

# 「若手」英語教員の教科指導力

## — 追跡調査 —

湯川 笑子\*・神藤 貴昭\*\*・  
山岡 憲史\*\*\*・太田 啓子\*\*\*\*

### 要旨

本研究は、関西の私立A大学の同窓生英語教員の、教科指導力についての調査である。2007年4月以降に就職した比較的教職経験年数の浅い卒業生を対象とし、これらの若手教員のプロフィールや勤務状況、英語教員に必要な知識や技能に関するCan-do記述文で表現された能力を持っているかどうかを問い、8名のベテランモデル教師のスコアと比較した。若手教員は、16項目の教師に必要な能力の記述文について、ベテラン教師よりはるかに能力が低いと自己査定していた。

キーワード： 教師教育、J-POSTL、若手教員、英語教員、英語指導力

---

\* 立命館大学 文学部 教授 言語教育情報研究科兼務

\*\* 立命館大学 文学部 准教授

\*\*\* 立命館大学 教育開発推進機構 教授

\*\*\*\* 立命館大学 教職教育課長

## 1. はじめに<sup>1</sup>

本研究は、著者らの勤務校であるA大学で教員になるための準備をし、現在英語教員として教鞭をとっている卒業生の追跡調査である。本研究では、2007年4月以降に就職した比較的教職経験年数の浅い卒業生（本研究では、以後便宜的に「若手」英語教員という呼称を使う）を対象とし、これらの若手教員が、現在英語教員として必要な知識・技能をどの程度備えていると自己評価しているのかを把握し、今後の勤務大学での英語教員養成のあり方への示唆を得ようとするものである。

## 2. 先行研究

### 2.1. 若手英語教員の指導力

日本における教員養成のための就職前教育は、どんどん充実してきている（「教職に関する科目」の増加、インターンシップやボランティア活動の奨励、最終の仕上げをする「教職実践演習」の設立など）。それでも、就職後、学校現場での多様なニーズに応えられずとまどう新卒教員は多い。例えば、文部科学省の調査によれば、公立学校で専任として採用され、初年度を終えた段階で条件付採用制度から正式採用に移行できなかった教員が平成24年度の場合、355人となり、平成16年度の191人から順次増加の一途をたどっている（文部科学省，n. d.，「指導が不適切な教員の人事管理に関する取組等について」）。この数値は、英語教員に限らず初等・中等学校教員全員を含めたものではあるが、新任教員の抱える課題、かつ、昨今の学校教育現場の厳しさを示唆している。

新卒・若手英語教員は、教員養成段階で、教科指導と教科以外の指導や業務について広く学んでいる。しかしそれでも、就職前の予測と現実とのギャップ（“reality shock [現実ショック]”（Farrell, 2003））に少なからずショックを受けるといえる。シンガポールで新卒の英語教員1名の1年間の変化を分析した Farrell（2003）は、そのショックが、①担当授業コマ数の多さ、②テスト作成や採点業務が必ずしも自分が教えた生徒の分だけにとどまらないこと、③生徒指導上の問題を抱え英語力も低い生徒への対応に関してベテラン教師との考え方と自分の考えが異なることから形成されていたとする。

Kumazawa（2013）は4名の新卒教員に対して、大学卒業直前から就職後の1年間にかけて総計21回のインタビューを行い、この4名の教師としての意識（なりたい自分像）の変化をとらえた。Kumazawaによれば、新卒教員はやはり大きな「現実ショック」を受けており、その原因として、①業務の多さ、②生徒の英語力の低さや新卒の教員が推進しようとするコミュニケーション的な教え方を生徒が好まないこと、ひいては、③自分が理想として描いていた教師像と自分の現実の姿とのギャップのためにアイデンティティ危機を感じることを挙げている。他にも新卒教員の期待と現実のギャップを明らかにした論考に Farrell（2006, 2012）、Xu（2012）などがある。

新卒・若手教員の業務には、生徒の指導、保護者の対応、学級経営、部活指導などが含まれ、初任者が失敗したと感じた事例としてこうした教科指導外の指導も多く挙げられて

いる（時田，2011，p. 138 初任者の失敗事例参照）。

さらに、英語科教員の場合によく見られる現実と理想のギャップの原因として、学校英語教育を取り巻く社会的な状況（語学学習には大きすぎるクラスサイズ、伝統的カリキュラム、筆記テストからなる入試への準備の必要性、教師と生徒の英語力の欠除、西欧とは異なる言語学習文化など）があることが指摘されている（Littlewood, 2007; Butler, 2011）。入試対応型の授業に重点を置いた、伝統的な語彙・構文・文法中心の授業をすることを現場では求められ、教員養成機関で習った4技能を全て伸ばしコミュニケーション力を高めようとする教授法が実践できないといった新卒教員の悩みはアジア諸国に共通に見られる（韓国の例に Shin (2012)、香港に関する報告に Urmston and Pennington (2008)、シンガポールについて Farrell (2008) など）。

一方で、昨今日本では先進的な英語教育を推進している学校も出現しつつある。2002年度から2007年度まで選出され、全国で実践された「スーパー・イングリッシュ・ハイスクール」（いわゆる SELHi）では、伝統的な訳読法と受験対応の英語教授法から脱却するための実験が行われ、その成果が他校へ影響するなど、一定の成果があった。このプロジェクトがプロジェクト終了後にも及ぼした影響については、「国立教育政策研究所 スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）事業の検証に関する報告書」としてまとめられてあり、それによると、その後も研究指定を受けていた時に遂げた変化を維持している学校が8割程度あるという（向後，2011）。ただ、こうした実践が全国の標準になっているとは言い難いため、新卒教員が伝統的な方法で指導をしている学校に赴任した場合に、逆にこうした理想事例とのギャップを感じるというケースは大いにあり得る。

このように、大学で理想として教えられた英語教育ができないことの説明を生徒の状態や生徒を取り巻く社会的状況に求める論考がある一方で、教師の英語教授法、および英語や教材に関する専門的な知識という変数の重要性を指摘する研究もある。たとえば、Richards, Li, and Tang (1995) は、同じ教材を与えられても、教師の経験（指導力）や教材に関する知識によって、1授業時間のねらいの設定や活動の選択の決定に大きく差が生じることを、事例を通して丁寧に例示している。また、Zakeri and Alavi (2011) は、イランの55名の経験の浅い英語教員に対して、言語と教授技術の知識に関する調査をしたところ、そのスコアと、教師としての自己効力感の調査スコアとが有意に相関したとし、教師の持つ知識や技術が実際の教師生活における自信に強く関係すると主張している。

