

# 英語教職課程の学生が修得すべきコンピテンシーの研究と Can-do リスト作成の試み

## —初年次報告—

鈴木彩子・工藤洋路・日基滋之・松本博文

### 要 約

本論文は、英語教職課程の学生が修得すべきコンピテンシーを洗い出し、Can-do リストの形で具体化する共同研究の初年次報告である。玉川大学文学部英語教育学科は2015年4月に開設され、英語教員養成に特化したコースを設け質の高い教員を育成することを目指している。このコースにおいてどのような知識・能力を教員を志す学生が獲得し、実践に活用できるようにすべきかを検討する研究の初年次である本年度は、英語教員養成カリキュラムと必修となっている2学期間の留学プログラムの効果と課題の検証と、学生の実態掌握を中心に研究を進めた。第1節では英語教員養成を取り巻く環境の変化を概観する。第2節では、第1節を踏まえ、今どのような英語教員が求められているのか、国内外の議論を検証する。第3節では、視点を英語教育学科へと移し、教員養成課程のカリキュラムの特徴と課題を論じると共に、教職課程を受講する学生の英語観と指導力についての認識の掌握に努める。第4節では、第3節までで論じられた課題に留学プログラムがどのように作用するかを検討していく。そして第5節では、次年度の研究計画を提示することとする。

キーワード：英語教員養成、カリキュラム、英語観、教師 Can-do、海外留学

## 1 はじめに一質向上を求められる英語教員養成—

学校英語教育はこの10年で様々な改革を経験している。例えば、小学校では2011年度には5・6年生で外国語活動（実質は英語活動）が年間35時間必修となり、さらに2020年度には、これは3年生に早期化されることが検討されている（文部科学省2015）。また、5・6年生では同年に英語は教科化され、成績評価が行われることになっている。中学校においては、2012年度から外国語の授業で教授される外国語は英語に限定されるようになり、2018年度からは「英語の授業は英語で行うことが基本」とする方針が採用される計画である（ibid.）。2013年度からすでにこの方針が適用されている高校では、2020年度から「英語で発表・討論する授業」の展開が求められる予定である。

これらの改革が行われる中で、英語教員の質の向上が大きな問題となりつつある。改革の成功を担保するものとして、2013年6月には、英検準1級、TOEFL iBT 80点以上、TOEIC 730点以上という基準が、英語教員に最低限必要な英語力として教育振興基本計画により示されている。その目標として、2017年までに中学校で50%、高校で75%という数字も掲げられているが、実際にはその達成は大きく危惧されている。現に2014年には、これら英語熟達度テストの受験経験がある教員のうち目標を達成している者は中学校で29%、高校で55%に留まっているという報告がなされ（文部科学省2014、詳細は2.2）、英語教員の能力向上に対し抜本的な改革の必要性が声高に叫ばれるようになっている。

このような状況を受け、教員の質向上のための様々な取り組みが実施され始めている。例えば、東京都では2014年度より中学・高校の英語教員から選拔し、毎年200名を短期留学させ最新の英語教授法を身につけさせる施策を実行している。また、2015年に文科省は「英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業」を開始している。同9月には、英語教員を目指す学生が修得すべき最低限の能力を示した教職課程の指針、コアカリキュラム、を作成することを発表し、2018年度以降に実施するとしている。

このように、英語教員・教員養成課程を取り巻く環境は近年大きく変化している。大学の英語教員養成課程も、様々な変化に耐えうる質の高い英語教員を育成することが期待されている。2015年度4月に開設された玉川大学文学部英語教育学科も教員養成コースを抱え、ここでは多くの学生が英語教員になるべく学修に励んでいる。このコースは、4年間の学修の中に2学期間の海外留学を携え、そこでの学びを活かして、豊かな言語観・文化観、確かな指導力を持つ英語教員を育成することを目的とした教育をスタートさせたばかりである。

本稿は、英語教育を取り巻く変化を鑑みつつ、教員を目指す学生が修得すべき英語教員に必要なコンピテンシーとは何かを明らかにし、それに基づき彼らのためのCan-doリストを作成する試みの初年次報告である。初年次である今年は、求められる英語教員の資質とは何かを考察すると共に、学生がすでに備えている知識や能力の掌握を中心に研究を行い、本学科の教員養成課程で必要な学びとは何かを明らかにしていく。まず、第2節では今どのような英語教員が求められているのか、国内外の議論を概観していく。第3節では、英語教育学科の英語教員養成課程の概要を確認した後に、学生自身が現在どのような知識・能力を持っているのかの実態を明らかにする。第4節では、本学科の学びの大きな一要素となっている留学が、教員養成にもたらす効果とは何か考察していく。そして最後に、これらの結果を踏まえた次年度研究の展開を第5節で示す。

次節に移る前に、一つここで確認しておかなければならない。それは、上記で述べたように、本研究の目的の一つは、英語教員を目指す学生に必要なコンピテンシーを明らかにすることであるが、その「コンピテンシー」とは何かという点である。松尾（2015）によると、今現在、世界では教育の焦点がリテラシー育成からコンピテンシー育成へと移行しているという。日本の教育全体もこの潮流に乗り、2008年度版の学習指導要領以降、内容ベースからコンピテン

シー・ベースにカリキュラムの重点を移すことが議論の中心になっている（石井2015）。

まず、リテラシーとは何かを確認しよう。リテラシーとは、全米学力調査（National Assessment of Educational Progress）により「社会で機能するために、個人の目標を成し遂げるための、そして自分の知識や可能性を発達させるために、印刷され書かれた情報を活用すること」と1985年に定義されている（松尾2015）。その後の技術的・社会的発展に伴い、その概念は拡張化・精緻化され、最終的には「生きて働く力とはどのようなものかを問う人間の高度の情報処理能力をさす」ようになったという（ibid.: 14）。

一方、日本でコンピテンシーという用語が知られるようになったのには、経済協力開発機構（OECD）のDeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクトによる「キー・コンピテンシー」の概念の提唱がある（立田（監訳）2003，益川・望月2015: viiに引用）。DeSeCoはキー・コンピテンシーを「自律的に活動する能力」「異質の集団で交流する能力」「相互作用的に道具を用いる能力」の3つだとしている。さらに、「思慮深さ」もこれの中核をなすものだとし、これらからキー・コンピテンシーとは「ある具体的な状況の下で、文脈に応じて活用して、思慮深く思考しながら行為し、複雑なニーズや課題にこたえる能力」（松尾2015: 16）であるとしている。また、この概念は2009年に発足した国際団体ACT21s（Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skill Project）によって提唱された「21世紀型スキル」<sup>1)</sup>と併せて、今日必要な資質や能力を定義する際の基盤となっている。これらを踏まえて、教育におけるリテラシーからコンピテンシーへのシフトとは何なのかと考えると、端的に言えば、「何を知っているか」だけでなく知識を活用して「何が出来るか」への教育の転換（ibid.: 3）だと言える。

このコンピテンシーの概念を「英語教員を目指す学生に必要なコンピテンシーを明らかにする」ことが目的である本研究に当てはめて考えてみると、「英語教員を目指す学生が日本語・英語を含む言語、文化、（英語）教育などに関し得てきた知識を活用してどのような指導が出来るかを明らかにすること」となる。故に、先にも述べたように、研究の初年次報告である本稿は、まず教員を目指す学生がどのような知識・能力を有しているかを掌握することが中心となる。

（鈴木）

## 2 今求められる英語教員とは

前節で見たとおり、英語教員の質の向上が英語教育改革の大きな鍵となっているが、具体的にはどのような教員が求められているのだろうか。教員に求められる資質や能力は、英語を取り巻く環境の変化やそれに伴う国の政策などにより大きく左右される。本節ではまず、世界における英語の地位の変化に伴い変遷してきた英語教員の役割について検討する。次に、焦点を日本へと移し、より詳細にこれから必要とされる英語教員の能力について考えていく。

## 2.1 言語教員からグローバル・エデュケーターの一員へ

現在、英語はその国際的な役割から、単なる「外国語」から「国際共通語」へとその立場を変えてきている。約20年前からその非母語話者の数の増加とそれがもたらす変化の研究が本格化した（先駆的研究としてPennycook 1994, Crystal 1997, Graddol 1997, 英語教育の範囲に関してはJenkins 2000, McKay 2002）。そして、約10年前にGraddol (2006) が「国際語としての英語は外国語としての英語の時代の終わりを意味する」と述べたことは、今、正に現実となりつつある。日本でも、文部科学省により設置された「外国語能力の向上に関する検討会」(2011)により、「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」が出されるなど、今や英語は一外国語の扱いではなくなっていることは明白である。

英語の地位が変われば、英語教育が担う役割にも当然変化が出てくる。国際語としての英語が広く活用されるようになったことで、今、英語教育は地球市民教育の一端を担うようになっている（Gimenez & Sheehan 2008; Osler & Starky 2005も参照）。政治経済での国と国との相互依存関係の深化、テロリズムや感染症といった地球規模での取り組みが必要な問題の発生などにより、共生のための多文化理解が極めて重要な社会になり、英語はそれに不可欠な言語と見なされるようになってきている。しかし、この英語の位置づけは、決して新しいものではない。例えば、日本では長年、国際理解促進は英語教育で行われてきている。このように、英語と地球市民教育は切り離せない関係にあり、その関係はより強固なものとなってきていると言える。

では、地球市民教育とはどのようなものだろうか。その定義は機関や学者により様々であるが、国際連合教育科学文化機関（UNESCO）によるとそれは以下である。

Global citizenship education equips learners of all ages with those values, knowledge and skills that are based on and instil respect for human rights, social justice, diversity, gender equality and environmental sustainability and that empower learners to be responsible global citizens.

