

英語科教員養成における教育実習の意味と意義

—非教員養成系・私立大学の教職履修生の省察を通して—

伊東弥香

1. はじめに：問題の所在

日本では、戦後の教員養成の二大原則（大学における教員養成、開放制）に立脚した改革（文部科学省 2006）や、小・中・高等学校における英語教育の養成・研修等（中央教育審議会 2015）に関する方向性の提言が進められ、学生が養成段階で身に付けるべき資質能力の形成の内容・方法の構築が各課程認定大学の急務となっている。しかし、現状では「どのような資質の能力を備えた教員を養成するのか」という専門性基準・スタンダードは法令では扱われておらず、単位の積み上げによる免許状付与を前提として、多くの大学が授業科目を開設している。さらに、近年の課程認可大学の増加にともない、教員免許状の授与数も増えている。

中等教育の教員養成を例に取れば、その主役は教職履修生であるが、課程認可大学の担当教員、教育実習先の担当教員、教育委員会の指導主事なども、彼らの学びに関わる「教員養成の当事者」であるという視点に立つことが重要である。果たして、教育現場での授業実践や教育実習は、「教職の専門性」に関する彼らの共通理解のもとで行われているのだろうか。教員養成系・国立大学法人における教職課程では付属の中学校・高等学校との連携が活発に進められている事例もある。だが、非教員養成系・私立大学の場合、履修生達はそれぞれの出身公立学校で教育実習をすることが多い。その場合、当事者間の共通理解の欠如により、履修生が一体、何を、どう学んできたかを実習校の教員が分からない、あるいは履修生が大学の授業で学んだ内容や方法が実習校での実践経験で活かされない可能性も極めて高いと考えられる。もし当事者間で共通理解がないままに授業や教育実習が行われているならば、それは養成段階における質保証にとって重大な問題であろう。

2. 研究の概要

2-1 目的

本研究の目的は、「大学の英語科教職課程で身に付けるべき力」に関して提言を行うことである。本研究で行った一連の調査をまとめたのが表 1 である。本論では、面接調査（研究 2-2）の結果を中心に報告する。

(1) 理論的視点

本研究では、非教員養成系・私立大学の英語科教職履修生の「学び」の過程を可視化する試みを通じて、彼らが「英語教員に求められる資質・能力をどのように身に付けていくのか」を文脈的に探求する。とくに、研究 2-2 においては、「解釈主義的視点・枠組み（interpretive paradigm）」を用いることにした。英語教育に関する研究を行う場合、一般的に、実証主義的な視点（positivist/scientific paradigm）に立った量的研究が主流であるが、解釈主義的視点では「人々の経験は文脈に縛られており、時、場所、人間という行為者の心と切り離すことはできない。多元的な現実世界（reality）は人々により社会的に構築されている。参加者の行為や経験、教育のプロセスの意味を探究し理解することを目的とする。」（高木 2011：2）。

表 1 J-POSTL 調査と面接調査（2014 年度～2015 年度）（研究 1, 研究 2-1, 研究 2-2）

研究 1	J-POSTL 調査（2014 年度）（教育実習前）（伊東・宮崎・小田 2015, 伊東 2016）			
	対象者	1 回目	「英語科教育法 1」（春学期）履修生	有効回答数 17
		2 回目	「英語科教育法 2」「教材論」（秋学期）履修生	
	対象項目	J-POSTL（1）個人履歴，（2）自己評価記述文（7 分野 96 項目）		
研究 2-1	J-POSTL 調査（2015 年度）（教育実習後）（伊東 2017；伊東・宮崎 2016）			
	対象者	3 回目	「教育実習 1」「教育実習 2」履修生	有効回答数 11
	対象項目	J-POSTL（2）自己評価記述文（7 分野 96 項目）		
研究 2-2	面接調査（2015 年度）（教育実習後）			
	対象者	任意参加		参加人数 5

(2) 教員養成スタンダード

諸外国では教員の資質能力・専門性に関する基準・スタンダードの策定が進められているが、日本では「教員養成スタンダード」という用語の公式的な定義は見当たらない。本研究では、教員養成スタンダードを「教員養成段階で教職履修生が身につけるべき資質・能力の規準（criteria）および基準（standards）」と定義する。

2-2 背景

教員の専門性に関して、諸外国では教員の資質や能力の規準・基準を開発し、養成、採用、研修の各段階の指標として活用する動きが見られる。1980 年代後半から 1990 年代の米国や英国で教員の資質・能力の開発が始まり、2000 年以降では国際的な流れとなっている。国立教育政策研究所（2017）によると、調査対象国において、養成段階の基準として教員の資質・能力スタンダードを活用しているのは、英国・オーストラリア・ニュージーランド（教員資格取得）、米国（教員免許）、ドイツ（教職課程の編成）、英国・米国（認定）である。英国と米国では、養成、採用、現職の教職キャリア全体を見通したスタンダードが開発されている。

これに対し、日本において教員養成スタンダードは確立されておらず、教員の資質・能力をどうとらえて、それをどの程度まで身につけさせるかという解釈や理解、それに基づく教育実践は、それぞれの課程認可大学に任されているのが現状である。さらに、その状況は、教員養成系・国立大学法人と非教員養成系・私立大学では大きく異なる。戦後日本では、教員改革の二大原則「大学における教員養成」と「開放制」のもと、教員養成系大学でなくても、教職課程の設置が可能となり、教員免許取得者が急増した。しかし、実際には、免許取得者のうち、教員採用試験を受けて教育現場の教壇に立つ者は、教育養成系大学の教職履修生に比べれば少数である。

では、なぜ多くの私立大学の学生が教職課程を履修するのだろうか。早田・加澤（1994）は自らの教職課程担当経験と観察をふまえ、履修生達が教育実習体験を通して教育の役割についての理解を深めて、これを契機に彼らの人生観や価値観、社会観や職業観の転機に導かれる可能性を示している。また、私立大学の教職課程の使命について黒澤（2006：2-3）は、「各大学の建学の精神を活かす人間形成の理念や方法を、教職課程の教育の根底におくべきであること」という教育課程教育観に基づき「特色のある資質・力量を兼ね備えた個性豊かな教師を教育界に送り出す」ことであると述べている。一方で、山崎（2012：246）によって問題点も指摘されている。私立大学が多く教職免許取得者を輩出する理由には、多額の免許・資格の取得可能性を掲げざるを得ないという固有の事情がある。教職課程は「つけ足し」ではないにせよ、教員養成系大学の教育内容とは様々な違いが生じるため、その違いが学校現場への入職後の専門性（教職、教科内容）の脆弱さとして顕在化するという。いずれにせよ、このような私立大学特有の状況は、履修生一人ひとりの学びの深さや広がりに関わるものであり、教員としての資質・能力の育成を左右すると考えられる。

