

4 技能からみる小学校教員の英語力：自己評価を通して

山内 啓子・作井 恵子

神戸松蔭女子学院大学文学部

Author's E-mail Address: kyamauchi@shoin.ac.jp; ksakui@shoin.ac.jp

Japanese Elementary School Teachers' Four Skills English Ability: A Self-evaluation Analysis

YAMAUCHI Keiko, SAKUI Keiko

Faculty of Letters, Kobe Shoin Women's University

Abstract

小学校では 2020 年から外国語（英語）が教科化され、これまでの国際理解とコミュニケーションの素地を育成するという目標から語学としての学習へと転換される。大きく変わる点はこれまでの「聞く・話す」と「慣れ親しむ」、から「読む・書く」を加えた 4 技能の学習が中心になることである。指導は担任主導であることに変化なく、従って担任の役割はより大きく、指導力が問われることになる。外国語教科化に向けて移行措置が始まり小学校現場では時数の確保にも苦慮しながら指導への模索が続く。それを踏まえ本稿は、質問用紙による実態調査を基に小学校教員の英語の 4 技能についての分析を行ったものである。自己評価の中から浮かび上がる「読む、書く、聞く、話す」の 4 技能の課題を検討し、スキルアップの研修等に役立てることの示唆を得る。また大学で英語教員や児童英語指導者を養成する上でスキルの向上に適応できる工夫を考察する。

English Education in elementary schools is facing a drastic change from 2020 when English becomes a formal subject for fifth and sixth graders. It has been treated as 'activity' with instruction focused on listening and speaking. However, in the new system, all classroom teachers will also be required to teach reading and writing. This critical change will impact pedagogy, teaching materials and future teacher development. The main purpose of this study is to measure elementary school teachers' English ability based on self-evaluation questionnaire. The study also identifies what kind of training and resources are necessary to best support these teachers in the transition to 2020.

キーワード：小学校英語、英語 4 技能、教員研修、読む・書く、聞く・話す

Key Words: elementary school English education, English skills, teacher training, reading and writing, listening and speaking

1. はじめに

小学校の外国語教育は、2004 年開始の「総合的な学習の時間」から賛否意見が分かれる中で継続されてきた。ことに領域として外国語活動が導入されると一層反対論が湧き上がったと言っても過言ではない。反対派あるいは慎重派は準備期間の短さ、不十分な学習効果検証、政策面での不透明さ、教員の負担増などを阻害要因として挙げ、むしろ「第二言語習得理論の知見に基づくより政治的・行政的配慮が強い（和田 2004、118）」懸念が表面化し、外国語活動は文教政策的に行われ理論的な裏付けは後追いつてきた（和田 2011）ところに議論の困難さがあった。しかし高学年での教科化と外国語活動の低学年化が決定され、2020 年からは新学習指導要領に従い教科型で教えることになり、言語習得の観点からの指導は必須になる。

日本の小学校英語教育に関する研究としては、歴史的な経緯を明らかにした江利川（2006）、佐々木（2006）や田畑（2012）などがあり、小学校英語教育の課題研究としては大坪（1999）、バトラー後藤（2005）や野呂（2007）が行っている。ARELE（全国英語教育学会紀要）では 2002 年以降、小学生対象の実験研究、調査研究が徐々に増加している。授業研究や授業実践研究はアレン玉井（2010）や岡・金森（2012）、樋口・加賀田他（2013）たちとともに児童英語教育学会、そして小学校英語教育学会が中心になって行っている。また小学校英語に対する保護者の意識調査などに関しては例えば北條・松崎（2003）、ベネッセ（2007）、牧野（2008）などがある。小学校教員の英語指導に関する意識調査や授業改善などは金森（2003）やベネッセ（2010）によって行われているが、小学校教員に特化した英語研修や課題に関してはこれからの研究が待たれる。そこで筆者たちは小学校の教員の視点から現職がどのように自己評価をしているのかを調査し、指導に当たるための課題を検討する。なお、本研究に用いる質問用紙による実態調査に関しては作井・山内・Shiobara（2017）で研究の初期段階とした意識調査の報告を行っており、本稿はその延長上にある英語力 4 技能についての分析である。

2. 研究の目的と方法

2.1. 目的

本稿では、小学校教員の英語力を自己分析という形で測定し、その教員たちの英語に関する研修についての経験・考え方を質問紙およびインタビューを通して調査した。具体的には客観的な尺度を使用して被験者となった小学校教員の英語力レベルを測定する。次に同じく被験者のこれまでの研修の回数や内容、またこれから受けたいと希望する研修の内容などについて調査することにより、現状の英語力と必要と思われる研修内容の関係について探ることが目的である。

