

英語教育中核教員育成研修における
他者とのインタラクションの果たす役割と効果

神奈川県立総合教育センター

教育事業部 教育人材育成課

(外国語チーム)

指導主事 高取 純子

はじめに

高等学校において新学習指導要領に基づく英語授業の実践を実現するためには、職場での組織的な授業改善をリードできる「中核教員」の育成が欠かせない。この研究では、(1)職場における学びあい、(2)授業改善の手法－アクション・リサーチ－、(3)アクション・リサーチにおける他者とのインタラクションの果たす役割、の3つの観点から、英語の授業改善の中核を担う教員に必要な資質・能力の向上について論じ、その後、神奈川県立総合教育センターが実施している「英語教育中核教員育成研修」について、受講者の英語力・指導力と、受講者同士が互いに与え合うフィードバックを分析することにより、その成果を検証していく。

キーワード：新学習指導要領、高等学校英語教育、中核教員、アクション・リサーチ、インタラクション

1 研究の背景

高等学校で 2022 年 4 月から年次進行で実施が始まった学習指導要領(外国語科)の目標は、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を…育成すること」である (MEXT, 2018)。その実現のために英語科教員に求められる知識やスキルを、英語指導力・教員自身の英語力・英語授業改善の方法についての知識、の 3 つに分けて考えてみると、それぞれに課題があると思われる。

英語科教員の指導力についての課題の原因として第一にあげられるのは、教員になる前の段階の教育である。Cripps et al. (2017) によると、日本の大学における教職課程は他のアジア諸国よりも内容が充実しておらず、日本で英語教員の資格を得るのは比較的容易であるとされている。第二言語習得理論や TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) についてほとんど学んでいなくても、例えば英文学専攻であれば、いくつかの単位を追加して修得するだけで外国語科の教員免許を取得することができる (van Amelsvoort, 2014)。大学で言語習得／教授のための専門的知識を十分に学ばずに教員となった英語科教員は、学生時代に自分が受けた学校教育に大きな影響を受けながら、日々授業実践を行う (Saito, 2017)。実際、自分の授業をもっとコミュニカティブにしたいが、そのための知識や経験がないために、(より自信のある)文法訳読式の授業から脱却できないと考えている教員は多い (Nishino & Watanabe, 2008; Nishino, 2011; Tahira, 2012; Snyder et al., 2019; Saito, 2020)。

教員自身の英語力についても課題がある。2012 年に施行された旧学習指導要領の特徴の 1 つは、「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする」と明記されている点であり、その方針は新学習指導要領でも継続されている (MEXT, 2008; 2018)。しかし毎年行われる「英

語教育実施状況調査」において、神奈川県普通科高校の授業で「発話をおおむね英語で行っている(75%程度以上～)」と回答した教員の割合はわずか 10.1%にとどまり、全国平均の 10.9%を下回る (MEXT, 2021)。その原因はいくつか考えられるが、ここでは「教員自身の英語力不足」について論じたい。先に述べた文部科学省の調査において、英語教員として求められる CEFR B2 レベル以上を取得している教員の割合は、神奈川県は 72.8%であり、全国平均の 74.9%とほぼ同程度ではあるが (MEXT, 2021)、県内の授業を多く見学している筆者の感覚的には、その英語力が英語授業で発揮されているとは言い難い。学習指導要領で求められる授業を実現するためには、英語による質の高いインプット、英語を使った背景知識の活性化、英語を使ったコミュニケーションなやり取り、および生徒の英語に対する適切なフィードバックが不可欠であるが、多くの英語教員がそれを行うために十分なほど熟達していない現状がある (van Amelsvoort, 2014)。

最後に、英語授業改善の方法についてだが、生徒の学びの実現のためには、計画に基づいて実施した授業を教員自らが振り返ってその評価を行い、その結果を次の計画にいかすという、指導のプロセスの繰り返しが欠かせない (Murray & Christian, 2021)。多くの教員は、生徒のテスト結果などの数値的な評価だけでなく、授業の手ごたえや生徒の取組状況など数値に現れない授業内の様々な反応を評価し、次の実践の計画にいかすという改善サイクルに、程度の差こそあれ自然と乗っているものだが、その手法について専門的に学んできている者は少ない。文部科学省の委託を受けて東京学芸大学が作成した「教員養成・研修 外国語(英語)コア・カリキュラム」における「指導に必要な知識・技能」の「授業づくり」の項で、「アクション・リサーチなどに基づく授業改善」は第一に挙げられている (MEXT, 2017) が、指導方法や計画立案方法と比較すると「授業改善方法」については、その重要性に反して圧倒的に指導や調査が足りていないと感じる。

英語指導法の知識が足りず、自身の英語力も不足している教員が、授業の改善方法についても熟知していないという、非常に脱却が難しい現状があるということが言える。

特に神奈川県においては、教員採用候補者選考試験の倍率の低下という事情もあり (Kanagawa Prefecture, 2022)、ここまで論じてきた、英語指導力・教員自身の英語力・英語授業改善のための知識、の3つの不足を解消し県の英語教育を推進するために、教職員の資質・能力の向上を支援するための研修施設である神奈川県立総合教育センター(以下、教育センターという)の果たす役割は大きい。しかし、すでに多忙を極める教員に対し、集合形式での研修をこれ以上増やすのは現実的とは言えず、そこでキーとなるのが、教育環境を共有し長時間を共に過ごしている、所属校での同僚同士の学び合いである。Nishino (2011) は、職場でのコンスタントな学びの重要性を指摘し、「教員は経験を積む中で同僚から学び、自分自身の授業から学び、生徒からも学び、新卒当時の教え方を改良して自分なりの教え方を作りだしていく」と述べている。定期テストが共通であるために他の教員とペースを合わせて授業を行う必要がある、という日本の高校に特有の状況下で (Nishimuro & Borg, 2013)、生徒の資質・能力育成と教員としての資質向上をめざしていくためには、調和的・建設的に同僚間で協働していくことが、非常に重要になってくる。個人の資質向上だけでなく、上記のような職場での学び合いをリードし、学校全体の授業改善に寄与することのできる中核教員の育成が急務であると言える (Murakoshi & Ehara, 2017)。

これらのことから、本研究のリサーチ・クエスチョンを以下のように設定した。

英語4技能5領域の指導を効果的に行うことができ、また勤務校における授業改善の中核を担う教員を育成するためには、どのような研修を実施すればよいか。

2 文献研究

2.1 職場における学び合い

Underwood (2017) は、大学院や集合研修などにおける学びに比べ、職場の同僚からの学びがより効果的であった日本人教員の例を挙げ、教員の成長における「context-specific training (職場環境独自の研修)」の価値について論じている。また Rock & Wilson (2005)

は、単発の受動的な集合研修に比べて、各自が課題を見つけ、主体的に探求をするような探求型アプローチが、教員のプロとしての成長には欠かせないとし、職場での同僚間における協働的な学びの効果を強調している。

