

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

—4年次報告—

工藤洋路・鈴木彩子・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第4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4年次である本年度は、本学科の英語教員養成コースの学生を対象に5期（留学前、留学後、教育実習直前、教育実習後、4年次終了時）に渡って行った同一のアンケート調査結果を分析し、学生自身が兼ね備えていると判断する英語力や英語指導力、そして英語観などを抽出することを試みた。

キーワード：英語教員養成、英語観、教師 Can-do、海外留学

1 はじめに

現在、日本では、小・中・高等学校において、様々な教育改革が行われている。その一環として、新学習指導要領が、小学校と中学校については2017年3月に、そして、高等学校については2018年3月に、それぞれ公布された。英語教育については、大きな変更がいくつか見られ、とりわけ、小学校での「外国語活動」が3年次から開始されること、そして、5・6年生は外国語科が設置され英語が教科となることが、改革の大きな柱の1つとなっている。具体的には、外国語活動（3、4年生）は年間で35単位時間、外国語科（5、6年生）は70単位時間と設定されている。この新しい学習指導要領は、小学校では2020年度から開始されることになっており、2018年度および2019年度は移行期間としているが、3、4年生の外国語活動および5、6年生の外国語科については、すべての小学校において、前者は15単位時間以上、後者は50単位時間以上が最低単位時間数として設定された。外国語科（5、6年生）は、この移行期間でも、全面実施となる2020年度から行う70単位時間に迫る50単位時間が必要となることから、すでに

2018年度より70単位時間を設定している小学校も見られる状況となっている。この変化については、日本外国語教育改善協議会（改善協）が2018年に提出した『新学習指導要領等に対する意見』の中で、次のように、その問題点を指摘している。

小学校では、外国語（英語）の教員免許状を持たない学級担任が「外国語活動」を教えることになり、その努力にもかかわらず「英語は嫌い」という児童が20%以上生まれている（国立教育政策研究所調査）。また、「小学校英語」が拡大されるにしたがって、学習の遅れを心配して塾に通わせる保護者が増加している。塾に行く児童は、学校では教えない内容を教わったり、学習を先取りしたりすることが多いという現実の中で格差が生じているのである。

このように、英語教育の入り口の部分は、その問題点を抱えながらも、学習開始年齢の引き下げという制度が進行しているが、一方で、出口の部分である高等学校の最終段階では、大学入試改革が実行されつつある。『平成30年度学校基本調査』（文部科学省、2018）によれば、大学・短大進学率は57.9%であることから、高校の英語教育の出口のすべてを大学入試と置き換えることには問題があると言えるが、大学入試改革は、高校の英語教育の改善の大きな部分を担うことが期待されているかのような印象がある。具体的には、資格・検定試験を活用した4技能型入試の導入であり、特に、スピーキングの能力が大学入試で評価されることが大きな改革の柱となっている。この改革については、公平性などを始め、多くの問題点が存在する（阿部、2017；南風原、2018）ことが指摘されており、それを受けてか、現時点では、その活用については、各大学での対応方法が異なる状況となっている。

小学校および高等学校の英語教育、言い換えれば、英語教育の入り口と出口の部分について、上記のように現状の一部を概観したが、その間を担う中学校の英語教育についても、中学入学時を英語入門期とはもう呼べなくなることや、大学入試同様に、高校入試でのスピーキングテストの導入が一部の自治体で検討されていることなどから、大きな変革が進んでいると言える。このように、大きな課題を抱えながらも進行していく英語教育改革の中で、英語の教員養成はこれまで以上に重要な役割を担うことになる。この役目を担う人材を育成するために、文部科学省は、「再課程認定」という名の下、各大学が、教員免許状取得に必要な履修すべき科目を再編成した上で、2019年度の大学入学者からこの新しい教職課程を開始することとしている。これは英語だけではなく、他の全教科に関わる変化であるが、英語に関して言えば、上述したとおり、大きな変革がなされていることから、大学の教員養成において指導すべき項目を規定した「外国語（英語）コアカリキュラム」が文部科学省から提示された。ただし、このカリキュラムの下で学修をし、教員免許を取得した学生が、教員として働き始めるのは、2023年度からになる。すでに始まっている変化も含め、さらにこれからの数年間においても、様々な形で変化をしていくことが予測される英語教育の中で、新しい英語教員は毎年大学から輩出されて

いく。玉川大学文学部英語教育学科の英語教員養成コースの1期生は、卒業後、2019年度から教壇に立ち、教員生活をスタートさせる。本研究の前提となる研究（鈴木他，2016；工藤他，2017；工藤他，2018）では、こうした英語教育改革を見据えて、この1期生を対象にして、これまで、本学の教職課程の中で、教員に必要なスキルや能力をどのように伸ばしてきているのかを検証する目的で調査を行ってきた。次の章では、これまでの調査および本調査についての概説および結果の提示を行う。

2 調査

2.1 調査の概要

「英語教育学科 英語教員養成コース」は、質の高い英語教員を育成する目的で2015年4月に開設され、2年次秋学期から3年次春学期に渡る約9か月間の留学を全学生に必修とし、留学後には、留学で培った英語力を活かしながら、英語教員に必要な知識を増強し、また実践的なスキルを向上させることが期待されている。本学科の1期生に対しては、以下の5つの時点で、学生が自身の能力や知識などについてどのように捉えているかを同一のアンケートを用いて調査してきた。

- | | |
|---------------------|--------------------|
| 1期 留学前（2016年6月） | 2期 留学後（2017年7月） |
| 3期 教育実習直前（2018年5月） | 4期 教育実習直後（2018年7月） |
| 5期 4年終了時点（2018年12月） | |

この5期に渡る調査を通して、海外での留学の中での学修、玉川大学の英語教員養成課程の中での学び、教育実習での実践、などの成果を測るとともに、今後の、同学科における英語教員養成にとって有益な情報を得ることが期待される。1期と2期の具体的な調査結果については、工藤他（2017）と工藤他（2018）で公表しており、本研究では、1～5期のすべてに渡る調査結果の概観と、いくつかの個別の観点からの詳細な分析結果を報告する。

2.2 アンケート

工藤他（2017）や工藤他（2018）で使用しているアンケートでは、当該学生が、「普段どんな英語学習をしているか」「英語力(英語学習ストラテジーも含む)をどの程度備えているか」「英語指導力をどの程度備えているか」「英語教員になったとき何ができることが大切だと思っているか」を尋ねた。詳細は、工藤他（2017）で説明されているが、以下に、これら4つのカテゴリーの概略を説明した上で、項目例を提示する。

1つ目の学習の実態については、現職の中高教員への質問紙調査を行ったベネッセ総合教育研究所（2016）の質問項目の「英語力の向上または維持のために、自己研鑽として行っていることがありますか」を参考にし、項目を設定した。現職教員が自身の英語力の向上のために実践していることを、当該学生がどの程度行っているかを明らかにすることで、教員になってからの効果的な自己研鑽に向けて、学生がどのように現時点で学習習慣を形成していけばよいかについて、有益な情報が得られると考えられる。項目例としては「外国の人とのコミュニケーションを積極的にとる」や「英語の映画を見る」などであり、各項目について、回答者は「よく行う」「時々行う」「たまに行う」「行わない」の4つの選択肢から1つを選ぶように指示された。質問の全項目は第3章の表1の質問事項1から14を参照されたい。なお、これらの項目への回答は、1～2か月の期間の間に大きな変化が見られることが考えにくいことから、教育実習直後の4期では尋ねることはしなかった。

