

現職高校英語教員研修の波及効果

Learning Transfer in an In-Service Training Program for High School EFL Teachers

江原美明・村越亮治

Ehara, Y. and Murakoshi, R.

1. 研究の背景

日本における現職英語教員研修は、国や県・市町村が実施する法定年次研修、任意参加の自己研鑽研修に加え、国内外大学院修士課程への派遣、短期海外研修、大学、専門学校、語学研究機関等が提供するワークショップ等多様な機会がある。近年では、インターネットを活用した双方向オンライン講習により自費で英会話を学ぶ英語教員の姿も見受けられるようになった。また、平成 26 年度からは、国が策定した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(文部科学省, 2014) に基づき、外部専門機関と連携した全国規模の英語教員研修が実施され、代表として参加した英語教員(小学校は外国語活動担当教員)が、その内容をそれぞれの都道府県・市町村に戻って伝達する講習を行っている。英語教員研修はいわゆるグローバル人材育成を目指すための国の重要施策と位置づけられている。

神奈川県では、平成 23 年度から、新たな県機関である国際言語文化アカデミアにおいて、外国語教員研修事業を開始し、県市町村教育委員会、県立総合教育センターとも連携し英語教員研修の企画・運営を行ってきた。特に、各地域・学校で中核となる英語教員に対し平成 23 年度当初より実施している「英語教育アドヴァンスト研修」は、英語教員研修に関する先行研究および県内高等学校英語教員への聞き取り調査に基づいてカリキュラムを作成し、初年度研修実施結果の分析(江原, 2013)、受講者から提出される「授業改善プロジェクト報告書」(国際言語文化アカデミア, 2011~2015)の評価等をもとにその改善を行ってきた。さらに、研修を通して大きな課題として再認識された評価とテストにかかわる課題について、本研修の受講者を中心とした協力者から得たデータに基づき、現状分析と、現場での指導および研修内容の改善への示唆を得た(村越・江原, 2015)。

教員研修を実施する組織にとり、研修内容が学校現場の授業改善、ひいては生徒の学力向上に寄与するか否かを検証することは大きな課題である一方、教員・生徒の個人差や地域・学校環境の多様性など、社会文化的要因の相互作用がその検証を困難にしている。英語教員研修については大規模調査(石田他 2004)や、国レベルの研究も現在進められている。しかし、調査の限りでは、英語担当教員研修内容の転移・波及効果に関する実証的研究は不足している。

そこで本研究では、平成 26 (2014)年度に行われた、英語教育アドヴァンスト研修(神奈川県中核英語教員研修)の研修内容が、高校現場における授業実践にどう波及したか、またその波及効果に寄与した要因は何かについて、データの量的・質的分析を通し、今後の高等学校英語教員研修の企画・実施に向けた示唆を探った。

2. 研修の波及効果

公的機関の行う現職教員研修は、学習指導要領の趣旨を踏まえ、各学校における教育実践の質を高めることを目的に行われる。英語に関しては、生徒のコミュニケーションに対する関心・意欲を高めながら英語の4技能の習熟を促進することが課題となっている。しかし、教師認知研究の知見 (Borg, 2006; Nishino, 2008; 笹島他, 2014) からは、英語教員の実践は、教師自らの過去の学習経験や信念、社会文化的環境、担当生徒の学習への指向性等、多くの影響を重層的に受け、研修の波及効果が容易に現れないことが指摘されている。現職教員研修担当者にとり、教師の授業改善に寄与する研修の波及効果の要因とそのプロセスを実証的に特定することは喫緊の課題といえる。

2.1 企業研修における研修内容の波及効果

Ford and Weissbein (1997)は、主として企業研修分野における研修内容の波及効果、すなわち転移 (transfer)について20の実証研究を分析した。彼らは「研修担当者の特性」、「研修内容」、「職場環境」の3要素からなる研修インプット (training inputs)が、「学習と記憶」という形で研修アウトプット (training outputs) を経て、「職場における学習内容の応用、一般化の継続的実践」、つまり研修内容転移へとつながるとする、Baldwin and Ford (1988) の概念モデルに基づいてメタ分析を行っている。その結果、(a) 研修内容を活用するための支援体制のある職場環境が極めて重要であること、(b) 研修方法として、帰納的発見学習 (guided discovery) や誤りから学ぶ学習 (error-based learning) が効果的であること (c) 研修担当者のやる気も大きな要素であること、などが指摘され、研修内容の転移の可否を判断する基準として、受講者の新たな状況に柔軟に対応できる能力 (adaptive expertise) の重要性を強調した。特に研修担当者の資質が研修内容の転移に大きな影響を及ぼすことは Hutchins (2009) でも指摘されている。

2.2 第二言語教育における練習内容の波及効果

現職英語教員研修には、英語教師自身の英語力の向上も重要な要素として含まれている。James (2009) は、教育一般における学習内容の転移について論じた Perkins and Salomon (1988) を引用し、語学教育においても、教えられたことを同様の状況でまねる低次の転移 (low road transfer) と、学んだ内容を新たな状況で創造的に活用する高次の転移 (high road transfer) があり、そのそれぞれに対する指導アプローチを有効活用する必要があるとした。彼は、前者の例として、ある項目を教えると同時にそれが将来いつ使えるかも指導すること (setting expectations)、学習条件を現実の条件にできるだけ一致させること (matching)、ロールプレイのように現実の条件に似た架空の状況で学習させること (simulating)などを挙げ、後者の例として、ある項目を教えた後にその応用範囲を学習者に考えさせること (anticipating applications)、経験を通し一般的なルールを考えさせること (generalizing concepts)、学習計画・学習状況のモニター・評価といった自らの学習プロセスについて振り返らせること (metacognitive reflection)などの例を挙げた。これらは英語教育のなかでは必ずしも新しい概念ではないが、学習の波及効果、転移の枠組みから学びのプロセスを見直し、低次の転移と高次の転移がバランスよく研修に含まれているかを確認するために重要な視点であると考えられる。

2.3 第二言語習得理論における波及効果の考え方

認知心理学、認知言語学の立場から言語習得について洞察した Segalowitz (2010) は、言語習得、特に流暢さの発達において「転移に適したプロセス」(Transfer Appropriate Processing, TAP)が重要であるとし、現実場面に近い状況とそれが誘発する学習者の言語心理的プロセスが、実際の場面での流暢な発話に貢献すると示唆した。言語習得において、知ってはいるが実際には使えない知識 (inert knowledge) の問題は大きな課題だが、これについて Larsen・Freeman (2013) は、(a) 学習内容の転移は認知の問題にとどまらず、学習者の動機付けや学習内容に対する心理的スタンスが大きくかわること、(b) 状況が異なれば学習者は異なる心理状態にあること、(c) 学習転移の現象を研究者の目だけから見ることは危険であり、学習者が実際にいかなる認知プロセスで学習内容を他の状況で活用しているかを知る必要があること、(d) 学習内容は転移 (transfer) するのではなく状況に応じ変化 (transformation) するものであること、などを論じ、学習者は多様な状況のなかで忘れていたり思い出したりをくり返しながらかたで状況対応力を身につけるとした。特に、第二言語習得は、「単一のお手本に習う (conformity to uniformity) ことではない」(p. 122) という考えは、現職教員研修の波及効果を考える視点としても重要であろう。

