

英語教員に求められる英語スピーキング能力と英語使用自信度の検証

渡慶次正則*

An examination of English speaking proficiency required for English teachers and confidence levels of English use

Masanori TOKESHI*

要 旨

グローバル化の進展と共に、多くの国で英語教員は中央政府の教育政策によって定められた英語能力を達成することが求められ、期待される傾向がある（例：日本では中学・高校教員にCEFR-B2レベルの達成が求められている）。改訂学習指導要領（文科省、2017）は、中学・高校では英語のみで授業を行うように求めている。英語教員は求められている英語能力基準を達成し、教室英語を効果的に使用できるようになることが急務である。本研究の目的は、2つあり、関連研究を通して授業における教師の英語スピーキング能力が何であり、どのように話されるべきかを検証することと、実証的研究を通して中学校教育実習の前後で英語使用の自信度がどの程度変化するかを調査することである。Willisのリスト（1981）やELTeachプロジェクト（Freeman, et al., 2016）、山森（eg., 2007b）による一連のFORCEプロジェクトは網羅的な教室英語例を提供し、英語教員養成課程や現職教員研修に実用的な示唆を与える。加えて、本研究では英語教員養成課程の16人の教育実習生を対象に実証的研究が実施され、Gu and Papageorgiou（2016）から採用した自信度チェックリスト（27項目）を用いて3つの回答選択肢で自己評価した。調査結果は、ほぼ全員の調査参加者（1名を除いて）が教育実習後に英語使用の自信度が増加した。しかし、研究の予想とは反対に教育実習中の授業時間数と自信度レベルには弱い相関関係（ピアソン $R=0.17$ ）が見られた。結論として、は一般的な英語と特定の教室英語の両方をバランス良く習得すべきである。英語プログラムの質を高めるために、英語教員はどのような英語を習得すべきかについては、まだ結論がでていない。今後は授業観察と省察に基づいた実証的研究で教室英語を明らかにする必要がある。

キーワード：教室英語、スピーキング能力、特定目的の英語、教員研修、教育実習

Abstract

As globalization advances, English teachers are often required or expected to achieve a certain level of English proficiency determined by educational policies of central governments around the world (e.g., Japan's CEFR-B2 level for junior and senior high school teachers). The revised Courses of Study (Ministry of Education, 2017) of Japan requests that English should be exclusively used in English classes in junior and senior high schools. It is urgent for English teachers to achieve the required standard of English proficiency and to be able to use classroom English effectively. The purpose of this study is twofold: to consider through related research aspects of English speaking in the classroom and how it should be utilized, and to examine changes in confidence level values of student-teachers' English use before and after

* 公立大学法人 名桜大学 国際学群 国際文化教育研究学系 〒905-8585 沖縄県名護市字為又1220-1 Faculty of International Studies, Meio University, 1220-1, Biimata, Nago, Okinawa, 905-8585 Japan

the teaching practicum in junior high schools. Notable studies deserving mention, including Willis's list (1981), ELTeach project (Freeman, et al., 2016) as well as several FORCE projects conducted by Yamomori (eg., 2007b) provide an exhaustive list of examples of classroom English and practical insights for pre-service and in-service teacher training programs. Furthermore, an empirical study was conducted on 16 practicum students in a pre-service English teacher program. This included a self-evaluation of a checklist (27 items) with three answer choices measuring confidence levels adopted from Gu and Papageorgiou (2016). The results indicate that almost all participants (except one) have increased confidence levels after the teaching practicum. Contrary to the initial assumption of this study, there was a weak relationship (Person's $R=0.17$) between the number of teaching hours during the practicum and differences (pre/post evaluation) in confidence levels. In conclusion, English teachers need to acquire a well-balanced ability in speaking of both general English; and specifically, of classroom English. However, it is still inconclusive as to what sort of English should be acquired by teachers to enhance the quality of the English program. There is a need for further empirical studies to identify classroom English based on class observations and reflections of teachers.

Keywords: classroom English, speaking proficiency of English teachers, English for Specific Purposes, teacher education, teaching practicum

1. はじめに

グローバル化の進展に伴い、国際的な規模で英語教育改革が行われている。日本では、2020年東京オリンピック・パラリンピックにおける外国人訪問者の増加などを見据えて、グローバル化に対応した英語教育改革が推進されている（文科省、2014）。最も大きな改革が行われる小学校英語においては、教員が不安を感じている最大の課題は、指導方法と英語能力である（ベネッセ、2011；文科省、2017a）。特に小学校の教員研修における教員の英語力向上は喫緊の課題であり、英語教員はスピーキング能力に大きな不安を感じている（猪井、2009）。本稿は主に、授業における英語教員のスピーキング能力について論じる。

英語教員の英語能力に対して各国の教育政策により英語能力の基準が定められている（大谷、2015）。国内では「英語が使える日本人の育成行動計画」（2003）により、中学校および高等学校の英語教員は、実用英語技能検定（以下、英語検定）準1級、TOEFL iBT80点、TOEIC730点のいずれかを達成することが求められ、その達成率について各都道府県別に公表されている（詳細な結果は後述する）。さらに、「英語の授業は基本的にすべて英語で行う」ことが高等学校英語教員（文部科学省、2010年）のみならず、中学校英語教員も2021年から施行される改訂学習指導要領（文部科学省、2017b）で明記されており、英語教員にはさらに高い英語能力が求められている。加えて、文科省委託により作成された大学における中学校および高等学校の英語教員養成課程のコアカリキュラム（東京学芸大学、2017）による

と、各教科のシラバスは国際的な英語能力基準であるCEFR（Council of Europe, 2001：Common European Framework of Reference for Languages）¹のB2レベルに相当する基準で作成することが求められており、これまで大学任せであった英語教員養成課程の英語レベルが統一化される状況がある。

