

英語教育拠点校における英語科教師の指導観と揺らぎ： 英語使用と共通ワークシートに着目した質的研究

金城 承 紀

要 旨

本研究は、英語教育拠点校B高校の英語科教師および管理職へのインタビュー調査を通し、「英語の授業は英語で行うこと」と「共通ワークシート使用」が教師の指導観と実践に与える影響を明らかにした。Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006) により、多くの教員が英語使用の意義を認めつつ、日本語使用や教材作成をめぐる葛藤・揺らぎを抱えていることが示された。共通ワークシートは授業の公平性や協働を促進する一方、時間的・心理的負担も生じさせていた。

キーワード：指導観、揺らぎ、英語教育拠点校、教師信条、教師アイデンティティ

1. はじめに

近年、日本の高等学校英語教育では、「英語の授業は英語で行うこと」や CAN-DO 評価の導入、コミュニケーション重視の授業づくりなど、学習指導要領の改訂とともに指導観の変容が求められている。その一方で、学校現場では授業時数・分掌業務・生徒指導を含む複合的な負担が存在し、英語科教師が自身の指導観と学校としての方針の間で葛藤や揺らぎを抱えながら授業実践を行う状況も多く報告されている（岡崎, 2014; 林, 2020）。

特に英語教育拠点校では、多様な国際交流事業の実施、ALT との緊密な協働、科目チームによる共通教材の開発など、通常校には見られない高度な専門性が求められる。また、英語を介して英語の授業を行う実践や、共通ワークシートの作成・運用といった組織的取組は、教師にとって授業改善を支える一方、心理的・時間的な負荷を生む側面もある。

本研究では、英語教育拠点校B高校の英語科教師へのインタビュー調査を通して、以下の3点を明らかにする。

1. 「英語の授業は英語で行うこと」に対するB高校英語科教師の認識
2. 共通ワークシートを用いた授業づくりに対するB高校英語科教師の認識
3. 科内ポリシーと自身の指導観の間に生じるB高校英語科教師の葛藤・揺らぎの構造

これらは、英語教育拠点校の英語科教師が「どのように自校ポリシーを受容し、どのように自らの指導観と折り合いをつけているのか」という、これまで十分に明らかにされてこなかった領域である。また、本研究は、筆者自身がB高校で勤務経験をもつという立場性を踏まえつつ、質的データに基づいて現場の実相を描き出すものである。

II. 研究の理論的背景

1. 英語で英語の授業を行うことの意義

前提として、日本の英語教育の根拠となる高等学校学習要領外国語編（文部科学省, 2018）には「生徒が英語に触れる機会を充実するとともに、授業を実際のコミュニケーションの場面とするため、授業は英語で行うことを基本とする。その際、生徒の理解の程度に応じた英語を用いるようにすること。」（文部科学省, p.20）と記載されており、高等学校においては、生徒の実態に合わせた英語を用いて英語の授業をすることが基本とされている。

一方、Turnbull & Dailey-O'Cain (2009) は、母語 (L1) 使用の役割を過度に否定すべきではないと述べ、特に抽象概念の説明や学習負荷の調整にはL1 が有効である可能性を指摘している。母語使用について、Takegami (2016) は、日本人英語教師に対するアンケート、インタビュー調査結果から、「文法は日本語で教えるべきである」という強い信念がある一方で、「どれくらい」英語が授業で使われるべきなのかについては、葛藤や揺らぎが見られると指摘した。

2. 共通ワークシート・組織的協働の意義

共通ワークシートの使用については、大きく分けて二つの文脈が考えられる。一つ目は「授業者本人が共通ワークシートをつくり、同じ科目を教える他の教師にも共有する」ものである。これにより、授業者の自律性を尊重しながら教師間の格差を減らし、教育の公平性を担保する手法として多くの教育現場で導入されている（田中, 2022）。

一方で、諸外国で多いのが、共通ワークシートを含む、統一化されたカリキュラムを国や自治体から降ろされるパターンである。これらは教師の教材研究の負担を大幅に減らすことができる反面、授業内容に自由がなくなるなど教師の裁量の制限により、教師の自律性や自己効力感に負の影響やteacher identity（教師アイデンティティ）への揺らぎをもたらす可能性があるという報告もある（Vermeulen, et al., 2023; National Education Union, 2025）。

日本国内においても、西野（2011）は139名の高校英語教師に質問調査を行い、55%以上の教師が「学習指導要領の改訂や大学入試センター試験のリスニング問題導入により、自身が行う英語授業に影響があった」と回答した。その背景として、1989年改訂の学習指導要領で「コミュニケーションへの積極的な態度の育成」が新たな外国語教育の目標として追加され、1999年に

は高等学校においてコミュニケーション能力の育成を念頭に置かれた英語科目の再編成が行われた（文部省，1989；1999）。その後も 2006 年大学入試センター試験にリスニング問題が出題されるなど，コミュニケーションに関わる技能を重視する施策が推進されることとなった。

3. 教師の指導観・揺らぎ・教師アイデンティティ

教師の実践を理解するためには，単なる技術ではなく，教師自身の信念体系（beliefs），価値観，経験的知識（practical knowledge）を扱う必要がある。近年，teacher identity（教師アイデンティティ）の研究では，教師の専門性は固定的ではなく，周囲の期待，学校文化，指導場面の制約の中で絶えず変容する「揺らぎ（tensions）」を伴うことが明らかにされている（Beauchamp & Thomas, 2009）。周囲の期待が教師に与える影響について，田中など（2024）は日本人英語教師の語りを short story 分析の手法によって検討し，日本人英語教師のアイデンティティは「個人的要因（自身の言語学習経験・自信の有無）」「実践要因（授業づくりや生徒対応）」「社会文化的要因（英語教育政策，学校組織文化，周囲の期待）」が相互に関連しながら構築されていることを示した。特に，政策的要請（英語による授業実施，理想的な英語教師像）と，教師自身の経験や力量の間に生じる葛藤が，アイデンティティの揺らぎとして語られていた。また，同僚からの支援や学科内の文化が，教師自身の成長や自己効力感の向上に重要な役割を果たすことも示唆された。そして，英語教師のアイデンティティが静的なものではなく，実践の過程で継続的に再構成される動的な概念であることを強調している。