以上、新卒・若手教員が様々な理由で就職後に現実の厳しさに戸惑う場合があることをたどってきたが、本研究では、教師が現在持っている教科指導力に焦点を当てる。学校教育において教科指導とそれ以外の指導は表裏一体を成すことを踏まえつつも、新卒・若手教員にとって、確かな教科指導力の土台とそれを自分の職場の状況に合わせて調整していく応用力は絶対不可欠な力であると考えられるからである。

では、英語教員の指導力や指導力の自信（自己効力感）の源となる、英語教員に必要な知識と技術の中身とはいったい何なのだろうか。次のセクションでは日本で英語を教える

教員に焦点化してこの問いに答えようとした研究を概観する。

## 2.2. 英語教員に求められる知識と技術

文部科学省は2003年に発表した『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』（文部科学省，2003）の中で、おおむねすべての英語教員が望ましい英語授業を展開するための必要条件として、「英検準一級、TOEFL550点、TOEIC730点程度以上」の英語力を備えていることが望ましいと、数値目標を提示した。しかし、英語教員に必要な英語力には、こうしたテストでは測りにくい、話すことや書くことに関する能力が含まれる。また、英語力の低い相手に語り、対話を行い、間違いに気付かせ、言語習得を促すという、教師としての特殊な語り方（teacher talk strategies）など、一般的な英語力を対象にする標準テストでは扱っていない力も含まれる。

英語教員に必要な英語力や資質を分かりやすく定義しようとしたものに池野（2005）や石田・緑川・久村・酒井・笹島（2004）、脇田（2009）、渡部（2005）がある。池野は、英語教員に必要な英語力の中身として、22項目から成る行動リストを挙げた。石田他は、文部科学省が望ましいとしている英語力（英検準1級）を持っていることが分かっている英語教員の授業を参観し、英語で効果的に授業を行うための要件を特定しようと試みた。計18名の授業録画を分析した結果、「英語力」と「英語教授力」に分け、それぞれ、その「力」の中身を提示した（石田他，2004，p.28）。

渡部（2005）は、英語教員に必要とされる力とは何かを定義するために、広く該当する情報を収集した（渡部，2005，p.23）。文献調査と大学院生が行った考察から、教育一般に関する技能・能力・素質が120項目、英語教育に関するものが180項目（渡部，2005，p.29）浮かび上がったとする。

## 2.3. J-POSTL と授業力指標

日本の英語教員の教科指導力を向上させるための研究に長年取り組んでいる研究者チームに、JACET 教育問題研究会（専用ウェブページ <http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/> に、成果物アーカイブあり）がある。この会は、ヨーロッパ共通参照枠、ヨーロッパ言語ポートフォリオ、ヨーロッパ言語教師教育プロフィールを基に作られた EPOSTL（the European Profile for Student Teachers of Languages [言語教育実習生のためのヨーロッパポートフォリオ]）（Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska, & Soghikyan, 2007）を、日本の状況に文脈化して、日本版 EPOSTL、つまり、J-POSTL（the Japanese Profile for Student Teachers of Languages [言語教育履修生のためのポートフォリオ]）を作成した（JACET 教育問題研究会，2010，2011）。

EPOSTL とは、ヨーロッパで外国語教育に携わる教職課程を履修している学生の学びを記録し、成長を自己評価する振り返りのためのツールである。EPOSTL は自己の体験や期待などを記す「個人履歴（Personal statement）」、自分の能力が確かにあることの裏付けとし

での事実を記し、またそうした経歴について振り返るための「個人資料 (Dossier)」、自分の言語教師としてできなければならないことの「Can-do 記述文 (193 項目)」の 3 つから成り立っている。この Can-do 記述文は、教育環境、教授法、教授資料の入手先、授業計画、授業実践、個別学習、評価、の 7 つのカテゴリーから構成されている (Newby et al., 2007; JACET 教育問題研究会, 2010)。JACET 教育問題研究会 (2010) はこの Can-do 記述文 193 項目のうち、日本のコンテキストにふさわしいものを選び、日本の大学教員に意見を求めて、最終的に 100 項目に整備し、J-POSTL とした。

その後、JACET 教育問題研究会 (2012) では、英語教員養成大学で J-POSTL を用い 1 年間の成長を観察し、課程を履修している大学生への質問紙調査を用いてこのツールが教師教育に有用であることを示した。また、J-POSTL を作成した際にまだ養成段階にある学生には相応しくないという理由から、EPOSTL には存在するのに J-POSTL では除外された項目が 81 項目あったが、JACET 教育問題研究会 (2012) では、それを整理して J-POTL (Japanese Portfolio for Teachers of Languages) として活かし、こちらは現職教員の教科指導力のめやすを設定するために作成された。

J-POSTL も J-POTL も、基本的に、教員志望学生や現職教員が自分の能力の伸長を振り返るためのツールとして開発された省察ツールなので、それぞれの知識やスキルを数値的に表示したとしても、その数値が他の教師と比べるための絶対的価値をもつものではない。ただ、同じ大学で共通の方針で指導にあたる教員養成プログラムで訓練を受けた若手教員どうしであれば、この Can-do 記述文で表現された能力について極端に異なる基準で自己評価することも考えにくいので、対象者が限定されるこのような場合には、J-POSTL は英語教員の指導力評価ツールとしても機能するのではないかと考える。

### 3. A 大学における英語教員養成

本研究について報告する前に、ここで A 大学の英語教員養成の仕組みについて簡単に説明しておきたい。

A 大学の英語科の教科に関する科目は、教育職員免許法およびその施行規則の規定にしたがって、英語学、英米文学、英語コミュニケーション、異文化理解の 4 分野にわたって 20 単位以上を履修することとなっている (文部科学省, n. d., 「教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則」)。また、A 大学では、本研究の調査対象者の多くに適用されていた 2006-2009 年度入学生用の教職課程カリキュラムとして、英語科の指導法に関する科目に 4 種類が用意されていた。英語科教育法を概観する概論科目である「英語科教育研究 I」と、学習指導案を作成して、同級生の大学生を生徒とみだてて模擬授業を行うことを通して指導法を学ぶ「英語科授業研究 I」が中学・高等学校の両方に必修科目となっていた。本研究の参加者のうち 2006 年度以前に入学生した学生に適用されていたカリキュラムにおいても、この 2 科目に対応する科目が教員免許取得には必須であった。さらに、この 2 科目の中間的な科目として、「英語科教育研究 II」という講義科目が中学校免許取得のた

めの必修科目となっており、それに加えて発展演習科目として、さらに高度な模擬授業実習をする「英語科授業研究 II」を選択科目として履修できるようになっていた。それぞれの科目の当時の開講クラス数、受講者概数、指導内容を下に示す。

