

コミュニカティブ・アプローチに関する日本人高校英語教師の信条と実践

Japanese High School Teachers' Beliefs and Practices Regarding Communicative Language Teaching

西野孝子 (にしの たかこ)

Takako Nishino

神田外語大学

Kanda University of International Studies

Borg (2003) defines “teacher cognition” as how teachers think, know, and believe. According to Borg, teacher cognition, classroom practices, learning experiences, teacher education, and contextual factors all relate to and influence each other. He also points out that researchers need to investigate the cognition of secondary school English teachers whose first language is not English, particularly those working with large classes of learners. Accordingly, in this study, I investigated how Japanese high school teachers perceive the use of Communicative Language Teaching (CLT) in their English classes.

Since 1989, the Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has attempted to promote higher achievement in English communicative skills among secondary school students by urging teachers to use CLT. This focus on CLT in Japan contrasts sharply with the traditional and arguably still dominant *yakudoku* method, which involves decontextualized grammatical instruction and word-by-word translation of written English into Japanese. To achieve this communicative innovation, MEXT instituted a 5-year Action Plan in which inten-

sive teacher training programs for 60,000 secondary school English teachers and the introduction of a listening component in the Center Test (a nationwide college entrance exam) were important features.

To date, little research has been done on how high school teachers perceive and use CLT and how their cognition has been affected by its communicative orientation. To investigate teachers' cognitive and practical adjustment to this landmark innovation, I conducted a survey of Japanese high school teachers' cognition and practices regarding CLT. I posited three questions:

- What beliefs do Japanese high school teachers hold about CLT?
- How do they use CLT in their English classrooms?
- How do they perceive their teaching efficacy, their experiences in pre- and in-service training, their learning experiences, and contextual factors?

Data were obtained through a questionnaire, based on previous studies of teacher cognition. The questionnaire was sent to randomly selected Japanese high schools in the fall of 2006, and 139 teachers responded. The data were analyzed using descriptive statistics, *t*-tests, and a one-way analysis of variance (ANOVA).

As regards the first research question, the descriptive statistics showed that the respondents held positive beliefs about CLT. At the same time, they believed that rote memorization is important. In addition, more than half of the respondents said that they wanted to make their lessons more communicative, and the largest number answered that smaller class size should be maintained in order to use CLT effectively.

With respect to the second research question, the respondents did not frequently use communicative activities. There seemed to be a gap between their reported beliefs and practices.

Concerning the third research question, results indicated that (a) the respondents had less confidence in their ability to implement CLT than in their English skills and grammatical knowledge, (b) the respondents had fewer opportunities in pre-service training courses than in in-service training programs to receive practical training in CLT, (c) they perceived that the classroom conditions were not optimal for the use of CLT, (d) MEXT innovations had not strongly influenced their classroom practices, and (e) they had had few chances to experience communicative activities in English class when they themselves were in high school. It appears that these factors had a negative influence on the respondents' use of CLT.

In summary, the respondents held positive beliefs about CLT, but there was a gap between their reported beliefs and practices. In order to make Japanese high school English lessons more communicative, contextual factors and teacher training programs should be re-examined and context-appropriate communicative methodologies should be developed by teachers themselves.

文部科学省は、1980年代後半から英語によるコミュニケーション能力を高めようと、高校の授業でのコミュニカティブ・アプローチ (CLT) の採用を促してきた。また、2003年から5年間にわたり「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」を実施し、そ

の方針の具体的な実現を図った。本研究では、無作為抽出した高校に質問票を送付し、日本人高校教師がCLTをどのように考え実践しているか、また、教師としての能力、教職課程、教員研修、学習経験、教育環境などをどのようにとらえているかについて、2006年秋に調査した。その結果、回答者139名の約60%は、CLTの理念（「言葉は使うことで効果的に習得」「コミュニケーション能力の育成が大切」「間違いは学習の一環」など）に賛成（或いは強く賛成）しているが、コミュニケーション活動を普段の授業で使っている回答者は全体の30%に満たないことがわかった。結果を踏まえてどのような要因がCLTの実践に影響しているかを考察する。

本 研究は、日本人高校英語教師が、コミュニカティブ・アプローチ（あるいはコミュニカティブ・ランゲージ・ティーチング、以下CLT）についてどのような信条をもち、どのように実践しているかを探るものである。Clark and Peterson (1986)による教師思考に関する研究以降、「教師の信条」が研究のひとつのカテゴリーとして注目されてきたが、その定義は様々である（笹島・ボーグ, 2009）。本研究では教師の信条を、「教育や学習について、教師がそれまでの経験を通して構築してきた考え方で、教師の意思決定と授業実践に影響を与えるもの」（Pajares, 1992参照）と定義する。

SL/FL教室における研究では、教師の信条が授業実践に強く影響すること、教師の信念体系（belief system）が複雑であることが報告されている（Burns, 1996; Pajares, 1992; Woods, 1996）。Burnsは、信念体系は教科、言語、学習者、教材などについての信条が網の目のようになって構成されると述べている。したがって、信念体系の中では相いれない信条が共存することもあり、どの信条を報告するかによって、教師の信条と実践にずれが生ずることもあり得る。

教師の信条と実践とのずれが、教育環境の影響に起因する場合もある（Crookes, 1997; Fang, 1996; Schulz, 2001）。この場合の教育環境は、教室環境（生徒の英語力や学習スタイル、クラスサイズなど）、学校環境（シラバス、設備、教員研修、父母の要望など）、および教育をとりまく社会環境（入試を含む教育政策、教師の労働条件、学習指導要領など）を意味する。また、教師自身の過去の学習経験（Holt-Reynolds, 1992）や教師としての経験（Crookes & Arakaki, 1999）、教師としての能力への自信（Smylie, 1988）なども授業実践に影響を及ぼすことが報告されている。

以上のような教師の信条や考え方、授業実践、それらに影響を及ぼす様々な要因を探る研究を、Borg (2003)は「教師認知研究」と定義した。「教師認知」とは、教師の信条、知識、理論、態度、考え方などを包括して表す用語である。同著でBorgは、1980年代からの文献レビューに基づき、「教師認知研究のための概念枠組み」を提案した。さらにBorg (2006)では言語教師認知に焦点をあて、この枠組みを部分的に改訂して「言語教師認知の要素とプロセス」を呈示し、言語教師認知が学習経験、教職専門研修（大学の教職課程や教員研修）、教育環境、授業実践などと複雑に関係し、影響し合いながら構築され、さらに再構築されることを示唆した（図1参照）。この枠組みは、教師の信条知識、実践、研修などに関する様々な研究を関連付けて解釈するのに役立つだけでなく、過去の研究に欠けている点や今後の研究のテーマなどを際立たせる意味でも有効である。

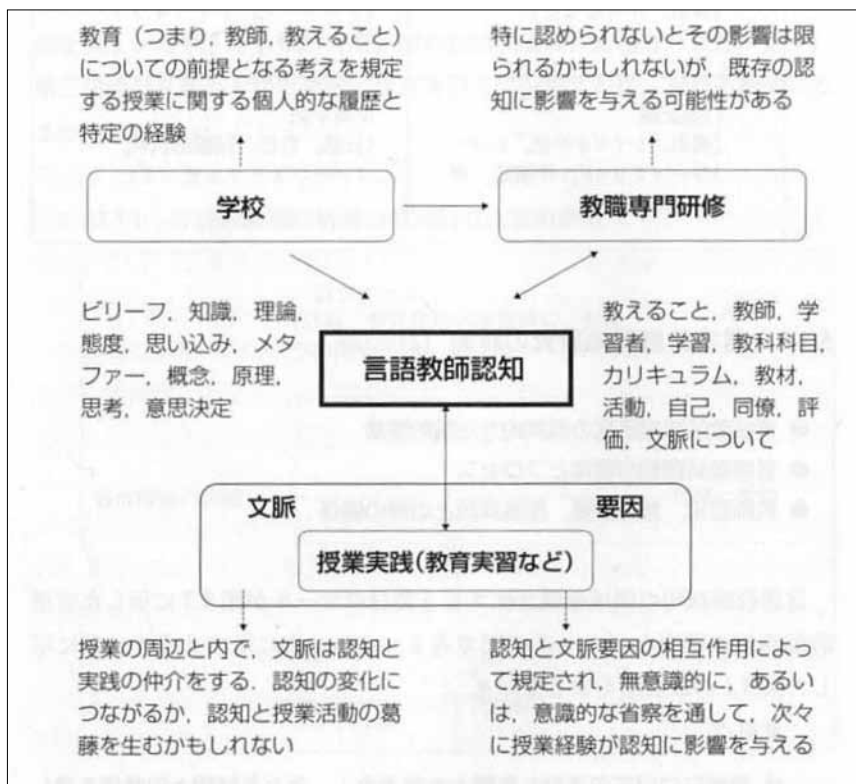


図1. 言語教師認知の要素とプロセス (Borg, 2006; 笹島・ボーグ, 2009)