一方、英語教員に対してより高い英語能力が求められているにも関わらず、学術的にはその求められる英語能力が何であるかは様々な見解がある。例えば、論点のひとつは英語教員の英語能力は英語検定やTOEICのような標準英語能力テスト（Standardized English Proficiency Test）で測定されるべきか、あるいは英語教員に求められる特定目的の英語（例、教室英語）で測定されるべきかとの議論がある（Elder, 2001; Sešek, 2007; Freeman et al., 2016; Richards, 2017, Tokeshi, 2018）。また、英語教員の英語能力基準に用いられるCEFRは、英語母語話者を規範とした基準であるために、圧倒的に非英語母語話者の英語教員が多い状況で、目指す英語能力は英語母語話者を基準にすべきであるかという議論がある（Richards, 2017; Freeman, 2017）。

中学校と高等学校の英語教員の英語能力については、先行研究が豊富であるが、2020年から小学校のカリキュラムが改訂されるに当たり、小学校の英語教員に求められる英語能力については、先行研究が限られている（eg., Butler, 2004）。「外国語活動」が小学校3年生と4年生で学習され、正式な教科として「外国語」が小学校5年生と6年生で学習される。小学校では授業時数がこれまでの小学校5年生と6年生の2学年で約70時間から、新カリキュラムでは、小学校3年生から6年生の4年間で

約210時間の3倍に英語の授業時数が増える²。加えて、「外国語」が正式な教科として学習されるために、より高度な英語能力を持つ英語教員が必要となる（及川, 2017）。

本稿では、英語教員に求められる一般的なスピーキング能力について論じ、さらに英語授業の運用面で必要となる教室英語（Classroom English）に関して先行研究を検証しながら、日本のコンテキストに合った教室英語の枠組みを探る。また、英語教員は授業中にどのように学習者である児童・生徒に対して発話をすべきかを論じる。本研究の後半は、実証的研究として、「英語使用に関する自信度」についてM大学の英語教員養成課程学生の教育実習前と教育実習後の変化を検証する。

本研究では、次のリサーチクエスチョンを中心に研究の問題を探り、文献研究と実証的研究を用いて以下の3点を検証する。

- (1) 英語教員に求められる英語能力は一般的英語能力なのか、特定の教室英語なのか、あるいはその両方か。
- (2) 英語授業で用いられる教師の英語はどのように話されるべきか。
- (3) 教育実習は英語使用の自信度に変化を与えるか。

2. 文献研究

2.1 日本とアジア近隣国・地域の英語教員に求められる英語能力

前述したように、日本の公立中学校と高等学校の英語教員はCEFR-B2レベルに相当する英語検定準1級、TOEFL iBT80点、TOEIC730点を達成することが求められている（文部科学省, 2003）。文部科学省は、中学校および高等学校の英語教員がCEFR-B2レベルをどの程度達成しているかの実態調査を行っている。最新の報告では、「平成30年度中学校等における英語教育実施状況調査」（67の各都道府県および主要都市9,374校対象）によると、中学校の英語教員の36.2%（10,716人）がCEFR-B2レベルを達成していると報告している（文部科学省, 2018b）。同様に、高等学校の英語教員を対象とした「平成30年度高等学校等における英語教育実施状況調査」（47都道府県, 3,354校対象）では、68.2%（15,265人）がCEFR-B2レベルを達成していると報告している（文部科学省, 2018c）。英語教員対象の英語能力育成事業は、過去に文部科学省を主体として「英語が使える日本人の育成行動計画」（文部科学省, 2003）により5年間、その後「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）から5年間実施されている。高等学校では、約7割程度の英語教員が目標を達成しているが、中学校では4割程度であり、公立中学校

の英語教員が英語能力の目標を十分に達成しているとは必ずしも言えない状況である。

小学校英語教員には、CEFR-B2レベルの達成を正式に求めている訳ではないが、「平成30年度小学校等における英語教育実施状況調査」（47都道府県, 19,336校対象）によると、1.2%（3,957人）がCEFR-B2レベルを達成していると報告しており（文科省（2018a）、中学校や高等学校と大きな差異がある。同報告書の調査対象者の内訳を見ると、調査対象者の75.6%が学級担任であり、専ら英語専門の英語教員が担当する中学校や高等学校とは異なる、厳しい状況を浮き彫りにしている。

日本以外のアジア諸国でも英語教員に一定基準の英語能力を求めている。例えば、台湾では、大学の英語教員養成課程の学生はCEFR-B2レベルを達成しないと英語教員免許を取得できない（大谷, 2015）。一方、日本では大学の英語教員養成課程の学生の英語レベルは大学任せであり、国が定めた基準はない。ちなみに筆者が務めるM大学では教育実習履修の条件として英語検定2級（CEFR-B1レベル相当）を条件づけている。中国では、独自の英語能力試験を実施しており、英語教員養成課程の学生を含む英語専門学生向けのテストであるTEM（Test for English Majors）³に合格することが求められている（大谷, 2015）。

2.2 一般目的の英語と英語教員の英語能力

主に教室という特定の状況で英語を使用する英語能力を言語レベル基準（例、CEFR）や標準英語能力テスト（例、英語検定、TOEIC）を用いて、一般目的の英語（English for General Purposes, EGP）として測定すべきかとの議論がある（Richards, 2017）。一般目的の英語は、日常生活、学術的、職業上等のさまざまな状況での理解能力や運用能力を測り、基礎となる語彙や文型、音声の知識を測る。一方、英語教員の用いる教室英語は、特定目的の英語（English for Specific Purposes, ESP）と呼ばれる。