- ・「英語科教育研究 I」 前期、後期各 1 クラス開講 合計 100 名程度受講  
英語科教育のねらい、学習指導要領、第 2 言語習得や英語教授法の理論、1 授業時間の指導の構成と具体的な方法、様々なアクティビティに使用する教材の使用法や作成法、評価の種類と方法を学ぶ
- ・「英語科教育研究 II」 前期、後期各 1 クラス開講 合計 100 名程度受講  
具体的な英語科指導法の詳細、発音や文法など英語科の指導の中身の再確認、教師としての自己研鑽の方法を学ぶ
- ・「英語科授業研究 I」 1 クラス 30 名以下に限定、5 クラス開講  
50 分の授業の良し悪しを判断する批判力を身につける。主に検定教科書を用いて、指定された単元もしくは独自に選んだ箇所を教材として指導案を作成し 50 分の模擬授業を実践する。実践した授業を振り返り、改善点を提案できるようになる。
- ・「英語科授業研究 II」 前期、後期 1 クラス開講 10 名程度受講 英語科授業研究での方法を用いて、さらに発展的な演習を通して学ぶ

#### 4. 研究課題

本研究は、著者らの勤務校で英語科教員に対して実施する初めての追跡調査として、同窓生教員の英語教員としての指導力の状態を探ろうとするものである。同窓生教員は全国に散らばっていることから、本調査では、授業観察などの客観評価ではなく、若手教員自身による自己評価を問うことにした。つまり、本研究は、「若手教員は自分がどの程度の教科指導力を持っていると考えているのか」に答えることを目的とする。

#### 5. 研究方法

##### 5.1. 調査協力者と調査依頼方法

A 大学の教職課程を履修して 2006 年度末以降に教員免許を取得した者、および、他大学で教員免許を取得したが、A 大学大学院の言語教育分野の研究科に所属し、その教学内容に加えて A 大学の教職課程の授業を聴講したり、課外活動として教員の引率により学校訪問・授業見学を行ったり、教職課程の支援を受けつつ行う教職志望者の自主ゼミ活動に参加したりなど、A 大学の教職課程のリソースを活用した者で、2007 年 4 月以降英語教員として勤務している同窓生教員を、A 大学の教職就職を支援する部署の記録、筆者らの持ち得ている情報をもとにリストアップした。メールアドレス、自宅（実家）住所、勤務校のうちのいずれかが分かった者 111 名に、郵送もしくはメールで、質問紙調査の回答を依頼した。2012 年 9 月から 2013 年 2 月にかけて回収し、うち回答がありかつ本研究の対象

者として条件に合致した 33 件を有効回答とした。

今回の調査で得られた有効回答 33 名は、比較的最近の卒業生(就職後 2 年未満が 19 名)や、大学院卒業生(18 名)が多く、調査を依頼した中でも、本研究らとの接触が多く記憶の新しい卒業生が多い。総じて、この 33 名の回答は、2007 年 3 月以降に卒業した全同窓生英語教員の平均というよりは、調査時点で相対的に大学とのつながりが強い学生の傾向であると言える。

若手教員に加えて、8 名のベテラン教員(本学で教員免許を取得した人はいない)にも協力を依頼した。若手教員が保持・活用すべき教科指導力を考える上で、若手教員にとってのロールモデルというべきベテラン教員が、基本的な 4 技能を統合的に教える授業の中で、種々の活動をどのような配分で実施し、どの程度英語を使って進めていくのか、また、必要とされる教科指導力を項目ごとに観察する場合にも、ベテラン教員がそうした能力に対してどの程度の自己評価を下すのかを把握することで、数値的に若手教員の到達し得る上限を推しはかろうとした。

ベテラン教員については、筆者らのうち英語教育を専門としている湯川が 8 名を選んだ。この 8 名の教員の卓越性は具体的に以下のような知識や技能および実績を根拠とし、かつ公立・私立のバランスを考慮して選んだ。つまり、これまでの授業参観、交流を通して知り得た英語力と授業力、英語教育実践についての出版物や報告書、作成された教科書や教材、討論を通して知り得た英語教育に関する理念の確かさ、育ててこられた生徒の目覚ましい成長などである。8 名のうち 4 名は、スーパー・ランゲージ・ハイスクールとしての教育プロジェクトを勤務校で実施した際のリーダーを務めた。2 名はスーパー・サイエンス・ハイスクール・プロジェクトを推進している勤務校で、研究を国際的に発表することを視野に入れた英語授業を開発・推進し、残る 2 名は、校内のカリキュラム改革を推進した。また、8 名のうち 3 名は所属府県の指導主事経験者である。本稿では、この教員を若手教員が理想とすべき目標の教員という意味で、以下、「モデル教員」と呼ぶ。この 8 名にはメールで調査協力を依頼した。

## 5.2. データ

本研究の研究課題に答えるために、次のような構成をもつ質問紙を作成した。まず、研究について説明し研究参加の承諾を得るための同意書を含むカバーページの後に、回答者の個人情報(氏名、勤務校、教職勤務年数、留学の有無、英語運用能力)を問うた(1 ページ目、問 1-7)。続いて、現在の授業の形態(4 技能を総合的に扱う科目での、テキスト理解、言語のフォームについての学習、コミュニケーション活動に費やす時間)の割合と、授業をどの程度英語で行っているのかを問うた(問 8-11)。次に、現在の職場の英語科での自分の役割(問 12)を聞いた。問 13 では自分の受けた英語教職教育を今振り返ってどう思うか、また、問 14 では母校に対する現職教員へのサポート希望内容について問うた。本稿では紙幅の都合上、問 13-14 についての報告を割愛する。

若手教員の現在の教科指導力については、2ページ以内で聞くことができる量にとどめるため、J-POSTL の 100 項目の中から、主に「教授法」のカテゴリーを中心に4技能の指導を代表するものを含むように16項目を選択した。一部の項目で表現を簡略化したり、内容に変更を加えた。以下に、J-POSTL の記述文番号と本調査での設問番号との対照を示す。(No. 3(→No. 15)は、J-POSTL の3番が、本研究では15番目の質問項目として使用されたことを示す。)

教育環境	No. 3(→No. 15)、 No. 16(→No. 16)
教授法	No. 17 (→No. 17 表現をやや簡潔に変更)、 No. 21(→No. 18)、 No. 27(→No. 19)、No. 28(→No. 20 内容多少変更)、No. 30 (→No. 21 内容多少変更)、 No. 35 (→No. 22 内容多少変更)、 No. 38 (→No. 23 内容多少変更)、 No. 29 (→No. 24)、 No. 41 (→No. 25 表現をやや簡潔に変更)、 No. 42 (→No. 26)、 No. 46 (→No. 27)、
教授資料の入手先	なし
授業実践	No. 78 (→No. 28)、
個別学習	No. 86 (→No. 29)、
評価	No. 93 (→No. 30 内容多少変更)

