

「英語の授業を英語で教える」に至る経験の影響 — 複線径路等至性モデリングによる高校教員の事例分析 —

東矢 光代

琉球大学国際地域創造学部 〒903-0213 沖縄県中頭郡西原町字千原 1

E-mail: mitsuyo108@gmail.com

あらまし 学習指導要領では、2008 年度の高等学校に続き、2020 年度施行の中学校においても、英語科の授業は基本的に英語で行うべきであることが示されている。外国語の習得においては、目標言語に触れる機会・時間を確保することが重要であり、「英語を英語で教える (Teaching English in English, TEE)」という方針は理にかなっている。しかし、文部科学省による英語教育実施状況調査 (令和 4 年度) によると、英語担当教師の英語使用状況は、発話の半分以上を英語で行っているのは中学校で 74.4%、高等学校で 46.1% である。本稿では、英語教師が TEE に至る道筋を、インタビューを基に明らかにするプロジェクトの一部として、現職高校英語教師 K の TEE への道のりを複線径路等至性モデリング (TEM) で分析した結果を紹介し、特に教職課程で有効な英語科教育科目の内容と役割について考察する。

キーワード 英語による授業 (TEE), 複線径路等至性モデリング (TEM), 高等学校, 教職課程

Effects of Events on Teaching English in English

— An Analysis of a High School Teacher Using the Trajectory Equifinality Modeling —

Mitsuyo TOYA

Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus

1 Senbaru, Nishihara-cho, Nakagami-gun, Okinawa, 903-0213 Japan

E-mail: mitsuyo108@gmail.com

Abstract The Course of Study issued by the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, and Technology (MEXT) in 2018 states that the Teaching English in English (TEE) policy should be implemented at the junior high school level starting in 2020. This policy was already implemented in senior high school classrooms starting in 2008. TEE is appropriate and considered effective for foreign language instruction as it increases student proficiency in the target language. However, despite this policy's introduction, the 2022 MEXT survey revealed that the percentage of teachers who spoke for at least half of class time was 74.4% at junior high schools and 46.1% at high schools. This study is part of a larger project that investigates the trajectories of public-school English teachers regarding TEE. A TEM analysis of Participant K, a high school English teacher, is introduced to clarify the possible impacts of pre-service training, especially in methodology classes.

Keywords Teaching English in English (TEE), trajectory equifinality modeling (TEM), high school, teacher licensing curriculum

1. はじめに

外国語の授業において、習得すべき目標言語 (Target language) でその時間ずっと教えるのか、それとも学習者の母語 (First language, L1) を使いながら目標言語の教授を行うのかは、外国語を教える教員であれば

避けて通れない命題である。教授法の変遷においては古来、外国語の文章を理解するために、目標言語の語彙を読み手の母語の語彙に置き換え、文法知識により文構造を分析し、文単位で訳する文法訳読式が多く用いられたが、この方法で外国語を学んでも、目標言語

東矢光代, “「英語の授業を英語で教える」に至る経験の影響:

複線径路等至性モデリングによる高校教員の事例分析”, 言語学習と教育言語学 2023 年度版, pp. 31-41, 日本英語教育学会・日本教育言語学会合同編集委員会編集, 早稲田大学情報教育研究所発行, 2024 年 3 月 31 日.

Copyright © 2023-24 by Toya, M. All rights reserved.

を使用した直接コミュニケーションには対応できない。その反省のもと、音声を重視したオーディオリンガルアプローチや、言語をやり取りする中で習得していくコミュニケーション・アプローチへと第2言語教授法の流れは移っていったが、目標言語の使い手となる必須条件としては、その言語による十分なインプットとアウトプット、そしてインタラクションの機会が挙げられる（金澤, 2020 など）。

しかし、英語を使わなくても、習得しなくても、日常の生活に支障がない日本のような環境では、英語に触れる機会は極めて限定的である。日本語という共通する母語を持つ生徒が集まる教室で、不自由な英語を使って授業を進めることは、ある意味人工的な外国語環境だと言えるかもしれないし、ついていけない生徒にとってはかなりの我慢を強いられる状況であるとも言える。それでも、2008年の高等学校学習指導要領に続き、2020年度施行の新学習指導要領で中学校においても「英語の授業は英語で行うことを基本とする」方針が拡大されたのは、普段英語との接触が少ない日本の環境だからこそ、学校教育の中で英語に触れる機会を最大限確保することが、英語の学習効果を高めるとの考えに基づいている。

このように「英語を英語で教える（Teaching English in English, TEE）」ことは確かに言語習得の考え方に即しているが、文科省により毎年行われる英語教育実施状況調査によると、英語担当教師の英語使用状況（令和4年度）は、発話の半分以上を英語で行っているのは中学校で74.4%、高等学校で46.1%である。特に高等学校で英語の使用率が低くなっているが、英語を専攻するクラスや、実業系高校など学校種により幅があるのも高等学校の特徴である。それでも、同じ調査結果によれば、教える側の英語教員の英語力に関して、CEFR B2（英検準1級）相当以上の取得率は、中学校の41.6%に対して、高等学校は72.3%という数字となっている（文部科学省, 2023）。英語で教える十分な英語力があるにもかかわらず、英語の使用率が伸びないのは何が原因なのか。

特に大学での中高英語科教員養成に携わってきた筆者は、現場に輩出した卒業生教員の多くが留学経験を持っていることを知っており、彼らは現場でも英語で授業を行う十分な資質能力を有すると信じてきた。また在学中の英語科教育法や教育実習を通じて、英語の授業においては英語を多く使用することを推奨してきた。筆者の経験は公表されている調査結果と必ずしも一致しないものであったことから、そのギャップを生んでいる要因を明らかにし、大学での教職課程にできることを探り実践につなげたい、と考えた。なお、本稿は2018年度すなわちコロナ前に着手し進めてき