言語教師認知研究についてBorg(2006)は、ある特定の分野や教え方に焦点をあてる必要性があるとし、加えて言語教師認知研究は外国語を必修科目として教えている中学高校の教師についての研究に欠けると指摘した。

本研究は、Borg(2006)の概念枠組みに基づき、日本人高校英語教師の信条と授業実践に焦点をあてた言語教師認知研究である。我が国でコミュニケーション型英語の授業を目指す様々な改革(「背景」参照)が約20年を経た現在、英語教師がCLTをどうとらえているか、実際にCLTは使われているか、教師は自分の経験や教育環境をどう認識しているか、それが実践に影響しているのか、などを調べることにより、教育現場の現状を知り、今後の展望を探ることは意義深い。本研究は、日本人高校英語教師の信条、授業実践、学習経験、教職専門研修、教育環境などについて、CLTに焦点を絞って調査するものである。

背景

CLTは、コミュニケーション能力を伸ばすことを目的とし、言葉の4技能（聞く、話す、読む、書く）を伝達的手段として教えるアプローチ、と定義できる（Richards & Rodgers, 2001）。CLTは具体的な教授法ではなく、言語教育の理念や実践の基礎となる理論（アプローチ）であるため、CLTに基づく教え方は様々であるが、その特徴は、実際のコミュニケーションやタスク²が学習を促し、意味のある言語使用が学習を助けるという考え方にある（Richards & Rodgers）。CLTはヨーロッパ及び北米で1970年代に発展し、1990年頃からアジアの国々における英語教育改革に影響を与えてきたが（Nunan, 2003）、日本での状況はどうであろうか。

日本の学校教育が19世紀末に始まって以来、英語の授業では「訳読」が主に行われてきた。訳読による授業では、教科書の逐語訳と日本語による文法の説明が主であり、英語を話したり聞いたりする活動はほとんどない。Gorsuch(1998)によれば、訳読の実践には大学入試が影響しており、入試問題の多くは文法の知識や日本語訳を尋ねるもので、受験指導のためには訳読の方がコミュニケーション活動よりも重要であると考えられてきた。³

一方、国のカリキュラムとして1947年から発行されている、文部省（2001年より文部科学省）の定める学習指導要領では、訳読が推奨されたことは一度もなく、4技能のバランス良い指導が提唱されてきた。しかし学習指導要領では「どう教えるか」ということにほとんど言及されていないことから、シンボリックなものとして扱われ、高等学校ではあまり重要視されていないとGorsuch(2000b)が述べている。

1980年代から始まったグローバル化の中で日本の教育も国際化の様相を帯びてきた。文部科学省は1987年にJapan Exchange and Teaching Programを導入した。海外から大学卒の若者を国際交流の一環として招き、主に英語の授業の教員助手（ALT）として採用した。次いで1989年に学習指導要領を改訂し、外国語教育の目標のひとつに「コミュニケーションへの積極的な態度の育成」を加える（文部省、1989）。英語科目にオーラル・コミュニケーションが導入されたのもこの改訂版（1993年実施）である。1999年の改訂では外国語教育の目標に「実践的コミュニケーション能力を養う」ことが示され、英語科目は英語I・II（総合英語）、オーラル・コミュニケーションI・II、リーディング、ライティングの6コースになった（文部省、1999）。

さらに文部科学省は、2003年に5年間にわたる「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」（以下行動計画）を発表し（文部科学省、2003）、2006年度から大学入試センター試験にリスニングの問題が出題されることになった。また、文部科学省は、都道府県教育委員会に委託して、6万人に及ぶ公立中学高校の英語科教員を対象に「悉皆研修」を実現した。悉皆研修には大学教員、英語会話学校教員などが講師として招かれ、英語教師の英語力の向上とコミュニカティブな授業の実現を目標に、7～10日間のワークショップやセミナーが催された。文部科学省は学習指導要領の中で、どのような教授法を使えばよいかという具体的な指針を明示していないが、この悉皆研修の計画案や報告を見る限り、CLTが推奨されていたことがわかる（悉皆研修について詳しくは新英語教育編集部、2008；卯城、2003）。しかし、このような一連のコミュニカティブな授業をめざす英語教育改革が、実際の教育現場に浸透しているかどうかが問題である。

CLTがどのように理解され実践されてきたかについての調査は、1989年学習指導要領の実施(1993年)以来様々な形で行われたが、いずれも日本の高等学校でのCLTの実現の難しさを報告している。Gorsuch(2000b)は、将来コミュニケーション能力を評価するべく入試改革が行われたとしても、即授業実践に影響するのではなく、学校環境や教室環境に変化をもたらすことで、徐々に実践に影響が及ぶのではないかと予測した。Sakui(2004)は、文法中心の授業とコミュニケーション型な授業を両立させようと制約の多い教育環境の中で努力する教員の姿を“wearing two pairs of shoes”(p. 155)と表現した。Kikuchi and Browne(2009)は学習指導要領と高等学校で実際に行われている授業との乖離を指摘した。このように、1980年度からの様々な改革をもってしても、CLTの普及が難しい現状の中、文部科学省は2009年の学習指導要領で、「高校の英語の授業では基本的に英語で行う」と定めた(文部科学省, 2009)。これが実施されるのは2013年であるが、現場でどのようにこれを受け止めるかがすでに議論的となっている(弘山, 2009)。

研究目的と研究課題

先行研究によれば、CLTが日本の高等学校でまだ広く実践されてこなかった事実是否めない。しかるに、コミュニケーション型な授業が推奨されて以来約20年を経、行動計画により悉皆研修が実施された現在、現場の英語教師がCLTをどのように考え実践しているかについて全国的調査はなされていない。また、言語教師の認知や信条に影響を及ぼす学習経験、教員専門研修、教育環境など様々な要因についての包括的調査も行われてこなかった。そこで、Borg(2003)の言語教師認知研究への提案(特定の教え方に焦点をあて、中学校の外国語教師を扱う)を鑑み、英語教育改革の実態と今後の展望を探るべく、日本人高校教師のCLTに関する信条と実践、および教師自身の能力や経験、教育環境などについての認識について調査した。研究課題は次の3つから成る。

1. 日本人高校教師はCLTに関してどのような信条をもっているか。
2. 日本人高校教師はCLTをどのように実践しているか。
3. 日本人高校教師は、自分自身の英語教師としての能力、教職課程、教員研修、教育環境、学習経験をどのように受けとめているか。

研究の方法

本論文のデータは主研究(Nishino, 2009)の一部である。主研究では質問票調査、授業観察、インタビューの3つの方法を用いたが、本論文では質問票調査の結果のみ扱う。

調査協力者

調査協力者は、無作為抽出された高等学校⁴で英語I・IIを教える日本人高校教員139名である。男性76名、女性61名、無回答2名であった。14名(全体の約10%)が教員主催の研究会に属しており、112名は属しておらず、13名が無回答であった。教員

