



小学校教員志望者の授業における英語使用力育成を目指した実践：模擬授業フィードバックと授業改善の効果

小柴，和香

(Citation)

神戸大学国際コミュニケーションセンター論集, 20:1-24

(Issue Date)

2024-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100487637>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100487637>



小学校教員志望者の授業における英語使用力育成を目指した実践

—模擬授業フィードバックと授業改善の効果—

小柴 和香

神戸大学 国際文化科学研究科(大学院生)

A Practical Report on a Pre-Service Teachers Education Program for Developing English Usage Skills

—Effectiveness of feedback and improvement teaching on mock classes—

KOSHIBA, Waka

Kobe University, GICLS (Graduate Student)

Abstract

This study investigated how to help pre-service teachers foster English skills for English classes in elementary schools. Individualized feedback and teaching improvement on mock classes were incorporated for instruction. English usage written in lesson plans in pre- and post-instructional sessions was analyzed. The results revealed that the pre-service teachers' English usage improved both quantitatively and qualitatively. Some types of English usage, which were reported to be difficult to realize in previous studies, were also found.

キーワード

小学校英語, 教師の英語, 教員養成

1. はじめに

2020年度小学校学習指導要領の完全実施に伴う外国語教育の低学年化及び教科化に向け、文部科学省(2017)は教職課程で履修すべき事項に、小学校外国語教育に関する事項を加え、教科及び教科の指導法に関する科目として新たに「外国語」を追加した。全国の教職課程を有する大学では2019年度から、「小学校教員養成課程 外国語（英語）コアカリキュラムについて」（文部科学省, 2019, 以降「コアカリキュラム」とする）で示された科目が設置され、新たなカリキュラムがスタートしている。

小学校外国語教育¹では、音声を中心とした指導のもと、児童のコミュニケーションを図る素地及

び基礎となる資質・能力の育成を目指すこととされており(文部科学省, 2017), その目標達成には, 小学校英語指導者の英語力・指導力の負うところが大きい。では指導者にはどの程度の英語力が求められるのだろうか。現行のコアカリキュラムではその具体的な指標は示されていないが, 東京学芸大学によるコアカリキュラム報告書(2017)では, 「小学校において外国語活動・外国語の授業ができる国際的な基準であるCEFR B1レベルの英語力を身に付ける」(p. 70)と言及されている。一方, 国が行う英語教育実施状況調査(文部科学省, 2021, 2022)では, 小学校の英語授業を行っている教師を対象とした調査項目に, CEFR B2レベルの英語力を身につけているかという項目が含まれており, 小学校英語指導者として必要となる英語力の指標には揺れがあり, 一貫していない。小学校教員を対象に行われた調査(イーオン, 2019, 2021a, 2021b)によると, 教員が小学校英語教育の課題として挙げている項目の上位に「自身の英語指導力」「自身の英語力」が見られ, 授業実践に必要な指導者の英語運用力の育成は急務であることがわかる。このような状況下において, 将来, 小学校教員を志望する学生を対象とした教職課程における英語運用力指導の充実と, その効果検証が求められる。

コアカリキュラムで示された学習目標を見ると, 小学校英語の授業実践で求められる英語運用力は, 指導技術を伴った英語運用力であり, 一般的な意味での英語運用力とは区別される。小学校教員を目指す学生を対象としたコアカリキュラムに関する研究では, 学習内容の検討, 学生の実践への応用力・英語力不足などが課題として挙げられており(生田, 2018; 佐藤, 2016, 2019; 澁井, 2019; 東京学芸大学, 2021), 必要となる英語運用力を身につけるために, 学生がどのように取り組めばよいのか, 十分に示されているとは言えない。そこで本研究では, 小学校英語の授業実践で指導者が使用する英語に焦点を当て, 教職課程において行った指導効果を検証する。²

2. 先行研究

2.1 小学校英語指導者としての英語運用力の特徴

外国語学習における理解可能なインプット確保の重要性については, 現在では広く受け入れられている(Lourdes, 2009)。学習者の理解を少しだけ上回るレベルのインプットが確保されるよう, 教師には工夫が求められる。教師が, 様々な工夫のもと発話するティーチャートークに関して調査したChaudron(1988)は, その特徴や方略(ティーチャートークストラテジー)をまとめているが, 対象年齢や授業形態, 内容の違いによって差が生じる可能性もある。例えばChaudronは外国語の授業の約3分の2は教師の発話が占めると言及しているが, 日本の一般的な小中学校におけるクラスのように, 一斉授業が行われる場合はその限りではないことは容易に想像できる。学習者の年齢やレベルによっても, 教師の発話の質や量は大きく異なるだろう。

湯川(2017)は, 英語初学習者である日本の児童を対象に絞り, 英語による授業実践の意義と方略についてまとめている。湯川は「限られた語彙や表現しか知らない小学生であっても教師が英語で言っていることの意味を分からせる方法はある」(p.160)とし, 効果的なティーチャートークストラテジーとして, 「画像やジェスチャーの使用」, 「目標とする英語に興味深い個人・生活情報を挿入すること」, 「新出単語を談話の中に位置付けて理解させる会話的調整をすること」など合計7項

目にまとめている。授業で英語を使うためには、一見高度な英語力が必要と思われがちであるが、小学校の英語授業実践で求められる英語力は、高度な語彙や複雑な文章が正確に言えるかどうかという英語力の有無よりも、教師が使うティーチャートークストラテジーの技術の有無が関連するとし、それらが教職課程であまり扱われていないことを指摘している(湯川, 2017)。

教職課程で習得すべき資質能力を示すコアカリキュラムでは、小学校教諭免許取得のために「外国語の指導法」「外国語に関する専門的事項」が必修科目として示され、2019年度から全国の教職課程を有する大学において、これらに相当する科目が必修となっている。

表1, 2はそれぞれの科目における学習内容を示している(下線は筆者)。小学校英語指導者には、児童に英語を聞く機会を与え、英語を話したくなる雰囲気を作るために、特に話す力、コミュニケーションに関わる力が求められ(松宮・森田, 2015)、下線部がその力を身につけるための学習項目と言えるだろう。また、前述のイーオンの調査結果から、小学校の教員は英語のスピーキング(やりとり)を指導することに困難さを感じ続けていることが報告されており、児童同士のやりとりだけではなく、児童と教員とのやりとりを実現するためにも「児童の発話の引き出し方」や、「やりとりの進め方」などに関する指導が重要と言えるだろう。

表1 「外国語の指導法」の学習内容

授業実践に必要な知識・理解	
小学校外国語教育についての基本的な知識・理解	①学習指導要領, ②主教材, ③小・中・高等学校の連携と小学校の役割, ④児童や学校の多様性への対応
子どもの第二言語習得についての知識とその活用	① <u>言語使用を通じた言語習得</u> , ② <u>音声によるインプットの内容を類推し, 理解するプロセス</u> , ③ <u>児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方</u> , ④ <u>コミュニケーションの目的や場面, 状況に応じて他者に配慮しながら, 伝え合うこと</u> , ⑤受信から発信, 音声から文字へと進むプロセス, ⑥国語教育との連携等によることばの面白さや豊かさへの気づき
授業実践	
指導技術	① <u>英語での語りかけ方</u> , ② <u>児童の発話の引き出し方</u> , 児童とのやり取りの進め方, ③文字言語との出合わせ方, 読む活動・書く活動への導き方
授業づくり	①題材の選定, 教材研究, ②学習到達目標, 指導計画(1時間の授業づくり, 年間指導計画・単元計画・学習指導案等), ③ALT等とのチーム・ティーチングによる指導の在り方, ④ICT等の活用の仕方, ⑤学習状況の評価(パフォーマンス評価や学習到達目標の活用を含む)

表2 「外国語に関する専門的事項」の学習内容

授業実践に必要な英語力と知識	
授業実践に必要な英語力	①聞くこと, ② <u>話すこと</u> , ③読むこと, ④書くこと
英語に関する背景的な知識	① <u>英語に関する基本的な知識</u> (音声・語彙・文構造・文法・正書法等), ②第二言語習得に関する基本的な知識, ③児童文学(絵本, 子ども向けの歌や詩等), ④異文化理解

2.2 コアカリキュラムに関する学生の実情と課題

近年, コアカリキュラムで示された学習内容を学生がどのように捉えているのか, どの程度理解しているのか, 学生の実情に関する研究が行われている(生田, 2018; 佐藤, 2016; 澁井, 2019; 瀧沢, 2019; 東京学芸大学, 2021)。

