成果の一部である。

参考文献

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.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL5NO1.pdf

久村研・長田恵理・山口高領（2019）.「小学校英語指導者のポートフォリオの開発：教職課程試用版の自己評価記述文の選定と今後の課題」『言語教師教育』6（1）, 74-93.

http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL6NO1.pdf

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 24 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（代表：早稲田大学　神保尚武）研究成果報告書. JACET 教育問題研究会.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/2012_report_j.pdf

JACET 教育問題研究会（編）（2014）.『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL)』JACET 教育問題研究会.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/FullVersionJPOSTL.pdf

JACET 教育問題研究会（編）（2021）.『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)』JACET 教育問題研究会.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/CompleteJPOSTLElementary.pdf

水本篤・竹内理（2011）.「効果量と検定力分析入門―統計的検定を正しく使うために―」『外国語教育メディア学会（LET） 関西支部 メソドロジー研究部会 2010 年度報告論集』47-73. https://www.mizumot.com/method/mizumoto-takeuchi.pdf

中山夏恵・山口高領・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.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL7NO1.pdf

中山夏恵・山口高領・髙木亜希子（2013）.「J-POSTL 第 2 期経年調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 24 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（代表：早稲田大学　神保尚武）研究成果報告書. JACET 教育問題研究会.　73-93.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/2012_report_j.pdf

髙木亜希子・中山夏恵（2012）.「J-POSTL 第 1 期経年調査」『英語教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究（B）（代表：早稲田大学神保尚武）研究成果報告書. JACET 教育問題研究会.　8-46.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/2011_report_j.pdf

早稲田大学神保尚武科研・JACET 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.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL5NO1.pdf

山口高領・米田佐紀子（2020）.「学生調査から見えた小学校英語教職課程履修生に求められる資質・能力」『言語教師教育』7（1）, 31-50.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/VOL7NO1.pdf

米田佐紀子（in press）.「J-POSTL エレメンタリー開発のための経年調査における質問紙調査の質的分析結果報告」『言語教師教育』9（1）

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

補遺

表 1.　SAD の「めやす」の分類結果

分野・領域	めやす	SAD 番号	SAD
ⅠA	教職 A	1	学習指導要領に記述された内容を理解できる。
ⅠA	N	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。
ⅠB	教職 A	3	英語を学習することの意義を理解できる。
ⅠB	教職 A	4	学習指導要領と児童のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。
ⅠB	教職 A	5	児童が英語を学習する動機を考慮できる。
ⅠB	教職 A	6	児童の知的関心を考慮できる。
ⅠB	教職 A	7	児童の達成感を考慮できる。
ⅠC	教職 A	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。
ⅠC	教職 A	9	同僚や授業見学者からのフィードバックを受け入れ，自分の授業に反映できる。
ⅠC	教職 A	10	授業や学習に関連した情報を収集できる。
ⅠC	教職 A	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。
ⅠC	教職 A	12	児童からのフィードバックや学習の成果に基づいて，自分の授業を批判的に評価し，状況に合わせて変えることができる。
ⅠC	教職 B	13	児童の母語の知識に配慮し，英語を指導する際にそれを活用できる。
ⅠC	N	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。
ⅠD	教職 B	15	勤務校における設備や教育機器を，授業などで状況に応じて活用できる。
ⅡA1	教職 A	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。
ⅡA1	教職 A	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。
ⅡA1	教職 A	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。
ⅡA1	教職 A	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。
ⅡA1	教職 A	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。
ⅡA1	教職 A	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。
ⅡA2	教職 A	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。

ⅡA2	教職 A	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。
ⅡA2	教職 A	24	自分の居住地域，学校生活，友人・知人に関することなどについて，基本的な語句や表現を使って自分の気持ちや考えを話すことができる力を育成するための活動を設定できる。
ⅡA2	教職 B	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。
ⅡA2	教職 B	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。
ⅡB	教職 B	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。
ⅡB	教職 B	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。
ⅡB	N	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。
ⅡB	N	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。
ⅡC	教職 A	31	児童の興味・関心に適した教材を選択できる。
ⅡC	教職 B	32	児童が英語を聞く前に，教材のトピックについて持っている経験や関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。
ⅡC	N	33	児童が教材のポイントをしぼって聞くことができるような活動を計画できる。
ⅡD	教職 A	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。
ⅡD	教職 B	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。
ⅡD	教職 B	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。
ⅡE	教職 B	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。
ⅡF	教職 B	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。
ⅡF	教職 A	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。
ⅡG	教職 A	40	英語学習をとおして，自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。
ⅡG	教職 A	41	児童に文化への気づきを促し深める活動を設定できる。
Ⅲ	教職 A	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。
Ⅲ	教職 A	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。
Ⅲ	教職 B	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。
Ⅲ	教職 B	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。

Ⅲ	教職 B	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。
ⅣA	教職 B	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。
ⅣA	教職 B	48	年間の指導計画に即して，単元や授業ごとの学習目標を設定できる。
ⅣA	教職 B	49	児童の意欲を高める目標を設定できる。
ⅣA	N	50	年間の指導計画に基づいて，「聞くこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「読むこと」「書くこと」の領域別に観点別評価の目標を設定できる。
ⅣA	N	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。
ⅣA	教職 B	52	児童が自分の学習を振り返ることができるような目標を設定できる。
ⅣB	N	53	年間の指導計画に基づいて，授業を柔軟に設計できる。
ⅣB	教職 A	54	児童のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。
ⅣB	教職 A	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。
ⅣB	教職 A	56	児童の反応や意見を授業に反映できる。
ⅣB	N	57	「聞くこと」「話すこと（やり取り）」「話すこと（発表）」「読むこと」「書くこと」の 5 つの領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。
ⅣB	N	58	目標とする学習活動に必要な時間を把握して，指導計画を立案できる。
ⅣC	教職 A	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。
ⅣC	N	60	ALT や他の教員とのティームティーチングの授業を設計できる。
ⅣC	教職 A	61	児童同士のやり取りを促す活動計画を立案できる。
ⅣC	教職 B	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。
ⅣC	教職 A	63	児童の発表を促す活動計画を立案できる。
ⅤA	教職 A	64	児童の興味・関心を引きつける方法で授業を開始できる。
ⅤA	教職 B	65	授業案に基づいて柔軟に授業を行い，授業の進行とともに児童の興味・関心に対応できる。
ⅤA	教職 A	66	個人活動，ペア活動，グループ活動，クラス全体など，状況に応じて学習の形態を柔軟に調整できる。
ⅤA	教職 B	67	児童の集中力を考慮し，授業活動の種類と時間を適切に配分できる。
ⅤA	N	68	予期できない状況が生じたとき，授業案を調整して対処できる。
ⅤA	教職 B	69	本時をまとめてから授業を終了することができる。
ⅤB	教職 B	70	授業内容を，児童の持っている経験，知識，身近な出来事，文化などに関連づけて指導できる。
ⅤC	教職 A	71	授業開始時に，児童が授業に注意を向けることができるように指導できる。
ⅤC	教職 A	72	児童中心の活動や児童間の交流を支援できる。
ⅤC	N	73	授業中，児童の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。

VD	教職 A	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。
VD	教職 A	75	フラッシュカード，図表，絵などの準備や視聴覚教材を活用できる。
VD	教職 A	76	ICT などの教育機器を効果的に活用できる。
VE	教職 A	77	英語を使って授業を展開するが，必要に応じて日本語を効果的に使用できる。
VE	教職 A	78	英語の教科内容や学習の方法などを，視覚的ヒント，ジェスチャー，デモンストレーションなどを利用して英語で指導できる。
VE	教職 B	79	児童が授業活動において英語を使いたくなるように設計し指導できる。
VE	N	80	教室で使用されている英語の理解が困難な児童に対して適切な方法で支援できる。
VE	N	81	児童の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ，活用できるように促すことができる。
VIA	N	82	児童が自分の学習過程や学習成果を振り返ることができるように支援できる。
VIA	教職 B	83	児童が自分の知識や能力を振り返るために役立つような様々な活動を設定できる。
VIIA	N	84	授業の目的に応じて，多様な評価方法（例：ポートフォリオ，自己評価，相互評価など）を選択できる。
VIIB	N	85	信頼性があり透明性がある方法で，成績評価ができる。
VIIB	N	86	児童の英語運用力が向上するように，本人の得意・不得意分野を指摘できる。
VIIB	N	87	個人学習と協同学習における児童の能力を評価できる。
VIIB	N	88	妥当性のある評価尺度を使って，児童の学習活動を評価できる。
VIID	N	89	話したり書いたりする能力を適切に評価できる。
VIIE	教職 B	90	日本の文化と外国の文化を比べ，その相違への児童の気づきを評価できる。
VIIE	教職 B	91	異文化に関する児童の意欲・関心・態度を評価できる。
VIIF	教職 B	92	児童の誤りを分析し，適切なフィードバックができる。
VIIF	N	93	児童の誤りに対して，授業の流れやコミュニケーション活動の妨げにならないように対処できる。

注. 「めやす」において，「教職」は教職課程履修生に特定されたもの，「A」は本調査で 3 つの基準をすべて満たしたもの，「B」はその後の会議で特定されたもの，「N」は初任者用を示す。

表 2.　使用開始時と終了時での難易度の変化（1）

	1期				2期			
	共+	難しさ	共−	自信	共+	難しさ	共−	自信
教育環境 (15; 15)								
A 教育課程	**1**		2				2	**1**
B 目標とニーズ	3, **4**, 5, 6, 7				3, 5, 6, 7			**4**
C 語学教師の役割	**8**, 9, 10, 11, 12		**13, 14**		9, 10, 11, 12	**13, 14**		**8**
D 組織の設備と制約				**15**			**15**	
教授法 (31; 26)								
A 話す活動	16, 17, 18, 19, 20, 22, **23**, **24**	**21**	25, **26**		16, 17, 18, 19, 20, **21**, 22, **23**, **24**	**26**	25	
B 書く活動			27, **28**, **29**, 30			**28, 29**	27, 30	
C 聞く活動	31, **32**		33		31		**32**, 33	
D 読む活動	**34**	**35**	**36**			**36**	**35**	**34**
E 文法			37				37	
F 語彙	**38, 39**				**39**	**38**		
G 文化	**40, 41**				**40**			**41**
教授資料の入手先 (7; 5)	42, **43**		45	**44, 46**	42		**44**, 45	**43, 46**
授業計画 (19; 17)								
A 学習目標の設定		**47**	**48, 49**, 50, 51, **52**				**47, 48, 49**, 50, 51, **52**	
B 授業内容	54, 55, 56		53, 57, 58		54, 55, 56		53, 57, 58	
C 授業展開	59, **60**, 61, **62**, 63				59, 61, 63		**60, 62**	

続く

表 2.　使用開始時と終了時での難易度の変化（2）

	1期				2期			
	共+	難しさ	共−	自信	共+	難しさ	共−	自信
授業実践 (13; 18)								
A 指導案の使用	**64**, 66		**65**, 67, 68, **69**		66		**65**, 67, 68, **69**	**64**
B 内容		**70**			**70**			
C 生徒との交流	**71**, 72		73		**71**, 72		73	
D 授業運営	74, 75			**76**	74, 75			**76**
E 教室での言語	78		**77**, 79, 80, 81		**77**, 78		79, 80, 81	
自立学習 (7; 2)								
A 学習者の自律			82, 83				82, 83	
B 宿題								
C プロジェクト学習								
D ポートフォリオ学習								
E ウェブ上での学習環境								
F 教室外活動								
評価 (8; 10)								
A 評価方法の考案			84				84	
B 評価			**85**, 86, **87**, 88				**85**, 86, **87**, 88	
C 自己評価と相互評価								
D 言語運用			**89**			**89**		
E 国際理解（文化）			**90, 91**		**91**	**90**		
F 誤答分析			92, 93				92, 93	

注. 太字の分野名に続くカッコ内の最初の数字は中等教育用の分野に属するSAD数，次の数字は本研究での分野に属するSAD数を示す。太字で下線のある数字は経年調査の時期によって分類が異なったものを示す。中等教育用と本研究での分野・領域は同一であるが，SAD番号やSADの文言は必ずしも一致しない。

続く

表 2.　使用開始時と終了時での難易度の変化（3）

	3期				4期				全期			
	共+	難しさ	共−	自信	共+	難しさ	共−	自信	共+	難しさ	共−	自信
教育環境 (15; 15)												
A 教育課程	**1**		2		**1**		2				2	
B 目標とニーズ	3, **4**, 5, 6, 7				3, 5, 6, 7			**4**	3, 5, 6, 7			
C 語学教師の役割	**8**, 9, 10, 11, 12		**13, 14**		**8**, 9, 10, 11, 12	**14**	**13**		9, 10, 11, 12			
D 組織の設備と制約			**15**			**15**						
教授法 (31; 26)												
A 話す活動	16, 17, 18, 19, 20, **21**, 22, **23**, **24**		25, **26**		16, 17, 18, 19, 20, **21**, 22, **23**, **24**		25, **26**		16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24		25	
B 書く活動			27, **28**, **29**, 30			**28, 29**	27, 30				27, 30	
C 聞く活動	31		**32**, 33		31		**32**, 33		31		33	
D 読む活動		**34**	**35**	**36**	**34**		**35**	**36**				
E 文法			37				37				37	
F 語彙			**38, 39**					**38, 39**				
G 文化	**40, 41**					**40**	**41**					
教授資料の入手先 (7; 5)	42, **43**		**44**, 45, **46**		42, **43**		45, **46**	**44**	42		45	
授業計画 (19; 17)												
A 学習目標の設定			**47, 48**, 50, 51, **52**	**49**			**49**, 50, 51	**47, 48, 52**			50, 51	
B 授業内容	54, 55, 56		53, 57, 58		54, 55, 56		53, 57, 58		54, 55, 56		53, 57, 58	
C 授業展開	59, 61, 63		**60**	**62**	59, 61, 63		**60, 62**		59, 61, 63			

続く

表 2.　使用開始時と終了時での難易度の変化（4）

	3期				4期				全期			
	共+	難しさ	共－	自信	共+	難しさ	共－	自信	共+	難しさ	共－	自信
授業実践 (13; 18)												
A 指導案の使用	**64**, 66		67, 68, **69**	**65**	66		**64, 65**, 67, 68	**69**	66		67, 68	
B 内容	**70**						**70**					
C 生徒との交流	**71**, 72		73		72		73	**71**	72		73	
D 授業運営	74, 75, **76**				74, 75		**76**		74, 75			
E 教室での言語	**77**, 78		79, 80, 81		**77**, 78		79, 80, 81		78		79, 80, 81	
自立学習 (7; 2)												
A 学習者の自律			82, 83				82, 83				82, 83	
B 宿題												
C プロジェクト学習												
D ポートフォリオ学習												
E ウェブ上での学習環境												
F 教室外活動												
評価 (8; 10)												
A 評価方法の考案			84				84				84	
B 評価			**85**, 86, **87**, 88			**85, 87**	86, 88				86, 88	
C 自己評価と相互評価												
D 言語運用			**89**			**89**						
E 国際理解（文化）		**91**	**90**			**90, 91**						
F 誤答分析			92, 93				92, 93				92, 93	

注. 太字の分野名に続くカッコ内の最初の数字は中等教育用の分野に属するSAD数，次の数字は本研究での分野に属するSAD数を示す。太字で下線のある数字は経年調査の時期によって分類が異なったものを示す。中等教育用と本研究での分野・領域は同一であるが，SAD番号やSADの文言は必ずしも一致しない。

【研究ノート】

英語教育における教師の協働的省察の可能性：教師による省察と省察的実践の理論と課題を踏まえて

田中武夫・南 侑樹・髙木亜希子

要旨

教師による省察的実践は，教師が実践を振り返り，自身の実践の理解と改善を図るものであり，教師成長を促すものとして多くの分野で着目されている。しかしながら，省察と省察的実践の定義は曖昧で多様性があり，省察的実践に関する研究には課題も見られる。また，省察的実践は，一般に教師個人で行われることが多い。しかし，複数の教師が実践を協働的に省察することも可能であり，他者の支援や視点から実践の新たな洞察を得るなど，協働的省察の利点が予想できる。ただし，外国語としての英語学習環境における教師の協働的省察に関する事例研究はまだ多くはない。したがって，本稿では，まず，英語教育の分野に即して省察および省察的実践の理論に関する議論を整理し，省察的実践の課題を示す。次に，外国語としての英語教育の分野における教師の協働的省察に関する先行研究を概観することで，今後の実践と研究の可能性について示唆を得る。

キーワード

省察的実践，協働的省察，実践研究，英語教師，文献レビュー

1．はじめに

教師はどのように学び，どのように成長していくのだろうか。教師の成長過程において，教師による実践の省察（reflection）[1] が重要であると多くの研究によって指摘されてきた。この省察という概念は，Dewey（1933）によって提唱された「省察的思考（reflective thinking）」をもとに，Schön（1983）によって発展する。Schön は，教師を「省察的実践家（reflective practitioner）」と呼び，「行為の中の省察（reflection-in-action）」から得られる暗黙知をもとに，実践での行為に対し即興的な判断を下し対処する専門家であるとした。その後，教師の成長過程における，実践に対する教師の省察的思考の可能性は，様々な形で検討がなされてきている。しかし，英語教育の分野において，省察や省察的実践という用語が曖昧かつ多様に使われてきたため，それらの理論や定義について十分に理解されないまま，実践や研究がなされているという課題がある。

近年，学校現場においても，教師の「省察的実践（reflective practice）」の重要性が指摘され，個々の教師がもつ実践に対する知識や経験を再構築するための試みが行われている。しかし，教師個人で実践について省察する場合，改善の余地のある実践を自分に都合よく合理化してしまう可能性も考えられ，教師個人での省察的実践のみを，教師成長の機会とするには限界が見られる。

そこで，教師が個々に省察を行うだけではなく，同僚や他校の教師やメンターなどと行う「協働的省察（collaborative reflection）」を取り入れることが考えられる。他者からの問いをきっかけにして自身の実践を深く省察することになり，また，実践における行動の根拠を他者に対して言語化することによって，その根拠の妥当性を改めて問い直すことも可能となる。教師としての成長のために実践の改善に取り組もうとする教師を支援していくためには，実践についての協働的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，今後さらに重要になってくるものと思われる。

本稿では，まず，英語教育の文脈における省察および省察的実践について，その理論を整理し，省察的実践の課題について指摘する。次に，複数の教師による実践についての協働的省察の重要性を見た上で，とくに外国語としての英語学習（English as a foreign language: EFL）環境における教師の協働的省察に関する先行研究を概観することにする。そこから，英語教育における教師の協働的省察についての研究の可能性を考察することにする。

2．教師による省察と省察的実践

2.1 教師による省察とは

本章では，英語教育の文脈に即した教師による省察および省察的実践の理論に関する議論を整理する。Farrell（2018）は，英語教育の分野における 2009 年から 2015 年に公表された省察的実践に関する 138 の論文をレビューしたが，その結果，省察または省察的実践が定義されているのは 52 の論文のみであった。用語の定義がなされていても，省察に関する用語には 34 の用語（reflection が 30 件，reflective practice が 17 件，critical reflection が 10 件，reflection-in-action が 10 件など）が用いられ，省察と省察的実践が同義に使われていることが多いことが指摘されている。また，定義も曖昧であることが多く，理論的枠組みの引用も十分になされていないという課題も挙げられている。

上記を踏まえ，以下では省察の概念を再考察してみたい。英語教育の文脈における省察に関する議論の基盤は，経験主義的な思考の重要性を説く Dewey（1933）の考えに依拠している。彼は，省察にかかわる探究を「あらゆる信念や想定される知識の形式を，それを支える根拠とそれが導くさらなる結論に照らして，積極的，持続的，かつ慎重に検討すること（それが省察的思考を構成する）」（p.9：筆者訳）としている。その上で，Dewey（1933）は，自らの課題を発展させる省察を行う際の態度として，他へと開かれた心（open-mindedness），その事柄に没頭して打ち込む心（whole-heartedness），責任を持つこと（responsibility）が，省察への引き金となると述べている。Rogers（2002）は，教育の文脈でそれぞれの概念を捉え直し，教師が成長するためには，実践を主体的かつ批判的に捉え，新しい概念を受け入れ，不安や疑念を乗り越えること（open-mindedness），生徒の声を傾聴し，享受し，対案を提示すること（whole-heartedness），行動の結果，または，行動につながる意思を考慮すること（responsibility）が求められるとする。

さらに，Farrell（2012, p. 10：筆者訳）は，Dewey（1933）の省察理論には以下に示す 5 つの段階があると述べている。

1. 提案（suggestion）：疑問に思う状況が問題であると理解され，可能な解決策として

いくつかの漠然とした提案が検討される。

2. 合理的な説明（intellectualization）：感じた（直接経験した）問題の困難さ，当惑を，解決すべき問題として合理的に説明しようとする。
3. 指針となる考え（guiding idea）：次から次へと出てくる提案は，解決策を導き出す考え，つまり仮説として使われる。最初の提案は，事実資料の収集における観察を開始し，解決策へと導く作業仮説として用いることができる。
4. 理由づけ（reasoning）：理由づけは，現在と過去の考えを結びつけ，省察的探究により到達した仮説を精緻化するのに役立つ。あるいは，考えや仮説を心の中で精緻化することである。
5. 仮説検証（hypothesis testing）：考えが洗練された上で仮説の検証が行われる。検証には，表立った行動によるものと思考によるもの（想像的行動）がある。

これら 5 つの段階は，順番に起こるものではなく，流動的に生じるものであると考えられ，また教師が自分の経験を振り返り，それを実践から収集できる証拠に照らして検討し，その結果どのような行動を取りたいかを計画することにつながる。

その後，Dewey の理論は，専門家の「知」の獲得に焦点を当てた Schön（1983）と，専門家の「経験」に焦点を当てた Kolb（1984）[2] で援用されている。Schön（1983）は，Dewey の考えをもとに，省察は経験によって引き起こされ，その経験の結果，何らかの方法で省察する必要性が生じることを述べている。Dewey は，事後に生じる省察のプロセスにより関心を寄せていたが，Schön は，行為の中でその省察をいかに促進するかについて重きを置いていたことに違いがある。

Dewey（1933）と Schön（1983）の理論を受けて，英語教育分野における教師教育を専門とする Farrell（2012）は，省察を「教師が立ち止まり，目を凝らし，その瞬間に自分がどこにいるのかを発見し，そして将来（専門的に）どこに行きたいのかを決めることを可能にすること」（p. 7：筆者訳）と比喩的に定義している。さらに省察は，「教師が自らの実践に関するデータを体系的に収集し，他者との対話を行いながら，教室内外での実践について十分な情報を得た上で決定を下すための，一連の態度を伴う認知的プロセスである」（Farrell, 2015, p. 123：筆者訳）としており，Dewey と Schön のモデルを教育の具体的場面に即して述べている点が特徴的である。

また，省察には深さがあると考えられ，Farrell（2015）は，(1) 記述的省察（descriptive reflection），(2) 比較的省察（comparative reflection），(3) 批判的省察（critical reflection）の 3 つに分類している。記述的省察は，状況や問題の記述のみに留まる。比較的省察は，省察するための状況を様々な視点から考え，その上で教師は，自分の価値観や信念を問い直しながら，問題を解決しようとする省察である。そして，批判的省察は，教師が状況や問題，そして教師，生徒，学校，地域社会といった教師の教育実践に関する，あらゆる角度から省察を行う。

2.2 教師による省察的実践とは

英語教育において，省察的実践に関する概念としてよく引用されるのは，Dewey（1933），Schön（1983），Farrell（2008）であるが，それぞれの省察的実践のアプローチは異なるこ

とを十分に理解する必要がある（Farrell, 2018）。

Dewey（1933）は，省察を体系的なプロセスと問題解決の結果の両方とみなし，問題が生じたとき，技術的合理性（technical rationality）を重視する。技術的合理性とは，一般化された知識を問題に当てはめるという概念であり，技術的熟練者は専門的かつ科学的に合理的な方法によって問題を解決する。Schön（1983）は，Dewey（1933）が技術的合理性に固執していることを批判し，彼の省察モデルを援用しつつ，新たな省察的実践の概念を示した。技術的熟練者に対して Schön が提唱した省察的実践家は，未知の状況に即興で適応し問題に対処する。その背景には，技術革新に伴い，専門家の直面する状況が複雑となり，技術的合理性では解決できない，未知の状況に直面するようになったことがある。Schön は優れた専門家の実践から，省察のあり方を考察し，この省察的実践のプロセスを導き出した。

Schön（1983）は省察的実践の主要な概念として，「行為の中の知（knowing-in-action）」と「行為の中の省察」の 2 つを挙げている。行為の中の知とは，ある状況に対して習慣的な行動から表出される暗黙知のことを指す。教育の場面を例に挙げると，学習者が発言をした際に，教師はその発言を他の学習者にも伝わりやすいようにまとめるといった行為ができることを指す。また，この知は単なる技術的なものではなく，教室環境や学習者，あるいは教材などに呼応して，発揮されるものである（中村，2020）。この知は実践の数だけ無数に変化するものであることから，この行為の中の知を省察することにより，新たな行動につながることが予想される。

行為の中の省察とは，教育の場面で言えば，授業中に予期せぬことが起こったり，驚きにつながったりする時に意識的に起こり，知を再構成する行為である。Schön（1987）は，前述の行為の中の知と合わせて，行為の中の省察のプロセスを表しているが，これを教育の場面に即して，中村（2020，p. 10）は以下のように示している。

1. （教師は）行為の中の知によってスムーズに教室環境と相互作用を行う中で，
2. 教室環境からの予期せぬ応答に気づくことによって驚きを伴いながら自身の行為や見方に意識的になり，
3. その状況に対応するために，自身の見方・やり方を再構成し（リフレーミング），
4. 新たな見方・やり方を試し（フレーム実験），実践者にとって満足のいく結果となれば知のレパートリーとして構築され，不満足な結果であれば，さらなる状況に直面し （すなわち，2 に進み），省察プロセスが展開する。

このようにして，教師は，その学習者や教材といった学習環境の中で，環境に即して省察を繰り返しながら，授業をより良いものにしていくとされる。

また，Schön（1987）では，「行為についての省察（reflection on action）」について言及がなされている。行為についての省察は，前述の Dewey（1933）のように一歩引いた形でなされる省察である。つまり，すでに完了した行為や思考に対して意識的に行う省察であり，教育の場面であれば，自身が指導の際に何をしたのか，どのように考えていたのかを省察することになる。また，行為についての省察は，探索のプロセスや，省察の方法それ自体について省察することもその範疇に含まれている（中村，2020）。

これらの省察的実践にかかわる概念に加え，英語教育分野で有用な省察的実践の枠組み

を提示した Farrell（2018）は，「行為としての省察（reflection-as-action）」について言及している。Farrell（2015, 2018）は，Dewey と Schön の省察モデルでは情緒面が欠けていることを指摘し，教師にとって省察することは目の前の問題だけでなく，個人としての全人格の認識や自身の文脈も含み，哲学（philosophy），原理（principles），理論（theory），実践（practice），実践外のこと（beyond practice）という 5 つの段階があることを提示している。哲学は，教師としての自分に影響を与えてきた背景であり，これは教師としての自分ではなく，今まで生きてきた自分自身の生い立ちをも射程に入れている。原理は，教育に関する指針を表し，教えることや学ぶことに対する自分の考えや信念を表している。理論は，理論的な枠組みだけではなく，教師の授業の組み立て方や具体的な教授法に関することを指す。実践は，授業前に授業で起こることを予想すること，授業中と授業後に教師や学習者の様子を省察することを指す。最後に，実践外のことは，教室内外で教師の実践に与える政治的問題や社会的問題をも包括する。

以上，3 名の主要な研究者による省察的実践の概念について見てきたが，英語教育の文脈では，実践者が行う研究法の一つとして省察的実践をみなす場合もある。例えば，玉井・渡辺・浅岡（2019）は，省察的実践を「経験について問い記述し，分析を行うことで新たな意味解釈を引き出し，自身と自身の実践についての理解を深めることによって問題の解決や成長を志向する実践研究法」（p.54）と定義し，実践者自身による研究法の一つとして位置づけている。その中で玉井ら（2019, p. 37）は，省察的実践の特徴として（1）当事者の経験を大切にする，（2）文脈や状況に根ざした実践を検討する，（3）経験の多面的な意味理解を目指す，（4）結果よりもプロセスを大切にする，（5）個人内で行われるというよりも対話かつ協働的な営みを目指す，（6）自身の判断や解釈の根拠となる信念を大切にする，ことを挙げている。

同様に，泉（2020）は，省察的実践を「教師がジャーナルを作成したり，メンターとのやり取りなどを通して，授業での経験を振り返り，その過程を通して教師自身の成長につなげる授業研究法である。自己探求のプロセスをより重視し，教師の成長・変化をもたらす研究」（p.14）としており，ティーチングジャーナルの作成やメンターとのやり取りといった具体例を提示し，かつ省察的実践を個人のものとしてだけでなく，他者と協働して行うものとして捉えている。また，省察的実践の特徴として，「教師の内面の気づきによるところが大きいため，結果の公表や客観性を第一義としない。ジャーナルは事実に基づき，自己矛盾や感情をも客観的に記述」（p.15）とし，必ずしも客観的なものではなく，感情といった主観的な要素も包括されると述べている。

2.3 省察的実践のモデル

次に，日本の英語教育分野で知られている省察的実践のモデルとして，玉井ら（2019）の省察的実践[3]の循環モデルと Korthagen et al.（2001）による ALACT モデルの 2 つが挙げられる。

玉井ら（2019）は，教師が実践上の経験を振り返り，実践の理解を深めるためには，4 つの技術である（1）問い（inquiry），（2）記述（description），（3）分析（analysis），（4）フィードバック（feedback）が支えとなることを示している。教師の実践上の経験をもとに，（1）では，実践の省察の起点となる問いを立て，（2）は，実践研究におけるデータ収集と

も捉えられ，ティーチングジャーナルや同僚やメンターとの対話が記述の具体例として挙げられる。そして，(3) では，記述に対する解釈を加える。玉井らはこの解釈について，省察のためには，一義的な解釈ではなく，多様な解釈を持つことが重要であるとする。また，記述の段階において同僚やメンターとの対話がある場合，(4) の同僚やメンターによるフィードバックが省察に影響を与えるとする。玉井らはフィードバックについて，実践者である教師が学びの主体となるよう，同僚やメンターは解釈，判断，分析的見解をしないよう，心がけるべきと主張している。このように 4 つの技術を用いて，実践における経験を振り返ることで，自身の実践理解を深めるとされる。

Dewey (1933) と Schön (1983) の省察理論に基づいた Korthagen et al. (2001) の ALACT モデル（図 1）は，(1) 行為（Action），(2) 行為の振り返り（Looking back the action），(3) 本質的な諸相への気づき（Looking back on the action），(4) 行為の選択肢の拡大（Creating alternative methods of action），(5) 試み（Trial），の 5 つの頭文字をとって名付けられており，この 5 つの局面は円環している。本モデルは教師教育の文脈で生み出

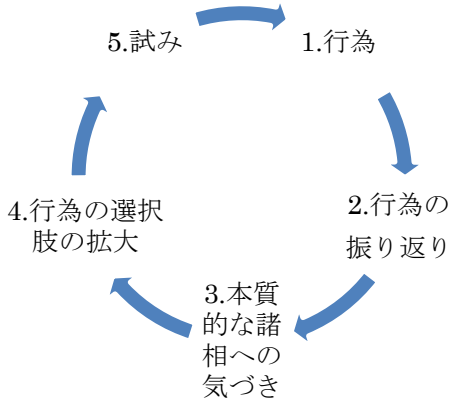


図 1. ALACT モデル（Korthagen et al., 2001, p. 44：武田ら（2010）訳）

され，専門家としての経験が少ない教師や教職履修生が知を得られるように開発された。このモデルでは，具体的に言えば，(1) が授業で (2) が省察にあたる。そこから (3) 教師と学習者が何をしたかったか，何を感じて考えていたのかに気づき，(4) 自分の課題を克服するための方策の拡大につなげ，(5) で (4) から得た選択肢を試すことにつながる。Korthagen (2017) は，省察を促すために (2) の行為の振り返りから，(3) の本質的な諸相への気づきを促す質問として，表 1 の枠組みを示している [4]。

表 1. 行為の振り返りから本質的な諸相への気づきを促す質問（Korthagen, 2017, p. 394 筆者訳）

0. どのような文脈か	
1. 私は何を考えていたのか	5. 生徒は何を考えていたのか
2. 私はどう感じたのか	6. 生徒はどう感じたのか
3. 私は何をしたかったのか	7. 生徒は何をしたかったのか
4. 私は何をしたのか	8. 生徒は何をしたのか

Korthagen et al.（2001）は，教師の専門家としての学びは，教師が自身の経験を詳細に省察することにより効果的になると主張している。また，このモデルは協働での省察を射程に入れており，メンター（教師教育者）が，メンティーの省察を支援する枠組みでもある。

2.4 英語教育における省察的実践の課題

前節まで，英語教育の文脈に即した省察および省察的実践の理論に関する議論を整理してきた。では，英語教育における省察的実践の課題は何であろうか。いくつか考えられるが，ここでは 2 つの課題に焦点を当てたい。

1 点目は，学校現場における現職の実践者自身による主体的な省察的実践の事例は多くないことである。Farrell（2018）が調査した英語教育分野の省察的実践に関する 138 の論文のうち，約半数が教職課程の教職履修生を，約半数が現職教師を対象にしていたが，現職教師の場合であっても，大学のプログラム外の学校現場で行われている研究は少なかった。言い換えれば，省察的実践は研究者主導で，研究者と参加者の間に力関係があり，対等な関係になっていない可能性がある。また，玉井（2009）のように，初めから研究者は分析者の立場という前提に基づいて論文が書かれている場合も多い。自発的でなければ，実践の理解や教師の成長につながることなく短期の取り組みで終わってしまう可能性が考えられる。

2 点目は，個人による省察的実践の効果の限界である。Mann and Walsh（2017）は，省察的実践は一般に個人的なプロセスとして紹介され，共同作業や実践のコミュニティへの参加に重きを置いていないことを指摘している。また，省察が個人の問題（教師個人が教える前に自分の意図を考え，授業を行い，その後行動を振り返る）と見なすモデルそのものの問題であるとも述べている。Schön（1983）の省察の理論について，三品（2017）は，「*The Reflective Practitioner* を振り返ると，ショーンの省察的実践論は，基本的に個人レベルにとどまる理論であったことがわかる。より正確に言えば，個人レベルを超えるような議論をしながらも，複数レベルの省察的実践や組織レベルの省察的実践がいかなるものであるかについてまでは論じ切れていなかった」（p.62）と指摘する。教師個人で実践について省察する場合，暗黙知を言語化することが難しかったり，本質的な諸相の局面に気付かずに実践を自分に都合よく合理化してしまったりする可能性も考えられる。

3．教師の協働的省察

3.1 協働的省察とは

前節で示したように，学校現場における同僚との現職教師による自発的な省察的実践は少なく，教師による省察的実践の効果については，教師個人で省察を行う場合，限界があることが指摘される。Johnson（2009）は，教師の成長のためには，対話的な省察，足場掛けとしての協働学習，支援されながら実践を行う機会が必要であることを主張する。同様に Burns（2017）も，省察と実践の関係は複雑であり，個人による省察的実践は教師の実践理解にはつながったとしても実践の変容にまでは容易にはつながらないと主張し，省察的実践における協働やコミュニティが実践の変容に影響を及ぼす可能性を指摘している。Burns（2017）は Raelin（2001）を引用し，省察が変革的であるためには，個人が学びを公表する対人的な機会，つまり専門家としての意識改革が必要であるとも述べている。その理由と

