



Kobe Shoin Women's University Repository

KARASHI-DANE

小学校英語に関する意識調査：小学校教員の視点から

著者	作井 恵子, 山内 啓子, SHIOBARA Frances
著者別名	SAKUI Keiko, YAMAUCHI Keiko, SHIOBARA Frances
雑誌名	神戸松蔭女子学院大学研究紀要. 文学部篇
号	6
ページ	49-67
発行年	2017-03-05
URL	http://doi.org/10.14946/00001969

1) 小学校英語に関する意識調査：小学校教員の視点から

作井 恵子・山内 啓子・SHIOBARA Frances

神戸松蔭女子学院大学文学部

Authors' E-mail Addresses: ksakui@shoin.ac.jp, fshiobara@shoin.ac.jp, kyamauchi@shoin.ac.jp

Survey on English Education at Japanese Elementary Schools: Teachers' Perspectives

SAKUI Keiko, YAMAUCHI Keiko, SHIOBARA Frances

Faculty of Letters, Kobe Shoin Women's University

Abstract

小学校に英語が教科として導入見通しとなり、日本の英語教育は大きな転換期を迎えている。本研究の目的は小学校教員を調査対象とし、質問紙を通して現場の小学校教員はそれについてどう考えているかという実態調査を行うことである。本稿はその初期段階の研究発表として、Can-Do 評価尺度形式の質問項目を含む質問紙作成の主旨や手順を明らかにする。またその質問紙を用いて 1) 小学校教員が「教室英語」「Team Teaching」という観点から、英語教授実践力をどう自己評価しているか、2) 小学校教員がこれまでどういった英語研修を受講したか、またこれからどういった研修が必要であるかと考えているかを実態調査する。この 2 点の結果を踏まえ、小学校教員が必要とする英語実践能力、およびそれを可能にするにはどういった研修内容や形式が必要であることを示唆する。

The introduction of English education in Japanese elementary schools is approaching and this suggests a significant turning point for the English educational system in Japan. The purpose of this study is to conduct a questionnaire study with Japanese elementary school teachers, in order to explore how they perceive this critical change. The present paper examines the process of questionnaire construction, which includes 'Can-Do' list formats in order to verify its validity and reliability. The paper further explores 1) how the teachers evaluate their teaching abilities regarding "classroom English" and "team teaching," and 2) what trainings these teachers have received regarding English education and what they consider they need further. Based on the results, the paper suggests pedagogical and further research implications.

キーワード：小学校英語、教員研修、Can-Do 評価尺度、教室英語、ティームティーチング

Key Words: elementary school English education, teacher training, Can-Do list, classroom English, team teaching

1. はじめに

2020年度より小学校での英語科が教科化される見通しになったことを受け、これを待ち望んでいたという声もあると同時に、その実現に向けて懸念を示す声も少なくない。本稿では、近隣諸外国の初等外国語教育の実例を参考にしながら、教科化される上で、小学校英語に向けて、現職の小学校教員が現在、英語教授実践力をどう自己評価しているかを明らかにすると同時に、今までに小学校英語についてどういった研修を受けているか、またそれが十分であるかあるいは不足しているのであれば、それはどういった点かということを検証する。

2. 諸外国の初等英語教育：教員の資質および研修

我が国の現在の初等英語教育の実情に関して、近隣諸国と比較し、中国、韓国、台湾の小学校への外国語教育の導入年を調べてみると、それぞれ2001年、1997年、2001年となっており、我が国で2011年に初めて小学校での英語教育が導入されたことを鑑みると、導入時期において10年の遅れをとっていることになる。また、中国、韓国、台湾3国とも開始学年が3年生であるのに対し、日本は5年生から、「外国語活動」として領域扱いの取り組みが開始される。また、日本が5年生、6年生の外国語活動が週1時間であるのに対し、台湾は週2時間、韓国は5、6年生が週3時間、中国に至っては週4時間がそれぞれ外国語教育に時間が割かれている（文部科学省, 2014）。

総合すると、日本は初等英語教育の導入時期、開始学年、授業時間数すべてに近隣諸外国と比較し遅い、あるいは少ないということが言えるであろう。これは、保護者や経済界が児童への英語教育を望んでいること、またこれからの時代に外国語の能力の必要性が叫ばれていることを顧みると、日本の初等英語教育の現状は十分であるとは言い難い。

ただし、「遅れている」という視点は、外国語教育という観点からこういったデータをみた場合である。外国語学習といった面だけから考えた場合、臨界期仮説（Lenneberg, 1967）にあるように、思春期以降に言語学習を始めた場合は、ネイティブスピーカーレベルに達するようなレベルの習得が困難となり、発音・文法などその習得にはかなりの労を要することになる事例が多々報告されていることを顧みると、外国語早期導入は、かなり重要な点である。

一方、特に国語との関係で、子どもたちの母語習得の妨げになるといった意見やアイデンティティーなどといった要因を考慮に入れた場合には、諸外国と比較して導入時期や授業時間数が「妥当である」とみる意見も十分ありうることも認識するべきである。こういった言語政策という観点は、どの国や地域においても重要な点であり、もちろん日本もその例外ではなく、この点に関しては賛否両論ある（奥野, 2007）。また、早期導入したといえ、その効果が必ずしも表れているのかということに対し懐疑的な結果を表す研究結果もでている（木塚, 2016; 寺沢, 2013）。しかし、こういった言語政策という観点からの論議は、本稿では取り

