

高等学校英語科における協働的指導改善に関する課題

Overcoming hindrances to collaborative professional transformation
of high school EFL teachers

村越亮治・江原美明

MURAKOSHI Ryoji and EHARA Yoshiaki

1. 研究の背景

日本で全国規模の現職英語教員研修が実施された第1の波は、平成 15(2003)年度から 5 か年続いた「英語教員指導力向上研修」であった。これに対し第2の波といえるのが、平成 26(2014)年度から始まった小・中・高等学校教員を対象とする「英語教育推進リーダー養成研修」である。前者の研修が、文部科学省の実施要項にしたがい、各都道府県主導で教員個々を対象に行われたのに対し、現在進行中の後者の研修は、全国から集まった都道府県の代表者(小・中・高等学校英語担当教諭)が文部科学省主催の中央研修に参加し、その後各都道府県に帰って規定された回数の伝達講習を行うという形式である。この研修は、外国語教育におけるグローバル化への対応が求められるなか、平成 32(2020)年度に完全実施される次期学習指導要領を見据え、日本の英語教育の抜本的改善を目指した施策であり、その重点も個々の英語教員の資質向上から学校全体のカリキュラム改革へと移行していることがうかがえる。

神奈川県では、平成 23(2011)年度より、新組織である県立国際言語文化アカデミアが、県市町村教育委員会および県立総合教育センターと連携しながら現職英語教員研修の一翼を担ってきた。特に、県内各地域の高等学校で中核的役割を担う英語教員を育成することを目的として実施している「英語教育アドヴァンスト研修」(以下、リーダー研修)では、受講者から提出された現場型リサーチ結果に基づき「授業改善プロジェクト報告書」(国際言語文化アカデミア, 2012～2016)を作成するとともに、受講者との懇談や授業視察時における研究協議等を通じ、研修の成果や課題についてデータを収集・分析してきた。これまでに得られた知見として、学校現場で行われる定期テストにおいては構成概念妥当性に課題があり、教員間でも十分に協議する機会が持てない状況があること(村越・江原, 2015)や、その一方で、演習を通して学んだ生徒中心の授業に関する指導技術については、研修参加者が積極的に実践し、生徒の肯定的な反応が得られたことで教師の自信につながったこと、さらに今後の課題として、研修担当者と現場の教師が双方の目で研修の波及効果について多角的に分析する必要があることなどが認識された(江原・村越, 2016)。

そこで本研究では、本稿執筆時点までの過去 5 年間にリーダー研修を修了した受講者(以下、修了者)に対して行った質問紙調査と、そのうちの 9 名に行った個別の聞き取り調査(Eメール)から得られたデータに基づき、研修内容の現場への波及効果、特に、学校英語科全体への研修内容の波及効果に関わる課題とその解決への糸口を考察し、今後の現職英語教員研修および現場における授業実践へ

の有用な示唆を得ることを目指した。

2. 研究対象と研究設問

本研究の対象は、平成 23(2011)年度から 27(2015)年度にリーダー研修を受講した 97 名のうち、73.2%にあたる 71 名の英語教員である。研修終了後の成果の普及のための行動、現場での波及効果に関し、次の研究設問について調べることにした。

研究設問1:リーダー研修終了者は研修成果の普及に関し、効果的な取組をしたか。

研究設問2:リーダー研修修了者の勤務校で、英語科全体として到達目標に基づいた授業実践がどの程度行われているか。

3. 研究方法

5 か年のリーダー研修修了者 71 名へのアンケート調査の質問項目のうち、次の 4 つに着目し、その回答の分析を行った。具体的には、それぞれの選択肢ごとの人数割合および生徒の英語力レベルによるその差異、項目間の関連性を調べた。生徒の英語レベルについては、複数の受験偏差値と受講者の自己申告などを参考に、高いほうから A, B, C の 3 段階に設定した。

