

英語教師を育成するためのカリキュラム研究

小田眞幸・高橋貞雄・丹治めぐみ・日臺滋之・鈴木彩子
松本博文・Paul MCBRIDE・Glenn TOH

要 約

本論文は、英語科教員養成のカリキュラムについての共同研究をまとめたものである。第1章はこれまでの玉川大学文学部の経験から、教員養成課程における科目の配置および科目間連携の重要性を指摘する。第2章は「国際共通語としての英語」によるコミュニケーション能力育成を重視する近年の英語教育政策を分析し、課題をあげる。第3章は2015年度開設予定の玉川大学文学部英語教育学科カリキュラムの基本的考え方を述べ、第4章はそのなかでの英語科指導法および教育実習の位置づけを論じる。第5章は「国際語」としての英語学習によって多様な英語話者に対応するコミュニケーション・スキルの獲得を目指すことで、言語文化的に広がりのある授業を展開できる教師を育成する可能性を指摘する。第6章は英語教員養成課程に海外留学プログラムを組み込むことの意義を論じたうえで、カリキュラム編成上の課題について述べる。第7章は教員養成の各段階におけるCan-doリストを示し、第8章はELFとEGAPが教員養成において有効に機能する可能性を論じる。第9章は、コミュニケーション能力と教員としての能力の両方を育成するカリキュラムを編成する必要性と問題点について述べる。

キーワード：教員養成、カリキュラム、国際共通語としての英語（ELF）

I. はじめに

玉川大学文学部はかつての英米文学科、外国語学科、2002年に両学科が統合され発足した国際言語文化学科、更に2006年に発足した現在の比較文化学科に至るまで、中学校、高等学校の英語科教員の養成を行ってきた。これらの学科で教職課程を受講し、現在教壇に立っている者は400名を超えており、英語の教職に就く卒業生と教職課程受講生のネットワーク作りの場としての玉川大学英語教育研究会（通称ELTama）も2009年度に発足し、毎年8月には研究会が行われている。このように教員養成の実績を上げてきていた教職課程であったが、中学校、高等学校の生徒数の減少などもあり、教員採用試験に合格し名簿登載されるまでの道のりは毎年厳しくなっていた。更に、中学校や高等学校の学習指導要領の改訂そして文学部自らのカリキュラム改訂により、学生が履修する英語の科目は時間的に内容的にも以前と比べ

てかなり少なくなって来ていた。1980年代前半、当時の文学部外国語学科英語専攻では1年次、2年次でそれぞれ90分×週5回の「英語」を必修で通年履修していたのに対し、2011年度入学の比較文化学科の1年生は必修科目としては100分×週2回まで減少しており、英語科教員養成という観点でもなんらかの対応が必要であった。

これと並行し、玉川大学全体でも過去数年にわたり、様々な改革が行われてきた。特に単位の実質化、それに伴いセメスターあたりの履修単位上限が16単位に設定されたことから、文学部を含む全学部がカリキュラムを見直し、これまで以上に科目間の連携を考えながら、卒業時までどのような人材を養成しなければならないのかを考えることが必要となってきた。

こういった流れの中で、文学部比較文化学科にも現行のカリキュラムを評価し、必要に応じて改善を検討することが求められた。これについて関係者が検討していく中で出された結論は、学科の改組であった。その中心になるのが、これまでに400名もの教員を輩出している中学校、高等学校の英語科教員養成課程である。

既述のように学科の改組、あるいは小規模なカリキュラム改訂は玉川大学文学部においても何度か行われてきた。しかし、今回の「改革」はこれまでのものとは異なり、様々な観点からの理論的な裏付けをもとに、関連法規、施設、知的資源、人的資源などによる様々な制約も考慮に入れながら、進めて行く必要があった。特に履修単位数の上限設定によって開設科目数を減らすことが求められることから、学生が大学で学ぶ4年間を言わば1つのストーリーとして捉え、これまで以上に科目間の連携や配置を工夫しなければならない。

本稿は比較文化学科の英語担当教員を中心に構成された共同研究グループの研究報告である。これまでの研究成果は、2015年度開設を目指して現在準備が進められている文学部英語教育学科（DELE、仮称）の教育課程の作成において、当研究プロジェクトが現在までどのように影響を与えているかを中心に、研究分担者の担当分野ごとに報告するものである。

（小田眞幸）

Ⅱ. 最近の英語教員養成の動向

グローバル化の旗印とともに、英語化熱が急速に高まっている。社会は中小企業、大企業にかかわらず業務のすべて、またはその一部を英語で行うことが常態化している。さらに仕事の面だけでなく、たとえばスポーツの国際大会などでは「英語でインタビュー」が当たり前の現実である。2020年（平成32年）のオリンピック開催が決定したことにより、こうした傾向は一層拍車がかかっている。この流れは学校教育にも大きな影響を及ぼしている。中学校や高等学校における英語力の数値化、小学校における外国語（英語）の強化、英語教員の英語力の担保、等々である。ここでは最近（2000年以降）の英語教育政策の中で、英語教員養成とその背景となる政策にかかわるものを整理し、今後の教員養成に必要な観点をまとめておきたい。英語教員政策を前もって総括すれば、プロアクティブな政策というよりも、後追いのまたは修

復的な政策と言わざるを得ない。これは教育界において前例主義が強いことを意味し、どこかの時点で真の改革（イノベーション）を進めなければならない。今がその時期にあたると思える。

2.1 現在の英語教員資格

教員免許状は、教員養成を主目的とする教育学部および教職課程を有する開放制学部において所定の単位要件を満たすものに授与される。教員免許は、教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則によって規定されている。教員免許を大別すれば、二種免許状、一種免許状及び専修免許状に分かれる。基礎資格については、二種免許状は短期大学士の学位を有すること、一種免許状は学士の学位を有すること、専修免許状は修士の学位を有すること、となっている。また、取得に必要な科目群及び単位は、中学校二種の場合、教科に関する科目（10単位）、教職に関する科目（21単位）、教科又は教職に関する科目（4単位）、中学校一種の場合、教科に関する科目（20単位）、教職に関する科目（31単位）、教科又は教職に関する科目（8単位）、中学校専修免許の場合、教科に関する科目（20単位）、教職に関する科目（31単位）、教科又は教職に関する科目（32単位）、高等学校一種の場合、教科に関する科目（20単位）、教職に関する科目（23単位）、教科又は教職に関する科目（16単位）、高等学校専修免許の場合、教科に関する科目（20単位）、教職に関する科目（23単位）、教科又は教職に関する科目（40単位）である。現段階では、小学校の英語教員免許や高等学校における二種免許は設置されていない。

英語教員の場合には、教科に関する科目において、その区分として、英語学、英米文学、英語コミュニケーション、異文化理解が定められており、それぞれ最低2単位以上取得することが求められている。ここで問題になるのが教科に関する科目が20単位に抑えられていることである。かつては40単位取得しなければならないことがあったが、教員としての資質・力量を考えた場合に教職に関する科目の履修を増やす必要があるとされ、その分、教科に関する科目が抑えられることになった。このことにより、英語の免許が取得しやすくなりさまざまな開放制学部において教員免許を授与することになった。それにより、学生確保の手段として教員免許を活用するようになっていく。その結果、多くの学生にとって教員免許は付加価値にすぎず、必然として英語力不足、教科指導力不足を招いているのが現状である。また、英語教員免許の基礎資格として英語力を担保する、たとえばTOEIC何点以上、あるいは国家試験を課すといった案も出てはいるが実現はしていない。

2.2 「英語が使える日本人」の育成

現在の英語教育政策に大きな影響を与えたのが2002年度に出された「英語が使える日本人」

の育成のための戦略構想、及び2003年度の同行動計画である。当時の遠山文部科学大臣は、それまでのゆとり教育から大きく舵を切り英語教育においても、「経済・社会等のグローバル化が進展する中、子ども達が21世紀を生き抜くためには、国際的共通語となっている「英語」のコミュニケーション能力を身に付けることが必要であり、このことは、子ども達の将来のためにも、我が国の一層の発展のためにも非常に重要な課題となっている。」として英語教育重視の政策を取り入れた。この政策において、初めて英語学習者の到達目標及び英語教員の資質を数値で示すことが行われた。それは以下のようなものである。

2.2.1 国民全体に求められる英語力

- ① 中学校卒業段階：挨拶や応対等の平易な会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる（卒業者の平均が英検3級程度。）
- ② 高等学校卒業段階：日常の話題に関する通常の会話（同程度の読む・書く・聞く）ができる（高校卒業者の平均が英検準2級～2級程度。）

2.2.2 英語教員に求められる英語力

目標設定：英語教員が備えておくべき英語力の目標値の設定（英検準1級、TOEFL550点、TOEIC730点程度）。英語の授業の大半は英語を用いて行う。

以上のような中学校、高等学校の出口の英語力の目標は現在まで続いている。英語教員については、2008年度までの5年間に全教員6万人を対象に資質向上のための研修が実施された。戦略構想及び行動計画においては、併せて小学校の英会話活動の充実やALTの積極的活用も謳われた。このような数値目標は教育現場においても、英語教員及び英語教員を目指す学生にとっても少なからず影響を与えたと思われる。検定試験の結果を活用する入試も増え、英語教員の資質向上のための動機づけにもなっている。とはいえ、目標に達しない教員へのペナルティがあるわけではなく、目標に達しない学生も英語教員として採用され続けている。その意味では想定したほどの成果はあげられていないともいえる。

2.2.3 英語力の実態

では、実際の中・高校生と英語教員の英語力はどうなっているか。文科省の調査（2012年現在）によれば、それぞれ以下のようになっている。

1. 英検3級以上を取得する中3生：16.2%（同等の英語力があると思われる生徒を加えると31.2%）。
2. 英検準2級以上を取得する高3生：10.6%（同等の力があると思われる生徒を加えると31.0%）。
3. 英検準1級以上程度の英語能力試験の資格を持つ英語担当教員：中学校が27.7%，高校が52.3%

この数値を見ると、求められる水準とはかなりの開きがある。英語教員の資質は英語力だけではないとはいえ、とりわけ英語力の向上は大きな課題である。

2.3 英語教員の修士レベル化

教員の資質向上のためには、教科専門力の向上と教師力（教育力）の向上が欠かせない。この総合的な資質を身につけるためには、4年間の学部課程だけでは不十分であるという認識のもとに、教員の修士化または修士レベル化の必要性が浮上している。

中央教育審議会は2012年に教員の資質能力向上特別部会において修士レベル化に向けての諸方策（村山委員提出資料）の中で将来の免許法の改定を見越して、学士レベルの基礎免許状、修士レベルの一般免許状、専門分野の特別な資質に与えられる専門免許状といった三通りの免許のあり方を提案している。ここでのポイントは修士レベルを「一般」としたことである。しかし、現在は免許の修士化よりも、インターンシップの充実など教育現場の体験を重視する方向にあり、免許法の改定は不透明なままになっている。いずれにせよ、教員養成としての教育課程の充実は避けては通れない。

2.4 グローバル化に対応した英語教育改革実施計画

2013年12月13日に文部科学省は英語教育を「政府全体で取り組む」とし、「グローバル化に対応した新たな英語教育の目標・内容等の案を提出した。この政策は2020年の完全実施を目指しているが、くしくも東京オリンピックが開催される年である。盛り込まれた内容を見ると、日本の英語教育にとって歴史的な年になる可能性がある。以下はその中から主なものを抜粋したものである。

1. 小学校：高学年（5，6年）では英語を週3時間の「教科」にし、専科教員を積極的に活用し、読むことや書くことも含めた初歩的な英語運用能力を養う。中学年（3，4年）では外国語活動として、英語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験することで、コミュニケーション能力の素地を養う。
2. 中学校：授業は英語で行うことを基本とし、内容に踏み込んだ言語活動を重視。身近な事柄を中心に、コミュニケーションを図ることができる能力を養う。CEFR A1～A2程度。英検3級～準2級程度。
3. 高等学校：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）。英語を通じて情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。CEFR B1～B2程度。英検2級～準1級，TOEFL iBT57点程度以上）
4. 英語教員：小学校における英語教育の高度化に伴い，中・高等学校における英語教育の目標・内容も高度化するため，中学校において授業を基本的に英語で行うことや，高等学

校において発表、討論、交渉等の高度な言語活動を行うことが可能となるよう、教員の指導力・英語力を向上させる（全英語科教員について、必要な英語力（英検準1級、TOEFL iBT 80点以上）を確保）。

