

平成 12 年度

科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書

平成 12 年度文部省科学研究費補助金 基盤研究(B)

研究課題番号 12480055

現職英語教員の教育研修の実態と
将来像に関する総合的研究

A Comprehensive Study of
In-Service English Teacher Education in Japan
—from status quo to renovations—

英語教員研修研究会

(Teacher Education Research Group)

研究代表者 石 田 雅 近 (清泉女子大学)

平成 13 年 (2001 年) 3 月

現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究

A Comprehensive Study of In-Service English Teacher

Education in Japan

—from status quo to renovations—

平成 12 年度文部科学省科学研究費補助金 基盤研究(B)

研究課題番号 12480055

共同研究グループ：英語教員研修研究会

(Teacher Education Research Group)

研 究 組 織

研究代表者	石 田 雅 近 (Ishida, Masachika) ishida-m@seisen-u.ac.jp	清泉女子大学文学部英語英文学科・ 大学院人文科学研究科教授 (Professor, Seisen University)
研究分担者	緑 川 日 出 子 (Midorikawa, Hideko) hmidori@swu.ac.jp	昭和女子大学文学部英米文学科教授 (Professor, Showa Women's University)
研究分担者	久 村 研 (Hisamura, Ken) DZJ01411@nifty.ne.jp	調布学園短期大学英語コミュニケーション 学科助教授 (Associate Professor, Chofu Gakuen Junior College)
研究分担者	酒 井 志 延 (Sakai, Shien) GAF05744@nifty.com	桜の聖母短期大学英語学科助教授 (Associate Professor, Sakurano Seibo Junior College)
研究分担者	笹 島 茂 (Sasajima, Shigeru) sasajima@saitama-med.ac.jp	埼玉医科大学医学部基礎部門講師 (Assistant Professor, Saitama Medical School)

特別寄稿者	小 泉 仁 (Koizumi, Masashi) jinn.koizumi@nifty.ne.jp	文部科学省教科書調査官 (Senior Textbook Specialist, The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology)
-------	---	---

研 究 経 費

平成 12 年度	3,800 千円
----------	----------

は し が き

IT(情報技術)革命により、日本の内外の環境が急加速で変化している。国際化や国際的なコミュニケーションは国民一人ひとりにとって日常的な現象となり、英語が国際語となっている今日でも、わが国の英語教育の実効は上がり、依然として低迷が続けている。この状況が一刻も早く改善されない限り、国民の英語教育への不信感はますますつのり、またそれに伴って学校教育全般の地位が低下することが憂慮される。それと同時に、わが国が国際的に期待されている役割を果たして行くことも危うい状態である。

周知のとおり、現状を打開すべく英語教育を含めた改革の議論がなされてきている。「21 世紀の日本の構想懇談会」、「英語指導法等改善の推進に関する懇談会」、「教育改革国民会議」からは、英語の位置づけや指導方法の改善や制度の見直し等を含めたさまざまな提言が出されてきた。公教育で行われている英語教育の質を高め、学校教育に対する信頼を回復することが、大きな目標となっていることは言うまでもない。

このような喧しく議論されてきた数々の問題の中でも、なかんずく現在の英語教育の改善に直接係わる要因として、英語教員の資質向上と教員を取り巻く環境に問題があると捉え、それを改善することが最重要課題であると考えた。そこで、英語教育改善に対する強い使命感と危機意識を共有する英語教員が集まり、平成 11 年 4 月に「英語教員研修研究会」(Teacher Education Research Group)を発足させるに至った。

毎月 1 回の定例会議を持ち研究を重ね、平成 11 年度には教員の实態について予備調査を実施した。その結果、58.7%の教員が「授業準備以外の研修は行っていない」という実態が判明したことから、あらためて現職教員の直面している厳しい現実が確認されたわけである。そこで本研究会では、その現実を踏まえ「教員の資質向上の方策、手順、評価法」を中心テーマとしてフィールドワークを含めた実証的な研究を行う目的で平成 12 年度の科学研究費基盤研究(B)を申請した。そこで認められたのが「現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究」である。本研究は平成 12 年度から平成 15 年度までの 4 年間継続されるもので、その研究目的は次の 4 点である。

- (1) 都道府県で行われている「5 年次及び 10 年次教員対象の研修」に参加した教員にアンケート調査を実施し、彼等の研修と授業に対する意識調査を行う。それにより、彼等の研修を妨げている原因・理由を特定し、それを是正する方策と共に、改善研修プログラムを提案する。
- (2) 各都道府県で行われている英語教員研修を主催する指導主事に面接して、行政側から見た研修プログラムの有用性、問題点等について実態を把握する。それを基に、英語教員研修がより効果的に行われるための改善策を具体的に提示する。

- (3) 海外の先進的教員研修プログラムを調査し、その先進性をわが国で導入する可能性を検討する。調査対象は韓国、中国、シンガポールの英語担当教員対象プログラム、担当教員対象プログラム、アメリカ、カナダの ESL(English as a Second Language)担当教員対象プログラム等である。
- (4) 上記(1)、(2)、(3)、(4)に基づき、わが国の英語教員を対象とした「コミュニケーション指導技術及び英語運用力を向上させるプログラム」を作成し、同時に教科指導力を評価する枠組みを提示する。

上記(1)、(2)、(3)については、改善のための具体案を教育現場においてフィールドワークを行い、その改善点については達成度を測定すると共に、実行可能性も検証して行く予定である。平成 12 年に行った海外でのフィールドワークは(1)韓国、(2)シンガポール、(3)タイ、(4)アメリカ合衆国、(5)英国の 5 カ国に及んでいる。

今後 3 年間続く本研究プロジェクトの特色は、今年度の内容も含めて次のように要約できる。「5 年次及び 10 年次英語教員」を対象とした組織的な実態調査は今回がはじめてである。彼等の指導技術や英語運用力に係わる設問を通して、なぜコミュニケーションを中心とした授業が実践できないのかについて現場教員との双方向的フィードバックを行い、その原因を追求する。現職英語教員の「公的研修」に関する全国調査により研修実態が明らかにされることで、研修プログラム策定者はもとより、教員にとっても有益な資料となるはずである。日本における現職英語教員の研修や指導技術の評価システムを海外の外国語担当教員の場合と比較する研究は、現在のところ先行研究が見あたらず、本研究によって国際的な貢献が期待できるものと考えている。本研究の最終目標は、各種の調査を踏まえて、現職英語教員の英語運用力向上と教科指導技術を妥当に評価する方法を打ち出すことであるが、これは現在の日本の英語教育界で最も求められているもののひとつである。

本研究の初年度である平成 12 年度は現職英語教員研修の問題点を指摘することが中心であった。来年度以降は、今年度の研究結果を踏まえ、さらに調査範囲を広げ、教員研修の実態を明らかにし、問題解決の核心に迫りたいと考えている。

なお、本報告書には、特別寄稿として文部科学省教科書調査官の小泉仁先生から学習指導要領の変遷に関する論考をお寄せいただけたことは幸いであった。ここに記してあらためて感謝の意を表す次第である。

石田 雅近

目 次

研 究 組 織	-----	1
は し が き	-----	3

第1部 概 論 編

第1章 英語教員に求められる資質能力と現職教員研修		
	石 田 雅 近 -----	9
第2章 最近の新聞報道における「英語」、「英語教育」及び 「教員研修」等に関わる世論の動向		
	久 村 研 -----	38
第3章 教員評価システムと自己評価 ―海外との比較を中心に―		
	笹 島 茂 -----	85
第4章 生徒理解と授業運営 ―海外事例との比較から見た日本の現状―		
	笹 島 茂 -----	99
第5章 学力評価		
	酒 井 志 延 -----	110
第6章 【特別寄稿】学習指導要領における英語教育観の変遷		
	小 泉 仁 -----	118

第2部 調査編

第1章	現職英語科教員の研修に関する実態調査報告	
	酒井志延	----- 157
第2章	教授法・指導技術研修講座の実態調査報告	
	緑川日出子	----- 188

第3部 資料編

資料1	タイ・シンガポール言語教育及び 現職教員研修調査報告	----- 227
資料2	英語教育関連・教員養成・教員研修等の Web Site	----- 235

第 1 部

概 論 編

第1章 英語教員に求められる資質能力と現職教員研修

石田 雅近

I はじめに

21世紀を迎えわが国の教育は抜本的な見直しを迫られ、教育改革を断行することが大きく叫ばれている。1996年に出された中央教育審議会からの答申「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について」では、教員の資質能力の向上を図ることの必要性が指摘された。それを受けて教育職員養成審議会は1997年第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」、1998年第2次答申「修士課程を積極的に活用した教員養成の在り方について－現職教員の再研修の推進－」、1999年第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」を提出している。これからわかるように教員養成と現職教員の研修の改善は、今後の教育改革の大きな柱となつてこよう。

1997年に出された教育課程審議会の「中間のまとめ」でも教員について触れて「創意工夫を生かした教育活動の充実などを進めるに当たっては、教員の意識改革が必要であり、養成・採用・研修の充実を図る」という方向を打ち出している。教員の質を高める必要性を認識しての答申内容となっている点からも、改めてその重要性・緊急性が十分感じられる。

また、同じ1996年の中央審議会の第1次答申では、「外国語教育の改善」が国際化、情報化、科学技術の発展等社会の変化に対応する教育には欠かせないものと位置づけられた。これに呼応して1997年の教育課程審議会「中間のまとめ」に基づき、新学習指導要領では、外国語による実践的なコミュニケーション能力の育成を一層重視する方向で改訂された。これを受けて2000年1月には「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」が発足し、ここでも「教員研修」と「教員養成、採用等」について審議されている。このような一連の動きは、英語コミュニケーション能力育成にはこれから教員になろうとする者や現職英語教員の英語力・指導技術の向上が欠かせないものであるという認識に立っている。それ以上に、現状の英語教育をそのまま継続するだけでは、21世紀に目指す教育目的は達成されないばかりか、外国語教育の本来の使命も果たすことができず、国際的にも日本が大きく立ち遅れるという危機意識に基づいた答申になっている。

現在、英語教員の資質向上を図る各種の研修が行われている。初任者研修、現職の教員を対象とする教育センター等が行っている教科の現職研修、文部省主催の英語教育指導者講座や海外研修派遣事業、2001年度から発足する大学院修学休業制度、また各種の学会や任意教育団体が行っている研修等

がある。さらに、校内研修や教員各自が校外で行っているグループや個人単位の自主研修まで含めると相当数の研修の機会が存在するように思われる。しかし、その実効は、英語教員全体で見た場合では、必ずしも十分に上がっているとは言いがたいのではなかろうか。そこで本論では、21世紀に求められる英語教員の資質能力をさらに向上させるための現職教員研修の基本的な問題点を明らかにすることを主なねらいとする。ただし、教員の資質能力向上は単に現職教員の研修の問題だけにとどまらず、これから教壇に立つ者を育てる教員養成の問題とも密接に関連し、循環する「人的資源」を構成して行くものであることを考慮して、適宜教員養成にも触れながら論を進めて行きたい。

II 英語教員に求められる資質能力とは

担当する教科内容にかかわらず教員が持っていなければならない資質能力は、時代や価値観が変化しても不変の部分がある。それは教員として学習者を向上させようとする「教育者の使命感や教育的愛情」であり、また「教科に関する専門的知識」、さらに主体的・客観的な判断が出来る「幅広い教養」と呼ばれるものに集約されよう。しかし、現在のようにめまぐるしく変化し多様化する社会では、それに加えて時代の変化に合わせて絶えず豊かにしていかなければならない資質が求められてくる。教育職員養成審議会の第3次答申では、21世紀の時代に「今後特に教員に求められる具体的資質能力」の例として、以下の項目が挙げられており新しい方向性を示すものとして注目される。

- (a) 地球的視野に立って行動するための資質能力：
地球、国家、人間等に関する適切な理解/豊かな人間性/国際社会で必要とされる基本的資質能力。
- (b) 変化の時代を生きる社会人に求め求められる資質能力：
課題解決能力等にかかわるもの/人間関係にかかわるもの(例：コミュニケーション能力等)/社会の変化に適応するための知識及び技能(例：外国語のコミュニケーション能力を含む自己表現能力)。
- (c) 教員の職務から必然的に求められる資質能力：
幼児・児童・生徒や教育の在り方に関する適切な理解/教職に対する愛着、誇り、一体感/教科指導、生徒指導等のための知識、技能及び態度。

これらの資質能力には、20世紀の教員にも求められていたものも含まれているが、それらを包括しながら同時に、例示をし再整理したものと考えられる。下線を引いた項目(ただしここでは答申の一部を再掲した)については特に本プロジェクトチームが注目して、英語教員にとってその任務を遂行する

上で最重要項目と位置づけたものである。これを踏まえて我々「現職英語教員研修」プロジェクトチームでは、英語教員に求められる資質能力として、次の5項目に限定した。

- (a) 英語運用力
- (b) 教授法・指導技術
- (c) 教科に関する知識
- (d) 教材を使いこなす力
- (e) 生徒の能力を適正に評価する力

英語教員に英語コミュニケーション能力が欠如しては、目指すべき「実践的なコミュニケーション能力」を生徒に育成できる可能性が低くなってしまふことは論をまたない。教員の英語運用力は教科指導を行う上での最低条件である。現場教員の悩みのひとつは、「英語指導技術を向上させること」よりも、あるいは「生徒を掌握して教室内での適正な **rappor**t を構築すること」以上に、自らの英語力を高めているという実感が持てないまま、日々教壇に立たなければならない厳しい現実がある。学級崩壊や授業破壊の割合が増える中で、教科指導以外に多くの時間を割かなければならない現状では、教科の目標言語である英語力そのものを向上させる時間が持てない悩みは深刻である。現在では、そのための研修は勤務時間外に行われる「自主研修」にまかされており、これを「職務研修」や「義務免研修」の一環として行える機会が少ないのは残念である。この現実には、生徒に実践的なコミュニケーション能力をつけようとする英語教員には大きな精神的負担を与えている。良心的な教員であればあるほど、それを何とか解消したいと希求し、個人のレベルで苦闘することになる。AET との係わりを日常的に積極的に持たない限り、普段の教材準備や教室内の英語指導を通してだけでは、英語教員は自らの英語力を大きく向上させることは、まず期待できないであろう。やはり教員が定期的に英語力を向上させ、かつその向上意欲を喚起するような研修は、努力結果を評価するシステムも含めて、今後の現職英語教員研修を検討する際の重要な柱となるべきものと考ええる。

また、当然のことながら、教員の持つべき英語力は指導技術や教科内容の把握と連動するものである。コミュニケーション能力を養成するための英語力と指導技術は、いわば「車の両輪」の関係にあり、どちら一方が欠けても、授業は円滑に行われない。その意味では、指導技術の研鑽も絶えず求められている。スキルとしての運用力をつける英語の授業では、その目標言語である英語そのものを用いて、多様に展開するのが、最も自然であり望ましい形であるが、それが行われていない理由はさまざまに考えられる。少なくとも、そのひとつの理由としては教員が自らの英語力に自信がないためであり、もうひとつはそれと表裏一体の関係にある「指導技術」が不足している場合があり得る。指導技術は母語である日本語を使った授業でも高められる部分も存

在するが、日常的に教壇に立って「自然に出て来る指導技術」は、教科内容そのものである英語を通して身につけた指導技術であることが好ましいのは言うまでもないであろう。そのような技術は校内のベテラン教員から「校内研修」という形で直接的に指導を受けることもあるし、まれではあるが、「指導法」の専門家である“Teacher Trainer”から受けることもあるだろう。生徒の学習段階や目標とする学習内容等により、指導法はさまざまに変化する性質のものである。もちろん、組織的・体系的に扱える指導技術もある。しかし、個々の教室現場・学習者集団に即応した形でしか効果的に学べない「指導技術」もある。教壇に立つ限り、生徒を引き付けて彼等にコミュニケーション能力をつけるのに有効な「指導技術」を磨いて行くことのは、現職教員の大きな義務であると考ええる。

教員の実際的な「英語運用力」と「指導技術」の両者は英語の授業の質を上げる中核となるものである。したがって、教員研修ではこの2つを統合した形で進められるのが望ましい。この両者をあえて分離したり、あるいは軽視するような研修は、その存在意義が極めて薄くなってしまうと言わざるを得ない。

さらに、生徒の英語力に合わせたコミュニケーション活動を工夫し、彼らの理解できることばで言語事象や文化に対する関心を深めさせ、国際理解を得させるには英語そのものに関する深い洞察力がなくてはならない。これは「教科に関する知識」が基盤となり、英語の音韻、語形、統語、語法、意味、談話、レジスター、身振り・ジェスチャーをはじめとして日英語の相違や話し言葉や書き言葉の特性や機能等が含まれる。これらの教科に関する知識や内容は教える者として深い理解をもっているだけでなく、生徒が咀嚼しやすい形で提示できる技量を有していることが肝要である。教授者が理解している程度と学習者が理解できる程度にはいつも大きな差があることを考えると、そのギャップを埋める工夫も含めて英語の教科に関する知識を豊かに持ち、その知識の新陳代謝を図り、生徒にとって有意義で魅力あるものにするよう努力を重ねることは、急速に変化しつつある国際共通語となった英語を教える者の責務であろう。

上記の3項目のほかに「教材を使いこなせる力」や「生徒の能力を適正に評価する力」も、英語教員に限らず、どの教科担当者にも求められている重要な資質能力である。ここではこれらが英語教員に求められる5つの資質に入っていることを指摘しておくにとどめる。

2000年12月に教育改革国民会議から出された「教育改革国民会議報告－教育を変える17の提案－」にあるように、まさに学校教育で最も重要なのは一人ひとりの教員である。授業で「実践的なコミュニケーション能力」を育成するために日々努力していても、それが教育目標における教員の職務の主たる部分を占めてはいない。教科指導では「受験に対応する力」、「学ぶ意欲や興味の喚起」、そして当然のことながら「授業への積極的な参加を促すこと」等が入ってくるし、さらに教科を離れれば「生活指導」、「部活指導」、「進路指導」

等を含む膨大な仕事量が控えている。教員がその資質能力を評価される部分は、現在の「職階制」では管理職への道だけである。それ以外はいかに努力したとしても、昇進も給与も待遇もよくなることはない。現在のシステムでは教科の「指導技術」改善のために努力を継続し、「実践的コミュニケーション能力」育成の指導力をつけるために必要な「英語運用力」を強化しようというモチベーションが高まることはないと思われる。授業改善のために良心的に取り組んでいる教員の意欲や主体的な努力を正しく評価して、給与や待遇に反映させ、人事上の措置や顕彰することによって、報いて行く施策が求められている。その具体的な導入は一刻の猶予も許されない状況に、わが国の英語教育は直面していると考えられる。

III 現職(英語)教員研修の現状

ここでは現職英語教員に係わる研修について「公費研修」、「自主研修」、「在宅研修」と総称される研修を取り上げて、その内容を概観しながら適宜問題点を指摘して行きたい。

1. 地方公共団体及び政府機関による「公費研修」

公立学校の教員研修は、昭和 63 年の「教員公務員特例法」の改正により、その重要性が強調された。特に、第十九条第一項では「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」と謳われている。研修をその職責遂行の不可欠の要件として位置づけており、教員の自覚による不断の研修を求めているのは注目すべき点である。しかし、この規定は教員の「研修権の保障」というよりは、研修を「努力義務」と解釈され、「服務義務」の一つとなっているのが現状である。

1) 研修奨励の具体的措置

「研修の機会」を与えるための具体的措置としては、次のように規定されている。

- (a) 教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない。
- (b) 教員は、授業支障のない限り、本属長の承認を受けて、勤務場所を離れて研修を行うことができる。
- (c) 教育公務員は、任命権者の定めるところにより、現職のままで、長期間にわたる研修を受けることができる。

この特例により、教員は勤務時間中に学校を離れて研修会に参加すること

ができるし、夏季休業等の長期休業期間中に「在宅研修」が可能となっている。また、現職のままで、6 か月から 1 年間、大学や研究教育機関に内地留学することができるようになっているのは、この特例法によるものである。

2) 現職教員が研修に参加する 3 つの場合

実際に現職教員が「公費」で研修に参加できる場合は、次の 3 種類である。

- (a) 自主研修：勤務外に自主的に研修に参加する。
- (b) 職務研修：職務命令により研修に参加する。
- (c) 義務免研修：職務専念義務を免除され、勤務場所を離れて研修に参加する。

言うまでもなく、これらの研修は校長等の本属長から承認を得なければならないものである。

3) 研修の具体例

昭和 63 年のこの「教育公務員特例法」の改正によって「初任者研修制度」が創設され、平成 4 年度から幼稚園を除くすべての校種において実施されるに至った。この導入を契機に各種の研修が各都道府県・指定都市教育委員会及び文部科学省(平成 13 年の省庁再編成以前は「文部省」)によって各種の研修が進められてきている。その主なものは次の通りである。

- (a) 都道府県・指定都市教育委員会が実施する研修
 - ・「初任者研修」・・・採用されてからの初年度に教諭の職務の遂行に必要な事項に関して行われる実践的な研修。
 - ・「教職経験者研修」・・・教職経験に応じた研修。
 - ・「主任研修」・・・職能に応じた中堅教員研修の一つ。
 - ・「専門研修」・・・教科に関する専門的な知識・技能のための研修。
 - ・「管理職研修」・・・校長、教頭及び中堅教員を対象とした研修。
 - ・「長期社会体験研修」・・・1 か月から 1 年程度の長期にわたり教員を民間企業、社会教育施設、社会福祉施設等に派遣して行われる研修。
＊研修の区分や名称は各教育委員会等により異なる場合がある。
- (b) 文部科学省が実施する研修
 - ・「洋上研修」・・・各都道府県及び指定都市教育委員会から推薦された新任教員対象の研修。
 - ・「中央研修講座」・・・校長、教頭等及び中堅教員を対象とした研修。
 - ・「専門研修」・・・教科指導や生徒指導等に係わる研修。
 - ・「教育情報化推進指導者養成研修」・・・情報教育の指導者を養成する研修(「指導主事等講座」と「担当教員講座」に分けられている)。

上記の中には、現職英語教員一般に係わる研修として「教職経験者研修」と称される「5 年次研修」、「10 年次研修」、「15 年次研修」及び「20 年次研修」等がある。「専門研修」としては「英語教育指導者講座」や「海外研修派遣事業」が関係してくる。各々の年次研修では、その該当者数が多いため、勤務校における職務上の支障をきたさないという配慮から、研修期間が数日程度となっている。教育現場における教科指導上の問題を解決できるような「資質」を向上させ、「英語運用力」をつけるのにはあまりにも短すぎるという指摘は少なくない。研修期間は、教員各自の必要度や成熟度によって多様にならざるを得ないことを考慮すれば、その研修期間の設定は研修項目や内容に応じて一層の弾力化が望まれるのではなかろうか。

教育センター等で行われている研修項目は大きく分けて「英語運用力向上に関するもの」、「指導技術向上に関するもの」、「国際・異文化理解の向上に関するもの」等に集約されるようであるが、その具体的な研修内容の吟味や研修方法については、今後、本研究プロジェクトにとっても大きな検討課題であるが、ここでは「専門研修」の特徴を述べ、かつ問題点を指摘しておく。

① 英語教育指導者講座

「英語教育指導者講座」は現在では全国を 6 ブロックに区分して、3 週間の研修期間をすべて英語によって行うものである。参加資格は英語教育に関して指導的立場にある中学校又は高等学校の教員となっている、各県ごとに、中・高教員合わせて 12 名を原則としている。現職英語教員に対する実質参加者数を考えると、この講習に参加できる教員は極めて限定されていると考えざるをえない。この講習会に参加する資格を得た教員が、少なくとも等しくその参加を申し込めるシステムに確立が必要であり、また研修が修了した後にその研修体験や内容を反映できる流れを校内・校外に作り上げる努力がこれまで以上に必要となってくる。これは「英語教育指導者講座」に限らず、すべての現職研修についてあてはまるであろう。

「英語教育指導者講座」も研修内容に関しては、平成 11 年に新潟県立教育センターで行われた「第 3 ブロック」に例をとると、次のようになっている。

- ・「新しい指導と評価」
- ・「アクション・リサーチ」
- ・「English Teaching Methodology : Lesson Planning」
- ・「リーディングの指導：ロールプレイを活用した授業」
- ・「リスニングの指導：Computer Assisted Learning」
- ・「テストニング」
- ・「オーラル・コミュニケーションの指導」
- ・「ライティングの指導」
- ・「スピーチ、ディスカッション」
- ・「実践的コミュニケーションの理論と実践」（講演）

- ・「Motivation」
- ・「Oral Interpretation」
- ・「Team Teaching」

この「英語教育指導者講習会」も規模を拡大して全国を 10 ブロックにまで広げ、研修参加者 2,000 名を目指していると言われているが、それが早く達成されることを期待したい。

② 英語教員海外派遣事業

「英語教員海外派遣事業」の一環として平成 11 年度に海外に派遣される現職教員数の予算枠は平成 11 年度では「6 か月」118 名、「12 か月」28 名で合計 146 名となっている。ただし、この数は実績人数と一致しない。その理由の一つは、派遣が決定した教員については、その費用の半分を地方自治体を持つ必要があるためによるものと考えられる。平成 9 年度までは 177 名の枠が認められてきた「2 か月」の海外派遣は、平成 10 年度から中止されているのは残念である。将来の日本の英語教育を担うことが期待されている人材を養成する可能性が高いこの「英語教員海外派遣事業」は、その研修を受けた教員が“Teacher Trainer”の専門家としてその資質を生かせるような職制やルートを制度として確立することが求められている。このような国の事業が今後も円滑に推進されるためには、研修を受けた現職教員がその研修内容や経験を教育現場に戻っても、有効に還元できる仕組みが必要である。

③ 大学院修学休業制度

昭和 53 年度から次々に設置された大学院大学(兵庫, 上越, 鳴門)において、現職英語教員は学位の取得を目指した研修が出来るようになった。それに先だって筑波大学が研究生として現職教員の受け入れを開始している。教職経験 3 年以上の現職教員が各都道府県教育委員会から派遣される制度である。また、大学院設置基準第十四条に基づく特例措置により、教員養成系大学の大学院でも長期研修が可能になった。さらに教育公務員特例法等の一部が改正になり、平成 13 年度から教員が国内外の大学院に在学し、専修免許状を取得できる「大学院修学休業制度」が発足した。1 年を単位とし 3 年を超えない期間、大学院へ通学し、研修を行うために休業できる制度である。研修の期間中は、教員の給与は支給されないものの、その身分を保有し、自分の意志で選択した大学院においてフルタイムで学ぶことができるという制度は、わが国には今までになかった画期的な長期研修制度である。専修免許状の取得を目指すことが前提であるが、この制度には海外の大学院で学ぶ可能性も含まれている。意欲ある教員に修士レベルの教育を受ける機会を多く与え、現職教員研修の質を高め、同時に研修の幅を広げようとするこの制度の創設の意義は大きい。この制度は研修の軸となる国内の大学院との協力や連携なしには、円滑な運用が行えない性質のものであり、その意味では、受け入れ

る教育系大学院の受け入れ態勢の柔軟な対応とさらなる拡充が要求される。佐藤(2000)によると、今のところ、わが国では修士号を有する教員は、小学校教員の 1%、中学教員の 2%、高等学校教員の 8%に過ぎない。教育現場が抱えている輻輳した問題に対処できる力量を持つ教員は、教員養成制度を充実させることとあいまって、現職教員の専門性が集中的に高められるこの長期研修制度を効果的に運用する中から輩出されよう。

平成 13 年 1 月の「英語指導法等改善の推進に関する懇談会（審議経過報告）」から出されたように、「英語教員の英語を聞き・話す能力の一層の向上を図る」ために、また「資質の向上と指導力の涵養を図る」ためにも、「英語教育指導者講座」や「海外研修事業」の拡充、さらに「大学院修学休業制度」の活用等を含めた現職教員研修の早期充実が期待される。

2. 任意団体や学会等主催の研修会参加による「自主研修」

各教育委員会や文部科学省が主導で行う「官研修」は、それに参加する際には所定の手続きが必要であり、「研修承認願」を提出し本属長の承認をえなければならない。その承認を得て始めて、職務専念義務を免除され、勤務場所を離れて研究に参加できるわけである。その条件が、自主的・主体的に研修を受けたいと願う教員との間に齟齬を生むことになり、おのずと参加人数が限定されてしまう結果となっている。これは「官研修」の避けがたい本質的な問題であると考えられる。しかし、「官研修」以外にも現職英語教員が受けられる研修が数多くある。それが、任意団体や学会・研究会等が主催する研修会に自分の意志によって参加する「自主研修」と呼ばれるものである。これは、教育委員会や国が行う「官研修」とも異なるし、またや教員ひとり一人が日常的に個人レベルで研鑽を積む「在宅研修」とも異なる性質のものである。ここでは、この種の研修を便宜上、「自主研修」と呼ぶこととする。

任意団体や学会等の主催による研修会は、現在ではその数が非常に多い。ただし、開催規模、研修内容、講師の陣容、参加費用、研修期間等が多様である。ここではその主要なものの概要や特徴を挙げておく。

1) 全国英語教育研究団体連合会の「研修」

「全国英語教育研究団体連合会」(略称「全英連」)は、昭和 25 年(1950 年)に全国の教員によって組織されている英語教育団体の横の連絡をとりために組織されたものである、平成 12 年(2000 年)で 50 周年を迎え、会員数 7,000 名を擁しており英語教育研究団体としては全国最大である。全国を 9 つのブロック（北海道、東北、関東甲信越、東京、東海北陸、近畿、中国、四国、九州）に分けている。その数多くある事業のひとつに「研究会、講習会、講習会等の開催」があり、また毎年 10 月ないし 11 月に「研究大会」を開催している。その 50 回大会を記念して平成 12 年 11 月に『全英連 50 周年記念資料集』が刊行された。

全英連の活動は、「授業研究」を通して「現職英語教員の意識」を高める活動が中心であり、過去 50 年間の「研究協議題」や「分科会テーマ」からも明らかである。昭和 29 年の第 4 回大会に関する「全英連の記(その 4)」にライシャワー氏が帰国するにあたって日本の英語教育改革のための提案について当時の「英文毎日」に掲載された一文が次のように転載されている。

There are three fundamental problems in English teaching in Japan. First, of all Japanese English teachers, most cannot speak English. They must improve themselves. Second, the teaching method is not geared to teaching people to speak. Electronic equipment is not yet used very much for English teaching. Third, the university examination system does not work for English communication. This system had to be changed. My suggestion is that English teachers be retrained in three- or six-month seminars. Considering Japan's gross national product, a very tiny investment could overcome these difficulties, making tremendous contributions to the economic, political and cultural roles Japan will play.
(下線筆者)

全英連としても結成当初から「現職英語教員の研修」は、重要な課題であるという認識があったことがうかがえる。しかし、それが明確に「分科会テーマ」として前面に出されたのは昭和 51 年の第 26 回大会からである。

① 現職英語教員研修に関する分科会テーマと大会年度

- ・「英語教師の研修」(昭和 51 年第 26 回)
- ・「英語教師の研修」(昭和 53 年第 28 回)
- ・“How to Improve Our Own Professional Ability as English Teachers”(昭和 54 年第 29 回大会)
- ・“How to Improve Our Own Professional Ability as English Teachers”(英語教師の研修)(昭和 55 年第 30 回大会)
- ・「英語教員の養成・研修はどうあるべきか」/ “How to Improve Our Own Professional Ability”(昭和 56 年第 31 回大会)
- ・「英語教師の研修」(平成 4 年第 42 回大会)
- ・「英語教員の研修」(平成 5 年第 43 回大会)
- ・“In-service Training and Self-teaching/learning”(平成 7 年第 45 回大会)
- ・「教師の研修法」(平成 12 年第 50 回大会)

早くから注目していた「現職教員の研修」を研究テーマにしたのは昭和 51 年の第 26 回大会であり、平成 7 年第 45 回大会に In-service Training という

うことばがテーマ名として出てきてことは注目に値する。一方、英語教員の英語運用力に関する分科会も「教員研修」が分科会テーマとして選定される時期と呼応して現われた。

② 現職英語教員の英語運用力に関する分科会テーマ

- ・ “What I learned in my Study Abroad”
(昭和 52 年第 27 回大会)
- ・ “How to develop Our Own Ability to Communicate in English”
(昭和 57 年第 32 回大会)
- ・ “How to Develop Our Communicative Competence”
(昭和 58 年第 33 回大会)
- ・ “How to Develop Our Own Ability to Communicate in English”
(昭和 59 年第 34 回大会)
- ・ “How to Improve Our Communicative Ability”
(昭和 60 年第 35 回大会)
- ・ “How to Improve our Communicative Ability”
(昭和 61 年第 34 回大会)
- ・ “How to Develop Our Communicative Competence for International Understanding” (昭和 63 年第 38 回大会)
- ・ “How to Improve Our Communicative Ability”
(平成 2 年第 40 回大会)
- ・ “Encouraging Our Communicative Competence”
(平成 6 年第 44 回大会)

昭和 51 年及び昭和 52 年を境に、「英語教員研修」と「英語運用力の養成」が同数回「分科会テーマ」として取り上げられているのは興味深い。問題は年 1 回の全国大会での研究テーマとしての位置付けは評価できるが、問題は一般の教員が、自らの資質を向上させるために、日頃からどれだけ実質的な「研修」や「運用能力」向上の努力を重ねているかである。その具体的な取り組みの実態は上記の資料からだけでは必ずしも把握できない。幸い全英連が 50 周年を迎えたのを機に、毎年発行してきた『全英連会誌』の復刻版（第 1 号～第 37 号）を刊行し、各都道府県の高等学校及び中学校の教育研究会等でこれまでに行ってきた活動の詳細を知ることができる。各研究会の活動は、多いところでは毎月あるいは隔月に 1 回、少ないところでは 2～3 か月に 1 回の割合で開催されている。期間は 2 日間に渡るのはまれであり、ほとんどが 1 日あるいは半日で終了している。本務に支障が出ないように配慮して、研究会のプログラムが組まれているものと思われる。その実際の活動内容の内訳は、研究大会、講演会、公開授業、実践報告、研究発表、各種コンテスト等の開催、学力調査の実施・分析等である。これは、当然の事ながら「全国大会」プ

プログラム内容と重なるものであるが、数週間に及ぶ「研究会」は見当たらない。教員の資質・能力を本格的に向上させる「研修」を意図するのであれば、ライシャロー氏の指摘を引用するまでもなく、数週間に及ぶ集中研修やあるいは数か月継続するセミナーを開催していくことが望まれる。それを可能にするための最低条件として、まず教育行政のレベルで、中・長期的研修会に、現職教員が安心して現場を離れることができる人的及び予算面での措置が必要となろう。

2) 英語教育協議会(ELEC)主催「英語教育研修会」

1956 年 7 月に開催された「日本英語教育研究委員会(The English Language Exploratory Committee, 後に The English Language Education Council に改称)」の英語教育専門家会議によって得られた「結論と勧告」に基づいて、1957 年に始まった夏期講習会は組織的な現職英語教員研修としては最も古いもののひとつである。第 1 回目の参加者は東京都及び近県教育委員会推薦の英語教員 20 名と沖縄（琉球大学）からの特別聴講生 2 名を合わせ 22 名であった。主な目的は「現職教員の英語運用力の強化とオーラル・アプローチを中心とした音声指導の啓蒙と普及」である。コミュニケーション能力強化の担当講師はすべて英語母語話者であるという方針は、その発足当時から 1994 年まで堅持された。参加者は中高の現職教員が主であるが、高専や大学教員さらに指導主事も参加することもあった。研修期間中は合宿制をとるものと ELEC 研修所に通うものとに大別される。ここで訓練を受けた受講者の多くは、その後日本各地で英語教育の指導的立場に立ち、音声を重視したコミュニケーション能力の育成を推進する上で、大きな影響力を発揮している。1995 年からは、それまでの 1 週間ないし 2 週間の合宿研修を取り止めて、代わりに春、夏、冬の年 3 回 1 日または 2 日間を 1 コースとして小人数制のセミナー形式をとるようになった。現場教員の抱えている問題や英語教育に係わる本質的なテーマを取り上げ、講師陣も日本の“Teacher Trainer”とも言える英語教育の専門家が中心となっている。この研修の対象者も公教育の英語教員だけに限らず、現在では公教育以外で教えている者や英語教員を目指す者も参加できるようになっている。幅の広い受講者のニーズに応えるべく、午前 9 時 30 分から午後 4 時 20 分までの 1 日ないし 2 日の集中セミナー形式になり、使用言語は主として日本語である。ELEC の現職教員の研修が発足した 1957 年から 1999 年までの受講者延べ人数は 11,902 名に登っている。研修内容は年度によりさまざまであるが、2000 年度の内容は以下の通りである。

【夏期】中学英語の指導法：「基礎学力の定着をはかる指導」、「Articulatory Phonetics Workshop」、「音読から表現力への指導」、「生徒を巻き込むトキメキの授業」。中学英語のスキル指導：「発音とつづり字の導入」、「コミュニケーション能力の育成と語彙指導」、「オーラ

ル活動を基盤にしたリーディング指導」。ステップアップを目指した指導の工夫：「生徒と作る楽しい授業」、「コミュニケーション能力を育てる文法指導」、「自己学習型の授業を目指して」、「英語教師のステップアップ」。中学と高校の連携を目指した授業の方法：「中学英語の到達点」、「プロダクション能力の系統的指導法」、「Developing Junior High English into Successful Oral Communication in Senior High」、「連携の理念と指導のポイント」。高校英語の指導法：「高校英語のコミュニケーション指導法」、「Presentation Skills and Debate」、「実践的コミュニケーション能力を育てる指導法」、「高校英語の統合的指導法と評価」。英語教育の課題に応える：「アクション・リサーチ」、「英語の思考様式と論説文における理論展開」、「Teaching English for Self-Expression」、「テスト理論の基礎、定期テストの診断」。効果的なリスニング指導の実際：「リスニングのメカニズムと指導の実際」、「英語の音声をどうとらえるか」、「楽しく教えるリスニング指導の実際」、「オーセンティックな素材をもとにしたリスニング指導」。コミュニケーションのための文法指導：「場面を重視した具体的展開例」、「コミュニケーション・グラマーの考え方」、「4 技能を育てる文法指導の方法」、「英語教師のための文法研究」。新しいリーディングの指導法：「新しいリーディングの指導理論」、「リーディングの実践的指導法」、「高校英語の読解と速読指導」、「文法訳読を超えた教科書の活用」。

ちなみに、この「夏期英語研修会」の参加者総数は 66 名で、その内訳は中学校教員 18 名、高等学校教員 23 名、中学・高校教員 21 名、小学校教員・大学教員・出版社 4 名となっている。

【冬期】効果的なリーディング指導の方法：「楽しく教えるリーディング指導の方法」、「入試に対応する長文・論説文読解の指導法」。コミュニケーション能力を育てる指導とテスト：「コミュニケーション授業と実技テストのアイデア」、「レベルに応じたスピーチの指導」。コミュニケーション能力を育てる授業作り：「生徒を自立した学習に育てる指導」、「生徒の意欲を育てる指導・表現力を伸ばすアクティビティ」。

【春期】中学英語の指導法：「音声中心の指導計画と授業の展開」、「使える文法力を育てるコミュニケーション授業」。生徒の可能性を引き出す授業の実際：「生徒の発話をうながす活動」、「生徒を巻き込む授業作り」。英語教育のトータルな指導理念と方法：「英語教育のアクション・リサーチ」、「授業を最大限に生かす指導とテストの工夫」。高校英語の指導法：「高校英語のシラバスと運用能力」、「オーラル中心で 4 技能を育てる指導」。効果的なリーディングの指導法：「コミュニケーション・リーディングの実践的指導法」、「英語論説文の理論展開と内容把握の方法」。

3) 語学教育研究所主催「講習会」

1923年に創設されたThe Institute for Research in English Teaching(「英語教授法研究所」のちに、「語学教育研究所」に改称)は、ほぼその発足当初から研究大会や教員研修会を行ってきており、わが国で最も古い歴史を持つ団体である。1985年に英語教員対象の講習会を充実させ、東京で4日間の「夏期講習会」が行われ、ここ数年は毎回100名を超える参加者がある。また、1987年からは関西地区で3日間の春期講習会)を新たに発足させている。さらに、1989年からは東京でやはり3日間の「冬期講習会」も開催し、現在もその3種類の講習会を継続している。この他に、「ワークショップ・あらかると」が「学校で英語を学んでいる生徒たちを励ましてゆく方法を模索」という目的で、1回が3日にわたるワークショップが1985年から1988年まで合計39回行われた。単発であったが「ワークショップ・金曜講習会」(1986年)と「土曜ワークショップ」(1996年)も行われている。受講者の内訳も小学校、中学、高校、短大、高専、短大、大学の現職教員、塾・各種学校の教員、教員を目指す学生等となっている。創立者パーマーの言語教育理念を堅持しつつ、英語教育現場で何が必要かを意識した講習会内容であるが。ここでは、語研の中心的講習会である「夏期講習会」の過去3年間のプログラムを一括して挙げておく。

1998年度：「市川賞受賞者に学ぶー英語構文の形式を意味」、「ことばのおもしろさを教えるー語源」、「英語授業の編集ー編集者から見た英語授業」、「繰り返し教えたい英語の基礎ー授業実践に基づいて」、「教科書本文の読解指導」、「リーディング指導ー読解力をつける授業の工夫」、「授業研究ー習う・使う・広げる英語教育の実践」、「発音指導ー小・中・高・大 どの学年もこの方法で上達させることができる」、「リスニング教材についての一考察」、「小学4年生に何が教えられるかービデオによる授業紹介を4年生の学習能力の考察」、「小学生は英語の何を学ぼうとするのかー精神発達段階から見た学習能力と学習内容の考察」、「教材配列：英語課カリキュラム」、「パーマー賞受賞者に学ぶーこの方法で生徒の表情も変わる」、「スピーキング指導ー指導の実際・評価の実際」。

1999年度：「市川賞受賞者に学ぶー生成文法理論と言語習得理論」、「実践的コミュニケーション能力の育成ー長文を読みこなせるようにするための工夫」、「授業における評価ー演習をとして学ぶテストの作成法」、「リスニングの指導について」、「アクション・リサーチの勧め」、「公立長学校における『国際理解』その指導の実際」、「語学番組製作者の考える学習法」、「パーマー賞受賞者に学ぶー学校全体で取り組む授業」、「高校3年間を見通した4技能の指導」、「鼎談：英語教育のかかえる問題とその解決法」、「パーマー没後50年」、「Harold E. Palmer: The Father of English Language Teaching」、「Palmer's Work Outside Japan: Some New Findings」、「教師としてのパーマーから学ぶべきこと」。

2000 年度：「新学習指導要領・・・その意義と課題」，「効果的なペアワークの指導」，「授業研究(中学校)」，「教科書の指導－使える英語を教える」，「授業研究(高等学校)」，「指導手順の考え方」，「キーセンテンス以外の言語材料をどう指導するか」，「マイクロ・ティーチング：効果的な授業づくりとその改善方法」，「教育行政側から見た英語教育」，「効果的な音読指導」，「授業研究(小学校)」。

講習会の講師は，プログラムの内容により日本人や英語母語話者が登用されているが，主に日本の英語教育で指導的な役割を果たしている現職の英語教員が厳選されている。1985 年からの講習会参加者総数は 3,196 名である。この研究所が創立されてからの受講者は 2 回の戦争を挟み講習会が中断された時期もあるので，正確なデータが入手できないが，日本の英語教育に及ぼした影響は質量共に極めて大きい。

4) 大学英語教育学会(JACET)主催「春期英語教育セミナー」

中学・高校の現職英語教員を主な対象として，1992 年に開始されたこのセミナーは，年 1 回 3 月下旬に 2 日間にわたり開催され，定員は 50 名である。講師陣は主に大学英語教育学会の会員のうち，中学，高校の教員経験者，英語科教育担当者，検定教科書等教材作成の経験者で構成されている。このセミナーは 2001 年で 10 回を数えるが，これまでの内容は次の通りである。

第 1 回：「英語教育の新しい動き」，「リスニングの指導」，「スピーキングの指導」，「コミュニケーションのための英文法」，「日米コミュニケーションギャップ」，「学校英語とコミュニケーション」(シンポジウム)。第 2 回：「コミュニケーションとは何か」，「聞く・話す活動と検定教科書」，「聞く・話す活動と補助教材」，「読む活動とコミュニケーション」，「AET から見たティームティーチング」，「コミュニケーション活動と教授法」(シンポジウム)。第 3 回：「英語教育改革の方向」，「新しい評価理論」，「聞く・話す活動と評価」，「読む・書く活動と評価」，「異文化間コミュニケーションの教授法」，「コミュニケーション活動とその評価」(シンポジウム)。第 4 回：「リーディングの授業とその展開」，「ライティングの授業とその展開」，「生徒の心をつかむ授業の展開」，「オーラル・コミュニケーションの授業とその展開」，「コミュニケーション能力育成の指導と評価」，「Native Speaker から見た日本の英語教育」，「新しい授業の展開を求めて」(シンポジウム)。第 5 回：「英語教育と教材」，「「聞くこと」の授業と教材」，「「話すこと」の授業と教材」，「「書くこと」の授業と教材」，「「読むこと」の授業と教材」。第 6 回：「最近の英語教育の動向」，「読むこととコミュニケーション」，「書くこととコミュニケーション」，「文法とコミュニケーション」，「聞く・話すこととコミュニケーション」，「ネイティブ・スピーカーからの提言」。第 7 回：「Teaching to Transgress－empowering our students to question authority－」(講演)，「小・中・高・大で目指すも

の、有機的なつながりを求めて」(パネルディスカッション)、「わが国の英語教育に未来はあるか」(講演)、「21世紀の英語教育への提言」。第8回:「新指導要領と教授法」,「第二言語習得理論を新指導指導要領」,「言語管理から見た日本の英語教育」,「新学習指導要領と21世紀の英語教育」(パネルディスカッション)。第9回:「コミュニケーション能力の開発ー理論を実践」,「リスニングを土台とした4技能の指導」,「全体討論」。第10回:「応用力を高める英語指導法改善に向けての課題ー総合的な学習の時間の取り組みと小・中・高の連携」,「生きる力につながる総合的な学習の時間の具体的な取り組みー学習意欲を高める指導と基礎力を生かす発展学習」,「基礎・基本の定着を目指すアクション・リサーチのすすめー生徒の実態をニーズに応じた英語指導法研究」。

大学英語教育学会の教員研修で特筆すべきことは、高専、短大、大学の現職教員研修を1967年から1989年まで23回の夏期セミナーを行ってきたことである。フルブライト委員会と語学教育振興会の経済的な支援を受けて発足したこのセミナーは、参加者を30名に限定して、英語を使つての合宿生活の中で、国際的に高名な学者から英語教育学や英語学等に関する集中講義を受け、同時に英語運用力を強化する訓練を受けるという点で日本の英語教育史上、類まれな研修プログラムであった。第7回まではほぼ3週間であったが、2週間に短縮され、第18回からは1週間となった。開催場所も国内に限らず国際学会等の参加を兼ねて海外で開催されることもあった。このセミナーの参加者総数は千名を超えており、この参加者の中から今日の英語教育の指導的人材が輩出されたことからその影響力の大きさを知ることができる。このセミナーは1995年から「FD(Faculty Development)セミナー」へと発展的転換が計られ、毎年12月下旬に2日間の短期研修を継続している。

5) 日本英語検定協会主催「STEP 2001 英語教育セミナー」

平成10年度に、日本英語検定協会の研究助成事業の一環として発足した「英検・講師派遣制度」は現職英語教員を対象としたセミナーを開催している。参加費用が無料という点で、これまでになかった研修として注目されている。平成13年度に3年目を迎えている。参加者は1年目には300名、2年目には1,600名と急激に増加している。実践的コミュニケーション能力の育成に関する指導法を中心テーマとして全国各地からの参加者を集めている。

① 参加者の内訳

2001年1月6日及び7日の2日間、東京都千代田区アルカディア市ヶ谷で開催されたセミナーを例にとると、第1日目:6日の申込者数746名、第2日目:7日の申込者数856名、2日間の申込者総数が1,600名に登っている。実質出席者908名の勤務先別の内訳は、「小学校」8名(0.9%),「中学校」473名(52.1%),「高等学校」292名(32.2%),「中学・高等学校」63名(6.9%),

「大学」12名(1.3%),「教育委員会」4名(0.4%),「企業・塾」12名(1.3%),「その他」44名(4.8%)。またブロック別の内訳は,「北海道」45名(5.0%),「東北」78名(8.6%),「関東」289名(31.8%),「東京」233名(25.7%),「甲信越」70名(7.7%),「東海・近畿」118名(13.0%),「中国・四国」52名(5.7%),「九州・沖縄」23名(2.5%)となっており,ほぼ全国から参加していることがわかる。セミナーの内容は5つの講座と一つの特別講演から成っている。各講座は3つのクラスに分かれて全部で15クラスある。

② 各コースのテーマ

講座①「小学校英語こんなふうにおすすめしてみたら」,「楽しい英語授業の原則と応用」,「高校英語教育における実践的コミュニケーション能力の養成法」,講座②「私立小学校における英語教育」,「中学英語教育の役どころ」,「アクション・リサーチの手法を用いた高校英語授業の改善」,講座③「今英語教師として心得ておかなければならないことは何か」,「実践的コミュニケーションのための教室での言語活動」,「高校英語教育への提案:コンピュータソフトと本とリーディング」,講座④「授業に生かすMD・リズムボックスの実践的活用法」,「波及効果を考えた小テスト・定期テスト・不定期テストの工夫」,「コミュニケーション能力を高めるための4技能統合指導」,講座⑤「外国語教育における<基礎・基本>とは何か」,「スキットの段階的指導(ワークショップ形式)」,「日本語で言いたいことを英語に直す5つのストラテジー」,「21世紀の英語教育を展望する」(特別講演)。

発足してから3年目で参加申込者が1,600名に達する現職英語教員の研修は他に例を見ない。日本英語検定協会がこの種の研修会を全国各地で開催することが期待される。研修日も2日間でなく,夏期休暇を利用して1週間あるいは2週間にわたる研修を企画することも不可能ではなであろうし,さらに,テーマも指導法に限らず教員の「英語運用力」を高めるトレーニングのメニューも研修内容にとり込むことも可能であろう。

6) 上智大学主催「ソフィア・セミナー」

このセミナーは,1973年に上智大学国際言語情報研究所が主催となって発足し,1995年には外国語学部英語学科主催となって継続されている。目的は「日本の英語教員に,英語教員として必要な学問的知識及び英語力そのものを身につけること」となっており,毎年8月第1週目に6泊7日の集中講義,演習をすべて英語で行うものである。発足してから1985年までの13年間は参加が無料であり,運営費も上智大学英語科教員が作成した *English Master* の印税収入でまかなわれた。1987年以降は,参加費を徴収している。各セミナーの募集数は原則として30名,セミナー講師陣は主として上智大学教員とアメリカからの大学教員で構成されている。セミナー期間中はすべて英語で行うという方針を貫いており,短期「国内留学」という位置づけが大きな特

徴である。

7) その他の学会・研究会主催

財団法人の組織ではないが、英語教育関係の学会や研究会が中心となり、採算を度外視して現職英語教員のための講習会、セミナー等の研修会を定期的に催している。その数は決して少なくないが、研修会の多くが年間 1～2 回の開催で各回が数日で終了しており、研修内容を有機的・組織的の累積しにくいところがある。これは主催者側の問題というよりも、参加する現職教員の多忙さを考慮した日程を組むことにより、参加の可能性を重視していることによるものと思われる。いずれにせよ、どの研修会でも日本の英語教育を改善しようという目的で「無償の努力」を長年にわたって続けている事実は十分評価されるべきものである。ここでは、主に中・高の現職英語教員を対象とした研修会のうち、その代表的なものを挙げておく。

- (a) 外国語教育メディア学会(LET)：「中学・高校教員のための英語教育セミナー」やその他要望に応じて講習会を行っている。
- (b) JALT：各支部・グループごとに例会を開き、実践報告や講演会を行っている。
- (c) 全国英語教育学会：全国にある 8 つの英語教育学会の集合体であるが、各学会では定期的に例会を開催している。
- (d) 英語授業研究学会：関西支部及び関東支部がそれぞれ毎月 1 回の例会を持ち、中・高・大の教員が参加する例会を行っている。
- (e) GDM 英語授業研究会：年数回の数日間の宿泊セミナーがあり、授業技術の講習会を開催している。
- (f) 新英語教育研究会：各支部や各ブロック単位で講演会や実践報告を中心とした例会を行っている。

比較的小規模であるが、非営利的な活動を着実に続けている団体が数多くある。これらは現職教員研修及び教員養成のための「草の根」的存在として貴重であり、これからの発展が期待されている。この種の団体やその研修会は今後も増える傾向にあるが、ここではその主な研修会の名称のみを記す。

「英語授業研究会(東京, 岡山)」, 「新しい英語教師のためのワークショップ」, 「大塚英語教育研究会」, 「英語教育達人セミナー」, 「松香フォニックス研究所講習会」, 「SURE 英語教育研究会」, 「日本サジェストペディア学会ワークショップ」, 「国際コミュニケーション英語研究所(IRICE)実践講座」, 「ELT セミナー」, 「英語授業上達講座&法則化合宿実践講座」, 「英語記号付研究会」, 「阿波池田ジャンボーズクラブ四国夏季英語セミナー」, 「英語授業実践セミナー」, 「別府夏期英語セミナー」, 「NHK 英語教育セミナー」, 「British Council 小学校英語担当教員対象のワークショップ」, 「LIOJ 英語教育者のためのサマーワークショップ」, 「IIEEC 教師トレーニングセミナー」等。

8) 日本で学べる海外の大学大学院プログラム

日本にいながら、海外の大学の大学院プログラムを受講することができる。勤務校の所在地にもよるが現職の教員が仕事を続けたままで、海外にある大学本校とほぼ同じカリキュラムで学修することが可能である。平成13年度から発足する「大学院修学休業制度」によりこのプログラムを利用する教員が増えるものと思われる。Temple University Japan では M.Ed. と Ed.D., また Columbia University Teachers College では MA が取得可能である。前者では平日夜間または週末、後者は毎週土・日曜日の受講ができるようになっている。

3. 「在宅研修」

上記で述べた「自主研修」は、その種類こそ数多いものの、実際に研修に参加の機会は意外に少ない。夏休みを利用した私費による研修会にすら参加するのも容易ではないのが実情であろう。日々の授業をこなし、学級担任や教科担任に係わるさまざまな校務分掌を持ち、補習や部活の指導を行い、クラス外での生徒・父母との対応に追われている現場の教員としては、研修に参加しにくいというのが現実であり、たとえ研修参加の許可を得ることができても、その前後にはかなり厳しい勤務をこなし、周囲の同僚にも気を使うことになる。

教員自身が日々の生活の中で自らのペースにより独力で行える、いわゆる「在宅研修」は外的な制約を受けずに済む。この種の自己研修・研鑽をここでは便宜上、「在宅研修」と呼ぶこととする。この研修は、これまでに述べてきた「公費研修」や「自主研修」に劣るものではない。むしろ、教員の資質能力向上を継続的に推進して、最終的には教員研修の目標を「自立的な自己開発 (Independent Self-development)」ができる資質能力の獲得を目指す「生涯研修」と捉えるならば、その研修形態は極めて重要な位置を占めることになるだろう。

明確な到達目標を設定して、自分で決めた計画に沿って、一定期間研鑽に励むことは、お仕着せの「研修」で、必ずしも自分の求めているメニューをこなさなければならない場合よりはるかに効果的な場合もある。「公費研修」や外部団体による「研修」を受けた場合でも、いずれこの「自学研修・自己研鑽」に繋げて、日常的に個人のレベルで継続できる「資質向上の努力」こそが、現職の教員には必要である。各種の公的研修を受けて「よい刺激となった」と思っても、その後に続く研鑽がなければ、「一過性の満足感」を味わったという域を出ない。そこから脱するためには、公的研修に続く「在宅研修」のメニューを自ら選択して、自己にふさわしい研修計画を作成することが現職教員研修の実行を上げるには欠かせないものである。

「在宅研修」は実に多種多様にわたる。教員個人としての捻出できる時間や

ライフスタイルによって、その選択する学習・研鑽内容や取り組み具合や、あるいは重点の置き方が変わってくるが、おおよそ次のようなものが考えられよう。

- (a) 原書(英語教育に関するものと限定する必要はない)や英字新聞を読む。
- (b) 英語放送やニュースを視聴する。
- (c) 英語の通信教育講座を利用する。
- (d) 直面している英語教育上の問題や手がけている研究テーマに関連した情報(英語・日本語)を専門誌・新聞・雑誌・インターネット等から入手する。
- (e) 国内の英語教育関係の専門誌に投稿する。
- (f) 国内外の英語教育関係学会等で研究発表を行ったり、あるいは学会誌に論文を投稿する。
- (g) インターネットを用いて英語力を向上させる。
- (h) 英語能力試験(TOEFL, TOEIC, 英検, 通訳案内業試験, 商業英語検定, 国連英検等)に合格するための準備をする。
- (i) 地域社会在住の英語母語話者との交流を図る。
- (j) 国内外の通信教育大学院のコースを受講する。

これらの「在宅研修」は「学ぶ場所」といった物理的要因に関係なく、日々の生活の中で取り組める範囲のものである。しかし、自宅で行われるこのような「自学研修・自己研鑽」以外にも、校務が終了してから「英会話学校に通う」教員や、夏期休暇を利用して個人的に「海外語学研修に参加する」教員も存在するはずである。これらの研修は校務を離れて、プライベートの範囲で行われれば、当然「在宅研修」の範疇に含まれてくる。

この「在宅研修」の中で特に言及しておきたいのは、上記の 9)「英語能力試験」についてである。現職教員はその英語力を向上させる努力を続けられない限り、当然のことながらその運用力は時間の経過とともに衰えてくる。Strevens(1980)も強調しているように、外国語教員が備えなければならない資質能力のひとつに、教科科目の対象である「外国語能力」を挙げている。教員は”awareness of the need to continue to improve his foreign language skills and to stave off the effects of normal personal foreign language attrition”という強い自覚を持ち、自らの英語運用力が「摩滅」し、「さび」つかないように努力をすることが求められる。しかし、日本では、現職英語教員が上記のような英語能力試験を受け、高得点とマークしようとも、あるいは上級の「検定試験」に合格した場合でも、現在ではそれを教育委員会や勤務校が評価するシステムが存在しない。この点をどのように改善して行くかが、これからの日本の現職英語教員研修の大きな課題である。外国語の運用能力は、一時期に獲得した高い能力でも、それを維持するための積極的な努力をしない限り、徐々に衰え、かつ劣化するということが避けがたい特性を

持っている。いわば「賞味期限」が短い能力であることを忘れてはならない。したがって、能力試験や検定試験もその「有効期限」を設定し、その期限を越えても、なお変わらずその運用能力を維持している場合や、あるいはレベルアップさせたという事実が客観的に証明された場合は、その努力は正当に評価されなければならない。教員の英語運用力を評価するシステムが、教員研修の一環として制度化されたあかつきには、「英語コミュニケーション力」をつけるための「在宅研修」も奨励されることになり、それに向けて努力する教員が格段に増えることは明白である。また、教員自身の運用力向上を目指す努力が、教室内の「実践的コミュニケーション指導」に一層の改善をもたらす誘引となろう。さらにそこから「授業方法」の工夫等の視点が新たに生まれ、停滞した英語教育を変える基盤が固まるものと思われる。今後の大きな課題として、このような個人単位で推し進められる「在宅研修」の成果を、自己申告に基づいて認定するような制度を、都道府県の各教育委員会が発足させることが急務である。

IV 現職英語教員研修の問題点と今後の課題

現職教員研修には、どこか「特定の期間」に「定量の研修」を受ければ済むという感じがつきまとう。確かに、教員も社会の変容や教育環境の変化が急激でなかった時代には、それほどあくせくせず、自らの資質能力を高める努力をしなくても支障をきたすことが少なかった。しかし、現代はますます加速する科学技術の進歩と経済の発展により、十数年前では想像もできなかった情報化、国際化、価値観の多様化を我々の日常の生活にもたらしている。この予想外の変化が教員にも多くの変容を求めざるをえない状況が現出している。ひとつには、かつては学校でしか与えられなかった知識の「陳腐化」である。知識だけに限定するならば、学習者は学校に依存しなくても入手できる時代になった。もうひとつは、外国語である英語が、生きた言語として「使う場面」が日常的に現出していることである。これは、学習者が必ずしも英語での対話の当事者になることを意味しているわけではないが、茶の間のテレビやビデオを介して、英語使用の場面が、ごく普通の生活に進入してきているという事実となって現われている。このような状況に取り囲まれている教育環境では、英語をダイナミックに使いこなせる能力を持っていることが教員に対して強く要求されてくるのはごく当然な成り行きである。しかし、教員側からすれば、その現実、時として過剰な要求を強いられる感じに受けとめられ、厳しい重圧としてのしかかってくる。今ほど、英語教員が精神的安定を欠く時代はない。だからと言って、現職の英語教員を続ける限り、学習者の期待するものや社会が要求するものの、すべてではないが、その何割かを満たしていく義務があるのではないかと思われる。この義務は教員個人に

よって受け止め方が異なるところであろう。

一方、生徒の学習スタイルや授業の取り組み具合も年々変わってきている。かつては、いったん授業が始まれば教室も「一国一城の主」としての聖域が認められ、教員としての尊厳がそれほど損なわれないよき時代があったように思われるが、それも生徒の積み重ね学習への耐性の喪失に加えて、ALTが入ってきたために、様相が一変した。文法訳読法で進める知識集約型の一方通行的な授業は、確実にその存在意義が薄くなってきている。

このような状況の中で、英語教員は「葉籠中の物」を振りかざすだけでは、到底その職務はまっとうできなくなった。たゆまざる自己啓発として、生徒に学習成就感と達成感を味わせることのできる「指導技術」と「英語コミュニケーション力」の向上のために研修・研鑽を積み重ねなければならない。それでは、教員自身の資質が高まり、授業改善に直結する研修・研鑽をどのような方向で積み重ねて行ったらよいのであろうか。

1. リフレクションによる研修の必要性

生徒集団や個々の生徒の特徴を知り、毎回の授業を過不足なく実践する力量は、1年や2年では決して身につけられるものではない。教材の特性を知り、生徒の興味を喚起しながら行う英語の授業力は、八田(2000)も述べているように、「専門教科の深い知識」と「実践的な経験知」と「授業に対する絶えざる反省(リフレクション)」によって培われていく。また、その熟成を促すには個人的な学習だけでは効果的ではない。同僚や熟練教員、“Teacher Trainer”や教員養成・研修の専門家の援助を受けて、「よい授業」を作る実践研究を重ねて行かなければならない。

教員が、教員研修を受けてベテラン教員をして自立するまでの道のりは決して平坦ではなく、絶えざる授業研究や指導技術の研鑽を積み重ねていく中で次第に形成されて行くものである。着実な「授業実践」と「反省」なくしてはありえない。そのプロセスは、教員養成段階を含め教員研修のライフ・ステージの観点から、次のように分けられよう。

1) 教員になることを志して「教職単位」の履修を開始する「準備期」。

この時期に、将来教壇に立つことを意識して英語教員としての基本的な資質を身につけ始める。自分が受けてきた英語教育を思い出して、その意味を「問い直す」重要な時期である。まだ、教職につくかどうか決めかねて揺れ動いている時期でもある。この時期に出会う「英語科教育法」担当教員の存在は大きく、英語科教員の「専門性」だけでなく、英語を教えることの「やりがい」や「奥の深さ」を知り、それまでに受けてきた授業内容や学習体験を振り返りながら、教員となった場合の自己の「姿勢」をうち立てようとする。教職科目を履修する前に「教員になる決意を固めている」学生がほとんどである欧米の場合と違い、教員免許制度が「開放性」である日本では、履