たプロジェクトの一環として、一番最近実施した調査の結果をまとめたものであり、特に大学での英語科教師教育改善への方向性について検討する。

2. 研究の背景

2.1. 英語による授業と英語科教員

学校教育の方向性を示す学習指導要領は10年ごとに改訂されるが、2017年3月告示の改訂では、アクティブラーニング型の学びの導入とともに、英語教育にも大きな変更があった。外国語活動の低年齢化（小学校3年生から）、小学校英語の教科化（小学校5・6年生）に伴い、中学校も英語による授業を基本とし、中・高の習得すべき語彙が拡充されて、全体としてのレベルアップを図っている（文部科学省, 2017）。先述したように、生徒の英語力の向上のためには、英語による授業が望ましいと考えられるが、実現するには実際に担当する教員の協力あるいは変容が必要だと思われる。

Reed (2020) は英語母語話者教員 (Assistant Language Teacher, ALT) として新潟県の中学校で、英語のみを用いた授業 (Teaching English through English or TETE school) と受講生徒の母語を混ぜた授業 (Code-switching school) を行うと同時に、そこで働く日本人の英語科教員 (合計12名) にアンケートとインタビューを行った。研究の目的は(1)英語を基本とする授業に対する準備度、(2)TETEの実施を阻む要因を明らかにし、(3)その結果、実際に学習指導要領によりTETEを求められた場合、どのようなステップを踏むのが望ましいかを検討することであった。Reed (2020) の調査は新しい学習指導要領の施行前に実施されていたが、それでも結果からは、忙しい現場の日本人英語科教員が「英語で教えることを基本とする」という新しい波の到来にあまり気づいておらず、学習指導要領を読み込んでもいない傾向が示唆されていた。当然、その変化に対応するための心構えもできていないことになる。また事後アンケートでは、英語のみで教えた学校の教員は、ティームティーチングよりも、母語話者であるALTが1人で教えた方がよい、との回答に圧倒的に偏ったのに対し、母語を混ぜた (code-switching) 教え方をした学校の教員は「どちらとも言えないか」、やや否定的な回答になっていた。「もう定年なので (英語で教えずに済んで) よかった」というコメントもあったという。

中学校英語教員を対象としたReed (2020) は、先に高校を対象としたSuzuki & Roger (2014) を参考にしている。Suzuki & Roger (2014) は英語教師の「外国語使用不安」について、インタビュー、質問紙、自己内省のデータを用いて分析した。この調査に参加した21名の教師のうち、58.0%にあたる18名が、クラス

での英語使用率を0-10%と回答しており、50%以上使うという回答は3名(9.7%)という結果であった。参加者たちは英語をクラスで使用することに不安を抱えており、ALTとのティームティーチングだと少し軽減される教員もいるが、日本人教師が1人で教える場合に、より不安を感じる傾向が報告された。また、その不安は内的要因(自分は英語力が足りない、という認識)と外的要因(生徒が英語での授業にはついてこれない、という認識)に基づいている。さらに Suzuki & Roger (2014) は、自分の話す英語の正確さに不安を覚える教員の存在について、「教師は常に正しくないといけない」という言語教師認知が、英語を教員がクラスで使用することをためらわせる一因となっていることを明らかにした。

実際の調査に先立ち Reed (2020) がまとめた先行研究の知見には、日本人教員が自らが学んだ方法すなわち文法訳読式の教え方を踏襲する傾向も指摘されている。高校英語教師のコミュニカティブ・アプローチ (CLT) に対する認知を調査した西野 (2014) では、理想的な信条と現実的な信条との乖離が認められている。2011年の調査結果ではあるが、参加者は、CLTの理念に賛同する回答を行う一方で、クラスルーム・イングリッシュや質疑応答を使うことをあまりしておらず、実際にはコミュニカティブな授業実践に結びついていないことがわかっている。

Izumitani & Sato (2016) は高等学校で英語を教える教師 A と、中学校で英語を教える教師 B、教師 C の3名を対象に、彼らの教室での日本語・英語使用に対する信念と、実際のクラス録画データによる日本語・英語の使用率の関連性を分析した。英語の使用は A、B、C の順に多く、日本語の使用は逆に C、B、A の順であった。一方、授業での英語使用に対する信念は3名とも賛同していることがわかった。3名の間で英語使用率に違いを生み出した要因は、教室での英語使用に対する不安の程度、授業に対する準備度、積極的に英語を使おうとする態度などであった。

英語による授業という理想が、なかなか実践に至らない理由には、西野 (2014) が指摘するように教師の信念体系の複雑さ、すなわち信条以外の要因の影響があるとも考えられる。その一方で、Izumitani & Sato (2016) は「教師の言語使用には授業内容や生徒人数のような外部要因よりむしろ、教師の信念のような内部的要因が影響を与えている (p.139)」と結論付けている。では、英語での授業の実施に向かう教師の信条は、どのように形成されるのか。学習指導要領の目指す「英語による授業」の実現のためには、リーダー研修 (Reed, 2020 参照) のようなトレーニングが行われたり、英語科教員の英語力を英検準1級もしくは TOEIC 730 点レ

ベルまで引き上げたりする施策(英語教育実施状況調査参照)も行われているが、教師の信条は大学での教職課程から、卒業後教師として英語を教えていく過程の中で培われると考える方が自然である。現場には英語を多用して授業を行っている教員と、そこに至っていない教員が混在する。何がその違いを生み出しているのか、過去の経験や社会環境の影響を包括的に分析できる可能性を持つのが、複線径路等至性モデリングの研究方法である。

2.2. 複線径路等至性モデリング(TEM)

