

英語教師の生涯発達の段階と支援可能性の関係について

— 先行研究と研修事例から —

The Connection between Several Stages of Teachers' Lifelong Teaching Development and Possibilities of Helping Their Problems to be Resolved

古 家 貴 雄 *

FURUYA Takao

要旨

本研究は、中部地区英語教育学会の課題研究プロジェクトの研究の一環を論文にしたものである。本稿では、まず、本研究プロジェクトの目的について述べ、次いで、主に教師の成長発達に関する議論に関し、次の5点について叙述した。①教育学で言う教師の生涯発達の考え方の骨子と、先行研究で提案されている発達、あるいは成長段階の種類とそれぞれの段階における特徴について、②英語教師に関する発達・成長段階の研究について、③特に英語教師のキャリアにおける困難性の年代的、あるいは年数的特徴について、④過去数年間携わった山梨県の中学校の経10年研修者の中で2人を選び、10年間の教員キャリアの流れや区分を見ての、それぞれの区分における困難項目についての報告と議論、⑤本課題研究プロジェクトのキャリアの段階別による支援の可能性の記述等。最終的に、英語の場合、教師の発達段階の傾向と課題を明確に推定することはかなり困難である、したがって、教師の発達段階から支援方法を導き出すのはかなり困難である。であるならば、一応暫定的に教員のキャリアの段階を設定し、それぞれの段階の困難点・課題点と支援の可能性を調査する研究を行なうことが最善である、と結論づけた。

キーワード：教師の成長、教師の発達段階、授業分析、教員養成

I はじめに

本稿は、中部地区英語教育学会による3年間課題研究プロジェクトとして認められたテーマ「英語教師の成長につながる支援」の研究の一環を成すものである。本課題研究プロジェクトの目的は、「現在、英語教師を取り巻く教育環境には多様な問題が存在していて、教えられた知識と技術だけではそれぞれの教育現場での対応が困難になりつつあるのが現状で、そのため、英語教師の成長を促す支援の在り方を見出すこと」にある。

なお、このプロジェクトの前提となる教師の成長と彼らに対する支援方法の考え方として、「英語教師は、技能や能力において生涯に亘って発達し、また、それぞれの段階において様々な質の異なる困難に遭遇し、各個人がそのそれぞれに苦しみながら対応している。よって、英語教師に対し支援の在り方を考えようとする場合、当然、その発達段階によって、支援の種類と方法が異なるはずである」というものがある。

以上のプロジェクトに関する種々の意図と研究の方向性を踏まえた上で、研究すべき問題点として、次の3点が挙げられよう。①英語教師の生涯発達にはどのような成長段階が存在するのか、②

* 言語文化教育講座

それぞれの成長段階においては英語教師には主にどのような問題や課題が存在するのか、③英語教師の成長段階においてはどのような支援分野と方法が考えられるのか、等である。

そこで、以下、本稿では、主に5点について叙述していきたいと思う。まずは、①教育学で言う教師の生涯発達の考え方の骨子と、先行研究で提案されている発達あるいは成長段階、それは主に初心期、中堅期、熟練期とか言ったものであるが、その種類とそれぞれの段階における特徴について述べる。次に、②かなり少ないとは思いますが、英語教師に関する発達・成長段階の研究について述べる。そして、③特に英語教師のキャリアにおける困難性の年代的、あるいは年数的特徴を整理する。4番目として、実際の教師の状況を見ていくわけだが、具体的には、④私が過去数年間携わった山梨県の中学校の経10年研修者の中で2人を選び、10年間の教員キャリアの流れや区分を見て、それぞれの区分における困難項目について言及する。最後に、⑤本課題研究プロジェクトのキャリアの段階別に支援の可能性としてどのような項目が考えられるかを述べ、本稿のまとめとしたい。