教育再生実行会議はまた第三次提言（2013年5月）の中で、英語教員の質を確保する観点から海外留学を経験することを強く提言している。

2.5 地方自治体の事例

こうした英語教員の質的向上を図る動きはすでに地方自治体の政策にも表れている。たとえば、東京都教育委員会は、都内の公立中学校と高等学校に勤務する採用3年目の英語科教諭を対象に平成26年度（2014）から、若手教員研修の一貫として3か月間の海外留学を義務づけることにした。対象となる3年目の英語科教諭は約200人で渡航費、滞在費、授業料など必要経費はすべて都教委が負担するという。派遣される教員は、英語圏の大学で、英語を母語としない子どもを対象にした英語教授法を学び、英語による授業運営やディベートなどの手法の体得を目指す。こうした動きは他の自治体にも影響を及ぼすことになるであろう。優秀な教員の確保は現場の英語教育の改善に直結するからである。当然のことながらこうした動向は教員採用のあり方にもつながっていく。したがって、英語科の教員養成を行っている大学は海外留学を積極的に取り入れるなどして、社会のニーズに見合う教員を輩出していくことが今まで以上に求められることになる。

2.6 今後の課題

最近の文部科学省の政策を見ていると、本気で英語教育改革に取り組む覚悟を持っているようである。しかし、課題は多い。ここで教員の資質向上のための修士化の方向性について論じたが、教員免許制度をどう改革するかについてはまだ明確に定まっていはいない。小学校における英語を教科化する方針は示されているが、いったい誰が責任をもって教えるのか。小学校を対象にした英語教員免許をどうするのか。2014年度から小学校専科教員養成研修を行うとしているが、小学校担任教員のための英語指導力向上研修を行うにしても、3・4年担任で約7.1万人、5・6担任で約7.3万人が対象となる。当然のことながら莫大な時間と経費が必要である。中途半端な研修で、想定されるだけの英語教育を行うことができ、かつ十分な成果を上げることができるとは思えない。また、ALT等の配置を拡大し、指導力向上の研修を行うとしているが、ALTがALTである限り、つまり指導助手である限り、責任を伴う魅力的な職業ではありえない。ALTにも日本人と同等の教員免許を交付する道を開くなど、抜本的な改革を行う必要があるだろう。今後、英語教員及び教員志望者は海外留学をすることが求められるようになるが、当然のことだがその経済的負担は多きい。英語教員は、高度な英語力を求められ、経済的

な負担も強いられるとなると、給与や職業環境も含めてそれに見合うだけの魅力的な職業でなければならない。そのためには奨学金制度の拡充や留学助成制度などの格段の支援も必要である。はたして文部科学省はそこまで責任を持って保証するのだろうか。そうでない限り、英語教員を志望する学生は少なくなり、結果として有能な教員を確保できなくなる可能性がある。

(高橋貞雄)

Ⅲ 大学における教員養成カリキュラム事例

玉川大学文学部において教員養成は学科の改組を経ながら、常に重要な位置を占めてきた。比較文化学科においては学科の学びの3領域のうちの一つを「英語教職コース」とし、2年次必修の「比較文化基礎セミナー」で教職クラスを編成したほか、2年次春学期の「英語教育概論」から始まり「英語科指導法Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ・Ⅳ・総合」と続く英語教育関連科目を6科目開設した。これにより、教科指導法科目が大幅に拡充され、教育実習を終えたあとの最終 Semester まで指導の理論と実践の学習を系統的に続けることが可能になった。一方、学科に所属する英語教員は、学科開設以降2007年度に「コンテンツ型英語教材の開発」、2009年度に「英語教員養成における英語力育成プログラムの研究」、2011年度に「玉川大学EFL導入に向けた基礎的研究」、2012年度に「大学入学前の文法の定着度に関する研究」をそれぞれテーマとして大学英語教育に関する共同研究を行い、その成果の一部はカリキュラム改訂に反映されてきた。比較文化学科では卒業に必要な単位のおおよそ三分の一は、何らかの形で英語を使う科目履修によって修得しなければならず、英語に重きを置きながら、国際社会を文化の視点から探究し、世界の多様な文化や価値観への理解を深めるためのカリキュラムを編成してきた。

文学部改組により2015年度開設予定の英語教育学科は、比較文化学科「英語教職コース」の理念を活かしつつ、より高度かつ国際的に通用する英語力の育成を意図している。以下に、英語教育学科のカリキュラムのうち、英語教員養成プログラムについて概要を述べる。

3.1 玉川大学文学部英語教育学科の構想

新規開設予定の英語教育学科は、国際共通語としての英語運用能力を身に付け、積極的に国際社会に貢献できる人材、社会の多様性が増すなかで英語教育を実践できる人材を養成することを目標としている。具体的には、グローバル化に伴う言語や文化の多様化に対応できる資質・能力を育成し、教職課程を履修する学生が国際コミュニケーションのための英語運用能力と教員としての指導力を身に付けられるようにカリキュラムを編成している。

このような人材育成の目標を達成するための方策の一つとして、2年次後期から3年次前期にかけての海外留学プログラムを必修とし、その前後で留学での学びを最大限に活かせるように体系的にカリキュラムを展開することにより、異文化理解を深め、国際共通語としての英語

の運用能力の習得を図る。また、卒業後すぐに英語教育の現場に立てるよう、理論と実践を組み合わせた学びを通して、言語観・文化観と実践的指導力を養成する。

英語教育学科の学生の履修は、中学校・高等学校の英語教員を目指す学生のための「英語教員養成コース」と、高度な英語力が求められる国際交流機関やグローバル企業、あるいは教育産業や公務員としての就職などを目指す学生のための「ELFコミュニケーションコース」の2つに大別される。いずれのコースにおいても、大学英語教育の共通プログラムであるELF科目の履修と、留学および留学直後の特別学期における履修が必修として課せられる。

教科指導法と教育実習および教員養成における留学プログラムの意義については、本稿の他の章で別途取り上げるため、ここでは詳しく触れない。

3.2 科目区分と開設科目

英語教育学科で開設する全53科目は、100番台（7科目）・200番台（13科目）・300番台（14科目）・400番台（19科目）の4群に区分され、学年進行に伴って基礎的知識から専門的知識の習得へと進んでいくように配置される。4年間の学修は、①入学から留学までの1年半、②留学期間約9か月（2年次後半から3年次前半）、③留学から帰国直後の4週間（特別学期）、④卒業までの1年半（3年次後半以降）、の4つの段階を経て進行する。そのため、ここでは科目番号による区分ではなく、セメスター進行に即して、英語教員養成コースの概略と科目設置の意図を述べる。

3.2.1 1年次春学期

英語教育学科の授業、特に英語で行われるリセプティブ・プロダクティブ両方の学習活動への導入として、EAP（English for Academic Purposes）の基礎的訓練を行うと同時に、教職をめざすうえで不可欠な語彙の獲得をめざす。

ELF（100分の授業×週2回）と並行して履修する科目として、Vocabulary Building A（必修）とEnglish for Academic Purposes（選択）を設置する。Vocabulary Building Aは高校までに習得した語彙にさらに上積みし、基礎的な文献の読解に必要とされる5000語レベルへの到達を目指す。English for Academic Purposesは、英語によるアカデミック・ライティングの入門として、APA、MLAなどのスタイルシートで示されている形式・作法のうち、特に明晰な文章を書くための文法、語彙、句読法、要約、引用の方法、そして参考文献リストの作り方など、4年間実際に提出物や試験等で英文を書くために必要な事項を扱う。この科目は4単位科目であり、週2回以上の授業が実施される。

3.2.2 1年次秋学期

ELFと並行して履修する科目として、English for Academic Purposes B（選択）を設置する。

この科目では英語による授業における学習活動に必要な Classroom English（質問と回答，提案の仕方，意見の述べ方，態度の表明の仕方），文献などの口頭での要約，さらにディスカッションの司会進行などについてロールプレイなども取り入れながら習得していく。

3.2.3 2年次春学期

留学直前のセメスターであり，1年次の大学共通教育科目である「一年次セミナー 101・102」で積み重ねてきた留学準備をいっそう具体化する時期である。このため，ELFと並行して履修する科目として，Pre-departure Seminar（必修）を設置する。この科目では，留学を準備するにあたり必要となる実用的な知識とスキルを養成するとともに，卒業後を見据えたキャリア教育を行う。Problem-based Learningの手法を導入し，諸手続きを進める過程と留学期間中の危機管理について考え，問題解決の演習を行う。同じく必修のEnglish Grammarでは，体系的に英文法の学問的基礎力を養成するが，特に英語教育において役立つような記述文法を中心に扱う。

3.2.4 2年次秋学期・3年次春学期

留学期間に相当する学期である。留学先で修得した単位の振り替え科目として，English for Intercultural Communication A・B，Intercultural Communication A・B，English for Academic Purposes（Advanced）などを配置している。ただ英語運用能力の向上に努めるだけでなく，英語という共通言語を使いながら文化背景の違いによっておこる様々な衝突の実体験をもとに，これらの原因と解決策を異文化理解の観点から考えることで，帰国後の英語学習に役立てると共に，将来教職についた際に異文化間コミュニケーションの諸問題に関して実際の経験と知識をもった教師になれるようにする。

3.2.5 留学後特別学期

通常のセメスターではなく，留学帰国後の4週間を留学後特別学期として設定し，English in Global ContextsとMulticulturalism in English-speaking Areasの2科目を必修科目として開設する。留学後のフォローアップとして，留学中に触れたであろう多様な英語について，それぞれが自らの体験を振り返り，国際共通語としての英語（English as a lingua franca）という概念を再確認し，自らの体験を振り返り，「英語圏」という概念の再確認をする。留学期間を終えて間もないこの時期に短期集中で，留学期間中の体験の意味づけを行いながら，今日の多文化社会のコミュニケーションにリング・フランカとしての英語が用いられていることを確認することは，国際化時代における英語教員として必要な資質の獲得につながる。「英語教員養成コース」においては，「学校教育における英語教師としての資格・能力力量を有する者として，国際共通語としての英語を使える生徒を育成し，学校教育社会に貢献することができる」をディプロマ・ポリシーの一項目としており，留学直後のこの期間に，そのために必要な知識の獲得

と態度の育成を徹底する。

3.2.6 3年次秋学期・4年次春学期・4年次秋学期

3年次秋学期よりELT (English Language Teaching) Seminarを設置する。これは、いわゆるゼミ演習科目であり、ELT Seminar A・B・Cの順に履修できるようにし、英語教育の専門的な研究に必要な基礎の養成を少人数のセミナー形式で行う。専門的な文献を読んだり資料を検討したりしながら、ディスカッションやプレゼンテーションを行うことで、英語教育における方法論や研究方法を学び、研究課題を掘り下げる。英語教員をめざす学生が集まるゼミが編成されることで、同じ目標をもつ学生による協働学習が効果をあげることが期待される。また、自らの観察・研究・考察の成果を、口頭あるいは文書で論理的に表現することができるようにするため、卒業研究に相当するSenior Projectを設置している。

ゼミ演習と並行して、学生は「教科に関する科目」に指定されている講義・演習科目を履修していく。具体的な科目としては、Speech Workshop, Writing Workshop, Discussion Workshopなどで、留学を通して修得した英語運用能力をもとにして、さらに効果的なプレゼンテーション・ライティング・ディスカッションを行うための能力を養成する。これらの活動において有用な表現や技法などの基礎的事項を体系的に修得し、応用的な知識や技法を学びながら、実際にそれらを効果的に用いるための演習を重ねる。その際に、話す・読むなどのスキルの獲得だけを意識するのではなく、語彙や文法も含めた総合的な英語運用能力を養成することを目指す。

ゼミ演習および英語運用能力強化科目と並行して、教員として必要な知識の獲得をはかる科目を配置する。Issues in Applied Linguistics, Issues in Second Language Acquisition, Issues in English Linguisticsがそれにあたる。いずれも英語教育・学習の実践を理論的に裏付けるものであり、近年の教員採用試験で頻出する傾向の分野である。ここで修得した知識は、ELT Seminarの学習やSenior Projectにも活用されるものと期待できる。これらの科目とIssues in Language and SocietyやIssues in English-speaking Culturesはいずれも4年次に履修する400番台科目であり、「言語や文化の多様性を理解、受容でき、問題解決のために国際的な視野を持って積極的に行動することができる」という教育目標の具体化をはかる仕上げる科目として位置づけられる。

3.3 TOEIC等のスコア

文部科学省が教員に課す目標スコアはTOEIC730点程度以上あるいは英検準一級とされている。私立の中学校・高等学校が教員採用にあたり、TOIEC等で一定以上のスコアをもっていることを条件として課すことも一般的になってきている。玉川大学のELFプログラムは、TOEICの得点のみで到達度をはかることはしないという考え方で評価基準を定め、授業を運

営している。英語教育学科もその理念を共有し、TOEIC等で一定のスコアに達していることは進級や卒業の要件に含めない。しかし一方で、卒業後のキャリアを意識し、留学で獲得した英語力を国際的に通用する基準で数値により示せるようにすることを重視する。具体的には、学生は社会で通用する英語運用能力としてTOEIC650点相当程度以上の力を卒業までに数値で証明することを求められる。そこで、教員として求められるレベルの結果が出せるように訓練するため、学科カリキュラムに400番台科目としてPreparation for Standardized English Examinations（選択）を設置している。

