

学級担任の英語力向上を図る校内研修の検討

俣野知里(MATANO Chisato)

京都市立第四錦林小学校

要約

2020年度からの新しい小学校外国語教育の開始に伴い、教員研修の重要性はこれまで以上に高まっている。本稿は、学級担任の英語力・指導力向上を図る校内研修の試行を通して、効果的な校内研修の在り方について検討することを目的とする。校内研修は、Teacher Talk の充実を目指し、授業の振り返りを中心とした研修と英語の表現面・音声面に重点を置いた研修の2種類を実施した。研修の事前と事後に行ったアンケートを使い、教員の英語使用に関する変化と児童の意識の変化を調査した。その結果、学級担任の英語使用の増加が見られた。また、児童の意識にも変化が見られ、学級担任の英語使用に少しずつ慣れ、英語を聞いて理解しようとする態度が育まれつつあることがわかった。一方で、学級担任が児童の発話を引き出すような英語力の向上については、さらなる研修の継続が必要であることが明らかになった。

(キーワード：校内研修，英語力向上，Teacher Talk)

1. はじめに

文部科学省は、小中高等学校を通じた英語教育改革を進めるため、2013年12月に「英語教育改革実施計画」を発表した。2020年度から、小学校中学年で外国語活動、高学年で教科としての外国語が始まることを踏まえ、2017年7月には、文部科学省より『小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック』が示され、教員研修の重要性はこれまで以上に高まっている。

しかし、2011年の外国語活動必修化後、小学校では様々な授業実践や研修が行われてきたものの、外国語活動を担当する教師の指導力や英語力については必ずしも十分であるとは言い切れない状況がある(山森, 2013)ことや、教員の英語力・指導力に関する不安は、20年前の小学校英語教育導入期から課題として長年指摘されてきたものであるが、未解決のままである(米崎・多良・佃, 2016)ことが報告されている。

これらの課題を解決するために、多くの学校で取り組まれているのが校内研修である。樋口ら(2013)は、校内研修の基本的な内容として、指導力・英語運用能力の向上を

目指すとしている。また、池田ら(2017)は、校内研修では、様々なトピックを網羅的に学ぶのではなく、それぞれの学校が抱える喫緊の課題に焦点を当て、その解決を図り、この過程を通して不安の軽減を図ることができると述べている。併せて、現職教員の英語力に関する様々な調査から、特に「話すこと」に苦手意識を抱いている教員や英語力の育成を課題と感じている教員が多い(松宮・森田, 2015)ことが明らかになっており、多くの学校で同様の傾向が見られると考えられる。この点については、学級担任が英語に対する自信を深めることで、英語の使用量が増え、児童に対する英語のインプット量も大きく増加する(町田・高橋・黒川, 2017)ことが報告されている。これらのことを踏まえ、それぞれの学校の児童や教員の実態に応じて、学級担任の英語力向上を含む効果的な研修内容を設定し、実施することが必要であると考えられる。

本研究では、2016 年度に京都市内の公立小学校(A 校)で行った校内研修に焦点を当て、学級担任の英語力・指導力向上を図る校内研修の試行を通して、効果的な校内研修の在り方について検討を加える。

2. 研究の経緯

2.1 研究の背景

今回、学級担任の英語力・指導力向上を目指した校内研修を試行的に実施したのは、京都市内の公立小学校(A 校)である(2016 年度末、児童 270 名、教職員 39 名)。A 校は、2015 年度より 2 年間、国立教育政策研究所の指定教育課程研究指定校事業を受け、学校教育目標「グローバル化時代によりよく生きるために自ら考え行動する子を育てる～一人ひとりにたしかな学力をつける～」のもと外国語活動・英語活動を核とした校内研究に取り組んできた。A 校の児童は、与えられた課題や役割については、やり遂げようと取り組むが、自ら進んで課題を見つけて活動したり、自分の思いを自信をもって伝えたりする点に課題があった。そこで、外国語活動・英語活動を核として、非言語的コミュニケーションも活用しながら、相手意識をもって互いの思いをやり取りする活動を通して、自尊感情を高め、自信をもって主体的に人と関わろうとする児童の育成を図ろうと考えた。そして、児童が今後のグローバル社会を生き抜くために、異なる国や立場の人の意見に耳を傾け、共に力を合わせて課題解決に取り組もうとする態度の育成を目指し、校内研究の主題を「自他を認め、進んで人とつながり合おうとする子の育成～外国語活動・英語活動を核として～」と設定した。なお、「人とつながり合う子」の定義については、「様々な立場の人の思いに耳を傾けたり自分の思いを伝えたりして、互いに分かり合おうとする子」とした。

