神戸市外国語大学 学術情報リポジトリ

神戸市外国語大学・英語教育学修士課程に関するアンケート調査結果

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2003-09-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 阿部, 晃直, 立木, ドナ, 玉井, 健, 村田, 純一, 守崎, 誠一, 山口, 治彦, Abe, Terunao, Tatsuki, Donna, Tamai, Ken, Murata, Junichi, Morisaki, Seiichi, Yamaguchi, Haruhiko メールアドレス: 所属:
URL	https://kobe-cufs.repo.nii.ac.jp/records/1334

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 International License.

神戸市外国語大学・英語教育学修士課程に関するアンケート調査結果

大学院英語教育学専攻設置準備ワーキンググループ[1]

はじめに

本研究は，本学大学院修士課程に英語教育学に焦点を絞った新専攻を設置する準備過程で行った調査結果をまとめたものである。新専攻では，中高の現職英語教師と小学校の英会話活動担当教師を対象とした実践力向上をめざすカリキュラム，および勤務形態に影響の少ない履修形態をデザインすることを最大の眼目とした。このため，他大学の情報によらない独自の需要動向調査による正確な情報と素案に対する現場からのフィードバックを収集する必要が生じた。調査結果は現職教師の関心の傾向や履修を仮定した場合の勤務条件の制約など多岐にわたる貴重な情報をもたらした。以下，大学院英語教育学専攻設置の背景にある現在の日本の英語教育環境について記述し，本調査の説明，および結果の分析を行うことにする。

1．戦略構想と急変する英語教育環境

政治経済のグローバル化と，ネット社会の成長による情報文化のボーダレス化によって，「国際共通語」としての英語の重要性は飛躍的に増大した。一方で遅々として改善を見せない日本人の英語コミュニケーション力に対する危機感はかつてないほどに高まっており，ついに英語教育変革の要は国家レベルでの急務の施策として認識されるに至った。この認識の変化は2002年

度より実施されている新学習指導要領にも見られるが[2]、特に昨年出された「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」はかつてない大きなインパクトを英語教育界に与えたと言える。この文科省が招集した「英語教育改革に関する懇談会」の答申した「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」は，単体の施策ではなく，これまでに例をみないほど大規模で多元的，且つ具体的な課題（ビジョンではない）を前面に押し出した行動計画と言える。

主なものとしては，英語による授業を眼目におくスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）の実施，小学校における英会話活動の充実，外国人語学教師の正教師化，６万人にのぼる中・高等学校の全英語教師に対する研修の実施，教師の英語運用力を把握するためのTOEIC･TOEFLの導入など，教育課程レベルの改訂に留まらない，制度の変革にまで踏み込んだ幅広く具体的な行動計画が提案された。これら一連の提案は，2002年より学校教育全般を通じた，国民の英語によるコミュニケーション能力の飛躍的な向上を目指して，教育制度，教育課程等に係るものを含め，具体的な推進方策とともに実施に移されている。実際，2003年には６万人研修の初年度として夏期に全国で大規模な英語教師研修が実施されている。

一連の戦略構想の特徴の一つは，現場で指導に携わる教師の語学力を向上させるための施策である。特に語学能力については，TOEICで730点，TOEFLで550点，英検では準一級を目標とするというように，外部の試験を測定手段とした具体的な数値目標が設定されており，中学校・高等学校現場の英語教師は，今まで以上に高度な英語運用能力が求められている。また，これまでは英語教育の圏外にあった小学校においても，英会話活動の推進が謳われており，今後とも「総合的な学習」時間を英会話活動にあてる学校は間違いなく増えていくと思われる。このことは，英語の教員免許を持たない小学校教師であっても，児童英語教育をすすめるための英会話力と適切な英語教授法を身につける必要に迫られていることを示している。また，耳慣れ

ない呼称ではあるが，スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（以下SELHi）では，ディベイトやディスカッションなど様々な自己表現活動の導入だけでなく，英語による他教科の授業実施（Content-based approach）など，従来の枠組みにとらわれない多様な英語授業が試みられており，現場の教師には高度な指導力と言語活動についての広範な知識が不可欠となっている。実際にSELHi実施校の多くでは，大学との連携の中で新しい実践法を模索している。以上の状況を踏まえると，教職課程を通して数多くの英語科教師を輩出してきた本学の役割には，これまでのように優秀な新任教師の創出だけでなく，すでに現場に立っている英語教師達に対する貢献が，新たな柱として視野に加えられなければならない。具体的に言えば，中学校・高等学校の英語教師には自らの語学力を向上させ，教育方法を改善するための技術・理論の学習と研究の機会を提供し，小学校の教師には児童英語教育の方法や異文化理解を促す教育理論を教授することが，外国語教育を標榜する本学の取り組むべき急務の課題となっている。新設の大学院英語教育学専攻の存在意義はまさにこの点にあると言える。