企業研修における研修内容の転移、第二言語教育における練習内容の転移、第二言語習得理論における転移、の3つの視点はそれぞれ、後述する現職英語教員研修の柱である「省察的実践力」、「英語運用能力」、「英語指導技術」について考察する上で示唆を与えるものである。

3. 高等学校中核英語教員研修の3つの柱

本研究の対象となった研修は、平成 23 (2011) 年から国際言語文化アカデミアが実施している高等学校中核英語教員対象の研修講座「英語教育アドヴァンスト研修」のうち、平成 26 (2014) 年度に行われた研修である。これは、集合研修 9 日 (前期 2 日、夏季 4 日、後期 3 日)、勤務校での授業研究 1 日 (半日×前・後期各 1 回) からなる通年講座で、受講者は通常の勤務を行いながら、現場でアクション・リサーチの手法を用いた授業改善を実施する。6月および11月の勤務校での授業研究では、研修担当教員が全員の勤務校に赴き、授業参観および研究協議を通して個別のフィードバックを行う。授業の様子は DVD に収録し、おおむね 1 週間以内に受講者に配布される。最終日には英語による授業改善報告プレゼンテーション、年度末には「授業改善プロジェクト報告書」の提出が必須となっている。受講者の意欲は高く、全員が英語で行われる研修にも積極的に参加している。

平成 26 年度の実践者は 25 名であり、年齢層、勤務校の状況も多様である。研修内容は (a) 異文化理解に関する内容を扱いながら教員自身の英語運用能力を高めることを目的とするコミュニケーションスキル (Communication Skills) モジュール、(b) 実際に活動を体験しながら理論を学ぶ英語科教授法 (Teaching Expertise) に関するモジュール、(c) 省察的実践力を高めることを目的としたリフレクティブティーチング (Reflective Teaching) モジュールの 3 つの柱からなり、それぞれ表 1 で示された内容を含んでいる。

表1 英語教育アドヴァンスト研修の「3つの柱」と主な内容 (2014)

Communication Skills (English)	Teaching Expertise (CLT)	Reflective Teaching (Mindset)
Content, Culture, and Communication Cooperative learning Technology and English Critical thinking Debate (on topics covered in CLT modules)	Goals/Assessment Productive skills Deliberate practice Teaching grammar, vocabulary, and the 4 skills Materials Development Teacher talk	Action Research Problem identification Preliminary investigation (Pre-test) Asking the right Research Questions Treatment options Measuring and analyzing students' learning

過去の実践とその反省を踏まえ、特に改良を加えた点が3つあった。一つは、教室での英語使用を促進するよう、オーラル・イントロダクションについて練習の機会を設け(表中の *Deliberate practice*)、研修担当者のフィードバックおよび受講者どうしのフィードバックを行ったことである。二つ目は、ペアワーク・グループワークについての理論と実践をつなぐため共同学習に関する内容を加えた(表中の *Cooperative learning*)ことである。三つ目は、英語教員自身の英語運用能力向上と英語科教授法への理解促進の両方を目指し、各回で扱う指導法関連のトピックについて簡単なディベート演習を行った(表中の *Debate*)ことである。例えば、第2日に「発信力の指導方法」について扱った際には、その日の冒頭で「発信力を重視して教えるべきか」というトピックでディベートを行った。これにより、コミュニケーション重視の英語教育について多面的に考えを深めたうえで、教室への活用(転移)の方法を主体的に考察する機会を提供した。また教師自身が実際に英語を話す経験を持つことにより、話すことの指導においても、より細かな視点を持つことにもつながると考えた。

4. 研究設問

研修の成果は、研修内容に関する研修担当者と受講者との共同的学びを通し、受講者の変化とそれに伴う生徒の変化となって表出すると期待される。そこで本研究では次の研究設問を立てた。

研究設問

- 1a: 研修の結果、受講者は自分自身の英語能力・知識の向上を実感するようになったか。
- 1b: 研修の結果、受講者はコミュニケーション的な授業の実践をより心がけるようになったか。
- 1c: 研修の結果、受講者は生徒の英語能力・学習態度の向上を実感するようになったか。
- 2: 研修の結果、受講者は生徒中心の活動を重視した実践を行うようになったか。
- 3: 研修内容のどのような側面が教室への実践に影響を及ぼしたか、またそれはなぜか。

5. 研究方法

研究設問に対し量的・質的側面から迫るため、次のような方法でデータ収集および分析を行った。データの種類および分析方法の概要は図1の通りである。

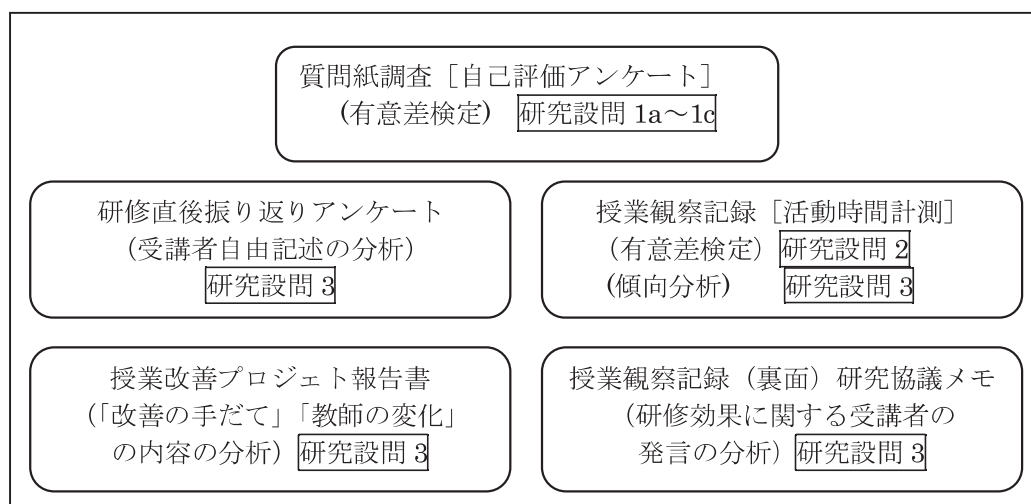


図1 使用データの種類および分析方法

5.1 質問紙調査 (Appendix A)

受講者 25 名に対して、42 項目からなる 6 件法の質問紙調査を、研修初日 (5月) および研修最終日 (1月) に実施し、研究設問 1a, 1b, 1c の対象となる項目について事前・事後の自己評価を比較し、Wilcoxon の符号付き順位検定により有意差検定を行った。検定には IBM SPSS Statistics 22 を使用した。

