

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 ——

山 森 直 人*

(キーワード: 教室英語, 英語教師, 教育的機能)

1. はじめに

本研究は、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を「教室英語 (Classroom English)」と呼び、教室英語の分析枠組みの構築、及び、同枠組みをもとに現職教育 (in-service training) や教員養成 (pre-service training) において教室英語を駆使できる力を育成するためのプログラムを開発することを目指している。特に本稿はその一連の研究の一部であり、教室英語の教育的機能を体系的に整理し、教室英語を観察・自省するための教室英語の分析枠組み (Framework for Observing and Reflecting Classroom English: FORCE) を構築することを目的としている。

2. 教室英語に関する現実と理論的動向

2. 1 教室英語の分析枠組みを構想する理論的根拠

文部科学省は2002年7月に『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』を策定し、その中で中学校・高等学校の英語教師が備えておくべき英語力として、英検準一級、TOEFL550点、TOEIC730点程度という数値を設定し、「英語教員の採用の際に目標とされる英語力の所持を条件の1つとする」ことや「教員の評価に当たり英語力の所持を考慮する」ことを要請すると謳っている。このような現実をうけてであろうか、教員採用試験において英語能力試験の結果を考慮する都道府県が増えている。例えば2005年度教員採用試験において実用英語技能検定 (英検) の資格を特別措置として適用する地域が26県9市、参考資料として扱う地域が13県3市あった (日本英語検定協会, 2004)。また、2006年度中学校・高等学校教員採用試験において一定基準以上の TOEIC スコアを取得した者に対し試験の一部免除を実施している自治体が35件、選考時の参考とする自治体が21件あった (財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会, 2005)。また、2003年3月に文部科学省が公表した『『英語が使える日本人』の育成のための行動計画』には「英語の授業の大半は英語を用いて行い、…」や「…、教員は、普段から主に英語で授業を展開しながら、…」とある。ここでいう「授業の大半」や「普段から主に」にはどのような英語使用が想定されているのであろうか。その具体的な記述はないが、少なくとも我々が想像する一般的な英語授業のイメージに比べて教師によるより多くの英語使用が求められていることは間違いなさであろう。

このような状況を考慮すると、学校教育現場での授業実践や教員研修プログラムに参加し英語教師としての力量を高めようとする現職英語教師、ならびに、教員養成機関等において将来の英語教師をめざす学生に対し、授業で用いる英語力の育成は急務である。しかし、英語教師の英語運用力が高ければ、児童・生徒に対する高い教育効果が導かれるかといえはなはだ疑問が残る。例えば、Koster (1986, pp.10-12) は過去に実施された教師の外国語運用力と教育効果の相関関係を検証した先行研究事例を複数概観している。事例間の調査対象や方法は一様ではないようであるが、外国語運用力と教育効果の間に十分な相関が認められない事例が多いことを踏まえ、特に学習の初期段階では教師の外国語運用力は必ずしも必須の条件ではなく、むしろ指導方法や教材の扱い方といった専門技術の重要性を説いている。このことからただ闇雲に英語運用力をつけることが必ずしも教育的効果のある授業につながることはないかと推察される。

また、松畑 (1989, p.8) は英語教師の英語力を考慮するためのアプローチを「量的アプローチ」と「質的アプローチ」に分類している。前者は「4技能および文化面・態度面などのすべての面にわたって、具体的にどの程度の英語

*鳴門教育大学言語系 (英語) 教育講座

が理解・表現できることが望ましいかを量的に明らかにしてゆく」ことであり、後者は「外国語としての英語を学び・教えるという立場からの質的な視点で見たときの英語力の姿を明らかにしてゆく」ことである。松畑は、前者アプローチを重要としつつも、後者アプローチがもっと大切にされねばならないとし、「英語教育的英語力」を提唱している。

山森（2006）では先行文献に描かれた英語教師に求められる英語力を図1のように整理した。量的アプローチによる英語力が、いわゆる聞く力、読む力、話す力、書く力などの4つの技能や言語・文化に関する知識を示す「狭義の英語力」であるのに対し、質的アプローチによる英語力は、英語教師にとって教育的目的を含意しているという意味で英語指導のための「広義の英語力」と呼ぶことができる。この広義の英語力に含まれている教育的目的とは、英語授業において教師が用いる英語の、児童・生徒に与える教育的な効果であり、別の言い方をすれば、英語授業において使用される英語の裏に潜む「教育的機能」である（c.f. 松畑, 1989: 「英語教育的英語力」）。しかし、それは狭義の英語力と別個に養われるものではなく、かつ、狭義の英語力を得たとしても獲得されるものでもない。両者（狭義の英語力と教育的機能）のあいだには、前者は個別に存在しうが後者は前者がなくては存在し得ないという関係が成立している。そのような意味で、英語の専門的な指導力、教育者としての資質・力量（下図α）などとは異なるものである。

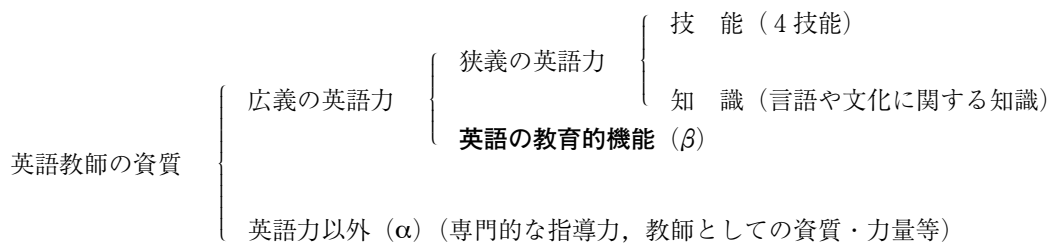


図1：先行文献に描かれた英語教師に求められる英語力の概念図

2. 2 教室英語の教育的効果を裏づける研究

英語教師が授業において英語を使用することが当然のごとくに主張されているが、その教育的効果については、必ずしも明確にされていない。英語教師の英語使用の教育的効果に示唆的な研究分野として、第二言語習得研究がある。そのなかで特に外国語教師が用いる教授言語の特徴については、授業分析研究や Teacher Talk に関する研究において数多くなされてきた。Gaies (1977) は ESL 教師が授業で用いる言語の統語的特徴を分析し、その結果、教師の教室言語は学習者の言語能力に依拠して的確に調整され、様々な点において統語的に単純化されていることを確認した (Gaies, 1983, p.207)。さらに Chaudron (1988, p.85) は、第2言語教師が低レベルの非母語学習者に対して言語を使用する際の言語の調整に関する先行研究を総括し、調整が施された言語の特徴を次の7点にまとめている (c.f. Gaies, 1977; Hyltenstan, 1983, p.174; Larsen-Freeman & Long, 1991, pp.125-126, etc.)。