- ・研修で得た知見をどのように同僚に伝えたか(研修成果の普及)。
(選択肢) 1. 校内研修会で報告し、自身の研究論文を配布した。
2. 校内研修会で報告した。
3. 自身の研究論文を英語科教員全員に配布した。
4. 一部教員だけに報告した／自身の研究論文を配布した。
5. 何もしなかった。
- ・「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標の有効活用についてどのような努力をしたか(目標の共有)。
(選択肢) 1. 全学年の単元指導計画に反映させた。
2. 2つの学年の単元指導計画に反映させた。
3. 担当する1つの学年の単元指導計画に反映させた。
4. 個人としての単元指導計画に反映させた。
5. 何もしなかった。
- ・自作教材などの共有はどの程度行われているか(同一科目での教材の共有)。
(選択肢) 1. 同一の教材を共有し使っている。
2. 教材は個別に作成しているが、内容のすり合わせは行っている。
3. 教材は個別に作成し、相互にコピーを渡している。
4. 教材は個別に作成し、相互にコピーを渡すこともしていない。

・相互の授業見学のフィードバックはどのように行われているか(組織的向上努力)。

- (選択肢) 1. サンプル授業を設定し、全体で研究協議を行っている。
 2. サンプル授業は設定しないが、全体で研究協議を行っている。
 3. 授業者に対して個別にコメントを書いて渡している。
 4. 必要に応じて授業者に対して個別に口頭で感想などを伝えている。
 5. 何もしていない。

4. 結果と考察

4.1 研修成果の普及

勤務校の英語科教員全員(および管理職)による校内研修会で研修報告を行ったという修了者は、12.6%にとどまった。そのうち、あわせて研究論文も配布したのは 5.6%であった。一番多かったのは、全員ではなく一部の同僚に報告あるいは論文配布をしたというケース(46.5%)で、次いで全員に論文配布をしたが話はしていない(38.0%)というのが多かった。一方、何もしなかった修了者が 2 人いることもわかった。生徒の英語レベルの違いによる修了者の研修後の対応の差異は特に認められなかった(表1)。

表1 研修で得た知見をどのように同僚に伝えたか(アンケート調査)

研修後の対応	合計人数 (%)	A	B	C
1. 校内研修会+研究論文配布	4 (5.6%)	1 (25.0%)	1 (25.0%)	2 (50.0%)
2. 校内研修会のみ	5 (7.0%)	0 (0.0%)	3 (60.0%)	2 (40.0%)
3. 研究論文配布のみ	27 (38.0%)	10 (37.0%)	7 (25.9%)	10 (37.0%)
4. 一部同僚への報告/論文配布	33 (46.5%)	12 (36.4%)	7 (21.2%)	14 (42.4%)
5. 何もしなかった	2 (2.8%)	1 (50.0%)	0 (0.0%)	1 (50.0%)

英語科教員が一堂に会した研修報告のための校内研修会の開催を、難しくしている要因はいくつか考えられる。ひとつは、同僚が得た知見を校内研修として全員で学び合おうという意識の希薄さである。個々の教師はそれぞれに自分のやり方に自信を持っており、努力もしていると思われるが、同僚から学び、一致協力してよりよい教育を提供しようという雰囲気がある学校はまだ多くないのかもしれない。二つ目は、日常の多忙感による向上心の障害である。現場教員の業務は多岐にわたり、また突発的な事案に対応することも求められるため、一番肝心な教科指導に注がれるべき時間やエネルギーが脅かされることがしばしば起こる。英語科全員でじっくり腰を据えて英語教育について学び合うような時間を確保すること自体が難しく、そのことが、とりあえずそれぞれが今までのやり方で授業を進めるしかないという閉塞感につながっていると考えられる。また、修了者の年齢・経験年数もひとつの要因で、特に、日頃あまり英語教育について語り合う雰囲気がないなかで、若い教師が先輩教師たちに自ら呼びかけて研修会を開くというのは、想像以上に簡単なことではないだろう。さらに、管理職の英語教育に対する関心の高さも関係しているかもしれない。もともと熱心な英語科教員だった管理職がいる学校では、英語に関

する校内研修会が開催されやすいということはあるだろう。このような研修会を開くことの難しさから、結果として、わざわざ全員が集まる時間を設定せずに研究論文を配って終わりにした、話しやすい同僚にだけ情報を伝えた、という修了者が多かった(84.5%)のだろう。学校・地域における英語教育の中核となる教員の育成という、この研修の趣旨を考えると、受講者自身の自覚を十分に促しながら、研修成果の伝達・普及について今後何らかの方策を講じる必要がある。