2-3 J-POSTL 調査と面接調査 (2014 年度～2015 年度)：研究 1, 研究 2-1, 研究 2-2

教員養成スタンダードがない中、日本の非教員養成系・私立大学の履修生は教職課程で何を、どのように学んでいるのか。彼らにとって教育実習の体験はどのような意味を持つのか、教職の専門性をどのようにとらえて免許状を手にしていくのか。ポートフォリオの実践的意義に着目した筆者は、2014 年度から 2 年間、東海大学の英語科教職履修生（3 年次、2bbc 生）を対象に、日本の言語教師のために作られた「言語教師のためのポートフォリオ（Japanese Portfolio for Student Teachers of Languages；J-POSTL）」を補助教材として導入し、彼らの教職課程での学びの過程を可視化するための調査を開始した¹⁾。さらに、この J-POSTL 調査の継続として個別の面接調査の参加者を募り、5 名の協力を得ることができた。

3. 調査（研究 1, 研究 2）：概要

3-1 J-POSTL 調査 (2014 年度～2015 年度)：研究 1, 研究 2-1 (伊東・宮崎・小田 2015, 伊東 2016；2017, 伊東・宮崎 2016)

(1) J-POSTL：概要と構成

J-POSTL は、欧州評議会による「言語教育実習生用ヨーロッパ・ポートフォリオ（The European Portfolio for Student Teachers of Language；EPOSTL）」（Little et al 2007, Newby et al 2007）を日本の言語教育環境でも受容できるように翻案化したものである。「ヨーロッパ言語共通参照枠（CEFR）」と密接に連携している EPOSTL は、行動志向（action-oriented view of language）とコミュニケーション・コンピテンス（communicative competence）という同様の考えを基礎としており、言語教育の教員養成課程履修生が教職に必要な知識を学び、将来の教育者として成長するための「省察（reflection）」のツールとして用いられる文書である。行動志向の言語観による言語教育では、場面・概念・機能シラバスによる、人間同士の交流・インタラクションを中心としたコミュニケーション型指導法（Communicative Language Teaching；CLT）を理想的な教授法としている（JACET 教育問題研究会 2014：1）。EPOSTL や J-POSTL を省察ツールとして言語教師の教職課程で活用する有効性については、先行研究によって報告されている（Fujii 2013, 深澤 2014, 高木 2015, Mehlmauer-Larcher 2015）。

J-POSTL は、①個人履歴（自分自身について、記述式）、②自己評価記述文（7 分野、全 96 項目、Can-do チェックリスト形式）、③学習・実践記録（ドシエ、記述式）の 3 つの内容で構成されている。Can-do（CAN Do）は、CEFR が基本理念としている EU の「複言語・複文化主義（plurilingualism/pluriculturalism）」に根差し、目標言語を実際に使用する特定の状況下において個人に求められる能力の観点別記述のことである。

①個人履歴（Personal Statement）・・・(1) 過去の英語学習経験、(2) 教職課程や教育実習に対する期待や不安、(3) 英語教師の資質に関して、教職履修生は「自分自身について」自由に記述する。

②自己評価記述文（Self-Assessment）・・・J-POSTL を継続的に使用し、自己評価活動によって、教職履修生は自らの到達度に対する意識を判断し、成長の記録を可視化することができる。言語教師が達成すべき核となる専門能力は 7 分野（Ⅰ～Ⅶ）——教育環境、教授法、教授資料の入手先、授業計画、授業実践、自立学習、評価——それぞれの下位項目、計 96 の能力記述文で構成されている。各記述文には 5 段階の自己評価（1-5）が付いている。

③学習・実践記録（Dossier）・・・学習・実践の記録によって、自己評価項目について自分の判断の根拠や、判断が適切であるか否かを示すことができる。教職履修生は、実施日、指導目標・実践事項、学習・実践内容の概要と生徒の変容、およびコメントを記述する。

(2) 目的

教員養成スタンダードのない日本において、J-POSTL 使用を通じて、非教員養成系・私立大学の英語科教職履修生達がどのように教育実習前に「行為のための省察（reflection for action）」を行っているか、さらに、教育実習中・教育実習後における省察（reflection in action/reflection on action）について、履修生、大学教員、実習校教員の 3 者で「(省察の記録を) 共有する」ことの意義や可能性について検討する。

(3) 対象者と期間

2014年度の東海大学3年生(2bbc生)17名を卒業時まで追った2年間の省察の記録を対象とした。同大学で英語科教員免許状(中・高等学校一種)を取得するためには、文学部英語文化コミュニケーション学科(学部)あるいは文学研究科(大学院)に所属し、教職課程を履修する。教職に関わる科目としては、3年次開講「英語科教育法1」「英語科教育法2」「英語科教材論」、4年次開講「教育実習1」「教育実習2」が履修要件である。

(4) データ収集方法と手順

2014年5月、J-POSTL(紙媒体)を「英語科教育法1」「英語科教育法2」「英語科教材論」の補助教材として、対象者に配付し、卒業時までの省察ツールとして使用を促した。J-POSTLを構成する3つの内容——①個人履歴、②自己評価記述文、③学習・実践記録——について回答することによって、自らの英語学習の経験、知識、実践を振り返り、教職に必要な資質能力について考える好機にするように指導した。また、卒業までの2年間におけるJ-POSTL回収手順(2014年度に2回、2015年度に1回、計3回)も説明した。結果的に、全ての学生が4年次の教育実習の「本実習・事後指導」授業を終えて、2016年1月に卒業論文を提出した後に、第3回目(最終)回収を行うスケジュールとなった。

(5) データ分析方法

①個人履歴(自分自身)に関して、「教職課程に対する期待(教職課程を通して何ができるようになりたいですか。)」 「教育実習に臨む前の期待と不安((a)教育実習の指導で楽しみにしていることは何ですか。(b)教育実習の指導で不安に思っていることは何ですか。)」について、それぞれの回答を集計し、分析した。②自己評価記述文(計96項目)については、第1回～3回目によって得られた回答をフリードマン検定で有意差を確認し(なお、効果量の算出複雑さから多重比較はボンフェローニ補正をともなったウィルコクソン符号順位和検定の効果量を有意水準5%、信頼係数95%として示して)、4つに分類した——「教育実習前と後で両方伸びた」「教育実習前と後で両方伸びなかった」「教育実習前で伸びたが実習後では伸びなかった」「教育実習前で伸びなかったが実習後で伸びた」。

(6) 調査結果

①個人履歴(自分自身)・・・3年次(2014年度)回答の全体像については、「教職課程に対する期待」のトップ3は、「生徒の興味や関心を引く授業ができるようになりたい(9)」「様々な教授法を使い分けたい(7)」「その他(4)」。「実習に臨む前の期待」は「生徒とのふれあい(13)」「どのように生徒を引き込むか(5)」「その他(3)」であった。「実習に臨む前の不安」は、「英語を正しく教えられるか(自身の英語力)(9)」「生徒が興味関心を示してくれるか(7)」「生徒とうまくコミュニケーションが取れるか(4)」であった(カッコ内は人数、複数回答)。