前述したように中央政府の方針により、一般的英語能力を測定する標準英語能力テストやCEFRを用いて英語教員の英語能力の基準が定められる傾向にある。英語教員は、国策により設定された標準英語能力テストの基準や言語レベル基準（CEFRなど）を達成することにより、つまり一般的英語能力の達成度が英語授業の成功につながると想定されている（Richards, 2017）。その世界的な傾向に対して、実際の教室英語の使用に基づいた英語能力で測定すべきだと主張する研究者らがいる。例えば、Freeman（2017）は、現在の英語教員養成において、英語授業における実際の言語使用はあまり重要視されておらず、実証的な研究に基づき、英語教授に示唆を与える英語教員の英語能力測定がなされていないと指摘している。

一方、英語教員は、一般的な英語と教室英語の両方を身に着けるべきだと考える研究者もいる。Elder (2001) は、自身の研究結果として日常生活で使われる英語と英語授業で用いられる特別の英語（教室英語）の両方が観察されたことを報告している。同様に、Sesek (2007) は、スロバキアの英語教員を対象にしたインタビューや授業観察などの調査結果から、“the teacher’s target language competence should be broad enough to enable the teacher to function in a variety of teaching context”（教師の目標言語能力は、様々な教授のコンテキストで教師が機能できるように、幅広い能力を身に着ける必要がある。筆者訳）(p.422) と結論づけている。実際の授業では、授業の始めにウォーミング・アップとして日常の経験やできごとなどについて話すスモール・トークや教科書の内容を簡易な英語で伝えるオーラル・イントロダクションの活動で、自由会話的な日常の英語力が必要である。また、熟達した英語学習者でも授業で用いる教室英語を即座に使いこなせない事例も報告されている（山森, 2007b; 2011; Tokeshi, 2018）。一般的な英語能力のみで十分だとか、教室英語のみの研修で十分という極端な英語論ではなく、英語教員養成課程や現職英語教員研修では両者をバランス良く習得する内容が望ましいと考える。

2.3 英語母語話者を目標とした英語能力の測定

英語母語話者を最終到達目標にする事は無理があるという主張がある (Richards, 2017)。英語教員の英語能力を示す測定方法としては、前述したように英語検定やTOEICなどの標準英語能力テストで示す方法とCEFRやACTFL⁴の様な記述式の評価基準 (benchmark) で示す方法に大別される。CEFRやACTFLは最高レベルを母語話者に匹敵するレベルと想定しており、母語話者を中心として作成された評価基準である。KachruのWorld Englishes (1992) のモデルによると、英語を母語とする話者は約4億人である。しかし、英語は国際的な言語として約15億人から20億人の非母語英語話者により日常的に使用されており (Crystal, 2012; Jenkins, 2015)、人口比率で少数派と言える母語話者をモデルとする考えは、多様な英語を受容する現在の世界的傾向からすると相いれない面がある。Richards (2017) は、“most of the world’s language teachers do not have nor need a native-like ability in their teaching”（世界の語学教師の大部分は、教授において母語話者並みの能力は持っていないし、必要はない。筆者訳）(p.9) と述べている。実証的な比較研究は十分にはなされていないが、生徒に対して、非母語話者である英語教員が単語や文型を単純化したり、反復したり、ゆっくり・はっきり話したりするteacher talk (Chaudron, 1988) を効果的

に用いることにより、母語話者英語教員並みまたは、それ以上に効果的な英語を使用できる事例は数少ない訳ではないだろう。

2.4 teacher talk

英語の授業においては、通常のスピードや言語レベルで英語を発話するのではなく、理解できるインプット (Krashen, 1982; 1985) を与えるために、経験豊富な英語教員は、児童・生徒が英語の発話を理解できるように無意識に言語を調整しており、ジェスチャーや視覚補助を効果的に使用することが知られている。第2言語教師が低いレベルの非母語話者学習者に対して、言語的に修正して発話する研究はteacher talkとして学術的に効果が広く支持されている。Chaudron (1988) は、先行研究を総合的に分析して、第2言語教師による言語的調整を次の7点にまとめている。1) 話す速度が遅いようである、2) 話す内容を考える休止がおそらくより頻繁かつ長くなる、3) 発音が誇張・単純化される傾向がある、4) より基本的な語彙を使用する、5) 従属表現の度合いが低くなる、6) 疑問文よりも宣言文・陳述文が使用される、7) 教師は頻繁に反復をしがちである。

一方、teacher talk への批判としては、excessive teacher talk time（教師の話が長くなる）ことがあり、現実の会話とは異なるとして、初任者や教員養成課程では教師の英語発話を少なくすることを指摘している (Walsh, 2002)。

2.5.1 特別目的としての教室英語

日常の幅広い状況で用いる一般目的の英語 (English for General Purposes) に対して、授業で用いられる英語は特別目的の英語として研究がなされてきた (Dudley-Evans & St John, 1998; Douglas, 2000)。授業で用いられる英語は総称して教室英語と呼ばれ、教室英語表現集については、市販の書籍が多く出版されているが、実証的な先行研究として、Willis (1981) による英語を通して英語で教える (Teaching English through English) 研修指導書は効果的な研修資料である。Willisは、授業に必要な英語を以下の12の機能に分類している、1. the beginning of the lesson (授業の始め)、2. checking attendance (出席を確認する)、3. describing physical conditions in the classroom (教室の物理的な状況を描写する)、4. getting organized, seating, books, blackboard (座席や、教科書、黒板などを準備・配置する)、5. introducing different stages of the lesson (授業で違う過程を紹介する)、6. using visual aids (視覚補助を使う)、7. using audio recording devices and other electrical equipment (音声録音機器や他の電気器具を用いる)、8. dividing the

class up: choral/individuals and teams (クラスを全体、個人、チームに分ける), 9. dividing the class up: pairs and groups (クラスをペアとグループに分ける), 10. dealing with interruptions: latecomers, things lost (授業の中断, 遅刻者や紛失物を扱う), 11. control and discipline (管理としつけ), 12. ending the lesson or a stage in a lesson (授業や授業のある過程を終了する) である。加えて, 4技能や語彙指導に必要な教室英語も扱っている。Willisの指導書は, 母語話者のみならず非母語話者の教員も対象としており, 学習者も子供から大人までを想定した, 包括的な英語教員向けの指導書である。指導書の中で, 教室英語が教師と生徒のやりとりの中で習得される工夫がなされており, より実践に近い形式になっている。オーディオ機器等に関する表現は, コンピュータやインターネットが導入されている現在の授業に合わない面もある。