3.4 小学校英語教育への対応

2013年12月に文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育実施計画」を発表し、英語力向上のため、小学校英語の開始時期を現行の5年生から3年生に早める方針を明らかにした。正式教科ではない現状を改めて5、6年生については教科とし、授業時数も週3コマに増やす方針を打ち出している。2014年以降、有識者会議等を設置し、学習指導要領の改訂作業に着手、2020年度までに実施を目指すとされている (http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf)。授業を担当するのは専門教員か担任のいずれか、時間数の確保はどのように実現されるのかなど、現状では不透明な部分が多いし、問題点を指摘する議論も続いている。しかし、実際に「活動」としての小学校英語は始まって久しいし、教科として位置づけるならば今以上に教員の見識と指導力が問われる。英語教育学科では400番台科目としてTeaching English at Elementary Schoolsを設置し、学生が小学校学習指導要領に明記された内容を理解し、児童を対象にした英語教育を実践できる授業力を身につけ、学習指導案を作成して模擬授業を行えるようにする。中・高の免許と合わせて小学校二種免許の取得を希望する学生はもちろん、中・高の免許のみを取得する学生も当該科目を「教科に關する科目」として履修できる。

3.5 授業運営方法

自らの観察・研究・考察の成果を、口頭あるいは文書で論理的に表現できるようにすることは、現行の文学部ディプロマ・ポリシーの一つであり、英語教育学科についても同様の教育目標は維持される。個々の科目の内容と性質にもよるが、講義か演習かの二者択一というよりは、一つの科目に講義・演習・グループでの協働学習・ロールプレイ等、複数のスタイルを取り入れることが想定される。ディスカッションやプレゼンテーションを行えるようにするとともに、資料検索から始めてレポートを作成できるようにする。文献・資料を講読し理論的な裏付けをしながら事例を交えながら議論し、ミニプロジェクト・プレゼンテーション・レポートあるいはSenior Projectでまとめる論文などの形で発表できるようにする。

3.6 課題

まとめとして、今後カリキュラムを運用していくうえでの課題をあげる。

3.6.1 学習支援体制

1セメスターの履修上限を16単位とする制度のもとで教職につくために必要な力をつけ、免許取得のために必要な単位を修得していくためには、学生は相当の時間を教室外の学習にあてることが必要である。教員は、学習のための課題を提示し、提出された課題についての何らかのフォローアップを適切に行うことが求められる。また、授業外学習をどうサポートするかについても、学部・学科を超えて大学全体の学習支援体制の拡充が必要とされている。英語教育学科の学修は前述のように留学期間を含めて4つの段階を経て進行していく。高校から大学1年次への移行も含めて段階ごとの目的を確認し、目標を達成しながら、次の段階への移行が円滑に行われなければならない。それに困難を感じる学生がいることも予想されるので、担任と科目担当者、あるいは教務担当や学生担当教員、国際教育担当教員などの連携が求められる場面もあるだろう。

3.6.2 ELF コースの学生との協働学習

英語教員養成コースの学生の履修は、免許取得の目的のために、特定の科目にある程度集中することが予想される。ELF コミュニケーションコースの学生は国際協力、多文化共生、異文化間コミュニケーションなどに関心をもつと予想されるが、これらは前身学科となる比較文化学科で重きを置いてきたものである。まさにこれからの英語教員が見識を深めておく必要のある領域であり、英語教員養成コースの学生がELF コミュニケーションコースの学生からよい刺激や示唆を受け、また共に英語力の向上を目指して互いを引き上げるような力が働くことを期待したい。

3.6.3 英語教育政策をめぐる議論

文部科学省は「小・中・高の各段階を通じて英語教育を充実し、生徒の英語力を向上」させるとしている。文部科学省が推進する方針への疑問、反対を唱える論者も少なくなく、その議論には傾聴すべきものもある。一方で、教員養成を行う学科としては、文部科学省の英語教育政策や教員採用のありかたについて、新しい情報を把握しておく必要がある。

(丹治めぐみ)

IV. 英語科指導法と教育実習

2015年度からは、これまでの比較文化学科に変わって英語教育学科が開設される予定であ

り、現在、その準備が進められている。英語教育学科は、「英語教員養成コース」と「ELFコミュニケーションコース」の二つのコースで構成されているが、本章では、「英語教員養成コース」における「英語科指導法」の科目に焦点を絞って述べたい。

4.1 大学4年間のカリキュラムからみた英語科指導法の科目の特徴について

4.1.1 英語科指導法の授業は、「理論」と「実践」のバランスの取れた科目内容とする。

英語科指導法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲでは、理論と実践を組み合わせた効果的な英語教員養成プログラムを配置し、即戦力として英語教育の現場に立てる教員養成を行う。

英語科指導法の科目は、英語教員養成コースを終了した学生がプロの英語教師として中学、高校の教育現場で英語の授業が行えるように教員養成を目的とする科目であり、英語科指導法の理論と実践を学ぶことは英語教員として中高の即戦力として働くうえで必要不可欠である。

しかしながら、英語教員養成は英語科指導法の科目だけで充分かと問われればそれだけでは足りず、英語教師に要求される英語運用能力を高めつつ、言語学や異文化についての知識の学びなども必要となる。従って、英語科指導法の科目は大学4年間の大きなカリキュラムの視点にたって、他の科目との関係性も考慮したうえで構築していく必要がある。

4.1.2 英語科指導法の科目を留学体験や他の科目との合わせ技により効果を挙げる。

英語教育学科においては、全員が約9か月の留学体験をし、異文化理解を深め、英語の運用能力を身につけ、国際的な視野に立って行動できることを目指す。

留学前学習として1年次に、語学科目（ELFプログラムなど）で英語運用能力を養成する。2年次の4セメスターから9か月間留学し、異文化体験をし、国際感覚を磨く。留学後の3年次、4年次には、留学体験を活かした学科の専門科目を日本語と英語のバイリンガルで学ぶ。ELFや学科の専門科目は英語科指導法の科目を側面から支えてくれる科目なのである。

4.1.3 授業科目は4単位を積極的に導入することにより問題解決型・プロジェクト型の協同・参加型の学修がしやすく、学びを深め、実践に活かすことができる。

4.1.3.1 4単位科目の運用上のメリットについて

- ・科目数を精選し、4単位科目を設けることで教員の担当科目を減らすことができる。
- ・2単位科目で多くの科目を広く学ぶことで知識を得ることのメリットはあるが、より精選された4単位科目を履修することで、学びを深め、実践に活かすことができ、確かな学力に繋がるのではないかと。ただし、すべての科目を4単位にすることはできない。
- ・授業の集中によって教育効果を上げられるのではないかと。集中カリキュラムの効果を期待することができる。
- ・教員の立場からすると、一人の教員が担当する科目数が減ることで、その科目の準備に、よ

り多くの時間をかけることができ、自身の研究内容をより反映できる。同一学生に接する時間も多くなり、手厚い指導ができる。

- ・学生の立場からは、4単位科目だと、予習も一教科に集中できる。期末テストの科目数も減るので、テスト科目に集中して取り組める。

4.1.3.2 4単位科目の運用の工夫について

いくつかの運用方法が考えられる。

〈運用例1〉

1・2限は授業で学生に課題を出す。学生は3・4限に図書館・MMRCを活用し課題を調べる。5・6限に授業という組み方もできる。

〈運用例2〉

春2単位、秋2単位を一年かけるより、春に4単位つまり午前中はすべて同一科目を行う。例えば、英語科指導法であれば、最初の2時間は講義で、後の2時間は演習という組み合わせで春に4単位実施。

〈運用例3〉

午前中に3時間、昼を挟んで、午後の1時間でフォローアップを行うといった組み方もできる。

以上のことを踏まえて、2015年度の英語教育学科では、授業科目のいくつかに4単位科目を組み込む計画をしている。特に、英語科指導法Ⅰの科目は、4単位の科目として扱う計画である。

4.1.4 英語科指導法とその開講時期について

中学、高校における教育実習は、従来どおり大学4年次の春学期に実施される見通しである。このことを前提にして、英語科指導法の科目をカリキュラム全体の中に位置づけてみたい。教育実習が4年次の春学期に実施されると、英語科指導法Ⅰは、3年次の秋学期に実施する必要がある。4年次春学期の教育実習に対応するためには、英語科指導法Ⅰは、2単位科目ではなく、4単位科目として集中して厚く学修するのがよい。英語科指導法Ⅰは、その後、英語科指導法Ⅱ、英語科指導法Ⅲへとバトンを渡していく。

小学校2種ダブル免許プログラムでは、小学校における教育実習が4年次秋学期に実施されてきたこともあり、理想を言えば、4年次春学期にTeaching English at Elementary Schools（2単位）を実施したかったが、上限16単位の制限があり、やむを得ず4年次秋学期に開設した。

英語科指導法の科目とその開設時期は以下のとおりである。

表1 2015年度以降の英語科指導法の科目とその開講時期

	3年次秋学期 (300番台科目)	4年次春学期 (400番台科目)	4年次秋学期 (400番台科目)
中・高英語教員養成プログラム	英語指導法Ⅰ (4単位)	英語科指導法Ⅱ (2単位)	英語科指導法Ⅲ (2単位)
		教育実習 (中学または高校)	
小学校2種ダブル免許プログラム			Teaching English at Elementary Schools (2単位)
		教育実習 (中学または高校)	教育実習 (小学校)
教員採用試験, その他	採用試験準備	第一次選考 (例: 東京都7月)	卒業研究。英語科教員, 大学院進学のための準備

4.2 授業科目の概要について

4.2.1 英語科指導法Ⅰ

4.2.1.1 授業の概要について

英語の指導法の基礎的理解を深めるために、英語教育の内容、目的、指導法などについて解説する。中学校や高等学校の授業は学習指導要領に明記された内容をもとに展開されるので、学習指導要領についても理解を深める。指導法については、これまでに多くの教授法が提案され実践されているので、それぞれの特徴を知り、指導方法を修得する。各種の教具や評価法、検定教科書の内容などについても学習する。

4.2.1.2 授業の実際

英語科指導法Ⅰは、従来のように一人の教員が、週1回100分の授業を、全15回分を担当するのではない。一つの科目を二人の教員で担当し、週1回100分の授業を1・2限(100分)はA教員が担当し、3・4限(或いは5・6限)はB教員が担当するオムニバス方式の授業で、全15回実施する。

授業の組み方も、授業効果を上げるために工夫を凝らし、例えば、以下の方法が考えられる。

パターン1

1・2限	3・4限	5・6限
A教員	受講学生による課題解決のディスカッション	B教員
講義教室	図書館・MMRC	講義教室

パターン2

1・2限	3・4限	5・6限
A教員	B教員	受講学生による課題解決のディスカッション
講義教室	講義教室	図書館・MMRC

授業の内容は、A教員の授業内容を受けて、B教員は授業を深化、発展させ、関連性を持たせる必要がある。例えば、教員採用選考試験の英語の一次試験では一般的な英文を読みこなせる英語力、英語教育用語についての知識や英語教育文献を読める力を問われ、二次試験では、ある単元について指導案を書き、それをもとに実際に模擬授業を行なう課題が課せられている。これらの試験で試される力は、いずれも教員として必要なものである。このような教員採用選考の実態を踏まえると、英語科指導法の授業では、理論面と実践力を養成していく必要がある。つまり、英語科指導法Ⅰの前半では、理論面を中心にした授業、後半では理論学習を受けて、実際に授業を行う力をつけていくような授業形態を考える必要がある。例えば以下のような組み合わせが考えられる。

A教員 /1・2限 15回担当

学習指導要領（文部科学省2008, 2010）の理解を深めつつ、英語教育文献（Larsen-Freeman, D, et al. 2011）をとおして英語の指導法について知るとともに、その指導法を用いて具体的に授業を行う。

B教員 /3・4限あるいは5・6限 15回担当

検定教科書を用いて模擬授業を行い、言語材料の導入、言語活動の進め方、題材の導入について修得する。授業と授業後の改善のためのディスカッションは英語で行われる。

4.2.2 英語科指導法Ⅱ

4.2.2.1 授業の概要について

英語科指導法Ⅰに引き続いて、英語指導法の理解を深めると同時に指導技術を段階的に身につけていく。中学校や高等学校の検定教科書をもとに教材研究の方法や授業の構成、学習指導案の作成方法を修得する。また、英語の授業を英語で行うためにティーチャートークに習熟し、教科書の言語材料や題材の導入の仕方、言語活動の進め方について学ぶ。さらに、教具の活用などについても具体的に学ぶ。受講者は、教育実習にそなえて模擬授業を行いながら、少しずつ指導技術を修得していく。英語教育文献の講読をとおして英語を読む力も育成する。

4.2.2.2 授業の実際

受講学生の語彙力（相澤他2005使用）、英語教育用語（Richards, J. C. & Schmidt, R. 2002使用）を増やしつつ、英語教育文献（実際に採用試験で出題された文献の中から英語教育史に残る重要文献）を読む。また、検定教科書（主に *New Crown English Series Book 2*）の文法事項