4. 質的データの分析

本研究では，質的データ分析手法として Braun & Clarke（2006）の Thematic Analysis（以下 TA）を採用する。TA は，質的研究の中でも特に柔軟性の高い手法である。研究者の立場性を明示しながら，データから意味のパターン（themes）を抽出する過程を 6 段階（（1）Familiarizing yourself with your data，（2）Generating initial codes，（3）Searching for themes，（4）Reviewing themes，（5）Defining and naming themes，（6）Producing the report）で整理し，潜在的な示唆の発見に寄与するものである。

III. 研究の背景と目的

1. 研究協力校の取組

本研究の協力校である A 県立 B 高校は，普通科と国際教養科が設置された全日制高校で，A 県内の国際理解教育・英語教育拠点校としてグローバルスクールに指定されている。文部科学省より，令和 7 年度教育課程実践検証協力校事業協力校として指定を受けており，CAN-DO リストに

より学習到達目標を設定し、英語授業改善を行なっている。他校への還元として、英語科授業を公開、研究協議を行うなど全国の英語教育の発展に寄与している。ユネスコスクール加盟校でもあり、アメリカ、オーストラリアへの短期留学や留学生の受け入れなど様々な国際交流事業を行なっている。A県内の他の同様規模の高等学校と比べ、B高校では英語科教師が加配されており、国際教養科に設置されている英語科目は原則 40 名クラスを 2 つに展開している。1 クラス 20 名程度で授業が行われるだけでなく、4 名の ALT（ネイティブ教師）が常駐しており、複数科目で日本人英語科教師と ALT のティームティーチングが行われるなど、大変恵まれた環境である。上記に加え、「英語の授業は英語で行うこと」、「共通ワークシートを用いて英語授業を行うこと」が B 高校の特徴である。そのため、B 高校の英語科教師達は同じ科目を受け持つ教師でチームを組み、科目チーフが主導して毎週 1 時間程度の打ち合わせを行なっている。

管理職へのインタビュー調査から、他校から異動してくる英語科教師について県人事担当に以下のような希望を出しているとのことであった。

- (1) 初任者については、英語で英語を授業できるレベルの英語力をもっている者
- (2) 本校が勤務 2 校目以降の教師については、B 高校での勤務を強く希望している者が第一条件であり、県内の英語部会で研究実践を行うなど県内で活躍が見られる教師
- (3) 現在勤務中の期限付き講師についても、十分な英語力、研究力が認められる場合は正規採用の際、初任者として引き続き B 高校に配置

また、筆者がインタビューで B 高校を訪れた前日にも、中堅教師を中心に第二言語習得論を学ぶ自主研修が英語科内で開かれるなど、B 高校では手厚い英語教育の実践のためにカリキュラムが系統立てて組まれているだけでなく、自律的態度をもった質の高い英語科教師が配置されていると言える。筆者は過去に B 高校で 3 年間英語科教師として勤務をしていた。勤務をしていた当時、筆者は周りの英語科教師の英語力はもとより、英語指導力、授業改善への意欲、知的好奇心の高さに大変驚かされた。同時に、その能力の高さから多くの英語科教師が外国籍生徒の担任や校務分掌長を担うなど、英語指導以外の場面でも学校運営に大きく寄与しており、現在もその状況は変わらない。

2. 研究の目的

本研究では、英語教育拠点校で勤務する英語教師を取り巻く課題を彼らへのインタビュー調査結果と B 高校で勤務経験のある筆者の視点から明らかにすることを目的とする。

以下に 3 つの研究課題を設定した。

- (1) 英語教育拠点校である B 高校の英語科教師は、「英語の授業は英語で行うこと」を肯定的に捉えているのか、あるいは課題を感じているのか。
- (2) 英語教育拠点校である B 高校の英語科教師は、「共通ワークシートを用いて英語の授業を行

うこと」を肯定的に捉えているのか、あるいは課題を感じているのか。

- (3) 英語教育拠点校であるB高校の英語科教師は、科内ポリシー(「英語の授業は英語で行うこと」, 「共通ワークシートを用いて英語の授業を行うこと」)と自らの指導観の中に葛藤や揺らぎを感じているのか。

IV. 研究方法

1. 調査協力者

B高校で英語を教えている8名の英語教師と校長、教頭、合計10名にインタビュー調査を実施した。なお、管理職は両者ともに英語が専門である。10名の基本情報を表1に示す。主な担当学年については、B高校のカリキュラム上、最も多い週4回実施されている英語科目(英語コミュニケーションまたは総合英語)を対象に、3学年を網羅できるよう人選を行った。また、教歴や立場によって英語教育拠点で勤務する英語教師としての信念や揺らぎにどのような傾向が見られるのかを調査すべく、教歴1年目から38年目まで、管理職を含んだ教職員に調査を依頼・実施した。なお、B高校内の協力者同士で個人が特定されることを避けるため、教歴については、1～5年目を「若手」、6年目以上を「中堅以上」とラベリングした。

表1 協力者の基本情報(2025年9月現在)

教職員	主な担当学年	教歴	現任校の教歴	経験校数
校長	管理職のためなし	38年目	4年目(全て管理職)	校長として2校目
教頭		20年目	2年目(全て管理職)	教頭として1校目
教師A	1年生	中堅以上	8年目	4校目
教師B	2年生	中堅以上	2年目	3校目
教師C	1年生	中堅以上	6年目	2校目
教師D	3年生	中堅以上	6年目	2校目
教師E	2年生	中堅以上	2年目	2校目
教師F	3年生	若手	5年目	1校目
教師G	3年生	若手	3年目	2校目
教師H	1年生	若手	1年目	1校目

2. 調査方法

学校長の許可を事前にて得て、2025年9月中旬の授業日の放課後、各教職員に対し研究承諾をとり、1対1のインデプスインタビューを行なった。設問は、筆者が本研究をまとめるにあたり独自に設定したものである。

2名の管理職に対しては、「回答者の基礎情報」、「自校のカリキュラムや生徒の特徴に関する認識」、「英語科教師の英語科内ポリシーに則った授業づくり、実践をどう評価しているか」、「英語科教師の人事異動について」の4つのカテゴリーに分け、合計10項目（Appendix A）についてインタビューを行なった。教師に対するインタビューについては、「回答者の基礎情報」、「自校のカリキュラムや生徒の特徴に関する認識」、「英語科内ポリシーに則った授業づくり、実践への意識」、「英語指導観」、「組織としての英語科への意識」の5つのカテゴリーに分け、合計22項目（Appendix B）について調査をした。また、本研究の分析対象としなかった質問に対する代表的な回答の概要はAppendix C, Dにまとめた。

