

中学校の英語科教員が 指導に関して抱えている課題 (自由記述回答の分析)

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程
藤井 里美

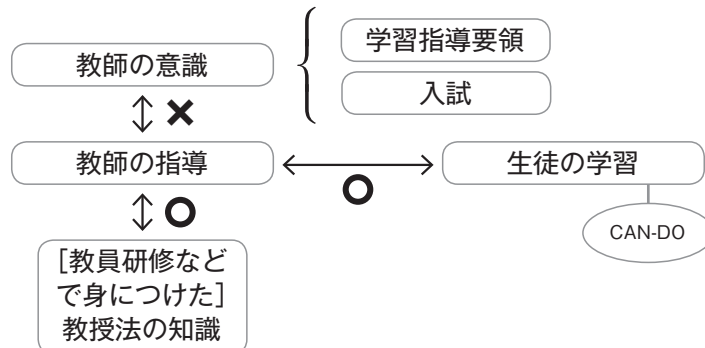
ここでは、「教員調査」の『中学生に英語を指導することにおいて、あなたが課題に思っていることをお聞かせください』という質問に対する自由記述回答を分析した。その結果、顕著に目立ったキーワードは、「指導」「コミュニケーション」「入試/受験」などであった。各回答をさらに掘り下げて分析していくと、教員の多くは何よりも「(生徒に、英語に対する)意欲・関心・積極性を持たせたい」「指導方法を何とかしたい」と感じていることがわかった。以下、詳細な分析をみていこう。

1 はじめに

Yoshida (2003) は、日本の英語教育における教員と生徒の関連を複数の調査結果を用いて総合的にとらえている。用いられた調査結果は、文部科学省の委託調査 (Yoshida et al. 2003a, 2003b) および (株) ベネッセコーポレーションとの共同プロジェクト (Yoshida & Naganuma, 2003) で得られたものである。前者では、全国の中学校教員 (395名) および高

校教員 (386名) 計781名にアンケート調査を実施している。後者では、同アンケートを高校教員 (168名) に配布、さらに、(株) ベネッセコーポレーションのCan-doアンケートをその生徒 (9,309名) に配布している。教員用アンケートでは、教師が理想・目標としている英語指導法などについてたずねている。それらの結果を用いて、Yoshida (2003) は、英語の指導・学習に関連する要因間の相関関係を図2-1のようにまとめている。

図2-1 英語の指導・学習に関連する要因間の相関関係 (Yoshida(2003) より一部抜粋)



ここでは、Yoshida (2003) の分析結果のうち3点を紹介する。まず、教員（教師）の英語学習・指導に対する意識と、実際の指導法との間に相関がみられなかった。次に、教員が研修で身につけた教授法の知識と実際の指導法との間に相関がみられた。最後に、教員の指導法と生徒自身が英語を使って「できる（Can-do）」と主観的に判断したものとの間に相関がみられた。この3点の分析結果から、多くの教員が自分自身の思い描く理想を実現できずにいるということ、研修に参加した教員は当時の学習指導要領に沿った指導を行っていたということ、そして、研修参加済みの教員の指導を受けている生徒は学習指導要領で述べられているような英語力が自分には身につけていると受け止めていたということがいえる。

それでは、「指導法」と「生徒自身ができる」と判断する事柄（Can-do）」に大きな影響を与える「教員の意識」とは一体どのようなものなのだろうか。この疑問を氷解できるよう、本調査（「教員調査」）の自由記述回答を分析した。

2 リサーチ・クエスチョン（RQ）

「教員調査」の自由記述形式の質問の1つを分析した。その際、以下3点のリサーチ・クエスチョン（RQ）を用意した。

- RQ 1. 教員による使用度の高い各キーワードの使用人数はどの程度か。
- RQ 2. 教職経験年数の長さによって教員の課題は異なるか。
- RQ 3. 回答をもとに図解による概念モデルを構築するとどうなるか。

3 方法

1) 分析データ

「教員調査」のセクションIV（「中学校の英語教育について先生ご自身のご意見をお聞かせ

ください」）、㉔「中学生に英語を指導することにおいて、あなたが課題に思っていることをお聞かせください」に対する教員の自由記述回答を分析した。質問に回答した教員は、3,643名中2,550名（約70%）であった。