扱わず、あくまでも外国語教育を推進するという観点から諸外国との比較、および英語教育のあり方を探っていきたいと思う。

前述の文科省の報告には、小学校英語に対して保護者の意識調査も含まれているが、保護者の間では、小学校英語の条件整備に必要な第一の項目として、英語専門の教員の配置、第2に外国人ネイティブ教員の配置と、英語のエキスパートが子どもたちの英語教育を担うことを希望している。またその次には、小学生にふさわしい教授法が用いられること、また担任教員の研修が必要とされている。こういった項目は、英語時間数の増加や教材、ICT設備の充実といったことはもちろん、実際に英語指導をする「人材」が喫緊の課題であると示唆されている。

これを換言すれば、優秀な教員の確保あるいは現職の教員のレベルアップということが望まれていると言えるであろう（樋口ほか、2013）。英語必修化の流れをうけ、現職の小学校教員はこの流れについてどう考えているのであろうか。これについて実際に調査された先行研究について短くまとめてみたい。

まず、金（2014）は、日本の教育特別区域（以下、特区）と韓国の小学校教員（韓国の教員567名、日本の教員770名）に対して質問紙を配布し、これらの教員についての意識調査を行っている。その結果からすると、韓国に比べ、日本の教員研修の機会が少ないと報告されている。教員研修に対する質問項目に「充分である」あるいは「まあまあ充分である」と回答した韓国人英語教員が68.8%であるのに対し、日本の英語教員は35.9%であるという結果がでていいる。しかし、研修内容をみると、日本では校内・校外研修が均等に行われており、教員間の協力体制に対する評価が高い一方、韓国は日本の教員と比較すると、4技能（聴く・話す・読む・書く）すべてにおいて英語力に自信があるため、その英語力を生かし、70%を上回る教員が、海外研修や異文化学習・体験を研修内容として希望している。これに対し、日本人教員は、実際の「指導法」など即効性のある、すぐに役立つ研修内容を希望していることが示されている。

一方、ベネッセは（2010）、日本国内の教務主任2,383人（回収率29.8%）、5、6年生学級担任2,326人（回収率29.1%）に対して、教員研修に関する調査を行っている。これによると、2009年から2010年の1年半の間に行われた英語活動に関する学内研修では、1～5時間とする回答が一番多く37.2%、0時間とする学校も20%ほどあった。また学外研修も30%ほどが年1回と最多で、参加していないという学校も25%ほどである。これは文科省が示す2年間で30時間という目安を大きく下回るものであると言える。

これを総合すると、日本人の小学校英語教員は自身の英語力に自信がない教員が多く、特区においても韓国と比較すると研修が充分と言えない上、特区以外の地域では、まだまだ教員に対する研修が不十分であると言える。

これらをうけて本研究は、英語教科化導入が差し迫る現在、小学校教員の英語教授力について、またそれに関する研修についてを調査したものである。

3. 研究の目的

本研究は、次の3項目について調査することを目的とする；1) 小学校教員が自分の英語運営能力についてどう自己評価しているか、2) 小学校英語教育についてこれまで受けた、あるいはこれから受けたいと思っている研修内容についての実態調査すること、3) 英語教科化についての意見を検証する。データ収集には、質問紙である程度の人数の小学校教員の意見を求める量的分析、それに加えインタビュー、授業見学をもとにしたフィールドノートを分析する質的研究を組み合わせることにより、小学校教員が英語教科化についてどういう意識をもっているかを大規模に調査することを狙いとすることが最終目的である。

本稿では、そのごく初期段階として、使用した質問紙作成の過程について主に記述し、その質問紙を回収した結果についての一部を報告することにより、パイロットスタディーとして質問紙が意図したように機能しているか、またそれに関しての回答を検証することにより、次段階のさらなる質問紙データ収集、およびインタビュー、観察を用いた研究段階の方向性を示唆する結果が得られることを期待する。

4. 研究方法

4.1. 使用した質問紙

先述の先行研究を踏まえ、まず現在の時点での教員向け小学校英語の研修および教科化に関する意見を訊くことが重要であると思われた。本研究では質問紙を作成・配布し、小学校教員にその意見を聞き実地検証を実施した。この質問紙の内容の通りである（質問紙については付録参照のこと）。

1. これまで小学校英語に関する、あるいは英語力に関する研修について実際に受けた内容及びそれに対する感想
2. 上記1について、これから受けたい・受ける必要のある内容またその研修形式について
3. 英語教科化に対する考え（利点および懸念点）
4. 自身の英語力について（聴く・話す・読む・書くという4技能）
5. 自身の英語教授力について（教室英語・Team Teaching）

先行研究でも述べたが、教員研修は喫緊の課題であり、小学校英語の導入の成果に大きく影響する一因であるといっても過言ではない。質問紙1ページ目では現職の小学校教員に向けて、これまでの小学校英語に関する研修の有無およびその内容についての質問項目、またどういった研修内容を希望するかという点について質問項目を設けた。これらの項目については、選択式および自由記述両方の形式を取り入れた。この質問項目については、内容だけでなく研修の主催者、どういった内容や形式（夏季休暇なのか、公費負担なのかといった点などを含む）についての質問も取り入れ、なるべく研修について広く実態調査ができるように努めた。