4.2 到達目標の共有

文部科学省は中等教育における英語教育改善のための指針として、平成 23(2011)年 9 月の「国際共通語としての英語力向上のための 5 つの提言と具体的施策」(文部科学省, 2011)に続いて、平成 26(2014)年 9 月に「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」(文部科学省, 2014)を出している。これらのなかでは、これまでの知識偏重になりがちであった指導から、4 技能を通じて「英語を使って何ができるようになるか」というスキル重視の指導への改善が明確に示され、その実現のために CAN-DO 形式による学習到達目標の設定が各中学校・高等学校に義務づけられてきた。「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DO リスト』」の形での学習到達目標設定のための手引き」(文部科学省, 2013)が提示され、各教育委員会の指導のもとに、まずは高等学校から学習到達目標の作成・提出が行われてきたが、現場の教師に聞いてみると、特に高等学校の場合は現場での十分な理解が進む前に提出を求められたため、とりあえず特定の教師が作成を任せられ、その結果として、現実の指導計画や授業展開と結びついていない宙に浮いた到達目標になってしまい、いまだにそのままにされているというケースがほとんどである。そこでリーダー研修の受講者には、勤務校の学習到達目標を再考し、自分の力が及ぶ範囲で実効性のあるものに仕立て直すよう助言してきた。研修後の状況をたずねたところ、少なくとも 1 つの学年以上の担当者間で共通の到達目標に基づいた授業実践を実現させることができている修了者は全体の 55.0%であった。個人的に目標準拠の実践を試みたというケースは 18.3%、「何もしなかった」は 26.8%になった。生徒の英語レベルの違いによる差異は特に認められなかった(表2)。

表2 「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標の有効活用についてどのような努力をしているか
(アンケート調査)

研修後の対応	合計人数 (%)	A	B	C
1. 全学年の単元指導計画に反映	8 (11.3%)	1 (12.5%)	4 (50.0%)	3 (37.5%)
2. 2 学年の単元指導計画に反映	7 (9.9%)	0 (0.0%)	3 (42.9%)	4 (57.1%)
3. 1 学年の単元指導計画に反映	24 (33.8%)	9 (37.5%)	4 (16.7%)	11 (45.8%)
4. 個人の単元指導計画に反映	13 (18.3%)	6 (46.2%)	1 (7.7%)	6 (46.2%)
5. 何もしなかった	19 (26.8%)	8 (42.1%)	6 (31.6%)	5 (26.3%)

到達目標の必要性・有用性を理解しながら、その活用が個人の取組に終わってしまったケースの原

因としては、英語科全体はもとより、同じ科目の担当者の理解・協力が十分に得られないということが考えられる。そこで、無理はせずに自分だけで実行することにしたということだろう。同じ科目を学習している生徒に対し、明確な目標に向かった授業とそうでない授業が混在するという不公平さを考えると、これは望ましい状況ではない。しかし、まず一人でも実行していれば、それが徐々に広がっていく期待は持てるかもしれない。問題なのは、十分に機能していない到達目標を放置しているケースである。その原因としては、「修了者自身がその必要性や効果を理解していない」「修了者自身はその必要性を理解しているが、同僚の理解が得られないため、あきらめた」「修了者自身はその必要性を感じているものの、その改善方法がわからなかった」ということなどが考えられる。生徒の英語運用能力を効果的に高め、公平で説明責任が果たせる英語教育を実践するためには、学校全体としての到達目標が不可欠である。その十分な理解と改善方法について、さらに研修のなかでより手厚く扱っていく必要があるだろう。

4.3 教材の共有

共有された到達目標のもとに、公平で説明責任が果たせる授業が実践されているかどうかを判断する指標として、複数教員が担当する同一科目における教材共有の状況を調べた。結果として、教材が完全に共有されているケースは 29.6%にとどまった。まず個別に作成・実施し、事後に共通定期テストのために言語材料等の確認をするというケースがもっとも多く(32.4%)、個別に作成・実施し、相互あるいは一方的にただコピーを渡すというのが次に多かった(31.0%)。コピーを渡すこともなく完全に個別に教材が扱われているというケースは 5 件(7.0%)あった。生徒の英語レベルの違いによる差異に注目すると、基礎レベル(C)で教材共有・情報交換の割合が比較的高いことが認められた(表3)。