では、まず、教師の成長、あるいは発達段階について、教育学の知見を見ていくことにしたい。

II 教育学の文献における教師の成長段階とその特徴

まず、海外の研究より特に授業運営に関する発達段階について、Berliner(1988)の提案する教師発達の5段階モデルについて言及する。それによると、教師のキャリアは、初心前期、初心後期、中堅者前期、中堅者後期、熟練者に分けられ、それぞれの段階の特色は次のようになる。まず、初心前期は1年目の教師で、その段階の教師は文脈、例えば、個々の授業場面から離れた一般的なルールを獲得するにつれて、授業の各構成要素を分類したり、学習できるようになるという。ただし、授業のやり方はまだ柔軟性に欠けているとともに、教師自身が集中していないと授業が成り立たない。次に、初心後期は、2、3年目の教師で、彼らは、エピソード的知識、つまり、自分で得たり考案したりしたものや方略的知識が獲得されたり、文脈をこえた類似性を認識できるようになり、また、いつ一般的なルールを無視したり、破ってよいかを理解できるようになるという。3段階目の中堅者前期の教師は、4～9年目の者がそれに当たり、彼らは、自分の教室行動について意識的に選択肢やそれらの優先順位を設定し、さらにプランを立てられるようになる。さらに、それまでの実践経験から、何が重要であって、また何が重要でないかも知っており、タイミングの意味がわかるようになる。しかし、教室行動はまだ流暢でも柔軟でもないという。中堅者後期の教師になると、彼らのキャリアは10年～14年目になるが、意識的な努力なしで教室からの情報を収集することができるようになり、さらにある程度の正確さをもって事象を予測できるようになる。また、直感やノウハウが教室行動のために使われるようになるという。最後に、15年目以降の熟練者の教師となると、すべての教師がこの段階に達するわけではないが、この段階の教師は、教室事象に自分の注意を意識的に向ける必要がないので、教室行動は流暢にしかも努力なしになされているように見える。つまり、そこでは状況の直感的な把握がなされ、熟慮しなくても適切な教室行動をとれるようになるという。

以上をまとめると、教師としての年数のキャリアを積むと共に、知識、技能の一般化から、個別化・文脈化への認識と実践の進展の方向に進むようになる、と言えるだろう。また、教師の発達の基準としては、①教室事象の把握が無意識的にできるようになるかどうか、②教室行動が流暢で、柔軟で、しかも自動的になるかどうか、③教室事象の予測が正確にできるようになるかどうか、の3点が挙げられると思われる。

こうして、Berliner(1988)の提唱した教師発達の5段階モデルは、一般的な教師の発達のメルクマークを設定する上で有効な指標と十分なり得ると思うが、ただし、以上の発達段階は日本の教

育現場の教師に適用できるわけではない。例えば、秋田（1997）は、教師の発達段階を単にキャリアとしての年数で区分できるわけではないと考えており、教師の経験というのは、単なる長さだけでなく、経験の質が問題であるとしている。曰く、特に初心期から中堅期における変化においては、経験の内容とその経験をとらえる認識の質が教師の成長と関係をもつと述べている。であるとすると、秋田は教師の発達段階についてどのように考えているのであろうか。

秋田（1997）は、教師の成長の過程やその方向性が、教師の個性や経験、その時代や文化の影響を受けており、ひとり一人が異なり、単純に一般化することはできないと言いながらも、教師の発達の3段階を提案している。それによると、まず初任期の教師は、3年経過までを指し、教師という仕事について楽観的にとらえたり、単純化してとらえ、授業について漠然としたイメージしかもっていない。また、子どもとの親密な関係に喜びや充実感を得る一方で、理想と現実とに衝撃を受けたり、多くの困難に遭遇することもある。さらに、多くの子どもへの対応と教材を授業として構成していくことの難しさに直面し、授業が思うようにできず、かつその自分の授業の問題点を的確に判断することができないという問題を抱えることが多い。だが、次第に一般的な授業技術や学級経営の方法を習得し、教室での対処法を学ぶようになる。また、子どもの学びを深め促すよりも、学級をコントロールし、計画通りの授業を妨げる行動をいかにやめさせるかという統制的態度をとりがちになる、としている。次の段階として、3年を経過した頃の教師には、エピソードとしての事例知識が習得されるようになり、教材についての子どもの知識をもつようになる。それに伴って、いかに教えるかという技能から、子どもがどのように学んでいるかという点に注目し、自分の授業行動を意識して選択し、状況に柔軟に対処できるようになっていく。カリキュラムや授業形態という、より広い視点から授業を見つめることができるようになるとも述べられ、教師としての自己イメージが以前とは変わってくる、としている。最後に、10年以降の熟練期の教師は、状況を直感的に把握し、次を予想しながら柔軟に授業展開ができるようになり、問題が生じたとしてもそれらを1つずつ問題とするのではなく、より構造化した形で根源的な問題をとらえられるようになる。ただし、教育技術や一定の知識を得ると、一方でその技術や知識に頼りがちになったり、学校組織で責任ある立場となることから、教室で子どもとゆとりをもって接する時間の減少が生じ、子どもの姿を丁寧にとらえられなかったり、視点が固定化し、権威によって、子どもとの親密な関係を喪失する危険性も生じやすくなる、と述べている。