同僚間の学びの好実践例として Takahashi & McDougal (2016) は、日本の小学校における「授業研究」の取組をあげ、その成功要件として、明確な研究課題、教材研究、外部の助言者、結果の共有などをあげている。しかし残念ながら、筆者の 15 年以上に渡る県立高校における勤務の経験、そして教育センターにおける小・中・高・特それぞれの校種の教員を指導してきた経験から言えるのは、小学校と高校では、教員の気質や取り巻く雰囲気が大きく異なるということである。Murakoshi & Ehara (2017) は、高校における組織的な授業改善が困難な現実を分析し、その成功例のキーワードとして、「同僚性の構築」をあげている。日本の高校において教員間の効果的な学び合いを実現するためには、個人の実践の質的な向上に加え、周囲の教員を効果的に巻き込んで、お互いを高め合えるような実践ができる教員の育成が必要なのである。

また Glasgow & Paller (2016) は、日本における英語教育改革が遅々として進まず、施策(学習指導要領)と実際の学校における実践が乖離している理由として、その施策の実行主体である教員自身がある意味置きざりにされていることをあげている。Johnson (2006) が指摘するように、教員は、単なる知識の受け渡し役ではなく、学校における教育活動の主体であり、その根幹を担うべき存在である。若手教員の割合が年々増加している昨今、学校を、生徒だけでなく教員も学ぶ場にしていくためには、「めざすべき教職員像の実現に向けて」(Kanagawa Prefecture, 2015) にも示されているように、職場での学び合いを効果的にリードできる教員の育成が求められているのである。

2.2 授業改善の手法 —アクション・リサーチ—

Burns (2009) は、外国語教員教育における効果的な手法の 1 つとして、アクション・リサーチについて論じている。アクション・リサーチとは、現職教員が自己成長をめざして行

う自分サイズの調査研究であり、教職課程コアプログラム (MEXT, 2017)にも位置づけられているものである。

アクション・リサーチは、問題発見から事前調査、仮説の設定、計画の実践と結果の検証やそのまとめなどの流れを通じて行われる実践であり、Rock & Wilson (2005) が「教員のプロとしての成長に欠かせない」とする探求型アプローチそのものである。

アクション・リサーチはその性質から、「リサーチとは言えない」という批判にさらされることがあるが、Sano (2005) によると、その価値は理論の一般化というよりも、同様の取組が広まり集積されることによって、その成果が実践的理論として共有できるものに発展する可能性があることであり、Murakoshi & Ehara (2018) は、「アクション・リサーチによる授業改善のプロセスを科学的経験値として発信していくことは、大いに意義がある」としている。

英語教員の資質・能力について、Hayashi (2020) はいくつか要件をあげているが、たとえそれらを現在持ち合わせていなくても、「アクション・リサーチで自己の授業の問題点の改善をめざし努力している教師」、つまり「より優れた英語教師になろうとする姿勢」こそが重要である、としている。

新学習指導要領におけるキーワードの1つである「カリキュラム・マネジメント」の3つの側面の1つは、教育実践の質の向上のための「PDCA サイクル」であるが、学校の教育活動における最小にして最も重要な PDCA サイクルは、それぞれの教員の授業改善である (MEXT, 2015)。その一手法としてのアクション・リサーチに通じていることは、職場での学び合いをリードする教員にとって、必要な資質であると言えよう。

2.3 アクション・リサーチにおける他者とのインタラクションの果たす役割

新学習指導要領 (MEXT, 2018) において授業改善の重要な視点の1つとしてあげられているのが「対話的な学び」であるが、それが効果的であるのはもちろん生徒にとっての学びにとどまらない。Vygotsky (1978) が社会文化理論で論じたように、知識とは、人と人との間

のやり取りを通して構築されるものである。現在、学びとは、もはや知識を取り込むだけの孤独なふるまいではなく、実世界のコミュニティの中で培われる、きわめて社会的な活動である、とみなされている。教員もまた、個人的にではなく、他者とのコラボレーションを通じて学び、対話を通じて成長していくものなのである (Noor & Shafee, 2021)。

Darling-Hammond (2003) は、教員が最も学ぶことができるのは、①自ら研究し、行動し、振り返りを行うこと、②他の教員と協働すること、③生徒としっかりと向き合うこと、④自分の発見を他者と共有すること、という一連の経験からであるとし、教員の探究的な活動における「他者の果たす役割」に注目している。その点について Noor & Shafee (2021) は、前述のアクション・リサーチと他者とのコラボレーションの密接な関係について述べ、仲間同士のやり取りを通して、アクション・リサーチの効果はより強化される、としている。

アクション・リサーチの過程において協働する他者を、Kember et al.(2006) は“critical friend (クリティカル・フレンド)” と称し、その果たす重要な役割について論じている。クリティカル・フレンドとは、上下関係のない、互いに助言を与えながら協働することのできるパートナー、友のような存在のことで、日本の学校現場における学び合いをリードする教員の資質を考えるにあたって、注目すべき概念であると考えられる。

Kember et al.の論じるクリティカル・フレンドの果たす 12 の役割に基づき、ここでは中核教員に求められる資質について、Rapport builder (信頼関係の構築)、Coffee maker (カジュアルな雰囲気醸成)、Teaching advisor (指導についての助言)の3つにまとめ、焦点を当てていく。

2.3.1 Rapport builder (信頼関係の構築)

rapport とは、人と人との間の調和のとれた相互信頼関係のことで、そのような関係の構築は、どのような協働的な事業においても欠かせない。Krajewski (1993) は、人と何かを成し遂げる際の前提条件として rapport をあげ、どのようにすればそのような関係が育まれ

るかについて、もっと重視して考えるべきであるとしている。信頼関係を築くために互いのことをよく知り、相手の友のような存在となることは、たやすいことではなく時間もかかるが、職場における学びあいをリードする教員の資質としては、不可欠である。

2.3.2 Coffee maker (カジュアルな雰囲気醸成)

Kember et al.は、コーヒーを飲みながらの会話を例にあげ、リラックスした環境は情報交換やお互いの実践に対する助言を促進するし、教育のプロとしての知識や判断も、そのようなカジュアルな場における会話によって、より研ぎ澄まされたものになり得る、としている。生身の人間同士が信頼関係を築くためには、仕事の場に必要会話だけでなく、それ以外の気楽な会話が潤滑油として効果的に働くことがある。周囲の同僚とそのようにリラックスした会話ができる雰囲気作りも、リーダー教員にとっては必要な資質であろう。

2.3.3 Teaching advisor (指導についての助言)

教員同士の学び合いにおいて重要なのは、相手の実践に対して的確な助言を与えることであろう。Cebrian (2016)は、クリティカル・フレンドを「学びのファシリテーター」であるとし、相手の話をよく聞く、思考を深めるような疑問を投げかける、別の観点からのデータを示す、相手の研究に対し批評をする、などの役割を紹介している。また Kember et al.は、一見失敗のように見える出来事であっても、実はそこから学ぶことが多くあることを示唆したり、視点を変えてより深い洞察を得られるようにしたりする、「mirror (鏡)」のような役割も重要であるとしている。