2015 年度からの 2 年間、1 年生から 4 年生までは年間 10 時間程度の英語活動、5・6 年生は年間 35 時間程度の外国語活動を行った。また、全校で週 3 回、10 分間の短時間学習にも取り組んだ。授業と短時間学習の指導については、共に学級担任単独であたることを基本としているため、学級担任の英語力・指導力向上を目指したよりよい校内研修の在り方について検討を重ねるには、適している環境であると考えた。

2.2 2016年度までの取組と経過

2.2.1 2015年度

外国語活動・英語活動の基本的な内容の共通理解，教室英語の充実を目指して校内研修を行った。A校では，全学年で週3回の短時間学習に取り組んでいるため，どの教員も4月早々に外国語活動や英語活動の指導を始める。そこで，年度初めの春季休業中に第1回校内研修をワークショップ形式で行い，指導の具体について体験的に理解できるようにした。ワークショップでは，研究主任が指導者役，他の教員が児童役になり短時間学習で扱う絵本の読み聞かせやゲームを行い，どの教員も指導の具体的なイメージをもつことができるようにした。また，指導経験の少ない教員も英語を使って活動を進めることができるように，褒め言葉や挨拶などの簡単な表現を意図的に採り入れながらワークショップを進め，研修を通して教員が教室英語を聞いたり言ったりすることで，少しずつ表現に慣れ親しむことができるようにした。その後，月に1回程度の授業研究会と併せて，褒め言葉やゲーム活動の進め方など，毎回テーマを決めたワークショップを事後研究会の中で行った。ワークショップの進行は，研究主任と担当学年の教員が行い，教員の参画意識を高めるようにした。そして，研修を通して外国語活動への理解を深め，学級担任が少しでも英語を使いながら自信をもって指導ができるように取り組んだ。

その結果，年間を通して，全教員ができるだけ英語を使って授業を進めることを意識したことで，授業を進行するための基本的な表現や児童に理解を促すための繰り返しの表現などは，多くの教員が自信をもって使う様子が見られるようになった。しかし，児童の発話を引き出すような表現については，まだ十分に使うことができない教員が多かった。また，2015年度末に実施した指導者アンケートにおいて，「自身の指導力向上に向けて，今後必要だと思う研修はどのような研修か」と尋ねたところ，ほとんどの教員が「英語力(発音・表現)の向上に向けた研修」と答えた。その理由として，「授業で使える英語を増やしたい」「効果的に英語を使っていきたい」「教室で話す英語に違和感があっても正しい表現がとっさに出てこない」「発音に自信がない」などが挙げられた。

2.2.2 2016年度当初

2016年4月の教職員人事異動に伴って学級担任の半数が入れ替わり，外国語活動の指導経験が1年に満たない教員が半数を占めることになった。教員の意識を調査するため，2016年5月に実施した指導者アンケートでは，児童の発話を引き出す表現を「とても使う」と答えた教員が少なく，2015年度末と同様の傾向が見られた。また，授業を進行する基本的な表現を使うことがまだ十分にできていないと答えた教員もいた。英語力に関しては，2015年度以上に個人差があり，自身の英語力に課題があると捉えている教員が多いこともわかった。このような状況を踏まえ，校内研修については，それぞれの教員のニーズを見極めながら内容を設定し，実施していくこととした。また，限られた時間を有効に活用するために，研究主任が中心となって進めるだけでなく，教員が互いに学び合い，高め合うことができるかたちで研修を進めることが必要であると考えた。そこで，2015年度までの成果と課題を踏まえ，Teacher Talkのさらなる充

実を目指して校内研修を行うこととした。

3. 校内研修の概要

3.1 参加者

A 校で外国語活動・英語活動を指導する学級担任 13 名(男性 6 名, 女性 7 名)が本研修に参加した。外国語活動・英語活動の指導経験年数は, 最も長い教員で 7 年, 2016 年度から初めて指導する教員は, 5 名であった。(平均 2.07 年)