- ① 話す速度が遅くなる
- ② 話す内容を考えるための休止がおそらくより頻繁かつ長くなる
- ③ 発音が誇張・単純化される傾向がある
- ④ より基本的な語彙使用
- ⑤ 従属表現の度合いが低くなる
- ⑥ 疑問文よりも宣言文・陳述文が使用される
- ⑦ 教師はより頻繁に表現を繰り返す

しかし、その直接的な効果を確認づける研究はほとんどなく、逆に、教師によるインプットといった外的影響に対して学習者の中間言語は相対的に反応を示さないことを指摘する研究もみられるという (Johnson & Johnson, 1998, p.321)。このインプットに関する研究は、その量だけを単に増やすだけでは学習者の言語の獲得には限界があり、会話相手との目標言語による対話を通じてインプット自体が修正される過程を通して言語が獲得されるとするインタラクションに関する研究、そして、対話相手に理解可能なアウトプットを産出する過程において言語の形式的側面に注意が向けられ言語が獲得されるとするアウトプットに関する研究へと広がりを見せているが、その研究の成果に関してはいまだ確証的なものにはなり得ていないようである。

このように英語教師による授業中の英語使用の効果に関する実証的根拠が少ないなか、吉田・柳瀬 (2003) の主張は小学校、中高等学校段階の英語授業における教師の英語使用の理論的根拠として示唆的である。彼らは、Cummins (1984) の BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) と CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) の概念をもとに、英語授業において日本語の使用が相応しい学習段階を示している。BICS は日常的なコミュニケーションの文脈において用いる言語技能であり、CALP は脱文脈化した学習状況における言語操作能力のことをいう。吉田・柳瀬 (前掲書, pp.74-75) は BICS と CALP の獲得状況を 4 つの段階に分け、それぞれの段階の英語授業における日本語使用の方向性を示している。まず、日本語の BICS は獲得しているが、CALP がまだ十分に形成されていない段階を幼児や児童の成長段階とし、ここでは遊び、環境的文脈、ジェスチャーなどの具体的行動を補助に英語のみで指導することの必要性をとき、この段階で日本語を用いて内容説明すること自体が無意味であるとしている。また、日本語の BICS と CALP の両者をすでに獲得している段階を中学校からの成長段階とし、すでに日本語の CALP が形成されていることを考慮すれば、特に BICS レベルの文字言語を通した英語コミュニケーションの指導には日本語による説明が学習を効率化する反面、音声言語による英語コミュニケーションには環境的要因やジェスチャーを用いれば日本語は不要であるとしている。さらに日本語の BICS と CALP に加え英語の BICS を獲得している段階では、ディスカッション、スピーチ、プレゼンテーション、ディベートなどの技能とともに読み書き能力の育成がさらに重視される。この段階では日本語を使用する方が CALP レベルのコミュニケーション能力の育成に役立つとしている。最後の段階になれば英語の CALP が形成されるため、英語による抽象的な内容理解も可能となり、授業のすべてを英語で行うことができるという。吉田・柳瀬の上記主張は英語授業において日本語を使用すべき段階を示したものであるが、逆に考えれば、英語を使用すべき段階を示したものととらえることもできる。特に小学校段階では日本語を使用すべきでないこと、中学校段階以降では場面に応じて日本語と英語を使い分けること、という主張は、初等・中等教育段階の英語授業における教師の英語使用の意義と可能性を示唆するものである。

また、金谷 (2004, pp.9-10) は「直接的効果」と「間接的効果」という用語を用いて、英語教師の英語使用のあり方を説明している。彼によれば、英語教師が授業をすべて英語で行えば生徒が英語に接し使う機会が増え、生徒の英語力が伸びる (直接的効果) というよりも、英語を使用する教師の姿勢に生徒の学習意欲が喚起されたり、そのためには教師側の授業準備にも労力と工夫が生じその結果生徒の英語力育成に好影響を及ぼす (間接的効果) と考えられる。したがって、「可能な場合は、可能な限り多く英語で、授業を行う」必要性を説く。確かに学習中の文法構文を取り入れた英語教師の英語発話をその学習時には理解できたとしても、それがその後の児童・生徒の英語力としてどれだけの持続的効果があるかは疑問である。しかし、理解できたことで得られる喜びや満足感、そしてさらなる動機づけが喚起されるなら、その後の英語学習に与える間接的な効果は大きいのではないであろうか。

2. 3 教室英語の使用法に関する諸説

英語授業における教師の英語使用の教育的効果が確証的ではない現状はあるが、英語授業における教師の英語使用のニーズの高さからか、近年、教室英語に関する参考文献が数多くみられる (e.g. Gardner & Gardner, 2005; 永井・粕谷, 2004; 高梨他, 2004; 曾根田・パーキンス, 2002; 阿部, 2001; 影浦, 2001; 染矢, 1996, etc.)。しかし、これらの文献は、場面ごと (始業時、コミュニケーション活動時、試験時、ALT との会話時、など) や言語機能別 (挨拶をする、指示する、ほめる、叱る、など) に学校・教室で利用できる英語語彙や英語表現を整理して並べたものが多数を占め、教育的な意図 (教育的機能) を体系的に示したものはあまりみられない。また、さらに、英語教育関係の概論書等にも、どのように教室英語を用いればよいかについて言及する文献も少なからずある。そのような文献では、例えば、教室英語とともにジェスチャーを使用する、アイコンタクトをとる、同じ内容を表現を換えて述べる、などが挙げられている。その一例として、安藤 (1991) は教室英語を使用する際の 3 つの留意点を、望月 (2001) は教室英語の 7 つの工夫点を、挙げている。

- ・教室英語がむずかし過ぎて一部の生徒を置き去りにして授業が進められることがないように注意しなければならない。
 - ・教室英語は教室内だけで通用する特殊な英語であってはならない。
 - ・教室英語は動作の指示や授業進行上の作業の指示を表すものが多く、先生が発話し生徒が聞き取るという一方通行型のものになりがちであるが、生徒が発話の機会を持てるような形にする工夫が必要である。
- (安藤, 1991, p.199)
- ・複文よりも単文でつなげるなど、できるだけ負担の少ない文構造を用いる。

- ・未知語が入らないようにするなど、学習者の語彙量も考慮する。
- ・時折、身振りや手振り、あるいは Yes/No などと答えさせ、学習者の反応をみる。
- ・学習者の表情をみながら、理解に合わせてゆったりとした速度で話す。
- ・口を大きくあけはっきりと話し、大事な情報が入っている部分などは強くゆっくり発音したり、イントネーションを変える。
- ・1度話ただけで学習者が理解したと考えず、パラフレーズするなど、落ちこぼれないような工夫をこらす。
- ・学習者が母語で既に知っているようなことがらも話の中に織り込み、背景知識を活用する。

(望月, 2001, pp.51-52)

