

小学校教員の英語指導力向上を目的とした研修に関する事例研究

－ 同僚、メンターとの授業研究に焦点を当てて －

角谷尚希

(奈良教育大学大学院 教育学研究科教職開発専攻)

前田康二

(奈良教育大学 教職開発講座)

A Case Study on In-service Training Aiming at Improving English Teaching Abilities of Elementary School Teachers:
Focusing on Lesson Studies with Colleagues and a Mentor

Naoki KAKUTANI

(School of Professional Development in Education, Nara University of Education)

Koji MAEDA

(Department of Pedagogical Development, Nara University of Education)

要旨：本研究は、小学校英語教育について、学校における授業研究を核とした教員研修の内容・方法等、その効果的な在り方についての示唆を得るため、同僚、メンターによる継続的な授業研究により、①教員の英語指導力に対する自己評価がどのように変化するか、②各教員がメンターの関わり、研修のあり方についてどのように考えるか、について明らかにすることを目的とする。公立小学校 6 年生の担任 4 名を対象に、同じ学校に勤務する外国語活動の指導経験が豊富な教員 1 名がメンターとして加わり、4 ヶ月間、週 1 回程度、継続的に授業研究を行い、2 つの目的に関わって、質問紙調査及び聞き取り調査を実施し検証した。結果、指導力全般、とりわけ授業実践に関わって自己評価の向上が見られ、授業実践と協働省察の繰り返しで自信につながることで、また、教員のニーズを踏まえた継続的なメンタリングによる研修が指導力向上に有効である可能性が示唆された。

キーワード：小学校英語教育 Elementary School English Education
現職研修 In-service Training
授業研究 Lesson Study
メンタリング Mentoring

1. はじめに

1. 1. 本研究の背景

2017 年に文部科学省が告示した小学校学習指導要領では、第 3 学年で外国語活動が開始され、第 5・第 6 学年では、教科として外国語科を年間 70 単位時間実施し、これまでの活動を軸に「読むこと」「書くこと」にも慣れ親しむ。2020 年度の全面実施に向け、2018 年度と 2019 年度は、現行の学習指導要領から新学習指導要領への移行期間として、教育現場では時数や単元構成等の指導計画、指導者育成や教材開発などの準備が進められ、授業実践も蓄積されてきているが、新学習指導要領の趣旨の実現に向けて未だ課題も多い。

文科省 (2013) は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」の中で、「2. 新たな英語教育の在り方実現のための体制整備」として、英語教育推進リーダーによる中核教員の育成や、養成研修、専科教員や ALT や地域人材の活用等を打ち出し、研究大会や校内研修で授業研究が行われているが、英語教育研究センター (2016) による「小

学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査」では、5・6 年生の外国語活動において、圧倒的に「教員 (HRT 等) の指導力・技術」「指導内容・方法」に問題や課題があると感じていることが示されており、2020 年度から授業を行う教員が増えることから、小学校現職教員の英語指導力向上は喫緊の課題であるといえる。

1. 2. 小学校教員の英語力及び英語指導力

英語を指導する上では、外国語科の理念理解や指導法習得、児童理解、他教科との関わりといった英語指導力のみならず、一定以上の英語スキルを有していることも重要であり、J-SHINE (2019) によれば、小学校英語指導者には TOEIC550~600 点以上で、実用英語技能検定の 2 級~準 1 級相当の英語力が求められるという。しかし文部科学省の英語教育実施状況調査 (2019) によると、CEFR (外国語の学習・教授・評価のためのヨーロッパ言語共通参照枠) の B2 レベル (実用英語技能検定準 1 級) 相当以上のスコアを取得している小学校教員は 3%未満であり、中高英語免許状を所有している小学校教員は 6%に満たないことから、小学校教員は英語力が十分に高いとは言えない現状が

ある。また猪井 (2009)、松宮 (2013) 等では、小学校教員は英語力のみならず、授業指導や授業設計などの英語指導力についても不安を抱いていることが明らかになっている。

1. 3. 先行研究

2007 年に開発された自律的な成長を促すポートフォリオ『ヨーロッパ言語教育履修生ポートフォリオ (EPOSTL)』は、教員養成や現職教員研修等で活用され、その効果が報告されている。そこから 5 年の歳月をかけて EPOSTL を日本の文脈に合わせて翻案化した『言語教師のポートフォリオ (J-POSTL)』(2014 年 2 月に Council of Europe より Copyright を取得) が、大学英語教育学会教育問題研究会によって開発された。この J-POSTL は、「英語教師教育全編」「英語教職課程編」「現職英語教師編」の 3 編からなり、高木 (2015)、米田 (2015)、根岸 (2017) など、主に教職履修生を対象に省察ツールとして活用した報告がなされている。

この J-POSTL は小学校英語指導者に応用可能 (米田, 2015) であったが、さらに小学校英語に沿う形で改編された『J-POSTL【小学校英語指導者編】(仮称) 自己評価記述文草案』(以下、J-POSTL エレメンタリー) が 2017 年に開発された。J-POSTL は大きく 3 部で構成されており、①自分自身の過去の学習経験、現在の見取りや認識を記載する。②自己評価記述文について 5 段階で自己評価をする。③実践や学習の記録をするというものである。この「J-POSTL エレメンタリー」は②のみであり、I 教育環境、II 教授法、III 教授資料の入手先、IV 指導計画、V 授業実践、VI 自立学習、VII 評価の 167 記述文からなる。この「J-POSTL エレメンタリー」に基づいて、「教師が自らの授業力アップを図ることによって、児童の外国語における資質・能力の向上と授業改善は実現可能である」、「自らの教育実践を省察し、自己評価するツールとして活用することができる」と久村 (2018) は述べており、このポートフォリオを扱った実践に、阿部 (2018) のプロジェクト学習での Lap book の指導とループブックによる評価の実践があるが、指導者の指導力向上やポートフォリオの有用性、メンター像についての研究は筆者管見の限り見当たらず、今後の小学校英語教育に有益になり得ると考える。