本研究は，こうした時代の要請に応えるべく，本学の大学院準備グループが現役教師を対象とした英語教育学専攻修士課程の設置準備をする段階で，中・高等学校に勤務する英語科教師，および小学校教師を対象に行った意識調査結果をまとめたものである。以下に調査の概容，方法，結果を記述し，考察を行い，小・中・高等学校で勤務する教師達の大学院英語教育に対する考え方の傾向を把握してみたい。

2．調査目的

本学設置予定の英語教育学修士課程に対して，神戸市およびその周辺地域の小・中・高等学校教師が，どれほど関心を持っているのか，また具体的にはどのような分野に関心が向けられているのかを調査する目的で，質問紙調査を実施した。質問項目の内容については原案を現場の中・高等学校の校長

にあらかじめ提示し，必要と思われる修整を施した後，配布を行った（配布した質問紙については，資料を参照）。

3．調査時期

2003年3月4日から3月31日の約1ヶ月間。

4．調査対象

調査対象は小学校・中学校・高等学校の3つの校種とし，神戸市外国語大学の地理的条件を考慮して神戸市内および周辺地域を中心としてデータ収集を行った。

神戸市西区にある全ての市立小学校（28校）

神戸市にある全ての市立中学校（83校）

神戸市・明石市・三木市にある全ての市立高等学校（12校），県立高等学校（40校）

5．調査方法

学校長に対して質問紙を送付し，教師への配布・回収を依頼した。その際，小学校の場合は任意の教師に，中・高等学校の場合は英語担当教師に回答を求めた。

6．回答数

回収された校種別データ数は以下の通り。

小学校22校（242名）

中学校45校（135名）

市立高等学校9校（53名）　県立高等学校24校（169名）

＊回収率61.3%（学校単位）

7．調査結果

7.1 【質問１】本課程に設置予定の11の専門分野に対する教師の興味

最初に，質問１として本課程に設置予定の11の専門分野について，教師がどの程度興味を持っているかどうかをたずねた。具体的には，教師に対して「大変興味がある」「少し興味がある」「あまり興味がない」「まったく興味がない」「分からない」の５件法によって回答を求めた。その結果，表１のような回答を得た。

