

## 教員志望学生の文法指導に関する信条

### Would-be Teachers' Beliefs on Grammar Teaching

宮 迫 靖 静

Nobuyoshi MIYASAKO

英語教育ユニット

(令和6年9月2日受付, 令和6年12月23日受理)

英語教師の指導は、理論的な知識よりも信条（教師認知）に基づいて行われることが多いとされており、教員志望学生の教育実習前後における信条の変化を理解すれば、教師力育成の助けになる可能性があります。この研究では、23名の2年生と12名の4年生の教員志望者の文法指導に関する信条を調査しました。教員志望者の文法指導に関する信条が教育実習前後で変化するのか、また、教員志望者の信条は中高の教員及び海外の教員の信条と同じかに関しても比較しました。その結果、(a) 教員志望者の文法指導に関する信条は、教育実習前後で変化する、(b) 理論的知識に基づく傾向がある教員志望者の文法指導に関する信条は、中高の教員及び海外の教員の信条とは異なることが示されました。

#### 1 はじめに

英語教師の指導は、理論的な知識よりも信条（belief）に基づいて行われることが多い（Richards & Lockhart, 1994）ものです。教師教育（teacher education）において、教員志望大学4年生の模擬授業やコメントが、教育実習（附属学校及び一般の小・中・高等学校）前とは変化すると感じています。実習前に理論的な学習をした頃の学生の考えが、かなり現場寄りに変化する傾向が見られます。教育実習で躰いたとしても、現場の実態を受け入れ、理論に裏打ちされた指導ができる教員に成長して欲しいものですが、教師教育をする側としては、学生の考えや指導の変化を肌で感じるだけではなく、客観的に把握し対処すべきです。そのためには、大学生の英語指導に関する信条を調査する必要がありますが、本研究では、学生が言及することが多い文法指導に関する信条を調査しました。まず、教育実習を体験する前後の学生の文法指導に関する信条を比較し、続いて、大学生の信条と中・高等学校及び海外の英語教師の文法指導に関する信条と比較しました。示された文法指導に関する信条の実態に基づいて、教師教育及び現職教員研修について示唆を示します。

#### 2. 先行研究

##### 2.1 教師認知

宮迫（2022）でもまとめていますが、理論的な知識よりも信念が反映されることが多い教師の指導は、理解しているはずの理論的知識とは異なる指導をしていることがあります。教師自身が気づいていないこともあるようです（Birello, 2012）。教師の信念体系は複合的なもので、指導言語、学習者、教材等の様々な要素を含んでおり、教師認知（teacher cognition）（Burns, et al., 2015）と呼ばれます。教師認知は「教師が知っていること、信じていること、考えていること」（Borg, 2006, p. 81, 著者訳）ですが、学校や文脈要因の影響を受け、教員養成教育や教育実践（教育実習等）とは相互に影響を及ぼし合いながら形成されていくものなのです（図1, Borg, 2006）。

教師認知と同義である教師信条は、より安定した全般的な中心的信条と個々の場面の指導・学習等に係る具体的な周縁的信条に区別されます（Borg, 2009）。教師の日常的な指導には周縁的信条が主に係り、中心

的信条と乖離することが少なくありません。例えば、タスク重視の言語指導を謳いながら（中心的信条）、実際の指導では文法の明示的事前指導や機械的ドリルを用いている（周辺的信条）授業が散見されます。また、このような教師信条の不整合に気づくことが、教師の成長には不可欠であるともされています（Birello, 2012）。

