

特集：教員養成・現職教員研修制度改革 ～私見・提言～  
プロフェッショナルな英語教師を育成するために

秋山朝康

(文教大学文学部)

## The Challenging Tasks of Developing a Professional English Teacher

AKIYAMA TOMOYASU

(Faculty of Language and Literature, Bunkyo University)

### 要旨

この小論文はプロフェッショナルな英語教師を育成するにはどのような教員養成が必要なのか、現状を踏まえその課題や問題点について論じる。まず、英語教育の現状を短く概観し、教員養成から教員研修までの課題や問題を論じる。そしてこれからの英語教師には 1)英語を学び続けること、2)英語教師の役割の意識革命（パラダイムシフト）と 3) 研究者の目を持った教育実践者になることが必要であることを提言する。そのことは英語教師が自律ある教師に変わりやがて生徒が自律ある学習者に成長することにつながると結論づける。

### 1 はじめに

プロフェッショナルな教師とはどのような教師を指すのであろうか。単純なようではなかなか難しい。ある人はプロフェッショナルな教師を「特別に授業がうまい先生」と言うかもしれないし、ある人は先生の「専門的知識の豊富さ」について言っているかもしれない。また、別の人は「生徒の面倒見が良く、生徒をいつも気にかけている先生」を指しているかもしれない。このようにプロフェッショナルな教師を論じる場合、論じた人数分の「プロフェッショナルな教師」が存在すると推測できる。そこで、あの先生は「授業のプロフェッショナル」であるとか「進路指導のプロフェッショナル」などと、分野を特定すれば、少々はっきりとした定義ができそうである。

本稿では本学の英語教員養成に関わっている立場から今回の特集である「教員養成・現職教員研修制度改革」についてプロフェッシ

ョナルな英語教師を養成するための私見・提言を述べていく。

### 2 教員に採用までの課題と問題

このセクションは主に二つのことについて論じる。まずは、1)英語関係に関する統計資料や英語教育関係者の主張を通じて英語教育の現状について指摘する。そして、現状に基づきプロフェッショナルな英語教師を養成するために、2)教員に採用されるまで（大学生時期～採用されるまで）の課題と問題を文献や筆者の経験に基づき述べる。

#### 2-1 小・中・高校の英語教育の現状

筆者が学生時に尊敬していた一人に國広正雄氏（元参議院議員）がいる。氏は国際人として英語を自由自在に使いこなし、英語教育にも造詣が深かった。当時の英語教育について以下のようなことを述べていたことを思い

出す。「英語を学ぶ環境は、明治時代に比べて今の方が格段に恵まれている。簡単に留学することができ、教材（機器）は豊富にある。英語を母語とする外国人と話す機会はいくらでもある。各段に質・量ともに恵まれている。しかし、私の目から見て日本人の英語力は向上しているとは言い難い」。あれから20数年経った今でもこれを裏付けるかのようなデータがある。高梨（2009）は日本人受験者のTOEFLの平均点を用いて、日本人の英語力はスピーキングとリーディングが特に低く、アジア30国の中でも下位グループに属し、ここ30年間、順位の変動はあまり変わらない、と報告している。TOEFL受験者数、その年齢層、そして、テスト受験の目的などを精査せず、TOEFLの平均点を日本人の英語力の指標として使うことにたいして違和感はあるが、大雑把に言えば日本人の英語力は旧態依然として変わってないようである。

停滞しつつあった英語教育界に起爆剤として“期待の星”であった、小学校英語教育であるが、今はその輝きは失いつつある。英語活動を受けてきた児童の半数以上が中学入学時点で、英語嫌いになっていると報告している（大津，2009；Yoshida，2010）。中学に入学して初めて英語を学ぶ期待感からあの輝く瞳はどこへ行ったのか。これでは中学教師はまるで“荒地から耕すことを”求められているような気がする。大変なのは中学教師ばかりではない、小学校教師も正規の英語教育を受けた人は少なく英語に自信がないまま教鞭を執っている。