2つ目の英語力についての項目は、本研究の先行研究である鈴木他（2016）での、教職課程の学生のCan-Do調査の項目、およびその調査の基盤となっている、JACET（大学英語教育学会）教育問題研究会（2014）の『成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ』に記載されている項目を参考に、作成した。項目例として、「単語を学習するときに、理解できればよい単語と、自分で実際に使える単語とに区別して覚えようとしている」といった、自身の英語学習や英語力に関わるものから構成されている。回答の選択肢は「かなり当てはまる」「やや当てはまる」「あまり当てはまらない」「まったく当てはまらない」の4つとした。質問の全項目は第3章の表2の質問事項15から26を参照されたい。なお、これらの項目への回答は、1～2か月の期間の間に大きな変化が見られることが考えにくいことから、1つ目のカテゴリー同様、教育実習直後の4期では尋ねることはしなかった。

3つ目は英語指導力に関する項目であるが、2つ目の英語力に関する項目と同様、鈴木他（2016）や『成長のための省察ツール 言語教師のポートフォリオ』（JACET教育問題研究会，2014）を参考にし、作成した。具体的には、「現在、中学校の英語の授業を行うための全体的な英語力が備わっていると思う」などが挙げられる。回答の選択肢は「かなり当てはまる」「やや当てはまる」「あまり当てはまらない」「まったく当てはまらない」の4つとした。質問の全項目は第3章の表3の質問事項27から37を参照されたい。

4つ目は、自身が将来英語教員になったときに備えるべきだと思う能力を尋ねる項目を用意した。これらの項目作成のベースになっているものは、鈴木他（2016）で使用した項目であり、項目例として、「ネイティブスピーカーと意思疎通が可能な英語力を育成することができる」や「ノンネイティブスピーカーと意思疎通が可能な英語力を育成することができる」などが挙げられる。回答の選択肢は「とても重要だ」「重要だ」「少し重要だ」「あまり重要ではない」「重要ではない」「まったく重要ではない」の6段階とした。質問の第3章の表4の質問事項38から51を参照されたい。

3 調査結果の概要および考察

ここでは、上述の4つのカテゴリー（英語学習の実態、英語力、英語指導力、英語教員にとって必要な力）ごとに、5つの時点（1期～5期）におけるアンケート調査の結果の概要を示すこととする。この5期について、すべてに不備なく回答した学生は20名であった。また、本学科の学修の成果を長期的に検証するために、1期と5期の回答傾向に差があるかどうかを、対応のあるt検定を用いて、統計的に検証を行った。以下に、4つのカテゴリーごとに結果を示す。

3.1 英語学習の実態

表1のとおり、学習の実態については、t検定の結果、1期（留学前：2年次6月）と5期（4年終了時）の比較において、学習頻度が有意に上がった項目は4項目（1, 4, 6, 7）であった。これらの項目は、実際の英語使用場面に関わるものであることから、本大学での学修や留学を経て、実際に英語を活用する機会が増えたということである。ただし、全体としては、平均値を参照すると、2期（留学後：3年次7月）の値が高い項目が多いことから、英語学習の量は留学後が最も多かったという結果であった。留学から一定期間が過ぎても、定期的に英語の学習を行う習慣を身につけさせるカリキュラムおよび学生の指導が今後求められることになる。

表1. 英語学習の実態のアンケート調査の結果

〈質問〉 次の事柄を、普段どのくらいの頻度で行っていますか？

〈回答〉 4：よく行う／3：時々行う／2：たまに行う／1：行わない

	項目	1期 留学前	2期 留学後	3期 実習前	5期 4年 終了時	5期と 1期の 差
1	外国人とのコミュニケーションを積極的にとる。	2.00	2.60	2.30	2.60	0.60**
2	英語の映画を見る。	2.40	2.95	2.85	2.80	0.40
3	英語教材を使って学習する。	2.70	3.30	3.05	2.75	0.05
4	テレビで英語のニュースや番組を見る。	1.50	2.45	2.55	2.40	0.90**
5	英字新聞や英語の雑誌・本を読む。	2.15	2.50	2.55	2.15	0.00
6	英語のwebサイトを見る。	1.95	3.05	2.55	2.65	0.70**
7	英語でメールのやりとりをする。	2.00	3.15	2.60	2.75	0.75*
8	英語関連の試験を受ける。	2.25	2.70	2.30	2.20	-0.05
9	webなどから携帯端末にダウンロードした教材や番組を視聴する。	1.45	2.45	1.75	1.70	0.25
10	英会話学校を利用する。	1.30	1.40	1.10	1.05	-0.25
11	英語で日記をつける。	1.30	1.55	1.55	1.15	-0.15
12	家族や友人と英語で会話をする。	1.65	2.10	2.15	1.65	0.00

13	英語の学習のために、音読をしている。	1.60	2.05	1.80	1.55	-0.05
14	英語の学習のために、英文を書き写している。	1.60	1.75	1.45	1.40	-0.20

** $p < .01$, * $p < .05$

3.2 英語力

表2のとおり、英語力については、 t 検定の結果、5期と1期の比較では、1%水準で有意差が生じているのが5項目、また、5%水準で有意差が見られるのは4項目という結果であった。項目16、19、20については、差の値がマイナスになっているが、これらの項目は、英語力が伸びることによって、あまり見られなくなる行為やプロセスであると思われることから、英語力が伸びてきているという証拠になると思われる。また、工藤他(2018)でも同様の結果であったが、大学での学修が深まるにつれて、今後の中高の英語教育で求められる力である、プレゼンテーション力(項目21)、即興で話す力(項目22)、ディベート・ディスカッション力(項目23)が高まってきていると推測できることは、本学科のプログラムの成果であると言える。

表2. 英語力に関わるアンケート調査の結果

〈質問〉 次の事柄はどのくらい当てはまりますか？

〈回答〉 4：かなり当てはまる / 3：やや当てはまる / 2：あまり当てはまらない /

1：まったく当てはまらない

項目	1期 留学前	2期 留学後	3期 実習前	5期 4年 終了時	5期と 1期の 差	
15	単語を学習するときに、理解できればよい単語と、自分で実際に使える単語とに区別して覚えようとしている。	2.30	2.85	2.40	2.65	0.35
16	話したり書いたりする際に、なるべく基本的な分かりやすい単語や表現を使うように意識している。	3.30	3.30	2.95	2.95	-0.35**
17	話したり書いたりする際に、自分が使っている英語の単語・表現や文法の違いに気がついている。	2.85	3.00	2.80	3.10	0.25
18	話したり書いたりした際に、自分が使った英語の単語・表現や文法についての違いを自らで修正できる。	2.55	2.95	2.70	3.00	0.45*
19	英語で話す際に、頭の中で日本語を英語に変換している。	2.95	2.35	2.15	2.35	-0.60*
20	英語で書く際に、一度日本語で文を作ってから、それを英語の文に変換している。	2.40	1.50	1.75	1.80	-0.60*
21	英語でプレゼンテーションをすることができる。	2.45	3.30	3.05	3.15	0.70**

