HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教師の変容と環境要因 ： 小学校教師の言語教師認知研究
Author(s)	中村, 香恵子
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(国際広報メディア)
Dissertation Number	甲第12448号
Issue Date	2016-09-26
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k12448
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/63408
Type	doctoral thesis
File Information	Kaeko_Nakamura.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

教師の変容と環境要因

―小学校教師の言語教師認知研究－

中村香恵子

目　　次

第 1 章 はじめに
1.1. 研究の視座 1
1.2. 小学校英語教育導入の背景 3
1.3. 小学校英語教育の必修化 6
1.4. 小校教師の特性と小学校教師文化 7
1.5. 英語教育にかかわる小学校教師の課題 8
1.6. 本研究の目的と重要性 9
1.7. 用語の定義 10
1.8. 本論文の構成 11

第 2 章 先行研究の概要
2.1. 教師認知研究の動向 13
2.2. 教師認知研究と環境要因 15
2.3. 日本における小学校教師を対象とした言語教師認知研究 27

第 3 章 予備調査
3.1. 研究の発端 31
3.2. 予備研究 1 32
3.3. 予備研究 2 32
3.4. 予備研究 3 33
3.5. 予備研究 4 (投稿準備中) 34

第 4 章 研究方法
4.1. 研究課題 35
4.2. 研究の枠組み 36
4.3. 研究方法 37

第 5 章 本研究 1
5.1. 研究課題 43
5.2. 研究方法 43
5.3. 研究課題 1 45
5.4. 研究課題 2 70
5.5. 研究課題 3 76

5.6. まとめ 80

第 6 章 本研究 2
6.1. 研究課題 83
6.2. 研究方法 83
6.3. 結果と考察 86
6.4. まとめ 96

第 7 章 本研究 3
7.1. 研究課題 99
7.2. 研究方法 99
7.3. 量的調査による結果 100
7.4. 結果の統合と提示 104
7.5. 考察 120
7.6. まとめ 127

第 8 章 総合考察
8.1. 本研究の要約 130
8.2. 本研究から得られた示唆 133
8.3. 課題と今後の方向性 138

謝辞 140
主要参考文献 142

付録 1 質問紙調査 151
付録 2 SCAT 分析結果 154

第１章　はじめに

1.1. 研究の視座

2002 年から導入された「総合的な学習の時間」[1]において公立小学校・地方自治体の独自の判断によって英語教育をすることが可能になってから 10 年以上が経過した。その間，小学校英語教育は賛否両論の様々な議論を経ながらも着実に小学校へ根付きつつある。そして 2011 年，「外国語活動」が小学校 5・6 年生において必修科目となり，歴史上初めて日本の初等教育で英語教育が義務化されることとなった。しかし後述する導入の経緯の複雑さや外国語という教科の特殊性から，その教育の実態はまだ不明な点が多い。本研究は教育の実態を教師とそれを取り巻く環境要因との関係において解明することを目指している。

筆者は研究を進める中で，これまで幾人もの小学校教師の言葉からその本質を読み取る努力を重ねてきた。教師たちが過去の経験や現在の自分自身を語るとき，それは膨大な出来事や経験の中から取捨選択がなされたストーリーであり，語り手自身によって独自に解釈され再構成された物語となる。そしてそれを読み取っている研究者もまた自身の経験によって構成された枠組みや研究上の関心というフィルターを通して語り手の言葉を理解し解釈している。本博士論文の書き出しを，研究者自身が自身の経験を一人称で振り返ることから始めたい。

私の英語教師としてのスタートは中学校教師であった。中学生に英語を教えている中で一番やりがいを感じ楽しかったのは，導入期の指導であった。期待と不安の表情でこちらを見つめている中学 1 年生に対して「英語」という新しい教科に出会わせる導入期の授業は，責任重大でありながら心踊らされる時間であった。しかし他方では，授業で楽しく活動しながら試験では間違いが許されない現実や，初期の段階から文字でつまずいてしまう生徒の存在に問題を感じていた。そんな中，小学校に英語が導入されるという報道に，そうした重大でチャレンジングな指導の場が小学校へ移動してしまうという無念さとともに，これまで抱えていた問題点が解消される機会になるかもしれないという期待を感じた。そして，これまで私たちが中学校で築いてきた英語教育に関する実践の蓄積がこれから英語教育に取り組むこととなる小学校の先生方の役に立てるのではないかと感じた。

その後，小学校英語教育との関わりをもつことができ，小学校の校内研修会に招かれ授業づくりの段階から参加させていただくような機会もあった。小学校での授業づくりへの参加は私にとってまさに衝撃的で新たな世界との出会いであった。そこでは，例えば「買い物ゲームで子どもに使わせる金額は適正か？」「“I can't ～.” を言わせるのに配慮の必要な子はいないか」といったことまでもが議論されていた。そこには小学校独自の文化があり，英語力をつけることに主眼をおいた中学校の英語授業とは異なった，子供をどう育てるかと

[1] 各学校が、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うことを目的に，学習指導要領が適用される学校のすべてに設定された教育課程上の時間。2000 年（平成 12 年）から段階的に始められ，2002 年より施行された。

いったレベルでの議論がなされていた。英語授業においても，指導者の小学校教師としての思い，小学校ならではの指導の手立て，そして経験知に基づいた新たな英語教育実践が構築され，まさにそのクラスの，さらにその一人一人の児童のための授業が目指されていた。そこで強く感じたのは，小学校教師たちが何を目指して，どのような授業づくりをしているのかを理解することなしに，小学校英語教育を知ることはできないということであった。そうした実体験から得た実感が本研究の基盤となっている。

学習者として，また英語教師としての私はどうであっただろう。私の英語学習との出会いは中学校の英語授業であった。授業で初めて出会った英語教師は新卒の女性教師で，そのきれいな発音にあこがれ「英語が話せるようになりたい」と思った。当時はパターン・プラクティスの最盛期で，授業はピクチャーカードやフラッシュカードを使っての繰り返し練習であったが，それも新鮮に感じ英語の時間が楽しみであった。私の母は「英語の学習は音読と書き写し」という信念をもっていたため，自宅での英語学習は教科書を口に出して覚える，書いて覚えるという練習を徹底して行っていた。そうした繰り返し練習が功を奏して，英語は試験で点数のとれる得意科目となっていた。しかし，授業でのコミュニケーション活動はなく，母語話者と話す機会もなかったことから，コミュニケーションのツールとしての英語運用を得意であると感じたことはなく，その意識は現在も続いている。

高校の担当教師は毎時間教科書本文の暗記を予習に課す教師で，そうした授業も私の学習法に合致していた。そうした中，さしたる目的もなく大学は英文科へ進学した。大学では，家庭教師のアルバイトに励み，中学生や高校生に英語を教える機会があった。その際の指導法は，自身の学習法である教科書の音読，暗記に重点をおいたものであった。単調で面白味のない学習法ではあるが，面白いほどどの子も英語の得点を上げることに成功し，それがそれぞれの子の自信と動機づけにつながっているのを実感した。教えることの面白さと自信を感じ始めていたところ，出身高校での教育実習があった。出身高校は進学校であったため，生徒が授業にくらいついてくる手応えがあった。そうした経験から英語を教えることが自分の天職なのではないかと感じ，英語教師の道を目指すこととなった。私の学習者としての英語学習に関するビリーフは，出会った教師，授業での教授法，親のビリーフ等によって培われ，アルバイトや教育実習による英語を教えるという経験によって強固なものとなったと言える。

英語教師としてのスタートは中学校であった。新卒で赴任した学校は荒れた学校として有名であり，やんちゃな子どもたちを相手に必死で過ごす毎日に，単調で面白味のない授業には生徒はついてこないことを実感した。そのため授業ではとにかく彼らをひきつけ「面白い」と感じさせることにエネルギーを傾けた。大学は教員養成大学ではなかったため，英語教授法をあまり十分に学んではいなかったので，文献や研究会でいろいろな情報を得ながら試行錯誤を重ねての実践であった。その頃のやんちゃな生徒たちが，今の私の授業実践の基盤をつくってくれたと感じている。

その後，若く勢いのある新設校，研究活動が盛んな学校と特徴の異なった学校を経験する

中で，多くの優れた実践をしている教師たちと出会い「楽しい」だけではなく「本当に力のつく授業」を構築しなければならないことに意識が変化した。校内研修会や校外の英語教育に関する研究会での活動を通じて，他の教師の授業から学ぶだけでなく，自分の授業を見ていただく機会も増え，「教師が何をするか」ではなく「生徒がどう反応して，どんな力をつけたのか」ということに意識が向くようになった。

そして，縁があって大学教員となり，大学生を教える立場となった今，研究の一環として，量的研究と質的研究の利点を掛け合わせた研究手法である PAC 分析（内藤, 2012)[2] によって，自分自身の授業に関するビリーフを振り返る機会があった。そこで見えたのは，教える対象者が変わっても，一貫して私の中には学習者として培った学習法や中学校教師として実践してきた指導法への重視が変わらずに存在しているということであった。一方で，「ライティングにおける内容の重視」等の新たな意識も浮き彫りとなり，大学生を相手にするという新たな環境が新規の実践やビリーフを構築させていることも示唆された。

これは私の個人的なヒストリーの一部分である。教師が 100 人いれば 100 通りのストーリーがあり，個々の教師が多様なビリーフをもっていることであろう。そして，学習者はそうした独自のビリーフをもつ教師に教えられ，自らも学習者としてのビリーフを構築していく。そこに言語教師認知研究の意義がある。本研究は，こうした英語学習経験，英語指導経験，そして研究の関心をもつ研究者によって行われた。客観性を保つことを意識し最大限の努力をしてきたが，データの解釈や考察にはこうした背景をもつ研究者の「内側からの (emic) な視点」が関わっているということを常に念頭に置きながら稿を進めたい。

1.2. 小学校英語教育導入の背景

我が国の英語教育に関しては、これまで学習指導要領の改訂のたびに様々な改革がなされてきた。バトラー (2005:23) は日本の英語教育の流れを概観し，「その時代ごとの要請に応じ，『実用としての英語』と『受験のための英語』が学習動機として交錯している」と述べている。現在英語教育を担当している教師たちも，そうした振り子のように揺れ動く教育改革の流れのなかで，それぞれの世代に応じて異なった目的に重点を置く英語教育を経験し，異なった学習活動を経験していると推察される。そして，そうした学習経験の違いが言語教師としてのビリーフや感情，実践等を異なったものとしている可能性がある。そうした英語教育の流れは本研究 1 に纏められている。

同様に，1990 年代から議論されつづけ，行政によって段階を踏みながら進められてきた小学校英語教育の導入という小学校教師にとっての大きなライフイベントもまた，教師たちはベテラン期，中堅期，若手といった教師の成長過程の異なった時期に，あるいは自身も学習者として経験している。同じ出来事に遭遇したとしても，個人がうける影響は，それぞ

[2] 「当該テーマに関する自由連想（アクセス）、連想項目間の類似度評定、類似度距離行列によるクラスター分析、被検者によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、実験者による総合的解釈を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を分析する方法」（内藤 2012：1）

れが位置していたライフステージによって異なっている（Ryder, 1965）。ここでは現在行われている小学校英語教育の導入の流れについて概観する。

Butler（2007b）は，小学校英語教育が必修化となる準備の過程（1990 年初頭から 2006 年まで）を 「議論」,「種まき」,「必修化への準備」の 3 段階に分類し説明している。以下に Butler（2007b）をもとに，筆者が加筆してまとめた各時期の特徴を示す。

(1) 1990 年初頭から 1997 年（小学校英語に関する議論の段階）

小学校への英語教育導入に関する最初の議論は経済の停滞を背景とする政財界からの英語教育に対する要望から始まった。1986 年，臨時教育審議会[3]は「教育改革に関する第二次答申」において英語教育の開始時期の検討を進めることを提言し，そうした流れの中，1992 年には公立の二つの小学校が英語教育のパイロットスクールとなり，これをもって公立小学校で初めて英語教育が行われたこととなった。その後 1996 年にはパイロットスクールが 47 校（各都道府県に 1 校）となり，地方教育委員会が英語教育を主導する役割を担って独自の英語教育の模索を始めることとなった。多くの小学校教師たちにとっては，小学校への英語教育の導入は晴天の霹靂であり，混乱があったことと推察される。こうした変動の時期を現在ベテラン期にある教師たちは 20 代の若手であった時期に経験している。

(2) 1998 年から 2001 年（導入への種まき期間）

1998 年に 2002 年度から実施される学習指導要領が告示され，新たに設定されることとなった「総合的な学習の時間」等を活用して学校の判断により小学校においても外国語にふれる時間をもつことが可能となった。この変化は今後の英語教育の在り方に対する多くの公共の議論をまきおこした。小学校への英語教育導入に際して，教員への支援として行政による教員研修の実施，小学校専属の外国語指導助手（ALT）[4] 確保のための予算づけ等の施策が行われた。こうした英語教育は主に地方教育委員会によって推進されたが，民間団体や NPO も教育への参入も可能とされ，Butler（2007b）はそれを「英語教育の外部委託（outsourcing of English education）」と称している。2001 年には，これまでの研究開発校の研究成果を踏まえ，「総合的な学習の時間」に行われる「外国語会話」の基本的な考えや事例を述べた教師のためのガイドブックとして「小学校英語活動実践の手引き」が出版された。こうした新たな教育の導入に対する準備の時期は現在中堅となっている教師たちが若手であった時期に相当する。

---

[3] 1984 年に公布された臨時教育審議会設置法に基づき総理府に設置され、内閣総理大臣の諮問に応じて調査審議することを所掌事務とした行政機関。

[4] Assistant Language Teacher。小中高校などの英語の授業で日本人教師を補助することを目的に「語学指導等を行う外国青年招致事業」（通称・JET プログラム）によって招致された英語を母語とする外国人を指す。

(3) 2002 年から 2006 年（必修化への準備期間）

2002 年には小学校学習指導要領が完全実施となり，すべての小学校で「総合的な学習の時間」における国際理解教育の一環としての「外国語会話」等を実施することが可能となった[5]。実施の有無は学校の判断に任せられていたものの,「総合的な学習の時間」における英語活動はほとんどの学校で実施されていることが明らかとなった[6]。しかしその時間数や活動内容には地域や学校によって大きな開きがみられていた。そのため，学ぶ機会を平等に与え，中学校入学時点での英語力の開きをなくそうとの思い[7]から 2006 年，中央教育審議会[8]外国語専門部会により，小学校において英語教育の共通の教育内容を設定し，高学年での週 1 回程度の英語教育を導入することが提案された。こうした英語教育導入の時期を中堅教師として過ごしていた教師たちは現在ベテラン期，あるいは管理職の年代となっている。そして現在若手である教師たちは，若手教師として，あるいは教職教育課程の学生として過ごしている。つまり，現在の若手の教師たちの多くは小学校での英語教育を想定内として受け止めて入職したと考えることができる。

こうした小学校における英語教育の必修化に向けての一連の流れを後押しした要因としてButler (2007b) は以下の社会的，政治的要因を挙げている。

(1) グローバル経済における英語の重要性

政治・経済界からの圧力やアジア諸国の状況の影響。

(2) 日本人一般に見られる英語に対する肯定的態度

日本語が主流であるため英語が脅威とならない，また英語力があることがエリートとみなされるという状況。

(3) 既存の英語教育に対する不満感

長年学んでも使えるようにならないという感情と，早期英語教育の効果への期待。

(4) 日本の教育制度において英語力が「学力」の一指針であること

英語が主要な入試科目の一つであるため。しかし，そのために文法訳読から脱却できないとの批判もある。

(5) 地方自治体にとって小学校英語が政策上のアピールとなる

英語教育の推進が地方自治体の政策の一つとして利用されている。

(6) 学校選択において英語教育が売りとなっている

英語教育の取り組みが 1997 年度より認められることとなった公立小中学校における学校選択制のための，各学校のセールスポイントとなっている。

---

[5] ただし，移行期間として実際には 2000 年から実施が可能となっている。

[6] 2008 年度では約 97%の小学校が何らかの形で英語活動を実施していた。

[7] 中央教育審議会初等中等教育分科教育課程部会「小学校における英語教育について（外国語専門部会にける審議の状況）」平成 18 年 3 月 31 日

[8] 文部科学大臣の諮問に応じ、教育や学術、文化に関わる政策を審議して提言する機関。

(7) 英語活動が現代の子どもたちの抱えるコミュニケーション上の問題を解決してくれるという（根拠不明の）期待感

ニートやひきこもりといった社会問題のへの深刻化に伴い，コミュニケーション活動を重視する外国語活動によって子供たちのコミュニケーションに対する態度が改善されたという（保障されてはいないが）報告があること。

(8) 小学校によって英語教育の量・質に大きなばらつきや格差があるという懸念

外国語活動の時間数，授業内容が学校，地域により差があり，さらに親の経済力による格差が拡大していること。

一方，当然のことながら早期英語教育の導入に対する反対論も多く見られていた。例えば，大津らは 2005 年から活発なシンポジウム等により，英語教育の在り方や言語政策の在り方に関しての議論を展開し，2006 年に提出した「小学校での英語教科化に反対する要望書」では以下の 6 点を理由として挙げている。

(1) 小学校の英語教育の利点について，説得力のある理論やデータが提示されていない。
(2) 十分な知識と指導技術をもった教員が絶対的に不足している。
(3) 国民に対する説明が十分になされていない。
(4) 小学校での英語活動に対する文部科学省の姿勢が一貫していない。
(5) 国語教育との連携について明確なビジョンが提示されていない。
(6) 学力低下問題と小学校英語教育との関連。

まとめると，必修化に反対する世論としては「学習効果への疑問」「体制が整っていないことへの危惧」そして「副作用への懸念」等が読み取られる。こうした社会的，政治的動きや，多くの賛否両論の議論は言語教師としての小学校教師たちを形作るために何らかの影響をしているものと思われる。

1.3. 小学校英語教育の必修化

こうした流れを経て，2011 年度より施行された学習指導要領により，小学校英語教育は必修化となり，「外国語活動」として高学年で週 1 回本格実施されることとなった。指導用の共通教材として小学校 5，6 年生に対して部科学省が作成した外国語活動のための補助教材「英語ノート」が配布された。教科書ではなく補助教材という扱いであるためその使用は学校や教師に任されていたものの，調査によれば使用率は 99.1%という高いものであった。後に「英語ノート」に代わる新しい共通教材として「Hi, friends」が発行され現在に至っている。

その後，2015 年文部科学省は「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表

し，学習指導要領改訂に向けた具体的な方向性を示した[9]。そこでは「英語を用いて何ができるようになるか」という観点から小中高を通じて一貫した学習到達目標が設定されている。具体的には，開始学年を中学年（3，4 年生）に前倒して活動型の授業とし，高学年（5，6 年生）では正式教科として授業数も増やされることが案として提示されている。指導者に関しては，中学年は担任が中心となるが，高学年では専科教員の積極的な活用も視野に検討されている。表 1.1 に児童とともに教師たちが経験してきた，あるいはこれから遭遇すると思われる小学校英語教育の特徴を纏めた。

表 1.1 各時期における小学校英語教育の特徴

名称	総合的な学習の時間	外国語活動	教科としての英語
時期	2002 年より	2011 年より	2020 年より（案）
学年	学校による	高学年	中学年・高学年
位置づけ	中高学年「総合的な学習の時間」低学年「特別活動」等	必修科目 教科ではなく「領域」	中学年は活動型の授業 高学年は正式教科
時数	学校による	年間 35 単位	中学年は年間 35 単位 高学年は年間 70 単位
目的	小学校段階にふさわしい体験的な学習	音声や基本的な表現に慣れ親しむ	中学年は活動型で聞く・話すの 2 技能中心。 高学年は教科型で 4 技能を扱う統合的な言語活動
指導者	主たる指導者は担任 ALT・地域人材を活用	主たる指導者は担任 専科教員・ALT・地域人材を活用	中学年　担任中心 高学年担任に加えて専科の積極的活用
評価	文章による記述	文章による記述	「何ができるようになるか」という観点から学習到達目標の設定
その他	教師のためのガイドブックである「小学校英語活動実践の手引き」の発行	学習者用の補助教材「英語ノート」(「Hi, Friends」)，ICT 活用	検定教科書 モジュール学習の可能性

1.4. 小校教師の特性と小学校教師文化

前節では小学校における英語教育導入の流れを時間的な流れに沿って概観してきた。ここでは，小学校教師を理解するために小学校という環境要因に目を向ける。小学校における

[9]http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf

教育は、「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない（学校教育法第 30 条第 2 項）」とされている。学習者の発達段階の違いから，当然中学校・高等学校の教育とは異なった配慮が必要とされている。

ベネッセ教育総合研究所による第 4 回学習基本研究（2006）によれば，小学校教員と中学校教員間でもっとも大きな違いがみられたのは、受験を意識した指導に関する項目であった。中学校教師たちが受験を意識した学力の向上を最優先した指導を目指している傾向があるのに対して，小学校教師はそうしたプレッシャーを意識せずに子供を育てることができている。次に大きな差があったのは、小学校教員に「子どもの持っている可能性が開花するのを支援する」というスタンスが強いのに対して、中学校教員は「一人前の大人になるために必要なことを教え訓練する」ことを重視している点であった。児島・佐野（2006）は，中学校教師は専門性のプロであり小学校教師は子ども理解のプロであるとし，「一人一人を丁寧に教える小学校と自律を促す中学校」とまとめている。こうした違いは，英語教育に対する授業観にも表れており，萬谷・中村香恵子・神林・中村邦彦（2010）は異校種の授業を見た教師のコメントを分析し，中学校教師たちが「限られた時間の中で多くのコミュニケーション活動をさせる」ことを重視しているのに対し，小学校教師たちが「目的感や興味をもたせ，個々の子どもたちを丁寧に見取りながら，学級経営や子供たちの人間関係の構築にも配慮している」こと等を明らかにしている。

学校文化とは，それぞれの学校種に独特の慣行，しきたり，考え方であると定義され，久富（1994）は「教師の専門的文化は，具体的な経験の交流を基盤として形成され，職場の同僚関係や先輩後輩関係を介して伝承される」としている。そのため異なった学校種の教師間には異文化ギャップが生じると考えられる。小学校での英語教育の成果を生かすには，その後の英語教育との連携が不可欠である。小学校での英語教育を有用なものとするためにも，授業の担当者である小学校教師たちをその学校文化や意識のレベルで理解することが求められる。

1.5. 英語教育に関わる小学校教師の課題

現在「外国語活動」の主たる指導者は基本的に外国語教授法などの専門的教育を受けていない学級担任である。英語専科教員や外国人英語指導助手（ALT）等の導入も検討されているが，小学校数の問題等から担任が主導するという状況は変わらないことが考えられる。教科化に向けては，これからの英語教育を担当する小学校教師の資質として，これまで言われてきた「コミュニケーションのモデル」「英語学習者としてのモデル」に加えて「英語のモデル」を示せるある程度の英語力と英語指導力が求められると考えられる（萬谷, 2014）。樋口（2013）は小学校英語教育の指導者に求められる資質と能力に関して，台湾や韓国の教員研修内容を参照しながらまとめている。そこでは，小学校で英語を担当する教師に必要な

「英語運用能力」として「知識・理解では少なくとも高校卒業程度の英語を，運用では少なくとも中学校卒業程度の英語をある程度使いこなすことができるレベル」としている。大学卒業の資格をもつ教師にとって，決して到達できないレベルであるとは考えられない。しかし日本英語検定協会（2013）の調査によれば，現行の小学校英語教育に関して小学校教師が感じている最大の問題点は「自身の指導力・技術不足（55.5%）」であった。こうした「外国語指導に関する自信のなさや不安」は深刻な問題であり，そうした教員の意識をどう変えていくかが喫緊の課題である。

また小学校とその後の英語教育を円滑にかつ効果的に接続するためには，小学校ではどのような英語教育が行われているのかを正確に知ることが必要とされる。これまで，様々な実態調査によって，「教室ではどのような実践が行われているのか」が調査されてきた。しかし，教師のビリーフ研究により授業のあり方は各教師がもつ考え方，価値観に規定されていることが明らかにされてきている（秋田, 1992）。実際の授業において「その授業や活動がどのような教師の判断によって行われているのか，そしてそれにはどのような要因が関わっているのか」という教師の内面を含めた実態を理解することが求められる。

1.6. 本研究の目的と重要性

本研究の目的は，小学校教師の言語教師としての認知の特徴と教師をとりまく環境との関連を解明し，それによってどのような環境要因によって教師がどのように変化しているのかを明かにすることである。つまり，本研究は教師認知の考察を目的とした基礎研究であり，実践的研究を進めるための知見を提供するものである。Bronfenbrenner（1979; 291）は人生の重要なできこと（つまりライフイベント）によってライフコース上に何らかの変化が生じることで人の発達上の特徴が明確になると主張している。これまで「外国語を教える」経験によって言語教師の認知がどう変化するのかということが，おもに学習者としての経験や教員養成課程で得た知識との関連で研究されてきた。小学校教師は基本的に教員養成課程において外国語指導の専門教育を経験していない稀な例である。小学校への英語の導入というこの変革は，突然英語を教えるという役割を担った教師たちの変容とそれに影響を与えている要因を明らかにするための貴重な機会であると考える。

本研究によって得られた知見は以下の面で学術的・社会的に貢献可能である。

（1）教師認知研究や SLA 研究分野への貢献

これまで，教師認知研究と第二言語習得研究（SLA 研究）は別の研究領域として発達してきた。外国語として英語を学ぶ環境（EFL）の文脈においては，非母語話者である外国語教師もまた，成長しつつある言語学習者のひとりであり，SLA 研究で得られた知見から学ぶことは大きいと考える。彼らが言語教師として何によってどのように変化していくのかを知ることは，教師教育や小学校英語教育の改善のための貴重な情報となるだけでなく，教師認知研究と SLA 研究の両者に有用な知見をもたらす可能性があると考える。

また，SLA 研究では特定の指導法に関しての学習効果を測定するため，できるだけ教師の要因を排除してきた。しかし教師の認知は授業実践を通じて生徒に影響を与えると考えられ，教師の内面を知り授業における教師の介在にも注目することは，授業改善，学習，学習者の研究に影響を与える。さらに，本研究で用いる研究の方法は，教師や学習者という複雑な対象を分析する研究において可能性のある手法の一つとして提示できるものであると考える。

(2) 望ましい小学校英語教育の構築と教師への支援

小学校教師を意識のレベルから包括的に理解することによって得られた情報は，望ましい小学校英語教育の在り方に関して検討するための，また教師の自律的な成長を支援し，教師が自信をもって教育実践できる適切な環境を構築するための事例的な原拠となる。さらには，小学校英語必修化に向けて小学校と中学校との望ましい接続のために，教師の意識の差異を認識し互いに理解し合うための貴重な情報となり得るものと考える。

1.7. 用語の定義

本研究においては，それぞれの用語を以下のように定義する。

1. 教師認知

The unobservable cognitive dimension of teaching – what teachers know, believe, and think. (Borg, 2003: 81) 「教師の観察できない認知的側面：教師が何を知り、何を信じ、何を考えているのか」とする定義を採用する。

2. ビリーフ

教師認知の一要素であり「教師が言語習得に関して信じていること」。日本語での適切な用語がないため，教師認知研究では「ビリーフ」という用語が用いられており，本研究においてもこの用語を用いることとする。

3. 教師のビリーフ

秋田 (2000:194) は，教師のビリーフを「教師個人，あるいはその教師を取り巻く教師文化がどのような授業，教師役割を望ましいと考えるかという授業観，教材観，指導観」であると定義している。本論文の調査で用いている OECD による質問紙では teacher belief という言葉が用いられているが，その内容は指導観を調べたものである。本博士論文においては，「指導観」を「教師のビリーフ」の構成要素のひとつとして捉えている。

4. 小学校教師

本研究においては，小学校における教員のうち，学級担任（特別支援学級を含む）と管理職（教務主任や研究主任を含む）を対象としている。小学校で英語を専科で教えている教師は「専科教師」，加配[10]等で教員をサポートする立場の教員は「サポート教師」として区別する。

[10] 義務教育標準法に基づいて算定される公立学校の教員定数に上乗せして文部科学省が配置する非常勤の教員。

5. 言語教師

本博士論文においては「英語を教える教師」という意味で用いているが，先行研究等で言語教師とされている場合には，英語に限らず「言語を教える教師」という意味で用いられている場合がある。

6. 外国語活動・英語活動

学習指導要領では小学校 5，6 年生で行っている英語授業は「外国語活動」とされているが，現在は外国語活動と英語活動は同義で用いられている。本博士論文においては基本的に「外国語活動」を用いるが，5，6 年生以外でも行われている英語教育に対しては英語授業とする。

7. 半構造化インタビュー

事前に大まかな質問事項を決めておき，回答者の答えによってさらに詳細にたずねて行く簡易な質的調査法。

8. グループ討議

本研究においては，研究者の先入観や誘導を排除するため，参加者の一人を進行役として特定の話題について参加者同士で自由に話し合う討議法を意味する。

1.8. 本博士論文の構成

本稿の主たる構成を以下に述べる。

第 2 章では，まず比較的新しい研究分野である教師認知研究に関して，近年の言語教師認知研究の特徴を纏める。次にこれまでの膨大な教師認知研究の中から，環境要因に関わっているものを選び出し，Bronfenbrenner の 4 つの枠組み（マイクロシステム，メゾシステム，エクソシステム，マクロシステム）を用いて概観し，それらの研究が小学校教師の言語教師としての研究の上でどう参考となるかを検討する。

第 3 章では，筆者がこれまで行ってきた予備調査について述べ，それぞれの研究と本稿における研究との関連性について説明する。

第 4 章では，本研究の研究課題，枠組み，研究方法について述べる。研究法に関しては，量的・質的・混合研究法について，その哲学的前提や目的等の違いを確認し，それぞれの研究法が本研究の研究課題にどう合致しているのかを説明する。さらに本研究で用いるそれぞれの研究法について具体的な手順と結果の提示の方法を提示する。

第 5 章（本研究 1）では，小学校教師全体に共通する言語教師としての特徴を質問紙調査を用いた量的研究によって調べる。教師の全体像として認知面（外国語学習者ビリーフと指導観），感情面（学習動機と国際的志向性），行動面（授業実践と教師としての学び）に注目し，その特徴を捉える。

第 6 章（本研究 2）では，地域環境に注目する。特徴の異なった環境にある 2 校を抽出し，地域的な要因がもたらす学校環境と小学校教師の言語教師としての特徴の関係を，質問紙調査から得た量的データを質的研究法によって得た言語データを用いて補完することによ

って検証する。

第 7 章（本研究 3）では，研究 1 と 2 から得られた結果をより深く理解し，その背後にある要因を特定するために，インタビューとグループ討議による質的調査から得た結果と質問紙調査による量的データから得た結果とを混合して用いることによって分析する。調査にあたっては，本研究 2 で収集したデータの他に，地理的に孤立した環境にある僻地校の教師も調査の対象とする。

第 8 章では，本研究全体のまとめと，そこから得られる学術的・社会的意義，望ましい教師支援のための示唆，ならびに今後の課題について述べる。

第 2 章　先行研究の概要

2.1. 教師認知研究の動向

笹島・ボーグ（2009:7）は言語教師認知研究を「言語教師が目標指導言語や授業指導に関してどのような認知のプロセスをもって成長しているか」という探究を目指すものであると定義している。「教師」に対する研究はおもに社会学や心理学の分野から発展してきたが，現在の教師認知に関する研究は教育や教師教育に役立てるためのより実践的な教育学的関心に移行している。教師認知という言葉は笹島が Borg（2003）の「language teacher cognition」という言葉を直訳して命名したものである（笹島,2015:8)。その後，笹島（2015）は教師認知に関わる領域が拡大していることから「英語教師のこころ」という表現を使うことを推奨しているが，本博士論文ではこれまでの研究を踏襲して「教師認知」という用語を用いることとする。

Borg（2003:81）は，教師認知を「the unobervalbe cognitive dimension of teaching — what teachers know, believe, and think (観察できない教えることの認知的側面—教師は何を知り，信じ，考えるのか)」と定義している。教育の分野における教師の内面を知ることに対する関心は 1970 年代に高まり，1980 年代に急速に発展した。笹島・ボーグ（2009:38）は 1970 年代を「教えることの研究における変わりゆく観点」と称し，それまでの「教師の行動とそれによる学習の成果」への関心から「教える行動のもとにある心的構造や過程を記述し理解すること」へと移行したと説明している。その後，教師の内面に関わる研究の関心は教師の知識（Elbaz, 1981; Golombek, 1998; Verloop, Van Driel & Maijer, 2001 など），教師のビリーフ（Calderhead,1987; Johnson,1992; Pajares,1992 など），教師の思考（Clark & Peterson, 1986; Shavelson & Stern, 1981 など), さらに教師の成長（Carter,1990 など），教師のもつ指導原理や教育理論（Breen et at., 2001; Richads, 1996 など），授業実践（Burns,1996; Freeman, 1993 など）等へと多岐にわたって拡大してきた。こうした研究領域の拡大を受けて，Sasajima（2013）は教師認知の構成要素として belief, knowledge, principles, attituedes, thoughts, reflection を挙げている。

教師の知識に関しては，大きく分けて，教師の実践と結びついておりあらゆる教師の認知のもとにある「実践知識（practical knowledge)」(Elbaz, 1981; Golombek, 1998; Verloop, Van Driel & Maijer, 2001），と科目内容に特化した実践的で理論的である「教育内容知識(pedagogical conetent kowledge)」(Shulman, 1986）の二つの知識に関して研究がすすめられてきた。どちらの知識も個人の経験や実践により構築されるものの，逆に知識が認知や行動の変化を引き起こす働きもあり，経験や実践と知識とは相互作用的な関係にあると考えられている。

ビリーフという用語は，教師認知の一つの構成要素として用いられ，これまで多くの研究がなされてきた。ビリーフの研究に関しては，知識とビリーフの区別が明確でないことからくる混乱（Pajares,1992）や同じ概念を別の用語で定義したり，異なった概念を同一の用語

で定義すると言った概念の混乱（Clandinin & Connelly, 1986）が指摘されている。本博士論文では教師のビリーフを「教師認知の一要素であり，教師が言語習得に関して信じていること」と定義する。Calderhead（1987）は教師は仕事のあらゆる面に関するビリーフをもち，それらは相互に結びついているとし，また Johnson（1992）はビリーフは学習者として受けた教育や経験によって早い時期に形成されるとしている。現在では，学習者として一度身につけたビリーフは変わりにくいという多くの研究（Larsen-Freeman, 2001; Hall, 2005; Hart, 2004; Wilkins & Brand, 2004）があり，また教師のビリーフもまた教師経験の比較的初期の段階で形成され，変化しにくいことを明らかにした研究も見られている（Pajares, 1992）。一方で，後述するように教師のビリーフや知識が指導経験や教師をとりまく教育環境によって変化する過程を明らかにしようとする研究も増加している。

一方，教えることや教師の内面の複雑性が重要視されるようになったことに伴い，教師の心の中にある知識やビリーフは複雑に結びついており区別することはできない（Kagan, 1992）との考えから，beliefs（ビリーフ）, assumptions（思い込み）, knowledge（知識）を合わせた BAK（Woods, 1996）等の新しい概念が生み出されてきた。近年では教師認知に関わる各要素は教師の中で複雑にからみあっており，還元主義的に構成要素に分割して記述することは適切ではないとの主張が見られるようになり，教師の全体像をとらえようとする試みが始められている（Barnard & Burns, 2012）。長嶺（2014）は近年の言語教師認知研究の特徴を以下にまとめている。

(1) ビリーフ研究の拡大
　教師認知に関わる諸概念（知識，認知，情緒，行為等）において，信条体系（ビリーフ）を核としてとらえ，信念・信条（ビリーフ）の形成と変容のプロセスの解明への関心が高まっている。
(2) 教師をとりまく文脈への関心
　個々の教師の内面への関心から，共同体や役割といったより広範な文脈における教師の内面への関心へ広がっている。言語教師認知を多様な社会文化的，政治的，教育的文脈の中で捉え，概念化しようとする傾向がある。
(3) 還元主義的な研究への批判
　認知を構成する各要素の関係を探究するとともに，教師を全体像としてとらえようとする研究が見られる。

さらに，Borg（2012）は 2011 年に出版された 25 編の教師認知研究論文を，研究の焦点，文脈，研究デザイン等の観点から分析し，以下のことを報告している。

(1) これまでの自身の教師認知の定義である “what second- or foreign- teachers think, know, and believe”（Borg, 2006a）に加えて attitudes, identities and emotions もまた

重要なテーマとなってきている。

(2) 研究のコンテクストや参加者にも地域的な広がりが見られ，特に母語ではない外国語を教える教師に関する研究が増えている。

(3) 研究デザインにおいて，25 の論文中，量的研究は 1 編のみで，質的研究が 15 編と半数以上を占めているとともに，混合研究法が 8 編見られており，質的研究が主流を占めている。

(4) データの収集においても，すべての論文においてインタビュー，観察，質問紙調査等の複数のデータを用いたマルチ・メソッドによって行われている。

こうした教師認知研究の流れを踏まえ，本博士論文では，日本の小学校英語教育の文脈で，言語教師としての小学校教師の全体像（認知面，感情面，行動面）を教師をとりまく多様な文脈（環境要因）との関係において，質的・量的の両方を用いた調査によって明らかにすることを目指す。

2.2. 教師認知研究と環境要因

近年，心理学や応用言語学等の様々な分野で複雑性理論（Complex theory）が注目を集めている。岡林（2008:4）は，心理学の分野においては「複雑系」という用語にまつわる混乱を避けるため，「複雑系という言葉は使わず，その趣旨を端的に表すために，そのアプローチをダイナミカルシステム・アプローチ（Dynamical Systems Approach），略して DSA と呼んでいる」としている。ダイナミカルシステムとは、構成要素の機能やルールが全体の文脈によって変化してしまうシステムのことであり（前掲），岡林によればこの DS 理論は人の発達場面においてどの要因がどのように変化に影響を与えているのかを明らかにするために有効である。ダイナミカルシステム理論（DST）は言語教育の分野でも関心を集め，言語学習者と環境との相互関係に関心が寄せられている。(Dörnyei, 2014; Ellis & Larsen-Freeman, 2009; Hiromori, 2014; Larsen-Freeman & Cameron 2008; Verspoor, de Bot & Lowie, 2011)。同様に，教師認知研究の分野においても，Barcelos and Kalaja (2011) はこれまでの教師認知研究を総括し，研究の関心が「教師が何を信じているのか」といったビリーフの内容から「教師のビリーフが教師をとりまく教育文脈の中でどのように構築されていくのか」といったビリーフの構築プロセスに移行してきているとしている。言語教育においては関心がおもに学習者と教室内環境の相互作用に置かれている。しかし成人である教師を対象にする場合，より広い社会的な環境の影響にも目を向ける必要があると考える。学習者も教師も環境と切り離して存在することはできない。彼らは環境に対応して常に変化している存在である。教師や学習者をよりよく理解するためには，彼らをとりまく環境も含めて研究対象とすることが求められる。

これまでの言語教師認知研究は Borg (2006a) の 4 つの要因（言語学習者としての経験，教職専門教育で得た知識や経験，教育実践，およびそれをとりまく文脈要因）からなる枠組

みで言及されることが多く見られてきた。一方，発達心理学者である Bronfenbrenner (1979) も人間の発達のプロセスを個人と環境との相互関係によって形成されるものとみなし，彼の Ecological Systems Theory (EST) では，人の発達に影響をあたえる環境を 4 つの異なるレベル（マイクロシステム，メゾシステム，エクソシステム，そしてマクロシステム）に分類している。Borg が環境を同一のレベルとして見ているのに対して，Bronfenbrenner はそれを階層的な構造とみなしている。環境同士もまた相互作用関係にあると考えられ，階層的な枠組みで見ることが適切であると考える。本博士論文では Bronfenbrenner (1979) の枠組みを用い，これまでの教師認知研究をそれぞれのレベルの環境ごとに概観する。それらのほとんどの研究の焦点は環境要因ではないが，結果や考察において環境要因の影響に触れているものを選び取った。またほとんどの研究が，結論において複数の要因に触れているが，ここではその中で本研究が焦点をあてている環境要因に関わる部分を記載した。

2.2..1. マイクロシステム

Bronfenbrenner はマイクロシステムに関して「特有の物理的，実質的特徴をもっている具体的な行動場面において，発達しつつある人が経験する活動，役割，対人関係のパターン」(Bronfenbrenner,1979 磯貝・福富訳,1996:23) と定義している。この定義の中で Bronfenbrenner は「経験」という用語は，個人がマイクロシステムの要素である活動，役割等をどのように知覚しているかという側面を含む意味で重要であるとしている。つまり，現実的な環境よりも，個人がその環境をどのように知覚しているのかということが人の行動や発達に重要な作用をすると考えている。教師認知研究においては，役割・活動（言語学習者としての経験，教職課程の学生としての経験や学び，言語教師としての経験）に関する研究が多く見られている。多くは，認知の構造やそれが実践に及ぼす影響を調べたものであるが，ここでは，学習者としての経験や実践経験といったマイクロシステムと認知との相互作用的な影響関係に関わるものに焦点をあてる。本博士論文が対象としている日本の文脈における小学校教師たちは基本的に教職課程において外国語教育の専門教育を受けてはいないため，ここでは学習者としての経験や教師としての経験・役割の影響に触れている研究に絞って概観する。

(1) 学習者経験

Lortie (1975) は，生徒としての学習経験や教師の影響を「観察による徒弟制 (Apprenticeship of observation)」と称し，学習や教えることに関する強固なビリーフが学習者としての時期に完成されるとしている。そうした学習者経験によって得られたビリーフと教師の認知や行動の関係に関する研究を表 2.1 に纏める。

表 2.1 学習者経験に関する研究

著者・年	研究の焦点	対象者	手法	結果
Ariogul 2007	学習者としての経験が実践に及ぼす影響	トルコの大学で教える 3 名の英語教師	授業観察，インタビュー，刺激再生法	経験の少ない教師ほど学習者としての経験に基づいた実践をしている傾向がある。
Johnson 1994	養成課程の学生の指導実践とビリーフの関係	アメリカの養成課程の学生 6 名	口述による発話の分析	学習者としての経験が養成課程での学びに影響している。
Numrich 1996	教師の個人的，社会的，心理的変数と教師との関わり	アメリカの ESL 教師 26 人	日記，個人史，実践記録，自己分析	学習者としての経験が教師の授業実践の基盤になっている。
Warford & Reeves 2003	初任教師の学習者経験と授業実践に関する考え方の関係	アメリカの初任の母語話者教師 6 名と非母語話者教師 3 名	インタビュー（メタファー分析）	学習者としての経験の影響は母語話者よりも非母語話者の教師により多く見られる。

Johnson (1994) は教員養成課程の学生が授業において行う判断が，自分の外国語学習者としての経験によって得た教師，教材，活動，クラスの組織化等のイメージに基づいていることを明らかにした。Numrich (1996) もまた，教師が授業で指導に用いる学習方略は肯定的・否定的に関わらず学習者として構築した自身の学習方略に基づいているとしている。さらに，Ariogul (2007)もまた学習者としての経験が教師の実践に関わっていることを示したが，その際経験の少ない教師ほど学習者としての経験に基づいた実践をしている傾向があることを明らかにした。Warford and Reeves (2003) は，アメリカの大学の TESOL のコースに参加している初任の言語教師の英語指導に対する考え方を理解するために母語話者教師と非母語話者教師に対するインタビューを用いた質的調査を行った。結果は，非母語話者の教師は母語話者教師よりも頻繁に自身の学習者経験を持ち出して利用する傾向が見られた。彼らはその理由を「非母語話者教師は外国語環境においては依然外国語学習者である」ことにあるとしている。

これらの研究からは，学習者として得た経験や知識が「授業で何をどのように教えるか」という教師の判断の指針として機能し，授業実践に影響を与えていることが示されている。またその学習者経験への依存度には経験の豊富さや非母語話者であるという要因も関わっていることが示唆されている。日本の小学校教師の場合，教師年数に関わらず全員が同じスタートラインにあり，英語指導に関してはほぼ全員が初心者であるといえ，学習者としての経験や出会った教師に対する印象の影響が大きいことが推察される。彼らがどのような学習者経験をもっているのかは，彼らの教育実践に大きく影響するものと考えられる。

(2) 教師になってからの知識・経験や役割

教師になってからの経験や役割に関する研究は多岐にわたっている。ここでは，指導実践経験や知識（Flores, 2001; Golombek, 1998; Kanno & Stuart, 2011; Nunan, 1992; Tsang, 2004; Tsui, 2003), 役割（Borg, 2006b), 現職教員研修への参加（Borg, 2011; Richards,Tung & Ng,1992）といった要因と教師の認知面や行動面との関係を報告した研究を取り上げ，表 2.2 に示す。

表 2.2 教師になってからの経験や役割の影響に関わる研究

著者・年	研究の焦点	対象者	手法	結果
Borg 2006b	他教科と比較した外国語教師の特徴	200 名以上の多様なグループの教師	flexible design	外国語教師を特徴づける要因として，教科性や教師と生徒の関係性等の 11 項目を特定。
Borg 2011	現職教員研修の影響	イギリスの英語教師 6 名	インタビューを用いた縦断的調査	教員研修は言語教師のビリーフに影響をあたえ，その結果実践も変化する。
Flores 2001	教師のビリーフと報告された実践との関係	アメリカのバイリンガル教師 176 名	質問紙調査とインタビュー	教師のビリーフは，授業実践を通じて得た知識によって明示化され変化している。
Golombek 1998	教師の実践知[11]と実践との関係	アメリカの外国語教師 2 名	授業観察，インタビュー，刺激再生法	教師の実践知は授業を理解するための枠組みとして作用している。
Kanno & Stuart 2011	初任教師たちが教師としてのアイデンティティを獲得していく過程	アメリカの初任者の ESL 教師 2 名	インタビュー，ジャーナル，刺激再生法，授業分析等	教師としてのアイデンティティは教えることによって培われ，それが授業実践の変化に大きく影響している。
Nunan 1992	教師の授業中の意思決定	オーストラリアの ESL 教師 9 名	授業案とインタビュー	指導経験を積むにつれて教える作業が自動化され，授業内容に対して注意を向けられるようになる。

[11] 本論文では practical knowledge を「実践知」と訳している。

著者・年	研究の焦点	対象者	手法	結果
Richards,Tung & Ng 1992	教師のビリーフと報告された実践の関係	香港の中等学校における英語教師249名	質問紙調査	指導経験や研修への参加によって授業実践の観点，専門性発達に関する観点に違いが見られる。
Tsang 2004	教師の個人的実践知識と授業中の意思決定の関係	香港の養成課程の非母語話者学生 3名	インタビュー，授業参観，内省法，日誌等	教師のもつ実践知は授業において絶えず変化し，授業中よりも授業前後における授業の評価に用いられる。
Tsui 2003	教師の指導技能の発達	香港の外国語教師4名	観察とインタビュー	初任者は教えることを総合的に見ることができない。

Flores (2001) はアメリカの 176 人のバイリンガル教師に対して，質問紙調査とインタビュー調査を行い，教師のビリーフと報告された実践の関係を調べた。その結果，教師のビリーフは動的であり，授業実践を通じて得た知識によって明示化され修正，変化することを示した。Tsang (2004) もまた，授業での意思決定に及ぼす教師の実践知を調べるため，香港の養成課程の非母語話者学生 3 名に対して，インタビュー，授業参観，ビデオを用いた内省，日誌等のトライアンギュレーションによる調査をした。その結果，教師のもつ個人的実践知識は授業の文脈において競合し合っており，実践の中で新しい概念が生まれ，古い概念はまた新しい観点から見なおされていくこと，また教師は授業実践中に実践知識をあまり用いてはいないものの，授業後に自分の授業を評価する際の判断に用いていることを示唆した。Nunan (1992) は 9 名のオーストラリアの ESL 教師に対する調査により，教師の授業中の判断の多くは教室運営のために用いられているものの，経験が豊富な教師は教える作業を自動化し，より教授内容に注意を払うようになるが，経験の少ない教師は授業のペースやタイミングに関心が集中していることを報告している。同様に Tsui (2003) は，1 年半以上にわたる授業観察とインタビューから，教師が指導技術をどのように発達させるのかを調べ，初任者は授業における複雑な現象を別々に判断し総合的に判断することができないが，経験を積むことによって多くのことに目をむけることができるようになることを報告している。Golombek (1998) は，教師の実践知の特徴と実践との関係を授業観察，インタビュー，刺激再生法によって調べた。その結果，教師の知識は教師が置かれている状況や生徒の実態と結びついており，教師の実践知を理解するには教師の感情面や道徳的な判断基準といった面も考慮する必要があるとしている。また Kanno and Stuart (2011) は，learning-in-practice (実践を通して学ぶ) と learning-by-doing (体験によって学ぶ) の違いをあげ，教師の学びは単に技術を獲得することとは異なるとしている。その上で，教師の成

長とは教師としてのアイデンティティの形成であり，教えるという実践によって培われる教師としてのアイデンティティが教師の内面や実践の変容に影響しているとしている。

これらの研究はすべて言語教師の認知や知識の独自性を示している。教師の認知や知識は教師が置かれた教育の文脈や生徒の実態と結びついており，実践によって修正・変化する。さらに，教師の実践や認知面にはアイデンティティ，感情や道徳心といった他の領域も関わっていることが示唆されている。小学校教師を研究の対象とする時，彼らは小学校教師としては指導経験の異なったステージにいるものの言語教師としては同じスタートラインにある。小学校教師としての経験と，言語教師としての経験の二つの要因により，彼らの経験要因は複雑なものとなる。また小学校教師は学級担任でもあり全教科を担当していることから，彼らのもつ教師としてのアイデンティティは専門の英語教師のそれとは異なっている可能性がある。また扱っている生徒の発達段階の違いも相まって，児童や教師に求められる規範意識にも違いがあり，教師の認知や実践に影響していることが推察される。

(3) 役割の影響に関わる研究

Borg (2006b) は他教師と比較した外国語教師の特徴を明らかにするため，200 人以上の多様なグループの言語教師と他教科の教師に対する調査を行った。研究手法は flexible design と称し，多様なグループに対してそれぞれ異なったデータ収集（ディスカッション，筆記によるコメント，メールでのやりとり，自由筆記による質問紙，エッセイ等）が行われた。その結果，外国語教師を特徴づける要因として，外国語教師はより強い教師生徒間関係が求められる，教師のキャラクターが授業に影響する，学習者の間違いの許容度が高い等の 11 項目を特定した。これは外国語を指導するという役割に起因する教師の特徴を明らかにした研究であるといえる。小学校教師は基本的にすべての教科を教えるスペシャリストであるが，他教科とは異なった特徴をもつ外国語を教えるという役割は小学校教師としての内面にも何らかの変化を与えるのではないかと推察される。

(4) 現職教員研修の影響に関わる研究

また Borg (2011) は，現職教員研修に参加しているイギリスの 6 名の英語教師に対する 8 週間にわたる半構造化インタビューを用いた縦断的調査により，教員研修が言語教師のビリーフに及ぼす影響を調べた。参加者の発話を一人一人検討することにより，教員研修が教師のビリーフに少なからぬ影響を与えることを示した。例えば研修により教師は自身のビリーフを自覚しはっきりと言葉にし，自身のビリーフに基づいた指導実践に集中できるようになったことが報告されている。Richards,Tung and Ng (1992) もまた，香港の中等学校の英語教師 249 名に対する質問紙調査を実施し，指導経験だけでなく研修への参加によって教師の授業実践への観点や専門性発達の観点等に変化がみられたことを報告している。こうした研究は，今後必要とされる小学校での英語教育に関する現職教員研修の重要性を示唆している。

2.2.2. メゾシステム

Bronfenbrenner (1979:25) は EST におけるメゾシステムを「人が積極的に参加している二つ以上の行動場面間の相互作用からなる行動場面」(Bronfenbrenner,1979 磯貝・福富訳,1996:27) と説明しており，大人にとっては家族や職場，社会生活との間にある関係等が相当するとしている。教師認知研究においては，同僚性や学校文化と呼ばれるその学校や学校種に独特な学校環境に関する研究が多くみられている メゾシステムに関する研究を表 2.3 にまとめる。

表 2.3 学校環境に関する研究

著者・年	研究の焦点	対象者	手法	結果
Breen et. al 2001	教師の認知（原理）と授業実践との関係	オーストラリアの ESL 教師 18 人	授業観察とインタビュー	個人は独自の指導原理をもつが，集団内において共通する原理もある。
Büyükkarcı 2014	教師の評価に対するビリーフと実際の評価行動	トルコの小学校教師 69 名	質問紙とインタビュー	教師の評価に対するビリーフと実際の評価法は異なっており，その理由は教育環境にある。
Farrell 2003	1 年目の教師の変化	シンガポールの初任教師 1 人	フィールドノート，日誌，参観，インタビュー	初任者の成長の段階は直線的ではなく，教師の認知は組織や同僚からの支援によって形成されていく。
Hiratsuka & Barkhuizen 2015	TT の実践による教師の意識の変化	日本の高校教師 TT のペア	インタビュー，討議	個人的要因の他にペアの構成，教育環境等が教師の意識の変化に影響している。
Nishino 2012	教師のビリーフと実践の関係のモデル化	日本の高校教師 139 名と 4 名の教師へのインタビュー	質問紙，インタビュー，授業参観	学習者経験，現職教員研修などとともに，教育環境要因(例えば大学入試の存在等)も教師のビリーフや実践に影響を与えている。
Pennington & Richards 1997	1 年目の教師が困難にどう対処しているか	香港の英語教師 5 人	質問紙，授業参観，面談	生徒の実態，クラスサイズ，シラバス，プレッシャー等の要因によって教師の理念が棄却されている。

