

教員養成系修士課程の英語科教育分野における学びを求めて — 新卒大学院生の学びと現職大学院生の学び —¹

山森 直人

1. はじめに—問題の所在

2013年10月、文部科学省は報告書『大学院段階の教員養成の改革と充実等について』のなかで、「これまでの教員養成の主な課題」として、次のように述べている。

大学院段階については、国立の教員養成系修士課程において、現職教員の再教育と実践的指導力の養成を目的に掲げてきたにもかかわらず、これまでともすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、学校現場で活躍する中核的な教員を養成する体系的なプログラムを必ずしも提供してこなかった。

(下線筆者)

また、「国立の教員養成系修士課程の改善」の方向性として、次のように述べている。

国立の教員養成系修士課程の教育課程については、教職大学院への段階的な移行期を見据えて、学習科学等を踏まえた教科内容構成や教育実践の研究の推進及びその成果の活用、経験知・暗黙知の一般化による理論や方法の開発など、教職大学院の教育課程に準じた実践的な教育内容となるよう現行の教育課程を改革する。

(下線筆者)

その一方で、文部科学省は2013年12月に「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を公表し、2020年の東京オリンピック開催を見据えた学校英語教育の具体的な改革案を示した。具体的には、小学校においては、学級担任を中心とする外国語活動の開始を中学年時に早期化し、コミュニケーション能力の素地を養う。また、高学年時に活動型の英語教育を導入し、英語指導力を備えた学級担任に加えて専科教員を積極的に活用して、

初歩的な英語の運用能力を養う。また、中学校においては、授業を英語で行うことが基本とされ、身近な話題に関する理解や簡単な情報交換および表現ができる能力を養う。そして、高等学校においては、英語で授業を行うと同時により高度な言語活動（発表，討論，交渉など）を実施し、幅広い話題に関して抽象的な内容を理解できる，英語話者とある程度流暢にやりとりができる能力を養うとされている。

以上のような「国立の教員養成系修士課程の改善」と「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」という2つの流れを考慮した場合、修士課程における英語科教員の養成や現職英語科教員の再教育をどのように行うことが求められるのであろうか。本稿では、特に前者（国立の教員養成系修士課程の改善）の流れへの対応に焦点をあて、教師教育研究の最近の動向や鳴門教育大学大学院・言語系コース（英語）における事例をふまえ、教員養成系修士課程における英語科教員の養成と再教育の方向性について検討する。

2. 教員養成系修士課程における教師教育の現状

まず、教員養成系修士課程において学ぶ学生の背景の概略を、鳴門教育大学大学院学校教育研究科の修士課程を例に示したい。表1は、縦軸に学校での教育経験、すなわち学級経営の経験があるかどうか、横軸に英語を指導した経験があるかどうかをおき、両者を組み合わせることで、大学院生の背景を4つに類型化したものである。

表1 大学院生の背景

		英語指導経験	
		有	無
学校教育経験	有	中学校・高校の現職英語教員 小学校の現職教員	小学校の現職教員
	無	小学校・中学校・高校の 非常勤英語教員	学部新卒進学者 教育外職業経験者

一概に英語科教員の教育といっても、表1に示される通り学生の背景は様々であり、就学の目的も多様である。このような状況の中でどのような方向性で英語科教員としての力量を養うべきなのであろうか。

