福井大学リポジトリ
UNIVERSITY OF FUKUI REPOSITORY

教室英語に対する大学生の認識に関する考察：小学校教員養成課程の学生に焦点をあてて

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-03-17 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 伊達, 正起, 本田, 安都子, 中村, 太一, ジョーンズ, ディラン メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/10109

福井大学初等教育研究　2016，第2号，pp.47－55

教育内容研究

教室英語に対する大学生の認識に関する考察
― 小学校教員養成課程の学生に焦点をあてて ―

福井大学教育学部　伊　達　正　起
福井大学教育学部　本　田　安都子
福井大学教育学部　中　村　太　一
福井大学教育学部　ディラン　ジョーンズ

本研究の目的は、本学教育学部英語科専攻の学生が教室英語の表現に対してどのような知識を所有するのか調べることである。1年生から4年生までの43名の学生に教室英語に関する紙媒体のアンケート調査を実施した。参加者の学生には、14の機能を表す英語表現を合計54個与え、教室英語と認識するものをチェックするよう求めた。また、教室英語の特徴と教室英語を使用する目的について自由記述形式で回答を求めた。アンケートを分析した結果、3点が明らかになった。1点目は、学生の教室英語に対する認識度の高さを決定する要因として、機能と表現の2つが存在する点である。そして、学生が教室英語の機能に関する知識及び特定の機能を表す具体的な表現に関する知識を十分に備えていない点も明らかになった。3点目は、学生にとって教室英語を使用する一番の目的は「授業運営、授業の雰囲気づくり」であり、教室英語がインプットとアウトプットの面から英語学習に果たす役割を理論的には理解していても、実際の表現に関する知識に欠けている点である。こうした結果から、本学で開講する「小学校英会話」の演習科目では、これらの点に留意しながら教室英語に関して指導を行っていく必要性が示唆される。

キーワード：小学校教員養成，教室英語，小学校英会話，形式指導

１．はじめに

現在､小学校高学年（5･6年生）において｢コミュニケーション能力の素地を養う」ことを目標に、週1コマ外国語活動が領域（活動型）として学級担任を中心に指導されている。しかし、2020年より、学級担任が中心になって指導する外国語活動は小学校中学年（3・4年生）に下ろされ、｢英語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験することで、コミュニケーション能力の素地を養う」ことを目標に、週1～2コマ程度実施されることになっている。一方、高学年では「読むことや書くことも含めた初歩的な英語の運用能力を養う」ことを目標に、週3コマ程度外国語活動（英語）が教科として（内1回分は15分のモジュール授業を数回活用）指導されることになっている。そして、この教科型の英語を指導するのは、英語指導力を備えた学級担任に加えて専科教員であると言われている、つまり、小学校中学年の学級担任になることは外国語活動を指導することを意味する。さらに、高学年の学級担任になることは、英語を指導するだけではなく、英語指導力を備えておく必要があることも意味する。

学級担任として、外国語活動あるいは英語のどちらを指導する際にも、教師が児童生徒に英語をインプットとして与えることは重要である。そして、CDからの英語音声だけではなく、教室内で教師自身が児童生徒に向けて発する英語は、児童生徒にとってとても大切であると指摘されている。この教室内で教師自身が児童生徒に向けて発する英語には、教室英語（classroom English）と呼ばれるものも含まれる。

本学部では、次年度前期より「小学校英会話」という演習科目を2年生を対象に開講する。この授業の目的は、小学校教員を目指す学生にとって小学校での外国語活動並びに英語を指導する際に必要とされる英語運用能力を育成することである。そして、この英語運用能力には、多様な教室英語を適切に用いる能力も含まれる。しかし、現在、学生がどのような表現を教室英語として知っているのか、さらに、学生が教員になって外国語活動並びに英語を指導する際にどの教室英語をどの程度使用すると考えているのかと言った点が不明である。つまり、「小学校英会話」の授業において、学生の教室英語を使用する能力を育てるためには、まず学生が教室英語に対して持っている認識の現状を把握することが必要である。そこで、本論文では、教育学部の学生が教室英語にたいしてどのように認識しているのかを明らかにするとともに、「小学校英会話」の授業における教室英語に関する指導の在り方について述べる。