英語教育にたいしてよく聞かれる批判は、中・高で6年間（小学校もいれると8年間）も英語を学習していながら英語を話すことはできないということである。「英語教育は効率が悪くない。」、この批判の主な出所は経済界からであると大津（2008）は指摘する。日本は韓国や他の多くのアジアの国々と同様EFL（English as a Foreign Language；外国語と

しての英語を使用する）の国で、日常、英語に触れる機会は特別な事情を除くとほとんどないことを忘れてはいけない。

不思議なことにこのような批判は筆者が知っている限り他の教科ではあまり聞かれない。これは英語教育に対する期待の大きさと前向きに捉えることにして、厳しい現実を直視し冷静に考える必要がある。例えば、金谷（2008）は6年間、中学校や高校で時間をかけても話すようにはならないことを具体的に説いている。中・高では約1,100時間英語の授業に割かれている。このことを1年間に換算すると約180時間に計算になる。これを1時間の授業を50分と仮定すると9,000分になる。365日、毎日英語に触れるとすると1日に学校で英語を学習する時間は25分弱である。学校の行事等でさらに少なくなると考えると、25分よりも現実はずっと少ないと考えるのが妥当である。1日、25分弱で英語を話すができるように英語教師に求めることはあまりに過大な期待ではなからうか。この25分間は野球で言えば、キャッチボール程度で、試合はできない状況である。金谷（2008）はこのような状況について、英語に割く時間と学習指導要領の目標のギャップを指摘し、もっと現実な目標を立てるべきであると主張する。筆者は詳しくは後述するが少しでもこのような英語教育の閉塞感を打開するためには教師を中心に立て直すしかないと考えている。その前に教員になる前の教員養成や採用の問題について次のセクションで述べる。

## 2-2 教員免許状取得と教育実習の問題点

教員免許状を取得する際に費やされる時間（教科教育法に割かなければいけない法令上の最低時間数）は、自動車免許の取得と大きくは変わらない。例えば、ある教習所のホームページをみると、1日2-3時間の学科教習と同等の時間数の技能教習を受講すると2週間で教習所を卒業できることになっている。

そして運転免許センターで学科試験と適性試験を合格すれば免許を取得することができる。

教員免許の場合は大学で決められた単位を取得して（英語教員の場合、36単位以上）、実習に行けば免許が取れる、しかし問題なのは、英語をどのように教えるかの教科法は法令上最低2単位とればいいという少なさである（金谷、2008）。1週間90分の授業を15週間で法令を満たすことができるのであるから教科法に関してだけならば圧倒的に少ないことがわかる（本学の場合は英語科教育法Ⅱもあるがそれでも免許取得とほぼ同じである）。このような状態で教育実習に行き実際に生徒を教えるのである。教科法の単位数をもっと増やしてもいいのではなかろうか。（余談ながらまた本学のケースで心苦しいのであるが）、ここ数年の英語科教科法の受講生は一クラス平均40名（2クラス）を超えているのが現状である。この数値は神保（2009）の全国調査結果の平均を大きく下回っている（一クラス20名以下の少人数のクラスの大学が半数以上である）。そして、その受講生の中には教員免許状を取得するためだけの（採用試験を受験しない）学生が半分いる。もともと少人数の授業が必要であるのにこの状態は危機であると筆者は感じる。（このような状況は他の大学でも起こっていることで本学だけが特別ではない。）

次に教育実習の問題点を指摘する。英語科教育法で学生が教育実習でなるべく英語で授業ができるように、筆者は文部科学省の目標を模擬授業に取り組み指導しているが、あまり生かされていないことが多いと実感する。「昔自分が中学生だったときのように教わったような訳読式授業を実習先の指導教官に指導された。」と訴えてくる学生が少なくない。大学で教わったことと実習先での現実のギャップに苦しんでいる学生の様子がうかがえる。筆者はその場では「実習先の指導教官の指導に従いなさい」と指導するが、これで本当に

いいのかというと、複雑な気持ちになる。このことは正規に教員に採用された学生にも頻繁に起こっている。赴任先の英語科が訳読式の授業しかしないために、自分だけ英語を使って授業をしにくいという話を良く聞く。このように大学と現場のギャップがあるために英語教育が変わらない要因になっていると筆者は考える。新任で赴任した学校で自分だけ他の先輩の授業と違うことをすることがどれだけ困難であるか筆者は経験している。