また、高梨 (2005, pp.204-205) は1時間の授業に関する評価項目として「できるだけ英語で授業を進めている」を挙げ、その留意点を3つ示している。

- ・指導者が常に生徒に語りかけるように英語を話しているか、指導者自身が生徒とのアイ・コンタクトを保とうとしているか。
- ・指導者の使う英語が生徒の理解でき得るレベルの英語かどうか。もちろん、初学者の場合ほとんど指導者が話す英語が最初は理解できない場合が多いが、この場合はジェスチャーを使いながら、あるいは簡単な語彙に言い換えたり、必要最小限の日本語を補うことも必要である。また、指導者は、生徒にとって指導者の使う英語がすべて理解できる英語を使う必要はない。ある程度生徒がその内容を理解できれば十分であろう。
- ・生徒にできる限り Classroom English を使わせたい。具体的には、質問をするときには、May I ask a question?, 忘れ物をしたら、I'm sorry I forgot to bring~, 物を渡すときは、Here you are. などを日々の授業で使わせていくことである。実際の授業では指導者ばかりが Classroom English を使っており、生徒にそれを使わせることをあまり重視していない場合が多い。

以上の項目は、教室英語を使用していくうえで留意すべき指針として意義深い内容である。しかし、児童・生徒に対する教室英語の教育的機能やその効果を踏まえて体系的に教室英語を使用する目的を示した文献は数少ない。

2. 4 まとめ：教室英語の教育的機能を体系的に示す必要性

これまでの議論を通して、英語授業における教師の英語使用が英語教育政策・英語教育現場といった現実レベルで声高に求められている中、その教育的効果については必ずしも明確にされていない現状が明らかになった。しかし、教育的効果が明確にされていないからとはいえ、英語教師は英語を使用しなくてもよいということではないし、英語授業だからといって闇雲に英語を使用すればよいということでもないであろう。例えば、Atkinson (1987, p.264) は外国語授業において教師が学習者の母語を使用する利点 (c.f. Harbord, 1992) を示しながらも、過度の母語使用による弊害を4点挙げている。

- ・教師・生徒が翻訳を与えられるまで「本当に」言語項目を理解していないと感じはじめる。
- ・教師・生徒が構造的類似、意味的類似、語用論的特徴のあいだにある差異を見過ごし、粗雑で不的確な翻訳になってしまうまで過度に単純化してしまう。
- ・生徒が自分たちの意図を表現できるときでさえも当然のこととして母語で話してしまう。
- ・生徒は教室での多くの活動において英語だけを使用することの重要性を実感できない。

また逆に目標言語のみを用いて指導する直接教授法 (Direct Method) の欠陥として安藤 (1991, p.153) は次の5点を挙げている。

- ・母 (国) 語の使用なしで外国語のみの直接連合では、理解に誤りを生じることがある。すなわち、翻訳を排除しても、学習者の頭の中で心的な翻訳が排除される保証はない。むしろゆがんだ翻訳が行われる危険性がある。
- ・母 (国) 語と外国語の構造比較の重要性が軽視される。
- ・母 (国) 語習得過程と外国語学習の相違が軽視される。
- ・帰納的文法指導は本質的に正しいとしても、ときに非能率的で学習者に過大な要求となる。

・問答や場面に頼ると教材の配列が系統的でなくなるきらいがある。

どちらも極端な例であるが、教授媒体が日本語一辺倒の英語授業ではやはり問題であり、英語のみの英語授業でも問題が多いことを示唆している。したがって、教育的効果が確認されていないとはいえ、教室英語を使用する側には、恣意的な母語や英語使用による欠点や弊害を避けるためにも、明確な意図をもって英語を使用することが求められる。すなわち教室英語の教育的機能を意識する必要がある。そのためにも次章では、教室英語の教育的機能を体系的に整理する。

3. 教室英語の教育的機能の体系化

教室英語の教育的機能を考慮するためのヒントを、1) 近年の英語教育の事情と2) 最近の第二言語習得研究の動向の2つの観点から検討する。

3. 1 近年の英語教育事情から

1990年代以降の英語教育の特徴は教師による自由裁量の余地の拡大とコミュニケーション志向である。前者に関しては、「特色ある学校づくり」というスローガンのもと、英語活動を行う小学校、創意工夫ある選択英語の授業を実施する中学校、英語を中心に独自のカリキュラムを編成する高等学校が増えている。それは英語教育とは教育行政側からトップダウン的に与えられるものではなく教育現場側からボトムアップ的に創っていくものという認識に立たねばならないことを意味している。このように自由裁量の余地が拡大されると並行して学校側には児童・生徒の学力保障に関する説明責任を果たすことが求められるようになった。その一部は絶対評価の導入という形で具現化された。

一方、後者に関しては、授業において単にコミュニケーション活動をすればよいだけではなく、その質が問われるようになってきた。勤務校の児童・生徒にとって英語によるコミュニケーションは何のために行われるのか、また、どのような意味をもつのか。教師はそれを斟酌して児童・生徒に培うべきコミュニケーション力を考慮していかねばならない。それはすなわち英語教師が自身のコミュニケーション観を持たねばならなくなったことを意味する。特に最近の英語科教育において求められるコミュニケーション観は大きく2つの視点から捉えられる。以下、簡潔に説明する。

まずは英語話者としての「自己実現」のためのコミュニケーションである。それは英語を使ってコミュニケーションができる自己の形成であり、英語を通して何かを達成できるようになることである。その手段として「コミュニケーション＝自己を表現すること」という「自己表現のための英語教育」が声高に叫ばれ、自分自身を表現する活動を通して自己を知り、自己を確立することを意図する授業実践が紹介されている(e.g. 三浦他, 2002; 田中・田中, 2003; 三浦他, 2006; etc.)。そこでは、これまでコミュニケーション活動のなかで重視されてきた会話の相手が持っていない情報をやりとりする行為(e.g. インフォメーション・ギャップ活動、ジグソー活動等)からさらに発展し、自分自身の意見や考え、思いや感性を相手に伝える行為が重視される(c.f. 文部省, 1999)。そのような活動を通じて児童・生徒は自分自身について考え、それを他者に語り、自分自身に気づいていく。それは英語によるコミュニケーションを通じた自己の形成であり、英語話者として何かを実現するようになることである。ただし、自己実現という言葉を用いて、必ずしも「国際的に活躍する」といったような自己実現を学習者に求めているのではない。たとえば、昨日まで知らなかった助動詞 *can* の使用方法を学んだことで、友人に英語で自分の特技を語れるようになることは、それまではできなかったことができるようになったという意味で、新たな自己の開拓であり、英語話者としての新たな自己の実現である。