佐藤(2016)はコアカリキュラムの試案版(東京学芸大学, 2016)などを参考に, 小学校の英語指導に求められる能力について学生の実情を調査した。大学1～4年生141名を対象とし, 実践的英語指導に関連した独自の質問紙を用いて自己評価調査を行なった。結果, 学生が捉える能力は「指導技術・授業力」「英語運用能力」「英語音声・発音能力」の3つに分類されることを明らかにした。「指導技術・授業力」「英語音声・発音能力」は高年次になるほど身についていると感じている学生が多く, 「英語運用能力」については学年間で差は見られなかった。特に「平易な英語表現を十分正確に運用すること」については, 高年次になるほど学生の自信がなくなっていることを指摘し, 模擬授業などを通しての省察を含めた実践的な指導技術・授業力の向上を目指す必要があるとしている。

生田(2018)は, 短大生29名を対象に, 「外国語(英語)コアカリキュラム案」(文部科学省, 2017)を反映させた小学校外国語指導法の授業における学生の学びと変容を調査した。調査の対象となった内容は「英語の基礎的な音声と発音」「第二言語習得の理論」「異文化理解」「教材研究」「小中連携」の5つの項目であった。それぞれの項目に(1)知識は得られた, (2)理解できた, (3)指導案に反映できた, (4)模擬授業に反映できた, という4つの到達段階を設け, 学生の自己評価を実施した。調査の結果「英語の基礎的な音声と発音」や「教材研究」は授業終盤の指導案作成や模擬授業の実施とともにその平均値の上昇が確認されたが, 「第二言語習得の理論」「異文化理解」については大きな伸びが見られなかったと報告している。また, 5項目の平均値はいずれも2未満で, 学生は, 獲得した知識を指導案作成や模擬授業にうまく結びつけることができない可能性がある」と指摘している。教職課程における指導は, 生田でも述べられているように基礎, 応用, 発展と段階的にサポートする授業デザインが求められ, 例えば学習した内容を, まずは指導案に反映できるかどうか, さらに模擬授業に活用できるかどうかなど, 段階的にその運用力を育成する手立ての工夫が必要であると考えられる。

コアカリキュラムに沿った指導の課題とポイントをまとめた澁井(2019)は, 自身の担当した科目のうち「外国語に関する専門的事項」では, コアカリキュラムに示された学習項目(表2)を終了することができたが, 「外国語の指導法」では, 授業実践のための指導技術と授業作りに関する項目

(表1)は十分に指導できなかったことを報告している。その原因として実践練習時間が不足していたこと、学生自身が教材研究を行い準備する時間が不足していたことを挙げている。コアカリキュラムでは「外国語の指導法」において、①授業観察、②授業体験、③模擬授業、という3つの授業形態を必ず盛り込むことと明記されている(p. 3)。さらに模擬授業については、授業改善の流れとして、「計画→準備→実施→振り返り→改善→再計画」(p. 3)がその手順として示されている。澁井(2019)は、授業観察について、お手本となるモデル授業を視聴するための適切な視聴用リソースが不足していること、さらに模擬授業については、受講学生の数が多いと十分にサポートが行えないことを課題として挙げている。学生は簡単な指導案を書くことはできたが、それを修正して模擬授業を行い、振り返り、さらに授業改善まで行うためには、さらなる時間が必要であると述べている。また、学生の英語力不足の課題に対して、どこで不足している英語力を補うのか、何から手をつけてよいかわからないという学生の状況に、効果的なサポートが必要であるとまとめている。教職課程における指導では、授業観察や模擬授業を取り入れた時間配分の工夫、授業づくりの段階でのティーチャートークストラテジーの活用と指導者としての英語使用に関する課題を明らかにしつつ、授業改善のサポートが求められると言える。

2.3 教育的機能の観点から見た指導者の英語発話

授業における指導者の英語発話はどのような観点で捉えることが妥当なのだろうか。山森(2007a)は、教師の使用する英語を、教育的機能の観点から体系的に整理した**Framework for Observing and Reflecting Classroom English**と呼ばれる独自の枠組みを構築した(以下、**FORCE**)。さらに山森(2013)では、小学校外国語教育における英語使用の理論的方向性と具体的技能についてまとめ、「小学校外国語活動用**FORCE**」を提案した(表3)³。小学校外国語活動用**FORCE**では、教師の英語発話を、「機能A:英語使用の模範の提示」、「機能B:授業運営、雰囲気づくり」、「機能C:関係作り」、「機能D:関係の基盤づくり」に分類し、それぞれの役割と具体例を示している。最終的に23項目に整理された「機能C」や「機能D」の中には、コアカリキュラム示された指導技術に関連するもの(児童への発話の促し、相づちや応答、児童の発話の言い換えなど)が含まれている。

FORCEの枠組みを利用した一連の研究(山森, 2007b; 2012; 2013)では、英語の授業において指導者の使用する英語の傾向を明らかにしている。⁴ 山森(2012)は、小学校教員439名を対象に小学校外国語活動における英語使用の意識調査を実施し、多くの教師が、小学校外国語活動用**FORCE**で分類された「機能C」や「機能D」の英語発話は難しいと考えていると報告している。

山森(2013)では、山森(2012)のデータを使用し、外国語の授業で主体的な役割を担当した小学校教員に焦点を当て、再度分析を行った。その結果、主体的な役割を担当した小学校教員は「機能B」と「機能A」に相当する英語は使用できると感じ、実際に使用していると捉えていることが分かった。一方、「機能C」(具体例をあげたり、言い換えて児童の理解を促すなど)や「機能D」(相づち、児童の日本語発話を英語に言い換えるなど)に相当する英語使用は難しいと捉えており、実際にほとんど使用していないと認識していることが明らかになった。この傾向は、調査時期や方法

などに違いはあるものの、山森(2007b)や山森(2012)の結果とも類似している。また、英語活動において主体的な役割を担当した教員は、「機能D」が大切であると考えた傾向があったことは興味深く、指導経験を積むことによって教育効果を意識する傾向があることが示唆された。

FORCEは授業実践における指導者の英語発話を包括的かつ具体的に示している。教職課程において、小学校英語の授業実践で必要となる英語運用力の育成を目指す際に、学生の使用する英語を、FORCEを使用して分析することで、何ができて何が不足しているのかを把握することができるかと筆者は捉え、本研究ではこの枠組みを参考とする。

表3 小学校外国語活動用 FORCE(山森, 2013)から抜粋

基本的教育機能		番号	教室英語使用項目
A 英語使用の模範 の提示		1	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	英語表現の反復練習のためのキューを示すことができる
		3	会話やロールプレイ等の模範を示すことができる
		4	児童に気づいてほしい言語的特徴強調することができる
B 授業運営、授業 の雰囲気づくり		5	授業進行上の確認などを行うことができる
		6	始業・終業時の挨拶、天候や日付・曜日、出席の確認などができる
		7	授業運営上の指示や命令を与えることができる
		8	児童の反応に対して賞賛することができる
C 関係作り	たずねる	9	教材に直接的、明示的に示されている内容を児童に確認する発問をすることができる
		10	教材に間接的、暗示的に示されている内容を児童に憶測させる発問をすることができる
		11	教材の内容に関する児童の個人的な印象を問う発問をすることができる
	うながす	12	必要と思われる内容を同じ表現で繰り返し児童の理解を促すことができる
		13	具体的な例をあげながら児童の理解を促すことができる
		14	同じ内容を表現を変えながら話して児童の理解を促すことができる
	えがく ひろげる	15	事物・物事や出来事について描写することができる
		16	児童の発話を他の児童や学級全体に広げることができる
	ふかめる	17	児童の日常生活、興味・関心、知識、考えや思いなどについて発問をすることができる
		18	児童の発話に対して続けて発問をすることができる
		19	児童が話そうとしている内容を、未習・既習の語や表現を用いて代弁したり、広げたりすることができる
		20	児童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（例えば発音やストレスで気づかせること）ができる
D 関係の 基盤づくり	こたえる	21	相づちや簡単な応答などの手段で児童の発話を促すことができる
		22	児童の発話を再度述べるることができる
		23	児童の日本語発話を英語に換えて返すことができる

3. 研究目的と実践の概要

3.1 研究目的と研究課題

本研究では、教職課程在籍の小学校教諭を目指す学生を対象とした指導において、小学校の英語授業で求められる英語使用力が、どのように変容するのか探ることを目的とする。コアカリキュラムに示された①授業観察、②授業体験、③模擬授業という3つの実践的な授業形態と、授業改善のための個別フィードバックを段階的に取り入れた指導の効果を検証するため、指導の前後に作成された学習指導案を用い、英語使用がどのように変容するのかを調査する。⁵ 分析には山森(2013)の小学校外国語活動用FORCEを使用する。本研究の研究課題は以下の通りある。