の導入を中心に、受講学生を中高の生徒に見立て、指導案を作成し、模擬授業を実施する。

4.2.3 英語科指導法Ⅲ

4.2.3.1 授業の概要について

これまでの英語科指導法Ⅰや英語科指導法Ⅱを受けて、受講者は、中学校、高等学校のいずれかの英語の授業を選択し、検定教科書を用いて英語による学習指導案を書き、英語による模擬授業を行う。また、模擬授業後に行う振り返りでは言語材料の導入や言語活動の進め方や教師と生徒のインタラクションの発話分析もし、授業改善を行なう。さまざまな言語活動、評価などについて模擬授業などをとおして実践的に研究する。また、英語教育文献の講読をとおして英語を読む力も育成する。

4.2.3.2 授業の実際

受講学生の語彙力、英語教育用語を増やしつつ、理論と実践のバランスの優れた英語教育文献（Hadfield, et al. 2009, Davies, et al. 2000）を読む。また、検定教科書（主に *New Crown English Series Book 2*）の題材（教科書の本文）の導入を中心に、受講学生を中高の生徒に見立て、英語の指導案を作成し、英語を用いて模擬授業を実施する。教師役と生徒役の学生との効果的なインタラクションにも留意し質の高い模擬授業を目指す。

4.2.4 Teaching English at Elementary Schools

4.2.4.1 授業の概要について

小学校学習指導要領に明記された内容を理解し、小学校の児童を対象にした英語教育を実践できる授業力を修得する。受講者は児童を対象に、英語の音声を大切にしながら英語で授業を行い、児童の興味・関心に留意し、歌、チャンツ、ゲーム、フォニックス、絵本読みなどを実際に教えることのできる指導力を養う。また、CD、DVDなどの視聴覚教材の教室での扱いにも習熟する。指導法について調べ、レポートにまとめる。学習指導案を作成し、英語を駆使し、模擬授業を行う。海外の英語教育文献の講読をとおして英語を読む力も養う。

4.2.4.2 授業の実際

小学校学習指導要領（文部科学省2009）の理解を深めつつ、英語の音を大切に、英語のゲーム等で体を動かしながら、受講生を対象に模擬授業を行なう。主なテキストとしては、『Hi, friends!』や、*English for Primary Teachers*を使用しながら進める。

4.3 教育実習における問題に対する対応策について

前掲4.1.4の「表1 2015年度以降の英語科指導法の科目とその開講時期」から察しが付くよ

うに、英語指導法Ⅱの開講時期と教育実習が重なってしまうのである。この場合、英語教員養成においては中学・高校での3週間の教育実習が優先事項であるから、英語科指導法Ⅱの15回の授業のうち3回は欠席となってしまう。この弊害はかなり大きい。授業と教育実習の重なりの問題を解決する方策として、教育実習の時期が始まる前に、4単位科目の集中カリキュラムの発想をいかして、週2回、それぞれ100分授業を実施し、7週で授業を終える方法も考えられるのである。柔軟なカリキュラムの構築と弾力的な運用によって解決策を見出すことが求められる。この具体的な取り組みについては今後の課題としたい。

第四章では、「英語科指導法と教育実習」と題して、英語科指導法の新しいカリキュラムの試案を述べた。最初に述べたように、英語科指導法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲといった一つの科目群だけで学生に英語教師として要求される力をつけていくことは容易なことではない。英語科指導法Ⅰ、Ⅱ、Ⅲと他の科目とが相俟って支えあうように、科目と科目との合わせ技によるカリキュラム構築が重要であると思っている。新しいカリキュラムが絵に描いた餅にならないためにも、心して実践していきたいと考えている。

(日臺滋之)

V. 教員養成プログラムと英語力

5.1 教員に求められる能力：英語母語話者の英語力？

グローバル化が進む現在、国際共通語としての英語の需要は日々高まっているように思われる。我々の生活のあらゆる面が、他国との関わり合いなしには成り立たなくなっている。経済面で考えてみれば、日本企業の多くが海外に、とりわけ東南アジアに、支店や工場を置き、日本のみではなくアジア、世界を市場としてその活動の範囲を広げようとしている。それを受けて学校教育・大学教育に対し、経済界からの「グローバルに活躍できる能力をもった人材」を育成することを求める声は年々大きくなってきている。

この「グローバルに活躍できる能力」は、英語が国際的な様々な場面で共通語として利用されているという現実から、「英語でコミュニケーションを取る能力」と同等に考えられることが多い。実際に平成24年6月に政府のグローバル人材育成審議会により取りまとめられた『グローバル人材育成戦略』によると、グローバル人材とは、1)語学力・コミュニケーション能力、2)主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感、3)異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティー、の3つの要素を持ち合わせた人材であり、その1)の語学力・コミュニケーション能力とは概ね英語力を指していることが、この文書からは読み取ることが出来る。簡単に言えば、政府の理解としては、「グローバル人材」とは「英語でコミュニケーションを取ることの出来る人物」である。

視線を経済界に戻してみると、こちらも政府と同等に「グローバル能力」イコール「英語

力」と単純に捉えているように見える。日本経済団体連合会（以下、経団連）の機関誌、『週刊・経団連タイムス』の平成25年11月7日号には「英語力向上を通じて日本企業の競争力強化を」（http://www.keidanren.or.jp/journal/times/2013/1107_08.html）という記事が掲載されている。これによると、国際競争力を強化するには英語力向上は急務であり、TOEFL・TOEICを活用し採用・昇進・昇格に際し一定の英語力を求めることが、英語力向上につながるという。

このように「グローバル社会を生き残るための英語力向上」が求められる状況のなかで、これからの英語教員に求められる英語力とはどのようなものとされているのだろうか？ 前述の『グローバル人材育成戦略』では、英語教員の能力・資質向上を必要不可欠とし、育成・採用・研修の全ての段階での取り組み強化を促している。具体的に言えば、採用時のTOEFL・TOEICの成績の活用、これらテストの成績に基づいた現役教員の研修の実施、外国人教員の積極採用、ALTsの質向上などを挙げている。

また、『国際共通語としての英語力向上のための五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を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて』という提言が平成23年6月に文部科学省の「外国語能力の向上に関する検討会」から公表されているが、この中でも英語教員についての記述があるので確認しておく。この五つの提言の提言4は「英語教員の英語力・指導力強化や学校・地域における戦略的な英語教育改革を図る」というものであり、この中で英語教員に少なくとも求められる英語力は「英検準一級、TOEFL (iBT) 80点、TOEIC 730点」と具体的な数字が示されている。

これらのことから分かることは、英語教員には「英語を母語とする人たちの英語を使い、その英語母語話者とコミュニケーションできる能力」が求められており、これが「グローバル社会を生き残るための英語力」を育成するには必要であると考えられている、ということである。まず、TOEIC・TOEFLについて考えてみよう。TOEIC (Test of English for International Communication) はビジネス英語のコミュニケーション能力を測る試験である。Internationalとは言っているものの、実際にはアメリカ・イギリス・オーストラリアの英語に基づいて作成されているものである。TOEFLは英語圏（とりわけ北米）の大学・大学院に必要な英語力を測る試験であるので、当然北米の英語がモデルである。このことから分かるように、これらのテストは英語母語話者の能力を基準として作成され、彼らの英語を理解する能力があるかどうか試されるテストである (Jenkins 2006)。

ALTsについても考えてみると、2013-2014年には4,000人の外国人がALTsとして採用されているが、そのうちの約95%がいわゆる英語圏からの参加者である (JETプログラム2013)。日本人英語教員は彼らと協力して授業運営を行うことを考えれば、教員は英語圏からの英語母語話者と協働する能力が必要とされているということになるだろう。これらのことから、英語教員に求められている英語力は、「英語母語話者のような英語力」であると言えるだろう。

しかし、ここでいくつか疑問が浮かび上がってくる。「グローバルに活躍するための英語力」は本当に「母語話者の英語力」なのであろうか。これから社会に出て、英語を国際コミュニケー

ションに使用する際、そのコミュニケーションを取る主要な相手は「英語圏の母語話者」なのだろうか。「母語話者の英語力」があれば、「英語圏の母語話者」以外の人々とうまくコミュニケーションを取ることが出来るのだろうか。次項では、まずは英語使用者の現状を明らかにし、それを踏まえこれらの疑問に回答して行こう。

5.2 英語使用者の現状

現在世界人口は約70億とされているが、その中で英語を使う能力のある人は約1/3に上るであろうと言われている。そう考えると世界には23から24億人の英語話者がいるということになる。Crystal (2008)によると、その内の20億人程度が英語を第二言語、または国際共通語として習得した人々であり、この数字は英語話者の4人中3人に当たるといふ。つまり、現在の英語使用者全体を見渡してみると母語話者はかなりの少数派であることが分かる。

では、この20億人とも言われる非母語話者たちはどのような英語を話しているのだろうか。このことを考えるとき我々はとかく母語話者の英語、とりわけアメリカ英語・イギリス英語が国際語としてそのままのかたちで広まったと考えがちである。しかしながら、これは大きな間違いである。本名 (2013) が指摘しているように、英語の国際化の裏には必ず英語の多様化がある。英語は広がった先の土地で人々の（母語や第二・第三言語などを含む）言語や文化の影響を多分に受け、その人々に合ったかたちに変容してきた。変容することが出来たから故に、英語は言語や文化の異なる人々により習得・利用されるようになったのである。言い換えると、英語は多様化することが出来たからこそ、「国際語」という現在の地位を手に入れることが出来たのである。

次に、母語話者の英語と非母語話者の英語はどのような点で具体的に異なるのだろうか。近年の研究からその差異は様々なレベルで存在していることが明らかになっている。例えば、発音、文法、語彙、コミュニケーションスタイルといったレベルでその差異は観察されている（多様な英語の分かりやすい研究書として、Jenkins 2009；田中&田中2012；本名2006, 2013を挙げておく）。また、先にも述べたように、それぞれの土地でそれぞれの人々の言語・文化に合わせ変容したのであるから、非母語話者の英語も一様ではないことは容易に予測が出来る。例えば、日本人であれば日本語・日本文化に、ブラジル人であればポルトガル語・ブラジル文化に、タイ人であればタイ語・タイ文化の影響を受けた英語を話していると考えられるのである。

これらのことを踏まえ、前項で挙げた疑問に答えてみよう。まず、英語の使用者の大多数が母語話者ではないという事実から、英語で国際コミュニケーションを取る主要な相手は母語話者でないという予測が成り立つ。また、異なった人々は異なった英語を使うという事実から、「母語話者のような英語力」があるからと言って、「英語圏の母語話者」以外の人々とのコミュニケーションがうまく行くとはいえない。たとえ自分が母語話者の英語を使えるようになったとしても、相手はそれとは異なる英語を使う場合が多いのだから、ある特定のかたち

の英語の習得がコミュニケーションの成功に常に繋がるとは言い難い。従って「グローバルに活躍するための英語力」とは必ずしも「母語話者の英語力」ではないと言えるだろう。このような状況から、Graddol (2006) は ‘Why Global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’ (なぜ世界英語なのかということは「外国語としての英語」の終わりを意味するだろう) と述べている。次項では、この「外国語としての英語」(English as a foreign language : EFL) と「国際共通語としての英語」(English as a Lingua Franca; ELF) の違いに着目し、これからの英語教員に必要とされる英語力について考えて行く。

5.3 国際共通語としての英語とこれからの英語教員に求められる能力

日本では英語は「外国語」として扱われ、長年「外国語」の枠で学校教育の中では教えられてきた。しかしながら、先にも述べたように、今や英語は「国際共通語」としての地位を確立しており、その地位を否定するものは少ないだろう。一見、同じように見えるかもしれない「外国語としての英語 (EFL)」と「国際共通語としての英語 (ELF)」の学習の方向性はどのように異なるのだろうか。学習の結果として産出される英語のかたちが同じだとしても、その学習の方向性の差異は非常に大きなものである。

まずは、従来のEFLであるが、英語を「外国語」として学ぶということは、英語を「母語話者とコミュニケーションをするための言語」「母語話者の文化を理解するための言語」と捉え、学習するということを意味する。そのため、母語話者の英語を習得することが目標となる。母語話者とコミュニケーションするためには、彼らのような発音、文法、語彙、コミュニケーションスタイルを習得することが大切であり、これにより彼らとのスムーズなコミュニケーションを確立することが出来るようになる。その一方で、英語を「国際語」として学ぶELFは、多種多様な英語話者を視野に入れ学習するということになるので、EFLとは違い、英語を「母語話者、非母語話者の両方を含む英語話者とコミュニケーションする言語」、「他の英語話者の文化と共存するための言語」として捉え学習することになる。