表3 自作教材などの共有はどの程度行われているか(アンケート調査)

研修後の現状	合計人数 (%)	A	B	C
1. 同一科目同一教材	21 (29.6%)	6 (28.6%)	6 (28.6%)	9 (42.9%)
2. 個別教材+情報確認	23 (32.4%)	6 (26.1%)	6 (26.1%)	11 (47.8%)
3. 個別教材+配布	22 (31.0%)	10 (45.5%)	4 (18.2%)	8 (36.4%)
4. 完全個別教材(配布もなし)	5 (7.0%)	2 (40.0%)	2 (40.0%)	1 (20.0%)

教材の完全共有を妨げている要因としては、「修了者自身はその必要性を理解しているが、同僚の理解が得られない」「到達目標が共有されていない」「修了者自身がその必要性や効果を認めていない」といったことが考えられる。また、学習面、生活面でよりきめ細やかな指導が必要とされるような学校で共有化の傾向が見られることについては、このような学校では課題解決に向けた教員間のコミュニケーションがより緊密で、授業の質を確保する方策のひとつとして、協働によって効率的に教材作成が行われているという背景があるのかもしれない。

教材の共有は、到達目標が共有され、それに基づいた指導計画がなされていれば、当然必要になることである。そこで、「(事前の協議に基づいた)教材共有」の有無と「(複数教員間での)到達目標の共

有」の有無の関連性を調べるために、教材共有に関するアンケート(表3)の選択肢を1(有)／2～4(無)、到達目標に関するアンケート(表2)の選択肢を1～3(有)／4～5(無)に分け、統計解析ソフト IBM SPSS Statistics 22 を使用して、それぞれの回答データを検定(カイ二乗検定)にかけたところ、統計学的な関連性は認められなかった($p = 0.198 > 0.05$) (表4)。教材を共有していることが必ずしも到達目標が共有されているからではないとすると、活動や教材が目標に結びついていない場合が多いということが考えられる。

表4 独立性の検定:教材の共有と到達目標の共有

カイ 2 乗検定

	値	df	漸近有意確率 (両側)	正確有意確率 (両側)	正確有意確率 (片側)
Pearson のカイ 2 乗	1.659 ^a	1	.198		
連続修正 ^b	1.054	1	.304		
尤度比	1.687	1	.194		
Fisher の直接法				.296	.152
線型と線型による連関	1.636	1	.201		
有効なケースの数	71				

a. 0 セル (.0%) は期待度数が 5 未満です。最小期待数は 9.46 です。

b. 2x2 表に対してのみ計算

4.4 組織的向上努力

近年、神奈川の県立高校では、期間を設けて相互に授業を見合う取組が行われている。リーダー研修の修了者には、この授業見学週間を組織的授業改善のよい機会ととらえて、より有意義なものにするために貢献することが求められるが、実際に時間を設けて英語科教員全員で授業について協議するという機会があるというケースは、40.8%であった。半数以上は、授業見学後に個別にフィードバックを返すという対応をしていることがわかった。生徒の英語レベルの違いによる差異は特に認められなかった(表5)。

表5 相互の授業見学のフィードバックはどのように行われているか(アンケート調査)

研修後の現状	合計人数 (%)	A	B	C
1. サンプル授業設定+研究協議	25 (35.2%)	9 (36.0%)	8 (32.0%)	8 (32.0%)
2. 研究協議	4 (5.6%)	1 (25.0%)	1 (25.0%)	2 (50.0%)
3. 授業者に個別筆記コメント	22 (31.0%)	9 (40.9%)	3 (13.6%)	10 (45.5%)
4. 必要に応じて口頭コメント	19 (26.8%)	4 (21.1%)	6 (31.6%)	9 (47.4%)
5. 何もしていない	1 (1.4%)	1 (100%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)

相互の授業見学後の協議の実施を妨げている要因は、修了者の研修成果の普及がうまくいかない要因と同様であると思われる。すなわち、校内研修の必要性に対する意識不足、日常的多忙感、提案することに対する若年修了者の気後れなどである。「何もしていない」という1名の原因もこのようなことである可能性が高いだろう。

