

コミュニケーション能力育成のための
英語科教育法カリキュラムの再構成
—Critical Incident・実習校との連携・E-Portfolio をもとに—

山崎友子・James M. Hall・芳門淳一
高橋龍平・Fekete Réka

岩手大学教育学部研究年報 第74巻 別刷
平成27年3月

Reprinted from the Annual Report of
the Faculty of Education, Iwate University, Vol.74
March 2015

コミュニケーション能力育成のための 英語科教育法カリキュラムの再構成 —Critical Incident・実習校との連携・E-Portfolio をもとに—

山崎友子* ・ James M. Hall** ・ 芳門淳一***
高橋龍平**** ・ Fekete Réka*****

(2014年9月30日受付, 2014年12月22日受理)

1. 問題の所在と本論の目的

コミュニケーション能力の育成が小学校の英語活動から高校の英語教育までを通して目指されており、それに対応する新たな指導方法を身につけた英語科教員の養成が求められている。しかし、大学で学んだ指導方法が実践の場で活用されない傾向があるとされている (Borg, 2004; Borg, 2006; Lortie, 1975 etc.)。本学部を卒業した新任英語教員を対象とした研究でも、大学で養成された知識・技能を実践することの難しさが明らかになった (Hall, 2014)。従って、小学校から高校までの教育を通してコミュニケーション能力を育成していくには、英語コミュニケーション能力育成のための指導法を取り上げるだけでなく、大学での学びを実践の現場とつなぐカリキュラムが必要である。また、実践の場は様々な環境にある。それぞれの置かれた状況における課題に気づき、適切に解決していく能力を育成することも必要である。この問題意識のもとに、英語科教育法担当者2名が学生の実習受入校の附属中学校英語科および本学英語サブコースの学生・卒業生とともに実践と検証を加えながら英語科教育法の再構成に取り組んでいる。本稿では、再構成したカリキュラムを提示し、中間的な検証結果を示す。

2. 先行研究

2-1 コミュニケーション能力育成のための指導方法

言語の形式へ焦点化した伝統的指導方法から言語の意味へ焦点化したコミュニケーション能力育成のための指導方法へと英語教育の指導技術は変化し、それに対する反動も起こり「振り子現象」が見られたが、現在、形式と意味を両立させ、意味の伝達活動の中で形式に気づきを与える指導方法が注目されている (和泉, 2009)。その中心的な指導方法・アプローチに Focus-on-form や

* 岩手大学教育学部, ** 岩手大学教育学部, *** 岩手大学教育学部附属中学校
**** 盛岡市立大宮中学校, ***** 岩手大学教育学研究科教員研修留学生

Task-Based Language Learning / Teaching がある。Littlewood (2011) は、これらの個別の指導方法を含め、学習者のコミュニケーションの必要性に応える言語学習を包括的に CLT (Communicative Language Teaching) と呼んでいる。文法指導から英語だけを用いた指導まで幅広く、コミュニケーションを目的とし、教室内の学習が学習者にとり現実的で意味のあるものの場合「学び」は成立しやすいという原理を持つとされている。

一方、Butler (2011) は、外国語としての英語教育 (EFL) 環境において CLT の実践が困難である状況があり、その問題として、概念的制約 (価値観・CLT の理解の相違等)・教室レベルでの制約 (教師・生徒要因)・社会組織的制約 (入試等の要因) を挙げている。社会組織的制約を克服することは個別の努力ではなしえないので、本研究においては、概念的制約と教室レベルでの制約を改善するための方策を用いることとした。具体的には、CLT の包括的定義をもとにコミュニケーション能力育成のための指導方法の理解を深めること、教室レベルでの制約を研究者が明らかにし、学生自身が気づき解決を図るよう促すことである。

2-2 教師としての成長

経験の浅い教師の課題として Farrell (2009) は、理想より現実が優先されること、学習者の学びよりも自分自身が教えることに関心がいくこと、長期的ではなく短期的目標をもつ傾向があることを挙げている。本学学生の場合もこの傾向は見られる。教育実習指導からは、①アクティビティーやゲームの使用目的が不明瞭 ②説明の多さ ③スモールステップの準備不足 ④聞き手への指導不足 という課題が挙げられた (芳門, 2013)。また、教育実習を終えた後の被災地でのグループ実習からは、授業全体のねらいの理解不足、英語による TT の理解とその技術が不十分であること、学習者の実生活に関連づける意識が薄いことが挙げられる一方、グループ活動を行う学習者の様子に注意が向けられていることが分かった (Yamazaki, 2013)。経験の浅い教師はこのように様々な課題を持つが、その成長について Lortie (1975) は徒弟制度的な観察により技術の獲得とともに教師としてのアイデンティティを確立していくと述べている。Hall (2014) は、本学卒業生の教師としての成長を観察し、その成長は発達の的であり、予め訓練を行うことで獲得されるものではないことを指摘している。