また、小学校での英語教科化について意見を訊くために、2 ページ目では以下の 4 点について質問項目を設けた。

1. 英語が科目となるうえで、どんな研修が必要だとお考えですか。
2. あるいは研修は必要ないとお考えになりますか。それはどうしてですか。
3. 英語が教科となるうえで、利点は何だとお考えですか。
4. 英語が教科となるうえで、懸念事項は何だとお考えですか。

これらの質問項目は 4 項目ともすべて自由記述とした。1 ページ目の具体的な研修内容や、研修形式についてはある程度こちらから提示することができるため、参加者の時間をとらずにデータを集めることが可能であるが、教科化に関しての小学校教員の現場の声を、なるべく範囲などを限定しないで集めたいという趣旨であったので、2 ページ目のこの 4 項目については自由記述とした。アンケートが 5 ページにわたり、○をつけるだけでよい選択項目と、時間がかかる自由記述形式を組み合わせることにより、参加者が回答するのに集中力が落ちたり疲弊したりと、データの信憑性が薄れるのを防ぐため、回答形式にバランスを持たせることに留意した。

また、参加者自身の英語力を判定する基準については、英検や TOEIC といった外部検定試験の点数などではなく、具体的に英語教員として必要な英語運用能力を測るために、項目を設定しそれらを Can-Do 評価尺度を用いて質問した。

具体的な質問紙の説明をする前に、Can-Do 評価尺度および Common European Framework of Reference: Learning, teaching, assessment (以下 CEFR とする) についてここで説明する必要がある (Morrow, 2005, 投野, 2013, 長沼, 2008)。Can-Do 評価尺度は、もともとは欧州評議会 (The Council of Europe) で開発された CEFR に起因する。CEFR は、言語の記述的共通参照基準を示すことにより、言語学習の目的を明確にすることを目的としている。これにより、シラバス作成者、教材開発者、教員教育者、教員など、語学教育に携わる関係者が共通した認識のもとに言語学習の目標および評価基準を共有できることを目的とする。

CEFR には根底に複合言語主義の概念が掲げられている。これは、学習者がすでに母語 (あるいは他言語) についての能力を持っているということが前提とされており、その知識やスキル、ストラテジーなどを新しい言語を学習するときにも活かされるべきであるという概念である。外国語を話したり聞いたりして使用する場合も、その達成度がその言語を通して他者とのコミュニケーションをはかり、社会の一員としての責任を果たしていくとすることが最終目標となっている。

CEFR においては、各スキル別に 1 から 6 の 6 段階に分かれているが、最上レベルの 6 段階めが必ずしも母語使用者を指しているのではないということも重要な点である。最上級の 6 段階めが示すものは、母語使用者あるいは非母語使用者にかかわらず、その言語を最大限にコミュニケーションに生かせる能力をもったものと判断される。これを言い換えれば、母語使用者でも、高度なレポートを論理を構築しながら書くということができなければ、その

人の「書く」というコミュニケーション能力は6段階めに達することができない一方、非母語使用者でも論理的なレポートを書く能力があれば、最上級のレベルに達しているとみなされるべきというものである。

母語使用者を最終目標に置かない点から派生し、またCEFRでは自己評価を促す意味でも、「私は...できる」という能力に関する記述分が肯定的な言い回しで記述される。これが、Can-Do 評価尺度と言われる所以であり、これは、どれだけ下位レベルの語学運用能力にも価値があり、それを認識できるようにされるためである。また、それぞれの記述を比較し、学習者は自己の言語能力を自己評価することができ、また肯定的な言い回しを用いることにより、学習者の言語学習に関するモチベーションを高める、あるいは維持するという情緒面での配慮もされている。

本研究では、以上のように、教員の言語能力の最終目的点が母語使用者でないことを踏まえ、Can-Do 評価尺度を通して自身の能力が客観視できること、肯定的な言い回しにより教員の能力を肯定する姿勢を表すことができることなどの理由から、教員の英語力および教授力を測るために Can-Do 評価尺度形式を用いることとした。

最近、CEFR に基づいた Can-Do 評価尺度の評価が文科省をはじめいろいろな教育委員会、学校で導入されつつある（日本経済新聞, 2016, 文部科学省, 2014）。しかし、Can-Do 評価尺度形式の質問紙は、その形式を知らない場合には、参加者が回答し難く、回収したデータの信憑性が薄れることが危惧されたため、事前に本学学生 18 人にまず Can-Do 評価尺度形式の質問用紙を配布し、混乱なく回答することができるかを試した。Can-Do 評価尺度形式の回答では、一番高いレベルの項目に○をすることが普通であるが、学生のなかにはできる項目すべてに○をしているような回答もみられた。これは意図されている回答様式とは異なるが、この回答様式で回答された質問紙でも一番高い能力を研究者が推察することは可能と判断し、Can-Do 評価尺度形式の質問紙を最終的に採用することとした。