5.2 授業観察記録 (Appendix B) および授業改善プロジェクト報告書の分析

研究設問 2 については、6月および11月の授業観察で確認された授業活動を、生徒中心の活動と見なされる活動 (Appendix B の 4~8 の活動) と、それ以外と見なされる活動 (Appendix B の 9~15 の活動) の 2 つに分け、それぞれに使われた時間の授業時間全体に占める割合が研修開始直後 (6月) と研修終了間際 (11月) で有意に変化したか否かを、Wilcoxon の符号付き順位検定により検定した。授業観察の結果、観察項目 9「音読および流暢さに関する練習」(The students practice reading the text aloud or speaking English for fluency.) に分類された活動については、生徒の主体的活動とは言えなかったため、生徒中心の活動には分類しないこととした。授業活動時間の詳細分析 (6.3.1) においては、受講者全員をひとつの集団と見なし、全員の授業時間 (分単位) の総合計に占める各活動 (Appendix B の 4~15 の活動) に費やされた時間 (分単位) の割合をその対象とした。

研究設問 3 のうち、観察可能な授業活動への影響に関しては、全員をひとつの集団と見なした際の、全員の授業時間 (分単位) の総合計に占める各活動の時間配分割合 (%) の変化の傾向を分析した。さらに、(a) 授業観察記録の裏面 (省略) に記した研究協議メモのうち、「研修のなかで特に実践に生かさ

れている点は何か」という質問に対する受講者のコメント、(b) 授業改善プロジェクト報告書のテキストデータのうち、授業改善に取り入れた具体的活動を記した「授業改善の手だて」の項目についてのコメントのテキストデータについて、コーディングをくり返し行って顕著な傾向およびテーマを探った。コーディングには、質的データ分析ソフトウェア NVivo10 を使用した。

5.3 研修直後の振り返りおよび「教師の変化」の分析

研究設問 3 のうち、研修内容がなぜ受講者の実践に影響を及ぼしたかについての洞察を得るために、(a) 毎回の研修直後の振り返りアンケート自由記述のうち、受講者の印象に残ったと考えられる研修内容についての記述、(b) 授業改善プロジェクト報告書のテキストデータのうち、研修を通じて特に自分自身がどう変わったかについて記述する「教師の変化」の項目、の 2 点から得られたテキストデータを中心に、研修内容の波及効果の促進要因を探った。

6. 結果と考察

6.1 受講者の教育実践・達成感の変化

自己評価アンケートで、5月と1月の2回のデータがそろっている24名について、事前・事後の回答を比較した。その結果、「教師の英語力」「コミュニケーションな授業の実践」「生徒の4技能と英語学習への意識」のカテゴリーの項目回答に顕著な変化が見られた。

6.1.1 教師の英語力（研究設問 1a）

「教師の英語力」にかかわる、「英語による授業の実施に必要なスピーキングスキル」「ライティングスキル」「リスニングスキル」「リーディングスキル」「文法知識」の自己評価(6段階)は、平均値を見ると、研修前後でどの項目でも上がっている。ノンパラメトリック検定(Wilcoxon の符号付き順位検定)を行ったところ、そのなかでも「英語による授業の実施に必要なスピーキングスキル」と「ライティングスキル」の向上に有意な差が見られた(表2)。これらの発表技能については、研修前の自己評価が受容技能や言語知識に比べて低かった。現場教師にとって、そもそも日常的に英語で話したり、書いたりする場面は多くないうえに、独力でそれらのスキルを伸ばすことは簡単ではないと思われる。そのような現状を踏まえて、研修内容に、英語での話し合いやディベートの準備としての論理的な英文ライティングといった英語を話す・書く活動を多く設定していることが、受講者が発表技能の向上を自覚することに寄与したと考えてよいだろう。

受容技能や言語知識(文法)については、はじめから自己評価は低くなく、また一朝一夕に伸びを感じられる分野ではないと思われるため、有意な向上とまではいかなかったが、平均値はいずれも上がっている。

表2 研修前後の「教師の英語力」の自己評価の変化

	スピーキング	ライティング	リスニング	リーディング	文法知識
z 値	-3.685	-3.566	-.577	-1.069	-1.538
p 値 (両側検定)	.000*	.000*	.564	.285	.124
効果量 (r)	.75 (大)	.73 (大)	—	—	—
平均値 (前 / 後)	2.5 / 3.8	3.3 / 4.3	4.4 / 4.5	3.9 / 4.0	3.6 / 3.9

* $p < .05$

6.1.2 コミュニカティブな授業の実践 (研究設問 1b)

多くの旧来的な英語授業では、語彙・文法といった言語知識にかかわる説明や、教科書テキストの内容理解(主として文法訳読方式)に割かれる時間が長く、生徒が英語を聞いて理解したり、話したり書いたり、やり取りしたりする時間が少ない。実際、研修開始時の授業では、このような授業も少なからず見られた。そこで、生徒がさまざまな英語の技能を使って取り組む「コミュニケーション型授業」の構成要素として、「英語による授業」「オーラル・イントロダクション」「リスニング活動」「スピーキング活動」「ライティング活動」「ペアワーク」「教師と生徒／生徒同士の英語でのやり取り」を設定し、それぞれがどの程度実施されているかについての受講者の自己評価を、研修前後で比較した(表3)。結果として、「オーラル・イントロダクション」「スピーキング活動」「ライティング活動」「教師と生徒／生徒同士の英語でのやり取り」の向上が有意であると認められた。これは、前述の「教師の英語力」での、スピーキングスキル、ライティングスキルの自己評価の有意な向上を反映していると考えてもよいだろう。教師自身が、スピーキング・ライティングの能力向上を感じながら、自信を高めることで、以前より積極的に英語で話したり質問したりするようになったと解釈できる。また、自ら体験することによって、発信技能の重要性をあらためて理解することで、その指導にも積極的になってきたのかもしれない。しかし、スピーキング活動、ライティング活動の実施については、有意な向上は見られたものの、研修後でも自己評価が6件法の2点台にとどまっており、まだ多くの教師の授業で、発表技能にかかわる言語活動が不十分であるといえそうである。

一方、有意な向上が見られなかったものについて見てみると、まず、「英語による授業」については、教師自身のスピーキングスキルの自己評価の伸びにともなって、実施の向上が望まれるところであるが、平均値が3.3から3.6になるにとどまっている。これは、まだ多くの教師が、授業を英語で進めると生徒が理解できないだろうという、不安感を持っているためであると推測される。英語による授業の主たる目的は、「授業を実際のコミュニケーションの場面とする」(文部科学省, 2009)ことであり、教師が自分自身のスピーキング力を高めることができたという達成感を感じられるだけでなく、生徒の英語力レベルに合わせて効果的に英語で授業を進められる自信を高められるように、研修内容をさらに工夫していかなければならないだろう。