2-3 Critical Incident (CI: クリティカル・インシデント)

Critical Incident (以降CIと表記)とは、授業中の予想されていなかった出来事、いつも通りの出来事が何らかのきっかけで新しい視野から把握されたもののことで、指導や学習のある側面に対する洞察を深めることに役立つものと定義されている (Richards & Farrell, 2005)。Griffin (2003) は教員養成課程の学生の実習に対する内省的思考の変化を、CIを活用して調査分析し、CIが暗黙の信念を声とするものであり、CIを使って学生に実習の振り返りを行い、それに関連した適切なガイダンスを行うことが内省的な教師となる方向への成長を図ることができる」と述べている。CI活用の利点として、①課題を見つけ、その解決方法を考える一助となる ②よい実践を同定する一助となる ③より高度な専門家としての意識を持たせることができる」ということが挙げられる。教育の実践の場は多様であり、学習者の反応は一律ではないことを考えると、教師が自らの実践から課題を発見し、解決しながら、よりよい実践を実現する専門家として成長するために、CIは有効な道具であると考えられる。

3. 英語科教育法カリキュラム再構成へ向けての卒業生・実習校からの提案

文献研究と本学部英語サブコースにおける先行研究の実践に加え、卒業生の事例研究、教育実習校の提案を受けて、英語科教育法カリキュラムに改善を加えることとした。

3-1 事例紹介と卒業生からの提案

本研究では事例紹介として、教育学部学校教育教員養成課程英語サブコース（小学校専修）を卒業し、岩手県内の公立中学校に勤務を始めて1年目の英語科新任教師（一名）について取りあげることにする。その新任教師が在学中体験した教壇実習は、2年次の英語科教育法Ⅰ・Ⅱにおける公立小学校での英語活動実習、3年次の英語科教育法特別演習Ⅰにおける附属中学校での英語教壇実習、公立小学校における主免教育実習、3・4年次のタイでの英語教育実習（2週間×2回）、4年次の中学校における副免教育実習である。この体験の中で遭遇したCIのうち彼の指導力の改善につながったCIは以下の3つであった。

- ① 附属中学校での英語教壇実習から：BINGO ゲームがコミュニケーション活動として設定したにも関わらず、中学生は与えられた英語を機械的に読み上げるだけで、相互作用では日本語を使用し、自然な会話になっていないことが分かった。原因として、指導者の説明が長く、生徒の練習の時間が短かったためと判断し、「指示は簡潔にすること」を改善策として考えた。
- ② タイでの英語教育実習から：show-and-tell をペアで行う活動を生徒が始めることができなかった。生徒の英語力に巾があることが原因と考え、次のクラスでは活動の口頭での指示時間を短縮し、生徒が自分のペースで理解できるようにハンドアウトを準備して行い、生徒全員の参加をみる事ができた。
- ③ 小学校での主免教育実習から：指導教官から「子ども理解」について厳しい指導を受けた。これは学習者中心の英語指導法である CLT の基本理念とも繋がるので、その重要性を頭において授業を組み立てることにした。

CIに着目し、その原因を検討し、さらにその対応策を自ら考えている。正規の教員となっても、指示が十分には明確でないこと、教材が適切に準備されていない等、課題を発見し、学生時代と同じようにその原因を検討し解決策を考えるというサイクルで自分自身の英語授業を作ろうとしていると述べている。コミュニケーション活動を行うにあたって4つのルールを作った。Speak with anybody. / Don't be shy. / Don't laugh at other people's pronunciation. / Use only English. ここには、自らの指導技術の向上を図るとともに、教育実習時の指導で求められた子ども理解を基本にした教師としての成長が見られる。

この採用1年目の卒業生からの提案として、教壇実習の機会を1・2年次にも設けること、一つの教材での授業を複数回実施し、課題への対応策の効果を確かめることができるようにすること、異学年の学生の組合せでの実習を行うことの三点が挙げられた。