著者・年	研究の焦点	対象者	手法	結果
Richards, Gallo & Renandya 2001	教師のビリーフとその変化のプロセス	おもに東南アジア諸国の ESL 教師 112 名	自由筆記による質問紙調査	ビリーフは多面的であり，その変化は個人的要因と仕事の文脈によって引き起こされる。実践の変化はビリーフの変化の結果である。
Tayama 2011	教師の効力感へ影響している要因の特定	日本の中高英語教師 189 人	質問紙	学校種や職場環境によって教師の効力感に違いがある。
保坂 2008	教師と生徒の理想の教師像の比較	普通科高校教師 184 名	質問紙，インタビュー	生徒が抱く理想の教師像が多様なのに対して，教師のもつ理想の教師像は似通った特徴をもつ。

Farrell (2003) は 1 年目の教師の成長の過程とそれに影響を与える要因を調べるため，シンガポールの初任教師 1 名に対して，フィールドノート，日誌，授業参観，インタビュー等を用いたトライアンギュレーションによって調査した。そこでは，初任者である教師が最初は理想とは異なっている授業の現実に困難を感じながらも，組織や同僚からの支援によって紆余曲折しながら成長していく段階が記述されている。Tayama (2011) は，教師の自己効力感へ影響している要因を特定するため，日本の中学校・高等学校英語教師 189 人に対する質問紙調査を実施した。そして，英語力や海外研修への経験といった個人的要因だけでなく，学校種や職場環境によっても教師の効力感に違いがあることを示した。例えば，高校教師に自らの指導の変化（成長）の認識が高く，私立学校の教師に教師の協力体制が高く効力感も高い傾向が見られていた。Nishino (2012) は，Communicative Language Teaching (CLT) に対する教師のビリーフと実践の関係をモデル化することを試み，生徒に関わる状況が授業実践に直接的に影響し，CLT に関するビリーフは自己効力感を通して間接的に実践に影響していることを示した。また大学入試の存在等の教育環境的な要因が教師のビリーフや実践に影響していることも明らかにした。同様に，Richards, Gallo and Renandya (2001) は個々の教師が最も重要視しているビリーフの変化（教職 1 年目と現在の比較）とその変化に影響を及ぼした要因を自由筆記による質問紙調査により引き出し，分析した。その結果，教師の成長の過程の中で，教師のビリーフは中心的な役割をしており，教師のビリーフの変化には個人的要因とともに職業的環境要因が関わっていることを示した。

Hiratsuka and Brakhuizen (2015) は 4 カ月にわたる縦断的調査によりチーム・ティーチングという指導体制が教師の教育実践に対する意識の変化を引き起こすことを示した。また Richards and Pennington (1997) は質問紙調査，授業参観，面談によって教師経験 1

年目の教師が目の前にある状況（生徒の実態，クラスサイズ，シラバス，周りからのプレッシャー等）に関わる困難に対処するため，自身の教育理念に基づいていない実践をしていることを示した。Büyükkarcı (2014) は，教師の評価に対するビリーフと実際の評価行動の関係を調べるため，トルコの小学校教師 69 名に対して質問紙とインタビューによる調査を行った。質問紙から教師たちは形成的評価に対して肯定的ビリーフをもっていることが示されたが，実際の評価は総括的評価になっていた。インタビューから得られた，評価に対するビリーフと実際の評価行動との乖離の理由は生徒数の多さや多忙さという教育環境に関わるものであった。こうした多くの研究が，教師をとりまく環境要因（同僚との関係，指導体制，学習者の実態，プレッシャー，多忙さ等）が教師のビリーフや実践に影響を与えていることを示唆している

さらに，Breen et al. (2001) は教師のもつ指導原理と実践との関係を調べる中で，個々の教師が独自の指導原理をもつ一方で，教師集団の中で共通する原理も存在することを示した。また保坂 (2008) は，学習者と教師のもつ理想の英語教師像を比較し，生徒が描く理想の教師像は多様であるのに対し，教師のそれは似通っていることを報告している。これらの研究からは，同じ職場環境，あるいは同質の環境にいるメンバーに共通した教師の内面の特徴があることが示唆されている。このように，これまでの研究からは教師をとりまく職場環境要因は教師の認知や実践に大きく影響することが示されており，教師を研究対象とする際，小学校という文脈における各学校の環境要因を考慮する必要があると考える。

2.2.3. エクソシステム

Bronfenbrenner (1979:25) は EST におけるエクソシステムを「積極的な参加者として含めていないが，発達しつつある人を含む行動場面で生起することに影響を及ぼしたり，あるいは影響されたりするような事柄が生じるような一つまたはそれ以上の行動場面」(Bronfenbrenner,1979 磯貝・福富訳,1996:27) と説明している。ここでは，教師をとりまく生活環境や地域環境がそれに相当する。教師認知研究の分野でこうしたレベルの環境要因に関する研究はまだ多くは見られてはいないものの，エクソシステムに関する研究を表 2.4 に纏める。

表 2.4 地域環境の違いに関する研究

著者・年	研究の焦点	対象者	手法	結果
Allen 2002	外国語学習に対する教師のビリーフ	アメリカにおける 613 人の外国語教師	質問紙法	研究会の存在や都市と地方といった地域環境の違いも教師の認知に影響を与えている。

著者・年	研究の焦点	対象者	手法	結果
Butler 2005	3 カ国の教師間のｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動に対する見方の違い	日本，韓国，台湾の小学校教師	授業視聴後の討議，インタビュー	ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動の意味するものが国によって異なっている。
柴田 2013	沖縄における米軍基地が英語教師に与える外的要因と教育理念	沖縄の中高英語教師 227 名	質問紙調査とインタビュー	教師の中に個と組織，グローバル市民と日本人といった異なったアイデンティティがあり，それぞれに異なった教育理念が見られる。
瀧口 2006	英語教育特区における小学校教師の特徴	4 つの小学校英語教育課程特例校の教師	質問紙調査	行政の英語教育に対する理解と支援の違いが教師の実践に影響している。

Allen (2002) は，外国語学習に対する教師のビリーフを探るため，アメリカ中西部における外国語教師 613 名に対して質問紙調査を行った。その結果，教師のビリーフに影響を及ぼしている影響要因として，研究会への参加，性別，学位の有無といった個人的要因や私立・公立といった学校種の違いとともに，都市部と地方といった地域要因もあることを特定した。例えば，都市と地方では都市の教師に外国語教育の基準（standards）への親和度が高い傾向が見られた。Butler (2005) は，国による教師のコミュニケーション活動に対する見方の違いをさぐるため，日本（46 名），韓国（22 名），台湾（44 名）の教師に対して，Multivocal Visual Ethnography[12]（Tobin, 1988）の手法を用いて調査した。他の国の英語授業をビデオで視聴した後，感じたことを自由に話し合うグループ討議とその後のインタビューを用いて調べた結果，同じ活動であっても国によって教師たちは異なった活動の動機や目的をもって行っており，その背景には国によってコミュニケーション能力の定義やコミュニケーション活動のとらえ方が異なっていることがあることを明らかにした。また学級経営に関しても，「よい学級」と考えるものが国によって異なっていた。一方で児童の発達段階への関心，母語や文字の使用等，国が異なっても教師に共通の関心があることも明らかになった。柴田（2013）は沖縄県における特殊事情に注目し，米軍基地の存在が英語教育に与える影響を調べるため，英語教師と学習者に対して質問紙とその後のインタビュー（22 名）を実施し実証的に検討した。その結果，個人の中に沖縄県民，英語教員，グローバル市民としての複数のアイデンティティがあり，それぞれのアイデンティティによって異なった教育理念があり，それが教師の中で葛藤していることが示された。瀧口（2006）は教育課程特

[12] Tobin により考案され，研究者の偏見を取り除き，対象とする文化の成員の意見、考え、行動を歪曲されることなく描写するために、フィールドの中の出来事を撮影した映像を用いて、参加者の語りを引き出す手法。

例校における小学校教師の特徴を比較するため，4 つの英語教育課程特例校にある小学校の教師に対して質問紙調査を実施し，地域によって行政からの英語教育に対する理解と支援の在り方に違いがあり，その違いが教師の実践に影響していることを明らかにした。

こうした研究によって，国の違いや地域的な特性，また行政による支援等といった教師をとりまく地域環境要因への関心が高まりつつある。日本における教育は「教育の機会の平等化」を重んじており，全国どこでも学習指導要領に基づいた同一の教育がなされれていると思われがちである。しかし，柴田や瀧口の研究は地域的な特性が教師の内面や実践に影響を与えていることを示しており，教師と地域要因の関係にも目を向けることが求められる。

2.2.4. マクロシステム

Bronfenbrenner（1979:28）は EST におけるマイクロシステムを「下位文化や文化全体のレベルで存在している，あるいは存在しうるような下位システム（マイクロ，メゾ，エクソ）の形態や内容における一貫性をいい，こうした一貫性の背景にある信念体系やイデオロギーに対応するもの」（Bronfenbrenner,1979 磯貝・福富訳,1996:28）であると定義している。Bronfenbrenner はマクロシステムの例として，ある社会の中で同じように機能しているように見えるもの（例えば託児所や学校の教室）も，国によって多様であり，また家庭，近隣，職場といった下位システム間の関係も裕福な家庭と貧しい家庭にとっては同じではない。こうした社会内部の対比がマクロシステムの現象であると説明している。その後 Bronfenbrenner は，時間の経過の中で起こる特定の信念体系や変質を説明するクロノシステムをモデルに取り入れている。マクロシステムが国レベルの社会的背景や教育政策等に影響された文化的背景であるのに対し，クロノシステムは時間枠で捉えた時代や世代が共通してもつ特性に相当する。こうした分野の研究はライフコース研究等で多く見られているものの，言語教師認知に関わる研究ではまだあまり見られてはいない。その理由は研究方法の困難さにもあると考えられる。Bronfenbrenner はこうしたレベルの環境における個人の特性を研究する方法は「既存の集団を比較する」ことと「環境を急激に再構成させる」ことの二つがあるとし，後者の実験（移行実験）は倫理的観点から困難な方法であることを認めながらも，「もし君が何かを理解しようとするならば，それを変えてみてごらん」という格言を引き合いにだしながら，移行実験の必要性も主張している。小学校への英語教育導入という急激な変化は一種の人為的ではない移行実験にあたり，マクロシステムにおける小学校教師を理解するのに絶好の機会であるといえる。ここでは，この分野での日本の小学校英語教育に関わる研究と，日本における代表的な教師のライフコース研究について概観する。表 2.5 にマクロシステム（クロノシステム）に関する研究を纏める。

表 2.5 マクロシステムに関する研究

著者・年	研究の焦点	対象者	手法	結果
Nakamura & Shimura 2015	文化・時間的文脈による外国語学習者としての教師の認知の違い	日本の小学校教師 200 名	質問紙	最新の学習指導要領を経験している最も若手の群に英語学習に対する自信が高い傾向が見られた。
小林・宮本 2008	小学校教師が理想とする指導形態の変化	1994 年 (1,404 名), 2000 年 (75 名), 2007 年 (236 名)	先行研究との比較	ALT 主体を理想とする意識から TT 理想へ変化している。
山崎 2012	教師としての発達と力量形成	日本の公立小・中学校教師	質問紙と抽出インタビュー	教師の成長の在り方が世代ごとに歴史性を帯び, 固有な特徴を有する。

小林・宮本 (2008) は, 小学校教師が理想とする英語授業の指導形態の変化を先行研究との比較によって明らかにしている。それによれば, まだ英語指導に携わっていない教師が多数であった 1994 年には「英語を母語とする人が教えた方がよい」との答えが最も多かったものが, 2000 年, 2007 年の調査を経るに従って「担任＋外国人指導者のチーム・ティーチング形式」を理想とする回答が多くなっており, 英語教育導入から時を経るにしたがって教師の意識が変化していることが示されている。Nakamura & Shimura (2015) では,「変化している環境を特徴づけている時間的な要因」に着目し, それが小学校教師の外国語学習者としての内面に与える影響を質問紙調査によって調べた。時間的な要因の違いとして, 学習者だった時期の学習指導要領別による区分が用いられた。その結果時間的な要因による社会・文化的環境の違いは認知面 (学習者ビリーフ) に影響しているものの, 感情面 (学習動機) には影響していないのではないかということが示唆された。一方で, 最新の学習指導要領を経験している最も若手の群 (ゆとり世代) に英語学習に対する自信が高い傾向が見られた (第 4 章参照)。研究分野は異なるが, 日本の教育分野では教師のライフコースを研究している山崎 (2012) が際立っている。彼は, 日本の公立中学校・高等学校教師を対象に 5 年おきに質問紙調査とインタビューを繰り返しながら, 教師が教育専門家としてどのように発達していくのかを調べ, それぞれの世代に特有の特徴を明らかにした。教師認知研究の分野におけるこうした研究ははまだあまり見られてはいないが, 山崎のような縦断的な研究も今後期待される。

これらの研究は, 教師をとりまく環境のそれぞれのレベルが教師の言語教師としての認知的・実践的側面に何らかの影響を与えていることを明らかにしている。しかしながら, 多

くの研究はシステムにおけるそれぞれのレベル内に制限されており，環境のシステム全体やシステム間の関係を調べたものは筆者の知る限りでは見当たらない。もし個人が階層的な構造をもつ環境との相互作用によって常に変化しているとすれば，地域環境や文化的な環境といったより広い環境も含めた，教師をとりまく環境全体に目をむけることが必要であると考える。

2.3. 日本における小学校教師を対象とした言語教師認知研究

ここでは，日本における小学校教師を対象とした言語教師認知研究について，中村（2014）をもとに概観する。日本の小学校での英語教育に携わっている教師を対象とした研究はその導入の過程における背景により特徴づけられる。1980 年，幼児・児童を対象とする英語教育を研究することを目的に日本児童英語教育学会（JASTEC）が設立された。その研究紀要を見ると，当時の研究には教育理論や指導法，教材の開発，（主に私立の小学校児童を対象とした）学習者の追跡調査等の多様な研究が見られている。そして，公立小学校への英語教育導入が話題になった 1990 年代から，早期英語教育の問題点や実施の在り方を探るための研究が多くみられるようになり，特に教師の早期英語教育への意識を調査した研究が特徴的に見られている。「外国語活動」が本格的に導入されることとなった 2000 年代には，現職教員のための研修や教員養成課程の在り方を検討する必要性から，教員の英語指導に関するニーズや課題を探るための意識調査が多く見られていた。そして「外国語活動」が本格実施となった 2010 年代には，単なる意識調査を超えた教師の内面を対象とする研究が本格的に見られ始める。またこの頃から研究方法に関しても質問紙調査に加え様々な手法を用いた研究がみられるようになってきた。ここでは，小学校教師の認知の特徴を調べたものに絞ってこれまでの研究を概観する。

現在小学校での英語指導は主として英語教育の専門家ではない担任教師によって行われているため，学習者の発達段階や教育環境，専門性の違いから専門の英語教師とは異なった認知が見られるのではないかと考えられる。そのため小学校教師に特徴的な認知を明らかにしようとする研究が多く見られている。その研究の多くは，指導法，発音，理想の教師像といった焦点化したビリーフや意識，またその変化の過程を調べたものである。表 2.6 に日本における小学校教師の言語教師認知に関する研究を纏めた。

表 2.6 小学校教師の言語教師としての特徴

著者・年	内容	対象者	手法	結果
Butler 2007a	母語話者を理想とみなす教師の考えの背後にある認知的要因の探索	112 名の日本の小学校教師	質問紙調査	自身の英語力，標準でない英語に対する態度，日本人としてのプライドの 3 つの要因を特定した。

著者・年	内容	対象者	手法	結果
靜 2011	小学校教師の英語発音指導に関するビリーフと発音能力の関係	公立小学校教師 149 名	質問紙と発音評価	教師の発音能力の向上は発音指導に対する積極性の度合いに影響される。
階戸 2012	外国語活動必修化後の教師の意識とそれに関連した課題	3 名の小学校教師	半構造化インタビュー	教師の英語教育に対する意識とそれに関連した不安要因を特定した。
バトラー, 横山, 小笠原 2010	教師が考える子どもに必要な「外国語能力」	小学校教師 16 名	自由筆記による質問紙調査	概念図化 (Concept Mapping) による分析により 12 個の概念を得た。
本田・小川・川本 2008	小学校教師の英語学習に関するビリーフ	全国の小学校の 428 名の教務主任	質問紙調査	教師の意識は自身のビリーフよりも「児童のため」という視点により影響されている。
松宮 2013	英語指導に関わる教師の不安要因	研修に参加した小学校教師 198 名	質問紙調査	7 つの不安因子を特定し, その因果関係をモデル化した。
Yamano 2015	CLIL による実践をすることによる教師の認知の変化	CLIL を実施した小学校教師 1 名	授業観察, インタビュー, 質問紙	CLIL 実践によって, 授業観の変化や新たなビリーフの構築が見られた。
湯川・高梨・小川 2009	小学校教師のもつ小学校英語教育の具体的な到達目標	小学校教師 100 名	質問紙調査	担任と英語専科の教員では異なった到達目標をもつ。
萬谷・中村香恵子・神林・中村邦彦 2010	学校種の違いによる教師の授業観の違い	小学校教師 4 名と中学校教師 3 名	授業視聴後のグループ討議	小学校教師と中学校教師の授業に関する意識の違いを明らかにした。

(1) 必修化に伴う教師の意識や不安

階戸 (2012) は 3 名の小学校教師に対する半構造化インタビューによって外国語活動必修化後の教師の意識を引き出して質的分析法によってカテゴリー化し, そこから教師の意識とそれに関連した教師の不安を特定した。例えば、教師が感じる「これからの不安」に関して「評価」と「ALT の活用」という課題が関連していることを見出し, その具体的内容と解決の方策を考察している。また, 松宮 (2013) は 198 名の小学校教師に対する質問紙調

査により英語指導に関わる教師の不安要因を探求し，「授業指導不安因子」，「授業設計不安因子」，「英語力不安因子」などの 7 つの不安因子を特定してそれらの因果関係モデルを構築した。本田・小川・川本（2008）は，質問紙調査により小学校英語の必修化に関して教師の意識は 2 極化しており，自身のビリーフよりも「児童のため」という視点に左右されていることを報告している。

(2) 到達目標に関する意識

現在実施されている「外国語活動」はまだ正式な教科ではないため，バトラー・横山・小笠原（2010:49）は「その教育の内容には理論的な枠組みがなく，政策側からの具体的な提示がないために，それぞれの指導者・教育関係者が自分の経験や憶測に基づいて自分の考えを作らざるをえない状況にある」としている。そのため，小学校英語教育の目標や内容に関する教師の意識を探るための研究も見られている。湯川・高梨・小山（2009）は 100 名の小学校教師に対する質問紙調査により，小学校英語教育の具体的な到達目標に関する考えを調査し，教師たちが小学校英語教育で重視されている「児童の意欲・関心を高める」という目標の他に，コミュニケーション能力の向上に関しても高い到達目標をもっていること，さらにすべての領域において英語専科の教師が担任教師よりも高い到達目標をもっていることを明らかにした。バトラー・横山・小笠原（2010）は 16 名の小学校教師に対する自由筆記による質問紙調査を行い，「小学生が身につけるべき外国語能力」について教師がどう考えているかを概念図化（Concept Mapping）による分析によって明らかにした。ブレイン・ストーミングによって出された複数の教師の考えを統計的に分類し，個別の聞き取り調査も交えて解釈した結果，「音声言語活動への態度」「相互理解のための基礎力」「相互理解のための基礎力」等の 12 個の概念を得た。

(3) 指導法や指導観に関する調査

Yamano（2015）は，理科や社会などの教科学習と英語の語学学習を統合したアプローチ(内容言語統合型学習)である Content and Language Integrated Learning（CLIL）を実践することによって教師の認知がどう変化するかを，2 年間にわたる授業観察とインタビュー，事前事後の質問紙調査によって調べた。その際，経験のない段階，他者の実践を取り入れている段階，自律した段階の 3 段階における教師の認知の特徴とその変化の過程に注目した。その結果，質問紙調査からは教師の自己効力感の高まりが明らかとなり，インタビュー等によって自身の実践を省察することにより，教師が自分自身の認知の変化を自覚するとともに授業観も変化し，新たなビリーフの構築が見られることが示された。静（2011）は小学校教師の英語発音能力と発音指導に関するビリーフの関係を検証し，教師の発音能力の向上が教師の発音指導に対する肯定の度合いに影響を与えることを報告している。さらに Butler（2007a）では，母語話者を理想の教師とみなす教師の考えに関わっている認知的要因を調べた。その結果 「自己評価による自身の英語力」，「スタンダードではない英語に対

する態度」,「日本語や日本文化に対するプライド」という 3 つの要因が影響していることを明らかにした。小学校教師の英語授業観を調べた研究として，萬谷・中村香恵子・神林・中村邦彦（2010）では，視聴した異校種の英語授業 VTR に関して感想を自由に語り合うグループ討議により，異校種の授業を見たときの小学校教師と中学校教師の授業に関する気付きや違和感を拾い出し比較した。そこから中学校教師は「限られた時間の中で多くのコミュニケーション活動や練習をさせること」を，小学校教師は「目的観や興味をもたせること」を重視していること，また小学校教師たちがひとりひとりの児童を丁寧に見とりながら，クラス内の子どもたちの関わり合いまで配慮した授業づくりをしていることを明らかにした。

小学校教師の言語教師としての認知を調べる研究は着実に増加しており，注目を集めている分野であると言える。しかしこれまでの研究の多くは「～に関する」ビリーフ（認知）といったように焦点を絞った研究が大半であり，教師の全体像をとらえたものはあまり見られない。また教師の置かれている教育環境等の文脈的な要因を考慮することなく，一般的な小学校教師を対象にして研究されている。今後は，小学校教師の内面や行動面に関してその全体的な特徴や構造を明らかにするとともに，環境要因にも注目することが求められる。

第 3 章　予備調査

3.1. 研究の発端

本研究の着想のきっかけとなった Nakamura (2006) では, ベテランの女性小学校教師を対象に, 質問紙調査, 授業観察とインタビューによって教師の外国語学習に関するビリーフと実際の授業とを比較した。彼女は学習者として訳読中心の授業経験しかなく, そうした指導法への否定観をもっていた。一方で英語は好きな科目であり, 音読や単語の練習の繰り返しによって英語力をつけたと感じていた。質問紙によるビリーフの調査では「言語は主にまねることによって学ばれる」という強いビリーフをもち,「グループワークやペアワークでは子供たちは間違った英語を学んでしまう」という項目に強い否定感を示し,「間違いを恐れずにたくさん発話することが必要」と考えていた。しかし実際の授業で行われていたインタビューゲームは, 子供たちに多く発話させることよりも, ひとりひとりの発話を確認することにより, できるだけ間違った英語を言わせない工夫がなされていた。授業参観後のインタビューから, そこには「子どもに間違った英語を言わせたり, 活動をごまかしたりさせたくない」という学級担任としての教育方針が大きく影響していることが明らかとなった。つまり実際の授業における教師の判断が言語学習に関するビリーフではなく, 学級担任としての学級づくりの視点でなされていることが示された。そこから, 小学校英語教育の実態を理解するためには,「教師がどう考え, 何を知り, 何を信じているのか, そして何をしているのか (Borg, 2003)」という教師の認知のレベルから理解する必要があることが示唆された。

中村・志村 (2011) では, 小学校教師のビリーフの構造を調べるため質問紙調査を実施し, さらに外国語活動に意欲的に取り組んでいる 3 名の教師に半構造化インタビューとグループ討論による調査を行った。分析からは, 外国語活動に意欲的に取り組んでいる教師たちが, 同僚や学習者とともに学びながら, 自己の実践を批判的に省察しつつ成長している姿が明らかになった。彼らの英語指導に関する考え方や指導実践の変化が語られた中で, それに影響を及ぼしている要因として以下の 3 点が抽出された。

(1) 社会的環境に関わる要因 (地域的な状況, 教育政策, 研修会の存在など)
(2) 職場環境に関わる要因 (学校規模, ＡＬＴ, 子ども, 同僚, 学校の研修体制など)
(3) 個人内要因 (内省による気づき, 問題の特定や自己評価による調整)

そこから, 教師の成長の過程における環境要因についても注目する必要があることが示された。

中村 (2012) では, 小学校教師が描く理想の教師像を高校の英語専門教師が描く理想像 (保坂, 2008) と比較した。因子分析の結果,「人間性」「授業力」「生徒との関係」「豊かな授業」の 4 因子が抽出され, 小学校教師たちの理想の英語教師像は高校教師が抱く理想の英

語教師像とは異なる因子によって構成されていることがわかった。とくに，小学校教師に特徴的な因子として，教師の人間性や生徒との関係の重視が示唆された。生徒の発達段階や教育の目的・内容が大きく異なることから教師の理想像に違いがあることは当然であると言える。しかし「教養ある豊かな授業」など共通する因子も見られ，学校種に関係なく言語教師に期待される理想像があることも示唆された。属性によってグループ化した比較から有意差があまり見られなかったことから，これらの因子は小学校教師全体に共通する特質であると推察された。しかし一方で，初任教師ほど生徒との人間関係をより重視する傾向がみられ，教師経験を積むにつれて生徒との関係に対する意識が変化し，それが実践の変化にも影響するものと考えられた。

これらの研究から，小学校教師としての独自の教育観や教師像があり，それが外国語活動に関する教育観や実践にも影響を与えていることが示唆された。

3.2. 予備研究 1

予備論文 1 にあたる中村・志村・長谷川（2013）では，外国語指導経験が小学校教師の授業観や指導観にどのような変化を及ぼすのかを解明するため，小学校外国語活動指導経験者（3 名）と未経験者（3 名）に対して，小学校における英語授業をビデオで視聴した後，その授業に関する気づきや考えを自由に述べ合うグループ討議を実施し，その結果を質的に分析した。その結果，外国語指導経験を積むにつれて関心が指導技術から指導内容へ変化すること，外国語指導経験者は学習者の内面や情意面により目を向けていること，外国語指導経験者は言語教師としての視点で授業を見ており授業に関して注目する点がより焦点化されていること等が示された。そうしたことから，「外国語を教える」という役割の変化が教師の心的・認知的面に影響を与えていることが示唆された。また小学校教師の外国語活動に関する授業観の特徴として，教師たちは定型的な授業の枠組みをもっており，外国語活動の授業に対してもそうした枠組みに沿って思考，判断していること，「子供理解」「子供中心」といった小学校で重視されている特徴が外国語活動の授業観にも表れていること，小学校教師としての授業観ともに個々の教師集団の中で形作られ共有された授業観があること等が明らかとなった。また，外国語指導経験と小学校教師経験の両方をもつ教師に，より内省による言語教師としての成長の過程が見られることも示された。こうしたことから，小学校教師の言語教師としての特徴には小学校教師としての経験と英語指導経験の二つの要因が関わっていることが示唆された。

3.3. 予備研究 2

予備論文 2 にあたる中村・志村（2014）では，現在小学校外国語活動の授業で行われている授業実践の特徴を知り，どのような要因が実践の違いに影響を及ぼしているのかを質問紙による量的調査によって探索した。現在行っている外国語授業実践の特徴，教師の個人的要因，さらに教育環境要因に関する質問紙調査を実施し，インターネットによる調査により

106 名のデータを得た。分析の結果, 現在小学校外国語活動で実践されている授業の特徴は, 他教科と比較してより実技教科（体育や音楽等）と近い特徴をもつことが明らかとなり, 「定着までは求めない」という小学校の英語教育のねらいに合致した実践がなされていることが推察された。また英語力の違いが英語授業実践の違いに影響を与えているものの, 指導観, 学習者ビリーフ, 学習動機といった教師のもつ認知面, 感情面の特徴と実践の違いの関係性は見いだされなかった。一方, 教師同士の協力体制の在り方が授業実践の違いに影響し, 教師をとりまく環境要因が授業実践に影響していることが示され, より環境要因の違いを明確にした調査が必要であることが示唆された。予備論文 2 で作成された質問紙調査の質問項目は本研究において用いられている。

3.4. 予備研究 3

予備論文 3 にあたる Nakamura & Shimura (2015) では, 教師をとりまくより広範な環境を取り上げ, それが小学校教師の外国語学習者としての内面に与える影響を量的調査によって調べた。Bronfenbrenner （1979）の枠組みに基づき, より外面の環境であるエクソシステム（教師を取り巻く生活環境や地域環境）とマクロシステム・クロノシステム（その変化している環境を特徴づけている時間的な要因）に注目し, 質問紙調査を実施した。分析には中村・志村（2014）で作成したもののうち, 教師の外国語学習者要因として外国語学習者ビリーフと外国語学習動機に関する質問項目が用いられた。さらに勤務校の地域教育環境要因として, 都市部, 教師による自主的な研究会が盛んな地域, 行政による支援のある教育課程特例校, 地理的に孤立しがちな僻地・小規模校の 4 地域に注目し, 勤務校の地域的特徴を自己申告によって調べる質問項目を加えた。また時間的な要因の違いを調べるために, 学習者だった時期の学習指導要領別による区分を用いた。

分析の結果, 自主研修の盛んな地域の教師に外国語学習動機が高く, 外国語学習に関して知識やスキルの定着を重視する傾向が見られた。また, 行政による支援のある教育課程特例校の教師に「自分は外国語を修得する能力がある」等といった自信に関するビリーフが高い傾向が見られた。しかしそれ以外の地域的要因に関しては, 外国語学習動機, 外国語学習者ビリーフともに有意差は見られなかった。本研究は地域の区分が自己申告によるものであったため, より環境要因を明確にした調査が必要であると考えられた。また経験してきた学習指導要領の違いによって教師を 4 グループに分類し比較した結果, 最新の学習指導要領（ゆとり教育世代）を経験している最も若手の群と最も年齢の高い群（団塊世代・受験戦争世代）との間に差があり, 若手の群に外国語習得に対する自信が高い傾向が見られた。

本研究からは, 階層的により個人に近い地域教育環境要因は外国語学習者としての教師の認知面（ビリーフ）や感情面（学習動機）に何らかの影響があるものの, その変化している環境を特徴づけている時間的な要因による社会・文化的環境の違いは認知面（学習者ビリーフ）に影響しているものの, 感情面（学習動機）にはあまり影響していないのではないかということが示唆された。これらの研究から, 教師をとりまく環境要因の階層的なレベルの

違いによって，個人の異なった面に影響があることが明らかとなり，多様な階層の環境要因に注目することの必要性が示唆された，

3.5. 予備研究 4（投稿準備中）

Nakamura, Shimura and Mitsugi（投稿準備中）では，地域・職場環境の違いによって，外国語教師としての小学校教師の特徴（教師の指導観，外国語学習動機，授業実践）にどのような違いがあるのか，またそうした教師の特徴の違いに影響を及ぼしている要因は何かという研究課題に取り組んだ。これまでの研究の成果をより精緻化し，研究対象者へのより深い理解を目指すため，地域環境を考慮して抽出した対象者に対して質問紙調査とともにインタビューとグループ討議を実施し，混合法による研究手法で課題の解決を図った。職場環境として，特徴のある2つの学校（英語教育の歴史があり教師が単独で英語授業をしている学校と教育課程特例校として教師の支援体制が整っている学校）を抽出し，教職員全員に対する質問紙調査と年齢や役割等を考慮して選ばれた各学校から3名ずつの教師に対するインタビューとグループ討議による質的調査を実施した。ただし，質的分析に関しては，各学校の質が同等になるよう，年齢・立場が似通っている各学校2名の教師に対して行われた。また，小学校教師全体の特徴と比較するため，インターネットと郵送による調査によって集めた278名のデータも用いられた。

質的調査の分析においては，得られたデータの分析は，4 つのステップを設定することでより分析を明示化，円滑化し，信頼性を高めることができると考えられている大谷（2011）による Steps for Coding and Theorization（SCAT）が用いられた。混合法にはデータの収集の順番や統合の仕方において複数のデザインがあるが，本研究においては量的データと質的データが同時に集められ，別々に分析された後，統合された。

分析の結果，2校の教師たちには教師の指導観，外国語学習動機，授業実践のすべてにおいて異なった特徴が見られた。外国語学習動機に関しては，2校に共通して内発的動機が高い傾向が見られ，外国語活動に力を入れて取り組んでいる環境が教師の学習動機に影響を与えられているのではないかということが示唆されたものの，担任が単独で授業をしている学校の教師に外発的動機が高い傾向が見られ，自律して実践するという状況が教師の外発的な外国語学習動機を高めていることが推察された。指導観に関しては，教師の協力体制が高い環境が共通の指導観を作り，教師同士の交流の不足が指導観の多様性を生じさせていることが示唆された。一方で，教師に対するサポートや共通のカリキュラムの存在によって実践が比較的似通ったものとなっていることが示唆された。本博士論文の本研究2では，ここで取り上げられた外国語学習動機，指導観，授業実践の3要因に加えて，同様の分析により学習者ビリーフ，国際的志向性，教師の学びに関しても分析を行い，ここで得た結果を参照しながら考察を行う。

第 4 章　研究方法

4.1. 研究課題

筆者はこれまで一連の研究において「小学校教師の言語教師としての認知と教師をとりまく環境との関連」を探究してきた。本博士論文では，日本の小学校の英語教育の文脈において，様々に異なる環境にある教師たちの集団としての，また個人としての特徴を明らかにすることで，教師の変容と教師をとりまく環境との関連を明らかにすることを目指す。

心理学者である内藤（2012）は「人間はそれぞれに独自な世界をもつ異質な存在である」という観点と「人間の生命としての根源は共通であり，全ての人は同質とみなすことができる」という両極の観点があり，その両者を視野に置くべきであるとしている。統計的な平均値や分散を用いた分析は，平均値としての人間（行動）の特性を明らかにするが，それはすべての人に共通する「普遍」であるといえる。そして個人に見られる特性はその「普遍」を具体化したものである。そのことから内藤は「個」の中には，全ての人間や集団に共通する原理が包含されており，「個」へのアプローチによって普遍性の解明に寄与できるとしている。また内藤は「人間は社会的存在であることから，独自な習慣行動もその構成要素の大部分は彼が所属する集団の文化や規範に規定されたものである」とし，集団のレベルでの「個」の解明が必要であるとしている（p.11)。そのようなことから，内藤は，人間の独自性の要因として，① 全ての人に共通する部分，② 一群の人にのみ共通する部分，③ その人独自に存在する部分があるとし，人を理解するためにはそれぞれの解明が求められるとしている。

本博士論文においても，内藤の「全体（小学校教師の全体に共通する特徴)」「部分（異なった教育環境にある教師たちに共通する特徴)」「個（異なった環境にある個々の教師に独自な特徴)」という 3 つのレベルにおける教師たちのそれぞれの特徴を明らかにすることによって，言語教師としての小学校教師の本質を明らかにすることができるものと考える。本博士論文では，これまでの予備研究の成果に基づき，環境要因を明確にした質問紙調査による数値データの統計分析と，同じく地域環境や年齢を考慮して抽出した対象者に対するインタビューやグループ討議による記述データの考察により，集団と個人の両面に焦点をあてた研究を目指す。本研究で明らかにする課題は以下である。

研究課題 1：小学校教師たちに共通する言語教師としての特徴は何か。
研究課題 2：異なった環境にある小学校教師たちに共通する言語教師としての特徴は何か。
研究課題 3：異なった環境にある個々の小学校教師の言語教師としての特徴は何か。

これらの課題を解決することによって，環境要因との関わりにおける教師の変容も明らかにすることができると考える。研究課題 1「小学校教師たちに共通する言語教師としての特徴は何か」に関しては，質問紙調査によって得た数値データの各変数の特徴を明らかにし，

変数間の関係を調べることで課題の解決をはかる。研究課題 2「異なった環境にある小学校教師たちに共通する言語教師としての特徴は何か」に関しては，質問紙調査から得た数値データの分析によって異なった環境にある教師たちの集団としての特徴を明らかにするとともに，それぞれの環境にある学校から抽出した教師から得た言語データに対する記述的分析によってその結果を補完して考察する。研究課題 3「異なった環境にある個々の小学校教師の言語教師としての特徴は何か」に関しては，異なった環境にある学校から抽出した教師から得た言語データに対する記述的分析結果と質問紙調査から得た個々の教師の数値データの分析結果を統合して考察する。

研究課題 1 と 2 は集団に共通の特徴や背景を明らかにするため，あえて複数の変数によって理解しようとする還元主義的アプローチを取る。しかし複雑な現実は還元主義的なアプローチでは理解できないという批判に対処するため，研究課題 2 と 3 においては，質的研究による解釈主義的アプローチを用い，量的調査によって得た結果と統合することによって，より研究課題を総合的にとらえることを目指す。

4.2. 研究の枠組み

4.2.1. 教師の個人差要因

外国語教育に関しては，教師もまた成長途上の学習者の一人として捉えられる。本研究では，小学校教師の言語教師としての内面と言語学習者としての内面の両面に注目しながら全体像としての教師をとらえることを目指す。

内藤（2012）は心理学等の人を対象とした研究においては，認知・感情・行動面における個人内のメカニズムの解明が必要とされるとしている。外国語学習者要因の分野においては，竹内（2010）が同様に教育介入や環境変化により影響を受けやすい言語学習者要因を「メタ認知的な部分（Thinkings)」「情動的な部分（Feelings)」そして「行動的な部分(Doings)」の 3 領域に分類し，それらの関係を全体像としての学習者の中で関連づけてモデル化して示している。教師認知研究の分野においても Cheng, Tam and Tsui (2002) が，教師の能力や実践力を含む全体像を構成する要素として行動領域（behavioral domain)，感情領域（affective domain）そして認知領域（cognitive domain）の 3 つを挙げている。これまでの教師認知研究においては教師の信念（ビリーフ）に関する研究が多くなされており，教師の認知の構成要素として重要視されていることがわかる。近年の言語教師認知研究を総括した笹島・ボーグ（2009:169）は，これまでの教師認知研究がおもに教師の認知的側面と行動的側面に注目してきたことを指摘し，「言語教師の研究に示されてきた教師認知の今後の側面は，情緒的で感情的な側面である」としている。これらのことから全体像としての教師をとらえるためにはこれらの「認知」「感情」「行動」の 3 領域に着目することがふさわしいと考える。

本研究では「認知面」として教師認知研究において最も多く研究されてきたビリーフに注目する。ビリーフとして学習者時代に獲得された外国語学習者としてのビリーフと教師と

してのビリーフ として指導観を取り上げる。感情面に関しては，小学校英語教育の目標にある情意面（関心・意欲・態度）の育成という観点から，外国語学習動機と国際的志向性（目標言語文化や目標言語話者に対する態度）に注目する。また行動面として外国語授業実践の特徴と教師としての専門性向上のための学びの特徴を取り上げる。

4.2.2. 教師をとりまく環境要因

本研究では環境要因として Bronfenbrenner（1979）の枠組みを用いる。前述のように，Bronfenbrenner は，個人をとりまく環境をマイクロシステム（個人が直接経験している環境），メゾシステム（個人が参加する二つ以上の行動場面の相互作用），エクソシステム（積極的な参加者ではないが影響がある環境），マクロシステム（文化全体のレベルで存在する一貫性や信念体系）の 4 つに分類し，その後時間の経過の中で起こる特定の信念体系や文化の変質を説明するクロノシステムをモデルに取入れている。

本博士論文では，このシステムを用い，マイクロシステムとして「小学校教師としての指導年数」や「英語指導経験の有無」等，メゾシステムとして「同僚との協力体制や生徒教師間関係等含めた学校環境」，エクソシステムとして「学校をとりまく地域的な教育的環境」そして時間的要因（クロノシステム）を考慮したマクロシステムとして「教師がこれまで生きてきた文化・社会的環境」を取り上げる。

4.3. 研究方法

4.3.1. 量的研究法と質的研究法

研究の手法には大きく分けて量的研究法と質的研究法がある。両者は異なった理論的視点をもち，量的研究法は実証主義的視点に，質的研究法は解釈主義的視点に立つ。実証主義的アプローチの根幹にあるのは，この世界には一つの客観的真実が存在するという存在論であるが，後に社会科学においては，人や社会は自然科学のように客観的な方法で理解できるものではないとする考え方（ポスト実証主義）に発展した。末田・抱井・田崎・猿橋（2011:10）も社会科学で求める法則は自然科学とは異なり「全体で見た時に，そうした傾向がある」といった蓋然的な法則であるとしている。解釈主義的アプローチの根幹にあるのは，この世界には多様な現実があり，現実は常に各自によって認識されているため「客観的」な現実はありえないという認識である。表 4.1 にそれぞれのアプローチを末田他（2011）や抱井・稲葉（2014）を参考にまとめる。

表 4.1 量的・質的研究の特徴

	量的研究	質的研究
哲学的前提	実証主義（ポスト実証主義）(現実を完全に理解することはできないことを認めつつ, データに基づいて真実を理解することを目指す)	構成主義 (現実は変数によって分けられるものではなく, 全体的に個人と社会の相互作用によって構築されると考える)
目的	仮説の検証に重きを置く	仮説の生成, 現象の記述や意味の探究
データ収集	無造作抽出法によりできるだけ多くの調査対象者を得る	比較的少数の調査参加者を合目的的に抽出する
分析と報告の方法	数値的データを統計分析し結果を数値として報告する	言語データを非数値的に分析し, 濃厚な記述, あるいは意味世界の解釈を報告する
研究者	中立的立場 (etic な視点)	内側からの視点 (emic な視点)
研究手法	実験法，質問紙法等	インタビュー法, フィールドワーク等
その他	・集団を分析単位にして傾向の差異をさぐる ・普遍的な法則性の探究に主眼がおかれる	・現実を研究参加者の視点で探索する ・データが収集されたコンテクストに照らして解釈する
研究結果の評価	妥当性，信頼性，一般化可能性	信用性，真実性，転用可能性

本研究の研究課題の一つ目は小学校教師の言語教師としての全体的特徴を明らかにすることであり，実証主義的アプローチの立場にたつ量的研究が適している。研究課題の 2 つ目は，異なった環境によって分けられたグループ内の教師たちの特徴を明らかにすることであり，課題 1 と同様に量的研究法が適している。しかし，比較的少数の調査参加者を合目的に抽出していることから，そこから得られるデータは質的研究にも適している。そこで，本研究 2 では，質問紙調査から得た量的データの結果を各集団から抽出した個人から得た言語データの解釈により補完することで，より深い理解を目指す。研究課題の 3 つ目は，異なった環境における個々の教師の特徴を明らかにすることであり，これには質的研究が適している。ここでは質的データから得られた結果を補完するため対象者から得た量的データも用い，結果を総合的に解釈する。そのため，研究課題 2 と 3 は混合研究法が用いられる。

4.3.2. 混合研究法

混合研究法とは「一つの研究の中で，量的研究と質的研究の両方を用いることによって研究課題を総合的にとらえることを目的とする研究アプローチ」であり，「複眼的かつ総合的

であることを重視する比較的新しい手法」である（抱井・稲葉, 2011:199)。混合研究法は近年様々な分野で関心を集めており，2014 年には Mixed Methods International Research Association (MMR の国際会議）が設立された。

混合研究法を語るとき必ず引き合いに出されるのが，1970 年代から 1990 年代にかけてのパラダイム論争である。混合研究法の始まりは，Cambell and Fiske (1959）が研究の妥当性を高めるために複数の研究手法を組み合わせて用いたことによる（トライアンギュレーション)。しかし，量的研究法と質的研究法は異なった哲学的前提に基づいているため，組み合わせて用いることは不可能であるという反対論が巻き起こった。1990 年代になると，両者の手法を組み合わせるいくつかの立場が生まれ，その中でも「問題解決のために効果のある知識こそ真の知識であり，主観的・客観的知識の両方に価値がある」という哲学的視座に立ち，研究課題にあたるうえで複数のパラダイムを使用することは可能であるとするプラグマティストが混合法を支える哲学的基盤となり現在に至っている（抱井・稲葉, 2011)。

混合法による量的研究法と質的研究法の組み合わせ方は多様である，Creswell (2003）らは，混合研究法のデザインの枠組みを提案している。そこでは大きく分けて，用いる研究法の順序によってどちらかの研究法を先に行う「順次的デザイン」と両方のデータの収集が同時に行われる「併存デザイン」に分類される。「順次的デザイン」では，量的データの収集と分析の後に質的データの収集と分析を行うものを「順次的説明デザイン」，その逆のデザインを「順次的探索デザイン」としている。「並列的デザイン」では，量的・質的データの分析結果が得られた後で解釈の統合が行われる「併存的トライアンギュレーションデザイン」と解釈の時点で量的・質的データのどちらかが優位性をもった形で扱われる「併存的入れ子デザイン」に分類される。

混合研究法の利点として抱井・稲葉（2011）は以下の 3 点を挙げている。

(1) 質的研究と量的研究を補完的に組み合わせることで，包括的で深い理解が得られる。
(2) トライアンギュレーションにより調査結果に妥当性が保証される。
(3) パラダイムの併存により新しい研究法（例えば，テキストマイニングや概念マップ等）を取り入れることができる。

また混合研究法の問題点として，研究者に複数の研究方法に関する深い知識が必要とされること，また研究結果を得るのに時間がかかること等が挙げられる。さらにもう一つの問題点は，その結果の提示に関する問題である。つまり質的研究においては「厚い記述」が求められることから，結果の提示には多くのスペースが必要であり，制限された時数やスペース内での結果の提示が困難であるという点である。その対策として Creswell (2014:85-86) は Joint Display という提示方法を提案している。そこで例示されている Joint Display では，量的研究の結果と質的研究の結果を一つの表の中で並べて提示し，3 つ目のセルに量的研究の結果を質的研究の結果を統合した考察を記載している。

4.3.3. 本研究における量的調査

本研究においては，質問紙調査の分析には時間的な制約から基本的に横断的研究方法を用い，データ全体の記述統計から小学校教師の言語教師としての平均値的な傾向を探るとともに，経験の違いなどといった属性によって教師を群化し，その群間の違いを統計的な手法で比較する。また Bronfenbrenner（1979）のモデルに基づき，環境レベルの違いにおける教師の特徴を分析・記述する。特に地域環境に関しては，抽出した地域（学校）と対照群との比較により地域環境の違いによる教師の認知の特徴を説明する。さらに，本研究 3 においては質的調査によって得た結果の考察に加えるため，質的研究の対象者である個々の教師から得た数値データにも注目する。

4.3.4. 本研究における質的調査

質的なデータの収集には中村・志村・長谷川（2013）で用いた手法を用いる。ここでは，地域環境と年齢構成，職業上の立場に配慮して抽出された教師たちに対して研究者がインタビュアーとなった半構造化インタビューとグループ討議を実施する。ビリーフ研究の問題点として，個人が無意識にもつビリーフを正確に把握することの難しさがある(Basturken, Loewen & Ellis, 2004)。アンケートやインタビューでは自分で意識していないビリーフまで引き出すことが難しい。そのため，本研究では，参加者同士で自由に話し合うグループ討議を取入れ，他者と語り合うことによってる自身のビリーフへの気づきがより生じやすくなることに期待する。半構造化インタビューにおける質問の内容は以下である。

(1) 英語学習との出会いと英語学習に対する意識の変化
(2) 英語教育に取り組むこととなったきっかけ

グループ討議では，研究者の先入観や誘導を排除するため，参加者の一人を進行役として，教師になってからの実践や考えの変化を参加者同士で自由に語ってもらう。その際には，できるだけ本音で話し合えるよう，隊形や参加者同士の物理的距離も考慮する。討議の柱は以下である。

(1) 小学校教師としての指導観や授業観の変化（具体的なクラスや児童の変化）
(2) 英語教育に関して現在かかえている課題や問題点

インタビュー，グループ討議は参加者の合意を得た上で録画・録音し，すべての発言を文字化する。質的データの分析にあたっては大谷（2011）による Steps for Coding and Theorization（SCAT）を用いる。これは，グランデッド・セオリー（Clazer）等を背景とし，コーディング化[13]したデータの分析に 4 つのステップを設定することで，より分析を明示

[13] 分析したいテキストにキーワードのラベル名をつけること

化，円滑化するための手法である。大谷によれば，質的データの分析には比較的大規模なデータと長い研究期間を要するが，この手法は比較的小規模の質的データの分析にも有効であるうえ，明示的で定式的な手続により分析の過程が明示的に残るため，分析の妥当性を評価することができる。以下に大谷（2011）の解説に基づいて，本研究で用いた SCAT による分析の手順を述べる。

(1) 書き起こしたテキストをテキスト欄に書き込む。その際，話の内容ごとにセグメント化しておく。
(2) テキストをよく読み，テキスト内の着目すべき語を書きだす。
(3) (2)で書き出した部分の意味を表す別の言葉で説明する。
(4) (3)で記載した言葉の背景，原因，結果，影響等を説明する語を記入する。本研究では，言葉の背景となる要因として，本研究 1 と 2 で用いる教師の認知面（指導観，学習者ビリーフ），感情面（外国語学習動機，国際的志向性），行動面（授業実践，教師としての学び）の観点をできるだけ意識して記載する。
(5) これまで記載したものをよく読み，そこから浮かび上がるテーマ・構成概念を記入する。

図 4.1 に SCAT による分析の一部を示す。

	テキスト	注目すべき語	言い換え	テキスト外	テーマ・構成概念
Q	英語学習との出会いを教えてください。				
1	もう私は学習ってことに限って言うのであれば，中学校 1 年生の英語科です。その先生自体も親しみが持てる先生だったのと，何かローマ字と近い感覚があったんですよ，自分の中では。ですからどちらかというと興味を持って学習はしていたと思います。	中学校 1 年の英語科。先生も親しみもてる先生。ローマ字と近い感覚。興味をもって学習。	中学校で初めて英語学習を始める。教師への親近感とローマ字の知識が応用できたことから，英語学習に興味をもつ。	学習動機 教師との距離感 既存の知識	中学校，教師の人柄（親近感）とローマ字の知識による英語への関心。
2	中学の時の授業は，今ずっと思い出していたんですけど，何って言うんですか，昔のって言うか，僕が中学時代の頃の英語の授業っていう感じの授業だと思います。思い出せるものは，面白かったんですけどね，アルファベットのカードを作るんですよ。AからZまで。それを時間を計ってAからZまでちゃんと並べる。で，それが出来る様になったら今度はZからAに逆向きで並べ替えてみようとかそういうのを最初にやった記憶があるし。	昔の中学校の英語の授業って感じの授業。面白かった。時間を図ってAからZまでちゃんと並べる。最初にやった記憶。	授業は当時の典型的な授業で，記憶に残るゲーム活動もアルファベットの定着をめざして楽しく競い合わせる活動	授業体験 学習方略	ゲームによる競い合い，定着をめざした繰り返し練習への好意的印象。

図 4.1 SCAT による分析の一部

4.3.5. 本研究における混合研究法

量的・質的データは同時期に集められ，Creswell (2003) の枠組みでいうと，研究課題 2 では量的研究データが優位性をもつため「並列的入れ子デザイン」を，研究課題 3 では量的・質的データの分析結果が得られた後で解釈の統合が行われるため「併存的トライアンギュレーションデザイン」を採用する。結果の提示に関しては，質的研究が優位性をもつ研究 3 において，結果を提示するには大きなスペースが必要となることから，Creswell (2014)

による Joint Display を用いる。図 4.2 に本研究で用いた Joint Display による結果の提示の一部を示す。

表 10.6 学校 1 教師 A の Joint Display

概念	量的結果	質的結果（構成概念）	結果の統合
教師協力体制	学校 1 （*M* = 1.40, *SD* = .78） 教師 A （.85） 学校 1 はすべての教師が高い得点を示していた。教師 A の得点も高めであり，自校の教師の協力体制は高めであると認識している。	・自校の英語教育を自分たちの手でつくり上げてきた ・どの教科にも共通する教師間で共有された教育課題（相手意識）や指導観（子どもの関わらせ方） ・影響力のある同僚の存在 ・他の教師の発言による内省化（気づき・意識化）	「教師の協力体制」に関しては，学校 1 は全体に非常に高い得点を示していたが，その中で教師 A も学校 1 で見られたものと同じ特徴を示していた。教師 A は，同僚たちと力を合わせて教育実践にあたっているという認識をもち，どの教科にも共通する教師間で共有された教育課題や指導観があることを認識している（関係性）。英語教育に関しても自校の英語教育を自分たちの手で作り上げてきたという自負の中に，関係性と自律性の高さを読み取ることができる。そうした教師の関係性や自律性の高さが高い協力体制得点の根底にあるものと思われる。 また教師 A は影響力のある教師の存在に何度も言及しており，教師の高い協力体制の背景にはリーダーシップをとる教師の存在もあるのではないかと推察される。 教師 A の発言には他にも同僚教師の言葉の具体的な引用が多く見られ，教師間の交流が多くなされていることがうかがわれるが，研究対象者の 3 名の中で他者の言葉に刺激された内省による気づきが最も多く，普段のかかわりあいの高さ（日常的な教師同士交流）は教師の内省による気づきを高めるのではないかと推察される。

図 4.2 Joint Dislay による結果の提示

第 5 章　本研究 1

5.1. 研究課題

本研究 1 では，日本の小学校教師に共通する外国語指導に関わる個人的要因と環境要因の特徴を量的調査によって明らかにし，教師をとりまく教育環境との関連を検証する。本研究 1 で明らかにする研究課題は以下である。