(<http://www.unesco.org/new/en/global-citizenship-education>)

Schattle (2009: 6) はこのような地球市民教育を担う教員をグローバル・エデュケーターと呼んでいる。英語教員は、英語という言語を通して、自分とは異なる他者・地球的問題への意識や思いやりを育てていくグローバル・エデュケーターの役割をも担うようになっているのである。

英語教員がグローバル・エデュケーターという役割を持つ、ということは、教員の「国際語」としての英語への深い造詣が必要となるのは言うまでもない。世界共通語としての英語、English as a Lingua Franca (ELF) の研究は近年目覚ましい発展と広がりを遂げており、その研究により、国際語としての英語は、伝統的に日本の英語教育で扱われている英語、つまりア

アメリカ英語やイギリス英語、とは異なることが証明されている。例えば、母語が異なる話者が英語を共通語として用いる際、彼らは共通した言語形式を求めるのではなく、自己の有している言語や文化を最大限に活用し、アコモデーションやコードスイッチングなどの異文化間方略を駆使し、コミュニケーションを円滑に行う努力をしている（Jenkins 2007, Seidlhofer 2009, Cogo & Dewey 2012, Mauranten 2012）。言い換えれば、彼らのコミュニケーションの成功は共通の言語形式によって保たれるものではない、ということが分かっている。これを考えると、英語教育は多様な英語話者と彼らが有する多様な文化に対する柔軟性を養い、異文化間能力を向上させる方向へシフトしなくてはならないだろう。そのためにはまず、教員自身がそれらを十分に理解しその重要性を認めなくてはならず、教員養成課程に国際語としての英語に対する知識を含むことの重要性が議論され始めている（Dewey 2012, Sifakis 2014, Blair 2015, 日本のケースに関してはSuzuki 2011）。

まとめると、世界における英語の地位が一外国語から最も重要な国際共通語へ変化したことにより、英語教員は地球市民教育を担うグローバル・エデュケーターとしての役割も持つようになってきている。そして、その役割を果たすためには国際語として英語がどのような人々にどのように使われているのか理解していなくてはならず、今、そのための教員養成が求められている。

（鈴木）

## 2.2 日本の中高英語教員に必要な能力とは

### 2.2.1 英語能力

第1節で述べたとおり、現在、文部科学省が公表している英語教員が備えておくべき英語能力の目標値は「英検準1級以上、TOEFLのPBT550点以上、CBT213点以上、iBT80点以上またはTOEIC730点以上」である。「平成26年度 公立中学校・中等教育学校（前期課程）における英語教育実施状況調査」（文部科学省2014）および「平成26年度 公立高等学校・中等教育学校（後期課程）における英語教育実施状況調査」（文部科学省2014）によれば、「英語能力に関する外部試験を受験した経験のある英語担当教員」のうち、この英語能力に達している中学校教員は38.3%、高等学校教員は72.2%であった。つまり、中学校教員では約6割、高等学校教員では約3割が、必要な英語能力に達していないと言えるが、外部試験の受験経験がない教員は中学・高等学校の両方の教員ともに約25%であったことから、十分な英語能力を持ち合わせていない教員は潜在的にはこれより多いと推測される。同調査では「授業における英語担当教員の英語使用状況」もアンケート形式で問われており、その結果は、中学・高等学校の教員で「発話の半分以上を英語で行っている」教員の割合が40%～50%程度にしか達していないことは、教員の英語能力が十分でないことが原因の一つと考えられる。また、2013年に公表された「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」によれば、今後の英語教育の在



り方として、中学校では「授業を英語で行うことを基本」とし、高等学校では「授業を英語で行うとともに、言語活動を高度化（発表、討論、交渉等）」することなどが挙げられていることから、英語教員に必要な英語能力はより高いものになることが予測される。

## 2.2.2 英語能力以外の能力

上記の英語力の目標値は、グローバル化というキーワードを現在ほど頻繁に耳にすることがなかった2002年の時点ですでに設定されている。この年に公表された『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』の中で「英検準1級、TOEFL 550点、TOEIC 730点程度」と明記されている。これよりすでに10年以上が経過しているが、その目標値が十分に達成されているとは言えない現状が生まれている要因はどこにあるのだろうか。この英語力は、2003年公表の『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』の中では、「英語を使用する活動を積み重ねながらコミュニケーション能力の育成を図る授業を行うことのできる英語力」と定義されている。つまり、この定義によれば、英検のような英語の習熟度を測るテストのスコアと、生徒の英語によるコミュニケーション能力を養成できる能力が一致すると解釈できるが、一概には両者は一致しないのではという疑問が実際の中高の教員の感覚であると想像できる。したがって、中高教員は自らの授業力向上のために、英語力を向上させて検定試験で良いスコアを取得することよりも、指導技術やクラスマネジメントなど別の観点に関わる自らのスキルや能力を高めることを選択しているのではないだろうか。現に、中高の英語教員対象の教員研修では、それが公的なものであれ民間のものであれ、そのテーマは、教員の英語能力の向上に関わるものより、指導技術に関わるものの方が多い。North (2009) のA Profiling Grid for Language Teachersでは、言語教師に必要な能力をCan-doリストの形式で提示しているが、その観点として、Language, Qualification, Core Competencies, Complementary Skillsの4つが設定されており、いわゆる英語の熟達度は、1つ目のLanguageの2つある下位項目のうちの1つ (Language Proficiency) に過ぎない。このことから、英語教員が備えるべき力としては、英語力以外の観点での力も大いに求められており、英語力とともに向上させていかなくてはならないと言える。

## 2.2.3 英語能力以外の具体的な能力の一例

英語能力以外に英語教員に必要な能力としては、日本人の教員を対象として、JACET教育問題研究会 (2014) が『成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ』の中でCan-doの形式で提示している。英語力以外に備えるべき能力の観点として、数十に及ぶ内容が以下のとおり挙げられている (p. 17)。

このポートフォリオの各観点が、Can-doの形式で提示されているのは、教師自らが自己評価を行うためである。例えば、「Ⅱ」の「A. スピーキング活動」の最初の項目は「1. 学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語

表1 英語教師に必要な能力の観点

I 教育環境	A. 教育課程	V 授業実践	A. レッスンプランの使用
	B. 目標とニーズ		B. 内容
	C. 言語教師の役割		C. 学習者とのインタラクション
	D. 組織の設備と制約		D. 授業運営
II 教授法	A. スピーキング活動		E. 教室での言語
	B. ライティング活動	VI 自立学習	A. 学習者の自律
	C. リスニング活動		B. 宿題
	D. リーディング活動	VII 評価	A. 測定法の考案
	E. 文法		B. 評価
	F. 語彙		C. 自己評価と相互評価
	G. 文化		D. 言語運用
III 教授資料の入手先			E. 国際理解（文化）
IV 授業計画	A. 学習目標の設定		F. 誤答分析
	B. 授業内容		
	C. 授業展開		

使用場面を設定できる。」となっている。このように記述された各項目は、教師が自己評価できるように、5段階（5－できる、4－まあまあできる、3－どちらともいえない、2－あまりよくできない、1－できない）で提示されている。

このように、英語能力がテストのスコアとして評価できるものと違い、能力をスコア化しにくいものについては、教員が自己評価できるツールを開発し、実用化する意義は高い。そして、次に必要になることは、自己評価された現状の能力を、より向上させるべきものと、基礎から養成するものに分け、研修を積み、英語教員としての全体的な能力を高めていくことである。現時点で、日本の中高の英語教員が、上記のリストに記載されている能力のうち、どの能力に長けているのか、または、どの能力に不足があるのかを検証し、その結果をもとに、教員研修のプログラムを構築していくことが望まれる。

（工藤）

### 3 英語教育学科の教員養成カリキュラムと学生の実態

前節では現在どのような英語教員が求められているのか国内外の議論を概観してきた。その議論を踏まえ、本節では、まず、文学部英語教育学科の英語教員養成コースのカリキュラムの特徴を概説していく。次に焦点を学生に移し、彼らが学校英語教育を通してどのような価値観を英語に対し培ってきたのかを検証し、今後、どのようなコンピテンシー育成が重要となるかに

ついて考察する。最後に、英語教育学科の前身である比較文化学科で教職課程を履修している学生による英語教員に必要な能力についての自己評価の結果から、教職課程で向上させる必要のある能力を洗い出していく。

### 3.1 英語教育学科の英語教員養成の特徴

英語教育学科が2015年度に発足した。「名は体を表す」とはよく言われることで、英語教育学科はその名称が示すように、英語教育に関する学問分野を扱う学科ということで、英語教員養成に関わる「英語教員養成コース」と、これまで比較文化学科が標榜してきた「英語をツールに世界の文化を学ぶ」を継承する「ELFコミュニケーションコース」とから構成される。教員養成という視点では、ELFコミュニケーションコースの中でも日本語を母語としない外国人に日本語を教える日本語教員養成プログラムが履修できるように用意されているが、本稿では、英語教育学科が提供する英語教員養成コースのカリキュラムに焦点を絞ってその特徴を述べたいと考える。

#### 3.1.1 英語教育学科のカリキュラムの概観

英語教員養成コースの最終的な目標は、「高度な英語力と国際感覚を備えた英語教員を養成する」ことであり、ELFコミュニケーションコースの最終目標は「高度な英語力と国際感覚を備えた社会で活躍できる人材を養成する」ことである。両コース共にこの最終目標に向かって、1 Semesterから8 Semesterに至るまで段階的学修システムが構築されている（表2を参照されたい）。

英語教育学科のカリキュラムの全体像は、表2が示すように1年の1・2 Semesterと、それに続く2年の3 Semesterは、留学準備教育の期間で、留学前学習として言語と文化について幅広く学ぶ時期として位置づけている。2年の4 Semesterと3年の5 Semesterは、9か月間の留学期間で、留学を通してこれまでの学びを深める時期である。留学から戻ってからの留学後特別学期は、留学フォローアップ教育の期間で、留学での学びを振り返り、今後の将来の目標に向かって学修計画を立てる時期として位置づけている。3年の6 Semesterと4年の7・8 Semesterは、留学後教育の期間で、留学で深めた学びを実践に活かすように位置づけている。各 Semesterにはその学期にふさわしい科目を設定しているのが英語教育学科のカリキュラムなのである。この一連の大きな枠組みの中で、英語教員養成が位置づけられている。

英語教員養成の視点からカリキュラムを見ると、以下の3点にまとめられる。

- ① 1 Semesterから留学後特別学期までを「英語についてしっかり学び、足腰を鍛える時期」、それ以降の6 Semesterからカリキュラムの完成年度までを「英語の教え方についてしっかり学ぶ時期」と位置づけることができる。
- ② 英語の教え方について学ぶ3年の6 Semesterは、英語科指導法Ⅰで特に4単位（必修）



表2 英語教育学科のカリキュラムの全体像

4年	専門	8セメスター		<div> <div>選択</div> Issues in English Linguistics / Issues in English-speaking Cultures / 英語科指導法Ⅲ (2単位) / Teaching English at Elementary Schools / Discussion Workshop / Issues in International Mobility B / Issues in Language and Society </div> <div> <div>必修</div> ELT Seminar C / Senior Project / ELF Communication Seminar C </div>	教職科目
		7セメスター	留学で深めた学びを実践に生かす	<div> <div>選択</div> Issues in Second Language Acquisition / Issues in Applied Linguistics / English for Standardized Examinations / 英語科指導法Ⅱ (2単位) / Writing Workshop / Issues in International Mobility A / Project Management Workshop / </div> <div> <div>必修</div> ELT Seminar B / ELF Communication Seminar B </div>	
3年		6セメスター		<div> <div>選択</div> 英語科指導法Ⅰ (4単位) / Speech Workshop / Global Communication / Regional Studies </div> <div> <div>必修</div> British and American Literature / ELT Seminar A / ELF Communication Seminar A </div>	<div> <div>選択必修</div>   ELF402  ELF401  ELF302  ELF301  ELF202  ELF201  ELF102  ELF101 </div>
		留学後特別学期	留学での学びを振り返り、今後の学修計画を立てる	<div> <div>必修</div> English in Global Contexts / Multiculturalism in English-speaking Areas </div>	
		5セメスター	留学で学びを深める	<div> <div>選択</div> English for Intercultural Communication B / Intercultural Communication B / English for Academic Purposes (Advanced) / Studies in ELT / Studies in ELF Communication </div>	
2年	発展	4セメスター		<div> <div>選択</div> English for Intercultural Communication A / Intercultural Communication A </div>	<div> <div>必修</div>   一年次セミナー 102 /  一年次セミナー 101 </div>
		3セメスター		<div> <div>選択</div> Conflict Resolution / Vocabulary Building B / Internship A・B・C / School Internship A・B・C </div> <div> <div>必修</div> Pre-departure Seminar / English Grammar / World Studies </div>	
1年	導入	2セメスター		<div> <div>選択</div> Overseas Study A・B・C </div> <div> <div>必修</div> English for Academic Purposes B / 日本語表現演習 </div>	
		1セメスター		<div> <div>必修</div> English for Academic Purposes A / Vocabulary Building A </div>	