193項目からなるEPOSTLも100項目からなるJ-POSTLも、それぞれに、就業前の教師教育機関で育むべき知識・技能・資質を全て包含しようとしたCan-do記述文なので、教師教育機関では時期をずらして分散して使用することはあっても最終的には全部使用することが望ましい。しかし、本研究では、在学生を対象に授業内で行う調査ではなかったこと、自分の受けた教師教育について若手教師自身がどう思っているのかの自由記述を始め、現在の状況についての設問なども含めたこと、さらには、対面ではなく、多忙な業務の合間にメールや郵送で記入依頼をしたことなどの事情に鑑み、回答してもらえると期待できる分量に絞らざるを得なかった。

### 5.3. 分析方法

研究課題「若手教員は自分がどの程度の教科指導力を持っていると考えているのか」に答えるために、以下の手順をとった。まず、モデル教員、若手教員の質問紙回答をエクセルシートに入力した。その後統計ソフトPASW Statistics 18を用いて、モデル教員、若手教員のプロフィールと指導力得点の平均を比較した。さらに若手教員の各種項目の回答について、記述統計(全体の平均、度数分布、個人の指導力の平均とその度数分布)を算出した。その中で特徴的な点を観察し、若手教員のプロフィール、およびA大学の英語科指導科目の内容との関係を考察した。



## 6. 結果

### 6.1. モデル教員のプロフィール、授業形態、英語使用率

本研究で、教師の理想像として選び、(若手教員調査とは別に) 調査協力をお願いした英語教員は全部で8名のプロフィールは以下の通りである。

表 1.

モデル教員のプロフィール (N = 8)

勤務年数	平均 20.5 年			
勤務校 設立形態	公立 2 名 両方とも 高校	私立 (中高併設) 6 名 (但しうち 3 名は現在の勤務校に赴任する前に公立校勤務経験が長い)		
勤務校 学校種		主に中学担当 2 名	主に高校担当 2 名	両方担当 2 名
留学 経験	なし 3 名 37.5%	1~2 ヶ月 1 名 12.5%	6~12 ヶ月 1 名 12.5%	1~2 年 3 名 37.5%
			留学経験半年以上が 50%	
英語 運用 能力	選択肢③ 授業に必要な英語力が十分備わっていることに加え、自分に関わりのあるトピックについては、おおむね英語で読み聞き語り書くことができる 5 名			
	選択肢④ 授業に必要な英語力が十分備わっていることに加え、あらゆるトピックについて英語で読み聞き語り書くことに全く支障がない 3 名			

問 8~問 10 は、「標準的な授業 (高校ならばコミュニケーション英語 I のように 4 技能を統合的に教える科目) での英語指導の重点の置き方」について尋ねたものである (授業形態、表 2 参照)。モデル教員の答えの平均は、それぞれ、以下のようになっている。「発音・語彙・文法などの「フォーム」に費やす時間が授業の 4 分の 1、あとの 4 分の 3 を、テキストの内容理解と、コミュニケーション活動に配分し、やや内容理解の方が多い。下の表の平均値の数値の意味について、表の下に説明を付記した。(表には若手教員のデータも掲載されているが、これについては、後に報告する。)

モデル教員は、授業時間の中でどの程度英語で話しているのだろうか (英語使用率)。この質問は、上の授業形態の質問と同じく、標準的な 4 技能を統合的に教える科目を想定して答えてもらっている。また、使用言語の割合を考える際に、「教科書や教材の中の文章を先生がモデルとして読んだりする際の英語は含まず、クラスマネジメントのためのクラスルームイングリッシュをはじめ、授業内容について発問したり説明したりなど、教える際の手段として使用する際の言語」についてのみ計算するように但し書きをつけた。

表 2.

モデル教員と若手教員の授業形態 (問 8～問 10)

設問	モデル教員平均 <sup>a</sup> (標準偏差)	若手教員平均 <sup>b</sup> (標準偏差)
問 8 平均すると、1 授業時間のうち、教材の本文の内容理解に費やす時間の配分は、平均するとおおよそ次のとおりである。	2.8 <sup>c</sup> (0.46)	2.5 (0.63)
問 9 平均すると、1 授業時間のうち、発音・語彙・文法などの「フォーム」の説明、問題演習に費やす時間の配分は、平均するとおおよそ次のとおりである	2.0 (0.54)	2.4 (0.68)
問 10 平均すると、1 授業時間のうち、その授業時間(あるいは単元)で教えた英語表現、語彙、文法などを活用するコミュニケーション活動に費やす時間(その準備も含む)の配分は、おおよそ次のとおりである	2.3 (0.46)	2.3 (0.65)

注. <sup>a</sup>N = 8, <sup>b</sup>N = 33.

<sup>c</sup>数値の意味は次の通り : 1 = 0% 2 = 25% 3 = 50% 4 = 75% 5 = 100%.

表 3.

モデル教員と若手教員の使用言語 (問 11)

設問	モデル教員平均 <sup>a</sup> (標準偏差)	若手教員平均 <sup>b</sup> (標準偏差)
問 11 あなたの標準的な授業(高校ならば英語 I のように、4 技能を統合的に教える科目)での英語指導において日本語か英語のどちらを使いますか?	3.9 <sup>a</sup> (0.99)	2.8 (0.96)

注. <sup>a</sup>N = 8, <sup>b</sup>N = 33.