22	身近な内容であれば、即興で英語で話をする ことができる。	2.55	3.50	3.35	3.40	0.85**
23	英語でディベートやディスカッションをする ことができる。	2.00	3.30	2.95	3.05	1.05**
24	英語でパラグラフを書く際に、アウトライン を適切に作ってから、英文を書くことができる。	2.50	3.05	2.75	3.00	0.50*
25	自分の英語力を向上させるために、何をすべ きかを分かっている。	2.75	3.45	3.05	3.20	0.45**
26	どんな辞書や参考書が自分の英語学習に役立 つかを把握している。	2.70	2.90	2.50	2.85	0.15

** $p < .01$, * $p < .05$

3.3 英語指導力

表3のとおり、英語指導力については、 t 検定の結果、5期と1期の比較では、1%水準で有意差が生じているのが5項目、また、5%水準で有意差が見られるのは1項目という結果であった。英語教員に必要な力に関わる項目27から33について、1つの項目を除いて、力が向上していると学生は認識していることは、彼らの本学科での学修の成果であると言える。有意差が見られなかった項目31は、英単語に関わることであるが、彼らの語彙力が伸びていないのかどうかは、4.1で検証する。

表3. 英語指導力に関わるアンケート調査の結果

〈質問〉 次の事柄はどのくらい当てはまりますか？

〈回答〉 4：かなり当てはまる / 3：やや当てはまる / 2：あまり当てはまらない /

1：まったく当てはまらない

項目	1期 留学前	2期 留学後	3期 実習前	4期 実習前	5期 4年 終了時	1期と 5期の 差	
27	現在、中学校の英語の授業を行うための全体的な英語力が備わっていると思う。	2.10	2.80	2.60	2.85	2.70	0.60*
28	現在、高校の英語の授業を行うための全体的な英語力が備わっていると思う。	1.70	2.45	2.00	2.35	2.45	0.75**
29	現在、中高の英語の教員として必要な英語の文法の知識が備わっていると思う。	1.95	2.85	2.30	2.40	2.55	0.60**
30	現在、中高の英語の教員として必要な英語の発音のスキルが備わっていると思う。	2.00	2.70	2.60	2.63	2.65	0.65**

31	現在, 中高の英語の教員として必要な英単語を知っていると思う。	2.30	2.55	2.40	2.50	2.50	0.20
32	現在, 中高の英語の教員として授業を行うための, 全体的な指導力が身についていると思う。	1.80	2.20	2.05	2.50	2.50	0.70**
33	現在, 中高の英語の教員として, 生徒に英語学習についての適切な助言をすることができると思う。	2.05	2.80	2.25	2.65	2.80	0.75**
34	将来, 中学校の英語教員として働きたい。	2.70	2.60	2.65	2.75	2.70	0.00
35	将来, 高校の英語教員として働きたい。	2.70	2.50	2.45	2.55	2.75	0.05
36	将来, 小学校で英語を教えたい。	2.30	2.30	2.25	2.20	2.05	-0.25
37	将来, 英語を使って仕事をしたい。	3.70	3.70	3.50	3.45	3.55	-0.15

** $p < .01$, * $p < .05$

3.4 英語教員にとって必要な力

表4のとおり, 教員にとって必要な力の認識については, t 検定の結果, 5期と1期の間に, 有意差が生じたのは2項目のみであった。この項目を含めて, 差の値がマイナスになっているものが多いが, 当初は, すべてが同一のレベルでとても重要だと認識していたことが, 本学での学修や教育実習などを通して, その優先順位が徐々に判別できるようになり, 結果として, 高い項目と低い項目に分かれたため, マイナスの値が出ているのかもしれない。詳細は, 4.3で検証する。

表4. 英語教員として重要な点に関わるアンケート調査の結果

- 〈質問〉あなたが, 将来, 英語教員になったとき, 次の事柄ができることは, どのくらい重要だと思いますか?
 〈回答〉6: とても重要だ/ 5: 重要だ/ 4: 少し重要だ/ 3: あまり重要ではない/
 2: 重要ではない/ 1: まったく重要ではない

項目	1期 留学前	2期 留学後	3期 実習前	4期 実習前	5期 4年 終了時	1期と 5期の 差	
38	ネイティブスピーカーと意思疎通が可能な英語力を育成することができる。	5.25	5.30	5.00	4.65	4.70	-0.55**
39	ノンネイティブスピーカーと意思疎通が可能な英語力を育成することができる。	5.55	5.45	5.30	5.10	5.20	-0.35
40	自分の考えや感情を正確な英語で表現する力を育成することができる。	5.40	5.20	5.20	5.00	5.30	-0.10

41	英語圏の国々の文化に興味を持たせることができる。	5.30	5.00	4.65	4.80	4.60	-0.70**
42	世界の様々な国の文化に興味を持たせることができる。	5.35	5.10	4.70	4.85	4.80	-0.55
43	ネイティブスピーカーが用いる語彙や表現を教えることができる。	4.70	4.65	4.30	4.30	4.30	-0.40
44	リーディング力を育成することができる。	5.05	5.15	5.00	4.55	5.10	0.05
45	リスニング力を育成することができる。	5.55	5.35	5.40	5.35	5.30	-0.25
46	スピーキング力を育成することができる。	5.80	5.35	5.50	5.25	5.55	-0.25
47	ライティング力を育成することができる。	5.25	5.20	5.10	4.65	5.10	-0.15
48	コミュニケーション能力を育成することができる。	5.70	5.55	5.50	5.55	5.60	-0.10
49	正確な文法を教えることができる。	5.10	5.05	4.95	4.75	4.80	-0.30
50	正確な発音を教えることができる。	5.10	4.65	4.95	4.55	4.45	-0.65
51	英語に多少の間違ひはあっても、自分の考えや感情を効果的に表現する力を育成することができる。	5.55	5.45	5.42	5.60	5.60	0.05

** $p < .01$, * $p < .05$

(工藤)

4 「語彙」「文法」「英語観」の観点からの分析および考察

この章では、「語彙」「文法」「英語観」の3点からの詳細な分析結果を行う。

4.1 4技能および語彙サイズの観点からの分析及び考察

本節では、どのような英語力を持った学生に本アンケートを実施したのかを知るために英語教員養成コースの学生の英語力の実態を明らかにする。そのために、留学前後にIELTSと語彙サイズテストとを実施し、数量的に学力の伸びを測定した。IELTSは、留学前に個々に受験し(2015年10月～12月)、留学後は学内において一斉に受験した(2017年7月)。語彙サイズテストは、留学前(2016年1月)と留学後(2017年7月)に実施した。