研究課題 1　小学校教師に共通する言語教師としての特徴（認知面，感情面，行動面）は何か。

研究課題 2　教師をとりまく学校環境要因と小学校教師の言語教師としての特徴（認知面，感情面，行動面）にはどのような関係があるのか。

研究課題 3　教師の背景にある社会・文化的要因と小学校教師の言語教師としての特徴（認知面，感情面，行動面）にはどのような関係があるのか。

5.2. 研究方法

5.2.1. 調査の内容

本研究では Cheng, Tam and Tsui (2002) らの枠組みに基づき小学校教師の言語教師としての特徴を調べるため，教師の認知面，感情面，行動面に関する質問紙調査を実施した。認知面として外国語学習者としてのビリーフと教師としてのビリーフ（指導観），感情面として外国語学習動機と国際的志向性（八島, 2001），行動面として外国語活動に関する教師の専門性向上のための学びと外国語授業実践に関する質問紙調査を実施した。また同様に教師をとりまく学校環境要因として生徒・学校間関係と教師の協力体制，また世代による社会・文化的背景の違いについても調べた。

質問項目は中村・志村（2014）で作成された項目が用いられた。以下に中村・志村（2014）における質問項目作成の過程を記す。質問項目のうち，「外国語授業実践」「指導観」「外国語指導に関する教師の学び」「生徒・学校間関係」「教師の協力体制」には，OECD (2009) の調査項目が用いられた。OECD (2009) は，教育・学習環境に関する国際比較調査であり，どのような教育環境が高い教育成果をもたらすのかを明らかにすることを目的としている。ヨーロッパを中心とする 24 か国 7 万人以上の前期中等教育に携わる教員が参加しており，教育の成果だけでなく教育環境にも着目していることから本研究の調査に適していると判断した。学習者ビリーフに関しては，学習者ビリーフの調査で用いられることの多い Horwitz (1987) の BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) を土台に作成された中村・志村 (2011) の質問 13 項目が採用された。外国語学習動機に関しては，廣森 (2006 の尺度 25 項目が用いられた。これは「自己決定理論 (Deci & Ryan, 2002)」に基づき，最も自己決定性の高い「内発的動機」から全く自己決定されていない「無動機」の 5 つのレベルによって構成されている。これらの変数のそれぞれの尺度ごとに因子分析（最尤法，

プロマックス回転）を行い，因子負荷量の低い項目や複数の因子に大きな負荷を示す項目を削除し内的整合性を高めた。その結果，指導観から 2 項目，学習動機から 10 項目，授業実践から 2 項目，教師の協力体制から 2 項目が削除された。中村・志村（2014）における質問項目の出典と削除後の質問数を表 5.1 に示す。

表 5.1 中村・志村（2014）で作成された質問項目の出典と質問数

	質問項目	出典	質問数	削除後の質問数
1	学習者ビリーフ	中村・志村（2011）	13	13
2	指導観	OECD (2009)	8	6
3	外国語学習動機	廣森（2006）	25	15
4	外国語授業実践	OECD (2009)	13	11
5	教師の学び	OECD (2009)	9	9
6	生徒・学校間関係	OECD (2009)	10	10
7	教師の協力体制	OECD (2009)	10	8

以上の質問項目に加えて，本研究 1 では，国際的志向性に関する質問項目として，国際的な環境に対する態度を測定するために作成された Sugawara, et.al (2013) の質問 10 項目が用いられた。

5.2.2. 参加者と調査時期

本研究で用いられているデータの一部（インターネット調査によるもの）は，小学校教師の外国語学習者としての特徴を調べるという研究課題に取り組んだ予備研究 3 で用いられたものである。本研究においては，地域環境を考慮して抽出された複数の地域から得たデータを加え，言語教師の全体像をとらえるという研究課題の解決のために分析された。インターネット調査は対象者が事前に登録されているクローズ型のインターネット調査（goo リサーチ）で，一般消費者を対象とした市場調査，実態調査，意識調査などのために登録されているモニター（調査実施時点の登録者数, 402,818 名,うち小学校教員 351 名）から，事前に対象を小学校教師に絞って研究の参加を依頼し，研究で使用することの同意を得た。さらに，様々な地域環境にある教師のデータを加えることを意図して抽出した地域の学校や教師に対して郵送により調査を依頼し協力を得た。インターネットによる調査は 2014 年 5 月 9 日から 2014 年 5 月 29 日まで，郵送による調査は 2014 年 12 月 11 日から 2015 年 3 月 12 日までの間に実施された。

インターネットによる回答により 202 名から欠損値のないデータを得た。そのうち 2 名が 60 歳を超えていたため，200 名を分析の対象とした（有効回答率 58%)。また郵送による調査は地域的特徴に配慮して抽出した北海道内 8 地域にある学校・研究会・個人に対して依頼し 79 名の回答を得た（有効回答率 88%)。その結果参加者数は計 279 名となった。表

5.2 に郵送による研究協力者の情報を示す。

表 5.2 郵送調査による調査の対象者内訳

	地域	回答数
1	工業地帯（道南地区）	7
2	農業地帯（道央地区）	6
3	漁業地帯（道東地区）	9
4	都市部（政令指定都市）	11
5	都市部のベッドタウン	9
6	教育課程特例校（道南地区）	15
7	僻地校（道北地区）	13
8	教師による自主的研究会の参加者（道央地区）	9

5.2.3. 分析の方法

質問紙調査から得たデータにおける各変数の特徴を明らかにし，変数間の関係を調べることで課題の解決をはかる。村上（2002）は，単一の質問項目に対する反応には多くの要因が影響しており，項目反応の意味はむしろ不明確であることが多いが，複数の項目得点を合成した尺度得点においては，それぞれの項目得点の共通する成分だけが強調される結果，かえって単純な意味をもつようになるとしている。本研究においては，各変数間の特徴を検討するため，分析には尺度ごとに因子分析を行い，内的整合性を高めたうえで，それによって得られた因子得点を用いる。課題 1 の解決のため，教師の言語教師としての認知面，感情面，行動面に関しては 5 件法による得点の記述統計や平均値の比較から特徴を把握するとともに，年齢や小学校教師としての指導経験年数，英語力などといった教師の個人的特徴によって教師を群化し，その群間の因子得点を比較する。課題 2 と 3 の解決のためには，環境要因（学校環境と社会・文化的背景）の違いによって教師を群化し，群間の得点の比較により要因間の関係を検討する。

5.3. 研究課題 1

研究課題 1「小学校教師に共通する言語教師としての特徴（認知面，感情面，行動面）は何か」に関して，結果と考察を述べる。

5.3.1. 結果

5.3.1.1. 属性

(1) 年齢

年齢の平均値は 43.68 歳であり，最少年齢 22 歳，最高年齢 60 歳であった。文部科学省(2012) の報告によれば，2012 年時点での小学校教師の平均年齢は 41.8 歳であり，対象者

の年齢構成的は偏りがないと判断された。

(2) 教師経験年数

教師経験年数の平均は 18.80 年であった。石上 (2013) と山崎 (2012) を参考に，経験年数を若手 (0～10 年)，中堅 (11～24 年)，ベテラン (25 年以上) の 3 分割にして集計をした。その結果，若手は 79 名 (28%)，中堅は 96 名 (34%)，ベテランは 104 名 (37%) であり，ややベテランが多かった。結果を表 5.3 に示す。

表 5.3 教師経験年数結果

	若手 (0～10 年)	中堅 (11～24 年)	ベテラン (25 年以上)
度数	79	96	104

(3) 性別

性別では男性178名 (63.8%), 女性101名 (36%) と男性が多かった。結果を表5.4に示す。

表5.4 性別結果

	男性	女性
度数	178	101

(4) 担当・役職

担当学年は，1 年生担当が 24 名 (8.6%) で最少，5 年生担当が 35 名 (12%) で最大であり，バランスがとれていた。その他に特別支援担当 41 名，管理職 26 名，その他 23 名が参加していた。「その他」の中には主幹教諭，加配教員等が含まれていると考えられる。現在の担当・役職の結果を表 5.5 に示す。

表 5.5 担当・役職

	1 年	2 年	3 年	4 年	5 年	6 年	特別支援	管理職他
度数	24	30	30	28	35	33	41	49

(5) 英語指導経験

外国語活動必修化以前の「総合的な学習の時間」で行われていた英会話等を含めた英語指導経験がある教師が 155 名 (55%) であった。外国語活動指導実践に関しては，英語指導経験がある教師に絞って分析を行った。英語指導の経験の有無の結果を表 5.6 に示す。

表 5.6 英語指導経験

	指導経験なし	指導経験あり
度数	124	155

(6) 英語力

英語力に関して，自己評価により「1・とても苦手」から「5・とても得意」までの 5 件法によって調査した。その結果，英語がとても得意 12 名（4%），やや得意 46 名（17%），普通 84 名（30%），やや苦手 90 名（32%），とても苦手 47 名（17%）という結果であった。「英語を苦手」としている教師がやや多く，「とても得意」と答えた教師が少ない傾向が見られているが，英語を専門科目としていない小学校教師を対象にしていることを考えると，妥当な結果であると考える。しかし「とても得意」の人数が 12 名と少なく，人数に偏りがあるため一元配置分散分析には適切でないと判断され，英語力を独立変数として比較する場合には，「得意（n= 58)」「普通（n = 84)」「苦手（n = 137)」として分析することとした。自己申告による英語力の結果を表 5.7 に示す。

表 5.7 英語力

	とても苦手	やや苦手	普通	やや得意	とても得意
度数	47	90	84	46	12

5.3.1.2. 認知面の特徴

(1) 学習者ビリーフ

学習者ビリーフについての回答は「5・強く同意する」から「1・全く同意しない」の 5 件法で行われた。中村・志村（2014）で用いられた 15 質問項目について，因子分析（最尤法，プロマックス回転）をした結果，共通性が著しく低かった 2 項目が削除された。また，複数の因子に高い負荷量を示していた 3 項目も削除された。その結果得られた 10 項目に対して再度因子分析を行ない，固有値が 1 以上となる因子数を選択し 3 因子までを採用した。第 1 因子は「自分は英語を習得する能力をもっている」「自分はうまく英語が話せるようになる」等の 3 項目から構成されており，自分自身の英語学習への適性に関するビリーフであることから「学習適性」と命名された。第 2 因子は「正しい発音は必要」「英語は外国人に習いたい」「英語習得には繰り返し練習が大切」といった外国語学習の習得法に関するビリーフと「英語力があるとよい仕事のチャンスを得られる」という学習動機に関わるビリーフで構成されており「学習方略」と命名された。第 3 因子は「英語は難しい言語である」「英語ができる人は頭が良い」等の 3 項目で構成されており，英語という言語の特性に関するビリーフであることから「言語特性」と命名された。表 5.8 に因子分析によって得られた因子負荷量と因子相関行列を，表 5.9 から 5.11 に尺度ごとの質問項目の平均値と標準偏差を，表 5.12 に尺度ごとの得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率を示す。

表 5.8「学習者ビリーフ」に関する因子負荷量と因子相関行列（$n = 279$）

	学習適性	学習方略	言語特性
自分は英語を習得する能力をもっている	**.88**	.04	.01
自分はうまく英語が話せるようになる	**.79**	-.08	.16
英語学習はやさしい	**.56**	-.02	-.18
正しい発音は大事である	-.11	**.70**	-.12
英語力があるとよい仕事のチャンスを得られる	.02	**.70**	.03
英語は外国人に習いたい	.05	**.58**	-.01
英語習得には繰り返し練習が大切	-.02	**.54**	.19
英語は難しい言語である	-.19	-.06	**.82**
英語ができる人は頭が良い	.10	.03	**.45**
英語学習では単語や熟語の習得が最も重要である	.21	.16	**.32**
学習適性	—	.13	-.01
学習方略		—	.19
言語特性			—

表 5.9「学習適性」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
自分は英語を習得する能力をもっている	2.75	.97
自分はうまく英語が話せるようになる	2.78	1.00
英語学習はやさしい	2.56	.84

表 5.10「学習方略」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
正しい発音は大事である	3.99	.96
英語力があるとよい仕事のチャンスを得られる	3.80	.95
英語は外国人に習いたい	3.85	.96
英語習得には繰り返し練習が大切	4.10	.92

表 5.11「言語特性」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
英語は難しい言語である	3.04	1.03
英語ができる人は頭が良い	2.68	1.04
英語学習では単語や熟語の習得が最も重要である	3.05	.96

表 5.12 下位尺度ごとの得点の記述統計,クロンバック α 係数，寄与率

下位尺度	*M*	*SD*	歪度	尖度	α	寄与率
学習適性	2.70	.78	.05	-.01	.77	24.89
学習方略	3.94	.70	-.78	.97	.72	20.77
言語特性	2.92	.72	-.17	.11	.51	14.70

信頼度係数（クロンバック α 値）の低さから，「言語特性」は分析の対象としなかった。全体的に「学習方略」因子の平均値が高く，歪度と尖度から高い得点に偏りが見られた。教師経験年数の違い，担当，英語力の違いによって学習者ビリーフに違いがあるかを調べるため，因子得点を用いた一元配置分散分析によって検討した。教師経験年数の違いでは，教師を若手（0～10 年），中堅（11～24 年），ベテラン（25 年以上）の 3 群に分けて比較したところ「学習適性」（$F(2,276) = 2.32$, $p = .10$, $\eta^2 = .02$）「学習方略」（$F(2,276) = 1.22$, $p = .89$, $\eta^2 = .01$）ともに有意差は見られなかった。また担当（低学年，中学年，高学年，特別支援，管理職他）の違いに関しても学習適性（$F(4,274) = .72$, $p = .58$, $\eta^2 = .02$），学習方略（$F(4,274) = .73$, $p = .60$, $\eta^2 = .01$）ともに有意差は見られなかった。自己評価による英語力（苦手から得意までの 3 段階）の違いに関しては「学習方略」（$F(2,276) = .32$, $p = .73$, $\eta^2 = .00$）では有意差は見られなかったものの，「学習適性」において効果量大で有意差が見られた（$F(2,276) = 41.06$, $p = .00$, $\eta^2 = .23$）。Tukey の多重比較から「得意」と「普通」（$p = .00$），「普通」と「苦手」（$p = .01$）の間に統計的に有意な差があり，英語が得意なほど「学習適性」の得点が高くなっていた。表 5.13 に「学習適性」における英語力の違いによる一元配置分散分析結果を示す。

表 5.13「学習適性」における英語力の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
苦手	137	.42	.81	-.56	-.29	41.06	.00	.23
普通	84	.23	.76	.06	.39			
得意	58	.67	.91	.43	.91			

次に性別と英語指導経験の有無によって学習者ビリーフに違いがあるかを調べるため，*t* 検定を用いて検討した。男女差で *t* 検定を行ったところ「学習適性」（$t(277) = 1.80$, $p = .07$, $d = .22$）では有意差が見られなかったものの，「学習方略」に効果量小で有意差が見られた（$t(277) = -2.20$, $p = .03$, $d = .27$）。平均値の比較から女性の「学習方略」得点が高いことが示された。表 5.14 に「学習方略」における性別の違いによる *t* 検定結果を示す。

表 5.14「学習方略」における性別の違いによる t 検定結果

性別	度数	M	SD	t	p	d
男性	178	-.09	.87	2.20	.03	.27
女性	101	.15	.85			

英語指導経験の有無では「学習適性」（t (277) = 1.33, p =. 19, d =.36)「学習方略」（t (277) = 1.39, p =. 17, d =.01）ともに有意差は見られなかった。

(2) 指導観

OECD (2009) の調査では教師の指導観を調べるため 2 つの中核的な指標「直接伝達主義的指導観（教師を情報の提供や問題の解決方法を提示する存在とみなす)」と「構成主義的指導観（教師を生徒の主体的な学習の支援者とみなす)」に関する質問項目を用いている。笹島・ボーグ (2009:2) は「多面的な教師の一つの役割としての英語教師」つまり「学校教師集団の中の言語教師」という視点の重要性を主張している。特に小学校教師の場合，学級担任としての立場だけでなく，すべての教科を教える教師としての立場を考慮する必要がある。本研究では，指導観に関して OECD (2009) に基づき，外国語指導に限らず小学校教師としての指導観を調べた。指導観についての回答は「5・強く同意する」から「1・全く同意しない」の 5 件法で行われた。中村・志村 (2014) で作成された質問 6 項目について，因子分析（最尤法，プロマックス回転)をした結果，固有値が 1 以上となる因子数を選択し 2 因子までを採用した。第 1 因子は「教師の役割は児童が自分で課題を探求するのを手助けすることである」「児童は自分自身で解決法を見つけることによって学ぶべきである」「教師が解決の方法を示す前に児童に自分で解決法を考えさせるべきである」の 3 項目で構成されており，OECD 調査の下位尺度である「構成主義的指導観」の質問項目と合致していた。第 2 因子は「児童に考えさせるよりも直接答えを教えるべきである」「指導は明確で正しい答えのある問題を中心に構築されるべきである」「児童の学びは彼らがどれだけ予備知識をもっているかによる」の 3 項目によって構成されており，OECD 調査の「直接伝達主義的指導観」の質問項目と合致していた。そのため，それぞれ「構成主義」「直接伝達主義」と命名された。表 5.15 に因子分析によって得られた因子負荷量と因子相関行列を，表 5.16 から 5.17 に尺度ごとの質問項目の平均値と標準偏差を，表 5.18 に尺度ごとの得点の記述統計,クロンバック α 係数，寄与率を示す。

表 5.15「指導観」に関する因子負荷量と因子相関行列

	構成	直接
教師の役割は児童が自分で課題を探求するのを手助けすることである	**.86**	.08
児童は自分自身で解決法を見つけることによって学ぶべきである	**.66**	-.06
教師が解決の方法を示す前に児童に自分で解決法を考えさせるべき	**.59**	.02
児童に考えさせるよりも直接答えを教えるべきである	-.10	**.75**
指導は明確で正しい答えのある問題を中心に構築されるべきである	.02	**.62**
児童の学びは彼らがどれだけ予備知識をもっているかによる	.12	**.45**
構成主義	—	-.16
直接伝達主義		—

表 5.16「構成主義」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
教師の役割は児童が自分で課題を探求するのを手助けすること	3.96	.75
児童は自分自身で解決法を見つけることによって学ぶべきである	3.77	.82
教師が解決の方法を示す前に児童に自分で解決法を考えさせるべき	3.78	.82

表 5.17「直接伝達主義」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
児童に考えさせるよりも直接答えを教えるべきである	2.17	.95
指導は明確で正しい答えのある問題を中心に構築されるべきである	2.81	.96
児童の学びは彼らがどれだけ予備知識をもっているかによる	2.95	1.00

表 5.18 下位尺度ごとの得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率

下位尺度	*M*	*SD*	歪度	尖度	α	寄与率
構成主義	3.84	.65	-.92	1.95	.73	34.57
直接伝達主義	2.65	.73	.29	.08	.62	27.38

全体として構成主義的指導観の平均点が高く，歪度と歪度から得点の高い教師が多いことが示された。教師経験年数の違い，担当，英語力の違いによって指導観に違いがあるかを調べるため，一元配置分散分析を用いて検討した。その結果，すべてにおいて有意差は見られなかった。教師経験年数の違いでは「構成主義」（$F(2,275) = 1.04$, $p = .35$, $\eta^2 = .01$），「直接伝達主義」（$F(2,275) = .27$　$p = .77$, $\eta^2 = .00$），担当の違いでは「構成主義」（$F(4,273) = 1.93$, $p = .11$, $\eta^2 = .01$）「直接伝達主義」（$F(4,273) = .43$,　$p = .78$, $\eta^2 = .00$），英語力の違いでは「構成主義」（$F(2,275) = 2.65$, $p = .07$, $\eta^2 = .02$），「直接伝達主義」（$F(2,275) = .67$, $p = .51$, $\eta^2 = .01$）という結果であった。

次に性別と英語指導経験の有無によって指導観に違いがあるかを調べるため t 検定を用いて検討した。男女差では有意差は見られず「構成主義」($t(276) = -1.30, p = .19, d = .16$),「直接伝達主義」($t(276) = -.41, p = .68, d = .05$) であった。英語指導経験の有無では「構成主義」に有意差は見られなかったものの ($t(276) = -.78, p = .90, d = .01$),「直接伝達主義」に効果量大で有意差がみられた ($t(276) = 2.23, p = .03, d = 2.18$)。平均値の比較から英語指導経験のない教師に「直接伝達主義」の得点が高かった。表 5.19 に「直接伝達主義」における英語指導経験の違いによる t 検定結果を示す。

表 5.19「直接伝達主義」における英語指導経験の違いによる t 検定結果

指導経験	度数	M	SD	t	p	d
なし	123	.12	.91	2.19	.03	2.18
あり	155	-.10	.76			

5.2.1.3. 感情面の特徴

(1) 外国語学習動機

外国語学習動機に関しては，廣森 (2006) を元にして作成された質問 15 項目（中村・志村, 2014）が用いられた。廣森の尺度は「自己決定理論」 (Deci & Ryan, 2002) に基づき，最も自己決定性の高い「内発的動機づけ」，明白な目的や外的報酬によって動機づけられている「外発的動機づけ（自己決定性の高い順に「同一視的調整」「取入れ的調整」「外的調整」の 3 つのタイプから構成されている)」，全く自己決定されていない「無動機」の 5 つのタイプが用いられている。学習動機についての回答は「5・強く同意する」から「1・全く同意しない」の 5 件法で行われた。得られたデータについて，因子分析（最尤法，プロマックス回転）をした結果，削除された項目はなかった。固有値が 1 以上となる因子数を選択し 3 因子までを採用した。第 1 因子は「英語を身につけることは重要であると思う」「英語を勉強しないと後で後悔すると思う」等の外発的動機に関する 7 項目から構成されており「外発的動機」と命名された。第 2 因子は「英語を勉強するのは楽しい」「英語の授業は楽しいと感じる」等の「内発的動機」に関する 3 項目と「英語くらいできるのは当然だと思う」「英検などの資格をとりたい」といった「外発的動機（取入れ調整的，外的調整)」2 項目によって構成されているが，項目を検討した結果「内発的動機」と命名することが妥当であると解釈された。第 3 因子は「英語の勉強は時間の無駄」「授業から得るものがわからない」等の 3 項目で構成されており「無動機」と命名された。因子相関が高めであったが，因子に含まれている質問項目が妥当に解釈できるため，これらの因子で分析をすることとした。表 5.20 に因子分析によって得られた因子負荷量と因子相関行列を，表 5.21 から 5.23 に尺度ごとの質問項目の平均値と標準偏差を，表 5.24 に尺度ごとの得点の記述統計,クロンバック α 係数，寄与率を示す。

表 5.20「外国語学習動機」に関する因子分析因子負荷量と因子相関行列

	外発	内発	無動機
英語を身につけることは重要であると思う	**.90**	-.07	-.01
英語を勉強しないと後で後悔すると思う	**.84**	-.05	.08
英語を勉強しなければならない社会である	**.84**	-.10	.07
英語の授業で良い成績を取りたいと思う	**.59**	.09	-.10
英語学習は自分の成長にとって役立つと思う	**.54**	.23	-.16
外国語を身につけたいと思う	**.43**	.32	-.16
英語は勉強すれば成果が上がる	**.38**	.16	-.28
英語を勉強するのは楽しい	-.20	**.85**	-.09
英語の授業は楽しいと感じる	-.13	**.84**	-.09
英語の勉強は興味をそそる	.03	**.83**	-.04
英語くらいできるのは当然だと思う	.19	**.58**	.35
英検等の資格取りたい	.20	**.51**	.16
英語の勉強は時間の無駄である	-.09	.20	**.95**
授業から何を得ているのかよくわからない	.13	-.12	**.81**
英語を勉強する理由がわからない	-.04	.04	**.78**
外発的動機づけ	—	.55	-.45
内発的動機付け		—	-.48
無動機			—

表 5.21「外発的動機づけ」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
英語を身につけることは重要であると思う	4.00	.92
英語を勉強しないと後で後悔すると思う	3.61	.96
英語を勉強しなければならない社会である	3.74	.97
英語の授業で良い成績を取りたいと思う	3.75	1.00
英語学習は自分の成長にとって役立つと思う	3.84	.98
外国語を身につけたいと思う	3.94	1.02
英語は勉強すれば成果が上がる	3.87	.92

表 5.22「内発的動機づけ」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
英語を勉強するのは楽しい	3.28	1.03
英語の授業は楽しいと感じる	3.38	.99
英語の勉強は興味をそそる	3.37	1.06
英語くらいできるのは当然だと思う	2.85	.96
英検などの資格をとりたい	3.20	1.05

表 5.23「無動機」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
英語の勉強は時間の無駄である	2.03	1.04
英語の授業から何を得ているのかよくわからない	2.49	1.03
英語を勉強する理由がわからない	3.28	1.03

表 5.24「学習動機」下位尺度ごとの得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率

下位尺度	*M*	*SD*	歪度	尖度	α	寄与率
外発的	3.82	.75	-.63	.47	.89	42.91
内発的	3,22	.78	-.37	.16	.82	12.43
無動機	2.57	.69	.31	.23	.87	11.50

全体的な傾向として「外発的動機づけ」の得点が高く歪度から高い得点に偏りが見られた。「無動機」では偏りは大きくないものの，平均値が低かった。教師経験年数の違い，担当，英語力の違いによって外国語学習動機に違いがあるかを調べるため，一元配置分散分析を用いて検討した。その結果，教師経験年数の違いでは「外発的動機づけ」（$F(2,274) = 1.16$ $p = .32$, $\eta^2 = .01$ ），「内発的動機づけ」（$F(2,274) = 27$ $p = .77$, $\eta^2 = .00$），「無動機」（$F(2,274) = .70$ $p = .50$, $\eta^2 = .02$）ともに有意差は見られなかった。担当の違いに関しては，「内発的動機づけ」には有意差はみられなかったものの（$F(4,272) = 1.05$, $p = .38$, $\eta^2 = .02$），「外発的動機づけ」（$F(4,272) = 4.10$, $p = .00$, $\eta^2 = .06$）と「無動機」（$F(4,272) = 2.53$, $p = .04$, $\eta^2 = .04$）に効果量小ながら有意差が見られた。Tukey の多重比較により「外発的動機づけ」では中学年の群と高学年の群（$p = .03$），また中学年の群と管理職他の群（$p = .00$）の間に統計的に有意な差が見られ，ともに高学年と管理職他の群の得点が中学年の群よりも高かった。結果を表 5.25 に示す。

表 5.25「外発的動機づけ」における担当の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
低学年	54	-.14	.93	-.39	.12	4.10	.00	.06
中学年	57	-.35	1.00	-.61	-.08			
高学年	67	.14	.90	-.08	.36			
特別支援	41	.01	.97	-.29	.32			
管理職他	58	.29	.86	.07	.52			

無動機では Tukey の多重比較からは差が見られなかったものの，中学年に得点が高い傾向が見られた。表 5.26 に結果を示す。

表 5.26「無動機」における担当の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
低学年	54	.14	.96	-.12	.40	2.53	.04	.04
中学年	57	.25	1.00	-.02	.51			
高学年	67	-.02	1.01	-.26	.23			
特別支援	41	-.20	.81	-.46	.06			
管理職他	58	-.21	.86	-.44	.01			

英語力の違いに関しては「外発的動機づけ」において効果量小で有意差があり（$F(2,274) = 5.27$, $p = .01$, $\eta^2 = .04$），Tukey の多重比較から苦手と得意（$p = .00$），普通と得意（$p = .04$）に統計的に有意な差が見られ，英語力の高い群に「外発的動機付け」が高い傾向が見られた。内発的動機付け」に関しても効果量大で有意差があり，（$F(2,274) = 34.14$, $p = .00$, $\eta^2 = .20$），Tukey の多重比較から苦手と普通（$p = .00$），普通と得意（$p = .00$）の間に差が見られ，英語が得意なほど「内発的動機付け」が高い傾向が見られた。「無動機」では，効果量小で有意差があり（$F(2,274) = 5.23$, $p = .01$, $\eta^2 = .04$），苦手と得意の間に有意差が見られ（$p = .00$）英語が苦手な群に「無動機」の得点が高かった。表 5.27 から表 5.29 に結果を示す。

表 5.27「外発的動機付け」における英語力の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
苦手	136	-.12	1.02	-.29	.05	5.27	.01	.04
普通	83	-.05	.94	-.25	.16			
得意	58	.35	.73	.16	.54			

表 5.28「内発的動機付け」における英語力の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
苦手	136	-.37	.89	-.52	-.22	34.14	.00	.20
普通	83	.09	.89	-.10	.28			
得意	58	.73	.70	.54	.91			

表 5.29「無動機」における英語力の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
苦手	136	.14	.91	-.02	29	5.23	.01	.04
普通	83	.01	.84	-.17	.20			
得意	58	-.34	1.12	-.63	-.04			

次に性別と英語指導経験の有無によって学習動機に違いがあるかを調べるため，*t* 検定を用いて検討した。男女差で *t* 検定を行ったところ，すべての下位尺度において有意差が見られた。「外発的動機づけ」では効果量小で有意差があり（$t(275) = -3.41$, $p = .00$, $d = .43$），平均値の比較から女性の得点が高かった。「内発的動機づけ」においても効果量小で有意差があり（$t(275) = -3.30$, $p = .00$, $d = .41$），平均値の比較からこれも女性の得点が高かった。「無動機」もまた効果量小で有意差があったが（$t(275) = -2.85$, $p = .00$, $d = .36$），平均値の比較から男性が高い傾向が見られた。表 5.30 から表 5.32 に性別の違いによる *t* 検定の結果を示す。

表 5.30「外発的動機づけ」における性別の違いによる *t* 検定結果

性別	度数	*M*	*SD*	*t*	*p*	*d*
男性	177	-.14	.98	-3.41,	.03	2.18
女性	100	.25	.84			

表 5.31「内発的動機づけ」における性別の違いによる *t* 検定結果

性別	度数	*M*	*SD*	*t*	*p*	*d*
男性	177	-.14	.93	-3.30	. 00	.41
女性	100	.25	.94			

表 5.32「無動機」における性別の違いによる *t* 検定結果

性別	度数	*M*	*SD*	*t*	*p*	*d*
男性	177	.12	.94	-2.85	. 00	.36
女性	100	-.21	.94			

英語指導経験の有無では「外発的動機づけ」($t(275) = -.87$, $p = .29$, $d = .11$)「内発的動機づけ」($t(275) = -.18$, $p = .86$, $d = .02$) ともに有意差は見られなかったものの「無動機」において効果量小で有意差があり ($t(275) = 2.89$, $p = .01$, $d = .34$), 平均値の比較から英語指導経験のない群に「無動機」の得点が高かった。表 5.33 に英語指導経験の有無による *t* 検定の結果を示す。

表 5.33「無動機」における指導経験の有無による *t* 検定結果

指導経験	度数	*M*	*SD*	*t*	*p*	*d*
なし	124	.18	1.00	2.89	. 01	.34
あり	153	-.14	.89			

(2) 国際的志向性

国際的志向性とは, 国際的な仕事への興味, 異文化との関わりを持とうとする態度など, 漠然とした国際性をとらえるための包括的な概念であり (Yashima, 2002) 現在の小学校英語教育において育成することを目指している態度であるといえる。国際的志向性に関する質問項目は中村・志村 (2014) で用いられていなかったため, 国際的環境に対する態度を測るために作成された Sugawara et. al (2013) の質問 10 項目が用いられた。国際的志向性についての回答は「5・強く同意する」から「1・全く同意しない」の 5 件法で行われた。

得られたデータについて, 因子分析 (最尤法, プロマックス回転) をした結果, 削除された項目はなかった。固有値が 1 以上となる因子数を選択し 2 因子までを採用した。第 1 因子は「仕事で国際的に活躍したい」「将来国際的に活躍する自分の姿を思い描く」等の 4 項目で構成されており, 英語を使って自分の能力を生かすことを志向していることから「仕事志向」と命名された。第 2 因子は「自分の興味のある分野で活躍している外国人と知り合いになりたい」「海外で活躍している人と知り合いになりたい」等の 6 項目で構成されており, 英語を使って外国人との交流をすることを志向していることから「交流志向」と命名された。因子相関が高いものの, 因子に含まれる質問項目が妥当に解釈できるため, この 2 因

子を分析の対象とした。表 5.34 に因子分析によって得られた因子負荷量と因子相関行列を，表 5.35 から表 5.36 に尺度ごとの質問項目の平均値と標準偏差を，表 5.37 に尺度ごとの得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率を示す。

表 5.34「国際的志向性」に関する因子負荷量と因子相関行列

	仕事	交流
仕事で国際的に活躍したい	**.95**	-.01
将来国際的に活躍する自分の姿を思い描く	**.91**	-.09
様々な出身国の人々が集まる国際的な場で働きたい	**.83**	.10
様々な出身国の人々が活躍する場で働きたい	**.81**	.11
興味のある分野で活躍している外国人と知り合いになりたい	-.08	**.93**
海外で活躍している人と知り合いになりたい	.15	**.76**
日本人は国際的な場で活躍することをもっと目指すべきだ	.02	**.65**
日本がもっと国際化してほしい	-.02	**.61**
自分の学校に様々な国から留学生に来てほしい	.12	**.60**
様々な出身国の人々と交流する中で自分を成長させたい	.31	**.56**
仕事志向	—	.75
交流志向		—

表 5.35「仕事志向」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
仕事で国際的に活躍したい	2.78	1.13
将来国際的に活躍する自分の姿を思い描く	2.60	1.17
様々な出身国の人々が集まる国際的な場で働きたい	2.94	1.10
様々な出身国の人々が活躍する場で働きたい	2.93	1.08

表 5.36「交流志向」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
興味のある分野で活躍している外国人と知り合いになりたい	3.42	1.09
海外で活躍している人と知り合いになりたい	3.27	1.08
日本人は国際的な場で活躍することをもっと目指すべきだ	3.51	.97
日本がもっと国際化してほしい	3.49	.95
自分の学校に様々な国から留学生に来てほしい	3.37	.95
様々な出身国の人々と交流する中で自分を成長させたい	3.23	1.04

表 5.37「国際的志向性」下位尺度ごとの記述統計，クロンバック α 係数，主成分寄与率

下位尺度	*M*	*SD*	歪度	尖度	α	寄与率
仕事志向	2.81	1.03	.06	-0.71	.94	63.33
交流志向	3.38	.81	-.32	0.13	.89	11.14

全体として「交流志向」の得点が高く，「仕事志向」は標準偏差が高く回答にばらつきが見られていた。教師経験年数の違い，担当，英語力の違いによって国際的志向性に違いがあるかを調べるため，一元配置分散分析を用いて検討した。教師経験年数の違いでは「仕事志向」（$F(2,275) = .51$ $p = .60$, $\eta^2 = .00$），「交流志向」（$F(2,275) = .70$ $p = .50$, $\eta^2 = .01$）ともに有意差は見られなかった。担当に関しても「仕事志向」（$F(4,273) = .40$, $p = .81$）「交流志向」（$F(4,273) = 1.65$, $p = .16$）ともに有意差はみられなかった。英語力の違いにおいては「仕事志向」（$F(2,275) = 23.16$, $p = .00$, $\eta^2 = .15$）に効果量大の有意差が，「交流志向」（$F(2,275) = 18.59$, $p = .00$, $\eta^2 = .12$）に効果量中の有意差が見られた。Tukey の多重比較から「仕事志向」では苦手と普通（$p = .00$），普通と得意（$p = .00$）の間に統計的に有意な差があり，英語力が高くなるほど「仕事志向」の得点も高くなっていた。また「交流志向」においても，苦手と普通（$p = .00$），普通と得意（$p = .02$）の間に統計的に有意な差があり，同様に英語力が高くなるほど「交流志向」の得点も高くなっていた。表 5.38 から表 5.39 に結果を示す。

表 5.38「仕事志向」における英語力の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
苦手	136	-.33	.85	-.48	-.19	23.16	.00	.15
普通	83	.12	.99	-.09	.34			
得意	58	.62	.90	.38	.85			

表 5.39「交流」における英語力の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
苦手	136	-.30	.87	-.44	-.15	18.59	.00	.12
普通	83	.11	.99	-.10	.33			
得意	58	.54	.83	.33	.76			

性別と英語指導経験の有無によって国際的志向性に違いがあるかを調べるため，*t* 検定を用いて検討した。男女差で *t* 検定を行ったところ「仕事志向」（$t(276) = -.50$, $p = .62$, $d = .06$）では有意差は見られなかったものの，「交流志向」（$t(276) = -2.62$, $p = .01$, $d = .33$）におい

て効果量小の有意差が見られ，平均値の比較から女性が高かった。表 5.40 に結果を示す。

表 5.40「交流志向」における性別の違いによる t 検定結果

性別	度数	*M*	*SD*	*t*	*p*	*d*
男性	177	-.11	.98	-2.62	. 01	.33
女性	100	.20	.88			

英語指導経験の有無では「仕事志向」($t(276) = 1.38, p = .17, d = .17$)「交流志向」($t(276) = 0.64, p = .53, d = .08$)ともに有意差は見られなかった。

5.3.1.4. 行動面の特徴

(1) 教師の言語教師としての専門性開発のための学び

本研究では，「外国語（英語）授業実践に関する教師の専門性を高めるための学び」について調査している。外国語授業の実践をしていない教師も混在しているが，校内研修のテーマとなっている等の理由により，指導経験の無い教師でも研修の機会はあるものと思われ，全員を対象として分析を行った。OECD (2009) では，教師の専門性開発（教師の専門性を高めるための学び）の機会や特徴をフォーマルなものから体系化されていないインフォーマルなものまでの 9 項目に対して調べている。回答は「5・いつも行っている」から「1・全く行っていない」の 5 件法で行われた。得られたデータについて因子分析（最尤法，プロマックス回転）をした結果，1 因子が抽出された。表 5.41 に質問項目の平均値と標準偏差を，表 5.42 に得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率を示す。

表 5.41「教師の学び」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
個人的あるいは仲間との協働による外国語活動に関する研究活動	2.43	1.13
教師同士による外国語活動（英語）指導に関する学習会	2.48	1.02
指導者や研究者による外国語活動導に関するセミナーや研究会	2.42	.95
授業での具体的な指導法や活動についてのワークショップ	2.59	.99
授業向上を目指した同僚や仲間とのインフオーマルな話し合い	2.49	1.05
他の学校での外国語活動（英語）の授業参観	2.44	.92
書籍などによる外国語活動（英語）に関する学習	2.49	.99
校内研修会における外国語活動（英語）の授業参観や討議	2.58	1.06
外国語指導者としての資格や学位習得をめざしたプログラム	1.97	.94

表 5.42 得点の記述統計,クロンバック α 係数，寄与率

下位尺度	*M*	*SD*	歪度	尖度	α	寄与率
教師の学び	2.43	.79	.15	-.62	.92	62.25

外国語活動に関する学びにおいては，平均値から小学校教師全体の頻度がそれほど高くないことが示された。教師経験年数の違い，担当，英語力の違いによって学びの頻度に違いがあるかを調べるため，一元配置分散分析を用いて検討した。教師経験年数の違いでは効果量小で有意差が見られた（$F(2,276) = 5.66$, $p = .00$, $\eta^2 = .04$）。Tukey の多重比較からベテランと若手（$p = .00$），中堅と若手（$p = .04$）に有意差が見られ，若手に「外国語活動に関する学び」の頻度が高かった。表 5.43 に結果を示す。

表 5.43「教師の学び」における経験年数の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
若手	79	.30	.98	.08	.51	5.66	.00	.04
中堅	96	-.06	.99	-.26	.14			
ベテラン	104	-.17	.90	-.35	.00			

担当の違いに関しては有意差が見られなかったものの（$F(4,274) = .80$ $p = .52$, $\eta^2 = .01$），英語力の違いにおいて（$F(2 ,276) = 14.20$, $p = .00$, $\eta^2 = .09$）効果量中で有差がみられた。Tukey の多重比較から苦手と普通（$p = .00$），苦手と得意（$p = .00$）に統計的に有意な差があり，苦手な群の「学び」の頻度が低かった。表 5.44 に結果を示す。

表 5.44「教師の学び」における英語力の違いによる一元配置分散分析結果

				95% 信頼区間				
担当	度数	*M*	*SD*	下限	上限	*F*	*p*	η^2
苦手	136	-.28	.86	-.42	-.13	14.20	.00	.09
普通	83	.14	.94	-.06	.35			
得意	58	.45	1.04	.18	.73			

性別と英語指導経験の有無によって教師の学びに違いがあるかを調べるため，*t* 検定を用いて検討した。その結果，男女差（$t(277) = -.78$, $p = .43$, $d = .01$），英語指導経験の有無（$t(277) = .85$, $p = .40$, $d = .10$）ともに有意差は見られなかった。

(2) 外国語指導実践

OECD (2009) では，授業実践に関して「詳細な計画に基づく授業実践」「生徒中心の授

業実践」「発展的な授業実践」の 3 つの指標を用いている。本研究では「外国語活動 (英語授業) で行っている実践」について尋ねているため，外国語指導実践がある教師のみを対象として分析した（n =155)。回答は「5・いつも行っている」から「1・全く行っていない」の 5 件法で行われた。中村・志村 (2014) で作成された 11 項目に対して因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行なった結果，共通性が著しく低かった 1 項目が削除された。改めて 10 項目に対して因子分析をした結果，固有値 1 以上となる因子数を選択し 2 因子までを採用した。第 1 因子は「個々の児童の学習能力に応じて異なった課題を与える」「授業の内容を決める際，児童の意見を取り入れる」「児童を能力に応じたグループに分けて学習に取り組ませる」等の 6 項目で構成されており，OECD 調査における「生徒主体活動」と合致しているため「生徒主体活動」と命名された。第 2 因子は「授業のはじめに前回の授業の簡単な復習をする」「質問することで個々の児童が学習内容を理解しているかをチェックする」等の 4 項目で構成されており OECD 調査による「詳細な計画に基づく授業実践」と合致しているため「構造化実践」と命名された。表 5.45 に因子分析によって得られた因子負荷量と因子相関行列を，表 5.46 から表 5.47 に尺度ごとの質問項目の平均値と標準偏差を，表 5.48 に尺度ごとの得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率を示す。

表 5.45「外国語指導実践」に関する因子負荷量と因子相関行列

	生徒主体	構造化
児童に，他の児童が活用できるような制作物を作成させる	**.85**	-.08
少なくても 1 週間はかかるような企画に取り組ませる	**.83**	-.11
授業の内容を決める際，児童の意見を取り入れる	**.75**	-.04
個々の児童の学習能力に応じて異なった課題を与える	**.69**	.07
自分の考えを（日本語で）書かせる	**.45**	.31
児童を能力に応じたグループに分けて学習に取り組ませる	**.36**	.20
質問で個々の児童が学習内容を理解しているかをチェックする	.07	**.82**
授業のはじめに前回の授業の簡単な復習をする	-.23	**.81**
児童が取り組んだプリントやノートの点検をする	.19	**.59**
本時の外国語活動 (英語) 授業の目標を明確に述べる	.04	**.58**
生徒主体実践	—	.48
構造化実践		—

表 5.46「生徒主体実践」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
児童に，他の児童が活用できるような制作物を作成させる	2.19	1.02
少なくても 1 週間はかかるような企画に取り組ませる	2.12	1.01
個々の児童の学習能力に応じて異なった課題を与える	2.40	.92
授業の内容を決める際，児童の意見を取り入れる	2.38	.99
児童を能力に応じたグループに分けて学習に取り組ませる	2.59	1.21
自分の考えを（日本語で）書かせる	2.77	1.56

表 5.47「構造化実践」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
授業のはじめに前回の授業の簡単な復習をする	3.34	1.07
質問で個々の児童が学習内容を理解しているかをチェックする	3.05	1.05
本時の外国語活動 (英語)授業の目標を明確に述べる	3.09	1.13
児童が取り組んだプリントやノートの点検をする	3.10	1.18

表 5.48 尺度ごとの得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率

下位尺度	*M*	*SD*	歪度	尖度	α	寄与率
生徒主体実践	2.32	.76	.33	-.02	.87	64.73
構造化実践	3.14	.91	-.16	-.15	.82	

全体として，詳細な計画に基づいた授業である「構造化実践」の平均値が高かった。教師経験年数の違い，担当，英語力の違いによって外国語活動実践に違いがあるかを調べるため一元配置分散分析を用いて検討した結果，教師経験年数の違いでは「生徒主体実践」（$F(2,152) = 2.00$, $p = .14$, $\eta^2 = .03$）「構造化実践」（$F(2,152) = 1.51$, $p = .23$, $\eta^2 = .02$）ともに有意差はなかった。担当に関しても「生徒主体実践」（$F(4,150) = .59$, $p = .67$, $\eta^2 = .02$）「構造化実践」（$F(4,150) = 1.73$, $p = .14$, $\eta^2 = .05$）ともに有意差は見られなかった。また英語力の違いに関しても「生徒主体実践」（$F(2,152) = 1.06$, $p = .35$, $\eta^2 = .01$）「構造化実践」（$F(2,152) = 1.41$, $p = .25$, $\eta^2 = .02$）ともに有意差はなかった。

性別によって外国語活動実践に違いがあるかを調べるため，t 検定を用いて検討した結果「生徒主体実践」（$t(153) = .98$, $p = .33$, $d = .16$）「構造化実践」（$t(153) = -1.01$, $qp = .32$, $d = .15$）ともに有意差は見られなかった。外国語指導実践は外国語指導経験がある教師のみを対象としているため，指導経験の有無に関しての分析は行われなかった。

5.3.2. 考察

研究課題 1「小学校教師に共通する言語教師としての特徴（認知面，感情面，行動面）は

何か」に関して，得られた結果を認知面，感情面，行動面ごとに考察する。

5.3.2.1. 認知面の特徴

(1) 外国語学習者ビリーフ

外国語学習者ビリーフとは，学習者が抱いている外国語学習に対する信念・信条・確信などをさす。Horwitz (1987) は学習者のもつビリーフが学習の成果や学習方略に大きく影響することを指摘した。学習者だけでなく教師もまた自身の学習者としての経験に基づいた学習者ビリーフをもって授業に臨んでおり，教師のもつ外国語学習者としての外国語学習に関するビリーフは教室での授業実践に影響を与えることが予想される（Richards & Lockhart,1996)。一度身に着けた学習者としてのビリーフは変わりにくいことが多くの研究者によって明らかにされている（第 2 章参照)。Borg (2006a) はその「言語教師認知の要素とプロセス」の枠組の中で，教職専門教育が教師の既存の認知（学習者ビリーフ）に影響を与える可能性があることを示してしているが，日本の小学校教師の場合，基本的に教科としての英語の教職専門教育を受けていないことから，外国語学習者として構築されたビリーフがそのまま保持されているのではないかということが予想される。本研究で用いた中村・志村（2011）における質問項目 は Horwitz (1987) の BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) を元にして作成された。Horwitz (1987) による質問項目は「外国語学習の適性」「言語学習の難しさ」「言語学習の特性」「ストラテジー」「言語学習の動機」からなる 34 項目から構成されている。本研究ではそれらを因子分析した結果得られた「学習適性」「学習方略」「言語特性」のうち，信頼性係数が低かった「言語特性」を除いた 2 因子を分析の対象とした。「学習適性」因子は英語学習に対する自信に関連しており，「学習方略」因子は外国語習得法や学習動機にも関わっているビリーフである。

分析の結果から，全体的な傾向として「学習方略」の平均値が高く，4 つの質問項目すべてにおいて平均得点が高かった。これらは「正確さ」「学習量」「学習環境（母語話者による指導)」「学習目的」に関するビリーフであり，英語学習に対してこうした点を重視している教師が多いことが示唆された。発音の正確さに関しては，様々な意識調査において（ベネッセ 教育総合研究所, 2007, 2011；文部科学省, 2014)，小学校への英語教育導入に対して教師が不安に思っていることの上位に「発音へ自信のなさ」が挙げられている。それにはこうした教師の発音の正確さの重視が関わっているのではないかと思われる。また外国語の習得に関して繰り返し学習が必要であるというビリーフは授業実践における活動のさせ方に影響を与える可能性がある。また母語話者による指導の重視は ALT とのティーム・ティーチングにおいて「ALT への依存の程度」に影響があるのではないかと予想される。さらに「英語力があるとよい仕事のチャンスを得られる」という教師のビリーフは学習者の動機づけにも影響を与えるかもしれない。こうしたビリーフは SLA 理論と必ずしも合致していないことから，英語の教職専門教育を受けていない小学校教師に特徴的なビリーフである可能性がある。ビリーフに優劣や正誤はないものの，こうしたビリーフは無意識のうちに授業中

の教師の判断に影響を与えるものであることから，教師が自らのビリーフを意識していることは必要であると考える。

性差では女性に「学習方略」の得点が高い傾向が見られ，繰り返し練習や母語話者とのコミュニケーション活動等に対する肯定的なビリーフをもっていることが示された。これまでの性差と外国語学習の関係に関する研究において，外国語学習では女性が優位であるというデータはあっても男性が優位であるというデータはほとんどない（白井, 2008）ことから竹内（2010）は女性の方が外国語学習に適していると主張することはあながち間違いとはいえないとしている。同様に廣森（2015）は，女性が外国語学習において男性よりも優れた成績を上げる傾向が見られる理由の一つに「女性の方が外国語学習に対してより肯定的な態度をもっていたり動機づけが高い」ことを挙げている。また前田（2003）は，高校生1,584名を対象とした質問紙調査に対し性別を要因として分析した結果，一部の方略使用については女性の方が顕著に高いものが見られたとしており，本研究の結果はそれを支持するものとなった。

一方「学習適性」に関しては英語力の違いによって有意差がみられたが，「学習適性」は言語習得に対する自信に関連しており，妥当な結果であると言える。教師経験年数や担当（低学年，中学年，高学年，特別支援，管理職他）の違いにおいては両因子ともに差が見られなかったことから，「学習適性」ビリーフは全体として小学校教師に共有されたものであると考えられる。

Bronfenbrenner（1979）は個人をとりまく環境のシステムの中で一番個人に近いシステム（マイクロシステム）として経験や役割を挙げている。上記の結果をまとめると，教師の外国語学習者としてのビリーフは，性差や英語力への自信といった個人的な要因によって違いが見られるものの，指導経験や職務上の役割といったマイクロシステムの影響は見られず，各自が外国語学習者として培った学習者ビリーフを言語教師としてもそのまま保持している可能性が高いということが示唆された。

(2) 指導観

学習者ビリーフに対して，教師としてのビリーフの構成要素の一つである「指導観」に注目した。本研究では英語教育に関する指導観に限定せず，小学校教師としての指導観を調べている。指導観はOECD（2009）調査で用いられている二つの下位尺度である「構成主義的指導観」と「直接主義的指導観」の質問項目が用いられた。「直接伝達主義的指導観」のもとでは，教師は明確で体系化された方法で知識を伝達し，正確な解決方法を説明し，生徒に明確で解決できる課題を与え，教室に穏やかで集中した雰囲気を作り出す役割を担う（OECD, 2009: 121-122）。また「構成主義的指導観」のもとでは，生徒を受け身的な存在としてとらえるのではなく，知識を獲得していく過程で積極的に参加する存在としてとらえているため，教師は生徒に質問を促し，生徒に課題の解決方法を探究する機会を与えるなど，学習活動において生徒に中心的な役割を担わせることを重視している（OECD, 2009: 123）。

現行の学習指導要領（文部科学省, 2011）においては「多様化し変化の激しい時代で生きる力をはぐくむ」ことを理念として「構成主義的な指導観」が推奨されている。また世界 24 か国の初等教育教員を対象とした OECD (2009) の調査結果によれば，世界的にも構成主義的指導観をもつ教師は多く，特に先進国でその傾向が顕著に見られていることが報告されている（p.116)。本研究の結果からは「構成主義的指導観」の平均点が高く，我が国においても学習活動において生徒に中心的な役割を担わせることを重視した指導観が主流となっていることが示唆された。教師の属性の違いによる比較からは，外国語指導経験の有無によってのみ差がみられた。このことからもこの指導観は年齢，性別といった属性に関わらず，小学校教師に共有されている指導観であることが示唆された。

一方，小学校教師全体に「構成主義的指導観」が高い傾向が見られるものの，外国語指導の経験がない教師に「直接伝達主義的指導観」が有意に高い傾向がみられていた。「直接伝達主義」は教師主導の伝統的な指導観であるといえ，外国語指導経験のない教師におそらく自身がうけてきた教育の指導観であると思われる「直接主義的指導観」を保持している傾向があるということができる。現行の小学校外国語活動では，知識の伝達や定着ではなく「体験的に理解する」「慣れ親しむ」ことが重視されており，より「構成主義的指導観」に基づいた授業実践が求められている。外国語指導経験の有無によって，小学校教師としての指導観に違いが見られたことは，何か別の交絡要因が介在している可能性もあるものの，より学習者による活動の多い外国語活動の実践という新たな経験が新しい指導観（生徒を学習活動に積極的に関わらせることを重視）への転換に何らかの影響をしている可能性があると考えられる。

本研究では，学習者ビリーフは環境要因の影響をあまりうけていないことが示唆されたが，Pajares (1992) は教師のビリーフである指導観もまた教師経験の比較的初期の段階で形成され，それに矛盾があっても独自に維持し続ける傾向があり変化しにくいとしている。本研究においても，外国語指導経験の有無以外の個人要因によって指導観の違いは見られなかった。しかし，より「構成主義的指導観」に基づいた活動が多く行われている外国語指導経験が「構成主義的指導観」を高めるのではないかということが示唆され，外国語活動指導経験が小学校教師としての指導観の変化に影響を与えるとすれば，小学校への英語教育導入が教師の変化を引き起こし，それにより小学校教育全体を変容させていく可能性があると考えることができる。

