

学習到達目標の設定に関する中学・高校英語教師の信念と実践

—CAN-DOリストの設定と普及のための提言—

岡崎 浩幸・楽山 進*・井口 亮介**

Senior and Junior High School English Teachers' Beliefs and Classroom Practices About Learning Attainment Targets

—Suggestions for Setting and Diffusing 'Can-Do Lists'—

Hiroyuki OKAZAKI, Susumu RAKUYAMA*, Ryosuke IGUCHI**

Abstract

Since “Five Proposals and Specific Measures for Developing Proficiency in English for International Communication” (The Commission on the Development of Foreign Language Proficiency, 2011) was announced in 2011, Japanese Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology (MEXT) has attempted to promote higher-levels of English proficiency of students in urging senior and junior high school English teachers to set up learning attainment targets in the form of ‘CAN-DO lists’. This study examines Japanese English teachers’ beliefs and classroom practices regarding the learning attainment targets through a questionnaire of 116 English teachers. The results show that there are discrepancies between teachers’ beliefs and practices in the following statements: in order to set up attainment targets a certain consensus is needed among English teachers; it is necessary to set up attainment targets that students can accomplish in English; attainment targets should be set up for the four basic language skills. Some suggestions of this study for the current innovation in Japan’s English education are also discussed.

キーワード：英語教師の信念，授業実践，学習到達目標，CAN-DO リスト

1 はじめに

「外国語能力の向上に関する検討会」による「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」(文部科学省，2011)に示された提言の一つは、「中・高等学校は，学習到達目標を『CAN-DOリスト』の形で設定・公表するとともに，その達成状況を把握する」ことである。文部科学省はその支援として2013年3月，「各中・高等学校の外国語教育における『CAN-DOリスト』の形での学習到達目標設定のための手引き」を作成し，中学・高校英語教育現場に「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定と普及を進めている。

しかしながら，2013年度の調査(文部科学省，2014)によれば，「CAN-DOリスト」により学習到達目標を設定している中学校は7.5%，高校(普通

科と英語教育を主とする学科合わせて)は4.0%に留まっている。「CAN-DOリスト」を公表している中学校は1.8%，高校(普通科と英語教育を主とする学科合わせて)は1.6%であり，普及率はさほど高くないのが現状である。今後各都道府県が「CAN-DOリスト」の設定と普及を一層進めていくにあたって，中学・高校英語教員が「CAN-DOリスト」の形式での学習到達目標の設定と活用に関してどのような信念(ビリーフ)を持っているのか，また実際の授業においてはどのような実践を行っているのかについて調査しておくことには次の2つの意義があると考えられる。

- 1 教育改革を実施する際に，教師の信念が変容していない場合は改革の成果が上がりにくいことを多くの研究結果が示しているため，現場の実態を明らかにしておく必要がある。
- 2 英語教師が改革に積極的に取り組めない要因を

* 上市町立上市中学校

** 射水市立新湊南部中学校

追究し、対策を講じることは今後の改革をスムーズに進めるためや改革内容・方法を修正するために役立つであろう。

A 県では、教育委員会が全中学校に「CAN-DO リスト」の設定を促している。高校では3年前から拠点校を中心に「CAN-DO リスト」の設定と活用を進めている。都道府県により温度差はあるものの、文部科学省の指導のもと、この方針が日本全国で進められていくものと思われる。本稿ではA 県の中学・高校英語教師の学習到達目標に関する信念とその実践状況を調査し、今後の英語教育改革への提言を行いたい。

2 先行研究

2.1 CAN-DO リスト形式による学習到達目標の設定

学習到達目標は生徒に求められる英語力を達成するための具体的な目標である。文部科学省は「CAN-DO リスト形式による学習到達目標の設定が言語習得に必要な自律的学習者としての態度や姿勢が身に付くとともに、学習者のモチベーション向上に資する」(文部科学省, 2013, p4, 25)として、その設定と公表を全国の中・高等学校に促している。

CAN-DO リスト形式での学習到達目標には次の特徴がある。まず英語に関する知識定着を目標として設定するのではなく、行動志向アプローチ (action-oriented approach) によって、「英語を用いて何ができる」のかを目標に設定することで、教師は生徒の英語力を知識の定着で留ることなく、運用できる英語力の習得を意識した指導をするようになる。つまり「使えること」を目標にして授業を構成することで、英語を使って何かができるようになる英語の運用力を育成するということである。

次に、CAN-DO リスト形式での学習到達目標を設定することで、学習者はその到達目標を参考にし、自己の学習状況を振り返り、次の目標に向かって何をすべきかを考え、計画を練ることができる。このように「自律的学習者」の資質を養成するために役立つと考えられている。文部科学省作が作成した手引きには、「生涯学習の観点から、教員が生徒と目標を共有することにより、言語習得に必要な自律的学習者として主体的に学習する態度・姿勢を生徒が身に付けること」(文部科学省, 2013) が強調

されている。

以上2つの特徴を生かした英語教育改革が日本の中学・高校で実施されれば、バランスの取れた4技能 (listening, speaking, reading, writing) の運用が可能となる英語力の育成に結びつくであろう。また、中学や高校を卒業後、英語が必要になった時はいつでも、自ら英語学習を再開できる自律的学習者の養成にもつながることが期待できるだろう。