②自己評価記述文・・・上記の4つの分類による結果から、英語科教員養成に関して、大学教員(教職科目の授業)と中・高の教員(教育実習)間の共通理解の現状や課題が浮き彫りになった。教育実習後の4年生が自らの学びの過程をどう省察したかについて、教育実習前(第1回、第2回)と教育実習後(第3回)の間で、高い伸びを見せた項目がある一方で、大学の授業で扱えない項目を実習経験から学んだ可能性も示された。例えば、学習指導要領の理解に関しては授業と教育実習の両方で、学習者との関わりや指導スキルは教育実習を通して学ぶことが多く、教職履修者にとって英語での授業や統合型スキルの授業は、教育現場での実践にあたって大きな課題のようである。また、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」とする高等学校学習指導要領(文部科学省2008)に関して、中・高の教育現場での言語使用の実態がまちまちであることが示唆される点であった。

3-2 面接調査(2015年度):研究2-2

J-POSTL調査の追加として、2016年2月に任意参加で個別の面接調査(研究2-2)を行った。J-POSTL調査では、その分析対象は自己評価記述文への回答(5段階評価)で得られた数値、つまり「定量データ」が中心であった。これらは履修生の省察の記録ではあるが、質的な要素を十分に探索することができない面がある。そこで、面接調査を行うことによって、履修生の語りから「定性データ」を得て、数値化による把握ができないような価値観や心理構造を引き出すことを試みた。次に、この面接調査について報告する。

4. 面接調査（研究 2-2）：概要

4-1 目的

本論で報告する面接調査（研究 2-2）の目的は以下の 2 点である。

- (1) 非教員養成系・私立大学の履修生にとって教育実習の経験はどのような意味を持つのか
- (2) ポートフォリオ（J-POSTL）は履修生の学びの過程を可視化し、当事者間の共通理解のためのツールとして有効であるか

4-2 方法

(1) 調査参加者

2015 年度の研究 2-1 に協力した 4 年生 11 名のうち、追加調査のための面接に応じてくれた 5 名が研究 2-2 の対象である（表 2）。この 5 名は全て教員として進路が決まっていた学生であった。

表 2 面接調査参加者（2015 年度、卒業間近の 4 年生）

	学生	性別	教育実習	進路	インタビュー時間（分）
1	A	M	I 市立中学校	公立高校英語科教員	28 : 28
2	B	F	Y 市立中学校	公立中学校英語科教員	32 : 44
3	C	M	I 県立高等学校	期限付任用教員	45 : 42
4	D	F	S 市立中学校	臨時任用教員	46 : 57
5	E	F	S 市立中学校	私立校英語科特任教諭	53 : 12

(2) 質問項目

面接調査の質問項目は表 3 である。項目の選定については、筆者によるオーストラリアのウーロンゴン大学（University of Wollongong ; UOW）教職履修生への面接調査との比較を試みるために、できるだけ共通の質問項目を設定するように工夫した²⁾。ウーロンゴン大学の面接調査（2015 年 6 月～10 月）が先に実施されたため、質問項目 1～6 は英語から日本語に訳した共通項目、質問項目 7～9 は東海大学生のみに使用した。

表 3 面接調査の質問項目（2015 年度、卒業間近の 4 年生）

教職課程、教職の専門性について	
1	なぜ教職に就こうと思ったのですか
2	自分の教え方に最も良い影響を与えてきたものは何ですか
3	「良い教師」であることの、重要な特性は何だと思いますか
4	成功している授業実践（指導実践）にはどのような特徴があると思いますか
5	指導スキルを向上させるのに効果的な方法とはどのようなものだと思いますか
6	自分が最も得意／最も苦手とする（言語）教授の分野はどのようなものですか
7	「言語教師のポートフォリオ」を教職課程で使うことについてどのように考えますか
教育実習について	
8	教育実習、教職課程についてどのように思いますか（教職科目「英語科教育法Ⅰ＆Ⅱ」「英語科教材論」で習ったことが、実際の教育実習で活かされたか）
9	自分の英語力についてどう思いますか（自分の英語力で実習は困らなかったか）

(3) 半構造化インタビュー

調査参加者の持つ体験、知識、主観的理論、意味世界を引き出すことを目的とし、ICレコーダーでデータを録音しながら、筆者（質問者）と調査参加者（被質問者）の話し合いによって進める半構造化インタビューを行った。

4-3 分析

(1) テキストマイニング

テキストマイニング（Text Mining Studio ver5.1 by NTT データ数理システム）を用いて、質的な分析への手がかりとしてのステップを設けた。テキストマイニングはデータマイニングの一種で、テキストマイニング研究は質的・量的の両方の性格をもち（表4）、探索的研究、仮説検証的研究、仮説生成的研究のすべてに有効である（いとう 2013：475）。

テキストマイニングは次の手順で行った。

- ①面接調査の参加者5名分インタビュー（2016年2月実施、2015年度、4年生）の録音データを文字に起こし、ワードファイル→エクセルファイルに変換後、1本のファイルにまとめた。
- ②TMStudioで読み込み→分かち書きと係り受け→分かち書きデータのフィルタリングを行った。
- ③属性C=カテゴリーとして、インタビューの質問項目1～9に、「イントロ」「その他」を加えた。

表4 典型的な質的研究と量的研究に対するテキストマイニングの位置づけ（いとう 2013：476）

方法	データ	分析方法
量的研究	数値（量的データ）	量的分析（統計）
質的研究	文字（質的データ）	質的分析
データマイニング	数値（量的データ）	量的分析（統計）
テキストマイニング	文字（質的データ）	量的分析（統計）

(2) テキストマイニング分析結果

面接によるインタビューデータ（5名分）をテキストマイニングした結果の基本情報は、総行数は1,614行、平均文字数は41.6字であった。また、総文章数は2,066文、平均文字数は32.7字、延べ単語数は14,202、単語種別数は2,038であった。単語頻度解析については、一般名詞は先生（238件）、英語（194件）、生徒（59件）、名詞ほかについては、良い（84件）、すごい（34件）、楽しい（32件）、多い（32件）であった。係り受け頻度解析の上位を見てみると、最も多かったのは「英語」―「授業」（20件）、次いで、「教育実習」―「行く」（19件）、「授業」―「やる」（15件）であった。このようにテキストマイニングの有効性を活用すべく分析を開始したが、分析を進めていくうちにデータ量の点からテキストマイニングによる量的な分析ができないことが明らかとなった。これは、日・豪の教職履修生を対象とした面談調査で設定した共通の質問項目を重視するあまりに、「はい・いいえ」型質問や「なぜ」「どうして」型質問を多用し、オープンエンドな質問形式によって調査参加者の考え方の枠組みを十分に引き出すことができなかったことが原因であり、本面接調査による研究の限界を生む結果になったと考えられる。