経験はそれぞれ:1～10年、56名;11～20年、29名;21～30年、33名;31～44年、18名;無回答、3名であった。

質問票

質問票は主にBrown(2001)、Nishino(2008)を基に作成した。A～Hの8パートから成り、69項目の選択式回答(パートA～G)(表1参照)と3項目の記述式回答(パートH)を求めた。質問の内容は、教師のCLTに関する信条(パートA)、英語教師としての能力(英語運用能力、授業運営能力、授業管理能力を含む)についての認識(B)、教職課程(C)、教員研修(D)、教育環境(教室環境、学校環境、社会環境を含む)(E)、授業実践(F)、学習経験(G)である。パートAとパートHは研究課題1、パートFは研究課題2、そのほかのパートは研究課題3に対応している。パートF、Gの項目については5つの選択肢(1=全然～ない、2=あまり～ない、3=時々、4=たいてい、5=よく)を、ほかのパートについては6つの選択肢(パートA、C、D、Eでは、1=強く反対、2=反対、3=やや反対、4=まあ賛成、5=賛成、6=強く賛成)(パートBでは、1=全くそう思わない、2=そう思わない、3=あまりそう思わない、4=ややそう思う、5=かなりそう思う、6=そう思う)を設けた。

2006年4月と8月に予備調査を実施し、その都度質問票を改訂し2006年11月本調査に臨んだ。

データ分析

本研究の分析の方法は以下の通りである。

- 研究課題1: 質問票パートAの回答を項目ごとに度数分布表(%)で示し、パートHについては項目ごとに回答数とその割合を表にまとめた。
- 研究課題2: 質問票パートFの回答を項目ごとに度数分布表(%)で示した。
- 研究課題3: 質問票パートDとパートE(E2, E8, E12, E14～E17)の回答を項目ごとに度数分布表(%)で示した。また、2つの統計分析(パートBの英語教師としての能力について10群間の一元配置分散分析と、パートCの教職課程とパートDの教員研修でのCLTの扱い方を比較するt検定)を行った。有意水準(α 値)は.05と定めた。

結果

2007年1月、質問票回答を142通受け取った時点で分析を始めた。回答率は13%で、謝礼なしの質問票の平均回答率にほぼ同率となった(萩原, 太田, 藤井, 2006)。3通の回答が不完全であったため139通をデータとして用いた。信頼度はCronbach's $\alpha = .89$ であった。項目ごとの記述統計は表1に示す。

表 1. 質問票項目ごとの記述統計量 (N = 139)

	平均 値	標準 偏差
A1 言葉は、何かを行うために使う時に効果的に習得される。	5.23	0.78
A2 外国語学習では、実際の生活でコミュニケーションできる能力を育てることが大切だ。	4.83	0.80
A3 授業中、生徒は英語で実際にコミュニケーションをとるべきだ。	4.33	0.95
A4 生徒の英語の正確さを伸ばすと同じく流暢さを伸ばすことも重要だ。	4.23	0.95
A5 CLTの授業では、先生は生徒のコミュニケーション活動を手助けすべきだ。	4.76	0.76
A6 外国語学習では暗記が重要な役割を果たす。	4.82	0.83
A7 グループワークやペアワークは生徒の英語学習を助ける役割を持つ。	4.51	0.90
A8 完璧な発音をめざすのではなく、理解可能な英語の発音をめざすことが、適切な目標となる。	4.76	0.94
A9 外国語学習は試行錯誤の経過をたどるので、間違えることは学習の一環だと考えるべきだ。	5.30	0.69
A10 生徒の英語を使おうとする動機づけは、コミュニケーション活動によって強まる。	4.60	1.00
B1 高校の英語教師として十分な英語の聞く力があると思う。	4.01	1.01
B2 高校の英語教師として十分な英語の話す力があると思う。	3.86	1.06
B3 高校の英語教師として十分な英語の読む力があると思う。	4.19	0.88
B4 高校の英語教師として十分な英語の書く力があると思う。	3.98	0.99
B5 高校の英語教師として十分な英語の文法知識があると思う。	4.39	0.91
B6 英語圏の文化について生徒に話をするのに十分な知識があると思う。	3.82	1.17
B7 生徒がグループワークやペアワークをやるときに、生徒の行動をきちんと管理できると思う。	3.79	0.96
B8 生徒が楽しめるような英語のアクティビティを与えていると思う。	3.49	1.03
B9 生徒の英語でのコミュニケーション活動を適切に手助けしていると思う。	3.49	1.04
B10 コミュニケーション活動で、生徒の自主性を尊重していると思う。	3.59	0.94
C1 CLTが推奨された。	3.20	1.34
C2 第二言語習得の知識が深まった。	3.59	1.27
C3 グループワークやペアワークのやり方が上達した。	2.69	1.21
C4 コミュニケーション活動に必要な教材が提供された。	2.78	1.28
C5 CLTの授業を観察する機会を与えられた。	2.46	1.31
C6 CLTを使って模擬授業する機会を与えられた。	2.30	1.29
D1 CLTが推奨された。	4.22	1.20
D2 第二言語習得の知識が深まった。	3.46	1.35
D3 グループワークやペアワークのやり方が上達した。	3.56	1.18
D4 コミュニケーション活動に必要な教材が提供された。	3.76	1.19
D5 CLTの授業を観察する機会を与えられた。	3.79	1.27
D6 CLTを使って模擬授業する機会を与えられた。	3.10	1.37

	平均 値	標準 偏差
E1 生徒は大学入試に向けて懸命に勉強する。	2.87	1.56
E2 生徒は英語I・IIの授業でコミュニケーション活動をするのを望んでいる。	3.34	1.13
E3 生徒は英語I・IIの授業で文法と訳読を学ぶのを望んでいる。	3.69	1.16
E4 1クラスの生徒の人数はコミュニケーション活動するのに適している。	2.46	1.26
E5 先生は独自のシラバスに沿って授業をしてよい。	3.77	1.28
E6 保護者は生徒に大学入試のために懸命に勉強することを望んでいる。	3.53	1.58
E7 教材を用意する時間が十分ある。	2.98	1.24
E8 生徒はグループワークやペアワークで使う英語を理解することができる。	3.20	1.14
E9 文部科学省検定教科書はコミュニケーション活動に役立つ。	3.24	1.06
E10 英語I・IIの授業に使う教室では視聴覚機器が使える。	3.90	1.36
E11 コミュニケーション活動に使える教材が揃っている。	2.82	1.21
E12 生徒は講義型の授業より、グループワークやペアワークを好む。	3.66	1.08
E13 英語I・IIの授業数は適切である。	3.38	1.19
E14 学習指導要領が英語I・IIの授業に影響を与えている。	3.60	1.05
E15 学習指導要領がオーラル・コミュニケーションI・IIの授業に影響を与えている。	3.61	1.11
E16 2006年度のセンター試験でのリスニングテストの導入が英語I・IIの授業に影響を与えている。	3.48	1.30
E17 2006年度のセンター試験でのリスニングテストの導入がオーラル・コミュニケーションI・IIの授業に影響を与えている。	3.52	1.31
英語I・IIのクラスで:		
F1 クラスルーム・イングリッシュを使う。	2.74	1.16
F2 オーラル・イントロダクションで教科書の内容を説明する。	2.26	1.03
F3 生徒にスピーチやプレゼンテーションをさせる。	1.94	0.89
F4 生徒にエッセイや物語を書かせる。	1.68	0.87
F5 生徒に教科書の要約を英語で書かせる。	1.64	0.87
F6 生徒に教科書の内容を英語で質問する。	2.80	1.23
F7 英語のアクティビティを使う。(例)ロールプレイ、インフォメーション・ギャップなど	2.35	0.97
F8 英語の歌やゲームを使う。	2.47	1.11
F9 英語の映画やドラマを見せる。	2.14	1.09
F10 英語でのグループワークやペアワークを使う。	2.47	1.09
高校時代に英語の先生は:		
G1 クラスルーム・イングリッシュを使った。	1.75	0.99
G2 オーラル・イントロダクションで教科書の内容を説明した。	1.50	0.83
G3 生徒にスピーチやプレゼンテーションをさせた。	1.40	0.76
G4 生徒にエッセイや物語を書かせた。	1.40	0.74
G5 生徒に教科書の要約を英語で書かせた。	1.45	0.78