修動機が多様な学生が混在しているのが実情である。この時期は教員になる決意を固める「準備期」あるいは「揺籃期」と呼べよう。

2) 教育実習生としての実地指導を受ける「実習期」

まがりなりにも教壇に立ち「先生」と呼ばれる体験を重ねる、いわば「見習」と呼べる期間である。短大・大学で受けた授業内容とこの時期の実地体験がいかに関係しているか、あるいは同調しているかを吟味することになり、同時に自分の指導技術の拙劣さを思い知ることの多い時期でもある。「実際の確認」、「実行」、「観察と評価」、「反省」が連動して次の段階への「改善」に繋がっていくことを知る。「教科教育法」担当者よりも実習校の教科指導教員の役割が大きくなる。実習生同士で行う授業の合評や分析は、授業改善のプロセスを体得できる貴重な場である。「実習記録」に記載する以上に多くの貴重な資料を得る機会となる。この期間中に学び得た事実を書き留めておく「発見記録」は、項目を網羅したチェックリストや記述式もあり得るが、短期間に多くの発見が次々に出てくるので、実際には計画的に内省を行うきっかけを与える「記録簿」的なものとなる。

3) 英語教員として教壇に立った初年度から数年間の「模索期」

赴任校が決まり教員としての勤務が始まる数年間は、その後の教員のあり方を決定づける極めて重要な時期である。「初任者研修」を受けて、教員としての覚悟が固まってくる。校内での実践を重ねながら、教員としての自立性を意識すると同時に、教科を同じくする教員同士の「連帯感(Solidarity)」や、また教科の枠を超えて「同僚性(Collegiality)」の重要性にも気づき始める時期である。どのような改善のための行動を起こせるかを自らに問い始め、英語教員としての専門性を意識する「自己確立」への足がかりをつけるの時期である。教員同士が授業を公開し合う状況が整っている勤務校であれば、そこでの「校内研修」から何よりも多くのことが学べる。各々の授業において「問題の発見や現象の確認」、「改善の計画と立案」、「計画の実行」(実地授業)、「観察と評価」、「反省」等が繰り返されことになるが、まず自分の授業に対する問題を発見する手がかりを得るために、自らの授業を他の教員に見てもらい勇気と問題意識を持てるかが問われてくる。また、教員同士で授業を相互の参観できにくい学校に身を置いている場合には、授業改善のための行動をどのようにして起こし始め、実践に結びつけるかという問題が生じてくる。

いずれにしても、指導技術に関しては、他人の授業を多く観察することと、自らの授業を多数の教員に参観してもらい、問題の指摘・確認をしてもらうことである。その意味では、「教科」や「校内」といった枠を超えて授業研究は可能である。学校内外の志を同じくする教員仲間で、ビデオ等で撮った授業を公開しながら授業改善のヒントを得ようと願って行動を開始するような時期でもあろう。

4) 実践に理論的な裏づけをしてゆく「確立期」

公立学校の教員にとっては複数の学校を赴任して多様な学習者に教える経験を重ねて、授業改善や指導技術のノウハウが蓄積される時期である。模索を続け「有効な指導方法」を抽出して、問題の類似性から普遍的な処方箋を出せないかという意識に目覚め、方法論を「確立」したいと願う時期である。当然、問題の確認方法や計画立案の手順、それらを授業に結びつける実際指導、授業観察・評価の方法等について、他の教員からの助けを得ながらも「リフレクション」を深化する活動は継続される。上記 3)の「模索期」と異なるのは、一過性の対処法で満足せず、類義した局面に一定した効果をもたらすプロセスを確立するために理論的な裏づけを試みようとする点であろう。いわば、指導方法改善の方法・手順に関して客観性を希求する時期である。英語という科目の授業に固有な方法論もあるが、教科を超えて有効性の高い方策があることも、さまざまな教育現場を経て体得できる時期である。

5) ベテラン教員として普段の授業を公開できる「熟練期」

「確立期」の後半には、日常的に実践している授業を、要請に応じていつでも公開できる「熟練期」が控えている。熟達した「授業の技量」を学習者や学校の特長性に応じて使い分けることのできる円熟期である。もちろん、変数が多く「生きもの」である個々の授業は、どのようなベテランの教員が担当しても円滑に進まず頓挫する局面が現出するが、この時期の教員はそれを最小限の破綻で切り抜ける方法を熟知している。また事後にその問題の分析が行え、速やかに代替案を立案した上で、それを実行に移し、問題処理を行える力量を備えていて、ほぼ「完成期」とも言える域に達する。この時期の教員は、参観される授業の種類や時期を、教員側からは指定することなく、いつでも公開できる資質能力を備えていることが求められる。しかし、この時期でもより完成度の高い授業をめざして「リフレクション」が行われる。つまり、授業内容を個々の学習者にどれだけ深く定着させたかという「授業展開や進行」とは別な次元での「反省」を続けて行くことになる。

6) Teacher Trainer としての「還元期」

教員自らが「リフレクション」として自分の行動や心理状態を明確に言語化でき、適切なる指導が行え、より良質な実践が可能になる「熟練期」を経た教員は、やがて職制上の名称がどうあれ、実質的には“Teacher Trainer”のような立場に立ち、後進を指導し、助言するようなことが求められる。校内・校外研修等で同僚や経験を多く積んでいない教員に「現場において(on-site)」問題解決のための処方箋を与えたり、共同作業としての授業研究を設定したり、英語運用力を含めた研修やその企画を行うこと等が含まれてくる。この段階では、発展途上にある教員を、いかなる方法を用いてどのような踏んで伸ばさせられるのか、あるいは教員相互の啓発や経験・情報の交流が図れるのか、さらに協力態勢が得られるのか等々に関しても、自ら「リフレクション」

を続けていくことになる。望むらくは、この立場に立った者でも自ら現場で直接生徒を教える時間を確保したい。現場教育から離れて時間がたつにつれて、現場の実情に密着した形の指導がしにくくなるのは避けがたい面がある。現場での「授業実践者としての時間確保」と「Teacher Trainerとしての時間確保」の間の調和を保つことで、「指導技術改善」と「教員の資質向上」に関して望ましい働きができるものと思われる。しかし、現在のところわが国ではこの“Teacher Trainer”としての専門職が、職制上では認められていない。この専門職の存在は、当該教科の専門性を推進する上で「かなめ」となり、現職教員研修だけでなく、教員を養成する際の実習生を指導するのにも必要であり、またその果たす役割も極めて大きくなるはずである。

現場に立つ英語教員の仕事には、これで「完成した」と断定できる時期は存在しない。教壇に立つ者は、「教員の卵」である“novice teacher”の時期を経て、存在しうる最も完成度の高い時期に至るまでの連続体のどこかに位置しており、「よりよき教員」のあり方を求め、授業改善の試行錯誤を重ねながら、自らの資質能力を高めて行かなければならない。成長過程という連続体のいずれかに位置する教員は、その到達段階に応じたりフレクションを積み上げて、着実に成長を遂げて行ける存在であろう。

2. 自立的な教員を目指した段階的研修の必要性

教員研修の最終目標のひとつは、自らの判断により「研修・研鑽」を継続できる「自立的な教員」を生み出すことにある。個人レベルで行われる研鑽は教員ひとり一人の資質能力を高める上で大事なものであるが、最大の難点はその目標値を設定しにくいところにある。努力目標の内容や手順が具体的に示されれば、それを攻略する方策も立てやすくなる。この目標を立てる材料や指針となるものは、教育現場の校内にあると考えられる。周囲に指導技術や英語運用力や生徒把握力。機器活用力に優れた同僚は必ずひとりやふたりは見出すことが出来るはずである。自立的な研修を支える仲間は勤務校内に見出せるという視点に立ち、「校内研修」の充実を計ることに力を注ぎたい。諸会議や多くの校務分掌等によって思うように実施できないという現実も存在するので、教員相互の協力によって、学校の機構や組織の単純化を実現し、校内研修の時間を確保する努力が何よりも優先されなければならない。

また、教員はその専門性の成熟度、完成度により研修の質や内容が異なるものである。その点から、自らの必要度に応じて、公費研修に出席できる態勢作りが求められるし、同時に「研修内容」を自ら選択できるような研修項目の多様化の推進が望まれる。

将来的には、現場の複数の教員が自分たちの必要とする「研修」の内容を提示して、それに合致した研修プログラムが企画されるというのが理想である。そのためには、現場のニーズを調査し、それを踏まえた形で研修プログラムを立案、実行、評価が実施できる研修の研究開発機構の創設が望まれる。

教員個人が自立的にその資質能力を伸ばすには、教員個人の自助努力に負う部分と、教員を取り巻く校内態勢の改善に負う部分とに大別されよう。つまり、自己研修に積極的に取り組む意欲を喚起する目標値の設定と、校内研修が継続できる学校内の協力体勢の整備が、自主的に研修を進め「自立した」教員を生み出す前提になると思われる。

3. 研修参加を阻害する要因の究明

現在では、校長が認可した「公費研修」でさえ、臨時教員の補充ができる財政的措置が伴わない場合は、同僚に迷惑がかかるのではないかという気遣いから、研修に参加する意欲を喪失させてしまう例が少なくない。この状況は週末に行われる1~2日の自費による研修でも大差はない。これは、日本人に特有な他人に先駆けて事を起こす場合に見られる「遠慮」や「気がね」に起因するところがあるだろう。しかし、それ以上に校務に負われている教員の姿が背後にあると思われる。いわゆる「三種の神器」といわれる「生徒指導」、「部活指導」、「進路指導」からの負担軽減をする策を講じなければ、「気遣い」の呪縛から逃れることはむずかしい。ただでも、授業が円滑にとりおこなえない要因が増えてきている中で、外部の研修に出にくくなっている真の原因は何であるかを究明する必要がある。それが特定できれば、その要因分析を行い、ひとつひとつ負荷を除去する手だてを講ずることが可能になる。英語教員に固有な心的傾向であるかもしれないし、他教科の担当教員にも共通する因子があるかもしれない。いずれにしろ「多忙である」と言わしめる教員の抱えている仕事の量と質を吟味しなければならない。「多忙である」というのは、決して健康的な状態ではなく、「専門職性」を追求する意欲を削ぐ主要因であり、資質能力を向上させ、研鑽を積もうとする探求心を阻害するものである。また、研修内容やその形態の検討も非常に重要なものであるが、研修終了後、その研修内容がそれだけ現場で活かされるようになったかも含めて「評価」システムがどうあるべきかについても、今後の検討課題として視野に入れなければならない。このように研修参加を阻害する要因を多角的に明らかにすることは、今後とも現職教員の研修参加を促進するためには欠かせないものである。本プロジェクトチームでは、その究明には「公費研修」を受けた教員を対象として調査を行うことが最適であると考えている。すでに予備的な調査は実施済みであるが、今後さらに調査の規模を拡大して、この問題の核心に少しでも近づきたいと考えている。

4. 研修内容の検討とそのカリキュラム研究開発の必要性

英語科教員としての見識を豊かに持ち、その職務を完遂するためには、特定の時期に限られた「指定研修」を受けるだけでは、もはや不十分である。谷口(2001)も述べているように、教員の「教職人生」を成長の連続体として捉え、

その成長段階の必要に応じた「自主的な研修」が選択的に行われるようなシステムが構築されることが求められている。さらに、現場に立つ教員の抱える問題解決にも対応できるような研修のカリキュラムが組まれることが必要である。このカリキュラム設計には、教員自らが始動して、その資質能力を向上させようとする意欲に基づいた「研修計画」を立てることが前提となってくる。おのずと、校内研修で行われるものと校外研修の方がより効果的なものかが区別され、その相互の有機的な関連性も意識され、校内の英語科教員全体で検討される必要が出てくる。

この視点から、校内・校外を問わず、実際に行われる英語教員の研修内容を考えると、少なくとも次のような項目がコアとして考えられよう。

- (a) 英語運用力の強化：日本人教員弱点である「聞き、話す」運用力の向上に重点を置くが、それにとどまらず AET との共同授業を円滑に行うための交渉能力向上を目指す。したがって、「読む、書く」能力の強化と連動するものである。教員の英語力次第であるが、基本的には content-base で行われるべきものである。
- (b) 英語指導技術力の強化：多様な動機、学力、理解力を持った生徒に対応できる指導方法について、peer teaching や micro-teaching、あるいは模擬授業により有効な指導技術を探る。指導している生徒の特徴や実態を踏まえた指導方法を探ることが目標となる。
- (c) 教材活用・補充方法の強化：指定教科書を生徒の実態・実情に合わせて活用し、あるいは補充する方法を研究する。検定教科書外の教材として、文字教材のみならず、さまざまな音声教材、映像教材の入手方法や活用方法も含まれる。
- (d) 教育機器活用法の強化：英語の授業を豊かにする教育機器を使いこなせる技能を習得する。コンピュータが搭載された「マルチメディア」と総称される機器を教室環境で活用する以外にも、生徒に教室外での自学習を行わせる方法を研修する。
- (e) 異文化理解・国際理解力の強化：英語を通してコミュニケーションを円滑に進めるのに必要な英語母語・非母語話者の文化的、社会的、歴史的、言語的背景等に関する知識を深める。ミスコミュニケーションが生ずる原因を究明し、異言語間、異文化間の交流の意義について理解を深める。

これらは、研修内容の概略であるが、実際の研修カリキュラムは、研修参加者である現職教員のニーズを基に、入手可能な予算、講師、教場、教材、日程等を決定しなければならない。どの研修内容を盛り、いかなるカリキュラムを組めば最適な効果を生むかを検討するには、専門家チームが必要だと思われる。都道府県の各教育委員会や教育センターが互いに連携して、必要情報を交換できる全国レベルのネットワークの構築が求められているのではなかろうか。研修の企画立案・実行・評価を行った後に入手できるさまざま

なノウハウは、特定の機関(たとえば「英語教員研修開発研究所」のような専門機関)を創設して逐次蓄積して行くことが、よりよい研修カリキュラムを生み出すためには必要となろう。

そのような研修研究開発の拠点では、「公費研修」や「自主研修」や「在宅研修」の目標値を設定して、教員がそれをクリアーする方法や手順、さらにそれを達成した場合の評価システム等を検討することも可能であろう。そして、このような情報のみならず、研修に関する周辺情報等を集積して、それを必要とする者にアクセスできる支援システムの構築もなされなければならない。このような支援システムの構築は都道府県単位で個別に行うこともあり得るが、それらを統合した形で推し進める方がよりよい効果が期待できよう。

引用・参考文献

藤林 富郎 (1993)「研究会・学会で現場教師に望むことー現場教員の立場からー」『現代英語教育』8月号, 22-23.

深沢 清治 (1993)「研究会・学会で現場教師に望むことー大学教員の立場からー」『現代英語教育』8月号, 21-22.

船橋 洋一 (2000)『あえて英語公用語論』文藝春秋社

大学英語教育学会(教育問題研究会) (2000)『新時代の英語教員養成ー現状と展望ー』

八田 玄二 (2000)『レフレクティブ・アプローチによる英語教師の養成』金星堂

文部省(教育改革国民会議) (2000)「教育改革国民会議報告ー教育を変える17の提案ー」

<http://www1.kanntei.go.jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>

————(英語指導方法等改善の推進に関する懇談会) (2000)
「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会(審議経過報告)」

<http://www.monmbu.go.jp/news/00000480/>

————(教育職員養成審議会) (1999)「養成と採用・研修との連携の円滑化について第3次答申」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/991201.htm

————(中央教育審議会)「21世紀を展望したわが国の教育の在り方について(第1次答申)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701.htm

中村 洋一 (1995)「英語科教員の「追教育」を考える」『現代英語教育』1月号, 44-47.

沖原 勝昭他 (1991)「英語科教員養成」『英語教育』9月増刊号, 68-77.

Richards, J. C. and C. Lockhart. (1994). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge University Press.

- 佐藤 学 (2000)『教育改革をデザインする』岩波書店
- Strevens, Peter. (1980). "Training the teacher of foreign language ; new responsibilities require new pattern of training." *CMLR*, 37(3), 526-534.
- 下村 哲夫(編著) (1994)『現場の教育法規』小学館
- 筱 更治 (1998)「教員養成と現職教員研修」 <http://www.ceser.hyogo-u.ac.jp/shino/te/indez-j.html>
- 谷口賢一郎 (2001)「ライフステージに応じた英語教員研修のあり方」『英語教育』2月号 大修館, 60-62.
- 築道 和明 (2000)「教員養成の実態」『英語教育』12月号, 17-19.
- 横溝 紳一郎 (2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社

第2章 最近の新聞報道における「英語」、「英語教育」

及び「教員研修」等に関わる世論の動向

久村 研

I はじめに

最近では、社会問題として教育問題が扱われているというより、教育問題が社会問題となり、さらに政治の重要な争点の1つにもなっている。

「教育改革」「教育基本法」「ゆとり教育」「学力低下」「学級崩壊」「少人数学級」「教員評価」「総合的な学習の時間」「小学校英語」「英語教育改革」「英語公用語化」等々の活字が新聞紙上をにぎわし、また、「教育改革国民会議」(→国民会議)、「21世紀日本の構想懇談会」(→21世紀懇)、「中央教育審議会」(→中教審)、「大学審議会」(→大学審)、「教育職員養成審議会」(→教養審)、「教育課程審議会」(→教課審)、「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」(→英語懇)など、文部科学省、首相、文部科学大臣などの公的審議会や私的懇談会が花盛りである。新聞の読者は、よほどの関心がない限り、これらの記事をフォローしていくことには困難をおぼえるだろう。つまり、個々の論点を把握してはいても、それぞれの審議会や懇談会が出した中間報告や最終報告が、どのように有機的に関連し、個々の問題が全体のシステムの中で具体的にどのように解決されようとしているのか、それを見極めるには大変複雑な状況にあると言えよう。

そこで本章では、この研究会を立ち上げた1999年10月から2001年1月までの16ヶ月間の新聞記事から、教育関連の記事を収集し、さらに研究会の研究目的に沿った内容を抽出することによって、世論の動向を追跡し、それを整理しながら課題の論点を明らかにしたい。利用した新聞は朝日新聞(→朝日)、読売新聞(→読売)、毎日新聞(→毎日)、日本経済新聞(→日経)の4紙で、収集に当たっては、清泉女子大学石田研究室の大学院生(米本照代、倉田豊子の両氏)にお願いした。ここで感謝の意を表したい。

Ⅱ 「教育問題」報道の概要と論議の主要テーマ

1. 最近の「教育問題」報道の概要

まず、最近 16 ヶ月の間に新聞紙上で話題となった主要なテーマを、整理してみよう。

表 1-2-1 「教育問題」クロニクル

年	月	発表・検討機関	主な内容
1999	10	東京都教育庁 中教審	教員の人事考課制度導入に向けた中間報告 大学入試のあり方などに関する中間報告
	11	文部省	わが国の文教施策（教育白書）の内容開示。
	12	教養審 東京都教育庁 英語懇設置 文部省 教課審	教員採用・研修のあり方の見直し答申案 教員の人事考課制度導入決定・最終報告 実践英語教育の見直し 大学院での「研修休業」の制度を新設の方針 「学力評価」に関して諮問される
2000	1	英語懇初会合 21世紀懇 東京都教育委員会 国立大学協会	“百家争鳴” 最終報告（英語を第二公用語とすることを議論） 教員採用試験（一般教養など）を今夏から公開 中教審提言（入試）に対し否定的意見書
	2	東京都教育庁	人事考課，本人開示見送り
	3	国民会議初会合	1年後めどに提言
	4	大学審	大学入試改善の中間まとめ
	5	英語懇 文部省協力者会議 国民会議 学級経営研究会	「小1から英語教育を行う」で合意 40人学級の維持。教科別少人数授業 少人数学級実現に積極意見 学級崩壊：家庭，学校全体の組織的な対応で
	6	東京学芸大学	現職教員対象，1年制大学院開設の方針
	7	英語懇	小3からの英語教育を提言
	8	東京都教育庁	人事考課：自己申告書記入状況報告。
	9	国民会議 教課審 文部省	中間報告（教師・学校に外部評価，など） 「学校に自己評価制度」の答申 教員養成大学・学部のあり方を検討する懇談会
	10	教課審	小中の学力評価：「相対評価」から「絶対評価」へ
	11	読売新聞 国際協力懇談会 大学審	読売教育緊急提言（英語を小3から，など） 現職教員の青年海外協力隊への参加促進 センター試験2回実施提言
	12	国民会議	最終報告（教員採用・研修，免許更新制など）
2001	1	文部省 英語懇 東京都	小学校への英語導入を認める 小学校の英語教育，将来的に教科にも 「都教職員研修センター」を新設へ

新聞の使命の1つは、その時々で起こった事件や出来事を正確に報じることである。公的機関で発表される報告は、必ず取り上げられ、社会的重要度が高ければ高いほど継続して報道される。場合によっては、シリーズの形をとって問題が検証されていくことになる。教育問題の場合には、上述の各審議会や懇談会などが、中間報告や最終報告を出した時点で、その提言の内容や問題点を報じ、個々の問題に関して継続して紙上論議を展開していく、というのが1つのパターンとなっている。従って、各機関が出した答申、中間・最終報告などの時期と、そこに盛り込まれ、かつ、この研究のテーマの範疇に入る内容を整理すれば、英語教育や教員研修などに関する最近の動向と課題のテーマをつかむことができるだろう。

2. 論議を呼んだ主要テーマ

各種審議会、懇談会、研究会は、諮問されている分野や課題が特定されているものの、今日的な「教育問題」を扱っているわけだから、それぞれの議論の内容が相互密接に絡み合っていることが多い。複数の審議会あるいは懇談会から、ある1つのテーマについて、中間報告などで別々に発表されることがよくあるのもそのためである。従って、審議会などの報告別に問題を論議していくより、テーマ別にした方が議論が明確になる。新聞では、重要問題に関して、個々にシリーズを組んで検証しているものがある。

この16ヶ月間において、4紙の紙上に単独で報道あるいは論議された回数（延べ）の多かったテーマは次のとおりである。ただし、収集した新聞記事に制約され、さらに本研究に関わる事項を中心に選んだことをことわっておかなくてはならない。また、紙面を大きく割いている記事も小さなコラムも、テーマが1つであれば「1件」に数えた。中教審や国民会議の報告書の報道など、テーマが多岐にわたる場合は、それを含まないものとした。

表 1-2-2 新聞に単独で報道・論議された主要テーマ（4紙合計数）

項 目	件数	項 目	件数
小学校英語	23	英語第2公用語化	9
教員の採用・評価・研修	17	英語教育論・改革論	8
東京都人事考課制度	15	英語力	7
教師の資質・教師論	10	少人数学級	7

以上のほか、「（教課審の）到達度絶対評価」「大学の学生授業評価」「センター入試改革」「国立大学行政法人化」「東京5大学連合」「海外の教育改革」などが話題として注目される。本稿の記述の中にも、これらの話題が登場する可能性があるが、ここでは一応省いておこう。ただし、いずれもやや単発的な報道の扱いではあった。

さて、上記のテーマは、中教審、教養審、教課審、英語懇、あるいは、21世紀懇、国民会議などの答申や報告書に盛り込まれているものである。本稿は、

それらの答申や報告書を土台にして進めなければならないのは当然である。また、上記のテーマは、大別して 3 つに分類して話を進めることができる。つまり、(a)「英語」に関する論議（小学校英語，英語第 2 公用語化，英語力）(b)英語教育に関する論議（英語教育論・改革論，少人数学級）(c)教員研修に関する論議（教員の養成・採用・評価・研修，人事考課制度，教師の資質・教師論）である。次項からこの順に世論の動向を見ていくこととする。

Ⅲ 「英語論議」の動向

1. 英語にまつわる現実と傾向

1) 日本人の英語の実力

英語力の国際比較は通例 TOEFL の得点で行われる。読売 2000 年 2 月 5 日の夕刊（→読売一タ刊。2/5/00，以下同様に記述）は次のように報道している。

TOEFL 平均得点 初の 500 点台 アジア 21 か国中 18 位：1998 年 7 月から 99 年 6 月までの 1 年間の日本の受験者の平均得点が 501 点で，TOEFL が始まった 64 年以降初めて 500 点を上回った。（中略）「日本は受験者層が大衆化し，アジアで最も多い（10 万 453 人）ため，選ばれた少数だけが受験する国と比較するのは難しい」（文部省）。ただ，人口に占める受験者の割合は，日本が 0.08%なのに対し，韓国（535 点）の方が 0.14%と高かった。英語第 2 公用語化の道のりは険しそう。（読売一タ刊。2/5/00）

* （注）新聞の縦書きを横書きに改めた関係で，読みやすくするために数字はすべて算用数字で表した。また，改行は基本的に無視し，文脈の関係で加筆（例えば，新聞では「韓国の方が」となっているのを，本稿では「韓国（535 点）の方が」とした）したり，要点をまとめたりした。新聞からの引用・抜粋は，以下同様である。

大学や短大で教鞭をとっている者なら，日本人の TOEFL の受験者が大衆化しているとは思いにくだらう。確かに，学生全員に受験を「強制」している大学もあるが，それは一部の「一流大学」のことだ。一般的には，教職を取っている学生に，TOEFL の一定の得点を教員免許取得条件として課したり，留学を希望する学生に受験を促したりしている。それらの学生は，一般の学生より，多くの場合，英語力が高いと考えられる。従って，上記の数字は，「英語力が少しはある」と考えられる日本人の平均，と見なした方が現実的だろう。同新聞の世論調査でも，「もっと英語ができたら」と「英語が苦手」と答えた人は，ともに 80%を越えたという（読売一朝刊。5/13/99）。

2) ビジネス界で要求される英語力

(日経一タ刊。3/23/00)によると、多くの企業では「英語強者」と「英語弱者」とを生み出す「イングリッシュ・デバイド」が進行しつつあり、それによってオフィスの空気が急変してきていると伝えている。昇進・昇格審査では、TOEIC で一定の得点を取得していなければ、審査以前に門前払いを食ってしまう。逆に、一念発起して英語を猛烈に勉強し、昇進・昇格の武器にする社員も現れているという。

(朝日一タ刊。2/22/00) と(毎日一タ刊。3/30/00)では、具体的な会社名と昇進・昇格の条件を報道した。両者をまとめて表示すると下のようになる。

表 1-2-3 企業における昇格・昇進などにおける英語力の条件

社 名	条件内容 (点数はすべて TOEIC の得点)
日本 IBM	課長 600 点, 次長 730 点。／海外短期出張 600 点, 長期出張 730 点を原則。／新制度開始までに猶予期間 1 年。／通信教育や語学学校で勉強する場合の費用補助＋インターネットを活用した社員向けの英語教育も開始。／大卒新入社員の現在の平均点 440 点。
コマツ (建設機械大手)	管理職以上の昇進 500 点以上。／主任・係長クラスへの昇進年 1 回の受験。
花 王	主任クラス 450 点以上, 課長部長クラス 500 点以上。／国際業務, 英語圏勤務者 650 点以上を 2002 年から昇進の目安。05 年には条件とする。／海外事業に関する公用語は英語。
シャープ	海外の仕事に従事する人 600 点以上を目安。
SMK(電子部品メーカー)	来年 4 月から第一公用語:「英語で話して」「英語で文書を」と言われた時に, No と言えないこと」

昇進昇格の際に英語能力を考慮している企業は 31 社 (日本在外企業協会調べ) (朝日), あるいは, 昇進・昇格の際に英語能力を考慮している企業は 24% (本年 1 月, 日本在外企業協会調査) (毎日) であるという。こうした傾向に対して (毎日) は次のようなコメントを着けている:「日本の企業はまだ社内で研修して英語能力を向上させればいいと言う考え方だ。しかし今後労働市場が一層流動化してくると, 自力で英語力をみがくことが必要になるだろう。」(古賀武陽, 日本在外企業協会広報部長)

伊藤忠では次のように述べている:「今の日本の学校で習う英語は会社では全く通用しない。知恵を使って戦略的に採用しないと 21 世紀の伊藤忠の発展を支える人材を養成できない。つい最近まで英語力がなくても心配いらない, 会社に入ればどうにかなる, と言っていた。でも, これはウソですね。日常生活はともかく, 金銭がからむビジネスの複雑な話では, 丁々発止と渡り合う英語力が必要なのですから。会社で男/女をあげようと思っているなら, 目が見える, 耳が聞こえるのと同じ感覚で英語を話す覚悟を持ってほしい。」(富田博人事部長, 伊藤忠商事) (毎一朝刊。1/11/00)

一方、こうした状況の恩恵を受けている業界がある。英会話学校などの、いわゆる「英語産業」である。

英会話熱、ビジネスも熱く。仕事 趣味 教養・・・市場は3兆円規模：中高年を中心に―「退職後は海外にホームステイしたいとも思っているのに、苦痛はありません」（英会話学校に通う40代の化粧品会社社員）―「自分の意見が言えて相手の発言が理解できるようになりたい」（「ジオス」に週2回、2時間の練習。外資系出向中の建築関係技術者、40代男性）／「マイクロソフト」社はCD-ROM英会話のビジネス編を昨春発売し8万本売った。／外国語会話学校や教本など語学産業の市場規模は3兆円と推定され、その90%が英語関連（全国外国語教育振興協会調べ）。（毎日一タ刊。4/22/00）

3) センター入試にリスニングテスト導入

1994年、高校に「オーラル・コミュニケーション」が設置されて以来、センター入試にリスニング試験を導入しようという論議や動きが続いていた。10万人を超える受験者のいるTOEFL、やはり相当数の受験者を抱えるTOEIC、さらに東京都をはじめかなりの道府県で、高校入試にリスニングを導入しているのに、なぜセンター試験で実施できないのか、素人には理解できないところがあったはずだ。この課題が、最近になってようやく実施に向けて動き出した。何をモタモタしているのか、本当にやる気があるのか、と疑いたくもなるが、いずれにしても、近い将来実現しそうである。その流れを追ってみよう。

高校教育と大学教育の連携について検討していた文相の諮問機関、中教審（根元二郎会長）中間報告の「第5章 初等中等教育と高等教育との接続を重視した入学者選抜の改善」の中で「外国語のリスニングテストの実施に向けた検討が必要」と報道されたのは、（朝日一朝刊。10/28/99）のことである。この報告に対し、（毎日一朝刊。10/28/99）は、「（中教審は）外国語のリスニング（聴き取り）テスト（中略）を提案したが、抜本的な制度改変には踏み込まず、主に大学や学生に意識改革を求める理念先行型の内容となった」、また、（読売一朝刊。11/2/99）の社説は「中間報告は、英語のリスニング試験や教科の枠を越える総合問題の導入など、すでに検討が始まっているものに、現状追認的に言及したに過ぎない。」とコメントしている。

一方、国立大学協会（国大協）は、「中教審が大学入試センター試験の外国語にリスニングの導入を求めたことについて、『大学が必要に応じて個別に実施するのが望ましい』と必要性を否定」（朝日一タ刊。1/8/00）した。

このチグハグをどうにかおさめて、中間報告を出したのは大学審であった。大学審のセンター試験見直し案が発表される前に、（毎日）の『教育の森』シリーズで、リスニング試験導入の問題点を紹介している。

「（リスニング試験で使用する設備や機器類の）故障の懸念に加え、ばく大

な費用が予想されるため、二の足を踏んできた経緯」があり、「古い国立大の校舎で、試験用の工事が可能か」という心配がある。そこで文部省では、「(受験生に) 携帯用小型録音機の配布」の方向で検討するため「電機メーカーに試作品を依頼中」である。残された課題は「コストダウンの問題」であるという。(毎日一朝刊。3/4/00)

さて、リスニング試験が「大学審の中間報告に盛り込まれる方向」であることを(朝日一朝刊。3/22/00)が報じている。その記事によると、「(文部省は) 60 万人近くが出願するセンター試験で聞き取り試験を課し、勉強の動機付けをすることが有効と判断」し、「早ければ 2006 年から導入」する方針であるという。現在リスニングがセンター試験に含まれていないことに対し、ある高校教員が「大学入試で重視されていないものを授業で一生懸命やれというのは酷だ」と述懐していることを紹介。また、「英会話を聞いた上で内容の要約として正しい文章を選択肢から選ぶ、と言った問題が出題されること」になる見込みで、「数年内には問題のパターンを作って公表し、高校教員らの意見を聞いて改善に反映」させる。さらに、リスニングテストの「割合は、2—3 割程度が妥当だ」との見解を文部省は持っているという。

最終的には、大学審の中間まとめで、「外国語のリスニングテストの導入を提言の柱の 1 つ」(毎日一朝刊。4/29/00) とすることで落ち着いたようである。

4) 世界における英語使用の現状

(日経一朝刊。1/7/00) は、欧米やアジアでの英語使用の現状などを伝えている。それによると、「ユーロバンド(汎欧州) 語」なる「英、独、仏、伊、スペイン語などをごちゃまぜにした言語」が EU の文書翻訳官ディエゴ・マラーニ氏によって「欧州の新たな共通語」として広められようとしている。EU は「様々な国の出身者が集まる職場」であるから「相手によって話す言葉を変えるのがとてもわずらわしい。英語なら皆話すが、英国人がいない時まで使うのは不自然」である。「それなら英語をベースに、欧州各国をまぜた言語を作ったらどうか」ということになった。その「共通語には定型」がなく「過去には ed、複数には s をつけるといった英語の文法を基本に、好きな欧州言語から単語を自由に当てはめればよい」。そうすると「使う人によって異なるユーロバンドができるが、言語のルーツや知識を共有するから理解し合える」のだそうだ。「欧州人が最も気持ちを伝えやすいのは英語そのものではなく、英語を改造した言語だと信じている」という。さらに取材記者は、「世界には文化の象徴である自国語を大切にする人は多い。だが、人類の 4 人に 1 人が話す英語が世界共通語になりつつある現実も無視できない」から、「英語と、母国語や自分たちの文化とを両立させた方がよい、と考える人たちも増えている」として、シンガポール英語を紹介する。シンガポール式英語「シングリッシュ」は、「文法にこだわらず言葉を並べたり省略したり」して、「ノーニ

一、ノーニー（必要ないよ）」「キャン、キャン（できるさ）」などの表現を日常的に使う。「一方、銀行で顧客を前にした時は正式な英語」に切り替え、「同居する祖母とは中国語の方言」で話すという。また、「米国でも刻々と新しい英語が生まれている。」例えば、「この子がプロダクト・バージョン・ワン（最初の子供）です」「近所にプラグ・アンド・プレー（即入居可能）の一軒家を見つけたよ」など、「昔の人が聞いたら、僕らの英語は半分も分からないんじゃないか」「ここ（シリコンバレー）の住人は伝統や権威を気にしない。誰もが勝手に新しい言葉遣いを編み出し流通させてしまう」というアメリカ人の発言と、「最近、ディスク・ドライブ、という住所まで登場した」と紹介している。一方、本場のイギリスでも、「オックスフォード大学出版局はいま『変わる英語』への対応に必死」で、「昨年、インターネットを通じた新語募集にも踏み切った」という。辞書編纂主幹ジョン・シンプソン氏は、「取り上げるのは『正式な英語』ではなく『使われている英語』なのです」と述べ、「すべての人が同じ英語を話すことはもうないと認め」ている。「2010 年完成予定の『大辞典』新版の語数は大幅に増える見通し」で「現在の 75 万語 100 百万か、150 万か、その数はシンプソン氏にも読めていない」と締めくくっている。

2. 英語第 2 公用語化論議

1) 論議の発端

21 世紀懇の提言が、2000 年 1 月 19 日に 4 紙一斉に報道されて以来、数ヵ月に亘って「英語第 2 公用語化」論議が熱く続いた。当初は、「第 2 公用語」という表現が飛び交い、その言葉が一人歩きした感がある。それが次第に、それ以前から話題となっていた「小学校英語」と合流し、さらに最近では「英語教育改革」論議に集約されてきているようだ。

さて、論議の発端は、21 世紀懇の提言の骨子②に「国際対話能力—公的機関の刊行物は和英両語で作成、長期的には英語を第二公用語とすることを議論する」（朝日一朝刊。1/19/00）とあるところから発している。言い換えると、「大学や一般社会で英語が実用語として活用されることをめざし、将来は英語を日本語に次ぐ第 2 公用語とすることについても議論を促す」（毎日一朝刊。1/19/00）ということである。

時の小渕首相は施政方針演説の中で、「21 世紀を担う人々はすべて、文化と伝統の礎である美しい日本語を身につけると同時に、国際共通語である英語で意思疎通ができ、インターネットを通じて国際社会の中に自在に入っていけるようにすることだ」と述べ、英語第 2 公用語化への方向を強く示唆した。この提言をまとめた委員たちが一様に心配したことは、「このまま日本の発信力が衰えると、世界やアジアの中で日本の存在感が薄まる一方ではないか」ということであり、「日本の指導者たちの英語力の低さを心配するアジアの要人も少なくない。第 2 公用語という用語が適切かどうかは別として、21

世紀の『読み書きそろばん』として、日本語以外に、英語やコンピュータは使いこなせた方がいい、というのが多くの委員に共通した考えだった」ということである。この提言にすぐさま乗った松沢成文代議士（民主党）は、「英語の第2公用語化推進法を成立させ、教育、社会、文化の3分野で英語に日本語に次ぐ地位を与える。例えば、法律などの公文書などを日英語双方で作成、街の案内板は両語併記、テレビ、ラジオに英語専門のチャンネルを設ける。」そして、「10年後をめどに第2公用語化を実現しよう」と呼びかけ、「子どもや孫がみんなバイリンガルになっている社会を夢みる」と積極的である。それに対し、同じ民主党の岩國哲人代議士は、「英語はある地域の方言に過ぎない。それを第2公用語にしようという考えはおかしい」し、「それいけ英語、それいけパソコン。その結果、どのような日本人が出てくるのか」と疑問を投げかけている（以上、朝日一朝刊。2/25/00）。

こうして、英語第2公用語化論の火蓋が切られたのである。

2) 第2公用語化擁護論

審議会や懇談会などの報告は、批判にさらされるのが通例である。しかし、いくら批判されても、政府や文部（科学）省という強い後ろ盾があるから、批判を堂々と受け止めることができる。批判の一部を受け入れて、提言を修正することもできる。また、委員たちは、ほとんどの場合、その道の「専門家」であり、「学識経験者」である。従って、提言の中味は、そういう高いレベルの人たちの意見が集約されたものと考えられる。後ろ盾に「受け入れられる」という前提と、「英知が凝縮された」という自負があるから、提言の擁護者たちはあまり声高にはならない。従って、擁護論者は多くを語らないのが通例である。ただ、中には大衆を啓蒙する意味で、提言の趣旨を単行本などに著して出版する委員もいる。英語第2公用語化の場合は、21世紀懇委員の一人である船橋洋一氏が『あえて英語公用語論』（文春新書、2000年）を書いている。

以上のような理由であるかどうか定かでないが、英語第2公用語化擁護論は、新聞紙上では案外少ない。その代表的な意見を2つ挙げておこう。

① 英語は今や世界の「共通語」である、という見解

「このままだと日本が置いていかれてしまうという危機感を抱いている。欧米とのつきあいだけでなく、アジアの国際会議の場でも、日本の存在感がどんどん希薄になってきている。英語が、事実上の国際共通語となっていることについて、今や正面から受けとめるべきだ。英語に力を入れることで日本人のアイデンティティーがなくなるという議論がある。しかし、外部に閉ざされていないとアイデンティティーが守れないわけではない。日本の誇る文化を紹介するためにも、英語ができないとしかたがない時代になってきている」。だから、「すべての国民がある程度の英語能力を身につけることが、最低限必要なことになりつつある。第2公用語の定義には幅があるだろうが、問題意識を恐縮した言葉だと言える。」（山本正、日本国際交流センター理事長）（朝

日一朝刊。2/25/00)

② ビジネスに不可欠であり、いずれ実質的に実現する、という見解

「少なくともビジネスでは、英語は必要不可欠になってきました。」例えば、「母国語を大切にするフランスの企業と契約を結ぶ場合でも、言語は英語であることが多い。」たとえ「公式に第2公用語にしてみなくても、いずれは実質的に英語は第二公用語になるでしょう。東京は、アジアの金融・ビジネスセンターとしての地位をシンガポールや香港に脅かされています。もはや時間的余裕はありません。ショック療法としては、英語を第2公用語にすると宣言することも有効です。早ければ早いほどいい。」しかし、「国民全体をレベルアップさせるというのは現実味がありません。」だから、「その人の立場にあった目標を立てる必要があるでしょう。具体的には、今後5年間で国際機関の幹部要員100人、外資系企業の管理職要員2,000人、小学校英語教員10,000人の育成といった目標設定が、必要だと思っています。」一方、「帰国子女というだけでチャホヤする風潮もありますが、それも困ったことです。英語90点、日本語80点の人より、英語70点、日本語100点の方が役に立ちます。」もっとも、「英語は手段にすぎないとも言えます」が、「日本人は他人との対決、議論を避けたがり、多元的な見方をすることが得意ではありません。」「ごく最近まで、日本の有名大学を出て一流企業や官庁に入り、気配りさえしていれば物事を深く考えなくても出世できた人がおおぜいいました。こういう社会の仕組みが、国際的に存在感がある日本人をわずかししか作れなかった大きな原因の1つでしょう。」(長島安治、弁護士)(朝日一朝刊。4/7/00)

3) 第2公用語化批判論

批判論者たちのキー・ワードは、「日本語」「日本人のアイデンティティー」「英語教育の強制」「公用語概念のあいまいさ」「日本文化の保持」に集約されるようである。若干長くなるが、それぞれの意見を抜粋の形で紹介しておこう。

① 実用英語教育への疑問

「第一には、実用英語習得に関してだ。そもそも国民全員が実用英語を習得していないために不便を感じているだろうか。一般の人は海外旅行ができて、インターネットが利用できる程度の英語力で十分と感じているはずだ。基礎レベル以上の英語力は個々に習得すればよく、国が半強制的に国民に実用英語教育を実施することには反対だ。第二は、公的刊行物の和英両語化の必要性が明確でなく理解できない。複数の公用語を持つ国は複数語表記をしているが、それによって国民がすべての公用語を習得しているということはない。英語の第2公用語化など、言語政策への取り組みは21世紀の日本を考える上で避けられないと思うが、国語も含め、今後も多面的な議論を展開してゆく必要があるだろう。」(投書：横田直文 大学院生 26歳)(読売一朝刊。

1/28'00)

② 日本語の鍛錬が先決

「21世紀にこの国の文化、文明をつくっていくための言葉は日本語しかない。今こそ日本語に対する勉強、鍛錬が必要です。ところが、これをいい加減にしておいて一時の流行で英語に飛びついたりすると、日本語という思考の根拠地がなくなる。根拠地なしではものごとを深く考えることができない。そんな国民に未来はありません。」「全員に英語の勉強を強いるのは、全員にピアノを習わせるようなもので、無慈悲な上に、途方もない暴挙です。英語が必要な人は、必死で英語をやればいい。それだけのことじゃありませんか。」(井上ひさし、作家)(朝日一朝刊。2/25'00)

③ 日本人のアイデンティティーは日本語にある

公文書、役所の届出用紙、裁判などの書類を日英両語で表記することによって「生じる混乱と膨大な行政費用の増大は言うに及ばず、英語が出来る者と出来ない者との格差が即、生活面に影響を落とすだろう」「音声重視の実践教育に力を入れるのは良いことだ。しかし、このことと、英語を公用語として日本国民に教育すること、つまり日本という独立国家が国語政策として英語を日本語と同様に扱うとなると話は別である。」「今むしろ、日本に必要なことは、将来増大するであろう外国人労働者に備えて、彼らに簡明で分かりやすい日本語を教えるべく日本語教育の体系を築くことである。そして彼らの母国語を保障する事と、さらに我々日本人も彼らの言語の一端に触れるよう努力することだ。」「日本人のアイデンティティーは日本語にあるといえる。英語の公用語化によって、それが脅かされてはならないと思う。」(論壇：小田利久、元外資系石油会社社員)(朝日一朝刊。3/23'00)

④ 公用語の概念があいまい

「公用語の概念が規定されていないところにもってきて第2とつくから、いよいよあいまいになる。第2は、例によって、何か突っ込まれた時の逃げ口上や言い訳に使うことを考えてつけたのではないか。そんな疑問もわいてくるでしょう」「本式の民主政治をするためには、まず明確な概念規定がなければいけないんですね」「『英語を国民の実用にする』とは、何を考えているのかねえ。しかも、はっきり主張して反対されるのはいやなものだから、責任のがれのために『視野に入れる必要がある』なんて、話をあいまいにしているわけでしょう。こういう役人特有のもののいい方がよくない。呪術的と責任回避と、二つ重なっている」「(ムニャムニャ言う)おまじないをやめることです。平易で意味のはっきりした言葉を、論理的に使うことができるように、訓練することです。繰り返しますとね、言語を呪術的に使うと、たとえば英語第2公用語なんていう意味のはっきりしない言葉ができます。それについて論ずるのは、ストライクゾーンを決めないで野球をするようなものです。それはま

まったく意味がないから、このインタビューは無理ですといったんだけどねえ」
(丸谷オー 作家) (朝日一朝刊。4/5/00)

⑤ “英語単色”では文化を減ぼす

「(英語で授業をとという要望に応えないのは)日本のオリジナルな学問を英語で教えられるかが、疑問だからです」「(明治の初め、日本固有の邦楽を様式で教えることにした結果、邦楽が廃れたように)芸術や学問の内容と、それを伝える手段には密接な関係がある。伝達手段である英語が思考手段に影響する可能性がある」「英語を伝達手段に限れば良いが、そうでないと、邦楽のようにいろいろな文化が衰退すると思う。」「『ジュラシック・パーク』を書いたマイケル・クライトンが、1つの文化が世界を覆っていると文化の大絶滅が起こるといっています」「日本固有の文化が情報や資本をひきつけているとすれば、英語第2公用語のようなことにしてしまうと、その力を失う可能性が強くなる。今や文化は経済のけん引力です。」「これまで経済主導で進んできた日本こそ、経済の推進力としての文化を縮小してはいけない。こうしたことを表す適切な言葉は『和魂洋才』でしょう。」「今は、ひとり勝ちの英語だが、将来の『需要予測』を英国政府系機関が調べたところ、案外、磐石とも言えない。『英語の未来』(研究社)という本が紹介している。」「英語第2公用語論は、英語の当面の攻勢に対する緊急避難と言えますね。しかし、その本にある2050年の予測では、15—24歳の若い世代の英語使用者数は、中国、ヒンディー・ウルドゥー、アラビアに次ぐ四番目です。」「(インターネットは元々米軍がソ連の核攻撃後も生き延びる通信手段として作った)これは私の推測ですが、軍の技術を使わせるようにした背景には、英語の普及という米国の狙いがあったと思う。今、世界の書籍のうち英語は28%を占めているのに対し、インターネットの83%は英語です。書籍よりずっと比率が高いのです。」「その結果、英語を使わざるを得ない状況になっている。」「しかし、重要なのはやはり内容です。」「通訳がいかに流ちょうに話しても、ほめられるのは通訳ではないはずです。」「和魂洋才の才が問題です。今の英語教師の中には、英語を使えない人が多い。だが洋才を修得している人がいないわけではない。海外生活が長かった定年者にボランティアで教えてもらうのも一案です。それと、機械翻訳をもっと活用すればいい。日本の多くのコンピュータに英和、和英のソフトを入れれば、当座の才の部分は間に合います。もっと英語が必要な人は、必死で勉強すればいいでしょう。」「(月尾嘉男、東京大学大学院教授) (朝日一朝刊。4/6/00)

4) 21世紀懇「座長の意図」

「21世紀日本の構想」懇談会の座長を務めた河井隼雄氏(元京大教授、国際日本文化研究センター所長)は、英語第2公用語を答申に盛り込んだ理由と、批判に対して、朝日のインタビュー記事で次のように述べている。

「実は当初『第2公用語』にまで踏み込むつもりはなかった。迷っていた。しかし『生きた英語教育の充実』ではインパクトにかける。」「国際社会の中の日本は、30年後、50年後も日本語だけでうまくやっていけると思えない。分かり合える手段として英語は不可欠になってきた。このままでは情報通信、経済面でのアジアの中心はシンガポールなどになり、日本は確実に取り残されるのではないか。日本は、それなりに順調に見えるものの、曲がり角に来ていると思う」「日本と日本人、日本語、日本文化の良さは分かっています。そんなこと、強調するまでもあらへん。でも、それに満足して埋もれていたら、また、えらいことになりそう。このあたりで常識を壊さんとあかん。大局的にみてうまくいっているからこそ、大いに見直し、揺さぶる必要があるんです。ほら、『国民的議論が必要』と報告書にも書いてあるでしょ。」「報告書には『公用語をどう考えるか』という規定はあえて付けなかった。それも議論すればいい、という訳だ。ただ、たとえば日本語による公文書の副文として、国際的に通用するよう英語文を添えることなどが考えられる。翻訳不可能なあいまいなお役所用語は排除され、的確で分かりやすい日本語にもなるだろう、と期待している。」「情報通信の言語としての英語は身につけたい。子どもの方が先に行っている。遠い将来を考える必要がある」「（日本語や日本文化がダメになるという批判に）見当違いやね。何も英語を日本語より優先する、といっているのと違う。日本語は第1公用語として大事にするのは当然です。日本語と日本文化は絶対、大丈夫やで。もしこの程度のことでダメになる日本語、日本文化なら、早ようそうならええんや。」（朝日一朝刊。4/4'00）

3. 「小学校英語」導入の動向とその論議

過去16ヶ月の間で、新聞紙上で最も議論が盛んだったのが「小学校英語」であった。「早期英語教育」に対する世論の関心の高さを示すものと言えよう。

公立小学校に初めて英語教育が導入されたのは、1992年のことで、大阪の公立小学校2校が、文部省の研究開発校に指定された。次いで93年に千葉県と鹿児島県に各1校、その後96年までには各都道府県に1校ずつ指定され、97年から99年の12校を合わせ47校で研究が行われてきた（『新時代の英語教員養成—現状と展望—』大学英語教育学会，教育問題研究会編。2000年11月）。こうした研究校の成果を基にして、新学習指導要領では2002年度から、「総合的な学習の時間」のうち「国際理解」の項目で、外国語会話の授業が可能となった。新学習指導要領の実施が近づくにつれて、導入への準備や、それに対する論議が盛んになるのは当然のことだろう。

1) 導入の意図と方針の変遷

まず、どのような意図で文部省が小学校に英語を導入したのか、ということと、過去16ヶ月間、英語懇の意見と文部省の方針が、どのような変遷を

辿ってきているかを見ることによって、この問題の概略をつかむことが先決だろう。

① 英語導入の意図とその反応

2002 年度から実施される新学習指導要領は、「総合的な学習の時間」（総合学習）が目玉の 1 つである。内容の例として、国際理解、情報、環境、福祉・健康などが挙げられている。このうち、英語教育の根拠になっているのは、国際理解だ。新指導要領では、「外国語会話を行う時は、外国語に触れたり、外国の生活や文化に親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習を」とし、学校がゲームや歌などを盛んに取り入れることを奨励している。文部省では「中学校で、小学校で英語を学んだ生徒と、始めて学ぶ生徒に差が出ないように、注意しながら進めて欲しい」としている。

この意図に対し、英語教育の専門家から、「英語の学習は早くから始めるほどよく、耳から覚える方法も評価できる。ALT が毎回授業に参加するのが理想だが、より質の高い授業をするには、日本人教師にも十分な英語力が要求される。英語力を養成するシステム作りが必要だ。」（緑川日出子, 昭和女子大教授）とか、「中学で差が出ないように教えろというのは、何も教えるなというのと同じだ。小学生は吸収力が大きく、英語教育を早く義務化したほうがいい。さもないと、日本は世界のすう勢から後れを取ってしまう」（小池生夫, 明海大教授）、あるいは、「中学で差が出ないようにと、英語を学校で習わない小学生が、英語塾に通う可能性が高い。そもそも国語や算数の時間を削って、英語を教えるのは本末転倒。日本語の力を育てることを優先しないと、英語ができて中身を伴わない人間をつくることになる」（正高信男助, 京都大学霊長類研究所教授, 言語発達学）といった批判的な意見が出ている。

一方、ほとんどの小学校の教師は、これまで英語教育を体験したことがない。戸惑いや不安もあり、独自に準備する教師も少なくないようだ。JTB（日本交通公社）が、主に中、高校教師を対象に 4 月から募集した「先生のための語学研修&教師宅ホームステイ」に参加した 110 人のうち、ほぼ 4 分の 1 が小学校の先生たちだった。このホームステイは、1-4 週間、アメリカ、イギリス、オーストラリアなどの教師宅で、英語を学ぶもの。参加した小学校の教師は「今のままでは教える自信がない。英会話の感覚を身につけなくては」と理由を話した、という（以上、読売一朝刊。10/19/99 から抜粋）。

② 文部省等の意見・方針の変遷

文部省は、一見して意外な形で、英会話のモデル事業を 20 の自治体で始めようとしている。

「（文部省は）学校外でも児童が英会話に親しむ環境を整えようと、英語に堪能な地域の人材を講師に起用し、学校のない土日に会話教育を委託する事業を来年度予算に盛り込んだ。」これに対し、「英語教育熱をあおる」「受験勉

強の前倒しになる」などの批判あり、それに対し、「(a)学習内容が英単語の記憶などに偏らず英語でのコミュニケーションに子供が興味を抱くような指導内容にする(b)講師となる地域の人材をどのように集めるか」などについて検討するとしている。「調査研究チームに5月までに具体策を提言してもらい、来年度は2学期以降、15回程度実施する方針」であるという。「15回分の講師への謝礼金は国費で負担。来年度以降の経費については、(a)ボランティアとして講義をしてもらう。(b)地方財源で充当する(c)受益者負担」とし、「国費負担は継続しない」という方針である。(日経一タ刊。3/14'00)

一度決定したことを推進していくことが行政の役割であるから、こうした文部(科学)省の姿勢は当然と言えば当然である。しかし、批判を承知で遂行しようというのは、データ不足や方針への確信が定まっていない、実験段階であることを意味しているとも考えられる。その証拠に、諮問機関である英語懇の意見にも紆余曲折がある。

当初英語懇では、次のような内容で、「英語教育は小学1年生から」という合意で、意見書案を作成した。

「(英語懇は5月16日の会議で)小学1年生から英語教育を行なうことが有効だ、とする点で合意した。」「今後、教科外での指導とすらかどうかや教育内容、指導方法等について議論を進める。」5回の会議で、主として小学校からの英語教育について討議したが、委員から、「小学生の学習能力は高く、早期教育は有効」「中学校の英語教育のようなものではなく、歌やゲームを通して親しめるものもいい」などの意見が出て、中嶋座長が、『小学校のできるだけ早い段階、1年生から始めるのがいい』と意見を集約し、合意した。」「教科として一律に授業を行なうことには、委員の間でも疑問の声が強く、02年度から始まる『総合的な学習の時間』や特別活動での指導を提案する方向だ。」意見書には、「(1993年に出版された文部省の協力者会議の報告にある)開始すれば日本人の外国語能力は著しく向上する、という考え方がある一方、日本語を基礎としたコミュニケーション能力の育成を重視すべきで、学習負担の見地からも慎重な検討が必要、と両論併記された。」(毎日一朝刊。5/17'00)

ところが、6月末に出された中間報告では、「英語教育小学1年から」が消え、いつのまにか「小学3年から」に変わっている。

「(英語懇の中間報告では)2002年度から小学校で本格的に始まる『総合的な学習の時間』を利用して、小学校3年生から楽しみながら英語に触れる機会を広げることが提言している。」しかし、「中学校の英語教育の前倒しは避けなければならない。歌、ゲーム、簡単なあいさつなど、音声を使った体験的な活動などが考えられる」とし、「英語の面白さを体験させ、学習意欲を引

き出すことが目的と提言している。これを受けて文部省は、学習内容や教材の研究、教員の研修などに取り組み、小学校からの英語教育をできるだけ支援する考え。関連予算を来年度予算の概算要求に盛り込む方針だ。」（朝日。7/1/00）

この報告の経緯と内容への不満を（毎日一朝刊。7/1/00）では次のように述べている。

「（座長は）できるだけ早い段階、1年から始めるのがいい」という見解を持っていたが、文部省から「新しい学習指導要領を尊重して欲しい」との横槍が入り、結局は「総合学習の時間」で扱う内容となった。「総合的な学習の時間は、本来、学校が独自の裁量で授業内容を決めるものだ。文相の懇談会が、そこに限定して方針を述べたことで、学校が英会話授業に傾く可能性もある」から、学校の独自性失う恐れがある。まとめでは「小・中・高・大学を通じた一貫性のある英語教育のあり方を早急に確立する必要がある」と述べているが、「専門家を集めた会議ならば、もっとはっきりとして方針を打ち出しても良いのではないか。全体的に中途半端な感じは否めない。」（毎日一朝刊。7/1/00）

つまり、「総合学習」の一環としての英会話と、教科としての英語教育とが混在していて分かりにくい、ということである。そもそも、「総合学習」設置の趣旨は、教科教育ではなかったはずである。

ところが、文部省も、教科としての英語教育を無視できなくなったと見えて、その方針が若干変わってきたようである。

新学習指導要領で文部省が、学力向上に力点をおき、小学校の総合学習に英語導入も認める、という方針を決定した。「既に前倒しに実施されている『総合的な学習の時間』について、遊びや体験学習の時間ではなく、教科教育の一環と明確に位置づけ、『小学校での英語』『教科をまたがる学習』『国際化への対応』などの割くべきだと例示している。」（読売一朝刊。1/5/01）

続いて、英語懇の報告書がまとめられ、次のような内容で発表された。

「中学校の学習内容を前倒しするような授業にはクギを刺し、子どもが楽しみながら英語に触れ異文化に対する興味や関心を育てるよう指導方法を工夫すべきだ」と断りながら、「（将来的には）教科としての可能性も含め、積極的に検討を進める必要が」あり、「一貫性のある英語教育システムの確立を求めた。」「英語教育の留意点として、コミュニケーション能力を高めることや文法的な細部にこだわらずに積極的に英語を使うことを求めた。また、教師の指導法も、ビデオやコンピュータなどを利用して工夫することを提言した。

これを受けて文部科学省は、来年度から小学校に非常勤講師を配置する予算措置をとるほか 600 人の教師を 2 週間程度研修させることを決めた。」今後の英語教育については、「国民全体に求められる英語力と国際的に活躍する人材に求められる英語力に分け、それぞれの教育プランを開発すべきだとした。企業や官庁が国際的な業務に従事する人材を採用する際には、一定の英語力を条件として明示することも提言している。」（日経一朝刊。1/20/01）

こうした流れの背景には、後述するさまざまな議論が影響していると考えられる。たとえば、（読売）は独自で『教育改革本社提言』と題して、教育緊急提言を行っているが、その中で小学校英語を次のようにすべきであると主張している。

「英語を小学 3 年から必修に」にすべきである。「母国語を身につけた上で外国語を学び始めるのに適した年齢だからだ。既に一部の小学校で行われている総合的な学習の時間での英会話学習は、『国際理解教育』が目的とされ、体系的な英語教育ではないため、中途半端なものに終わる恐れがある。」（読売一朝刊。11/3/00）

すでに、前倒しで英会話が導入されているわけだから、文部科学省は取り急ぎ『小学校の英語指導用手引書』をまとめ、次のような指導上注意すべき点も挙げている。

「簡単なあいさつ、歌、ゲームなど授業のモデルを示したほか、『発音をカタカナに置き換えない』『誤りは細かく訂正しない』など。」（日経一朝刊。1/27/01）

2）小学校英語の現状

2002 年導入を前にして、総合学習の時間に英会話を導入している小学校が増えつつある。その陰で、さまざまな問題が指摘され、解決しなければならない課題が見えてきたようである。その流れをいくつか追跡してみよう（以下、すべて記事の要点をまとめたものである）。

● 英語を通して国際理解教育を提唱し、教材を開発している教師や研究者の集まり『グローブ・インターナショナル・ティーチャーズ・サークル（GITC）』が 2 月、東京都八王子市の市立第十小学校で公開授業をした。英語の例文や文法の暗記ではなく、まず世界について興味や想像力を育てることを主眼にした授業だ。外国製の地図や地球儀を渡し、自由に世界地図を描かせ、その時間のカギになる英語の 2, 3 の文例を暗唱させ、先生が質問するだけ。総合学習では、中学の英語を先取り教育しようという学校もある。だが、GITC は「これまでの暗記や文法優先の英語教育がいかに英語嫌いを増やし

てきたか。英語が使えるようになるには、まず子どもの興味を広げてやる気を引き出すべきだ」としている。(朝日一タ刊。3/6/00)

- 品川区では、今後、全 40 の小学校に外国人の ALT が派遣される。45 分の授業はあいさつや自己紹介など簡単な英会話が中心。5, 6 年学級だけが対象で、1 学級あたり年間 5 時間程度。竹田勝、錫が森小校長は、「英会話の能力を伸ばすというより、子どもたちが英語に親しみ、異文化への理解を進めることが目的」と述べる。カリキュラムも教科書もない。授業時間数も年間 2,3 時間から 20 時間程度まで。ALT の確保も課題で、品川、中央区などは人材派遣会社や学校法人から確保するが、区の広報などで公募する荒川区では担当者が「人数と質の確保は大変だ」と漏らす。(読売一タ刊。6/7/00)

- 簡単な英会話を授業に取り入れる小学校が増えてきた。「英会話を通じて、コミュニケーションの楽しさを知ってもらえれば」と関係者は期待する。ただ、新しい試みだけに課題を指摘する声もある。品川区立清水台小学校では、英会話の時間になると「授業大好き」と歓声があがる。男子児童 9 歳は、「あいさつのゲームはちょっと難しかったけれど、授業は大好き。英語ができるといろいろな人とおしゃべりできて便利。いつか友達と世界一周したい」と言う。「英語教室に通っているけど、学校の方が遊びみたいで楽しい。」4 年生女子は、「授業の前の日から楽しみにしている。」広瀬淑識教頭は、「これまでに行なった授業を記録に取ってあり、参考にしている。資料もなく、今回はじめて英語学習に取り組むという学校は大変かもしれない。1 年生はまだ日本語もおぼつかないのでなかなか難しいが、高学年ではあいさつもだいぶできる。子供たちは一度忘れても、またやれば思い出すようで、繰り返しやることで身に着く。」そして、「分からない言葉があっても、何とか相手の言っていることを分かろうとする。英語に限らず、人とのコミュニケーション能力を高めることにつながれば」と希望する。「相手に思いが通じた時の喜びは大きく、子どもたちの意欲が伸びる」(教育センター)と、英会話導入の意義を語るが、小学校には英語専門の教師はおらず、ALT の数も、中高合わせ 8 千人と少ない。教科書もなく、どう取り組むかは学校や教師の裁量にゆだねられている。「学校選択も広がる中、『うちは国際理解はやりません』で親の納得を得られるかどうか」と、ある教師がつぶやく。文部省は秋をめどに、諸学校の教師と指導助手を対象にした手引きを発行する。「小学校の英会話は、積極的にコミュニケーションをとる態度や自己表現力、外国への理解を身につけることが狙い。英語そのものを目的にすると、かえって英語嫌いを作りかねない。ボランティアの協力を得たり、教材を活用すれば外国人の指導助手がいなくても授業は可能。子どものことを一番よく知っている担任を中心に、英語英語とならない授業のあり方を考えて欲しい」と渡辺寛治外国語教育研究室長は述べている。(日経一タ刊。6/30/00 と毎日一朝刊。7/1/00 の合作)

- 英語教育、小学校に浸透。「総合学習の時間」に導入。東京 23 区の公立の半数超える(東京都教育庁の調査): 都教育庁は「英語教育への保護者の高い期待に、学校側が積極的にこたえている」と分析。福岡県でも今年度、91%

の公立小が国際理解を取り入れている。文部省小学課は、「全国の詳しい状況は分からないが、国際理解教育を積極的に取り入れる傾向は、全国的なものになりつつある」と言う。「英語教育のノウハウが整っていない中で、東京23区内の半数以上が実施するのはまずまずの滑り出し。将来はほとんどの小学校で英語教育が復旧するだろう」と伊藤嘉一氏（東京学芸大学教授、小学校英語教育学会会長）は述べている。（読売一タ刊。8/9/00）