5.3.2.2. 感情面の特徴

(1) 外国語学習動機

外国語学習動機に関しては，学習活動それ自体が目標となる場合は内発的動機，学習活動が手段となる場合は外発的動機とすることが多く，内発的動機はより重要な役割を果たすと認識されている（廣森, 2010)。しかし内発的動機と外発的動機は反目するものではなく，例えば外発的に動機づけられた行動が自己決定の高い行動へ変化するに伴い内発的に動機

づけられたものと同様の行動が見られるようになるとされている（Ryan & Deci, 2000）。本研究においても「外発的動機づけ」と「内発的動機づけ」には中程度の相関が見られた。

分析の結果から，小学校教師の全体的傾向として外国語学習に対する「外発的動機づけ」が高く「無動機」の平均値が低い傾向がみられた。そうしたことから，小学校教師には外国語学習に対して多少なりとも外発的に動機づけられている教師が多いことが示された。さらに担当学年別では高学年と管理職他に外発的動機づけが高いことが示された。高学年担当者は外国語活動の必修化に伴い基本的に担任として授業を担当しており，英語を学びなおさなければならない必要性を感じていることが推察される。管理職他の群には校長，教頭（副校長）以外に主幹教員や教務主任等が想定され，校内の研究の推進役であるなどの理由で英語教育に関わっていることが考えられる。またティーム・ティーチング等によるサポート教員や加配教員の存在も想定され，高い学習動機が示された可能性がある。

男女差では，女性に内発・外発ともに高い傾向がみられた。上述したように外国語学習と性差の関係については，多くの研究が「女性が外国語学習においては優位である」ことを示している。しかしながら，社会統計のデータを用いて「日本人全体の平均値・平均的傾向」を調べた寺沢（2015）によれば，女性全体と男性全体を比較した場合，英語熱にはそれほど大きな差はないものの，女性のうち若年者・高等教育卒者・非正規職者・正規ホワイト職者に趣味や付き合い・旅行等での英語使用が多いことが指摘されている。小学校教師はこの高等教育卒で正規ホワイト職者にあたり，そうした分野での英語使用の必要性が学習動機と関わっていることも考えられる。一方，英語指導経験の有無では指導経験のない群に「無動機」の得点が高い傾向がみられた。これは学習動機が低い教師が英語指導を避けているのか，英語を指導する必要がないことが「無動機」の原因になっているのか判断はできないものの，英語を教える立場になるという教師にとってのライフイベント（人生で起こる重要な出来事）が教師の外国語学習の動機づけにも関わっているとする推論を裏づけるものである。最後に，自己申告による英語力の違いでは，英語力が高くなるに伴って，外発的動機・内発的動機ともに高まっていた。まとめると，英語力や性差に加えて，外国語を指導したという経験や外国語指導に関わる役割（担当学年等）が教師の外国語学習動機に関係していることが示され，個人をとりまく最小単位の環境であるマイクロシステム（Bronfenbrenner,1979）が教師の感情面の要素である学習動機に影響を与えていることが示唆された。

(2) 国際志向性

国際的志向性とは目標言語文化や目標言語話者に対する態度の尺度であり，学習者の動機づけに重要な役割を果たすと考えられている（八島, 2001）。小学校外国語活動で育てるコミュニケーション能力の「素地」は大きく関心・意欲・態度に関わる「情意的素地」と音声・表現への慣れ親しみに関わる「技能的素地」の二つの側面をもち，小学校外国語活動では情意的素地の育成がより重視されている（萬谷, 2011:20）。国際的志向性は「情意的素地」に関わる概念であり，教師自身がもっている国際的志向性は彼らの外国語授業実践に何ら

かの影響を与えるものであると考えられる。

分析の結果から，全体として英語を使って外国人と交流したいといった「交流志向」の得点が高く，英語や英語話者に対して好意的な気持ちをもつ教師が多いことが示唆された。一方，英語を使って自分の専門性を生かしたいといった「仕事志向」は得点がばらついていたが，すでに小学校教師という職を持っていることを考えれば，「仕事で国際的に活躍したい」等の志向性にはばらつきがあることも理解できる。英語力の違いでは英語力が高くなるほど「仕事志向」「交流志向」の得点もともに高くなっていた。男女差では「交流志向」の得点で女性に高い傾向があった。これは前述の先行研究や寺沢（2015）と合致している。

まとめると「国際的志向性」においては，英語力と性差といった個人的要因にのみ差が見られた。「学習動機」では指導経験の有無や担当学年によっても差が見られていたが，「国際的志向性」ではそうした差はみられず，学習動機よりも経験や影響を役割といった環境要因の影響を受けにくいのではないかということが示唆された。

5.3.2.3. 行動面の特徴

(1) 教師の外国語教師としての専門性開発のための学び

教師としての専門性を高めるための学びはフォーマル・インフォーマルに関わらず校内外で同僚や他校の教師とともに知識や実践を共有し合いながら教授力の向上や授業の改善を目指したり，より専門的な知識や技能を身に着けるために研修会に参加する等の学びである。分析の結果からどの項目も平均値は高くはなく，特に校内で日常的に行われていると想定される「授業向上を目指した同僚や仲間とのインフオーマルな話し合い」や，組織的に行われていると考えられる「校内研修会における外国語活動（英語）の授業参観や討議」の頻度も高くなかった。小学校においては，校内研修や同僚とのインフォーマルな学び合いは日常的に行われているものと思われるが，ここでは「外国語活動授業に関しての研修」と限定したため，それほど得点が高くなかったものと思われる。日本英語教育検定協会（2013）では，外国語活動実施に関する環境の整備について調査しているが，校内研究会・研修会の実施体制に関して「整っている」との回答は 27.8%であり，「全く整っていない」との回答が 15.1%であった。その要因として外国語活動に関する校内研修を企画・運営できる教員がいないこと，また必修化は高学年のみであることから全員の研修となりにくいこと等が挙げられている。このことから校内研修のテーマに英語教育を取り入れ，学校全体で研修をしている学校も多くはないことが低い得点の一因であるものと思われる。

一方で，全体として頻度は低いものの，教師経験年数の違いから若手に「学び」の頻度が高い傾向が見られた。若手の教師には研修の機会が多いことが想定されることも一因であると思われるが，逆にいうと中堅以上の教師たちにはそうした学びが少ないことも示唆された。日本の教育を支える基盤として世界から注目されているものに「同僚性[14]をもとにし

[14] 文部科学省初等中等教育分科会（第 41 回）では「学びの共同体としての学校の機能」と説明されている。（2006 年 7 月 10 日）

た教師の文化」がある。社会の変化とともに教師をめぐる状況も変わりつつあると言われているものの，これまで日本の教師文化では若手の教師たちは同僚性を基盤とした授業研究の文化において，先輩教師たちから経験や指導技能を学び，それらを共有しながら教師として成長してきた（中原・脇本・町支; 2015)。しかしながら，外国語授業においては年齢に関係なく全員が同じスタートであるため，ベテランであっても経験や指導技能がないため他教科で行われているような同僚性を基盤にした教師同士の学びが行われにくいのではないかと考えることができる。外国語活動に関する教師の学びにおいては，学校外での研修の機会を設定するだけでなく，これまで培われてきた学校内で経験や実践を共有し合う教師の学びを機能させた校内研修の構築が課題であろう。

英語力の違いにおいては，英語への自信をもっている教師の群に「教師の学び」が高く，外国語教師としての専門性を高める意欲が高い傾向が見られた。つまり，英語に対する自信は教師自身の外国語学習の動機づけだけとなるだけではなく，教師としての学びの動機づけにも影響を与えていることが示された。

(2) 外国語指導実践

外国語指導実践に関しては，外国語指導経験のある教師のみを分析の対象とし，因子分析によって抽出された「構造化実践（詳細な計画に基づく授業実践)」と「生徒中心の授業実践」の二つの因子を用いて分析をしている。「構造化実践」は学習目標を明示し，前回の授業の復習等により生徒の理解度を確認しながら詳細な計画に基づいて行う等の特徴をもつ授業実践である。一方「生徒中心の授業実践」では，授業内容に生徒の意見を取り入れたり，生徒の理解度や興味・関心に合わせた課題を与えたり，グループワークを取り入れたりしながら，生徒の主体的な学びを重視している。指導観と授業実践との関係でみると，詳細な計画に基づく「構造化実践」は知識の伝達や問題の解決法を提示する「直接伝達主義的指導観」と，「生徒主体実践」は教師を生徒の主体的な学習の支援者とみなす「構成主義的指導観」に関係していると考えられている。前述の指導観の分析では全体に生徒主体の「構成主義的指導観」をもつ教師が多いことが示されていた。しかし授業実践の分析からは，全体として「直接伝達主義的指導観」に基づく実践と考えられる「構造化実践」の平均値が高いことが示された。つまり，現在外国語授業で行われている授業実践の特徴は，教師の小学校教師としての指導観とは一致したものになっていないことが示唆された。一方で，学習者ビリーフの分析においては，「正確さ」「学習量」等を重視した学習方略の得点が高い傾向がみられており，それは生徒の理解をチェックし，前時の復習をすることで繰り返し定着をはかるといった「構造化実践」と符合するビリーフであるといえる。このことから教師の多くが自身の小学校教師としての指導観よりも学習者としての外国語学習ビリーフに基づいて授業を実践しているのではないかということが示唆された。先行研究においても，教師の実践が学習者としての経験やビリーフ（Ariogul, 2007; Johnson, 1994; Numrich, 1996; Warford & Reeves, 2003）や生徒の実態や学校の状況といった教育環境等（Buyukkarci, 2014;

Hiratsuka & Barkhuizen, 2015; Nishino, 2012; Pennington & Richards ,1997; Richards, Gallo & Renandya, 2001）に基づいていることが示されている。まだスタートしたばかりの小学校英語教育であり，手探りで実践をしている教師も多いのではないかと推測され，これから指導経験が重なるにつれ彼らの実践がどう変化していくのかを経年的に調べることが求められる。

5.4. 研究課題 2

研究課題 2「教師をとりまく学校環境要因と小学校教師の言語教師としての特徴（認知面，感情面，行動面）はどのような関係があるのか」に関して結果と考察を述べる。分析に先だって学校環境要因の特徴を明らかにし，その上で環境要因と教師の特徴の関係を調べる。

5.4.1. 学校環境要因

本研究では，学校の環境を示す指標として「生徒・教師間関係」と「教師同士の協力体制」に注目した。OECD（2009）では，労働状況や仕事に対する態度の両方から影響を受けている要因として「職務満足感」や「自己効力感」を取り上げている。Bronfenbrenner は「人の行動と発達にとって大切なのは『客観的な』現実の中に存在する環境ではなく，認知された環境である」（Bronfenbrenner,1979 磯貝・福富訳,1996:5）としている。本研究では「生徒・学校間関係」を示す指標として「効力感」を用いる。「効力感」は教師が自分自身や勤務校の教育実践に関してどう評価しているのかという尺度であるが，それは教師が自分をとりまく教育環境（生徒との関係や教育の成果）をどう認識しているかという指標でもあると考える。また，教師をとりまく学校環境要因として重要なものとして「教師の協力体制」がある。OECD（2009）では，教員の協力関係を「授業実践の改善や教育成果の向上のために，教員がグループあるいはチームを組むこと（p.132）」と定義している。本研究では学校環境要因として OECD による「生徒・教師間関係」と「教師の協力体制」を調べる指標を用いた。

5.4.2. 結果

5.4.1.1. 環境要因

(1) 生徒・教師間関係

生徒・教師間関係の回答は「5・非常にそう思う」から「1・全くそう思わない」の 5 件法で行われた。OECD（2009）で用いられた 10 項目に対して因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行ない，共通性が低かった 1 項目を削除した。改めて因子分析を行なった結果，固有値 1 以上となる因子数を選択し 2 因子までを選択した。第 1 因子は「私は自分の児童に大きな教育的効果を及ぼしていると思う」「私は最も困難でやる気のない児童も進歩させることができる」「私は自分のクラスの児童から好かれている」等の 5 項目で構成されており，自身の教育実践に対する有能感に関わっているため「自己効力感」と命名された。第 2

因子は「私が勤務している学校では教師と児童の関係は良好である」「私が勤務している学校の教師は児童が幸福であることが最も大切であると信じている」等の 4 項目で構成されており，教員と生徒のモラルや関係性，児童の安全性といったことに関わり学校全体の教育実践への評価を表しているため「学校効力感」と命名された。表 5.49 に因子分析によって得られた因子負荷量と因子相関行列を，表 5.50 から表 5.51 に尺度ごとの質問項目の平均値と標準偏差を，表 5.52 に尺度ごとの得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率を示す。

表 5.49「生徒・教師間関係」に関する因子負荷量と因子相関行列

	自己効力	学校効力
私は最も困難でやる気のない児童も進歩させることができる	**.81**	-.18
私は自分の児童に大きな教育的効果を及ぼしていると思う	**.66**	-.02
私は自分のクラスの児童から好かれている	**.60**	.04
私は児童に学習内容を理解させる方法を知っている	**.53**	.15
私が勤務している地域では教師は敬意を払われている	**.49**	.11
私が勤務している学校の教師は児童の発言に関心をもっている	-.06	**.80**
私が勤務している学校では教師と児童の関係は良好である	.13	**.71**
私が勤務している学校は介護が必要な児童に対応する	-.14	**.66**
私が勤務している学校は児童の幸福を最も大切にしている	.18	**.55**
自己効力感	—	.58
学校効力感		—

表 5.50「自己効力感」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
私は自分の児童に大きな教育的効果を及ぼしていると思う	3.42	.77
私は最も困難でやる気のない児童も進歩させることができる	3.18	.79
私は自分のクラスの児童から好かれている	3.41	.65
私は児童に学習内容を理解させる方法を知っている	3.59	.68
私が勤務している地域では教師は敬意を払われている	3.09	.86

表 5.51「学校効力感」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
私が勤務している学校の教師は児童の発言に関心をもっている	3.92	.71
私が勤務している学校では教師と児童の関係は良好である	3.77	.73
私が勤務している学校は介護が必要な児童に対応する	3.94	.64
私が勤務している学校は児童の幸福を最も大切にしている	3.71	.82

表 5.52　下位尺度ごとの得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率

下位尺度	*M*	*SD*	歪度	尖度	α	寄与率
自己効力感	3.34	.54	-.24	1.11	.76	41.83
学校効力感	3.84	.56	-.35	.26	.78	15.05

分析の結果，小学校教師全体として平均点は「自己効力感」「学校効力感」ともに高く，特に「学校効力感」の得点に高い傾向が見られた。

(2) 教師の協力関係

教師の協力体制に関する質問項目は，学級や学年を超えた授業参観等を通じて共通の目標設定や指導に関しての意見の深いレベルでの交換を意味する「専門的協働」と教材や経験を交流しあう「情報交換」の二つの指標をもつが，この両者には強い相関があるとされている（OECD, 2009)。研究課題 1 で用いた「教師の学び」と重複する部分があるものの，「教師の学び」は学内・学外に関わらず個人として取り組んでいる学びであるのに対して，「教師の協力体制」は学内に限定して組織として取り組んでいる学びであり，学校の風土を示す指標の一つとして捉えられる。回答は「5・いつも行っている」から「1・全く行っていない」の 5 件法で行われた。中村・志村（2014）で作成された 8 項目に対して因子分析（最尤法，プロマックス回転）を行なった結果，1 因子が抽出された。表 5.53 に尺度ごとの質問項目の平均値と標準偏差を，表 5.54 に尺度ごとの得点の記述統計,クロンバック α 係数，寄与率を示す。

表 5.53「教師の協力体制」に関する質問項目の平均値と標準偏差

質　問　項　目	*M*	*SD*
個々の児童の学習進歩についての話し合い	2.60	1.03
学年ごとの外国語活動（英語）授業に関する会議	2.58	1.03
他クラスや他学年の教師と協力した授業づくり	2.65	1.08
同僚との教材の交流	2.71	.99
同僚の教師の授業を参観	2.72	1.04
児童の評価に関する共通の基準の確認	2.75	.95
外国語活動（英語）教材の選択についての話し合い	2.56	1.06
チームで取り組む授業	2.95	1.12

表 5.54 得点の記述統計，クロンバック α 係数，寄与率

下位尺度	*M*	*SD*	歪度	尖度	α	寄与率
協力体制	2.69	.83	.17	-.11	.92	66.87

記述統計から，「チームで取り組む授業」「同僚との教材の交流」「同僚の教師の授業を参観」「児童の評価に関する共通の基準の確認」等の頻度がやや高い傾向が見られ，単なる実践や教材の交流ではない，深いレベルでの協働も比較的よく行われていることが示された。以上の分析により得られた「学校環境要因」の各教師の因子得点を用い，学校環境要因と教師の認知面，感情面，行動面との関係を分析する。

5.4.2.2. 学校環境要因と認知面

研究課題 2「教師をとりまく教育環境要因と教師の個人的特徴（認知面，感情面，行動面）はどのような関係があるのか」という研究課題に答えるため，「生徒・学校間関係（自己効力感と学校効力感)」「教師の協力体制」と教師の認知面に関して，各尺度の因子得点を用いてピアソンの相関係数を求めた。相関分析の結果，「自己効力感」と「学習適性ビリーフ」（r = .31, p<.01）「構成主義的指導観」（r = .31, p<.01）の間に弱い相関が，また「学校効力感」と「構成主義的指導観」（r = .34, p<.01）にも弱い相関が見られた。結果からは，「生徒・学校間関係」が学習適性ビリーフと構成主義的指導観に弱い相関があるものの，教師の協力体制では相関がみられないことが示された。結果を表 5.55 に示す。

表 5.55　環境要因と教師の認知面における相関行列表

	学習適性	学習方略	構成主義	直接伝達主義
自己効力感	**.31****	.19**	**.31****	.10
学校効力感	.12*	.24**	**.34****	-.17**
協力体制	.20**	.06	.06	.01

*p<.05, **p<.01, df = 277

5.4.2.3. 学校環境要因と感情面

「生徒・教師間関係」「教師の協力体制」と教師の感情面に関して，各尺度の因子得点を用いてピアソンの相関係数を求めた。その結果，「自己効力感」と「外発的動機づけ」（r = .34, p<.01）「内発的動機づけ」（r = .37, p<.01）「交流志向」（r = .33, p<.01）の間に弱い相関があり，「学校効力感」と「外発的動機づけ」（r = .338, p<.01）「内発的動機づけ」（r = .34, p<.01）「交流志向（r = .33, p<.01）の間に弱い相関が，「無動機」（r = -.33, p<.01）との間に弱い負の相関が見られた。結果から「生徒・教師間関係」と「学習動機」，「交流志向性」に関係があることが示されたものの，認知面と同様に教師の協力体制と感情面に相関は見られなかった。結果を表 5.56 に示す。

表 5.56 環境要因と教師の感情面における相関行列表

	外発的動機	内発的動機	無動機	仕事志向	交流志向
自己効力感	**.34****	**.37****	-.13*	.29**	**.33****
学校効力感	**.38****	**.34****	**-.33****	.15*	**.32****
協力体制	.12*	.25**	.00	.22**	.24**

*p<.05, **p<.01, df= 277

5.4.2.4. 学校環境要因と行動面

「生徒・教師間関係」「教師の協力体制」と教師の行動面に関して，各尺度の因子得点を用いてピアソンの相関係数を求めた。その結果，生徒・教師間関係では「学校効力感」と「構造化実践」（r = .35, p<.01）の間に弱い相関が見られただけであった。一方「教師の協力体制」においてはすべての下位尺度において中程度の相関が見られた。「教師の協働」では「教師の学び」（r = .62, p<.01），「生徒主体実践」（r = .63, p<.01），「構造化実践」（r = .535, p<.01）という結果であった。結果からは「生徒・教師間関係」と教師の行動面にはあまり相関がみられないものの，「教師の協力体制」との間に行動面に関するすべての因子に相関が見られ，認知面や感情面に見られたのとは逆の特徴が示された。結果を表 5.57 に示す。

表 5.57 環境要因と教師の行動面における相関行列表

	教師の学び	生徒主体実践	構造化実践
自己効力感	.19**	.26**	.28**
学校効力感	.13*	.08	**.35****
協力体制	**.62****	**.63****	**.55****

*p<.05, **p<.01, df= 277

5.4.3. 考察

(1) 学校環境

学校環境に対する教師の認識として，「自己効力感」「職場効力感」の 2 因子に関して分析した。「自己効力感」はクラス内における教師の効力感や生徒と教師との良好な関係性を示す指針であり，また「職場効力感」は学校全体の教育実践に対する評価を示す指標である。分析では，2 因子ともに比較的高い平均点を示していた。効力感は成功体験や他者からのフィードバックによって培われると考えられる。昨今では，教師の多忙や子供や保護者の変化から教師をとりまく教育環境が厳しいものになっていると言われているが，本研究からは児童とよい関係を築きながら，自らの実践の成果を実感し自信をもって教育実践できる環境にある教師も多いことが読み取れた。また，教師の協力体制は得点は高くはなかったが，これは本研究では「外国語活動に関する学校の体制」に限定して質問していることが起因しているのではないかと考えられる。この結果は，研究課題 1 の「教師の専門性向上のための

学び」で得た結果と合致している。

Deci and Ryan (1985) は，動機づけを高める前提条件としての心理的欲求として，有能性，関係性，自律性を挙げている。生徒・教師間関係は教師が有能性を感じられる環境にあることを意味し，また教師の協力体制は教師同士の関係性に関わっていると考えられる。そうした環境の特徴が教師にどのように影響をしているのかを以下に考察する。

(2) 環境要因と認知面

学校環境要因と教師の認知面（学習者ビリーフと指導観）の分析からは，生徒との良好な関係性を示す「自己効力感」と英語学習に対する自信に関わる「学習適性」との間に弱い相関がみられ，教師としての有能感と指導教科に対する自信は関わっている可能性が示された。ここでは外国語学習者ビリーフに限定して調べているが，他教科に関する学習適性に関しても同様の結果が得られるのか調査する必要があると思われる。

また「自己効力感」「学校効力感」ともに「構成主義的指導観」との間に弱い相関が見られた。「構成主義的指導観」のもとでは教師は生徒に質問を促したり，問題解決に取り組ませたりするため，より生徒とのインターラクションが求められることが一因なのではないかと考えられる。一方「教師の協力体制」と教師の認知面に相関は見られなかった。

まとめると，教師の効力感は指導する科目の学習内容に対する自信にも関わっており，効力感の高い環境（有能性を感じられる環境）は教師の認知面（学習者ビリーフや指導観）に影響する一方で，教師同士の協力的な学校環境（関係性）は教師の認知面には大きく作用しないのではないかということが示唆された。

(3) 学校環境要因と感情面

学校環境要因と教師の感情面（外国語学習動機と国際的志向性）の分析からは，「自己効力感」「学校効力感」ともに「外国語学習動機」に対して相関が見られた。動機づけに関する研究においては，効力感が高いほど動機づけが高まるとされ (Bandura，1977)，教師のもつ効力感は教師としての職能的成長への活性化要因になるものと考えられるが，本研究からはそれに加えて英語学習者としての学習動機も高まっていることが示唆された。「自己効力感」「学校効力感」はともに生徒との良好な関係の指標と考えられるが，その基盤となるものは教師としての指導力である。児童からの信頼を得るためには教育者としての人間性やリーダシップとともに高い学習指導力が必要とされ，それには教科内容知識 (Shulman, 1986) もまた必要とされることが，教師の外発的な動機づけを高めているのではないかと推察される。また同様に「効力感」と「交流志向」との間の相関が高かったことから，有能感の高い教師は異文化の人たちとも交流したいという意識も高い傾向にあることが推察される。一方で，「教師の協力体制」と教師の感情面にも相関は見られなかった。

結果からは，生徒・教師間の良好な関係（有能感）は教師の感情面（動機や態度）に影響を与えているものの，教師の協力体制（関係性）は教師の感情面にはあまり影響していない

のではないかということが示唆された。

(4) 学校環境要因と行動面

学校環境要因と教師の行動面（授業実践や教師としての学び）の分析からは，行動面に関しては「生徒・学校間関係（自己効力感・学校効力感)」ではあまり相関がみられないものの，「教師の協力体制」との間に中程度の相関が見られ，認知面や感情面に見られたのとは逆の特徴が示された。結果からは「教師の協力体制」が高い環境（関係性が高い環境）にいる教師は授業実践の向上やより専門性を高めることを目指した学びの頻度も高いことが示唆された。一方「授業実践」においては「生徒主体実践」と「構造化実践」は相対するものではなく，同じ教師でも教科によってその度合いが異なっていることが指摘されている(OECD, 2009)。また同一の科目であっても，単元の目標や活動に応じて教師は実践のタイプを選択している。本研究の結果からは「教師の協力体制」が高い環境にいる教師に「生徒主体実践」と「構造化実践」の両方の実践をする頻度が高いことが示され，彼らがより多様な実践をしていることが示唆された。

結果からは，教師同士の協力体制の高い環境（関係性の高い環境）は教師の認知面や感情面といった内面よりも授業実践の多様さや教師としての学びの行動といった行動面に影響を与えていることが示唆された。

5.5. 研究課題 3

研究課題 3「教師の背景にある社会・文化的要因と小学校教師の言語教師としての特徴(認知面，感情面，行動面）はどのような関係があるのか」に関して結果と考察を述べる。分析に先だって，教師たちが経験してきた社会・文化的背景に関して概観する。

5.5.1. 社会・文化的要因

Bronfenbrenner (1979) の枠組みにおける第 4 のシステム（マクロシステム）は，社会規範やイデオロギーなどのことで 直接は見えないが何らかの形で影響していると考えられる抽象的な存在であるが「特定の文化及び下位文化を貫いて共通するパターン（p.26)」であると説明されている。本研究では，個人が生きてきた時代における社会的・文化的背景の違いに注目した。そのために各自が経験した中学校学習指導要領の違いによって教師を 4 つのコホート（同期間に出生した集団）に分類した。各コホートのメンバーは，共有する生活史に特有の共通した学習経験や教師としての経験をもっているものと考えられる。Nakamura and Shimura (2015) では，同様の調査により小学校教師の学習者としての内面に関して分析をした。本研究では，データ数を増やし，言語教師としての特徴（指導観，国際的志向性, 教師としての学び, 授業実践）を加えて再調査を行った。以下に小泉（2001)，山崎（2012）を元にして，各グループの特徴を纏める。

コホート 4 (1972 年施行の学習指導要領を経験）のメンバーは高度成長期のもとに育ち，

いわゆる能力主義・受験戦争世代にあたる。この時期は学歴偏重の社会的気運の中，塾や業者テスト等の需要が高まっていた。英語教育では言語活動が重視され，学習指導要領の目標は「外国語を理解し，表現する能力の基礎を養う」とされている。入職にあたっては，教員の需要が上昇していた時期にあたり，教員養成大学の量的拡大と強化が要請され，教師となってからは教育現場の落ちこぼれや校内暴力といった問題に対応することとなった世代である。コホート 3 （1981 年施行の学習指導要領を経験）は大学入学試験に共通 1 次試験が導入された世代であり，一方で知識偏重教育のひずみ改善のため学習内容が大幅削減された。英語授業も週 3 時間となり，指導内容（特に言語材料）が大幅に削減されている。この世代は学習者として学校の荒れを経験しており，彼らが教師となった時期に実践的指導力を養うことを目的とした「初任者研修」が取入れられた。コホート 2 （1993 年施行の学習指導要領を経験）は入職にあたり，バブル崩壊不況期であったため教員採用が難関であったことから，彼らの多くが明確な目的をもって教職についているのではないかと考えられる。教師となった時期は「指導」(直接伝達的指導)から「援助」(構成主義的指導）への転換が奨励されていた時期あたる。英語教育においては，英語学習をコミュニケーションとして位置づけ，コミュニケーションへの積極的な態度の育成を目指した言語活動が一層重視されていた。コホート 1 （2002 年施行の学習指導要領を経験）はいわゆる「生きる力」の育成を基本とした「ゆとり教育世代」であり，個性重視の教育を経験している。「総合的な学習の時間」が導入され，一部の教師は小学校時代に「総合的な学習の時間」における小学校での英語学習を経験していると考えられる。また大学での教員養成課程では「実践的指導力の育成を重視した教職教育」が取り入れられており，教師教育の高度化・専門職化が求められていた時期にあたる。英語教育に関しては，中学校での外国語が必修化となり，コミュニケーションに対する態度だけではなく実践的コミュニケーション能力の育成も目指し「聞くこと」「話すこと」に重点が置かれていた。このメンバーの中には，すでに小学校に英語教育が導入されることを意識して入職した教師もいるものと考えられる。

英語教育に関して言えば，時代とともに言語活動からコミュニケーション重視への転換が見られ，若い世代ほどより実践的なコミュニケーション能力を重視した教育を，年配の世代ほど知識の定着を重視した指導を経験していると言える。さらに，生徒の思考力や問題解決能力などを重視し、生徒の個性を重視する「新しい学力観」に関してみると，グループ 4 は教師として中堅期に，グループ 3 は教師としての若い時期に対応し，グループ 2 はその導入期に学習者として体験し，グループ 1 はそれを既存のものとして受け入れていると考えられる。表 5.58 に各コホートのキーワードと年齢区分，人数を示す。

表 5.58 学習指導要領の違いによるコホートの分類と特徴

コホート	4	3	2	1
指導要領年	1972 年	1981 年	1993 年	2002 年
中学校での英語教育の特徴	・理解, 表現の基礎を培う	・指導内容大幅削減 ・英語週 3 時間	・言語活動の重視 ・ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ態度の育成	・外国語（英語）必修化 ・実践的ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの重視 ・「聞く・話す」の重点化
学生時代の教育状況	・高度成長期に育つ ・能力主義・受験戦争	・学校の荒れを経験 ・共通一次試験	・高等教育大衆化 ・新しい学力観 ・授業時間と内容削減（週 5 日制）	・ゆとり教育，生きる力，個性重視 ・総合的学習の時間 ・大学で実践的指導力プログラム経験
就職後の教育状況	・落ちこぼれ, 校内暴力に対応	・バブル期に入職 ・初任者研修	・バブル崩壊不況期に入職（難関合格） ・指導から援助への転換	・教職採用数増加 ・教師教育の高度化, 専門職化
年齢	54 歳以上	53 歳以下	44 歳以下	32 歳以下
人数	53 名	80 名	59 名	86 名

5.5.2. 結果

各コホートによって教師の内面に違いがあるかを調べるため, コホートを独立変数, 各因子を従属変数とする一元配置分散分析を行った。結果を表 5.59 に示す。その結果，行動面の「教師の学び」で効果量小ながら有意差が見られた。($F(4,274) = 5.19$, $p = .00$, $\eta^2 = .05$) Tukey の多重比較からコホート 1 とコホート 3 ($p = .00$), コホート 1 とコホート 4 ($p = .00$) の間に差があり，どちらも年代の若いコホート 1 に教師の学びの頻度が高い傾向が見られた。

表 5.59 コホートの違いによる一元配置分散分析結果

領域	尺度	因子	F	p	η^2
認知面	学習者ビリーフ	学習適性	2.52	.06	.02
		学習方略	1.52	.21	.01
	指導観	構成主義	1.55	.20	.02
		直接伝達	1.05	.37	.01

領域	尺度	因子	F	p	η^2
感情面	学習動機	外発的動機	1.82	.14	.02
		内発的動機	1.57	.20	.02
		無動機	1.68	.17	.02
	国際的志向性	仕事志向	.28	.84	.00
		交流志向	.33	.81	.00
行動面	**教師の学び**	**教師の学び**	**5.19**	**.00**	**.05**
	授業実践	生徒主体実践	1.20	.31	.02
		構造化実践	2.05	.11	.04

5.5.3. 考察

結果からは，コホートの違いによる教師の認知面や感情面には違いは見られなかった。それぞれのコホートは，重点が異なった英語教育を経験していることが想定されるが，そうした学習経験は個人の外国語に対する認知面や感情面にあまり影響を及ぼしていない，あるいは影響が継続しないのではないかということが示唆された。このことは，本研究においては約 10 年ごとに改定される学習指導要領によって世代を分けているが，こうしたグループ化は社会・文化的な違いを調べるには短すぎた可能性がある。一方で，各コホートの調査時点の年齢が異なっていることから，年齢や経験による要因も大きいことが考えられる。臨界期研究や山崎（2012）で行われているように，各年代において入職後の同時期に調査を行い，結果を積み重ねていくような研究が求められる。本研究においては，現在教育に携わっている教師たちは同一の社会・文化的背景を共有していると判断された。

一方行動面に関しては，ゆとり世代であるコホート 1（最も若い世代）に教師としての学びの頻度が高い傾向が見られた。前述の教師経験を若手（教師経験 10 年未満），中堅（教師経験 11 年から 24 年），ベテラン（教師経験 25 年以上）の 3 分割で比較した結果でも，やはり若手に学びの頻度が高い傾向が見られていた。個々の教師の職歴が異なるためコホートを教師経験年数で単純に分類することは難しく，また指導経験年数とコホートによる分類は重複する部分があるため，どちらの要因が作用しているのか判断はつかない。しかし一番若い世代に教師としての学びの頻度が高かったことは，コホートとしての影響というよりは，若手であり授業実践に向けて情報や経験を共有しながら実践を積み上げていく過程にあることが起因している可能性がある。さらに，彼らは教師教育の高度化・専門職化が求められていた時期に入職をしていることが一因となっている可能性も考えられる。まとめると，特定の文化及び下位文化を貫いて共通するパターンと説明されている個人が経験してきた社会・文化的文脈の違い（マクロシステム）と教師の認知面，感情面そして授業実践との関わりは見られなかったものの，外国語活動実践に対する教師としての学び方に関しては若手のコホートに異なった特徴があることが示唆された。

5.6. まとめ

本研究では，日本の小学校教師に共通する外国語指導に関わる個人的要因（認知面，感情面，行動面）の特徴を量的調査によって明らかにし，教師をとりまく教育環境との関連を検証してきた。以下に研究課題ごとにまとめを述べる。

課題１　小学校教師に共通する言語教師としての特徴（認知面，感情面，行動面）は何か

研究課題１では，教師の特徴を Bronfenbrenner（1979）の枠組みにおけるマイクロシステムとの関連において検討した。彼の４つのシステムのうち，マイクロシステムは「発達しつつある人が経験する活動，役割，対人関係のパターン」(Bronfenbrenner, 1979:22)と説明されている。本研究においては，指導経験や役割（担当学年等）の他に，間接的に活動や役割，対人関係に影響を及ぼす可能性がある要因として，性別と英語力も加えて調査した。結果として性別と英語力といった個人的要因は教師の認知面，感情面のすべてと関係があることが示唆された。

結果からは，指導観は英語授業実践経験によって変化する可能性があるものの，学習者ビリーフや指導観は変化しにくく，学習動機や国際的志向性といった感情面に関しては性差や英語力といった個人的要因によって影響されていることが示唆された。中でも，外国語学習動機に関しては，役割，指導経験といったマイクロシステムの要因によって違いが見られ，最も環境の影響をうけやすいことが示唆された。Bronfenbrenner（1979）によれば「人がある役割を割り当てられると，その役割を占める人やその人と関係のある他者の行動にふさわしいという期待に対応した知覚，活動，対人関係のパターンを引き起こされる（p.100)」とされ，役割はマイクロシステムの中の重要な要素とみなされている。本研究においては，担当学年や外国語指導経験が「役割」に相当しており，認知面（指導観）や感情面（学習動機）に影響をしていることが示唆された。特に，外国語指導経験が「構成主義的指導観」の高まりに関係していることが示され，教師の指導観の転換は学校教育の変化に繋がると考えられることから，小学校英語教育導入という新しい教育の流れが，小学校教育全般に変革をもたらす可能性があると言える。行動面に関しては，英語指導実践に関わる学びの頻度は全体に高くないものの，若手や英語力のある群に頻度が高い傾向が見られた。また外国語授業実践に関しては，指導観よりも自らの学習者ビリーフに基づいた実践になっている可能性が示唆された。

課題２　教師をとりまく学校環境要因と教師の個人的要因（認知面，感情面，行動面）はどのような関係があるのか。

Bronfenbrenner（1979）の枠組みでは，メゾシステムは「人が積極的に参加している二つ以上の行動場面間の相互作用からなる行動場面（Bronfenbrenner, 1979:25)」と説明されており，本研究においては教師をとりまく学校環境要因として，良好な生徒・教師間関係であると認識されている環境（有能性の高い環境）と教師間の協力体制の高い環境（関係性が

高い環境）に注目した。その結果，良好な生徒・教師間関係である環境（有能性の高い環境）は教師の認知面と感情面に，協力体制の高い環境（関係性が高い環境）が教師の行動面に関係している可能性が示された。つまり有能性の高い環境と関係性高い環境が教師の内面の別の面に異なった影響を与えているのではないかと考えられる。今後は自己決定理論のもう一つの前提条件である自律性の違い（例えば教師に対する支援の有無）による比較が求められる。

課題 3　教師の背景にある社会・文化的要因と教師の個人的要因（認知面，感情面，行動面）はどのような関係があるのか。

マクロシステムとは「特定の文化及び下位文化を貫いて共通するパターン(Bronfenbrenner, 1979:26)」であると定義されている。本研究においては，学習指導要領に注目し，教師が学習者として経験してきた学習指導要領の違いにより教師をグループ化してその特徴を比較した。その結果，それぞれのグループ間にほとんど違いは見られなかった。このことは，経験年数や年齢の影響があること，また比較に用いた約 10 年ごとという期間は，イデオロギーや制度構造といった社会・文化的な変化を引き起こすには短期間すぎた可能性や各コホートの調査時点の年齢が異なっていることによる要因も考えられるものの，本研究が対象としている教師たちに関しては，ほぼ同一の社会・文化的文脈の中に存在していると判断された。しかし，コホート 1（最も若い世代）に外国語教師としての専門性を高める学びにおいて他の世代よりも高い傾向が見られ，今後この世代が経験を積むにつれて，この傾向がどう変化していくのかを経年的に調べる必要があると考える。

最後に研究の限界と今後の課題を述べる。まず，量的研究の限界がある。データの数量化によって普遍的に当てはまるような結論を導き出したが，こうして導き出された教師像は「平均値」としての人間（行動）であり，教師全体あるいはその環境にある教師を代表する「普遍」である（内藤, 2012)。それを補完するためには，具体的な人や環境に基づいたより詳細な分析が必要となる。また，本研究は教師の全体像を変数に落とし込み，数量的な情報によって理解しようとする還元主義的アプローチを取っているため，複雑な現実を単純化してしまっている可能性がある。そうした問題点を補完するには，質的研究法，あるいは混合研究法が適している。次に，本研究 1 では Bronfenbrenner の枠組みにおける 4 つのシステムのうち，エクソシステムに関して調査されていない。エクソシステムは「積極的な参加者として含めていないが，発達しつつある人を含む行動場面で生起することに影響を及ぼしたり，あるいは影響されたりするような事柄が生じるような行動場面(Bronfenbrenner,1979:25)」と説明されており，教師をとりまく地域環境やそれに起因する教育環境が相当する。そのため，次の段階ではエクソシステムに関して調査することが必要とされる。同様に，本研究 1 で調査した内容からは，Deci and Ryan (1985) による自己決定理論の動機づけを高める前提条件（有能性，関係性，自律性）のうちの自律性に関する情

報を得ることができなかった。次の段階として教師の自律性の異なった環境（例えば教師が単独で授業をしている環境と教師に対する支援のある環境）を抽出して比較することが求められる。これらの課題を踏まえて，本研究 2 では地域的に異なった二つの学校の教師の内面を明らかにすることを目指したい。

第 6 章　本研究 2

6.1. 研究課題

本研究 1 では，Bronfenbrenner（1979）の枠組みを用いて，小学校教師の言語教師としての内面の特徴をマイクロシステム（経験や役割），メゾシステム（内部学校環境），マクロシステム（文化・社会的要因）との関わりにおいて調べた。本研究 2 では，本研究 1 で扱うことができなかった 4 つのシステムのうちのエクソシステム（地域環境要因と学校環境）を取り上げる。学校環境には学校内部における子供や教師の学習や仕事に関わる内部環境と学校をとりまく地域的な要因がもたらす外部環境の二つの側面がある。外部学校環境には地域的な要因に起因する独自の学校運営や行政等による学校や教師への財的・人的支援等が相当する。現在そうした外部環境の違いにより，小学校の英語教育は多様な状況の中で実施されている。ある学校はすでに英語教育の長い歴史と経験をもち，またある学校は行政からの支援等によりユニークな取り組みをしている。そうした地域環境や学校環境の特徴の違いは小学校教師の言語教師としての内面にどのような影響を与えるのだろうか。

本研究 2 では，Bronfenbrenner の枠組みにおけるエクソシステム（地域環境や外部学校環境）とメゾシステム（内部学校環境）の両方に注目し，日本の小学校教師の言語教師としての特徴を，それらの環境要因との関係において明らかにする。本研究で明らかにする研究課題は以下である。

課題 1　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する外部学校環境要因は各学校の内部環境要因とどのような関係があるのか

課題 2　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する学校環境要因と認知面にはどのような関係があるのか。

課題 3　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する学校環境要因と教師の感情面にはどのような関係があるのか。

課題 4　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する学校環境要因と教師の行動面にはどのような関係があるのか。

6.2. 研究方法

6.2.1. 調査の内容

地域環境要因として，都市部で保護者の教育的関心の高い地域（学校 1）と，農村部で教育課程特例校[15]として町ぐるみで英語教育に取り組んでいる地域（学校 2）の 2 つの小学校を抽出した。両校ともに英語教育の成果に期待されており，学校全体で英語教育に取り組み，その教育の成果を様々な場で発信している。しかしながら両者は人口構造，産業構造（経済

[15] 文部科学大臣が，学校教育法施行規則第 55 条の 2 に基づき，学校を指定し，学習指導要領等によらない教育課程を編成して実施することを認める制度。

圏と農業地帯）ともに大きく異なっており，また地域に居住するあるいは訪れる外国人数の割合から地域の国際化という面でも異なっていると考えられる。対象とされた 2 校のうち，1 校（学校 1）は英語教育の歴史をもち，学校がもつ英語指導の経験知を共有しながら担任教師が単独で授業をしている。もう 1 校（学校 2）は英語教育の歴史は浅いが，英語授業に際しては ALT や英語専科の教師らによる人的サポートがあり，また地域で共有された小中高一貫カリキュラムに基づいた指導をしている。そのため，都市部と農村部という違いだけではなく，英語授業実践に関して学校がもつ英語教育の経験知や教師の外国語授業実践における自律性にも違いがあると考えられる。本研究 2 では本研究 1 で用いた質問紙調査のデータのうち，これらの 2 校の担任教師たちから得たデータを分析の対象とした。

Nakamura, Shimura and Mitusgi （投稿準備中）では同様の調査により，指導観，外国語学習者ビリーフ，英語授業実践に関して両校の類似点や違いを明らかにし，各学校から選出された教師に対するインタビューと集団討議から得た質的データによって，そうした違いをもたらしている要因を考察した。本研究 2 では，Nakamura, Shimura and Mitusgi (投稿準備中）の結果を踏まえながらそれ以外の要因（学習者ビリーフ，国際的志向性，教師としての学び）に関して統計的に分析する。

6.2.2. 参加者と調査時期

本研究 1 で得たデータの中から調査の目的に合致している 2 地域（都市部と教育課程特例校の指定を受けている地域）にある 2 校のデータを用いて分析した。学校 1 は人口 190 万人を擁する政治・経済・文化の中心である政令指定都市（A 市）に位置している。A 市は，毎年多くの外国人観光客が訪れる（2015 年度 865,000 人）観光都市となっており，2015 年度現在で 1 万人を超える外国人が居住している。学校 1 が位置する地区は落ち着いた住宅地であり，保護者や地域からの教育に対する期待が高い地域として知られている。学校 1 は調査時点での生徒数は 367 名で，学級数 12 クラス（特別支援学級 1）であった。英語を母語とする生徒や保護者が在籍することもあり，本調査の時点においても英語を母語とする児童が在籍していた。本研究では普通学級 11 名の担任を分析の対象とした。総合的な学習の時間が導入された時点から英語教育に取り組み，10 年以上の英語教育の歴史と実績をもつ。英語教育を含んだ公開の研究授業を多く開催しており，教育の成果に対して関心を集めている。英語教育に関わり，JICA 研修員との交流やインターネットによるオーストラリアの学校との交流等の国際理解教育にも力を入れている。そうした学校 1 の教育実践に対する取り組みは，地域や保護者からの教育に対する期待と関心の高さも一因となっていると判断される。英語教育に関しては 1 年生から 6 年生まですべての学年で実施されており，すべての担任が単独で英語授業を行っている。調査対象となった担任 11 名（男性 8 名，女性 3 名）の年齢の平均は 37.36 歳であり，最少年齢 26 歳，最長年齢 48 歳であった。

一方，英語教育課程特例校である学校 2 のある B 町は、日本でも有数の広大な平坦地に位置し、水稲栽培を中心にした農業地帯である。人口総数約 5,000 人で，過疎化，高齢化へ

の対策に迫られている。町内の外国人居住者は 11 人（2010 年調べ）であり，町内で英語を用いる機会はほとんどない。町の教育政策の一環として英語教育に力を入れ，2012 度より教育課程特例校の指定を受け，小中高をつなげる英語教育に取り組んでいる。町は小学校 2 校，中学校 1 校，高等学校 1 校を擁している。英語教育課程特例校の特徴を調べた瀧口(2006) は，地域によって行政の英語教育に対する理解と支援の在り方に違いがあることを明らかにしている。B 町においては大学教授も加わった英語教育推進委員会が組織され小学校 1 年生から高等学校 3 年生に渡る小中高に共有された町に独自のカリキュラムが構築され，行政と現場が一丸となって英語教育実践にあたっている。学校 2 においては，英語教育はまだ始まったばかりであるが，すでにその児童の英語力の伸びや英語に対する態度の変化等の英語教育の成果を検証し英語教育に関わる学会や研究紀要にて発表している。調査時点で生徒数 146，学級数は特別支援学級 4 クラスと普通学級 6 クラスであった。本研究では普通学級担任 6 名を分析の対象とした。英語教育は 1 年生から 6 年生まですべての学年で行われている。学校 2 のすべての担任が英語授業を担当しているが，ALT，英語専科の教員，さらには中学校教師がサポート（英語教育推進コーディネーター）として担任の支援にあたっており，基本的にすべての英語授業が専科教員らとのチーム・ティーチングで行われている。調査対象となった担任 6 名（男性 5 名，女性 1 名）の年齢の平均は 44.17 歳であり，最少年齢 37 歳，最長年齢 51 歳であった。両校ともに英語教育は小学校 1 年から実施されている。まとめると，2 校は異なった環境にありながら，英語教育に先進的に取り組み，その教育の成果に対して評価を得ていると言える。表 6.1 に各学校の特徴をまとめる。

表 6.1 各学校の特徴

	学校 1	学校 2
地域環境	政令指定都市 外国人居住者が多い	農村地帯 外国人居住者は少ない
地域教育特徴	教育に対する期待が高い	町ぐるみで英語教育を推進 教育の成果に対する期待がある
英語教育	歴史と実績がある 成果を発信している 担任が単独で授業 国際交流の取り組み	現在進展中 成果を発信している 基本的にすべてチーム・ティーチングによる授業

調査時期は，学校 1 は 2014 年 7 月 23 日，学校 2 は 2014 年 12 月 11 日であった。

6.2.3. 分析の方法

本研究では本研究 1 で用いたデータの中から対象となる 2 校のデータを抽出し，各因子の因子得点の比較によって 2 校の教師間に見られる類似点や相違点を明らかにする。また

2 校のデータに加えて調査で得られたすべてのデータ（n = 279）も比較データとして用い，小学校教師全体との比較によって両校の特徴を明確にする。その上で 2 校の地域環境，学校環境の違いから，教師間に見られる類似点や相違点の背景にある環境要因の影響について考察する。

6.2.4. 分析の対象者

量的データの結果を補完するため，各学校から抽出した 3 名ずつ（計 6 名）の教師の協力を得て，インタビューとグループ討議を行った。グループ討議では，様々な立場の同僚と自由に語り合うことで，他者の発言から新たな気づきが得られ，無意識にもっている自身のビリーフが明確化することが期待できると考えた。人選にあたっては年齢，役割に配慮した(方法と内容については，第 7 章参照)。参加者と分析対象者の情報を表 6.2 に示す。

表 6.2 調査の参加者と分析の対象者

	分析の対象者	討議のメンバー
学校 1	教師 A (担任・男性・30 代) 教師 B (教務主任・男性・40 代)	教師 C (担任・女性・20 代)
学校 2	教師 D (担任・男性・30 代) 教師 E (英語専科・男性・40 代)	教師 F (中学校サポート教諭・男性・40 代)

Nakamura, Shimura and Mitsugi (投稿準備中）では，紙面の都合によりその中から年齢と担当が同質である 2 名ずつの教師（学校 1 から教師 A と B，学校 2 から教師 D と E）を抽出して分析をした。学校 1 の教師 A は 30 代の男性担任教師，教師 B は 40 代の男性教務主任であった。学校 2 の教師 D は同様に 30 代の男性担任教師，教師 E は 40 代男性で中学校英語教諭の経験をもち現在は英語専科の教師として担任の授業の支援をしている。分析の対象としなかった 2 名のうち，学校 1 の教師 C は新卒 2 年目の教師であり，教師経験が不足していると判断された。また学校 2 の教師 F は中学校の英語教諭で英語サポート教師として小学校で英語教育を支援している立場であることから，分析の対象としなかった。グループ討議では，それぞれ教師 B と教師 F が進行役を務めた。分析にあたっては，学校 1 が 11 名，学校 2 が 6 名とデータ数が少ないことから，グラフや散布図を用いた比較を行う。

6.3. 結果と考察

課題 1　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する外部学校環境要因は各学校の内部学校環境要因とどのような関係があるのか

2 校の内部学校環境要因（教師の協力体制と生徒・教師間関係）の特徴をさらに明確にするために，教師の協力体制と生徒・教師間関係について比較検討した。

(1) 教師の協力体制

教師の協力体制については，本研究では外国語活動授業実践に関する協力体制に限定して調べている。因子分析の結果抽出された因子が 1 つであったことからグラフとし，縦軸に教師の協力体制の主成分得点を対応させ，右側に教師全体の度数を，左側に学校 1 と 2 の教師の得点をプロットした。図 6.1 に図に学校 1 と 2 における教師の協力体制に関する結果を，表 6.3 に学校 1 と 2 の教師の協力体制に関する記述統計を示す。

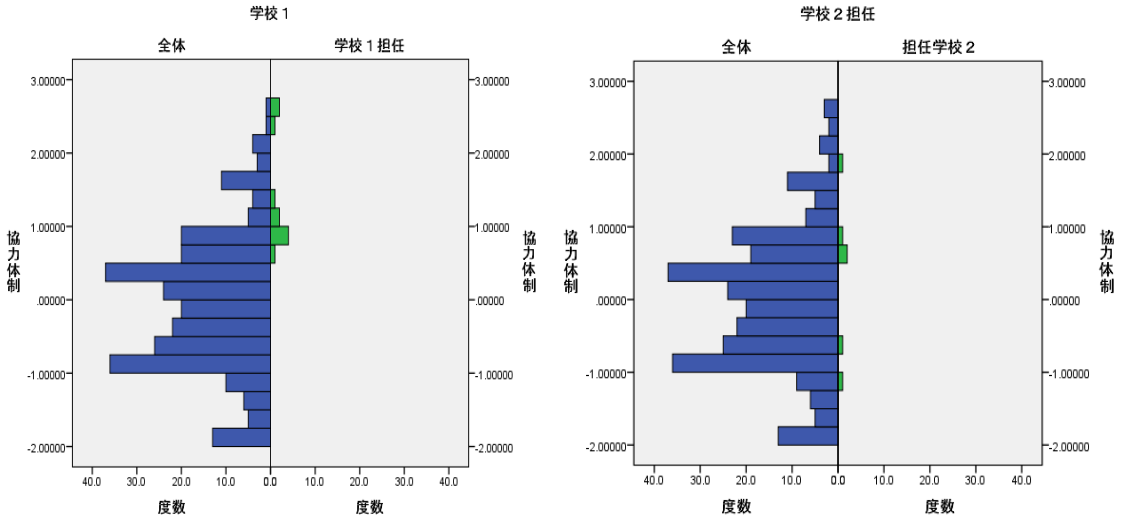


図 6.1 学校 1 と 2 における教師の協力体制に関するグラフ

表 6.3 教師の協力体制に関する記述統計

		M	*SD*	*Min*	*Max*
教師の協力体制	学校 1	1.40	.78	.60	2.66
	学校 2	.35	1.09	-1.20	1.80
	全体	0	.96	-1.90	2.66

平均値の比較から，両校ともに「教師の協力体制」は全体よりも高い傾向が見られ，特に学校 1 においては非常に高い得点となっていた。グラフをみても，学校 2 は教師の得点分布が比較的ばらついているのに対し，学校 1 の教師の分布は高い得点に集中している。学校 1 は全担任が単独で授業をしているため，授業実践にあたって教材や授業で用いる活動等に関しての情報交換といった教師間の協力体制が必要とされているのではないかと推測される。また学校 1 は英語教育の歴史があることから，学校がもつ英語教育に関する経験知も多く，それを教師間で共有しようとする傾向もあるのではないかと思われる。さらに，学校 1 は各学年が 2 クラスで編成されているため，協力した授業づくりや指導案の検討といったより深い教師の協力（協働）が多く行われている可能性がある。一方，学校 2 の教師