2.2. 方法

質問紙【英語力測定のための質問紙】

中学校や高等学校の英語教師を対象に行う英語力調査であれば、英語外部試験（英検、TOEIC、TOEFL など）のスコアを聞くことも可能かもしれない。英語を教科として専門に教える教員であれば、こういった外部試験に挑戦したことがあることが多いと想定できるからである。しかし、小学校教員の場合はこれまで英語を教えるということが職務範囲になかったわけであるから、こういった外部試験を受けている可能性はそれほど高くはないと考えた。そこで小学校英語教員の英語力を測定するにはその目的に適した形式や内容をデザインする必要があった。本研究では、ヨーロッパ言語共通参照枠（以下 CEFR と称す）を用いることにした。CEFR については本研究に関する他の論文で詳細に述べられているので（作井、山内、Shiobara, 2016）ここでは本稿に関することだけの説明にとどめることとする。

CEFR は 4 技能 5 領域（「聞く」「話す（やりとり）」「話す（発表）」「読む」「書く」）についてを測定する評価基準で、各 4 技能 5 領域が初級（A1, A2）、中級（B1, B2）、上級（C1, C2）にそれぞれ分類されている。CEFR を本研究で用いるアンケート作成の時に参照した理由は以下の通りである。

ディスクリプタが簡潔でわかりやすく常識的なので、語学の専門知識がなくても自分の経験などによって回答しやすい。内容がわかりやすいため、英語力を自己評価する場合にも詳細な説明がなく回答が得られると考えられた。昨今我が国の中学校・高等学校の英語教育での評価にも Can-Do 評価としてこの形式が用いられているので、教員によっては馴染みがあるかもしれないと考えられたこと。世界的な言語基準であるため他国の小学校教員、あるいは日本の中学校・高校教員などと英語力の比較をする場合に客観的なデータとなりうると考えられたことなどが理由である。

ただし、CEFR の A1, A2 というレベルでは日本での英語初級者の能力が測定できないため、投野（2013）が CEFR-J として A1, A2 より下位のレベルである Pre-A1 レベルを作成し、また A レベル、B レベルもそれぞれ A1, A2, B1, B2 のそれぞれ 2 段階ではなく A1.1, A1.2, A1.3, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2 と細分化することによりさらに詳細で正確な能力が測定できるように日本の実情にあった参照枠が作成されている。本研究ではこの CEFR-J と CEFR 両方を参考にして小学校教員が英語を教える場合を想定したときに必要であろう参照枠を作成した。

また質問紙配布に際し、小学校教員の激務はよく知られている事実であるので、質問紙に必要な以上の時間をとることは被験者の負担を増加させてしまうため、データの信憑性の保証が難しくなってしまうかもしれないと懸念されたこと、また同様に質問紙が複雑すぎて回答に時間がかかってしまうようであれば回収率にも影響することが懸念されたため、質問紙は CEFR-J を簡素化しなるべく回答しやすいものになるように努めてデザインした。以下に技能別に本研究で用いた参照枠を説明する。英語を教えることを専門としない小学校教員が被験者であるため、常識的に考えられる英語学習履歴としては、大学で 1、2 年次の教養としての英語が英語を正式に学んだ最後の経験である教員も多いと想定されたこと、またその大学での英語学習から何年か時間が経っていることも考えられた。

表1 「聞くこと」 ディスクリプタ

聞くこと	1	2	3	4	5	6
CEFR-J, CEFR	Pre-A1	A1.2	A1.3	B1.1	B1.2	B2.1
	ゆっくりはっきりと話されれば、単語レベルは理解ができる	ゆっくりはっきりと話されれば、短く簡単な指示は理解ができる (Sit down. Listen to me など)	ゆっくりはっきりと話されれば、家族・学校や身の回りの話題が理解できる。	外国の行事や週刊などに関する説明をゆっくり話されれば、理解することができる。	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。	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。

表2 「読むこと」 ディスクリプタ

読むこと	1	2	3	4	5	6
CEFR-J, CEFR	A1.1	A1.3	A2.1	A2.2	B1.2	B2.1
	「No Parking」、 「Tourist Information」など日常で使われる指示を読み、理解することが出来る。	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。	簡単な語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。	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。	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。	現代の社会問題などを扱った一般的な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、複数の視点や相違点と比較しながら読むことができる。

こういう背景から、一番の下レベルはかなり基本的な英語能力を表すディスクリプタを採用し、被験者が最低限その最下位のレベルには「達成している」(Can-Do)と記すことができれば、データとして最低レベルが選択されたのか、記入漏れであるかが明確に区別できると考えたため、ほぼ全員がどれかのレベルを選択できるように最低レベル1を設定した。また「達成できる」というレベルがあることは被験者にとっても「最低英語で何かができる」と自覚できるよう被験者の情意的な面も配慮した。

また日本の英語教育の現状を考慮に入れ、「読むこと」の能力は他の技能よりも高いであろうと考えられたため、技能別に多少のレベルを考慮にいれたが、全体的には先述のようにPre-AからBの間でレベルを設定し、なるべく正確に被験者の4技能を測定できるように工夫をした。