3-2 附属中学校英語科からの提案

教育実習生が示す課題への対応として、4つの提案がなされた。

- ① 大学の講義への附属中学校教員の参加：中学校の英語授業のイメージ作りを目的とする。

- ② 附属中学校の授業参観と参加：中学校の授業の実際を知ることを目的とする。
- ③ 教育実習前の附属中学校におけるグループでの教壇実習：教育実習の準備として実際に教壇に立つ。
- ④ 教育実習受入校（3校）英語科教員と学生のディスカッション：受入校の英語教育の特色を知り、実習への意識を高めることを目的とする。

4. 英語科教育法カリキュラムの再構成

英語科教員として採用1年目の卒業生の提案のうち、異学年の学生の組み合わせでの実習は、英語サブコース3年生と4年生合同の授業を被災地で実施することにした。1年次には英語科教育法の科目が設定されていないため実習を組み入れることはできないが、附属中学校の提言を受け、教壇実習の回数を増やすことができるようになった。さらに、教壇実習の実施後、実習の振り返りをCIをもとに行い、大学の電子システムを活用して作成したE-Portfolioに記録し、課題と変化が学生自身にも教員にも把握できるようにした。附属中学校での授業参加は、1年生と3年生のインタビューの単元に、インタビューを受ける役割で参加することとなった。実習前の教壇実習は、3年次必修科目「英語科教育法Ⅲ」と選択科目「英語科教育法特別演習」を連続した時間帯に設定し、附属中学校でのグループ実習を可能にした。中学校教員による講義は、2年次「英語科教育法Ⅱ」で単元構想と授業作りについて、3年次「英語科教育法Ⅲ」では附属中学校におけるCLTの実践を説明し、それに基づいて教案作成を求めることとした。CLTを意識した授業を体験した後教育実習に入ることが可能となるようにという構想である。さらに、実習受入の3校の英語科教諭の参加も得て、教育実習前にディスカッションの機会を「英語科教育法Ⅲ」の中に設けた。再構成した英語科教育法カリキュラムは、図1のとおりである。

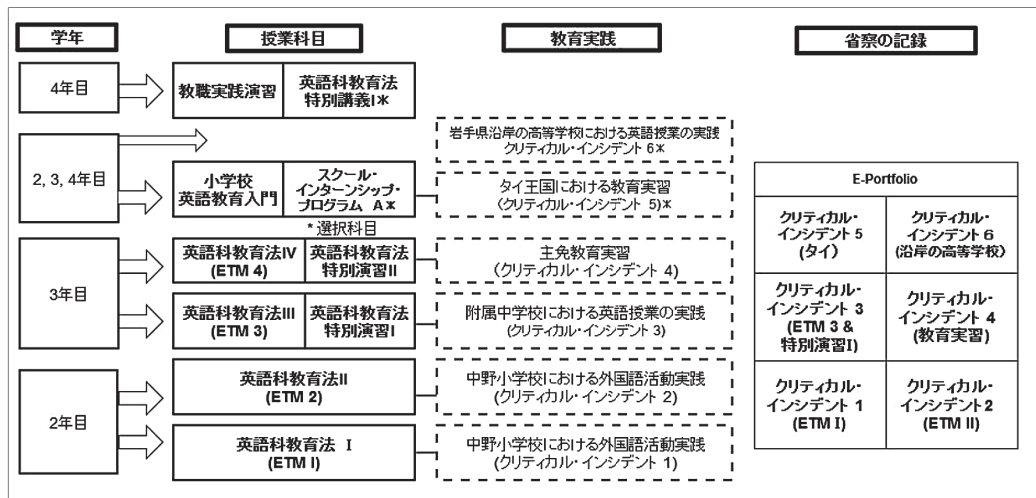


図1. 再構成した英語科教育法カリキュラム

5. 再構成した英語科教育法カリキュラムの検証

教壇実習の後には、学生自身が体験した CI について英語でレポートを提出するように求めている。2013年度後期「英語科教育法Ⅱ」における小学校英語活動のグループ教壇実習と同じ学生集団が履修した 2014年度前期「英語科教育法Ⅲ」における附属中学校での英語授業のグループ教壇実習後のレポートを比較検討し、再構成したカリキュラムに中間的ではあるが検証を加えることとした。両方の実習レポートを提出している 28名の CI レポートを対象とした。