のグラフには分布にばらつきが見られ，同じ組織にありながら個人によってその認知にばらつきが見られていた。学校 2 は英語授業を担任が担当しているものの，教育課程特例校の特色として ALT，英語専科の教員，中学校英語教員らの支援を受け，基本的にすべての授業はチーム・ティーチング形式で行われている。そのためそうしたサポートに対して依存度の高い教師は担任同士で協力して授業をつくりあげる必要感をもたないのではないかと考えられる。

(2) 生徒・教師間関係

本研究 1 でも述べたように，本研究では「教師によって認知された環境」を分析の対象としている。「生徒・教師間関係」は教師が生徒との良好な関係の中で自分の教育実践に自信をもって実践を行なっている環境にあることの指標である「自己効力感」と教員と生徒のモラルや関係性，児童の安全性といったことに関わり学校全体の教育実践への評価を表す指標である「学校効力感」の 2 因子で構成されている。本研究 2 では両校の教師の「自己効力感」と「学校効力感」の因子得点を比較した。散布図は縦軸に自己効力感の主成分得点、横軸に学校効力感の主成分得点を対応させ、教師全体の得点とともに，学校 1 と 2 の教師の得点をプロットした。図 6.2 に図に学校 1 と 2 における生徒・学校間関係に関する結果を散布図として，表 6.4 に学校 1 と 2 の教師の協力体制に関する記述統計を示す。

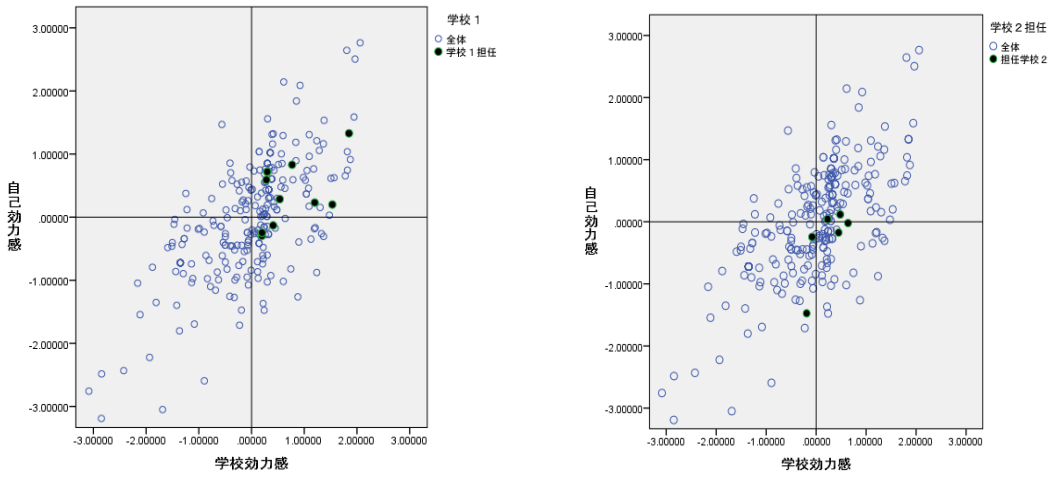


図 6.2 学校 1 と 2 における教師の協力体制に関する散布図

表 6.4 学校 1 と 2 の教師の協力体制に関する記述統計

		M	*SD*	*Min*	*Max*
自己効力感	学校 1	.38	.50	-.29	1.33
	学校 2	-.29	.59	-1.47	.12
	全体	.00	.90	-3.19	2.76
学校効力感	学校 1	.69	.58	.20	1.85
	学校 2	.25	.33	.19	.64
	全体	.00	.91	-3.09	2.06

散布図による比較から，学校 1 の教師は「自己効力感」,「学校効力感」ともに比較的高い得点を示していた。そこから，学校 1 の教師は自分をとりまく学校教育環境を好意的にとらえ，有能感をもちながら実践をしていると解釈される。一方，学校 2 の教師に関しては 1 名「自己効力感」が低い教師が存在しているものの，ほぼ両因子ともに平均的な得点を示していた。笹島・ボーグ（2009:30）は教師の自律を「自分の指導に関して，自身の考えに基づき，積極的に参加し，意思決定ができ，責任をもつこと」と説明している。2 校を比べた場合，外国語活動指導に関してはサポート教師等からの支援のない学校 1 の教師の方がそうした自己決定度が高い環境にあると言える。これは外国語活動に実践に関しての調査結果であるが，こうした教師をとりまく環境は他教科や教育実践全般にも影響している可能性がある。本研究の結果からは，因果関係を明らかにすることはできないが，教師が効力感を感じられる環境はそうした実践における自律性と関係があるのではないかということが示唆された。表 6.5 に学校 1 と 2 の学校内環境の特徴を 3 つの心理的欲求（Deci & Ryan, 1985）との関連においてまとめる。

表 6.5 学校 1 と 2 の英語指導に関わる学校内環境の心理的欲求尺度における特徴

心理的欲求	学校 1	学校 2
自律性	担任が単独で授業している	チーム・ティーチングによる授業
関係性	教師の協力体制が高い	教師によって異なった認識がある
有能性	効力感が高い	効力感は平均的

研究課題 2　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する学校環境要因と教師の認知面にはどのような関係があるのか。

「指導観」は教師のビリーフの構成要素と考えられ，本研究においては，教師を情報の提供や問題の解決方法を提示する存在とみなす「直接伝達主義的指導観」と教師を生徒の主体的な学習の支援者とみなす「構成主義的指導観」の 2 因子に関して分析した。Nakamura, Shimura and Mitsugi（投稿準備中）では，この 2 校の教師の「指導観」としてこの 2 因子に関して分析した。結果からは，学校 1 の教師は「直接伝達主義的指導観」（M = -.96, SD

= .50）の得点が低く「構成主義的指導観」（*M* = .96, *SD* = .86）の得点が高いエリアに分布が集中していた。一方，学校 2 の教師は「直接伝達主義的指導観」（*M* = -.33, *SD* = 1.77）「構成主義的指導観」（*M* = .96, *SD* = .86）ともに分布にばらつきが見られた。そこから学校 1 の教師は構成主義的指導観を共有しており，学校 2 の教師たちの指導観は多様であることが示唆された。質的調査の中で，英語教育の歴史のある学校 1 では新年度に新しく赴任した教師に対して英語授業のモデルを示す研究会を設定する等，これまでの英語教育実践で培った経験や知識を伝承するための取り組みが行われていることが言及されていた。以下に集団討議における学校 1 教師 B（教務主任）の発言を示す。

教師 B：うちは 4 月に最初に見せるでしょ，うちの英語はこうですって授業。うん。そしたら，イメージできるっていう良さはそうだよね，やっぱり。新しい先生来た時に，こうやればいいですよっていうことを示すために，意味あるんだよね。

また逆に学校 2 の教師は教師の授業交流を行う教師が固定しており，授業を交流しない教師の存在を問題視していた。教師 D の発言を以下に示す。

教師 D：（他の教師の実践は）いやわかんないです。小学校同士とか。〇〇先生みたいにいっぱい見せてくれる機会が多い先生はわかるけど。（授業交流は）やってないですね。

これらの結果は前述の「教師の協力体制」で得られた結果と一致している。以上のことから Nakamura, Shimura and Mitsugi（投稿準備中）では，教師が単独で授業をしているという環境と，これまで培ってきた英語教育に関する学校の経験知を伝えていこうとする意識が教師の指導観を共有されたものとしているのではないかと結論づけている。

本研究 2 では，もう一つの認知面である「外国語学習者ビリーフ」に関して，同様に分析を行った。「学習者ビリーフ」に関しては正確さ，学習量，学習環境や学習動機に関連した「学習方略」と英語習得に関する自信に関連した「学習適性」の 2 因子に関して分析した。図 6.3 に図に学校 1 と 2 における「学習者ビリーフ」に関する結果を散布図として，表 6.6 に学校 1 と 2 の「学習者ビリーフ」に関する記述統計を示す。

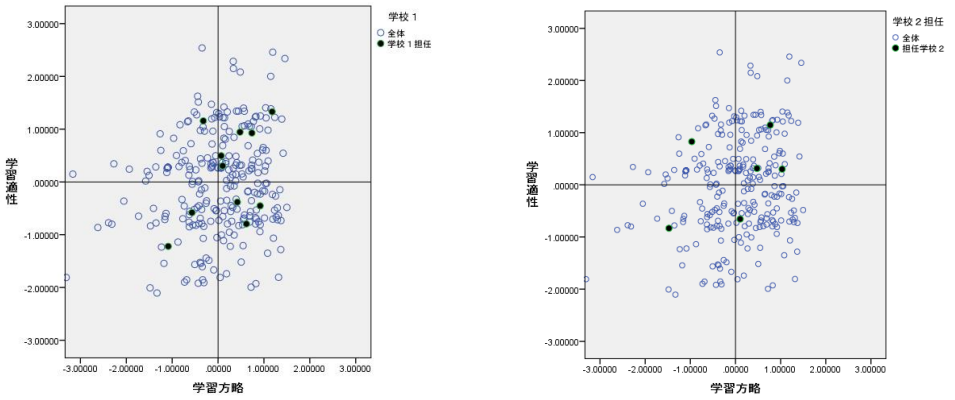


図 6.3 学校 1 と 2 における教師の学習者ビリーフに関する散布図

表 6.6 学校 1 と 2 の教師の学習者ビリーフに関する記述統計

		M	*SD*	*Min*	*Max*
学習適性	学校 1	.16	.88	-1.22	1.33
	学校 2	.18	.79	-.83	1.15
	全体	.00	.93	-2.11	2.54
学習方略	学校 1	.23	.68	-1.09	1.18
	学校 2	-.01	1.00	-1.47	1.03
	全体	.00	.87	-3.31	1.50

散布図によって比較した結果，両校ともに分布がばらついており，似通った特徴を示していた。しいていえば平均値の比較から，学校 1 に「学習方略」が若干高い傾向が見られるが，学校 1 に女性教員の数が多いこと等から他の要因の影響も考えられる。このことから，指導観（教師ビリーフ）とは異なり，学習者ビリーフは地域・職場環境にあまり影響されないのではないかということが推察された。本研究 1 の結果からも，性差や英語力と言った個人的要因によって学習者ビリーフに違いが見られたものの，役割や経験といったマイクロシステムや個人がもつ時代・社会的背景によって違いは見られておらず，本研究の結果と合致している。これまでのビリーフに関する研究から，初期の段階に形成されたビリーフ(学習者ビリーフ）は変化しにくいことが報告されており（第 3 章参照），本研究はそれを裏づけるものとなった。

まとめると，課題 2 の分析からは，地域的環境要因や学校環境要因においては，教師の関係性が高い環境が教師の認知面である教師としてのビリーフ（指導観）を同質的なものとする可能性があるものの，学習者としてのビリーフでは環境との関わりが見られず，これらの二つの認知面は環境との関わりにおいて異なったメカニズムがあるのではないかということが示唆された。

課題 3　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する学校環境要因と教師の感情面にはどのような関係があるのか。

Nakamura, Shimura and Mitsugi（投稿準備中）では，この 2 校の教師の外国語学習動機として「外発的動機づけ」と「内発的動機づけ」の 2 因子に関して分析した。その結果「内発的動機づけ」は学校 1 (M = .68, SD = .79)，学校 2 (M = .78, SD = .93) ともに高いものの学校 1 の教師に「外発的動機づけ」が高く（M = .18, SD = .68)，学校 2 の教師は「外発的動機づけ」が比較的高い群と低い群に分かれていた（M = -.14, SD = 1.66)。Nakamura, Shimura and Mitsugi（投稿準備中）では，学校 1 の教師全員の「外発的動機づけ」が高い一方で学校 2 には「外発的動機づけ」が低い教師がいることから，担任が単独で授業をしている学校環境が教師の「外発的動機づけ」を高めるのではないかと推察した。「外発的動機づけ」とは義務，賞罰，強制などによってもたらされる動機づけであり，何らかの目的を達成するためのものであるとされているが，小学校教師にとっては「自分の責任において英語を教えなければならない」という義務的状況が外発的動機づけを高めているのではないかと判断された。これは本研究 1 において，必修化により英語授業を担当することとなっている 5，6 年生担任や管理職他に「外発的動機づけ」が高い傾向が見られたことと合致している。学校 2 の教師が高得点群と低得点群に分かれていたのも，サポートに対する依存度(自律性）の違いではないかと推察される。

また両校の教師の「内発的動機づけ」が高かった理由として，質的調査の中で「英語を教えるようになってから英語の面白さに気づいた」という教師の発言があり，英語を教えるという経験により英語への関心が生じ，内発的な動機づけが高まっている教師がいることが示された。このことはまた，本研究 1 において外国語指導経験の無い教師に「無動機」の得点が高かったことと符合している。以下に学校 2 の教師 D の発言を示す。この教師は自身の学習者時代には「中学校・高校と語学としての英語に対する興味・関心はなく，受験のための教科，試験で点数をとるための勉強でしかなかった」と語っていたが，英語を教えるにあたって改めて英語を勉強し直す中で言語としての英語の面白さに気づいたことを語っている。

> 教師 D：　教えるようになってから英単語でもなんか種類があるというか，きまりがあるとか，ブックストアーとかなんとかショップ，そのストアとショップはなんか区別する理由があるとか。なんかちょっとしたことだけでもなんか楽しいなと個人的には思ってて。だからそういうちょっとした楽しさみたいなのも，さらっとだけど伝えられるようにしていきたいなっていうのは思ってるんですよね。

本研究では，もう一つの感情面として「国際的志向性」について比較した。「国際的志向性」は英語を使って国際的な場で活躍したいといった「仕事志向」と英語を使って異文化の

人と交流したいとする「交流志向」の因子によって構成されている。図 6.4 に学校 1 と 2 における「国際的志向性」に関する結果を散布図として，表 6.7 に学校 1 と 2 の「国際的志向性」に関する記述統計を示す。

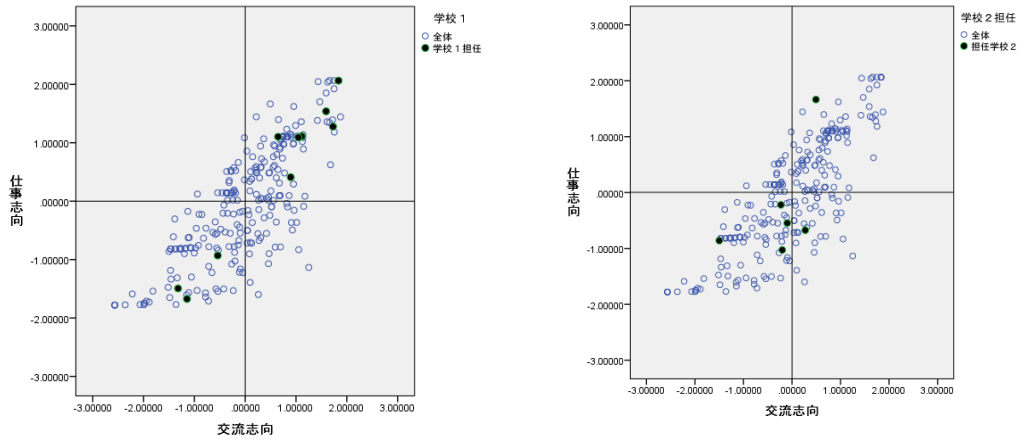


図 6.4 学校 1 と 2 における国際的志向性に関する散布図

表 6.7 学校 1 と 2 の教師の国際的志向性に関する記述統計

		M	*SD*	*Min*	*Max*
仕事志向	学校 1	.45	1.33	-1.67	2.06
	学校 2	-.28	.99	-1.03	1.66
	全体	.00	.98	-1.78	2.07
交流志向	学校 1	.58	1.17	-1.32	1.84
	学校 2	-.21	.69	-1.50	.49
	全体	.00	.96	-2.57	1.87

散布図による比較から，学校 2 には 1 名「仕事志向」が高い教師がいるものの，他の教師は両因子とも低い得点であった。八島（2001）は，外国語学習者に対する研究において「内発的動機」と「国際的志向性」に高い相関があることを指摘し，その英語学習動機づけモデルの中で，「国際的志向性」が学習努力を後押しする可能性があるとしている。しかし，本研究からは学校 2 の教師たちは「内発的動機」が高い傾向があったものの，「国際的志向性」は高い得点を示していなかった。つまり学校 2 の教師の「内発的動機」は「異文化や異文化の人と関わりたい」という意識に支えられたものではなく，別な要因が背景にあると考えられる。例えば，前述の学校 2 の教師 E の発言に見られたのはコミュニケーションの手段としての英語ではなく「言語」としての英語への興味・関心の高まりであった。小学校外国語活動の目的は「コミュニケーションへの積極性」と「日本語とは異なった言語への関心」の二つの側面があるが，教師によってその重点の置き方に違いがあり，それがこうした結果の

一因になっている可能性がある。

一方，学校 1 の教師は「仕事志向」と「交流志向」の両因子とも高い得点の群（8 名）と逆に両因子とも低い群の 2 群（3 名）に分かれていることが示された。両因子ともに高い教師が多く見られた理由として，一つには学校 1 の特徴に国際理解教育の一環として学内に異文化の人たちとの交流の場を多く設定していることが挙げられる。子供たちに「異文化に対する開かれた態度」を育成しようとする取り組みが，児童だけでなく教師の国際的志向性を高めているのではないかと考えられる。また，もう一つには都市部と地方という地域性が挙げられる。今回の 2 校の置かれた地域を比較すると，学校 1 のある都市部はより外国語話者が多い環境にあり，より異文化をもつ人々に対して開かれた環境にあるのではないかと考えられる。そうした地域的環境が教師の「国際的志向性」にも影響をしている可能性がある。

課題 3　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する学校環境要因と教師の行動面にはどのような関係があるのか。

Nakamura, Shimura and Mitsugi（投稿準備中）では，この 2 校の教師の外国語活動授業実践を比較した。「授業実践」は，指導内容に児童の意見を取り入れ，児童同士の学び合いの場を設ける等，生徒の主体的な学習を重視する「生徒主体授業実践」と詳細な計画に基づき，わかりやすさや学習目標の達成を目指す「構造化実践」の 2 因子で構成されている。分析の結果，学校 1 の教師は比較的「生徒主体授業実践」の頻度が高く（M= .65, SD= .84），学校 2 の教師に詳細な計画に基づく授業実践である「構造化実践」の頻度が高い（M= .92, SD= .66）傾向があり，両校に異なった特徴が見られた。Nakamura, Shimura and Mitsugi（投稿準備中）では質的分析から得られた情報から，その理由を学校 2 の教師たちは，小中高で共有したカリキュラムに従っているため中学校への接続を意識し，その結果知識やスキルの定着に対してもより高い意識をもっており，詳細な計画に基づく授業実践である「構造化実践」の頻度が高くなっているのではないかと推察した。学校 2 の教師 E は，教育課程特例校である現在の環境と前任校での環境の違いに関して以下のように述べ，英語教育の小中のつながりの在り方を課題視している。

> 教師 E：で，こっち（現在校）来てからは，もう環境が全然違うじゃないですか。ALT がずっといて，もう何年間かやってきて，積み重ねあって，期待されてるものがあってって考えたときに，今度はなんか，どこにどこまで向かわせたらいいんだろうっていう方が大きくなりますよね。・・・(中略)・・・いや，自分が考えてるなんていうんだろう，中学校につなげるような活動っていうのがいまいちイメージできてない感じですよね。

さらに学校 2 では，教育の成果として児童の意識の変化の調査とともに，児童英検を用

いた学習の成果も分析し報告している。そうしたことも，教師がよりカリキュラムを意識した実践を志向する一因となっている可能性がある。一方，学校 1 の教師たちは，「子どもを学習にどう関わらせるか」という課題を共通のものとして取り組んでいることが語られており，それが「生徒主体実践」の頻度が高い理由であると考えられる。また，その発言からは，学校 1 の教師の高い関係性の背景には影響力のある教師の存在もあることが示唆されている。以下に学校 1 教師 A の発言を示す。

> 教師 A：〇〇先生（教師 B）は，一貫して，どうやってその英語を使って子どもを関わらせるっていうところからブレないでずっときてるんだよね。だからこの学校の英語って〇〇先生（教師 B）の影響なしには語れないところがあって，でもそれって他の教科にも全部いえることですよね。

本研究では行動面として「教師の学び」について分析した。教師の学びは，前述の教師の協力体制と関わりが大きいと考えられるが，ここでは外国語活動実践に関する教師としての専門性開発を高めるための学びを対象としている。図 6.5 に学校 1 と 2 における教師の学びに関するグラフを，表 6.8 に学校 1 と 2 の「教師の学び」に関する記述統計を示す。

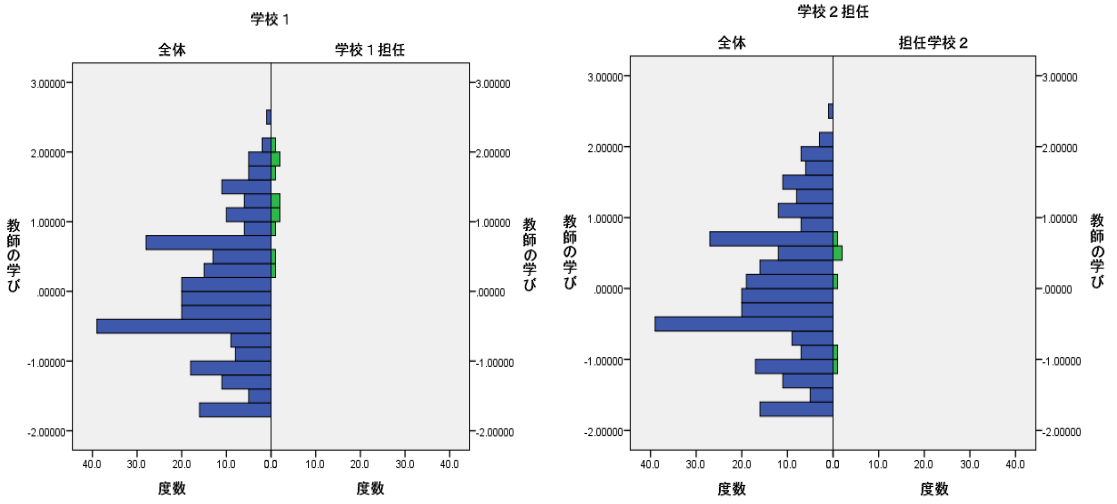


図 6.5 学校 1 と 2 における教師の学びに関するグラフ

表 6.8 学校 1 と 2 の教師の学びに関する記述統計

		M	*SD*	*Min*	*Max*
教師の学び	学校 1	1.27	.58	.29	2.09
	学校 2	-.03	.77	-1.13	.64
	全体	0	.97	-1.70	2.44

散布図と平均値の比較から，学校 1 の教師の分布は高い得点に集中しており，学校 2 の

教師の分布はやや低い得点に集中していた。この結果は前述の「教師の協力体制」で見られた結果と一致している。しかし，「教師の学び」に関する質問項目では，学校内において同僚とお互いの知識や経験を共有しながらの学びだけではなく，より専門的な知識を得るために勤務時間以外に参加する研究会等の項目も含まれている。結果からは，学校 1 の教師は高い得点を示していた。その理由として，学校 1 は教師の協力体制も高く，同僚との学びが多いことが一因であると考えられるが，さらに学校 1 の場合は都市部であるという環境が影響している可能性がある。社会統計を用いて英語教育をめぐる実態を明らかにした寺沢（2015）によれば，大都会や非農村地域出身者の方が中小都市・町村・農村出身者よりも英語力獲得にアクセスしやすかったが，それは現代においても見られる傾向であることが実証されているとしている。同様に，教師の学びの場（研修会等）の機会は都市部に多くあるのではないかと予測される。

6.4. まとめ

本研究 2 では，小学校教師の言語教師としての特徴と地域環境・学校環境との関わりを明らかにしてきた。以下に研究課題ごとのまとめを述べる。

課題 1　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する外部学校環境要因は各学校の内部学校環境要因とどのような関係があるのか

本研究 2 では，地域環境として行政による教師へのサポート体制がある地域（学校 2）と都市部の地域（学校 1）を抽出して，それぞれの地域にある学校の教師の特徴を比較した。対象とした都市部の学校は英語教育の歴史があり，担任が単独で授業をしているという特徴をもっていた。分析の結果，学校 1 の教師の特徴から，教師に対するサポートがなく担任が単独で授業をしている環境（自律性の高い環境）や長年の英語教育の実践によって共有すべき学校としての経験知をもちそれを共有しようとする働きかけが教師の協力体制（関係性）を高めているのではないかということが示唆された。また，そうした自律性と関係性が高い環境にいる教師たちに効力感（有能感）が高い傾向があることが示され，自律性の高い環境が教師の関係性と有能感を高めていることが推察された。一方教師に対するサポートのある学校（学校 2）の教師には，教師の協力体制の認識に関して多様性が見られ，サポートへの依存度によって異なった認識が生じている可能性が示された。

課題 2　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する学校環境要因と教師の認知面にはどのような関係があるのか。

結果として学習者ビリーフには 2 校の教師の特徴に違いが見られず，両校とも教師の得点分布にばらつきが見られたことから，地域環境や学校環境は学習者ビリーフにはあまり変化を与えていないことが推察された。一方，指導観に関しては，学校 1 の教師に見られた特徴から，自律性のある環境（教師が単独で授業をしている環境）と関係性の高い環境（教

師間で経験や知識を共有しようとする環境）によって教師の指導観が共有化されたものになるのではないかということが推察された。さらにそこには，長年の英語教育の実践によって培った学校としての経験知を共有しようとする働きかけも作用していることが示唆された。

課題 3　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する学校環境要因と教師の感情面にはどのような関係があるのか。

本研究 1 では，英語指導経験のない教師に「無動機」の得点が高かったことから，英語を指導するという経験が教師の内発的動機づけを高めるのではないかと推察されていたが，両校の教師に内発的動機づけが高い傾向がみられたこと，また教師の具体的な言葉からその推論が裏付けられた。また本研究 2 からも同様に，英語を指導するという役割が外発的動機を高めることが推察されていたが，学校 1 の教師に外発的学習動機が高く，実践の自律度に多様性があると思われる学校 2 の教師の外発的動機が 2 極化していたことから，特に自律的な授業実践が教師の外発的動機づけを高めるのではないかということが示唆された。一方「国際的志向性」に関しては，異文化の人々と実際に交流する体験が児童だけでなく教師の志向性も高めている可能性があり，そこには学校の国際的な交流の取り組みや，地域環境における国際性の高さも関わっている可能性が示唆された。

課題 4　教師をとりまく地域的環境要因，およびそれに起因する学校環境要因と教師の行動面にはどのような関係があるのか。

自律性，有能性が高い環境にあると判断される学校 1 の教師に学びの頻度が高く，それには研究会等の機会に恵まれていることが想定される都市部という地域環境要因も関係している可能性が考えられる。一方，授業実践に関しては，学校 2 の教師に見られた特徴から，実践へのサポートやカリキュラム，学習の成果に対する期待等が構造化授業実践（詳細な計画に基づく授業実践）の傾向をもたらしている可能性が示され，行政からのサポートに恵まれ，教育の成果を期待されているという地域要因に起因する学校環境の特性が教師の実践を定式化したものにするのではないかということが示唆された。

本研究から得られた結果は，教師へのサポートの在り方が教師の自律性に作用し，それが教師の関係性や有能感へも関与し，教師の内面や実践，そして教師の学びにも影響を与える可能性があることを示している。また地域環境の違いは，教師の学習者ビリーフや外国語学習動機には直接影響してはいないものの，教師の国際的志向性や教師としての学びの頻度に違いを及ぼしている可能性があることも示唆された。

最後に，本研究の限界を述べる。まず，地域環境の違いを考慮して抽出した 2 校を比較分析したが，環境要因に関して他の多様な要因が関わっている可能性があり，2 校の教師に見られた違いを説明する要因をより明確にすることが求められる。さらに，本研究 2 からは，

教師と環境との複雑な相互関係を深く解明するまでには至らなかった。それらの課題解決のためには，具体的な人に対する質的なデータに基づいた実証的な研究が必要とされる。本研究 3 では量的データと質的データを混合して用い，本研究 2 で得られなかった教師と環境との複雑な相互関係のより深い理解を目指す。

第 7 章　本研究 3

7.1. 研究課題

本研究 1 と 2 ではおもに量的調査によって小学校教師の言語教師としての特徴を環境要因との関わりにおいて探究してきた。その中で，環境要因の中でも特に学校環境要因が教師の認知面，感情面，行動面に影響を与えているのではないかということが示唆された。本研究 3 では，これまで量的調査によって得られた結果をさらに深く理解し，量的調査では得られない背景要因を探るため，インタビューとグループ討議による質的調査から得たデータを分析した。

本研究で明らかにする研究課題は以下である。

課題 1　環境の異なった教師に見られる認知面の特徴の違いは何か。
課題 2　環境の異なった教師に見られる感情面の特徴の違いは何か。
課題 3　環境の異なった教師に見られる行動面の特徴の違いは何か。

7.2. 研究方法

7.2.1. 調査の内容

本研究 1 と 2 における結果を補完し，異なった環境にある教師の特徴とその背景にある要因を探るため，半構造化インタビューと自由討論による調査を行った。研究参加者は本研究 2 における学校 1 と学校 2 から教師 3 名ずつの他に，環境による違いをより明確にするため，地理的に孤立した環境にある小規模校 3 校（いずれも僻地校に指定されている）から 3 名の教師を対象とした。調査には研究者 2 名が立ち会った。

調査の方法に関しては第 7 章に記載してある。面接時間は半構造化インタビューが約 50 分，自由討議が約 60 分であった。面接内容は被験者の合意を得た上で，ビデオカメラと IC レコーダにより記録し，トランスクリプトを作成した。調査は，筆者の勤務校である北海道科学大学倫理委員会の承認を経て，参加者の同意書を得て行われた。

7.2.2. 調査対象者と実施日

上述のように質的調査では学校 1 と 2 から各 3 名，僻地校 3 校から各 1 名ずつの計 9 名に対して行われた。参加者は年齢，立場の違いを考慮して選出され，いずれも英語教育に対して意欲的に取り組んでいる教師であった。学校 1 の参加者は 20 代女性担任，30 代男性担任，40 代男性教務主任であった。学校 2 の参加者は 30 代男性担任，40 代男性英語専科教師，40 代男性英語サポート教師（中学校英語教諭）であった。また僻地校の参加者は，30 代男性，30 代女性，20 代女性であった。調査の過程で僻地校の 30 代男性は地域での英語教育のリーダー的役割をしており，同じく 30 代女性は中学校教師の経験があることがわかった。分析は 9 名の参加者すべてに対して行われたが，本博士論文では，厚い記述が必要と

なることから紙面の問題によりその中の 3 名に関してのみ分析結果を報告する。分析の対象者は 3 名はともに小学校の経験しかもたない 20 代後半から 30 代の担任教師であるという共通点によって選出された。参加者と分析対象者の情報を表 7.1 に示す。

表 7.1 調査の参加者と分析の対象者

	分析の対象者	討議のメンバー
学校 1	教師 A(担任・男性・32 歳	教師 D (教務主任・男性・40 代)
都市部	・コホート 1)	教師 E (担任・女性・20 代)
学校 2	教師 B (担任・男性・37 歳	教師 F (英語専科・男性・40 代)
教育課程特例校	・コホート 2)	教師 G (中学校サポート教諭・男性・40 代)
僻地校	教師 C (担任・女性・29 歳	教師 H (担任・男性・30 代)
	・コホート 1)	教師 I (担任・女性 30 代)

集団討議は参加者のみで行われたが，その際それぞれ教師 D，教師 G，教師 H が進行役をつとめた。調査の実施時期は以下である。

学校 1　平成 26 年 7 月 23 日　15:00～17:00　学校 1 にて
学校 2　平成 26 年 12 月 11 日　15:00～17:00　学校 2 にて
僻地校　平成 27 年 5 月 2 日　10:00～12:00　北海道教育大学旭川校にて

7.2.3. 分析の方法

データの分析は 4 つのステップを設定することで分析を明示化，円滑化し，信頼性を高めることができると考えられている大谷 (2011) による Steps for Coding and Theorization (SCAT) が用いられた。(具体的分析の方法は第 7 章参照)。また，考察においては，分析の対象とした研究協力者の教師 3 名における調査 1 で用いた質問紙によるデータも用い，量的データと質的データを混合して解釈された。創出された分析結果の内的妥当性と信頼性を高めるため，SCAT を用いた分析は 3 名の研究者によって議論を重ねながら解釈が行われた

7.3. 量的調査による結果

7.3.1. 対象者の職場環境の特徴

分析に先だって，対象者の 3 名の教師の環境要因を明確にするため，職場環境要因の分析を行った。以下に分析対象者の環境要因として，生徒・教師間関係（自己効力感と学校効力感）の結果を散布図として，また教師の協力体制の結果をグラフとして図 7.1 に，さらに各教師の因子得点を表 7.2 に示す。図 7.1 の散布図は縦軸に自己効力感の主成分得点、横軸学校効力感の主成分得点を対応させ、教師全体の得点とともに，3 名の教師の得点をプロッ

トした。また教師の協力体制に関しては因子が 1 つであったことからグラフとし，縦軸に教師の協力体制の主成分得点を対応させ，右側に教師全体の度数を，左側に 3 名の教師の得点をプロットした。学校 1 の教師 A は職場の協力体制の得点が比較的高く，特に学校効力感が高い得点を示していた。教育課程特例校である教師 B は協力体制の得点がもっとも高く，生徒・教師間関係は平均値に近い得点であった。僻地校の教師 C は協力体制の得点が極めて低く，自己効力感も低い得点であり，3 名の教師たちは極めて異なった特徴を示していた。

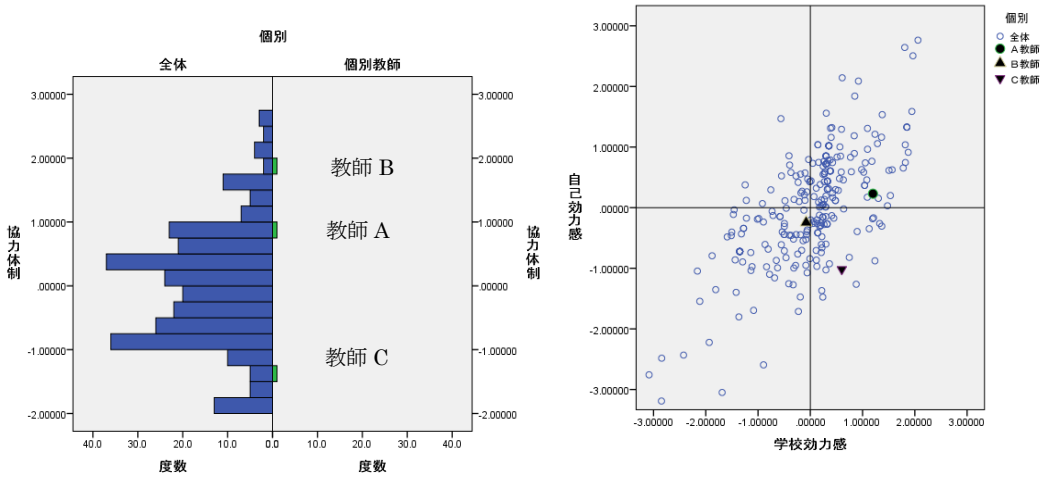


図 7.1 各教師の職場環境の特徴

表 7.2 職場環境に関する各教師の因子得点

		生徒・教師間関係	
	教師の協力体制	自己効力感	学校効力感
教師 A	.85	.56	1.48
教師 B	1.80	-.24	-.08
教師 C	-1.32	-1.02	.60

7.3.2. 対象者の認知面の特徴

以下に，分析対象者の認知面として，学習者ビリーフ（学習適性と学習方略）と指導観(構成主義的指導観と直接伝達主義的指導観）の結果を散布図で図 7.2 に，各教師の因子得点を表 7.3 に示す。

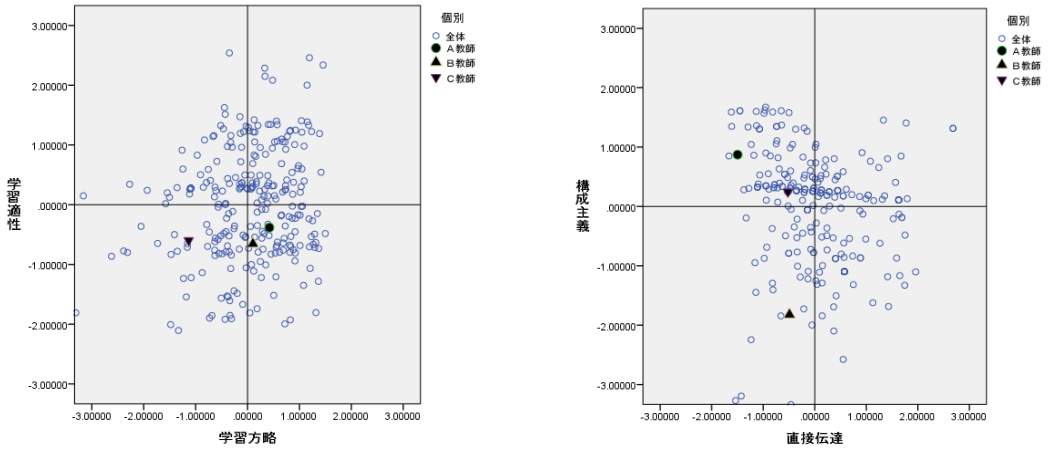


図7.2 各教師の認知面の特徴

表 7.3 認知面に関する各教師の因子得点

	外国語学習者ビリーフ		指導観	
	学習適性	学習方略	構成主義	直接伝達
教師 A	-.38	.42	.87	-1.50
教師 B	-.66	.10	-1.82	-.49
教師 C	-.60	-1.13	.25	-.52

学習者ビリーフにおいては，対象者3名とも比較的平均値に近い得点を示していたが，学校2の教師Bにやや学習適性（英語習得に対する自信）が低い傾向が見られた。指導観においては，対象者の3名とも直接伝達主義的指導観は低かったものの構成主義的指導観においては違いが見られ，学校1の教師Aが最も高く，教育課程特例校である学校2の教師Bは極めて低い得点を示していた。

7.3.3. 対象者の感情面の特徴

以下に，分析対象者の感情面として，外国語学習動機（外発的動機と内発的動機）と国際的志向性（仕事志向と交流志向）の結果を散布図で図 7.3 に，各教師の因子得点を表 7.4 に示す。

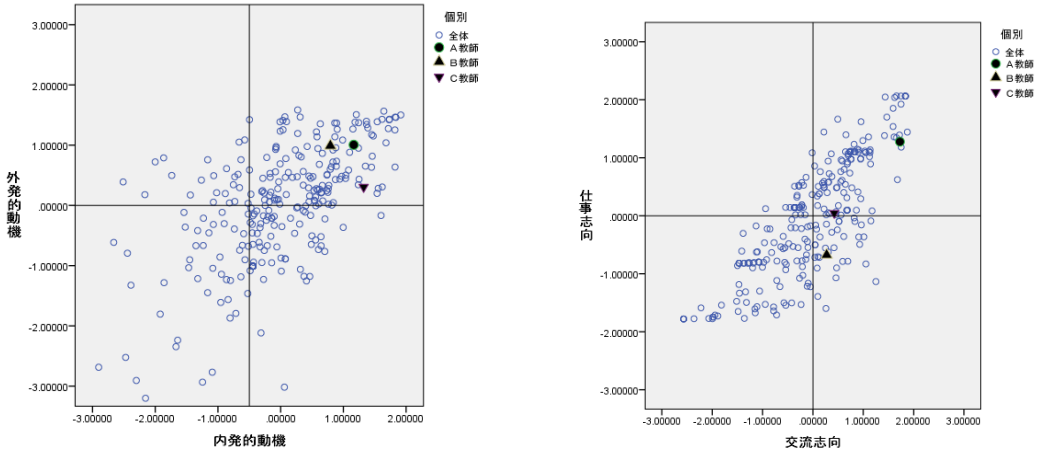


図 7.3 対象者の感情面の特徴

表 7.4 感情面に関する各教師の因子得点

	外国語学習動機		国際的志向性	
	外発的動機	内発的動機	仕事志向	交流志向
教師 A	1.01	1.17	1.28	1.73
教師 B	.99	.79	-.67	.27
教師 C	.31	1.32	.05	.42

外国語学習動機に関しては，3 名の教師ともに外発的・内発的の両因子ともに高い得点を示しており，3 名とも外国語学習に対して高く動機づけられていることが示された。国際的志向性に関しては，3 名に著しい違いが見られた。教師 A は両因子ともに高く，教師 B においては交流志向が平均的であるものの仕事志向は低く，教師 C は両因ともに低い得点であった。

7.3.4. 対象者の行動面の特徴

以下に，分析対象者の行動面として，外国語授業実践（生徒主体実践と構造化実践）の結果を散布図として，教師の学びの結果をグラフとして図 7.4 に，各教師の因子得点を表 7.5 に示す。

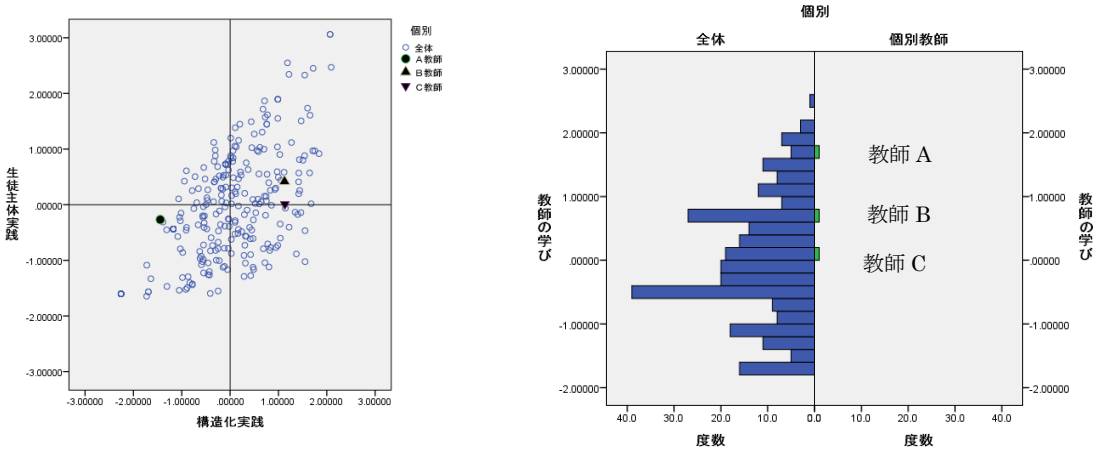


図 7.4 対象者の行動面の特徴

表 7.5 行動面に関する各教師の因子得点

	授業実践		
	生徒主体	構造化	教師の学び
教師 A	-.27	-1.45	1.67
教師 B	.42	1.12	.64
教師 C	.01	1.13	.16

3 名の教師ともに，生徒主体実践においては平均点に近い得点を示していたものの，構造化実践においては学校 1 の教師 A の得点が極めて低く，教育課程特例校の教師 B と僻地校の教師 C には高い傾向が見られた。教師としての学びにおいては，学校 1 の教師 A が高い得点を示しており，教育課程特例校の教師 B と僻地校の教師 C もともに平均よりも高い得点であった。

7.4. 結果の統合と提示

本研究 3 では，結果を解釈・考察する際に，質問紙から得た量的データとインタビューとグループ討議から得た質的データを混合して用いた。質的データの SCAT による分析結果を付録 2 に記載する。人の内面を探るための質的調査で問題になることは，インタビューや質問からは本人が無意識にもっている信念や感情を引き出すことが難しいということにある。本研究においては，直接的な質問ではなく，個人が自分の学習者経験について語る中で，あるいはグループ内で共通の話題について語った発言の中から浮かび上がった構成概念を分析の対象とし，それらを研究課題と結びつけて解釈した。そのため，同一の構成概念が複数の環境要因との関わりで考察されている場合がある。しかし，それも人と環境との複雑な関係性の現れであると考えることができる。

質的データの結果の提示には厚い記述が求められ多くの紙面が必要となることから，混

合法の提示の仕方として Creswell (2014) は Joint Display を提案している（第 7 章参照)。Joint Display では，結果の配列にしかたにはいくつかのオプションがあるが，本研究では分析対象者の 3 名の教師ごとに，質問紙調査から得た量的調査の結果，質的調査から得た構成概念, そしてそれらから得られる結果の統合を一つの表にして提示した。表 7.6～表 7.8 に教師ごとの Joint Display を示す。

表 7.6 学校 1 教師 A の Joint Display

概念	量的結果	質的結果（構成概念）	結果の統合
教師協力体制	学校 1 （*M* = 1.40, *SD* = .78） 教師 A （.85） 学校 1 は教師の協力体制においてすべての教師が高い得点を示していた。教師 A の得点も高めであり，自校の教師の協力体制は高めであると認識している。	・自校の英語教育を自分たちの手でつくり上げてきた ・どの教科にも共通する教師間で共有された教育課題（相手意識）や指導観（子どもの関わらせ方）の存在 ・現在校での意欲的な実践による意識の変化 ・影響力のある同僚の存在 ・他の教師の発言による内省（気づき・意識化）	「教師の協力体制」に関しては，学校 1 は全体に非常に高い得点を示していたが，その中で教師 A も学校 1 全体と同じ特徴を示していた。教師 A は，同僚たちと力を合わせて教育実践にあたっているという認識をもち，どの教科にも共通する教師間で共有された教育課題や指導観があることを認識している（関係性）。英語教育に関しても自校の英語教育を自分たちの手で作り上げてきたという自負の中に，関係性と自律性の高さを読み取ることができる。そうした教師の関係性や自律性の高さが高い協力体制得点の根底にあるものと思われる。 また教師 A は影響力のある教師の存在に何度も言及しており，教師の高い協力体制の背景にはリーダーシップをとる教師の存在もあることがわかる。 教師 A の発言には自身の意欲的実践に対する自覚とともに，同僚教師の言葉の具体的な引用が多く見られているが，研究対象者の 3 名の中で他者の言葉に刺激された内省による気づきが最も多く，普段の関わりあいの高さ（日常的な教師同士の交流）は教師の内省による気づきを高めるのではないかと推察される。
生徒教師関係	学校 1 自己効力感（*M* = .38, *SD* =.50） 学校効力感（*M* = .69, *SD* = .58） 教師 A 自己効力感（.23）	・学校として共有化された教育課題や指導観 ・子供が懸命にｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝしようしている姿からの学び	学校 1 の教師たちは全員が高めの効力感を示していたが，教師 A はその中でも特に高い学校効力感を示している。学校の教師間で共有された教育目標や指導観によって教師が同じ方向を向いて教育実践にあたっているという認識が学校全体に対する評価であ

	学校効力感（1.20） 学校全体としては自己効力感・学校効力感とも高い傾向があり全員の教師が両因子ともプラスの因子得点を示していた。 教師 A は自己効力感はやや高いものの，学校効力感が非常に高い得点を示している。	・英語授業によって子どもが変化した実体験とそれが学級経営の成果ではなく，英語教育のもつ力によるものであるという認識 ・英語教育の成果のエビデンスを示す必要性 ・「英語教育は課された使命である」という使命感と気概 ・英語指導が想定外の世代と想定内の世代（若手） ・年齢と実践経験に基づく自信と実践の手応えからくる効力感 ・自校の英語教育を推進してきたという自負	る学校効力感の高い得点につながっているものと考えられる。 一方教師 A は学校効力感に比べて自己効力感はそれほど高い数値ではなかった。彼はクラスの子供たちに（望ましい）変化があったことに関して，学級経営の成果ではなく，英語活動の力によるものであると認識している。その理由は担任になってまだ自身の指導が浸透していない時期に見られた児童の変化であることによる。さらに彼は教育の成果を明確に示す必要性も述べており，自己満足ではなくそうした教育がどう成果をあげているのかを客観的に確かめることが必要であると考えている。そうした自己評価における基準の在り方が自己効力感を阻害している一因なのではないかと推察される。 教師 A の英語指導に対する意欲を促進している要因は，使命感（英語指導は想定外であったとしても自分たちに課せられた任務であるのだから力を尽くすとする気概）や指導実践経験から得た子どもの望ましい変化の実体験や自信，学校の英語教育を推進しているという自負であることが読み取られる。
学習者ビリーフ	学校 1　学習適性（M = .16, SD = .88） 学習方略（M = .23, SD = .68） 教師 A　学習適性（-.38） 学習方略（.42） 学校 1 の教師は学習適性・学習方略と	・英語が専門ではないこと，母語ではないことの難しさからくる指導内容への不安（例えば冠詞） ・英語教育の前倒しに関しては，言語材料の範囲と評価が課題 ・学習者として授業経験により培われたスキル重視の不変の意識	研究 2 では，学校 1 の教師のビリーフにはばらつきがあり，個々人によって異なった特徴の学習者ビリーフをもっていることが示唆されていた。教師 A は，英語の難しさ（例えば冠詞）や英語が専門ではないことから今後小学校で扱う言語材料がどの範囲になるのかを不安に感じており，そうした語学への自信のなさや不安が学習適性の低い得点の一因であるものと思われる。 一方，教師 A は学習者として得たスキルの習得の重視に関する

	もにばらついていて，個々の教師によりビリーフが多様であることがわかる。教師Aは学習適性（英語に対する自信）がやや低く学習方略がやや高い。	・変化した意識と変化しない意識（学習者として得た意識は変化していない） ・中学校，ゲームによる競い合いや，定着を目指した繰り返し練習に対する好意的な印象 ・語彙学習への好意的感情	意識は変わっていないと認識している。彼の発言の中で学習方略に関わるものは，学習者としてゲームによる繰り返し活動や語彙学習への好意的感情であった。
指導観	学校１　直接伝達主義的 （M = -.96, SD = .50） 構成主義的 （M = .96, SD = .86） 教師 A　直接伝達主義的（-1.50） 構成主義的（.87） 小学校教師全体に構成主義的指導観が高い傾向が見られていたが，特に学校1の教師たちにはその傾向が見られ，直接伝達主義が低く，構成主義が高い得点を示している。その中でも教師 A はその傾向が顕著である。	・教科性（教科学習内容)と子どもをどう育てるか（全人的教育）の 2 面性 ・教科性（教科内容)から学習への関わらせ方への意識の変化 ・問題解決学習へのこだわり ・他教科（直接伝達主義的）と英語活動（生徒主主体の傾向）の違い ・担任としての普段の関わりの重要性	研究 2 からは学校 1 の教師たちは非常に構成主義的指導観が高く，そこには子どもと学習との関わらせ方という教師間で共有された教育目標の存在があることが推察されていた。それは，知識の伝達よりも子供に学習の中心的役割を担わせるという構成主義的指導観に通ずるものである。教師 A もまた自身が教科性（教科学習内容）を重視してきたものの，同僚の影響から子供をどう育てるかということに意識の変化があったことを認識している。さらに彼は専門科目が理科であることから，問題解決学習へのこだわりを述べており，これは構成主義的指導観に基づく指導法である。 また教師 A は他教科とは異なった外国語活動の特徴として，外国語活動は生徒主体の傾向が強いことを挙げており，外国語活動の指導経験が構成主義的指導観をさらに強固なものとしている可能性がある。また，彼の言葉からは教科指導においても担任としての関わり合いが重要であるとする小学校教師としての意識が見られる。

外国語学習動機	学校 1　外発的動機づけ （*M* = .18, *SD* = .68） 内発的動機づけ （*M* = 68, *SD* = .79） 教師 A　外発的動機づけ（1.01） 内発的動機づけ（1.17） 学校 1 の教師は全体に内発・外発ともに動機が高い。その中でも教師 A は内発・外発共に非常に高い。	＜学習者経験＞ ・中学校では，教師の人柄（親近感）とローマ字の知識により英語への関心 ・称賛されることによる学習動機（外発） ・高校，授業の無意味感による目的・興味の喪失 ・興味をひく教材（映画教材）にも教師主導の活動により否定的感情 ・大学，は意欲の欠如 ・英語論文を書いた達成感による自信 ＜教師経験＞ ・現在に至るまで一貫した洋楽に対する関心と英語学習と結びつき ・ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝできたという達成感のもてる場の設定の必要性	学校 1 の教師は全体に内発・外発ともに動機が高く，教師 A も内発・外発ともに非常に高い得点を示している。教師 A の中学校時代には英語への関心（内発的動機）とほめられることによる外発的動機の両方が見られている。しかしその後，教師との距離観，授業の無意味さや面白味のなさ等多様な要因によって彼の外国語学習動機は大きく下降している。現在の教師 A の動機づけの高い得点は，一貫した洋楽への関心や学習者としての経験だけでなく，教師になってからの教えるという立場が関わっている可能性がある。特に外発的動機付けが高い理由は，単独で外国語活動の授業を担当していることが関わっていると推察される。 また自身が達成感による自信を得たことから，児童にもそうした達成感をもてる体験をさせたいという意識が見られている。
志向性	学校 1　仕事志向（*M* = .45, *SD* = .1.33） 交流志向（*M* = .58, *SD* = .1.17） 教師 A　仕事（1.28） 交流（1.73） 学校 1 の教師は両因子ともに高い群と両因子ともに低い群に分かれている。	＜学習者経験＞ ・学習者としてｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動体験の欠如 ・読解中心の授業体験 ＜教師経験＞ ・教師になって変わった意識はｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの態度の育成の必要性への気づき ・自分自身のｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝへの苦手意識と英語教育の認識による志向性の高まり	教師 A は学習者時代には読解中心の授業体験がおもでｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動の経験はなく，英語学習の目的観（志向性）が欠如していたと思われる。現在教師 A は仕事・交流ともに志向性が高く，これは教師になってからの経験が影響していると考えられる。教師 A 自身も教師になって変わった部分としてｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの態度育成の重要性への気づきを挙げている。その起因となったのは，英語教育の目標の認識と自分自身がｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝに対する苦手意識をもつこと，そして子どもたちが何とかしてｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝしようとする姿であ