して，他者からの指摘により自身の教授行為の影響とその結果を認識することや信念と行動のギャップに気づくことなどが挙げられる。

最近では，教師個人の省察だけではなく，複数の教師による協働的省察が教師の成長過程において重要であると着目され始めている。Mann and Walsh（2017）によれば，専門的知識の開発はもともと社会的なプロセスであり，他者との対話は専門的知識の変容には欠かせない。Aberdina et al.（2013）も，専門的知識の開発において教師間の協働的省察の重要性が認められるとし，教師同士の対話の中で，教師が当然視してきたことを疑う契機となり，その結果，実践を深く省察し改善することにつながるとする。

秋田・ルイス（2008）は，Stahl（2006）の協働学習過程の考え方を，研究授業後に行われる授業検討会での教師の学習に応用し，教師の協働学習について次のような考察を行っている。研究授業を行った授業者は，自分 1 人で授業を省察するだけでなく，授業に参加した他の教師と協働の形で授業を省察する。授業検討会では，授業者が自らの漠然と理解していることを他者に公的に語ることで，問題として意識し，他の教師と議論を行うことにより，問題の明確化や理解の共有がなされ，協働的な知識が形成されていくとする。また，教師の協働的な知識は，知識や情報が提示されると教師の知識や信念，態度が変わり，その知識を用いて授業実践に変化が起こり，生徒に学習成果がもたらされるという単線的な因果モデルで考えることができるものではないとされる。教師の知識や信念の変化がすぐに実践の変化として現れるのではなく，新たな事柄をとりあえず授業で実践してみて，そこで生徒に変容があったと教師が実感したときに，はじめて協働的な知識が活用され，教師個人の知識や信念の変容が見られるようになると述べる。

この教師による協働学習は，研究授業後の授業検討会だけでなく，学校内外における複数の教師からなるコミュニティで行う省察においても，同様の協働学習過程が作用することは十分に考えられる。

3.2 協働的省察の研究事例

複数の教師が参加して行われる協働的省察は，どのような特徴が見られ，どのような可能性や効果があるのであろうか。本節では，EFL 学習環境にある教師教育の先行研究の中から，協働的省察の事例研究を見ていくことにする。以下で紹介する協働的省察に関する事例研究論文 6 件は，ウェブ検索サイト Google Scholar にて「collaborative reflection」および「協働的省察」などのキーワードで検索を行い，以下の条件で絞り込んだ。その条件とは，第 1 に，EFL 学習環境における現職の英語教師が対象であること，第 2 に，単発的な授業や短期間での省察ではなく，ある一定期間で実践が行われ省察が継続的に行われていること，第 3 に，その期間中に複数の教師が参加し協働的省察を行っていること，第 4 に，協働的省察の様子や効果を明らかにするためにデータが収集され，そのデータに基づいて考察が行われていること，である。協働的省察に関連する用語を用いたタイトルの事例研究論文は複数存在するが，上記の基準を満たさない論文は今回の論考の対象とはしなかった。

Mede（2010）の研究目的は，言語教室における諸問題を解決するために指導について探索する協働的省察が，EFL 教師の実践指導に役立つかどうかを明らかにすることであった。研究対象者は，大学の語学学校のトルコ人英語教師 2 名で，本調査に対し自発的な形での参加であった。5 週間という限られた期間の中で，2 名の教師がお互いの授業を観察した際

の観察メモ，教師の日誌，教師の会話メモをデータとして分析を行っている。お互いの授業を観察し，授業の問題点に対する改善案を述べ合うことで，それぞれの教師が指導改善につなげることができた。本研究の 2 つの事例は，実践の中で教師が抱える問題を解決するために，他の教師と話し合う中で，他者からの助言によって，自分だけでは見えていなかった状況に気付き，実践の改善につながったことを示している。

Akyel（2000）は，トルコの大学の語学学校教師の能力開発研修の一環として実施された。語学学校の英語教師 2 名を対象に，13 週間の調査が行われた。研究の目的は，協働的省察が EFL 環境にある英語教師の実践や指導に対する態度に影響を与えるかどうかを明らかにすることであった。対象となった教師 2 名の授業それぞれ 13 回分をお互いに観察し合い，それぞれの授業を録画すると同時に，聞き取り，観察者によるメモ，教師の日誌，教師の談話メモ，理想の教師像の認識についての回答がデータとされた。同僚との協働的省察を通して，1 人の教師は，学習者のもつ学習スタイルに対する教師自身の態度を変化させ，指導内容を変更することとなった。2 人目の教師も，授業内の生徒の学習規律について問題を抱えていたが，同僚との話し合い後に，居心地の良い学習環境を確保することを重視し教師行動を変化させ，生徒の学習規律を向上させることができた。同僚との協働的省察は，指導実践に対する教師の信念や態度に影響を与え，自身の実践を探索する技能を向上させるために有益であったとその 2 名の教師は振り返った。本研究は，2 名の教師を対象とした事例研究ではあるが，様々なデータをもとにして，教師による協働的省察に肯定的な効果があることが示されている。

Loh et al.（2017）は，シンガポールの初等教育における英語教師の実践を調査した事例研究である。本研究の目的は，協働的省察が教師の実践に変容をもたらすのかどうか，また，もし変容をもたらすとすれば，協働的省察がどのように教師の変容を促すのかを明らかにすることであった。研究者を含む教師 7 名が 1 つのチームとなり週 1 度の会議を開催し，英語指導の方法の計画や反省を行う中で，2 学期にわたる 1 年間の調査が進められた。本研究では，授業の録画，会議の観察，参加者への聞き取り，会議の議事録，研究者のフィールドノートが，データとして収集され，とくに 1 名の教師の省察における成長に焦点が当てられ考察がなされた。その結果，当該教師は，当初指導法の改善は必要がないと抵抗を示しており，省察前の段階であったと分析された。2 学期に入ると，当該教師は，協働チームに理解を示し始め，新しい指導方法に対しても意味を見出し始めた。教師の信念と実践が授業の経験に支えられる実感をもつ段階である表面的省察の段階にあると考えられた。同じくその 2 学期に，当該教師の焦点は，もはや何がうまくいくかではなく，授業ですべての生徒が授業に集中できているかどうかに当たっていった。この段階で，自分の実践が生徒に与える影響を考えるようになる批判的省察の段階にあるとされた。この教師の変容は，協働的省察に影響を受けたと見られ，とくに，実践上の問題の焦点化，建設的なフィードバックの提供，その教師の強みの強化といった要素が，当該教師の考えに刺激を与える形で影響していたことが考察されている。また，チームによる協働的省察がうまくいく要素として，誰もが発言できること，評価が下されないこと，変化をする際に支えられていることが挙げられた。

Uştuk and De Costa（2021）は，教師の職能開発における協働的省察実践の特徴をレッスンスタディの中で明らかにしようとするものである。トルコの大学で教える 4 人の EFL 教師が，レッスンスタディを 2 度実施した。ここでのレッスンスタディとは，研究授業を中

心とした授業前の計画や授業後の検討会を含む。このレッスンスタディを進める過程で，教師間でのミーティングが行われた。本研究では，フィールドノート，インタビュー，音声録音による日記が，個人および協働の省察の特徴を捉えるためのデータとして収集された。研究の結果は，以下の通りである。第 1 に，個人的省察は，レッスンスタディに参加する他の教師との協働的省察へと変容し，協働的省察はメタ的な省察的実践として教師の成長を促す可能性があることが示された。第 2 に，レッスンスタディの中での協調的な対話を通し，教師間の社会的な職能開発の実践として十分機能する可能性が示された。第 3 に，レッスンスタディによって高められた教師の主体性（agency）は，教師の教育実践に関わる価値観，感情，信念などを再構築するために役立つ可能性があることが示された。

Farrell（1999）は，5 年以上の教師経験のある韓国の EFL 教師 3 人による 12 回にわたる週 1 回のグループミーティングに焦点を当て，グループ討議で何が話されるのか，その中での省察はどのような段階が見られるのか，その省察は時間とともに発展するのか，などを調査した。参加者は，お互いの授業を観察し合ったり，グループ討議を行ったり，実践に関する日誌を書いたりした。そこから得られたデータをもとに行った内容分析からわかったのは，教師は，指導上の個人の考えや指導上直面する問題について話をする傾向があり，省察の深さとしては，Ho and Richards（1993）が示した批判的省察の段階にまでは至らず，指導の描写段階にとどまるものであるということであった。また，3 人のうち 1 人の教師には変化がわずかに見られたものの，時間の経過による参加者の省察の程度が変化することはほとんどなかった。参加者の省察の変化として予想した，専門家が提唱する理論の議論，実践上の経験をもとにした省察，当該授業に留まらずより広い文脈への応用，自身の指導に関するより多くの問いの生成といった，批判的省察の段階の特徴はほとんど見られなかった。これらの結果から，グループでの省察を継続するために，大まかな決まり，3 つの時間の配慮（個人の時間，グループの時間，省察のための時間），文献や理論などの外部からの情報が必要であること，協同的省察の参加者の不安を軽減させる配慮があること，など協働的省察における留意点が考察で示唆された。本研究の特徴は，複数の教師が集まって行われた協働的省察の中で，どのようなことが話題とされたか，また，その省察の段階がどのように変容するのかという側面に焦点を置いている点にある。結果的には，本研究での参加者の協働的省察の段階が，指導の描写段階に留まってしまったが，協働的省察をうまく行うために考慮すべき留意点が提示されている。

Asaoka et al.（2020）の研究目的は，どのように教師が協働的な実践コミュニティ内でやり取りを行っていくのか，また，実践コミュニティの中で教師によるやり取りを通し，どのように自身の専門知識を再構築していくのかを明らかにすることであった。本研究の参加者は EFL 環境にいる 2 名の日本人の高校英語教師で，自発的な協働的省察のやり取りを対象にして考察を行った。2 名の教師は，授業で何が起きたか，日々の実践において考えたこと，うまくいかなったこと，困難をどう解決したかを記録し，その記録を研究者も含めた 3 名が互いに見てコメントし合うオンライン日誌フォーラムの形を 1 年間継続した。2 回のフォーカスグループインタビュー，個別の教師への聞き取り，投稿された日誌などの記録，調査の最終段階での自由記述を質的データとした。1 人の教師は，授業で行う口頭によるコミュニケーション活動について，もう 1 人は，リーディング指導について省察を行い，2 名の教師ともに 1 年のやり取りを通し，よい授業とは何かという考え方が変化した。教師た

ちは，協働的省察を振り返り，自身の実践について語り，他の 2 人からフィードバックを得る経験を通して，教師の根底にある信念に気づき，その信念の正しさに疑念を持つことができ，省察をもとに実践の中の教師の行動や生徒に求める課題の意義について深く考え，より良い指導のあり方を考えるようになったと述べている。また，この協働的省察に参加した教師間の関係性については，「斜めの関係のメンター（diagonal mentor）」という語で説明されている。つまり，同じ教師であったとしても，どちらか一方が経験や専門知識をもつメンターになりうることが考察されている。本研究は，2 名の英語教師と 1 名の教師教育者による小規模の協働的省察ではあるが，教師間で交わされる具体的かつ深い省察が描写されており，どのような関係性の中で，どのような協働的省察が教師の信念の変化に影響を与えているかについて示唆を与えている。

4．教師の協働的省察に関する考察

本節では，3.2 の研究事例から，協働的省察における利点と可能性について考察する。

まず，教師による協働的省察の利点を 3 つ指摘したい。協働的省察の 1 つ目の利点として，他者との対話により新たな実践に対する気づきを促し，実践の理解のみならず改善へとつながる可能性があることが挙げられる。Mede（2010）の事例では，実践の中で教師が抱える問題を解決するために，他の教師と話し合う中で，他者からの助言によって，自分だけでは見えていなかった状況に気付き，実践の改善につながった。本事例は，Burns（2017）が主張するように，実践の暗黙知を言語化し他者と共有することで，暗黙的・内在的な思考ではなく，明示的・外在的な思考につながる可能性を示している。

これに関連して Akyel（2000）の事例でも，同僚との協働的省察は，指導実践に対する教師の信念や態度に影響を与え，自身の実践を探索する技能を向上させるために有益であることが示された。本事例は，教師同士の対話により，教師が当たり前だと思っていたことを疑うことになり，その結果，教師の実践的な推論をより深く省察し，改善することとなるという Aberdina et al.（2013）の主張とも一致している。協働的省察に参加した教師の思考に刺激を与えた要素として，Loh et al.（2017）の事例では，実践上の問題の焦点化，建設的なフィードバックの提供，その教師の強みの強化が挙げられている。協働的省察が実践共同体で行われるべきと指摘した Raelin（2001）は，実践に関する信念や仮定など教師が言っていることと実際に行っていることのギャップを，他の人と一緒に精査したり議論したりすることができれば，教師の実践の変化の可能性は高くなるとする。

Uştuk and De Costa（2021）の事例では，レッスンスタディが，実践における教師の気づきや主体性を促すきっかけとなり，教師個人の省察が，同僚との協働的省察に影響を与え，さらには，協働的省察が教師個人の実践に対する行動や主体性に影響を与える可能性があることが示された。本事例は教師の認知面だけではなく，Farrell（2015, 2018）の理論が示す感情面も含めた省察的実践となっており，高められた主体性が教育実践に関わる価値観や感情にも影響があることを明らかにしている。教師の個人による省察と協働的省察が循環することで，教師の実践の変化や成長につながりやすいことも示唆しているだろう。

教師による協働的省察の 2 つ目の利点は，協働的省察による教師の省察の深化である。Loh et al.（2017）の事例は，1 年間の協働的省察により，実践の省察の必要をとくに感じ

ていない省察前の段階，省察を通して教師の信念と実践が授業の経験に支えられている実感をもち始める表面的省察の段階，教師の焦点が，授業での成否ではなく自分の実践が生徒にどのような影響を与えているかを思考するようになる批判的省察の段階へと順番に変容した。本事例から，他の教師と長期にわたって協働的省察を継続することで，教師の省察が深まっていく可能性が考えられる。ただし，Farrell（1999）の事例に見られるように，批判的省察の段階まで至らない場合もあり，協働的省察を深化させるためのグループの運営のあり方について考慮する必要がある。

渡辺・岩瀬（2017）は，ALACT モデルにおける第 3 局面の本質的な諸相への気づきこそが深い省察の鍵であると主張し，教師や生徒の行為や出来事の振り返りから一足飛びに改善に移るのではなく，問題を掘り下げて本質的な諸相を浮かび上がらせることで，省察がより深いものになることを指摘した。教師と生徒の行為の振り返りからすぐに次の改善を考えるのではなく，協働的省察により多角的な視点を得て，その実践の文脈の中で教師や学習者がどう感じていたかなど実践理解を深めることが重要であると言えるだろう。

教師による協働的省察の 3 つ目の利点として，同僚との対等かつ補完的な関係による協働的省察の促進がある。Asaoka et al.（2020）の事例では，参加者が主体的に協働的省察に参加し，斜めの関係でお互いに信頼できる環境で対話的な省察ができたからこそ，実践の改善につながる協働的省察が促進されたと考えられる。Loh et al.（2017）の事例からも，協働的省察が促進される要素として，誰もが発言できること，評価が下されないこと，変化の際に支えられていることが挙げられた。Farrell（2013）は，協働的省察のグループのあり方として，大学教師や専門家主導ではなく，教師が自主的に集まる必要性があると述べている。とはいえ，メンターが場を設定したり，協働的省察を支援したりすることは有益であろう。実際，Farrell（2018）は，協働的省察におけるファシリテーターの必要性について言及している。彼によれば，教師のグループが自分たちの理論と実践を振り返るために集まった場合，グループの多くが異なる経験と個性を持っているため，経験豊富なベテランのファシリテーターの存在は，グループの教師が知識の発展のために自発的な行動を促す支援となる。

また，Asaoka et al.（2020）の事例は，異なる学校に所属する教師のグループによる協働的省察の可能性も示唆している。Mann and Walsh (2017) は，同じ学校の同僚教師の場合，共有する経験が多いため，協働は有益であることを認める一方，異なる文脈の教師が協力することで，とくに彼らが考えている課題が共有されている場合には，協働的省察の利点があると述べている。同僚性が持ちにくい環境にいる教師にとって，他校の教師との協働的省察の機会は，実践に対する省察を深め，気づきを促す助けとなるだろう。

５．おわりに

本稿では，英語教育の文脈に即して教師による省察および省察的実践の理論に関する議論を整理し，省察的実践の課題を指摘した。その上で，協働的省察の重要性に言及し，EFL 環境における教師の協働的省察に関する先行研究を概観した。そして，英語教育における教師の協働的省察の利点と可能性を考察した。

まとめとして，協働的省察の研究における今後の課題について以下に述べる。1 点目は，

長期的なスパンで協働的省察の効果を調査し，協働的省察がどのように教師の成長を促すかについて，詳細な考察が必要である。2 点目は，協働的省察における教師がどのような関係にあり，どのように協働的省察を行うのか，あるいは，同僚との協働的省察の限界はどこにあり，どのような留意点が必要なのか，を明らかにする必要がある。3 点目は，教師の協働的省察の中で，どのような教師同士の働きかけが教師個人の信念や実践の変容に影響を与え，教師の成長につながるのかを分析する必要がある。4 点目は，協働的省察を通して，教師の実践について批判的省察の段階までの深化を促すためには，どのような支援をすればよいかの検討が必要である。最後に，学校内の授業研究をとおした協働的省察のみならず，学校外で異なる学校の教師が集まるコミュニティにおいて，協働的省察がどのように教師個人の成長に影響を与えるのかについて研究が待たれる。

注

1. 本稿では，reflection の訳として「省察」を用いる。reflection には，「省察」の他に内省，振り返り，反省といった訳語が当てられる。「内省」は，内面の主観的な感情を観察・思考する意味で用いられ，振り返りは，学習経験を思い出す，省みる活動として用いられる。また，「反省」は過去の行為について批判的に振り返る意味を持つと考えられる。一方で「省察」は，客観的に経験を吟味することを意味すると考えられる（玉井・渡辺・浅岡，2019，p. 30）。本稿では，主観的な感情も分析対象として射程に入れながら，客観的に省察を行うことに焦点を当て，「省察」を訳語として用いる。さらに Schön（1983）の用語である reflective practice を柳澤・三輪（2007）や三品（2017）の訳も踏まえ「省察的実践」とした。
2. 本稿では，Kolb（1984）の提唱した経験学習モデルは，個別具体の経験の中で生じた，感情的な経験を捨象するモデルであるため，詳しく取り扱わない。Dewey（1933）の省察モデルでは，疑いや戸惑いといった感情が省察につながるとされ，また教師による省察では，Korthagen et al.（2001）が述べるように，目に見える行動（do）だけでなく，目に見えない感情（例：want や feel）が気づきにつながり，次の行動に導くことがあるとされる。さらに，Marshall et al.（2021）は，目の前で起きる問題だけでなく，Korthagen et al.（2001）や Dewey（1933）で述べられているような実践者の困惑や不安感といった感情も省察的実践のきっかけになると分析している。以上のことからも本稿では，教師の経験は感情も含めた上で省察がなされることを前提にする。
3. 実際には「リフレクティブ・プラクティス」と表記されているが，用語を統一するため，「省察的実践」としている。
4. 上條（2021）は，「（コルトハーヘン氏は）『行為のふり返り』は気づきを列挙すること「『本質的な諸相への気づき』」は列挙された気づきの中の一番を決めることであると教えてくれました。」（p.11）と述べている。

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：髙木亜希子）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』明石書店.

泉惠美子（2020).「今求められる英語教育における授業研究とは–内省的実践家・教師自律をめざして–」『KELES ジャーナル』5, 10–21.

上條晴夫（2021).『リフレクションを学ぶ!リフレクションで学ぶ! 「協働的な授業リフレクション」の理論と実践書』学事出版.

三品陽平（2017).『省察的実践は教育組織を変革するか』ミネルヴァ書房.

中村駿（2020).「教師の学びにおける行為の中の省察に関する研究」早稲田大学博士論文.

玉井健(2009).「リフレクティブ・プラクティス—教師の教師による教師のための授業研究」吉田達弘・玉井健・横溝紳一郎・今井裕之・柳瀬陽介（編著）『リフレクティブな英語教育を目指して』(pp.119–190). ひつじ書房.

玉井健・渡辺敦子・浅岡千利世（2019).『リフレクティブ・プラクティス入門』ひつじ書房.

渡辺貴裕・岩瀬直樹（2017).「より深い省察の促進を目指す対話型模擬授業検討会を軸とした教師教育の取り組み」『日本教師教育学会年報』26, 136–145.

Abednia, A., Hovassapian, A., Teimournezhad, S., & Ghanbari, N. (2013). Reflective journal writing: Exploring in-service EFL teachers' perceptions. *System, 41* (3), 503–514. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.05.003

Akyel, A. (2000). Collaboration to explore teaching: A case study report. *TESL Canada Journal, 18* (1), 58–74. https://doi.org/110.18806/tesl.v18i1.900

Asaoka, C., Miura, D., & Okubo, T. (2020). Forming a collaborative community of practice of EFL teachers through self-study research. *Universal Journal of Educational Research, 8* (9), 3799–3806. https://doi.org/110.13189/ujer.2020.080902

Burns, A. (2017). Envoi: from reflective practice to action research? In R. Barnard & J. Ryan (Eds.), *Reflective practice: Voices from the field* (pp.140–155). Routledge.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* D.C. Heath.

Farrell, T. S. C. (1999). Reflective practice in an EFL teacher development group. *System, 27* (2), 157–172. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00014-7

Farrell, T. S. C. (2008). *Reflective language teaching: From research to practice.* Continuum.

Farrell, T. S. C. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal, 3* (1), 7–16. https://doi.org/10.1002/tesj.10

Farrell, T. S. C. (2013). *Reflective practice in ESL teacher development groups: From practices to principles*. Palgrave Macmillan.

Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL Professionals*. Routledge.

Farrell, T. S. C. (2018). *Research on reflective practice in TESOL*. Routledge.

Ho, B., & Richards, J. C. (1993). Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. *Prospect, 8*, 7–14.

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education*. Routledge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Lawrence Erlbaum Associates.（武田信子・今泉友里・鈴木悠太・山辺恵理子（訳）(2010).『教師教育学 : 理論と実践をつなぐリアリスティック・アプローチ』学文社.）

Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching, 23* (4), 387–405. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523

Loh, J., Hong, H. & Koh, E. (2017). Transforming teaching through collaborative reflection: A Singaporean case study. *Malaysian Journal of ELT Research, 13* (1), 1–11.

Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching.* Routledge.

Marshall, T., Keville, S., Cain, A., & Adler, J. R. (2021). On being open-minded, wholehearted, and responsible: A review and synthesis exploring factors enabling practitioner development in reflective practice. *Reflective Practice, 22* (6), 860–876, https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1976131

Mede, E. (2010). The effects of collaborative reflection on EFL teaching. *Procedia, Social and Behavioral Sciences, 2* (2), 3888–3891. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.610

Raelin, J. A. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management Learning, 32* (1), 11–30.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record, 104* (4), 842-866. https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.（柳澤昌一・三輪建二（訳）(2007).『省察的実践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.）

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner.* Jossey-Bass Publishers.

Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge.* MIT Press.

Uştuk, Ö., & De Costa, P. I. (2021). Reflection as meta‐action: Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal, 12* (1). https://doi.org/110.1002/tesj.531

【研究ノート】

機械翻訳活用による小学校外国語教育と国語教育の連携

成田潤也

要旨

今や，高精度の機械翻訳は当たり前のコミュニケーションツールになりつつある。その現状を踏まえ，神奈川県内の公立小学校２校において携帯型翻訳機（ポケトーク）を活用した２つの授業実践を行い，外国語と国語の横断的学習の可能性を検討するとともに，小学校教育における外国語教育の意義について考察を試みた。その結果，外国語学習と国語学習を横断する学びが成立する可能性が示唆された。また，機械翻訳を適切に活用すれば，学習の初期段階であっても外国語話者とのコミュニケーションを体験できるようになるため，外国語を学ぶ動機付けにもなり得ることも示唆された。

キーワード

機械翻訳，小学校外国語教育，国語教育，横断的学習

１．研究の背景

機械翻訳は，急速にその翻訳精度を高めている。米Google（2016）が，自社の翻訳サービス「Google 翻訳」に新しい翻訳システム「Google Neural Machine Translation（GNMT)」を採用したと発表し，それまで頭打ちだった機械翻訳精度の著しい向上が注目されたのは記憶に新しい。それ以降わずか数年の間に，Web サイト上のサービスに留まらず，スマートフォン用の翻訳アプリケーションが普及したり，翻訳に特化した専用端末が家電量販店で販売されたりして，一般の利用者の認知度は高まっている。今や，交通・観光・教育などの様々な分野の企業が，多言語対応ツールとして機械翻訳を導入するまでになっている。

総務省・国立研究開発法人情報通信研究機構（NICT）（2017）は，様々な分野の翻訳データを集積して活用する共同プロジェクト「翻訳バンク」の運用を開始し，音声翻訳及びテキスト翻訳の精度向上に取り組んでいる。NICT が開発した高精度のスマートフォン用音声翻訳アプリケーション「VoiceTra」や，文字ベースの自動翻訳システム「TexTra」は，無料で利用できるだけでなく，様々な翻訳サービスに組み込まれ実用化・商品化されている。

Gally(2018)は，英語の習得に多くの時間，労力，資源を割く正当な理由のひとつは他の国の人々と英語でのコミュニケーションができるようになることとされているが，高精度の機械翻訳の登場によって，その正当性は弱まるだろうと指摘している。その予測を踏まえると，英語の運用能力獲得を直線的に志向するような外国語教育は，実社会との乖離を避けられないだろう。

現職の教員や外部支援者たちが，担当している児童・生徒から「今後，機械翻訳のレベルが上がるのだから，私達は英語を勉強する必要が無いのではないか」と問われ，回答に

窮したとする報告を耳にするようになった。こうした児童・生徒の問いに正対できるような外国語指導観のアップデートが必要であると考える。

十数年前には SF の中の空想でしかなかった，高性能小型端末をひとり一台ずつ持ち高速通信がどこでも利用できる未来は，スマートフォンの登場により今や現実のものとなっている。コミュニケーションツールとしての機械翻訳の社会実装は，もはや絵空事ではなく，起こりうる未来であり，今後は，その未来に繋がる教育が求められるだろう。

ガリー・馬場・成田（2019）は，上記のような現状認識及び問題意識から，今後の外国語教育においては，機械翻訳を否定するのではなく，その特徴や限界を理解した上で適切に使いこなし，パフォーマンスを向上させるような力を育成することが求められると問題提起している。

2．研究の概要

2.1 研究の目的と研究課題

本研究の目的は，上述の通り，高精度の機械翻訳があって当たり前のコミュニケーションツールになりつつある現状を踏まえ，外国語と国語の横断的学習の可能性を検討するとともに，小学校教育における外国語教育の意義について考察することである。具体的には，以下の研究課題に取り組みながら，小学校段階からできること，すべきことを模索するものである。研究課題は次のように設定した。

研究課題

① 機械翻訳の向上を前提にした場合，外国語教育が果たす教育的意義は何か。
② 研究課題①の意義を満たすような，小学校外国語教育の指導内容とはどうあるべきか。
③ 外国語教育と国語教育は，同じ言語の教育として相互に影響を及ぼすか。及ぼすとしたら，それは小学校段階においてはどのようなものか。

2.2 授業実践

2019 年度に，神奈川県内の公立小学校2校（X 小学校，Y 小学校）の第6学年の児童を対象に，次の2つの授業実践を行った。授業は，筆者の呼びかけに応じ研究協力を申し出た当該校の教職員（授業実践①では学級担任，授業実践②では学校長及び学級担任）によって実践された。

授業実践①

ソースネクスト株式会社の携帯型翻訳機 POCKETALK（以下，ポケトーク）を教材として用い，自由試行や課題解決を通して，母語である日本語と外国語を往還するような授業を行う。その学習過程を，児童ひとりひとりに，ポートフォリオの一形態である「ラップブック」にまとめさせ，「機械翻訳使用マニュアル」とする。

授業実践②

修学旅行先の日光東照宮にて，外国人観光客（英語話者に限定しない）を相手に，ポケトークを用いながらグループで担当した事物についての解説をする活動をする。旅行終了後に，児童に振り返りワークシートを書かせる。

なお，本研究において児童に使用させたポケトーク 20 台は，ポケトークの製造・販売を行うソースネクスト株式会社から，研究協力として無償提供されたものである。

3．授業実践①

3.1 研究方法

2019 年 7 月 18 日から 2020 年 2 月 28 日までの期間で，X 小学校の第 6 学年 2 学級 73 名に対し，2 人に 1 台のポケトークを用いて，実際に外国人指導助手（以下，ALT）と会話する等の活動を通して，「適切な翻訳を得るには，どのような日本語を入力すればよいか」，「機械翻訳を使いこなすためには，どのようなことに気をつければよいか」等について検討させる実践を行った。事前に筆者と授業実践者2名とでミーティングを行い，大枠の計画を立てたうえで臨んだ。さらに，授業を終えるごとに3名で振り返りを行い，学校行事や他の授業の進行状況を考慮しながら次時以降の計画を微調整していった。表1に，本実践の全体構成を示す。なお，表中の括弧は各段階の活動を行った教科・領域等を表しており，当該校の教育課程外の余剰時間が充てられた。

表 1. 授業実践①の構成

第1段階	機械翻訳の自由試行（外国語活動）
第2段階	機械翻訳でできること／できないことについての検証 （有志による家庭での取り組み）
第3段階	機械翻訳されやすい言葉／されにくい言葉についての検証（国語科）
第4段階	機械翻訳を使って，実際に ALT と会話する活動（外国語活動）
第5段階	学んだ内容をラップブックにまとめる（特定の教科の時間ではなく，随時）

以下，各段階について詳説する。

【第 1 段階】機械翻訳の自由試行（外国語活動）

機械翻訳の性能や使い方について体験的に理解し，具体的な活用場面について考えることを目的とした授業実践を行った。指導案は表 2 の通りである。

表 2. 第1段階の指導案

児童の活動	教師の指示等／指導上の留意点	備考
ドラえもんのひみつ道具「ほんやくコンニャク（注）」についての教師の話を聞く。（3 分）	・「ドラえもんのひみつ道具で欲しいものは？」数人を指名し，その理由を聞く。 ・教師自身が欲しいもののひとつとして，「ほんやくコンニャク」を挙げ，それが実現されつつあることを説明する。	注）作中に登場するひみつ道具で，食べるとあらゆる言語の理解と使用が可能になる。

翻訳機について知り，自分の考えを持つ。(5 分)	・携帯型の翻訳機の広告動画を児童に閲覧させ，「これを体験してみよう」と持ちかける。	広告動画
翻訳機を実際に使って，翻訳体験をする。(15 分)	・翻訳機の簡単な使い方を説明し，実際に使わせる。まずワークシートの例文を訳してみてから，自由に訳してみたり，英語以外の言語に翻訳してみたりさせる。	ポケトーク (2人に1台) ワークシート
翻訳機を使ってみての感想を交流する。(5 分)	・率直な感想をワークシートに書き，意見発表・交流させる。 ※児童の感想は，評価せずそのまま受け入れる	ワークシート
翻訳機を使って，やってみたいこと，翻訳機があればできそうなことを挙げる。(10 分)	・「せっかくだから，この翻訳機を使って，今までできなかったことに挑戦してみよう。」と問い，自由にアイデアを挙げさせる。 ※必要に応じてグループ協議などを挟む。	ワークシート
2学期以降の予告を聞く。(2 分)	・全クラスのアイデアを参考に，2学期以降の活動を計画する旨を伝える。	
本時の振り返りをする。(5 分)	・振り返りを書かせる。	ワークシート

授業後のワークシートの記述(図 1)からは，「人名や地名などは，認識や翻訳されにくい」とか，「曖昧な言い方をしたりつかえたりすると正確に認識されなくなる」といった機能面での気付きや，「いろいろな国の言葉を訳してみたい」といった多様な言語への興味喚起が観察された。また，ポケトークを体験した複数の児童から，「ALT の先生と話してみたい」という要望が挙げられていた。これは，新しい機器に対する純粋な好奇心による部分も大きいと思われるが，ポケトークが，「身近な外国語話者である ALT と話してみたい」という潜在的な意欲を引き出したとも考えられる。ここに，機械翻訳活用が外国語話者とのコミュニケーション活動の促進に寄与する可能性が伺える。

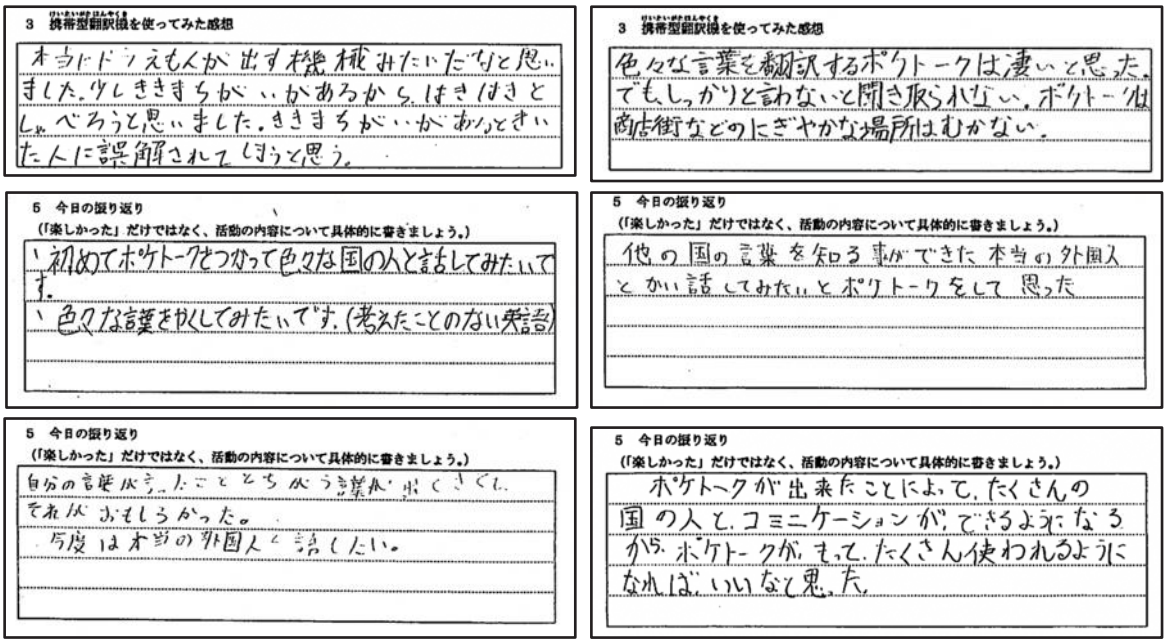
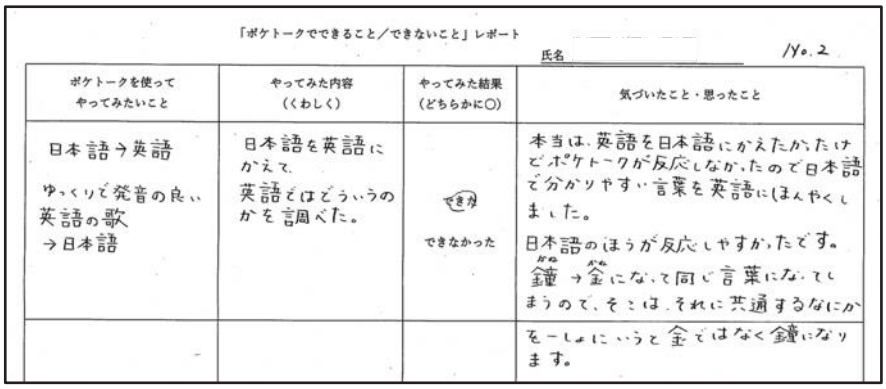