研究課題1: 授業観察、授業体験、模擬授業と個別フィードバックを伴った授業改善により、学習指導案に見られる英語使用量は増加するのか。

研究課題2: 授業観察、授業体験、模擬授業と個別フィードバックを伴った授業改善により、学習指導案に見られる英語使用の変容にどのような特徴があるのか。

3.2 参加者

本実践には、筆者が2021年度に担当した小学校外国語教育関連科目の履修学生41名が参加した。必修科目「初等英語科教育法」を履修した1年生26名、選択科目である「初等英語科教育演習」を履修した2年生15名の計41名である。表4に、参加者が履修した関連科目名と配当年次を示す。「教科内容論(英語)」、「初等英語科教育法」は、それぞれコアカリキュラムで示された「外国語に関する専門的事項」、「外国語の指導法」に対応する必修2科目、「英語探究の扉」は大学独自の科目で「外国語に関する専門事項」を補足する内容を扱っており、いずれも必修科目となっている。2年生以降、小学校外国語教育関連科目はすべて選択となる。指導経験を積むことで英語使用の傾向が変わる可能性があることが先行研究から示唆されていることから、学習歴が英語使用の傾向に影響するのかどうかも探るため、2年生も対象に含めた。なお、1年生26名は全員、2年生の一部は1年次に、筆者が「教科内容論(英語)」、「初等英語科教育法」を担当した。また、全員が1年次に「英語探究の扉」を受講しており、2年生16名のうち2名は筆者の担当する選択科目（「英語授業探究」、「児童英語教育実践研究Ⅱ」）のうち1科目を履修しており、別の1名は2科目（「英語授業探究」と「初等英語科教育演習」）を履修していた。

表4 小学校英語教育関連科目と履修時期

	1年次(必修)	2年次(選択)	2・4年次(選択)
夏学期	教科内容論(英語) 英語探究の扉	英語授業探究	児童英語教育実践研究Ⅰ
冬学期	初等英語科教育法	初等英語科教育演習	児童英語教育実践研究Ⅱ

3.3 実践の概要

本実践への参加学生が履修した2科目（「初等英語科教育法」、「初等英語科教育演習」）において、コアカリキュラムで示された、①授業観察、②授業体験、③模擬授業の3つの授業形態と、個別フィードバックによる授業改善を取り入れ、英語授業実践に求められる英語使用力の育成を目指した。

英語使用力については、2.1で述べた内容をもとに指導を行い、学生が知識を身につけ、技能として活用できるようになることを目指した。表5はコアカリキュラムで示された第二言語習得理論（SLAと表記）関連と、湯川（2017）を参考に、本実践で目指したティーチャートークストラテジー（TTSと表記）関連の到達目標を示している。いずれも15回の授業のうちの第5回までに扱った（2年生は1年次の履修科目で既習済みの内容であるが、再度扱うこととした）。表6は、15回の授業で行ったSLA、TTSに関する講義回数、①～③の回数を示している。授業回で若干の違いはあったが、1回90分の講義でそれぞれ平均30分程度の時間を配分した。本実践の参加者1年生は同じ年度の前期に筆者が担当する科目（「教科内容論（英語）」）を履修しており、その際の回数も示した。SLA、TTSについては、①、②においても触れたが、ここでは講義として扱った回数のみを示している。2年生の一部は、前年度に別の教員担当の「教科内容論（英語）」、「初等英語科教育法」を履修していたが、SLAやTTSについては、筆者の担当する授業と同じ教科書を使用し、同程度扱われることとなっていた。また、本実践の対象とした「初等英語科教育演習」以外の3つの選択科目については、いずれも履修者が10人以下であったことに加え、コロナ禍のためオンラインで授業が実施された回もあったことから、詳細な記録がないため、SLA、TTSに関する講義が行われたのは確かであるが、その回数は不明である。

表5 本実践で目指した到達目標

SLA関連	TTS関連
言語使用を通して言語を習得することを理解し、指導に生かすことができる。	児童の発話につながるよう、効果的に英語で語りかけることができる。
音声によるインプットの内容の類推から理解へと進むプロセスを経ることを理解し指導に生かすことができる。	児童の英語での発話を引き出し、児童とのやり取りをすすめることができる。
児童の発達段階を踏まえた音声によるインプットの在り方を理解し、指導に生かすことができる。	聞き手を意識して、言い直したり繰り返したりして伝える工夫ができる。
	児童の使う英語に対してリキャストできる。
	Yes / No質問の多用ができる。
	質問した後に選択肢を与え児童が答えやすいようにすることができる。
	効果的な視覚資料の使用（英語の後で見せる）ができる。
	新出単語などを談話に位置付けることができる。
	意味あるインプット確保をすることができる。

表6 関連科目における①～③及びSLA, TTSを扱った回数

科目名と配当年次	SLA	TTS	①授業観察	②授業体験	③模擬授業
教科内容論(1年)	2	5	3	3	1
初等英語科教育法(1年)	4	4	4	8	4
初等英語科教育演習(2年)	1	3	3	6	4

3つの授業形態①～③の内容は次の通りである。①では、筆者が過去に小学校で行った授業動画⁶を使用した。②では、①で使用した動画と同じテーマや活動を扱い、学生が児童となって体験することで授業のイメージを持てるように、さらにSLAやTTSの観点から授業分析するように工夫した。③では、1グループ3～4人で1人が教師役、他が児童役となり、スマートフォンなどで撮影した動画をGoogle Workspaceアプリの1つであるClassroom上へ提出するよう求めた(1年次配当の「教科内容論(英語)」では行なっていない)。想定される子どもの活動など(歌を扱う場合、最初から最後まで一緒に歌う、ペア活動を全て実際に行うなど)はできるだけ省略し、10～15分程度の動画を合計4回提出するよう指示した。コロナ禍のため、対面で授業を受けることができない場合は、自宅などで、一人で動画を撮影し、所定の場所に提出することも可能とした。4回目の模擬授業については、1年生には、3回の模擬授業の中から同じテーマを選び改善して行うように、2年生には文字指導について行うように指示した。

また、授業改善は、コアカリキュラムで示された流れ(計画→準備→実施→振り返り→改善→再計画)に沿って、「学習指導案作成」→「模擬授業動画提出」→「動画に対する個別フィードバック」→「改善点の記録, 学習指導案の修正及び追加」→「次の模擬授業へ活かす」を繰り返した。模擬授業3, 4については、学生の負担を考慮し、学習指導案作成は求めなかったため、授業改善の流れは、期間中合計2回となった。

表7は、各授業回の内容と模擬授業のテーマを示している。また、学習指導案の数字は模擬授業の数字に対応している。授業改善においては、学生は提出した模擬授業動画に対する筆者からの個別フィードバックを理解し、必要であれば筆者に質問をし、模擬授業の改善すべき内容を記録、その模擬授業のために作成した学習指導案への修正や追加記録に取り組んだ。授業では、別のテーマで予定されている模擬授業に、その知識やスキルをできる限り応用するよう指示を出した。個別フィードバックは、Classroom上で上記①, ②の事例, SLAやTTSに関する講義内容に基づき、各学生の抱える課題の明確化と具体例の提示に努めた(図1)。学習指導案には、指導者の使用する英語や、児童とのやりとりをできるかぎり書くよう指示し、最終回(第15回)には、学習指導案1, 2の「改訂版学習指導案」を提出するよう求めた(表中下線)。全ての学習指導案の提出も、同じClassroom上で行われた。

表7 授業改善の流れ・各回の内容及び模擬授業テーマ

授業回	授業改善の流れ		
第5回～ 第8回～ 第10回～	学習指導案1, 2作成→模擬授業1, 2動画提出→個別FB→学習指導案修正記録→次の模擬授業へ活かす→改訂版学習指導案仕上げ(第15回提出)		
第12回	模擬授業3動画提出→個別FB→模擬授業4へ		
第14回	模擬授業4提出		
授業回	提出及び活動内容	1年生模擬授業テーマ	2年生模擬授業テーマ
第5回	学習指導案1提出	LT1 Unit 4 (I like blue.)	LT 1 Unit 4 (I like blue.) NH 5 Unit 6 (What would you like?)
第8回	学習指導案2提出	HWG 5 Unit 1 (Hello, Everyone.)	LT2 Unit 4 (What time is it?)
	模擬授業1提出	個別FB	LT1 Unit 4
	模擬授業及び学習指導案への修正を記録		
第10回	模擬授業2提出	個別FB	LT 2 Unit 4
	模擬授業及び学習指導案への修正記録		
第12回	模擬授業3提出	個別FB 文字指導	NH 5 Unit 6
	模擬授業及び授業改善		
第14回	模擬授業4提出	これまでのFBを活かし 模擬授業1・3のどちらか	文字指導を含めた高学年対象
第15回	改訂版学習指導案提出	学習指導案1,2の改訂版学習指導案提出	

注:表中のHWGは*Here We Go*(光村図書), LTは*Let's Try!*(東京書籍), NHは*New Horizon Elementary*(東京書籍), FBはフィードバックを表す。学習指導案1は模擬授業1と連動している。

