ISSN 2186-7585

JACET 言語教師認知研究会
研究集録　2011

Language Teacher Cognition Research Bulletin 2011

JACET SIG ON LTC© 2011

更新頻度：年 1 回
最終更新日：2011 年 8 月 31 日

はじめに

言語教師認知研究会は、言語教師(language teacher)という概念を再検討することを、英語教師(English teacher)を中心に考え、その教師認知(teacher cognition)を、教師の資質向上、教師の成長という観点から、言語教師を取り巻く様々な課題を探求することを目的として、設立された。JACET に提出した設立趣意書は下記のとおりである。

> これまで教師教育や教員の養成と研修において、「教師の成長(teacher development)」、「教師の自律(teacher autonomy)」などの重要性が指摘されてきた。同様に、「教師が自身の指導を内省、反省し、考えること(teacher reflection)」「指導を継続的に実践的に改善すること(action research)」などの研究がここ十数年盛んに行われ、普及してきた。そのような研究を背景として、教師認知(teacher cognition)あるいは教師の認知過程の解明が注目されるようになってきている。本研究会は、言語教師、主に、英語教師（教員）に焦点をあて、彼らがどのようなビリーフを持ち、どのような知識を持ち、どのように思考し、どのように学んでいるのかなどを、言語教育研究の観点から探索しようと試みるものである。具体的には、量的研究では困難が予想されている教師の認知過程を、授業指導や教員研修の観点から質的にどのようなリサーチをすることにより、何が解明されるのかという点から考えていく。当面、発起人の興味関心から、教員養成（特に教育実習等）における英語教員の認知過程、あるいは、授業をする上での意思決定のプロセス、様々な指導における教師の認知と学習者認知の比較などが調査研究の対象となる。日本での言語教育におけるこの分野の発展を図るために、研究会を発足し、シンポジウムや講演会などを開催し、議論を高めていきたい。

これにより、2007 年 6 月に設立されて今日に至っている。本研究集録が発刊される 2011 年 8 月で、ほぼ 4 年間活動したことになる。研究会の登録メンバーは 50 名程度になっているが、当初よりの合意事項としてゆるやかな連携をしながら研究を進めていくことが了解されている。その合意を今日も基本として、懇談会と研究発表を中心に活動してきた。

それにもかかわらず、多くの研究会メンバーの熱意により相当の活動実績を残してきている。その一つは、各地で実施してきている小中高の英語教師との懇談会である。それぞれの会の記録は残しているので、将来的になんらかのか

たちで分析しまとめていきたいと考えている。もう一つは、研究発表会である。メンバーが研究中である課題を提案していただき、意見を交換することで、さらに研究について考えるという趣旨で開催している。本書はその研究発表の記録という役割を第一義としている。また、2008 年夏のサマーセミナー、2010 年の仙台での全国大会には、Simon Borg 氏を招聘し、知的交流を深めることができた。また、大修館書店『英語教育』に 2009 年 10 月号よりシリーズで 6 回連載した。内容は下記のとおりである。

JACET 言語教師認知研究会企画
「言語教師認知研究の必要性－言語教師としての自分を見つめようー」
1　言語教師認知研究と英語教育
2　教員養成（教育実習）と言語教師認知
3　初任者研修と言語教師認知
4　初任から熟練へと進む英語教師の成長と言語教師認知
5　教師と学習者の自律をめぐる言語教師認知
6　言語教師認知の探究方法

その他ここには紹介できないが、研究会メンバーそれぞれが多くの調査研究を進めている。研究会立ち上げからこの 4 年間は、瞬く間に過ぎたような気がする。本研究集録は、もう少し早くに刊行すべく予定していたが、考えているうちに時が経ってしまった。原稿を寄せていただいた方には感謝申し上げる。また、これを機会に投稿していただける方はぜひお願いしたい。投稿にあたっての要件は、本研究会の研究発表会及び懇談会での発表を前提としている。ぜひ、研究発表会での発表あるいは懇談会の企画をお願いしたい。

さいごに、これまで研究会活動を支えていただいたメンバーの方にお礼を言いたい。メーリングリストだけの参加であっても、たいへん心強いし、ときどき参加していただくだけでもありがたい。ぜひ、言語教師認知の研究を進めていただきたい。周知のとおり、本研究分野はまだ未開拓な部分が多く、多くの研究と重複する分野にまたがっている。また、研究手法も確立されているとは言い難い。さらに言えば、単に研究のための研究とならない視点が重要であろうと考えている。研究者の自己満足とならないようにしなければならなだいだろう。そのためにも、実際に言語指導に携わっている人、教育実践をしている人、これから言語教育に携わろうとする人に、ぜひ興味を持っていただき、研鑽を積んでほしいと考えている。本研究会はそのための研究会であり、本研究

集録はそのための資料である。

2011 年 8 月 30 日
JACET 言語教師認知研究会代表　笹島茂

本研究集録の刊行にあたりお断り

- 各論考は、発表や懇談会の内容にもとづいて記されている。そのために、原著論文、研究ノートなどの内容を含んでいる点を了承していただきたい。つまり、同様の研究内容が別に掲載されることがあるが、著者の判断にゆだねる。
- 著作権は著者にある。
- 各論考のスタイルは統一していないのでご了承いただきたい。内容に関しては、編集サイドで確認してあるが、各論考の構成や文献などに関するスタイルについては著者に一任してある。
- 上記の趣旨で、本研究集録はまとめられているので、誤字脱字や誤りなどがある可能性がある。随時指摘いただければ修正する。
- 本研究集録は、ウェブに掲載して公表する。引用の際はウェブアドレスと引用年月日を明記していただきたい。

目　次

はじめに・・ i
言語教師認知研究会記録・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ v

高等学校英語教員の授業実践に資する能力についての考察
現職英語教員へのインタビュー調査から　江原美明・・・・・・・・・・・・ 1

教育実習生の成長及び認知
長嶺寿宣・・・・・・・・・・・・ 13

戦前の英語中等教員に関する養成・供給ルートと
英語教授法の扱いについて　古家貴雄・・・・・・・・・・・・ 29

なぜ日本の英語教師は授業をむずかしいと考えるのか？
笹島茂・・・・・・・・・・・・・・ 43

校内研修に役立つ教室内英語評価尺度
中田賀之・長沼君主・池野修・木村裕三・・・・・・ 54

【第７回懇談会をもとに】
小学校教師における言語教師としての認知研究：
小学校外国語活動に意欲的な教師の経験と学びから
中村香恵子・志村昭暢・・・・・・・・・・・・・・・・・ 58

資料（Dr. Simon Borg 講義・ワークショップ資料）・・・・・・・・・・・・ 73
1. JACET Summer Seminar 2008 Reading List
2. Teacher Cognition and Grammar Teaching
3. Teacher Cognition and Teacher Education
4. Teachers' Conceptions of Research (Slides)
5. Teachers' Conceptions of Research (Task Sheet)
6. Tomorrow's Teachers: Autonomous Development in English Language Teaching (Tohoku Chapter Special Symposium)

言語教師認知研究会記録　2007 年7月～2011 年6月

研究会のテーマ

日本における言語教師認知研究の理論と実践の確立と実態調査

研究会開催日/内容／場所

2007 年　7 月 31 日	ミーティング	新宿駅近く喫茶店
2007 年 10 月 12 日	ミーティング	桜美林大学

2007 年 11 月 25 日　　第１回懇談会　　山梨大学

テーマ	「教育実習生を受け入れる立場として、大学の教員養成（課程）に望むこと」
コーディネーター	古家貴雄（山梨大学）
提案者	桑畑秀子（山梨大学付属中学校）
	輿水以久子（甲府一高）
	坂本直子（山梨県総合研究センター）
	清水公男（都立狛江高）

2007 年 12 月 15 日　　秋田喜代美氏を招いて学習会　東京大学

2008 年　6 月 14 日　　第２回懇談会　　千葉大学

テーマ	「初任者教師は教育実習からどのように跳躍せねばならないか？」
コーディネーター	大井恭子（千葉大学）
提案者	渡邉範夫（千葉県教育庁）
	田畑光義（ 千葉県香取市小見川中学校）
	川名隆行（千葉大学教育学部附属中学校）他

2008 年　8 月　9 日　　全国英語教育学会　　昭和女子大学

テーマ	学習者と指導者の学びと自律を促す英語教育
コーディネーター	小嶋英夫（弘前大学）
提案者	大井恭子（千葉大学）
	古家貴雄（山梨大学）

笹島茂（埼玉医科大学）
武藤雅子（秋田県立六郷高等学校）
伴一聡（青森県立黒石高等学校）

2008 年 8 月 20〜23 日　JACET サマーセミナー　草津セミナーハウス

テーマ　Perspectives on Language Teacher Development
講師　Simon Borg（Leeds University, UK）
（講演ハンドアウトは「資料」参照）

2008 年 8 月 23 日　特別講演　共立女子大学

講演タイトル　Teacher Cognition and Language Education
Dr Simon Borg（Leeds University, UK）

2008 年 9 月 12 日　JACET 全国大会シンポジウム　早稲田大学

テーマ　英語教育における言語教師認知研究
司会・提案者：笹島茂（埼玉医科大学）
提案者：小嶋英夫（弘前大学）
古家貴雄（山梨大学）
千葉克裕（桜の聖母短期大学）
清水公男（木更津工業高等専門学校）

2008 年 11 月 23 日　第３回懇談会　神奈川県立外語短期大学

テーマ　初任者から中堅教師への成長：新任高校教師２年半の研修、実践、振り返り
コーディネーター　江原美明（神奈川県立外語短期大学）
提案者　後藤裕子先生（神奈川県立城山高等学校）
目黒庸一先生（神奈川県立磯子高等学校）
三瓶吉人先生（神奈川県立津久井高等学校）

2009 年 1 月 31 日　ミーティング　共立女子大学

2009 年 5 月 31 日　　第４回懇談会　　国際基督教大学

テーマ	熟練教師の知・技：その習得と継承
コーディネーター	渡辺敦子（国際基督教大学）
提案者	西岡裕美（東京都立杉並高等学校）
	井上順子（元東京都立東大和南高等学校）
	直塚文雄（東京都立翔陽高校学校）

2009 年 7 月 4 日　　東北支部大会　　仙台エルソーラ

テーマ	英語教育における学習者と教師の成長
提案者	小嶋英夫、笹島茂、西野孝子

2009 年 9 月 5 日　　全国大会　　北海学園大学

シンポジウムテーマ	言語教師認知の効果的なリサーチ方法
司会・提案者	笹島茂（埼玉医科大学）
提案者	江原美明（神奈川県立外語短期大学）
	西野孝子（法政大学）
	田辺尚子（安田女子大学）
	小嶋英夫（弘前大学）

2009 年 10 月 24 日　　特別講演　　早稲田大学

テーマ	フィンランドの言語教育などについて
講師	Seppo Tella（ヘルシンキ大学教授、早稲田大学客員教授）
	Anneli Tella(前フィンランド国立教育委員会)

2009 年 11 月 28 日　　第 5 回懇談会　　文教大学

英語教師は教室言語をどう考えているか？	
コーディネーター	笹島茂（埼玉医科大学）
提案者	菅野健（白岡町立篠津中学校）
	千葉克裕（桜の聖母短期大学）
	青木香（埼玉県立浦和西高等学校）
	福沢仁恵（白岡町立篠津中学校）
	鈴木誠（埼玉県立川越女子高等学校）
	浅野順也（蓮田市立黒浜中学校）

2010 年 1 月 9 日　　ミーティング　　共立女子大学

2010 年 5 月 22 日　　第 6 回懇談会　　山梨大学

テーマ　教師は、授業の計画・実施の際に何を考えているのか？−優れた教師の条件を考える−
コーディネーター　古家貴雄（山梨大学）
提案者　清水公男（木更津工業高等専門学校）
桑畑秀子（山梨大学附属中学校）
知見晴弘（大月第一中学校）
剣持澄子（富士河口湖高校）

2010 年 6 月 5 日　　第 1 回研究発表会　　共立女子大学

● 教員養成としてのリフレクティブ・プラクティス：リフレクションとは？ 渡辺敦子（国際基督教大学）

2010 年 9 月 7〜9 日　　全国大会　　宮城大学

[Tohoku Chapter Event] Special Symposium 2
Tomorrow's Teachers:
Autonomous Development in English Language Teaching
Chair : SASAJIMA, Shigeru (Saitama Medical University)
Symposists: FUSHINO, Kumiko (Rikkyo University) to read for NISHINO, Takako (Hosei University) who unfortunately cannot come to the session today.
KURIHARA, Yuka (Tokai University)
NAKATA, Yoshiyuki (Hyogo University of Teacher EducaIon)
Commentator: BORG, Simon (University of Leeds)

2010 年 9 月 25 日　　第 2 回研究発表会　　共立女子大学

● 熟練高校英語教師の認知	江原美明（神奈川県立外語短大）
● 教育実習生の成長及び認知	長嶺寿宣（熊本県立大学）

2010 年 11 月 13 日　　第３回研究発表会

- 戦前の英語中等教員に関する養成・供給ルートと英語教授法の扱いについて
  古家貴雄氏（山梨大学）
- 期待される英語教師像の変遷—英学からコミュニカティヴまで
  伊村元道氏（元玉川大学）

2010 年 11 月 27 日　　第 7 回懇談会　　旭川市立東栄小学校

テーマ	何が彼らを動機づけ、成長させるのか？—外国語活動に意欲的な小学校教師の経験と学びを探る
コーディネーター	中村香恵子（北海道工業大学）
提案者	小山俊英　（旭川市立北光小学校）
	宮原孝浩　（旭川市立日章小学校）
	小谷麻美　（旭川市立北光小学校）
	清水忠明　（旭川市立近文小学校）
	丸山健二　（旭川市立東栄小学校）

2011 年 1 月 8 日　　第４回研究発表会

- なぜ日本の英語教師は授業をむずかしいと考えるのか？
  笹島茂氏（埼玉医科大学）
- 校内研修に役立つ教室内英語評価尺度
  中田賀之氏（兵庫教育大学）・長沼君主氏（東京外国語大学）

2011 年 6 月 25 日　　第５回研究発表会　　共立女子大学

- Apprenticeship in Initial Teacher Education in Japan: Emulation and Reflection
  浅岡千利世（獨協大学）
- 教職履修者から見た good language teachers の条件
  池田真（上智大学）

高等学校英語教員の授業実践に資する能力についての考察
現職英語教員へのインタビュー調査から

江原美明（神奈川県立国際言語文化アカデミア）

１．背景

教育改革を論じた著書の中で Glasser（1998）は、私たちは他人をコントロールすることはできず､コントロールすることができるのは自分自身の行動だけだと述べた(p. 46)。生徒をコントロールしようとするのではなく、教師自身が自分の行動をコントロールして授業運営をすることの重要性を示唆している。授業に於ける教員の動機付けへの工夫が生徒の積極的参加につながるとの研究結果（Guilloteaux & Dörnyei, 2008）も報告されている。授業運営や動機付けの工夫に加え、英語を母語としない英語教員にとり、コミュニケーション指向の授業を効果的に行うには、高度な英語運用能力や言語習得に関する知識が必要とされる。こうした多岐にわたる要請に対応し得るプロ教師養成の方策として、金谷（2009）は学部では英語力を、大学院では教えることを訓練する６年間の教員養成システムを提案している。

平成 23 年度からは、小学校の教育課程に外国語活動が正式に位置づけられ、小・中・高・大の連携した英語教育についての議論がより活発化するなか、ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）を応用した日本版の開発も進められている（投野, 2010）。英語教員に対する研修も、各都道府県、市町村教育委員会、大学等をはじめ多くの機関が継続して取り組んでいる。

神奈川県では平成 23 年 1 月に県立国際言語文化アカデミアを開設し､多文化共生社会への貢献をミッションとして、県民向け公開講座や日本語講座とともに県内外国語教員向けの専門的研修講座を提供することとなった。そのため、本組織の前身である県立外語短期大学に於いて、教育委員会の協力のもと、現職英語教員に対するインタビュー調査を平成 20 年度から 21 年度にかけて２回行った。

本稿はそのうち､日常の授業実践に焦点を当てながら高等学校英語教員に必要な能力、求められる研修について探った第２回調査（平成 21 年度）の結果を考察する。

２．英語教員に求められる資質能力についての議論の課題

英語教員に求められる資質能力について国内外の先行研究を論じた金谷（1995）は、数少ない実証的研究データから得られる知見として、(a) 運用能力は高い方がよい、(b) しかし運用能力だけでは優れた教師とは言えないし、教育効果が上がるとは言えない、

(c) 運用能力よりも指導技術を持っていた方が教育的効果が上がるとのデータがある、(d) 教員養成のカリキュラム内容に対して妥当性を問うデータがある、の４点を上げた（p. 72）。また石田他（2001）は、英語の授業の質を上げる中核となるのは英語運用能力と指導技術であるとしながら、現場の教員は受験指導や生徒指導に迫られ、英語教員としての専門性の評価の結果が管理職への登用以外にはなく、教科指導力や英語運用能力向上のインセンティブが欠如しているとの課題を指摘した。

こうした中、文部科学省の主導で 2003 年度から全国実施された中・高等学校英語教員研修用のガイドブック（文部科学省, 2003）では、研修で向上を目指す「英語指導力」の構成要素として（a）教職として求められる資質能力、（b）英語運用能力、（c）英語教授力の３要素を取り上げ、(c) の英語教授力の向上を研修の中心とした。石田他（2004a）には、この全国研修の初年度の参加者の声が多数掲載されており、講師、研修仲間からの支えに感謝の意を示すコメントから、「悉皆研修」への批判に至るまで様々な反応が読み取れる。評判のよい研修プログラムの類型としては、(a) 授業の具体的方法に焦点をあてた「達人養成」タイプ、(b) アクションリサーチ（佐野，2000）を活用した「授業改善」タイプ、(c) 英語運用能力向上を重視した「スキルアップ」タイプの３つがあった。それぞれ授業力、実践的研究力、英語力の向上を中心としたプログラムと言えよう。

日英の英語教員に対する比較調査を行なった笹島（2008）は、英国の初等中等学校の外国語教員に比べ日本の中学校英語教員の方が、外国語教員の専門性として人間性や教育力、生徒指導力など生徒にかかわる要素を挙げる傾向があり、日本の英語教員の職務領域や仕事環境の複雑さをその原因として挙げている。即効性のある英語力や授業に役立つアイディアを研修内容として希望する傾向についても指摘しており、英語教員に求められる資質能力の多面性を示している。海外研修への希望や研修時間の保障に対する希望も日本人教員に目立つ傾向があるとした。調査結果からは、多忙感を感じる教員にとり、明日の授業をなんとかすることが最優先課題である状況が推察される。

授業実践に必要な英語力、授業力は、中学校と高等学校とでは状況が異なる。英語教員の英語力に関する研究プロジェクト (石田他 2004b) の一環として行われた授業観察の結果によると、中学校教員については、英語を話す必要がある場面（教室英語、練習、導入、スモールトーク、ＡＬＴとの協働授業）や、英語で授業をスムーズに進める必要のある場面（絵などを使った自己表現活動、音読暗記活動）を特定できたものの、高等学校では観察した授業の大半が英語で行われておらず、同様の分析ができない現状も報告された。コミュニカティブな英語指導は、中学校では比較的定着しつつあるが、調査時点に於いて高等学校への浸透度が低いことを示している。

神保 (2008) は、初任、中堅、指導教員の 3 段階ごとに必要な英語力、授業力について日本全国の英語教員の意見を集約し、中堅教員の英語力として「コミュニケーション中心の授業を単独で英語を用いてできる」など、具体的な基準について考察した。一方

久村（2010）は、英語教員に必要な英語力・授業力の具体的基準の特定の難しさに言及し、現在進行中の CEFR 研究と平行して、「語学教育実習生のためのヨーロッパ・ポートフォリオ（EPOSTL）」（Newby 他, 2007）の日本版を作成することを提案している。

英語教員に求められる資質能力を問うには、その前提として育てるべき生徒像が明確でなければならないが、その点で日本の英語教育には課題があると言える。学習指導要領で国の指針は示されている一方、英語教員は目の前の生徒や保護者のニーズなどの社会的文脈、自らの教育経験や信念、あるいは、英語教育に対して権威ある立場の研究者の相反する言説にも影響を受ける。そしてその渦中にあって、目指すべき生徒像や生徒が必要とする英語力をイメージし実践にあたっている。教員の置かれた立場や状況も考慮に入れながら、英語教員が日々具体的に何を目指して実践にあたっているかについての認識を深め、べき論と現場との距離を縮めることが、英語教員に必要な資質能力の議論には必要である。特に、教員研修についての議論は、学校により状況が大きく異なる高等学校においてはその多様性への認識が不可欠である。

３．方法

平成 21（2009）年 12 月から平成 22（2010）年 2 月にかけ、神奈川県教育委員会より紹介を得た県立高等学校５校に筆者を含めた調査担当者２～３名が訪問し、中核的立場にある英語科教員（各校２～３名、計１３名）の協力を得た。協力者は教職経験が 10～20 年で、英語教育に対する高い見識と熱意を持っておられた。

各校およそ１時間～１時間半にわたり、予め用意した質問項目(テーマ)に基づき半構造化インタビューを行なった。主たる質問項目は次の通りである。

- 教員の英語教育に対する考え方について
- 成功した授業実践事例について
- 授業実践に於ける困難点について
- インターネットやＩＣＴ活用についての教員の予備知識等について

インタビューは、質問項目に沿いながら、協力者に忌憚のない意見を述べていただけるよう、自然な会話の流れを妨げないように進められた。そのため質問項目ごとの所要時間は訪問校によって偏りがあった。また、４番目のインターネット活用等については別途アンケートでの回答を願ったので、本稿での分析には含まれていない。インタビューに先立ち、質問項目の趣旨は現場の教育実践をより深く理解することにより英語教員研修に対するニーズを把握することである点を説明した。データを研究目的以外に使用しないことを確認した上で、インタビューはＩＣレコーダーで音声録音し、訪問終了後筆者がテキストファイルにデータ化した。

分析の第１段階では、テキストファイルをおおむね主張のまとまりごとに取り出し、質問項目のキーワード（信念、成功、困難）をはじめ、それに付随するキーワードを適宜追加しながらコード化した。次に、各コメントをした教員の勤務校の特徴（いわゆる受験校か、基礎力育成に重点をおく学校かなど）を考慮に入れながら、学校や生徒のニーズに則した教育実践の内容、成功事例に見られる共通要素、困難点、さらに教員が目指す実践を可能にするために必要な研修内容を考察した。コード化と分析は筆者が行い、インタビュー調査に同行した研究者から示唆・助言をいただいた。

４．　結果と考察

調査に協力をいただいた神奈川県立高等学校５校は、それぞれ、学校教育目標に応じた外国語教育カリキュラムを提供しているが、大別すると、基礎的な英語力を身につけさせることを主眼としたカリキュラムと、国際交流、大学受験準備等を視野に入れた、発展的な英語力を主眼としたカリキュラムとに分類することができる。

４．１．英語教育に対する信念・育てたい生徒像

- ■ 英語を本当に学ばねばならなくなったときに必要な基礎力を持っている生徒
- ■ 幅広い知識と同時に、論理的に考え、意見を述べる能力がある生徒

明示的に示された学校教育目標を踏まえながらも、英語教員それぞれが信念として持っている教育目標について尋ねたところ、基礎学力重視の学校では、

- 将来英語を本当に学ばねばならなくなったとき、再学習の下地になるような知識を身につけさせたい。
- 英語を学習するための「入り口」に立たせてやりたい。

など、生涯学習としての英語の基礎力、とりわけ中学校で扱われる語彙や文法項目を中心とした基礎知識を定着させることを目標としてあげる傾向があった。

一方、受験指導を意識した学校では、受験英語を肯定的に捉え、受験のための英語学習を思考力・判断力・自己表現力を含んだ高度なコミュニケーション能力の育成であるとする考え方が示された。この考え方が他の多くの受験校で共有されているとは限らないが、生徒の目前のニーズに応えながらも自らの英語教育に対する信念を反映させた授業をしようという教員の認知プロセスが伺われる。

- 広い視野で考えると、入試勉強も、将来必要な英語力の一部として重要な位置を占めている。

- 「考える」ということが基本的にできていない。理路整然と日本語で話せる基礎力がないと、英語でのコミュニケーションもできない。What do you think? に対して、I don't think. という状況になっている。そこを教えなければならない。
- コミュニケーションと言ったときに、相手の伝えようとしている意味内容が、自分の理解力をはるかに越えた時は［英文解釈は］不可能になる。英語と同時にコンテント［背景知識］を教えることが大事だ。
- 本来読解演習で済ませるような入試問題を読んで、和訳せずにさっと理解するというのも、高次のコミュニケーションと言える

４．２．授業実践の成功要因

■ 授業レベル— 学習者のニーズへの対応、活動中心、達成感、自己表現
■ カリキュラムレベル — 学校全体での取組、国際交流、目標の明確化・共有化
■ プロセスレベル — 教員の工夫へのこだわり

学校により扱う教材の難易度や育てたい生徒像は異なり、授業手順も教員毎に異なる。授業実践の成功例についてのコメントからは、共通した成功要因と思われるテーマが浮かび上がった。

授業レベルでは、学習者のニーズへの対応や活動中心の授業、基礎練習により達成感を感じさせたり自己表現活動を取り入れたりする授業があげられる。

(1) 学習者のニーズへの対応
- 大学入試の模擬演習（センター試験対策授業）を取り入れている
- 基礎的な質問が自由にできる雰囲気がある
- 日常生活英語や口語表現、生徒の言いたい表現を扱っている

(2) 授業内での活発なコミュニケーション
- 文字ではなく、絵・写真等を活用しながら口頭で教科書の本文理解を図る活動がある

(3) 基礎練習による達成感
- 発音、音読、筆写等の基礎的練習を取り入れている
- プリント学習により、段階的に演習ができる

(4) 自己表現活動の導入
- 自由英作文(の発表)、Show & Tell、スピーチ、Poster Session など、生徒が他生徒の前で自己表現する場を与えられている。（他生徒の発表を見ることにより、自らの発表力も鍛えられている。）

また、カリキュラムレベルでは、学校全体として異文化体験や国際交流プログラムを導入し、英語重視の雰囲気を作ることや、英語科全体で目標の明確化・共有化を図ることなどがあげられる。

(1) 学校全体での取組・異文化理解・国際交流・カリキュラム
- 少人数クラスの導入により授業がやりやすくなった
- 学校行事としての、異文化体験、国際交流活動がある
- ティーム・ティーチングが効果的に活用されている

(2) 到達目標、評価規準の明確化と共通理解
- 教師と生徒の共通理解に基づく明確な到達目標がある
- 1年間、3年間のスパンの中で継続指導が行われている

さらに、こうした要素の含まれる授業、カリキュラムの実践には、教員の工夫へのこだわり、というプロセスが重なることではじめて教員自身が成功したと認識できると思われる。表１は、授業実践の成功例に関する調査協力者のコメントを授業場面ごとの教員の工夫という側面から整理したものである。インタビューの様子からも、回答者である教員自身が、工夫をすることの結果に手応えを感じる様子が感じられた。

表１　成功した授業実践に見られる教員の工夫へのこだわり

教員の工夫　（授業場面）	成功例に関する調査協力者のコメント
先を見通した教材選択 （年間計画）	▪ 教科書採択にあたり、Interactive な授業のしやすい教材を選択した。
詳細な授業手順 （授業計画）	▪ 英語Ⅰ・Ⅱの授業は次のようにしている: ①単語演習（個人）： ワークシートの日本語を見て教科書から対応する英語表現を探す。 次に英語の Definition に対応する英語表現を教科書から探す。②単語演習（ペア）：45 語程度の単語リストを使い　日→英　翻訳訓練を行なう。（予習をして来ないとペアワークが出来ない）　③教科書本文の Q&A ワークシート ④ Section ごとの要約＋文法ワークシート ⑤ 本文クローズサマリー2 種類
徹底的で妥協しない姿勢 （予習・小テストなど）	▪ 和訳を先に渡し音読重視、徹底的にリピートさせた。 一人当たり全文 30 回くらい。 ▪ 本文書写は、基本的事項を習熟させる上で現在のレベルの生徒には必要だと感じる。
継続した努力を促すフィードバック （小テスト・ＱＡ・作文）	▪ レッスンごとに復習テストをし、年間の達成チャートを作成した。成績の変化が目に見えるように工夫している。 ▪ 1、2 年では、授業の中で出てきたイディオムを使って 1 文書かせ、添削して返した。最初は辞書の例文を写してきたりした生徒が多かったが、次第に、自主的にストーリーを

	書いてきたりする生徒も出てきた。提出された次の日には返却していた。校外模擬試験の成績が伸びた。
テキスト内容を深める周到な準備 （テキスト内容の扱い）	▪ 生徒は、はじめからあるトピックに興味を示すのではないので、どの教材を扱う時も、我々はその background を調べる。そしてどうやって伝えようか、どうやって興味を引き出そうかを考える。 ▪ 例えば、Fast food の普及により日本の伝統的な食文化が消えてしまうことについてどう思うか、など意見を問うような質問をする。
生徒の心を動かす言葉の使用 （例文・説明・やりとり）	▪ 生徒の心を動かす例文、例えば love など生徒の心に響く言葉が含まれる例文 (He still loves me. / I will never forget you.) などを使うようにした。 ▪ 「仮定法ができる高校生はそんなにいないぞ」とおだてると、やる気をだすようだ。
授業中の諸課題への事前の対応 （練習・言語活動）	▪ ここでどうしても早く終わる子と終わらない子で差がでる。早く終わった子にはプリントの先をやらせている。 ▪ 生徒は英語が嫌いだったが、ALT と話すのは楽しいという生徒が多い。生徒は自分で英文を作るのは難しいが、私たちが穴埋めにしてあげれば一生懸命に覚える。
波及効果の活用 （テスト・評価）	▪ 授業を聞いていればできる問題と、勉強しないとできない問題を混ぜる。［観点別評価の］意欲と表現は授業中に評価する (50%)、理解［の能力］の半分は授業を聞いていればできる問題を出す。 ▪ 定期テストの前に必ずレシテーションをやらせている。レシテーションに指定された部分がテストに出る事になっていたので皆真剣にやっていた。
成功例の発見・気付き （生徒の観察）	▪ 普段からテキストを日本語で要約する練習をしていたら、ALT が来た時に英語でも要約をすることができていた。 ▪ 補習用［追加］ハンドアウトをある生徒に与えたら、他の生徒もそれを見てやる気が出たようだった。 ▪ 絵をふんだんに使ったプリントは生徒の反応がよいようだ。 ▪ 英作文は楽しんでいた様だった。どこも間違えないで返ってくることが快感のようだった。 ▪ 小さいクラスサイズにより、数年前に比べて生徒指導（着席指導、出席確認）にかかる時間が短くなった。 ▪ CALL 教室での授業は、オーラル中心の授業と文法演習中心の授業に分けているが、生徒には英文法問題集を使った演習の方が人気がある。

授業実践の成功には、カリキュラムレベルの学校環境要因から、授業レベルの要因、さらに詳細な教員の判断が貢献している様子が見受けられるが、とりわけ、コメントの底流に流れる教員の授業への「こだわり」に重要な鍵が含まれているようだ。