2.2 教師の信念と授業実践

Pajares (1992) は教師の信念を「教育や学習について、教師がそれまでの経験を通して構築してきた考え方で、教師の意思決定と授業実践に影響を与えるもの」(西野, 2011参照) と定義する。また、波多野 (2010) によれば、教師の信念は教育実践における意思決定に対して高次的に複雑な影響を与えている。その効果は短期的なものから、長期的な教師のライフヒストリーにかかわるものまで多様に存在する。

信念に基づいた実践ができることが望ましいが、それを阻む要因として教育環境要因 (contextual factors) が報告されている (Fang, 1996; Schulz, 2001)。教育環境要因にはクラスサイズ、カリキュラム、仕事量、入試のプレッシャー、教育政策なども含まれる。生徒や親からの期待、他には教師の学習体験や教職経験も教師の信念と実践に影響を及ぼすと考えられている。また教師がある活動を行う際に必要な能力があるかどうかを表す有能感も信念と実践に影響を与えると考えられている (Chacón, 2005)。

西野 (2011) は、文部科学省が進めていた英語教育改革の理論的背景となっているコミュニカティブ・ティーチング (CLT: Communicative Language Teaching) に関して高校教師の信条と実践について調査した。多くの教師はCLTには賛成の立場を表明していたが実践ではCLTに関連した活動はほとんど実施されず、信条と実践の乖離が明らかとなった。その要因として、過去の英語学習経験、教職課程、教員研修、大学入試などの教育環境が見出された。

西野の研究実施時期と比較して中学・高校英語教育環境などはそれほど変化していない中で、今回の文部科学省が進める改革もCLTと同じ理論的背景の流れを汲む行動志向アプローチを推奨している。

「英語を用いて～ができる」という形式で学習到達目標を設定させ、授業改善と生徒の英語力向上を狙っていると考えられる。しかし、前回の改革と同様に信念と実践に大きな乖離が存在する場合、改革がスムーズに進まないことが予想できる。普及を押し進めていく前に、乖離の有無、その要因を調査しておくことは有意義であろう。その視点から次の研究課題（research question）を設定した。

- 1 中学・高校英語教師は学習到達目標に関してどのような信念をもっているか。
- 2 中学・高校英語教師は学習到達目標に関して実際の授業でどのような実践を行っているのか。
- 3 中学・高校英語教師の学習到達目標に関する信念と実践の乖離は存在するのか。乖離が存在するとすれば、どのような信念の場合か。
- 4 学習到達目標に関する信念と実践において中学・高校英語教師の間に差は存在するのか。差が存在するとすれば、どのような場合か。

3 研究方法

3.1 研究協力者

調査協力者は116名で内訳は中学英語教員58名、高校英語教員58名である。2014年8月4日、県主催の英語教員研修において、本アンケートを県の承諾を得て実施し67名の協力を得た（無記名）。残り49名は筆者らの知り合いの中学・高校英語教員からメールによって回答を得た（有記名）。無記名と有記名の回答間に有意差が認められなかったため、両者をデータとして採用した。教職勤務年数の平均は15.9年で、男性52名、女性64名であった。実際にCAN-DOリストを作成していると回答した教員は中学校4名、高校7名であった。

3.2 方法

2014年度8月上旬から9月下旬まで学習到達目標に関する質問紙調査を実施した。

質問票は3部構成である。1部は背景知識（男女別、教職勤務年数、CAN-DOリストへの理解、実施状況）を調査する目的であり、2部は学習到達目標に関する考え（信念）と実践について5件法で尋ねた。4、5は肯定的態度を表し、1、2は否定的態度を表しているものとする。3部では学習到達目標に関わる思いや課題を自由記述方式で尋ねた。

2部における質問紙は学習到達目標について教師の信念に関する項目8個、実践に関する項目11個を作成した。質問項目の作成は、中学校2年、高校20年の教職経験がある筆者とそれぞれ教職経験25年、12年の中学校現任教員の計3名によって行われた。

3.3 質問票の内容

項目は以下の通りである。「 」内は短縮したものである。

Aは目標に対する信念である。A1, A2は1時間や単元などの短期的な学習到達目標の設定に関するものである。A4, A5はCAN-DOリストの特徴である「英語を使って～ができる」や「4技能別目標」に関わるものである。A6は達成度を確認したり評価したりしているかに関するものである。A7, A8は誰が学習到達目標を設定すべきかについてである。

Bは学習到達目標について授業実践において、設定などがどの程度行われているかの記述である。B2, B4, B6はCAN-DOリストの特徴である「英語で～できる」や「4技能別目標」に関わるものである。B3は語彙・文法などの知識定着を目標としているので、行動志向のCAN-DOリスト形式の目標ではない。B9, B10もCAN-DOリストの形式の学習到達目標ではない項目である。実際には教科書を終わらせることや外部模試の結果が目標になっているのではないかと推察から作成した。