	平均 値	標準 偏差
G6 生徒に教科書の内容を英語で質問した。	1.84	1.13
G7 英語のアクティビティを使った。例)ロールプレイ、インフォメーション・ギャップなど	1.47	0.87
G8 英語の歌やゲームを使った。	1.67	0.97
G9 英語の映画やドラマを見せた。	1.48	0.90
G10 英語でのグループワークやペアワークを使った。	1.48	0.89

CLTに関する信条(研究課題1)

質問票のパートA (CLTに関する信条) では、A6 (暗記の重要性) 以外の項目をCLTの理念や特徴 (Brown, 2001) から選んだ。表2から、大多数の回答者がCLTに対し肯定的な信条をいだいていることがわかる。A1 (言葉は使うことで効果的に習得)、A2 (コミュニケーション能力の育成が大切)、A5 (先生の役割はコミュニケーションの手助け)、A8 (理解可能な発音が目標)、A9 (間違いは学習の一環)、A10 (動機づけはコミュニケーション活動で強まる) などは57~88%から「強く賛成」または「賛成」の支持を得ており、「まあ賛成」「賛成」「強く賛成」の割合を合計すると90%以上になった。A3 (授業中のコミュニケーションの必要性)、A4 (正確さと同様流暢さを伸ばす重要性)、およびA7 (グループワークやペアワークが学習を助ける) については、賛成の割合が他の項目に比べてやや低かったが、「まあ賛成」「賛成」「強く賛成」の合計割合は80%以上になった。A6に「強く賛成」、「賛成」した回答者が70%近くいたことも注目に値する。

表2. CLTに関する信条 (N = 139)

	強く		やや		強く	
	反対	反対	反対	賛成	賛成	賛成
	%	%	%	%	%	%
A1 言葉は、何かを行うために使う時に効果的に習得される。	0	0	2	15	41	42
A2 外国語学習では、実際の生活でコミュニケーションできる能力を育てることが大切だ。	0	0	3	33	42	22
A3 授業中、生徒は英語で実際にコミュニケーションをとるべきだ。	1	2	12	44	30	11
A4 生徒の英語の正確さを伸ばすと同じく流暢さを伸ばすことも重要だ。	2	3	11	47	30	7
A5 CLTの授業では、先生は生徒のコミュニケーション活動を手助けすべきだ。	1	0	2	30	54	13
A6 外国語学習では暗記が重要な役割を果たす。	0	1	4	28	47	20
A7 グループワークやペアワークは生徒の英語学習を助ける役割を持つ。	1	2	6	39	41	11

	強く		やや		まあ		強く	
	反対	賛成	反対	賛成	賛成	賛成	賛成	賛成
	%	%	%	%	%	%	%	%
A8 完璧な発音をめざすのではなく、理解可能な英語の発音をめざすことが適切な目標となる。	1	0	5	30	43	21		
A9 外国語学習は試行錯誤の経過をたどるので、間違えることは学習の一環だと考えるべきだ。	0	0	1	11	46	42		
A10 生徒の英語を使おうとする動機づけは、コミュニケーション活動によって強まる。	1	2	5	35	40	17		

質問票のパートHでは以下の3つの質問をした:

1. 英語I・IIの教え方を改善したいと思っていらっしゃいますか。
2. 「はい」と答えた方はどんなところを変えたいですか。
3. 教え方を改善するには、教育環境の中で何を最初に変えなければいけないとお考えですか。

ここでは回答の中からCLTに関連するものを報告する。質問1に対する回答は、139名中110名が「はい」、24名が「いいえ」、5名が無回答であった。

質問2に対しては、質問1に「はい」と答えた110名中75名が、コミュニケーション能力を伸ばしたいという趣旨の回答をしている。代表的なものは「生徒のコミュニケーション能力を伸ばしたい」(15名)、「もっとたくさん英語を使いたい」(14名)、「コミュニケーション活動を増やしたい」(10名)などである。また、7名が「訳読を使わずに読み取りの力をつけたい」という希望を述べている。「生徒が英語に触れる機会を多くする」(2名)、「英語で理解する力をつける」(1名)などからも訳読を使わずに英語のインプットを増やしたいという意向がうかがえる。さらに「4技能をバランスよく教える」(6名)も、音声を指導しない訳読からの脱皮を暗示し、これに関連する回答として5名が「リスニングを入れる」「ペアワークを入れる」「音声重視にする」などの希望を述べている(表3参照)。

表3. 英語I・IIの授業についての改善点(N=75)

教授法・授業実践	回答者数	%
生徒のコミュニケーション能力を伸ばす。	15	20
授業中(教師が)もっと英語を使う。	14	19
コミュニケーション活動をより多く取り入れる。	10	13
訳読を使わずに読み取りの力をつける。	7	10
4技能をバランスよく教える。	6	8
生徒が英語を話す時間を多くとる。	6	8
生徒中心型授業にする。	4	5
ペアワークを多く使う。	2	3
リスニングを多く入れる。	2	3
生徒が英語に触れる機会を多くする。	2	3

教授法・授業実践	回答者数	%
アウトプットとインプットをバランス良く扱う。	2	3
英語で理解する力をつける。	1	1
音声重視にする。	1	1
自己表現力をつける。	1	1
英語圏の文化を教える。	1	1
サマリーライティングをさせる。	1	1

また、質問3については、コミュニカティブな授業にしたいと答えた75名のうち、最多数(20名)が最初に改善すべき点として「1クラスの生徒数」をあげ、それに続いて10名が「大学入試」をあげた(表4参照)。さらに特筆すべきは、教師をとりまく教育環境の改善を望んでいることであろう。代表的なものに「教材研究の時間」(6名)、「教員研修」(2名)などがあげられる。

表4. コミュニカティブな授業を行うための改善点 (N = 75)

改善点	回答者数	%
1クラスの生徒数	20	27
大学入試	10	15
教師の教材研究の時間	6	8
教師の言語教育への考え方や態度	6	8
生徒の英語力や学習態度、意欲	6	8
教師の能力(英語力も含む)、知識	4	5
授業時間数	4	5
シラバス	2	3
同僚の協力	2	3
教員研修	2	3
教師の英語力	1	1
学習指導要領	1	1
文部科学省検定教科書	1	1
施設(視聴覚室、LL教室など)	1	1
ALTの人数を増やす	1	1
教員採用制度	1	1
その他(国語教育、社会の理解、国民性)	3	4
無回答	4	5

CLTの実践(研究課題2)

質問票のパートFでは英語I・IIの教室で行われるコミュニケーション活動を扱った。表5から、コミュニケーション活動があまり使われていないことがわかる。普段の授業で使っていると考えられる回答者(「たいてい使う」と「よく使う」と答えた人)の割

合が20%を超えたのはF1(クラスルーム・イングリッシュ)とF6(教科書の内容についての質問応答)のみであった。タスク(F7)やグループワークやペアワーク(F10)は第二言語習得を促すと提唱されているが(Doughty & Pica, 1986)、これらの項目に「たいいてい使う」「よく使う」と回答した人の割合は低く、それぞれ9~14%であった。また、F4(エッセイ、物語)、F5(教科書の要約)については半数以上が「全然使わない」と答えた。

表5. 高校英語I・IIで使われているコミュニケーション活動(N=139)