４．３．授業実践における困難点

- ■ 動機付けと基本語彙・文法の指導
- ■ 思考プロセスの指導、英語表現の指導（英文添削）、受験指導と英語での授業
- ■ 人間関係（対教員・対生徒）づくり、高め合う職場づくり（授業研究など）

授業実践の困難点については、学校の特色を反映したものが多く見受けられた。基礎的な英語力を身につけさせることを重視する学校では、生徒に学習指導を行う上での課題として、動機付けや基本語彙・文法の定着に苦労する様子が見られた。前項の成功事例に「基礎練習による達成感」が挙げられているのと表裏一体関係にある。つまり、基礎練習により達成感や充実感を感じさせることはできる反面、実際に基礎英語力を生徒に身につけさせることは難しい実態があるようだ。

- 外国へのあこがれ、興味というものが無い。勉強に対しても興味がない。
- 文法的な面をどうしたらきちんと定着させられるかが課題だ。音読ができても、それが応用力として次につながるかどうか、受験を考えている生徒にどう指導するか、が課題だ。
- 生徒が単語を暗記することができない。単語が定着しないので、文章まで発展させるのが難しい。

一方、発展的な英語力を身につけさせることを重視する学校では、生徒の集中力を必要とする思考プロセスの指導の仕方や、英文添削等についての課題、受験指導と英語を使って授業を行なう際の課題が挙げられた。

- 文法や単語など、「右から左に」先生が情報を伝達すれば済むようなものはよく取り組むが、グラフや表を扱ったもの、字数制限内で答えをまとめるものなど、自分で考えなければならないようなものは、一斉授業では扱いにくい。
- 親も生徒も進学重視というなかで、1 年生に Oral ならわかるが、3 年までもっていったときにどうなのか。大学に入るには読解力なり文法力なりが必要だ。Oral ですべてやると、本当に優秀な生徒はついてくるだろうが、

そうでない生徒は文法や和訳について不安を感じ、予備校に頼る結果になるだろう。

また、学校により教員同士の協力態勢や授業研究への取組状況には差があり、教員同士の共通理解の難しさも授業実践の困難点として大きな要素となっている。

- シラバス等の面でなかなか共通理解はとれない。テスト等も教員によって別。伝統的な訳読式がまだ行なわれている。
- 教員側は Communicative にやりたいという意欲や気持ちがあっても、本当にこの学校でやったら批判されてしまうだろう。

４．４．授業実践に必要な能力とそれを伸ばすための研修

- ■ 生徒の理解、記憶、思考を助けるための専門知識・技能　(Learning Strategies)
- ■ 生徒のニーズに応じた英文、言語に関する専門知識・技能　(Formal Schemata)
- ■ テキスト内容を深めることを可能にする一般知識・調査力　(Content Schemata)
- ■ 人間関係を円滑に行なうことを可能にするコミュニケーション、プレゼンテーション、ディスカッション、ICT 能力　(Aural/Oral Interaction)

これまでの考察から、成功例については学校の差異によらず共通の要因が読み取れた一方、育てたい生徒像や授業実践の困難点については基礎学力重点校といわゆる受験校では異なる要因が浮かび上がった。このことは、授業実践を成功させ、困難点を克服するには、学校や生徒の個別ニーズに応じて専門性を発揮する必要性を示唆している。このような観点から、異なる状況の高等学校における授業実践に必要な能力として次の４点が挙げられるのではないかと考える。

第１に、生徒の学習、記憶、思考を助けるための専門知識・技能、例えば目標を明確にし、それに向かって学ぶための方略を生徒に身につけさせることのできる能力である。基礎学力重視の学校では語彙、基礎文法、日常会話を含めた基礎的コミュニケーション能力を、受験校ではアカデミックな英文を理解したりそれについて英語で意見を述べたりする能力を育てる必要がある。英語による発信力の素地を築きながらこれらのニーズに応えるには、第二言語習得や外国語教授法、学習心理学等の知識を自らの経験と融合させ、日本の生徒の実態に則した指導法を考案する必要がある。成功した実践例をモデルに、自ら試しながら教え方を学ぶことのできる研修が必要だ。

第２に、生徒の実態や興味に応じて、さまざまな文体の英語について説明したり演習をしたりすることのできる能力である。多くの日本人英語教員にとり、話し言葉の運用や慣用表現の指導は難しい。特に「英語で何て言うんですか?」「なんでこう言う

んですか?」という生徒の素朴な質問に即答するには相当な知識と言語経験が必要になる。日本に住み英語教員を続ける場合、研修で少しでも多く英語でコミュニケーションを行なう機会が与えられる必要がある。また、特にアカデミックな英文を授業で扱うためには、英文の論理構造の理解や英作文の基本的作法についても教員自身が習熟する必要があろう。英語を母語としない英語教員にとり、自ら英語を使う場を確保することは大変重要であり、研修でもその点を十分に担うことが必要だ。

第３に、英語でさまざまなジャンルや話題のテキストを扱い、英語を使いながら授業を進めるには、内容に関する幅広い知識を持つことはもとより、教員自身が英語で授業を受ける体験をする必要がある。海外の高校や大学で一般知識を英語で得たのであれば話は別だが、そうでなければ、現職研修においても Content-based Learning あるいは CLIL (Content and Language Integrated Learning, Coyle et al., 2010) などのアプローチによる授業を自らが体験し、生徒の実態に応じて今度は自分がその手法を応用することも有効かもしれない。

第４に、発音、発声法など音声面での技能を含めた、口頭コミュニケーション能力も重要である。ネイティブスピーカーを目指す必要は無いが、日本人の英語話者のモデルとして生徒が目指したいと思うような英語使用者になることは、生徒の動機付けにも影響する。円滑な人間関係を築く能力もコミュニケーション能力に含まれるだろう。今後は ICT の進展により Web 上でのソーシャルネットワーキングへの習熟もますます必要になるかもしれない。学校や授業におけるさまざまな状況に応じてどう対応するかといったシミュレーション活動などを研修に盛り込むことも考えられる。

生徒に学習法（Learning Strategies）を身につけさせる一方で、教員も生徒が学びやすい指導法を工夫し、テスキトを通した学習により英語の形式に関する知識（Formal Schemata）と内容に関する知識（Content Schemata）を教え、言葉の基本である音声によるコミュニケーション(Aural/Oral Communication)活動を行うことのできる能力が教員に必要であり、これらの領域について体験的に学ぶことのできる研修が求められる。

５． 今後の課題

今回のインタビュー調査の協力者は、校長から推薦を受けた各学校で指導的立場にある英語教員であり、得られたデータは日本の高等学校英語教員の声を代表するとは必ずしも言えない。さらに、授業の成功例についてのコメントはあくまで各教員の自己認識に基づいた判断であるため主観に左右される。

しかし、経験豊かな教員による授業の成功例、困難点に関するコメントからは、異なる学校環境にあって共通して重要であると考えられる点、教える環境により優先順位が異なる点について深い洞察を得ることが出来た。教育において万能薬がない点はよく指摘されるが、授業実践の質を高めるための研修の優先順位を、教授法の知識、

英語力、研究力（省察力）の中でどうつけるのかは教員個人の認知、哲学、信念により異なるだろう。その優先順位を個人の信念や指向性に任せるのか、客観的に判断できるベンチマークにより行なうのかは難しい問題だ。

今後は、教員研修に携わる機関が、それぞれの得意分野を分担して研修の機会を提供できるシステムが必要だろう。その前提条件として、英語教育、外国語教育の目標のさらなる明確化と、それに携わる教員に必要な資質・能力についての議論を、現場の声を反映させながら継続させることが必要だろう。英語教育改革の議論において、べき論が先行し改革を推進する主役である英語教員の研修の機会の確保が後まわしになってはならない。次代を担う若者が教職を目指す気持ちになる充実した研修システムづくりが求められる。

謝辞: 調査にあたり多大なご協力をいただいた神奈川県教育委員会、訪問先高等学校の先生方、並びに調査報告作成にあたり貴重なご助言をいただいた神奈川県立国際言語文化アカデミア教授 前田道代先生、同准教授 Marcel V. Amelsvoort 先生、同講師 村越亮治先生に深く感謝します。

参考文献

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

石田雅近・緑川日出子・久村研・酒井志延・笹島茂. (2001). 『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 年度科学研究補助金基盤研究(B)研究成果報告書.

石田雅近・緑川日出子・久村研・酒井志延・笹島茂. (2004a). 『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 15 年度科学研究補助金基盤研究(B)研究成果報告書.

石田雅近・緑川日出子・久村研・酒井志延・笹島茂. (2004b). 『「英語教育に関する研究」報告書 英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究』平成 15 年度文部科学省初等中等教育局国際教育課委嘱研究.

Glasser, W. (1998). *The quality school*. New York: NY: Harper Perennial.

Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly, 42*(1), 55-77.

久村研. (2010). 「いま求められている英語教員像とは?」『英語教育』 58, 10-13.

神保尚武他. (2008).『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』. 平成 19 年度文部科学研究費補助金基盤研究(B)研究成果報告書.

金谷憲. (1995). 『英語教師論』. 東京: 河源社.

金谷憲. (2009). 「英語教員養成は変わるか」. 『英語教育』58, 29-31.

文部科学省. (2003). 『「英語が使える日本人」の育成のための英語教員研修ハンドブック』. 東京: 開隆堂.

Newby, D. et al. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education – EPOSTL*. Graz: European Centre for Modern Languages. Available from http://www.ecml.at/mtp2/fte/pdf/C3_Epostl_E.pdf

佐野正之. (2000). 『アクション・リサーチのすすめ－新しい英語授業研究』. 東京: 大修館.

笹島茂. (2008).『外国語（英語）教員研修実態調査に基づく LSP 教員養成・研修システム開発』.平成 17 ～ 19 年度文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 (C)）研究（課題番号 17520395）研究成果報告書

投野由紀夫. (2010). 「CEFR 準拠の日本版英語到達指標の策定へ」『英語教育』 59, 60-63.

教育実習生の成長及び認知

長嶺寿宣（熊本県立大学）

１．はじめに

質の高い教育の提供は，質の高い教師が存在しない限り不可能である。しかし，教師の「質」とは何を意味するのか。現在，日本では，教師の質の向上を目的とした各種セミナーや講習会が行われている。平成 19 年 6 月の改正教育職員免許法の成立に伴い, 現在では, 各都道府県で教員免許状更新講習会も実施されている。しかし，それらの取り組みのほとんどが文科省や教育委員会によるトップ・ダウン式での実施形態となっており，選択領域（外国語：英語）に関しては，主に科目指導を行う際のテクニックやメソッドに特化した講習内容に終始している。つまり，必ずしも教師の「質」の向上に繋がる形で実施されていない。近年，教師成長（teacher development）の領域では，授業内で客観的に観察可能な教師の言動・行動の分析研究から客観的に観察不可能な教師認知（teacher cognition）に関わる分析研究への転換がみられる。教師認知，なかんずく教師信念（teacher belief）の研究は，日本における質的研究の普及・定着とともに今日明らかに脚光を浴びつつある。

本研究は，教師信念に焦点をあて，大学の英語教員養成課程に在籍する４年次の被験者４名（男性２名；女性２名）の認知的成長プロセスを探求・記録したものである。研究の性質を鑑み，定量分析・統計処理は行わず，主に被験者が記した共同日誌（collaborative journal）と共同日誌を題材に隔週で行ったグループ・ディスカッション，被験者個別に実施した深層インタビュー（in-depth interview）から得られた質的データの分析を行った。本稿では，それらの質的データの分析結果を報告するとともに，教員養成と今後の研究の方向性に関わる示唆的事項を提示する。

２．研究背景

教師の学び（teacher learning），あるいは教員養成課程に在籍する学生の学びはどのように捉えることができるのだろうか。ＥＳＬの環境下では，教員養成の主要な概念として訓練（training）と成長（development）とを区別する傾向がみられる（Bailey, Curtis, & Nunan, 2001）。更に，教師の，あるいは教員養成課程に在籍する学生の学びは，訓練の結果・成果ではなくプロセスとしてみなされている（Bailey et al., 2001; Freeman, 1989; Gebhard, 1990; Gebhard & Oprandy, 1999; Johnson, 1999）。この「学び」のプロセス重視型は，ＥＳＬ環境下にあるほぼ全ての教員養成プログラムにみることができる。日本のＥＦＬ環境下において，「質」の向上を図ろうとする教員養成課程に携わる大学教員や教員免許状更新講習会の講師を務める者の注目に値するといえよう（cf., Richards & Farrell, 2005）。

訓練型教員養成は，学習者が知識上，もしくは技能上における何らかの欠陥をもっているとみなすことが前提となる。したがって，教育現場や指導実践に直接関わりのない，い

わばコンテクストから切り離された知識や技能の習得が求められる。しばしば規範とみなされている教授法やテクニックが一方的に教授され，「模倣（imitation），暗記・暗唱（recitation），他教員との同化（assimilation）」が行われる（Britzman, 2003, p. 46）。訓練型教員養成の場合，学びの結果・成果の測定・評価が客観的に観察可能で，しかも数値化しやすいため指導にあたる教員にとってメリットが多い。しかし，客観的に観察可能で数値化し易い学習者の変容は，一時的でその場限りの変化に過ぎないと批判されている（Johnson, 1999）。換言すれば，客観的に観察可能な言動・行動の変化は，教師としての成長を意味するものではないといえる。

一方，成長プロセス重視型の教員養成は，学習者の姿勢・態度（attitude）及び意識（awareness）の成長を重視し，一過性の変容を客観的に測定・評価しない。成長プロセス重視型の教員養成は，教育現場で実際に生かすことのできる「振り返り（reflection），批評（critique），調整・改良（refinement）のプロセス」　を体験させることを目的とするため，指導にあたる教員にとって学びの結果・成果を容易に数値化することはできない。しかし，教師としてのキャリア，または生涯に亘る学習プロセスを充実させることも長期的な目標として設定されているため，成長プロセス重視型の教員養成は必要不可欠であると認識されている（cf., Freeman, 1989; Gebhard & Oprandy, 1999; Johnson, 1999）。つまり，「質」の向上とは，教師，あるいは教師を目指す学生の姿勢・態度，及び意識の成長・変容を意味するものとして捉えられている。Richards（1989）やFreeman（1989）は，「概念的・分析的ツール」を教師，あるいは教師を目指す学生に身につけさせる必要があると論じており，そのためには訓練型教員養成のみでは不十分であり，成長プロセス重視型の教育を取り入れることが肝要であると主張している。

成長プロセス重視型の教員養成では教師，あるいは教員養成課程に在籍する学生の探求（exploration）プロセスを特に重視する。ここでいうところの探求とは，認知面（意思決定，信念，etc.），情緒・感情面，及び授業内外での言動・行動面の探求をも含意している。今日，そのような探求を促す活動として，様々な手法が提唱されている。例えば，Gebhard（2006）は以下のような探求活動を推奨している。

- Read journal articles and books about teaching and learning
- Read teacher narratives
- Attend professional conferences
- Establish a mentoring relationship
- Put together a teaching portfolio
- Learn another language
- Do action research
- Do self-observation
- Observe other teachers

・ Talk with other teachers
・ Keep a teacher journal

その他にも様々な手法が提唱されているが（e.g., Richards & Farrell, 2005），その１つが，本研究で扱う共同日誌である。日誌を記す行為は至極個人的な活動ともいえるが，これをあえて共同で行うことによって学習者の探求を深化させることができるため，教師としての成長を促進させることが可能となる（日誌及び共同日誌を用いた研究のレビューは，Nagamine（2008, pp. 64-82）を参照のこと）。Edge（1992）が主張しているように，他者と共同，または協働する形で学習活動に従事することにより，言語学習・指導についての対話を生起させ，内省的で建設的なフィードバックを他者とやりとりすることが可能となる。こうした他者とのやりとりが，教師としての学びを効率よく補強していく。とかく教師の学びや研修活動が，「個人的な活動」と認識される傾向にある日本では（Sato & Kleinsasser, 2004），共同・協働活動に従事させることによるメリットが大いに期待できる。仮に，そうすることによって教師の学びが阻害されるのであれば，その原因を探ることによって日本における理想的な教師の学びの形態を見出すことができるかもしれない。

以上を踏まえ，本研究では，被験者間で共同日誌を交換日誌形式で記し，記された内容を題材とした隔週のグループ・ディスカッション，被験者個人を対象としたインタビューを行った。得られた質的データを分析することによって，どのような認知的成長プロセス，特に教師信念の成長プロセスがみられるのかを調査した。本研究で教師信念に焦点をあてた背景には，以下のようなRichards, Gallo, and Renandya (2001, p. 41)の見解がある。

> (a) Teachers' beliefs play a central role in the process of teacher development;
> (b) Changes in teachers' practices are the result of changes in teachers' beliefs; and
> (c) The notion of teacher change is multidimensional and is triggered both by personal factors as well as by the professional contexts in which teachers work.

２．１．研究目的：リサーチ・クエスチョン

本研究では，以下のリサーチ・クエスチョンを設定し，研究を進めた。便宜上リサーチ・クエスチョンは２つのタイプに分類した。１つ目のタイプは，記述的なもの（下掲Ａ．及びＢ．）で，２つ目のタイプは，解釈的なリサーチ・クエスチョンである（下掲Ｃ．及びＤ．）。

Ａ．記述的リサーチ・クエスチョン：教員養成課程に在籍する被験者にフォーカスを置いたもの

（1）日本の大学の英語教員養成課程に在籍している被験者はどのような教師信念をもっているのか。特に，どのような言語学習・指導に関わる教師信念をもっているのか。

（2）隔週で実施された，教育実習前，教育実習中，及び教育実習後の被験者間のグループ・ディスカッションでどのようなことが観察されるのか。

（3）被験者が記した共同日誌を通して，言語学習・指導に関わる教師信念はどのように変容するのか。

B．記述的リサーチ・クエスチョン：教員養成に携わる大学教員，あるいは研究者の視点・観点にフォーカスを置いたもの

（4）教員養成に携わる大学教員として，筆者自身はどのような問題に直面するのか。更に，筆者は直面した問題にどのように対処・対応するのか。

（5）研究者として，筆者はどのような問題に直面するのか。更に，筆者は直面した問題にどのように対処・対応するのか。

C．解釈的リサーチ・クエスチョン：教員養成課程に在籍する被験者にフォーカスを置いたもの

（6）共同日誌を記す経験が，被験者の教師信念及び指導実践を探求する行為にどのような機会を提供しうるのか。また，共同日誌を記す経験が被験者の探求をどのような形で妨害しうるのか。

（7）万が一存在するのであれば，社会文化・環境的要素は，被験者の共同日誌を記す経験と教師としての成長プロセスにどのような影響を与えるのか。

D．解釈的リサーチ・クエスチョン：教員養成に携わる大学教員，あるいは研究者の視点・観点にフォーカスを置いたもの

（8）参加観察者（participant observer）として共同日誌を記し，隔週のグループ・ディスカッションに出席することを通して，筆者は何を学ぶのか。

（9）参加観察者として本研究を実施する中で，筆者は教員養成に携わる大学教員，あるいは研究者として何を学ぶのか。

以上，２タイプに分類された計９つのリサーチ・クエスチョンを本研究を方向づけるものとして設定した。

３．研究方法

３．１．被験者

本研究では，有意抽出法（purposeful sampling）を採用し被験者の選抜を行った。本研究の有意抽出法にはいくつかの選定基準があったのだが，ここで論じることは避けたいとと思う。詳しくは，Nagamine（2008）をご参照いただきたい。以下，大学名及び被験者名は仮称ないし仮名を用いる。全被験者は東宮崎大学で開講されている英語科教育法Ｉ・

Ⅱ等の教育実習に必要な履修条件をすべてクリアしており，４年次の教育実習を控えていた。筆者は，被験者が３年次の後期（2005 年 11 月；教育実習の半年前）の時点で接触を開始し，共同学習グループを結成した。数ヶ月間を費やし，教員採用試験や英語学習方法についてアドバイスを与え，共に学習を進めた。共同学習グループに参加している被験者間，そして筆者と被験者間での信頼関係が築かれた時点で，共同日誌の執筆を開始した。本研究は被験者が 4 年次の前期（2006 年 7 月；教育実習後 1 ヶ月）まで続けられた。従って，全研究期間は 9 カ月に及んだ。被験者 4 名の簡略的なプロフィールを以下に記す。

被験者の 1 人，当時 24 歳のノブヒトは，高校の英語教師を目指していた。研究に参加する前に，塾や家庭教師など 5 年間の指導経験を有していた。海外在住・渡航経験はなかった。2 人目の被験者であるマサカズは，当時 25 歳であった。ノブヒトと同じく高校の英語教師を目指していた。マサカズは，家庭教師の経験が 2 年あり，大学入学後 1 年間ニュージーランドに語学留学していた。3 人目の被験者はメグミである。当時 22 歳のメグミは，中学校の英語教師を目指していた。塾や家庭教師などの教育経験は一切なく，また海外在住・渡航経験もなかった。4 人目の被験者であるサチは，当時 21 歳で，メグミと同じく中学校の英語教師を目指していた。日本で産まれ育ってはいるものの，サチは日本の小学校を卒業後大学に入学するまでの 6 年間を家族と共にシンガポールで過ごしていた。サチは，日本の塾で講師を務めた経験があり，本研究に参加する前に 1 ヶ月間カナダに語学留学していた。

３．２．研究デザイン

本研究は質的事例研究であるが，Maxwell（1996）によれは，典型的な質的研究には５つの目的があるという。１つ目の目的は，あらゆる事象・現象の背景にある「意味を理解すること」。２つ目の目的は，現象が生じている「特殊なコンテクストを理解すること」。3 つ目は，「予測不可能な現象や影響を探し出すこと」。４つ目は，現象の「プロセスを理解すること」。そして５つ目が，観察された現象の「原因解明を試みること」である。本研究では，これらの目的を考慮し，質的研究デザインを採用した。

更に，本研究は前述の通り被験者４名の事例研究である。つまり，被験者の人数をある程度絞り込むことによって，個々の被験者に特有な現象，被験者間にみられる共通点・相違点を見出すことも目的としている。このアプローチは，明らかに事例的であり，ケース・スタディーとしての性質を有したものである。筆者は，ケースないし事例を「コンテクストに根付いた１つの実体，あるいは現象であり，他と一線を画すもの」（Merriam, 2001, p. 27）と捉えている。換言すれば，共同学習グループに属する被験者１人１人の学習経験，被験者１人１人に起こりうる現象を事例・ケースとして位置付けている。このような質的事例研究では，「複数の情報源」を確保しなければならない（Creswell, 1998, p. 62）。そのため，本研究では，被験者間で記した共同日誌，筆者自身が記した日誌やフィールド・ノート，被験者個人を対象に行った深層インタビュー，共同日誌を題材とした被験者間のグ

ループ・ディスカッション，更には東宮崎大学で開講されている科目を被験者が履修する中で書き上げたレポートやエッセイ，教育実習中の授業参観記録をも情報源とした。インタビュー及びグループ・ディスカッションは被験者の同意を得てすべて音声録音し，後に文字起こししたものを英語に翻訳した。したがって，共同日誌やインタビュー，そしてグループ・ディスカッションは日本語を用いているが後にすべてを英語に翻訳している。本稿では，結果のセクションで実際の質的データを引用する際英語に翻訳したものを扱う。

３．３．データ分析方法

> Without ongoing analysis, the data can be unfocused, repetitious, and overwhelming in the sheer volume of material that needs to be processed. Data that have been analyzed while being collected are both parsimonious and illuminating. (Merriam, 2001, p. 162)

上記に従い, 本研究ではデータ収集と共にデータ分析を開始した。コーディングを実施し，タグやラベル付けを行うと同時に収集したデータの分析，整理，及び解釈を行った。特に，共同日誌やインタビューは日本語によって進められていたため, 同時進行で英語への翻訳作業を行い，翻訳したデータは被験者と共に内容確認（member checking）し，内容の妥当性，データ間の整合性等の検証を行った。更に，個々の事例の分析（single-case analysis）と事例間の分析（across-case analysis）を行う中で，頻繁に現れるテーマ，あるいはカテゴリーを基に「理論の構築」を試みた（Merriam, 2001, p. 187）。なお，英語への翻訳を行うにあたり標準とされる文法構造・表現には即さないものの，意味・解釈的に適切と思われるものについては，意味・解釈の確保を優先した。その他，コード化し文脈化したデータの扱いや妥当性（validity）の諸問題については Nagamine （2008）を参照されたい。最後に，本研究では，教育実習前，教育実習中，そして教育実習後と３つの段階・側面を網羅しているため，データの整理・分析を行う中で時系列に並べることで被験者の認知面，特に教師信念の質的変容を捉える試みを行った。

４．結果

４．１．教育手法・教授法への興味・関心及び懸念・不安

教育実習前の質的データの中で最も顕著なテーマは，「授業のノウハウを探求する姿勢・態度」とそれに伴う「懸念・不安」であった。このテーマは，教育実習中にも頻繁に観察された。被験者は彼らの授業実践に即適用可能なノウハウを見出そうとしていた。同時に，彼らが知識としてもっている教育手法・教授法的な知識の不足に対する不安や懸念といった感情もみせていた。共同日誌の中で，メグミが彼女の学習経験を振り返り，塾でフォニックスを学んだことを幸運に思うと記述したことがきっかけとなり，マサカズが以下のように記述した。これをきっかけにメグミとマサカズの間で活発な意見・情報交換が行われ

始めた。

> I heard a little bit about phonics, and I know what it looks like. I want to know more about phonics. Phonics, to me, is a learning strategy by which the relationships among pronunciation, spellings, and rules are mastered so that the learners can read English properly.

しかし，マサカズは彼自身のフォニックスに関する知識・理解に疑問を抱いていた。彼は，フォニックスに関する知識・理解を確認し，更なる情報を得たいがために共同日誌に以下のように綴った。

> If I'm wrong, please correct me. I have questions. (1) I looked at some websites and found that phonics requires a lot of supplemental materials. How do you think we should use supplemental materials? (2) How much of the class time should be spent for phonics-based instructions? Is a 15-minute instruction at the beginning of every class enough? Or, a whole class time should be intensively used for phonics-based instructions? What is the most effective way of giving the students phonics-based instructions? Please tell me your reasons, too. (3) I heard that the younger the learners are, the more effectively phonics works. Does this mean phonics isn't effective for high-school students? I would like to become a high-school teacher, so I would like to hear your opinions.

マサカズは，英語の運用能力を高めるための条件として正確な発音の習得が不可欠であると信じていた。また，日本における英語教育はすべて直接的であれ間接的であれ英語の運用能力（特に，speaking skills）の向上に繋がる必要があると考えていた。隔週で行われたグループ・ディスカッションでも，マサカズは，"Unless they become able to speak English, there's no reason for us to teach English!"とジェスチャーを交えながら力強く語っていた。他の被験者もマサカズの主張に賛同していた。英語の発音がよくなればよくなるほど，学習者はより自信をもって英語を話すことができる，マサカズはそう信じていた。学習者の自信を向上させるためには，発音の正確さを上げることが重要である。それだけに，メグミが言及したフォニックスの話題はマサカズの興味・関心を強く惹いたようだ。マサカズは，授業時間の有効な利用の仕方と発音を指導するための効果的な方法を知りたがっていた。このことは，マサカズが当時取り組んでいた卒業論文研究が「効果的な英語の発音指導法」であったことからも判断することができる。

> I'm now working on a graduation thesis on shadowing-based pronunciation teaching. I read some articles on the topic, and I

> learned that most of the Japanese high-school students don't have any confidence in English speaking skills. By introducing phonics to help the students learn the pronunciation of every single English alphabet, do you think it's possible for us to help the students build confidence in speaking?

メグミは，上記のようなマサカズの記述内容に対して，自身の塾での学習経験を詳細に記述し，フォニックスの有効性を議論した。また，塾でフォニックスを学んだことが中学校に入学して以降の語彙習得にいかに役立ったかについても言及した。メグミは，共同日誌に以下のように記述している。

> As for the time used for the instructions, we studied 5 alphabets (i.e., letters) each time, spending first 5-6 minutes of the class time. There were only five students in my class [in the cram school], so we could move on faster to cover different sounds. After we completed all sounds of the alphabets (i.e., letters), we played games, etc. I remember that we repeated [the pronunciation practice of] some sounds [of letters and words] over and over again. I think this repetition was also very effective.

メグミは，英語教師が生徒を指導するにあたって「反復練習させる」ことが非常に重要だと考えていた。ルールを知り，無意識に処理できるようになるまで練習させること。メグミにとって反復練習は英語の発音を向上させるカギであるとともに自信をつけさせるための大切なプロセスであると認識していた。メグミは，フォニックスの指導手順の記述に加えて指導内容にまで言及し，マジック e と呼ばれる文字が語尾に置かれている場合，直前の母音がアルファベット読みになることなどにも触れていた（例：cake, take, etc.）。マサカズはそのような記述内容に強い興味・関心を示し，グループ・ディスカッションでも長時間意見・情報交換を行っていた。このような共同日誌やグループ・ディスカッションを通して，マサカズは高校でどのようにすればフォニックスを取り入れた授業が効果的に行えるのかを模索しているようだった。共同日誌やグループ・ディスカッションを通して，メグミとマサカズを中心に議論された事柄は，「１クラスの生徒数の問題」，「ＡＬＴとの連携，あるいはチーム・ティーチング」，そして「授業時間数等の問題」にまで及んだ。メグミは，一連の議論の中で，“the earlier phonics is introduced, the better the outcomes will be.”と述べ，フォニックスと学習開始時期に関わる信念を明らかにしている。

メグミとマサカズを中心に行われた授業のノウハウに関わる議論が進むにつれ，サチとノブヒトの積極的な参加（共同日誌とグループ・ディスカッションともに）が徐々に減り始めた。フォニックスについての意見・情報交換にいたっては，非常に消極的な姿勢・態度が目立ち始めた。ところが，個人的なインタビューの中ではサチとノブヒトは二人ともフォニックスに関して強い興味・関心を示していたことが分かった。では，サチとノブヒ

トの消極的な参加の背景には何があったのだろうか。サチと筆者とのメールのやり取りの中で，彼女は，フォニックスについて知らないことが多すぎたため「無知をさらけだすことを躊躇った」と記述していた。個人的に行ったインタビューの中で，ノブヒトは，あまりよく知らないフォニックスについて何らかの意見を書くという行為が躊躇われたと語っている。換言すれば，サチもノブヒトも教育手法・教授法的なノウハウに関わる知識が足りないことを恥じており，それが共同日誌やグループ・ディスカッションで明らかになることを恐れていたことになる。事実，あるグループ・ディスカッションで，サチとノブヒトはメグミとマサカズに対して，知識が足りないことに対する不安・懸念を口にしている。マサカズとメグミは，「知識の不足」は共感できるとして，それ以降「躊躇せずに何でも書いたり，話したりしていこう」とお互いを励まし合っていた。教育実習前の段階では，教育手法・教授法に関わる「知識の不足」が被験者間の大きな懸念事項であり，不安材料でもあった。マサカズは個人的に行ったインタビューで以下のように述べている。

> Please correct me, if I'm wrong. I think English teachers should be knowledgeable about the English language and how it should be taught. It's difficult. I know that. But, at least, we should try to become knowledgeable. [So,] I want to study more. I want to know more about the English language and how it should be taught. I really want my students to trust me [in terms of knowledge and skills].