3. 分析方法

インタビュー調査で得たデータについて、Braun & Clarke (2006) によるTAを用い、分析を行なった。TAの手順に沿って、(1) Familiarizing yourself with your data, (2) Generating initial codes, (3) Searching for themes, (4) Reviewing themes, (5) Defining and naming themes, (6) Producing the reportを実施した。まず初めに、自分自身をデータに慣れさせるためにインタビュー音声を数回聞き、データを全て書き起こし、複数回精読を行なった。次に書き起こしたデータをもとに、協力者の発言内容についてコード化を実施した（例：「授業の質の担保」、「多忙感」、「生徒の英語に対する高いモチベーション」、「他教科の教師達、他校の英語教師からのプレッシャー、期待」など）。最初のコード化の際、コードをdata-drivenなものかtheory-driven (Braun & Clarke, 2006) なものか、どちらにするのかを検討し、data-driven、つまり協力者の発言内容をもとにコード化することとした。第3から6段階の作業として、テーマを探し、得られたテーマを再検討し、以下のようにテーマ設定した。

- (1) B高校の英語科教師の「英語の授業は英語で行うこと」に対する認識
- (2) B高校の英語科教師の「共通ワークシートを用いて英語の授業を行うこと」に対する認識
- (3) 科内ポリシー（「英語の授業は英語で行うこと」、「共通ワークシートを用いて英語の授業を行うこと」）と自らの指導観の中に発生するB高校の英語科教師の葛藤や揺らぎ
そして、最終段階として設定したテーマに沿って分析を行い、結果と考察をまとめた。

V. 結果と考察

1. B高校の英語科教師の「英語の授業は英語で行うこと」に対する認識

現状、協力者8名はどのくらいの割合で英語を介して英語の授業を行なっているのか、また生徒はどの程度英語を使用しているのかについて表2に示す。

表2 協力者、生徒の英語使用率（％）

教職員	教師の英語使用	生徒の英語使用	生徒の英語使用率 についての評価、課題
教師A	80~90	70~80	刷り込み、外国籍、留学生の寄与
教師B	40	30~40	（教師も生徒も）日本語に逃げってしまう時がある、教師が間違える姿も見せたい
教師C	90	60	生徒同士で内容理解を英語のみで行うことが難しい時がある、母語介入の利点を活かす
教師D	80	60~70	シンプルな説明を心がけることで母語使用を最小化、やりとりの場面も増やしたいが授業時間が足りない、もっとpracticeの場面を増やしたい、そもそもL1学習とは違う
教師E	70~80	30~60*	教師の使用率の方が多いのは良いこと、指導要領でも教師の発話に重点が置かれている、その結果生徒の使用率にも影響したら良い、強制するものではない
教師F	70	30	もっと生徒の使用率をあげたい、具体策として教師からの問いかけは英語で行う、生徒からの日本語の回答を認めず英語でさせる、粘り強く働きかける
教師G	75	50	生徒が日本語で質問をしてくる、教師は英語で返す、ただし、質問をするということは評価したい、生徒同士で日本語で話してしまう時もあるが、雑談ではなく意味交渉の場面もある
教師H	80	60~70	机間指導を行うことで、教師が来たから「英語を話さなくてはならない」というところから授業内英語使用の刷り込みができている

*教師E＝普通科生徒は30％、国際教養科生徒は60％と回答

ほとんどの協力者は担当学年関係なく、授業の7割以上を英語で行なっている。管理職も「英語教師陣の高い英語運用能力によって、本校の英語を介した英語の授業は成り立っている」と語っている。教師Bについては、現状の使用率は40％程度であるが、使用率を上げたいと考えており、「自分自身日本語に逃げってしまう」、「自分が英語で間違える姿を見せたい」など第二言語学習者として生徒に近い視点をもっている。教師と生徒の英語使用率で乖離が大きかった教師Eについては、「学習指導要領」という根拠をもって「教師の使用率が生徒の使用率を超え、牽引するべき」であるということ、「英語の使用を強制するものではない」という指導観が深く絡み合っていることが分かる。同じく乖離があった教師Fについては、自身は7割以上を英語で授業を行なっているだけでなく、その使用率の高さを生かして「英語で質問をする」、「生徒から日本語で返答があってもそれを認めず英語で返すことを促す」など具体的方策をもって試行錯誤している様子がわかる。

一方で、教師、生徒ともに英語の使用率が高かった教師A、C、D、G、Hについては「シンプル

ルな説明」や「刷り込み」などの指導方法、「外国籍、帰国生徒」による外部要因などにより、英語使用率の高い授業を成立させていることがわかる。また、教師Dは生徒の英語使用の中でもPractice（練習）の場面を増やしていきたいと語った。B高校で教歴が6年になるが、この6年間の中でも指導観の移り変わりがあったという。着任当初は、「なぜB高校はこんなに反復練習の場面が少ないのだろう？」と感じていた。しかし、英語科の方針を知り、限られた授業時数の中でコミュニケーション活動を担保しながら更に英語で社会的なトピックを扱うためには、ある程度、練習の場面を減らす必要があると感じた。同時に生徒の英語の正確性に課題を感じていた。そんな時に、研究者である友人と話をする中で、先行研究の事例などから練習の重要性が見直されていることを知り、指導観が回帰したという。特筆すべきは、生徒の英語使用率について悩みを吐露していた教師BとFが挙げた「母語（日本語）使用」について、教師C、D、Gは特定の条件における日本語使用を生かしながら授業を作り上げていることである。

表3と4に示した、「協力者の英語を介した英語の授業に対する意識」および「日本語使用と課題についての意識」では、教師Bは日本語使用、課題について言及しておらず、唯一英語を介した英語の授業に「賛成」の意を表した。

