

2 Teacher Education and Teacher Development

Amy B.M.Tsui

【注意 閲覧者の方へ】

この資料は、東京学芸大学大学院教育学研究科国語教育専攻日本語教育コースの「日本語教育研究法 B」(担当: 南浦 涼介) ので取り扱った Hinkel (ed) (2011). Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning の Chapter1 の発表資料です。教育的価値、資料的価値としてウェブ掲載をしていますが、いわゆる「論文」ではありませんので、論文への引用等をご遠慮ください。また、分析対象の著作権は著作者、資料文書の著作権は発表者に記しますので、無断転載をご遠慮ください。質問については東京学芸大学南浦研究室 (<http://www.u-gakugei.ac.jp/~minalabo/>) までお願いします。



1. 著者情報

| | |
|-----|--|
| 氏名 | 英語名 : TSUI, Amy Bik May 中国語名 : 徐碧美 |
| 現職 | 香港大学副校長 言語教育 (英語教育) 教育学部 教授 |
| 著作 | ・『英語会話』(1994) 上外教育出版社 ・『追求卓越—教师专业发展案例研究』(2003) 陈静 李忠和 (訳) 人民教育出版社 |
| 連絡先 | Email: bmtsui@hku.hk |

2. 本論文 (英文) の構成

| 頁 | 英語タイトル | 翻訳タイトル | |
|----|---|--------------------|-------|
| 21 | Emergence of L2 Teacher Education as a Field of Inquiry | L2 教師教育のはじまり | 歴史 |
| 22 | Theoretical Underpinning and Knowledge Base of L2 Teacher Education | L2 教師教育の理論的支えと知識基礎 | |
| 24 | Major Research Strands | 主要な研究 | |
| 24 | Teacher Cognition | 教師の認知 | 知識 |
| 27 | Teacher Knowledge | 教師の知識 | |
| 27 | The Nature of Teacher Knowledge | 教師の知識の本質 | |
| 27 | Subject Matter Knowledge and Teacher Language Awareness | 専門的言語知識と教師の言語意識 | |
| 29 | Teacher Learning and Teacher's Professional Development | 教師の学びと教師の専門家としての成長 | 教師として |
| 29 | Teachers as Reflective Practitioners | 省察的実践者としての教師 | |
| 30 | Teacher as researchers | 研究者としての教師 | |
| 31 | Teaching Expertise | 教師の専門知識 | |
| 32 | Teacher Identity | 教師のアイデンティティ | |
| 34 | Issues for Future Research | 将来の研究課題 | 課題 |
| 34 | Pedagogic Content knowledge of L2 teachers | L2 教師の教科内容知識 | |
| 34 | Teachers and learner knowledge and beliefs | 教師、学ぶ者としての知識と信念 | |
| 35 | Student learning | 学生の学び | |
| 35 | References | 参考文献 | |

Key words: Teacher education 教師教育 theory 理論 belief 信念 practice 実践 reflect 省察

3. 本論文の要約

Important Developments and Trends 重要な成長と傾向

Emergence of L2 Teacher Education as a Field of Inquiry L2 教師教育のはじまり

L2 教師教育がどのように誕生したのか？

| | |
|---------|---|
| 1960 年代 | L2 教師教育とは、教室における実際的手法という考え方でしかなかった。 |
| 1970 年代 | 教室で応用できる教育哲学であるアプローチへと広がった。 |
| 1980 年代 | 教師の学習会の重点は、実際の教室手法 (L2 学習へのヒント) を会得することであり、L2 教師教育と専門職としての成長には焦点が当たっていなかった。 |
| 1990 年 | the publication of Richards and Nunan was significant in that it established L2 teacher education as a field of inquiry and named it as such. (p 22 上 7) Richards と Nunan の出版物 ¹ が L2 教育設立し L2 教師教育の分野を確立した。 |

P21 下 4

the emergence of L2 teacher education and development as a field of inquiry is much more recent than the emergence of applied linguistics.

L2 教師教育と教師の成長が研究対象となったのは、比較的新しく、応用言語学より後のことである。

P22 上 11

the concept of skill-oriented teacher training was replaced by cognitive oriented teacher education. (Larsen –Freeman,1983)

教師指導は技術志向 (skill-oriented) から認知志向 (cognitive oriented) の教師教育へと移行した。

Less dependence on linguistic and language theory as a source of discipline for second language teacher education, and more of an attempt to integrate sound, educationally based approaches. (Richards&Nunan,1990 p.xii)

L2 教師教育の指導として言語学や言語理論への依存度を減らし、より優れた教育をベースとしたアプローチを統合した。

まとめ

- L2 教師教育は、歴史が浅いこと
- 教師指導は、技術志向→認知志向へ、言語学や理論を少なくし、実践へ

1 : 『Second Language Teacher Education』

Theoretical Underpinning and Knowledge Base of L2Teacher Education

L2 教師教育の理論的支えと知識基礎

この分野の枠組みは、何で、理論的概念の基礎となるものは、何か？

What are the conceptual and theoretical bases that frame the research in this field?

