

「外国語活動」をめぐる小学校教員の課題意識

Issues and Problems for Foreign Language Activities as Perceived by Elementary School Teachers

福島美枝子

FUKUSHIMA Mieko

本稿は、2011年に「外国語活動」が小学校5・6年生の必修領域になったことを受けて筆者が2012年10月から2013年2月にかけて富山県内の小学校で行なった実地調査の報告書である⁽¹⁾。無作為抽出した23校の学校代表者23名及び外国語活動担当教員41名とそれぞれに面談を行ない、外国語活動の課題について話してもらった。その発話内容のカテゴリー分析の結果、授業実践に関して学校長グループで最も頻度が高かった課題は、「ティームティーチングにおいて主となるべき学級担任の役割」と「教材・教具」に関する課題であり、担当教員グループでは、「指導法」に関する課題が多く挙げた。学級担任を中心に見てみると、「発想やレパートリーの拡大」を望む発言がある一方で、「教材研究」に十分時間が取れていないことの指摘があった。また、「言語選択」（教室で英語と日本語のどちらを使うべきか）の問題を抱えるまで問題意識が高まっているものの、一方では自らの英語力の不十分さを述べる発言も多かった。教材研究と英語習得の両面で学級担任の意欲に対応できる施策が必要である。もうひとつ注目すべきこととして、「外国語活動」のねらいに関する疑問や捉えにくさを指摘する意見が両グループから挙げた。「外国語活動」は関心、意欲、態度を育てるためのプログラムであり、言語や文化との出会いを提供する。今後の教科化のためには、小学校教育の専門性だけではなく小学校外国語教育という分野の専門性が必要となる。教員による子どもの学び方の観察も今以上に必要であり、多様なアプローチが可能であることを背景にして目標と教育方法について根本的に見直してみることも有益である。

キーワード：小学校外国語活動、教員の課題意識（学校代表者と外国語活動担当者）

面談による聞き取り、カテゴリーによる内容分析

1. はじめに

1990年代初頭の研究指定校の実践研究の開始から約20年の歳月を経て、「外国語活動」が小学校5～6年生の必修に指定された。この新たな教育領域は、それまでの経験の個人差や学校差によらず、5～6年生の学級担任になれば必ず担当しなければならない。そういう意味で理論的にはすべての小学校教員に参画を求めるものである。しかしながら、その授業実践は決して容易いものではないかもしれない。そのよう

に考えられる理由がいくつかある。まず、ベテランの小学校教員の多くは、自身が小学生の頃に学校で英語に触れた経験が無い場合、小学生への教え方や小学生の学び方について自らの体験に基づくイメージや知識から出発することができない。また、小学校における外国語は教科となっていないため、これまでの小学校教員の殆どは大学の教職課程で英語の指導法や教育法を学ぶことがなかった。大学で英語の能力を伸ばす機会も十分あったとは言い難い²⁾。従って、教室での実践や学校内、地域内での研究活動を通してそれぞれの教員が知見や技能を伸ばしていかざるを得ない。このような状況下で小学校教員はどのように外国語活動の授業実践に取り組み、どのような課題や問題を感じているのだろうか。この疑問を抱いて富山県内の小学校を訪問し、学校長および外国語活動の担当教員と面談し、教室での授業観察もさせてもらった。本稿は、面談において学校長および担当教員によって話された内容の分析結果を報告するものである。現在までに既に小学校における英語の教科化の構想が打ち出されているため、その将来構想との関わりで本研究の結果が意味するところも考察してみたい。

2. 「外国語活動」の特徴

本研究の対象となった小学校教員の教育実践の背景として、政府の施策としての「外国語活動」をいくつかの側面から検討してみたい。

まず、英語を中心として進められている現行の外国語活動は、小学生の関心や意欲や態度を育てようとするものである。外国語活動の授業のために与えられている時間は、週に1授業時間(45分)、1年に35授業時間、5～6年の2年間で70授業時間、実時間にすると52.5時間である。国内ではあまり注目されることのない外国語習得に関わる時間要因の重要性から考えても、外国語活動は対象言語の何らかの実質的な習得を望むことのできるプログラムではあり得ない。

世界的に小学生への外国語教育が盛んになる中、国外ではその教育モデルがいくつか提示されており、プログラム種として日本の外国語活動を定義するためにそれらを活用することができる。次表にあるように2分割と5分割のモデルがあり、日本のプログラムとの対応を見ることができる。

表1 外国語活動のモデル

日本の施策	Driscoll (1999)	Curtain & Pesola (1994)	Johnstone (1994)
外国語活動 (現行)	sensitization (敏感にすること)	FLEX: Foreign Language Exploratory or Experience (探究と経験)	awareness (気づき) encounter (出会い)
英語教育 (将来構想)	language acquisition (言語習得)	FLES: Foreign Language in the Elementary School (小学校外国語)	subject teaching (教科教育)
			integrative model (統合)
			immersion (イマージョン: 没入法)

表中のデュリスコルのモデルにおける”sensitization”は、リスニングとスピーキングに焦点を置いて子ども達の態度面での育成や今後の習得への動機づけを目指すものであり、対象言語の習得を促す“language acquisition”との時間的境界線は「週に1時間」とされている(Driscoll 1999:21)。デュリスコルによれば、言語習得を目指すプログラムが導入された時には中学校の外国語教育との連続性が成功の

鍵になるが、態度や意欲を養うプログラムではその連続性はさほど重要ではない。次のカーテンとペソラの FLEX と FLES の 2 分割もデュリスコルのモデルに類似している。一方、ジョンストンは、対象の言語に触れる度合いによって 5 つのプログラム種に分割している。その度合いが最も低い “awareness” (生まれ育った国の言語や文化と異なるものが存在することに気付かせるプログラム) および “encounter” (対象の言語との出会いを与えるプログラム) がデュリスコルの “sensitization” とカーテンとペソラの “ELEX”、そして日本の「外国語活動」に相当すると考えられる。日本では、ジョンストンの言う “subject teaching”、すなわち教科としての英語教育が将来構想として打ち出されている。教科としての外国語教育以上に対象言語との接触の度合いの強い “integrative model” (カリキュラム全体に外国語を組み入れるもの) やカナダで創始された “immersion” (学校の教科教育を対象言語で行なうプログラム) が世界には存在するが、日本では後者を実施する学校がわずかに存在するのみである。

学習指導要領に掲げられている「外国語活動」の目標を要素に分解して見てみよう。

- ① 外国語を通じて 言語や文化について体験的に理解を深め、
- ② 積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、
- ③ 外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、
- ④ コミュニケーション能力の素地を養う。

この目標や文部科学省によって公表されている評価の観点を見ると、現行の教育プログラムは基本的には子ども達の関心や態度や意欲を育てるために設定されているとすることができる。しかしながら、いくつかの要因によって、教科としての外国語（英語）教育との境目が曖昧になっているように思われる。