文部科学省は「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」(2017)で, クラスルーム・イングリッシュ(教室英語), 基本英会話, 打ち合わせ等で用いられる会話例, 授業や学校に関わる表現集を網羅的(12ページ)に示している。ガイドブックのクラスルーム・イングリッシュ表現集は, 授業の始まり, 活動の始まり, 活動中, カードゲーム, 聞くことを中心とした活動, 読むことを中心とした活動, 書くことを中心とした活動, 活動の終わり, 児童への指示, 授業の終わり, ほめる, 励ますに関する表現である。Willis(1981)のリストと同様な部分が多いが, 異なる部分は動機づけに配慮した, ほめる, 励ます表現集であり心理的発達を考慮している。ALTとの打ち合わせに必要な英語表現集も含まれており, ティーム・ティーチングを想定したガイドブックになっている。同ガイドブックの英語表現集が行政や校内, 個人の研修において, 実際の授業ややり取りの場面を想定して, いかに効果的に習得の工夫がなされるかが課題であろう。

2.5.2 ELTeach プロジェクトにおける英語教員スピーキング力の養成と効果測定

世界的な規模で24か国(日本も含むが受講者数は不明)の約18,000人の英語教員を対象に, 英語能力と指導技術の養成をオンラインで実施したのは, ELTeach プロジェクトである(Freeman, et al., 2016)。英語教員研修を世界各国で実施し, 研修結果を評価・報告した大規模プロジェクトで本稿で論じるに値する。同プロジェクトは研究者と実践家により開発され, 研修内容はナショナル・ジオグラフィック社により作成され, 評価基準はTOEICやTOEFL iBTのテストを作成している米国のEducational Testing Service (ETS) 社によって作成された。オンライン研修は, 30時間から40時間受講され, 研修内容は, English for teaching (教授のための

英語)とProfessional Knowledge for ELT(英語教師の指導技術)の2コースに分かれるが, 本稿では特に英語能力を養成するEnglish for teachingコースについて述べる。English for teachingコースは, 次の3つに分類される, managing the classroom(授業を運営する), understanding and communicating lesson content(授業内容を理解し, 伝える), providing feedback(フィードバックを与える)である(機能リストは, 下記の英語使用自信度チェックリスト(Gu and Papageorgiou, 2016)と同様)。Willis(1981)の教室英語のリストは, 主に授業を運営する部分に集約しているが, ELTeach プロジェクトは, 授業の内容を理解したり, 学習者の成果を評価したり, 学習に対してフィードバックを与えたりと多様な場面で必要な英語を習得するプログラムになっている。同プロジェクトの達成度についてはGlobal Implementation Report(Freeman, et al., 2016)により, 受講者の自己評価でBand 1(低い), Band 2(中), Band 3(高い)の3段階で報告されている。報告の結果は国によりばらつきがあり, 受講前と受講後の比較調査ではなく, 受講後の自己評価のみの報告なので成果がどの程度であるかは明確ではない。同プログラムの評価を担当したETS社は同プロジェクト報告後に測定業務を退いている。日本ではCengage社が独自のELTeach研修評価を行っており, 町田(2017)はELTeachを用いて秋田県の中学校教員(n=17)を対象に30時間から40時間研修を行い, 結果として授業中の英語使用率平均が47%(事前)から65%(事後)に増加したと成果を報告している。

2.5.3 FORCEを用いた教室英語の調査

日本での山森直人による一連のFORCEプロジェクト⁵は英語教員養成プログラムや現職教員研修にとって示唆に富む研究成果である。山森は, 英語教員養成課程の学生や現職教員を対象に, 長期的な調査を通して自作の「教室英語の活用・分析枠組みFORCE」(表1)を活用して教室英語の運用能力を養成し, 結果を分析しながら, 枠組みの修正を行った。

まず山森(2006)のFORCEの提案に始まり, 山森(2007a)では, FORCE構想提案において教室英語の先行研究を検証した結果, 「場面ごと(始業時, コミュニケーション活動時, 試験時, ALTとの会話時, など)や言語機能別(挨拶をする, 指示する, ほめる, 叱る, など)に学校・教室で使用できる英語語彙や英語表現を整理して並べたものが多数を占め, 教育的な意図(教育的機能)を体系的に示したものはあまりみられない」(p.163)と述べ, 生徒の理解や学習, 教室の雰囲気づくりなどを重視した教室英語の教育的機能の追加を提案している。FORCEの理論的枠組みとして, 「理解でき

表1 教室英語表現機能項目FORCE (山森, 2013b)