を充当し、集中して行われる。この6セメスターは、留学から戻ってきた学生にとって留学を通してコミュニケーションのツールとして英語を認識し、英語への興味・関心が高い時期である。この英語への興味が増し、英語教職への意識が高まる時期の6セメスターにリソース（教師・時間・学ぶ内容）を集中して4単位で学ぶことは英語教職カリキュラムとして大変大きなメリットである。

- ③ 6セメスター以降は、英語科指導法を他のコンテンツ科目の学問領域と連携し、カリキュラムを横断して学ぶことができれば、英語教職の学びの質を高めることができる。

現状の英語科指導法に割り当てられた単位数では、英語教授法、学習指導要領の理解、検定教科書を用いた中学高校での授業実践力を育成することで精一杯なのが実情である。コンテンツ系の深い学問領域の知見は英語教育における題材の選定や多様な言語観や世界観に大きく貢献することができる。

### 3.1.2 英語科指導法とそれを支える科目群について

『中学校学習指導要領解説外国語編』の「3 指導計画の作成と内容の取扱い」には、教材を取り扱う際に、「英語を使用している人々を中心とする世界の人々及び日本人の日常生活、風俗習慣、物語、地理、歴史、伝統文化や自然科学などに関するものの中から、生徒の発達の段階及び興味・関心に即して適切な題材を変化を持たせて取り上げる」ように述べられており、それを受けて中学校の検定教科書では、様々な題材が取り扱われている。中学・高校の英語授業は、英語について知っているだけでは不十分で、それ以外の分野についても総合的に知っていることが英語教師に求められる。専門分野の壁が厚く高い大学では他分野の情報は把握しにくい傾向がある。幸いにも本学は英語教育学科の看板を掲げているわけで、英語教育学科を前提にした上で、様々な科目が準備され、提供されているのである。英語科指導法を担当する教員は、率先して学習指導要領とそれを元に編集された検定教科書に盛り込まれた内容を他の科目を担当する教師に情報提供し、カリキュラムを横断する柔軟な姿勢が求められる。

連携を始めている一例を挙げたい。日臺・松本他（2013）では、中学、高校の現職英語教員50名に、「英語教員からみた中高生の文法事項の理解度について」アンケート調査を実施した。「生徒にとって理解しにくい」項目として、中学校では、関係代名詞、高校では仮定法、分詞構文が挙げられた。同様に、玉川大学文学部比較文化学科1年生46名にも、生徒からみて理解しにくい文法項目の調査を実施したところ、関係代名詞、分詞構文の2項目が挙げられた。この結果を受けて、これらの文法項目については、すでに英語科指導法では、教え方の指導の面で対応しており、教科に関する科目として位置づけられている English Grammarでも取り扱われている。このような、英語の習得に時間を要する文法事項については英語科指導法でも English Grammarでも取り上げ対応していく相互の協力関係が必要である。英語科指導法と相互に関連し共通な話題として取り上げたい項目は他にもある。なお、科目によってはすでに「授業科目の概要」の中で位置づけられており、これから実践する項目もある。表3にその連携へ

表3 英語科指導法と相互に関連する「教科に関する科目」

免許法施行規則に定める科目	英語教育学科のカリキュラムで開講する科目	関連する項目（クロスカリキュラムを通して学びを深める）	英語科指導法など
英語学	English Grammar English in Global Contexts Issues in Applied Linguistics Issues in Second Language Acquisition Issues in English Linguistics Vocabulary Building A, B	(例) English Grammar 学校英文法の中で習得しにくい文法事項（例えば、関係代名詞、分詞構文、仮定法など）に焦点を当て、学生自らが学修すると同時に教育する視点で振り返る。 (例) Vocabulary Building A, B 受容語彙、表現語彙を増やすと同時に、語彙習得理論についての知識も持ち、学生自らの語彙習得に役立てることができるよう指導する。 連携する上でのポイント 各学問分野のカリキュラム内容と検定教科書の題材との間に関連性や接点を見いだし、本質的な部分への理解を深められるような指導を双方で連携して行う。	教職実践演習
英米文学	British and American Literature		教育実習
英語コミュニケーション	ELF 101 ~ 402 English for Academic Purposes A, B English for Academic Purposes (Advanced) Speech Workshop Writing Workshop Discussion Workshop		教育実習事前指導
			英語科指導法Ⅲ
異文化理解	Multiculturalism in English-speaking Areas Issues in English-speaking Culture Conflict Resolution		英語科指導法Ⅱ
			英語科指導法Ⅰ

の具体例やポイントを挙げ、今後の可能性を探りたい。

表2で示した「英語教育学科のカリキュラムの全体像」の各セメスターの位置づけを縦系とし、表3で示す英語科指導法と教科に関連する科目との連携を横系とすれば、英語教育学科の英語教員養成のカリキュラムにおいて、縦系と横系とが緻密に織り合わさるときに大きな教育的効果を期待することができる。

### 3.1.3 比較文化学科から英語教育学科へ—英語科指導法に着目したカリキュラムの特徴

#### ① 比較文化学科における英語教職カリキュラムの到達までの経緯

表4が示すように、比較文化学科では、2011年度までは英語科指導法Ⅰが3年の5セメスターから始まり、セメスターごとに指導法の授業が開講されていた。ところが、3年の5セメスターから開講するのでは遅いという理由で、2012年度からは2年の3セメスターで英語教育への入門として英語教育概論を新設し、2年の4セメスターから英語科指導法Ⅰを開講した。そして、

4年の8セメスターでは英語科指導法（総合）を設けた。英語教職に興味関心の高い学生にとっては早いスタートを切ることができたわけである。また、英語教育概論→英語科指導法Ⅰ→英語科指導法Ⅱ→英語科指導法Ⅲ→英語科指導法Ⅳ→英語科指導法（総合）という一連の連続したカリキュラムを構築することによって、英語教職の専門性の高いカリキュラムを構築することができた。2012年度～2014年度入学生までの3年間にわたってこのカリキュラムが継続された。比較文化学科の英語教職カリキュラムの到達点であったと言える。

## ② 比較文化学科の専門性の高い一貫性のあるカリキュラムの問題点

2年の3セメスターから英語の教職を意識する学生であっても、多様な感受性や興味を有する学生である。4年間英語の教職を第一志望とし、英語科指導法を全て履修するという学生は少ない。教職課程受講条件として6セメスター終了時までに（つまり教育実習に行く前までに）、英語科指導法Ⅰと英語科指導法Ⅱの単位を修得していることが求められている。したがって、英語教職免許状を取得したい学生には指導法ⅠとⅡの履修は必須と言うことである。比較文化学科では、30名を超える学生が英語科指導法Ⅰ、英語科指導法Ⅱを受講しているが、それ以降は受講者がセメスターごとに減少傾向をたどる。比較文化学科という学科名称で、専門性の高い一貫性のあるカリキュラムを提供したとしても、この傾向を変えることは難しいと思われる。英語教育学科では、学科名称から容易に英語教員養成をうかがい知ることができるという点で英語の教職を意識の高い学生を募集しているので比較文化学科と異なる。2015年度の英語教育学科入学生の4年後の成果が問われる。

## ③ 英語教育学科における英語教職カリキュラムの課題と対応

表4が示すように、英語教育学科の2015年度入学生は、留学から戻り、3年の6セメスターから本格的に英語科指導法Ⅰを履修する。これは、比較文化学科の2012年度の入学生から英語科指導法Ⅰのスタートを2年の4セメスターから始めるように早めたことに逆行する。英語教育学科では、このスタート時期の遅れに対して、英語科指導法Ⅰの指導内容などの工夫や、留学前までの期間で学生に英語教育について基礎的な知識や興味を喚起する取り組みを工夫することで対応することを考え、教育実践を始めている。

### ・英語科指導法Ⅰの4単位科目の指導方法の工夫

英語教育学科の英語科指導法Ⅰは4単位科目であり、4単位の良さを活かすための時間割の組み方と指導内容によって教育効果を上げていることを考えている。もし2単位（週1コマ）であれば次の授業までの間隔が空き、学修したことの記憶が途切れてしまうこともあるが、4単位の場合、特に週2回授業を実施する場合には、2単位の場合より記憶の保持という点で勝っている。

### 〈時間割のプラン〉

**プラン1** 同一日に100分授業を2回実施する場合。

毎週水曜日、1・2限は講義。3・4限は、図書館を活用した自主的な学修時間で、1・2限の講義課題をもとにプレゼンテーションをグループまたは個人で準備・練習する。5・6限は、

グループまたは個人によるプレゼンテーション。

**プラン2** 100分授業を週2回実施する場合。

月曜日は、3・4限が講義。中日（火曜日）は、図書館を活用した自主的な学修時間で、月曜日の3・4限の講義課題をもとにプレゼンテーションをグループまたは個人で準備する。水曜日は、5・6限でグループまたは個人によるプレゼンテーション。

英語科指導法Ⅰの4単位科目で、教育効果を上げるためのクラスサイズ、時間割の組み方、授業での指導内容については今後の検討課題である。

・課題図書で英語教職に興味を高める教育実践

1年生の夏休み、冬休み、春休みで、英語教育概論に関連する書籍を課題図書として課すなどの試みも可能である。夏休みの読み物として課題図書を出し、フィードバックする試みはすでに実践されている。対面授業だけが授業実践ではない。

・「英語教職SIG（Special Interest Group）」を作り、英語の教職に意識の高い学生による自主的な学習集団づくりで教育効果を上げる

比較文化学科では、4年生が毎週1回定期的に英語教育に興味関心のある学生が集まり「教職SIG」を作り、模擬授業の練習を行ってきた経緯がある。教材費などについては文学部コミュ

表4 英語科指導法の履修セメスターの変遷

	入学 年度	2年		3年		4年	
		3セメ	4セメ	5セメ	6セメ	7セメ	8セメ
比較文化学科	2011			英語科指導法Ⅰ（2単位）	英語科指導法Ⅱ（2単位）	英語科指導法Ⅲ（2単位）	英語科指導法Ⅳ（2単位）
	2012	<英語教育概論（2単位）>	英語科指導法Ⅰ（2単位）	英語科指導法Ⅱ（2単位）	英語科指導法Ⅲ（2単位）	英語科指導法Ⅳ（2単位）	英語科指導法（総合）（2単位）
	2013	<英語教育概論（2単位）>	英語科指導法Ⅰ（2単位）	英語科指導法Ⅱ（2単位）	英語科指導法Ⅲ（2単位）	英語科指導法Ⅳ（2単位）	英語科指導法（総合）（2単位）
	2014	<英語教育概論（2単位）>	英語科指導法Ⅰ（2単位）	英語科指導法Ⅱ（2単位）	英語科指導法Ⅲ（2単位）	英語科指導法Ⅳ（2単位）	英語科指導法（総合）（2単位）
英語教育学科	2015		<留学>	<留学>	英語科指導法Ⅰ（4単位）	英語科指導法Ⅱ（2単位）	英語科指導法Ⅲ（2単位）
教職に関する科目・他					教育実習事前指導	教育実習	教職実践演習（2010年度より開講）