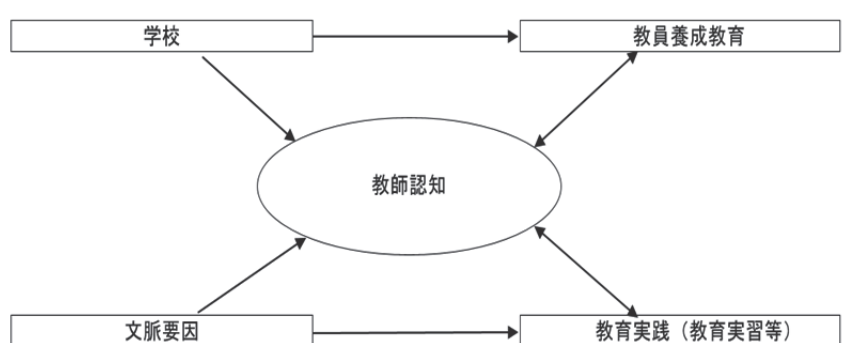


図1. 教師認知に関する枠組み（Borg, 2006, p. 82 に基づく）

## 2.2 英語教育における教師認知

宮迫（2022）が示すように、英語教育における教師認知に関する研究は、教員志望者を対象としたもの中心です（Borg, 2011）が、教員志望者は受けてきた学校教育の影響が強く、教師認知の改善は容易ではありません。香港の教員志望大学生に対する教員養成課程での英語教育法科目の指導が、教員認知に影響しなかったこと（Peacock, 2001, Urmston, 2003）や、英国の英語指導資格を目指す学生の教師認知の一部にしか変化が見られなかったこと（Borg, 2005）が報告されています。一方、英国の外国語指導コース、第二言語習得に関するコース、ギリシャでの英語教員養成課程においては、学生の教師認知の向上が報告されています（Cabaroğlu & Roberts, 2000, MacDonald et al., 2001, Mattheoudakis, 2007）。

国内では、英語科教育法科目における教師認知の向上は多くは期待できないという調査（猫田, 2015）がありますが、コロナ禍における遠隔形式による英語科教育法科目の模擬授業において、初等教員志望者の教師認知の成長が報告されています（宮迫, 2022）。また、猫田等（2024）も教師教育によって教員志望者の授業分析力及び教師認知が成長することを示しています。

その他、教師認知関連の研究は様々です。階戸（2012）は、小学校外国語活動における、教員の認識に差があるとしています。大井（2012）は、中学校初任教師の自律する姿を「授業日誌」から分析しています。Nishino（2012）は、教師のコミュニケーション・アプローチ（CLT）への信念が、間接的にコミュニケーション活動に影響することを示しました。田中等（2013）は、小学校教員志望学生が抱く指導法、実技・実践、自身の授業力不足等に関する認識を調査しました。Nishimuro and Borg（2013）は、学習者の英語能力の低さ、授業時数の少なさ、教員間の調和、等が高校教師の文法指導に関する教師認知に影響することを示しました。田中等（2016）は、小学校中核教員の文字認識に対する解釈が一律でないと報告しています。

## 3. 研究

教師教育は教員志望者の教師認知を向上できるという前提で行われていますが、教員志望者の教師認知を調査し把握できれば、より効果的な教師教育を行う手助けになるはずです。本研究では、英語指導の中核にある文法指導に関する信条を調査しました。教育実習前後の大学生の文法指導に関する信条を比較し、大学生の信条と中・高等学校及び海外の英語教師の文法指導に関する信条と比較しました。研究課題は（1）教育実習の前後で、教員志望者の文法指導に関する信条は変化するか、（2）教員志望者と中・高等学校及び海外の英語教師の文法指導に関する信条に違いあるか、としました。

## 4. 方法

### 4.1 時期・協力者

本研究は令和4年度後期に実施しました。協力者は、A大学の教育学部における2年生用又は4年生用英語科教育法科目の何れかを履修した、中学校英語教員免許取得を目指す初・中等課程の学生でした。協力者は、アンケート調査実施における倫理的配慮に関する説明に同意し、回答してくれた2年生23名と4年生12名の35名でした。調査時には、2年生は2科目の英語科教育法科目を履修中で、4年生はほぼ課程を修了した卒業前でした。

### 4.2 調査・分析

調査は前述の授業の最終回に実施しました。アンケート調査には、Borg and Burns (2008) による文法指導に関する信条についての質問項目 (5段階リカート法,  $k = 15$ , 表1) を使用しました。この質問紙を採用したのは、研究課題 (2) に関して、同質問紙を使用した調査で示された中高教員の信条 (Miyasako, 2014) 及び海外の教員の信条 (Borg & Burns, 2008) と比較するためでした。尚、回答手段にはグーグルフォームを使用しました。

研究課題に対応する2つの分析をしましたが、分析1では、2年生 ( $n = 23$ ) と4年生 ( $n = 12$ ) の信条を  $t$ -検定により比較しました。分析2では、大学生の信条と中高の英語教師 ( $ns = 56, 57$ ) 及び海外の英語教師 ( $n = 176$ ) の信条を記述統計 (百分率) により比較しました。