次に実習生、学生が担当する授業は何時間授業を担当するかの調査がある。約60%以上が6時間と15時間以内である（神保、2008）。つまり授業担当数が少ない実習生のケースは1週間くらいで、多いケースは2週間くらいである。筆者が実際に聞いたゼミ生で極端な例は2日目から授業を担当するケースや3-4時間しか担当出来ない場合もあった。この不公平感は同じ教育実習として値するのだろうか。ある一定の基準が必要ではなかろうか。

久村（2009）は、教師がどのような学生に教育実習にきてほしいかを調査した。その結果は、1) 情熱・誠意が有ること。2) 指導案を書けること。3) しっかりと発音できること、4) 授業を練習してくること。1)は当然のように思えるが中には前述したようにそうでない学生は実際にはいる。2)～4)は教科法で指導すべき項目でこれからも重点を当てて取り組む必要がある。神保（2006：31）によると、教員は大学側にさらに以下のような教育実習生を送りだしてほしい、と考えている。

実際には、英語運用能力が身につけていないままに、実習に来る学生が多く、現場は大変である。ALTとのチーム・ティーチングが終わっても英語での反省会ができない。実習ができる英語力の基準を作って（listening, speaking を含めて）それ以上のレベルの学生を送りだしてほしい。

さらに深刻なのが実習生の途中失格や精神支援が必要な場合である。本学でも最近数例であるが増えてきている。本学も含めて教員養成大学は実習生を送る前にしっかり指導し、実習中は教育現場とますます密接な関係をとる必要であるとする。現場の教員は大学側に学生のケアを求めている(神保, 2008)。このような背景には、教育実習生の指導に追われ、現場の教員が忙しすぎる実態があることを忘れてはならない(無論、大学側も忙しいのである)。

### 2-3 教員採用試験の問題点

採用されるためには教員免許状を取得し、各都道府県で実施される一次・二次試験で合格し、採用内定者となる必要がある。このことは何を意味するのか。運転免許を取得したすべての人が優れた運転者とは限らないように、このことは教員にも当てはまる。運転免許証は交通規則をしっかり理解し、法を遵守できる最低限の知識と技術を備えているという証である。しかし教員の場合は少々意味合いが異なる。教育基本法等を理解し、英語の力があり生徒にしっかりと教えることができる、またできないとも言えない。つまり、大学で単位を取得し、実習先で最低基準以上をクリアしたことはわかるが、その学生が何をできるかは(例えば、授業の設計ができるとか、指導案をしっかり書けるとか)はわからないのである。このように考えると心許ない感じがするのは筆者だけではないであろう。つまり、採用試験合格者はプロフェッショナルな先生であることをなんの保障もしていない。

前出の運転免許証と教員免許状と相違点は、前者はある一定のハードルを越えると誰でも免許証を手に入れることができるが後者(採用試験)はさらに都道府県が指定する採用枠を争って生き残らないと正規の教員として採用されない。採用枠が広いと競争倍率は低く、

採用枠が狭いと高倍率('08年の福島県の中学英語の場合は165倍に達した)になる。つまり、どんなに優秀な学生であっても倍率が高いと教員になれないおそれがあるし、倍率が低いと比較的簡単になれる。教員の質の低下は免れない。これは、教員作用試験は基本的にはnorm-referenced test(集団参照的テスト)でcriterion-referenced test(基準参照的テスト)でないことが一因である。つまり、その年の受験者を点数順に並べ、その年の採用数によって合否が決まるから年により豊作や不作はありうる。教員の量の確保はされても、質の保証はされていない。そのためには、ある一定の基準に達した受験者から選抜するというcriterion-referenced testを取り入れることを考える時期にきているのではなかろうか。ある一定の基準が明確ならば、その年の一次試験が合格しても、次の年に不合格になるという悲劇は防ぐことができる。明確な基準がないと一次試験を合格して二次試験で残念な結果に終わった受験生を翌年一次試験で免除にする現行制度は教員の質よりも量を確保することに重きが置かれ、その受験者が何をできるかの保証はどこにもない。