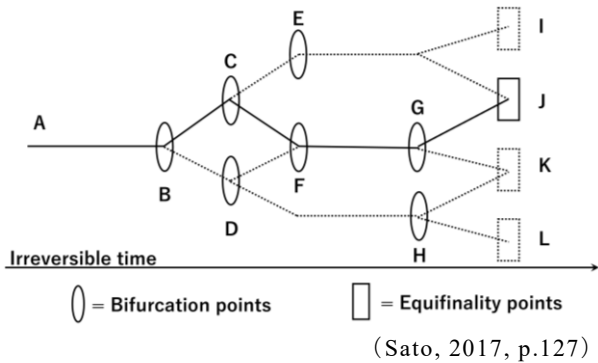
本研究で採用した研究方法は、文化心理学で生まれ開発された複線径路等至性アプローチ (Trajectory Equifinality Approach, TEA) の中の、複線径路等至性モデリング (Trajectory Equifinality Modeling, TEM) という分析手法である (サトウ他, 2006; Sato, 2017; Sato, et al., 2016; 安田・サトウ, 2012; 安田他, 2015; Valsiner & Sato, 2006)。ウォーカー (2023) がまとめているように、TEA は TEM と、発生の3層モデル (Three Layers Model of Genesis, TLMG)、並びに歴史のご招待 (Historically Structured Invitation, HIS) から成る。TEA においては、まず HIS に即して研究の目的に合致した調査対象者の条件を研究者が定め、対象者へのインタビューを行う。その結果を基に TEM という図を描いていくが、特徴的な概念として、非可逆的時間 (Irreversible Time)、分岐点 (Bifurcation Point: BFP)、等至点 (Equifinality Point: EFP)、径路 (Trajectory) が挙げられる (安田・サトウ, 2012)。

例えば、「英語の授業を(基本的に)英語で教える」教員がいるとして、この教員は研究者が興味を持っている現状に到達したものと捉える。この現在の到達点を等至点 (EFP) と呼ぶが、その理由は、この教員以外にも同じ現状(ポイント)に到達している教員は複数いるはずであり、そのポイントに至る道筋(径路)は複数存在するに違いないからである。つまり、非可逆的な時間の流れの中で、等至点に到達する複数の径路を明らかにしていくこと、そしてその径路の途中に存在するいくつかの分岐点 (BFP) と、その意義を解き明かすことが、TEM を使った分析で可能になるのである。

図1は TEM 図の基本形を示している (Sato, 2017)。A という過去の時点から J という等至点に至るまでに、実際に通った径路は実線で示された A-B-C-F-G-J である。しかし、その途中には複数の分岐点すなわち、そこで異なる決断や行動を選択していたら、別の結果が起こったかもしれない時点が存在する。分岐点 B で C という選択をしたことで F という過去の出来事につながる径路が開かれたが、もしその時 D という選択をしていたら、その後 H という分岐点につながり、結果的

に J に到達することはなかったかもしれない。

図 1.
基本的な TEM 図



TEM においては、過去から現在への変容を、非可逆的時間という時間軸（横軸）にそって分析できる。また、図の縦軸に対する位置により、上に向かう場合は等至点に近くなり、下の位置にある場合は達成から遠ざかっていることを示すことができる。図 1 で言えば、J の状態に実際に最も近かった分岐点は C である。

TEM 図を描いた後、インタビュー結果と照らしつつ、参加者が等至点に到達するために最も影響を及ぼした必須通過点（Obligatory Passage Point：OPP）を決定する。OPP は、この出来事がなかったら、対象者は等至点に到達できなかったであろうとする分岐点のことである。また、好ましいとする等至点に対し、その対極にある好ましくない状態を南極化した（polarized）等至点として設定することができ、図 1 の例では L の位置がそれにあたると解釈できる。

本稿の調査では、英語で授業を行う英語科教員と英語の授業であり英語を使わない英語科教員の径路の違いという観点により、TEA の歴史のご招待に基づき、筆者の大学で中学や高校の英語科教員免許を取得後、現場で英語を教え、可能な限り英語での授業を行っている者を対象とすることにした。ただし、分析は TEM を中心とし、英語による授業（EFP）に至るモデル径路と必須通過点を明らかにする。TEM は、集約するのが難しい質的インタビュー結果を客観的にモデル化できる再現性の高い手法である。また個人の TEM 図は、他の参加者の結果との比較も容易にしてくれるメリットを持ち合わせている。さらに、等至点に近づける作用を持つ社会環境要因（社会的ガイダンス、Social Guidance: SG）と、遠ざける作用を持つ社会環境要因（社会的方向づけ、Social Direction: SD）を各々、上向き、下向きの矢印で TEM 図に書き込むことにより、文化や社会が径路にどのように作用したかについても、

同時に表すことができる。

3. 本プロジェクトと研究課題

はじめに、で述べたように、本稿の調査は 2018 年度開始の科学研究費プロジェクト（以下、プロジェクト）の延長線上にある。中高の英語教員の英語力と、教室での英語使用率の乖離は、すでに当時の英語教育実施状況調査で見られていたことから、同プロジェクトでは、英語で教える授業に至るまで、教師のどのような経験が、推進あるいは阻害要因になっているのかを TEM を用いて明らかにしようとした（Toya, 2020a, b; 2020, December; 2021, March; 2023）。そこでは、教師になってからの経験のみならず、大学在籍当時あるいはそれより前にさかのぼって、特に英語で教えるという到達点に影響を及ぼす要因を探ろうと試みた。特に教職課程に携わる立ち位置として、大学での学びで有益だったことはないか、あるいは現場に入ってから支援としてどのような研修が好ましい影響を及ぼすのか、などにも着目した。プロジェクトでは小中高の校種間で特徴的な点はないかについても調査を進めた（Toya, 2020b）。

高等学校に関しては 1994～2002 年入学の卒業生で、現場で英語を教えている教員 10 名にインタビューを行い、中学校教員のデータと比較しながら、TEM 図による分析を進めてきた。現在、高等学校教員 10 名について総括中である（Toya, in preparation）。プロジェクトにおいては大学を卒業後、現場で長く教えている教員を対象としたことから、卒業して年数がたっている参加者を優先に調査を行ってきた。今回の対象者は、その 10 名より後に卒業した世代の教員で、コロナ禍後初めての調査であった。