表1. 文法指導に関する信条についての質問項目

- |    |   |
|----|---|
| 1  | 教師は、学習者が文法を使えると期待しないで、文法を提示すべきである。          |
| 2  | 文法規則に気付いている学習者は、そうでない学習者よりも英語を効果的に使うことができる。 |
| 3  | 学習者に文法構造を練習させると、学習者が流暢に文法を使用する手助けになる。       |
| 4  | 英語の文法を直接的に教えるのは、思春期以降の学習者の方がふさわしい。          |
| 5  | 授業では、文法の焦点化はコミュニケーション活動の前ではなく、後に行うべきである。    |
| 6  | 文法は、リーディング、ライティング等のスキルと統合せず、切り離して教えるべきである。  |
| 7  | コミュニケーションアプローチの英語指導では、文法は直接的に教えない。          |
| 8  | 文法学習では、学習者は繰り返し練習すれば、文法構造が流暢に使えるようになる。      |
| 9  | 文法指導では、教師の主な役割は文法規則を説明することである。              |
| 10 | 学習者が文法用語を知ることは重要である。                        |
| 11 | 学習者が英語発話中に犯す文法的誤りを直すことが、教師の鍵となる役割の一つである。    |
| 12 | 学習者が自分で文法規則を見つけ出せば、文法学習はより効果的である。           |
| 13 | 間接的な文法指導は、思春期以降の学習者よりも、思春期以前の学習者に適切である。     |
| 14 | 教室における文法指導は、学習者が流暢さを伸ばす手助けにはならない。           |
| 15 | 第二言語・外国語を流暢に話すためには、その文法を学習することが必要である。       |

## 5. 結果

### 5.1 分析1

表2は、2年生と4年生の文法指導に関する信条について調査した15項目の記述統計に加えて、各項目における2年生と4年生の平均に関する  $t$ -検定の結果 ( $t$ -値) 及びその効果量 (Cohen の  $d$ -値) を示しています。この分析では、2年生の文法指導に関する信条は、4年生が教育実習前の2年生の時点に有した信条と同様であると想定して比較をしました。この想定は、協力者の2年生と4年生の両方を指導した執筆者の認識に基づくものです。

表 2. 2 年生と 4 年生の文法指導に関する信条に関する比較

	2 年 生		4 年 生		<i>df</i>	<i>t</i> - 値	<i>d</i> - 値
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
k1	3.30	.77	3.33	.89	33	.10	.04
k2	3.87	1.01	4.00	.74	33	.39	.14
k3	3.87	.63	3.92	.79	33	.19	.07
k4	3.87	.87	3.36	1.03	33	-1.50	-.55 (中)
k5	3.09	.95	3.08	1.08	33	-.01	-.00
k6	1.91	.52	1.75	.45	33	-.93	-.33 (小)
k7	3.65	.78	3.58	.67	33	-.26	-.09
k8	3.35	.83	4.00	0	22.00	3.76**	.96 (大)
k9	3.70	.70	2.73	.79	33	-3.62**	-1.33 (大)
k10	3.48	.79	3.17	1.12	16.94	-.86	-.34 (小)
k11	3.35	.94	3.42	.79	33	.22	.08
k12	4.13	.76	4.08	.52	33	-.19	-.07
k13	3.70	.82	3.75	.75	33	.19	.07
k14	2.87	.97	2.33	.78	33	-1.66	-.59 (中)
k15	3.70	.77	3.75	.62	33	.21	.08

註：\*\* $p < .01$ , 2 年生の  $n = 23$ , 4 年生の  $n = 12$ , k8 と k10 においては等分散を仮定しない  $t$ -検定を行った。

表 2 の  $t$ -検定において有意差があるか又は効果量が中以上の項目は表 3 の 4 項目でした。項目 8 ( $t(22.00) = 3.76, p < .01, M_{dif} = .65, CI [.29, 1.01], d = .96, CI [.22, 1.69]$ ) と項目 9 ( $t(33) = -3.62, p < .01, M_{dif} = -.97, CI [-1.51, -.42], d = -1.33, CI [-2.11, -.53]$ ) には有意差があり、効果量は大でした。項目 4 ( $t(33) = -1.50, ns, M_{dif} = -.51, CI [-1.20, .18], d = -.55, CI [-1.28, .19]$ ) と項目 14 ( $t(33) = -1.66, ns, M_{dif} = -.54, CI [-1.20, .12], d = -.59, CI [-1.30, .13]$ ) には、有意差はありませんでしたが、効果量は中でした。協力者が少ない本研究では、効果量をより重視すべきですので、3 項目（項目 4, 9, 14）において認識が下がり、1 項目（項目 8）において認識が上がったと考えられます。従って、研究課題（1）について、教育実習の前後において、教員志望者の文法指導に関する信条は変化するということが示されました。

項目 4 では、思春期以降の文法指導の適切さに関して、支持が減りました。小学校現場で散見される直接的（明示的）な文法指導が、協力者の半数を超える初等課程の学生に影響したと考えられます。一方、項目 8 では、文法構造の練習への支持が増加しており、項目 9 では、文法指導における説明への支持が下がっていますが、項目 14 では、文法指導が流暢さの育成に役立つという認識が増えています。項目 8, 9, 14 をまとめると、説明ではなく練習する文法指導は、文法構造にとどまらず全体的な流暢さの育成に役立つという認識が強まったと言えます。

