

英語教員のための教員評価のあり方について

—小・中・高一貫英語教育推進の視点から—

Performance Assessment for EFL Teachers in Japan: Promoting a coherent English education system from primary to secondary schools

いとうみか
伊東 弥香

1. はじめに

日本において、初等中等教育を行う学校の教員の免許状は「教職員免許法」（1949年公布）という法律によって定められているが、教員の資質能力・専門性に関する「基準（standards）」や、教員免許状取得のための必須要件、ひいては教員採用試験に合格するための判定・評価は明文化されていない。言い換えると、教員免許状は、教職課程の認可大学や、文部科学大臣が指定する教員養成機関などで所定の教育を受けた者に対して、都道府県の教育委員会が授与するものであり、「開放制の教員養成」と「大学における教員養成」の原則のもと、教職課程のカリキュラムやシラバスなどは各大学・機関の担当教員に一任されている。このような日本の教員養成の現状は、認定大学が質の高い教育活動を行う重責を担っていることと同時に、教員に求められる「資質能力・専門性」に関する共通理解や指標がないままに担当教員達が学生指導にあたっていることを示唆している。国・行政による教員養成基準の明確化、さらには教員研修や免許更新へつながるようなシステムの構築は日本の教育界にとって喫緊の課題である。

英語教員の資質能力・専門性については、文部科学省が中等科英語教員の英語力基準に関して、「英語教員が備えておくべき英語力の目標値」として「英検準1級、TOEFL550、TOEIC730」を『「英語ができる日本人」育成のための戦略構想』（文部科学省、2002）の中で設定したのが国による唯一の指針である。2011（平成23）年度には、第5・6学年を対象に「外国語活動（原則的に英語）」が日本の外国語教育史上初めて必修領域として公立小学校で導入されるが（文部科学省、2008a）、小・中・高の各段階で行われる英語活動の指導者や英語教員に求められる資質能力の構成要素を明らかにし、それらの力や専門性を大学の教職課程で育成し、教員の継続的な成長を促すような教員研修の在り方が検討されるべきである。

2. 研究の目的と背景

本研究の目的は、日本の公立小学校における外国語活動の必修化、さらには将来的な英語の教科化を見据え、小・中・高一貫英語教育推進のための教員養成・教師教育の基準化の枠組みに関する提案を行うことである。本稿では、筆者の先行研究（伊東、2008；伊東、2009；伊東、2010a；伊東、

2010b) をふまえながら、本目的に取り組む視点として有用と考えられる次の2つの試みについて報告する。

(1) 教員養成基準に基づく米国カリフォルニア州立大学ノースリッジ校の教職課程プログラム(注1)

(2) 筆者が担当する青山学院大学の教職課程科目「英語科教育法特論」(模擬授業を中心に)

日本では、1989(平成元)年に発足した大学審議会による答申「大学教育の改善について」(1991年)により「大学設置基準」が改正され、各大学の責任においてカリキュラム編成に関する自由裁量が大幅に認められることになった。さらに、2002年度からの教育課程の変更に先がけて、1997(平成9)年に教育職員養成審議会(教養審)が第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」を提出し、翌1998(平成10)年に教育職員免許法が改定された。それにともなって教育職員免許法施行規則が改定されたが、不登校・授業不成立の増大や暴力の蔓延といった学校の状況への対応、また体験的・問題解決的学習による総合的・創造的な知の養成の必要性から、変化の激しい時代にあっていつの時代にも求められる教員の資質能力や専門性が問われることとなった。日本において、教員養成・教師教育の基準化への具体的な枠組みの構築は大きな課題である。

3. 教員養成・研修の基準化

日本とは対照的に、教員養成と教師教育の基準化を目指す動きに関する調査研究は英・米において、あるいは欧州評議会(Council of Europe)などによって積極的に進められている。例えば、欧州評議会は、複数言語主義(plurilingualism)の考えに基づき、言語教育者に学習者の一連の熟達度基準を示す文書「ヨーロッパ言語共通参照枠(Common European Framework of Reference for Languages; CEFR)」(1995年)、さらにCEFRを核心とした「ヨーロッパ言語ポートフォリオ(European Language Portfolio; ELP)」(2001年)を作成した。ELPは、1991年のヨーロッパ政府間シンポジウムにおいて第2言語・外国語学習者のコミュニケーション技能を向上させる方策として発案されたものだが、そのELPの理念を理解し、教職に必要な知識を考え、将来の教育者としての成長をチェックするために教員志望者によって用いられるのが「言語教育実習生用ヨーロッパ・ポートフォリオ(The European Portfolio for Student Teachers of Language; EPOSTL)」(Newby et al., 2007)である。2007年に、教員養成担当教員の国際的チームによって開発されたEPOSTLは、学習者の①個人履歴(Personal Statement)、②自己評価(Self-assessment)、③学習・実践記録の資料(Dossier)の3つの構成になっており、その中でも自己評価チェックリスト(全197項目、Can-do形式)が核心となっている。チェックリストの項目は、言語教師が達成すべき核となる専門能力として位置づけられている(JACET教育問題研究会 2009; JACET教育問題研究会 2010)。

