

## 教育環境の違いによる小学校教師の言語教師としての特徴 —北海道内の4つの地域に対する調査—

中村香恵子 \*・志村 昭暢 \*\*

### Abstract

Since English education in elementary schools in Japan was not a "formal subject," it has been undertaken at the discretion of each school and the initiative of the local Board of Education. For this reason, there is already a diversity of teaching experience and support systems for English education at each school and in each region. The purpose of this study is to clarify the characteristics of elementary school teachers as a language teacher in such different situations. By doing so, we aim to provide some new insights to effectively promote in-service teacher training that is currently being uniformly developed. To find answers to the research questions, we conducted a questionnaire survey of elementary school teachers in four regions in Hokkaido to examine the characteristics of the teacher's cognitive, affective, and behavioral aspects as well as the characteristics of their educational environment. 97 data were obtained, and they were compared and analyzed with data collected from the whole country. As a result of the analysis, it was suggested that initiatives for English education throughout the region and difference in school size caused a difference in "teachers' cooperation system" and "teachers' school-efficacy," which might be influencing teacher beliefs and teaching practice.

### 1. はじめに

我が国における小学校英語教育は2020年から高学年において正式な教科としてスタートする(文部科学省, 2017)。2002年より「総合的な学習の時間」の一環として始まった小学校英語教育であるが(文部科学省, 1998), その学習目標や学習内容の設定は各学校や地方教育委員会の創意工夫に任されてきた。その後英語教育は2011年より高学年で必修科目となるものの(文部科学省, 2008a), 「その教育の内容には理論的な枠組みがなく, 政策側からの具体的な提示がないために, それぞれの指導者・教育関係者が自分の経験や憶測に基づいて自分の考えを作らざるをえない状況にある」とした指摘もなされている(バトラー・横山・小笠原, 2010:49)。このように, 小学校英語教育は各学校の裁量や教育委員会により推進されてきた経緯から, その実践の経験知やサポートの体制にはすでに多様性が見られており, その実態はまだ不明な点も多い。

### 2. 先行研究

近年, 言語教師認知研究分野においては, 教師をとりまく環境への関心が高まっている(Barcelos & Kalaja: 2011)。学校環境要因を調べた研究として, Richards, Gallo and Renandya (2001)は自由筆記による質問紙調査により, 教師のビリーフ(指導観)

の変化には個人的要因とともに職場環境要因が関わっていることを示した。Tayama (2011)は, 教師の自己効力感へ影響している要因を特定するため, 日本の中学校・高等学校英語教師に対する質問紙調査を行い, 英語力や海外研修経験といった個人的要因だけでなく, 私立・公立といった学校種や職場環境によっても教師の関心や考え方に違いがあることを示した。さらにBreen et al. (2001)は個々の教師が独自の指導観をもつ一方, 所属している教師集団の中に共通する指導観も形成されていることを見出した。

地域環境要因に関する研究として, Allen (2002)は質問紙調査により, 都市部の教師に教育課程の基準への関心と意識が地方の教師よりも高い傾向が見られることを示した。瀧口 (2006)は, 4つの英語教育課程特例校にある小学校の教師に対して質問紙調査を実施し, 地域によって行政からの英語教育に対する理解と支援の在り方に違いがあり, その違いが教師の実践に影響していることを明らかにした。

日本における教育は「教育の機会の平等化」を重んじており, 全国どこでも学習指導要領に基づいた均一の教育がなされていると思われるがちである。しかし, これらの研究は地域的な特性が教師の内面や実践に影響を与え, それが教育実践にも影響してい

\* 北海道科学大学工学部機械工学科

\*\* 北海道教育大学教育学部

ることを示している。Nakamura and Shimura (2015)では、質問紙調査により教師と地域環境要因の関係を調べた。その結果、行政による支援のある地域の教師に自身の教育力に関する自信が高い傾向が見られたものの、それ以外は有意な差は見られなかった。この研究においては地域的特徴の区分が自己申告によるものであったため、より環境要因を明確にした調査が必要であると考えられた。

### 3. 研究の目的

本研究の目的は、英語教育への取り組みの体制や学校規模において異なった環境にある教師たちの言語教師としての特徴の違いを知ることである。そのために北海道における4つの地域を抽出し、それぞれの地域ごとの教師の言語教師としての特徴を調べる。北海道はその広域性から多様な地域を擁しており、本研究の目的に適していると考え、研究課題の解決のために、以下の研究課題を設定した。