一方、最高レベルのディスクリプタにはB2を設定した。これは文部科学省の想定レベルによるとB2レベルが高校卒業時に目指すレベルであるとされていること、換言すればCレベルは大学生でかなり英語を専門とした学習者を対象としたディスクリプタであると考えられる。小学校教員が小学校で英語を教える場合、その内容があまり高レベルなものが要求されているわけではないので本研究の目的を考えるとCレベル以上の能力を測ることはあまり必要性がないと思われたこと、またCレベルを設けてしまうと1から6までのディスクリプ

表3 「話すこと」 ディスクリプタ

話すこと	1	2	3	4	5	6
CEFR-J, CEFR	Pre-A1	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.2
	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。	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。	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。	趣味、日常生活などなじみのあるトピックに関してははっきり話されれば、簡単な質疑応答ができる。	簡単な英語を使って意見や気持ちをやとりしたり、賛成や反対の意見を述べることができる。	病院や市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出来、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。

表4 「書くこと」 ディスクリプタ

書くこと	1	2	3	4	5	6
CEFR-J, CEFR	A1.1	A1.2	A1.3	A2.1	B1.1	B2.1
	住所、氏名、職業などの項目がある表を埋めることができる。	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。	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。	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。	自分が直接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、適切な文体やいいまわしを駆使しながら書くことができる。

タで表される能力が拡散してしまいすぎ、詳細な能力を測ることが困難になってしまうと考えたため、B以上の能力があれば英語を専門としない小学校教員の能力としてはほぼ満足できるものであるのではと想定した。

2.3. 研究参加者

質問紙の配布は対象を現役の小学校教員に限定し、筆者たちの知人、教え子、免許更新や研修会などの機会を通して参加者に郵送、および配布されたものである。当初は性別、年齢や学区に偏りがないように留意したが、データサンプルを増やすために一市の外国語活動の担当者全員に協力を求めることも行った。回答は任意であり、現段階で質問紙は79部回収し、その回収率は約35%である。

表 5：参加者内訳

年齢	20 代 (18) 30 代 (28) 40 代 (17) 50 代 (15) 60 代 (1)
性別	女性 (52) 男性 (27)
学校	公立 (77) 私立 (1) 無回答 (1)

年齢別では大きな偏りがなく分布していること、また性別では現在の小学校教員^{注1}の比率と整合すること、さらに校種においても日本の英語教育に関する調査対象として大きな偏りはないと判断できる。

3. 結果と分析

3.1 小学校教員の自己分析から見る英語力

小学校教員の自己分析調査結果の概要は以下の通りである。

表 6：小学校教員の 4 スキル、自己分析の分布 (79 名)

レベル	聞くこと	話すこと	読むこと	書くこと
1	5	10	8	6
2	13	10	8	17
3	25	31	33	40
4	29	16	22	10
5	4	9	3	1
6	3	2	4	3
無回答	0	1	1	2
平均	3.29	3.09	3.16	2.82

このディスクリプタは教員の何が出来るかという情意面にも配慮したものであり、教員自身が自分の能力の客観的かつ肯定的な観察が行えるか、を重視したものであった。

結果として2つの特徴を捉えることができる。第一は日本の英語教育の現状を考慮し「読むこと」の能力は他の技能より高いであろうとの想定から多少のレベル設定に考慮はあったが、それを差し引いても4技能間で大きな差は認められなかったこと。第二は各技能のレベルの中で極端に分かれた高低の偏重が見られなかったという点である。いわば「平均的」な傾向が明らかになり、換言すれば2020年から教科された英語を前にして教員はさほど自己の英語力をネガティブに捉えていない、ということができる。これは2013年7月に公益財団法人日本英語検定協会が公表した全国の小学校教員対象のアンケート調査の中^{注2}で「特に必要と思う研修内容」のうち最多であった「指導法に関すること」54.8%に対して「教員自身の

英語力向上に関すること」31.4%という結果、また毎日新聞が2016年8月に高学年担当の小学校教員に行った小学校の英語の教科化に対する調査結果^{注3}での賛成3割、懸念が大きく示された結果と整合しない。むしろ教科化に賛成できない要素は自己の英語能力よりも新規授業に対する懸念や負担の方が大きかったとも判断することができる。