４．２．学習用教材と生徒の情緒

教育実習前の共同日誌に，教育手法・教授法に関する事柄と共に頻繁に取り上げられたテーマがあった。それは，「学習用教材と生徒の情緒・感情」に関するものである。このテーマは，関連する質的データを比較・参照すると，被験者が効果的である，もしくは好ましいと信じていることを将来指導することになる生徒に強いる傾向があることを示唆している。また，このテーマの分析を通して明らかになったことだが，教育実習前であるにも関わらず，被験者は教科指導に関して「すべきこと」と「すべきでないこと」について比較的強固な信念を有していた。このような信念は，被験者の過去の学習経験に深く根付いていることも明らかになった。

サチは，電子辞書の使用について共同日誌上で懸念を表しており，彼女は，教室内外において電子辞書は使うべきではないと強く主張していた。"the teachers should tell the students not to use it in class."とまで記している。その理由は，英語学習のプロセスにおいて，「紙でできている辞書」は電子辞書と異なり，学習者の辞書に対する愛着を生起するからである。過去の学習経験に基づいて，サチは共同日誌に以下のように記している。

> Since my high school, I have been using *Lighthouse* [i.e., a title of a well-known English-Japanese dictionary sold in Japan]. I always

use a highlight pen to mark unknown words, and I look at example sentences and usages. Every time I find marked words in the dictionary, I gain a sense of accomplishment. I become very happy. Is it strange? An electronic dictionary does not make me feel so. To me, this psychological attachment is a very big issue.

英語を学習する上で，生徒にそのプロセスを楽しませるには，教員は電子辞書を使用させるのではなく，「紙でできている辞書」を使用させるべきだと主張した。そうすることによって，生徒は動機づけられ，英語を更に勉強したいと思うはずだという。つまり，学習者の辞書に対する愛着が英語学習の動機づけに繋がると信じていた。サチは，特に語彙学習において，「紙でできている」辞書を引き，そのたびに意味が分からなかった単語に色ペンで印を付けていた。その後，同じ単語ではあるが，意味が即座に思い浮かばなかった語を辞書で引いた時に，色ペンで印が付いているのを見ると愛着がわくというのである。その愛着が後々に辞書を眺めなおした際，「これだけの単語を辞書で調べたんだ」という達成感に繋がると主張した。

ここで注意すべきことは，サチが「どれだけ単語を記憶したか」ではなく，「辞書の中に以前調べて印を付けた単語が多く存在する」ことに達成感を感じている点である。グループ・ディスカッションでも，サチは，“Don’t you feel a sense of accomplishment when you notice that your dictionary has been worn out?”と他の被験者に同意を求め，実際に高校時代に使い古したライトハウスという辞書について誇らしげに語っている。長期間使い，何度も英単語を引き，色ペンで印を付けた単語が多く含まれている手あかの付いた辞書である。「電子辞書にはない感覚だ」と語った。このような辞書の使用について，被験者間で意見・情報交換が活発に行われたグループ・ディスカッションで，サチは，学習者の情緒・感情面に配慮すべきだという見解を示した。特に，「愛着」や「動機づけ」という観点から学習に使用する教材や副教材にも英語教師は配慮すべきだと主張した。

サチが言う「紙でできている」辞書に関わる共同日誌の記述は，その後，英英辞書の使用へと展開されていった。マサカズは，英英辞書の使用が推奨されるべき理由として３点述べている。１つ目は，英語特有の表現・語法の理解を深めるというもの。２つ目は，英語の文化的側面についての情報を得ることに繋がるというもの。そして，３つ目は，実際に使われている英語を通して英語を理解するという習慣を形成するというものである。時間はかかるものの，マサカズは，将来の教え子たちに英英辞書を使わせたいと主張した。マサカズが英英辞書を使い始めたのは，彼がニュージーランドに語学留学した時だという。“While in New Zealand, I had to understand English as English.”マサカズは，ＥＳＬの環境下で，英語で質問されたときに即座に質問を理解し，また英語で即座に返答する必要があったため，日々の生活の中で「英語を英語で理解する」ことを意識し始めたという。このような経験から，「英語を日本語に訳す」ことは重要ではないとして，「英語を英語で理解する」ことが重要であると信じ始めた。

４．３．日本で英語教員になることに対する不安

被験者の中でも，特にサチとノブヒトは，英語自体，あるいは教育手法・教授法に関わる知識不足に対する懸念・不安を吐露することが多かった。共同日誌を通して，あるいはグループ・ディスカッションを通して様々な事柄を議論し，情報・意見交換を行ううちに，ほぼ全員の被験者が「教育者（educator)」になることを意識し始めた。つまり，職業上必要となる教育手法・教授法についての興味・関心，あるいは懸念・不安といったことから，徐々に，日本における教育者として求められる職業的適性（vocational aptitudes）へと興味・関心，あるいは懸念・不安が転換したのである。この転換がみられたのは，教育実習直前であった。全被験者が，日本で英語教師になることについて不安を表し始めた。特に，「教育者」になることについての不安が顕著であった。個別のインタビューの中でも，グループ・ディスカッションの中でも，そして共同日誌の中でも，「職業的適性」が大きな話題として議論され活発な意見交換が行われた。この現象は次の２点に基づいて注目に値すると考えられる。１つ目は，職業的適性についての懸念・不安は，言語学習・指導についての信念と非常に密接な関係があること。２つ目は，職業的適性についての懸念・不安は，様々な社会文化・環境的要因（大学で開講されている道徳指導，教育原理，教育法等の講義の影響，そしてマス・メディア等を通して創り上げられた日本で求められる「教育者像」等）から大きな影響を受けていることである。

本研究が進められている時，共同日誌上で話題になった裁判中の殺人事件があった。山口県光市で起きた母子殺害事件である。奇しくも事件の場所が出身地であったサチはこの事件に言及し，事件の残忍さと犯人が当時１８歳だったことにも触れていた。また，同時期に，子どもが両親を殺害する事件や親が子供を殺害する事件が起こっていたため，マス・メディアは教育の在り方，学校の在り方に批判的な報道を行っていた。中には，学校の教員が諸問題の根源であるかのような報道をするものもあり，被験者と筆者はそのことについて共同日誌やグループ・ディスカッションでも議論するようになった。サチは，共同日誌に以下のように記している。

> What's going on in current Japan? So many schoolchildren were killed. In Hiroshima, in Tochigi [prefectures], everywhere in Japan . . . If my own kids were killed like that, I would commit suicide. I wouldn't feel like living . . . Because the media broadcast so many incidents, the society has become completely paralyzed. I really see a social change for the worse. Do we need to teach our students not to kill people? If we teach students that killing people is a bad thing, then such crimes would disappear?

サチは，核家族の増加や隣人との関係が希薄になってきていることに言及し，日本の社会が変化しつつある（必ずしも良い方向ではない）ことを指摘した。サチの記述内容に，メグミが返答する形で，“education is to create a sound foundation for building good

human relationships.”と述べた。今の日本には「あらゆることに対する愛」が欠けている，とも記している。サチとメグミは，教育の諸問題に触れる中で，教育者に必要なものは「愛」だと述べた。それが教育者に求められるべき職業的適性の１つだというのだ。サチは，共同日誌の中で，英語教師は子供たちに対する愛をもつべきで，英語という科目を通して教育する必要があると議論した。それに対してマサカズは，彼自身の中にそのような「愛」が存在するのかしないのか模索している状態だと述べ，教育者としての自我（educator self）を見出すためにもがいていると記している。共同日誌に，マサカズは以下のように記している。

> I don’t know what to say [about the current news] . . . I know something is wrong. While reading the other participants’ journal entries, I thought about what we can do. Very hard. I’m at a loss, though. What can we do about it? As an educator . . . Do we really have to teach our students not to kill people? Do we really have to start doing that? Is our society that bad?

マサカズは自身の職業的適性に疑念を抱き，明らかに悩んでいた。「教育は希望だ」と信じていたマサカズは，その信念が故に教育者として何ができるのか見出そうともがいていた。マサカズは「英語が好きだから英語教師になりたい」と考えていた。英語を効果的に教えるためにはどんな労力も惜しまない姿勢・態度をもっていた。自身の英語運用能力を上げ，教科指導の能力を最大限にまで向上させることで立派な英語教師になれると確信していた。マサカズの質的データを比較・分析してみると「それだけで十分だ」と信じていた様子が分かる。マサカズだけではない。マサカズをはじめ被験者全員が，「英語教師（English instructor）」になることから「教育者（educator）」なることへと意識を変えつつあることが明らかになった。

マサカズ以外の被験者，特にサチとメグミは教育者に求められるべき職業的適性について明快な主張を展開していた。マサカズは一人悩み続けている様子で，明らかに意図的に職業的適性について言及することを避けていた。マサカズとのインタビューで，彼は以下のように述べている。

> I was moved by Sachi’s words when she wrote [in a journal entry] that love for children and love for people . . . that’s needed for educators. But, to teach English, I hadn’t thought that such love would be needed.

共同日誌やグループ・ディスカッションで職業的適性が議論される中，被験者たちは自らの資質を見つめ直し始めていた。マサカズが，共同日誌の中で，自身が教育者としての職業的適性をもっていないと記述したことに対して，ノブヒトが以下のように記している。

> Let me express my idea. We shouldn’t argue whether or not we have vocational aptitudes. I think we all have vocational aptitudes.

> The most important thing is how we can change [further develop] our aptitudes. All of us will become teachers when we have children because we all have to educate our children! What may change [develop] our aptitudes include experiences and what we gain from our experiences.

その後，マサカズとノブヒトの間で多角的な視点から議論が繰り広げられたのだが，重要な点は，被験者全員が教育者としての職業的適性をもっているのか否か懐疑的になり，自信を喪失してしまったことである。個別インタビューの際，ノブヒトは以下のように述べている。

> I'm confused . . . How can we educate the students in English classes? Is it possible to educate the students through teaching English? I wonder if I can educate the students in English classes. How? I like children. I like schools. I like education. But, I don't know . . . if I can educate my students in English classes. Should I become an English teacher?

以上のような情緒・精神的な不安定さは教育実習後にも観察された。被験者は，英語という科目を通して教育する必要があることを，大学の授業等を通してある程度認識していた。文科省も，学習指導要領の中で科目を通して教育を施す必要性に言及している。しかし，本研究の被験者が明らかにしているように，「具体的にどのように英語という科目を通して教育すべきか」についてははっきりとした記述が見当たらない。「日本で英語教師になること」は「教育者になること」をも意味することを，被験者は共同日誌やグループ・ディスカッション，大学で開講されている授業やマス・メディアの報道等を通して徐々に意識し始めた。被験者が，教育者としての職業的適性を懐疑的に見つめるようになった背景には，日本特有の社会文化・環境的要因が存在していることを暗示しているのかもしれない。

５．考察及び結論

本稿では，教育実習前，教育実習中，教育実習後と被験者が３年次の後期（2005 年 11 月；教育実習の半年前）に在籍している時点から４年次の前期（2006 年 7 月；教育実習後 1 ヶ月）に至るまで続けられた質的事例研究の結果を報告した。全研究期間は９カ月である。紙面の都合上，割愛したデータ分析結果も多いが，2010 年 9 月に言語教師認知研究会第 2 回研究発表会にて発表させていただいた内容に焦点を絞り記述させていただいたのでご容赦願いたい。他の結果については Nagamine（2008）に詳細を纏めているのでそちらを読んでいただければ幸いである。

考察事項として，被験者の認知面の成長プロセス，特に教師信念の変容プロセスを検討したいと思う。図 1 は，研究期間中の認知面，主に教師信念の変容プロセスを纏めたもの

である。

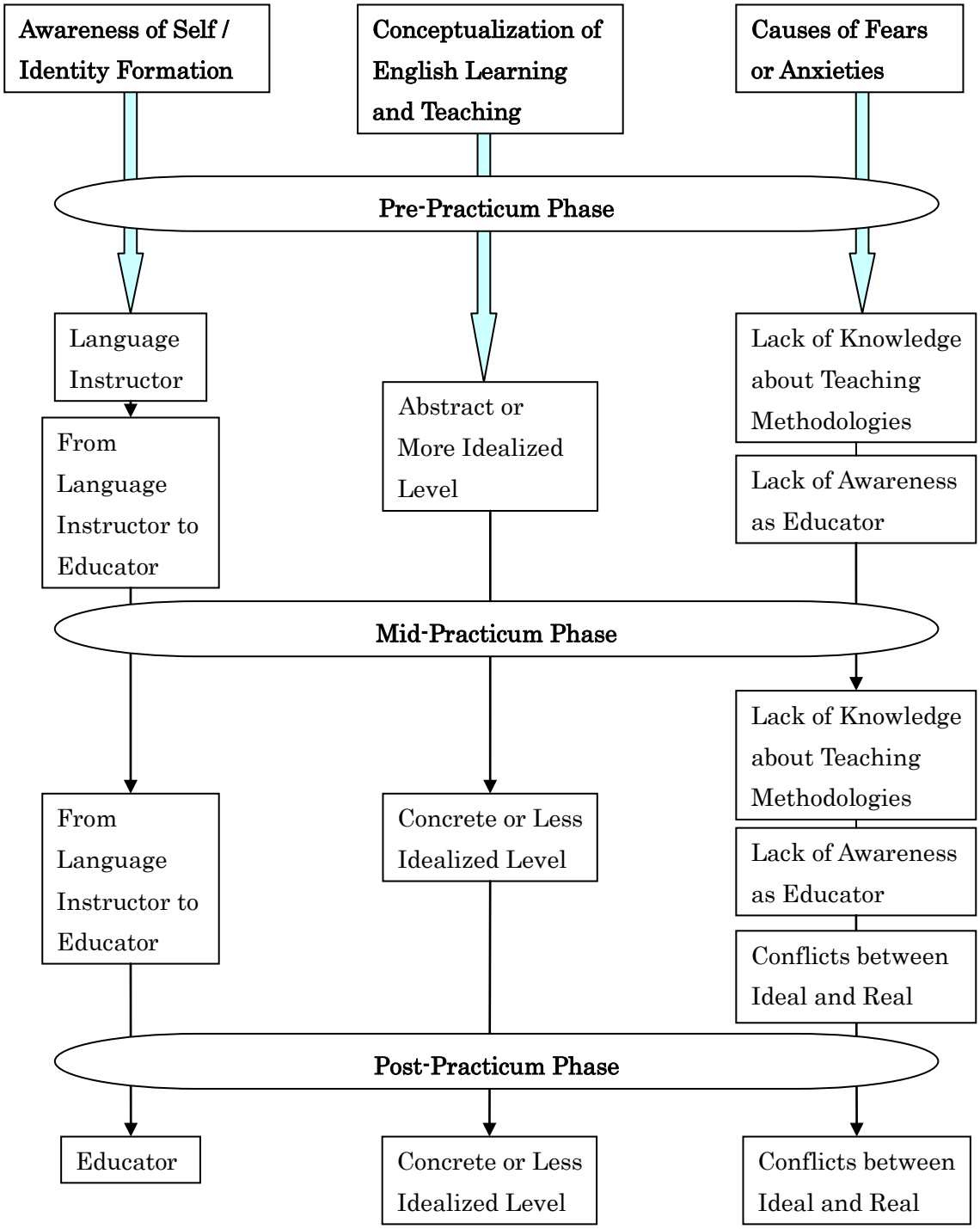


図 1．被験者の認知面の変容プロセス

特筆すべきは，次の３点である。１点目は，教育実習前の段階で被験者全員において比

較的強固な教師信念が観察されたことである。これは，教員養成の観点から考えると，「どうすればそのような信念を変えることができるのか」検討すべきだといえるだろう。学習用教材（辞書等）の使用についても，教育手法・教授法の点についても，信念を変えることなしに教育実践を変えることはほぼ不可能である。過去の学習経験に深く根付いている信念をどのようにして変容させていくのか，この議論なしに教員養成を効果的に行うことは困難だといえよう。２点目は，教育実習前に教育手法・教授法に直接かかわるノウハウを求める傾向が頻繁に観察された点である。明らかに，被験者は，すぐにでも適用可能な実践的ノウハウを求めていた。探求するベクトルが自身の外に向かっていたことになる。この探求のベクトルを自身の内面の方向へ，すなわち姿勢・態度（attitude）及び意識（awareness）へと向かわせるにはどうすればよいのか。当然ながら，本研究で用いた共同日誌は有効ではあるが，教員養成に携わる大学教員として，また研究者として今後更に調査・研究を進める必要があると考えている。最後に，３点目だが，教育実習前，教育実習中，教育実習後と時間が経過するにつれて被験者間で職業的適性に関わる懸念や不安が急激に増加したことが挙げられよう。英語教師（English instructor）への意識から教育者（educator）への意識の転換である。この意識の転換は，職業的同一性（professional identity）の問題とも言い換えられよう。被験者が，彼ら自身を「英語教師」としてみるのか「教育者」としてみるのか，それとも両方を包含するものとしてみるのか，といった問題は教員養成に携わる大学教員として，また研究者として非常に興味・関心を惹く事柄だった。また，「英語という科目を通して教育する」行為が具体的に何を意味し，教員養成課程においてどのように指導されるべきか，この点についても今後検討する余地がある。具体的には，「振り返り（reflection），批評（critique），調整・改良（refinement）のプロセス」を体験させ，「質」の向上を目指すほかないのだが，なにしろ認知面の成長，教師信念の変容は客観的に観察することが困難である。様々なアプローチ（例えば think aloud protocol 等）の併用等によって指導実践との関連をも考慮した更に統合的な研究デザインを用いる方が研究として有効なのかもしれない。今後の調査・研究に期待したいと思う。

参考文献

Bailey, K. M., Curtis, A., & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development: The self as source.* Boston, MA: Heinle & Heinle.

Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach.* Albany, NY: State University of New York Press.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Edge, J. (1992). *Cooperative development: Professional self-development through cooperation with colleagues*. Essex, England: Longman.

Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly, 23*(1), 27-45.

Gebhard, J. G. (1990). Interaction in a teaching practicum. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language teacher education* (pp. 118-131). New York: Cambridge University Press.

Gebhard, J. G. (2006). *Teaching English as a foreign or second language* (2nd ed.). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Gebhard, J. G., & Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness: A guide to exploring beliefs and practices.* New York: Cambridge University Press.

Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching: Reasoning in action.* Boston, MA: Heinle & Heinle.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. B. (2001). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nagamine, T. (2008). E*xploring preservice teachers' beliefs: What does it mean to become an English teacher in Japan?* Saarbrücken, Germany: VDM Verlag.

Richards, J. C. (1989). Beyond training approaches to teacher education and language teaching. *PASAA, 19*(2), 76-84.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press.

Richards, J. C., Gallo, P. B., & Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal, 1*(1), 41-62.

Sato, K., & Kleinsasser, R. C. (2004). Beliefs, practices, and interactions of teachers in a Japanese high school English department. *Teaching and Teacher Education, 20*, 797-816.

戦前の英語中等教員に関する養成・供給ルートと英語教授法の扱いについて

古家貴雄（山梨大学教育人間科学部）

１．はじめに

教師教育研究の課題には、どのような資質と力量を持った者が教師となり、それを保証する資格制度や免許制度がどのような過程を経て国家によって形成されてきたかを明らかにすることがある。その点、戦前の中等学校の教員養成については種々の研究があり[1]、いくつかの点が明らかにされてきている。それらの研究を踏まえた上で、戦前の中等学校教員養成の特徴を一言で言うと、「それは、中等教育現場に、多様なルートから、多様な選抜をへた教師を迎え入れたことであった」[2]ということになる。

中等学校教員の養成・供給ルートについていち早く研究を行い、その制度的提言を述べた阿部重孝は、戦前日本の中等教員養成制度について、まず、教員需要を満たすべき供給の役割の観点から、中等教員養成機関としての目的学校である高等師範学校や女子高等師範学校は教員補充の責を果たすことができなかったと述べ、また、中等学校の教師としての力量や資質を持ったものの養成の観点から、目的学校以上に教員の需要に貢献していた官立、私立の大学、専門学校をその主とした無試験合格者について、果たして凡そ教員に適するか否かは大いなる疑問であるとしている[3]。なぜなら、目的養成の高等師範学校とは異なり、無試験検定の合格者を輩出した官立、私立の学校で指定学校・許可学校と呼ばれたものには、確かに無試験検定資格を許可されるに当たりその条件が詳細綿密に規定されており、文部大臣による派遣委員により卒業試験の査察があったとはいえ、そこの学生には教授法を含む教職関係の科目の履修も教育実習の履修も義務付けられていなかったからである。

本稿は、戦前の特に中等学校の英語の教員養成の状況を論じるものであるが、以上に述べたような教師教育研究の課題に沿った論述をしていく。つまり、それは一つには、戦前の中等学校の英語教員は、どのような資格の教師がどのような教員養成機関で供給されていたかという問題、もう一つは、供給される教員の英語教育に関する資質や力量はどのような方法で養成されたのかという問題である。後者については、主に教授法の履修という問題を中心に見ていくことにする。その理由は、基本的に英語の教員は現在まで、英語学や英米文学といった英語という教科の内容に関する知識の習得を目的とする科目の履修は免許の取得の要件として多く要求されているが、英語科教育法や英語教授法に関する科目の履修の要求はどちらかというと単位数として軽視されており、しかし、英語教師の教師に必要な資質や力量として後者の内容がより重要なものだと考えられるからである。

よって、本稿では、戦前の中等学校の教員養成システムについて特に英語教員を対象に取り上げ、英語教員を実際に養成した教員養成機関の種類・状況、養成の中身、特に英語教授法の扱いについて述べていく。

具体的に本稿で取り上げていくのは以下の問題である。

①戦前の中等学校の英語の教員養成の供給機関にはどのようなものがあり、また実際にどのような供給ルートで養成されていたのか、ということ。

②戦前の中等学校の英語の教員はどのような種類や内容の授業単位を履修して教員の免許を得てきたのかということ。

③英語の教員養成において、現在の視点で言えば、授業を実際に行う際の教員の資質や能力の形成に重要な科目として考えられている英語教授法が戦前にはどの教育機関でどのように指導されていたのかということ。

これらの問題について、これまでに刊行された戦前の中等学校の教員養成に関わる資料を基にして叙述していきたい。なお、以上のテーマが研究対象になる理由をさらに挙げるとすると、まず第一に、英語以外の科目においては、戦前の中等学校の教員養成機関の種類やシステム、さらには教員の供給の状況についての研究がいくつか存在するが[4]、英語教員についてはほとんど存在しないことが挙げられる[5]。第二に、本研究の今日的意味として、様々なレベルの生徒に合わせた授業の計画と実施の能力開発が英語教員の養成における重要な課題になっている現在、英語科教育法、英語教授法の教育内容がどのように戦前から変化し、どのような問題点を内包してきたのかを見ることは、特に今後の英語教員の免許要件のあり方を考える観点から大きな示唆になり得るからである。

では、以下、以上に述べた三つの疑問について順次言及していきたい。

２．戦前の中等学校の教員養成機関の種類と供給ルートについて

まず、本稿の冒頭で述べた三つの疑問の内、第一の戦前の中等学校の英語の教員養成の供給機関にはどのようなものがあり、また実際にどのような供給ルートで英語教員が養成されていたのか、という疑問について述べていくことにする。具体的には、英語を含む戦前の中等学校の教員がどのような養成機関で教育を受け、免許を授与されてきたのかを述べる。戦前の中等教員は大きく 4 つの養成機関ルートにより供給されていた[6]。それは以下の通りである。

１つは、官立教員養成機関の卒業者、つまり、高等師範学校を卒業すること、あるいは、官立の教員養成機関に臨時的に設置され教員を養成した臨時教員養成所を修了するという方法があった。高等師範学校は、師範学校、中学校、高等女学校といった中等教員の養成機関であり、中等教員養成のための目的学校と呼ばれる。4 年制（当初は予科 1 年、本科 3 年よりなっていたが、1915 年（大正 4 年）から本科 4 年制になった）で、授業料は免除され、卒業後指定された職に就かなければならないという義務があった。高等師範学校への入学者は中学校の卒業生が主で、卒業後は中等学校の教員に就く者がほとんどであったが、卒業後高等学校や帝国大学に進学する者も多かった。高等師範学校には東京と広島、それに女子高等師範学校として東京と奈良とがあった。東京高等師範学校には 1895 年（明治 28 年）に英語専修科が、広島高等師範学校には 1902 年（明治 35 年）に英語部ができ

た。

一方臨時教員養成所は、1902 年に文部省当局により帝国大学と文部省直轄諸学校内に設置され、専ら中学校、師範学校、高等女学校教員の養成に専ら当たった機関であった。第一から第五まであり、それぞれ東京帝大、第一高等学校、第二高等学校、第三高等学校、東京外国語学校に設置された。第四と第五臨時教員養成所は、英語科の養成であった。修業年限は２年、入学試験は中学校卒業程度、また、授業料は徴収されなかった。この機関は文字通り臨時のもので、教育内容ははっきりしていない[7]

２つ目は帝国大学および官立の高等教育機関、例えば、高等学校や実業専門学校などの文部大臣が指定した指定学校で、卒業生は所定の専門科目を履修し、申請をすれば中等教員の免許を得ることができた。

３つ目は、公立や私立の大学や専門学校で、文部大臣の許可を得るため許可学校と呼ばれた。なお、許可学校については、指定されるためには文部省による厳しい審査があった。例えば、文部省令第２５号（1899（明治 32 年）4 月制定）によると、指定学校は、免許状を受ける見込みの学科目、学則、校地、校舎、寄宿舎図面、教科書及び参考書目録、教授器械及び標本目録、教員履歴書とその受持学科、経費収入支出金額等を文部省に報告する義務があった[8]。

以上の指定学校と許可学校のような「国が検定者の提出した学校の卒業証書、学力証明書等を通し、検定条件を満たしているか否かを確認する方式」を無試験検定と呼び、「免許取得に必要な学科目を修了している等、ある一定条件を満たしている者は試験を行わずして教員免許状を取得できるようになっていた」ということであった[9]。

4 つ目は試験検定、つまり文部省中等教員検定（文検）の合格者であった。高等教育機関卒業の学歴がなくてもこの検定試験に合格すれば中等教員の免許を得ることができた。試験は、学力試験と身体検査によって構成されていたが、試験は難解で、毎回の合格者は10%以下であったということである[10]。

以上の内、高等師範学校のような目的学校で教師が養成されるケースを、中等学校教員の直接養成といい、指定学校、許可学校による無試験検定や検定試験によって教師が養成されるケースを間接養成と呼んでいる。

３．戦前の中等学校の教員の免許要件と教授法の扱いについて

では次に、本稿の第二の疑問である、戦前の中等学校の英語の教員はどのような種類や内容の授業単位を履修して教師の免許を得てきたのかということについて述べてみたい。具体的には、これまで述べてきた 4 つの中等学校の教員養成のルート、あるいは機関の中では、どのような学科目が教員免許が与えられる要件に含まれ、また履修が必要となるのかについて述べたい。さらに引き続いて、各教科の指導法（教授法）や教育実習など教科の授業力に関する学科がその要件の中にどのような形で扱われていたのかも見てみたい。

まず、高等師範学校、女子高等師範学校などのいわゆる教員養成の目的学校では、倫理、

教育、国語漢語、歴史、体操などの共通科目と専門科目が課され[11]、すべてを履修すると教員免許が無条件で与えられた。教授法や教育実習の扱いについては、当然卒業要件の科目として存在した。ところが、戦前の帝国大学（指定学校）や私立大学や私立専門学校（許可学校）などの無試験検定で免許が与えられた者たちには「教職教養の履修をほとんど欠き、教育実習は課されなかった。このような制度と実践を支えた理念は、中等教員は専門の教科目に精通すればよいという学者即教師の教職観に基づいていたものであった」[12]。したがって、指定学校や許可学校においては各教科に関する専門的知識が履修され、その履修の申告により教員免許が下りていたといえる。英語の教員免許については、英語教授法の授業も教育実習もなかった。一方、試験検定（文検）、つまり検定試験については、専門科目に関する筆記試験と口述試験が課され、その合格者が教員免許を授与されていた。因みに、英語科は、筆記試験については、書取、和文英訳、英文和訳、読書、会話、附文法について出題され、口述試験については教授法についての質問があった[13]。茂住は、文検の英語科の試験問題を調査し（第 10 回目の試験から最終回の 78 回まで）、毎回第１回目の書取、訳解、文法の試験に続き、第２回目の試験科目として主に口述試験の形式を採って教授法についての質問がされたと述べている[14]。具体的には、教室に受験生が入ると、黒板を背に試験官に向かって着席し、ある文法項目が含まれた英文が配布され、それを一読した後に、英文に含まれた文法項目の質問やその指導について質問を受け、それに答える形式で試験は進むという[15]。茂住は、この口述試験の目的について「英語科の教授法試験で受験者に問われたこと、試されたことは、中等学校の現場ですぐにでも教壇に立つことができるか、また実践的指導技術を持っているかということであったと推察される」と述べている[16]。というわけで、試験検定については、教員となり教える科目の専門的能力が問われる試験であったわけだが、一方で教授法についての口述試験も課されていたことがわかる。

ところで、中等教員供給の 4 つのルートのうち、実際に中等学校の教員を供給した割合はどのようなものであったのかというと、篠田・手塚が『文部省年報』から作成した取得方式別免許状取得状況によると、以下のようなものであった[17]。

表１　取得方式別免許状取得状況

年度	高等師範学校卒業（目的学校卒業）	無試験検定	試験検定	計
明治３３年	193(17.90%)	510(47.40%)	375(34.70%)	1078
３８年	551(40.68%)	396(29.26%)	410(30.26%)	1357
４３年	444(36.54%)	344(28.31%)	427(35.15%)	1215
大正　４年	488(36.66%)	428(32.16%)	415(31.18%)	1331
９年	497(28.24%)	698(39.66%)	565(32.10%)	1760
１４年	1203(23.51%)	3143(61.42%)	771(15.07%)	5117

昭和　５年	1223(11.40%)	8840(82.37%)	669(6.23%)	10732
１０年	830(9.90%)	6918(82.69%)	620(7.41%)	8366

以上の表からすると、取得方式別免許状取得状況として、中等学校の正式の教員養成機関である目的学校の高等師範学校は、時代が下るごとにその教員輩出率も下がり、昭和 10 年には１割を切ってしまう。さらに、時代が下がるにつれ無試験検定の割合が多くなることが見て取れ、この無試験検定によって教員を輩出していたのは指定学校と許可学校、つまり帝国大学や私立の大学、専門学校であるから、中等教員の養成において教員の供給という点でこれらの教育機関が重要な役割を果たしていたことは間違いないと考えられる。なお、以上の取得方式別免許状取得状況については各教科別の資料は存在していない、したがって英語についての教育機関別教員供給率は不明なままである。しかし、英語の場合も教員輩出として当然帝大や私立の大学や外国語専門学校の教員養成機関が重要な役割を果たしていた可能性は大きかったと推察される。なお、上の表を見ると、大正 14 年から無試験検定による免許取得者の割合が急激に高くなってきているが、これは、許可学校の主力である私立大学で許可学校として文部省に認定された学校が増えたためであろうと推察される。この根拠として佐々木は、無試験検定が 1910 年代終わりから私立大学及び専門学校卒業者に拡大し、それゆえ、1920 年代から無試験検定合格者が急増して比率を圧倒したと述べている[18]。このことは、教授法や教育実習を経験しないで教員になった者の割合がこの時代から増大したことと同意なので、教授法技能の手薄な教員が多かったことになる。