3.2 アンケート

3.2.1 指導者アンケート

参加教員の教室での英語使用に関する変化を測定するために, 「外国語活動における指導者の教室英語使用に関する質問紙」(矢野, 2015)を使用し, 年間 3 回(5 月・10 月・1 月)指導者アンケートを実施した。質問項目は, 言語コミュニケーションに関する 22 項目, 非言語コミュニケーションに関する 7 項目から構成されている。選択肢は, 「4: とても使う」, 「3: 少し使う」, 「2: あまり使わない」, 「1: 全く使わない」の 4 つである。分析は, 肯定群(「とても使う」「少し使う」)と否定群(「あまり使わない」「全く使わない」)の 2 群に分けて行った。

3.2.2 児童アンケート

児童の意識の変化を測定するために, 児童アンケートを年間 3 回(5 月・10 月・1 月)実施した。第 1 回(5 月)のアンケートは, 入学して間もない 1 年生を除き, 2~6 年生に実施した。第 2 回(10 月)と第 3 回(1 月)のアンケートは, 1~6 年生に実施した。選択肢は, 「4: とてもそう思う」, 「3: ややそう思う」, 「2: あまりそう思わない」, 「1: 全く思わない」の 4 つである。分析は, 肯定群(「とてもそう思う」「ややそう思う」)と否定群(「あまりそう思わない」「全く思わない」)の 2 群に分けて行った。なお, 変容の比較は, 第 1 回から第 3 回までの 2 年生以上の児童の回答を対象とした。

3.3 研修の内容

A 校では, 2016 年度の校内研究の重点として, Teacher Talk の在り方について検討を重ねた。なお, Teacher Talk を「指導者が学習者に話す時に使う, 理解しやすく調整された言葉」と定義し, 「Teacher Talk を充実させ, 児童が耳にする英語を増やしたり, 児童の発話を引き出したりすることは, 児童が英語を使って主体的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成につながるだろう」という仮説のもと, 校内研究を進めた。それに伴い, 授業の振り返りを中心とした各学級担任と研究主任で行う研修, 英語の表現面と音声面に重点を置いた全教員で行う校内研修の 2 種類の研修を実施した。

3.3.1 授業の振り返りを中心とした研修

学級担任が行う授業の様子を研究主任が観察し, 授業内容や使用した英語表現について Reflection sheet をもとに, 放課後に指導者と 10 分~30 分程度の振り返りの時間

をもった。研究主任は、Reflection sheet に、授業中、指導者の使用していた主な英語表現を記録し、どのような表現を使って授業を進めることができるようになったか、さらに必要な表現はどのようなものかについて、指導者が認識できるようにした。また、指導者も Reflection sheet をもとに自身の授業を振り返り、互いの気づきを共有することで、授業改善に向けた話し合いを行った。また、各学級の授業記録をもとに、授業で使用されている主な表現を整理し、それらをもとにして指示表現を中心とした低・中・高学年別の指導者の表現例を作成し、各段階での指導者の努力目標として活用した。

3.3.2 校内研修

Teacher Talk の充実を目指して、英語の表現面と音声面の視点から校内研修を行った。

(1)表現面に重点をおいた研修

主に教員が児童の発話を引き出す表現を習得することをねらいとして、絵本の読み聞かせを中心とした 20 分程度のワークショップを公開授業の事後研究会に組み込み、年間 6 回行った(表 1)。進行は、担当学年の教員と研究主任が中心となっており、一人でも多くの教員が研修の中で英語を使うようにした。ワークショップでは、担当教員が読み聞かせのモデルを示し、その後、他の教員がペアを作り、例示した児童の発話を引き出す表現を使い読み聞かせの練習をした。事前に研究主任が簡単な台本を作り、担当学年の教員と打ち合わせの時間を持ち、進行の役割を分担したり、使用する表現を確かめたりする中で、その都度どのような表現を使うのがよいのかを一緒に考えながら準備を進めるようにした。