P22 下 12

この時期に教育界では、1960年、70年と行動主義心理学的観点 (behaviorist view) から1980年認知主義的観点(cognitivist view)へ、さらに、1990年代は社会文化的理論 (sociocultural perspective)へとパラダイムシフト (paradigm shift) がなされ、このことは、L2 教師教育研究にも衝撃を与えた。

P22 下 1

Freeman and Johnson defined the scope of the field by stating that “language teacher education is primarily concerned with teachers learner of language teaching rather than with students as learner of language.

Freeman と Johnson は、この分野を「言語教師教育は、主として、言語を学ぶ学生というより、むしろ言語を教える教師に関するものである」と定義した。

P23 上 1

This new focus... includes, not only the what but also the who, the where, and the how of teaching... but also teacher’s conceptions and beliefs about teaching, their learning processes, their contexts of teaching, and their pedagogical practices.

この新しい視点は「何を教えるか」だけでなく「誰が」「どこで」「どのように」教えるかを含め、「teaching」に対する教師の概念、ピリーフ、学習プロセス (教える)、文脈、教育実践が大事である。
(Freeman and Johnson1998)

さらに、Freeman と Johnson は、第二言語学習者や第二言語習得ばかりに注意がいき、第二言語習得研究と教師知識の関連が欠けていると批判的であった。そこで、専門家としての L2 教育者を提唱した。

P23 下 12

Richard defined subject matter knowledge for L2 teachers as “what second language teachers need to know about their subject-the specialized concepts, theories, and disciplinary knowledge that constitute the theoretical basis for the field second language teaching”

Richard は、L2 教師にとって必要な知識とは、「自分の教科についてである。特殊化した概念・理論・L2 教育分野のために理論的知識を構成した学問知識である」と定義した。
(Richard 1998)

P24 上 2

Tarone and allwright(2005)...They proposed that the framework for teachers’ knowledge base should include “a clear understanding of learners, who they are, why they learn, what they need to learn, what motivates them.

Tarone と allwright は、「教師の基礎知識に学習者理解を掲げ学習者は何者なのか、なぜ学習するのか、学習する必要があるのか、動機付けはなにかを理解すべきだ」と提唱した。(Tarone and allwright 2005)

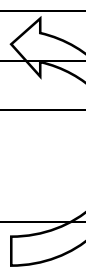
P24 上 16

The Knowledgebase of L12 teacher education will continue to be contentious. However, the very fact that L2 teacher education is cross-disciplinary in nature suggests that the field has much to gain from a synergy between language leaning theories and general education theories.

L2の基礎知識については、まだまだ議論の余地があるだろう。しかしながら、L2教師教育は、本質的に学問が入り組んでいることから、この分野は言語理論と一般教育理論の相乗作用から得るところが大きいと言える。

<まとめ>

| 提唱者 | | L2教師に求められる知識とは |
|------|----------------------|---|
| 1998 | Freeman and Johnson | 「teaching」に対する教師の概念、ビリーフ、など |
| 1998 | Richards | 自分の教科 |
| 1998 | Li and Tang | 教える内容の知識と教育学 教える内容にきちんとした知識がなければ、教師は教案で苦勞する。 教育学が不十分であれば他者理解が困難になる。 |
| 2005 | Tarone and allwright | 学習者理解 * Freeman and Johnson の欠点（学習者不在）を指摘 人物・その学習者のニーズ・背景・動機を理解し、学習者と教師と一緒に学習管理をすることが成功へと導く |



(本文参照 筆者作成)

Major Research Strands 主要な研究

P24 中 7

Most of the research studies on L2 teacher education pertain to the first two dimensions: substance and engagement. ~ is perhaps the least developed and researched.

L2教師教育に関する研究は最初の局面（上述で3つ紹介している「内容・関与・成果」）「内容」と「関与」に関するものが多い。（中略）おそらく3番目の「成果」が最も遅れている。

P24 下 17

The paucity of research could be due to the fact that evaluation assessment of outcomes of teacher education cannot be easily established, and extrapolations of teacher quality from such outcomes are problematic.