そのため、代案としてテキストマイニングによる原文参照機能を活用し、分析を試みることにした。テキストマイニングの原文参照機能は単語検索ができることに特長があり、必要な単語を効率よく検索することに優れている。他のソフトウェア（エクセル等）の検索機能では、文字列検索（n-gram）しかできないが、今回使用した原文参照では、表記の揺れや活用形による語尾変化をクリアすることができた。対象データを選んで参照することもできるため、この検索機能は面接のやりとりや、回答の傾向を見る上で利点があった。

具体的には、今回の面接調査の目的（1）と（2）に即して質問項目8「教育実習」に単語頻度による原文検索をかけた後、全5名の回答の傾向を見てみると、教育実習の現状として4つの概念が浮かび上がってきた――

「教育実習の意義」「大学授業の意義」「大学授業外の経験」「教育実習校との連携」。同様に、質問項目7「ポートフォリオ」に単語頻度検索をかけて原文検索すると、教職課程における「ポートフォリオの意味・意義」に対する5名の考えも現れてきた。

(3) コーディング

テキストマイニングの原文参照機能分析によって得られた5つの概念を手がかりに、次に、履修生達の語りをさらに読み込み、コーディング化を通して、彼らにとっての教育実習とポートフォリオの意味世界を見出していくことにした。その結果と考察を事項で述べる。

5. 面接調査（研究2-2）：考察

5-1 教育実習の意義

前述の研究1の概要で示したとおり、J-POSTL 使用開始時（2014年度、3年次、第1回）における2bcc生全17名の回答（自由記述文）では、「教職課程に対する期待」のトップは「生徒の興味や関心を引く授業ができるほうになりたい」であった。また、「教育実習に臨む前の期待」は「生徒とのふれあい」、「教育実習に臨む前の不安」は「英語を正しく教えられるか（自身の英語力）」であり、授業実践に直接的に関わる内容であった。今回の面接調査参加者の当時の回答を見てみると、5名のうち（無回答の学生Aを除く）4名は、例えば、教育実習前の期待について、それぞれ次のように記述していた。（ ）内のアルファベットは学生を表す。

- ・中学生に対しての授業ができること、先生の仕事を近くで見学できること、現役の先生からアドバイスがもらえること。(B)
- ・生徒と触れ合うこと、実際に教育現場で教えること。(C)
- ・多くの生徒とふれあっていきたい。(D)
- ・子どもとのふれあい、教える経験。(E)

約2年経った教育実習後（2015年度、4年次）に5名は、これらを含む形で、教職という仕事の実際（種類や範囲）を自分の目で確認し、その現実に対して意見を述べている。彼らは自らの教職に対する動機、決意、適性などを再確認していたようである。以下に、5名それぞれのインタビューでの回答例を引用しながら、全体の傾向を示す。（ ）内のアルファベットは学生、数字は各学生のデータ番号である。

(1) 授業実践（経験と観察）

学生Bのように教育現場での授業実践について、自分自身の経験として、また、現場の授業実践の実際を知ることを肯定的にとらえている意見がある。学生Cは、実習校で教員の授業実践を観察したことを述べている。

- ・そうですね、実際の現場の、は、で、模擬授業ではなく……本当に英語を学ぼうとしている中学生の前で授業ができたということで、ほとんど、あの、研修に近いような……この経験を活かして、中学校の先生になるんだなっていうような、訓練とかを、していただきました。(B-14)
- ・(担当した授業の数について) 私はちょうど良かったかなあとと思っています。えーと、1週目に先生の授業を見させていただいて、で、えーと、その週の土日に案を練ってきて、月曜日からということだったので。先生の形を参考にしながら、自分で考えて行えたので、良かったと思います。(B-36)
- ・はい。いろんな先生の授業などを見て、自分と比べてみると、まあ、全然違うなっていう風に感じましたし。(C-532)

(2) 授業実践（英語力）

学生Cと学生Dは、教育実習の授業実践を通して自己の英語力を評価し、その対処方法について振り返ったり、自分の英語力について具体例を挙げて述べている。

- ・そうですね。あの、教採の勉強を始めていたので、そうですね、文法とかもある程度は、あの、もう勉強し終わるくらいだったので、まあ、分かっていたところはあるんですけど、とっさに生徒からの質問とかには、

結構対応できていないっていう部分もありまして。ただその、自分自身、あの、英語で全部やるということで、英語力がなかったの、台本を作っていたので、それがあつたおかげで、結構余裕があつて、あの、対応できた部分はありました。なので、台本、台本、台本がなかったら、多分、やばかったと思います。(C-185)

- ・そうですね。まあ、教育実習の英語に関しては(笑)、あつと、結構、わりと壊滅的だなという風に思つて(笑)、へへへ(笑)。えー、なんだろう、受動態とか、あの、ingの使い方だったりっていうのを、あまり、そういうのを気にしないタイプだったんで、あの……。 (D-112)

学生Bと学生Eは、自分の英語をいかに生徒に分かりやすく伝えるか(生徒のために英語、授業力としての英語)という意味において英語力について語っている。

- ・う〜ん……困りはしなかったんですけど、でも、やっぱり、こういう時になつて言つたら、あの、分かりやすくなつてというのは悩んで、先生に相談したら、「どうすればいいと思う？」つてまた聞かれて(笑)……考へて、「こうですかね」つて言つたら、「そう、そう、そうだよ」とか言つて教えていただいたりとかして、「あつ、そうか」とか思つて、はい。(B-152)
- ・英語の先生だったら、やっぱり、英語がたくさん、なんだろうな……使えて、楽しんだよつて言うことを教えてあげられたらいいかなつて言う風に思いましたね。なんか、実習行つた時、結構、「使わないし」みたいな子が多かつたので。「まあ、使わないかもしれないけど(笑)、やつたら楽しいんだよ」みたいな、こと。で、私がすごい、授業を聞いて面白くなつて言う先生は、自分がその教科がすごい好きで、楽しんでいるつて言うことがあつて、教えてくれる先生が、私はすごい聞いて授業が楽しいなつて思うので、私もそれは、自分が英語を好きで、みんなにも楽しんだよ、つて言う気持ちで(笑)、やれたらいいかなつて言う風に思いますね。(E-252)

(3) 教職の実際(指導観)

校内研修のあり方から、実習校における指導理念や英語力に対する考え方を学んだ学生もいたようである。学生Cは、実習校の教員達が英語で授業を行うための校内研修で研鑽を積んでいることに触れて、自分の英語力とも重ね合わせている。

- ・はい、あの、そうですね、結構、あの、戸惑っている先生もいたみたいで、あの、自分の受けてきた授業も、そういう授業がなかったから、その、英語でやる授業っていうのが私たちにとつても難しいから、たくさん研修を重ねているつていう風に言つてました。(C-159)
- ・なんか、体育の授業が今後の英語の理想だみたいな、形で。え〜、なんか(笑)。(C-165)

(4) 教職の実際(期待とのギャップ)

5名の中で特徴的な意見を述べたのは学生Aである。学生AはJ-POSTL使用開始時に未回答であつたために、3年次に教職課程や教育次週に対してどのような期待や不安を持っていたのかという記述を確認することができないが、自分が想像していた教育実習とのギャップを今回の面接調査において明確に述べている。その理由について、教育実習に対する自分自身と実習校の指導教員との考え方の違いもあげている。