このような自己表現を通して自己実現していくというコミュニケーション観とともに、自己とは異なる他者を理解する力を育成する必要性が叫ばれるようになってきている(e.g. 鈴木他, 1997)。それは従来の「受信型」の英語教育への回帰ではなく、人間関係を広げていくことである。ただし、ここでも異文化理解や国際理解など、国境を越えた人々との交友関係の構築といった大それたことだけを求めているわけではない。例えば英語授業のコミュニケーション活動を通して、普段は物静かなクラスメートのAさんが空手を特技としていることを知ったとしよう(*She can do karate.*)。その瞬間Aさんに対して自分がもっていた印象や見方が変わったとすれば、それはAさんの特技を単なる情報として知っただけではなく、Aさんと自分との関係が編み直された瞬間であり、それはAさんとの新しい人間関係の始まりでもある。以上の2点を考慮すれば、コミュニケーションとは、参加者による単なる「情報の交換」ではなく、自他の意見や考え・気持ちの共有を通じた「自他理解と自他関係の再構築」である。

これまで述べてきた英語教育の今日的状況から、英語教師に求められる英語力を想定することは容易ではない。大雑把な方向性を示すだけになることを承知で敢えて述べるならば次のようになろう。英語教育におけるコミュニケーションの今日的意味合いが、自分自身を表現することを通して自己を確立していくと同時に、他者との関係を広げ深めていく行為であるならば、英語教師には児童・生徒が伝えたい考えや思い・気持ちなどの内容に気づかせたり、それをふくらませたり、他者により伝えられた内容の理解を広げ深めるための英語力が求められる。例えばその一例として、英語による発問技術や対話技術などが挙げられる。

児童・生徒が伝えたい考えや思い・気持ちなどの内容に気づかせたり、それをふくらましたり、他者により伝えられた内容の理解を深めるための英語力が求められる。

3. 2 最近の第二言語習得研究の動向から

最近の第二言語習得研究の動向を、JACETSLA 研究会 (2005), Doughty & Long (2003), 望月 (2001), 村野井他 (2001), 白畑他 (1999), ジョンソン・ジョンソン (1999), リチャード=アマト (1993) を参考にまとめる。

(1) インプット仮説

Krashen は、学習者の言語能力よりも少しレベルの高いインプット（理解可能なインプット “i+1”）を浴びせることで言語獲得が促されると主張した。学習者はこの未知の言語構造が含まれたインプットを、文脈や言語以外の情報を利用して獲得するのである。また、話したり書いたりする産出活動（production）は言語獲得に何らかの影響を及ぼしているが直接的には関係しないとし、聞く・読むことを通して行われる理解活動（comprehension）が優先するとされた。そして、産出活動については、学習者に理解可能なインプットを与え続けていれば、産出が伴わない時期を経て、学習者は自然と話すようになると考えられた。また、学習者が意識的に文法規則を学ぶことを通して言語を学ぶ行為を「学習（learning）」、幼児が無意識に言葉を身につけて営みを「獲得（acquisition）」と呼ぶことで両者は区別され、学習から得られた明示的な知識は獲得には結びつかず、獲得した言語をモニターするときのみに機能する（モニター仮説）と考えられた。

村野井他 (2001, p.47) は学習者に英語インプットを与えることを通して学習者の気づきや理解を促す際の留意点を次のようにまとめている。

- ① 理解可能なインプット（comprehensible input）を十分に浴びることが、決定的に重要である。現在のレベルを少し超えた言語項目が含まれてはいるが、その場の状況や前後関係などからその意味が理解できるインプット（i+1 と呼ばれる）を学習者に与えるのが最も効果的である（Krashen, 1984）。
- ② 外国語を話したり、書いたりする産出活動（production）を学習者にさせる前に、十分な理解活動（comprehension）をさせなくてはならない。理解が不十分なうちに無理やり産出させるようなことは避けなければならない（Krashen, 1984）。
- ③ 学習者が心理的な不安などを抱えていると、それらがフィルターのような障害となって、インプットが十分に取り込まれないので、そのような情意フィルター（affective filter）を取り除くよう注意しなければならない（Krashen, 1984）。
- ④ 学習者に与えるインプットは、現実のコミュニケーションのために発せられた本物のインプット（authentic input）であることが望ましい。
- ⑤ 学習者のレベルに合わせて簡略化されたインプット（simplified input）は、内容理解を助けることに加え、簡略化されなければ無視されてしまうような言語項目に学習者が気づくことを助ける点で効果的である（Ellis, 1997; Larsen-Freeman & Long, 1991）。

また、渡辺 (2003, 1995, pp.181-196) や渡辺他 (1988, p.17) は、Krashen のインプット仮説に基づき、理解可能な英語インプットを英語授業において実現するための方法として、MERRIER アプローチを提唱している。同アプローチでは次の点に教師が留意して英語を話す必要性が説かれている。

- ・Miming (or Models)：できる限り身振り、表情を交え、実物や視聴覚教材などを援用しながら話す。

- ・ Example : 「抽象の梯子」を上下しながら話す。すなわち具体的な例を挙げながら生徒の理解を深めていく。
- ・ Redundancy : 1つの事柄の意味を伝えたい時に様々な言語表現を用いたり発想を変えるなどして、理解を一層容易にする工夫をする。
- ・ Repetition : 必要と思われる表現や内容は繰り返し使う。
- ・ Interaction : 教師が長々と一方的に話すのではなく、生徒とともに新教材の内容に迫る心掛けを持つ。
- ・ Expansion : 目立った形の correction は避け、何食わぬ顔で修正し、復唱してやる。
- ・ Rewarding : 生徒の response に対しては質の如何を問わず何らかの肯定的な評価をしてやらなければならない。

(2) アウトプット仮説

これに対し、Swain (1985; 1995) は、イマージョン・プログラムに関する研究結果から、インプットのみでは文法能力を育成することはできないことを確かめた。そして、学習者が対話相手にとって理解可能なアウトプットを産出する過程を通して学習者自身の中間言語体系が揺さぶられ、それによって文法能力が育っていくとし、学習者にアウトプットを促すような環境を整える必要性を説き、アウトプット仮説を提案した。アウトプットの具体的な働きについては次のようなものが挙げられている。

- ① 学習者はアウトプットすることによって、「現在の能力で表現できること」と「表現したいけれど表現できないこと」とのギャップに気づくことができる。
- ② アウトプットすれば相手からフィードバック (feedback) を受けることができる。
- ③ アウトプットすることによって言語の形式的特徴について意識的に考えることができる。
- ④ アウトプットすることによって、言葉を統語的に処理する能力が伸びる。

(白畑他, 1999, pp. 217-218)