機能	番号	教室英語使用項目
A 正しい英語の構造への気づきの促進	①	一斉読み [英語表現]や単語の発音練習のための模範を示すことができる
	②	パターン・プラクティス [英語表現の反復練習]のためのキューを提示することができる
	③	役割読み, 発音, イントネーション等の規範を示すことができる
	④	教師が物事や現象について描写することができる
	⑤	児童・生徒に気づいてほしい言語的特徴を声を大きくしたり, 強勢をおくことで強調することができる
B 授業運営, 授業の雰囲気づくり	⑥	授業進行上の確認などを行うことができる
	⑦	始業・終業時の挨拶, 天候や日付・曜日・出席の確認等ができる
	⑧	授業の展開について述べたり, 教師の意図や説明を伝える事ができる
	⑨	授業運営上の指示や命令を与えることができる
	⑩	児童・生徒の反応について評価することができる
C 英語の内容理解の促進	⑪	教科書の文章・絵 [英語ノート, 絵本, 絵カード等]に直接的, 明示的に示されている内容について発問をすることができる
	⑫	教科書の文章・絵 [英語ノート, 絵本, 絵カード等]に暗示的に示されている内容を考えさせる発問をすることができる
	⑬	教科書の文章・絵 [英語ノート, 絵本, 絵カード等]の内容に関する児童・生徒の個人的な印象を問う発問をすることができる
	⑭	必要と思われる内容を同じ表現で繰り返して述べる事ができる
	⑮	具体的な例を提示して児童・生徒の理解を促すことができる
	⑯	同じ内容を表現を換えながら話し, 児童・生徒の理解を促すことができる
D 表現内容のふくらまし, 構造との関係づけ	⑰	児童・生徒の発話に身体反応や相づちなどの手段で反応することができる
	⑱	児童・生徒やその日常生活について答えが決まっている発問をすることができる
	⑲	児童・生徒やその日常生活について答えが複数ありうる発問をすることができる
	⑳	児童・生徒から発話が出てこない場合に発話の始まりやヒントを与えることができる
	㉑	児童・生徒の不明瞭な発話を確認することができる
	㉒	児童・生徒の発話を再度述べる事ができる
	㉓	児童・生徒が話そうとしている内容を, 未習・既習表現を用いて代弁したり, 広げたりすることができる
	㉔	児童・生徒の発話を誤りに対して明示的, 暗示的に発話修正をすることができる

るインプット」を与えれば言語習得が起きると提案した Krashen (1982, 1985) の考えに基づき, MERRIERアプローチ⁶ (渡邊, 2003) を採り入れている

上で提案した教室英語の活用・分析枠組みFORCEを利用して教員養成課程の学生を対象に山森は以下の3つの調査を実施した。

山森 (2007b) では, 英語科教育実習生 (小学校n=3, 中学校n=3) を対象に調査し, ビデオ録画された教育実習授業をFORCEを用いて分析した。調査結果として, 「機能B: 授業運営, 授業の雰囲気づくり」の発話が全体の59%, 「機能A: 正しい英語の構造への気づきの促進」の発話が全体の31%でAとBの機能で9割近くを占めた

(詳しい機能は, 上記の表1を参照)。一方, 「機能C: 英語内容理解の促進」と「機能D: 表現内容のふくらまし/構造との関係」に関する発話はわずかであった。児童生徒へのインプット (全体の約70%) として発話された機能では, 授業運営中の指示 (directing), 児童・生徒の反応に対する評価 (rewarding) が多く, 続いて多いのは発音や音読の模範の提示 (modeling) であり, 物事・事象の描写 (describing) の発話は皆無であった。一方, アウトプット (全体の約30%) を促す教室英語は, 一斉の模倣や繰り返しを求める (chorus reading) が最も多く (10%), 始業開始時の天候や日付・曜日に関する挨拶 (greeting) での発話の促し (7%) や小学校

ではすでに答えが決まっている発問 (closed question) が多かった。しかし, teacher talkに特徴的な繰り返し (repetition), 言い換え (redundancy), 例を示す (example) などは皆無であり, 課題であると指摘している。自由記述回答では, 英語の使用は授業展開の最初やウォームアップがほとんどで, それ以降は日本語を多用したと教育実習生は振り返りで報告している。

山森 (2012) では, 教室英語を習得するために英語教職必修科目の「英語オーラルコミュニケーション」の受講生 (n=26) を対象に, 上記の山森 (2007b) の課題であった機能D「表現内容をふくらし, 関連構造と関連付ける」や児童生徒の関係性が弱かったことを克服するために, 反応表現 (例: Oh, good. Oh, do you,) を練習し, FORCEの自己評価数値が伸びたことを報告している。また, 受講者の省察から授業英語は検定資格試験の英語とは異なり, 特別な学習や実践が必要なことを指摘している。

さらに, 山森 (2013a) の研究では教育実習生 (小学校4名, 中学校5名) がFORCEを用いて自己評価し, 結果を量的かつ質的に分析した。同調査では, 上記の山森 (2012) で課題として浮き彫りになった2点, (1)教室英語の定型表現の反復が中心で, 英語による児童・生徒の対話が少なく, (2)教室英語との関係性を構築できない (教室英語使用の意義や自身の課題を認識できない) (p.308) の克服に取り組んだ。調査結果として, 小学校と中学校の教室英語は異なり, 教育実習のみでは機能C (表1) の教室英語を伸ばすことは難しい, 教室英語は定型的表現と即興的表現に分かれることを報告している。

現職教員を対象とした山森の研究では以下の2事例が報告がなされている。山森 (2011) では, 2011年から完全実施された「外国語活動」に対応するために, 小学校英語担当教員 (n=439) を対象に調査し, 小学校英語教員用FORCE (25項目) を作成した。さらに山森 (2013b) では, 山森 (2011) で使用した小学校英語教員用FORCE を再分析し, 機能項目を見直して25項目から23項目にまとめている。

3. 調査方法

3.1 調査参加者

本調査の参加者は, 2018年に中学校で教育実習を行った英語教員養成課程の4年生である。教育実習前と教育実習後に行われた英語使用自信度チェックリストのどちらにも回答した16名の学生を抽出した。調査参加者の英語レベルは, CEFR-B2レベル (n=3) とCEFR-B 1レベル (n=13) である。参加者の中で, 7か月以上英語圏地域で留学またはワーキングホリディに参加した学生は