課題の検討としてまずは小学校の英語を指導する上で必要とされる能力との一致を考えてみよう。その際の必要指導能力を学習指導要領の変遷を振り返り整理してみると、最初に小学校で英語が導入^{注4}されたのは近代では平成10～11年改訂、平成14年（2002年）から実施の「総合的な学習」で、この中の国際理解教育の一環としての「外国語会話」である。この時は外国語（英語）を導入するために時数を確保することの方が重視され、担任が単語、あるいは極めて短いフレーズを交えた程度の英語を用いた国際理解教育に主眼を置いたため、基本的に英語の4技能の能力を要求されることは多くなかった。英語指導に不慣れな教員の援助とすべく2001年に文科省は『小学校英語活動実践の手引』を発行したが、この中でも音声中心に進めること、「音声と文字を切り離して音声を中心に指導を心がける」（p.5）と示されている。次の改訂は平成20～21年、実施が平成23年（2011年、現行）で、この時に5,6年生の「外国語活動」が導入された。この時にはコミュニケーションの素地と国際理解の育成が主眼であり、英語学習に関しては「聞くこと」「話すこと」を中心に指導することとされた。また、この改訂で目標とされたのは「体験的」、また「児童や地域の実態に応じて」という点であり、これらはまさに児童の実態把握に長けた担任ならではの指導が必要でもあった。実質的な英語能力に関しては学習指導要領に示されている通り「聞く」「話す」の2技能に限定され、むしろ「書く」「読む」は中学校の先取りになるから、と回避されている。時数は週に1回^{注5}、年間35時間であることから巡回のALTを交えたり、地域の人材やボランティアなども交えることで担任一人の指導ばかりではなかった。また領域の扱いのため評価の基準も一定ではなく、さほど高い英語指導能力が必須であったというわけでもなかった。

大きく変わるのは平成29年3月公示、32年（2020年）から実施される英語の教科化からである。

新学習指導要領では目標として：

外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次の通り育成することを目指す。

外国語の音声や文字、語彙、表現、文構造、言語の働きなどについて、日本と外国語との違いに気づき、これらの知識を理解するとともに、読むこと、書くことに慣れ親しみ、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身につけるようにする。（第10節外国語）

と4技能の導入が挙げられている。これまではむしろ「書かない、読まない」指導であったところから反転した指導に転換され、格段に指導能力の高さが求められるようになるのである。

では、2020年から必須になる指導4技能を「読む」「書く」と「話す」「聞く」に分けて詳細に検討してみよう。

3.2 「読む」と「書く」に関して

表 7 読むこと

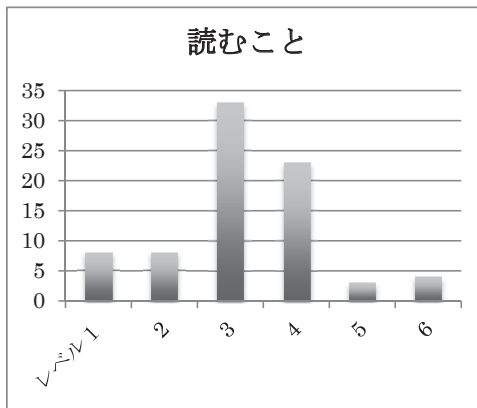
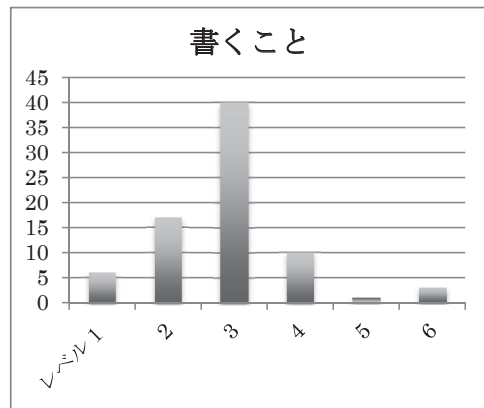


表 8 書くこと



「読む」ことではレベル 3、つまり「簡単な語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」が 33 人 (42%) で最多であり、ついでレベル 4 の「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」が 22 人 (28%) と両レベルで 7 割に達する。これは CEFR-J の A2.1 と A2.2 に相当するが、「初級の上」である。つまり身近なこと、日常的な具体的なことであれば読解できる、と判断できるが、指導者としてはどうであろうか。指導要領では「読む」ことに対して活字体の識別とその発音ができること、また音声で慣れ親しんだ表現が読めること、としており児童の指導目標には達しているとも判断できる。しかし、指導内容に関しては〔知識及び技能〕〔思考力・判断力・表現等〕に分けて細かな指示がある。例えば〔知識及び技能〕では

「文字および符号」(ア) 活字体の大文字・小文字

(イ) 終止符や疑問符、コンマなどの基本的な

「文及び文構造」(ア) 文 a. 単文、b. 肯定・否定の平叙文、c. 肯定・否定の命令文、d. 疑問文のうち、be 動詞で始まるものや助動詞 (can, do) で始まるもの、疑問詞 (who, what, when, where, why how) で始まるもの、e. 代名詞のうち、I, you, he, she などの基本的なものを含むもの、f. 動名詞や過去形のうち、活用頻度の高い基本的なものを含むもの。

など、さらには文構造に関しては〔主語＋動詞＋補語〕や〔主語＋動詞＋目的語〕のようにより細分化された指示がある。英語科の専任教師であれば困難な要項ではなくとも、英語の知識から距離があった小学校教員の場合には安易なことではないだろう。「読むこと」で求められるのは「文章の構造などを意識しながら」の能力を含み、これはレベルでは 5 に値する。調査結果ではレベル 5 と回答した教員は 79 名中 3 名、3.8% にしか達しない。ただし、文字の判読や符号等に関しては問題ないと推測できること、また求められているのは「基本的な」知識であることから指導者に文法的知識あるいは復習的な研修を行い、指導者が潜在的に持つ