秋田の教師発達の3段階説を見ると、最初は、生徒や学生としての既知の経験から授業をイメージし、現場の現実の授業とのギャップに衝撃を受ける段階から、次第に授業の経験値を積みながら、また授業や教育を広くとらえ始め、児童や生徒が授業をどう学んでいるかという子どもの視点に立てるようになり、最終的に、状況を直感的に把握でき、また問題を体系的、構造的に捉えられ、事態の予測がより確実な形で可能になっていく、ということがよくわかる。質的な教師の発達と言い換えても良いだろう。

ではこの章の最後に吉崎（1997）が提案した2つの段階の教師の発達課題を見てみよう。吉崎によれば、教師の発達課題は、初任教師と中堅教師の間で大きく異なるという。例えば初任教師（3年目まで）の発達課題としては、①指導書の学習指導案の例を見た時に、1時間の授業の流れについてイメージがわくか、②主要な発問や説明に対する「子どもの反応」が予想できるか、③子どもが「つまずきやすい」学習内容や学習場面を予測できるか、④指導書の学習指導案を学級の子どもの実態を考えながらアレンジできるか、⑤単元と単元との関係に気づけるか、⑥適切な授業ルーティンを確立できるか、⑦子どもの個人差をできるだけ考慮した手立てをとれるか、⑧可能な限り子どもの反応を待てるか、⑨子どもの反応に応じて複数の手立てや対応策をとろうとできるか、⑩予想外の子どもの反応にも少しでも対応できるか、等があり、一方、中堅教師（5～15年目）の発達課

題としては、①学級の子どもの実態を考慮した、単元構成や学習指導案作りができるか、②必要に応じて、教科書にない内容で構成するオリジナルな授業作りができるか、③子どもの個人差に対応するために、個別学習や選択学習などを取り入れた授業作りができるか、④教材解釈や教材収集などの「教材研究」に十分な時間がかけられるか、⑤「導入」「発問」「山場づくり」などを考慮した、メリハリのある授業展開を構想できるか、⑥子どもの個人差に対応するために、様々な手立てがとれるか、⑦「発言しやすい雰囲気づくり」「多様な考えが出ないときの対処」「多様な考えのまとめ方」など、子どもの発言への様々な対応を図れるか、⑧「具体的活動」や「メディア」などを積極的に取り入れて、子どもの参加意欲を高める指導法の工夫が図れるか、⑨「子どもの考えが深まる発問」「わかりやすい説明・指示」など、教授スキルのレベルアップを図れるか、⑩子どもの発達段階・学年や学級の実態を考慮しながら、学年の当初に授業ルーティンを確立できるか、等があるという。

以上を見る限り、初任教師の課題は、実際の授業の運営と展開に関わるものであるが、中堅教師のそれは、個々の生徒の状況への対応方法の課題に収斂されていくような感じがする。授業や教育のマクロとミクロの視点のインターアクションによる状況対応能力がより熟練した教師の特徴と言っても良いかもしれない。

Ⅲ 英語教育の文献における教師の成長段階とその特徴

では次に、いよいよ本題の英語教師の成長、発達の段階について、これまで行われて来た研究に焦点を当てることにする。ただし、教師の発達段階、成長段階について、その基準を示した研究は甚だ少ないことが現状であると言わざるを得ない。

そうした少ない先行研究の中で、まず、J A C E T教育問題研究会の提案した中堅教師と初任者の資質能力基準化の試み（J A C E T教育問題研究会，2008:46-55）を見ていくことにする。なお、この場合、初任者、中堅教員の年数的定義は特にされていない。

まず、初任教員の授業力基準と多くが考えている項目については、①授業の目的を適切に定めることができる、や、②授業に必要な補助教材やタスクを適切に準備できる、等が挙げられ、次いで、中堅教員の授業力基準と多くが考えている項目としては、①生徒のニーズを分析し、授業計画に役立てることができる、②学習者に応じて適切に教材を選定したり、補助教材を作成できる、③授業全体を客観的に評価し、改善できる、④学習者の英語学習に対する動機づけを喚起し、維持するのに有効な方法（ストラテジー）について知識があり、実践することができる、⑤学習者が教室外でも自主的に学ぶために手助けできる方法を知っており、自律性を促進することができる、⑥授業をいつでも公開できる、等が挙げられている。