ニティのサポート体制が整っている。この発想は英語教育学科の2年生からでも実施可能である。

新学科を立ち上げカリキュラムを構築するとなれば大技が必要であろう。本稿の時間割の工夫、授業の持ち方の工夫は、いわば中技程度の試みであり、課題の出し方、SIGによるグループ活動は小技程度の取り組みであるが、合わせ技を使い、予想される問題点に対応していくのが肝要である。今後、学年を追うごとに英語教育学科のカリキュラムにおいて検討課題が起こることが予想されるが、前向きに対処していきたい。

(日基)

## 3.2 英語教育学科の学生の英語観

3.1では英語教育学科の教職課程カリキュラムについて見てきた。ここからは、英語教育学科の学生がどのような意識・知識を有しているのかに焦点を移す。3.2では学生の英語観に着目していく。

2.1で、現在英語教員の役割は、その国際語という英語の地位のために、単なる言語教員から、他国・他者・他文化に対する理解と共感を育成するグローバル・エデュケーターの一員へと変化しつつあるということを述べた。この役割を果たすためには、当然のことながら、教員自身が民族や文化の多様性、ひいては価値観の多様性に対し深い理解を有している必要がある。

しかしながら、Kubota (2002), Matsuda (2009), Suzuki (2011) らが指摘してきた通り、英語教育を通して学習者たちに提供してきた「世界」は欧米、とりわけ、いわゆる英語圏を中心とした世界であり、その結果、学習者が有している世界観も欧米中心となる傾向がある。彼らの意識の中では、国際語とされる英語を自由に操る英語母語話者が世界で最も重要な人々であり、他はその下位に属する、と言われる。Toh (2012) も、日本の英語教育は英語を多様な文化を知るためのリソースとして扱う視点に欠けていると警鐘を鳴らしている。さらに「欧米(英語圏)」と「日本」という二項対立で英語が長く教授されてきたこと、その結果、欧米・日本以外の他者が存在しない世界観を多くの学習者が有していることも痛烈に批判している。

もし、このような欧米中心主義的な視野を持つ者が教員になり、教壇に立つとどうなるだろうか。彼らと同じように欧米中心の世界観を持つ生徒を再生産していくだけになってしまうことは容易に想像ができる。これからの英語教員養成課程では、このような欧米中心の世界観から脱却し、より広い視野から英語を捉え、民族・文化多様性、多様な価値観に敬意を払いながら、協働していくというコンピテンシーの育成が必要となる。

では、そのコンピテンシーを養うためにはどのような教員養成教育が必要となるのだろうか。それを知るために、まずは本学科の学生が実際にどのように英語を捉えているのかをしっかりと掌握する必要がある。そのために、彼らの英語観を探るためのアンケートを作成・実施した。以下ではそのアンケートの概要と結果を見ていく。

### 3.2.1 「英語観アンケート」の概要と分析方法

実施したアンケートは「日本人大学生の英語観についてのアンケート」と題し、英語に対する考え方を尋ねる18のリッカート尺度形式の質問と、回答者の英語学習・使用経験、年齢や性別などを調査する7の質問から成っている。18のリッカート尺度の質問は、「A. 国際コミュニケーションのための英語」(5問)、「B. 英語の正確性」(4問)、「C. ネイティブ・ノンネイティブ話者の英語」(5問)、「D. 日本の英語教育」(4問)の4つのカテゴリーに分けられる。Aでは「英語で国際コミュニケーションをとるには英語圏の文化を知ることが大切だ」といった国際語としての英語に対する認識を尋ねた。Bでは「私にとって英語の文法を正しく使えることが大切だ」のような英語使用の正確さに対する考え、Cでは「私は英語のノンネイティブスピーカーとも英語でコミュニケーションしたい」のような英語母語話者・非母語話者に対する意識について尋ねた。Dは「日本の英語教育はスピーキングとリスニングにもっと力を入れるべきだ」といった日本の英語教育に対する考えについて尋ねた。

これらの質問は一般的な5段階のリッカート尺度ではなく、1「全くそう思わない」、2「そう思わない」、3「あまりそう思わない」、4「少しそう思う」、5「そう思う」、6「強くそう思う」の6段階尺度を用いた。6段階にした理由は、偶数のスケールを用いることで、1・2・3の回答を「そう思わない」、4・5・6を「そう思う」と二分することができ(Cohen, Manion, & Morrison 2011 参照)、全体の回答の傾向が掌握しやすくなるからである。

本アンケートは1から6のリッカート尺度を用いたものであったため、それぞれの質問に対する回答の平均値、中央値、最頻値を算出し、それらを検証していくことを中心として分析を行った。とりわけ、平均値の高い項目、つまり質問に対し「強くそう思う」と答えた学生が多いもの、その逆に平均値が4を下回った項目、つまり回答が「そう思わない」側に傾いたもの、に着目して分析を進めた。

### 3.2.2 回答者

回答者は英語教育学科に所属している1年生88名で、そのうち66名が教員養成コースに所属している。本稿ではこの66名の回答にのみ絞り、結果を提示していく。66名の男女の内訳は、女43名、男23名で、平均年齢は18.1歳だった。英語学習年数の平均は7.5年で、最長は15年(3名)、最短は2年(2名)だった。また、この66名には日本語を母語としない者(何語が母語であるかについては未回答)が1名含まれている。

アンケートは2015年4月8日に1年次の学科必修科目であるEnglish for Academic Purposes Aの初回の授業(3クラス)で実施した。大学入学直後であったため、学生たちは大学英語教育の影響を全く受けていない状態だったと言える。それ故、これから示すアンケートの結果から、彼らが小学校・中学校・高校の英語教育でどのような英語観を培ってきたのかを如実に見ることができる。

### 3.2.3 アンケート結果と考察

まずは回答の平均値が高かった項目を見ていこう。18あるリッカート尺度形式の質問のうち、平均値が5以上だった質問は9問あった。そのうち、中央値も最頻値も6「強くそう思う」だった質問は5問あり、うち3問はカテゴリー A「国際コミュニケーションのための英語」の質問で、残りはB「英語の正確性」とC「ネイティブ・ノンネイティブ話者の英語」の1問ずつだった。これら5問を平均値が高い順に見ていくと、「A. 私は国際コミュニケーションをとるために英語が必要だ」(平均値5.71),「A. 英語は国際語だ」(5.59),「B. 私は英語をネイティブスピーカーのように発音したい」(同5.59),「C. 英語力を向上させるためにはネイティブスピーカーとコミュニケーションすることが大切だ」(5.36),「A. 英語で国際コミュニケーションをとるためには英語圏の文化を知ることは重要である」(5.35)となる。

次に、平均値が5を超えた残りの4問を確認していくと、「D. 英語教育は国際理解を促進するために重要だ」(5.29),「D. 日本の英語教育はスピーキングとリスニングに力を入れるべきだ」(5.26),「C. 私は英語のネイティブスピーカーだけでなくノンネイティブスピーカーともコミュニケーションしたい」(5.24),「B. 私にとって英語の文法を正しく使えることは重要だ」(5.07)となる。これらの最頻値を見ていくと「D. 日本の英語教育はスピーキングとリスニングに力を入れるべきだ」が5だった以外は、上位5問と同様、6となる。一方、中央値を見ていくと全て5に下がり、上位5問と比べて全体的に確信度が下がることが分かる。

では逆に平均値が低かった質問はどのようなものだったのだろうか。平均値が4を下回った質問、つまり全体の回答が「そう思わない」に傾いたものが18問中3問あった。最も平均値が低かったものは「C. 私はネイティブスピーカーの英語の先生より、日本人の英語の先生が好きだ」(3.15)で、これは全18問中、中央値も最頻値も3となった唯一の質問であった。次に、「D. 今まで受けてきた英語教育に満足している」(3.70),「B. いくら意味が通じてても間違った文法は直されるべきだ」(3.83)と続き、教員に対する好みについて尋ねた質問の平均値が飛び抜けて低いことが分かる。

では、これらの結果から学生の英語観について我々はどうのような理解を引き出せるのだろうか。平均値上位5問から見て分かることは、まず、彼らにとって「英語は国際語であり、それは国際的に活動するためには必須である」という考えは疑いの余地がない、ということだろう。このことは、英語教育が国際理解に重要だと思ふかを尋ねた質問も6番目に高い平均値であったことから見て取れる。学生にとって英語と「国際的であること」は一体であり、切り離せないと言えるだろう。

その一方で、「国際」にはどのような現実が実際には含まれているのか、つまり多様な英語・話者が存在しているという事実、については、十分な理解がなされていないことも見て取れる。ノンネイティブスピーカー(NNS)ともコミュニケーションをとりたいかどうかについての質問は、平均値が5.24と高く、多くの話者と関わり合いたいという意志は見て取れるが、「C. 私はインドやシンガポールで使われているタイプの英語にも興味がある」という質問も見てい

くと、約50%（66名中43名）が4「少しそう思う」または3「あまりそう思わない」と答えおり（平均値4.06）、この質問に対し強い意見を持っていないことが分かる。この結果はインド英語やシンガポール英語に「興味がある・ない」ということではなく、「英語がいわゆる英語圏以外でも使われ、異なった変種が存在し定着している」という事実を知らない、と捉えたほうが妥当だろう。学生にとっては国際語としての英語はNSの英語一種類でしかなく、その英語を習得することが学修の目的となっている。そのため、NSの発音を獲得し、彼らの文化を知り、彼らとコミュニケーションをすることが最重要事項になっているのだろう。そして、この点を考えれば、彼らが日本人教員よりNS教員を好むことは、不思議なことではないのかもしれない。

次に着目したいのは、発音と文法の認識の違いである。NSの発音に対して非常に高い欲求があることは、平均値の高さ（5.59）から見て取れるが、それと比べると、「正しい」とされる文法の習得に対しては平均値が5.07と欲求は低くなる。値は5以上で高い数値と言えるものの、発音からは0.5ポイント以上下がる。これは、発音は「良い」とされるものが学生にとっては明白で分かりやすい一方で、文法の正しさには何らかの迷いや抵抗がある、と考えられよう。この点は、意味が通じて間違った文法は直されるべきか否かを尋ねた質問の回答が「そう思わない」側に傾いたことから推測できる。「学校では文法ばかりやっていたから話せない」という批判は学生からよく聞くものであるが、この結果は、文法の習得にこだわり発話を二の次にする指導は彼らから疑問を持たれている、と解釈することもできる。

さらに、学生の過去の英語教育に対する不満や、学校教育でのスピーキング・リスニング強化への支持を合わせて考えていくと、学習指導要領で示されている「文法はコミュニケーションを支えるもの」という視点は学生には備わっておらず、発音と違い、文法はコミュニケーションの重要な要素であるとは捉えられていないようだ。また、このことは、学校教育では文法学習とスピーキング・リスニング活動がうまく結び付けられていないという実態を示唆していると言えるかもしれない。