(1) 留学前と留学後のIELTSのスコアの比較

IELTSのスコアについて、留学前と留学後で比較を行った。対応のある t 検定を行った結果、Listening, Reading, Writing, SpeakingそしてOverallすべてにおいて、1%水準で有意差が認

められた(表5)。この結果から、英語教員養成コースの学生は留学前よりも留学後にIELTSのスコアが高くなっていることがわかる。

表5. 英語教員養成コースの学生の留学前と留学後のIELTS得点

IELTS	時期	平均値	標準偏差	人数	相関	p	t 値	自由度	p (両側)
Overall	留学前	4.44	0.40	57	.39	.003	-13.158	56	.000
	留学後	5.25	0.41						
Listening	留学前	4.49	0.55	57	.37	.005	-6.461	56	.000
	留学後	5.01	0.52						
Reading	留学前	4.78	0.57	57	.38	.004	-6.456	56	.000
	留学後	5.32	0.56						
Writing	留学前	4.06	0.69	57	.36	.011	-13.379	56	.000
	留学後	5.32	0.51						
Speaking	留学前	4.29	0.66	57	.46	.000	-10.645	56	.000
	留学後	5.21	0.59						

IELTSにおける各技能および全体の伸びを図示したものが図1～5である。特に、図4では、Writingの伸びが大きく、平均値で留学前(4.06)から留学後(5.32)へと1バンド以上上昇していることがわかる。

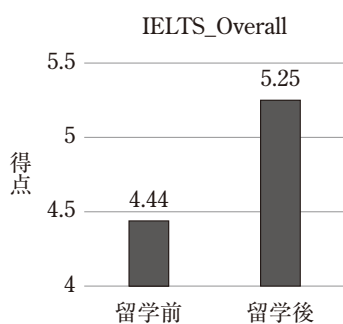


図1. 留学前後のOverall得点比較

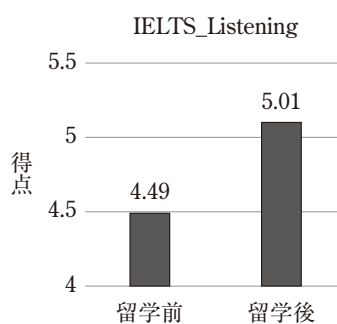


図2. 留学前後のListeningの得点比較

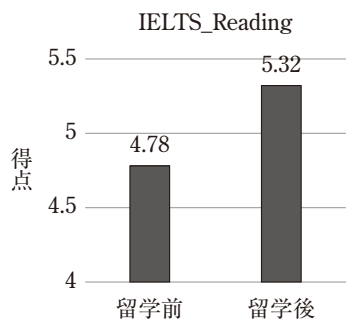


図3. 留学前後のReading得点比較

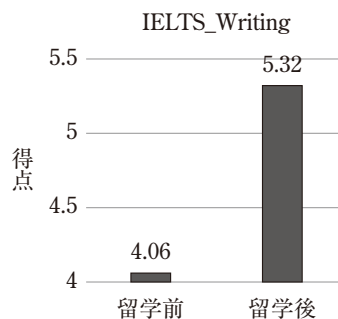


図4. 留学前後のWriting得点比較

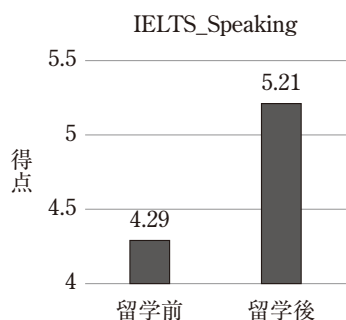


図5. 留学前後のSpeaking得点比較

(2) 語彙サイズとIELTSのスコアとの関係

英語教員養成コースの学生の留学前と留学後の語彙サイズについて、留学前後で比較を行った。対応のある t 検定を行った結果、有意差が認められ、留学後の語彙サイズが増加しているのがわかる（表6）。留学前の語彙サイズの平均が、4802.2語であったが、留学後には5274.5語まで増えている。なお、語彙サイズテストの詳細については工藤他（2017）を参照されたい。

表6. 英語教員養成コースの学生の留学前と留学後の語彙サイズ

時期	平均値	標準偏差	人数	相関	p	t 値	自由度	p (両側)
留学前	4802.2	577.8	60	.83	.000	-11.142	59	.000
留学後	5274.5	425.9	60					

次に、語彙サイズとIELTSのスコアとの関係を知るために、相関係数を算出した（表7）。分析の結果、留学前と後では、語彙サイズとIELTSのスコアとの関係において、IELTSのOverallで、有意な相関が認められた。留学前と留学後ではともに、IELTSで測定した英語力全般と語彙サイズに、0.4程度のやや弱い相関が見られた。

4技能の各技能に着目すると、留学前にはReadingとWritingの2技能に有意な相関が認められ、留学後にはさらにListeningも加わり3技能に有意な相関が認められた。特に、留学後のReadingにおいては、弱い相関(.43**)が認められる結果となった。語彙サイズテストはその性質上、受容語彙を測定するテストであり、留学後の語彙サイズが伸びたこととReadingの技能が伸びたことに関連があると考えられる。

表7. 語彙サイズとIELTSのスコアとの相関係数

時期	IELTS	語彙サイズ 留学前	語彙サイズ 留学後
留学前	Overall	.39**	
	Listening	.13	
	Reading	.27*	
	Writing	.40**	
	Speaking	.20	
留学後	Overall		.41**
	Listening		.29*
	Reading		.43**
	Writing		.34**
	Speaking		-.01

** $p < .01$, * $p < .05$

(3) 留学前と後の語彙サイズとアンケートの語彙に関する項目との関係

英語教員養成コースの学生を対象にし、留学前と留学後に実施したアンケートの51項目のうち語彙に関するアンケートを7項目抽出した。語彙サイズとアンケートの7項目への回答傾向との関係を知るため、相関係数を算出した(表8)。分析の結果、留学前の語彙サイズとアンケート項目17, 18に有意な相関が認められた。しかし、留学後の語彙サイズとアンケート項目では、アンケート項目の17のみに有意な相関が認められた。留学後、語彙サイズが伸びていたため、アンケート項目17, 18, さらに別の項目とも相関が認められるのではないかと予想していたが異なる結果となった。学力の伸びと学習者の意識の高まりとの間には何らかの関係がありそうであるが、どのような関係があるかの検証については今後の課題と言える。

表8. 留学前と後の語彙サイズと語彙項目との相関係数

語彙に関するアンケート7項目		語彙サイズ 留学前	語彙サイズ 留学後
15	単語を学習するときに、理解できればよい単語と、自分で実際に使える単語とに区別して覚えようとしている。	.04	-.16
16	話したり書いたりする際に、なるべく基本的な分かりやすい単語や表現を使うように意識している。	.02	.13

17	話したり書いたりする際に、自分が使っている英語の単語・表現や文法の間違いに気がついている。	.46**	.40**
18	話したり書いたりした際に、自分が使った英語の単語・表現や文法についての間違いを自らで修正できる。	.53**	.16
31	現在、中高の英語の教員として必要な英単語を知っていると思う。	.26	-.04
43	ネイティブスピーカーが用いる語彙や表現を教えることができる。	-.16	-.08
50	正確な発音を教えることができる。	-.05	.16