この Teaching adviser としての戦略がその効果を現すためには、その教員間にすでに rapport が確立していなければならない。2.3.1 で論じた相互の信頼関係が、職場での学び合いの実現において欠くことのできない要素であることに注意したい。すなわち、友好的な関係に基づいて、お互いの教育活動の改善のために、建設的な意見を言い合える関係を構築することが、職場での学び合いの実現には不可欠であるということである。

管理職以外の教員間における上下関係が、事実上強調されない日本の高校においては、ここで注目した3つの資質・能力を有する教員、つまり互いのクリティカル・フレンドになることのできる教員の育成が求められている。

以上の文献研究より、勤務校において同僚と協力して授業改善の中核を担うことのできる教員を育成するためには、授業改善の手法としてのアクション・リサーチを実際に体験させ、その過程において他者との効果的なインタラクションの果たす役割を実感してもらうことが最善の方策なのではないか、と考えた。

3 研究の概要

教育センターでは 2021 年度より、県全体の英語教育のさらなる推進を目指す中核教員を育成することを目的とし、「英語教育中核教員育成研修 (KCETT / Kanagawa Core English Teacher Training)」を実施している。英語教育中核教員育成研修受講者(以下、受講者という)は、県内の高等学校・中等教育学校の英語科教員で、校内だけでなく地域、ひいては県全体の英語教育の発展に貢献することに意欲を持ち、学校長の推薦を受けた者であり、本研修実施2年目である 2022 年度は 10 名が受講している。研修内容は、英語教授法 (TESOL) および省察的実践力向上の2つの柱で構成されており、前者の研修はほぼすべて英語で実施する。受講者は教育センターにおける8日間の集合研修(前期2日、夏季3日、後期3日)に参加するとともに、2日間の所属校での個別研修(指導主事訪問)を受け、自身の授業改善と英語力および指導力向上に取り組み、最終的にその取組について報告書にまとめる(図1)。

研修は、教育センターの指導主事5名および、TESOL の専門的知識を持つ外国人講師2名が担当する(以下、研修担当者という)。



図1 英語教育中核教員育成研修 アウトライン

この研究では、受講者の研修受講前と受講後の意識調査(質問紙調査)、研修担当者による学校訪問時の授業評価(「授業観察シート」使用)、オンラインの授業日誌における受講者相互のフィードバック、の3つの結果を分析し、本研修が、英語4技能の指導を効果的に行うことができ、また勤務校における授業改善の中核を担う教員の育成のためにどの程度効果的であったかを、受講者自身の英語力・指導力、そして受講者同士で与え合うフィードバックの質の観点から検証する。

なおこの研修は、2020年度まで「国際言語文化アカデミア*」が10年間実施してきた「英語教育アドヴァンスト研修」を下敷きに、教育センターが2021年度より新名称で実施しているものである。

*国際言語文化アカデミア...2021年3月末閉鎖。英語教員研修事業については、教育センターに引き継がれた。

4 研究の手立て(英語教育中核教員育成研修の取組)

この章では、英語教育中核教員育成研修において、年間を通じて受講者に対して行った様々な取組について説明する。今年度は特に、他者とのインタラクションの果たす役割と効果について検証するため、受講者間のやり取りの機会(対面・オンライン)の質と量にこだわ

って実施し、受講者同士が、2.3 で述べたような3つの資質を持つクリティカル・フレンドになるような機会を積極的に設けた。下に記載する諸活動以外にも、お互いの仕事以外のことを知り合ったりそれについてコメントし合う機会を持ったり、毎回の集合研修の終了時には必ず対話形式の振り返りの機会を持ったりして、受講者の学びがクリティカル・フレンドとのやり取りを通じてより確かなものになるよう努めた。

4.1 アクション・リサーチ

受講者は、自らの授業改善のための手法を学びそれを実際に体験するために、勤務校において英語4技能5領域より選択した1技能について、生徒の英語力の伸長をめざしたアクション・リサーチに年間を通じて取り組む。

本研修のアクション・リサーチの流れにおいて、まず受講者は、4月に実施する生徒対象のアンケート結果等に基づいて生徒のニーズを把握することで、リサーチの対象とする技能を決定する。選択した技能についてのプレテスト実施後に、その結果に基づいてリサーチ・クエスチョンを設定し、研修担当者の助言や文献研究に基づいて決定した様々な手立てを、半年程度の期間に渡り生徒に対して講じていく。そして12～1月にポストテスト及びアンケート等で見取った生徒の変化について、研修で学んだデータ分析法を活用しながら、英語によるプレゼンテーション、日本語による報告書作成を通じてまとめ、得た知見を共有する、という一連の研究に取り組むこととなる(図2)。

研修担当者は、リサーチの全ての段階において、受講者一人ひとりに対して対面やオンラインで指導と助言を行う。また、集合研修の際には受講者同士が互いのリサーチについて情報交換をする場を持ち、お互いに励まし合い、助言し合う機会とした。

表1は、2022年度受講者がリサーチのテーマとして挙げた技能の人数及び割合を示している。



図2 アクション・リサーチの流れ

表1 2022年度英語教育中核教員育成研修受講者 リサーチ対象技能(N=10)

	聞くこと	読むこと	話すこと (発表)	話すこと (やり取り)	書くこと
人数(%)	1 (10.0%)	3 (30.0%)	2 (20.0%)	1 (10.0%)	3 (30.0%)

4.2 マイクロティーチング

受講者は指導技術向上をめざし、集合研修の際に他の受講者を生徒に見立て、マイクロティーチング(模擬授業)を行う。実践部分を含む「単元の指導計画」を提出し、各自が取り組んでいるアクション・リサーチの「手立て」に相当する部分を実践し、他の受講者はその取組に助言を行うと同時に、指導方法について学ぶ重要な機会とする。研修担当者は、手立ての有効性などについて、フィードバックを行う。

4.3 英語教授法(TESOL)の研修

受講者は、指導技術向上のために、4技能5領域の指導およびICT利活用、語彙・文法指導、協同学習など、TESOLの実践的な講座を受講する。講座は、講義のみではなく演習や協議を伴う実践的な内容で、ほぼすべて英語で実施することで、受講者の英語力の向上を目指す。

4.4 勤務校における授業研究と、授業ビデオ視聴による振り返り

年に2日春と秋に、研修担当者が受講者の勤務校を訪問し、授業を見学し、授業後は可能な限り他の教員とともに協議を行う。受講者はその後、研修担当者が撮影した自分の授業のビデオを視聴し、その振り返り(良かったことと改善すべきことを2点ずつ報告する)を行うことで、授業改善の一助とする。

研修担当者は、見学した授業について Appendix (A)の「授業観察シート」を使って評価を行い、受講者の変化について見取ることにより、指導内容の改善にいかす。

4.5 第二言語習得理論 (SLA)に係る論文プレゼンテーション

受講者は、SLAに係る論文をペアで1つ選択し、その内容についてのプレゼンテーションを英語で行う。第二言語習得理論は、英語科の教員には必要な理論であるにもかかわらず、大学での教員養成課程におけるその扱いは決して大きくない。この試みは、指導にいかすための理論について理解を深めると同時に、他の受講者と協力して英語でプレゼンテーションする体験を通じて、学校における授業改善に不可欠な他者との協働を体験することも目的の1つとしている。