<教師の信念に関する項目>

A1 授業や単元（題材）ごとに目標を設定すべきである。

A1「授業（単元）ごとに目標設定」

A2 授業の始めに本時の目標を生徒に伝えるべきである。

A2「目標を生徒に提示」

A3 生徒につけさせたい力について、英語科内で共通理解を図るべきである。

A3「目標設定のための英語科共通理解」

A4 語彙や文法の理解よりも「英語を用いて～できる」ということを目標にすべきである。

A4「英語でできることの目標設定」

A5 授業や単元（題材）ごとに、4技能のバランスを考えた目標を設定すべきである。

A5「4技能別の目標設定」

A6 授業の終末で本時の目標が達成できたかどうかを確かめる場面を設定すべきである。

A6「目標達成確認場面の設定」

A7 単元ごとの具体的な目標を教科書出版社が示すべきである。

A7「教科書出版社による目標設定」

A8 文部科学省が各学年の学習到達目標を4技能別に示すべきである。

A8「文科省による目標設定」

<教師の実践に関する項目>

B1 毎日の授業や単元ごとに、目標を設定している。

B1「授業(単元)ごとに目標設定」

B2 4技能のバランスを考えた目標を設定している。

B2「4技能別の目標設定」

B3 語彙・文法の定着を最も大切な目標の一つにしている。

B3「知識定着のための目標設定」

B4 「英語を用いて何ができるか」を実現する活動(タスク)を授業に取り入れている。

B4「英語でできるタスク導入」

B5 授業の初めに、本時の目標を生徒に示している。

B5「目標を生徒に提示」

B6 毎日の授業や単元ごとに、「英語を用いて～ができる」という目標を設定している。

B6「英語でできることの目標設定」

B7 授業の終わりに、目標が達成されたかを確認している。

B7「目標達成確認場面の設定」

B8 英語科内で、生徒にどのような力をつけるかについて話し合いを行っている。

B8「目標設定のための英語科共通理解」

B9 教科書を終わらせることが目標になっている。(範囲を終わらせることで精一杯である)

B9「教科書完了を目標に設定」

B10 外部模試(高校)や中教研(中学)などで良い結果を取らせることが目標になっている。

B10「外部模試結果を目標に設定」

B11 CAN-DO評価(CAN-DOリスト)を理解している。

B11「CAN-DO評価への理解度」

3.4 分析方法

平均、標準偏差、5件法の各評価の百分率を含む記述統計をもとに分析した。さらに中学校教員の各項目の平均値と高校教員間の各項目平均値の差についてt検定を実施し、その結果をもとに分析した。また、学習到達目標に関わる思いや課題についての自由記述のデータをもとに内容分析を実施した。

4 結果と考察

4.1 学習到達目標に関する英語教師の信念

表1から分かるように、A7、A8以外はかなり高い数値(平均値3.8以上)を示していることから、学習到達目標の設定に対して、多くの教師が肯定的な態度を示していることが推測できる。特に強い信念を抱いているのはA1「授業(単元)ごとに目標設定」(平均値4.5)、A2「目標を生徒に提示」(平均値4.4)、A3「目標設定のための英語科共通理解」(平均値4.4)である。「授業や単元ごとに目標を設定かつその目標を生徒に授業の初めに伝えるべきであり、目標設定に関して英語科内で共通理解を図るべきである」ことに肯定的である(4と5の合計)教師が約80%から90%いることが分かる。

一方、A7「教科書出版社による目標設定」(平均値3.3)、A8「文科省による目標設定」(平均値3.5)は他の項目に比べると低い平均値を示している。しかし否定的な態度を表す1、2の合計はA7で13%、

表1. 学習到達目標について中高英語教師の信念に関する記述統計(N=116)

質問項目	回答%						M	SD
	5	4	3	2	1			
A1 授業や単元(題材)ごとに目標を設定すべきである	63	28	8	1	0	4.5	0.68	
A2 授業の初めに本時の目標を生徒に伝えるべきである	58	27	12	3	0	4.4	0.83	
A3 生徒につけさせたい力について、英語科内で共通理解を図るべきである	53	34	12	1	1	4.4	0.83	
A4 語彙や文法の理解よりも「～できる」ということを目標にすべきである	19	48	30	2	1	3.8	0.80	
A5 授業や単元(題材)ごとに、4技能のバランスを考えた目標を設定すべきである	24	40	28	7	2	3.8	0.80	
A6 授業の終末で本時の目標が達成できたかどうかを確かめる場面を設定すべきである	30	50	16	3	0	4.1	0.78	
A7 単元ごとの具体的な目標を教科書出版社が示すべきである。	9	32	45	9	4	3.3	0.78	
A8 文部科学省が各学年の到達目標を4技能別に示すべきである。	20	34	30	9	6	3.5	0.95	

A8で15%であることから判断すると、教師たちはこれらの考えに全く反対というわけではなく、目標設定を外部（文部科学省や教科書出版社）に委ねることに肯定的な態度（4, 5の合計がA7で41%, A8で54%）を示している教師も少なくない。どちらも期待値40%を上回っている。特に、文部科学省に学習到達目標を示してほしいと望んでいる教師が半数以上（54%）いることがわかる。

