

# 「外国語活動」直前の英会話授業からの一考察

中住 幸治  
(英語教育)

760-8522 高松市幸町1-1 香川大学教育学部

## A Study on English Conversation Classes before the Start of Foreign Language Activities

Yukiharu Nakazumi

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

**要旨** 本稿の目的は、「外国語活動」が全国の小学校5,6年を対象に導入される前に、「総合的な学習の時間」などを活用して実施された英会話授業について考察することである。山口県で行われた「小中高英語教育連携推進事業」を受けて公立小学校3校で行われた英会話授業について観察記録と録画ビデオを用いて、学年に応じた英語への興味の持ち方の変化や、小学校教員としての利点を生かした担任教員の英会話授業での役割等について論じる。

**キーワード** 小学校 英会話授業 低中高学年 担任教員

### 1. はじめに

平成30(2018)年10月20日(土)に香川大学で開催された「平成30年度 公開講演会-どう生かす,活用する”Let’s Try!”, “We Can!”の『活用』と『評価』の実際-」(香川大学教育学部附属教職支援開発センター・香川県教育センター・松楠会共催)におけるシンポジウムの中で「今年度小学校教員に採用された教員のうち3分の1近くが小学校時代既に英語の授業を受けた経験を持っている」という報告があった。小学校で「外国語活動」が新設されたのが平成23(2011)年度の学習指導要領施行時であるので,上記新任教員はこれ以前に小学校で英語を何らかの形で学んでいたことになる。

平成10(1998)年版小学校学習指導要領の中で新設された「総合的な学習の時間」では具体的学習活動例として,自然体験やボランティア活動,グループ学習や異年齢集団による学習と並んで「国際理解に関する学習の一環としての

外国語会話等」が明記され,さらに「学校の実態等に応じ,児童が外国語に触れたり,外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること」が留意事項として挙げられている。当時の実施状況について金子(2003:60)は,2002年時点で「英語学習・英会話」実施が全国で58.8%であったと報告している。

また「英語指導方法等改善の推進に関する懇談会(報告)」(文部科学省,2001)の中では小学校英会話学習に関して以下のような提言がなされている。

- ・単に中学校の前倒しとして中学校英語における学習内容をそのまま小学校に降ろしてくることは避ける。
- ・小学校段階の英語学習に関する過度の期待や競争心が小学校教育の本来のあり方や家庭における幼児期の教育をゆがめるようなことがあってはならない。

- ・中学校の英語担当教員が、小学校英語の意義、理論、指導方法等について研修を深め、小学校英語への支援・協力ができるようにすることも必要である。
- ・小学校での英会話学習と中学校の英語学習の連携を図るため、地域における合同の校内研修や研究会を設けることが望まれる。
- ・研究指定校を設け、その在り方について研究を行うとともに、研究開発校において研究実践を進める。

本稿では、「外国語活動」以前の小学校英語授業の様子を、中住（2006, 2018）並びに手元に残っている資料に基づいて再整理し、小学生の発達段階に応じた英語指導や担任教員の役割等について論じる。

## 2. 先行文献

### 2.1 小学生児童の学年別発達

小学校児童の6年間の言語に関する発達の特徴について藤村（2011）を基に整理する。

低学年（1, 2学年）は、深まりを見せる一次的ことば（一対一の直接対話と文脈による言語活動：話し言葉）、新たに獲得される二次的ことば（ことばの文脈だけによる、不特定多数の人や聞き手一般に対する言語活動）の話し言葉と聞き言葉の三者が「重層的に展開」していく時期である、としている。

中学年（3, 4学年）は二次的ことばが獲得される時期で、これにより「概念的思考を発達させ、ことばの意味体系の構造化や、ことばの本質的特徴にもとづく判断」が可能になる。さらにことばの「論理的・抽象的意味体系」の構造化も可能となる。そして初めて接した知識を「既有的知識構造に組み込むことのできる語彙の独立性と柔軟性」がこの時期に確立してくる、と指摘している。

そして高学年（5, 6学年）では形式的操作（思考の内容と形式を明確に区別し、内容に依存せず形式に従って行われる論理的思考）が可能になる。言語面では、例えば反対語の推測が可能になり、文章において矛盾の指摘も可能となる。

また藤村（2011）は「9歳の壁」として、「小学校中学年頃に学力の個人差が拡大し、その学年に期待される学力を形成できていない子供の数が増加する」という現象がある点も指摘している。その意味では小学校中学年は、低学年から高学年への移行期と捉えることもできる。