### 3. プロフェッショナルな教師になるためには

ここではプロフェッショナルな教師になるために採用までの期間と採用されてからの期間に分けて論じる。

プロフェッショナルな英語教員になる以前に大学時にすべきことは、筆者は、教師力、英語力、英語指導力の三つであるとする。教師力とは教職への熱意、生徒を理解する力、社会常識などと考える。教師の基盤となる熱意である。この教師力を欠いてはプロフェッショナルになることはできない。これは教師に限らず、どのような職業にも当てはまる資質である。いわゆる、プロ意識と言う言葉に言い換えてもいい。

次に、どれくらいの英語力があるとプロと言えるのであろうか。筆者はその一例として、「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想で示された、英検準1級、TOEFL 550以上、TOEIC 730以上、を一つの指標としたい。石田(2002)の全国規模の英語教員にたいするアンケート結果でも上記のことにたいして、多くの教員は支持する結果となった。しかし、現実の取得率は、英検準1級では、中学教員で25%、高校教員で約50%という状況である(文科省, 2009)。この意味では、どちらの校種も半分以上満たしていないことができる。従って、大学在学中に上記の資格を取得することがプロフェッショナルな英語教師に近づく第一歩となる。教員採用試験の問題の場合でも、英語の一次試験は、約90%が英語力を問う問題でその難易度は英検2級から準1級程度もしくは大学入学試験程度と思っ差し支えない(秋山, 2009)。1次試験で合格しないと採用試験は突破できないのであるから、大学時に早めに英検準1級を取得することが第一歩である。

次に英語指導力とは専門知識(教授法)・理論(第二言語習得理論・評価論等々を含む)と実践力(指導案を書ける、教材を作成する力、授業力)である。専門知識とは様々な理論からなる。専門知識をある程度知っていることそしてその知識を実践で使うことのできる教師であることが求められる。この二つは飛行機の両翼のようなものでどちらが欠けても英語指導力は欠ける。また、どちらかに重点を置きすぎるのもバランスを欠くので注意を要する。採用時前にはできるだけ実践に役に立つような教授法の理論などを学んでおくことが必要である。

次に採用されてからのことについて述べる。ここではプロフェッショナルな教師になるためにという観点から筆者自身への自戒としても述べる。キーワードは1) 英語を学び続ける姿勢、2) 英語教師の役割の意識革命(パ

ラダイムシフト)、3) 教師は研究者でもある、という実践的研究者の3つである。

第一に、英語教師になってからも英語を使い続け、学ぶことである。私が学生時代尊敬していた東後勝明氏(元早稲田大学教授、ラジオ講座講師)や松本道弘氏、NHKの番組である「プロフェッショナル私の流儀」で全国的知られている田尻五郎氏などに共通していることは毎日英語を勉強し続けていることである。プロフェッショナルな英語教師は例外なく英語の使い手である。英語力をつけるのに王道はない。どんなに忙しくても少なくとも30分は英語を勉強する時間を確保することである。英語は体育と同様技能科目であることを忘れてはならない。英語を声に出し、口を動かさないと英語の筋肉は衰える。生徒にとって教師を学ぶ姿が最も効果的な指導である。

第二に外国語教育観のパラダイムシフト(教師の授業での役割の意識革命)が必要である。以前、外国語教育でパラダイムシフトという言葉は、従来の訳読式授業からコミュニケーション教授法へのシフトされるときに、教師は知識の提供者から学習の促進者(生徒間のコミュニケーションの場を提供し、サポートする立場)について言及されてきた。筆者の提案する教師の役割のパラダイムシフトとはここ数年の教員の経験と理論に基づいている。簡単に述べると生徒の「学習ストラテジー・動機付け・メタ認知」を意識した指導への役割変換である。特に重要なのは、メタ認知の高い生徒を育てることを意識することである。例えば、竹内(2007 & 2008)、玉井(2009)、Anderson (2008) やUshioda (2008)の研究をみると、良い学習者の特徴はメタ認知が高く動機付けが強く持続的であること。また、学習時に、多種多様なストラテジー(学習方略)を適宜に使い分けることができるという結果が出ている。この結果は、上記以外の多くの研究支持されている。授業のわずかな時間で