(2)音声面に重点をおいた研修

音声面に関する教員の知識不足が漠然とした不安につながり、指導に自信をもちにくい A 校の現状を改善することが指導力向上につながると考え、ALT や外部講師の支援を得ながら、英語の音声に関する基本的な内容を扱ったワークショップを授業研究会の後の事後研究会に組み込み、年間 2 回行った(表 1)。英語特有のリズムや発音に関する基本的な知識を体験的に理解することを大切に、教員が自身の英語力向上に向けた視点を得ることができるようにした。

表 1 研修内容の概要

回	月	担当者	ワークショップの主な内容(①表現面に重点・②音声面に重点)
1	5	5 年	①褒め言葉・聞く活動の進め方
2	5	4 年	①児童の発話を引き出す表現(絵本の読み聞かせ) ②日本語と英語の違い
3	6	1 年	①指示表現・児童の発話を引き出す表現(絵本の読み聞かせ) ②日本語と英語の違い

4	7	6 年	①児童の発話を引き出す表現(絵本の読み聞かせ)
5	9	3 年	①児童にわかりやすい伝え方(paraphrase)
6	9	3 組・2 年	①児童にわかりやすい伝え方(MERREIER Approach)

4. 結果と考察

4.1 指導者の変化

第1回の指導者アンケート(5月)で、使う(「とても使う」、「少し使う」)と回答した教員が7人以下だった項目は、「8. 表現を言い換える」(7人)、「11.児童に様々な発問をする」(7人)、「13.児童の発話に対してさらに発問する」(5人)、「22.状況を描写する」(6人)であった(表2)。第3回の指導者アンケート(1月)では、これらの項目について、使うと回答した教員がいずれも増えている。さらに、「20.発音の模範を示す」の項目についても使うと回答した教員が増えている。これらの項目に含まれる内容は、いずれも校内研修のワークショップで扱った内容である。また、全教員が使うと回答した項目の数についても、第1回は5項目、第2回は10項目、第3回は13項目に増えている。

これらの結果から、教員の指導力やニーズを見極めながら研修を行ったことで、学んだことを自身の指導に生かそうとする教員が増えたと考えられる。また、学校組織として取り組むことで、研修中はもちろん、その他の時間にも教員同士がよりよい指導について互いの考えを交流しあう姿が増えた。一方で、学級担任が児童の発話を引き出すような表現については、まだ十分に使うことができていない教員もあり、英語力の向上に向けたさらなる研修の継続が必要であることが明らかになった。

表2 指導者アンケート(N=13)

項目			使うと回答した教員の数		
			第1回	第2回	第3回
授業進行	1	授業の始まり・終わりの挨拶をする	13	13	13
	2	天候や日付など、身の回りのことについて尋ねる	9	10	11
	3	活動を進めるために指示を与える	13	13	13
	4	児童を誉めたり励ましたりする	13	12	12
理解を促す	5	授業で使う表現を示す	12	13	13
	6	必要に応じて表現(の一部)を繰り返す	11	13	13
	7	具体例を挙げる	10	11	10
	8	表現を言い換える	7	8	10
	9	デモンストレーションでやり取りを示す	11	13	13
	10	活動で取り上げている内容について児童に問う	12	12	13
	11	児童に様々な発問をする	7	8	9
	12	相づちや応答をする	11	11	13

発話を引き出す	13	児童の発話に対してさらに発問する	5	6	8
	14	児童の発話が分かりにくい時，確認する	10	11	12
	15	児童がつまった時にヒントを出し，発話を促す	11	12	13
	16	児童がつまった時，代弁する	10	12	12
	17	児童が言った表現をもう一度言う	12	12	13
	18	児童の言った日本語表現を英語に変えて言う	11	13	11
	19	児童の間違いを正しく言い換える	10	12	10
気付きを促す	20	発音の模範を示す	9	10	11
	21	表現の一部を強調したり大きい声で言ったりする	12	12	12
	22	状況を描写する	6	6	8
非言語コミュニケーション	23	話すスピードを調節する	12	13	12
	24	間をとる	12	12	11
	25	ジェスチャーをする	13	13	13
	26	表情を工夫する	12	12	13
	27	視線を合わせる	12	13	13
	28	声のトーンを変える	12	11	13
	29	体の向きを児童に向ける	13	13	12