発達段階を踏まえた外国語活動の有効な指導方法について門倉（2014）は以下のようにまとめている。

小学年：「体を使って英語を楽しむ」ために「音と意味をつなぎ、聞くことに慣れ親しませる」「実物や動作を使った活動を取り入れる」。

中学年：「口を動かして英語を楽しむ」ために「音と意味をつなぎ、聞くことに慣れ親しませる」「文字への興味・関心を生かし言語や文化に関する気付きを生ませる」。

高学年：「心を動かして英語を楽しむ」ために「音と意味と文字をつなぐことに慣れ親しませる」「既習の語彙や表現を使った自己表現活動を取り入れる」

### 2.2 小学校英語教育での担任教員の役割

小学校で英語授業を行う担任教員に対して柳瀬・小泉（2015）は「どうぞ自信を持ってください」と呼びかけ、「英語教育を成功させるためには、小学校の先生方の、小学生の学びと生態に関する身体実感を指針とすることが不可欠」であると指摘している。また酒井（2018）は小学校教員としての強みとして、1）全ての教科を指導している担任だからこそ「言葉の教育」が可能、2）担任の先生は適当な足場架けが上手、3）担任の先生は「発問のプロ」、という点を挙げている。発問を通して教員は児童と言葉のやり取りを行うが、英語授業において効果的なやり取りのあり方については渡邊など（2003）が理解可能なインプットを与える指針としてInteraction（児童生徒とのやり取り）を含む“MERRIER Approach”を提唱している。それ以外にもRedundancy（言い換え）、Repetition（繰り返えし）、Expansion（学習者の発言を補強して繰り返す）、Reward（学習者

の反応に肯定的なコメントをする), という有効な指針が示されている。

### 3. 研究の目的

本稿では、「外国語活動」以前に「総合的な学習の時間」などを利用して小学校で行われていた英会話授業などの様子について整理することで、1) 英語に接している小学生児童の学年別特徴, 2) 担任教員だからこそ果たせる英語授業での役割, 3) 小学校と中学校・高等学校・大学の, 教科「外国語(英語)」の位置づけの違い, について論じることを目的としている。

## 4. 「小中高英語教育連携推進事業」

### 4.1 山口県での英会話授業の取り組み

山口県では平成10(1998)年新設の「総合的な学習の時間」での英会話授業を推進するために「英会話推進事業」が展開され, A地区内ではB, C, D小学校が平成14(2002)年から3年間指定を受けた。推進事業により雇用された英語母語講師が週1回各校を訪問し, 英会話の授業が実施された。しかしその事業は平成17(2005)年度までの3年限定で, 終了後は市町村教育委員会所属の英語指導助手(以後ALT)が中学校訪問の間を縫って訪問した。その結果一学期の訪問回数は各校2~3回程度と激減した。一方同年8月より, 山口県教育委員会雇用のALTを小学校に定期的に派遣することにより, 小学校・中学校・高等学校間の連携を図るとともに, 小学校英語活動及び中学校・高等学校の英語教育の改善・充実に資することを目的とする「小中高英語教育連携推進事業」が新たに始まった。A地区ではF高等学校がその指定を受け, F高校勤務のALTはB, C, D小学校3校とE中学校1校を訪問した(本事業以外の業務として他の高等学校3校も訪問)。この結果, 小学校3校には9月以降, F校ALTが原則週1回, さらに市教委ALTが原則週1回それぞれの学校に訪問し「英会話授業」を行うこととなった。なお8月に来日したF高校の新規ALTの日本語力がまだ不十分であったため, 9, 10月の2か月は本事業A地区主担当であり当時高等学

校教員でもあった著者が毎週同行し, 英会話授業のサポートや授業外の通訳等を行った。さらにその後も翌年2月まで必要に応じて不定期に訪問した。

### 4.2 事前打ち合わせ

授業開始に先立ち, 8月にALTを伴って3校それぞれを訪問した。まずB校では既に英語主担当教員が配置され, その教員を中心に英会話授業が展開されていたため, 9月以降はALTのみの訪問で十分であることが確認された。次にC・D校を訪問し, これまでの状況や今後等について話し合った。その際, 今事業を契機に低学年にも英会話授業を, 授業時間を捻出して試みる旨の説明も受けた。

7月までの授業展開は基本的に英語母語講師にほぼ一任する形で行われたが, 改訂される学習指導要領で「外国語活動」の新設が決まっており, 教員の間には不安感があるので適宜アドバイスを頂きたい, との要望があり, 「外国語活動」に備えて9月以降はALTとのteam teachingによる授業展開を試みることをお願いした。しかし不安を口にする教員が多く, 中にははっきりと拒否される方もいた。主な理由は, 自分は英語の専門家ではないので中途半端に指導すべきでない, という信念によるものであった。但しその教員は英語指導に直接関わらなかったものの, 授業中は児童の動向に常に目を配り, 授業の妨げとならないよう留意しながら適宜担当児童の指導を行っていた。

授業の年間計画については過去の蓄積に基づいて小学校側が作成しているものを引き続き使い, 教案については小学校側が事前に大まかな原案を考え, ALTがそれを踏まえて具体的内容をさらに検討し, 必要に応じて著者も加わる, という形式を取るようになった。また「外国語活動」では文字は音声の補助としての使用に限定されていたが, 両校とも過去の経験から文字を「見せる」有効性が確認済であったため, 文字を活用した授業を続けることとした。

小学校側からの注文として, 一人の教員より「小学生は覚えるのも早い, 忘れるのも早い」

ことに留意して欲しい、との意見が出た。週1時間のみの授業で、児童の前時学習事項定着度にも個人差があるため、復習が不十分なまま次に進む授業が展開された場合、ついていけない児童が続出する、とのことであった。