２．先行研究

２．１．教室英語とは

日本のように一歩教室を出ると児童生徒が英語に触れる機会が少なく英語を使用する必要性もない環境では、

教室内でたくさんのインプットに触れることは言語習得などの観点から非常に重要である。

教室内で教師が児童生徒に与えるインプットには、CD音声のようにあらかじめ準備されたものと、その場で教師自身が与えるものの2種類ある。そして、教師自身が与えるインプットに関して、ティーチャー・トーク（teacher talk）と教室英語と呼ばれるものがある。

ティーチャー・トークについては、「教師が学習者に向かって話す目標言語」（村野井，2006, p. 33）という大まかな定義や、教師が児童生徒と英語でコミュニケーションを取ろうとする際、児童生徒のレベルに合わせて話し方を変えながら（「話すスピードを調整する」「単純な語彙や文法を多用する」「繰り返しや言い換えを多く行う」など）使う言葉（和泉, 2009）というより詳しい定義がある。そして和泉は、ティーチャー・トークは「広範囲な話題をカバーし、英語を使った説明からストーリー、冗談など」（p. 73）を含むが、教室英語は「主にクラス運営の際に使われる決まり文句である」（p. 73）と定義づけている。一方、村野井（p. 33）は「教室で目標言語を使って指示や説明すること」がティーチャー・トークに含まれると述べている（下線は筆者による。）両者には、ティーチャー・トークが扱う内容に違いがあるが、教師が児童生徒にとって英語を理解しやすいように話す時に言語修正を行うという点では同じである。母親が子どもに話しかける時に使う一般的な手法（母親語: motherese）や母語話者が外国人と話す時によく使われるコミュニケーション術（フォリナー・トーク: foreigner talk）と同様に、ティーチャー・トークも教師が発話する内容というよりも、むしろ教師が児童・生徒に対して使用する発話の手法や術、つまり児童・生徒に対する話し方であると捉えるべきであろう。

一方、教室英語とは、上述の和泉の定義とは異なり、ここでは教師が児童生徒に教える内容に関するものであると考えたい。実際、山森（2007, p. 161）も「英語授業において教師が使用する、教育的機能を担った英語」と定義している。山森（2007）は、さらに教師による教室英語使用に関して、児童生徒が英語で表現したり理解する意味内容を広め深めたりするという意味内容重視の方向性と、児童生徒にインプットを与えたりアウトプットをさせたりすることを通して英語の語彙や文法規則などの言語構造に気づかせる言語構造重視の方向性という2本の基本軸を設定するとともに、その基本軸を組み合わせることで、「正しい英語の構造への気づきの促進」「授業運営・授業の雰囲気づくり」「英語の内容理解の促進」「表現内容のふくらまし・構造との関係づけ」という4つの教室英語の基本的な教育機能をあげている。つまり、教室英語は「単に特定の場面で使用される定型表現であり、場面をつなぐフィラー的な意味合いが強く、その場で使用する必然性がそれほどなくあまり意味を持たないものである」というものではない。むしろ、教室英語は「教育的な目的を果たすために使用される定型表現であり、その場で使用する必然性があり意味を持つものである」ということが言えよう。

２．２．大学生に対する英語運用能力の育成を目指した指導

小学校における外国語活動並びに英語の指導において、教師が英語を話すことは大切であることは既に述べた。しかし､現職小学校教員の英語力に関する調査では、最も苦手と感じているのは話すことである（河内山・山本・中西・有本・山本, 2011）ことが明らかになっており、教師の発話への苦手意識は教室英語に関する数多くの書籍が象徴していると言えよう。そのため、教師が教室英語を使用する力（教室英語力）は重要であり、教室英語力を向上させるための教員研修プログラムの開発が必要である（山森，2013a）という主張がなされている。一方、短期間集中の教員研修では教師の英語運用能力を飛躍的に向上させることは望めないために、教師の英語運用能力の向上を目指すのではなく、教師が持つ「外国語を学んだり使ったりする際に起こる不安や消極的な感情」（MacIntyre, 1999, p. 27）という外国語不安の軽減を目指した教員研修を開発することが必要である（町田･内田，2015）という主張もされている。

教員になってからでは英語運用能力や教室英語力を鍛える時間が少ないとなると、やはり教員になる前の大学在籍中に鍛えることになる。しかし、小学校教員養成課程を設置する全国の大学89校を対象に外国語活動の指導に関する講義のカリキュラム及びシラバスを分析し授業内容について調査した内野（2015）は、講義の内容として、模擬授業に関するもの（21.5%）と指導法に関するもの（21.25%）が多い反面、英語力向上に関するものが少ない（6.93%）点を指摘している。つまり、教員になる前の大学生の時期ですら、英語運用能力や教室英語力を鍛える時間が確保されていない現状が浮き彫りになっている。