図 1. 【第 1 段階】ワークシートの記述（抜粋）

本研究の趣旨からは少々外れるが，ポケトークが 70 を超える言語の翻訳に対応していたことで，この活動で初めてその名を知ったり，初めてその音声や文字に触れたりした外国語があったという感想も複数見られた。外国語といえばほぼ英語のみが連想される日本の環境において，機械翻訳の使用は，多様な外国語に触れる機会となり得ることが示唆された。

【第 2 段階】機械翻訳でできること／できないことについての検証（有志による家庭での取り組み）

第1段階のワークシートで児童から挙げられた「翻訳機を使って，やってみたいこと」には，現在の技術では不可能と容易に予想できるものや，学校では検証不可能なものも含まれていた。しかし，それらを教師が一方的に断定してしまうのではなく，児童自身に検証させる機会を設けることにした。研究者が無償貸与を受けたポケトークを，ソースネクスト株式会社および X 小学校長の承諾のもと，希望する家庭に一定期間（土曜日と日曜日の2日間）貸し出し，先に挙げられたテーマおよび各自が独自に思いついたテーマについて検証し，それをレポート（図 2）の形で提出させた。



「ポケトークでできること／できないこと」レポート

氏名＿＿＿＿＿＿＿＿ No. 2

ポケトークを使って やってみたいこと	やってみた内容 （くわしく）	やってみた結果 （どちらかに○）	気づいたこと・思ったこと
日本語→英語 ゆっくりで発音の良い英語の歌 →日本語	日本語を英語にかえて、英語ではどういうのかを調べた。	できた できなかった	本当は、英語を日本語にかえたかったけどポケトークが反応しなかったので日本語で分かりやすい言葉を英語にほんやくしました。 日本語のほうが反応しやすかったです。 鐘→金になって同じ言葉になってしまうので、そこは、それに共通するなにかをーしょにいうと金ではなく鐘になります。

図 2. 「機械翻訳でできること／できないこと」 レポート

検証結果は他の児童にも共有された。主な内容は，次の通り。なお，文意を改変しない範囲で，筆者が文章の体裁を整えた。下線は筆者による。

- 実際に英語話者と話してみたが，想像以上に意思疎通が図れて，便利だった。
- ステレオから流れる歌やネット動画の音声は，早過ぎてうまく認識されない。ゆっくり，はっきり入力する必要がある。
- 英語だけでなく，様々な言語に簡単に切り替えることができる。
- 単語レベルだと日本語の同音異義語が何度やっても間違って認識されることがある（例えば，どうしても「鐘」が「金」と認識されてしまう）ので，その場合は同じ意味の別の言葉に言い換えると良い（例えば，「ベル」と言い換える，「鐘の音」と別の言葉を付加する，など）。
- 一台のポケトークからの音声を，もう一台のポケトークに認識させる方法で次々に別の言語に翻訳させていったら，もともと文だったものが単語になってしまったり，途中でうまく認識されず元の意味と違う翻訳になってしまったりした。このことから，機械翻訳することで情報が一部削られてしまうことがあることや，スピーカーからの音声では正しく認識するのが難しいことが分かる。

- 日本語で言いたい文章を丁寧に入力すれば，学習したい外国語（今回の児童の例では，スペイン語）の例文が表示され，かつ音声が聞けるので，工夫すればひとりで語学学習ができる。
- （スリランカ出身の児童が）自分の母語であるタミル語で話しても，ちゃんと相手に分かってもらえる。

コミュニケーションツールとしての有益さや機能面での制約についてのみでなく，英語に限らない語学学習や母語支援といった応用的な活用法など，筆者が本研究全体を通して気付かせたかった内容の一部に，既にこの時点で言及があったことが大変興味深かった。また，機械翻訳が外国につながりのある子どもたちの母語支援にも有効であることが示唆された。

【第 3 段階】機械翻訳されやすい言葉／されにくい言葉についての検証（国語科）

機械翻訳の限界について，体験的に理解することを目的とした授業実践を行った。指導案は表 3 の通りである。

表 3. 第 3 段階の指導案

児童の活動	教師の指示等／指導上の留意点	備考
学習の目標を理解する（3 分）	・ポケトークが，どの程度まで翻訳可能なのか検証することを説明する。	
身の回りではやっている言葉や表現を挙げる。（10 分）	・全体で意見を交流させた後，ワークシートに翻訳させてみたい言葉を6つ程度書かせる。	ワークシート
はやり言葉をポケトークで実際に英語に翻訳させて，結果をワークシートに記入する。（15 分）	・前時までに確認したポケトークへの音声入力時の注意事項を思い出させる。	ワークシート
教師の判定を聞き，ワークシートに記入する。 適切に翻訳されなかったはやり言葉を翻訳させるにはどうしたら良いか考える。（15 分）	・児童が翻訳した英語を教師が確認し，適切な翻訳になっているか判定する。 ・適切な翻訳にならなかったものについて，その意味するところを別の言い方で表現できないか考えるよう促す。	ワークシート
本時の振り返りをする。（2 分）	・振り返りを書かせる。	ワークシート

児童たちから挙げられた「はやり言葉」と，それをポケトークで翻訳させた結果，及び教師による判定の例を，表 4 に抜粋して示す。

表 4.「はやり言葉」とポケトークによる翻訳結果，及び教師による判定（抜粋）

はやり言葉	ポケトークの翻訳結果	判定
映（ば）える	Bael	× 不適切
エモい	Emo	× 不適切
草生える	The grass grows.	× 直訳としては適切だが，本来の意図は通じない。
ワンチャンあんじゃね？	It’s a doggy.	× 不適切

「映(ば)える」「エモい」は，日本語の音がそのまま英語表記に置き換わっただけで，訳としては不適切だった。「草生える」は，「爆笑」を意味するスラングであり，ポケトークは直訳で適切に翻訳しているものの，これでは本来の「爆笑」の意味は伝わらないので不適切とした。「ワンチャン」は，one chance の略で，「ワンチャンあんじゃね？」は「可能性はゼロとは言えない。」などの意味であるが，ポケトークは，ワンチャンを犬の幼児語(ワンちゃん)と判断したのみならず，疑問文を認識できず肯定文にする誤訳をしているため不適切とした。

続く活動で，「適切に翻訳されなかったはやり言葉を翻訳させるにはどうしたら良いか」についてそれぞれのケースで考えさせ，適切な訳を得られるようにした。例えば「映える」のケースでは，①そのはやり言葉で伝えようとしている意味は何か問う(「それはつまり，どういう意味ですか？」と投げかける)，②言い換えを考えさせる(「映える」は，風景について使えば「美しい」とか，物について使えば「見た目がかっこいい」などに言い換えられる)，③児童が考えた言い換えをポケトークで翻訳させる，という手順を踏むことで，いずれのはやり言葉も本来意図する通りの訳(「映える」の例では，「beautiful」や「cool」)を得ることができた。

授業後のワークシートの記述(図 3)を見ると，児童たちは，機械翻訳で適切な訳を得るには，普段使っている言葉をそのまま入力するのではなく，「その言葉が意味すること」が端的に伝わるような，より平易な別の表現に言い換えてから入力した方が良いというまとめをしていることが伺える。この，「相手や状況に応じて，適切な言い換えをして話す」という表現の工夫は，機械翻訳の文脈に限らず有益であろう。年代の違う者同士のコミュニケーションにおける言葉選びの観点においても，日本で暮らす外国人とのコミュニケーションにおける「やさしい日本語」使用の観点においても，応用可能と言える。

なお，辞書にも掲載されるなど定着しているスラング(「(レンジで)チンする」等)については，単語としてでは適切に翻訳できなくても，文章の形で入力すると適切または許容可能な訳が得られるケースもある。また，機械翻訳はその精度を日々向上させているため，本実践時点では適切に訳せなかったものが，後日適切な訳ができるようになっていることもある。機械翻訳の限界は流動的なものである点は注意が必要である。

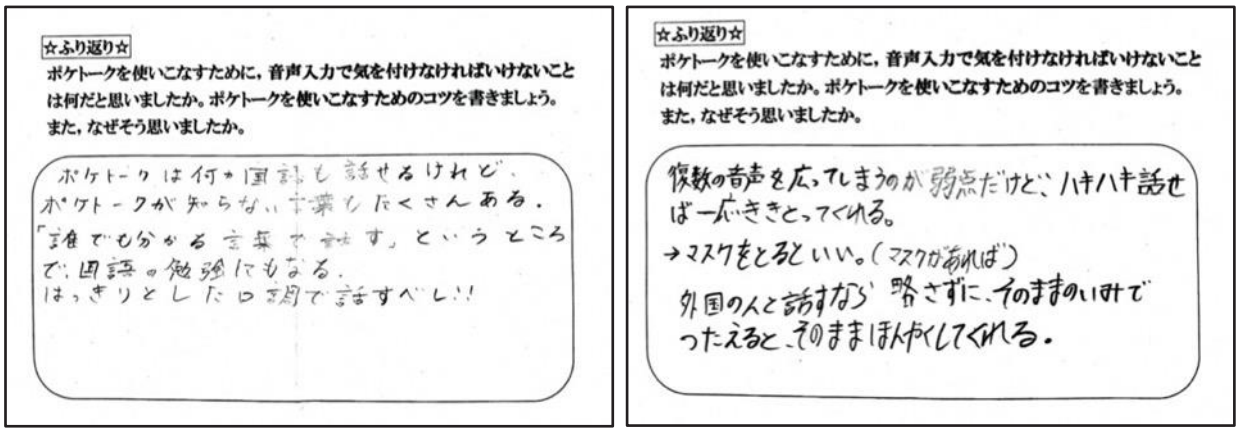


図 3. 第 3 段階ワークシートの記述（抜粋）

【第 4 段階】機械翻訳を使って，実際に ALT と会話する活動（外国語活動）

これまでの活動で得た知見を生かして，実際に ALT とポケトークを使ってコミュニケーションを成立させる活動を行った。4〜5人程度の活動班ごとで ALT に質問したい内容を考え，担任の教師の補助無しで 10 分間程度のインタビューをする場を設定した。通常，外国語活動では児童が英語を用いてコミュニケーションを取ることが想定されているが，本時は敢えてポケトークを使わせている。ここまでの活動を踏まえて，児童たちは，自分たちで考えた「翻訳されやすい日本語」による質問（「先生の趣味は何ですか？」「先生になったきっかけは何ですか？」「日本で行きたいところはどこですか？」等）をポケトークに入力することで，インタビューを成立させることができた。興味深いことに，終始ポケトークに頼り切りになってしまうグループはなく，理解できる英語に対してはポケトークなしで反応を示したり，ポケトークを使わずに自分の知っている英語で補足の質問をしたりする児童らの様子が観察された。

授業後のワークシートの記述（図 4）には，肯定的なものと否定的なものが見られた。肯定的な意見としては，「これまで自分たちが英語を一定レベルまで身に付けないと質問できないと思っていたことが，ポケトークを使うことで質問できたので，達成感があった」「ポケトークがあるので安心して会話ができた」というものや，色々な話題でインタビューをしたことで，「ALT に一層親しみを覚えた」というものが挙げられた。否定的な意見としては，ポケトークを介することでどうしても生じてしまう「間」が気になってしまったというものや，一定のレベル以上のコミュニケーションをするためには，やはり相応の外国語学習が不可欠であることを痛感したというものが挙げられた。

どちらの意見も，機械翻訳を用いて実際に外国語話者と接した体験が，以降の外国語学習の動機づけ（もっとコミュニケーションをしてみたい，もっと英語を身に付けたい等）に繋がる可能性を示唆するものと言える。後述するが，この点については，授業実践②においても同様の反応が観察された。

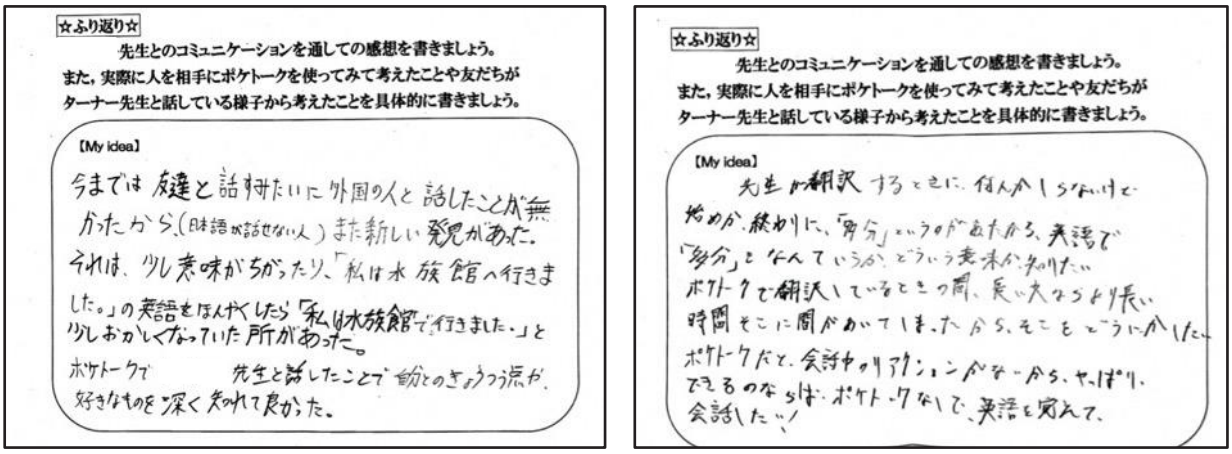


図 4. 第 4 段階ワークシートの記述（抜粋）

【第 5 段階】学んだ内容をラップブックにまとめる（特定の教科の時間ではなく，随時）

ここまでの活動で書き溜めてきたワークシートや，活動を通して得た知見について再整理した内容を，「ラップブック（lapbook）」と呼ばれるポートフォリオに集約する授業を行った。ラップブックは，「一つの学習テーマについて取り組んだ学習の成果物や自主的に記録した情報のメモを紙製の個別フォルダの中に貼ったもの」（酒井, 2019, p.82）である。

この段階は，卒業を目前に控えた第6学年の，学年末の学習のまとめの一環として行われもので，特定の授業時間としては実施していない。学級担任からラップブックのまとめ方についての説明をし，児童がそれぞれまとめていくのを，適宜指導・助言する形で進行した。本実践では，児童に対して，このラップブックを自分専用の「機械翻訳使用マニュアル」とすると説明した。

本来であれば，ラップブックは，ワークシート等を貼り付けた余白部分に追加のコメントを書き込んだり，色を塗ったりイラストを書き込んだりして自分なりの形に作り込んでいくことができるものなのだが，本実践中に新型コロナウイルス感染症防止対策のための臨時休校になってしまったため，細部まで完成できなかった児童が大半であった。しかし，内容の骨子となる部分はほとんどの児童が完成していたため，簡素な見た目ではあるものの，それぞれの学びの過程や成果が読み取れるものになっている（図 5）。

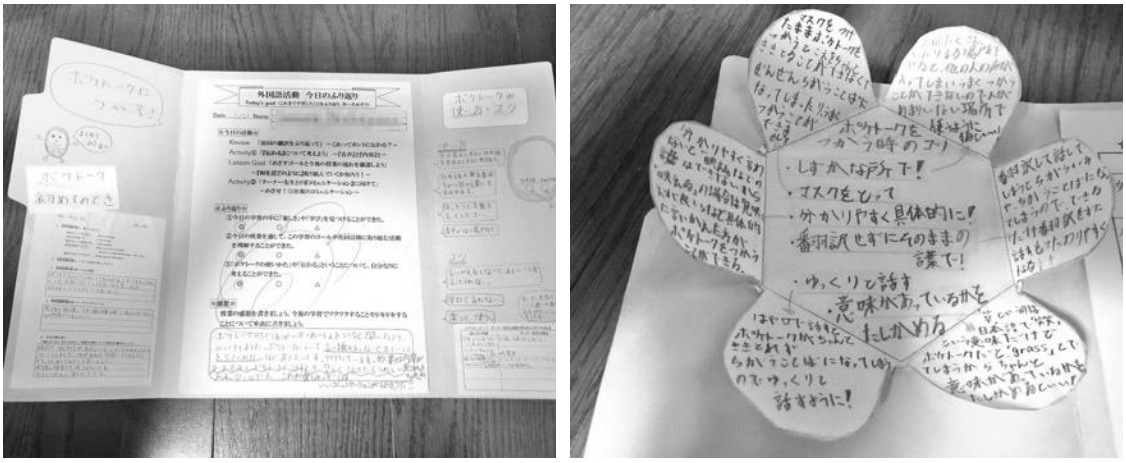


図 5. ラップブック（左）と機械翻訳使用上の配慮事項を書き込んだ部分（右）

各自，焦点を当てている部分は多少異なるが，概ね，「機械翻訳使用マニュアル」は，以下のような要素から成り立っていることが読み取れた。

- できるだけ雑音が無い場所で使う。マスクなど聞き取りづらさの要因になるものは極力排除する。
- ゆっくり，はっきりと発音する。
- 翻訳されづらい表現（はやり言葉，固有名詞，同音異義語など）は使わないようにし，別の表現に言い換える。
- 長く複雑な文章ではなく，短く簡潔な文章を話す。

児童らが機械翻訳の使用上の工夫として挙げた上記の要素は，庵（2016）が，「<やさしい日本語>マニュアル」の会話編において，「説明は短く簡潔に」「分かっていないと感じたら，別の言い換えを行う」「ゆっくりはっきり発音する」「難しい単語や言い回しは使わない」と説明していることと重なる。このことから，機械翻訳されやすい日本語は，「やさしい日本語」と親和性があることが示唆される。吉開（2020）も，「やさしい日本語」の考え方は，機械翻訳を活用する際にも有効であると主張している。吉開の主張と，本実践から示唆されるもの（機械翻訳で得た学びは，「やさしい日本語」に応用できる）は，ちょうど合わせ鏡の関係にあり，今後，連携した研究が望まれる。また，三森

(2003)が，外国語習得のための近道として身に付けるべきと主張している「翻訳できる日本語」(または「中間日本語」)は，ここで言及している機械翻訳されやすい日本語と重なると考えられるため，本実践における学びは，外国語学習にも正の波及効果が期待できる。

3.2 結果と考察

上述のような機械翻訳を介したコミュニケーション活動を行うことで，

- 外国語話者とのコミュニケーションへの心理的なハードルを下げる。
- 英語のみでなく，多様な外国語への関心を促す。
- 「翻訳されやすい日本語」の特徴を検討していく過程で，母語を客観視する学びができる。このことは，「やさしい日本語」との親和性が高い。
- 他者意識を持ったコミュニケーションの在り方について，体験的に学ぶことができる。

などの教育効果が期待でき，外国語の学びと国語の学びを，相互に補完し合うような学びに昇華させることができると考えられる。

4．授業実践②

4.1 研究方法

Y 小学校の第 6 学年の 2 学級の児童 63 名が，修学旅行の 2 日目（2019 年 11 月 21 日）に，訪問先の日光東照宮にて，観光客（外国人含む）を対象に，グループで担当した事物（「想像の象」，「眠り猫」，「陽明門」，「本殿」のいずれか）について解説させる実践を行った。元々，日本人観光客のみを対象に実施する予定の活動だったが，学校長の協力により，ポケトークを取り入れることで，外国人観光客もその対象とした。15 の活動班それぞれが 1 台のポケトークを携えて，日光東照宮に来訪した外国語話者（英語話者とは限らない）に対して，予め話し合いで決めておいた境内の事物について自分たちなりの説明を試みた。

旅行に出発する前の学校での事前指導として，動機付けとポケトークの使用方法習熟に２授業時間取り組んだ。この際の指導は，授業実践①の第１段階の指導案をベースに，Y 小学校の学級担任が調整したものである。説明する事物については，グループの話し合いで決定した。活動後には，後述の 3 つの問いからなる振り返りワークシートを書かせた(図 6)。諸事情により振り返りワークシートを提出できなかった児童もいるため，回収できたのは実践を行った 63 名中 56 名分である。

4.2 結果と考察

振り返りワークシートの3つの問いについて，以下に主要な回答をまとめる。なお，文意を改変しない範囲で，筆者が文章の体裁を整えた。下線は筆者による。

(1) ポケトークを使って外国人と話してみて思ったこと

〇難しかったこと

- ポケトークが正しく訳せるように話すのが難しかった。
- <u>外国人が怖く感じた。</u>
- 自分の言葉ではないので，伝えられないことがあった。

〇良かったこと

- 失敗したり間違えたりしても，優しく受け入れてくれるなど，会話をすることで，外国の人の優しさや温かさを感じられた。
- 伝えたいことが伝えられ，外国人と交流できて楽しかった。
- 最後まで話せて良かった。
- 最初の方は自分たちで話し，難しい言葉はポケトークで話すことができた。

(2) ポケトークを活用していくなら

〇今後，どんな場面でポケトークを活用できそうか

- 英語スピーチの練習や単語の勉強，発音の練習などに。
- 英語の意味や発音が知りたいときに。

(3) 外国語学習について

〇ポケトークのようなツールがあれば，外国語の学習は必要ないかどうか

- 必要。ポケトークでは変換されない言葉もあったから。
- 必要。自分の言葉で伝えることで，相手に伝わることがあったり，相手の言っていることも，自分で理解することで，その感情が分かったりするから。
- 必要ない。でも，簡単な言葉は話せた方が良い。

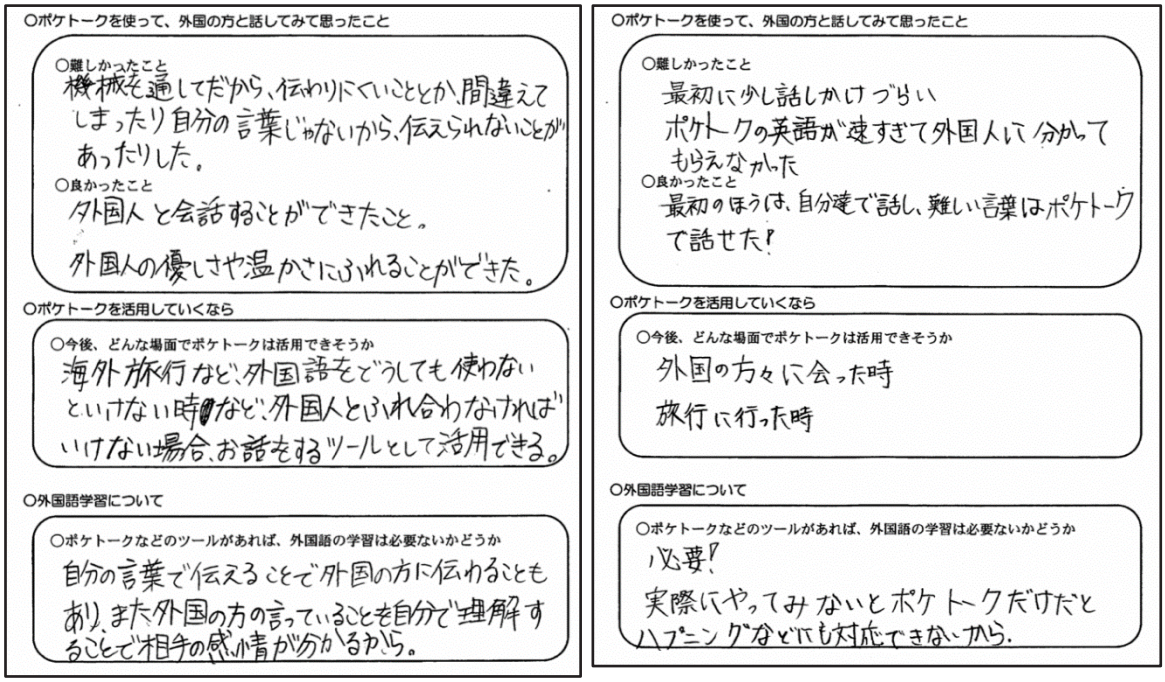


図 6. 振り返りワークシートの記述（抜粋）

下線部に注目すると，ポケトークを使うことで，外国人とコミュニケーションを取ることへの心理的ハードルが下がったり，直接繋がりを持ったことによって，外国人の印象が「怖い」から「優しい」に変わる体験をしていたりすることが分かる。

興味深いのは，授業実践①の第2段階と同様に，ポケトークの会話時以外の使い道（学習ツールとして）にも気付いている児童がいることや，ポケトークで外国人とのコミュニケーションが取れた

としても，「それでも外国語学習は必要」と考える意見が 56 名中 47 名と，8 割を占めていることである。無回答の7名を除くと，「必要ない」と答えた児童が 2 名いるが，それぞれ「最低限の学習は必要である」「（ポケトークを使えば）家で練習できる」とその理由を記述しており，学校での外国語学習は不要であっても，個人的には外国語学習の意義を認めていることが伺える。このことから，適切な指導のもとで機械翻訳を用いた対人コミュニケーション活動を経験することは，外国語学習の動機を減じるどころか，むしろ「より豊かな外国語によるコミュニケーションが取れるように学びたい」という意欲を高める方向に作用する可能性があることが示唆される。これは，前述の授業実践①第4段階と同様の結果である。

これを踏まえると，従来の「まず外国語学習を行い，その成果として当該言語話者との交流活動が実現する」という学習プロセスではなく，「学習前または初期の段階で機械翻訳を活用した外国語話者との交流活動を行い，動機づけを高めつつ当該言語の学習を進める」という，従来の発想とは異なる学習プロセスが成立する可能性が伺える。その際，授業実践①で提案したような授業を外国語学習の初期に行っておくことで，その後の外国語学習への意欲を一層向上させることができるだろう。

５．考察

以上の実践および児童の成果物，ワークシートの記述等を踏まえ，3つの研究課題についての考察を述べる。

研究課題（再掲）と考察

① 機械翻訳の向上を前提にした場合，外国語教育が果たす教育的意義は何か。
（考察）母語を含む複数の言語を俯瞰視したり，様々な言語・文化背景を尊重しながら多様な相手と人間関係形成したりする力を育成することを目指す。

② 研究課題①の意義を満たすような，小学校外国語教育の指導内容とはどうあるべきか。
（考察）学習の初期段階から外国語話者と関わるコミュニケーション活動が設けられ，その充実のために外国語学習が必要であることが無理なく意識されるような内容。

③ 外国語教育と国語教育は，同じ言語の教育として相互に影響を及ぼすか。及ぼすとしたら，それは小学校段階においてはどのようなものか。
（考察）相互に影響し，補完し合って，より豊かなことばの学びに繋がる。特に，機械翻訳を介することでその接続性が高まる。

これらを端的にまとめると，機械翻訳を媒介とすることによって，外国語と国語が相互に関わり合う横断的な学びが可能になるとともに，機械翻訳使用によって外国語話者のコミュニケーションが従来よりも容易に実現でき，その体験は以降のことばの学びをより豊かなものにしうるということになる。日本人児童にとっての母語である日本語のみで学習をしている限りでは意識されにくい，母語話者同士のコミュニケーションの持つ特徴に気付く機会や，英語だけに矮小化しない多言語への意識の広がり，外国語話者とのコミュニケーションへの前向きな姿勢，外国語学習への意欲の向上，ICT 機器を使いこなすリテラシー学習など，多様な学びを展開することができると考えられる。この学びは，まさに OECD が掲げるキー・コンピテンシーの3つのカテゴリ「社会・文化的，技術的ツー

ルを相互作用的に活用する能力」「多様な社会グループにおける人間関係の形成能力」「自律的に行動する能力」を育成するものだと考える。

６．研究の限界と今後の展望

本研究は，神奈川県内の2つの公立小学校という限られた環境で行われたため，一般転用性は低い。また，厳密に条件統制をしたり，プレ／ポストの結果の分析を行ったりしたものではないため，実証には至っていない。今後の展望としては，より多くの学校現場において実践①および実践②の追試，または，これらに準ずる同趣旨の実践を行い，同様の効果や成果が得られるか検証した上で，機械翻訳を用いた授業プランとして確立させ，提案していきたい。

また，インターネットリテラシー教育，携帯電話リテラシー教育などと同様に，機械翻訳を適切に使いこなすための「機械翻訳リテラシー教育」は，小学校段階から可能であることも示唆された。本研究において提案した授業プランを，豊かなことばの学びと機械翻訳リテラシーを児童に体験的に学ばせることができるものとして提案していきたい。専用端末であるポケトークを購入するには，約 1 万円弱から 3 万円強（モデルにより異なる）の費用がかかるため，児童数分を確保することは現実的ではない。しかし，GIGA スクール構想によるひとり 1 台端末が整備された今， 学校での翻訳アプリ等の利用に対するハードルは以前より格段に低くなっており，本研究を追試するための土壌は整っていると考えられる。

木村（2019）は，写真や録音技術の発明・発達によって絵画やコンサートの持つ体験的価値がかえって前面に押し出されるようになったことを例に挙げ，「機械翻訳が発展することによって，異言語に取り組むなかから自己や他者を再発見する異言語学習の意義がかえって鮮明化されるはず」と主張している。その一方で，翻訳の結果が必ずしも言語の意味を完全に再現しているわけではないという指摘をしつつ，機械翻訳が，言語の壁を乗り越えることができたという安易な幻想とおごりを生んでしまわぬよう警鐘を鳴らしてもいる。

ガリー（2020）は，実用的な目的に適用可能な機械翻訳の出現によって，英語で流暢に話せる能力の獲得が国際コミュニケーションに不可欠であるという日本の悉皆英語教育の根拠が揺らぐことになると指摘する。外国語教育が，単に優れた英語話者を輩出するための知識・技能の伝授および鍛錬の場としてしか機能しないのであれば，全てではないにせよ，その大部分が高精度の機械翻訳によって代替されるのは避けられない。特に，まだ特定の領域に細分化されておらず，多様な事物を包括的に学ぶ段階である小学校児童を対象とした外国語教育は，国語教育と連携して豊かな「ことばの学び」を促進することの方にこそ，その意義を見出す必要があると考える。

酒井（2021）は，大学で機械翻訳を活用した外国語（英語）教育実践を報告している。機械翻訳を用いることで，学生たちの英文エッセイの質と量が短期間で向上し，これまで英文の添削に割かれていた時間を文の構成や論理的な流れを解説に回すことができるようになったという。ある学生は，機械翻訳使用には，「外国語学習の妨げになる」という思い込みからの抵抗感があったと告白しつつ，機械翻訳を用いた英語学習の効果を実感していると感想を述べている。このことから，機械翻訳の学習利用については，早い段階から適切な指導のもとで経験を積ませることでより一層効果的な学習が可能になると考えられる。

良きにつけ悪しきにつけ，機械翻訳は今後一層その精度を高めながら，日常生活に浸透していくことが期待される。そのことに正対しながら，外国語教育の意義，特に小学校段階における外国語教育の意義を議論していくことが，これから一層求められるだろう。本研究は，今後の議論の方向性を示すものであると確信する。

謝辞

本稿は，公益財団法人博報堂児童教育振興会（2019 年当時。現在は，公益財団法人博報堂教育財団）による第 14 回児童教育実践についての研究助成を受けた「機械翻訳を介しての外国語と国語の横断的学習に関する研究」の報告であり，同会の承認を得て，同会の Web サイト（https://www.hakuhodofoundation.or.jp/subsidy/recipient/2019.html#15）に掲載されている研究成果の要約に加筆・修正したものである。

参考文献

トム・ガリー・馬場哲生・成田潤也（2019）.「AI や翻訳機が進歩したら外国語教育はどうなるか」『言語教育エキスポ 2019 予稿集』 8-11. JACET 教育問題研究会.

トム・ガリー（2020）.「機械翻訳が日本の英語教育に与える影響」『言語教師教育』Vol.7 No.1, 1-12.

庵功雄（2016）.『やさしい日本語―多文化共生社会へ』岩波新書.

木村護郎クリストフ（2019）.「機械翻訳はバベルの塔を再建するか」『機械翻訳と未来社会　言語の壁はなくなるのか』（瀧田・西島， 2019， 社会評論社）巻頭言.

酒井志延 編（2019）.『ワクワクする小学校英語授業の作り方』大修館書店.

酒井志延（2021）.「大学においてやる気になる授業を創る」『新英語教育』11 月号, No. 627, 16-18. 高文研.

三森ゆりか（2003）.『外国語を身につけるための日本語レッスン』白水社.

総務省・国立研究開発法人情報通信研究機構（2017）.「『翻訳バンク』の運用開始」2022 年 1 月 9 日引用： https://www.nict.go.jp/press/2017/09/08-1.html

吉開明（2020）.『入門・やさしい日本語　外国人と日本語で話そう』アスク出版.

Gally, Tom (2018) . Machine Translation and English Education in Japan. *Komaba Journal of English Education*, 9, 43–55. Department of English Language, The University of Tokyo.