以下は9月以降ALTとともに小学校を訪問した際の様子を書き記す。最初に小学校の一日をまとめ、次に英会話授業の様子をまとめる。

#### 4.3 観察1：小学校の一日

朝児童たちは集団で登校し、それを校長先生などが校門で挨拶を交えて出迎えた。早めに登校する児童は花壇の水やりなどを行っていた。当日の授業の最終打ち合わせは職員朝礼の前後に行い、その後担任教員は教室に移動し、朝の会・授業(45分×4限)と進む。基本的に担任の先生は授業実施等で職員室には戻らず、ALT(・著者)は休み時間に呼びに来た担任教員や係の児童に案内されて教室に移動して授業を実施した。英会話授業がない時は職員室に待機した。その間先生方の机の上に目をやると、英語以外のあらゆる教科の教材や小道具などが置かれおり、基本的に自分の専門科目のみを教える高等学校との違いを実感した。

昼食時に教室に呼ばれた時は、ALT(・著者)は児童と一緒に座り、児童の描いた絵や漫画、筆箱のキャラクター等を基に英語と日本語を交えて言葉のやり取りを楽しんだ。昼食後職員室に戻るとすぐに児童がALTを呼びに来て、一緒に屋外で遊んだ。その後は掃除時間・5時間目と進み、帰りの会の後児童は帰宅した。その後担任教員とALTで授業の反省と次回の詳細な打ち合わせを行った。小学校の担任教員は中高大と違い基本的に空き時間がないため、当日の詳細な打ち合わせはほぼ不可能で、それ以前の段階で緊密にやり取りをすることが不可欠であった。

#### 4.3 観察2：英会話授業

10月下旬、小学校側の了承を得て授業内容の一部をビデオで録画した。以下ではその中から低・中・高学年の典型的授業風景を、交わされ

た言語を書き起こす形で紹介する。なお授業場面のやり取りを記す際、英語指導助手はALT、担任教員はJTE、児童はL(一人)、Ls(複数)とした。

##### 4.3.1 観察学級の概要

該当学年と概要は以下の通りであった。

###### ケース1：1年生学級

教室内の配置：机は後ろや横に移動され、児童は円卓上に並んだ椅子に着席している。ALTが教卓に立ち、担任教員は児童のそばに待機している。

言語活動：英語の挨拶

###### ケース2：3年生学級

教室内の配置：机は後ろや横に移動され、児童は円卓上に並んだ椅子に着席している。ALTが教卓に立ち、担任教員は児童のそばに待機している。

言語活動：Do you like~?—Yes, I do./No, I don't.

###### ケース3：4年生学級

教室内の配置：机と椅子は後ろに引かれ、児童は床に座っている。ALTが教卓に立ち、担任教員は児童のそばに待機している。

言語活動：身体を使った英単語を用いたTotal Physical Response活動。

###### ケース4：5年生学級

教室内の配置：机は後ろや横に移動され、児童は円卓上に並んだ椅子に着席し、ALTと担任教員が並んで教卓に立っている。

言語活動：初対面同士の挨拶。

###### ケース5：6年生学級

教室内の配置：机は後ろや横に移動され、児童は円卓上に並んだ椅子に着席している。ALTが教卓、JTEは前の黒板の近くにいる形で二人とも前に立っている。黒板には学校内の様々な場所の絵が貼られ、その横に“The penguin is in the ??”と書いてある。児童は円状に着席し、すでに何名かが校内のある場所とその英語が書いてある絵を持っている。

言語活動：場所を表す表現



#### 4.3.2 児童の授業中の様子

##### ケース 1：1年生学級

授業前からこれから何が起きるのか楽しみで、やや興奮状態でとにかく無邪気に体全体で反応する、という印象が強かった。板書の文字よりもイラストに注目し、とにかくALTの動作・言い方に強く反応し、真似ようとした。単語も定型表現も一つのチャンクとして捉え、そのイントネーションと同時に使われる身振り手振りをセットにして覚えようとしているようであった。その一方“I'm fine.”と“I'm so-so.”を練習する際、動作の違いは真似ても表情はニコニコしたままであった。また中には既に学外で英会話を学んでいる者もいたようである。

##### ケース 2：3年生学級

ジェスチャーを自ら進んで真似る傾向は薄まり、イントネーションを含めた音声や意味に注目する傾向が強くなった。また音声ほどは注目していないものの、黒板に書かれた文字にも目を向けていた。活動の最初はおとなしく指示に従って活動していたが、動物の人形が登場したとたんに興奮状態に陥り、なかなか収まらない様子であった。なお、“Do you like~? — Yes, I do./No, I don't”の練習では誰も“No, I don't.”とは答えなかった。

##### ケース 3：4年生学級

身体の部分を含め、自分の身近な物を表す英単語への関心が高くなり、そこに、推理力や連想力を絡めて覚えようとする意欲が伺えた。音への関心も強いが文字への興味も出始めているように思われた。身体の部分を表す英単語を確認した後、簡単なメロディーとともに“Head, shoulder, knees and toes, knees and toes.” “Ears, eyes, noses, and mouth.”と体の部分を正確に触りながら歌い動くTotal Physical Response活動が行われた。児童は最初こそ戸惑っていたが、すぐにコツをつかみ真似る。するとALTはスピードアップ。児童はニコニコしながらも必死についていこうとした。