(3) インタラクシオン仮説

インプットもアウトプットも、それぞれ話す相手や聞く相手が存在してはじめて生じる。すなわち、それはともにインタラクシオン（相互交渉）の一部分である。目標言語を用いたインタラクシオンが言語獲得を促すことが説かれており、インタラクシオン仮説と呼ばれている。もともと同仮説は Krashen のインプット仮説に基づき、インタラクシオンがインプットの理解を促すと考えられていたようであるが、近年ではインタラクシオンはインプットの理解にとどまらず様々なメカニズムに影響することが明らかにされ、インタラクシオン仮説の内実も変化してきているようである(白畑他, 1999, pp. 150-151)。村野井他(2001, p. 49)はインタラクシオンの重要点を次のように挙げている。

- ① インプット理解の機会が得られる。特に、理解不可能なインプットがインタラクシオンの中で理解可能なものになり、習得が促進される。
- ② 言語形式 (form) と意味 (meaning) および機能 (function) のつながりをつかむことができる。
- ③ 対話相手からフィードバック (feedback) を得て、自分の言語規則の正しさを検証することができる。
- ④ アウトプットの機会が得られる。

以上を踏まえると、教師による教室英語に求められる機能として次の点を挙げることができる。

- ・できるだけ多くの英語インプットを児童・生徒に与える
- ・児童・生徒が英語インプットをインテイクするための工夫をする
- ・児童・生徒の英語アウトプットを促す
- ・児童・生徒の英語アウトプットに対しフィードバックを与える
- ・児童・生徒同士、児童・生徒と教師の間の英語によるインタラクシオンを促す

3. 3 まとめ — 近年の英語教育事情と研究動向から想定される教室英語の機能

以上、英語教師に求められる教室英語の機能について、近年の日本の英語教育事情と最近の第二言語習得研究の動向から検討した。その結果、教師が備えるべき教室英語には、(1)児童・生徒の理解内容を広め・深める機能的側面、

(2)児童・生徒の表現内容をふくらます機能的側面, (3)インプット・アウトプットすることを通して言語構造（語彙や文法規則）に気づかせる機能的側面, (4)意味・内容と構造・形式を関連づける機能的側面, があると結論づけられる。そしてさらに, これまでも教室英語の主要な役割として頻繁に取り上げられてきた, (5)英語による挨拶や指示といった授業運営上の役割, また, 英語の時間であることを印象づけるような授業の雰囲気づくりのための役割, も重要な機能として付け加えておく。

- (1) 児童・生徒の理解内容を広め・深める
- (2) 児童・生徒の表現内容をふくらます
- (3) インプット・アウトプットを通して英語の構造（語彙や文法など）に気づかせる
- (4) 児童・生徒が表現・理解したい内容と英語の構造（語彙や文法など）を関係づける
- (5) 授業運営, 授業の雰囲気づくり

4. 教室英語の分析枠組み FORCE の提案

4. 1 教室英語の基本的機能

児童・生徒が英語で表現・理解する意味内容を広め・深める教室英語の機能的側面と, インプット・アウトプットすることを通して言語構造（語彙や文法規則）に気づかせる機能的側面それぞれを, その特徴があるかないかを両極におく連続体の軸と捉え, 両軸を組み合わせることで, 4つの枠から構成される2次元空間ができる。図2はこの空間図の4つの枠に, 前述の英語教師に求められる教室英語の機能（上記(1)～(5)）をあてはめたものである。それぞれ「A: 正しい英語の構造への気づきの促進」「B: 授業運営, 授業の雰囲気づくり」「C: 英語の内容理解の促進」「D: 表現内容のふくらまし, 及び構造との関連づけ」と表されている。この図に, これまでの英語教育界・研究界において提示された, 教室英語と関係があると考えられる様々な指導関連項目（垣田, 1981, p.94; 高梨, 2005, pp.138-140; Nutall, 1996, pp.188-189; 高梨・高橋, 1987, pp.105-114; 渡辺, 1995, pp.181-196; 渡辺他, 1988, p.17）をプロットした（詳しくは山森（2006）を参照されたい）。以下, これら4つの項目を教室英語の基本的機能と呼び, それぞれについてその具体例とともに順に説明する。

言語構造+	
意味 内容 一	<p><模倣・見本> A: 正しい英語の構造への気づきの促進 <i>Output 促進</i> (1) Chorus Reading (2) Prodding/Pattern Practice</p>
	<p><表現促進> D: 表現内容のふくらまし/構造との関係づけ <i>Output 促進</i> (1) Closed Question (2) Open - end Question (3) Elicitation Question (4) Clarifying Question (Confirmation Check)</p>
	<p><i>Input 付与</i> (1) Modeling (2) Describing (3) Input Enhancement</p>
	<p><i>Input 付与</i> (1) Expansion (2) Correct Feedback</p>
意味 内容 十	<p><i>Output 促進</i> (1) Greeting</p>
	<p><i>Output 促進</i> (1) Questions of literal comprehension (2) Questions of inference (3) Questions of personal response</p>
言語構造一	<p><i>Input 付与</i> (1) Directing (2) Rewarding</p> <p>B: 授業運営, 授業の雰囲気づくり <場づくり></p>
	<p><i>Input 付与</i> (1) Miming (2) Repetition (3) Example (4) Redundancy</p> <p>C: 英語の内容理解の促進 <理解促進></p>

図2: FORCE (Framework for Observing and Reflecting Classroom English)

1) 正しい英語の構造への気づきの促進

児童・生徒に適切な英語使用に気づかせるために使われる教室英語である。例えば、音読の模範提示（Chorus Reading）やパターンプラクティスのプロッド（Prodding）は児童・生徒に正しい表現や発音やストレス・イントネーション等を示し、児童・生徒によるその発声を導く機能をもつ。また、児童・生徒の発声を促さないまでも、表現の模範例を提示したり（Modeling）、教師が授業のはじめに天候や最近の出来事などの話題について話したり（describing）するといった児童・生徒に正しい表現や発音を与える機能などが含まれる。また、この基本的機能の中でも特に児童・生徒の目標言語の言語的特徴に気づきを喚起する機能としてインプットの強調（Input Enhancement）がある。教師が、児童・生徒に特に注意を喚起したい言語的特徴の部分で意図的に声を大きくしたり、ストレスをおくことで強調し、学習者の言語構造への意識を喚起する機能である。

2) 授業運営、授業の雰囲気づくり

英語の授業を運営するために、また、英語授業の雰囲気づくりのために用いられる教室英語である。例えば、教師の授業開始終了時の挨拶（Greeting）、授業を展開するために使用される指示（Directing）、児童・生徒の学習活動行為や成果を賞賛する（Rewarding）ために用いる英語などが挙げられる。これらは英語授業のなかでも教師による英語が頻繁に用いられやすく、従来「教室英語」と呼ばれてきた概念は、この機能にはほぼ相当する。