ひとつは、学習指導要領の目標において中等教育における外国語教育の目標概念である「コミュニケーション能力」や「言語や文化についての理解」が用いられ、前者の「素地」を養うことや後者の理解を「体験的に深める」ことが目標とされている点である。あくまでもコミュニケーションへの積極的な態度を育て、対象言語の音声や基本的な表現に慣れさせるものであることが明記されてはいるものの、教科として外国語教育を行なっている中等教育との連続性において外国語活動を捉える可能性が出現しており、その意味においてすでに、コミュニケーション能力育成といった一定の方向付けがなされていることを認識しなければならない。このことと関連するもうひとつの要因は、外国語活動のために配付されている教科書、*Hi, friends!* の存在である。外国語活動は、全国の小学校教員を巻き込む新たな教育活動であるため、教科書が存在することで大いに助かる教員も多いのではないと思われる。視聴覚副教材も開発されている。問題は、教科書において扱われる語彙や定型の会話に着目しすぎるあまり、それらを覚える学習へと小学校の外国語活動を方向付け、中学校との学習上の連続性を前提とする考え方が現れることである。対象言語の習得を目指す教科としての教育プログラムにおいては、学習目標として言語的なシラバスが考案されるのが常であるが、外国語活動のような軽度のプログラムにおいては基本的にその必要はない。小学校においては年間指導計画の中に外国語活動で扱う言語項目が記されるのが習わしとなっているが、あくまでも対象言語との初歩的な「出会い」のために用いたものという程度の捉え方で十分であると考えられる。それと同時に、言語だけではなく外国の文化や外国の人々との「出会い」も外国語活動において重要であ

ることに着目する必要がある。副教材の一例として、電子黒板で外国の子ども達の昼食時間の光景を見る機会が与えられている。そのように、言語を超える大きな枠組みで子ども達が経験しているものを捉え、副教材や授業外での交流活動を活用して子ども達の経験を増やしていく必要がある。

国外からの視点で見ると、誰が教えるかという点で日本の「外国語活動」には大きな特徴がある。国外での議論では、ジェネラリスト（小学校の教員すなわち小学校教育の専門家）か、スペシャリスト（外部から教えに来る英語教育専門の教員）か、という論点があり、子ども達とより良く関わることのできるジェネラリストの方が適任との見解が示されている（Sharpe 2001）。一方、国内では、学級担任と外国語指導助手（以下、ALT: assistant language teacher）や地域の人材（以下、JTE: Japanese Teacher of English）^③とのチームティーチングが一般的であり、最近では、学級担任が主になるべきとの意見が聞かれるようになった。英語を取り上げて言えば、理想的には「外国語活動」にも将来の教科としての「英語教育」にも、少なくとも3つの技能が必要である。小学校教員としての力量、小学生に英語を教えるための専門的知識と技能、英語が使える力である。これらがすべて具わっている教員はとても少ない。

3. 全国の実施状況調査

外国語活動の実施状況に関して全国規模で行なわれた調査がいくつかあり、そこで扱われた質問の中に、教師に直接に外国語活動の課題を訊いた項目や、彼らが必要と感じる研修の内容について尋ねた項目がある。本研究では、文部科学省の「平成26年度 小学校外国語活動実施状況調査」（以下「文部科学省（2015）」）と、日本英語検定協会の「小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査〈総合編（国・公・私立小学校対象）〉」（以下「日本英語検定協会（2015）」）を参考してみたい。前者は、全国から無作為抽出された公立小学校と公立中学校の児童・生徒と教員を対象に行なわれた選択式の質問紙調査である。後者は、質問紙を用いて1684校の小学校（公立1574校、国立32校、私立70校）から得られた回答が原資料である。管理職ではなく教員が回答者となった件数が1178件と最も多い。

次の表は、これら二つの調査で外国語活動に関する課題として選ばれた項目を6位まで列挙したものである。

表2 外国語活動実施調査：課題

	文部科学省（2015）		日本英語検定協会（2015）	
	選ばれた選択肢（複数回答可）	割合（%）	選ばれた選択肢（1～3位まで選択可）	総得点 ⁽⁴⁾
1位	教員の指導力	51.7	教員の指導力・技術	2225
2位	教材・教具等の開発や準備の時間	48.7	指導内容・方法	1969
3位	外国語活動に関する研修	30.4	ALTとの連携および打ち合わせ時間	1610
4位	ALT等の外部人材との打ち合わせの時間	29.7	評価内容・方法	1173
5位	小学校と中学校の連携	19.5	教員研修（質・回数等）	642
6位	指導のための年間指導計画や指導案の作成・整備	16.1	教材・教具（「Hi friends!」含む）	582

この表を見ると、どちらも「教員の指導力」が第1位になっている。この「指導力」の意味するところや現状でどんな力が足りないと感じられているかという点については分からないが、半数以上の小学校で

教員の指導力の向上が望まれているわけである。他の項目に関しては、順位は異なるものの、「教材・教具」、「ALT 等との連携や打ち合わせ時間」、「研修」の3項目が共通している。文部科学省（2015）の選択肢にあった「外国語活動に関する研修」は、「行政が主催する外国語活動に関する教員研修」（結果 4.7%）とは異なる項目であることから、自らが主体的に関わることのできる研修を教員は求めているように思われる。日本英語検定協会（2015）では、2位と4位に「指導内容・方法」と「評価内容・方法」が挙げられている。これらの概念は、報告書を見る限り、文部科学省（2015）では選択肢として扱われなかったようである。教室での実践を考える上での理論的枠組みを構成する「何を？」「どのように？」という要素の組み入れであり、指導と評価に関するこれらの概念が上位に挙げられていることに注目したい。「指導内容・方法」は、文部科学省（2015）で同じく2位となった「教材・教具などの開発や準備」と部分的に重なると思われるが、後者では、ALT との打ち合わせ時間と同様に「開発や準備の時間」が十分でないという現実的な問題が浮かび上がっている。

次の表は、文部科学省（2015）の質問項目である「必要と感じる研修」についての集計結果から、6位までの項目を列挙したものである。

表3 外国語実施調査～文部科学省（2015）：必要と感じる研修

	学級担任（外国語活動担当教員）		管理職	
	選ばれた項目	割合%	選ばれた項目	割合%
1位	具体的な活動について共通理解を図ったり、体験したりする研修	74.6	具体的な活動について共通理解を図ったり、体験したりする研修	74.7
2位	今後の小学校における外国語教育の在り方について共通理解を図る研修	48.0	学級担任等による外国語活動の研究授業を参観し、研究授業について協議する研修	56.1
3位	学級担任等による外国語活動の研究授業を参観し、研究授業について協議する研修	47.3	デジタル教材の使い方について共通理解を図ったり、実際に使い方を体験したりする研修	52.3
4位	デジタル教材の使い方について共通理解を図ったり、実際に使い方を体験したりする研修	42.5	今後の小学校における外国語教育のあり方について共通理解を図る研修	47.4
5位	外国語活動の在り方について共通理解を図る研修	36.1	外国語活動の目標や内容など、その在り方について共通理解を図る研修	43.9
6位	外国語活動を行なう際に指導者が使う外国語について発音練習を行ったり、その使い方について理解を図ったりする研修	32.4	外国語活動の評価基準の作成や評価方法等について共通理解を図ったり、協議したりする研修	39.8