##### ケース 4：5年生学級

終始落ち着いた様子で授業に臨み、徐々に中学生に近づいている印象を受けた。曜日や月を

示す英単語は文字とともに既に学習済であった。黒板やカードに書かれている文字をしっかりと意識して音声に乗せて英文として話そうとしており、音声・文字に加えて英文に対する強い関心も感じた。

##### ケース 5：6年生学級

笑いが起こる場面もあるが状況を見てすぐに笑い止むなど、5年生よりさらに落ち着いて授業に臨んでいた。文字や英文への興味が強くなり、位置関係を英文として表現する練習にもスムーズに取り組んでいた。もし文字を書く活動が許されていたとすると、児童はさらに興味を持って取り組んでいたのではないだろうか。

#### 4.3.3 児童の特徴的な発話

ケース 1：ALTがおもちゃのマイクを持って児童に近づき、順番に“How are you?”と児童が英語で答える活動より：

ALT: *How are you?*  
L1: <無言>  
L4: *I'm fine*だそ!  
L1: *I'm fine*だぞ!  
ALT: *Oh, good! Very good.* [次の児童へ]  
*How are you?*  
L2: <無言>  
Ls: [口々に] “ア” (*I'm fine.*のヒントのつもり?)  
L2: *I'm so-so.*  
ALT: *So-so. Ahh~ OK. Very good. Good job.*

ある児童が答えられず、クラスメートからのヒントを聞き“*I'm fine*”だぞと答えた、ということは「だぞ」も含めて返事で使う1チャンクと捉えたように思われる。また、別の児童に出すヒントとして「ア」と叫んだ、ということから二重母音/ai/を「ア」「イ」という二つの音として認識しているように思われた。

ケース 2：Do you like ~? — Yes, I do./No, I don't.の口頭練習より：

ALT: *Very good.* [おもむろに象の人形を取り出して見せる]  
Ls: ハイ!ハイ!ハイ! [突然みんなが興奮]

して手を前に出して]

ALT: *What is this?*

Ls: [口々に] エレファント!

ALT: *Good. E-le-phant.*

Ls: *E-le-phant.*

ALT: *Very good. El-le-le-le-le* [口に指を持っていき, /l/の音を意識させながら]

Ls: *Ele-le-le-le...* [面白そうに]

ALT: *Very good. E-le-phant.*

Ls: *E-le-phant.*

ALT: *E-le-phant.*

Ls: *E-le-phant.*

ALT: *Thank you. Good job.* [象の人形を手を持つ]

Ls: [興奮して] ハイ!ハイ!ハイ!

ALT: [一人に象を投げ渡して] *Do you like [an] elephant?*

L1: *Yes, I do.* [そしてALTに投げ返す]。

Ls: [興奮して] ハイ!ハイ!ハイ!

ALT: [別の児童に象を投げ渡して] *Do you like [an] elephant?*

L2: *Yes, I do.*

単語の中で/le/音をあえて繰り返して発音練習することで音の感覚が掴めるだけでなく、音を楽しむこともできる。児童たちも強い興味を示して練習していた。

ケース3: ALTが黒板で人の顔を描き、体の部分を示す英単語を確認する活動より:

ALT: *OK...Everyone...What is this?* [目を指しながら, JTEも自分の顔の部分の指しながらジェスチャーで促す]

Ls: [口々に] *Eyes!*

ALT: *Oh, very good.* [黒板の目の近くにeyesと書く] *Eyes.* [児童に手を差し出して繰り返すように促す]

Ls: *Eyes.*

ALT: *Very good. Eyes.*

Ls: *Eyes.*

ALT: *All right. Good.*

Ls: *Eyes.* [こそこそ話し声]

L1: *Ice cream* [笑いながら]

ALT: *OK.* [黒板の顔の横に体全体を描く]

Ls: [口々に] *なんか書いてる。かかし?何*

*だごりゃ?* [ALTが髪の毛を描いていると] *おおっ!* [笑いながら] *顔?両方?* [口々に言い合う]

ALT: *OK. What is this?* [肩の部分を指して]

Ls [数名]: *ショルダー!*

ALT: [発言した児童を指さして]

*Shoulders! Very good! Every one?*

Ls: *ショルダー/shoulder*

ALT: *Very good. Good job.* [黒板にshouldersと書く]

Ls: [数名] *ショルダー。Shoulder.*

ALT: [足の部分を指して] *What is this?*

Ls (2, 3名): *足?足...*

L3: *Knee*や。

ALT: *Knees. Very good.*

Ls [2, 3名]: *ニーズ??*

ALT: *Knees.*

JTE: *みんな, みんな* [膝の部分を] *見て。見て。*

ALT: [膝を指さしながら] *どうぞ。Knees.*

JTE: [膝を触って] *はい, ここさわって。*

Ls: *Knees.*

ALT: *Very good.* [黒板にKneesと書いて] (中略)

ALT: *OK. One more.* [さらに横に足と指の絵を描いて]

Ls: [口々にささやき合う] *手?*

JTE: *手に見える?見えない部分だってよ。ごちょごちょってなってるね。*

ALT: *What is this?*

Ls: [口ぐちに] *指?指4本?マジか!*

ALT: *What is this?*

Ls: *指?指?*

ALT: [足のつま先の部分を指す]