表１　小・中・高等学校教師のそれぞれの専門分野に対する回答結果

		大変興味がある	少し興味がある	あまり興味がない	全く興味がない	分からない
教授法・指導理論	小	29 (12.1%)	90 (37.7%)	79 (33.1%)	21 (8.8%)	20 (8.4%)
	中	45 (33.3%)	65 (48.1%)	23 (17.0%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)
	高	92 (42.0%)	82 (37.4%)	40 (18.3%)	4 (1.8%)	1 (0.5%)
第２言語習得論	小	34 (14.2%)	90 (37.5%)	78 (32.5%)	20 (8.3%)	18 (7.5%)
	中	49 (36.3%)	57 (42.2%)	27 (20.0%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)
	高	90 (40.7%)	88 (39.8%)	32 (14.5%)	8 (3.6%)	3 (1.4%)
英文法	小	8 (3.3%)	73 (30.3%)	121 (50.2%)	28(11.6%)	11 (4.6%)
	中	37 (27.6%)	60 (44.8%)	33 (24.6%)	3 (2.2%)	1 (0.7%)
	高	70 (32.1%)	88 (40.4%)	54 (24.8%)	5 (2.3%)	1 (0.5%)
英文学	小	11 (4.6%)	70 (29.2%)	117 (48.8%)	30 12.5%)	12 (5.0%)
	中	17 (12.6%)	54 (40.0%)	51 (37.8%)	12 (8.9%)	1 (0.7%)
	高	50 (22.8%)	89 (40.6%)	69 (31.5%)	8 (3.7%)	3 (1.4%)
英語運用力	小	56 (23.3%)	96 (40.0%)	59 (24.6%)	17 (7.1%)	12 (5.0%)
	中	78 (57.8%)	51 (37.8%)	4 (3.0%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)
	高	131 (59.5%)	69 (31.4%)	16 (7.3%)	2 (0.9%)	2 (0.9%)
異文化理解教育	小	75 (31.3%)	109 (45.4%)	41 (17.1%)	8 (3.3%)	7 (2.9%)
	中	64 (47.8%)	57 (42.5%)	9 (6.7%)	3 (2.2%)	1 (0.7%)
	高	130 (59.4%)	67 (30.6%)	17 (7.8%)	4 (1.8%)	1 (0.5%)
児童英語教育	小	84 (35.0%)	108 (45.0%)	35 (14.6%)	9 (3.8%)	4 (1.7%)
	中	65 (48.1%)	39 (28.9%)	28 (20.7%)	2 (1.5%)	1 (0.7%)
	高	49 (22.4%)	91 (41.6%)	66 (30.1%)	9 (4.1%)	4 (1.8%)
ティーム・ティーチング	小	50 (20.8%)	25 (52.1%)	153 (22.1%)	7 (2.9%)	5 (2.1%)
	中	68 (50.4%)	48 (35.6%)	15 (11.1%)	3 (2.2%)	1 (0.7%)
	高	83 (37.7%)	91 (41.4%)	42 (19.1%)	3 (1.4%)	1 (0.5%)
教材開発・ＩＴ活用	小	56 (23.2%)	121 (50.2%)	51 (21.2%)	9 (3.7%)	4 (1.7%)
	中	67 (50.0%)	53 (39.6%)	12 (9.0%)	1 (0.7%)	1 (0.7%)
	高	110 (49.5%)	65 (29.3%)	41 (18.5%)	4 (1.8%)	2 (0.9%)
評価法・統計	小	22 (9.2%)	88 (36.7%)	103 (42.9%)	19 (7.9%)	8 (3.3%)
	中	44 (32.6%)	55 (40.7%)	28 (20.7%)	7 (5.2%)	1 (0.7%)
	高	61 (27.7%)	87 (39.5%)	60 (27.3%)	11 (5.0%)	1 (0.5%)
授業研究・教師教育	小	44 (18.4%)	133 (55.6%)	46 (19.2%)	12 (5.0%)	4 (1.7%)
	中	56 (41.5%)	61 (45.2%)	13 (9.6%)	4 (3.0%)	1 (0.7%)
	高	85 (38.5%)	84 (38.0%)	44 (19.9%)	4 (1.8%)	4 (1.8%)

表１のデータをもとに，それぞれの専門分野について，小・中・高等学校３校種の教師間で興味の程度に違いがあるかどうかを確かめるために統計的検定を行った。具体的には，「分からない」を除いた回答に対してクラスカル・ウォリスの順位和検定を実施した。その結果，全ての専門分野について有意な違いが明らかとなった（教授法・指導理論：$x^2=66.26$，$p<.001$，第２言語習得論：$x^2=57.03$，$p<.001$，英文法：$x^2=106.35$，$p<.001$，英文学：$x^2=50.16$，$p<.001$，英語運用力：$x^2=92.78$，$p<.001$，異文化理解教育：$x^2=36.65$，$p<.001$，児童英語教育：$x^2=25.50$，$p<.001$，ティームティーチング：$x^2=30.11$，$p<.001$，教材開発・ＩＴ活用：$x^2=36.64$，$p<.001$，評価法・統計：$x^2=43.23$，$p<.001$，授業研究・教師教育：$x^2=24.69$，$p<.001$）。

引き続き，そのような違いが小・中・高等学校のいずれの校種間にあるのかを明らかにするために，ウィルコクスンの順位和検定を用いた多重比較（ボンフェローニの修正を併用）を実施した。その結果，表２に示すような

表２　小・中・高校教師の関心度に対する多重比較の結果

		小学校 ⇔ 中学校			小学校 ⇔ 高等学校			中学校 ⇔ 高等学校		
教授法・指導理論	平均ランク	152.54	216.97	<**	176.56	261.64	<**	170.63	180.11	ns
第２言語習得論	平均ランク	156.32	215.25	<**	180.84	260.89	<**	171.36	179.66	ns
英文法	平均ランク	150.87	235.83	<**	171.66	279.47	<**	172.09	177.59	ns
英文学	平均ランク	168.22	204.10	<**	183.35	263.82	<**	157.23	186.84	<*
英語運用力	平均ランク	151.49	232.56	<**	176.72	272.42	<**	176.56	176.47	ns
異文化理解教育	平均ランク	169.83	207.45	<**	194.01	260.19	<**	164.87	182.79	ns
児童英語教育	平均ランク	179.69	195.73	ns	247.85	202.02	>**	203.82	157.04	>**
ティーム・ティーチング	平均ランク	164.03	221.78	<**	209.36	246.96	<**	192.71	167.39	>*
教材開発・ＩＴ活用	平均ランク	164.20	223.45	<**	202.90	257.11	<**	183.23	173.23	ns
評価法・統計	平均ランク	160.44	223.43	<**	196.46	257.29	<**	185.25	171.95	ns
授業研究・教師教育	平均ランク	166.89	216.76	<**	206.80	247.83	<**	183.98	171.07	ns