教材、指導者、指導法という、いわば教育の3本の柱がおぼつかない。理念が先行し、現在は「見切り発車」の状態と言えよう。しかし、事を成すには、まず実践あり、という考え方もある。課題は、進行中に解決していくのだ。それにしても、課題は多い。次に、小学校英語論議から、英語第2公用語化を含めた英語教育改革論議に発展していく様を追ってみよう。

3) 小学校英語論議の展開

① 小学校英語教育賛成論

小学校英語のモデルの有力な1校は、静岡県沼津市にある加藤学園である。加藤学園ではイマージョンと呼ばれる教育プログラムを運営し、小学校課程を卒業する子供の3分の2は、英検準2級に合格し、数学や国語の成績は変わらないという。理念の基本は、8歳から14歳の間に正しい発音を覚えることのできる限界年齢があると見ていることである。そこで教えるボズウィック氏は、「授業科目として英語を学ぶのではなく、日常生活のコミュニケーションの手段として吸収するのでストレスにならない」と指摘し、「中学校で *This is a pen.* から始めると、内容が簡単すぎてつまらない。幼稚園から始めるとちょうどよく、子供は自然に英語を覚えていきます。」母国語を忘れるという危険性については、「いくら英語で授業をしてもここは日本です。日本語は忘れるわけがない。そうなる可能性があるのは帰国生徒ですね。帰国生徒と日本でイマージョン教育を受けている子供と比べるのは、リンゴとミカンと比較するくらい違いがあります」と述べている。（毎日一朝刊。1/11/00）

この加藤学園の理念と実践が、小学校英語導入への1つの契機となっているのかもしれない。このこと踏まえ、小学校英語導入賛成論の代表的な意見を並べておこう。

- お遊びでもいい、楽しければ何でもいい。日本の英語教育の最大の欠点は間違えることに対して恐怖心を植えつけたこと。それをしなければいい。子供たちはパイロットプロジェクトのモルモットなんだね。だけど楽しめればいいじゃない。もう1つの言語が入ったら、日本文化はまた豊かになりますよ。日本文化をたくましくしようじゃないですか。（船橋洋一、朝日新聞編集委員）（毎日一朝刊。1/11/00）
- いいかげん不毛な英語論争や国際化論はやめよう。英語が必要なのは火を見るより明らかだ。世界のビジネスは英語、決済は米ドル。伊藤忠新入社員内定者の約半数が留学経験者・帰国生。トヨタは TOEIC600 点以上ないと原

則として係長になれない。それに、世界の情報の大半は英語で発信されている。次世代の日本人には外国語ぐらい普通にならなければいけない。「真の国際化」だとか、「英語を話すことは欧米文化への降伏だ」などと声高に言う前に、目の前にいる外国人とうまくやっていくことを考えなくてはならない。それには、国際語である英語か、現地の言葉を覚えるしかない。中学から ABC を習い始める日本人は、ザルに水を入れるような学習をしている。(小学校からの英語教育は必要だが,) 英語を教えたことのない小学校教師や、各学校に 1 人にも満たない外国人講師に頼った授業では心もとない。従って、小学 1 年から中学 3 年までの義務教育期間中の好きな時期に、希望者は誰でも国費で 1 年間留学できることにしたらどうだろう。行先は英語圏でなくてもよい。中国語圏, イスラム圏など好きな国を選ばせホームステイさせる。基本的には一人で生活させる。滞在費は一番高い国で 200 万円ぐらいだろう。今の小学生人口は各学年 120 万人。仮に全員が留学を希望しても計 2 兆 4 千億円。足腰の弱った金融機関につぎ込んだ額を思えば安いものだ。1 年後には子供たちはそれぞれ違った文化や知恵, 言語を吸収して帰ってくる。大人になるまでに言葉は忘れたとしても、少なくともその国への興味は持ち続けるだろうし、異文化への対応能力も身に着くだろう。彼や彼女らが大人になった時、外国語を話すことはごく普通のことになっていると思う。(國枝すみれ, 外信部) (毎日一朝刊。1/14/00)

- 親が協力してあげることが大切だ。うちの息子には小さい時から、親 2 人で英語も日本語も教えてきたから、完ぺきなバイリンガルになった。自分で興味があると、子供はどんどん覚える。(ダニエル・カール, タレント) (毎日一朝刊。7/1/00)

- 小学校の段階で英語を教えることは賛成だ。あまりに技術的なことに走らないようにしたい。ゲームをしてもいいし、遊んでもいい。母国語以外にも言葉があるということを幼いときに認識させるのが、早期に教える最大の目的だ。英語であいさつができるようになったとか、数が数えられるということを追及しすぎると、教育ではなく訓練になってしまう恐れがある。(東後勝明, 早稲田大学教授) (毎日一朝刊。7/1/00)

- 文部省の研究開発校として 4 年前から英語を教科として導入してきた。英語の授業では、音声言語を重視し、いっさい文字としての英語は用いないようにしている。1 年生から英語教育を受けた今の 4 年生は、耳から英語に親しんできたせいか、(カタカナなどで)文字化しようとする発想はないようだ。音声言語能力と文字言語能力の発展的な融合こそ英語教育に不可欠であり、それは小学校低学年から実施することによって初めて可能になる。総合学習の時間を利用して英語教育を実施するのではなく、(a)小学校における英語は教科として独立させ、1 年生より始めること(b)その内容は音声言語を重視し、遊びの要素を多く取り入れた生活科のようなものであることが重要であると考え。 (森山理恵, 長崎市立西坂小学校教諭) (論壇: 朝日一朝刊。7/21/00)

賛成論の論点は、「楽しい」「吸収力がある」「文化の多様性を知る」「音声言語が定着する」「英語は世界の常識」などに集約されるようだ。

② 小学校英語導入反対論

ここでも、反対論は賛成論の数を勝っている。反対論の特徴は、公用語化反対の意見に通じるように思える。

- 小学校の英語教育は時期尚早、英語を話せるようになる教育をまず中学で確立させるのが先決。小学校には十分英語を教えられるスタッフがいらないし、外国人の教師も十分いないので、壮大な無駄になる恐れがある。子供はテープなんてまじめに聞きませんから。早くから学び始めれば話せるようになるとか留学すれば話せるようになるというのはすべて幻想だ。使える英語を習得するためには、基本文型を頭にたたき込んだうえで、次に耳から単語や熟語などの表現を覚え、最後に覚えた表現を引き出す回路を作るために、口を使って話す。最小限これだけの練習をしなくては、英語を話せるようにならない。(井上一馬、「話すための英語」の著者)

- ALT の授業は、生徒が 40 人もいれば一人一言で終わってしまう。そんな英会話授業を小学校に拡大しても効果は上がらないのではないか。毎日英語を使う必要に迫られる、友達と仲良くするためにどうしても英語を話したいといった状況に置かれないと英語は覚えない。だから英語の早期教育は幼いうちから英語嫌いを増やすだけではないですか。小学生なら日本語の本を読ませて、まずきちんとした言語能力を育てたほうが、将来英語を学ぶためにも効果的です。言語のセンスは同じで、国語のできる子は英語もできます。(松井力也、三重県桑名高校英語教師、『英文法を疑う』の著者)

- ばらまき福祉と同じで国費の無駄だ。野球、ピアノ、バレエをしたい人がいくら増えても義務教育の対象にはならない。野球をしたい人の中から才能のある人材を選抜して、特訓する。できない人はやめてもらう。そうしなければ一流選手は生まれない。しかし英語に関してはみんなに平等に教えるという。おかしい考えですよ。小学校の義務教育は、すべての国民がこれだけは知っていないと日本人として困るという基本的な知識に絞るべきで、日本では英語を知らなくても一般の日常生活に支障はないし、ちゃんとした高等教育も受けられる。日本文化を説明し、情報を発信し、交渉するなど戦略的な英語を話す人は 1000 人中に一人もいればいい。血が出るほど努力する意欲、そして才能と覚悟のある者に絞って重点的な英語教育をすべきです。(鈴木孝夫、慶応大学名誉教授)(以上、毎日一朝刊。1/11/00)

- 英語は大切だが、最も大事だと思うのは、どういう 21 世紀型の学力、小学生像をつくっていくかだ。日本語を正しくできることが基本であり、国語力がない段階で英語を始めるのはどうかと思う。(尾木直樹、臨床研究所「虹」所長)(毎日一朝刊。7/1/00)

- 早期教育の利点(a)羞恥心や違和感なく素直に英語に入っていけること。

発音をネイティブスピーカーに近づけることができること、の2つしかない。第1は認めるとしても、第2の利点は重要とは思わない。アジアや欧米の七カ国の人々と会う機会に恵まれたが、ネイティブ以外の人は皆、それぞれの母語の特徴をひきずった英語を話す。最終的にものを言うのは、人間性と仕事の能力であって、いかに英語を流暢に話せるかどうかではない。また、日本人が英語を使うのは、会話よりむしろ読み書きの方が多く、従って発音はさしたる問題ではない。私には、英語以前に力を注ぐべきことが山積していると思われる。第1に、日本語や算数はかなり問題だ。もっと、国語や算数教育の重視を望む。第2に、自国のことを知らなさすぎる。自国の文化や歴史について語れる知識が必要だ。話す中身が大切だ。第3に、学級崩壊などは、道徳や生活習慣といった子供の根幹が揺らいでいる。この問題に取り組むのが急務だ。(伊藤ゆかり、主婦)(論壇：朝日一朝刊。8/8/00)

ここまでさまざまな意見が出ているが、次の指摘は本研究にも関わる重大な現実問題である。

神奈川県公立小学校教師は、実際に英語教育を実施できる学校は少ないだろうと予測する。この教師の勤める地区では、全部の中学校にALTを導入するのに3年もかかった。「生徒の前でうまく会話ができないと恥ずかしい」との理由で、英語教師らが抵抗したからだという。どうやら子供より先生の意識改革が必要らしい。(毎日一朝刊。1/11/00)

③ 小学校英語論議への批判と提言

小学校英語論議の締めくくりとして、社説や学者の提言を見てみよう。賛成、反対の議論を超えて、ここには英語教育及び英語教員養成・研修の今後の研究に欠かせない視点が示されている。

- 小学校に英語教育を導入するかどうか、について(英語懇に)踏み込んだ議論を求める。総合学習の時間で、小学校でも英語指導ができるとしているが、これはなし崩しと言うべきだろう。総合学習の時間は本来、教科横断的に、自ら学び、主体的に判断する力を養うために設けられた。国際理解教育の名の下に、実際には英会話を指導するようなことは、その趣旨から大きくはずれる。英語の早期教育をするなら、その必要性をまずきちんと示す。その上で、教科としての位置づけ、教師の養成や教材の開発など手順を踏んで進めていくべきだ。もちろん、中学以降の指導を改善すればこと足りるという結論もあり得る。英語をどう獲得するかは、待ったなしで、その答えを求められている。(社説：読売一朝刊。2/6/00)

- 本格的なスタートの前にいくつかの点を確認する。第1は、小学英語が日本の英語教育の救世主であるかのような受け取り方がされているが、果たして、そうだろうか。1万2,3千ある中学校で専科の教師やALTを配置しな

がら行なっている英語教育の成果が仮に十分でないとして、その解決を2万5千ほどある小学校に期待するということは、常識的に見て不自然ではないだろうか。教える人の確保、その人たちに対する研修や適切な教材の開発など、いろいろな意味でのコストが中学校以上に必要だと考えるのが妥当だろう。／普通、外国語の早期教育のメリットは「耳」と「慣れ」であるとされている。しかし、このことがすぐに小学英語の強みになるとはかぎらない。週1,2回でも耳はできるのか。ネイティブスピーカーでもなくてもよいのか。この点について確たる証拠はどうやらなさそうである。確証がなくて、大規模に小学英語を展開するのは、大きなかけになるということに覚悟すべきである。慣れに力点をおいて、授業ではなく、年に1,2回の学校行事として小学英語を取り入れるのである。この方が安全で効果もあるのではないだろうか。この形式だと、教師養成、中学英語との関係、教材、評価などの難しい問題から自由になりうるからである。／日本人にとっての英語ニーズの特徴は、(a)本格的なニーズが発生するのが多くの場合、社会人になってからであること(b)その場合、必要とされる英語のレベルはかなり高いレベルであること、の2つである。小学英語はこの2つの特徴にこたえることができるのか。／助走距離を短くして、大学以降に一気に集中的に学習するといった可能性との比較検討もされるべきではないだろうか。大切なのは、メリハリのある英語教育全体のプランを作成することである。英語教育に使えるリソース(人材、時間、予算など)は有限である。その有限のリソースを小学校から大学まで薄く引き延ばすのではあまり効果は期待できまい。どこかにリソースを集中しなければならない。そうしたことに関する全体像は今のところない。早急に全体プランの作成が必要である。(金谷憲、東京学芸大学教授)(日経一朝刊。5/27/00)

● 英語懇の経過報告は、中途半端な印象が否めず、物足りない。とりわけ分かりにくいのは、小学校から英語を教えることの是非についてである。小学校から英語を、と解釈できるが、必ずしも明確ではない。さらに問題は、新学習指導要領により3年生以上に週3時間新設される「総合的な学習の時間」を当てていることだ。「いっせいに英語を」との要請は、総合学習の趣旨にそぐわないだけでなく、その意義が損なう恐れがある。英語教育の面からみても好ましいことではない。小学校から実施するなら、相当の人、カネ、時間が必要になる。きちんとして戦略なしに、あいまいな状態のまま、なし崩し的にはじめても混乱するのではないか。これまでの日本の英語教育に問題があることは、明らかだろう。英語教育の抜本改革は、必然であり、緊急の課題だ。まず、中学、高校、大学の各段階で、どういう方法、内容のものにするのか、原点に戻って見直さなければならない。高校や大学の入試改革との連動も欠かせない。英語教育の全体像をしっかりと見据えることが大切だ。それによって、どのくらいの年齢から始めるのがいいのか、小学校からやるとしたら、どんな時間にしたらいいのかも決まってくる。説得力のある議論の積み重ねが期待されるのだが、それが感じ取れない。小学校から導入と言うのなら、あいまいな言い方ではなく、大方の納得する論理で、道筋を示すべきだ。(毎日一朝

刊。7/1/00)

以上の指摘はほぼ「英語教育の全体像を示せ」に集約される。公用語化論議と小学校英語論議という支流が、本流の英語教育改革論議へと流れ込んできた。文部省や英語懇の意見や方針は、こうした論議が背景にあってハンドルをきっているものと推察する。

IV 「英語教育に関する論議」及び「少人数学級」の動向

本項で、「英語教育」と「少人数学級」をまとめたのは、英語指導、特にコミュニケーションを主体とした英語指導とクラスサイズとの関係が議論の的になることがよくあるからである。40 人もいるクラスでは、コミュニケーション英語指導は不可能だ、とか、効果は上がらない、などの指摘がよくなされる。

そこで、この点を前提にして、上記 2 つの課題について別個にその動向を探ってみる。

1. 英語教育に関する論議

英語教育論議には、小学校英語、英語公用語化、英語の指導法、英語教員の資質・能力・養成・採用・研修、英語入試、国際交流といったさまざまな問題が包括される。つまり、英語教育の全体像がそこで語られることになる。21 世紀懇の提言が出された直後に発足した英語懇が、この課題に対して文部（科学）省から諮問された。

1) 英語懇の動向

（朝日一朝刊。12/30/99）によると、「実践教育への見直し」を諮るために、中曽根文相の私的懇談会として、有識者らで構成する「英語指導方法等改善推進会議」（仮称）が設置された。懇談会は、大学を卒業すれば英語でコミュニケーションをとることができる社会を確立することを目指し、中学、高校、大学での英語教育の指導方法を抜本的に見直すことを方針にするという。内容は、英語を話す機会を増やすため、授業はグループディスカッションや討論を中心としたり、会話中心の高校・大学入試に改めるなどが議論される見込みで、一年程度かけて提言をまとめるそうだ。基本的には、日本人が英語でコミュニケーションをとることができないのは、指導方法や授業の進め方に問題があるとの考え方があり、（2002 年中学、2003 年高校の）新学習指導要領の実践的なコミュニケーション能力を育成するための具体策を検討する、としている。テーマは、(a)英語教員の採用方法の改善(b)各学校段階での具

体的な授業の進め方(c)高校・大学入試の改善(d)国際交流機会の拡充方法、などで、英語教員採用の際には、TOEFL の得点などを重視し、実践的なコミュニケーション能力のある人物を採用する方向で検討されるという。

翌年 1 月 26 日に英語懇は初会合を開いた。「指導方法を検討し、近い将来、すべての国民が社会人になるまでに英語を身につけられることを願っている」(中曽根文相)という挨拶で始まったこの会合で交わされた「激論」をかいつままで紹介しよう。

- 英語で必要なのはコミュニケーション能力よりも、伝える内容。いくら英会話ができてても内容が伴わなくては意味がない。(谷口賢一郎、秋田県立本荘高校長)
- 話す技術よりも内容だ、という日本人は多いが、これは英語ができないことの言い訳だ。(グレゴリー・クラーク多摩大学長)
- 細かい文法、語法にこだわらず、日本式の英語をどんどん使えばいい。他のアジア諸国のように第 2 の公用語になる。(アントン・ウィッキー奥羽大学教授)
- 入試制度を改めないと解決しない。入試で話す力を見る大学がどれだけあるのか。(荒井正道、岩手県教委主任指導主事)
- 日本人は英語が苦手なため、国際舞台でしばしば知能が低く見られる、という声も上がった。
- 小学校での英語を支持する声が多い一方で、「語学の習得に必要なのは明確な目的。それがなくては何年間勉強したところで効果はないのではないか」との疑問も出された。(以上、毎日一朝刊。1/27/00)
- 授業ではまず聴く能力を育てなければならない。
- 教師の一方的な授業ではなく、グループで議論したり、発表したりする機会を増やすべきだ。
- 日本語で他人に分かるように自分の考えを発表できるようにならなければ、英語でのコミュニケーションも難しい
- 英語の入試問題では、自由記述や会話、リスニングを 8 割程度に増やし文法などを 2 割にとどめるなどの改革も必要。(文部省 高等学校課) (以上、読売一タ刊。1/26/00)

英語懇へのコメントととして、(日経一タ刊。1/26/00) は次のインタビュー記事を掲載した。

「コミュニケーション重視の教育は反対ではないが、それだけでは英会話学校と同じ。英語という教科を通した人格形成まで見据えた教育でなければならぬ。英会話術の習得だけなら英会話学校の方が効率がよく、それだけに偏った英語教育を実施すれば、学校教育が機能していないという評価が生まれる恐れもある。会話はそれを使う人の生き方、本質にかかわるもので、まずそ

の視点に立つことが大切だ。」（東後勝明，早稲田大学教授）

さて，この後の英語懇の提言については前項「小学校英語論議への批判と提言」で取り上げた。つまり，今のところ，昨年 6 月末に早期英語教育に関するまとめを発表した段階でとどまっているようである。肝心の「英語教員の研修」については，まだ具体的な提言は出ていない。近いうちに，その枠組みだけでも示されることを願うが，どうも最近鳴りをひそめている感があるが，どうしたのだろう。

2) 英語懇への期待と要望

英語懇の議論の成り行きに対し，4 紙はそれぞれ社説で期待や注文を出している。特に目に付くのが，前述した早期英語教育に関する話題だが，その中でも（日経，3/20/00）の社説は，英語教育の全体像に言及した代表的な議論と考えられる。その要点をまとめると次のようになる。

「英語能力がアジアとのコミュニケーションに必須であり，小学校，幼稚園からの英語教育が必要」と結論付けたのは，昨秋，アジア七カ国を訪れたアジア経済再生コミッション（団長奥田日経連会長）の報告書においてである。その後，21 世紀懇の「英語第 2 公用語化も議論する」という提言が出た。それに対し，「公用語なんてとんでもない」「全国民に本当に英語が必要なのか」「日本語の能力が落ちているのに英語どころではない」「英語だけできても仕方がない」という疑問や反論が沸騰したが，そうした意見も無視しがたい。さらに，小学校での英語教育をはじめ，いろいろな人が様々な英語教育論を思いつきのよう提案しており，状況は混乱を深めている。これでは効果的な英語教育は結局行なわれず，不満と無力感が続く恐れがある。大切なのは，「誰にとっての英語なのか」という問いに対し国民的コンセンサスを作り出すことである。「本当に英語ができる人が十人に 1 人いればよい」（平泉渉元参議院議員）という指摘もある。普通の人が，普通の場合で英語を必要とする可能性が増えていることに対応しなければならないと言う考え方も強い。「第 2 公用語論」はこの代表だろう。大多数の日本人にとって本格的な英語は，「いつ必要になるかわからないが，必要になるに違いない」という観念的なものとどまっている。一方，英語学習とは関係のない「日本人はしゃべりたがらないから英語が身につかない」「国語がダメなのに英語どころではない」「日本人に話す内容がないから英語を話せない」などというのは，敗北主義で不毛な議論である。日本の英語教育の大問題は教員の能力不足，ひいては大学での英語教職課程の不備にある（下線部筆者，以下同様）が，英語をめぐる環境の激変が問題をますます露呈させつつある。根本的な欠陥は英語教育に関する全体像がないことだ。文部省や教育界にこの作成を任せて置けないことはこれまでの経緯で明らかである。英語懇は，全体像と優先順位を明確にするよほどの発想の転換と強い決意がない限り，繰り返し出されてきた提言

と大同小異のものになるだろう。教わる側、使う側からの強いイニシャティブが重要である。日本英語交流連盟のような団体活動、英語教育協議会による英語教育に関する提言の動きに注目したい。（日経一朝刊。3/20/00）

3) 専門家チームからの提案

上記社説の最後で言及している「英語教育協議会（ELEC）」は、金谷憲東京学芸大学教授を座長に、国際交流、英語教育の専門家を集めてチームを作り、次のような提案をまとめた。内容は、これまでの議論を整理し、「中学で集中授業を行え」とか「大学の必修科目は英語で」など、かなり具体的なものとなっている。この提案が、前に述べた英語懇や文部省の方針のブレに、多少影響を与えているかもしれない。次はその要点である。

「英語教育に関する問題の所在を明らかにした上で、最優先課題の解決策に焦点を絞って提言をまとめた。まず、これまでの英語教育で最大の問題は、(a)どんな人がどの程度の英語力を身につけるようにしたらよいのかが明確にされていない(b)限られた教育用のリソース（授業時間、教師、機器など）を集中して教育に当たっていない(c)英語が日本人にとって外国語であり、日常的に社会で通用している第2言語（公用語）ではないという点に十分に配慮した教育施策がなされていない、という点である。この3点に絞って検討した結果、2つの目標が設定できる。1つは、国民一般レベルでは、高校卒業までに最低限中学3年間で習う範囲の英語（英検3級程度）の定着を目指す。もう1つは、仕事上、英語を必要とする人達にはこの基礎力を踏まえ、より高度な運用力（例えば、英検1級、TOEIC900点、TOEFL600点以上の英語力）を身につけるような教育を実現することを目標とする。従って、小学校からの早急な英語教育導入は問題である。さらに、最優先策のプロジェクトとして、(a)国民一般の基礎英語力定着のためには中学校段階で特定学年に授業を集中して基礎定着の効率を上げる(b)英語の高度な運用力を目指すレベルについては、国際的に活躍しうる人材を育成することを目標とする大学、学部、学科、専攻分野では必修科目の一定の割合を英語で行なうことを義務づける（あるいは奨励する）(c)国家公務員の一種の全員、地方公務員上級の10%程度に入省（入庁）時から十年以内に一定の高度な英語力（例えば、英検1級、TOEIC900点、TOEFL600点以上）に達することを義務づける。(a)については、長期間にわたって間欠的に授業を行っても基礎英語の定着は図れない。この意味では公立小学校への中途半端な英語教育の導入は問題である。」この提言に対し、執筆記者のコメント：「学習指導要領の改訂で教科内容を削減しようとする、各教科の権益争いが激しく、どの教科も“平等”に一律削減という結果になると、しばしば指摘されている。こうした一律削減主義が是正されない以上、特定学年で集中的に学習を行うというのは面白いアイディアといえる。英語だけに限らず、他の教科でも導入は可能かもしれない」（日経一朝刊。9/30/00）

4) 英文法教育擁護論

この項の最後に、日本の英語教育界で根強い英文法への信頼、言い換えると、英文法をしっかりと勉強してこなかったから、現在大学生の英語力が低下したのではないか、という代表的な議論を紹介する。この議論が、正しいとか間違っているとかということとは別である。現在英語で生計を立てている学者、専門家、教師の多くは、多かれ少なかれ、文法訳読式の指導法を受けて英語をモノにしてきた、という側面があることも見逃せない、という意味である。

「日本全国の中学英語教師に受け入れられつつある第2言語習得の方法（インプット理論）を成功させるためには、週3回、40人学級などでは不可能だし、教師の側にもかなりの英語使用能力が求められる。かつ、12歳というのはこの方法を用いるには遅すぎるのではないか。決定的な問題点は、この理論が、ほんらい米国などへ移住した外国人のための第2言語の習得法であって、日本のように、日常英語に接することのない生徒のためのものではないということだ。文法を教えないという理念を普通の中学・高校に持ち込むことは、自然修得も中途半端なら、文法も辞書の引き方も発音記号も知らないという『虻蜂取らず』になる恐れが大きい。その結果が、すでに大学の惨状として現れているとしたら？私自身、英文科入学以来16年間学生として教師として英語に関わってきて、まったく文法も語彙も異なる言語を母語とする日本人は、10代半ばで留学するのでもない限り、文法と語彙を地道に固めていくしかないと考えるに至った。角を矯めて牛を殺すの類ではないだろうか。関係者にこの点の調査・再考を促したい。（小谷野 敦，明治大学講師，比較文学）（毎日一朝刊。10/16'00）

2. 少人数学級の流れ

1) 文部省協力者会議の報告書

文部省の調査研究協力者会議は、2000年5月19日、公立小、中学校で一律に「1学級40人」を標準としている現在の学級サイズを見直し、各都道府県教育委員会の判断で自由に定められるようにすることなどを求める報告書をまとめた。少人数学級を編成し、教員が細やかに対応できるようにすることを目指している。ただし、「1学級40人」という枠組みをもとに全国で必要な教員数をはじき出し、その人件費の半額を補助するという算定方式は今後とも変えない。また、学級は社会性を学ぶ「生活集団」と位置づけ、教科の授業については学級の枠を外して自由に編成できるようにすることを求めた。文部省は当面、小学校では「国語・算数・理科」、中学校では「英語・数学・理科」の3教科について、20人程度の学習集団に分けて授業を進めることを奨励するという。正規採用の教員枠を非常勤講師で代替し、人件費を国が補助する方

針も示された（朝日一朝刊。5/20/00）。一方、（日経一朝刊。5/20/00）は次のように報じている。

横浜市の小学校長は、報告書のプラス面を期待し、「教師は自分の授業を見られるのを嫌い、他人の授業にも関心を示さない傾向がある。子どもが教科指導を通じて複数の教師と触れ合えば、その子の才能を引き出してあげることできる」と述べた。文部省内では、「授業はすべての子どもが手をあげて発言したいわけではない。一人ひとりに目が行き届くのが教育の理想だが、息苦しさを感じさせてはいけない」との指摘があり、その立場は、「40 人を下回る学級編成も自治体の裁量で認めるが、実際は、一律少人数化はお薦めしない」というものである。また、勤務時間が 40 時間の常勤教員が退職した場合、自治体は、週 10 時間勤務の非常勤講師を 4 人任用することができるよう制度を改めるといふ。企業経営にたとえれば、正社員をリストラし、アウトソーシングに切り替えるということだろう。これに対し民主党は、「責任を持って教育にあたるのは非常勤でなくフルタイムの教員が望ましい」と反発している。（日経一朝刊。5/20/00）

2) 国民会議などからの批判

この文部省の方針に対し、国民会議は意見を異にしている。(読売)は概略次のように報じている。

国民会議委員の一人、今井佐知子山口県 PTA 連合会長が「少人数学級を実現して授業についていけない子どもたちをなくしてほしい」との意見を出すと、グレゴリー・クラーク多摩大学長、木村孟大学評価・学位授与機構長も同調した。江崎玲於奈座長の持論は、「トップランナーを養成するための教育は、30 人以上の学級では実現できない」で、町村信孝元文相も「小学校低学年では 20 人程度に減らすことも考えなければいけない」と述べた。公明党には基本政策のなかに「20—25 人学級」というのがあり、民主党にも「小、中、高校の学級規模の適正推進法案（30 人学級法案）」があるが、これは野党のため廃案確実であるという。文部省は、財政負担が増大することなどから「(40 人学級は) 現実味がない」(幹部)との立場で、「習熟度別」を主張している。99 年 5 月現在 1 学級の児童生徒数の平均は、小学校 27.2 人、中学校 32.4 人、高校 37.0 人で、一律 30 人を上限とした場合、新たに約 17 万人の教員を採用しなければならず、人件費が 1 兆 4 千億円増える。習熟度別授業とは、ホームルームの学級単位は 40 人のままとし、算数など能力差が表れやすい教科に限って学級を分割し、増えた分の授業は、人件費の低い非常勤講師が担当する、というものである。「次代を担う人材も育てられるし、勉強ができない子を救うことにもなる」(河村建夫文部総括政務次官)というのが文部省の見解。それに対し江崎玲於奈座長は、「習熟度別授業も大切だが、まず少人数学級。例えば 24 人程度のクラスで授業を行なうべきだ。少子化で

教員数は余る傾向にあるのだから不可能ではないはずだ」と述べている。(読売一朝刊。5/11/00)

(毎日)の社説ではこの報告書を批判し、次のような議論を展開している。

文部省協力者会議は現行の 40 人学級を維持しながら、教科別の少人数授業を打ち出している。しかし、報告の根拠は薄弱で、説得力に欠ける。この点に関し国民会議の積極的な取り組みを期待する。報告書によると、「1 学級 40 人だが、都道府県の判断で、例えば県内一律に 30 人とするのも、低学年のみ少人数とするのも可能」「生活集団としての機能を主とし、学習集団としての機能は柔軟に解釈し、学級単位にとらわれないグループ別の授業の設定を推奨。」「向こう 5 年間の教員定数計画では、少子化による教員の自然減(約 2 万数千人)を維持し、非常勤の配置や県レベルの努力で、国語、算数・数学、英語などは、20 人程度の学習集団による授業が可能」としている。だが、この実現には都道府県の相当の覚悟が必要であり、市町村の財政負担は軽くはない。先行きは不透明だ。文部省は、40 人とした意味づけを、「子どもの社会性を育成し互いに切磋琢磨する場として、学級は一定の規模が必要」「学級規模と学習効果の相関関係には定説的見解がない」としているが、なぜ 40 人なら社会性は育成され、30 人ではダメなのか。少人数の方が、学習効果が上がるという研究もある(加藤幸次上智大学教授の研究—毎日一朝刊 5/20/00)。結局は、財政問題なのだろう。全国一律に 30 人学級を実現するには、12 万人の教員が必要で、年間 1 兆円かかるという。厳しい数字だが、例えば低学年から先行させ、負担の軽減を図るなど工夫の余地はある。欧米では 30 人以下がほとんど。米国は 18 人にする計画であるし、欧州も減らす方向にある。それぞれの国が、国家戦略として、次代を担う人材育成に予算配分を優先する選択をしているのである。(毎日一朝刊。5/24/00)

3) 少人数教育への動き

こうした議論が進行中であるにもかかわらず、すでに独自で非常勤講師を採用し、少人数教育を先取りしている自治体がある。

独自採用の先鞭は長野県小海町。町費で 2, 3 人を採用して町立小学校に配置した。この動きに刺激され、浦和市では「少人数教育推進教員」と名付けて 60 人、平均 25 歳の非常勤を、全小中学校に 2—4 人配置した。宇都宮市でも 45 人採用。品川区は、指導助手を 30 人雇い、中学含む 20 校に派遣している。柏市では、「フレッシュ教員」と命名した。柏市教委は、「子どもたちからは一緒に活動できて楽しいと好評。職員室にも活気が出てきた」としている。(朝日一夕刊。5/20/00)

この他、群馬県では、1 年生が 5 学級以上ある中学校 10 校に、数学や英語

などの非常勤講師を配置する「わかばプラン」をスタートさせた。群馬では、財政苦しいができるだけ充実させたい、としている。「30 人学級」を主張していた日教組は、報告に対し「遺憾の意」を表明。「5 年間で自然減となる分を維持し、少人数学級や少人数指導をすることは教育関係者が求めているところだ」と、定数改善には評価したが、「国の標準を 40 人に据え置いたのは極めて遺憾。せめて小学校低学年については 20 人程度の編成にするよう求めたい」（書記長談話）という方針であるという。（毎日一朝刊。5/27/00）

文部省は、実質的に特定教科の「20 人学級」が実現できるよう、予算措置を取ることで動き出した。（朝日）と（日経）がほぼ同じ内容を伝えている。

文相と蔵相との来年度予算事前折衝で、小中学校の教職員の定数を、来年度から 5 年間で 26,900 人増やし、現状を維持することになった。児童生徒数が減っても今の教員数を維持することで、教員ひとり当たりの児童生徒数を欧米並みに改善するとともに、小学校の国語、算数、理科、中学校の英語、数学、理科の基本 3 教科で、20 人程度の少人数授業が可能になるとしている。（朝日。12/19/00）（日経。12/19/00）

V 教員養成・採用・評価・研修等に関わる動向

1. 東京都人事考課制度

1) 人事考課の内容と導入の流れ

東京都教育庁は 1999 年 10 月 14 日、教員の勤務評価を給与や異動に反映させる人事考課制度導入に向けた中間報告をまとめた。これは、教員の評価システムを抜本的に変える内容になっている。（朝日一朝刊。10/15/99）によると、この評価システムは、まず年度当初に教員自身が校長に「自己申告書」を提出する。そこには、「学習指導」「生活指導」などについて、1 年間の目標と目標達成のための具体的な方法を記入する。各学校の管理職はこの申告書をもとに、年度末に「学習指導」「生活指導・進路指導」「学校運営」「特別活動・その他」について、「能力」「情意（意欲など）」「実績」をそれぞれ 5 段階で絶対評価する。さらに「総合評価」を 5 段階でつける。各教委はこれらをもとに、所管する全教員を相対評価に整理し直し、給与や異動などに直接に活用していく、というものである。文部省によると、全都道府県で勤務評定は実施されているが、東京都のように昇給などには反映させていないケースがほとんどで、東京都の人事考課制度導入は、他の道府県へも影響を与えそうであるという。

12 月はじめに提出された最終報告は、中間報告をほぼ踏襲したものとなり

（朝日—12/3/99）、12月中旬には都教委が導入を決定した。都教委は「教員の資質向上のために必要」としている（朝日—夕刊。12/16/99）。決定を決めた定例教育委員会は公開で審議され、教育委員から積極的な意見が相次いで出され、否定的な意見は一切なかった。例えば、「反対意見の多くは教育界だけで通じるもので、甘えを感じさせる」「熱心に取り組んでいる先生と漫然と日々を過ごしている先生を、同じ給与にしておくのは納得を得られない」であった。制度導入に反対する意見書や要望書は105件、署名は10万人に達していたという（毎日—朝刊。12/17/99）。しかし、これで、2000年度から実施されることが本決まりとなり、年明けからは、評価結果の本人への開示や評価の活用方法、評価する管理職の研修内容などを検討することになった。

導入決定に伴い、2000年1月に、都は校長らを対象に初の研修会を開催し、「自己申告書を提出しない対応に出れば、マイナスになることを分かってもらわなければならない」「職務命令ではなく、納得させて提出させるように」「それでも出さない場合は不利益があってもやむを得ないことを伝えなければならない」などと指示した。さらに、「提出しないことで評価をワンランク下げることではない」が、評価の中で「学校運営」の「情意」の項目の判断要素になる、と説明した。また、「校長らが、反対する教員の誤解を解くことも必要だ」「人間性や私生活まで評価しない」「教員とのコミュニケーションを十分に図る」などの評価の姿勢についても言及したという。この研修会は、公立の小中高の校長、教頭5300人が対象で、8月までに実際の評価法などについてあと2回開催されるという（朝日—朝刊。1/20/00）。

同月、都教育庁は研修システムの方針にも触れ、評価が上位の教員には大学院や海外派遣などのメニューを用意し、評価が下位の教員には個別研修を行うこと。また、指導力などで問題が大きい教員には、特別に「指導力ステップアップ研修」（仮称）を設定（1—3年個別の課題に応じた長期研修。夏期休暇中10日程度の短期コース）するとした（朝日—朝刊。1/27/00）。これまでは、年齢や勤続年数に応じて実施する研修以外は、主に、希望研修であったが、今後は人事考課の結果で研修内容が変わることになった。

2月、人事考課の本人開示見送りの方針が都教育庁から打ち出され、3月にその報告書が発表された。報告書では、同制度と連動した教職員の能力開発プログラムを構築し、今後、2、3年のうちに、制度に対する理解度を高めるための取り組みを精力的に行い、その後、できるだけ早い時期に開示していく、とした。また、指導力不足の教員には、程度に応じた再教育、「指導力ステップアップ研修」（仮称）を新設し、既存の一般研修は、「キャリアアップ研修」として評価結果に応じて受講でできるようにする研修体制の整備を盛り込む（毎日—朝刊。3/30/00）とした。将来、開示した場合には、校長が行なう5段階絶対評価を希望者には口頭で伝える方針で、各教委の相対評価は開示の対象とはしない。また、評価に対する苦情については、各教委に相談機関を設ける（朝日。2/24/00）。これに対し、教職員組合は「開示がなければ評価がブラックボックスになってしまう」と反発した。

こうして人事考課制度の道筋がつけられ、2001年1月の都新年度予算案知事査定で、指導力に欠けて教壇に立てない教員たちの研修などのために「都教職員研修センター」が新設されることとなった（朝日一朝刊。1/12/01）

2) 人事考課制度導入への反応

① 渦巻く不安と反対

「勤務評定」が形骸化し、「教員評価」が聖域としてほとんど手付かずの状態であったために、人事考課の導入は、教育関係者に不安と動揺を与えたのは当然といえば当然である。教職員組合、PTA、個々の教員はもちろん校長、教頭も含め、不安や反対の声があがった。（朝日一朝刊。10/15/99）（毎日一朝刊。11/12/99）（朝日一朝刊。12/16/99）（毎日一朝刊。12/17/99）からその声を採録してみよう。

<組合>

- 評価する側がつくった案で、評価される側の意見がまったく反映されていない。人材育成を掲げるならば、職場の理解を得て進めるべきだ（都教組浦登書記長）。
- 憲法・教育基本法に基づく教育を根本から崩していくもの。
- 教育の効果は短期間で現れるものでなく、一律の尺度で測れるものではない。教員の多様性も否定することになる。
- 小中学校の教員に対するアンケートの回答の約85%が導入に反対。あまりに拙速で、教育の条理にも反する。

<PTA>

- 子供たちのためというよりも、学校長教頭の方ばかり向く教師になってしまう恐れがある。保護者の意見を言える機会を。
- 子供たちを置き去りにした検討。
- 余りに早急すぎる。
- 社会的に求められる背景があり、実施は重要・不可欠と考える。
- （稲城市の父母中心の「考える会」）子供たちにとって良い先生が正しく評価されるのでしょうか。今すべきことは風通しのよい開いた学校にし、先生と保護者、市民、そして子供たちが正面から取り組むことではないか。

<教員>

- （中学）頑張ったことに対し評価されるのは励みになるが、職場のスクラムにゆがみを生む。様々な立場で働いている教師が正当に評価されるのかどうかも疑問。評価をえるために教師になったのではないし、あくまで子供たちの方を向いていきたい。
- （小学校）管理するための評価であって、教員の資質向上にはつながらない。そもそも評価する側の資質が問題だ。子供達が抱える内面の問題にかか

わっていける教師が求められている。それには評価よりゆとりが必要だ。

＜校長・教頭＞

- （教頭会会報）客観性と公正さを保持した認定が可能か。具体的な効果にも疑問が残る。

導入された人事考課の結果、「オールA」となる教師が本当に子供たちにとって「良い先生」なのか。残された検討課題は多い、と（毎日一朝刊。11/12/99）では締めくくっている。

都教組は導入が決定される前に、この制度に関して、アンケート調査を実施している。この調査は、学校と幼稚園、給食センターに勤務する教職員役43,000人が対象で、約31,000人から回答を得、さらに4300人いる校長と教頭からは郵送で回収したが、回答者は109人であった。その結果は、次の通り。

- 教職員：「教員の資質向上には役立たない」79%、「校長や教頭との関係は溝が深まる」84%。
- 校長と教頭：「客観的な評価ができない」36%、「できる」35%／結果を給与などに反映させる点に賛成56%、反対28%／導入に賛成49%、反対30%／教職員と「協議すべき」51%、「必要ない」37%（以上、（朝日一朝刊。12/16/99））。

② 人事考課の実施状況

（毎日一朝刊。6/8/00）では、自己申告書提出状況を報じている。それによると、小、中で9割、高校で7割の教員が制度に基づく自己申告を行なったという。この結果を都教委は、「予想以上の数字で、スムーズに導入されたと受けとめている。しかし、自己申告がゼロという学校もあり、今後も高校や市町村教育委員会に努力を要請する。また、「都立高校のうち13校で申告がゼロだった。申告しないからペナルティーを課すということはないが、申告には異動の希望も含まれており、都教委に一任されたものと認識している」と語ったそうである。

一方、（読売一朝刊。8/23/00）は、都立高申告書の記載状況を次のように報じた。

都教育庁では今回、都立高の教員の96%が提出した自己申告書の内容について調査、A－Cの三段階の評価を試みた。その結果、本人の年間目標などが詳細に書き込まれ、校長の学校経営方針も理解している「A評価」は調査全体の27.4%、それに準ずる「B評価」は57.0%で、計84%超の教員が申告書に前向きに記載。一方、申告書は提出はしたが「具体的な記載がない」「記載された内容が教職員団体などが作成した見本と同じだったり、類似している」など問題がある「C評価」の申告書は15.6%となった。また、申告書の

半数以上が「C評価」の学校が全日制で 12 校となり、こうした傾向は特定の学校に集中していた。同庁では、こうした学校については、各校長に事情の説明を求めるなど、改善指導を行なっていく方針。

3) 人事考課実施への注文

(読売一朝刊。1/25/00) は社説：「学校活性化に人事考課生かせ」で、「能力・業績主義は時代の求めと言っている。社会が激しく変化する時代には、一人ひとりの力を見極めて、それにふさわしい処遇をすることで、組織の活力を生み出す必要があるからだ。学校も例外ではあり得ない。ぬるま湯的な人事や学校運営が行なわれていては時代に取り残される。何より、そうなった時に第一に被害を受けるのは子どもたちであることを思わなければならない」と、まず人事考課制導入を前向きに捉えている。そして、この制度のポイントを、「年度当初に全教師に一年間の目標などを書いた自己申告書の提出と、その際管理職による面接を受けることを義務付けている」点にあるとし、「管理職と一線の教員が毎年 1 回、自己申告を介して、様々な問題をきたんなく話し合う。そんな場が実現すれば反対論の多くも沈黙せざるを得ないだろう。この過程にこそ新制度の意義があると言える」と指摘。そのためには、「評価が学校に権威主義や管理主義をもたらすことは避けた。求めがあるなら、評価を本人に知らせるという風通しのよさがある」と評価開示の意義を示した。最後に、「要は、人事考課を通じて学校を生き生きとよみがえらせる。新制度の審の狙いはそこにあることを、関係者全員がよく理解して取り組んでほしい」と結んでいる。

2. 「教員採用・評価・研修」等に関する動向

この項目は、個々で話題になることもあるが、審議会等の報告ではほぼセットで盛り込まれる。従って、まず全体の流れをつかむために、審議会等の提言を確認し、次に個々のテーマについて追跡していくこととする。

1) 教養審の提言

① 経過と内容

1999 年 11 月 9 日に、教養審は教員の採用や研修のあり方を抜本的に見直すよう求める答申案をまとめた。この案では、「必ずしも適正がある人を採用できる制度になっていない」という批判に答え、筆記試験を重視してきた採用方式を改め、一定の学力や教養を確認した後は人物本位で採用すること、筆記試験を「一定の水準に達しているかどうかを評価するために活用すること」を求めている。この背景には、同年 7 月の東京都の一次筆記試験通過の倍率が、高校 5 倍、中学 5.4 倍、幼稚園 41.9 倍という異常な難関になっていることがある(朝日一朝刊。11/22/99)。また、同時に、教員の質が論議になっている状況を鑑み、採用試験を多角的に行うために、社会人起用へ別枠

試験，社会経験を重視した多面的な採用方式の導入や初任者研修の充実，能力・適正なしと判断した場合は早期に免職，英語教員採用では TOEIC や TOEFL などの実用英語技能検定を考慮，などを提唱している（毎日一朝刊 11/10/99）。

この答申案は，12 月 10 日に正式な答申として文部大臣に提出された。この時点で各紙は，「教員に企業研修を，適性欠けば免職も」（朝日一タ刊。12/10/99），「教師は企業で研修を，不適格なら免職も」（毎日一朝刊。12/10/99），「教員採用，学力より人物重視で／不適格者は分限免職も」（読売一タ刊。12/10/99），「教員採用，基準公開を／社会人に別枠も」（日経一タ刊。12/10/99）という見出しで報道した。

② 答申内容に対する反応

（毎日）の社説（12/11/99）は，「これだけでは心もとない」と題して，この教養審の答申内容についてコメントしている。「答申はもっともな点が多い」としながらも，これだけでは「新たな時代に対応できるかどうかという単純ではない」とし，例として社会体験研修を挙げている。この種の研修は「形だけ整えても効果は期待できず，その内実が重要」なのに「答申からはその点は見えてこない」し，財政面での相当な負担についても，「その覚悟があまりうかがえない」と指摘している。また，「教育委員会や学校現場の閉鎖性」について言及し，今日的な課題に対応するには，「先生個人の努力だけでは難しいので，「先生相互の連携，協力はもちろん，父母，地域社会，大学などの専門家が力を合わせる事が重要」で，「教育行政も，先生も，社会の風に当たることを当然とする意識改革が必要だ」としている。採用試験の公表に教委が消極的な点について，「いい先生を採用したいなら，質の高い問題作りに人と時間をかけ，公表すべきだ」と主張している。さらに，「教員採用が狭き門になっている現状の打開が不可欠」で，「少子化に伴い，自動的に採用数を減らしていたのでは，若い先生がいなくなる」と警告し，「国や県レベルでも，他の事業との比較で教育に予算を振り向ける選択は，十分にありうる」はずだ，と結んでいる。

一方，（読売一朝刊。12/11/99）の『解説と提言』では，「文部省幹部も，教員の資質向上は半永久的な課題，と認めるように，もっと幅広い視点で検討を続ける必要がある。全教員に民間企業で研修させるなど，閉ざされた世界を外に開いていこうという今答申の流れも，拡大していくべきだ。忘れてはならないのは，まず，子どものことを考える，視点だろう」としている。

2) 国民会議等からの提言

① 国民会議報告経過と内容

2000 年 7 月 15 日に，国民会議の 3 分科会がまとめた報告書案の内容が明らかになり，その骨子の 1 つである「教員免許状の更新制の導入」を（日経一朝刊。7/16/00）が報道した。続いて，（朝日一朝刊。7/18/00）が，17 日に

「意欲や情熱のある先生を大切にする一方、適正のない先生を教育現場から異動させるため、教育免許に更新制度を盛り込むことなどを提言する分科会報告の大枠をまとめた」ことを伝え、その意図は、「教師としての熱意や適正に欠ける人への研修制度を充実させたり、生徒指導以外の仕事に移る道を用意したりする。場合によっては教員免許を失効させるべきだ」という考えだ」との解説を加えている。

中間報告は9月22日に出された。各紙一斉にそのことを報じたが、ここでは本稿の関連事項のみを（日経一朝刊。9/23/00）から抜粋する。

- 効果的な授業や学級運営ができないという評価が繰り返しあっても改善されないと判断された教師については、他職種への配置換えを命ずることを可能にする道を広げ、最終的には免職などの措置を講じる。
- 教師の免許更新制の可能性を検討する。
- 外部評価を含む学校の評価制度を導入し、評価結果は親や地域に公開する。
- 情報技術（IT）教育と英語教育は「本物・実物」に触れさせながら促進する。
- 地域が運営に参画する新しいタイプの公立学校（コミュニティースクール）を市町村が設置することの可能性を検討する。

このうちの「外部評価」について、1週間もしないうちに、学習評価の在り方を検討している教課審から異論が出た。（日経一朝刊。9/27/00）によると、教課審の総会で、「一元的な基準による外部評価は学校の序列化を招く」との声が強く出たため、中間報告書には、「自己点検、自己評価」ととどめる。さらに、評価結果は、学校の教育目標・計画などについて校長に意見を述べる「学校評議員」を通じて「保護者や地域の人々に説明することが重要」としている、という。

最終報告は12月22日で、翌23日各紙は朝刊1面のトップで扱った。もちろん「教育基本法」の見直し提言がその本旨であったが、報告4の「新しい時代に新しい学校づくりを」の中の提言(3)：専門知識を獲得する研修や企業などでの長期社会体験研修の機会を充実させる、という項目が目をつけた。

以上見てきた通り、国民会議の提言は、今までの各種審議会や懇談会の答申内容や、文部省の方針をまとめたようなものとなった。これまで、行政が段取りを整えてきたわけであるから、当然かもしれない。

最終報告に盛り込まれた「教員評価」について、北城格太郎（日本IBM会長）は、「学校を変えるには、校長や学長、学部長といったトップに人事権や評価の権限を持たせる具体策が不可欠。先生や学校には評価されることへの抵抗感があるが、評価は動機づけになる。きちんと評価される先生については、安心して仕事に打ち込めるように処遇することが必要だ」（日経一朝刊。12/23/00）と述べている。

② 読売新聞社からの緊急提言

読売新聞社は（読売一朝刊。11/3/00）で教育提言を行った。提言は 6 本の大きな柱を立て、それぞれに 3－4 つの具体的な提言項目を置いている。大きな柱の最後が「優れた教員を育てよ」で、その中に次の 3 項目がある。

- 「なんとなく教師に」を排せ：懲戒処分を受けた教職員の数は 89 年度の 532 人から、98 年度には 794 人まで増えている。死闘に適格性を欠く教師を、教壇から下ろすことをためらうべきではない。
- 教員の評価に親、地域の声も：優れた教員を育てるためには、採用、養成、評価など多角的な視点から検討する必要がある。現在、教員の平均年齢は小中高とも 40 歳を超え、年齢構成の偏りが現場の硬直化、部活動の指導不足などを呼んでいる。自治体は長期的視野に立った採用計画を立てるべきだ。大卒者の採用にあたり、知識だけでなく、人間性や行動力を重視することは当然だ。学校を活性化させるため、企業で働く社会人などの積極登用も推進したい。さらに、地域や保護者代表による学校評議会の設置を義務づけ、教員の評価に参加させることも必要だ。ただし、親のエゴで教員を批判し、教育活動を萎縮させるようなことがあってはならない。教科や部活動の指導などに優れた実績を上げた教員は、給与面などで優遇する制度をつくるべきだ。
- 実践重視の教員養成大学院を作れ：（実践的な能力育成のため）専門大学院を創設する必要がある。すでにある教員養成大学・大学院の一部を「実践重視型」に転換させてもいい。そこで学生に臨床的な知識、指導力を身につけさせ、一方で、いじめや学級崩壊などの対処法を研究・開発し、現場に反映させたい。指導教官には、学校現場から熟練教師も登用する。大学で教職課程を履修しなかった学生も受け入れるほか、教員の再教育の場としても活用する。

3) 教員養成と採用

① 教員採用の実態

1999 年度と 2000 年度の教員採用状況が明らかになっている。年々教員への就職率が最低記録を更新し続けている現実が浮かび上がる。

1999 年度：国立大 48 校が設置している教員養成大学・学部の今春の卒業生(15,831 人)のうち教員就職率は前年より 2.8 ポイント減の 32%となり、過去最低となった（正規採用は 14%）。ピークの 79 年の 78%以来低下傾向にある。競争率は小中高とも 10 倍超。（日経一朝刊。12/17/99）（毎日一朝刊。12/18/99）

2000 年度：今年 3 月に卒業した教員養成大学・学部の学生は 15,041 人で、このうち教員として就職した学生は 5070 人(33.7%)。都道府県の教員採用試験に合格した正規採用は 1803 人で、昨年に比べ 2 ポイント減の 12%と過去最低になった。期限付きの臨時採用（3267 人、21.7%）を含めた教員全体でも約 3 割となっており、先生になりにくい状況が改めて浮き彫りになった。鳥取大では正規就職 0 名であった。

この傾向に対し文部省教育大学室はこう述べている。「少子化で需要が少ないため、教員採用は厳しい状況が続いているのは事実。しかし、教員養成のための大学・学部としての役割を果たすよう努力してほしい」（毎日。12/20'00）

ちなみに、臨時教員の現在数は、延べ 8 万人、全体の 1 割近くにも及ぶ。競争率は年々上昇の一途を辿り、勤務状況も厳しくなっている。途中の正規採用も増えてきたが、年齢制限が壁となっているという。（毎日一朝刊。2/19'00）

また、これまでほとんどの都道府県が非公開としていた採用試験問題が、公表される動きが出てきた。都教委では、「一般教養」「教職教養」「論文」について出題内容を明らかにする。しかし、「専門教養」については、出題範囲が狭いことなどから現段階では非公開にすることにしたという。これまで愛知県を除き公開されていなかったが、都が公開に踏み切ることで、他自治体の公開の動きが広がるとみられる（毎日一朝刊。1/30'00）。

② 教員養成と採用との溝

（毎日）は「記者の目」のコラムで、『（シリーズ）「先生」第 2 部を終えて、「養成」と「採用」溝深く、不信ぬぐい連携を』、と題して新木洋光記者（教育取材班）がまとめている。それによると、典型的な現場の相互不信は、「優秀な学生がなかなか採用されない。一体、どういう基準で採用しているのか」（教員養成大学の国立大教授）と、「教育実習でも、大学の先生方は学校に任せっぱなし。現場を見ようもしない」（小学校長）という言に現れているという。これは、「大学と教育委員会・学校の間には深い溝がある。平均倍率 12.3 倍。加熱する受験競争に加え、この溝に多くの教員志望者がはまり込み『優秀な先生を学校に』という採用の理念をゆがめている」からだ指摘する。

大学側では、「『講義に出ず通信教育ばかり受けている学生が合格し、私たちが教師に向いていると思う学生が採用されない』『採用試験は実力が分かるようになっていない』『議員に金を渡して頼んだといううわさがたえない。試験は公正なのか』等」の不満や不信感を持っているのに対し、「各教育委員会は試験問題、選考方法をほとんど公開していない。『最善を尽くしている』、『公正にやっている』、と答えても、裏付けのない主張はむなし。『公開すると批判を受け、作成作業に支障が出る』という立場を堅持しているという。しかし、大学側にも非があると指摘する。大学はこれまで「採用される努力をしてきたか。私立大の中には教員試験対策の充実を図り、多くの教員を輩出している。一方、国立の教員養成大・学部 48 校の中には立ち遅れているところが目立つ。昨春の卒業生の採用率はわずか 14%。全採用者に占める出身者の割合も 41.5%にすぎない。ニーズをつかみ、それに合うカリキュラムを組むことが必要だ。職業人養成の任も負う」ことを十分認識する必要がある、とする。小・中の不満は「教育実習はいつも苦情がいっぱい。こちらが大変なの

に、大学教授はちょっと挨拶に来るくらい」(新潟市の小学校長)に現れているという。

教員採用試験対策予備校では、「授業法など大学ではあまり教えないのに、採用試験では細かく聞かれる分野がある。『大学の教育と各教育委員会の考えとの間にはかなりギャップがある。それが埋まらない限り、私どもが提供できる部分はあり続けるでしょう』(加川純一講師、東京リーガルマインド)」との立場であるという。

結論として、「養成と採用の連携、パートナーシップをさらに真剣に考えるよう求め、養成と採用のはざまにある臨時教員問題に関し「現実には教員採用試験で落ち続けながら、臨時教員として教壇に立ち続け、次の保証がないまま 5 年、10 年、20 年という先生たちがいる」が、これは「採用試験で不合格の人を、継続的に臨時に雇う矛盾」であり、「採用前に現場で試用するようなインターン制導入などの採用改革を急ぐ」必要があるとしている。さらに、「子どもの教育をあずかる教師の使命は、人の命をあずかる医師と比べ、勝るとも劣らない」と指摘している。(毎日一朝刊。2/9/00)

③ 「教員養成系大学・学部のあり方を検討する文部省懇談会」への注文

(読売一タ刊。9/5/00)では、文部省懇談会に対して教員養成大学と学校現場との緊密な連携探るよう求めている。まず大学の教員構成に言及し、「48 大学の教員の 60%では、教科専門教員で占められている。どう教えるかを教える教科教育法の教員は 14%に過ぎない。現場に即した実践的な指導は、実際に学校の教壇に立ったことのある教員によるのが最も自然で効率もいい。ところが、現場経験のある教員養成大学の教員はわずかに 22%しかいないのである」と指摘。さらに、大学入学定員について、「教員は位置に最終責任を持つ文部省が、管轄下にある国立の教員養成系大学で大量の就職浪人を送り出している現実は、どう考えてもおかしい。入学定員を不断に見直していく姿勢が必要だ」とし、「現場教員の研修や相談を受け入れ、人事交流も積極的に図る」とか、「教育支援センターとして生まれ変わるなら、(養成大学の再編の)反対意見にも一定の説得力が生まれる。懇談会には、大学の改革とセットで大いに議論してほしい」と注文をつけている。

④ 民間人面接官と民間人教員の採用

教員採用試験の面接官に、「企業の人事担当者など民間人を面接官に加えているのは 47 都道府県 12 政令指定都市のうち 36 自治体」である。彼らは「企業の人事担当やスクールカウンセラーで、教員、行政職員と一緒にグループで面接」を行うという。茨城県教委では、「民間の面接官は、元気で明るい人物を高く評価している傾向があり、これまでの面接ではまじめなタイプに採用が偏っていた感もあるので人材の幅が広がった印象がある」と言う。一方、民間人教員採用の実績を持つ奈良県では、「特別選考」として「2 年前から教員免許を持たなくても専門分野がある社会人を採用し、これまでに看護と商

業で採った。銀行員，商社マン，為替ディーラー，百貨店社員，看護婦など計 50 人の受験で 4 人採用」したそうで，「体験に基づく授業の話が面白い，と生徒にも好評だ」という。（毎日一朝刊。12/18/99）

一方，都立高では全国ではじめて 2 人の民間人校長誕生が誕生し，“経営”手腕が期待されているという。（毎日一朝刊。8/26/00）

4）教員研修と再教育

① 企業研修の先取り

国民会議の最終報告にも盛られた「教員の企業研修」は，すでに各地で先行的な取り組みが行われている。

文部省の調査によると，「1998 年度に長期社会体験研修（1 ヶ月—1 年）を実施した都道府県・政令指定都市は 43. 教員数は公立学校全体で 723 人。99 年度は 46 自治体，808 人になった。このうち民間企業研修は 571 人」であるという。東京都では「97 年度から，在職 5 年，10 年の区切りに実施し，10 年目以降は『学校経営に関わる資質を看につける』をテーマに民間企業でも研修」させる。この動きに対し，森毅京大名誉教授（数学者）は，「これどううまくいくかどうか疑問だ。得意分野を待つ個性豊かな先生がいるのを認める校長を養成するほうがさきではないか」と「上」のほうの“改造”が先決と提言しているという。（毎日一タ刊。12/10/99）

2000 年に入り，「財団法人・経済広報センター（今井敬会長）は夏休み中の 7 月 24 日—8 月 25 日の日程で，小中高校や養護学校の教員を対象に民間企業研修を実施した。全国の 61 社の受け入れ企業に，32 の自治体から 568 人の先生が参加。デパートでの売り場実習や，ガスレンジの解体体験など慣れない仕事に挑戦し，先生に与えられた夏休みの宿題に汗を流した」という。

「参加した教員の 15%が管理職」で，一番多かったのは「小学校教師の 47%，年齢層では中堅層の 40 歳代が 323 人」であった。「研修を受けた教員の感想はさまざま」で，「本当に厳しい現場を経験するわけではないが，これまで学校現場には縁遠かった社員の業績評価システムや，顧客の満足度を第一に考える企業経営の在り方などに関心を持つ頃が多いという。」全日本教職員組合幹部はこうした研修について，「個人的な考えで自発的に参加することを否定はしないが，研修が『教師は世間知らずで自分勝手なふるまいばかりしている』という極めて一面的な見方に基づいているように思える。いじめや不登校の課題を抱える教育現場では教師の資質の向上が求められているが，企業での研修がどのようにそれに役立つのだろうか」と疑問を呈していると言う。

（毎日一朝刊。9/2/00）

② 教員の海外派遣

文部省国際協力懇談会は，「青年海外協力隊やシニア海外協力隊への現職教員の参加を促す制度を設けるよう提言」するという。それによると，「都道府県の教育委員会が援助する相手国を決めて継続的にかかわる『一県一国制

度』を求め」、「協力隊などの経験を人事上で積極的に評価するよう都道府県教委に求める」方針であると言う。(朝日一朝刊。11/30/00)

③ 再教育制度への動き

まず、1999年12月に、文部省は、「本人の希望前提とした大学院での教員再教育制度を2001年にもスタートさせる」との方針を発表し、各界の調整を図ることにした。

現在の制度では、「都道府県教育委員会の職務命令に基づき、入学先もほぼ教員養成大学の大学院で、期間は1－2年。この間、給与は保障される。しかし、職務命令以外は退職」しなければならない。今後、「中教審と教養審答申の『可能な限り多くの現職教員に修士課程での研修機会を提供すべき』にそって、本人が入学先を選び、教育委員会の許可を得て大学院で再教育を受けられる」という。その内容は、「期間は1－2年、外国の場合は3年」とし、「身分は教員で、復職できるが無給」である。現在、「年間1,000人」を有給研修で認めているが、無給であっても「新制度で倍になるだろう」という。「無給なのでその間にカバーする臨時教員の確保は比較的に楽になる」と見込まれている。(毎日。12/6/99)

2000年の3月初め、文部省はこの方針を固め、「来年春から実施できるようにする」ことで確認。この制度に対し、「現場の教員には『新しい理論や教育法を、もう一度体系的に学びたい』という要望が強く」、また、「例えば、子ども向けのカウンセリングについて学ぶことが期待されている」としている。文部省は、「専修免許状を取得することを求める考え」でもあるという。(朝日。3/10/00)

一方、6月になって、「東京学芸大学では来年度から、小中高校の現職教員などを対象に、1年制の大学院修士課程を開設する方針を固めた。1年制大学院は国立大学では初めてで、在学期間内に取得できる単位には限りがあるため、入学前に聴講生などとしてあらかじめ単位を取得すること(プレ・プログラム)などを求めているのが特徴」である。岡本靖正学長は、「実践的な教育研究のニーズは高い。現場の先生方にとって、より学びやすい体制にするよう工夫したい。(付属高校などでの)サテライトキャンパスは、本部キャンパスの夜間大学院に現在在学している人を先行させ、早ければ今年後期にも試行することを目指したい」と述べている。(朝日一朝刊 6/7/00)

指導力不足の教員に対する研修制度は、2000年12月までに、すでに4都県が導入し、5府県が導入を検討しているという。研修形態は、講義や授業視察、論文提出などであるが、人選の基準があいまいで、今後の課題として残っているという。八百板修奈良教育大学教授は、「指導力不足の基準を明確にし、実際の判定には教育委員会以外の学識者や医師もかわり、客観性を保つ必要がある」と述べている。(朝日一夕刊。12/27/00)

3. 「教員の資質能力」に関する論議の動向

1) 教員の実態

これまでさまざまな項目で、「教員の資質能力」について言及されてきた。ずばり、「日本の英語教育の大問題は教員の能力不足」（社説：日経一朝刊。3/20/00）と断じられてもいる。こうした教員の「負の実態」を表わす批判をランダムに拾ってみよう。