	全然使 わない %	あまり使 わない %	時々 使う %	たいいてい 使う %	よく 使う %
F1 ラスルーム・イングリッシュ	14	32	28	17	9
F2 オーラル・イントロダクション	27	36	24	12	1
F3 スピーチ、プレゼンテーション	36	40	20	3	1
F4 エッセイ、物語を書く	51	37	9	1	2
F5 教科書の要約を書く	54	36	6	2	2
F6 教科書の内容についての質問応答	20	17	36	17	10
F7 タスク(インフォメーション・ギャップ等)	23	31	37	7	2
F8 ゲーム、歌	24	24	39	7	6
F9 映画、ドラマ鑑賞	34	32	24	6	4
F10 グループワーク、ペアワーク	23	25	38	10	4

英語教師としての能力、教職課程、教員研修、教育環境、学習経験(研究課題3)

質問票のパートBでは教師が自分の能力をどうとらえているかを調べた。B1(聞く力)、B2(話す力)、B3(読む力)、B4(書く力)、B5(文法の知識)、B6(英語圏文化についての知識)、B7(グループワークやペアワークの際の授業管理能力)、B8(楽しいアクティビティを生徒に提供)、B9(生徒のコミュニケーション活動を適切に援助)、B10(コミュニケーション活動の際に生徒の自主性を尊重)の10項目である。CLTの指導に関係する項目(B8、B9、B10)への回答の平均値が6段階評価の3.49~3.59で、英語力に関する項目(B1~B5)への回答の平均値3.86~4.39に比べて低い値を示した(表1参照)。そこでB1~B10の10項目を独立変数として一元配置分散分析を行った結果、群間に有意差が認められ、効果量(偏イータ2乗)は.07であった(表6参照)。

追加分析(Dunnett's C)により次の20組のペアに有意差が検出された:

1. B5(文法の知識)と8項目(B1:聞く力、B2:話す力、B4:書く力、B6:文化についての知識、B7:授業管理能力、B8:アクティビティの提供、B9:コミュニケーション活動の援助、B10:自主性の尊重)とのペア8組。
2. 英語力に関する3項目(B1:聞く力、B3:読む力、B4:書く力)とCLTの指導に関係する3項目(B8:アクティビティの提供、B9:コミュニケーション活動の援助、B10:自主性の尊重)との組み合わせでできるペア9組。
3. B7(授業管理能力)とCLTの指導に関係する3項目とのペア3組。

1～3の組み合わせで、先に示した項目(1では文法の知識、2では聞く、読む、書く力、3では授業管理能力)の平均値の方が高かった(表1参照)。すなわち、①文法の知識を、読む力以外のすべての能力より高く評価し、②CLTの指導に関係する能力を、聞く、読む、書く力や授業管理能力よりも低く評価していることがわかる。

表6. 分散分析表:英語教師としての能力に関する認識のちがい(N=139)

	自由度	平方和	平均平方	値	有意確率	偏イータ2乗
グループ間	9	110.08	12.23	12.20	.000	.07
グループ内	1380	1383.61	1.00			
合計	1389	1493.70				

注. 偏イータ2乗 = 効果量

質問票のパートCとパートDは、それぞれ教職課程(大学)と教員研修の場で、CLTがどう扱われたかを尋ねている:C1とD1(CLTの推奨)、C2とD2(第二言語習得の知識の深まり)、C3とD3(グループワークやペアワークのやり方が上達)、C4とD4(コミュニケーション活動に必要な教材の提供)、C5とD5(CLTの授業を観察)、C6とD6(CLTを使つての模擬授業)。C2とD2のペアを除いて、他の5組のペアは教員研修に関する回答の平均値の方が教職課程に関するものより高い値を示した。t検定の結果(ボンフェローニの修正⁶により $p < .008$)、C2とD2のペア以外の5ペアすべてについて有意差がみられ、効果量(偏イータ2乗)は.09～.21であった(表7参照)。この結果から、大学の教職課程では、CLTの実践的指導が教員研修の場よりも少ないと受けとめられていたことがわかる。

表7. 教職課程と教員研修のCLTの扱い方のちがい(N=139)

	教職課程		教員研修		t値	有意確率	偏イータ2乗
	平均	標準偏差	平均	標準偏差			
CLTの推奨	3.20	1.34	4.22	1.20	-7.03	.000	.14
第二言語習得の知識	3.59	1.27	3.46	1.35	1.04	.300	.00
グループワーク、ペアワークのやり方	2.69	1.21	3.56	1.18	-7.03	.000	.12
コミュニケーション活動の教材提供	2.78	1.28	3.76	1.19	-8.41	.000	.14
CLTの授業を観察	2.46	1.31	3.79	1.27	-10.90	.000	.21
CLTを使つて模擬授業	2.30	1.29	3.10	1.37	-5.77	.000	.09

注. 偏イータ2乗 = 効果量

それでは教員研修ではCLTがどのように扱われていたのだろうか。パートDへの回答(表8)をみるとD1(CLTが推奨されていた)に賛成(「強く賛成」、「賛成」)した割合は47%になり、「まあ賛成」の割合を合計すると80%が賛同を示している。逆にD6(CLTを使つての模擬授業)については、反対(「強く反対」、「反対」)が39%を占めて

いる。その他の内容(第二言語習得の知識、グループワークやペアワーク、教材、授業観察)については「まあ賛成」に回答が集中(34~42%)しているが、「まあ賛成」「賛成」「強く賛成」を合計すると60%前後の回答者が、教員研修でCLTが扱われていたことに賛成している。

表8. 教員研修でのCLTに関する内容(N=139)

	強く 反対 %	反対 %	やや 反対 %	まあ 賛成 %	賛成 %	強く 賛成 %
D1 CLTの推奨	3	9	8	33	37	10
D2 第二言語習得の知識	13	12	18	35	19	3
D3 グループワーク、ペアワークのやり方	6	16	17	42	17	2
D4 コミュニケーション活動の教材提供	5	13	15	42	20	5
D5 CLTの授業を観察	5	14	17	34	22	8
D6 CLTを使って模擬授業	13	26	19	27	11	4

質問票のパートEは教育環境についての質問だが、ここではコミュニケーション活動に関わる教室環境(生徒の実態とクラスサイズ)と、社会環境(教育政策の影響)の2点に焦点を当てる。

まず、回答者はコミュニケーション活動に関わる教室環境をどのようにとらえているだろうか。表9によると、E2(生徒はコミュニケーション活動をするのを望んでいる)に賛成(「強く賛成」、「賛成」)した割合は12%である。また、E4(1クラスの生徒の人数はコミュニケーション活動するのに適している)、及びE8(生徒はグループワークやペアワークで使う英語を理解することができる)についても、賛成(「強く賛成」、「賛成」)した回答者はそれぞれ6%、10%、と低い割合を示している。特にE4については反対(「強く反対」、「反対」)した割合が57%と高い割合を示した。回答者の多くは、教室環境がコミュニケーション活動に適していないと考えているようだ。

表9. コミュニケーション活動に関わる教室環境(生徒の実態、クラスサイズ)(N=139)

	強く 反対 %	反対 %	やや 反対 %	まあ 賛成 %	賛成 %	強く 賛成 %
E2 生徒は英語I・IIの授業でコミュニケーション活動をするのを望んでいる。	7	15	27	39	10	2
E4 1クラスの生徒の人数はコミュニケーション活動するのに適している。	27	30	22	15	5	1
E8 生徒はグループワークやペアワークで使う英語を理解することができる。	8	19	29	34	9	1

文部科学省の政策の影響(項目E14~E17)については、「まあ賛成」に回答が集中しており、E14(学習指導要領が英語I・IIに影響):49%、E15(学習指導要領がオー

ラル・コミュニケーションI・IIに影響):45%、E16(センター試験でのリスニングテストの導入が英語I・IIに影響):33%、E17(センター試験でのリスニングテストの導入がオーラル・コミュニケーションI・IIに影響):33%であった(表10参照)。「まあ賛成」「賛成」「強く賛成」の割合の合計はそれぞれE14:62%、E15:60%、E16:55%、E17:55%で、60%前後の回答者が、程度こそ違え文部科学省の政策の影響を感じているといえる。