3) 英語の内容理解の促進

児童・生徒の教材に関する内容理解を広め・深めるための基本的機能である。例えば、教科書教材にある題材内容の理解を促すために提示する発問（Questions）が挙げられる。特に日本の英語教育においてはおもに読解活動に焦点をあてた授業がなされてきたことから、特に読解活動における発問のあり方に関する研究が発展してきている（e.g. 高梨・高橋, 1987, pp.105-114; 松浦, 1990, p.15; etc.）。図2には Nutall (1996, pp.188-189) による読解を促す発問の分類の一部をプロットしている。以上は、児童・生徒の、理解に関する発話を求める教室英語であるが、その一方で発話を求めず、教師の教室英語を調整することで内容理解を促進する機能として、身振り（miming）、表現の反復（repetition）、例の提示（example）、余剰性（redundancy）がある。詳細については、先述の渡辺（2003, 1995, pp.181-196）や渡辺他（1988, p.17）の MERRIER アプローチが示唆的である。

4) 表現内容のふくらまし、及び構造との関連づけ

児童・生徒が表現したい自己表現の内容を広げ深めるのとともに、それを表現するための言語形式に気づかせる機能である。まず、表現内容を掘り下げるために教師が児童・生徒に対して行う問いかけである。教師側がすでに答えを知っている（答えが決まっている）ことを尋ねる問いかけ（Closed Question）、教師が知らない（答えが複数ある）ことを尋ねる問いかけ（Open-end Question）、児童・生徒から答えが出てこない場合、答えの始まりやヒントを示す問いかけ（Elicitation）、児童・生徒の答えや発話の内容を確認するための問いかけ（Clarifying Question/Confirmation Check）などが挙げられる。また、児童・生徒の発話を新しい表現や語彙を用いて言語的に拡張したり（Expansion）、誤った表現に対し教師が明示的にも暗示的にもフィードバックを与えること（Corrective Feedback）で表現内容の掘り起こしとともに言語構造との結びつけが可能になる。

図2に表される枠組みを、教室英語の観点から授業を観察したり、振り返る際の分析枠組みという意味で FORCE（Framework for Observing and Reflecting Classroom English）と名づけた。第二言語習得研究においては、教師による目標言語使用とその教育的効果の関係がいまだ確定的ではなく、学校英語教育が行われている現実も地域・学校・学級によりさまざまに英語授業の目的や指導方法、内容は様々ではなく多様性に富んでいる。そのような意味で、FORCE は今後の教育界や研究界の進展や、同枠組みの実際の使用を通して改善される余地のある試験的な枠組みである（171頁の表を参照のこと）。また、FORCE を構成する4つの基本的機能は必ずしも明確に分けられるものではなく、複数の機能が混じり合う場合が常態と考えられる。

4. 2 FORCE の使用の方向性と可能性

FORCE は教室英語の教育的機能を体系的に整理したものであるが、この教室英語の分析枠組みは、英語教師として一人前になるにはどの程度の教室英語の量的質的使用が必要であるかを規定するための指標と捉えるべきではないと考える。また、すぐれた英語授業に見られる教室英語の教育的機能の割合を提示するための枠組みでもなく、教育

的機能の観点から授業を批評・批判するために使用するものではない。学校英語教育が行われている現実には地域・学校・学級によりさまざまであり、そこでなされる英語授業の目的や指導方法、内容は一律ではなく、多様性に富んでいる。そのことを考慮すれば、特定の教室英語の教育的機能について「あるべき基準」を設定することにどれだけの意味があるのか疑問である。以上の問題を Carr & Kemmis (1986) の、教育研究における理論と実践の関係に関する論考をもとに検討したい。

Carr & Kemmis は教育研究の背後にある理論と実践の関係に関する見解を 3 つに分類している。それらは(1)実証主義的見解 (positivist view), (2)解釈的見解 (interpretive view), (3)批判的見解 (critical view) である。第 1 の見解に立つ研究の目的は、自然科学のように、教育の効率性を高めるために教育実践に应用できる法律のような客観的な規則を発見することである (p.59)。この見解では理論は実践に应用可能な原則の源と見なされる (p.45)。一方、第 2 の見解に立つ研究の目的は、典型的な状況における典型的な個人の行動を支配する主観的な意味の構造を体系的に表すことによって社会的生活の特定様式の意味を明らかにし、彼らに行動の意味を啓蒙することである (p.90)。この見解において実践は実践家や政策者の見識・知恵 (wisdom) が培われるのと同じように養われる専門的判断と見なされる (p.45)。しかし、実証主義的研究は、個々人が自身の現実を理解するのに生じる解釈や意味の重要性を見過しているがために、そこから生み出される理論は実践を改善するには些細で無益なものとなる (p.103)。また、解釈的研究は、一般化が不可能であるとともに論理的説明を立証・反駁するための客観的基準を持たず、社会科学の目的を果たしうるほど十分な社会的行為の意図や意味に関する正しい解釈ができない (p.94)。このような両見解の限界を踏まえた上で、Carr & Kemmis は、教育実践者の実践に編み込まれた信念や前提に対し一貫性のあるアプローチができるという実証主義的見解の利点と、教育実践者によって把握し利用される教育実践に関する概念や理論を生成する解釈的見解の利点を統合した第 3 の「批判的」見解を説く (p.118)。この見解にもとづく研究の目的は、自身に関する誤った認識の中に暗黙に存在する真の自己概念を意識化し、現実の自己理解にある矛盾や不適切さを克服する術を提案することにある (p.139)。この見解では、自らの解放を目指した集団による省察、啓蒙、政治的な闘争の弁証法的過程における反省的かつ実践的な契機を通して理論と実践は統合されると考えられる (p.144)。

以上の 3 つの見解に FORCE の使用方法を当てはめると次のようになると考えられる。まず、実証主義的見解に立つて FORCE を使用するならば、ベテラン英語教師が使用する教室英語を分析し、その授業における質的・量的割合を数量的に抽出し、抽出された割合を教室英語の「あるべき基準」として英語授業初心者に与えることになる。初心者はその基準を目指し、自分自身の教室英語を磨くことになる。これでは仮に「あるべき基準」で授業を行ったとしても、児童・生徒の英語力習熟度の状態や環境的な要因（児童生徒との人間関係、授業の目的や教材の内容など）を無視した教師の独り善がりの英語授業になりかねない。次に、解釈的見解であれば、(FORCE のような分析指標を用いず) 他人の教室英語の使用状況を観察し、その教師の教室英語の意味合いについて理解し、背後にある教室英語使用の意図を体系的に整理することになる。その結果をもとに自分自身の教室英語の使用について考える刺激を得ることができるが、個々人が任される英語指導状況が多様であることを考慮すればおのずと限界を感じざるをえない。これらの 2 つの見解に対し、最後の第 3 の批判的見解に立てば、FORCE を用いて自分自身の教室英語に関する価値観や使用の実際について振り返り、それを無意識から意識の土壌に引き上げることで、同分析枠組みは自身の教室英語使用のあり方を捉え直す機会を継続的に与えるための道具として使用されることになる。