授業における教員の指導力向上にメンターを含む同僚との協働省察などメンターからの支援が有益であることは、これまで数多くの研究により示唆されている。

小学校教員を対象とした研究に焦点を当てれば、小笠原・石上・村上 (2014) は、授業実践に関わる同僚教師との協働省察が若手教師の授業力向上に果す効果を明らかにするため、小学校における学年部研修に着目し、6 年生社会科の 1 単元の授業と省察の取組を対象とし検討を行っている。結果、「若手教師は同じ授業を繰り返し相互参観し事後検討会を行うことで、認知面の学習において教材や子どもへの対応の理解が回を追うごとに具体化・詳細

化が図られ、学習が深まっていること」「同僚との協働省察の内容が授業実践に反映されたことが確認され、事後検討会における協働省察が教師の授業力量向上につながっていること」を明らかにしている。

また、久保・木原・大後戸 (2008) は、大学院生が、小学校での教育実習において、同一単元の体育の授業を一度目はティームティーチングにおける指導補助者として、二度目は単独で指導する中で、指導教諭からのメンタリングを受けることを通して、省察の焦点とレベルの変容が見られたことを確認した。その要因として、「第 1 期と第 2 期で異なった教師の役割を求められたこと、メンターである B 教諭と、十分なメンタリング関係を築けたこと、また、メンターが常に非指示的な援助を行ってきたこと」の 3 点を指摘している。

小学校において比較的新しい指導領域である外国語活動については、メンターの支援による教員の指導力向上に着目した研究は数少ない。確認できるものとして、根本・高木 (2017) は、初任の英語教育を専門とする外部非常勤講師が、授業改善を目的としてメンターと対話的な省察を繰り返した結果、「外部講師としての強みと弱みを把握することができた」ことに加え、「初任教師がメンター等との対話的な省察の機会を得ることで、一人の場合より深い省察を行うことができ、メンターによるコーチングやフィードバックが、初任教師の専門性の向上や自立を促す機能を果たす可能性」を示唆している。

しかし、現状では大多数である、教員養成段階において英語教育を学んだ経験のない小学校教員が、継続的な授業実践及び授業改善を目的とした授業後の同僚及びメンターとの協働省察によって英語指導に関わってどのような力を身につけどのように力量形成していくのか、どのようなメンターからの支援が有効なのかなどについてはまだ明らかにされていない。小学校教員の英語指導力育成が喫緊の課題であることを鑑みると、有効な研修プログラムの開発に資する知見を得るため、これらを明らかにしていくことが必要とされている。

2. 研究

2. 1. 目的

小学校外国語 (英語) 教育において、学校における授業研究を核とした教員研修の内容・方法等、その効果的な在り方についての示唆を得るため、以下の 2 点を明らかにすることを目的とする。

- ①同僚、メンターによる継続的な授業研究により、指導者 (学級担任) の英語指導力に対する自己評価はどのように変化するのか。
- ②指導者 (学級担任) が同僚・メンターと協働して行う授業研究を核にした校内研修の経験を踏まえ、メンターの関わり、研修のあり方についてどのように考えるのか。

2. 2. 方法

本研究は、公立小学校 6 年生の担任 4 名と、メンターとして加わった、同じ学校に勤務する外国語活動の指導経験が豊富な教員 1 名（筆者）の計 5 名が、4 月から 7 月までの 1 学期間、授業研究を継続的に行った実践を対象とする。4 人の小学校現職教員の外国語科授業を毎週 1 回程度筆者が観察した。授業は主に担任が行い、その日の放課後には授業者と筆者の 5 名で 30 分程度のふりかえり会をもつということ合計 15 回行った。ふりかえり会では、筆者が授業観察を行って良かった、改善したいと感じた点や英語表現等をシェアするというを中心に、撮影した授業動画を使って互いの実践を見たり、授業者からの質問に答えたりした。英語指導力の向上を見取るため、筆者と授業者に共通の尺度として「J-POSTL【小学校英語指導者編】草案」（大学英語教育学会教育問題研究会, 2018）を用いることとし、実践の事前事後に J-POSTL の自己評価得点アンケート調査及び聞き取り調査を行い、研究の目的に関わってその成果を検証した。

J-POSTL 評価項目の選定にあたり、対象 4 教員の負担を考慮した上で、教室での授業実践に直接影響を与える要素である「II 教授法」「IV 指導計画」「V 授業実践」の 93 項目に絞ることとした。しかし他の項目も外国語科指導力の重要な要素であり、授業者にとって非常に有意義な視点を示してくれるものであることから、今回の調査には扱わないものの、全ての項目を見られるようにして提供した。

2. 3. 対象

X 市立 Y 小学校 6 年生（児童数 130 人、4 学級）の担任教諭 4 人。詳細は表 1 の通り。Y 小学校では、実践年度に次期学習指導要領を全面的に先行実施し、5・6 年生で週 2 時間、年間 70 時間を担任が主となって指導している。ALT は派遣の形態をとっており、週 1 時間授業支援に訪れている。メンター（筆者）は教職 11 年目で同じ学校に勤務している。県の英語教育推進リーダーの一人であり、実践時点では教職大学院派遣研修中である。

コミュニケーションへの意欲、不安、自信の測定については、Yashima (2009) 及び Koga & Sato (2012) によった。質問項目は、8 つの状況下（1.大勢の前でスピーチをする機会があるとき 2.列に並んでいて知り合いが前にいたとき 3.英語の授業中のグループディスカッションのとき 4.初めて会う人のグループで話す機会があったとき 5.英語の授業中に自由に発言する機会があるとき 6.列に並んでいて友達が前にいたとき 7.英語のクラスで前に出て話す機会があるとき 8.友人のグループで議論するとき）におけるコミュニケーションへの意欲、不安、自信がどの程度あるかをそれぞれ 1~6 の 6 段階（意欲：1.常に話す～6.決して話さない 不安：1.常に不安～6.決して不安にならない 自信：1.常に自信がある～6.決して自信がない）で問うものであり、それぞれ数値が低いほど意欲や自信、不安が高いことを示しており、4 人の授業者は経験年数や指導