### 3.2.4 教職課程プログラムで伸ばすべきコンピテンシー

3.2では英語教育学科教員養成コース1年生の「英語観アンケート」の結果を概観してきた。ここで見てきたことは、学生が英語を通して見てきた世界は、NSを中心とする世界である、ということだろう。学校教育では、英語はNSと彼らの文化を知るための言語として提供され、NSの言語形式の習得が目標とされるなかで、上記のような英語観を形成してきたといえる。英語は多様な話者や価値観を知るための言語だという視点は、現行の学校英語教育にも、教員を目指す彼らにも備わっていないことが分かる。では、本学科の英語教員養成課程に求められるもの何だろうか。まずは、欧米と日本の二項対立で世界を考えるのではなく、より多角的な視点で多様な他者と協働していく姿勢の育成であろう。また、英語という言語に関しては、NSの英語という一つの規範を超え、コミュニケーションという視点から英語を自己の言語と

して活用できる力の養成だろう。これらのコンピテンシー育成については、次節で述べる留学での学びがどう作用していくか、今後注視していく必要があるだろう。

(鈴木)

### 3.3 指導力：指導側から見た教師Can-do調査

#### 3.3.1 調査の概要と目的

本研究では、英語教職課程の学生が修得すべきコンピテンシーを明らかにし、それをCan-doリストの形で具現化することが目標である。そこで、Can-do形式で英語教員に必要な具体的な能力がリスト化されている、2.2.3で紹介した『成長のための省察ツール言語教師のポートフォリオ』の「英語教職課程編」を用いて、現時点で本学の英語教職課程を履修している学生が、英語教員に必要な能力をどの程度有しているかを調査することとし、今後の英語教職課程のプログラム改良に資するものにする。

#### 3.3.2 調査方法

『成長のための省察ツール言語教師のポートフォリオ』の「英語教職課程編」にCan-do形式で記載されている英語教員として必要な能力を、文学部比較文学科4年生で、2015年度の「教職実践演習」の授業を履修している27名を対象に、自己評価させた。これらの学生は全員、中学校または高等学校での教育実習を同年度に終了している。また、自己評価の実施時期は10月末であり、大学教職課程での学習の最終段階に近い時期であると言えることから、現在の教職課程のプログラムを通して在学中に育成できる能力とそうでない能力の選別が可能となる。自己評価の対象となった能力は、「学習指導要領に記述された内容を理解できる。」のようにCan-do形式で記述されている全96項目とした（添付資料参照）。項目の概要は、次の表5の通りである。2.2.3で述べた通り、各項目について、5段階（5－できる、4－まあまあできる、3－どちらともいえない、2－あまりよくできない、1－できない）で自己評価させた。

表5 自己評価の観点と項目数

I 教育環境	14項目
II 教授法	31項目
III 教授資料の入手先	7項目
IV 授業計画	17項目
V 授業実践	15項目
VI 自立学習	5項目
VII 評価	7項目



### 3.3.3 調査結果および考察

学生27名による自己評価の回答結果は、項目ごとに「平均値」「標準偏差」「最大値」「最小値」を算出し、平均値の大きい順に項目順位を付与した(全ての結果については、添付資料を参照)。以下、いくつかの観点ごとに抜粋した結果を紹介するとともに、考察を行う。

#### ① 平均値の上位8項目

27名の学生の自己評価の平均値上位8項目を抜粋したものが表6である。これらの項目は学生にとって難易度が低い項目、つまり、大学教職課程の中で獲得しやすい能力と言える。最上位の「フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる」は、英語力とはおそらくは関連しない項目であり、その内容から判断しても、比較的容易に身につけることができる能力であることは明白である。また、「個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる」や「学習目標に沿った授業形式（対面式、個別、ペア、グループなど）を選び、指導計画を立案できる」は、活動の「形態」や「形式」に関するものであり、これも英語力や英語の活動の内容自体には直接は関わらないものであると言える。さらに、「他の実習生や指導教諭からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に反映できる」という項目は、身につけるべき能力として、他の記述文と並んで、1つの項目として設定されているが、これは「能力」というよりも、教育実習生としての「態度」とも捉えることができるため、上記の項目同様に、英語力などのその他の能力とは関連しないと考えられる項目である。このように、上位項目には、当然のことながら、全体的な英語力および指導力が向上しないと身につけることが難しい項目ではないと思われる項目が並んでいると言える。

#### ② 平均値の下位10項目

表7は自己評価の平均値の下位10項目である。特徴として、最下位の2つの項目は「語彙」に関するものであったことが挙げられる。順位1番の項目は、単に語彙力があるかどうかを問

表6 平均値の上位8項目

順位	平均値	能力記述文
1	4.2	フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。
2	4.1	他の実習生や指導教諭からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に反映できる。
3	4.1	英語を学習することの意義を理解できる。
3	4.1	個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。
5	4.0	授業開始時に、学習者をきちんと席に着かせて、授業に注意を向かせるよう指導できる。
6	3.9	学習者の知的関心を考慮できる。
7	3.9	授業や学習に関連した情報を収集できる。
7	3.9	学習目標に沿った授業形式（対面式、個別、ペア、グループなど）を選び、指導計画を立案できる。

\* 平均値が同一で順位が異なる項目は、小数点第2位以下で差がある（以下、同じ）

うているものではなく、使用頻度や想定される技能などを問うていることから、指導経験が豊富な教師でなければ、その判断ができないような内容であると言えるため、学生の自己評価は低くなっている。また、その他の項目として、「評価」「誤り分析」「フィードバック」など、評価に関わる項目は自己評価が低い。そして、「発信語彙」「話したり書いたり」「ライティング」といったキーワードから判断できるように、スピーキングおよびライティングに関わる項目は能力の養成が、他と比べて、うまくできていないと言える。

表7 平均値の下位10項目

順位	平均値	能力記述文
1	2.9	使用頻度の高い語彙・低い語彙、あるいは受容語彙・発信語彙のいずれかであるかを判断し、それらを指導できる。
2	2.9	ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本2000語を理解し、それらを使ってさまざまな活動を設定できる。
3	3.0	授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験などの評価方法を設定できる。
3	3.0	話したり書いたりする能力を適切に評価できる。
5	3.0	学習者の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。
6	3.1	学習者が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を設定できる。
7	3.1	リスニング・ストラテジー（要旨や特定の情報をつかむなど）の練習と向上のために、様々な学習活動を立案し設定できる。
7	3.1	予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。

### ③ 標準偏差の上位13項目

表8は、標準偏差が大きい13項目に関するものである。これは、学生個人によって差が大きい項目、つまり、身につけやすい能力かどうかは学生個人によって異なる項目である。「日本の文化と英語圏を中心とした文化を比べ、その相違への学習者の気づきを評価できる」や「英語学習をとおして、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を引き起こすような活動を設定できる」に見られるように、文化に関する項目は、個人によって差がつきやすいと言える。また、この文化に関する後者の項目で「関心を引き起こす」とあるが、同様に、「学習者が教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる」や「学習者が教材に関心が向くよう、読む前の活動を設定できる」にも「関心が向くよう」という内容があるように、生徒の関心を高めることは、得意な学生もいれば苦手な学生もいるということが分かる。ただし、表6や次の表8で見られるように、「興味関心を高める」ことについては、全体的に平均値が高いことから、得意な学生は非常に得意であり、その他の学生はそうした得意な学生と比べれば自己評価が低いという程度のものである。さらに、「学習者がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くための支援ができる」や「学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための

支援ができる」で見られるように、1文ではなく、ある程度まとまった内容のライティングの指導を行うことは、学生によって、得意不得意が分かれる内容であることも分かる。

表8 標準偏差の上位13項目

標準偏差	能力記述文
1.1	日本の文化と英語圏を中心とした文化を比べ、その相違への学習者の気づきを評価できる。
1.0	英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に使用できる。
1.0	学習者がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くための支援ができる。
1.0	学習者からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。
1.0	学習者に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。
1.0	授業や学習に関連した情報を収集できる。
1.0	学習者が教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる。
1.0	英語学習をととして、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。
1.0	学習者の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。
1.0	学習者が教材に関心が向くよう、読む前の活動を設定できる。
1.0	指導教員やALTとのチームティーチングの授業計画を立案できる。
1.0	予期できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。
1.0	学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。

④ 最小値が「3」の14項目（「2－あまりよくできない」「1－できない」がなかった項目）

表9は、最小値が3、つまり、「（あまりよく）できない」と判断した学生が1名もいなかった項目である。当然ながら、表6で見た平均値の上位8項目と重なる項目が並んでいるが、新たに加わった興味深い項目としては「文章に応じて、音読、黙読、グループリーディングなど適切な読み方を導入できる」である。表7で見た平均値の下位の項目では、発信技能の指導が苦手であることが分かったが、受信技能のリーディング指導は比較的得意と判断されている。

表9 最小値が3の14項目

順位	平均値	標準偏差	能力記述文
1	4.2	0.7	フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。
2	4.1	0.7	他の実習生や指導教諭からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に反映できる。
3	4.1	0.8	個人学習、ペアワーク、グループワーク、クラス全体などの活動形態を提供できる。
5	4.0	0.7	授業開始時に、学習者をきちんと席に着かせて、授業に注意を向かせるよう指導できる。
6	3.9	0.7	学習者の知的関心を考慮できる。
9	3.9	0.7	学習者のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。
9	3.9	0.6	学習者の達成感を考慮できる。
14	3.8	0.7	文章に応じて、音読、黙読、グループリーディングなど適切な読み方を導入できる。
15	3.8	0.6	授業内容を、学習者の持っている知識や身近な出来事や文化などに関連づけて指導できる。
24	3.7	0.7	学習者の意欲を高める目標を設定できる。
28	3.7	0.7	言語や文化の関わりを理解できるような活動を立案できる。
28	3.7	0.6	学習者の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。
28	3.7	0.6	学習者の関心を引きつける方法で授業を開始できる。
45	3.6	0.6	学習者に学習の振り返りを促す目標を設定できる。

### 3.3.4 教職課程プログラムへの示唆

上記の①～④（表6～表9）で見た学生の自己評価から、大学における教職課程の学生の教師としての能力を向上させるために必要だと思われる点を以下に述べる。

まずは、話す・書くという発信技能の指導力の強化が挙げられる。これは、学生自身が学習者として、これまで有効な指導を受けたり、効果的な学習方法を見出したりした経験が少ないことに原因があると思われる。話すことおよび書くことは日本の中高生に今後ますます求められる能力になると予測されることから、教職課程の学生には、自らの発信技能の向上を行いながら、その指導方法について同時に学んでいく体制が必要になるだろう。特に、ライティングについては、まとまりのある文章を書くための手法を複数学び、生徒の実態に合わせた指導方法を選択できるように、その指導力を育成していくことが求められる。また、語彙については、教える立場になると、単に何語知っているかということだけではなく、その使用頻度などを考慮した上で、学年や生徒の実態に合わせて、単語の指導方法を確立していく必要がある。最近ではコーパス分析に基づいた辞書や単語帳が数多く出版されていることから、使用頻度や使用