研究課題1：本研究で抽出された4つの地域の教師たちに共通して見られる特徴は何か

研究課題2：本研究で抽出された4つの地域の教師たちの特徴の違いは何か

## 4. 研究の方法

### 4.1 研究の方法

本研究では、小学校教師の言語教師としての特徴を調べるため、教師の認知面（指導観）、情意面（外国語学習動機）、行動面（外国語授業実践）に関する質問紙調査を実施した。また教師をとりまく学校環境要因として職場や自分自身に対する評価（効力感）、教師の協力体制についても調べた。これらの質問項目はNakamura and Shimura (2015)で作成されたものが用いられた。回答は「5・強く同意する」から「1・全く同意しない」の5段階によるリッカート法を使用した。表1に質問項目と質問数を示す。

表1 質問項目と質問数

枠組み	質問項目	質問数
認知面	指導観	6
情意面	外国語学習動機	15
行動面	外国語授業実践	11
環境面	生徒・学校関係	10
	教師の協力体制	8

### 4.2 研究の対象者

本研究では北海道内の4つの地域を抽出し、英語教育に関わっている教員の協力を得た。抽出された地域はともに中心部から離れた地域に位置している。地域A（ $N=22$ ）とB（ $N=25$ ）は文部科学省の指定を受け、地域ぐるみで英語教育に取り組み、基本的に担任と専科教員等とのチームティーチングによる授業が行われている。地域Aは「カリキュラムと評価」という教育課程全般にかかわる研究に、地域Bは「コミュニケーション能力の育成」を目指した授業の構築に取り組んでいる。一方、地域C（ $N=49$ ）とD（ $N=32$ ）はともに過疎地に位置し、担任が単独で授業に取り組んでいる。地域Cから得られたデータはすべて小規模校のものであり、地域Dから得られたデータはすべて中規模校のものである。

### 4.3 分析の方法

分析においては、尺度ごとに因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行い、比較には得られた因子得点を用いた。データ数が少なく均一でないため統計的な分析は適切でないことから、ヒストグラムによりデータのちらばりを比較することによって、それぞれの特徴を捉えた。その際、web調査と郵送法によって全国から集めたデータ（ $N=231$ ）を比較群として用いた。

## 5. 結果と考察

紙面の都合上、ここでは違いや特徴が見られた質問項目についてのみ報告する。

### 5.1 研究課題1

「本研究で抽出された4つの地域の教師たちに共通して見られる特徴は何か」について、情意面の「外国語学習動機」にのみ特徴が見られた。

#### 5.1.1 外国語学習動機

学習動機について得られたデータに対して、因子分析をした結果2項目が削除された。固有値が1以上となる因子数を選択し3因子までを採用した。

第1因子は「英語の授業は楽しいと感じる」等の5項目で構成されており「内発的動機」、第2因子は「英語を勉強しないと後で後悔する」等の5項目で構成されており「外発的動機」、第3因子は「英

語の勉強は時間の無駄」等の3項目で構成されており「無動機」とそれぞれ命名された。表2に因子負荷量と因子相関行列を、表3に下位尺度ごとの平均値、クロンバック $\alpha$ 係数、寄与率を、図1に無動機のヒストグラムを示す。

表2 因子分析因子負荷量と因子相関行列

	内発	外発	無
英語の授業は楽しいと感じる	.75	.00	.03-
英語の勉強は興味をそそる	.74	.10	-.09
英語は勉強すれば成果が上がる	.52	.20	.10
英語くらいできるのは当然だ	.37	.26	-.12
英語を勉強しないと後で後悔する	-.15	.93	.03
英語を勉強しなければならない	.02	.79	.09
英語を身につけることは重要	-.02	.71	-.14
英語の授業で良い成績を取りたい	.13	.59	-.05
英語学習は成長にとって役立つ	.31	.46	-.15
授業から何を学べるのかわからない	-.02	.10	.80
英語の勉強は時間の無駄である	.09	-.09	.77
英語を勉強する理由がわからない	-.04	-.02	.72
内発的動機づけ	—	.55	-.45
外発的動機づけ		—	-.48
無動機			—