表3 研修前後の「コミュニケーションな授業の実践」の自己評価の変化

	英語による授業	オーラル・イントロ ダクション	リスニング 活動	スピーキング 活動
z 値	-1.538	-2.652	-1.425	-2.684
p 値 (両側検定)	.124	.008*	.154	.007
効果量 (r)	—	.54 (大)	—	.55 (大)
平均値 (前/後)	3.3 / 3.6	3.9 / 4.4	3.6 / 4.1	2.0 / 2.6

	ライティング 活動	ペアワーク	英語での やり取り
z 値	-2.112	-1.427	-1.983
p 値 (両側検定)	.035*	.154	.047*
効果量 (r)	.43 (中)	—	.41 (中)
平均値 (前/後)	2.0 / 2.6	5.2 / 5.5	2.9 / 3.6

* $p < .05$

次に、リスニング活動については、平均値を見ると 3.6 から 4.1 になっているが、統計学的には、受講者全員がより積極的に実践するようになったとはいえないということになる。個々のデータを見てみると、もともとやっていた受講者がより積極的にリスニング活動を実践する一方、あまりその実践状況が変わらない受講者も少なくなく、さらに実施の自己評価を下げたケースもあった。もし、スピーキング活動やライティング活動をより積極的に導入するようになったことで、リスニング活動に割く時間が少ない、あるいは少なくなったとすれば、それは、4 技能を総合的に育成するという学習指導要領(文部科学省, 2009)のねらいから外れることになる。マイクロティーチングなど、個々の技能や言語知識にかかわる指導法だけでなく、授業の流れや、技能統合的な活動を含む言語活動の配置など、授業や指導計画の作り方についても研修のなかでさらに重点的に扱う必要があるかもしれない。

ペアワークに関しては、もともと多くの受講者が積極的に実施していたため、わずかな向上にとどまっているが、その内容・目的の明確さについては注意する必要があるだろう。言語表現の定着や流暢さ向上のための「訓練」に終始するのではなく、ペアワークを何らかの情報交換があるコミュニケーション活動として位置づけるべきである。言い換えれば、ペアワークに必然性を持たせるということで、そのためには教師が明確な目的を設定し、それを理解させたうえで取り組ませることが肝要であろう。

6.1.3 生徒の 4 技能と英語学習への意識 (研究設問 1c)

受講者での授業における、スピーキング活動、ライティング活動の実施向上にともなう形で、あくまでも

教師側の主観的評価ではあるが、生徒のスピーキング・ライティング能力の評価にも有意な向上が認められた(表 4)。このことによって、この発表技能に関しては、教師自身の技能向上が授業の内容にプラスに作用し、そのことによって生徒の技能が伸びる、という一つの合理的な流れが見て取れる。この図式が受容技能などにも当てはまるとすれば、指導法を提供するだけでなく、教師自身の4技能の向上に寄与し、それを実感できるような研修が、生徒のスキル向上につながるということがいえそうである。

表4 研修前後の「生徒の4技能と英語学習への意識」の変化

	授業への 積極的な取組	スピーキング 能力	ライティング 能力	リスニング 能力
z 値	-1.795	-2.221	-3.080	-.042
p 値 (両側検定)	.073	.026*	.002*	.966
効果量 (r)	—	.45 (中)	.63 (大)	—
平均値 (前/後)	4.4 / 4.7	3.2 / 3.6	2.9 / 3.8	3.3 / 3.3

	リーディング 能力	家庭学習
z 値	-1.637	-2.140
p 値 (両側検定)	.102	.032*
効果量 (r)	—	.44 (中)
平均値 (前/後)	3.6 / 4.0	2.8 / 2.4 ▼

* $p < .05$

6.2 授業における生徒中心の言語活動時間の割合 (研究設問 2)

研修期間中の2回の授業参観では、授業のなかの各活動・指導に費やした時間とそれぞれの3段階評価を記録している。そのなかで、教師中心の解説や練習の時間の合計割合と、生徒中心の4技能の使った言語活動時間の合計割合を算出した。前者が多ければ、より講義調の授業であり、後者が多ければ、活動中心のいわばアクティブ・ラーニング的授業である、ということになる。そこで、研修開始時と終了時近くの授業の生徒中心の活動時間の割合を比較することで、生徒中心の授業になっている度合いの推移を調べた。授業における、「教師中心の解説や練習」「生徒中心の言語活動」の定義は、表4のとおりである。「音読活動」については、生徒が自ら声を出す時間ではあるが、スキルを使って課題に取り組むというより、表現・文法項目定着のための暗唱、音声指導などの要素が強いと考えられるため、「教師中心の解説や練習」の一つとして定義づけている。

表5 授業における「教師中心の解説や練習」「生徒中心の言語活動」の定義

教師中心の解説や練習	生徒中心の言語活動
・語彙の提示、発音練習	・教師対生徒、生徒同士の英語でのやりとり
・文法・文構造の説明、ドリル練習	・リスニング活動
・読解・聴解のための背景知識の提示	・スピーキング活動
・リスニングストラテジーの指導	・リーディング活動
・スピーキングストラテジーの指導	・ライティング活動
・リーディングストラテジーの指導	
・ライティングストラテジーの指導	
・音読練習	

各視察時の授業が単元指導計画のなかのどの部分にあたるかで、生徒がスキルを発揮する活動の割合がたまたま多かったり、少なかったりすることは考えられるが、表6に示されているように、1、2名ではなく、25名分のデータなのでその影響はある程度抑えられるだろうということ、標準偏差(*SD*)を見ると、データの散らばり具合がほぼ同様であると思われることから、これら事前・事後のデータは比較可能であると判断した。生徒中心の活動時間の平均割合を見てみると、35.6%から53.5%に大きく上がっており、統計学的にも有意差が認められた(表7)。これは、受講者である教師自身が、研修を通して、生徒のスキルを伸ばすことの必要性を再認識するとともに、効果的な協働学習の方法を学んだことが大きく貢献していると思われる。

表6 生徒中心の言語活動時間の割合(%)

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
生徒中心の活動時間:事前(%)	25	10.0	88.9	35.6	20.92
生徒中心の活動時間:事後(%)	25	6.0	100.0	53.5	20.79

表7 研修前後の生徒中心の言語活動時間割合の比較(ノンパラメトリック検定)

生徒中心の活動時間:事前・事後の比較	
<i>z</i> 値	-3.000
<i>p</i> 値(両側検定)	.003*
効果量(<i>r</i>)	.60(大)
	* <i>p</i> < .05