4.2 学習到達目標に関する英語教師の実践

表2からわかるように、実際の授業などで目標設定に関して実践されていることの上位3つはB1「授業（単元）ごとに目標設定」、B4「英語のできるタスク導入」、B5「目標を生徒に提示」である。B1, B4, B5は4と5を合わせて63%, 54%, 56%が実践している。また信念の上位に位置していたA1, A2と項目内容が一致している。よって信念と実践がほぼ一致していると考えられる。B4もCAN-DOの重要な理念の行動志向アプローチ（action-oriented approach）に関連があり、A4「英語のできることの目標設定」の項目内容とほぼ一致していると考えられる。

平均が2.7以下（4と5の合計が30%以下）の低い数値を示しているのはB7, B8, B10, B11であった（表2）。B7は「目標達成確認場面の設定」（17%）であり、B1の数値が高いことから授業や単元ごとの目標は設定されているが、その目標が達成されたか（目指した英語力が身に付いているのか）どうかの確認や評価が十分に行われていないことを示している。B8「目標設定のための英語科共通理解」は4と5の合計が23%で最低値を示しており、上位に

位置していた同じ内容の信念との間に大きな乖離が存在することになる。現場では英語科内で共通理解を得ることの困難さを示している。これは自由記述でも同じ結果が得られた（4.5参照）。

B10は外部模試の結果を表しているため学習到達目標ではないが、教育現場では入試対策のために外部の模試などを目標にしている可能性が高いことを想定してこの項目を設定した。4と5の合計で27%の教師が目標にしているようであるが今回は予想よりも低い数値が示された。

B11「CAN-DOリストへの理解」は予想通り低い数値が示された。5を選んだ教師は3%, 4は21%で合わせて24%が理解していると回答した。このような状況でCAN-DOリストの作成を促しても、作成されたものがその趣旨に沿ったものである見込みは薄く、あまり利用されないことが予測される。

4.3 学習到達目標に関する信念と実践の乖離

次に信念と実践を比較するために、内容が対応している項目のみを選び、肯定的態度を示している4と5の合計をグラフにしたものが図1である。すべての項目においてかなりの差があることから、全体的に学習到達目標に関して教師の信念と実践には大きな乖離があると言える。しかしながら、A1とB1の「授業や単元ごとの目標設定」、A2とB5の「目標を生徒に提示」においてはその差が比較的小さいことから、信念に基づいた実践も伴っていると考えられる。

項目間の差が顕著なものはA3とB8の「目標設定のための英語科共通理解」、A4とB6「英語のできることの目標設定」、A5とB2「4技能別の目標設

表2. 学習到達目標について中高英語教師の実践に関する記述統計 (N=116)

質問項目	回答%						M	SD
	5	4	3	2	1			
B1 毎日の授業や単元ごとに、目標を設定している。	19	44	26	9	2	3.7	0.95	
B2 4技能のバランスを考えた目標を設定している。	4	32	40	20	4	3.1	0.92	
B3 語彙・文法の定着をもっとも大切な目標の一つにしている。	9	26	46	17	2	3.2	0.92	
B4 「英語を用いて何ができるか」を実現する活動（タスク）を授業に取り入れている	10	44	28	13	5	3.4	0.91	
B5 授業の初めに、本時の目標を生徒に示している	26	30	22	14	8	3.5	0.91	
B6 毎日の授業や単元ごとに、「英語を用いて～ができる」という目標を設定している	5	29	29	25	11	2.9	1.01	
B7 授業の終わりに、目標が達成されたかを確認している	1	16	43	34	7	2.7	1.01	
B8 英語科内で、生徒にどのような力をつけるかについて話し合いを行っている	5	18	30	28	19	2.6	1.23	
B9 教科書を終わらせることが目標になっている	7	27	28	27	12	2.9	1.23	
B10 外部模試や中教研などで良い結果を取らせることが目標になっている。	3	24	34	22	18	2.7	1.10	
B11 CAN-DO評価（CAN-DOリスト）を理解している	3	21	30	32	14	2.7	1.06	

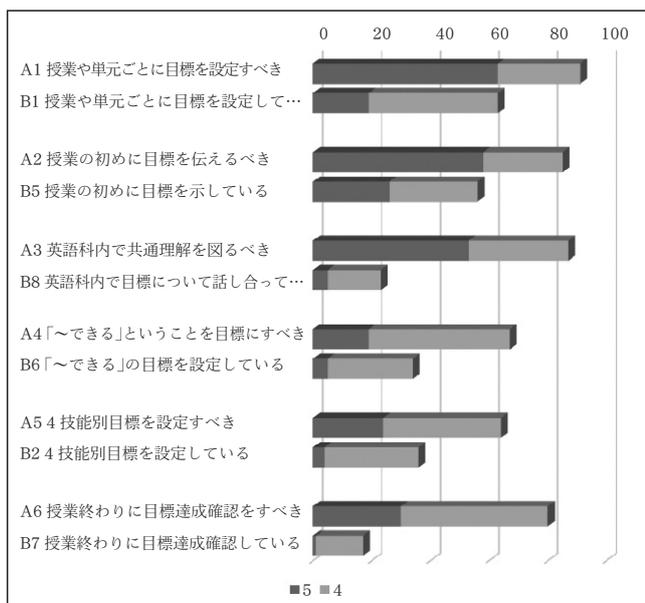


図 1. 学習到達目標に関する信念と実践の比較

定」, A6 と B7 の「目標達成確認場面の設定」である。学習到達目標を設定する際に、英語科内で共通理解が不可欠であると信じる教師は 4 と 5 を合わせて 87% もいるが、実際に英語科内で共通理解の場を持っている教師は 23% である。この原因としては時間不足、教員間の人間関係、生徒に身に付けさせたい英語力について話し合う習慣の無さなどが考えられる。自由記述の分析結果を踏まえて後で考察を加える。