4.6 授業日誌の共有 (Communal Journal)

生徒に対して研究の手立てに取り組む期間、受講者は、自分の授業内容やそれに対する生徒の反応について、オンライン上の日誌 (Communal Journal) に記録を残す。日誌は、他の受講者が自由に閲覧し、コメント欄に意見や感想、励ましの言葉を記入できるようになっている。また、研修担当者もコメント欄にメッセージを記入し、受講者の実施した手立てなどについて、フィードバックを行う。これは、取組を言語化することによる受講者自身の授業改善および、フィードバックを与え合うことによるお互いの指導技術向上とより良い関係構築をめざした取組である。Appendix (B)は、2022年度に実際に使用した Communal Journal の1部である。

4.7 グループ・プロジェクト「学習到達目標に基づく単元計画と授業デザイン」

夏季の3日間の集中研修において、受講者は学校の実情に応じて編成された3、4人のグループで、それぞれ指定された単元の指導と評価の計画を数時間かけて立案し、最終日に授業の1部分のデモンストレーションを行う。2022年度は各グループが、今年度から使用されている新学習指導要領に基づいた新しい教科書(生徒の実情に合ったもの)を使用して、4技能5領域の目標に基づく単元計画と授業デザインを行った。これは、単元計画を作成するという重要な指導技術向上のためのものであると同時に、4.5と同様に他者との協働という、組織的な授業改善に欠かせない経験のための取組である。Appendix (C)は、受講者が単元計画をデザインするために使用したシートの記入例である。

4.8 英語によるプレゼンテーション

1月の集合研修最終日に受講者は、それまで取り組んできた各自のアクション・リサーチについて英語でプレゼンテーションを行い、授業改善のプロセスを振り返るとともに、専門分野について論理的に英語で話す体験をする。またその前後に、所属校においても同様のプレゼンテーションを行い、研修の成果を同僚と共有することで、勤務校における組織的な授業改善の取組に資することを目的としている。

4.9 報告書作成

授業改善の取組の集大成として、受講者は1月末までに、各自が取り組んできたアクション・リサーチについて、4ページの報告書を日本語で作成する。受講者は本研修で学んできた、テストやアンケートのデータの分析方法などを活用し、生徒の変化について客観的に記述する。研修担当者は受講者一人ひとりに対して、オンラインで指導と助言を行い、完成へ導く。

5 結果と考察

5.1 研修受講前と受講後の受講者の意識調査

表2は、事前・事後のアンケートの回答を段階数値化(5,4,3,2,1)したものの平均値であり、次の5.1.1から5.1.4は、質問群ごとの分析結果についての詳細と考察である。

5.1.1 教員自身の英語力について(設問1～5)

4技能5領域における教員自身の英語力について尋ねた質問項目について、伸長が見られたのはやり取りにおいてのみで、リスニングとライティングについては横ばい、リーディングとディスカッション・プレゼンテーションにおいては、低下する結果となった。

研修の過程において、普段授業で触れている英文のレベルより数段難解な論文を読んで英語でプレゼンテーションしたり、リーダーシップについて英語でディスカッションしたりする経験などを通じ、自身の英語能力の不足、今後の課題に気づき、その内省が研修開始時より低い回答につながったのではないかと分析する。

5.1.2 教員自身の授業力と、生徒の能力の伸長の相関について(設問6～10、22～26)

4技能における教員自身の授業力については、ほとんどの技能において向上が見られた。技能に関わる「教員の授業力」と「生徒の能力の向上」の自己評価の相関を、事前・事後それぞれについて調べたところ、事後の「聞くこと」で強い相関が認められた(0.902 : Spearman の順位相関係数)。研修の成果として明示的な音声指導を行うようになった受講者は多く、その意識的な取組が指導と成果の相関に寄与したことが推察される(表3)。

5.1.3 授業改善力について(設問11～12)

授業改善力については、組織的なものについても個人的なものについても、できると回答した受講者の割合は上昇しなかった。事前アンケートでは両項目とも 4.0 と非常に高い評価であったものが、研修の過程で、授業改善の中核的な存在として自分に求められている姿の真の意図を徐々に理解し、結果として自己に対して辛辣に評価するに至ったのが原因として考えられる。

5.1.4 授業内の具体的な活動や指導法について(設問 13~21)

全般的な英語使用や、発問やオーラルイントロダクションにおける効果的な英語使用、および日本語訳を介さない読解活動等については改善が見られ、授業における教員の英語使用の質の向上が見られた。一方、授業におけるスピーキングやライティング活動については改善が見られなかったが、その理由の1つとして、研修受講前は漫然と行っていたそれらの活動について、研修の過程でその目的や手法について学びが深まり、結果的に自らの実践に対してより控えめな評価をするに至ったことが考えられる。5.1.2 で言及した自身の指導力については、スピーキング・ライティングともに伸長が見られるので、応用力が関わる言語活動の指導については、今後の課題としていきたい。

表2 受講者による自己評価の事前・事後比較(N=10)

質問群	質問項目	事前	事後
教員自身の英語力	1.英語のテレビ・ラジオ・講演等を聞いて、概要を理解することができる。	3.8	3.8
	2.英字新聞・大学入試程度の英文を読んで、正確に内容を理解することができる。	4.0	3.8
	3.英語でのディスカッション・プレゼンテーションを行うことができる。	3.7	3.5
	4.英語の例文やモデルとなる英文パラグラフを書くことができる。	3.7	3.7
	5.身近な話題について英語でやりとりをすることができる。	4.1	4.3
教員の授業力	6.語彙や文法に関する生徒の質問にわかりやすく答えることができる。	3.9	3.9
	7.聞く能力の育成のための指導をすることができる。	3.4	3.4
	8.読む能力の育成のための指導をすることができる。	3.7	3.8
	9.話す能力の育成のための指導をすることができる。	3.6	3.7
	10.書く能力の育成のための指導をすることができる。	3.9	4.1
授業改善力 (組織的)	11.共通の指導目標の確立とそれに基づく教育実践に貢献することができる。	4.0	3.7
	12.生徒の学習状況の観察やデータの分析に基づき、授業改善に向けての対応策を考えることができる。	4.0	3.7
授業内の具体的な活動や指導法	13.授業の大半は英語で行っている。	3.2	3.9
	14.授業で教科書の内容をオーラルイントロダクションで導入している。	3.3	3.9
	15.授業で内容理解のためのスモールトークやリスニング活動をしている。	3.7	4.4
	16.授業でスピーチやプレゼンテーションをさせている。	3.5	3.0
	17.授業で英文サマリーや自由作文を書かせている。	3.8	3.4
	18.教科書の内容に関連した読み物や視聴覚教材を扱っている。	3.8	4.0
	19.授業で日本語訳を介さない読解活動をしている。	2.7	3.5
	20.授業でペアワークやグループワークを行っている。	4.1	4.4
	21.授業で内容理解を促したり意見や考えを引き出したりする質問を英語でしている。	3.7	4.0
	22.生徒は家庭学習課題にしっかり取り組んでいる。	3.4	3.2
生徒の学習意欲や能力の伸長	23.生徒のリスニング能力は高まっているように見受けられる。	3.3	3.6
	24.生徒のリーディング能力は高まっているように見受けられる。	3.4	3.8
	25.生徒のスピーキング能力は高まっているように見受けられる。	3.2	3.4
	26.生徒のライティング能力は高まっているように見受けられる。	3.2	3.8