6.3 研修内容の波及効果の傾向とその要因（研究設問 3）

研修内容のどのような側面が教室への実践に影響を及ぼしたか、またそれはなぜか、ということについて、量的、質的側面から分析を試みた。量的側面からの分析については、授業観察時に行った各活動の分類(Appendix B)に基づく授業活動配分の変化を、質的側面については、(a) 授業観察後の研究協議メモのテキストデータ、(b) 各研修直後に実施した振り返りアンケートの自由記述データ、(c) 年度末に提出された「授業改善プロジェクト報告書」テキストデータ、を用いて波及効果の要因・プロセスを探った。

6.3.1 授業活動における量的変化と質的变化

授業観察記録による授業活動配分について、6月(研修開始直後)から11月(研修終了直前)にかけての変化を、授業観察記録の分類 13 項目(Appendix B の 4~16)を Vocabulary(Voc)、Grammar(Gram)、Listening(L)、Reading(R)、Fluency(Fluency)、Speaking & Interaction(S+Inter)、Writing(W)、Miscellaneous(Mis)の 8 項目に再分類して分析した。図 2 がその結果である。

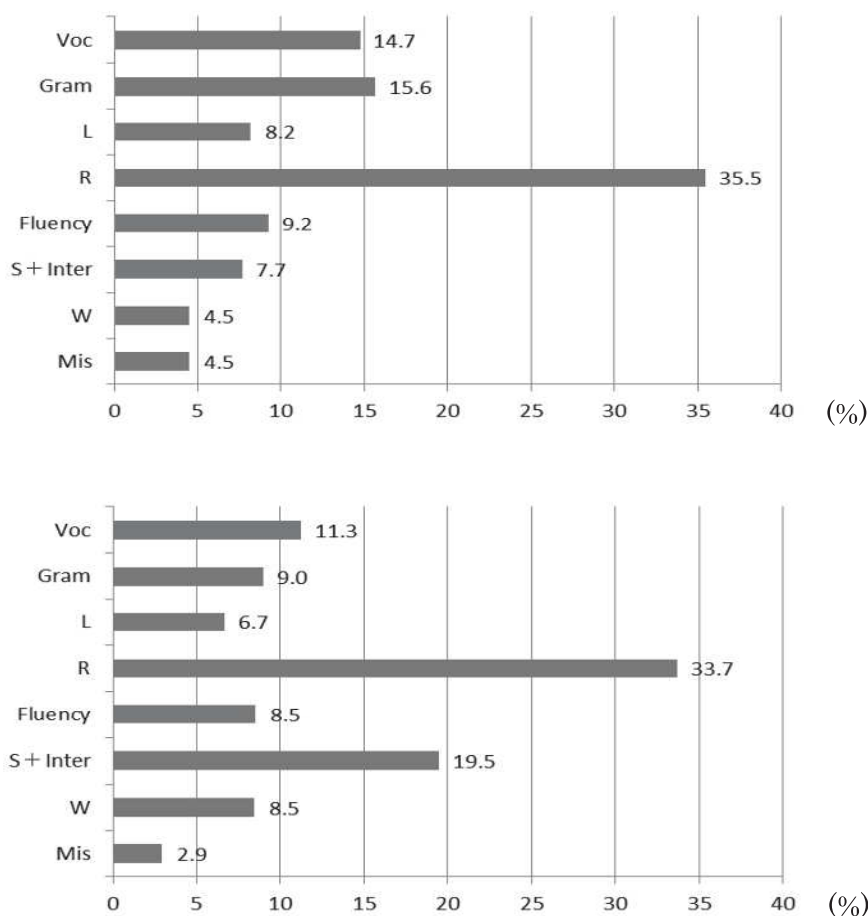


図2 研修前期(6月)から後期(11月)にかけての授業活動配分の変化

英語の4技能に関する項目については、観察記録ではスキルに関わる指導(言語活動中心の分類4～9の活動)と知識に関わる指導(説明中心の分類10～15の活動)に分けているが、本分析ではひとつにまとめている。例えば、Listeningは観察記録シートに示された分類5(内容をとらえるためのリスニング活動)および分類13(リスニングの方略の説明およびそれに関連した練習)の両方の合算データを用いている。また、分類16のmiscellaneousは、教師が一定時間以上活動の指示や準備等のために時間を使った際に計上されている。

研修の成果と考えられる量的変化として、前期から後期にかけ、語彙、文法関連の指導の配分時間が若干減少し、Speaking & Interaction および Writing 関連の指導への配分時間が増加していることが挙げられる。これは、多くの受講者が、研修で演習を行ったオーラル・イントロダクションを、授業に積極的に導入するようになったことや、前期では行っていなかったライティング活動を新たに取り入れたことによるものと考えられる。視覚資料を活用したオーラル・イントロダクションや、「2行英作文」など、現状の授業内容を大きく変えずに実践できる改善策を研修で演習とともに学んだことが、こうした波及効果につながったのではないかと考えられる。

一方、前期、後期を通して量的変化が見られなかったのは、リーディング(R)に関する説明や活動である。授業の多くの時間がテキストの内容理解のために割かれている様子が伺える。当該年度の受講者25名のうち、旧学習指導要領下の「リーディング」(高校3年次)担当の4人を除き、他全員がコミュニケーション英語IもしくはIIを担当していたが、それぞれの現場では、文法訳読方式で授業を進めているような他の担当者とも進度を合わせなければならないために、結果として教科書英文の理解に多くの時間を費やすことになっているという状況があるようである。

前期から後期にかけての授業内容の質的变化については、後期授業観察後の研究協議における受講者のコメント、および年度末に提出された「授業改善プロジェクト報告書」の「改善の手だて」の欄に記載された項目を分析した。「改善の手だて」とは、各受講者が自らの授業改善課題を解決するにあたり、授業に取り入れることとした活動の具体例のことである。授業観察記録および最終報告書の記載内容をテキストデータ化し、すべてを精読しながら授業内容の質的変容を示す内容のラベリングと分類、再分類、統合をくり返した結果、表8で挙げられた6項目が、テキストデータでの言及数が比較的多いことが確認された。

尚、コメントによっては複数のテーマでコード化されたものもある。例えば、Active Thinking とコード化されたコメントは、Reading Skills, Speaking Activities, Vocabulary Activities に関するコメントのうち、「自力で」や「生徒自身に」との記述が含まれるものであり、同様に、Pair/Group Work とコード化されたコメントのうち、Reading Skills および Speaking Activities に関するコメントが含まれている。

これらの変化は、受講者が、それぞれの置かれた学校環境において、他教員との調整あるいは協調という制約のなかで実践した授業改善の成果である。特に、リーディングについては、量的変化には現れなかった質的变化がみられ、英文理解活動について受講者が工夫をしている姿が見受けられる。