教師が知識を教え込むには限界がある。学校以外でどれくらい生徒が勉強するかが勝負である。そのためには、英語学習が楽しくて自分で学習を計画立てて実行するような生徒が上記を満たす生徒のイメージ像である。授業が中心であることは確かであるが、学校生活全体で教師はメタ認知の高い生徒を育てることが大切なことを示唆している。この観点で大学は現場の先生とともに共通に研究することが可能である。

第三に、プロフェッショナルな教師は研究者の役割も必要である。例えば、私が新任の頃は、自分の授業を磨く場合、先輩の授業を見学させていただいた。これは職人の世界で良く言われるように、先輩の技を盗むようなことと似ていたと思う。これからは先輩と共に学ぶことが必要になってくる。そのためには、教師全員が同じ土俵で話ができるようなシステム作りが必要になる。例えば、高知県では、全英語教師が良質な英語の授業を達成するためにアクション・リサーチの手法を活用し、意識革命に成功した例を紹介している。その結果として「授業を深く考えるようになった」、や「授業が変わったことを実感できるようになった」などの成果があったと報告している（長崎、2009）。この原因は職人芸を目で見て盗むというような形ではなく、アクション・リサーチという整備された研究手法を用い、全員で研究成果を共有できたことが原因である。つまり、教員に直接関わる研究テーマを設定し、研究者イコール教育者という意識ができたことにより、研究者でもあるという教師の自律が備わったことにある。学習指導要領という大きな目標を押しつけられるトップダウンではなくボトムアップであることも重要である。このことは表紙（学習指導要領）が変わっても教育の主体である教師と生徒が変わらないと改善しないことを物語っている。筆者はこの研究は大変貴重な報告だと思っている。これからは、リフレクション・

アクション・リサーチ（自分の授業を振り返りながら、問題点を見つけ出し、その原因を研究すること）がこれからの英語教育（他の科目も同様だと思うが）キーワードになっていくと考えられる。その果てには自律ある教師や生徒を育成するという大目標が持ち上げている。つまり、教師の教育観のパラダイムシフト（生徒からの自立と生徒の自律性）が生徒にもシフトすることがプロフェッショナルな英語教師に欠かせないと考える。

#### 4. まとめ（これからの教員教育研究への示唆）

以上、本稿のまとめとして2点述べる。

一つは、プロフェッショナルな教師になるためには、縦のつながりの視野を広げる必要がある。そのためには、小・中・高・大、そして、教育委員会の連携が必要不可欠である。英語教育はこれまで、それぞれ独自路線（偏り）をとっていたような気がする。例えば中学英語はリスニング・スピーキングに専念する。一方高校ではリーディングやライティング指導するというように、まるですみ分けができていたかのように、違う英語を教えているような感じであった。このことは、教員採用試験の英語の専門科目でも見られる現象である。中学と高校を分けている都道府県では前者はより実践的な問題を出題し、後者は純粋に英語力だけを問う問題が多い傾向にある（秋山、2009）。お互いに隣の人がどのようなことをしているか少しでもわかるようになればそれは教師に有益な情報になることであろう。つまり、担当する生徒がどのような教育を受けてきたかを把握する必要がある。

小学校に「英語活動」が導入されたことをきっかけに、連携する必要性を教師がよりいっそう認識始めたことの意味は大きい。例えば、大津(2009)の報告にあるように、中学にとっては小学校の英語活動は対岸の火事ではなくなった。実際、文科省(2009)の調査によると、