表3 4技能にかかる「教員の授業力」と「生徒の能力の向上」の相関 (N=10)

技能	質問項目	相関係数 (事前)	<i>p</i> (=0.05)	相関係数 (事後)	<i>p</i> (=0.05)
聞く こと	聞く能力の育成のための指導を することができる。 生徒のリスニング能力は高まっ ているように見受けられる。	0.007	0.98	0.902	0.00*
読む こと	読む能力の育成のための指導を することができる。 生徒のリーディング能力は高ま っているように見受けられる。	-0.130	0.72	0.375	0.29
話す こと	話す能力の育成のための指導を することができる。 生徒のスピーキング能力は高ま っているように見受けられる。	0.188	0.60	0.039	0.92
書く こと	書く能力の育成のための指導を することができる。 生徒のライティング能力は高ま っているように見受けられる。	0.351	0.09	0.337	0.34

5.2 指導主事による学校訪問時の授業評価(「授業観察シート」分析)

学校訪問時に研修担当者が行った評価について、受講者の授業観察シートの3つのカテゴリーの平均値を求め、前期・後期の比較を行った。すべてのカテゴリーの評価平均において改善が認められたが、到達目標としていた3点満点中の2.5以上の高水準には至らなかった(表4)。今後は、評価項目について受講者と事前に共有し、「目指すべき授業の姿」を明らかにした上で評価を行うなどの工夫が必要であろう。

表4 授業観察シート評価の前期・後期比較 (N=10)

評価項目のカテゴリ(項目数)	前期平均	後期平均
Teacher/Lesson Quality (8項目)	2.1	2.4
Use of Skills in Context: MFI & MFO (6項目)	1.8	1.9
Knowledge and Practice: LL (7項目)	1.6	1.9

5.3 授業日誌 (Communal Journal) における受講者相互のフィードバック

受講者は、自身がオンライン上の日誌に記録を残すだけでなく、他の受講者の書き込みに対し、フィードバックを行う。このフィードバック欄における書き込みを、(A) Positive

reactions (称賛の言葉) (B) Expressions of empathy and solidarity (同調や連帯を示す言葉) (C) Inquiries and requests (質問や依頼) (D) Constructive feedback (改善につながる意見、提案、助言) の4つのカテゴリに分けて、分析を行った。それぞれのカテゴリの書き込みの数は、表5に示すとおりである。

日誌への記載が行われた8月から12月初めまでの間、受講者それぞれが平均7.5回の記入をしており、それに対する互いのフィードバックの記入は、研修担当者からのものを含めると1人あたり平均12.6回にのぼった。フィードバックの数は昨年と同じ取組における数値と比べると大幅に増加しており、今年度の受講者の他の受講者の取組に対する興味や、他者との関わり自体への意欲の高さを示している。

また、そのフィードバックを上記の4カテゴリに分けて分析したところ、昨年度は1.3%に過ぎなかった(D)改善につながる意見、提案、助言が、実に全体の30.4%を占め、大幅な上昇が見られた。記載の例としては表6に示すとおり、直接的な提案や助言というよりは、「自分はこうやってうまくいきました」「こうした方が楽なのかな、という印象を受けました」「...と思いますが、もう実践されていたらすみません!」というような、相手を尊重しながらの控えめな提案がほとんどであるが、これらは2021年度の実践者間では見られなかったやり取りである。この結果は、2022年度の実践者が1年間の研修における様々な協働的な学びの経験を通じて、お互いに建設的なフィードバックを与え合うことのできる関係を構築できたことを示している。

表5 Communal Journal への書き込み数とフィードバックの分類 (N=10) ※2021年度はN=24

	2022年度	(参考)2021年度
平均書き込み数	7.5	7.1
平均フィードバック数	12.6	7.2
(A) Positive reactions(称賛の言葉) 例：すごい。見習いたい。参考にします。反省します。	18 (38.1%)	48 (63.2%)
(B) Expressions of empathy and solidarity(同調や連帯を示す言葉) 例：気持ちわかります。私も悩んでいます。難しいです。	12 (26.1%)	28 (36.8%)
(C) Inquiries and requests(質問や依頼) 例：教えてください。共有してほしいです。	9 (19.6%)	30 (39.5%)
(D) Constructive feedback(改善につながる意見、提案、助言) 例：こうすればよいのでは？こんな考えもあります。	14 (30.4%)	1 (1.3%)

表6 受講者によるフィードバックの一部

(A) Positive reactions (称賛の言葉)

- ・純粋にうらやましいと思いました！英会話と発表は生徒のキャラや教師のキャラによる部分が大きいと個人的には思うので、●●さんのGO!GO!な感じの勢いが普通の授業にあるんだろうなと思ってます(笑)リアクションは、会話を方向付けるものだし、続けるものでもあるし、話す相手との意思疎通には欠かせない実は**とても大事なものだ**と思います。AccuracyよりもFluencyが先行しないと会話は成り立たないと思っているので、間違いを気にせず参加してほしいですね！
- ・理想的な帯活動ですね！私も気が向いたらやっていますが(笑)、お互いの考えをペアでシェアして全体で数名発表、というありきたりな形になっています。リアクションの例、質問の例を細かく提示するというのは確かに大切です。私も改めて提示してみたいと思います。
- ・今日、我が校でもやってみました！フレームがあることの安心感に加え、5W1Hの質問の例を示したのがとても大きかったように思います。「質問が作れると会話が進む」という意見がちらほら。「意外にしゃべるなこの人たち・・・」と思いました。しばらく続けてみようと思います。ありがとうございました！
- ・留学生の質問に対して答えることでメールでの自然なやり取りが行えて再現性がありそうですね。参考させていただきます。
- ・リスニング教材で使われる会話はどこなく普段使わないものもありますよね。一方で映画は日常会話で使う表現が豊富なので、受験ではなく「英語が好き」という生徒には**魅力的な教材**ですよ。ちなみにマイインターンは僕もお気に入りです。

(B) Expressions of empathy and solidarity (同調や連帯を示す言葉)

- ・これから続く文章を予想して読むこと、わからない単語や文にぶつかったときに前後から予想すること、これも英語力だと思います。合っている、合っていないは別として「～的な感じかな？」という感覚でも英語を**自分の力で進めていく練習、大切です**よね！
- ・「予測」がうまくいくと違って、ゾーンに入るといってしまうのでしょうか、リスニングだけじゃなくて発話もスムーズにいきますよね。逆にゾーンに入れないとどうもFluencyがいまいちになります(私だけ！?)。
- ・おつかれさまです！要約が生徒によって異なる部分があって、そこに**悩んでいます**…ドストライクな子、カスった子、全然違う子、さまざまでそこが整ってくるというと思うものの、生徒が傷ついても嫌だなと思いたくなくあつこめず…**要約ってなんだろう？をいつも考えます**…
- ・ペアワークが原因で不参加気味に・・・ああ～、**確かにそういうこともあるかもしれません**ね。日々微妙に変わる教室の雰囲気を察知して、やる内容をちょっぴり修正しながら、なんてこともありますよね。
- ・生徒の資料を全体に共有するのは**生徒のモチベーションやクラスの雰囲気の上にも繋がります**よね！私もなかなかできていないのですが、共有できたときは生徒の視聴率はかなり高いです。できる限り共有することを心がけようと思います。