さらに、短期集中でないが、英語力向上に関する授業を週1回半期15回程度大学生に施すことは有効であるのかという疑問が浮かぶ。そこで、松宮･森田（2015）は、小学校教員養成課程に在籍する大学生に対して施した英語スピーチ練習の効果を検証している。具体的には、外国語活動指導法に関する演習科目を履修する大学生を対象に、学級担任の役割を意識しながら Hi Friends! の単元内容と関連するテーマについてその単元の導入となるようなスピーチを1分間グループ内で行い、その後互いにコメントし合い、最後に各自の振り返りを記入するという練習を4回実施した。事後アンケートによる自己評価を分析した結果、指導への不安の最大の要因として英語力を選択する学生が指導前に比べて有意に減少した点と「学級担任としての英語力」の向上に役立ったという評価が多かった点が判明した。そして、この結果より松

宮・森田は、授業を通じて実施した英語スピーチ練習が受講生の外国語活動指導に対する不安の軽減に功を奏した可能性があると述べている。つまり、教員になる前の大学生が英語運用に関する指導を受けることは、卒業後に教員になって外国語活動や英語を指導する際に有効である点が示唆されている。

しかし、この松宮・森田（2015）の研究に対しては、少なくとも以下の2つの問題点が考えられる。

（1）英語の発話を練習することが教室英語を使用する力の育成につながるのか明らかではない

河内山他（2011）の調査では、小学校教員の英語を話すことに対する苦手意識が明らかになっている。一方、水田・浅井・越川・長谷川・難波・稲次・行本・早瀬・高橋・三原（2010）は、小学校教員の多くが教室英語の使用ができないと感じており、教室英語ができない教員が指導全般にも不安を感じている傾向がある点を指摘している。教室英語の多くは、定型表現を含んでいる。定型表現は、話者が意味や文脈に応じて複数の文法構造や語彙を組み合わせて作る（order-made）表現ではなく、意味や文脈に対応した既存の（ready-made）表現になる。そのため、どれだけ定型表現に関する明示的な知識を持っているのかが大切になってくる。学生は知らない表現を練習することができず、その結果いくら練習の機会を与えられても教室英語を使えるようにはならない。このことを考えると、小学校教員を目指す学生には、松宮・森田（2015）のように英語を使用する機会を与えるだけではなく、教員が教室英語を指導したうえで教室英語を使う練習の機会を与えることも意義があると考えられる。そのため、教室英語をターゲットにした練習の効果について調査することが必要であると言えよう。

（2）練習の効果が受講生の意識レベル以外にも現れるのか明らかではない

松宮・森田（2015）は、最終（4回目）の練習後に受講生に全4回分の映像を各自に見せ、スピーチ練習の効果について9つの項目を扱ったアンケートを用いて調べている。しかし、練習前の意識調査の結果がないために、練習により練習前と比べてどの程度「学級担任としての英語力」の向上に有効であったのか不明である。さらに、意識レベルで向上したと思っている英語力が実際にどの程度向上しているのか全く不明である。発話タスクを繰り返し練習することが練習後のタスク遂行において有効である点は、De Jong and Perfetti（2011）が証明している。同様に、発話タスクの繰り返しと目標形式に対する口頭でのエラー訂正フィードバックの組み合わせを1度与えることで、目標形式に関するメタ言語知識の獲得と作文時の目標形式の正確さ向上をもたらす（Van de Guchte, Braaksma, Rijlaarsdam, & Bimmel, 2016）という結果や、発話タスクを繰り返す際に形式エラーに対する指導を受ける練習を4回与えることで、練習後に遂行する発話タスクにおける正確さと流暢さが向上する（Date, 2015）という結果も示されており、練習効果を受講生の言語運用面から調べる必要がある。

これら2つの問題点を解決するためには、大学生に対する教室英語に関する指導を与え、その効果について運用面を含めた多方面から検証することが必要である。しかしその前に、「小学校教員を目指す大学生は教室英語に対してどのような知識を持っているのか」という点について調べる必要がある。学生は今まで外国語活動と英語の指導を受けてきた中で教師から英語のインプットを受けてきている。学生が触れてきた教師からのインプットの中でどのような表現を教室英語として認識しているのかという点について調べることで、教室英語として認識していない表現あるいは知らない表現が明らかになる。その結果、そういった表現を本学における「小学校英語」の授業における指導対象とすることができると考えられる。