表3 記述統計、クロンバック $\alpha$ 係数、寄与率

下位尺度	M	SD	$\alpha$	寄与率
外発的	3.82	.75	.89	42.91
内発的	3.22	.78	.82	12.43
無動機	2.57	.69	.87	11.50

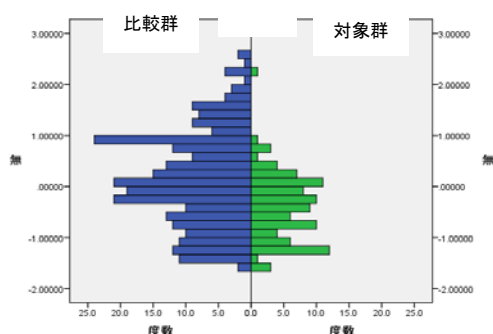


図1 無動機のヒストグラム

分析の結果、4つの地域すべてにおいて、比較群 ( $M = .21, SD = .95$ ) と比べて「無動機」の得点が高い傾向が見られた。地域A ( $M = -.51, SD = .78$ )、地域B ( $M = -.28, SD = .69$ )、地域C ( $M = -.36, SD$

$= .73$ )、地域D ( $M = -.43, SD = .61$ )。

本研究で抽出された4地域は、中央から距離的に離れた地方であり、地域D以外は小規模校である。松田(2015)は、北海道の郡部では若手教員の占める割合が非常に高いことを指摘している。本調査においても、比較群( $N=213, M=22.61, SD=11.97$ )と対象群( $N=146, M=18.17, SD=10.32$ )の教師経験年数を  $t$  検定により比較したところ、対象群の経験年数の平均値が有意に低かった ( $t(357) = 3.75, p = .00, d = 0.39$ )。年齢の違いによる言語教師としての小学校教師の特徴を調べた Nakamura and Shimura (2015) では、若手のグループに外国語習得に対する自信が高い傾向が見られていた。これらの地域の教師に無動機が高い要因として、教員の年齢構成がかかわっている可能性がある。

## 5.2 研究課題2

「本研究で抽出された4つの地域の教師たちの特徴の違いは何か」について、教師の協力体制、学校効力感、指導観、授業実践において特徴の違いが見られた。

### 5.2.1 教師の協力体制

ここでは教師の協力体制として教育実践に関して深いレベルでの意見交換を意味する「専門的協働」と教材や経験を交流しあう「情報交換」の2つの指標を用いているが、因子分析を行なった結果、1因子のみが抽出された。表2に因子負荷量を、表3に下位尺度ごとの平均値、クロンバック $\alpha$ 係数、寄与率を示す。

表4 因子分析因子負荷量

質問項目	協力体制
個々の児童の学習進歩について話し合い	.83
学年ごとの授業に関する会議	.80
他クラスや他学年の教師との授業づくり	.78
同僚との教材の交流	.78
同僚の教師の授業を参観	.75
児童の評価に関する共通の基準の確認	.73
教材の選択についての話し合い	.72
チームで取り組む授業	.71

表5 記述統計、クロンバック $\alpha$ 係数、寄与率

下位尺度	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	寄与率
外発的	2.69	.83	.92	66.87

分析の結果、地域で英語教育に取り組んでいる2地域のうち地域Aに高い傾向 ( $M = .77, SD = .88$ ) が、地域Bに分散傾向 ( $M = .07, SD = 1.02$ ) が見られた。図2に地域ごとの教師の協力体制のヒストグラムを示す