2) 分析方法

分析時に2種類のソフトウェアを使用した。RQ 1用に「マイクロソフトExcel2003」の検索機能を用いた。RQ 2用にQDA（質的データ分析）ソフトウェア「NVivo7」を使用した。

RQ 1では、回答者全体の中で使用度が高かったキーワードを検索した。検索にかける前に、まず、回答内容を筆者自身が目で確認し整理した。その結果、重要そうだと筆者が判断したキーワードを検索にかけ、それぞれの使用頻度を調べた。RQ 2では、教職経験年数が異なる3グループ（「6～10年」、「11～20年」、「21～30年」の合計2,437名；全体の95.6%）の電子ファイル化された回答をQDAソフトにインポートし、コード（概念的カテゴリ）別に各回答者の文章セグメントをコーディング（切り離し分類）した。3グループの分析のみ行った理由は、回答者のほとんどが教職年数6～30年であったためである。コードは表2-1で示す計14種類に絞り込んだ。RQ 3では、RQ 1、RQ 2の分析作業を終えてみてきた全体像を図解によりモデル化した。

ここで読者に4つの注意点をあらかじめご了承ください。第一に、RQ 1用の作業で検索をかけるキーワードを決めたのは分析者自身であり、他の重要なキーワードを見落としている可能性があるという点である。見落としがないか、念のためRQ 2用の作業プロセス（一つ一つの回答に目を通しながらのコーディング作業）時に確認したが、顕著であったキーワードはやはり同じであった。

第二に、RQ 2用の作業でコードの絞り込みを行ったのも筆者であるという点である。そのため、すべての人のコンセンサスを得られる14コードではない可能性がある。

表2-1 各コードとその実例

<ul style="list-style-type: none"> ● 意欲・関心・積極性を持たせたい [積極的に英語を使うおうとする態度を育てたい；英語の必要性を感じていない生徒への指導；など] 	<ul style="list-style-type: none"> ● 地域柄・外国語（EFL）環境の問題 [英語を日頃使う機会がない；など]
<ul style="list-style-type: none"> ● 時間がほしい [週3時間では指導しきれない；仕事が多くて授業準備が十分できない；など] 	<ul style="list-style-type: none"> ● 差（学力、意欲、その他）への対応 [生徒間の学力差が大きく、一斉授業が難しい；など]
<ul style="list-style-type: none"> ● 入試・試験とのジレンマ [入試のための指導をせざるを得ないこと；など] 	<ul style="list-style-type: none"> ● 指導方法 [色々な手を尽くしてきたが、もはや何がベストなのか分からない；など]
<ul style="list-style-type: none"> ● 基礎や学習習慣の定着 [学習したことをいかに定着させるか；自ら学習する力を育成すること；など] 	<ul style="list-style-type: none"> ● コミュニケーション能力と他技能との関連づけ [聞く・話すことは大事だが、書く力を育てる時間確保も必要；など]
<ul style="list-style-type: none"> ● 評価方法 [点数に表せない能力の評価をどう生徒に返していくか；など] 	<ul style="list-style-type: none"> ● 指導要領の内容と現実とのギャップ [指導要領のように盛りだくさんのことを身につけさせることは難しい；など]
<ul style="list-style-type: none"> ● コミュニケーションをとる・自己表現をする機会 [生徒が英語で自分の考えを表現できるようにすること；など] 	<ul style="list-style-type: none"> ● 良い点をとらせたい [テストの点数を上げる；など]
<ul style="list-style-type: none"> ● 自分自身のスキル [自身の英語力は進歩なく、生徒をひっぱっていく力不足を感じている；など] 	<ul style="list-style-type: none"> ● その他 [少数数学級を実現してほしい；国語力が身につけていない生徒が多い；など]