この研究が貧弱なのは、教師教育の査定評価が確立しにくく、教師の質を数値処理で評価することは、問題だからである。

P24 下 7

The what and the how are, in my view, closely linked, and it is the interplay between the two that characterizes the nature of the research in the field of L12 teacher education and teacher development.

私の見解では、L2教師教育と教師育成の分野において、教師が「何を」学ぶだけでなく、さらに、「どのように」学ぶか、この2つの密接な関係こそが、この分野を特徴付けるものであると言える。

教師認知 (Teacher Cognition)はどのように形成されるのか？

P25 上 8

It was argued that other dimensions such as teacher's beliefs, attitudes and knowledge were important in shaping their classroom practices.

教師の信念、態度、知識等は、教室実践において大変重要である。

P25 中 3

However, a number of researchers have pointed out that teachers' thinking, beliefs and knowledge are interwoven, and that it is not easy to tease them out in empirical investigations.

しかし、多くの研究者は、教師の思考・信念・知識は「絡み合っ」ていて、実質的に調査する際は、それを「ほぐす」ことは簡単ではない。

切りはなせないよ！みんな一緒だよ。
Beliefs, Assumptions, Knowledge だから
BAK ってことにしよう。



Woods(1996)

P25 上

一般的に言えば、教師認知は、2つの要素から成り立つ。

1つ目は、L2 教師の一般的認知過程 (general cognitive processes of L2 teachers) 、

2つ目は L2 教師の具体的な教育(specifically focusing on L2 teaching)に及ぶものである。

These studies are indicative of the research paradigm shift in L2 teacher education from the identification of effective teaching behaviors to an understanding of the unobservable aspects of teaching from the participant's perspective, rather than from researcher's perspective.

これらの研究から、かつての研究者の視点である効果的な（観察しうる）教育行動の理解から、参加者の観察しえない視点への理解へと L2 教師教育研究がパラダイムシフトしたことがわかる。

P26 上 2

Prospective and practicing L2 teacher's pedagogical philosophies, classroom practices, and decisions were shaped by their prior L2 leaning experience.

言語教師の教育哲学や教室実践は、彼らの第二言語学習教育によって形成される。

P26 上 7

Similarly, teacher's teaching experience also impacted on teacher cognition.

同様に、教師の教授経験もまた、教師の認知に影響を与える。

P26 上 9

Many of these studies pointed out that teachers were unable to put their beliefs into the practice because of contextual constraints, such as prescribed curriculum, a lack of resources, or the school culture.

教師たちが自分たちの信念を実行に移せないのは規定カリキュラム・財源不足・学校文化によるものであった。

P26 下 7

Teacher cognition is evolving and fluid. Reconciling conflicting beliefs and practice lies at the center of learning to teach and applies not only to novice teachers but also to experienced teachers.

教師の認知は、発展的であり、流動的である。矛盾する信念と実践を調和させることは、経験の浅い教師だけでなく、経験豊富な教師においても当てはまる。

<まとめ>

P26 下 5

教室実践において、教師の信念や態度、知識は大変重要である。しかしその解明に躍起になるよりもむしろ教師が表明した信念と教室実践の食い違いに焦点をあて、教師認知の性質や成長を妨げる対立信念に洞察を向けるほうが有用かもしれない。

Teacher Knowledge 教師の知識 (省略)

The Nature of Teacher Knowledge 教師の知識の本質

| | |
|--------------------|--|
| Schon (1982, 1987) | The Reflective Practitioner (内省的実践家) Knowing-in-action (行動の中で知る) |
| Shulman (1986) | <ul style="list-style-type: none"> • pedagogic knowledge (教育学知識) • content knowledge (内容知識) • pedagogic content knowledge (教育学内容知識) |
| p 27 中 17 | |

Teacher Knowledge Domain: 教師知識の領域

Subject Matter Knowledge and Teacher Language Awareness

専門的言語知識と教師の言語意識

L2 教師としての「専門的言語知識」(Subject Matter Knowledge)とは、なにか？

P27 下 4

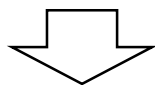
Prior to the 1990s teacher’s knowledge about language was neglected in L2 teacher education research.

1990 年以前は、L2 教師の研究において言語に関する知識は、重要視されていなかった。

P28 上 8

Andrew’s study on prospective and practicing NS and NNS L2 teachers showed that the latter scored substantially higher than the former in a test on knowledge of grammar and grammar terminology.(Andrew 1999)

Andrew は、ネイティブ教師とノンネイティブ教師では、後者が文法や文法の用語知識のテストで前者よりもかなり高いスコアを示した、と指摘している。



言語知識 KAL (Knowledge about Language) は、効果的言語教育に不可欠とされてきたので、この知見は大きな反響をよんだ。

教師の専門的言語知識の軽視が露呈した。

The concern resonated Shulman ‘s concern for the neglect of teachers’ subject matter knowledge

Researchers found that teacher's subject matter knowledge was inextricably bound up with their beliefs about grammar and grammar teaching.