順位はいささか異なるものの、第4位までは学級担任、管理職教員ともに同じ項目が選ばれている。共通して1位に挙げられた「具体的な活動について共通理解を図ったり体験したりする研修」が選ばれた割合は、約75%ととても高い。これは、活動のレパトリーや発想の幅を広げる必要性が感じられていることの表れと見ることはできるのではないだろうか。この項目と同じく指導法に関わる「デジタル教材の使い方」が、学級担任で4位、管理職で2位に来ている。次に、伝統的な研修方法である「研究授業」の参観と協議が、学級担任で3位、管理職で2位に挙げられている。また、「今後の小学校における外国語教育の在り方について共通理解を図る研修」がいずれも半数弱の割合で選ばれている。これは、すでに発表され

ている教科化の構想（5～6年生に英語教育を与え、外国語活動を3～4年生に下げる施策）の意味や方向性を知りたいという意欲の表れかもしれない。そうであるなら、最新の施策案の意味や方向性がつかみにくい状況にあるとも考えられる。

以上、外国語活動の「課題」と「必要と感じる研修」に関する2つの調査の結果について観察された点をまとめてみたい。

- (a) 課題として「教員の指導力」が1位に挙がり、多くの小学校でその向上が望まれていることが看取できるが、「指導力」という言葉の意味するところは不明である。
- (b) 指導の内容や方法の面に関しては、文部科学省（2015）では「教材・教具の開発と準備」として、日本英語検定協会（2015）では「指導内容・方法」として、いずれも2位の課題になっている。両調査の「必要と感じる研修」の項目で1位になった「具体的な活動」に関する研修は、「指導内容・方法」の側面と関わると考えることができ、多くの小学校においてレパートリーや発想の拡大が主要課題となっているのではないかと思われる。
- (c) 日本の外国語活動の特徴の一つであるチームティーチング、特に外部招聘教員（ALTや地域の人材）との連携が大きな課題となっている。
- (d) 文部科学省（2015）における「必要と感じる研修」の主題の上位群の中に、「今後の小学校における外国語教育」が含まれている。今後の方向性や動きを知りたいとの希求ではないかと思われる。それと同時に、学級担任からは現行の「外国語活動の在り方」への理解の必要性も感じられているのが分かる。目標、内容、方法において一線を画すべき「外国語活動」と「外国語（英語）教育」の区別が曖昧になっていると捉えることができるかもしれない。

本研究は、上で吟味した2つの調査とは異なり、富山県の小学校を対象を絞り、面接法を用いた。面談での発言の意味内容を分析した結果、教師によって意識されている多様な問題や課題が浮かび上がった。上記の調査と類似する結果もあれば、大学からの訪問者であるからこそ話してもらえたのではないかとと思われる結果も得られた。以下、研究方法と分析結果を報告し、将来の英語の教科化を前にして、現時点で問題とすべき事柄を考察してみたい。

4. 研究方法

(1) 研究対象校抽出方法

行政区分に基づいて富山県全体を12地域に分け、地域ごとに小学校数に従って乱数による無作為抽出を行なった。まず研究の意図や方法を記した依頼状を学校長に送り、その後で電話で訪問受け入れの可否を伺い、何らかの理由で断りが出た場合は、次点の小学校に同一の手順で依頼を行なった。

依頼当時、県内には195校の小学校があり、各地域の小学校数は最小5校、最大65校だった。当初は、抽出すべき小学校数として地域内の小学校数が1ケタなら1校、10台なら2校、20台なら3校という風に定め、この計算により県全体で26校を予定していた。しかしながら、2つの地域では断りが相次いだため、それらの地域に関しては抽出数の削減を決定した。結果、1校訪問となったのが5地域、2校が5地域、3校が1地域、5校が1地域、計23校の訪問となった。いずれも5～6年の「外国語活動」として「英語活動」が行なわれていた。

(2) 面談およびデータ分析方法

学校訪問の期間は、2012年10月23日から翌2013年の2月20日までの約4か月間であった。面談の対象者は学校代表者23名(学校長22名と教頭1名、以下「学校長グループ」と称す)と授業担当者41名(クラス担任24名、地域人材の日本人教師6名、ALT11名、以下「教員グループ」と呼ぶ)、計64名だった。第1次訪問で学校長と面談し、面談の最後に、授業観察と授業者との面談を行なう第2次訪問日を決めていただいた。

面談では、緊張感に配慮して録音機器を使用せず、面談相手の同意を得て筆者が発言をフィールドノートに筆記しながら進めた。学校長との面談では、まず外国語活動の授業実践の背景となる学校の教育全体(目標、研究課題等)、外国語活動の実施方法(担当者、対象学年等)、国際交流活動の有無と実施状況について質問し、その後で小学校英語活動の課題や問題点と思われることを自発的に自由に述べてもらった。担当教員との面談は、授業参観後に行なった。

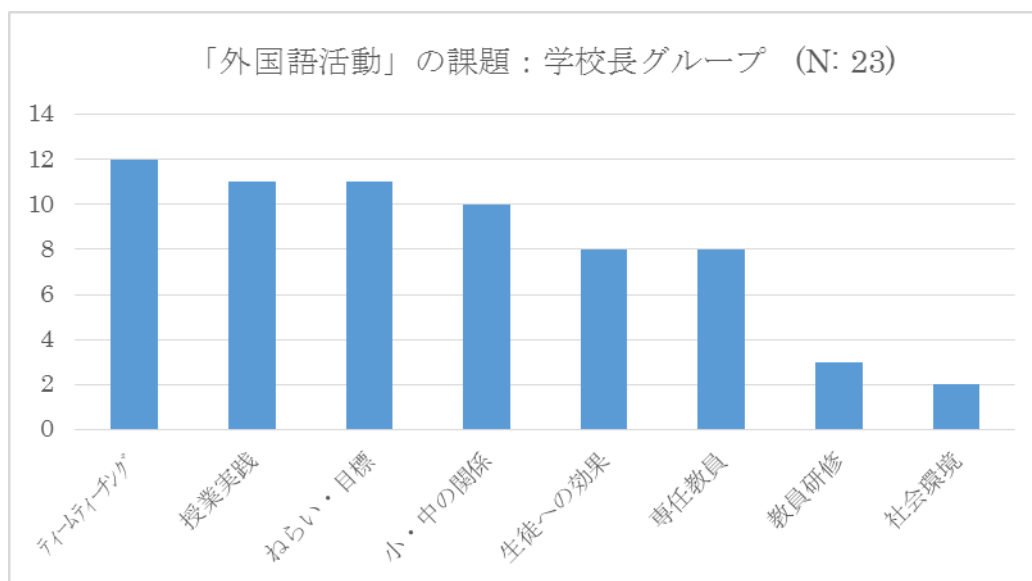
学校長と教員によって述べられた課題および問題点を考察するために、カテゴリーを用いて発言内容の分析を行なった。まず、フィールドノートに記録された言葉を内容によって発話の単位に分解し、教員ごとに発話単位を箇条書きにした表を作成した。そして、各発話単位がどのような事柄や領域に関する発言なのかという点で分類できるカテゴリーを考案した。さらに各カテゴリーの階層化を行ない、「学校長グループ」では第2カテゴリーまで、「教員グループ」では第3カテゴリーまで指定した。その上で、上位カテゴリーと下位カテゴリーにおける発話(単位)数の比較と、実際に発せられた言葉の吟味を行なった。特定の最上位カテゴリーに入れた発話のいくつかの部分を複数の下位カテゴリーに所属させた場合があるため、発話頻度は必ずしも教員の人数を示していない。また、面談において、「大切にしたいものは何ですか。」等、筆者の質問によって引き出した内容は、分析の対象にしていない。