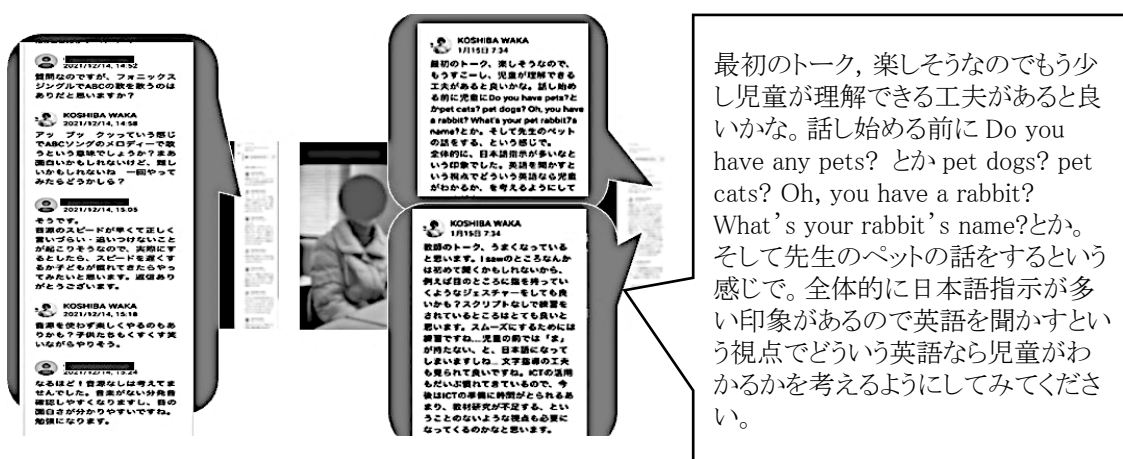


図1 Google Classroom上の個別フィードバックと学生とのやりとり例

3.4 分析材料と手順

分析には、学生が提出した学習指導案1(*Let's Try! 1, Unit 4*)と、それに対応する改訂版学習指導案(*Let's Try! 1, Unit 4*)を用いた。2つの学習指導案に見られる指導者の英語使用についてその量を、改訂版学習指導案に見られる指導者の英語使用についてその特徴や傾向を探った。量については、1文を1回とし、英語の使用回数を数えた。ただし、授業の流れの中で単語のみでも対話として成立していると解釈できるもの(“Nice.”や“Sleepy?”など、褒め言葉や児童の発言を繰り返そうとするもの)はそれぞれ1回とした。また、反復練習の箇所はまとめて1回とした(例えば、“Repeat after me. Red, red, blue, blue...”の場合、“Repeat after me.”とそれ以降で合計2回とカウントした)。また、特徴については、「小学校外国語活動用FORCE」の23項目(表3)に基づいて筆者が分類した。FORCEを構成する項目は複数の機能がいくつか見られ、さらに同じ表現でも授業の流れによってその教育的機能が異なるため⁷、筆者が日をかえて分類を3度試みた(評価者内一致率97%)。

4. 結果と考察

授業はほぼ計画通り進めることができた。授業アンケートの結果では、「初等英語科教育法」および「初等英語科教育演習」のいずれにおいても、およそ9割程度の学生が「受講してよかった」、「先生の説明は分かりやすかった」と回答している(図2)⁸。このことから、コアカリキュラムに示された3つの授業形態を軸とし、個別フィードバックによる授業改善を取り入れた本実践内容に対する学生の満足度は全体的に高く、肯定的に捉えていたことがうかがえる。

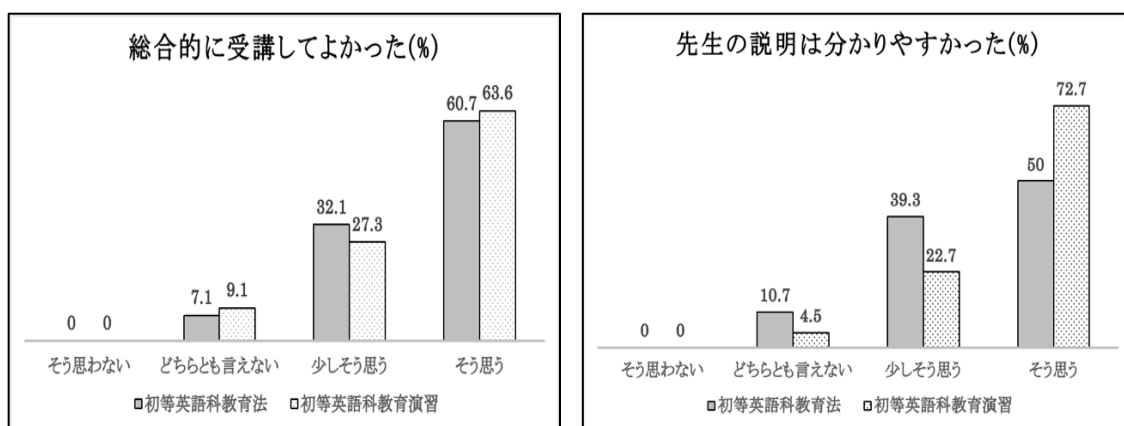


図2 大学が実施する授業アンケート項目(一部)の結果

授業改善の取り組みは、コアカリキュラムに示された授業改善の流れ(計画→準備→実施→振り返り→改善→再計画)に沿って15回の授業の中で2回実施した。学習指導案への記録・修正なしの授業改善を含めると模擬授業動画は合計4回提出したことになる、そのうち、教員による個別フィードバックは3回行った。この頻度については学生への負担と教員のチェックに要する時間を考慮

する必要があるが、本実践では、授業改善の過程で、学生が獲得した知識を学習指導案作成や模擬授業実践に結びつける様子が確認できた。

授業改善において、動画提出や個別フィードバックを行うためにGoogle Classroomを使用したことで、進捗確認、保管などを一元的に管理できたことが、複数回の模擬授業や授業改善の実施可能につながったと思われる。デバイスやクラウド上に保存された模擬授業動画にいつでもアクセスすることができ、学生は毎回の個別フィードバックをもとに次の模擬授業に向け授業改善に取り組んでいた。

学習指導案は、45分の授業を想定し、できるかぎり英語のやりとりを書き出すように指示したが、指導者の使用する英語や、想定される児童の発話一語一句が書き出されていたとは言えず、特に授業序盤では、学生が英語による授業をイメージしづらいことがうかがえた。また、「できるかぎり書き出す」という指示については、学生の捉え方に相違が見られ、使用する英語の記入を省略していると判断できる箇所も何箇所も見られた(資料参照)。このことから、結果の解釈は慎重に行うべきであるが、児童の前で実際に授業をしないかぎり、学生同士の模擬授業では課題に対する学生の捉え方は異なると考えられ、学生の英語運用力の実情を把握する調査方法の困難さが浮き彫りになった。

4.1 研究課題1

「授業観察、授業体験、模擬授業と個別フィードバックを伴った授業改善により、学習指導案に見られる英語使用量は増加するのか。」に対し、学習指導案1と改訂版学習指導案両方を提出した36名分のものを対象に、ウィルコクソンの符号付き順位検定を用いて英語使用回数の平均に差があるか調べたところ、有意差が確認され(表8)、改訂版学習指導案では英語使用量が増加したことがわかった。このことは、少なくとも本実践において、①、②、③という3つのフェーズと個別フィードバックを取り入れたことで、指導案作成の準備段階を含む模擬授業改善がなされ、学生は英語による授業が具体的にイメージできるようになったためであると考ええる。

改訂版学習指導案に見られた学生の英語使用回数の平均は27回($n = 41$, 標準偏差:17.8)であった。図3に、使用回数別の分布を示す。使用回数は5~79回とかなりばらつきが見られた。参加者の約半数(23名)の使用回数は15~39回の範囲にあり、改訂版学習指導案における英語使用の回数にはかなり大きな個人差が見られた。そこで、指導案に現れた英語使用の回数を10回単位で区切り、参加者41名を、10以下、11~20、21~30、31~40、41以上の5グループに分けた。表9に、グループごとの参加者の学年、総使用回数とFORCEの4つの教育機能の割合(%)を示した。総使用回数が30回以下のグループ1、2、3には1年生が多く見られ、31回以上のグループ4、5には2年生が多く見られる。教職課程における小学校外国語教育関連の学習について、英語運用能力については学年差が見られないという先行研究(佐藤, 2016)とは異なる結果となり、このことは実践的な指導技術を伴う指導の効果と考えられると同時に、学生の自己評価結果のみでは、学生が、何ができるようになるのかといった実態を把握することは困難であることを示唆している。

表8 学習指導案1と改訂版学習指導案に見られた英語使用回数平均の比較

	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
学習指導案1	36	5.5	7.4	.00*	.62
改訂版指導案	36	27.6	18.5		