Google (2016) . A Neural Network for Machine Translation, at Production Scale. *Google AI Blog*. Retrieved January 9, 2022, from https://ai.googleblog.com/2016/09/a-neural-network-for-machine.html

【研究ノート】

小学校英語検定教科書分析
ー異文化間コミュニケーション能力育成のための指標を求めてー

中山夏恵・栗原文子・清田洋一

要旨

グローバル化の進展する中，多様な文化や価値観に触れながら生きる子どもたちにとって，外国語の学びを通じ，異文化間コミュニケーション能力（ICC）を育むことは重要である。改訂学習指導要領では，その目標に文化理解が掲げられ，同解説では，それが他者への尊重につながる可能性が示唆される。一方，その具体的な指導内容や方法についての言及は限定的である。本稿では，小学校外国語の授業において扱える ICC 要素を明らかにするため，検定教科書にある文化題材を，『言語と文化の多元的アプローチ参照枠（FREPA)』を用いて分析した。結果，初等教育終了時までに実践が可能とされる 71 記述文のうち，24 が 2 社以上の教科書を通じて促されると判断された。内容に応じて整理・統合した結果，13 記述文に集約された。これらは，文化指導の指標として，ICC の教育実践に資する資料となる可能性がある。

キーワード

異文化間能力，小学校外国語科，検定教科書分析，
言語と文化の多元的アプローチ参照枠（FREPA）

1．はじめに

児童を取り巻く世界においても多様化の波が押し寄せている。平成 30 年度に実施された「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」によると，平成 28 年に実施された調査結果と比べ日本語指導の必要な児童生徒数は 16.3%増加し，51,126 人を記録している。この内，約 6 割が小学校に在籍するという結果から，多くの小学校には，外国とつながりのある子供たちがもつ多様な文化が存在していると考えられる。また，コロナによる影響も，人々の価値観や生活スタイルの多様化を後押ししている。国土交通白書（2021）では「新型コロナウィルスの感染拡大により，働き方や住まい方等に大きな変化が見られ，今後より一層多様化が進展していくと予想される」と説明する。このような時代を背景に，2020 年度より小学校の高学年では，教科化された外国語科が，全面実施された。多くの学校現場では英語という言語の基本的な知識や技能を理解させ，習得させることに苦労している現状が推察される。しかし，外国語の学びには，言語の学びに加え，文化の学びの機会が豊富にある。日常的に多様な文化や価値観に触れながら生きる子供たちに，外国語の学びを通じ，自分と異なる他者と適切な態度・知識・スキルを用いて，相互の文化を仲介しながら，共通理解を深めることができる能力（異文化間コミュニケーション能力: Intercultural Communicative Competence: ICC, Byram, 1997）を育むことも同様に重要である。2018

年に公示された小学校学習指導要領の第 2 章第 10 節外国語では，目標において外国語でコミュニケーションを図る際に重要になる「見方・考え方」が提示される。同解説では「社会や世界との関わりの中で事象を捉えたり，外国語やその背景にある文化を理解するなどして相手に十分配慮したりすることが重要」(p.67) と ICC と重なる視点の重要性が示される。一方，関連する内容については記述がなく，具体的な指導内容や方法についての言及も限定的である。本稿では，小学校外国語の授業において扱える ICC に関わる要素を明らかにするため，改訂に伴い作成された小学校の英語検定教科書にある文化題材を分析する。分析には，欧州評議会・欧州現代言語センター（2012）による『言語と文化の多元的アプローチ参照枠（*A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, FREPA)』を用いる。FREPA には，多元的アプローチを通じて育まれる ICC 要素の詳細な分類に加え，その要素を扱うのに最適と思われる時期が示されているからである。得られた結果は，文化指導の指標として，日本の小学校の ICC 教育の実践に役立つ資料となる可能性がある。

２．先行研究の概観

2.1　外国語教育における ICC 育成の重要性

異なる背景を持った他者と共通理解を深めるには，どのような能力が必要になるのだろう。Byram（2021）は，ICC の構成要素として知識（自己と他者，個人的・社会的交流に関する知識)，態度（自身の相対化，他者の尊重)，スキル（解釈と関連付け，発見と交流）そしてその中心に「教育」を配し，critical cultural awareness（批判的文化アウェアネス）が必要だと示唆している。Byram（2021）は，コミュニケーションの成功は，情報交換の効率性だけの問題ではなく，人間関係を構築，維持することに重点が置かれ，自分が他者と関係を持ちたいという意思を示すために言語を使用しているかがコミュニケーションの効率を決めると説明する。つまり，自分の発した情報が，コミュニケーションの相手にどのように受け取られたか，解釈されたかという視点である。ここで求められるのは「脱中心化」の能力と「聞き手・読み手の視点に立つ」能力である（Byram, 2021)。ベッセ（2019）は「自分とは異なる文化の人間の立場に立つことを，少なくとも想像の上で，可能にする知識と思いやりのこと」(p.172) とも説明する。アブダラ・プレッツェイユ（2021）は，他者の視点に立つことの重要性について以下のように説明する。

> 様々な世界の中を様々なものの見方に従って動くことは現代世界に必要な能力である。これがなければわれわれの思考や教育体系は衰退してしまう。相互理解を妨げる障害の中にあっても，他者の立場に自分を置き，自分自身や自己の属する集団に対して外部からのまなざしを投げかけることを指摘しなければならない。脱中心化の能力はうまれつきのものではなく，体系的で客観的な学習が必要である。（アブダラ・プレッツェイユ, 2021, p.148）

外国語の学習を通じ児童は，慣れ親しんでいる母語や自文化とは異なるものの見方や考え方に出会う。Byram（2021）は，「外国語教育は，学習者が他の言語を媒介として身近な

体験と不慣れな体験の両方に取り組むことを求めるため，その関心の中心に『他者性』の経験がある。」（p.5）と説明する。英語の授業を通じ自文化とは異なる視点に出会い，自文化と比較する機会を得ることは，母語や自文化のよりよい理解を促し，自文化を新たな視点から見る機会へとつながる可能性がある。しかし，そのような学びを促すには，単にいくつかの文化知識を与えるだけでは十分でない。Byram（2021）は，文化の知識に加え，態度や技能，そして critical cultural awareness を学習させる教育の重要性を指摘する。また，アブダラ・プレッツェイユ（2021）は，体系的な学習の必要性を指摘する。

2.2　ICC を育む教育の指標を求めて

昨今，ICC は外国語教育の目標の一つとして位置づけられていることが多い。Mercer et al.（2019）は，外国語教育の文脈に適用できる複数の Global Skill の枠組を分析し，相互補完的な 5 つの要素を抽出した。その内，外国語の授業において扱われる中心的な要素として Intercultural Competence（異文化間能力）を挙げ「言語を学ぶことは，世界についての新しい見方や考え方を開き，教師は学習者に視点の類似性や相違点を理解するように促すことができる」（Mercer et al., 2019, p.8）と説明する。欧州評議会の欧州現代言語センター（ECML）では，その基本理念にも異文化間能力の育成を掲げ，この理念を推進する文献や実践へつなげるツール等を複数開発している。CEFR の補遺版（ECML, 2018）では，ICC に関わる概念が Can-do 記述文の形で収録された（Building Pluricultural Repertoire）。そこでは，最も基礎的なレベルにおいて「文化的な理由によるコミュニケーションの混乱の原因を認識し，日常の簡単なやり取りの中で適切に行動できる」（p.144）ことが記されている。この記述からは，円滑的なコミュニケーションを行う上での文化指導の重要性が示唆される。

同様に ECML より発刊された『言語と文化の多元的アプローチ参照枠』（Candelier et al., 2012）には，多元的アプローチを通じて育まれる複言語・複文化能力についての参照枠が知識（K），態度（A），技能（S）の分野別に提示されている。この多元的アプローチの 1 つには，Intercultural Education（異文化間教育）が含まれており，その指導原則は，「異なる文化的背景を持つ個人間の接触様式の振り返りを奨励するストラテジーの実施を支援する」（p.6）と説明されている。

収録されている参照枠は大項目（K8），中項目（K8.4），小項目（ K8.4.1）に分かれている。さらに，各記述文は，その重要度が 3 段階で示されている（Essential, Important, Useful）。加えて，それぞれの記述文をどの教育段階（Preprimary, Primary 1，2，Secondary 1，2）で導入することが適切かについても示されている。どの教育段階において，どのような ICC の要素を優先的に学習することが望ましいか，さらには，実際にそれぞれの ICC 要素を育む活動事例も収録されていることから，本参照枠は，授業において体系的に ICC を促す指導を考える際の指標として活用できるだろう。しかし日常的に異文化との接触のある欧州の児童・生徒のために作成された参照枠をそのまま日本の教育的文脈に適用することは，教育的環境の違いから課題がある。そこで，本稿では，日本の教育の指針を示す学習指導要領に即して作成されている検定教科書と FREPA を対照し分析することにより，現行の教科書を通じて育成が可能な ICC 要素を明らかにし，日本の文脈に沿った指標を検討する際の材料を得ることとした。

3．教科書分析の目的と方法

3.1 本研究の目的

本研究の目的は，現行の小学校 5，6 年生の英語教科書を用いて ICC のどの要素の育成が可能であるかを調査し，教師用の文化指導の指標開発の可能性を検討することである。教科書の題材や言語活動を分析する際には，FREPA の能力記述文を用いた。FREPA には，各記述文が学習者のどの教育段階で指導が可能かを示すガイドラインも提示されている。これらのガイドラインはあくまで目安であり，児童・生徒の学習環境や発達段階を考慮して柔軟に運用することが必要であるが，能力記述文を実践に活用する上で参考にできる指針と考えてよいだろう。本研究においては，FREPA で，初等教育終了段階までに実践が可能であるとされる Preprimary, Primary 1, Primary 2 に分類されている文化に関する記述文 71 項目（知識: 43 項目，態度: 19 項目，技能: 9 項目）を抽出し，それらの実践可能性について検討した。表 1 は本研究で使用した FREPA の知識・態度・技能の各分野の能力記述文例と筆者らによる日本語訳である [1]。

表 1．本研究で使用した FREPA 能力記述文例

記述文番号	知識（K），態度（A），技能（S）分野別の記述文
K8.2	Knows that a number of cultures, more or less different, exist 文化は多様であり，似ているものや異なるものがあることを知っている。
A2.2.1.1	Being aware of the diversity of linguistic universes {sounds, graphics, syntactic organisations, etc.} / cultural universes {table manners, traffic laws, etc.} 言語的な世界（例えば，音声，文字，統語など）や文化的な世界（例えば，テーブルマナー，交通規則など）に気づいている。
S6.3	Can communicate while taking sociolinguistic / sociocultural differences into account 社会言語学的または社会文化的な違いを考慮しながらコミュニケーションをとることができる。

3.2 教科書分析の方法

本研究では，平成 31 年 3 月に文科省の検定を受け，令和 2 年に採択された教科書のうち，採択率上位を占める 3 社（Here We Go!：光村図書，Junior Sunshine：開隆堂，New Horizon Elementary：東京書籍，以降それぞれ X，Y，Z と表記する）の 5，6 年生用教科書，計 6 冊の英語教科書を分析対象とした。手順としては，まず，調査者（本稿執筆者）3 名が，FREPA から抽出された 71 項目の能力記述文に該当する可能性がある教科書の題材や言語活動をリストアップし，エクセル表に記載された各記述文の横にそれらを記入し，それぞれが対応表の素案を作成した。その後，調査者間で会議を開き，分析結果を確認し，判断が異なった項目について再検討し，対応表の最終版を作成した。表 2 は，FREPA の知識

に関する記述文（K13.2.1）と題材や言語活動の対応表の一例である。紙面の制約上，該当するすべての題材や言語活動を示していない。X5 は X 社 5 年生，X6 は 6 年生，Y5 は Y 社 5 年生，Y6 は 6 年生，Z5 は Z 社 5 年生，Z6 は 6 年生の教科書をそれぞれ指す。

表 2. FREPA 記述文と教科書の題材の対応例

K 13.2.1	Knows some resemblances / differences between one's own culture and other cultures 自分の文化と他の文化には共通点や相違点があることを知っている	X5：世界のお祭りや行事，世界の食べ物のお祭り（スペイン，ベトナム，インドネシア，タイ，ブラジル）X6：日本の行事，自分の町紹介（プエルトリコ，日本，トルコなど）Y5：世界と日本の小学校の授業，世界と日本のランチ，世界の新年のあいさつが書かれたカード，世界の食べ物や飲み物とその値段　Y6：日本と世界の伝統衣装（インド，韓国，ドイツなど），外国の小学生の夢　Z5：世界の姓名，世界の授業（イギリス，トルコなど）世界の職業（ドイツ，ペルーなど）Z6：世界遺産，世界の夏休み，日本と世界の食糧事情

調査者間の討議により作成された対応表の最終版をもとに，FREPA の記述文を以下の 4 種類に分類した。

第 1 グループ：3 社による 5, 6 年生用の教科書に共通して，該当する言語活動や題材があると判断された記述文群
第 2 グループ：2 社のみに該当の題材や言語活動があると判断された記述文群
第 3 グループ：1 社のみに該当の題材や言語活動があると判断された記述文群
第 4 グループは：3 社による教科書を用いて指導が難しいと判断された記述文群

現行の教科書を用いて育成を促せる可能性が高い ICC 要素として，第 1 グループと第 2 グループに属する記述文を採用した。ただし，第 3 グループ，第 4 グループに分類された記述文の能力は，該当する題材や言語活動の出現頻度から，現行の教科書を用いて育成される異文化間能力としての可能性は高くないと判断したもので，これらの能力が重要ではないということではない。

3．結果

初等教育終了時までに実践が可能とされる FREPA の能力記述文 71 項目のうち，24 項目（34%）が，第 1 グループと第 2 グループに属する記述文，つまり，2 社以上の教科書に該当する題材や言語活動が出現していると判断された記述文であった。24 項目の内訳は，

知識 13 項目，態度 9 項目，技能 2 項目であった。FREPA において小学校高学年までに育成が可能とされた記述文項目数は，知識が 43 項目，態度が 19 項目，技能が 9 項目であったので，知識項目の約 30%，態度項目の約 47 %，技能項目の約 22%が日本の教科書を通して育成される可能性が高いという結果となった。表 3 は，24 項目の能力記述文の執筆者らによる日本語訳である。

表 3．2 社以上の教科書において実践可能と判断された FREPA 記述文

	FREPA	日本語訳
1	K 8.2	文化は多様であり，似ているものや異なるものがあることを知っている
2	K 8.4.1	文化によって挨拶や習慣，日常のルールが異なることを知っている
3	K 8.5	ある文化における社会的慣例（儀式，言語，テーブルマナーなど）は恣意的になりうることを知っている
4	K 9.2.1	社会的，地域的，世代的なグループにおける文化的慣例のいくつかの種類を知っている
5	K 11.1.2	しばしば，環境が，ある文化的慣例や文化的価値を理解したり説明したりすることができることを知っている
6	K 11.1.3	しばしば，歴史や地理が，ある文化的慣例や文化的価値観を理解したり説明したりすることができることを知っている
7	K 11.3.1	文化はたがいに影響しあうことを知っている
8	K 11.3.2	自分の文化が他の文化から借用した要素や，その要素の歴史を知っている
9	K 12.1.1	文化の多様性に関連して，慣例や習慣，用途などは多元的であることを知っている
10	K 12.4	私たちの身近な環境において，多様な文化が常に接触しあっていることを知っている
11	K 13.2	文化間には類似点と相違点があることを知っている
12	K 13.2.1	自分の文化と他の文化の間には，共通点や相違点があることを知っている
13	K 13.2.2	異なる文化における社会的慣例，習慣，価値観，表現手段には，共通点や相違点があることを知っている
14	A 1.1.1	言語や非言語コミュニケーションに対して興味・関心をもつ
15	A 1.1.2	言語的・文化的な現象を観察や省察の対象として考えたり，理解したりする

16	A 1.1.3	言語一般や個別の言語や文化の形式的な側面に注意を向ける
17	A2.1	自分の言語や文化，および他の言語や文化に対する感受性
18	A 2.2.1.1	言語間の差異（音声，文字，統語など）や文化間の差異（テーブルマナー，交通規則など）に気づいている
19	A 2.2.3	言語や文化の中に他者性の痕跡（例えば，他の言語からの借用語など）に気づいている
20	A 4.2.2	他の文化が異なる文化的行為（テーブルマナーや儀式など）を行うという事実を受け入れている
21	A 6.1	複言語・複文化的な環境において差異や多様性を尊重する
22	A 6.5.1	個人個人の言語や文化を尊重する
23	S 3.1.1	観察・分析・特定・認定することにより，異なる言語や文化における類似点や相違点を見出す
24	S 6.3	社会言語学的あるいは社会文化的な違いを考慮に入れてコミュニケーションをとる

次に，小学校の英語授業における文化指導の指標の作成を検討したが，上記の 24 項目の記述文は内容が細分化されすぎていたり，重複する項目があり，ICC の指標としては使いにくい可能性があった。そこで，内容的に近い記述文をまとめることとした。例えば，表 3 に示された FREPA の記述文 21 番目（A6.1）と 22 番目（A6.5.1）は両方とも A6 の下位項目であり，言語的・文化的多様性の尊重に関する項目である。したがって，これらは内容的に関連性が高く，指標としては，統合したほうが分かりやすいと判断した。そこで，FREPA の分類をもとに，調査者間で討議し，整理・統合した結果，知識 6 項目，態度 5 項目，技能 2 項目の 13 記述文に集約された（表 4）。表 4 には，統合・整理された記述文と該当する題材・言語活動の例も提示した。

表 4. 24 記述文から集約された ICC の指標

記述文	内容	題材・言語活動例
知識 1 (K8.2)	文化は多様であり，似ているものや異なるものがあることを知っている。	世界の料理，国の紹介（トルコ，韓国，パラグアイ，アメリカ，オーストラリア，フランスなど），世界の行事など
知識 2 (K11.1.2, K11.1.3)	文化は国や地域の歴史や地理，環境などの影響を受けることを知っている。	世界のお祭り紹介（国名・開催時期・祭りの様子や目的など） 道路標識（オーストラリア，動物）オーストラリア，世界のランチ（アメ

		リカ，インド，韓国）世界の地図や標識，有名な建物・食べもの（イタリア，エジプト，ペルーなど）
知識 3（K8.4.1, K8.5，K12.1.1）	世界には多様な挨拶や習慣，規範があることを知っている。	世界の子どもたちの日常生活（挨拶・学校生活，登校手段，習慣，宝物など）国で大切にされているもの，世界の夏休み
知識 4（K 9.2.1）	文化は社会，地域によって異なることを知っている。	世界のお祭り紹介（国名・開催時期・祭りの様子や目的など）フィリピン紹介（朝の水くみ，乗合タクシーなど）世界の子どもたちのプロフィール（出身地，挨拶（多言語），できること，好きなこと，誕生日，将来の夢など）
知識 5（K11.3.1, K11.3.2）	文化はたがいに影響を受け合うことを知っている。	海外で人気な日本の食べ物，世界で活躍する日本人（ロボットクリエイター，看護師，落語家など），外国から来る食べ物
知識 6（K 13.2, K13.2,1 K13.2.2, K13.2.3）	文化には，共通点や相違点があることを知っている。	世界の小学校と日本の小学校，世界の料理と日本の料理，大切にしているもの（マラウィ，ロシア，サウジアラビア，イラン）
態度 1（A 1.1.1 A 1.1.3）	文化・言語・非言語コミュニケーション（ジェスチャーなど）の多様性に興味・関心を持つ。	世界の挨拶や自己紹介，ジェスチャーや手話，世界のお正月（アメリカ，中国，スペイン，ブラジル，インド） お正月の食べ物（韓国，ドイツ） 世界のランチ（アメリカ，インド，韓国）世界の衣食住（イタリア，スペインなど） 世界の地図や標識，世界のお祭り，世界の小学生の時間割と好きな教科，日本の料理と世界の料理世界の小学校生活，世界の九九，好きな食べ物など，世界の授業（イギリス，トルコほか），世界の料理と国旗（ポーランド，中国，インド），世界の学校生活（オーストラリア，韓国，タイ）など
態度 2（A1.1.2 A2.2.1.1 A2.2.3）	多様な言語や文化（衣食住，習慣，規則など）を観察し，差異や関連性に気づく。	
態度 3（A 4.2.2）	多様な文化を（衣食住，習慣，規則など）を受け入れる。	
態度 4（A 6.1, A6.5.1）	多様な文化（衣食住，習慣，規則など）や多様な文化をもつ個人を尊重する。	
態度 5（A2.1）	多様な文化（衣食住，習慣，規則など）に対して感受性を高める。	

技能 1 (S 3.1.1)	文化を観察し，共通点や相違点をみつける。	世界の小学校と日本の小学校，世界の料理と日本の料理など
技能 2 (S 6.3)	自分と相手の文化の違いを考慮しながら，コミュニケーションをとる。	世界の国の食事のマナー，世界の小学生の一日，世界の人々の生活，世界のいろいろなあいさつなど

4．考察

4.1 ことばと文化の多様性・相互作用・関係性に対する学びの充実

ICC の指標（表 4）に示された知識 1，3，4 は，文化の多様性についての知識に関する能力記述文である。分析を通じて最も顕著だったことは，現行教科書には，英語圏だけでなく，アジア，ヨーロッパ，南米，中東など，世界の様々な国や地域の文化が扱われていることである。例えば，X 社 5 年生の教科書では，世界にある 12 の異なる言語で「こんにちは」という挨拶が紹介され，タイ語や中国語の表記もある。さらに，「自己紹介」の単元では，前出した 12 言語の母語話者が英語で自己紹介をしている。英語は，非母語話者によって広く使われていることを児童に理解させる意図があると考えられる。世界の多くの国で英語を使用している非母語話者を身近に感じさせ，児童にとってのモデルとなるように工夫されている。さらに，X 社 5 年生の教科書では，「世界の友達」のページがあり，世界の様々な国や地域に住む児童が登場し，それぞれの個人的な文化である，住んでいるところ，学校生活，好きなこと，大切にしていることなどが紹介されていた。また，学習指導要領の教材選定の観点に「英語を使用している人々を中心とする世界の人々や日本人の日常生活，風俗習慣，物語，地理，歴史，伝統文化，自然などに関するものの中から，児童の発達の段階や興味・関心に即して適切な題材を変化をもたせて取り上げる」（p.134）とあることを受け，世界の衣食住，学校生活，マナー（規範），祭りなどの伝統行事などの題材が 3 社の教科書に共通して見られた。さらに，3 社の教科書に共通して，児童が異文化を身近に感じられるように，写真，イラスト，動画などが用意されていた。

知識 2 は文化が国や地域の歴史や地理的な影響を受けて発展することに関する記述文である。3 社とも教科書の単元（X5 Unit6，Y5 Lesson9，Z6 Unit3 など）には，日本や世界の観光地，有名な建築物や名産品，行事等などを紹介する内容が含まれており，特定の地域に見られる文化に関して，多くの題材や言語活動が観察された。これらの題材を用いて，歴史や地理の学習と結びつけた教科横断的な学習をすることも有効であろう。

知識 5 は，文化は流動的であり，互いに影響を及ぼし合うことに関する記述文である。パン，アルバイトなど日本語になっている外国由来の言葉を取り上げその言葉がどこから来たか考えさせる活動（Z5）や，逆に世界に広がった日本語とその表記の仕方に関する活動（X6，Z5）や，世界的に人気のある日本のハローキティのキャラクターが好きなトルコの子供の自己紹介（X6）など，ある文化が他の文化や他者に大きな影響を与えることに気づかせる題材も見られた。

知識 6 は，文化の共通点や相違点に関する能力記述文である。例えば，世界の食文化を扱ったページで，4 種類のアジアの異なる国からの料理を提示し，その料理に見られる共通点を考えさせる活動（Z5）や，世界の学校行事と日本の学校行事の似ているところと違うとこ

ろを比べて話し合わせる活動（Y6）など，異なる文化を比較させる活動は多く見られた。

態度は，知識や技能の獲得の基盤となるものであり重要である（Deardorff, 2011）。現行の教科書を用いて育成が可能と考えられる態度に関する記述文は 5 つに集約した。態度 1 は，生徒の言語や文化に対する興味・関心である。文化に関する興味・関心は，最も基本的かつ重要な態度であろう。態度 2 は積極的に文化の共通点や差異に気づく姿勢である。児童の気づきを促すための問いは教科書に提示されていることもあるが，それ以外にも，児童自らが気づいたことや疑問に思ったことを取り上げ，それらの問いを探求するように促すことで，促進される能力であろう。態度 3 は多様な文化を受け入れる姿勢である。これは，異なる文化を自分の文化として取り込むということではない。自文化とは異質な文化の存在を認め，その文化を保有する人々にとってそれが重要であることを理解する姿勢であろう。態度 4 は，学習指導要領の「お互いの文化を尊重する態度を育成することが大切である」（p.135）を実現するために必要不可欠なものであろう。他者への尊重の態度は，習慣や思考様式を含めた他者が大切にしている文化への理解が乏しければ，難しいであろう。態度 5 の感受性は，FREPA では sensitivity と記載されているが，自文化中心的な視点から優劣の価値判断をすることなく，自文化と異文化の差異を認識しようとする姿勢であり，態度 4 の異文化を尊重する姿勢を育むためにも必要な要素であろう。

最後に，技能に関する 2 つの記述文は，学習指導要領に明示されている技能である。技能 1 は，文化を観察し共通点や相違点を見つける技能であるが，学習指導要領に，「英語の学習を通して，我が国の文化と，英語の背景にある文化との共通点や相違点を知るようになるとともに，そうしたことに関心を持ち，理解を深めようとする態度やお互いの文化を尊重する態度を育成することが大切である」（p.136）とある。技能 2 も学習指導要領にある「他者に配慮しながら，主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う」（p.72）という目標と合致する。他者や他者の文化背景に配慮することは，適切で効果的なコミュニケーションをとるために必要であり，児童に対して育成されるべき能力であろう。

4.2 課題

現行の教科書を用いて，どのような ICC 要素の育成を図ることが可能であるか，記述文の形で明らかになったが，指導の観点から，いくつかの課題が指摘できる。まず，扱われている文化は，写真などで視覚的に観察できるものが多く，どうしても表層的になりがちであるという点である。表層的な観察は，異文化に対して自文化中心的視点から価値判断を下したり，偏見をもってしまう危険性もある。指導者は十分にそのリスクを理解したうえで，児童がもつ疑問や価値判断に注意を払い，否定的な意見に対しては，児童の率直な気持ちを受け止めつつも，児童が異なる視点から考えたり，文化の学びを深められるように，ともに探求する姿勢をもつことが大切であろう。小学校学習指導要領（p.68）では，「外国語で表現し伝え合うため，外国語やその背景にある文化を，社会や世界，他者とのかかわりに着目して捉える」ことの重要性が指摘されている。可能な限り，異文化を持つ人々との交流や他者の文化的背景を考える機会を持たせることにより，少しずつ他者に配慮しながらコミュニケーションを取ろうとする態度が身についていくだろう。

2 つ目の課題は，ステレオタイプ形成の危険性である。例えば，サウジアラビアとラクダや砂漠，インドとタージマハル，イタリアとピザ，ブラジルとサッカー，などの特定の国と

代表的な文化を結び付ける活動が散見されるが，指導の際は，ステレオタイプにつながらないよう，国や地域内の文化の多様性にも気づかせる活動を取り入れるとよいだろう。

3 つ目の課題は，ICC の「技能」育成につながる言語活動が，「文化の共通点や相違点をみつける」「文化の違いを考慮してコミュニケーションをとる」以外ほとんど見られなかったことである。FREPA では，“Can use inductive approaches in the analysis of cultural phenomena”（S1.1.1）（文化の違いを帰納的に分析できる）や “Can formulate hypotheses about cultural proximity / distance”（S3.1.2）（文化の距離について仮説を立てることができる）などの技能も初等教育で指導し始めることが奨励されている。これらの記述文を活用し現行の教科書の題材と関連させながら指導することができれば，発展的で深い学びを実現することも可能であろう。

最後に，現行のカリキュラムにおいて言語と文化に関する学びを深めるためにどの程度時間を使えるかという点も課題であろう。英語が教科化され，児童は英語の音声，文字，語彙，文構造など，多くの学習目標がある。言語の学びと文化の学びを完全に分けるのではなく，できるだけ統合的に行い，英語学習への動機を高められるような授業設計をすることが望ましいだろう。

5．今後の方向性

5.1 文化の学びの指標

今回の分析結果から，現在使われている小学校の英語の教科書も非英語圏を含む多くの海外の文化題材を扱っていることがわかった。しかし，教科書の海外の文化題材は「行ってみたい国」や「世界の料理や食材」などの典型例の紹介が多い傾向がある。本稿 4.2 の課題で指摘したように，このような題材を漠然と知識として学ぶだけでは，「文化」の学びは深まらないだろう。

外国語の学習は，学習テーマが海外の様々な地域の文化に密接に関わるので，言語と文化の理解を深める学習を実践できる可能性は高い。表層的な知識の学びにとどまることなく，「外国語やその背景にある文化を尊重する態度」（学習指導要領：「学びに向かう力・人間性」）を養うためには，教科書の文化題材の学びの目標を明確化し，英語学習における文化の学びを効果的に実践することが必要になる。その意味で，今回の教科書分析の結果は，日常的に使用している教科書を基にした文化の学びを効果的に実践するための指標となる可能性がある。

5.2 表層的な知識にとどまらない授業設計

国際理解教育の観点から，小学校における英語の授業を提案した研究もある。阿部（2020）は「地球市民であることの自覚を持ち，自分で考え自分のことばで発信する子どもたちを育てるためにはどうしたらよいのか」（p.69）という問題意識のもとに，小学校の英語の授業で実践研究を行った。具体的には，新学習指導要領に対応した文部科学省による英語教材 “We Can! 1・2” に提示された学習内容に国際理解教育の内容を組み込む形式で，総合的な学習の時間などを想定した包括的な授業案を提示している。以下の表は単元とその授業例をまとめたものである。

表 5. We Can!の学習内容に国際理解教育を組み込んだ授業案

We Can!の単元名	言語材料	国際理解教育の内容を取り入れる授業案の例と資料
1-2. When is your birthday?	月日の言い方 行事	自国文化との共通性を見出しながら，他国の子どもたちが体験したその国の行事について学ぶ。例：It's "Day of the Dead" in Mexico. It's in November. It's like "Obon" in Japan. This is Diego. He is 8 years old. "I help my grandmother. I make special soup." 資料：バーナバス&アナベル・キンダスリー（1998）「世界のおまつり」ほるぷ出版

（阿部, 2020, p.71）

阿部は, この授業案で, 自国の文化と他文化の共通性と違いに配慮する目標を示している。そして，文化の学習における意識や態度の育成の方向性について次のように述べている。

> 「小学校段階で国際理解教育に関する知識を得るだけでなく，知的好奇心を刺激する・共感をうながす・体験を通して学ぶなどを通して地球市民としての意識や態度の育成をはかることが，中学校以降の「深い学び」（知識の深まり・行動の変化）につながるきっかけを提供する可能性があることが示唆された」（下線筆者）（阿部，2020, p.82）

重要な点は，意識や態度の育成につながる学習方法として,「知的好奇心を刺激する・共感をうながす・体験を通して学ぶ」という指摘である。英語の教科書に掲載されている観光的な知識の提示にとどまることなく，児童が体験的に自分を取り巻く文化の視点から考える機会を提供できる授業を設計することの重要性を示唆している。例えば, 今回の調査から抽出された指標として，知識 6「文化には，共通点や相違点があることを知っている。」がある。このような記述を文化指導の目安として授業設計に活用することができる。例えば, 東京書籍の NEW HORIZON Elementary の 6 年生の教科書には「世界との関わり」に関連した題材がある。UNIT 4~6 の共通テーマである「世界と自分のつながりを考えよう」という設定で，以下のような題材を提供している。

Summer Vacation in the World（UNIT 4: 世界と日本の夏休みの過ごし方を比べる）
We all live on the Earth. （UNIT 5: 地球に暮らす生物について考える）
Let's think about our food. （UNIT 6: 食材を通じて世界のつながりを考える）

これらの題材の学習活動を利用して,「世界と自分のつながりを発見して紹介しよう」というスピーチ活動も提示されている。この活動に取り組む際に, 学校という場や地域特有の動植物, 食文化などを題材として自文化と海外の文化の「共通点や相違点の理解」を学習目標として教師と児童が共有し，海外の文化を児童が自分の生活に引き寄せて考える機会を提供できれば，より効果的な文化の学びとなるだろう。このような指標は，教師にとっては授業設計の際の発展的な工夫を考える支援となり，児童にとっても普段の英語学習と文化の学びのつながりを理解する支援となる。

出入国在留管理庁によると，2021 年 6 月に，在留外国人数は，288 万 5,904 人を記録した。新型コロナウィルスの影響で前年末に比べ 47,233 人（1.6%）減少したものの，ここ数年は増加し続けている。この状況は様々な地域で外国人と共生する状況が生まれ，その結果として多文化共生教育の必要性が増していることを示している。さらに，急激な国際社会のグローバル化に対応する基本的な態度や能力を涵養する教育として，Global Citizenship Education（地球市民教育）も注目されている。このように日本社会のグローバル化に伴い「文化」の学びは，現実的な必要性がさらに高まることだろう。今後は，抽出された文化指導の指標（ベンチマーク）案をもとに，教科書の指導書や小学校での実践者からのヒアリングを行い，具体例を追加して，より現状に即したベンチマークを開発する予定である。

注

1. ECML のホームページに掲載されている大山万容・加藤由崇・黒川悠輔・吉村雅仁による翻訳を参考に，一部文言を変更した。

付記

本稿は，児童英語教育学会第 41 回 秋季研究大会での研究発表を基に纏めたものである

参考文献

阿部始子（2020）.「国際理解教育を取り入れた小学校外国語科の授業：児童の学びの広がりと相互文化的コミュニケーション能力に焦点を当てた実践研究」『小学校英語教育学会誌（JES journal）』20, 71-82.

アブダラ・プレッツェイユ（2021）.『異文化間教育』（西山教行訳）白水社.

アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子他（2020）.『NEW HORIZON Elementary English Course 5』東京書籍.

アレン玉井光江・阿野幸一・濱中紀子他（2020）.『NEW HORIZON Elementary English Course 6』東京書籍.

アンリ・ベッセ（2019）.「編著インタビューPart2」西山教行・大木充編『グローバル化のなかの異文化間教育』（関デルフィン訳）明石出版.

小泉仁・加賀田哲也他（2020）.『Here We Go! 5』光村図書出版.

小泉仁・加賀田哲也他（2020）.『Here We Go! 6』光村図書出版.

国土交通省(2021).『国土交通白書 2021』2022 年 1 月 6 日引用：https://www.mlit.go.jp/hakusyo/mlit/r02/hakusho/r03/pdf/np102300.pdf

萬谷隆一他（2020）.『Junior Sunshine 5』開隆堂出版.

萬谷隆一他（2020）.『Junior Sunshine 6』開隆堂出版.

文部科学省（2017）.『小学校学習指導要領　外国語後活動・外国語編』2021 年 12 月 30 日引用：https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf

文部科学省（2020）.「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」2022 年 1

月 6 日引用：
https://www.e-stat.go.jp/stat-earch/files?page=1&layout=datalist&toukei=00400305&tstat=000001016761&cycle=0&tclass1=000001140106&tclass2val=0

出入国在留管理庁（2021）.「令和２年６月末現在における在留外国人数について」2021 年 1 月 6 日引用：
https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/nyuukokukanri04_00018.html

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.

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

Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Deardorff, D. K. (2011). Intercultural competence in foreign language classrooms: A framework and implications for educators. In Witte, A., & Harden, T. (Eds.), *Intercultural Competence*. Berg: Peter Lang.

Mercer, S., Hockly, N., Stobart, G., & Gales, N.L. (2019). *Global Skills: Creating Empowered 21st Century Citizens*. Oxford University Press.