第三に、RQ3用の作業で構築する概念モデルは筆者が独自に描くものであるという点である。QDAソフトは、インポートした情報を自動的に分析し、最終的にはモデルを構築してくれるような機能は備えていない。前2点の注意点にも共通していえることだが、佐藤（2008）にもあるようにQDAソフトは、決して分析時の「問題を解決してくれる『魔法の杖』などではない」（p.137）ため、データ中のもっとも重要なコードやコード間の関連性は分析者自身が考える必要があるのである。

最後に、RQ2用の作業でコーダー（コーディングを行う者。ここでは筆者）が各回答を該当コードに割り振る際の判断も筆者自身によるものであるという点である。基準が偏っていないかを確認するため、244（全体の10%）の記述回答を上智大学大学院博士後期課程の

学生（TESOL資格取得者）1名にもコーディングしてもらった。その結果、コーダー間一致率intercoder agreementは82.0%と比較的高いものであった。また、1人のコーダー（ここでは筆者）が異なる期間に同データをコーディングした際、結果が一致するかを確認するコーダー内一致率intracoder agreementも割り出した。同データを最初にコーディングした日から9日後に244の記述回答を再コーディングしてみた結果、一致率は87.7%と比較的高いものであった。コーダー間一致率およびコーダー内一致率の割り出し方は、Brown（2001）を参考にした。また、筆者は、コーディングを行う段階（開始時・中盤・終盤）ごとに判断基準に違いが出る可能性があるかと判断したため、両一致率を割り出す際、三つの異なる段階から同じ比率の記述回答を抜粋し再コーディングした。

4 結果

1) 教員による使用度の高い各キーワードの使用人数はどの程度か。

教員の考える指導に関する課題に関連したキーワードで顕著だったものをそれぞれ検索してみたところ、表2-2のような結果になった。表2-2では、第1位から第25位の検索キーワードとそれぞれの使用人数を示した。たとえば、もっともよく使用されていたキーワードは「指導」で、計565名の教員がこの単語を回答中で使用していたことがわかった。上位10キーワードの使用人数は、いずれも100名を超えていることから、これらのキーワードに関連する課題を教員がとくに抱えているといえるのではないだろうか。下位にみられるキーワードは、回答に目を通していった際、顕著に思えたが使用人数はそれほど多くなかった。また、表中のキーワード以外に課題と考えられる「表現力 (22)」、「週3時間 (21)」、「時間不足・時間がない (18)」、「連携 (17)」、「指導要領 (16)」、「英語の必要性 (16)」、「意義 (12)」、「授業数・授業時間数 (11)」、「文法指導 (9)」、「恥じらい・恥 (7)」、「地方 (3)」といったキーワードも検索してみたが、() 内に人数を示した通り、あまり使用されていないかった。

2) 教職経験年数の長さによって教員の課題は異なるか。

教職経験年数が異なる3グループの課題として、上位にあがった7コードを表2-3で示した。教職経験年数の長さが異なると課題と感ずる対象が異なるかを調べたが、3グループ間にそれほど大きな違いはみられなかった。

3グループとも上位7コードはだいたい同じであったが、それぞれの順位は教職経験年数別に多少異なっていた。第一に、「21～30年目」の教員は、「6～10年目」「11～20年目」の教員ではもっとも高かった「意欲・関心・積極性を持たせたい」よりも、「指導方法」のほうが上回っていた。第二に、教職経験年数が11年以上（「11～20年目」+「21～30年目」、以下同）の教員は、「入試・試験とのジレンマ」よりも「基礎や学習習慣の定着」のほうを重視しているようである。一方で、「6～10年目」の教員は、基礎などの指導の前に入試対策や時間の確保に関する課題を抱えている。第三に、「コミュニケーションをとる・自己表現をする機会」を11年以上の教員は重視しているが、「6～10年目」の教員は2.8%と少なかった（表2-3では省略）。また、「6～10年目」の教員は「地域柄・外国語（EFL）環境の問題」について述べている者が多かった。

表2-2 使用度の高い上位25キーワードとそれを用いた教員数 (名)