まず教研集会の記事：“集中砲火”戸惑う先生、「世間知らず」「指導力不足」が（毎日一朝刊。1/21/00）の見出し。（朝日一朝刊。2/7/00）では、「学校の先生はよく、『このぐらいできなくちゃ』という。いわれる方は、やっぱり精神的に苦痛だ。予備校の先生は『頑張ればできるよ。あきらめずにやっていこう』といってくれるから救われる」（教研集会に招かれた高校生）と「生徒の本当の思いを聞こうとするのではなく、子どもをテストするような先生の教室語、教室言葉は、人間の言葉ではない。コミュニケーションではない」（暉峻淑子、埼玉大名誉教授）を紹介し、「学校と教師に染みついた権威主義が、厳しく問われ始めた」と結んでいる。

（日経一朝刊。10/29/00）は『教育を問う』第1部日本が沈む よどむ教員室」で、生徒指導や授業改革などの提案に年長の教員は、「前例のないことはやりたくない」（公立中学）、地域の関係者に授業を公開して意見を聞く仕組みに、「負担が増える。すでに信頼を得ている」と拒否。当初は10人足らずの教員しか公開に応じなかった（都立羽村高）、「教師が授業のやり方で議論をすることもない」（30代都立高英語教員）という風景が日常的であるという事例を引いてその原因を次のように述べる。つまり、「評価制度がほとんどなく、給与は年功序列でほぼ横並び。意欲のない教員のしわ寄せはほかの先生に及ぶ。部活動や授業を熱心にやっても報われない。切磋琢磨の仕組みがない。」さらに、「一因は教員の年齢構成にある」とし、「都の公立小学校、51歳を頂点に急勾配、9,000人いる50歳代の教員は20歳代の約5倍を占める」「全国の公立学校の教員の新人採用数は10年前のほぼ3分の1に減っている」という統計をあげ、「人事がよどんだ社会からは変革に向けたエネルギーは生まれない。努力しない教員を排除して、新しい人材を登用する仕組みが必要。」（下村哲早大教授）というコメントを紹介している。さらに、M教師（英語の授業でテープを流すだけで質問を受け付けないといった「問題教師」の略）が多く、「大阪府教育委員会の調べでは、授業を満足にできないなどの指導力不足教員は4%にのぼる」という。最後に、「活力を取り戻す第一歩は学校を社会に開き、外部の評価に身をさらすことだろう。」「日本のような能力評価もなく、いったん教員になれば定年まで安泰という仕組みを放置しているものか。このままでは熱意や能力のある教員まで沈没の道連れになってしまう」と警告している。

（日経）は同じシリーズの「第2部教えの衰退、錆びつく授業、密室に切磋琢磨なく」（日経一朝刊。12/14/00）で概略次のような記事を書いている。

（文部省調べでは）高校生で「授業がわかる」のはわずか3人に1人。正解だけを教える旧態依然とした授業が、勉強嫌いの生徒を生み出す。授業を参観したいと言う若い教師に、年長の教師は、「教室は聖域、のぞいてもらっちゃ困る」という。若手は、「参考にしかたっただけなのに。批判されると思ったのだろうか」と首をかしげる。また、都心の公立中では抜き打ちで授業見学した校長が職員から吊るし上げを食らった、という話もある。教室という名の「密室」。外部からの評価の目がないため、惰性で流しても批判されない。優れた授業を教師同士が見学し合い、技術を共有する仕組みもない。「学ばない先生」は安穩と地位を守り、「学びたい先生」が学ぶシステムもほとんどない。授業が錆びつく最大の原因である。

教師の授業内容を生徒に評価させ、結果を地域にも公開する制度を6月に導入した足立区立第12中学校。保護者や地域住民は、参観日以外にも授業を見学できる。先生の「聖域」を外部の視線にさらすことで、授業内容は飛躍的に改善した。学校を公開し、先生も学ぶ。それが学校教育の荒廃を打開する第1歩となる。

不登校が生徒の5%強に達し、学力も低迷していた新潟県長岡市立南中学校。それがわずか3年足らずで地域の学力トップ校に変わった。きっかけはやはり授業公開。98年4月から、生徒の親や地域住民すべての授業を公開し、一緒に学ぶようにした。ただ改革を全学校に広げるのは簡単ではない。先生は授業以外にも、部活の指導や不登校の生徒の家庭訪問といった仕事がある。早朝から深夜まで働く南中学校の教師たちの目は、慢性的な寝不足で真っ赤だ。熱心になっても給与は変わらず、自ら学ぼうにも時間がない。

文部省は素行不良の問題教師を排除する評価制度を導入する方針だが、それだけでは教員の衰退に歯止めはかからない。優秀で熱意がある教員はきちんと評価し、能力が低く無気力な教員は厳しく評価する。今の学校にはそんなごくあたりまえのシステムがない。

（日経）の世論調査では、現在の「懸念している教育問題」として、最高は「若者の規範意識・しつけの低下」（63.7%）であるのに対し、「教員の質の低下」（55.5%）が第2位になったと報じている。「質の低下」をあげた層を年齢別に見ると、30代66.3%、40代61.1%となっている。（日経一朝刊。2/3/01）

2) 求められる教師像

① 教養審の「望ましい教師像」

（読売一朝刊。12/14/99）の『解説と提言』は、教員養成課程の変更にスポットをあてた。まず冒頭、「先生が好きで楽しいと思っていることを教える、それが一番いい。好きであれば深い知識も持っている。そんな先生に教わると、その教科が好きになる。楽しみが子供に乗り移る」（石井威望、東大名誉教授）という引用で記事を始めた。

次に、養成課程の変更は、「一般学部の学生には教科科目の単位が減ったといっても負担の軽減にはならず、逆に教職科目の増えた分だけ負担が増すことになる。教育実習の期間延長は、授業への出席にも響いてくる。『介護等体験法』（仮称）によって、小中学校の教員を目指す学生には介護施設などで7日間の体験学習も義務付けられた」とし、「学生がゆとりを持って豊かに過ごすことを困難にし、視野の狭い教師を養成する恐れがある」「自ら主体的に学びたいと考える優秀な学生はますます教職をとろうとはしなくなる」（私大教授）という声を紹介している。

教養審答申の中にある、教員に求められる資質能力とは、「使命感、教育的愛情、専門知識、広い豊かな教養、豊かな人間性、地球・国家・人間への適切な理解、課題解決能力、対人関係能力、基礎的なコンピュータ活用能力、教科指導や生徒指導の知識や技能」であり、「教員一人一人がこれらについて必要な知識、技能を備えることが不可欠」であるとともに、「得意分野を持つ個性豊かな教員」としている。しかし、このように「好ましい教師像を並べていくとスーパーマンになっていく」「理想の教師像の研究はない」と言う教育学者もいるし、「教育者の感化というものは即効薬の効き目のようなものではない」とか「卒業後の何年かたって初めてそのよさがわかる先生は貴重だと言った明治時代の教育者がいた」などの意見を紹介している。

② 「さんま大先生」から学ぶ

「授業づくりネットワーク」（東京、約 400 人）が行った研究会の記事を（朝日一朝刊。1/17/00）が取材している。小学校から大学までの教員が「やっぱりさんま大先生」のビデオを見て分析しているという。子どもたちから笑いがたえないのはなぜか？その技は、(a)子どもの話をひと言ひと言「うん」「うん」と肯定しながら聞く(b)集中して話を聞き、細かいところも聞き逃さない(c)速くて大きなリアクション(d)子どもの答えが質問からずれたり、要領を得なかったりしても、最後まできちんと話を聞く。決して否定しない、ということで、さんまさん自身が面白いことを言うというより、子どもたちから起きる笑いをうまく拾って広げている。先生たちがチェックしたのは、意外なほど基本的なことだった、という。

月間機関紙「授業づくりネットワーク」編集代表上條晴夫は、「授業はまず中身、というのは当然のこと。それでも、笑いのない授業があっていいのか、と思うようになりました」として、「講義型」から「体験型」の授業を考えるようになったという。「先生が、面白いことを言う、つまりぼけ役になる必要はないんです。子どもの方から生まれた笑いに答えるツッコミ役、あるいは、子どもがずれたことを言ったときにうまくフォローしてあげる役になれば」と彼は願っている。また、ビデオ学習会に参加した富谷利光千葉県立大宮高校教諭は、「我々の目的は笑いではなく授業だから難しい。でも笑いがあつた方が楽しいですね。教師が一方的に情報を与えるのではなく、みんなで情報交換するような授業を考えたい」と述べている。

③ イキのよい教師

小林昭彦成城学園初等学校教諭は、子供の目線の高さに合わせた「イキのよい教師」になるための資質 10 項目をまとめた。(a)まずは、体が健康である(b)心も健康である(c)子供が好きである(d)感性をもっている（ここで感性とは価値あるものに気付く感性。従って、ひとりひとりの個性に鋭く気づき、それを生かせるように教育的配慮ができる）(e)遊び心を持っている(f)いつも、心を開いてどんな異質な人とも話せ、会話を楽しめる(g)どんな社会的地位の高い人でも、遠慮なく、対等な立場で自分の考えをはっきりと述べられる(h)子供から教えられ、自己成長できる(i)常に謙虚さをもち、自分を見つめなおすことができる(j)夢をもち、プラス思考ができる。この他、研究心がおう盛である、自然に親しめ、大いなるものに感謝して生きること追加できる。(毎日一朝刊。1/17'00)

一方、教研集会に参加した女性小学校教師の、「子どもを肯定的に見ることが何よりも大切だ、と確信する」を紹介しながら、(朝日一朝刊。2/7'00)は、「肯定的とは、子どもたちと同じ目線に立って、彼らの良さを伸ばしていくことだろう。理念としては言い古されてきた。それを実践できるかどうか問われている。上からの教え込みだけではなく、子どもの内発的な学ぶ意欲を伸ばす工夫が、教師たちに求められている」と結んでいる。

④ 教師が力を振るえる環境づくり

最後に(毎日一朝刊。8/27'00)の社説の抜粋を紹介して報告を閉じる。いわく、「時代が進んでも、学校教育は先生によるところが大きい。教育改革は先生が変わらなければ始まらない。」「将来的には、子供が先生を選べるシステムを検討してはどうだろうか。」「先生が力を発揮できる条件をできる限り整えることが重要だ。今、先生は、部活動や生活指導のほか、さまざまな会議や報告書づくりに追われて忙しくしている。基本である授業研究にける時間が、なかなか取れない。」「先生個人で対応するには限界があり、父母や地域社会、大学などの専門家が力を合わせて取り組む態勢を整えることが大切だ。」「少子化のあおりで新規採用が激減し、若い先生がいなくなっていることも見逃せない。」「少人数学級にして若い力も導入し、力を合わせてきめ細かく指導に取り組めば、相当変わってくるはずだ。」

VI むすび

現職教員の教育研修を研究する場合、「教科内だけの研修」という視点だけでは十分ではないことが、以上見てきた「世論の動向」からもはっきりした。政府は政府で、行政は行政で、それぞれ教育の大きな枠組みを変革しようとしているし、また、しつつある。「教科教員研修」はその大枠の中で重要な部分を占めるが、あくまで一部である。従って、単独の教科・教員研修の研究であっても、全体の教育システムを視座に入れて追求されなければならない。

現職教員を取り巻く状況は極めて厳しい。教員の資質能力・指導力・授業力の不足が前提となって語られ、世間からの信頼は失墜してしまった。小学校英語や英語第2公用語化などの論議では、ALTは登場しても現職英語教員の役割について、ほとんど言及されていないのはその表れか？

教師は変わらなければならない。自己改革が迫られている。本来なら、こうした状況になる前に、そこに気がついていなければならなかった。現状では、制度の改変が先行し、教師の自己改革が立ち遅れている。原因は、外にも内にもある。しかし、今はその原因を探っている余裕はないだろう。「チーズ」は、あるはずのところから消えたのだ。自らチーズを探さなければならない。

大きな枠組みが構築されつつあるが、その中にある個々の枠組みのコンテンツをつくるのが、専門家であり、我々研究者の仕事だろう。もちろん、コンテンツをつくる段階で、枠組みさえも変える発想が生まれることもある。コンテンツこそ実効性のあるものだから、それをよしとすれば、枠組みが変わるのは当然だ。新しいワインは、新しい袋に入れなければならない。忘れてはいけないのは、新しいワインを作り出すためには、全体像を把握していなければならない、ということだ。

第3章 教員評価システムと自己評価

—海外との比較を中心に—

笹島 茂

I はじめに

第2章で見た通り、教員評価システムの問題は最近議論され始めたばかりと言える。英語教育に限って考えてみれば、学習指導要領にある理念は学校現場では顧みられない現状が少なからずある。その一因は、英語指導の目的・目標・授業方法（手立て）とそれに対する教員評価が、効果的に実施されていないという点にある。

本章では、英語現職教員研修の改善を図る意味から、この教員評価のあり方の現状と問題点を考えていくことにする。そのために、まず、教員評価を論ずるにあたり、次の2点を区別しておきたい。

- (a) 人事考課としての昇進、昇級などに関連した教員評価システム
- (b) 授業内容、学習指導の改善に対する教員自己評価

(a)に関する教員評価は、福岡、佐賀、宮城、東京などで実施を始めている。また、埼玉、岐阜、広島、高知、大阪などで制度化に向けて検討を進めている。しかし問題も多い。(b)に関する教員評価は、日々の多忙な活動の中で、とかく形式的な目標設定や評価となりがちである。根本的に、双方とも、評価に関する基準や方法があいまいで、よく言われる信頼性・妥当性のある評価ができていないかはいへん疑わしい。

まず、(a)の教員人事考課の現状を考え、イングランドやアメリカ・マサチューセッツ州等の教員評価と比較しながら問題点を指摘し、次に、(b)の教員評価の必要性、特に、資質向上に向けた教員自己評価の方法を合衆国の現状から考察する。

Ⅱ 教員評価システム

1. 日本における教員評価

法律的には、校長は勤務評定を行なう（地方公務員法 40 条，国家公務員法 72 条）ことになっているが，実際にそれがどの程度の実効性があるのかは定かではない。実際の勤務評定のポイントは，埼玉県の場合次のようになっている。

学級経営，学習指導，生活指導，研究修養，校務の処理，勤務の態度
上記の学習指導の観察内容の観点は次の通りである。

- (a) 学校の指導計画が適切に実施されるようにくふうしているか。
- (b) 日々の指導に当って教材研究その他の準備をよく行なっているか。
- (c) 指導内容は正確，適切であるか。
- (d) 児童・生徒全体をよく掌握し，実態に即した指導をしているか。
- (e) 教科書その他の教材の活用を効果的に行なっているか。
- (f) 適切な評価を行ない，指導の改善に役立てているか。

このような観点から，学習指導を A,B,C の 3 段階で評価することになっている。しかし，この評価は公表されることはない。要するに，現状の問題としてこの方式は，教員の資質向上を目的とする評価としては，信頼性，妥当性，実効性に乏しいのではないだろうか。

東京都の人事考課制度が 2000 年度より始まった。自己申告と業績評価（教頭・校長による絶対評価と教育長による相対評価）の 2 本立てで，

能力，情意（意欲，態度），実績
の項目に関して 5 段階で評価するとなっている。教員からの自己申告は，
学習指導，生徒指導，進路指導，学校運営，
特別活動，その他，研究・研修
の項目において記述で行なわれる。また，教頭，校長による
授業観察

も行なわれることになっている。

この人事考課制度がどう評価されるかは今後の問題であるが，まだまだ課題が多いことも事実である。その点から，まず，一つの比較の対象としてイングランドの教員評価を考えてみる。

2. イングランドの教員評価システム

英国，正確には，イングランド及びウェールズでは，1988 年の教育改革法（Education Reform Act）以来徹底した教育改革が続いている。ナショナルカ

リキュラムの設定や統一テスト(GCSE など)も定着してきた。特に、まず学校や地方教育委員会(LEA)などの組織を評価することに経済性を導入し、相当の予算を組んで実施している。その評価結果は公表され、生徒のテスト結果も学校ごとにリーグテーブル(league table)として発表される。当然、成果の上がない学校には予算は行かなくなるという、厳しい学校経営が要求されている。

イングランドでは、学校の教育や教員研修などを評価する組織として、独立した政府機関である OFSTED(The Office for Standards in Education)と呼ばれる組織がある。次の4つの調査を主な仕事として、各学校は6年に1回、1週間程度の査察を受け評価されている。

- (a) 学校の教育の質 (the quality of education provided by schools in England)
- (b) 生徒が達成する教育水準 (the educational standards achieved by pupils in those schools)
- (c) 学校の適正な財政支出 (whether the financial resources made available to those schools are managed efficiently)
- (c) 生徒の精神的, 社会的, 文化的発達 (the spiritual, moral, social and cultural development of pupils at those schools)

評価者たちは学校を訪問し、授業を参観したり、校長や教員と面接などを行うことにより学校を評価する。報告書が出るまでには 20 日程度の日数を要するようである。もちろんこのような評価の方式には批判もあるが、現在はかなり定着した感がある。

この OFSTED による学校評価のもとに各学校では教員も評価される。校長の責任のもとに任命された評価者が評価することになっている。もちろん、校長も評価される。2年に1回、次のような教員評価の内容と手順で行なわれる(Circular No: 12/91)。

- 内容

授業観察 (classroom observation)

面接 (an appraisal interview, in which targets for action are established)

評価報告書作成の準備 (the preparation of an appraisal statement)

評価者と教員の反省 (follow up, including a review meeting between the appraiser and appraisee)

- 手順

初対面 (the initial meeting)

自己評価 (self-appraisal)

授業観察 (classroom observation)

種々の情報の収集 (collection of information from other sources)

評価のための面接 (the appraisal interview)

この教員評価は、1992 年導入当初、給与や昇進などには関係しないということで導入されたが、2000 年より給与や資質向上にも実質反映させることとなった。このことに関しては反対もあるが、教員には比較的好意的に受け取られているようである。また、各学校では教員評価が毎年実施されるようになっている。

2000 年から Green Paper ('Teachers: meeting the challenge of change')(DfEE December 1998)が提唱する評価システムが推奨されている。教員の実際の教育活動(performance management)を効果的に評価するという方向に向かっている。また、教員養成段階では QTS (qualified teacher status)技能試験(読み書きと算数と 情報通信技術(ICT)の試験)を教員候補者が受験することになっている。(2001 年からはコンピュータオンラインで受験できるように整備される。)

このような教員評価の徹底とは裏腹に教員不足が深刻化しているが、2001 年には教員の給与を 3.7%、初任給を 6%上げるという政策も打ち出された。このことに関して、教育雇用省の Blunkett 氏は次のように述べている。

This year's pay settlement is designed to help us in three important objectives which are a vital part of our drive to raise standards: to recruit more new teachers, retain good teachers and reward teachers.

教員評価の徹底とともに生じている教員雇用の問題、教員養成の問題、現職教員研修と資質向上の問題、さらに、現実的な給与や待遇の問題とさまざまな問題を抱えながらも、政府が教育政策に力を注いでいることが窺われる。

3. 合衆国マサチューセッツ州の教員評価システムと任用

周知のごとく、合衆国は徹底した教員評価を実施している。州によって教育政策やシステムが異なるので一概には言えないが、教員が資格をとり、継続的に資質を向上することを奨励している。一例としてマサチューセッツ州の教員評価をここでとりあげる。

マサチューセッツ州では、1993 年の教育改革法(the Massachusetts Education Reform Act)と 1994 年の修正資格法(the Amended Certification Law)に則り、教員の 5 年の任期制を導入している。そして、資格を次の 3 段階に分けている。

- ・ 任期制限資格 (Provisional Certificate) : 大学卒で資格試験を通った教員
- ・ 水準の高い任期制限資格 (provisional with Advanced Standing Certificate) : 任期制限資格と教育委員会が課した要件とプログラムを受けた教員)

- ・標準資格 (Standard Certificate) : 修士課程などを経て教育委員会の適格要件を満たした教員

5年ごとに資格を更新する。それには資質向上ポイント(Professional Development Point (PDP))を得なければならない。PDPとは、要するに、研修参加時間である。資質向上の研修に1時間参加すると1ポイント(一部1.5ポイント)となり、継続的な研修はまとめて10あるいは15ポイントとなる。標準資格更新規程の要点は概ね次の2点である。

- (a) PDPポイントを少なくとも150ポイント獲得する。
- (b) 資質向上計画(the professional development plans)に同意する。

5年の任期間に以上の点が満たされなければ、教員は標準資格を失うということになる。もちろん復活の道は作られている。資格更新の手続きは概略次のようになっている。

- (a) 申込書記入 (a completed application)
- (b) 必要な費用 (the required fee)
- (c) 道徳的な人格の保証 (proof of sound moral character)
- (d) 計画のもとに必要なPDPポイントを終了したという声明書
(a statement, signed under penalties of perjury, that the candidate has successfully completed the requisite number of PDPs under a professional development plan)

さらに、教員は、個人の資質向上計画やそれを保証する書類、また、終了した研修の記録を5年間ファイルしておかなければいけない。

イングランドの教員評価とはかなり異なっているが、学校システムの違いなどがあるので、単純に比較することはできない。しかし、このポイント制は、カナダやシンガポールなどでもほぼ同様のシステムを採用している。しかし、教員の資質向上をめざした研修システムを整備し、それを保証している点では評価できる。ただ、合衆国における外国語教育と外国語教員の質が日本とは異なるので、これも単純には比較できないだろう。

4. 教員評価システムの問題点

イングランドやマサチューセッツ州の教員評価システムが決してうまく機能しているわけではない。たとえば、イングランドの場合、1997年にOFSTEDは、各学校の教員評価システムについて、(a) 厳しさに欠ける、(b) 指導の質と生徒への影響が低い、(c) 非現実的な目標設定、(d) 授業観察の不徹底、(e) 評価と研修の連携の不備、という5つの問題点をあげている。

また、教員組合(NUT)は、評価が不利益に使われるのではないかという教員の不安を報告をしている(Montgomery 1999)。

教員評価は、教員の資質向上と支援のために行なわれるわけであるが、能力のない教員、問題のある教員の発見にあることも事実である。ドイツやフランスでは、日本と同様に、いったん教員として任用されると、特にその資格が問われることはない。合衆国では 1980 年代より教員採用などでテストが課せられることが多くなったが、教員の善し悪しを測れるかどうかには批判も出た。そこで授業観察なども導入されることが多くなった。

たとえばカリフォルニア州では、最も一般的な方法として次のような観点から授業観察が行なわれた(Bridges 1992)。

- (a) 校長などの査定と観察 (supervisor ratings and observations)
- (b) 保護者や生徒からの苦情 (complaints from parents and students)
- (c) 同僚からの苦情 (complaints from other teachers)
- (d) 生徒の成績 (students' test results)
- (e) 修了した生徒からの意見調査 (follow-up surveys of former students)
- (f) 生徒の査定 (student ratings)
- (g) 保護者への出口調査 (exit interviews with parents)
- (h) その他 (生徒指導上の問題の数など) (other - including number of times students referred for discipline problems)

しかし、どのような基準で教員の能力を測るかはあいまいで判断がむずかしく、地区(district)によってばらつきが出た。そこでミシガン州の上訴裁判所では次のような評価の観点のリストを示した。

- (a) 教科の知識 (knowledge of the subject)
- (b) 伝える能力 (ability to impart it)
- (c) 態度と規律の実効性 (manner and efficacy of discipline)
- (d) 保護者と同僚教員との関係 (rapport with parents and other teachers)
- (e) 指導の緊張に耐える身体的精神的能力 (physical and mental ability to withstand the strain of teaching)

このようなリストがあっても、実際、教員を評価することはたいへんむずかしい(Ramsay and Oliver 1995)ことなのである。

また、イングランドでは、新任教員(newly qualified teacher)が求められる資質として次ページのような分野が明記されている。それでもやはり、何を基準とするかという問題は依然残る。だれが、何を基準として、どう評価するかが教員評価の基本的課題である。

- (a) 教科の知識と理解 (knowledge and understanding)
- (b) 授業計画, 指導, 授業運営 (planning, teaching and class management)
- (c) 確認, 査定, 記録, 説明 (monitoring, assessment, recording and accounting)
- (d) 他に職務上必要な事 (other professional requirements)

5. 不適格な教員

イングランドで校長がどのようにして不適格教員を認識したかという調査がある(Wragg et al. 2000)。それによれば, 同僚からが最も多く, 続いて, インフォーマルな調査, 保護者, 生徒となり, OFSTED 調査は 10 番目に位置している。また, どのような点で不適格が顕著になったかに関しては, 順に, 授業の規律, 授業準備, 生徒との関係, 生徒の学習, 教科の知識, 仕事への取り組みなどとなっている。さらに, どのような面が不適格かに関しては, 順に, 生徒の期待, 生徒の学習向上, 授業準備, 授業規律, 変化に対する適応, 生徒の能力に応じた指導, 評価, 生徒との関係, 教材, 学校の方針に対する理解, 同僚との関係, 職務遂行などとなっている。

これに対して, 教員はどういう面を不適格と捉えているかを次のように回答している。順に次のようになっている。

- 1) 授業規律, 2) 授業準備 3) 生徒の学習向上, 4) 同僚との関係, 5) 管理,
- 6) 学校の方針に対する理解, 7) 生徒の期待, 8) 評価, 9) 生徒との関係,
- 10) 教材, 11) 区別, 12) 保護者との関係, 13) カリキュラム, 14) 職務遂行, 15) 教室管理, 16) 変化に対する適応, 17) 教科の知識, 18) 宿題

6. 日本での教員評価のあり方

本稿では, 主に, イングランド及びマサチューセッツ州の教員評価を報告した。この他にもカナダ, ニュージーランド, シンガポールなどで教員評価は行なわれている。いずれも教員の資質向上と研修などと関連した支援というかたちである。また, 評価の観点の中心は, その教科の知識や指導技術などの授業評価にある。さらに, 評価は昇進や給与と関連し, また, 研修への参加によって資格を得ることにより, 個人的な経歴, 資質向上を支援している。

日本でも教員評価システムの導入にあたっては, この資質向上の考え方を基本としている点ではまったく同じである。また, 東京都の人事考課制度でも, 目標を設定しそれに対する自己評価を実施している。これはある程度共通した教員評価システムである。当然, イングランドでの教員評価導入に対してあった批判は日本でも同様に予想される。しかし, イングランドと大きく異なる点は評価者も評価されるという体制である。

評価は自己評価が基本であり、透明性が大切である。また、評価は互いに納得のいくものでなくては意味をなさない。一方的な評価は教育にはあまり馴染まないだろう。イングランドの教員評価はまさに対等の関係で評価を決めていこうとする姿勢がある。このような教員評価システムは大いに参考になるだろうし、マサチューセッツ州のようなポイント制も検討に値する。イングランドに比べると、日本の学校教育では教員一人ひとりが抱える仕事量が多いので、教員評価を実施するにあたっては、十分各国の教員評価の動向を調査する必要がある。

昨今英語教育に関してはとにかく批判も多い。その批判の多くは、総じて「なぜ生徒は英語が話せるようにならないのか」という教育効果の問題に集約される。その延長として、「英語教員がその能力がない」、「授業が英語で行なわれていない」、「役に立たない英語を教えている」などという批判が出てくる。その批判に対して英語教員は応えなければいけない。そのためには、英語教員一人ひとりが教育内容や指導を再考する必要があるだろう。そのための評価システムはきちんとしなくてはいけない。

Ⅲ 教員自己評価

1. 自己評価に関する 1 つの方法

教員評価の基本は自己評価にあると言われる。確かにその通りであるし、ちょっとした評価はだれでも実施しているはずである。ここでは、合衆国での教育を背景とした教員自己評価に関する一つの方法を、*Teacher Self-Evaluation Tool Kit* (Airasian and Gullickson 1997)をもとに紹介したい（以下は基本的にその要約である）。

1) 教員自己評価とは

自己評価は教員としての資質向上にとって欠かせない。

Teacher self-evaluation is a process in which teachers make judgements about the adequacy and effectiveness of their own knowledge, performance, beliefs or effects for the purpose of **self-improvement**.

しかし、教員は生徒や教材や学習環境などを評価することに慣れているが、自分を評価する、あるいは、他人に評価されるということには慣れていない。

When a teacher asks, 'Are they paying attention to my lesson?' the teacher is not self-evaluating. When the teacher asks, '**Are they not**

paying attention to my lesson because I misjudged their readiness for the topic?' the teacher is self-evaluating.

「授業に集中しているか」ではなく、「なぜ生徒は授業に集中しないのだろう。準備不足だったからだ」などと反省することが大切である。

2) 自己評価は自己決定

自分がどのように教えているのかを教員は理解しているだろうか。これは簡単な質問だが意外に知らない場合が多い。あるいは、考えない場合が多い。たとえば、英語指導においても、英語が堪能であるという教員はそう多くないし、英語のことを十分知っているかと言えば、そうではない。いわば、不完全な状態で英語を指導している。その場合、ついつい、苦手なことは避けて通り、自分の得意な分野だけで授業をしているということは、知らず知らずにやっていることが往々にしてある。自分の弱い部分を知って、それを向上させるということはとても大切なことである。つまり、自己評価はそのような自己決定に通じる。

Teacher self-evaluation is a formative, not a summative, activity (McColskey & Egelson 1993).

3) 教員自己評価の4段階

次のような段階を踏んで自己評価をする。

- (a) 問題認識(Problem identification or delineation)
- (b) 情報収集(Information gathering or obtaining)
- (c) 反省と決定(Reflection and decision making)
- (d) 応用と変化(Application and change)

教員自己評価は、問題を認識し、明確に焦点をあて、必要な資料を収集し、考える機会を持ち、どう改善したらよいかを決定し、指導方法を改善するための方策を講じ、自分の指導内容や方法などを改善していくことである。

4) 教員自己評価の考え方

教員自己評価は次のような方法や考えなどとは必ずしも同じではない。

反省する教員 (reflective practitioner)

実践に関する反省 (reflection on practice)

教員批判 (teacher connoisseurship and criticism)

教員調査 (teacher research)

自己理解 (self-understanding)

教育アクションリサーチ (educational action research)
実践の分析 (analysis of practice)

教員自己評価の根底にある考え方は次の点にある (Airasian and Gullickson 1994; Osterman and Kottkamp 1993)。

- (a) Teachers need **professional growth** opportunities.
- (b) Teachers want to improve their **practice** and **knowledge**; teachers want and need **information** about their knowledge, performance, and effectiveness.
- (c) Teachers are capable of assuming **responsibility** for much of their own professional growth and development, given time, encouragement, and resources.
- (d) **Collaboration** enriches professional growth and development.

要するに、教員は、専門職としての資質向上の機会を必要とし、知識などを増やしたり、それに関する情報を知りたいし、資質向上に関することに責任を持つ能力があり、協力することで資質を向上をさせていく。このような基本的な考えが教員の自己評価には必要である。

この自己評価に加え、他の教員評価も当然必要となる。その理由は、教員は各方面（生徒と地域社会、雇用者、教員としての職業、自分自身）に説明責任があるからである。評価は説明責任を満たさなければいけない。

5) 教員自己評価の重要性

- ・ 学力低下の背景にある教員の学習指導力への不満
- ・ 教員を査定することから教員自身の内省重視へのシフト
- ・ 教員資格試験などの導入
- ・ 構造主義的モデルの教授と学習

これが合衆国で教員評価が求められた理由である。このような傾向が教員評価の領域を広げた。特に、教員評価は資格や総括的な評価からバランスのとれた評価へとシフトしている。このシフトは、新任教員を助けたり、教員のキャリアの機会を広げたり、自分の能力を表明する教員自身の責任を高めたり、自分の仕事を考えるための自分自身のファイル作成したり、他の教員と協力して教育活動をする機会をもつようにするという場で顕著になった。

教員評価は自己理解と自己改善を目的としている。そして専門家の評価は専門家自身によって行なわれる (Stufflebeam and Shinkfield, 1985) のであり、自己認識と自己理解は資質向上の鍵である (Clandinin and Connelly, 1988)。

6) 教員自己評価のプロセス

教員自己評価は教員が行なう重要なプロセスである。その理由は教員自己評価が次のような波及効果を有しているからである。

- (a) 職業的責任
- (b) 学校や授業につながる自己開発
- (c) 個人の変革から組織の変革
- (d) 自分の実践のコントロール
- (e) 自己理解
- (f) 資質向上の奨励
- (g) 専門家としての教員の自覚
- (h) 教師相互の連携や議論

7) 教員自己評価の方法

‘Reflection in action’ (Schon 1983)ということばの通り，教員自己評価は授業活動の場で起こることから始まる。そのような評価は次のようになされる。

- (a) 実際に教えている授業で起こることを評価する。
- (b) その活動からすぐに出てくる結果を評価する。
- (c) その活動の評価から決定される。
- (d) その評価は直観でありなんとなくわかるものである。

評価はすべてその場で行なうものではなく，時間が経ってから教員自己評価が次のように行なわれることもある。

- (a) 実践を離れて考える。
- (b) 意識的に慎重に考える。
- (c) どのような活動をするかを考え決定する。

よく使われる教員自己評価の方法には，自己評価チェックリスト，ビデオ，生徒のアンケート，ポートフォリオ（自分のしていることの記録ファイル），生徒の成績などのデータ，同僚からの意見などがある。しかし，校長などの評価はほとんど推進力にはならない。

教員自己評価の実行に影響を与える要素には次の点が重要である。

- (a) 職場の管理職と同僚などのサポート
- (b) 実践する上での資料や時間
- (c) 学校としての信頼関係と公開性
- (d) 授業に与えられる説明の明確さと詳細さ

(e) 教員自己評価を育てる雰囲気

教員自己評価のスタンダードと基準の質はそれとなくわかるものであり、直観的で、同調性がなく、変わりやすいものである。きちんとしたスタンダードや基準がないために、はじめは自己評価に取り組みやすいが、その複雑さからうまく機能しなくなってしまう。それが教員自己評価の障害となっている。つまり、どうやって教員自己評価をするのかという情報が教員研修プログラムに入っていないからだ。さらに、時間の不足のため表面的な、偏った、不完全な、不適切な評価に陥ってしまう傾向がある。また、実践に関する不適切な情報からくる干渉により間違った判断をしてしまう場合もある。

8) 教員自己評価のストラテジーと例

さらに, Airasian and Gullickson (1997)は具体的な自己評価のストラテジーの例を紹介している。そこでは、授業で何をしているか、どういう態度であるか、どういうことを考えているか、どういう結果を残しているかをしっかり意識していることは大切であると強調し、この自己評価ストラテジーを実施するにあたり留意する項目を4つあげている。

- (a) 匿名性
- (b) ポイントをしぼる
- (c) いろいろな評価を比較検討
- (d) 一つの方法では測れない

具体的な自己評価ストラテジーと例：

- (a) 自己を顧みる (Teacher self-reflection tools)
チェックリスト, 点数表, アンケートなど
- (b) ビデオによる記録 (Media recording and analysis)
マイクロティーチングなど
- (c) 生徒からアンケート (匿名性) (Student feedback tools)
アンケート, 簡便な調査, 日誌など
- (d) ポートフォリオ (自分の仕事のファイル) (Teacher portfolios)
- (e) 生徒の成績 (Student performance data)
テストの結果, エッセイ, 授業中の活動, その他の生徒の活動など
- (f) 同僚などからの観察 (External or peer observation)
質問行動, 授業構成, 生徒の反応など
- (g) 日誌 (Journaling)
問題, テーマ, 成功例, ニーズなど
- (h) 話し合い (Collegial dialogue, experience sharing, and joint problem solving)

2. 日本での英語教員自己評価の必要性

日本の英語教員研修の実状はどうだろうか。すでに教員評価あるいは人事考課などが導入されたり検討されている状況から考えると、近い将来教員自己評価は導入されることは避けられない。また、「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会」などでは、教員評価に関する内容も議論されている。そのような状況から考えると、英語教員自身が自己評価の意味と方法をしっかりと把握しておく必要があるだろう。

教員評価の基本は自己評価である。東京都の人事考課制度も完全ではないが一応自己評価を尊重している。まさに自己評価の方法を研究し、より実効性、信頼性、妥当性のある評価方法を開発するときであろう。本来学校は学習指導が中心である。それなくしては学校ではない。そうであれば、教員の評価も、教科指導、英語であれば英語指導を中心として、評価されるべきであろう。

日本の教員評価のあり方にはにはまだまだ課題も多い。他国の評価方法をそのまま導入することは決して賢い選択ではない。歴史的に見ても、公的な教員評価の実施には困難が予想される。しかし、目標もなく評価もない教育活動がありえるはずもない。現行の目標設定のあり方や評価のあり方は当然見直されるべきだろう。英語教育の成果がこれだけ批判されているにもかかわらず、当の英語教員が現状に甘んじてはいけないうし、英語教員が活躍できるシステムを早期に構築することが大切だと考える。

最後に、現在の教員評価にかかわる具体的な調査項目をいくつかあげておく。

- ・ 英語教員は教員評価の導入に賛成か反対か。また、その理由は何か。
- ・ 英語教員が評価されるとすれば、どのような観点で評価されるべきか。
- ・ 自己評価を実践しているか。しているとすればどのようにしているか。していないとすれば、その理由は何か。
- ・ 授業観察などについてどう考えるか。
- ・ 資質向上の研修と評価が昇級や給与へとつながることをどう考えるか。

引用・参考文献

- Airasian, P. W. & Gullickson, A. R. (1997). *Teacher Self-Evaluation Tool Kit*. Corwin Press, Inc.
- Brooks, V. & Sikes, P. (1997). *The Good Mentor Guide: Initial Teacher Education in Secondary Schools*. Open University Press.
- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C., & Whitty, G. (2000). *Teacher Education in Transition*. Open University Press.
- Good, T. L. (1996). 'Teaching Effects and Teacher Evaluation.' In Sikula, J.(ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. 617-665. Macmillan.
- Hawkins, E. (ed.) (1996). *30 years of language teaching*. Cilt.
- Helsby, G. (1999). *Changing Teachers' Work*. Open University Press.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (1998). *Testing Teachers*. Falmer Press.
- 金谷憲. (編) (1995) 『英語教育研究 リサーチ・デザイン・シリーズ 2 英語教師論--英語教師の能力・役割を科学する』 河源社
- Montgomery, D. (1999). *Positive Teacher Appraisal Through Classroom Observation*. David Fulton Publishers.
- Morris, P. & Williamson, J. (eds.) (2000). *Teacher Education in the Asia-Pacific Region*. Falmer Press.
- Pachler, N. & Field, K. (1997). *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*. Routledge.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. Arnold.
- 佐藤全, 坂本孝徳 (編) (1996) 『教員に求められる力量と評価 《日本と諸外国》』 東洋館出版社
- Wragg, E. C., Haynes, G. S., Wragg, C/ M., & Chamberlin, R. P. (2000). *Failing Teachers?* Routledge.

第4章 生徒理解と授業運営

—海外事例との比較から見た日本の現状—

笹島 茂

I はじめに

現職教員研修プログラムにおいて、「生徒理解」という項目は「教科指導」よりも「生徒指導」関連の内容で扱われることが多いようである。しかし、英語の授業を運営する上で学習者である生徒との関係(student relationships)は欠かせない。良好な人間関係がないかぎり教育は成り立たないことは自明であろう。この自明のことが実はたいへん重要であるが、教員研修では実践的に扱われてはいない。

英語教員養成段階で指導される内容は、教育理論、学習者心理、英語知識、技能、指導法、教育史、教材、評価などである(JACET 教育問題研究会 1998)。しかし、英語教員として教壇に立ち、実際に悩む点は、人間関係、つまり、生徒理解にかかわる授業運営、あるいは、学級運営である場合が多い。

そこで本章では、「英語の授業運営(class management, classroom management)にかかわる生徒理解」の教員研修における位置付け、教員の資質との関連、教員研修での扱い、求められる生徒理解と実践的な授業運営に関する研修に関して、他国と比較しながらその現状の一端を報告したい。

II 教員の資質と授業運営

1. 生徒理解の位置付け

法律的には、「その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない」(教育公務員特例法)が教員研修の根拠となっている。これにより、教員が研修をする権利と義務は定められているが、研修内容については具体的な記述はない。教員として「その職責を遂行するため」の知識と技能に関するすべてが研修対象となっている。教員は教科ばかりではなく、学校教育活動のすべてにわたり、絶えず「研究と修養に努めなければならない」ということになる。

そうであっても、他の教科同様、英語教員にとっても英語授業運営はたいへん重要な仕事である。そのために必要な研修内容は、英語の知識(文学、文化、文法、語法、発音など)、技能、コミュニケーション、学習指導方法、授業研究、カリキュラ

ム作成, 教材作成, 教育機器の活用, テスト・評価方法, リサーチ方法などが主となる。当然, 英語授業における学習者理解は, 指導技術, 授業研究などとの関連から重要になる。

生徒理解を「英語授業」だけに限定して考えることはむずかしい。特に日本の学校文化ではその傾向が強い。周知の通り, 日本の中学校, 高等学校の教員の毎日の授業以外の仕事はたいへん多岐にわたる場合が多い。たとえば, 登下校指導, 掃除, 部活動, 学級生徒の出席や連絡, 休み時間の生活指導, 給食指導, 部活動, 会議, 補習, カウンセリングなどがあげられる。これらすべてが「生徒理解」と直結しているのが日本の学校教育の特徴である。

「生徒理解」に関しては次の2点を分けて考えることにする。

英語授業運営における学習者理解 学校教育活動における生徒理解

日本の中学校, 高等学校の教員は, 多かれ少なかれ, 生徒の人格的, 社会的発達に寄与する教育にかかわることが本務である。このことは学校教育が当然目標とすることであるが, 日本の事情は多少異なる。職務としても, 社会的要求にしても, 教員はいつの頃からか, 全人的な教育にたずさわることが主とされる傾向が出てきた。つまり, 「学校教育活動における生徒理解」がたいへん重要とされている。極端な例が, 「荒れた学校」を背景とした生徒指導を中心とした, 教科指導以前の教育の徹底である。その場合, 教員の仕事の教科指導にかかわる割合は3分の1とも言われている。

現職教員研修としての英語研修内容でも, この生徒理解の両面を考える必要がある。他教科とは異なる文化習慣的な問題が, 英語授業運営に関係する可能性があるからである。

2. 英語授業運営における学習者理解

日本の事情を考える上で, 一つの比較として, 「イングランドにおける外国語教員のための指導ハンドブック」*The Modern Language Teacher's Handbook* (Smalley & Morris 1992)を取り上げる。イングランドでの外国語学習と日本での英語学習は比較的似た状況にあると考えるからである。そのハンドブックの中では, 外国語授業に影響を与える要素として次の項目をあげている。

クラスサイズ(class size), 年齢(age group), 能力(ability range), 目標(aims), 教師の趣向(teacher preferences), 授業時間(time of lesson), 授業の場所(location of lesson), クラスの雰囲気(mood of class), 教師のエネルギー(teacher energy), 明確な活動(specific activity), 使用できる教材 (materials available)

さらに, これに基づいて授業活動の基本として5種類の活動を提示している。

- ・ 口頭練習 (oral work)
- ・ 読む (reading)
- ・ 聞く (listening)
- ・ 書く(written work)
- ・ 授業全体活動/グループ活動 (class work/group work)

要するに、学習者中心という考え方に基づいて、活動を重視し、コミュニケーション能力育成の授業を基本としているわけである。授業運営上は日本の英語教育でも当然当てはまることである。

特徴的な点は、このような授業を実施する前提として、「学ぶ際に必要な秩序・規律」(discipline)の重要性が強調されていることである。

For the good teacher, **discipline** means quite simply the art of creating the best learning conditions possible in the circumstances. Without good learning conditions, no effective learning can take place, and every conscientious teacher gives thought as to how good conditions can be created and maintained. (p. 54)

この「学習条件」をどう築くかは、日頃の授業の積み重ねが大切であることは言うまでもないが、教員の個性あるいは資質がたいへん重要となる。

1982 年のヨーク大学の調査 (Modern Language Teachers in Action)によれば、教員が備える重要な資質として順に次の点をあげている。「規律」が 1 番目で、「生徒との関係」が5番目にきている点がたいへん興味深い。

- 1) 規律, 強さ, 管理 (discipline, firmness, control)
- 2) ユーモア(humor)
- 3) 忍耐(patience)
- 4) 励まし(enthusiasm)
- 5) 生徒との関係, (liking for, interest in, sympathy for pupils)
- 6) 一貫性, 正しさ(consistency, fairness)
- 7) 問題に対する理解(understanding problems)
- 8) 計画(planning)
- 9) 自信(confidence)

また、授業運営一般については、教員評価の観点から次のようなチェックリスト項目がある(Graham 1987)。

The teacher:

- ・ makes clear the **rules, consequences and procedures** on the first day and adheres to those rules consistently throughout the year;

- provides for a sustained rate of **success** by using a range of learning activities which are appropriate to each pupil's ability;
- keeps pupils on **appropriate activities** and promotes necessary content coverage;
- works to improve **individual learning** deficiencies with specific transferable skills;
- provides a **role model** for pupils by a businesslike approach to teaching;
- uses direct teaching with the **whole class** or **small groups** when teaching basic skill mastery;
- creates a **supportive learning atmosphere** by showing concern and respect for each pupil.

一貫した規律を守り、成就感を与え、適切な活動を行ない、個々の生徒に対応し、模範を示し、必要に応じた直接指導、学習者を支える雰囲気をつくり出すという点が教員評価のポイントとしている。このように授業運営については、教員の資質や教員評価の観点からも、規律が重視されている点にやはり特徴がある。

しかし、この「学ぶ際に必要な秩序・規律」に関して次のような説明もある。

Discipline is not something we can teach. It cannot really be caught. It usually comes with experience which means in fact that the teacher has become sensitive to atmosphere, pupil involvement and has acquired a sense of timing such as that developed by an actor. (Smalley & Morris, 1992)

「学ぶ際に必要な秩序・規律」は経験によって培われる部分があるとしている点は、ある程度納得できる。言い換えれば、現職教員研修で特に重点を置かれるべき部分であるかもしれない。

英語授業運営における学習者理解だけに限って考えると、ここで紹介したことは日本にもほぼあてはまる内容である。しかし、見逃してはいけない点は、国によって、学校全体の役割、学校のシステムなどが異なるということである。イングランドでも体罰は法律的に禁止されているが懲戒や罰則は厳しい。また、イングランドでは授業を通じた人間関係が主であり、生徒指導や進路指導などに関しては、別のそれを専門とした教員がいる。多くの場合、教員の職務は日本とは異なり、教科の授業を中心した指導にある。

3. 学校教育活動における生徒理解と学級運営

学級(ホームルーム)を中心とした学校活動が日本の多くの中学校・高等学校の基本である。「学級王国」などという言葉があるように、日本の多くの学校では教員の主たる職務は学級を基本とした教育活動である。学級から学年集団が形成され、学年集団を核として学校活動(教務、進路、生徒指導、保健、PTA、部活動、委員

会活動など)が展開されている。学習指導は学校の根幹であるが、教科指導は英語に限らずその周辺にある指導とされる学校も少なからず存在する。

日本の教員の職務の問題点の一つはその職務の多さにある。この点に関しては、パーメンター・冨田(2000)の各国教員調査が明らかにしている。日本に限らず、この多忙感はある意味で教員という職務の特徴であるが、特に、日本では「知育、徳育、体育」の3つをすべて学校が背負うという体制が築かれてきた。管理教育などと批判されたように、生活態度、考え方、しつけ、学校行事、修学旅行、部活動などのさまざまな学校教育活動が教員に課せられた。

このような学校文化を背景として、生徒理解は、教科指導を中心として行なわれるよりも、学級、学年、委員会活動、学校行事、部活動などを総合した、複雑な多くの要素を取り込んでなされることになった。その結果、学級担任としての教員が学級生徒の理解と学級運営に相当のエネルギーを注いでいるのである。

4. 教員に求められること

金谷他(1995)は、英語教員に限らず現職教員一般が最も高めたい資質として、「授業技術」と「子供理解」とする調査報告(神山 1982)を、また、親と教員の考えは、「子供の気持ちがよくわかる教師」を理想とする点で一致しているという調査報告(寺本 1986)を紹介している。また、岡東(1991)は、「教師」の重要な仕事として、「教師が児童・生徒との人格的接触を通じて、知識・技術を伝達するとともに、児童・生徒の全人格を陶冶しているのである」と述べている。

たしかに、教員の資質と授業運営を考える場合、単に英語指導だけを考えるだけでは解決できないさまざまなニーズが、日本の学校英語授業を取り囲む状況に存在することが分かる。中学校や高等学校の教員採用試験ではたいへん厳しい選抜が行なわれている。その点を考慮すれば、英語教員は比較的優秀な人が採用されているはずである。にもかかわらず、英語ができない教員が多いとの批判がある。実際、英語教員の英語力に関する正確な調査は行なわれていないので、はっきりとしたことはわからない。

教員の英語能力とは別に問題があるとも考えることもできる。それは求められる教員の資質の問題と関連する。教員の仕事が「児童・生徒の全人格を陶冶」にあるならばそのための生徒理解が大切であり、英語による「実践的なコミュニケーション能力」は主たる目的とはならないこともありえる。また、目的が進路実現であれば、試験に必要な英語力向上を目標としてもかまわないわけである。要するに、生徒一人ひとりのことを考えて、授業運営なり学級運営なりをすることが「よい教師」と考えられる基盤であれば、先に示した授業中心の効率的な生徒理解だけを考えることは誤解を招く可能性がある。

Ⅲ 生徒理解と授業運営にかかわる教員研修の扱い

「生徒理解と授業運営」にかかわる英語という教科教員研修での扱いは、主に、教員養成の段階か初任者研修などの段階に位置づけられている。あるいは、校内研修などで実施される内容で、実際の学校現場に密着したものである傾向が強い。また、「生徒理解と授業運営」は、理想論や「かくあるべき」論である場合が多く、個人の持っている素養や経験によって培われるという要素が強い。この発展型が「名物教師」、「授業の達人」、「モデル教員」などという考え方になっている。この傾向は、日本ばかりではなく、ある程度各国共通した考えであろう。

いったん教員としてスタートすれば、その後は自己研鑽を積んでいくわけであるが、ともすると独りよがりの指導方法に偏り、ときに、「問題教員」などと批判される場合もある。その場合、現職教員研修のあり方に問題があると考えられる。

1. 授業運営の評価

実際に授業の上手な先生が評価される体制は、イギリス、アメリカ、カナダ、ニュージーランド、オーストラリア、シンガポール、タイなどの多くの国で存在する。それは昇進や給料に当然結びつく。日本でも、授業の上手な教員は、研究授業や研究会などで評価され、指導主事や教育研究所、大学教員養成機関などへと進むケースが多い。しかし、日本の学校システムを考えた場合、中学校、高等学校の場で授業を熱心に行ない、研究をしている教員が、明確にシステムとして、昇進や給料などで評価されることはない。

初任者研修、5年次研修、10年次研修などが体系的に実施されているが、予算の縮小とともに、教科にかかわる内容は年々少なくなっている傾向がある。実施されている教科にかかわる行政研修の内容に関しては、実態は正確に把握されていないが、コミュニケーション研修や、モデル授業や授業参観など指導法に関するものがほとんどであり、生徒理解や授業運営に関してはあまり行なわれていないようである。

このことは日本に限ったことではなく他国でも同様の傾向にある。教員評価を実施している国では、授業観察は教員評価には取り入れられる傾向にある。観察ポイントはもちろん「授業で何をしているか(performance)」である。この授業観察の基盤が「授業運営」であり「生徒との関係」である。

2. 授業運営に必要な要素

イングランドの外国語教員ハンドブックでは、授業運営には、(a)成就感、(b)効果的な活動、(c)効果的な機器の活用、(d)多様な活動、(e)状況に応じた目標設定、(f)生徒の誤りに寛容、(g)バランス感覚とユーモアが大切であるとしている(Smalley & Morris, 1992)。具体的には、生徒の名前をおぼえ、生徒には笑顔で接し、ほめ、

達成できる基準を設定し、価値基準を明確にし、個々に話すときは小さい声で、健康に気づかい、クラスを掌握し、断固とした態度で、公正で、親しみやすく、授業運営に熱心である必要があるとしている。避けることとしては、関心がない態度、やる気のなさ、誤りを犯す、皮肉、時間の浪費、自信のなさ、学校などへの不満、宿題をチェックしないなどをあげている。多少日本の事情と異なる点もあるが、すべて「かくあるべき」となっているのは日本でも同じであろう。

3. 授業運営における生徒との契約

授業運営に授業ルール設定という考え方がある。この「契約(contracting)」に関しては、学校あるいは教室という場が近代大きく変わった。学校という場は本来教師中心であり、必然的に教師は絶対的な権力を持っていた。現在でもその体制はある面で生きているが、日本の中学校、高等学校では、社会の変化とともにここ数十年で変わってきている。言い換えれば、学校あるいは授業での「契約」が価値観の変化とともに多少崩れてきたと考えられる。

教員が効果的な授業運営を行なう際に必要な技量は次のように分類されている (Jones & Jones 1995)。

- (a) 問題解決(problem solving)
- (b) 社会性の訓練(social skill training)
- (c) 自己評価と自己教育(self-monitoring and self-instruction)
- (d) 契約(contracting)

(d)の「契約」は日本の土壌には馴染まない面がある。これはすでに述べた授業での規律と同じ要素である。ルールはそれを守るという前提で成り立つものであるが、ルールを守らない場合に関する規定があいまいであれば、あまり意味がない。この生徒と教員の間でなされる授業での「契約」という考え方がアメリカなどではたいへん強いのである。

4. 新任教員の研修

教科の知識や指導技術、生徒理解、授業運営はともに新任教員がまず悩むことであり、研修を必要とする分野である (Boyer 1984; Squires, Huitt & Segars 1983)。授業をする上では、授業の秩序を作り学習を促進させることが教員の役割である (Doyle 1986)。新任教員にとって、授業での規律はもっともたいへんであり切実な問題である。特に英語教員の場合は、活動や訓練をとまなう授業がよいとされ、生徒を活動させる技術が要求される。ただ英語に堪能であるだけではうまくいかない。

日本の教育は「丸暗記(rote learning)」と批判されることが多い。実際にこの傾向は当たらずとも遠からずで、現在の受験体制からするとそう思われてもしかたがない。英語を使ってコミュニケーション活動を生徒にさせることは、新任教員には相当のス

トレスがかかることである。まして、授業中に扱いのむずかしい生徒がいたり、授業を妨害するような生徒がいたりすれば、新任教員でなくてもたいへんストレスを感じるのである(Blase 1986)。

イングランドの場合、新任教員研修(Initial Teacher Training)を経て新任教員(Newly Qualified Teacher)となる。その際、教員養成段階でメンター(mentor)制度を導入し、授業運営や生徒理解などにかかなり実践的な学校現場 (school-based)での実習を取り入れている。日本でも初任者研修では指導教員がついて同様の体制をとっている。しかし、これを単純に比較することは誤解を招く。イングランドの学校教育はある面で日本と似ており、全人格的な指導を基本にしていると言われるが、仕事の質と量が異なることと教員養成のシステムの違いを忘れてはいけない。

5. 現職教員の研修

合衆国で教員が辞める理由の多くは生徒との関係や生徒の行動にあるという報告がある(Basic Skills in the US Workforce, 1983)。また、教員に求められる資質としては知識よりも行動力が求められている(Workplace Basics: The Skills Employers Want, 1988)という報告がある。

- (a) 協力性(group effectiveness)
- (b) コミュニケーション能力(listening and oral communication)
- (c) 自己管理, 目的意識(personal management)
- (d) リーダーシップ(organizational effectiveness and leadership)

合衆国等の現職教員研修は資格制であり、研修を積み重ねることで自己の地位や職種の向上にも繋がる。しかし、見かけでは、現職研修の制度が整備され研修の機会も保証されているが、生徒理解や授業運営に関する研修が充実しているかというとは決してそうではない。世界的にみても、研修内容が知識獲得と指導理論や技術に偏るのは、教員の資質向上の一般的な傾向である。研修を受けることで資格を得て、よい仕事に就くというシステムである。しかし、日本ではこのような教員の職階制度には批判も根強くある。

現職研修プログラムでは、授業運営に悩んだり、生徒との関係や生徒理解でのトラブルがある場合にどうするかという点は、意外に見過ごされる傾向がある。教員評価の実施と資格による資質向上とテストによる査定は、確かに、教員の知識は高められるかもしれないが、「生徒理解」や「生徒との関係」にかかわる資質向上を目的とする研修や評価方法は、あまり研究されていないし実施もされていない。

6. 資質向上につながる研修システムと授業運営

日本では、教員となった時点で一人前の「教師」とみなされる傾向があった。つまり、その後の教員としての資質向上や、教員は英語を教える以前の全人格的教育

の指導(精神面, 社会面, 健康面, 生活面, 進路面など)はもちろんのこと, 教科にかかわる指導力向上に向けて努力することは当然と考えられてきた。これは教員としての仕事の質であるから仕方がないことだが, とすると, 教育活動の主は, 学習指導ではなく生活指導や進路指導や部活動などに傾く教員も多くなっている。

そのような環境では何を持って教員の資質が向上するののかという大きな問題が生じる。授業運営に一つとっても, 整然とした授業, テストの点数がよい授業, 豊かな知識を与える授業など, さまざまな授業評価の観点があり, どのような授業を目標に自分の資質を向上するのかが明確ではない。また, 生徒理解に関しても, 英語の授業を通した生徒理解では終わらない状況がある。授業以外のすべての時間, 休み時間, 昼休み, 放課後, 掃除時間, 部活動, 家庭など, 過剰なほどの生徒理解が求められる傾向がある。

イングランドやアメリカなどの研修システムは, あくまでも授業にかかわる研修内容と教員個人の職能としての研修が中心である。その点では, 教員の大学院での学習の機会を緩和したりする制度の導入は, 各国の教員研修システムにならったものであり評価されるべきだろう。しかし, 日本の学校教育文化や制度を考えた場合, それが教員の資質向上やニーズに適っているかどうかは検証してみる価値があろう。

IV 求められる生徒理解と実践的な授業運営に関する研修

どのように教員の資質向上を図るかという問題は多くの国で共通であるが, 国によって内容は大きく異なる。多くの国では, 教科研修の主要な分野は教科の知識と指導技術である。その資質が研修と密接に結びつき, 研修への参加, 学位取得などが, そのまま昇級やキャリアにむすびついている。しかし, 生徒理解や授業運営に関しては, その重要性は理解しているが, 実際には, 教員養成段階で考慮される程度であり, 現職教員研修での資質向上とはあまり関係なく扱われてきた。

日本では, システム上, 教科に関する資質向上は昇級や昇進には直接つながらない。また, 大学院や海外研修などの自己啓発的研修を行ないたくても, 部活動などの指導のために休日も長期休業も返上して, 教科に関する自己啓発もなかなかできない教員も多い。教育職としての資質向上や, 教科指導における指導法の研修や, ディスカッションやディベートなどの研修は, ある面で, 「明日の授業」を求める英語教員のニーズを満たしているかどうかは疑わしい。

忙しい仕事の中で, 教員にとって必要な研修内容は, 目の前の生徒をどう理解し, どのように毎日の授業を効果的に進めて行くかであろう。それが多くの教員の最重要課題なのである。そう考えると, 単なる行政研修はかえってお荷物と考える教員も出てくるだろう。研修に参加するために, 授業を自習にしたり振り替えたりすることは, 逆に, 生徒との学習活動に支障をきたすと考えられる教員もいるだろう。

授業は授業を通して実践の中で工夫していく必要がある。対象となる生徒が変わり, 場面が変われば, 授業も変わってしまう。この点に強く関連する授業運営とそれ

にともなった生徒理解は、だからこそ、現職教員研修では無視してはいけない分野なのである。多様なカリキュラム、多様な学力レベル、多様な生徒の興味関心などを背景に、もはや、画一的な指導内容、指導方法、教材、評価ではうまく対応できなくなっている可能性がある。

No longer can one consider a course in 'assertive discipline' or a text describing the leading models as an effective approach to providing teachers with skills in classroom management. (Jones 1996)

V まとめ

生徒理解は大切である。それなくしては効果的な授業運営はなりたない。しかし、この授業運営と学校文化にかかわる分野は実際ほとんど研究されていない(Duke 1990; Jones 1996)。日本においても、英語教育という観点からはほとんど扱われることはなく、英語科教育、英語教師論などでもあまり深く触れてはいない(金谷他 1995)。そのような現状から、まず、英語教員がどう考えているかを正確に調査する必要がある。その上でどう改善するかを考え、その方策を講じる必要があるだろう。

授業運営にはたくさんの要素がからむ。生徒理解、人間関係、クラスサイズ、性別、学力、意欲、体調、環境、指導内容、方法、教材、評価など、すべてが混然として互いに干渉しあって、一つの授業が成立する。たいへん複雑であるが、実は、教員が最も考えなければならない分野なのである。最後に、この分野において今後調査すべき具体的問題例をいくつかあげておく。

- ・ 英語授業で実践的コミュニケーション能力を指導できないとすれば、その理由は何か。
- ・ 英語授業で訳読や文法ドリルを指導しているとすれば、その理由は何か。
- ・ 英語教員が英語を使って授業をしないとすれば、その理由は何か。
- ・ 現在の学校での英語指導はよくないとすれば、その理由は何か。
- ・ 英語授業運営上の悩みがあるとすれば、それは何か。また、その理由は何か。
- ・ 英語授業を通じて英語だけを使って生徒理解が図れるか。もし図れないとすれば、その理由は何か。
- ・ 英語教員の指導法・授業運営に対して影響を与えたものは何か。
- ・ 英語教員が生徒の実態を把握するために行なっていることは何か。
- ・ 英語授業をしていて一番ストレスを感じることは何か。

引用・参考文献

- Beck, J. & Earl, M.(eds.) (2000). *Key Issues in Secondary Education*. Cassell
- Dean. J. (1996). *Beginning Teaching in the Secondary School*. Open University Press.
- 岩城信一(編)(1991)『教職研修総合特集 No.10 新教育研修読本』教育開発研究所
- JACET 教育問題研究会(編)(1998)『英語科教育の基礎と実践』三修社
- Jones, V. (1996). 'Classroom Management.' In Sikula, J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. 503-521. Macmillan.
- 金谷憲.(編).(1995).『英語教育研究 リサーチ・デザイン・シリーズ 2 英語教師論--英語教師の能力・役割を科学する』. 河源社.
- リン・パーメンター, 富田祐一 (2000)「英語教師の teacher role」『英語教育』Vol.49. No.10. 42-43. 大修館書店
- Morris, P. & Williamson, J. (eds.) (2000). *Teacher Education in the Asia-Pacific Region*. Falmer Press.
- 日本学術協力財団 (1996)『21 世紀をめざす教師教育』大蔵省印刷局
- Pachler, N. & Field, K. (1997). *Learning to Teach Modern Foreign Languages in the Secondary School*. Routledge.
- Robert,D.R. (1997). *501 tips for teachers: kid-tested ideas, strategies, and inspirations*. Contemporary Books.
- Roberts, J. (1998). *Language Teacher Education*. Arnold.
- Smalley, A. & Morris, D. (1992). *The Modern Language Teacher's Handbook*. Stanley Thornes.