過去の高校英語教員への聞き取りでは、大学時代の学びの影響が強く見られた結果は、今のところ得られていない。参加者の多くがあまり覚えておらず、あいまいな記憶をたどってもらうような回答が多かった。そこで、先の調査以降の世代の教員を対象とした調査を行うことにして、以下の研究課題を設定した。

- (1) 2002 年度入学までを対象とした先の調査グループ以降に入学した現職英語科教員について、英語による授業に至る径路と必須通過点はどのようなものであったか。
- (2) 大学での学び（留学を含む）という分岐点は、英語で授業を行うという等至点にどのような影響を及ぼしたか。

本稿では 2004 年度に大学に入学し、教員免許取得後、高校の英語教師になった K の事例を TEM で分析し、

これらの課題への回答を明らかにしつつ、養成に携わる大学教員側として改善できる手立てについて、考察していきたい。

4. 研究方法

4.1. 調査対象者

本研究の調査対象者は、現職の高校英語教師 K である。本プロジェクトでは K の前に 10 名の現職高校英語教師に聞き取りを行い、アルファベットで識別してきたことから、11 人目として K と呼ぶ。本プロジェクトでは、筆者が所属する大学の英語科教員養成課程(中学・高校)を経て教員免許を取得し、沖縄県内で英語を教えている卒業生を主な対象としており、K もその条件に当てはまる。K は 2004 年に大学の教育学部に入學、3 年次に 15 か月間の自費留学を経て 2009 年 3 月に卒業、インタビューを行った 2023 年 9 月時点で本採用の高校英語教員として働いていた。

4.2. 調査方法と分析

K に対し、対面で 74 分の半構造化インタビューを行った。準備した質問項目は以下のとおりである。

- (1) 現在行っている英語の授業について(小学校の場合には外国語活動含む)
- (2) 今まで行ってきた英語の授業について
- (3) 英語による授業についての考え
- (4) その考えの根拠や理由、それに向かわせた経験(留学や研修含む)、影響を受けた人など
- (5) 大学卒業後のキャリア、赴任校など。そこでの取り組みなど
- (6) (英語) 教員になったきっかけ、理由
- (7) 大学の英語科教育法や教職課程について
- (8) コロナ前後での英語授業の変化、英語による授業実施について

なお聞き取りの過程では、大学当時の思い出なども含めながら、K がリラックスして話しやすいよう適宜順番を入れ替えつつ、聞き取りが円滑に進むよう心掛けた。また、より詳しく聞き取りが必要な個所では掘り下げる質問を加えた。

インタビューに際しては、本研究の趣旨と概要等を説明し、研究同意書への署名を得たうえで、インタビュー内容を録音し、書き起こしを行った。その内容に基づき、TEM 図を作成し、大学入学時点から現在(インタビュー時)に至る経路を分析した。

4.3. 分析者

質的研究においては分析者の知識や経験が重要である。分析を行った筆者はアメリカ合衆国の大学院で 1992 年に English as a Second Language の修士号を取得

し、1998 年に現在所属する教育機関に採用された。英語と応用言語学に関する科目を担当し、2000 年以降は英語科教育法も継続して教えている。所属学部の教員養成運営委員としても教職学生の指導に携わってきた。

筆者の大学は 1950 年に当時アメリカ合衆国統治下であった琉球政府のもと、アメリカの大学から教授を直接派遣し、アメリカ式のカリキュラムを踏襲したという、国内でも類を見ない歴史を持つ。その影響で 1998 年の筆者赴任当時においても英語科では、学部の垣根を越えて共同でカリキュラム運営並びに教育にあたる実践が行われていた。

K が在学した 2004 年時点でも、筆者が所属した法文学部国際言語文化学科英語文化専攻(当時)と教育学部中学校教員養成課程(英語科)は多くの専門科目を合併で提供しており、教育学部生であった K も、筆者の担当科目を複数履修していた。K は筆者のクラスで真面目に学修に取り組み、優秀な学生の 1 人であったが、当時は格別に目立った受講生という印象はなかった。所属学部が異なっていたこともあり、卒業後の進路は知らない状態のまま、本インタビューでその詳細を初めて知ることとなった。

5. 結果と考察

5.1. K による経験の語りの概要

教員 K が語った大学入学当時からインタビュー時点までの経験は、以下のようなものであった。

[1] K は大学入学前から英語が好きで得意であり、教育学部入学当時は、「教員になりたい」というよりも、「英語を生かした仕事に就きたい」という気持ちであった。しかし入学後、教育学部で提供される教職ボランティアや学校訪問など、現場で児童生徒と触れ合う多くの機会により、教職への思いが強くなり、大学 3 年次で休学して自費留学する頃には、卒業後教員になる気持ちが固まっていた。

[2] 大学時代の留学はアメリカに約半年、オーストラリアに 9 ヶ月、英語力の向上と英語で授業をする力を伸ばすという目的をもって、自ら場所や期間、内容を選んで渡航した。帰国後教育実習を含む残りの科目を履修し、小中高の教員免許を取得し、卒業した。

[3] 卒業後はまず小学校の臨時採用で理科を教え、その後、大学の教育学部附属小学校で英語を半年、高校の定時制で英語を半年教えた時点で、高等学校英語科の教員採用試験に合格した。当時は採用試験に合格しても、翌年度の本採用枠の不足により、すぐに本採用ではなく 1 年単位で臨時採用される「待ち」と呼ばれた状況があった。K も実業系高校で 1 年間の待ちを経験後、初任校に 2 年、離島で 6 年、その後進学校に