3. 教師教育に関する最近の動向 1：教師の学びと成長²

教員養成系修士課程における学びのあり方を検討するために、ここでは先行研究をもとに教師の学びについて考察する。教師教育における教師の学びや成長のあり方はさまざまに認識されてきた。例えば、Wallace (1991)は専門職教育を職能成長の特質の観点から「技能モデル(the craft model)」「応用科学モデル(the applied science model)」「省察モデル(the reflective model)」に分類している。また、Diaz Maggioli (2012)は、教師教育の伝統を「見て学ぶ(Look and learn)」「読んで学ぶ(Read and learn)」「考えて学ぶ(Think and learn)」「参加して学ぶ(Participate and learn)」に分類している。さらに、Richards & Farrell (2005)は教師教育にみられる教師の学びを「技能学習としての教師の学び(teacher learning as skill learning)」「認知過程としての教師の学び(teacher learning as a cognitive process)」「個人構成としての教師の学び(teacher learning as personal construction)」「反省的实践としての教師の学び(teacher learning as reflective practice)」の4つに概念化している (c.f. Kumaravadivelu (2003):「受動的な技術者としての教師(Teachers as passive technicians)」「反省的实践家としての教師(Teachers as reflective practitioners)」「変革をもたらす知識人としての教師(Teachers as transformative intellectuals)」。教師の学びのあり方に関する以上の分類は異なる部分もあるが、概念的に共通性がある部分をもとに整理すると表2のようにまとめることができる。

表2 教師の学びの認識論

認 識 先行研究	技能的学び	応用科学的学び	省察的学び	社会文化的学び
Diaz Maggioli (2012)	見て学ぶ	読んで学ぶ	考えて学ぶ	参加して学ぶ
Wallace (1991)	技能モデル	応用科学モデル	省察モデル	
Richards&Farrell (2005)	技能学習としての学び		反省的实践としての学び (認知過程としての学び, 個人構成としての学び)	
Kumaravadivelu (2003)		受動的な技術者としての教師	反省的实践家としての教師	変革をもたらす知識人としての教師

*括弧内の項目は本表の枠組みに位置づけが難しいものである。

特に、Diaz Maggioli (2012)による分類が最も詳細に教師の学びの特質を捉えていると考えられ、ここではこの分類をその背後にある概念をもとに「技能的学び」「応用科学的学び」「省察的学び」「社会文化的学び」と再命名した。以下、おもに Diaz Maggioli の説明にもとづき、それぞれの学びについて簡潔に説明する。

まず、「技能的学び」では、子どものニーズや背景、学習状況に関係なく、どのような状況にも適応可能とされる教育の手順や知識の総体としての「教授法」の学習が強調される。ここで教師教育者はモデルとしての教授法を見習い教師に伝達する役割を担い、見習い教師は教授法を正確に再現することが求められる。

次に、「応用科学的学び」では、理論的裏づけのない技能としての教授法の限界を補うために、見習い教師は、教育実践において適用可能な、言語や言語学習に関する調査研究の成果に裏づけられた理論に習熟することが求められる。ここで教師教育者は見習い教師に対し、調査研究に関する文献情報を選択・提供する役割を担う。

「技能的学び」と「応用科学的学び」は、教授法や教育理論といった既存のルールを獲得・適用することがその特徴であることを考慮すれば受動的な学びと捉えられる。これに対して「省察的学び」では、見習い教師は、教育に関する理論と実践のギャップを埋めるために自分自身の実践について省察する調査研究者となることが期待される。実践の場において調査研究者として自ら思考し状況に応じた最適解を追究するという意味では積極的な学びと見なすことができる。ここでは Schön (1983) が提唱する「省察的実践(reflective practice)」やその考えを中核に据える実践的研究「アクション・リサーチ(action research)」が学びの軸となる。ここで教師教育者は教授法や教育理論に関する情報提供者というよりも見習い教師の専門家としての思考すなわち省察を促すファシリテーターとしての役割を担うことになる。