	教師 A は両因子ともに高い群に位置している。	・子どもがｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝしようとする姿から態度の育成の必要性への気づき ・現実的・実践的なｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ体験の必要性（子どもに未知の人とｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝできたという達成感を持たせたいという意識）	った。そうした実感を得たのは，国際交流等の実際的なｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの場での自分自身や子どもたちの姿であると思われ，そうした機会の多い環境が，実際に未知の人とｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝすることで得るスキルや達成感を得られる場を設定したいとの思いに繋がっているのではないかと思われる。
授業実践	学校 1　構造化実践 （*M* = -.08, *SD* = .87） 生徒主体実践 （*M* = .65, *SD* = .84） 教師 A　構造化実践（-1.45） 生徒主体実践（-.27） 学校 1 の教師たちは全体として生徒主体実践が高い。その中で教師 A は両因子ともに低く，特に構造化実践が非常に低い。	・他教科と英語活動の違い（直接伝達主義と生徒主体主義） ・英語活動がもつ子供の関わり合いを直接的に変える力（英語の授業では，他教科ではできない子どもどうしの対面での関わり合いの場がつくれる） ・他教科でも生徒が主体となった授業（子ども自身が構成する授業）を構築することが最終目標 ・課題解決学習へのこだわりとそのためのツールの欠如が課題	学校 1 の教師は学校全体として生徒主体実践の得点が高かったが，教師 A は生徒主体実践と関わりのある「構造主義的指導観」の得点が高かったものの，生徒主体実践の得点はそれほど高くなかった。教師 A は「英語の授業では，他教科ではできない子どもどうしの対面での関わり合いの場がつくれる」と考え，生徒主体の実践を志向していると考えられる。さらに教師 A は英語授業によって子供たちの関係性が変化したという実体験について語っていた。それは生徒主体の実践でなければ起こりえない子どもの変化であるといえる。そうしたことにも関わらず生徒主体実践の得点がそれほど高くなかった理由として，教師 A は生徒主体実践（子どもたち自身が望ましい学習活動を構築できること）を究極の目的と考えており，まだそこまで到達していないという認識にあるのではないかと考えられる。つまり，生徒主体実践の得点に目標の高さと現実とのギャップ感が影響しているのではないかと思われる。その裏づけとして，子供たちに問題解決をさせたくてもそのツールがないことを問題視している。 この授業実践はどの教科にも共通するものであるが，教師 A は構造化実践，生徒主体実践ともにマイナスの得点であった。そのこ

			とから，教師 A の外国語活動授業実践はこうした授業実践とは異なった特徴をもっている可能性がある。
教師の学び	学校 1 (*M*=1.27, *SD*=.58) 教師 A (1.67) 学校 1 は得点が高く，教師 A も同様である。	・異動と学校事情により研究の推進役となり，責任感によって英語教育に関する研究会へ参加 ・専門の理科も研究活動も継続	学校 1 は教師の協力体制が高く，そのため教材や経験の共有といった教師同士の学びも高くなっている可能性がある。一方，教師 A は学内での同僚との学びだけではなく，学校の事情で取り組むことになった英語教育に関して使命感と責任感から，専門性を高めるための研究会等にも参加している。さらに彼は専門の理科の研究活動も続けている。そうした複数の研究活動が可能であるのは，学校 1 がそうした研究の機会の多い都市部にあることも一因なのではないかと考えられる。

表 7.7 学校 2 教師 B の Joint Display

概念	量的結果	質的結果（構成概念）	結果の統合
教師協力	学校 2 (*M*, .35; *SD*, 1.09) 教師 B (1.80) 研究 2 による分布をみると，学校 2 は教師の認識は高い群と低い群に分かれていた。教師 B の得点はその中で「協力体制は」非常に高いと認識している。	・同僚教師との実践交流の不足 ・授業は決められたカリキュラムに基づきながら，児童の実態に合わせて，専科の教師やサポート教師と協議をしながら修正 ・ベテランへの対抗心（英語では対等な立場）	学校 2 の教師たちは，得点の高い群と低い群に分かれており，同じ環境にありながら認識に違いが見られていた。教師 B はその中で非常に高い得点を示していたが，その彼も同僚教師との実践交流の不足を問題点として挙げており，ベテランに対しても仲間というよりもライバル視をしていることから，学校 2 では同僚間の実践交流や協力した授業づくりはあまりなされていないのではないかということが推察される。それにも関わらず教師 B の得点が高かった理由として，彼は授業を実践する際には専科教師らと協議しながら授業を作っていると述べており，そうしたサポート教師たちとの協議を念頭においた回答であった可能性がある。学

			校 2 の教師の得点が高得点群と低得点群に分かれていた理由も，そうしたサポート教師との協働が高い教師と依存度が高い教師がいることに起因しているのではないかと考えられ，教師 B のように児童の実態にあわせて授業を修正しようとする意識（自律性）のある教師とそうでない教師が混在している可能性がある。
生徒教師関係	学校 2　自己効力感（*M*, -.29; *SD*, .59） 学校効力感（*M*, .25; *SD*, .33） 教師 B　自己効力感（-.24） 学校効力感（-.08） 学校全体としては平均値に近い得点の教師が多い。教師 B はその中でも両因子ともほぼ平均値に近い得点であるが，自己効力感がやや低めであった。	・同僚との授業交流の不足から，自身の実践を客観視できないことによる不安（他教師にも共通の認識） ・実践の変化による不安の解消と実践の手応えによる自信の高まり。 ・実践の変化による子どもの変化（授業中の反応の） ・英語授業実践に対する意欲 ・ベテランへの対抗心（英語ではベテランと対等な立場に立てる） ・英語は自分の強みになる	教師 B の自己効力感がやや低めであった。彼は他教師の実践が見えないことから，自らの実践に自信がもてないでいると述べている。こうした状況は英語指導だけに関わるものではないと考えられ，教師 B の言葉からはそれが学校 2 の他教師にも共通の状況であることが述べられている。そうした学校の共通の教育目標に向けて教師が協働・交流しながら取り組む機会の不足が学校効力感の高まりの阻害要因となっている可能性がある。 一方で，教師 B の言葉から，若い教師にとっては英語指導が自身の強みとなり，英語授業による指導の手応えか自信につながる可能性が示唆されている。つまり，英語教育は若手の教師たちにとって実践への自信や効力感を高めるための手段となる可能性があるといえる。また，実践が変化したことに起因した子どもの変化(授業中の反応) が意欲や自信の高まりとなっている。
学習者ビリーフ	学校 2　学習適性（*M*, .18; *SD*, .79） 学習方略（*M*, -.01; *SD*, 1.00） 教師 B　学習適性（-.66） 学習方略（.10）	＜学習者経験＞ ・既存のローマ字に関する知識のマイナス影響 ・英語は規則が難しいというビリーフ ・英語への苦手意識	学校 2 の教師のビリーフはばらついており，教師によって異なった特徴があることがわかる。教師 B は学習者としての経験から，英語は難しいと感じ苦手意識をもっており，また現在の課題として教科内容の知識の不足を挙げている。こうした苦手意識が学習適性因子の得点の低さの要因になっていると考えられる。

	学校2の教師の得点はばらついている。教師Bは学習方略はほぼ平均的であるものの，学習適性が低く，英語に対する自信が低いことがうかがわれる。	・進学のための科目という認識 ＜教師経験＞ ・現在の課題は教科内容知識の不足 ・ALTの有用性 ・情意面（活動の楽しさ）の重視	学習方略因子に関しては，教師BはALTの有用性に関して言及しており，それが学習方略因子の項目と合致している。また，英語は進学のための科目という意識は「英語ができるとよい仕事のチャンスが得られる」というビリーフにつながるものである。現在授業で重視していることも児童の情意面（活動の楽しさ）であり，外国語学習法（学習方略）に関してはほとんど言及されていない。教師Bの習方略因子の得点が教師全体の平均得点とほぼ同じであることから，こうした意識は小学校教師全般に多く見られる傾向である可能性がある。
指導観	学校2 直接伝達主義的（*M*, -.91; *SD*, 1.00） 構成主義的（*M*, -.33; *SD*, 1.77） 教師B　直接伝達主義的（-.49） 構成主義的（-1.82） 学校2の教師の得点は全体として直接伝達主義が低めで構成主義はばらついている。教師Bは両因子とも得点はマイナスであるが，特に構成主義的指導観が低い。	・「教師は正しいことを教えるべき」「英語の授業は英語でやるべき」という当初の意識 ・他者の実践を見て「無理に英語を使わない」「ジェスチャー等も使って子どもに気づかせる」という実践への変化 ・自らが英語の面白さに気づき，それを子どもに伝えたいという意識	学校2の教師の指導観にはばらつきがあり，個々の教師により指導観が多様であることが推察される。 教師Bは構成主義的指導観において極めて低い得点であった。彼は当初「教師は正しいことを教えるべき」という直接伝達主義的指導観をもっていたものの，他者の実践を見て「子どもに気づかせる」実践（構成主義的）へ変化したことを語っている。しかし彼の構成主義的指導観の得点は極めて低いことから，実践は変化しても指導観までは変化していないのではないかと考えられる。つまり，他者の実践を見ることによって変化した実践は指導観の変化を意味しない可能性がある。
外国語学習動	学校2 外発的動機づけ（*M*, .-.14 *SD*, 1.66） 内発的動機づけ（*M*, .78 ; *SD*, .93）	＜学習者として＞ ・進学のための科目という認識（試験のための勉強）	学校2では教師の外発的動機にばらつきが見られ，これはサポート教師への依存度に起因するのではないかと推察された つまり，依存度が高い教師は英語を学習する必要性を感じないのでは

機	教師 B　外発的動機づけ（.99） 　　外発的動機づけ（.79） 学校 2 の教師は外発的動機づけにばらつきあるが内的動機付けはやや高い。その中でも教師 B は内・外発ともに高めである。	・まじめな取り組み ・語学としての英語への興味関心の欠如 ＜教師として＞ 教えるという役割による英語の面白さへの気づき（単語の種類や決まりが面白い）	ないかと考えられる。一方教師 B は学生時代には試験のための学習という意識で外発的に動機づけられていたものの，現在は外発，内発ともに高い動機づけをもつ。本研究 2 でも触れられていたように，教師 B は教師になり教えるという経験から英語の語学としての面白さに気づいたことを述べており，教えるという経験が教師の英語への興味を喚起（内発的動機を高める）していることが示された。
志　向性	学校 2　仕事志向（*M*, -.28; *SD*, .99） 　　交流志向（*M*, -.21; *SD*, .69） 教師 B　仕事（-.67） 　　交流（.27） 学校 2 の教師は全体的に両因子とも得点が低い。教師 B も交流志向ややや高いものの，仕事志向が低い。	＜学習者として＞ ・進学，試験のための科目という認識 ・ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動への言及の欠如 ＜教師として＞ ・英語を使う必要性を考慮した授業の構築	教師 B の学習者時代のコメントからは，学習者時代のｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動に関する言及は見られず，英語は進学・試験のための科目であったとしていることから，国際的志向性は高くなかったものと考えられる。現在は教師としてｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動を意識した「英語を使う必要感」のある授業を目指していると語っているものの，教師としての自身の交流志向性は高まってはいないのではないかと考えられる。
授　業実践	学校 2 生徒主体実践（*M*, -.36; *SD*, .56） 構造化実践（*M*, .92; *SD*, .66） 教師 B　生徒主体実践（.42） 　　構造化実践（1.12） 学校 2 は構造化実践が高く生徒主体実	・授業は決められたカリキュラムに基づきながら，児童の実態に合わせて修正 ・多彩な活動の重視や生徒の実態に合わせた教具の重視 ・他者の授業からの学びにより実践に変化 ・子ども同士の関わりあいの重視 ・多彩な活動のアイデアの必要性	学校 2 の教師たちは，生徒主体実践の得点が低く，構造化実践（詳細な授業計画に従った指導）の得点が高い。教師 B の発言から，地域で共通で用いている明確なカリキュラムに基づいた実践をしていることに起因するものと思われる。その中でも教師 B は授業は決められたカリキュラムに基づきながらも，子どもに合わせた多彩で楽しい活動重視して授業を修正しており，また他者の実践をみて授業実践が変化したことを語っており，それが生徒主体実

	践がマイナスのエリアに集中していた。教師 B も構造化実践が高く，生徒主体実践も学校 2 の中ではやや高い。		践の得点が他教師と比べてやや高いことの一因であると考えられる。
教師の学び	学校 2 (*M*, -.03; *SD*, .77) 教師 B (.64) 学校 2 の教師たちは比較的得点が低いが，その中で教師 B は比較的高い得点を示している。	・前任校で，学校事情により英語授業の一部を単独で担当し危機感により自己研修 ・経験のある教師には知識や技術力で劣るが，外国語活動ではベテランとの格差がない ・研究会で得た教具の情報	学校 2 の教師は全体として得点が高くはなかったが，その中で教師 B は比較的高い得点を示していた。彼は，英語の授業を担任として担当することになったとき，自己研修によって実践に取り組んでいた。また，英語指導を自分の強みにしたいという意識をもっていることから，そうした自己研修による学びは続けているものと思われる。また（学外の）研究会への参加や（同僚ではない）他者の実践からの学び，研究会で得た教具の情報等に関する言及はあるものの，校内研修等に関する言及はあまり見られず，教師の関係性が低い得点であったことと合致している。

表 7.8 僻地校教師 C の Joint Display

概念	量的結果	質的結果（構成概念）	考察
教師協力	教師 C (-1.32) 教師 C の自校の協力体制に対する得点は非常に低い。	・教師間の交流の不足から，教師の意識や負担感に差 ・教師の認識の違いによって実践に差（生徒の実態に合わせない教師の存在） ・臨採時代，英語教員免許を保有のため担任の代わりに授業担当する経験 ・本採用後，自発的に外国語活動を担当 ・自らが中心となって学校全体の外国語活	教師 C の発言には「教師間の交流不足」が言及されており，その理由として，小規模校で複式学級であることから，他者とのアイデアのすり合わせの必要が生じないことを挙げている。その結果，教師の意識や負担感に差があり，学校としての取り組みが定着しないという問題点を指摘している。こうした状況が教師 C の協力体制の得点が低いことの原因であると考えられる。 教師 C は英語の教員免許をもっていることから，臨時教員時代にすでに英語指導の経験を積んでいる。それにより現在校におい

		動の流れを作ったことへの自負 ・小規模校は他者とのアイデアのすり合わせの必要が生じないため，教師の入れ替わりによって簡単に流れが変わる可能性	ても自発的に自校の外国語活動を担当し，学校の英語教育推進をしているという自負をもつ。そこでは小規模校ならではの自由な工夫が許され，自律的な実践のできる環境にあると言える。しかし，学校 1 の教師 A と異なっているのは，教育の推進役を一人で行っているという教師間の関係性の違いである。なおかつそうした実践やその成果があまり教員間で共有されていないという疎外感も関係性の欠如の一因になっていると推察される。
生徒教師関係	教師 C　自己効力感（-1.02） 学校効力感（.60） 教師 C は自己効力感が非常に低く，学校効力感がやや高い。	・小規模校では個々の教師の影響が大きい ・自分は他教師への指導的立場にないという認識 ・(学習者として) 親近感があり話題が豊富な教師の英語使用に対する強いあこがれ(ロールモデル) ・英語力の衰え ・授業準備の時間不足	教師 C の学校効力感はやや高めであるが，小規模校では個々の教師教育への影響が大きいこと，また児童数が少ないことから児童と教師との関係性が近いことも推察され，学校として個々の児童に対応できているという意識が高いのではないかと推察される。 一方で，教師 C の自己効力感の得点は非常に低かった。その理由として，教師 C は学校の英語教育の推進役ではあるものの「自分はまだ他教師への指導的立場にない」という認識をもち，年齢的に経験が少ないことによる自信のなさを表出していた。さらに，教師 C は学習者として出会った教師への強いあこがれをもっているが，多忙感から授業準備の不足や英語力の衰えを感じており，理想と現実の乖離感が自己効力感の阻害要因となっている可能性がある。
学習者ビリー	教師 C　学習適性（-.60） 学習方略（-1.13）	＜学習者として＞ ・高校で一時挫折 ・教師の英語使用へのあこがれ	教師 C は英語教員免許をもつものの，高校で一時挫折する等，一貫して自信を保持していたわけではない。現在は英語力の衰えを感じ，多忙さから英語力向上に取り組めずにいる。そうした状況

フ	教師 C は両因子とも低い得点であるが，特に学習方略因子の得点が極めて低い。	＜教師として＞ ・英語力の衰えを実感 ・ALT と担任の役割を明確にした授業内容の編成 ・英語教員免許をもつ	が，英語力に対する自信である「学習適性」の得点が低い一因であることが考えられる。 また，教師 C の学習方略得点は非常に低かった。教師 C は英語教員免許を保持しており，教員養成教育において第二言語習得理論等を学んできたと考えられる。学習方略因子は「繰り返し練習重視」「正しい発音重視」「英語学習の目的（仕事で有利)」とともに「学習環境（外国人に習うのがよい)」といった項目で構成されているが，これらは一般的に受け入れられているビリーフであり，必ずしも SLA 理論とは合致していない。教職教育で学んだ専門知識が教師 C の学習方略因子の低い得点の一因である可能性がある。
指導観	教師 C　直接伝達主義的（-.52) 構成主義的（.25) 教師 C は直接伝達主義的指導観が低く，構成主義的指導観が高い。	・全校的なカリキュラムの欠如 ・小規模校での実態に合わせた活動の修正の必要性 ・英語活動を通じた，子供の情緒面（興味・関心）の肯定的な変化の実体験 ・英語教育のふらつきは，子供よりも教師に影響するという認識	教師 C は直接伝達主義よりも構成主義の得点が高い。彼女は全校的なカリキュラムはないものの，英語授業に関しては，ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動や子どもの情緒面（興味・関心）を重視し，小規模校での実態に合わせてテキストにある活動を修正する必要性に言及しており，子供の活動を重視していることが読み取れる。これは構成主義的指導観を示している。 一方彼女は，教育政策のふらつきによって他の教師たちが戸惑っていることにも言及しており，教師の意識に多様性があることも示唆している。
外国語学習動機	教師 C　外発的動機づけ（.31) 内発的動機づけ（1.32) 教師 C は内発的動機が非常に高い。	・学習者時代から継続して英語への高い関心 ・英語への肯定的な思と高い学習動機が継続	教師 C は学生時代に教師の英語使用へのあこがれから英語への高い関心をもっており，そうした肯定的な思いと高い学習動機が現在も継続していると思われる。そうした感情が，小学校教師として英語を教えたいという意識につながっている。

		・教師の英語使用への強いあこがれ ・小学校への英語教育導入にともない,「小学校教師になる」と「英語を教える」という二つの目標	
志向性	教師 C　仕事（.05） 交流（.42） 教師 C の仕事志向はほぼ平均値と同じであるが，交流志向はやや高い。	・ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ重視の英語教育への戸惑なし(世代)	教師 C は自身もｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ重視の教育をうけてきた世代であり，現在のｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ重視の英語教育への戸惑いはないと語っている。しかしながら，彼女の語りの中には異文化の人との交流等に関する言及がなく，現在もそうした機会はあまりないのではないかと思われる。そうしたことが, 志向性の得点が低めであった一因であると思われる。
授業実践	教師 C　構造化実践（1.13） 生徒主体実践（.01）	・6 年間を見通した段階的で全校的なカリキュラムの必要性 ・現在はテキスト「Hi, Friends!」を用いた授業 ・ALT と担任との役割を明確にした指導 ・小規模校での実態に合わせたテキストの修正の必要 ・自らの力量や生徒の実態を踏まえた授業内容の工夫 ・教材準備は楽しくはあるものの，(他教科もあり）時間不足 ・子どもが固定化し, 関係性に変化がないためｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝが発展しないという小規模校	教師 C は段階的なカリキュラムの必要性に言及しており，現在(文部科学省が作成した）テキストである「Hi, Friends!」を元にした実践をしている。小規模校での実態や自分の力量に合わせて修正しながらの実践であるものの，授業の目標や内容を生かしながら，時には ALT との協働によって実践をしている。これらは教師 B の状況と共通しており，両者の得点の傾向も似通っている。 一方, 小規模校であるため子どもが固定化し, 関係性に変化がないためｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝが発展しないという問題をもつ。さらに時間不足で準備が十分にできないことを述べている。そうしたことが生徒主体実践の得点が低い理由であると考えられる。

		の課題	
教師の学び	教師 C　(.15)	・ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動には教師にも英語力が必要という気づき ・英語専門として要求されるものに対するプレッシャー ・英語力向上のための時間確保が困難（多忙さ）	英語専門として要求されるものに対するプレッシャーと英語力低下の実感から自らの英語力向上のための学びの必要感があるものの，時間の確保が困難であるとしている。英語教師としての学びや同僚との学びに関する言及はなく，教師間の関係性の低さや距離的に孤立した位置にあるという地域性が関わっていると考えられる。

7.5. 考察

7.5.1. 職場環境要因

質問紙調査による教師の協力体制に関しては，「外国語（英語）教材の選択についての話し合い」等の質問項目により，外国語活動実践に対する教師間の協力体制に関して尋ねている。研究 2 の結果からは，学校 1 の得点が高く，学校 2 の得点はばらついていた。教師 A と教師 B の得点はともに高かったが，両者の発言からはその内容に違いがあることがわかった。教師 A の語りには，自分たちの手で自校の英語教育をつくり上げているという自律性や，教師が力を合わせて教育実践にあたり教師間で共有された教育課題や指導観に基づいた教育実践をしているという教師の関係性が見られ，それが教師 A だけでなく学校 1 の教師たちの高い協力体制の認識の根底にあるものと判断された。また，そうした高い協力体制の背後にはリーダーシップをとる教員の存在もあることが言及されていた。一方教師 B は，同僚間の実践交流の不足を問題視しており，ベテラン教師たちに対しても仲間意識よりもライバル意識を示しており，学校 2 では同僚間の実践交流や経験知の伝達はあまりなされていないと考えられる。しかし一方で，教師 B は外国語授業を実践する際には専科教師らと協議しながら授業を作っていると述べており，彼の教師の協力体制に関する得点の高さはサポートチームとの協働を念頭においた回答であることによる可能性が判明した。本研究においては，同僚との協力体制の高い環境が教師の内面に及ぼす影響を調べることを目指しており，その点では教師 B は同僚との協力体制が高い環境にあるとはいえない可能性がある。本研究 2 においても学校 2 の教師の得点が高得点群と低得点群に分かれていることを，サポート教師らとの協働に対する意識の違いではないかと推測されていたが，それを裏付ける結果であると言える。一方，僻地校である教師 C の得点は低かったが，その発言には「教師間の交流の不足」が言及されており，その理由として彼女は小規模校のため教師同士の交流の必要性が生じないことを挙げていた。

自律性という点では，英語教育に関して教師 A と教師 C は自らの手で自校の英語教育を構築しているという意識をもっており，両者とも基本的に授業は担任が単独で行なっている。その意味で教師 A と教師 C は英語教育に関して自律性の高い環境にあるといえ，そうした特徴は英語教育に限定されず学校の教育全般にも関わっている可能性が高いと考えられる。学校 2 は教育課程特例校として地域で共通して用いている小中高に一貫したカリキュラムがあり，基本的に外国語活動の授業はすべて専科教師やサポート教師，ALT とのチーム・ティーチングではあるため，教師によっては依存度が高いことが推察されるが，教師 B はサポート教師らと話し合いながら児童の実態に合わせて与えられたカリキュラムを修正しながら用いていており，その意味で自律的に取り組もうとする意識があると考えられる。程度の差はあってもこの 3 名の教師はいずれも自律的に外国語活動実践に取り組んでいると考えることができる。

生徒・教師間関係は，「自分は児童に大きな教育効果を及ぼしている」といった，学級経営や授業実践に関わる自分自身に対する有能感である「自己効力感」と「私の勤務している

学校は教師と生徒の関係は良好である」といった学校全体への評価に関わる「学校効力感」の 2 因子の得点を用いて比較している。研究 2 から，学校 1 はすべての教師が両因子ともに高い得点を示し，学校 2 はほぼすべての教師が平均的な得点を示していた。3 教師の得点を比較すると，学校効力感に関しては教師 A の得点が非常に高く，学校 1 の特徴と合致していた。教師 A の発言には，教師たちが共有された教育目標や指導観をもち，教師が同じ方向を向いて教育実践にあたっているという特徴が言及されており，そうした認識が高い学校効力感の一因であると考えられる。教師 B の学校効力感はやや低めであったが，彼は同僚間の実践交流の不足を問題視しており，そうした教師間の協働の不足が学校効力感の高まりを阻害しているのではないかと考えられる。教師 C の学校効力感の得点はやや高かった。彼女は，小規模校のため個々の教師の教育への影響が大きいと語っており，また児童数が少ないことから個々の児童と教師との関係性が近いことも推察され，そうしたことが学校全体の評価である学校効力感を高めているのではないかと思われる。

自己効力感に関しては，教師Aは学校効力感に比べてそれほど高い得点ではないものの，高い得点を示していた。彼は子供の姿から学ぶという姿勢をもち，発言からは子どもとの良好な関係があることが読み取れるが，クラスの子供たちの関係性に望ましい変化が見られたことに関して，自分が担任になってすぐの変化であったことから，学級経営の成果ではないことを強調していた。また教育の成果（エビデンス）を示すことの必要性にも言及しており，自己満足ではない客観的成果を示すことの必要性を認識している。そうした自己評価の在り方が自己効力感の得点に影響しているのではないかと思われる。教師 B も自己効力感がやや低めであった。教師 B は他教師の実践が見えないことから，自身の実践に自信がもてないでいると語っている。そうした実践の交流の不足が自己効力感の阻害要因になっていることが推察される。教師 C は非常に低い自己効力感を示していた。教師 C は学習者として出会った教師への英語使用や豊富な話題に強いあこがれをもち，小学校教師と英語教師という二つの目標をもつに至っている。しかしながら多忙感から授業準備の不足や英語力の衰えを課題と感じている。そうした理想の教師像と現実との乖離感が自己効力感を低めているのではないかと推察される。教師 B と教師 C の自己効力感の低さは，教師の関係性の低さや多忙さといった環境要因が関わっていることが示唆された。

この 3 名の教師たちはいずれも外国語活動に意欲的に取り組んでいる。その意欲づけとなっているものとしていくつかの要因が読み取られた。3 名の教師の関係性，自律性，有能性の特徴を見ると，関係性と有能性には異なった特徴がみられていた。両方に高い得点であった教師 A には「使命感，自信，自負」といった有能性の高さに関わる要因が読み取られた。関係性，有能性ともに高くはない教師 B と教師 C には，英語指導は自分の強みになるという意識や専門性に対する自負や期待されていることによる良い意味でのプレッシャー等が見られていた。そして 3 名に共通した要因として，実践による手応え，子供の変化の実体験（子ども同士の関係性の変化，授業中の反応の変化，英語への関心の高まり）による「英語教育が子供を変える可能性」に対する認識が見られた。3 名の教師の関係性，自律性，有

能性，および彼らの意欲づけとなっている要因に関して表 7.9 に纏める。

表 7.9 各教師の関係性，自律性，有能性の特徴，意欲づけ要因

	関係性	自律性	有能性	意欲づけとなっている要因
教師A	高い	高い	両因子とも高い	使命感，自信，自負， 子どもの関係性の変化（自尊関係志向）
教師B	低い	比較的高い	両因子とも平均的	ベテランへの対抗心 英語指導が強みとなるという認識 子どもの授業中の反応の変化（授業力志向）
教師C	低い	高い	学校効力感高く自己効力感低い	専門性（英語教員免許保持）への自負とプレッシャー 子ども英語への関心の高まり（言語興味志向）

7.5.2. 認知面

認知面では，外国語学習者ビリーフと指導観に関して調べた。外国語学習者ビリーフは「自分は英語を修得する能力をもっている」といった項目からなる「学習適性」因子と，外国語学習の習得法に関わる「学習方略」因子に関して分析した。本研究 2 からは，学校 1 と 2 の教師たちの外国語学習者ビリーフはばらついており，教師によって多様なビリーフの特徴をもっていることが示されていた。3 名の教師はすべて学習適性因子（外国語習得に関する適性）の得点はマイナスであった。教師 A は英語が専門でないこと，母語ではないことの難しさ（例えば英語の冠詞等）に起因する自信のなさに言及しており，教科化になった際に扱うことになる言語材料に関しても不安視していた。教師 B もまた学習者時代の経験から英語に対する苦手意識をもっている。教師 C は英語の教員免許をもっているものの，高校時代に一時挫折したと語っていることから一貫して自信を保持していたわけではない。さらに現在は英語力の衰えを感じ，多忙さから英語力向上に取り組めずにいる。そうした状況が「学習適性」の阻害要因になっていると思われる。この 3 名の教師たちはいずれも外国語授業実践に意欲的に取り組んでいる。しかしいずれも英語適性に自信があるわけではなく，教師のもつ英語習得能力に対する自信と外国語活動に対する意欲には関係がないことが示唆された。

学習方略因子は「正しい発音は必要」「英語は外国人に習うべき」「繰り返し学習は大切」「英語力があるとよい仕事が得られる」といった項目からなり，本研究 1 では，小学校教師全体の平均点が高かったことから，小学校教師の間で広く受け入れられているビリーフであることが示唆されている。3 名の教師を比較すると，教師 A と B はほぼ平均に近い得点を示していたのに対し，教師 C の学習方略得点は極めて低かった。教師 A はスキルの定着を重視しており，学習者時代のゲームによる繰り返し活動への好意的感情が継続している。教師 B の ALT の有用性に対する意識は学習方略因子の項目「学習環境（外国人に習うのが

いい)」と英語は進学のための科目であったという意識は「英語力があるとよい仕事のチャンスを得られる」というビリーフと合致している。教師 A と B の学習方略因子の得点が教師全体の平均得点とほぼ同じであることから，こうした意識は小学校教師全般に多く見られる傾向である可能性がある。一方，教師 C の学習方略因子の得点は極めて低かったが，その理由として考えられるのは，教師 C は英語の教員免許を取得しており外国語習得理論等の専門教育を受けているということである。バトラー（2005）は母語話者による指導に関して，金谷（2008）は発音の正確さに関して，寺沢（2015）は英語力と仕事の機会の関係に関して，日本人が一般的に信じている傾向があることを指摘している。そこから，ここでの学習方略因子が示しているのは一般的に広く受け入れられていることの多いビリーフであると言うことができるが，外国語習得理論とは必ずしも合致していない。教師 C においては，外国語習得理論等の専門知識が外国語の学び方である「学習方略」ビリーフに影響している可能性がある。関係性と有能性が異なっている教師 A と B が同じ傾向を示していたことから，全体として職場環境要因が教師の外国語学習者ビリーフに及ぼす影響は少ないのではないかと考えられる。しかし一方で，外国語専門教師と小学校教師では異なったビリーフの特徴があるのではないかということも示唆された。

指導観に関しては，構成主義的指導観（生徒を知識を構築する主体的存在とみなす）と直接伝達主義的指導観（教育は知識を伝達することであるとみなす）に関して調べた。研究 1 からは小学校教師全体では構成主義的指導観が高く，外国語活動の指導経験のない教師に直接伝達主義的指導観の得点が高い傾向が見られていた。3 名の教師を比較すると，3 名とも直接伝達主義の得点が低く，外国語活動指導経験が他教科への指導観へも影響しているのではないかという推論が裏付けられた。一方，構成主義的指導観においては教師 A の得点が高かった。我が国においては 1998 年に施行された小学校学習指導要領で理科教育における構成主義的指導観への転換が行われたが，教師 A は理科を専門としており，構成主義的指導観に基づく実践である「問題解決学習」へのこだわりにも言及しており，もともと構成主義的指導観をもっていたと思われる。しかし，彼は実践をする中で指導観が「教科内容をどう教えるか」から「子どもをどう育てるか」に変化したと述べており，それには学校 1 の教師に共有化された構成主義的指導観の影響であるとしている。つまり関係性の高さが彼の指導観をさらに強固なものにしていると考えられる。一方学校 2 の教師の構成主義的指導観はばらついており，その中でも教師 B は極めて低い得点であった。教師 B はもともと「教師は正しいことを教えるべき」といった直接伝達主義的指導観をもっていたものの，他者の実践を見て「子どもに気づかせる指導」の効果に気づき，外国語活動の授業実践に変化があったことを述べている。しかし彼の構成主義的指導観の得点は低いままであった。ここから考えられることは，同僚との深い協働ではなく他者の授業を見ての気づきは，実践の変化を引き起こすことはあっても，必ずしも指導観の変化をもたらさないのではないかということである。指導観といった教師の認知面の変化をもたらすには，より深いレベルでの教師同士の協働による気づきが必要なのではないだろうか。一方教師 C の構成主義的指導

観の得点はやや高かった。教師 C は授業においては子供の活動を考慮し，また外国語活動に関してはコミュニケーション活動や子どもの情緒面（興味・関心）を重視しており，教師の役目は学習者が自分で学ぶことを手助けすることであるという構成主義的指導観をもっていることがうかがえる。さらに彼女は，小規模校であり教師同士の交流の必要性があまりない自校の教師たちの意識が多様であることにも言及しており，教師の関係性の低さが教師の指導観の多様さの一因となっていることを示唆している。松尾（2006）は個人の信念は組織風土（組織における共有された知覚）によって影響され変化すると述べており，教師間の関係性の高さにより教師の指導観が同質のものとなる可能性があると考えられる。一方関係性の高くない環境においては個々の教師が自らの指導観に従って実践をしていると思われるが，その際外部からの情報や刺激の不足から指導観の変化は起こりにくく，その結果教師の指導観が多様になっていることが教師 B と教師 C の発言から裏付けられた。

7.5.3. 感情面

外国語学習動機に関しては，外発的動機（明確な目的や外的報酬によって動機づけられている）と内発的動機（自己決定性が高い）について調べた。研究 1 の結果から，英語を指導するという立場が教師の外国語学習者としての動機づけを高めるのではないかと推察された。研究 2 からは，単独で教えるという自律性のある状況が外発的動機づけを高め，サポート教師への依存度や協働の在り方と外発的動機付けには関係があるのではないか推察されていたが，本研究からはその推論が支持された。3 名の教師を比べると，3 名ともに外発・内発の両因子とも高い得点を示していた。特に教師 A は外発・内発ともに得点が非常に高かった。彼は学習者時代動機づけが大きく変遷しているものの，高校以降は授業の無意味感から動機が低下している。現在高い動機をもっているのは，一貫した洋楽への関心もあるものの，教える立場になってからの変化であると思われる。また自身が達成感による自信を得たことから，児童にもそうした達成感をもてる体験をさせたいという意識が見られる。教師 B もまた両因子ともに高い傾向が見られた。本研究 2 でも明らかにされたように，彼は学習者時代には，外発的に動機づけられていたものの，教える立場となって英語の言葉としての面白さに気づいたことを述べていた。3 名とも自律性をもって実践をしていることから，自律的な環境の中で教えるという経験が内発的動機付けを高めていることが示された。教師 C は学生時代から英語への高い関心をもっており，小学校教師となり英語を教えたいという目標をもっていた。そのため高い学習動機が継続しているものと思われる。

国際的志向性は，「仕事志向」（国際的な仕事への興味）と「交流志向」（異文化の人と関わりを持とうとする態度）の 2 因子に関して分析した。研究 1 から小学校教師全体としては両因子ともにあまり高くないことが示されていた。 研究 2 から学校 1 は得点にばらつきが見られ，学校 2 は全体に低めの得点であった。3 名の教師を比較すると，教師 A が両因子とも高い得点を示していた。教師 A は学習者時代にはコミュニケーション活動の体験は欠如していた。現在志向性が高い理由として，子供が何とかしてコミュニケーションしようと

している姿と自分自身のコミュニケーションへの苦手感からコミュニケーションに対する態度の育成の必要性を感じたと語っている。子どもの姿や自身の苦手感への気づきが生じたのは，学校 1 が取り組んでいる国際交流の取り組みによる異文化の人たちとの交流の場であったと思われる。つまり，国際交流によって異文化の人たちと交流する経験は学習者だけでなく，教師の交流志向性を高めるのではないかと考えられる。教師 B と C は両因子とも得点は高くなかった。教師 B は学習者としては，試験のための科目という認識であり国際的志向性は欠如していたと思われるが，現在は「英語を使う必要感」のある，コミュニケーションを意識した授業の構築を目指している。同様に教師 C はコミュニケーション重視の教育を受けてきた世代であり，現在もコミュニケーション重視の英語教育への戸惑いはないと語っている。しかし両者ともに実際に異文化の人との交流に関しては言及がなく，授業で目指しているコミュニケーション活動は必ずしも異文化の人との交流ではなく，授業において子どもたち同士が英語を使って交流し合うことを想定しているのではないかと考えられる。そうしたことから，3 名の教師たちはともに「コミュニケーション」「子どもの関わり合い」といった言葉を多用しているが，その言葉の捉え方に違いがある可能性がある。教師 A は異文化の人との交流も含めたコミュニケーションを，教師 B と教師 C はあくまでも子ども同士のコミュニケーションを想定して語っているのではないかと考えられる。こうしたことから，同じ用語を使っていても，学校や教師集団レベルでその言葉の解釈や意味合いが異なっている場合があるのではないかということも示唆された。

7.5.4. 行動面

授業実践においては，外国語活動における実践の特徴について「構造化実践」（目標を明確にした詳細な計画に基づく）と「生徒主体実践」(児童の意見を取入れ，生徒の主体的な学びを重視する）の 2 因子に関して比較した。これは，外国語活動指導実践に限定して尋ねており，外国語活動指導実践の経験のある教師に限定している。研究 1 からは，授業における自由度（自律性）の程度が授業実践に影響をしているのではないかと推察されていた。

研究対象者である個々の教師を見ると，教師 A は生徒主体実践の得点はそれほど高くなかった。教師 A の発言から，彼は生徒主体の実践を志向していると考えられ，また指導観においては，生徒主体実践と関わりのある「構造主義的指導観」の得点が高かった。しかしながら，生徒主体実践の得点がそれほど高くなかった理由として，教師 A は「子どもたち自身が望ましい学習活動を構築できること」を究極の目的と考えているが，まだそこまで到達していないと認識しており，そうした目標の高さが実践に対する評価に影響しているのではないかと考えられる。さらに，彼はどちらの授業実践に関しても得点がマイナスであったことから，これらの 2 種類の実践とは異なった特徴の実践をしている可能性がある。外国語活動は，グループやペアでの活動が多く生徒が実際に活動する場面が多いことから生徒主体実践の特徴をもつと考えられるが，一方で外国語の知識のない学習者に外国語を用いて活動させることを考えると，学習者を主体とする授業の構築は簡単ではないと考えら

れる。江利川（2012:25）も英語授業におけ協同学習に関して「他教科とは異なる固有のノウハウが必要である」と述べている。外国語活動においては，こうした困難さに対処しながら子供の情意面を重視した，これまでの科目とは異なった特徴をもつ実践が構築されている可能性がある。

一方教師 B は構造化実践の得点が非常に高く，生徒主体実践は若干高い得点を示していた。学校 2 の教師たちは，地域で共通で用いている小中高一貫したカリキュラムに基づいた実践をしており，それが詳細な計画に基づく実践（構造化実践）に影響していると考えられる。その中でも教師 B はカリキュラムに基づきながらも，子どもに合わせた多彩で楽しい活動を重視して授業を修正しており，また他者の実践を見たことで自身の授業実践が変化したことを語っていた。そうしたことが生徒主体実践の得点が他教師と比べてやや高いことの一因であると考えられる。同様に教師 C も教師 B と似通った得点を示していた。教師 C は自分が校内の推進役となって作成した段階的なカリキュラムを重視し，現在文部科学省により作成されたテキストを元に，小規模校での実態や自分の力量に合わせて修正しながら実践しており，教師 B の状況と共通していることが両者の得点が似通っている理由であると思われる。また，教師 C は小規模校であることにより子ども同士のコミュニケーションが発展しないという課題意識をもっている。さらに，コミュニケーション活動を樹脂した授業を目指しながらも多忙により準備が十分にできないことを述べている。理想どおりの実践ができていないという認識も生徒主体実践の得点が高くない理由であると考えられる。こうしたことから，カリキュラムやテキストへの依存度，学校や学級の実態，理想としている実践のレベルといった要因が授業実践に対する評価の違いに関わっている可能性が示された。

教師の学びに関しては，外国語授業実践に関する教師の専門性を高めるための学びについて調査している。教師の協力体制が学校内における同僚との学び合いを含むものであったのに対し，教師の学びでは外国語活動実践に関して学校内外における授業実践力や専門性を高めるための学びを対象としている。研究 1 から，小学校教員全体においては教師の学びの頻度は高くないものの，若手により学びの頻度が高く，英語力が低いと自己申告している教師に学びの頻度も低い傾向が見られていた。学校別では，学校 1 の教師に学びの頻度が高く，学校 2 の教師たちは比較的低い得点であった。3 名の教師を比較すると，教師 A の得点が非常に高かった。学校 1 の協力体制の高さが学びの頻度が高い要因になっている可能性があるが，教師 A は専門の理科の研究活動も続けている一方で，外国語活動に関する研究会に参加している。学校 1 は都市部にあり，専門性を高めるための学びの機会が多いことが想定され，そうした地域性も一因である可能性がある。学校 2 の教師は全体として得点が高くはなかったが，その中で教師 B は比較的高い得点を示していた。彼の発言には校内研修等に関する言及はあまり見られないものの，（学外の）研究会への参加や（同僚ではない）他者の実践からの学びに関する言及が見られている。英語の授業をやることになったときには自己研修によって実践に取り組んでおり，英語指導を自分の強みにしたいと

いう意識からそうした自己研修による学びは続けているものと思われる。彼の発言には，研究会で紹介された教材や他者の授業実践を参観した経験等が言及されており，研究活動というよりも実践のヒントを得ることを目的とした研究会への参加であることが推察される。教師 C は 3 名の中で一番低い得点を示していた。教師 C は英語専門として要求されるものに対するプレッシャーと英語力低下の実感から自らの英語力向上のための学びの必要を感じているものの，時間の確保が困難であるとしている。地域的に孤立した僻地校であり小規模校であるという環境が学びの機会と時間の不足を招いているのではないかと考えられる。

7.6. まとめ

本研究 3 では，これまでの研究で得られた結果をより深く理解し，その背景にある要因を探るため，混合研究法を用いてデータの分析・解釈を行ってきた。研究課題の解決に先だって，研究協力者の 3 名の教師たちをとりまくそれぞれの学校環境要因の特徴を明らかにした。そこでは，自律性のある環境が教師の協力体制を高め，教師の協力体制（関係性）の高さは自己効力感や学校効力感を高める要因となり，授業におけるサポート体制は教師のサポートに対する依存度の高さによって異なった作用をするのではないかということが示唆された。また，有能感や教師の関係性は教師を教育実践へ意欲づけるものの，それ以外にも同僚に対する対抗心や専門性があることへのプレッシャーといった外的な要因によって意欲づけられていることが示された。さらに，両者に共通していた意欲づけ要因は，子供たちに見られた望ましい変化の実体験に基づく英語授業のもつ可能性への期待であった。ここで明らかになった 3 名の教師をとりまくそれぞれの学校環境要因の特徴を踏まえながら，各研究課題に関して考察を行ってきた。以下に研究課題ごとのまとめを述べる。

課題 1　環境の異なった教師に見られる認知面の特徴の違いは何か

3 名の教師に関しては外国語学習者ビリーフは環境要因の影響によって変化することはなく，学習者として得たビリーフが保持されているものの，教職専門教育によって得た知識が学習法などのビリーフに影響をしているのではないかと考えられた。また，指導観に関しては，学習者に活動をさせることが多い外国語活動指導を実際に経験することが教師の指導観を「生徒を主体的な存在とみなす指導観」へと変化させる可能性が支持された。また，教師同士の関係性も指導観の変化や共有化に影響しているが，それには同僚との深い協働が必要であり，他者の授業を見ての気づきは，実践の変化を引き起こすことはあっても，必ずしも指導観の変化をもたらさないのではないかということも示唆された。そのため，外部からの刺激や情報が不足しがちな距離的に孤立した地域の教師たちは，指導観にあまり変化がなくその結果，個人の経験に基づいた多様な指導観を示しているのではないかと考えられた。

課題 2　環境の異なった教師に見られる感情面の特徴の違いは何か

本研究 2 の結果から，単独で教えるという状況（自律性）が教師の学習動機を高め，サポート教師への依存度や協働の在り方が外発的動機に関係があるのではないかと推察されていたが，本研究ではその推論が支持された。また同様に，教師の国際的志向性には，教師自身の実際の異文化の人との交流体験の有無が影響しており，それには地域の国際性の高さや学校の国際交流の取り組みも関わっているのではないかという推論も教師 A の言葉から確かめられた。また，教師によってコミュニケーションや関わり合いといった言葉の意味づけに違いがあり，グループレベルで異なった解釈によって用いられているのではないかという可能性も示された。

課題 3　環境の異なった教師に見られる行動面の特徴の違いは何か

結果からは，地域で共通に用いられているカリキュラムやテキストへの依存度による授業における自由度（自律性）の程度や小規模校であることによる多忙感や子供の少なさといった学校や学級の実態が授業実践に影響をしているのではないかと判断された。また，外国語活動においては外国語の知識のない子供たちに対して外国語の活動をさせるという難しさから，他の教科とは異なった特徴をもつ実践が構築されている可能性が示された。教師の学びに関しても，教師の関係性や自律性とともに，都市部と地方という地域性や小規模校であることに起因する多忙感といった学校環境要因も教師の学びに影響していることが示唆された。

本研究における質的調査では，個人が無意識にもっている認知や感情を探るため，グループ討議という形で教師同士の自由な語りからテーマや構成概念を抽出し，それらを研究課題と結びつけながら解釈をしてきた。そのため，研究課題とは別のいくつかの新たな知見が得られた。例えば，小学校教師の英語教育実践に対する意欲には，英語力に対する自信には関わりなく，使命感，自信，自負，プレッシャーといった教師の個人的要因や英語は得意でなくても英語指導が強みとなるという認識，そして外国語授業によって子どもに望ましい変化があったという実体験等であることが読み取られた。教師の実践の意欲には心理的要因だけでなく，環境的現実によっても影響を与えられており，環境に働きかけることで得られる実践の手応えが自信や自負となって相乗効果を生じさせることが期待できる。子供の変容をもたらすような実践は，小手先の活動ではなく目の前の児童の実態に沿った，そのクラスにとって唯一無二の授業であることが必要であり，それだけに担任が授業を主導するということの意義が大きいと言える。

また 3 名の教師から得られたデータを比較すると，討議に用いた時間は同じであったにも関わらず，学校 1 の教師 A の発話量が他の 2 名と比べて非常に多かった。これは今回本論で報告しなかった学校 1 の他の 2 名の教師たちにも共通していた。また，彼らの語りの中には具体的な同僚の言動に関する言及や，他者の発言の刺激による内省（気づき）が多く

見られていた。学校 1 の教師たちは関係性が高いことが示されており，そうした関係性の高さが討議を活発化させ教師の気づきや内省力を高めるのではないかと推察された。そうであるならば，教師の関係性は教師の成長に大きく関わる要因であると考えられる。

次章では，本研究を要約し，そこから得られる社会的・学術的貢献や示唆，研究の限界や今後の課題について論じる。

第 8 章　総合考察

本研究の目的は，小学校教師の言語教師としての認知の特徴と教師をとりまく環境との関連を解明し，それによってどのような環境要因によって教師がどのように変化しているのかを明かにすることであった。本章では，本研究全体のまとめと，そこから得られる教師認知研究や SLA 研究の分野への貢献，また望ましい小学校英語教育構築のための教師教育や教師の支援の在り方についての示唆，ならびに今後の課題について述べる。

8.1. 本研究の要約

本研究では日本における小学校教師を対象にして，教師の認知面，感情面，行動面に関して，彼らをとりまく環境要因との関わりを，量的研究と質的研究，そしてそれらを混合して用いた混合研究によって解明してきた。

本論は，第 1 章において，まず研究者自身の背景を明確にすることにより，研究の視座を確認することから始まっている。そして，1990 年代からはじまった我が国の小学校英語教育の導入に関して，その導入に至る背景を説明し，本研究の背景と課題，研究の重要性について述べた。またここでは小学校という学校文化の特性や小学校教師の特徴，彼らが英語教育に関して抱いている不安等にも触れた。その上で，本研究は単なる小学校教師の内面の探究を目的としたものではなく，望ましい小学校英語教育の構築のための教師の支援の在り方を検討し，それにつながる英語教育全体への貢献を目指したものであることを主張し，本研究の目的と重要性を述べた。

第 2 章では，まず比較的新しい研究分野である教師認知研究に関して，近年の研究の関心と特徴を纏めた。そこからは，教師をとりまく文脈（環境）への関心と教師を全体像として捉えようとする傾向が見られること，感情面といったこれまで関心をもたれてこなかった分野へも関心が広がっていること，また研究法においても質的研究法や混合研究法が増大していること等が確認された。次にこれまでの膨大な教師認知研究の中から，環境要因に関わっているものを選び出し，Bronfenbrenner の 4 つの枠組み（マイクロシステム，メゾシステム，エクソシステム，マクロシステム）を用いて概観し，それらの研究が小学校教師の言語教師としての研究の上でどう参考となるかを検討してきた。そこでは，教師をとりまくそれぞれの環境の異なったレベルが教師の認知面や実践面に影響していることが明らかにされているものの，ほとんどの研究はそのレベル内に限定されており，環境システム全体に関わった研究がみられていないことを指摘した。さらに，日本における小学校教師を対象とした教師の内面を探る研究について，研究の焦点ごとに概観し，環境のシステム全体との関係における教師の全体像をとらえる研究の必要性を述べた。

第 3 章では，筆者がこれまで行ってきた予備調査について述べた。本研究の発端となった 3 編の研究に続く 3 つの予備研究では，言語教師としての小学校教師の特徴を明らかにするために，グループ討議による質的調査と質問紙調査による量的研究の両方を用いて課

題の解決を図ってきたことを述べ，それぞれの研究で用いた研究法や分析方法が本研究によっても用いられ，研究の中で明らかになった課題が本研究の原点となっていることを説明した。ここでは投稿準備中である予備研究 4 にも触れ，そこで得られた結果は本研究 2 において引用されていることを記した。

第 4 章では，本研究の研究方法について触れた。はじめに研究課題として，本研究では小学校教師の言語教師としての認知の特徴を「全体（小学校教師全体に共通する特徴)」「部分(異なった教育環境にある教師たちに共通する特徴)」「個（異なった環境にある個々の教師に独自な特徴)」の 3 つのレベルにおいて明らかにすることによって小学校教師たちの本質を明らかにすることを述べ，3 つの研究課題はそれぞれのレベルに応じており，それを解明するための研究方法も，解明すべき課題解決に合致したものであることを説明した。続いて本研究の枠組みに関して，教師の認知面（外国語学習者ビリーフと指導観)，感情面（学習動機と国際的志向性)，行動面（授業実践と教師としての学び）に注目し，さらに環境要因として Bronfenbrenner の 4 つの環境要因の枠組みにしたがい「指導経験や役割」「学校環境」「学校を取りまく地域的な環境要因」そして「時間的要因による社会・文化的要因」を用いることを述べた。研究方法に関しては，まず量的研究法と質的研究法についてその哲学的前提や目的等の違いを確認し，それぞれの研究法が本研究の研究課題にどう合致しているのかを説明した。次に新しい研究手法である混合研究法について触れ，本研究で用いる意義について説明した。その上で本研究において用いられているそれぞれの研究法について，具体的な手順と結果の提示の方法を説明した。

第 5 章における本研究 1 では小学校教師の言語教師たちに共通する特徴を調べた（研究課題 1)。調査にあたっては，予備研究で作成された質問紙を用い，教師の認知面，感情面，行動面に関して教師をとりまく環境要因との関わりにおいて分析した。調査の対象はインターネット調査と郵送法で参加の同意を得た 279 名の小学校教師であった。分析の結果，学習方略に関わる学習者としてのビリーフは環境による影響を受けにくいものの，学習動機や国際的志向性といった感情面は性差や英語力といった個人的要因によって違いがあり，中でも学習動機は指導経験，役割といったマイクロシステム（Bronfenbrenner）の影響を受けて変化しやすいことが示唆された。また，外国語活動授業実践は指導観よりも学習者としてのビリーフに基づいたものになっている可能性が見られた。また，職場環境要因としては，有能性の高い環境が認知面，感情面に，関係性の高い環境が行動面に関係していることが示唆された。一方，文化・社会的背景において教師間に違いは見られず，本研究が対象としている教師たちは英語教育という領域においては同一の文化・社会的文脈にいるものと判断された。しかしここで見られた結果は，いわば平均値としての教師であり，現実をより深く理解するためには，具体的な人や環境に基づいたより詳細な分析が必要であることを指摘した。その上で，今後の課題として本研究で調査されていない Bronfenbrenner の枠組みにおけるエクソシステム（地域環境要因）と動機づけに関する 3 つの前提条件（Deci & Ryan, 1985）のうち自律性に関する調査の必要があることを述べた。