以上、英語の中等学校の教員養成カリキュラムの中で、教授法と実習が課されていたのは、教授法については高等師範学校と検定試験、実習は高等師範学校だけである。篠田・手塚の取得方式別免許取得状況をみても教授法がカリキュラムの中で課されていた高等師範学校の教員供給率は昭和１０年を過ぎて１割を下回っている事実を見ると、英語の教授法に関する知識や技能の養成はほとんどの英語の教員養成機関で行われていなかったことになり、教授法については当時の中等学校の教員養成においては軽視されていたと述べても間違いはないと思う。

一方、専門科目の履修については、山田は、「高師と高校―帝大の教育内容に大きな違いはなく、高師ではわずかに教育実習など教育に関わる科目が多いにすぎなかったとされる。つまり高師はむしろ高校―帝大の教育を模倣したのであり、高師がとりたてて特別な教育を行なっていたのではなかったのである」と述べている[19]。つまり、専門科目の内容については高等師範学校と帝大との間にはそれほど差がなかったようである。

４．高等師範学校の英語科の歴史とカリキュラムの内容

本稿は、戦前の英語の教員養成に関して、特に英語の指導や教授に関する科目の状況を

詳しく述べることが重要であるので、前述のように、養成機関の中で教授法と教育実習がカリキュラムに現存していたのは高等師範学校に特に焦点を当て、以下、この学校と英語科の変遷と英語科のカリキュラムの内容についてふれていきたい。対象は主に東京と広島の高等師範学校に絞り、金沢、岡崎両高等師範学校には言及しない。理由は、高等師範学校の成立時期の問題と資料的な問題故である。なお、以下の叙述については桜井(1936)を参考にしている。

高等師範学校は、東京の高等師範学校の創設が最初で、1886 年（明治 19 年）に開設された。「師範学校令」によってその課程の内容が規定された。修業年限は３年で、理科、博物、文学の三課で発足した。よって成立当初は英語専修科はなかった。1894 年（明治 27 年）に「高等師範学校規程」が定められ、学科が、文科・理科の二科となり、1895 年（明治 28 年）に英語科が初めて置かれた。1898 年（明治 31 年）に学科が、教育、国語漢文、英語、地理歴史、理化数学、博物の６学部になる。ここにおいて英語学部が初めて設けられる。さらに、1899 年（明治 32 年）に規程が改められ、教育を除く、五学部となる。修業年限は、予科（1 年)、本科（３年）の 4 年課程となる。予科は、毎週 30 時間の授業のうち、10 時間が英語の授業が課された。また、本科の特に英語部は、1，2 年に 15 時間、3 年に 13 時間の英語が課された。他の学部は、1 年に 5 時間、２年に 3 時間の英語が課された。1902 年（明治 35 年）には、中等教育の勃興に伴い、教員の需要が増加したため、広島高等師範学校が創設されることになる。これによって、東京の師範学校は東京高等師範学校と改称される[20]。

その後、1912 年（明治 45 年）に英語専攻科が置かれ、英語科高等教員が養成されたが、わずか１年で廃止された。ただ、これら専攻科を素地として、1929 年（昭和 4 年）に東京と広島に文理科大学が開設された。この後、両高等師範学校は文理科大学に附置されることになった。

因みに、1890 年（明治 33 年）には、女子高等師範学校が開設され、また 1908 年（明治 41 年）には、奈良女子高等師範学校が開設された。だが、しばらくは、そこでは英語の教員養成は行われなかった。ただ、1906 年（明治 39 年）に、第六臨時教員養成所が女子高等師範学校内に設けられ、その中に英語科があった（明治 42 年に廃止)。

高等師範学校のカリキュラムは、東京の高等師範学校開設時には「高等師範学校の学科及其の程度」（文部省令）によって、1894 年（明治 27 年）には「高等師範学校規程」が制定され、以後、この規程によって決められた。この規程は、その後、1915 年（大正 4 年）に広島高等師範学校の増設に伴い改正され、さらに 1941 年（昭和 16 年）に「高等師範学校及女子高等師範学校規程」が制定された。

以上述べた幾つかの高等師範学校の内、本稿では特に東京高等師範学校の英語科カリキュラムを中心に述べることにする。桜井によると、英語専修科が置かれた 1895 年（明治 28 年）の課程の内容（時間数）については以下の如くであったと述べている[21]。先にも述べたとおり、この時期は３年制をとり、1899 年（明治 32 年）に予科１年、本科３年の課

程となった（英語専修科は英語部となった）。

	倫理	教育	国語漢語	歴史	体操	英語	合計
１年	１		６		３	１７	２７
２年	１	３	３		３	１７	２７
３年	１	３		３	３	１７	２７

授業時数（週当たり）

また桜井によれば、1899 年以降は、予科については毎週授業時数の 30 時間のうち 10 時間英語が課され、本科については、特に英語部は１・２年に 15 時間、3 年に 13 時間英語を課されていたという。因みにその他の学部では、1 年時に 5 時間、2 年生に 3 時間英語が課されていた。

次に、やはり東京高等師範学校の英語科（文科第三部）のカリキュラムについて、昭和８年度から昭和１４年に及ぶ『東京文理科大学　東京高等師範学校一覧』から以下に掲げる。なお修業年限は、1933 年～1939 の場合本科のみの 4 年制であった。

学年別毎週授業時間数は、第 1 学年が 29.5 時間（＋随意科目 3 時間）、第 2 学年も 29.5 時間（＋随意科目 4 時間）第 3 学年が 30.5 時間（＋随意科目 4 時間）、第 4 学年は 31.5 時間（＋随意科目 8 時間）であった。その中から、教育学と英語の内容を学年別に記すと、以下のようになる。（　）は毎週授業時数と×精究科目の時数を示す。

心理学及び教育学

第 1 学年　0 時間：

第 2 学年　3 時間：教育史（週 3 時間、日本教育史 2 時間、西洋教育史 1 時間）

第 3 学年　3 時間：教育学（週 3 時間）

第 4 学年　第 1、2 学期　4 時間：　教授法（週 2 時間）、教育法令（週 1 時間）、学校衛生（週 1 時間）

第 4 学年　第 3 学期　31.5 時間：授業練習（週 31.5 時間）英語

第 1 学年　14 時間：購読（週 5 時間）、文法（週 2 時間）、作文（週 2 時間）、口述（週 3 時間）、聴取及び書取（週 1 時間）、声音学（週 1 時間）

第 2 学年　14 時間：購読（週 6 時間）、文法及び修辞学（週 1 時間）、作文（週 2 時間）、聴取及び書取（週 1 時間）、口述（週 4 時間）

第 3 学年　15 時間：購読（週 7 時間）、英文学史（週 1 時間）、聴取及書取（週 1 時間）、口述（週 4 時間）

第 4 学年　第 1・2 学期　15 時間：購読（週 7 時間）、英文学史（週 2 時間）、英文学講義（週 1 時間）、作文（週 1 時間）、口述（週 4 時間）

昭和 22 年から 26 年まで東京高等師範学校に在学した隈部は、高等師範学校の授業について、「授業も、専門の英語の授業がほとんどで、50 分授業の週１５コマに及んでいた」[22] と述べている。また、昭和 10 年から高等師範学校に在学した伊藤も、「東京高師では、教

室で超一流の先生方から英語の勉強をみっちりしこまれた」[23]と述べている。英文学のテクスト講読を中心とした厳しい英語の授業が大きなウエイトを占めていたようだ。英語学に関してもイエスペルセンやカームの文法書を学んだと伊藤は述べている。いずれにしても英語の専門の授業が中心の学生生活であったようだ。

上述の東京高等師範学校の英語科のカリキュラムを概観してもう１つ気がつくことは、教授法が英語の専門科目の中に入っておらず、教育学の中に含められていたことである。つまり、現在の教員免許法において、英米文学や英語学などの英語の専門に関する科目が「教科に関する科目」に入れられ、英語科教育法が「教職に関する科目」に入れられているという科目区分の原形はすでにこの高等師範学校のカリキュラムの規程の中に明治時代から存在していたという事実があった。これは英語科だけでなく、中等学校の他の教科の教員養成に関しても、免許が与えられる要件として指導法に関する科目の履修が少なく、教科の授業内容に当たる専門科目に関する履修が多く求められるという傾向は戦前の養成システムから同じ状況であったようだ。いずれにしても「教授法」、ここでは「英語教授法」だと思われるが、この授業が高等師範学校の 4 年次の第 1、2 学期に週 2 時間の割合で行われていたことがわかる。

５．高等師範学校における英語教授法の形態とその内容について

では、最後の本稿の疑問、英語の教員養成において、現在の視点で言えば、授業を実際に行う際の教員の資質や能力に重要な科目として考えられている英語教授法が戦前にはどの教育機関でどのように指導されていたのかということについて述べていきたい。当然、ここでは高等師範学校でどのように英語教授法が指導されていたかという内容になる。

高等師範学校で行われた英語教授法について、誰がどのような内容で英語教授法の授業を担当したのかという事実は実はよくわかっていない。例えば、広島高等師範学校創立八十週記念誌『追懐』の文科第二部の卒業生による学科の思い出を読んでも、厳格な講読の授業の思い出や英語劇についての話題はあったが、英語教授法の授業についての記述はなかった。これまで述べた高等師範学校の授業カリキュラムを見てもわかるように、教授法の授業については、4 年生の第 1、2 学期に行なわれていること、さらに 4 年生の第 3 学期に教育演習、つまり教育実習が行なわれる前に教授法の授業が行なわれるということが明らかになっているだけである。

英語教授法についての記述を他の文献から探すと、例えば、東京高等師範学校については、伊藤は、「教授法関係では、〈中略〉授業は、４年のとき、教育実習の前に、附属の村岡（博）先生の講義があり、３年のときＡ．Ｓ．ホーンビ(Hornby)先生の‘ Practice Teaching‘の演習があり、この２つだけだったと思う」[24]とある。事実、『ある英文教室の 100 年』（1978）には、昭和 3 年～昭和 7 年の間、村岡博氏が４年講義「英語教授法」を担当したという記述がある。村岡氏に関する記述としてはさらに、高梨により、「昭和 15 年の春、筆者が東京高等師範学校の４年生のときである。最終学年ではえ英語教授法を教

わることになっていた。青木常雄先生にでも習うのではないかと思っていたら、附属中学校の英語科主任であった村岡博先生の講義であった」[25]とある。一方、隈部は、「最終学年で、青木（常雄）先生に「英語科教育法」を習った。勿論オーラル・メソッドの教案作りで、非常に具体的だった。教材を示して、それに対してどういう Oral Introduction を作るか、Explanation はどう行なうかというようなものだった」[26]と述べている。遡って大正９年の『英語青年』には、東京高師の予科３年の授業の講師名に神保格の名が挙がっており、彼により英語教授法（口述及び実習）（週 1 時間）、言語学・音声学（口授）（週３時間）が教えられている（これ以後、高師の講義題目・担当者の掲載は東京文理科大学に変わっている）。

広島高等師範学校については、大正 10 年、広島高等師範学校 10 年目の担当教官の記述があり[27]、それによると以下のような構成メンバーであったようだ。

教授　長屋耳順（英語）（主任）、杉森此馬（英語）、半田正身（英語）、
菱田平治（英語）、金子健二（英語）

助教授　<u>野上源造（実地教諭）兼附属中学校教諭</u>　（下線部筆者）

外国人教師　ブリングル（英語）、ウキヴァー（英語）

広島の場合は、附属中学校教諭が高等師範学校に出向しておそらく教授法を担当していたのではないか。ただし、あくまで推測の域を出ない。

ところで、筆者は今年 8 月 19 日に東京新宿にて東京高等師範学校卒業生へのインタビューを行なった。対象者は昭和 21 年（9 月）～25 年（3 月）東京高等師範学校に在籍した、元共立女子大教授の廣瀬和清氏であった。氏からは当日、様々な高等師範学校での学生生活全般について話を聞いたが、特に英語教授法については、次のように話していた。教育実習が４年生のとき、5～7 月（昭和 24 年）に行なわれたが、この間当然授業はなしであった。英語教授法については、4 月に附属中学校の教員（中山常雄先生）が師範学校に来て、4 月 1 ヶ月だけ講義を行なった。内容は完全なる教授法（パーマーのダイレクト・メソッドなど）であった。つまり、教授法は正式な授業ではなく、担当者も当初は発表されていなかったようだ。しかも高等師範学校の専任教員がやっていたのではなかった。内容はいわゆる教授法であった。また、ホーンビー氏に関しては、高等師範学校に非常勤講師として来ていたのだろう、というお話であった。

以上からわかるように、広島高等師範学校の英語教授法の授業の担当者とその内容は判明しなかった。定宗氏が担当したこの授業を可能性があるかとも思ったが、松村によれば、定宗氏は、高等師範学校の授業では、シェイクスピア、キートリッジ、ラム、ペイター、モームなどの作品を取り上げたと述べられ、兼職であった文理科大学において教授法、日本英学発達史・英語教育論、英語教授法概論、などを担当したと述べられている[28]。一方、東京高等師範学校については、特に高等師範学校の後半期については、この授業についてはっきりとした担当者が明示されていたわけではなく、附属中学校の教諭が高等師範学校に、1 か月ほど訪れて、主に教授法の説明を行なったということがほぼわかった。後に控

えている教育実習のオリエンテーション的内容が教授法の機能であったのではないかと推測される。

なお、昭和 8 年度から昭和 14 年に及ぶ『東京文理科大学　東京高等師範学校一覧』の職員名の中に、「英語教授法」の担当者の記録があるのだろうかと思って調べたが、昭和 13 年度に外国人臨時講義嘱託としてアルバート・シドニー・ホーンビーが「英語教授論」を担当したとの記録はあるものの、それ以外は、日本人教師の場合「英語」、「英語・声音学」、「英文学」「英語・英文学」などの担当としての記述しかなかった。よって、毎年の教授法の担当者はわからなかった。ただし、もしも先に出た廣瀬氏のインタビューのように附属中学校の教諭が教授法を教えていたとすれば、高等師範学校と附属中学校の「英語」の兼職者を調べればわかるかもしれない。そこで調べてみたところ、昭和 8 年　中山常雄（附属中助教諭、高等師範学校としては助教授待遇）、昭和 9 年　中山常雄（附属中助教諭）、昭和 10 年　中山常雄（附属中助教諭）、昭和 11 年　中山常雄（附属中助教諭）、昭和 12 年　なし、昭和 13 年　なし　昭和 14 年　左右田　實（附属中教諭）との記録があった。実際にこれらの教員が「英語教授法」を担当したという証拠を見つけることはできないが、ただ、先の廣瀬氏による「英語教授法」の担当者についての話では、中山常雄氏に指導を受けたということなので、附属中学校の教員が兼職で高等師範学校で教授法を教えた可能性はあることになる。

以上述べてきたところからすると、確実に東京高等師範学校において「英語教授法」を担当した人物として挙げられるのは、①村岡博、②青木常雄、③ホーンビー、④神保格の 4 氏になる。村岡氏は附属中学校の教諭で、青木と神保は高等師範学校の教授、ホーンビーは外国人講師であった。いくつかの文献を参照しながらの彼らのプロフィールからして[29]、英語教授法の担当者に共通している部分を挙げると、一つは、ホーンビーを除いて、全員が東京高等師範学校附属中学校で教鞭を取っていた経験があるということが挙げられる。ホーンビーについても、高等師範学校で教える前は大分高商や東京外語で教鞭をとっていた。つまり担当者全員が実際の英語教育の現場を経験していたという特徴を有している。また、もう一つの共通項は、やはり、ホーンビーを除いて全員が東京高等師範学校の卒業生ということである。

彼らの人物的特徴と英語教授法に関するエピソードについて描かれたものを書籍から抽出すると、例えば、村岡博については、高梨によれば、「村岡先生は謹厳な方であったから、教授法の講義も真面目なお話ばかりで、熱心にノートをとったはずなのだが、内容は少しも記憶に残っていない」とか、「村岡先生の講義には、福原（麟太郎）先生のようなおもしろさはなかった。最後の時間のとき、講義ノートから眼をはなして、教壇に立つ者の心得を説かれた。その言葉は、世間を知らぬ若い者に対する先輩としての暖かい気持ちがこもっていた」や「女学校へ行ったら、教場で女子生徒をじっと見つめてはいけません。誤解されるからです」、「板書は上手な字でなくてもよいから、きれいな字で書きなさい。心がけてさえおれば、きちんとした字は書けるものです」などがある[30]。

青木常雄については、隈部が、「後に教師になる者としては、英語科教育法が一番為になったのではなかろうか。後になって考えれば、パーマーのオーラル・メソッドを忠実に具体化されたものであった。それも、理論よりも、実際の（旧制中学校の）テキストを例にあげて、そのテキストをどのように教えるか、Oral Introduction はどのようにするか、その後には、Test Question は、いくつぎらい、どのようなものをつけるべきか、Explanation は、どのような例文でやって行くのがよいかなど、いずれも実証的であった。説明の例文は、Hop, Step, Jump の鉄則により、易しいものから、やや高度なものまで、少なくとも三つは用意すべきである、と説かれたのが印象的であった」[31]と述べている。

最後にホーンビーについては、やはり高梨によれば、「ホーンビーには 1 年生のときから教わったが、喜怒を顔色に出さず、淡々と授業を進めるタイプの教師であった」、「2 年生のときに、『英語の 6 週間』をテキストにして、教生をやった。級友を中学校 1 年生に見立てて、私たちはかわるがわる教壇に立って、教師の役を演じる。クラスの連中はいずれもみな上手であった。ホーンビー先生は、廊下側の生徒の椅子に腰をおろし、じっと演技を聞きながらメモをとり、実演が終わるたびに立ち上がって批評する。教える自信と実力をつけるのに大いに役立つ授業であったと思う」[32]ということで、この授業 Practice Teaching という演習を指しているのであろうか。いずれにしても、当時、模擬授業を生徒にさせ、講評をするという演習が高等師範学校で行われていたことがわかる。それゆえに教授法の教育という意味でホーンビー氏はその時代東京高等師範学校で重要な役割を当時果たしていたことがわかる。

なお、授業の内容は不明である。つまり、記録がない。伊藤や隈部の回顧では、教授法の紹介である可能性が強いと思われる。ただし、高等師範学校の卒業生たちは、戦前当時上級学校への入学試験と関連して中等学校で主流であった自然訳読法を教室で行うではなく、尖端的な音声中心の新教授法と呼ばれるものを当時実践していた附属中学校で教育実習の間指導され、それを覚えて高等師範学校を卒業していくが、赴任した学校において新教授法に対する周囲の「無理解」という厚い壁にぶつかり、最後は力尽きて安易な訳読教授の陣営に降伏せざるを得なくなるのが現状であると寺西は述べている[33]。よって、英語教授法について、戦前の高等師範学校の学生に影響を与えていたのは、師範学校で実施される英語教授法の授業ではなく、むしろ附属中学校での教育実習の方であったことが理解できる。今後は附属中学の実践についても研究の視野に入れることが必要となるだろう。

６．おわりに

今回のこれまでの議論で明らかになったことを主に英語教授法の扱いに焦点を置いて書いてみたい。

まず、戦前の中等学校の英語の教員養成機関では、「英語教授法」や実習について実際に教育されたり、重視される跡が見られたのは、ほぼ養成の目的学校である高等師範学校だけであった。その他には文部省の文検（文部省師範学校中学校高等女学校教員検定試験）

の口述試験において英語教授法の出題があるだけであった。よって、戦前の中等学校の英語教員の資格要件として英語教授法の履修が軽視されていたといってもよく、これら教授法軽視の傾向は、英語の教員の資格要件として、英語を教える内容に関する知識、英文読解力や文法的な知識が備わっていれば事足りるという考え方が根底にあるということを表している。

さらに、高等師範学校のカリキュラムの中では、教授法は教育学という範疇の中に入れられ、英語という専門の区分ではないという実情が存在したことが知られる。これは、現在の英語の免許法の区分、「英語科教育法」が「教職に関する科目」に入っていて、英語の専門に関する科目の入る「教科に関する科目」に含められている形態と同じである。現在の免許法の基本的形態が明治の時代から存在していたことがわかった。また、教授法の授業は高等師範学校の４年次の第１、２学期に週２時間行われていることも明らかになった。

最後に、特にこれは東京高等師範学校のケースであるが、「英語教授法」の担当者は基本的に附属中学校の教諭が師範学校に出向して担当していた可能性が高いこと、したがって授業の位置づけとしては、第３学期に行われる実習（授業練習と言われていた）の事前指導的なものだったのではないかと思われる。内容は英語の各種教授法の紹介等であったと思われるが、具体的な内容については明確にはできなかった。

結論として、戦前から、戦後直後、現在にかけて、中等学校における英語の教員養成について、免許取得の科目履修の要件について、英語の専門科目が重視され、どちらかというと教授法が軽視されてきたといえるが、その傾向は戦前からすでに存在していたことといえる。こうした教授法軽視の理由として、戦前は、中学校はいわばエリート教育であったわけであり、優秀な学生が中学校で修学していたので、教授法はあまり重視されなかった可能性がある。むしろ教師には教える内容に関する知識の修得の方がより重視されたといえる。戦後は、中学校はほぼ義務教育になり、そして、いろいろなレベルの生徒が入学してくる状況になったため、戦後の中学校・高校の英語教育においては、より教授法の指導の重要性が叫ばれてしかるべきであるが、戦前に引き続いて長い間教育職員免許法では、英語科教育法の必修履修単位３単位、さらに２単位の時代が長く続いて。よって、戦前よりもむしろ教授法的側面はむしろ軽視されているということもできる。英語教授法軽視の問題は未だ解決されていないのだと思われる。教員養成論に関しては、これまで、プロフェッショナリズム優先とリベラル・アーツ優先の考え方で対立してきたとの論争が教育学的に存在する。教員養成機関の中で教授法が重視される立場は前者であり、軽視される立場は後者となる。日本の教員養成においては免許要件に関して未だ後者優先の傾向がある。授業における教師の意思決定能力が重視されたり、また、教師の教育活動におけるリフレクションが重要視される現在、前者の立場の重要性をさらに反映した教員養成カリキュラムの登場が必要となる。本稿は教員養成におけるリベラル・アーツ優先の傾向が戦前から戦後まで継続してきたことをある程度実証できたと思っている。

注

[1] 戦前の中等学校の教員養成についての研究には、中内敏夫・川合章（編）（1970）.『日本の教師 2　中・高教師のあゆみ』明治図書、中島太郎（編）（1961）.『教員養成の研究』第一法規、日本教育学会教師教育に関する研究委員会（編）（1983）.『教師教育の課題－すぐれた教師を育てるために』明治図書などがある。

[2] 寺崎昌男（1983）.「戦前日本における中等教員養成制度史－「開放制」の戦前史素描」日本教育学会教師教育に関する研究委員会（編）（1983）.『教師教育の課題－すぐれた教師を育てるために』明治図書、p.344.

[3] 阿部重孝（1937）.『教育改革論』(『阿部重孝著作集』第四巻（1983）日本図書センター所収)

[4] 体育の場合は、大熊廣明・阿部生雄・真田久・岡出美則・長谷川悦示（2005).「高等師範学校・東京高等師範学校による学校体育の近代化とスポーツの普及に関する研究」　『筑波大学体育科学系紀要』　157-173、数学の場合は、根生誠　(2008). 「戦前の高等師範学校における数学教員養成」　『東海大学課程資格教育センター論集』(7)，1-11、図画工作については、疋田祥人（2002). 「東京美術学校図画師範科による手工担当師範学校教員の供給に関する量的分析」　『日本教師教育学会年報』(11)　77-87、音楽については、坂本麻実子（2005).　「明治時代における東京女子師範学校の音楽教員養成」　『桐朋学園大学研究紀要』31，49-66 などがある。

[5] 数少ない戦前の教員養成についての文献として、大熊榮　(2002).「明治時代の教科書」『筑波大学附属図書館報』　Vol.27. No.4, 4-6、福原麟太郎（編）（1978）.『ある英文教室の 100 年－東京高等師範学校・東京文理科大学・東京教育大学』　大修館書店．がある。

[6] 山田浩之（2006). 「高等師範学校生のライフヒストリー－戦前期日本における中等教員像の形成－」松塚俊三・安原義仁（編）.『国家・共同体・教師の戦略－教師の比較社会史』177-202, 昭和堂.

[7] 杉森知也（2000).「中等教員養成史上における臨時教員養成所の位置と役割」『日本の教育史学』　第 43 集，60 - 76，教育史学会.

[8] 中島太郎（1961）. 『教員養成の研究』　第一法規出版．158 ページ.

[9] 疋田祥人(1999).「師範学校手工科教育の養成における直接養成と間接養成」　『産業教育学研究』　第 29 巻第 2 号，36－42．36 ページ.

[10] 寺崎昌男・文検研究会編(1997).『「文検」の研究　文部省教員検定試験と戦前教育学』　学文社.

[11] 中島太郎（1961）. 『教員養成の研究』　第一法規出版．194 ページ.

[12] 篠田弘・手塚武彦(編) (1979). 『学校の歴史　第五巻－教員養成の歴史』　第一法規．135 ページ.

[13] 茂住實男（1997).　「「英語」の試験問題とその分析」寺崎昌男・文検研究会編(1997), 『「文検」の研究　文部省教員検定試験と戦前教育学』　学文社，37－71.　38 ページ.

[14] 同上，　37－39 ページ.

[15] 茂住實男（2009).　「文検英語科で問われた英語の教授法」　『拓殖大学　語学研究』　103 号，1－20，　拓殖大学言語文化研究所．6－7 ページ.

[16] 同上，　7 ページ.

[17] 前傾書（注 12）．135 ページ.

[18] 佐々木啓子（1996）．「戦前期女子高等教育と中等教員無試験検定」『東京大学大学院教育学研究科紀要』 第 36 巻，pp.205-215.

[19] 山田浩之（2002).『教師の歴史社会学－戦前における中等教員の階層構造－』 晃洋書房． 12 ページ.

[20] 東京文理科大学・東京高等師範学校（編）（1936）.『創立六十年』 61 ページ.

[21] 桜井役（1936）．『日本英語教育史稿』復刻版 文化評論出版．136 ページ.

[22] 隈部直光・隈部直光教授古稀記念論集編集委員会（2002). 『２１世紀への英語教育への提言と指針』 開拓社．326 ページ.

[23] 伊藤健三先生喜寿記念出版委員会（編）（1994），『現代英語教育の諸相』 研究社出版．356 ページ.

[24] 同上，357 ページ.

[25] 高梨健吉（1986）.『英語の先生、昔と今－その情熱の先駆者たち』 日本図書ライブ．130 ページ.

[26] 前掲書（注 23）． 327 ページ.

[27] 松村幹男（1973).「広島高等師範学校・広島文理科大学における英語教育・英語教員関係年表[稿]－明治 35 年より昭和 20 年まで－」『英語教育研究』 広島大学教育学部英語教育研究室（編）, 53-92.

[28] 松村幹男(1979).『覆刻版 日本英學物語 別冊』 文化評論出版．6 ページ.

[29] 前掲書（注 26）．や 広瀬泰三（1966).「神保格先生の御業績」 『英語教育』 第 14 巻，41 ページ，大修館書店．を参照した。

[30] 前掲書（注 26）． 131 ページ.

[31] 隈部直光（1987). 「英語教授法の神様」 『青木常雄先生を偲ぶ』 『青木常雄先生を偲ぶ』 刊行会編， 291-294， リーベル出版．293 ページ.

[32] 前掲書（注 26）． 148 ページ.

[33] 寺西武夫（1963). 『英語教師の手記』 吾妻書房． 44 ページ.