【実践報告】

J-POSTL を活用した英語の授業改善：2 年間の異文化理解授業の振り返り

細喜朗・栗原文子

要旨

言語教師のための省察ツールとして開発された J-POSTL は，教師が自らの実践を振り返り，改善点を明らかにし，授業改善につなげるうえで有益である。実践者は前任校で初めて J-POSTL の「文化」に関連する記述文を活用して，異文化理解の授業の振り返りを行った。その結果，8 つの記述文のうち，4 つについて実践に課題があることが明らかになった。そこで，現任校では，新たにプレゼンテーションのルーブリック評価表やエッセイ課題などの授業改善案を考案し，約 7 ヶ月間，異文化理解の授業を実施した。実践した授業を考察するため，授業後の生徒によるアンケート調査やエッセイの分析を行ったところ，課題となっていた記述文に対して授業改善が行われたことが示唆された。今後の課題として，実践授業開始時にもアンケートを実施し，事前・事後の生徒の変容を分析することや，省察ツールと連動させながらさらに授業を改善することが挙げられる。

キーワード

J-POSTL，異文化理解，ルーブリック評価，授業改善，授業分析

1．本実践の背景

1.1 学習指導要領における「異文化理解」科目

「異文化理解」科目は，平成 21 年告示の高等学校学習指導要領において，「主として専門学科において開設される教科（第 3 章）」として位置づけられている。科目の目標は，「英語を通じて，外国の事情や異文化について理解を深めるとともに，異なる文化をもつ人々と積極的にコミュニケーションを図るための態度や能力の基礎を養う（13 節）」であり，扱う内容は，「日常生活」，「社会生活」，「風俗習慣」，「地理・歴史」，「伝統文化」，「科学技術」，「その他異文化理解に関すること」の中から，生徒の実態や必要に応じて適宜選択すること，さらに，実際の交流や日本の事情や文化との比較をするよう奨励されている。しかし，これらの「異文化理解」科目の目標や内容は，「コミュニケーション英語」科目における記述（文部科学省，2009，p.92）とほとんど変わらず，「異なる文化を持つ人々と積極的にコミュニケーションを図るための態度や能力」に関する具体的な解説や必要な指導の観点や言語活動例は特に提示されていない。また，外国の文化に関する内容を扱えば，それらの態度や能力が自然に育成されるかというと，必ずしもそうとはいえない。実際のコミュニケーションにおいて文化背景が異なるために生じる誤解や意志疎通の困難において，対処できる態度や技能を身につけることは重要であるが，現行の「異文化理解」の学習指導要領については，異文化の知識を増やし，異なる文化を比較

すること以外に，言語活動に関する指針は示されていない。本実践者は，2017 年に公立高等学校において「異文化理解」を担当し，実践後に，言語教師の省察ツールとして開発された『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）』（JACET 教育問題研究会，2014）に含まれる「文化」の指導に関する 8 つの自己評価記述文（self-assessment descriptors，以下 SAD）を用いて，自らの授業実践を省察した（細，2020）。実践者は 2020 年度に新たに着任した私立高等学校においても「異文化理解 [1]」を担当し，前任校での省察結果を踏まえて，授業改善を行った。本稿では，現任校で行った授業改善の観点，具体的な指導手順，生徒に課した言語活動やアンケート結果の分析を報告する。

1.2 本実践で使用した J-POSTL の「文化」に関する SAD

「異文化理解の授業実践を省察する際に実践者が使用したツールは，『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）』（JACET 教育問題研究会，2014）である。J-POSTL の源泉である *European Portfolio for Student Teachers of Foreign Languages* (EPOSTL) (Newby et al., 2007) は，『ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）』（COE, 2001）の言語教育観に基づき，ヨーロッパの外国語教育課程の履修生のために開発された成長と省察のためのツールである。CEFR では，複言語・複文化主義が提唱されており，言語使用者である学習者は，すでに習得している母語や文化に関する知識や体験と，新たに学ぶ言語と文化に関する知識や体験とを積極的に相互に関連づけながら，interculturality (異文化間性)を促進することが重視されている。その理念を反映し，EPOSTL 及び J-POSTL では「文化」の SAD が 4 技能や文法と同様に，教授法の一分野を形成しており（表 1），学習者の異文化間能力を育成するためにどのような観点で活動を設定するべきかを明確に提示している。

表 1. J-POSTL の文化（教授法）SAD

	J-POSTL　SAD
1	英語学習をとおして，自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。
2	社会文化的能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動（ロールプレイ，場面設定での活動，など）を設定できる。
3	学習者の異文化への気づきを促し深める活動を設定できる。
4	学習者に文化とことばの関係性に気づかせる文章や活動を選択できる。
5	授業外でインターネットや電子メールなどを用いて，英語が使用されて　いる地域，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。
6	学習者に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章，教材，あるいは活動を選択できる。
7	「他者性」という概念を考えたり，価値観の相違を理解させたりすることに役立つ，様々な種類の文章，教材，そして活動を設定できる。
8	学習者が自分のステレオタイプ的な考え方に気づき，それを見直すことができるような様々な種類の文章，教材，活動を選択できる。

1.3 前任校における異文化理解授業の省察と授業改善の観点

実践者は，2017 年 12 月～2018 年 1 月にかけて公立の国際高校（国際教養科）の生徒 40 名を対象に「異文化理解」の授業を実施し，J-POSTL を用いて振り返った。前任校における実践者の授業方針は，（1）異文化理解を通じて，多様な文化や価値観を理解するための力を養うこと，（2）読む・聞くことによって得た情報を整理し,自らの考えや意見を的確に伝える表現力（書く・話す）を養うこと，であった。使用テキストは，*What A World Reading 1*（Pearson Japan）で，ALT とティームティーチングを行いながら，1 単元を 4 回（1 回 50 分）の授業で指導した。テキストの題材はスカンジナビア半島に居住する先住民についてなど，生徒とは異なる生活様式や価値観が含まれていた。実践者は，クイズやワークシートを作成し，生徒の異文化に関する知識を増やし，リスニングやスピーキング活動により，得られた知識について確認させたり，やり取りをさせたりした。そして，題材に関する写真や動画を用い生徒の興味・関心を引き出し，ALT は題材に関する講義を行った。各単元の最後の授業では，グループでプレゼンテーションを実施し，授業を通して 4 技能をバランスよく向上することができるように注力した。しかし，この実践後に，J-POSTL の SAD で授業を省察した結果，授業中の活動を通して表 1 の SAD1，3，4，5 は実践でき，SAD2，6，7，8については，授業を計画する際に意識していなかった観点であると考察した。また，授業改善に向けて，これらの 4 つの観点をもつことが指針となることが分かった（細，2020）。そこで，現任校では（1）社会文化的能力の伸長（SAD2），（2）「行動の規範」の類似性と相違性（SAD6），(3）他者性の理解（SAD7），そして（4）ステレオタイプ的な考え方への気付きを促す（SAD8）の 4 つ観点に焦点を当て，授業改善を実施した。さらに，前任校では，生徒の授業アンケートにおいて「授業の目的がよく分からなかった」との記述があり，実践者自身が生徒とプレゼンテーションの目的などを共有していなかったことが明らかになった。そのため，本実践では，プレゼンテーション課題のルーブリック評価表を生徒の理解を確認しながら共同で作成することとした。

2．本実践の手続き

2.1　単元の学習内容とプレゼンテーション課題

本実践の対象者は埼玉県の私立大学付属高校 3 年生 11 名である。生徒の文化的背景を把握するため，事前調査したところ，対象者の 9 割が 6 歳以降に 3 年間以上海外に在住した経験を持ち，8 割以上が海外インターナショナルスクール及び海外現地校の中学校に通った経験があった。また，実践時の英語力は 11 名中 8 名が GTEC4 技能テスト 1190 点以上（CEFR レベル B2 以上），3 名が同テスト 960 点以上（同レベル B1 以上）である。本実践は自由選択科目「英語コミュニケーション（上級）」の 2020 年 5 月～12 月までの 36 回の授業（1 回 50 分授業）で実施した。教材は前任校と同じく，*What a World Reading 1* (Pearson Japan)を使用した。表 2 に各単元の学習内容と単元の最後の授業で行ったプレゼンテーション課題および形態をまとめた。なお，プレゼンテーションの一部は新型コロナウイルス感染症対応のためオンラインで実施した。

表 2. プレゼンテーション課題計画（2020 年度）

回数	実施日	学習内容	プレゼンテーション課題	プレゼンテーション形態
1	2020 年 5 月 29 日	Unit2 (What are some new year's customs?)	How do _____ celebrate New Years?	Individual 【Zoom】
2	2020 年 6 月 12 日	Unit4 (Why are cows special in India?)	Why are (animals) so sacred?	Individual 【Zoom】
3	2020 年 6 月 26 日	Unit5 (Why do people give gifts for wedding?)	What are _____ customs of marriage?	Individual 【Zoom】
4	2020 年 7 月 10 日	Unit7 (Who are the Sami?)	A: An example of indigenous people/TOPIC B: Disappearing languages around the world	Individual 【Zoom/ In class】
5	2020 年 9 月 11 日	Unit10 (What is tornado alley?)	Natural disaster in _____. (The disaster also occurs in Japan)	Pair 【In class】
6	2020 年 10 月 9 日	Unit11 (Who was Andrew Carnegie?)	The Billionaires who donate(d) and don't(didn't) donate their fortune.	Pair 【In class】
7	2020 年 10 月 23 日	Unit12 (What is life like in Antarctica?)	Poster Session: Theme (Antarctica)	Group 【In class】
8	2020 年 11 月 6 日	Unit13 (Where do people live under the ground?)	Two unusual styles which you would like to live in.	Pair 【In class】
9	2020 年 11 月 20 日	Unit14 (Why do people decorate their bodies?	How do Japanese beauty different from another country?	Pair 【In class】
10	2020 年 11 月 27 日	冬休み Essay 課題		
11	2021 年 1 月 15 日	アンケート調査		

2.2 授業改善の観点

前任校における実践において，J-POSTL の SAD 2，6，7，8（以下，4 つの記述文）が課題として残った。これらの課題に対する授業改善を行うために，次の 3 つの観点を授業

計画に新たに含めた。（1）文化に関する学習目標の設定と生徒との共有，（2）各単元のプレゼンテーションを評価するためのルーブリック評価表の開発，（3）新たな活動の導入である。以下，それぞれの観点の詳細を示す。

2.2.1 文化に関する学習目標の設定と生徒との共有：年度当初にシラバスを配布する際に，生徒の文化に関する学習目標を設定した。具体的な内容は表 3 のとおりである。

表 3. J-POSTL の SAD と学習・教育到達目標の関係

教員向けの J-POSTL の記述文（文化）		生徒向けの学習目標
・ 英語学習を通して，自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。(SAD1)	→	文化（異文化と自文化）に興味関心を持ち，知識と理解を深める。
・社会文化的能力を学習者が伸ばすことに役立つ活動(ロールプレイ，場面設定での活動など)を設定できる。(SAD2) ・学習者に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な 種類の文章，教材，あるいは活動を選択できる。(SAD6)	→	ペアやグループ活動を通して，相手の社会文化的背景を考慮したコミュニケーションについて意識する。
・「他者性」という概念を考えたり，価値観の相違を理解させたりすることに役立つ，様々な種類の文章，教材，そして活動を設定できる。(SAD7)	→	自分と他者とは異なる見方・考え方があることに気づき，違いを尊重する態度を持つ。
・学習者が自分のステレオタイプ的な考え方に気づき，それを見直すことができるような様々な種類の文章，教材，活動を選択できる。(SAD8)	→	ステレオタイプという概念を理解し，自分のステレオタイプ的な考え方に気づく。

J-POSTL の SAD には，生徒にはわかりにくい文言が含まれているため，生徒向けの分かりやすい用語に書き換えた。たとえば，SAD7 にある「他者性」という抽象的な概念を「自分と他者との異なる見方や考え方」に書き換えた。この書き換えによって，生徒は記述文に書かれている内容を理解し，目標として共有することができた。

2.2.2 ルーブリック評価表の開発：J-POSTL の SAD6「行動の規範」の類似性と相違性，および，SAD7 の「他者性の理解」が促されているかどうかを評価するために，プレゼンテーションのルーブリック評価表にそれらの観点を含めた項目を設定した。その際，評価表には Intercultural Skills の項目を設け，生徒と内容を確認し，わかりづらいと指摘された文言はわかりやすく修正し，生徒が理解できるように改定をした。その結果，生徒と評価の観点を共有しながらルーブリック評価表を完成することができた。

Presentation Assessment

Topic:_____

	Criterion \ Rating	Excellent	Good	Satisfactory	Needs work
INDIVIDUAL	[1] Attention	・Proactively captured the interest of the audience from the start ・Clearly offer ideas from the topic that uses easily comprehensible cue card	・Attempts to capture the audience’s interest ・Offers ideas of the topic by showing comprehensible cue card	・Some attempts to capture the audience’s interest ・The cue card is a bit wordy	・Not able to capture the attention of the audience ・No cue card
	[2] Delivery	Made eye contact naturally during the presentation without the use of notes	Made eye contact numerous times during the presentation	Made occasional eye contact with the audience.	Made almost no eye contact with the audience
		Movements seem fluid and help the audience visualize the concept being presented	Made some movements or gestures which enhance understanding of the topic	Very little movement or descriptive gestures	No movement or descriptive gestures
GROUP	[3] New facts (Points①②) 【Knowledge】	・Provided TWO new facts regarding point ① and point ② ・The contents are well explained and easy to understand.	・Provided TWO new facts regarding point ① and point ② ・The contents are explained relatively well.	・Provided ONE new fact regarding point ① OR point ② ・The content is explained briefly	Provided NO new fact regarding the points.
	[4] Own idea (Points③④) 【Intercultural Skills】	・Analyzed the similarities AND differences of point ③ and gave opinions clearly. ・Identified or elicited different interpretations, hidden meaning, and established relationships of similarities and differences between them.	・Analyzed the similarities AND differences of point ③ and gave opinions . ・Identified or elicited different interpretations, hidden meanings, and established relationships of similarities and differences between them.	・Analyzed the similarities OR differences of point ③ and gave opinions. ・Identified or elicited different interpretations, hidden meanings, and established relationships of similarities OR differences between them.	Not able to analyze either the similarities OR the differences in point ③ and no opinions.
	Time	Within allotted time (5m45s ~ 6m00s) Pair (+ 3 minutes for Group)	5m30s ~ 5m44s OR 6m01s ~ 6m15s (± 3 minutes for Group)	5m15s ~ 5m29s OR 6m16s ~ 6m30s (± 3 minutes for Group)	Shorter than 5m14s OR Longer than 6m31s (± 3 minutes for Group)

Reference

Byram, M. (1997) ***Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.*** **Clevedon: Multilingual Matters.**

①Natural disaster/country	②How to deal with the disaster in the country
③The response in Japan	④Similarities OR Differences

図 1.　プレゼンテーションのルーブリック評価表例

図 1 のルーブリック評価表は 1 つの単元の学習後に行ったプレゼンテーションの評価の際に用いた。プレゼンテーションのトピックは，「他国における自然災害とその対応の仕方」であった。生徒たちは，日本で起きる自然災害を 1 つ選び，他国における同じ災害の対処方法を調べ，比較して発表した。以下の 4 点は，発表内容に含めるように指示した点である。

(1) Explain the natural disaster in the country.
(2) How did they handle the situation in the country?
(3) How did your country handle the natural disaster?
(4) Analyze the similarities OR differences and give your opinions.

本ルーブリック評価表の Intercultural Skills（図 1 の（4）参照）の評価項目では，生徒が「行動の規範」の類似性と相違性（SAD6），他者性の理解（SAD7）を意識できるように工夫した。SAD6 については，“Analyzed the similarities AND differences of point and gave opinions clearly.”という評価基準を含めることにより，自文化と他文化の類似性と相違性を分析したかどうかを確認できるようにした。また SAD7 については，“Identified or elicited different interpretations and hidden meaning and established relationships of similarity and difference between them.”と記載し，生徒が価値観の共通点や相違点を自分なりに解釈できたかどうかを評価することとした。

2.2.3 新たな言語活動の導入：表 4 は，1 単元の授業のながれである。前任校と同様に，4 回（1 回 50 分）の授業で 1 単元が終わるように授業計画をした。下線部のディスカッション，異文化に関する調べ学習，ライティングが，生徒の異文化に関する学習目標到達のために新たに取り入れた言語活動である。

表 4. 1 単元の授業のながれと主な言語活動

時限	言語活動
1 限目	・ ディスカッション ・ リーディング活動（インフォメーション・ギャップリーディング活動）
2 限目	・ 前時の復習 ・ ディスカッション（場面設定をした活動）（SAD2） ・ 単元に関する異文化クイズを 1 人 1 題出題する。生徒は本時までにインターネットや文献等で話題を調べてくる。(SAD6) ・ ライティング課題（SAD2）
3 限目	・ JET による単元による補足 ・ プレゼンテーションのトピックについて共有 ・ ルーブリック評価内容の事前提示 ・ プレゼンテーション準備

4 限目	・ プレゼンテーション ・ リフレクションシートを活用した単元全体の振り返り活動（Moodle を利用） ・ ピアフィードバック（Moodle で全員のコメントをお互いに確認）

下線部の新たに導入した活動について，SAD と関連づけながら，活動例と共に説明する。

(1) **ディスカッション**：各単元の 2 限目にディスカッション活動を新たに設けた。この活動の目的は，SAD2「社会文化的能力を学習者が伸ばすこと」を主眼に置いている。生徒用の学習目標にも示した通り，各単元の社会文化的背景を自分事に捉えられるようなペア・グループ活動が必要である。そこで，次のようなディスカッション活動を実施した。南極地方に関する単元内容を扱う際，“If you lived on an Antarctic station, what problems would you face there?” という問いを設定し，南極地方という遠い存在を自分事のように捉えられるように工夫した。生徒は，異文化の相手の社会文化的背景を仮定しながら，ペアでディスカッションを行った。ペアでのディスカッション終了後，何人かの生徒に問いに対する答えをクラスで共有してもらった。クラス全体での共有中に，ある生徒が北欧の寒い地域に住んだ経験を持っていたことが分かり，その地域特有の気候や冬の過ごし方などを生徒に説明してもらうことで，生徒間の異文化交流の機会につながった。

(2) **異文化に関する調べ学習**：異文化に関するクイズを各単元の 2 限目までの宿題とした。生徒は前時に学んだことに関するクイズを 2 限目に披露する。クイズ作成には文献やインターネット等を活用することを促した。この課題によって，SAD6「学習者に社会文化的な「行動の規範」の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の文章，教材，あるいは活動を自ら選択する」機会を生徒が得ることできるように工夫をした。異文化クイズは，クラス内で披露し，クイズの解答を確認した後は，担当生徒が英語で解説を行った。以下は，異文化クイズの例（南極地方に関する単元）である。

例：What is available at the McMurdo Station, a US Antarctic research station?
［A］Purikura
［B］Golf course
［C］McDonalds
［D］None
→Answer:［B］

(3) **ライティング課題**：各単元の 2 限目の課題として，(1) のディスカッションでアウトプットしたことに関連したライティング活動を設けた（図 2）。本ライティング課題の目的は，ディスカッションでアウトプットしたことについて，ライティングで自分の意見を再構築することである。つまり，本ライティング課題を SAD2 の「社会文化的能力を学習者が伸ばす」機会を補強する位置づけとした。

UNIT 12 What is like in Antarctica?
Writing (Textbook p.79)

(1) How do you think life on an Antarctic station is like life on a space station? What are some of the difficulties of living in these places? Would you be able to live in Antarctica or on a space station? Why or why not?

(2) Imagine someone gives you a choice among three places to live. One place is a hot and dry desert. One is a hot and wet rain forest. One is a cold and windy ice sheet. Which place do you choose and why? What would be the good and bad points of living there?

図 2. ライティング課題例

3．事後調査の分析と考察

本実践（36 回の授業）終了後，実践の目的であった J-POSTL の 4 つの SAD に関する能力について，生徒がどのように自己評価しているか調べた。その方法として，自由記述を含むアンケートとエッセイ課題を実施し，結果の分析を行った。

3.1 アンケート

J-POSTL の 4 つの SAD を生徒用に修正し，11 項目からなるアンケートを実施した。1 つの項目が複数の観点を含まず，且つ，1 つの質問に 2 つの内容が入らないように SAD を書き換え，下記の 11 項目とした（以下参照）。アンケートは，Google フォームを活用し 5 件法で実施した。生徒はそれぞれの項目について，（5 できるようになった　4 ある程度できるようになった　3 どちらとも言えない　2 あまりできるようになったとは言えない　1 できるようになったとは言えない）で回答した。

(1) 異文化に興味を持ち，知識と理解を深めること
(2) 自分の文化を意識し，他の文化と比較すること
(3) ペアやグループ活動で，コミュニケーションの相手の背景にある文化を意識すること
(4) 自分とは異なるものの見方や考え方があることに気づくこと
(5) 自分と他者の文化の違いを尊重する態度を持つこと
(6) ステレオタイプの概念を理解すること
(7) 自分にはステレオタイプ的な考え方があることに気づくこと
(8) ことばと文化は深く互いに関係していることに気づくこと
(9) 授業外で文化についてインターネットなどを利用して調べる習慣
(10) 「行動の規範」には共通点があることに気づくこと
(11) 「行動の規範」には文化により相違点があることに気づくこと

11 項目のうち 7 項目が 4 つの SAD と対応している（表 5）。

表 5. 質問項目と 4 つの課題の対応関係

質問項目の内容	対応する SAD
(3) ペアやグループ活動で，コミュニケーションの相手の背景にある文化を意識すること	SAD2（社会文化的能力の伸長）
(4) 自分とは異なるものの見方や考え方があることに気づくこと	SAD7（ 他者性の理解）
(5) 自分と他者の文化の違いを尊重する態度を持つこと	SAD7（他者性の理解）
(6) ステレオタイプの概念を理解すること	SAD8（ステレオタイプ的な考え方への気付きを促す）
(7) 自分にはステレオタイプ的な考え方があることに気づくこと	SAD8（ステレオタイプ的な考え方への気付きを促す活動）
(10) 「行動の規範」には共通点があることに気づくこと	SAD6 （「行動の規範」の類似性と相違性）
(11) 「行動の規範」には文化により相違点があることに気づくこと	SAD6 （「行動の規範」の類似性と相違性）

アンケートには自由記述欄を設け，1 年間の授業に対する生徒の感想を日本語で書かせた。

3.2 エッセイ課題

エッセイ課題は SAD8 に関連したトピックとした。この課題の目的は生徒がステレオタイプの原因について考察することである（図 3）。

Write an essay. Express your opinion about the following question in at least **180** words.

Based on what we have learned from this class this year, what do you think of “stereotyping”? Why does it occur? (Stereotypes are overgeneralized beliefs that people use to categorize a group of people (Allport, 1958))

図 3. エッセイ課題

3.3 事後課題の分析と考察

本節では，J-POSTL の「文化」の 4 つの記述文を満たす授業実践後に実施したアンケートと生徒のエッセイを分析し，考察する。

3.3.1 生徒の記述を含むアンケート結果の分析：表 6 は， 4 つの課題（SAD2，6，7，8）に対応する質問項目（表 5）の結果に関して，「できるようになった」，「ある程度できるよう」になったと回答していた生徒数を示す。

表 6. 4 つの SAD に対応するアンケート結果

質問項目の内容	対応する SAD	できるようになった,ある程度できるようになったと回答した生徒数
(3) ペアやグループ活動で，コミュニケーションの相手の背景にある文化を意識すること	SAD2	10 名(90.9%)
(4) 自分とは異なるものの見方や考え方があることに気づくこと	SAD7	11 名 (100%)
(5) 自分と他者の文化の違いを尊重する態度を持つこと	SAD7	11 名 (100%)
(6) ステレオタイプの概念を理解すること	SAD8	11 名 (100%)
(7) 自分にはステレオタイプ的な考え方があることに気づくこと	SAD8	11 名 (100%)
(10) 「行動の規範」には共通点があることに気づくこと	SAD6	10 名(90.9%)
(11) 「行動の規範」には文化により相違点があることに気づくこと	SAD6	10 名(90.9%)

90%以上の生徒が J-POSTL の「文化」の 4 つの記述文に関する問いに対して回答していた。この結果より, 本実践によって 4 つの記述文を満たす実践には効果があったことが示唆される。

また，生徒の日本語による自由記述欄に書かれたコメントには以下のようなコメントが寄せられた。

- 世界のあらゆる知識を身に付けることができたり，日本の文化とも比較することができたりし，視野が広がった。
- さまざまなバックグラウンドを持つ仲間たちとお互いの経験を共有しながらプレゼンテーションを作ったり，意見をシェアできたりする機会は本当に楽しかった。
- 教室には異なる背景を持つ生徒が集まっていたので毎回学びが多かった。
- 先生が私たちの意見や希望を取り入れながら授業を進めてくれた。

これらの記述から，SAD6 の「行動の規範」を類似性と相違性を意識させた実践により，生徒は自文化と他文化を比較する機会を豊富に得ることができたと考えられる。「教室には異なる背景を持つ生徒が集まっていたので毎回学びが多かった」との記述については，SAD7 の他者性の理解が促されたと考えられる。生徒の多くが長期海外在住経験者で，異文化体験が豊富にあったため，授業中のディスカッションなどのやり取りにおいて，自らの体験について意見交換をする機会があった。また，教室内でも異文化理解を促す結果となったと考察できる。

3.3.2　生徒のエッセイ分析：エッセイ課題（3.2 参照）で 生徒が記述した平均語数は約 276 語であり，生徒の多くが設定された 180 語を大幅に超えて，ステレオタイプについて自分の考えを述べていた。紙数の制限から，生徒のエッセイを全て取り上げて分析することは難しい。したがって本稿では， ステレオタイプを引き起こす原因について生徒が記述した箇所についてテーマ分析をし，全体的な傾向をとらえる。そして，それぞれのテーマに関する記述例を示しながら分析の結果を報告する。テーマ分析の結果，生徒が考えるステレオタイプを引き起こす原因は「情報の真偽を確かめる力の欠如」,「知識の欠如」,「違いを受け入れる態度の欠如」の 3 つのテーマに大別された。以下に示すのは，テーマごとに分析した内容の傾向やその記述例である。

（1）**情報の真偽を確かめる力の欠如**：5 人の生徒が，真実に反する情報を基に誤った判断をしたり，深く考えることなく決めつけたりすることがステレオタイプの原因になり得ると記述した。本実践を通じて，生徒たちは，自分の知識が本当に正しいのか批判的に考えたり，個人的な経験により判断するのではなく，情報を精査して取捨選択する力を養うことが大切であることに気づいたようである。以下の 3 例は，情報の真偽を確かめる力に関する記述例である。

- By judging people by stereotypes, you are judging an individual without knowing their actual character.
- Stereotypes are resistant to new information. It occurs because people make quick decisions without thinking deeply.
- I think stereotyping occurs because people tend to categorize a group of people based on facts and their experiences.

（2）**知識の欠如**：3 名の生徒が，知識が十分にないことがステレオタイプを引き起こす原因に結びつくと記述していた。自分とは異なる文化を持つ人々について学習したりする機会を多く持ち，知識を増やすことの大切さについての気づきがうかがえる。以下の 2 例は，知識に関する記述例である。

- People tend to have stereotypes towards the group of people based upon their limited knowledge.
- Stereotyping occurs because we do not have many opportunities to learn about the reality of groups of people who are different from us.

（3）**違いを受け入れる態度の欠如**：2 名の生徒が相手との違いを受け入れる姿勢の欠如がステレオタイプを引き起こすと記述していた。本実践を通じて生徒達は文化的な多様性を考慮し，不要なステレオタイプを生み出さないようにしたいと述べていたが，そのような姿勢がないことがステレオタイプにつながると考えたようである。以下の 2 例は，違いを受け入れる態度に関する記述例である。

- People tend to lack in serious attitude of learning other cultures.
- The cause of stereotyping is the lack in accepting differences. People make assumptions based on their experiences and values.

上記のとおり，生徒たちはステレオタイプを回避するためには，「情報の真偽を確かめる力」，「知識」，「違いを受け入れる態度」などが重要だと論じている。つまり，エッセイ課題を通して，生徒たちがステレオタイプの概念と，それを引き起こす原因について様々な角度から考察し，理解を深めたと言えるだろう。

4．実践の振り返りのまとめと今後の課題

本章では，前章の結果を振り返る。そして，本授業実践を経て得られた「異文化理解」授業に関する授業者の気づき，そして今後の課題について述べる。

4.1 実践者による振り返りと気づき

本実践の分析から，課題とされた J-PSOTL の 4 つの SAD について，授業改善を行うことができたと考える。SAD2「社会文化的能力の伸長」は授業内のディスカッションを通じて，SAD6「行動の規範」の類似性と相違性，そして SAD7「他者性の理解」は，共にルーブリック評価表に関連する記述を取り込むことにより，生徒の能力の向上をより明確にとらえることができた。SAD8「ステレオタイプ的な考え方への気付き」はステレオタイプをエッセイ課題のトピックにすることにより，生徒がステレオタイプについて自分自身と関連付けたり，考察を深めたりする機会を設けた。生徒のエッセイの分析を通して，ステレオタイプに関する生徒の理解の深さや考え方の違いを認識することができた。

本授業実践を経て，「異文化理解」授業を行う際，実践者や生徒間で，異文化体験や価値観の違いなどについて情報交換する機会を設けることが重要であることがわかった。なぜなら，生徒同士という身近な存在同士がお互いの価値観や文化の相違に触れることができなければ，他国や他民族など遠い存在の価値観の相違を理解することはより困難であると考えたからである。つまり，生徒の異文化体験を聞く機会が増え，生徒同士もお互いの価値観の相違に気付き，議論できたことにより，異文化理解に関連するトピックを生徒自身が身近にとらえることができたと考える。

また，前任校で授業アンケートに「授業の目的が分からなかった」という記述があったことから，本実践では，各単元の学習目標やプレゼンテーションの評価方法を，生徒と意見を交わしながら作成した。具体的には，プレゼンテーション実施前に，ルーブリック評価表の案を暫定版として提示し，生徒同士が評価項目や基準について意見を交わす時間を毎回設けた。その後，生徒の意見をクラス全体で共有し，評価表を改定し，本番のプレゼンテーションで運用した。このようなプロセスを経ることにより，生徒自身が異文化理解に関連する評価項目について主体的に考えたり，活動の目的をより明確に理解したりすることができたと考える。生徒の自由記述欄において「先生が私たちの意見や希望を取り入れながら授業を進めてくれた」と言及していた生徒たちは「ルーブリック評価がただ単に教師から与えられるのではなく，自分たちも作成者側に立つことができたことは有益だっ

た」と述べており，教師に評価されるためのルーブリックではなく，生徒自身が活動の目的を理解し自己評価するためのルーブリックへと変化させることができたと言えるだろう。

4.2　さらなる改善へ向けて

本実践は，対象者の多くが長期にわたる海外在住経験があり，異文化体験が比較的豊富にあったことや，ディスカッションやプレゼンテーションを行うために必要な英語力があったため，彼らの言語的・文化的資源を活用することができ，より生徒主体の授業運営につながったと考える。2 つの異なる高校で「異文化理解」を実践したが，生徒に異文化の経験が少ない場合や，文化について学習するための英語力に達していない場合は，生徒に合わせて授業設計をする必要があるだろう。

現任校における今後の課題は実践終了後に実施した「自由記述・アンケート」を実践開始時にも実施し，事前・事後テストとして生徒の変容を統計分析することである。なぜなら，事前・事後テストを実施することは，質的，量的分析を実施するための最低条件であると考えたためである。そして，質的，量的分析した結果を踏まえた上で省察ツールと連動させながらさらに授業を改善していく。

今後，本実践の結果を実証することを主眼に置くとともに，再度授業を改善する。そして，またその授業を振り返り，新たな課題を見いだす一連のサイクルを続け，教師として成長を続けたい。

注

1．　現任校で担当した科目の正式名称は「英語コミュニケーション（上級）異文化間理解」である。

参考文献

細喜朗（2020）.「「異文化理解授業」の振り返り［高校］」神保尚武（監修）久村研・髙木明子・浅岡千利世・栗原文子・清田洋一・醍醐路子（編著）『「教師の自己評価」で英語授業は変わる』152-160.　大修館書店.

細喜朗・栗原文子（2021）.「J-POSTL を活用した授業実践とその考察－1 年間の異文化理解授業を通じて－」言語教育エキスポ 2021 口頭発表（2021 年 3 月 7 日）

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

文部科学省（2010）.『高等学校学習指導要領(平成 21 年告示)解説 外国語編・英語編』開隆堂出版.

Broukal, M.（2011）. *What A World Reading 1.* Pearson Japan.

Allport, G.W.（1958）. *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

Byram, M.（1997）. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Council of Europe.（2001）. *The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K.（2007）.

European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL). Graz: Council of Europe Publishing.

【書評】

『異文化間教育』

マルティーヌ・アブダラ＝プレッツェイユ氏著　西山教行訳
新書版/175 ページ/白水社

中山夏恵

1．本書の概要

本書は，2017 年に発行されたアブダラ＝プレッツェイユ氏による著作の訳書である。著者のプレッツェイユ氏は，大学において本学問領域についての研究に取り組む以前は，小学校教員や教員養成学校の校長を務めており，移民の子どもの教育にも携わっている。新興の学問領域である異文化間教育の実践者であり，創設者の一人でもある。序論では，初版の刊行当時（1997 年；2017 年版は第 5 版改訂版）の目まぐるしく変化する社会情勢を受け，従来は均質的で合意されたアイデンティティを持っていたフランスの学校が直面する様々な課題が描かれる。「文化的多様性が学校に侵入することで学校はさまざまな文化的精神的規範が象徴的に対立する場となり，教師たちは，参照基準を持たないまま対応を余儀なくされている」（p.8）。プレッツェイユ氏は，この喫緊の課題に対応する方法として異文化間教育を挙げ，その成立過程や課題について，フランスの文脈を中心に，包括的に論じている。

以下に本書の構成と，各章の概要を記す。

第 1 部　課題と論争
　第 1 章　文化の諸相
　第 2 章　多文化主義への疑問
　第 3 章　異文化間主義の捉え方
第 2 部　異文化間教育
　第 1 章　教育学における多元主義の傷跡
　第 2 章　一連の異文化間性
結論　多様性を目指す人文主義に向けて

第 1 部では，異文化間教育の前提にある異文化間研究の課題とその主な論点が提示される。第 1 章では，異文化間研究の中心的な概念である文化とアイデンティティが取り上げられる。文化とは，個人の帰属を示す機能を持つと同時に，人間が行動や態度を通じ文化を産出し，環境に対して適応させたり整備したりする機能を持つ。近代社会においては，後者の役割が発展し，もはや，静的な文化の解釈モデルの理解だけでは対応が困難になっている。

異文化間性の中心的課題には，文化変容がある。人々の接触機会の増加に伴い，文化変容のプロセスは拡大し，あらゆる個人に影響を及ぼしている。一方，社会は，文化的多様性に

対する開放と同時に，内向き文化への「閉じこもり」を示すことがある。ダイナミックな文化変容はこれらに立ち向かい，多様性を発展させる。

伝統的社会においては，個人の集団への帰属は，唯一であり，特定されやすいものであった。しかし，現代では，個人は，複数の帰属集団やアイデンティティを持つようになった。アイデンティティを多元的に捉えると個人は「帰属の産出者であり，行為者」（p.23）にもなる。この観点から見ると，文化を記号論的分析だけで理解することは困難で，文脈の中で理解することが求められる。文化研究を行う際には，その静的な特徴の記述を試みるのではなく，動的な文化が社会やコミュニケーションにおいてどのように使用されているか分析することが重要になる。

第 2 章では，多様性に対応する方法として多文化主義が提示され，その特徴，課題，および限界が論じられる。多文化主義は，アメリカやカナダ，ヨーロッパなどの異なる地域や文脈において少数者の国家への統合に関連し生まれた思想である。その特徴には，集団のアイデンティティが個人のアイデンティティに優先され，その一方で集団内の差異は無視されるという点がある。そこでは，異なる帰属集団は交わらず並列され，差異は追加される。これは，例えば，帰属集団ごとの公的空間の創設（例：チャイナタウン）や，アファーマティブアクションのような少数派の法的承認に関する政策にも観察される。多様性の拡大に対する学校の対応策の 1 つに多文化教育がある。しかし，用語に人種，民族，年代，性別などの差異を含む上，そのカリキュラムも多岐にわたる。しかし，このような集団に基づくカテゴリー化は，集団間の距離を維持し，拒絶や排除といった行動につながる恐れがある。多文化主義の課題として，社会的結束性を損なわずに多元性の理論を構築することが指摘される。

第 3 章では，多文化主義との対比において異文化間研究の動向について論じられる。フランスにおいて「異文化間」という用語は，移民問題を論じるうえで用いられ，実践的な領域において発展した。しかし，これが逆説的に研究領域としての発展を妨げてきた。移民のみを参照するため，その他の多様性に対し閉じ，文化を静的に捉え研究をラベル付けに終始させてしまうこと，使用される用語の意味の不安定性や，文化本質主義モデルに影響された研究手法などが課題として指摘される。

異文化間研究は，知と行動の境界に位置づけられ，文化に関わる様々な問題を分析の原理に従い考察するため，哲学や社会学，文化人類学，社会心理学など複数の分野を参照する。個人は文化の行為者として捉えられ，それに伴い自己を成立させるための関係的条件である他者との相互行為を重視する。教育活動において文化を考慮する際には，文化的差異を基にカテゴリー化せず，生徒を個人として特定し，その境遇を考慮する必要性が指摘される。

第 2 部では，異文化間教育の課題がフランスの事例を参照しながら説明される。伝統的に均質化という目的を持った学校教育において，グローバル化により持ち込まれた不均質性による影響は，困難の原因と捉えられてきた。そして，それを補うための措置や援助が必要であるとも考えられている。そのような中において，異文化間教育はその多元性を承認することにより問題を発見できるとプレッツェィユ氏は主張する。第 1 章では，フランスの