表 10. 学習指導要領とセンター試験リスニングテストの英語授業への影響 (N = 139)

	強く 反対		やや 反対		まあ 賛成		強く 賛成
	%	%	%	%	%	%	
E14 学習指導要領が英語I・IIに影響	4	12	22	49	9	4	
E15 学習指導要領がOC I・IIに影響	5	8	27	45	10	5	
E16 リスニングテスト導入が英語I・IIに影響	9	15	21	33	18	4	
E17 リスニングテスト導入がOC I・IIに影響	9	13	23	33	17	5	

注. OC = オーラル・コミュニケーション

質問票のパートGでは、高校時代のCLTの経験について尋ねた(表1参照)。平均値が5段階評価の1.40(標準偏差 = 0.74)から1.84(標準偏差 = 1.13)であるから、すべての項目について高校時代の英語の先生はコミュニケーション活動を「使わなかった」(あまり使わなかった、全然使わなかった)に回答が集中していることがわかる。回答者の最年少は2005年以降に大学卒業、現役合格なら1998年に高校に入学したことになるが、その当時、コミュニケーション活動は稀であっただろう。したがって回答者のほとんどが高校時代にコミュニケーション活動を経験していないという結果になったものと考えられる。⁷

調査の結果をまとめると、CLTに関する教員の認知と実践には乖離があり、回答者は自分自身のCLTの指導力をさまざまな能力より低いと認識し、教職課程でCLTについての指導が少なかったと感じている。回答者自身は高校時代にコミュニケーション活動をあまり経験していない。また、教室環境がコミュニケーション活動に適していないと受けとめている回答者が多い。文部科学省の政策については、半数以上がその影響を多かれ少なかれ感じている。以上を踏まえ、次の章では研究課題1～3について順に考察したい。

考察

日本人高校教師はCLTに関してどのような信条をもっているか。

結果で述べたように、回答者の多くはCLTに関して肯定的な信条をもっている。「やや賛成」を含めれば、質問票のパートAにおける全ての項目に8割以上が賛同した。先に述べたように、CLTは具体的な教授法ではなく言語教育の基礎となる理論であるため、回答者の多くは理論としてのCLTを肯定的にとらえている、と解釈できるであろう。

また、CLTの理念や特徴(Brown, 2001)とは関連のない項目のA6(外国語学習では暗記が重要な役割を果たす)に強く賛成、または賛成した回答者は7割近くいた。暗記が重要であるという信条が、訳読などの伝統的教授法に基づいているのか、コミュニケーション活動の中で表現や文の構造を覚えていくことが大切という考えに根ざしているのか、あるいはその両方か、本質問票の結果だけでは明らかにできない。さらなる調査が必要である。

さらに考察に値するのは、パートHの回答で、139名中75名がコミュニケーションな授業をしたいと願っていることである。「生徒のコミュニケーション能力を伸ばしたい」「コミュニケーション活動を増やしたい」というように、生徒の活動を増やしてコミュニケーション能力をつけたいと望んでいる。そしてそのために最初にやるべきことは、1クラスの生徒数を減らすことと答えた回答者が一番多く(20名)、次いで入試の改善(10名)となる。これと同じ傾向はNishino(2008)も報告している。本調査の回答者に限らず、多くの教師が、コミュニケーションな授業の実現を望んでおり、そのために目の前にあるクラスサイズの問題をまず解決してほしいと願っている可能性がある。

確かに1クラスの人数を減らすには多大な予算が必要である。江利川(2009)によれば、小中学校の40人学級を30人学級にするために、約7800億円の予算が必要となる。ちなみに2007年のOECDの調査によると、日本の教育機関への公的支出が国内総生産に占める割合は3.4%、OECD加盟国28カ国中で最下位である(OECD, 2010)。他国との支出割合の比較のみで議論することは危険ではあるが、日本では教育予算がもっと優先されるべき状況にあるという事実は否めないだろう。クラスサイズを小さくすれば、教員の教室内での指導がやりやすくなり、授業以外での教員の負担も減る⁸。結果としてOECD加盟国中最長といわれている日本の教師の労働時間(江利川)も減り、教材研究や教員研修に取り組む時間的余裕もできるだろう。付け加えるならば、このような教員の時間的余裕の獲得も、本調査の回答者が改善事項として指摘している。

日本人高校教師はCLTをどう実践しているか。

研究課題1と研究課題2の結果を合わせみて、高校教員のCLTに対する信条と実践に乖離がみられた。回答者の多くはCLTの理念に賛同しているが、実際にはコミュニケーション活動をあまり行っていない。CLTで有効とされるタスクやグループワークやペアワークなどを利用する回答者は少ない。また、エッセイ、物語、要約などを書く活動については半数以上が全く行わないと答えた。これらは進学校の場合、ライティングの授業で主に行われている可能性があるが、英語I・IIでは4技能の総合的な力を伸ばすのが目的である(文部省, 1999)ことを考えると、半数以上の教員がこれらの活動を全く使っていないことは問題であろう。

Borg(2006)は、教員には「理想的な信条」(何をすべきか)と「現実的な信条」(何ができるか)があり、制約の多い教育環境の中で両者を調整しつつ実践していると述べている。また、Phipps and Borg(2009)は「核となる信条」と「付随的な信条」を定義し、核となる信条は教師の経験に基づき、付随的な信条は理論に基づき形成されるのが一般的であった。いずれにしても教師の信念体系が複雑であるために、インタビューやアンケートの答えだけでは信条と実践の間にずれが生じることがある。この現象が本調査にも現れているといえる。質問票では主にCLTに関する信条のみ尋

ねたために実践との間に乖離が生じた。教師が様々な教え方についてどのような信条をもち、それらが実践にどのように影響しているかを、今後調査すべきである。

もう一点、信条と実践との乖離の原因として、教育環境の実践への影響があげられる。CLTに賛成しそれを実現したくても、教育現場での制約(1クラスの人数、大学入試など)があるためCLTが使いにくい現状であることは、記述式回答の中から垣間見られた。本調査の質問票回収率は13%であることから、回答した教員は、CLTに興味がある、或いは授業改善に熱心である意欲的な教師であろう。そのような教師でさえコミュニケーション活動を普段あまり使わないのだから、日本全体の高校でCLTが普及していないこと、そして文部科学省の政策と教室の現実とにギャップがあることは明らかであろう。それゆえ現状を打開するには、CLTの実践に教育環境がどのように影響するかを探ることも必要である。研究課題3の考察でその一部を論じる。

また、CLTがあまり使われていない状況で注目すべきは、クラスルーム・イングリッシュと質問応答が他の活動に比べて比較的頻繁に使われていることだ。教科書の読みを中心に進める授業形態の中でコミュニケーション活動を行うとすれば、生徒への指示を英語で出すこと、教科書の内容について英語で問答することが出発点になる。それらが可能になれば、教科書の内容を英語で説明して導入し、教科書の内容についてペアで質問応答をしよう、というように様々な活動が可能になるであろう。前者はパーマーの提唱する「オーラル・メソッド」や渡辺時夫氏が実践した「メリア・アプローチ」、後者は金谷憲氏が現場の英語教師と協力してまとめた「和訳先渡し」で使われ、ともに教室で実践されていることをNishino(2009)が報告している。また、教科書の内容や文法と関連づけたタスクを中心に授業を進めるフォーカス・オン・フォームも実践されている(和泉, 2009参照)。CLTは欧米で考案された教え方であるから、日本のEFL教室のようなそれと異なった環境にそのままの形で導入することは難しい(Li, 1998参照)。そのことを考慮に入れ、CLTの理念に学びつつも、日本の教育現場で開発、改良されてきた様々なコミュニケーション活動や教授法にも目を向け、精選し、広めることができれば、日本の高校の英語の授業で使えるコミュニケーション活動が定着していく可能性が高い。日本人高校教員が授業実践から作りあげてきた教え方を定着させていくことが有用かつ現実的であろう。