では、このような英語学習とはどのようなものなのであろうか。先にも言及したように、多種多様な英語を利用する英語話者とコミュニケーションするためには、母語話者のような英語を習得することはスムーズなコミュニケーションの確立には必ずしもつながらないということを中心に留めておかななくてはならない。ELFとして英語学習では、多種多様な英語話者に対応するためのコミュニケーションスキル・方略を獲得することが目標となる (Seidlhofer 2011, Cogo & Dewey 2012, Jenkins 2012)。言い換えれば、「どのような英語を産出する」ことでコミュニケーションがうまく取れるのか、ではなく、「どのような方法を用いる」ことでコミュニケーションをうまく取れるのかに着目しなくてはならない、ということになる (Malay 2009)。そして、「国際語」として英語を教えることを前提としているならば、その視点に基づいて英語教員養成プログラムも構成して行かなくてはならない (Dewey 2012)。では、この多

様な英語話者とコミュニケーションをうまく取る能力とはどういったものなのであろうか。このセクションの最後では、この能力について考えて行く。

5.4 異文化間能力に向けた教員育成プログラム

多様な英語話者とうまくコミュニケーションを取る能力とはどのような能力なのであろうか。この能力は‘intercultural competence’（異文化間能力）（Byram 1997）として語られる。異文化間能力とは、端的に言えば「自己の文化を含む多様な文化を理解し、その理解を他文化出身の人とのコミュニケーションに役立てられる能力」である、と言われる。この能力を多種多様な話者がいる英語に当てはめて考えてみると、例えば、コミュニケーション相手がどのような言動を取るか予測する、相手の発話がよく理解できなかった時は聞き返したり言い換えたりして意味を確認する、自分のコミュニケーションスタイルが相手と異なる場合または状況に合わない場合はそれらに応じてスタイルを調整する、と言った能力である（Suzuki 2011；またCanagarajah 2007；Seidlhofer 2011も参照）。簡単に言えば、何か1つの言語基準・コミュニケーション規範に固執せずに相手や状況に応じることのできる柔軟性、ということになる（Jenkins 2000も参照）。

また、ここで本名（2013）が議論する「いろいろな英語と文化を超えた伝え合いの3つの要素」は言及しておく価値がある。その要素とは、1）英語は多文化言語、2）英語は自己表現の言語、3）英語は相互理解の言語、という3つであり、英語を使って国際／異文化理解とコミュニケーションを促進するためには、これらをよく考えなくてはならないという。1）は上記の「英語使用者の現状」で述べたことと同等であり、本名はこの要素が一番重要だとしている。2）と3）については、我々が英語を使ってコミュニケーションを取る際には、日本人ならば日本人らしく英語を話すことを否定されるべきではないこと、また、英語は他国の情報を受信するためだけの言語ではなく、自国の情報を発信するための言語でもあることが強調されている。本名が言うように、我々は英語は「双方向の交流」（p. 85）のために用いられる言語である、ということをよく認識することがまずは大切なのである。

では、最後に異文化間能力を養うためには何を行うべきか考えてみよう。まず1つは、Jenkins（2012; Dewey 2012も参照）が述べているように、英語が国際共通語として機能するようになった背景・英語使用の現状といった、英語の社会言語学的現実について教授することが大切であろう。英語が「英語圏の母語話者」以外から広く多様な目的で活用されている現実、彼らが用いる英語のかたちは母語話者のそれとは異なるという事実をよく認識することは、異文化間コミュニケーションで自己の（学習してきた）基準・規範とは異なる英語に出会った時に柔軟に対応できるかどうかにか繋がる。また、この認識は他者に対する柔軟性だけでなく、自己を「母語英語を模倣しなくてはいけない学習者」ではなく「正当な1人の英語話者」であると認識することに繋がる（Matsuda 2002）。故に、英語の社会言語学的現実とは、これから

ますグローバル化が進む社会の中で英語を国際コミュニケーションのために用いる人々を育てる役割を担う英語教員にはなくてはならない知識である（Matsuda 2009参照）。この認識をもとに、本学の文学部比較文化学科では、このセクションを執筆している鈴木が担当している1年生を対象とした『言語研究入門B』（必修選択科目）で、英語の社会言語学的現実についての講義を展開し、一定の効果を上げている。

また、この英語の社会言語学的現実の知識を「座学」で終わらせてしまっては不十分である。これを「経験的知識」（Wallace 2001）に転換させて行く方法も考えなくてはならない。その方法としては多種多様な英語話者に触れることが効果的であろう。これに関しては、本学は既に実践に移している。本年度、文学部比較文化学科、経営学部、リベラルアーツ学部、観光学部で実施されている「ELFプログラム」では、英語の母語話者か否か、という基準ではなく、英語を国際コミュニケーションとして使うエキスパートか否か、英語を教える豊かな経験を有しているか否かを基準に教員採用を行い、結果、11カ国から9つの異なった母語を持つ多様な顔ぶれの教員が授業を担当している。このように、英語を国際コミュニケーションのために活用してきたエキスパートに直接触れることで、学生たちは英語の社会言語学的現実の知識を経験的知識に転換させることができる。これにより真なる英語の多様性に対する尊重が育まれるだろう。

そして、この経験的知識は教員として将来教室に立つ時に、どのように教材を扱うか、どのような授業を計画するかに大きく関わってくるだろう。英語を「母語話者の言語」ではなく、Toh（2012）が言うように、「多文化理解へのリソース」と認識することにより‘more expansive lessons’（言語文化的に広がりのある授業）を計画実行することが可能になるだろう。

（鈴木彩子）

VI. 海外留学プログラムを取り入れた英語教員養成

本章では、海外留学プログラムを取り入れた英語教員養成について論ずる。グローバル化の進む中、英語教育・海外留学・英語教員養成が置かれた現状を概観した後、学習指導要領の観点から英語教員に必要とされる能力を確認し、それをもとに海外留学の目標と有効性を検討する。最後に、その目標を達成するために効果的と考えられる、海外留学プログラムを組み込んだカリキュラムの概要を提示する。

6.1 英語教育・海外留学・英語教員採用

近年、急速に進むグローバル化に対応すべく、政府ならびに関係諸機関からは矢継ぎ早に「グローバル人材」育成の方向性と、そのための教育に関する施策が改めて打ち出されている。その中でも、十分な英語運用能力の養成は常に中心的な位置を占め、最重要課題の一つとされ

ている。例えば、平成25年6月14日付けで閣議決定された「第2期教育振興基本計画」（文部科学省2013a）では、「未来への飛躍を実現する人材の養成」という基本的方向性のもと、「グローバル人材等の養成」が成果目標の一つとして掲げられ、その指標として以下のような具体的な数字が示されている。

(1) 「第2期教育振興基本計画」における英語の成果指標（文部科学省2013a, p. 55）

- ・「学習指導要領に基づき達成される英語力の目標（中学校卒業段階：英検3級程度以上、高等学校卒業段階：英検準2級程度～2級程度以上）を達成した中高校生の割合50%」
- ・「卒業時の英語力の到達目標（例：TOEFL iBT 80点）を設定する大学の数及びそれを満たす学生の増加」

この数値を含めた目標は、平成25年12月13日付けで公表された「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」（文部科学省2013a）において、さらに引き上げられている。このように現在英語教育は、より多くの生徒・学生に英語運用能力を付けさせるという数の軸と、修得させる英語運用能力をより高度にするという質の軸の両方において、より高い目標設定が課されるようになっている。

こうした文脈の中で、必ずと言ってよいほど併記されているのが海外留学（日本→海外）および外国人留学生（海外→日本）の促進である。例えば、同じ「第2期教育振興基本計画」の「グローバル人材等の養成」という成果目標の指標には、「日本の生徒・学生等の海外留学者数、外国人留学生数の増加（2020年を目途に日本人の海外留学生数を倍増など）」（p. 55）が掲げられている。これは、グローバル化する社会において必要な異文化理解や国際舞台でのコミュニケーション能力の養成といった面もあるが、特に海外留学との関係では、英語運用能力の向上が重要な目標の一つとなっているものと考えられる。このことは、平成25年5月28日に公表された教育再生実行会議（2013）の「これからの大学教育等の在り方について（第三次提言）」にある、「大学は、……〈中略〉……学生に実践的英語力を習得させ、海外留学に結び付ける」（p. 3）といった記述からも窺うことができる。実際は海外留学には多様な効果が期待できるが、その一方でまず英語運用能力の向上と結び付けられることが多いのも事実であろう。

それでは、そのような目標を達成する上で重要な役割を担う英語教員には、どのような要素が求められているのだろうか。ここで興味深いのは、最近の現象として、教員採用にあたって教科を問わず留学経験を評価する方向性が出てきていることである。例えば、文部科学省が2011年12月27日付けで発出した「教員採用等の改善について」という通知では、「人物重視の採用選考の実施等」という項目の中で、「豊かな体験や優れた知識・能力を有する多様な人材を確保するため、民間企業等での勤務経験や留学経験のある者……〈中略〉……等に対する採用選考の実施に努めること」という記述が見られる。また「専門性等を考慮した採用選考の実施」という項目の中でも、外国語能力の向上に関する検討会（2011）を参照して「英語を母

国語とする外国人教員や留学などの海外経験を積み高度な英語力を持つ日本人英語教員の採用の促進」が示されている。海外留学をすればよいというものではないことは当然であるが、教師にとって留学経験が有用であると考えられるようになってきていることは確かである。そうした中、英語と留学に密接に関係する英語教員には、より一層留学経験が求められる状況になってきていると言える。

このような現状を踏まえると、現在英語教員には、高度な英語運用能力とともに、それを達成するための一つの手段という面も含めて留学経験も望まれていると言うことができる。英語教員養成において、このような現状を踏まえることは重要である。

6.2 英語教員に必要とされる能力：学習指導要領の観点から

グローバル化人材の育成において海外留学の有用性が語られることは多いが、具体的にどのような面で効果があるのかと言われると、必ずしも十分な議論が為されているわけではない。当然のことながら、海外留学は行くことが重要なのではなく、行って何を得るのが重要である。そうすると、一見明白にも思える英語教員養成における海外留学プログラムの意義・目標についても、慎重に検討する必要がある。

英語教員養成における海外留学プログラムの意義・目標を考える上で、まず確認すべきは、そもそも英語教員にはどのような能力（知識・技術を含む）が必要なのかということである。これには様々なアプローチや答えがあるが、一つの考え方としては、中学校・高等学校における英語教育の指針となる学習指導要領（文部科学省2008, 2009）をもとに、そこで示されている内容を指導するのに必要な能力であると考えることができる。その観点からすると、中学校・高等学校の英語教員には、少なくとも以下の要素が必要であると考えられる。

(2) 中学校・高等学校の英語教員に必要と考えられる要素

1. 英語運用能力
2. 英語教育力（指導法の理論および実践）
3. 英語の構造に関する明示的知識（音声および文法など）
4. 異文化・多文化リテラシ

まず一つ目の英語運用能力であるが、6.1で概観した目標レベルの英語運用能力を養成するには、それを指導する英語教員が高度な英語運用能力を求められるのは当然のことである。実際、「第2期教育振興基本計画」（文部科学省2013a）では、「グローバル人材の養成」という成果目標において、「英語教員に求められる英語力の目標（英検準1級、TOEFL iBT 80点、TOEIC 730点程度以上）を達成した英語教員の割合（中学校：50％，高等学校：75％）」(p. 55) という指標が挙げられている。また、現行の「高等学校学習指導要領」（文部科学省

2009)では、「英語に関する各科目に共通する内容等」において、「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」(p. 92)としている。また、「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(文部科学省2013b)では、「グローバル化に対応した新たな英語教育の在り方」として、中学校においても「授業を英語で行うことを基本とする」方針が打ち出されている。こうした形態の授業を十分効果的に実施するには、英語教員の高度な英語力は必要不可欠である。

二つ目の英語指導力は、英語教員である以上当然必要とされる要素である。仮に高度な英語運用能力があったとしても、それだけでは英語教員としては不十分である。これは、日本語母語話者であれば誰でも日本語を効果的に教えられるというわけではないことから明らかである。その一方で、高度な英語指導力は必ずしも当たり前の要素ではないとも言える。現在の開放性教員養成制度では、教育学部以外でも、所定の単位を修得することによって教員免許状を取得することができるが、そうした状況では、必ずしも十分に英語の指導力を養成するための授業に時間を割くことができない場合も少なくなく、最小限の時間を確保すれば教員免許状を取得できるという現状もある。それだけに、改めて英語教育力は重要な要素として意識される必要がある。

三つ目の英語の構造に関する明示的知識は、主に音声や文法に関する知識である。これは、その知識を学習者にそのまま教えるために必要であるというよりは、むしろ学習指導要領に示されている文法をはじめとする様々な言語材料を適切かつ効果的に導入・指導する上で、それらに関する明示的な知識が必要になってくるからである。英語自体がどのようなメカニズムで構成され、働く言語なのかということを十分に理解することなく、「そういうものなのだ」と説明せずに押し切るだけでは、多様な学習者に対応することは難しい。それぞれの場面や学習者に対して臨機応変に対応するためには、英語の構造に関する明示的な知識が必要であると考えられる。