第 6 章における本研究 2 では，異なった環境にある小学校教師たちに共通する言語教師としての特徴を調べた（研究課題 2)。本研究 1 で課題となっていたエクソシステム（地域環境）に注目し，地域的な要因がもたらす学校環境と小学校教師の言語教師としての特徴の関係を，質問紙調査から得た量的データを質的研究法によって得た言語データによって補完することによって検証した。調査にあたっては，地域環境的に特徴のある 2 校を抽出し，各校で英語の授業を担当している教師たちへの質問紙調査とともに，各校から抽出した 3 名の教師たちに対するインタビューとグループ討議を実施した。

抽出された 2 校は，英語授業実践において教師へのサポート体制に異なった特徴をもっており，分析は動機づけに関する 3 つの前提条件（Deci & Ryan, 1985）による教師の自律性，関係性，有能性を考慮して行われた。分析の結果，自律性の高い環境（教師が単独で授業をしている環境）が教師の関係性や効力感（有能性）の高まりや教師の外発的な学習動機の高まりと関係があることが示唆された。しかし，これらの 2 校の教師たちの違いには他の様々な要因が関与している可能性もあり，教師と環境との複雑な相互作用の全貌を解明することはできなかった。そのため今後の課題として，個々の教師に対するより詳細な質的なデータを用いた研究の必要性を指摘した。

第 7 章における本研究 3 では，異なった環境にある個々の小学校教師の特徴を調べた（研究課題 3)。インタビューとグループ討議による質的調査を実施し，得られた結果を質問紙調査による量的データと混合して用いることによって分析した。調査にあたっては，より環境要因の違いを明確にするために，本研究 2 で収集したデータの他に地理的に孤立した環境にある僻地校の教師も調査の対象とした。質的データの分析には SCAT 法（大谷, 2011）を，結果の提示には Joint Display（Creswell, 2015）を用いた。分析の結果，以下の可能性が示唆された。

(1) 自律性のある環境と教師の協力体制の高まりに，また教師の協力体制（関係性）の高さと教師の自己効力感や学校効力感の高まりに関係があるといった環境要因間の関係性が示唆された。
(2) 英語指導実践に対する意欲は教師の英語習得に対する自信といった個人内の要因ではなく，生徒と教師間の良好な関係や教師の協力的な関係性といった環境要因が関わっている。さらに，子供たちに見られた望ましい変化の実体験や，英語指導が自分の強みになるという認識や期待されていることに対する良い意味でのプレッシャーといった外的な要因も教師の実践への意欲づけとなっている。
(3) 学習者として獲得した学習者ビリーフや学習経験が教師となってからも保持され，授業実践に影響している。一方，教職専門教育によって得た知識が学習法などのビリーフに影響をしている。
(4) 児童に活動をさせることの多い英語授業を実践することが教師の指導観を「生徒主体の指導観」へ変化させる可能性があるものの，指導観の変化には単なる情報の交換ではな

く，教師同士の深い協働が必要である。

(5) 授業におけるサポート体制は教師のサポートに対する依存度の高さによって異なった作用をするという推論が教師の具体的な言葉から裏付けられ，カリキュラムやテキストへの依存の程度が，授業実践を「知識の伝達を重視し，問題の解決法を（学習者に考えさせるのではなく）提示する」といった詳細な計画に基づいたものにしているという推論が支持された。

(6) 小学校外国語活動においては，構造化実践や生徒主体実践と言った従来の授業実践の枠にはまらない，独自の実践が構築されている可能性が示された。

(7) 地域の国際性の高さ，教師の研究会等の機会の多さやアクセスの便利さといった地域環境要因が教師の国際的志向性や教師の専門性を高めるための学びの高まりや頻度に関わっている可能性が示された。

(8) 関係性の高い学校の教師の発話量とその内容から教師間の関係性の高さが教師の気づきや内省力を高め，教師の成長に関わる要因である可能性が示された。

こうした結果をもとに，以下に本研究から得られた示唆を述べる。

8.2. 本研究から得られた示唆

本研究は，教師を取り巻く環境を 4 つの階層的レベルによって調査してきた。結果からは，教師たちは英語教育の領域では同一の社会・文化的背景をもっている（同一のマクロシステムにある）ものの，異なった地域環境（エクソシステム），学校環境（メゾシステム），個人内環境（マイクロシステム）のそれぞれが複雑にからみ合いながら現在の個々の教師の状態を形作っていることが読み取られた。ここでは，本研究 1 から 3 により得られた示唆を 4 つの学術的・社会的意義の観点から述べる。

(1) 研究手法の可能性

人や社会（環境）などの「生きている」システムには，様々な要因が複雑に絡まり合っており，そこから真実を引き出し理解することは容易なことではない。第 3 章で触れた複雑性理論はそうした複雑な人と環境との相互作用のメカニズムを解明することを目指しており，その探究のための手段の一つとして Dornyei（2011）は再現（遡行）性質的モデル化(Retrodictive Qualitative Modeling)(RQM) を提案している。外国語学習者の分野では廣森(2014a) が教師認知研究の分野では笹島（2015）がその手法を推奨している。笹島(2015:12) では，この手法を教師認知研究の調査に応用し，その手法を以下のように説明している。

> 教師認知を複雑性システムと考え，その複雑性を理解する上で，ある時点での教師の状況を把握することにより，そこから背景をさかのぼることにより，特徴や要

因を理解し，典型的なパタンとしての署名ダイナミクス[16]を特定し，それを利用することにより，複雑な教師認知の理解を意図した。

本研究で用いた研究の手法は，この RQM による手法と以下の点で共通点がある。本研究 3 で行ってきたことも，異なった環境において意欲的に実践している教師たちに注目し，質問紙調査により彼らの現在の状態を把握するとともに，彼らの認知面，感情面，行動面について，インタビューやグループ討議を用いて遡ってその特徴や背景を特定することを目指してきた。廣森（2014b）では，教室内の学習者を学習動機の特徴の違いでグループ化し，それぞれのグループに属する生徒に対するインタビューによって学習動機に変化をもたらした要因を特定している。しかしそこでは，学習者の学習動機の変化とその要因が教室内という限られた文脈にとどめられており，個々の学習者の多様な背景要因（例えばそれまでの学習経験，家庭環境，他教科や課外活動の影響等）の関わりまでは考慮されていない。Sasajima (2012) では，日本の中等教育の英語教師 10 人に対して RQM アプローチによる調査を実施し，日本の英語教師のいくつかの特徴的なパタンとして，「英語教師はある理想の授業に縛られている」「生徒との情緒的な関係を大切にする」「言語学的知識は教師の武器である」等の特徴を提示している。Sasajima は教師のもつ英語を教えるだけにとどまらない多面的な面を強調しているものの，分析の対象とされているものはあくまでも英語教師としての教師であり，廣森と同様に教師の背景要因までは考慮されはていない。

本研究の独自性は，学校内にとどまらない，学習者としての経験から社会・文化的背景に至る階層的な環境システムにも注目し，言語教師としての教師だけでなく，小学校教師としての指導観も含めて調査したことにある。「複雑系理論」は，人や社会に関わるシステム（生きているシステム）はふつうのシステムとは異なり，要素に分解して調べることによって全体を理解するという従来の方法ではできないという要素還元主義的手法への批判の上に成り立っている。本研究においては，量的な調査では教師の全体像を探るため認知面，感情面，行動面という要素に分割して調査しており，その意味で，その哲学的背景から複雑性理論に基づいた研究であるとは言えないと考える。しかし一方で，本研究で取り入れている混合研究法の利点について，抱井（2011）はパラダイムの併用により，柔軟に新しい研究法を取り入れることが可能となることを挙げている。その意味で，本研究は，複雑な現実の在り方を知るための可能性のある方法の一つを提示できたのではないかと考える。

笹島（2015）は，RQM による自身の研究結果について，分析結果を一般化するのではなく，あくまでその状況でのある状態としてとらえ，次の教師認知の理解に役立てるものであるとしている。本研究の結果も，一般化するところまでは至っていない。しかし，内藤 (2012:13) が述べているように，「ただ一つの地球だけの現象解明から，宇宙にロケットを飛ばし，月に旅することができたように，一人のまた単一集団の『個』の中には，全ての人間にまたすべての集団に共通する原理が包含されている」と考えることができる。こうした

16 ある典型的なパタン

研究を積み重ねることにより，個々の教師に関して教師のいかなる面が，どのようなプロセスで（どのような要因やメカニズムで）変化しているのかという現象を解明していくことは，小学校教師全体に共通する現実を理解することにつながるものと信じる。

(2) 教師認知研究や SLA 研究への示唆

本研究からは，学習動機は個人に最も近い環境であるマイクロシステム(Bronfenbrenner) の影響を受けて変化しやすいことが示された。マイクロシステムとは，「特有の物理的，実質的特徴をもっている具体的な行動場面において，発達しつつある人が経験する活動，役割，対人関係のパターン」(Bronfenbrenner, 1979:22) であるとされ，学習者にとって学級内の生徒間関係だけでなく，生徒と教師との関係もまた学習者の動機づけにかかわっていることが推察される。第 1 章で述べたように，SLA 研究では特定の指導法に関しての学習効果を測定するため，できるだけ教師の要因を排除してきた。教室環境要因としても学習者同士の関係性に注目されることが多く見られてきた。しかし教師もまた学習者にとっては環境要因の一つとなり，学習動機や学習成果を高めるための実証的な研究をする際の影響要因の一つとして考慮すべきであると考える。つまりその実践や実験はどのような背景をもつ教師によって行われたものなのかということを記載し，考察の中にその影響も含めることは，同じ実践や実験を試みようとする教師にとって重要な情報となるものと考える

また，本研究からは学習動機や国際的志向性はその場の環境要因（英語を教えるという役割や英語母語話者との直接的な交わり等）によって比較的容易に変化することが示された。Boekaerts（1986）は，状況を超えて安定している特性としての動機づけである general motivational orientation（GMO）と学習を行っている際の状況としての動機づけである task-specific motivational orientation（TSMO）を区別している。本研究からは，安定した特性としての GMO と思われる学習動機もまた教師のライフステージの状況に応じて変動していることが示された。外国語学習者の学習動機の研究においては，教室内の学習者の動機の変動に注目した TSMO に関する研究が多く見られている。しかし，教育が目指すものが学習者に生涯にわたって学び続ける力をつけることであるとするならば，安定した特性としての学習動機に関しても，そのメカニズムと変化の要因を解明する必要がある。

(3)教師への支援に関する示唆

教師の仕事を特徴づけているものはその「複雑性」と「不確実性」である（金井・楠見, 2012; 佐藤, 2015)。どんなに周到な準備をして授業に臨んだとしても，授業がそのとおりに進行してうまくいくとは限らない。そこで授業中の判断の指針となるのがビリーフである。Warford and Reeves（2002）は，非母語話者の教師は母語話者の教師よりも頻繁に自身の学習者経験を利用しており，その理由は非母語話者教師は外国語環境においては依然外国語学習者であるためであるとしている。本研究からは英語教育に関する教職専門教育を

うけた教師には異なったビリーフの特徴が見られ，専門教育が教師のビリーフの変化をもたらす可能性も示唆されているが，英語教育の専門教育を受けていない小学校教師たちは英語専科の教師よりも自身の学習者経験やビリーフに依存する傾向をもつ可能性がある。

本研究からは教師としてのビリーフ（指導観）は環境要因によって変化する可能性があるものの，学習者としてビリーフは変化しにくく，外国語活動指導実践が教師の外国語学習者ビリーフの影響をうけている可能性があることも示唆された。山田（2014）は，ビリーフの時間的な変化を調べ，教師のビリーフにはコアとなる強いビリーフがあり，それらの中で同質なビリーフは連結し合ってさらに強いビリーフとなり，その周辺にある相対的に弱いビリーフは変化したり消滅したりしていることを明らかにした。本研究においても，例えば教師 A は学習者として培ったスキルや語彙の習得を重視するビリーフを保持しつづけており，それはの主張するコアとなる強いビリーフであると解釈することができる。一方で教師 A は指導観として「教科内容をどう教えるか」から「子どもをどう育てるか」という意識に変化したと語っており，その根底にはビリーフの変化があると考えられ，それをもたらした要因は同僚教師たちとの協働した実践や子供の変化の実感であった。このように，山田（2014）の言うコアの外にあるビリーフに変化をもたらす要因の一端が本研究によって明らかにすることができたと考える。

ビリーフには良い悪いという判断の基準はないものの，外国語指導実践や外国語習得においてマイナスの作用となる可能性があるビリーフはあると考える。例えば，本研究では小学校教師の中に「正しい発音は大事である」「英語は外国人に習いたい」といったビリーフをもっている傾向がみられ，それが教師の実践への自信のなさの一因になっているのではないかという推測が得られた。そのため，教師が自身が無意識にもっているビリーフを自覚することの必要性があると考えられる。教師教育にビリーフ研究を取り入れることの必要性は多くの研究者によって主張されている（Johnson, 1994, Richards, 1996, William& Buren, 1997）。しかし，山田（2014）のように教師ビリーフの可視化を目指した研究があるものの，具体的にそれをどのように取り入れるのかということに関しては十分に検討されている研究はまだ少ない。前述したように，人の内面を探るための質的調査で問題になることは，インタビューや質問からは本人が無意識にもっている信念や感情までを引き出すことは難しいということにある。本研究においては，直接的な質問ではなく，グループ内で共通に語りあった発言の中から構成概念を抽出した。そうしたグループ討議においては，教師たちが互いの言葉に触発されながら，自己の内省を深めていく姿が見られていた。グループ討議に関して，本研究の参加者である教師たちからは「いろいろなことを考え，気づくためのとてもいい機会になった」という言葉があった。ビリーフ研究は，教師本人が自覚することによってはじめて授業改善に活かされる。本研究で用いたグループ討議は人の内面を引き出すための有効な手段の一つであると考える。

本研究においては教師と教師をとりまく環境要因との関わりを探索してきた。その中で教師の内面や実践には学校環境要因の関わりが大きいことが示唆され，学校環境を自律性，

関係性，有能性の自己決定理論における動機づけ要因（Deci & Ryan, 1985）の観点から分析した。廣森（2006）はその実証的研究において，教室内に自律性，関係性，有能性を高める活動を取入れ，学習者の変化からこれらの 3 要因が学習者の学習動機を高めることを実証した。その知見からは，学習者だけでなく教師の実践にもそうした環境要因が影響するのではないかと推察され，本研究からはその推論が支持された。学習者の動機づけ研究においては，これらの３つの要因が同レベルでみなされていることが多い。しかし本研究からは，自律性のある環境が教師の協力体制の高まりに，教師の協力体制（関係性）の高さと自己効力感や学校効力感の高まりに関係があるという要因間の階層的な関係の可能性が示唆された。教師は学校環境によって影響されているが，その学校環境を作っているのもまた教師自身であり，そこには教師と環境との相互作用的な関係がある。そこから得られる示唆は，教師に働きかけることでその背後にある環境要因にも変化を及ぼすような教師への支援が可能であるということである。教師の関係性や有能感を高めることは外部からの力では難しいが，教師の自律性を高めながらサポートを構築することは可能であると考える。外国語教育の専門家ではない小学校教師たちが外国語活動を実践するにあたっては，マニュアルや人的サポートによる支援は熟達化の準備状況をつくるために必要なものである。しかし，その際その支援の在り方によって教師の自律的実践の度合いが変わってくる。つまり，一律の指導のノウハウを身に着けることを重視するのではなく，個々の教師が自分のクラスの子供たちに合わせた創意工夫ができるような支援，また学校内の教師同士で実践の交流が必要になるような支援の工夫である。そこには教師が自分で自分の子供たちの実態やニーズに応じて授業を組み立てられるような柔軟なカリキュラムや必要に応じたサポート人材，そして教材や活動を交流・共有できる同僚の存在が求められる。第 1 章で触れたように，小学校外国語活動は 2020 年をめどに教科化されることが検討されている。そこで懸念されることはカリキュラムの柔軟性が失われるのではないかということである。これまで小学校外国語活動は「子どもの心に種をまく」ような実践を行ってきた。そうした小学校外国語活動によって成果が見られていることは児童や教師に対する文部科学省の調査（2015）からも明らかとなっている。これまでの小学校外国語活動の成果は，個々の教師たちの創造力，適応力，柔軟性のある実践によるものが大きい。これからの小学校英語教育の方向性に，これまで小学校教師たちが培ってきた英語教育の成果を生かすような発想を求めたい。

小学校英語教育の成功の鍵となるのは，教師の実践に対する意欲である。本研究における質的研究からは教師が異なった外国語指導実践への意欲づけとなる要因をもっていることが示された。例えば教師 A は「子どもたちの関係性に望ましい変化が見られたこと（自尊関係志向)」，教師 B は「子どもの理解や反応に変化がみられたこと（授業力向上志向)」，教師 C は「子どもたちが英語に関心をもつようになったこと（言語興味志向)」がその実践を意欲づけている要因であることが読み取られた。この 3 名に関わらず，個々の教師が実践への意欲づけ要因は様々であり，サポートに対するニーズも多様であることが推察される。しかし，これらの教師たちに共通しているのは「子どもたちに見られた望ましい変化の実体

験」であった。小学校教師たちは，教科内容の指導だけではなく，児童の生活や人間的な成長に対しても責任をもっている。教師が英語指導実践によって自分のクラスの子供たちに望ましい変化が生じたことを実感できたとき，英語教育実践が彼らの小学校教師としての教育実践のための歯車の一つとして大きな役割を果たすこととなるだろう。

SLA 研究においては，優れた外国語学習者の特徴を記述し，そこから示唆を得るための研究が行われてきた流れがある。本研究は，優れた教師の特徴を特定するものではない。本研究の究極の目的は，小学校教師の言語教師としての成長を支援することであるが，教師の成長は新しい知識や技能を獲得していくことではなく，個々の教師が本来持っている能力を高め，個々の教師にとって本当に必要なものに磨きをかけていくことであると考える。現在行われている現職教員研修の問題点として江利川（2009）は，ニーズを無視した一律の内容，研修の強制，教員評価への利用，多忙化の助長をあげている。教師の成長を支援するためには，教師たちが他教科で培ってきた教育経験を足掛かりとして，個々の教師が本来持っている能力や持ち味を生かし，個々の教師の教育理念に即した柔軟なサポートが求められる。

(4) 新しい英語教育実践

本研究からは，学習者に活動をさせることの多い外国語活動を指導するという経験が，教師の指導観を「生徒主体の指導観」に変化させることが示され，英語教育の導入が小学校における構成主義的教育観を強化・促進する可能性が示唆された。つまり小学校に吹く英語教育という新たな風が小学校教師たちの指導観に変化をもたらし，それによって小学校教育全体が変容する可能性があると考えることができる。

そしてまた，小学校で培われた英語教育が我が国における英語教育全般に変化を及ぼす可能性に期待することもできる。昨今，新たな教育の方向性として新学習指導要領ではアクティブラーニングが推奨されている。しかしアクティブラーニングは英語の授業においては，外国語の習得するためのスキルの訓練が必要であるうえに，外国語の知識のない学習者に外国語を用いて活動させることの難しさから，他教科とは異なる工夫が必要であることが指摘されている（江利川, 2012)。本研究からは，小学校の英語教育において，外国語の知識やスキルのない子供たちを相手に生徒主体の授業実践を構築することを目指した従来の授業実践の枠にはまらない，独自の実践が構築されている可能性があることが示された。小学校では，様々な教育活動において学習者主体でグループ活動を多用した授業実践がすでに頻繁に行われており，ある意味で教育実践のほとんどがアクティブラーニングであるとも捉えられる，そうした他の教育実践における経験が外国語活動の授業においても生かされることが期待できる。小学校での学びは、全体として実に豊かな内容を学んでいる。小学校教育で培われてきた実践知から我々が学べることは多いと考える。

8.3. 課題と今後の方向性

最後に本研究の限界を述べる。まず質的データ量の不十分さが挙げられる。内藤（2012: 11）が述べるように，「特定個人を詳細に分析することは，個別的普遍性だけでなく，共通的普遍性の解明をも目指すことになる」。しかし，その個人から収集したデータの量が，詳細な分析のためには十分ではなかったと考える。ひとりひとりの教師に対して，より時間をかけた調査やフォローアップの調査を今後の課題としたい。また，結果の信頼性を高めるためには，個々の教師からより多くのデータを集めると同時に，異なった環境におけるさらに多くの教師を対象としたデータを集める必要があると考える。さらに，今回は環境要因，教師の認知面，感情面，行動面として 8 つの変数を取り上げて，混合研究法による分析を行ってきた。しかしこれらの変数によって教師の本質が捉えられたとは言えない。研究の結果からは，教師をとりまく現実は複雑であり，多くの変数が錯綜しながら関わっていることが明らかとなった。そうした複雑な現実を解明するには，より包括的に研究対象に迫る必要がある。

しかしながら，そうした限界にも関わらず，この研究は質問紙調査による数値的な分析からは読み取ることができなかった日本の小学校教師をとりまく複雑な現実の一端を明らかにすることができたと考える。そして，ここで得られた示唆は，小学校教師たちを支援する望ましい方策や教員研修を考える上で貴重な情報となるものであると信じる。

本研究は言語教師としての小学校教師とそれをとりまく環境との関係を探究してきた。教師のいかなる面がどのような要因やメカニズムで変化しているのかを詳細に検討するには，大量の被験者を調べるのではなく，事例研究に頼らざるを得ない。学校は生きた組織として，生徒や教師のメンバーが入れ替わってもその学校がもつ文化は継承されていく。その中で個々の教師の認知，感情，行動が形作られていく。そこから，今後も似通った文脈にある教師のビリーフのパタンを特定していくような研究を積み重ねることが，教師の理解，しいては英語教育の理解と改善につながるものと考える。

謝　辞

本研究を遂行し，学位論文をまとめるに当たり，多くのご支援とご指導を賜りました。指導教員であります，北海道大学　河合靖教授には，常に核心をついたアドバイスと多くの貴重な示唆を賜りました。河合先生からは，研究に向かう姿勢だけでなく温かく粘り強く学生の指導に当たられる姿から指導者としてのあり方も教えられました。心から感謝いたします。

またご多忙の中，たくさんの貴重なご助言やご指摘を賜りました北海道教育大学　萬谷隆一教授，北海道大学　山田智久准教授にも心より感謝いたします。特に萬谷先生には，小学校英語教育について多くのことを学ぶ機会を与えていただきました。私の研究のすべての発端は萬谷先生とかかわらせていただいた研究にあります。また山田先生には，教師のビリーフ研究の専門家として，多くの貴重なアドバイスと示唆をいただきました。本当にありがとうございました。

また北海道科学大学　秋山敏晴教授に対し，中学校教師であった私を大学での研究という世界に導いてくださいましたことに，深く感謝いたします。秋山先生なくしては，今の私はありませんでした。

そして，私の共同研究者としていつも研究に寄り添ってくださった，北海道教育大学　志村昭暢准教授にも，深く感謝いたします。常に鋭く的確なご指摘に，どれほど助けられたことか図りしれません。また北海道医療大学　長谷川聡先生には，ことのほか多くのことを教えていただきました。統計に関してのご指導をいただきながら，数字やデータの背後にある人を見つめることの大切さを教えていただきました。本当にありがとうございました。北海道文教大学　三ツ木真実先生には，本研究の質的分析において多大なご協力をいただきました。心より感謝いたしております。

そして，北海道科学大学名誉教授　佐藤行敏先生は，いつも私たちの小学校英語教育に関する研究活動を暖かく見守ってくださり，たくさんの貴重な資料を提供してくださいました。また北海道大学名誉教授　浪田克之介先生におかれましても，常に暖かく私の研究を見守り，応援をしてくださいました。お二人に対しましても深く感謝いたしております。

北海道科学大学情報メディア工学科　今村泰斗氏に対しても，随所で信頼できる仕事ぶりで研究の手助けをしてくれたことに感謝いたします。

そして，北海道科学大学機械システム工学科の教員の皆様にも心より感謝申し上げます。博士課程に在籍している期間，いつも学科をあげてのご理解と暖かいご協力を感じておりました。ストレスなく楽しみながらこの研究を遂行することができましたことは，学科教員の皆様のおかげであると感じております。

そして，何よりも多忙な中，本研究にご協力くださった小学校教師の皆様に心より感謝いたします。私がお目にかかった先生方はどなたも熱意ある素晴らしい先生でした。今後の小学校教育に対して明るい未来を感じながらこの研究を纏めることができました。

本研究は科学研究費基盤研究 C (26370733) の助成を受けて行われました。深く感謝申し上げます。

最後に，私が研究に向かっている間，常に寄り添い癒しとなってくれた母と愛犬ココ，友人たち，そして叔母たちにも感謝の気持ちでいっぱいです。

主要参考文献

秋田喜代美（1993）.「教師の知識と思考に関する研究動向」『東京大学教育学部紀要』32, 221-232.

秋田喜代美（2000）.「教師の信念 [Teacher belief]」『教育工学辞典』日本教育工学会(編). 実教出版. 194-197.

石上靖芳（2013）.「校内授業研究の活性化要因が若手・中堅・ベテラン教師の力量形成に及ぼす影響: 中学校教師への質問紙調査の数量的分析」『教師学研究: 日本教師学学会誌』12, 1-10.

江利川春雄（2012）.『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』大修館書店.

大津由紀夫（2006）.『小学校での英語教科化に反対する要望書』Retrieved from http://www.otus.icl.keio.ac.jp

岡林春雄（編著）(2008).『心理学におけるダイナミカルシステム理論』金子書房.

大谷尚（2011）.「SCAT: Steps for coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法」『感性工学』10(3),155-160.

抱井尚子・稲葉光行（2011）.「ミックス法」末田清子・抱井尚子・田崎勝也・猿橋順子(編著)『コミュニケーション研究法』ナカニシヤ出版, 199-213.

金井壽宏・楠見孝（編）(2012).『実践知―エキスパートの知性』有斐閣

小泉仁（2001).『学習指導要領における英語教育観の変遷（特別寄稿）』Retrieved from http:// www.cuc.ac.jp/~shien/terg/koizumi%5B1%5D.html

児島邦宏・佐野金吾（2006).『中一ギャップの克服プログラム』明治図書出版.

小林美代子・宮本弦（2008).「公立小学校における英語指導の課題と研修」『Scientific Approaches to Language』7, 209-240.

笹島茂・ボーグ（2009).『言語教師認知の研究』開拓社.

笹島茂（2015).『複雑性理論にもとづいた外国語（英語）教師の認知の質と特徴に関する探索的研究』Retrieved from https://app.box.com/s/45ldvjbl1srbj171wqe60w2lbb0sjl0y

佐藤学（2015）.『専門家として教師を育てる一教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店

静哲人（2011）.「小学校教員の英語発音能力と発音指導に関するビリーフの関係」『2010 年度研究実績報告書』Retrived from http://kaken.nii.ac.jp/d/p/22652053/2010/3/ja.ja.html

階戸陽太（2012).「外国語活動に対する小学校教員の意識に関する質的研究：必修化後の現状」『JES Journal』12, 102-114.

柴田美紀（2013）.『沖縄の英語教育と米軍基地―フェンスのうちと外での外国』丸善出版.

白井恭弘（2009）.『外国語学習の科学―第二言語習得論とは何か』岩波書店.

竹内理（2010).「学習者の研究からわかること：個別から統合へ」小嶋英夫・尾関直子・廣

森友人（編）『成長する英語学習者：学習者要因と自律学習』大修館書店.
瀧口優（2006）.『「特区」に見る小学校英語』三友社書店.
寺沢拓敬（2015）.『日本人と英語の社会学 ――なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究社.
内藤哲夫（2012）.『PAC 分析実施法入門―「個」を科学する新技法への招待〔改訂版〕』ナカニシヤ出版.
中原淳（監修）・脇本健弘・町支大祐（2015）.『教師の学びを科学する―データから見える若手の育成と熟達のモデル―』北大路書房.
中村香恵子・志村昭暢（2011）.「小学校教師における言語教師としての認知研究―小学校英語活動に意欲的な教師の経験と学びから」『JACET 教師認知研究会研究集録』1, 58-72.
中村香恵子（2012）.「小学校教師が抱く理想の外国語教師像：学習者信条・学習動機の影響」『JACET 教師認知研究会研究集録』2, 29-44.
中村香恵子・志村昭暢・長谷川聡（2013）.「外国語指導経験が教師に与える変化―英語指導経験者と未経験者の授業観の比較」『JASTEC Journal』32, 75-94.
中村香恵子・志村昭暢（2014）.「小学校外国語活動授業実践の特徴とその影響要因の探索」『小学校英語教育学会 JES Journal』14, 179-194.
中村香恵子（2014）.「小学校教師の言語教師認知研究」笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣（編著）『言語教師認知の動向』開拓社, 150-157.
長嶺寿宣（2014）.「言語教師認知研究の最近の動向」」笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣（編著）『言語教師認知の動向』開拓社 16-32.
日本英語教育検定協会（2013）.『小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査―公立私立町学校対』」Retrieved from http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou_2012_12.pdf
バトラー後藤裕子（2005）.『日本の小学校英語を考える―アジアの視点からの検証と提言』三省堂.
バトラー後藤裕子・横山純子・小笠原剛士（2010）.「小学校外英語活動で目指したいこと・大切にしたいこと：概念図化（Concept Mapping）による分析の試み」『日本児童英語教育学会紀要』29, 42-62.
樋口忠彦・加賀田哲也・泉恵美子・衣笠知子（2013）.『小学校英語教育法入門』研究社.
久富善之(1994).『日本の教師文化』東京大学出版会.
廣森友人（2006）.『外国語学習者の動機づけを高める理論と実践』多賀出版.
廣森友人（2010）.「動機づけ研究の観点から見た効果的な英語指導法」小嶋英夫・尾関直子・廣森友人（編著）『成長する英語学習者: 学習者要因と自律学習』大修館書店, 47-74.
廣森友人（2014）.「ダイナミックシステム理論に基づいた新しい動機づけ研究の可能性」『The Language Teacher』38, 15-18.
廣森友人（2015）.『英語学習のメカニズム: 第二言語習得研究にもとづく効果的な勉強法』

大修館書店.
ベネッセ教育総合研究所 (2006). 『第 4 回学習基本研究』Retrived from http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=3247
ベネッセ教育総合研究所 (2007). 『第 1 回 小学校英語に関する基本調査 (教員調査)』Retrieved from http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3184
ベネッセ教育総合研究所 (2011). 『第 1 回 小学校英語に関する基本調査(教員調査)』Retrieved from http://berd.benesse.jp/global/research/detail1.php?id=3181
保坂芳男 (2008).『英語教師像に関する研究―成績上位者と下位者の比較を中心として』風間書房.
本田勝久・小川一美・川本圭司 (2008). 「外国語活動必修化への提言―小学校教員の意識調査を通じて」『大阪教育大学紀要第Ⅴ部門』53 (1), 13-30.
前田啓朗 (2003).「日本の英語学習者における学習方略と学習成果―性差を考慮した適性処遇交互作用の観点から」『広島外国語教育研究』6, 81-90.
松尾睦 (2006). 『経験からの学習―プロフェッショナルへの成長のプロセス』同文館出版.
松宮新吾 (2013).「小学校外国語活動担当教員の授業指導不安にかかわる研究(授業指導不安モデルの探求と検証」『関西外国語大学研究論集』97, 321-338.
村上隆 (2002). 「心理測定の立場から見た因子分析と主成分分析」『日本行動計量学会大会発表論文抄録集』30, 282-285.
文部科学省 (1988). 『小学校学習指導要領』Retrived from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm
文部科学省 (2001). 『小学校英語活動実践の手引 (英語) 』開隆堂出版.
文部科学省 (2011). 『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について 』(答申) (平成 20 年 1 月 17 日 中央教育審議会).
文部科学省 (2012).『学校教員統計調査-平成 25 年度結果の概要』Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/__icsFiles/afieldfile/2015/03/27/1356146_1.pdf
文部科学省 (2013).『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/__icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf
文部科学省 (2014).『平成 26 年度公立小学校における英語教育実施状況調査の結果について』Retrieved from http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/06/04/1358566_04_1.pdf
文部科学省 (2015). 『小学校英語の現状・成果・課題について』Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/icsFiles/afieldfile/2015/05/25/1358061_03_04.pdf

八島智子 (2001). 「国際的志向性と英語学習モーティベーション」『関西大学外国語教育研究』1, 33-47.

山崎準二 (2012).『教師の発達と力量形成―続・教師のライフコース研究』創風社.

山田智久 (2014). 『教師の成長におけるビリーフの変化』(博士論文 北海道大学) Retrieved from http://eprints.lib.hokudai.ac.jp/dspace/bitstream/2115/58133/1/Tomohisa_Yamada.pdf

湯川笑子・高梨庸雄・小山哲春 (2009).『小学校英語で身に付くコミュニケーション能力』三省堂.

萬谷隆一・中村香恵子・神林裕子・中村邦彦 (2010).「小学校教師と中学校教師の潜在的意識の違い―授業ＶＴＲ視聴後の討論プロトコルの分析を通して」『JASTEC Journal』29, 17-30.

萬谷隆一 (2011). 「コミュニケーション能力の素地とは何ですか」萬谷隆一・直山木綿子・卯城祐司・石塚博規・中村香恵子・中村典生 (編著)『小中連携 Q&A と実践―小学校外国語活動と中学校英語をつなぐ 40 のヒント』開隆堂出版, 20-21.

萬谷隆一 (2014). 「これからの小中連携をふまえた小学校英語教育のありかた」『JASELE JES 第３回英語教育セミナー』2014 年 11 月 15 日講演資料.

Allen, L. Q. (2002). Teachers'pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning. *Foreign Language Annals*, *35*, 518-529.

Ariogul, S. (2007). Understanding foreign language teachers' practical knowledge: What is the role of prior language learning experience? *Journal of Language and Linguistic Studies*, *3*(1), 168-181.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191-215.

Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P. (2011). Introduction to Beliefs about SLA revisited. *System*, *39*, 281-289.

Basturkmen, H., Loewen, S. & Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, *25* (2), 243-272.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness* , *12,* 96-108.

Borg, S. (2006a). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.

Borg, S. (2006b). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, *10* (1), 3-31.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, *39*(3), 370-380.

Borg, S. (2012). Current approaches to language teacher cognition research: A methodological analysis. In Barnard, R. & Burns, A. (Eds.). *Researching language teacher cognition and practice: International case studies* (Vol.27). Bristol: Multilingual Matters,11-29.

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied Linguistics, 22*, 470-501.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press.
(ブロンフェンブレンナー, U. (著) 磯貝芳郎・福富 護 (訳) (1996). 『人間発達の生態学 (エコロジー) -発達心理学への挑戦』川島書店.)

Burns, A. (1996). Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. Freeman, D., & Richards, J. C. (Eds.). Teacher learning in language teaching. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press,154-177.

Butler, Y. G. (2005). Comparative perspectives towards communicative activities among elementary school teachers in South Korea, Japan and Taiwan. *Language Teaching Research, 9*(4), 423-446.

Butler, Yuko Goto (2007a). Factors associated with the notion that native speakers are the ideal language teachers: An examination of elementary school teachers in Japan. *JALT Journal*, *29*, 7-40.

Butler, Y. G. (2007b). Foreign language education at elementary schools in Japan: Searching for solutions amidst growing diversification. *Current Issues in Language Planning*, *8*(2), 129-147.

Büyükkarcı, K. (2014). Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. *International Journal of Instruction*, *7*(1), 107-120.

Calderhead, J. (Ed.). (1987). Exploring teachers' thinking (pp. 1-19). London: Cassell.

Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, *56* (2), 81.

Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmilla, 291-310.

Cheng, Y. C., Tam, W. M. F. & Tsui, K. T. (2002). New conceptions of teacher effectiveness and teacher education in the new century. Retrieved from http://edb.org.hk/hktc/download/journal/j1/1_1.1.pdf

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and teacher*

education, 2(4), 377-387.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. NewYork: Macmillan, 255-296.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Eds.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 209-240.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research.* New York: University of Rochester Press.

Dörnyei, Z. (2014). Researching complex dynamic systems: 'Retrodictive qualitative modelling' in the language classroom. *Language Teaching*, *47*(1), 80-91.

Elbaz, F. (1981). The teacher's “practical knowledge”: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, *11*(1), 43-71.

Ellis, N. C. & Larsen-Freeman, D. (2009). Constructing a second language: Analyses and computational simulations of the emergence of linguistic constructions from usage. *Language Learning*, *59*(1), 90-125.

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.

Flores, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, *25*, 251-275.

Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understanding of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *9*(5), 485-497.

Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *TESOL Quarterly*, *32*(3), 447-464.

Hall, L. A. (2005). Teachers and content area reading: Attitudes, beliefs and change. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 403-414.

Hart, T. (2004). Opening the contemplative mind in the classroom. *Journal of Transformative Education*, *2*(1), 28-46.

Hiratsuka, T., & Barkhuizen, G. (2015). Effects of exploratory practice (EP) on team teachers’ perceptions in Japanese high schools. *JALT Journal*, *37*(1), 5-27.

Hiromori, T. (2014). L2 motivation research form the perspective of dynamic systems theory: Some suggestions toward a new framework. *The Language Teacher, 38*, 15-

18.

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 119-129.

Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Literacy Research*, *24*(1), 83-108.

Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 439-452.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, *62*(2), 129-169.

Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: identities–in–practice. *The Modern Language Journal*, *95*(2), 236-252.

Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching grammar. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language, Third Edition*. Boston: Heinle & Heinle, 251-266.

Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). Research methodology on language development from a complex systems perspective. *The Modern Language Journal, 92*, 200-213.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study.* University of Chicago Press.

Nakamura, K. (2006). Why a teacher does what she does: A lesson conducted by a homeroom teacher in a Japanese elementary school. *Memoirs of the Hokkaido Institute of Technology*, *34*, 115-122.

Nakamura,K. & Shimura, A. (2015). The effects of environmental factors on Japanese primary school teachers as language learners. *The Japan Society of English Language Education*, *26*, 301-316.

Nakamura,K., Shimura, A. & Mitsugi, M. (manuscript in preparation). Language teacher cognition and environmental factors: Primary school teachers in different working contexts.

Nishino, T. (2012). Modeling teacher beliefs and practices in context: A multimethods approach. *The Modern Language Journal*, *96*(3), 380-399.

Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, *30*, 131-153.

Nunan, D. (1992). The teacher as decision maker. In J. Flowerdew, M. Brock & S. Hsia (Eds.) *Perspectives on second language teacher education.* Hong Kong: City

Polytechnic of Hong Kong, 135-165.

OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris*. OECD Publishing.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332.

Pennington, M. C. & Richards, J. C. (1997). Reorienting the teaching universe: The experience of five first-year English teachers in Hong Kong. *Language Teaching Research*, *1*(2), 149-178.

Richards, J. C., Tung, P. & Ng, P. (1992). The culture of the English language teacher: A Hong Kong example. *RELC Journal*, *23*(1), 81-102.

Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL Quarterly*, *30*(2), 281-296.

Richards, J. C. & Lockhart, C. (1996). *Reflective language teaching in second languages classrooms*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., Gallo, P. B. & Renandya, W. A. (2001). Exploring teachers' beliefs and the processes of change. *The PAC Journal*, *1*(1), 43-64.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68.

Ryder, N. B. (1965). The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review*, *30*(6), 843-861.

Sasajima, S. (2013). Application of Retrodictive Qualitative Modelling (RQM) to Language Teacher Cognition Research (Collaboration and Relativization in English Language Education). *JACET Proceedings*, *52*, 52.

Shavelson, R. J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), 455-498.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4-14.

Sugawara, K., Sano, A., Kawai, Y., Yokoyam, Y., Nakamura, K. & Mitsugi, M. (2013). Influences of international attitudes and possible selves on willingness to communicate in English: A comparative analysis of models for Japanese high school and university learners of English. *JACET Journal, 57*, 21-40.

Tayama, Y. (2011). What influences teacher efficacy among English teachers in Japanese secondary school? *Annual Review of English Language Education in Japan*, *22* , 217-232.

Tobin, J. J. (1988). Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical

approach to Japanese preschool class size. *Dialectical Anthropology*, *13*(2), 173-187.

Tsang, W. K. (2004). Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*, *8*(2), 163-198.

Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, *35*(5), 441-461.

Verspoor, M., De Bot, K. & Lowie, W. (2011). *A dynamic approach to second language development: Methods and techniques.* Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Warford, M. K. & Reeves, J. (2003). Falling into it: novice TESOL teacher thinking. *Teachers and Teaching*, *9*, 47-66.

Wilkins, J. L. & Brand, B. R. (2004). Change in preservice teachers' beliefs: An evaluation of a mathematics methods course. *School Science and Mathematics*, *104*(5), 226-232.

Williams, M., & Burden, R. L. (2004). Psycology for language teachers: A social constructivist approach. New York: Cambridege University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making, and classroom practice*. New York: Cambridge University Press.

Yamano, Y. (2015). Exploring the cognitive change of an elementary school teacher through CLIL practices. 『宇都宮大学教育学部紀要』*65*, 205-219.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, *86*(1), 54-66.

付録１　質問紙調査

１４年度版　教師の英語教育に関する信念(belief)アンケート

このアンケートのためにお時間をいただき、お答えいただけることに感謝いたします。
このアンケートのは、小学校教師の外国語活動に対する意識や考え方を知るための質問紙作成のための予備調査です。プライバシーにかかわるような項目はありません。いただいた回答はアンケートの目的以外には一切使用いたしませんので、率直なご感想をお聞かせください。
いただいた回答本研究の目的以外には使用せず，またデータは統計的に処理し，個人を特定する．形での公表はいたしません

札幌市小学校英語教育研究会事務局長
北海道科学大学　機械工学科
准教授　中村　香恵子

		回答欄
1	担当学年（　　）年･**特別支援学級は７，管理職は８，その他は９を記入**	
2	性別　（男性　1･　女性　2）	
3	年齢	
4	教師経験年数　約（　　）年･**月数は切り捨て、１年未満は０を記入**	
5	現在の学校での勤務年数（　　）年　**月数は切り捨て、１年未満は０を記入**	
6	現在の外国語活動指導経験（あり　2･　なし1）	
7	総合的な学習の時間における英語指導経験　（あり　2･　なし　1）	
8	自分にとって英語は（とても得意5･やや得意4･　普通３・やや苦手2･　とても苦手　1）	

あなた自身のお考えにどの程度あてはまるかを、「非常にそう思う」から「全くそう思わない」までの５段階でお答えください。それぞれの質問に正解あるいは不正解というものはありません。あなたのお考えに最もあてはまると思うものを選び、解答欄に数字を記入してください。

①外国語学習者としての信条･英語学習についてお答えください。

非常にそう思う5･　少しそう思う4･　どちらでもない3･　あまりそう思わない2･　全くそう思わない1

8	宿題は必要である	
9	英語ができる人は頭が良い	
10	英語学習はやさしい	
11	自分は英語を習得する能力をもっている	
12	英語習得には繰り返し練習が大切	
13	英語学習で日本の文化を理解することができる	
14	自分はうまく英語が話せるようになる	
15	英語は難しい言語である	
16	英語力があるとよい仕事のチャンスを得られる	
17	英語学習の評価は教師がすべきである	
18	英語学習において生徒が学習内容を決めることは効果がある	
19	英語学習においては教科書が必要である	
20	英語学習では単語や熟語の習得が最も重要である	
21	英語は外国人に習いたい	
22	正しい発音は大事である	

②外国語学習動機･自分が英語学習者だと仮定してお答えください。

非常にそう思う5･　少しそう思う4･　どちらでもない3･　あまりそう思わない2･　全くそう思わない1

23	英語を身につけることは重要であると思う	
24	英語の授業で良い成績を取りたいと思う	
25	英語を勉強しないと後で後悔すると思う	
26	英語を勉強しなければならない社会である	
27	英語の勉強は興味をそそる	
28	英語を勉強する理由がわからない	
29	英検などの資格をとりたい	
30	英語を勉強するのは楽しい	
31	英語くらいできるのは当然だと思う	
32	英語の授業から何を得ているのかよくわからない	
33	英語勉強は時間を無駄である	
34	英語の授業は楽しいと感じる	
35	外国語を身につけたいと思う	
36	英語学習は自分の成長にとって役立つと思う	
37	英語は勉強すれば成果が上がる	

③国際的な状況への態度についてお答えください。

非常にそう思う5・　少しそう思う4・　どちらでもない3・　あまりそう思わない2・　全くそう思わない1

38	様々な出身国の人々が集まる国際的な場で働きたい	
39	仕事で国際的に活躍したい	
40	海外で活躍している人と知り合いになりたい	
41	自分の興味のある分野で活躍している外国人と知り合いになりたい	
42	将来国際的に活躍する自分の姿を思い描く	
43	様々な出身国の人々と交流する中で自分を成長させたい	
44	様々な出身国の人々が活躍する場で働きたい	
45	日本人は国際的な場で活躍することをもっと目指すべきだ	
46	自分の学校に様々な国から留学生に来てほしい	
47	日本がもっと国際化してほしい	

④小学校教師としての立場でお答えください。

強く同意する5・　同意する4・　わからない3・　同意しない2・　全く同意しない1

48	教師の役割は児童が自分で課題を探求するのを手助けすることである	
49	児童に考えさせるよりも直接答えを教えるべきである	
50	児童は自分自身で解決法を見つけることによって学ぶべきである	
51	指導は明確で正しい答えのある問題を中心に構築されるべきである	
52	児童の学びは彼らがどれだけ予備知識をもっているかによる	
53	教師が解決の方法を示す前に，児童に自分で解決法を考えさせるべきである	

⑤自分自身や現在勤務している学校についてお答えください。

強く同意する5・　同意する4・　わからない3・　同意しない2・　全く同意しない1

54	全体として自分の現在の仕事に満足している	
55	私は自分の児童に大きな教育的効果を及ぼしていると思う	
56	私はは最も困難でやる気のない児童も進歩させることができる	
57	私は自分のクラスの児童から好かれている	
58	私は児童に学習内容を理解させる方法を知っている	
59	私が勤務している地域では教師は敬意を払われている	
60	私が勤務している学校では教師と児童の関係は良好である	
61	私が勤務している学校の教師は児童が幸福であることが最も大切であると信じている	
62	私が勤務している学校の教師はが児童の発言に関心をもっている	
63	介護が必要な児童がいれば，私が勤務している学校はそれに対応する	

⑥外国語活動（英語授業）に関する教師としての学びについてお答えください。

いつも行っている5・たびたび行っている4・　時々行っている3・ほとんど行っていない2・　全く行っていない1

64	外国語活動（英語）授業での具体的な指導法や活動についてのワークショップ	
65	指導者や研究者による外国語活動（英語指）導に関するセミナーや研究会	
66	外国語指導者としての資格や学位習得をめざしたプログラム	
67	他の学校での外国語活動（英語）の授業参観	
68	教師同士による外国語活動（英語）指導に関する学習会	
69	個人的あるいは仲間との協働による外国語活動（英語）に関する研究活動	
70	校内研修会における外国語活動（英語）の授業参観や討議	
71	書籍などによる外国語活動（英語）に関する学習	
72	外国語（英語）授業向上を目指した同僚や仲間とのインフオーマルな話し合い	

⑦外国語活動（英語授業）に関する学校の体制についてお答えください。

いつも行っている5・たびたび行っている4・　時々行っている3・　ほとんど行っていない2・全く行っていない1

73	外国語活動（英語）教材の選択についての話し合い	
74	同僚との教材の交流	
75	学年ごとの外国語活動（英語）授業に関する会議	
76	児童の評価に関する共通の基準の確認	
77	個々の児童の学習進歩についての話し合い	
78	チームで取り組む授業	
79	同僚の教師の授業を参観	
80	他クラスや他学年の教師と協力した授業づくり	

⑧外国語活動（英語授業）で実際に行っている具体的実践についてお答えください。		
	いつも行っている5・たびたび行っている4・時々行っている3・ほとんど行っていない2・　全く行っていない1	
81	本時の外国語活動（英語）授業の目標を明確に述べる	
82	個々の児童の学習能力に応じて異なった課題を与える	
83	授業の内容を決める際，児童の意見を取り入れる	
84	授業のはじめに前回の授業の簡単な復習をする	
85	児童が取り組んだプリントやノートの点検をする	
86	少なくても1週間はかかるような企画に取り組ませる	
87	質問することで個々の児童が学習内容を理解しているかをチェックする	
88	児童を能力に応じたグループに分けて学習に取り組ませる	
89	児童に，他の児童が活用できるような制作物を作成させる	
90	自分の考えを（日本語で）書かせる	
91	外国語活動にかかわる特定の問題について（日本語で）討議させる	

付録２

学校１教師Ａ　インタビューでの発言

	テキスト	注目すべき語	言い換え	テキスト外	テーマ・構成概念
Q	英語学習との出会いを教えてください。				
1	もう私は学習ってことに限って言うのであれば，中学校１年生の英語科です。その先生自体も親しみが持てる先生だったのと，何かローマ字と近い感覚があったんですよ，自分の中では。ですからどちらかというと興味を持って学習はしていたと思います。	中学校 1 年の英語科。先生も親しみもてる先生。ローマ字と近い感覚。興味をもって学習。	中学校で初めて英語学習を始める。教師への親近感とローマ字の知識が応用できたことから，英語学習に興味をもつ。	学習動機 教師との距離感 既存の知識	中学校, 教師の人柄（親近感)とローマ字の知識による英語への関心。
2	中学の時の授業は，今ずっと思い出していたんですけど，何って言うんですか，昔のって言うか，僕が中学時代の頃の英語の授業っていう感じの授業だと思います。思い出せるものは，面白かったんですけどね， アルファベットのカードを作るんですよ。ＡからＺまで。それを時間を計ってＡからＺまでちゃんと並べる。で，それが出来る様になったら今度はＺからＡに逆向きで並べ替えてみようとかそういうのを最初にやった記憶があるし。	昔の中学校の英語の授業って感じの授業。面白かった。時間を図ってＡからＺまでちゃんと並べる。最初にやった記憶。	授業は当時の典型的な授業で，記憶に残るゲーム活動もアルファベットの定着をめざして楽しく競い合わせる活動	授業体験 学習方略	ゲームによる競い合い，定着をめざした繰り返し練習への好意的印象。
3	あとは授業の中で今のようなｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝをするような場面というのは全くなかったですね。教科書を読む，意味をなんかこう書いたりする。	今のようなｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝをするような場面は全くなかった。教科書を読む，意味を書く。	授業はｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動はなく，読解中心であった	国際的志向性の欠如 授業体験	学習者として，ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動体験の欠如。 読解中心の授業体験。

4	あとは夏休みとかそういう長期休業明けにはスペリングコンテストっていうのがあって，90 何点とったらすごいねーみたいな。でもそれはそれとして楽しんでやった記憶はあるんですよ。	スペリングコンテスト。90 点とったらすごいね。楽しんでやった記憶はある。	単語を覚える学習にも得点が高いと称賛されることを励みに楽しく取り組んだ。	学習動機 学習体験	称賛されることによる動機づけ（外発的)。 語彙学習への好意的感情。
Q	学習者としての意識の変化がありましたか？				
5	高校は英語の授業はあったんですけど，ほとんど覚えていないです。覚えていないっていうのは，はっきり言ってそれほど授業自体に価値を感じていませんでした。ｵｰﾗﾙｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝっていうのが出てきたんですよね。そこではあのﾊﾞｯｸﾄｩｻﾞﾌｭｰﾁｬｰの映画のシナリオが英語版になってるのをテキストに使って，映画見ながら「これ何て言ってる」って確認してくような授業で，題材としては面白そうに聞こえるんですけど，はっきり言って授業の中身は全然面白くなかったですね。	高校はほとんど覚えていない。それほど授業自体に価値を感じていなかった。ｵｰﾗﾙｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝが出てきた。映画のシナリオの英語版をテキストに使って。映画見ながら確認していく。題材としては面白そうに聞こえるけど，中身は全然面白くなかった。	高校になって英語学習への興味関心が失せる。授業で得るものがないと感じていた。ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝを重視していた時代であり，新たにｵｰﾗﾙｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの授業が設置されたが，映画のシナリオを用いて映画を見ながら進められていた授業にも面白味を感じなかった。	学習動機 授業体験 教材観	高校時代，授業の無意味感による目的・興味の喪失。 興味をひく題材であっても聞き取り中心の教師主導の活動により否定的感情。
6	大学の時も，いろんな先生がいたんですけど，まあ幽霊学生みたいなところがあって，正直真面目にやったかって言われると真面目にやってないです。ただ卒業論文を最終的には自分で，中身はまあ別としても，何とかかんとか書き上げたっていうのはある程度の自信には繋がりました。	大学。いろんな先生がいた。幽霊学生。正直真面目にやってない。卒業論文を全部英語で。最終的にはそれを自分で何とか書き上げた。ある程度の自	大学では多様な教師に出会ったものの，影響されることはなく，授業への参加態度は良くなかった。唯一，卒業論文を自力で英語で書きあげたこと	学習動機 教師との距離感 達成動機	大学時代，教師への距離感による意欲の欠如。 英語論文を書き上げた達成感による自信。