また回答形式を示すために、例を提示するページも設け、研究参加者が質問紙の形式に戸惑うことがないように最大限の注意をはらった（Sakui & Gaies, 1999）。この場合、例も英語教育の内容にしてしまうと、参加者の意見を誘導してしまう可能性がありうるので、例は「料理がどれだけできるか」という多くの人にとって身近でわかりやすいトピックを6段階に分類し、Can-Do 評価尺度を提示し、この形式の回答様式を理解してもらうことを目的とした。

この例が3ページ目、4～5ページは Can-Do 評価尺度を用いた質問項目である。4ページ目は、教室英語および Team Teaching に関する能力をそれぞれ6段階に分けて記述したものである。5ページ目は、4技能（話す・聴く・書く・読む）能力についての質問項目で、これもそれぞれ6段階に分けて記述した。

本稿では、「教室英語」および「Team Teaching」についてのアンケートについてその作成過程と結果報告をする。まず「教室英語」であるが、教室英語で最小限の能力を1段階め、最上級のレベルを6段階めとデザインした。1段階めは教員として何ができるか最低限の能力をディスクリプタとしてあげ、How are you? I am fine. といった挨拶を英語で行えることとした。2段階めは、最小限の教室英語をフレーズとして使える段階とし、Sit down. Please stand

up. などと発話し、児童がその指示を理解しその指示どおり動くこととした。3段階めは、そこから少し発展し、短い自己紹介が英語で行えたり、教室英語をさらに使うということで、ここでも教員がすでにレパートリーとして持っている英語を教室英語で使用するという段階を示す。4段階めとしては、ゲームなどの完結した言語活動を英語で行うということで、これもレパートリーの範疇に入るが、しかし、ルールを説明したり、ゲームなどであれば勝者を決めたりと、児童の理解を確認しながら教室英語と使っていくことになりやや高度な英語力を要する。5段階め、6段階めはすでに持っているレパートリーを超え、自然発話的な英語力を必要とする能力を指す。具体的には、5段階めは、指示が明確に伝達できなかったときや、児童の理解が不十分な時に、語彙や文法など言い換えながら授業をすすめていくコミュニケーション能力が必要である。最終段階の6段階めは、5段階めまでのコミュニケーション能力が備わっているうえに、児童の理解に合わせ、臨機応変に、かつ落ち着いて英語だけで授業を進めることのできる能力を示している。

同じく Team Teaching に関する Can-Do 評価尺度のディスクリプタを説明しよう。こちらでも1段階めを最小限、6段階めを最大限の能力としディスクリプタを作成した。1段階めは Assistant Language Teacher (以下 ALT) の先生と、最初の挨拶を一言、二言交わす程度、2段階めは発音・発話してほしいところを ALT に伝えることができるという能力である。3段階めは、用意されている会話文などを ALT と分担して発話・読み上げることができるというものである。この段階でも、自然な発話などは要求されていないが、自身の英語を ALT と共に、規範として児童に提示できるということは、ある程度自分の英語力(特に発音)に自信がないと達成できない段階である。次の4段階めは、自然な発話を児童の前でできる能力を保持していることを示す。5、6段階めは、授業の中だけではなく、ALT との準備段階からどれだけ英語が使用できるかというさらに高度な英語力を指す。5段階めは、授業の準備・打ち合わせなどが、リラックスして英語のできる、6段階めは、ALT と意見の相違や見解の相違があったときも、主導権をもってそれを是正する高い英語能力を指している。

「教室英語」「Team Teaching」いずれも段階で教授能力を示すことで質問紙に回答する参加者が自分の英語力をなるべく正確に判断し客観視できることを念頭においてディスクリプタを作成した。

4.2. 参加者

質問紙の対象は小学校教員とし、筆者の知人、教え子、免許更新などの機会をとおして参加者に配布された。配布の際には、性別、年齢に偏りがなるべくないように対象者を限定した。また、小学校英語については学区によってその英語教育の実践が大きくことなるため(山内, 2014)、これに偏りがないようにも留意した。質問紙は、知人には直接手渡しで配布、また講習会などでの配布のほか、郵送により2016年度7月より10月の期間に配布した。現段階で質問紙は36部回収し、その回収率は約30%であった。以下に回答者の内訳を示す。

表 1：参加者内訳

年 齢	20代 (4)	30代 (15)	40代 (6)	50代 (11)
性 別	女性 (29)		男性 (7)	
学 校	公立 (34)	私立 (1)	無回答 (1)	
2016年度 英語授業担当	はい (12)		いいえ (24)	

30代、50代の女性教員が多いことは、現在の小学校教員の分布を表していること、また公立学校に勤務する被験者がほとんどであることから、回答者の数はまだ少ないが、日本の小学校英語教育に対する調査対象としてはあまり偏りが無いのではと推察される。また、約3分の1にあたる12名が外国語教育活動に携わっている一方、残りの24人は本年度それに携わっていないことも留意しながら以下の結果を考察していく。