第5章 学力評価

酒井 志延

I 研究の背景

1. 日本の中学校や高校で行われている定期試験

この分野についての研究はあまり行われてこなかった。その結果、何年にもわたって日本の中学校・高校の定期試験を何百枚見てきた根岸(1999:8)は次のようにいう「日本の言語テストの状況が世界の言語テスト研究とかなり乖離していることは確かだ」。そして、「日本の定期試験は問題を抱えすぎていて、世界の言語テスト研究の成果をそのまま適応することは、たとえば「病人」に「筋力トレーニング」を勧めるようなようなものである」と。この章では、筋力トレーニングにつながる一助になることを願って、日本の学校現場の状況と評価の問題について報告する。

本報告書の第2部では、全国の中学校及び高等学校の現職教員に実施した自己研修に関してアンケート調査について報告をしている。その調査の中で「評価とテスト」に関して興味深い事実が浮かび上がった。このセクションが「評価とテスト」の項目なので、調査の過程で浮かび上がってきたことをこのセクションで扱うことにする。

2. 予備調査1：アンケート第3版の結果と考察

本研究のアンケート調査は第3版(第2部 第1章 現職英語科教員の「研修に関する」実態調査報告の Appendix 参照)を現職教員の指導者講習会の関東地区筑波研修会に集まった先生 74 人に対して実施することから始まった。アンケートの結果は各種の情報をもたらしたが、その中で、中学校と高校の教員が「教えることができる」と思っている授業と「自由に選択できれば教えてみたい」と思っている授業との間にギャップがあることが判明した。具体的にあげると、「あなたが教えることのできる授業はどれでしょうか(複数回答可)」という項目で、82.4%、81.1%の教員が「文法」、および「読解」の授業は「できる」と答えている。しかし、「授業活動が自由に選択できるとすれば、あなたが教えてみたい授業活動はどれでしょうか(複数回答可)」という項目になると、「文法」・「読解」はそれぞれ 18.9%、29.7%に減っている。逆に「聞く話す」、「自己表現活動を中心とした書く授業」の授業はそれぞれ、61.8%、43.6%の教員が「できる」と答え、「自由に選べるならば教えてみたい」の項目では、それぞれ 69.0%、52.7%に増えている。つまり、現在の中学校および高校の教員の多くは、「教えることができる」が「やりたくない」授業を教えていることがわかる。このギャップが起きる原因をアンケートで「もし、授業活動を自由に選択できない理

由があればお聞かせください」という自由記述できいてみた。(自由記述の結果については Appendix 参照)。すると、「入試」の制約と同時に、学年統一進度と学年統一(共通)テストの制約をあげる意見が目立った。過去において、高校及び大学入試に制約されて自由に授業を行うことができないという意見はよく報告されていたが、「学年統一進度と学年統一(共通)テストの制約」で授業が自由にできないということについてはほとんど報告されてことがないので、この問題を少し深く掘り下げて調べることにした。

そこで、改善されるアンケート第4版には、学年統一試験に対する意見を聞く項目として、

●22) あなたは学年統一テストについてどうおもいますか。最もあてはまるものをひとつえらんでください。

a) 評価の公平さを図るために必要だ。 b) テスト作成の手間が少なくなって良い。 c) おしえかたが個人で異なるのにテストを統一するのはおかしい。 d) その他()。

を設けた。また、アンケート結果から多くの教員が「できればやりたくない」と考えている文法や読解の指導についても調査することにした。これらの科目の定期試験は、授業で行った教材の学習量を評価するもの(CRT)であるために、多くの学校では既習の英文を使った問題にせざるを得ない。定期試験は2ヶ月毎くらいの割合で実施されるが、中学校・高校とも遠足、文化祭、運動会などの学校行事を定期試験の間に実施するので、それらを含んだ2ヶ月での試験範囲は必ずしも広いとはいえない。したがって、その範囲のテストで順序をつけようとする、前置詞の穴埋めができるくらいまでに英文を暗記するようなテストにならざるを得ない。そのような暗記を課すようなテストを統一で実施することは、そのテストに参加する教員が同じような指導法を実施することが十分に考えられる。それを確かめるために、指導法についてもたずねる項目を設けることにした。これは10年前に高校生700人対象に英語の学習調査を実施した時、東京学芸大附属高校などの超エリート校を除くと、かなり多くの高校生が英文を読む力を養成するために、授業の前に「新出単語調べ、教科書本文のコピー、本文の訳」を予習として実施していることが判明した(酒井 1990)研究が背景にある。そしてその予習の実施率と高校偏差値の高さが比例していることも判明した。そのときの調査では、学習者側にたずねたが、学習者側の意見として、教員にこの学習法を指導されたというコメントがあったので、この「新出単語調べ、教科書本文のコピー、本文の訳」という3点セットが日本の英語教員の意識の中でどのように位置づけられているのか調べてみることにした。それで、それをたずねる項目として、第4版に次の2つを設けた。

●20) あなたは、読む力を養成するために、授業の前に生徒が「新出単語調べ、本文のコピー、本文の訳」を予習として行なうことは効果があると思いますか。

a) あるとおもう。 b) 効果より害の方が多いと思う。 c) その他()

●21) あなたは「新出単語調べ、本文のコピー、本文の訳」予習またはこの改

良型の予習について、生徒に指導または奨励されたことがありますか。
a) いつもしている。 b) 以前はしていたが止めた。 c) したことがない。
d) その他（ ）

3. 予備調査2：アンケート第4版（第2部現職英語科教員の「研修に関する」
実態調査報告 Appendix2 参照）の結果
第4版を茨城県の高教員5年次経験研修会で調査した。

表 1-5-1 3点セットおよび統一テストについて n=21 人（1人が無回答）

3点の効果は		3点の指導は		学年統一テストは	
あると思う	16人	している	9人	評価のため	14人
害が有ると思う	1人	以前にしていたがやめた	6人	楽である	1人
その他	3人	したことない	3人	おかしい	4人
		その他	3人		

【予習3点セットの効果についてのその他】

- ・全てが効果的と思えない。
- ・予習することはすばらしいが、本文の訳があっているかどうか授業のポイントになってしまう。日本語がいつも介在してしまう問題がある。
- ・単語調べなどは効果があると思う。

【3点セットの指導についてのその他】

- ・授業内でやらせる。予習はしてこない生徒の方が多い。
- ・科目による。
- ・単語調べについてはいつもしている。

この調査の結果、21人中16人の教員がこの「新出単語調べ、教科書本文のコピー、本文の訳」という3点セットを支持していることが判明したので、つづく第5版で、幅広く調査することにした。その際に、統計処理しやすいように、質問形式を以下のように変更した。

●19) あなたは、生徒が日本の学校で英語の授業を受ける時、授業の前に生徒が「新出単語調べ、本文のコピー、本文の訳」を予習として行なうことは効果があると思いますか。

強くそう思う。 b) どちらかというと思う。 c) どちらかと言えない。
d) どちらかというと思わない。 e) まったくそうおもわない。
f) その他（ ）

Ⅱ 本研究の目的

アンケート第5版（第2部現職英語科教員の「研修に関する」実態調査報告 Appendix3 参照）の調査によって、テストおよび学力評価について、中学校および高等学校の実態を明らかにすることである。

Ⅲ 手続き

1. 対象者：参加者についての概要は、第2部「現職英語科教員の「研修に関する」実態調査報告」に掲載してある。
2. 方法：指導主事の先生を通して研修会等集まった先生方にアンケートを実施、回収していただく。
3. 期間：1999年から2000年
4. 測定具：アンケート第5版の項目(19),(20),(21)
Microsoft Excel 2000
SPSS ver.10

Ⅳ 本研究での調査の結果

表 1-5-2 予習3点セット n 全体=344 中学教師=117 高校教師=218

全訳予習の効果**			全訳予習の効果(中学教師)			全訳予習の効果(高校教師)		
ある	88	25.6%	ある	19	16.2%	ある	67	30.7%
ややある	152	44.2%	ややある	59	50.4%	ややある	91	41.7%
わからない	55	16.0%	わからない	19	16.2%	わからない	35	16.1%
ややない	18	5.0%	ややない	8	6.8%	ややない	10	4.6%
ない	11	3.2%	ない	9	7.7%	ない	1	0.4%
その他	17	4.9%	その他	6	5.1%	その他	14	6.4%

** : p.<0.01 Mann-Whitney Test 中学教員より高校教員の方がこの予習3点セットの効果を信じていることが判明

表 1-5-3 予習3点セットの実施と学年統一テストについて

実施について			学年統一テスト		
している	168	48.8%	公平のため	208	60.5%
していたがやめた	68	19.8%	楽である	13	3.8%
したことない	69	20.1%	おかしい	72	20.9%
その他	34	9.9%	その他	40	11.6%
無回答	5	1.5%	無回答	11	3.2%

V 考察

1. 全訳予習の効果および実施について

中学校・高校の 240 人つまり 69.8%の先生が「効果がある＋ややある」と肯定的な考えを持っていることが判明した。また、48.8%の先生が調査時点で「実施している」と回答され、19.8%の先生が過去に実施されたので、68.6%の先生がこの方式を指導された経験があることが判明した。これは「この予習 3 点セットが日本の教育現場のテスト指導には有効である」というのが多くの日本の教員の頭の中にある教員の信念の 1 つだということを示しているといえる。そして、検定の結果この方式が高校教員の方により効果的だ考えられていることも肯首できる。ただ、「していたがやめた」という先生が 19.8%存在するということは、しだいにその方法が効果をもたらさない学習者が存在することがわかってきたことも示している。

2. 統一試験についての結果について

60.5%の教師が、学年で統一で行われるテストを「評価を公平に行うために当然だ」と肯定的に捉えている。その根底には内申書・調査書の問題があると考えられる。調査書には校内順位をだして上位何パーセントにその生徒がいるのかを書く必要がある。したがって、その結果を公平にするためには学習者を一直線上に並べ、相対評価をする必要があると考えられてきたのであろう。そのために、統一尺度を用いる必要性が支持されているということが推察できる。

VI 本章のまとめ

高校での成績は絶対評価によってつけるから、CRT の定期試験を使つての結果で、成績をつけることができる。したがって、習熟度が非常に高い生徒が在籍している高校を除いた大半の高校の定期考査は、学習した教材の中から問題が出題される CRT である。また、中学校も相対評価であるが、様々な学習者層を抱える学校がほとんどである。したがって、その中で成績を付けるには学習量に対して評価する方法が一般的で、大半の中学校は定期試験を CRTで行っていると考えられる。

根岸(1999.8)は定期試験が CRT であるならば、生徒の学習の明確で具体的な目標の成否を測定、そして評価されなければならないが、その点に関して、日本の学校の多くの定期試験は機能していないと述べている。これが世界のテスト研究の成果を日本の学校の定期試験に応用できない理由の一つだろう。この原因の一つには、日本の教員の抱えている生徒数の多さと定期試験のための時間的余裕のなさがあげられるだろう。日本の公立学校では 1 人の教員は 3 クラスか 4 クラスを担当することが普通であるために、1 クラスが 40 人の場合、1 人の教員は 120 人か 150 人を担当することになる。また、定期テストは、平

常授業の合間を縫って作成，採点をしなければならない状況で試験の作成のための設計，採点，および評価のための時間が十分に確保されていない状況である。とても被験者1人1人に細かい分析する時間的余裕は確保できない。そのために，定期試験は指導の分析・評価が無視されることになって，成績を公平につけるという面が強調されるようになったと言える。

また，これも第5版で明らかになったことだが，70.3%の教員が英語科内での研修会を定期的にも不定期的にも実施していないと答えている。テストは統一で，教員の指導の分析と評価をしない，しかも科内研修会を実施しないことは，中学校・高校の教育現場が保守的な指導法からなかなか抜け出せないことを意味している。その保守的な指導法とは，文法訳読式である。予習3点セットはその形式により訳読式授業に対応するものとしてうまれたことが明白である。本研究のアンケートは，それが多くの地区で教師によっていまだ指導されて，それから脱却できない現状も明らかにした。しかし，その3点セットの指導法は，その課題の過重さによって，英語の落ちこぼしを作りやすい指導法である(酒井 1990)。ここに日本の英語教育の問題の一部があると考えられる。

英語教育の現状を変えようとトップダウンにより各種の研修が行われてきたにもかかわらず，コミュニケーション型な授業がなかなか教育現場に浸透していない現状がある。その浸透を阻んでいる原因を訳読式授業と入試であろう。本研究では，その訳読式授業の原因に研修を行わない教員集団による統一テストと3点セットの指導が大きく関わっていることを明らかにした。この現状を変えていくためには，トップダウンによる指導法の研修だけでなく，教育現場において，教員の指導に対する評価及び分析ができる CRT についての理解とともに教科内研修への理解を求める研究が今後の課題であるといえる。これを進めれば，日本の中学・高校の定期試験も世界のテスト理論を応用できるものに近づいていくといえるだろう。

引用・参考文献

- Brown J.D. (1996) Testing in Language Programs, in 和田稔訳(1999)『言語テストの基礎知識』，大修館書店
- 根岸雅史(1996)「テスト改善の発想術」『現代英語教育』 vol. 33, No.3, 6-8
- 根岸雅史(1999)「「よい」テスト作りのために」『英語教育』 vol. 47, No.13, 8-10
- 酒井志延(1990) "A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN DETAILED/ SKELETAL INSTRUCTIONAL NOTES AND COGNITIVE STYLE (FIELD DEPENDENCE / INDEPENDENCE) OF JAPANESE HIGH SCHOOL STUDENTS" 上越教育大学に提出した修士論文

Appendix

アンケート第5版の自由記述

「もし、授業活動を自由に選択できない理由があればお聞かせください」

・定期テストが共通問題で、同一教科を教える先生が文法重視で先輩であるため意見しづらい。(以前だが一括されてお終いだった)

・校内の英語の教員はそれぞれ独自のやり方で授業を行っており、文法訳読式の授業が多い。定期テストもそれに合わせた共通問題なので、communicativeな授業がやりづらい。自分自身の教授法を変えるのも難しいが、他の教員の教授法を変えるのはもっと難しい。(やらなければいけないとおもいますが)

・定期テストが全クラス共通であるため、授業の進度や内容が制限されてしまう。また授業の要素として受験英語が要求されていることも大きな理由である。

・定期考査(統一問題)

・進学校における受験指導。ただしこれは絶対に必要であると思われる。「選択できない」のではなくて「選択しない」または「選択する必要がない」と考える。

・教えなければならない言語材料を期限付きで教えておかないと「高校入試に支障が出る」との親(保護者)からクレーム等があるので。

・限られた時間の中で授業を進めなければならぬ制約があるため、なかなか総合的(いままでに習った言語材料を駆使してコミュニケーション活動を進める)授業のための時間を十分に確保できない。

・カリキュラムがすでに決定されている。他の教員との指導・興味・もち学年とのすりあわせが困難。

・生徒の進路実現のためには、従来の方法から逸脱することは難しいから。

・40人の生徒で話すを中心とした授業は効率が悪すぎる(やってみたいが、効率は期待できない)。聞く話すを中心とした授業で学力(テストでの学力であり、英語力ではない)を期待できる自信、実績、確信がない。

・英語科内の人的問題、自分の担任・所属学年に優先的に振り分けられるなど。

「全訳予習の効果のその他」

・生徒の関心の程度やレベルにもよりますが、どちらかというと効果はそれほど大きくないと思います。

・迷いながら時々中3だけにしています。中1・中2にはするなと言っています。

・単語と訳のすべてではなく、必要なものの箇所のみは予習すべき。あらかじめ「つまりく」よりはわからないところー問題点を見つける必要あり。

・本文コピーはあまり意味がないと思う。自分でわからない所をはっきりさせ、わかる努力をするために単語を辞書で調べることができるようになれば（指導できれば）予習の効果はあると思う。

・教材への意識づけや、授業を受ける準備という点では、意味のある行為だと思う。

・本文の大まかな理解の方が効果的だと思う。

・新出単語調べと本文の内容を頭で理解しておくことは必ず必要と思うが、本文のコピーをノートに貼ったり、訳をノートに書いたりすることは、全く時間の無駄だと思う。

・本文のコピーは意味なし。その他の点に関しては必要と思う。

・新出単語調べのみ良いと思う。予習は行うべきではない。

・復習は必要だが。新出単語調べ、本文のコピーは各自できるかもしれませんが（新出単語調べは文脈がわからなければ勘違いもあり得ますが）。ただ、必要性は感じません。本文の訳は生徒に要求するのは理不尽だと思います。

・内容把握（訳）→コピー→単語調べ（訳）という順番ならばよい。

「予習実施についてのその他」

・単語調べのみ。

・スタート時点で、ノートの取り方例は示すが、それに従うよう強制はしていない。ノートは2冊用意させ（単純ドリル用とまとめ・復習用）点検するノートとそうでないノートと分けるが細かく点検しない。

・勧めるが強制はしない。

・教科書を何度も読んで内容を理解することを勧めている。

・訳はさせていないが、意味のつかめない文についてはマークさせている。

・私自身はしていないが、学校の英語科の指導としてこの方法なので、実際生徒は、この方法で予習をしている。

・本文のコピーや和訳できれいにノートをまとめる時間を教科書本文の音読に費やすように指導した。

・いつも奨励はしているが強制はしない。

第6章 学習指導要領における英語教育観の変遷

(特別寄稿)

小泉 仁

I 本章の目的

平成10年(1998年)12月、文部省(現・文部科学省)は、小・中学校の学習指導要領を改訂した。翌11年3月には高等学校学習指導要領も改訂され、それぞれ平成14年(2002年)度、15年(2003年)度から実施される。

学習指導要領の記述は、昭和22年試案以来、時代の流れの中で、それぞれの学術分野での時々研究成果、指導法研究の知見を加え、また、政治、経済の動向も見据ながら、絶えず変化し続けて来た。指導要領の改訂とともにそれが規定する学校の教育課程が変わる。準拠する教科書が変わる。外国語科は特に変化の激しい教科の一つであり、指導する内容や、授業のありかたも変わることを求められ、教員にとっては、指導法に対する意識や英語観までも変えることを余儀なくされている。

本章の目的は、昭和22年版から最新の平成10年版に至る、学習指導要領の外国語(英語)科に示される、教科の目標や活動等に関する記述に着目しながら、文部行政の、英語学習や指導法に対する意識を通時的に解釈し、文部行政がイメージするこの国の外国語(英語)教育が、どのように変遷してきたかを探るものである。特に中学校外国語科の学習指導要領を中心に扱うが、高等学校のものにも言及する。また大韓民国教育部第7次初等・中等学校教育課程の「外国語」との比較も含めて、日本の外国語科指導要領の特徴を明確にすること、そして、外国語科指導要領と、学校現場や教科書などとのギャップを埋めるための、いくつかの要素について考察を試みる。

II 学習指導要領の性格・内容の変遷

1. 『試案』のころ

1) 昭和22年度『試案』作成の背景

太平洋戦争終了後、連合軍最高司令官総司令部(GHQ)は、日本占領政策の大きな柱の一つとしての、教育制度改革を強力に進めた。総司令部は、1946年3月、軍人スタッフに専門的助言を与える目的で、アメリカの著名な教育

指導者たちを日本に招聘した。この使節団を迎えるにあたっては、日本側も教育家による委員会を設置し対応したが、この委員会が日本側としての報告書作成を担当した。古賀(2000)は、この日本側委員会を構成するメンバーの質の高さと彼らの積極的な取り組みを評価し、その報告書について「それまでの日本の教育における画一主義，記憶中心主義，教科書中心主義が指摘され，児童を中心にして学校や地域に会わせた教育課程の作成が必要ながことが述べられている」と解説する。また，福井(1979)は「戦後の教育諸施策はすべてこれを出発点とした，と言っても過言ではない。」と評している。

この報告書を受けて，文部省内には教育制度刷新のため，いくつかの機関や委員会が組織された。そのひとつが，教育課程委員会であり，教育課程の作成作業がそこで開始されたのである。

明くる昭和 22 年（1947 年）3 月 31 日に学校教育法が，5 月 23 日には学校教育法施行規則が公布されたが，『学習指導要領一般編（試案）昭和二十二年度』については，それに先立つ 3 月 3 日に印刷，20 日付けで発行されている。依拠する法律が後になるというのも，全ての新しいものを同時に用意しなくてはならなかった，戦後の混乱期ならではのことであつた。指導要領の各教科編も同時に発行され，外国語編（試案）もこの時に発行されている。

2) 昭和 22 年学習指導要領外国語編（試案）の性格

上記のような経緯を持って作成された，『昭和 22 年学習指導要領外国語編（試案）』であるが，その序文には，次のように書かれている。

「英語の教授と学習とを効果あらしめるためには，なんのために，何をどんな方法で，いつどんなところで教授し学習するというような問題が多い。この『学習指導要領』は，言語教授の理論と実際とにものとづいて，こうした問題を解く助けとなるように作られたものである。けれども，学校によっていろいろ事情がちがうことであろうから，教師も生徒も，おのおのその個性を発揮して，この『学習指導要領』を十分に活用してもらいたい。もちろん，この『学習指導要領』は完全なものではないから，実際の経験にもとづいた意見を，どしどし本省に送ってもらい，それによって，年々書き改めて行って，いいものにしたいのである。」

この新しい指導要領の意図について，文部省の当時の担当者，青木誠四郎(1947)は「教育がその目的を達するには，その地域の社会や児童や学校に即してそれぞれに適切な働きを持つように現場で工夫されなくてはならない。指導要領はその場合の工夫の手引きとなり，研究の参考となることを志しているのである。（中略）一本道を示してこれに依ることを求めるような性質は持っていないのである。」と述べ，さらに，時間的制約や経験不足ゆえに，今後漸次改訂を重ね完成を将来に期すために「試案」としたと述べている。

学校教育法 20 条，38 条，43 条は，小，中学校の教科，高等学校の学科お

よび教科に関することは監督庁が定めると規定し、それを受けて、学校教育法施行規則は、設定されるべき学科、教科名を示している。そしてこの時期の、学校教育法施行規則には、各教科の内容などに関わることを指導要領で規定する旨の条文はなかった。つまり、指導要領（試案）に示される内容をどのように扱うかに関しての、法的規定はまだ備わっていなかった。

序文の記述ぶりと、法的な状況、および 次の項で詳しく触れる本編各章の構成を見る限り、教育課程の作成は、地域、生徒の実状、教師の創意工夫などを考慮しつつ各学校で行う、という当時の文部省の姿勢がある。そのための参考資料としての学習指導要領(試案)の性格は明らかである。

3) 昭和 22 年版外国語(英語)編の内容

① 全体構成

全体で 28 ページ、10 の章と付録から成る。章はそれぞれ、

- | | |
|----------------|------------------|
| 1. 英語科教育の目標 | 7. 第 7 学年の英語科指導 |
| 2. 英語に対する生徒の興味 | 8. 第 8 学年の英語科指導 |
| 3. 英語に対する社会の要求 | 9. 第 9 学年の英語科指導 |
| 4. 教材 | 10. 高等学校における英語指導 |
| 5. 学習指導法 | 11. 発音について |
| 6. 学習結果の考査 | |

である。後の指導要領にみられないこととして、生徒や保護者に対してアンケート調査を行い、結果を第 2, 3 章に掲載、内容に反映している。生徒中心の姿勢を貫こうとしている。語りかける文体も意図したものと思われる。

② 目標

外国語科の指導要領として、まず冒頭に「英語科教育の目標」として以下のものが掲げている。

- 一. 英語で考える習慣を作ること。
- 二. 英語の聴き方と話し方を学ぶこと。
- 三. 英語の読み方と書き方を学ぶこと。
- 四. 英語を話す国民について知ること、特に、その風俗習慣および日常生活について知ること。

実際には、それぞれのあとに説明が 3～10 行ほど添えてある。一については、われわれの心を母語話者の心と同じように働かせる習慣を作ることが自然で効果的な方法だとする。言語材料を覚えることに重点を置くのではなく、聴き方、話し方、読み方、書き方に注意しながら生きた言葉として英語を学ぼうと論じている。二は聴き方と話し方を、三に読み方と書き方を学ぶこと

をあげ、それぞれを第一次の技能 (primary skill)、第二次の技能 (secondary skill) と呼び、作文と解釈はこの第二技能の上に構築されると説く。四は、特定の国の言語として英語を捉えるものである。一の目標と合わせ、英語圏の文化、思考に同調してゆこうとする考え方がここには観察される。母語話者の風俗習慣および日常生活についての知識をもって国際親善とする見方は、あくまでも「観察」の姿勢であり、後の指導要領に示されるような相互のコミュニケーションへの意識は、まだ示されていない。

二と三の「～を学ぶこと」という表現は曖昧である。「英語を学ぶ目標は英語の聴く・話す・読む・書く技能を学ぶことだ」と、アプローチを語っていることになる。

③ 指導内容など

第5章の「学習指導法」では学級編成や教授時数の配当に触れたあと、各技能の指導法を取り上げている。ここは、第7, 8, 9, 10章に示す各学年の指導のための基本的なポイントを確認するものであるが、これらには、現在の指導要領のような短い抽象的な表現を用いない。たとえば、「二. 読み方」の項では、指導法の一例として、オーラル・イントロダクションが紹介されている。第7章以下も、学年ごとに指導例が技能分野別に具体的に示されている。また、中学1年の最初の6週間を文字なしで指導するなど H. E. パーマー流の、直接教授法の影響が強い。

高等学校の、「聴き方と話し方」を例にあげると、日常会話(高1, 2, 3)、朗読(高1)、劇(高2)、演説(高3)、討論(高3)、と振り分け、それぞれに説明を付している。日常会話だけは、読み方と書き方の時間を割いて行うように述べられているが、討論の項には「英語を話すクラブをつくるがよい」と述べているように、授業の内外を問わずあらゆるものを列挙している。

高等学校の「読み方」の項では、高1では読む力をつけ、高2では知識を増し、高3では鑑賞と批判の力をつけることを目標とする。授業内で読むものとして論文、随筆、小説など、さまざまな教材の種類を列挙し、課外用の読み物としては、英文学作品の具体的な作品名をあげ、さらに、読んだもののレポートの書き方を指導するよう示している。

高校の「書き方」の項に示されるのは、文法と作文である。最終的に高校3年生では、自由作文と創作ができるよう指導すると述べている。段落構成などに対する意識は、文言には現れていない。

④ 言語材料など

「付録」として、発音を取り上げている。「アメリカ音に習熟されたい」と書いているのは、この指導要領だけである。あの時代ならではのことだろうか。この「付録」以外に言語材料に言及した場所はない。

4) 昭和 26 年改訂版外国語編の性格

学校現場での教育課程編纂のための参考資料としての性格は、昭和 27 年 3 月に発行された『中学校高等学校学習指導要領外国語科英語編（試案）昭和 26 年改訂版』にも引き継がれた。しかしこの改訂で特記すべきことは、総ページ数 759 ページ 3 分冊という、膨大な量である。和文と英文の両方で書かれ、網羅的な、教師用指導書、兼理論書となっている。福井(ditto)は、これは、当時の英語教育における指導法の乱雑多岐な様子や、教員の資質のばらつきなどから生じる混乱を鎮め、かつ、指導の質を引き上げようという意図をもって書かれた、きわめて啓蒙色の強いものである、と述べている。

5) 昭和 26 年版外国語科英語編の内容

① 全体構成

全 759 ページは、日英両言語で併記され、次のような章立てになっている。

まえがき

1. 英語教育課程の目標
2. 英語教育課程の構成
3. 教材のうちの言語材料の難易による配列
4. 中学校における英語指導計画
5. 高等学校における英語指導計画
6. 教育課程材料の源とその学年配当
7. 英語における生徒の進歩の評価
8. 地域の必要に対する学習指導要領の適応

付録Ⅰ 動詞の型

付録Ⅱ 発音記号

付録Ⅲ 英語教科書の採択基準試案

内容は豊富で、全体的に、直接教授法の影響を強く受けていると感じられる部分が多い。例えば、国際交流の会の設営と実施など、平成 10 年度版にある「総合的な学習の時間」の例としても相応しいような、実践的な言語使用場面も紹介されている。現在の学習指導要領と教科ごとの指導要領解説や指導書を合わせ、さらに実践指導資料集などを加えたようなものである。

② 「目標」

昭和 26 年版では、「第 1 章 英語教育課程の目標」において、中等教育全般の教育目標から説き起こし、それに統合されるべき英語教育課程の目標設定までを理論的に展開している。「生徒は単に英語を知るために英語を勉強するのではないし、そうであってはならない」と、全体の教育目標から特定の教科の目標を切り離すことをせずに、機能上の目標、教養上の目標それぞれとの関連づけの重要性を述べた後、中学校、高等学校に分けて、「一般目標」、

「機能上の目標」、「教養上の目標」を列挙する。「一般目標」は次に続く、機能上と教養上の目標をまとめて概略的にのべたもので、以下のそれぞれの項目には、他の技能との関連や、英語科カリキュラム編成上の留意すべき事項を、数点ずつ添えてある。以下に中学校のものを紹介する。

a) 中学校英語教育課程の目標

A. 一般目標

聴覚と口頭との技能および構造形式の学習を最も重視し、聞き方・話し方・読み方および書き方に熟達するのに役立ついろいろな学習経験を通じて、「ことば」としての英語について、実際的な基礎的な知識を発達させるとともに、その課程の中核として、英語を常用語としている人々、特にその生活様式・風俗および習慣について、理解・鑑賞および好ましい態度を発達させること。

B. おもな機能上の目標

- (1) 「ことば」としての英語を聞いてわかる技能を発達させること。標準は中学校生徒の発達段階に適當であると一般に認められたものとする。したがって、
 - (a) 聴覚と口頭との技能を発達させるにあたって、習得した聞き方の技能が、(1) 中学校の標準内において実用的価値あるものとなり、
 - (2) 高等学校の内または外においてさらに進んだ学習をしようとする者にとって、健全な基礎として役立つものとなること。
 - (b) 読み方または書き方の技能を発達させるにあたって、習得した聞き方の技能が、そのような技能の習得に必要な基礎および基準として役立つものとなること。
- (2) 「ことば」としての英語を口頭で表現する技能を発達させること。標準は中学校生徒の発達段階に適當であると一般に認められたものとする。したがって、
 - (a) 特に、口頭表現の技能の習得を希望する生徒にとって、習得した技能が(1) 中学校の... ((1) の(a)-(1), (2)に同じ)
 - (b) 読み方または書き方の技能を発達させるにあたって、習得した口頭表現の技能が、そのような技能の習得に必要な基礎および基準として役立つものとなること。
- (3) 「ことば」としての英語を読んでわかる技能を発達させること。標準は中学校生徒の発達段階に適當であると一般に認められたものとする。したがって、
 - (a) 書き方の技能を発達させるにあたって、習得した読み方の技能が、(1) 中学校の... ((1) の(a)-(1), (2)に同じ)
 - (b) 書き方の技能を発達させるにあたって、習得した読み方の技能がそのような技能の習得に必要な基準および完成を助けるものとして役立つものとなること。

(4)「ことば」としての英語を書く技能を発達させること。標準は中学校生徒の発達段階に相当であると一般に認められたものとする。したがって、

その技能が、(1)中学校の…((1)の(a)-(1),(2)に同じ)

C. おもな教養上の目標

(1) 英語課程の中核として、英語を常用語としている人々、特にその生活様式・風俗および習慣について、理解・鑑賞および好ましい態度を発達させること。したがって、

(a) 聞き方・話し方・読み方および書き方の技能を発達させるにあたって学習経験を、英語を常用語としている人々の生活様式・風俗および習慣から切り離さないこと。かれらの言語は彼らの文化の中核なのである。

(b) このような鑑賞と態度との発達が、高等学校の内または外においてさらに進んだ学習をしようとする者にとって、健全な基礎として役立つものとなること。

(c) このような鑑賞と態度との発達が、習得した言語とともに、生徒の個人的・社会的および職業的能力に寄与するものとなること。

(d) このような鑑賞と態度との発達が、習得した言語技能とともに、平和への教育の重要な一部として役立つものとなること。

「機能上の目標」は、要約すれば、「聞いてわかる技能」、「口頭で表現する技能」、「読んでわかる技能」、「書く技能」を発達させること、である。22年版でいう、「英語の聴き方と話し方とを学ぶこと、英語の読み方と書き方を学ぶこと。」に比べて、技能の発達に焦点を絞った表現になった。

それぞれの技能が他の技能と関わるように、複雑な構成で書かれているが、現在の指導要領の言語活動の項にある「聞いた内容について、その概要や要点を書くこと」(高校「英語Ⅰ」)のような、コミュニケーションの視点に立って複数の技能が関連する活動を行うという意識に基づくものではないようである。技能ごとの学習を行い、そこで習得したことがらが他の技能の基礎となるという書き方である。

「話す技能」が「読み・書く」技能の基礎・基準になるというのは、音声言語を第一次技能とし、第二次技能(文字言語)はそれを基礎とするという考え方に依り、また、「聞く・読む」技能が、「書く」技能の基礎・基準になるというのは、理解の技能(perceptive skills)から発表の技能(productive skills)への展開を意図したものと思われ、最終的には、書くことの技能に到達するという論になっている。

(2)の(c)だけは「特に、口頭表現の技能の習得を希望する生徒にとって」と、他にない遠慮がちな表現が使われているが、話す技能は、学校の英語では特殊なオプションであるかのような書きぶりである。当時の口頭発表技能についての本音が覗くようで興味深い。

b) 高等学校の英語教育課程の目標

「一般目標」については中学のものとおおむね同じである。中学校では「聴覚と口頭の技能および構造形式の学習を最も重視」とあるのに対し、高校では「生徒や地域社会の必要や関心に応じて異なる技能を重視」するように書かれている。四技能に熟達するためのさまざまな学習経験を通じて、「ことば」としての英語の、技能および知識の発達を目標としている。

「機能上の目標」では、卒業後に社会に出ようとする生徒にとっては「実際の役に立つような」、大学へ進学する者にとっては「英語を聞いてわかり、また、みずからも口頭および筆頭で効果的に表現でき」、また、「(進学後の)それぞれの専攻部門において、英語で書かれたものを有効に使用できるような『ことば』としての英語の技能および知識を発達させること。」などの、生徒それぞれの将来のニーズに応じた詳細な目標を設定している。また、英文学の鑑賞や、英語の専門家を目指す者などについても、目標に含め言及していることは興味深い。

「おもな教養上の目標」についても、ほぼ、中学校のものと同様の書き方をしている。ただし中学校では、C.(b)の「高等学校の内または外においてさらに進んだ学習をしようとする者にとって」の部分は、高校では「大学に進学しようとする者にとって」となっている。

また目標の内に『「ことば」としての英語』という表現が出てくるが、これについてこの指導要領では、教師の学習指導の対象が「言語活動」としての英語であり「言語材料」としての英語ではないと説明する (p. 42)。ただし26年版での「言語活動としての英語を学ぶ」ということは、必ずしも教室内で言語活動を行うことではなかった。後年、改訂を重ね、昭和45年版でこのことばが復活するが、その際のニュアンスについては後で述べる。

③ 指導内容など

第4章、第5章には、それぞれ中学校、高等学校における英語指導計画とを解説している。まず冒頭に「特殊目標」(specific aims)という項を設け各学年44個から8個の項目が列挙してある。(中学1年が最も多い。)一見すると異なったレベルのものが含まれ雑多な印象もあるが、この指導要領の説明によれば、特殊目標は、前述の一般目標、機能上の目標、教養上の目標に由来し、「『知識と理解』、『技能と能力』、『態度と鑑賞』、『習慣と理想』として分類することができる」とする。「与えられた期間内にどんな結果が実現できるかを教師が知ることが出来るように、各学年について述べている」(pp. 272-3)と説明している。

学年ごとに「口頭に関するもの」、「読み方」、「書き方」に分類してあり、到達目標であると同時に、学習内容そのものと考えてよいものも多く、現行の指導要領における言語活動とも重なるものが見いだされる。

全てを紹介する余裕がないが、中学1年からいくつかを例示すれば、

- ・ 教師または他の生徒が話す（簡単な）英語の語・句・依頼・文に対して動作・ことばまたは両方で性格に答える能力
- ・ 例にならって英語の音を発する能力
- ・ 口頭で自分のものにした事がらに基づいている教材を読む能力
- ・ 理解しながら，英語らしく音読する能力
- ・ 英語のスクラップブックを作る習慣
- ・ 適当な速度で読みやすく書く能力

高校 1 年のものを挙げれば，

- ・ 読み物の中の物語や逸話を話す能力
- ・ 粗筋やまとめを書く能力
- ・ ディスカッションに参加する能力

もちろん，この指導要領は，これらの豊富な全てを指導するように求めているわけではなく例示である姿勢はくずしていない。

そして「特殊目標」の次の項には，前掲の各項目を具体化するための「経験例」と呼ばれる活動の例が，詳細な解説を伴って挙げられている。内容は，中学校だけでも 46 例あり，変則定動詞（*anomalous finites*）を用いた応答練習や置き換え練習（*substitution drill*）など，オーラルメソッドをふまえたパターン・プラクティスから，筆記法，和文英訳など，また，「ラジオを聞くこと」や「学校放送をすること」のような総合的活動まで，極めて多岐に渡る学習経験を例示している。高等学校も同様に，ディベートや面接（*interview*）も含む，各学年相応の活動を細かく例示している。これらも，学年ごとのレベルの差はあるものの，これらの配列に教育的意図はないとしている。

④ その他

言語材料や教材については，巻末の「付録Ⅰ 動詞の型」，「付録Ⅱ 発音記号」，「付録Ⅲ 英語教科書の採択基準試案」で扱っている。これらは，使うべき文法項目や発音，教材を配当するためのものではなく，教員または学習者のための，参考として示したものである。

2. 『文部省告示』としての指導要領

1) 昭和 30 年代の改訂と時代背景

社会も行政も安定期へと入った昭和 30 年前後，戦後諸改革の見直しへの動きも始まっていた。福井(ditto)は「30 年ごろから教育界にも徐々に中央集権的統制の動きが出始めた」と記述している。また安藤(1993)は，このような動きについて，東西両陣営の対立を反映したアメリカの右傾化の影響を見ている。翌 31 年には，公選制だった教育委員が任命制に変わった。

昭和 33 年，学校教育法施行規則が改正され，「小学校の教育課程については，この節に定めるもののほか，教育課程の基準として文部大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとする」（第 25 条。中学校，高校については，それぞれ第 54 条の 2 と第 57 条の 2 ）という条文が加えられた。これによって学習指導要領に法的拘束力が与えられたことになる。

2) 昭和 31 年度版（高等学校外国語科）

① 性格と概要

学校教育法施行規則改正の 3 年前，昭和 30 年(1950 年)12 月には『高等学校学習指導要領外国語科編 昭和 31 年度改訂版』が発行されている。中・高一緒の扱いだった 26 年版から高等学校に関する部分が分離されて改訂され，また，はじめて第一外国語（英語）と第二外国語（ドイツ語・フランス語）を設定した。『試案』の文字はこの 31 年度の時点で消えた。

この 31 年度改訂版については，やはり，解説的内容を含んだもので，大筋では 26 年度版の性質を受け継いでいるが，理論的な解説については大幅に簡略化されている。簡略化されたが故に，現在の，「学習指導要領解説」に表現方法などが似通ってきた感がある。

② 目標

教科の目標として「一般目標」はない。「機能上の目標」については，理解と発表の 2 機能にまとめ，「聞いて理解し，読んで理解する」，「話したり，書いたりする」それぞれの「技能を伸ばすこと」として，簡略化した。

「教養上の目標」については，26 年改訂版に引き続き，英語圏の生活や文化への理解を深めることをうたっているが，「それ（英語圏の生活や文化への理解 = 筆者注）をとおして，みずからの教養を高め，わが国の文化の向上を図ろうとする態度を養うこと」という 26 年版にはなかった自己の文化に触れる文言が追加されている。

③ 指導内容など

第一外国語（英語）の「読み方の分野」と「書き方の分野」を例にとる。「読み方の分野」という見出しにつづいては，物語，伝記，劇，詩，小説，随筆，論文，演説文などの作品や，英字新聞，英文雑誌などを読むよう指導するよう示し，平易なもの多読や英英辞典の指導を「望ましい」と記述しているのみである。文法項目について具体的に示されるものはなく，ただ，新出語数の範囲について，

第 1 学年においてはおよそ 500 語ないし 800 語程度

第 2 学年においてはおよそ 600 語ないし 1,000 語程度

第 3 学年においてはおよそ 700 語ないし 1,200 語程度とし，基本的なものから配列する。

としている。新語数の基準を初めて示した学習指導要領であった。

また、特に読み方については「指導計画をたてるにあたっては最も大きな重点をおくように」とし、一方「聞き方と話し方の分野の学習量は学年が進むに従って漸減するように」としている。この考え方は平成元年版まで引き継がれることになる。

また、書き方の分野では、ディクテーション、置き換え・転換・完成などによる作文（written composition）、和文英訳、日記や手紙等を書くことを指導するとしている。また口問筆問に対する筆答、粗筋、まとめ（precis）、自由英作文なども推奨しているが、主に、置き換え・転換・完成などおよび和文英訳といった文法規則の操作を通じて書くことに習熟させようとする古典的アプローチが多く見られ、自由作文などの創造的活動も例示されてはいるものの、昭和 26 年改訂版にみられた、授業の枠に納まりきらない総合的な言語活動は整理され、各授業時間内に限定できる操作的な活動ばかりが残されたという印象は否めない。

3) 昭和 33 年度改訂版（中学校）と昭和 35 年度改訂版（高等学校）

① 性格

上述したように、学校教育法施行規則の改正に対応し、教育課程の内容を規定する最初の学習指導要領として書かれたものが、33 年度版（中学校）と 35 年度版（高校）である。どちらも、文部省告示という、ルールブックとしての体裁を整えるため、具体的な例示を極力抑え、箇条書きの、整然とした表記になっている。従前の指導要領に含まれていた、理論的解説や指導法など具体的なことがらにかかわる内容は、別に「中学校外国語〔英語〕指導書」「高等学校指導要領解説外国語〔英語〕編」という刊行物のかたちで出版されることになる。

解説や指導方法の具体例は、文部省告示という性質上、省かれたが、あとに残った「言語材料」、特に、語彙や文法項目も十分具体性を持ったものであった。指導方法や扱いは抽象的に示されたことで、昭和 20 年代の指導要領に強く影響を与えていたオーラル・メソッドの色あいは薄くなった。語彙や文法項目が残り、しかも、「内容」の項の冒頭に掲げられたため、これらの指導要領は、いわゆる「文法シラバス」としての性格を明確に備えたものとして、世に示されることになったのである。

高等学校では、新たに科目設定が行われ「英語 A」、「英語 B」の 2 科目が設定された。前者は 3 年間で 9 単位を基準に、英語の 4 技能の実際使用面に重点を置き、後者は 3 年間 15 単位を基準に、英語 A よりは文字言語に重点をおき、卒業後大学進学希望者を対象とした。福井 (ditto) は、英語 A を履修することは学力が低いと見なされるとする風潮ができてしまったため英語 B を履修させることが職業科や定時制でも一般的になった、と述べている。

また、この改訂で初めて、中学校、高等学校ともに、ドイツ語とフランス

語について具体的な基準と内容が示された。

② 構成

この指導要領の構成が、現在の指導要領まで続くプロトタイプであろう。以後の指導要領はこれを手直しするかたちで、改訂を続けるのである。まず第1に、教科全体の目標を示し、次に、各学年の「1. 目標」と「2. 内容（すなわち(1) 言語材料、(2) 題材、(3) 学習活動）」そして「3. 指導上の留意事項」と「別表1（指定する語）」、「別表2（連語）」を示し、最後に第3として「英語についての指導計画作成とおよび学習指導の方針」を配している。

言語材料を「内容」の項の冒頭にかかげたことについて、この指導要領に対応する昭和34年発行の中学校指導書では、「音声、語い、文法事項などは、言語材料といわれ、英語の要素や素材となるものである。このようなものがなくて、能力を養うことなどは考えられない」という理由をつけて説明する。言語材料が、要素であり素材であることに異論はないとしても、文法項目を学年ごとに配当して規定したことが、結局は、この指導要領を、「文法シラバス」として提示したということになるのである。

③ 「目標」と「内容」

a) 中学校外国語科全体の目標

- 1 外国語の音声に慣れさせ、聞く能力および話す能力の基礎を養う。
- 2 外国語の基本的な語法に慣れさせ、読む能力および書く能力の基礎を養う。
- 3 外国語を通して、その外国語を日常使用している国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方などについて理解を得させる。

以上の目標の各項目は、相互に密接な関連をもって、全体として「外国語」の目標をなすものであるから、指導に当たっては、この点を常に努めなければならない。

b) 高等学校（昭和35年度版）の目標

高校も、中学とほぼ同様の表現である。中学校では、音声や語法に「慣れさせ」とされているところが高校では「習熟させ」になり、「能力の基礎を養う」とされているところは「能力を養う」になっている。中学から高校へとレベルの上上がっていることが示されるようになっている。

c) 中学校（33年度版）各学年、高校（35年度版）各科目の目標

[中学校第1学年]

- (1) 英語の発音、アクセント、初歩的な抑揚などに親しませ、聞くことや話すことに慣れさせる。
- (2) 英語の初歩的な語、句、文に親しませ、読むことや書くことに慣れさ

せる。

(3) 英語の初歩的な語、句、文に親しませ、読むことや書くことに慣れさせる。

[中学校第 2 学年]

第 1 学年における学習経験の基礎の上に、英語を聞き、話し、読み、書くことに習熟させる。

[中学校第 3 学年]

第 2 学年における学習経験の基礎の上に、英語を聞き、話し、読み、書く能力の基礎を養うとともに、読む能力の基礎を充実させる。

[高等学校「英語 A」]

(1) 英語の音声および基本的な語法に習熟させ、読む能力の基礎を養うとともに、聞き、話し、書くなどの実地的な能力や積極的な態度を養う。

(2) 英語を通して、英語国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方などについて理解を得させる。

[高等学校「英語 B」]

(1) 英語の音声に習熟させ、聞く能力および話す能力を養う。

(2) 英語の基本的な語法に習熟させ、読む能力および書く能力を養う。

(3) 英語を通して、英語国民の日常生活、風俗習慣、ものの見方などについて理解を深める。

d) 内容の概観

中学校では学年ごとに「内容」の項に「言語材料」、「教材」、「学習活動」が記述されている。「言語材料」はさらに、音声、文、語および連語、文法事項、文字、の見出しのもとに記述されている。

高校では、各技能別に言語材料の項を設けて記述しているが、実際の言語材料は「読むこと」の言語材料の項にまとめて示され、他の分野ではそれを参照し、それぞれの分野にとって「運用度の高いものを扱う」ことになる。読むことが英語学習の中心と捉えられていたことの現れであろう。

語彙については、この改訂で、中学に 520 の単語と 26 の連語を指定した。また、総数としては、中学はおよそ 1,100 から 1,300 語、高校は、中学既習語に加え、英語 A ではおよそ 1,500 語、英語 B では 3,600 語程度を示した。また、音声の指導について、中学校では国際音標文字を使用してもよく、高校では、見て発音できるようにさせる、と書かれたことも特記しておく。

題材については、従来のものを踏襲し、「主として英語国民の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するもののうちから」選択するようにと母語話者の文化を指向している。

高校の英語 A、英語 B の差は「指導計画の作成と指導上の留意事項」にも現れており、英語 A では「聞くこと、話すことおよび書くことの領域に比較的重点を置く」とする一方、英語 B では「低学年においては聞くこと、話すことおよび書くことの領域に比較的に重点を置き、高学年に進むに従って、

読むことおよび書くことの領域に比較的に重点を置く」よう求めている。

e) 学習活動

この指導要領から使われ始めた「学習活動」については、教師が生徒にさせることとして記述していることが、特徴的である。中学校、および英語Bでは次のように書かれている。

中学1年

ア 聞くこと、話すこと

- (ア) 英語を聞き取らせる。
- (イ) 英語を聞かせ、これにならって言わせる。
- (ウ) 英語を聞かせ、これに動作で答えさせる。
- (エ) 英語を暗記し、暗唱させる。
- (オ) 実物、絵画、動作などについて英語で言わせる。
- (カ) 文の一部を置き換えて言わせる。
- (キ) 文を転換して言わせる。
- (ク) 英語で問答させる。

イ 読むこと

- (ア) 範読に習って音読させる。
- (イ) ひとりで音読させたり、集団で音読させたりする。
- (ウ) 対話の登場人物を分担して読ませる。

ウ 書くこと

- (ア) 習字をさせる。
- (イ) 英語を見て書き写させる。
- (ウ) 語のつづりを言わせたり、書かせたりする。
- (エ) 英語を書き取らせる。
- (オ) 暗記した文を書かせる。
- (カ) 文の一部を置き換えて書かせる。
- (キ) 文を転換して書かせる。

中学2年

ア 聞くこと・話すこと、 イ 読むこと

--- どちらも、1学年と同じ ---

ウ 書くこと

- (ア)から(キ)までは1学年と同じ ---
- (ク) 既習の文型を用いて日本語の意味を英語で書き表わさせる。

中学3年

ア 聞くこと・話すこと

--- 第1学年と同じ ---

イ 読むこと

- (ア)から(ウ)は第1学年と同じ ---

(エ) 文と文の関係やパラグラフの大意をつかませる。

ウ 書くこと

---「習字をさせる」が抜け、他は(イ)から(キ)まで第2学年と同じ。

(ク) 日記や手紙を書かせる。

高等学校「英語B」

(1) 聞くこと・話すこと

---「実物、絵画,...」が抜け、(ア)～(キ)と(コ)は中学と同じ。

(ケ) 行なったり考えたりした簡単なことを英語で言い表わさせる。

(コ) 日本語の意味を英語で言い表わさせる。

(2) 読むこと

(ア),(イ)は中学と同じ。

(ウ) 対話や劇を分担して音読させる。

(エ) 語、句および文をパラフレーズさせる

(オ) パラグラフの大意をつかませる。

(3) 書くこと (* のものは中学にもある = 筆者注)

(ア) 英語を書き取らせる。*

(イ) 文の一部を置き換えて書かせる。*

(ウ) 文を転換して書かせる。*

(エ) 不完全な文を補充したり完成したりして書かせる

(オ) 語、句を与えて、文を書かせる。

(カ) 語、句および文をパラフレーズして書かせる。

(キ) 口問筆問に対する答えを書かせる。

(ク) 日記や手紙を書かせる。*

(ケ) 日本語の意味を英語で書き表わさせる。*

(コ) 読んだものの大意を書かせる。

(サ) 自由作文を書かせる。

31年版(高校)についても書いたように、授業内での操作的活動に限定しようとする傾向が明らかであり、特に低学年になるほど顕著である。

3. 言語活動からコミュニケーションへ

1) 昭和44年改訂(中学校)と45年改訂(高等学校)

① 概要と構成

昭和40年代前半は、教育に関して社会が、極めて大きく揺れ動いた時期であった。ベトナム戦争、43年を頂点とした大学紛争、44年の高校紛争が学校教育における不安を増幅していた。制度の上では、教科書広域採択制が、昭和41年に開始された。

昭和43年(1068年)6月の教育課程審議会答申を受けて、学習指導要領の改訂が行われ、小・中学校のものについては、昭和44年4月、高校は45年

10月に告示された。この指導要領に対応する「中学校指導書外国語編」(1970)は、内容を基本的事項に精選、集約し、その学年配当をなだらかにしたことを説明し、また、生徒の能力差に対応した指導ができるようにしたと書いている。実際、内容のうちのいくつかの項目については、設定時間数に応じて軽く扱うよう指定したり、総語数についても中学校、高校ともに減少させた。学年指定の文法項目の配当などにも配慮が見られる。高等学校外国語については、教育課程の多様化に対応し、新たに科目として、「初級英語」、「英語A」、「英語B」、「英語会話」を設定した。

構成についても、大きな変更があった。前の指導要領では、「言語材料」の後に「学習活動」が示されていたが、今回、言語活動を前に出し、言語材料は言語活動を行うためのものであることが明確に示された。また、題材についても、従来中学校では各学年とも「学習活動」の前に記述されていたものをまとめて、最後へ回した。ちなみに、題材は、「その外国語を日常使用している人々をはじめ広く世界の人々の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史などに関するもののうちから変化をもたせて選択するものとする。」(指導書p.152)と、英語圏へ向いていた視線が、全世界へと広がりだしている。高校でも中学と同様の趣旨で、各科目の言語材料のあとに記述されている。

② 教科の目標

中学校では次のように外国語科の総括目標を規定している。

外国語を理解し表現する能力の基礎を養い、言語に対する意識を深めるとともに、国際理解の基礎をつちかう。このため、

1. 外国語の音声および基本的な語法に慣れさせ、聞く能力および話す能力の基礎を養う。
2. 外国語の文字および基本的な語法に慣れさせ、読む能力および書く能力の基礎を養う。
3. 外国語を通して、外国の人々の生活やものの見方について基礎的な理解を得させる。

高等学校の外国語科の総括目標も同様の趣旨である。1,5,7行目の「能力の基礎」が高校では「能力」となり、3.の文の、「基礎的な理解」が「理解」となる。

中学校各学年の目標については、より柔らかい表現を用いているものの、趣旨は前指導要領とほぼ同様である、

[第1学年]

- (1) 身近なことについて、最も初歩的な英語を用いて、聞くこと、話すことができるようにさせる。
- (2) 外国の人々の生活などに関する最も初歩的な英語の文をよむことができるようにさせる。
- (3) 身近なことについて、最も初歩的な英語を用いて、書くことができるようにさせる。

[第2学年]

---「最も初歩的な英語」が「初歩的な英語」に。他は1年と同じ---

[第3学年]

----「初歩的な英語」が「前学年よりもやや進んだ程度の初歩的な英語」に。あとは1年と同じ---

[高等学校「英語A」]

- (1) 英語の音声および基本的な語法に慣れさせ、聞き、話す基礎的な能力を養う。
- (2) 英語の文字および基本的な語法に慣れさせ、読み、書く基礎的な能力を養う。
- (3) 英語を通して、外国の人々の生活やものの見方について基礎的な理解を得させる。

[高等学校「英語B」]

----- (1)と(2)については「基礎的な能力を養う」が「基礎的な能力を伸ばす」に。あとは「英語A」と同じ。(3)については、「基礎的な理解」が「理解」に。あとは同じ。-----

高等学校「初級英語」と「英語会話」については省略

③ 「言語活動」について

この改訂の最大のポイントは、「学習活動」の項を全面的に改め「言語活動」としたことにある。しかもこの「言語活動」が、内容の中心を占める位置へ出てきたことである。これについて、指導書では次のように述べている。

「聞き、話し、読み、書くことができるようにさせるためには、実際に聞いたり、話したり、読んだり、書いたりする言語活動を行わせることが必要にして欠くことの出来ないものである。つまり、各学年の内容を定めるにあたって、まず、どのような言語活動を行わせることにするかについて定めることが必要になるものである。」(pp.19-20)

また、指導書では、「聞くこと」とは英語を聞いてその意味をつかむこと、「話すこと」とは英語の音声を用いて、ある内容を言い表すこと、「読むこと」とは、英語の文字を読んで、その意味をつかむこと、「書くこと」とは、文字を用いてある内容を書き表すこと (pp.14-15)、というように、意味・内容に注目して各技能を定義する。有意味な言語の使用を意識した活動を指向することで、「言語活動」は「学習活動」と明確に区別されることになる。言語活

動のいくつかを具体例として挙げる。

中学校 1 学年

ア 聞くこと，話すこと

- (ア) 日常慣用のあいさつをかわすこと。
- (イ) 身近なことについて，話し，聞くこと。
- (ウ) ある動作をするように言い，それを聞いてその動作をすること。
- (エ) 身近なことについて，尋ね，答えること。

イ 読むこと

- (ア) 語，句，文を読むこと
- (イ) まとまりのある数個の文を読むこと

中学校 2 学年

ア 聞くこと，話すこと

- (ア) 感嘆した気持ちを言い表し，聞くこと。
- (イ) 行なったことなどを話し，聞くこと。

イ 読むこと

- (ア) 文と文との意味上の関係をつかむこと。
- (イ) 数個の文からなるパラグラフを読むこと。

高等学校「英語 B」

ア 聞くこと，話すこと

- (ア) 日常慣用のあいさつをかわすこと。
- (イ) 身近なことや行ったことなどについて，話し，聞くこと。
- (ウ) 身近なことや行ったことなどについて，尋ね，答えること。
- (エ) ある動作をするように言い，それを聞いてその動作をすること。
- (オ) 感嘆した気持ちを言い表わし，聞くこと。
- (カ) 身近なことなどを述べて相手の人に念を押すこと。

イ 読むこと

- (ア) 語，句および文を読むこと。
- (イ) 文と文との意味上の関係をつかむこと。
- (ウ) 数個の文から成るパラグラフを読み，その大意をつかむこと。
- (エ) 数個のパラグラフを読みその要点をつかむこと。
- (オ) 平易な英語で書かれたものを多読すること。

のちの，コミュニケーション活動への萌芽が，これらに感じられるとしても，いくつかは，対応する文法項目が簡単に推察できるものである。たとえば，中学 2 年の「聞くこと，話すこと」の（ア）は，昭和 40 年代の教員なら，言語の働きとしての“感嘆”ではなく，文法項目としての“感嘆文”をイメージするだろうし，高校「英語 B」の「カ 念を押す」は“Are you sure?”のような表現を学ぶことを期待しているのではなく，付加疑問文の学習を含んでいると当時の多くの教員が考えたとしても無理はない。

もっとも、「読むこと」や「書くこと」については、上の例のように意味をともなう活動であることが不可欠である。学年別の指定ゆえに、中学1年で「まとまりのある数個の文」、中2で「数個の文からなるパラグラフ」、高校で「パラグラフの大意」や「数個のパラグラフの要点」というように段階的に上ってゆくというのは、実際の言語の運用の実態と照らせば、ぎこちなさが残る。これらは、他の活動や言語材料の学年配当の是非と同様に、議論的であった。これらはのちの改訂の課題となる。

④ その他

この指導要領について、他に記しておくべきは、内容の削減がこのときから始まったことである。中学校指定単語 610 語だけが前回より多い数であった。総語数は、前指導要領で中学校 1,100～1,300 だったものを 950 ～ 1,100 語にした。英語 B では総語数の上限 3,600 は変更しなかったものの、2,400～3,600 というように下限を広げて幅を持たせた。また、言語活動や言語材料の項目の中には、生徒の学力に応じて扱いを軽くすることができるものを指定しているように、学業不振児に対する配慮を試みた指導要領でもあった。福井(ditto)は、おりからの高度経済成長の影響で大学進学率も高まり、英語 B が寡占状態にはあったものの、高校の新しい各科目による難易差の設定は、複線型教育への道を開くものであったと分析している。

昭和 33 年版から 44, 45 年への改訂における言語材料の減少は、そのあとの改訂でも、また繰り返されることとなる。知識としての言語材料の学習を中心としたものから、言語活動による、英語そのものを「ことば」として使う能力を身につけることへ向けての第一歩がこの 44, 45 年度版によって記された。

2) 昭和 52 年改訂（中学校）と 53 年改訂（高等学校）

① 概要と構成

この改訂のキイ・ワードは、中学校での週 3 時間体制と、高等学校での総合英語と各分野別科目の導入であった。昭和 51 年（1976 年）の教育課程審議会答申では、高校入学者が 9 割を超え、加熱する受験競争とその結果としての知識偏重やそのひずみから来る非行問題などを意識に置き、「人間性豊かな児童生徒」、「ゆとりある充実した学校生活」「基礎基本の重視と個性、能力に応じた教育」の 3 つを柱とした、教育課程の改善を答申した。これを受けて各教科の指導要領が大幅に改定されることとなった。特に、「学校の主体性を尊重して... 学習指導要領を大綱的基準にとどめる」という基本方針は、その後の指導要領へも大きい影響を持つことになる。

中学の外国語（英語）は、週 3 時間となり、指導内容、特に言語材料は大きく削減され、文型は 37 種が 22 に、文法項目は 21 が 13 項目になり、例えば関係副詞や現在完了進行形などが高校へ回された。使用可能な総語数は 900 から 1,050 語、指定語も 490 語に減少した。

大幅な内容削減とともに、要領の構成自体にも変化があった。中学の言語活動が全学年共通になったことである。それぞれの学年目標と学年指定の言語材料配当は従前のような構成で記述された。

高校では、従来の、3年間同科目を履修するという状態を廃止し、難易別に「英語Ⅰ」と「英語Ⅱ」という総合科目を設定、また「英語Ⅰ」に接続する科目として、「英語Ⅱ」と平行し、会話、読むこと、書くことのそれぞれの分野に特化させた「英語ⅡA」、「英語ⅡB」、「英語ⅡC」を設定した。これらの言語活動も、中学と共通の表現で示されているのである。

② 目標と言語活動

各学年、各科目の目標と言語活動は次のようである。

中学1年

目標

- (1) 初歩的な英語を用いて、簡単な事柄を聞いたり話したりすることができるようにさせる。
- (2) 簡単な事柄について書かれている初歩的な英語の文を読むことができるようにさせる。
- (3) 初歩的な英語を用いて、簡単な事柄について文を書くことができるようにさせる。

内容

(1) 言語活動

英語を理解し、英語で表現する能力を養うため、次の言語活動を行わせる。

ア 聞くこと、話すこと

- (ア) 話題の中心をとらえて、必要な内容を聞き取ること。
- (イ) 話そうとする事柄を整理して、大事なことを落とさないように話すこと。
- (ウ) 相手の意向を聞き取って的確に話すこと。

イ 読むこと

- (ア) はっきりした発音で正しく音読すること。
- (イ) 文の内容を考えながら音読したり黙読したりすること。
- (ウ) 文の内容を理解して内容が表現されるように音読すること。
- (エ) 書かれていることの内容を全体としてまとめて読み取ること。

ウ 書くこと

- (ア) 文を聞いて正しく書き取ること。
- (イ) 書こうとする事柄を整理して、大事なことを落とさないように書くこと。
- (ウ) 書かれていることの内容を読みとって、それについて書くこと。

中学 2 年

目標

- (1) 初歩的な英語を用いて、事柄の概要をとらえながら聞いたり話したりすることができるようにさせる。
- (2) 書かれている事柄の概要をとらえながら、初歩的な英語の文を読むことができるようにさせる。
- (3) 初歩的な英語を用いて、事柄の概要が伝わるように文を書くことができるようにさせる。

中学 3 年

目標

- (1) 初歩的な英語を用いて、事柄の要点をとらえながら聞いたり話したりすることができるようにさせる。
- (2) 書かれている事柄の要点をとらえながら、初歩的な英語の文を読むことができるようにさせる。
- (3) 初歩的な英語を用いて、事柄の要点が伝わるように文を書くことができるようにさせる。

高校・英語 I

目標：事柄の概要や要点をとらえながら英語を聞き、話し、読み、書く基礎的な能力を養うとともに、英語を理解し英語で表現しようとする態度を育てる。

言語活動： --- 中学校と同じ ---

高校・英語 II

目標：事柄の概要や要点をとらえながら英語を、読み、書く基礎的な能力を伸ばす基礎的な能力を一層伸ばすとともに、英語を理解しようとする積極的な態度を育てる。

言語活動： --- 英語 I と同じ ---

高校・英語 IIA

目標：事柄の概要や要点をとらえながら英語を聞き、話す基礎的な能力を一層伸ばすとともに、英語を理解し英語で表現しようとする積極的な態度を育てる。

言語活動： --- 中学校の「聞くこと、話すこと」と同じ ---

高校・英語 IIB

目標：事柄の概要や要点をとらえながら英語を読む基礎的な能力を一層伸ばすとともに、英語を理解し英語で表現しようとする積極的な態度を育てる。

言語活動： --- 中学校の「読むこと」と同じ ---

高校・英語 IIC

目標：事柄の概要や要点をとらえながら英語を読む基礎的な能力を一層伸ばすとともに、英語を理解し英語で表現しようとする積極的な態度を育てる。

言語活動： --- 中学校の「書くこと」と同じ ---

極めて整然とした構成である。大綱化を意図して、表現も抽象的なもので統一されている。その分、キーワードである「概要・要点」も含めて、教科書編著者や授業を行う教員にとって解釈の幅が大きく与えられたことになるはずであった。これらの文言を読めば、意味、内容に焦点を当てた言語活動を求めていることは理解できるものの、内容的には、教材制作者や現場教員に一任されたものとなっているのである。少なくとも理論的にはそうであったはずである。その一方で、各学年には、具体性を持った制限としての言語材料が相変わらず存在しているのであった。

3) 平成元年版改訂

① 概要と構成

昭和 53, 54 年版の授業時数と内容の大幅削減には大きな議論を呼んだ。この 10 年間で踏まえたのが、平成元年改訂版である。昭和 62 年（1987 年）の教育課程審議会答申には、外国語科の改善の基本方針として、「聞くこと・話すことの言語活動の、一層の充実をはかること」、「国際理解をつちかうこと」、「指導内容の重点化・明確化と発展的、段階的指導」が掲げられ、学習指導要領の改訂を求めた。同年、JET プログラムが発足している。