A4 と B6「英語のできることを目標にすべき」と A5 と B2「4 技能別の目標設定」については CAN-DO リストの特徴である「4 技能別に英語を用いて～が

できる」ことを具体的にリストとして設定することが求められている。ここに乖離があるということは CAN-DO リストの理念には肯定的であるが実践に移すにはまだ時間と研修などが必要なことを示している可能性がある。

A6, B7 に関しては、目標を設定して実践に臨んだのであれば、その目標がどの程度達成されたのかを見極める必要がある。したがって授業の終わりに目標の達成状況を確認すべきであると思っている教師は 80% を占めている。しかしながら実践に移しているのはわずか 17% である。実施率が低い主な原因は確認のための時間不足や確認方法についての経験・知識不足などが考えられる。

以上の結果から、教師の信念と実践の乖離が大きいということは、何らかの教育環境要因により改革に必要な事柄に意欲的に取り組めていないことを表している。よって、トップダウン式に教育改革を断行するだけでなく、様々な要因に配慮しながら改革を進めていく必要がある。

4.4 学習到達目標に関する信念と実践における 中学・高校英語教師の差

4.4.1 中学・高校英語教師の信念の差

表 3, 4 は学習到達目標に関する信念における中学・高校英語教師別の記述統計と平均値の差の *t* 検定結果である。中学・高校教師間に有意な差が認められたのは A1「授業(単元)ごとに目標設定」(効果量小), A2「目標を生徒に提示」(効果量中), A8

表 3. 学習到達目標について中高別英語教師の信念に関する記述統計 (N=116)

質問項目		回答%					M	SD
		5	4	3	2	1		
A1 授業や単元(題材)ごとに目標を設定すべきである	中学	67	29	3	0	0	4.6	0.55
	高校	59	28	12	2	0	4.4	0.77
A2 授業の初めに本時の目標を生徒に伝えるべきである	中学	69	22	7	2	0	4.6	0.70
	高校	47	31	17	5	0	4.2	0.91
A3 生徒につけさせたい力について、英語科内で共通理解を図るべきである	中学	48	40	9	2	2	4.3	0.84
	高校	57	28	16	0	0	4.4	0.75
A4 語彙や文法の理解よりも「～できる」ということを目標にすべきである	中学	22	45	31	0	2	3.9	0.83
	高校	16	52	29	3	0	3.8	0.74
A5 授業や単元ごとに、4 技能のバランスを考えた目標を設定すべきである	中学	24	41	31	3	0	3.9	0.83
	高校	24	38	24	10	3	3.7	1.06
A6 授業終了で目標が達成できたかどうかを確認する場面を設定すべきである	中学	36	47	16	2	0	4.2	0.75
	高校	24	53	17	5	0	4.0	0.79
A7 単元ごとの具体的な目標を教科書出版社が示すべきである	中学	10	36	43	9	2	3.4	0.86
	高校	9	28	47	10	7	3.2	0.99
A8 文部科学省が各学年の到達目標を 4 技能別に示すべきである	中学	26	41	21	7	5	3.8	1.08
	高校	14	28	40	12	7	3.3	1.08

表 4. 学習到達目標について中高別英語教師の信念の差の *t* 検定結果 (*N*=116)

質問項目		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
A1「授業（単元）ごとに目標設定」	中学	4.6	0.55	1.66	114	.01*	0.29
	高校	4.4	0.77				
A2「目標を生徒に提示」	中学	4.6	0.70	2.63	114	.01*	0.52
	高校	4.2	0.91				
A3「目標設定のための英語科共通理解」	中学	4.3	0.84	-0.70	114	.49	-0.12
	高校	4.4	0.75				
A4「英語のできることの目標設定」	中学	3.9	0.83	0.47	114	.64	0.09
	高校	3.8	0.74				
A5「4 技能別目標設定」	中学	3.9	0.83	0.98	114	.33	0.18
	高校	3.7	1.06				
A6「目標達成確認場面の設定」	中学	4.2	0.75	1.44	114	.15	0.26
	高校	4.0	0.79				
A7「教科書出版社による目標設定」	中学	3.4	0.86	1.40	114	.16	0.25
	高校	3.2	0.99				
A8「文科省による目標設定」	中学	3.8	1.08	2.32	114	.02*	0.41
	高校	3.3	1.08				

「文科省による目標設定」(効果量中)であった。

A1, A2 における差の原因は県教育委員会が2012年頃から、県内全小中学校にねらいを明確にした授業構想として授業の最初に本時の目標を生徒児童に伝えるよう促している成果の表れと考えることができる。A8 については公立中学校で生徒のレベル、教科書の内容もほぼ同じであるため、中学の肯定的回答4と5の合計は67% (期待値40%) を示し、国が学習到達目標を示すことを期待していると考えられる(表3)。