5. 結果

5.1. 小学校英語に関する研修について

まず、これまで受けた研修に関しては、その回数、主催、内容については以下のような結果が得られた。

表 2：研修回数・主催・内容について

これまでの研修回数	0回	1～3回	4～6回	7～9回	10回以上
	2	12	10	3	5
研修主催	教育委員会	勤務校での研究授業	学会・研修会	初任者研修	大学などの教育機関
	20	13	10	6	5
研修内容	英語での授業の進め方	教室英語	教材開発・作成	Team Teaching	英語力向上
	30	14	11	9	8

この結果をみると、30代、50代の教員が多い中で、今まで小学校英語について受けた研修が、1～3回が12名、4～6回が10名であることがわかる。また研修を受けたことのない参加者もいることを顧みると、ベネッセの調査にあるように教員に対しての研修が十分であるとは言い難い。また研修の内容をみると、「英語での授業の進め方」、「教室英語」、「教材開発・教材作成」といった教員が直面している問題にすぐ役立つような即効力のある内容が多く、これも金(2015)の先行研究で示されているように、韓国に比べ、授業ですぐ使えるような内容が研修内容として多く採用されているということが伺える。

また、これまで受けた研修で役に立った点はなにかという問いに対する自由記述での回答

も圧倒的に「授業の進め方」に関するものが多かった。具体的な例としては次のようなコメントがあった。

- 英語での授業の進め方が少しはわかった。
- 実際の模擬授業で、流れがわかった。
- 授業の組み立て方。
- 授業の進め方のイメージが湧いた。
- 実際の授業を見ながら望ましい外国語活動を成立させるための条件を考えることができた。

これに加え、「歌や絵本の活用法を具体的に知れた」という教材に対するコメント、「2020年に向けての動向を知ることができた」との外国語教育を取り巻く政治的な環境、「児童向けに楽しく英語学習にとりくませるにはどうしたらよいか参考になった」と小学校における英語学習のモチベーションに関するコメントもそれぞれ少数だけが見受けられた。

英語が教科となるうえで、これから研修を受けるとしたら、どんな研修が必要だと思うかという質問に関する自由記述では、表3のような結果が得られた。

表3：希望する研修内容について

授業の進め方	評価の仕方	指導者の英語力の向上	教材 (ICTを含む)	公開授業 見学	中学校との連携	その他
18	10	4	4	2	2	5

こちらの問いに関しても、既習の研修内容と同様、「授業の進め方」というすぐに役に立つ内容が一番に挙げられていることや（回答数18）、「公開授業を見学したい」という内容（回答数2）からも、現場の教員はすぐに役立つ研修内容を希望していることがわかる。また、この質問項目から判明することは、教科化になることにより、評価する必要があることも認識されており、教員が児童の学習成果をどう評価するか、という点に関しても研修が必要であるとしている。それ以外は、自己の英語力向上、およびICTなどを含む教材や教具をどう用いるべきか、中学校英語との区別・連携についても研修を希望する内容が挙げられた。

また、参加した研修で不満足な点は何だったか、という自由記述の質問項目についての回答は：

- 同じような内容の研修が多い。
- 聞くだけではなく、実際にやってみないと授業に活かしにくい。
- 実践報告のみでどのような効果があったかなどがないため、今後活かしにくい。
- 現状の英語教育のあり方にとどまってしまう研修内容であった。

といったように、実践的な報告や模擬授業などは有益であると認めてはいるが、もっと研修内容や研修様式が多岐にわたることが希望されていることがわかる。また、参加者の英語力と研修内容に乖離があり、

- 実践ばかりで慣れていない教員にはハードルが高かった。
- 英語が苦手な自分や職員は抵抗感がぬぐいきれなかった。

といった広範囲にわたる教員の英語力に対応できるような研修の必要性も窺える。また、研修形式については、

- 日程が土日で長時間であったため出席できなかった。
- 参加するための時間の捻出が難しい。
- 一日中だったので集中力がきれた。

などと、研修に参加することが難しい、あるいはその形式に工夫が必要であるといった現場の声も聞かれた。

5.2. 小学校教員の英語教授力について

次に参加者が、自身の教室英語の運用能力についてどう評価しているかを測る Can-Do 評価尺度の質問項目 2 点（教室英語の使用、および Team Teaching について）の回答を見てみたい。まず、教室英語の使用についての結果は表 5 のようになっている。これを見ると、回答数が一番多いのは、3 段階めで、「自己紹介を英語で行ったり、教室で使う英語表現の基礎的なものは使いこなせる。」と回答したものが、13 名、次に回答の多かったものは、2 段階めで、「簡単なフレーズを使って、英語で指示ができる（Sit down. Look at me. Listen to the CD、など）」で、9 名である。3 番めに回答が多かったものは、4 段階めの「決まったルーチンであれば英語だけで指示できる（ビンゴゲームを英語で行うなど。）」8 名であった。2 段階め、3 段階めを総合すると、特徴としては教室英語の基本的なものが決まったフレーズとして使える、ということがまず挙げられる。また、その他は、教員によって、自己紹介などごく基本的で、かつ前もって準備できる内容のものであれば、英語を使って説明することができる、というレベルから、ビンゴゲームなど手順がはっきりしているものであれば、英語を使って児童に指示できるというレベルが、今回の回答者では一番多い能力だということが推測できる。