- ・え〜、やっぱりその、自分が、自分が、教育実習しに行く前に、想像していたのより、厳しい、つて言うか、結構、辛い、思い出が残る教育実習になりました。(A-14)
- ・……やっぱりその……教員つていうのをもう1回ちゃんと見つめ直す、まあ、自分の幻想と離れていたんで、見つめ直す、ははは(笑)、教育実習になつたと思つてます。(A-102)
- ・自分の、指導教員の人が、結構、厳しい人で、結構、自分のことを考へてくれて、その、僕が本当に教員になるなら、その、楽しい教育実習じゃなくて、自分のためになる教育実習をしてあげようつて言つてたんですけど。僕は、その、生徒と(笑)、たぶん、僕の考へが甘かつたんですけど、その、生徒と楽しくやつて、3週間過ごせばいいなと思つてたんで、まあ、その点で、指導教員と反りが合わなかつたり、指導教員が厳しいなと思うことはありました。(A-16)

5-2 大学授業の意義

大学の授業で学んだことが教育実習で活かされたか否かという質問から、大学授業の意義や課題も見えてくるようである。

(1) 大学授業（教育現場で活かされたこと）

学習環境や教授法の知識の習得、模擬授業の経験が役立ったという意見が見られた。しかし、大学での模擬授業の回数には限りがあり、2年間の教職課程の中で数回程度の実践の機会という状況を考えると、大学授業における実践経験不足、それに伴う授業計画や評価などの領域の学習にも時間が取れないという課題が多く、それゆえに、現状のままでは、履修生達にとって大学授業の意義を見出すことは難しいようである。例えば学生 E は、大学の授業が役立ったと感じた半面、教育実習校での指導案の書き方との違いを述べている。

- ・その模擬授業とかの、その授業、が、まあ、いろんな自分の指導の幅を広げるのに役立ったかな、って思ってます。(A-54)
- ・役立ってはいませんが、その、下の学習指導要領、学習指導要領とかは絶対にそれちゃいけないので、ちゃんとそれに沿って、授業を進めたっていう点では、ちゃんと、教育法1で習ったことは役に立ったとは思っています。(A-66)
- ・とー、そうですね、まずあの、教授法……を知っていることによって、あの、先生、O先生は、あの、教育、英語教育の専門の先生だったので、あの、やはりそういうことについて、えと、理解ができるということが一番良かったかなと思います。と、あとは、実際の学校の現場とは違うんですけど、色々なパターンを知ったりとか、例えば、テストですとか、あと、授業方法とか知っていることによって、まあ、あの……準備が出来たかなと思います。(B-74)
- ・なんか、なんか、行ってて、その実習に行って、何かが起きた時に、あっ、これ、ちょっと授業で習ったかも、とか、言うのは色々感じたことがあったり、あと、授業内で色んな、なんだろう、アクティビティを入れる時に、あっ、先生、これでやってたな、みたいなのは役立ったりしたんですけど、1つ、その、授業内では、ティーチングプランを英語で書いてて、実習校では日本語で書かなきゃいけなかったんで、ちょっと、やっていたのと全然違うなって言うのは（笑）、ありました。(E-90)

(2) 大学の授業（教育現場で異なること）

学生 C は、授業とは直接関係のない場面において、大学授業で学んだこととは異なる教育現場の実情への理解を述べている。

- ・そうですね、えー……（しばらく沈黙）教職で言いますと……まず、あの、校務分掌というのも教わっていたんですけど、校務分掌。(C-212)
- ・そういうのを追われている先生方を実際に見ると、あの、果たして、その時間が足りているのかなっていう風に思いましたし……。 (C-214)
- ・意外と、その、教員同士の連携というのも教わっていたんですが、あの、実際に入ってみると、連携がうまくいっていない部分などもありまして。(C-216)
- ・そういうところで、やっぱり、あの、おそわ、教員を、こう教える、な、なんて言うんだっけ（小声で）、教職の授業とはちょっと違った現場というのを見ることができました。(C-218)

5-3 大学授業外の経験

面接調査参加者5名のうち、4名が自分自身の塾講師の経験、さらに教員採用試験準備に通った塾やセミナーについて語っていた。教育実習での授業実践は、中学生・高校生を実際に目の前にして、自分の知識や技能を試すことができるという点において、大学での模擬授業とは一線を画す貴重な経験であったであろう。それに加えて、大学授業外において実践の機会を自ら作り出していたということは興味深い。自ら積極的に学ぶという姿勢を持った個人だからこそ、教職に就くという結果を導くことができたのかもしれない。

(1) 大学授業外の経験（教職への動機と成長）

大学授業外の経験と教職への動機や決意、自分の成長に関連づけた意見が見られる。

- ・ま、4年もバイトだったんで。結構、長い、ずっと1年生からやっていて。3年間は同じ塾で、自分も3年生になって、まあ、結構、後輩とかできてきて、ま、プライドも芽生えてくるじゃないですか。で、自分がいて、一番教えるのがうまいんだって思ってきて。で、まあ、自分でもそれがダメだって分かってて、そうっちゃうのが、天狗になっちゃうから、これじゃ、絶対、このまま成長しないなと思って。その、何でしょう、塾を変えたんですよ。バイトを変えたら、まあ、いろんな、自分より素晴らしい先生がたくさんいて、その人達から、いろんなこと吸収したりして、あとは、そうですね、それで、天狗になるのを防げたり（笑）、自信過剰にならなかったり、はしました。（A-188）
- ・それって、あの、自分が教職に、こう、火が点いたというか、1番、こう、教職、教師を目指すんだって思ったのが、東京都の養成塾だったんで。で、そこで、何が違った、大学と何が違ったっていうと。（C-236）
- ・まず、教師っていう見方も間違えているっていうのも分かりましたし。なんかそういう、なんか、とりあえず免許取るんだって感じではなかったんで。（C-240）
- ・とりあえず、私、あの、塾の講師もやっているんで、とりあえず、さいたま市内の教科書全部統一なんで、全部教科書買い込んで。で、ワークは入手困難だったんですけど（笑）、まあ、教科書だけ、まあ、あの、3学年全部、買って、まあ、ペラペラめくったりとかって感じで、事前にやっていたっていう感じなんですけど。あとは、そうですね、模擬授業を結構、やらせていただいて、なんか、これ、自分で結構、機会を増やしていったっていう形なんですけど、あの、あの、自分の、わた、わた、私が、あの、塾講師をしている系列会社の方をお願いして、その、あの、トップネットっていう、ちょっと……。 （D-128）
- ・結構、寂しかったんですけど（笑）。でも、まあ、楽しく（笑）、2年間楽しく過ごせたと思います。教員系でいくと、塾のバイトをして、で、まあ、なんか、教員になりたくないって思った時期も。（E-214）