注　*；$p<.05$，**$p<.01$，ns；有意差なし

結果となった。

表2の多重比較の結果をもとに，3つの異なる校種間における専門科目に対する関心度の差を一覧表にしたのが表3である。

表3　校種間の関心度の差

教授法・指導理論	小学校	＜	中学校	≒	高等学校
第2言語習得論	小学校	＜	中学校	≒	高等学校
英文法	小学校	＜	中学校	≒	高等学校
英文学	小学校	＜	中学校	＜	高等学校
英語運用力	小学校	＜	中学校	≒	高等学校
異文化理解教育	小学校	＜	中学校	≒	高等学校
児童英語教育	小学校	≒	中学校	＞	高等学校
ティーム・ティーチング	小学校	＜	中学校	＜	高等学校
教材開発・ＩＴ活用	小学校	＜	中学校	≒	高等学校
評価法・統計	小学校	＜	中学校	≒	高等学校
授業研究・教師教育	小学校	＜	中学校	≒	高等学校

注　≒；有意差なし，＜ ＞；少なくとも $p<.05$ で有意差あり

7.1.1　全体的な傾向

多重比較の結果から，全体として小学校教師よりも中・高等学校教師の方

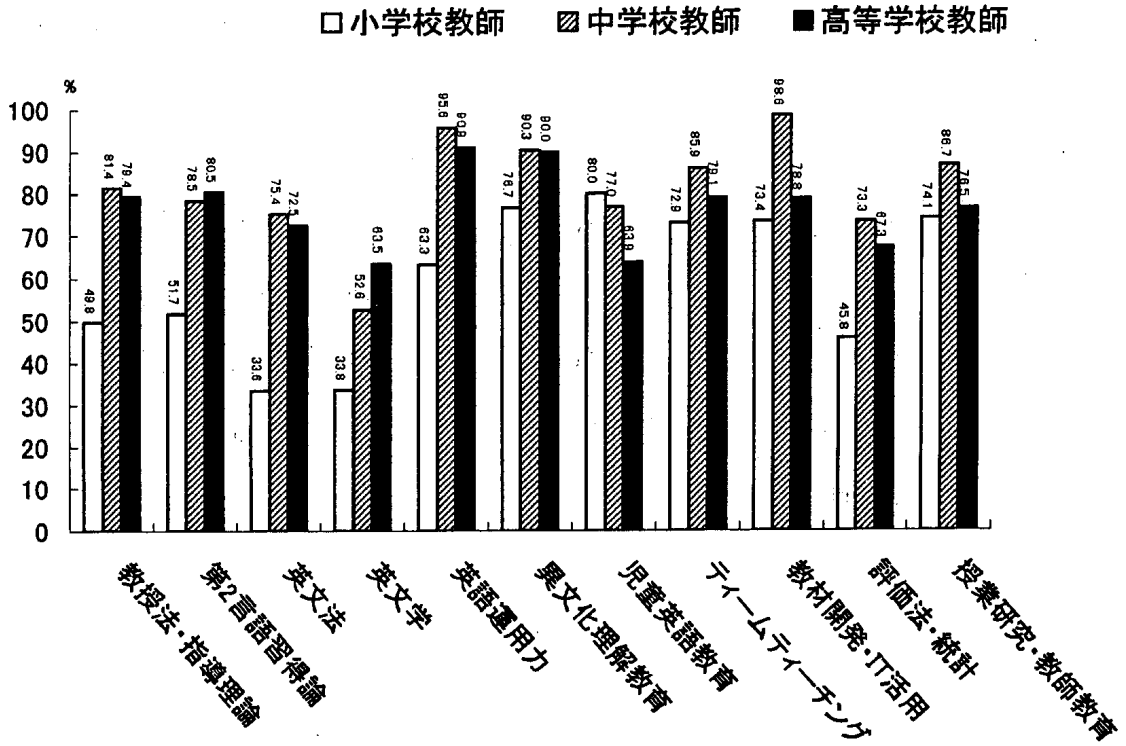

図1　小・中・高等学校における各専門分野に関心を持つ教師の割合

が，児童英語教育を除くすべての専門分野に対してより強い興味を持っていることが分かる（表2と表3を参照)。このことをより視覚的にとらえられるように,「大変興味がある」と「少し興味がある」を肯定的な態度の表出と考え，この二つを合わせた回答について棒グラフに表したのが図1である。