少なくとも1つの学年で学習到達目標が共有され、それに基づく指導計画が立てられていれば、授業を見学し合った後に、授業がその目標に向かって順調に行われているか、軌道修正が必要か、などについて話し合うことが必要であるし、そのような協議は組織としての指導力向上のための貴重な機会になるはずである。そこで、「(授業見学後の)研究協議」の有無と「(複数教員間での)到達目標の共有」の有無の関連性を調べるために、授業見学後の研究協議に関するアンケート(表5)の選択肢を1~2(有)/3~5(無)、到達目標に関するアンケート(表2)の選択肢を1~3(有)/4~5(無)に分け、それぞれの回答データを検定(カイ二乗検定)にかけたところ、教材共有と到達目標の場合と同様に、統計学的な関連性は認められなかった($p = 0.315 > 0.05$) (表6)。この結果から、全体の研究協議があったとしても、その目的、内容が、必ずしも到達目標の設定、共有、さらにそれに基づく指導計画に根ざしているわけではなく、個別の授業についての表面的な分析や、個々の活動や指導技術の紹介にとどまっているということが考えられる。

表6 独立性の検定:研究協議の有無と到達目標の共有

カイ2乗検定

	値	df	漸近有意確率 (両側)	正確有意確率 (両側)	正確有意確率 (片側)
Pearson のカイ 2 乗	1.009 ^a	1	.315		
連続修正 ^b	.581	1	.446		
尤度比	1.015	1	.314		
Fisher の直接法				.343	.223
線型と線型による連関	.995	1	.318		
有効なケースの数	71				

a. 0 セル (.0%) は期待度数が 5 未満です。最小期待度数は 13.07 です。

b. 2x2 表に対してのみ計算

4.5 組織的授業改善の阻害要因

アンケート調査には、選択式質問項目に加え、回答者の組織的授業改善努力を阻害する要因について自由記述回答を求める項目(「英語科全体および個人として、現在課題であると思われることは何ですか?」)も含まれていた。調査対象者71名のうち、学校レベルの課題については62名が、個人レベルの課題については57名が何らかの回答を寄せた。自由記述の内容は、課題をキーワードの箇条書きで記したものと文章表記をしたものが混在していたが、約20字から80字程度の回答であった。

学校レベルおよび個人レベルの阻害要因の分析にあたっては、次の手順を踏んだ。すなわち、(1) 課題に対する回答者のコメントに対し、その回答をもっとも代表すると考えられるキーワードを割り当て、

(2) 類似のキーワードが複数あり同じ範疇のコメントと判断できる場合には包括的なキーワードで統合し、(3) (1)(2)のプロセスを複数回繰り返し、妥当性を高めた。その結果、学校レベルの課題、個人レベルの課題ともに、11 のキーワードで分類することができた。たとえば、学校レベルの課題のうち「授業、試験、評価の一体化、授業の組み立て」に関するコメントには「指導評価」というキーワードを、個人レベルの課題のうち「到達させたいレベルに合った教科書の活用方法」には「指導法」というキーワードを割り当てた。若手教員(経験 10 年未満)とベテラン教員(経験 10 年以上)との回答傾向の比較も行った。

学校レベルあるいは英語科全体に関わる組織的授業改善阻害要因については、若手、ベテランともに、「意思統一」(教員間で指導目標や指導方針についての意志統一が難しい)、「指導評価」(指導と評価について教員間で差があったり教師の指導力自体に課題があったりする)、「時間確保」(教材研究などの授業準備や打ち合わせ時間の捻出が難しかったり、業務分担バランスが悪い)などに関するコメントが多かった(表7)。

表7 組織的授業改善阻害要因(学校レベル)

若手教員(経験 10 年未満)	ベテラン教員(経験 10 年以上)
意志統一	9 時間確保 7
指導評価	9 意志統一 6
時間確保	6 指導評価 6
学校方針	2 改善意欲 4
生徒要因	2 大学入試 2
改善意欲	1 生徒要因 2
大学入試	1 改革速度 1
教師英語力	1 教師英語力 1
	ICT 1
	データ分析 1
31	31