以上を概観し、両レベルの教師の違いについて見てみると、まず、初任者は、授業に関する基本的な構成をねらいを持って形成できることが重要とされ、また一方、中堅教員は、個々のレベルの生徒の状況に応じた指導ができることが重要とされていることがわかる。

では次に、やはりJ A C E T教育問題研究会が調査に基づいて定義した英語教師が身に付けるべき専門能力の段階とそれぞれの段階別項目を以下に挙げる（J A C E T教育問題研究会，2009:9-32）。ここで挙げられている段階は、初任、育成、中堅、指導の4段階である。

初任の教師、かれらは主に教職経験が1～2年で、研修及び他の教員の指導・支援を必要とする教員のことを指すのだが、彼らの特徴として、①学習指導要領で求められていることを理解できる、②研修結果や同僚からの意見、助言を授業に生かすことができる、③授業展開の基本となる指示を英語で言うことができる、④手紙やインターネットによる基本的な情報交換の指導ができる、等がある。次いで、育成段階の教師は、授業力や職務遂行能力の水準に達するにはさらに研修と支援を

必要とする教員を指し、その特徴として、①生徒からのフィードバックを踏まえて授業を修正できる、②生徒の興味・関心を取り入れたリスニング活動を計画し、実践できる、③インタラクティブを通じて完成させるタスクのモデルを示すことができる、④自分の授業を客観的に評価し、授業改善に役立てることができる、⑤TT (Team Teaching) で授業中の役割分担をこなし、授業全体をコントロールできる、等が挙げられる。

以上の2つの段階を比べる限り、育成教員は初任教員より高度なレベルの授業ができることが求められることがわかる。

さらに、中堅の教師については、授業力や職務遂行能力の水準にほぼ達している教員を指し、この段階の教師の特徴として、①同僚の授業を観察し、建設的なフィードバックをすることができる、②英語を使って各課のトピックスに関する生徒の知識から課全体の内容を予測させることができる、③教室外における学習者の自主学習を手助けする方法を知っており、自律性を促進することができる、等が挙げられている。したがって、中堅の教師には、より高い英語力が求められ、授業外において同僚の評価と生徒の自律学習への支援ができると言ったレベルが資質的に求められる。最後に、指導段階の教師は、授業力も職務遂行能力も水準をはるかに越え、他の教員を指導できる教員ということになるという。この段階に至れば、もはや指導教員の基準となる可能性がある項目はほぼなくなっていると言う。

以上は、研究会のスタッフによる様々な経験知や観察、さらに理論から導き出されたものであるが、キャリアに差がある実際の教師の授業の様子を比較した実証研究として、授業分析方法 (Flandars, Flint 法) による研究がある (吉田・松畑, 1973:20-27; 吉田, 1979:9-20; 吉田, 1980:90-96)。これらの研究では、ベテラン教師と教育実習生の授業分析が行われた。比較の結果明らかになったことは、以下の諸点である。

①単語と文型練習で、ベテラン教師には論理的な発展性が授業過程に見られるが、教育実習生には見られない、②新教材の提示では、ベテラン教師は第1段階 (導入時) で英語を使う。しかし実習生は日本語を使っている、③ベテラン教師になるほど視聴覚教具を用い、その内容は生徒の生活に近いものになっている、④ベテラン教師ほど、生徒を能動的に活動させる要素を授業に盛り込んでいる。一方実習生は講義調の一方的授業を演じる、⑤英語の授業で教師と生徒の日本語使用が多くなると、受動的になり、主体性のない授業になる、⑥ベテラン教師の英語使用が多いのは文型練習であり、学習の方向づけと指示は日本語を使うことが多い。これに対し、実習生は、英語使用は音読練習で多く、日本語は情報提供の場面で多い、⑦教師の発言から生徒の反応を示す間のポーズ (pause) については、平均2秒ほど実習生の方がベテラン教師より短い。ベテラン教師のポーズの長さは、生徒に学習内容をより理解させるためである、⑧ポーズのタイミングについて、ベテラン教師は、生徒の発言の「方向付け」の後、生徒の「指名」の後にポーズを取るのに対し、実習生はそれらの前にポーズを取る。また、学習内容の確認の前にポーズを取るのがベテラン教師で、確認の後ポーズを取るのが実習生である。よって、実習生の場合、学習内容の把握がないまま、確認を促してしまう。つまり、指名してから発問しない、等であった。