ここまでで3つの教師の学びのあり方を説明してきたが、いずれも前者(一つ前の学び)の欠点を補う志向性をもつという点では相互に排他的な学びと見なすことができる。これらの学びに対して最後の「社会文化的学び」は前者3つの学びを総合的に取り込む学びである。ここで学びは実践共同体(communities of practice: Lave and Wenger, 1991)としての学校組織や教師集団が行う教育実践への「参加」と見なされる。より具体的には、実践共同体としての教師集団における新参者(見習い教師)が、教師集団が行う教育実践において中心的役割を担う十全な参加者(ベテラン教師)との協働作業を通じて、周辺的な役割からより中心的な役割を担っていく過程が学びと捉えられる。その過程では、専門職としての知識(技能的学びと応用科学的学びの所産)、個人の経験に基づく知識(省察的学びの所産)、そして共同体の日常において共有される知識が総動員され、教育実践への参加を通じて教師個人々の教育実践に関する理解とともに教師集団の教育実践に関する理解が相互に構築・再構築される。ここで見習い教師の学びは個人的なものではなく、集団的な取り組みとしての学びと見なすことができる。また教師教育者は学

校組織の先輩教員として見習い教師と協働して教育実践を追究する存在となる。以上のように、「社会文化的学び」はこれまで述べてきたすべての学びを、個人と集団との相互作用を通じて構成される教育実践のなかに総合的に実現するのである。

4. 教員養成系修士課程における教師教育の方向性に関する批判的考察

教職大学院が開設され、より実践志向の教師教育が叫ばれる今日、「技能的学び」や「応用科学的学び」よりもむしろ「省察的学び」や「社会文化的学び」を理論的な裏づけとし、学校現場における授業や教員組織の教育的営みの中で省察的かつ協働的に課題解決に向かうことが教師教育における相応しい学びであると捉えられる向きがある。そのように考えた場合、修士課程における学びは、学生の学校現場への直接的な参加なしには実現し得ないであろうし、ある程度の長期期間にわたる教育実践への参画なしには不可能であろう。

確かに教育実践の問題は教育が行われている現場に存するものであるが、その問題の解決は、学校現場以外の環境では実現不可能なのであろうか。また、教職の専門家としての教師の成長は、学校における教育実践への参画なくしては実現不可能なのであろうか。

もちろん「省察的学び」や「社会文化的学び」の教師教育における意義（特に今日的な意味合い）については、「応用科学的学び」に偏ったこれまでの教師教育の限界を見直すという意味において理解できる。が、学校に勤務して日々の学校業務に従事する教員と同じような形で、つまり学校業務における役割と責任をもって教育実践に参画することが可能なのであろうか。他国の教員と比較して、日本の教員の多忙さの問題が取り沙汰される今日、学校業務に参画すればその多忙さの中で教育研究どころではなくなるであろうし、また、役割や責任のない「部分的参加」であれば、真の意味での現場教員としての成長は望めないのではないであろうか。

本稿では、学校現場から距離をおく教員養成系修士課程であるからこそ可能な学びを再評価したい。それは、教育現場から離れているからこそ、実践上の問題を冷静に見つめることができると考えられるからである。また、個々の学校がもつ学校文化の外で思考するからこそ、学校内の現実に関わる問題を日常の視点や角度とは異なる視点や角度から捉え直すことができるはずである。つまり、教育の専門家としての成長を促す学びのあり方として、学校現場から離れた学びの利点を積極的に活かす方向で、教員養成系修士課程の教師教育における学びを再構築すべきではないであろうか。

5. 教師教育研究に関する最近の動向 2：教師の認知研究

教員養成・教師教育に携わる者として、その職務に従事する中で頻繁に耳にする用語に「理論」と「実践」がある。これらの用語は「難しい理論よりもむしろ明日から使える実践方法を学びたい」や「自分自身の教育実践の理論的な裏づけが知りたい」などといった教員養成系修士課程において学ぶ学生の発言にうかがえるように、対置的に使用されることが多い。それでは、「理論」と「実践」との関係はどのように捉えることができるのであろうか。

佐藤(1998)は、理論と実践の関係を3つに分類している。1つめは Theory into practice であり、これは「教育実践を科学的な原理や技術の適用として認識する立場」のことをいう。この立場は、我々がよく「理論を実践する」ということばで表現することに該当する。2つめは Theory through practice であり、教育実践の典型化を通して理論を構築していく立場のことである。ベテラン教師や優れた教師の教育実践には一定の法則性があると考え、その法則を抽出して理論化するという立場である。