場面など、新たな種類の語彙情報を知識として身につけて、中高生の指導に当たっていくことが必要となる。

次に、上記の発信技能を中心として、生徒の能力や実施した活動の評価に関する能力が低いことが挙げられる。教育実習では、小テストを作成する機会は多少はあっても、定期考査を作ったり、成績を付けたりすることはほとんどないことから、評価に関わる能力が低いことはやむを得ないと言える。しかしながら、大学を卒業してすぐに英語教員として働く場合、数か月後に1学期の中間考査が控えている。このことから、評価に関する能力の向上については、教育実習が終わり、さらに教員採用試験が終了した4年次の秋の時期に集中して取り組んでいくことが必要である。

このように、今回の教職課程の学生の自己評価結果から、大学での英語教員養成のための教職プログラムを構築する際に考慮すべきいくつかの点が明らかになった。今回の対象者は4年生の秋の時点の学生であったことから、今後は、英語科指導法Ⅰの履修後（本学文学部英語教育学科であれば、3年次終了時点）や、卒業して教員として勤務した1年後など、いくつかの時期に同様の自己評価調査を行うことで、大学での英語教員養成の課程から卒業後の教員研修も含めて、どの時点でどの能力を伸ばしていくが必要になるかを、より体系的に明らかにしていくことを試みていきたい。

（工藤）

## 4 英語教員養成における海外留学の意義と効果

ここまで、急速に進むグローバル化の中で日本の英語教員養成にはどのような課題があるのか、英語教員にはどのような資質が求められているのか、また学生は英語および英語教育についてどのように認知しているのかを概観してきた。本節では、そうしたこれまでの議論を踏まえて、英語教育学科が必修としている2セメスター間の海外留学が英語教員養成を行う上でどのような意義・効果を持つのかを論じる。

### 4.1 英語運用能力

グローバル化が進む中、政府および関係諸機関からは「グローバル人材」の育成を念頭に置きながら教育に対して様々な提言・施策が打ち出されている（教育再生実行会議2013、文部科学省2013など）。そうした文脈の中で、海外留学と英語運用能力向上は、必ずしもその因果関係が明確に示されないものの、併記されることが多い二項目である。これには、海外留学の前提条件として必要とされる英語運用能力といった側面とともに、逆に海外留学を通して習得されることが期待される高度な英語運用能力といった側面もあると考えられる。いずれにしても、海外留学が英語運用能力の向上に肯定的に働くという認識は一般的にも広く持たれており、



研究も全体的にそれを裏付けている (Freed 1995 など)。つまり、海外留学は英語運用能力を向上させる上で有効な手段と言える。

これは、英語教員養成の点から重要な意味を持っている。第1節および2.2.1で見たように、現在、中学校・高等学校の英語教員に求められている英語運用能力の目安は「英検準1級、TOEFL iBT 80点以上、TOEIC 730点以上」である。それに対して、少なくとも実際に英語教員が所持しているスコアという点からは、この基準を満たす英語教員の割合は政府の目標値に及ばない状況にある。そうした状況を英語運用能力不足の反映として理解するならば、英語教員の高度な英語運用能力の養成は非常に重要であるということになる。それだけに、英語教員になる前の時点で、海外留学を効果的に活用して高度な英語運用能力を養成して上記の基準を超えられるようであれば、理想的であると言える。

一点注意が必要なのは、海外留学と英語運用能力の関係を考えるときに、「英語運用能力」を一括りにはできないことである。Regan (1995) によると、フランスへの海外留学の事例を調べたところ、留学生のフランス語について、文法面では向上が見られなかったとのことである。その後の研究でも同様の傾向が見られるとされている (Freed 2008)。したがって、海外留学での英語運用能力の向上を考えるときは、英語運用能力のこういった側面に効果があり、こういった側面に効果が限定的なのかを認識した上で海外留学前後のカリキュラムを構成して、必要な言語運用能力が海外留学前、海外留学中、海外留学後の流れの中で総合的に習得できるようにする必要がある。英語教育学科のカリキュラムは、こうした点も視野に入れ、海外留学を含めた4年間の学びが一つの流れの中で行われるように配慮されている。

## 4.2 国際共通語としての英語に対する認識とその実践

2.1で見たように、現在、英語は「外国語」から「国際共通語」へとその役割が変化している。これは、従来のいわゆるネイティブスピーカー (NS) の英語をモデルとした英語の認識だけでは、今の英語を十分に捉えることができないことを示している。また、これは認識だけの問題ではない。Graddol (1997) によると英語話者の約8割は英語のノンネイティブスピーカー (NNS) である。そうであれば、NSモデルの英語だけでは実用的にも支障が出かねない状況にあると言える。そのため、国際共通語としての英語に対する認識を高めることと、それを実際に使用できることが重要となってくる。

海外留学は、国際共通語としての英語との関連でも非常に有意義である。例えば、英国に留学する場合を考える。英国は、歴史的にも英語発祥の地であるだけに、NSモデルの英語の中心地の一つと言える。しかしながら、英国に留学することは、英国英語というNSモデルの英語にのみ触れることを意味してはいない。現在、英国の多くの大学では国際化が進んでおり、世界中から多くの留学生が集まって学んでいる。この状況は、学部レベルの通常のコンテンツ授業でも見られるが、英語運用能力の向上を目指す英語研修プログラムとなると、その傾向は

一層強まる。このことは、海外留学において、様々なNNSモデルの英語（変種）と接する機会が豊富であることを意味している。そうした環境の中で、NSモデルの英語を中心に学びながらも、NNSモデルの英語でのやり取りを授業内外問わずに行う環境を提供する海外留学は、国際共通語としての英語を実践しながら、それに対する認識を高めることに繋がる。これは、3.2.4で見た学生の限定的な英語観を考えると、教員養成において意義深いものであると言える。

ここで一つ注目すべきは、海外留学が国際共通語としての英語のリテラシーを高めるだけでなく、コンピテンシーを高めることに直結している点である。第1節でも見たように、現在ではリテラシーからコンピテンシーへの流れがある。つまり、知っているだけではなく、実際に使って実践できるかということが重視される。海外留学では、そうした機会がふんだんに得られるのである。また、英語教育学科のカリキュラムでは、海外留学終了後の特別学期において、English in Global Contextsという科目を用意している（3.1.1の表2を参照）。この授業では、留学中に自らの経験として接して使用した国際共通語としての英語について、実際の経験・データを参照しながら学問的な立場からしっかりと整理して理解を深めることを目指している。これにより、国際共通語としての英語に対する認識とそのコンピテンシーは総合的に高められるものと考えられる。

#### 4.3 グローバル・エデュケーターとしての英語教員

2.1で見たように、現在、英語教員は英語を教えることに留まらず、グローバル・エデュケーターとして地球市民教育の一端を担うようになってきている。これは、従来の英語教員からの大きな変化であり、それだけにその英語教員養成への影響は大きい。それでは、グローバル・エデュケーターとしての英語教員に何が求められているのかというと、大きく言えば「世界に関する知識と意識」ということになる。

3.1にもあるように、英語・英語教育以外の学問領域に関する幅広い、また深い知識は、英語教育における題材の選定や提示方法などにおいて有用である。特に中学校では検定教科書を用いた授業が中心となっているだけに、大枠としての題材はすでに選定されている状況にはある。しかしながら、その切り取り方や提示の仕方、また周辺にある他の事象との関連づけ、さらには副教材の選択など、英語教員個人の力量が大きな違いをもたらす部分が少なくないのも事実である。それだけに、英語教員養成では英語教育という専門分野に留まることなく、幅広い知識を持つことが求められる。

それでは、そうした幅広い知識の獲得と海外留学はどのように関係するのだろうか。多くの学生は「幅広い知識が必要だ」と言われれば異論のないものと思われるが、その一方で、それでは実際にそのための時間を割いているかという点に非常に個人差は大きい。必要であることが分かることと、実際に知識獲得のために時間を割いて知識を獲得することとは、必ずしも同じではない。そこで重要となるのが、国内外の様々な事柄に意識を向けられるか、関心を持てる

か、他人事から自分の問題として考えられるかといったことである。

上でも述べたが、海外留学では、仮に英国に留学したとしても、留学生の多く集まる大学では様々な国からの留学生と机を並べて学ぶこととなる。また、授業外でも留学生と様々な形での交流がある。その中で、日本にいたときはあまり接したことなかった文化圏や地域、場合によってはそれまで聞いたことがなかったような国からの留学生とも接し、その国や文化や多様な考え方について知る機会が得られる。こうした経験を通して、世界各地で起こっている様々な事象が「どこかの国で起こっていること」から「私の友人の〇〇の国で起こっていること」に変わり、意識・関心が向くようになることが考えられる。また、そうした留学生とのやり取りの中では、多くの場合、自国・自文化に関する質問を受けることになるが、自国・自文化に関する知識不足を痛感し、調べなければ十分に答えられないことも少なくない。そのため、海外にいながらも自国・自文化に関する学びが求められることもある。このように海外留学は、「幅広い知識が必要だ」という抽象的かつ一般的な命題を具体化し、自分に引き寄せるための機会を多く提供するのである。実際に、英語運用能力の向上を目的に海外留学した学生でも、何が印象に残ったかを聞くと真っ先にこうした友人をもとにした文化的・社会的な経験・知識について回答がある場合は珍しくない。それだけ海外留学で得られた個人的な経験・知識は人々の意識や関心に強く働きかけるのである。こうして高められた意識・関心は、国内外の幅広い知識を実際に獲得する上で効果的に働くものと考えられる。

#### 4.4 英語指導法

海外留学を通して英語指導法について知識を得るためには、留学先で具体的に英語教育に関するコンテンツ系の授業を受講するのが最も直接的な形である。留学先を選べば、そうした科目を提供している大学もあるため、可能性の一つということになる。その一方で、そのために要求される英語運用能力は比較的高いことなどもあり、基準以上の英語運用能力がなければ、これは選択肢に入ってこない。

それに対して、特に英語研修を目的とした海外留学では、別の形で英語指導法に関する学びを得ることができる。それは、留学生が自分で受ける英語の授業そのものから得られる学びである。教育では、一般的に「自分が教わったようにしか教えられない」と言われることがある。近年関心を集めている「英語で教える英語の授業」というのも、「文法訳読法で教わった人は文法訳読法でしか教えられない」という連鎖を断ち切るための一方策であると見ることもできる。そうだとすれば、日本語を如何様な形で介さない形で展開される英語の授業を経験することは、仮に「自分が教わったようにしか教えられない」としても、その幅を広げる上で有用であると考えられる。何よりも、能動的に授業担当教員の教え方を観察・記録し、積極的に教え方を学ぶように準備しておけば、その効果はさらに高めることができるはずである。

英語教育学科の海外留学では、全員が少なくとも前半は英語研修を受けることとなっている。

したがって、全員にこうした学びの機会があることになる。英語研修は、第一義的には英語運用能力向上のためのものであるが、事前指導を十分に行うことで、英語指導法に関する学びを得るための重要な機会としても活用することができると考えられる。