<sup>c</sup>数値は次の時間を意味する :

1 ————— 2 ————— 3 ————— 4 ————— 5  
 100%日本語                      2 言語各々 50%                      100%英語

回答は、表 3 に示すように、平均 3.9、つまり約 75%程度を英語で進めているということであった。モデル教員が必ずしも 100%、英語のみを使って授業をしているわけではない、言い換えれば、4 技能を統合的に教える科目では、日本語を少し使わねばならない場面があるということがわかる。また、公立高校勤務の教員の一人が、この設問に対して、「2」、つまり 25%程度しか英語を使用していないと答えており、非常に特異であった。この教員は、英語に力を入れていた前任校では、ほぼ 100%英語で授業を進めていたが、現在の勤務校では、県内でも有数の進学校であるため、学校全体で大学入試対応の伝統的な授業が求められており、そのために英語使用率が下がっていた。(表には若手教員のデータも掲載されているが、これについては、後に報告する。)

### 6.2. モデル教員の教科指導力

問 15 から問 30 までは、教科指導力に関する質問である (表 4)。(表には若手教員のデータも掲載されているが、これについては、後に報告する。)

表4に示した通り、モデル教員は、ほぼ全ての項目で5に近い平均値を出している。これらの項目は、みな英語教員としてできなければならない技能をあげているので、英語教員の理想像であると学校内外の多くの人が尊敬するモデル教員が、これらの項目がよくできると回答するのは、想定通りでかつ当然である。ただ、この16項目の問いの中でしいて特徴をあげるとすると、平均が4.5を切っている項目に、問25の文法書や辞書指導、問27の文化と異文化に関する指導、問29の自律学習をうながす指導がある。そのうち、問25の文法書や辞書指導、および問29の自律学習については、現在中学生を指導する立場にいる教員2名のスコアが比較的lowだったことから、高校生に比べて、発達段階の観点から、指導の重点がおかれにくい項目だからではないかと思われる。問27の文化の指導については特別な傾向は読みとれない。

以上、モデル教員の教科指導力についての傾向が分かった。本研究では、このスコアを若手教員が到達することを目指すべき、理想の上限であると位置付け、次の節で、若手教員の現状をモデル教員と対比しながら見ていく。

### 6.3. 若手教員のプロフィール、授業形態、英語使用率

若手教員の有効回答33名のプロフィールは表5の通りである。

表5で明らかのように、就職して1年目と2年目の卒業生が、回答者の半数強(57.6%)をしめる。(勤務年数には、大学院生時代に非常勤講師を務めた経験も含まれている。)

勤務校は、公立18名、私立14名、国立1名である。全国的に公立中学校、公立高等学校の方が私立や国立の学校よりも圧倒的に多いことを考えると、今回の回答者の公立学校勤務者の割合はやや少ない。中学・高校の別に関しては、私立校・国立校勤務の14名が、年度によって担当学校種が変化したり、また同じ年度内でも、中高両方を教える場合もあるなど、特定できないこともあり、回答者を総合すると、中高のどちらにも極端に偏らない回答が得られたと言える。

半年以上の留学経験は若手教員の場合、33名中17名(51.5%)である(モデル教員では8名中4名、50%)。

英語運用能力の内訳については、モデル教員が③と④で完結していたのに対し、若手教員では、その域に達しているのは、54.6%と半数しかいない。とくに、①と答えた卒業生が4名もいることは問題である。

校内で果たしている役割については、表5の選択肢②③④に見られるように、比較的重責を担っている者も多い。この中で、勤務年数が2年以内の新米教員だけに限ってみると、総生徒数が極端に少ない過疎地の分校に勤務している1名を除いても、②を選んだ教員(学年に責任)が3名、③を選んだ教員(英語科全体に責任)が2名、④を選んだ教員(特別な企画や行事に責任)が3名いる。

表 4.

## モデル教員と若手教員の教科指導力 (問 15～問 30))

	設問	モデル教員 <sup>a</sup>		若手教員 <sup>b</sup>	
		平均	標準 偏差	平均 (差 <sup>c</sup> )	標準 偏差
目標 設定	問 15 学習指導要領と生徒のニーズにもとづいて 到達目標を考案できる	4.6 <sup>d</sup>	0.52	3.2 (-1.4)	0.93
機器 使用	問 16 勤務校における設備や教育機器を、授業など で状況に応じて利用できる	4.8	0.71	4.0 (-0.8)	0.92
話す こと の 指 導	問 17 自分の意見や考えなどを伝える力を育成す るためのスピーキング活動を指導できる	4.9	0.35	2.9 (-2.0)	1.19
	問 18 強勢、リズム、イントネーション等を身につ けさせるための音声訓練を指導できる	5.0	0.00	3.2 (-1.8)	1.07
書く こと の 指 導	問 19 まとまりのあるパラグラフやエッセイを書 けるようになるための指導ができる	4.8	0.46	2.9 (-1.9)	1.14
	問 20 学習した語彙、文法などを定着させるための ライティング活動を指導できる	4.6	0.52	3.3 (-1.3)	0.87
読む こと、 聞く こと の 指 導	問 21 生徒が教材に関心を持ち関連知識を使って 聞くことができるための、プレ・リスニング活動や ポスト・リスニング活動を指導できる	4.9	0.35	2.9 (-2.0)	1.05
	問 22 生徒が教材に関心を持ち関連知識を使って 読むための、プレ・リーディング活動やポスト・リ ーディング活動を指導できる	4.8	0.46	3.1 (-1.7)	0.93
	問 23 読む目的(例:スキミング、スキヤニング など)に合わせ、ふさわしい言語活動を展開できる	4.6	0.52	3.0 (-1.6)	1.03
教 材 選 択・調 整	問 24 ニーズや興味、到達度に合った教材を選択で きる	4.8	0.46	3.6 (-1.2)	0.83
	問 25 ニーズに合った適切な文法書や辞書を提示 し、それを生徒が効果的に使えるように指導できる	4.0	1.20	2.9 (-1.1)	0.94
文 法 指 導	問 26 文法は、(oral, written の両方の意味で)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、使用場面を提示して、言語活動と関連づけて 指導できる	4.9	0.38	3.5 (-1.4)	1.02
文 化 指 導	問 27 文化と異文化に関する興味・関心を呼び起 こすような活動を指導できる	4.4	0.74	3.4 (-1.0)	0.86
生 徒 の 掌 握	問 28 生徒の注意をそらすことなく全員を授業に 集中させることができる	4.5	0.54	3.1 (-1.4)	1.02
自 律 的 学 習 の 指 導	問 29 生徒が自分で目標や学習計画を立てる手助 けや指導ができる	4.4	0.74	3.0 (-1.4)	0.86
評 価	問 30 授業の目的に応じて、筆記試験、実技試験な どのうち適切な評価方法を選択し勤務校の制度上 可能な範囲で最もよい評価方法を実践することが できる	4.6	0.52	3.1 (-1.5)	1.05

注. <sup>a</sup>N = 8. <sup>b</sup>N = 33.<sup>c</sup> ()内の数値はモデル教員の数値と若手教員の数値の差を示し、マイナスは若手教員の数値が低いことを示す。<sup>d</sup>数値の意味は次の通り：1 = あてはまらない ～ 5 = あてはまる

表 5.