日本人高校教師は、自分自身の英語教師としての能力、教職課程、教員研修、教育環境、学習経験をどのように受けとめているか。

ここではCLTの実践に影響を与えていると考えられる要因について、英語教師としての能力、教師専門教育(教職課程、教員研修)、教育環境、学習経験の順に考察する。

教師自身の能力評価では、文法の知識を高く評価していることと、CLTの指導に関係する能力を英語力(聞く、読む、書く)や生徒管理能力より低く評価していることが特徴としてあげられる。CLTの指導に自信のない教師は、授業に取り入れるのに躊躇するだろう。しかし、自信がないので使わない、使わないから自信がもてない、この繰り返しでは発展がない。悪循環を断ち切る手立てが必要である。

コミュニケーション活動にすることを一つの方法として、和泉(2009)は次のような提案をしている:

もしこれまでに授業でタスク活動をあまり試したことがないのであれば、最初は月1回位ずつの割合で、タスクをとりいれるところから始めてはいかがだろうか。徐々に教材のストックをふやしていけば、タスクのレパートリーは自ずと増えてくる。現在使用している教科書に何らかの手を加えてタスク化していくことも、積極的に取り組んでいきたい。いずれにしても、持続的な努力が大事である。(p. 225)

この提案のように、今までの授業のやり方を一遍に変える必要はなく、教科書を活かしつつ、徐々にコミュニケーション活動を取り入れればよいのではないだろうか。同書で和泉は、練習問題をタスクに改良する方法も示している。これも教室実践に活用できるだろう。

また、コミュニケーション活動の工夫や授業での指導法などは、実際のやり方を見て学ぶことが大切である。Bandura (1977) によれば、学びは他人に見本を示してもらい追体験 (vicarious experience) することで効果が上がるという。さらに教師は、同僚や自発的に参加する研究会や勉強会などのような「実践共同体」(Wenger, 1998) の中で、仲間と話したり授業を観察したりすることから学び、自らの実践を生かす (Canagarajah, Stevens, Nishino, & Hoelker, 2010)。追体験のできる教員研修や、実践共同体に参加できる時間を保証することこそ、授業改善につながるという。

では教師専門教育の現状はどうだろうか。まず教職課程について古家(2008)は、大学の英語科教育法では、主に理論的な内容が扱われていると報告した。本調査でも「第二言語習得理論の理解が深まった」という項目以外のすべての項目 (CLTの推奨、グループワークやペアワーク、CLT教材の提供、CLT授業の観察、CLTの模擬授業など) について、教職課程は教員研修よりも平均値が低く、実践的な指導は教職課程の方が少なかったことを示している。また、教員研修については、約8割の回答者はCLTが推奨されていたと回答しており、約6割が、第二言語習得の知識、グループワークやペアワーク、教材、授業観察などについて学ぶことができたと答えている。逆にCLTを使っただけの模擬授業を体験した割合はやや少ない。

本調査の参加者のうち教員主催の研究会に属している割合はわずか1割であるから、これらの回答は主に公的研修に関するものと考えてよいだろう。また、本調査は5年計画の悉皆研修のうち、4年目の研修が終了した時期におこなわれたため、多くの回答者が悉皆研修を終えていたことになる。初任者研修、教職経験5年、10年、15年の教員を対象にした研修では、授業のやり方に関してあまり時間を割けない現状 (Nishino, 2008) の中で、半数以上の回答者がCLTを追体験できる授業観察を経験し、具体的な教え方 (グループワークやペアワーク、教材) も学べたと答えたことは、悉皆研修を含む公的教員研修の成果としてある程度評価に値するだろう。ただ悉皆研修は都道府県ごとに差があり、その内容があまり授業実践に役立たなかったという報告がある (江利川, 2009; 新英語教育編集部, 2008)。一方、教員免許更新制度の予備講習で、参加者がグループによる模擬授業を行い、協議しあったことが有意義であったという報告もある (高橋, 2008)。様々な公的教員研修の反省を踏まえ、さらに効果的な教師専門研修が実施されることを願ってやまない。

教育環境については2つに焦点をあてた。教室環境 (生徒の実態とクラスサイズ) と社会環境 (教育政策) である。

まず教室環境については、「生徒がコミュニケーション活動を望んでいる」、「生徒がグループワークやペアワークで使う英語を理解できる」、「1クラスの人数がコミュニケーション活動に適している」に、「強く賛成」または「賛成」した回答者の割合はいずれも約1割であった。特にクラスサイズが適切であることには「強く反対」または「反対」する回答者が約6割と多かった。クラスサイズや生徒の英語力、学習スタイルなどが授業実践に影響することは先行研究で指摘されている(Richards & Pennington, 1998; Schulz, 2001)。本調査においても、生徒の実態やクラスサイズが実践に影響しているとすれば、日本の高校でCLTが広く実践されない理由のひとつは教室環境にあるといえるだろう。

確かに生徒の学習スタイルを変えることは難しい。だからといって生徒の期待に応えるために、教師が効果的であると信じる教え方を回避し続けるわけにはいかない。生徒の協力を得るためには、コミュニケーション活動をする前になぜその活動をするかという論理的根拠を説明することが重要である(Brown, 2009参照)。クラスサイズの改善については先に述べたのでここでは割愛する。

次に文部科学省の政策については、政策が英語の授業に影響していることに6割前後が賛成している中、「まあ賛成」の回答に3~5割が集中している。2003年より実施された学習指導要領も、2006年春にセンター試験に導入されたりリスニングテストも、本調査の時点で授業に影響を及ぼしてはいるが、大多数の教師が顕著に感じるほど影響力は大きくなかったようだ。Gorsuch(2000b)は入試の改革は教室環境、学校環境を介して間接的に教師のCLT信条に影響すると示唆し、学習指導要領がシボリック的存在で即現場の実践に結び付いていない点も指摘した。本調査の結果はこれらのGorsuchの報告を支持するものであり、入試改革やカリキュラム改善は教室環境に徐々に影響する中で教師の信条をも動かし、時間をかけて浸透していくと考えられる。さらに筆者の高等学校での教職経験に基づいて付け加えるならば、現場の教師は学習指導要領ではなく、むしろ学習指導要領に従って執筆されている検定教科書を拠り所としている。この事実を踏まえ、学習指導要領解説は授業の手引きとなるべく、文型例や表現例だけでなく、それらを使って「どう教えるか」という点に言及し、実践に基づいたコミュニカティブな教え方を具体的に示すべきであろう。

最後に学習経験について、回答者は高校時代にコミュニカティブな授業をほとんど受けていないことがわかった。学習経験が教え方に強く影響すること(Almarza, 1996; Peacock, 2001)、また、教師は学習経験を一つの指針として教え方を学び応用すること(Watzke, 2007)などを考えると、学習経験がCLT実践にブレーキをかける一要因であることがわかる。しかし学習経験が絶対というわけではない。教師は経験を積む中で同僚から学び、自分自身の授業から学び、生徒からも学び、新卒当時の教え方を改良して自分なりの教え方を作りだしていく(Nishino, 2009)。だからこそ教師の自主的研修の重要性を再確認すべきではないだろうか。

結語

本研究は、日本人高校英語教師がCLTをどのように認知し実践しているかを探るものである。教師認知研究の枠組みに基づき、信条、授業実践、教師としての能力、教職専門研修、教育環境、学習経験などについて、包括的に分析できる質問票を用い、全国から無作為抽出した高校を対象に行った調査は、現行の学習指導要領実施

以来、本研究が初めてである。質問票の回答率は13%と低く、高校教師全員の考えを反映しているとはいえないが、回答者の多くがCLTの理念に賛成し、コミュニケーションな授業を行いたいと考えていること、実際には英語I・IIの授業でコミュニケーション活動が頻繁に行われていないことがわかった。