以上のベテラン教師と実習生との授業での実践傾向により、教師的力量的差を確認してみると、1つには、授業の前の段階を踏んで、あるいはそれを基礎として授業を発展、展開できるかどうか、2つ目には、英語のインプットを効果的に生徒に与えられるかどうか、3つ目には、目標となる学習項目・内容さらには題材の理解をより促進させるために、学習者に身近な話題や文脈を例にしたり (自己関与性の利用)、視覚に訴えたりできるかどうか、さらに最後に、学習項目を理解、吸収するための時間を十分取ったり、また、発問などの回答に際し、自分で考える時間を十分確保できるかどうか、の諸点が注目される。

Ⅳ 英語教師のキャリアにおける成長段階別困難性と問題

これまで2つの章を通じて、教育学と英語教育学の知見より、英語教師の発達段階を見てきたが、以下、初任者と中堅教師の課題が何があるかを以下にまとめてみたい。ただ、断っておきたいのは、あまり、英語教師の成長段階の研究が少ないため、多くのこと、はっきりしたことを断言はできないということである。

まず、初任者については、次の4点である。①基本的な授業構成の認識と実施、そして授業自体のマネジメントがあるかどうか、もちろんこの場合、基本的な授業運営への知識の獲得も含むことになる、②授業目標達成に合わせた授業計画と実施ができるかどうか、③授業計画を外れる予想外の生徒の行動に対する対処ができるかどうか、④授業時間の管理方法に習熟しているかどうか。次に、中堅教員については次の5点である。①生徒の個々の英語レベルや状況への対応できるかどうか、これは授業や指導などにおいてである、②英語学習への意欲、動機の喚起ができるかどうか、③生徒の英語活動を促す学習形態やタスクの工夫ができるかどうか、④家庭学習に対する生徒の動機づけ、あるいは、学習への自律性の促進ができるかどうか、⑤教材研究や授業改善に費やす時間の確保ができるかどうか。教師として、熟練度を増すにつれて、学習者の情意的側面のコントロールと促進という課題が教師の大きく正面に立ちはだかってくるような気がする。

V 山梨県の中学校英語教員の経10年におけるキャリア区分の典型ケース（2人）と10年キャリアの教師の課題と困難性

さて、では本稿の最後に、理論研究等から離れて、実際の教員に尋ねた英語教育上の課題や問題点、困難点の事例を見ていくことにしよう。最初での述べた通り、課題別プロジェクトの目的は、教師の発達段階に応じた支援の方法を模索することであった。だが、ここまでの議論より、教師のキャリアの特徴を特定し、それに応じた支援の方法を確立するのはかなり困難だという印象である。であるなら、教師各々の現場での困難点や問題点の傾向を掴み、それぞれに対症療法的に支援した方が研究として意味があるのではと考える。

ところで、筆者はこの10年余り、山梨県総合教育センターにて中学校・高等学校英語教員の10年経験者研修の講師をしている。この研修では、①10年間の教員生活を振り返っての総括と、②困難を感じたこと・感じていること、を毎年発表してもらっている。その結果、ここ10年間のこの研修のこれらのレポートからはっきり見えてきたものはまだないが、以下、まずはここでは特に2人の教師の10年間の教師としての発達の様子を概観してみたい。

教師M

1. (最初の4年間)：最初の赴任校は1学年6学級の大規模校であった。学校全体で生徒指導に追われる中、何もわからず、ただ、先輩教師の後ろ姿を見て学ぶだけの毎日だった。3年目で初担任。でも3年間の担任生活においてほぼ学級崩壊の状態を経験した。学級経営で失敗の連続だった。
2. (少し余裕がでてきた4年間)：担任3年間の後、副担任になり、自由の時間ができた。これにより心にゆとりが生まれ、教科指導・部活指導に打ち込み、頑張った分生徒からの反応もあった。6年目再度担任。今回の担任はゆとりがあり、生徒1人1人を大切にでき、学級の雰囲気も良い方向に進めることができた。7年目に他都市交流で異動。全校100名の小規模校。家族のような温かい雰囲気の学級経営と学年経営がイコールになるような学校であった。ここでは、生徒が勉強熱心で、教科指導に力を入れることができた。私自身のステップアップになったと思う。