3．方法

紙媒体のアンケートを用いて、本学の教育学部に在籍する英語科専攻の大学生が教室英語に対してどのような知識ならびに意識を持っているのか調査した。まず、『小学校外国語活動研修ハンドブック』（文部科学省, 2009）や『小学校外国語活動の進め方－「ことばの教育」として－』（岡・金森, 2012）等に教室英語として記載されている表現を参照しながら、13の機能カテゴリーに属する教室英語を抽出した。そして、各機能を表す教室英語が4種類になるように設定した。以下が、各機能とそれを表す教室英語の表現になる。

・挨拶する
　How's the weather today?
　Good afternoon.
　How are you today?
　Did you enjoy today's class?
・授業を開始する
　Stand up.
　Go back to your seat.
　Are you ready?
　Let's begin.
・褒める
　That's right.
　Good.
　Thank you very much.
　Let's give him (her) a big hand.
・励ます
　Close.

Try it again.
You can do it.
Take it easy.

・活動を始める
Move your desks to the back.
Take out your books.
Let's sing a song.
Let's go to the next activity.

・活動時に指示する
Make pairs.
Let's change partners.
Do *janken*.
Who goes next?

・ゲーム時に指示する
Turn over your cards.
Do you have a picture card?
Don't show your card to anyone.
Whose turn is it?

・活動を終える
Time's up.
Who won?
How was it?
How many cards do you have?

・注意を促す
Look at this carefully.
Look at me.
What are you doing?
Can you help me?

・活動の具体的な指示を与える
Listen to CD.
Draw a line.
Can you find the dog in this picture?
What do you see?

・理解等を確認する
Do you understand?
Can you see this?
Can you hear the CD all right?
Do you have any questions?

・児童生徒の発表に関して指示する
I can't hear you.
I'll pick one of you.
What about you?
Any volunteers?

さらに、13の機能を表す表現以外に、山森（2011, 2013b）が述べる「表現内容のふくらまし、構造との関係づけ」という教育機能に含まれる「児童生徒の日常生活、興味・関心、知識、考えや思いなどについて発問する」ための表現として、以下の6つの表現も「その他」の機能を表す教室英語として加えた。

・その他
What did you do last weekend?
How was your lunch today?
What did you learn today?
Do you think so, too?
Did you sleep well yesterday?
What do you think of his (her) idea?

その結果、合計54の教室英語に関する表現を設定した。

そして、紙媒体で無記名によるアンケート調査を本学の英語科に在籍する学生に依頼した。アンケート用紙では、学年と現在までの外国語活動指導歴と外国語（英語）指導歴について尋ねた後、教室英語に関して以下の選択項目を与えた。

各表現に対してあなたが教室英語に該当すると思う表現を選び、印をつけて下さい。

さらに、自由記述の質問項目として以下の質問を尋ねた。

あなたはどのような表現が教室英語であると考えますか。教室英語の特徴と教室英語を使用する目的に関してあなたの考えを自由に記述して下さい。

アンケート用紙の冒頭に「教室英語（Classroom English）に関する調査です。本調査におけるデータは、今後学会発表や論文等で使用される可能性がありますが、回答頂いた方に関する個人情報は一切公表されることはありません。ご協力頂けない方は、ご記入頂く必要はございません。」と明記しておき、提出された用紙のみ調査対象とした。合計43名から回答を得た。

４．結果と考察

４．１．教室英語と判断する表現

教室英語と判断した参加者の割合を表現の機能別に割合の高い順に示したものが以下の表1になる。

表から数値が近いものをまとめると大きく4つのグループになる。割合の高いグループからまとめると、「授業を開始する・褒める・活動時に指示する(76.16%以上)」「理解等を確認する・活動を始める・挨拶する(63.37 ～ 65.70%)」「活動を終える・児童生徒の発表に関して指示する・励ます・注意を促す(50.00 ～ 58.72%)」「活動の具体的な指示を与える・ゲーム時に指示する・その他（45.93%以下)」に分けることができる。一見すると、表現の長さや文の形（疑問文・命令文）といった違いではなく、機能そのものの違いが教室英語の認識の違いに反映しているように思われる。