5-1 分析対象のレポートの指示

レポートに書く内容についての指示は下記のとおりである。CI に関して 3 点について記載することを求め、デジタルファイルを E-Portfolio に貼付させた。指示を英語で出し、レポートの使用言語は英語としている。

<p style="text-align: center;">Critical Incident</p> <p>Write a critical incident about trying to teach communicatively at [Fuzoku JHS]. In your critical incident, please include the following.</p> <p>Orientation</p> <p>What was the goal of the lesson and how did you plan the lesson to accomplish these goals? You can address the following questions: What kind of activities did you plan? How did you plan on sequencing the activities? How did you plan to provide comprehensible input to the students? How did you plan to give students the chance to use the language? What kind of instruction did you plan to help the students? How did you plan to increase students' motivation and reduce the students' anxiety?</p> <p>Complication</p> <p>The complication is your critical incident (Something that happened unexpectedly). Describe 2 or more complications. The complication should include:</p> <ol style="list-style-type: none">1) A detailed description of what happened.2) An analysis of why the incident happened. <p>Result</p> <p>Write how you think the incident could be resolved and explain how the incident led to a change in your understanding of teaching communicatively. Also, you can write how this experience changed your understanding about yourself as a teacher.</p>
--

表 1. レポートの指示

5-2 対象とした教壇実習

分析の対象としたのは、2件の教壇実習である。2年次の後期科目「英語科教育法Ⅱ」、3年次の前期科目「英語科教育法Ⅲ」で実施した。どちらも中学校英語教員免許取得のための必修科目である。履修者の所属は、英語サブコース（小学校専修・中学校専修）の他、特別支援コースの学生、大学院生、留学生であった。概要は表2のとおりである。前期科目「英語科教育法Ⅰ」で小学校英語活動の教壇実習を実施しており、「英語科教育法Ⅱ」での教壇実習は学生にとって2回目の教壇実習である。3年次の教壇実習は、教壇実習としては3回目となるが、中学校では初めてである。

	2年次 「英語科教育法Ⅱ」	3年次 「英語科教育法Ⅲ」
校種・授業の種類	公立小学校の英語活動	附属中学校の英語の授業
教科書指導箇所	“Hi, Friends!” 5年：Lesson 8 – I study Japanese, 6年：Lesson 7 – Momotaro	“New Crown 2” Lesson 4: Enjoy Sushi の導入部分
指導形態	6人1グループ	8人1グループ
指導クラス	5年3クラス、6年3クラス	2年4クラス
指導経験	前期に同じ小学校で教壇実習を経験。2回目の教壇実習として後期に実施	中学校での教壇実習は初めて。
CI レポート	初めて	2回目

表2. 教壇実習の概要

5-3 分析の観点と基準

分析にあたっては、Griffin (2003) が利用した項目と基準を使用した。本稿ではそのうちの2項目、「思考レベル」と「成長の方向性」についての分析結果を示す。思考レベルについては、Sparks-Langer 他 (1991) の基準、成長の方向性については、LaBoskey (1993) の基準が使用されている。それぞれの評価基準と例は以下のとおりである。評価には本研究の参加者2名あたり、一致度は91.7%であった。

(1) 思考レベル

i) 伝統的・個人的見解による CI の説明

例) “First, we sang a song, but students can’t followed us. I think because the song was too difficult for children.”

ii) 理論・原則を用いた説明

例) “Next, the incident was in my part. This is what I said ‘grammar’s time’. Today, in Junior High Schools, teachers must do the communicative class.”

iii) 理論・原則に場面要素を追加した説明

例) “If there are some students who don’t like speaking English, teachers should give them any help to be able to participate in the activity.”

iv) 倫理的・道徳的・政治的要素を含む説明

例) “This experience has changed my understanding about myself as a teacher because I learned a teacher may prepare an excellent lesson containing a good deal of deep meaning. However, this deep meaning will only reside in student’s memory if the student has actively thought about that deep meaning.”

(2) 成長の方向性

i) 具体的思考者：「どのように」「何が有効か」という問いかけはあるが、個人的経験に頼ることが多く、学ぶことの必要性への気づきが不足している

例) “Our opinions didn’t match all the time. The problem remained unsolved.”

ii) 注意深い若手教師：「なぜ」という問いかけがあり、知る必要を強く感じ、振返りや探求ができる

例) “I wanted to make easier and more simple contents of the activity. And, I thought the picture cards was a little lot. So, next time, I will be careful of time phased.”

iii) 教育的思考者：振返りを行い、生徒中心思考で、当面の結論を出し、改善策を考え、教えることを道徳的行為と考える

例) “I found it difficult to speak slowly, because I always thought we wouldn’t have enough time. But, I should try to think that my main objective is not to finish in time, but to give students comprehensible input English, which is more important.”