説明よりも練習を重視する認識は歓迎すべきですが、練習の内容が重要です。従来から使われている機械的ドリルのようなものか、実際の英語使用に近い意味ある練習（DeKeyser, 2007）なのかという点です。後者であれば、教育実習前に学習した理論に裏打ちされた認識と言えますが、授業中の 4 年生による指導・コメントから判断すると機械的ドリルの類になります。この場合、良し悪しは別にして、中高での教育実習（小等課程の学生も体験）の影響は少なからずあると考えられます。

表 3.  $t$ -検定において有意差があるか又は効果量が中以上の項目

k4	英語の文法を直接的に教えるのは、思春期以降の学習者の方がふさわしい。	↓ (中)
k8	文法学習では、学習者は繰り返し練習すれば、文法構造が流暢に使えるようになる。	↑ (大)
k9	文法指導では、教師の主な役割は文法規則を説明することである。	↓ (大)
k14*	教室における文法指導は、学習者が流暢さを伸ばす手助けにはならない。	↓ (中)

註：矢印は平均値の上昇・下降、( ) 内の文字は効果量の大きさ、\*平均値が低めの項目。

## 5.2 分析 2

表4～7は、各々教員志望者、中学校教師、高等学校教師、海外の教師の文法指導に関する信条を5段階リカート法に応じて百分率(%)で示しています。百分率を使用したのは、百分率のデータで示されている中高教師の信条(Miyasako, 2014)及び海外の教師の信条(Borg & Burns, 2008)と比較するためでした。中高の教師( $ns = 56, 57$ )は岡山・山口・福岡県の公立学校の教師で、海外の教師は、豪州、欧州、アジア等の言語学校、中等学校、大学等の教師で半数程(85 / 176)が修士・博士を有していました。中高及び海外の教師の信条に関するデータは以前のものですが、本調査までに信条は余り変わっていないという想定で比較しました。

表 4. 教員志望者の文法指導に関する信条 ( $n = 35$ )

	強く反対 (%)	反対 (%)	どちらでもない (%)	賛成 (%)	強く賛成 (%)
k1	0	20	28.6	51.4	0
k2	0	14.3	2.9	60	22.9
k3	0	5.7	11.4	71.4	11.4
k4	0	14.3	17.1	48.6	17.1
k5	2.9	31.4	22.9	40	2.9
k6	20	74.3	5.7	0	0
k7	0	8.6	25.7	60	5.7
k8	0	11.4	22.9	62.9	2.9
k9	0	20	22.9	51.4	2.9
k10	0	20	31.4	40	8.6
k11	2.9	14.3	28.6	51.4	2.9
k12	0	2.9	8.6	62.9	25.7
k13	0	5.7	31.4	48.4	14.3
k14	5.7	45.7	22.9	25.7	0
k15	0	5.7	25.7	60	8.6

表 5. 中学校教師の文法指導に関する信条 ( $n = 56$ )

	強く反対 (%)	反対 (%)	どちらでもない (%)	賛成 (%)	強く賛成 (%)
k1	7.1	28.6	26.8	28.6	8.9
k2	0	0	7.1	55.4	37.5
k3	0	0	14.3	67.9	17.9
k4	0	8.9	25	53.6	12.5
k5	0	30.4	44.6	17.9	7.1
k6	16.1	60.7	19.6	3.6	0
k7	5.4	26.8	35.7	26.8	5.4
k8	3.6	7.1	28.6	51.8	8.9
k9	5.4	25	41.1	23.2	5.4
k10	1.8	8.9	28.6	51.8	8.9
k11	3.6	35.7	42.9	16.1	1.8
k12	0	1.8	16.1	53.6	28.6
k13	3.6	10.7	60.7	25	0
k14	10.7	55.4	30.4	3.6	0
k15	0	5.4	16.1	64.3	14.3

表 6. 高等学校教師の文法指導に関する信条 ( $n = 57$ )