一方、高校は肯定的回答4と5の合計は41% (期待値40%) で低くはないが3を選んだ教師が40% (期待値20%) もいることから、迷っている教師が多いことを示している。校種によって異なる教科書を使用していることや進学校や職業高校などによって目指す目標が異なることが要因かもしれない。また進学校では学習指導要領に書かれている目標と大学入試という指導の現状とが一致していない(Gorsuch, 2000) ことから、たとえ国が学習到達目標を設定してもそれを目指して授業を実施しにくい現実があるからかもしれない。

4.4.2 中学・高校英語教師の実践の差

表5, 6 は学習到達目標に関する授業実践における中学・高校英語教師別の記述統計と平均値の差の *t* 検定結果である。両表からわかるように、中学・高校教師間の実践における平均値の間に有意な差が認められたのは B1 (効果量大), B2 (効果量中), B4 (効果量小), B5 (効果量大), B6 (効果量大),

B7 (効果量大) である。

B1「授業(単元)ごとに目標設定」において実践している中学英語教師の占める割合(4と5の合計)は77%で、高校教師は49%となり明らかな差が存在している。4.4.1と同様の要因が影響していると考えられる。B2「4技能別目標の設定」の差は教科書の構成に起因していると考えられる。中学校の教科書は概ね4技能の活動がバランスよく掲載されているため、教師は4技能のバランスを考えた到達目標を実際に設定していると考えられる。一方、高校の教科書はコミュニケーション英語I, IIにおいてもリーディングを重視したものが未だに多いからであろう。B4「英語のできるタスク導入」の差についてここでも教科書の構成が影響していると考えられる。中学校の教科書には「英語を用いて～できる」タスク形式になっている活動も含まれ、導入しやすく編集されているものが多い。高校の教科書はリーディング教材中心なため「英語を用いて何かができる」タスクを実施するには教師が創意工夫してタスクを作成しなければならない。しかしながら、高校でもタスクを導入している教師が約半数(47%)いることは予想以上の結果である。B5「目標を生徒に提示」の差は大きく、中学校における徹底ぶりがここでも明らかになっている。実際に目標を設定している高校教師は約半数(49%)いるが、生徒にはそれを伝えている教師は3割程度である。中学校のように高校でも改善できる余地はあると思われる。B6「英語のできることの目標設定」はB4と同じ理由から大きな差が生じたと推

表 5. 学習到達目標について中高別英語教師の実践に関する記述統計 (N=116)

質問項目		回答%						M	SD
		5	4	3	2	1			
B1 毎日の授業や単元ごとに、目標を設定している	中学	29	48	22	0	0	4.1	0.72	
	高校	9	40	29	19	3	3.3	0.99	
B2 4技能のバランスを考えた目標を設定している	中学	7	38	43	10	2	3.4	0.83	
	高校	2	26	36	29	7	2.9	0.94	
B3 語彙・文法の定着をもっとも大切な目標の一つにしている	中学	17	24	41	16	2	3.4	1.01	
	高校	2	28	50	19	2	3.1	0.78	
B4 「英語を用いて何ができるか」を実現するタスクを授業に取り入れている	中学	14	48	26	9	3	3.6	0.95	
	高校	7	40	29	17	7	3.2	1.04	
B5 授業の初めに、本時の目標を生徒に示している	中学	47	34	16	3	0	4.2	0.84	
	高校	5	26	29	24	16	2.8	1.15	
B6 授業や単元ごとに、「英語を用いて～ができる」という目標を設定している	中学	9	45	26	16	5	3.4	1.02	
	高校	2	14	33	34	17	2.5	1.00	
B7 授業の終わりに、目標が達成されたかを確認している	中学	2	28	52	17	2	3.1	0.77	
	高校	0	3	34	50	12	2.3	0.73	
B8 英語科内で、生徒にどのような力をつけるかについて話し合いを行っている	中学	0	12	40	28	21	2.4	0.96	
	高校	10	24	21	28	17	2.8	1.27	
B9 教科書を終わらせることが目標になっている	中学	7	28	29	21	16	2.9	1.18	
	高校	7	26	26	33	9	2.9	1.10	
B10 外部模試や中教研などで良い結果を取らせることが目標になっている	中学	2	19	43	19	17	2.7	1.03	
	高校	3	29	24	24	19	2.7	1.18	
B11 CAN-DO評価 (CAN-DOリスト) を理解している	中学	2	26	29	28	16	2.7	1.08	
	高校	5	16	31	36	12	2.7	1.05	

表 6. 学習到達目標について中高別英語教師の実践の差の t 検定結果 (N=116)