5-4 結果

表3は2回の教壇実習レポートに記述されたCIの数を比較したものである。1回目より2回目の方が、総数が減少し、ばらつきが小さくなっている。

N=28

CIの析出数	2013年度	2014年度
1	4	0
2	11	20
3	10	7
4	0	1
5	2	0
6	1	0
総数	72	65
平均	2.57	2.32

表3. CI析出数

「思考のレベル」については、理論・原則を用いた説明が若干増加し、他の項目での数字が一つずつ減少している。思考レベルにおいて全体としての大きな変化は見られない。

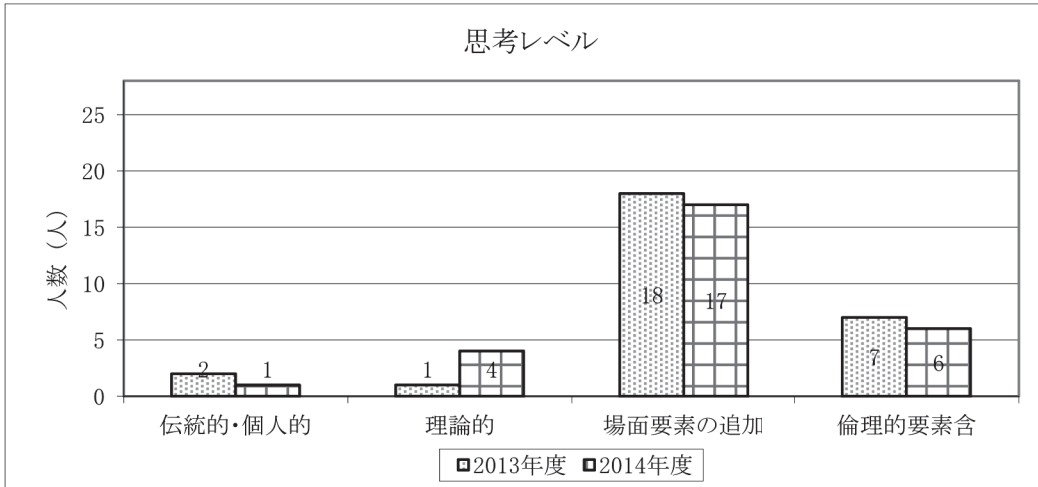


図2. 思考レベルの2013年度・2014年度比較

「成長の方向性」の分析では、比較的大きな変化が見られた(図3)。2回目では「注意深い若手教師」が増加し半数以上を占め、「教育的思考者」が減少した。

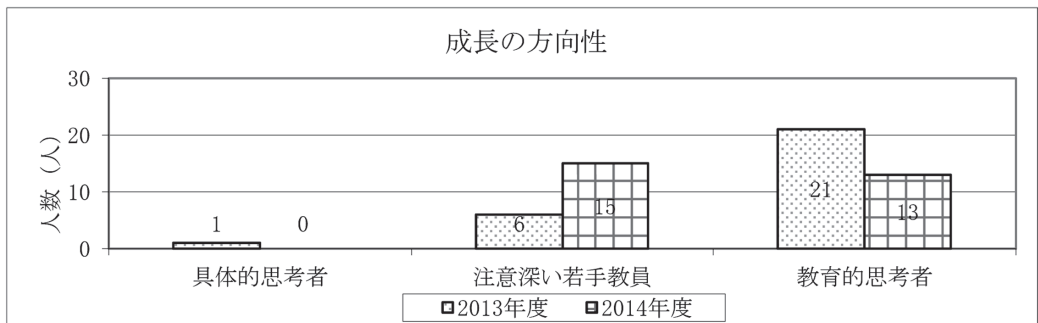


図3. 成長の方向性の2013年度・2014年度比較

5-5 考察

CI析出数の減少は、1回目の教壇実習の経験を経て、課題が焦点化した結果と思われる。また、2014年度の教壇実習は、教壇実習としては2回目であるが、中学校でのCLTを用いた英語の授業は初めてである。対象が中学生であるという点、教科の授業として目標を達成しなければならない点、新しい課題である。さらに、中学校での英語科の授業では、CLTという教室内でタスク活動を活用する指導方法をとった。Classroom managementの技術不足が課題となっていた実習生にとり生徒を動かすことは困難な課題である。経験の浅い教師は学習者よりも指導する自分中心となる(Farrell, 2009)という一般的な傾向がここにも見られ、学習者中