5. 分析結果

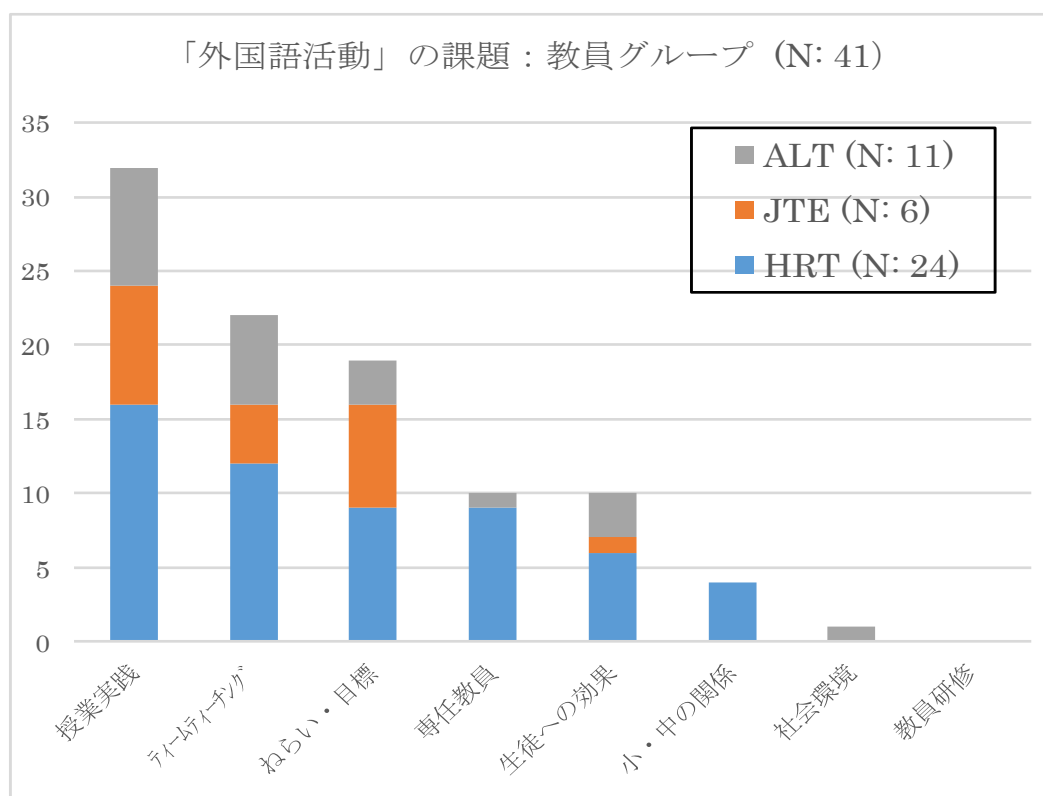
面談記録から得られた発話単位を分類する8つの最高次カテゴリーを指定した。「チームティーチング」、「授業実践」、「ねらい・目標」、「小・中の関係」、「生徒への効果」、「専任教員」、「教員研修」、「社会環境」である。次頁のグラフ1と2は、各カテゴリーにおける学校長グループと教員グループの発話頻度を表したものである。

これらのグラフを比べてみると、2つのグループに共通して「授業実践」と「チームティーチング」に関する言葉の頻度が最も高い。学校長グループにおいては「チームティーチング」の頻度の方が上回り、教員グループでは「授業実践」が飛びぬけて多い。後者の教員種別の頻度においても「授業実践」に関する関心が最も高い。これは、管理職と授業実践者という両者の立場の違いを反映していると考えられる。加えて、教員グループとは授業観察の後で面談をしたことも「授業実践」に関する課題への言及が多かったことに関係したのではないだろうか。その次に高いのが「ねらい・目標」である。このカテゴリーは、国の施策としての外国語活動というプログラムのねらいや、教師自身が目指す目標に関するものである。教員グループでは、特にJTEにおいて「授業実践」と同程度に「ねらい・目標」に関する頻度が高く、この側面への関心が高いことが示唆されている。

グラフ1 最高次カテゴリー頻度 ～ 学校長グループ



グラフ2 最高次カテゴリー頻度 ～ 教員グループ



他に、学校長グループでは「小学校と中学校の関係」が高い頻度で挙がっているが、教員グループではこのカテゴリーの頻度は低い。「専任教員」と「生徒への効果」には、学校長グループでは約 3 分の 1、教員グループでは約 4 分の 1 の人達から言及があった。

以下、実際に述べられた言葉の例を見ながら、それぞれのカテゴリーで具体的にどのようなことが指摘されていたのかを吟味してみたい。最も低位のカテゴリーに着目すると、全体的に言及者が一人だけという事柄が多いが、その中でも複数人から言及され頻度が高くなっているカテゴリーに注目してみることで、少なくとも本研究が対象とした教師グループの中でより多くの教員に意識されている問題を把握できる。

(1) ティームティーチング

ティームティーチングの形態は地域ごとに異なり、全体として多様である。次は、対象校 23 校におけるティームティーチングの種類についてまとめたものである。

表 4 外国語活動担当者：授業観察時

担当者	学校数
① HRT	2
② HRT +ALT	10
③ HRT +JTE	7
④ HRT +JTE+ALT	4

表 5 外国語活動担当者：通年の形態

HRT: 学級担任, JTE: 地域人材の日本人講師, ALT: 外国語指導助手

1 形態の連続	学校数	複数の形態による構成	学校数
① HRT	0	① HRT & ② HRT+ ALT	5
② HRT +ALT	7	① HRT & ③ HRT+ JTE	2
③ HRT +JTE	3	② HRT+ALT & ④ HRT+JTE+ALT	1
④ HRT +JTE +ALT	2	③ HRT+JTE & ④ HRT+JTE+ALT	1
		② & ③ & ④	1
		不明	1

【学校長グループ】

学校長グループの分析では、「ティームティーチング」のカテゴリーに 6 つの下位カテゴリーを指定した。そのうち最も頻度が高かったのは学級担任に関するものであり、「ティームティーチング」の総頻度の半数を超える 7 人（全体の 3 分の 1 弱の人数）から言及があった。それらの言葉の意味を概略表すとすれば、学級担任が主になって授業実践を進めるべきであるが、実際には外部招聘講師に依存しがちであるという問題である。

表 6 学級担任 (HRT) に関する学校長の見解 (発話の頻度および人数：7)