これらの結果から、今回の参加者に限定すれば、挨拶程度の英語力があり、教室英語の基本的なフレーズは会得している教員が多いということ、またそのレベルから発展し、自己紹介や簡単な手順の決まったゲームなどであれば、英語で行える教員もある一定数いるという結果がわかる。

反対に、そのルーチンを外れてしまった場合に、英語で言い換えてコミュニケーションを図る、英語での自由な発話などを用いながら、リラックスして授業をするといったレベル

に達している教員はそれぞれ5段階め「英語で説明したことがうまく伝わらない場合でも、あわてず他の表現を使っていい直しをすることができる。」1名、6段階め「身振り手振りを交えて、生徒の理解度に合わせて英語だけでリラックスして授業をすることができる。」3名と必ずしも多くはない。

表4：教室英語についての Can-Do 評価

	教室英語について	回答数
1	英語で最初の挨拶（Hello. How are you? など）ができる。	1
2	簡単なフレーズを使って、英語で指示ができる（Sit down. Look at me. Listen to the CD、など）	9
3	自己紹介を英語で行ったり、教室で使う英語表現の基礎的なものは使いこなせる。	13
4	決まったルーチンであれば英語だけで指示できる（ビンゴゲームを英語で行うなど）。	8
5	英語で説明したことがうまく伝わらない場合でも、あわてず他の表現を使っていい直しをすることができる。	1
6	身振り手振りを交えて、児童の理解度に合わせて英語だけでリラックスして授業をすることができる。	3

一方 Team Teaching に関する回答をみると、教室英語とは少し傾向が異なり、回答の幅が広い。「ALT の先生とロールプレーをして、児童に会話を聞かせることができる。」が最多で11名の次に、「ALT の先生と Hello. How are you? と挨拶ができる。それ以外は ALT の先生に授業の進行をまかせている。」が7名と2番めに回答が多い項目となっている。次に多いのは、2段階めの「ALT の先生に決まった箇所を読んで（発音して）もらうように指示し授業を進めることが出来る。」という項目である。確かに、授業前後の打ち合わせがリラックスしてできると回答している教員も、ALT との自然な英語での会話を子ども達に聞かせたり、見せたりすることができるという教員もそれぞれ3名いるが、全体の傾向としては、ロールプレイの会話文を読む、挨拶だけ、いわゆる ALT をテープレコーダー代わりに使うという教員がこのアンケート集計では大多数で、なかなか ALT と文字通り「チーム」を組んで授業をするというところまで、至っていないのが現状である。また文科省は日本人教員がリードして授業を行うという指針を示しているが、授業計画やその内容を ALT と綿密に打ち合わせをして授業に臨むことができるという教員が2名にとどまり、6段階めに達している教員はまだまだ多くないという難しい現状が明らかになっている。

表 5：Team Teaching についての Can-Do 評価

	Team Teaching について	回答数
1	ALT の先生と Hello. How are you? と挨拶ができる。それ以外は ALT の先生に授業の進行をまかせている。	7
2	ALT の先生に決まった個所を読んで（発音して）もらうように指示し授業を進めることができる。	4
3	ALT の先生とロールプレーをして、児童に会話を聞かせることができる。	11
4	授業の中ではある程度の自由な発話を ALT の先生とし、自然な会話を児童の前ですることができる。	3
5	授業内の TT はもちろん、授業前後の打ち合わせなどもリラックスして ALT の先生とすることができる。	3
6	ALT の先生と授業に対する見解が違う場合はそれを英語で的確に説明し、自分が思い描く授業をするために ALT をリードしながら授業づくり・打ち合わせ等を英語ですることができる。	2

6. まとめ

本稿では、小学校教員の英語教育に関する研修内容および形式、また教員の英語教授力に関して質問紙作成し、その2点についてパイロット的に調査を行った。まず、質問紙に関しては、研修の内容および形式について参加者が質問紙の意図されていることを的確に理解していたことから、質問紙は小学校英語に関する研修内容について、ある一定の結果を得られたと判断してよいであろう。また、英語教授法を測るために Can-Do 評価尺度形式を取り入れた。これに関してもあまり混乱なく回答が得られていたため、データの信憑性はある程度確保されていると考えてよいであろう。ただし、「教室英語」および「Team Teaching」の項目を同じページに掲載したので、「教室英語」に関しては回答していた教員も「Team teaching」の欄を空白にしてしまっている回答者もあった。2列に並列すると、左側の「教室英語」には記入しやすいが、右側の「Team Teaching」を見逃してしまう回答者が出てしまう可能性があるため、今後の質問紙は、内容は変更せずこの点を改良し、より記入しやすいものにする必要がある。

今回の調査では、研修に関しては、即効性のある実践的な授業の進め方についての研修内容が多くなされ、これに関して参加者は肯定的な評価をしていたと考えられる。しかし、評価についてなど、他の研修内容を望んでいる声もあった。

また英語での教授力に関しては、多くの参加者が、ある一定の決まったレパトリーを持っており、それを使って最低限の授業を行えると判断していることも分かった。また、ALT との Team Teaching では、レパトリーを駆使し、なんとか授業に臨める能力を示す教員が多い中で、ある一定度の英語力を有し、自然発話に基づく英語の授業ができる教員の数は必ずしも多いとはいえないことも明らかになった。