改訂のポイントとしては、「聞くこと」と「話すこと」を別領域として規定し、計画的組織的な指導をしやすいとすること、コミュニケーションを図ろうとする態度の育成を重視し、活発な言語活動を促すこと、そのために、言語材料の扱いを一層弾力化することが掲げられた。構成に関しては、この弾力化の方針を受け止めるかたちで、中学校では、学年ごとに配当されていた言語材料を巻末にまとめ、その中から各学年の目標にふさわしいものを適宜用いるとした。高校でも各科目の言語材料配当を止めまとめて示し、科目の目標にふさわしいものを適宜用いることができるようにした。また、中学では実質的に週 4 時間の授業を確保することが可能になった。

高校では、前指導要領からの「英語Ⅰ，Ⅱ」に加え、「オーラル・コミュニケーション A, B, C」の 3 科目を中心的科目にすべく導入した。かつて、あまり実施されなかった「英語会話」や「英語Ⅱ A」の反省に立ち、外国語科目を置く場合はオーラルの科目のいずれかは必修、との但し書きを付けた。「英語Ⅱ」と並列する分野別科目である「リーディング」と「ライティング」を合わせ、7 科目が揃った。

総語数については、中学が 1,000 語程度（内、指定語 507 語）、高等学校では、英語Ⅰが 1,500 語、英語Ⅱとオーラル各科目、ライティングは、2,000 語レベル、リーディングが 2,400 語程度とされた。生徒の学習負担を軽減し、言語活動に十分取り組む時間を確保してもらうための削減ということであったが、教材内容が浅薄になるという批判は避けられないものだった。

② 目標と言語活動

中学校と高等学校の目標と、言語活動は次のようである。

a) 中学校各学年

中学校の全体目標

外国語を理解し、外国語で表現する基礎的な能力を養い、外国語で積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育てるとともに、言語や文化に対する関心を深め、国際理解の基礎を培う。

〔第1学年〕

目標

- (1) 身近で簡単なことについて話される初歩的な英語を聞いて理解できるようにするとともに、英語を聞くことに親しみ、英語を聞いて理解することに対する興味を育てる。
- (2) 初歩的な英語を用いて、身近で簡単なことについて話すことができるようにするとともに、英語で話すことに親しみ、英語で話すことに対する興味を育てる。
- (3) 身近で簡単なことについて書かれた初歩的な英語を読んで理解できるようにするとともに、英語を読むことに親しみ、英語を読んで理解することに対する興味を育てる。
- (4) 初歩的な英語を用いて、身近で簡単なことについて書くことができるようにするとともに、英語で書くことに親しみ、英語で書くことに対する興味を育てる。

言語活動

英語を理解し、英語で表現する能力と態度を養うため、次の言語活動を行わせる。

ア 聞くこと

次の事項について指導する。(この行、以下省略)

- (ア) 語句や文の意味を正しく聞き取ること。
- (イ) 質問、指示、依頼、提案などを聞いて、適切に応じること。
- (ウ) 数個の文の内容を聞き取ること。

イ 話すこと

- (ア) 語句や文をはっきりと正しく言うこと。
- (イ) あいさつ、質問、指示、依頼などに適切に応答すること。
- (ウ) 伝えようとすることを簡単な文で話すこと。

ウ 読むこと

- (ア) 語句や文をはっきりと正しく音読すること。
- (イ) 質問、依頼などの文を読んで適切に応ずること。
- (ウ) 数個の文の内容が表現されるように音読すること。

エ 書くこと

- (ア) 語句や文を正しく書き写すこと。

- (イ) 語句や文を聞いて正しく書き取ること。
- (ウ) 伝えようとすることを簡単な文で書くこと

全てを箇条書きにするよりも、2 学年以上の書きぶりを例示しながら解説するほうが理解しやすいと思われる。

中学 1 年の目標の、「身近で簡単なことについて話されたり書かれたりする初歩的な英語」が中学 2 年になると「初歩的な英語の文や文章」にレベルアップする。また、聞いたり話したりすることには内容が伴うようになるという考えから、ただ「英語を理解」したり「英語を話し」たりするのではなく、「話し手の意向などを理解」したり、「自分の考えなどを話し」たりと向上することになる。また、2 学年では、英語は「親しんで興味を持つ」対象から「慣れ」、言語活動を行おうとする「意欲」の対象となるように活動を構成することが求められている。中学 3 年では、2 年で「初歩的な文や文章」であった題材が「初歩的な文章」とされ、まとまりを持ったものを対象とすることになる。また、言語活動は、「慣れ」で「意欲」を育てる対象から、「習熟」し、理解や発表への「積極的態度」を育てる対象へと発展することを求めている。学年ごとの内容的上昇を文言として表出することに苦心している。

総じて、学年ごとの目標は、昭和 53, 54 年改訂版よりも、しっかり書き込んだものになっている。大綱化する方向性が、この部分だけは、減速、逆進したようにも受け取れるかも知れないが、英語の学習をコミュニケーションとして位置づけ、必ず相手のある言語活動を設定しようとした担当者の意識が明確に現れた部分であろうと考える。

また、言語活動についても、かならず各分野に、他の分野と関わる要素を含んでいることに留意したい。読んで応じることや、聞いて書くことなど、自然なコミュニケーションの場を意識した指導を求めているのである。これは高等学校でも同様で、例えば「英語 I」の話す活動では、「読んだ内容について、自分の考えなどを話すこと。」、また書く活動でも「聞いた内容について、その概要や要点を書くこと。」などが指定されている。

高校については、詳細に説明することをしないが、中学校の学習の上に、さらに進んで、コミュニケーションに対する積極的態度を求める点で一貫したものになっている。

4. 「場面と働き」と実践的コミュニケーション

1) 平成 10 年度改訂

① 概要

社会の情報化や、インターネットによる、従来とは異なる様相での国際化など、さまざまな社会問題を含みながらの変化が押し寄せてきた 20 世紀末の平成 8 年 (1996 年)、中央教育審議会が第一次答申を提出した。それを受け、教育課程審議会は「ゆとり」「生きる力の育成」を基本とする教育への転換を

めざし討議を行い、平成 10 年 7 月、答申を提出した。

かなり素早いペースで作業がすすめられ、10 年末には小・中学校学習指導要領、年度末には高校の指導要領の改訂が完成した。外国語については、名目だけの選択科目であり、実質的には必修であったことを踏まえ、また国際化時代の外国語教育の重要性を鑑みて、中学、高校ともに必修となった。中学では、多様化する国際社会の中で多様な外国語を学ぶ意味も論じられたが、急速な国際化に対応するためには、実質的に世界共通語となりつつある英語を「原則として必修」とすることに落ち着いた。高等学校では、外国語は必修となったが、全体的に教育の規制緩和をめざし、学校や児童生徒個人の興味関心を尊重し自主性をはぐくむという、指導要領全体の趣旨に照らして、特定の英語科目を必修とすることはしないことになった。

② 指導要領の性格と構成

全体として指導要領が規定する事柄を減少しようとする方向性は貫かれている。中学校において、外国語の目標と言語活動について、学年の指定を解除したことは、画期的であった。単に、配慮事項として、各学年段階における言語活動の指導上の留意点をあげるのみである。また、言語材料のうち、語彙については、中学校の指定語は、機能語だけに絞り込まれ 100 語となった。ただ、学校週 5 日制の導入を含む改訂であるので、あらゆる部分で指導内容の厳選が求められた結果、中学の総語数は 900 語程度とされた。「聞く、話す、読む、書く」のそれぞれの分野については、前の指導要領では、全体としてバランスを取ることが求められていたが、今回、実践的コミュニケーションの重視とともに、中学では「聞くこと」と「話すこと」を重点化するように、取り扱いを変えることがもめられることになった。

中学校「英語」

3 指導計画の作成と内容の取扱い

(1) 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

ア (省略)

イ 各学年とも、2 の「(1)言語活動」のうち、特に聞くこと及び話すことの言語活動に重点をおいて指導すること。

この分、高等学校では、以前に増して、中学校との連携を慎重に取ることがもめられ、複数の技能を関連づけた言語活動を行うことが求められるようになるのである。

高等学校「英語 I」

3 内容の取扱い

(1) 中学校における音声によるコミュニケーション能力を重視した指導を踏まえ、聞くこと及び話すことの活動を多く取り入れながら、読む

ことおよび書くことを含めた四つの領域の言語活動を総合的、有機的に関連させて指導するものとする。

中学校教科の目標自体は、前の指導要領と大きく変わるものではないが、今回は、コミュニケーションを図ろうとする態度だけではなく、実践的なそのための能力を養うとうたわれ、より明確にコミュニケーションを目指すものとなっている。以下のように規定されている。

外国語科の目標

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くことや話すことなどの実践的コミュニケーション能力の基礎を養う。

「英語」の目標

- (1) 英語を聞くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を聞いて話し手の意向などを理解できるようにする。
- (2) 英語で話すことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを話すことができるようにする。
- (3) 英語を読むことに慣れ親しみ、初歩的な英語を読んで書き手の意向などを理解できるようにする。
- (4) 英語で書くことに慣れ親しみ、初歩的な英語を用いて自分の考えなどを書くことができるようにする。

全体的に減量化する中で、今回の改訂には、構成上、大きな新しい要素が含まれている。それは、「言語活動の取り扱い」の項に示された、「言語の使用場面と働き」の例示リストである。この例示により、大綱化する指導要領の中において、コミュニケーション活動をより実践的に設定するよう求めることが具体的に示されているのである。

これらは例示であるので従前の言語材料のように指導や教材を規定しないが、その分、教科書編著者や教員が、この例示の趣旨を適切に理解し、指導に位置づけることを行わなくてはならないことになる。中学校では、以下のようなものが示されている。

〔言語の使用場面の例〕

a 特有の表現がよく使われる場面

- ・ あいさつ ・ 自己紹介 ・ 電話での応答
- ・ 買い物 ・ 道案内 ・ 旅行
- ・ 食事など

b 生徒の身近な暮らしにかかわる場面

- ・ 家庭での生活 ・ 学校での学習や活動 ・ 地域の行事など

〔言語のはたらきの例〕

- a 考えを深めたり情報を伝えたりするもの
 - ・ 意見を言う ・ 説明する ・ 報告する
 - ・ 発表する ・ 描写するなど
- b 相手の行動をうながしたり自分の意志を示したりするもの
 - ・ 質問する ・ 依頼する ・ 招待する
 - ・ 申し出る ・ 確認する ・ 約束する
 - ・ 賛成する／反対する ・ 承諾する／断るなど
- c 気持ちを伝えるもの
 - ・ 礼を言う ・ 苦情を言う ・ ほめる ・ あやまるなど

高等学校では、以下のようなものが示されている。

〔言語の使用場面の例〕

- (ア) 個人的なコミュニケーションの場面：
電話、旅行、買い物、パーティー、家庭、学校、レストラン、病院、インタビュー、手紙、電子メールなど
- (イ) グループにおけるコミュニケーションの場面：
レシテーション、スピーチ、プレゼンテーション、ロール・プレイ、ディスカッション、ディベートなど
- (ウ) 多くの人を対象にしたコミュニケーションの場面：
本、新聞、雑誌、広告、ポスター、ラジオ、テレビ、映画、情報通信ネットワークなど
- (エ) 創作的なコミュニケーションの場面：
朗読、スキット、劇、校内放送の番組、ビデオ、作文など

〔言語の働きの例〕

- (ア) 人との関係を円滑にする：
呼び掛ける、あいさつする、紹介する、相づちを打つ、など
- (イ) 気持ちを伝える：
感謝する、歓迎する、祝う、ほめる、満足する、喜ぶ、驚く、同情する、苦情を言う、非難する、謝る、後悔する、落胆する、嘆く、怒る、など
- (ウ) 情報を伝える：
説明する、報告する、描写する、理由を述べる、など
- (エ) 考えや意図を伝える：
申し出る、約束する、主張する、賛成する、反対する、説得する、承諾する、拒否する、推論する、仮定する、結論付ける、など
- (オ) 相手の行動を促す：
質問する、依頼する、招待する、誘う、許可する、助言する、示唆する、命令する、禁止する、など

これらは、具体的な例示でありながら、どのように教室において提示し指導するのかについては、何も述べられていない。これらのものを教材として構成、編集したり、実際に教室において効果的に使用できる教案とするためには、十分な研究とトレーニングが必要ではないだろうか。

5. 韓国教育部『第7次教育課程』との比較

この項では、2000 年から施行される、韓国の新しい教育課程を取り上げ、我が国の平成 10 年度改訂版「学習指導要領」と比較しながら論じる。

日本の英語教育を考えるにあたり、他国の英語教育の状況を知ることが重要であるのは言うまでもない。特に韓国は、英語とは異質の構造の母語を持ち、英語を重視してはいるが日常の生活言語として使っているわけではないという点も我が国の英語教育環境とよく似ている。そして、英語が 1997 年から小学校の科目として導入されたこと、近年の TOEFL の成績が急上昇していることも含め、強い関心を引くのである。

1) 10 年一貫の水準別教育課程

韓国の教育課程について、特に英語教育に関わり意味のあることとしては、小学校 1 年から高校 1 年までの 10 年間を一貫して記述した「国民共通基本教育課程」と、高校 2～3 年に向けた「選択中心教育課程」から構成されていることである。

また、教育内容を水準別とし、能力に応じ学習をすすめることを可能にしたことも、第 7 次課程の特徴のひとつである。児童生徒の達成度に応じて深い内容の課程と補充のための過程を用意している。また中学校以上では 1 つの学年を 1 段階とし、それぞれをさらに 2 期に分け、それぞれの中で達成度を重視した授業運営を行うことができるように構成されている。

2) 「英語」科の扱い

小学校への英語の導入は 1995 年 11 月に告示された「初等学校英語教育課程」によるが、今回、上記の「国民共通基本教育課程」へと統合され、小学校 3 年から高校 1 年までの 8 年分の外国語教育課程がまとめて記述された。名称も「英語」が「外国語（英語）」へと変更された。まず、教育課程の記述を通してこの科目の概要に触れることにする。

① 授業時数

小学校 3, 4 年で週 1 時間、5, 6 年で週 2 時間、中学 1, 2 年で週 3 時間というように 2 学年ずつ増えてゆく。中学 3 年、高校 1 年は週 4 時間である。それほど多い数字ではないが、これに各学校独自で計画できる「裁量活動」の時間の一部が、基本教科の補充、深化のためとして追加されるであろうことは想像できる。高校 2, 3 年では、選択科目中の一般科目として「英語Ⅰ」「英語Ⅱ」「英語会話」「英語読解」「英語作文」のそれぞれが週 4 時間 8 単位の科目である。

② 内容構成

まず冒頭で、外国語(英語)科の、教科の性格と目標を、2 ページを割いて記述する。国際語として英語を位置づけ、小学校では意志疎通の基礎となる音声中心の言語能力を育てること、中学校、高校では小学校で学んだことを土台としながら現代の日常英語を理解して使い、国際社会と外国の文化への理解と自国の文化の発展と国力の成長への寄与を目標として、そのための言語的基礎を整えることを求めている。初等教育と中等教育で異なる、児童生徒の特性に合わせ、実生活や遊びに関連させた体験としての英語学習から開始し、中等教育では、興味と関心の持続、流暢性と正確性に言及している。

さらに、この教育課程の特徴である水準別段階型の枠組みの中で各段階での授業をどのように運営するかをも記述する。一方、「目標」は箇条書きで意志疎通の基本的能力と外国の情報の理解と活用のための能力、自国文化の認識と正しい価値観の育成を上げているだけの簡単なものである。

このような書き方は他教科でも同様であるが、英語教育に対する一つの視点を具体的に先に提示し語り尽くしてしまうことで、後段に示す言語活動や言語材料を、場合によっては箇条書きでシンプルに示すことを可能にする。

振り返って、我が国の指導要領を見ると、冒頭の教科としての「目標」は短く抽象度の高い表現が使われている。後段の各科目の「目標」も同様である。そして、各科目の「内容」の項や「内容の取り扱い」、そして最後の「指導計画の作成と内容の取り扱い」などの下位項目での書きぶりによって教科のあるべき姿を示している。我が国の「指導要領」と韓国の「教育課程」の性格の違いが明確に現れた部分である。

③ 言語材料

基本語彙として 2067 語（内、小学校向け 578 語）を示し、学年・段階別に使用できる新語数を指定する。小中から高 1 までの総語数が 1800 とそれほど多くないことが興味を引く。また日常的な外来語を 50 語程度示し、使用を許容すること、小学校では文の長さを定めていること（and, but, or で繋ぐ場合は別）なども興味深い。この他、「言語材料」の項には題材の選択、文化、言語なども含まれるが、ここでは紙面の都合で触れないことにする。

④ 言語機能、意志疎通活動

韓国の教育課程では、聞く、話す、読む、書くの言語の 4 分野を「機能」という言葉で表現し、それらを統合的に使うことのできる能力を培えるよう、コミュニケーション活動を設定している。文字言語活動（読む・書く）には、発想・はたらきを例示した「意志疎通機能と例示文」というリストと、「意志疎通に必要な言語形態（文法項目）」の両方のリストを参照することを求めているが、音声言語活動（聞く・話す）については、文法項目リストを参照することを求めない。音声言語活動から文法を閉め出すことを許容するこの書きぶりは、賛否はあるだろうけれども、非常に大胆な提案と思える。

⑤ 学年段階別内容

この教育課程では、それぞれの学年・段階の聞く、話す、読む、書くの各分野ごとに、およそ3つから7つの項目を設定している。さらにそれぞれには〔深化過程〕として2つ程度の発展的な項目を付記している。小学校の最終学年である6年生を例に取る。

<6 学年>

ー話すー

- (1) 日常生活に関するやさしく簡単な話を聞いて、その内容に関して尋ねて答える。
- (2) 日常的な話題に関して自身の意見を簡単に述べる。
- (3) 簡単な対話を聞いて主題を話す。
- (4) 簡単な話を聞いて細部事項を話す。
- (5) 過ぎた出来事、これからすること等に関して簡単に尋ねて、答える。
- (6) 事実に関し簡単に理由を尋ね答える。
- (7) 簡単な電話対話をする。

〔深化課程〕

- (8) 絵や漫画などに出てきたいろいろな出来事を順序通りに話をする。
- (9) やさしく簡単な言葉で対象を比較する。

紙面の都合でこれ以上を紹介することはできないが、どの学年・段階の各も同様に示してある。中には上記の(8)のように、具体的に、活動の題材にまで立ち入ったものもある。

これらを水準ごとに示すことにより、言語活動による達成度リストに近いものが構成される結果となるのである。我が国の新指導要領での「言語活動の取り扱い」の項目や「場面とはたらき」の項は、例示であるので、これらのような到達目標的な性格は望めない。

⑥ 別表について

別表として用意されたいくつかのリストの中には、「意志疎通機能と例示文」と題する、言語のはたらきに注目した例示がある。小学校から高校1年までで適宜用いることができるもので、大項目が7ある。日本の指導要領の「はたらきと場面」と類似する部分である。

<親交活動> 挨拶, 紹介, 感謝, 注意を引く, 賞賛・祝賀・感嘆, 約束, 祈願, 飲食への勧誘・応答, 対話の始まりと終わり

<事実的情報交換> 事実情報, 事実確認, 事実描写, 習慣, 経験, 計画, 修正, 比較

<知的態度表現> 同意や反対, 申し出・招待, 提案, 記憶, 可能・不可能, 確信する, 義務, 許諾, 指示・禁止, 意見を求める, 自分の意見を

表明する

＜感情表現＞好き・嫌い，喜怒哀楽，欲求，同情，望み・意志，不平

＜道徳的態度表現＞詫び・弁明，後悔，関心

＜説得と勧告＞説得，要請，忠告，警告

＜問題解決＞原因・結果，道案内，買い物，食事の注文，問い返し，理解の確認，電話をかけ・受けること

それぞれに 2 から 10 個の具体的な英文が示されている。特に，可能な限り，働きかけに対しては反応するための表現を組み合わせて例示している。

このように韓国の指導要領を見てゆくと，大綱化し規制緩和の道をゆく，我が国の学習指導要領に書かれない重要なことがらが存在することを認識する。この書かれていない事柄をどのように整理し，シラバスとして構成していけばいいのかということについての，大きなヒントを韓国の教育課程が示してくれていることは間違いない。

このようなシラバスの提案は，昭和 26 年版の指導要領のように，文部科学省が行うことを期待されているのだろうか。そうではないだろう。現場の教員ひとりひとりに任せてしまうには大きすぎる問題である。誰の役目なのか，我が国では，十分議論されていないのである。

V. 理念と実践を繋ぐために

1. 指導要領の意識と学校現場の意識の落差

上述したように，本来，学校のカリキュラム作成の参考資料として作成された学習指導要領であったが，昭和 33 年の改訂以来，文部省の告示として，学習内容を規定するものとなった。しかしながら，外国語の場合は，言語材料中心の必修習項目リストとしての意味合いは改訂のたびに薄められ，外国語（英語）教育の目標とアプローチを示すための「大綱」へと向かっている。より具体的な指導内容や手順を含むシラバスの提供に関しては，教科書などの教材や，学校現場の教員の取り組みに委ねるようになってきている。

ここに至って，教員の側に，生徒に必要と思われる項目を知識として一方的に教え込む伝統的方法に代わる，新しい方法論が必要になるはずである。これはもちろん，言語活動という概念が昭和 45 年の改訂で導入されてすぐに考慮されてしかるべきことだったのであるが，学校現場，特に高等学校での実態は遅れ気味で，昭和 54 年改訂の，高校への総合英語科目「英語Ⅰ」，「英語Ⅱ」の導入を経て，平成元年改訂での，コミュニケーション重視の指導要領へと至り，ようやく「言語活動」をどう受け止め展開したらいいかという話題が教員の間にのぼるようになった。オーラル・コミュニケーション A，

B, C という科目のいずれかを必ず選択すべきとするカリキュラム設定がなされたため、とうとう、一般大多数の高校教員の意識に、指導方法と言う概念が上がってきたのである。

しかし、それにも関わらず、一部の教員達からは、「街の会話学校が教えるような定型表現を教えるだけで学校英語の授業が成り立つのか」という、伝統的な発想からのナイーブな疑問も多く投げかけられた。現行の指導要領を実施してから数年後、筆者が教科書調査官として、教科書研究指定校となっている某県の高等学校を訪問した際に、担当教員から受けた訴えは「オーラル・コミュニケーションといっても、本校の生徒は英語力がないので、話せといっても話せないし、オーラルの教科書は易しすぎるので教えるところがない」というものであった。オーラル・コミュニケーションの授業にこそ、教科書をなぞり解説する伝統的方法から脱却することが求められているということを理解していないケースであると、残念に思った。

さらに、高等学校での英語教育の、英文法授業『オーラルG』の存在は、雑誌『英語教育』別冊(2000)の調査でも明らかにされているが、今や公然の秘密である。学習指導要領の理念を具体化する授業を避け指導要領を空洞化する現象として極めて象徴的である。和田(1994)は、学習指導要領には意識改革と現実改革の2つの役割がある前置きした上で、「(この2つの役割が)一体化されず、ズレがあるところに学習指導要領をめぐるすべての問題がある。」と説明し、「意識改革としての側面に注目する人たちは、その先導性を捉え、評価する。しかし、また、先導性の故に、理念的にすぎると言う立場から、空洞化の憂き目を見ることになる。」と言う。

自分で費用を払い積極的に研修会に参加する英語教員がいる一方で、サイレント・マジョリティとでも呼ぶべき、多くの英語教員がいる。彼らの声を拾い上げることはなかなか難しい。また、さらに一方には、コミュニケーションのための言語活動を内容の浅いものとして、深い人間性への探求や言語そのものへの理解といったテーマを外国語教育の目標に置き、コミュニケーションを対立的な存在と捉え批判する意識も存在する。また、大学入学試験に生徒を合格させることこそ現実的な発想として、コミュニケーション中心の指導を忌避する意識も根強く存在する。これらの意識が『オーラルG』を支えているのであると、筆者は考える。

確かに大学入試は、岡(2000)で新里が認めるように、高等学校以下の英語教育に大きな影響を持っていることは否定できない。しかしながら、どちらの方向へ大学入試を改善しなければならないかについてのコンセンサスは乏しいと新里は言う。実際、大学によっては、大規模な入試の改革が行われ、全体で見れば少しずつではあるが変化は始まっているものの、学習指導要領をどのように受け止め具体的な入試問題とするのかについては、個々のケースの問題であり、大学それぞれが模索の状態にある。

中曽根弘文文部大臣が私的諮問機関として2000年に委嘱を受けた『英語指導方法等改善の推進に関する懇談会報告(2001)』によれば、平成11年度の大

学入試において実用英語技能検定（英検）を活用している大学は 249 大学 TOEFL を活用している国立大学は 7 大学，リスニングテストを実施している大学は，国立 45，公立 10，私立 65 大学となっている。懇談会報告では，入試における英語の出題方式や内容，評価方法等について研究を進める必要があること，その際は，生徒の英語学習に対する内発的動機や学習意欲を阻害することがないように，また，中・高等学校の英語教育をゆがめることがないようにする観点が重要であると述べている。

この報告の趣旨をくみ，高等学校から大学までを巻き込んだ，外国語教育改革の大きな流れを作ってゆくことは，今後の重要な課題である。

このような理念と現実の乖離を修正するべく，今回の改訂のように，指導要領の文言に，「言語の使用場面と働き」という，今までにない具体的方向性を明確にした内容を盛り込んだことは評価できる。しかしながら言葉を指導要領の紙面にいくら尽くすとしてもそれだけでは，意識改革を迫るには十分でない。全ての教員に対して呼びかける具体的な行政施策を展開して行かなくてはならないことは，行政側としても十分承知していることである。次の項では，現在行われている施策の主なものについて考察する。

2. 行政の取り組みと課題

1) 指導要領についての伝達

実際に，文部科学省（文部省）は，さまざまな取り組みを通じて，学習指導要領の趣旨の徹底を図ってきた。教科ごとの「指導要領解説」（平成元年版までは義務教育学校用については「指導書」と呼んだもの）の刊行，各地方自治体の指導主事を集めての，口頭による「伝達講習会」や「運営改善講座」などは，従来から行われて来た。これらを受けて各地方自治体は「指導資料」などを作成し，独自に，初任者研修や再研修の機会を提供する。和田(1994a)が言うように「これらの基礎資料は学習指導要領の理念を具体的活動とか行動の形で知ることができるものであり，従って，逆に，理念を規定する力を持っている」ものである。とすれば，その中味が重要な意味を持つことになるのであるから，各自治体行政の責任は大きい。いわゆる「上位下達」で形式的な事務処理にならないよう，斬新で具体的な施策が求められる。

2) 教員の研修

文部科学省が，特に，直接中堅教員向けのものとして，従来，国立教育会館筑波分館(平成 13 年度より独立行政法人教員研修センターに改組)で行ってきた指導者講習会があったが，平成 5 年（1993 年）度までは 200 人規模だったものを，6 年には参加者を 3 倍に増やし，全国を 6 つのブロックに分けて実施，さらに平成 12 年度からは 10 ブロックで行い，13 年度には 2000 人規模での実施が計画されている。量的な拡充とともに緊急に対応すべき課題は，適切な研修内容の開発と，研修指導者の確保である。

また、高等学校教員対象の在外長期研修も、昭和 54 年度に 100 人前後程度の規模での 2 か月間研修として始まったものだったが、6 か月研修や 12 か月研修を主とした、年 150 人規模のプログラムとして成長し、平成 12 年度現在までに、累計で 4000 人近い教員が派遣されている。今後は、研修終了後の、研修成果の現場への還元が確実に行われるよう、一層の行政的配慮を検討する必要があるだろう。

3) 大学院修学休業制度

教員が国内外の大学院に在学し、専修免許状を取得する機会を拡充するため、教育公務員特例法等の一部を改正し大学院修学休業制度が創設された。平成 13 年 4 月より、最長 3 年間の休業が認められる。

4) 小学校教員の英語研修

総合的な学習の時間に行う、外国語会話などの指導に対応するべく、小学校教員についても、2 週間程度の宿泊研修プログラムが新規に行われる。600 人程度の規模のものになる予定である。

5) クラスサイズの縮小

文部科学省は平成 13 年度予算から「第 7 次公立教職員定数改善計画」と銘打ち、5 か年計画で、学級定員を大幅に減少させるプロジェクトを開始する。平成 17 年度までに 2,500 人の増員を行い、小学校は 1 クラスあたり 18.6 人、中学校は 14.6 人を目標としている。コミュニケーションを実際に行わせる授業においての、内容の充実が期待される。

6) その他

その他、外国語教育に関して、平成 13 年度予算では、以下のようなものがある。

(a) 外国語の指導事例等に関する調査研究〔平成 13 年度新規〕

(短期語学研修講座等における効果的な指導事例等の調査研究。)

(b) 外国語指導方法改善研究事業〔平成 13 年度新規〕

(中・高等学校外国語教育におけるモデル的な授業事例のビデオ作成。)

(c) 小学校における英会話指導手引の作成〔平成 13 年春刊行予定〕

(d) 非常勤講師配置事業費補助〔平成 13 年度新規〕

(報酬及び交通費の 1/3 を国が補助、小学校外国語学習のための特別非常勤講師分として、1,003 人(1 県・市 17 人)分を計上。)

このように、他の教科とは異なり、十分とは言えないまでも、積極的に行政が外国語教育に取り組もうとしている姿勢は、顕著である。今後も、具体的内容を充実するために、地方自治体の教育委員会、教員養成系大学におけ

る外国語科指導法担当者，そしてもちろん現場の教員，学校を支える地域など，すべての方面からの積極的な働きかけが求められる。

VI. まとめ

従来に比べれば，外国語教育に携わる教員を支援する，極めて積極的な行政施策がとられるようになってきている。このように，研修を受ける教員の数が増加すれば，その分，学校現場での，新しい指導方法についての情報や意見の交換が活発になるだろう。新しい意識を持った教員数が，絶対多数にならなくとも，ある一定の人数までに到達すれば，そこから先は2次曲線のような急カーブを描いて，急速に全体への意識改革へ向かって動き始めるといふ，いわゆる，クリティカル・マスに到達するまでは，まだ，かなりの努力が必要とされるであろう。期待したい。

現在のところは，研修参加者が研修の成果を十分に現場に還元できるよう，行政は，一層適切なフォローアップを提供できるような施策について検討する必要があることを理解している。そのためには，研修の内容ばかりでなく，受講者の意識や希望など，また研修後の状況などについても，きめ細かく研究や調査を実施してゆくことが必要となるであろう。

引用・参考文献

- 安藤昭一（1993）「指導要領の変遷と教育現場」『英語教育』8月号 Vol. 42 No. 16. 20-22
- 文部科学省初等中等教育局国際教育課（2001）『英語指導方法等改善の推進に関する懇談会 報告』文部科学省（非売品）
- 福井保（1979）「戦後学制改革と英語教育」『現代の英語教育 1 英語教育問題の変遷』66-90 研究社出版
- 平田和人（編著）（1999）『中学校新教育課程の解説 外国語』第一法規
- 井村元道（1994）「英語教育年表 この10年を中心に」『現代英語教育』創刊30周年記念号3月臨時増刊 6-11 研究社出版
- 影浦攻（編著）（1989）『改訂中学校学習指導要領の展開 外国語(英語)科編』明治図書

古賀範理（2000）『「学習指導要領一般編（試案）」の作成経緯について』 久留米大学外国語教育研究所紀要第7号

小池生夫(他)「パネルディスカッション 21世紀への英語教育」『英語展望』1994年春号 ELEC

国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会(編)（1980）『文部省学習指導要領[19] 外国語科編（1）』 日本図書センター

国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会(編)（1980）『文部省学習指導要領[20] 外国語科編（2）』 日本図書センター

国立教育研究所内戦後教育改革資料研究会(編)（1980）『文部省学習指導要領[21] 外国語科編（3）』 日本図書センター

文部省（1958）『中学校学習指導要領』（昭和33年10月1日文部省告示第81号）大蔵省印刷局

文部省（1959）『中学校外国語[英語]指導書』 開隆堂出版

文部省（1960）『高等学校学習指導要領』（昭和35年10月1日文部省告示第94号）大蔵省印刷局

文部省（1969）『中学校学習指導要領』（昭和44年4月14日文部省告示第199号）大蔵省印刷局.

文部省（1970）『中学校指導書 外国語編』 開隆堂出版

文部省（1970）『高等学校学習指導要領』（昭和45年10月15日文部省告示第281号）大蔵省印刷局

文部省（1977）『中学校学習指導要領』（昭和52年7月23日文部省告示第156号）大蔵省印刷局

文部省（1978）『中学校指導書 外国語編』 開隆堂出版

文部省（1978）『高等学校学習指導要領』（昭和53年8月30日文部省告示第163号）大蔵省印刷局

文部省（1979）『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』 一橋出版

文部省（1989）『中学校学習指導要領』（平成元年3月15日文部省告示第25号）大蔵省印刷局

文部省（1989）『中学校指導書 外国語編』 開隆堂出版.

文部省（1989）『高等学校学習指導要領』（平成元年3月15日文部省告示第26号）大蔵省印刷局

文部省（1989）『高等学校学習指導要領解説 外国語編 英語編』 教育出版

文部省（1998）『中学校学習指導要領』（平成10年12月14日文部省告示第176号）大蔵省印刷局

文部省（1999）『中学校学習指導要領(平成10年12月)解説－外国語編－』 東京書籍

文部省（1999）『高等学校学習指導要領』（平成11年3月29日文部省告示第58号）大蔵省印刷局

文部省（1989）『高等学校学習指導要領(平成10年12月)解説－外国語編・英語編－』 教育出版

- 森住衛（1995）「学習指導要領の変遷が意味すること」『英語教育』9月増刊号 Vol.44 No.8. 16-18 大修館書店
- 新里眞男（1999a）「新学習指導要領のねらい」．『英語教育』6月号 Vol.48 No.4. 8-10 大修館書店
- 新里眞男（1999b）「実践的コミュニケーション能力の育成を目指した英語教育の展開」『中等教育資料』5月号. 68-69 文部省
- 新里眞男（1999c）「生徒と教師が創る21世紀の英語教育－新学習指導要領のねらいと授業実践への期待」『英語展望』夏号 8-14 ELEC
- 新里眞男(編著)（2000）『高等学校新学習指導要領の解説 外国語』 学事出版
- 岡秀夫(他)（2000）「座談会：英語Ⅰ・Ⅱの授業はどう変わる」『英語教育』2000年1月別冊 23-45 大修館書店
- 「資料1 全国公立高校進学校アンケート集計結果」『英語教育』2000年1月別冊 11-12 大修館書店
- 「資料2 47都道府県英語指導主事アンケート集計結果」『英語教育』2000年1月別冊 13-19 大修館書店
- 和田稔(編著)（1989a）『改訂高等学校学習指導要領の展開 外国語(英語)科編』 明治図書
- 和田稔(編著)（1989b）『高等学校新教育課程の解説 外国語』 第一法規
- 和田稔（1994a）「教育行政と英語教育 学習指導要領を中心として」『現代英語教育』創刊30周年記念号 3月臨時増刊 106-108 研究社出版
- 和田稔（1994b）「英語教育行政論（試論）」伊藤健三先生喜寿記念出版委員会編『現代英語教育の諸相 伊藤健三先生喜寿記念論文集』76-84 研究社出版

第 2 部

調 査 編

第1章 現職英語科教員の研修に関する実態調査報告

酒井 志延

I 研究の背景

中学校・高校の現職の教員が、「自己研修についてどのように感じているのか、またどのような目的か、そしてその自己研修を行うについて何か障害はあるのか」という件についてアンケート調査を行うことになった。従来、現職の教員へのアンケート調査は、学会や研修会などに参加された先生に対するものと全国の高校や中学校へアンケート用紙を送り、回答を回収する方法が一般的であった。前者の方式では地域が限られてしまうという欠点と研修に対して意欲的な先生の回答しか集まらない欠点がある。後者の方式だと、回収率が低いという欠点と校内英語科の有力者が回答することが多く、普通の先生の意見が反映されないという欠点がある。本研究では回収率を高くすることと日頃意見を伸べる機会が少ない先生のご意見を集めたいと考えたので、指導者講習会に加えて、都道府県で行われている5年次および10年次の経験研修会場で、指導主事の先生にお願いしてアンケート調査を実施することにした。その項目については、本研究会で過去の文献等の調査研究より、次の5項目を考えた。

- (a) 個人情報,
- (b) 研修しているかどうか、そしてしている人はその方法,
- (c) 研修の障害,
- (d) 日頃行っている授業・指導法そして制約がなければ行ってみたい授業・指導法

- (e) 英語科内研修の有無

以上を検討し、中学校及び高校の現職教員に対するアンケート調査を実施したのは、第3版(Appendix 1 参照)からである。

1. アンケート第3版について

1) 対象者及び実施・回収時期

指導者講習会	関東地区筑波研修参加者	回収日 1999年9月
	中国地区鳥取研修参加者	回収日 2000年9月

2) アンケート第3版の結果

表 2-1-1 個人情報について全員対象 n=110 単位 人

参加者	年令	種類	最終専攻	経験年数	研修有無
男 77	20代	2 中学	59 英米文学	56 6年未満	2 Yes 47
女 33	30代	77 高(全)	50 英語学	21 10年未満	20 42.7%
	40代	31 高(定)	1 英語教育	18 15年未満	46 No 63
			その他	15 20年未満	40 57.3%
				20年以上	2

表 2-1-2 日常的に研修している教師が対象 n=47

研修方法		研修の頻度		目的（複数答）		障害は	
自分教材	19 人	毎日	18 人	伝達能力	19 人	忙しい	30 人
通教	3 人	週 2 回以上	11 人	聴解力	12 人	教材が無い	2 人
ラジオ	19 人	週 1 回以上	8 人	読解力	9 人	指導者がいない	1 人
職場同僚と	6 人	2 週 1 回以上	2 人	作文力	1 人	障害は無い	10 人
民間で	3 人	月に 1 回以上	6 人	総合力	21 人	その他	7 人
公的機関で	9 人	その他	1 人	授業力	11 人		
Internet で	4 人			理論学習	5 人		
その他	4 人			異文化理解	8 人		
				その他	1 人		

表 2-1-3 研修していない先生が対象 n=63

研修したいか	研修方法 (複数答)		目的 (複数答)		障害はなんですか	
Yes 54 人 (85.7%)	自分教材	16 人	伝達能力	23 人	忙しい	49 人
	通教	3 人	聴解力	7 人	教材が無い	2 人
No 9 人 (14.30%)	ラジオ	11 人	読解力	1 人	指導者いない	7 人
	職場同僚と	12 人	作文力	1 人	方法わからない	5 人
	民間で	19 人	総合力	28 人	その他	5 人
	公的機関で	16 人	授業力	24 人		
	internet で	8 人	理論学習	3 人		
	その他	2 人	異文化理解	5 人		
			その他	0 人		

表 2-1-4 授業について全員 n=110 できる授業・してみたい授業は複数回答。

できる授業		してみたい授業		研修 ALT 抜き		研修 ALT つき		アンケート
文法	97 人	文法	23 人	定期	11 人	定期	10 人	Yes102 人
読解	92 人	読解	39 人	不定	52 人	不定期	50 人	(92.7%)
和文英訳	55 人	和文	24 人	その他	36 人	その他	36 人	No 7 人
聞く話す	68 人	聞く話す	76 人	無回答	11 人	無回答	14 人	(6.3%)
書く	43 人	書く	58 人					無回答 1 人
その他	6 人	その他	7 人					

表 2-1-5 中学・高校教員のできる授業としてみたい授業の比較

	中学校教員 n=59				高校教員 n=51			
	できる		してみたい		できる		してみたい	
文法	50 人	84.7%	9 人	15.3%	47 人	92.2%	14 人	27.5%
読解	46 人	78.0%	18 人	30.5%	46 人	90.2%	21 人	41.2%
和文英訳	24 人	40.7%	8 人	13.6%	31 人	60.8%	16 人	31.4%
聞く話す	41 人	69.5%	42 人	71.2%	27 人	52.9%	34 人	66.7%
書く授業	24 人	40.7%	33 人	55.9%	19 人	37.3%	25 人	49.0%
その他	3 人	5.0%	3 人	5.0%	3 人	5.9%	4 人	7.8%

3) アンケート第3版の考察

①細かいミスはあったが、述べにして 31 人の先生が自由記述（項目 18 と項目 21）の欄に意見を書いてくださった。このアンケートがそれだけの先生に何かを「言いたい」という気持ちを起こさせたと考えれば、全体的にみるとこのアンケートは妥当であったといえる。

②表 1 の「あなたは、授業準備以外に現在から遡って 1 年以内から継続的（1 月に 1 回以上）に何らかの研修をしていらっしゃいますか」という問いで、57.3% の先生が自発的に研修を日常的に行っていないことが判明した。

③表 2 から、日常的に研修している教師の像は、自分で選んだ教材かラジオ講座などで、毎週 1 回以上定期的に英語力の向上を目的とした勉強を行っている」と推察できる。そして、その勉強を実施するにあたっての障害は忙しいことだが、障害がないと考えている教員も 20%以上いる。

④表 3 およびそれに付随する記述の理由より、日常的に勉強をしていない教員の 85.7% は機会があれば、勉強をしたいと考えている。また、日常的に勉強をしている教員に比べると、研修方法として「民間」や「公的機関」といういわばお膳立てをしてもらった研修を期待していることがわかる。

⑤表 2 と表 3 より、研修を行うにあたっての障害については、日常的に研修している先生の 63.8% が、日常的にしていない先生の 77.8% が「忙しい」を理由にしている。

⑥表 4 より、英語科の教科内で行われる ALT 抜きの研修を「定期的実施」及び「不定期的だが実施」しているのは全体の 57.3% である。一方、ALT 付きの研修を「定期的実施」及び「不定期的だが実施」しているのは全体の 54.5% である。ALT は配属されていない学校あるので、ALT がいない研修より実施数が減るのは当然だが、両者の実施数があまり変わらないことから、教科内実施する学校は学校、ALT が配属されている可能性が多く、その学校では、教科内研修の習慣が付いていることが推察できる。ただ、「定期的」および「不定期的」の頻度は細かい調査の余地がある。

⑦表 4 より、授業に関するアンケートの実施率は 92.7% であった。学習者に授業の感想を書かせることに、多くの教員は抵抗を持っていないことが判明した。

⑧表 5 より、中学教員と高校教員の「できる授業」と「してみたい授業」の比較してみると、中学校の教員の方がよりコミュニケーションな授業に対し積極的であることが判明した。なぜなら中学の教員では文法、読解、および和文英訳の授業はそれぞれ 84.7%、78.0%、40.7% の教員が「できる」と答えているが、「してみたい」の項目では、それぞれ 15.3%、30.5%、13.6% に減っている。逆に「聞く話す」、「自己表現活動を中心とした書く」の授業はそれぞれ、69.5%、40.7% の教員が「できる」と答え、「してみたい」の項目では、それぞれ 71.2%、55.9% に増えている。

4) 第4版への変更点

第 3 版を実施してみて、さらに規模を広げてアンケート調査をするには、ふ

①日頃実施している研修形態，研修の目的に関する質問の方法が必ずしも明確でなかった。そのためにそれらに対する回答が複数になった。これは当然考えられることである。しかし，多く回答する先生のデータと1つしか回答しない先生のデータが混在している状況は好ましくないので，統計を取りやすいように最も重要視している方法を1つ回答してもらうような方法に変更する。

茨城県高校教員5年次研修参加者 回収日 1999年9月30日

2) アンケート第4版の結果

表 2-1-6 個人情報について全員対象 n=21 単位 人

参加者	年令	最終専攻	経験年数	研修の有無	研修方法
男性 6	20 代 13	英米文学 6	6 年未満 18	している 6	自分教材 1
女性 15	30 代 8	英語学 8	10 年未満 3	(28.6%)	ラジオ 2
		英語教育 3		していない 15	職場同僚 1
		その他 4		(71.4%)	民間で 1
					公的機関 1

表 2-1-7 研修している教員が対象 n=6

研修の頻度	目	的	できる授業は	してみたい授業は
毎日 0 人	伝達能力	5pnt	文法授業 7pnt	文法授業 4pnt
週 2 回以上 1 人	聴解力	6pnt	読解授業 17pnt	読解授業 9pnt
週 1 回以上 3 人	読解力	1pnt	和文英訳 3pnt	和文英訳 1pnt
2 週 1 回以上 1 人	作文力	0pnt	聞く話す 3pnt	聞く話す 11pnt
月に 1 回以上 1 人	総合力	7.5pnt	書く授業 5pnt	書く授業 12pnt
その他 0 人	授業力	7.5pnt	その他 1pnt	その他 4pnt
	理論学習	5pnt		
	異文化理解	0pnt		
	その他	1pnt		

「研修を行う障害があるとしたら」の項目は、全員が「忙しい」と回答。

表 2-1-8 研修していない教員が対象 n=15

研修方法	目	的	できる授業は	してみたい授業は
自分教材 2 人	伝達能力	25.5pnt	文法授業 20pnt	文法授業 9pnt
通信教育 0 人	聴解力	4.5pnt	読解授業 42pnt	読解授業 23pnt
ラジオ 1 人	読解力	0pnt	和文英訳 12pnt	和文英訳 5pnt
職場同僚と 0 人	作文力	1pnt	聞く話す 8pnt	聞く話す 34pnt
民間で 9 人	総合力	10.5pnt	書く授業 3pnt	書く授業 18pnt
公的機関で 3 人	授業力	21.5pnt	その他 1pnt	その他 0pnt
Internet で 0 人	理論学習	2pnt		
その他 0 人	異文化理解	7pnt		
	その他	3pnt		

「研修したくない」と回答したのは 1 人で、「毎日遅くまで学校での仕事をしているため現在のところ研修に行く時間がありません」

「研修を行っていない」先生にその理由をたずねたら、「12 人が忙しい」、2 人が「研修方法がわからない」と回答。

表 2-1-9 全員 教科内研修と授業アンケート n=21 人

ALT の参加なし	ALT が参加した	授業アンケート	改善努力
定期 1 人	定期 0 人	とったことがある 19 人	努めた 19 人
不定期 2 人	不定期 1 人	とったことはない 1 人	該当せず 1 人
していない 17 人	していない 19 人	無回答 1 人	無回答 1 人
無回答 1 人	無回答 1 人		

4) アンケート第4版の考察および第5版への改善点

①指導者講習会とは異なり、一般の教員がある意味で義務的に参加を強いられる5年次経験研修会でアンケートがうまく回収できるかが、第4版の実施の1つの目的であった。回答状況は1人の先生だけが項目18以降についてのみ無回答で、それ以外の先生はきちんと回答していただいた。そのことを考慮すると、このアンケート形式は5年次及び10年次経験研修会で受け入れられると推察できる。また、研修の目的、指導できる授業・指導法、および指導したい授業・指導法の項目のベスト3をかかせる方式にしたら、ポイント集計ができるので、より弁別的になった。ただ、この第4版が問題なく実施できれば、そのまま多くの地区で実施する予定であったが、分析の結果、修正および追加点が発見されたので、修正した第5版を作成することになった。

②日常的に研修をしていない先生の多くは「研修をやりたい」答えているが、現場には研修の必要性を感じていない先生も存在することが推察できる。また、研修に対して、意志が強いものも弱いものも存在する。したがって、個々の先生がどのくらい研修を必要としているのか問う項目を入れる。

追加：

7) 【全員の先生にお聞きします】。あなたは日頃、英語力 or / and 英語授業力を伸ばすために、定期的(1ヶ月に1回以上の)研修の必要性を感じていますか。

a) 大いに感じている, b) どちらかといえば感じている, c) どちらとも言えない, d) どちらかというと感じていない, e) ほとんど感じていない, f) その他 ()

③第5版の構成は、part 1が教員個人データ、part 2が研修について、そしてpart3に教員の信念について調査する。Part 3に本報告書第1部の第6章で考察した「学力評価」についてたずねる項目を入れる。

④先生が実施している研修形態については、形態要因（個人研修、公的（集団）研修）と目的（あるいは時間）要因（明日の授業のために、長期的なスパンで力を伸ばす）と、以下のように分類してきく形式に変更する。

第1形態 （個人研修×明日の授業のために）

第2形態 （個人研修×長期的なスパンで力を伸ばす）

第3形態 （集団研修×明日の授業のために）

第4形態 （集団研修×長期的なスパンで力を伸ばす）

この様に分類して回答してもらえると分析しやすくなる。また、日頃研修していない先生にも、するとしたらどのタイプか選んでもらう項目を追加する。

⑤研究メンバーの中から、「教員の信念」を問うなら、どのくらいの現場の教員が、「英語だけで授業ができる」と思っている教員がどれくらいいるのかまたそれが研修の有無で異なるのか調査したいというのでその項目を第5版に追加する。

追加：

24) あなたは、英語だけで授業をすることができますか？

a) できる, b) たぶんできる, c) どちらともいえない, d) たぶんできない, e) できない, f) その他 ()

Ⅱ 目的

現職英語科教員の自己研修に関する意識・実態を幅広い地域で調査することである。

Ⅲ 手続き

1. 対象者：全国の中学校及び高校の現職の英語教員
2. 方法：指導主事の先生を通して研修会等に集まった先生方にアンケートを実施，回収していただく。
3. 期間：1999 年から 2000 年
4. 測定具：アンケート第 5 版(Appendix 3 参照)
Microsoft Excel 2000, SPSS ver.10

Ⅳ 結果

1. アンケート実施対象者及び時期	
群馬県公立学校教員 5 年次研修参加者	回収 1999 年 11 月
福島県公立学校教員 10 年次研修参加者	回収 1999 年 12 月
茨城県立高校教員 10 年次研修参加者	回収 2000 年 1 月
文部省指導者講習会参加者	回収 2000 年 3 月
福島県相双地区講演会参加者	回収 2000 年 5 月
高知県高等学校初任者研修参加者	回収 2000 年 9 月
埼玉県高等学校 10 年次研修参加者	回収 2000 年 9 月
福島県公立学校教員 5 年次研修 参加者	回収 2000 年 10 月
青森県高等学校年 5 次研修+10 年次研修参加者	回収 2000 年 10 月
茨城県公立学校 5 年次+10 年次研修参加者	回収 2000 年 11 月
福島県公立学校教員 10 年次研修参加者	回収 2000 年 12 月

表 2-1-10 研修参加者のプロフィール n=344

参加者		最終専攻		経験年数	
男性	165 人	英米文学	153 人	初任者	31 人
女性	175 人	英語学	81 人	3 年未満	18 人
無回答	1 人	英語教育	50 人	6 年未満	60 人
20 代	93 人	その他	60 人	10 年未満	71 人
30 代	217 人	中学校	117 人	15 年未満	123 人
40 代	28 人	高校	222 人	20 年未満	24 人
50 代	6 人	その他	5 人	20 年以上	17 人

表 2-1-11 研修の必要性 n=344

	研修している先生*		研修していない先生	
とても感じている	93 人	58.9%	74 人	39.8%
やや感じている	46 人	29.1%	76 人	40.9%
どちらとも言えない	11 人	7.0%	21 人	11.3%
やや感じていない	2 人	1.3%	7 人	8.8%
全くかんじていない	1 人	0.6%	7 人	3.8%
その他	4 人	2.5%	1 人	0.5%
無回答	1 人	0.6%	0 人	0.0%

*:p.<0.05 Wilcoxon signed-ranks test 研修している先生の方が研修の必要性を感じている。

表 2-1-12 日常的な自己研修 n=344

日常的に研修を			方法（している先生だけ）	
している	158 人	45.9%	自分で選んだ教材	61 人
していない	186 人	54.1%	通信教育	8 人
			ラジオ講座	18 人
			職場同僚と	14 人
			民間団体で	23 人
			公的機関で	10 人
			インターネットで	10 人
			英字新聞	13 人
			その他の方法で	3 人

表 2-1-13 している先生は実態をしていない先生は「するとしたら」で回答

研修の種類**	している		していない	
第 1(個人研修×明日の授業のために)	39 人	24.7%	40 人	21.5%
第 2(個人研修×長期的なスパンで伸ばす)	78 人	49.4%	70 人	37.6%
第 3(集団研修×明日の授業のため)	22 人	13.9%	30 人	16.1%
第 4(集団研修×長期的なスパンで伸ばす)	15 人	9.5%	19 人	8.7%
無回答	4 人	2.5%	27 人	14.5%

研修の種類については best1 だけを集計した。

**p.<0.01 Wilcoxon signed-ranks test 研修している先生が個人研修を重視

表 2-1-14 研修の頻度

	研修している先生		研修していない先生	
毎日	20 人	12.7%	7 人	3.8%
週 2	27 人	17.1%	8 人	4.3%
週 1 回上	37 人	23.4%	34 人	18.3%
2 週 1 回上	16 人	10.1%	23 人	12.4%
1 月 1 上	43 人	27.1%	82 人	44.1%
その他	12 人	7.6%	23 人	12.4%
無回答	3 人	1.9%	9 人	4.8%

「頻度」は研修をしている先生はその頻度、していない先生は希望する頻度。

**: $p < 0.01$ Wilcoxon signed-ranks test 研修している先生の方が、研修の頻度が高い方を答えている

表 2-1-15 目的，障害，教科内研修

目 的		研修の障害は		ALT 抜き の研修		ALT 付き の研修	
伝達能力	540pnt	生徒指	417pnt	定期	17 人	定期	19 人
授業力	495pnt	授業準	366pnt	不定期	70 人	不定期	58 人
総合力	452pnt	部活動	332pnt	無し	242 人	無し	246 人
聴解力	169pnt	意志が弱	239pnt	その他	4 人	その他	3 人
異文化理解	105pnt	その他	187pnt	無回答	11 人	無回答	18 人
理論学習	61pnt	指導者無	151pnt				
読解力	46pnt	費用が高	138pnt				
作文力	37pnt	無し	6 人				
その他	14 人						

表 2-1-16 授業と評価について

日頃している授業		してみたい授業は		授業評価		結果を受けて	
読解	618pnt	聞く話す	723pnt	した	304 人	改善した	237 人
文法	466pnt	自己表現	595pnt	経験無	36 人	できなかった	45 人
聞く話す	465pnt	読解	336pnt	無回答	4 人	しなかった	4 人
自己表現	209pnt	文法	172pnt			その他	17 人
和文英訳	198pnt	和文英訳	82pnt			該当せず	40 人
その他	48pnt	その他	41pnt			無回答	1 人

「日頃している授業」と「してみたい授業」は、各教員にベスト 3 まで選んでもらい、各教員の選んだ 1 位に 3 ポイント，2 位に 2 ポイント，3 位に 1 ポイントを与えた。

表 2-1-17 英語だけで授業ができるかについて

	全員	研修している先生	研修していない先生
できる	59 人 17.2%	32 人 20.3%	27 人 14.5%
たぶんできる	104 人 30.2%	53 人 33.5%	51 人 27.4%
どちらともいえない	73 人 21.2%	29 人 18.4%	44 人 23.7%
たぶんできない	74 人 21.5%	28 人 17.7%	46 人 24.7%
できない	19 人 5.5%	7 人 4.4%	12 人 6.5%
その他	10 人 2.9%	8 人 5.1%	2 人 1.1%
無回答	5 人 1.5%	1 人 0.6%	4 人 2.2%

**: $p < 0.05$ Wilcoxon signed-ranks test 研修している先生の方が英語で授業ができると考えている

IV 第5版のまとめ

1. 第5版は、指導者講習会で回収したものもあったが、5年次及び10年次研修会を中心にアンケートを回収した。表10からアンケートを書いてもらった先生は女性の方が男性を上回っている。このことから、英語科は女性の先生の方が多いことがわかる。しかし、細かく見てみると、中学校が男性47人対女性70人であるのに対して、高校は男性115人対女性102人となっている。つまり、中学校の方は、女性の先生の方が多いが、高校は必ずしもそうはいえないのが現状であろう。

2. 表12から、定期的に自己研修を実施していらっしゃる先生は、45.9%である。第3版の調査では、42.7%であったので、だいたい半数弱の先生が定期的に研修を行っていらっしゃるのが実態であろう。

3. 表11はある意味で当たり前のことを表している。つまり、定期的に研修していらっしゃる先生の方が研修の必要性を強く感じていらっしゃる。「定期的に研修していらっしゃらない先生」のグループには研修の必要性をほとんど感じていない層がある。この層に対して、その理由の究明が必要であろう。

4. 表12と表13から、現在の現職教員の日常的研修が、自己で行う研修が主体であることがわかる。5年次経験研修や10年次経験研修をのぞくと、現状の公的研修はあまり行われていない現状がわかる。そして、その自己研修の目的は長期的に力を伸ばすことが主眼になっている。そして表14より、実践している先生の研修頻度としていない先生の「仮にするとしたら」の研修頻度に明確な差が出た。実践しない先生の44.1%は、研修をしてもせいぜい月に1回程度と考えている。ところが、研修をしている先生は「毎日」、「週2回以上」、そして「週に1回以上」と答えている先生が50%を超える。定期的にできるスタイルを作り上げることが研修を行うために重要だということがわかる。

5. 表15から、研修の目的が、英語力と授業力の強化が大きなポイントであることがわかる。一般的に自己研修では、授業力の強化に比較すると個人ペースでできる英語力の強化の方がより容易である。授業力の強化は授業が相互的なものである故に、個人研修より集団研修の方がむいている。そうすると、教員の定期的研修を自己研修に頼っている現状では、現職教員の授業力の向上はある程度限界があることがわかる。

6. 表15から、教科内研修が7割の学校でほとんど実施されていないことがわかる。アンケートの中に「自分の指導法を変えるのもたいへんだが、他人の指導法を変えるのはもっとたいへんだ」というコメントがあった。教科内での指導法等の研修の難しさを物語っている。

7. 表 16 から、「できる」授業である伝統的「文法」と「読解」から自由に選択できるならおしえてみたいコミュニケーション科目の「聞く・話す」と「自己表現活動」にシフトしていることがわかる。

8. 表 16 より、授業評価は 88.3%の先生が実施していらっしゃるということがわかった。うまく導入すれば、授業を改善していくための授業評価票を実施して、授業力を高めていく可能性があることを示唆している。

9. 表 17 から、英語での授業に関しては、日頃研修していらっしゃる先生と、していない先生の差が顕著に現れたことが判明した。

V 今後の課題

1. アンケートを多忙な指導主事の先生にとってもらうのは、たいへんご迷惑をおかけすることになる。研究を始める前には、この点を比較的容易に考えていた。しかし、この研究を続けているうちに、この種のアンケートを採るには、指導主事の先生の個人的な判断ではなくて、上級者の判断が必要となることがわかった。そしてこのアンケート調査では、指導主事の先生に上司の先生の許可をもらっていただくというお手間をかけた。このような、ある意味での個人的な好意をお願いするためには、個人的な結びつきを日頃からしっかりとっておく必要がある。中学校や高校の現職の先生の研修について研究する時に、指導主事の先生の協力があるとかかなりスムーズに行くことが多い。しかし、指導主事の先生に、依存してばかりはいられないので、独自のネットワークの構築も検討する必要がある。その点で有力なのは、ホームページを立ち上げたり、メイリングリストを作ったりして現職の先生に直接働きかける方法である。次年度では現職の先生が必要とする情報の交換やアドバイスなどをとおして、この研究チームのネットワークづくりを検討してみる。

2. 表 15 から、研修の障害について答えた多くの先生が「忙しい」をその理由にあげられている。しかし、生徒指導や部活動に関わると、1日 20 分を NHK のラジオ講座に割けないほど「忙しい」のであろうか。自分が高校の現場で働いていたときのことを振り返ってみると、育児や介護に追われる先生などを除くと、一日の仕事で疲れきって、研修をするほど気力が起きないというのが現状ではないだろうか。また、研修しても給料が上がったりするような何か見返りに該当するものがないので、気力を奮い立たせて研修を実践することができない現状もあるのではないか。これでは現職教員の研修は進まない。今後、先生方を奮い立たせるような研修して成果を上げた先生に対する見返りについても検討する必要がある。

3. 授業評価のアンケートを実践していらっしゃる先生が多かった。そして、

その8割近い先生がその結果を受けて授業を改善した経験をお持ちだということは、「自己研修」ということでは重要であると思う。ただ、自分の見聞きした範囲であるがこのようなアンケートは学年末に1回だけ実施されていることが多い。しかし、それでは改善点が次の年に持ち越されてしまうので、年度途中で数回実施すると、改善すべき目標が達成されたかどうかははっきりするので効果的である。また、学習者が自分自身を振り返る項目も必要であると考え、「自分は努力した」という項目も入れることも重要である。この方式になじめば、授業力向上のために効果的なアクション・リサーチに結びつけることができる。これを現職の先生に知っていただく活動を検討する。

4. 自己研修の目的として、英語力の向上と同時に授業力の向上に対する希望が多い。それが現在、授業の名人や達人の技を紹介するセミナーに人気ある原因を表しているのだろう。名人芸や達人芸は、完成させられた先生方の多くの失敗とその反省のもとにできあがったものであろう。そのようなセミナーは名人や達人は芸や技を示してくれるが、なかなかその失敗の記録や内省の歴史を紹介してはくれない。名人や達人から与えられる芸をまねるだけでも、教師は成長するかもしれないが、やはり限度がある。そのことを日本語教育の分野の研究者の岡崎・岡崎(in 横溝 2000:6)は以下のように述べている。「よりよい日本語教師を育成していく方法として、1980年代までは教師として必要だと思われる技術を指導者が訓練によって教え込みマスターさせることで、教えることを伸ばしていこうとする「教師トレーニング (Teacher Training)」という考え方が主流を占めていた。しかしながら、教師が教室の中で実際に直面する問題は多種多様であり、トレーニングによってたたき込まれた一つの教え方を忠実に実行するだけでは対応できない場合も少なくない。そこで、「教師の成長 (teacher Development)」という考えで、教師の育成を図ろうとする方向への転換がなされ、「教師トレーニング」から「教師の成長」へのパラダイムシフトが生じたのである。このようなパラダイムシフトの結果、自分が持っている「どう教えるか」についての考えを自分の教育現場の実際に応じて捉え直し、それをどう実践し、その結果を観察し内省して、よりよい授業を目指すことができる能力を日本語教師は要求されるようになったのである。

いうまでもなく、英語教育でもこのようなパラダイムシフトが起こりつつあるし、起こしていくことが必要であろう。このパラダイムシフトは、教員の授業能力の向上と同様に教員の人間的成長をねらいとしている。このような観点で授業力について多くの現職の先生が研修できる方法を研究していきたい。

引用・参考文献

- 中嶋洋一(2000)『学習集団をエンパワーする30の技』 明治図書
Richard J. C. (1996) Reflective Teaching in School Language Classrooms
C. U. P.