質問項目		M	SD	t	df	p	d
B1 「授業 (単元) ごとに目標設定」	中学	4.1	0.72	4.70	114	.00**	0.85
	高校	3.3	0.99				
B2 「4技能別目標設定」	中学	3.4	0.83	3.13	114	.00**	0.56
	高校	2.9	0.94				
B3 「知識定着のための目標設定」	中学	3.4	1.01	1.89	114	.07	0.36
	高校	3.1	0.78				
B4 「英語のできるタスク導入」	中学	3.6	0.95	2.04	114	.04*	0.36
	高校	3.2	1.04				
B5 「目標を生徒に提示」	中学	4.2	0.84	7.66	114	.00**	1.39
	高校	2.8	1.15				
B6 「英語のできることの目標設定」	中学	3.4	1.02	4.70	114	.00**	0.84
	高校	2.5	1.00				
B7 「目標達成確認場面の設定」	中学	3.1	0.77	5.85	114	.00**	1.04
	高校	2.3	0.73				
B8 「目標設定のための英語科共通理解」	中学	2.4	0.96	-1.90	114	.06	-0.34
	高校	2.8	1.27				
B9 「教科書完了を目標に設定」	中学	2.9	1.18	0.00	114	1.00	0.00
	高校	2.9	1.10				
B10 「外部模試結果を目標に設定」	中学	2.7	1.03	-0.25	114	.80	-0.05
	高校	2.7	1.18				
B11 「CAN-DO評価への理解度」	中学	2.7	1.08	0.26	114	.79	0.05
	高校	2.7	1.05				

測できる。B7「目標達成確認場面の設定」について、中学でも達成できたかどうかを見極めている教師はわずか30%で数値は高くない。高校において

は3%でほとんど行われていない実態がある。目標達成の活動は行われても生徒がどの程度達成したのかは中学・高校ともにそれほど確認されていない

現状が明らかとなった。

中学・高校間の実践に差がほとんど認められない項目は B9 (両方の平均値2.9), B10 (両方の平均値2.7), B11 (両方の平均値2.7) であった。B9「教科書完了の目標」、B10「外部模試結果の目標」は本来の学習到達目標とは異なる目標である。現実にはこのような教育環境要因 (contextual factors) が信念と実践の乖離をもたらすことが起こりうる (Fang, 2005) ので、今回敢えてこの項目を挿入したがそれほど大きな影響を受けていないという結果であった。B11「CAN-DOリストへの理解度」は両方とも低い数値を示していることから、どちらにおいても理解から普及にはまだかなりの時間を要することが分かる。あるいは現場の多忙から、取り組もうとしていないことも予想される (自由記述参照)。

4.5 自由記述結果と考察

自由記述の設問は「目標設定について、先生の勤務校の問題点や悩みをお聞かせください」で、記述することを依頼した。質問票回答者116名のうち自由記述回答者は中学校36名、高校54名で90名であった。筆者3名は質的内容分析の方法を用い、分析を行った。3人別々に、まとまりのある文に概念を表す名をつけること (コーディング) を試み、項目を抽出した。その後3人で相談・調整しながら、質的に類似していると考えられる項目を同一グループとして統合し、5つのカテゴリーに分類した (表7)。度数が4人以下のカテゴリーは「その他」に分類した (表8)。5つのカテゴリー「教師の共通理解困難」「生徒の基礎学力不足」「教師の時間不足」「目標設定困難」「生徒の学力差」が抽出された。

抽出されたカテゴリーの中で学習到達目標に関連したカテゴリーは「教師の共通理解困難」「目標設定困難」「生徒の学力差」の3つである。「教師の共通理解困難」では、目標を設定する際に欠かせない英語科教師間の共通理解の難しさが浮き彫りになっている。「目標設定困難」について、B11の結果 (平均値2.7) からわかるように、CAN-DOリストの形式による学習到達目標設定の困難さがここでも表出している。さらに「生徒の学力差」では生徒間の学力差が大きすぎるためにどのレベルの生徒を対象に目標を設定すべきか戸惑いが見られた。

学習到達目標に直接関連していないカテゴリー

表 7. 学習到達目標に関する課題

カテゴリー	内 容
教師の共通理解困難	教科部会で話し合う習慣がない。教師による指導方法や評価の方法の違い。
生徒の基礎学力不足	基礎学力や学習習慣の未定着。
教師の時間不足	多忙化による教材研究や話し合いを行う時間不足。
目標設定困難	目標についてのとらえ方や文言作成の困難さ。
生徒の学力差	生徒の学力差や多様性による目標設定の困難さ。

表 8. 学習到達目標に関する課題の度数と百分率

	カテゴリー	校種	度数	度数小計	百分率
1	教師の共通理解困難	中	3	15	17
		高	12		
2	生徒の基礎学力不足	中	3	13	14
		高	10		
3	教師の時間不足	中	10	11	12
		高	1		
4	目標設定困難	中	7	9	10
		高	2		
5	生徒の学力差	中	1	8	9
		高	7		
6	その他	中	12	34	38
		高	22		
	合計	中	36	90	100
		高	54		

「生徒の基礎学力不足」でも、中学生・高校生の身に付けるべき英語力を目標に設定したいが基礎学力が不足している生徒が多く、共通した目標を設定することに困難を感じている可能性がある。カテゴリー「教師の時間不足」も目標設定に直接関連はないが多忙化の中でCAN-DOリストの作成や公表など新たな負担が増えるのではないかと戸惑いや不安が教師にある可能性がある。