本項では、教員免許更新制を敷いている米国カリフォルニア州の「教員養成基準」について以下に紹介する。

3.1. カリフォルニア州の教員養成基準

米国カリフォルニア州の教員免許は、「カリフォルニア州免許委員会（California Commission on Teacher Credentialing; CCTC）」が統括し、連邦教育法に基づきながら養成課程から一貫した基準を設定し、新任研修、免許更新（5年毎）へと、教員が継続的に専門性向上に努めるためのシステム作りを行っている。カリフォルニア州の免許状の種類には、主に公立小学校で教えるための「複数教科教員免許状（The Multiple Subject Teaching Credential）」と、主に中学・高校で教えるための「単一教科教員免許状（Single Subject Teaching Credential）」などがあるが、教員になって初めて手にする「仮免許状（Five-Year Preliminary）」を取得することが教員養成の段階での目標となる。

カリフォルニアでは、1998年に州内の教員養成プログラムのための新しい基準を定めた法律（SB2042）が通過し、教師教育のための新しいビジョンが示された——学部レベルで行われる「教科内容の準備（subject matter preparation）」から、教員養成プログラムでの「教育上の訓練（pedagogical practice）」、さらに「本免許状（Clear Credential）」を取得するための新任研修プログラムでの最初の2年間における「専門職の訓練（professional practice）」まで——。このSB2042の制定によって、教員採用（recruitment）、免許状資格取得（certification）、免許状交付（licensing）の改革が行われることになり、CCTCは3つの教員養成基準を設定した。表1が示すとおり、これらの基準は有機的に関わっている。

①教職専門基準（California Standards for the Teaching Profession, CSTP）

- ・教育実践のために達成すべきこと（6領域）

②教育実践指針（Teaching Performance Expectations, TPE）

- ・仮免許状取得のために知っておく・身につけておくべきこと（知識、技術、能力）（6領域13項目）

③教育実践評価（Teaching Performance Assessment, TPA）

- ・TPE評価のために課せられるべきこと（4課題）

さらに、SB2042に続く州法 SB1209（2006年）によって TPA が教員養成プログラムに義務付けられ、2008年7月1日以降に仮免許状取得を目指す者は TPA に合格しなくなかった。TPA は形成的評価（formative assessment）と統括的評価（summative assessment）の両側面を持つものであり、TPA によって、履修生は各課題に取り組んでいる間、あるいは課題後に授業実践に対する形成的評価によるフィードバックを受け、4つの課題修了後には統括的評価によって免許状取得の如何が判断される（Lee and Ajayi, 2010）。

表 1. カリフォルニア州の教員養成基準－ TPA, CSTP, TPE（伊東、2009: 121）

TPA Task 1		TPA Task 2		TPA Task 3		TPA Task 4	
CSTP Domains	1、3、5、6	CSTP Domains	1、4	CSTP Domains	1、4、5、6	CSTP Domains	1、2、3、4、5、6
TPE Domains	A、B、C、F	TPE Domains	C、D	TPE Domains	B、C、D、F	TPE Domains	A、B、C、D、E、F
TPEs	1、3、4、6、7、12	TPEs	4、6、7、8、9、12、13	TPEs	3、6、7、8、9、12	TPEs	1、2、3、4、5、6、7、8、9、10、11、12、13

表 2. カリフォルニア州の教育実践評価－ TPA

TPA Task 1	内容に即し成長に応じた教育の理念を持つこと
TPA Task 2	学習のために指導計画と生徒の特性を関連付けること
TPA Task 3	学習目標の授業評価をすること
TPA Task 4	授業計画、授業実践、授業後の省察を行うこと

表 3. カリフォルニア州の教員養成基準－ TPA Task 4

TPA	Task 4	授業計画、授業実践、授業後の省察を行うこと	
CSTP	Domain 1	学習する全ての生徒に関わり支援すること	
	Domain 2	生徒の学習のために効果的な環境を創り維持すること	
	Domain 3	教科内容を理解し体系化すること	
	Domain 4	全ての学習に対して生徒の学習体験のための手段を講じること	
	Domain 5	生徒を評価すること	
	Domain 6	専門性の高い教育者として成長していくこと	
TPE	Domain A	教科の内容を生徒に理解しやすくすること	
		TPE 1	教科内容指導のための特定の教授技能があること
	Domain B	生徒を評価すること	
		TPE 2	指導中の生徒の学習状況を把握できること
		TPE 3	評価を解釈し活用すること
	Domain C	学習する生徒に関わり支援すること	
		TPE 4	教科内容に親しみを持たせること
		TPE 5	生徒を学習に参加させること
		TPE 6	発達段階に即した教育実践をすること
		TPE 7	英語学習者（主に移民など英語を母語としない学習者）を指導すること

	Domain D	指導を計画し生徒の学習体験のための手段を講じること	
		TPE 8	生徒について学ぶこと
		TPE 9	指導を計画できること
	Domain E	生徒の学習のための効果的な環境を創り維持すること	
		TPE 10	適切な指導時間を設定すること
		TPE 11	社会的環境を整えること
	Domain F	専門性の高い教育者として成長していくこと	
		TPE 12	職業上、法律上、倫理上の義務を遂行すること
		TPE 13	専門性を向上させること