L5: *あー, 違った...*

ALT: *In English, toes.*

Ls: *Toes.*

ALT: *Toes. OK. Toes.*

Ls: [数名] *Toes.* [声を出さない児童もつま先をじっと見る]

ALT: *すごい! Very good.*

Ls: *Toes. Toes? バレリーナ?*

ALT: [黒板にtoesと書く] *OK.*

児童は体のどの部分を取り上げるのかを事前

に推測しようと、じっと前を注目して日本語や英単語を口々に発言していた。またこの授業では児童が英語の音から発想を膨らませる様子が観察できた。ある児童は似た音を持つ別の言葉 (eyes→ice cream) を口にし、またある児童は連想される言葉 (toes→バレリーナ) を口にしていた。また、ALTはその場で絵を描いていたため、児童もどの部分をこれから学ぶのが事前に分からず、より興味を持って自分で推測しながら楽しく授業に取り組んでいた。

ケース4：ALTと児童がお互いに持つ国旗、職業などが書かれたカードを見て、挨拶を交わす活動より：

ALT: *Hello. I'm A. I'm from Mexico.*

L1: *Bon jour. えっと, France.*

ALT: *Oh, yeah. My name is A.*

L1: *My name is L1.*

ALT: *I am a farmer.*

L1: *My...I am...Ah, えっ??* [カードの職業と読み方が分からない様子]

ALT: [カードをのぞき込んで] *Oh, a vet.*

L1: [首をかしげる]

ALT: [鞆から象の人形を取り出す] *A vet.*

*When an animal feel bad* [気分が悪いジェスチャーで] “*oh, help me*”, *oh OK.* [治療する仕草] “*Oh, thank you*” [象が元気に歩いていくように人形を動かす] *So, you are a vet.* [人形を手渡す]

L4: あ〜、お医者さんか。

L1: [お辞儀をして、人形を持って自分の席に戻る]

Ls: いいなあ〜！ [口々に言い合っていたが、次の児童が前に出るとピタッと静かになる]

ALT: *Hello.*

L2: *Hello.* [最後に相手を見て]

ALT: *My name is A.*

L2: *My name is L2.* [最後に相手を見て]

ALT: *I'm from Norway.*

L2: *My...Italy.*

ALT: *Oh, you're from Italy. I am a barber.*

L2: *I am [a] carpenter.*

ALT: *Oh, nice to meet you.* [手を差し出す]

L2: [握手して] *Nice to meet you, too.* [最後に]

相手を見て] [児童たちはすぐに拍手]

ALT: *Oh, very good. Thank you. Well done.*

L3: *ハイッ!ハイッ!* [勢い良く前に]

ALT: *Hello.*

L3: *Hello.* [相手をしっかり見て]

ALT: *My name is A.*

L3: *My name is L3.* [相手をしっかり見て]

ALT: *Oh, I'm from Africa.*

L3: *I'm from Nippon.*

ALT: *Oh, Japan. I am a news boy.*

L3: *I like [am a] nurse.* [nurseで相手を見て、そのまま最後まで見る]

ALT: *Oh, very nice. Nice to meet you.* [手を差し出して]

L3: [握手して] *Nice to meet you, too.*

Ls: [その直後拍手]

初対面の相手に英語で挨拶をし合うという設定を理解し、カード内のキーワード情報を頭の中で挨拶の定型チャンクの中に当てはめ、口頭でやり取りをする、という複雑さの増す活動であった。もちろん最初から完璧に表現できるわけではなく、'My' と 'I'm' の使い分けに苦労する児童、おそらく中学年時に学んだ 'I like' が強く頭に残っているのか、'I'm' というべきところで 'I like' と言ってしまう児童も見られたが、前の児童の様子からコツをつかみ、よりスムーズに、しかもアイコンタクトも取りながら挨拶を交わす様子が観察できた。また、vet (獣医) についてALTからの簡単な英語での説明を聞いて、少なくとも「医者」だと判断できる児童もいた。その一方、Bon jourを知っている児童もいたのは驚きであった。外国語活動はまだ始まっていない段階なので、以前の英会話授業か校外で学んだのかもしれない。

ケース5：場所を表す表現の練習活動

ALT: [絵を持って、ある児童の頭の上に絵を置く] *Where is she?*

Ls: *She is in the bathroom.*

ALT: *Very good. Excellent. Very good.* [絵を返して、別の児童が持っていた絵を受け取り] *Let's see...here* [ある児童の頭の上に] *Where is he?*

Ls: *He is in the music room.*

ALT: *Very good. Very good.* [兎の人形を取り出し] *What is this?*

Ls: *Rabbit.* [特に興奮する様子もなく]

ALT: *Rabbit. Very good...* [歩き回る]

*Where is the rabbit?* [“gym”の絵を持った児童の頭の上に置く。児童爆笑。しかしALTが話し始めると笑い止む。]

*Where is the rabbit?*

Ls: [*The*] *rabbit is in the gym.*

ALT: *Very good. The rabbit is in the gym...* [ペンギンの人形を持って

“library”の絵を持った児童の頭の上に]

*Where is the penguin?* [頭からペンギンが落ちて児童爆笑。JTEが押さえる。すぐに笑いは止まる] *Where is the penguin?*