5名であった。調査開始時に調査の趣旨に同意を得て, 本稿の中では個人的情報が特定されないように, アルファベットで偽名を用いて倫理面に配慮した。

3.2 調査方法

本調査は, 教育実習の準備目的の講義である「英語教育実践研究」を受講した学生を対象に, 2018年5月に英語使用自信度チェックリスト (Gu and Papageorgiou, 2016) を用いて, 英語授業における英語使用の自信度レベルについて自己評価をさせた。さらに, 2018年6月から9月にかけて3週間の中学校での教育実習に参加した後, 2018年11月中旬に教育実習前に実施された同形式の英語使用自信度チェックリストに回答をした。英語使用自信度チェックリスト (27項目) は以下に示されている。回答は, Gu and Papageorgiou (2016) の調査方法と同様に, 「できない」(1点), 「ややできる」(2点), 「できる」(3点) の選択肢から自信度レベルを自己評価し, 結果を点数化して分析を行った。

英語使用自信度チェックリストの項目

[Gu and Papageorgiou (2016) から引用]

1. Greeting students (生徒にあいさつする)
2. Discussing the date and weather (月日や天気について話し合う)
3. Taking attendance (出席を取る)
4. Reviewing and collecting student work (生徒の宿題を振り返り, 集める)
5. Making announcements (諸連絡をする)
6. Assigning homework (宿題を与える)
7. Dismissing the class (クラスの終了を告げる)
8. Using classroom materials (授業の教材を使用する)
9. Directing students (生徒に活動の指示を与える)
10. Giving test and quiz instructions (テストやクイズの指示をあたえる)
11. Changing activities (getting students' attention) (活動の変更を知らせる (生徒の注意を向ける))
12. Disciplining (生徒のしつけをする)
13. Checking student understanding (生徒の理解を確認する)
14. Encouraging participating (活動への参加をうながす)
15. Motivating students (生徒のやる気を高める)
16. Understanding and communicating lesson goals (授業の目標を理解し, 伝える)
17. Engaging students in the topic (授業の話題に生徒を参加させる)
18. Explaining lesson content (授業の内容を説明する)
19. Modeling and giving examples (例 (文や発音))

表2 英語使用の教育実習前と教育実習後の項目別平均値の比較表

項目	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
実習前	2.63	2.69	2.56	2.13	1.75	2.25	2.7	2	1.7	1.8	1.8	1.4	2.3	2.1	1.8	2	1.9	1.8	1.8	1.9	1.8	2.31	1.8	1.6	1.7	2	1.7
実習後	2.88	3	2.19	2.38	2	2.44	2.94	2.44	2.44	2.38	2.5	1.75	2.31	2.19	1.94	2.25	2.38	2.13	2.5	2.56	2.6	2.88	2.4	2.4	2.1	2.3	1.8

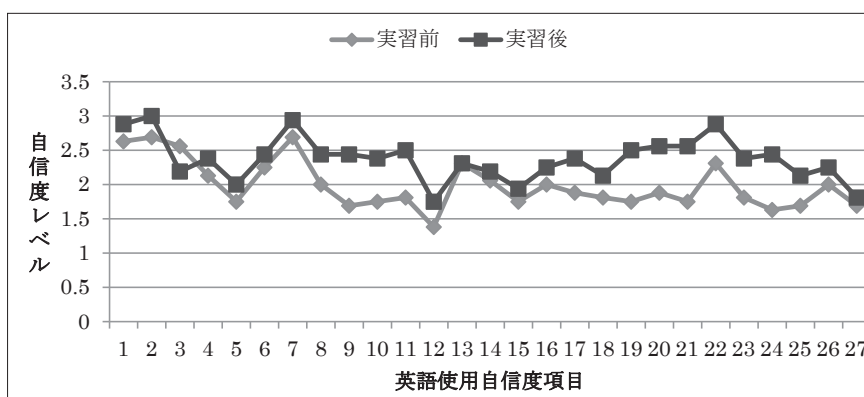


図1 英語使用の教育実習前と教育実習後の項目別平均値の比較グラフ

- を与えたりして、模範を示す)
20. Asking for and writing student examples (生徒の例(発表や答え)を求めたり、書きとる)
 21. Giving activity instructions (活動の指示を与える)
 22. Organizing students (生徒をグループやペアに分ける)
 23. Identifying and correcting written errors (生徒の書くことの誤りを気づき、訂正する)
 24. Identifying and correcting spoken errors (生徒の話すことの誤りに気づき、訂正する)
 25. Assessing student comprehension (生徒の学習事項の理解を評価する)
 26. Giving positive feedback (生徒に肯定的なフィードバックを与える)
 27. Encouraging self-correction (生徒が自身で誤りを修正することをすすめる)

4. 調査結果

4.1 教育実習前と教育実習後の英語使用自信度の変化

教育実習前と教育実習後の英語使用の自信度レベルを比較するために、各項目の平均値を算出した。表2によると英語使用の自信度レベル平均値は(全体平均値: 1.99)、実習前は最小値(1.4: 項目11)で、最大値(2.69: 項目2)の範囲で分布している。実習後の自信度レベル平均値は、全体平均値(2.37)、最小値(1.75、項目12)、最大値(3: 項目2)の代表値のすべてにおいて実習前より自信度レベル数値が上昇している。しかし、項目3(出席を取る)が実習前の値(2.56)から実習後の値

(2.19)に微減している。教育実習前では、少数の教育実習生の参加する講義で、出席を英語で確認する場面はなかったために、実習中には多数の中学生を相手に困難さを感じたと推測される。他の26項目については、実習後の平均値が実習前の平均値より上昇しており、教育実習現場での英語使用が自信度レベルの増加につながったと考える。