カテゴリー (頻度)	発言内容
ALT への依存性 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・「担任が ALT に頼りすぎる。もっと英語が話せれば違うのだろうが。」 ・「先生達は市の教育重点項目のことで忙しく、ALT と日本人講師におまかせしたら楽かなという点がある。それだけ ALT と日本人講師の配給に手厚い。」 ・「現在 ALT におまかせ。担任が主となってやる場合はどうか。」
T1 としての HRT (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・「担任が主体だが、補助が来てくれてありがたい。研修の中で深まると思うが、担任が主だと先生達には言っている。連携のあり方が問題。」 ・「X 市は担任が T1 (主) になってやるという意識が強いが、まだ十分に達成していない。」 ・「HRT の力が弱いのではないかも。」
他地域転勤時の困難 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・「Y 市で 3 人体制でやった教員は、他市に転勤すると JTE のつなぎや通訳がないため、5・6 年が担任できない。」

このように、授業実践において担任が主となるべきだという考えが多く、校長の思念にあることが分かるが、一方では、次表にあるように、ALT や JTE の重要性を指摘する意見もあった。

表7 外部講師 (ALT・JTE) に関する学校長の見解 (発話の頻度および人数: 2)

カテゴリー	発言内容
ALT 配給の重要性	・「ALT が来てくれてこそ成り立っているの、今後も入ってもらわなければならない。外国から来た人が目の前にいて、その場で話を聞いたりその場でやりとりを聞いたりできる良さがある。」
T1 としての JTE	・「JTE は専科教員のようなもの。JTE が T1 になった方が、効果が上がるのではないかも」

先に表 1 で見たように、文部科学省 (2015) と日本英語検定協会 (2015) の質問紙調査で上位に挙げられた「ALT 等との打ち合わせ時間」の問題は、以前からよく指摘されてきた。本調査においてこの問題に言及されたのは学校長では 3 人、次に見るように担当教員では 2 人だったが、中には、筆者の面談をきっかけにして担当教員から管理職教員へ打ち合わせの時間及び時間帯に関わる問題が伝わり、改善への方策が講じられたケースもあったので、各学校でチェックポイントとなるべき問題と考えておく必要があるだろう。

【教員グループ】

次表は、学級担任によるチームティーチングに関する発言について示したものである。

表8 学級担任の思い・見解 (発話の頻度および人数: 12)

カテゴリー (頻度)	発言内容 (例)
ALT・JTE の必要性 (4)	・「ALT がおられなくなると担任だけで作っていくのは心細い。」 ・「ALT は学校に常駐してほしい。」 ・「X 先生 (JTE) がおられる時は安心。そうでない時は T1 になるのだが、うまくいかない。」
ALT とのチームワーク (2)	・「Y さんはクラスをよく見て活動をしてきているが、他の ALT とうまくいくとは思わない。」
ALT とのコミュニケーション (2)	・「また新しい ALT が来られた時に、どうコミュニケーションをとるかも。」 (英語ができないため。)
ALT の人選 (1)	・「人選はどうなっているのか。以前、本国の小学校で教えた経験のある方が来られて、教え方が良いと感じた。アイデアが豊富。」
HRT の依存性 (1)	・「小学校の先生の意識。おまかせという先生がおられる。」
T1 になるべき教員 (1)	・「学級担任が T1 と言われるが、JTE と ALT が中心になるべきではないかも。」
打ち合わせ (1)	・「打ち合わせは休み時間とか放課後に 5 分程度。」

これらの発言内容を見ると、ALT や JTE との協働を前提としている意見が多い。自身の力の無さや英語でのコミュニケーション上の問題の他に、常駐によって ALT にもっと深く関わるようになってほしいという希望や、JTE や ALT が中心となるべきだという意見も見られる。一方で、ALT の能力を問題視している教員もいることが分かる。小学校教員として自らの能力を磨いてきた教師が若手の ALT の能力を問題視することもまた自然なことである。表中にあるように、ALT の能力の個人差を指摘する声と、小学校教員として同格の人物、すなわち母国で小学校教員の資格や能力を持つ人を望む声が聞かれた。

一方、JTE および ALT からの発言では、学級担任に関するものが最も多く、その他に打ち合わせ時間の不足の問題と中学校の教師を導入する案が1つずつあった。表9において日本語の発言例はJTEのものであり、英語はALTからのものである。

表9 JTE およびALTの思い・見解(発話頻度:10, 人数:9)

カテゴリー (頻度)	発言内容 (例)
HRTの消極的態度 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・「担任の先生がもっと意欲を示されたら良いのではないかな。」 ・”Homeroom teachers are usually so nervous and afraid of English.”
HRTの姿勢の改善 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・”English education is getting better. HRTs have improved their attitudes.”
チームワークの必要性 (4)	<ul style="list-style-type: none"> ・「(課題は) 学級担任との連携。」 ・”Teacher involvement. HRT and ALT should work together to know the plan, tat to do, understand the goal and give lessons. The worst situation is that the teacher feels disconnected.” ・”I can discuss with homeroom teachers, but want to connect more.”
打ち合わせ (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・「打ち合わせの時間が取れない。」
中学教員の導入 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・「小学の先生1人だけではできなさそう。中学の先生がティームティーチングでやれば良いのではないかな。」

(2) 授業実践

【学校長グループ】

授業実践の下位カテゴリーで複数の頻度があったのは、「教具」、「教材研究・開発」、「指導法」、「評価」に関する発話である。その他に、「学級経営」、「全体的状況」に関するものがあった。

表10 授業実践に関する学校長の見解(発話の頻度および人数:11)

カテゴリー (頻度)	発言内容 (例)
特定の教具 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・「大きな絵カードの類があると良い。」 ・「電子黒板を活用している。ICTのない学校から見ればやりやすい。」
教材研究・開発 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・「(課題は) 独創性、教材開発。資料がもっとあると良い。」 ・「研究時間がないので勢いで教科書に頼る。教科書にないことも経験させたいはず。」
指導法 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・「waterを使う時に水に触れる体験が必要だ。(子ども達が覚えたことを) すぐに忘れていくと先生達が言うので、先日指南した。」 ・「子ども達が、何とか伝えたい、何とか理解したいと思うような場面設定が難しい。」
評価 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・「評定を文章で書かなければならないので、担任に負担感がある。」
学級経営 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・「授業だけで課題を言えば、学級経営が基本。何でも、どの教科も。」
全体的状況 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・「必修化から間もないので、まずは軌道に乗せること。」

表10の発言例には、「教具」が十分でない状況や、授業実践の核となる「教材研究・開発」の時間が十分に取れない状況があることが示されている。担当教員による教材研究について或る学校長は、「かつては土曜日に学校があって、土曜日に何でもできた。」と振り返っておられた。「指導法」に関する初めの発話

例は、ヘレンケラーを導いたサリバ先生を想起させるものだが、小学校によっては子どもの学び方にまで踏み込んで学校長と教員の間で会話による交流があることが示されている。「指導法」に関する2番目の発話例は、コミュニケーション能力の素地の育成という目標に沿って考えられている課題である。また、「学級経営」という授業の基本に立ち戻って教員の課題を指摘する視点も示された。