四つ目の異文化・多文化リテラシについては、学習指導要領の目標を参照するとその必要性が見えてくる。現行の「中学校学習指導要領」(文部科学省2008)も「高等学校学習指導要領」(文部科学省2009)も、外国語の目標として、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り……〈後略〉」(それぞれp. 92, p. 87)を掲げている。また、これと関連して、教材の内容についても、「外国や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育てるのに役立つこと」(それぞれp. 98, p. 92)を指針の一つとして挙げている。こうした内容を指導するには、異文化および多文化に関する知識・見識が求められる。

6.3 英語教員養成における留学の意義・目標

(2) で挙げた4つの要素をもとに、問題はこれらの能力を養成する上で海外留学が特に効果

的であるかということである。英語運用能力（2-1）の向上については、様々な研究において、海外留学の有効性が示されている（Freed 2008 参照）。そうした研究を踏まえれば、英語教員に必要とされる高度な英語運用能力を効果的に養成する手段として、海外留学は有用であると言える。6.1で見たように、海外留学の効果として最も期待されているのが語学力の向上である。これは、「海外留学に行けばしゃべれるようになる」といった安易な誤解を生んでいるのも事実ではあるが、適切な学習が行われた場合、語学力の向上は海外留学の成果として最も分かりやすい形で見ることのできる要素となる。

英語教育力（2-2）の養成について言えば、語学研修やStudy Abroadプログラム（学士課程科目履修）のような一般的な海外留学で直接的な効果を得るのは容易ではなく、何らかの工夫が必要となる。直接的な効果を得るためには、Study Abroadプログラムにおいて英語教育関連の授業を特に履修することも考えられるが、これは派遣先の大学の提供する授業リスト次第であることに加え、履修制限の問題も想定され、困難が予想される。そこで別の方法としては、英語教育関連の特別プログラムを派遣先の大学に依頼して、自校の学生だけを受講させることが考えられる。これには、派遣先の大学のある地域の教育環境・法規にもよるが、現地の小学校・中学校・高等学校などでの教育インターンシップの可能性も含まれる。このような特別プログラムを組むことができれば、全く異なる文化圏で異なる視点から教育に関する経験を得ることができ、英語教育力を高める上で貴重な機会になるものと考えられる。

英語の構造に関する明示的知識（2-3）については、少なくとも語学研修を受ける中で、例えば文法に関する授業も組み込まれているため、効果が期待されるころではある。その一方で、特に海外留学によって効果的に向上させることができるかという点については異論もある。Freed（2008）によれば、Regan（1995）が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文法に関する能力の点で特に成果が見られなかったとの報告があり、その後の他の研究においても同様の報告が為されているとのことである。そうだとすれば、文法をはじめとする英語の構造に関する明示的知識の向上については、海外留学の主要な目標とはせずに、むしろその前後での学習を体系的に行うことで達成する可能性が考えられる。

異文化・多文化リテラシ（2-4）の向上は、英語運用能力の向上と並んで、海外留学によって得られる効果が大きいものの一つであると言える。一言で言えば、「百聞は一見に如かず」ということになる。派遣先の大学では、通常語学研修を受けることになるが、こうしたタイプのプログラムには、当然のことながら非英語圏から多くの留学生が英語を学びに来ている。日本での日常生活ではなかなか接触することのない文化圏や地域からの留学生とも机を並べてともに学習することになる。また、Study Abroadプログラムでは、それに加え派遣先の国の現地の学生ともクラスメートになる。さらには、留学先での日常生活において、現地の人々や留学生とも交流が生まれる。これは、異文化・多文化リテラシを高める上では非常に効果的な環境であると言える。もちろん、日本においても既に異文化・多文化的な環境は一部存在しており、海外留学だけが異文化・多文化リテラシを高める手段ということではない。その一方で、特に

意識的に行動しない限りは、日本での日常生活においてそうした環境に接することなく、あるいは意識することなく、過ぎてしまうというのも事実である。それだけに、異文化・多文化リテラシを高める上での重要なきっかけとして、海外留学は有効に機能するものと考えられる。

6.4 カリキュラム概要

それでは、6.3での議論を踏まえた時、どのようなカリキュラムの可能性が考えられるだろうか。まず根幹となる海外留学プログラムであるが、基本的には可能な限り既存の語学研修プログラムやStudy Abroadプログラムを活用することが考えられる。これには、いくつかの利点がある。まず、自分の大学の学生のためだけに作った特別プログラムとは異なり、既存のプログラムに入ることによって、他の文化圏や地域から来た一般の留学生と一緒に学ぶ機会が得られる。これは、異文化・多文化リテラシ(2-4)を向上させる上でも有効であるが、英語運用能力(2-1)の向上の面で、国際共通語としての英語を実際に演習する機会が得られるという意味でも重要である。異なった母語および文化的背景を持った英語話者同士が、お互いに意思疎通を図っていく過程は、海外留学により得られる貴重な環境の一つと言える。

次に、既に確立した既存プログラムを活用することにより、教育内容の質的な保証を期待することができる。特別プログラムは、自分達の必要とする内容や期間に合わせてプログラムを走らせることができる点で効果的だが(下記参照)、教育内容の質の点で必ずしも安定しないことが懸念される。これに比べて、既存プログラムでは、何年にも渡り実施され検討が繰り返されてきた経緯があり、実績をもとにした安定性と質の保証を期待することができる。また、特に英国やアイルランドなどでは、英語研修プログラムの場合、ヨーロッパ共通参照枠(CEFR)といった統一的なレベル設定が為されており、この点でも質的な安定性を期待することができる。

既存プログラムを軸としながらも、特に海外留学の後半においては、より発展的・応用的な学習を行うという意味も込めて、専門的な英語教育に関するプログラムも履修できるようにする可能性が考えられる。6.3でも述べたが、一般的な海外留学において、特に英語教育力の面において効果を得ることは容易ではない。その点を補う意味において、英語教育に関する講義などの特別プログラムを併走させるのは有効であると考えられる。また、可能であれば現地の小学校・中学校・高等学校における教育インターンシップの機会も組み込むことにより、さらに実践的な英語教育力の向上が期待できる。

ここまで海外留学プログラム自体について述べてきたが、注意が必要なのは、海外留学が4年間のカリキュラム全体から孤立した形で存在してはいけないということである。一般的な誤解として、「海外留学に行けば『何か』が得られる」というものがあるが、実際はそう簡単にはいかないことが多い。海外留学で「何か」を得るためには、何を求めるのかという目標を明確にすることが重要であることは、6.2および6.3で見た。それに加えて、海外留学の前後に何を

するのかということも、より効果を上げる上では鍵となってくる。要するに、海外留学の前に準備として何を学習しておくべきか、また終了後にどのような学びの振り返りを行うか、ということである。

まず、海外留学前であるが、当然のことながら、可能な限り英語運用能力を高めておくことは重要である。これは、実際に英語を使って何ができるのかということである。一般的に日本人英語学習者は、リスニング・リーディングといった受動的なスキルについては比較的慣れているが、スピーキング・ライティングといった能動的なスキルには慣れておらず、両者の間で能力的に差が生まれることが多い。これは、学習者本人の意識と必ずしも一致しない。それだけに、海外留学前の英語の授業では、意識的にスピーキング・ライティングといった能動的なスキルの養成を行う必要があると考えられる。また、6.3で見たように、文法など英語の構造に関する明示的知識において海外留学が効果的に機能しないとすると、留学時の効果をさらに高めることを目指し、留学前に英文法の学習を十分に済ませておくことも有効であると考えられる。さらに、こうした語学面での準備に加えて、異文化・多文化リテラシに関連する授業も、海外留学前に必要となってくるものと思われる。このような形で、総合的な準備を行うことにより、海外留学の際の学びを最大化することが可能になる。

準備の重要性に加え、海外留学終了後の振り返りも重要である。留学時に何を学んだかは、留学前の準備を十分にすることによってかなり明確にすることができる。その一方で、帰国後に学びの振り返りを行えるように予め課題などを出しておき、帰国後それをもとに振り返りを目的とした授業を行うことは、学びを深める上で極めて有効であると考えられる。例えば、留学先では様々な言語を母語とする学生と交流する機会があるが、そうした国際語としての英語の使用状況について、理論的な検討も含めながら振り返りの学習をすることができれば、自分の体験を本当の意味での学びとして修得することに繋げることができる。また、異文化・多文化環境についても、個人の経験として得たものを学問的な視点から見ることにより、より一般的な理解へと繋げることができる。いずれの場合も、個人の経験を他の学生と共有することにより、より広い学びを得ることができる。

このように海外留学プログラムは、それ自体について目標に合った内容と質を確保することが重要であるのはもちろんのこと、その前後でどのような内容の授業を配置し、4年間のカリキュラム全体として意味のあるものにするかが重要である。海外留学は、あくまでも4年間のカリキュラムという「ストーリー」の一部であり、その前後と有機的に関係して機能しなければ、効果は大きく減じられることになりかねない。

本章では、海外留学プログラムを取り入れた英語教員養成について考察した。一見当然のように思われる両者の関係も、それを実際に意味のあるものとして機能させるには、慎重な検討とカリキュラム作りが必須であることを論じた。

(松本博文)

VII. Knowledge and Skills Required by Teacher Trainees at Graduation

The knowledge and skill base of language teachers is of primary importance in our understanding of teacher effectiveness and our approach to educating language teachers (Richards 2010). What do pre-service teachers need to know before they graduate? What do they need to be able to do? These questions are best considered in the context of the ‘situated’ nature of teaching. The teacher's cultural background, personal history and teaching context influence their view of what good teaching is (Richards 2010). For this reason, effective teaching is not always easy to define (Tsui 2009). Nevertheless, no matter how competence is defined, the question of whether teachers have competence remains the same (Soepriyatna 2012).

The first and largest portion of the current section is devoted to summarizing Richards’ (2010) core dimensions of language teaching expertise and practice. The core dimensions are neither mutually exclusive nor hierarchically arranged. The ‘can do’ statements within them are statements made by Richards (2010), or derived from them. In the latter part of this section there are additional ‘can do’ statements which have been developed with reference to the work of other researchers.

7.1 Summary of Richards’ Core Dimensions

7.1.1 Core dimension one: language-specific competencies

English is not the first language of most English teachers and it is not necessary to have English as a first language in order to teach it well. However, in order for effective teaching to occur, a teacher needs a threshold level of proficiency in the target language. A teacher’s confidence also depends on their own language proficiency. Effective teaching is dependent on the teacher being able to:

- comprehend texts accurately,
- provide good language models,
- maintain use of the target language in the classroom,
- maintain fluent use of the target,
- give explanations and instructions in the target language,
- provide examples of words and grammatical structures and give accurate explanations,
- use appropriate classroom language,
- select target-language resources (e. g., newspapers, magazines, the Internet),
- monitor his or her own speech and writing for accuracy,
- give correct feedback on learner language,

- ・ provide input at an appropriate level of difficulty and
- ・ provide language-enrichment experiences for learners.

7.1.2 Core dimension two: pedagogical content knowledge

Although there is widespread agreement on what kinds of practical skills language teachers need to master, there is less agreement concerning the issue of what the subject matter of language teaching should be. Teachers should be able to do things such as

- ・ understand learners' needs,
- ・ diagnose learners' learning problems,
- ・ plan suitable instructional goals for lessons,
- ・ design and adapt tests,
- ・ evaluate and choose published materials,
- ・ adapt commercial materials and
- ・ make use of authentic materials.

7.1.3 Core dimension three: teaching skills

A teacher needs to have readily available a repertoire of techniques and routines including procedures for such things as

- ・ opening the lesson,
- ・ introducing and explaining tasks,
- ・ setting up learning arrangements,
- ・ checking students' understanding,
- ・ guiding student practice,
- ・ monitoring students' language use,
- ・ making transitions from one task to another and
- ・ ending the lesson.

7.1.4 Core dimension four: contextual knowledge

Learning takes place in specific settings which shape how learning occurs and how teachers behave. Learning to teach is therefore a process of socialization during which teachers need to

- ・ understand the specific values, norms of practice, and patterns of social participation of that school.

This 'hidden curriculum' is often more influential than the prescribed curriculum of an educational institution.

7.1.5 Core dimension five: the language teacher's identity

Practicing teachers encounter new social and cultural roles in their interactions with students. During their teacher education, a teacher-learner's identity is reconstructed as they discover more about what it means to fit into a language teacher's role. A teacher should

- be aware of the differing social and cultural roles teacher-learners enact.

7.1.6 Core dimension six: learner-focused teaching

Teaching can be examined from the point of view of teacher performance, but student learning is the goal. Teachers should be able to

- plan the lesson to reflect learners' needs and preferences,
- present subject matter from a learner's perspective,
- engage learners in the lesson,
- make connections with the learners' life experiences,
- respond to learner's difficulties appropriately,
- redirect the lesson according to learners' responses and
- reshape the lesson based on learner feedback.