若手教員のみ特徴的に見られたコメントとして「学校方針」に関するものが2件ある。そのうち1件は、「教員が変わっても学校の英語教育方針が変わらないようにすることが必要だ」との意見であり、もう1件は、「学校の方針があるため、研修で学んだ(コミュニケーションな)授業実践ができない」という意見であった。これは若手・ベテラン共通で課題と認識されている「大学入試」とラベリングした阻害要因とも関連している。すなわち、大学入試対策と4技能の指導、大学入試対策とアクティブ・ラーニングのジレンマに関わる問題である。

ベテラン教員のみに見られた「改革速度」に関するコメントは、英語教育改革の速度が速く、学校全体に対して要求されている新たな学びや研修への負担が大きいのではないかとの意見であった。学校全体としての、ICT活用やデータに基づく教育への対応への遅れについても指摘があった。

リーダー研修修了者の目から見た学校全体に関わる阻害要因には、個々の教師、英語科のみの努力では解決が困難なものも多く、学校により異なる風土と人間関係のなかで苦勞しながら実践を重ねている教師の姿がうかがえるが、回答者の自由記述のトーンはきわめて冷静で、いずれも客観的な分析に基づく建設的なコメントであった。

リーダーとして期待される役割を念頭に置いた個人レベルの阻害要因(表8)については、若手、ベテランともに、「指導法」「時間」「大学入試」に関するコメントが上位を占めている。4 技能の指導について生徒の実態とニーズに応じた効果的な方法を工夫しているものの、そのための時間の捻出が難しく、大学入試への対応と 4 技能の指導、あるいは大学入試とアクティブ・ラーニングの融合のしかたについて悩んでいるという実態がうかがえる。

表8 授業改善阻害要因(個人レベル)

若手教員(経験10年未満)	ベテラン教員(経験10年以上)
指導法	8 指導法 8
英語力	7 時間確保 7
時間	4 大学入試 6
大学入試	3 英語力 2
研究力	2 協働力 2
協働力	1 改革の速さへの対応 1
研修機会	1 管理職の理解 1
評価法	1 研修機会 1
	強い意志 1
	評価法 1
	27 30

若手教員とベテラン教員を比較すると、若手については自らの「英語力」を、ベテランは「時間確保」を課題として挙げたコメントが多かった。ベテラン教員のコメントのうち、「改革の速さへの対応」は、英語教育の流れについて行けるかどうか不安を感じているコメントであり、「管理職の理解」は、英語で授業をすることを授業評価の最優先基準としてしまいがちな管理職の対応に関する課題提起である。

リーダー研修修了者個人に関わる阻害要因についてのコメントからは、英語教育改革の喫緊性を認識しながらも、それに対する十分な対応や指導に苦慮しながら日々を過ごす教師の姿がうかがえる。

4.6 組織的授業改善の成功事例からの示唆

今回の調査では、協力者 71 名が勤務する高等学校のほとんどで、学校の英語科全体をまきこんだ授業改善には至っておらず、その原因である阻害要因も複数認識された。一方、組織的授業改善が成

功しているケースも少数あった。修了者が赴任する以前からその学校に積極的授業改善への風土が存在していたケースを含め、その成功の鍵は何かを探るため、9名に対しメールでの追加アンケート(自由記述)に協力を求めた。選出については、アンケートの回答結果、これまでの個別の情報交換、担当者の入手した該当高等学校に関する情報等に基づき行った。

追加アンケートでは、(1) 組織的授業改善を成功に導いたと考えられる本人の具体的アクション、(2) 同僚教師の反応 (3) 組織的授業改善のための意見、について自由記述を求め、700～1000字(A4で1～2ページ)の回答を得た。(1)、(2)については、その内容の意味単位ごとにコーディングを行い、その後、コーディングの妥当性を検証しながら再構成し階層化を行った(表9)。分析の補助として、質的データ分析ソフト NVivo 10 を使用した。