#### 4.5 事前指導・準備の重要性

ここまで、英語教員養成における海外留学の効果について論じてきたが、本節の最後に重要な前提として述べておく必要があるのは、上記のような効果は「海外留学に行けば何とかなる」「海外留学に行けば自動的に得られる」というものではない点である。海外留学は、上で述べたように多様かつ貴重な学びが得られる機会ではあるが、その一方で「行けば何とかなる」という幻想がつきまとう存在であることも事実である。しかしながら、そうした幻想を持って海外留学に臨めば、その効果は限定的なものに留まる恐れがある。具体的な目標を立て、そのための準備を綿密にし、留学前に伸ばせる力は伸ばしておき、学びに対する姿勢も整えた上で臨んでこそ、初めて十分な効果を発揮するのである。英語教員養成の文脈で言えば、上で述べた点を考慮しながら、英語教員養成を特に意識した事前指導・準備を十分に行うことで、海外留学において最大限の効果を得ることができるものと考えられる。

こうした理念のもと、英語教育学科では海外留学のための事前指導・準備を体系的に組み込んでいる。また、それに加え、海外留学後にも事後指導・振り返りのための特別学期を設けることで、一つの学びの流れを持った統合的なカリキュラムを採用している（3.1参照）。こうしたカリキュラム・デザインが海外留学と相互作用し、実際にどのような成果を生み出すかは、今後の研究において追跡したい。

（松本）

### 5 次年度研究の展開

本稿では、英語教員養成課程の学生が修得すべきコンピテンシーを明らかにする目的の共同研究の初年次報告として、文学部英語教育学科の2学期間の海外留学プログラムを含む教員養成カリキュラムの特徴と学生の実態を論じてきた。この研究から、英語や教育を取り巻く環境の変化により、これからの英語教員養成は高い英語力の育成だけでなく、より広く柔軟な言語観の養成や、話す・書くといった発信技能の指導力・学習者の評価を行うための能力の向上が必要なことが分かった。これらに対し、2学期間の海外留学と、留学後に設置されている英語科指導法などの4単位科目・それらとコンテンツ科目の連携がどのような効果を発揮していくかは、今後の研究課題である。

次年度は、まず今年度からの課題である英語教員に必要なコンピテンシーの洗い出しを引き続き行う。本稿では議論できなかった学生の英語力そのもの、とりわけ語彙や文法に関する能

力に着目し、どのような向上が特に必要か調査を進めていく。また、学生の留学先で現地調査を行い、彼らがどのような学びを行っているのか、それが英語力や言語観などにどう作用していくのかを探る。加えて、どのような能力育成を大学教員養成課程に期待するのかを、現職の英語教員にヒアリング調査を行い、教員コンピテンシーの精査を図る。これらの調査を行い十分な資料を収集した上で、Can-do リストの作成に取り組むことになる。

(鈴木)

本研究は玉川大学高橋貞雄名誉教授に月一回の研究会にご参加いただき、指導していただいた。

## 注

- 1) ピンクレイ他（三宅（監訳）2014: 22-3）によると、21世紀型スキルは10スキル4カテゴリーに分類できるという。それは、「思考の方法」1. 創造性とイノベーション、2. 批判的思考、問題解決、意思決定、3. 学び方の学習、メタ認知、「働く方法」4. コミュニケーション、5. コラボレーション、「働くためのツール」6. 情報リテラシー、7. ICTリテラシー、「世界の中で生きる」8. 地域とグローバルの良い市民であること（シチズンシップ）、9. 人生とキャリア発達、10. 個人の責任と社会的責任（異文化理解と異文化適応能力を含む）、である。

## 参考文献

- 石井英真『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影—』日本標準、2015
- 外国語能力の向上に関する検討会「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実に通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」([http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/fieldfile/2011/07/13/1308401\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/fieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf)) 2011（最終アクセス日2015年12月30日）
- 教育再生実行会議「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」([https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai3\\_1.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai3_1.pdf)) 2013（最終アクセス日2016年1月8日）
- JACET教育問題研究会（編）『成長のための省察ツール言語教師のポートフォリオ【英語教師教育全編】』2014
- 松尾知明『21世紀型スキルとは何か-コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較』明石書店、2015
- 益川弘如・望月俊男「本書を読む前に（編訳者からのメッセージ）」『21世紀型スキル—学びと評価の新たなかたち』グリフィン P・マクゴー B・ケア E（編）三宅なほみ（監訳）益川弘如・望月俊男（編訳）北大路書房、2014、v-x
- 文部科学省「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」2002
- 文部科学省「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」2003
- 文部科学省「中学校学習指導要領解説外国語編 平成20年9月」東京：開隆堂、2008
- 文部科学省「第2期教育振興基本計画」([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/keikaku/detail/\\_icsFiles/fieldfile/2013/06/14/1336379\\_02\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/_icsFiles/fieldfile/2013/06/14/1336379_02_1.pdf)) 2013（最終アクセス日2015年12月30日）
- 文部科学省「平成26年度 公立中学校・中等教育学校（前期課程）における英語教育実施状況調査」2014



- 文部科学省「平成26年度 公立高等学校・中等教育学校（後期課程）における英語教育実施状況調査」2014
- 文部科学省「初等中等教育の英語教育の推進に係る取り組み」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/11/09/1363330\\_5\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/11/09/1363330_5_1.pdf)) 2015（最終アクセス日2016年1月26日）
- 日基滋之・松本博文・高橋貞雄・鈴木彩子・小田真幸・榎本正嗣・丹治めぐみ「大学入学前の文法の定着度に関する研究—A Study of Pre-College English Grammar Acquisition—」『論叢』玉川大学, 2013, 31-58
- ピンクレー M・アースタッド O・ハーマン J・ライゼン S・リプリー M・ミラーリッチ M・ランブル M「21世紀型スキルを定義する」『21世紀型スキル—学びと評価の新たなかたち』グリフィン P・マクゴー B・ケア E（編）三宅なほみ（監訳）益川弘如・望月俊男（編訳）北大路書房, 2014, 21-76
- 〈英語文献〉
- Blair, A. 2015. 'Evolving a post-native, multilingual model for ELF-aware teacher education' in Y. Bayyurt, & S. Akcan, (eds.) *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*. Berlin: De Gruyter. 89-101.
- Cogo, A. & Dewey, M. 2012. *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation*. London: Continuum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. 2011. *Research Methods in Education* (7<sup>th</sup> edn.). London: Routledge.
- Crystal, D. 1997. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, M. 2012. 'Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF' *Journal of English as a Lingua Franca* 1/1: 141-170.
- Freed, B. F. (ed.) 1995. *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Freed, B. F. 2008. 'Second language learning in a study abroad context' in N. Van Deusen-Scholl & N. H. Hornberger (eds.) *Second and Foreign Language Education*. NY: Springer Science + Business Media LLC. 113-125.
- Gimenez, T & Sheehan, S. 2008. *Global Citizenship in the English Language Classroom*. London: British Council.
- Graddol, D. 1997. *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.
- Graddol, D. 2006. *English Next*. London: British Council.
- Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kubota, R. 2002. 'Impact of globalization on language teaching in Japan' in D. Block, & D. Cameron, (eds.), *Globalization and language teaching*. London: Routledge. 13-28.
- Matsuda, A. 2009. 'Desirable but not necessary?: The place of World Englishes and English as an international language in English teacher preparation program in Japan' in F. Sharifian, (ed.) *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Bristol: Multilingual Matters. 169-189.
- Mauranen, A. 2012. *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. 2002. *Teaching English as an International Language: An Introduction to the Role of English as*

- an International Language and Its Implications for Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- North, B. 2009. *A profiling grid for language teachers* presentation to the International Meeting on Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching, Siena, 9–10 February 2009
- Osler, A. & Starky, H. 2005. *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*. London: Trentham Books.
- Pennycook, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Routledge.
- Regan, V. 1995. 'The acquisition of sociolinguistic native speech norms: effects of a year abroad on second language learners of French' in B. F. Freed (ed.) 245–267.
- Schattle, H. 2009. 'Global Citizenship in Theory and Practice' in R. Lewin, (ed.) *The Handbook of Practice and Research in Study Abroad: Higher Education and the Quest for Global Citizenship*, New York: Routledge. 3–20.
- Seidlhofer, B. 2009. *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sifakis, N. 2014. 'ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education' *Journal of English as a Lingua Franca* 3/2: 317–335.
- Suzuki, A. 2011. Introducing Diversity into ELT: Students teachers' responses. *ELT Journal*, 65/2: 145–153.
- Toh, G. 2012. Having English as a resource for multicultural understanding: exploring possibilities in Japanese ELT. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(3): 301–11.
- UNESCO (国際連合教育科学文化機関). 2014. *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21<sup>st</sup> century*. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729E.pdf>) (最終アクセス日2015年12月30日)

## 添付資料

### 自己評価記述文97項目および集計結果

#### I 教育環境

			項目 順位	平均 値	標準 偏差	最大 値	最小 値
A. 教育課程	1	学習指導要領に記述された内容を理解できる。	36	3.6	0.7	5	2
B. 目標とニーズ	1	英語を学習することの意義を理解できる。	3	4.1	0.8	5	2
	2	学習指導要領と学習者のニーズに基づいて到達目標を考慮できる。	16	3.8	0.7	5	2
	3	学習者が英語を学習する動機を考慮できる。	9	3.9	0.8	5	2
	4	学習者の知的関心を考慮できる。	6	3.9	0.7	5	3
	5	学習者の達成感を考慮できる。	9	3.9	0.6	5	3
C. 言語教師の役割	1	学習者と保護者に対して英語学習の意義や利点を説明できる。	41	3.6	0.7	5	2
	2	学習者の母語の知識に配慮し、英語を指導する際にそれを活用できる。	36	3.6	0.7	5	2
	3	理論を理解して、自分の授業を批判的に評価できる。	19	3.7	0.8	5	2

C. 言語教師の役割	4	学習者からのフィードバックや学習の成果に基づいて、自分の授業を批判的に評価し、状況に合わせて変えることができる。	19	3.7	1.0	5	1
	5	他の実習生や指導教諭からのフィードバックを受け入れ、自分の授業に反映できる。	2	4.1	0.7	5	3
	6	他の実習生の授業を観察し、建設的にフィードバックできる。	9	3.9	0.8	5	2
	7	計画・実行・反省の手順で、学習者や授業に関する課題を認識できる。	24	3.7	0.8	5	2
	8	授業や学習に関連した情報を収集できる。	7	3.9	1.0	5	1
D. 組織の設備と制約	1	実習校における設備や教育機器を、授業などで状況に応じて活用できる。	16	3.8	0.9	5	2

## II 教授法

			項目 順位	平均 値	標準 偏差	最大 値	最小 値
A. スピーキング活動	1	学習者をスピーキング活動に積極的に参加させるために、協力的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定できる。	28	3.7	0.8	5	2
	2	自分の意見、身の回りのことおよび自国の文化などについて伝える力を育成するための活動を設定できる。	28	3.7	0.7	5	2
	3	発表や討論などができる力を育成するための活動を設定できる。	36	3.6	0.7	5	2
	4	つなぎ言葉、あいづちなどを効果的に使って、相手とインタラクションができる力を育成するための活動を設定できる。	54	3.4	0.9	5	2
	5	強勢、リズム、イントネーションなどを身につけさせるような様々な活動を設定できる。	54	3.4	0.8	5	2
	6	語彙や文法知識などを用いて正確に話す力を育成するための音声指導ができる。	74	3.3	0.9	5	2
B. ライティング活動	1	学習者がライティングの課題のために情報を収集し共有することを支援できる。	40	3.6	0.8	5	2
	2	学習者が持っているライティング能力を伸ばすために、言語の使用場面と言語の働きに応じた指導ができる。	68	3.3	0.8	5	2
	3	学習者がEメールなどのやり取りを行うのを支援する活動を設定できる。	65	3.3	0.8	5	2
	4	学習者がマインドマップやアウトラインを用いて文章を書くための支援ができる。	84	3.1	1.0	5	1
	5	学習者がまとまりのあるパラグラフやエッセイを書くための支援ができる。	68	3.3	1.0	5	1