4.2 児童の変化

指導者が授業の中で英語を使う機会が増えたことで，第2回の児童アンケート(10月)では，「先生の話す英語は，だいたいわかる」(図1)と答えた児童が減り，「授業中，もっと日本語の説明が欲しい」(図2)と答えた児童が増えた。指導者が授業の中で英語を使う機会が増えたことにより，指示や発問の内容をとらえにくいと感じている児童が増えたと考え，指導者は，引き続き英語を使って授業を進めることを心がけながら，理解しやすく調整された言葉であるかという点をさらに意識し，児童に届く英語についてさらに検討し，実践を重ねた。その結果，第3回児童アンケート(1月)では，「先生の話す英語は，だいたいわかる」と答えた児童が増え，「授業中，もっと日本語の説明がほしい」と答えた児童が減った。児童に届く英語について指導者が意識し，授業を進行する表現を中心に，一貫性のある表現を繰り返し意図的に使用したことで，「先生の英語を聞いてわかる」と感じる児童が増えたと考えられる。

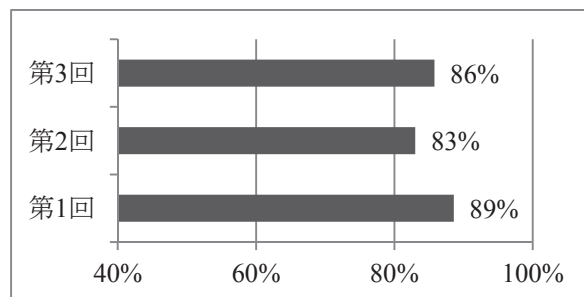


図 1. 先生の話す英語は、だいたいわかる(N=224)

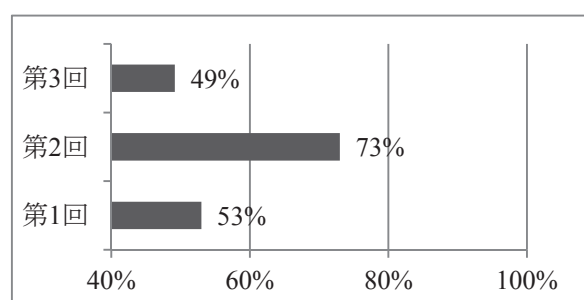


図 2. 授業中、もっと日本語の説明が欲しい(N=224)

また、指導者が授業の中で英語を使うことが増えた 1 月の時期でも、「授業中にもっと英語を聞きたい」(図 3)と答える児童が約 70%おり、英語で話される内容を推測しながら聞くことへの意欲がうかがえる。

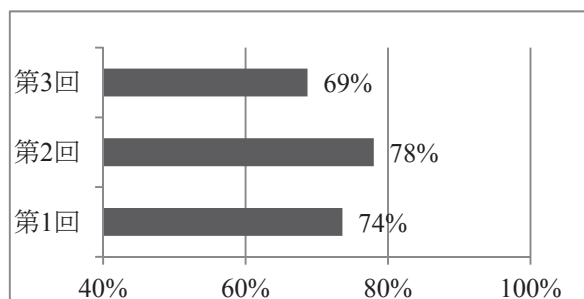


図 3. 授業中にもっと英語を聞きたい(N=224)

さらに、約 90%の児童は、「英語を一生懸命聞いたり言ったりしている」(図 4)、「授業のめあてを達成している」(図 5)と答えており、活動に意欲的に取り組んでいることがわかる。

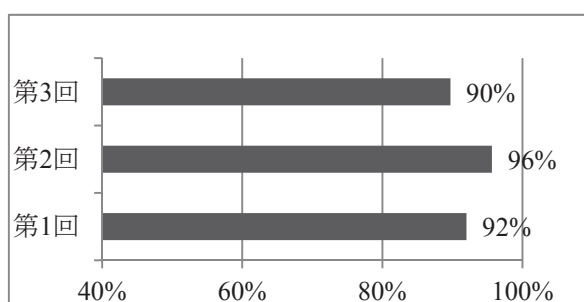


図 4. 英語を一生懸命聞いたり言ったりしている(N=224)