歴の長短があるにもかかわらず、低意欲、低自信、高不安の傾向が見られた。

表 1 授業者の略歴

授業者	A	B	C	D
学級	1 組	2 組	3 組	4 組
年齢	26 歳	28 歳	29 歳	36 歳
教職年数	5 年目	7 年目	6 年目	14 年目
外国語活動	3 年目	4 年目	3 年目	9 年目
指導歴	（※TT や業務委託を含む、4 年生以下の指導を除く）			
中高英語 免許・資格	なし	なし	なし	なし
コミュニケーションへの意欲・不安・自信 回答平均（4 月）				
意欲	4.75	4.5	2.375	5.25
不安	1.0	2.125	3.0	1.125
自信	5.0	5.75	4.25	6.0

2. 4. 実践期間とその内容

筆者が授業観察を行ったのは 2019 年 4 月から 7 月までの 1 学期間、主に毎週月曜日、各学級 1 時間である。授業観察と 30 分程度の事後検討会を毎回実施したが、TT として授業に参加、示範授業、校内自主勉強会なども要請に応じて行った。アンケートの実施時期と実践の軌跡、その内容は表 2,3 のとおり。また J-POSTL との関わりが深いと思われるものを II:教授法を (II)、IV:指導計画を (IV)、V:授業実践を (V) として表 3 内にそれぞれ示す。

表 2 実践と事後交流の内容

日	実践内容	事後交流内容
4/11	WTC アンケート実施、JPOSTL 自己評価記入	J-POSTL についての説明後アンケート実施、即時集計結果開示
4/22	授業観察：6 年生 4 学級 We Can 2 Unit 1	英語表現、動画教材の扱い方、活動のデモ、活動の活性化、時間配分等
5/13	授業観察：6 年生 4 学級 We Can 2 Unit 1	英語表現、書く指導、活動のデモ、活動の活性化、ワークシートの在り方
5/20	授業観察：6 年生 4 学級 We Can 2 Unit 1	Small Talk、時間配分、英語表現、活動の活性化、ルーブリックとパフォーマンス評価
5/27	示範授業：6 年生 4 学級 We Can 2 Unit 2	All English、時間配分、英語表現、活動のデモ、活動の活性化
6/3	授業観察：6 年生 4 学級 We Can 2 Unit 2	Small Talk、時間配分、英語表現、活動のデモ、活動の活性化、動画・音声教材の扱い方、明確な指示

6/10	授業観察:6年生 4学級 We Can 2 Unit 2	Small Talk、時間配分、英語表現、1時間の構成、ループリックとパフォーマンス評価、やり取り、活動のデモ、inputとoutput量
6/17	授業観察:6年生 4学級 We Can 2 Unit 3	Small Talk、音声教材の扱い方、活動の活性化、英語表現
	校内研修	「これからの小学校英語」
6/24	授業観察:6年生 4学級 We Can 2 Unit 3	Small Talk、文法指導の在り方、書く指導とワークシートの在り方、ループリック、活動の活性化、英語表現
7/1,3,5,8,10,11	授業者:6年生 4学級 We Can 2 Unit 4	筆者が指導計画・指導案・教材・ワークシートを準備し、担任に実践を依頼。毎時放課後に、本時のふりかえりと次時の確認を行った。
7/25	WTC アンケート実施、 JPOSTL 自己評価記入	J-POSTL についての説明と結果開示

表3 交流内容のさらに詳細

英語表現	<ul style="list-style-type: none"> 日本語で行った指示を英語に翻訳 (V) 誤った英語表現を修正 (V) Classroom English の提示 (V) 等
動画・音声教材の扱い方	<ul style="list-style-type: none"> 視点を示してから視聴させること (V) 適宜停止して確認すること (V) 全て完璧を求めすぎないこと (V) 等
活動のデモ	<ul style="list-style-type: none"> 3 Steps で手順を示すこと (II V) 説明後、児童とデモすること (II V) 児童同士でデモさせること (II V) 等
活動の活性化	<ul style="list-style-type: none"> 児童から「引き出し」たら全体へ「シェア」すること (II V) 中間指導を入れること (II V) 児童の思考を伴う言語活動 (II V) 等
時間配分	<ul style="list-style-type: none"> Activity 1 が長くなる傾向 (IV V) Main Activity の時間確保 (IV V) ふりかえる時間の確保 (II IV V) 等
書く指導	<ul style="list-style-type: none"> 小学校段階で求められている「書くこと」を「意図的に」書かせること (II V) たくさん「聞く」「話す」前提 (II) 等
ワークシートの在り方	<ul style="list-style-type: none"> 字体、4 線紙、なぞらせる場合はグレートの見本をつける等の配慮 (II IV V) 等
Small Talk	<ul style="list-style-type: none"> 基本的な構成と時間配分 (II IV)
ループリックとパフォーマンス評価	<ul style="list-style-type: none"> 易しすぎるループリックでは天井効果が表れること (II) パフォーマンスの見た目と英語の内容を分けて提示すること (II) 等
All English	<ul style="list-style-type: none"> Almost all English を目指すこと (V) Short English & Clear Demo (V) 等

明確な指示	<ul style="list-style-type: none"> メモを書く言語の指定 (V) 大きな gesture で意味理解を補助 (V) 指示のタイミング (V) 等
やり取り	<ul style="list-style-type: none"> Reaction words や 6 種の Corrective Feedback について (II V) 等
input と output 量	<ul style="list-style-type: none"> input を意図した活動は多い傾向にあるが、intake や output を保障し確かめる機会が少ない傾向 (II IV V) 等
文法指導の在り方	<ul style="list-style-type: none"> 中学校の前倒しではないこと (II IV V) 単語だけではなく文で言わせること (V) 等