なぜ日本の英語教師は授業をむずかしいと考えるのか？

笹島茂（埼玉医科大学）

本稿は、言語教師認知研究会での研究発表の内容をもとにまとめた。その研究発表では、「言語教師認知の研究—英語を教えることのむずかしさ」（笹島, 2010）の論考をもとに参会者と議論した。議論の中で感じたことは、私が想定する英語授業観と参会者の英語授業観の違いだった。さらに言えば、「英語授業とは何か？」という認知論的な問題を突きつけられた気がした。

1.「英語を教えることはむずかしい」という命題の背景

研究発表では、私個人の英語教師歴を振り返った。率直に思うことを述べたつもりだったが、実際は、私が思うことの半分も伝えられなかったとふりかえって想う。そして、あらためて気づいたことは、私自身のビリーフ（信念という用語も使われるが、どうも腑に落ちないので、カタカナ語を使う）、つまり、いつの間にか定着して、そこから抜け出せない考えや思いがあまり変わっていないということである。自分の特性、好き嫌い、と言ってもよいかもしれない。表題に、「日本の英語教師は授業をむずかしいと考えるのか？」と掲げた。一つの命題の真を問いたいと考えたからだ。結論から述べれば、授業に対しての教師の意識は当然個人差があるが、「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という命題は真であると、私は考えている。その根拠は、これまでに実施してきた質的調査の積み重ねにもとづいている。

本稿は、その命題「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」をさらに探求して論じたい。日本の初等中等教育の授業研究は歴史があり、特に初等教育には優れた実践がある。その実践研究は、最近になり、理科教育や数学教育の実践を通して、lesson study (Fernandez and Yoshida, 2004)としてアメリカで注目されるようになっている。日本の授業研究と lesson study は、そこには育まれた文化が異なっているので、当然同じに扱うことができないだろうが、目的は共通で、よりよい授業を実践することにあるのは間違いない。

日本で培われた伝統ある授業研究の手法は、英語教育の領域ではそれほど深いものではないかもしれない。言語教育自体が知識や思考を重視する他の科目とは異なるからであり、日本における英語教育は、その目的の不明確性が今日まで解決されずに実施されている点に、この問題の複雑性がある。それでも、日本伝統の授業研究の手法を生かして、盛んに研究されたのは中学校の英語教育研究であろう。発音指導、語彙指導、文法指導、文型指導、さらには、聞く、話す、読む、書く、４技能の指導など、効果的な指導のあり方が研究されてきた。私自身が３０年以上前に中学校で教育実習した際のことは、いまだによく

おぼえている。特に、個々の語の発音指導については随分と苦労した記憶がある。また、板書の方法、生徒の指名の工夫、文型の導入、練習活動、音読の展開のしかたなど、数々のテクニックを理解するのに苦労したこともよくおぼえている。

考えてみると、私は比較的そのような指導テクニックをおぼえるのが早かったし、上手だったようだ。基本は、指導教官の授業を観察し、それを盗んで自分なりに消化し、考えて工夫したのだと記憶している。教えることには多少の自信もできたので教師になることを決めた。しかし、崇高な教育に対する理念があったわけではなく、部活動を通して生徒と触れ合いたいと思ったわけではなかった。ただ自分は教師としてやっていけるという漠然とした自信はあったので、高校教師となった。一つ不安な点は英語力だったが、教えながら、英語を勉強できる環境だと考えていたし、実際にそれを実践した。特に、教師となる以前に実際に英語を使ってやりとりをする経験があまりなかった点に、大きな不安を感じていた。そのためには、中学校よりは高校の英語教師の方が自分には向いているし、自分の英語力の伸長させることができるだろうと考えていたようだ。

実際に高校教師となり教え出すと、かなり苦労した。教育実習で経験した指導方法がほとんど適用できないし、同僚の英語教師がまったくそのような指導をしていなかったので戸惑った。私の周辺では「英語で授業をする」ということがほとんど行なわれていなかったし、それが私の周辺だけではなく全国的で、３０年以上過ぎた今日でも同じことが言われているのは驚きと言えば驚きである。背景には、大学で教えられた指導方法と現場はまったく遊離している状態が多くの場面で今日まで続いているということであろう。私自身は、自分の当時のビリーフを貫き、可能なかぎり英語を使って、役に立つ英語を教えるべく努力したと思う。様々な教え方を試み、失敗したり、成功したり、の連続だったが、おもしろかった。かなり忙しくても「授業が勝負」と思い込んでいた。そのような体験が元となって、「英語授業はむずかしい」と考えるようになったのだと考える。

実際に、公立の中学や高校で常勤として勤務し仕事をした人は分かると思うが、体験していない人にはやはり分からないことが多くある。また、それは当然ながら各地域や学校ごとに違う。一概に言えないが、非常勤などで短期間に経験した人では理解がむずかしい点がある。簡単に言えば、教師として限りない仕事があるということである。私はそれらの個々の仕事のどれもあまりむずかしいとは思わなかった。教務、学校行事、学年指導、クラス担任としての実践、生徒指導、進路指導、同和教育、道徳教育、保健管理、部活動などなど、多くの教育活動や分掌を経験したが、あまりむずかしいと感じたことはなかった。たぶん、それほど探求しようと思わなかったからだと考える。しかし、英語指導はいつも自分の本務と考えていたので、そのような学校活動と両立で悩んだことはあったが、学校活動自体は特にむずかしいこととは意識しなかった。

私にとっての大きなフラストレーションは、当時の英語教育研究会などで、英語（教育）を研究したり、議論したりする際に、学校活動全般の多くの要因を度外視することが多いことだった。さらに、英語教育研究の話をするときには、「科学的」という理由で、それら

の要因を含めずに考えなければいけないことが多いことに割り切れない思いをずっと抱いていた。たとえば、指導実践の調査研究で、ある指導をして、事前と事後のテストをすることにより、その指導の効果を測るという研究がある。私自身もそのような研究をしたことがあるが、指導の上でその測定をすることにどれほどの意味があったかには疑いがいつもあった。指導効果はそのような単純な方法で測ることはできない複雑なものである。一度効果があっても、次も同じとは限らない。そこには定量的に測定できない要因が多くある。テストの信頼性や妥当性は当然重要だが、統計的な手法で効果を測定するためには、実際に影響を与えている可能性のある多くの要因を排除しなければならない。そのような研究は、実際の指導にはほとんど意味がなくなってしまうという危惧があった。こうして、「英語を教えることはむずかしい」と常に意識するようになったのである。

2. 命題「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」

この命題の発端は、スコットランドの外国語教師との比較（笹島, 2008）からである。その後、オーストラリア、香港などの教師にアンケート調査を実施した（笹島, 2010）。その結果、日本の英語教師はまったく異なる傾向を示したのである。また、私自身のビリーフとほぼ一致した結果が出た。私自身いまでもそうであるが、想定したように授業を実施できたことがあまりない。最近はそれほど真剣に考えなくなったが、いまでもいわゆるカリスマ教師や授業の達人という名称には抵抗がある。私がそのように優秀な資質を持った教師ではないからだろうし、ひがみでもあるかもしれない。しかし、私のビリーフとして、いまだに教えることには自信はないし，自慢する気もない。

一応、高校教師の頃から指導的立場で初任者の面倒を見てきた。教育実習生も多く引き受けた。大学では英語科教科教育も担当するようになり、指導法を教えている。しかし、私がそのような teacher educator としての資格を確かに保持しているという明確な証拠はない。多くの人が指摘しているとおり、大学での教員養成課程での英語指導法に携わる指導者には問題があり、システムとしても欠陥がある。各大学で提供されている英語科教科教育の科目内容をシラバスでいくつか見ていると、かなり改善され、実践的な内容になっていると考えられるが、本流はあまり変わっていないことが想像に難くない。

教員養成課程の指導が教師に与える影響は少ないと言われることがある（Kagan, 1992 など）が、これはケースによると考えられる。このことは、本稿の命題を考える際に大切なことでもある。生徒としての学校体験、養成課程での知識と経験、教育実習での経験、教師となって実際に指導に携わったときの環境と実践などの履歴を考慮し、英語教師としての意識がどのように構築されているかを前提としなければいけないからである。このような複雑な要素を考慮して、さらに教師は何をもってむずかしいと考えているのかを精査する必要がある。むずかしさの質は相当に異なるのである。このような複雑で心的な問題を科学的に定量的に探求することはほぼ不可能に近いかもしれない。しかし、「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という命題の真を確かめることは意義あることと考え

た。

3. 教師認知を探求する方法

それでは、この命題の真を確かめるためにどのような調査が必要かということになる。教師認知の探求方法は，Borg(2003, 2006)が具体的に言及している。それによれば、アンケート調査などを介した定量的分析はある面で効果的ではあるが、どちらかと言えば、インタビュー、観察、グリッド、日誌、ナラティブなど定性的分析の重要性を指摘している。大雑把に言えば、この両者を組み合わせることが重要と言えるだろう。しかし、まだそのような研究は始まったばかりで今後の探求方法の開発が必要となっていることは、この分野に関心のある人には分かっている。

教師認知の探求では、いわゆる統計的な手法はもちろん必要であると私自身は考えるが、それよりも主観的で探索的な手法に興味を持っている。理由は、教師認知という概念自体が、哲学的で心的なプロセスの探求だからである。脳科学の観点からのアプローチも意味あることであるが、それだけではおそらく解明できないし、解明できたとしても相当に複雑なメカニズムとなることは明らかである。たとえば、教師がある教え方を選んで授業をしたとする。なぜその導入を選び、どのような意思決定をし、実際に予想していた効果が得られたかどうか、あるいは、予定していた活動をどのように変化させたのかというプロセスは、fMRI などを利用して脳の活動の一部を見ることができるかもしれないが、それ以上は分からないし、把握するのはかなりむずかしいのが現状であろう。「むずかしい」と意識する活動は理解できるかもしれないが、なぜそう認識するのかは定量的なアプローチだけでは十分とは言えないと考えている。

そこで、私が考える探求方法は、調査する側と調査される側の思考、つまり、認知を有効に活用して探求する手法である。表面的には、インタビューや観察ということになるかもしれない。ある面で、主観的な解釈を許し、客観性に欠け、調査者に都合のよい結果を導き出し、信頼性や妥当性を欠く、無意味な調査研究となる可能性が大である。しかし、このような手法による調査は、教師による調査研究(teacher research)(Borg, 2010)には有効であろうと考える。JACET 言語教師認知研究会が 2009 年の JACET 全国大会シンポジウムでこの問題を扱った。アンケート調査は多くの点で有効であるが，限界があり，質的に様々な調査方法が用いられるべきであろうというのが一つの方向性として認識された。その点を踏まえて、「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という命題を考える際に、調査者の主観性(subjectivity)を基準として、再帰性(reflexivity)を図りながら考えることにした。

具体的には、トライアンギュレーション(triangulation)という方法により、次の方法を複合的に利用して、得られたデータの解釈や分析において上記の観点を取り入れ、質的に調査した。

- インタビュー（面談，メールなどにより必要に応じて数回）
- 授業観察（授業方法を見るのではない）
- エスノグラフィー（学校での様子）

これを 10 人の英語教師を対象として実施し、データを収集した。インタビューをして、データを「集める(collect)」、その後データを整理して「考える(think)」、考えた結果「気づく(notice)」という単純な思考プロセス(Seidel, 1998)をくり返し、さらに、「気づいた」ことを、インタビューや観察を通して、さらに検証し思考を重ねた。

4. アンケート結果の概要

まず，この調査の発端となるアンケート結果を示しておこう。質問は次の通りである。

1 Do you think it is difficult to teach English to your students? 英語授業はむずかしい 1(strongly agree)　2　3　4　5 (strongly disagree)

この質問に対する回答は、これまで、スコットランド、香港、オーストラリアなどの外国語教師からも得ているが、日本人教員だけが圧倒的に「英語を教えることはむずかしい」と考える傾向にあることが分かった(詳細は笹島, 2008, 2010 参照)。しかし、その質はよく分かっていない。スコットランド、香港、オーストラリアでも、アンケートに回答した外国語教師の中でインタビューが可能であった教師にこの点を尋ねた。その結果によれば、教えることのトレーニングを積み、授業でどのように外国語を教えるかは教師の裁量であり、「教えることがむずかしい」と考えているとしたら仕事にならないという考え方が根底にあることが示唆された。それとともに、教師の仕事が外国語を教えることに特化しているので、授業で効果的に教えているかどうかは別にして、教えることの意味がそれほど複雑ではなく、かつ、指導する個人の成長まで考える必要がないということが背景にあることも分かった。つまり、日本の中学校や高等学校の英語教師が直面する教科指導以外の多様な仕事が、調査した対象の国での教育環境では、教師に求められていないのである。

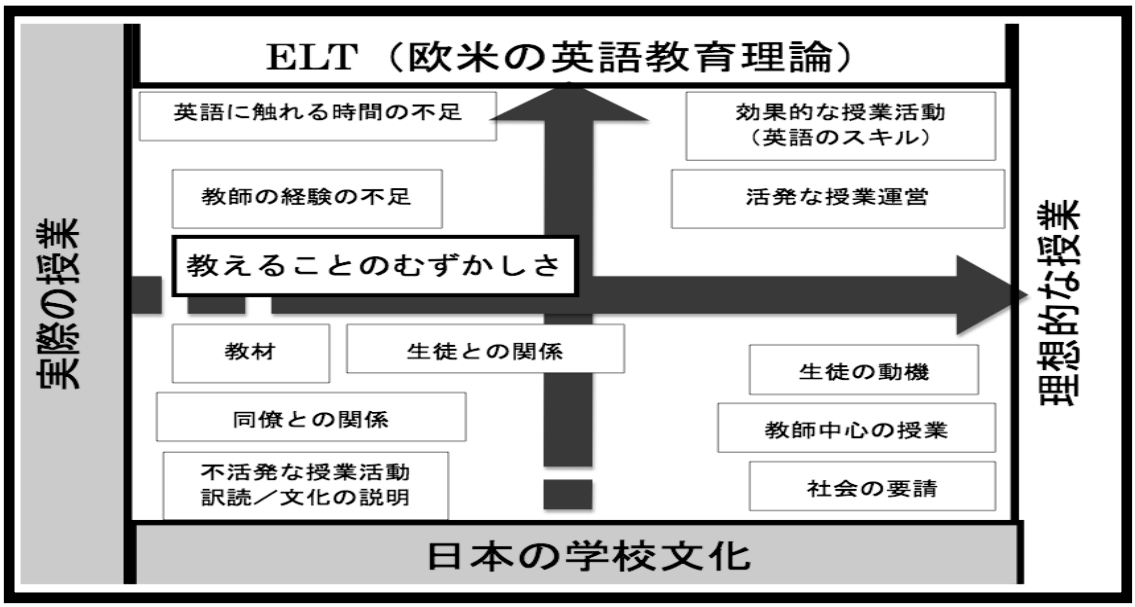
日本人英語教員 10 人に、「なぜ多くの英語教師が英語の授業がむずかしいと思うのか」という問いをぶつけてみた。何度か会って、授業を観察し、可能であれば授業の様子をビデオに撮り、発言と授業の様子などを分析した。その結果を整理すると次のようなコメントにまとめることができる。

- 授業を活発にするための英語活動（ゲーム、ペアワークなど）で、生徒をうまく動かせない。

- 教え方に工夫がなく、テクストを訳す、文法問題を解くなど、単調な指導になってしまう。コミュニケーション活動ができない。
- 特に誰かにきちんと教え方を指導してもらったこともなく、教える経験が少ない。
- 活発な授業活動をしたいが、様々な要因から思うように準備ができないし、どうやったら授業を活性化できるのか分からない。
- 学習者中心は理想だ。どうしても教師中心になってしまう。
- 英語だけで授業をするのは、個人的にも、文化的にも、生徒のニーズにおいても、現状の日本の英語授業では無理がある。
- 大学での教科教育などの養成課程における理想と、実際の学校教育現場で実践されている授業ニーズが、学校によって違うし、大きな隔たりがある。
- SLA などの理論研究と中学や高校の実践の違いが大きい。
- リーディングやコミュニケーション活動など効果的な教え方をしたいが、うまくできない。
- ある指導法にこだわることなく、効果的な英語教育実践がしたい。
- 自分の現在の教え方に満足できないし、理想とするよい授業ができない。
- 結局、安易なテストを目的とした指導となってしまう。
- 生徒はいつも変化しているので、一度効果があったとしても、次には同じような結果は得られない。
- 授業において、すべての生徒が英語に興味があるわけではない。興味を持たせるにはどうしたらよいのか。
- 生徒の中には勉強する意欲がないものもいる。意欲がない生徒を教えるのはたいへんだ。
- 学校によっては、生徒が英語を学ぶ環境は必ずしもよいとは言えない。
- 仕事が忙しく、ふだん英語に触れる時間がほとんど取れないのが現状だ。
- 学校での仕事が多く、教材研究をする時間が取れない。
- 学校によって扱っている教材が違うので、教え方も変えなければいけない。
- 生徒の評価が結局定期テストの成績だけになってしまう。
- 活動的な授業をするためには必要な教材準備をしなくてはいけない。
- 一つの学校でも教師によって授業のやり方は様々で、生徒も戸惑うことがある。
- 英語は、英語を使って授業を展開するので、他の科目とは異なり、やりにくい面もある。
- 道徳の授業も担当しているが、道徳の授業に較べれば英語を教えるのは簡単だ。道徳はもっと奥が深い。
- ネイティブスピーカーのように英語が身についていないので、英語力にはやはり自信がない。
- 留学経験などが乏しいので、自身の英語圏での文化理解が不足している。

- 英語を教えるにはクラスサイズが大きい。せめて 20 人程度のクラスが一般的になってほしい。
- 私は、生徒との関係性をうまく築けない。特に女生徒は苦手だ。
- 英語の授業の中で生活指導もしなければならないが、そのようなしつけがうまくできない。
- 学校では、同僚と授業についてある程度歩調を合わせなければいけないが、同僚と授業の考え方が異なり、協調するのがむずかしい。

これらのコメントから，それぞれの教師が授業に対する漠然とした理想のイメージを持っていることが推測できる。思い通りにできない理想の授業を想定して、関連する要因について様々に言及し、授業時の行動に部分的に反映する面も見られる。 これらの調査分析をもとに推敲した結果、「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という教師認知をめぐる要因の関係性をより深く理解するために、KJ 法(川喜田，1967)を応用して、思考を重ねた結果を次のような図に表してみた。



この図は、上記の様々な教師のコメントを特徴的な４つの要素を抽出することによって、まとめた図である。つまり、分析過程の中で，次の４つの要素を抽出し、それを基準に関連する特徴的な要因を配置してある。

日本の学校文化	→	ELT(欧米の英語教育理論)
実際の授業	→	理想的な授業

「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という命題を二次元的に見ると、対立する要素の狭間で悩む英語教師がいることを表そうと意図した。この図から、ELT(欧米の英語教育理論)と日本の学校文化は相容れない要素があり、養成課程で教えられる理論を背景とした授業観が、教育実習に行くことで大きく覆させる現実があり、だれも表立って批判できないシステム上の欠陥を受け入れ、なお理想を追い求める英語教師は悩むという構造がうかがえる。

このような「英語授業をむずかしい」と考える英語教師の認知を具体的に表明したことばは、次の二人の教師の発言に象徴される。

「生徒の意欲を高め，授業に関心を持たせ，活動させるためのアイディアや素材を探すことに苦労しました．自分ではそれなりに自信を持って集めた教材やアイディアでも，生徒の反応はもう一歩ということがよくありました．特に，教育困難校と言われているところでは，教員一人ひとりのこれまでの経歴や実績等は関係なく，生徒の興味や関心をいかに高められるかが重要なファクターと考えます」（A 高校教諭）

別の教師は次のように言う。

「大きく分けて２つあります．一つは，実践と理論のバランスがむずかしいということです．授業中も文法説明と活動がバランスよく配置されていないとなかなか機能しない．苦労しています．もう１つは，英語の場合は知識だけでなく『スキルを身につける』ことが（社会的に）求められているので，プレッシャーを感じるということです．音楽の授業だけで『ピアノを弾けるようにする』とか，体育の授業だけで『全員が跳び箱を跳べるように』とは求められていないのに，英語だと『英語が使えるようになること』が求められる．できないと教員の能力の問題になってしまう，というのが少し苦しいところです」（B 中学校教諭）

「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という傾向があることは、おそらく事実である。しかし、その根拠は実態として何も見当たらないのかもしれない。あるのは、調査した英語教師の認知でしかない可能性は否定できない。そうであれば、このような調査では、「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という命題の真を確かめたことにはならないという批判はあるだろうが、その命題を考える探求のプロセスは意味あるものと考える。

5. 「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という命題から

2011 年 1 月 8 日に実施した言語教師認知研究会での議論は、結局のところ、むずかしいと考える英語教師もいるだろうし、それを意識しない英語教師もいるだろうという当たり前の結論となった。しかし、問題は、「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という命題の真を問うことにあるのではなく、その認知のプロセスを探求することにあり、そのプロセスに影響を与える状況や要因を整理し、理解することにある。つまり、中等教育での英語教育や中等教育の英語教員養成システムを変えても、英語教師自身のビリーフ、知識、思い込みが変化しないかぎり、本質的には英語教育が大きく変わることは期待できないので、教師の資質向上を考えるならば、教師の認知を理解し、教師の認知構造に影響を与える方策を取り、教師教育の中で意識的に教師認知を考慮しながら、教師を取り巻く課題を考えていく必要があるように考える。

さいごに、「授業をむずかしいか？」という問いをいくつかの外国語教師に突きつけた結果を考察してみると、一つのことは確実に言える。それは、外国語教員養成課程において、外国語能力の知識と技能を保証し、指導する知識と技能を実践的に養成し、実際に教師となって授業を行なう際の指導目標が明確である教育環境では、「授業をむずかしいと考える」教師は少ないということである。この調査の発端となったスコットランド外国語教師がまずそれに該当する。学習者の外国語学習の動機づけはさておき、スコットランドの教員養成はスタンダードにもとづく実践的な内容であり、実際に教師となって何をすべきが明確である。

それよりもさらに明確な事例は、フィンランドの教員養成である。フィンランドの外国語教師に対しても同様のアンケートを実施し、さらに数人の外国語教師にインタビューし、授業を観察した。彼らは、圧倒的に「授業をむずかしいとは考えない」のである。その背景には、社会全体の教師の教育に対する役割に対する了解があり、教師は必要な言語と教育にたいする知識や自負を有し、自律と責任を与えられ、仕事をしている。National Core Curricula(2003, 2004)に示されたことを理解し、その目標を達成すべく教育活動を行なう。一人ひとりの教師が担う仕事の範囲が明確なのである。

それに較べると、日本の英語教師を取り巻く環境は相当に複雑である。中学校や高等学校で英語を教えている人の総数は、国語教師に匹敵する数字である。採用される数も多いし、中学校や高校の教師になりやすい教科である。学校の教師は、英語力だけがあっても採用されるとは限らない。多くの場合、最も重視されるのは、教育力（人間力）である。教育力は、英語を実際に教える場合にも重要な要素であるが、学校活動全般に要求されるものである。要するに、日本では、英語教師（になる）というよりは、中学校や高校の教師（になる）ということのほうが大きな意味をなしているのである。そのような点から、「日本の英語教師は授業をむずかしいと考える」という命題は、日本の英語教育の背景を明確にする上で重要と考えている。

笹島(2008b: 55)は、LSP (Language for Specific Purposes)教員としてのスタンダードを

提案している。中等教育に携わる英語教員を主に対象として、次の理念のもとに 10 項目を提示している。

理念

LSP (Languages for Specific Purposes)教員とは、学習者の求める外国語ニーズを基盤として、学習者のために明確な目標を設定して、学習計画を作成し、学習の場面、活動、教材などを選択し、学習の機会を与え、支援し、診断し、評価できる教員である。主に、専門分野や仕事に特化した外国語指導に携わるが、必ずしも高等教育や成人教育に限ることなく、場合によっては初等中等教育においても対応できる資質を要する。たとえば、スポーツや芸術活動などに必要な言語能力、数学や理科等の教科内容の理解に必要な言語能力、海外生活に必要な言語能力など。LSP 教員の養成と研修は、上記の LSP 教員を育成し、その専門性を高めるために実施されるプログラムである。

スタンダード１：外国語の知識と技能
スタンダード２：外国語授業運営の知識と技能
スタンダード３：学習者の外国語学習目標の明確化
スタンダード４：学習者の外国語学習ニーズに沿ったカリキュラム設計と評価
スタンダード５：学習者の学習履歴の把握と学習方法の支援
スタンダード６：学習段階、科目内容、分野、仕事などのディスコースコミュニティの理解
スタンダード７：教育目標、学校文化の理解と外国語教育の専門性
スタンダード８：外国語使用のジャンル（場面や社会文化など）に対する理解
スタンダード９：初等教育から高等教育まで系統的外国語教育理解
スタンダード１０：評価測定方法に関する知識と技能

（笹島・寺内 (2008)『外国語（英語）教員研修実態調査に基づく LSP 教員養成・研修システム開発』より）

このように明確な外国語指導のもとに英語を指導するのであれば、養成と研修をきちんとして、要件を満たしさえすれば、おそらく英語教師は英語授業をむずかしいとは考えないのではないだろうか。現に、英語指導に集中して仕事をしている環境にある英語教師は、それほど悩むこともなく、研鑽を積み、資質を向上することにより、プロフェッショナルな英語教師となれるのである。しかし、現実はそうではない。

6. 引用文献

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching, 36*(2), 81-109.

Borg, S. (2006) *Teacher Cognition and Language Education.* London: Continuum.

大学英語教育学会授業学研究委員会（編）(2007)『高等教育における英語授業の研究－授業実践事例を中心に』東京：松柏社.

Borg, S. (2010). "Language teacher research engagement". *Language Teaching, 43*(4), 391-429.

Finnish National Board of Education. (2003). National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003.

Finnish National Board of Education. (2004). National Core Curriculum for Basic Education 2004.

Fernandez, C. and Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169.

川喜田二郎. (1967). 『発想法－創造性開発のために－（中公新書）』. 東京：中央公論社

Nunan, D. (1997) *Classroom teachers and classroom research.* Tokyo: Japan Association for Language Teaching Press.

笹島茂. (2008a). 6 章. 『言語教師認知の研究』(笹島茂・ボーグ, S.) (2008) 東京: 開拓社.

笹島茂. (2008b). 「LSP 教員養成・研修システム試案」.笹島茂、寺内一. (2008).『外国語（英語）教員研修実態調査に基づく LSP 教員養成・研修システム開発』. 55-67.

笹島茂. (2010). 「言語教師認知の研究—英語を教えることのむずかしさ」. 『大塚フォーラム』 28 号. 大塚英語教育研究会.リーベル出版. 63-71.

Seidel, J. (1998). Qualitative Data Analyisis. The Ethnograph v5 Manual, Appendix E. retrieved December 2010 from http://www.qualisresearch.com.

JACET 言語教師認知研究会　第４回研究発表会
(共立女子大学,　２０１１年１月８日)

校内研修に役立つ教室内英語評価尺度

- 中田賀之（兵庫教育大学）　［発表者］
- 長沼君主（東京外国語大学）［発表者］
  池野修　（愛媛大学）
  木村裕三（富山大学）

*本研究は科学研究費助成金（課題番号：２２５３０９６９）を受けている。

１．教室内英語とは

In an EFL context

- where many of the language instructors are non-native teachers of English, and
- where there appears to be a growing gap between the teachers' current level of language proficiency and the language proficiency level required in the system,

the question of language proficiency may become an increasingly crucial element for professional development (Andrews 2007; Kamhi-Stein 2004).

２．英語力とは

Proficiency is not necessarily equated with nativeness, and certainly not all native speakers are equally skilled users of English. There are varying degrees of proficiency: being proficient is a continuum, rather than an either-or proposition. Apparently people can continue to develop their second language proficiency throughout the span of their lives … Whether or not a teacher is proficient depends on how we define this multifaceted construct. (Pasternak & Bailey, 2004, p. 163)

３．香港の事情 LPLAT　(Language Proficiency Assessment for Teachers)

The language 'benchmark' qualifications for EFL teachers focus on teachers' language ability (reading, writing, listening, speaking, and classroom language assessment) and their language proficiency requirement. Participating candidates are assessed by three pen-and-paper tests, a speaking assessment, and in their use of classroom language. In the assessment of writing, speaking and the use of classroom language, the assessors use scales and descriptors.

Classroom Language Assessment (CLA)： Scales and Descriptors

[five-point rating method]

Scale 1: grammar

Scale 2: pronunciation, stress and intonation

Scale 3: the language interaction

Scale 4: the language of instruction

4. 校内研修に役立つ教室内英語評価尺度開発に向けての指針

*以下は 2011 年 1 月時点でのものである。

- 開発中の尺度は、assessment purpose (e.g., CLA)ではなく、professional development purpose を持つものである。つまり、評価するという行為は伴うが、究極の目的は professional development である。
- 評価自体を第一義的な目的とする尺度ではないので、教育行政機関が a high stake test として教員評価の道具として用いることを想定はしていない。
- 評価対象は、英語教師の English proficiency というよりも effective language use in the classroom (effective for promoting language acquisition, comprehension, use) という方が正確である。
- 不十分な教室内英語力を保持する教員を排除するのではなく、全ての段階にいる教員が時間をかけて自らの教室における教室内英語向上のための研鑽をつむことを奨励する。
- 個人での使用もあり得るが、校内・研究グループ・大学院での post observation conference、（教育委員会などが実施する）教員研修などでの協働での取り組みにおける使用を想定している。つまり、teacher initiated professional development のための道具として資することを目的としている。
- Teaching techniques や subject matter knowledge は教師の教室内英語力を支えるものと位置づけるが、それ自体を評価の主眼として扱わない。それらに関する記述は、英語教師の英語使用と関係づける形で行う。
- 生徒の授業への参加(learner engagement in lesson)の程度は、教室内英語に影響を受けるものであるという考えに立つが、評価の主眼はあくまで教師の使用する英語を対象とする。
- 日本の中等教育における英語授業（理想とされかつ現実的な授業）を想定しているため、教師主導の講義型授業や PPP (Presentation-Practice-Production) アプローチ関連の活動が Task-specific Scales には多く入ることになる。ただし、他の形態の授業を記述対象から除外するという意味ではない。

教室内英語評価尺度の種類

Types of Scales(Holistic Scale・Analytaic Scales・Task-specific Scales)

- **Holistic Scale** は、総体的に教室内英語力がどのレベルかを判断するための assessment を主な目的とした尺度である。Analytaic Scales で細部を評価し、Task-specific Scales で授業固有の場面における教室内英語力を評価しつつも、これにより全体的にどれぐらいのレベルか判定する。
  同時に、評価の理由を補完する目的で、なぜそのような評価にしたかを説明するコメント欄もつけている(informational feedback)。
- **Analytaic Scales** は Holistic Scale を細部にわけ、それぞれの項目がどの程度できているかを明らかにするための professional development を主な目的としたチェックリストに該当する診断ツールである。評価自体は Holistic Scale により行う。
  Analytic Scales は Holistic Scales の各尺度を補完する具体的な記述に基づいた自己評価尺度の他、より詳細な診断のための尺度として、LPLAT の CLA の interaction (scale 3)に該当する Function-specific Scales を持つ。なお、Task-specific Scales は概ね CLA の instruction(scale 4)を詳細化したものに該当する。
- **Task-specific Scales** は、英語教師が授業中に英語を用いて行う（行うことが期待される）一連の活動（＝英語教師にとっての real-world tasks）を記述の対象としている。事前の観察者との相談の上、または自身の到達目的によって、教師の置かれた状況および個人の到達目標に応じて適したタスクを選択することを想定している。それぞれのタスクに応じた複数の観点（3 つが基本）から評価する。

各尺度の特徴

- Holistic Scale および Analytaic Scales で授業のタイプに関係なく教室内英語力を評価することが可能であるが、Task-specific Scales は授業スタイルに影響されるため、教師其々の目的に応じた professional development の目的が強い。
- Holistic Scale は教室内英語力の「正確さ」と「対応可能範囲（生徒のレベルと使用英語のレベル）」を評価する点において CLA と類似している。
- 教室内英語力に関して適格者と非適格者の違いを明らかにするため、教師各々が抱える問題点を明らかにするため、以下 4 つのレベルに分けている。

＜4 段階＞

4. 熟達レベル（Proficient）	極めて卓越した教室内英語力を保持している
3. 優良レベル（Good）	高度な教室内英語力を保持している。
2. 適格レベル（Acceptable）	必要最低限の教室内英語力を保持している。
1. 不適格レベル（Unacceptable）	必要最低限の教室内英語力を保持していない。

活動タイプ：教師主導の講義、PPP、文法指導、reading activity、コミュニケーション活動など、様々な活動における英語使用を対象としている。

使用言語：基本的に英語使用の授業を対象としている。

学年：主に高等学校での英語の授業（1~3 年）を対象とする。中学校で活用する可能性も検討する。

研究会で指摘された点として以下がある

1. 複数存在する尺度であるが、整合性の取れたものに整理する必要がある。
2. 実際の授業を観て、現職教員の意見も入れながら、尺度の修正を取り組む必要がある。
3. Holistic Scale の 4 段階の文言については、再度検討が必要である。

これらを今後の課題としたい。

Bibliography

Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Education Bureau, Government of the Hong Kong Special Administration Region. (2007). *Language Proficiency Assessment for Teachers (English Language) Handbook*. Hong Kong: Education Bureau, Government of the Hong Kong Special Administration Region.

Kamhi-Stein, L. D. (ed.). (2004). *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Nakata, Y. (2010). Improving the classroom language proficiency for non-native teachers of English: What and how? *RELC Journal 41*(1), 76–90.

Pasternak, M., & Bailey, K. M. (2004). Preparing nonnative and native English-speaking teachers: Issues of professionalism and proficiency. In L. D. Kamhi-Stein (ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals* (pp. 155–175). Ann Arbor: The University of Michigan Press.