次に、特にどのような表現が教室英語として判断されやすい・判断されにくいのか見てみる。表2は、教室英語として判断した割合が50％以下で

表１　教室英語と判断した参加者の割合

表現の機能	割合（%）
授業を開始する	84.88
褒める	79.07
活動時に指示する	76.16
理解等を確認する	65.70
活動を始める	63.95
挨拶する	63.37
活動を終える	58.72
児童生徒の発表に関して指示する	55.23
励ます	52.33
注意を促す	50.00
活動の具体的な指示を与える	45.93
ゲーム時に指示する	45.35
その他	41.09

表２　教室英語と判断した割合が低い表現

機能・表現	割合（%）
励ます	
Take it easy.	37.21
ゲーム時に指示する	
Do you have a picture card?	46.51
Don't show your card to anyone.	44.19
Whose turn is it?	37.21
活動を終える	
How many cards do you have?	48.84
Who won?	37.21
注意を促す	
What are you doing?	37.21
活動の具体的な指示を与える	
Draw a line.	41.86
What do you see?	37.21
Can you find the dog in this picture?	30.23
理解等を確認する	
Can you hear the CD all right?	44.19
児童生徒の発表に関して指示する	
I can't hear you.	41.86
I'll pick one of you.	39.53
その他	
Do you think so, too?	48.84
What do you think of his/her idea?	46.51
What did you learn today?	44.19
What did you do last weekend?	41.86
Did you sleep well yesterday?	37.21
How was your lunch today?	27.91

あった表現とその機能、そしてその割合を示している。

表1と表2を見ると、教室英語と判断した割合が低い表現の数が多い機能ほど、教室英語と判断した参加者の割合が低いことが分かる。例えば、「その他」に含まれる6つの表現全てに対して割合が低く、「その他」の機能を表す表現を教室英語と判断した参加者の割合も一番低くかった。同様に、「活動の具体的な指示を与える」と「ゲーム時に指示する」のそれぞれに含まれる4つの表現の内3つに対する割合が低く、それぞれの機能を表す表現を教室英語と判断した参加者の割合も一番低いグループに含まれる。つまり、1つの機能を表す表現の一部が教室英語と判断される割合が低いために全体の割合を下げているのではなく、その機能を表す複数の表現が教室英語と判断される割合が低いために、全体としてもその割合を下げていることがわかった。

一方、表3は、教室英語として判断した割合が70%以上の表現とその割合を示している。

表３　教室英語と判断した割合が高い表現

機能・表現	割合（%）
挨拶する	
How are you today?	76.74
授業を開始する	
Are you ready?	88.37
Let's begin.	88.37
Stand up.	86.05
Go back to your seat.	76.74
褒める	
That's right.	83.72
Good.	83.72
Let's give him/her a big hand.	79.07
活動を始める	
Let's go to the next activity.	79.07
活動時に指示する	
Make pairs.	93.02
Let's change partners.	83.72
Do *janken*.	72.09
活動を終える	
Time's up.	90.70
活動の具体的な指示を与える	
Listen to the CD.	74.42
理解等を確認する	
Do you understand?	81.40
Do you have any questions?	74.42
児童生徒の発表に関して指示する	
Any volunteers?	88.37

表1と表3を参照すると、教室英語と判断した割合が高い表現の数が多い機能ほど、教室英語と判断した参加者の割合が高いことが分かる。例えば、「授業を開始する」に含まれる表現全てに対して割合が高く、「授業を開始する」機能を表す表現を教室英語と判断した参加者の割合が一番高かった。同様に、「褒める」と「ゲーム時に指示する」のそれぞれに含まれる4つの表現の内3つに対する割合が高く、それぞれの機能を表す表現を教室英語と判断した参加者の割合も一番高いグループに含まれる。つまり、1つの機能を表す表現の一部が教室英語と判断される割合が高いために全体の割合を上げているのではなく、その機能を表す複数の表現が教室英語と判断される割合が高いために、全体としてもその割合を上げていることがわかった。一方で、表現の一部が教室英語と判断される割合が高いために全体の割合を上げているケースも判明した。「挨拶する」と「活動を始める」という機能に関しては、それぞれ1つの表現に対する割

合が高く（挨拶する：How are you today? 76.74％；活動を始める：Let's go to the next activity. 79.07％）、結果として、全体の割合も2番目に高くなっている（活動を始める：63.95％；挨拶する：63.37％）。