** $p < .01$

(日基)

4.2 文法

本節では、アンケート調査の中でも特に英文法に関連する項目に焦点をあてて、2つの角度から分析する。留学前（工藤他，2017）および留学後（工藤他，2018）の調査に加え、本節では同学生群に対して教育実習前（2018年5月）、教育実習後（2018年7月）および4年終了時点（2018年12月）に追跡調査を行っている。そこで、本節では調査対象のうち、全5回の調査に全て回答した学生20名に絞って分析を行った。まず、英文法関連項目に対する回答がこの5回の調査の中でどのように変化したかを検討する。その後、その結果を踏まえ、工藤他（2017）において併せて見た留学前実施のEnglish Grammarの試験結果、また留学前後に実施したIELTSの点数といった英語力の項目を加えて相関関係を検証する。学生のどのような認識・意識が、留学前後の英語力のどのような側面に関連性があるのかを分析するとともに、そこから見えてくる課題についても論じる。

4.2.1 英文法に関する認識・意識の変化

工藤他（2017，2018）と同じく、英文法の知識・使用に関する項目（17，18，29）では英文法の知識とその活用に関する認識について調査している。「かなり当てはまる」「やや当てはまる」「あまり当てはまらない」「まったく当てはまらない」の4段階のリッカート形式を用い、それぞれのポイントを4，3，2，1として平均値を求めた。表9はそれぞれの項目への回答が5回の調査を通してどのように変化したかをまとめたものである（4期の項目17・18については、3期と調査時期が2カ月ほどしか変わらないため大きな変化はないものと考えて、調査から外した）。

表9. 英文法の知識・使用に関する3項目の実施時期による平均値の推移

次の事柄はどのくらい当てはまりますか？		1期 留学前	2期 留学後	3期 実習前	4期 実習後	5期 4年 終了時
17	話したり書いたりする際に、自分が使っている英語の単語・表現や文法の間違いに気がついている。	2.85	3.00	2.80	—	3.10
18	話したり書いたりした際に、自分が使った英語の単語・表現や文法についての間違いを自ら修正できる。	2.55	2.95	2.70	—	3.00
29	現在、中高の英語の教員として必要な英語の文法の知識が備わっていると思う。	1.95	2.85	2.30	2.40	2.55

平均値の2.5を「当てはまる」「当てはまらない」の境界とすると（工藤他, 2017, 2018；日基他2013参照）、項目29の1期、3期、4期において「当てはまらない」となっているほかは、「当てはまる」となっている。つまり、自分が話したり書いたりする際の英語・表現・文法の間違いに気付くだけでなく、自ら修正できると認識しているが（項目17 & 18）、一方で中高の英語教員として必要な英文法の知識については不安がある（項目29）といった状況である（工藤他, 2017, 2018参照）。

表9の全体的な傾向として興味深いのは、1期から2期への変化で分かるように、全体的に留学を通して英文法の力が高まったと認識しながらも、教育実習を前にした3期では全体的に数値が落ち、その後教育実習後に回復するという変化が3項目とも見られる点である。留学を通して、英文法も含めて英語力の向上を実感する一方で、いざ教育実習が目前となると、本当に自分の英文法力で教壇に立てるのかという不安が強くなるものと考えられる。その後4期・5期で数値が回復するのは、教育実習を通してある程度の手応えを感じたためと解釈することができる。もっとも、項目29については、5期においても留学後の2期の数値を超えることはなく、教育実習を通してさらに英文法の知識が必要であることを実感しているものと思われる。

表9の全体的な傾向をより詳細に分析するため、続いて項目ごとに一元配置分散分析で各実施時期の平均値を比較した。その結果、有意差が見られたのは項目29のみであった（ $F(4, 95) = 5.26, p < .01$ ）。そこで、項目29について多重比較（Tukey-KramerのHSD検定）を行うと、有意差が見られたのは1期・2期間と1期・5期間のみであった（表10）。

表10. 項目29における平均値の実施時期間での比較（差）

項目	現在、中高の英語の教員として必要な英語の文法の知識が備わっていると思う。									
実施時期間	2-1	3-2	3-1	4-3	4-2	4-1	5-4	5-3	5-2	5-1
差	0.90**	-0.55	0.35	0.10	-0.45	0.45	0.15	0.25	-0.30	0.60*

** $p < .01$, * $p < .05$

これは、表9で見た平均値の全体的な変化の傾向が、特に項目29について統計的に言えること

を示している。留学前の時点（1期）で中高の英語教員として必要な英文法の知識を持ち合わせていないと認識していた学生は、留学を経て（2期）ある程度自信を持つようになるが、教育実習を前に留学前の時点と変わらない程度にまで自信を失う。しかし、その後教育実習を経て、最終的に4年終了時（5期）には留学前の時点よりも自信を持つようになることができる。ここから、学生が留学や教育実習といった大きなイベント・課題の中で自らの力を試し、その中で自信を付けていく様子が窺える。

次に、将来英語教員になった際に何が重要であると認識しているかを調べる英文法の指導に関する項目40・49では、「とても重要だ」「重要だ」「少し重要だ」「あまり重要ではない」「重要ではない」「まったく重要ではない」の6段階のリッカート形式を用い、それぞれポイントを6, 5, 4, 3, 2, 1として平均値を求めた。結果は、表11のとおりである。

表11. 英文法の指導に関する2項目の実施時期による平均値の推移

	あなたが、将来、英語教員になったとき、次の事柄ができることは、どのくらい重要だと思いますか？	1期 留学前	2期 留学後	3期 実習前	4期 実習後	5期 4年 終了時
40	自分の考えや感情を正確な英語で表現する力を育成することができる。	5.40	5.20	5.20	5.00	5.30
49	正確な文法を教えることができる。	5.10	5.05	4.95	4.75	4.80

平均値の3.5を「重要だ」「重要ではない」の境界とすると（工藤他, 2017, 2018；日臺他2013参照）、いずれも5.00（「重要だ」）周辺の高い数値を示しており、正確な英語を用いた表現力を育成できることも、正確な英文法を教えられることも、将来英語教員として重要であるとの認識が明確に見られる。

表11では1期から4期に向かってなだらかに数値が下がっていき、5期に回復する傾向も見られる。しかしながら、項目ごとに一元配置分散分析で各実施時期の平均値を比較したところ、項目40 ($F(4, 95) = 0.75, n.s.$) と項目49 ($F(4, 95) = 0.84, n.s.$) のいずれも有意差はなかった。項目40・49については、基本的に1期から5期まで通して高いレベルで「重要だ」と認識されていると言える。

ここまでは、工藤他（2017, 2018）でも見てきた共通項目であるが、調査時期を限定して加えられた項目もある。英文法について絞れば、教育実習前の3期で項目55が、教育実習後の4期で70が加えられた。その結果は表12・表13のとおりである。