以上の2つの立場は「理論から実践へ」「実践から理論へ」という方向性には違いがあるが、教育に関する理論は教育実践者の外側に外在しているという意味で同じ前提を共有している。それに対して、3つめの Theory in practice は「教育実践を創造する教師と子どもの活動において内在的に機能している理論を研究対象とする立場」である。教師の教育実践は、教師個人々の授業や指導法・教材・子ども等に関する見方・考え方の表れであり、同時に教育制度や勤務校の慣行や規範に規定されもする。このように教師の教育実践の内側に機能する「実践の中の理論」を研究対象とする立場である。

以上、佐藤(1998)をもとに理論と実践の関係について整理したが、近年の教師教育や教育実践においては「省察」や「アクション・リサーチ」といった用語や概念をもとに、理論と実践の、特に第3の関係である「実践の中の理論」に焦点があてられる傾向がある。同様に英語教育研究においても、研究の焦点を教師の活動・行為から思考法に移すべきとの考えから、研究の焦点を英語教師の活動や行為など目に見える部分から、授業内外での教師の見方、考え方といった思考法など目には見えにくい部分に焦点が当てられるようになってきた。

It is critical that we shift the focus of discussions of teaching from behavior and activity to the thinking and reasoning which organize and motivate these external practices. (Freeman & Richards, 1993, p.213)

また、「実践の中の理論」に近似する用語として「信念 (belief)」をはじめ、さまざまな用語が使用されている(例: belief (Johnson, 1994) images (Johnston, 1992) maxims (Richards, 1998), BAK (Woods, 1996), etc.)。Richards (1998) では、教師の信念 (Teachers' belief system) について、先行研究にもとづき、教師が参考とするものであり、時間をかけて徐々につくられ、教師の、言語に関する理論、言語教育の特質、教師の役割、効果的な指導実践、教師と生徒の関係に関する理論、と説明されている。

Teachers' belief systems are stable sources of reference, are built up gradually over time, and relate to such dimensions of teaching as the teachers' theory of language, the nature of language teaching, the role of the teacher, effective teaching practices, and teacher-student relations. (Richards, 1998, pp.51-52)

また、Johnson (1994, p.439)は、信念(belief)の3つの基本的前提(3 basic assumptions)について述べている。

- ① 教師の知覚や判断に影響し、さらに彼・彼女の教室における言動をも左右する。
- ② 教師による指導や学習に関する新しい情報の解釈や授業実践への応用の仕方に関して決定的な役割を果たす。
- ③ 指導実践や専門職教師養成プログラムを改善するには不可欠である。

「実践の中の理論」に近似した概念・用語は使用者によりその強調点が異なるようにも思われるが、それはおおよそ、「教室における教師の意思決定や発話・行動、児童・生徒の学習や指導方法、教科書教材や教具の解釈や使用に影響を及ぼす教師の信念・信条、知識・見識、思考様式」といった概念であり、これまでは広く teacher cognition (教師認知)に関する研究において扱われてきた。この研究領域には、第二言語教師に特化した研究の実績があり(e.g. Woods, 1996; Borg, 2006, etc.)、現職教員だけでなく教員養成段階にある学生も研究の対象とされる。教職経験のない学生も、自らの学習経験にもとづき教育実践に対する認知を構成している(Borg, 2009)。この教師の認知の側面の育成は、教職経験があるかないかに関係なく、また、学校現場の教育実践への参画があるなしにかかわらず可能と考えられ、教育実践と教育理論とを結びつける教員養成系修士課程における学びの中心に位置づけることができるのではないであろうか。