研究者は、調査中、教師の専門的言語知識が、文法や文法教育が信念と密接に結びついてできていることを見出した。

$$\boxed{\text{英語文法+文法教育}} + \boxed{\text{信念}} = \text{教師の専門的言語知識}$$

例えば、教師が文法指導に力を入れるのは、L2 学習を高めることができると信じているのではなく、学生が文法指導を望んでいると信じているから。(Borg,1998)

<まとめ>

More importantly, the relationship between L2 teacher's subject matter knowledge and pedagogical content knowledge is currently under-explored.

重要なことは L2 教師の言語的専門的知識と教育学の知識の関連性であり、まだまだ研究が必要である。

Teacher Learning and Teacher's Professional Development

教師の学びと教師の専門家としての成長

教師としての成長 (Development)となにか？

As Freeman points out, The concept of reflective action as integral to teacher's work was first proposed by John Dewey. cher-learner signifies that teachers are learners of teaching throughout their career.

「教える人ー学ぶ人」という言葉は、教師は職務を通じ「教えることを学ぶ人」(教えることの学習者)を意味する。(Freeman,2009)

このセクションでは、3つの研究要点について語る。

- ① teacher as the reflective practitioner (省察的実践者としての教師)
- ② teacher as researchers (研究者としての教師)
- ③ The development of teacher's expertise in teaching (教育における教師の知識)

① Teachers as Reflective Practitioners 省察的実践者としての教師

The concept of reflective action as integral to teacher's work was first proposed by John Dewey.

省察的行為は、Dewey によって最初に提唱された。

| | | |
|------|-------------------|---|
| 1996 | Bailey | 自伝 日記記入の方法 |
| 1996 | Knezevic & Scholl | 教師と学習者がチームとして、授業そのものを振り返る (MA プログラム) |
| 1998 | Richards & Ho | 日誌を付けると気づきが生まれ理解が促進するが、時間の経過により批判的内省度が低下していた。→足場かけが必要 (scaffolding) |

One of the concerns in engaging teachers in reflective practice is how they can move beyond descriptive accounts their work (Jarvis,1992) to reflect on their practice critically.

省察的に実践に取り組む教師の関心事は、どうやって自分たちの仕事の記述評価（Jarvis1992）を乗り越え実践に批判的に反映させることができるか、である。

② *Teacher as researchers* 研究者としての教師（実践研究者としての）²

「実践研究者としての教師」という用語は、1960年代、遅くとも1970年代初頭カリキュラム研究と開発に影響を与えた Stenhouse(1975)の著作を通じて発展し、「アクションリサーチ」が誕生した。

<まとめ>

P31 6つのアクションリサーチの目的の下

しっかりしたアクションリサーチが行われると教師は問題提起と自分の実践を調査し、収集した資料を意味付け知見を理論化するようになる。それは、教師教育にとって powerful educational tool（強力なツール）になり得るだろう。（Burns, 2009）

③ *Teaching Expertise* 教師の専門知識

P32 下 18

For example, experienced L2 teachers focused more on subject matter (i.e., language) than novice teacher, who paid more attention to classroom management (Nunan, 1992) were better able to respond to student's needs and improvise than novice teachers (Richards, 1998) had a deeper understanding of subject matter knowledge; were better able to present subject matter knowledge; more appropriately and from the student's perspective; and were better able to integrate language learning with other curricular goals (Richards, 1998)

例えば、経験豊富な教師は、教科内容（つまり言語）に力を注ぐのに対して、若手教師は、学級経営に注意を払う。経験豊富な教師は、若手教師よりも学生の要求（student's needs）に上手く即興で応えられる。教科内容の深い理解を持ち、学生の観点（student's perspective）から、的確に提示し、言語学習を他のカリキュラム目標に取り入れることができる。

* 2 隼瀬 悠里（2012）「L・ステンハウスのカリキュラムの「プロセスモデル」再考」福井大学 教師教育研究 V1o5

“teacher as researcher”は、「研究者としての教師」と訳されることもあるが、今津（1996）が「研究者としての教師」と訳すと、教師が持つ実践者としての特徴が不明確になってしまうので、「実践研究者としての教師」と意識しておきたい」（p. 237）と提案したこと賛同するため、同様に「実践研究者としての教師」という訳を採用することとする。と隼瀬は、書いている。

Teacher Identity 教師のアイデンティティ

P32 下2

It has become increasingly important in the field of teacher education because of the centrality given to teacher identity formation as an integral part of teacher learning.