いきなりCLTを使えと言われても、今まで蓄積した学習経験や教育経験を否定してスイッチを切り替えることは難しい。言語教師認知は複雑な構造をもち、多様な信条や知識が共存している。「コミュニケーションも大切だが暗記も大切」「CLTを使いたいけど自信がない」「生徒が望まない教え方を無理に使いたくない」などの様々な考えを調整しつつ、制約を克服しつつ、教師は実践を積み重ねていく。それゆえ日本におけるコミュニケーションな英語教育改革は、従来の教科書中心の授業を否定することなく、徐々に自分の教室で行うコミュニケーション活動を増やしていけばよいのではないだろうか。これは先に述べたように、メリア・アプローチ、和訳先渡し、フォーカス・オン・フォームを取り入れた授業などの実践で広まりつつある。

Li(1998)は西欧文化の中で培われたCLTのような教え方は外国語教育においては定着しにくいと述べた。Nishino and Watanabe(2008)は、外国語としての英語教育では、教育環境に根ざした理論と実践を打ち立てるべきであると主張した。したがって、教師自身がコミュニケーションな授業を開発し改良していくのが望ましい。将来的には教師自身の知恵と実践から、日本の教室で使える「自前の」コミュニケーション・アプローチを確立すべきであろう。

そのために教師が同僚や教師仲間から学べる研修の場と時間を保証し、1クラスの生徒数を減らすことが求められている。入試改革も大切だが、教師の声に根ざした教育環境の改善と自主的研修の保証も同じく必要であろう。また、研究者は理論的裏付けをするだけでなく、授業改善に協力すべきである。言語教師認知研究は教師認知をさらに深く理解することに加え、自前のコミュニケーション・アプローチの開発を援助する方向性が必要であろう。

謝辞

本研究は、博士論文の一部を書き直したものである。主査としてご助言くださったデヴィッド・ベグラー先生、英文要旨にコメントをくださったイトン・チャーチル先生に感謝の意を表します。

注

1. 日本語訳は笹島・ボーグ(2009)を参考にしているが、「文脈要因」と「ピリーフ」については、それぞれ「教育環境」および「信条」と表した。
2. タスク(あるいはタスク活動)とは、相互交流するなかで課題を達成するコミュニケーション活動と定義する。詳しくは和泉(2009)参照。
3. 選抜方法の多様化、大学センター試験の改良などで大学入試問題は改善されてきているが、各大学の行う二次試験には文法や訳を問う問題が未だに多い(Kikuchi, 2006)。

4. 47都道府県の中から5県を無作為に抽出し、それぞれの県(青森、宮城、愛知、岡山、広島)の高等学校のリストに番号をふり、乱数表を使って各県から40校を選び、質問票を10部ずつ送付した。各県の1校あたりの平均英語教員数から割り出して、約1,090名が質問票を受け取ったと推測できる。
5. 本論文でのコミュニケーション活動は、「英語を使って表現あるいは理解する活動」と広く定義する。すなわちインフォメーション・ギャップ(コミュニケーションをとる人々が補い合う情報を保持)のある活動とは限定しない。
6. t検定を6回行っているため、有意水準を.008(.05 ÷ 6)とした。
7. 回答者の多くが進学校出身者であることが、コミュニケーション活動を経験しなかった一因とも考えられるが、進学校以外の高校(主に職業高校)でコミュニケーション活動が行われていたかどうかについて、当時の調査(Browne & Wada, 1998; Gorsuch, 2000a)で結論の一致をみないため断言できない。
8. 公立高校の専任教員数はクラス数によって決まるため、1クラスの生徒数が減っても、教員一人が受け持つ授業数が増えることはない。

西野孝子(Takako Nishino)はテンプル大学日本校大学院にて教育学博士を取得。主な研究領域は言語教師認知研究、多読、第二言語習得への社会認知的アプローチ(Sociocognitive approach to SLA)などである。

引用文献

- Almarza, G. (1996). Student foreign language teachers' growth. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 50-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandaura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93, 46-60.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Browne, C. M., & Wada, M. (1998). Current issues in high school English teaching in Japan: An exploratory survey. *Language, Culture, and Curriculum*, 11, 97-112.
- Burns, A. (1996). Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 154-177). Cambridge: Cambridge University Press.

- Canagarajah, S., Stevens, V., Nishino, T., & Hoelker, J. (2010). EFLIS Academic Session 2009. *Global and Local Perspectives: Evolving Communities of Practice in EFL. A Periodic Newsletter for TESOL Members*, 9(1). Retrieved from http://www.tesol.org/s_tesol/sec_issue.asp?nid=2994&iid=13069&sid=1
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Crookes, G. (1997). What influences what and how second and foreign language teachers teach? *The Modern Language Journal*, 81, 67-79.
- Crookes, G., & Arakaki, L. (1999). Teaching idea sources and work conditions in an ESL program. *TESOL Journal*, 8, 15-19.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). "Information gap" tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
- 江利川春雄. (2009). 『英語教育のポリテイクス』. 東京: 三友社.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47-64.
- 古家貴雄. (2008). 「英語教育における言語教師認知研究の意義」. 第47回JACET全国大会発表資料.
- Gorsuch, G. (1998). *Yakudoku* EFL instruction in two Japanese high school classrooms: An exploratory study. *JALT Journal*, 20, 6-32.
- Gorsuch, G. (2000a). *Exploring the relationship between educational policy and instruction in Japanese high school EFL classrooms* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=729764301&sid=1&Fmt=2&clientId=18902&RQT=309&VName=PQD>
- Gorsuch, G. (2000b). EFL educational policies and education cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities. *TESOL Quarterly*, 34, 675-710.
- 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.
- 萩原剛・太田裕之・藤井聡. (2006). 「アンケート調査回収率に関する実験研究: MM参加率の効果的向上方策についての基礎的検討」. 『土木計画額研究・論文集』, 23, 117-123.
- 弘山貞夫. (2009). 「英語の授業は英語だけで?」. 『新英語教育』, 479, 13-15.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Kikuchi, K. (2006). Revising English entrance examinations at Japanese universities after a decade. *JALT Journal*, 28, 77-96.

- Kikuchi, K., & Browne, C. (2009). English educational policy for high schools in Japan: Ideals vs. reality. *RELC Journal*, 40, 172-191.
- Li, D. (1998). "It's always more difficult than you plan and imagine": Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*, 32, 677-703.
- 文部省. (1989). 『高等学校学習指導要領』. 東京: 大蔵省印刷局.
- 文部省. (1999). 『高等学校学習指導要領』. 東京: 国立印刷局.
- 文部科学省. (2003). 「英語が使える日本人」育成のための行動計画. Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gi-jiroku/03032401/009.pdf
- 文部科学省. (2009). 『高等学校学習指導要領』. 東京: 東山書房.
- Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching: An exploratory study. *JALT Journal*, 30, 27-50.
- Nishino, T. (2009). *Communicative language teaching in Japanese high schools: Teachers' beliefs and classroom practices* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 3371994).
- Nishino, T. & Watanabe, M. (2008). Communication-oriented policies versus classroom realities in Japan. *TESOL Quarterly*, 42, 133-138.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37, 589-613.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Retrieved from http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29, 177-195.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380-390.
- Richards, J. C., & Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In J. C. Richards (Ed.), *Beyond training* (pp. 173-200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan. *ELT Journal*, 58, 155-163.

- 笹島茂・ボーグ, S. (2009). 『言語教師認知の研究』. 東京: 開拓社.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA - Colombia. *The Modern Language Journal*, 85, 244-258.
- 新英語教育編集部. (2008). 「英語教員指導力向上研修についてのアンケート」, 『新英語教育』, 463, 10-12.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.
- 高橋一幸. (2008). 「教師を動機づける講習を志向して: 教員免許更新制の予備講習報告 神奈川大学」. 『英語教育』, 57, 17-19.
- 卯城祐司. (2003). 「研修プログラムのモデルケース」. 『英語教育』, 52, 14-17.
- Watzke, J. L. (2007). Foreign language pedagogical knowledge: Toward a developmental theory of beginning teacher practices. *The Modern Language Journal*, 91, 63-82.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