(C) Inquiries and requests (質問や依頼)

- ・ライティングは毎回評価が大変なので、正直敬遠しがちです。何か良いルーブリックや評価方法があったら**是非ご教授ください**！
- ・文単位の説明は、生徒たちは正しい文型と時制を使えていますか？5文型は基本として**習得(理解)済みの生徒が多いのでしょうか**。
- ・帯活動に良さそうな活動ですね！私もやったことありますが、続けるとどんな効果があるのか**気になります**。
- ・See Think Wonderの内容が気になりました！よろしければお時間のあるときに**内容をシェア**してください！よろしくお願いたします。

(D) Constructive feedback (改善につながる意見、提案、助言)

- ・読解までのプロセスを大変工夫されており、すばらしいと思います。私は読解問題を早く終わってしまった生徒については、次に行く要約補充問題を解かせる等しています。また深い読みを促すために事実発問のみでなく、推論発問や個人の意見に関する発問を入れるように**意識しています**。
- ・リテリング、楽しい好きです！『**骨組みあり→骨組み少なめ→別な骨組みあり→骨組み少なめ→何もなし**』でやっていた**ことがあります**。最後は読んで、そのあと閉じて、すぐに隣の子にリテリングするようになりました。自分は文法と発音までできなくて、『伝えたい気持ちと回数』みたいな根性論でした…応援しています！あと、スライドにいれるリスニングの機能、ありがとうございました。絶賛使用中です！
- ・瞬間で正しく活用できるようになる、というよりは、もう定型文として覚えちゃう、**という感じに落とし込んだ方が楽なのかなという印象を感じました**！「～へ行った」と言いたいときに「行くはgoでその過去形は何だったっけ…」ではなく、「～へ行ったはwentだな」ってなる方が、私達が英語を話すときの感覚に近いのかな、と感じました。僭越ながらスンマセン。
- ・要点をまとめる活動は英語ですか？**日本語で要点をまとめるのは難しいかもしれません**(英語で実践されていたらスミマセン!)。日本語の書く作業は、単語の意味だけではなく「いかに日本語らしくおさめるか」に時間を割く生徒も多いかと思っています。そうすると別な目的になってしまいます。英語でリテリングされているみたいなので英語で書く活動と、日本語では口頭でとなりの生徒とシェアする活動を組み込んでみると**まとめることに慣れていきました**！
- ・正確さを追い求めると、多くの生徒のやる気を削ぐ要因になっちゃいますよね。正確さを見るポイントを絞って、それ以外は目をつむる、**みたいに限定的に行うのがいいのかな、なんて私も思いました**。あと、翻訳機能を使わせない、という指導もあると思いますが、翻訳機能を使ったたたき台を利用して、それを修正していくプロセスで英語らしい英語を学んでいくという順番もこれからの時代にはあっているんじゃないか、と

か勝手に考えています。テクノロジーの有効活用法もこちら側がいろいろ提示できるといいなとか思っています！翻訳機能を使った文は発表する原稿にすると、フォームにフォーカスしやすいみたいなので、ペアで自分の作文を読みあうとかだけでも効果的な気がします！

- ・フラットになっちゃいがちですね。聴きやすいスピーチを意識すると同時に、聴きにくいスピーチを例としてやってみる、というのもやるとわかりやすく伝わるな、**というのを私も発音指導やってて思います！**
 - ・スピーチは自分で原稿を書きますか？やはり他人が書いたものと自分が書いたものでストレスや感情の込め方は変わってくると思います。自分の文なら、自分の言いたいことも含まれてお馴染みの単語も含まれて、**スピーチらしくなっていくと思います。**
-

受講後のアンケート調査の「研修を通じて行ったことの中で、自分の授業改善や指導力の向上に役に立ったと思うものをすべて選べ」という質問において、この「Communal Journal」への記入と、仲間への／仲間からのコメント」を選択した受講者は8割にのぼり、「お互いにうまくいったことや、行き詰まっていることを共有しコメントし合うことで、情報共有ができた。個人的にはこれがすごく良かった気がします」など、この取組に対する肯定的な意見が見られた。また「実際の授業で使用している教材やワークシートを共有できる仕組みがあればなお良かったと思う」など、勤務校の異なる受講者同士の情報交換や励まし合いが互いの授業改善に効果的であることを示唆するコメントもあり、個人の授業改善のための取組であるアクション・リサーチの過程において、他者とのインタラクションが果たす役割は小さくないことを示す結果となった。

6 結論と今後の課題

2022年度の英語教育中核教員育成研修の実践を通じ、4技能5領域の指導を効果的に行うことのできる教員の育成および、勤務校における授業改善の中核を担う教員の育成において、一定の成果をあげることができた。また、集合研修時のディスカッションや振り返りなど、受講者同士のインタラクションの機会の質と量を増やしたことによって、お互いの授業改善のために建設的なフィードバックをし合える関係に深化したのが、オンライン上のやり取りにおいても見て取れた。1月に集合研修が終了した後も、オンライン上で質問し合ったり積極的に情報交換し合ったりする姿は継続的に見られ、今年度の英語教育中核教員育成研

修の受講者が、1年間の経験を通して創り上げた協働的な学びのコミュニティにおいて互いに助言し続ける姿が見られることは、研修担当者として非常に喜ばしいことである。

今後の課題としては、「リーダー教員の育成」という視点のさらなる強化があげられる。昨年度の同様の反省を踏まえ、今年度は集合研修においてリーダーシップについて考えることを主眼に置いたディスカッションの講座を新たに設けたことで、最終日には「中核者としての自覚が増した」「実際にどのように組織的に授業改善をしたり、リーダーシップを発揮したりしていったらいいのかを学びました」などの感想が得られた。しかし、「勤務校で反映させたいが、強い抵抗感を示す同僚もいる」「学校全体で取り組むことは大切なのだということでは理解できたが、それを実行に移せるかということ難しい」などのコメントもあり、受講者全員がすぐに行動に移すまでには至らなかった。また受講者の学校訪問時の協議における、他の英語科の教員の参加も、数校においてしか見られなかった。自身の授業改善にとどまらない、勤務校の授業改善を牽引する中核教員の育成のために、教育センターと学校との連携を推進する方策を模索するとともに、研修内容についてはさらなる改善の余地があると考えている。

7 終わりに

若手教員の割合が年々増加する昨今において、県全体の英語教育の推進のためには、基本研修等における英語教員全体のボトムアップだけでなく、自校の授業改善を中心となって推進することのできる教員の育成が欠かせない。神奈川県英語教員育成の中心的な存在であった国際言語文化アカデミアが廃止になって2年になるが、その築き上げた財産を損なうことなく、教育センターが行うことのメリットをいかしてさらに効果的な研修を提供していただくために、今後も県の教育センターの指導主事としての使命感を持ち、地道に取り組んでいこうと思う。