小学校で 70 年代に開始した異文化間教育活動が説明される。当初移民の子どものフランスの学校への統合を目的に開始したこの活動は，後に移民を社会構造の事実として承認し，全ての生徒に開かれたものにしようと試みられた。しかしこれらの活動は長きにわたり周縁的で，無視されてきた。1973 年より，文化協力評議会は，異文化間教育を中心的な事項として捉えるようになり，理論的枠組とは無関係に発展した。一方，課題として差異を価値づけることにより，多文化的な学校や分断した学校を生み出しかねないこと，多くの活動内容が文化を固定的なものとして扱っていること，フランス文化対移民の子どもの持つ文化といった 2 項対立における比較の濫用が，ステレオタイプの強化につながる可能性などが指摘される。他方で，移民の多様な役割が認識されるようになり，決定的な特徴を持つ存在としてではなく，人生のある時期における出来事と考えられるようになった。関連して用いられる用語の意味領域も次々と改編されており，多様な情勢を考慮に入れようとする意識を示すと同時に，問題の複雑性を示す。

また，移民の子どもたちに対する補償教育という視点から設置されたフランス語の「入門クラス」についても言及する。差異とハンディキャップを同一視するこの視点は，あるグループに属していることが認知行動の上位にあることを前提としており，ここでいう支援や援助は，発展の理論や学習の理論に結び付いていないと指摘する。従来均質的と捉えられてきた教育や文化習得における多様性のプロセスの及ぼす影響の理解が求められる。

第 2 章では，外国語としてのフランス語と現代語教育，学校間交流などの教育交流，市民性教育などの事例を通じ，「言語や文化に自己を開放する」という観点から異文化間教育が論じられる。外国語教育は，実用目的から，市民性や人文主義といった価値観へ移行することで，他者性に向けて自己を開放する方向へと向かっている。文明教育が文化教育へ変化することにより，言語能力に加え文化能力の養成も求められるようになった。コミュニケーションを助ける文化能力として，言語によるやり取りの中での文化を見極める話者の能力が求められる。

学校間交流などをはじめとする国際交流は一般化してきているが，異文化接触はステレオタイプや偏見を軽減するとは限らない。これらを実りある経験とするためには，教育目標に基づき，適切な条件や形態を考察した教育計画を策定する必要がある。異文化間教育の概念や方法論は，参照する枠組を提供してくれる。

市民性教育の課題は，不均質な社会において共通の価値観を創出することに加え，市民性の関係を多元的な従属関係から捉えることにある。人権教育においても異文化間教育の枠組を参考に，欧州評議会等では，様々な活動が行われている。

異文化間教育が人の行動に変容を及ぼすには，知覚・認識・行動に加えコミュニケーションの方策を具体的に検討する必要がある。行動に影響を及ぼすのはコミュニケーションだからである。偏見やステレオタイプ，自文化中心主義などを乗り越えるには，脱中心化の能力や共感が求められる。これらの能力の習得には，体系的で客観的な学習が必要になる。

結論

文化的多様性の拡大に従い，学校は様々な相反する課題に直面している。個人は複数の帰属集団を持つようになり，行動の個別化の進行は，学校の不均質性を強化する。そのような

中，学校の直面する課題には，共通の規範や価値観に裏付けられた全体的な計画の欠落がある。存在する社会の不均質性に対応するため，学校は，「多様なるものを目指す人文主義」（p.155）を掲げ立ち向かうことが期待される。

２．日本における異文化間教育の展望

本書を通じ，異文化間教育の成立過程やそこに内包される課題には，共通する点はありつつも，それぞれの文脈に依拠して展開することに，改めて気づかされる。訳者の西山氏は，日本の異文化間教育が，主として日本語教育と英語教育の枠組で論じられることを指摘する。私の携わっている英語教育という文脈で見ると，文化理解や他者の尊重などの視点は，学習指導要領においても重視されている。一方で，英語の検定教科書を見ると，扱われている題材は世界の祭りや衣食住などの表層文化が中心を占める。プレッツェイユ氏はこのような教育内容を「文化の民間伝承」への変容と批判し，文化を固定的で記述できるものとして扱うことは，アナクロニズムに陥らせると警鐘を鳴らす。また，これらの文化の扱いについて，2 項対立構造での比較を濫用（たとえば，世界の文化と日本の文化の比較）することは，ステレオタイプの強化や新たなステレオタイプの創出につながりかねないと危惧する。とかく，文化指導の計画において陥りやすい観点ではあるが，「日本文化」を１つの枠組に当てはめるのではなく，文化の動態性や多元性を軽視しないように心しておきたい。

日本国内においても，多様化は様々な側面において進行している。在留外国人数の増加などの外的な要因に加え，フランスの状況と同様，従来「日本人」と呼ばれてきた人々の中でも価値観や帰属集団の多様化が進んでいる。これは，昨今のコロナウィルス感染症の流行に伴い，更に拡大しているともいわれる。多様化の加速する現代において，異文化間教育は，今まで以上に重要な役割を果たす。文脈は異なれど，フランスの学校が多様性とどのように向き合ってきたか，その課題や論点を理解することは，我々に多くの教育的示唆を与えてくれる。本書が，フランス国内において第 5 版を記録していること，また，日本語を含め 4 つの言語に翻訳されていることからも，異文化間教育は世界が今直面する課題であることが伺える。本書の一読を勧めたい。

【資料】

J-POSTL エレメンタリー開発のための経年調査における質問紙調査の質的分析結果報告

米田　佐紀子

要旨

本稿は，『小学校英語指導者のポートフォリオ（J-POSTL エレメンタリー)』の開発過程の最終段階（2018 年 9 月～2020 年 8 月）で実施された，J-POSTL エレメンタリー（試用版）の使い勝手や記入内容についてたずねた質問紙の質的分析結果の報告である。本調査は関東・中部・中国地方の 9 大学で小学校教員免許取得を希望する学生（延べ 544 名）を対象に，量的調査では把握しにくい学生たちの意識を把握するために実施された。「自分自身について」「自己評価記述文」「個人学習・実践記録」の各セクションの使い勝手，記入内容などについてたずね，分析した。分析方法には KJ 法を用い，テーマごとに分類し，考察した。分析の結果，ポートフォリオの長所は振り返りができることや，教師の資質・能力が分かることである一方で，項目が多く面倒だと感じることが示された。また，その他，学生の資質・能力のとらえ方や教職課程に対する期待，教育実習に臨む期待と不安など，今後のポートフォリオ研究だけでなく教師教育への示唆に富んだものとなった。一方，今回の 4 期にわたる調査で浮き彫りになった課題は，ポートフォリオの使用率である。使用したと回答した割合は全体の 5 割程度にとどまった。教職課程におけるポートフォリオの推進について検討する必要性が示された。

キーワード

J-POSTL エレメンタリー，小学校教職課程履修生，質的調査，KJ 法

1．背景

本調査は JACET 教育問題研究会が 2016 年から行っている J-POSTL および J-POSTL エレメンタリー（以下「ポートフォリオ」）の研究の一部である。本研究はポートフォリオを日本の文脈に合わせて翻訳化し，開発しようとするものである。5 段階の調査が実施され，本稿では教職課程履修生用記述文を特定する最終段階である第 5 段階（2018 年 9 月～2020 年 8 月）において実施した質問紙調査（経年調査）について述べていく。本調査は自己評価記述文（SAD）についての量的調査（山口，pp.20-40）と同時に実施された。

小学校教職課程履修生が，自らの専門性を高め，成長するために活用する省察（振り返り）ツールとして妥当性と有効性，使い勝手に対する認識を確認することは，今後のポートフォリオ研究の推進と有効な活用法の研究に欠かせない。そこで，量的調査と同時に，学生にとってポートフォリオは使いやすいのか，課題があるとすれば何かと言った使用の実態を浮き彫りにし，3 部から成るポートフォリオのそれぞれのセクションについてどのような内容を記載したかを縦断的に調査することになった。質的調査結果は適宜これまでも発表して

きた（山口・米田，2020）が，最終報告にあたり，再度見直し修正した。

２．調査の概要

調査の目的は，量的調査では把握しにくい学生たちの意識（ポートフォリオの使い勝手，受け取った時の気持ち，使用して有益と思うか等）を把握することである。

調査時期は，次の時期に量的調査と同時に実施した。

1 期　2019 年 1・2 月（2018 年度後期末）　2 期　2019 年 7・8 月（2019 年度前期末）

3 期　2020 年 1・2 月（2019 年度後期末）　4 期　2020 年 7・8 月（2020 年度前期末）

参加者であるが，質的調査に参加した学生は延べ 544 名（重複あり）であった。各期の人数と大学数は，1 期 88 名（5 大学），2 期 92 名（4 大学），3 期 151 名（4 大学），4 期 213 名（７大学）であった。

使った材料であるが，『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)』（試用版）と A4 用紙 2 ページ程度の質問紙である。質問項目は補遺に掲載されている付表 1 を参照されたい。主な内容としては J-POSTL 試用版の各セクション（「自分自身について」「自己評価記述文」「個人学習・実践記録」）の記入内容や，ポートフォリオの使用頻度，使い勝手等である。

実施方法であるが，4 期（2020 年 7・8 月）以外はすべて質問紙を配布して実施した。4 期は新型コロナ感染の影響で遠隔授業になったため，Google Forms を用いた。質問項目を Google Forms に転記し，実施した。

分析方法には，KJ 法を用い，期ごと，テーマごとに分類し分析を行った。大きなテーマの中に小さいテーマができるときにはサブテーマとして扱った。

自由記述欄の学生の回答は多様で，単語から複数の文まであった。そこで，「英語力に自信がない」「英語力」「自分の英語力を試したい」などの場合には「英語力」をテーマとして 1 つのグループにした。また，1 つの文の中に 2 つ以上のテーマがある場合には，テーマごとにセグメントに分け，それぞれセグメントが持つテーマごとに分類した。テーマごとのセグメントは頻度で積算し，頻度の高さが学生の意識を反映していると考えられるため，頻度の高い順に上から並べた。セグメントに分けているため，頻度の数は回答者数と一致しない。

以下，質問紙（補遺参照）に沿って調査結果について述べていく。なお，分析結果は表にまとめ，巻末の補遺に掲載した。適宜，表番号を明記する。

３．分析結果と考察

3.1　ポートフォリオは専門的知識の理解や振り返りを促進し，活用されたのか

質問紙の問 1～問 3 でポートフォリオの使用により専門的知識の理解に役立ったか，振り返りができたか，ポートフォリオを活用ができたと思うかそれぞれ 5 段階（1.役立たなかった 2.どちらかというと役立たなかった 3.どちらともいえない 4.どちらかというと役立った 5. 役立った）で回答させた（付表 1)。その結果，問 1「このポートフォリオは、小学校の英語指導に求められている専門的な能力を理解することに役立ちましたか」では，各期の平均が 5 点中 3.8~4.3 と肯定的な結果になり，学生たちは小学校の英語指導に求められてい

る専門的な能力を理解することに役立ったと感じたことが示された。次に，問 2「このポートフォリオを通して、教職の履修過程で、自分自身について振り返ることができましたか」では，各期の平均が 5 点中 4.0~4.3 になり，学生たちは教職の履修課程で、自分自身について振り返ることができたと感じたことが示された。一方，問 3「このポートフォリオを活用できましたか」については，4 期の 3.8 を除き平均が 5 点中 3.2～3.3 にとどまり，ポートフォリオを活用できたとは言いきれないと感じたことが示された。

問 4 では，上記問 3 で「2 か 1」と回答した学生にその理由をたずねたところ，「授業内外で使用しなかった」という意見や「項目が多すぎる」,「自己評価できる知識や経験不足」という結果が示された（付表 2)。

ここで回答率に注目したい。1 期～3 期では調査参加者の 95%を超えていたが， 4 期では, 213 名と最も参加者が多かったものの, 25%を下回る 50 名の回答しかなかった。Google Forms を使用した調査であったことから，対面であれば授業内に配布・回収したり，アンケート未提出の学生に声掛けしたりできるが，オンラインではその機会が無く，回答率が下がったことが考えられる。4 期の回答率が下がった中で自己評価の平均が他の期よりも高かった背景には，動機付けが高かった学生が回答したのかもしれない。

3.2 「自分自身について」のセクションに関する調査結果

3.2.1 使いやすさ：「自分自身」のセクションは学生がこれまでの学びを振り返り，指導者に求められる資質・能力を考え，自分を見つめなおすなど，省察をするための第一歩になるセクションである。

本セクションの使いやすさ（問 5（1）①）について聞いたところ，各期で，5 点中平均が 3.5~3.9 になり，どちらともいえないものの，どちらかと言えば使いやすい傾向であると感じたことが示された（付表 3)。ここで「2. どちらかと言えば使いにくい」「1.使いにくい」に回答した理由をたずねたところ，1 期で 3 名，3 期で 9 名の該当者があった。理由として最も多かったのは，「質問内容が難しかった，答えにくかった」，ほかに「何を書けばよいか分からない」という答えが見られた（付表 4)。

3.2.2 過去の自分の英語学習経験：「過去の自分の英語学習経験」では，ポートフォリオに「良かった内容」「良くなかった内容」と区別して記載されているが，その区別をした学生と，区別せずに単語のみで回答したものとが見られた。どちらとも判別がつかないものについては，回答する以上は印象に残ったものと判断されるため，「印象に残った学校種や内容」として一つのグループにまとめた。紙面の関係上，上位 3 位までに入った項目を示した（付表 5)。

回答者数は 1 期 94.3%，2 期 93.5%で，3 期も 70.2%のところ，4 期は 11.7%とオンラインの 4 期が顕著に少なくなった。分析の結果，全期を通して「活動（アクティビティ）」「歌，チャンツ，音楽」が上位 3 位までに入った。また，活動的なものや留学，ALT や留学生との交流など体験的な学びを良かった内容としていることが示された。逆に良くなかった授業としては「一方的な講義型の授業」や「会話/文法/訳読一辺倒の授業」が上位 3 項目に入った。記述で最も多かったのは「小中高大での授業について」であった。学生にとっては良くも悪くも，これまで英語を学んだ場所としての印象が強いと考えられる。

3.2.3 教職課程に対する期待：「教職課程に対する期待」では，回答率が 1 期で 93.2%, 2 期 91.3%, 3 期 57.6%, 4 期 9.4%となった（付表 6)。どの期でも「指導法，指導技術，実践力」への期待が高くなり，指導法や模擬授業を通して現場で使える実践力を身に付けたいと考える傾向が明らかになった。また，子どもに楽しいと思ってもらえる授業づくり，児童を引き付け，関心や意欲を高めたいという気持ちが示された。次に，英語を教えるにあたり，自分自身の英語力の向上や正しい発音を身に付けたいという思いが各期で上位に入り，学生たちの英語力に対する不安や向上させねばならないという気持ちが表れた結果になった。

3.2.4 教育実習に望む前の期待と不安：この問では 1 期で 79.5%，2 期で 75.0%，3 期で 58.9%，4 期で 13.1%の回答があった（付表 7)。期待と不安を分けて記載せず，例えば「児童たちの反応」とだけ書いた例が散見し，児童たちの反応を知ることが楽しみなのか，怖いのか不明なものが多数あったため，キーワードをテーマの中心と捉え，分類を行った。ここでは学生たちの教育実習に関する期待や不安の中心となるキーワードを中心に分析結果を述べる。

全期をとおして「指導計画・授業実践・指導法」が最上位になり，1 期から 3 期で「児童理解・対応」が 2 位，「自分の英語力」が 3 位になった。4 期では「現場に出ること」が 2 位になり，「自分の英語力」が 3 位になった。学校教育においてもっとも要と言われる「授業」そしてそれを支える児童理解と対応に期待と不安を寄せていることが示された。

次に，自分の英語力に対する不安が上位になり，英語が苦手なまま教壇に立つことの不安が明確になった。中には，「英語（外国語活動）の授業にとにかく当たりたくない。」（原文ママ)，「英語が大嫌いなので、不安しかない」（原文ママ）と言う意見もあり，教員の影響を強くうける小学校期にあって，送り出す教員だけでなく制度としての取り組みの必要性も感じさせる。

3.2.5 教師の資質・能力：本セクションの回答率は 1 期で 80.7%，2 期で 81.5%，3 期で 60.3%，4 期で 10.8%であった（資付 8)。回答をテーマごとに分類した結果，全期で「授業計画・実践・指導力」と「英語力・英語や文化に関する知識」が上位 2 位に入った。「授業計画・実践・指導力」では児童の関心や意欲・関心を高め楽しいと感じさせることが大事だと考えていることが示された。「英語力・英語や文化に関する知識」では全期で正しい発音，教師自身の英語運用能力が上位を占め，これらが重要な資質・能力であると考えていることが示された。

また教師には専門的な資質・能力だけではなく，コミュニケーション能力や人間関係の構築や維持など，社会人基礎力にも通ずる能力が必要であると感じていることも示された。

3.3「自己評価記述文」のセクションに関する調査結果

本セクションはコアカリキュラムに沿った，小学校英語指導者に必要な資質・能力が 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）に分けられ，合計 93 項目の Can-Do 形式で自己評価するようになっている。評価は 5 段階（1：できない，2：あまりよくできない，3：どちらとも言えない，4：まあまあできる，5：できる）になっている。

本セクションの使い勝手に関する質問（問 5（2）①）の回答率は全期で 9 割～10 割になり，前セクション「自分自身について」の回答率が低迷していた 4 期が 100%の回答率だった（付表 9)。「自分自身について」より回答しやすかったのかもしれない。

使い勝手を 5 段階で聞いたところ，5 点中，1 期 3.5, 2 期 3.8, 3 期 3.7，4 期 3.3 となり，全体としては若干肯定的でありつつも「どちらとも言えない」という結果になった。「4. どちらかというと使いやすかった　5. 使いやすかった」と回答した割合は 1 期が 56.3%，2 期 67.4%，3 期 57.1%，4 期 31.9%であった。紙媒体で実施した 1 期～3 期と比較すると，Google Forms を使用した 4 期が低かった。一方，「1. 使いにくかった　2. どちらかというと使いにくかった」と回答した割合をみると 1 期 20.0%, 2 期 3.4%, 3 期 7.9%, 4 期 13.2%となり，4 期だから否定的な意見が多いというわけでもなく，紙媒体から電子媒体に変更したことが理由だと断定できなかった。ここで「1」または「2」と回答した理由を自由記述式でたずねたところ，1 期で 9 名中 9 名，2 期で 2 名中 2 名，3 期で 6 名中 6 名，4 期で 9 名中 5 名が回答した。全期で「項目数や書く分量の多さ」が最も多く見られた。他に，「経験がなく判断できない」，「難しい」，「細かい」などの意見もあった（付表 10)。

3.4「個人学習・実践記録表」のセクションに関する調査結果

3.4.1 使いやすさ：問 5（3)「個人学習・実践記録表」の使いやすさについて，これまでの質問同様，「1. 使いにくかった，2. どちらかというと使いにくかった，3. どちらともいえない，4. どちらかというと使いやすかった，5. 使いやすかった」の 5 段階で回答させた。その結果，1 期から 4 期まで平均が 3.5～3.8 とほぼ同じになった（付表 11)。一方「4. どちらかというと使いやすかった　5. 使いやすかった」と肯定的な意見は 1 期で 54.7%, 2 期で 50.6%，3 期で 47.7%，4 期で 69.7%と，他の期では 5 割程度のところ 4 期では 7 割と 2 割近く高くなった。「1. 使いにくかった　2. どちらかというと使いにくかった」と回答した割合は 1 期で 5.3%, 2 期で 2.4%，3 期で 4.8%，4 期で 4.3%と期により差異はあまり見られなかったことから，このセクションの使い勝手は肯定的な傾向があるものの使いやすいといいきれない結果になったと考える。一方で，回答率が 4 期のみ 15.5 と他の 85%以上だった期よりも低く，もともと肯定的な参加者がアンケートに回答したとも考えられる。問 5（3）①で「1」または「2」と回答した人数は前述したように各期 1～4 名で少数であった（付表 12)。理由を自由記述でたずねたところ，「書くのがめんどくさかった」「途中で記入もれがあったときに手間である」「4 回分の評価があるが、それに対して項目へのマークがしにくい」「欄がせまい枠が小さいため」「量が多い」「特に説明がなかった」（以上，原文ママ）など，「面倒くさい」，「記入欄の狭さ」が使いにくさの主な理由であることが示された。

3.4.2「個人学習・実践記録表」への記入内容：問 5（3）では，学生自身にとって重要だと思われるものを選んで記載するよう指示があったので，どのようなことを記入したのか自由記述式でたずねた。ここでは，1 期で 52.3% ，2 期で 32.6% ，3 期で 35.8%，4 期で 8.9%の回答率であった（付表 13)。全期を通して，「模擬授業」が最も多く，次に「学習支援・ボランティア」や「大学での学びや振り返り」「児童理解」が上位を占めた。3.2.3 の節でも示されたように，体験的な学びが学生にとっては重要と感じたことが示された。興味深いことに，英語技能検定が全期にあり，学生たちの中には検定試験を受験しつつ英語力向上を図

っている姿が示されたと言える。

3.5 科目担当や教育実習先の先生に、ポートフォリオを見てもらう機会の有無

問 6 の教師にポートフォリオを見てもらった機会の有無について「1.なかった，2. 1〜2 回あった，3. 3 回以上あった」の 3 者択一で選択させた（付表 14)。その結果，平均が 1.7 で，期間中はなかったか，あっても 1〜2 回だったことが示された。同時に，「1.なかった」が 1 期で 42.4%，2 期で 36.5%，3 期で 35.4%，4 期で 63.1%であった。期により数値は異なるが，4 期が最も過半数を超えていることから，コロナ感染拡大の影響により，ポートフォリオを確認することが難しかったと考えられる。

3.6 ポートフォリオを活用した話し合いの機会の有無

問 7 のポートフォリオを活用した話し合いの機会の有無について「1.なかった，2. 1〜2 回あった，3. 3 回以上あった」の 3 者択一で選択させた（付表 15)。その結果，平均が 1 期では 1.5，2 期では 1.4，3 期では 1.6，4 期では 1.4 になり，話し合いの機会はほぼなく，あっても 1〜2 回だったことが示された。全くなかったという回答も 1 期で 53.0%，2 期で 63.5%，3 期で 53.7%，4 期で 60.6%であり，どの期も過半数に上った。ここからポートフォリオは話し合いを促進することが一つのねらいであるが（大学英語教育学会(JACET)教育問題研究会，2021)，実態として話し合いの機会は確保されているとは言い難い実態がつかめた。

3.7 ポートフォリオを受け取った時の印象

1 期で 77.3%，2 期で 77.2%，3 期で 56.3%，4 期で 20.2%の回答があった（付表 16)。全期をとおして肯定的な意見より否定的な意見のほうが多くなった。肯定的な意見としては「英語を教える実感がわいた」や「教師に必要な資質・能力が分かる良い機会」があった。「客観的で詳しく自己分析できる」という意見がある一方で，否定的な意見として「これほど多くの項目が必要なのかと驚いた」など書くこと（項目）が多いことが挙げられた。「多いし、めんどうくさい」（原文ママ）が典型的な例で，他に「大変，難しい，経験もないのに答えられない」といった気持ちを持ったことが示された。一方で，「難しいけれど、教師になるために必要なことがわかった」や「必要な能力が多いと思った」「外国語の授業を効果的に行うためには何が必要なのかがわかりました」（以上，原文ママ）など，指導者がいかに多種多様な資質・能力を求められるのかを知ったという意見も見られ，生きた学びがつかめた。

3.8 ポートフォリオを活用して良かった点

問 9「ポートフォリオを活用して良かった点を教えてください」の回答率は 1 期で 88.6%，2 期で 90.2%，3 期で 68.9%，4 期では 32.4%であった（付表 17)。分析した結果，各期で「省察・変化や力の把握」と「自己の資質・能力の把握」というテーマが最も頻度が高くなった。具体的には，「振り返りができた・自分を見つめなおせた」，「できること，できないこと，すべきことが明らかになった」や英語指導者に求められている資質・能力が分かったことが有益だったと感じたことが示された。ここで，3 期から回答例を二つ紹介する。

・1 回目は、あまりピンとこなかったが、2 回目では、経験とすり合わせることができた。以前、自分は評価 4 だと思い込んでいたことも具体化されてまだまだなんだ（評価 3 くらい）ということも気がつけた。多分、もっとやっていくと自分の中の基準はもっとレベルアップして1回目の5がその後の2とか3のかのレベルになっていくのかなと思った。授業で成長することができたこともあれば、全然考えられなかったこと、少し工夫すればつけられた力があった。まだ、やれることがたくさんあるとわかった。

以上の例は，省察の回数を重ねるにつれ，経験とすり合わせながら自己評価できるようになり，それが自分の評価基準の向上につながることから，自己評価の点数が下がっていくという点を実体験に基づいて分析している。次の例は，可視化することにより，自己分析がしやすくなったと記している。

・ポートフォリオを活用したことによって、視覚的にはっきりと自己分析ができた。そのため 1 回目に比べて逆にシビアに自己評価をすることができた。（原文ママ）

上記の例からはポートフォリオを長期にわたって使用していくことで，学生に様々な気づきや変化が生じ，客観的に自分を見つめ，成長していく姿が育ったことがつかみ取れる。

3.9 ポートフォリオを改善するための意見

問 10 はポートフォリオを改善するために意見があれば記載してほしいというものである。回答率は 1 期で 18.2%, 2 期で 13.6%，3 期で 22.7%，4 期で 15.9%であった（付表 18）。「無し」などの意見がないとう記載は分析から外した。分析した結果，「項目の数が多い」「似たような項目が多い」が上位を占めた。また，回答者数は少ないものの，実践が無く自己評価できないという意見も見られた。

4．まとめ

本報告書は JACET 教育問題研究会が 2016 年から行っている J-POSTL および J-POSTL エレメンタリーの開発過程における，最終段階の第 5 段階の調査（2018 年 9 月～2020 年 8 月）に実施された質問紙調査（経年調査）から，ポートフォリオの使用状況や学生の姿や考え方をとらえ，今後のポートフォリオ研究への示唆を得ることを目的として分析を行った。

調査結果から，学生たちはポートフォリオが促進する省察や指導者に必要な資質・能力を理解するために有効であると回答している反面，活用できたかというとどちらとも言えないという結果になった（3.1「自分自身について」参照）。

学生たちの過去の英語学習で良かったと感じている授業内容はアクティビティであり多様な活動がある授業が良いと考えていることがつかめた。会話であってもそれ一辺倒では「良くない授業」としていることも示された。教職課程では指導計画・授業実践や指導法を身に付けることで実践的な学びをしたいと考えていると同時に，英語力も身に付けたい

と考えていることが示された。この期待は不安の裏返しでもあることが分かった（3.2 参照)。指導者に求められる資質・能力は授業力と英語力が上位となり，これも教職課程に求めているものと一致した。若干肯定的な傾向という結果が示された。

「自己評価記述文」については「自分自身について」に比べ，使いやすさの評価が下がり，その理由として項目数や書く分量の多さが理由として上がった（3.3「自己評価記述文」参照)。このことは 3.9 でポートフォリオの改善についての意見でも同じ結果が示された。

「個人学習・実践記録表」の使いやすさについても「自分自身について」「自己評価記述文」と同じような結果になり，その理由として面倒くさい，記入しにくいなどが挙げられた。記載内容には大学の模擬授業や学習支援，大学での学びなどが挙げられ，様々な学びを記録したことが示された反面，回答率自体が半分以下と少なかった点から使用自体をしていなかった可能性が示された。

学期中に教員にポートフォリオを見てもらう機会があったか，また履修生同士での話し合いの機会があったかという問では「無し」の回答が圧倒的に多く，ポートフォリオ本来の機能を果たす機会が十分に設けられていなかったという課題が浮き彫りになった。

ポートフォリオを活用して良かった点については，省察ができた，見つめなおすことができた，資質・能力が明らかになったなど肯定的な意見が多く見られた。一方で，オンラインで実施した 4 期は 32%の回答率にとどまり，動機付けの高い学生のみが回答したため，良い回答が得られた可能性を示した。

以上，2 年間の経年調査を見てきたが，ここからポートフォリオの有効性は示されたものの十分な活用ができていない実態が浮かび上がった。自律した学習者と同じく，自律した教師教育も求められている。今後，授業内での活用等計画的な取り組みをすることで，教職課程の学生たちがもっと活用できるような仕組みづくりが必要であろう。

謝辞

本稿は，日本学術振興会科学研究費基盤研究(B)「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」（課題番号：19H01288，研究代表者：神保尚武）の助成による研究成果の一部である。参加大学及び学生がいなかったらこの調査は成し得なかった。協力に心から感謝申し上げる。

参考文献

JACET 教育問題研究会（2021）.『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)』

髙木亜希子（2015）.「英語科教職課程履修生による省察―言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）を用いて―」『言語教師教育』2015，Vol. 2， No. 1，59-77.

山口高領・米田佐紀子（2020）.「学生調査から見えた小学校英語教職課程履修生に求められる資質・能力」『言語教師教育』2020，Vol. 7， No. 1，31-50.

補遺

質問紙

問 1～5 の多肢選択については,「5. 役立った 4.どちらかというと役立った 3.どちらともいえない 2.どちらかというと役立たなかった 1.役立たなかった」の 5 段階で回答させた。表記は項目により文言が適宜異なったが,同じ評価基準を用いた。問 6～7 の多肢選択では,「3. 3 回以上あった 2. 1～2 回あった 1. なかった」の 3 段階で回答させた。ここでは紙面の関係上割愛し，質問項目のみ記載する。

【問】

1. このポートフォリオは、小学校の英語指導に求められている専門的な能力を理解することに役立ちましたか。
2. このポートフォリオを通して、教職の履修過程で、自分自身について振り返ることができましたか。
3. このポートフォリオを活用できましたか。
4. 上記質問項目 3 で、2 か 1 と答えた方は、その理由を教えてください。
5. このポートフォリオのそれぞれのセクションについてお答えください。

(1) 「自分自身について」

①このセクションは使いやすかったですか。

②上記質問項目①で、2 か 1 と答えた方は、その理由を教えてください。

③「過去の自分の英語学習経験」の項目にはどのようなことを記入しましたか。

④「教職課程に対する期待」の項目にはどのようなことを記入しましたか。

⑤「教育実習に望む前の期待と不安」にはどのようなことを記入しましたか。

⑥「教師の資質能力」にはどのような項目を記入しましたか。

(2) 「自己評価記述文」

①このリストは使いやすかったですか。

②上記質問項目①で、2 か 1 と答えた方は、その理由を教えてください。

(3) 「個人学習・実践記録表」

①このセクションは使いやすかったですか。

②上記質問項目①で、2 か 1 と答えた方は、その理由を教えてください。

③「学習・実践記録」にはどのようなことを記入しましたか。自分にとって特に重要と思われるものをいくつか記入して下さい。

6. 科目担当や教育実習先の先生に、ポートフォリオを見てもらう機会がありましたか（最後の提出は除く）。
7. ポートフォリオを活用して、履修生同士で教職のあり方や授業実践などについて話し合う機会がありましたか。
8. ポートフォリオを受け取ったとき、どのように感じましたか。
9. ポートフォリオを活用して良かった点を教えてください。
10. ポートフォリオを改善するために、その他にご意見がありましたらお書きください。

付表 1.　問 1 ～問 3（専門的知識の理解，振り返り，活用ができたか）への回答状況

		1. このポートフォリオは、小学校の英語指導に求められている専門的な能力を理解することに役立ちましたか。				2. このポートフォリオを通して、教職の履修過程で、自分自身について振り返ることができましたか。				3. このポートフォリオを活用できましたか。			
調査期間		1期	2期	3期	4期	1期	2期	3期	4期	1期	2期	3期	4期
回答者数		88	92	149	50	88	92	149	50	88	91	143	50
回答率(%)		100	100	98.7	23.5	100	100	98.7	23.5	100	98.9	94.7	23.5
平均（点）		3.8	3.8	3.7	4.3	4.1	4.2	4.0	4.3	3.3	3.2	3.3	3.8
回答	5	14	17	23	22	28	32	46	22	6	4	14	7
	4	48	45	77	21	49	48	72	20	30	30	52	26
	3	19	27	36	7	7	11	24	7	40	41	50	16
	2	6	3	8	0	4	1	5	1	10	12	17	1
	1	1	0	5	0	0	0	2	0	2	4	10	0

付表 2.　問 4：問 3 で活用できなかった（「2」か「1」）と回答した理由

調査期	1期		2期		3期		4期	
2か1と回答した人数	12		16		27		1	
本問への回答者数	12		16		22		1	
セグメント数	12		20		23		1	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
	授業内外であまり使わなかった/何度も見直さなかったから	6	授業内外であまり使わなかった/何度も見直さなかったから	7	授業内外であまり使わなかった/何度も見直さなかったから	4	ポートフォリオを使った授業づくりができなかった	1
	自己評価できる小学校英語の知識や経験がなかった	2	項目が多すぎる	5	項目が多すぎる	4		

注）紙面の関係上，上位 2 位まで示している。

付表 3.　問 5（1）「自分自身について」①使いやすさ

調査期		1期	2期	3期	4期
回答者数		88	91	137	61
回答率(%)		100	98.9	90.7	28.6
平均（点）		3.7	3.7	3.5	3.9
回答	5	12	6	12	12
	4	39	48	62	27
	3	34	37	54	17
	2	3	0	7	0
	1	0	0	2	0

付表 4. 問 5（1）「自分自身について」①で使いやすくない（「2」か「1」）と回答した理由

調査期	1期		3期	
2か1と回答した人数	3		9	
本問への回答者数	3		8	
セグメント数	3		8	
	テーマ	頻度	テーマ	頻度
	どこまでの範囲を聞かれているのか捉えにくかった	1	質問内容が難しかった/答えにくかった	4
	自己分析が多かったので他己分析もあると、評価しやすいと思った	1	質問項目が多い	2
	1〜5では選択しきれない項目があった	1	何を書けばよいのかわからない	1
			あまり見る機会がなかった	1

注）2 期，4 期に該当者はいなかったため，示していない。

付表 5. 問 5（1）「自分自身について」③「過去の自分の英語学習経験」への記載事項

調査期	1期		2期		3期		4期	
回答者数	83		86		106		25	
回答率（%）	94.3		93.5		70.2		11.7	
セグメント数	144		125		149		33	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻
良かった授業		**81**	**良かった授業**	**70**	**良かった授業**	**73**	**良かった授業**	**25**
	活動	14	活動	17	活動	25	歌，チャンツ，音楽	6
	歌，チャンツ，音楽	10	歌，チャンツ，音楽	12	歌，チャンツ，音楽	17	英語劇・暗唱・発表	4
	実践的な指導	8	ALTや留学生との交流	11	英語劇・暗唱・発表	7	実践的な指導	3
	ALTや留学生との交流	8					活動	3
	留学・語学研修	8						
良くなかった授業		**17**	**良くなかった授業**	**23**	**良くなかった授業**	**13**	**良くなかった授業**	**2**
	一方的な講義型の授業	10	一方的な講義型の授業	9	一方的な講義型の授業	5	会話/文法/訳読等一辺倒の授業	1
	ついていけない	6	会話/文法/訳読等一辺倒の授業	7	会話/文法/訳読のみの授業	4	一方的な講義型の授業	1
	学力差・できる子中心の授業	1	ついていけない	6	ついていけない	4		
印象に残った学校種や内容		**46**	**印象に残った学校種や内容**	**32**	**印象に残った学校種や内容**	**63**	**印象に残った学校種や内容**	**6**
	小中高大の授業について	22	小中高大の授業について	13	小中高大の授業について	20	小中高大の授業について	1
	語彙や文法について	8	語彙や文法について	5	語彙や文法について	8	留学・語学研修	1
	会話/文法/訳読のみの授業	6	分かりやすさ/分かりにくさ	4	英語学習法・指導法	8	語彙や文法	1
							発音	1
							指導者，教員	1
							英語学習法・指導法	1