【教員グループ】

授業実践に関して指定した下位カテゴリーのうち最も頻度の高かったのは、「指導法」(頻度16)であった。さらに下位のカテゴリーでは、日本人グループ(学級担任およびJTE)において最も頻度の高かったのは、「レポーター・発想の拡大」と「教師の言語選択」である。前者に関しては、後述の「教材研究」に関する課題と合わせ、学級担任の大きなニーズとして捉える必要があるように思われる。

一方、ALTの場合は言語選択ではなく、いかに英語を使って教えるかが主眼となる。これを反映して、最下位のカテゴリーとして、「英語で意味を理解させる方法」と「英語での話し方」が挙げられた。表にあるように、課題は何かとの問いに、自身が守ろうとしている指導の原則を述べることで対応したALTもいて、背景の文化にある理論面での強さが表れている。他の3項目もそれぞれに指導上重要な問題である。

表11 指導法に関する担当教員の課題・問題(発話頻度:16)

H: 学級担任 J: JTE A: ALT

カテゴリー (頻度)	発言内容(例)
レポーター・発想の拡大 (4) [H]	・「アクティビティの種類を知りたい。」
言語選択 (4) [H: 2, J: 2]	・「英語をどこまで使うかいつも迷う。」 ・「All in English でいくのか、日本語を使うのか。」 ・「どこまで英語で指示のことばを出すか。普段使っていないから急には使えない。」
英語で意味を理解させる方法 (3) [A]	・“making everyone understand what you are teaching and talking about.” ・「指示を簡単に英語で理解させる方法。」
英語での話し方 (1) [A]	・“Talking to students naturally. I may be using too many new patterns.”
指導の原則 (1) [A]	・“age level appropriate, using familiar language and introducing new words, like ‘iguana,’ introducing some grammar points as moving on with the textbook in an easy natural way, using moving and activity, and introducing western culture. I want to help students to be more confident and present a positive image of western culture.”
文字の導入 (1) [J]	・「学級担任からの依頼で文字を書かせている。フォニックスを使ってはどうかと考えている。」
子どもの知識 (1) [J]	・「国名を知らない子が多いので、地理との連動が取れない。形容詞が分からない。」
授業のテンポ (1) [J]	・「テンポ良く授業を進めたい。」

授業実践に関するその他の発話では、「教材研究」に関するものが多く、次に「教科書」と「副教材」に関するものが続いた。表の最後の2項目は、生徒の行儀に関係するものである。これに関する発言を寄せたALTが遭遇した行儀の悪い生徒が特別な配慮を要する生徒だった可能性もあるが、アメリカでは教室で行儀が悪ければ校長室に送られるという情報が、筆者ではなく当該校の日本人教師に伝われば、教育の文化差を知る良い機会となるだろう。

表 12 授業実践に関するその他の課題・問題 (発話頻度: 16)

H: 学級担任 J: JTE A: ALT

カテゴリー (頻度)	発言内容 (例)
教材研究 (4) [H: 3, J: 1]	・「教材研究の時間が他 (の教科) より少なく、展開の仕方の幅を広げるチャンスがない。こういうことを大切にしたいと思った時に対応できるレポトリーを上げたい。」
教科書 (3) [H: 3]	・「(課題は) 教科書の扱い方。」
副教材 (3) [A: 2, J: 1]	・「「英語ノート」から「HI, friends!」に変わって副教材が使えなくなった。」 ・”“The textbook has some problems—DVD pronunciation is strange.”
プランニング (1) [H]	・「市の年間計画と JTE の計画があるので (学級) 担任は割り込めない。」
準備 (1) [H]	・「週に 1 時間の勝負なので準備が大変。ラミネートなど。教材研究する時間がないと大変。」
補充の時間 (1) [H]	・「補充の時間が必要。(以前は) 火曜日の朝などにキーワードゲームをよくしていた。」
評価 (1) [H]	・「評価自体が要るのかどうか疑問。励ますことができるように配慮している。」
子どもの行儀・態度 (1) [J]	・「最近の悩みとして、行儀態度の面で英語以外の注意が多い。」
授業の文化差 (1) [A]	・“Cultural difference in classroom management and discipline. School education is stricter in America. If a student shows a behavioral problem, the student will be sent to the principal, but here you have to keep teaching.”

(3) ねらい・目標

【学校長グループ】

学校長グループからの発言は、2 種に分けることができる。ひとつは、外国語活動の目標に沿って当該校の子ども達に育てたいものが表現された発話である。子どもの成長から見た目標と言っても良い。

表 13 子どもの成長から見た目標に関する学校長の思い・考え (発話頻度・人数: 3)

カテゴリー	発言内容
会話力	・「外国の人とスムーズに会話ができるようになってほしいと思う。英語をやることで日本語の良さにも気づく。」
豊かな表現力	・「子どもの豊かな表現力の育成に大きな問題意識を持っており、英語のコミュニケーション能力の育成と深い関わりがあると思う。」
コミュニケーション能力	・「今この学校の子どもの達にとって、思いを伝え、相手を理解する、英語でなくてもそういうやりとりができる力を育てることは大事。」

もうひとつは、議論の対象となりうる、あるいは既に国内で論争点となっている、疑問や批判的意見の表明である。この方がはるかに頻度が高いのは、管理職という立場の方達に共通する広いものの見方の表れであると言えるかもしれない。

表14 外国語活動のねらい・目標に関する学校長の疑問及び意見（発話頻度・人数：8）

カテゴリー	発言内容
ビジョン	・「異文化を体験し、心を開き、コミュニケーション能力を育てるが、その先となると見えない。」
多様な解釈	・「「慣れ親しむ」、「（コミュニケーション能力の）素地」の捉え方が共通化されていない。」
理系の発想の欠如	・「理系の発想がない。話しながら男の子にもコミュニケーション能力を求めめるのか。」
ゲーム・歌・慣れ親しむ	・「ゲーム・歌。慣れ親しむが目立ってしょうがない。ここで止まって良いのか。もっと「考える」と言語を合わせるようなものを。」
聞き話す と 読み書き	・「「聞き慣れる、話し慣れる」が主体だが、書く・読むを抜きにしてこれをどう育てるか。」
日本語重視か早期外国語導入か	・「「外国語の前に日本語を大切にしましょう」という意見と「早いうちから外国語に慣れた方が良い」という意見があるが、どちらが良いのか。」
英語学習かコミュニケーション重視か	・「英語の学習よりもコミュニケーション重視となっているが、どちらが良いのか。教科にして英語学習にした方が良いのではないのか。」
英語教育へのシフト	・「次の改定でもっと中学から降りてきて、英語教育をもっと早くする方向に行くのではないのか。」

【教員グループ】

教員グループの発話も2種に分けることができる。ひとつは、教師自身が目指すところを表すものであり、殆どが日本人教師（学級担任と外部講師）による発言である。表15に示されているように、学習指導要領の目標にある関心・意欲・態度に関係するものが多く、その他にリスニングの技能や言語的伸長に着目するものがあつた。