## 若手員のプロフィール (N = 33)

勤務年数	～1年 9名 (27.3%)	1～2年 10名 (30.3%)	2～3年 2名 (6.1%)	3～4年 3名 (9.1%)	4～5年 3名 (9.1%)	5～6年 4名 (12.1%)	6～7年 1名 (3.0%)	7～8年 1名 (3.0%)
勤務校設立形態	公立 18名			私立(中高併設) 14名 (中高等どちらか一方のみの担当を課せられる学校、年度によって担当が変わる、両方を担当するとなど学校によって様々に担当)			国立 1名 (中高両方担当)	
勤務校学校種	主に中学担当 11名		主に高校担当 7名					
留学経験	なし 4名 (12.1%)	1か月以下 6名 (18.2%)	1～2月 5名 (15.2%)	2か月～半年 1名 (3.0%)	半年～12か月 12名 (36.4%)	1～2年 1名 (3.0%)	2年以上 4名 (12.1%)	
	留学経験半年以上が 51.5%							
英語運用能力	選択肢① 授業(ALTとの打ち合わせなどの校務も含む)で英語を使うのにまだ支障を感じる 4名 (12.1%)							
	選択肢② 授業(ALTとの打ち合わせなどの校務も含む)で英語を使うのに支障はないが、多様なトピックについて、英語で読み聞き語り書くのに支障を感じる 11名 (33.3%)							
	選択肢③ 授業に必要な英語力が十分備わっていることに加え、自分に関わりのあるトピックについては、おおむね英語で読み聞き語り書くことができる 15名 (45.5%)							
	選択肢④ 授業に必要な英語力が十分備わっていることに加え、あらゆるトピックについて英語で読み聞き語り書くことに全く支障がない 3名 (9.1%)							
職場での役割 (複数回答可)	選択肢① 自分の授業をしっかりとやることを求められるだけであって、他には特にない 16名 (48.5%)							
	選択肢② 1つの学年の代表としてその学年全体の英語教育について責任を負っている 12名 (36.4%)							
	選択肢③ 英語科全体の主任として学校の英語教育について責任を負っている 7名 (21.2%)							
	選択肢④ 学校の、英語に関する特別な企画や行事(交換留学生の世話、留学の企画など)に責任を負っている 9名 (27.3%)							
	選択肢⑤ その他 5名 (15.2%)							

問8～問10の、英語指導の重点の置き方(指導形態)については、表2の平均値の対比で明らかなように、若手教員とモデル教員の時間配分は非常に似ている。つまり、4技能を網羅して教える英語科目では、どのように、内容理解、フォームの練習、コミュニケーション活動を配分すればよいのかについて、若手教員はほぼ会得しているのだと言える。モデル教員と多少異なるのは、「発音・語彙・文法などの「フォーム」」に費やす時間が若手教員の方が若干多く(若手の平均は2.4、つまり「2」の25%と「3」の50%の間であ

のに対して、ベテランは「2」の 25%)、その分、やや内容理解の方が少ないという傾向がある。

授業内で、若手教員はどの程度英語を使って授業をしているのだろうか(英語使用率)。回答は、表3、表6に示すように、平均 2.8、つまり英語で進めている時間は、半分を少し下回るということであった。モデル教員の平均が 3.9 (=授業時間のうち 75%を英語で進める)であることと比べると大きな差がある。また、これは、授業内での英語のインプット、アウトプット、インタラクションを増やすために、できるだけ英語で授業をするようにと大学の英語教職課程で強調してきたことや、英語での授業を勧めている文部科学省の方針とも矛盾している。

表 6.  
若手教員の自身の英語力と英語使用度の関係 (N = 33)

英語運用能力	度数	1=100% 日本語	2=75% 日本語 25%英語	3=50% 日本語 50%英語	4=25% 日本語 75%英語	5=100% 英語	グループ 毎の英語 使用度 平均	英語使用 度の 標準偏差
①	4	1	3	0	0	0	1.8 <sup>a</sup>	0.50
②	11	0	6	3	2	0	2.6	0.81
③	15	0	4	5	5	1	3.2	0.94
④	3	0	2	1	0	0	2.7	1.16
合計	33	1	15	8	7	1	2.8	0.96

注 <sup>a</sup> 数値は次の時間を意味する：  
 1———2———3———4———5  
 100%日本語                      2言語各々50%                      100%英語

表6は、その英語使用率を、英語運用能力(表5に示したように、「①授業で英語を使うのにまだ支障を感じる」～「④授業に必要な英語力が十分備わっていることに加え、あらゆるトピックについて英語で読み聞き語り書くことに全く支障がない」の4段階)ごとに、度数分布を示したものである。英語運用能力ごとに英語使用率を見てみると、英語運用能力にまだ問題を抱えている段階を示す①を選んだ4名は、日本語のみを使用する1名と、英語は25%程度使用するという3名から成り、平均1.8となっており、英語運用能力②③④を選んだグループと比べて極端に低い。授業内でどの程度英語を使って進めるかは、授業がとりあつかう内容や学校の指導体制、生徒のレベルなど、様々な要因に影響されることが考えられるが、教師自身の英語運用能力が影響する閾レベルの存在を示唆しているのかもしれない。

#### 6.4. 若手教員の教科指導力

質問紙調査の問 15 から問 30 までは、教科指導力に関する質問である。表 4 に示した通り、モデル教員が、ほぼ全ての項目で満点の 5 点に近い平均値を出しているのに対して、若手教員のスコアはおおむね 3.0 前後にとどまっている。理想の数値（ベテランの平均）と比べると、1 点から 2 点下回っている。

若手教員の力量の中で、もっともスコアが高い（平均 4.0）のは、問 16 の、教育機器の使用ができるかどうかを聞いた設問である。コンピュータや CD、オーディオ機器、その他のヴィジュアルな教材や機器の使用に若い世代が慣れていることが分かる。その次に、モデル教員との平均値の差がやや少ない（差が 1.3 以内）項目をあげると、問 20 のフォーム定着のための作文指導、問 24 の教材選択、問 25 の文法書や辞書の指導、問 27 の文化に関する指導である。問 20 の語彙、文法を定着させるためのライティング指導は、比較的伝統的な英語教育でも行われてきている活動である。また、問 25 の文法書や辞書の提示・指導や問 27 の文化に関する指導はモデル教員の平均が比較的に低い（問 25 は 4.0、問 27 は 4.4）ことから結果として若手教員との差が小さくなっているが、特に若手教員の自信が高い項目であるというわけではない。

逆に、モデル教員と若手教員のスコアの差が大きい項目を順にみていくと、まず、平均差が 2.0 あるものに、問 17（自分の意見や考えなどを伝える力を育成するためのスピーキング活動を指導できる）と、問 21（生徒が教材に関心を持ち関連知識を使って聞くことができるための、プレ・リスニング活動やポスト・リスニング活動を指導できる）がある。次に平均差が 1.9 あるものに、問 19（まとまりのあるパラグラフやエッセイを書けるようになるための指導ができる）が続き、平均差が 1.8 あるものに、問 18（強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるための音声訓練を指導できる）がある。