ているだろうと推測できる英語に関する知識の確認作業を行い、最低のレベルでも3である程度の指導力の底上げを行うことが必要と考えられる。

次に「書く」ではレベル3「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」が40人（50.6%）と半分を占め、次は17人（21.5%）のレベル2「簡単な語句や表現を用いて、身近なこと（食べ物の好き嫌い、家族、仕事）などについて短い文章を書くことができる」である。これはCEFR-JのA1.3とA1.2相当の「初級の中」を示す。この意味するところは文字判別・表記は問題ない、また単語やフレーズレベル、あるいは決まった表現ならば筆記も問題ない、しかし構造を考えて作成する文章になるとハードルが上がると自己分析している教員が多いと判断できる。では小学生を指導する際にどのような内容が学習指導要領で求められるだろうか：

(5) 書くこと

ア 大文字、小文字を活字体で書くことができるようにする。また語順を意識しながら音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を書き写すことができるようにする。

イ 自分のことや短で簡単な事柄について、例文を参考に、音声で十分に慣れ親しんだ簡単な語句や基本的な表現を用いて書くことができるようにする。

とあり、音声と文字との連動に注目すること、正確に書写することが基本にある。また、〔思考力、判断力、表現力等〕に示されている点では書写以外に「基本的な表現を用いた例の中から言葉を選んで書く活動」が含まれる。つまり指導者は「書くこと」に関しては予め準備することが可能で、音声的な即対応力が必ずしも必須ではないため、この点においてはレベル3が最多の現在の能力で指導レベルに達していると言える。もっとも、「読む・書く」は近領域で、特に例文の中から適切なものを選び書く場合は、いわば読めるから書けるのであり、漫然と書写するのが目的の「書く」指導ではないこと、教員は児童より能力が上回っていることが望ましい、との観点から「読む」と同様に「書く」能力の底上げも望まれるところである。

以上のように小学校教員の「読む・聞く」に関しての言語能力は「初級」の域を出ていないことが明らかになった。これはこの領域がこれまで指導を求められなかったことを考慮すべきでもあるが、さりとて「聞く・話す」が比較して高いわけでもないことを鑑みると全体の能力の底上げが必要といえるだろう。

3.3「聞く」と「話す」に関して

表9 聞くこと

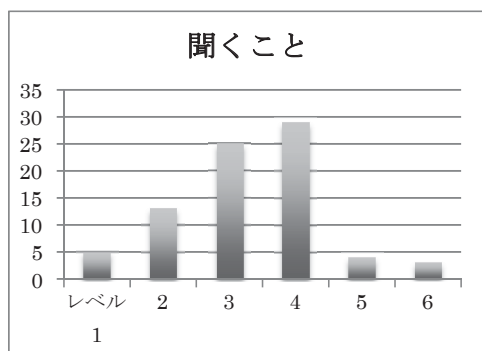
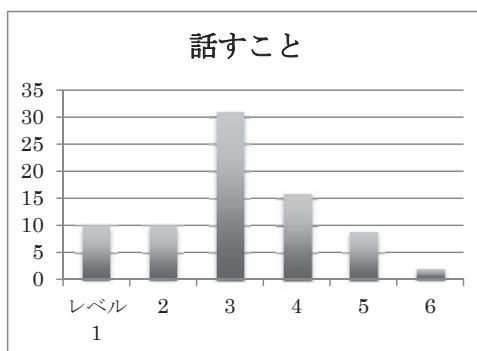


表10 話すこと



「聞くこと」、「話すこと」に関しても、前述のように「読むこと」「書くこと」と同様、レベル3,4にあたるものが多い。それでは「聞くこと」「話すこと」をそれぞれ検証してみたい。

「聞くこと」で最多なのは、レベル4の「外国の行事や習慣などに関する説明をゆっくり話されれば、理解することができる」(29人:36.7%)、次にレベル3の「ゆっくりはっきりと話されれば、家族・学校や身の回りの話題が理解できる」(25人:31.6%)であった。レベル2は13人(16.5%)と3位に多い。これが何を示しているかということ、レベル3は自分の周りの身近な話題がゆっくりであれば理解できる、レベル4は、そこから発展し自分に身近な話題ではなく、客観的視野のもとに理解したりより広範囲にわたる語彙が必要となる社会性を伴う話題がゆっくりであれば理解できるというレベルを示している。ではこれと新学習指導要領の英語の目標について比較してみよう。2020年度から小学校「外国語」の授業では、「聞くこと」の目標として次の3点がある：

- ア ゆっくりはっきりと話されれば、自分のことや身近で簡単な事柄について簡単な語句や基本的な表現を聞き取ることができるようにする。
- イ ゆっくりはっきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、具体的な情報を聞き取ることができるようにする。
- ウ ゆっくりはっきりと話されれば、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、短い話の概要をとらえることができるようにする。(文部科学省, 2017, p.17～18)