6. 教員養成系修士課程における学生の学びの再検討

前章では、教員養成系修士課程において、英語教師の認知、すなわち英語教育実践に対する見方・考え方に焦点をあてることの意義について述べた。ここでは教員養成系修士課程において新卒大学院生および現職大学院生の英語教師としての認知を育成していく方向性を検討する。なお、一般に「新卒」とは、学校を卒業したばかりの者のことを指すが、ここでは、学部卒業後すぐに大学院へ進学した学生だけではなく、学部卒業後に教職以外の職業歴を経て大学院へ進学してきた学生も含めて「新卒大学院生」と呼ぶ。

6.1 教員養成系修士課程における学びの類型

英語教師としての認知つまり見方・考え方の育成の方向性を検討する前に、教員養成系修士課程における大学院生の学びの特徴について理論と実践との観点から整理したい。そこで、ここではそのための2つの視点を提示する。

まず、大学院生の「思考」の仕方が、「実践的」か「論理的」か、という視点である。両思考を対比的に扱っているが、実践的な思考は非論理的であると述べているのではない。むしろ、熟練教師の教育実践の場における思考法は、初任教师に比較し質的に豊かで深いことは想像に難くない。稲垣・佐藤(1996, pp.100-114)は、熟練教師と新任教師とを対象に授業ビデオを視聴させ、視聴中と視聴後の発話記録やレポートを分析し、熟練教師の「実践的思考様式」を抽出した研究(佐藤他, 1991)の概要を報告している。具体的には創造的な熟練教師の特徴として、「即興的思考」「状況的思考」「多次元的思考」「文脈化された思考」「思考の再構成」を提示している。ここではこれら一つ一つの特徴について述べることはしないが、実践的思考は、教室で刻々と生起・変化する事態に、柔軟な姿勢と多角的な視野をもって、教室にある状況に身を投げ込み、そこにある文脈に則して事態を理解する思考である。その思考は固定的ではなく時には事態を理解するために思考を編み直すように柔軟性と弾力性を備えた思考である(c.f. 行為の中の省察(Schön, 1983)³)。一方の論理的思考は、問題解決のために、法則や規則に則り合理的・効率的に機能する思考である。具体的には、演繹・帰納法、一般化・具体化、仮説検証、推論、応用などといった、一般に研究の方法として求められる思考法のことである。

次に、教員が授業を実践するためにもっている、あるいは、もつべき知見を、「理論的知識」と「実践的見識」に分ける。ここでは両知見を整理するために Freeman & Richards (1993)の考えを援用する。Freeman & Richards は Zahorik (1986)の教授法概念の枠組みを用いて、第2言語教育における教授法

(instruction) の概念 (conception) を、「科学的概念 (Scientifically Based conceptions)」「理論・価値的概念(Theory- and Values-Based conceptions)」「技術的概念(Art/Craft conceptions)」に分類している。まず「科学的概念」は科学的な調査や実験を通して得られた実証的根拠に支持された教授法概念である。また、「理論・価値的概念」は、原理的な考察に基づく理論的規範や教育の理性的・人間関係の性質を前提とする価値観に基づく教授法概念である。これらに対し、「技術的概念」は、教師の個人的な技能にもとづく教授法概念である。教師は教室状況を分析し、その状況に応じて可能な選択肢を認識し、その中から最も効果的なものを選択する。そこには教師の経験から生まれた見識や知恵が機能し、それは一般化不可能であり、個々の教師により異なると想定されるものである⁴。以上をふまえると、科学的概念と理論・価値的概念で捉えられる知は普遍的・一般的であるのに対し、技術的概念で捉えられる知は状況的・個別的であるという点で区別することができる。ここでは前者を「理論的知識」、後者を「経験的見識」と呼ぶ。