3.2. PACT

カリフォルニア州では、CCTC による TPA (CalTPA) が唯一のものとして用いられていたが、2007年10月、「カリフォルニア州教員のための教育実践評価 (Performance Assessment for California Teachers; PACT)」という大学コンソーシアムが開発した TPA を CalTPA の代替として CCTC によって認可された。この変更にともない、教職課程を持つ CCTC 認可大学・機関はそれぞれの実情に応じて、履修生が教員養成基準を満たすことができるように様々な取り組みを行っている。例えば、カリフォルニア州立大学 (California State University; CSU) は全23校あるが、PACT に加盟しているノースリッジ校 (California State University, Northridge; CSUN) は PACT の TPA を使用しているが、ロングビーチ校 (California State University, Long Beach; CSULB) は CalTPA を使用している。

PACT は1998年の州議会において教員養成プログラムに免許取得のための評価基準の設定の必要性が決議されたことを機に、スタンフォード大学を中心に CalTPA に不満を持つ州内の私立・公立大学によって設立されたコンソーシアムであり、州内32校、州外2校が加盟している (2010年12月調べ) (注2)。PACT の目的は、教職課程の学生達が仮免許状取得のために必要な「教科に特化した指導のための知識と技術の評価基準」を開発することであり、PACT による評価には2種類ある。

①必修基本評価 (The PACT Embedded Signature Assessments, ESAs)

- ・各学生のケーススタディ、指導案や細案、学生の取り組みに対する分析、教育実習の観察と省察 (reflection)、ポートフォリオなどが含まれる。

②指導評価 (The PACT Teaching Event, TE)

- ・教育実習時における3～5回 (時間) の授業の詳細な記録のことで、計画、指導、評価、省察の4領域から成る。

各大学の PACT を修了することによって、学生達は計画、実行、分析という専門的な指導過程を体験できると同時に、PACT は各大学の教員養成プログラムの改善につながるもの

と考えられている。

3.3. カリフォルニア州大学ノースリッジ校

CSUN はロスアンゼルス郡の北西に位置するノースリッジ市にあり、全米第2の規模を誇るロスアンゼルス統一学校区 (Los Angeles Unified School District; LAUSD) の協定校として、最も多くの教職学生を教育している大学 (LAUSD, 2002) である。2002年、カーネギー財団の「新しい時代の教員 (Teachers for a New Era; TNE)」プロジェクトに採択された CSUN は、教員養成を大学全体の問題として捉え、教育学部 (CSUN)、教育委員会 (LAUSD)、教育現場 (LAUSD 内の高校) が協力し、三者パートナーシップによって、教員の資質能力・専門性の基準の明確化に取り組んでいる (伊東, 2009)。

CSUN には現在、複数教科仮免許状の取得のための4つの教職課程プログラムがある。(注3) 最も一般的なプログラムは「従来型ポスト学士5年生プログラム (Traditional Fifth Year Post-Baccalaureate Program)」で、通常、3～4セメスターでプログラム修了となる。表4はフルタイム学生が3セメスターで履修する科目と単位数を表したものである。

表4. Three (3) Semester Sequence for Full-Time Students (CSUN, 2010: 22)

Semester 1	Semester 2	Semester 3
• EED/EPC500 Fundamentals of Teaching (3) • E ED 520 Teaching Reading in the Elementary School (3) • ELPS/CHS/AAS/PAS/ARMN 417 Equity and Diversity in Schools (3) • E ED 565 M Mathematics Curriculum and Methods (3) • E ED 515 Basic Technology Methods (2)	• E ED 577 Language Arts and ESL Instruction (3) • E ED 565S Science Curriculum and Methods (2) • KIN 595PE Applied Methods for Physical Education (1) • HSCI 496TH Teaching Health in the Elementary School Classroom (1) • E ED 560C Supervised Fieldwork (3) • E ED 559C Supervised Fieldwork Seminar (2)	• E ED 575 Integrated Social Science and Arts Curriculum and Methods (3) • SPED 420 Improving the Learning of Students with Special Needs (3) • E ED 561F Student Teaching (6) • E ED 559F Student Teaching Seminar (1)
14 units	12 units	13 units

PACT に加盟している CSUN は、SB2042による教員養成の基準化の動きに対応すべく、2007年に複数教科仮免許状取得のための教職課程プログラム全てに TE 導入を決定した (CSUN, 2007)。この導入によって、履修生は「読み書き (literacy)」の指導力を TE 修了によって証明することが必須要件となった。また、「算数・数学 (math)」「科学 (science)」「社会 (social studies)」それぞれの「必修基本評価 (Embedded Signature Assessment, ESAs)」も修了しなければならない。履修生の TE と ESAs は訓練を受けた評価者によって評価され、履修生の TPE13項目の能力が判断される。

CSUN 教職課程プログラムにおいて、履修生は教育実習を経て TE を修了する。教育実習での経験とセミナー履修を通して、履修生は全教科を日々教えることの責任について学ぶのである。ここで特筆すべきは、TE 修了に先がけて「必修教育実習リハーサル活動（Embedded Rehearsal Activities, ERA's）」が CSUN の教職課程プログラムに位置づけられたことであろう。ERA's が 2 回目の「教育実習セミナー（Student Teaching Seminar）」の前に導入されることによって、履修生は「PACT 評価項目表（The PACT scoring rubrics）」に基づくフィードバックを受けることになった。表 4 中では、Seminar 2 の「E ED 560C Supervised Fieldwork (3)」が当該科目となっている。