ここまで若手教員の指導力の自己評価を 33 名全体の平均値として見てきたが、表 7 に、教員個人ごとに、問 15-問 30 の 16 項目すべてを平均したときのスコアの動向をまとめた。表 7 に示したように、個人ごとの教科指導力平均の 33 名の平均は 3.2 であり、5 段階評価で、16 の指導項目ができるかどうかについて、「あてはまらない＝できない」と「あてはまる＝できる」の中間に位置するスコアとなっている。そこで、スコアの平均を 0.5 きざみにして度数分布をみてみたところ、個人ごとの教科指導力平均が最も集中している（33 名中 12 名）のは、3.0 以上 3.5 未満であり、その次に人数が多い（33 名中 9 名）のは、3.5 以上 4.0 未満であった。

この頻度の高いカテゴリー以外にグループ化された以外の教員、つまり、個人ごとの教科指導力平均が 4.0 以上の 4 名と、3.0 未満の 8 名について、プロフィール上で何か特色がみられるかどうか、個人データを観察してみた。

まず、個人ごとの教科指導力平均が 4.0 以上と答えた教員 4 名は、全員私立学校に勤務しており（中高の別は流動的なので特定不可）、教職年数は 3 年以上 7 年未満であった。英語運用能力の査定は②～④と幅があり、留学体験も 1～2 か月のみの場合と 1～2 年の場合





## 7. 考察と結論

本研究は、「若手教員は自分がどの程度の教科指導力を持っていると考えているのか」という問いに答えることを目的とした。若手教員は、英語教員の教科指導力として挙げた16項目のCan-do記述文を提示して、5段階で自己評価を求めたところ、平均としては3.20、つまり、「どちらともいえない」というスコアに近い自己評価をしていた。これはモデル教員の平均値が4.6であることと比較すると大きな差がある。特に、基本的な4技能の指導である、スピーキング指導、リスニング指導、まとまりのある文章を書くライティング指導、および辞書指導については、モデル教員と比べて2点程度下回る査定をしていた。しかし、教育機器や学校の設備の使用については平均で4.0とおおむね使用できると答えていた。

若手教員の指導力の査定は、項目や個人によってばらつきはあるものの、全体的な傾向としては、指導に当たった筆者らの予想よりも厳しい自己評価であった。その理由を、(1) 先行研究で指摘されている社会的要因、(2) 教員養成段階での教科指導法の学修との関連、(3) 個人の能力・準備の問題、(4) 教師の指導力を測るツールの問題にわけて、この順に考察する。

まず、(1) 先行研究で指摘されている社会的要因を考える。若手教員をとりまく学校内外の社会的な要因がこれらの教員の英語指導力に及ぼす影響は少なからず存在すると推察できる。先に、Farrell (2012)やKumazawa (2013)が、新卒教員の「現実ショック」の原因として挙げている項目に、学校現場の多忙さ、集団でテストなどを処理することからくる違和感、入試対応の伝統的な英語教育が生徒を含み学校全体に浸透していることが含まれていたが、本研究の対象となった若手教員にも同様のことが言える。日本の中学校高等学校は週休2日制をとっているとはいうものの、土曜日を登校日にしている学校もある。また、放課後や週末は部活動の指導に多くの時間を割かねばならない教員は多く、十分に教科指導の準備ができないという実態がある。また、若手教員が職場の経験年数の長い教員と同じ学年の同じ科目を担当し、同じ教材を使用して指導していく体制をとる場合があるが、その場合はその先輩教師の指導法や評価方法を学ぶことができる一方、逆にその制限も受けるので、結果として自分の理想とする指導ができない場合が考えられる。

次に(2) 教員養成段階での教科指導法科目における学修との関連を考える。若手教員の指導力のうち、モデル教員と若手教員のスコアの差が大きかった項目に、問17(自分の意見や考えなどを伝える力を育成するためのスピーキング活動を指導できる)、問21(生徒が教材に関心を持ち関連知識を使って聞くことができるための、プレ・リスニング活動やポスト・リスニング活動を指導できる)、問19(まとまりのあるパラグラフやエッセイを書けるようになるための指導ができる)、問18(強勢、リズム、イントネーション等を身につけさせるための音声訓練を指導できる)があった。これらの内容は、基本的なスピーキング、内容理解とリスニング、ライティング、発音に関わる指導であり、A大学で必修とされている英語科教育研究Ⅰや英語科授業研究Ⅰ、さらに他の選択科目として用意さ

れている英語科指導法科目で繰り返し扱い、演習をしている内容である。ただ、スピーキングやまとまった量やテキストを書かせる作文については、伝統的に日本の英語教育であまり行ってこなかった内容なので、若手教員に浸透させるにはもっと指導が必要だということを示唆している。その他の項目、たとえば、問 30 のテストや評価方法、問 29 の生徒に学習計画を立てさせるなど、自律的な学習を促す指導については、大学での限られた教科指導法科目の時間の中では手薄になりがちである。また、問 28 の生徒を集中させる技術などは、大学で大学生相手の模擬授業では練習しにくい部分があり、インターンシップ・ボランティア制度と教科の指導法科目との連携や教育実習後の指導の中身に組み込む可能性を模索するべきである。

先行文献が指摘する (Richards, Li, & Tang, 1995; Zakeri & Alavi, 2011) ように、英語教員としての知識の差が指導技術に違いをもたらすことは大いに考えられる。同じ教員養成課程の科目に合格し、修了しても、個人の知識や技能には幅がある。また、経験年数や留学体験の有無、教職課程での成績や大学院経験の有無など、指導力に影響を与えるのではないと思われる要因は多様である ((3) の個人の能力・準備の問題)。ただ、本研究では、英語教員としての知識を変数として指導技術との関係性を明らかにし、若手教員全体にその結果を一般化することが可能な研究を行うには参加者の総人数が少ないため、筆者らの勤務大学の同窓生教員の指導力に関する包括的な現状を把握することに努めた。したがって、質問紙では、関連する事項として勤務状況を中心としたプロフィール情報を聞くにとどめた。しかし、表 6 で明示し、表 7 の結果の報告として述べたように、英語運用能力の自己査定が低い教員は、授業の中での英語使用率が低く、英語の指導力の個人ごとの平均も低い傾向が見られた。教師の英語運用能力に応じて、授業の中身が実際にどのように影響を受けるのかは、今後焦点化して詳細を探る価値のあるテーマであると思われる。