7.1.7 Core dimension seven: pedagogical reasoning skills

Constructs such as personal theories of teaching are now established components of our understanding of teacher cognition. Teachers should be able to

- analyze potential lesson content (e. g., a piece of realia, a text, an advertisement, a poem, a photo, etc.) and identify ways in which it could be used as a teaching resource,
- identify specific linguistic goals (e. g., in the area of speaking, vocabulary, reading, writing, etc.) that could be developed from the chosen content,
- anticipate any problems that might occur and ways of resolving them and
- make appropriate decisions about time, sequencing, and grouping arrangements.

7.1.8 Core dimension eight: the application of theory and the theorizing of practice

Teacher learning also involves developing the specialized thinking skills which expert teachers use. The beliefs and understandings we form help us make sense of our experience and decide which practical actions to take in the classroom. There are two perspectives from which to think about teacher beliefs and understandings. The first is the *application of theory* which involves making connections between the concepts learned during teacher education, and classroom practices. Teachers should be able to

- make connections between the concepts, information, and theories from teacher education

courses and classroom practices.

The second perspective from which to think about teacher beliefs and understandings is *theorizing of practice* which involves reflecting on our own practices so that we can better understand the process of language teaching. Teachers should be able to

- reflect on their own practices in order to better understand the nature of language teaching and learning and to arrive at explanations or hypotheses about them.

Examples of teaching principles which teachers have formulated include

- following the learners' interest to maintain students' involvement,
- always teaching to the whole class - not just to the best students,
- seeking ways to encourage independent student learning,
- making learning fun,
- building take-away value in every lesson,
- addressing learners' mental processing capacities and
- facilitating learner responsibility or autonomy.

7.1.9 Core dimension nine: membership of a community of practice

To consider language teaching as a something done within our own classroom is to disregard the potential for learning by participating in a community of teachers having shared goals, values, and interests. People in a community of practice interact to achieve shared goals and to resolve workplace issues. Teachers collaborate in order to better understand teaching and learning, to share knowledge and skills, and to make changes in practice when necessary. Teachers should be able to

- collaborate with fellow teachers, university colleagues, and others in the school.

7.1.10 Core dimension ten: professionalism

English language teaching requires specialized academic knowledge and practical experience. Membership of the profession is based on certain entry requirements and standards. To become an English language teacher means joining a worldwide community of professionals committed to taking a transformative view of their own role. Teachers should be able to

- show a managerial approach to professionalism that represents the views of ministries of education, teaching organizations, regulatory bodies, school principals, etc.

Teachers should be able to

- reflect consciously and systematically on their teaching experiences with open-mindedness, responsibility, and wholeheartedness.

7.2 Additional “Can do” Statements

While the preceding summary has been from Richards’ (2010) book, the ‘can do’ statements which follow are from other sources. They are included because they are supplementary to the ones listed above, not having been treated specifically by Richards.

Soepriyatna (2012), proposes “can do” statements to assess the competence of high school teachers of English in Indonesia. The statements are categorized into domains which are equivalent to the first three of Richards’ core dimensions. Soepriyatna suggests the following learner-centred ‘can do’ statements, which Richards (2010) does not explicitly address. Teachers should be able to

- choose activities to encourage various learning styles and
- teach learners how to learn.

Furthermore, the State Government of Queensland, Australia, has a list of *Professional Standards for Teachers* (Education Queensland Professional Standards for Teachers, 2010). Education Queensland, perhaps with recent developments in travel and communication in mind, advocates that teachers should be able to

- construct relevant learning experiences that connect with the world beyond school and
- integrate information and communication technologies to enhance student learning.

Other relatively recent changes in the way English is used have prompted researchers such as Seidlhofer (2011) to question the axiom that only communication which conforms to native speaker norms should be sanctioned. Since English is now the most widely used means of international communication and since the majority of its users do not speak English as a first language (Seidlhofer 2011), communication skills and cultural awareness are increasingly significant in teacher training. Mauranen (2006) suggests that teachers should

- be familiar with communication skills, such as clarification and repair strategies, which often promote intelligibility among speakers of diverse of linguistic backgrounds.

Moreover, Byram (2008) suggests that teachers should

- have a critical awareness of their own position and attitudes, a critical understanding of other cultures, and an ability to mediate between cultures.

7.3 Reflecting on Teacher Development

Having summarized some of the relevant literature, it is appropriate to conclude with the observations of Richards (2010), who affirms that attempts to define effective teaching are liable to charges of bias because of the ‘situated’ nature of teaching. However, this should not prevent

us, he contends, from reflecting on the way we understand language teacher development, because doing so will place us in a better position to assess how to achieve the goals of language teacher education.

(Paul McBride)

VIII. The Role of ELF and EGAP as a Preparation for Teacher Training

This section examines the role of ELF and English for General Academic Purposes (EGAP) as a preparation for teacher training. Students at the Department of Comparative Cultures who aspire to be English teachers generally demonstrate interest and high motivation in their English language classes. These students tend to fall within the higher band of performers in proficiency testing situations represented in our particular case by the TOEIC IP test which the students take twice every year, once in the summer and once in the winter semester.

8.1 Plural Constructions and Conceptualizations of English

The plurality of construction of identities afforded by the ELF paradigm can be effectively harnessed for the EGAP program to engender and encourage lateral, critical and creative thinking, very useful for future teacher trainees. The ELF paradigm in its recognition of plurality and diversity lends itself to enriching understandings of the nature of knowledge and meaning. In problematizing and departing from fixed, monolithic, acontextual, ahistorical and pre-existent conceptualizations of language (and by extension, language teaching), ELF opens the way for teachers to examine the construction of knowledge and meaning in their diverse epistemologies.

8.2 Implications for Conceptualizations of Knowledge and Meaning

Lea and Street (1998 & 2000) discuss various approaches to the teaching and learning of language, in particular, academic writing. The first approach views text and writing from a structural viewpoint, where text and writing are seen as being made up of grammar and structural components including for example, prepositions, conjunctions and phrasal verbs. Language teaching and learning involve a mastery of various grammar and structural components, often entailing repetitive and atomized textbook exercises and grammar drills. The second approach views text and writing as tracing a pattern of text-types or genres like description, narration, exposition, reflection or argumentation. Each text-type is seen as being typified by certain textual features related to the staging and organization of ideas, corpora and grammar functions

identifiable through functional grammar. Language teaching and learning are viewed as facilitating the approximation or mastery of certain important text-types like exposition or argumentation. Moving one step ahead of a grammar and structure approach, genre approximation and mastery are seen as a way of empowering learners through facilitating their acquisition of skills linked to their mastery of so-called genres of power, i. e. those genres that are used in higher education. The third approach views language teaching and learning, especially writing, as socio-historical and socio-constructive activities. This suggests that knowledge and meaning are not pre-existent or monolithic (Lillis & Turner, 2001) but constructed through discussion and negotiation between teacher and student (Lillis, 2003) while giving the (over) due recognition to rich and diverse socio-histories and socio-specificities that students bring to class. In other words, language teaching and learning are not so much achieved through textbook based drills and exercises (although the default mode implies that these are not entirely dispensed of in some ELF and EGAP programs for reasons to do with the largeness of student cohorts and the presence of teachers of different language teaching philosophies), process writing (which simply reinforces the importance and hegemonic power of grammar and structure as well as generic and hermeneutic absolutes), but through activities that engender an openness to variety, diversity and the constructed and situatedness of the way knowledge and meaning are borne out in students' socio-cultural backgrounds and existential realities. This is in tandem with current understandings of higher education being a channel and agency for engendering attitudes of openness and acceptance towards newer, more reflexive and flexible professional and academic conceptualizations (Peters & Roberts, 2012).

8.3 Implications for the Teaching of ELF and EGAP

In this section, we argue that ELF as a paradigm can be (and has been) woven into enriching conceptualizations of knowledge and meaning afforded by progressive understandings of language teaching and learning based on the following foundational tenets, that:

1. Language teaching and learning should engender greater openness to different conceptualizations of knowledge, meaning and apprehension of identities and realities
2. Language teaching and learning should be empowering as opposed to being oppressive or disempowering
3. Language teaching and learning should be an integral part of creating discursive spaces for wider professional and academic discussions
4. Language teaching and learning should acknowledge and promote plurality of socio-cultural and socio-historical synergies

5. Language teaching and learning should be part of larger plurilingual, multilingual and multi-dialectical initiatives promoting multi-dimensional and multi-layered understandings of people, places and politics

The above tenets are important bearing in mind that the work of educating future teachers should rightly be a humanizing activity (Freire, 2000) that acknowledges and affirms all of the skills, literacies and prior knowledge that they bring into their language learning and in the near future, into their professional practice as language teachers. Simply relying on the banking and drilling approach (Freire, 2000) enforces the oppression of passive or rote learning with the costly result that future teachers are not exposed to more dialogic approaches to the framing and representation of knowledge through language.

8.4 Classroom Applications

In terms of what can take place in the ELF and EGAP classroom, the above wider dialogic understandings of language teaching and learning can open up many new avenues for classroom teachers to plan for lessons that encourage students to engage with challenging issues relating to the discursive representation of knowledge and meaning through language.

This is to be contrasted with the (unfortunate) examples of reading materials in the Japanese context that legitimate monolithic understandings of language and culture which should (necessarily) be shown up as such. For example, a one-sided mono-faceted description of Boston captured in the following extract from a textbook published in Tokyo reifies a Eurocentric middle-class stereotype of the place described:

The first European settler arrived in 1624. In 1630, he was joined by a group of Puritans seeking “religious freedom”...You wouldn’t have to look far to find a sports fan in this city... In 1918, the Red Sox sold Babe Ruth to the New York Yankees. He claims to have cursed them. Well, there are many believers because the Sox had to wait 86 years to win another championship (Rucynski & Berlin, 2006, p. 12)

Such narrow representations of what in reality is a much richer and diverse history of the place beyond the hackneyed images of Boston harbor and the Boston tea party (Rucynski & Berlin, 2006) need to juxtaposed with what is now a veritably cosmopolitan city thriving through the invigorating presence of a diversity of peoples, cultures and languages.

In ELF and EGAP classes, students can be exposed to material enacting the value of diversity and hybridity. A good example is how the famous Japanese drama, ‘99年の愛’ (99-Years of Love)

based on the story by the Japanese author Yamazaki Toyoko, captures the energy, vigor, resilience and hope as lived out by a Japanese-American family from the time of the emigration of the first generation from Shimane Prefecture to the present. With dialogues in English and Japanese, dramas such as ‘99年の愛’ are well in keeping with ELF epistemologies, and very much part of the creative and humanizing aspect of language education.

In terms of classroom and written activities, students can be exposed to tasks that require them to think reflexively, laterally and critically. Classroom discussions and writing assignments can be aimed at getting students to put forward their opinions. Critical thinking and responses are also encouraged through assignment questions that invite students to engage with issues that require independent thought and mature critique. In so doing, the aim is to prepare students for their future role as classroom teachers who would similarly be required to help learners engage with a variety of challenging issues. Apart from using dramas like ‘99年の愛’ to encourage deeper thinking and critique, textbook passages and newspaper articles can also be useful for eliciting students’ opinions and critical responses.

Through various tasks and activities encouraging and supporting the development of self-confidence and independent thought, EFL and EGAP classes can work to inspire a future generation of English teachers.

(Glenn Toh)

Ⅸ. Integrating Communicative Competence and Pedagogical Competence

9.1 Introduction

In the previous sections, we have talked about the various components which we believe crucial for pre-service teacher training. Reflecting changes in educational policy discussed in section II, the College of Humanities at Tamagawa University has decided to revise its existing secondary school English language teacher training program. The preceding chapters have discussed the areas which the college has worked on, in order to revise the program. This chapter will discuss how new program in the DELE (Department of English Language Education) integrates pre-service teacher training in the areas of communicative competence in English, pedagogical competence and other relevant skills into a four year teacher training program. The chapter is divided into four subsections. After the introduction, we will reconfirm what are considered essential as outcomes of a pre-service English language teacher training program both in terms of communicative competence in English and pedagogical competence in the next two sections. We will also talk about some unique courses featured in the ELT training program

in the DELE in these sections. Then, we will briefly discuss further considerations with special attention given to intercultural competence, before moving on to the concluding chapter.