Ls: *The penguin is in the library.*

ALT: [拍手しながら] *Very good Excellent.*

場所を表すための定型パターンに場所を表す単語を当てはめ口頭で表現することに加え、*“Where is she ~?”* → *“She is...”*, *“Where is he ~?”* → *“He is...”* というように語順の入れ替えも求められる活動であったが、児童たちはスムーズに英語で表現できていた。

#### 4.3.4 担任教員の授業中の様子

9月当初担任教員はほぼ教室の後ろに立ち、ALTだけが前に立って授業を行っていた。そこで高等学校でのteam teachingの経験に基づき、著者が必然的にALTとの対話役になり、児童が分からない表情をした時にジェスチャーやより簡単な英語で説明し、指示内容が難しい時には少し日本語も交える等の補助を行った。またE中学校の英語担当教員が隣接しているC小学校を度々訪問し、同様の授業補助を行った。それらを見るうちに担任教員の中に「自分にもできるかもしれない」と感じた方もいたようで、その後ALTと一緒に授業に携わる教員が徐々に増えてきたように思われる。次に各学級での担任教師の様子をまとめる。

##### ケース1：1年生授業

英語を使うことはなかったものの、児童のそばに位置して、児童のサポートに当たって

いた。授業指導ではそれ以外にも、ALTの発話に対して片手を動かしてイントネーションの上下を児童に伝えることや、児童たちが興奮してALTの見えていないときに、「ほら、次行くよ!」と言って注目させるよう指示もしていた。  
ケース2：3年生授業

児童のそばに位置して、児童のサポートに当たっていた。英語指導に直接入ることはなかったが、児童と一緒に英語を繰り返して言ったり、興奮しすぎた児童を落ち着かせたりしていた。

##### ケース3：4年生授業

英語で発話することはないものの、ALTが人の絵を描こうとしているのを手助けする他、ALTと一緒に体の部分を指し示して理解を促していた。また、児童に体のどの部分の話をしているかについて日本語でヒントを与える、児童が見えやすい位置に移動するように促す、うまくいかない児童を励ます、等を行っていた。

##### ケース4：5年生授業

JTE: カードをシャッフルして、後で見せてあげるから、それを見てやってみましょう。じゃあまず先生がA先生 (ALTの名前) と出会います。Hello?

ALT: Hello. My name is A. I'm from Australia.

JTE: [児童に向かって] My name is B. [カードをチラ見しつつALTの方を向いて] I'm from Canada.

ALT: Oh, nice to meet you. [手を差し出す]

JTE: [握手してお互いお辞儀して] Nice to meet you, too. Thank you.

ALT: I am a driver.

JTE: I...play [the] violin. [弾くしぐさをして]

ALT: Oh, yeah. Thank you.

Ls [数名]: スゴイ! 先生、似合っとるよ、バイオリン。[児童みんなが拍手]

JTE: 今みたいだね、自分のカードを見ながら、じゃあやってみようか。A先生とだから上手にできるよね。さあ、やってみよう!

ALTと担任教員が並んで教卓に立ち、team teachingとして授業が行われ、児童のサポートも適切に行われた。またALTとの対話を児童に見せることで、「母語話者と英語で対話する日本



人]としてのモデルを示し、その後の児童の積極的な活動参加を促進していた。ジェスチャーという言語外手段にも児童は好意的に反応していた。さらにこの授業では、挨拶を交わす際にアイコンタクトを取る指導も行われていた。

#### ケース5：6年生授業

ALT: *OK. Let's see.* [絵を持った一人の児童にペンギンの人形を渡して]

*Where is the penguin? Anyone?*

*Where is the penguin?*

Ls: [興奮する様子はなく、その児童の持っている絵を見て一生懸命何というか考えている様子] *The penguin is...in...music room...?*

ALT: *Very good. One more time.*

JTE: もう一度、せえの！

Ls: *The penguin is in music room.*

ALT: [拍手して] *Very good.* [人形を取って] *Let's see...* [別の絵を持った児童に人形を渡して] *Where is the penguin?*

Ls: [少し考えた後] *The penguin...is...in...*

JTE: *the*

Ls: *the...bathroom.*

ALT: *Very good. One more.*

Ls: *The penguin is in the bathroom.*

ALT: *Very good. Thank you.*

担任教員はALTとともに前に立ち児童の発言を促すだけでなく、英語指導の面でもALTの指導が円滑に進むサポートをしていた。上記の場面では、場所を表す英単語の前につくべきtheの脱落に気づき、児童が‘in’と言った直後に‘the’と言い、間が抜けていることを示唆した。すると児童もすぐにそれに気づいてtheをつけて場所を言い、その後theを抜かすことはなかった。

## 6. 考察

### 6.1 小・中・高学年に応じた英語指導

小学校を訪問し授業に参加・参観する中で、低・中・学年ごとに児童の態度や反応が異なり、英語授業を行う際にも発達段階に応じた取り組みが必要であることが改めて確認できた。

まず低学年では児童間に個人差はあるもの

の、児童は概して音やイントネーションに強い興味を示していたことから、英語の音に数多く触れさせ、指導するのではなく慣れ親しませることが有効であるように思われる。また、文字よりも絵や動作と音を結び付けて真似ようとする意欲を強く感じた。その意味では体を動かすことや、紙芝居・読み聞かせなどの中で、耳に入った英語の音と関連づけて、簡単な英単語を耳から覚えさせることが有効であると思われる。また単語だけでなく、“How are you?”, “I’m fine.”といった本来文章からなる定型表現も英単語のように一つのチャンクとして慣れ親しませることもできると思われる。