- 酒井志延 (1992)「英語教育における授業評価の開発に関する研究:高校の場合(1)」
関東甲信越英語教育学会『研究紀要』第6巻, 25-33
- 酒井志延 (1993)「授業評価票を用いた授業改善の事例研究:高校の場合---英語読解の授業において」, 上越教育大学大学院学校教育研究科言語系コース
(英語)『研究論集』第8巻, 3-15
- 柳瀬陽介, 横溝紳一郎, 峰野光善, 吉田達弘, 兼重昇, 那須敬広, 藤井浩美,
加藤賢一, 三浦省五 (2000)「アクション・リサーチと第2言語教育研究」,
「英語教育」 vol. 49, No. 8, 42-59
- 横溝紳一郎 (2000)『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社

Appendix 1 アンケート第3版

項目

I. あなた自身について

- 1) 性別は: a) 男性 b) 女性
- 2) 年令は: a)20代 b)30代 3)40代 4)50代 5)60代以上
- 3) 勤務校の種類は: a) 中学校 b) 高校 (全日制) c) 高校 (定時制)
d) 高専 e) 教育センターまたは指導課 f) その他 ()
- 4) 勤務校の所在地は: () 市・郡 () 町・村
- 5) 最終学歴での専攻分野: a) 英米文学 b) 英語学・言語学 c) 英語教育学
d) 英語以外の外国語 e) その他 ()
- 6) 教育歴 (ただし, 塾等は除きます): a) 初任者 b) 3年未満 c) 6年未満 d)
10年未満 e) 15年未満 f) 20年未満 g) 20年以上

II. 研修についてあなたの経験と考えについて

7) あなたは, 授業準備以外に現在から遡って1年以内から継続的 (1月に1回以上) に何らかの研修をしていらっしゃいますか:

- a) している b) していない

【「(a) している」とお答の方は, このまま (8) にお進みください。「(b) していない」とお答の方は(12)にとんでください】

★(8)~(11)までは, (7)で「(a) している」と, お答えの人に聞きします。

8) その研修の形態は:

- a) 自分一人で, 自分の選んだ教材で b) 自分一人で, 通信教育で,
c) 自分一人で, ラジオ講座とうで, d) 職場の同僚と, e) 民間の団体で,
f) 公的機関で, g) インターネットで, h) その他 ()

9) その頻度はどの程度ですか,

- a) ほぼ毎日, b) 週に2回以上, c) 週に1回以上, d) 2週に1回以上,
e) 1月に1回以上, f) その他 ()

10) その研修の目的はなんですか:

- a) 英語のコミュニケーション能力を高めるため, b) 英語の聴解力を高めるため,
c) 英語の読解力を高めるため, d) 英語の作文力を高めるため, e) 総合的な英語力を高めるため, f) 授業力を高めるため, g) 理論を学習するため,

h) 異文化理解, i) その他 ()

11) その研修を続けていくために障害があるとすればなんですか。

a) 忙しいこと, b) 適切な教材がないこと, c) 適切な指導者がいないこと,
d) その他 () e) 特に障害はない

[(16)にお飛びください]

★(12)は, (7)で「(b) していない」と, お答えの人に聞きします。

12) チャンスがあれば, あなたは授業準備以外に継続的(1月に1回以上)な研修をしてみたいと思いますか:

a) 研修をしてみたい b) 研修はしたくない

「(a) してみたい」とお答の方は, このまま (13) にお進みください。「(b) していない」とお答の方は, その理由をお聞かせください, そして(16)にお飛びください ()]

★(13)は, (12)で「(a) 研修をしてみたい」と, お答えの人に聞きします。

13) その研修の形態は:

a) 自分一人で, 自分の選んだ教材で b) 自分一人で, 通信教育で, c) 自分一人で, ラジオ講座とうで, d) 職場の同僚と, e) 民間の団体で, f) 公的機関で, g) インターネットで, h) その他 ()

14) その研修の目的はなんですか:

a) 英語のコミュニケーション能力を高めるため, b) 英語の聴解力を高めるため, c) 英語の読解力を高めるため, d) 英語の作文力を高めるため, e) 総合的な英語力を高めるため, f) 授業力を高めるため, g) 理論を学習するため, h) 異文化理解, i) その他 ()

15) 現在研修を行なっていない理由はなんでしょうか: a) 忙しいから, b) 適切な教材がないから, c) 適切な指導者がいないから, d) 研修方法がわからないから, e) その他 ()

◎全員の方にお聞きします。

16) あなたが教えることのできる授業はどれでしょうか(複数回答可)

a) 文法の授業, b) 読解の授業, c) 和文英訳の授業, d) 聞く話すを中心とした授業, e) 自己表現活動を中心とした書く授業, f) その他 ()

17) 授業活動が自由に選択できるとすれば, あなたが教えてみたい授業活動はどれでしょうか(複数回答可) a) 文法の授業, b) 読解の授業, c) 和文英訳の授業, d) 聞く話すを中心とした授業, e) 自己表現活動を中心とした書く授業, f) その他 ()

もし, 授業活動を自由に選択できない理由があればお聞かせください。

18) あなたが所属する英語科内の研修(ALT等英語母語話者を含まないもの)についてお聞きします。

a) 定期的に行なっている, b) 定期的ではないが行なっている,
c) その他 ()

19) あなたが所属する英語科内の研修(ALT等英語母語話者を含むもの)についてお聞きします。

a) 定期的に行なっている, b) 定期的ではないが行なっている, c) その他 ()

20) あなたは、生徒に自分の授業についての感想や意見を書かせることがありますか。a) ある, b) ない

21) 上記で反映できなかった、あなたのお意見をお聞かせください。

第3版の自由記述

【上記で反映できなかった、あなたのお意見をお聞かせください】

・大学受験に対応できる力をつけることと **communicative competence** を高めるという二つのニーズに対応するのは難しい。私自身も「受験のため」という言葉に甘え、努力しないでできてしまったし、大胆に授業を変えようという勇気もなかった。この研修で「教授法を絶対に変えなければ」という動機と勇気を与えられた。また改善するヒントもたくさん教えられた。

・今回はこうした官製の研修なので、費用もかからず来ていますが、こういうチャンスはあまり多くないのが現状です。夏休みなど、LIOJ や軽井沢の上智大研修などで、何万円も自腹を切って行なっている人もしています。県によって違う対応かとも思いますが、お金もあまりかからず研修できるチャンスがもっとほしいです。

・「速読・速聴」という言葉が最近使われるようになってきたが、とにかく読むスピードがない限り、能力(**communicative competence**)は向上しないと最近つくづく感じている。基本的語彙とある程度の背景的知識を身につけていないと会話も日常会話から先が進まず、ALT との交流も表面的に終わってしまう。日々「研修」に励まなければと思いつつ忙しさに追われてまともに研修に集中できない実態がある。それでも自分は英語を教えるプロの教師なのだという使命感が当然強くあり、そのジレンマにもだえている毎日である。

・自分自身では会話のが学習は継続していますが、生徒に教えた経験が少なく反省しています。また、英語を英語で教えると生徒の中には退屈するものも出てくると申し上げましたが、自分なりにそれを解決する方法も考え付かないわけではないのでがんばりたいと思います。現場に戻ったら、自らの授業の問題点を分析し、できるだけ英語を使って教えたいと考えています。

・英語科内全員で研修できるのが一番良い授業改善方法なのですが、実際、授業を他の先生方に見てもらい、率直な意見を述べたり、受けたりするということには抵抗を感じる先生方も多く、難しい状況です。ただし、AET や他の何人かの先生に働きかけ、**questionnaire** 以外の方法でも授業改善のために、新しいやり方で研修を積み、継続しようと思っています。わたしもいつか英語で授業を展開したいと考えていますが、特に文法事項についてはどうしてもいままでどおりの説明的な授業になってしまいがちです。文法の説明だけに終始するのではなく、文法を使って何かを行なわせる活動を取り入れることが大切だということも納得のいくことなのですが、それでは具体的に考える段になると、なかなか良いアイデアが浮かばないというのが本音のところでは。

Appendix 2 アンケート第4版

項目

I. あなた自身について

- 1) 性別は： a) 男性 b) 女性
- 2) 年齢は： a) 20代 b) 30代 3) 40代 4) 50代 5) 60代以上
- 3) 勤務校の種類は： a) 中学校 b) 高校（全日制） c) 高校（定時制）
d) 高専 e) 教育センターまたは指導課 f) その他（ ）
- 4) 勤務校の所在地は：（ ） 県（ ） 市・郡（ ） 町・村（ ）
- 5) 最終学歴での専攻分野： a) 英米文学 b) 英語学・言語学 c) 英語教育学
- d) 英語以外の外国語 e) その他（ ）
- 6) 教育歴（ただし、塾等は除きます）： a) 初任者 b) 3年未満 c) 6年未満 d) 10年未満 e) 15年未満 f) 20年未満 g) 20年以上

II. 研修についてあなたの経験と考えについて

- 7) あなたは、授業準備以外に現在から遡って1年以内から継続的（1月に1回以上）に何らかの研修をしていらっしゃいますか： a) している b) していない
[「(a) している」とお答の方は、このまま (8) にお進みください。「(b) していない」とお答の方は(12)にとんでください]

★(8)～(11)までは、(7)で「(a) している」と、お答えの人に聞きします。

- 8) その研修の形態で、最も力を入れているもの1つをお答えください。
a) 自分一人で、自分の選んだ教材で b) 自分一人で、通信教育で、 c) 自分一人で、ラジオ講座とうで、 d) 職場の同僚と、 e) 民間の団体で、 f) 公的機関で、
g) インターネットで、 h) 英字新聞で、 i) その他（ ）
- 9) その頻度はどの程度ですか、
b) ほぼ毎日、 b) 週に2回以上、 c) 週に1回以上、 d) 2週に1回以上、 e) 1月に1回以上、 f) その他（ ）
- 10) その研修の目的はなんですか。ベスト3を答えてください。 a) 英語のコミュニケーション能力を高めるため、 b) 英語の聴解力を高めるため、 c) 英語の読解力を高めるため、 d) 英語の作文力を高めるため、 e) 総合的な英語力を高めるため、 f) 授業力を高めるため、 g) 理論を学習するため、
h) 異文化理解、 i) その他（ ）
best 1（ ） best 2（ ） best 3（ ）
- 11) その研修を続けていくために障害があるとすればなんですか。
a) 忙しいこと、 b) 適切な教材がないこと、 c) 適切な指導者がいないこと、 d) その他（ ） e) 特に障害はない

[(16)にお飛びください]

★(12)は、(7)で「(b) していない」と、お答えの人に聞きします。

- 12) 機会があれば、あなたは授業準備以外に継続的（1月1回以上）な研修を試みたいと思いますか a) 研修を試みたい b) 研修はしたくない
[「(a) 試みたい」とお答の方は、このまま (13) にお進みください。「(b) したくない」とお答の方は、その理由をお聞かせください、そして(16)にお飛びください（ ）]

★(13)は、(12)で「(a) 研修をしてみたい」と、お答えの人に聞きます。

13) その研修の形態で、最もしてみたいものを1つお答えください。

a) 自分一人で、自分の選んだ教材で b) 自分一人で、通信教育で、 c) 自分一人で、ラジオ講座とうで、 d) 職場の同僚と、 e) 民間の団体で、 f) 公的機関で、 g) インターネットで、 h) 英字新聞で h)その他 ()

14) その研修の目的はなんですか。ベスト3をお答えください。

a) 英語のコミュニケーション能力を高めるため、 b) 英語の聴解力を高めるため、 c) 英語の読解力を高めるため、 d) 英語の作文力を高めるため、 e) 総合的な英語力を高めるため、 f) 授業力を高めるため、 g) 理論を学習するため、 h) 異文化理解、 i) その他 ()

best 1 () best 2 () best 3 ()

15) 現在研修を行っていない理由はなんでしょうか： a) 忙しいから、 b) 適切な教材がないから、 c) 適切な指導者がいないから、 d) 研修方法がわからないから、 e) その他 ()

◎全員の方にお聞きます。

16) あなたがよく指導している授業・科目あるいは指導方法はどれですか、best 3をお答えください。

a) 文法の授業、 b) 読解の授業、 c) 和文英訳の授業、
d) 聞く話すを中心とした授業、 e) 自己表現活動を中心とした書く授業、
f) その他 ()

best 1 () best 2 () best 3 ()

17) 自由に選択できるなら、あなたが教えてみたい授業活動はどれですか。ベスト3をお答えください。

a) 文法の授業、 b) 読解の授業、 c) 和文英訳の授業、 d) 聞く話すを中心とした授業、 e) 自己表現活動を中心とした書く授業、 f) その他 ()

best 1 () best 2 () best 3 ()

もし、授業活動を自由に選択できない理由があればお聞かせください。

18) あなたが所属する英語科内の研修 (ALT 等英語母語話者を含まないもの) についてお聞きます。

a) 定期的に行なっている、 b) 定期的ではないが行なっている、 c) 行なっていない、 (d)その他 ()

19) あなたが所属する英語科内の研修 (ALT 等英語母語話者を含むもの) についてお聞きます。

a) 定期的に行なっている、 b) 定期的ではないが行なっている、 c) 行なっていない、 (d)その他 ()

20) あなたは、読む力を養成するために、授業の前に生徒が「新出単語調べ、本文のコピー、本文の訳」を予習として行なうことは効果があると思いますか。

a) あるとおもう。 b) 効果より害の方が多いと思う。 c) その他 ()

21) あなたは「新出単語調べ、本文のコピー、本文の訳」予習またはこの改良型の予習について、生徒に指導または奨励されたことがありますか。

a) いつもしている。 b) 以前はしていたが止めた。 c) したことがない。
d) その他 ()

22) あなたは学年統一テストについてどうおもいますか。最もあてはまるものをひとつえらんでください。

a) 評価の公平さを図るために必要だ。 b) テスト作成の手間が少なくなって良い。 c) おしえかたが個人で異なるのにテストを統一するのはおかしい。 d) その他()。

23) あなたは、生徒に自分の授業についての感想や意見を書かせることがありますか。 a) ある, b) ない

★(24)は、(23)で「(a) ある」と、お答えの人に聞きします。

24) その意見や感想をもとにあなたの授業を改善しようと努められましたか。

a) つとめて、改善した, b) 努めたが改善しなかった, c) しなかった, d) その他()

25) 上記で反映できなかった、あなたのお意見をお聞かせください。

Appendix 3 アンケート第5版

項目

I. 【全員の先生にお聞きします】。あなた自身について

- 1) 性別は： a) 男性 b) 女性
- 2) 年齢は： a) 20代 b) 30代 3) 40代 4) 50代 5) 60代以上
- 3) 勤務校の種類は： a) 中学校 b) 高校（全日制） c) 高校（定時制）
d) 高専 e) 教育センターまたは指導課 f) その他（ ）
- 4) 勤務校の所在地は： （ 県 市・郡 町・村）
- 5) 最終学歴での専攻分野： a) 英米文学 b) 英語学・言語学 c) 英語教育学
- d) 英語以外の外国語 e) その他（ ）
- 6) 教育歴：a)初任者 b) 3年未満 c) 6年未満 d) 10年未満 e) 15年未満 f) 20年未満 g) 20年以上

II. 研修についてあなたの経験と考えについて

7) 【全員の先生にお聞きします】。あなたは日頃英語力 **or / and** 英語授業力を伸ばすために、定期的（1ヶ月に1回以上の）研修の必要性を感じていますか。
a) 大いに感じている, b) どちらかといえば感じている, c) どちらとも言えない, d) どちらかというと感じていない, e) ほとんど感じていない, f) その他（ ）

8) 【現在、継続的に研修をされている先生にお聞きします。すみませんが、この研修は、除いてください】。その研修は次のどのタイプに当てはまりますか。
1つの場合は（ ）の中に○を、二つ以上されている方は、順位をつけてください。この場合の「個人研修」は、「自分1人で行なう、自分で民間の学校へ行くなど自分が主体の場合です。」「公的研修」は「職場、研修センターなどで運営されるものです。学会などもここに入ります」。

- （ ）第1タイプ（個人研修×すぐつかえるノウハウをもとめるために）
- （ ）第2タイプ（個人研修×長期的に自分の英語力や授業力を伸ばすために）
- （ ）第3タイプ（集団研修×すぐつかえるノウハウをもとめるために）
- （ ）第4タイプ（集団研修×長期的に自分の英語力や授業力を伸ばすために）
- （ ）その他（ ）

9) 【研修されている先生にお聞きします】。研修形態で最も力を入れているものの1つをお答えください。

a)自分一人で、自分の選んだ教材で b) 自分一人で、通信教育で, c) 自分一人で、ラジオ講座とうで, d) 職場の同僚と, e) 民間の団体で, f) 公的機関で, g) インターネットで, h) 英字新聞で, i)その他（ ）

10) 【現在、継続的に研修を行っていない先生にお聞きします】。先生が研修なさるとしたら次のどのタイプを選ばれますか。1つの場合は（ ）の中に○を、二つ以上行いたい場合は、順位をつけてください。

- （ ）第1形態 （個人研修×明日の授業のために）
- （ ）第2形態 （個人研修×長期的なスパンで力を伸ばす）

- () 第3形態 (集団研修×明日の授業のために)
() 第4形態 (集団研修×長期的なスパンで力を伸ばす)
() その他 ()

11) 【現在、研修していらっしゃらない先生にお聞きします】。機会があれば、あなたは定期的な研修をしてみたいと思いますか

- a) 研修をしてみたい b) 研修はしたくない

「(b) したくない」とお答の方は、その理由をお聞かせください。

()

12) 【全員の先生にお聞きします】。研修をされている頻度又は研修をしてみたい頻度はどの位ですか。

- a) ほぼ毎日, b) 週に2回以上, c) 週に1回以上, d) 2週に1回以上, e) 1月に1回以上, f) その他 ()

13) 【全員の先生にお聞きします】。その研修の目的はなんですか。ベスト3を教えてください。a) 英語のコミュニケーション能力を高めるため, b) 英語の聴解力を高めるため, c) 英語の読解力を高めるため, d) 英語の作文力を高めるため, e) 総合的な英語力を高めるため, f) 授業力を高めるため, g) 理論を学習するため, h) 異文化理解, i) その他 ()

best 1 () best 2 () best 3 ()

14) 【全員の先生にお聞きします】。その研修をやるまたは続けていくために障害があるとすればなんですか。ベスト3をお答えください。

- a) 生徒指導で忙しい, b) 部活動で忙しい, c) 授業準備で忙しい, d) 適切な指導者がいないこと, e) 自分の意志が弱い, f) 費用が高い, g) その他 (), h) 特に障害はない

best 1 () best 2 () best 3 ()

15) 【全員の先生にお聞きします】。あなたが所属する英語科内の研修(ALT等英語母語話者を含まないもの)についてお聞きします。

- a) 定期的に行なっている, b) 定期的ではないが行なっている, c) 行なっていない, (d) その他 ()

16) 【全員の先生にお聞きします】。あなたが所属する英語科内の研修(ALT等英語母語話者を含むもの)についてお聞きします。

- a) 定期的に行なっている, b) 定期的ではないが行なっている, c) 行なっていない, (d) その他 ()

Ⅲ 【全員の先生にお聞きします】。授業についてあなたの実践と考えについて

17) あなたがよく指導している授業・科目あるいは指導方法はどれですか, best 3をお答えください。

- a) 文法の授業, b) 読解の授業, c) 和文英訳の授業, d) 聞く話すを中心とした授業, e) 自己表現活動を中心とした書く授業, f) その他 ()

best 1 () best 2 () best 3 ()

18) 自由に選択できるなら、あなたが教えてみたい授業活動はどれですか。ベスト3をお答えください。

a) 文法の授業, b) 読解の授業, c) 和文英訳の授業, d) 聞く話すを中心とした授業, e) 自己表現活動を中心とした書く授業, f) その他 ()

best 1 () best 2 () best 3 ()

もし、授業活動を自由に選択できない理由があればお聞かせください。

19) あなたは、生徒が日本の学校で英語の授業を受ける時、授業の前に生徒が「新出単語調べ、本文のコピー、本文の訳」を予習として行なうことは効果があると思いますか。

a) 強くそう思う。 b) どちらかというと思う。 c) どちらかと言えない。
d) どちらかというと思わない。 e) まったくそうおもわない。 f) その他 ()

20) あなたは「新出単語調べ、本文のコピー、本文の訳」予習またはこの改良型の予習について、生徒に指導または奨励されたことがありますか。

a) いつもしている。 b) 以前はしていたが止めた。 c) したことがない。
d) その他 ()

21) あなたは学年統一テストについてどうおもいますか。最もあてはまるものをひとつえらんでください。

a) 評価の公平さを図るために必要だ。 b) テスト作成の手間が少なくなって良い。 c) おしえかたが個人で異なるのにテストを統一するのはおかしい。 d) その他 ()

22) あなたは、生徒に自分の授業についての感想や意見を書かせたことがありますか。 a) ある, b) ない

23) 【(22)で「(a) ある」と、お答えの人に聞きします】。その意見や感想をもとにあなたの授業を改善しようと努められましたか。

a) つとめて、改善した, b) 努めたが改善しなかった, c) しなかった,
d) その他 ()

24) あなたは、英語だけで授業をすることができますか？

a) できる, b) たぶんできる, c) どちらともいえない, d) たぶんできない,
e) できない, f) その他 ()

25) 上記で反映できなかった、あなたのお意見をお聞かせください。

第5版の自由記述

【授業活動を自由に選択できない理由があれば】

・教科書の内容をカバーしなければならないこと。その先にはやはり入試があるから。

・高校入試という問題が一番中心となります。それに関連して、保護者は何があっても子供を少しでも高い高校に入れたいと切望している。子供もそのことが何より大切だと思っている。そのために入試に直結することを知りたいと思っている。

・同じクラスの生徒の能力に差がある。教科書を決められた時間で終わらなければならない。

- ・教科書をカバーしないと、保護者と子供が納得しない。

- ・教育課程および教科書。

定期および入試テストがあること。クラスに生徒指導上の問題があり，うまく聞く話すの活動ができない。

- ・高校入試のスタイル。

- ・時間や教師自身の力がない。

- ・高校入試がある。教科書をきちんとこなさないと生徒（親も?）が納得しない。

- ・高校入試，準備の時間の確保。

- ・教科書の単元テスト（業者）が教科書中心なので教科書をほっておけず，きちんとこなしてしまう。時間がかかってしまい，言語活動の時間が少ししかとれない。

- ・教える内容が決定しているため。

- ・高校入試制度。

- ・ろう学校なので，speaking や hearing は無理である。普通の生徒を教えてみたい。

- ・複数教員が，同一学年を横並びで担当する場合，進度などをそろえることが要求され，独自の取り組みを行う時間的余裕がない。

- ・週の英語の授業時間が少ない。

- ・大学入試に受からせよ，という周囲の pressure。

- ・学年・学校の英語科としての一定の授業形態を要求されるし，特定の先生の個人的なやり方，授業活動ができないように，科内で指導の仕方，進度を統一させているので。

- ・日常的な研修をあまり行っていませんでしたが，今回の研修に参加させていただき，授業改善のヒントを数多く得ることができたので，研修の大切さを再認識することができました。

- ・生徒の大学受験の希望を短時間で可能にしなければならないため。

- ・同一科目を複数の教員で教えるので，授業形態が違っていると不公平である。

- ・進学校であり，なかなか他の先生の合意が得られない。

- ・全て学年統一の授業内容で，自分一人が違う活動をする事ができない system になっている。

- ・大学受験（というよりは，模擬試験の偏差値）を考えると手っ取り早いのは文法と読解であって，どうしても聞く話すより先行してしまう。

- ・月に1回，土曜日の午後の中・高の英語の先生のための All English Seminar と年1回の3泊4日の All English Camp を行っています。年々参加者が増えており，ここで学んだことをぜひ北海道に戻って英語でレポートしてみます。ありがとうございました。

- ・強いていえば大学入試。・同一学年，同一科目を3～4人で教えているのが現状です。教務規定により，同一科目（同一教材）の授業については同一テストを実施することになっています。学年投書に，授業のやり方について相談しますが，どうしても「ノートに教科書の全文を写し，全訳を書き込んでいくことが英語の勉強だ」と主張して譲られない先生がおられたりします。学年の教科担当者の合意形成が非常に困難な場合があります。

- ・国立大学何名合格というノルマおよびそれを目指す生徒が多いこと。

- ・大学受験を念頭におくと，文法・読解中心の授業形態になる。

- ・入試，ペーパーテスト。

- ・総合的に教えなければならない。

- ・同一科目を持っている同僚との意見の相違。

- ・進学希望をかなえるために文法や長文読解などテストばかり意識することが多いため。共通教材，共通テストでは，授業の方法，進度すべてにおいて横並びが必要とされる。

- ・基本的には本校では，どのような授業でもよいことになっているが，実際進度が速く，聞く・話す・表現などの活動ができる余裕がない。

- ・授業時数が少ない（週1）なので，なかなか継続した指導ができない。

- ・聞く話す指導は生徒の語彙に制限があって内容が幼稚になる。自己表現活動を中心とした書く授業は中学校程度の表現のラレツになり内容が幼稚になる。

両方とも覚えるべき内容が確立していないので、生徒は予習しなくなり、成績が下がる。

- ・国公立 100 人！と叫ぶ一部の人の声が非常に大きい。

- ・自分の力の無さと生徒の力の低さでどうしても、基礎的な単調なことしかできない。

- ・教科内における共通テキスト・進度・定期考査。大学受験。

- ・学年統一ですすすめないと、欠点者が多い現状では生徒への（保護者への）欠点の基準が説明しづらい。

- ・共通進度が決まっており、試験範囲を終わらせるので精一杯。また共通の考査で、自分一人他と異なることをすると、結果としてテストで得点できない。

- ・英語嫌いの生徒が多く、学力も低いため、クリエイティブな言語活動を授業の中で取り入れていくのが困難。

- ・基本的な英語力の欠如。語彙も不足しているためコミュニケーション活動になかなかとり着かない。また、定着も悪く、一苦勞となってしまう。生徒同士のコミュニケーション活動も教員 1 人ではなかなか対応しきれない。

- ・生徒の数が 1 クラス 40 人では多すぎる。教科書を使用する割合が多すぎる。

- ・自分の指導力不足。3 年間を見越したカリキュラム（教材など言語材料の配列ではなく、生徒に身につけさせるべき技能の配列）を効果的に生徒の実態にあうように考えられていないから。

- ・授業をきちんと行える状態に生徒を持っていくこと自体が大変です。

- ・努力不足，勉強不足。

- ・生徒のレベル（中学校の復習をしていかないと進められない），他の教員とのすすめ方（他の先生がどんどん進んでしまう）（茨城，高校，20 代，女）。

- ・生徒の実力，興味が，読解，文法の授業を難しくしている気がする。生徒がなかなか文法を理解しようとしなかったり，読解を教えるほどの分量の英語を扱うことは難しい。

- ・教科書が試験範囲になるために，ある程度こなさなければならないので。

- ・テスト範囲を終わらせなければならない。テスト問題を作らなければならない

い。

- ・生徒の学力レベルが低すぎる。
- ・指導計画が学年を通して決まっていて、他の先生との進度を必ずあわせなければならないため。また、他の先生の指導形式が大きく違うことによって生徒に不公平さを感じさせないようにという配慮のため。
- ・指導者の能力不足、生徒の学習態度。
- ・カリキュラムのあり方、受験制度、人数。
- ・大学入試、授業の進度をあわせる。
- ・生徒の学力不足。
- ・書く活動を行った際のフォローや評価の時間があまりとれない。
- ・現在は自己表現活動や聞いたり話したりする活動が中心で、その他の時間がとれないし、そういう授業はやるべきでないとされているから。

【上記で反映できなかった、あなたのお意見をお聞かせください】

・教師の意識改革の必要性を強く感じます。これは無理ではないかという先入観が多すぎるように思います。

・特に他教科に比べて英語（外国語）教員には、定期的な研修が必要だと思う。語学指導では、今のクラスサイズでは生徒に力をつけたり夢を与えることは難しい。生徒のモチベーションをうまく高めたり引き出す力量が問われていると思う。創造力、明るさ、元気、アイデアが要求される。

・入試を諸悪の根源のように論ずるのは間違っているが、確かに理由の大きなウェートを占めていると思う。ただ、教師も自己研修をつみ、英語力（communication 能力）で、「すごい！」と思われる力をつけないといけない。そのために、研修のチャンスをもっと増やしてほしいし、予算面（教育全体に）で、もっとお金をかけないと、この国の教育に未来はないと思う。理想を言うだけなら誰でもできる。

・英語で授業をするのは、中 1 でも 6 ヶ月あれば可。しかし、私自身がそのような教育を中学時代に受けていなかったので「それでよいのか」という経験を越えられない疑問もある。教員採用の際に、model debate 等を試験として入れてはどうか。

- ・高校入試、大学入試制度を改善し、英語をテスト教科に入れないことが第一、

そして英語を学習する目的を明確に持たせること。

- ・何人かの生徒との間に壁を感じるがあった。生徒がしらけて乗ってこない。一部の生徒ですが、その一部が教室の雰囲気を作り出す。（いい意味でも悪い意味でも）。

- ・英語だけで授業をする自信が自分にはあまりない。でもやってみようと思う。（失敗しても．．．）

- ・特にありませんが、自分の英語力を少しつけていきたい。すくなくとも会話をもう少しできるようにしたいと思います。また、日本語教師や通検やガイドテストもとりたいのですが。

- ・入試を面接式にしてほしい。

- ・アルファベットさえともに覚えようとしなない生徒にどのような対応をとったらよいのでしょうか？。

- ・ろう学校の生徒のコミュニケーションな授業はどういうことが考えられるのかと思う。手紙のやり取りや e-mail なのだろうか。英語の手話が必要なのだろうか、「和訳する必要はない」というが、聴覚障害の生徒には日本語の学習もかねて、和訳は必要と思う。

- ・"Teaching English through English"について 現状で自分がそれを完全にやり切れていないのは、自分のせいだと反省をしています。ぜひこれから取り組んでいきたいと思います。一方、自分よりも恵まれない状況下で授業されている先生方のことを考えると、果たしてどうしたらいいのかと考えてしまいます。「英語教育」だけの問題というより、他教科を含めた「人間教育」の在り方という観点から論じる必要があるのだと思います。

- ・とにかく日常教科指導以外の仕事が多すぎて、こういう研修に参加することすら難しい状況である。

- ・私の学校では中間テストを共通テストで、期末テストを担当者別テストという風になっている。・「英語ができなくちゃ」というのは「できたほうがいい」というのと同じくらいのものだが、「できなくっていいんだよ」というのは「英語ができなかったらどうしようもないだろう」というのと同じくらいどうでもいいことです。

- ・私たちは教室で、教科の指導だけでなく生徒指導もしなければならない。授業中、騒いだり、立ち歩く生徒に対して、英語では指導が徹底されないという教科指導以前の問題がある。

・指導技術もちろんだが、生徒のやる気（動機付け）に関心があります。

・学習とはパーソナルな活動である。教員にとっても、生徒にとっても。勉強しようと思ったら、自分で機会をみつけ、切り拓いていけばよい。現に教員が言語や国際理解の研修にあてられるチャンスは、地域活動の中にもたくさんある。生徒=子供には、大人ほどのチャンスは提供されていないかもしれないが、それでも英語に触れようと思えば、触れるチャンスは以前よりは増えている。授業も、生徒に学習のきっかけを与えるチャンスに過ぎないと考えています。教員が研修を積み、それを切り売りするような授業はしたくない。研修に出て、学校をあけるより、1時間、1分でも生徒と同じ空間を共有して様々なきっかけを生徒に与えて生きたいと、考えているのですが、これではいけませんか？

・どの県でもどの地域でも、英語教師の授業力を高める研修をたくさん受けたいです。短期でなく長期的なものも含め(初任者、6年目籐以外に)各教師の必要に応じた研修を受けたいと思うし、様々な先生が受けると効果的だと思います。私自身、大学では英米文学を勉強したので教授法をもっとしっかり夜間等に勉強したいと思っています。

・生徒に英語力をの前に自分にもつけなければと思います。また、現状がよいと思えないがコミュニカティブな英語教育というものがどんなゴールに到達するのかよく見えていない部分もあります。

・授業のことで他の先生と相談することといえば、統一テストに向けてお互いの進捗を確認しあったり、誰が次はテストを作るか、とか、成績をどうつけるか、とかいった話題ばかりで、授業内容(教科書の題材をどう扱うかとか、どうすれば授業が楽しくなるかなど)について、踏み込んで話し合うことなどめったにない。部活やら校務分掌のこまごまとした雑務に追われる毎日で、自分自身退屈な気持ちがするような授業をしながら、それを改善するすべもなく悩んでいる。

・できるだけたくさんの英語を使うことは望ましいが、場合によっては、日本語で説明を加える方が効率的だと思う。

・校内で協力体制を作るのはとても難しいと思います。たとえ「いい」先生であっても授業のやり方となると別です。

・自分が **communication** を主体にした授業展開をしないのは、受験英語のためなのか、もしくは生徒たちが **communication** を主体とした授業についていけない(飽きる)のか自分でも判断できない部分がある。英語教育に対する自分自身の課題である。

・とにかく自分の力のなさを痛感する毎日です。最低3ヶ月くらいの海外研修制度でもあって、oral speaking の力を付けたいと願っています。自分の努力のなさを強く反省しています。

・L2 の学習目標は communication 能力の開発ではないかと思っています。English speaking countries における英語学習と、日本のそれではやはり異なると思います。しかし、文法・読解等の能力が高い生徒は概して高い場合が多いと思います。これをどう分析してどう実践すべきかではないかと思っています。

・英語だけで授業をすると、こちらが一つの言い方しか指示できないため、機械的な言葉のみのやりとりと感じてしまうこともある。私が英語で表現する力がない。

・研修をたくさんしたいと思っています。授業力・人間力・英語力の3つをバランスよく向上させたい。

・研修センターは嫌いだが、研修は好きだ。5年件に来て心の洗濯ができた。5年次研修会講師に見せていただいた、紹介していただいたものを参考にしてすこしづつ取り組みたい。

・高校（進学校）で授業を持っているので、できるだけスピーディーに教材をこなしていく必要があり、また非常に多忙であるため、なかなか授業の普通の準備すらままならない現状です。

・高校入試と授業内容にギャップがある。（入試には話すことがない）。

・Teach English in English の訓練を受けたい。

・生徒の反応を見て少しずつ勧めていって、最終的なものとしてそうなれば良いと思います。（生徒の意欲を大切にしたい）。

・自己研修につとめないといけませんが、なかなか意志の弱さで実行できません。忙しさにかまけて自分の勉強ができていないことに危機感を持っています。あおういう意味で現在やっている週1回のセンターでの研修は非常にありがたいです。（忙しい学校から離れられるから）

・授業で試したい活動があっても統一テストなどに影響されて、今は同じパターンで進度を確保していくのみになっています。研修も、他の先生方の授業を参観させていただき、学ぶこともしていますが新しいスタイルの授業も学んでみたいと思います。

・大学入試がある以上、科目としての英語の位置づけは変わらないし、変える

必要もない。また、訳読や文法重視の上に立つ英語力もある。

- ・定期的に海外研修を受けたいです。

- ・今の授業方法で何ら問題はない。ただ、訳読だめという人は英語学の知識がないので、「何故」そうなるのかという説明ができない。日本人教師が役立つのはこの点で、これができないので教育学方法論に頼ってしまう。何か改良しようと思っても、大学の先生のやり方では結局子供の学力を下げるだけ。同じように毎時間単語、構文テストやるハメになるでしょう。大学の先生方昔のことをおもいだしてくださいね。

- ・自分で研修がもっと必要だと思っている。

- ・総合的な力をつける（つけさせる）ためには、系統的な計画が絶対に必要と思っているので、しっかりした計画に基づいて日々の1つ1つの授業を行い成功している（評価を得ている）学校のシラバスなどをこういう研修の機会にでも紹介してほしい。年次研修でも、いろいろな細かい技術を研修できて役に立っていることは事実ですが、そういうものも全体的な計画とそこでの位置づけがあって初めて生きてくるものだと思うので、ぜひ細かいシラバスに関係した研修があるといいと思います。（個人でやるには限界があるので…）

- ・オーラルA、B、Cの授業は少なくともオーラルコミュニケーションと言うことを学ぶのだから、半強制的に英語の授業にしたらよいと思う。

- ・最近コミュニケーション能力の育成が強く叫ばれていますが、どんなに英語が上手で、授業も上手で、英語圏の人とはうまくコミュニケーションがとれても、英語圏以外の人とコミュニケーションするときにはだめな人がいます。日本語がぺらぺらなフランス人やドイツ人にもわざわざ英語で話しかけるのです。英語に熱中するのはいいけれども、少し英語信仰が過ぎる人が多く見られます。英語は世界の言語の1つとしてとらえ、もっとグローバルな考えにもとづいた"コミュニケーション"というものを考えてもらいたいと思います。ですから、研修は"テクニック"を教えるのではなく、国際的視野をもてるような“意識革命”を目的とするような内容があっても良いと思います。ALTとの接し方についても講義内容にして良いと思います。ALTを授業の“道具”としてしか見ていない人が多いようです。“授業の中でのALTの有効利用”という“技法”ももちろんですが、その技法が最大限に生かされるためには、授業にいたるまでのALTと共にするプロセスやALTとの人間関係を大切にすることも必要ではないかと思います。

- ・英語の教員にはどんどん海外へ派遣するような制度があるべきだと思う。1年間外国で研修したいが、現在の埼玉県ではそのような休職制度または研修出張の制度がなく、結局 fishbowl の中での研修となってしまう。また、語研など

他機関の研修にも金銭的な補助をしてもらえば出張できるのだが、そういったことも公立校ではなされていない。このままではますます私学との間に差が開いてしまうのではないかな。

- ・自分自身が英国の大学で1クラス10人程度の授業を受けてきて、やはり、その留学経験で英語力を高めたので、日本の1クラス40人の数は、語学習得には完全にあまりにも多すぎるのは明らかだともいます。この点を変えれば、相当多くの問題が解決すると思います。

- ・教員がほとんど「授業学」を学ばずに現場にたっている。カリキュラム改革よりも先に、授業学、指導法を身につけるべきだと思う。英語の教員であれば、語学の基本的な指導法を使えるようにすべきだ。英語教育（語学教育）理論は多くの研究者が取り組んでいるが、授業学はまだ少ない。教育理論にはうなずけるものが多いが、現場での生かし方が示されていることが少ない。話はそれるが、テストもめちゃくちゃである。テスト論は日本では外大の根岸先生など、ほんの少ししか研究者がいらないのではないかな。

- ・英語を教えるのに英語のみでという教授法に私は賛成できません。臨機応変に英語、日本語を併用して指導法を行っています。「知りたい」「覚えたい」という向上心を持たせる効果が期待できる場合には大いに英語を使用しますが、逆に嫌気を持たせそうな場合には日本語に徹しています。ケースバイケースで行っています。

- ・特に若い教師に海外研修（1年くらい）の機会を与えてほしい。現在もあるにはあるが希少である。また、その選考基準はTOEICなど使用した実力本位なものとしてほしい。研究授業やレポートは研修終了後に行えばいい。それから経費は公費・私費どちらの場合もあってもいい。

- ・なかなか理想の授業をすることは難しいです。本校の場合には中学校時代に英語が全く分からなかった生徒が多いので、まずわかりやすく教えることを第一に考えています。すると、どうしても読解中心の授業になってしまいがちです。また、聞く話すを中心とした授業の場合には、評価をしないとあまり積極的に活動しないように感じます。

- ・会話を中心にコミュニケーション活動を楽しみ雰囲気で行えるように工夫した。

- ・英語教員の英語力をアップできるような研修を継続的に県の方でも行ってほしい。ALTの数を増やしてほしい。

- ・英語のコミュニケーション能力の何を発達させたいのか。カリキュラムにもう少し強く反映させても良いのではないかな。外国人と基本的な日常的な会話が

できることを目指すなら、OCA を必修にして、その上で読む能力を身につけた
い生徒には **Reading** を選択できるようにするとか。4 分野をまんべんなくとい
うのは個々人の外国語の必要性という実状を反映していない通りいっぺんの考
え方だと思う。

- ・教科指導以外で必要となる時間が多いため。教員一人一人の行動を理解して
もらいたい。

- ・長期休業中などに海外研修や国内研修の費用などを学校で負担するような制
度があると良い。優秀な先生は（ほんの少数の）そういう機会があるのに私の
ように勉強を必要とするものにはチャンスが少ない。

第2章 教授法・指導技術研修講座の 実態調査報告

緑川日出子

I 研究概要

1. 研究の背景

現職英語教師の多くが、外国語教授法と指導技術に関する研修の必要性を認め、その機会を切望している。このことは、わが国の英語教師は大学で教授法の知識や指導技術を得る機会を十分に与えられることなしに、教壇に立たざるを得ないという教員養成上の問題にも拘わっている。しかしそれ以上に、現職教員研修の機会が不足しているためではないだろうか。1947年に初めて学習指導要領が告示されて以来今日まで、学習指導要領「外国語の目標」は時代の要請を受けて変化してきた。学習指導要領とそれに伴う教授法・指導技術および英語教育に深くかかわる文教政策の変遷（表2-2-1参照）を見ると明らかであり、目標達成に合わせた教授法や指導技術も常に要求されてきたのである。

表2-2-1 文教政策の変遷（資料提供：高梨庸雄，弘前大学教育学部教授）

年度	特徴
1947	習慣形成理論を基礎にした Oral Method 中心の学習指導要領
1951	理論的には1947年のものを踏襲
1957	Audio-lingual method の影響を受けた学習指導要領 （伝達講習会開始 学習指導要領改定に伴う教授法・指導技術の講習開始）
1967	学習活動と言語活動がキーワードの学習指導要領 教授法を特定せず、複数の指導法のアイデアを学習者、社会的ニーズ等に応じて用いることを示唆した学習指導要領
1986	JET プログラム開始
1989	コミュニケーション能力養成と国際理解教育がキーワードになった学習指導要領（Oral Communication courses (A, B, C) が登場）
1999	Notional & Functional Syllabus の影響の濃い学習指導要領（英語が義務教育になる）

1989 年告示の学習指導要領以後は、英語教育の目標がコミュニケーション能力の養成となり、従来のややもすれば形式重視、教師主導の伝統的英語教授法では、目標達成が難しい時代を迎えている。コミュニケーション能力養成には、学習者に活動の場を与える学習者主導の英語教授法や指導技術が必要であり、そのために必要な知識や技術を得るための教員研修が不可欠である。しかし全国的に見れば、このような研修を受ける機会に恵まれている教師の数は限られている。また公立学校では、初年次、5 年次、10 年次等の研修が義務付けられているが、初任者研修を除けば、教科科目の研修時間は限られている。もちろん多くの教師が個人的に教科科目の研修に参加している。しかし、都道府県教育センターが主催する教師の希望研修では、生徒指導やカウンセリングの研修には参加希望者が多いが、教科科目の研修には参加者が集まりにくいことを多くの研修担当指導主事が指摘している。英語教育改善が遅々として進まないのは、大クラス授業、入試制度、生徒自身の意欲の乏しさ等々、これまで多くのことが言われてきた。しかし、果たして教師は、英語教育の目標達成に必要な教授法理論や指導技術を十分に有していると言えるであろうか。従来、指導技術は先輩教師から学ぶと言う考え方があったが、年々校務等の負担が大きくなる中でこれも崩れつつある。

本研究グループは、こうした状況を踏まえた上で、英語教師の研修の在り方を検討するための手がかりを求め、文部科学省（旧文部省）と都道府県教育委員会主催の「英語教育指導者講座」（以下ブロック研修講座と略称）の参加者に対してアンケート調査を実施した。以下は、研究の手順に従って英語教授法と指導技術を中心にした教師の研修実態について記述したものである。

2. 英語教育指導講座の概要

英語教育指導者講座は、コミュニケーション能力養成の英語教育推進を目的として平成 6 年度から実施されてきた公的研修講座である。英語教育の指導的立場に立つことを期待される教師のコミュニケーション能力と教授法・指導技術改善を目指して 4 週間 5 会場をもって始まったこのプログラムは、その後 5 会場 3 週間に短縮されている。文部科学省（旧文部省）と都道府県教育委員会が共同主催し、各会場に中学校・高等学校教師各 50 名をつのり研修させている。講座期間中は週末を除く合宿研修で、授業に用いられる言語は英語である。これまで、3 ブロックは国立教育会館学校教育研修所（つくば市）で、他はブロック内の都道府県教育委員会が輪番で実質的開催の労を取っている。なお、講座の研修内容と単位数は次の通り

である。

表 2-2-2 ブロック研修の内容 (1 単位は 180 分)

講義区分	単位数	講義内容の概要
新しい言語活動の紹介	14-20	ディスカッション，レシテーション，パブリック・スピーキング，ディベート
コンピュータなどの教育機器を使った英語教育	0- 2	指導の理論と実践，音声面ドリルなど
新しい指導と評価の理論と実践	7-10	聞くこと，話すこと，読むこと及び書くことの指導と評価について，その現状，問題点及び改善策のディスカッションなど
模擬授業演習	0- 2	モデル授業を行い，意見交換など
学校訪問	0- 1	中学校授業を参観，意見交換など
英語力試験	0- 1	TOEFL - ITP など
その他	0- 4	教養講座，特別講座など

Ⅱ アンケート調査について

1. 調査目的

以下の質問に関して参加者の傾向を把握することである。

- 1) 研修参加者は受講した講座をどのように評価しているか。
- 2) 研修講座は参加した教師の授業法改善にどのように貢献しているか。
- 3) 参加者は研修成果を校内及び校外でどのように他教師と共有しているか。
- 4) 研修参加を支える体制はどうであったか。
- 5) 教師の研修に関して何を要望するか。

2. 調査の方法と分析について

- 1) 調査対象者：文部科学省から平成 11 年度英語教育指導者講座参加者 438 名（中学 216 名，高校 218 名）の名簿の提供を受け，発送したアンケートに郵送で回答した 42 都道府県の先生 145 名（中学校 63 名，高校 82 名）。
- 2) 調査具：個人の家に郵送したアンケート用紙 (Appendix 参照)。

研究の背景で呈示した目的に沿って質問事項を作成した。質問事項のうち、講座が参加教師に与えた影響についての具体的記述についてのみ、中学校は学年別に、高等学校は科目別に質問を作成した。なお、アンケートには回答選択式と記述式を併用し、無記名回答とした。

3) 調査期間：平成 13 年 1 月 13 日に投函し、平成 13 年 1 月 31 日までに回収した。

4) アンケート調査の分析法：選択回答については各質問の回答を単純加算して数で示す。記述回答は類似の回答をまとめてカテゴリー化した後、回答数を単純加算して数で示す。アンケート分析結果は質問項目の順に呈示し、若干の考察を加える。

Ⅲ 調査報告 中学校教師の部

1. アンケートの分析結果と考察

1) ブロック研修講座の有効性に関する質問：どの講座がどのように有効でしたか。

表 2-2-3 の左側には 5 つのカテゴリーの中に記述された講座名、または講師名をまとめて数値で示した。この数値から、アンケート回答者 63 名が平均 8 講座（または講師の講義）を有効だと感じたことになる。3 週間の研修期間を通してほぼ 13 程度の講座が用意されているので、約 65% の講座を役立ったと感じていることが推察できる。

2) 教授法講義およびワークショップが授業に与えた影響について

① 参加前・後の授業方法の変化について

表 2-2-3 有効な講座と講座参加後の変化について 単位は人数

有効な講座		受講後の授業の変化	1 年	2 年	3 年
教養	135	すぐ全体的に変えた	1	1	1
教授法改善	149	すぐかなりの部分を変えた	3	10	3
伝達能力向上	126	すぐ一部を変えた	27	21	27
授業計画等	83	次学期又次年度全体的に変えた	1	3	2
その他	16	次学期又次年度一部を変えた	1	0	0
		ほとんど変えていない	3	2	0
		担当者の総計	36	37	33

有効だった講座名の「その他」: computer 実践 3 人, 英語教育の目標

3人，オーラル・インタープレーション2人，debate 体験，マイクロ・ティーチング，リスニング指導方法論，ALT，JET プログラムに関すること，朝のホームルーム授業研究，英語教育目標，音声指導の意義，評価に対する知識

表 2-2-3 の右側は，研修参加後に教授法や指導技術改善を行ったか否か，行った場合の程度と時期について回答したものである。ここでは担当者が担当科目について1回のみ回答している。この数値から，殆んどすべての学年担当者が，講座を終えて勤務校へ戻った直後になんらかの方法で授業を改善した様子が窺える。特に2学年担当者は，授業を大幅に変えた様子から，数値から読み取れる。

② 学年別に授業変化に関する具体的説明について

特にどのような点で変わったかについての回答は，表 2-2-4，表 2-2-5，表 2-2-6 に示されている。この質問項目は複数回答をしてよいことになっているので，記述の数によって全体の傾向を掴むことができる。

表 2-2-4 以前よくしていたが，しなくなったこと

中学1年生	
教師の母語使用	6人
英文和訳・訳読	4人
新出言語材料の文法説明	3人
機械的音読，	1人
細かな文法誤り訂正	1人
発音訂正，	1人
ノート写し	1人
形式的な Q&A，	1人
クラス全体が動くインタビュー活動	1人
フラッシュ・カード使用	1人
中学2年生	
英文和訳・訳読・逐語訳	5人
新出言語材料の文法説明	2人
導入段階の文法説明	2人
ゲーム的活動	1人
コンテキスト無しの例文提示	1人
単発的授業計画	1人
細かな語句の説明，挙手による指名，教師の母語使用	1人
ノート写しの作業，	1人
プリント学習，	1人
フラッシュ・カードの使用	1人
中学3年生	

新出文型や文法の説明	4 人
英文和訳・訳読	3 人
教師の母語使用	3 人
コンテキスト無しの英文例使用,	1 人
T.T 授業の通訳	1 人
形式だけのコミュニケーション活動やペア・ワーク	1 人
ワークシートによる学習	1 人

数字が示されていないところは各記述についてそれぞれ 1 名の回答があったという意味である。後の表についても同じ。

表 2-2-4 で回答を得た, 以前よくしていたが講座参加後に止めた教授法や活動は, すべて伝統的教授法に属している。ブロック研修講座が, コミュニケーション能力養成を柱としているために, 講座の影響を受けた参加者が, 教授法や指導技術, 教室活動で目的達成を阻むマイナス要因を排除したと思われる。数にしては多くないが, 1 年生担当者の変化が最も大きかったことになる。

表 2-2-5 講座後によくするようになったこと

中学 1 年生	
教師の英語使用	14 人
音読の工夫	9 人
コミュニケーション活動	5 人
ゲーム	3 人
サマライジング	2 人
リスニングの工夫	2 人
ロール・プレイ	1 人
音声教材ダビング	1 人
映画のダビング	1 人
ペア活動	1 人
コンテスト利用の語彙指導	1 人
会話練習,	1 人
ディクテーション	1 人
意味重視ドリル	1 人
学習者中心シラバス	1 人
授業デザインの熟慮	1 人
生徒への反応意識	1 人
テスト問題の改善	1 人
生徒の意見を聞く	2 人
コミュニケーション活動を評価に加える	1 人
実物や動作の多用	1 人
英語のみを用いた授業	1 人
中学 2 年生	
教師の英語使用	7 人

英語のみを用いた授業	4 人
音読の工夫	7 人
コミュニケーション活動	4 人
ゲーム	2 人
リスニング強化，	3 人
ロール・プレイ	4 人
ライティングを用いた自己表現活動	2 人
場面を用いたスピーキング活動	2 人
英語の歌	1 人
サマライジング	1 人
すべての生徒に発表の機会を与える，	1 人
内容伝達重視	1 人
文法指導の工夫，書く活動重視，生徒の意見や考えを引き出す工夫（各記述につき 1 人ずつ）	1 人
反復練習の方法改善	1 人
しっかりとした授業計画	1 人
学習意欲持続に配慮	1 人
講座で学んだことを生かす授業作り	1 人
中学 3 年生	
教師の英語使用	5 人
英語のみを用いた授業	3 人
音読の工夫	6 人
コミュニケーション活動	5 人
ディベートを取り入れたゲーム	3 人
スキット	2 人
AVL 機器を用いた活動	2 人
映画の SCRIPT を用いた対話練習	1 人
インタビュー	1 人
ストーリー・テリング，多読，速読，作文と発表（各記述につき 1 人ずつ）	1 人
インターネット教材の利用，カードの有効利用	1 人
有意味練習，パラフレーズ，場面設定の工夫	3 人
具体物の提示，生徒の反応の観察，活動について生徒の意見を聞く	1 人
文化的な背景や自国と他国の文化比較	3 人

表 2-2-5 は，講座後に用いるようになった教授法や活動である。すべてを厳密に分けることはできないが，教授法や指導技術と，シラバスや授業計画に関するもの，生徒の情意に関するものでまとめた。すべての学年担当者が教授法，指導技術，教室活動から生徒の情意や授業計画，評価等の工夫に至るまでコミュニケーション能力養成の視点を重視し始めたことが数値から明らかである。特に顕著な変化は 1 年生担当者の約 39% が英語で授業を行い始めたこと，各学年にわたって音読指導が重視され始めたことである。音読については，オーラル・

インタープリテーションやシャドウイングの指導を受けて即座に実践したという記述が多い。

表 2-2-6 以前も講座後も相変わらずしていること

中学 1 年生	
コミュニケーション活動	5 人
英語の挨拶	2 人
英語の歌	2 人
ウォームアップの Q&A	2 人
英語作文, Shaw & Tell, スピーチ, スキット	3 人
T.T との英語授業	1 人
ALM による発音指導	1 人
*ワークブックを用いた文法指導	2 人
基礎学力の充実	1 人
英語学習の啓蒙	1 人
*教師中心の授業展開	1 人
自分にあった授業スタイルと提示法による授業	1 人
中学 2 年生	
教師の英語使用	5 人
文法指導	2 人
英語の Q&A	3 人
和訳・訳読	3 人
本文の T・F 質問	2 人
英語の歌	4 人
ゲーム	7 人
T.T.での英語授業	2 人
ALM による反復発音練習	2 人
音読, 小テスト, 映画スクリプトのリスニング (各記述について 1 名ずつ)	1 人
ロール・プレイ, フラッシュカードを用いた単語練習 (各記述について 1 名ずつ)	1 人
質問の工夫, 基礎学力の充実, 英語学習の啓蒙 (各記述について 1 名ずつ)	1 人
プリントの多用, 文型練習 (各記述について 1 名ずつ)	1 人
中学 3 年生	
教師の英語使用	3 人
コミュニケーション活動	4 人
ゲーム	2 人
音読の工夫	3 人
ロール・プレイ	2 人

ディクテーション，暗唱，スキット，和訳，文法説明，書き取り練習，内容理解チェック Q&A，ライティング・テスト，映画のスク립ト・ダビングスピーチ，英語の歌，インタビュー，單元ごとのテスト，文法説明，基礎学力の充実，全員参加の活動，英語学習の啓蒙
(各記述について1名ずつ)

表 2-2-6 は，ブロック講座によっても変化しなかった教授法や指導技術，言語活動等のまとめである。これらの記述は2つに大別できる。一方は，既にコミュニケーションな授業を行っていて授業改善の必要がないことによると思われるもので，他は伝統的教授法を敢えて変えないと思われる記述であるが，数においても種類についても前者の記述が多く，中学校では，講座参加以前からかなり幅広くコミュニケーションな授業実践が行われているのではないかと推察できる。

③ 授業を変えにくい理由について

表 2-2-7 授業で実践しにくい理由

授業の準備時間・教材研修時間不足のため	11 人
理論や実践法についての知識を活用するための訓練不足	8 人
理論，実践論が学校の実態と合っていないため	8 人
学力差のため	8 人
入試のために教え込むことが必要なため	7 人
授業内容が多すぎて時間不足のため	6 人
クラスの雰囲気のため	3 人
現状の授業で問題がないため	3 人
講義や実践論に特に新しいものがなかったため	2 人
共通テストのため	2 人
生徒の英語力・語彙力不足のため	2 人
必要な設備や教材がないため	2 人
クラスの組織作りが困難なため	1 人
テストや評価に問題があるため	1 人
ALT とのコミュニケーション不足のため	1 人

しかし一方では，教授法改善の意欲を抱いていても実行を阻む要因が同時に潜んでいるか，実現不可能という実態があることが，表 2-2-7 によって明らかである。この欄には多少の複数回答があったが，すべての教師が理由を記述していることから，そうした問題が明確になっている。その理由は学校の体制にかかわっていると思われるものが32%であるが，他は教師の信念や指導技術に関する記述であり，教師の研修によって十分変わりうるものである。このことから継続的な研修時間と研修の場の提供が必要であることは明白である。

④ シラバス・授業計画等の作成に与えた影響について

a) 参加前・後の授業計画・シラバス・デザインの変化

表 2-2-8 シラバス・授業計画等変化について

受講後のシラバス・授業計画等の変化	
すぐ全体的に変えた	1 人
すぐかなりの部分を変えた	3 人
すぐ一部を変えた	1 3 人
次学期又次年度全体的に変えた	2 人
次学期又次年度一部を変えた	0 人
ほとんど変えていない	1 6 人

表 2-2-8 は、ブロック研修講座参加がシラバスや授業計画に及ぼした影響を調べたものである。ブロック研修講座に「新しい言語活動の理論と実践」に関する講義が多いが、それを受けて、長期的視点で授業改善を図ろうとする試みはまだ行われていないようである。62 名の回答者がすべて 1 回選択回答してもよい質問の回答率が約 56%なのである。授業目標の設定，それに伴う教授法や指導技術の決定，言語材料から評価まで一貫した計画の下に授業を行うことが大切である。従ってこれらは将来の教員研修の大きな分野になり得るであろう。

b) 参加前・参加後の変化の具体的説明（記述）

表 2-2-9 変化した点

参加前の特徴	
無計画授業	9 人
文法中心シラバス	5 人
内容の精選をせず指導の焦点化ができない授業	5 人
教科書中心の授業	3 人
生徒の楽しみのみを重視した授業	2 人
参加後の特徴	
コミュニケーション活動を増加させた授業の組み立て	10 人
言語使用を重視したシラバス作成	4 人
基礎・基本の活動の精選	3 人
英語で授業を行う機会を増す授業	3 人
長期授業計画の実施	3 人
スキルの統合指導	3 人
新しい単元やレッスンに入る前に生徒の興味・知識等のアンケート調査	3 人
計画的な授業の実施	2 人
自国の文化に目覚めさせる授業	2 人

既習事項の繰り返し学習が可能な授業計画	1 人
言語材料を使わせて学ばせる方法を用いる	1 人
リーディングを重視した授業	1 人
ライティングを授業活動に取り入れる	1 人
内容理解の和訳を減じる	1 人
生徒に考える場面を与える授業の工夫	1 人
受ける側を考慮した授業	1 人
授業の焦点化と発展活動を重視	1 人
質問の機会を多く与える授業	1 人
ディベートを取り入れた年間計画	1 人
教科書レッスンの自由な組替え	1 人

表 2-2-9 から、講座の影響でシラバスや授業計画を変えようとする努力も表 7 から読み取れる。シラバス・デザインや授業計画が変化したのは回答者の約 30%程度である。しかし、授業を変えようと試みた教師は、そのことについて複数の改善をしたことになり、その程度は僅かだとしても努力をし始めたものと推察できる。

⑤ ブロック研修講座が校内・校外に及ぼした影響について

a) 影響の程度

表 2-2-10 研修内容伝達の機会

程 度	校内	校外
1 大いにあった	8 人	10 人
2 少しはあった	38 人	22 人
3 ほとんどなかった	16 人	30 人

ブロック研修講座の参加者は校内においては研修の成果を同僚と共有していることが表 2-2-10 からわかる。参加者の約 74%は、程度の差があってもどのように貢献したかを記述している。それに較べて校外では、研修の成果を発表する機会がなかったと答えた教師が約 48%にも及んでいる。

b) 活動内容

校内・校外でどのような活動を行って、研修の成果を他の教師と共有しているかを表 2-2-11 と表 2-2-12 に呈示した。研究発表や技術伝達、モデル授業、教科会から資料の回覧や配布まで、方法は異なるが、機会があれば十分に貢献できると推察可能である。各県から 1 度に参加できる教師の数は中学校・高等学校各 5 名程度に限られているから、講座参加者が組織的に授業改善の中核になれるような組織作りが必要だと言えるであろう。

表 2-2-11 校内で行った研修活動の種類

1	科内報告会	5 人
	資料回覧	3 人
	研究授業	3 人
	研修効果共有	3 人
2	科内で情報交換・口頭伝達	15 人
	資料の共有	13 人
	指導法伝達・実践発表	8 人
	研修報告書回覧・配布	5 人
	校内研修会	3 人
	ディベート・シャドウイング指導の方法を紹介	2 人
	研究授業	1 人
	講義テープの共有	1 人
	T.T. 授業で指導法伝達	1 人
3	機会が得られなかった	6 人
	時間の余裕がなかった	4 人
	同僚にはすでに知識があった	1 人
	自信がなかった	1 人

左側の数字は，1 大いにあった，2 少しはあった，3 ほとんどなかったの意味である。

表 2-2-12 ブロック研修講座参加後の校外における影響

1	研究発表	3 人
	指導法伝達	3 人
	研究授業	2 人
	研究に発展	1 人
	資料作成・提供	2 人
	学校指導資料作成	1 人
	ブロック講座講師を招いての研修会	1 人
2	指導法伝達	6 人
	研究会講師	1 人
	資料配布	3 人
	研究授業	4 人
	研究発表	1 人
	研究報告書作成・提出	9 人
	資料配布	1 人
3	研究会立ち上げ準備	1 人
	参加の機会なし	17 人
	業務多忙なため	3 人
	校外の教員との交流なし	1 人
	要請がなかった	1 人

左側の数字は，表 2-2-11 と同じ。

⑥ ブロック研修講座参加体制についての質問

a) 講座参加の容易さについて

表 2-2-13 参加しやすかったと答えた教師（44 人）の理由（複数回答）

時期がよかった---授業を抜けるのが少なかった	1 人
周囲の教職員の協力	8 人
校長が全面的に理解－他の教員への協力要請	4 人
代員／非常勤講師の派遣	7 人
補欠体制が確立されている	3 人
中学・高校と分かれた研修のため	1 人
学級担任でなかった	1 人
学年主任／副主任／他の先生の協力	2 人
自習学習中心にできた－復習中心の内容だった	1 人
T・T の加配教員・臨時・補欠教員がいた	3 人
教育委員会と校長の強制だった	1 人
補欠計画をきちんと立てた	1 人
ALT に授業を任せた	1 人
教科・振替交換	1 人

表 2-2-14 参加しにくかったと答えた教師（13 人）の理由（複数回答）

生徒指導の面で心配な生徒がいた	1 人
他の先生に負担をかけた	7 人
通知表を書くのに苦勞した	1 人
約 3 週間自習体制を組んだ	1 人
校内行事と重なった	4 人
代員が配置されなかった	1 人

表 2-2-13 によれば，3 週間学校を空けてブロック講座に参加することが容易であったと答えた教師は約 71%で，出にくかったと答えた教師の約 21%を大幅に上回っている。教師が校務を離れる間の授業措置は，上司や同僚の協力によるものであったり，たまたま特別時間割で授業を行う时期的要因によるものであるようだ。しかし，出易かったと感じた教師の大半が，複数の回答をしていることから，上司や同僚の協力と自分自身も授業をやり繰りして出かけている様子が窺える。また，非常勤や代替教師の時間配当があったという記述がすべての記述の 26%に及んでいる。一方，表 2-2-15 から参加しにくかったと感じた教師の回答には，同僚の協力や校内の役割が果たせなかったことに負担を感じている様子が窺える。

b) 欠けた授業の措置

表 2-2-15 欠けた授業の措置（複数回答）

自習/プリント	14 人
---------	------

英語科教員の授業	7 人
代員の授業	7 人
非常勤講師の授業	7 人
副担が授業	2 人
ALT や他の JET	2 人
教科・振替交換	7 人
校内行事で欠けたため、講座終了後増やした	1 人
10 月中に講座中の授業を全部行った	1 人
教頭の授業	1 人
主任／指導主事の授業	1 人

ブロック研修講座に出張の間に欠けた授業の措置については、表 2-2-15 が示すとおりである。45 の複数記述回答があったが、上述の a) の理由と質問が重複したためにこの欄には空欄が多かった。記述から同一教師が複数の方法で授業をやり繰りして出張している様子がわかる。

c) 問題解決策の提案

表 2-2-16 問題解決のための提案

代用教員の派遣	11 人
長期休暇中に実施	5 人
テストのない時期に実施してほしい	1 人
研修機関は 1 ヶ月以上に戻してほしい	1 人

表 2-2-16 の回答者は、表 2-2-15 でブロック研修に参加しにくかったと答えた教師である。17 名の回答があったが、代用教員の派遣とそれに類する希望を述べているのは 12 名である。参考までに、多くの都道府県は授業を空けることが 1 ヶ月に及べば非常勤講師の配置を行うということである。