表3 協力者の英語を介した英語授業に対する意識

教職員	賛成、反対	肯定的コメント
教師A	△	生徒のインプット・アウトプットの最大化につながる、ロールモデルになる
教師B	○	ロールモデル、英語学習者としての成功だけでなく、先生も間違えるということも見せていきたい、自分も一緒に失敗する、英語を介した英語の授業に課題は感じていない
教師C	△	一概に言えない、普段の授業から教師も生徒も英語を話す必然性生まれる、難しい単語は簡単な単語で言い換えることで語彙の幅も広げることができる、
教師D	△	ロールモデルになりたい、生徒が英語を話す雰囲気作り、英語を介することで生徒の理解に困難が生まれることもあるが、曖昧性への耐性づくりをしてあげられる、
教師E	△	生徒の逃げ場をなくす、困難からの反発を期待、教師だけが話すのではなく生徒のアウトプットにつなげることが重要
教師F	△	生徒が自然に英語に触れることができる、教師が英語で言った内容を生徒同士で確認する場面も学びにつながる、B高校の英語科のポリシーである
教師G	△	生徒が英語に触れる時間（インプット）を最大化できる、教師の姿を見て生徒も積極的にアウトプットしようとする
教師H	△	B高校は英語の基礎力がすでに身についた生徒が入学するため、英語で授業が可能、リスニングにもつながる、英語脳にさせたい

*○：賛成、△：部分的に賛成

教師Fは、英語で英語の授業を行なうことは科内のポリシーであり、特定の条件下での日本語使用に「罪悪感」を感じているなど、授業者としての葛藤を抱えていることがわかる。加えて、「英語科のポリシーが目的化していないか」を英語科教師として一歩下がって俯瞰している様子もうかがえる。つまり、協力者間で英語使用率に乖離があるのは単に教歴の違いや指導手順の違いのみによるものではなく、教師によって日本語使用への認識が大きく異なることや、科内で共有されたポリシーと自らの指導観の間に生まれる葛藤や揺らぎが英語使用率への認識に影響している可能性も考えられる。

また、肯定的な意見の中で多かったのが、教師のアウトプットが生徒の「ロールモデル」になるということと教師の英語が生徒の「アウトプットとインプットにつながる」という点である。つまり、科内ポリシーの目的化を危惧する声がある一方で、B高校の教師達はポリシーを追うだけでなく、第二言語学習者の心理的側面やインプット、アウトプットの機会の最大化にも主眼をおいて授業を行なっている。

続いて日本語使用について特筆すべきなのは、「目的のある日本語使用は恐れることはない」という意見が多かったことである。Turnbull & Dailey-O'Cain (2009) やTakegami (2016) が示したことと同様、B高校の教師達も抽象概念や文法指導など、特定の事柄の指導については日本語を使用すべきであるという信条を示し、また、それが多くの教師の高い英語使用率によって裏付けられている。

表 4 協力者の英語を介した英語授業における日本語使用と課題への意識

教職員	日本語使用についてのコメント	課題についてのコメント
教師A	難しい概念は日本語で良い	英語以前に扱うトピックに関する知識が欠けていると深みが出せない、「B高校の英語の先生はベラベラでなきゃ」というプレッシャーは感じる
教師B	-	-
教師C	文法や社会的な話題の教授は日本語で行った方が良い	-
教師D	以下の場合恐れずに日本語使用の割合を増やしてもいいのでは：頻度の低い語彙、抽象度の高い概念、分詞構文など複雑な文法の教授	-
教師E	-	英語が苦手な生徒が、英語を介した英語の授業についていくのはとても大変、英語が得意な生徒の多いB高校においては賛成
教師F	意図があって（文法の教授など）日本語を使用しているのに、たまたま廊下を職員が通りかかると日本語を話していることに罪悪感を感じる	このポリシーが目的になってしまっている時もある、なぜ「英語を英語で教えるのか」について疑問を持つ暇がない
教師G	ディスカッション指導の際、時間の意識や言い換えなど具体的な指導の際は日本語を使用した方が良いのではないか	伝えたい重要なポイントが英語だと伝えきれないことがある（特に受験に役立つ事項）
教師H	基礎段階を作る際（B高校の生徒はすでに脱しているが）、日本語での指導の方が良い	第二言語習得はL1習得とは異なるので、どうしても英語を介する英語の授業には限界もある、特に英語が苦手な生徒にとっては非常に困難

英語を介した英語授業の課題にもつながるが、「頻度の低い語彙指導や抽象度の高い概念」や「伝えたい重要なポイントや英語の技量を上げるためのテクニックの指導」などは日本語でも良いのではないかという具体的な指摘もあった。学校現場には、時間割や教室変更、考査の連絡、自習課題の提示など事務的な連絡を授業で行わなければならない場面がある。そういった場合に「英語を介すべきまたは介したい」という科内ポリシーや教師の指導観と「本意が伝わらなかったら困る」という学校運営上の理由との間での揺らぎが垣間見える。筆者もB高校で勤務していた際、「英語の授業中、どこまで英語を使用して、いつ日本語で指導・説明すべきか」という問題にはしばしば悩みを抱えた。これについて、明文化した科内ポリシーや英語科教師達の中でコンセンサスが必ずしもあったわけではなかったからである。

2. B高校の英語科教師の「共通ワークシートを用いて英語の授業を行うこと」に対する認識

もう一つの重要な科内ポリシーが共通ワークシートの使用である。共通ワークシートの使用に対する協力者の意識に関する調査結果を表5と6に示した。

表5 協力者の共通ワークシート使用に対する意識

教職員	賛成、反対	肯定的コメント
教師A	△	教師が違っても、異動などで入れ替わりがあっても同じ方向を向ける、生徒にとっても不公平感が出にくい、教師がお互いのやり方を学び合い、指導力が磨かれていく
教師B	○	担当教師全員が同じ方向を向いて指導ができる、打ち合わせが必要になることで生徒がつまずきやすい部分の共有ができるようになる、作成したワークシートについて他の教師からアドバイスをもらえる
教師C	△	異動してきた先生にも一定のクオリティを担保できる、多面的な教え方を他の教師から学べる、短期的な目線だけでなく長期的な目線で様々な実践ができる
教師D	△	教師間で英語教授法に関する議論が自然と生まれる、互いに学び合い、授業の質も上がる、教師間での教え方の差が生まれにくい
教師E	△	B高校ではうまくいっていると思う、他校ではわからない
教師F	△	着任当初は他の教師の指導観を学ぶことができ勉強になった、クラス間での学習内容の差がなくなる、部分的に担当者の色も出すことができる、輪番作成により負担軽減になっている
教師G	△	生徒の成長に差が出ない、新しくきた教師にも指導内容がわかりやすい
教師H	△	同じ学校に入学した生徒が同じことを学べる、不公平感がなく、年次が上がっても全生徒が同じ土俵で新年度をスタートできる、アドバイスを他の教師からもらえるのが勉強になる