次に、表2と表3を参照すると、以下の2点が明らかになってくる。1点目は、教室英語としての認識の程度が低い機能と高い機能がある点である。低い機能としては「励ます」「活動を終える」「注意を促す」「その他」がある一方で、高い機能としては「挨拶する」「授業を開始する」「褒める」「活動を始める」「活動時に指示する」があげられる。つまり、学生は機能によって教室英語の判別している可能性があると言えよう。もう1点は、認識度の高いものと低いものの両方に属する機能もある点である。「活動を終える」「活動の具体的な指示を与える」「理解等を確認する」「児童生徒の発表に関して指示する」がこれに該当する。このことは、同じ機能を表す表現でも学生が教室英語と判断するものとしないものがあることを示している。例えば、「活動を終える」ための表現として Time's up. の認識度は高い（90.70％）が、How many cards do you have?（48.84％）とWho won?（37.21％）の認識度は低かった。その他の認識度の高かった表現は、「活動の具体的な指示を与える」（Listen to the CD.）「理解等を確認する」（Do you understand?/ Do you have any questions?）「児童生徒の発表に関して指示する」（Any volunteers?）である。こうした表現は、比較的短く、小・中・高の授業において頻繁に耳にする表現である。つまり、学生の教室英語に対する認識度の高さを決定する要因として、機能と表現の2つが存在することが判明した。

４．２．教室英語の特徴と使用目的

次に、自由記述による回答について見て行く。表4は教室英語の特徴に関する記述と回答数を表したものである。一人の参加者が複数回答を記述している場合もすべての記述を数値に入れている。

教室英語の特徴として、「指示する表現」とする回答が最も多い。そして、「簡単な（基本的な）表現」「児童生徒全員が理解できる表現」「よく教室で使用する表現」といった回答もその次に多く、「定型表現」「質問する表現」「児童生徒を褒める表現」がその後に続く。こうした回答を見てみると、学生にとって教室英語とは、以下のような特徴を持つ表現であると考えられる。

> 学習者に対して「指示する・質問する・褒める」と言った機能を持ち、学習者が理解できる簡単で基本的な定型表現であり、頻繁に教室で使用される表現

ここで、この特徴と表1から表3で示した回答とを比較する。表1で「褒める」機能を持つ表現が教室英語と判断した割合が最も高いグループに属していることから、

表４　教室英語の特徴と回答数

特徴	回答数
指示する表現	8
簡単な（基本的な）表現	7
児童生徒全員が理解できる表現	7
よく教室で使用する表現	6
児童生徒全員に発する表現	3
定型表現	3
質問する表現	3
簡潔な表現	3
児童生徒を褒める表現	2
汎用性の高い表現	2
汎用性の低い表現	2
汚くない表現	1
児童生徒の反応を引き出す表現	1
児童生徒と関わる表現	1
活動時の注意点を伝える表現	1
日常会話で耳にする表現	1
日常での使用頻度が低い表現	1
児童生徒を促す表現	1
チャンクで覚えることができる表現	1
児童生徒に対する明確な意図がある表現	1
否定的なニュアンスを含まない表現	1
教室の場面が想像されるような表現	1
インプットとして用いる表現	1
活動内容には関係がない表現	1
使いやすい表現	1

教室英語の特徴として「褒める」という機能を持つという点と合致している。しかし、「指示する」という機能に関しては、表1において「活動の具体的な指示を与える・ゲーム時に指示する」を教室英語と判断した割合は最も低いグループに属しており、「指示する」という機能を教室英語の特徴とする回答とは一致しない。さらに、「質問する」と言う機能に関して表2と表3を見ると、教室英語と判断した割合が高い質問は5文あったが、その割合が低い質問は14文あり、「質問する」という機能を教室英語の特徴とする回答とは一致しない。つまり、学生は教室英語に対してある程度のイメージを持っていると言えるが、それは「理解可能・簡単・定型・頻度が高い」と言った表現の型に関するものであり、機能という表現の内容に関する知識及びその機能を表す具体的な表現に関する知識に関しては十分に備えているとは言えないことがわかる。さらに、この結果は、前節で機能としての認識度