あれ外国の方であれ、いろんな人のいろんな価値観を知ることが楽しい」「拙くとも自分の言葉でやり取りをして分かり合えることが1つのモチベーションになっている」と答えていた。そのような考えの基について尋ねると、Kは「自分の一族は英語が身近だった」と述べ、国際結婚によるアメリカ人親族の存在、アメリカ系の学校やインターナショナルスクールに通う親戚の存在、彼らとの交流を挙げた。それにより、英語を使っただけの意思疎通が普通の日本人よりも、距離が近い感じがしていたと答えた。つまり教科としての英語というより、英語を言葉として使う実感を重視しており、それがKの教え方に影響を与えている。

このようなSGにより、大学卒業時にはすでに英語による授業を現場で行う体制が整っていたと見えるKだが、英語を教えない小学校の現場に落ち着いた可能性もあった。大学卒業直後は小学校で理科を教え、小学校で当時まだ正規雇用ではない英語を教えている。その後高校での臨時採用はあったものの、定時制で決して英語を教えやすい環境ではなかったと推察する。さらに、英語による授業という到達点に向かうのを阻害した社会的方向づけ(SD)には、当時の厳しい採用試験合格状況が挙げられる(図1の下向き矢印)。Kの語りから、採用試験は2回目で合格したが、その年は高校英語教員の採用が全県で2名という、最も厳しい時期であった。Kは、より難しいことに挑戦してみたいという気持ちもあり、高校で受験し正規採用となったが、もし小学校で受験していたら、あるいは採用にもっと時間がかかっていたら、等至点への到達はなかったかもしれない。

最後に、先に行った他の英語教員へのインタビューにより、高校での英語による授業の阻害要因として明らかになった、大学受験との両立に対するKの回答について述べる。受験との両立が阻害要因になる、というのは、英語による(コミュニケーション的な)授業を行っていても、大学入試には対応できない、あるいは効率がよくない、とする教師の考え方を指す。この信条が強い場合は、生徒の英語力が英語による授業についていけるレベルであり、教師の英語力が十分で、英語で教える指導技術もある、というように条件が整っていても、英語による授業の実現に向かわない傾向が出てくる。反対に、英語によるコミュニケーション中心の授業を行っていても、そこで育成される生徒の力が受験に対応できるものである、という信念が強い場合は、受験と英語による授業を2項対立させることなく、教師は教室で英語を多用する(Toya, in preparation)。Kに大学受験への対応について尋ねたところ、「(大学受験への対応とコミュニケーション的な英語授業は)少し別という感覚は一応ある」「しかし根底ではどのスキルも

つながっていて、例えばリーディングも上級の英語を身に着けるには必要だし、文法の知識を学ぶことが悪いわけでもない」「ただ、スピーキングやライティングも必要」のような回答が得られた。このことから、図1に「受験対策との両立可能」「英語による授業への信念とスキル」を3つ目のSDとして書き入れた。

Kが英語に興味を持ち、英語を使えるレベルに向かわせた環境として、アメリカ人親族との接触が多かった点について述べたが、K自身の高校での英語授業体験は、従来の訳読式に近かったという。しかし、話す機会こそ少なかったものの、スピーチコンテストの原稿を喜んで書いた経験や、中学校での夏休みの英語3行日記や日本語の歌を英語に翻訳してみる課題など、書くことに積極的に取り組んだことに言及があり、インタビューからは、英語を使って表現することに充実感を感じていた様子が伺えた。オーソドックスな授業を受けていても、よりコミュニケーション的な課題や活動を授業の延長線上と捉えて熱心に取り組んでいた、学習者としてのKの経験は、大学受験とコミュニケーション・アプローチは両立できるとする、現在の教師の立場としての考え方に、少なからず影響を及ぼしているようであった。

以上、TEM図による分析を補足する形で述べてきたが、教員Kの必須通過点は大学時代の教職課程と留学にある。次項では教員Kの大学時代の学びを掘り下げるとともに、英語による授業に向かう径路を妨げる可能性のあった要因への言及箇所を分析する。

5.3. 大学時代の学びと英語による授業への影響

前項で述べた教員Kの語りとTEM図から、英語による授業を当然のことと受け入れ、それを実現しようとする態度・信念が大学時代に醸成されたこと、留学と帰国後の授業を経て、その信念とスキルが実際に高校で英語による授業を実践し続ける原動力となっていることが読み取れた。これは本プロジェクトで先にインタビューを行った10名には見られなかった結果である。先の10名においては、学部時代の教職課程科目の影響は極めて限定的で、印象が残っていないケースや、現場での英語による授業は厳しいという現実を語るケースが多かった。さらに、英語の教授・指導の核となる科目である「英語科教育法」の内容の変遷の中で、2001年度入学の卒業生教員から、当時は英語の授業は英語で教えるべき、という考え方が明示的に指導されていなかったことを確認している。

それに対し、2004年度入学のKのインタビュー結果からは、在学当時の英語科教育法や担当教員から、英語による授業というメッセージが明確に発信されていたことが明らかになった。そのSGによりKは留学して英語力と、英語で教えるスキルを海外で学ぶ決断を

した。先の語り[2]にあるように、Kは留学先にアメリカとオーストラリアの2か国を選び、留学の目的としてTESOLを明確に挙げている。学部時代に英語圏に留学した本プロジェクトの他の参加教員の多くは、基本的に1か国(1地域)で1年ほど滞在している。英語による授業に至る道における留学の効果について、先に分析したToya(2023)の参加者8名の結果によると、1年近く、あるいはそれ以上の英語圏への留学経験があっても、海外でのTESOLの学びや英語による授業を、教員になった後に現場で生かすことは難しいことが明らかになっている。無論、留学の内容や目的によっても各人の学びは異なるが、Kの留学は、その後、英語による授業を実践していくのに中心的な役割を担った点で、先に得られた結果と異なっている。