上記ア、イ、は本質問紙のレベル3に近い。つまり、本研究の被験者でレベル3と回答した教員は、児童が6年生で目標とするレベルには到達しているということが言える。ウに関してはそういう身近な情報を短い話として捉える能力が要求されている。これは、決まり文句や短い回答だけではなく、ある程度まとまった音声情報を記憶・処理しながら理解するという認知的能力を含み、これはレベル4に近い能力を指すものであると考える。ここから総合すると、本質問紙にレベル4と回答した被験者は、今後外国語が科目となった場合に児童

が目標とする能力を現在持っているということである。これを質問紙結果でみると、レベル 4～6 と回答した教員は合計 36 名で、全体 79 名の半数弱の 45.6% ということになる。本来、教授者は、児童よりもある程度高い能力を持することが好ましいと考え、「聞くこと」の能力に関しては、現在レベル 4 に達していない教員は、レベル 4 を最低限レベルとしてそれを目指す、またレベル 4 に達しているものは、次のレベル 5 を目指す、あるいはレベル 4 を維持する場合でもいろいろな状況や児童が関心のある事柄についての語彙を中心に学習するといった底上げが必要であるかもしれない。

次に「話すこと」に関してであるが、新学習指導要領では「話すこと」は 2 領域（やり取り、発表）に分かれている。これは即興性を要する会話形式の「やり取り」と事前に自分の考えや題材などをまとめたうえでそれをまとめて人前で発表する「発表」の 2 領域の異なる能力両方が「話すこと」に必要であるとされる考えが反映されたものである。本来この 2 領域について小学校教員の能力を測ることが望ましいが、現段階で小学校教員の「発表」能力を測定するのはあまり現状に則していないと判断し、質問紙ではこの 2 領域を区別して小学校教員の話す能力を測定するのではなく、「話す力」を常識的な会話能力に近いと判断される「やり取り」に関する CEFR 項目を参照し話す能力を測定した。

質問紙回答をみると、レベル 3：「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）に対応することが出来る」が最多で 31 人（39.2%）、次がレベル 4：「趣味、日常生活などなじみのあるトピックに関してはっきり話されれば、簡単な質疑応答ができる」で 16 人（20.2%）であった。レベル 5 が 9 人いる一方、レベル 1、レベル 2 も各 10 人（各 12.7%）と「話すこと」に関しては被験者のレベルがかなり分散している技能であると言える。新学習指導要領では「話すこと（やり取り）」の目標は以下のとおりである。

- ア 基本的な表現を用いて指示、依頼をしたり、それらに応じたりすることができるようにする。
- イ 日常生活に関する身近で簡単な事柄について、自分の考えや気持ちなどを、簡単な語句や基本的な表現を用いて伝え合うことができるようにする。
- ウ 自分や相手のこと及び身の回りの物に関する事柄について、簡単な語句や基本的な表現を用いてその場で質問をしたり答えたりして、伝え合うことができるようにする。（文部科学省, 2017, p.18～19）

本質問紙のレベル 4 が上記ウと同様なレベルと考えられるとすると、「聞くこと」と同様にレベル 4 に達している教員は、外国語で児童の目標とする言語能力を持っているということになるが、反対にレベル 4 以下の被験者は、児童の目標とするところまで至っておらず言語能力の向上が望まれる。質問紙でレベル 4 以上の「話す」能力をもつと回答した教員の総数は

27名で全体の34%となった。産出能力と受容能力には差があり前者のほうが後者より低くなるのは当然であるが、最低限必要な能力を比較した場合、「話すこと」34%は「聞くこと」約45%とかなり低いことがわかる。さらに、前述のように、この質問紙では「発表」に関する教員の能力は測定しなかった。これは英語で発表する場面や機会がそれほど多くないと判断したからであるが、小学校教員はこの「発表」というジャンルに関しても指導をしなくてはならない。こういった言語能力についての測定が今後必要である。

また、「話すこと」に関しての留意事項として、次期学習指導要領には、「主体的・対話的で深い学び」が全教科にわたり目標と掲げられている。この観点から外国語の授業の目標設定、評価を考えたときに、必然的に児童が主体的に言いたいこと、表現したいことを話す機会をもつことも授業の一環として取り入れられるべきであろう。これは特に「話す」活動で、児童が表現したい語彙や言い回しなどを教員が指導できるより幅広い言語知識が必要になる。ある程度教員は前もってそれを想定し、予測することができるので、必ずしも危惧すべきではないが、しかし教員のより一層の「話すこと」に関する基本的な言語能力の底上げが必要である。