	強く反対 (%)	反対 (%)	どちらでもない (%)	賛成 (%)	強く賛成 (%)
k1	10.5	21.1	35.1	28.1	5.3
k2	0	0	5.3	50.9	43.9
k3	0	1.8	15.8	52.6	29.8
k4	3.5	8.8	31.6	36.8	19.3
k5	7	21.1	56.1	14	1.8
k6	14	50.9	28.1	7	0
k7	1.8	24.6	49.1	22.8	1.8
k8	0	1.8	21.1	64.9	12.3
k9	7	36.8	31.6	22.8	1.8
k10	3.5	10.5	40.4	33.3	12.3
k11	0	31.6	45.6	19.3	3.5
k12	1.8	1.8	22.8	45.6	28.1
k13	1.8	5.3	61.4	29.8	1.8
k14	12.3	56.1	26.3	1.8	3.5
k15	0	0	7	59.6	33.3

表 7. 海外の教師の文法指導に関する信条 ( $n = 176$ )

	強く反対 (%)	反対 (%)	どちらでもない (%)	賛成 (%)	強く賛成 (%)
k1	6	30.4	22.6	29.8	11.3
k2	1.8	24.1	17.6	41.2	15.3
k3	0.6	10.1	13.6	56.2	19.5
k4	3.6	19	26.2	42.3	8.9
k5	2.9	22.8	25.7	34.5	14
k6	47.6	36.5	9.4	3.5	2.9
k7	5.9	33.1	14.2	37.9	8.9
k8	0.6	11.8	14.2	58.6	14.8
k9	15.3	54.1	13.9	14.1	0.6
k10	10.5	28.7	22.2	36.8	1.8
k11	12.4	37.1	25.9	21.2	3.5
k12	4.7	12.3	21.1	38	24
k13	4.7	20.5	24	39.2	11.7
k14	3.5	33.3	24.6	31	7.6
k15	7.1	33.5	23.5	30	5.9

表 8. 文法指導に関する信条の類似傾向

	k1	k2	k3	k4	k5	k6	k7	k8	k9	k10	k11	k12	k13	k14	k15
大学生	D	S	S	S	D	S	D1	S	D1	S	D1	S	D	D	S
中教員	S	S	S	S	S	S	S	S	D2	(S)	S	S	S	S	S
高教員	S	S	S	S	S	S	S	S	D3	S	S	S	S	S	S
海外教員	S	(S)	S	S	D	(S)	D2	S	D4	(S)	D2	(S)	D	D	D

註：S = 似ている, D = 異なる, (S) = 幾分異なる, D1-D4は違う異なり

表 8 は、表 4～7 で示した各項目の百分率に基づいて、教員志望者（2 年生と 4 年生、 $n = 35$ ）、中学校教師（ $n = 56$ ）、高等学校教師（ $n = 57$ ）、海外の教師（ $n = 176$ ）の 4 者の文法指導に関する信条が似ているか否かに関してまとめたものです。表中の S は似ていることを、D は異なっていることを、(S) は似ているが幾分異なることを示しています。また、D1, D2, D3, D4 は違う異なり方を示しています。項目 2, 3, 4, 6, 8, 10, 12 の 7 項目では、一部 (S) がありますが殆どが S です。4 者の信条は、類似していると考えられます。一方、項目 1, 5, 7, 9, 11, 13, 14（図 2～8）の 7 項目では、教員志望者（大学生）は D か D1 です。従って、研究課題（2）については、教員志望者と中・高等学校及び海外の英語教師の文法指導に関する信条は異なっていることが示されました。

図 2～8 が示す 4 者の信条の特徴ですが、先ず、中高教師の信条は概ね似ていました。学校教育における文法指導に関する教師の信条は中高で一貫しているようです。次に、大学生の信条は、7 項目全てにおいて中高教師の信条と異なっており、海外の教師の信条も項目 1 以外の 6 項目で異なっていました。大学生と海外の教師の信条に関しては、似ている場合と異なる場合があります。