その一方、ケース1にあったように、英語のあいさつで自分の気持ちによって答えを使い分ける、というのは少し早いかもしれない。また英語の音と日本語の音が未分化であるため、一連の句の中で英語と日本語が混ざってもそれを一つのチャンクと捉えて覚えてしまう(「I’m fineや」)可能性がある。指導教員としては日本語を使う場面と英語を使う場面の転換・区切りが、児童に分かりやすい形で行い、少なくとも一つの発言の中で両方を混ぜることは避けるべきではないかと思われる。

中学年では「外国語活動」を中心として英語に触れることになるが、概して日本語とは異なる文字(アルファベット)への関心が増し、音と文字を結び付ける意識づけが可能な段階にあるように思う。ジェスチャーに関しては自主的というより指示に従って真似る、という色合いが高まっているように思われる。一方英単語への関心はさらに高まり、文字と音との関連性への興味も高まっているように思われる。国語の授業では3年生でローマ字を学ぶことになるので、「ローマ字→英語の音声」または逆に「英語の音声→ローマ字」という形で相互に関連付けると有効であろう。また、英文を不変の一チャンク(前半部)と、入れ替え可能な一チャンク(単語レベル：後半部)の組み合わせであると認識して、後半部を入れ替えて文章を発展させる活動は可能であろう。

他方、英語の音を自分の知っているよく似た

日本語やカタカナ語に結びつけて連想する傾向が確認されたが、これを聞き逃さず有効に活用すると、日本語と英語の音の違いなどの発展的発見に結び付けることができるのではないか。なお、新学習指導要領対応の小学校外国語活動教材Let's Tryでも語レベルから文レベルへの移行が意識された構成がされており、中学年から高学年への移行がスムーズにいくよう考慮されているように思う。新学習指導要領では「コミュニケーションを図る素地となる資質・能力を（中略）育成する（文部科学省、2017）」とし、ホームページ内のQ & Aで「素地」を「態度、慣れ親しみ」というキーワードで表している。従って、低学年で記載した音声面に関する内容は中学年にも適用可能であると思われる。

高学年では英語を一教科として学習することになる。高学年では生活態度が落ち着き中学生に近づいている印象を受けた。英語の文字や文への興味が高まる一方、音を教員の話す通りに真似するというよりも、自分の中に内在している英語の音で表現する傾向が高まっているようであった。そして英語を文レベルで認識し、定型のパターンを生かして単語を入れ替える、語順を入れ替える、という表現も可能になっていた。さらに一度間違いに気づくとその後同じ間違いを繰り返さなくなるなど、前の学年より高度で複雑なレベルの英文構築ができるようになっていた。新学習指導要領対応小学校外国語教材We Can!でもそれが意識された構成となっているが、内容が盛りだくさんであるため、教材「を」「最後まで終わらせる」ことが前面に出すぎると逆効果になってしまうのではないかと懸念される。新学習指導要領には「文および文構造」として小学校で取り上げる文法事項が挙げられているが、コミュニケーション活動の中で用いることが主眼であり、「文法事項」として組織構造化して理解するのは中学校以降、という流れを目指しているように思われる。中学校教員はこの点を認識しておかないと、例えば1年の4月段階で「小学校で動名詞を習いましたよね」と言っても、反応するのは校外で英語を学習している者のみ、ということ

になりかねない。

さらに全学年を通じて、前の学年で学んだことをそのまま使ってしまう傾向も見られ、学習事項の定着度に個人差が現れる傾向も見られた。小学生の「覚えるのも早い忘れられるのも早い」という点を考慮すると、復習をしっかり行うこと、一度学習した単語や表現を繰り返し使うよう留意することも求められるのではないだろうか。

## 6.2 ALT, ICT教材にはできない日本人担任教員の役割

今回の小学校訪問では、それまで傍観者としてしか英語授業に接してこなかった担任教員が徐々に英語授業に関わっていく様子を観察することができたが、その中で日本人担任教員として英語授業で必要とされる役割が確認できた。

### a) 児童のよき理解者、助言者

英語授業で担任教員が授業に関与せず後ろにいたとしても、児童は困ったことがあると担任教員の方を向いて助けを求める光景をよく見た。それだけ児童は担任教員を頼りにしており、担任教員も各児童をよく把握し、児童の様子を細かく観察して状況に応じて的確な行動を取っていた。これは児童と多くの時間を一緒に過ごす小学校教員にしかできないことである。さらにALTがより円滑に授業を進められるようサポートをする場面も見られた。Team teachingにおいて日本人教員にはこうした児童生徒とALT間の橋渡しの役割も求められるが、小学校教員はこの面でも大きなアドバンテージを持っており、その力が多いに発揮できると思う。

### b) 児童の誤りの修正

担任教員が本時の学習内容を把握していれば、児童の誤りに対して修正することも可能である。今回の授業観察でも、担任教員が冠詞の脱落に対して的確なタイミングでヒントを入れたおかげで、児童はその後の誤りなく表現することができるようになっていた。また今回の授業でALTは前述のMERRIER Approachで挙げられていた方法を用いて児童の英語を修正して