表8 後期研究授業および研修期間を通じた授業内容の質的变化

項目	授業内容の変化として言及された内容
Reading Skills	<ul style="list-style-type: none"> ・グラフィック・オーガナイザー等を活用し論理構造をとらえる活動を導入 ・本文の内容のサマリー活動や、「自分のことば」で概要説明する活動を導入 ・Pre-, While-, Post-Reading などの活動を含むワークシートデザインを活用 ・時間制限を設けた読み、やさしい未知の英文の読みを導入
Speaking Activities	<ul style="list-style-type: none"> ・身近な話題についての対話のための「枠組み」を用いた会話活動を導入 ・授業、テキスト導入時に行う発問を工夫 ・生徒自身にテキストの内容に関する質問を考えさせ、やりとりする活動を導入
Vocabulary Practice	<ul style="list-style-type: none"> ・Wordle (語彙の出現頻度に応じ文字の大きさを変えて Word cloud を表示する Web 上のサービス)を用いテキストの内容を予想させる活動を導入 ・受容語彙と発表語彙を考慮した語彙プリントを作成
Active Thinking	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の説明を削減し、生徒の活動時間を意識的に増やす方略を工夫 ・テキストの内容について、より深く考えさせる内容理解質問を導入
Pair/Group Work	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の積極的授業参加を促すためのペアワーク・グループワークを導入
Writing Activities	<ul style="list-style-type: none"> ・「2行英作文」を導入 ・パラグラフ構造を指導した上での英作文指導を導入 ・学習した文法事項を用いた自己表現活動を導入

6.3.2 波及効果に影響したと考えられる研修内容

研修の成果と考えられる授業活動における量的・質的变化について、6.3.1 では後期授業観察、および年度末に提出された「授業改善報告書」の「改善の手だて」の記述内容によりその傾向を分析した。これはいわば年間の研修全体を通じた結果(プロダクト)の分析といえる。一方、研修の波及効果の分析には、毎回の研修のどの部分が受講者の認知面、情意面に大きな影響を与えたかについて、その過程(プロセス)を探る必要がある。そこで、毎回の研修後に実施した振り返りアンケートの自由記述と、授業改善プロジェクト報告書の「教師の変化」から、研修内容のうち特に受講者の印象に残ったと思われるテーマ、内容、研修担当者のメッセージ等について探索的分析を試みた。自由記述欄は受講者が自らの意志で記入するかどうかを判断できる。そのため、記入されたコメントは、少なからず1日の研修の最後(夏季集中研修は最終日)にあたり、印象に残った内容についてのものであると考えられる。

表9は、自由記述コメントを、その研修の波及効果の契機という観点からコーディングをくり返し、分類、再分類、整理をした結果をまとめたもので、4つのテーマと、それぞれについて言及された代表的な研

修内容が記されている。これらのテーマは年間を通して研修実施日当日(夏季集中講座については最終日)に実施した合計6回のアンケート中、少なくとも5回以上のアンケートで言及があったものである。

「具体的指導方法」に関しては、オーラル・イントロダクション、スピーキング、ライティング、ワークシート作成に関するものが大半を占め、「授業実演では、授業の組み立て方がよくわかり、とても参考になりました」などのコメントが多かった。授業実演や具体的指導例の提示は、現職教員研修ではよく実施される内容だが、このような研修を受けること自体があまりなかったことや、少人数の研修で研修担当者に近い距離でのやりとりがあったことも、言及が多かった大きな要因ではないかと考えられる。

「演習・トレーニング」に関しても同様で、指導技術を教師自身が演習し、他者からフィードバックを得る機会や、授業活動以外で自らの英語力を磨く機会が少ないことが、この研修内容についてコメントが多いことに反映している。「短時間で言いたいことをまとめて話そうとする経験は貴重。自己表現することでスキルアップできることが実感できる」とのコメントに代表されるように、適度の緊張感のなかで外国語としての英語を用い、プレゼンテーションやディベートをすることは、英語教師としての自信につながるものと考えられる。

表9 研修の波及効果を促進する可能性のある研修内容

テーマ	波及効果を促進する可能性のある研修内容
具体的指導方法	<ul style="list-style-type: none"> ・ 会話のパターン、スピーチ・ディベートの枠組み(テンプレート)の提示 ・ オーラル・イントロダクションの方法の提示 ・ ワークシートを活用した指導手順(言語活動の配置)の工夫
演習・トレーニング	<ul style="list-style-type: none"> ・ 発音演習 ・ プレゼンテーション演習 ・ ディベート演習
キャッチフレーズ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 研修担当者の言葉がけ <p>(例)「失敗から学ぶことが大事」「スピーキング能力向上には時間がかかる。だからこそ今は始めるんだ。」「どんなレベルでもディベートはできる」 “Use it, or lose it.”</p>
研究方法	<ul style="list-style-type: none"> ・ アクション・リサーチの手順 ・ ルーブリック評価 ・ 読解力の評価法 ・ テストのデータ処理の方法

「キャッチフレーズ」とは、アンケートの自由記述のなかで、研修担当者のメッセージを受講者が引用したケースに対して付したラベリングである。担当者が発するメッセージが受講者の心に残ることは、研修内容が授業実践へと転移する過程で、大きな影響を及ぼすと考えられる。「『スピーキング能力には確かに時間がかかる。だからこそ今から始めるんだ』という言葉が印象的でした」や「Use it, or Lose it. という言葉がずっと心に残っています。学生の時よりも英語力が落ちてきているので、自己研さんにより一層励みます」などのコメントは、英語を使うことによって感じる、さまざまな認知的、情意的気づきが、教

師の英語学習への考え方の変容、ひいては教室での授業実践に大きく貢献する可能性があることを示唆している。

「研究方法」は、本研修で一貫して扱っているアクション・リサーチを活用した授業改善プロジェクトに関するコメントである。毎回の研修で受講者の実践研究の進捗状況を確認していることもあり、この研修内容については多様なコメントがあった。「難しいけれど、考えるのは楽しい」、「今まで見えなかった課題が見えてきた」とのコメントがあった一方、研修初期の段階(第1回)では「ふり返れば課題ばかりでへこんだ」と自信を失いかけている様子のコメントも見受けられた。しかし、「他の先生方とアイデアを共有できることは本当にありがたいことです。知識だけでなく、よい刺激になります」などのコメントに代表されるように、受講者は、仲間との課題の共有により、課題に対して前向きに取り組む環境が得られたことで、課題解決に向けた積極的姿勢が維持できたと考えられる。

質問紙調査、授業観察記録、授業改善プロジェクト報告書、研修直後の振り返りアンケートによる複数データの複眼的分析により、研究対象となった研修について、その内容が、受講者の認知に影響を与えながら、教室での教育実践に影響している様子が浮かび上がったといえるだろう。

7. 結論と今後の研究課題

本研究では、高等学校中核英語教員研修の内容が、高校現場における授業実践にどう波及したか、またその波及効果に寄与した要因は何かについて、データの複眼的分析を通して示唆を得ることを目指した。その結果、設定した研究設問について次の点が明らかになった。