Embedded Rehearsal Activities. Throughout the program, all candidates are guided, coached, and formatively assessed on aspects of teaching emphasized in the PACT Teaching Event (TE). In the early part of the program, candidates first complete smaller, more focused assignments and activities related to content, lesson and unit planning, and assessment of student work that serve as Embedded Rehearsal Activities (ERA) for the Teaching Event. ERA's are imbedded into assignments courses, are linked to activities that support candidate learning of the Teaching Performance Expectations, and give the candidates a rehearsal opportunity and formative feedback for each task in the TE (see Table 19A). These rehearsal opportunities include formative feedback using language from the TE rubrics. All ERA's have been embedded in courses that preceded the second semester student teaching experience, when candidates complete the Teaching Event (CSUN, 2007: 2).

履修生は、教育実習を行うセメスター中に各回 2 時間（計 8 回）のセミナーに出席し、セミナーの活動に関連した学習の機会を得ることになるが、この時点までに TE の指針、必須要件を熟知するようになり、彼らの行った ERA's に対するフィードバックと指導を受ける。このセミナーでの活動を通して、履修生は TE を修了するために必要な以下の 5 点について学ぶことになる。

- ①学習環境（Context for Learning）
- ②指導計画と評価計画（Planning Instruction & Assessment）
- ③生徒指導と学習支援（Instructing Students & Supporting Learning）
- ④生徒の学習評価（Assessing Student Learning）
- ⑤指導と学習の省察（Reflecting on Teaching & Learning）

履修生はウェブプログラム TaskStream を使って TE を提出するが、その際には、大学の指導教官達による直接指導ではなく、「友人による批評（peer review）」を通して、セミナーの課題や技術サポートに関する討議を進めることを PACT は奨励している。（注 4）なぜなら、実践に基づくセミナーの活動によって、履修生に TPE の指導能力がさらに身につくものと考えられているか

らである。また、教育実習期間中については、履修生は様々な機会において大学の指導教官／コーチ (the University Supervisor/Coach) と教育実習校の指導教員 (the Supervising Teacher) によって観察され、TPE13項目で明文化されている教育実践に関して、書面と口頭によるフィードバックを直ちに受け取ることができる。指導教官／コーチと指導教員による中間評価と最終評価はTPEの主要領域に基づいて構成され、TPE全項目が評価される。(注5)

4. 大学の英語科教職課程科目における教員養成

日本では、教育職員免許法施行規則の改定(1998年)により、中学・高校免許取得の履修要件として教科専門科目の単位数が半減する一方で、教職専門科目や教科教育課目が増大した。(表5)この背景には、前述のとおり、荒れる学校に対応するために、また総合的な知や創造力の涵養のために、新たな時代に向けた教員養成の改善への取り組みの必要性があったわけだが、履修すべき科目や科目ごとの単位数が規定されることはなく、教員に求められる資質能力・専門性の構成要素や基準についても、国による具体的な指針はいまだに示されていない。

筆者が担当する青山学院大学の「英語科教育法特論」は、「教職に関する科目(教育課程及び指導法に関する科目)」として3年次以上に配置、中・高校教員(英語科)を目指す学生、また複数の教員免許状取得を目指す学生を対象とした必修科目(通年、4単位)である。筆者は2007(平成19)年度から本科目を担当しているが、中等教育英語科の教員を目指す者は中学、高校だけでなく、小学校や大学における英語教育の現状や、指導内容・方法、指導体制について知ることが重要であるという考えのもと、履修生に一貫性(制)英語教育について考える機会を与え、とくに中・高の英語学習と小学校英語との効果的な連携に焦点をあてながら、理論面と実践面から英語教員に求められる資質、指導力、英語力に関する学習を進めている(伊東、2008; 伊東、2010a)。教員養成基準が明文化されていない日本では、教員に求められる資質能力や専門性に関する共通理解や指標がないままに大学の教職科目の担当者達が学生指導にあたっているという現状において、筆者は、カリフォルニア州や欧州評議会を始め、さまざまな国・内外の先行事例を研究し、参照しながら、本

表5. 中学校・高等学校教諭 一種免許状及び専修免許状取得の要件

	一種免許状		専修免許状	
	中学校教諭	高等学校教諭	中学校教諭	高等学校教諭
教職に関する科目 (教職課程専門科目)	31単位以上(教職実践演習2単位及び教育実習4単位を含む)	23単位以上(教職実践演習2単位及び教育実習2単位を含む)	—	
教科に関する科目 (各学科の科目)	20単位以上		—	
教科又は教職に関する科目	8単位以上	16単位以上	24単位以上 (課程認定を受けた科目)	