いたが、担任教員がこのことを事前に研修等で学んでおけば、小学校教員の本来持つ発問のうまさを加味させ、英語を用いたより効果的な発問ややり取りが可能になると思われる。

### c) 母語話者と対話する日本人としてのロールモデルとして

授業観察の中で、まず担任教員がALTとの対話をモデルとして見せて、その後児童に練習させる、というスタイルは大きく2つの点で効果的であったと思う。一つは、「やっぱり先生ってすごい」と児童が感じることで、児童との信頼関係が増す点にある。たいていの場合児童が目にするのは担任教員が話す言葉の正しさではなく、会話が成立するかどうかである。従って少々発音に問題があったとしても、コミュニケーションが「成立した」という事実を見せるだけでも児童は感心するであろう。もう一つは「英語母語話者でない先生ができたのなら、自分にもできるかもしれない」と思わせることができる点である。自分にとって英語が母語でないことは英語コミュニケーションの心理的障壁に大いになり得るが、担任教員がモデルとして会話ができることを示すことで、その心理的障壁が下がることが期待できる。また担任教員の使う英語はむしろ完璧過ぎない方が、「これで通じるなら自分もいけるかも」と思わせることができるかもしれない。

## 6.3 小学校教員と中高大教員にとっての教科としての「英語」

今回の小学校訪問で意識が大きく変わったのがこの点である。まずteam teachingの打ち合わせに関して、例えば高等学校では、当日授業前の空き時間を設定して事前の打ち合わせをすることが可能であるが、担任教員が基本的に教室に居続ける小学校ではこれはほぼ不可能である。従って事前連絡を通じて授業当日までに打ち合わせを十分に行うことが求められる。

さらに中高大の英語教員にとっての「英語」とは、専門として指導する（原則）唯一の教科であるのに対して、小学校教員にとっての「英語」は、児童が一人の人間として生活していく

うえで求められる「基本的・基礎的な知識及び技能を確実に習得（文部科学省、2018）」すべき多くの教科のあくまで一つである。言い換えれば、小学校教員には英語以外にも、責任をもって指導すべき教科が多く存在している。中学校・高等学校・大学の英語教員が普段行っている準備等を含めた英語教育と同じ発想を、そのまま小学校教員に求めてしまうのは酷すぎると思われる。また英語専任教員が配属されたとしても、今後新学習指導要領の本格施行に伴い増加すると見込まれる学校全体の英語授業時数を考えると、結局は担任教員も英語授業を行うことになるであろう。さらに英語専任教員が英語授業を行う際も、刻々と変化する児童の状況を逐一担任教員と共有し合うことが必須となる。担任教員の役割はやはり大きなものとなるはずである。

今後英語教育は本格的に「小一中一高一大」という一連の流れの中で進むことになり、それぞれの連携を深めることで長期的視野に立った教育がさらに進むことになるが、小学校から大学に向けての縦の軸だけでなく、各校種という横の軸にも十分留意し、縦横両方の軸が噛み合った形での英語教育が求められるのではないだろうか。

### 参考文献

- 門倉りえ (2014). 「発達段階を踏まえた外国語活動の指導方法に関する研究—小学校6年間の到達目標を明確にして—」, 広島県立教育センター. [http://www.hiroshima-c.ed.jp/center/wp-content/uploads/kanko\\_butu/h26/kenkyu05.pdf](http://www.hiroshima-c.ed.jp/center/wp-content/uploads/kanko_butu/h26/kenkyu05.pdf)
- 金子真理子 (2003) 「第4章 総合的な学習の時間」, 『第3回学習指導基本調査』, 59-64, ベネッセ・コーポレーション. <https://www.crn.or.jp/LIBRARY/SHIDOU/HOUKOKU.HTM>
- 酒井志延 (2018). 『先生のための小学校英語の知恵袋』東京:くろしお出版.
- 中住幸治 (2006). 「小中高英語教育推進事業による小学校英語教育の様子」, 『高校英語教育研究』, 13-18, 山口県高等学校教育研究会英語部会.
- 中住幸治 (2018). 「小学校英語の過去～現在そして

- 未来」, 平成29年度小学校英語教育学会 (JES) 四国ブロック・セミナー基調講演資料, 2018年2月, 高松市.
- 藤村宣言 (2011). 「児童前期の心の発達」「9歳の壁を乗り越える」. 子安増生 (編著) 『新訂 発達心理学特論』 (pp.180-211). 東京: 一般財団法人 放送大学教育振興会.
- 文部科学省 (1998). 『小学校学習指導要領 (平成10年12月)』. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1319941.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm)
- 文部科学省 (2001). 『英語指導方法等改善の推進に関する懇談会 (報告)』 文部科学省.
- 文部科学省 (2018). 『小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 外国語活動・外国語編』 東京: 開隆堂出版.
- 柳瀬陽介・小泉清裕 (2015). 『小学校からの英語教育をどうするか』 東京: 岩波書店.
- 渡邊時夫・酒井英樹・塩川春彦・浦野研 (2003). 『英語が使える日本人の育成』 東京: 三省堂.