表15 担当教員自身のねらい・目標（発話頻度：11）

カテゴリー（頻度）	発言内容（例）	
私の目標 (11)	関心・意欲 (5) [H:2, J:3]	・「好きになってほしい。苦手意識を持たずに。」 ・「中学に行く前に英語嫌いをつくらない。楽しく思わせるためにはゲームなどが多くなる。」 ・「興味を持ってほしい。日本の外にこんな世界があるんだよ、と伝えたい。」
	コミュニケーション (2) [H]	・「言葉よりも人と関わることが重要視される。より一層伝えようとしなければ、相手を理解しようとしなければ、コミュニケーションができない。」
	言語技能 (4) [H:2, J:1, A:1]	・「耳で聞くことに慣れること。」・「英語での授業を増やしてリスニングをどう伸ばすか。」 ・「“I want to be a teacher.” この後を言えるようにしてやりたい。」 ・「英語を使うこと。英語を生かすこと。」

もうひとつは、学校長グループと同じように、政府の施策としての外国語活動のねらいへの疑問や批判である。表16に例示した発言例を見る限り、全体的には外国語活動と教科教育との狭間で揺れる状況が表れている。本稿第2節で述べたように、外国語活動は外国語（英語）の習得を目指すプログラムではあり得ない。本来それは、関心、意欲、態度を育成するという枠組みの中で、ジョンストン（1994）のモデルのひとつである対象言語との「出会い」も促すものである。しかしながら、一方では「コミュニケ

ーション能力の素地」の育成が謳われており、教科書の *Hi, friends!* を見る限り、それは定型会話を導入しペアで練習させるという特定の指導法として具現化されてもいる。さらに言語的に教えたくないという意見は英語の堪能な或る学級担任からのものであり、中学の前倒しのように疑問を感じるとの意見は、もっと異なる様々な小学生向けの手法があることを知る或る JTE のものである。

表 16 外国語活動のねらいに関する担当教員の疑問及び批判（発話頻度・人数：8）

カテゴリー (頻度)	発言内容 (例)
ねらいへの疑問・批判 (8) [H:3, J: 3, A: 2]	<ul style="list-style-type: none"> ・「どこまで何をすれば良いのか、さぐりさぐりやっている。」 ・「ねらいがはっきりしない。言語的に教えたくないがコミュニケーションを楽しめば良いとなっている。」 ・「週に1時間で何をさせようとしているのか分からない。」 ・「文科省が目指しているコミュニケーションは中学の前倒しのように疑問を感じている。」 ・“I'm worried about a big picture. Remembering all the English in <i>Hi, friends!</i>”

最後の発話例を述べた ALT は、教科書を扱うことで言語の練習や学習に傾きがちになっている特定の学級担任を見ていてこの疑問を持ったのか、それとももっと広い地域の雰囲気を読んで言っているのかは確認しなかったが、ひとつの良い警告と考えられる。「私は全体像について心配しています。(教科書の *Hi, friends!* にあるすべての英語を覚えること (が目標であるべきでしょうか) ?) (筆者訳)

(4) 生徒への効果

【学校長グループ】

次の表に示すように、導入年齢の引き下げの必要性に関するもの、学校間・地域間・個人間の効果の差を問題とするもの、生徒への技能面の効果への疑問が挙げられた。

表 17 生徒への効果に関する学校長の見解（発話頻度：8）

カテゴリー (頻度)	発言内容 (例)
低年齢導入の必要性 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・「高学年での導入は、きれいになる子と高レベルに進む子に二極化するのではないかな。」 ・「1年から積み重ねていかないと良い効果はないのではないかな。」
効果差 (3)	<ul style="list-style-type: none"> ・「(ひとつの中学校に) 3校入れればばらばらの効果で、中学校はゼロから出発という人もいる。」 ・「特区とそうでない地域との効果の差があり、高校入試、大学入試に影響するのではないかな。」 ・「小学校の目標は態度面だろう。関わりたい子は関わるし、そうしたくない子もいるし、それぞれの人間性の問題。」
技能面の効果 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・「生徒は本当にリスニングができていのかどうか。」 ・「子どもはALTに馴染むが、外に行って実際に外国の方を理解できるか。」

【教員グループ】

頻度は低いですが、教員グループでも導入年齢の引き下げに関する見解が2人から聞かれた。いずれもALTの発言である。一方は、特に音声の習得面に着目して引き下げを是とする意見であり、他方は、やりすぎた場合の弊害について述べたものである。

表 18 低年齢導入に関する ALT の見解 (発話頻度・人数: 2)

カテゴリー (頻度)	発言内容
賛成 (1)	・“Much time and money should be spent at a younger age” (特に音声面の習得の利点)・
問題 (1)	・「X市は保育所から導入。やりすぎると悪影響。外国語は英語だけとったり、英語ができないとだめだと思ったり。」

その他の発話は、表 18 にあるように、すべて授業中の観察を示すものだった。

表 19 担当教員による生徒に関する授業内観察 (発話頻度: 8) H: 学級担任 J: JTE A: ALT

カテゴリー (頻度)	発言内容
反応 (3) [H: 2, J: 1]	・「子どもは予想外の質問をしてるので、語法について答えられない時は宿題にしている。」 ・「子ども達は緊張して話したり、文法に困ったり。仲良くなると意思疎通で良い影響がある。」 ・「知りたい、分かってほしいと思っている子はいってくるが、Lesson 8 あたりから躓く子がいる。」
意識 (2) [H: 1, A: 1]	・「子どもの自己評価低い。他の教科よりも大きくこれを感じる。」 ・「子どもは正しい発音でないといけないと思っている。言える子はどんどん言えるが。」
学習スタイル (1) [H]	・「音声中心なのが不安という子がいる。1~4年の学習スタイルの影響かもしれない。」
アクティビティの有効性 (1) [H]	・「ドンじゃんけんゲームは言い慣れるのに有効だと思った。」
生徒が与える壁 (1) [H]	・「子どもの人間関係と能力差の壁によっていつも燃焼しきっていない感じ。」

(5) 専任教員

【学校長グループ】

小学校の専任教員 (学級担任) に関する学校長の発言は全体的に多様であり、5 種の内容に分類した。

表 20 専任教員に関する学校長の見解 (発話頻度: 8)

カテゴリー (頻度)	発言内容 (例)
心情 (2)	・「英語の免許を持っているわけではないので、一般的に5~6年を担当したくない先生も多い。」 ・「新しい分野なので、先生が指導にとまどうだろう。」
負担 (2)	・「担任は8教科と4分野を担当しているので、英語活動に十分時間が使えない。」 ・「小学校は生活を教える現場なので、ここに入った英語は先生達に負担。」
英語力 (2)	・「先生達は英語の素地はあるが、会話は訓練していない。日本人学校に勤めた人や留学をした人の経験は参考にならない。」
教育効果を急ぐ教師 (1)	・「外国語に慣れるのは良いこと。教員は真面目すぎるころがあつて、すぐに効果を求める。」
若返りによる活性化 (1)	・「今は担任の半分以上が50代だが、30代と20代が半分を占める時代になる。英語活動がもっと楽になるだろう。ICTが得意だ。」