これを見ると，中・高等学校の英語教師に関しては，ほとんどの分野について7割を越える教師が興味を示していることが分かる。これに対して，小学校の教師は中・高等学校の英語教師と比較すると，約半数の分野において低い値となっており，回答傾向も中高教師とは幾分異なったものとなっている。特に，英文法・英文学など，英語そのものに深く関わる分野において関心が低いレベルに留まる傾向が見られる。このような結果となった理由として，回答した小学校教師が必ずしも英語教育を担当している，もしくは将来担当する予定があるといった教師でなかったのに対して，中・高等学校教師については全員が英語担当であり，英語教育に関する関心が潜在的に高かったことが考えられる。しかし，いずれの分野についても一定の割合で興味を示す教師の存在が校種に関係なく確認されており，また個別の分野の中には，異文化理解教育やティーム・ティーチング，教材開発・ＩＴ活用，授業研究・教師教育などのように，全ての校種で7割を超える教師が興味を示している分野も見られた。

その他，特徴的なものとして中学校教師の教材開発・ＩＴ活用に対する関心はほぼ100％に近い値を示しており，現場での高い関心の程が窺える。文科省による英語教育へのＩＴの応用推進策が，教師の意識に反映されていると考えられる。本学設置予定の大学院プログラムにおいても，十全の対応を考慮せねばならぬ分野である。

7.1.2　校種間で異なる傾向を示した専門分野

中学校と高等学校の英語教師は，ほとんどの専門分野について類似した回答傾向を示していたが，英文学と児童英語教育，およびティーム・ティーチ

ングについては，中・高等学校間にも有意な差が見られた（表3参照）。具体的には，英文学とティーム・ティーチングについては高等学校教師の方が中学教師よりも有意に強い興味を示しており，これに対して児童英語教育については中学校教師の方が高等学校教師よりも有意に強い興味を示していた。

英文学に対する興味の強さの違いについては，高等学校教師の個人的な関心の高さの表われというよりも，大学レベルで扱う文学作品やそれに近いレベルの英文を，受験対策の一環として日常的に扱わなければならない実情が高等学校にあるのに対して，中学校では逆に文学作品を日常の教材として取り上げにくいことが影響したと考えられる。ティーム・ティーチングについては，外人講師の派遣が常駐をも含めて高等学校において優先されており，そのことが中学校教師との間に有意な違いを生じさせたと考えられる。つまりティーム・ティーチングが高等学校においてより日常的に行われ，教師が避けて通ることのできない授業形態になっていることが影響したと考えられる。最後に，児童英語教育については，小学校教師が強い興味を示すことは予想された結果であったが，中学校教師についても同様のレベルの興味（小・中学校間で有意差なし）が示され，結果として高等学校教師との間に有意な違いが表われたことは興味深い結果であった。

小学校教師の児童英語教育に対する強い興味の背景には，新学習指導要領の「総合的な学習」の一環である英会話活動の導入があることは疑いえない。小学校では英語は教科として認定されていないために，英語を教えるための免許制度それ自体がまだ存在しておらず，現在は英語を専門としない個々の教師が，研修を受けたリーダーを中心に試行錯誤している状態である。実際，都道府県の教育委員会レベルでの取り組みは様々で，京都市のようにすでに小学校各学年にわたって使用可能な教材のパケット化を終えているところもあれば，まだ何の実質的な取り組みも行われていないところもある。そのため，現場における適切な指導法や教材への需要度はかなり高いことが推察される。これに対して中学校教師の児童英語教育に対する強い興味の背景には，

第一に小学校にいない英語教師の身近な供給源として中学校が動き始めていること。第二に中学校側の意向に拘わらず，すでに一定の英会話活動を経験した生徒達が中学校に入学して来ており，そのような小学校児童がすでにどのような知識を得，どのような能力をつけているかを把握したいとの考えから児童英語教育に対して強い興味が示されていると思われる。つまり，現在の中学校教師にとって児童英語教育を理解することは，より適切な中学校英語教育のあり方を考える上で不可欠な課題と考えられていると推察できる。

7.2 【質問2】春・夏・秋・冬の各学期に対する履修の容易さ

質問2では，本学設置予定の春・夏・秋・冬学期について，それぞれどの程度履修しやすいかどうかをたずねた。教師に対して「履修できる」「無理をすれば履修できる」「履修できない」の3件法によって回答を求めた。その結果，表4に示すような結果となった。