科目の実践に取り組んでいる。

4.1. 小学校の英語教育

公立小学校の英語教育導入については、1986年4月23日の臨時教育審議会による「教育改革に関する第二次答申」（臨時教育審議会、1986）をふまえて1990年代以降本格的に検討されるようになり、現行の学習指導要領（1998年告示）のもと、2002（平成14）年度より「総合的な学習の時間」の中の「国際理解の一環としての外国語（英）会話」等で学校裁量による英語活動が行われている。2008（平成20）年3月の文部科学省の報道発表（文部科学省、2008b）によると、平成19年度の実施割合は97.1%、年間平均時間数は15.9時間（第6学年）、主たる指導者は「学級担任」であった。しかし、教育課程上に位置づけられていない英語活動を前提とした教員養成は原則的に行われなため、英語を教えるための専門教育を受けていない小学校教員の「英語教授力（英語力と指導力）」に対して懸念の声があがり、教員達自身が抱く「英語力への不安感」も散見される。さらに、2011（平成23年）度からの小学校第5・6学年を対象とした「外国語活動（原則的に英語）」の必修化に対応した教員養成大学による初等英語科のための教職課程カリキュラム改革も始まったばかりであり、他教科を教え、その研鑽も積まねばならない現職小学校教員のための（英語活動に関する）研修の場や機会も限られている。日本の英語教育の抜本的改善のためには、義務教育の最も基礎的な学習活動の場である公立小学校で英語教育を始める意義、目的・目標について、教育活動に関わる全ての者が「共通理解」を持ち、この共通理解のもと大学の教職課程において、小・中・高一貫英語教育推進のための改革を進めることが重要な課題である。

4.2. 授業の概要－模擬授業について

筆者の「英語科教育法特論」では、1年間を通した講義・演習のほか、前期は小学生の英語活動の実態を知るために「フィールド調査」（公立・私立小学校、民間英語機関など）、後期は中・高の学習指導要領をふまえて、小学生を対象とした「模擬授業」を行なっている。中・高校の英語科教員を目指す受講生に、自ら小学生の英語教育の現場に出向き、観察し、その経験と講義・演習をふまえた上で模擬授業を行うことによって、（1）小・中・高一貫英語教育の重要性・必要性への意識を高め、（2）次年度の教育実習を行う際に授業計画をその実施ができるような能力を養成することを目的としている。

白畑ほかによれば、模擬授業（細分化授業）は次のように定義されているが、教員になった時に求められる授業の計画・実施・評価に関する様々な意思決定能力を身につけるための機会を受講者に与えるものとして重要である。

教師教育の場で用いられる、現実の授業を模した形で行われる模擬授業のこと。大学生対象の教員養成課程、または現職教員対象の教員研修などでよく行われる。通常の授業を、細かなセクショ

ンが統合されたもの、またはマクロな(=macro)指導形式としてとらえ、それを適切に行えるようにするために練習するのがmicro-teaching(模擬授業)である。言い換えれば、現実の授業に含まれている様々な要因を制御することによって、一種の実験的環境を作り出し、その中で指導方法に関する練習を行うのが模擬授業である(白畑ほか、1999; 187)。

「英語科教育法特論」(平成22年度)の模擬授業の概要は次のとおりである。

(1) テーマと内容

- ・「小中連携のための音声指導をふまえた文字指導のあり方」
- ・言語習得過程をふまえながら、中学校で4技能によるコミュニケーション能力の基礎を養成するために、小学校段階で音声活動と文字活動の融合をはかるような模擬授業を立案し、実演する。
- ・立案の際には、フィールド調査で学んだことを活かすようにする。

(2) 単元計画・授業案

- ・実演・・・持ち時間20分(および準備・説明10分)
- ・指導対象・・・第6学年とする。必修化のもと、第5学年からロングタイム活動として外国語活動を年間35時間行っている想定にする。それ以上の時間数を必要と判断する場合は、小学校の実態をきちんとふまえた上で、ショートタイム活動を行なうことを考える。
- ・指導体制・・・それぞれのグループで、HRT, JTE, ALTなどの役割分担を考える。
- ・中学校学習指導要領・・・現行版と新版の両方を参照し、小学生に向いている言語材料や言語活動がないかを考える。小・中連携を考える上で着目した、言語活動・言語材料に関する記述を中学校学習指導要領から抜粋し、どのように単元計画と模擬授業案に応用したかを説明する
- ・New Horizon English Course 1・・・中学校学習指導要領がどのように反映されているか、小学生に向いている言語材料や言語活動がないかを考える。
- ・英語ノート・・・文部科学省の英語活動支援教材である「英語ノート1」、「英語ノート2」を参照し、英語ノートの指導内容、使用表現について説明する。また、「このようにした方がよい」という点があれば、改善案も検討する。英語ノートの詳細については文科省ホームページなども参照する。
- ・評価・・・模擬授業で実演する「本時」の活動の「評価」の扱いについて説明する。

(3) フィードバック

- ・発表グループ以外は、事前に単元計画・授業案に目を通した上で模擬授業に参加する。
- ・発表グループ以外は、模擬授業後にフィードバックを所定フォーマットに記入し提出する。

（４）省察

- ・「模擬授業・後記」の記入と提出、受講者および担当教員からのフィードバックを通して、模擬授業の計画・実施を振り返る。
- ・各模擬授業の終了後、担当教員が簡単なコメントを出し、全員の発表が終了した段階で、クラス全体で「模擬授業」について振り返る（平成20年度、平成21年度は担当教員が模擬授業中に撮影した写真も使用した）。

模擬授業はグループによる計画・実施を原則としている。各グループの人数は各年度の履修人数によって異なり、実施方法についても状況に応じた調整を行った。（表6）平成22年度の文学部については、それ以前と同様に、3学科（教育、英米文学、フランス文学）をグループ内になるべく均等に入れるようにグループ分けを行った。