小学校教師における言語教師としての認知研究：
小学校外国語活動に意欲的な教師の経験と学びから

中村香恵子（北海道工業大学）
志村　昭暢（旭川実業高等学校）

１．はじめに

人はそれぞれ自分の経験に裏付けられた「学習」や「教育」に対する独自のビリーフ（信条）をもっており、特に言語教育においては教師が「言語学習」や「言語習得」対してもっているビリーフが授業での判断や行動に影響を与えると考えられている（Pajares, 1992; Williams and Burden, 1997; Freeman, 2001; Borg, 2003)。笹島・ボーグ(2009:89)は教師認知研究を「各段階にある教師が何を考え、知り、信じているのかを教師の仕事との関係において調査するもの」と定義しており、ビリーフは教師認知の構成要素と見なされている。

新学習指導要領実施（文部科学省, 2008）に伴い、2011 年より公立小学校 5・6 年生において年間 35 時間の外国語活動が開始されることとなった。現在小学校での外国語活動は教科としてではなく領域として位置づけられているため、明確なカリキュラムや教科書がなく、児童の実態に応じて担任の判断に任せられている部分が大きい。そのため教師認知のあり方が授業に大きく影響すると考えられる。

Borg (2006)による「教師認知をめぐる枠組み」では、「学習者としての経験」「教職専門教育で得た知識や経験」そして「教師になってからの実践経験」が教師の認知に影響を与えていることが説明されており、特に教師になってからの実践は文脈的要因に影響されながら形成されたものであることが強調されている。そうした文脈要因として、学校文化とよばれるその学校あるいは学校種に独特の学校環境の影響も考慮されるべきと考える。こうしたことから考えると、専門性の違いや教育環境の違いから、小学校教師の英語教育に関する認知は英語専門教師のそれとは異なったものであることが予想される。

本研究では「外国語活動」に意欲的に取り組んでいる教師たちに注目し、彼らの言語教師としての認知がどのようなものであり、それが学習者としての経験や小学校教師としての実践経験などによってどのように変化しているのかを探る。そこから得られる知見は小学校英語教育の改善のヒントとなるものと考える。

２．先行研究

様々な経験が教師の実践に及ぼす影響を調べた先行研究として例えば､学習者としての経験を調べたもの（Olson & Singer,1994; Numrich, 1996; Warford & Reeves, 2003, Lortie, 1975,）や教師としての経験の影響や認知の変化を調べたもの（Tsang:,2004; Richards, Gallio, & penandya, 2001）などがある。

日本における英語教師を対象とした研究は必ずしも十分ではない。特に言語教師としての小学校教員に関する研究は非常に少なく、その多くは英語活動に対する意識を調査したものであり（松畑・中野、名合・橋内・垣見・他, 2006; 本田・小川・川本, 2008）、小学校の担任教師を対象とした言語教師としてのビリーフを明らかにするような研究はまだあまり見られていない。

しかしながら、小・中学校の実際の授業の録画を刺激素材として異校種の授業を見たときの教師の気付きや違和感を拾い出した萬谷・中村・神林・中村（2009）の研究では、小・中学校の教師の意識に、例えば「コミュニケーション能力」のとらえ方、指導の効率や定着に関することなどにおいて違いが見られており、小学校教師特有の指導観や評価観があることが示唆されている。

本研究に先だち、小学校教師（N=98）に対して小学校教師における言語教師としての認知を明らかにするため質問紙調査が行われた。（中村・長谷川, 2010）。外国語学習者のビリーフを測定するための質問紙 BALLI（Horwitz 1988)をもとに作成された教師の言語教師としての認知を測定するための質問紙（笹島・ボーク, 2009）の質問項目 33 のうち、小学校教師に関わるもの 23 項目を用いた。削除した項目は、主に教職専門教育や教員採用に関わるものである。

教師のビリーフあるいは認知の構造を探る手掛りとして、その関連要因を抽出する目的で探索的に因子分析を行った。さらに、経験の違いによる認知の構造や変化のプロセスが異なると推定されるので、教師の経験によってこれを群化し、その群間の因子得点の平均を比較した。

因子分析の結果、固有値 1 以上の 6 因子を得て,その累積寄与率は 54.3%だった（主因子法・バリマックス回転)。各因子は第 1 因子「関係重視(14.3%)」,第 2 因子「基礎重視(10.4%)」, 第 3 因子「指導力重視(9.3%)」, 第 4 因子「手本重視(7.4%)」, 第 5 因子「教材重視(6.9%)」, 第 6 因子「人間形成重視(6.0%)」 とラベリングされた。一元配置分散分析を用い経験の違いによってグループ化されたグループ間の因子得点の平均を比較した。その結果統計的に有意差があったものをまとめたものが表 1 である。

この結果によれば、英語指導経験のある教師ほど「基礎重視」つまり、「文法や語彙の習得を重要視の傾向」がみられている。外国語活動のねらいは①言語や文化への体験的理解、②コミュニケーションへの積極的な態度の育成　③外国語の音声や基本的な表現への慣れ親しみ、とされ、知識の定着やスキルの習得までは目指されてはいない。英語指導経験がある教師ほど英語指導を経験することによってこうした意識が高まっているとすれば、どのような要因が認知の変化に影響を与えているのかを検証する必要がある。

また、英語が得意な教師や自主的に研究会に参加している教師ほど「英語を教えることは難しいと考え、授業のための研修を重視する傾向」が見られた。同様に、教師経験が少ないほど「手本重視」つまり「教師は児童のモデルであるべき」「同僚の授業を見ることは重要」などと考えているが、逆にベテランになるほど「人間形成重視」つまり「教師の主

たる仕事は生徒の人間形成である」と考えている傾向が見られた。これは教師の成長に伴う意識の変化ととらえることができる。

表１　一元配置分散分析結果のまとめ　（数値はｐ値）

因子	得手・不得手	教師経験	英語指導経験	自主性
1 関係重視	.189	.451	.566	.505
2 基礎重視	.633	.597	**.000** **経験あり＞** **現在なし**	.173
3 教授力重視	**.000** **苦手＞普通＞** **得意**	.514	.711	**.010** **一般的＞自主的**
4 手本重視	.296	**.000** **初任＞中堅** **＞ベテラン**	.418	**.033** **自主的＞一般的**
5 教材重視	.709	.523	.905	**.046** **自主的＞一般的**
6 人間形成重視	.875	**.014** **ベテラン＞中堅** **＞初任**	.710	.316

３．研究方法

こうしたアンケートによる結果を補完し、認知の変化とそれに影響を与えている要因を探るための第一歩として、半構造面接と自由討論による調査を行った。被験者は北海道地区で最大の参加者数を誇る小学校外国語活動の研究会の中心となって活躍している３名の小学校教師である。

研究会の関係者 2 名と言語教師認知を専門とする研究者１名がオブザーバーとして参加した。司会は著者の１名が行い，もう１名が記録を担当した。面接調査は 2010 年 11 月 27 日（土）午後１時から５時の間に実施された。

実施に際しては、できるだけ本音で話し合えるよう、隊形や被験者同士の物理的距離も考慮した。図１は隊形図である。

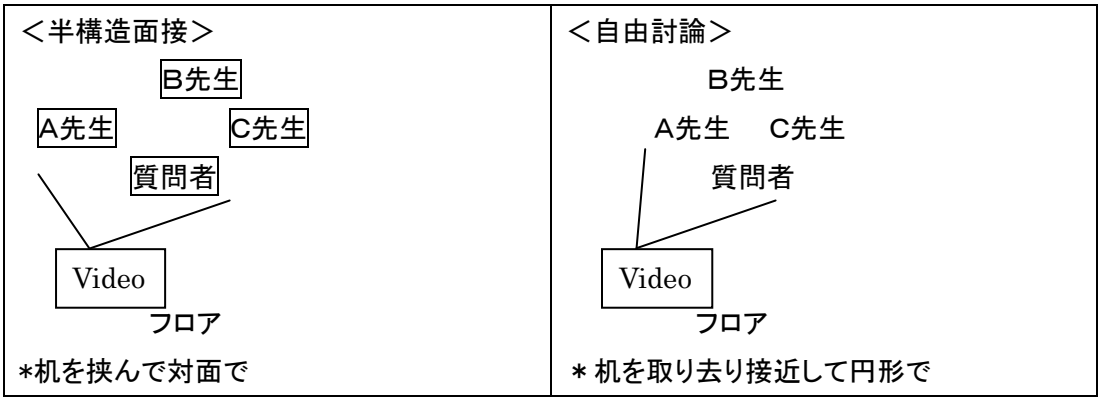


図１　面接調査の隊形図

（１）　半構造面接による調査

これまでの英語学習や英語指導における個人的な経験について，半構造化面接法により研究者がインタビュアーとなり質問を行った。質問内容は以下の５項目である：①英語学習との出会い，②初期の学習者としての英語学習に関する認知，③学習者としての英語学習に関する認知の変化，④英語活動に取り組み始めたきっかけ，⑤小学校外国語活動の研究会の存在。

（２）　自由討論による調査

自由討論では、研究者の先入観や誘導を排除するため、教師になってからの実践や考えの変化を被験者同士が自由に語り合った。話し合いの話題は以下の３点である：①教師になってからの英語学習に関する認知の変化（それに影響を与えたもの），②小学校教師としての指導観や授業観の変化，③英語活動に関して現在かかえている課題や問題点。

（３）　質疑・応答

最後に，オブザーバーの３名も加わり，半構造化面接や自由討議の内容についての質疑が行われた。

面接時間は半構造化面接が約 50 分，自由討議が 60 分，質疑が 75 分であった。面接内容は被験者の合意を得た上で、ビデオカメラと IC レコーダにより記録し，トランスクリプトを作成した。面接内容の分析には，発話を一文ごとに分解してデータとしてエクセルファイルの各セルにそれぞれ入力した。さらに、それぞれの文で語られている「認知」とそれに影響を及ぼした要因を読み取りキーワードをタグとしてそれぞれの文に貼り付けた。

分析に当たっては、ソート機能を用いてキーワードごとにブロックを形成し、個々のデータの関係を調べた（藤沢, 1992）。この手法は統計的手法を利用すると特化したデータだけが抽出されてしまい、本質的なものが母数の中に埋もれてしまうような場合の分析に適

しており、ばらばらに見えていた個々のデータの関係性を調べるのに適していると考えられている。

４．結果と考察

ここでは上記の半構造面接と自由討論による調査について結果と考察を述べる。

４．１．半構造面接による調査

４．１．１　学習者経験

半構造面接の質問項目のうち①英語学習との出会い、②初期の学習者としての英語学習に関する認知、③学習者としての英語学習に関する認知の変化に対する被験者の回答をまとめた。ここでは３名に共通して中学校、高等学校、大学を通して学校時代の英語教育には否定的なイメージをもっているが、塾などの学校外の英語学習で成功体験を得ており、それが英語学習への動機づけとなっていたことがわかった。

全員がそうした学校での英語教育への負のイメージは現在の自分の実践や認知に影響を与えてはいないと語っていた。その理由として彼らの言葉から小学校英語活動は従来の英語教育とはねらいが異なっているという意識があることが読み取れた。

しかしながら、それぞれの学校外での学習の成功体験による自信や達成感、楽しさが初期の段階で実践に影響を与えていたことが明らかになった。(Appendix 1)。例えば、教師Ａは塾の講師として生徒から高い評価を得ていた経験から、小学校の授業でも文法の説明をしていた。また教師Ｂは自分が塾での地道な練習活動によって達成感や自信を得たことから、子供に繰り返し練習を課していた。教師Ｃは、英語塾での楽しかった異文化体験から、初期の授業では子供を異文化に触れさせる機会を作っていた。こうした経験と実践との結びつきを当事者たちは意識していなかった。

学習者経験としての経験は、意識的、無意識的に小学校教師の実践や認知に影響を与えていることが示唆された。

４．１．２　教員になってからの信条の変化

英語指導に関しての個人的な歴史が客観的に語られた中で、英語指導の実践に影響を与えてきたものが抽出され、３つのレベルに分類された。

a.　社会環境にかかわる要因の影響
　地域的な状況、政策、研修会など

b.　職場環境にかかわる要因の影響
　学校規模、ＡＬＴ，子ども、同僚、研究体制など

c.　個人内環境の要因による影響
　教師の自律に関わる要因（self-monitoring, self-evaluation, problem identification など)

小学校への英語教育は「総合的な学習の時間」の一環として始まった経緯があり、その導入は各学校の裁量に任されてきた。この３名に共通して最初の取り組みのきっかけは、本人の意思とは関係なく地域的な事情によるものであった。さらに実践の初期の段階では、外的な要因（学校内での立場や研究体制）から校内での中心的な立場に立つことなり、次第に有能な他者（研修会や同僚、ＡＬＴ）などによる他者調整(other-regulated)に頼る実践から、省察的に自己の実践を見ることをとおして自己調整（self-regulated）による実践へ変化している過程が明らかになった。(Appendix 2)また、そうした変化を後押しするものとして、教師Ａは「外国語活動」のもつ新しい教科であるが故の「自由さ」「可能性」を面白さととらえていることも明らかになった。(Appendix 3)

同様に、 若い教師 C のコメントからは、外国語活動の取り組みが小学校教師としての成長につながっていることも読み取ることができた。(Appendix 4)

４．１．３　研修会の存在

彼らの成長を促していると考えられる要因の一つは彼らが所属している研究会の存在である。任意の研究会であるにもかかわらず、秀でた活動とその成果により、地域における小学校英語教育の中心的存在となっている。何が彼らをそうした研究会への参加へ動機づけ学び続けさせるのかを探るため、研究会について触れているコメントを抽出しキーワードを拾い出した結果、以下の４つのカテゴリーが抽出された（表３）。若い教師は雰囲気や仲間づくり、ベテランは実用性を重視していることがわかる。

表２　研究会に関するキーワード

	Ａ先生	Ｂ先生	Ｃ先生
実用性	使える情報 信頼できる情報 リアルな情報	新しいアイデア 面白さ 本では学べないこと 使えるアイデア 指導・研究会情報	
実践性	ここで試し学級で実践	試せる	チャンスをもらえる
雰囲気	遊び心 許される 難しいことを簡単に	緊張感ない 楽しんでくれる 刺激がある	面白さ・楽しさ できそう 安心感・暖かさ みんなで
人とのつながり	仲間 コミュニケーションの場		広い年齢層 いろいろな人

この研究会では、単に情報を得るだけでなく、参加者が自ら facilitator として自分の実践を試しお互いのアイデアや指導法を共有しあうところに特色がある。そしてそうした活動を支えているのが、支援的で協力的な雰囲気や人とのつながりであることが明確になった。秋田(2007)が「現在求められているのは、他者とさまざまな形で関係を形成することを学び、協働する集団としての学びの共同体を構築し、相互の信頼を確立しながら協働的・自律的に成長し続ける教員」であると述べている。秋田の言うように協働学習が教師の自律に効果をもたらすとすれば、この研究会のあり方は教師教育の視点から参考になるものであると言える。

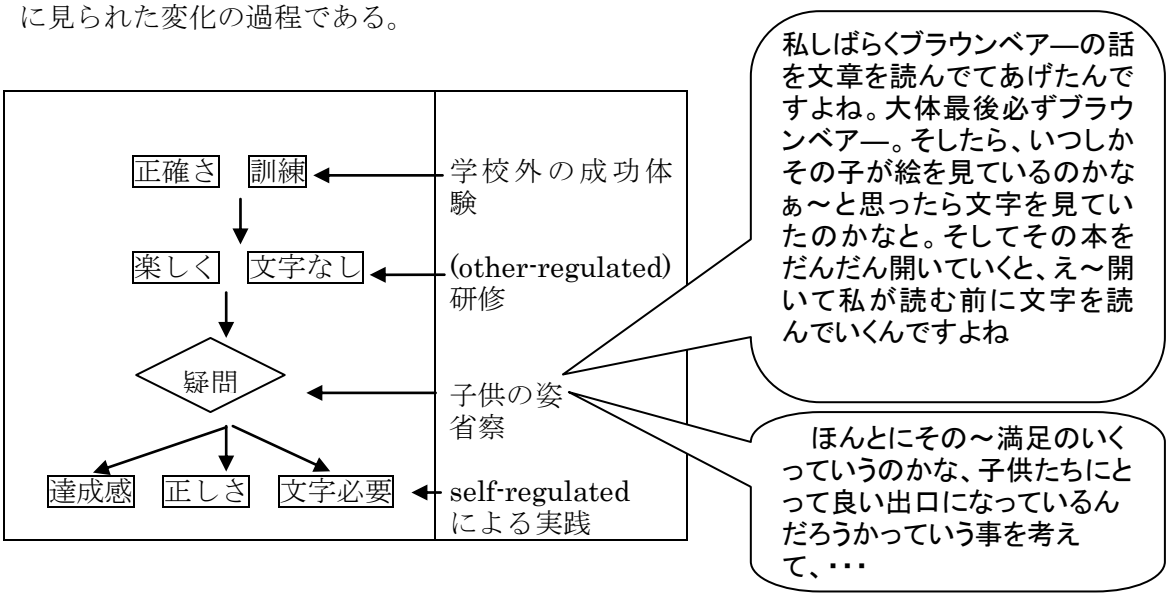
４．２　自由討論による調査

それぞれの発話を１文ずつに分解し、「何に（認知要因)」「何が」影響を与えているのかを読み取り、タグをつけた。

その結果、今回の３名が話題にしたものは、授業、英語学習、学習者、学級経営、自分自身、地域環境、学校環境の７カテゴリーに分類された。

ここで Borg (2006)のモデルでは説明されていない要因のひとつは「学級経営」の視点である。「外国語活動」をクラスの子供たちが自信をつけるひとつの機会と考えたり、人間関係を構築するために役立てたり、学級経営のバロメーターと考えていることがわかった。これは、アンケート調査から抽出された因子「人間形成重視」にかかわるものであり、小学校教師に特有のものであると考えられる。

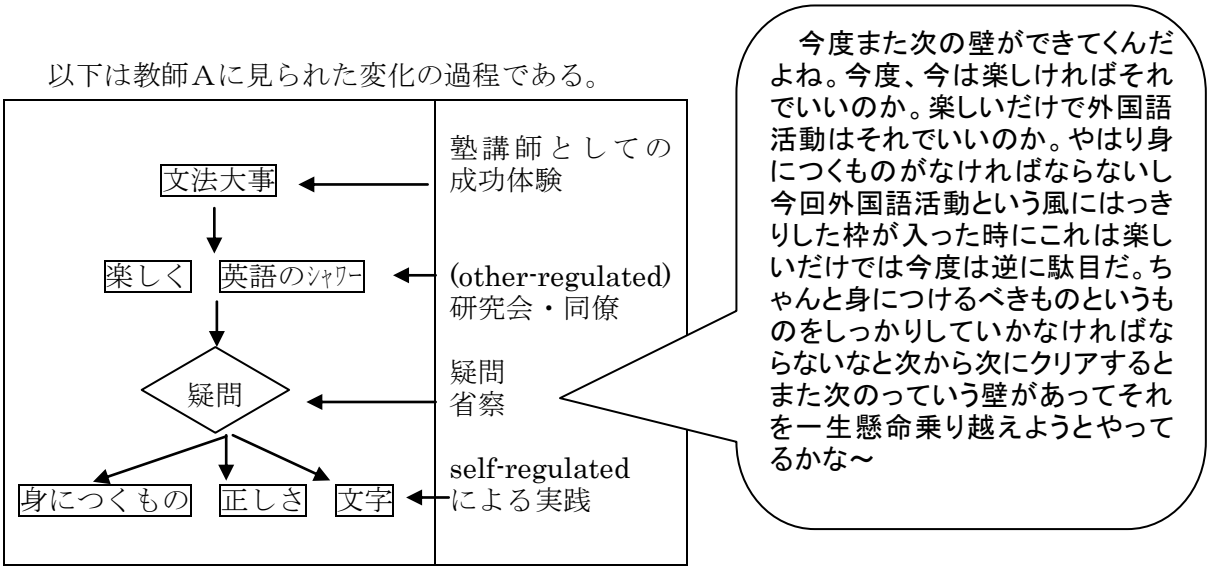
授業を軸にそれぞれの教師の英語活動に対する考え方の変化をまとめた。以下は教師Ｂに見られた変化の過程である。



小学校英語活動では、文字はあくまでもコミュニケーション活動を補助するものであるとされており、子供に文字を教え込むことはしないこととなっている。しかしこの教師は

文字を手掛かりに英語を理解している子供がいることに気づき、英語と一緒に文字を提示することが有効なのではないかと考えるようになった。こうした変化は３名の教師全員に共通して見られていた。

以下は教師Ａに見られた変化の過程である。



この２人の教師は､実践していく上で同僚や学習者とともに学びながら自己の実践を批判的に省察し、授業改善を図るために模索を続けていることがわかる。その結果両者ともに「達成感」や「身につくもの」が必要なのではないかという思いに至っている。

上述のアンケート調査の結果でも「英語指導経験のある教師ほど基礎・基本重視の傾向がある」ことが示唆されていた。これは現在の「楽しい体験を重視し、正しい英語の定着までは目指していない」外国語活動のねらいに対する現場教師たちの疑問であり、今後望ましい小学校外国語活動のあり方を考える上で考慮されるべき点であるといえる。

さらに、若いＣ先生に見られた変化の過程から、この教師が学習者とともに学びながら、小学校教師として成長していることも分かった。（Appendix 5）

５．まとめと今後の展望

小学校英語活動に取り組み始めた教師の認知とその変化をアンケートやインタビュー、自由討論によって明らかにすることを試みてきた。アンケート調査によって示唆された、教師の経験に伴う教師認知の変化について、インタビュー調査からその変化の過程の一端を見ることができた。

英語活動に意欲的に取り組んでいる３名の教師の語りから、外国語活動そのもの目標がはっきりしない中で、苦闘しながら、一方で楽しみながら､「外国語活動」に取り組んでいる教師の姿が明らかになった。分析からは、彼らが同僚や学習者とともに学びながら、自己の実践を批判的に省察しつつ成長している姿が明らかになった。

本研究は１回のインタビュー・自由討論の結果であり一般化することはできない。しかしこうした実験により小学校教師の認知を構成していると考えられる要因が明らかになってくるものと思う。今後はそうした要因相互の関係を説明する「小学校教師の言語教師としての認知の枠組み」の提案を目指し、日本人小学校教師を対象とした質問紙の作成を試みるつもりである。

引用文献

秋田喜代美. (2007).『授業研究と談話分析』東京:日本放送協会.

Borg, S. (2003) . Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness, 12*, 96-108.

Borg, S. (2006) *Teacher cognition and language education: research and practice*. London: Continum.

Freeman, D. (2001). Second language teacher education. In R. Cater (Eds.) *The cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp.72-79). Cambridge: Cambridge university press.

藤沢秀一. (1992).「*データベース発想法—あなたのビジネスを変えるデータベース活用のテクニック*」. 東京: 毎日コミュニケーションズ.

本田勝久・小川一美・川本圭司. (2008). 「外国語必修化への提言：小学校教員の意識調査を通して」.『大阪教育大学紀要第Ⅴ部門』,*57(1)*,13-30.

Horwitz, E. K. (1988) . The beliefs about language learning of beginning university foreign language students, *Modern Language Journal, 72:3*, 41-62.

小嶋英夫. (2011). 「学習者と指導者の自律的成長」. 小嶋英夫・小関直子・廣森友人（編）.『成長する英語学習者』(pp.133-161). 東京：大修館書店.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

松畑熙一・中野宏・名合智子・橋内幸子・垣見益子・佐生武彦・佐藤大介. (2006). 「小学校英語教育に対する指導者の意識調査」.『中国学園紀要』6, 61-68.

McGrath, I. (2000) . Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (Eds.) *Learner autonomy, teacher autonomy: future direction* (pp.100-110), London: Longman.

中村香恵子. (2010) .「言語教師認知研究：小学校教師の信条分析」.『第３６回全国英語教育学会大阪大会（８月７日, 関西大学千里山キャンパス）口頭発表』.

Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: insights from diary studies. *TESOL Quarterly 30*, 131-153.

Richards, J. C., Gallo, P. B. and Penandya, W. A. (2001) . Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, *1(1)*, 41-62.

笹島茂・サイモン・ボーグ. (2009). 『言語教師認知の研究』. 東京: 開拓社.

Tsang, W. K. (2004) . Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research, 8*, 163-198.

Olson, J. R. and Singer, M. (1994). Examining teacher beliefs, reflective change and the teaching of reading. *Reading Research and Instruction*, *34*, 97-110.

Pajares, M. E. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research 62:3*. 307-332.

Warford, M. K. and Reeves, J. (2003) . Falling into it: novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching* , *9,* 47-66.

William, M. and Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

萬谷隆一・中村香恵子・神林裕子・中村邦彦. (2009). 「小学校教師と中学校教師の潜在意識の違い：授業ＶＴＲ視聴後の討論プロトコルの分析を通じて」.『日本児童英語教育学会紀要』, 第 29 号, 17-29.

注

１．本稿は 2010 年 11 月 27 日（土）に旭川市立東栄小学校で実施された，JACET 認知研究会の言語教師認知研究会懇談会（旭川）の内容を基に作成した。

２．本研究は平成 22 年度－平成 23 年度科学研究費補助金（基盤研究（C)）『小学校英語授業改善に向けた教師の認知研究：言語教師としての信条分析』（課題番号 40347753, 研究代表者 中村香恵子）の研究活動の一環として行われたものである。

Appendix 1

教師 B の場合

＜英語塾での成功体験＞

高校で、私高校の時にですね、実はですね、英語塾に通ったんです。・・・（中略）・・・中学校私、評価で言うと代々中学校は 3 から 2 だったんですね。高校で 5 に上がったんですね。すいません自慢しちゃいました。塾えーとなんでかというとですね、その塾はなにをしていたかというと、英語の本をとにかく訳すんですね。・・・（中略）・・・始めはちょっと負担だなって思ってたんですが、こうずーっと、一年目、二年目くらいかなだんだんだんだんなんか読めちゃうようになっちゃってですね、で、読めてしまってなんか楽しくなってきて、で、・・・（省略）

結局はテストができたんだ、読めたんだとか、書けたんだっていうその成績が自分で英語に自信がちょっと持てた、唯一のできごとですね

＜初期の実践に関する語り＞

そのなかで、私も今になってものすごく大きな勘違いをしてたな—っていうのが、子どもたちにとって、英語をこう、完璧にちゃんと話せる、相手に伝えられることが子どもたちの英語の喜びだろうと、じゃあきちんと話せるようにさせてあげたいということで、・・・（中略）・・・必ず 3 人並んで、子どもたちがそこの前に来て発音をチェックするんですね。自分たちが聞いて、OK かなっていう。そういうような授業をまだしてたんですね。とにかく、ちゃんと発音できること、言えることが自信になると、そしてそのあと、外国のかたがきてもつたえらえれた、ちゃんと言えたということが自信になって、良くなるんじゃないだろうかというそういう変な仮説を持ってやっていて。

＜英会話学校での経験＞

あともう一つですね、僕は友達と不純な動機でですね、英語のスクールって、あの一いや、女性がいっぱいいたから。大学生のときにね。・・・（中略）・・・英会話スクールでそのときに、今でいうアクティビティー的な、会話というのかな、そういうのを女性と、いろんな人として、そういうときに、あ！通じた！って言うそういうのが楽しかったというか、自分もできるなという思いになった。
で、そのあと大学で海外旅行したときに、不純ですね私、女性に話しかける道具として、なんか通じては楽しかったですね。

できることによる自信

地道な練習

達成感

伝えることのできた喜び

教師Ｃの場合

＜小学校時代の英語学校の経験＞

・・・好きな名前を選んでいいよって言われて、じゃあ私はアンになるって言って、そこにいたときだけは私はアンって呼ばれるんですけど、アメリカではこんな行事があるよとかそんな文化的なことを教えてもらったりとか、テキストみたいなのがあって、4 って書いたりとか。文字もちょとやってた記憶があります。楽しい活動をしてたのかちょっと思い出せないんですが、クリスマスパーティーとかがあったりしたのは覚えてます。あんまり記憶にないですけど、結構楽しくやっていた記憶はあります。

異文化を知る楽しさ

＜初めての英語活動に関する語り＞

来る前にロシアのあいさつとかを事前に予習したりして、こんな文化もあるんだねっていうのをちょっとだけ子どもに入れて、来てもらって、ちょっとなんか文化的なことをやってさようなら―って。

教師Ａの場合

＜塾の講師としての成功体験＞

４年間塾で英語を教えていました、実は。中学生に、受験英語を。ですから、文法についてはやたら・・・不定詞には用法が 7 つあって、・・中略・・・そういう文法だとか穴埋めだとか、点数を取らせるためにノウハウっていうのは、むしろその当時中学校の先生方よりも、塾の先生方の方がデータだとか分析力も非常にあったので、いかに点数を取らせるか。で、その塾は、子どもたちのアンケートによってボーナスが付くのよね。生徒に評価されるとその評価数でボーナスが付くというので、掲示物を個々に先生方が作って、いかに分かりやすく、点数を取らせるための英語を教えるかっていうことを4年間やってました。ですからその分野については結構自信があって教師になったんです。

塾でのノウハウ
教える自信

＜初期の実践に関する語り＞

自分はそれまでのノウハウとかも知らないで、・・・中略・・・授業としてやらければならないということでしたので、自分の中で知っているのは、自分が中学高校時代に受けた英語と、自分が塾時代中学生に教えていたことがノウハウとして、それしかないわけでしたから、自分が塾のときにはその教え方に非常に自信を持っていたので、それでいけるであろうと、三年生の子どもたちを教室で、机と椅子の前に座らせて、黒板にI like なにになにと書いて読ませたり、フラッシュカードのあれをやらせたり、疑問文にするときにはこうだとか、座ったまんま、受験英語を小学三年生を相手にしばらくやってました。非常に子どもは苦痛だったと思います。全く動きのない、そういう授業を、レクチャーを子どもたち受けてるわけですから。

Appendix 2　教師Aによるコメント

まっさらで何もない状態で今の学校（研究推進校）に来て英語と触れ合って、やっぱ最初は自分では何が分からないけれどもこれをやれ、これをしろと指示をされるがままに英語をやっていたんだけれども、それができるようになると言われなくても自分でできるようになってくる。自分で英語の授業ってものを作れるようになってくる。って。そこができるようになるとやっぱりこうした方がいいかなとクリエイトするのとかアイデアとかああしたい、こうしたいっていうものが出て、今その時期なんですよね。こうしたいなぁ、ああしたいなぁって。	転勤（社会的要因） ↓ 有能な他者（学校要因） ↓ 省察 （個人内要因）

Appendix 3 教師Aによるコメント

もう一つはさっき遊び心の話もしたんですけれどもこの教科、まだ未開発の分野なので新しい事をどんどん自分で考えると。新しいですよね。国語や算数でそれやろうとすると対外出来上がっているので新しくないですけれども、なんかそういう楽しみっていうか面白さがまだ未開発の分野なのでだから誰もやった事のないだとか誰もそういう教え方をしてないとかという事を考えれるそういう面白さが自分の中にはあるかなぁっていう。

Appendix 4 教師 C によるコメント

（英語の授業で考えながらやっている技が）他の科目にも生きている。もし英語活動をしていなかったら、今の自分は違っていただろうな・・・いろんな面で（今の自分は）想像できない。

Appendix 5　教師Cに見られた変化の過程

お手本どおり	もうちょっと前の、去年とか一昨年とかになるとほんとに精一杯で余裕がなくてとにかく教えてもらった事をやろうって

↓

余裕	今年はなんかリラックスじゃないんですけど、なんかこう自分で落としてやれたかなぁ～って感じで

↓

勉強	自信というかニコニコっていう表情っていうのが、やっぱり一緒に英語をやっているのでどんどん出てきたかなっていう感じがあるので私自信もたくさん勉強させてもらえるんですけど、子供たちも自信を持ってやれたりとか

↓

自信	他の教科と違って新しい言葉っていうか私の中でも子供たちの中でもかっこいいものみたいな漠然としたイメージがあって、（中略）なんかそういう部分で自信を持ってる姿っていうのがあったり
	もし英語活動をしていなかったら、今の自分は違っていただろうな・・・いろんな面で（今の自分は）想像できない。

査読規定

1　本研究集録では、査読を行なう。趣旨は次の３点である。

- 論考の学問的な価値を高める
- 恣意性を減らす
- 誤りを減らす

2　原稿は原則研究発表者が投稿するものとする。なお、投稿原稿はいずれも編集委員が依頼した会員２名が査読を行い、採否を編集委員が決定する。審査基準は、

A 採用

B 書き直しの上採用

C 不採用（書き直しの上再査読）

査読員２名の意見が分かれた場合は、編集委員で最終決定する。

編集後記

研究会会員の方々にはこの場をお借りしてあらためて感謝します。多様なバックグラウンドを持った会員がそれぞれの視点で言語教師認知に関する課題を議論することの重要性を、編集作業を通して実感しました。今後も研究と対話の輪が広がることを期待しています。（江原）

JACET 言語教師認知研究会 研究集録 2011
Language Teacher Cognition Research Bulletin 2011

2011 年 8 月 31 日　発行
発行者　JACET 言語教師認知研究会
(JACET SIG on Language Teacher Cognition)
代表　笹島茂
編　集　笹島茂、江原美明

資料編

(Dr. Simon Borg 講義・ワークショップ資料)

1. JACET Summer Seminar 2008 Reading List
2. Teacher Cognition and Grammar Teaching
3. Teacher Cognition and Teacher Education
4. Teachers' Conceptions of Research (Slides)
5. Teachers' Conceptions of Research (Task Sheet)
6. Tomorrow's Teachers: Autonomous Development in English Language Teaching

(1～5: JACET Summer Seminar 2008 資料
6: JACET Tohoku Chapter Special Symposium 2010 資料)

UNIVERSITY OF LEEDS

JACET Summer Seminar 2008

Further Reading

Dr Simon Borg, Centre for Language Education Research, School of Education, University of Leeds, UK
e-mail:s.borg@education.leeds.ac.uk

This is a list of further reading related to all my talks at the JACET 2008 Summer Seminar.