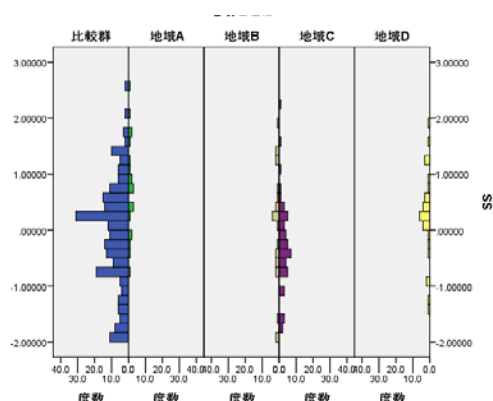


図2 教師の協力体制のヒストグラム

地域AとBはともに文部科学省指定の事業に取り組み、それぞれ優れた教育成果を発信しているものの、その取り組んでいる課題には違いがある。地域Aは「カリキュラムと評価方法」について、目標、内容・評価活動といった教育課程全体にかかわる研究に取り組んでおり、教育実践に関しての深いレベルでの意見交換が必要とされていると考えられる。一方、地域Bは「コミュニケーション能力の育成」を目指した授業の構築に取り組んでおり、教材や経験を交流しあう「情報交換」が頻繁に行われていることが推察される。しかし、授業という個々の教師の実践にかかわる課題であるため、教師によってそうした情報や支援への依存度が異なっており、そのため分散の傾向が見られた可能性がある。

また、地域Cに「教師の協力体制」が低い傾向 ( $M = -.27, SD = .79$ ) が見られた。地域Cは小規模校で構成されており、学校内で他の教師たちの多様な考え方に触れ、互いの実践から学び合う機会が少ないことが一因と考えられる。

## 5.2.2 学校効力感

「効力感」は教師が自分をとりまく教育環境（生徒との関係や教育の成果）をどう認識しているかという指標である。10項目に対して因子分析を行ない、共通性が低かった1項目を削除した。改めて因子分

析を行なった結果、固有値1以上となる因子数を選択し2因子までを選択した。第1因子は「私は自分の児童に大きな教育的効果を及ぼしていると思う」等の5項目で構成されており、自身の教育実践に対する有能感に関わっているため「自己効力感」と命名された。第2因子は「私が勤務している学校では教師と児童の関係は良好である」等の4項目で構成されており、教員と生徒の関係性等といった学校全体の教育実践への評価を表しているため「学校効力感」と命名された。結果を比較したところ、学校効力感に地域による違いが見られた。表6に因子負荷量と因子相関行列を、表7に下位尺度ごとの平均値、クロンバック $\alpha$ 係数、寄与率を、図3に学校効力感のヒストグラムを示す。

表6 因子分析因子負荷量と因子相関行列

	自己	学校
私はどんな児童も進歩させることができる	.81	-.18
私は大きな教育的効果を及ぼしている	.66	-.02
私は自分のクラスの児童から好かれている	.60	.04
私は児童に学習内容を理解させられる	.53	.15
この地域では教師は敬意を払われている	.49	.11
私の学校の教師は児童の発言に関心がある	-.06	.80
私の学校では教師と児童の関係は良好だ	.13	.71
私の学校は介護が必要な児童に対応する	-.14	.66
私の学校では児童の幸福が最も大切だ	.18	.55
自己効力感	—	.58
学校効力感		—

表7 記述統計、クロンバック $\alpha$ 係数、寄与率

下位尺度	<i>M</i>	<i>SD</i>	$\alpha$	寄与率
自己効力	3.34	.54	.76	41.83
学校効力	3.84	.56	.78	15.05

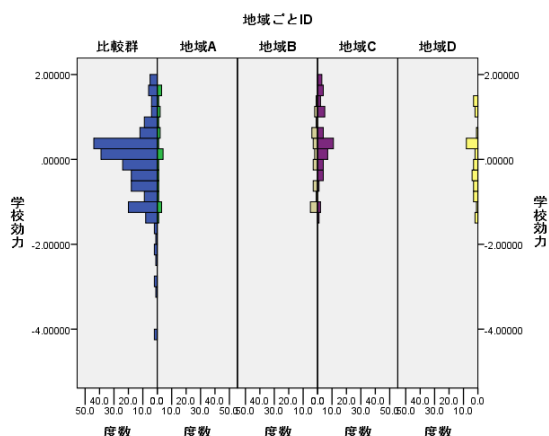


図3 学校効力感のヒストグラム

4地域ともに「学校効力感」が高めの傾向が見られていたが、特に「教師の協力体制」が高かった地域A ( $M = .23, SD = .98$ )に学校効力感が高い傾向が見られ、教師間の関係性が教師の学校効力感に関わっているのではないかと推察された。