心の振り返りよりも、英語教師としての指導技術に対する問いかけが多くなり、2回目の教壇実習の方が「教育的思考者」が減少し、「注意深い若手教師」という方向性が増加するという結果となったと考えられる。

以上の結果は、教師としての成長が一直線ではないことを示している。経験の浅い教師にとって、指導場面の新たな要素は、その都度新たな緊張をもたらす。教員養成課程において、実践と理論に基づいた振り返りと次の実践をスパイラルに繰り返すことの必要性が示唆されている。

従来の英語科教育法カリキュラムにおいて、2年次の小学校英語活動実習は前期と後期に設定され、振り返りの結果を生かすことができるようになっていた。再構成したカリキュラムでは、中学校での教壇実習も教育実習前に講義の一部として実施するよう設定した。これは、検証結果から適切な構成であると言える。教育実習を中学校での教壇実習の体験の振り返りの上に実施し、自らの指導方法の向上を学習者の学びの理解とともに振り返ることが可能となる。新たに加わった実際の授業の参観、授業協力者としての参加、講義でのイメージ作り、指導者とのディスカッション等は、実践と理論に基づいた振り返りのサイクルを補強するものであり、Critical Incident に気づき、適切に対応する技術の獲得を促進するものと期待される。

6. 今後に向けて

2014年度は最初の英語科教育法 I における教壇実習からその後のすべての教壇実習において CI レポートを課し、E-Portfolio に記録していくことにした。今後、再構成したカリキュラム上のすべての実習についての CI レポートを比較検討し、新しいカリキュラム全体の有効性の検討、必要に応じた修正を行うことを考えている。また、CI レポートは、研究データとなるだけでなく、学生自身の振り返りの素材でもある。これまで CI レポートへのガイダンスとしては、学生の指導者として体験した CI を理論と結びつける、学生の学習者としての体験と結びつける等の方法により学生間のディスカッションの方向付けを行い、新たな視座の獲得を促していた。今後はさらに、CI レポートの比較分析結果を示すことにより学生が自らの体験を分析的に振り返る省察の機会としていきたい。

引用文献

- 和泉 伸一. (2009). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 東京：大修館書店。
- 芳門 淳一. (2013). 「初期層教員の現場に対応した CLT 実践に向けての課題と提案—CLT 実践と教育実習生の指導を通して—」『全国英語教育学会北海道研究大会発表予稿集』 347-348.
- Borg, M. (2004). The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, 58 (3), 274-276.
- Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.
- Butler, Y. G. (2011). The Implementation of Communicative and Task-Based Language Teaching in the Asia-Pacific Region. *In Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36-57.
- Farrell, T. S. C. (2009). The Novice Teacher Experience. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Second Language Teacher Education*, 182-189. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffin, M. L. (2003). Using Critical Incidents to Promote and Access Reflective Thinking in Preservice Teachers.

- Reflective Practice*, 4 (2), 207-220.
- Hall, J. M. (2014). Using Critical Incidents to Investigate the Novice English Teacher Experience With CLT. *ARELE*, 25, 127-142.
- Laboskey, V. K. (1993). A conceptual framework for reflection in preservice teacher education. In J. Calderhead & P. Gates (Eds) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press.
- Littlewood, W. (2011). Communicative Language Teaching An Expanding Concept for a Changing World. In E. Hinkel (Ed.) , *Handbook of Research in Second Language Learning and Teaching* (pp. 541-557). New York: Routledge.
- Lortie, D. C. (1975). *School Teacher Second Edition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Richards, J. C. & T. S. C. Farrell. (2005). *Professional Development for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, G. M., Pasch, J. M. Colton, A. & Starko A. (1991). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? In *Journal of Teacher Education*, 41, 23-32.
- Yamazaki, T. (2013). Case Study 3: Pre-service Teachers' Guest Lessons at a Senior High School in a Tsunami-affected Area. 『全国英語教育学会北海道研究大会発表予稿集』 351-352.