（2）大学授業外の経験（教育現場と異なること）

塾講師の経験が教職への動機や自己の成長を助ける一方で、学生Aは、教育実習での体験を経て、自分の力量について揺れ動く気持ちを表している。

- ・そのなんか、教えるの、なんか、俺、自分はうまいと思ってて、でも、やっぱ、30人、超える生徒の前で授業をするのは、まあ、難しかった……し、全然、ダメダメだなんて（笑）っていうのは、で、それは客観的に見れて、そのポートフォリオで良かったなと思います。（A-77）
- ・その、塾だと、点数上げることが第1の目標じゃないですか。で、あの、結構、点数上げてたんで、俺はうまいんだって。（A-190）
- ・まあ、それで塾変えたりとか。あと、やっぱ、教育実習で教えたりして、俺、全然ダメじゃんって（笑）……ってなって、あー、そうですね、やっぱ、その、環境変えるってことが。（A-192）

5-4 教育実習校との連携

実習校との関連性については、私立大学の場合、履修生本人が自分で教育実習先を探してくることが多い。今回の面接調査参加者5名もそれぞれの母校と交渉し、受け入れを許可されて教育実習を行ってきた。しかしながら、受け入れ側の体制が整っているとは言い難く、授業に関して事前の情報提供がない、教育実習に対する指導教員との考え方が異なる、実習校での授業の書き方が異なるなど、大学と教育実習校との連携に関して、システム上、あるいは指導上ともに、大きな課題があることが示唆された。

（1）教育実習校との連携（システム）

学生C、学生D、学生Eの回答からも、教育実習先を決める際に、送り出す大学と受け入れる中学校・高校において連携が取られていないだけでなく、交渉そのものが個人単位で行われていたことが分かる。

- ・はい。えー……まあ、1番は、あの、自分がお世話になっていた部活動の先生が、あの、実習先を決める時にはまず連絡して来いと言われたので、まず連絡したら、じゃあ、S校に来いということで。（C-28）
- ・なんか、ちょうど2年生の暮れに、なんか、私が中三だった時の担任の先生が退職なされるということで、で、1年生の時から教育実習の話は聞いていたんで、で、それで、念のため3年生の時に、あっ、3年生になったら教育実習の、あの、申請とかっていうのがあるんで、じゃあ、混み合う前に、2年生のうちに、その先

生に話を聞いておこうって思って、その、さいたま市立 O 中学校、母校に、えーと、お願いに行きました。
(D-28)

- ・ あっ、そのお願いをした時には、教育実習の担当の先生が私がいた時の数学の先生で、で、私のことも多分ほんのり覚えていてくださって、お話しさせていただいて、でも、実習に行った時には、いらっしゃらなかったんで、お会いしなかったです。(E-34)

(2) 教育実習校との連携（教育内容・指導理念）

5名の回答からは、教育実習校の教育内容や指導理念が明示されておらず、大学や履修生とともに共有されていない現状があることが垣間見える。学生 E が述べているように、実習担当の担当教員が指導案の書き方などを開示しなかった例もある。

- ・ 前……と、とりあえず、教育実習の前は、学年がとにかく、あの、ギリギリになるまで分からなかったので……。 (D-126)
- ・ ちょっと練習できたら良かったかなと。私の先生、多分、普通は指導教官の先生が形式持ったり、見せていただいたりとかするものだと思うんですけど、結構、ベテランの先生だったので、「僕、作らないから、そういうの」みたいな感じで、あまり、こう、スタイルを見せていただけなくて。で、私が、結構、こう何回か、つか、授業の毎に出してたんですけど、多分、1回も見てなくて。で、一番最後の研究授業の時に、こう、5番、なんとかみたいな、タイトル、みたいなやつを誤字を違う先生に指摘されて、へへへ（笑い）、「あっ」ってなるっていうことがあったので（笑）。まあ、ちょっと、その練習ができてたら良かったかなっていう風には思いますけど。(E-108)

「教室内の使用言語」は大学と教育実習校との連携が図られていない一例であろう。高等学校学習指導要領（文部科学省 2008）の「英語の授業は英語で行うことを基本とする」に従い、原則的に東海大学の授業では、中学校、高校の志望の違いにかかわらず、英語で授業をするように指導していた。しかし、実際には、大学授業と教育実習校との間に「教室内の使用言語」に関する統一見解もなく、また、教育実習校の教員によっても異なっていたことが面接の回答から明らかとなった。この点に関しては、J-POSTL 調査（研究 2-1）（伊東 2016, 2017；伊東・宮崎 2016）において、教育実習前と教育実習後の両方で伸びなかった項目の 1 つが「V-E-1 英語を使って授業を展開するが、必要に応じて日本語を効果的に使用する」であった結果とも関連し、彼らの英語力不足の問題だけではなく、大学授業と教育実習校の現状を反映しているのかもしれない。

- ・ はい。えー、1年生から3年生まで、えー、基本的に英語で指示する、のが基本の学校でした。えー、そうですね……挨拶も、えー、1年生の場合は、えーと、天気ですとか、How are you? から始まって、3年生になると、昨日何があったとか、使ってきた文法を用いて、色々と複雑な文まで、挨拶に取り入れていました。えーと、Q&A っていうシートがあって、その時習っているものですか、今まで習ったものを、えー、どういう風に、相手に質問するのかっていう例が書いてあって、その、えーと、答えるかっているアンサーも書いてあるっていうのを、2人で、ペアでやり合うっていうのが、1年生から3年生まであって、で、えーと、アンサーのところには、自分、慣れてきたら自分で言い換えられるようにっていうところに下線が引いてあって、で、最初は、読む、read で読むっていう活動で、次は、えーと、まあ、変えてみたりとか、から、えと、最後は、あの、talk みたいな感じで、その、見てやるのではなくて、これはヒントとしてだけで、目線を合わせてやりましょう、ということで、段階を上げていくっていくのがいいかなって思っていました。(B-62)
- ・ 基本的には日本語で説明するような形になってて。そうですね、私は、なんだろう、日本語で基本的にやって、でも、最後の研究授業の時に、違う先生、あの、指導じゃない先生に、もう少し英語が使えたら良かったねっていう風に、なんだろう、アドバイスをいただいたんですけど、私の指導教官の先生にはあまりそういう風には言われなくて、多分その先生は、結構、日本語で説明するのを推している方だったと思いますね。(E-70)

5-5 ポートフォリオの意義

本研究ではJ-POSTLを補助教材として用いた。前述のとおり、J-POSTLの省察ツールとしての有効性はすでに先行研究によって明らかにされているが、今回は2年間で計3回の回収という指導の形を取ったため、それ以外の目的でポートフォリオをどう使用するかは、履修生一人ひとりに任されていた。その結果、J-POSTLを主に教育実習後の省察（Reflection on Action）として用いたと思われる意見が散見された。また、教育実習に行くことで初めてポートフォリオの意義を理解できたという回答もあり、教育実践の経験不足の中でJ-POSTLをいかに意味・意義あるものとして使うかが難しいかが示唆される。