表4　春・夏・秋・冬学期に対する履修可能性

		履修できる	無理すれば履修できる	履修できない
春学期	小	8 (3.5%)	71 (31.0%)	150 (65.5%)
	中	6 (4.5%)	48 (35.8%)	80 (59.7%)
	高	13 (6.1%)	87 (40.7%)	114 (53.3%)
夏学期	小	100 (42.2%)	106 (44.7%)	31 (13.1%)
	中	54 (40.0%)	67 (49.6%)	14 (10.4%)
	高	97 (43.9%)	98 (44.3%)	26 (11.8%)
秋学期	小	4 (1.8%)	75 (33.0%)	148 (65.2%)
	中	5 (3.8%)	51 (38.6%)	76 (57.6%)
	高	14 (6.6%)	101 (47.4%)	98 (46.0%)
冬学期	小	32 (14.0%)	83 (36.2%)	114 (49.8%)
	中	20 (15.0%)	61 (45.9%)	52 (39.1%)
	高	46 (21.2%)	113 (52.1%)	58 (26.7%)

これを見ると，全体的な傾向として夏学期と冬学期については比較的履修しやすいと考えている教師が多いのに対して，春学期と秋学期については，ほぼ全ての校種において半数を超える教師が履修を困難と考えていることが明らかとなった。春学期と秋学期については，勤務校が授業期間中であるこ

とを考慮すると，ある程度予想された結果ではあるが，平常の勤務条件下における大学院での勉学はかなりの困難を伴うことを示し，これは本学の英語教育学専攻のカリキュラム策定についても慎重に配慮すべき点であることが窺われた。

春・夏・秋・冬の4学期について，小・中・高等学校教師間で履修の容易さの程度に違いがあるかどうかを確かめるためにクラスカル・ウォリスの順位和検定をおこなった。その結果，夏学期を除く春・秋・冬の3学期で有意な違いが明らかとなった（春学期：$x^2=7.20$，$p<.05$，夏学期：$x^2=.29$，$p=$ns，秋学期：$x^2=18.38$，$p<.001$，冬学期：$x^2=21.97$，$p<.001$）。それら3学期について，その違いが小・中・高等学校のいずれの教師間にあるのかを明らかにするために，ウイルコクスンの順位和検定を用いた多重比較（ボンフェローニの修正を併用）を実施した。その結果，表5に示すような結果となった。

表5　小・中・高等学校教師間の多重比較の結果

		小学校 ⇔ 中学校		小学校 ⇔ 高等学校		中学校 ⇔ 高等学校	
春学期	平均ランク	178.02	188.80	208.42	236.54	167.24	179.05
		ns		<*		ns	
秋学期	平均ランク	174.59	189.30	198.64	243.80	159.89	181.12
		ns		<**		ns	
冬学期	平均ランク	175.03	192.64	198.05	250.36	160.03	184.98
		ns		<**		<*	

注　*；$p<.05$，**；$p<.01$，ns；有意差なし

これを見ると，春・秋・冬学期に対して小学校教師よりも高等学校教師のほうが有意に履修しやすいと考えていること，冬学期に対して，中学校教師よりも高等学校教師のほうが有意に履修しやすいと考えていることが明らかとなった。全体的には，小学校教師の履修可能性がもっとも低く，その理由について本研究は明らかにしえないものの，何らかの勤務実態の厳しさを窺わせる結果と言える。

7.3 【質問3】春学期と秋学期の平日履修日について

質問3では，春学期と秋学期に，週末の土曜日（10時から16時）に加えて，平日の火曜日（18時から21時）に履修日を設ける計画について，平日の一日を履修日に設けるとすると，火曜日を含めて何曜日が最も教師にとって適しているのかをたずねた。その結果，表6に示すような結果となった。

表6　平日の履修に適した曜日

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日
小学校教師	29（13.1%）	87（39.4%）	14（6.3%）	42（19.0%）	49（22.5%）
中学校教師	5（4.9%）	10（9.8%）	25（24.5%）	11（10.8%）	51（50.0%）
高等学校教師	8（4.4%）	38（20.9%）	18（9.9%）	23（12.6%）	95（52.2%）

小学校教師では火曜（39.4%），金曜（22.2%），木曜（19.0%）を適していると答えた教師が多く，中学校教師では金曜（50.0%）と水曜（24.5%），高等学校教師では金曜（52.2%）と火曜（20.9%）と答えた教師が多かった。各校種を通じてウィークデーの履修日としては金曜日が最も履修に適した日として浮かびあがった。

7.4 【質問4】夏学期期間中の集中授業の設置時期

質問4では，夏学期期間中の集中授業（2週間）の設置時期についてたずねた。具体的には，「お盆前の2週間」「お盆前の1週間と，お盆後の1週間」「お盆後の2週間」の中から，最も適していると思われるもの1つを選択させた。その結果，表7に示すような結果となった。