表５　教室英語の使用目的と回答数

使用目的	回答数
授業をスムーズに進めるため	6
指示するため	6
インプットのため	5
活動に取り組むため	4
児童生徒のやる気を高めるため	4
児童生徒の発話の機会を増やすため	3
コミュニケーションのきっかけのため	2
学習を促すため	2
児童生徒の様子を確認するため	2
クラス全員の注意を引きつけるため	2
英語に親しませるため	2
英語の音に慣れさせるため	2
児童生徒の理解を促進するため	2
活動をスムーズに進めるため	2
意見を問う	1
次の活動のモデルとするため	1
英語使用を増やすため	1
間を埋めるため	1
雰囲気作りのため	1
ALT とのコミュニケーションを助けるため	1
児童生徒に英語話者としてのモデルとして見せるため	1
崩した表現を身につけるため	1

の高さが必ずしもその機能を果たす表現の認識度の高さを意味せず、またその逆も成立しないことを述べたが、このこととも矛盾していない点も指摘しておく。

表5は教室英語の使用目的に関する記述と回答数である。ここでも、一人の参加者が複数回答を記述している場合もすべての記述を数値に入れている。

教室英語の使用目的として、「授業をスムーズに進めるため」「指示するため」とする回答が最も多い。そして、「インプットのため」「活動に取り組むため」「児童生徒のやる気を高めるため」といった回答もその次に多く、「児童生徒の発話の機会を増やすため」「コミュニケーションのきっかけのため」「学習を促すため」「児童生徒の様子を確認するため」「クラス全員の注意を引きつけるため」「英語に親しませるため」「英語の音に慣れさせるため」「児童生徒の理解を促進するため」「活動をスムーズに進めるため」がその後に続く。こうした回答を見てみると、学生にとって教室英語を使う目的は以下の点があると言えよう。

・授業や活動の進行を助けるため
・学習者に指示するため
・学習者に確認したり学習者の注意を引くため
・英語学習のため
・学習者の表現を促すため
・学習者の理解を促すため
・学習者の動機を高めるため

これらの目的を山森（2011, 2013b）が示す教室英語の基本的機能との関連から見てみる。すると、「授業や活動の進行を助けるため」「学習者に指示するため」「学習者に確認したり学習者の注意を引くため」「学習者の動機を高めるため」が「授業運営、授業の雰囲気づくり」という基本的機能により達成される目的であることがわかる。一方、少なからず「英語学習のため」という「正しい英語の構造への気づきの促進」、「学習者の理解を促すため」という「英語の内容理解の促進」、「学習者の表現を促すため」という「表現内容のふくらまし、構造との関係づけ」という基本的機能に関係のある目的を意識している学生がいることもわかった。しかし、表1と表2から分かるように、「その他」の機能に属する全ての表現（Do you think so, too?/ What do you think of his/her idea?/ What did you learn today?/ What did you do last weekend?/ Did you sleep well yesterday?/ How was your lunch today?）は児童生徒の日常生活、興味･関心、知識、考えや思いなどについての発問であり学習者の表現を促すものであるにも関わらず、教室英語と判断した学生の割合は低かった。つまり、学生にとって教室英語を使用する一番の目的は「授業運営、授業の雰囲気づくり」であり、教室英語がインプットとアウトプットの面から英語学習に果たす役割を理論的には理解していても、実際の表現に関する知識に欠けていることが判明した。

５．まとめ

本研究では、「小学校教員を目指す大学生は教室英語に対してどのような知識を持っているのか」という点について、本学教育学部英語科専攻の学生の教室英語に対する意識に焦点をあてて調査した。その結果、次の3点が明らかになった。

（1）学生の教室英語に対する認識度の高さを決定する要因として、機能と表現の2つが存在する
（2）教室英語の機能に関する知識及び特定の機能を表す具体的な表現に関する知識が十分でない
（3）学生にとって教室英語を使用する一番の目的は、「授業運営、授業の雰囲気づくり」であり、教室英語がインプットとアウトプットの面から英語学習に果たす役割を理論的には理解していても、実際の表現に関する知識に欠けている

本研究を通して、教室英語に関して何（どのような機能、どのような表現）を指導するべきか判明した。本学で開講する「小学校英会話」の演習科目では、この点に留意しながら教室英語に関する指導を行っていく必要があると言えよう。

今後は、学生に対してどのような指導を行っていくと、教室英語に関する知識の獲得と教室英語力の育成において有効であるのか検証していく必要がある。そして、教室英語力の育成が、「外国語不安の軽減」や「一般的な英語力の向上」につながるのかという点について調べることも必要になってくるであろう。さらには、「児童との英語コミュニケーション能力」「ALTとの英語コミュニケーション能力」「英語表現能力」「英語プレゼンテーション能力」といった教室英語の運用能力以外の外国語活動の指導に必要な『教える「英語力」』（吉田，2012）を育成するための指導についても検討していく必要性がある。

引用文献

Date, M. (2015). Does form instruction during task repetition facilitate proceduralization and accuracy of linguistic knowledge? *ARELE*（全国英語教育学会紀要）, *26*, 189-204.