研究設問 1 は、研修の結果を受講者がどうとらえているかを質問紙調査により探った。受講者の英語技能の向上、コミュニケーションな授業実践への取組、生徒の英語技能の伸び、の 3 つの側面に関する受講者の意識に、一貫性のある向上傾向が見いだされた。すなわち、受講者は自分自身のスピーキング、ライティング能力の向上を実感すると同時に、授業実践においても、「オーラル・イントロダクション」「スピーキング活動」「ライティング活動」「教師と生徒／生徒同士の英語でのやりとり」などの点での授業改善傾向を自覚し、同時に生徒のスピーキング能力、ライティング能力の伸びも実感していた。これは、教師の英語運用能力、教師の授業力、生徒の英語運用能力が、直線的ではないにしても関連していることを示していると考えられる。しかし発表技能に関する授業活動については、状況は改善したものの、いまだ取組は十分ではなく、教師のスピーキング能力向上の実感が、必ずしも「英語による授業」の積極的な実践へつながらず状況も明らかになった。また、授業実践上の課題として、「リスニング活動」の取組が不十分であることや、ペアワークについては機械的な練習が多く、コミュニケーションな授業の重点である「意味のあるやりとり」「information gap のあるやりとり」といった要素が欠如していることも示唆された。研修内容の転移という観点で言えば、Perkins and Salomon (1988) の主張する低次の転移 (low road transfer) を示すデータは得られたものの、根本原則にのっとって、より創造的に学んだ知識・技能を活用する高次の転移 (high road transfer) を示すデータは欠如していたということになるだろう。

研究設問 2 では、受講者が生徒中心の授業実践へと活動内容を変えたか否かについて探った。その結果、後期では、生徒中心の活動への時間配分が前期に比べ有意に向上し、活動内容の変化という点で研修の効果があつたと判断することができた。これは、研修を通し、スキルとしての英語を身につ

けるとはどういうことかについて、体験的に学んだことによる受講者の認知的変化と、共同学習の具体的な手法が研修で扱われ、教室での実践への転移を容易にする要素が研修のなかに含まれていたことが要因として挙げられるだろう。

研究設問3では、研修内容の波及効果の傾向とその要因は何かを探索的に探った。その結果、個別の授業活動の選択という点では、後期には、研修で扱ったオーラル・イントロダクション、スピーキング活動、ライティング活動が授業実践へと転移したことを示唆するデータが得られた。これは、研修において具体的な手法が例示され、受講者自身がその活動を生徒役となって体験することにより、発信型の英語学習の意義や楽しさについて実感したことが要因として考えられる。研修と授業実践とをつなぐ受講者の認知的プロセスを探るために分析した、研修直後の振り返りアンケートの自由記述からは、受講者が研修内容について強い印象を持った要素について4つのテーマが浮かび上がった。「具体的指導方法」「演習・トレーニング」「キャッチフレーズ」「研究方法」のそれぞれのテーマは、受講者の認知面、技能面、情意面、さらにメタ認知面に働きかけるものと考えられ、これらが相互に影響しながら研修内容の転移を促進する可能性があるかと推察された。

本研究では、現職英語教員研修の内容が、教師の意識、実践にどう波及したか、またその要因は何かについて、複数のデータの複眼的分析を通して探り、研修が教師と生徒が変える大きな可能性を持っている証拠の一端を見ることができた。しかし、真に複眼的分析を行うには、研修担当者の目だけではなく、受講者の分析眼をより積極的に取り入れる必要がある。そして、研修担当者と受講者である現場教師の真の協働の成果として、研修の波及効果についてのより精緻な因果関係モデルを構築することができれば、研修効果もさらに向上し、他のさまざまな教員研修に貢献することができるかもしれない。

参考文献

- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. London: Continuum.
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly*, 10(2), 22-41.
- Hutchins, H. M. (2009). In the trainer's voice: A study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22(1), 69-93.
- James, M. A. (2006). Teaching for transfer in ELT. *ELT Journal*, 60(2), 151-159.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of Learning Transformed. *Language Learning*, 63, 107-129.
- Nishino, T. (2008). Japanese secondary school teachers' beliefs and practices regarding communicative language teaching: An exploratory survey. *JALT Journal*, 30(1), 27-50.
- NVivo qualitative data analysis Software; QSR International Pty Ltd. Version 10, 2012.
- Perkins, D. N. and G. Salomon. 1988. 'Teaching for transfer'. *Educational Leadership* 46: 22-32.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- SPSS Statistics 22 [computer software] Armonk, NY: IBM.
- 石田雅近・緑川日出子・久村研・酒井志延・笹島茂. (2004). 『現職英語教員の教育研修の実態と将来像に関する総合的研究』平成 15 年度科学研究補助金基盤研究(B)研究成果報告書.
- 江原美明. (2013). 「研修参加者の英語授業パターンおよび認知の変化からの知見」『神奈川県立国際言語文化アカデミア 紀要』第 2 号, pp. 1-18. 神奈川県立国際言語文化アカデミア.
- 金谷 憲. (2008). 『英語教育熱—過熱心理を常識で冷ます』.研究社.
- 国際言語文化アカデミア(2011・2015). 「授業改善プロジェクト報告書」<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/f440038/> [2015 年 11 月 20 日]
- 笹島茂・西野孝子・江原美明・長嶺寿宣. (2015). 『言語教師認知の動向』. 開拓社.
- 村越亮治・江原美明 (2015)「高校現場における『英語テスト』と『観点別評価』の課題」『神奈川県立国際言語文化アカデミア 紀要』第 4 号, pp.1-18. 神奈川県立国際言語文化アカデミア.
- 文部科学省. (2009).「高等学校学習指導要領」http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2011/03/30/1304427_002.pdf [2015 年 11 月 29 日]
- 文部科学省. (2014). 「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/_icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf [2015 年 11 月 20 日]

Appendix A (1) 「自己評価アンケート」(表)

英語教師の意識・教育実践に関するアンケート (Ver. 12)
国際言語文化アカデミア

この調査は、英語教員研修の効果を高めるための研究の一環として、先生方のお考えや学校環境、過去の経験等について理解を深めるためのものです。項目が多く大変恐縮ですが、何卒よろしくお願いたします。個人情報の保護には細心の注意を払います。(所要時間は平均で10分程度です)

Part I 次のそれぞれについて、どれくらい共感できるかをお答えください。

全く そう思わない		あまり そう思わない	やや そう思う		非常に そう思う
1	2	3	4	5	6

1 英語の授業において、生徒と人間関係をつくる力は不可欠である。
2 英語の授業において、生徒に入試への対応力を身につけさせる力は不可欠である。
3 英語の授業において、データを収集・分析する力は不可欠である。
4 英語の授業において、標準的な発音で英語を話す力は不可欠である。
5 生徒の英語の流暢さを高めるべきである。
6 英語でも日本語でも、生徒が相手とやりとりができる力を養うことが重要である。
7 他の研修参加者との情報交換をすることは授業改善につながる。
8 教員研修で理論や原則を学ぶことは授業改善につながる。
9 教員研修で英語を話す機会を得ることは授業改善につながる。
10 ビデオや研修担当者による授業実演を見ることは授業改善につながる。