8 謝辞

本研究および英語教育中核教員育成研修に際し、多大なご協力とご助言をいただいた玉川大学の村越亮治准教授、武蔵野大学の江原美明特任教授、そして研修の運営とともに携わった研修担当者と、ご協力いただいたキャリア推進班を始めとした教育センターの皆様に深く感謝申し上げます。

9 参考資料

- Burns, A. (2009). Action research in second language teacher education. In A. Burns & J. C. Richards. (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp.289-297). Cambridge University Press
- Cebrian, G. (2016). The role of the critical friend in supporting action research for sustainability: exploring the challenges and opportunities. In W. Lambrechts & J. Hindson. (Eds.), *Research and innovation for sustainable development* (pp. 211-226). Environment and School Initiatives - ENSI
- Cripps, A., Miles, R., & O'connell, S. (2017). Motivating instructors and learners of English: A teacher-training workshop. アカデミア. 文学・語学編= *Academia. Literature and language*, (102), 105-124.
- Christison, M., & Murray, D. E. (2021). *What English language teachers need to know Volume III: Designing curriculum*. Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2003). Teacher learning that supports student learning. In Ornstern, A., Behar-Horenstein, L.S., & Pajak, E. (Eds), *Contemporary Issues in Curriculum* (pp. 277-282) Boston, MA: Pearson Education, Inc

Glasgow, G. P., & Paller, D.L. (2016). English language education policy in Japan: at a crossroads. *English Language Education Policy in Asia, Language Policy 11*. Springer International Publishing Switzerland

Hayashi, N., (2020). 英語教師に必要な資質・能力の考察. *宮崎公立大学人文学部紀要*, 27(1), 201-209.

Johnson, K.E. (2006). The sociocultural turn and its challenge for second language teacher education. *TESOL Quarterly Vol.40*, No 1

Kanagawa Prefecture. (2015) めざすべき教職員像の実現に向けて[PDF file]. Retrieved from https://www.pref.kanagawa.jp/documents/3839/1198528_4312148_misc.pdf

Kanagawa Prefecture. (2022). *About the implementation status of the public school teacher recruitment selection test in Kanagawa in 2022*[PDF file]. Retrieved from

<https://www.pref.kanagawa.jp/documents/10624/senkoshikenjisshijokyo.pdf>

Kember, D., Ha, T. S., Lam, B. H., Lee, A., NG, S., Yan, L., & Yum, J. C. (2006). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463-481.

Krajewski, R. (1993). The observation cycle: a methodology for coaching and problem solving, in R.H. Anerson & K.J.Snyder (Eds.) *Clinical Supervision: coaching for higher performance*. Lancater: Technomic

MEXT. (2008). *Course guidelines for foreign languages in senior high schools* [PDF file]. Retrieved from https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-ics/youryou/eiyaku/_icsFiles/afieldfile/2011/04/11/1298353_9.pdf

MEXT. (2015) 4. 学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策(1)「カリキュラム・マネジメント」の重要性[PDF file]. Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1364319.htm

- MEXT. (2017). 教職課程コアカリキュラム [PDF file]. Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf
- MEXT. (2018). 高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説外国語編英語編[PDF file]
Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
- MEXT. (2021). 令和 3 年度「英語教育実施状況調査」の結果について [PDF file] Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20220513-mxt_kyoiku01-000022559_7.pdf
- Murakoshi, R., & Ehara, Y. (2017). Overcoming hindrances to collaborative professional transformation of high school EFL teachers. *BULLETIN of Kanagawa Prefectural Institute of Language and Culture Studies*, 6, 1-13.
- Murakoshi, R., & Ehara, Y. (2018). The portfolio guiding EFL teachers to conduct action research for class improvement. *Bulletin of Kanagawa Prefectural Institute of Language and Culture Studies*, 7(0), 1-12.
- Nishino, T. (2011). Japanese high school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching. *JALT journal*, 33(2), 131-155.
- Nishino, T., & Watanabe, M. (2008). Communication - oriented policies versus classroom realities in Japan. *Tesol Quarterly*, 42(1), 133-138.
- Nishimuro, M., & Borg, S. (2013). Teacher cognition and grammar teaching in a Japanese high school. *JALT Journal*, 35(1), 29-50
https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jj2013a_art2.pdf
- Noor, M. S. A. M., & Shafee, A. (2021). The role of critical friends in action research: A framework for design and implementation. *Practitioner Research*, 3, 1-33.
- Rock, T. C., & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2005

- Saito, Y. (2017). 「英語の授業は英語で」に関する高校教師の認知調査と授業実践・ High school teachers' cognition of the policy of "English classes in English," and their Classroom Practice. *The Language Teacher*, 41(3), 3-8
- Sano, M. (2005). はじめてのアクション・リサーチ 英語の授業を改善するために. 大修館書店
- Sato, M. (2020) 大学教育の教職課程における「教員採用試験」の意義と課題
－教員養成課程から現職教員へのトランジションの視点から－The report on analysis of the challenges and benefits for 'teachers' employment examination' on the university-level teacher training course -through the viewpoint of 'Transition' from students learning at university to the incumbent teachers working for children at school-. *BULLETIN of Yamato University*, 6, 25-38.
- Snyder B., Hale C.C., & Myskow G. (2019) A TESOL Practicum in Japan. In: Cirocki A., Madyarov I., Baecher L. (eds) *Current Perspectives on the TESOL Practicum. Educational Linguistics, vol 40.* (pp. 173-192). Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-28756-6_9
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016) Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematic Education* 48 513-526
- Tahira, M. (2012). Behind MEXT's new course of study guidelines. *The Language Teacher*, 36(3), 3-8.
- Underwood, P. R. (2017). Challenges and change: Integrating grammar teaching with communicative work in senior high school EFL classes. *SAGE Open*.
<https://doi.org/10.1177/2158244017722185>

Van Amelsvoort, M. (2014). Language teacher training approaches in Japan: What are the issues?. *BULLETIN of Kanagawa Prefectural Institute of Language and Culture Studies*, 3, 31-44.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

10 Appendix

(A) 授業観察シート

KCETT Class Observation Sheet Date Observer(s)

School Teacher Subject Year-Class
 Time

1. RQ

2. Treatments

3. Procedures

Procedures	Category					Time	Notes
	MFI	MFO	LL	FD	other		
Total	0	0	0	0	0	0	←Duration