* $p < .05$

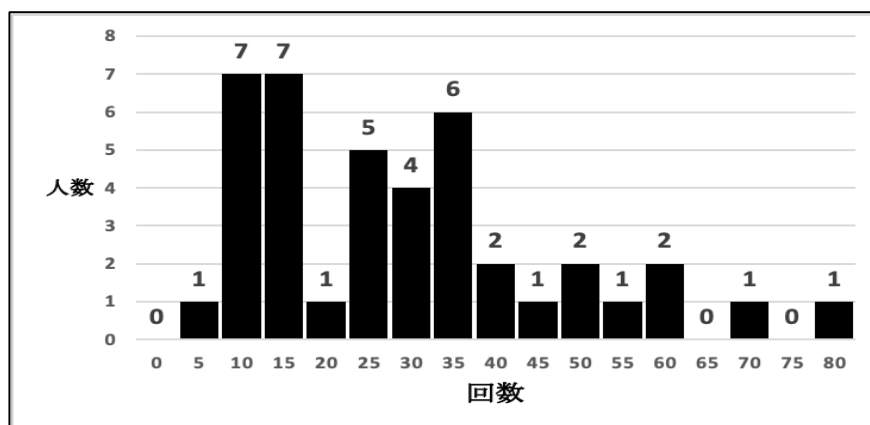


図3 改訂版学習指導案の英語使用総数別(回)の分布(人) $n = 41$

本実践に参加した2年生は、他教科の指導法に関する授業を受講していたことや、週1回の小学校現場におけるインターシップを経験していたことから、小学生を対象とした指導技術を身につけつつあること、学習指導案の作成経験があることも結果に影響しているのかもしれない。さらに2年生は、「初等英語科教育演習」を選択科目として履修していたことから、小学校の外国語教育に対して積極的に取り組む姿勢が、改訂版学習指導案に表れたとも言える。これらのことから、教職課程における小学校外国語教育関連の指導では、指導内容をできるかぎり年次をまたいでスパイラルに取り入れること、さらに指導法に関する授業は2年次配当が望ましい可能性がある。

2年生の英語力を示すデータがないため、英語力との関連は不明である。比較的使用回数の多い1年生(ID 27, 28, 29, 36)の英語力を調べたところ、ID 36はCASEC 519(TOEIC 420点相当)であったが、他の3名はCASEC 300点台(TOEIC 300～355点相当)であった。また、使用回数の少ないグループ1のID 1～8の英語力を調べたところ、データのないものもあるがCASEC 300点台前半から400点台前半(TOEIC 300～400点台前半相当)で、使用回数の多い1年生とそれほど差は見られなかった。模擬授業1と同じテーマで最終模擬授業を行った1年生の動画を確認したところ、ほとんどの学生が改訂版学習指導案に書かれた英語を使用し、さらに、指導案には見られないものの、児童役の学生の反応に英語を使用している様子が確認できた(資料参照)。このことから本実践は、学生が獲得した知識や指導技術をまずは指導案に反映し、段階的に模擬授業へ反映することができる手立てとなったと考える。なお、英語使用回数が少ないグループ1の学生の多くには、学習指導案の提出の際の指示がうまく伝わっていないなどの様子が確認でき、日頃の学生観察や授業記録から、学生の授業や課題への取り組み姿勢の方が大きく影響していると考えられる。

表9 英語の総使用回数による分類と4機能別割合(%)

	人数	ID	学年	総使用 回数	機能A	機能B	機能C	機能D
≧10 (グループ1)	8人	1	1	5	40.0	40.0	20.0	0.0
		2	1	6	0.0	83.3	16.7	0.0
		3	2	7	0.0	57.1	42.9	0.0
		4	2	8	0.0	87.5	12.5	0.0
		5	1	8	12.5	75.0	12.5	0.0
		6	1	8	25.0	75.0	0.0	0.0
		7	1	9	22.2	55.6	22.2	0.0
		8	1	9	0.0	66.7	11.1	22.2
	小計			60	7 (11.7)	41 (68.3)	10 (16.7)	2 (3.3)
11≦ ≧20 (グループ2)	8人	9	1	11	18.2	36.4	45.5	0.0
		10	1	12	25.0	66.7	8.3	0.0
		11	1	13	0.0	61.5	30.8	7.7
		12	1	14	7.1	71.4	14.3	7.1
		13	1	14	14.3	50.0	28.6	7.1
		14	1	14	7.1	85.7	7.1	0.0
		15	1	14	0.0	42.9	21.4	35.7
		16	1	18	11.1	72.2	16.7	0.0
	小計			110	11 (10.0)	68 (61.8)	23 (20.9)	8 (7.3)
21≦ ≧30 (グループ3)	9人	17	1	21	28.6	52.4	14.3	4.8
		18	1	21	0.0	47.6	42.9	9.5
		19	1	22	9.1	90.9	0.0	0.0
		20	2	23	0.0	47.8	52.2	0.0
		21	1	24	12.5	62.5	8.3	16.7
		22	1	26	3.8	69.2	26.9	0.0
		23	1	27	11.1	51.9	22.2	14.8
		24	1	27	18.5	37.0	44.4	0.0
		25	1	28	10.7	39.3	42.9	7.1
	小計			219	23 (10.5)	120(54.8)	63 (28.8)	13 (5.9)
31≦ ≧40 (グループ4)	8人	26	2	31	0.0	51.6	48.4	0.0
		27	1	31	12.9	67.7	16.1	3.2
		28	1	31	12.9	51.6	35.5	0.0
		29	1	31	16.1	45.2	38.7	0.0
		30	2	32	15.6	59.4	18.8	6.3
		31	2	35	0.0	48.6	42.9	8.6
		32	2	37	10.8	40.5	43.2	5.4
		33	2	40	27.5	47.5	22.5	2.5
	小計			268	33 (12.3)	137(51.1)	89 (33.2)	9 (3.4)
41≦ (グループ5)	8人	34	2	43	11.6	48.8	23.3	16.3
		35	2	46	17.4	52.2	15.2	15.2
		36	1	47	4.3	80.9	12.8	2.1
		37	2	51	25.5	35.3	15.7	23.5
		38	2	57	19.3	52.6	26.3	1.8
		39	2	58	8.6	62.1	22.4	6.9
		40	2	69	10.1	68.1	17.4	4.3
		41	2	79	24.1	57.0	16.5	2.5
	小計			450	70 (15.6)	259(57.6)	84 (18.7)	37(8.2)
総計	41人			1,107	144(13.0)	625(56.5)	269(24.3)	69 (6.2)

表10は、学習指導案1と改訂版学習指導案における英語使用の変化例を示したものである。改訂版学習指導案には、SLAやTTSに関する学習内容を応用する箇所（表10の下線部分：児童が答えやすいように例を出す、児童の発話に反応する）、①授業改善や②模擬授業を自分の模擬授業に取り入れる箇所（表10の二重下線部分：フォニックスを導入）が確認できた。コアカリキュラムで示された「指導技術」と「授業づくり」（表1）について、先行研究では時間不足とされており、本実践でも決して十分とは言えないが、3つの授業形態を取り入れたことと、2回の授業改善で使用英語に変化が見られた。2年生の学習指導案1では留意点などを日本語で記述したものが多く見られたが、これは教師の指示が明確に伝わっていなかったことや、同じ時期に他教科の学習指導案作成の学習を進めていることなどが原因かもしれない。

表10 英語使用の変化例（1年生、原文のまま）

学習指導案1	改訂版学習指導案
T: Hello.	T: Good afternoon. Everyone. S: Hello.
服を買った話をする	T: How are you today? <u>Sleepy? Fine?</u> S: Sleepy.
服の色の話を少し入れる	T: <u>Oh, you are sleepy. Sorry. Let's enjoy our English Class.</u>
綴りと発音の違いを理解させる	服を買った話をする、服の色の話を少し入れる 綴りと発音の違いを理解させる
いろいろな色のものを持ってきてそれを見て英語を理解する	T: OK!! Let's practice Phonics. Are you ready? S: Yes! T: <u>So, look at this! The name of this letter. My name is ○○.</u> <u>Your name is △△さん So, this letter's name is A. The name is</u> <u>A but sound is (エとアの間) A says (エとアの間) apple.</u>
たくさん発音したり聞くことで覚えやすくなる	いろいろな色のものを持ってきてそれを見て英語を理解する
What color do you like?	T: What color is this? This color is red! 1.2 Ss: Red!
I like green!!!	T: What's color do you like? (緑のものを見せる) Ss: It's green!!!
See you !!	T: What's color do you like? (子どもに質問) S: I like ○○.
Have a nice day!	T: What color do you like? I like ○○教える I'll give you a colored sticker and paper. Walk around and find a partner. 4times. たくさん発音したり聞くことで覚えやすくなる 色のシールを配って自分の好きな色を集めるお友達と交換する
	T: Please ask me. S: What color do you like? T: I like green!!! See you! Have a nice day!