表6. 模擬授業の実施（平成19～22年度）

		実施日	グループ数	人数（計）
平成19年度	文学部	11月18日～12月12日（3回）	7	20名
	文学部第二部	12月12日（1回）	3	7名
平成20年度	文学部	11月12日～12月3日（4回）	11	42名
	文学部第二部	11月19日～12月10日（3回）	0（個人発表）	3名
平成21年度	文学部	10月28日～12月2日（6回）	13	77名
	文学部第二部	11月4日～12月2日（5回）	5	10名
平成22年度	文学部	10月20日～12月1日（6回）	12	46名
	文学部第二部	11月10日～11月24日（5回）	3	6名

平成19年度から実施してきた模擬授業は平成22年度で4回目となった。それまでの3年間の実践から、講義やフィールド調査を通して出来る限りの事前準備の機会を与えたとしても、大学生である受講生にとって、指導対象である小学生の英語力や興味・関心を想定し、指導内容のレベルや指導方法を決定することは非常に難しく、模擬授業の際に受講生に小学生役をやらせることには無理があるという根本的な問題が浮かび上がっていた（伊東、2010a）。また、履修人数が多い場合、計画・実施の両面において受講者一人ひとりの取り組みや貢献度に差が生まれる点、模擬授業の期間が長くなり過ぎるという点なども懸案事項であった。そのような課題を少しでも改善すべく、また教員評価の視点から、平成22年度は大きく次の4点の変更を行った。

- ・歌・ライム・チャンツ（資料1）
- ・Micro-teaching Group Charter（資料2）
- ・Micro-teaching Group Evaluation（資料3）

・模擬授業のビデオ撮影

①歌・ライム・チャンツ

模擬授業は、教員になった時に求められる意思決定能力を身につけるだけでなく、協働学習（cooperative learning）の機会を受講者に与えるものである。そこで、履修人数の多さを利点として捉え、模擬授業前の準備段階として夏休みの課題を出した。前期のうちに模擬授業グループを決定し、歌、ライム、チャンツについて調べさせて、後期の初めに各グループがそれぞれ持ち時間10分間の実演によって、自分達の薦める歌、ライム、チャンツを紹介するという活動である。歌、ライム、チャンツは小学生を対象とした指導の実際を学び、実践するために有用であり、かつグループのメンバーで協力して夏休みの課題に取り組むことで、後期に行う模擬授業に対する準備や問題意識を促すことにもつながると考えた。

② Micro-teaching Group Charter（模擬授業グループ憲章）

模擬授業の準備段階として、上記①の活動後に各グループで本用紙を記入し、提出することによって、模擬授業の目的・目標を明らかにし、その目的達成のために各メンバーが貢献できる役割や内容・方法について共通理解を持たせるようにさせた。模擬授業を行う過程で遭遇するであろう障壁を想定し、その解決策についても考えさせるようにした。

③ Micro-teaching Group Evaluation（模擬授業グループ評価）

模擬授業終了後の省察と評価のために、受講生1人ひとりに本用紙を記入し、提出させた。模擬授業の省察については、平成19年度から「模擬授業・後記」という所定用紙を使い、模擬授業の計画・実施について模擬授業と小中連携の2点から自由記載させる形を取っているが、本用紙を加えることにより、模擬授業の準備段階で提出した「Micro-teaching Group Charter」の記述内容について振り返らせることが目的である。「模擬授業・後記」を使うことにより、受講生の自由な考えや発想に基づく意見を引き出す一方で、本用紙によって、協働学習について振り返る機会を与えるものである。本用紙は、自分自身とグループメンバー全員を評価するという内容になっている。

④ビデオ録画

模擬授業の様子を録画したビデオを授業中に活用することは、時間的な制約上難しい。そのために過去には行わなかったが、平成22年度については、模擬授業直後に担当教員からのコメントを口頭で伝え、定期的に毎週1回配信しているメーリングリストを利用しながら追加コメントを書くとともに、撮影した写真をCDに編集し、録画したビデオをDVDに落として、模擬授業後に各グループにそれらを渡して自己評価と省察を促すことにした。

4.3. 今後の課題－模擬授業について

前述の白畑ほか（1999: 187）は、指導法方法に関する練習を行う模擬授業で現実の授業に含まれている様々な要因を制御する実例として、①生徒要因を制御する場合、②指導手順を制御する場合、③教具・機器の使い方を練習する場合を挙げているが、小学校で英語活動の経験のない履修生が一

種の実験的環境としての模擬授業を行う前に、自分自身で授業イメージを持ち、どう授業を作っていったら良いかを考えることは難しい。その結果、自分達がこれまでに受けてきた中・高の英語学習での授業タイプを枠組みとした知識先行型の授業になってしまうケースが多い。本授業では、担当教員自身が小学校の英語活動に関して、受講生に直接介入するような指導することは極めて困難であるが、模擬授業の状況に関して省察や評価する機会を与えることにより、授業計画・実践に対する気づきを育てる方法をとることが可能であり、ひいては受講生の自律を促すものであると考える。今後は、受講生達が提出した「模擬授業・後記」、'Micro-teaching Group Charter' や 'Micro-teaching Group Evaluation'などを分析し、模擬授業のあり方を教員評価の視点からさらに検討したい。