表7　夏学期の集中授業期間

	お盆休み前の2週間	お盆前とお盆後の2週間	お盆休み後の2週間
小学校教師	111（47.4%）	67（28.6%）	56（23.9%）
中学校教師	66（50.4%）	50（38.2%）	15（11.5%）
高等学校教師	90（42.3%）	88（41.3%）	35（16.4%）

これを見ると，「お盆前の2週間」を最も適していると答えた教師が，小・

中・高に関係なく最も多かった。次いで，「お盆前の1週間と，お盆後の1週間」，そして「お盆後の2週間」を適切と答えた教師が多かった。これは夏休み開始以降も校務で一週間から十日前後は研修がとりにくい実態を示していると思われ，本学専攻の夏期授業日程を設定するならば，具体的な候補としては7月末から8月中旬が適していると判断される。ただし，2003年より文科省戦略構想の一環である6万人規模の大規模な研修が8月に実施されており，大学院希望者の履修との兼ね合いは今後検討せねばならない問題として残る。

7.5 【質問5】修了までの期間

質問5では，それぞれの教師が本課程を履修するとすれば，どのくらいの期間で修了したいと考えているかたずねた。具体的には，「1年」「2年」「3年」「4年」の中から1つを選択させた。その結果，表8に示すような結果となった。

表8　修了までの期間

	1　年	2　年	3　年	4　年
小学校教師	94 (40.8%)	108 (46.4%)	14 (6.0%)	16 (6.9%)
中学校教師	41 (31.3%)	58 (44.3%)	23 (17.6%)	9 (6.9%)
高等学校教師	52 (24.2%)	123 (56.9%)	29 (13.4%)	12 (5.6%)

これを見ると，全体的な傾向として校種に関係なく2年で修了したいと答えた教師が最も多く，次いで，1年で修了したいと答えた教師が多かった。そして，この2つの回答を合わせると小・中・高いずれの教師についても，教師全体の4分の3を越えており（小学校＝87.1%，中学＝75.6%，高校＝81.0%），多くの教師が本課程を2年以内に修了したいと考えていることが明らかとなった。

7.6 【質問6】本学設置予定の英語教育学修士課程に対する印象

最後に，質問6として本設置予定課程について履修希望の有無を含めてそ

の関心の程度をたずねた。具体的には，「履修してみたい」「履修するかどうか分からないが，大変興味がある」「少し興味がある」「あまり興味がない」「全く興味がない。もしくは履修したくない」「わからない」の6件法によって回答を求めた。その結果，表9に示すような結果となった。

表9　設置予定課程に対する関心の程度

	履修してみたい	大変興味がある	少し興味がある	あまり興味がない	全く興味がない・履修したくない	分からない
小学校教師	19 (7.9%)	55 (22.8%)	81 (33.6%)	57 (23.7%)	18 (7.5%)	11 (4.6%)
中学校教師	31 (23.1%)	41 (30.6%)	45 (33.6%)	12 (9.0%)	2 (1.5%)	3 (2.3%)
高等学校教師	37 (16.7%)	90 (40.5%)	59 (26.6%)	25 (11.3%)	8 (3.6%)	3 (1.4%)

「履修してみたい」と「履修するかどうか分からないが，大変興味がある」を合わせた回答は，小学校教師で30.7%，中学校教師で53.7%，高等学校教師で57.2%となった。小学校教師が若干低くなったが，「少し興味がある」を含めると64.3%であることを考慮すれば，本設置予定課程の履修について一定程度の関心があることが窺える。

小・中・高等学校教師の間に見られる本課程に対する関心の程度の違いが，統計学的に有意なものであるのかを検証するために「分からない」を除いた回答に対してクラスカル・ウォリスの順位和検定をおこなった。その結果，小・中・高等学校教師間に有意な違いが明らかとなった（$x^2=44.37$，$p<.001$）。引き続き，ウイルコクスンの順位和検定を用いた多重比較（ボンフェローニの修正を併用）をおこなった結果，小学校教師と比較して中学校教師（平均ランク：小＝158.97，中＝219.68，$p<.001$）および高等学校教師（平均ランク：小＝192.23，高＝259.42，$p<.001$）の方が，本課程の履修に対して前向きな傾向を示していることが明らかとなった。しかし，中学校教師と高等学校教師の間に有意な違いは明らかとならなかった（平均ランク：中＝179.73，高＝172.79，p＝ns）。このような結果となった理由として，すでに述べたように今回調査対象となった小学校教師が，必ずしも英語に関わりを