表12. 英文法の知識・使用に関する3期での追加項目

	次の事柄はどのくらい当てはまりますか？	平均値 (最高4)	標準偏差
55	英語教授法、第二言語習得論、言語学（文法論、音声学など）などの理論は十分学習した。	2.65	0.79

表13. 英文法の指導に関する4期での追加項目

教育実習での英語の授業について、次の事柄はどのくらい当てはまりますか？ 該当する番号に○をしてください。	平均値 (最高4)	標準偏差
70 授業全般では、文法の指導を十分に実施できた。	2.75	0.77

平均値の2.5を「当てはまる」「当てはまらない」の境界とすると、いずれも「当てはまる」との回答であった。項目55では、教育実習前にひととおり必要な理論的な知識は学習したとの認識を持って教育実習に臨んだことが分かる。この項目は教育実習前の3期限定であったが、教育実習を通して同じ認識かどうかというのも興味深く、今後の課題である。項目70では、表9および表10で見たように英文法力に不安を持って教育実習に向かいながらも、教壇実習を通して一定の手応えを感じることができたものと考えられる。

4.2.2 アンケート調査と英語力との相関

本研究のアンケートでは、主に学生の英語学習・英語教育に関する認識・意識を調べる内容となっている。そうした学生の認識・意識は、客観的な英語力とどのような関係にあるのだろうか。そこで、4.2.1の結果を踏まえ、以下ではアンケート調査の項目17・18・29・40・49・55・70と英語力との相関を、アンケート調査の1期から5期まで全て回答した20名について検証する。

英語力の指標としては、工藤他(2017)でも見たEnglish Grammarの授業での試験結果と、留学前後に実施したIELTS (Academic Module)の結果を参照する。English Grammarは、留学前の2年次春学期に開講される科目で、中間試験と期末試験がそれぞれ100点満点で実施された(試験の枠組みについては工藤他2017参照)。本節で調査対象としている学生20名の平均点は123.40点(200点満点)、標準偏差は26.76であった。IELTSは留学前の1年次秋学期(2015年12月)と、留学後の3年次春学期(2017年7月)に実施された。本節で対象としている学生20名の結果は以下のとおりである。

表14. 留学前後のIELTS結果 (N=20)

	Listening	Reading	Writing	Speaking	総合
留学前	4.48	4.83	4.15	4.20	4.50
留学後	5.00	5.48	5.40	5.45	5.35
差(後-前)	0.53**	0.65**	1.25**	1.25**	0.85**

** $p < .01$, * $p < .05$

IELTSについては総合点およびスキル別点に加えて、留学前後の差についても「留学前後の英語力の伸び」という観点から分析に含めた。

以上の項目について相関(ピアソンの積率相関)を検証した。相関係数の解釈には幾つかの可能性はあるが、今回は対象者が20名と少ないため、注意が必要である。石川・前田・山崎(2010)

によると、相関係数はサンプルサイズによって影響を受け、サンプルサイズが小さい場合は、偶然高い数値が得られる可能性も高い。そのため、相関係数の最小値（限界値）がサンプルサイズによって異なるとされている。前掲書ではサンプルサイズが20の場合の限界値として $r = .44$ が挙げられている。本節でもこれに従って相関を検証した。その結果、アンケート項目と英語力関連項目の間に統計的に有意な相関関係が見られたものは以下のとおりである（表15～表20）。

表15. 項目17と英語力の相関

【17】 話したり書いたりする際に、自分が使っている英語の単語・表現や文法の間違いに気がついている。(当てはまるか)		
留学前	2年次English Grammar 試験	.55*
留学後	留学前後IELTS Listeningの伸び	.47*
留学後	留学前後IELTS Writingの伸び	.45*
4年終了時	留学後IELTS Writing	.45*

** $p < .01$, * $p < .05$

表16. 項目18と英語力の相関

【18】 話したり書いたりする際に、自分が使った英語の単語・表現や文法についての間違いを自ら修正できる。(当てはまるか)		
留学前	2年次English Grammar 試験	.48*
教育実習前	2年次English Grammar 試験	.56**
4年終了時	留学後IELTS Writing	.61**

** $p < .01$, * $p < .05$

表17. 項目29と英語力の相関

【29】 現在、中高の英語の教員として必要な英語の文法の知識が備わっていると思う。(当てはまるか)		
留学前	2年次English Grammar 試験	.65**
留学後	2年次English Grammar 試験	.56*
教育実習後	2年次English Grammar 試験	.50*
教育実習後	留学前IELTS Writing	.51*
4年終了時	留学前IELTS Reading	-.60**

** $p < .01$, * $p < .05$

表18. 項目40と英語力の相関

【40】 自分の考えや感情を正確な英語で表現する力を育成することができる。(重要だと思うか)		
留学後	留学後IELTS Reading	.66*
留学後	留学後IELTS Overall	.51*
留学後	留学前後IELTS Readingの伸び	.65*
留学後	留学前後IELTS Overallの伸び	.51*
教育実習後	留学前IELTS Reading	-.44*

* $p < .05$

表19. 項目49と英語力の相関

【49】 正確な文法を教えることができる。(重要だと思うか)		
留学後	留学前後IELTS Readingの伸び	.45*
教育実習前	留学前IELTS Listening	.46*
教育実習前	留学前IELTS Writing	.54*
教育実習前	留学前IELTS Overall	.63**

** $p < .01$, * $p < .05$

表20. 項目70と英語力の相関

【70】 授業全般では、文法の指導を十分に実施できた。		
教育実習後	留学前IELTS Listening	-.59**
教育実習後	留学後IELTS Writing	-.56*
教育実習後	留学後IELTS Speaking	-.47*
教育実習後	留学後IELTS Overall	-.62**

** $p < .01$, * $p < .05$

表15から表20は、例えば表15を例にとると、1行目に書かれている項目内容について、留学前の回答と2年次English Grammarの試験の点数の間に正の相関 ($r = .55^*$, $p < .05$) があることを示している。この中で特筆すべきは、項目17・18 (表15・16) を見ると、留学から戻って以降に自分の英語の形式面に注意を向けて気づきを得ることができ、さらに自ら間違いを修正できると認識している学生は、留学を通してライティングの力をつけている傾向があるということである。因果関係は定かではないが、ライティングの力を高める上で、言語形式に十分に注意を向けることは有効であると考えられる。また、項目29 (表17) を見ると、教育実習後に英文法の知識に自信があると回答する学生は、留学前の時点でもライティングの力が高い傾向にあると言える。

一方、同じ項目29でも、4年終了時の回答で、英文法の知識に自信があったとした学生について、留学前のリーディング力との間に負の相関が見られることに注意が必要である。英文法の知識に自信がある学生ほど、留学前のリーディング力が低かったというのは、説明のつきづらい傾向であるものと思われる。留学前のリーディング力が高かった学生ほど、卒業を控えた4年終了時になってさらに英文法を勉強しておくべきだったと感じて自己評価を低くするという可能性もあるが、現在のデータだけではこれ以上の検討は困難である。ただ、項目40 (表18) の教育実習後の回答においても、同じく留学前のリーディング力との間に負の相関があることは興味深く、何らかの関連性も考えられ、今後の検討が必要である。