⑦ コミュニケーション能力向上のための研修についての要望事項

最後に、英語教師研修に対する要望事項を自由記述してもらった結果は表 14 に示すとおりである。それらの回答を

- 1) 研修時期に関するもの
- 2) 研修内容に関するもの
- 3) 研修方法に関するもの

にまとめた。ここでは 2) と 3) に若干の考察を加えたい。2) の回答の大半は、即座に授業に役立てることができる活動例や、模擬授業実演、教科書の使い方指導等に関する要望である。また、記述総数の 25% が、教師の英語運用能力を高めるための研修を求めるもの

であった。３）は講習時期と方法に関するもの，参加後の義務を求めるもの，教員研修の必要性を唱えるもの，長期研修や海外研修の充実を訴えるもの等，すべてが建設的意見である。冒頭で教師は研修の意欲は在ると述べたが，表 2-2-16 によってこれが裏付けられたことになる。

表 2-2-16 研修についての要望事項（複数回答のみ数で示す）

1) 研修の時期に関するもの	
実施期間についての反対：	
長期休暇中に対して→ 自主研修・休養に支障がある	
1 月に対して→ 3 年生は受験前で大変な時期なのでプリント中心ではかわいそう	
年度末に対して→ 理由記載なし	
個人的に授業処置をしなければならない学校，学校全体で組織的に補欠授業者を考えてくれる学校もあり不公平である	
2) 内容に関するもの	
文部省では現場の状況把握してほしい	
現場で活躍している講師の授業を望む	
模擬授業を望む	
模擬授業の時間をできるだけ多くとってほしい	
マイクロ・ティーチングの時間をもっととって教師が相互に研修できるようにするとよい。	
評価に絞った研修が必要である	
ディベートの具体的方法講座がほしい	
ディベート演習は何度も繰り返して方法論を学ぶことが大切	
中・高一環教育に関するテーマの講義がほしい	
地域の学校視察（公開授業）の機会を組み込んでほしい	5 人
生徒の実態に応じた講習内容が必要である	
生徒に動機付けを与える活動を多く紹介してほしい	
生徒指導の方法も含む教科指導のあり方の研修を望む	
授業の事例研究を加えてほしい	
授業ですぐに用いることができるアイディアを提供してほしい	5 人
参加講師が授業を紹介する時間がほしい	2 人
講習前に資料を配布して事前準備期間を与えたほうが効率的	2 人
講習参加者が講義外でも英語を用いることは不可欠である	
教師の英語力アップの講習が必要	1 2 人
教科書編者を講師として教科書の使い方の講習がほしい	
教科書の使い方の具体的講義がほしい	
教員研修のためのホーム・ページがほしい	
環境，共生等の今日的テーマの講座もほしい	
英語のみの講義には日本語のハンドアウトが必要である	
英語学・言語学等の講義もほしい	
3) 研修の方法に関するもの	

県単位でブロック講座を開催してほしい	3 人
ブロックセミナー参加者にある一定期間後に集まって研修するシステムがほしい	
ブロック講座参加者に伝達講習を義務付ける	
ブロック研修後はさらに英語を用いる作業を義務づける	
夏休みに希望教師が参加できるようにしてほしい	
小さな地区単位での実施を望む	2 人
大学院・講習等同僚に気兼ねなく出かけられるシステムが必要である	
代替講師を配置して研修の参加体制を整えてほしい	
真に英語教育改善を望むなら多くの教員に研修の機会を与えるべき	
自主研修が行いやすいシステムが必要である	
さらに短期間にしてより多くの教師が参加できるようにしてほしい	
講座の期間中に TOEFL 試験を実施してほしい	
地方の要請で講師を派遣し地方での研修を可能にしてほしい	
近隣諸国英語教師との共同研修を望む	
教師 3 年目までにすべての教師にこの講座に参加させるべき	
教材研究をする時間もないほどの現場の状況改善が必要である	2 人
教員の資質向上の研修が必要である	
海外研修の機会を与えてほしい	3 人
海外研修・ALT との合同研修を望む	
英語づけの生活ができるような環境を整えるべきである	
5 年に 1 度程度ブロック研修参加の機会を与えてほしい	
3 週間では中途半端である。長期研修・海外研修を充実すべき	
3 ヶ月の海外研修を復活してほしい	

IV 調査報告 高校教師の部

1. ブロック研修講座の有効性に関する質問：どの講座がどのように有効でしたか。

表 2-2-17 の左側は上記の質問に対する回答のまとめである。この数値から、アンケート回答者 82 名が、参加した 13 講座のうち平均 5.4 講座を有効であったと感じていることがわかる。これは全講座の 42% に相当している。カテゴリーを用いてまとめた数値からはわかりにくいだが、高校教師の記述には、研修講座に参加して知識を得たことに満足感を示す傾向があり、そのことは、表 1 欄外の「その他」の記述を見ても推察できる。

表 2-2-17 有効講座と参加後の授業の変化について
(数字は記述回答者の人数)

有効だった講座	人数	担当別授業の変化	I II	R	W	OC.
教養	88	すぐ全体的に	2	1	1	4
教授法改善	116	すぐかなりの部分を	7	2	3	3
伝達能力向上	88	すぐ一部を	40	41	20	17
授業計画等	85	次学期又次年度全体的	9	5	1	1
その他	33	次学期又次年度一部を	0	10	15	12
		ほとんど変えていない	10	18	9	19
		担当者の合計	68	77	49	56

有効だった講座名「その他」：教師の熱意 6 人，computer 実践 5 人，debate 体験 5 人，教師の教養 4 人，教授法実践，実践的アイディアの獲得 2 人，生徒理解 2 人，英語教育目標 2 人，音声指導の意義 2 人，評価に対する知識 1 人

注：担当科目欄の I II は英語 I II，R はリーディング，W はライティング，OC はオーラル・コミュニケーション A,B,C の意味である。

2. 教授法講義およびワークショップが授業に与えた影響について

1) 参加前・後の授業法の変化

表 2-2-17 の右側は，講座参加者の受講後の授業方法の変化とその程度，及びその時期を表わしている。各列の人数の総計が異なるのは，受け持っている担当科目が異なるためである。英語 I・II では，担当者の 85%以上が，リーディングでは約 78%が，ライティングでは 80%が，ブロック研修講座参加後のいずれの時期かに程度の差はあるが，講座の影響を受けて授業を変えている。これに較べて，オーラル・コミュニケーションでは，受講後に授業を変えた教師は約 62%である。

2) 科目別に見た授業法変化についての具体的説明

表 2-2-18 は研修参加前後の授業方法の変化を示すものである。各項目の最大数値は，表 2-2-17 の各科目担当者の中でこの質問に答えた最大数ということである。この項目は複数回答にしたので，数字は教師がどのような活動をどの程度行っているか，その傾向を明らかにするものである。英語 I・II では担当者の 26%が，リーディングでは担当者の 33%が，和訳・訳読型の授業を止めたと述べている。また，各科目の記述のすべてが正確さや形式重視で伝統的教師主導の教授法に属すものである。従って，数的には少ないとしても，講座参加後は新しい英語教育の流れに沿って，古い教授法を止める傾向に向かったと言える。

表 2-2-18 以前よくしていたが、しなくなったこと

英語 I・II		Reading	
英文和訳・訳読	14 人	和訳・訳読	21 人
教師の母語使用	4 人	機械的音読	6 人
機械的音読	5 人	教師の母語使用	4 人
文法説明	3 人	説明中心授業	3 人
教師中心授業	2 人	文法説明	3 人
Writing		Oral Communication A, B, C	
和文英訳	3 人	パターンプラクティス	1 人
文法説明・強化	2 人	日本語訳	1 人
細かな誤り訂正	1 人	A L T の通訳	1 人
和英辞典の使用	1 人	本文を用いたダイアローグ練習	1 人
		テープを用いた Q & A	1 人
		ディクテーション	1 人

3) 講座参加後によくするようになったこと

表 2-2-19 は、研修参加後に授業に加えられた新たな活動や教授法・指導技術等の変化を示すものである。英語 I・II には 83, リーディングには 95, ライティングには 50, オーラル・コミュニケーションには 26 の記述があり、人数には関係ないとしても、オーラル・コミュニケーション以外は、変化の度合いがほぼ同程度であったと言える。

どの科目にも新しい教授法理念に照らした指導技術や活動が取り入れられている。英語 I・II とリーディングで最も多くの担当者が取り入れたのは音読の工夫である。中学校の場合も同様であったが、講座にオーラル・インテグレーションやシャドウイングの講義があり、どちらかといえば機械的に行われがちな音読に新たな工夫が加わったということであろう。英語 I・II では、生徒に発言の機会を与えたり、リスニングを強化する等、スキル統合型の英語授業を展開し始めたのではないかと推察できる。リーディングではコミュニケーション活動を取り入れながら英語を用いてテキスト理解を進め始めたり、語彙の推察や、背景知識の利用などのリーディング・ストラテジー指導が新たに加えられている。ライティング授業では流暢に書かせる活動を取り入れ始めた教師が多い。また、ともすれば文法強化になりやすいライティングに、スピーキングを加える傾向も現れている。従来の授業に加えて講座で学んだ新しい指導技術を用いる試みが、特に英語 I・II, リーディング, ライティングの授業で著しい。また、英語 I・II では約 12%, リーディングでは 14% の教師が、授業中に英語を用い始めたことになる。

オーラル・コミュニケーション担当者の場合は、新しい活動数と種類は他科目のそれに較べて約 1/2 程度と少ない。これは、おそらく

コミュニケーション型な教授法や指導技術が既に定着していることを意味するのかもしれないが、このデータのみでは断定できない。

表 2-2-19 講座後によくするようになったこと

英語 I II		Reading	
音読の工夫	16 人	音読の工夫	23 人
生徒の発話機会	15 人	教師の英語使用	11 人
ディクテーション	8 人	ペアー/グループ活動	10 人
リスニング	8 人	ディクテーション	9 人
教師の英語使用	8 人	リスニング	7 人
oral introduction	5 人	コミュニケーション活動	6 人
内容理解 Q & A	5 人	大意把握要約	6 人
サマリー活動	3 人	内容理解 Q & A	6 人
リーディング速度のチェック	1 人	背景知識の活性化	2 人
スピーチ・ディスカッション	3 人	コンテストを用いた語彙指導	2 人
TV, VTR, Movie 利用	3 人	文法・語法活用例を用いた指導	2 人
		文法・語法のコンテスト利用指導	1 人
評価活動の導入	2 人	リーディング速度のチェック	1 人
テストの工夫	2 人	音声教材の多用	1 人
コンテスト利用の語彙指導	2 人	黙読	1 人
コンテスト重視の writing	2 人		
Jigsaw 学習者理解 考える時間	1 人	ディクテーション・ディベート	1 人
授業の反省 部分暗記 速読指導	1 人	プレゼンテーション	2 人
		自ら学ぶ活動の組み立て	1 人
		コミュニケーション・リーディング	1 人
		俳句作成	1 人
		生徒とのインタラクション	1 人
Writing		Oral Communication A, B, C	
自由作文	9 人	ディベート	2 人
Speaking の要素を加えた文法指導	5 人	定期テストにリスニング	2 人
speaking を加えた writing	4 人	教師の英語使用	2 人
トピックに対する意見作文	4 人	ALT との共同評価	2 人
		ALT 活用, 教室の output 量増大	1 人
音読の機会と量	4 人	グループ・ペアワーク	4 人
ペアー/グループ活動	4 人		
コミュニケーション重視の活動	3 人	リサーチ・プロジェクト	2 人
listening, dictation	2 人	タスクを用いた活動	3 人
日記	1 人	生徒の発表の機会増	2 人
時間制限作文	1 人	スキット	1 人

プロセスライティング	1人	音読の工夫	1人
ディベート	1人	教材の厳選	1人
パターンプラクティス	1人	授業の反省	1人
教室での英語使用	1人	背景知識を与えて listening 練習	1人
e-mail	1人		
オーセンティック教材活用	1人		
日本語の見つめ直し	1人		
Look up and write	1人		

4) 以前も講座後も相変わらずしていること

ブロック研修講座参加以前も参加後も授業が変わらないことを示しているのは表 2-2-20 である。この表には英語 I・II に 61 の記述があり、そのうち約 36% は伝統的教授法を全く変えていない。残りは新しい教授観に基づく指導法とその活動を記述している。このような見方をすると、リーディングに関する 27 記述については、旧・新の比がほぼ同率、ライティングは 18 記述のうち、約 56% が古い教授法に基づくもの、45% が新しい教授法に基づくものである。

オーラル・コミュニケーションの記述は 13 と少ないが、古い教授法に基づく指導はわずか 8% 程度である。このことから、古いタイプの授業が今も残っているのは、リーディングとライティング、新しい教授理論に基づいて授業が進んでいるのはオーラル・コミュニケーションだと言える。表 2-2-19 では、オーラル・コミュニケーションに新しく取り入れられた活動の記述が少なかったが、表 2-2-20 と照合するとこのことがはっきりすると思う。英語 I・II についても同様の傾向が見られる。授業法が変わらないという記述の中には、伝統的文法訳読中心授業が数の上で大きい。授業が入試対策であるという記述は数としては少ないが、訳読や文法指導、暗記テスト等が入試のために必要だという教師の信念は、講座参加後も簡単に変わらないのではないかと思わせるデータである。

表 2-2-20 以前も講座後も相変わらずしていること

英語 I II		R	
英文和訳・訳読	12人	和訳・訳読	8人
文法説明	12人	音読の工夫	4人
入試対策	4人	skimming, scanning	3人
教師の母語使用	2人	母語による解説	3人
指導英文板書	1人	ペアワーク	2人
音読重視	7人	単語テスト	2人
予習プリント	4人	内容理解テスト	1人
ペアワーク	3人	和訳添削	1人
教師の英語使用	2人	副教材の利用	1人

和訳の排除	2 人	直読直解	1 人
A L T の利用	2 人	プレゼンテーション	1 人
内容理解 Q & A	2 人		
c l o z e テスト	2 人		
補助教材	1 人		
Listening comprehension	1 人		
ゲーム	1 人		
オーラル・イントロダクション	1 人		
文化紹介	1 人		
セミナーで自己の指導法が正しいと確認	2 人		
W		OC	
和文英訳	7 人	ペアワーク	2 人
リスニング・ディクテーション	3 人	教師の英語使用	2 人
文法中心・強化の作文指導	3 人	Presentation	2 人
スピーチ	2 人	Group work	2 人
自由作文	2 人	スキット	1 人
教師の添削	1 人	リスニング	2 人
		T. Teaching	1 人
		教科書に添った指導	1 人

5) 授業を変えにくい理由について

表 2-2-19, 2-2-20 によって, ブロック研修講座参加後の授業は確実に変化し始めているが, 依然として伝統的教授法を用いている状況も明らかになった。表 2-2-21 は, その理由を問う質問に対する回答のまとめである。複数回答であるがこの質問には無回答者はいなかった。総計 111 の記述は, 学校の体制によるもの約 45%, 教授法や指導技術に関するもの約 15%, 生徒に係わるもの約 19%, 教師自身に係わるもの約 21% に大別され, そこにはコミュニケーション能力の養成を阻む要因が凝縮された形であらわれている。これらのうち, 約 55% に及ぶ学校の体制以外の理由を見ると, 教員研修によって十分解決できる課題であることがわかる。

また, 新しい授業実践を阻む第 1 の要因は, 校内における統一進度, 共通テストであるという点に注目したい。これを学校の体制と見ることはできるが, それを温存しているのは教師自身ではないだろうか。そうであるとすれば, 阻害要因は教員研修によって克服できる筈である。このように考えると, 現在, 英語教育改善を阻害する要因は教員研修を進めていけば, やがては解決できる問題が大半であると言えそうだ。

表 2-2-21 ブロック講座で学んだ教授法を授業で実践しにくい理由

	n=111
学年共通シラバス・一斉テスト（教師の考え方不一致）	16 人
入試のための受験指導（特に高学年）	13 人
授業準備時間不足 ‘‘で新しい授業への取り組み困難	11 人
生徒のモチベーション不足	14 人
教授法理論と現実のギャップ	10 人
授業時間数・進捗の関係でコミュニケーション活動は難しい	9 人
クラスサイズ	8 人
指導力・技術力不足	8 人
生徒の学力差	6 人
必要な設備・備品等の不足	4 人
具体例を含む講義やワークショップの不足	3 人
評価が難しく授業に応用できない	3 人
教師の気力不足	2 人
日本語を用いない授業に対する教師・生徒の不安	2 人
日本人のメンタリティ・アイデンティティとの兼ねあいの難しさのため、新しい教授法の英語習得効果に疑問	1 人

5) 研修講座がシラバスや授業計画の作成に与えた影響について

① 参加前・参加後のシラバス作成や授業計画の変化

この質問に対して回答してくれたのは 72 人で 10 人が無回答であった。回答の特徴は参加者の 50%がシラバス作成や授業計画については、参加後も全く影響を受けなかったと答えていることである。ここから推論できることは、約 50%の受講者は、講座参加後に単発的な新しい試みを始めたが、長期的ビジョンで本格的に進め始めたのは、僅か 5%に過ぎないということになる。

表 2-2-22 シラバス・授業計画等の変化について

変化の時期と程度	
すぐ全体的に変えた	0 人
すぐかなりの部分を変えた	4 人
すぐ一部を変えた	18 人
次学期又次年度全体的に変えた	2 人
次学期又次年度一部を変えた	7 人
ほとんど変えていない	41 人

② シラバス作成や授業計画等の変化の具体的説明

表 2-2-23 の回答については、参加前と参加後の両方に回答を求めたにもかかわらず、正確に記述した回答者が少なく、両者を比較して傾向を調べるだけに留めた。参加前の記述には、授業目的を明確にし、目的に合わせた指導法を選び、計画的に授業を行うという視点を欠く記述が主であるが、参加後の記述からは、シラバス作成と

いう視点で授業作りに取り組み始めたことがわかる。表 2-2-22, 表 2-2-23 を照合すると、数の上では少ないが、講座参加がきっかけで授業を根本的に見直す動きも起こり始めたことが推察できる。

表 2-2-23 変化した点

参加前の特徴	
文法・訳読中心授業	9 人
教師主導の授業組み立て	5 人
無計画授業	3 人
コミュニケーションの視点不足	2 人
形式的な年間計画	2 人
入試偏重	2 人
スキルの偏り	1 人
機械的音読	1 人
参加後	
自己表現活動を加えた授業計画	5 人
生徒参加型授業	5 人
コミュニケーション・インタラクティブな授業	3 人
長期目標を立て計画的に授業実施	2 人
音声指導重視授業	3 人
学年目標の決定	1 人
タスク・ベースの活動評価のためのクライテリア確立	1 人
LL 授業の強化	1 人
生徒の動機づけを高める授業	1 人
役立つ情報を増す授業の組み立て	1 人
内容理解を伴う音読	1 人

6) ブロック研修講座参加によって校内校外に与えた影響について

a) 影響の程度

表 2-2-24 から、回答者の約 66%は、校内では研修の成果を同僚と共有できたと答えているが、校外への影響度については殆んどなかったと答えた教師が 64%であった。ここから、ブロック講座参加者は、まだ外に向けては研修の成果を発信できない状態であることが明らかで、授業改善のために講座参加者が積極的に貢献できる場の確保が今後の課題として浮かび上がってくる。

表 2-2-24 研修成果の共用

	校内	校外
1) 大いにあった	10 人	0 人
2) 少しはあった	52 人	27 人
3) ほとんどなかった	17 人	47 人

表 2-2-25 から、全参加者の 76%以上が、校内では複数の活動を通して研修の成果を他の教師と共有していると推察できる。校内で少し影響があったと答えた教師でも、表 2-2-26 と照合すると、研究授

業や研修会，紀要の作成発表等によって実質的な活動の場を得たようである。しかし，校外で同様の場を得たのは，そのうちの約半数に減少する。このことから，文部科学省が意図する英語教育指導者の養成は，校内ではほぼ機能しているが，校外では有効に機能していないと言えそうである。

表 2-2-25 校内における研修成果の共用についての具体的記述

単位は人数

大いにあった	少しはあった	効果がなかった理由	
資料回覧	8	研修報告書回覧・配布	10
		会話でセミナーの紹介	5
科内報告会	5	機会が得られなかった	4
研究授業	3	研修に興味を示さない	3
		参加しない人に言っても理解さ	
研修効果共有	2	い	1
		校内研修会	3
		直後に転勤	1
		ベテランが指導法を変えたがら	
		ない	1
		指導法伝達	5
		科内研修会	2
		指導技術紹介	2
		実習生の指導	1
		関係図書購入	1
		資料の活用	1

表 2-2-26 ブロック研修講座参加後の校外における影響

少しはあった	効果がなかった理由	
研究紀要・報告書作成・配布	6	参加の機会なし23
研究会等で意見発表	6	業務多忙なため2
研究発表・報告	5	地理上の理由1
研究授業	2	学外での報告義務なし1
研究会で情報交換	2	学外の教員との交流なし1
		既決のスケジュールを変えて発表できない
研究会講師	2	い1
雑談の中での伝達	1	

7) ブロック研修講座参加体制についての質問

① 講座参加の容易さについて

表 2-2-27 によれば，3 週間勤務校を離れて研修に参加することの容易さについては，回答者の約 78%が研修に出やすかったと回答している。これは，すべての参加者の約 74%に当たり，ここから，校務を離れてのブロック研修講座参加が，比較的容易であったと推定できそうである。その主な理由は，校内の協力体制にあるというこ

とである。また、非常勤講師に恵まれた教師は、参加者全体の約 9% で例外的であり、時期が良く校務に影響がなかった教師が全体の約 15% に相当していた。

一方、参加しにくかったと答えた教師の割合は、回答者の約 22% で、全参加者の 20% である。主な理由は、同僚や校務遂行に迷惑をかけたというものである。約 5 人に 1 人はどちらかと言えば参加しにくい状況であったということは、今後検討すべき課題と考えたい。

表 2-2-27 参加のしやすさ・しにくさの理由

参加しやすかった先生 (61 名)		参加しにくかった先生 (17 名)	
管理職・同僚の協力	23 人	授業は同僚が行い、迷惑をかけた	8 人
非常勤講師を得た	7 人	担任・進路等校務があったため	4 人
長期休暇・行事なし等	6 人	学年末であったため	2 人
プリントで自習課題作成	5 人	参加の強制	1 人
担任なし	5 人		
授業なし	1 人		

② ブロック講座に参加中の授業措置

表 2-2-28 は、ブロック研修講座参加中に欠けた授業の措置について、82 名の講座参加者のうち、80 名が 85 の回答をしたものである。従って、複数の方法を用いてやり繰りした状況が推察できるが、中心的なものは、科内で他の教師が受け持ったというケースで、それが全体の約 42% に当たる。一部前倒し授業や振替授業のケースもあり、この場合は自分の授業は前・後にまとめて行うので、参加教師の負担が大きいことになる。非常勤等で補ったケースが 16 と出ており、表 2-2-27 の非常勤配置とは異なる形で授業の代替措置ができた教師もいるようだ。この数値は、すべての参加者の 19% 以上に当たり、やや多いようにも思われ、複数回答であることを考えれば、措置の中には非常勤等の手伝いを得たケースもあると理解するほうが良いのではないかと思われる。

表 2-2-28 ブロック講座に参加中の授業措置

科内同僚が授業	36 人
非常勤・その他の講師による授業	16 人
一部自習	10 人
振替えまたは前倒し授業	7 人
他教科教師が授業	5 人
課題学習	5 人
授業なし、校務・他教師が行う	5 人
ALT による授業	5 人

③ 問題解決のための提案

表 2-2-29 が示すとおり、3 週間でも非常勤講師の配置が必要だと言う回答が圧倒的である。次の対策は校務にできるだけ支障のない時期を選ぶということである。研修の必要性を痛切に感じながらも、実際には研修に出かけにくい状況があるようだ。

表 2-2-29 問題解決のための提案

3 週間でも講師を配当する	33 人
校務に支障のない時期を選ぶ	12 人
教科内で不公平が起こらぬよう多くの教師に参加の機会を与える	2 人
その年参加できなければ参加の権利を次年度に持ち越すことができるようにする	1 人
常に謙虚にして協力関係を作る	1 人

8) 教授法・指導技術とコミュニケーション能力向上のための研修についての要望事項

自由記述による回答は：

- (1) 教授法・指導技術に関するもの 38
- (2) 研修期間や方法に関するもの 39
- (3) ブロック研修講座に関するもの 28

に大別される。教授法・指導技術に関しては、マイクロ・ティーチングのような演習を含む授業方法論に対する要望が最も強い。テストや評価、文法指導、入試との兼ね合い等についての要望からは、コミュニケーションを重視すればするほど、それに伴う方法論が必要になり、教師が具体的な示唆を求めている様子がよくわかる。

研修期間や方法については、希望者に海外研修の機会を与えてほしいという要望、すべての教師に研修の機会を与えること、ブロック研修講座期間中は英語で生活したいこと等、今後の研修の在り方について多くの示唆を与えてくれている。また、ブロック研修講座に対する要望は多岐にわたり、客観的なものから主観的と思われるものまで混在している。年間 5 回のブロック研修講座では、講師の多くが地区ごとに異なっているのでまとめにくいため、ここではこれ以上の解説を省略する。

表 2-2-30 研修に対する要望

単位は人数

(1) 教授法・指導技術に関するもの	
文法の効果的指導法	4
動機づけに関するもの	3
T. T. の方法論	3
評価に関するもの	2

テストの方法論	2
入試にもコミュニケーションにも役立つもの	2
演習を含む授業方法論	18
近隣の EFL 教師と情報交換セミナー	2
実践から生まれた指導法の紹介	1
リーディング指導は学力差別でそれぞれの指導法	1
(2) 研修期間や方法に関するもの	
希望する教師に海外研修の機会を与える	12
期間中は英語のみを使用する	10
時期・講師措置も含めてできるだけ多くの教員が参加できること	9
時期を短く地方でも定期的に受けられる	8
(3) ブロック研修講座に関するすること	
参加前に準備の時間を与えてほしい	3
ディスカッション・トピックが類似	3
事前に提出した教案の利用を	2
講師の高校教師に対する偏見が強い	2
同一問題を抱える教師集団を作ってほしい	2
中高教員交流はよい	2
参加人数多すぎ	2
中高ニーズがことなるので、中高別に	1
中高交流がほしい	1
現場をよく知っている講師を	1
ゆとりある時間割で、教員の情報交換がほしい	1
他のブロックの講師を招聘してほしい	1
研修は教授法・コミュニケーション能力向上のみに限る必要はない	1
大学教師の講義はリフレッシュになる	1
大学教師は現場の苦労がわからない	1
具体例不足	1
教養講座の必要性なし	1
より実践的な講座を希望	1
講座・講義・講師が少ない	1

V 今後の課題

平成 11 年度英語教育指導者講座参加者の協力を得て、講座評価のアンケート結果をまとめ、多くの有益な情報を得ることができた。研修に参加した教師は、受講した多くの講義を有効であったと評価しており、教室英語が増加し、生徒の情意を配慮しながら生徒を巻き込んで授業を進めていることなどを報告している。こうしたことから、主催者が期待したような成果を、部分的にはあっても着実に挙げていると結論することができる。部分的と断わらざるを得ないのは、依然と

して教授法や指導技術を大幅に変更するのは難しいという実態があるからで、特に高等学校においてその傾向が強いようである。新しい英語教育の目標達成を阻む要因としては、教師の校務や精神的負担よりも、英語教育の目標に不可欠な教員研修の不足にあることが、今回の調査ではっきりしたようである。英語教育の質を確保し、常に時代の要請に応えていくためには、教師に校務を離れて研修に参加する機会を提供することが急務ではないかと思う。

また、職場の同僚の協力を得て、ようやく研修に参加したにも拘わらず、その成果を同僚とさえ十分に共有し難く、校外でその役割を実現することはさらに難しい状況が見受けられるのは、大変残念なことであると思う。「英語教育指導者講座は毎年続いているが、終了後の義務も課題もない」という受講者からの指摘は、教員研修の在り方を検討する上で、慎重に受け止めるべき課題であろう。今後の英語教育の指導的立場にある受講者の貴重な意見や研修への意欲に着目し、耳を傾けていきたい。教師は大学卒業までに 3060 日間の授業を受け、大学院で学生教師として教育実習を 75 日間行っても、教師から長い間指導を受けてきたので、その指導法から抜けだ出せないという Kennedy(1990:4)の言葉、(Richards & Lockhart: 1994: 4)を引用して、彼等は教員研修の必要性を唱えている。教授法改善がいかに困難であるかを呈示し、継続的な研修の必要性への提言である。授業改善が進まないのは英語教育に対する伝統的かつ固定化した信念が障害になっているのではないかと思われる。同様のことがブロック研修講座に参加した教師の声として、自身の体験を検証するアンケートを通してここにも訴えられていると思う。この貴重な資料に基づき、今後の教員研修の在り方を模索し、改善していく上での留意点として、本研究グループは以下 3 項目を提言したい。

1. 必要な研修を受講する機会をより多くの教師に提供すること。
2. 研修による成果を授業実践に生かす体制を支援していくこと。
3. 英語教育の指導的立場にある者として受講後も積極的に研修を継続することを奨励し、その役割を果たす場をさらに拡大すること。

引用・参考文献

- Kennedy, N. 1990. *Policy Issues in Teacher Education*. East Lansing, Michigan: National Center for Research for Teacher Education.
- Richards, J. C. & C. Lockhart. 1994. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.

Appendix 1 アンケート依頼状とアンケート調査票

平成 13 年 1 月 10 日
昭和女子大学文学部英米文学科
教授 緑川 日出子

平成 11 年度英語教育指導者講座ご参加の先生方にアンケートのお願い

明けましておめでとうございます。突然アンケートのお願いを申し上げます。このアンケートは、清泉女子大学教授石田雅近を代表とする英語教員研修研究会（研究員 5 名、研究協力者 1 名）による共同研究「現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究」（平成 12 年度から平成 15 年度の 4 年間に渡る文部省科学研究費補助金研究（基盤研究 B：課題番号：36632）の研究の 1 部であり、わたくしが担当している「現職教員と教授法」に関するものです。研究の目的は、日本の中・高等学校教育の中で現職教師が教授法や自己の英語力に関して、どのように研修を行っていくのがよいかについて方法を模索するためであります。この問題を研究するにあたり、私自身もブロック講座の講師を務めさせていただいておりますことから、文部省初等中等教育局高等学校課外国語教育研修係のご賛同を得まして、昨年度文部省中・高等学校英語教育指導者講座にご参加なさった先生方の名簿をご提供いただきました。お忙しい中を恐縮でございますが、下記の通り、2 つのアンケート調査にご回答いただきたくお願い申し上げます。

記

1. アンケート第 1 部：ブロック研修講座について

アンケートの趣旨は、国内唯一の 3 週間に及ぶ公的な研修講座を、みなさまの教授法改善やコミュニケーション能力向上の観点から評価していただき、今後、中・高等学校英語教師の研修をどのように進めていくべきかについて示唆を得るためのものです。

2. アンケート第 2 部：ソウル市中・高等学校の先生方にソウル市教育庁を通してお願いしたアンケートについて

韓国では、公的機関主催の英語教師のためのワークショップや講習会が盛んに行われています。制度や方法論について知るためにソウル市の中・高等学校の先生方にこのアンケートに回答していただいております。ソウル教育庁の担当者から日本の先生方の研修に関する状況も是非知らせてほしいという要望があり、両者を比較することで相互に学び合うことが出来ると考え、先生方にぜひ回答のご協力をお願いする次第です。

みなさまから頂戴致しましたデータは、私たちの研究に用いさせていただくに留まらず、今後のブロック講座の計画や運営にも役立たせていただけますよう文部省にもご報告させていただきます。アンケートはすべて、匿名でまとめさせていただきますのでよろしくお願い致します。

3. アンケート回収期間について

平成13年1月末日

お忙しいのに恐縮ですが、ぜひ先生方のご協力をお願い致します。なお、郵送には返信用封筒にアンケート用紙を入れてそのまま投函してください。料金後納郵便になっております。

4. アンケートの結果について

ご希望の先生方にはデータ整理を終了した後に e-mail で伝えさせていただきます。その他の先生方は、教員研修研究会のホームページ（後に示す）を通して結果を閲覧いただけましたら幸いです。

以上、よろしくお願い申し上げます。

平成13年1月5日
英語教員研修研究会
緑川日出子

英語教員研修研究会（TERG）

研究代表	石田 雅近（清泉女子大学）
副代表	緑川日出子（昭和女子大学）
研究員	久村 研（調布学園短期大学）
	酒井 志延（桜の聖母短期大学）
	笹島 茂（埼玉医科大学）
研究協力者	小泉 仁（文部省）

（中学校教師用）

アンケート第1部 ブロック講座について

番号選択の場合は番号を○で囲んでください。その他は記述してください。

1. 講座の有効性に関する質問

どの講座がどのように有効でしたか。記憶されておられる範囲で、講座名または講師名と講義タイトルを記述してください。重複する場合は講座名または講師名のみで結構です。

①教養として役立った講座

②教授法改善に役立った講座

③コミュニケーション能力向上に役立った講座

④シラバス・デザイン、授業計画等に役立った講座

⑤その他 理由も記述してください。

2. 教授法について

(1) ブロック講座参加前と参加後の授業法について質問します。それぞれの授業のうち担当しているものについてのみ、記入してください。

1 年生

a. 参加前と参加後で授業方法を変えましたか。

すぐに変えた方：

1. 全体的に変えた 2. かなりの部分を変えた 3. 一部を変えた

すぐに変えなかった方：

4. 今でもほとんど変えていない 5. 次の学期、または次年度に全体的に変えた 6. 次の学期、または次年度になってから一部を変えた

b. 特にどのような点で変わりましたか。具体的な活動名などを記入してください。(複数可)

以前よくしていたが、しなくなったこと	
講座後によくするようになったこと	
以前も講座後も相変わらずしていること	

② 2 年生

a. 参加前と参加後で授業方法を変えましたか。

すぐに変えた方：

1. 全体的に変えた 2. かなりの部分を変えた 3. 一部を変えた

すぐに変えなかった方：

4. 今でもほとんど変えていない 5. 次の学期、または次年度に全体的に変えた 6. 次の学期、または次年度になってから一部を変えた

- b. 特にどのような点で変わりましたか。具体的な活動名などを記入してください。(複数可)

以前よくしていたが、しなくなったこと	
講座後によくするようになったこと	
以前も講座後も相変わらずしていること	

③ 3 年生

- a. 参加前と参加後で授業方法を変えましたか。

すぐに変えた方：

1. 全体的に変えた 2. かなりの部分を変えた 3. 一部を変えた

すぐに変えなかった方：

4. 今でもほとんど変えていない 5. 次の学期、または次年度に全体的に変えた 6. 次の学期、または次年度になってから一部を変えた

- b. 特にどのような点で変わりましたか。具体的な活動名などを記入してください。(複数可)

以前よくしていたが、しなくなったこと	
講座後によくするようになったこと	
以前も講座後も相変わらずしていること	

- (2) ブロック講座では教授法についての新しい理論や方法論を検討する機会が多かったと思います。にもかかわらず、授業でそれらを実践しにくい理由があれば、それを記述してください。

3. シラバス・授業計画等の作成について

ブロック講座参加前と参加後のシラバス・授業計画等の方法を比較してください。

- a. 参加前と参加後でシラバス・授業計画等の方法を変えましたか。

すぐに変えた方：

1. 全体的に変えた 2. かなりの部分を変えた 3. 一部を変えた
すぐに変えなかった方：

4. 今でもほとんど変えていない 5. 次の学期、または次年度に全
体的に変えた 6. 次の学期、または次年度になってから一部を変
えた

b. 特にどのような点で変わりましたか。できるだけ具体的に記入してくだ
さい。(複数可)

参加前	参加後

3. ブロック講座参加の学内・学外における影響について

ブロック講座参加によって得た知識や技術を勤務校の他の教員になんら
かの形で還元したり伝達する機会がありましたか。願号を○で囲み、そ
の後に必要なことを記述してください。

学内

1. 大いにあった	方法：
2. 少しあった	方法：
3. ほとんどなかった	理由：

学外（地域の中英研、高英研等）

1. 大いにあった	方法：
2. 少しあった	方法：
3. ほとんどなかった	理由：

4. ブロック講座参加体勢について

(1) ブロック講座に参加するにあたり、学校、学年、学科の協力状況に
ついて質問します。

どちらか一方を選び、理由を記述してください。

1. 比較的参加しやすかった	理由：
2. どちらかといえば参加しにくかった	理由：

(2) ブロック講座に参加している間に欠けた授業の処理はどのように行
われましたか。記述して下さい。

(3) (2) について問題を感じておられる場合は、どのように問題解決す
べきか具体的提案をしてください、

最後に、教授法やコミュニケーション能力向上のための研修について、要望

事項があれば自由に記述して下さい。参考のために番号をつけますが、余白を利用なさって必要なだけ書いて下さい。

1. 2. 3. 4.

ご協力ありがとうございました。このアンケートの結果は研究の目的のみに使用する統計データとしてのみ、処理することをお約束いたします。個々の回答がどなたによってなされたかを特定できるようなデータの使い方は一切致しません。

高等学校用

アンケート第1部

ブロック講座について

5. 講座の有効性に関する質問

別に添えましたブロック講座のスケジュール表をご覧になって数字による回答と必要に応じて記述回答をお願い致します。

どの講座がどのように有効でしたか。番号で答えてください。重複しても構いません。

- ①教養として役立った講座
- ②教授法改善に役立った講座
- ③コミュニケーション能力向上に役立った講座
- ④シラバス・デザイン、授業計画等に役立った講座
- ⑤その他 理由も記述してください。

6. 教授法について

(1) ブロック講座参加前と参加後の授業法について質問します。それぞれの授業の特長を例にならって簡単に記述してください。

現在担当の科目について記述してください。

従来の授業法と特に変化がない場合は、参加前の覧に記述し、参加後に変化なしと記述してください。

例 writing

参加前	参加後
和文英訳中心文法強化のためのパターン練習。短文による作文	身の回りのトピックを利用して言語材料を用いて、作文する機会を与えている。宿題として英文日記を書かせている。

① 英語 I・II

参加前

参加後

② リーディング

参加前

参加後

③ ライティング

参加前

参加後

④ オーラル・コミュニケーション（A/B：選んで下さい）

参加前

参加後

（２）ブロック講座では教授法についての新しい理論や方法論を検討する機会が多かったことと思います。にもかかわらず、授業の中でそれらを実践しにくい理由があればその理由を記述して下さい。

7. シラバス・授業計画等の作成について

ブロック講座参加前と参加後の方法論を記述して下さい。なければ参加前の状態を記述し、参加後に変化なしとして下さい。

参加前

参加後

8. ブロック講座参加の学内・学外における影響について

ブロック講座参加によって得た知識や技術を勤務校の他の教員になんらかの形で還元したり伝達する機会がありましたか。番号を○で囲み、その後に必要なことを記述してください。

学内

- | | |
|-------------|-----|
| 1. 大いにあった | 方法： |
| 2. 少しあった | 方法： |
| 3. ほとんどなかった | 理由： |

学外（地域の中英研、高英研等）

- | | |
|-------------|-----|
| 1. 大いにあった | 方法： |
| 2. 少しあった | 方法： |
| 3. ほとんどなかった | 理由： |

9. ブロック講座参加体勢について

（１）ブロック講座に参加するにあたり、学校、学年、学科の協力状況について質問します。どちらか一方を選び、理由を記述して下さい。

1. 比較的参加しやすかった

理由：

2. どちらかといえば参加しにくかった

理由：

（２）ブロック講座に参加している間に欠けた授業の処理はどのように行われましたか。記述して下さい。

（１）（２）について問題を感じておられる場合は、どのように問題解決すべきか具体的提案をしてください。

最後に、教授法やコミュニケーション能力向上のための研修について、要望事項があれば自由に記述して下さい。参考のために番号をつけますが、必要なだけ書いて下さい。

Appendix 2 都道府県別回答を下さった先生

表 2-2-31 県別回答者

ブロック	県名	数	ブロック	県名	数
1	北海道	6	4	福井	4
	青森	3		滋賀	1
	岩手	3		京都	3
	宮城	2		大阪	0
	秋田	3		兵庫	0
	山形	3		奈良	1
	福島	5		和歌山	0
2	茨城	5	5	鳥取	1
	栃木	7		島根	2
	群馬	4		岡山	0
	埼玉	4		広島	1
	千葉	8		山口	2
	東京	0		徳島	1
	神奈川	6		香川	1
3	新潟	3	6	愛媛	2
	富山	5		高知	1
	石川	1		福岡	4
	山梨	2		佐賀	4
	長野	3		長崎	1
	静岡	2		熊本	4
	岐阜	3		大分	2
	愛知	8		宮崎	2
	三重	2		鹿児島	3
				沖縄	3
				不明	15
				計	145

第 3 部

資 料 編

資料 1

タイ・シンガポール言語教育及び現職教員研修調査報告

I 調査者：笹島 茂

II 調査期間：2000 年 12 月 18 日～23 日

III 調査目的：

1. タイ国の英語教育の実状と現職教員研修の現状に関する情報収集と今後の調査協力依頼
2. シンガポール国の言語教育政策と現職教員研修の現状調査と今後の調査協力依頼
3. RELC (東南アジア地域言語センター)の教員研修の情報収集と今後の調査協力依頼

IV 訪問施設：

メディア会社「NATION」
タイ国文部省
RELC (東南アジア地域言語センター)
NIE (シンガポール国立教員研修所)
シンガポール文部省

V 日程：

2000 年 12 月 18 日 (月)	午前，成田発 午後，バンコク着
2000 年 12 月 19 日 (火)	午前，メディア会社「NATION」訪問 午後，タイ国文部省訪問
2000 年 12 月 20 日 (水)	終日移動 (バンコクからシンガポールへ)
2000 年 12 月 21 日 (木)	終日，RELC 訪問
2000 年 12 月 22 日 (金)	午前，NIE 訪問 午後，シンガポール文部省訪問 夜シンガポール発
2000 年 12 月 23 日 (土)	成田着

VI 報告：

1. メディア会社「NATION」訪問

予定より早く 9 時 30 分に Nation 新聞社に到着, Kavi Chongkittavorn 氏と会う。編集長(managing editor)として忙しいにもかかわらず、時間を割いてくれた。英字新聞を発行し、英語教育の普及に熱心に取り組んでいる様子が窺われた。あまり話す時間がなかったが、研究に対する協力を依頼し資料などを提供してもらった。その後ライブラリーに行き、そこでタイ国の英語教育関連の記事を検索した。担当の方は英語が上手だった。しかし、海外留学などの経験はないようである。

NATION 誌はタイでも大手の新聞のようで、英語教育にたいへん熱心に取り組んでいる。英語によるホームページもあり、タイの教育事情などを知る上では貴重なソースとなる。また、バイリンガル教育に熱心でブリティッシュカウンシルなどと協力してインターナショナルスクールを支援している。

収集した英語教育関連記事によれば、英語は小学校から導入され、英語と IT にたいへん熱心に取り組んでいるようだが、教員不足と教員の待遇面の記事が多く、また、国境や地方の教育の貧困さが深刻のようである。まずは義務教育の徹底と教員の確保が中心で、英語教育への取り組みは今後の課題のように感じられた。

NATION 誌ホームページアドレス：<http://www.nationmultimedia.com/>

NATION 新聞社で入手できた資料：

① インターナショナルスクールのガイドブック

「Opening the Door to a Boundless World through International Education 2001」

② 「Nation Junior Magazine」(タイの生徒用の英語学習雑誌)

(ホームページアドレス：<http://www.nationjunior.net/>)

③ 過去 2 年間のタイ英字新聞の教育関係の記事内容の見出し一覧：

- ・教員養成期間を 4 年から 6, 7 年への延長はオプションであるべき
- ・モデル英語教員の養成の必要性
- ・タイの教員の英語力不足
- ・日本人の英語熱に反する英語力のなさ
- ・小学校教員の英語研修スタート
- ・教育改革による学習者中心の指導法へのシフトにもかかわらずどうしてよいかわからない教員
- ・初等教育委員会は 2002 年までに 800,000 人の教員と学校職員に対し学位を取得させる提案に同意
- ・教員のモラル、規律を厳しく

- ・教員の給与は上がるかもしれない
- ・学習者中心のアプローチは、文部省管轄の教員よりはバンコク市や大学設置の学校の教員のほうが理解している
- ・23,000 人の教員が早期退職プログラムに参加
- ・深刻な教員不足が予想される
- ・教育改革に関する記事
- ・科学のモデル教員
- ・アパレル関係の会社が教員に研修の機会を提供
- ・教員組合は学校経営の分権化に反対しているが、それは改革の趣旨を理解していない
- ・高等教育における教員不足
- ・村人が学校の教員の半数の解雇の要求

2. タイ国文部省訪問

13 時 30 分に文部省の教員研修局(teacher education development)を訪ねる。Woraintrara 氏と他 3 人の方が同席し情報交換をする。たいへん親切に対応してくれた。若い二人の方はあまり英語が話せないようだった。(あるいは、遠慮していたのかもしれない。) 会談内容は以下の通りである。

公的には英語指導は小学校 5 年生から行なっている。コミュニケーション能力を養成することが主眼であるが、実際はあまりうまくいっていないようだ。学校や地域によってまちまちであり、レベル設定なども具体的にはされていない。教育全体にかかる予算もない。欧米流の学習者中心のカリキュラムを目標としているが、現在改革中であり、リサーチも進行中のようだ。とにかく「よい教員」の養成を課題としている。

クラスサイズは 40〜50 人で、授業が荒れたりすることはないと言い切った。授業は英語で行なうのが理想であるが、タイ語でほとんど行なわれているのが実状のようである。コンピュータなど教育機器の利用は積極的に推進している。学習項目のスタンダードは定めているとのことであるが、具体的な資料はタイ語のため手に入らなかった。

教員研修はこれから整備していく。現職教員研修も 800,000 人が対象となるようであるが、内容も短期のコースに限られ、それが直接昇進などに結びつくようなものではないらしい。研修内容は、英語力や指導法に力点があり、どう教えるかがもっとも重要な内容であるようだ。現在改革を進行中である。2002 年までには新しいシステムが整う予定とのことである。

教員全体の地位や待遇の水準は低く、高めることが課題であり、それとともに教員の資質向上のための研修プログラムを設定しようと計画している。教員の海外留学などの機会はほとんどない。わずかの選ばれた教員のみが対象となっているようだ。教員評価システムは特に設定されていない。教員は伝統的に道徳心があるので、教員を査定し、ダメ教員を排除するようなシス

テムは必要ないとのことである。今後の協力を依頼した。不明な点は今後も email など尋ねられる。また、今後希望があれば、授業参観や教員インタビューなどもできとのことである。

総じて、英語教育は発展途上という気がした。NATION 新聞社でバイリンガル教育に熱心に取り組んでいる話をしたら、文部省としてはとてもそんな段階ではないとの返事だった。英語教育は必要だが、そのために費やす人も金もないと冷ややかである。ただ現在の教育改革が成功すれば、IT と英語教育を重視しているので、大きく変わるという印象を持った。

その後書店に出向き英語教科書を購入した。英米のテキスト構成や文法を中心とした教科書が多かった。特に目新しい教科書はなかった。

収集資料：

- ① 生徒の到達度スタンダード（タイ語）（タイ語）
- ② Case Study on Major Policy and Curricular Issues - Leading to Reform in Teacher Education and Training

②の要旨：タイの教育改革のポイントと課題などについての論文

目的：

- a) 教員研修政策・目標などの調査
- b) 社会経済の影響
- c) IT の影響
- d) 教員養成の枠組みの提示
- e) 教員養成と研修の刷新の提示
- f) 教員養成と研修のコースの提示

方法： 政策分析とインタビュー

背景： タイの教育に関する法制度について

Teacher Act of 1945, Teacher Regulations ACt of 1980, 政府の方針：教員養成研修の推進と待遇改善, The National Education Scheme (1992), Teacher Education Reform Plan, Education Reform Guidelines of the Ministry of Education (1996 - 2007), Eighth National Education Development Plan (1997-2001), National Education Act of 1999

教員への影響： 常に新しい知識を吸収し、たえず研修（特に、コンピュータ、インターネット、英語）に励む。

教員養成への影響： 教員雇用システムの改善、教員養成期間を4年から5

年に延長，教員の 1 年間のインターン制度導入，一般教養の必要性和 IT と英語の必要性，設備の充実，教員研修機関の充実

教員研修への影響：800,000 人が研修を受ける，IT の利用推進

他：都市と地方の隔差解消

問題解決に向けて：雇用改善プロジェクト（教員不足解消，国境地帯の教員用プログラム，科学と数学教員雇用プロジェクト，教育学部への入学），教員研修カリキュラム（5 年制，スタンダードの設定，教育経験の重視，インターン制かライセンス前研修制，教員と教育職員と異なるプログラム，教員研修の品質保証，学習者中心アプローチ），資質向上（教育の品質保証，仮免許→インターン→雇用，教員研修機関の評価，職階制，資質向上，教員の昇級と向上，教員研修機関の向上

教育改革実践の考え：教育はいつでもどこでもおこる，教員を支援し，学習者中心，実践重視と総合的なアプローチ，真の評価

実践：ケーススタディの実施，モデル教員の認定，教員研修機関の資格と基準

提言：教員の最低限の能力評価と地方の協力，5 年制への教員養成期間の延長，教員の質と待遇，施設設備の充実，現職教員研修（IT と英語），カリキュラム改善（考える力，実生活から学ぶ，技術，コミュニケーション）

3. RELC (東南アジア地域言語センター)訪問

10 時に RELC の Renandya 氏を訪ねる。Rajan 氏が施設案内をしてくれた。RELC は休暇中で学生や教員は少なかった。LL 教室，コンピュータ教室，遠隔通信施設（ベトナムや早稲田大学などで行なっている），図書館などを見学した。施設が優れているという印象はないが，経営に熱心という印象がした。公的機関でありながら，企業努力が要求されているようだ。その後休憩室で二人のカナダ人講師と話す。カナダと RELC の提携による学生の短期英語研修で来ているそうだ。その後 Renandya 氏と現職教員研修について話す。

Renandya 氏の話の内容：

RELC では，現職教員研修に関して基本的に資格を与えるためのコースが設定されている。現職教員研修としては，東南アジアの各国から 2 名ほど選抜されてコースに参加しているそうだ。その他にディプロマを与えるコース，MA を与えるコースなどが設定されている。内容は，英語の知識，指導法，

教材，評価などが基本である。その他に英語技能訓練のコースがある。これは教員に限らない。内容は TESOL，応用言語学などにそったものを行ない，通信コース（エディンバラ大学などと提携して行なっている）などもある。3 週間の短期コースでは，ESP，テストイング，カリキュラム開発などを行なっている。

RELC は語学訓練と現職英語教員研修の場であるが，シンガポール内の語学教員なども対象に研修を行っている。すべて官製研修を基本としている。基本的に，一人ひとりの教員のレベルに合わせて研修をプログラムしている。EFL/ESL を特に区別して実施してはいない。研修の内容は基本的にニーズに応じて実施しているので，そのコースにより多少変わるが，英語の知識，技能，指導方法，カリキュラム，教材，評価など，プログラムにある通りのコース設定を行なっているという。

シンガポール現職教員は年間 100 時間の研修を受けられる。研修内容は政府の意向を受けて，それに応じて，教授法，文法，知識などをプログラムする。その研修に参加したものは資格を与えられる。（養成プログラムも同様に実施されている。）

RELC は基本的に語学研修所であり，そこを利用する団体のニーズに応じて，さまざまなプログラムを企画実施している。資格を与えるコースもあれば，単に語学演習のコースもある。日本では，早稲田大学，青山学院大学の学生なども受け入れている。SEAMEO（東南アジア文部大臣機構）の語学研修や，シンガポール文部省と提携した英語他語学研修プログラムなども行なっている。しかし，その場合スタンダードを定めたり，資格を認定するのは大学である。RELC はそれをサポートする役割として機能している。現在の RELC の課題は予算である。とにかくいろいろな所と提携して予算を集めることが先決であるそうである。

収集資料：

- ①RELC のプログラム案内
- ②Annual Report
- ③Directory of English Language Scholars and Researchers in SEAMEO countries
- ④Language Instructional Issues in Asian Classrooms
- ⑤Language Teaching -New Insights for the Language Teacher
- ⑥Language in the Global Context: Implications for the Language Classroom
- ⑦Guidelines（RELC 発行の ESL/EFL 実践に関する研究雑誌）
- ⑧Grammar Matters（シンガポール英語授業の教科書）

4. NIE（シンガポール国立教員研修所）訪問

10 時にナンヤン大学内にある NIE(National Institute of Education)に到着す

る。まだ移転したばかりの新しいキャンパスで、2001 年 1 月から学生を迎えてスタートするそうである。現職教員研修担当の Chong Tian Hoo 氏と英語（もちろん公用語としての英語）担当の Mary Ellis 氏がいろいろと質問に答えてくれた。この 2001 年から新しい教員研修制度をスタートするそうで、話を聞いた限りにおいては、相当充実している印象を受けた。

シンガポールはバイリンガリズムを推進している。すべて英語と母語という図式であり、特に英語教育に関する課題はいかにスタンダード（英国ケンブリッジを標準）に近づけるかである。そのために文法能力をたいへん重要視している。外国語教育に関しては優秀な学生で希望者のみを対象に日本語などを教えているそうである。クラスサイズは 40 人程度で日本と変わらない。教育にかける予算は防衛予算の次にあり、相当重要視している。

教員研修は年間 100 時間の研修時間を保証している。内容は教科だけに限らないが、常に教員の資質向上を推進しようとしている雰囲気がある。それは、教員の昇進と研修が結びついているからであろう。研修内容は、資格中心であり、知識と技能の向上に研修の目的をおいている。基本的に単位を取得して資質を高めていくというシステムである。たとえば、（実態は正確にはわからないが）英語の教員にはテストが課せられ、英語力の水準の向上の支援に研修機関が徹底したプログラムを提供していく方針らしい。このテストは RELC が行なっている。しかし、あくまでも教員の資質向上のためであり、それで教員を排除するものではなく、支援するためのものであることを強調していた。

教員は日本と同様多忙である。しかし、多忙の質が多少日本と異なる。教員の主な仕事はテストの採点や補習など、生徒の学習の支援である。授業運営などで、日本のように学習が成立するかしないかという問題はあまりトピックにはならないという。

収集資料：

- ①Advanced Diploma/Advanced Postgraduate Diploma
（2001 年から始まる新しい現職教員研修プログラム）
- ②Postgraduate Diploma in Teaching in Higher Education
- ③Asian Pacific Journal of Education (NIE の出している雑誌)
- ④General Information とその他のコースの案内

5. シンガポール文部省訪問

3 時に予定通り、文部省カリキュラム担当 Lydia Tan-Chia 氏と Neo Choon Hong 氏、日本語指導担当 Tan Soo Thian 氏と会う。文部省も新しく移転したばかりで、素晴らしいインテリジェントビルディングに驚いた。教育にかける予算の違いにたじろぐばかりである。

広報担当 Alexander Ho 氏の案内でミーティングルームへ移動した。きちんと設定されていたのにまた驚く。すぐに Lydia Tan-Chia 氏が用意してくれたシンガポールの教育システムの説明が始まった。説明の要旨は、シンガポールの言語政策、カリキュラム、標準英語の促進、英語教員の育成などである。印象に残った点は、よい教員を育成することに相当熱心であるということである。特に、スタンダード英語を指導できる教員、また、母語を指導できる教員の育成にはたいへん力を入れているということである。

教員養成や研修に関して国が統制しているのではないかという印象をもったので、その点を質問すると、「教員を支援している」ということを力説していた。教員評価も「排除」ではなく、あくまでも「支援」である。教員は最新の知識や情報につねに身につけておく必要があるということらしい。さらに、授業も生徒を引きつけるものでなくてはならない。そのためには教員が資質向上につとめることは当然であり、それを援助をする体制が大切だということのようである。あくまでも教員の自己研修を尊重する。文部省が教員を評価するわけではない。校長が2年おきに評価し、その評価は教員に知らせるという透明性のあるシステムである。

日本語教育がシンガポールではたいへん人気があるそうだが、まだ一部の優秀な生徒だけが学ぶことができる言語である。シンガポールの教育は厳しい選抜である。その選抜をくぐり抜けた生徒でも何割かは途中で日本語をやめてしまうそうだ。生徒は日本にも短期の研修に来たり、日本との交流を図っている。

収集資料：

①An Overview of Education in Singapore

②TELL(Teaching of English Language & Literature)という雑誌 10 数冊

(文責：笹島 茂)

資料 2

英語教育関連・教員養成・教員研修等の Web Site

(2001 年 3 月現在)

日本語あるいは英語による英語教育関連・教員養成・教員研修等のサイトのごく一部を掲載する。ここに紹介したサイトは、本研究会(TERG)の研究途上にアクセスしたサイトの一部である。この他にも相当の関連の情報がインターネット上に氾濫している。非常に簡便である反面、情報の善し悪しの判断が困難になっているのが現状であろう。しかし、教員研修関連のサイトのネットワークをインターネットを使って構築することは価値あることである。これをその第一歩と位置づけたい。

現職教員研修だけに限定することは、「教員（教師）教育(teacher education)」のあり方が国により微妙に異なるので、ここでは、現職教員研修だけに限定していないことをあらかじめ断っておく。以下ホームページのアドレスと簡単な内容を付しておく。
(文責：笹島 茂)

1. <http://www.mext.go.jp/>
文部科学省のホームページ。各種審議会などの議事録等が閲覧できる。
2. <http://www1.kantei.go.jp/jp/kyouiku/>
教育改革国民会議のホームページ。議事録が閲覧できる。
3. <http://www.nier.go.jp/saito/kuro/kyouiku.html>
教育庁・教育委員会ホームページ。全国教育研究所連盟加盟機関(2001/1・24 現在 115 機関) ホームページ・メールアドレスのリストが閲覧できる。国立教育政策研究所，教育研究情報センター齋藤道子氏が作成。
4. <http://www.nier.go.jp/saito/kuro/link.html>
全国教育研究所連盟加盟機関（2001/1・24 現在 115 機関）ホームページ・メールアドレスのリストが閲覧できる。国立教育政策研究所，教育研究情報センター齋藤道子氏が作成。
5. <http://www.dfes.gov.uk/>
the Department for Education and Employment（英国教育雇用省）のホームページ。英国の教育関係の情報や文書が手に入る。
6. <http://www.canteach.gov.uk/>
Teacher Training Agency(英国教員研修庁)のホームページ。教員養成，教員研修などの情報や文書が手に入る。

7. <http://www.cilt.org.uk/>
CILT (the Centre for Information on Language Teaching and Research) (英国言語教育リサーチ情報センター)のホームページ。英国の外国語教育情報、教員研修の情報が提供されている。
8. <http://www.gttr.ac.uk/>
英国の大学卒等を対象とした Postgraduate Certificate in Education (PGCE) コースの情報を提供しているホームページ。
9. <http://www.ofsted.gov.uk/>
the Office for Standards in Education (OFSTED) のホームページ。学校などの教育査察や評価の情報を提供している。
10. <http://www.open.ac.uk/frames.html>
英国の the Open University (通信教育による大学) のホームページ。the Open University は教員研修のコースなどを提供している。
11. <http://www.richmondpark.net/>
英国を中心とした教員のネット・コミュニティー(richmondpark)のホームページ。教員の情報交換の場となっている。チャットなども可能。
12. <http://www.bbc.co.uk/education/home/>
BBC の教員向けの教材、ニュース、情報などを提供しているホームページ。
13. <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/index.htm>
合衆国国務相が提供している the Office of English Language Programs (英語プログラム局) のホームページ。英語教員や世界で英語を学ぼうとする人のための情報を提供している。
14. <http://www.ed.gov/index.html>
合衆国教育省 (U.S. Department of Education) のホームページ。
15. <http://www.doe.mass.edu/>
マサチューセッツ州の教育局のホームページ。マサチューセッツ州の教育のしくみや教員研修の情報が手に入る。
16. <http://www.siu.edu/~ate/index.html>
合衆国の ATE(the Association of Teacher Educators) (教員教育担当者協会) のホームページ。合衆国の教員養成、教員研修などの情報が入手できる。
17. <http://www.ericsp.org/default.htm>
合衆国の Educational Resources Information Center (ERIC) (教育教

材情報センター) のホームページ。教員が日々必要な教材、情報などを提供している。

18. <http://fyi.cnn.com/fyi/teachers/index.html>
CNN の教員向けの教材、ニュース、情報などを提供しているホームページ。
19. <http://www1.moe.edu.sg/>
シンガポール文部省のホームページ。
20. <http://www.nie.edu.sg/>
シンガポールの the National Institute of Education (NIE)(国立教育研究所) のホームページ。シンガポールの教育、教員養成、教員研修の情報が手に入る。
21. <http://www.seameo.org/centers/relc.htm>
シンガポールにある通称 RELC(the SEAMEO Regional Language Centre)のホームページ。東南アジアの語学教員研修などのコースを提供している。
22. http://www.onec.go.th/english_ver/english_ver.htm
タイの the Office of the National Education Commission (国立教育委託庁) のホームページ。タイの教育、教員養成、教員研修の情報が手に入る。
23. <http://www.nationmultimedia.com/edu/>
タイのメディア会社 Nation Multimedia Group のホームページ。子供向けの英語教育にも熱心に取り組んでいる。タイの教育情報も入手できる。
24. <http://www.ied.edu.hk/>
香港教育局(the Hong Kong Institute of Education) のホームページ。
25. <http://www.moe.gov.my/english/index.html>
マレーシアの文部省(Ministry of Education) のホームページ。
26. <http://www.edu.tw/english/index.htm>
台湾の文部省(Ministry of Education) のホームページ。
27. <http://www.brunet.bn/gov/moe/moe.htm>
ブルネイ・ダルサラムの文部省(Ministry of Education) のホームページ。
28. <http://www.pdk.go.id/>

- インドネシアの文部省(Ministry of National Education) のホームページ。
29. <http://www.moeys.gov.kh/>
カンボジアの文部省(Ministry of Education, Youth and Sport) のホームページ。
30. <http://www.decs.gov.ph/>
フィリピンの教育省(the Department of Education) のホームページ。
31. <http://www.korea.net/>
韓国の文化・情報省(Ministry of Culture and Information)が作っている韓国情報サービス(the Korean Information Service) のホームページ。教育関係の情報（学習指導要領など）が入手できる。
32. <http://www.englishcentre.co.za/>
南アフリカの Durban にある英語センターのホームページ。CELTA (University of Cambridge, UK)と連携して、教員養成のコースを提供している。
33. http://www.canada.gc.ca/main_e.html
カナダ政府のホームページ。教育政策など国の全般的な情報が入手できる。
34. <http://www.education.qld.gov.au/>
オーストラリア・クイーンズランド州教育局(Department of Education) の情報が入手できる。
35. <http://www.TeachNZ.govt.nz/>
ニュージーランド文部省(Ministry of Education)提供のホームページ。ニュージーランドの教育、教員養成、教員研修などの情報を入手できる。
36. <http://www.atee.org/htm/index.html>
ATEE (the Association for Teacher Education in Europe)（欧州教員教育協会）のホームページ。欧州全体の教員養成、教員研修などの情報が入手できる。
37. <http://eten.hia.no/>
欧州（合衆国）の ETEN(the European Teacher Education Network)（欧州教員教育ネットワーク）のホームページ。欧州だけではなく合衆国などでの教員養成、教員研修などに関するネットワークを形成している。

平成 12 年度
科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書

現職英語教員の教育研修の実態と
将来像に関する総合的研究

A Comprehensive Study of In-Service English Teacher
Education in Japan
—from status quo to renovations—

平成 13 年 3 月 20 日 発行

発行者 文部省科学研究費補助金 基盤研究(B)
英語教員研修研究会
(Teacher Education Research Group)
研究代表者 石田 雅近

〒141-8642 東京都品川区東五反田 3-16-21
清泉女子大学文学部英語英文学科 気付
電 話 03-3447-5551

印刷所 十一房印刷工業株式会社
〒130-0024 東京都墨田区菊川 3-11-6
電 話 03-3634-9915

本書の一部あるいは全部を引用または複写複製する場合には、
本書より引用したことをお断り下さい。