		信に繋がった。	が英語力への自信につながっている。		
7	英語に関しては，授業をうんぬんというよりも，僕はずっと洋楽に興味があって，小学校の中学年高学年くらいからずーっと続いているんですよね。だからもしかしたら，そういう興味と並行して英語学習があったっていうのはあるかもしれません。	授業というより。洋楽に興味。小学校の中学年高学年くらいからずーっと続いている。そういう興味と並行して英語学習があった。	小学校時代から一貫して洋楽への興味があり，現在まで続いている。洋楽への関心に付随して英語学習をしていた。	学習動機	一貫した洋楽への関心と英語学習との関わり。
Q	外国語活動の指導に取り組むようになったきっかけを教えてください				
8	私もあの○○先生（教師 B）とほとんど同じ話しちゃうと思うんですけど，私も平成○○年の一緒の時に来たんです。事前にここは英語やってるなんて話も全くないですし，来たら丁度 30 周年の年で，研究部の一員として英語に取り組むことになりました。	事前にここは英語やってるなんて話もない。ちょうど 30 周年の年。研究部の一員として英語に取り組む。	英語教育に取り組んでいる学校であることを知らずに赴任。周年行事の年であり研究部員として英語教育の推進に取り組むこととなった。	学校事情 役割	異動のタイミングと学校事情により研究の推進役。

学校 1 教師 A　集団討議での発言

	テキスト	注目すべき語	言い換え	テキスト外	テーマ・構成概念
	討議のトピック：教えるようになって意識の変化				
1	んー…，今そうやってずーっとここまでの話を聞いていて思い至ったのは，教員になってこの学校に勤務して英語活動を一杯やりました，やっています今もっていう状況になった時に，変わった部分と，最初からそ	話を聞いていて思い至った。この学校に勤務して，英語活動を一杯やりました。変わった部分と，最初から	今回の集団討議で他者の発言から気づいたこと。現在校に赴任して英語活動に意欲的に取り	意識化 ビリーフ（意識） 学校環境	他者の発言による内省。 変化した意識と変化しない意識。 現在校での意欲的な実践

	の僕の中で理念じゃないんですけど英語ってこういうもんだっていうものが二つあると僕も思ってて。	英語ってこういうもんだというものが二つある。	組む中で，英語に対する意識に変わった部分と，変わらない部分がある。		による意識の変化。
2	その内の一つは紛れもなくやっぱりそのスキル習得っていうか，英語をちゃんと使いこなせるようになるためにはきちんとﾎﾞｷｬﾌﾞﾗﾘｰを充実させなきゃいけないと思うし，文法的なこともある程度知識として身に着けておかなきゃいけないんだろうなっていうのが。やっぱり根幹にあるのは，もしかしたら今まで自分が受けてきた授業の影響なのかもしれないなーと思いました。	一つはスキル習得。英語を使いこなすには，ﾎﾞｷｬﾌﾞﾗﾘを充実させなきゃいけない。文法もある程度知識として。根幹にあるのは今まで受けてきた授業の影響かもしれない。	教員になっても変わらない部分はスキルの習得に関する意識。英語の習得には語彙や文法知識が必要とであるという考え。それは学習者として受けてきた授業の影響ではないか。	ビリーフ（意識） 学習者経験	学習者としての不変のビリーフ（語彙や文法の習得の重視）。学習者としての経験の影響。
3	でもそれはそれとして，言葉ですからどうやって運用していくとか。自分が外国人の中に入った時に，日本人でもそうなんですけど，どっちかっていうと僕自分で積極的にｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ取りたいって思うタイプじゃないんですよね。だけどとれなくはないんです，自分でいうのも何ですけど，相手に合わせることもできるし，きっと何か話はできるんです。ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝは取れるんだけど，ただそれが自分はそんなに得意だとは思ってないし，好きでもないし負担なんですよね。だからきっと外国人がいっぱいいる中に入れば英語をしゃべるなんてとんでもないし，日本語だってしゃべりたくないなって思っちゃうんだろうなーって思ったら，〇〇先	言葉ですから。どうやって運用していくとか。自分で積極的にｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ取りたいタイプじゃない。ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ取れるけど，そんなに得意でないし，好きでもなく負担。外国人がいっぱい居る中で英語をしゃべるなんてとんでもない。外国語活動で目指してるｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ能力の素地，相手に何か伝えようとする意思や態度を	教師になって変わった意識は言葉の運用としての部分。自分自身がｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝを負担に感じ，特に外国人とのｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝには苦手意識がある。そのため，外国語活動で目指しているｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ能力の素地，相手に何か伝えようとする意思や態度を育てることは非常に大事である	国際的志向性 英語教育の目標	変わった意識はｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝへの態度の育成の必要性への気づき。自分自身の苦手意識と英語教育の目標の認識による変化。

	生が仰ってたような，今外国語活動で目指してるようなｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ能力の素地って言うんですか，相手に何か伝えようっていう意思をとかね態度を育てるっていうのは，非常に大事なのかなって思いました。うん，そういうことに思い至るようになったなーと思いましたね。	育てるのは非常に大事。そういうことに思い至るようになった。	ということに思い至るようになった。		
4	そうですねー。実際にうちの学校の子供たちはその，いくら１年生から積み上げてるとは言っても，少ない言葉の中で積極的に関わろうとするんですよね。で，英語が使えなかったら日本語でも何でも絵描くでも，何でもいいから伝えようっていう所があるんですよ。でも教員になってからこの学校にしか僕ほとんどいないんですね。この学校の子供しか見てないので何とも言えないんですけれども，やっぱりそこがこの学校の子たちの特徴だって言われると，大事なのはその伝えようっていう意思なのかな，聞こうっていう意思なのかなっていう気はします。	うちの子供たち。1 年生から積み上げてる。少ない言葉で積極的に関わろうとする。英語が使えなかったら何でもいいから伝えようっていう所がある。この学校の子供しか見てないけれど，そこがこの学校の子たちの特徴。大事なのは伝えようっていう，聞こうっていう意思なのかな。	現在校の子供たちは 1 年生からの英語教育の積み上げがあるとはいえ，少ない英語力で積極的に相手に関わろうとする。英語以外の手段を使ってでも何とかして伝えよう，聞こうとする。英語でのｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝに対する積極的な態度と意思が大切であると思い至る。	国際的志向性 子どもの特徴	子どもがなんとかｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝをしようとしている姿から，ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝへの態度育成の必要性への気づき。
5	(新しいことに取り組まない教師) そこは論外っすよね。なら転職しろって話。 そうそうそう…。やることになってるから，みたいな，「え！」みたいな感じだから…。	論外。転職しろ。 やることになってるから。	英語教育という新しい流れから逃れようとする教師は教師をやめるべき。自分は「やることになった」のだから取り	使命感	英語指導は「課せられた使命なのだからやるべき」いう気概。

			組む。		
6	僕もずっと○○先生と一緒にいて，この学校の外国語活動作ってきてると思うんですよね。○○先生が研究部長になる前から僕は研究部にいたし，英語部の部長だったんです。	ずっと○○先生と一緒。この学校の外国語活動作ってきてる。○○先生が研究部長になる前から研究部にいて英語部の部長だった。	自分は研究部の英語担当者として，同僚と一緒に自校の外国語活動を作り上げてきた。	関係性（協働性） 自律性 自負	自校の英語教育を自分たちの手で作り上げてきた自律性と協働性。 それを推進してきたという自負。
7	何か自分の中で今振り返ってみると，他の教科でもそうなんですけど，小学校の授業って教科の教科性みたいなのももちろん大事にしながら，知識とかもやっていくんだけれど，例えば英語で言ったらそのｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝだとか，理科で言ったら問題解決の能力だとかっていうその，付随して身につけさせていく力っていうのあるじゃないですか。でそれが多分○○先生(教師 B)が言っている，教師として子供をどう育てていくかみたいな，最近教頭先生もよく言っていることなんだと思うんだよね。だからその教科性みたいなとことに特化して考えがちだったんだわ。	他の教科でも，教科性も大事にしながら，知識とかもやっていく。英語で言ったらｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ，理科で言ったら問題解決の能力。付随して身につけさせていく力。○○先生が言っている教師として子供をどう育てていくか。教頭先生もよく言ってること。教科性に特化して考えがちだった。	小学校はどの教科も教科性を重視しながら，英語のｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ能力や理科の問題解決など教科内容に伴って子どもたちに身につけさせたい力がある。それは子どもをどう育てるかということでもあり，同僚教師や教頭が重視していることである。自分は教科性を重要視してきた。	教科性 全人的教育 関係性（協働性）	教科性（身につけさせたい教科内容）と子どもをどう育てるか（全人的教育）の 2 面性。 影響力のある同僚の存在。 自己の指導観の認識（ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ能力や問題解決）。
8	だからその一，急にこの学校に転勤になって，英語ってことになって「英語部長です」って言われた時に，自分が専門じゃないって言いたくなかったの。だから，国際理科研究会に顔だして専門にしちゃえばいいと思ったの。理科もやっていたけど。	この学校に転勤になって「英語部長です」って言われた時。専門じゃないって言いたくなかった。国際理科研究会に顔だして専門に	英語部長になったことを機に，専門外であることを言い訳にしたくなかったため，英語教育の研究会に参加して勉強	責任感 教師の学び (専門性)	責任感により，英語教育に関する専門的知識を得るための学びへの参加。 専門の理科も研究活動を継続。

		しちゃえばいい。理科もやっていた。	した。一方で専門である理科も研究活動を行っている。		
9	で，やっていたら，そのやっぱり教科性みたいなところに特化していく部分もあって，あとは英語って言語だろうっていう自分の抑えもあるからどっちかっていったら，スキル重視じゃないんだけれど，そういうものがベースにあって初めてｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ。〇〇先生（B 先生）は一貫して，どうやってその英語を使って子供を関わらせるっていうところからブレないでずっと来ているんだよね。だからこの学校の英語って○○先生の影響なしには語れないところがあって，でもそれって他の教科にも全部言えることですよね。もうそういうことが見えるようになってきた。見えるようになったからじゃあ自分がそういう風なことが語れるかって言ったらまあ，英語ではどうかわかんないけど，今は少しは気づいている分違うのかなーとは思うよね。それは考え方，感じ方の変化ですね，自分の中の。	(研究会への参加) やっていたら，教科性に特化していく部分。英語って言語だという抑え。スキルがベースにあって初めてｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ。○○先生は一貫して，どうやって英語を使って子供を関わらせるっていうところからブレない。この学校の英語は○○先生の影響なしには語れない。他の教科にも全部言える。そういうことが見えるようになってきた。考え方，感じ方の変化。	実践していく中で，自分は教科性を重視してきたので，英語もｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝのためのスキルが重要であると考えていた。しかし，同僚の教師は英語を使って子どもをどう関わらせるかということを一貫して重視している。それはどの教科にも共通しており，現在校の教育はその教師の影響が大きい。そうしたことへの気づきによって自分の考え方も変化している。	研究会での学び 意識の変化 関係性（協働性) 共有された指導観	研究会では教科性重視。 影響力のある同僚の存在。 教科内容から学習への関わらせ方への意識の変化。 どの教科にも共通する学校で共有された指導観(子どもの関わらせ方)。
10	うん，でもわからない。その，やりたかったからっていうのがやっぱり，(若手教師とは）ちょっとやっぱり違うんですよね。私たちとは。偶然パーンと殴られてるからこっちは！	やりたかったからではない。やっぱり違う。偶然パーンと，こっちは。	自分たちにとっては英語教育の導入は予想外であり，英語を教えたくて教師になった若手教	世代間の違い	英語指導が想定外の世代と想定内の世代（若手)。

			師との違いがある。		
11	僕ね，決定的なものがありますよ。外国語活動に関しては，僕は2回くらい。んー，それでもこれだけやってきて2回しかないけれど，でも明々白々に子供が変わった瞬間っていうのがあるんですよ。それが前に持っていた卒業生，2回目に出したここの学校の卒業生の時と今回の卒業生。いずれもちゃんと英語を，いわゆる英語活動で大事にしましょうって言っているそのいいｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝみたいなことをちゃんと押さえてやったときに，子供がその後に変化するんですよね。だから，子供の方からもう少しなんかこうみんなと遊ぶ機会が欲しいんですけどとか，子供同士で声かけあって遊びに向かうとかね。明らかに変わるの，休み時間とかの関わりが，子供の中の。だからこれはね，英語活動って言うのはｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ能力の素地を養うって言っていて，半信半疑でずーっとやってきた所があったけど，他のどの教科よりもダイレクトに子供を変えると思います。その関わり合いっていうことに関して言えば。それはね，見ましたというか，恐怖体験的なね，実際に見ましたから。これははっきり言えます。	決定的なもの。外国語活動に関して。2回しかないけれど。明々白々に子供が変わった瞬間。2回目のこの学校の卒業生と今回の卒業生。英語活動で大事にしましょうって言っているいいｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝを押さえてやったときに。子供がその後に変化する。子供の方からもう少しみんなと遊ぶ機会が欲しいとか，子供同士で声かけあって遊びに向かうとか。明らかに変わる。休み時間とかの関わりが。半信半疑でやってきたけど。他のどの教科よりもダイレクトに子供変える。	英語活動で目指しているｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝを考慮して実践した授業の後に，子供同士の日常生活での関係性の変化や深まりが見られたという実体験があった。英語活動は教科の中で一番直接的に子どもの関わり合いを変える。	実体験（子どもの変化） 授業実践 英語授業の力	英語授業（ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動）によって子どもが変化した実体験。 英語活動がもつ子供の関わり合いを直接的に変える力。
12	あのですね，このあいだも話したんですけど，要するに他の授業ってその，全体交流とかやるんだけれど，ダイレクトに1対1の関わりの場を設定することって	他の授業，全体交流とかやるけどダイレクトに1対1の関わりあんまり無い。先	他教科は全体交流が多く英語活動のような1対1の関わりの場があ	他教科との違い（実践）	他教科（直接伝達主義的）と英語活動（子ども同士の関わり合いのある実践）

	あんまり無いじゃないですか。でも英語活動とかって，やっぱりあるでしょ，こういう瞬間が。先生が黒板に最初向かって，こう全体に投げかけて，一人が喋ってみんなで「いいでーす」みたいなとかっていうのはよくあるんだけれど，外国語活動っていうのはもう 1 対 1 でそこから逃げられないでｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝを取るっていうか。だけどそれをほっといたら男子は男子同士とかっていうことがあるわけですよ。だけどどうしてもあんまり喋ったことのないクラスの端っこから端っこの友達と関わり合わなきゃならない，そうせざるを得ないような目的を持つ活動とかね。また男女でペアになってやらなきゃいけない活動とかっていうのをこういうお年頃の子供たちがやるわけですよね。意図的にそういう風に設定して。でそれも，そういう活動を子供たち自身が構成していけば最高だなって思うんだけれど，そうなった後に男女の距離は縮まるし，壁が少し低くなる。それはもちろん人間としてっていうか，一定のラインは超えないですよ。だけど，ありましたそういうことが。	生が黒板最初向かって全体に投げかけて一人が喋ってみんな「いいでーす」ってのはよくある。外国語活動はもう 1 対 1 でそこから逃げられないでｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ取る。ほっといたら男子は男子同士。あんまり喋ったことのないクラスの端っこから端っこの友達と関わり合わらざるを得ない目的を持つ活動。男女でペア活動。意図的に設定して。そういう活動を子供たち自身が構成していけば最高。男女の距離は縮まるし，壁が少し低くなる。	まり無い。他教科では直接伝達的な指導（先生が最初黒板に向かって全体になげかける）はよくなされているが，英語活動では 1 対 1 で，クラスのすべての子と関わり合わらせるための目的をもった活動を意図的に設定できる。意図的に男女ペアで行わせる活動では男女間の関係性が良くなる。子供たち自身がそういう活動を構成できることが究極の目標。		の違い。 英語授業での子ども同士の対面での関わり合いの場の設定。 生徒が主体となる授業が最終的目標（生徒主体実践)。
13	(クラスの変化は，普段の学級経営の成果ではないのか？) そう，それはそうなんですけど。だけどね，2 回とも条件が同じなのは，単 6 なんですよ，単 6 の春にそれが起きているの。だから 5 から 6 へ積み上げてき	クラスの変化は 2 回とも単 6 の春に起きている。5 から 6 積み上げてきての 6 じゃない。「担任，なんでこのオ	クラスの変化は，まだ学級担任として受け持ったばかりの，学級経営の成果の表れない時期に	学級経営 英語授業の力 関わり合いのある授業	クラスの望ましい変化は学級経営の成果ではなく，英語教育のもつ力によるという認識。

	ての 6 とかじゃないんですよ。だから「担任，なんでこのオッサンになったんだろう」みたいなころの春の状況でそれになっているから，やっぱりなんかあるんだろうなって思っています。そこは確信したの。もちろん，普段の関わり方とかも大事だっていうのはわかりますし。今頑張りたいところは英語活動でやっているようなそのｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの場面を，算数でできないかって。大事じゃないですかソレ。	ッサンになったんだろう」みたいなころの春の状況。やっぱりなんかあるんだろう。普段の関わり方も大事。今頑張りたいところは英語活動でやっているようなｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ場面を算数でできないか。	起きている。英語活動には子供を変える力がある。担任としての普段の子供との関わり方も大切ではある。他の教科でもこうしたｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの場を設定することを目指している。		担任としての普段の関わりの重要視。 他教科でも子ども同士の関わり合いのある授業が目標。
	討議のトピック：現在かかえている課題				
14	うちの学校でいうと，やっぱりその相手意識をどうしよう，かな。やっぱり校内とか，学級内に向けてっていうのももちろん大事なんですけど，もっとなんか実際的なｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの場を与えてあげたい。だからそういう場を見つけてコーディネートしてかなきゃならないと思うし。幼稚園とか，近くの中学校って言うとまたちょっと上なので違ってくるのかなーと思うんですけど。んー，何かやっぱりスキルを磨くことも，ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝをやったっていうその達成感を得るためにも，やっぱりなんか未知の人と関わらないことには，英語使って。それがまず一つあるかな。	うちの学校。相手意識。校内，学級内に向けても大事だけど。もっと実際的なｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの場。そういう場を見つけてコーディネート。スキルを磨くことも，ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝやった達成感を得るためにも未知の人と関わらないことには，英語使って。	現在校で課題となるのは「相手意識」を持たせること。それには校内や学級だけでなく，より実際的なｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの場を設定する必要がある。未知の人と英語で交流することによってスキルの習得やｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝの達成感も得られる。	共有化された課題 国際的志向性 学習動機	学校として共有化された教育課題（相手意識）。 スキルの習得と達成感による動機づけのための，現実的・実践的なｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ体験の必要性。
15	あー，怖いと思ったことはないね。年齢的な。 英語に関して言うと，どんどん前倒しになればなるほどいい気がする。個人的にはね。	怖いと思ったことない。年齢的な。英語に関して。どんどん前倒しになればいい。	自分はこれからの英語教育がどのように変わっても恐れはない。不安	自信 有能性	年齢と実戦の手応えに基づく効力感と自信。

			がないのは年齢的な要因。英語教育はもっと小学校からやるべき。		
16	一番やってて困ったな，足枷って言ったらあれだけど，英語活動で例えば子供がなんか問題解決しますって言ったときにツールが無い，小学校は。大分色んな可能性が出てきたじゃないですか，デジタル教材，自分で子供がいじって表現を獲得するとか。だって私たちにあるのってそれぐらいでしょ。あと ALT の先生に聞く，辞書引く。言語だけど国語とも違うでしょ。なんて言うの，母語じゃないから。それをどうやってクリアしていくのか。	一番困った。子供が問題解決する時ツールが無い。色んな可能性。デジタル教材，自分で子供が表現を獲得する。あるのってそれぐらい。ALT の先生に聞く，辞書引く。母語じゃないから，どうやってクリアしていくか。	実践で一番困るのは子どもが課題を解決する時，それに用いるツールがないこと。デジタル教材では子供が自分で調べることができるが，あとは ALT や辞書。母語ではないことの難しさがある。	実践における課題	課題は，課題解決学に用いる教具の不足と母語ではないことの難しさ。 問題解決学習へのこだわり。
17	今のままだと，慣れ親しむと言っているものが，中学校では表現定着を図っていくってなって，それがまあ前倒しになっていくのなら前倒しになっていっても，何かそんなに意味合いが変わらない気がしてきます。	今のままだと慣れ親しむ。中学校では表現定着。前倒しになっても，意味合い変わんない。	現在の小学校英教育の目的は「英語表現に慣れ親しむ」であり中学校では「定着を図る」ことになっている。英語教育が小学校に前倒しになったとしても違いはない。	英語教育の目標（小中の違い）	前倒しになっても英語教育の慣れ親しみ（態度の育成）という英語教育の目標に変化はないという認識。
18	やっぱり，税金で授業をやっている以上，ちゃんとやったっていうのは数字残してかなきゃならないってなった時に，じゃテストだってなったらね，何かまだ馴	税金で授業をやっている以上，数字残してかなきゃならない。テストはまだ馴染	公教育である以上，指導の成果を数字で示す必要がある。テストによっ	成果の裏付け評価	教育の成果のエビデンスを示す必要性。 評価の在り方の課題。

	染まないよね，そこはね。馴染まない気がするっていうか，これ個人的な意見になるから。	まない。	て子供の力を測るのは英語活動には適さない。		
19	これだけ活用させたいって言うのはわかるんだよね。で，どうそこを支えるのか，文法だとかを広げたいのか，そこを前倒しして考えるのか。(ALT は冠詞を) つけろって言う。この間も言われた。ピラミッドにザがついてないっていうことでかなり，うん…。	子どもに英語を活用させたいって言うのはわかる。どうそこを支える。文法だとかを広げることを前倒しして考えるのか。つけれって言う。ピラミッドにザがついてないっていうことで。	英語教育の前倒しに関して，英語を活用するのに必要な文法等の知識が小学校にどこまで降りてくるのかが問題である。例えば英語の冠詞が難しい。ALT によく指摘されるが，使いこなせない。	言語材料 ビリーフ（難しさ）	言語材料の前倒しに際して言語材料の範囲への懸念。 英語が専門ではないことへの不安。(例えば冠詞のむずかしさ)。

学校 2 教師 B　インタビューでの発言

	テキスト	注目すべき語	言い換え	テキスト外	テーマ・構成概念
Q	英語学習との出会いを教えてください。				
1	私は中学校 1 年生の英語の教科ですね。印象は，小学校のときにローマ字をやっていて，同じ記号を使っているんだけれど，その読み方だとか書き方が違うっていうのを自分の中でおさえるというか，飲み込むまですごく時間がかかりました。英語は何か規則が発音見ただけでわからない，でもローマ字は見ただけでわかりますよね。知らない単語が出てきたときは発音がわ	中学校 1 年。小学校の時にローマ字をやっていて。同じ記号を使っているんだけれど，読み方，書き方が違う。飲み込むまで時間がかかった。英語は発音が見ただけでわか	当初，英語の文字と音との規則がローマ字と異なりわかりにくいことに戸惑った，英語は文字と発音の規則が難しい。理解するに時間がかかったが，中学校では真面目に	既存の知識 ビリーフ（言語特性) 学習動機	既存のローマ字に関する知識のマイナスの影響。 英語は規則が難しいというビリーフ。 真面目な取り組み（外発的動機づけ)。

	からないっていうところが，飲み込むのに時間かかりましたね。いや，でも優秀だったので（笑）中学校のときは大丈夫でしたね。	らない。優秀だったので中学校のときは大丈夫でした。	取りくんでいたので，英語学習で困ることはなかった。		
Q	学習者としての意識の変化がありましたか？				
2	高校へ行ってから，文章が長くなったり，難しくなったりとかするとちょっと苦手意識も強くなってきました。そうですね，中学校入ってからは高校行くための勉強というか，どの教科もそうなんですけれども，いい点数を取るため，テストでいい点数を取るために勉強を重ねるという感じで。うん，その英語っていう語学にすごく高い興味を示していた訳でもない。ま，それが中学なんですけれども，入りがそういったことでしたから，まあ高校行っても同じですよね。大学入るための勉強でしかなかった。	高校。文章長くなったり難しくなったり。苦手意識も強くなった。中学校では高校へ行くための勉強。テストでいい点をとるための勉強。語学に高い興味を示していたわけではない。高校でも同じ。大学に入るための勉強でしかなかった。	高校で学習内容が高度化するに伴い，苦手意識をもつようになる。中学・高校と語学としての英語に対する興味関心はなく，受験のための教科，試験で点数をとるための勉強であった。	学習動機 ビリーフ（言語適性）	英語の苦手意識。 語学としての英語への関心の欠如。 進学のための科目，試験のための勉強（外発的動機付け）。
Q	外国語活動の指導に取り組むようになったきっかけ				
3	(前任校で)5 年前に小学校 5 年生の担任をしたときに，外国語活動が入るということで，ずっと ALT が授業をやっていたんですけど，その学校では。でもまあ 1 レッスン，4 時間に 1 回は担任がやることになって，まずいなと。でもやらなきゃいけないので，どうにか勉強して，勉強してというか準備してやるっていう形で，まあスタートはそれだったんですけど。	前任校。5 年生担任。外国語活動が入る。ずっと ALT が授業。4 時間に 1 回は担任がやることになって。まずいなと。どうにか勉強して,準備してやっているって形。	前任校で，外国語活動の開始に伴い，5 年生担任の業務として ALT が主に担当する授業の一部を実践。危機感を感じて，自己研修によって取り組んだ。	学校事情 教師の学び (個人的学び) 自律的実践	前任校では，学校事情により英語授業の一部を単独で実践。危機感による自己研修。
4	確かに今すごく，意欲的に自分の中でもやっている教	今，意欲的にやっている	現在英語授業に意欲的に	熱意	英語授業実践に意欲。

	科の一つなんですけど，その原因というか理由は国語とか算数っていうのは，ベテラン先生がもう何年もやっているので，引き出しとか技術力とか，そういったのはもう適わないと思うんですよね，ベテラン先生には。ただ外国語に関してはスタートはそんなに変わらない。年配の先生も昔は英語教えていない訳だから。だからスタートが一緒っていうのがあって，ここでしっかりやっていけばなんか自信をもって授業できるみたいな。強みというか，優位に立つというか，経験を踏んでいればやっぱり少しは上達していると思っているので。そういったのが，まあ意欲とかに繋がっているかなっていうのは正直感じます。	教科の一つ。国語とか算数はベテランの先生に引き出し，技術力，適わない。外国語活動はスタートが一緒。ここでしっかりやっておけば自信をもってできる。強み・優位に立てる。経験を踏んでいれば少しは上達している。意欲につながっている。	取り組んでいる。その理由は，経験のある教師には知識や技術力で劣るが，外国語活動ではそうした格差がなく，自分の強みになり，ベテランに対しても優位に立てるため。また指導が上達しているという実感も意欲につながっている。	関係性（対抗心） 効力感（承認欲求）	英語指導は強みになるという認識。 ベテランへの対抗心（英語では対等な立場）。 指導力向上の手応え。

学校 2 教師 B　集団討議での発言

	テキスト	注目すべき語	言い換え	テキスト外	テーマ・構成概念
	教えるようになって意識の変化				
1	いや，(英語を) 教えるようになってから，英単語でもなんか種類があるというか，きまりがあるとか，ストアとショップはなんか区別する理由があるとか。ちょっとしたことだけどもなんか楽しいなと個人的には思っていて。だからそういうちょっとした楽しさみたいなのも，なんかさらっとだけど伝えられるようにしていきたいなっていうのは思っているんですよね。	教えるようになってから。英単語，種類やきまりがある。なんか楽しいな。楽しさみたいなのもさらっと伝えたい。	教えるという役割の変化によって語学としての英語の面白さに気づく。単語の種類やきまりが面白い。その面白さや楽しさを子供に伝えたい。	役割 学習動機 (内発的)	教えるという役割によって英語の言葉としての面白さに気づく。子どもに面白さを伝えたい。

2	外国語指導をしてきた最初のほうは，教科じゃないにせよ私は教師なので，間違ったことを教えちゃいけないんじゃないかっていうのを，英語でも感じていたんですよね。なおかつ，英語の学習だからなるべく日本語使わないで，できれば全部英語でやってくのが望ましいみたいなことをなんか周りの先生方も言っていたんですよね。○○小学校（前任校）ってとこなんですけども。ま，そういうことを言われて，最初のほうは僕が1時間任されてやらなきゃいけないときはもう，ペーパーに英文をバーッと書いて，なんか電子辞書とかでこう英訳して，でそれを伝えて。でもそんなことやっていても，子供らは全然わかんないわけで。でもそれが正しいと思ってやっていたんですよね。で結局べらべら英語言って，その後日本語で言ってやる。「あんまり意味無いんだけどなー」とか思いながらもやっていたんですけど。	最初のほうは，教師なので，間違ったことを教えちゃいけない。全部英語でやるが望ましい。周りの先生方が言っていた。英文書いて。英訳。子どもら全然わからない。正しいと思ってやっていた。英語しゃべって日本語にする。あんまり意味ない。	当初は自らの教師観と周りの教師の影響により「教師は正しいことを教えるべき」「英語の授業は英語でやるべき」という意識があった。しかし無理に英語を用いた実践に無意味さを感じていた。	指導観 (直接伝達) 教師の「べき論」 実践への疑問	前任校は教師に共有された「べき論」に影響された実践への無意味感。 正しいことを教えるべきという指導観（直接伝達主義)。
3	(現在校で) いろんな先生方の授業見たりとかするうちに，まあ無理に全部英語じゃなくていいっていうこととか，部分的な英語指示の英語「ワンパーソン・ワンパーソン」「ペア」みたいな。なんかそういった単語で指示をしたり，ゲームの説明をしていくのでもいいんだって気づいたのがここ数年で。そっちの方が僕の英語聞いて子供らがわかるし，動けるし，ジェスチャーとか	いろんな先生の授業を見て。無理に全部英語でなくていい。部分的な英語指示。その方が子供らがわかる，動ける。ジェスチャーでもっとわかる。これでいいと思ったら気持ちが楽になっ	他者の実践を参考に部分的な英語の指示やジェスチャーが効果的で，子どもたちの理解も高まることに気づく。無理に英語を使わないという切り替えにより，指導	他者からの学び 実践の変化 効力感	他者の実践からの学びにより，実践に変化（無理に英語を使わない)。それに伴った子どもの変化(授業中の反応)。 不安の解消と実践の手ごたえから，自信が高ま

	つけてやったらもっとわかるし，これでいいんだって思ったらすごく気持ちが楽になったっていうのはありますね。ま，そんなことやっていたら，昔は僕英語の授業教えるのが苦手だったんですけど，正直英語を話せないから。でも今は，そういうのが少し楽になって，全然胸張ってできるというか，ていうのはあります	た。昔は英語教えるのが苦手だった。話せないから。今は少し楽になって，胸張ってできるようになった。	の不安がなくなり授業への手応えと自信が高まる。		る。
	現在かかえている課題				
4	個人的には語学力ですね，僕の。まあ教える側としての語学力が，まあちょっと課題ですよね。あとはそのアクティビティの引き出しとか。	教える側としての語学力。アクティビティの引き出し。	課題は専門ではないことによる自分自身の語学力と授業に用いる多彩な活動のアイデア	課題 教科内容知識 授業実践	課題は自身の教科内容知識の不足と授業実践のための活動のアイディアの不十分さ。
5	あとは，研究会とか行ったら「こんな教具いいよ」みたいなことがあるんですけど，その教具作りの時間とか。だから「こんな教具，学校に置いてあれば色々使えるのにな」とかは思うんですけど，なかなか週 1 のこの英語のためだけには時間割いてられない。カード類はすごく充実している。だから手作り教具もあったらいいなとかは，感じるんですけど。	研究会行ったら「こんな教具いいよ」。教具作りの時間。こんな教具置いてあれば。英語のためだけに時間割いていられない。カード類は充実。手作り教具もあったらいい。	研究会で得る教具の情報。既成ではない児童の実態に合わせた手作り教材の重視。そうした教具の不足と作成の時間がないことが課題。	学び (研究会) 授業の工夫 多忙感	研究会での教具の情報。生徒の実態に合わせた授業の工夫。必要は教具の必要性。多忙感。
6	あとは，何でしょう。ALT が毎回来てくれているのは，すごく子供にとってもいいんですけども，その打ち合わせの時間とか。いやもちろん必要だと思うからやるんですけど。	ALT。毎回来てくれるのは子どもにとっていい。打ち合わせの時間。	恵まれた ALT の派遣は子どもにとって教育的に有用である。一方で打ち合わせ時間の不足が課題である。	ビリーフ (ALT) 多忙感	ALT の有用性。 多忙により打ち合わせの不足感。

7	(他の教師の実践がわからないこと) それはある。自分の思いとかでしかやれていないかなっていうのはありますよね。皆さんそうなんでしょうね，きっと。	他の教師の実践がわからない。自分の思いでしかやれてない。皆さんそうなんでしょうね。	他教師との実践交流が不足している。そのため自分の実践への不安がある。他の教師も同様に感じているのではないと思う。	関係性（交流の欠如) 効力感	実践交流の不足から，自身の実践を客観視できないことの不安。他教師にも共通の認識。
	教育課程特例校でのカリキュラムに関して				
8	そうですね，単元を通して考えるときは，やっぱり最後の活動をメインで持ってくるんですけど。それをぼんやり考えながら，それにむけてアクティビティを考えるときに，プランは決められたプラン，与えられたやつがあるんですけれども，でも，えこれどうなのって思うのもやっぱまだ残ってるじゃないですか。だからそれ見てイメージして，子供がやってるのをイメージして，駄目だなーと思ったら，打ち合わせを○○先生とジェイ(ALT)とするときに，「いやこれどうなんでしょうね」みたいな話をして，よりよくしてくってのを今もやってるんですけど。	最後の活動をメインで。それに向けてアクティビティを考える。プランは決められたやつ。子供がやっているのをイメージ。打ち合わせのときに。よりよくしていく。	授業のメインとなる活動は教育課程特例校の決められたカリキュラムに基づくが，その目標に向けて行うアクティビティは児童の実態を考えて修正している。修正はサポート教師やALTと協議している。	カリキュラム自律性（サポート)	授業は決められたカリキュラムに基づきなから，児童の実態に合わせて修正。サポート教師と授業内容の協議。
9	ま，子供らが楽しめることがもちろん一番だと思うし，あとはよく言われてますけど，その英語使う必要感とか，あとは友達との関わりとかそういったところが，うん今一番頭にあるかな，プラン組むときは。	子供らが楽しめる。英語を使う必要感。友達との関わり。一番頭にある。プラン組むとき。	授業をプランする際重視していることは，活動の楽しさ，英語の必要感，子供同士の関わりあいの場をつくること。	情意面 学習動機 関わり合い	情意面（活動の楽しさ)，学習動機（英語を使う必要感)，子供同士の関わりあいの重視。

僻地校　教師 C　インタビューでの発言

	テキスト	注目すべき語	言い換え	テキスト外	テーマ・構成概念
Q	英語学習との出会いを教えてください。				
1	私も中学校に入って普通に中 1 から勉強をしました。で，最初から結構好きでした。小学校のころから身の回りのものをこう，英語で遊ぼうみたいな，ああいうのがすごい好きで。中学校で英語が始まるっていうのもすごい楽しみにしていて，担任の先生が英語の先生だったので，もうスラスラと喋るのを見てワアカッコいいなあと。面白いなあ，で色んな話も聞かせてくれたので。中学校 3 年間は英語がとにかく大好きで。自信もあったし，楽しかったしっていう風に勉強をしてました。	中 1 から。最初から結構好き。小学校から英語で遊ぼう，すごい好き。中学校，すごい楽しみ。担任が英語の先生。スラスラと喋るのを見てカッコいいなあ。面白いなあ。色んな話も聞かせてくれた。中学校 3 年間は英語が大好き。自信もあった。楽しかった。	中学入学前から英語が楽しみ。入学後は担任が英語科担当。流暢な英語を話すのがかっこいい。話題の豊富さ。英語への関心。英語大好きで自信もあった。	学習動機 教師の影響	教師の英語使用や豊富な話題へのあこがれ。英語への肯定的な思いが自信に結びつき高いモチベーションが持続。
Q	学習者としての意識の変化はありましたか？				
2	高校入ってちょっと難しくなって，挫折しかけたんですけど，まあなんだかんだとそのまま勉強してる感じです。私はもともと小学校時代から小学校の先生になりたいと思っていたので，ずーっと小学校の先生になりたいなっていう途中で，英語が面白いなってなっただけで，自分が先生になるころには小学校でも英語の授業があるだろうという風に言われてたので「あーじゃあ私にピッタリだー，小学校の先生にもなれるし，英語も教えれそうだ」って思って	高校入って挫折しかけた。なんだかんだとそのまま勉強。小学校時代から小学校の先生になりたい。途中で英語が面白いなってなった。自分が先生になるころには，小学校でも英語の授業がある。私にピッタリ。小学校の先生にもなれるし，	高校で挫折しかけた。もともと小学校教師になりたかった。その過程で英語にも関心を持った。小学校にも英語教育が導入されると聞いて自分には向いていると感じる。小学校教師と英語教育の両方ができる。	小学校教師志望 世代（英語教育導入想定内）	高校で一時挫折。小学校への英語教育導入にともない「小学校教師」と「英語を教える」の二つの目標。英語教育導入想定内の世代。

	ました。	英語も教えれそうだ。			
3	(英語への関心) 私は担任でしたね。身近だからじゃないですかね。普段から色んな話をしていて，その中で例えば先生がちょっとサラサラって書く英語を真似してみたりとか。なんかプリントにちょっとこう筆記体でシャシャって書いてるのを見てあーカッコイイなとか。ま子供なんで，そういう憧れみたいのとかはあったかなとは思います。	担任。身近だから。普段から色んな話。サラサラって書く英語を真似。筆記体でシャシャって書いてるのを見てカッコイイなと。憧れみたいのとかはあった。	英語教師が担任であることの影響。担任は教科担任よりも接する時間が長い。頻繁にｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝを取れる。担任が書く筆記体への強いあこがれ。	教師の影響 (親密度とあこがれ)	親近感のある英語教師(担任) の存在。教師の英語使用に対する強い憧れ。
Q	外国語活動の指導に取り組むようになったきっかけを教えてください				
4	私は臨採で，最初大学卒業して 1 年臨採をやったんですけど，その時に「あー英語の免許持ってるんだ」って言われて，5 年生の特支だったんですけど「5 年生の英語ちょっと総合でやってみない？」って言われて，5 時間くらいかな，やらせてもらって。で，その話を聞きつけた 6 年生の先生が「あーじゃあうちでもやってよ」って言われて。そこでも 5 時間ぐらいちょっと。でも臨採だったので，その授業する練習っていう感じでやらせてもらったのが最初ですね。「どう？」って言われたので。で，目の前の子供たちを前に授業するっていう経験が全然無かったので，そういう意味では今後の勉強にもなるし。ま当時は「う」って思いながらやったのかもしれませんけど，いい経験をさせてもらったなあと思ってます。	1 年臨採。「あー英語の免許持ってるんだ」。5 年生の特支。「5 年生の英語ちょっと総合でやってみない？」 「あーじゃあうちでもやってよ」。授業する練習っていう感じ。目の前の子供たち前に授業するっていう経験。今後の勉強にもなる。いい経験をさせてもらった。	1 年間の臨時採用。英語教員免許保有が理由で特別支援クラスにて総合の時間に (5，6 年クラス) で英語授業を担当。練習のつもりで実践。未経験だったので，経験を積む意味でよかった。	専門性 (英語教員免許) 実践の練習	英語教員免許を保有していたことから，担任の代わりに英語授業を担当。 授業のよい経験になったという認識。

	それが臨採のときです。				
5	私は，臨採も入れて全部小学校です。本採用になってから最初，中学年だったんですけども 3 年 4 年と持って。総合で，学年が 4 クラスあったんですけど，何やるって分けたときに，じゃあ外国語誰やるっていったら「じゃあ私やります」って言って，学年分やりたいこと組んで，それでやりました。そのころはでもまだ総合で。で，今の学校にきてからは，高学年を続けて持ったので，その頃には「英語ノート」と「ハイフレンズ」になっていた感じです。	全部小学校。最初中学年。学年が 4 クラス。総合で外国語誰やる。「じゃあ私やります」。学年分やりたいこと組んで，それでやりました。今の学校。高学年を続けて。その頃には「英語ノート」と「ハイフレンズ」。	本採用後，中学年（3，4 年）を担当。学年 4 クラス分の外国語活動を担当。自ら引き受け，授業内容を編成して総合学習の時間に実施。現任校（僻地校）では高学年を継続して担当。外国語活動となりテキストを使用。	自発性 自律性 カリキュラム編成 教材	本採用後，自発的に外国語担当。自ら学年分の授業内容を編成。現在はテキスト（文部科学省作成）を使用。

僻地校 教師 C 集団討議での発言

	テキスト	注目すべき語	言い換え	テキスト外	テーマ・構成概念
Q	教えるようになって意識の変化				
1	私は多分，3・4 年の間でガラッとこう変化してきた後だったから，割とｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝは来るよって言われて大学時代を来た感じだと思うんですよね。なので，入ってからそんなになんか，「あ全然違うな」みたいなのはあんまり。あの「何か言われてたな，こういう時代が来るよ」みたいな。言われてたけど「あーホントにそうなって来てるんだな」って思いながらやってましたけど，	ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝは来ると言われて大学時代を来た感じ。入ってから全然違うみたいなのはあんまり。ホントにそうなって来てる。	ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝへのシフトについては大学時代から予想。就職後の戸惑いはほぼなく，予想通り。	世代（英語指導の変化は想定内）	世代的に，ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ重視の英語教育への戸惑いはなし。

2	なんか，教えることは，その，ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝとかをやらせる，ま目的は違うんだけど，やっぱり自分がある程度できないとうまいこと伝わんなかったりとか。あと，まあ半端にカジったせいもあって，ちょっとやりたい，ちゃんと喋りたいとかそういう気持ちはやっぱりあるんだけど。でも何か英語だけじゃないじゃないですか。教師になると英語以外のことが，もちろん他の教科がいっぱいあって，小学校の先生って。でそうすると英語勉強し続けることって難しくて，そうするとどんどん抜けてって，喋れなくなってくし読めなくなってくるし。でも，なんか学校では「英語専門でしょ？」ってやっぱり言われるし。その何か，自分なりのなんだろ，自分の英語力の衰えと求められるものの上がってくのに，なんか戸惑いみたいなのはあったりとか。でも勉強しなきゃなっていつも思うんですけど，まーあできないですね…。いやあ…そう，だから（英検を）受けようとかって思っても，実際そこ勉強するだけの時間も取れないし。んー，だからこれで英語しか教えてないならもっとガッツリやれるんですけど，国語も算数も社会も理科もあって，そこでなんかじゃあ週一回の外国語，英語のためにすごい家で勉強できるかって言ったら，なかなか取れない。ま衰える一方で。	ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝをやらせる。自分がある程度できないと。うまいこと伝わらない。ちゃんと喋りたい気持ちはある。教師になると英語だけではない。英語以外の教科が小学校の先生はいっぱいある。英語勉強し続けるのは難しい。どんどん抜けてって，喋れなくなるし読めなくなる。学校では英語専門と言われる。自分の英語力と衰えと求められるものが上がっていく。戸惑い。勉強する時間が取れない。英語しか教えてないならもっとガッツリやれる。週一回の英語のために勉強できるか。なかなか取れない。	授業でｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動させるには自分の英語力も必要。英語学習の意欲はある。実際の仕事は英語のみではない。小学校教員は全科目担当。多忙から英語力向上のための継続した学習は困難。それゆえ会話・読解の力が衰える。専門科目が英語であると認識される。自らの英語力は衰える一方で活動内容の要求は上昇。英語学習の時間がない。他教科の存在がなければ充実できる。週に 1 度の外国語活動のために時間は割けない。	教師の英語力 多忙感 プレッシャー	ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動には教師にも英語力が必要という気づき。英語力の衰えの実感。英語力向上ための時間の確保が困難（他教科の存在)。英語専門として要求されるものに対するプレッシャー。

3	(子どもの変化について) んーなんか，よくその性格とかっていうとこまでは正直見えてなかったりもするんですけど，でもなんか普段ぽろっと英語を使ってたりとか。あと，プリントとかそういうところに英語書こうとしていたりだとか，興味は確実に持つようになってきているなーとか。こないだ初めて5年生，最初の外国語活動で教えて，1時間目すごい楽しんでくれて。で，帰るときに皆グッバーイって言って帰ってって，で他の廊下すれ違う先生方にもグッバーイとかって言って。で，なんかきっと面白かったんだナアと思うし。ジャンケンを教えたら，休み時間に英語でジャンケンをしてみたりだとかっていうのがあって。何か性格とか，子供の変化って言うとまたアレだけど，確実に興味もったりとか，そういうのが見えると嬉しいですよね。	普段ぽろっと英語を使ってたり。英語書こうとしていたり。興味は確実に持つようになってきている。最初の外国語活動。すごい楽しんでくれて。皆グッバーイって言って。きっと面白かったんだナ。休み時間に英語でジャンケン。確実に興味もったりとか，そういうのが見えると嬉しい。	児童が日常的に英語の使用を試みるようになった。英語への興味・関心が高まっている。児童が外国語活動の初回授業を非常に楽しんだ後で積極的に英語を使用していた (グッバイ，ジャンケン)。興味・関心の高まりが喜び。	子どもの変化の実体験	英語を通じた子どもの情意面 (興味関心の高まり) の肯定的な変化の実体験。
4	いや自分は好きだから，多少その，時代の世の中の流れが変わっても「ふーん」って考えながらそれに合わせて色々やってこうとするじゃないですか。でも，やっぱりあんまり好きじゃない人だってたくさんいて，そういう人たちはなんか見てると「あーホント，大変だなー」て思うし，でもだからと言って，ね自分が教えるとかっていう立場でもまだないし…うーん…なんか難しいなって思いながら。コロコロ変わっていくの	自分は好きだから色々やってこうとする。あんまり好きじゃない人は大変だなって思う。自分が教える立場でもまだない。コロコロ変わっていく。子供はあんまり変わってない。	自分は英語に肯定的であるため，流れの変化に合わせてやることが可能。多くいる英語が好きじゃない人は苦労している。自分はまだ (教師に) 教える立場ではない。変化は目まぐるし	英語教育の変化 教師の認識の違い 関係性 (教師間関係)	教師の英語に対する気持ちの違いで負担感や実践に差が存在。自分は他教師への指導的立場にない。英語教育のふらつきは子どもよりも教師に影響。

	でね。子供たちも大変だなーとか。いや子供はあんまり変わってないですかね。うん。		い。子供はそれにあまり影響されてはいない。		
5	人数が少ないって言うのは，うちもね，ひとりに比べたらまあ多く見えるけど，でも 10 人なので，10 人でｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝで。まぁ組めるんですけど，教科書のやつって大体やっぱり 30 人とか 40 人弱を想定して，ハイフレンズのやつはできてるから，私らなんかアレ全部使わないので，それを弄りながら自分でやりやすい様に 10 人バージョンで作るじゃないですか。でもそれは自分がきっと好きだから，頭をひねってうーんて時間をかけてても，そこそこ楽しんでやってはいるんですよね。でもやっぱりそうじゃない人は，どうしようって，これ 10 人でやっても盛り上がんないなって，同じような内容で，そうそのまま，そうそうそうそうって人もいるし。	人数が少ない。10 人でｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ。教科書は 30～40 人弱を想定。ハイフレンズ。全部使わない。それを弄りながら自分でやりやすい様に 10 人バージョンで作る。好きだからそこそこ楽しんで。そうじゃない人は同じような内容でそのままって人もいる。	生徒が 10 人でのｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ活動。ハイフレンズは大人数対象。それゆえに教科書をそのまま使わずに 10 人バージョンにアレンジしている。英語が好きなので，苦労はない。嫌いな人は苦労があるはず。教科書をアレンジせずに使用する教師も存在。	小規模校の問題点 授業実践 自律性	小規模校での実態に合わせたテキストの活動の修正の必要性（テキストの内容を修正して活用)。教師が持つ英語に対する感情の違いにより英語実践に違い（実態に合わせない教師の存在)。
6	うん。自分はね，悩んでても楽しいので，それはそれでいいんですけど，時間はないですね。さっきも言ったけど他の教科もあるので，その中でじゃああの薄っぺらいハイフレンズの赤刷りから自分の知ってる知識と自分の子供たちと，こうあわせてどうしようかなっていう，練っていく時間はやっぱりまあ大変っちゃ大変。まあ，それも楽しいっちゃ楽しいで済むんですけど。やっぱり忙しいときとかは，なんかいやアレです	自分は悩んでいても楽しい。時間はない。他の教科もある。ハイフレンズの赤刷りから自分の知識と子供たちとあわせて練っていく。大変だけど楽しい。忙しいときナアナアで終わっちゃう。今日失敗したなってい	英語以外の教科もあるため授業のアレンジにの時間が不足。自分の知識と子どもの実態を考慮して授業内容を修正。多忙時は充実した準備が困難。うまくいかない	多忙感 授業実践 自律性	教材準備は楽しくはあるもの（他教科もあり）時間不足。自らの力量や生徒の実態を踏まえたテキストの内容の修正。

	けどナアナアで終わっちゃう。ま，今日失敗したなっていう時もありますよね。時間はなかなかとれないな。	う時もある。時間はなかなかとれない。	ときもある。どうしても時間が不足。		
7	一応，私が来る前までは結構マル投げだったらしいんですよね。で，私来たとき 5 年で，6 年の先生は割とマル投げだったんですよね。でも私は自分でやりたかったので，自分でやって，ALT はここで入ってみたいなのをやった。まあよくやるパターンですよね。で，そうやって分けてやってたら，その次の年私 5・6 年で複式ひとりじゃないですか。で，その次の年が私 6 で，5 の先生も割りと好きだったんですね。そうすると，何年かこう ALT の役割と担任の役割をハッキリさせて授業を組むっていうスタイルが出来上がったんですよね。で，1 クラスずつしかないから，2 クラス 1 人の先生がその流れを作っちゃえばそれでいく。で，去年かな，6 の先生は英語が好きだったんですよ。5 の先生はほぼ初めて，全然やってない先生。でもこういう流れがもうできてるから，やってましたね。マル投げはしてなかったです。立ち向かっていました。	私が来る前はマル投げ。自分でやりたかったので。自分でやって。ALT と担任の役割をハッキリさせて授業を組むスタイルが出来上がった。1 クラスずつしかないから，2 クラス 1 人の先生がその流れを作ればそれでいく。全然やってない先生。流れがもうできてるから，やってました。立ち向かっていました。	以前，他の教師は ALT に丸投げだった。自分が自ら役割を明確化した授業を編成して外国語活動の流れをつくった。小規模校では 1 人が流れを作れば，それを生かすことができる。未経験の教師でも流れがあるので，丸投げにならず前向きに取り組んでいた。	主導者としての自負 効力感 小規模校の利点	自分が主導者となり英語教育の指導内容を作ったという自負（ALT との役割の明確化）。 それによって教師の実践に変化があったという実感。 小規模校ならではの，ひとりの教師の影響力。
8	うんそう，だから大きな学校だと，やっぱり 3 クラス 4 クラスあると，全員がみんな同じ様にね，英語好きでやるかっって言ったら，そうじゃないから。1 回出来てる流れはそのまま乗っかっちゃうと思うんだけ	大きな学校だと 1 回出来てる流れはそのまま乗っかっちゃう。小さい学校って流れを切るのも簡単。好きな	大規模校は 1 度できた流れに乗る。小さい学校は教師によって簡単にその流れが切れてしま	小規模校の利点とデメリット 関係性	小規模校は 1 人の教師によって流れが変わる可能性。

	ど，まぁ小さい学校ってその流れを切るのも結構簡単なんだなと思って。2・3 年ぽんぽんと好きな人が続けば，その流れはできちゃう。でも，怖いのは逆にじゃあ英語あんまり得意じゃない先生がぽーんって 2 人入ったときに，あっさりマル投げしようって形に戻るかもしれないっていうのはありますけど。だから担任次第っていうか，担任が頑張ればなんぼでも改善していけるけど，楽しようという気持ちがムクムクっと沸いてしまうと，ポンとマル投げして終わっちゃってたりとか。	人が続けばその流れはできちゃう。英語あんまり得意じゃない先生が入ったときにあっさりマル投に戻るかもしれない。担任次第。担任が頑張ればなんぼでも改善していける。楽しようという気持ちが沸いてしまうと，マル投げして終わっちゃう。	う。英語好きな先生が継続して担当すると流れは作れる。英語苦手な先生が担当すると簡単に丸投げになる可能性がある。担任の努力次第でいくらでも充実させられる。力を抜こうと思うと，ALT に全部任せて終わってしまう。	効力感	他の担当者とのアイデアの擦り合わせの必要性の欠如。 授業実践の内容と成果は担任次第。
9	うち 5・6 年しかやれてないから。しかし全校でやるとなると，ちゃんと 1・2 年でこれ，3・4 年でこれって組みたいですよね。でもそこまでやるのもなく，なんとなく毎年ちょっとずつみたいになってるとこもありますよね。	うち 5・6 年しか。全校でやるとなるとちゃんと組みたい。そこまでやるのもなく，なんとなく毎年ちょっとずつみたいになってるとこもある。	全校で取り組むには着実な準備が必要。現実は毎年そのつど組んでいくようになっているところもある。	体系的カリキュラムの欠如	6 年間を見通した英語教育の段階的で体系的なカリキュラムの必要性。
10	うちはもう田舎なので，保育園からずーっと子供たちのメンバーが変わらないので，なんかちっちゃなことでもあまり変わらない。子供たちの関係性はもう 10 年間作られてきたものがあるので，そんなにガラッと変わったり…あんまりないよね。再発見みたいなのはあんまりないよね。だからあまり広がらない。	田舎なので，子供たちのメンバーが変わらない。子供たちの関係性。再発見みた。いなのはあんまりない。あまり広がらない。	田舎なので幼い頃から子どもの顔ぶれに変化がない。関係性がすでに構築されているので新しい発見がなく，ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝが発展しない。	小規模校の課題	子どもが固定化し関係性に変化がないため，ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝが発展しないという小規模校の課題。