以上の2つの視点を組み合わせると、図1のような4つの象限から構成される2次元図が浮かび上がる。この2次元図の4つの象限は教員養成系修士課程の英語コースにおける大学院生の学びの4類型として解釈することができる。まず、左上の「①科学的学び」は、英語教育に関する理論にもとづき論理的に思考する学びを表す。次に、右上の「②批判的学び」は英語教育に関する理論について、現場状況を踏まえて思考する学びを表す。右下の「③省察的学び」は自身の現場経験に基づく見識について、現場状況を踏まえて思考する学びを表す。そして最後の「④回顧的学び」は自身の現場経験にもとづく教育実践に関する見識について論理的に思考する学びを表す。

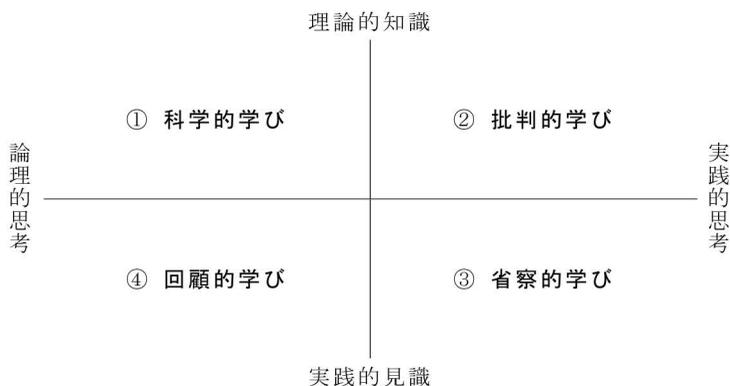


図1 大学院生の学びの4類型

教員養成系修士課程における学びは以上のように類型化することができ、現実には大学院生はこれらのうちのすべて、あるいは一部を通して英語教育という現象に対する見方・考え方、すなわち英語教師としての認知を構成・再構成していると考えられる。

6.2 学びの類型と教師教育

前節の学びの4類型にもとづくならば、これまでの教員養成系修士課程における学びの特徴はどのようなものであろうか。本稿の冒頭においても提示した報告書における「これまでともすれば個別分野の学問的知識・能力が過度に重視される一方、学校現場での実践力・応用力など教職としての高度の専門性の育成がおろそかになっており、…」という文言からは、「科学的学び」への偏りと、そのような教師教育に対する否定的な意味合いを読み取ることができる。その一方で、近年では教員養成系大学における「省察的学び」を実現するためのカリキュラムが模索あるいは開発・実施される傾向にある。いずれにせよ、論理的思考に軸を置く学びか、実践的思考に軸を置く学びかの両極に位置する学びと考えられる。

教員養成系修士課程における学びが、真に教育の専門家の育成であるならば、教育事象を理解・分析・創造するために、理論的知識と実践的見識はともに必須の知見であり、実践的思考と同時に論理的思考を相補的に働かせることができる思考力が求められる。したがって、理論的知識と論理的思考にもとづく「科学的学び」や、実践的見識と実践的思考にもとづく「省察的学び」だけが強調される教師教育は不十分であると言わざるを得ない。それでは、教員養成系修士課程においてはどのような学びが求められるのであろうか。

6.3 教員養成系大学院生に求められる学び

(1) 新卒大学院生に求められる学び

教師としての実践経験のない新卒大学院生は、教師としての経験的知見や実践的思考法をもちえない。たとえ、学部時代に数週間の教育実習を経験していたとしても、同じ現場で子どもの教育に責任ある立場に立って長期的に子どもと関わる教師とは、その学校現場への関与の度合いという意味では、大きな差があると言わざるを得ない（もちろん、教育実習期間が数週間であっても、新卒大学院生の教育観に与える影響は多大であり、教育実習が大きな意義をもつことは疑い得ない）。したがって、教職の即戦力が求められる今日、新卒大学院生に省察的思考や実践的見識を養うべく、比較的長期の教育