De Jong, N., & Perfetti, C. (2011). Fluency training in the ESL classroom: An experimental study of fluency development and proceduralization. *Language Learning, 61*, 533-568.

和泉伸一 (2009).『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』大修館書店.

河内山真理・山本誠子・中西のりこ・有本　純・山本勝巳 (2011).「小中学校教員の発音指導に対する意識調査－アンケート調査による考察－」『外国語教育メディア学会関西支部研究集録』13, 57-78.

町田智久・内田浩樹 (2015).「教員の外国語不安の軽減を目指した教員研修の開発」『小学校英語教育学会誌』第15号, 34-49.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-45). New York: McGraw-Hill College.

松宮奈賀子・森田愛子 (2015).「小学校教員養成課程における「学級担任としての英語力」育成のためのスピーチ練習の効果」『小学校英語教育学会誌』第15号, 95-110.

水田時男・浅井憲一・越川昌信・長谷川　弘・難波宏司・稲次一彦・行本健一・早瀬幸二・高橋信之・三原智雄 (2010).「「小学校外国語活動」における教員の指導力向上に関する研究（中間報告）－教員の意識調査に基づいた指導力向上プログラムの開発－」『兵庫県立教育研究所 平成21年度研究紀』第120集, 71-82.

文部科学省 (2009).『小学校外国語活動研修ハンドブック』旺文社.

村野井　仁 (2006).『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』大修館書店.

岡　秀夫・金森　強 (2012).『小学校外国語活動の進め方－「ことばの教育」として－』成美堂.

内野駿介 (2015).「教員を志望する学生は大学で何を学べるか－小学校外国語活動に指導に関する講義の実態調査－」『小学校英語教育学会誌』第15号, 83-94.

Van de Guchte, M., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2016). Focus on form through task repetition in TBLT. *Language Teaching Research, 20*, 300-320.

山森直人 (2007).「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』第22巻, 161-174.

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 (2013a).「外国語活動に求められる教師の教室英語力の枠組み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』第13号, 195-210.

山森直人 (2013b).「高等学校英語科授業における教師の英語使用に関する調査」『鳴門教育大学研究紀要』第28巻, 49-60.

吉田晴世 (2012).『教える「英語力」向上プログラムの構築 』http://ir.lib.osaka-kyoiku.ac.jp/dspace/bitstream/123456789/27532/1/oku-kh_k19_yoshida.pdf

A Survey on the Recognition of Classroom English: Focusing on University Students in the Elementary School Teacher Training Course

Masaki DATE, Atsuko HONDA, Taichi NAKAMURA, Dylan JONES

This research aims to discover what knowledge the English Education major students have of “Classroom English (C.E.)”. We asked 43 students, from freshmen to seniors, to complete a questionnaire on C.E. The participants were given 54 English expressions categorized into 14 different functions and were then instructed to answer which expressions they recognized as C.E. The researchers also asked for participants’ own opinions about the features and purposes of C.E. The results indicate that the participants identified particular expressions as C.E. based on their functions. However, the participants did not recognize some expressions as C.E. even though those expressions share functions with ones they identified as C.E., intimating that the participants did not have sufficient knowledge about the functions and expressions of C.E. Furthermore, while many participants identified the primary purpose of using C.E. as facilitating class activities and creating a friendly atmosphere, few students pointed out that classroom English can also help students’ English learning. The researchers concluded that this indicates that the participants lack adequate knowledge of the actual expressions of C.E. even though they understand in theory the importance of input and output in the process of learning a foreign language. The researchers, therefore, suggest that the English Conversion class, to be offered from next year in our School of Education, should tap into insights gained from this research to better enable our students to learn C.E. and to be better prepared for teaching English in elementary schools in future.

Key words：elementary school teacher training course, classroom English, English conversation for elementary school, form instruction