注）紙面の関係上，頻度で上位 3 位までを示している。太字はテーマとそのテーマに関する項目の合計頻度である。

付表 6. 問 5（1）「自分自身について」④「教職課程に対する期待」への記載事項

調査期	1期		2期		3期		4期	
回答者数	82		84		87		20	
回答率（%）	93.2		91.3		57.6		9.4	
セグメント	113		103		109		29	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
指導計画・授業実践・指導法		**75**	**指導計画・授業実践・指導法**	**78**	**指導計画・授業実践・指導法**	**78**	**指導計画・授業実践・指導法**	**18**
	指導法や指導技術,実践力を身に付ける	17	指導法や指導技術,実践力を身に付ける	14	指導法や指導技術,実践力を身に付ける	17	指導法や指導技術,実践力を身に付ける	5
	児童に楽しいと思ってもらえる授業	9	児童に楽しいと思ってもらえる授業	14	児童に楽しいと思ってもらえる授業	9	児童に楽しいと思ってもらえる授業	3
	分かりやすい授業ができる	8	児童を引き付け，児童の関心や意欲を高める授業	12	英語で授業ができる	8	指導計画が立てられる/指導案が書ける	2
							英語嫌いを作らない/好きにさせる	2
							教員の資質・能力を身に付ける	2
英語に関する知識・英語運用能力		**13**	**英語に関する知識・英語運用能力**	**17**	**英語に関する知識・英語運用能力**	**11**	**英語に関する知識・英語運用能力**	**7**
	英語で教えることができる英語力をつける	12	英語で教えることができる英語力	8	英語力向上/英語で教えることができる英語力をつける	7	正しい発音ができる	3
	正しい発音ができる	1	英語に関する知識を増やす	4	正しい発音ができる	2	英語で教えることができる英語力をつける	2
			自分自身が英語が好き/楽しいと思う	3	英語に関する知識を増やす	1	英語に関する知識を増やす	1
					指導者自身が英語が好き/楽しいと思う	1	英語に多く触れる	1
児童理解・対応		**9**	**教師像**	**4**	**児童理解・対応**	**9**	**児童理解・対応**	**3**
	児童への対応の仕方	6	自分がなりたい教師像/教師としてやりたいこと	4	児童理解を深める	3	児童理解を深める	2
	児童理解を深める	2			児童との関わり方	3	児童と触れ合う	1
	児童の反応を知りたい	1			児童への対応の仕方	1		
教師像		**9**	**児童理解・対応**	**2**	**教師像**	**6**	**教材選択・活用**	**1**
現場に出る・教師らしい振る舞い		**7**	**現場に出る**	**2**	**教材選択・活用**	**3**	**現場を知る**	**1**
							強い精神力	**1**

注）紙面の関係上，頻度で上位 3 位までの項目と 4 位以下のテーマと頻度を示した。太字はテーマとそのテーマに関する項目の合計頻度である。

付表 7. 問 5（1）「自分自身について」⑤「教育実習に望む前の期待と不安」への記載事項

調査期	1期		2期		3期		4期	
回答者数	70		69		89		28	
回答率(%)	79.5		75.0		58.9		13.1	
セグメント数	89		88		99		41	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
指導計画・授業実践・指導法		**51**	**指導計画・授業実践・指導法**	**44**	**指導計画・授業実践・指導法**	**71**	**指導計画・授業実践・指導法**	**23**
	授業実践，授業力・指導力	10	授業実践，授業力・指導力	15	授業実践，授業力・指導力	25	授業実践，授業力・指導力	12
	児童たちの反応	8	楽しく学んでもらえるか/興味を持ってもらえるか	5	児童に分かってもらえるか	8	児童たちの反応	3
	児童に分かってもらえるか	7	児童に分かってもらえるか/混乱をきたさないか	5	児童たちの反応	7	児童に直接指導すること	2
							他教科や特別支援学級での指導	2
児童理解・対応		**21**	**児童理解・対応**	**18**	**児童理解・対応**	**18**	**現場に出ること**	**8**
	児童との関わり/交流	12	児童との関わり/交流	15	児童との関わり/交流	12	現職教員からの指導や授業参観，教員同士の連携	4
	臨機応変な対応	5	児童たちのニーズ・興味・関心・実態の把握	3	児童たちのニーズ・興味・関心・実態の把握	3	教育実習とは何かが分かる	2
	児童たちのニーズ・興味・関心・実態の把握	4			臨機応変な対応	3	児童たちや教員との人間関係作り	1
							自信が持てない/不安	1

英語に関する知識・英語運用能力		**10**	**英語に関する知識・英語運用能力**		**14**	**英語に関する知識・英語運用能力**		**19**	**英語に関する知識・英語運用能力**		**5**
	自分の英語力/英語が苦手（文法や発音）	8		自分の英語力/英語が苦手（発音）	9		自分の英語力/英語が苦手（文法や発音）	13		自分の英語力/英語が苦手（文法や発音）	4
	英語でのコミュニケーションや指導	2		英語でのコミュニケーションや指導	5		英語でのコミュニケーションや指導	4		英語でのコミュニケーションや指導	1
							自分が英語が嫌い/外国語を担当したくない	2			
現場に出ること		**5**	**現場に出ること**		**12**	**現場に出ること**		**10**	**児童理解・対応**		**4**
これまでの学び		**2**	**これまでの学び**		**2**	**これまでの学び**		**5**	**これまでの学び**		**1**

注）紙面の関係上，頻度で上位 3 位までの項目と 4 位以下のテーマと頻度を示した。太字はテーマとそのテーマに関する項目の合計頻度である。

付表 8.　問 5（1）「自分自身について」⑥「教師の資質・能力」への記載事項

調査期	1期		2期		3期		4期	
参加者数	88		92		151		213	
回答者数	71		75		91		23	
回答率(%)	80.7		81.5		60.3		10.8	
セグメント数	108		141		151		40	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
授業計画・実践・指導力		**42**	**英語力・英語や文化に関する知識**	**45**	**英語力・英語や文化に関する知識**	**65**	**授業計画・実践・指導力**	**16**
	習熟度や実態に合わせた授業ができる	5	正しい発音ができる/教えられる	22	正しい発音	24	意欲・関心を高める楽しい雰囲気づくり・展開	6
	間違いを気にしない，責めない/ほめる	5	英語の知識がある	14	英語運用能力	23	児童主体の授業	2
	対応力（臨機応変な/適切な対応）がある	4	教員自身英語が好き/嫌い	4	語彙力・文法力	8	児童の発達段階や個に合わせた指導	2
	児童の意欲・関心を高める/引き出す	4						
	活動が作れる/実施できる	4						
英語力・英語や文化に関する知識		**20**	**授業計画・実践・指導力**	**49**	**授業計画・実践・指導力**	**51**	**英語力・英語や文化に関する知識**	**10**
	正しい発音ができる/教えられる	12	楽しいと思わせることができる	9	楽しく教える/学ばせる	12	語彙力や文法力	3
	英語力がある/英語で会話ができる	7	理解度の把握	9	分かりやすい指示・説明・板書	4	発音	3
	外国の文化を伝えることができる	1	個や習熟度応じた指導	7	ペアワークなど多様な言語活動	3	英語力がある/英語で会話ができる	3
					授業力・指導力	3	英語使用場面の知識	1
					発達段階や個性を踏まえた指導	3		
					適切な話し方や表情，視線	3		
教員間の人間関係・連携		**14**	**題材の選択**	**10**	**基礎力**	**15**	**基礎力**	**5**
	ALTとの関係やTT	8	児童の日常生活など場面や、実態に応じて適切な題材を用いる	5	コミュニケーション能力	7	職務遂行能力	1
	他の教員との人間関係ができている/協力できる	6	外国の文化を扱う	4			コミュニケーション力	1
							知識	1
							共感力	1
							学び続けること	1
基礎力		**10**	**基礎力**	**9**	**教材/教材研究**	**6**	**教材/教材研究**	**4**
教材/教材研究		**9**	**人間性**	**8**	**児童理解**	**5**	**児童理解**	**2**
人間性		**7**	**教材/教材研究**	**6**	**題材**	**1**	**他教員との協力・連携**	**2**
児童理解		**5**	**児童理解**	**6**	**他教員との協力・連携**	**4**	**授業外での英語使用・環境整備**	1
			他教員との協力・連携	**3**	**人間性**	**1**		
			評価	**2**	**評価**	**1**		

注）紙面の関係上，頻度で上位 3 位までの項目と 4 位以下のテーマと頻度を示した。太字はテーマとそのテーマに関する項目の合計頻度である。

付表 9.　問 5（2）「自己評価記述文」①使いやすさ

調査期		Ⅰ期	2期	3期	4期
回答者数		80	86	133	213
回答率（%）		90.9	93.5	88.1	100
平均		3.5	3.8	3.7	3.3
回答	5	7	10	21	15
	4	38	48	55	53
	3	26	26	51	136
	2	7	2	2	7
	1	2	0	4	2

付表 10. 問 5（2）「自己評価記述文」問①で使いやすくない（「2」か「1」）と回答した理由

調査期	1期		2期		3期		4期	
2か1と回答した人数	9		2		6		9	
本問への回答者数	9		2		6		5	
セグメント数	12		2		6		5	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
	項目や書く分量が多い	3	項目や書く分量が多い	2	項目や書く分量が多い	3	見る機会があまりなかった	2
	経験がないため判断できない	2			質問が細かい	1	似たような項目が多く分かりづらい	1
	学生向けではない	1			難しい	1	項目や書く分量が多い	1
	何を書けばよいか分からない	1			項目の内容が抽象的	1	エクセルになり全体が見えなくなった	1
	記入しにくい	1						
	質問が細かい	1						
	難しい	1						
	面倒くさい	1						
	2回目以降は前回の回答に影響されてしまう	1						

付表 11. 問 5（3）「個人学習・実践記録表」①使いやすさ

調査期		Ⅰ期	2期	3期	4期
回答者数		75	81	130	33
回答率（%）		85.2	88.0	86.1	15.5
平均（点）		3.6	3.6	3.5	3.8
回答	5	8	6	13	5
	4	33	35	49	18
	3	30	39	65	9
	2	1	0	0	0
	1	3	1	3	1

付表 12. 問 5（3）「個人学習・実践記録表」①の問で「2」か「1」（使いやすくない）と回答した理由

調査期	1期		2期		3期		4期	
2 か 1 と回答した人数	4		1		3		1	
本問への回答者数	4		1		2		0	
セグメント数	4		1		2		0	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
	面倒くさい	2	説明がなかった	1	量が多い	1		
	記入しにくい	1			記入欄が小さい	1		
	記入欄が小さい	1						

付表 13. 問 5（3）「個人学習・実践記録表」への記載事項

調査期	1期		2期		3期		4期	
回答者数	46		30		54		19	
回答率（%）	52.3		32.6		35.8		8.9	
セグメント数	52		40		87		23	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
模擬授業		**11**	**模擬授業**	**10**	**模擬授業**	**24**	**模擬授業**	**8**
学習支援，ボランティア		**11**	**学習支援，ボランティア**	**9**	**大学の授業での学びや振り返り**	**24**	**児童理解**	**4**
	学習支援，ボランティア	4	学習過程や特徴など学んだこと	2	**学習支援，ボランティア**	**15**	子どもが理解出来る英語を使う	1
	外国語活動の授業	7	学習支援，ボランティア	4	授業内の学び	9	発音	1
			外国語活動の授業	3	学習支援，ボランティア	6	子どもたちの発言	1
							子どもたちの反応	1
英語技能検定		**9**	**教育実習**	**7**	**英語技能検定**	**10**	**学習支援，ボランティア**	**2**
大学の授業での学びや振り返り		**8**	**英語技能検定**	**6**	**教育実習**	**5**	**英語力・発音**	**2**
発音，歌や読み聞かせ，ゲーム		**5**	**児童理解**	**4**	**留学**	**4**	**指導案作成**	**2**
教育実習		**2**	**自分の学習**	**3**	**塾講師**	**3**	**英語技能検定**	**1**
研究会参加		**2**	**授業観察**	**1**	**研究会参加**	**1**		
指導案作成		**2**			**発音**	**1**		
他者の意見を聞くことの大切さ		**1**						
留学		**1**						

付表 14. 問 6. 科目担当や教育実習先の教員にポートフォリオを見てもらう機会の有無

	Ⅰ期	2期	3期	4期
回答者数	85	85	130	130
平均	1.6	1.7	1.8	1.7
3.3回以上	1	9	14	0
2.1～2回	48	45	70	48
1.なし	36	31	46	82

付表 15. 問 7.ポートフォリオを活用した話し合いの機会の有無

	Ⅰ期	2期	3期	4期
回答者数	94.3	92.4	90.1	100
平均	1.5	1.4	1.6	1.4
3.3回以上	3	5	16	10
2.1～2回	36	26	47	74
1.なし	44	54	73	129

付表 16.　問 8.ポートフォリオを受け取った時の印象

調査期	1期		2期		3期		4期	
回答者数	68		71		85		43	
回答率（%）	77.3		77.2		56.3		20.2	
セグメント数	77		71		95		44	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
肯定的な意見		**25**	**肯定的な意見**	**21**	**肯定的な意見**	**14**	**肯定的な意見**	**17**
	実感がわき，やる気が出た	8	役に立ちそう	3	役に立ちそう	6	必要なこと/学ぶべきことが分かる	5
	自分の成長が確認できる・役に立ちそう	4	実感がわき，やる気が出た	2	詳しく自己評価できそう	2	自分の課題が分かる	4
	できるようになったこと・足りないことが分かる	3	自分と向き合う良い機会	2	自分の成長が見られそう	2	自分を見つめる機会になる	3
否定的な意見		**47**	**否定的な意見**	**28**	**否定的な意見**	**57**	**否定的な意見**	**19**
	書くこと（項目）が多い	14	書くこと（項目）が多い	10	書くこと（項目）が多い	29	書くこと（項目）が多い	11
	面倒くさそう	9	面倒くさそう	5	面倒くさそう	6	使えるのか不安	2
	大変そう	8	大変そう	3	大変そう	16	難しそう	1
							できないことだらけで不安	1
							経験がないので回答できない	1
							見づらい	1
							電子版より紙の方が使いやすい	1
							似通った項目が多い	1
その他		**5**	**その他**	**22**	**その他**	**24**	**その他**	**8**
	効果的な活用方法を知りたい	1	何なのか検討もつかない/何も感じない	9	何なのか検討もつかない/何も感じない	14	これほど多く細かい項目が必要なのかと驚いた	3
	こんな研究をしている人がいるのかと驚いた	1	こういうものがあるのか	3	こういうものがあるのか	4	何なのか検討もつかない/何も感じない	2
	どうやって調査結果を分析するのか	1	これほど多くの項目が必要なのかと驚いた	3	これほど多くの項目が必要なのかと驚いた	3	こういうものがあるのか	2
	成績に入らないならば記入する意味がない	1						
	何なのか検討もつかない	1						

付表 17.　問 9. ポートフォリオを活用して良かった点

調査期	1期		2期		3期		4期	
回答者数	78		83		104		69	
回答率（%）	88.6		90.2		68.9		32.4	
セグメント数	76		94		114		71	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
省察・変化や力の把握		**43**	**省察・変化や力の把握**	**48**	**省察・変化や力の把握**	**57**	**省察・変化や力の把握**	**27**
	振り返りができた・見つめなおせた	21	振り返りができた・見つめなおせた	23	振り返りができた・見つめなおせた	21	振り返りができた・見つめなおせた	11
	自分自身や過去の学習・活動を振り返ることができた	6	変化や成長が実感できた	7	変化や成長が実感できた	13	変化や成長が実感できた	5
	変化や成長が実感できた	5	客観的に振り返ることができた	5	過去の自分と比較できた	7	客観的・具体的・多角的に振り返ることができた	5
自己の資質・能力の把握		**24**	**自己の資質・能力の把握**	**39**	**自己の資質・能力の把握**	**3**	**自己の資質・能力の把握**	**36**
	できること，できないこと・すべきことが明確になった	6	求められていること（必要な資質・能力）が分かった	10	求められていること（必要な資質・能力）が分かった	10	求められていること（必要な資質・能力）が分かった	13
	求められていること（必要な資質・能力）が分かった	4	自分の力が分かった	6	できること，できないこと・すべきことが明確になった。	9	できること，できないこと・すべきことが明確になった。	11
	実践に臨む前にすべきことが明確になった	3	できること，できないこと・すべきことが明確になった。	6	足りない部分が分かった	7	足りない部分が分かった	7

気づき		**5**	**気づき**		**3**	**気づき**		**6**	**気づき**		**3**
	新たな気づきがあった	3		課題に気づいた	2		課題に気づいた	3		新たな気づきがあった	1
	課題に気づいた	2		新たな気づきがあった	1		具体的に評価できるようになると，自分の中の基準が上がって自己評価点が下がることに気づいた	2		課題に気づいた	1
										具体的に評価できるようになると，自分の中の基準が上がって自己評価点が下がることに気づいた	1
その他		**4**	**その他**		**4**	**その他**		**18**	**その他**		**5**
	専門用語が学べた	1		記録になった	2		良い授業を考える/作るための助けになった	8		記録・振り返る資料・授業案作成の助けになった	4
	英語教育について理解が深まった	1		将来について考える機会になった	1		英語教育について理解が深まった	3		回を重ねるごとに経験とすり合わせることができるようになった	1
	達成感があった	1		セクションごとに分かれていて使いやすかった	1		記録・振り返る資料になった	2			

付表 18. 問 10. ポートフォリオを改善するための意見

調査期	1期		2期		3期		4期	
回答者数	16		12		20		14	
回答率(%)	18.2		13.6		22.7		15.9	
セグメント数	21		14		22		15	
テーマ		頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度	テーマ	頻度
	項目の数が多い	6	授業内でもっと取り上げる	5	項目の数が多い	3	項目の数が多い	7
	似たような項目が多い	3	項目の数が多い	3	項目が分かりにくい	3	似たような項目が多い	2
	評価の分野を回答するのが難しい	2			似たような項目が多い	2	項目をまとめる/分類を変える	2
	実践が無くピンとこない	2			学生の返却して使用できるようにしてほしい。	2		
					評価基準を示してほしい	2		

【資料】

外国語支援活動を通して教職課程履修生は何を学ぶか：報告時に言及された自己評価記述文の分析

山口高領

要旨

本稿は，小学校教員志望学生が，小学校教員養成課程外の外国語支援活動を通して小学校教員の資質・能力についてどのようなことを学ぶかについての事例報告である。支援活動参加者は，資質・能力について，ポートフォリオ『J-POSTL エレメンタリー』に含まれる自己評価記述文を報告時に言及するよう求められた。分析の結果，多く言及された記述文は，分野「教授法」に多く見られ，それ以外の分野では「児童の興味・関心」という文言を含む記述に現れた。支援活動参加者は，「児童の興味・関心」に配慮しながら「話す・聴く」授業に注意が向くことが判明した。

キーワード

外国語支援活動，自己評価記述文，J-POSTL エレメンタリー，教職課程履修生

1．本実践と調査の方法

1.1 本実践調査の背景

外国語（英語）コアカリキュラムは，教職課程履修生の学習形態に対して，教員の講義にとどまることなく，授業観察・授業体験・模擬授業の形態を必ず盛り込むよう求めている（文科省，2019）。この求めは，講義だけに当てはまるのではなく，教員養成課程全般の企画にも当てはまると考えられる。つまり，卒業単位とはならなくとも履修生の教員としての成長を支援する各大学の独自企画にも当てはまると考えられる。

このような各大学の独自企画として，筆者の所属する秀明大学学校教師学部では，小学校教員を志す学生を募り，大学近隣の 4 つの八千代市立小学校での外国語学習支援活動を週に 1 度行わせている。参加学生は 4 グループに分かれ，大学での講義がない時間帯で支援活動に参加している。2，3 時間の授業に参加し，完全にサポート側につく場合も学生が授業をリードする場合もある。支援先のクラスは小学校 1 年から 4 年のクラスが大半である。

このような外国語学習支援活動を通して，参加学生は様々な学びをすることが期待できるが，特に授業力・指導力の向上が期待できる。このような学びを促進するためには，支援参加者が自ら文章で表現することが欠かせないと筆者は考えている。

その理由は 2 つ考えられる。1 つは，参加者自身が経験を言語化する過程において，支援体験と授業力・指導力を考え，自分なりの学びを整理することが期待できるという点である。口述する方法は参加者としては比較的楽な作業であろうが，その場限りの作業になる可能性がある。もう 1 つの理由は，支援活動の取りまとめ役が参加者の学びを促す際に，文字として可視化された報告を基に促せば，参加者自身が学びの内容や学び方まで気づきが得られるだろうという点である。ただし，文章で表現する作業を課すだけでは，体験を通じた授

業力・指導力の学びは難しいと考える。そうした難しさを軽減するために，授業力・指導力を可視化した枠組みを利用することが考えられる。

そうした枠組みに適していると考えたものが『J-POSTL エレメンタリー』(JACET 教育問題研究会, 2021)である。このポートフォリオには, その中核をなす自己評価記述文(SAD)が 167 含まれている。167 の SAD には，全国的な調査に基づいて決定された SAD の難易度の目安が 5 段階で示されており，それらの段階は，教職課程履修生用・初任教員用・育成教員用・中堅教員用・熟練教員用である。教職課程履修生用の SAD は 70 ある。なお,『J-POSTL エレメンタリー』の編纂目的の一つに，省察を通して自己評価を促進することがあるが，本支援の報告の際には，報告時の負担を考慮し，自己評価までは報告時に求めず，自己評価の前提と思われる SAD の理解を求めた。

1.2 本実践調査の目的

このような背景を踏まえ，本実践調査の目的を，支援活動を通して『J-POSTL エレメンタリー』を使って報告した内容から、どのような授業力や指導力についての学びがあるかを明らかにすることと設定した。支援活動の報告時に言及される SAD の数やその領域・分野に注目することで，どのような学びがあるかを調べた。

1.3 本実践の参加者

筆者は『J-POSTL』及び『J-POSTL エレメンタリー』の開発に携わってきた。筆者は，英語を教える教員の養成に従事しており，小学校教員免許に必要な英語科目や，英語中等教員免許に必要な英語科目の担当であり，本稿で述べている外国語学習支援活動の取りまとめ役を務めている。

2021 年度の支援活動の参加学生は 3 年生 11 名であり，2 名から 3 名の 4 グループに分かれて支援活動に参加した。参加者全員が小学校教員志望であり，8 名は英語の中等教育免許の取得を，3 名は英語以外の教科の中等教育免許の取得を希望していた。全員が 1 年次(2019 年度)に，地域の公立小・中学校での外国語に限らない学習支援活動を経験していた。8 名の英語中等教育免許取得予定者は約半年間の，それ以外の 3 名は 3 週間の，英国研修に参加していた。8 名の英語中等教育免許取得予定者は，2020 年度に『J-POSTL』の SAD を使った自己評価の経験が，筆者の担当した「英語科教育法」の授業を通してあった。11 名全員が本実践の行われた 2021 年度前期の間に，筆者の行う小学校「外国語に関する専門的事項」の授業を受講のため，週に 1 回程度は教室で顔を合わせていた。この前期の 2 回の授業中に,『J-POSTL エレメンタリー』の SAD を任意に選び，この授業の内容で学んだことを述べる課題を行った。提出が不十分な 2 名を除いたため，6 名の英語の，3 名の英語以外の教科の中等教育免許取得予定者(n=9)を分析対象とした。

1.4 支援活動の報告形態

報告は，週に 1 回程度の支援活動を行った度に求めた。報告とやりとりは，Google Classroom にて共有化され, 参加者全員が, 自分の報告や取りまとめ役のコメントに限らず, 他の参加者の報告やコメントをいつでも参照できる状態にあった。小学校毎に報告スペースを作り，その各スペースに追加する形で報告がなされた。報告されたデータはテキストデ

ータであり，太字や下線といった文字装飾はできない形態であった。

具体的には，次のような例を出して，報告を求めた。ポートフォリオに含まれる SAD には，目安として履修生用とその他を示す記号が付されているが，報告にあたって履修生用の SAD から選ばせる指示はしなかった。

> CTA に行った度に、このコンテンツの「クラスのコメント」に、どのような活動をしたか、報告してください。報告の際には、毎回ポートフォリオの記述文のどこについて学びがあったか、言及してください。他の小学校担当の人も、ここの報告を読むとよいでしょう。
>
> 報告例：4/28 水曜
> X 時限に、Y 年生対象に、英語の授業をした。カッコ内は児童の活動
> 最初の 5 分：挨拶（話すことのやりとり）
> 次の 10 分：チャンツ（リスニング・話すこと）
> 次の 10 分：自己紹介表現の紹介（リスニング）
> 次の 15 分：自己紹介してみよう（話すことの発表）
> 最後の 10 分：歌（リスニング・話すこと）
>
> J-POSTL エレメンタリー（ポートフォリオ）の p.21 の記述文 3「児童の意欲を高める目標を設定できる」について、ZZZZZ のようにすれば、児童の意欲を高めることができそうだと学んだ。

報告を通して，参加者との信頼関係を醸成することが必要と考えていたため，報告がされたら筆者はなるべく早く，短いコメントをするように心がけた。以下は，参加者の報告とそれに対する筆者からのコメントの一例である。

５月１７日（月）②
【１時間目～２時間目 / 小学２年生 / 担任+ALT+CTA】
▶導入５分…あいさつ・Please Game
▶展開①10 分…フォニックス　[New Words→ /J/　/K/　/L/　]
フォニックスの歌に合わせて A から L まで歌う。
《Missing Game》
上記の文字（A～L）が書かれたフラッシュカードを用いて、なくなったカードを当てるゲーム。
▶展開②25 分…Feeling についての単語を覚えよう！
→happy, fine, excited, thirsty, hot, cold, angry, hungry
《Monster Game》
クラスの中で、代表者 1 名を決める。その代表はこのゲームで言うモンスターである。イメージとしては、「だるまさんがころんだ」に近い。他の児童は、“How are you?” とモンスターに調子をたずねる。これを何度か繰り返し、その際、モンスターが “hungry” といったら、モンスター役の児童はモンスターになって、他の児童を食べに行く。
▶まとめ 5 分…まとめ・あいさつ
【３時間目 / 小学３年生 / 担任+ALT+CTA】
▶導入 10 分…あいさつ・チャンツ（Hello Song）・Please Game
▶展開 30 分…Feeling についての単語を覚えよう！
→happy, great, fine, excited, thirsty, hot, cold, angry, hungry
教科書　[Let’s Try!①　P.6~8　Unit2 How are you?]
《Monster Game》
上記と同様。
▶まとめ 5 分…まとめ・あいさつ
J-PORTL エレメンタリー（ポートフォリオ）の p.32 の記述文 1「児童のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。」について述べる。２・３年生の両方の授業で Monster Game という活動を行った。日本で言う「だるまさんがころんだ」と Feeling の授業が上手に組み合わさったアクティビティで、どの児童も楽しみながら、主体的に取り組んでいたので、私も、将来の授業等で取り入れたい活動だと思った。

○○さん、ありがとう。5/17 について。
＞・Please Game
please には動詞が続きます。これは和製表現？
＞「だるまさんがころんだ」
のようなゲーム活動があったから、児童は楽しめたのだろうと私は理解しました。ゲーム要素が「児童のやる気や興味・関心を引き出す」ということでしょうか。

このように，筆者からのコメントは，報告について理解の確認を求めた他に，報告を労うことなどを意図したものである。

1.5 データ分類手法など

1 件のデータにつき，支援実施日，報告日，選んだ SAD 番号，SAD からの学びの報告のテキストデータを収集した(*n*=97)。その後，報告数に不足がある 2 名の参加者のデータは除外した結果，分析対象は絞り込まれた(*n*=93)。報告中のテキストデータは，匿名化した上で教育研究に限り利用することを参加者から許可を得ている。

2．結果

2.1 各参加者の言及された SAD と支援の報告回数

表 1 は，各参加者が 2021 年度前期に何回支援活動を行ったのか，及び，活動を通して参加者が言及した SAD の数を示している。例えば，参加者 1 は小学校 1 に支援活動に 8 回行き，8 回の報告を通して SAD に言及した回数が 9 回であったことを示す。

表 1.　言及された SAD と学びの報告

参加者	小学校 ID	言及 SAD 数	支援回数
1	1	9	8
2	1	7	7
3	1	8	8
4	2	8	8
5	2	2	報告数不足
6	2	8	8
7	3	13	10
8	3	9	9
9	3	11	9
10	4	2	報告数不足
11	4	20	10

注：提出不足でない参加者(*n*=9)の言及 SAD 数は最小値が 7，最大値が 20，平均値は 10.3；太字下線の数字は英語以外の中等免許取得予定者（参加者 2，3，7）；支援先の小学校の受け入れ体制状況や参加者の体調不良欠席などにより，支援に行った回数は同一小学校内においても同じでない；同一の支援日に複数の SAD に言及する参加者もいたため，支援回数よりも言及 SAD 数は大きい場合がある

2.2 SAD から見た全体的な傾向

全般的な傾向を見るために，分析対象の 93 回の SAD への言及のうち，その SAD の言及数や分野を調べた。その結果，167 の SAD のうち，少なくとも 1 回は言及された SAD の数は 32 であった。難易度の目安の観点からの内訳は，29 の SAD が教職課程履修生用であり，3 つの SAD が初任教員用であり，これらよりも難易度の高い SAD に言及はなかった。

また，突出して言及数の多い分野は「Ⅱ　教授法」であり，その言及回数は合計で 73 回，言及された SAD の数は 21 であった。この言及回数は分析対象のうち 78.5%を占め，言及された SAD の数が 32 の SAD に占める割合は 65.6%である。

分野「Ⅲ　教授資料の入手先」・「Ⅳ　授業計画」・「Ⅴ　授業実践」での言及回数はそれぞれ 3 回と 5 回と 3 回であった。分野「Ⅰ　教育環境」・「Ⅵ　自立学習」・「Ⅶ　評価」に属する SAD が言及されることはなかった。

2.3 繰り返し言及された 12 の SAD

繰り返し言及された SAD を調べ，SAD 出現回数の平均は 2.9（*n*=32）であったことを考慮し，3 回以上言及された SAD を調べたところ，12 あることが判明した（表 2）。

表 2.　3 回以上言及された 12 の SAD

分野	領域	領域名称	SAD#	SAD 言及数	SAD
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	1	8	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。
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	3	6	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。
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	4	8	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。
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	5	10	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、相手との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。
教授法	ⅡA-2	話す活動（発表）	1	4	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。
教授法	ⅡA-2	話す活動（発表）	2	4	身の回り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。
教授法	ⅡA-2	話す活動（発表）	6N	3	発話を促すような視覚教材、印刷教材など、オーセンティックで多様な教材を選択できる。

教授法	ⅡC	聞く活動	1	9	児童の興味・関心に適した教材を選択できる。
教授法	ⅡC	聞く活動	3	3	児童が教材のポイントをしぼって聞くことができるような活動を計画できる。
教授法	ⅡD	読む活動	3	4	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。
教授資料の入手先	Ⅲ		2	3	児童の年齢、興味・関心、英語力に適した教材を選択できる。
授業計画	ⅣB	授業内容	1	6	児童のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。

注：報告数に問題のない 9 名の参加者の報告（*n*=93）中の 12 の SAD である；言及された全 SAD については補遺の表 3 を参照

分野「Ⅱ　教授法」では 10 の SAD が言及された。中でも領域「話す」・「聞く」では 9 の SAD が言及されていた。他の分野に属す 2 つの SAD は，その文言に児童の「興味・関心」を含んでおり，この文言は，分野「教授法」に属する「聞く活動」や「読む活動」についての SAD にも現れている。どのように技能を教えるか，どのように児童の興味・関心を考慮したらよいか，といった点に参加者が特に注目したことが明らかになった。

2.4 言及された SAD の信頼性

本実践にて，ポートフォリオに掲載されている 167 の SAD から最低 1 つを選んだ上で報告する形式を採用した意図は，参加者に活動体験に関連する SAD を考えさせようとするものであった。全報告（*n*=93）を検討した結果，あまり深く考えずに SAD に言及しているものは見られなかった。ただし，以下のような若干の報告には，SAD の理解が浅いのではないかと思わせるものが見られた。5 月 10 日報告のものである。

言及 SAD：英語学習をとおして、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。
報告：外国など異文化の挨拶や歌を小学生のうちに学習することで、異文化への理解を高め、グローバルな人材を育成することが出来ると思った。

この報告では，記述文の重要性は指摘しているが，「活動」について挨拶や歌は指摘しているもののそれ以上の具体的な言及がない。しかし，同一の参加者は 7 月 1 日には同じ文化に関連する SAD に触れながら次のような報告をした。

言及 SAD：児童に文化への気づきを促し深める活動を設定できる。
報告：世界の子供の虹の動画を見た際、ケニアの子供が虹に黒を入れていた。それを見た児童が「ケニアの国旗に黒い線があるから黒をいれたのかな」と発言していて、担任の先生

も自分も思わず「なるほど」と声を漏らしてしまった。児童は教員が気付かない事にも敏感に反応し面白いところに気付くので、このように、世界の文化や国の特徴に関する動画を授業に取り入れ、児童の気づきを大切にする授業を展開したいと思った。

SAD に言及されている「活動」が具体的になり，児童や教師の様子についても挙げられている。SAD に言及しながらの報告は学修の効果は高いと思われるが，報告数不足が 11 名中 2 名いたように，報告の行わせ方に関しては今後の課題であることが判明した。

3．考察

SAD の難易度の目安の観点からは，少なくとも 1 回は言及された SAD の中で 9 割の SAD が教職課程履修生用であり，残りの 1 割が初任教員用 SAD であったことは，教職課程での講義の授業だけでなく，外国語支援活動の指導においても目安としてある程度有効と考えられる。

言及されることの多かった SAD が，分野「教授法」に多く見られ，「児童の興味・関心」を含むものに現れたという結果については，支援先の小学校にて，「児童の興味・関心」に配慮しながら「話す・聴く」授業が展開されていることが推察されると同時に，支援の参加学生もこのような点に関心が強いことが示唆される。一方で，分野「Ⅰ　教育環境」・「Ⅵ　自立学習」・「Ⅶ　評価」に属する SAD が言及されることはなかったことは，前期の半年間ではこういう分野に意識を向けることは難しいことを示唆している。この結果は，講義形式の「初等英語科教育法」の授業づくりの際に参考になるかもしれない。すなわち，模擬授業などの視聴や参加によって「教授法」の理解は高まるものの，「自立学習」や「評価」については，より一層の工夫を講義に凝らす必要性を物語っているかもしれない。

SAD に言及しながら支援活動の報告を行うという形態については，概ねその教育的効果を確認することができた。特に，最初から上手に SAD へ言及できない履修生も時間を経て報告の内容が充実したことを確認できたのは今回の収穫である。ただし，支援活動は行っているものの報告がされなかった参加者が 2 名いたことは，もっと多くの教育的介入や履修生間での話し合いなどを促すことが必要だった可能性を示唆している。

4．まとめと今後の課題

『J-POSTL エレメンタリー』の SAD を利用した外国語学習支援活動の指導には，報告の行わせ方等に改善点があるものの，一定回数以上の報告を行う参加者では，自らが取り上げた SAD について理解を深めていることが確認された。求められる資質・能力を可視化した SAD を利用し，支援活動の報告内容を共有化したことなどが，指導力への考察を促している可能性がある。さらに，本報告で SAD の文言によって示された指導力は，小学校での外国語学習の支援体験や教育実習の参加者が注目しやすい指導力である可能性がある。

本実践報告では，言及 SAD といった量的データだけでなく，報告内容まで分析の視野に入れることで，参加者の学びへの取り組みの分析へ信頼性が高まった。今後は，今回得られたすべての参加者のやりとりのテキストデータに対してテーマ分析することで，全参加者

の報告に共通する点や，参加者の個性を明らかにしていきたい。

謝辞

本稿は，日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（B)「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」（課題番号：19H01288，研究代表者：神保尚武）の助成による研究成果の一部であり，山口・藤井（2021）の発表資料を元に加筆修正したものである。

参考文献

JACET 教育問題研究会(編)（2021）.『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)』. JACET 教育問題研究会.
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/CompleteJPOSTLElementary.pdf

文部科学省（2019）.「外国語（英語）コアカリキュラムについて」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf

山口高領・藤井佐代子（2021）.「小学校外国語（英語）指導者向けのポートフォリオを教職課程履修生に使わせた試み―英語力と語りかけ方の養成と外国語学習支援活動指導―」全国英語教育学会第 46 回長野研究大会口頭発表資料.