実習を通して教育実践の経験を与える教師教育へ向かうという見解も分らないわけではない。しかし、現場教員よりも実践的裁量の権限や責任が与えられていない状況下では教師としての成長という意味では限界があるのではないだろうか。むしろ、来たる日にそなえ、教育に関する理論的知識を獲得し、論理的に考えることができる思考力を養うべきであると考え。すなわち、新卒大学院生に求められる学びは「科学的学び」が基本と考える。それでは従来の教師教育における学びと同じではないかという批判もあろうが、学生の教師としての認知（見方・考え方）を育てるための「科学的学び」であることを強調したい。

来たるべき将来の教職実践に備えた論理的思考を養うためにも、興味・関心のある分野の文献を徹底的に読んで、書いて、議論することを進めたい。英語教育の理論や専門用語を用いて、自身の興味関心に応じて研究課題を設定し、論理的に考えられるようになることが必要である。

(2) 現職大学院生に求められる学び

現職大学院生の起点となる学びは「省察的学び」である。大学院に就学以前に複数年間学校現場において英語教育実践を行い、そのなかで実践的思考を通して自分自身の実践的見識を再構成しつづける学びを体験してきている。

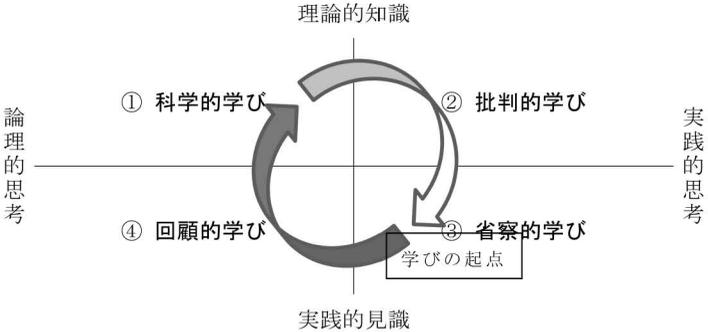


図2 現職大学院生の学び

大学院授業における、教育理論に関する議論の過程で時に現職大学院生が教職経験をもとに培われた実践的思考のおもむくままに「それは不可能です」などと教育理論について批判的な意見を述べる場面があることは容易に想像できる。実践的思考を非難する訳ではないが、大学院ではその教育的強みである論理的思考法を身につけることが重要であると考え。特に論理的思考を通して、自分自身が培った実践的見識を相対化することが可能となる。教育現場において絶対視していた自分自身の思考や見識を、教育現場における

状況や文脈から離れ、客観的にふり返ることで、自分自身の問題は何かを再確認することができるのではないであろうか。これが「回顧的学び」である。そして、再認識した問題をもとに、英語教育に関する理論的知識を活用することで、問題は「課題」へと枠づけられ、他者と共有することが可能となる。また、過去に同じような問題・課題に対峙した他者の課題解決の取り組みを自分の課題解決のために利用することも可能である。そのような取り組みの共有が可能となるのも、英語教育に関する理論やそれを表現するための専門用語といった理論的知識が媒体となるからである。ここに現職大学院生にとっての「科学的学び」の意義があるのではないだろうか。そして、最終的には、科学的学びを通して培った英語教育に対する見方・考え方、すなわち理論的知識を用いた実践的思考を行えるようになるのではないかと考えられる。それは建設的な意味での「批判的学び」である。

以上のように現職大学院生の学びは「省察的学び→回顧的学び→科学的学び→批判的学び」という順番で特徴の異なる学びを展開することで、実践的思考と論理的思考、および実践的見識と理論的知識が往還し、英語教育に関する見方・考え方が発展的に成長すると考えられる。

7. さいごに

本稿では、近年の教員養成系修士課程の改善という流れに対応すべく、教員養成系修士課程における英語科教員の養成と再教育の方向性について検討してきた。特に、教職経験をもたない新卒大学院生は教師としての認知（見方・考え方）を養うことを目的とした「科学的学び」を、また、現職大学院生は「省察的学び→回顧的学び→科学的学び→批判的学び」という順序で特徴の異なる学びを展開することで、英語教育実践に関する見方・考え方を発展的に成長させる（再構成する）ことができるのではないかという方向性を提示した。今後の課題としては、その具体的な方向性を、近年の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」に対応した英語教師の養成・再教育のあり方をも含めて検討していくことである。