B. ライティング活動	6	学習者が学習した綴り、語彙や文法などの定着に役立つライティング活動を設定できる。	88	3.1	0.9	5	2
C. リスニング活動	1	学習者のニーズ、興味・関心、到達度に適した教材を選択できる。	24	3.7	0.9	5	2
	2	学習者が教材に関心が向くよう、聞く前の活動を計画できる。	58	3.4	1.0	5	1
	3	学習者がリスニングをする際に、教材のトピックについてもっている関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。	49	3.5	0.6	4	2
	4	リスニング・ストラテジー（要旨や特定の情報をつかむなど）の練習と向上のために、様々な学習活動を立案し設定できる。	88	3.1	0.6	4	2
	5	学習者に英語の話し言葉の特徴に気づかせるような活動を立案し設定できる。	85	3.1	0.8	5	2
D. リーディング活動	1	学習者のニーズ、興味・関心、到達度に適した教材を選択できる。	19	3.7	0.7	5	2
	2	学習者が教材に関心が向くよう、読む前の活動を設定できる。	54	3.4	1.0	5	2
	3	学習者が文章を読む際に、教材のトピックについて持っている関連知識を使うよう指導できる。	41	3.6	0.7	5	2
	4	文章に応じて、音読、黙読、グループリーディングなど適切な読み方を導入できる。	14	3.8	0.7	5	3
	5	読む目的（スキミング、スキニングなど）に合わせ、リーディング・ストラテジーの練習と向上のために様々な活動を展開できる。	78	3.2	0.7	5	2
	6	学習者に難語や新語に対処する様々なストラテジーを身につけさせるよう支援できる。	78	3.2	0.8	5	1
	7	リーディングとその他のスキルを関連づけるような様々な読んだ後の活動を選択できる。	59	3.4	0.9	5	1
E. 文法	1	学習者に適切な文法書や辞書を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、またそれらを学習者が使えるように指導できる。	82	3.2	0.9	5	2
	2	文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて指導できる。	59	3.4	0.9	5	2
F. 語彙	1	文脈の中で語彙を学習させ、定着させるための活動を設定できる。	28	3.7	0.9	5	2
	2	ロングマンの辞書の語彙定義に使われる基本2000語を理解し、それらを使ってさまざまな活動を設定できる。	95	2.9	0.8	5	1
	3	使用頻度の高い語彙・低い語彙、あるいは受容語彙・発信語彙のいずれかであるかを判断し、それらを指導できる。	96	2.9	0.9	5	1

G. 文化	1	英語学習をととして、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。	19	3.7	1.0	5	1
-------	---	--	----	-----	-----	---	---

## Ⅲ 教授資料の入手先

			項目 順位	平均 値	標準 偏差	最大 値	最小 値
1	学習者の年齢、興味・関心、英語力に適した教科書や教材を選択できる。		35	3.7	0.8	5	2
2	学習者の英語力に適した文章や言語活動を教科書から選択できる。		48	3.5	0.7	5	2
3	教科書以外の素材（文学作品、新聞、ウェブサイトなど）から、学習者のニーズに応じたリスニングとリーディングの教材を選択できる。		73	3.3	0.9	5	1
4	教科書付属の教師用指導書や補助教材にあるアイデア、指導案、教材を利用できる。		23	3.7	0.9	5	2
5	学習者に適切な教材や活動を考案できる。		44	3.6	0.9	5	2
6	情報検索のためにネットを使えるように学習者を指導できる。		18	3.8	0.7	5	2
7	学習者に役に立つ辞書や参考書を推薦できる。		81	3.2	1.0	5	1

## Ⅳ 授業計画

			項目 順位	平均 値	標準 偏差	最大 値	最小 値
A. 学習目標の設定	1	学習者のニーズと興味・関心を考慮し、学習指導要領の内容に沿った学習目標を設定できる。	67	3.3	0.7	5	2
	2	年間の指導計画に即して、授業ごとの学習目標を設定できる。	59	3.4	0.7	5	2
	3	学習者の意欲を高める目標を設定できる。	24	3.7	0.7	5	3
	4	学習者の能力やニーズに配慮した目標を設定できる。	28	3.7	0.6	5	3
	5	学習者に学習の振り返りを促す目標を設定できる。	45	3.6	0.6	5	3
B. 授業内容	1	「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4技能が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。	74	3.3	0.7	5	2
	2	言語や文化の関わりを理解できるような活動を立案できる。	28	3.7	0.7	5	3
	3	文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。	49	3.5	0.7	5	2



B. 授業内容	4	目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。	59	3.4	0.9	5	2
	5	学習者がこれまでに学習した知識を活用した活動が設定できる。	47	3.5	0.8	5	2
	6	学習者のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。	9	3.9	0.7	5	3
	7	学習者の学習スタイルに応じた活動を設定できる。	49	3.5	0.6	5	2
	8	学習者の反応や意見を、授業計画に反映できる。	24	3.7	0.7	5	2
C. 授業展開	1	学習目標に沿った授業形式（対面式、個別、ペア、グループなど）を選び、指導計画を立案できる。	7	3.9	0.8	5	2
	2	学習者の発表や学習者同士のやりとりを促す活動計画を立案できる。	9	3.9	0.7	5	2
	3	英語を使うタイミングや方法を考慮して、授業計画を立案できる。	68	3.3	0.8	5	2
	4	指導教員やALTとのチームティーチングの授業計画を立案できる。	65	3.3	1.0	5	2

## V 授業実践

			項目 順位	平均 値	標準 偏差	最大 値	最小 値
A. レッスンプランの使用	1	学習者の関心を引きつける方法で授業を開始できる。	28	3.7	0.6	5	3
	2	指導案に基づいて柔軟に授業を行い、授業の進行とともに学習者の興味・関心に対応できる。	28	3.7	0.7	5	2
	3	学習者の集中力を考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。	59	3.4	0.8	5	2
	4	本時をまとめてから授業を終了することができる。	49	3.5	0.8	5	2
	5	予想できない状況が生じたとき、指導案を調整して対処できる。	88	3.1	1.0	5	1
B. 内容	1	授業内容を、学習者の持っている知識や身近な出来事や文化などに関連づけて指導できる。	15	3.8	0.6	5	3
C. 学習者との インタラクシ ョン	1	授業開始時に、学習者をきちんと席に着かせて、授業に注意を向かせるよう指導できる。	5	4.0	0.7	5	3
	2	学習者中心の活動や学習者間インタラクシオンを支援できる。	41	3.6	0.6	5	2
	3	可能な範囲で、授業の準備や計画において、学習の参加を奨励できる。	45	3.6	0.6	5	2
	4	学習者の様々な学習スタイルに対応できる。	85	3.1	0.8	4	1

C. 学習者との インタラクシ ョン	5	学習者が学習ストラテジーを適切に使えるように支援できる。	85	3.1	0.8	4	1
D. 授業運営	1	個人学習，ペアワーク，グループワーク，クラス全体などの活動形態を提供できる。	3	4.1	0.8	5	3
	2	フラッシュカード・図表・絵などの作成や視聴覚教材を活用できる。	1	4.2	0.7	5	3
E. 教室での言語	1	英語を使って授業を展開するが，必要に応じて日本語を効果的に使用できる。	36	3.6	1.0	5	2
	2	学習者が授業活動において英語を使うように設計し指導できる。	49	3.5	0.8	5	2

## VI 自立学習

			項目 順位	平均 値	標準 偏差	最大 値	最小 値
A. 学習者の自律	1	学習者が各自のニーズや興味・関心に合ったタスクや活動を選択するように支援できる。	68	3.3	0.7	5	2
	2	学習者が自分の学習過程や学習成果を自己評価できるように支援できる。	68	3.3	0.8	5	2
B. 宿題	1	学習者にとって最も適した宿題を設定できる。	82	3.2	0.7	4	1
	2	学習者が自主的に宿題を進めるのに必要な支援を行い，学習時間の管理の手助けができる。	74	3.3	0.7	4	1
	3	妥当で明確な基準に基づいて宿題を評価できる。	74	3.3	0.8	4	1

## VII 評価

			項目 順位	平均 値	標準 偏差	最大 値	最小 値
A. 測定法の考 案	1	授業の目的に応じて，筆記試験，実技試験などの評価方法を設定できる。	92	3.0	0.9	4	1
	2	学習者の授業への参加や活動状況を観察し評価する方法を立案し使用できる。	78	3.2	0.9	5	1
B. 評価	1	学習者の英語運用力が向上するように，本人の得意・不得意分野を指摘できる。	59	3.4	0.8	5	1
	2	学習者や保護者などにわかりやすい形式で学習者の学習成果や進歩を記述できる。	88	3.1	0.9	5	1
C. 自己評価と 相互評価	【英語教職課程編】には含まれず						
D. 言語運用	1	話したり書いたりする能力を適切に評価できる。	92	3.0	0.9	5	1

E. 国際理解 (文化)	1	日本の文化と英語圏を中心とした文化を比べ、 その相違への学習者の気づきを評価できる。	54	3.4	1.1	5	1
F. 誤答分析	1	学習者の誤りを分析し、建設的にフィードバックできる。	92	3.0	1.0	5	1

(すずき あやこ)

(くどう ようじ)

(ひだい しげゆき)

(まつもと ひろふみ)

# A Study of Competencies Student Teachers Need to Acquire in an English Teacher-Training Program: An Interim Report

Ayako SUZUKI, Yoji KUDO,  
Shigeyuki HIDAI, Hirobumi MATSUMOTO

## Abstract

This paper is an interim report of collaborative research on competencies that student English teachers should acquire in their teacher-training program. The Department of English Language Education (DELE), the College of Humanities, Tamagawa University, has just been established in April 2015, and it has a specialized English teacher-training course. Our research is an attempt to specify competencies that student teachers need to develop in this course and make a Can-do list for them. This report focuses on the curriculum of teacher training course and its compulsory study-abroad program, as well as the current student-teachers' perceptions and abilities. The first section looks at changes surrounding English teacher-training in Japan. The second section moves on to arguments about competencies required for English teachers both within and outside Japan. Then, the third section examines the curriculum of teacher training course in the DELE and shows its features and challenges. Following this argument, the current student-teachers' perceptions of English and of instruction abilities are examined by using questionnaires. The fourth section investigates how study-abroad would affect their perceptions and abilities. To conclude, the last section shows a plan of research in the next year.

Keywords: teacher-training program, curriculum, perceptions of English, teacher can-do, study-abroad