4. 今後に向けて

以上、小学校教員の英語力を自己評価を通して調査を行い、検討を行った結果、「読む・書く・聞く・話す」のどの領域でも教員の英語力に対して底上げが必要であるとの結論に至った。田畑（2012）は明治期に開始された小学校英語授業の原動力となったものは、欧米諸国から文物を積極的に取り入れる必要性があり、そのために英語を含む外国語の運用能力が必須であったとし、「高レベルの英語力を持つ英語担当教員を雇用していた」（p.100）と当時の教員のことを明らかにしている。今日の英語教育の原動力の状況は当時とは異なるが、その必要性や運用力の高さが求められることに変わりはない。小学校英語専科の教員が養成されているわけではない現在においては、担任の英語力の向上が喫緊の課題である。

では、そのためにどのような研修を行えば良いのだろうか。

質問用紙の自由記入欄で必要な研修内容を問うたところ、授業関連と教員の英語力の向上、との記述が多かった。授業関連では何を教えるか、どのように授業を進めるか、単元をどのように組み立てるか等の指導内容に関するもので、外国語と他の教科との違いに戸惑いが見られるとあってよい。また他者が行う授業そのものをモデルとして見たい、という実践的な要望もあり、これは特定された研修内容よりも、模範授業から自分のスタイルに合うものを種々吸収したいとの現役の教員らしい要望でもあるといえる。さらにこれまでの「外国語活動」と異なり、教科化された上での評価には基準を示して欲しい等、具体的な評価方法を求める要望があった。一方、自身の英語力に関する研修を求むものも多く、総じて教員の意欲が高く、積極的に今後の外国語教育に関わって行こうとの意思が読み取れるものであった。

表 11 必要な研修（自由記入）

内容		回答数
授業（60）	進めかた（指導法・単元作成の方法・授業の組み立て方・TT）	28
	具体的な指導内容（具体例・モデル授業の参観・ICT）	15
	教室英語（どこでどのように、何を使用すれば良いのか）	2
	評価	15
教員の英語力	英語力・発音・基礎知識・即効力のあるフレーズ・学習用語・教室英語	23

これらを踏まえると研修は総論よりも各論、理論よりも実践と、時間的に猶予が少ないことも相まって即効性のある内容が必要とされていることが明白である。今回の調査では研修を10回以上受けた教員からの質問紙回収は17部とデータは少ないため、研修の回数と英語力との相関を検証するには至らないが、傾向として研修回数の多さと自己評価の向上との比例は確認することができた。これは研修は有効であると肯定的に評価をしていた調査結果（作井・山内・Shiobara 2017）とも整合する。

表 12 研修を10回以上受けた教員の自己評価（N=17）

	聞くこと	話すこと	読むこと	書くこと
1	0	0	0	0
2	1	1	3	4
3	4	5	5	4
4	9	5	6	6
5	2	5	1	1
6	1	1	2	2

研修は授業に関すること、教員の英語力向上に関することに絞り、より実践性の高いものを提供する。また種々の指導要素を取り入れた模範授業の中で教員同士が協働学習を行うことも有望であることが教員のニーズから確認できた。これらの知見は教員養成、あるいは小学校英語指導者養成に生かし、特に大学生の時にはより高い英語力・英語運用力を習得し、英語使用が習慣性を持つまでに英語の強化を行うことが理想であり、必要でもあると考えられる。

今後の課題としては、より具体的な教員のニーズからの研修内容に生かすために教員とのインタビューや質的研究を進め、研修内容研究に進めたい。

謝辞

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。

注

- 1) 平成 28 年度文部科学統計より：教員数 412,152 人（女性 260,025 [62.3%]）年齢構成（20 代 15.3%, 30 代 21.8%, 40 代 24.9%, 50 代 36%, 60 代 2%）学校数 20,601（うち私立 227）
- 2) 公益財団法人日本英語検定協会が実施したもの。調査テーマ「小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査」、調査対象は全国の小学校（国公私立）から抽出した 5,207 校（内回収数は 1,309 件）、調査機関、平成 24 年 12 月 http://www.eiken.or.jp/eiken/group/result/pdf/syou_2012_12.pdf
- 3) 毎日新聞社「100 人アンケート」<https://mainichi.jp/articles/20160918/k00/00m/040/057000c>
- 4) 小学校の英語は従来小学校令に依拠した明治 19 年（1886 年）からとされてきたが（江利川、佐々木他）田畑（2012）は実態発掘調査から明治 5 年（1872 年）には学校数としては多くないが、実際に教えられていたことを明らかにしている。
- 5) 授業時数：外国語活動は 5、6 年生で週 1 時間、年間 35 時間と決められてはいたが、実態は異なる。ベネッセの 2010 年の「第 2 回小学校英語に関する基本調査（教員調査）」によると 2010 年の実績として平均年間時数は 33.1 時間である。

参考文献

アレン玉井（2010）『小学校英語の教育法—理論と実践』大修館書店

ベネッセ教育総合研究所（2007）『第 1 回小学校英語に関する基本調査（保護者調査）報告書』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）2017 年 9 月 20 日閲覧 http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2010/hon2_1_02.html