表9 組織的授業改善に資する教員のアクションとその影響

	組織的授業改善のキーワード	回答者の代表的コメント(要約)
教員のアクション	1. リーダー教員による条件整備と情報共有 a) 年度開始前の3年間のグランドデザイン構築および生徒-教師, 教師間での共有 b) 定期的会議計画 c) ALT 勤務日, 時間割調整 d) ハンドアウト作成, 使用法共有 e) 英語教育情報の共有 f) 若手教員への働きかけ 2. 英語科全体の生徒への波及効果をねらった協働的アクション a) パフォーマンステスト b) 言語活動とテストのつながり c) 校内コンテストと外部テスト	<ul style="list-style-type: none"> ・新年度の始まる半年前に3年間のグランドデザインを次の1学年担当者を集め話し合った。 ・勤務校ではシステムが整備されており, 1年間の試験範囲も4月に生徒に提示している。教師と生徒がそれぞれ努力をして目標に向かっている。 ・年間8回程度の学習会を企画した。 ・ALTの勤務日に英語の授業を最大限に配置するよう, 時間割作成担当に依頼した。 ・共通ハンドアウトの使用法研修を行った。 ・研修や教育課程説明会等の内容を適切に伝達し, 英語教育情報の共通理解に努めた。 ・新採用教員の指導教員として1年生の共通指導内容について説明した。 ・全学年で年2回ALTの協力を得て学年共通のスピーキングテストを実施している。 ・暗唱活動で行った箇所を定期テストで出題するなど, 授業と定期テスト・評価を結びつけている。 ・各学年で年3回 Vocabulary contest を実施し, 英検取得を目標(1年:3級, 2年:準2級, 3年:2級)にした指導を授業のなかに組み込むことに合意している。
英語科同僚の反応	3. 授業改善の実感 4. 生徒の変化への感動	<ul style="list-style-type: none"> ・各教員から授業をしていて楽しいという声が聞けるようになってきた。 ・初めて行ったライティングテストやインタビューテストで, 生徒たちのポテンシャルに気づくことがで

	<p>5. 同僚性の構築</p>	<p>き、英語科教員みんなで感動した。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・できないと思っていたことができるということに、生徒のみならず教師も気づいた。 ・英語科教員はみな大変協力的であり、反省会の開催が増えた。 ・若手教員が、3年間のグランドデザインづくりについて助言を求めるようになった。
--	------------------	---

リーダーとなる教師が同僚教師の協力を得て、知識の共有と条件整備が行われ、生徒の主体的学習を促す(正の波及効果を持つ)学校全体の仕掛け(テストや行事)が効果的に機能しており、その結果教員集団が授業改善を実感し、生徒の英語力の伸びに感動し、同僚性も構築されている。特に、ライティングやスピーキングの指導を積極的に行った結果、生徒が教師の期待を上回る上達を見せ、教師が生徒の潜在能力に認識を新たにしている。パフォーマンステストやアクティブ・ラーニングが、教育改革におけるトップダウンの施策としてではなく、生徒の将来を見据えた教師の主体的取組により、授業の活性化と改善につながっている。

(3)で回答を求めた、組織的授業改善のための意見については、大きく3つの点が言及されていた。第一は、3年間のグランドデザインを真剣に考えるということである。「自分の勤務校全体の外国語教育をどうすべきかについて話し合う必要がある」、「現場の教師が今後の英語教育の行く先を理解すべき」との意見はあらためて傾聴に値する。第二は、ノウハウの共有である。「活動の標準化を図る必要がある」、「英語で授業をすることに抵抗なく取り組んでもらえるようにする必要がある」という意見は、教師の個性を生かしつつ、生徒の学びに効果がある活動や授業・評価方法を、実際のノウハウとともに共有する必要性を示唆している。第三は、考える力の育成である。「きちんと道筋を立てて考えて、それを発表するためには、自分たちの母語で、それらのことがきちんとできるようになっていなければいけない」、「日本にはディベートが根づいていないので、Brain storming, Critical thinking をさせる機会がないが、せめて、発表活動や各生徒が考えていることをシェアする機会が毎時間、絶対に必要である」といった意見には、考える力の育成が、日本語教育、英語教育双方で喫緊の課題となっていることを再認識させられる。これらの課題が、①知識共有・条件整備→②波及効果をねらった全校的取組→③授業改善の実感→④生徒の変化への感動→⑤同僚性の構築、というサイクルのなかで解決されていることが求められるだろう。