*○：賛成、△：部分的に賛成

インタビュー内では、協力者全員が「どちらかと言えば賛成」と語っていたが、教師Bは課題について「校内英語科職員の居室がバラバラで物理的に質問を聞きにくい」という外部要因のみを挙げたため、「賛成」とした。賛成意見として共通していたのが、田中（2022）の調査同様、「教師が違って、生徒にとって公平な授業ができ、教師間で差が出にくい」という点である。他にも「人事異動があっても、新着任の先生にも授業の道筋ができており、授業の担保ができる」、「自分が作成したワークシートに他の教師からアドバイスをもらえる」、「他の教師からも多様な指導方法を学ぶことができる」という意見が挙げられた。

興味深いのが、同じ科目を持つ教師達が輪番で共通ワークシートを作成することで「業務改善につながる」という意見がある一方で、「業務負担に拍車をかけている」という反対の意見もあったことである。前述の通り、科目チームで毎週1時間程度打ち合わせを行ない、ワークシートの指導内容や目的についてコンセンサスをとっていく。しかしながら、その指導方針の一本化に時間がかかることもあり、「多忙感に拍車をかけて」しまったり、「ワークシートへの理解が追いつかないまま授業日がやってきて」しまったりすることもある。この点について管理職は「本校の教師の多忙感は学校運営上の課題である」とした上で、「そんな中、定期的に時間をかけて打ち合わせを行い、共通ワークシートを作り上げており授業の質の担保につながっている」、「英語科の中で

表6 協力者の共通ワークシート使用における課題への意識

教職員	課題についてのコメント
教師A	毎週担当者同士で打ち合わせをもつため時間的な負担も大きい、担任・分掌業務に加え多忙感に拍車をかけ、結局深い理解のないまま授業に臨んでしまうこともある、教師一人が帯で全ての授業を網羅できる科目については、共通ワークシートでないためスピーディにワークシートの改善、指導につなげられる
教師B	英語科の教員の居室がバラバラで物理的に意思疎通が取りにくい、もっと一緒に時間を過ごしたい、ワークシートに関するちょっとした疑問を聞きたいが居室が遠くて諦めることもある
教師C	方針がズレると軋轢になる、分掌業務などで非常に多忙であり、そこに拍車をかけている
教師D	ワークシート作成の根拠として第二言語習得論により軸を通したい、経験則でワークシートができていることも多い、理論を通せばより深い議論になる
教師E	（担任・分掌業務などにより）非常に多忙で、ワークシート作成担当者が他の教師の意見を反映しきれず授業の日がやってくることもある、反対にしっかりとワークシートの内容を理解できないまま直前で変更が入ることもあり苦しい、輪番でワークシートを作成することによる負担軽減効果は感じられないこともある
教師F	ワークシートが統一される分、教師の個性が出にくい、進度を合わせる必要が出てくる、柔軟性がない、単元毎に作成者が変わるので指導手順も単元毎に変わってしまう
教師G	ワークシート作成担当者の作成が遅れると授業が進まなくなり、生徒からも不満が出ることがある
教師H	授業を作るという点で自分はまだ修行中の身で教材づくりに自信がない、自分が作ったワークシートで他の教師も授業を行うので、プレッシャーがある、質の担保が自分にはまだできない

中核となっている教師が複数おり、特にその方々が英語科に良い影響を与えてくれている。それだけでなく、英語科内に楽をしようとする教師は皆無。素晴らしいチームである。」と評価している。

教師Hの発言にも注目したい。教師Hは、経験の浅さから「自分の作るワークシートは質の担保ができておらず、他の教師達に使ってもらうことを考えるとプレッシャーを感じる」とともに、肯定意見として「他の教師からアドバイスをもらえるのは勉強になる」と表裏一体の認識を示している。更に、「経験則でワークシートが作成されていることもあり、もっと第二言語習得論で軸を通したい」という教師Dの意見もあった。これも本来、勤務時間の中にもっとゆとりがあればできるのかもしれない。しかしながら前述の通り、B高校の英語科教師達の中には、多様な指導を必要とする学級の担任や分掌主任など学校運営上の軸となっている教師も多くいる。ここにも「もっと授業づくりに時間をかけ、更に磨きをかけたい」という英語教師達の信条や指導観と「教科指導以外の学校運営上重要な業務にも責務を感じる」という葛藤が見える。

つまり、B高校の共通ワークシートの活用は、教師達に多様な視点を与え、教師の入れ替わりに関わらず効率良く質の高い授業を生徒に提供できる可能性を秘めている一方で、教師達の中には時間的・心理的負担を感じたり、教える内容を理解できないまま授業に臨まなければならない状況に陥ったりするなど、二面性をもっているとも言える。

3. 科内ポリシー（「英語の授業は英語で行うこと」、「共通ワークシートを用いて英語の授業を行うこと」）と自らの指導観の中に発生するB高校の英語科教師の葛藤や揺らぎ

科内ポリシーを踏まえ、「生徒に身につけてほしいと思っていること」とそれを実現させるために「教えたい方法で授業をできているか」についての回答が表7である。

ほとんどの教師が「自分の教えたい方法で授業ができている」と回答した。つまり、「英語の授業を英語で行うこと」や「共通ワークシートを用いて英語の授業を行うこと」が自らの指導観に沿ったものであると認識していることが分かる。生徒に身につけさせたい力については、「英語の発信力」や「語彙、文法、その他の細分化されたスキル」、「英語学習への心理的側面」などが多かった。教師Eは「教えたい方法は生徒の実態によって流動的に変わる」と回答している。研究課題1に対する回答からも分かるように、教師Eは、生徒が自ら英語を発話するまで待ち、生徒の変化や実態に応じて柔軟に対応するなど、「実践要因（授業づくりや生徒対応）による教師アイデンティティ」（田中など、2024）を形成していると推察される。また、唯一「教えたい方法で授業ができている」と回答した教師Gは、「B高校は他校と違い、文法シラバスではなく英語で意見を戦わせることなど自分のやりたいことが実現しやすい。しかし、生徒は中学校までの授業方法との違いに困惑し、指導にのってこないことがある」ことを理由としており、科内ポリシーと自らの指導観が相違しているわけではなく、むしろ支えになっていることが読み取れる。