最後に、若手教員の指導力を測るのに、質問紙の形で問うた教員自身の自己評価がどの程度、授業観察などによる客観評価などの指標と整合するののかという問題がある ((4) 教師の指導力を測るツールの問題)。今回使用した J-POSTL は、教員養成過程にある教員志望者が自己の成長を振り返るための「省察」のツールとして、JACET 教育問題研究会が長年にわたって構築したものである。多くの現職教員にその陳述文の妥当性を問うて検証を重ね、実際に教員養成課程の学生に省察のツールとして使用してもらい、その有効性が確認された有用なツールである。ただ、これはそもそも指導力を数値化してグループ間で比較することを意図して作られたものではないため、それぞれの Can-do 記述文に対してつけたスコアが絶対的な能力を代表しているわけではない。今後、若手教員自身の自己評価、授業観察、知識調査など多角的な方法を突き合わせることによって、教員の指導力のより精緻な測定方法を模索する必要がある。

筆者らは、今回、A 大学の英語教員養成に携わるようになって初めて追跡調査を行った。多くの若手同窓生教員がそれぞれの職場で予想以上に自分の能力に厳しい目を持ち、おそ

らくは不安を抱えながら奮闘していることが分かった。大学教員の側として指導したつもりでも、十分に身につけていない指導法の項目についても明らかになった。今後は今回の追跡調査で明らかになった弱点を、就業前教育と現職若手教員対象の研修に生かしていきたい。また、教員養成過程が修了する前の時点で、就職後の著しい指導力不足を予知するのに有効な知識項目(たとえば一定以上の英語運用能力など)がないかどうか、今後継続的に探っていきたい。1人前の教師として成長するには本人の体験的、自覚的学びが不可欠であり、ましてや本研究の「モデル教員」の域に達するには長い年月がかかる。しかし、せつかくの人材が疲れきって教職を離れることのないように、このプロセスを加速化する援助ができればと思う。

## 引用文献

- 池野修 (2005) 「英語教員に必要とされる英語コミュニケーション能力―構成概念の定義と教員の認識の調査―」 『四国英語教育学会紀要』, 25, 71-80
- 石田 雅近・緑川日出子・久村 研・酒井 志延・笹島 茂(2004) 「平成15年度文部科学省初等中等教育局国際教育課委嘱研究「英語教育に関する研究」報告書―英語教員が備えておくべき英語力の目標値についての研究」  
<https://www.cuc.ac.jp/~shien/terg/15ishoku.pdf> よりダウンロード
- 向後秀明 (2011) 「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール (SELHi) 事業の検証に関する報告書」 国立教育政策研究所  
[http://www.nier.go.jp/05\\_kenkyu\\_seika/pdf-report/h23/23-5-02-report.pdf](http://www.nier.go.jp/05_kenkyu_seika/pdf-report/h23/23-5-02-report.pdf)よりダウンロード
- 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 研究課題番号: 19320086 研究代表者 神保尚武
- JACET 教育問題研究会 (2011) 『教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 22 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 研究課題番号: 22320112 研究代表者 神保尚武
- JACET 教育問題研究会 (2012) 『教師の成長に関わる枠組みの総合的研究』平成 23 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 研究成果報告書 研究課題番号: 22320112 研究代表者 神保尚武
- 時田詠子 (2011) 「初任者が捉える自己の成長―自由記述法による成長や失敗の省察より―」 『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』 18 号 2, 131-142. doi:  
<http://hdl.handle.net/2065/32683>
- 文部科学省 (2003) 『『英語が使える日本人』の育成の行動計画』  
[http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/15/0](http://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/0)

- 3/03033101.htm よりダウンロード  
文部科学省 (n. d.) 「指導が不適切な教員の人事管理に関する取組等について」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2013/12/18/1342551\\_04\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2013/12/18/1342551_04_1.pdf) よりダウンロード  
文部科学省 (n. d.) 「教育職員免許法及び教育職員免許法施行規則(教育免許過程認定関係条文抜粋)」[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kyoin/1268593.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268593.htm) よりダウンロード  
渡部良典(2005)『英語教員に必要とされる実践的英語使用能力のニーズ分析と英語教員採用試験試行版作成』平成17年度～平成19年度科学研究費補助金基盤研究(C)研究成果報告書 研究課題番号:175203641 研究代表者 渡部良典.  
Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific region. *Annal Review of Applied Linguistics*, 31, 36-57.  
Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges, *Teaching and Teacher Education*, 19, 95-111.  
Farrell, T. S. C. (2006). The first year of language teaching: Imposing order, *System*, 34, 211-221.  
Farrell, T. S. C. (2008). Learning to teach language in the first year: a Singapore case study, In Farrell, T. S. C. (ed.), *Novice language teachers: insights and perspectives for the first year* (pp.43-56). London: Equinox.  
Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between preservice and in-service education and development, *TESOL Quarterly*, 46(3), 435-449.  
Kumazawa, M. (2013). Gaps too large: Four novice EFL teacher's self-concept and motivation, *Teaching and Teacher Education*, 33, 45-55.  
Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East-Asian classrooms. *Language Teaching*, 40, 243-249.  
Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B, Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European portfolio of student teachers of languages. Council of Europe. Retrieved from* [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3\\_Epostl\\_E\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_E_internet.pdf)  
Richards, J.C., Li, B., & Tang, A., (1995). A comparison of pedagogical reasoning skills in novice and experienced ESL teachers, *RELC Journal*, 26(1), 1-24.  
doi:10.1177/003368829502600201  
Shin, S. (2010). It cannot be done alone: The socialization of novice English teachers in South Korea, *TESOL Quarterly*, 46(3), 542-567.  
Urmston, A. W. & Pennington, M. C., (2008). The beliefs and practices of novice teachers in Hong Kong: Change and resistance to change in an Asian teaching context, In Farrell, T. S. C. (ed.), *Novice language teachers: insights and perspectives for the first year* (43-56). London: Equinox.

- Zakeri, A. & Alavi, M. (2011). English language teacher's knowledge and their self efficacy, *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2), 413-419. doi:10.4304/jltr.2.2.413-419
- Xu, H (2010). Imagined communities falling apart: A case study and the transformation of professional identities of novice ESOL teachers in China, *TESOL Quarterly*, 46(3), 568-578.

注

- <sup>1</sup>本調査にご協力下さった同窓生教員と8名のモデル教員の皆さまのご協力に感謝します。また、J-POSTL についてご教授下さった酒井志延先生をはじめ JACET 教育問題研究会の皆さまに深く感謝いたします。