中学校と小学校や中学校と高校との連携状況は、前者は28.4%、後者とでは14.7%という結果であった。興味深いのは、中・高の連携よりもここ最近の小・中の連携の方が進んでいるという事実である。学習指導要領は小中高と連続性を持たせているのに中高の連携は進んでいない。中・高に厚い壁のようなものを感じざるをえない。さて、大学と小・中・高はどうであろうか。上記同様、あまり連携は進んでいないと言えよう。しかし、教育員会・小・中学校、大学が連携して一つのテーマで知恵を絞る動きは出てきている（例えば、越谷教育委員会、越谷の小・中学校、本学）。このような連携が効率的に実行されれば少しでも英語教育を改善することへの第一歩になるはずである。例えば、このような取り組みの輪に高校も入ればさらに、縦のつながりができる可能性が出てくる。そして、そのことは前述した英語教育の閉塞感を打開する一つのきっかけになるに違いない。生徒が小学校から英語を学び始め大学で完結するようなカリキュラムやプログラムが組みこまれば理想的なシステムが確立されるであろう。プロフェッショナルな教師を育成するためには、このように環境整備が必要となってくる。

もう一つは、教師力、英語力、英語指導力は必須条件として大学時にできるだけ身につけておくべきである。さらに、教師の役割の意識改革である。英語そのものを教えると同時に英語という教科を通して、メタ認知の鍛錬をして、そのような生徒を育成する。具体的には、教師は研究者の側面を持ち、リフレクティブなアクション・リサーチをすることが一つの手段であると考えている。リサーチと言えば一般的に仮説を立て、相当数のサンプル数を確保していろいろ手間と時間が必要とされる。そのような余裕があるところはどこの校種にもないのが現状である。大学こそがその存在意義を知らしめる場所である。

最後に、金谷(2008)が指摘するように、

「教師研究」は今までタブー視されてきた感がある。しかし、これからは教育を実践するのは教師と言う観点から教師に関する研究がいつそう必要であることを、付け加えて本稿を終える。

#### 参考資料

- 秋山朝康(2009). 「英語教員に求められる能力とは」『英語英文学』No 36, pp15-29
- Anderson, N. (2008). Metacognition and good language learners. *Lessons from good language learners*. Carol Griffiths (Ed.), pp 19-34.
- 久村研・神保尚武(2008). 「英語教師に求められる力」『英語教育』July pp 10-13
- 石田雅近(2002). 『現職教員の教育研修の実態と将来像に関する総合研究 平成12年度科学研究費補助金基盤研究(B) 研究成果報告書』
- 神保尚武(2006). 『英語科教職課程における英語教授力の要請に関する実証研究 平成17年度科学研究費補助金基盤研究(C) 研究成果報告書』JACET 教育問題研究会
- 金谷 憲(1995). 『英語教師論』河源社
- 金谷 憲(2008). 『英語教育熱』研究社
- 文部科学省(2002). 『「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想の策定について』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan)
- 文部科学省(2008). 『教員免許制度の概要—教員を目指す皆さんへ』  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoin/main13\\_a2.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/main13_a2.htm)
- 文部科学省(2009). 平成19年度小学校英語活動実施状況調査及び英語教育改善実施状況調査(中学校・高等学校)について  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/20/03/08031920.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920.htm)
- 長崎政浩(2009). 「教師を育てるアクション・

- リサーチのすすめ』『英語教育』57, 13,  
pp13-15大修館
- 大津由紀雄(2009). 「戦略構想」, 「小学校英語」 「TOEIC」 —あるいはここが正念場の英語教育』『危機に立つ日本の英語教育』  
pp14-61. 研究社
- 高梨芳郎(2009). 『データで読む英語教育の常識』研究社
- 竹内理(2007). 『「達人」の英語学習法』草思社
- 竹内理(2008). 「メタ認知と英語学習」『スペシャリストによる英語教育の理論と応用』  
pp79-89松柏社
- 玉井健(2009). 「リフレクティブ・プラクティスと教師の成長」『英語教育』57, 13,  
pp10-12大修館
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. *Lessons from good Language Learners*. Carol Griffiths (Ed.), pp 19-34.
- Yoshida, K. (2010). Issues in English Education in the Primary Schools—with Emphasis on the Transition to Secondary Schools. Paper presented at The 8th ASIA TEFL International conference in Hanoi, Vietnam.