On-line, a full bibliography of studies on language teacher cognition is available at http://www.personal.leeds.ac.uk/~edusbo/cognition/index.htm

The key text on language teacher cognition research is:

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum. (paperback available in November 2008).

Reviews of Teacher Cognition Research (in education generally)

Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.

Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.

Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education, 20*, 1-54.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*, 307-332.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2nd ed., pp. 102-119). New York: Macmillan.

Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements and behaviours. *Review of Educational Research, 51*, 455-498.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22.

Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research, 35*, 441-461.

Teacher Cognition and Grammar Teaching

Andrews, S. (2003). `Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching, 9*(4), 351-375.

Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Basturkmen, H., Loewen, S., & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics, 25*(2), 243-272.

Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly, 32*(1), 9-38.

Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System, 27*(1), 19-31.

Borg, S. (1999). The use of grammatical terminology in the second language classroom: A qualitative study of teachers' practices and cognitions. *Applied Linguistics, 20*(1), 95-126.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness, 12*(2), 96-108.

Borg, S. & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied Linguistics*. Retrieved 8 August 2008 from http://applij.oxfordjournals.org/papbyrecent.dtl

Burgess, J., & Etherington, S. (2002). Focus on grammatical form: Explicit or implicit? *System, 30*(4), 433-458.

Eisenstein-Ebsworth, M., & Schweers, C. W. (1997). What researchers say and practitioners do: Perspectives on conscious grammar instruction in the ESL classroom. *Applied Language Learning, 8*(2), 237-260.

Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals, 29*(3), 343-364.

Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal, 85*(2), 244-258.

Smagorinsky, P., Wright, L., Augustine, S. M., O Donnell-Allen, C., & Konopak, B. (2007). Student engagement in the teaching and learning of grammar: A case study of an early-career secondary school English teacher. *Journal Of Teacher Education, 58*, 76-90.

Teacher Cognition and Teacher Education

Bailey, K. M., Bergthold, B., Braunstein, B., Jagodzinski Fleischman, N., Holbrook, M. P., Tuman, J., et al. (1996). The language learners' autobiography: Examining the "apprenticeship of observation". In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 11-29). New York: Cambridge University Pres.

Borg, M. (2005). A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher. *TESL-EJ, 9*(2), 1-30.

da Silva, M. (2005). Constructing the teaching process from inside out: How pre-service teachers make sense of their perceptions of the teaching of the four skills. *TESL-EJ, 9*(2), 1-19.

Ellis, E. M. (2006). Language learning experience as a contributor to ESOL teacher cognition. *TESL-EJ, 10*(1), 1-20.

Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education, 19*(1), 95-111.

Farrell, T. S. C. (2006). The TESOL methods course: What did they really learn? In T. S. C. Farrell (Ed.), *Language teacher research in Asia* (pp. 47-60). Alexandria, VA: TESOL.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching, 35*(1), 1-13.

Freeman, D., & Richards, J. C. (Eds.). (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gatbonton, E. (2008). Looking beyond teachers' classroom behaviour: Novice and experienced ESL teachers' pedagogical knowledge. *Language Teaching Research, 12*(2), 161-182.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 439-452.

Johnson, K. E. (1996). The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 30-49). Cambridge: Cambridge University Press.

MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education, 17*(8), 949-963.

Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1272-1288.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System, 29*, 177-195.

Pennington, M. C., & Richards, J. C. (1997). Reorienting the teaching universe: The experience of five first-year English teachers in Hong Kong. *Language Teaching Research, 1*(2), 149-178.

Phipps, S., & Borg, S. (2007). Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer, 21*(3), 17-19.

Richards, J. C., Ho, B., & Giblin, K. (1996). Learning how to teach in the RSA Cert. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 242-259). Cambridge: Cambridge University Press.

Tsang, W. K. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research, 8*(2), 163-198.

Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Urmston, A. (2003). Learning to teach English in Hong Kong: The opinions of teachers in training. *Language and Education, 17*(2), 112-137.

Warford, M. K., & Reeves, J. (2003). Falling into it: Novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching, 9*(1), 47-66.

Teachers' Conceptions of Research

Allison, D., & Carey, J. (2007). What do university language teachers say about language teaching research? *TESL Canada Journal, 24*(2), 61-81.

Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *Modern Language Journal, 89*(3), 353-366.

Atay, D. (2008). Teacher research for professional development. *ELT Journal, 62*(2), 139-147.

Borg, S. (2003). Research in the lives of TESOL professionals. *TESOL Matters, 13*(1), 1-5.

Borg, S. (2003). Teachers' involvement in TESOL research. *TESOL Matters, 13*(2), 1-8.

Borg, S. (2006). Conditions for teacher research. *English Teaching Forum, 44*(4), 22-27.

Borg, S. (2007). English language teachers' views of research: Some insights from Switzerland. *ETAS Newsletter, 24*(2), 15-18.

Borg, S. (2007). Research engagement in English language teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*(5), 731-747.

Borg, S. (2007). Teacher research: What exactly are we talking about? Retrieved 28 January, 2007, from http://www.onestopenglish.com/section.asp?catid=59908&docid=155492 [free registration required]

Borg, S. (2007). Understanding what teachers think about research. *The Teacher Trainer, 21*(2), 2-4.

Borg, S. (Ed.). (2006). *Language teacher research in Europe*. Alexandria, VA: TESOL.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher, 28*(7), 15-25.

Farrell, T. S. C. (Ed.). (2006). *Language teacher research in Asia*. Alexandria, VA: TESOL.

Hancock, R. (2001). Why are classroom teachers reluctant to become researchers? In J. Soler, C. Craft & H. Burgess (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice* (pp. 119-132). London: Paul Chapman.

Kirkwood, M., & Christie, D. (2006). The role of teacher research in continuing professional development. *British Journal of Educational Studies, 54*(4), 429-448.

Macaro, E. (2003). Second language teachers as second language classroom researchers. *Language Learning Journal, 27*, 43-51.

McDonough, J., & McDonough, S. (1990). What's the use of research? *ELT Journal, 44*(2), 102-109.

Reis-Jorge, J. M. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners—a longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education, 23*(4), 402-417.

Stenhouse, L. A. (1981). What counts as research? *British Journal of Educational Studies, 29*(2), 103-114.

Watkins, A. (2006). So what exactly do teacher-researchers think about doing research? *Support For Learning, 21*(1), 12-18.

Zeichner, K. M., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 298-300). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

JACET Summer Seminar 2008

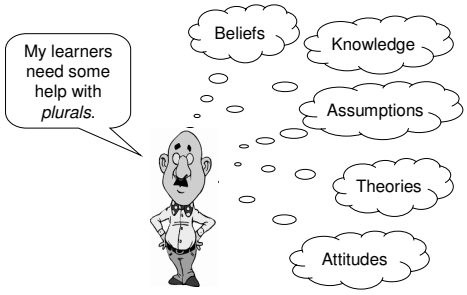
Teacher Cognition And Grammar Teaching

Dr Simon Borg

Centre for Language Education Research, School of Education, University of Leeds, UK

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Teacher Cognition

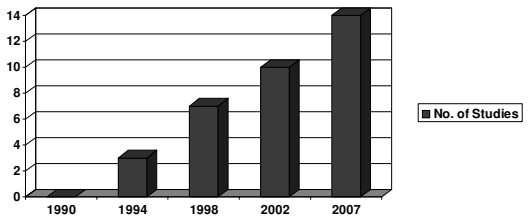


School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Two Key Questions

- What cognitions about grammar teaching do teachers have?
- How do teachers teach grammar?

L2 Teacher Cognition Grammar Research



School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Insight 1

- **Grammar teaching is valued by teachers and students**.
- ✓ Students often value attention to formal accuracy more than teachers.
- ✓ Teachers value 'integrated' grammar teaching.

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Integrating Grammar

- Questionnaire - 176 teachers of adults in 18 countries
- "Grammar should be taught separately, not integrated with other skills such as reading and writing".
- **84%** of teachers disagreed or disagreed strongly with this statement.

Insight 2

- **Teachers do not necessarily value grammar teaching for its impact on L2 learning.**

✓ Acquisition
✓ Awareness-Raising
✓ Diagnostic
✓ Classroom Management
✓ Psychological

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Grammar as "Psychological Backup"

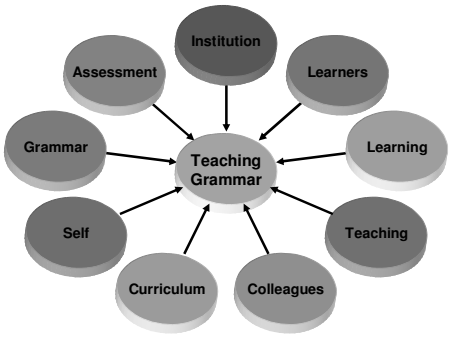
"if I haven't actually presented a language point and practised it and gone through all the stages of it, I feel sometimes that I haven't actually taught them anything. … I use it as a sort of psychological backup, you know, 'what did we do today? - a bit of this, a bit of that, but we practised the present perfect'. And I think perhaps students as well tend to feel a little bit like that....".

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Insight 3

- **Teachers' practices in teaching grammar are defined by personalized networks of beliefs and knowledge which interact internally and with external situational factors.**

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

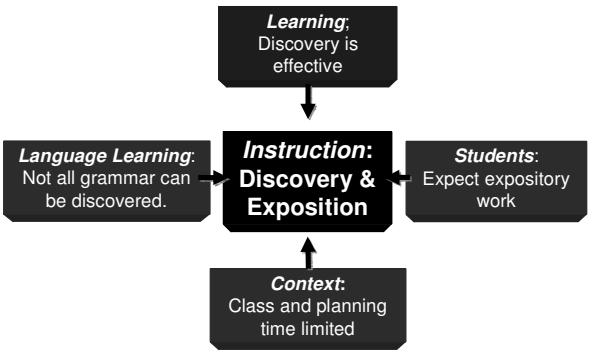


School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Insight 4

- **These interactions are often typified by tensions amongst beliefs and between beliefs and situational factors.**

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS



Insight 5

- **Teachers' beliefs about grammar teaching are shaped by their educational biographies as learners**.
- ✓ "It worked for me"
- ✓ "I disliked it as a learner"

"In my experience, when one manages to work out how something operates, the 'process of discovery' or 'working it out'` helps in some way towards understanding and better memorization"

Insight 6

- **Teachers' stated beliefs about grammar teaching are not always reflected in their classroom practices.**
- ✓ *Idealistic* vs. *Realistic* cognitions
- ✓ *Primary* vs. *Secondary* cognitions

Insight 7

- **Teachers vary enormously in their ability to explain why they teach grammar in the ways they do.**

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Why do you do gap-filling grammar practice?

"In general I don't like this type of activity, filling in gaps, but well I think they may help, they may help, but I'm not so sure about it."

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Insight 8

- **In articulating their rationales teachers draw on practical rather than formal knowledge.**
- ✓ Widespread reference to accumulated experience.
- ✓ Limited reference to formal theory.

Insight 9

- **Declarative knowledge of grammar does not suffice for effective pedagogy.**
- ✓ Types of teacher knowledge.
- ✓ Procedural knowledge.
- ✓ Teacher language awareness.

Insight 10

- **Teachers' perceptions of their own grammatical knowledge influence how they teach grammar.**
- ✓ Low confidence → avoidance of grammar
- ✓ High confidence → less avoidance
- ✓ "Confident ignorance"

"I always have the feeling that I might be asked something that at that moment will catch me unawares and I won't be able to answer at that time. I might not be able to explain it properly, or I might not come up with all the exceptions which they might come up with at that moment....I'm always a little bit wary of that situation".

Contribution of Teacher Cognition Research

- More **complex understandings** of L2 grammar teaching.
- Insights into the **beliefs** which shape teachers' practices.
- Awareness of the **origins** of these beliefs.
- Understanding of the types of **knowledge** teachers draw on in teaching grammar.
- Recognition of the **contextualized** nature of teachers' practices in teaching grammar.
- Descriptions of what teachers **do** and **say** for use in **PD**.
- Teachers main **decision-makers** in the classroom.

JACET Summer Seminar 2008

Teacher Cognition And Grammar Teaching

Dr Simon Borg

Centre for Language Education Research, School of Education, University of Leeds, UK

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

JACET Summer Seminar 2008

Teacher Cognition And Teacher Education

Dr Simon Borg

Centre for Language Education Research, School of Education, University of Leeds, UK

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Task 1

In groups review some of the key insights into teachers and teaching which have come out of teacher cognition research.

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Key Insights

Apprenticeship of Observation

Preservice teachers judged the appropriateness of certain theories, methods, and materials in terms of their own first hand experiences as second language learners. (Johnson, 1994: 445)

- Prior cognitions influence subsequent learning and change.
- An awareness in teachers of their cognitions and practices can facilitate development.

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Key Insights

I don't like it when I see myself teaching this way. I want it to be more student-centred and not teacher-centred, but sometimes it's just easier to stand up there and tell them what they need to know. This is not my vision of good teaching but sometimes I find myself doing it anyway. (Johnson, 1996: 37)

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Task 2

You have been invited to run a one-day workshop for Japanese high school teachers to introduce them to the topic "**Using pair work to enhance speaking skills in English**" (this is a new topic for these teachers). How would you plan this workshop to take into account some of the insights mentioned above?

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Workshop Design

- Engage teachers in a discussion of **current practices**:
  - ✓ What kinds of speaking do their learners currently do?
  - ✓ What kinds of speaking activities (if any) do the teachers use?
- And **cognitions**:
  - ✓ What factors underpin teachers' current practices?
  - ✓ How important is speaking seen to be by the teachers?
  - ✓ To what extent are teachers satisfied with their learners' speaking skills? If not, what do they feel the learners need?

Workshop Design

- Provide teachers with **experience** of pair work:
- ✓ Show a video of a pair work activity.
- ✓ Get the teachers to do a pair work activity as learners
- ✓ Engage teachers in an analysis of these experiences (e.g. of the processes involved, their views, strengths/weaknesses, comparisons with their current practices)
- ✓ Get teachers to design, try out and reflect on a simple pair work activity
- ✓ Promote discussion of how pair work might be used in the Japanese context (i.e. possibilities and constraints)

Workshop Design

- Provide **input** to support teachers' understandings of pair work and its value:
- ✓ Mini lecture (reference to theory?)
- ✓ Reading (both supportive and critical of pair work)
- ✓ Time for discussion of input

Workshop Design

- Engage teachers in development of **action plans**:
- ✓ Set goals for experimenting with pair work in class
- ✓ Identify ways of documenting what happens
- ✓ Create mechanisms for sharing of experiences

Teacher Cognition & Teacher Education

- Acknowledge the importance of teachers' cognitions in teacher education
- Respect what teachers bring to teacher education (prior cognitions, experiences and current practices)
- Make these experiences, practices and cognitions the starting point of teacher education work
- Provide teachers with opportunities to become aware of and examine their current practices and cognitions

Teacher Cognition & Teacher Education

- Provide relevant experiences and input.
- Provide opportunities for teachers to reflect on this experience and input
- Be sensitive to the contexts in which teachers work
- Support teachers in developing realistic goals for implementing new practices
- Promote the development of learning communities

Transmission Model

A view of learning in which knowledge is held by the teacher and transmitted via input to the learner. Often called a 'jug and mug' view of learning.

Constructivism

a philosophy of learning founded on the premise that, by reflecting on our experiences, we construct our own understanding of the world we live in… . Learning [is] the process of adjusting our mental models to accommodate new experiences. (http://www.funderstanding.com/constructivism.cfm)

Teacher Learning

We can no longer assume that teacher learning occurs solely through receiving new knowledge. Teachers, like other learners, interpret new content through their existing understandings and modify and reinterpret new ideas on the basis of what they already know or believe. (Kennedy, 1991: 1)

Kennedy, M. M. (1991). An Agenda for Research on Teacher Learning. Accessed 21 August 2008 from http://ncrtl.msu.edu/http/sreports/sr391.pdf

The Conceptual Change Hypothesis

Prospective teachers' cognitions will be affected by opportunities to notice and examine their entering beliefs and by activities that encourage them to recognize the differences between the ideas and images they bring with them and those they are offered on the course. (Posner *et al.,* 1982)

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Scientific Education, 66*, 211-288.

The Congruence Hypothesis

The effectiveness of training is dependent upon the correspondence between trainee's pre-existing cognitions (especially beliefs) and the knowledge the training is intended to convey. (Tillema, 1994:601)

Tillema, H. H. (1994). Training and professional expertise: bridging the gap between new information and pre-existing beliefs of teachers. Teaching and Teacher Education, *10*, 601-615.

JACET Summer Seminar 2008

Teacher Cognition And Teacher Education

Dr Simon Borg

Centre for Language Education Research, School of Education, University of Leeds, UK

JACET Summer Seminar 2008

Teachers' Conceptions of Research

Dr Simon Borg

Centre for Language Education Research, School of Education, University of Leeds, UK

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Starting Points

- International interest in teacher research engagement
- Benefits of teacher research engagement widely discussed
- Less is known about teachers' beliefs about research
- Important to understand these if teacher research is to be promoted effectively

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Teacher Research in ELT

- Teachers feel published research is inaccessible
- Teachers do not have time to do and read research
- Teachers think research must be scientific

Teacher Research in ELT

One teacher was quoted as saying they were explicitly discouraged by "high ranking members of the university" from "acting like professors and publishing research". (Allison & Carey, 2007: 70)

Research Questions

- What are the characteristics of 'research' according to ELT teachers?
- To what extent do teachers say they read published research?
- To what extent do teachers say they do research?
- What are teachers' perceptions of their institutional culture in relation to research?

The Study

- Mixed methods study
- Questionnaires, written comments and interviews
- 505 teachers of English from 13 countries

The Sample

- All teachers of English
- Range of experience in ELT
- 31% with postgraduate qualifications
- Over 60% in state schools
- 36% working in universities

Conceptions of Research

A teacher noticed that an activity she used in class did not work well. She thought about this after the lesson and made some notes in her diary. She tried something different in her next lesson. This time the activity was more successful.

Definitely research ☐ Probably Research ☐

Probably not research ☐ Definitely not research ☐

What is Research?

A university lecturer gave a questionnaire about the use of computers in language teaching to 500 teachers. Statistics were used to analyse the questionnaires. The lecturer wrote an article about the work in an academic journal.

90% of the teachers said this was research.

"it begins with a university lecturer, who gives a questionnaire to other teachers about the use of computers in language teaching. The sample – 500 people. Statistics were used, writing an article in an academic journal – what more could you want! ". (Turkey)

"This is classic quantitative research: large sample, statistical data analysis, and a very public report". (Japan)

What is Research?

A teacher noticed that an activity she used in class did not work well. She thought about this after the lesson and made some notes in her diary. She tried something different in her next lesson. This time the activity was more successful.

48% of the teachers said this was research

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

"I feel that it represents a basic kind of research
"This is what a teacher does almost everyday, isn't it? It may be a starting point of research but I would call it reflective teaching". (Japan)
in her n
. (Japan)

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

What is Research?

Mid-way through a course, a teacher gave a class of 30 students a feedback form. The next day, five students handed in their completed forms. The teacher read these and used the information to decide what to do in the second part of the course.

68% of the teachers said this was not research

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

"Although possibly of some small use for the
"This is definitely not research. Data collection is invalid since they're just five out of thirty". (UAE)
the c
particular group of students".
(Switzerland)

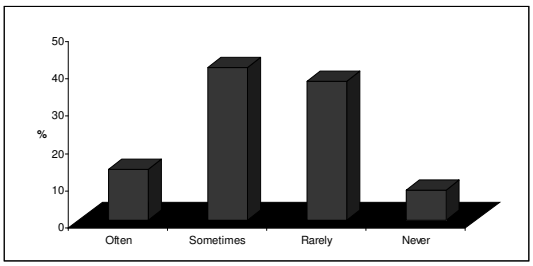
School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

‘Good’ Research

1	The researcher is objective
2	Hypotheses are tested
3	The results give teachers ideas they can use
4	Variables are controlled

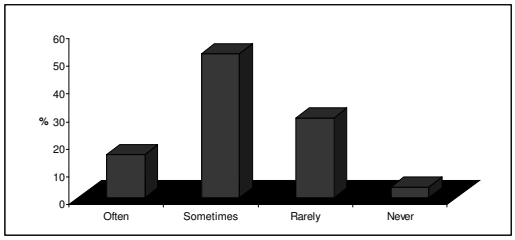
School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Reading Research



School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Doing Research



School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Reasons for Doing Research

- to find better ways of teaching
- to solve problems in my teaching
- it is good for my professional development
- I enjoy it
- It will help me get a promotion
- my employer expects me to

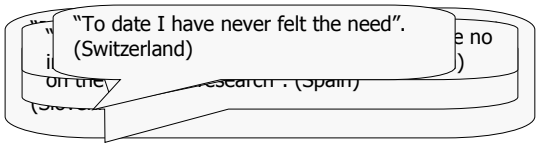
School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Reasons for Doing Research

- I do not have time to do research
- Most of my colleagues do not do research
- I do not know enough about research methods
- My job is to teach not to do research
- I need someone to advise me but no one is available

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law
UNIVERSITY OF LEEDS

Reasons for Not Doing Research



Research Culture

	Agree
Teachers feel that doing research is an important part of their job.	41%
Time for doing research is built into teachers' workloads	38%

Some Conclusions

- Teacher research is a challenging activity.
- It involves planned, systematic, purposeful data collection, analysis and sharing.
- Its primary purpose is understanding and improving teaching and learning in the teacher's context.
- Teacher research is more likely when certain conditions exist.

Some Conclusions

- Identifying and understanding these conditions is important if we want to promote teacher research.
- These conditions cover both factors internal to teachers and those which are external.
- The challenges of teacher research may be best addressed collaboratively and at a departmental or institutional level.
- When appropriate conditions exist, the rewards are sustained, productive teacher research and professional development.

School of Education
Faculty of Education, Social Sciences & Law

UNIVERSITY OF LEEDS

JACET Summer Seminar 2008

Teachers' Conceptions of Research

Dr Simon Borg

Centre for Language Education Research, School of Education, University of Leeds, UK

UNIVERSITY OF LEEDS

JACET 2008 Summer Seminar

Teachers' Conceptions Of Research

Dr Simon Borg, Centre for Language Education Research, School of Education, University of Leeds, UK
e-mail:s.borg@education.leeds.ac.uk

Table 1: Sample of Teachers

Country	N	%
Australia	27	5.3
Mainland China	57	11.3
France	17	3.4
Hong Kong	23	4.6
Japan	33	6.5
Nigeria	26	5.1
Oman	64	12.7
Poland	39	7.7
Slovenia	31	6.1
Spain	63	12.5
Switzerland	44	8.7
Turkey	67	13.3
UAE	14	2.8
Total	505	100

Task 1: What counts as research?

Read each of the following descriptions and in each case say to what extent you feel the activity described is research.

1. A teacher noticed that an activity she used in class did not work well. She thought about this after the lesson and made some notes in her diary. She tried something different in her next lesson. This time the activity was more successful.

   Definitely not research ☐ Probably not research ☐ Probably research ☐ Definitely research ☐

2. A university lecturer gave a questionnaire about the use of computers in language teaching to 500 teachers. Statistics were used to analyse the questionnaires. The lecturer wrote an article about the work in an academic journal.

   Definitely not research ☐ Probably not research ☐ Probably research ☐ Definitely research ☐

3. Mid-way through a course, a teacher gave a class of 30 students a feedback form. The next day, five students handed in their completed forms. The teacher read these and used the information to decide what to do in the second part of the course.

   Definitely not research ☐ Probably not research ☐ Probably research ☐ Definitely research ☐

Task 2: How do you recognize good quality research?

1. Here are some characteristics which research may have. To what extent to you feel each is necessary in order for a piece of research to be 'good'?

	Not essential	Unsure	Essential
a. a large number of people are studied			
b. hypotheses are tested			
c. information is analysed statistically			
d. questionnaires are used			
e. the researcher is objective			
f. the results apply to many ELT contexts			
g. the results are made public			
h. the results give teachers ideas they can use			
i. variables are controlled			

2. What other characteristics of research influence your decisions about how 'good' it is?

Task 3: Doing and Reading Research

1. Here are some reasons teachers gave for doing research. Which do you think were the most common?

   a. as part of a course I am studying on
   b. I enjoy it
   c. it is good for my professional development
   d. it will help me get a promotion
   e. my employer expects me to
   f. other teachers can learn from the findings of my work
   g. to contribute to the improvement of the school generally
   h. to find better ways of teaching
   i. to solve problems in my teaching

2. Here are some reasons teachers gave for not doing research. Which do you think were the most common?

   a. I do not know enough about research methods.
   b. my job is to teach not to do research.
   c. I do not have time to do research.
   d. my employer discourages it.
   e. I am not interested in doing research.
   f. I need someone to advise me but no one is available.
   g. most of my colleagues do not do research.
   h. I do not have access to the books and journals I need.
   i. the learners would not co-operate if I did research in class.
   j. other teachers would not co-operate if I asked for their help.

Task 4: Research Cultures

1. An institution with a strong research culture supports teachers' efforts to engage in research; a weak research culture is one that discourages teacher research engagement. Tick a box for each statement below to give your opinion about the research culture in your institution.

	Disagree	Not sure	Agree
Teachers do research themselves.			
The management encourages teachers to do research.			
Teachers feel that doing research is an important part of their job.			
Teachers have access to research books and journals.			
Teachers have opportunities to learn about current research.			
Teachers talk about research.			
Teachers are given support to attend ELT conferences.			
Time for doing research is built into teachers' workloads.			
Teachers read published research.			

2. Which of these factors (or possibly others) do you feel have most impact on the extent to which teachers in your institution can engage in research?

[Tohoku Chapter Event] Special Symposium 2

Tomorrow's Teachers: Autonomous Development in English Language Teaching

Chair :
SASAJIMA, Shigeru (Saitama Medical University)

Symposists:
KURIHARA, Yuka (Tokai University)
FUSHINO, Kumiko (Rikkyo University) to read for NISHINO, Takako (Hosei University) who unfortunately cannot come to the session today.
NAKATA, Yoshiyuki (Hyogo University of Teacher Education)

Commentator:
BORG, Simon (University of Leeds)

1

Introduction

- On the convention theme: *Tomorrow's Learners, Tomorrow's Teachers: Autonomous Development in College English Language Learning and Teaching*.
- Focus on teacher education for secondary school EFL teachers
- Teacher education programs, teacher autonomy, collegiality, community of practice, activity theory, reflection, teacher cognition, etc.

2

Activities of JACET SIG on Language Teacher Cognition (LTC)

- Necessity of language teacher cognition research
- Collaborative research about teacher cognition
- Language (mainly English) teachers to share ideas
- To know what language teachers think, know, believe and do: teacher beliefs, teacher knowledge, teacher learning, etc.
- English teaching and learning in Japan
- Reflective teaching, action research, etc.
- Teacher development
- Learner autonomy and teacher autonomy
- etc.

3

Assumptions: influences on EFL teachers' views on autonomous development

- Teacher-centeredness
- Learner-centeredness
- Communicative language teaching
- The grammar translation method
- The audio-lingual method
- School culture/classroom culture
- The teacher education system
- etc.

4

Menu

- Appropriating conceptual and practical tools: A case study of secondary school Japanese teachers of English
  - KURIHARA, Yuka
- Teacher Development in Communities of Practice
  - NISHINO, Takako
  - FUSHINO, Kumiko (to read NISHINO's paper)
- Towards Professional Autonomy: Collegiality among Japanese Secondary School EFL Teachers
  - NAKATA, Yoshiyuki

5

Summary

- Questions and answers
- Simon's comments

6

Special Symposium 2

Appropriating conceptual and practical tools: A case study of secondary school Japanese English teachers

Yuka Kurihara (Tokai University)

1

Theoretical Framework

- **Sociocultural theory**
  (e.g., Cole, 1985; Vygotsky, 1978)

  Individual process of learning and its social environments are mutually interconnected and they are considered to be a "single object" (Lantolf & Poehner, 2008, p4)

2

Theoretical Framework

- **Activity theory**

  Person's frameworks for thinking are developed through problem-solving action carried out in specific settings whose social structures have been developed through historical culturally grounded action (Grossman et al. 1999, p4).

3

Why is activity theory useful in Teacher education?

- Teachers' learning to teach encompasses multiple activity settings whose goals, values, and practices may be overlapped and competed within and across the settings (Grossman et al., 1999)

4

→integrating diverse findings of teacher education research from a larger perspective (Grossman et al., 1999)

→dialectic negotiation of various demands involved in teachers' learning (Kurihara & Samimy, 2007)

5

Why is activity theory useful in Teacher education?

- Teachers' use of pedagogical tools which mediate their learning toward the goals
- teachers' appropriation of conceptual and practical tools

(Grossman et al., 1999)

6

Research Questions

- What are the teaching conceptions and practices of Japanese EFL teachers who participated in the U.S. in-service teacher education (MEXT) programs?
- What various degrees of appropriation take place when they adopt conceptual and practical tools presented in the MEXT programs into their classroom instruction?
- What sources and activity settings have influenced the degrees of their appropriation?