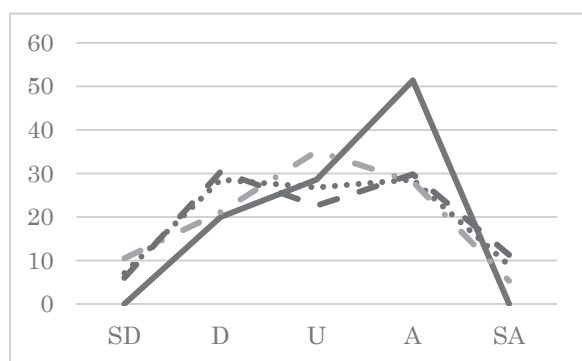


図 2. 項目 1 の百分率

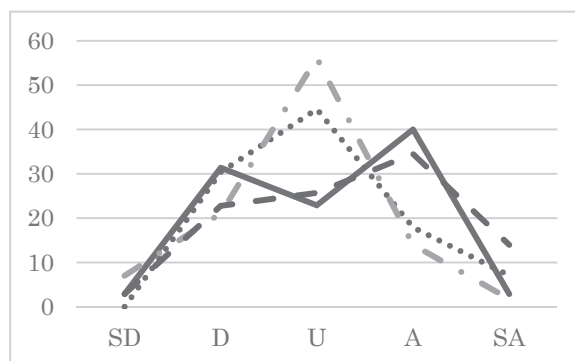


図 3. 項目 5 の百分率

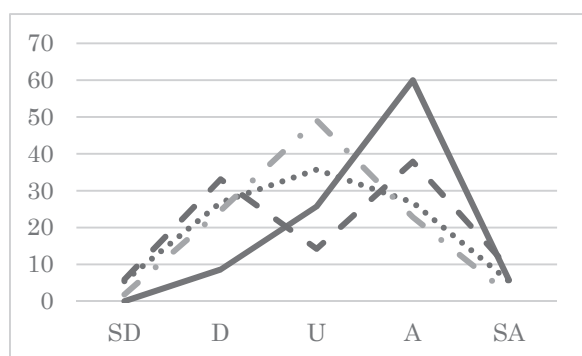


図4. 項目7の百分率

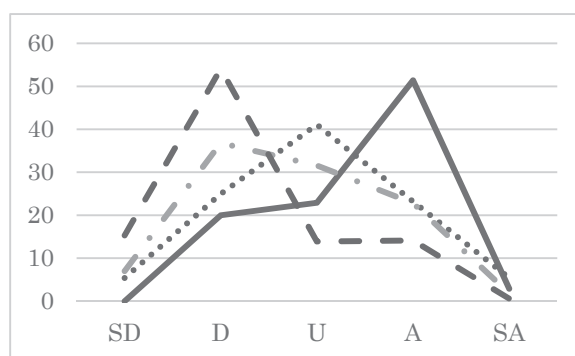


図5. 項目9の百分率

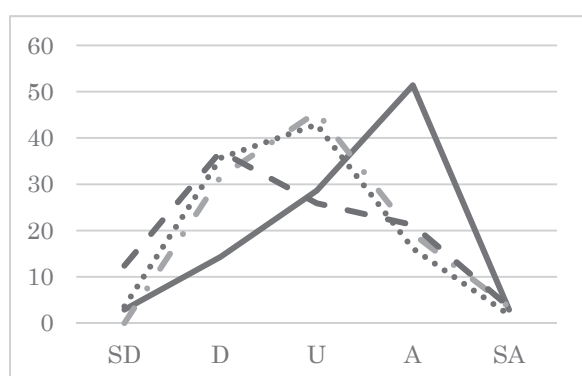


図6. 項目11の百分率

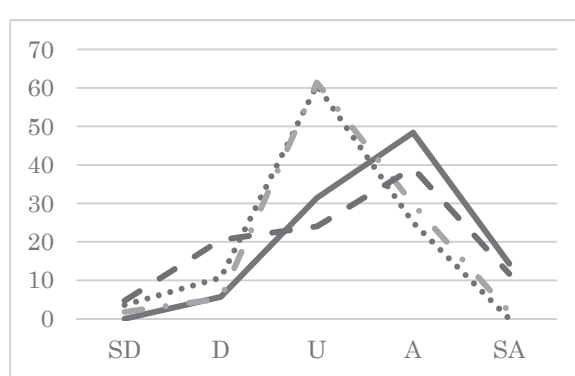


図7. 項目13の百分率

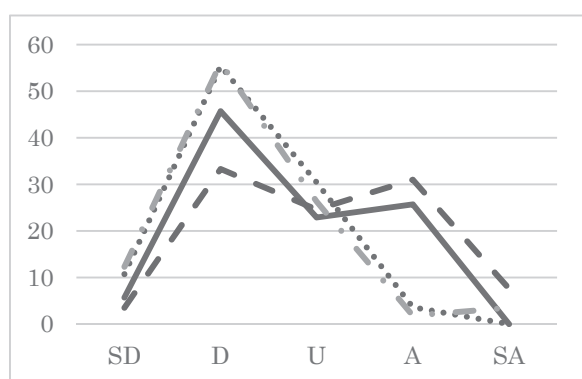


図8. 項目14の百分率

註

- (1) 縦軸は百分率 (%)
- (2) SD=強く反対, D=反対, U=どちらでもない, A=賛成, SA=強く賛成
- (3) — 大学生, ..... 中学校教師,  
- - - 高校教師, - - - 海外の教師