5. おわりに

米国カリフォルニア州の事例にも見られるように、日本においても多様化する学校環境に適應すべく、教員養成・教師教育の基準化は不可欠である。小学校で外国語活動の必修化が決定したことにともない、2008年の「施行規則」（一部改正）によって、中学校又は高等学校の教諭の免許状を有する者や特別非常勤講師が、小学校の外国語活動において授業を担当することが可能となったことをとらえ、全国の公立学校数21,713、児童数6,869,375（うち5・6学年は2,342,598）（2010年8月5日公表）（文部科学省、2010）という数字を見てみれば、これらの人々が実際に外国語活動に関わることの物理的な限界について考えざるを得ないことや、中・高等学校教員免許保有者のように、例え英語教授の専門知識を持っていたとしても、小学生を教えるための専門教育を受けていない者による指導の問題点にも留意しなければならない。これらのことに鑑みても、小学校の現場で英語活動を指導できる小学校教員の養成は、指導体制の条件整備の1つとして喫緊の重要課題であることは明らかである。早期英語教育指導者の養成と研修に関する研究を続ける小林・宮本・森谷（2009: 8）は、指導者の英語運用能力向上のための研修の想定枠組みとして、早期英語教育のための英語、一般英語、学習者トレーニングの3つを挙げているが、このような国内・外の先行事例や研究も参考にしながら、指導者の資質能力に関わる前提要因（英語活動の目的・目標、指導内容、指導体制など）および資質能力・専門性の構成要素や指標を明らかにすることが重要である。

本研究の目的は、日本の公立小学校における外国語活動の必修化、さらには将来的な英語の教科化を見据え、小・中・高一貫英語教育推進のための教員養成・教師教育の基準化のための枠組みに関する提案を行うことである。今後も本稿で述べたEPOSTOLやPACTなどに見られる様な教員養成や教師教育のための基準化を目指す海外の先行事例の動向を追いながら、教員評価の視点から、日本の大学の英語科教育課程での小学校英語の在り方を受講生とともに考えながら、実践と研究を続けたい。

—註—

(注1)

本調査のため、以下の3名と面談調査を行った。

カリフォルニア州立大学ノースリッジ校 (CSUN) (2010年9月9日、9月13日)

- ・ Dr. Magnhild Lien, Director (School Research Collaborative)
- ・ Dr. Susan Belgrad, Professor and Acting Chair (Department of Elementary Education, Michael D. Eisner College of Education)
- ・ Dr. Hillary S. Hertzog, Associate Professor (Department of Elementary Education, Michael D. Eisner College of Education)

(注2)

Performance Assessment for California Teachers (PACT)

ウェブサイト http://www.pacttpa.org/_main/hub.php?pageName=Home (2010年12月1日引用)

(注3)

CSUNの4つ教職課程プログラムは次のとおりである。

- ・ Traditional Fifth Year Post-Baccalaureate Program
- ・ Accelerated Collaborative Teacher (ACT) Preparation Program
- ・ Multiple Subject University Intern Program (MSUIP)
- ・ Integrated Teacher Education Program (ITEP) for undergraduate

(注4)

TaskStream ウェブサイト

<https://www.taskstream.com/pub/> (2010年12月1日引用)

(注5)

CSUNの教職課程プログラムにおいて、教育実習校での指導教員の選抜は、大学の指導教官か、学校長による授業観察 (classroom observation) を含む申請手続きを通して行われるが、指導教諭は、教えることを学ぶことの発達上の本質を理解し、志望者を教職へと導くことを強く望む人物である (CSUN, 2010)。

引用文献

- California State University, Northridge (CSUN) (2007). *Response to CCTC 2042 Credential Standards 19-21*, Department of Elementary Education, CSUN.
- California State University, Northridge (CSUN) (2010). *Department of Elementary Education Fifth Year Program STUENDT TEACHING HANDBOOK for Students, Faculty, University Supervisors, and Supervising Teachers*.
- 伊東弥香 (2008). 「小学校英語指導者の養成—大学の教員養成課程の視点をふまえて—」, 『教育研究 第52号』, 青山学院大学教育学会, pp.131-145.
- 伊東弥香 (2009). 「日本の英語教員のための養成・研修の基準化—米国カリフォルニア州の免許制度からの一考察—」, 『教育研究 第53号』, 青山学院大学教育学会, pp.113-138.
- 伊東弥香 (2010a). 「大学の英語科教職課程科目における小学校英語のあり方について—中・高教員志望者の一貫性英語教育に対する意識の視点から—」, 『教育研究 第54号』, 青山学院大学教育学会, pp.149-169.
- 伊東弥香 (2010b). 「小学校英語指導者のための養成・研修—課題に取り組むための視点—」, 『東海大学教育研究所・研究資料集 第17号』, 東海大学, pp.51-73.
- JACET 教育問題研究会 (2009). 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』 (平成20年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 課題番号19320086/早稲田大学 代表・神保尚武).
- JACET 教育問題研究会 (2010). 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』 (平成21年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 課題番号19320086/早稲田大学 代表・神保尚武).

田大学 代表・神保尚武).