ここで一つ目の研究課題である、B高校の英語科教師の「英語の授業は英語で行うこと」に対

表 7 協力者が生徒に身につけてほしいことと教えたい方法で授業ができているか

教職員	授業で身につけさせたい力	生徒がそのスキルを身につけていると思う割合(%)	教えたい方法で授業ができているか
教師A	英語の発信力, 傾聴力, 正確性, 一般教養	60	○
教師B	英語学習へのモチベーション, 自己効用感	40	○
教師C	英語の語彙力, 自分の英語スキルを大局的に俯瞰する力	60	○
教師D	発信内容を論理的に組み立てる力など細分化された英語スキル, Practiceを重視したい	65	○
教師E	普通科生徒は英語語彙や文法力, 国際教養科生徒はディスカッション力	30~65*	*
教師F	英語科の方針であるコミュニケーションな英語, 学校でしか学べないこと (ペアから学ぶ, ALTから学ぶ)	30	○
教師G	自分で考える力, インプットした英語の知識をアウトプットに使ってみようという姿勢	70 (重要性を理解)	×
教師H	ひたすら机に向かう英語学習ではなく, コミュニケーションツールとして英語力を磨いてほしい	50~60	○

○＝望む授業ができている, ×＝望む授業できていない

*教師E：普通科30%, 国際教養科65%, 教えたい方法はなく, 目の前の生徒によって変わると回答

する認識について再考したい。多くの教師は自身の授業のほとんどを英語で行なっていると同時に、日本語も効果的に使用していることが分かった。その一方で、教師Fのように日本語使用に「罪悪感」を感じるなど、目的をもった日本語使用と科内ポリシーとの間で葛藤を感じている教師もいた。田中など（2024）も指摘しているように、周囲の目や学校文化などの社会文化的要因が教師のアイデンティティを揺れ動かし、政策的要請（英語による授業実施をしなければならない）と自身の経験や力量の間に葛藤や揺らぎを生んでいる。また、自身と生徒の英語使用率がともに高かった教師Dは、「文法や抽象的概念などの指導の際、恐れずにもっと日本語使用を増やしていても良いのでないか。」とも語っていた。Takegami（2016）が指摘するように、「どれくらい」英語を使用するのかという問題については、常に葛藤や揺らぎが生まれるのである。加えて、教師DはB高校に着任した後、実際に科内ポリシーのもと指導をした経験と、知人との会話をきっかけにPractice（練習）についての指導観が揺れ動き、自身の指導観に深みを感じている様子であった。やはり、揺らぎというのは社会文化的側面に沿って、「固定的ではなく、絶えず変容する」のである（Beauchamp & Thomas, 2009）。

二つ目の研究課題である「共通ワークシートを用いて英語の授業を行うこと」に対する認識については、協力者全員が肯定的に捉えており、表7の結果と整合的であった。特に、生徒に対し

て公平な授業ができるだけでなく、他の教師から多様な視点を学ぶことができることや、互いの指導力が磨かれていることを教歴関係なく多くの教師が実感しており、教育的意義は大変に大きい。しかしながら、同時に多くの教師が毎週行う打ち合わせや、独断ではワークシートを作成していけないことに時間的・精神的な負担を感じている。「他の教師の意見を反映しきれずに授業に臨む」ことや、「ワークシートへの理解が追いつかないまま授業日がやってきてしまう」こと、「ワークシートの作成が遅れ、他の教師の授業も進まなくなる」こともあると複数の教師が述べている。共通ワークシートを作成するのが、授業者であるか、国や地方自治体であるかは関係なく、「授業内容に自由がなくなるなど教師の裁量の制限」(Vermeulen, et al., 2023; National Education Union, 2025)が教師の葛藤や揺らぎを引き起こすことがあるのだ。多くの教育的意義をもった共通ワークシートの作成は自らが目指す授業の在り方を下支えしてくれるが、同時に足かせとなることもある。その意義と課題の間で葛藤し揺れ動く教師達の姿が見られた。

VI. おわりに

本研究では、英語教育拠点校であるB高校の英語科教師および管理職へのインタビュー調査を通じて、科内ポリシーのもとで英語教師が抱く指導観、実践上の成果と課題、そしてそこに生じる葛藤や揺らぎを明らかにした。協力者の語りからは、「英語の授業は英語で行うこと」および「共通ワークシートを用いた授業づくり」が、単なる形式的な運用にとどまらず、教師同士の専門的対話を促し、授業の質的向上に寄与していることが改めて示された。一方で、第二言語習得論や自身の経験的知見に基づく指導観との折り合いをつけながら、時間的・心理的負担を伴う場面も多く、そこには拠点校としての期待と学校運営上の要請が複雑に絡み合う構造が確認された。

特に、日本語使用に関する揺らぎや、共通ワークシート作成における負担感は、教師個人の力量不足によるものではなく、高い専門性をもつ教師が組織的に協働するからこそ生じる「豊かな葛藤」であると捉えられる。こうした葛藤は、教師が自らの指導観を省察し続ける契機となり、むしろ実践知の更新を促す重要な要素であると考えられる。英語教育拠点校という特殊性はあるものの、「高い専門性を有する教師が共通の指導方針のもと協働し続ける」環境に固有の課題として、他校にとっても示唆的であろう。

さらに、教師が語った「生徒に身につけてほしい力」と科内ポリシーの関係からは、多くの教師が組織的な枠組みを単なる拘束としてではなく、自身の指導観を実現するための土台として捉えていることが明らかになった。これは、拠点校として培われてきたカリキュラム、指導観の共有、定期的な協働の蓄積によるものであり、教師文化として成熟していることの表れである。

本研究には限界も存在する。第一に、調査対象が英語教育拠点校一校に限定されていることから、得られた知見の一般化には慎重である必要がある。第二に、協力者が拠点校の文化を熟知し、

一定の指導観を確立した教師であることが、回答に影響を与えた可能性も否定できない。第三に、本研究ではインタビュー調査を中心としたため、授業観察等の客観的データを組み合わせることができなかった。

今後の課題として、複数校の英語科教師を対象とした比較研究を行うことで、ポリシーと指導観の関係、英語使用率や日本語使用の在り方、共通教材の運用による負担と成長の構造などについて、より普遍的な議論が可能になると考える。また、授業観察や教師の省察記録を組み合わせることで、教師の揺らぎの具体的プロセスをより精緻に捉えることも今後の研究に求められる。