補遺

表 3. 報告中にて言及された全 32 の SAD (言及の総数は 93)

分野	領域	領域名称	SAD#	SAD言及数	SAD
教育環境				0	
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	1	8	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。
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	2	1	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。
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	3	6	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。
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	4	8	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。
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	5	10	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、相手との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。
教授法	ⅡA-1	話す活動（やりとり）	6	2	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。
教授法	ⅡA-2	話す活動（発表）	1	4	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。
教授法	ⅡA-2	話す活動（発表）	2	4	身の回り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。
教授法	ⅡA-2	話す活動（発表）	4	2	強勢、リズム、イントネーションなどの違いに気付かせるような様々な活動を設定できる。
教授法	ⅡA-2	話す活動（発表）	5	1	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
教授法	ⅡA-2	話す活動（発表）	6N	3	発話を促すような視覚教材、印刷教材など、オーセンティックで多様な教材を選択できる。

教授法	ⅡB	書く活動	1	1	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。
教授法	ⅡB	書く活動	2	2	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。
教授法	ⅡC	聞く活動	1	9	児童の興味・関心に適した教材を選択できる。
教授法	ⅡC	聞く活動	3	3	児童が教材のポイントをしぼって聞くことができるような活動を計画できる。
教授法	ⅡC	聞く活動	4 N	1	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。
教授法	ⅡD	読む活動	1	1	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。
教授法	ⅡD	読む活動	3	4	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。
教授法	ⅡF	語彙	1	1	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。
教授法	ⅡG	文化	1	1	英語学習をとおして、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。
教授法	ⅡG	文化	2	1	児童に文化への気づきを促し深める活動を設定できる。
教授資料の入手先	Ⅲ		2	3	児童の年齢、興味・関心、英語力に適した教材を選択できる。
教授資料の入手先	Ⅲ		3	1	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。
教授資料の入手先	Ⅲ		6 N	1	児童に適切な ICT を使った教材や活動を考案できる。
授業計画	ⅣA	学習目標の設定	3	2	児童の意欲を高める目標を設定できる。
授業計画	ⅣB	授業内容	1	6	児童のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。
授業計画	ⅣB	授業内容	2	2	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。

授業計画	ⅣB	授業内容	7 N	1	児童の学習スタイルに応じた活動を設定できる。
授業計画	ⅣC	授業展開	2	1	児童同士のやり取りを促す活動計画を立案できる。
授業実践	ⅤD	授業運営	1	1	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。
授業実践	ⅤD	授業運営	2	1	フラッシュカード、図表、絵などの準備や視聴覚教材を活用できる。
授業実践	ⅤE	教室での言語	1	1	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。
自立学習				0	
評価				0	

注．列「SAD#」中に N と付された 4 箇所は，初任教員用の SAD であることを示す。

【資料】

「中学校へのパスポート（仮称）」作成に向けた予備調査

米田佐紀子・土屋佳雅里・山口高領

要旨

小学校卒業段階で付けるべき力を Can-Do 自己評価記述文として示すことで，到達目標が明確化されるとともに児童と教員が共有できる「パスポート」は自己評価が主体的な学びにつながる。JACET 教育問題研究会のワーキンググループは 2021 年 7 月～9 月に「中学校へのパスポート（仮称）」を作成するための予備調査を実施した。本資料は調査の概要と結果についての報告書である。調査参加者は首都圏の小学校 3 校の 6 年生児童合計 9 クラスの 268 名と教員 10 名である。トピック「世界の国・地域」の 4 技能・5 領域別に Can-Do 自己評価記述文を作成し，児童にその自己評価記述文について「～できる」と思う Can-Do 自己評価記述文に○をつけるよう求めた。その後，指導教員に各児童の評価について信頼度を 4 段階で付けるよう求めた。その結果，教師の見立てと児童の回答が「概ね一致する」が 57.1%，「半分程度一致する」が 34.0%となり，児童の自己評価は教師の見立てと概ね一致した。

キーワード

パスポート，Can-Do 自己評価記述文，6 年生児童，教員による児童の自己評価の妥当性

1. 背景

『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　総則編』（文科省，2019）では，「各教科等の目標の実現に向けた学習状況を把握する観点から，（中略）学習の過程や成果を評価し，指導の改善や学習意欲の向上を図り，資質・能力の育成に生かすようにすること」と述べられている。また，「教師による評価とともに，児童による学習活動としての相互評価や自己評価などを工夫することも大切である。相互評価や自己評価は，児童自身の学習意欲の向上にもつながることから重視する必要がある」とし，自己評価の重要性とそれを教員と共有することが学習を促進すると述べている。学習の過程や成果を記録するポートフォリオは児童の学習を促進するツールとして適切であると考えられる。

JACET 教育問題研究会のワーキンググループ（以下「WG」）は，目標に向けた児童の学びを可視化し自律した学習者の育成を目指し，2020 年から，CEFR に基づいた学習者の自律（自立）的学習支援ツールである ELP（ヨーロッパ言語ポートフォリオ）の日本版の作成を目指し，調査を開始した。ELP は Passport，Biography，Dossier の 3 部から成り，「第一言語以外の言語を学び，使用していく経験を形成するとともに一貫性を与えるのを助け」，「どの学習レベルでも言語スキルを拡張し，多様化するための努力を認めることによって学習者の意欲を高め」，「習得した言語的および文化的スキルの記録を提供する」ことを主な目的としている（Council of Europe，2021）。これが完成すれば，学習指導要領にも述

べられている自己評価と相互評価，ひいては教員との共有により児童の学習の促進に活用することが期待される。

令和 2（2020）年度から始まった小学校高学年での「外国語科」の教科化にあたり，確かな学力が求められている中で，卒業までにどの程度の力をつければよいのか児童も教員もあいまいな理解にとどまっていると想定される。そこで，WG は「中学校へのパスポート（仮称）」を作成し，小学校卒業段階で付けるべき力を Can-Do 自己評価記述文（以下「記述文」）として示すことで，到達目標が明確化されるとともに児童と教員が共有できるツールを作成することし，2021 年 6 月から研究を開始した。

基礎調査の一部である本調査では，ELP の日本版を作成するにあたり，ここでは ELP の Passport（4 技能の能力を Can-Do 記述文で示す）のパートに焦点を絞り，採択率上位 3 社の 5，6 年生用教科書に共通するトピックの基本表現や語彙に焦点を当て，児童が振り返ることのできる適切な記述文を確定することを目的として実施した。

２．調査の概要

2.1　目的

本予備調査は，児童が小学校卒業段階に付けるべき英語力を到達目標とともに示す到達指標作成のための予備調査であり，目的は次の 3 点を確認することである：(1) Can-Do で表した自己評価記述文が「中学校へのパスポート」の到達指標として，文言・内容・回答のし易さなどの点で妥当か。(2) 各領域で何割程度チェックされれば小学校での外国語（英語）のねらいを達成したといえると教員は考えているか。(3) 児童の自己評価は，どの程度信頼できるか。

2.2　時期及び対象

調査時期は，7 月に児童と教員に実施し，8 月に教員に児童の自己評価の妥当性の確認を依頼した。対象は，神奈川県および東京都の公立小学校 3 校の 6 年生児童 268 名，および該当学年の外国語科を指導する教員 10 名である。

2.3　質問紙

2.3.1 児童用：質問紙は，トピック「世界の国・地域」における 4 技能・5 領域別に，「聞く」「発表する」「やり取りする」「読む」「書く」に関する記述文を 5 文ずつ，合計 25 文で構成されている。各記述文は，いずれの教科書で学んだ児童でも学習到達度が測れるように，教科書採択率上位 3 社で設定されている学習到達目標などを参考にしながら，文言・内容などを抽出して作成した。記述文は表 2 に示されているとおりであり，児童配布用質問紙には色や絵を入れて使用した。

2.3.2 教員用：7 月に実施した教員用の質問項目は以下のとおりである。

1. 児童の回答結果は，児童の実際の能力を表すものとして，どの程度信頼できると思われますか。①～⑤のうち一つに○をつけてその理由をお聞かせください。
   ① 信頼できる　② やや信頼できる　③ どちらでもない
   ④ あまり信頼できない　⑤ 信頼できない
   理由：
2. 「聞く」「発表」「やり取り」「読む」「書く」の 5 領域において，それぞれ約何%くらいチェックがあれば，小学校の学びの「合格点」と言えると思われますか。番号でご回答ください。
   ① 30%　② 40%　③ 50%　④ 60%　⑤ 70%
   ⑥ 80%　⑦ 90%　⑧ その他（　　%）
   聞く____　発表____　やり取り____　読む____　書く____
3. 中学校に入る前に子ども達に身に付けさせたいと思っている力，すべてに○をつけてください。
   聞く　発表　やり取り　読む　書く
   その他（　　）
4. このポートフォリオの改善点についてご意見やご提案があれば，ぜひお聞かせください。
5. ご質問やご懸念の点があれば，ぜひお聞かせください。

8 月実施分では，児童の回答結果の集計後，信頼度を確認するため 2 回目の調査を行った。個々の児童の回答をエクセルでまとめ，各児童の「できる」と回答した内容や記述文数に対して，4 段階（4：概ね一致する　3：半分程度一致する　2：あまり一致しない 1：全く一致しない）で回答するよう求めた。

2.4 調査の手順

児童用調査は 3 校ともに同じ手順で実施できるように，文書を通して，共通する次の手順で進めるよう教員に依頼した。まず，A4 の調査用紙を児童に配布し，児童に組と出席番号を書かせたうえで，以下の文章を音読し，児童に調査の目的と手順を伝えた。

> このアンケートは「小学校英語ポートフォリオ」を開発するためのものです。英語の「聞く」「話す」「やり取りする」「読む」「書く」に関する文を一文ずつ先生が読みますので，自分ができると思うものにチェックマークを入れてください。この調査結果は，みなさんの成績には一切関係ありませんし，皆さん個人が特定されることもありません。ですから，リラックスして，友達と相談せずに黙って，自分の気持ちに合う文の横の□に正直に「✓」をつけてください。また，もし調査に参加したくない場合は，参加しなくてもかまいませんので，先生に申し出てください。時間は 5 分～10 分程度かかります。それでは始めます。

また次の①~③のように進めるよう依頼した。①上記の文の音読後，「聞く」「話す」「やり

取りする」「読む」「書く」の 4 技能 5 領域に関する記述文を一つずつ音読し，10 秒程度，児童が考え判断する時間を与え，次の文に進める。②この際，隣の人と相談したり，見せ合ったりしないよう注意喚起する。全記述文が終了したら，調査用紙を回収し，出席番号の誤りがないか確認する。

教員調査は，児童調査が終了して教員が児童の回答内容を確認後，教員用の質問項目に回答するよう依頼した。

児童用および教員用の質問紙の回収方法は，児童用及び教員用質問紙はいずれも郵送，PDF にして送付，あるいは学校に赴き直に受け取った。

2.5　分析手法

児童のチェック率については，25 の記述文のうちチェックを付けた回答率を各記述文と技能別に算出した。その後，記述文間の相関および信頼性について統計処理を行った。次に，記述文の回答のしやすさについては，教員への 1・2 回の回答結果に基づき，検討した。第 3 に，小学校での外国語（英語）の到達目標の達成度については，教員への 1 回目の回答結果を用いて考察した。最後に，児童の回答の信頼性については，教員への 2 回目の回答結果から考察した。

3．結果

3.1　児童別のチェック率の分布

児童が 25 の記述文についてチェックした率の分布を表 1 に示す。チェック率の平均（*n*=268）は 74.8%であった。

表 1. 児童別のチェック率の分布

チェック率	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	40%未満	計
人数	65	30	51	22	38	17	21	24	268
割合（%）	24.3	11.2	19.0	8.2	14.2	6.3	7.8	9.0	100.0%

一方で，10 名の教員への 1 回目の調査から，児童に身に付けさせたいと考えている 5 つの各技能領域は，少なくとも 50%のチェックは必要と考えられていることが判明した。ただし，その内訳は，1 名の教員が 50%は必要と考えているのであって，別の 1 名は 60%は必要と考えており，8 名は 70%以上のチェックを必要と考えていた。

3.2　Can-Do 自己評価記述文・領域別　チェック率の分布

記述文別チェック率・領域別平均を表 2 に示す。領域「書く」が最もチェック率が高く，「やり取りする」が最も低い。発信的な領域「書く」が，受信的な技能「読む」よりも高いという結果を示した。

表 2. Can-Do 自己評価記述文別チェック率・領域別平均

	Can-Do 自己評価記述文	チェック率	平均
聞く	1.話している人の行きたい国や町を聞き取れる	84.7%	78.4%
	2.話している人の行きたい場所（観光地など）を聞き取れる	71.6%	
	3.話している人の見たいもの（動物など）を聞き取れる	82.5%	
	4.話している人の食べたいものを聞き取れる	87.7%	
	5.話している人の買いたいものを聞き取れる	65.3%	
話す	6.行きたい国や町が言える	86.9%	77.1%
	7.行きたい場所（観光地など）が言える	72.0%	
	8.見たいもの（動物など）が言える	73.5%	
	9.食べたいものが言える	86.9%	
	10.買いたいものが言える	66.0%	
やり取りする	11.行きたい国や町について，友達などとたずね合うことができる	72.4%	64.1%
	12.行きたい場所について，友達などとたずね合うことができる	60.8%	
	13.見たいものについて，友達などとたずね合うことができる	61.2%	
	14.食べたいものについて，友達などとたずね合うことができる	70.9%	
	15.買いたいものについて，友達などとたずね合うことができる	55.2%	
読む	16.行きたい国や町が読んで分かる	73.9%	68.3%
	17.行きたい場所（観光地など）が読んで分かる	61.2%	
	18.見たいもの（動物など）が読んで分かる	71.6%	
	19.食べたいものが読んで分かる	76.1%	
	20.買いたいものが読んで分かる	58.6%	
書く	21.教科書などの例文を参考にしながら，行きたい国や町が書ける	91.0%	86.2%
	22.教科書などの例文を参考にしながら，行きたい場所（観光地など）が書ける	82.5%	
	23.教科書などの例文を参考にしながら，見たいもの（動物など）が書ける	85.8%	
	24.教科書などの例文を参考にしながら，食べたいものが書ける	89.9%	
	25.教科書などの例文を参考にしながら，買いたいものが書ける	81.7%	

注．各平均は単純平均（n=5）で算出した。

3.3 Can-Do 自己評価記述文間の相関

記述文間の Pearson の相関係数を算出した（補遺　表 4）。各領域内の 5 つのすべての記述文の相関係数はどれも 1%水準で有意であった。相関係数の最大値は.70 であり，同一領域内の記述文 18「見たいもの（動物など）が読んで分かる」と 19「食べたいものが読んで分かる」との間のものであった。同一領域内での相関係数の最小値は.18 であり，記述文 6「行きたい国や町が言える」と 9「食べたいものが言える」との間のものであった。

同じ領域の中の同じトピックについての相関は，領域「やり取りする」「読む」「書く」の中ではそれぞれ高くなった。一方，領域「聞く」「話す」では高い相関はそれほど多く見られなかった。領域「やり取りする」では，10 の相関係数のうち，5 つが.50 以上で 7 つが.40 以上であった。領域「読む」では，10 の相関係数のうち，6 つが.50 以上ですべてが.40 以上であった。領域「書く」では，10 の相関係数のうち，7 つが.50 以上で 9 つが.40 以上であった。その一方で，領域「聞く」「やり取りする」では，.50 以上のものはなく，.40 以上のものはそれぞれ 4 つと 2 つであった。

3.4　児童による自己評価の信頼性

児童の行った自己評価の信頼性を確認するため，クロンバックαの係数を分野ごとに計算した。信頼性という概念は多義であるが，本調査の目的を考慮して，同一の領域に対する 5 つの自己評価がある程度一貫した回答をしているかという意味での信頼性を調べたことになる。その結果（補遺：表 5），どの領域においても.70 以上が確認され，ある記述文を削除することで領域内での係数が上昇するものはないことも確認された。一般に，アルファ（α）の値が.80 以上の場合は「信頼性がある」，.70 以上.80 未満の場合は「信頼性がないともいえない」とされている。つまり，ここでは信頼性があるとは言えない一方で，ないとも言えないということになる。

3.5　教師による児童への信頼性の評価

2 回目の調査結果から，児童の自己評価がどの程度信頼できそうかが判明した（表 3）。

表 3．教師による児童の自己評価に対する一致度

学校	全く一致しない	あまり一致しない	半分程度一致する	概ね一致する	合計
M	0 (0%)	11 (14.3%)	23 (29.9%)	43 (55.8%)	77 (100%)
S	0 (0%)	5 (14.7%)	12 (35.3%)	17 (50.0%)	34 (100%)
H	1 (0.6%)	7 (4.5%)	56 (35.7%)	93 (59.2%)	157 (100%)

注．カッコ内は同一小学校における教師の回答の割合を示す。

どの小学校でも，「半分程度一致する」（29.9%～35.7%）と「概ね一致する」（50.0%～59.2%）の合計の割合が 85.3%以上であった。

4．考察

4.1　本調査結果における児童の自己評価の信頼性

まず，児童の行った自己評価への信頼性は教員から見てある程度高いことが示された。少なくとも半数以上の児童の自己評価は，教師からの評価と「概ね一致」する。

セクション 3.3 の相関係数からの分析からは，相関が高すぎて冗長と思われる記述文はなく，領域内で 5 つ程度の記述文が妥当であること，同一領域内ではある程度の相関があったことからも，本調査はある程度妥当な調査であったと考えられる。

児童の自己評価自体の信頼性については，セクション 3.4 にてクロンバックαを検討することで，すべての分野にて，同一領域内における回答の一致傾向という意味での信頼性に問題はないことが判明した。

4.2　Can-Do 自己評価記述文の文言や内容の妥当性

まず，セクション 3.1 における児童別のチェック率の分布を考察する。本調査からは，小学校教師が各技能領域に対して少なくとも 50%は必要と考えていることが判明したが，これをチェック率の分布と合わせて考慮すると，およそ 2 割弱の児童が小学校の卒業段階で教師の望む技能領域に達成していないことになる。8 割の教師が必要と考えた 70%のチェ

ック率を基準と考えると，およそ 4 割弱の児童が小学校の卒業段階で教師の望む技能領域に達成していないことになる。本調査は小学校高学年に教科としての外国語が導入されて 2 年目に行われ，初めて小学校高学年 2 年間の学びを経た児童が次の春に卒業するという意味での初年度の調査である。そのため，外国語の指導や評価に不慣れな教師が少なくないと推察される。また，現行の学習指導要領では小中間の連携も強く謳われているため，中学校で英語の技能を伸ばす機会としてとらえられているとも考えられる。いずれにしても，今回の調査は卒業までに半年以上あるとはいえ，同学年の 6 割の児童が 70%のチェック率に到達したものの，2 割以上の児童がそこに達していないことが明らかになった。今すぐにでも取り組むべき課題と言えるかもしれない。全国の小学校教師の望む割合の全容をつかむためには，今後，全国的な調査を行うことが必要であろう。

次に，セクション 3.2 における領域ごとのチェック率の結果から，発信的な領域「書く」が，受信的な技能「読む」よりも高いことに対して考察する。この結果が出た要因として，今回の調査を実施する直前の指導が「書く」ことに重点を置いていたという可能性が考えられる。一方で，文言を検討すると，領域「書く」においては，他の領域には含まれていない「教科書などの例文を参考にしながら」という文言が含まれており，その影響で児童が「できる」という自己評価を導いた可能性もあったと考えられる。平成 29 年度告示の学習指導要領から，小学校では高学年から「読む」と「書く」が教科として導入され，「教科書などの例文を参考にしながら」という趣旨は学習指導要領に沿っている。ここから，この趣旨の文言は，「読む」「書く」どちらの領域の文言にも入ることが望ましいと考えられる。

次に，「聞く」と「話す」のそれぞれの領域内の相関を見ると，他の領域に比べて高くなかった。このことは「聞く」と「話す」の領域では扱うテーマによって「できる・できない」に差が生じる可能性が考えられる。

以上の考察は，今回得られた調査に当てはまるものであり，一般的なものであるとは主張できない。しかしながら，基礎調査としての目的として，領域「読む」に「教科書などの例文を参考にしながら」という趣旨を入れるなどの修正を行えば，今回のような調査方法にある程度の妥当性があり，ある程度の信頼性があることが確認された。

5. まとめと今後の課題

教育問題研究会では，小学校での英語学習における児童の自律的な学習の支援を目指し，「小学校英語における学習ポートフォリオ」の開発に取り組んでいる。その一部として，今年度実施した「中学校へのパスポート（仮題）」を開発するための基礎調査が本資料である。本調査の結果，児童の自己評価は教師のねらいと概ね一致する傾向がつかめたことから，児童は自分の力をほぼ正しく把握している可能性が示され，今後の調査への大きな示唆が得られたと考えている。

2022 年度には，「中学校へのパスポート（仮題）」の試用版を協力校で実際に使用してもらい，精度を高め，実用版作成を目指す。なお，実用版には従来の紙媒体と同時に電子版も作成し，児童がオンラインでも回答できるよう検討・準備中である。

注

第 1 章と第 5 章は米田佐紀子が，第 2 章は土屋佳雅里が，第 2 章と第 3 章は山口高領が執筆

謝辞

本稿は，日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（B）「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」（課題番号：19H01288，研究代表者：神保尚武）の助成による研究成果の一部である。

参考文献

文部科学省（2015）.「6. 各教科等における改訂の具体的な方向性」2022 年 1 月 1 日引用：https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_3_1.pdf

文部科学省（2018a）.『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　外国語活動・外国語編』

文部科学省（2018b）.『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）外国語活動・外国語編』

文部科学省（2019）.『小学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説　総則編』2022 年 1 月 22 日引用：https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf

Council of Europe (2021). European Language Portfolio (ELP). 2022 年 1 月 2 日引用：https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction

補遺

以下，表 4 は，紙面の関係上，横列の記述文の 1-25 を分割し，表 4-1（1-15），表 4-2（16-25）として示した。

表 4-1. Can-Do 自己評価記述文間の相関

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1.	1.00														
2.	.38	1.00													
3.	.30	.32	1.00												
4.	.22	.27	.40	1.00											
5.	.41	.41	.41	.44	1.00										
6.	.42	.30	.38	.23	.32	1.00									
7.	.22	.40	.17	.35	.33	.30	1.00								
8.	.17	.26	.50	.32	.36	.27	.32	1.00							
9.	.17	.30	.32	.46	.35	.18	.35	.37	1.00						
10.	.22	.32	.27	.28	.59	.31	.36	.48	.47	1.00					
11.	.41	.26	.26	.33	.30	.48	.30	.18	.18	.19	1.00				
12.	.28	.43	.23	.30	.31	.37	.45	.33	.35	.30	.56	1.00			
13.	.19	.25	.44	.28	.35	.28	.27	.44	.26	.32	.31	.49	1.00		
14.	.16	.24	.22	.39	.33	.22	.22	.14	.43	.29	.38	.46	.50	1.00	
15.	.22	.27	.30	.33	.51	.19	.27	.33	.34	.57	.37	.43	.52	.55	1.00
16.	.41	.40	.22	.27	.32	.38	.37	.12	.10	.20	.41	.34	.29	.24	.25
17.	.36	.45	.22	.26	.39	.26	.41	.27	.17	.27	.30	.43	.29	.27	.33
18.	.31	.25	.43	.32	.39	.20	.27	.41	.20	.27	.24	.34	.45	.25	.38
19.	.27	.21	.39	.43	.33	.12	.22	.26	.33	.21	.22	.29	.38	.39	.34
20.	.38	.29	.33	.28	.61	.17	.29	.32	.24	.49	.28	.30	.33	.33	.54
21.	.34	.24	.30	.08	.27	.31	.18	.23	.07	.22	.30	.28	.26	.14	.19
22.	.19	.30	.23	.10	.28	.23	.28	.17	.11	.23	.20	.27	.18	.16	.18
23.	.21	.17	.38	.14	.31	.22	.18	.27	.10	.25	.23	.27	.29	.21	.24
24.	.13	.12	.14	.18	.20	.20	.10	.05	.13	.15	.15	.14	.09	.25	.15
25.	.20	.20	.26	.09	.37	.28	.14	.24	.13	.40	.16	.19	.14	.12	.35

注. 各領域内の 5 つのすべての Can-Do 自己評価記述文の相関係数は 1%水準で有意であった。

表 4-2. Can-Do 自己評価記述文間の相関

	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										
10.										
11.										
12.										
13.										
14.										

15.										
16.	1.00									
17.	.59	1.00								
18.	.44	.50	1.00							
19.	.40	.49	.70	1.00						
20.	.43	.51	.56	.56	1.00					
21.	.29	.26	.35	.22	.27	1.00				
22.	.17	.26	.28	.23	.23	.54	1.00			
23.	.20	.23	.41	.30	.35	.62	.66	1.00		
24.	.11	.14	.28	.28	.15	.42	.56	.50	1.00	
25.	.09	.14	.24	.08	.33	.36	.54	.56	.45	1.00

注. 各領域内の 5 つのすべての Can-Do 自己評価記述文の相関係数は 1%水準で有意であった。

表 5. 領域のクロンバック α と Can-Do 自己評価記述文が削除された場合の α

	記述文が削除された場合の α	α
1.	.70	
2.	.69	
3.	.69	.73
4.	.70	
5.	.64	
6.	.72	
7.	.68	
8.	.66	.72
9.	.67	
10.	.63	
11.	.79	
12.	.76	
13.	.77	.81
14.	.76	
15.	.77	
16.	.83	
17.	.81	
18.	.80	.84
19.	.80	
20.	.81	
21.	.83	
22.	.79	
23.	.78	.84
24.	.82	
25.	.83	

【記録】
2021 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. 3 月 21 日（日）小学校テーマ別英語教育研究会(ESTEEM) 2021 年 3 月例会
   開催方式：オンライン（Zoom）
   招待講演：「異文化間能力（IC）育成の意義と授業づくりの観点」
   中山 夏恵・成田 潤也・土屋 佳雅里
2. 5 月 28 日（金）－30 日（日）The 31st Japan-U.S. Teacher Education Consortium（JUSTEC 2021）
   開催方式：動画配信
   発表（30 日）：Collaborative Online International Learning (COIL) in Pre-Service Teacher Education (Document Presentation)
   大谷 千恵・米田 佐紀子・Kimberly Niezgoda・Suzanne Galella
3. 7 月 11 日（日）第 14 回（2021 年度）JACET 関東支部大会
   開催方式：オンライン（Zoom）
   発表：「教育問題研究会の活動とその成果：過去・現在・未来」
   清田 洋一・大崎 さつき・山口 高領・栗原 文子
4. 7 月 11 日（日）第 14 回（2021 年度）JACET 関東支部大会
   開催方式：オンライン（Zoom）
   シンポジウム：「小学校英語指導者の育成に J-POSTL エレメンタリーはどのような効果をもたらすのか」
   米田　佐紀子,・栗原 文子・山口 高領・長田 恵理
5. 7 月 17 日（土）JACET 教育問題研究会主催ワークショップ：教職課程担当者のためのポートフォリオ指導の実践と成果の分析方法
   「『小学校英語指導者のポートフォリオ』の使用実践例」米田 佐紀子
   「成果の質的分析（テーマ分析）の方法」髙木 亜希子
6. 8 月 7 日（土），8 日（日）全国英語教育学会第 46 回長野研究大会
   開催方式：オンライン（Zoom）
   発表（7 日）：「小学校外国語（英語）指導者向けのポートフォリオを教職課程履修生に使わせた試み ―英語力と語りかけ方の養成と外国語学習支援活動指導―」
   山口 高領・藤井 佐代子
7. 8 月 7 日（土），8 日（日）全国英語教育学会第 46 回長野研究大会
   開催方式：オンライン（Zoom）
   発表（7 日）：「小学校外国語模擬授業の KPT 3 観点のリフレクションと J-POSTL エレメンタリーの導入による成長」
   安達 理恵
8. 8 月 15 日（日）－21 日（土）AILA World Congress 2021
   開催方式：動画配信&オンライン
   発表（17 日）：Ensuring pedagogical consistency between primary- and secondary-level foreign language education through portfolios in Japan

栗原 文子・長田 恵理・山口 高領・米田 佐紀子・安達 理恵
発表（19 日）: Examining the efficacy of a new Japanese course of study in enhancement of Japanese primary school pupils' English proficiency
米田 佐紀子・西村洋一

9. 8 月 27 日（金）－29 日（土） JACET 第 60 回記念国際年次大会
開催方式：オンライン（Zoom）
シンポジウム（27 日）:「コミュニケーションの確保を目指した遠隔授業:「コミュニケーション活性化のためのブレイクアウトルームの活用」の取り組み—一般教養・専門分野・教職課程での英語授業—」
河内山 晶子・西川 恵・ジェフリーズ アツコ マリー・藤尾 美佐・中山 夏恵
10. 8 月 27 日（金）－29 日（土） JACET 第 60 回記念国際年次大会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表（28 日）:「J-POSTL エレメンタリーの開発—小学校教職課程履修学生のための Can-do 記述文—」
山口 高領・米田 佐紀子
11. 8 月 27 日（金）－29 日（土） JACET 第 60 回記念国際年次大会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表（29 日）:「省察のシェアを通しての学習者自律の変容はシェアグループの特徴によりどう違うのか」
河内山 晶子
12. 10 月 16 日（土）2021 年度 JACET 中国・四国支部秋季研究大会
開催方式：オンライン（Zoom）
招待講演：「『J-POSTL エレメンタリー』の開発の理念とその主な使用方法」
山口 高領
13. 11 月 28 日（日）第 41 回 JASTEC 秋季研究大会
開催方式：オンライン（Zoom）
発表：「小学校の外国語授業における相互文化的能力育成の現状と課題_検定教科書の分析結果から」
中山 夏恵・栗原文子・清田 洋一
14. 12 月 4 日（土）第 4 回 JAAL in JACET 2021
開催方式：オンライン（Zoom）
発表：「対話が自律の伸長に及ぼす影響— 自律を引き 出す対話に見られる特長の質的分析—」
河内山 晶子
15. 12 月 11 日（土）関東甲信越英語教育学会(KATE) 第 45 回群馬研究大会
開催方式：動画配信
発表：「小学校英語授業支援活動を通じた教職課程履修生の学び—指導者用のポートフォリオの自己評価記述文を利用した報告への考察を通じて—」
山口 高領
16. 12 月 25 日（土）JACET 教育問題研究会主催ワークショップ：教職課程担当者のた

めのポートフォリオ指導の実践とリフレクティブ・プラクティス
「J-POSTLエレメンタリーを用いた教科教育法実践」長田 恵理
「教師教育者と教職課程履修者の「振り返り」を振り返る」浅岡 千利世

17. 12 月 26 日（日）ELEC 同友会英語教育学会 2021 オンラインセミナー第 8 回
開催方式：オンライン（Zoom）
招待講演：「学習者自律を促す授業指導：学習ストラテジーをどう活かすか」
吉住 香織

【言語教育エキスポ 2022】

日時：2022 年 3 月 6 日（日）午前 9 時 00 分～午後 5 時 50 分
場所：早稲田大学 11 号館 4 階会議室　オンライン（Zoom）
主催：JACET 教育問題研究会

1. 発表：「小学校英語学習ポートフォリオ：「中学校へのパスポート」の開発」
清田 洋一・栗原 文子・土屋 佳雅里・山口 高領・米田 佐紀子
2. 発表：「英単語にカナをふる学習について考える」
村上 加代子・醍醐 路子・黒沢 愛・栗原 文子・諸木 宏子
3. 発表：「ジャーナルによる教師の省察と同僚の定期的なフィードバック」
蕨 知英・山本 裕也・髙木 亜希子
4. 発表：「小学校外国語科の語彙学習におけるポートフォリオの活用」
土屋 佳雅里
5. 発表：「機械翻訳を英語学習機として使う方法についての実践的研究」
酒井 志延
6. 発表：「J-POSTL エレメンタリー ―小学校教職課程での活用実践報告―」
米田 佐紀子・山口 高領・長田 恵理・Gaby Benthien・中山 夏恵・樫本 洋子・
岩中 貴裕・永倉 由里

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) の適用あるいは活用，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 4 月末までに，氏名，所属及び職名，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), title(s), e-mail address(es), genre, subject and abstract (100-150 words) should be sent no later than November 30 for Japanese edition and April 30 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[at]isc.chubu.ac.jp>

※アドレスの[at]は@に変更してください。

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 7th 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】

☆新型コロナウィルス感染症が始まって２年が経ち，今月に入り，変異株に対処するための３回目のワクチン接種の加速も進められています。2021 年度は，対面による双方向の授業と，Zoom などを活用した遠隔授業を，感染状況により切り替えて実施した年となりました。学期末に，対面での筆記試験を実施できたことは幸いでした。この春休み中にブースター接種を受けられる教職員も多く，少しは安心して新学期が迎えられそうでほっとしています。2022 年度は，留学生や海外の研究者も来日でき，コロナ前の活気のあるキャンパスになることを願っています。☆この号では，招待論文 1 件，論文 1 件，研究ノート 3 件，実践報告 1 件，書評 1 件，資料 3 件の掲載となりました。今回も，お忙しい中，査読を快くお引き受けくださいました先生方には，丁寧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。ご尽力に対し，この場をお借りし心より感謝申し上げます。☆次号から，お使いいただくテンプレートを APA 7th edition の書式に合わせたものになるよう，現在準備致しております。（2/12/2022 H.I.）

Language Teacher Education
言語教師教育 2022
Vol.9 No.1
Online edition: ISSN 2188-8264　Print edition: ISSN 2188-8256
令和 4 年（2022 年）3 月 6 日
発行者　JACET 教育問題研究会
JACET SIG on English Language Education
http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/
代表 清田　洋一
〒169-8050 東京都新宿区西早稲田 1－6－1
早稲田大学商学学術院　神保尚武　気付
電話　03－5286－2081
印刷所　有限会社　桐文社
〒142-0053　東京都品川区中延 6－2－22　エボンビル 1 階
電話　03－3781－4010
本書の印刷費には科学研究費補助金基盤（B）（課題番号：19H01288）が使われています。

JACETSIG-ELE Journal
Language Teacher Education and Related Fields

成長のための省察ツール

言語教師のポートフォリオ

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

■　「言語教師のポートフォリオ」には，【英語教師教育全編】【英語教職課程編】【現職英語教師編】の３編があります。それぞれの用途によって使い分けることができます。本ポートフォリオの主な特徴は次の通りです。

・英語教師に求められる授業力を明示する。
・授業力とそれを支える基礎知識・技術の振り返りを促す。
・同僚や指導者との話し合いと協働を促進する。
・自らの授業の自己評価力を高める。
・成長を記録する手段を提供する。

■　本ポートフォリオの中核には，Can-Do形式の180の自己評価記述文があります。これらの記述文は，授業力に関する系統的な考え方を提供しており，単なるチェック・リストではありません。教職課程の履修生，現職教師，実習や教員研修の指導者・メンターなどが利用したり，お互いに意見を交換したりする際に，省察を深めるツールとして機能すること，教職の専門意識を高める役割を果たすことが期待されます。