1位	指導	565	14位	学習習慣	56
2位	コミュニケーション	344	15位	教材研究	49
3位	入試/受験	343	16位	文字	47
4位	時間	291	17位	話せる・書けない	36
5位	意欲	201	18位	自分の英語/自身の英語	35
6位	学力差	131	18位	積極	35
7位	定着	144	20位	理想・現実	33
8位	基礎	124	21位	自分/自身の英語力	29
9位	表現	108	21位	評価	29
10位	内容	104	23位	国語力/母語/母国語/日本語能力	28
11位	習慣	94	24位	環境	27
12位	関心	75	25位	音声	24
13位	ギャップ	71			

3) 回答をもとに図解による概念モデルを構築するとどうなるか。

ここまでの作業を経て、図2-2のような概念モデルを作成した。これは、得られたキーワードやコードの「因果、対立・矛盾、友好・敵対、弱い関係・強い関係、無関連」(佐藤2008, p.141)といったさまざまな関係性を考慮しながら、図形・矢印・線などを使って表現したものである。

図中の丸い図形は、生徒の感情・能力・活動などでまとめた。四角い図形は、生徒への影響力が大きい人物(家族や教員)やコミュニティ(高校や県)などのねらいや悩みなどを

表している。網掛けの「言語力」は、アンケート回答中には含まれていなかったキーワードだが、筆者が重要だと考えたものである。図中右下の台詞(「なぜ英語を学ぶのか」)は、回答中に頻繁にみられた言葉で生徒・教員ともに答えを模索している様子がかがえたため図中に含めた。

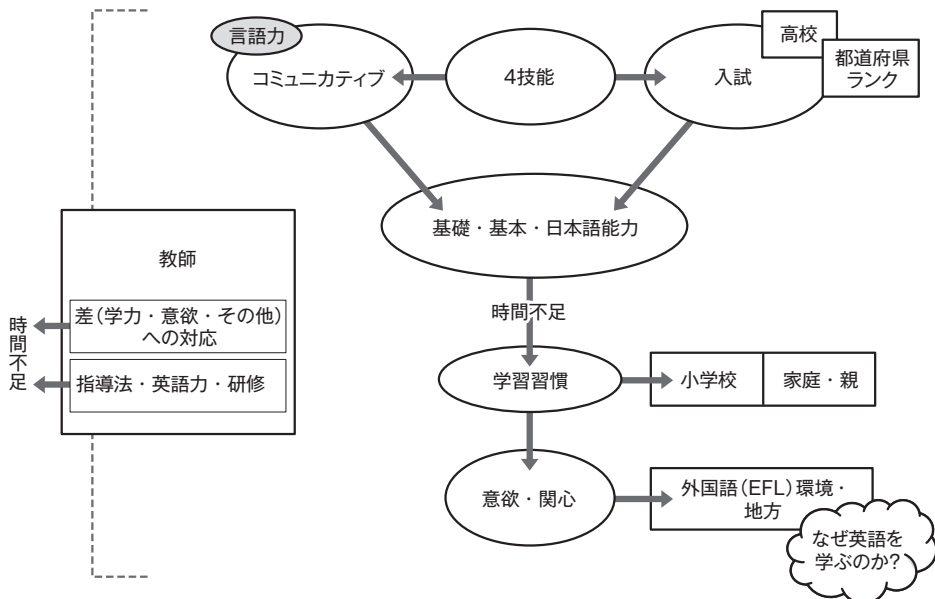
図2-2をみると、キーワードやコードが複雑に絡み合っていることがわかる。以下に図2-2を説明したストーリー展開を紹介するが、必ずしもスタート/ゴール地点が固定されているわけではないことを頭の片隅に置きながら順に読み進めていただきたい。各ス

表2-3 教職経験年数別に重視している課題(上位7コード)

6～10年目	11～20年目	21～30年目
1位 意欲・関心(17.99%)	1位 意欲・関心(17.57%)	1位 指導方法(20.4%)
2位 指導方法(17.20%)	2位 指導方法(16.26%)	2位 意欲・関心(15.33%)
3位 差への対応(12.96%)	3位 差への対応(12.48%)	3位 差への対応(13.56%)
4位 入試・試験(10.85%)	4位 基礎・習慣(10.18%)	4位 基礎・習慣(10.26%)
5位 時間(9.26%)	5位 入試・試験(9.69%)	5位 入試・試験(9.55%)
6位 基礎・習慣(7.41%)	6位 時間(8.46%)	5位 時間(9.55%)
7位 地域・外国語(EFL)(6.61%)	7位 コミュニケーション・自己表現(8.29%)	7位 コミュニケーション・自己表現(7.19%)