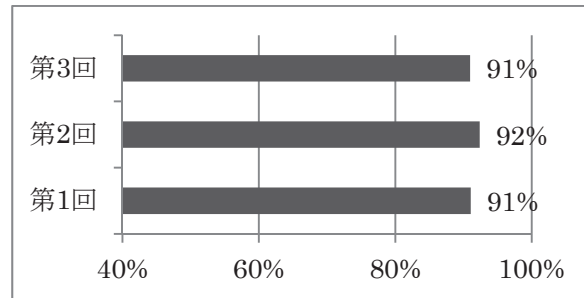


図 5. 授業のめあてを達成している(N=224)

しかし、「英語で話したり聞いたりするのは、自信がある」(図 6)と答えた児童は約 70%に留まった。このことから、多くの児童は、指導者の英語を聞いてわかるようになったと感じ、授業にも一生懸命取り組んでいるが、英語で話したり聞いたりすることへの自信には十分つながっていないことがわかる。

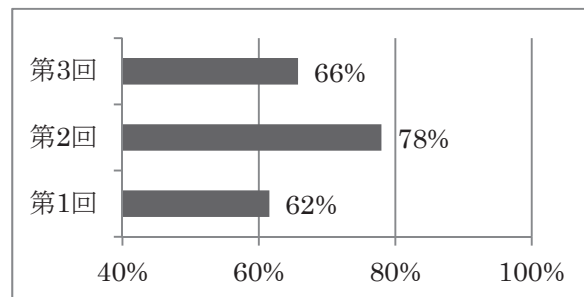


図 6. 英語で話したり聞いたりするのは、自信がある(N=224)

それでも、「もっと英語を話せるようになりたい」(図 7)という思いを約 90%の児童がもっており、英語を使ってコミュニケーションを図ろうとする意欲については、高いことがわかる。

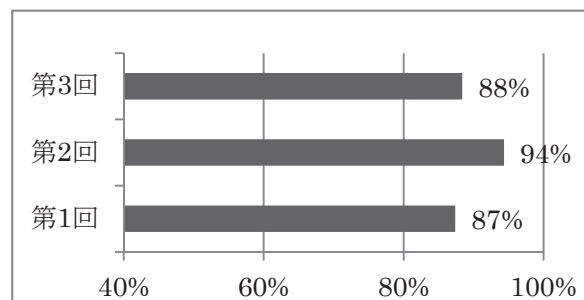


図 7. もっと英語を話せるようになりたい(N=224)

5. さいごに

今後の小学校外国語教育を見据え、学級担任の英語力・指導力向上を目指した校内研修を試行的に実施した。学級担任が校内研修を通して学んだことを生かしながら授業改善に取り組んだことで、授業中の英語使用が増えた。教員の実態に応じたねらい

を設定し、計画的に研修を行ったことで、一定の英語力・指導力が向上したと考えられる。また、児童の意識にも変化が見られ、指導者の英語を聞いて理解しようとする態度が育まれてきた。一方で、学級担任が児童の発話を引き出すような英語力の向上については、さらなる研修の継続が必要である。学級担任が自信をもって外国語教育に携わることができるような教員研修の在り方について、今後さらに検討を重ねていくことが必要である。

引用文献

- 樋口忠彦・加賀田哲也・泉恵美子・衣笠知子(2013)『小学校英語教育法入門』(pp.27-38)東京：研究社。
- 池田真生子・今井裕之・竹内理(2017)「持続可能な校内教員研修システムの構築—小学校での外国語(英語)活動における不安軽減に焦点をあてて—」『JES Journal』第 17 号, 4-19.
- 町田智久・高橋規子・黒川美喜子(2017)「ティーム・ティーチングを生かした学級担任の基礎的英語力向上の取組み」『JES Journal』第 17 号, 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』第 15 号, 95-110.
- 文部科学省(2017)「小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503.htm
(平成 29 年 12 月 23 日参照)
- 文部科学省(2013)「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/__icsFiles/fieldfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
(平成 29 年 12 月 23 日参照)
- 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の開発—理論と現状をふまえて—」『JES Journal』第 13 号, 195-210.
- 矢野智子(2015)「Researching teacher talk in Japanese elementary school English classes : towards improvement of teaching and classes」京都教育大学大学院教育学研究科修士論文(未公開)
- 米崎里・多良静也・佃由紀子(2016)「小学校外国語活動の教科化・低学年化に対する小学校教員の不安—その構造と変遷—」『JES Journal』第 16 号, 132-147.