Part II 次のそれぞれについて、ご自身の状況どれくらいあてはまるかをお答えください。

全く そうでない		あまり そうでない	少し そうである	とても そうである	非常に そうである
1	2	3	4	5	6

11 英語を英語で難なく教えることができる。
12 英語の短いエッセー(自分の考えを述べる文)を難なく書くことができる。
13 文法に関する生徒の質問に難なく答えることができる。
14 教科書の英文の講解方法を生徒を飽きさせずに教えることができる。
15 英字新聞を手にとって、概要を難なく理解することができる。
16 英語でニュースを聞いて重要な情報を理解することができる。
17 海外の人と英語でコミュニケーションをしたよい思い出がある。
18 高校でコミュニケーション型の英語の授業を受けた。
19 私は大学(院)でコミュニケーション型に英語を教える方法を十分に学んだ。
20 私は大学(院)で第二言語習得の基礎的理論を十分に学んだ。

Part III 次のそれぞれについて、どれくらい共感できるかをお答えください。

全く そう思わない		あまり そう思わない	やや そう思う		非常に そう思う
1	2	3	4	5	6

21 私はコミュニケーション型に教えるための訓練を十分に受けていない。
22 生徒は英語を学ぶことに興味がない。
23 英語科教員間で教え方についての合意を得るのが難しい。
24 校務が忙しく、研修に出ようというエネルギーが残っていない。

Appendix B (2) 「自己評価アンケート」(裏)

Part IV 次のそれぞれについて、ご自身の状況にどれくらいあてはまるかをお答えください。

全く ほとんど あまり 時々 頻繁に 常に
 していない していない していない している している している
 1 2 3 4 5 6

25	授業の大半は英語で行なっている。
26	授業で教科書の内容をオーラルイントロダクションで導入している。
27	授業で内容理解のためのリスニング活動をしている。
28	授業でスピーチやプレゼンテーションをさせている。
29	授業で英文のサマリーを書かせている。
30	授業で英語の映画やドラマを見せている。
31	授業でペアワークやグループワークを行っている。
32	授業で日常的な話題について生徒と英語でやりとりしている。

Part V 次のそれぞれについて、先生ご担当の生徒の状況にどれくらいあてはまるかをお答えください。

全く やや 非常に
 そう思わない そう思わない そう思う そう思う そう思う そう思う
 1 2 3 4 5 6

33	生徒は授業中のやりとりや活動に積極的に参加している。
34	生徒は家庭で授業の予習・復習をしている。
35	生徒のリスニング能力は高まっているように見受けられる。
36	生徒のリーディング能力は高まっているように見受けられる。
37	生徒のスピーキング能力は高まっているように見受けられる。
38	生徒のライティング能力は高まっているように見受けられる。

39	性別 1. 男性 2. 女性
40	現在の勤務校の状況に最も近いのは次のどれですか? 1. 農業・工業・商業などの職業高校 2. 基礎学力の充実にめざす高校 3. 受験指導を重視する高校 4. 英語教育を重視する高校 5. 通信制・定時制高校 6. 特別支援学校
41	旅行や勉強など、少なくとも計3か月以上英語圏に滞在したことがありますか? 1. 英語圏への渡航体験はない 2. 3か月未満 3. 3か月以上
42	最後に、勤務年数をお教えいただけますか?

ご協力本当にありがとうございました

Appendix B 「授業観察記録」

Academia Class Observation Scheme

School: _____ Instructor: _____ (Duration: _____ min) Subject: _____ Year: _____
 Textbook/Materials: _____ Grouping (HR • Streamed • Small Group)

Category	Description	needsW ⇒ 1 okay ⇒ 2 good ⇒ 3	Time (min)	
Motivational Techniques	1 The teacher's classroom English is clear and fits the students' level.		/	
	2 The teacher uses the first five minutes effectively to attract his/her students' attention.			
	3 Individual feedback or encouragement is provided for students. (T's attentiveness to Ss' responses)			
Skills 4-6: MI (Meaning Focused Input) 7-8: MO (Meaning Focused Output) 9: FL (Fluency Training)	4 The students interact with each other or with the teacher in English.			
	5 The students listen to materials (incl. other Ss' presentation) to understand/appreciate the content.			
	6 The students read materials (incl. other Ss' writing) to understand/appreciate the content.			
	7 The students express themselves in spoken production (incl. planning time).			
	8 The students express themselves in written production (incl. planning time).			
Knowledge Language-focused Instruction clear instructions / practice ⇒ students learn with sustained focus	9 The students practice reading the text aloud or speaking English for fluency.			
	10 The teacher provides clear instruction and practice in teaching vocabulary.			
	11 The teacher provides clear instruction and practice in teaching grammar.			
	12 The teacher provides clear instruction and practice in teaching reading (including strategies).			
	13 The teacher provides clear instruction and practice in teaching listening (including strategies).			
CL Management	14 The teacher provides clear instruction and practice in teaching speaking (including strategies).			
	15 The teacher provides clear instruction and practice in teaching writing (including strategies).			
	16 Miscellaneous class management (Teacher talk not directly related to 4-15) [_____]			
Goal-Setting Collaboration	17 The teacher shares with his/her students clear goals for day-to-day teaching.		/	
	18 The teacher collaborates with his/her colleagues in designing and teaching English classes.			
Student Engagement	1 The students appear to be paying attention.		/	
	2 The students are actively taking part in classroom interaction or working on assigned activities.			
Quality Enhancement Factors Today's Goal in One Phrase	Visuals: <input type="checkbox"/> Blackboard writing <input type="checkbox"/> ICT Techniques: <input type="checkbox"/> Pacing <input type="checkbox"/> Wait time <input type="checkbox"/> Teacher enthusiasm <input type="checkbox"/> Use of humor <input type="checkbox"/> Relevance to life <input type="checkbox"/> Background info <input type="checkbox"/> Pair work <input type="checkbox"/> Group work <input type="checkbox"/> A large number of questions (T⇒S) <input type="checkbox"/> Moving around class <input type="checkbox"/> Anecdotes and asides Specific Tasks: <input type="checkbox"/> Quizzes <input type="checkbox"/> Creative Task (W/S/Discuss) <input type="checkbox"/> Pronunciation practice <input type="checkbox"/> Reflection sheet for Ss <input type="checkbox"/> Homework assignments <input type="checkbox"/> Portfolios (Files) Professional Development: <input type="checkbox"/> Participation in seminars/Conferences	Procedures	#4-16	Time

(神奈川県立国際言語文化アカデミア May, 2014)