Kはオーストラリア留学中に、ミドルスクール、語学学校、プリスクールと3か所で教育実習を行ったという。最も長かったプリスクールが2週間、その後、ミドルスクールと語学学校で1~2日程度で、ノンネイティブ(非母語話者)として教えることに怖さも強かったが、指導教員たちのサポートで乗り切ることができ、英語で授業を行う自信につながった。Kは留学後の教育実習から、教員になった現在に至るまで、自分のクラスでまずは英語で生徒に話しかけ、相手が理解しない場合はできる限り「言い換え」を行うという。この言い換えは具体的には、Instruction checking questions(ICQ)とConcept checking questions(CCQ)というもので、スキルとして留学中に叩き込まれた。留学先での実習では日本語を使える環境ではなかったため、簡単に言い換える、ジェスチャーを使う、デモンストレーションを見せる、ICQなどを活用して、何とか相手が英語で理解できるよう模索したとのことであった。その経験から、帰国後に附属中学校で行った3週間の実習ではほぼ英語による授業を行った。Kの言葉によると、その時点で現在の教え方の7割は完成しており、この時固まった核となる部分に付け加えたり、そぎ落としなど微調整により、今日に至るまで授業を行っている。

このように留学における教授法の学びは、その後Kが英語による授業を行う基盤となったが、元々Kは大学の授業に理論部分が多いと感じ、もっと実践的な学びを求めて留学し、その目的を達成して帰国・復学した。海外のTESOLの教授法の授業に比べると、帰国後の日本の母校の授業は物足りないと感じるのではないかと危惧していたKは、帰国後受講した、ある実践的な授業に大きな影響を受けた(語り[6]参照)。本プロジェクトの調査で初めて、現場での英語による授業実践(EFP)に影響を及ぼしたと見られたその科目は、2008年前期に提供された「英語科教育実践研究I」で、

筆者が担当した授業であった。

筆者は2006年度後期に初めて英語科教育法Cを担当した。当時の所属していた法文学部の教職課程において、英語科教育法はA(2年後期2単位)、B(3年前期2単位)、C(3年後期2単位)の順序で履修することになっており、4年次で教育実習に行く前の最後の英語科教育法がCで、3年次に教育実習を終えた教育学部との合併でクラスを担当していた。2007年度後期も同じ英語科教育法Cを担当し、受講生たちのアイディアに興味を覚えながらも、教えるためのスキルやアクティビティの知識不足は否めず、改善を十分に支援できないジレンマを感じていた。毎回の模擬授業後に受講生によるコメントと、教員からの改善アドバイスを載せた通信を発行、配布する中で、有益だと思われる図書情報の紹介も行ったが、研究室に借りに来る学生はほとんどいなかった。その理由を聞いてみると、学期中忙しく、授業として提供されるなら積極的に学べるが、それ以外に時間とエネルギーを割くことは難しく、どうしても優先順位が下がる、とのことだった。それならば、と担当・開講したのが、その翌年すなわち2008年前期の当該科目であった。ただし、担当コマ数ノルマの上限により、この内容を担当したのは、1度きりである。

当時のシラバスの内容は以下のとおりである。教員と受講生のミニ模擬授業(短い活動をいくつも紹介する形式)により授業が構成され、特に教員のデモンストレーションが多く含まれていたことがわかる(下線は筆者)。

授業内容と方法

この授業では外国語学習理論と研究の成果に照らし合わせながら、実際の教室で重要だと思われる学習活動について、実践型で学び、その効果を検討します。毎回の授業は基本的に、教員および受講生主導でのミニ模擬授業形式と、それに続くディスカッション形式で行ないますので、積極的な参加と発表の準備が求められます。なお「外国語の習得」という長期スパンで英語教育をとらえますので、(幼)・小・中・高・(大)までの内容をカバー予定です。その関係上、どこかのレベルに特化したものとは捉えずに、「学習者のどのレベルにおいて、どのような特性から、どの活動が効果的であるか」という視点を持って、参加するようにしてください。

目的・目標

- (1) 自らの外国語学習を振り返り、理論的背景の中でその効果を評価する。
- (2) さまざまな教授(学習)活動について、その効果を実体験し、評価する。

- (3) 教材の特質を知り、どのような学習者に、どのようなコンテキストで使用すべきかを考察し、できれば実践する。
- (4) ある教材（学習活動）について自分自身で使って学習、あるいは他の人に教えてみて、その効果について分析し、考察し、レポートにまとめる。
- (5) この講義を通じて学んだことを、ポートフォリオの形でまとめ、発表する。

評価方法

- (1) ミニ模擬授業（活動を2つ程度選び、クラスに対して教える） 30%
- (2) 教材の学習（教授）について、自分または他の人で実践した効果についてのレポートと口頭発表（A4、2ページ程度） 25%
- (3) ポートフォリオの提出（学期末） 35%
- (4) 各回の授業での貢献（ディスカッション・質疑その他） 10%

スケジュール

- 第1週 外国語学習理論の復習・マスゲーム・うたの活用(1)
 - 第2週 英語のうたの活用(2)：教員によるデモンストレーション
 - 第3週 ビデオ課題「中学校英語教師 田尻悟郎」
 - 第4週 英語のうたの活用(3)：Mother Goose / 体を動かす
 - 第5週 英語のうたの活用(4)：受講生による模擬教授
 - 第6週 教材の読み聞かせ・音読・絵本など
 - 第7週 文法指導(1)：文法を使ったアクティビティ・タスク活動
 - 第8週 文法指導(2)：ハートで感じる英語塾・教員によるデモンストレーション
 - 第9週 文法指導(3)：受講生による模擬教授
 - 第10週 音読とシャドウイング(1)：理論と方法（教員によるデモンストレーション）
 - 第11週 音読とシャドウイング(2)：受講生による模擬教授
 - 第12週 リーディングの指導(1)：理論・多読と方法（教員によるデモンストレーション）
 - 第13週 リーディングの指導(2)：受講生による模擬教授
 - 第14週 教材・学習の実践レポート発表(1)
 - 第15週 教材・学習の実践レポート発表(2)・まとめ
- [注] 資料プリントを多く配布しますので、資料用ファイルとポートフォリオ用ファイル（A4）を分けて作ってください。基本的に課題プリントは、ポートフォリオに溜めていってください。それを学期末に提出してもらいます。