3. 結果

3. 1. カテゴリ毎の自己評価得点の変容

自己評価得点がどのように変化したのか「4人のそれぞれの変容」と「全体の傾向」を見るための得点を表4に示す。対象が4人であるため、平均値と最大値と最小値と比較した。全項目の回答平均を本論末尾に掲載の Appendix 1に示す(少数第3位を四捨五入して算出)。

表4から、コミュニケーションへの意欲、不安、自信と同様に、4月当初はどの授業者も軒並み低い自己評価得点を示しており、全ての授業者が「V授業実践」について最も低い得点をつけていた。4人全員の全ての回答が3以下にとどまり、また全体の平均値からもわかるように回答の大半が1か2であった。しかし1学期間の実践を終えた7月には、4月時点では見られなかった最大値4.0の自己評価の項目も出現し、全ての授業者の全てのカテゴリの平均値が向上した。さらに1学期間での上昇値(4月値と7月値の差)に着目すると(表5)、どの授業者も「V授業実践」についての上昇が顕著で、次いで「IV指導計画」「II教授法」という順(4月時点とは逆順)になっている点で共通しており、各表末に示した全体の得点からも、同様の結果が見て取れた。今回の実践の結果として、「V授業実践」についての自己評価が最も上昇し、「II教授法」についての自己評価の上昇が最も少なかったといえる。

表4 自己評価得点の変容

授業者	実施月	平均値		最大値		最小値	
		4	7	4	7	4	7
A	II教授法	1.53	3.13	3.0	4.0	1.0	1.0
	IV指導計画	1.32	2.95	2.0	4.0	1.0	2.0
	V授業実践	1.17	3.46	2.0	4.0	1.0	2.0
B	II教授法	1.51	1.95	3.0	4.0	1.0	1.0
	IV指導計画	1.27	1.86	2.0	3.0	1.0	1.0
	V授業実践	1.20	2.13	2.0	3.0	1.0	1.0
C	II教授法	1.43	2.21	3.0	4.0	1.0	1.0
	IV指導計画	1.23	2.09	2.0	4.0	1.0	1.0
	V授業実践	1.13	2.25	2.0	4.0	1.0	1.0

	II 教授法	1.57	2.49	3.0	4.0	1.0	2.0
D	IV 指導計画	1.36	2.36	2.0	3.0	1.0	2.0
	V 授業実践	1.17	2.46	2.0	3.0	1.0	2.0
全	II 教授法	1.51	2.45	3.0	4.0	1.0	1.0
体	IV 指導計画	1.30	2.32	2.0	4.0	1.0	1.0
	V 授業実践	1.17	2.57	2.0	4.0	1.0	1.0

表5 自己評価得点の上昇値

授業者		平均値		上昇値
		4月	7月	
A	II 教授法	1.53	3.13	+1.60
	IV 指導計画	1.32	2.95	+1.63
	V 授業実践	1.17	3.46	+2.29
B	II 教授法	1.51	1.95	+0.44
	IV 指導計画	1.27	1.86	+0.59
	V 授業実践	1.20	2.13	+0.93
C	II 教授法	1.43	2.21	+0.78
	IV 指導計画	1.23	2.09	+0.86
	V 授業実践	1.13	2.25	+1.12
D	II 教授法	1.57	2.49	+0.92
	IV 指導計画	1.36	2.36	+1.00
	V 授業実践	1.17	2.46	+1.29
全	II 教授法	1.51	2.45	+0.94
	IV 指導計画	1.30	2.32	+1.02
	V 授業実践	1.17	2.57	+1.40

さらに1つ下位の категорияで4人の回答平均値を整理したものが表6である。これを見ると、II. A-1,2から、児童の「話すこと」の指導場面の自信を高めたことに比べると、II. B,D,Fの新学習指導要領で新たに加わる「読むこと」「書くこと」については不安が勝ることが読み取れる。また上昇が顕著な「V授業実践」の中でも、V.D,Eの値が高く、クラスルームイングリッシュを使いながら授業をマネジメントすることに自信を高めたことがわかる。一方、II. G, IV. Bが他よりも顕著に低い値を示し、上昇値も少ないことから、文化についての指導と、与えられた指導案ではなく、児童の実態や授業内容に応じて臨機応変に立案・設定することに難しさを感じていることがわかる。

表6 下位カテゴリー

		平均値		上昇値
		4月	7月	
II. 授業者	A.A-1.やりとり	2.21	2.92	+0.71
	A.A-2.発表	1.92	2.71	+0.79
	B.書く活動	1.58	2.33	+0.75
	C.聞く活動	1.75	2.56	+0.81
	D.読む活動	1.23	2.35	+1.12
	E.文法	1.25	2.5	+1.25
	F.語彙	1.15	2.35	+1.2

	G.文化	1.22	2.17	+0.95
IV. 指導計画	A.学習目標の設定	1.38	2.42	+1.04
	B.授業内容	1.25	2.11	+0.86
	C.授業展開	1.4	2.65	+1.25
V. 授業実践	A.授業案の使用	1.13	2.42	+1.29
	B.内容	1.13	2.63	+1.5
	C.児童との交流	1.17	2.58	+1.41
	D.授業運営	1.25	2.85	+1.6
	E.教室での言語	1.15	2.75	+1.6

他に見られた特徴(Appendix 1)を挙げる。まず4月時点では4人全員が全ての項目において3以下の自己評価得点となっている。その低い値の中で、全員が1(平均値1.0)と回答した項目を見ると、「読むこと」「文法」「語彙」「文化」「指導計画」「授業実践」に集中している。

一方、7月値は全ての項目で上昇しており、93項目中21項目の平均値が3.0を超えた。その項目は、4月時点で3.0に近かった「話す活動」や「授業形式・授業形態」「児童の興味・関心を高める」といった項目が多くを占める。うち、2項目(II.D-4とV.E-5)のみ4月時点で平均値が1.0であったが7月時点では2.0ポイント上昇し、平均値が3.0となった。しかもV.E-5は全ての項目の中で最もポイントが上昇した項目である。併せて2.0ポイント以上の上昇があった項目は、II.D-4、F-1、V.A-1、E-1,5の5項目であり、クラスルームイングリッシュを使ってSmall Talkから授業を始めることに自信を高めたことがうかがえる。