(1) ポートフォリオの意義（Reflection on Action）

ポートフォリオを教職課程で使用する意義について、履修生自身も面接調査の中で述べている。J-POSTLを使用することによって、自分自身の学びの過程や成果を客観的に見る、学習の指標となるという意見もある。東海大学の大学所定の「履修カルテ」（自由記述式）と比較した学生Eのコメントも、ポートフォリオの内容や使用方法を検討する上で興味深い視点である。

- ・あれは、あの、教育実習前は、なんだこれみたいな。(A-68)
- ・（しばらくポートフォリオを見返しながら）……ポートフォリオの、この項目があることによって……うん、と、まとめられているので、それを目指すということもできますし、あの、自分がもできていなかったら、それに向けて頑張ろうというか、努力しようということができるので、あの、そういう面がポートフォリオはいいかな、って思いました。はい。(B-92)
- ・あの一、そうですね、実習が終わった後に、「あっ、こういう意味があったんだ」っていうのを分かりましたし、自分の最初の評価があまりにも高すぎたとか（笑）。(C-484)
- ・なんか……なんか、自分がやった成果っていうのを確認する……。 (D-172)
- ・……ためにも、ポートフォリオっていうのが役に立ったっていう風に思うし、で、逆にその、なんか、授業とか何回かしていくうちに、ちょっと自信になったこと。教育実習前では、もう、サラサラ分からなかった、何も分からなかったんですけど（笑）、でも、実習、実際にやって分かったこととか、あっ、ここ良くなったんじゃないかなって、逆にここ良くなかったな（笑）っていう部分が発見できたんで、結構、あの、自分が教員として、うーん……なんだろう……自分が教員になった時に、なんか、役に立つっていうか、標みたいになっていう感じになったかなっていう風に思いました。(D-174)
- ・記入式だと……何だろう、まあ、言い方ちょっとあれですけど、都合のいいことだけ書けるって言うか、覚えてることだけ書けちゃうので、下がったこととか、あまり書きたくなくなる（笑）、ると、書かないで済んじゃうので、こういう風にこう、自分がこう好まない項目もきちんと出てくると、付けられるのは大事だって……（笑）、やっぱ。(E-144)

(2) ポートフォリオの意義（Reflection for Action / Reflection in Action）

J-POSTLの活用について、教育実習前に使用する可能性や意義について述べる学生もいる。

- ・（少し間があく）……やっぱ、でも、その教育実習の、前と後を比べるので、使うのが一番いいと思います。(A-78)
- ・……そうですね、えー、多分、あの、教育、教育法、英語科教育法のほうで、模擬授業をやった後とかに、実際にやってみたら早かったかもしれない。(C-524)
- ・結構、あの、教授論での、その、重要なポイントとか、考えるべきこととかっていうのが結構書かれていたもので、なので、まあ、実際に教えてみて、難しかったところとか、自信がなかったところとか、あると思うんですけど、こういうことを見ながら自己評価して、勉強していったら、役に立つかなっていう風に思います（笑）。(D-184)

6. おわりに：本研究の限界と今後の課題

本研究の目的は「大学の英語科教職課程で身に付けるべき力」に関して提言を行うことである。この目的を達

成するために、教員養成スタンダードと教育実習の位置づけの視点から、非教員養成系・私立大学の英語科教職履修生に焦点を当て、彼らの「学び」の実態を文脈的に探究することにした。彼らの2年間の教職課程における学びの過程をJ-POSTLを用いることによって可視化し（研究1、研究2-1）、面接調査における語りから教職課程や教育実習に対する省察を映し出す（研究2-2）試みからは、彼らにとっての意味世界の一端が浮き彫りになった。半構造化インタビューを通して、定量データのみでは把握できないような履修生達の価値観や心理構造の理解に少し近づくことができたと思われる。しかしながら、本研究の限界を言及することによって、今後の課題を整理し、次なるステップにすることがより重要であると考ええる。

第一に、原文参照機能によるテキストマイニング分析によって得られた5つの概念について、見直しが必要である。先に述べたように、本論では、全体的な傾向として「教育実習の意義」「大学授業の意義」「大学授業外の経験」「教育実習校との連携」「ポートフォリオの意義」が導出されたという結果を報告したが、今回の面接調査の質問項目は全部で9つあり、その回答全てを対象としてコードの追加・階層化・統合化を行い、もっと深く、厚く記述する必要がある。例えば、質問項目4「成功している授業実践」、質問項目5「指導スキルの向上」という概念をコード化すると、質問項目3「良い教師の特性」との関連性が浮かび上がる可能性がある。例えば、学生Cとの面談のやりとりを見てみると、学生Cは教育実習を終えたことで「……そうですね、1番感じたのは、その、生徒に、の実力に合った授業をすることだと感じました。」と述べているが、良い教師の特性については次のように語っている。

・まず、分かりやすいっていうのが、まあ、それにもつながってくると思うんですけど、あの、そういう風な興味、関心が持てないと、英語自身、英語の勉強自体続けてくれなくなると思うので、将来的に考えて、英語を勉強していけるようにするためにも、興味、関心を引き出せる先生が1番かなと思います。(C-596)

第二に、面接調査の目的としてあげた2点（非教員養成系・私立大学の履修生にとって教育実習の経験はどのような意味を持つのか、ポートフォリオ／J-POSTLは履修生の学びの過程を可視化し、当事者間の共通理解のためのツールとして有効であるか）についても、さらなる分析と検討が必要である。半構造化インタビューからは、教育実習に関して、同じ大学の教職課程で学んだからこそその共通点とともに、履修生一人ひとりの異なる考えが垣間見え、また、J-POSTLの果たした役割やその可能性についても、十分に明らかにすることができていないと考えられる。

教員スタンダードがない中、日本の英語科教職課程にポートフォリオを用いる意義については、ポートフォリオの本質的な要素である「省察」という要素とともに、3つの機能・種類（Danielson and Abrutly 1997: vi-vii）を知っておくことが重要である。

- ①経過・経緯：ワーキング・ポートフォリオ（Working Portfolios）
- ②作品展示：ディスプレイ・ポートフォリオ（Display, Showcase, or Best Works Portfolios）
- ③評価：アセスメント・ポートフォリオ（Assessment Portfolios）

J-POSTLは、その原型であるEPOSTLと同様に、省察ツールとしてこれらの機能を持ち合わせているわけだが、筆者はJ-POSTLのワーキング・ポートフォリオとしての機能に着目しているからこそ、教員養成に関わる当事者間での共通理解のために活用できると考えている。Antonek et al (1997) はワーキング・ポートフォリオに関する興味深い事例研究の一つである。Antonekらはヴィゴツキーの理論的枠組みを用いて、ワーキング・ポートフォリオが教師の成長を記録するツールとして米国の某大学の外国語教育プログラム教職履修生2名の成長と省察を促し、彼らの自叙伝（autobiography）の役割を果たしたことを報告している。