同様に、小規模校の地域C ( $M = .44, SD = .81$ )も高い傾向が見られた。文部科学省(2008b)は、小規模校のメリットとして、「児童・生徒の一人ひとりに目がとどきやすく、きめ細かな指導が行いやすい」等のことを挙げている。地域Cは教師の協力体制が低い結果となっていたものの学校効力感が高いことは、そうした児童と教師との密な関係が効力感につながっている可能性がある。

### 5.2.3 指導観

本研究では、指導観に関してOECD(2009)に基づいた2つの指標を用いた。質問6項目について因子分析をした結果、固有値が1以上となる因子数を選択し2因子までを採用した。第1因子は「教師の役割は児童が自分で課題を探究するのを手助けすることである」等の3項目で構成されており、OECD(2009)調査の下位尺度である「学習者主体指導観」の質問項目と合致していた。第2因子は「児童に考えさせるよりも直接答えを教えるべきである」等の3項目によって構成されており、同じく「教師主導指導観」の質問項目と合致していた。「学習者主体指導観」のもとでは学習活動において生徒に中心的な役割を担わせ、「教師主導指導観」のもとでは教師は明確で体系化された方法で知識を伝達するとされている。表8に因子負荷量と因子相関行列を、表9に下位尺度ごとの平均値、クロンバック $\alpha$ 係数、寄与率を示す。

表8 因子負荷量と因子相関行列

	学習者	教師
教師は児童が課題探究を手助け	.86	.08
自分で解決法を見つけるべき	.66	-.06
自分で解決法を考えさせるべき	.59	.02
考えさせるより直接答えを教えるべき	-.10	.75
明確な答えのある問題を与えるべき	.02	.62
学びは予備知識の量による	.12	.45
学習者主体指導観	—	-.16
教師主導指導観		—

表9 記述統計、クロンバック $\alpha$ 係数、寄与率

下位尺度	$M$	$SD$	$\alpha$	寄与率
学習者	3.84	.65	.73	34.57
教師	2.66	.73	.62	27.38

比較分析の結果、教師主体指導観にのみ違いが見られ、地域C ( $M = -.20, SD = .72$ )とD ( $M = -.20, SD = .51$ )に低い傾向が見られた。図4に教師主導指導観のヒストグラムを示す。

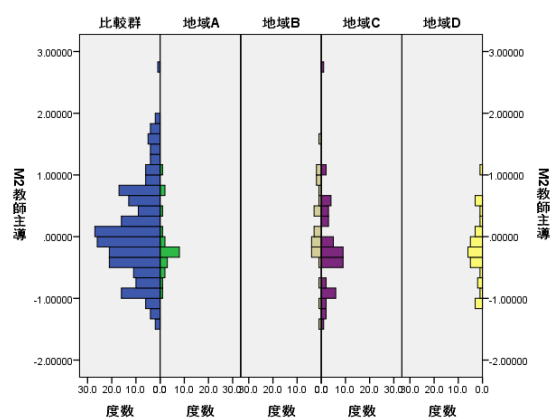


図4 教師主導指導観のヒストグラム

「教師主導指導観」はこれまで主流であった伝統的な指導観であり、ベテランの教師たちにとってはおそらく自身がうけてきた教育の基盤となっていた指導観であると思われる。一方、文部科学省(1998, 2008a)は、新たな教育の方向性として生徒を学習活動に積極的に関わらせることを重視した学習者主体の新しい指導観への転換を目指している。

若手の教師たちは、自らも学習者としてこうした新しい指導観のもとに教育を受けてきたものと思われる。地域CとDに「教師主導指導観」が低かった



理由として、若手が多いという教師の年齢構造がかかわっている可能性がある。

5.2.4 授業実践

授業実践に関する質問 11 項目に対して因子分析を行なった結果、共通性が著しく低かった 1 項目が削除された。改めて因子分析をした結果、固有値 1 以上となる因子数を選択し 2 因子までを採用した。

第 1 因子は「個々の児童の学習能力に応じて異なった課題を与える」等の 6 項目で構成されており、「学習者主体実践」と命名された。第 2 因子は「授業のはじめに前回の授業の簡単な復習をする」等の 4 項目で構成されており「教師主導実践」と命名された。「学習者主体実践」と「教師主導実践」はそれぞれ「学習者主体指導観」と「教師主導指導観」に対応しているが、これまでの研究から、指導観と実践は必ずしも一致していないことが指摘されている。例えば Büyükkaracı (2014) は同僚との関係、指導体制、学習者の実態、教師の多忙さ等がそうした指導観と指導実践の乖離をもたらす要因であるとしている。表 10 に因子負荷量と因子相関行列を、表 11 に下位尺度ごとの平均値、クロンバック  $\alpha$  係数、寄与率を示す。