4.3研究課題2

「授業観察、授業体験、模擬授業と個別フィードバックを伴った授業改善により、学習指導案に見られる英語使用の変容にどのような特徴があるのか。」に対し学習指導案に見られる英語をFORCEの4つの教育機能別に量的・質的に分析した。上述のとおり、学習指導案1では英語使用があまり見られなかったことから、以降の分析は改訂版学習指導案のみを対象とした。表9が示す

ように、総使用回数1,107のうち、機能別割合は、多い順に、機能B(56.5%)、機能C(24.3%)、機能A(13.0%)、機能D(6.2%)となり、グループ別に見ても同様の傾向が見られた。

機能Bに相当する英語の総使用回数は625で、全体の総使用回数の約6割を占める。この傾向は先行研究とも一致する。なお、個人別に機能別割合を見ても、概ね同様の傾向が見てとれることから、特定の学生が機能Bに相当する英語を多く生成したために、このような結果が得られたわけではないことが確認された。

機能Bに相当するものは、授業運営上の挨拶・指示・賞賛といった定型的な英語表現であり、本実践に参加した学生にとっても準備しやすく、応用しやすいと考えられる。それに加えて、本実践での毎回の個別フィードバックが、結果としてこの機能に相当する英語使用の増加につながったと考えられる。例えば、“Open your textbook to page___.”と指示をした後も、実際の授業では続けて児童に声をかけることが予想されるが、初回の模擬授業動画を見ると多くの学生がその後英語で何を言ってよいかわからない様子で、日本語で「じゃあ、みんな今日はね…」などと話していた。そこで個別フィードバックとして、この部分では日本語を使用するのではなく、続けて児童に英語でかけることばや、児童とのやり取りにつながるような英語使用について、例とともに示した(表11の最下段)。その結果、“Are you ready?”、“Oh, Good. Do you see this picture?”などの英語使用が増えた。定形表現の練習だけではなく、その表現を使用する場面や流れをイメージし、児童の様子を想定して英語使用を続けるような指導・練習方法が、小学校英語の授業実践に求められる英語運用力の育成には効果的であると言える。

次に多くの割合を占めたのは、先行研究にもとづく予想とは異なり、機能Cであった。機能Cに相当する英語の総使用回数は269で、全体の約4分の1を占めた。機能Cに分類される英語使用は、児童との対話を前提とし、児童の反応や状況に応じた即興的な英語使用も含まれ、先行研究からは現職教員にとっても学生にとっても使用が困難であると考えられたが、本実践では使用回数の比較的少ないグループ1, 2, 3の改訂版学習指導案の中にも、ID 6と19を除くすべての学生の改訂版学習指導案には機能Cに相当する英語使用が見られた。個別フィードバックで、「児童に声をかけてみてはどうでしょう」、「児童に実際に聞いてみてはどうでしょう」などとアドバイスをしたことが機能Cに相当する英語使用を促進したものと思われる。この結果は、コアカリキュラムで示された3つの授業形態のフェーズを導入し、個別フィードバックを行った指導の効果の表れと言えるだろう。

一方、機能Aに相当する英語使用の総回数は144であり、全体の1割強に過ぎず、これも先行研究からの予測とは異なった。機能Aには、単語や表現の発音、会話やロールプレイなどの模範として示したり、表現を反復練習させるためにキューとして提示したり、さらには、児童に気づいて欲しい言語的特徴を示すものが含まれる。これらの英語使用は、授業では頻繁になされる可能性が高いことは授業経験をもつ者であれば容易に推測できる。しかし、本調査では、その頻度はかなり低かった。これにはいくつか理由が考えられる。まず、本調査の分析対象としたのは学習指導案であり、実際の模擬授業ではなかったことが考えられる。単語の発音の繰り返しや、表現を繰り返し言わせるキューなどは、自明のこととして、あるいは模擬授業の時間的制約から、これらの英語を指導案にはあえて書かなかった可能性がある(資料参照)。5つのグループそれぞれにおける各機能の

割合は、全体の傾向と似ていたが、使用回数の多いグループ5では、機能A(70, 15.6%)と機能C(84, 18.7%)の総使用回数における割合にあまり差が見られなかった。グループ5の学生は改訂版学習指導案に、できるかぎり指導者の使用する英語を書き出そうとしている印象があり、他のグループに比べて英語による授業の流れをイメージすることができていたと考えられる。指導内容も反復練習の時間をたくさんとっている印象があり、結果として、模範の提示など機能Aに相当する英語使用の割合が他のグループよりも多く見られたと思われる。

また、改訂版学習指導案の授業テーマは“I like blue.”(Let's Try! 1 Unit 4)であったことから、「模範の提示」として“What color do you like?”や“Red”など色を表す単語を発話することが予想され、実際に幾つかの指導案でもその使用が確認できた。しかし、指導案に書かれた“What color do you like?”という英語が、模範の提示(機能Aの1)なのか、児童に実際に好きな色について尋ねている(機能Cの17)のか判断が難しい場合がしばしばあり、全体の授業の流れに照らして機能Cの17に分類したものが多かった。このような指導案に対して、模範を示す場合と児童に尋ねる場合で同じ表現であっても、「書き分けましょう」などの個別フィードバックは行っておらず、結果として、機能Aが少なくなったとも考えられる。

機能Dに相当する英語使用は4つの機能の中で最も低く、総使用回数は69で、全体の約6%にすぎなかった。この傾向は先行研究と一致する。ただし、個別フィードバック後に、改訂版学習指導案には、“That's great.”, “Oh, you are excellent.”などの児童の想定される発言に反応する英語使用が多く見られたため、これを機能Dに分類すればその割合は高くなったと思われるが、本研究では、これらの英語を授業の流れから、機能Bの項目8「児童の反応に対し賞賛する」に相当するとして分類したため、機能D「関係の基盤づくり」として分類したものは「相づち」や「児童の日本語発話を英語で言い換えた発話」に相当する英語使用のみとなり、結果としてこの機能の割合が少なくなったと考えられる。グループ別に見ると、使用回数の多いグループ4, 5の改訂版学習指導案では機能Dに相当する英語使用が他のグループに比べ多く、特に項目21の「相づち」が多くみられた。使用回数の少ないグループ1の改訂版学習指導案では機能Dに相当する英語使用はほとんど見られなかったが、学生同士で行う模擬授業の様子から教師役が児童役の学生へのなんらかの反応(特に相づち)を行っている様子が確認できたことから、実際の模擬授業では発話していたが指導案には表れていないものもあると考えられるため、グループ1及び全体の総使用回数に対する機能Dの占める割合は変わる可能性もある。したがって、この機能に相当する英語の使用が学習歴に影響を受けるのか、学生にとってハードルの高いものかどうかについては、さらなる調査が必要である。

表11に、Google Classroom上で行なった個別フィードバックの例とそれに対応した改訂版学習指導案に見られた英語使用例の一部を示す。本実践後の指導案では、「児童とのやりとりが英語でできる」に相当する英語使用が確認できた。これらのことから、学生の実情を把握した上で、何を補足する必要があるのかを明確にしたことの指導の効果が得られたと言える。

指導の結果として、英語使用量が増えたことは当然のことではあるが、これまでに学生の英語運用力の変化に焦点を当てて調査をしたものはあまり見られず、授業改善のための時間不足や、何

をどの程度やればよいのかわからないという課題に対し、本実践では指導内容とその効果を示すことができたと考えられる。

表11 個別フィードバックの例とそれに対応した学生の使用例

個別フィードバックの例	学生の使用例(一部抜粋)
児童が答えやすいように例を出すと良いですね。教科書p.134や3年生の色の授業動画を参考にしてください。	How are you? Good? Sleepy? Tired? How's the weather? Cloudy? Rainy? What color_ Red? Yellow? Blue?
日本語が必要かどうか考えてみよう(毎回In Japanese?と聞くケースや絵を見せていて児童が理解しているはずなのに確認をするケースに対して)	What's your favorite sport? Favorite... ah... My favorite food is <i>Ramen</i> . Doraemon's favorite food is <i>Dorayaki</i> . S1: 好きなもの? T: Yes. Good. But Number 1
いきなり授業を始めるのではなく他の授業の開始時をイメージして児童に声をかけてみよう。小柴のデモで最初に児童に声をかけるところを思い出してください。	Hello everyone. Are you all right? Let's start English class. Yes? Yes!(ジェチャー, 児童の様子確認)Today, we're going to listen to my story. Who is ready? (手をあげる仕草)Yes? OK, let's start. How are you? S1. I'm fine. T: Oh nice. You're fine. I'm tired. Hard working.. every day... but I'm OK.
一方的に先生が話し続けるのではなく、所々児童の発話に反応してあげると良いですね。	You're fine. That's good. Oh, yes, that's right. Yes. Good.
新出単語を導入する際にできればリアルな話や身近な話題に絡めると児童も聞きたいと思うのではないかな。5年生の職業の授業動画で新出の語彙を導入するところを参考にしてください。	My favorite fruits is strawberry. (写真を見せ) You know strawberry, right? You like strawberries? As you can see, strawberry is Green?? No, no ,Yes, Red. but what about this(といって白い苺の写真) Ss: えー白 T: Yes, white strawberry!
教科書の絵についていきなりrepeat after meとせず何か児童とやりとりしながら進めると良いです。	Look at this picture on page _____. OK? What do you see in this picture? (seeをジェスチャーで示す) I can see the duck (クワックワッ) How many ? Let's count together.
「先生のちょっとした話をクイズ形式で行う」とありますが実際に書き出してみよう。その際使用する資料や流れを日本語で追記しておくイメージしやすいと思います。	Ex. Yesterday I went shopping. I bought this...It's (写真を少し見せる)Yes! A T-shirt. I bought this T-shirt in____. The color is? Yes, brown. I like brown. So, I bought this brown T-shirt. Yesterday it rained a lot. So I was feeling down. But I saw something in the sky. It has red, yellow, green, purple...It's very beautiful. I was happy. What is it? Ss:虹 Yes, that's right. How many colors...one, two... yes 7. But how about this rainbow(他の虹の写真を見せて児童とやりとりする) Anyway, it's been cold these days, right? There are places where it has snowed. This movie is of my grandmother's house. (動画を見せる) The snow is piled up too much. It snowed as tall as you. It's getting cold so please don't catch a cold.
ひとことで終わって日本語で説明するのではなく続けてやりとりできそうですね。例えば... (例を示す)	Are you ready? Do you have this textbook? Oh, Good. Do you see this picture? Good listening! Good memory! Nice try.