3. (生徒会活動・進路指導に熱中した2年間)：9、10年目は連続して3年生の担任を務め、進路指導と生徒会活動が教員生活の中心となった。生徒の未来を決定する中学校最後の1年間がどの生徒にとってもより良いものになるよう、気配り・心配りを欠かさないようにした。

なお、教師Mがこの10年間で伸ばすことができた能力として、①授業中の正確な指示、②ウォームアップの充実、③適切な場面・文脈での新文型の導入、④板書の仕方、⑤授業の目標の確認、⑥授業の雰囲気作り、⑦公平な指名の仕方、⑧自己表現活動の充実、⑨様々な学習形態作り、⑩評価の仕方、⑪試験問題の作り方、を挙げている。また、困難を感じたこと・感じていることとして、①クラスルームイングリッシュの充実、②学力差に応じた指導、③生徒の発言に対する適切なフィードバック、④読解での効果的な発問・Q&Aの作り方、⑤生徒に十分に話す時間を与えること、等を挙げている。

教師Mの10年間で振り返った記述を見ると、教師が10年の自身の教師としての発達を客観的に把握できていることがわかる。また、教師として発達するための職場的、あるいは人的環境に恵まれていたこともわかる。副担任をして時間的ゆとりができたことが自身の自己研修の動機になったようだ。一方、現場で困難を感じている項目については、10年教師の経験を経た故に出てきたもの、というよりも、中学校教師としてほぼ誰でも一般的にもっている困難性であることが理解できる。

教師N

1. (最初の3年間)：教科指導、学級経営、すべてに未熟さを感じた3年間であった。でもこの3年間は、若さに任せてめちゃくちゃ頑張った。その内に、3年目にして漸く、自分のどこが駄目かが薄々理解できるようになってきた。しかし、自分のことだけを考え、周囲が見えていない3年間だった。
2. (次の3年間)：最初の3年間で頑張った蓄えを使っていた。先輩の後について、技術を盗んだ。先輩教員に怒られ、反省する毎日。その中で、自分の周囲に目が向くようになり、何が大切かがおぼろげにわかるようになり、自分以外のことに役立ちたいと思うようになった。
3. (次の2年間)：教科指導に興味を持ってきた。指導には理論がないと駄目なことが意識できてきた。自分を変える必要にも気づき、教科指導だけでなく、部活動や生徒指導についてもより高いものを求めて行こうと教員という職業に欲が出るようになった。(授業の行き詰まりがあったのだろうか?)
4. (10年目)：教員生活にいい意味で余裕が出てきた。自分が教科指導でやりたいことをするためには、何よりも生徒指導が大切と思うようになった。

教師Nが困難を感じていることとして、①習熟度にクラスがなっているが、英語の能力だけでなく、当然、学習意欲の差も甚だしい。この問題をどう解決すべきかわからない、②英語を学習することで何か違った物の見方や考え方を得るためにはどんな力が必要なのか、③英語学習が高校入試のためだけの学習に終わってしまわないような動機づけをするにはどうしたらよいか、④どの生徒にも同じ教え方をするわけにはいかない。ならどうするかということ、⑤日本語さえまならぬ生徒に英語を教えることは難しい、等を挙げている。

この教師Nの場合は、教師として最初の間は混沌とした状態であり、自分の教師としての力量の状態やその向上の方法を強く意識できない状況が続いたが、次第に自分を取り巻く教育や実践の状況が見えてきて、解決の糸口を先輩教員や理論に求める必要性を感じてきたというプロセスを辿っている。ここでは、教育や授業のリフレクションがその道筋の発見に役立ったことが理解できる。一方の困難点については、クラス内の学力差の解決が最も大きなものになっている。その他、生徒の動機の問題も取り上げている。これらもキャリアというより中学校英語教育の一般的・普遍的な問題点だろう。

その他の10年研修への参加教員の主な課題・問題点として、①幼少から英語を学び得意とする生徒と意欲に乏しく能力も伴わない生徒を同じ教室で教え、共に満足し、楽しんでもらえる授業をするにはどうしたら良いか、②習熟度別クラスシステムを取っているが、その割に知識の定着が良くない、③リーディング試験について、定期試験と外部団体主催の実力テストとの間の得点の差が個人の中で大きい、④英語の活動が盛り上がる一方で、生徒の英語の知識の定着の程度が低い、⑤クラスの中で英語のできる子とできない子とが完全に分離してしまう、⑥音読はできても、長文読解を苦手とする子が多く、読むことを途中で放棄してしまう。つまり、長文を読み切る能力と集中力がない、⑦授業中に、自分のわからないことを教師に質問できない子がいる。つまり、わからなくてもわかりましたと答えてしまう、⑧自分から意欲的に発言をしたり、表現活動をしたりする生徒が少ない、等が挙げられている。