注1)「5年目以下」「31年目以上」は省略した。
 注2)各コードの正式な表記は表2-1を参照。

図2-2 アンケート回答をもとに構築した概念モデル



トップでは、教員の実際の回答例を（ ）内に提示する。

- 中央上部には英語の4技能があり、次に、入試指導をとるかコミュニケーション能力の育成をとるかのジレンマがみられる（「話す授業をする」と入試に受からない」；「コミュニケーション能力といっても入試では『話すこと』が出題されない」）。
- 入試、コミュニケーション能力育成どちらを重視するにしても必要になるのが基礎・基本の定着である（「基礎・基本をしっかり身につけて、コミュニケーションする態度を養うとともに、文章読解力もつけさせる」；「基礎・基本がしっかり身につけても、それを実際に運用する力を育成できない」；「英語学習の基礎力を養うための効果的な指導法がはっきりとわかっていないこと」）。当然ながら、日本語能力も重要である（「日本語の文法が理解できない生徒にどのようにして文法指導を行うか」；「日本語の理解力（英語学習の基盤）が年々低下している」；「日本語でコミュニケーションすることが難しい子どもたちに英語でさせる困難さの克服」）。
- しかし、週3時間では十分にそれ（基礎・基本の定着）が行えないため、学習習慣の形成も必要になってくる（「授業時数が足りないので、いかに授業以外で英語の学習に取り組みさせるか」）。習慣づけは英語学習以前の問題で、家庭や小学校にその責任を問う声も上がった（「学習習慣が身につけていない生徒や、家庭での生活が乱れている生徒が増加している」）。
- 基礎・基本の定着や習慣づけには、英語に対する意欲・関心などが必要になる（「もっと英語を自分から勉強してみようと思う授業を1回でもすること」；「楽しいだけではなかなか身につかないので、きちんとやるべきところはやらせる、そのタイミングや量がよくつかめない」）。しかし、日本という環境では意欲を持たせることは非常に困難でもある（「『英語なんて必要な

い』と思っている子どもや親への対応」；「『なぜ英語を学習しなければならないのか』という問いに正直答えられない」；「地域的に刺激が少ないところであり、英語に対する関心がかなり低い」）。

- 意欲が低く、学習習慣が身につけておらず、基礎・基本も定着していない生徒は、授業時数の少なさ・学力差のある一斉授業の壁で苦勞する教員の授業を受け続ける日々である（「力のある生徒を伸ばし、英語に苦手意識を持っている生徒に力をつけさせるように一斉授業をどう組み立てていくか」；「学力が低い子へのフォローが十分ではない」）。
- あらゆるギャップ・ジレンマで悩む教員は、指導方法を模索し、自分の力不足を何とかしようとするが、研修に行く時間なども作れずにいる（「他の仕事があまりにも多すぎて、なかなか納得のいく教材研究ができません」；「文字と音との関係をしっかり教えるための研修を受けたいが、そのチャンスもなかなかない」）。

5 考察

指導に関する課題を問う今回の質問項目に対し、多くの教員は、目標・現状の問題点・日ごろの悩み・疑問などを含めた多様な回答を寄せていた。指導方法に関する悩みも非常に目立った。

現状を改善するための策とは何であろうか。一つ考えられるのは、教員が抱えるさまざまなジレンマをなくすことではないだろうか。Yoshida (2003) の分析結果では、教員の意識と実際の指導法に一貫性がみられなかった。その原因は、全教員が意識を一点に集中しきれていないからではないだろうか。たとえば、「なぜ英語を学習するのか」という問いに対する答えが確立していない教員が今回の回答で見受けられた。この問いに対応するときの姿勢・説得力が、実際の指導に反映されるのではないだろうか。