3. 2. 授業者への聞き取り

1学期末に4人の授業者に対し、この結果を提示した上で、表れた傾向や自己評価点を向上させたと思う要因、研修の持ち方やメンターの関わりについて感じたことの聞き取りを行った。4人とも同じ回答傾向にあり、前提として、毎週の介入がなければ、このような高まりはなかったと述べた。その聞き取り内容を表7に示す。なお、カテゴリーは筆者が後に分類した。

表7 1学期間の実践を終えた授業者への聞き取り

メ	・そもそも毎週授業観察と事後検討会があることが良かった
ン	・実際に授業をやってみせてくれたのが良かった
タ	・授業中にTTをしてくれたのが良かった
丨	・ALTと打ち合わせをしてくれたのが良かった
に	・校内研修で外国語の授業の基本的なことを教えてもらったことは良かった
つ	・良かった点のフィードバック(以下、FB)だけでなく、改善点を示すFBもあったのが良かった
い	・語彙や表現を教えてくれたことが良かった
て	・指導案や資料(ガイドライン)を提供してくれたのが良かった

- ・授業の型やリズム、スモールトークの仕方などを教えてくれたのが良かった
- ・教えてもらったことはわかるが、できるかという不安だったり、自信がなかったりする
- ・1学期同様の関わりを続けてほしい
- ・新しい視点や知見をどんどん教えてほしい
- ・研修、研究会の情報を教えてほしい(最も興味があるのは理論ではなく実践)

自	自分の授業のFBだけでなく、他の教員のFBも自分の実践に生かさせた
己	・何度も話題に上がったことは、意識して改善しようと思った
評	・授業動画を使い、場面を取り上げながら交流したのが良かった
価	・児童の変容を実感とともにデータで認識できたのが良かった
の	・J-POSTLのおかげで何を意識すればいいかわかるが、「できるかな？」と不安にもなる
活	・教授法や指導計画はどんどん更新されてハード
用	それが上がっていくが、子どもが学びから逸れることが減り、英語でやり取りする時間が長くなったという手応えが感じられたのが授業実践
	・子ども間でのやり取りをもっと活性化させたい

4. 考察

4. 1. 研修による授業力の向上

「Ⅱ教授法」「Ⅳ指導計画」「Ⅴ授業実践」の3領域に着目した今回の実践では、4月時点で自己評価得点が最も低かった「Ⅴ授業実践」が、7月時点で最も高い自己評価得点となった。これが4人全員に共通していることから、「Ⅴ授業実践」の自己評価が上がりやすく、逆に「Ⅱ教授法」の自己評価が上がりにくいという傾向が見えてくる。

当初4人の授業者は「授業をする」ことについての自信や自己評価が低いという実態があったが、表7の聞き取りにもあるように、「授業で児童とのやりとりがうまくいったという手応え」や「児童の変容の実感」を得ることが「教授法」や「指導計画」に比べ、「授業実践」の力への自己評価の高まりに影響を与えたと考えられる。さらに、4人の授業者が伸ばしたいと求めているものも「Ⅴ授業実践」についてであるというコメントも見られ、そのことを受け、表3で示したように、筆者が事後指導で取り上げたことは「Ⅴ授業実践」に比重を置いたものであった。そして授業者が自身の授業に反映し、クラスルームイングリッシュを使い、主に英語だけで授業を進めながら、補助教材を扱ったり、スモールトーク、ジェスチャー、デモなどを取り入れたりして授業を行ったことに手応えを感じていることが結果に繋がったと考える。4人の授業者が「そもそもどんな授業をどのように設計するのかイメージがない」とい

うスタート地点に立っていたのも今回の結果と関連が深いと考える。また、普段は1人の授業についての協議で終了することが多いが、4学級での実践を撮影した授業動画をもとに、場面を切り取って交流したり、互いの良さを共有したりできたことが効果的であったと考えられ、建設的に議論や授業改善が進んだ実践であったと振り返る。これらのことは、小笠原・石上・村上(2014)の主張を支持するものであると言えるだろう。

今回の実践で特に自己評価が上がりやすく、低かったのはⅡ・GとⅣ・Bである。Ⅱ・G文化の指導については、授業者の経験や地域の特性などを効果的に活用できるかが大きく作用すると考えられ、今回のように主に補助教材のみを扱った授業では、この力の伸びの自認に繋がりにくいことは想像に難くない。またⅣ・B授業内容については、今回の実践は、主に補助教材とその指導案と指導計画に沿って授業が進められ、授業者が特別な指導計画の変更をすることはなかったことが原因として考えられる。この2つの項目は「授業者に創意工夫やオリジナリティ、パーソナリティを要求する」という性質を共に有しているため、他項目より難易度が高く、またそのメンタリングもハードルが上がり、今後も伸びにくい項目ではないかと推察する。

この3領域の7月平均値間には大きな差があるとはいえないことから、4人の授業者が特定の能力を習得したとは言えない。また、自己評価得点が高まったとはいうものの、決して「自己評価が高い」と言える状況にはまだない。よって、この3領域の自己評価得点が今後どのように変容していくのか、バランスよく伸びるのか、どれかが加速度的に上がるのか、メンタリングの在り方に左右されるのか等、引き続き検証していく必要があるだろう。

4. 2. 効果的なメンターの関わり方

表7の聞き取りに、「そもそも毎週授業観察と事後検討会があることが良かった」とあった通り、年1回の研究授業ではなく、英語教育についてより多くの知識や経験をもつ者が授業を参観する機会を増やし、それを受けて毎回事後検討会ももつということが影響した1つと考えられる。表1にもあるように、4人の授業者の教職年数や指導歴には長短の差があるにもかかわらず、同じ伸びの傾向が見られたことも、今回の実践における関わり方による結果の裏付けと捉えることができるだろう。