このような批判的見解の立場は第二言語教育研究における Kumaravadivelu (1992; 1993; 1994) のマクロストラテジーの考え方に通底するものがある。Kumaravadivelu が提示しているマクロストラテジーは、教師が状況に合わせ、自身の実行可能性の感覚を通して自らの教授法（ミクロストラテジー）を創り上げるために必要な知識・技能・意識・自律性が集約されたガイドラインである。また、このように教師の「自律性」を重視していると同時に、それは最近の理論的、実験的、教育的背景を踏まえており「原理的」でもある。つまり、それは規範的 (prescriptive) なものではなく、操作的 (operational) なものである (c.f. Shulman, 1987, p.20)。

本稿で提案した FORCE も、英語教師自身が現在、教室英語の観点から何ができていて何ができていないかを把握するとともに、その背後にある無意識的な考え方に気づき、教室英語の使用技術を向上させる方向性を自分で設定するためのガイドラインである。また、FORCE で示された指標（教育的機能）自体も、状況に応じて追加・拡張・調整される可能性を秘めた開放的なものとして捉えたい。

5. さいごに

本稿では、(1)教室英語に関する現実と関連文献を概観し、(2)近年の英語教育の現実と第二言語習得研究の動向をも

とに教室英語の教育的機能を体系的に整理した。そして③教室英語の分析枠組みである FORCE を提案し、その使用のあり方について議論した。

今後の課題としては、同枠組みを現場環境で使用し、教室英語の観点から英語授業を振り返る作業を通してどのような効果があるのか、あるいは、同枠組みで教室英語を把握しきれかなどを検証し、同指標の調整・拡張を図ることが挙げられる。

本研究は、平成17年度鳴門教育大学教育研究支援プロジェクト経費により実施した「教育実習生の英語授業における教室英語の使用とその指導に関する研究」(研究代表者：山森直人)に基づくものである。

表：FORCE (Framework for Observing and Reflecting Classroom English)

	コード	教 育 的 機 能	
A：正しい英語の構造への気づき			
OUTPUT	AO(0)	Others	その他
	AO(1)	Chorus Reading	一斉読みや単語の発音練習のための模範を示す
	AO(2)	Prodding/Pattern Practice	パターンプラクティスのためのキューを提示する
INPUT	AI(0)	Others	その他
	AI(1)	Modeling	発音・イントネーション等のモデルを示す
	AI(2)	Describing	教師があるテーマについて話す
	AI(3)	Input Enhancement	気づいてほしい言語的特徴を声を大きくしたり、ストレスをおくことで強調する
B：授業運営、授業の雰囲気づくり			
OUTPUT	BO(0)	Others	その他
	BO(1)	Greeting	始業・終業時の挨拶, 天候や日付・曜日, 出席の確認等, Here you are.
INPUT	BI(0)	Others	その他
	BI(1)	Directing	授業運営上の指示や命令を与える
	BI(2)	Rewarding	生徒の反応について評価する(OK. Good. Great. Excellent. Thank you. You are welcome.)
C：英語の内容理解の促進			
OUTPUT	CO(0)	Others	その他
	CO(1)	Questions of Literal Comprehension	答えが文章内に直接的, 明示的に示されている発問
	CO(2)	Questions of Inference	文章に暗示されている内容を考えさせる発問
	CO(3)	Questions of Personal Response	著者の意図から離れて文章に関する学習者の個人的な印象を問う発問
INPUT	CI(0)	Others	その他
	CI(1)	Miming	ジェスチャーや表情を入れて, 視聴覚教材や実物などを使用しながら話す
	CI(2)	Repetition	必要と思われる内容を同じ表現で繰り返して述べる
	CI(3)	Example	具体的な例を提示して児童・生徒の理解を深める
	CI(4)	Redundancy	同じ内容を表現を換えながら話し, 児童・生徒の理解を促す
D：表現内容のふくらまし, 構造との関係づけ			
OUTPUT	DO(0)	Others	その他
	DO(1)	Closed Question	答えが決まっている発問
	DO(2)	Open-ended Question	答えが複数ありうる発問
	DO(3)	Elicitation Question	児童・生徒から発話が出てこない場合に発話の始まりやヒントを与える。発音やストレスで気づかせる
	DO(4)	Clarifying Question (Confirmation Check)	児童・生徒の不明瞭な発話を確認する
INPUT	DI(0)	Others	その他
	DI(1)	Expansion	児童・生徒が話そうとしている内容を, 未習・既習表現を用いて代弁したり, 広げたりする
	DI(2)	Correct Feedback	生徒の発話の誤りに対して明示的・暗示的に発話修正を促す

参考：垣田 (1981, p.94), 高梨 (2005, pp.138-140), Nutall (1996, pp.188-189), 高梨・高橋 (1987, pp.105-114), 渡辺 (1995, pp.181-196), 渡辺他 (1988, p.17)。