4.3.1 FORCE項目別分類の割合

次に、学生の英語使用の傾向を詳細に明らかにするため、FORCEの23項目に分類した結果を分析する。各項目に相当する使用回数を図4に示す（項目11, 12は相当する使用がなかったため除外）。最も使用回数が多かったのは項目7（指示英語など、323）で、項目6（挨拶や天気、出席の確認など、150）、項目8（褒める、119）、項目9（教材などについて児童に確認をするなど、101）、項目1（表現や単語の模範表示、95）、項目15（事物・物事や出来事についての描写、75）がその後に続いた。これら上位6項目について、参加者41名の使用回数頻度を図5に示す。図5の分布から、特定の学生の使用数が多いためではないことが分かる。

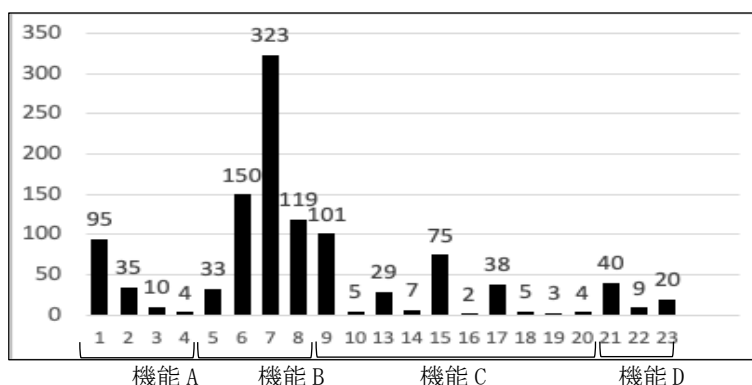


図4 各項目の使用数(総使用回数=1,107)

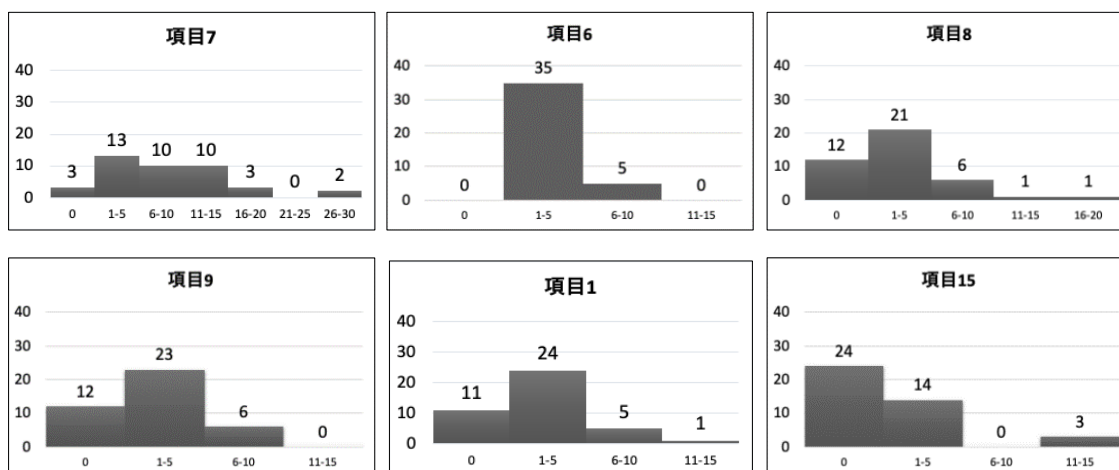


図5 項目7, 6, 8, 9, 1, 15の頻度分布 ($n = 41$, 横軸:使用回数, 縦軸:人数)

表12に、英語使用のバリエーションがほとんどない項目1および6を除く上位4項目、さらに項目17, 21に相当する使用例を、まとめた。⁹ 本実践では、指導後に、指示英語や挨拶、褒め言葉などに続き、事物・物事や出来事の描写に相当する英語使用が見られ、先行研究とは異なる結果となった。実例を見たり、授業改善を繰り返すことによって、このような英語を使用するイメージができたのではないかと考えられる。項目6以外は、2年生に多く見られた。中でも項目15は2.1で見たコア

カリキュラムの示す学習内容と重なる部分もあり、本実践の参加者41人中17人にそれに該当する英語使用が見られ、そのおよそ7割が2年生であったことは興味深い。コアカリキュラムに示された力の育成には学習歴が関連する可能性もあることから、指導内容のバランスや扱う時期については工夫の余地があると思われる。

表12 使用回数数の多い上位6項目の例

項目7	機能B	Let's ~. Make a pair. A- <i>san</i> , B- <i>san</i> , you make a pair. OK? Look at ~. Are you all right?
項目8		OK. Perfect. Good. OK. Nice. Very Good. Great. Good listening. Nice try.
項目9	機能C	What's this? What color is (教師役の名前)'s T-shirt? My T-shirt is brown. This name is A. (文字指導で)
項目15		My favorite color is _____. Today's lowest temperature is _____. I have bread for my breakfast. I went / ate / saw _____ (週末のことなど)
項目17		What color do you like? Do you like ____? (今回のテーマが色であったことから)
項目21	機能D	Oh, Yes! That's right. Sorry. Really? Is it true? Are you? Me too.

5. まとめ

本研究では、小学校英語の授業実践で求められる英語運用力を、先行研究から「発話」「コミュニケーションに関わるもの」(松宮・森田, 2015)と捉え、どのような特徴があり、どのような役割を果たすのか整理をした上で、それらを教職課程で育成するために行なった実践内容とその指導の効果をもとめた。小学校の英語授業で指導者が使用する英語は、児童が理解できるような平易なものが多くは容易に想像できるが、それらを運用するためには児童の理解や、児童とのやりとりを促すような指導技術が必要となる。これらを大学の教職課程で指導する際に、コアカリキュラムでは①授業観察、②授業体験、③模擬授業を必ず盛り込むこととされているが、多くの現場では時間不足や授業改善につながらないことが課題となっている。そこで本研究では、3つの授業形態と個別フィードバックによる授業改善を繰り返し、指導後に学生が作成した学習指導案を用いて指導者の英語使用の特徴や傾向を探り、その指導効果を検証した。得られた結果をもとに、教職課程における小学校英語指導法の授業内容及び、指導後の学習指導案に見られた英語の特徴や傾向をまとめ、今後の指導法の方向性を探った。学生の使用する英語の特徴がわかり、先行研究と一致する点、相違点を本実践の指導内容や具体的な方法と合わせてまとめることができた。

小学校で英語を使用して授業を行うための方法や進め方は、実例を見て、実際に体験をし、授業改善を行いながら学んでいくことが望ましい。小学校の学級担任の英語力向上を図るために研修を実施した町田・高橋・黒川(2017)は、一年に及ぶ取り組みで、担任の使用する英語表現を分析するために授業を4度録画し、指導技術や英語表現を中心に繰り返し授業改善を行っている。研修の結果、学級担任はほぼ英語で授業を行うことができるようになり、実際に英語力の向上も確認されている。その際、全教科を指導する小学校教員は既に小学生を対象とする指導技術を身につけており、それらを英語の指導に活かすことが可能であるということに担任が気づいたことが英語

指導力向上には必要であったと述べている。本実践でも模擬授業の録画とその内容に対して繰り返し行った個別フィードバックによる授業改善が、英語運用力の育成において一定の効果をもたらす可能性が示された。また、学習歴に加えて、他教科の授業づくりや指導技術に関する学びが影響することも示唆されたことから、指導法の配当時期を再検討してもよいかもしれない。