本授業を提供しようと思ったそもそものきっかけが、学生の手持ちのネタ、手法のバリエーション不足であったことから、できるだけ教員の持ちネタを披露しようとした。様々な書籍からのアイデアを参考に、自分自身が英語を学ぶ中で、教えるのに使ったら楽しいだろうと蓄積していた活動も、デモンストレーションで披露した。

例えば、生徒を4人1組のグループにし、ビートルズの Hello, Good-bye を流しながら、歌詞に出てくる簡単な英語、フレーズ（hello, good-bye, yes, no, I don't know. say, など）のカードを1人2枚持たせて、自分の持っているカードの英語が歌で聞こえたら、カードを挙げる、というようなオリジナルの活動を行った。これは、音楽・歌を取り入れることで楽しく繰り返すことができ、また聞こえる音と文字を結び付けて読むことに興味を持たせる、no と know の違いを考えさせる、などの効果を狙ったものである。この活動では、場面をイメージしやすいように、手人形のキャラクターとあたかも会話をするように話をし、ジェスチャーも交えてデモンストレーションを行うようにした。

文法の指導では、参考書で紹介されていた「この木なんの木」の歌を使って、「〇〇が～する木」という表現をブレインストームすることで、楽しく関係代名詞を導入する手法をデモンストレーションしたりした。

授業構成は、各テーマに沿った教員によるデモンストレーションの後に、受講生による模擬授業を行うことで、様々なアイデアを取り入れた実践を共有した。また、生徒役となった受講生に記入してもらったコメントシートは、授業者へのフィードバックとして個別に返却した。さらに教員はテーマごとに、生徒によるフィードバックと、受講生から出た教える上での疑問への回答をまとめて通信の形で配布した。このように、かなり双方向型で実践的な内容であったことが、当時の資料から明らかになった。

6. まとめ並びに教育的示唆と今後の課題

本稿の調査では、2004年4月に大学の教育学部に入學し、教職課程を経て、現在高校で英語を教えているKに、基本的に英語を英語で教えるという等至点に達するまでの過程について、半構造インタビューを行った。2002年度入学までの対象教員を分析した先行調査のTEM分析結果と異なり、KのTEM図（図1）からは、英語教員になるために周到に用意した学部時代の留学と、帰国後の教職課程科目が必須通過点（OPP）として浮き彫りになった。留学では英語力の向上のみならず、英語を英語で教えるために必要な経験とスキル習得が、先に調査した高校英語教員に比べ顕著であ

った。そして、帰国後に受講した「英語科教育実践研究Ⅰ」という科目の実践的な内容が、日本の学校現場において英語で英語を教えるイメージを、Kに持たせた可能性が示唆された。Kの英語による授業への到達を可能にした、留学で得た知識・スキルと、「英語科教育実践研究Ⅰ」の内容と特徴を総合し、今後の英語科教育法や指導法科目に対する示唆を以下に述べる。

1つ目は、実際の中学生や高校生を対象とした教え方を、担当教員がデモンストレーションする重要性である。英語科教育法で網羅すべき項目はコアカリキュラムで定められているが、その教え方までは厳密には規定されていない。また、ある程度の理論と実践のバランスにも配慮しているが、学生には実践的な内容がより適しているのかもしれない。ただし、現在筆者が担当する英語科教育法では、「実践的＝模擬授業中心の授業」と捉えたシラバス内容になっており、その根底には、教育実習の準備として、授業の組み立て方、評価、学習指導案の作成とそれに基づいて授業ができることを最優先に考える傾向がある。一方で大学の90分×15週の講義内で、1人1人公平に時間をあてた模擬授業は、それだけで時間がかかるものであり、結果として教員によるデモンストレーションの時間はほとんど取られていない。よい模擬授業という学生のアウトプットのためには、よい授業実践を知る・経験するというインプットが必要だが、実践的インプットは優れた授業を紹介する動画の視聴などに限られていると感じる。本研究の結果では、担当教員による対面のデモンストレーションのインパクトの強さが浮き彫りになり、TESOLで扱われるような概念をいかに現場で使える活動に落とし込めるかのヒントと、実際にどのような英語（抑揚、スピード、英語の明快さ）を使うのが適切かというモデルを提示する効果が示されたと考えられる。

2つ目に、英語で教える具体的な技術の教授とトレーニングである。Kは日本語を使わずに聞き手に内容を伝えたり、理解度を上げたりする調整方法を、留学先のオーストラリアで学び、教育実習での実践により体得することができた。実際に筆者は本インタビューで初めて、ICQとCCQという用語を聞いた。国内では教室で使えるクラスルーム・イングリッシュ集は出版されており、教育実習に行った学生が現場教員から「もっと簡単な、短い単純な英語を話すように」という指示を受けたりすることも知っているが、どうやってシンプルな英語にするのかという指導は、英語科教育法で扱ったことがなく、また筆者自身、そのようなトレーニングを受けた経験がない。今までの英語で内容を伝わりやすくする工夫は、実物や写真・イラストなどを提示しながら話す、一部文字については日本語を添

える（プリント、板書など）、表情やジェスチャーなどがあるが、使用する英語そのものについては何も触れていない。一般に英語による授業を実施できるよう、英語科担当教員には英検準1級またはTOEIC 730点以上のレベルが求められ、英語科教育法の模擬授業においても、学生は一生懸命英語を話そうとする。しかし使用する英語の複雑さ（文の長さ、文構造や語彙のレベル）や、生徒に話しかけるときの抑揚やスピードまで適切に統制することは非常に難しい。これらの課題への対応を含め、さらに、生徒がわからない場合の言い換え方法や、今回Kから学んだICQやCCQなどの指導や訓練があれば、教師役の学生の日本語使用が、「生徒がわからないから」という理由で、なし崩し的に増えることに歯止めをかけられる可能性が高い。