教師教育分野において、教師教育の欠かすことができない部分として教師のアイデンティティ形成が重要性を増してきた。

P33 上4

Thus identity is not just relational, it is also experiential.

教師のアイデンティティは、関係性（自分が自分のことをどう考えているか、他者がどう言うか）であるだけでなく、経験的（実際の経験から得た）なものでもある。

Research on teacher identity in the general teacher education literature clusters around three major themes

(Tsui,2007)

一般的な教育文献における教師のアイデンティティに関する研究は以下3つのテーマに分類できる。

| テーマ | キーワード | 意味 |
|------------------|--|------------|
| The first theme | multi-dimensionality | 職業意識の多面性 |
| The second theme | relates to the personal and social dimensions of identity formation | 社会との関連性 |
| The third theme | relates to the relationship between agency and structure in identity formation | 職場との構造の関係性 |

(筆者作成)

Issues for Future Research 将来の研究課題 (省略)

Pedagogic Content knowledge³ of L2 teachers L2 教師の内容知識

This research strand has been inspired by Fernandez and Yoshida's (1999) work on mathematics teaching in Japan, in which teachers collaboratively planned and taught lessons to deal with students' conceptions and misconceptions of the subject matter being taught.

この研究は、Fernandez Yoshida⁴ (1999) の日本の数学教育の研究から、影響を受けた。教師は教科の概念や誤解に対処するための教訓を共同で計画し、教えている。

* 3 Pedagogical Content Knowledge PCK :

佐藤 (1996) 「教育方法学」では Lee S. Shulman をひきながら「教師が保有している教育内容についての知識 (content knowledge) を、児童・生徒の能力や背景の多様性に応じて教育的に (pedagogically) 強力で適切なかたちへと変容する」教師の能力と定義している。

自分の日本語の知識を学習者の能力・背景の多様性に応じて変容させる教師の力量

* 4 吉田誠 (William Paterson University) 2011年 東京学芸大学で講演会開催「日本の授業研究に期待すること」

Teachers and learner knowledge and beliefs 教師、学ぶ者としての知識と信念

この分野の研究は多くある。しかし教師と学生の双方からのデータを持つ研究は少ししかなく、教師と学生間に信念のギャップ (gap between the two sets of beliefs) が生じる研究は少ない。

Student learning 学生の学び

Although it is problematic to draw causal relationships between teacher learning and student learning, as Freeman & Johson (2005) have cogently argued, it is equally problematic if learner's learning is left unconsidered. After all the ultimate goal of L2 teacher education is to enhance the quality of student learning.

Freeman と Johson が強く主張してきたように、教師の学びと学生の学びの間に因果関係を描くのは問題ではあるが、学習者の学びを無視しても同様の問題がある。結局のところ L2 教師教育の究極の目的は、学生の学びの質を高めることである。

4. 考察

日ごろ、私たちは、学習者の「成長」「学び」にばかり注意を向けがちである。日本語教師の「学習会」の中心テーマはいつも「学習者」である。しかし、本論文の最後にあったように、学習者の「学び」の質を高めるために、私たち教師も常に成長しなければならないと思う。

- 教師は、自分を「成長」させる手段をどれぐらい持っているのだろうか。
学習会に参加する・本を読む・同僚と相談する・授業の振り返りをする…

これらが果たして「教師の学び」となっているのだろうか。そして継続できているのだろうか。

「教師オートノミー」は存在するのだろうか。「学習者オートノミー」の場を作り出すことが、教師の役割だとすれば、「教師オートノミー」を作り出す場として、「大学院」という選択肢は今後あるのだろうか。

5. 参考文献

- 石田雅近 神保尚武 久村研 酒井志延 (2011) 「英語教師の成長—求められる専門性」大修館書店
- 隼瀬 悠里 (2012) 「L・ステンハウスのカリキュラムの「プロセスモデル」再考」『教師教育研究 V1o5』
福井大学
- 横溝紳一郎 (2010) 「8 教師研究—教師の成長を支援する研修デザイン」西原鈴子 (編) 『言語と社会・教育』朝倉書店
- 横山紀子 (2005) 「第 2 言語教育における教師教育研究の概観—非母語話者現職教師を対象とした研究に焦点を当てて—」『国際交流基金 日本語教育紀要』 第 1 号 1-19