注

1. 本稿は四国英語教育学会第18回香川研究大会(平成17年6月,香川大学)における自由研究会発表(題目:英語教員の英語教育観の育成について)の内容に加筆・修正を加えたものである。
2. 『平成26年度文部科学省特別経費事業専修免許状の実質化を図った修士

- 課程実践型カリキュラムの開発 資料集』(鳴門教育大学・修士課程教員養成カリキュラム研究開発委員会)の「資料8 教師教育と教師の学び—第二言語教育分野を中心に—」(pp.221-227)の記載に基づく内容である。
3. 「行為の中の省察 (reflection in action)」とはショーン(2001: Schön, 1983)により提唱された概念であり, 実践の中で状況と対話することで問題を暗黙裡に読み取り, 問題に対処する思考のことをいう。英語教師も同様に, 授業実践という行為の中で省察し, 次々と生起・変転する状況(生徒の言動や学級の雰囲気など)と対話し, その状況を意味づけ, 問題を読み取り, 自らの授業実践行為に判断を加えていると考えられる(山森(2014)を参考)。
4. 山森(1999)を参考にしている。

参考文献

- 稲垣忠彦・佐藤学. (1996). 『授業研究入門』東京: 岩波書店.
- ヴィゴツキー(著), 柴田義松(訳). (2001). 『新訳版・思考と言語』東京: 新読書社.
- ヴィゴツキー(著), 柴田義松(訳). (2005). 『文化的-歴史的精神発達の理論』東京: 学文社.
- 佐藤学. (1998). 「教師の実践的思考の中の心理学」佐伯胖・宮崎清孝・佐藤学・石黒広昭. 『心理学と教育実践の間で』(pp.9-55) 東京: 東京大学出版会.
- 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美. (1991). 「教師の実践的思考様式に関する研究 (1) 一熟練教師と初任教師のモニタリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第30巻, pp. 177-198.
- ショーン, D. A. (著), 佐藤学・秋田喜代美(訳). (2001). 『専門家の知恵—反省の実践家は行為しながら考える』東京: ゆみる出版.
- 文部科学省. (2013). 『大学院段階の教員養成の改革と充実等について』
Retreaved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm (2015年9月16日)
- 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」
Retreaved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf (2015年9月16日)
- 山森直人. (1999) 「Communicative Language Teaching 再考—国際比較の枠組みを求めて—」『広島大学教育学部研究紀要』(第2部)第47号, pp. 43-52
- 山森直人. (2014) 「英語教師の資質と能力」深澤清治編著『教師教育講座第16巻 中等英語教育』(東京: 協同出版)第7章第1節, pp.245-257.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice.*

London: Continuum.

- Borg, S. (2009). Language teacher cognition (Chapter 16). In Burns, A. & Richards, J.C. eds. *The Cambridge guide to second language teacher education*. (pp.163-171) New York: Cambridge University Press.
- Diaz Maggioli, G. (2012). *Teaching language teachers: Scaffolding professional learning*. United Kingdom: Rowman & Littlefield Education.
- Freeman, D. & Richards, J.C. (1993). Conceptions of Teaching and Education of Second Language Teachers. *TESOL Quarterly*. 27(2), 193-216.
- Johnson, K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching & Teacher Education*, 10 (4), 439-452.
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociological perspective*. New York and London: Routledge.
- Johnston, D. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching & Teacher Education*. 8 (2), 123-136.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. New York: Cambridge University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective practitioner: How professionals think in action*. USA: Basic Books, Inc.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zahorik, J.A. (1986). Acquiring Teaching Skills. *Journal of Teacher Education*. 7(2), 21-25.