J-POSTLの使用方法については、教育実習を基軸に、どのようなタイミングで、どのように、履修生達の省察を促すようにするかを検討することも今後の課題の一つである。大学授業において、96項目全ての自己評価記述文をチェックリストとして使うのではなく、7分野の中から選択して焦点を絞り、下位項目に関して履修生達の考えや深い記述を促すような課題を与えたり、履修生同士の話し合いの機会を持たせる、ひいては教員養成に関わる当事者間の理解のための機会を広げることがポートフォリオの本来の姿に即している。

最後に、本研究において最後まで調査に参加してくれた5名の履修生について触れておきたい。日本におい

て、非教員養成系・私立大学の免許取得者のうち、教職に就く者は必ずしも多くはない。それにもかかわらず、東海大学の2bbc生を対象とした今回の調査において、任意の半構造化インタビューに応じてくれたのは全員とともに教職に就くことが決まっていた学生であった。このことは、データそのものが特殊であるという点において、非教員養成系・私立大学の英語科教職履修生の代表として見ることはできない反面、非常に貴重なデータであると言えるだろう。

筆者は、同大学の3bbc生を対象に2年間のJ-POSTL調査(2015年度～2016年度)も実施したが(伊東・宮崎 2017), 10名が任意参加した面接調査(2016年度)の分析はこれからの予定である。2bbc生とは異なり、3bbc生の10名は教職に就かなかった履修生が大半であるため、両者の比較から、非教員養成系・私立大学の英語科教職履修生の学びに関する、新たな発見を期待している。

【注】

- 1) 東海大学の学生証番号の表記ルールにおいて、入学年度、入学学期、学科イニシャルを設定している。2bbcは2(2012年度), b(春学期), bc(英語文化コミュニケーション学科), 3bbcは3(2013年度), b(春学期), bc(英語文化コミュニケーション学科)の意。
- 2) 本研究は、『英語教員の資質能力に関する研究—専門性規準・基準とグローバル・リテラシー育成』(2014～2016年度・学術研究助成基金助成金・基盤研究(C)研究課題番号:26370741/東海大学 代表・伊東弥香)の援助を受けました。

【謝辞】

本研究のためのデータ入力、集計、分析に際しては、いとうたけひこ氏(和光大学教授)に全面的にご協力いただきました。この場を借りて深くお礼申し上げます。

引用文献

- Antonek, J. L., McCormick, D.E. & Donato, R. (1997). The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. *The Modern Language Journal*, 81 (i), 15-27. (2017年8月17日引用)
- 中央教育審議会 (2015). 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員養成コミュニティの構築に向けて(答申)」(平成27年12月21日)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf
(2017年10月28日引用)
- Danielson, C. and Abrutyn, L. (1997). *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*, ASCD.
- Fujii, A. (2013). The use of J-POSTL in pre-service teacher education, 『JACET 言語教師認知研究会 研究集録 2013』, pp.101-110.
- 深澤清治 (2014). 「第8章 これからの英語教育の課題 第3節 英語教育学研究と実践研究をつなぐために」, 深澤清治(編著)『中等英語教育(教師教育講座 第16巻)』, 東京: 共同出版, pp.300-308.
- いとうたけひこ (2013). 「テキストマイニングの看護研究における活用」, 『看護研究』, Vol. 16, No.5, ppl 475-484.
- 伊東弥香 (2016). 「英語教員の資質能力に関する研究—専門性規準・基準に関する一考察—」, 『東海大学課程資格教育センター論集 第14号』, 東海大学, pp.85-94.
- 伊東弥香 (2017). 「英語科教職履修生の学びの過程—教育実習後の省察から—」, 『東海大学課程資格教育センター論集 第15号』, 東海大学, pp.53-64.
- 伊東弥香・宮崎啓 (2016). 「英語科教職履修生の「学びの過程」を共有する—教育実習のためのポートフォリオ活用の可能性—」, 言語教育エキスポ2016 (JACET 教育問題研究会主催), 2015年3月15日(早稲田大学).
- 伊東弥香・宮崎啓 (2017). 「英語科教職履修生の「学びの過程」を共有するために—2年間のポートフォリオによる省察から—」, 『東海大学国際教育センター所報 第37輯』, 東海大学, pp.53-62.
- 伊東弥香・宮崎啓・小田文信 (2015). 「英語科教職履修生の「学びの過程」を共有する—教育実習のためのポートフォリオ活用の可能性—」, 言語教育エキスポ2015 (JACET 教育問題研究会主催), 2015年3月15日(早稲田大学).

- JACET 教育問題研究会 (2014)「言語教師のポートフォリオ」, 東京: JACET 教育問題研究会.
<http://www.waseda.jp/assoc-jacetenedu/JPOSTL.htm> (2015 年 2 月 23 日引用)
- 国立教育政策研究所 (2017).「諸外国における教員の資質・能力スタンダード」(平成 28 年度プロジェクト研究調査研究報告書).
- 黒澤英典 (2006).『私立大学の教師教育の課題と展望—21 世紀の教師教育の創造的発展をめざして—』, 東京: 学文社.
- Little, D., Hodel, H-P., Kohonen, V., Meijer, D. & Perclova, R. (2007). *Training Teachers to Use the European Language Portfolio*. Council of Europe Publishing. http://archive.ecml.at/mtp2/ELP_TT/ELP_TT_CDROM/DM_layout/Booklet/C6pub2007E.pdf (2016 年 10 月 31 日引用)
- Mehlmauer-Larcher, B. (2015). "English Language Education in Austria: Teacher Education in the Context of the CEFR," *Language Teacher Education Vol.2 No.2*, August 5, 2015.
- 文部科学省 (2006)「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」, 東京: 中央教育審議会
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm (2016 年 10 月 15 日引用)
- 文部科学省 (2008).『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』, 東京: 文部科学省.
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2010/01/29/1282000_9.pdf (2017 年 8 月 21 日引用)
- Newby D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska H. & Soghikyan, K. (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language teacher education*. European Centre for Modern Languages.
- 早田武四郎・加澤恒雄 (1994).「国立大学と私立大学における教育実習の抱える問題点」,『和歌山大学教育学部教育実践研究指導センター紀要』, 3, 97-107.
- 高木亜希子 (2011).「質的研究デザインの方法」, 第 41 回中部地区英語教育学会福井大会・英語教育セミナー 2, 発表資料 (2011 年 6 月 26 日).
- 高木亜希子 (2015).「英語科教職課程履修生による省察—言語教師のポートフォリオ (J-POSTL) を用いて—」, JACET 教育問題研究会,『言語教師教育』, Vol.2. No.1. pp.59-77.
- 山崎洋子 (2012).「教師教育改革について考える: 私立大学における教員養成・教師教育のビジョン (【テーマ B-10】教師教育改革の動向)」, 日本教育学会大会研究発表要綱, 71, 246-247, 2012-08-22.
http://ci.nii.ac.jp/els/110009573033.pdf?id=ART0010023707&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1483418521&cp= (2017 年 1 月 3 日引用)