事後検討会では先述の通り、4人の授業者は「Ⅴ授業実践」についての関心が高いことから、「Ⅴ授業実践」についての自信を高められる(実感や手応えをつかめる)ようなフィードバックが効果的ではないかと振り返る。4月当初は改善点について代案を示すようなフィードバックが多かったが、授業が改善されていくにつれて、同じ「Small Talk」「活動のデモや活性化」「時間配分」「英語表現」等について交流していても良かった点を挙げるフィードバックが増えていき、より高度な、質の高い内容を取り上げることができるようになっていった。改善を促す内容の

フィードバックを与えることについては躊躇もあったが、全て示さず慎重に、必ず「こうした方がうまくいく」という代案を示した。このことには好意的な感想が得られたが、久保・木原・大後戸（2008）が述べるように、十分なメンタリング関係を築いた上で、常に非指示的な援助を行うことを意識したことが要因として考えられる。

4. 3. 研修のもち方

小学校外国語活動及び外国語科は、他教科・領域に比べ比較的新しい指導領域であり、小学校教員の大多数が教員養成段階において英語教育を学んだ経験がない。これまでも今回の実践でも、自身の英語力や英語指導力からくる「不安」「自信がない」という言葉と幾度となく対峙した。この「自信」や「不安」を変容させるには、まず「V授業実践」について実践力と自信をつけていくのが効果的ではないだろうか。その際、個人での力量形成には相当な困難が伴うため、根本・高木（2017）の示唆にあるように「メンターによるコーチングやファシリテーションを活用して、専門性の向上や自立を促していく」ことが望ましいと考える。

表7の聞き取りより、4月には英語コミュニケーションに関して低意欲、高不安、低自信傾向にあった4人は、「もっと知りたい」「もっと学びたい」という高いモチベーションを示すようになっていくことがわかる。外国語科の授業に不安を抱える教員は、まずメンターの協力を得て「V授業実践」に視点を絞って授業観察や授業研究を行い、「II教授法」「IV指導計画」等の領域は、外部講師からの指導や研究会等への参加を通して、長い時間をかけて高めたいけるような研修のもち方などが有効な手立ての一つとして考えられる。

5. 今後の展望

今回の実践により、指導力のうち3領域についての4人の授業者の自己評価が高まり、それを高めた要因と思われる関わり方や研修と能力の伸長の特性を探ることができた。さらに、学校現場が多忙を極める4月に、特に高学年教科化を意識し、視点を絞って研修を進める指針を示せたことは大きな意味があると考えられる。しかし、本研究は4人の授業者を対象として実施した研修の一事例を検討したものであり、その4人の背景もほぼ似通ったものであるという前提から、過度の一般化は避けるべきである。ただ、小学校英語教育の現状を鑑みると、決して特異な例ではないという点を考慮すれば、他の研修にも示唆を与えるものであると考えられる。

今後は、さらに長期にわたる実践の研究や、英語指導力のうち今回検討しなかった能力についての研究を進め、効果的な職員研修やメンタリングの在り方を追究したい。

謝辞

本研究を行うにあたり、多大なるご理解とご協力いただいた勤務校の管理職の先生方、4人の担任の先生方に心より感謝申し上げます。

引用・参考文献

- 阿部志乃（2018）、「小学校英語教育におけるLap Bookの指導と評価の試み」,言語教師教育第5号(1),pp.115-129.
- 大学英語教育学会教育問題研究会（2018）,「J-POSTL【小学校英語指導者編】草案」,言語教師教育第5号(1),pp.170-179.
- 英語教育研究センター（2016）,「小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査」
- 久村研（2018）,「次期小学校学習指導要領とJ-POSTL【小学校英語指導者編】自己評価記述文草案との対応」,言語教師教育第5号(1),pp.184-203.
- 猪井新一（2009）,「英語活動に関する小学校教員の意識調査」,茨城大学教育実践研究,第28号,pp.49-63.
- 米田佐紀子（2015）,「小学校教師志望学生にもたらす小学校英語教育実習の効果に関する調査研究—言語教師のポートフォリオ使用の試みから—」,言語教師教育第2号(1),pp.78-92.
- 久保研二・木原成一郎・大後戸一樹（2008）,「小学校体育科授業における「省察」の変容についての一考察」,体育学研究(53),pp.159-171.
- 松宮新吾（2013）,「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究（授業指導不安モデルの探求と検証）」,関西外国語大学研究論集,第97号,pp.321-338
- 文部科学省（2013）,「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（2019）,「英語教育実施状況調査」
- 根岸純子（2017）,「『言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）』による自己省察—英語科教育法における教職課程履修学生の振り返り—」,鶴見大学紀要第2部外国語・外国文学編(54),pp.1-27.
- 根本康平・高木亜希子（2017）,「メンターとの対話的な省察の意義—小学校英語科担当者の成長—」,中部地区英語教育学会紀要(46),pp.165-170.
- 小笠原忠幸・石上靖芳・村山功（2014）,「同僚教師との協働省察と授業実践の繰り返しが若手教師の授業力量向上に果たす効果—小学校学年部研修に焦点をあてて—」,教師学研究(14),pp.13-22.
- 小学校英語指導者認定協議会（J-SHINE）（2019）,2019年9月3日引用
<http://www.schoolgym.net/hajimeni/eigolevel.html>
- 高木亜希子（2015）,「英語科教職課程履修生による省察—言語教師のポートフォリオ（J-POSTL）を用いて—」,言語教師教育第2号(1),pp.59-77.