表 10 因子負荷量と因子相関行列

	学習者	教師
他の児童が活用する制作物を作成させる	.85	-.08
週間にかかるような企画に取り組ませる	.83	-.11
授業の内容に児童の意見を取り入れる	.75	-.04
学習能力に応じて異なった課題を与える	.69	.07
自分の考えを書かせる	.45	.31
能力に応じたグループに分取り組ませる	.36	.20
質問で学習内容の理解をチェックする	.07	.82
はじめに前回の授業の簡単な復習をする	-.23	.81
児童のプリントやノートの点検をする	.19	.59
本時の授業の目標を明確に述べる	.04	.58
学習者主体実践	—	.48
教師主導実践		—

表 11 記述統計、クロンバック  $\alpha$  係数、寄与率

下位尺度	M	SD	$\alpha$	寄与率
学習者	2.32	.76	.87	51.38
教師	3.14	.91	.82	17.06

比較分析の結果、学習者主体実践、教師主導実践の両因子において地域における違いが見られた。

5.2.4.1 学習者主体実践

「学習者主体実践」は、グループワークを多用するなど学習活動において生徒に中心的な役割を担わせる実践である。小学校英語教育においては、ペアやグループ活動などの言語活動を通して、コミュニケーション能力を育成するような指導が目指されており、そうした活動の多くは「生徒主体実践」であると言える。

分析の結果、「学習者主体実践」には、比較群 ( $M = .11, SD = .95$ ) および地域 A ( $M = .30, SD = 1.21$ ) に高い傾向が見られた。全国的には小学校英語活動で期待されている学習者主体の活動がなされているものの、本調査の対象校は地域 A を除いてそうした実践があまりなされていない傾向があることが示された。地域 C と D は教師主導指導観が低いという結果であったが、実践は学習者主体になってはならず、特に地域 D ( $M = -.58, SD = .70$ ) に低い結果が見られた。図 5 に学習者主体指導実践のヒストグラムを示す。

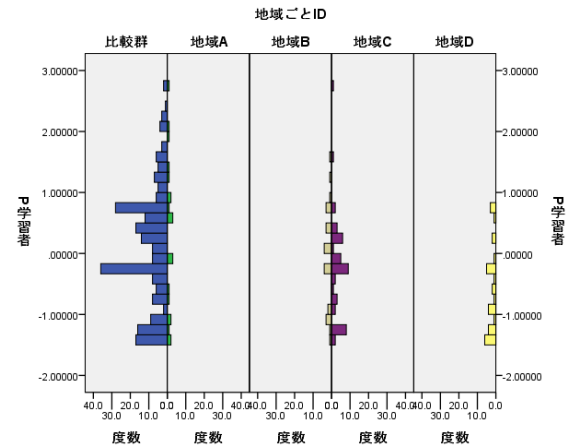


図 5 学習者主体実践

これらの地域に「学習者主体実践」があまりなされていない理由の一つとして、僻地校・小規模校の問題点が考えられる。文部科学省 (2008b) は小規模校の問題点として「児童・生徒数、教職員数が少ないため、グループ学習や習熟度別学習、小学校の専科教員による指導など、多様な学習・指導形態を取りにくい。」ことを挙げている。また、児童も小学校から同じメンバーであることが多く、人間関係や相互の評価等が固定化しやすく、子ども同士の活動

においてコミュニケーションギャップをつくりにくいことが推察される。さらに、学習者主体の活動は、教師主導の活動よりも教師の創意工夫が求められ、教師間の「専門的協働」や「情報交換」によって、意見交流や教材やアイデアの共有をしあう機会が少ない環境においては、教師の負担が大きくなるという可能性がある。

一方、地域 A においては、教育課程の作成に取り組んでおり、教師の協力体制が高いという結果が示されていた。そうした専門性を高めるための教師の学びが、新しい教育観に基づく実践である学習者主体実践を高めている可能性がある。