4. Class Quality (1: needs work, 2: okay, 3: good, N: none/non applicable)

		Evaluation	Notes
A. Teacher/Lesson Quality	1. T's classroom English		
	2. T's lesson planning (procedure, goal setting)		
	3. T's miscellaneous classroom management (incl. Announcements, Goal-setting, Discipline...)		
	4. T's use of visuals (blackboard, handout, etc)		
	5. T's use of ICT		
	6. T's enthusiasm for teaching		
	7. Ss' participation in lesson		
	8. Lesson cultivates the motivation to learn.		
B. Use of Skills in Context (MFI & MFO) *3 if lesson develops Ss' abilities to think, making judgements, and express themselves.	1. T's interaction with Ss in E		
	2. Ss' interaction with Ss in E		
	3. Ss' meaning-focused listening in E		
	4. Ss' meaning-focused reading in E		
	5. Ss' meaning-focused speaking in E		
	6. Ss' meaning-focused writing in E		
C. Knowledge and Practice (LL) *3 if lesson ensures that knowledge for practical usage is acquired.	1. Ss' reading aloud (for a pedagogical purpose)		
	2. T's teaching vocabulary		
	3. T's teaching grammar		
	4. T's teaching listening		
	5. T's teaching reading		
	6. T's teaching speaking		
	7. T's teaching writing		

4. Comments (On General Classroom Design and AR)

(B) Communal Journal(オンラインの授業日誌)

Action Research Communal Journal				
School	Name	Skill	Research Question	Treatments
A高等学校		Reading	生徒が高校卒業程度の英文を初めて読んで、概要・要点を効果的に理解するにはどのような指導をすればよいか。	<ul style="list-style-type: none"> ○読解活動を実施すれば、より的確に本文の意図・意図をつかめるようになるだろう。 ○本文を速く読む、その意図をペアで共有させる。 ○リーディングクワースを工夫し、読解に内輪読解と深い読みを促す。(読解活動、読解質問などの導入) ○リーディング・ストラテジーを指導すれば、指導に本文を深く読み取れるようになるだろう。 ○本読活動前後に内輪読解に注力させる。 ○フィッシュボーンカードに注力することで、読解指導の効果を高める。
<p>Take notes on what you did as treatments and the students' reactions to them. Afterward, your peers and staff will comment on them. Keep trying! 手だてとして行ったことは、こまめにメモに取っておきましょう(最低でも月に2回は入力するようにしましょう)。レポートをまとめるときに役立ちます。また、仲間のシートを見て、感想や疑問・助言を記入し、お互いの授業をより良くしていきたいと思います。(最低でも月に2度、1回2人にメッセージを送りましょう)。</p>				
No.	Date	Treatments (Activities)	Students' Reactions and Your Observations	Your Peers and Staffs' Comments
例	7月5日	プレゼンテーション活動として、①開演した内容のビデオを視聴し、②考えたことをペアで共有した。(日本語)	<ul style="list-style-type: none"> ・ペア活動では積極的な参加が見られた。 ・ポストリーディングのQ&Aの正解率が上がった。(Avg.7.5/10) 	<ul style="list-style-type: none"> ・いいですね！どんな動画を見たんですか？ 該当なのを探さのって難しいですね。(高行)
1	9月8日	单元前週、教科書(LANOWA2)の本文(Lesson・270頁)を詳しく読みました。読解問題(Questions・4頁12頁)を12分(wpm:100)分解答時間2分)で解いた。	<ul style="list-style-type: none"> (4頁から抜けてきた活動のため。)生徒は初見の論文として苦悶しながらも、本文読解(5〜7段落)に関する問の正解率が比較的良かった。 【注記】 読解にいくほど、登場人物の心情及び物語の展開・状況の描写に対する理解が深くなっていくと考える。今後は読解問題を解く際の正解率を記録したい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が内容理解を強いたいと感じたのはどの場面だったのでしょうか？ 読解の目標が、読解スピードなのでしょか。 ・内容に関する問題と読解時間が足りなかったとの回答が生徒からありました。今後はタイムマネジメントの問題を解く際の時間を工夫してみたいと思います。
2	9月26日	Lesson第3授業の主人公の発想内容について、ペアになり、主人公の心情について考え発表交換を行った。(読解資料を参照し)	<ul style="list-style-type: none"> 本文に発問の答えが提示されていないため、生徒は戸惑いながら、自問自答しながら発表を行った。 【注記】 これまで単発活動に対する解答しか提供してこなかったため、また一般受検の勉強に慣れていないと考えているため、積極的に解答を促す様子が見られなかった。発問の仕方などの改善を図りたい。 	<ul style="list-style-type: none"> ・主人公の心情把握は小冊ならではだと感じる。正解だけが読解ではないと思うので、生徒が読解力のあるオープンクエスチョン読解を深めたい活動になると思います。私的につくってみたい。 ・生徒は、最初のうちはどうしてわかつく「正解」を求めてしまっていました。私的読解があります。読解問題してきまざらぬ発問を考えて、生徒に自分のことを話したり聞いたりして表現させる活動を多く取り入れたことを思い出します。 to A先生 生徒が読解力のあるオープンクエスチョン、よく考えと聞きたいと思えます！ to B先生 私の発問内容に生徒が自分の事を話したり聞いたり活動がもっと必要だと感じています。表現活動を積極的に行うことで、より良い読解活動に結び付けられるように思います。
				<ul style="list-style-type: none"> ・まさに、「知識として知っている(declarative knowledge)」の、「実際のコミュニケーション(LRW)の場とその知識を促せる(procedural knowledge)

(C) 単元計画デザインシート

Lesson Designing Sheet		Group (Yakiniku)	
Textbook	PANORAMA ENGLISH COMMUNICATION 1 (大修館書店)		
Lesson (Unit)	Lesson 5 My Favorite Food : Rice		
Target Skill	話すこと (発表)	Total Hours	6
Lesson Objective	おすすめのレストランや食べ物について、話して伝えることができる。		
Goal Task	「市のホームページに掲載するために、おすすめのレストランや食べ物を英語で紹介する動画を外国人観光客向けに作成する」		
Evaluation Criteria (評価規準)	<p>(知) 情報や考えを述べるために必要となる語彙や表現、音声等を理解している。日常的な話談 (おすすめのレストランや食べ物) についての情報や考えを理由とともに話して伝える技能を身に付けている。</p> <p>(感) 聴き手に自分の考えをよく理解してもらえるように、日常的な話談 (おすすめのレストランや食べ物) についての情報や考えを理由とともに話して伝えている。</p> <p>(主) 聴き手に自分の考えをよく理解してもらえるように、日常的な話談 (おすすめのレストランや食べ物) についての情報や考えを理由とともに話そうとしている。</p>		
Materials	Worksheet, YouTube Video, iPads		

Hour	Phase	Instruction / Activity	Assessment		
			知識・技 術	思考・判 断	主体的に 学習に向 かう
1	Textbook	<ul style="list-style-type: none"> YouTube (食べ物の紹介) を見て、概要についてのタスクに取り組む。 全文 (part1-4)を通して読み、概要・構成についてのタスクに取り組む。 			
2		<ul style="list-style-type: none"> 語彙を習得し、発音練習する。 			
3		<ul style="list-style-type: none"> パートごとに読み、要点についてのQ&Aに取り組む。 			
4		<ul style="list-style-type: none"> パートをまとめたサマリーの穴埋め問題に取り組む。 			
5		<ul style="list-style-type: none"> プレゼンテーション特有の表現や構成について、明示的に学ぶ。 			
5		<ul style="list-style-type: none"> ターゲットの文法解説を聞き、理解する。 			
		<ul style="list-style-type: none"> 音変化について明示的に指導し、それに注意しながら、音読活動を行う。 			