バトラー後藤裕子（2005）『日本の小学校英語を考える』三省堂

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press

江利川春雄（2006）『近代日本の英語教育史：職業系諸学校による英語教育の大衆化過程』東信堂

樋口忠彦、泉恵美子他（2005）「諸外国の言語教育政策と日本の外国語教育への示唆」『語学教育部ジャーナル』1. 近畿大学語学教育部出版 pp.1-61

- 樋口忠彦、加賀田哲也編著（2013）『小学校英語教育法入門』 研究社
- 北條礼子・松崎邦守（2003）「小学校英語教育に対する生徒・保護者の意識調査：山梨県1中学校の場合」『上越教育大学研究紀要』 23（1）、pp.1-10
- 金森強（2003）『小学校の英語教育—指導者に求められる理論と実践』 教育出版
- Lepkowska, D. (2011, March 3) *An Innovative Scheme is Helping Primary Teachers Brush up their Language Skills*. Retrieved from The Independent Online from <http://www.independent.co.uk>. 2017年3月15日閲覧
- 牧野眞貴（2008）「小学校英語活動に対する保護者の意識調査：期待と協力を中心に」『コミュニケーション研究叢書』 6
http://ci.nii.ac.jp/els/contentscinii_20171204222537.pdf?id=ART0009089189 2017年11月20日閲覧
- 野呂忠司（2007）「第4節 小中連携と文字指導」『小学校の英語と中学校英語を結ぶ—英語教育における小中連携』 松川禮子・木下邦幸（編） pp.102-118. 高陵社書店
- 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
- 大津由紀雄、江利川春雄他（2013）『英語教育、迫り来る破綻』 ひつじ書房
- 大坪喜子編著（1999）『小学校で英語を教えよう—英語科教員養成の理論と実践』 長崎大学英語教育研究会、創英社 / 三省堂書店
- Paul, David. (2003). *Teaching English to Children in Asia*. Longman Asia ELT.
- 作井恵子、山内啓子、Shiobara Frances（2017）「小学校英語に関する意識調査：小学校教員の視点から」 *Journal of the Faculty of Letters. No.6* 神戸松蔭女子学院大学学術研究委員会 pp.49-67
- 佐々木隆（2006）「日本の英語教育」『教職課程と英語教育』 no.8. ssk.econfn.com/kyousyoku/ssk8.pdf 2017年3月15日引用
- Scott, W.A. & Ytreberg, L.H. (2001) 伊藤克敏他訳『子どもに英語をどう教えるか』 ピアソン・エデュケーション
- Su, Yon Yim., (2016). "EFL Young Learners: Their Imagines Communities and Language Learning". *ELT Journal* 70/1. pp.57-66
- 田畑きよみ（2012）「明治初期の初等公立教育機関における英語教育の研究—地方教育史・教科書調査の結果から」『言語情報科学』 10 東大大学院総合文化研究科 pp.91-107
- 田中真紀子、河合裕美（2016）「文字指導に関する小学校教員の意識」 *JES Journal*, no.16. pp.163-178

- (2017)「文字指導に対する小学校教員の意識と研修への示唆」日本
児童英語教育学会研究紀要 no.36. pp107-120
- 和田稔 (2004)「小学校英語教育、言語政策、大衆」(大津由紀雄編)『小学校での英語教育は
必要か』 pp. 112-128 慶應義塾大学出版会
- (2011)「小学校外国語活動の完全実施を迎えて一積み残された課題整理と展望」『英
語展望』 119, 39-45. ELEC
- 山内啓子 (2011)「小学校英語教員研修と小学校英語の今後」神戸英語教育学会紀要 no.26.
pp.29-47
- (2014)「大学における小学校外国語活動指導者養成の試み」神戸英語教育学会紀要
no.29. pp3-18
- 米山朝二 (2002)『英語教育』松柏社
- 吉田研作 (2017)『小学校英語教科化への対応と実践プラン』教育開発研究所
- 全国英語教育第 40 回研究大会記念特別誌編集委員会編 (2014)『英語教育学の今—理論と実
践の統合』
- 文部科学省：指導要領：
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_11_1.pdf (小学校学習指導要領 外国語編)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm (現行)
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2017/07/25/1387017_11_1.pdf (新学習)
- 文部科学省 (2001)『小学校英語活動実践の手引』
- 文部科学統計要覧 (平成 28 年度版) (2016)
http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1368900.htm

(受付日：2017. 12. 11)

資料 1： 質問紙 教員の英語技能に関する自己評価

聞くこと	読むこと	話すこと	書くこと
ゆっくりはっきりと話されれば、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埋めることができる。
ゆっくりはっきりと話されれば、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（食べ物の好き嫌い、家族、仕事）などについて短い文を書くことができる。
ゆっくりはっきりと話されれば、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 대응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はっきり話されれば、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的な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、複数の視点や相違点と比較しながら読むことができる。	病院や市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出来、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、適切な文体やいいまわしを駆使しながら書くことができる。

資料 2

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、利点は何かとお考えですか？

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？