#### 5.2.4.2 教師主導実践

一方、「教師主導実践」においては、教師は詳細な計画に基づいた明確で体系化された方法で知識を伝達し、正確な解決方法を説明し、生徒に明確で解決できる課題を与え、教室に穏やかで集中した雰囲気を作り出す役割を担うとされている。一般的にイメージされている小学校英語活動では、子どもたちが自由に教室を歩き回って英語でのやりとりをしたり、体を使ったゲームをしたりという活動が取り入れられ、「教師主導実践」とは異なった実践が多く行われていると考えられている。しかし、本調査においては地域ぐるみで英語教育に取り組んでいる地域 A ( $M = .83, SD = 1.11$ ) と地域 B ( $M = .21, SD = .73$ ) に、「教師主導実践」が高い傾向が見られた。図 6 に教師主導授業実践のヒストグラムを示す。

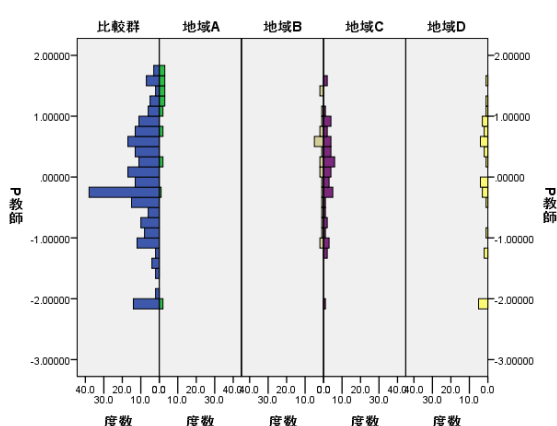


図 6 教師主体授業実践

地域 A 地域 B とともに、英語教育に関する課題に取り組んでいる。地域ぐるみの取り組みであるため、教師間で共有された指導計画や授業案に基づき、中学校への接続も意識された授業が構築されている。

そうした取り組みが教師主体の授業傾向になっている一因である可能性がある。一方、地域 A には「生徒主体実践」も高い傾向が見られていた。そのことから、地域 A の教師は英語授業において「学習者主体」「教師主導」を取り混ぜた、多様な授業実践をしていることが推察される。

## 6. まとめ

本研究では、異なった環境にある教師たちの言語教師としての特徴を明らかにし、教師をとりまく教育環境との関連を検証してきた。以下に研究課題ごとのまとめを述べる。

研究課題 1：本研究で抽出された 4 つの地域の教師たちに共通して見られる特徴は何か。

本研究で抽出された 4 地域は、中央から距離的に離れた地方であり、ほとんどが小規模校である。これらの地域では、教師の年齢構成として若手が多いこと、さらに日本の教師文化といえる、先輩教師たちから経験や指導技能を学び、それらを共有しながら教師として成長するという同僚性を基盤とした教師の成長（中原・脇本・町支；2015）が難しいということが課題となっている。そのことは、本調査においても、全体に教師の協力体制が低いという結果からもうかがうことができる。しかしながら、本調査においては、これらの地域の教師たちは自身の外国語学習に関して「無動機」が低く、学校効力感が高めであるという特徴が見られた。このことは、これらの地域の教師のもつ強みであると言え、英語教育という新しい教育の流れを受け入れやすい土壌にあることが期待できる。

研究課題 2：本研究で抽出された 4 つの地域の教師たちの特徴の違いは何か

地域で研究課題に取り組んでいる地域 A と B に、他の地域とは異なった特徴が見られ、地域ぐるみで行っている研究活動の取り組みが、教師の協力体制や指導実践に影響していることが推察された。一方で、この 2 地域の研究の内容には違いがあり、それが教師の意見交流や教材交流の質や量に違いをもたらした。教師の協働に対する自己評価の違いとなっている可能性が示唆された。地域 A に「学習者主体授業実践」が高い傾向が見られたのは、そうした教師同士の深いレベルでの学び合いや協働体制が授業実践に影響している可能性がある。