本稿では質問紙5ページめにあたる教員の英語力4技能（話す・聴く・書く・読む）につ

いてのデータおよびその分析については言及しなかった。これは今回の回収された30部あまりの質問紙データでは数が足りないためである。今後は、質問紙の回答者数を増やし、小学校英語に関する研修内容および英語教授力に関するデータをさらに収集する必要がある。また、研修内容も、即効性のある現状のものは有効であると考えられるが、これから小学校英語がある一定の成果を挙げていくには、さらに多岐にわたる研修内容および研修形式が必要であると考えられる。英語教育の将来を考えるためにも、インタビューを通じた質的データをとおし、小学校教員が抱えるニーズをさらに深く掘り下げて検証する必要があると考えられる。

注

- 1) 本研究は科学研究費 基盤研究 C (課題番号: 16K02990) の助成を受けて行われた。

参考文献

- ベネッセ教育総合研究所 (2010) 『第2回 小学校英語に関する基本調査 (教員調査)』 <http://berd.benesse.jp/global/research/detail.php?id=3179>
- 金 瑠淑 (2015). 日本と韓国の小学校教員の英語学習認識度に関する実証的研究. 『日本児童英語教育学会 研究紀要』, 34/95-106.
- 木塚 恵子 (2015). 英語学習入門期に身につけさせたい力 — ピア・サポートの手法を参考に一. 『日本児童英語教育学会 研究紀要』, 34/107-126.
- 文部科学省 (2014). 『初等中等教育段階における 外国語教育に関する資料』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/shiryo/_icsFiles/afeldfile/2014/02/28/1344661_02.pdf
- 文部科学省 (2012) 『外国語教育における「CAN-DO リスト」の形での学習到達目標設定のための手引き (案)』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/092/houkoku/1329634.htm
- Morrow, K. (2005). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- 長沼 君主 (2008). Can-Do 尺度はいかに英語教育を変革しうるか — Can-Do 研究の方向性. 『ARCLE REVIEW』, 2, 50-77.
- 日本経済新聞 (2016年10月27日 (木)). 『英語の到達目標、小中高校がそれぞれ設定』 http://www.nikkei.com/article/DGXLASDG20HE5_Q6A620C1CR8000
- 奥野 久 (2007). 『日本の言語政策と英語教育：英語が使える日本人は育成されるのか?』, 三友社出版.

Sakui, K., & Gaies, S. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.

投野 由紀夫 (2013). 『英語到達度指標 CEFR-J ガイドブック』. 大修館書店.

山内 啓子 (2014). 大学における小学校外国語活動指導者養成の試み— 国際学校との連携を中心に—. 『神戸英語教育学会』, 29, 3-18.

(受付日 : 2016. 12. 10)

付録：質問紙

このアンケートでは「小学校での英語」ということについてご意見をお伺いします。
 下記の質問項目にご記入ください。

I. 次の質問項目を○でかこんでお答えください。

1. 年齢：20代、30代、40代、50代、60代
2. 性別：女性、男性
3. 学校：公立、私立
4. 2016年度 英語の授業をご担当ですか。 はい いいえ
5. これまでの英語力および英語指導のテーマについて受けた研修について○をつけてお答えください。また自由記述の箇所にもご記入ください。

これまで受けた回数	1～3回、4～6回、7～9回、10回以上
どこが主催でしたか。 (複数回答可)	初心者研修、勤務校での研究授業、免許更新講習、教育委員会、大学などの教育機関、学会・研究会、民間教育会社 その他 ()
どんな内容でしたか。 (複数回答可)	(聞く・話す・読む・書くなどの) ご自身の英語力向上、英語での授業の進め方、教室英語、指導案作成、文字指導、発音指導、語彙指導、文法指導、教材開発・教材作成、視聴覚教材やICT活用法、ティームティーチング、第2言語習得、英語学、英文学、異文化理解、テストや評価 その他 ()
どういう点が役に立ちましたか？	
どういった点が不満足でしたか？ あるいは参加したことのない方はどうしてですか？	
どういう研修内容があったら参加してみたいですか？ (5つまで複数回答可)	(聞く・話す・読む・書くなどの) ご自身の英語力向上、英語での授業の進め方、教室英語、指導案作成、文字指導、発音指導、語彙指導、文法指導、教材開発・教材作成、視聴覚教材やICT活用法、ティームティーチング、第2言語習得、英語学、英文学、異文化理解、テストや評価 その他 ()
研修に参加しやすくなる要因は何ですか？ (複数回答可)	公的な費用負担、公務中の研修、夏季など休暇中の研修、場所が勤務地あるいは自宅近辺、内容が充実している、インターネットなどを使った教材発信 その他 ()

以下は自由記述の質問項目です。紙面が足りない場合は裏面をお使いください。

6. 英語が科目となる上で、どんな研修が必要だとお考えですか？

7. あるいは研修は必要ないとお考えになりますか？それはどうしてですか？

8. 英語が教科となる上で、利点は何だとお考えですか？

9. 英語が教科化される上で、懸念事項は何だとお考えですか？

II. このセクションでは、先生がたご自身の英語について、また英語指導についてお伺いします。下記の Can-Do (できること) リストは、それぞれの項目が、1：初歩 から 6：最難度に分かれています。
 各項目 (教室英語について、Team Teaching について、聴くこと、読むこと、話すこと、書くこと) にひととつづつご自身で当てはまる場所に○をつけてください。まず記入のしかたについて下記の例をごらんください。