Appendix 1 4人の授業者の自己評価得点の変容(項目)

分野	自己評価記述文	4月平均値	7月平均値
A.	1. 児童が話す活動に積極的に参加させるために、協同的な雰囲気を作り出し、具体的な言語使用場面を設定できる。	2.0	2.5
	2. 知り合いや初対面の人と挨拶を交わしたり、相手に指示・依頼などをして、それらに応じたり断ったりするための活動を設定できる。	2.25	3.25
	3. 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の気持ちや意見を伝え合う力を育成するための活動を設定できる。	2.0	2.75
	4. 表情、ジェスチャー、あいづちなどの非言語コミュニケーションを効果的に使って、相手とやり取りができる力を育成するための活動を設定できる。	2.25	3.25
	5. 自分に関する質問に答えたり、相手のことを尋ねたりする短いやり取りができる力を育成するための活動を設定できる。	2.75	3.25
	6. 相手の言ったことに対する確認や聞き返しができる力を育成するための活動を設定できる。	1.5	2.5
A.	1. 強勢、リズム、イントネーションなどの違いに気づかせるような様々な活動を設定できる。	1.75	2.0
	2. 少ない語彙や非言語コミュニケーションを用いて積極的に話す力を育成するための活動を設定できる。	1.5	2.75
	3. 身の回りの物や日常生活について、基本的な語句や表現を使って話すことができる力を育成するための活動を設定できる。	2.0	3.0
	4. 自分の好き嫌い、趣味、得意なことなど、聞き手に伝えたい内容を整理してから、基本的な語句や表現を使って紹介することができる力を育成するための活動を設定できる。	2.25	3.5
	5. 自分の居住地、学校生活、友人・知人に関することなどについて、基本的な語句や表現を使って自分の気持ちや考えを話すことができる力を育成するための活動を設定できる。	2.0	2.75
	6. 発話を促すような視覚補助教材、印刷教材など、オーセンティックで多様な教材を選択できる。	2.0	2.25
B.	1. 児童が文字、語句、表現を、書き写したり書いたりすることへの意欲を高めるような活動を設定できる。	1.75	2.25
	2. 児童が慣れ親しんだ英語の語句や表現を、書き写したり書いたりすることができるようになるための様々な活動を設定できる。	1.5	2.25
	3. 児童が慣れ親しんだ英語の語句や表現を、大文字・小文字の使い方、語と語の区切り、基本的な記号などを意識して書く活動を設定できる。	1.75	2.25
	4. 児童が持っている書く能力を伸ばすために、慣れ親しんだ表現を、語順を意識しながら書き写することができるような活動を設定できる。	1.25	2.25
	5. 児童が慣れ親しんだ語彙や語順を活用して、自分のことや自分の身の回りのことについてメモや手紙などでやり取りを行う活動を支援できる。	1.25	2.5
	6. 児童が書く活動を行うことができる様々な場面を設定できる。	2.0	2.5
C.	1. 児童の興味・関心に適した教材を選択できる。	2.0	2.5
	2. 児童が英語を聞く前に、教材のトピックについて持っている経験や関連知識を使って内容を予測するよう指導できる。	1.75	2.75
	3. 児童が教材のポイントをしぼって聞くことができるような活動を計画できる。	2.0	2.75
	4. 聞く活動において、発音された文字や、新出単語もしくは難語に児童が対処できるように支援できる。	1.25	2.25
D.	1. アルファベットを識別し、その読み方を適切に発音することができる力を育成するための活動を設定できる。	1.75	3.25
	2. 児童のニーズ、興味・関心、到達度に適した教材を選択できる。	1.5	2.5
	3. 絵本などの読み聞かせ(音声を伴った、英語の絵本を使った活動)において、児童が内容や文字に関心を持つような活動を設定できる。	1.25	2.25
	4. 児童が語句や文を読む際に、持っている経験や関連知識を使うよう指導できる。	1.0	3.0
	5. 慣れ親しんだ語句や文を使った一人読みを促す指導ができる。	1.0	2.25
	6. 教材や目的に応じて、音読、黙読、グループリーディング*(例:一斉読み、一文読み、指差し読み)など適切な読み方を導入できる。	1.25	2.0
	7. 児童に難語や新語に対処する様々なストラテジー*(方略)を身につけさせるよう支援できる。	1.0	2.0
	8. 指導した内容や表現を踏まえた発展的な活動を設定できる。	1.25	2.0
	9. 児童の興味・関心を高めるために、到達度に合った本や資料を紹介できる。	1.25	2.0
	10. 児童が必要とする情報を得るための読み方(例:スキニング*、スキミング*)を身につけるよう支援できる。	1.0	2.25
E.	1. 文法は、コミュニケーションを支えるものであるとの認識を持ち、使用場면을提示して、言語活動と関連づけて、児童に気づかせる指導ができる。	1.5	2.75
	2. 語順や語尾の変化など、英語特有の言葉のきまりに気づかせるための様々な工夫ができる。	1.0	2.25
F.	1. 文脈の中で慣れ親しんだ語彙を使用できるような言語活動を設定できる。	1.5	3.5
	2. 児童に適切な辞書(例:英辞典、和英辞書)を提示し、具体的にそれらを引用して説明を行え、また、それらを児童が使えるように指導できる。	1.0	2.0
	3. 使用頻度の高い単語・低い単語、あるいは、受容語彙*や発信語彙*のいずれであるかを意識した指導ができる。	1.0	1.75
	4. 児童が適切に自己表現できるようになるための語彙を例示できる。	1.25	2.25
	5. 使用場面、目的、相手との関係などによって使う語彙や表現が異なることに気づかせる活動を設定できる。	1.0	2.25
G.	1. 英語学習をとらえて、自分たちの文化と異文化に関する興味・関心を呼び起こすような活動を設定できる。	1.25	2.75
	2. 社会的文化的能力*を児童が伸ばすことに役立つ活動(ロールプレイ、場面を設定した活動など)を設定できる。	1.25	2.5
	3. 児童に文化への気づきを促し深める活動を設定できる。	1.25	2.25
	4. 児童に文化とことばの関係性に気づかせる教材や活動を選択できる。	1.0	1.5
	5. ICT等を用いて、様々な地域、人々、文化などについての調べ学習の機会を与えることができる。	1.75	2.5
	6. 児童に社会的文化的な規範(習慣や決まりなど)の類似性と相違性を気づかせる様々な種類の教材や活動を選択できる。	1.25	1.75
	7. 他者との関わりを意識し、価値観の相違への気づきや理解を促すことに役立つ、様々な種類の教材や活動を選択できる。	1.0	2.0