最後に、本研究の成果は、英語教育拠点校のみならず、全国の英語科教師にとって「組織としての指導方針」と「個々の指導観」をどのように調和させるかを考える上で一定の示唆を与えるものである。教師の揺らぎは決して否定されるべきものではなく、その内省過程こそが、教師の専門性を深化させ、学校全体の英語教育改善につながる。今後も、学校現場の文脈に根ざした研究を重ねながら、英語教育の質的向上へ貢献していきたい。

謝辞

本研究の実施にあたり、インタビュー調査にご協力くださったB高校の英語科教員の皆様ならびに管理職の先生方に心より感謝申し上げます。ご多忙の中、率直なご意見やご経験を共有していただいたことで、本研究は大きく深まりました。かつて皆様と共に勤務した者として、皆様の専門性と生徒への真摯な姿勢から多くの知見を得たことを、ここに改めて記したいと思います。

参考文献

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 林彰子 (2020). 日本人英語教師の自信と自尊感情の関連についての考察：教科指導についての語りからの分析. *言語文化教育研究*, 18, 123–141. <https://doi.org/10.14960/gbkkg.18.123>
- 文部省 (1989). 『高等学校学習指導要領』. 東京: 大蔵省印刷局.
- 文部省 (1999). 『高等学校学習指導要領』. 東京: 国立印刷局.
- 文部科学省 (2018). 高等学校学習指導要領 (平成 30 年告示) 外国語編. 文部科学省. https://www.mext.go.jp/content/1384661_6_1_3.pdf
- National Education Union. (2025). *Are you on slide 8 yet? The impact of standardised curricula on teachers*. <https://neu.org.uk/press-releases/neu-report-impact-standardised-curricula-teachers>
- 西野 孝子 (2011). コミュニカティブ・アプローチに関する日本人高校英語教師の信条と実践. *JALT Journal*, 33(2), 135–161.

- 岡崎浩幸 (2014). CAN-DO リストに基づいた英語授業実践に関する高校生の意識調査：拠点校 2 年目の指導改善の取組. 富山大学人間発達科学部研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 9, 83-96. https://doi.org/10.20713/celes.45.0_87
- Takegami, F. (2016). An exploratory study on the impact of the new Teaching English Through English (TETE) curriculum policy in Japan: A case study of three teachers. *International Journal of Social and Cultural Studies*, 9, 15-45. <https://kumadai.repo.nii.ac.jp/records/29461>
- 田中真由美・山田雄司・根岸加奈 (2024). 日本人英語教師のアイデンティティー語りの short story 分析一. 学校教育センター紀要, 9, 16-29. <https://mukogawa.repo.nii.ac.jp/records/2000210>
- 田中容子 (2022). 英語教育における学力保障. 目標評価研究, 32, 17-28. https://www.jstage.jst.go.jp/article/mokuhyouhyouka/32/32/32_17/_pdf
- Turnbull, M., & Dailey - O'Cain, J. (Eds.). (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691972>
- Vermeulen, M., Evers, A. T., Kreijns, K., Van Ruysseveldt, J., & Verboon, P. (2023). *Teacher autonomy for professional development at work: A longitudinal study*. *International Journal of Human Resources Development and Management*. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2023.10056972>

Appendix A

管理職インタビュー調査項目

1. これまでの教歴、管理職経験、現任校が何校目であることを教えてください。
2. 管理職から見た現在の勤務校のカリキュラムの特徴、生徒の特徴を教えてください。
3. 管理職から見て、貴校の英語指導において重要である点は何だと考えますか？
4. 管理職から見て、英語科のカリキュラムについて評価されている部分と課題があれば教えてください。
5. 管理職から見て、生徒の英語力について評価されている部分と課題があれば教えてください。
6. 英語科教師の連携について、評価されている部分と課題があれば教えてください。
7. 英語科教師とALTの連携について何か思うことがあれば教えてください。
8. 管理職から見た、期待する英語科教師像はどのようなものですか？
9. 差し支えない範囲で、英語科教師の人事異動（特に転入）について、働きかけをされていることや配慮されていることなどありましたらご教示ください。
10. 人事異動について何か課題があれば教えてください。

Appendix B

英語科教師インタビュー調査項目

1. これまでの教歴，現任校が何校目であるか，現在の担当学年を教えてください。
2. 現在の勤務校のカリキュラムの特徴，生徒の特徴を教えてください。
3. 普段どのように英語コミュニケーション/総合英語(以下英コミュ/総英)を教えていますか？
大まかな手順を教えてください。
4. 英コミュ/総英の授業で特に生徒に身につけてほしいことは何ですか？
5. その身につけてほしいことについて，概ね何%達成していますか？
6. 達成できている部分の要因，できていない部分の要因は何ですか？
7. 英コミュ/総英をあなたは授業で教えたい方法で教えることができていますか？
8. もしNoなら，何が障壁になっていますか？
9. 英語の授業を英語で行うことにあなたは賛成ですか？反対ですか？
10. それはなぜですか？
11. 英語の授業の大体何%くらい英語を使用していますか？
12. 共通ワークシートで授業を行うことにあなたは賛成ですか？反対ですか？
13. それはなぜですか？
14. 英語科または科目チームとして統一カリキュラムの作成，実行，改善を行うにあたって評価されていることや課題などあれば教えてください。
15. B高校の英語科教師としてやりがいを感じることはありますか？
16. B高校の英語科教師として苦労を感じることはありますか？
17. 英語指導について，普段の授業でインプット，アウトプットどちらをより重視されていますか？または両方ともに同じくらい重点を置いて指導されていますか？
18. もし，重点をどちらかにしている場合，なぜインプット/アウトプットに重点を置いているのですか？
19. インプット/アウトプットに重点を置いた，または両立させた英語指導で工夫しているところ，または苦労している点があれば教えてください。
20. ALTの先生方との連携について何か考えることはありますか？
21. 他の英語科教師との連携について何か考えることはありますか？
22. あなたが英語教師として授業で大切にしていることは何ですか？