上の図1は、各項目別の自信度レベルの平均値の分布を示しており、英語使用の自信度を項目別に比較できる。項目別の自信度の傾向は実習前と実習後で同様な傾向を示している。最も大きく変化を示するのは、項目21(活動の指示を与える)であるが、実習前値(1.8)、実習後値(2.6)でさほど大きな変化とは言えない。図1によると、項目2(月日や天気について話し合う)と項目7(クラスの終了を告げる)、項目21(生徒をグループやペアに分ける)は、実習前も実習後も高い自信度を示しており、特に実習後に「月日や天気について話し合う」は、全員が「できる」と回答している。教育実習前に、月日や天気のやり取りについて実習学生が模擬授業で頻繁に練習しており、その成果が表れたと考える。逆に、実習前も実習後も英語使用の自信度平均値が低く、困難であり続けたのは項目5(諸連絡をする)、項目12(生徒のしつけをする)、項目15(生徒のやる気を高める)である。項目5については「諸連絡をする」場合に使う英語は、定型表現の教室英語ではなく、一般的な英会話力が要求されると考える。一般的な英会話力習得には長期間を要するために、短期間の教育実習では改善が難しかったと考える。項目12については、「生徒のしつけをする」は母語の日本語を用いても経験の浅い教育実習生には難

表3 調査参加者別の教育実習授業時間数と自信度の差異（実習後と実習前）の関係

調査参加者	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
実習中授業時間数 (hour)	15	29	15	22	20	18	10	12	10	20	12	20	8	15	5	20
自信度差異 (実習後 - 実習前)	0.14	0.41	0.7	0.67	0.37	0.48	0.22	0.41	0.15	0.48	0.04	0.59	1.04	0.29	0.37	-0.23

しいので、英語で低い自信度を示すのは納得できる。項目15の「生徒のやる気を高める」については、英語能力とは別の教育技術も伴うと考える。悪戦苦闘した日々の授業を振り返り、教育実習生が英語の授業でやる気を起させることが難しかったことが低い自信度の数値になったのではないだろうか。

4.2 教育実習授業時間と英語使用自信度の関係

表3は、16名の中学校英語教育実習生の実習中の授業時間数（上段）と実習後と実習前の自信度平均値の差異（下段）を示している。この分析は実習中の担当授業時間が多ければ、英語使用自信度の値が増加するだろうという仮説を検証する目的である。その調査の目的を果たすために、各実習生について実習中の授業時間数と、実習後の自信度平均値から実習前の自信度平均値を引いた値を示している。つまり、自信度差異の数値が正の数値であれば、実習を通して、自信度の値は増加したことになる。表3によると、教育実習中の授業時間は5時間から29時間に分散し（平均:15.7時間）、授業実践時間は学生によりばらつきが大きかった（標準偏差値: 5.9）。

自信度の差異は、教育実習生Pを除いては、正の数値を示しており、教育実習の経験により英語使用自信度の値が増加し、授業中の英語使用に自信が増したことになる。学生Pについては、授業時間数が20時間と少ない方ではなく、自信度が増加しなかったことについては不明であるが、実習を通してさらに英語使用に対する意識が高まり、自身に求める要求が高くなったために自己評価が低くなったかもしれない。

実習中の授業時間数と自信度の差異の相関関係について統計的に処理を行い検証した。授業時間数と自信度の差異は、分析前の予想とは反して統計的には有意ではなく（ $p>.01$, 両側検定）、弱い相関関係であることがわかった（ピアソン $R=0.17$ ）。表2では、教育実習を通して自信度が増加することを示されたが、実践授業時間の長さに比例して、英語使用に対する自信度値が増加するという仮説が崩れたことになる。英語使用の自信度値は、実践授業時間数とは別の要因であるクラスの雰囲気や教育実習前の指導教員の英語使用頻度などの要因が影響したかもしれないが、本調査では仮定に反した調査結果の原因を探るまでにはいたっていない。

5. 結論

本研究は文献研究と実証研究を通してリサーチクエスチョンに対する回答を探ってきた。調査の結論として次の4点を述べる。

第1に、教員に求められる英語能力は、教室英語のみならず日常の英会話等に必要一般的な英語能力もバランスよく習得が必要である。第2に、先行研究の教室英語に関する調査結果や文献は英語教員養成課程や現職教員研修に実践的な示唆を与える。例えば、Willisの教室英語リスト（1981）は、網羅的な教室英語表現集を提供し、場面を想定した練習があり、研修に有効である。ELTeachプロジェクト（Freeman, et al., 2016）は、世界的に大規模で行われた英語教員対象のスピーキング力養成プログラムであるが、結果については今後さらに検証が必要である。山森（eg., 2007b）による教室英語活用・分析枠組みのFORCEを用いた一連のプロジェクトは日本の英語授業に即した研究で、教室英語機能の項目や英語授業でどのように発話がなされるべきか大きな示唆を与える。第3に教育実習生を対象にした実証研究では、教育実習が英語使用の自信度レベル値の増加につながったことを示した。最後に、教育実習は英語使用の自身度値の増加に有効であったが、本研究の仮説に反して教育実習中の実践授業数と自信度値には弱い相関関係（ピアソン $R=0.17$ ）が示され、教育実習中で長く授業実践をすれば英語使用の自信度値が比例して増加する予想が覆された。

英語の授業でどのような英語が話されるべきかはまだ研究の必要がある。教室英語の使用に関する自信度については、今後は教育実習生のみではなく長期間の実践経験を持つ現職教員も含めた研究が必要である。

注釈

1. CEFRは、A1, A2, B1, B2, C1, C2の6レベルを持ち、学習・教授・評価にヨーロッパを中心に研究、利用されている言語基準の枠組みである。A1は、英検3級レベル、A2レベルは英検準2級レベル、B1レベルは英検2級、B2レベルは英検準1級に相当するとされている。

2. 現行の「外国語活動」では、5年生は35時間、6年

生は35時間で合計70時間である。2020年から開始する新カリキュラムでは、3年生35時間、4年生35時間、5年生70時間、6年生70時間の合計210時間の英語授業が提供される。