9.2 Developing Communicative Competence in English

Communication or ‘Communicative competence’ has been a key word in English language teaching for nearly three decades (cf. Canale & Swain 1980). Whether or not the term has identical meaning to everybody, developing the learners’ communicative competence has been considered an objective of teaching English at secondary schools. Consequently, it is natural to say that the teachers have to have a high level of communicative competence in English in order to teach the subject. Therefore, any teacher training program must include a systematic line-up of courses in order to achieve the goal (see Chapter III). The curriculum of the DELE has been discussed in earlier chapters. In this section, we would like to add how language courses, i. e., ELF and departmental English courses are related to content-based courses, especially those conducted in English, and how these two groups of courses complement each other. As discussed in Chapter VIII, the university offers a general English program called ELF (English as a lingua franca) to its students including those enrolled in the DELE. As the name of the program suggests, the aim of ELF courses is to develop the students’ communicative competence in English ‘as a lingua franca’, and thus linguistic models provided in the program are not necessarily those of particular ‘native-speaker’ varieties (Oda 2013a, 2013b, also see Seidlhofer 2011). This coincides with the models of English the students will eventually teach when they have become secondary school teachers. Around 80% of the regular users of English are, in fact, non native speakers (cf. Graddol 2006), therefore, it is natural to believe that there will be more chances for current Japanese secondary school students to interact in English with its non-native speakers than with native speakers. The ELF courses will be supplemented by departmental courses in English for Academic Purposes and those focusing on specific skill areas including vocabulary and writing. These courses, which were absorbed into an integrated ‘Intensive courses’ a decade ago, will be available to students once again. They will not only serve as a preparation for the study abroad program in their third and fourth semesters, but also facilitate development of the students’ competence in English. In other words, the skills learned through these English courses will be reinforced by the study abroad programs, and consequently make the students ready to continue taking upper level courses, many of which are conducted in English.

9.3 Developing Pedagogical Competence

The DELE has various courses aiming specifically at developing the students' pedagogical competence, so that they will be ready to start their teaching careers when they have completed the program. Some of the courses are required for students pursuing teachers' licenses in other subjects. Therefore, it is difficult for the university to offer these courses in English. This is especially true for small and mid-sized universities as they have to share these courses with pre-service teacher trainees in other subjects. These subjects have to be distributed throughout the four year undergraduate program. As a matter of fact, this might have been one of the obstacles for a smooth transition between English for general academic purposes (EGAP) and content based English courses. While we still share those courses in pedagogy with other departments, upper-class courses are carefully arranged so that there are significantly more options available for the students in the teacher training program to integrate the content areas they have learned through the pedagogy courses and communicative competence in English including what is described as Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) (cf. Cummins 1980) developed through the study abroad programs.

9.4 Some further considerations

As discussed earlier (Chapter III), the DELE has two tracks: the ELT track designed primarily for teacher training, and the ELF communication track in which the development of the students' communicative competence in English as a lingua franca is more emphasized. It is therefore possible to say that the students can take advantage of the resources available in the ELF communication track. This is particularly true in the areas of intercultural communication, international mobility and other social science subjects. For example, 'Conflict Resolution' is a required subject for the students of the ELF communication track. While the course will be conducted both in English and Japanese, the content will be applicable to various situations the students will face during their study abroad period, or even after graduation. There are several courses in project management which will also be useful for students entering the teaching profession.

Lastly, we would like to admit that, in comparison with the curriculum a decade ago, there is fewer opportunities for the students to take courses in foreign languages other than English. This may be seen as though we underestimate the value of teaching languages other than English. We also feel that English teachers should have had experience in learning a foreign language other than English. Unfortunately, we have made a decision to increase courses in

English language as well as those content courses conducted in English at the expense of other foreign languages, considering the various constraints. It is, however, important that both ELF and departmental English courses are also designed for the students to acquire strategies for language learning, so that they would be applied when the students will need to learn additional languages in the future.

(小田眞幸)

X. おわりに

本稿では2015年度の開設に向けて現在準備が進められている、玉川大学文学部英語教育学科（DELE, 仮称）の教育課程作成とほぼ同時進行で行われた共同研究の現在までの成果を報告した。今回の学科の改組には、2012年度より先行実施され、段階的に導入が進められているELFプログラムとの連携、そして単にどの科目をいくつ履修したということではなく、4年間のプログラムで何を修得できるのかという道筋をより明確にするべく、科目間の連携を強化するということが大きな特色である。特に、第V章、VIII章で論じたELFについては、その理念を理解してから学習をすることにより、英語学習の目的がより明確になると思われるが、吉川（2012, p. 129）も指摘するように、英語の授業だけを通して学習者に理解させることは容易でない。したがって、英語教育学科（DELE, 仮称）にはGlobal Communication, English in Global Contexts, Multiculturalism in English-Speaking Areasなど、ELFの理念を啓蒙したり支援したりする関連科目が用意されており、相互に連動するようにカリキュラムが構成されている。本稿執筆の段階で新学科の開設まではまだ1年ほどあるが、今後も研究を継続しながら、新学科の学生が辿るであろう4年間のストーリーがより魅力のあるものになるよう準備を進めて行きたい。

(小田眞幸)

和文参考文献

- 相澤一美他（2005）『JACET8000英単語』東京：桐原書店
江利川春雄（2012）『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』東京：大修館書店
大津由紀雄、江利川春雄、斎藤兆史、鳥飼玖美子（2013）『英語教育、迫り来る破綻』東京：ひつじ書房
高橋貞雄他（2011）*New Crown English Series 1, 2, 3*. 東京：三省堂
田中春美&田中幸子（2012）『World Englishes—世界の英語への招待』東京：昭和堂
本名信行（2006）『英語はアジアを結ぶ』東京：玉川大学出版部
本名信行（2013）『国際言語としての英語：文化を越えた伝え合い』東京：富山房インターナショナル
本名信行、竹下裕子、三宅ひろ子、間瀬幸雄（2012）『企業・大学はグローバル人材をどう育てるか：

- 国際コミュニケーションマネジメントのすすめ』東京：アスク出版
文部科学省 (2012) 『Hi, friends! 1,2』東京書籍, 2012
文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』東京：開隆堂
文部科学省 (2009) 『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東京：東洋館
文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』東京：東洋館
吉川 寛 (2012) 「大学で育てるグローバル人材の可能性」本名信行他編 (2012) 第13章, 122-130

英文参考文献

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canagarajah, S. (2007). Lingua Franca English, multilingual communities, and language acquisition. *Modern Language Journal*, 91: 923-39.
- Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: concepts, use, and implication. *ELT Journal*, 66/1: 97-105.
- Cogo, A. and Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation*. London: Continuum.
- Crystal, D. (2008). Two thousand million? *English Today* 24/1: 3-6.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimension of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14: 175-87.
- Davies, P. & Pearse, E.. (2000) *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Dewey, M. (2012). Towards a post-normative approach: leaning the pedagogy of ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1/1: 141-70.
- Freed, Barbara F. (2008) 'Second language learning in a study abroad context', in Nelleke Van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger (eds.) *Second and Foreign Language Education*, NY: Springer, pp. 113-125.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition). New York and London: Continuum.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?* London: The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: The British Council.
- Hadfield, J. and Hadfield, C.. (2009) *Introduction to Teaching English*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2006). Points of view and blind spots: ELF and SLA. *International Journal of Applied Linguistics*, 16/2: 137-162.
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Jenkins, J. (2012). English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, 66/4: 486-494.
- Larsen-Freeman, D, et al. (2011) *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lea, M. R. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach'. *Studies in Higher Education* 23(2), 157-172.

- Lea, M. & Street, B. (2000). Student writing and staff feedback in higher education: An academic literacies approach. In M. R. Lea and B. Stierer (Eds.) *Student Writing in Higher Education* (pp. 32–46). Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Lillis, T. (2003). Student Writing as ‘Academic Literacies’: Drawing on Bakhtin to Move from *Critique* to *Design*. *Language and Education*, 17(3), 192–207.
- Lillis, T. & Turner, J. (2001). Student Writing in Higher Education: Contemporary Confusion, Traditional Concerns’. *Teaching in Higher Education* 6(1), 57–68.
- Malay, A. (2009). ELF: a teachers’ perspective. *Language and Intercultural Communication*, 9/3: 187–200.
- Matsuda, A. (2002). “International understanding” through teaching World Englishes. *World Englishes*, 21(3): 436–40.
- Matsuda, A. (2009). Desirable but not necessary? The place of World Englishes and English as an international language in English teacher preparation programs in Japan in F. Sharifian (ed.). *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mauranen, A. (2006) Signalling and preventing misunderstanding in English as lingua franca communication. *International Journal of the Sociology of Language*, (177) 123–150.
- Oda, M. (2013a). EFL Programs for Asian Universities in the Era of globalization: The Role of ELT Professionals. Paper presented at the 60th TEFLIN International Conference. University of Indonesia, Bedok, Indonesia. August 29.
- Oda, M. (2013b) Reconditioning the Conditions for Second Language Learning: Social Conditions and Learner Motivation. Paper presented at 11th AsiaTEFL International Conference. Ateneo de Manila University, Quezon City, Philippines. October 27.
- Peters, M. & Roberts, P. (2012). The virtues of openness: Education, science, and scholarship in the digital age. Boulder and London: Paradigm Publishers.
- Regan, Vera (1995) ‘The acquisition of sociolinguistic native speech norms: Effects of a year abroad on L2 learners of French’, in Barbara F. Freed (ed.) *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., pp. 245–267.
- Richards, J. C. (2010). Competence and performance in language teaching. *RELC Journal*, 41(2) 101–122.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002) *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Third ed. Harlow: Longman
- Rucynski, T. & Berlin, S. (2006). *Experience America! An authentic DVD English language text*. Tokyo: Kinseido.
- Seidlofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Slattery, M. & Willis, J.. (2002) *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Soepriyatna, S. (2012). Investigating and Assessing Competence of High School Teachers of English in Indonesia. *Malaysian Journal of ELT Research*, 8(2), 38–49.
- 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.
- Tsui, A. (2009). Teaching expertise: Approaches, perspectives and characteristics. In Anne Burns and Jack C. Richards (eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 190–97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. 1991. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge

University Press.

ウェブサイト

- 一般社団法人 日本経済団体連合会 (2013)「英語力向上を通じて日本企業の競争力強化を一ハント
米国ETS最高執行責任者と懇談/教育問題委員会企画部会」『週刊 経団連タイムス』11月7日
http://www.keidanren.or.jp/journal/times/2013/1107_08.html (最終アクセス2013年12月31日)
- Education Queensland Professional Standards for Teachers. (2010). Retrieved from
<http://education.qld.gov.au/staff/development/standards/teachers/> Retrieved January 5, 2014.
- 外国語能力の向上に関する検討会 (2011)『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を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向
けて』6月30日
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/07/__icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1308888_1.pdf
(最終アクセス2013年12月31日)
- 教育再生実行会議 (2013)「これからの大学教育等の在り方について (第三次提言)」
http://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaiei/pdf/dai3_1.pdf (最終アクセス2014年1月5日).
- 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(2013)12月13日 文部科学省発表
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/__icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
- グローバル人材育成推進会議 (2012)『グローバル人材育成戦略 (グローバル人材育成推進会議 審
議まとめ)』6月4日
<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/1206011matome.pdf> (最終アクセス2013年12月31日)
- JETプログラム (2013)『JETプログラム参加者』7月1日
<http://www.jetprogramme.org/j/introduction/statistics.html> (最終アクセス2013年12月31日)
- 文部科学省 (2008)「中学校学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/__icsFiles/afieldfile/2010/12/16/121504.pdf (最終アクセス2014年1月5日).
- 文部科学省 (2009)「高等学校学習指導要領」
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf (最終アクセス2014年1月5日).
- 文部科学省 (2011)「教員採用等の改善について」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1329308.htm (最終アクセス2014年1月5日).
- 文部科学省 (2013a)「第2期教育振興基本計画」
http://www.mext.go.jp/a_menu/keikaku/detail/__icsFiles/afieldfile/2013/09/19/1339769_1_2.pdf
(最終アクセス2014年1月5日).
- 文部科学省 (2013b)「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/__icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
(最終アクセス2014年1月5日).

(おだ まさき)

(たかはし さだお)

(たんじ めぐみ)

(ひだい しげゆき)

(すずき あやこ)

(まつもと ひろぶみ)

(マクブライド, ポール)

(トウ, グレン)

Designing an Integrated Curriculum for Teacher Training

Masaki ODA, Sadao TAKAHASHI, Megumi TANJI, Shigeyuki HIDAI
Ayako SUZUKI, Hirobumi MATSUMOTO, Paul MCBRIDE, Glenn TOH

Abstract

This study discusses various components for pre-service teacher training at the Department of English Language Teaching in the College of Humanities at Tamagawa University. The key concept of the new department planned to start in 2015 is to identify English as a *lingua franca* rather than a foreign language and design the teacher training curriculum accordingly. Studying in a program that effectively introduces both ELF and EGAP tasks and materials into college classrooms, students are expected to integrate communicative competence and pedagogical competence needed in their future career. Acquisition of communication skills which enable them to interact with English speakers of various linguistic and cultural backgrounds is also emphasized. Teachers with this intercultural competence will be able to conduct secondary-school English classes with a wider, richer scope of language and culture. A study abroad program can also contribute to enhancing students' intercultural competence, provided that it is integrated into the teacher training curriculum in a meaningful way. All the components, including ELF, EGAP, classes on teaching skill and theory, analysis of national policy on language learning and teaching, and the study abroad experience, should together create a meaningful four-year "story" for students who aspire to be teachers at secondary schools.

Keywords: Teacher Training, Curriculum Design, English as a *lingua franca*