Appendix C

本研究分析対象外の質問項目への主な回答内容（管理職）

3. 管理職から見て、貴校の英語指導において重要である点は何だと考えますか？

インプットとアウトプットのバランス，教科書を教えるではなく教科書で教える，人間としての生き方，あり方を学びとれる指導，多様性への理解，教科書本文の登場人物の人生を自分のものとリンクさせるよう意識させられるか

4. 管理職から見て、英語科のカリキュラムについて評価されている部分と課題があれば教えてください。

評価：

英語を英語で教えている，コミュニケーション活動がどの科目にも設定されている，奥行きのある授業，眠くならない授業，英語科教員が定期的な打ち合わせをもって指導内容を共有できている，ディスカッションを取り入れている，その結果として面白みのある授業がなされている，中堅教員が自主的な科内の勉強会を行うなど教師達が協働活動を行なっている

課題：

生徒が十分な理解を得ないまま学習が進行することがある，入試対策や文法指導の不足，生徒が英語を正確に使い理解する力

5. 管理職から見て、生徒の英語力について評価されている部分と課題があれば教えてください。

評価：

ほとんどの生徒が英検2級以上のレベル，中には準1級・1級レベルの生徒もいる，学習に対する積極性が高い，内発的動機づけがされている

課題：

普通科と国際教養科の間で英語力の差がある，生徒が英語でアウトプットする内容の深化が必要

6. 英語科職員の連携について、評価されている部分と課題があれば教えてください。

評価：

定期的な打ち合わせをしている，共有カリキュラムにより授業の質が担保されている，英語教師陣の英語力・教育者としての能力がともに非常に高い

課題：

多忙感があると思う，英語の授業で生徒を惹きつけられているが俯瞰してどう，何を伝えたいか，何を伸ばせているのかまで意識できるといいと思う，文法指導についてあまり積極的にはやって

いないように見えるが、一定のものがあっても良い、文法的指導を恐れる必要はない

7. 英語科教師とALTの連携について何か思うことがあれば教えてください。

ALTと指導法への見解の違いもあると思うが、よく歩み寄ってくれている、4名のALTが常駐しているのはとても恵まれている、ALTがいることで生徒のアウトプットの絶好の機会となる、一方で英語科教師とALTの居室がバラバラなので、物理的距離が連携を阻害していることもある

8. 管理職から見た、期待する英語科教師像はどのようなものですか？

研究熱心な教師、授業がどのような効果を生むか、生むべきかを分かっている教師、クラスによって柔軟にアプローチを変えられる教師、生徒の心に火をつけられる教師

Appendix D

本研究分析対象外の質問項目への主な回答内容（英語科教師）

2. 現在の勤務校のカリキュラムの特徴、生徒の特徴を教えてください。

普通科：第二外国語がある、コミュニケーション型な授業

国際教養：英語に特化した独自の科目（総合英語、ディベート、ライティング、異文化理解の授業）

どちらの科の生徒も元気で人懐っこい、英語学習へのモチベーションが高い、他校に比べて明らかにモチベーションの高さが違う、文法シラバスでなくアウトプットを求める授業が多い、英語の正確性は課題

**3. 普段どのように英語コミュニケーション/総合英語（以下英コミュ/総英）を教えていますか？
大まかな手順を教えてください。**

①ウォームアップ（身近な事柄を英語で話すなど）→ 共通ワークシート（教科書本文ざっと読む、聞く、概要把握→語彙確認、内容確認）

②固定していない：ウォームアップをやるかは日による（単語を推測するゲーム、昨日あったアンラッキーなことを英語で話す即興スピーチなど）→ 共有ワークシート

15. B高校の英語科教師としてやりがいを感じることはありますか？

前任校が進学校でいわゆる受験英語を教えていた、国際交流も頑張っていたが受験が（コミュニ

カティブな授業ができないことの) 足枷だった、B高校はみんな英語が好きな状態で入ってくる、目の前の生徒が変わる、英語力がつく、スピーチで一生懸命練習して賞を取るなどの成長と一緒に見られること、生徒が将来も使える英語を教えられる(受験英語だけでない)、生徒が英語を頑張っている姿を見せてくれる、もがいている姿を見て私も「頑張ろう」と思える、英語教育拠点校であり色々な英語教師との出会いが増える、自分の実践を他校にも広げられる

16. B高校の英語科教師として苦勞を感じることはありますか？

期待されているものが大きい(教員からも生徒からも保護者からも)、今まで培ってきた英語指導や共通ワークシートの方針が予期せぬ方向へ変わっていきそうになることもある、それが効率化していい面もあれば、生徒にとって学びのある活動がなくなっていく気がする、英語教育拠点校ということもあり、英語科の業務が他校に比べ多い(公開授業、研究指定、毎週の授業ミーティングなど)、規定の勤務時間内で準備できる量ではない、英語指導の理念を掴みきれないことがある、英語を母語とする生徒を評価しなくてはならない苦しさ、英語の授業を英語で行うための授業準備がかなり大変、他の校務との両立、英語への熱意を他の業務へ搾取され本来注げる時間を英語に注げない、もう少し音声指導をしたいが時間がない

20. ALTの先生方との連携について何か考えることはありますか？

生徒のアウトプットが増える、生徒の英会話に対するモチベーションも上がる、日本人英語教師自身が英語表現について質問できる、日本人英語教師がALTと英語で会話することで、生徒のロールモデルになる、ALTが自国で経験した指導法を学ぶことができる、一方でALTと連携をとる時間がない、居室が異なり物理的な距離があることにより連携が難しい時がある

21. 他の英語科教師との連携について何か考えることありますか？

B高校の英語科教師は順応性が高い、チームで英語指導にあたれている、B高校の歴史を絶やさないようどのようにこの火を灯し続けられるのかをみんなで考えられたら良い、他の先生から助言をもらうことが多くとてもありがたい、B高校は英語科教師の人数が多く関わっていない人も多い、英語科教師同士の居室が離れているのが連携にはマイナス、もっと他の職員と話したい、それぞれの教師が忙しすぎて打ち合わせの時間が十分に取れないことがある

22. あなたが英語教師として授業で大切にしていることは何ですか？

目の前の生徒の達成感、「できた」と言う場面、英語は学ばなければいけないものではなく自分の世界を広げるツール、他者の意見を聞き否定しないこと、自分(教師)が一番英語を楽しみもがく姿も生徒に見せたい、生徒が学校と英語を好きになるきっかけをつくること、子どもたちの笑顔