もう一点注目すべきは、項目70 (表20) で見られる一連の負の相関である。項目70で高い評価を付けた学生の英語力が低いということも言えなくはないが、一方で英文法力を含めて英語力の高い学生ほど文法指導を充実させようと考え、その分項目70の自己評価が低くなることもできる。この点については、インタビューなど質的な手法も交えて調査が必要で

あるものと思われる。

以上、本節では、アンケート調査の全5回に回答した20名に対して、その回答の推移や英語力との関係から見て取れる傾向について論じた。今回はサンプルサイズが小さいこともあり、結果の解釈には注意が必要だが、学生の認識・意識の変化と英語力について興味深い傾向が見られた。今後は全体的な調査に加え、焦点を絞った調査も並行して行うことが必要であると考えられる。また同時に、研究を通して得られたこうしたデータや示唆を、教員養成を含むカリキュラムの改善に活かしていくことが重要である。

(松本)

4.3 英語観

本節では学生たちの英語観の変化について議論していく。英語観に関しては、本研究の1年次には本学科1期生（2015年度入学生）の入学直後の英語観（鈴木他，2016）、2年次にはそれと留学前の英語観の比較（工藤他，2017）、3年次には留学前と留学後の比較（工藤他，2018）と継続して変化を追ってきている。今年度は、新たに教育実習前、教育実習後に実施した2回のアンケートを加え、同じ質問項目を尋ねた留学前（2016年6月，2年次春学期）、留学後（2017年7月，3年次春学期）、教育実習前（2018年5月，4年次春学期）、教育実習後（2018年7月，4年次春学期）の4回の結果を比較していく。4回全てに回答した学生は24名と少数ではあるが、今回は経時変化を見ていくことを中心とするため、これに関しては致し方ないこととする。

英語観に関するアンケート項目は「あなたが、将来、英語教員になった時、次の事柄ができることは、どのくらい重要だと思いますか」という設問で、6つの尺度（1・全く重要でない、2・重要ではない、3・あまり重要ではない、4・少し重要だ、5・重要だ、6・とても重要だ）で回答を得たものである。表21は、4回全ての回答の平均値を示したものである。

表21. 項目38から51の平均値

	項目	1期 留学前	2期 留学後	3期 実習前	4期 実習後
38	ネイティブスピーカーと意思疎通が可能な英語力を育成することができる。	5.38	5.29	5.04	4.79
39	ノンネイティブスピーカーと意思疎通が可能な英語力を育成することができる。	5.50	5.33	5.33	5.17
40	自分の考えや感情を正確な英語で表現する力を育成することができる。	5.42	5.13	5.25	5.04
41	英語圏の国々の文化に興味を持たせることができる。	5.08	4.79	4.75	4.75
42	世界の様々な国の文化に興味を持たせることができる。	5.04	4.88	4.75	4.79
43	ネイティブスピーカーが用いる語彙や表現を教えることができる。	4.79	4.67	4.38	4.42

44	リーディング力を育成することができる。	5.04	5.17	5.00	4.67
45	リスニング力を育成することができる。	5.58	5.33	5.46	5.42
46	スピーキング力を育成することができる。	5.83	5.33	5.50	5.38
47	ライティング力を育成することができる。	5.25	5.17	5.13	4.79
48	コミュニケーション能力を育成することができる。	5.58	5.42	5.50	5.58
49	正確な文法を教えることができる。	5.08	5.08	5.00	4.88
50	正確な発音を教えることができる。	5.08	4.67	4.91	4.67
51	英語に多少の間違ひはあっても、自分の考えや感情を効果的に表現する力を育成することができる。	5.50	5.42	5.48	5.58

今回はこの中から平均値の変化がほとんど認められなかった項目と変化が比較的大きかった項目についてみていくこととする。

4.3.1 変化が認められなかった英語観

留学前（2016年6月，2年次春学期）から教育実習後（2018年7月，4年次春学期）までに大きく変化がなかった項目は2つある。それは、「48. コミュニケーション能力を育成することができる」と「51. 英語に多少の間違ひはあっても、自分の考えや感情を効果的に表現する力を育成することができる」である。48に関しては、平均値の僅かな変動はあるものの4回を通して殆ど変わっておらず、留学前と留学後の平均値は同一であることが分かる。51は英語観に関する14項目の中で、留学前から実習後で唯一、本当に僅かではあるが、5.50から5.58と平均値が上がった項目である。

では、これらの不変動は何を示しているのだろうか。48のコミュニケーション能力については、留学前までに受けてきた教育、留学中の経験、留学後から実習前までの本学での学び、実習での経験を通して、常に他者と関わるために英語が学習されてきたと考えていいだろう。表面的にはこの項目の数値は変動がないが、工藤他（2018）で述べたように、何が「コミュニケーション」を構成するのかについては変化が見られるように思われる。これに関しては、次の小節で述べることとする。51については、常に英語の正確性よりも、コミュニケーションの効率性に学生の主眼があり、それはどのような学修経験を通して変わることがなかった、と言えるかもしれない。この48と51の2項目からは、学生は英語の正確性よりもコミュニケーションの効率性を常に重要であると考え、将来教員となった時もコミュニケーション力を重視した教育を展開しようと考えている、と理解することができるかもしれない。

4.3.2 変化のあった英語観

次に変化があったと考えられる英語観に関する項目を見ていこう。4回を通して一番変化の大きかった項目は、「38. ネイティブスピーカーと意思疎通が可能な英語力を育成することができる」である。留学前は5.38と多くの学生が非常に重要であると考えていたことが、実習後

にはその数値が4.79と約0.58数値が下がったこと分かる。留学前と留学後では、数値の変化は-0.083と微小であるが、留学後から実習前、実習前から実習後には0.25ずつ下降している。「39. ノンネイティブスピーカーと意思疎通が可能な英語力を育成することができる」も同様に数値は下がっているが、その下げ幅は0.33と、比較すると小さい。工藤他(2018)で指摘した通り留学での多種多様なコミュニケーション体験を得たこと、また、留学後に本学科で国際社会における英語コミュニケーションの多様性に関する授業(English in Global Contexts)や英語圏の文化多様性に関する授業(Multiculturalism in English Speaking Areas)が展開され、その留学先での体験を体系的に整理し直す機会を得たことが、この38の数値の下降に関係していると考えられるかもしれない。英語を通して関わる他者はネイティブスピーカーだけではないという経験知を、授業を通して学問知へと転換した結果が数値に現れたと考えることが可能かもしれない。

次に4回を通して変化が大きかったものは、「46. スピーキング力を育成することができる」「47. ライティング力を育成することができる」の2項目である。時期毎の数値変動は類似していないが、留学前から実習後では、共に約0.46下がっている。スピーキングに関しては、留学前と留学後の変動が大きく(-0.50)、それ以降は実習前までに微増(+0.17)、実習後に微減(-0.13)している。このことから考えることは、やはり留学での多種多様なコミュニケーション体験が大きく影響していると考えられる。工藤他(2018)で議論したように、英語を「話す」以外のコミュニケーション形態を経験したことによる変動と理解することができよう。