一方、地域 C と D においては、地域 C は小規模校

で構成された地域であるのに対し、地域Dには多様な規模の学校が存在しているという違いがある。小規模校である地域Cは教師の協力体制は低いものの、学校効力感が高く、児童・教師間の密接した関係があることがうかがわれる。地域Dは学習者主体の実践が低かったのに対して、地域Cは分散傾向であった。前述したように、小規模校ではグループ活動等の多様な学習・指導形態をとりにくいという問題点が指摘されている。一方で学習者主体の活動をさせるには、教師が学習者の特性や関心をよく理解している必要があり、小規模校の教師たちの中には、そうした困難を抱えながらも、学習者を主体とした実践の努力をしている教師もいることが推測された。本研究の結果からは、地域の教育への取り組みや学校規模によって、「教師の協力体制」や「学校効力感」といった教育環境に違いが見られ、それが指導観や授業実践の特徴に関連していることが推察された。

江利川（2009）は現在行われている現職教員研修の問題点として、ニーズを無視した一律の内容、研修の強制、教員評価への利用、多忙化の助長をあげている。教師の成長を支援するためには、一律の指導のノウハウを身に着けることを重視するのではなく、個々の教師が本来持っている指導観や現在行っている実践を理解し、教師が置かれている環境も考慮に入れた柔軟なサポートが求められる。こうした研究を積み重ねることによって、小学校教師を意識のレベルから包括的に理解することは、教師の自律的な成長を支援し、望ましい現職教員研修を構築するための事例的な原拠となるものと考えられる。

最後に、本研究の限界として、まずデータ数の不足が挙げられる。今後は、より多くのデータを集めることにより、具体的な人や環境に基づいたより詳細な分析を進める必要がある。さらに、複数の研究手法を組み合わせることにより、より深く研究課題に解明に努めたい。その上で、地域内の多様性や結果に影響を及ぼしている交絡要因の可能性等も考慮に入れ、違いを説明する要因をより明確にしていきたい。

## 謝辞

本研究は科学研究費補助金（基盤研究（C））（課題番号：26570733）の助成をうけて行われた。

## 参考文献

- (1) 文部科学省：小学校学習指導要領，東京書籍，2017.
- (2) 文部科学省：小学校学習指導要領，国立印刷局，1998.
- (3) 文部科学省：小学校学習指導要領，東京書籍，2008a.
- (4) バトラー後藤裕子・横山純子・小笠原剛士：小学校外英語活動で目指したいこと・大切にしたいこと：概念図化（Concept Mapping）による分析の試み，日本児童英語教育学会紀要，29，42-62，2010.
- (5) Barcelos, A. M. F. & Kalaja, P.: Introduction to Beliefs about SLA revisited, System, 39, 281-289, 2011.
- (6) Richards, J. C., Gallo, P. B. & Renandya, W. A.: Exploring teachers' beliefs and the processes of change, The PAC Journal, 1(1), 43-64, 2001.
- (7) Tayama, Y.: What influences teacher efficacy among English teachers in Japanese secondary school?, Annual Review of English Language Education in Japan, 22, 217-232, 2011.
- (8) Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R. & Thwaite, A.: Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices, Applied Linguistics, 22, 470-501, 2001.
- (9) Allen, L. Q.: Teachers' pedagogical beliefs and the standards for foreign language learning, Foreign Language Annals, 35, 518-529, 2002.
- (10) 瀧口優：「特区」に見る小学校英語，三友社書店，2006.
- (11) Nakamura, K. & Shimura, A.: The effects of environmental factors on Japanese primary school teachers as language learners, The Japan Society of English Language Education, 26, 301-316, 2015.
- (12) 松田孝一：へき地教育の現状と課題-北海道宗谷地方のへき地・複式教育を事例として，明治大学教育会紀要，7，71-80，2015.
- (13) 文部科学省：学校規模によるメリット・デメリット，2008b. Accessed 2019/12/15 [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryo/08120806/001.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/038/siryo/08120806/001.htm)



- (14) OECD: Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS, Paris, OECD Publishing, 2009.
- (15) Büyükkaracı, K.: Assessment beliefs and practices of language teachers in primary education. International Journal of Instruction, 7(1), 107-120, 2014.
- (16) 中原淳（監修）・脇本健弘・町支大祐：教師の学びを科学する—データから見える若手の育成と熟達のモデル—，北大路書房，2015.
- (17) 江利川春雄：協同学習を取り入れた英語授業のすすめ，大修館書店，2012.