7

Methodology

Research Design:

A combined qualitative and quantitative methods approach (Creswell, 2003)

-Questionnaire (N=66)
-Qualitative case study

8

Methodology:

Qualitative Case Study Participants:

- 3 Japanese EFL teachers who participated in the Japanese government sponsored overseas in-service teacher education (MEXT) program
- 4 Program coordinators/trainers
- 2 School administrators in Japanese school settings

9

Methodology: Sites:

- 3 senior high schools in Japan
- 6 month & 12 month MEXT programs offered in North American universities (affiliated English language programs)

10

Methodology: Methods

Qualitative Case study (August, 2005-May, 2006):

- Classroom observations of Japanese EFL teachers
- Interviews with teachers, program coordinators/ instructors, and school administrators
- Teachers' self-reports
- Document analysis (e.g., course syllabus, Council [Ministry] reports)

11

Goals of the MEXT program:

Requirements from the MEXT

- To expose JTEs to **teaching methodologies**, especially for teaching oral skills and how to evaluate them
- To enhance JTEs' **English language skills**
- To assist JTEs in pursuing **research** on English teaching and learning
- To expose JTEs to **North American culture and society**

(Holschuh & Romstedt, 2004)

12

Courses offered in the MEXT program

- English language classes in the ESL program
- ESL Methodology course
- Research projects
- Observing classes in local public schools
- Auditing/Crediting (under)graduate level courses in TESOL/Linguistics

13

Background of participants

Name	Mr. Fujii	Mr. Kato
Teaching experiences	12 years	20 years
Year to attend the program	1998	2003
MEXT Program	Program A (6 month)	Program A (6 month)

14

Background of participants

Name	Mr. Fujii	Mr. Kato
Previous School	-English focused course	-Night school
Current School	-Senior high school -High university acceptance rate - "Zest for living" -Writing & English II for 2nd graders	-Senior high school -High university/ collage acceptance rate -Rule-bound for exams -Writing & Reading for 3rd graders

15

Results:

Name	Mr. Fujii	Mr. Kato
Practical tools	- Group/pair work - Integration of skills - Visual aids - *Eishaku* training	- Worksheet - Textbooks - Grammar instruction
Theoretical Tools	-Problem-solving learning -Language use in real life situations -Peer learning -Multiple intelligences	-Ideas about practice (*Sagyo*) -Reviewing -Multiple intelligences

16

Results

Name	Mr. Fujii	Mr. Kato
Challenges for Appropriation	- Dissatisfaction with his own teaching approach before the MEXT program -Differences in learning between ESL & EFL	- Different goals across settings (MEXT program & school context) -Limited understanding of the principles of tools - Few opportunities to try out the tools & reflect on his practices & application

17

Results: Why certain tools and varying degrees?

Name	Mr. Fujii	Mr. Kato
Source of Appropriation	-Educational & professional backgrounds -Professional development before, during & after the MEXT program - His own goals -Teaching sites at school	- His personal & professional backgrounds - MEXT program - Teaching sites at school

18

Results

Name	Mr. Fujii	Mr. Kato
General relationship across/within Settings	Mostly overlapping	Competing & conflicting
Attempts to deal with Problems	- Using various strategies available to him - Reconstructing new knowledge about ELT	- Using some features of the tools which work at school - Relinquishing the use of tools

Conclusions:

Modes of appropriation

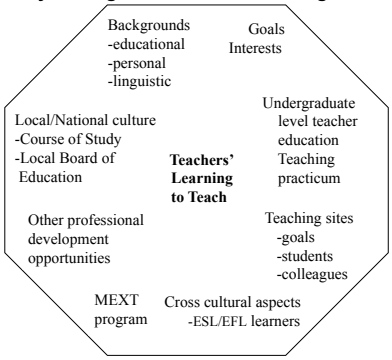
Teachers took various paths in appropriating the pedagogical tools as they made a transition from the teacher education programs to their own teaching sites.

Conclusions:

Dynamic process of teachers' appropriation

Teachers' learning involves **confluence of individual teachers' goals and histories as well as activity settings** in which their learning to teach occurred.

Key Activity Settings of Teachers' Learning to Teach



Pedagogical Implications:

For L2 teacher education programs

1. How to foster Japanese EFL teachers' appropriation processes
2. How to develop effective teacher education programs for the teachers

Conceptual level:

- The influence of programs can only be viewed with other relevant sources and activity settings

Pedagogical Implications:

Practical level:

- Articulate and examine teachers' beliefs about EFL teaching and learning
- Understand the conceptual & practical tools and the interplay between the two
- Try out the tools in teaching sites
- Reflect on their pedagogical application in their appropriation processes (follow-up settings)

References

- Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where cultural and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition* (pp. 146-161). NY: Cambridge University Press.
- Creswell, W. J. (2003). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Grossman, P.L., Smagorinsky, P., Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108, 1-29
- Holschuh, W. L., & Romstedt, K. (2004). *Director's final report: Ministry of Education six-month study in the USA, university semester, The Ohio State University, August 18-December 3, 2003*. Columbus, OH: The Ohio State University.

References

- Kurihara, Y. & K. K. Samimy (2007). The impact of a U.S. teacher training program on teaching beliefs and practices: A case study of secondary school level Japanese teachers of English. *JALT Journal* 29.1, 99–122.
- Lantolf, J. P. & M. E. Poehner (eds). 2008. Sociocultural theory and the teaching of second language. London: Equinox.
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, (Eds.), Cambridge, Mass: Harvard University Press.

1

Teacher Development in Communities of Practice

Takako Nishino, Ed.D.
Hosei University Japan
(west@kitanet.ne.jp)

2

OVERVIEW

- Introduction
- Methods
- Results and Interpretation
- Discussion
- Conclusion

3

INTRODUCTION
Background 1

1980s~: Need for communicative English skills

- 1987~ JET (Japan Exchange & Teaching) Program
- 1989, 1999 Revision of National Curriculum Guidelines
  The Ministry promoted HS teachers' use of CLT

2003~: Action Plan

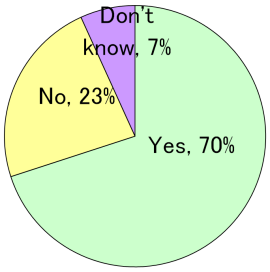
- **2003~2008 Intensive Teacher Training Program attended by 60,000 secondary school teachers**

Did Japanese high school teachers use CLT after the intensive training program?

4

INTRODUCTION
Teachers' Feedback on the Intensive Training Program 1

Having discussions with other attendants was useful. (*N* = 109)

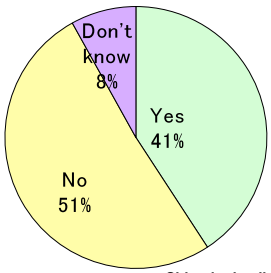


Shin-eigokyoiku Kenkyukai, 2008

5

INTRODUCTION
Teachers' Feedback on the Intensive Training Program 2

Lectures provided useful information. (*N* = 109)

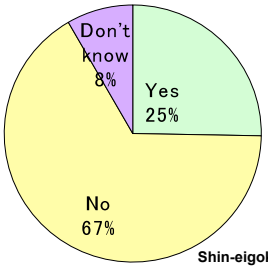


Shin-eigokyoiku Kenkyukai, 2008

6

INTRODUCTION
Teachers' Feedback on the Intensive Training Program 3

My lessons became more communication-focused after the training program (*N* = 109)



HS teachers:
No → 74%

JHS teachers:
No → 64%

Shin-eigokyoiku Kenkyukai, 2008

INTRODUCTION

7

Teachers' Feedback on the Intensive Training Program 4

What do you think was useful in the program?:

- **Discussions with teachers** from various schools enabled us to reflect on our lessons.
- It was stimulating to talk to **JHS teachers**.
- **Mr. Tajiri's** lecture.

What do you think was problematic in the program?

- The content of the seminar cannot be adopted **in class**.
- The university professor's lecture was unrelated to **JHS class.**
- The lecturer from a language school prepared us only for TOEIC (standardized English tests).
- It was **compulsory.**

Shin-eigokyoiku Kenkyukai, 2008

INTRODUCTION

8

Background 2

A survey shows that HS teachers did not frequently use CLT (Nishino, 2009)

→ "CoPs are more resistant to views of their evolution that are not based on a deep understanding of their practice" (Wenger, 1998, p. 290)

At local levels, Japanese HS teachers attempted to develop and use communicative-oriented approaches (Nishino & Watanabe, 2008)

More attention should be paid to locally appropriate methodologies (e.g., Canagarajah, 2001; Holliday, 1994)

INTRODUCTION

9

Purpose of My Study

The purpose of my study: to investigate

- how four experienced Japanese high school teachers generated context-appropriate communicative methodologies
- how multimembership in CoPs influenced teachers' learning

Conceptual Framework

10

Communities of Practice (Wenger, 1998)

Community of Practice (CoP): a group of people engaged in social practice under joint enterprise. Learning can be seen as active participation in the practice.

Mutlimembership: "we all belong to many CoPs: some past, some current; some as full members, some in more peripheral ways." (p.158).

Two forms of connections among CoPs:

- Broker: a member of two or more CoPs and introduces elements of one CoP into another.
- Boundary Object: artifact, document, etc., around which the members of the different CoPs can organize their activity.

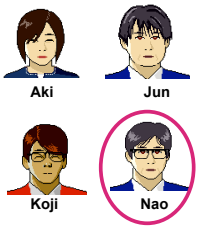
METHODS

11

Participants

Table 1. Participants

	Age	Major in college	Ss' sex	Academic level of Ss
Aki	45	Russian	F	High
Jun	48	English	M/F	Mid
Koji	50	Eng. literature	F	Low-mid
Nao	49	Eng. literature	M/F	Low



Procedure

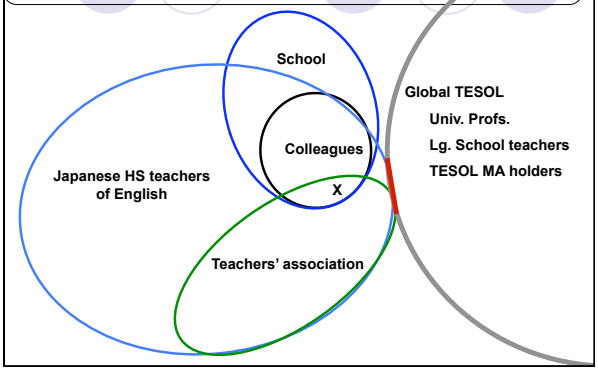
Interviews & class observations (integrated English courses): 3 times for each teacher (Feb. 2006~Sep. 2007)

School documents, handouts, publications, emails, etc.

RESULTS & INTERPRETATION

12

Multimembership of the Participants



RESULTS & INTERPRETATION

13

Multimembership of the Participants

Table 2. Characteristics of CoPs

Community	Mutual Engagement (interactions)	Joint Enterprise (activities)	Shared Repertoire (tools/artifacts)
Colleagues (English Teachers)	**class observation, meeting/chatting**	**grammar-translation, communication (entrance exams)**	***authorized* textbook, handout, syllabus**
Teachers' association	**workshop/seminar, class observation, meeting,**	**peace education & self-expression, communication**	**journal, book, newsletter, e-mail**

RESULTS & INTERPRETATION

14

Table 3. L2 Communication That Took Place in the Classes I Observed

Activity	Aki	Jun	Koji	Nao
Classroom English	+	+	+	+
Asking a question	+	+	+	+
Wayaku-sakiwatashi*	+	+	-	-
Oral Introduction	+	-	-	+
Skit	-	-	+	-
Speech	+	-	-	-
Pair work in English	+	-	-	-

Note. +: used, - : not used.
**wayaku-sakiwatashi:* Give Japanese translation of the text first and then provide activities (e.g., Q&A & summary writing) that can be done in English.

RESULTS & INTERPRETATION

15

Nao's Profile

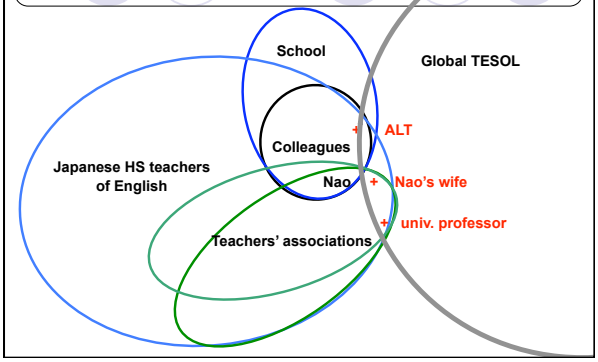
Nao's profile:

- Taught at agricultural high school
- Majored in English literature at university
- Chairman of the local HS English Teachers' Association
- Member of the New English Teachers' Association
- Wrote 2 high school authorized textbooks

RESULTS & INTERPRETATION

16

Nao's Mutimembership



RESULTS & INTERPRETATION

17

Procedure of Nao's Lesson

Table 4. Procedure of Nao's Lesson

Activity	Time (min.)
Choral reading	5
Vocabulary review quiz	25
Oral introduction	20
Choral reading and translation	Next lesson

Oral Introduction
- explains content of a textbook passage using the target language (+ pictures, photos, gestures, and realia)
- asks students about the content or their opinions during/after explanation

✳Teacher-fronted, Textbook-based, Interaction between a teacher & students

18

MERRIER Approach:

Mime (Use non-linguistic information),

Example (Show a concrete example),

Redundancy (Express the same message from different angles),

Repetition (Repeat important information),

Interaction (Interact with students or make students interact with texts),

Expansion (Paraphrase students' utterances), and

Reward (Provide positive feedback)

19

RESULTS & INTERPRETATION

Nao's Story 1: Learning from His Wife (1)

Secondary school: learned English through grammar & translation
1981~: used the grammar-translation method as a novice teacher
1986: met Michi, a HS teacher holding a TESOL MA.
(broker)

"Michi had an impact on my… what should I say… my view of English education, my English skills as well, and my professional knowledge."

I talked to her. [We] talked. I saw what she was doing. We did activities together in teachers' associations.

20

RESULTS & INTERPRETATION

Nao's Story 1: Learning from His Wife (2)

1986~: learned about SLA and TESOL from Michi's books
found a Japanese version of Dörnyei (2001) interesting.
(boundary object)

I thought that this person [i.e., the author] could publish books and become a professor because he was good at putting the things together. Teachers all know about these [strategies]…[but] the book covers all the strategies [teachers are using]... very useful for me.

Nao's tacit knowledge → professional knowledge

21

RESULTS & INTERPRETATION

Nao's Story 2: Learning from an ALT

1987~: JET Program: Team-teaching with an ALT

ALTs: marginalized → treated as guest instructors or human tape recorders.

Nao visited an ALT's home once or twice a month, and stayed overnight.
(broker)

Regarding the use of English in class, the ALT affected me. There is a lot that I've learned from him. For example, what words to use and what expressions to use.

I learned how to interact with students. Seeing the ALT encouraging my students and trying to draw their attention, I thought I had to encourage and entertain my students more.

22

RESULTS & INTERPRETATION

Nao's Story 3: Learning from Prof. Wata

1986~: joined the local HS Teachers' Association and attended seminars.
learned Prof. Wata's MERRIER Approach.
(broker) (boundary object)

Mr. Wata is very good, good at giving an English lesson using English. He is a leader in our prefecture.

I've known about the MERRIER Approach, but I couldn't use it. My ability was not high enough [to use the approach]…I went to a seminar and observed his model lesson… I modified the approach and started to use it quite recently.

23

DISCUSSION 1

Nao's Multimembership in Local CoPs
- belonged to multiple CoPs
- learned through **doing with / talking to / observing** other members of CoPs (not through being taught)
- generated methodology appropriate to his context

Multimembership of Michi, the ALT, and Prof. Wata
- brokers: members of multiple CoPs
- marginalized vs. peripheral participation
- Michi and Prof. Wata contributed boundary objects

24

DISCUSSION 2

What do you think was impressive in the program?
- **Discussions with teachers** from various schools enabled us to reflect on our lessons.
- It was stimulating to talk to **JHS teachers**.
  → learning from members of the teachers' CoP
- **Mr. Tajiri's** lecture → broker

What do you think was problematic in program?
- The content of the seminar cannot be adopted **in class**.
- The university professor's lecture was unrelated to **JHS class.**
- The lecturer from a language school prepared us only for TOEIC (standardized English tests).
  → lecturers from outside of the teachers' CoPs
- It was **compulsory.**

Shin-eigokyoiku Kenkyukai, 2008

25

CONCLUSION

Implications for In-service Teacher Education

- need of brokers
- guarantee time and opportunities for teachers to share practices in their multiple CoPs

Further Research

- rich description of the structure of each CoP and teachers' learning in it, esp. teachers' associations

26

27

REFERENCES

Canagarajah, A. S. (2001). Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: Ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. In C. N. Candlin & N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context* (pp. 208-226). London: Routledge.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nishino, T. (2009). Communicative language teaching in Japanese high schools: Teachers' beliefs and classroom practices. Unpublished doctoral dissertation: Temple University, Japan Campus.

Nishino, T., & Watanabe, M. (2008). Communication-Oriented Policies Versus Classroom Realities in Japan. *TESOL Quarterly, 42*, 133-138.

Shin-eigokyouiku Kenkyuukai. (2008). Eigo kyouin shidouryoku koujou kenshuu ni tsuite no ankeeto [A questionnaire on the in-service teacher training programs]. *The New English Classroom, 463*, 10-12.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning meaning, and identity.* New York: Cambridge University Press.

Special Symposium 2

Tomorrow's Teachers: Autonomous Development in English Language Teaching

(Miyagi University, Japan, September 8, 2010)

Towards Professional Autonomy: Collegiality among Japanese Secondary School EFL Teachers

Yoshiyuki Nakata

Hyogo University of Teacher Education, Japan

Dependence of learner autonomy on teacher autonomy

- There is a symbiotic relationship between learner autonomy and teacher autonomy, but the promotion of learner autonomy depends on the promotion of teacher autonomy (Aoki, 2002; Benson, 2001; Little, 1995; Nakata, 2009c; Smith, 2000)

Is it really so?

- The major misconception of teacher autonomy:

Teacher autonomy (confining its meaning solely to "teachers' capacity of being autonomous themselves as professionals")

may be a precondition

but not necessarily a sufficient condition for the development of learner autonomy (Aoki, 2002; Aoki & Nakata, forthcoming)

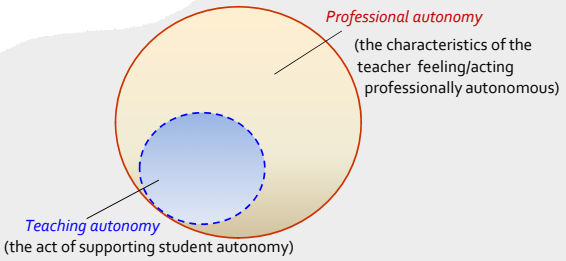
David Little's definition of language teacher autonomy

1. Autonomous teachers themselves need to know what it is to be an autonomous learner.
2. In determining the initiatives they take in the classroom, such teachers must be able to exploit their professional skills autonomously, applying to their teaching those same reflective and self-managing processes that they apply to their learning.
3. Such teachers must learn how to produce and manage the many varieties of target language discourse required by the autonomous classroom.

(Little, 2007, p. 27)

Teacher autonomy model: Professional autonomy and teaching autonomy

Teacher autonomy



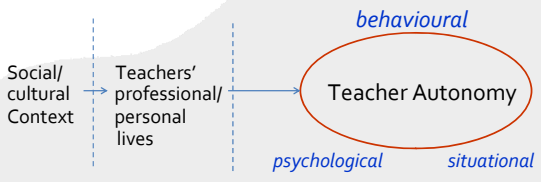
Three levels of readiness for teacher autonomy

Behavioural
the extent teachers are in practice able to use strategies and techniques for promoting learner autonomy

Psychological
the extent teachers are determined to employ practices of promoting learner autonomy and to acquire the skills and knowledge necessary to do so.

Situational
the extent teachers are aware of how best they can promote autonomy in their learners

Teacher autonomy: Three levels of readiness



Constraints and limitations inherent in secondary school EFL classroom in Japan (Nakata, 2009a)

1. the EFL context
2. entrance-exam orientation
3. teacher-fronted instruction and whole-classroom structure (the dominant mode, believed to be the most successful)
4. more high-structure teaching than low-structure teaching (e.g., grammar-translation method)
5. the trusting relationship between a teacher and learners as an indispensable component
6. positivistic paradigm (top-down administration)
7. heavy workload (e.g., student advising, extracurricular coaching, career guidance, and club activity coaching).

Why collegiality?

- "Children cannot effectively learn until adults effectively get along." (Martinez, 2004)
- "the work … is hampered by a bureaucratic and hierarchical operation structure" (Savonmäki, 2007)
- "Japanese teachers of English are so lonely." (Nakata, 2008)

Research goals

- to investigate what teachers do and what they believe they should do in the classroom for promoting their students' autonomy
- to investigate what teachers do and what they believe they should do for promoting their professional autonomy
- to explore the missing aspect of teacher autonomy (i.e., teaching autonomy).

Phase 1: the questionnaire survey

Sex		Age		Teaching Experience	
Males	39	Twenties	8	Less than 2 years	3
Females	35	Thirties	17	2 – 4 years	4
		Forties	29	5 – 4 years	10
				10 – 14 years	6
				15 – 19 years	17
				20 – 24 years	18
				25 – 29 years	8
				30 – 34 years	6
				More than 35 years	2
Total	74				

The result of the questionnaire survey

- Snowball sampling strategy
- 4-point *Likert* scale format (to avoid *central tendency*)
- Paired samples *t*-test were added to the earlier analysis of the data(i.e., mean, SD, *z*-score) (Nakata, 2009b).

(see word file)

Phase 2: the focus-group interview (and the same questionnaire survey)

Participants	A	B	C	~~D~~
Gender	Male	Female	Female	~~Female~~
Career	Obtained his M.A. (in English language education) six month ago	Second year of M.A. program	First year of M.A. Program	~~Second year of M.A. program~~
Teaching experience	22 years, taught rather high achievers	20 years, taught rather low achievers	16 years, taught rather low achievers for most of her career but in recent years taught at a school whose focus is more on communicative language teaching	~~No teaching experience except practicum or teaching assistant, will start her career as an English teacher within six months~~

Findings 1 : the potential of the focus group interview and limitations in the self-reporting format of the questionnaire

- "We teachers tend to mark them as important on the questionnaire and it is difficult for us to mark 2 on these items" (A-13).
- "I might have unintentionally overestimated the frequency of strategy use on my mark, perhaps because I did not want to hurt myself" (B-45, 46).

Findings 2 : the realities inherent in the Japanese EFL high school context

- Two or three teachers get together and discuss the textbook to use for the semester. However, in many instances, we only negotiate how we together use it during the semester. Once decided, we just follow routine work. There are curriculum goals we need to achieve until mid-term exam and final exam. Everything seems to be predetermined and unchangeable. (A-27)

Findings 3 : a great dilemma in the pedagogical approach teachers employ

- Strictly speaking, even if teachers do employ the grammar-translation method, it is okay as long as their students succeed in passing the university entrance exam. In short, the students' entrance exam results are everything. It is the reality. When I was young, I was determined to employ the communicative approach. But, as far as the university entrance exam was concerned, the class employing the grammar-translation method was found to be much more successful than my class, and then I was criticized for using such an approach. (A-48)

Findings 4 : the realities inherent in the Japanese school context

- Regarding Item 10, "Give learners chances to offer opinions on what to learn in the classroom," C argued that students are not ready for this and thus their comments on this matter in many cases are likely to become mere complaints that may destroy the whole classroom atmosphere (C-1).
- Several of the interviewees seemed to believe that Item 2, "Help learners to set up their own learning goals," is unrealistic in their teaching context.

Findings 5: the major impediments to the development of teacher autonomy – the lack of collegiality

[In the staff meeting] when one teacher suggested that other teachers [who were teaching the same course] should adopt the same approach, a senior teacher warned a young teacher by saying "Are you telling me what to do?" It was so hard for me to see that … because that young teacher had had no such intention and [at the beginning of the same meeting] the senior teacher had actually said, "We should employ the same approach." But that senior teacher also seems to have had her own pride hurt. It was terrifying to me … After all, we young teachers have to respect senior teachers and thus it is difficult for us to tell them what we are doing in our classroom and that we are in fact successful … (C-6)

- … And, from these teachers' point of view, a positive response from the students may not always be good; for them, the effectiveness of teaching is measured by the students' success in the university entrance exam … As B pointed out, there are teachers who build a wall around themselves (B said, "Yes, there are indeed"). I concur with what B just said, that is, we should build a good and open relationship where no one approach is singled out as being better than other approaches. (C-6)

Findings 6: teaching autonomy– an indispensable feature of teacher autonomy

First and foremost, teachers themselves need to have such a concept, that is, of becoming autonomous language learners … In order to bring autonomy about, … give teachers some practical demonstration whereby they can experience its efficacy for themselves, and some enthusiastic talk that will persuade them to believe in the possibility that students can make dramatic progress while still passing the university entrance exam. Merely reading a paper stressing its efficacy does not help because they have already their own stereotypical view on this matter. (B-77–B-81)

Findings 7: a sign of professional autonomy and teaching autonomy (more at psychological level than situational and behavioural levels)

- "When I returned to Japan (after my study in the U.S.) and started to study English at cram school, I became aware of my lack of English proficiency and thus the necessity of improving it further" (A-73).
- "I came to think I needed to improve not only language proficiency but also teaching skills so that I could help my students to enjoy my lessons. This realization helped constitute who I am" (A-73).

Findings 8: a sign of teacher's readiness promoting autonomy in learners in an educational context

- I always believe that lifelong learners are those who love learning English. That is why we need to give English lessons which are enjoyable and stimulating to them. Enjoyable, in other words, their sense of achievement … When they find English interesting and stimulating, they naturally come to study English … We have to map out concrete measures for that and act them out. Therefore, in order to cultivate autonomy in language learners, teachers need to reconsider their lesson plans from their learner's perspective on one hand, while making also some adjustment to the preparation to university entrance examination on the other. (A-105)

The developmental process of "professional autonomy"(part of teacher autonomy)

Non-autonomous Teacher

Awareness

Collegiality

Sense of agency

1st stage : Having known how students feel about his/her lessons and having learned from them,

2nd stage: a teacher starts to reflect his/her teaching and English, comparing with others;

3rd stage : enters a state of confusion or turmoil (lose self-confidence, may even start to believe that he/she does not have to become autonomous);

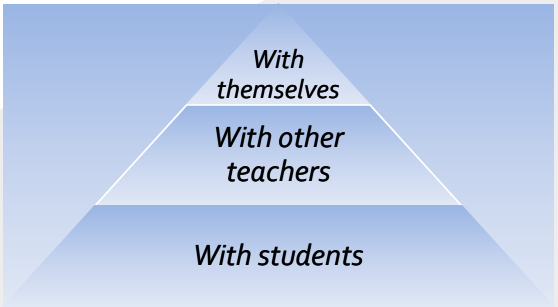
4th stage : gradually starts to internalize what he/she has discussed with colleagues;

5th stage : critically grasps the weakness and strength of self and endeavours to become a professional as a educator and an English instructor.

Autonomous Teacher

(Nakata,2009c)

Collegiality required for teachers



In conclusion:
For the development of "teacher autonomy"...

- *Teachers* needs to have a capacity to adapt teacher autonomy for one's own goal.
- *Teacher educators* need to help teachers first to understand their learners, find intrinsic value in promoting one's own teacher autonomy, negotiate with the constraints in the educational context for promoting learner autonomy, then to understand each other, and, by doing so, to become more reflective in their practice.

References

Aoki, N. (2002). Aspects of teacher autonomy: Capacity, freedom, and responsibility. In P. Benson & S. Toogood (Eds.), *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice*. Dublin: Authentik.

Aoki, N., & Nakata, Y. (Eds.). (forthcoming). *Gengokyouiku ni okeru learner autonomy* (Learner autonomy in language education) (temporal title). Tokyo: Hitsuji Press. （青木直子・中田賀之　編集 (刊行予定)「言語教育における学習者オートノミー」東京：ひつじ書房）

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175–181.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *1*, 14–29.

Nakata, Y. (2008). Naza eigokyoushi ni autonomy ga hitsuyouka (Why autonomy for Japanese teachers of English?). *English Teachers Magazine*, *56*(12), 25–27.

Nakata, Y. (2009a). The teacher as a motivation researcher. In T. Yoshida, H. Imai, Y. Nakata, A. Tajino, O. Takeuchi, & K. Tamai (Eds.), *Researching language teaching and learning: An integration of practice and theory* (pp. 235–251). Oxford: Peter Lang.

Nakata, Y. (2009b). On preparing Japanese EFL teachers for autonomy. A paper presented at *TESL Canada Conference 2009* held at Banff, Canada.

Nakata, Y. (2009c). Towards learner autonomy and teacher autonomy in the Japanese school context. In P. Voller, F. Kjisik, N. Aoki, & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities* (pp. 190–213). Tampere, Finland: Tampere University Press.

Nakata, Y. (2010). Improving the classroom language proficiency for non-native teachers of English: What and how? *RELC Journal*, *41*(1), 76–90.

Martinez, M. C. (2004). *Teachers working together for school success*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Savonmäki, P. (2007). Collegial collaboration among teachers in polytechnic: A micropolitical perspective on teachership. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. *Research Reports 23*.

Smith, R. (2000). Starting with ourselves: Teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 89–99). Harlow: Longman.

Descriptive Statistics

Item No. Strategies for promoting learner autonomy	Learner /Importance Mean	Learner /Importance S.D.	Learner /Frequency Mean	Learner /Frequency S.D.	Paired sample *t*-test
1. Help learners to identify their own strengths and weaknesses	3.53	0.55	2.73	0.77	8.40***
2. Help learners to set up their own learning goals	3.61	0.57	2.81	0.76	8.69***
3. Help learners to decide what to learn outside of the classroom	3.23	0.75	2.51	0.79	7.77***
4. Help learners to evaluate their own learning and progress	3.28	0.71	2.52	0.90	7.59***
5. Help learners to stimulate their own interest in learning English	3.59	0.62	2.79	0.77	8.04***
6. Help learners to learn from peers, not just from the teachers	2.85	0.68	2.23	0.77	6.24***
7. Help learners to become more self-directed in their learning	3.65	0.53	2.81	0.72	9.20***
8. Give learners chances to offer their opinions in their learning	2.38	0.79	1.86	0.85	5.29***
9. Help learners to discover knowledge in English on their own rather than waiting for knowledge from the teacher	3.67	0.60	2.56	0.82	9.97***
10. Give learners chances to offer opinions on what to learn in the classroom	2.60	0.83	1.89	0.79	7.09***
Strategies for promoting professional autonomy					
11. Identify their own strengths and weaknesses	3.81	0.43	3.12	0.90	6.90***
12. Set up their own learning goals	3.73	0.53	2.93	0.97	7.40***
13. Decide what to learn outside of the classroom	3.36	0.73	2.67	0.97	7.22***
14. Evaluate their own learning and progress	3.79	0.41	2.72	0.90	10.29***
15. Stimulate their own interest in learning English	3.67	0.55	2.84	0.95	8.54***
16. Motivate themselves in improving teaching skills required for English teachers	3.78	0.45	3.05	0.81	7.40***
17. Motivate themselves in improving English proficiency required for English teachers	3.80	0.40	3.11	0.81	6.93***
18. Learn from colleagues at the school and those outside the school	3.68	0.55	2.74	0.84	9.21***
19. Become self-directed in improving their teaching	3.81	0.46	3.04	0.85	8.10***
20. Become self-directed in improving English proficiency	3.85	0.40	2.95	0.83	9.06***
21. Exchange opinions about the text with other teachers	3.64	0.61	2.91	0.89	8.09***
22. Listen to learners' voices (e.g., questionnaire) and learn from them	3.47	0.80	2.56	1.00	7.20***
23. Exchange opinions about the ideal lesson with other teachers	3.62	0.62	2.55	0.83	10.29***

($p < .001$ ***)