5. 結論と今後の研究課題

本研究は、筆者らが担当する高等学校中核英語教員研修(英語教育アドヴァンスト研修)実施にあたり、これまでの成果に加えてさらに質の高い研修を実施するための知見を得ることを目的とした。過去の研究から、本研修受講者は、研修で学んだ授業技術や授業改善の手法を自らの教室で実践し、生徒の学びにもその成果が現れていることが確認された(江原・村越, 2016)。しかし、真の英語教育改革が実効性を持つには、中核教員が、個人の実践の質的向上に加え、学校全体の授業改善に寄与するこ

とが求められる。この大きな課題に対峙するための真摯な現状分析として本研究は位置づけられている。

本研究での量的・質的データ分析の結果、英語中核教員研修で修了者自身が得た知見や指導技術は、それぞれの学校全体に未だ十分効果的に波及しているとはいえないということがわかった。修了者が研修成果を伝えるための手段が効果的なものでないという方法論的課題もあるが、共通の到達目標に準拠した授業が実践されているとはいえないため、その効果や進捗状況を確認し、改善を図るための建設的な校内研修を行うことに対する機運も高まりにくいという、教育内容の質的保証・向上に関わる課題もありそうである。修了者自身も、英語科全体として到達目標が十分に共有されていないことで、共通の指導や評価方法が定まりきれていないということを感じている。また、若手教員・ベテラン教員ともに、指導法に関する知識・スキルがまだ十分に備わっていないことを個人的な課題として挙げており、若手教員については、自分自身の英語力不足も感じているようである。長年の経験のなかで受験指導に当たってきたベテラン教員が、近年のコミュニケーション重視の英語教育と入試対策的授業の間で揺れている様子もうかがえた。学校全体と個人の区別、経験年数の違いにかかわらず、共通の課題として挙がっていたのは、よりよい授業を行うための時間確保の難しさである。学校組織における校務分掌の仕事、日常的な生徒指導、部活動指導などの多忙な業務は、第一の職務であるべき教科指導のための時間を圧迫し続けている。このような状況だからこそ、しっかりと目標を共有し、一致した指導・評価を合理的に行うことが必要になるだろう。

中核教員への研修成果が各学校へ効果的に波及していくためには、まず管理職の積極的な協力が不可欠である。ベテラン教員であっても、たった一人で同僚を巻きこんだ授業改善をリードするのは簡単なことではない。まして、若手教員が年齢・経験が上の同僚を説得するのは、かなり勇気や根気のいることである。前もって年間スケジュールのなかに校内研修会を位置づけたり、中核教員と英語科主任教員または各学年の科目代表などをチームにして、授業改善に当たらせたりするなど、管理職の積極的な指導が望まれる。さらに研修効果を高めるために、研修担当者による修了者へのフォローアップも積極的に行っていく必要があるだろう。リーダー研修後に、修了者が中心となって校内研修を企画し、研修担当者が出向いて全英語科教員を対象に複数回のワークショップを行ったり、定期的にアドバイザーとして関わったりしている学校は、授業改善に関して徐々により成果が出てきている。今後もこのようなフォローアップの成果を検証し続けるとともに、さらに多くの受講経験者のフォローアップに努め、より大きな研修波及効果を保証するための「ポスト・アドバンスト研修」の枠組み作りについて考えながら、修了者が自信をもって学校現場の英語教育の質的向上に貢献できるよう支援していきたいと思う。

参考文献

- 江原美明・村越亮治. (2016). 「現職高校英語教員研修の波及効果」『神奈川県立国際言語文化アカデミア 紀要』第 5 号, pp.19-38. 神奈川県立国際言語文化アカデミア.
- 国際言語文化アカデミア. (2012-2016). 「授業改善プロジェクト報告書」
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f440038/> [2016年12月1日]

- 文部科学省. (2011). 「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」.
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf [2016年12月1日]
- 文部科学省. (2013). 「各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定のための手引き」. http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf [2016年12月1日]
- 文部科学省. (2014). 「今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～」. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/082/houkoku/1308375.htm [2016年12月1日]
- 村越亮治・江原美明. (2015). 「高校現場における『英語テスト』と『観点別評価』の課題」『神奈川県立国際言語文化アカデミア 紀要』第4号, pp.1-18. 神奈川県立国際言語文化アカデミア.
- IBM SPSS Statistics 22 [computer software]. IBM Corporation.
- NVivo qualitative data analysis software (version 10) [computer software]. QSR International Pty Ltd.