持つ教師ではないこと，それによって生じる中・高等学校教師との英語教育に関する潜在的な関心の強さの違いが影響したと考えられる。

8．まとめ

中・高等学校の回答者の半数以上が，本学が設立を予定している英語教育学専攻課程に強い興味を示しているという結果（表9参照）は予想を上回るもので，教育現場の教師の中に自発的な研修への高い願望の存在が確認される結果となった。文科省・教育委員会の教師研修が非自発的に行われる一方で，教師自身がこのように高いレベルの自己研修に対する機会を求めていることは注目に値する。

小学校教師を対象とした結果は，相対的には中・高のそれに及ばないものの，一定の関心の存在は確認されたと言える。ただし今回の調査からは小学校教師のプログラム策定に対しては中・高等学校教師とは幾分異なった配慮とアプローチが必要であることが示唆された。具体的には，まず第一に中高との英語教育環境の差に対する対応の必要性がある。小学校における英語は教科と認められていないために，教科としての指導ではなく，あくまで「英会話活動」の段階に留められている。このため英語を専門的なバックグラウンドとして持たない様々な教師が，明確な指導基準や資料なしに英会話指導に入っている現実がある。このため小学校教師を対象とした児童英語教育コースでは，運用力育成や英語教授法など英語指導者としての基礎力育成を行うプログラムの充実が必要となる。第二に，いくつかの質問の回答からは，勤務上の拘束が中・高等学校よりも厳しいのではないかと考えさせる結果（表4，表5，表6参照）が得られており，本学の「英語教育学専攻児童英語教育コース」希望者に対しても，特に履修形態への配慮が必要となると推測される。第三は，中・高等学校教師に対する動向はある程度定まっており予測も立てやすいのに対して，小学校英語教育の動向はダイナミックで成長も早いかわりに，動きの予想が難しく，文科省－教育委員会－現場間には受け止

め方において現時点ではまだかなりのギャップが在るということである。

文科省主導で始まった小学校における児童英語教育展開はまだ始まったばかりで，教育委員会の取り組みも地域によってかなりまちまちである。このため現時点で現場レベルでの児童英語教育に対する認知は必ずしも十分とは言えず，マスコミで喧伝される華やかな実践報告と現場との温度差が今回の調査結果に反映されたと言えるかもしれない。しかし文科省の方針を見るかぎり，「総合的な学習」時間を利用しての英会話活動の活発化は今後益々推進されるようで，端緒についたばかりの小学校における児童英語教育の需要動向は今後大きな展開を見せることが必至と思われる。本学に地域の小学校から，人材，ノウハウの提供に関する問い合わせが来ていること，教育委員会のなかには早々とカリキュラム，教材などのデータベース構築を進めているところがあること，他の教育委員会においても多くがリーダー研修を推進し始めたことからもわかるように，本学にも語学教育専門機関としてその体制を早急に整えておく必要が差し迫っていると言える。

文科省の戦略構想を契機に，日本の英語教育は大きく動き出している。この動きは韓国，台湾，中国など，アジア周辺各国の動きに連動するもので，今やグローバリゼーションの波は外国語教育の方向性に決定的な影響を与えている。本学設置予定の英語教育学専攻についてもこういった動きを敏感に感じ取りつつ，現場での英語教育への貢献の方法を模索する必要があると言えよう。本研究は地域の小学校・中学校・高等学校教師の大学院プログラムに関する動向を探るためのパイロット・スタディであるが，今後は直接的な交流を通しての情報収集と現場への実際の貢献が必要になると思われる。

注

（1） 阿部晃直，立木ドナ，玉井健，村田純一，守﨑誠一，山口治彦（アイウエオ順）

（2） 中学校の場合1947年の新教育制度導入以来「外国語」は55年間選択教科であったが、2002年度に至って初めて必修科目となった（若林，p.74）。また運用力について「実践的コミュニケーション能力」と表現し、実際の使用場面における能力の涵養を謳っている。

参考文献

文部科学省（2003）「「英語が使える日本人」の育成のための行動計画」[On line] http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/15/03/f_03033101.html[2003, September 1]

立命館宇治高等学校（2003）「立命館宇治高等学校の外国語教育」外国語メディア学会（LET）第43回全国研究大会全体シンポジウム資料.

山岡憲史（2003）「スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）平成14年度の取り組み概要」外国語メディア学会（LET）第43回全国研究大会全体シンポジウム資料.

若林俊輔（1999）「「画期的なこと」もあり「困ったこと」もある」『「新学習指導要領」を読む』時事通信社，pp.74-77.