項目1 (図2) では、大学生のみ賛成の割合が大きく (51.4%), 文法の提示が使用に繋がらない点を支持しています。指導の経験が乏しく、理論的な知識を反映しているのでしょう。項目5 (図3) では、大学生 (40.0%) と海外の教師 (34.5%) は、コミュニケーション活動後の文法の焦点化 (focus on form) への賛成が多いのですが、中学校教師 (44.6%) と高校教師 (56.1%) では、「どちらでもない」が最多です。大学生は理論的知識があり、海外の教師はある程度実践しているのかもしれませんが、中高教師は理論的知識が余りない可能性があります。

項目7 (図4) では、大学生 (60.0%) と海外の教師 (37.9%) は、「CLT では文法指導をしない」に賛成していますが、海外の教師では反対 (33.1%) もあります。大学生は、強い (strong version) CLT に関する理解を示していますが、海外の教師は強い CLT と弱い (weak version) CLT への支持が分かれるようです。ここでも、中高の教師は「どちらでもない」が最多 (各々 35.7%, 49.1%) で、知識不足かもしれません。

ん。

項目 9 (図 5) は、「文法指導における教師の役割は説明か」否かに関して、大学生は賛成 (51.4%) が、海外の教師は反対 (54.1%) が、中学教師は「どちらでもない」 (41.1%) が、高校教師は反対 (36.8%) が最多です。大学生は学習者としての体験に影響されているのでしょう。海外の教師は文法説明を回避するようです。中高教師は「どちらでもない」と反対・賛成が拮抗しています。

項目 11 (図 6) は、発話中の文法的誤りにおける教師の訂正についてですが、大学生は賛成 (51.4%) が、海外の教師は反対 (37.1%) が、中高教師は「どちらでもない」 (42.9%, 45.6%) が最多です。フィードバックの仕方次第ですが、大学生はコミュニケーションよりも文法の正確さを重視していると解釈でき、学習者としての体験が影響していると考えられます。海外の教師の反対はコミュニケーション重視の表れでしょう。中高教師は、コミュニケーションと文法の正確さの狭間で悩んでいるのではないのでしょうか。

項目 13 (図 7) は、思春期以降の文法指導の適切さについてですが、大学生 (48.4%) と海外の教師 (39.3%) は賛成が、中高教師は「どちらでもない」 (60.7%, 61.4%) が最多でした。理論的知識の有無を反映しているようです。項目 14 (図 8) は、文法指導は流暢さの伸長に役立たないという点ですが、4 者とも反対が最大 (33.3% - 56.1%) です。しかし、大学生 (25.7%) と海外の教師 (31.0%) は賛成も少なくありません。英語教育関係者は何れも文法指導が間接的に流暢さの育成に役立つと考えるようですが、大学生と海外の教師は幾分懐疑的です。

## 5. 考察・結論

本研究は、教員志望者、中高教師、海外の教師の文法指導に関する教師認知を調査し、(1) 教員志望者は教育実習を経験し、練習重視の文法指導による流暢さの育成という信条が強まる、(2) 教員志望者の信条は理論的知識に影響されている、(3) 中高教員は理論的知識が弱い傾向がある、(4) 海外の教員は、文法説明と文法的誤りの修正を避けたい傾向がある、等が示されました。

教育実習の経験を経て、教員志望者の教師認知が変化するのは自然です。教員志望者の教師認知が教師教育において学んだ理論的知識に影響されるのと同様です。中高教師には理論的知識が弱い傾向が見られましたが、教師教育で受けた理論的知識の現場への適用が難しく、経験知に依存する傾向が強いためでしょう。海外の教員の文法指導の傾向は、よく指摘される文法嫌いの信条の表れでしょうが、理論的知識で正当化しているのかもしれませんが。

ここで教員志望者のみならず現職教員に必要なのは、理論と経験のバランスです。教員志望者は、指導体験の内省を通して、理論的知識に裏付けられた指導への改善を試みるべきです。現職教員も経験知に依存し過ぎず、指導向上のために、理論的知識をアップデートし、知識と経験を融合することを目指すべきです。このような指導を提唱したモデルとして Wallace (1991, p.49, 図 9) があります。教師の有する理論的知識と経験的知識に基づいて指導し、内省を通して改善を試みるもので、アクションリサーチにも通じます。理論・経験的知識の融合のもとに実践し、内省・改善する内省的サイクルを回していけば、教師として成長するはずで、従って、内省的な教師を育成すべく教師教育・現職教員研修を強化することが重要です。