本実践にはいくつかの課題が残された。第一に、分析対象を学習指導案としたため、書かれた英語を学生が実際に使用するとは断言できないことである。第二に、授業のテーマにより分析の結果が変わる可能性があることである。今後は学生が実際に使用する英語の特徴や傾向をさらに整理し、指導によってどのように変容するのか、課題の所存と原因を明らかにしつつ、指導内容を開発することが必要である。また、教師のどのような英語使用が児童や生徒の聴解力や発話力に影響するのか明らかにすることで、教師の英語使用の教育的な機能分類の視点と合わせ、英語運用力、特に話す力育成のプログラム構築、教室現場での応用も求められる。

謝辞

本実践の調査にあたっては、2021年度の大学1年生および2年生の皆さんにご協力をいただいた。ここに感謝の意を表す。

注

1. 小学校外国語教育では学習言語を基本は英語としており、本研究では、「小学校英語」、「小学校外国語」という表現を文脈に合わせて使用する。
2. 本稿は、関西英語教育学会第28回研究大会(オンライン実施)において口頭発表したものを大幅に加筆修正したものである。
3. 紙幅の都合上、例の一部は省略した。
4. FORCEと小学校外国語活動用FORCEは機能分類が若干異なる。詳しくは山森(2012, 2013)を参照されたい。
5. 学生が何も見ずに行う模擬授業の様子が収録された動画を用い、実態を確認の方が正確なデータが得られることに違いはない。一方、指導経験のない学生が、何も見ずに英語による授業を行うことができるようになるには、練習時間が不足しており、本研究では、ほとんどの学生が自身の作成した学習指導案を見ながら授業を行っていた。このことから、本研究では指導前後の学習指導案に書き出された指導者の英語を、分析対象とした。
6. 3年生対象「色」、4年生対象「動物」、5年生対象「職業」、その他、歌や絵本の授業動画を使用した。動画の使用については小学校から承諾を得ている。
7. 今回の授業テーマが「色」であったため、“What color do you like?”という質問文が多く見られたが、これが模範となる場面もあれば、児童の好きな色を実際に聞く場面もあった。
8. 原文は「授業での先生の説明は、分かりやすかったですか。」「あなたは、総合的に判断して、この授業を受講して良かったと思いますか。」である。
9. 項目17(児童の日常生活、興味・関心などについての発問)に相当する使用回数が1～3回見

られた学生が25人、6回見られた学生が1人、項目21（相づちなど）については、1～5回見られた学生が17人、8回見られた学生が1人で、残りの学生は0回であった。

引用文献

- Chaudron, C. (1988). Teacher talk in second language classrooms In M. H. Long, & J.C. Richards (Eds.), *Second language classroom* (pp. 50-87). Cambridge University Press.
- イーオン (2019)。「小学校の英語教育に関する意識調査 2019」
<https://www.aeonet.co.jp/company/information/newsrelease/1909021516.html>
- イーオン (2021a)。「小学校の英語教育に関する意識調査 2021」
<https://www.aeonet.co.jp/company/information/newsrelease/2103151100.html>
- イーオン (2021b)。「小学校の英語教育に関する意識調査 2021」
<https://prtimes.jp/main/html/rd/p/0000000030.000062811.html>
- 生田和也 (2018)。「外国語の指導力に関する学びと変容：コアカリキュラム案を踏まえた授業デザインと自己評価分析」『鹿児島女子短期大学紀要』54, 21-35.
- 町田智久・高橋則子・黒川美喜子 (2017)。「ティーム・ティーチングを活かした学級担任の基礎的英語力向上の取り組み」*JES Journal*, 17, 102-117.
- 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」*JES Journal*, 15, 95-110.
- 文部科学省 (2017)。「外国語（英語）コアカリキュラム案」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/attach/1388110.htm 2024年2月閲覧
- 文部科学省 (2017)。「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説」
- 文部科学省 (2019)。「外国語(英語)コアカリキュラム」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/1414533.htm 2024年2月閲覧
- 文部科学省 (2021)。「令和3年度『英語教育実施状況調査』の結果について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00001.htm 2024年2月閲覧
- 文部科学省 (2022)。「令和4年度『英語教育実施状況調査』の結果について」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1415043_00004.htm 2024年2月閲覧
- 佐藤大介 (2016)。「外国語」指導を担う小学校教員養成カリキュラムの開発—実践的英語指導における学年間の差異と傾向—『くらしき作陽大学・作陽音楽短期大学研究紀要』第49巻第2号, 33-42.
- 佐藤大介 (2019)。「小学校教員養成課程 外国語（英語）コアカリキュラムにおける「英語に関する背景的な知識」の学習(指導)項目に関する考察」『日本児童英語教育学会研究紀要』第38号, 15-30.

- 澁井とし子 (2019). 「小学校外国語(英語)の教員養成コアカリキュラム押さえておきたいポイント」『マテシス・ユニウェルサリス』21(1), 129-151.
- 瀧沢広人 (2019). 「小学校外国語(英語)コアカリキュラム案に対する学生の意識調査」『岐阜大学教育学部研究報告人文科学』67(2), 101-110.
- 東京学芸大学 (2016). 文部科学省委託事業「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27年度報告書.
- 東京学芸大学 (2017). 『文部科学省委託事業「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』<https://www2.u-gakugei.ac.jp/~estudy/report/> 2024年2月閲覧
- 東京学芸大学 (2021). 「英語教員養成コアカリキュラムの検証と具体的・包括的プログラムの開発」
- 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』第22巻, 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』4, 37-53.
- 山森直人 (2012). 「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 (2013). 「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開発—理論と現状をふまえて—」*JES Journal*, 13, 195-210.
- 湯川笑子 (2017). 「小学校英語授業における英語使用と日本語使用—いつ, 何のために, どのように使うのか—」『日本児童英語教育学会研究紀要』第36号, 149-164.

(資料)

改善版学習指導案に見られた英語と、対応する模擬授業で確認できた英語(赤字部分が学習指導案には見られなかった箇所)。

学習指導案に見られた英語	模擬授業動画のSCRIPT
【グループ1の学生の例】	
Hello, How are you? 音の足し算します 歌を流す終わりました。何 色が好きですかWhat color do you like? 聞く時はこれ。 答える時は Bye. Have a nice day. See you next time.	Hello, How are you? Fine? Good. Let's start. Let's sing ABC song. OK? Next Let's sing phonics song. (音の足し算します。 歌を流す終わりました) Repeat after me. Red, Blue, Yellow, Green, Purple Orange, Pink. Next 何色が好きですか in English? Please make pairs. What color do you like? 聞く時はこれ。 答え る時はI like ____. Let's start. Very good. Today's lesson is over. Thank you. Bye. Have a nice day. See you next time.
【グループ2の学生の例】	
Hello everyone. How are you today? Fine? Tired? Sleepy? Let's sing ABC song. Phonics jingle! (音の足し算) Let's sing a song about color. OK. Next we'll do quiz.	Hello everyone. How are you today? Fine? Tired? Sleepy? Let's sing ABC song. Do you know? ABCD~ OK We will play game. Please clap your hands. Let's practice phonics jingle. This letter is A. A has its own sound. Repeat after me. (音の足し算) T says /t/, /t/. E says /e/, /e/. N says /n/, /n/. Together... Ten. R says /r/, /r/. E says /e/, /e/. D says /d/, /d/. Together...Red.
【グループ3の学生の例】	
Hello. How are you? Let's practice phonics. Look at this. What is this? B? C? That's right. This name is エイ. The sound is ? /æ/, /æ/. OK. Let's practice phonics. (音の足し算) Let's sing ABC song. This color is green. Please clap your hand for green.	Hello, How are you? Fine? Tired? Sleepy? Oh, You're fine? I'm fine. Let's start English Class. Look at this. What is this? B? C? That's right. The name of this letter...Ah.... My name is ____. Your name is ____. This letter's name is A. Name is A, and the sound is /æ/. Let's practice phonics. (音の足し算) D says /d/, O says /o/, G says /g/. Yes, dog. P says /p/, I says /i/, G says /g/. Yes, pig. C says /k/, A says /æ/, t says /t/. Yes, cat. Let's sing ABC song. This color is... yes, green, OK? Please clap your hands. B... green, so clap your hands, no singing. OK?
What is this? A banana? A Strawberry? What color is this? Good. What is this? (ランドセルを見せる) Yes, school bag. What color is this? Do you like red?	Today's topic is color. What is this? A banana? A strawberry? Yes, What color? Blue ?Orange? What color is this? Yes Red. 「他には？」 Green, Yes! What is this? Yes, a school bag. What color is this? Black? Red? Yes, that's right. My school bag is black. How about you? Your school bag... Oh, pink. Do you like pink? Good. Oh Red? Do you like red? Do you like color of your school bag? My school bag is black. But I don't like black. (みんな黒やったからでも本当は黒は嫌いでした。) What color do you like ? You like black? ランドセルの色と好き な色一緒やった？ Oh, good. How was the class? Fun? Good. English time is over.