繰り返すが、英語教師に対する困難点の支援を考えた場合、教師の発達段階やキャリアによって差異を見出すことは可能性として、あまりないことがわかる。なぜなら、日常の教育活動の中で、中学校教師が感じる困難点というものはほとんどの教師において共通する問題や項目であり、特に教育の物理的問題が多くを占める気がするからである。

VI 本稿のまとめと結論

では、本稿の結論、まとめをしたいと考える。論文の前半では、教師の発達段階について、教育学と英語教育の先行研究から見た。その結果、次のことが明らかになった。①初任者は、授業の基本的手続きやクラスマネジメントに課題がある、また、②中堅教員は個々の学力に応じた指導方法や学習意欲喚起に課題を感じている。だが、特に英語の場合、教師の発達段階の傾向と課題を明確に推定することはかなり困難であるようだ。よって教師の発達段階から支援方法を導き出すのはかなり困難ではないか。

また、一方で、現場の10年キャリアの教員に実際に聞いた英語教育、授業に関する困難点について、彼らの困難点、課題点は全キャリアを通じて共通している可能性があることがわかった。

そうすると、一応暫定的に教員のキャリアの段階を設定し、それぞれの段階の困難点・課題点と支援の可能性を調査する研究を行っても、教師の支援に役立つ情報をあまり得られないことが考えられる。

もしも仮に、教師を発達やキャリアの段階に分けて支援する方法を実証的に模索するならば、少なくとも、初任者と5年以上の中堅教員と分けて行う方法が有効かもしれない。

結論として、教師の困難性、あるいは支援のニーズがキャリアで変わるものなのか、個々の経験のプロセスの中で変わるものなのか、それとも共通しているものなのかの問題については、近年毎年行っている高等学校の10年研修への参加者を対象としたラフなアンケートの結果からは、支援を求める内容には凡そ共通項があり、また、一般的に以前から教師の教室での困難性といわれるオーソドックスな大きなテーマ内容のもので占められる傾向にあった。例えば、「文法を如何に教えたら、生徒の正確な発話につながるか」、「英語の学習不振児への対応はどうすべきか」、「学力差にどう対応すべきか」、「英語を間違わずに記述させるにはどうしたらいいのか」といったようなものである。意外に授業展開に関するものは出てこなかった。

教師が現実に直面する問題、困難点は、個々の学習者の状況に左右され、具体的な支援はそれぞれ、現場に入り込んで具体的な現象を見てみないと現実的支援は困難なのではないだろうか。理論的な示唆を教師に与えにくい状況といってもいいかもしれない。

引用文献

- 秋田喜代美 (1997) 「中堅教師への成長と停滞を越えて」『児童心理』, 51(7), 117-125.
- Berliner, D.C. (1988) Implication of studies on expertise in pedagogy for teacher and evaluation. *Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference*, 39-68.
- J A C E T 教育問題研究会 (2008) 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』(平成 19 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 報告書).
- J A C E T 教育問題研究会 (2009) 『英語教員の質的水準の向上を目指した養成・研修・評価・免許制度に関する統合的研究』(平成 20 年度科学研究費補助金基盤研究 (B) 報告書).
- 吉崎静夫 (1997) 『デザイナーとしての教師・アクターとしての教師』 金子書房.
- 吉田一衛 (1979) 「授業分析の諸技法の検討—英語の場合—」『教育工学研究紀要』 福岡教育大学附属教育工学センター, 1, 9-20.
- 吉田一衛 (1980) 「ベテラン教師と教育実習生の英語授業分析—Pause を中心として—」『九州英語教育学会』, 8, 90-96.
- 吉田一衛・松畑熙一 (1973) 「V T R による英語授業モデルの研究—教師の授業活動を中心として」宇川勝美 (編) 『V T R を中心とする授業システムのメディアと方法の最適化の研究』(文部省科学研究費特定研究, 科学研究 92667), 20-27.