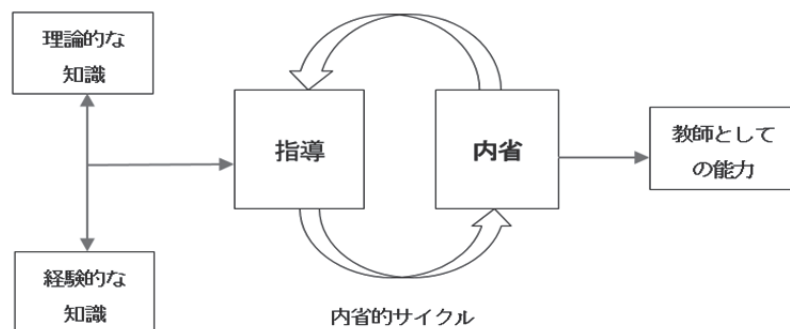


図 9. Wallace の内省的教師のモデル (1991, p. 49 に基づく)

本研究の知見は、限定された少数の協力者、比較した資料の古さを始めとする限界があり、現職を含む教師教育の改善を目指す上での参考に過ぎません。英語教育向上のためには、現職を含む教師教育の向上が必須ですので、今後も、質的分析も含め、教師認知に関する研究を続けていくべきです。

## 引用文献

- Birello, M. (2012). Teacher cognition and language teacher education: Beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 88-94.
- Borg, S. (2005). Experience, knowledge about language and classroom practice in teaching grammar. In *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 325-340). Boston, MA: Springer.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Borg, S. (2009). Language teacher cognition. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*, 163-171.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Borg, S., & Burns, A. (2008). Integrating grammar in adult TESOL classrooms. *Applied linguistics*, 29(3), 456-482.
- Burns, A., Freeman, D., & Edwards, E. (2015). Theorizing and studying the language-teaching mind: Mapping research on language teacher cognition. *The Modern Language Journal*, 99(3), 585-601.
- Cabaroglu, N., & Roberts, J. (2000). Development in student teachers' preexisting beliefs during a 1st-year PGCE programme. *System*, 28, 387-402.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- MacDonald, M., Badger, R., & White, G. (2001). Changing values: What use are theories of language learning and teaching? *Teaching and Teacher Education*, 17, 949-963.
- Mattheoudakis, M. (2007). Tracking changes in pre-service EFL teacher beliefs in Greece: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1272-1288.
- Miyasako, N. (2014). An alternative view of "Task-based Language Teaching versus Cognitive PPP Approach" at secondary school education in Japan from a complex adaptive systems perspective. Paper presented at LET National Conference 2014 in Fukuoka.
- 宮迫靖静. (2022). 遠隔形式による初等外国語科の模擬授業に対する教員志望学生の認識. 『福岡教育大学紀要. 第一分冊, 文科編』, 第 71 巻, 61-68.
- 猫田和明. (2015). 「英語科教育概論」を受講した学生の英語教授・学習についてのビリーフの変化. 『山口大学教育学部研究論集 (第 3 部)』, 175-191.
- 猫田英伸, キッド・タスティン, 坂田直子. (2024). 英語科教員養成課程で学ぶ学生の授業分析視点の発達: 異時点から得られた記述データの計量テキスト分析. 『中国地区英語教育学会誌』, 第 54 巻, 79-91.
- Nishimuro, M., & Borg, S. (2013). Teacher cognition and grammar teaching in a Japanese high school. *JALT Journal*, 35(1), 29-50.
- Nishino, T. (2012). Modeling teacher beliefs and practices in context: A multimethods approach. *The Modern Language Journal*, 96(3), 380-399.
- 大井恭子. (2012). 初任教师研究—英語科初任教师の成長を認知面から分析する—. 『千葉大学教育学部研究紀要』, 第 60 巻, 25-29.
- Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: a longitudinal study. *System*, 29, 177-195.
- Richards, J. & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge University Press.
- 階戸陽太. (2012). 外国語活動に対する小学校教員の意識に関する質的研究—必修化後の現状—. 『小学校

英語教育学会（JES）紀要』，第 12 卷，102-115.

田中真紀子，河合裕美. (2016). 文字指導に対する小学校教員の意識—千葉県中核教員研修後のアンケート結果から. 『小学校英語教育学会誌』，第 16 卷，163-178.

田中真紀子，本多正敏，長田恵里，西尚子. (2013). 児童英語教員養成課程履修者の教師認知の考察から得られる指導者養成プログラム改善への示唆. 『関東甲信越英語教育学会誌』，第 27 卷，85-98.

Urmston, A. (2003). Learning to teach English in Hong Kong: The opinions of teachers in training. *Language and Education*, 17, 112-137.

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.