大学で英語科教員養成に携わる者として筆者は、大学でできることは限られており、実際に中学校や高校の教員となってから現場で経験を積むことで、教えることのプロに成長するというモデルに基づいて、英語科教育法を担当してきた。本プロジェクトで卒業生にインタビューを行った結果、卒業後の経験が現在学習指導要領で求められている「英語による授業」に向かう径路は様々であり、英語を多用する授業に至っていないケースがあることもわかった。至らない要因としては、「英語による授業についていけない生徒の英語力への配慮」と「日本語を使わずに何とか英語を用いて生徒に理解させ、ついてこさせる教授スキルの欠如」の2点が大きいと分析しているが(Toya, in preparation)、今回のKから得られた上記2つの示唆は、直接この問題に働きかける作用があるように思う。必ずしも実践的なことは現場に入ってから学ばばいい、ではなく、現場に入ってより力を発揮できるような、大学の教職課程での指導・教授のあり方が、今回の結果から見えたと感じる。

今後の研究の方向性として、Kと同世代、そしてそれより下の世代の卒業生にインタビューを試みたい。Kの在学時期はちょうど高校の学習指導要領で英語による授業という方針が打ち出された時期と重なり、それは指導する大学教員側並びに受講生にも影響を与えていたようである。この点について、続く年代の卒業生教員が、大学時代の英語科教育法や担当教員の態度をどのように記憶しているか、またその影響について探りたいと思う。同時にその世代の留学の影響についても、Kのような経験、トレーニングを積んだ教員がいないかどうか、調べていきたい。さらに、今まではTEAの中のTEM図を中心として分析を行ってきたが、ウォーカー(2023)のように3層モデルまで用いたさらに深い分析を行うことで、当該アプローチを柱とした研究を行っていくことを目指したい。

文 献

- ウォーカー泉 (2023) 「高度外国人材の日本語習得プロセス: TEA によるシンガポールの日本語非専攻大卒生の事例研究」『TEA と質的研究』1 (2), 76-96.
- 金澤洋子 (2020) 「外国語教授法」岡秀夫 (編著) 『新・グローバル時代の英語教育: 新学習指導要領に対応した英語科教育法』 pp.25-45, 成美堂.
- サトウタツヤ・安田裕子・木戸彩恵・高田沙織・ヤーン=ヴァルシナー (2006) 「複線径路・等至性モデル: 人生径路の多様性を描く質的心理学の新しい方法論を目指して」『質的心理学研究』5 (5), 255-275.
- 西野明子 (2014) 「コミュニケーション・アプローチに関する高校教師の信条と実践」笹島茂・西野明子・江原美明・長嶺寿宣 (編著) 『言語教師認知の動向』 pp.97-111, 開拓社.
- 文部科学省 (2017) 『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』文部科学省.
- 文部科学省 (2023) 「令和 4 年度英語教育実施状況調査概要」文部科学省ホームページ https://www.mext.go.jp/content/20230516-mxt_kyoiku01-00029835_1.pdf (2023 年 12 月 11 日閲覧)
- 安田裕子・滑田明暢・福田茉莉・サトウタツヤ (編) (2015) 『TEA 実践編: 複線径路等至性アプローチを活用する』新曜社.
- 安田裕子・サトウタツヤ (2012) 『TEM でわかる人生の径路: 質的研究の新展開』誠信書房.
- Izumitani, T. & Sato, R. (2016) Examining Japanese teachers' use of L1 in English class: Frequency, function and reasons behind them. 『奈良教育大学紀要』65 (1), 125-130.
- Reed, N.D. (2020) Teacher view of teaching English through English (TETE) in Japanese junior high schools: Findings from inside. *The Language Teacher*, 44(6), 35-42.
- Sato, T. (2017) *Collected Papers on Trajectory Equifinality Approach*. Chitose Press, Inc.
- Sato, T., Mori, N. & Valsiner, J. (Eds.) (2016) *Making of the Future: The Trajectory Equifinality Approach in Cultural Psychology*. Information Age Publishing, Inc.
- Suzuki, H. & Roger, P. (2014) Foreign language anxiety of teachers. *JALT Journal*, 36(2), 175-199.
- Toya, M. (2020a) Identifying variables in English as medium of instruction: A trajectory equifinality modeling analysis of two English teachers in Japan. *The Southeast Asian Conference of Education 2020: Official Conference Proceedings*, 315-323.
- Toya, M. (2020, December) No identical path to Japanese high school teachers' teaching English in English: What the TEM analyses tell us. *Osaka Conference of Education 2020*. [Conference presentation] Pre-recorded virtual presentation.
- Toya, M. (2020b) Exploring the process of teacher development toward teaching English by using the trajectory equifinality modeling approach: Elementary, middle and high school comparison. *Impact*, 2020, 9(3), 35-37.
- Toya, M. (2021, March) Teaching English in English: A trajectory equifinality modelling analyses of three English teachers in Okinawa, Japan. *55th RELC*

International Conference [Online Conference presentation]

- Toya, M. (2023) Role of study abroad in the path to teaching English in English among Japanese teachers. *The Southeast Asian Conference of Education 2023: Official Conference Proceedings*, 599-610.
- Toya, M. (in preparation) Trajectory equifinality modelling analyses of critical career events leading to teaching English in English by high school language teachers in Japan.
- Valsiner, J. & Sato, T. (2006) Historically structured sampling: (HSS): How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology? In Strub, J., Kölbl, C., Weidemann, D., & Zielke, B. (Eds.) *Pursuit of meaning: Advances in cultural and cross-cultural psychology* (pp.215-251), Transcript Verlag.

謝 辞

本研究は日本学術振興会科学研究費基盤 C (課題番号 18K00744) の助成を受けている。