3. 岡野 (2017) によると中国の英語教員養成課程の学生はTEM 4級を合格しなければならず、TEM 4級のレベルは、英検準1級に相当し、語彙数は8,000語程度である。
4. ACTFLは、米国の言語評価機関であるthe American Council on the Teaching of Foreign Languageによって作成された言語基準である。レベルは4技能別に11レベル有り、distinguished, superior, advanced (high/mid/low), intermediate (high/mid/low) and novice (high/mid/low) がある。
5. FORCEとは、Framework for Observing and Reflecting Classroom Englishの略で、山森直人が独自に開発した教室英語の分析的枠組みである。
6. MERRIERアプローチとは、Model (モデルを示す)、Mime (まねる)、Example (例を示す)、Redundancy (余剰な情報を与える)、Repetition (繰り返す)、Interaction (やり取りをする)、Expansion (ふくらます)、Reward (成果をほめる)を示し、実際の英語授業で生徒の理解や発表を支援したり、発展させる場合に起こる教師の行動を構造化している。

引用文献

- ベネッセ教育開発センター (2011) 『第2回 小学校英語に関する基本調査 (教員調査)』 東京：ベネッセコーポレーション。 <http://berd.benesse.jp/global/research/detail.php?id=3179> (閲覧日: 2019年9月21日)
- Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach EFL? Case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38, 2, 245-278.
- Chauldron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2001). *The common European framework of references for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2012). *English as a global language (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elder, C. (2001). Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, 18 (2), 149-170.
- Freeman, D. (2017). The case for teacher's classroom English proficiency. *RELC*, 48, 1, 31-52.
- Freeman, D., Katz, A., Dreon, L. L., Burns, A., & King, S. (2016). *Global implementation report*. Retrieved May 4, 2018, from http://www.elteach.com/ELTeach/media/Documents/ELTeach_Global-Implementation-Report-2016_web.pdf
- Gu, L., & Papageorgiou, S. (2016). Exploring the relationship among teacher confidence, learning and test performance with the English for teaching course. *ETS*, 1-12.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes*. New York: Routledge.
- Kachru, B.B. (1992). World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25 (1) : 1-14.
- Krashen, S. (1982). *Principle and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.
- 猪井新一 (2011) 「英語活動に関する小学校教員の意識調査」『茨城大学教育実践研究』 28, 49-63.
- 町田智久 (2017) 「ELTeachを活用した取り組み」『英語教育』 66 (10), 34-35.
- 文部科学省 (2003) 『英語が使える日本人の育成行動計画』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryu/attach/1394064.htm (閲覧日: 2019年9月5日)
- 文部科学省 (2010) 『高等学校学習指導要領解説 外国語編・英語編』
- 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/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf (閲覧日: 2019年9月21日)
- 文部科学省 (2017a) 『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』
- 文部科学省 (2017b) 『中学校学習指導要領解説 外国語編』
- 文部科学省 (2018a) 『平成30年度 小学校等における英語教育実施状況調査』 http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/17/1415043_07_1.pdf

- (閲覧日：2019年9月5日)
文部科学省 (2018b) 『平成30年度 中学校等における英語教育実施状況調査』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2019/04/17/1415043_08_1.pdf
(閲覧日：2019年9月5日)
文部科学省 (2018c) 『平成30年度 高等学校等における英語教育実施状況調査』
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/fieldfile/2019/04/17/1415043_09_1.pdf
(アクセス日：2019年9月5日)
及川賢 (2017) 「小学校英語指導に関する教員の不安度」『埼玉大学紀要教育学部』 66 (2), 499-512.
大谷泰照 (2015) 『国際的にみた外国語教員の養成』東京：東信堂.
岡野恵 (2017) 「中国の英語教育における到達目標と学習ストラテジーの育成—英語統一試験と英語課程基準の果たす役割—」『大正大学紀要』 102号, 246-262.
Richards, J.C. (2017). Teaching English through English: proficiency, pedagogy and performance. *RELC*, 48, 1, 7-30.
Sešek, U. (2006). English for teachers of EFL—toward a holistic description. *English for Specific Purposes*, 26, 411-425.
Tokeshi, M. (2018). An Investigation into Pre-Service Teachers' English Language Proficiency through CEFR-J Self-Assessment and Confidence Levels. *Annual Review of English Learning and Teaching*, 23, 1-18.
東京学芸大学 (2017) 『英語教員の英語力・指導力強化のための調査研究事業 平成28年度報告書』
山森直人 (2006) 「英語教師に求められる英語力の概念 枠組みの構築」『鳴門英語研究』 第19号, 145-167.
山森直人 (2007a) 「英語授業において教師が使用する英語の教育的機能—教室英語の分析枠組み (FORCE) の構想の試み—」『鳴門教育大学研究紀要』 22, 161-174.
山森直人 (2007b) 「教室英語の分析枠組み (FORCE) の有効性の検証—英語科教育実習生の事例分析を通じて—」『大学英語教育学会中国・四国支部研究紀要』 第4号, 37-53.
山森直人 (2011) 「外国語活動における教師の英語使用に関する実態調査」『鳴門教育大学小学校英語教育センター紀要第』 2号, 9-18.
山森直人 (2012) 「英語科教員養成課程における教室英語力育成のための実践的試み」『全国英語教育学会紀要』 23, 373-388.
山森直人 (2013a) 「教育実習生の教室英語力の認識に関する事例研究」『全国英語教育学会紀要』 24, 307-322.
山森直人 (2013b) 「外国語活動に求められる教師の教室英語力の枠組みと教員研修プログラムの開発：理論と現状をふまえて」『小学校英語教育学会誌』 13, 195-210.
渡邊時夫 (2003) 『英語が使える日本人の育成—MERRIER Approach のすすめ』東京：三省堂.
Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language teaching research*, 6 (1), 3-23.
Willis, J. (1981). *Teaching English through English*. London: Longman.
- * 本研究は科学研究費補助金 (課題番号19K00768) の助成を受けたものである。