小学校教員の英語指導力向上を目的とした研修に関する事例研究

	8. 児童が自分のステレオタイプの考え方に気づき、それを見直すことができるような様々な種類の教材や活動を選択できる。	1.0	2.0		
IV 指導 計画	A. 学習 目標 の 設定	1. 児童のニーズ、興味・関心を考慮し、学習指導要領の内容に沿った学習目標を設定できる。	1.25	2.5	
		2. 年間の指導計画に即して、単元や授業ごとの学習目標を設定できる。	2.0	2.5	
		3. 児童の意欲を高める目標を設定できる。	1.5	3.0	
		4. 児童の習熟度の違いや特別な支援の必要性に配慮した目標を設定できる。	1.25	2.0	
		5. 児童が自分の学習を振り返ることができるような目標を設定できる。	1.25	2.75	
		6. 年間の指導計画に基づいて、「聞くこと」「話すこと(やり取り)」「話すこと(発表)」「読むこと」「書くこと」の領域別に観点別評価の目標を設定できる。	1.0	1.75	
		1. 「聞くこと」「話すこと(やり取り)」「話すこと(発表)」「読むこと」「書くこと」の5つの領域が総合的に取り込まれた指導計画を立案できる。	1.0	1.75	
		2. 言語と文化の結びつきに気づかせるような活動を立案できる。	1.0	1.5	
		3. 文法学習や語彙学習をコミュニケーション活動に統合させた指導計画を立案できる。	1.0	1.75	
		4. 目標とする学習活動に必要な時間を把握して、指導計画を立案できる。	1.0	1.5	
		B. 授業 内容	5. 児童がこれまでに学習した知識を活用した活動を設定できる。	1.75	3.0
		6. 児童のやる気や興味・関心を引き出すような活動を設定できる。	1.5	3.0	
		7. 児童の学習スタイルに応じた活動を設定できる。	1.75	2.0	
		8. 児童の反応や意見を授業に反映できる。	1.75	3.0	
		9. 年間の指導計画に基づいて、授業を柔軟に設計できる。	1.0	2.0	
		10. 教材、授業内容、授業の進め方などに関して、児童と協同し、彼らの意見も取り入れた指導計画を作成できる。	1.0	2.0	
		11. 教科横断的な内容、あるいは様々な教科の内容を学ぶことができるような指導の手立てを考案できる。	1.0	1.75	
	C. 授業 展開	1. 学習目標に沿った授業形式(一斉、個別、ペア、グループなど)を選び、授業を設計できる。	1.75	3.0	
		2. 児童同士のやり取り促す活動計画を立案できる。	2.0	2.75	
		3. 児童の発表を促す活動計画を立案できる。	1.25	2.25	
		4. 英語を使う場面、方法、タイミングを考慮して、授業を設計できる。	1.0	2.75	
		5. ALT や他の教員とのティームティーチングの授業を設計できる。	1.0	2.5	
V 授業 実践	A. 授業 案の 使用	1. 児童の興味・関心を引きつける方法で授業を開始できる。	1.25	3.25	
		2. 授業案に基づいて柔軟に授業を行い、授業の進行とともに児童の興味・関心に対応できる。	1.25	2.75	
		3. 児童の集中力を考慮し、授業活動の種類と時間を適切に配分できる。	1.0	2.0	
		4. 本時をまとめてから授業を終了することができる。	1.0	2.0	
		5. 予期できない状況が生じたとき、授業案を調整して対処できる。	1.0	2.0	
		6. 個人活動、ペア活動、グループ活動、クラス全体など、状況に応じて学習の形態を柔軟に調整できる。	1.25	2.5	
		B. 内容	1. 授業内容を、児童の持っている経験、知識、身近な出来事、文化などに関連づけて指導できる。	1.25	2.75
			2. 既習あるいは未習を問わず、児童の習熟度やニーズに応じて、言語材料や話題を提供できる。	1.0	2.5
		C. 児童 との 交流	1. 授業開始時に、児童が授業に注意を向けることができるように指導できる。	1.25	3.0
			2. 児童中心の活動や児童間の交流を支援できる。	1.5	2.5
			3. 可能な範囲で、授業の準備、計画、進行において、児童の参加を奨励できる。	1.25	3.0
		4. 児童の様々な学習スタイル*に対応できる	1.0	2.25	
		5. 児童が学習ストラテジー*を適切に使えるように支援できる。	1.0	2.75	
		6. 授業中、児童の注意をそらすことなく授業に集中させることができる。	1.0	2.0	
	D. 授業 運営	1. 個人学習、ペア活動、グループ活動、クラス全体などの活動形態を工夫できる。	1.5	3.0	
		2. フラッシュカード、図表、絵などの準備や視聴覚教材を活用できる。	1.75	3.25	
		3. 児童のニーズや活動の種類などに応じた様々な役割(情報提供者、調整役、指導者など)を果たすことができる。	1.0	2.5	
		4. ICT などの教育機器を効果的に活用できる。	1.0	3.0	
		5. 教室内外で児童が様々な ICT を使う学習を指導、支援できる。	1.0	2.5	
	E. 教室 での 言語	1. 英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に使用できる。	1.5	3.5	
		2. 児童が授業活動において英語を使いたくなるように設計し指導できる。	1.25	2.75	
		3. 教室で使用されている英語の理解が困難な児童に対して適切な方法で支援できる。	1.0	2.0	
		4. 児童の日本語能力を必要に応じて学習内容に関連づけ、活用できるように促すことができる。	1.0	2.25	
		5. 英語の教科内容や学習の方法などを、視覚的ヒント、ジェスチャー、デモンストレーションなどを利用して英語で指導できる。	1.0	3.25	