追記：上記 Others は、同分析枠組みの使用過程で新たに出てきた教育的機能を追加・拡張するための予備欄である。

引用・参考文献

- 阿部フォード恵子. (2001). 『教室ふれあい英語表現集』 東京：ピアソン・エデュケーション.
- 安藤昭一 (編). (1991). 『英語教育現代キーワード事典』 東京：増進堂.
- 垣田直巳. (1981). 『英語科重要用語300の基礎知識』 東京：明治図書.
- 影浦 攻. (2001). 『小学校教師の基本教室英語96選』 東京：明治図書.
- 金谷 憲. (2004). 「「オールイングリッシュ絶対主義」を検証する」『英語教育』 3月号, 52(13), 8-10.
- 國吉丈夫. (1982). 「英語教師にとっての **Hearing** 能力」『英語教育』 大修館書店30(12), 21-23
- 財団法人国際ビジネスコミュニケーション協会 TOEIC 運営委員会. (2005). 「TOEIC テスト教員採用試験における活用状況2005」.
- 酒井志延. (2004). 「「英語で授業をする」とは」『英語教育』 8月号, 53(5), 37.
- 佐野富士子. (1995). 「概観」田崎清忠 (編集責任者), 佐野富士子 (編集コーディネーター) 『現代英語教授法総覧』 (東京：大修館書店) 9-16所収.
- JACET SLA 研究会 (編). (2005). 『文献からみる第二言語習得研究』 東京：開拓社.
- ジョンソン, K. & ジョンソン, H. (編), 岡 秀夫 (監訳). (1999). 『外国語教育大辞典』 東京：大修館書店
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則. (1999). 『英語教育用語辞典』 東京：大修館書店.
- 鈴木佑治・吉田研作・霜崎 實・田中茂範. (1997). 『コミュニケーションとしての英語教育論 — 英語教育パラダイム革命を目指して —』 東京：アルク.
- 曾根田憲三・パーキンス, B. (2002). 『教室で使う英語表現集』 東京：ベレ出版.
- 染矢正一. (1993). 『教室英語表現事典』 東京：大修館書店.
- 高梨庸雄 (編著). (2005). 『英語の「授業力」を高めるために』 東京：三省堂.
- 高梨庸雄・高橋正夫. (1987). 『英語リーディング指導の基礎』 東京：研究社出版.
- 高梨庸雄・高橋正夫・アダムズ, C.・久埜百合. (2004). 『教室英語活用事典 (改訂版)』 東京：研究社.
- 竹蓋幸生. (1990). 「英語教師に望まれる英語力」『現代英語教育』 研究社27(1), 6-8.
- 田中武夫・田中知聡. (2003). 『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』 東京：大修館書店.
- 日本英語検定協会. (2004). 「資格取得者の優遇制度 — 教員採用試験」 <http://www.eiken.or.jp/advice/treatment/teacher.html>.
- 永井淳子・粕谷恭子. (2004). 『小学校の英語教室で使える基本表現200』 東京：三省堂.
- 松畑熙一. (1989). 「求められる英語教師の英語力」『英語教育』 大修館書店38(3), 8-10.
- 松浦伸和. (1990). 「授業分析における発問の位置づけ — 読解を中心とした授業の場合 —」『中国地区英語教育学会研究紀要』 20, 13-17.
- 三浦 孝・弘山貞夫・中嶋洋一 (編著). (2002). 『だから英語は教育なんだ — 心を育てる英語授業のアプローチ』 東京：研究社.
- 三浦 孝・中嶋洋一・池岡 慎. (2006). 『ヒューマンな英語授業がしたい! — かかわる, つながるコミュニケーション活動をデザインする』 東京：研究社.
- 村野井仁・千葉元信・畑中孝實. (2001). 『実践的英語科教育法』 東京：成美堂.
- 望月昭彦編 (2001) 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』 東京：大修館書店.
- 文部省. (1999). 『中学校学習指導要領 (平成10年12月) 解説 — 外国語編 —』 東京：東京書籍.
- 山森直人. (2006). 「英語教師に求められる英語力の概念的枠組みの構築」『鳴門英語研究』 19, 145-167.
- 吉田研作・柳瀬和明. (1993). 『日本語を活かした英語授業のすすめ』 東京：大修館書店.
- リチャード=アマト, P.A., 渡辺時夫他 (訳). (1993). 『英語教育のスタイル』 東京：研究社.
- 渡辺時夫 (監修), 酒井英樹・塩川春彦・浦野 研 (編). (2003). 『英語が使える日本人の育成 — MERRIER Approach のすすめ』 東京：三省堂.
- 渡辺時夫. (1995). 「The Input Hypothesis (インプット理路) — MERRIER Approach のすすめ —」田崎清忠 (編集責任者), 佐野富士子 (編集コーディネーター) 『現代英語教授法総覧』 (東京：大修館書店) 181-196所収.
- 和田 稔・安原美代・福水勝利・酒井志延. (2004). 「「英語が使える日本人」を育てる教師の役割」『英語展望』 111 (夏号), 2-9.
- 渡辺時夫・森永正治・高梨庸雄・斎藤栄二. (1988). 『インプット理論の授業 — 英語教育の転換をさぐる』 東京：三省堂

- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom : A neglected resource? *ELT Journal*. 41(4), 241-247.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research*. London & Philadelphia : The Falmer Press.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. NY, Melbourne : Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education : Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon, England : Multilingual Matters.
- Doff, A. (1988). *Teach English : A Training Course for Teachers* (Trainer's Handbook). Cambridge : Cambridge University Press.
- Doughty, C.J. & Long, M.H. eds. (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden : Blackwell-Publishing Ltd..
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Gaies, S.J. (1983) The investigation of language classroom processes. *TESOL Quarterly*. 17(2), 205-217.
- Gaies, S.J. (1977) The nature of linguistic input in formal second language learning : Linguistic and communicative strategies in ESL teachers' classroom language. In Brown, H.D., Yorio, C. & Crymes, R. eds. *On TESOL '77 Teaching and Learning English as a Second Language : Trends in Research and Practice* (pp.204-212) Washington, D.C. : TESOL.
- Gardner, B. & Gardner, F. (松川禮子 (日本語版監修), 平松貴美子 (日本語版訳・執筆). (2005). 『教室英語ガイド』 オックスフォード大学出版局, 東京 : 旺文社.
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4), 350-355.
- Hyltenstam, K. (1983) Teacher talk in Swedish as a second language classrooms. In Flex, S. W. & Wode, H. eds. *Language Development at the Crossroads : Papers from the Interdisciplinary Conference on Language Acquisition at Passau* (pp.173-188) Tübingen Beiträge zur Linguistik Series A, Language Developme.
- Johnson, K. & Johnson, H. eds. (1998) *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing.
- Koster, C.J. (1986). How FLES in the Netherlands : How good must a teacher be? *The Modern Language Journal*. 70(1), 8-12.
- Krashen, S.D. (1987) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York ; Tokyo : Prentice-Hall International.
- Krashen, S.D. (1984). *The Input Hypothesis : Issues and implications*. New York : Longman.
- Kumaravadelu, B. (1991). Language Learning Task : Teacher Intention and Learner Interpretation. *ELT Journal*. 45(2), 98-107.
- Kumaravadelu, B. (1992). Macrostrategies for the Second/Foreign Language Teacher. *The Modern Language Journal*. 76(1), 41-49.
- Kumaravadelu, B. (1993). Maximizing Learning Potential in the Communicative Classroom. *ELT Journal*. 47 (1), 12-21.
- Lado, R. (1971). *Language Teaching—A Scientific Approach*. New Deli : TATA McGraw-Hill Publishing Co. Ltd.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York : Addison Wesley Longman Inc.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relationship between developmental and instructional sequences in L2 acquisition. In Seliger, H.W. & Long, M.H. eds., *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, 217-243. Rowley, Mass. : Newbury House.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford : Heinemann.
- Richards, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. England : Longman.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer eds., *Principle & Practice in Applied Linguistics : Studies in Honor of H.G. Widdowson* (pp.125-144) Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence : Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. & Madden, C. eds. *Input in Second Language Acquisition* (pp.235-253). Cambridge, MA : Newbury House.

Educational Functions of Classroom English : An Attempt to Construct the Framework of Analyzing Classroom English

Naoto YAMAMORI*

The purpose of this study is to construct the Framework for Observing and Reflecting Classroom English (FORCE). First, the theoretical rationale and the needs to build such a framework to describe classroom English, are discussed, and the present discourse about classroom English in Japanese English language education situations is considered. Secondly, the theoretical functions of classroom English is systematically arranged based on the realities of English language education in Japan and the recent trend of the studies in second language acquisition. Finally, critical points for use of the framework are discussed.

*Department of English Language Education