5 結論と提言

研究課題に沿って調査結果をまとめる。研究課題1は、「中学・高校英語教師が学習到達目標に関してどのような信念をもっているか」であった。学習到達目標の設定に対して、英語教師は概ね肯定的な態度を示していることが明らかとなった。特に、A1「授業 (単元) ごとに目標設定」、A2「目標を生徒に提示」、A3「目標設定のための英語科共通理解」について教師は強い信念を抱いている。8割以上の教師が授業や単元ごとに目標を設定かつその目標を

生徒に授業の初めに伝えるべきであり、学習到達目標の設定に関して英語科内で共通理解を図るべきであると感じている。また、文部科学省に学習到達目標の提示を望んでいる教師が半数以上いることも興味深い。

研究課題 2 は、中学・高校英語教師が学習到達目標に関してどのような実践を行っているのかについてである。実践率が高いのは B1「授業(単元)ごとに目標設定」、B4「英語のできるタスク導入」、B5「目標を生徒に提示」で、授業や単元ごとに学習到達目標を設定かつ生徒に提示し、「英語を使って～ができる」タスクを実施している教師が半数以上いる。しかしながら、英語科内で共通理解を実施している教師は 2 割程度で少ないのは気になる。

研究課題 3 は、中学・高校英語教師の学習到達目標に関する信念と実践の乖離についてである。大きな乖離が存在したのは「目標設定のための英語科共通理解」、「英語のできることの目標設定」、「4 技能別の目標設定」、「目標達成確認場面の設定」であった。CAN-DO リストを設定する際に、英語科の共通理解は欠かせない。またリストは 4 技能別に英語で何ができるかを具体的に記述することが重要である。この点において既に信念と実践との間に乖離が存在することは今後の普及に障害となる可能性がある。何がその障害となっているかを明らかにするため、今後さらなる調査が必要である。

研究課題 4 は、学習到達目標に関する信念と実践における中学・高校英語教師の間の差についてであった。信念について大きな差があったのは A1「授業(単元)ごとに目標設定」、A2「目標を生徒に提示」、A8「文科省による目標設定」であり、実践については B1「授業(単元)ごとに目標設定」、B2「4 技能別の目標設定」、B4「英語のできるタスク導入」、B5「目標を生徒に提示」、B6「英語のできることの目標設定」、B7「目標達成確認場面の設定」であった。特徴的であるのはすべてにおいて中学が高校を上回っている点である。このことから高校においては従来とは異なる研修や対策が必要であると考えられる。特に大学入試と教科書がこのままでは CAN-DO リストの普及に障害となることが予測できる。

本研究の結果に基づき、今後の英語教育改革への提言を行い結びとしたい。現時点では中学・高校英語教師が CAN-DO リストを十分に理解していない

ことやその実践に至っていないことから、文部科学省は中学・高校英語教師に CAN-DO リストの形式による学習到達目標例を示すべきである。加えて、学習到達目標の達成が実現できる教科書の編集を支援すべきであろう。現在既に採用されている高校教科書のコミュニケーション英語 I, II は従来のリーディングを中心とする編集になっており、今回の改革で狙っている 4 技能別の「英語を使って何かができる」英語力が身に付くような編集にはほとんどなっていないのが現状である。英語表現 I, II において一部の教科書には文法の知識の定着を狙った昔ながらの教科書も散見される。このような検定教科書を用いて、現場の高校英語教師に言語知識やリーディングに偏らない「英語を用いて何かができる」英語力を養成することを促しても実現される可能性は低いであろう。

さらに、高校生にとって進路を左右する大学入試における英語の入試問題が 4 技能別に「英語を用いて何かができる」ような出題になっていない現状がある。文部科学省が『言語知識やリーディングに偏らない「英語を用いて何かができる」力の養成』を強調しても、高校生の進路に責任を持つ現場英語教師の多くがその方向に進んでいくとは考えにくい。したがって、国が「英語を用いて何かができる」英語力を育成するために CAN-DO リスト形式の学習到達目標の設定を今後も推し進めていくのであれば、学習指導要領に学習到達目標例を提示するとともに、教科書改革と大学入試改革を進めていくことが必要となる。

参考文献

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207.
- Chacón, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257-272.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational research*, 38(1), 47-65.
- Gorsuch, G. J. (2000). EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers'

approval of communicative activities. *TESOL quarterly*, 34(4), 675-710.

波多野五三. (2010). 英語教師のピリーフに関する考察—成長指標としての構成主義的授業観—. 広島女学院大学英語英米文学研究, (18), 105-161.

文部科学省 (2011) 外国語能力の向上に関する検討会: 国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/07/07/13/1308401_1.pdf

文部科学省 (2013) 『各中・高等学校の外国語教育における「CAN-DOリスト」の形での学習到達目標設定のための手引き』

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/afieldfile/2013/05/08/1332306_4.pdf

文部科学省 (2014) 平成25年度「英語教育実施状況調査」の結果について

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1351631.htm

西野孝子. (2011). コミュニカティブ・アプローチに関する日本人高校英語教師の信条と実践. *JALT journal*, 33(2), 131-155.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.

(2014年10月20日受付)

(2014年12月10日受理)