例：自分のお料理の腕前は、下記のどのレベル (1 から 6 まで) のどれに相当するとお考えですか？一つだけ選び○をつけてください。
 (回答者は、レシピを見てお料理することができると考えたため、4に相当するところに○をつけた)

例)	お料理について
1	ゆで卵を時間をはかりながら作ることが出来る。
2	鍋にインスタントラーメンを入れて作ることができる。
3	野菜やお肉を切ってカレーを作ることができる。
4	レシピを流んで簡単に作ることができる。
5	レシピなしでも自分の経験や味覚に頼りお料理できるものがレバートリー豊富にある。
6	客人をよんでおもてなしをするときもレストランに引けを取らないような料理の腕を披露できる。

このページでは、教室英語、ティーム・ティーチングについてそれぞれ○をつけてください。

	教室英語について	ティーム・ティーチングについて
1	英語で最初の挨拶 (Hello, How are you? など) ができる。	ALT の先生と Hello, How are you? と挨拶ができる。それ以外は ALT の先生に授業の進捗をまかせている。
2	簡単なフレーズで英語で指示ができる (Sit down, Look at me, Listen to the CD, など)	ALT の先生に決まった箇所を読んで (発音して) もらうように指示し授業を進めることができる。
3	自己紹介を英語でおこなったり、教室で使う英語表現の基礎的なものは使いこなせる。	ALT の先生とロールプレーをして、生徒に会話を聞かせることができる。
4	決まったルーチンであれば英語だけで指示できる (ピンゴゲームを英語で行うなど)。	授業の中ではある程度の自由な発話を ALT の先生とし、自然な会話を生徒の前ですることができる。
5	英語で説明したことがうまく伝わらない場合でも、あわてず他の表現を使っていい直しをすることができる。	授業内の TT はもちろん、授業前後の打ち合わせなどもリラククスして ALT の先生とすることができる。
6	身振り手振りを交えて、生徒の理解度に合わせて英語だけでリラククスして授業をすることができる。	ALT の先生と授業に対する見解が違ふ場合はそれを英語で的確に説明し、自分が思い描く授業をするために ALT をリードしながら授業づくり・打ち合わせ等を英語ですることができる。

このページでは、「聞くこと」「読むこと」「話すこと」「書くこと」の4技能それぞれに○をつけてください。

聞くこと	読むこと	話すこと	書くこと
ゆっくりに話されれば、単語レベルは理解ができる	「No Parking」、「Tourist Information」など日常で使われる指示を読み、理解することができる。	基本的な語句を使って、「Help!」、「I want some water.」などという表現ができる。	住所、氏名、職業などの項目がある表を理解することができる。
ゆっくりに話されれば、短く簡単な指示は理解ができる (Sit down. Listen to me など)	簡単に書かれた文章で、個人的に興味のあることであれば、イラストや写真を参考にしながら理解できる。	なじみのある定型表現を用いて時間や日にち、あるいは場所について質問したり、それに答えたりすることができる。	簡単な語句や表現を用いて、身近なこと（食べ物好き嫌い、家族、仕事）などについて短い文を書くことができる。
ゆっくりに話されれば、家族・学校や身の回りの話題が理解できる。	簡単な語句を用いて書かれた人物や場所、日常生活についての描写を理解することができる。	基本的な語句や言い回しを用いて、日常のやりとり（何ができるか、色についてのやりとり）に対応することができる。	自分の経験について（休暇や仕事など）辞書を用いながら短い文章にまとめることができる。
外国の行事や週刊などに関する説明をゆっくりに話されれば、理解することができる。	簡単な表現を用いた旅行ガイド、レシピなど具体的な内容を理解し、必要な情報を得ることができる。	趣味、日常生活などなじみのあるトピックに関して話されれば、簡単な質疑応答ができる。	日常的なことであれば、メモ、メール、手紙、招待状など簡単な英語で書くことができる。
自然な速さの録音や放送を聞いて、自分に関心のある事柄であれば、ほぼ理解できる。	インターネットや参考図書などを調べて文章の構成などを意識しながら仕事に関係ある情報をえることができる。	簡単な英語を使って意見や気持ちをやりとりしたり、賛成や反対の意見を述べるることができる。	自分が直接かかわっていることについて（仕事や地域のこと）ある程度まとまりのある文章を書くことができる。
自然な速さの標準的な英語で母語話者同士で話されていることの要点がわかる。	現代の社会問題などを扱った一般の関心の高いトピックの読み物を辞書なしに理解することができる。複数の視点や相違点と比較しながら読むことができる。	病院や役所といった公の場で詳細にかつ自信をもって問題を説明することができる。関連する情報も提供でき、その結果として正しい処置を受けることができる。	自分の専門分野であれば、メールやレターなどを感情の度合いをふくめ、適切な文体や言いまわしを駆使しながら書くことができる。

--- ご協力ありがとうございました ---