中学校教員は、何よりも学習者のモチベーションを上げることを目指していると思われる。教員の回答傾向を振り返ってみると、キーワードの使用頻度で上位を占めたのは「指導」「コミュニケーション」「入試／受験」などであったが（表2-2）、一文一文に目を通していくと、上位にあがったコードは「意欲・関心・積極性を持たせたい」「指導方法」「差（学力、意欲、その他）への対応」であった（表2-3）。課題が語られる際、前者が表面的に目立つ単語で、後者がその背後にある「想い」なのではないだろうか。

では、「英語は楽しい」と思わせるには（それは、とくに成績下位層の生徒にだが）、何が効果的なのであろうか。成績下位層の生徒への指導法としての回答で、「基礎の定着・反復練習・ゲーム」などがみられたが、「言語力」の育成が見落とされているように感じる。「言語力」育成とは、新学習指導要領の背景にある重要なねらいだが、吉田ほか（2009）は「言語力」を次のように説明している：「言葉を味わい、それを使って思考し、他者としてしっかり向き合い、コミュニケーションをするための道具」（p.24）。ここでいわれている「言葉を味わう」という感覚は、反復練習などではなかなか持てない。練習問題を解きながら言葉を味わうことができる人、他者の存在やコミュニケーションをとりたい相手を思い浮かべられる人はどれほどいるだろうか。ネイティブ

の知り合いがいたり、授業中に積極的に英語を話す学習者ならばそのつもりで反復練習をするだろうが、たとえば、英語学習を疑問視している学習者にとっては先の見えづらい作業だろう。後者のような学習者の英語ができないことへの不安を丸バツの判定で膨らませるのは極力避けたい。Gardner & MacIntyre（1993）は、言語に対する不安感を抱えている学習者は、発言力が乏しく、基礎的学習に苦勞し、第二言語を用いて積極的に自分の意見を発することを臆する、と言及している（p.6）。不安を抱える生徒にこそ身近なことを題材にした英語、無意味学習ではなく有意味学習（白井2008）を可能にする英語、そして、「あの人に伝えたい」と思わせる存在が必要なのではないだろうか。

ジレンマに直面した際、「言語力」の育成を最終目標にすることが得策なのではないだろうか。常に生徒個人の意見や考えを引き出せるような教材選びを心がけ、生徒同士で少しでもコメントを言い合う、皆で内容を味わうといった時間を持つことが大切だ。ドリルには単文が多用されるが、敢えて生徒の想像力をかき立てるインパクトある単文を用いて話題を広げてみてはどうか。入試対策が中心の授業でも、長文問題を読む前後に内容に関して意見を述べ合うような機会を設ければ、言語力育成につながるはずだ。

[参考文献]

- Brown, J.D., 2001, *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gardner R.C. and MacIntyre, P.D., 1993, A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1): 1-11.
- Yoshida, K., 2003, Implications of a research on the state of English education in Japan. *Sophia Linguistica*, 50: 53-65.
- Yoshida, K., Fujita, T., Watanabe, Y., Mori, H., Suzuki, S. and Osada, M., 2003a, 「中学校・高等学校段階で求められる英語能力の指標に関する研究（中間報告）」 Ministry of Education, Culture, Sports, and Science.
- Yoshida, K., Fujita, T., Watanabe, Y., Mori, H., Suzuki, S. and Osada, M., 2003b, 「中学校・高等学校段階で求められる英語力の指標に関する研究最終報告」 Ministry of Education, Culture, Sports, and Science.

- Yoshida, K. and Naganuma, N., 2003, 「英語 can-do アンケート調査分析報告書」Benesse Corporation.
(http://benesse.jp/berd/center/open/kokusai/report/2003/07/pdf/cando_rep.pdf).
- 佐藤郁哉, 2008, 『質的データ分析法 —— 原理・方法・実践』新曜社.
- 白井恭弘, 2008, 『外国語学習の科学 —— 第二言語習得論とは何か』岩波新書.
- 吉田研作・藤井里美, 2009, What CAN-DO criteria do the study guidelines require? *ASTE Newsletter*, 57: 23-27.