ライティングについては、スピーキングよりも全体として数値が低く、学生はスピーキングほど重要視していないことが分かる。数値の変化は、実習前と実習後の変化が最も大きく、-0.33となっている。それ以外の時期は、ほとんど変動していないと言っても過言ではないだろう。では何故、実習前後の変化が大きかったのだろうか。これについては、現在の学校英語教育が口頭でのコミュニケーションを重視する傾向が強いということが関係していると予想することができよう。また、3週間という短い教育実習の期間の中では、ライティングを指導する機会が多くなかったことも想像できる。加えて、実習先で担当した学年によってはライティングが重要視されていなかったことも考えられよう。これらのことから、実習前後での変化があったと考えられるかもしれない。

また、これに一つ付け加えられることは、ライティングの-0.33という実習前後のライティングの数値の変化は、同時期のリーディングの数値の変化と同一であるということである。この同一の変化は、やはりライティング同様に、現在は学校教育での重きがリーディングには置かれていないことを示唆するかもしれない。

では、これらスピーキング、ライティング、加えてリーディングと、先の小節で見たコミュニケーション能力の不変動を合わせて考えてみよう。これは、2年次報告(工藤他, 2017)でも述べたように、コミュニケーション能力の重要性に対する見方は変わらないものの、それを構成する能力に関する考えには変化があったと考えられるかもしれない。現在、学校教育では

4技能5領域でコミュニケーション能力が考えられているが、学生たちは、留学前はスピーキングを先頭に、次いでリスニング、大きく幅を空けて次にリーディング、ライティングが重要だとしていた。しかし、実習後には、重要度はリスニング、スピーキング、ライティング、リーディングの順となっている。全体として、平均値は下降していることは変わらないが、この中で特筆すべきはリスニングとスピーキングの順位逆転だろう。留学前と実習後でスピーキングは数値に比較的大きな変化があったが、リスニングの数値は留学前後で多少の下降が見られたものの、全体的にはほとんど変化がないと言える。これは、コミュニケーションとは「自らが話す」こと、という意識から、まずは他者に耳を傾けることなしに会話は成り立たない、という意識へと変化した、と見ることもできるかもしれない。

4.3.3 まとめ

本節では、留学前から教育実習後の約2年間の英語観の変化を概観した。この変化が本学科の提供する学びに関して与える教えとは何であろうかを最後に考えてみたい。まず一つは、留学後の学びは、学生たちの留学での様々な英語話者とのコミュニケーション経験を整理し学問知へと铸直すことに役立っているだろうことであろう。例えば、現在、英語はその母語話者だけでなく、多様な非母語話者によっても利用されていることや彼らの英語の特徴は体系的であること（例えば、Jenkins, 2015）を留学後に学ぶことで、ネイティブスピーカーの英語だけが効果的なコミュニケーションの手段ではないと理解を深めることができたかもしれない。

その一方で、どのような能力を英語教育で育成すべきかに関しては、現実に即した見方を育成できていないかもしれない。例えば、ライティングは多くの生徒たちにとって、将来、Eメールを通じた商談などで最も求められる能力になると言われているが（鳥飼, 2011）、4技能の中では重要性がよく認識されていない能力であることが本調査から分かる。これは、学生たちが世間一般で論じられている「口頭能力の重要性」に強く影響され、英語を取り巻く社会状況を直視できていないことを示唆するかもしれない。このことから、単に英語を一般論の中で考えるのではなく、教員として英語を現在と未来の社会状況に位置付けて、どのような能力を育成することが必要になるのか考えさせるような学びが、学科に用意されるべきだと言えるかもしれない。

2019年度からは、再課程認定に伴い、本学科では新しいカリキュラムが実施される予定である。この新たなカリキュラムでは、留学前・留学後の学びを充実させるべく工夫が施されている。2015年の学科開設からの4年間で得た教訓が、次のカリキュラムでの学びにどう生かせるかが、英語教育学科としては本当の勝負かもしれない。

(鈴木)

5 Can-do リスト作成に向けて

本研究では、本学の英語教育学科の英語教員養成コースの第1期生に対する5回に渡るアンケート調査を行い、その分析を通して、留学を含む英語教員養成課程の中でどのようにその能力を向上させていくかが明らかになってきた。今後は、アンケートの各項目に難易度を表す値を付与し、Can-doリストの形式で提示することで、英語教員養成課程で身につけていくべき能力を、より具体化そして視覚化することを試みていきたい。

(工藤)

参考文献

- Jenkins, J (2015) *Global Englishes: A resource book for students* (3rd ed.). London: Routledge.
- 安部公彦 (2017) 『史上最悪の英語政策：ウソだらけの「4技能」看板』東京：ひつじ書房
- 石川慎一郎・前田忠彦・山崎誠 (2010) 『言語研究のための統計入門』東京：くろしお出版
- 工藤洋路・鈴木彩子・日基滋之・松本博文 (2017) 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—2年次報告—『玉川大学文学部紀要「論叢」』第57号：61-91
- 工藤洋路・鈴木彩子・日基滋之・松本博文 (2018) 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—3年次報告—『玉川大学文学部紀要「論叢」』第58号：25-49
- JACET (大学英語教育学会) 教育問題研究会編 (2014) 『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】』
- 鈴木彩子・工藤洋路・日基滋之・松本博文 (2016) 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—『玉川大学文学部紀要「論叢」』第56号：105-141
- 鳥飼玖美子 (2011) 『国際共通語としての英語』東京：講談社
- 日本外国語教育改善協議会 (2018) 『新学習指導要領等に対する意見』日本外国語教育改善協議会
- 南風原朝和 (2018) 『検証 迷走する英語入試—スピーキング導入と民間委託』岩波書店
- 日基滋之・松本博文・高橋貞雄・鈴木彩子・小田眞幸・榎本正嗣・丹治めぐみ (2013) 「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—」『玉川大学文学部紀要「論叢」』第53号：31-58
- ベネッセ総合教育研究所 (2016) 『英語指導に関する実態調査2015』ベネッセホールディングス
- 文部科学省 (2018) 『平成30年度学校基本調査』文部科学省

(くどう ようじ)

(すずき あやこ)

(ひだい しげゆき)

(まつもと ひろぶみ)

A Study of Competencies Student Teachers Need to Acquire in an English Teacher-Training Program: A Fourth Year Report

Yoji KUDO, Ayako SUZUKI,
Shigeyuki HIDAI, Hirobumi MATSUMOTO

Abstract

This paper is a 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, was 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 results of the questionnaire administered to the students at English Language Teacher Education Course (ELT course) of DELE. The questionnaire was conducted five times; 1) a couple of weeks before they started studying abroad, 2) a couple of weeks after they finished studying abroad, 3) a couple of weeks before they started their practicum, 4) a couple of weeks after they finished their practicum, and 5) a couple of months before they graduated from university. The students were asked how proficient they were at English and how much they would think they could teach English at junior and senior high schools. The analysis and discussion of the results of the questionnaire will be expected to contribute to verifying and improving the curriculum of ELT course.

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