小林美代子・宮本弦・森谷浩士 (2009). 「指導者に望まれる英語運用能力と研修—公立小学校教員を対象とする意識調査の結果より—」小林美代子 (編)『早期英語教育の指導者の養成と研修に関する総合的研究』(平成20年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 課題番号19320085/神田外語大学大学院代表・小林美代子)、3-55.

Lee, Steven and Lasisi Ajayi (2010). *A Critical Analysis of Teaching Performance Assessment and its Implications on Teacher Education Curricula and Instruction*. A paper presented at The 22nd Japan-U.S. Teacher Education Consortium (JUSTEC), July 22nd-July 25th, 2010 (Tamagawa University), The JUSTEC 2010 Abstracts, pp.50-51.

Los Angeles Unified School District (LAUSD) (2002). *Making LAUSD the District First Report: A Teacher Quality Strategic Plan*. (2007年8月10日引用)

文部科学省 (2002). 「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想—英語力・国語力増進プラン」、東京：文部科学省. http://www.mext.go.jp/a_menu/hyouka/kekka/020908/008.pdf (2010年12月1日引用)

文部科学省 (2008a). 『小学校学習指導要領』、東京：文部科学省.

<http://www.fuku-c.ed.jp/center/contents/shoushidouyouryou.pdf> (2010年12月1日引用)

文部科学省 (2008b). 「小学校英語活動状況と英語教育改善実施状況調査 (中学校・高等学校)、報道発表 (平成20年3月21日)」(平成19年度版)

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920.htm (2010年7月30日引用)

文部科学省 (2010). 「学校基本調査」(平成22年度版)

http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm (2010年8月23日引用)

Newby, D. Allan, R., Fenner, A-B, Jones, B., Komorowska, H., Soghikyan, K. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Online: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_E_internet.pdf (2011年1月16日引用)

臨時教育審議会 (編) (1986). 『教育改革に関する第二次答申』、臨時教育審議会.

白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (1999). 「英語教育用語辞典」、東京：大修館書店.

資料2

◆Micro-teaching Group Charter◆

授業日		グループ			
クラス ID		大学 ID		氏名	
クラス ID		大学 ID		氏名	
クラス ID		大学 ID		氏名	
クラス ID		大学 ID		氏名	
クラス ID		大学 ID		氏名	

1. All group members participated in the creation of this charter and agree with its contents
☐ (please check)

2. Group Leader: _____ Back-up Leader: _____
**You must designate a leader and back-up leader.*

3. Group Member Skill Inventory
(Areas individual members can contribute/want to develop for the project. All group members must have at least one action item.)

Name		Field Work	
Name		Field Work	
Name		Field Work	
Name		Field Work	

4. Group Goals

(May include project assignment goals, group process goals, quality level goals, etc.)

(1) Project assignment goals:
(2) Group process goals:
(3) Quality level goals:
(4) Other:

5. Potential Barriers

(What are potential barriers to the achievement of these goals?)

Potential barriers:

7. Conflict Management

(What are potential conflicts that might arise among or between team members during this course? How will team members deal with these and other conflicts?)

(1) What will happen if group member does not attend pre-scheduled meetings?
(2) What will happen if group member does not submit their part at the agreed upon deadline?
(3) What will happen if group member does not respond to e-mails or telephone calls after two tries?
(4) What will happen if the group member leader does not listen to what the group wants to do? (describe what would be considered "ignoring what the group wants")
(5) What will happen if group leader drops out of the class or is not "leading" as needed by group. (Describe what is meant by not "leading")

8. All group members agree with the rules set in "Conflict Resolution" and will report non-compliance to the instructor so that necessary actions (as described above) will be taken.

☐ (Please check).

Name _____ (print) _____ (signature) _____
(date)

Name _____ (print) _____ (signature) _____
(date)

Name _____ (print) _____ (signature) _____
(date)

Name _____ (print) _____ (signature) _____
(date)

資料3

◆Micro-teaching Group Evaluation◆

授業日		グループ		
クラス ID		大学 ID		氏名

1. Group Member Skill Inventory: What areas did individual members contribute or develop for the project?

Name	YOURSELF	Group Leader <i>Circle if applicable</i>	Back-up Leader <i>Circle if applicable</i>
Name		Group Leader <i>Circle if applicable</i>	Back-up Leader <i>Circle if applicable</i>
Name		Group Leader <i>Circle if applicable</i>	Back-up Leader <i>Circle if applicable</i>
Name		Group Leader <i>Circle if applicable</i>	Back-up Leader <i>Circle if applicable</i>

2. Barriers: What were barriers to the achievement of your group goals?

Barriers:

3. Evaluation: Using the scale below, individually rate each member of your group, including yourself.

1 = Strongly Disagree 2 = Disagree 3 = Agree 4 = Strongly Agree

Name	ID	Yourself	ID		ID		ID	
Preparation Research, reading, and assignment complete								
Attendance On-time and stayed for duration								
Participation Contributed best academic ability								
Interpersonal Relations Positive and productive								
Between Meeting Communication Initiated and responded appropriately								
OVERALL CONTRIBUTION								

4. Individual Questions for Reflection:

(1) What are the most important concepts you have learned from the group experience?
(2) How will you use this learning experience to improve both personally and professionally?