【教員グループ】

教員グループの発言の殆どは学級担任によるものであり、中でも英語力、特に自身の英語力に関するものの頻度が高かった。ALT がひとり、日本人教師の英語への関心のなさを指摘しているが、これは本当にそうなのか、ALT が密接な関係を築けないためにそう感じているのかは定かでない。

表 21 専任教員に関する担当教員の思い・考え（発話頻度：10）

H: 学級担任 J: JTE A: ALT

カテゴリー (頻度)	発言内容 (例)
英語力 (8) [H]	<ul style="list-style-type: none"> ・「(問題は) 自分の英語への不安。」 ・「自身の問題としては、担任として英語力をつけなければと思う。」 ・「パソコンと英語を入れていかないと小学校教師として生き残れないと考えている。」 ・「突然新しい分野。担任が英語が使えないのにやらなければならない。」
消極的態度 (1) [H]	<ul style="list-style-type: none"> ・「50代は消極的。若い人も消極的。保守的な人も見かける。」
英語への無関心 (1) [A]	<ul style="list-style-type: none"> ・「英語に無関心な先生も多い。」

(6) 小学校と中学校の関係

【学校長グループ】

小・中の関係のカテゴリーに分類した発話では、教育上の繋がりに関するものが殆どだった。その他に「中学との協議」と「人事」に関するものがあつた。

表 22 小・中の関わりに関する学校長の見解（発話頻度：10）

カテゴリー (頻度)	発言内容 (例)
教育上の繋がり (5)	<ul style="list-style-type: none"> ・「中学以降は習得が中心になっていて小学とのギャップがある。」 ・「中学(の勤務)が長く、子ども達が楽しんでいる姿にびっくり。なのに中学に入ると静かに勉強。中学の最初を小学校ともっとリンクすべき。」 ・「読み書き中心だと中学の準備教育になりがち。」 ・「子どもにとって中学、高校にどのように役立っていくのか。」
協議 (2)	<ul style="list-style-type: none"> ・「中学校との接続をもっと意見交換しながら進めていくべきだ。動機づけのための小学校の楽しさはそれでいい。」 ・「中学との連携を始めたところ。指導主事の意図は、中学の先生を刺激したいというところにある。」
人事 (1)	<ul style="list-style-type: none"> ・「同じALTが中学でも教えれば、新しい環境の中、英語の勉強で分からないところがあっても安心できるのではないかな。」

【教員グループ】

小・中の関わりについての発話は少ないが、中学に入った時の子ども達を案じる気持ちが表れている。

表23 小・中の関係に関する担当教員の希望・疑問（発話頻度：4）

カテゴリー（頻度）	発言内容
教育上の繋がり（1）	・「中学に上がった時、小学校の英語はどうなるか。中学でも楽しんでほしい。」
中学での困難（1）	・「中学で文字が入った段階で躓く子が多いと聞いた。これを解消するにはどうしたら良いか。」
要望（1）	・「中学でもっと工夫してはどうか。」
協議（1）	・「小・中の連携のために、もっと話し合いの時間があればと思う。」

（7）教員研修

教員研修に関しては、3人の学校長から個人差、地域差、小学校教育研究会について次のような問題が指摘された。担当教員からは教員研修に関することが課題として挙げられなかった。

表24 教員研修に関する学校長の見解

カテゴリー（頻度）	発言内容
個人差（1）	・「好きな人は研究にも積極的だが、英語に自信のない先生への研修が必要。」
地域差（1）	・「金沢は教師が自らサークル活動を求めるが、富山は護送船団方式。公でしきってきた研究会が強く、底上げには良いが。」
小学校教育研究会（1）	・「（小学校教育研究会・外国語部会は）違和感なく進んでいるが、英語は人が集まりにくいし、メンバーが固定しない傾向がある。」

（8）社会環境

社会環境については、2人の学校長と1人のALTから次のような発言があった。頻度は極めて低かったものの、子ども達の周りにいる大人達の英語への態度や使用状況、或いはまた子ども達を英語に接しさせる役目を果たす教員の英語の能力が十分ではない問題、その背景として何度となく改革が試みられながらも未だ劇的な進展が見られていない日本の英語教育を想起させる貴重な意見である。

表25 社会環境に関する見解

カテゴリー（頻度）	発言内容
市民性（学校長1）	・「市民性は消極的で保守的。」
環境づくり（学校長1）	・「自然体でさりげなく英語が使えるような環境づくりをもっとしなければならぬ。今の大人が自然体で行なう必要がある。」
日本人の英語（ALT1）	・“Although so much time and money are spent on elementary school English, nobody speaks English fluently. Why?”（筆者訳：「とても多くの時間とお金が小学校の英語に使われているのに、誰も英語を流暢に話せない。どうしてでしょうか。」）

6. 考察

本研究の全体的な成果として、教室での授業実践に関わる諸問題と、外国語活動に関する国の施策の面、殊にそのねらいについての様々な疑問や批判を観察することができた。第3節で見た全国実施状況調査の結果と比較すると、類似した側面をより詳細に考察できた面もあれば、そこでは照射されなかった事柄についての発見もあった。

チームティーチングについては、打ち合わせの時間の不足よりも、むしろチームティーチングによって経験されている互いへの様々な思いや考えが示され、学校長の見解を組み入れると、学級担任が主導すべきであるという意見と現実とのギャップも浮かんた。

授業実践に関しては、指導法に関わる諸問題が多く示された。学級担任を主にして研究結果を見た場合、活動の発想やレパートリーを広げたいという思いがあるものの教材研究に時間が費やせない状況があることや、授業内での言語選択を課題としている一方で自らの英語力の不足も感じざるを得ない状況があることに注目したい。前者には、大学での教員養成の時期から養われなければならないものが十分に育てられていないことが示されている。解決法のひとつとして、近年小学生への外国語活動や英語教育の分野で増加の一途を辿っている教師用の出版物（アイデア集、英語活動の実践に基づく教師用参考書、研究者による概説書や教育法に関する著書等）を選定して学校に置き、教師が必要な時に手に取って参考にできるようにすることを提案したい。後者の言語選択や英語力の問題に関しては、外国語活動やALTとのコミュニケーションに必要な程度の英語力を大学までの英語教育で育ててこなかったことを嘆かざるを得ないが、筆者は、参観した授業の分析によって、この面での伸長を助ける方法を考えたい。

外国語活動のねらいについて学校長グループからも教員グループからも多くの疑問が提示されたことは、全国の実施状況調査にはない成果であり、筆者が外部からの訪問者として面接によって接したことと関わる結果であろう。社会環境として、ひとつひとつの疑問や批判を取り上げて教員が共に議論できるような場が増えていけば、今後小学校の外国語の分野を築いていく大きな力になっていくのではないだろうか。5～6年に英語教育を行なう将来構想がある現在、まずは、外国語活動が関心や意欲や態度を養うものであり、言語を習得するためのものではないことを確認する必要がある。英語を学習させようとするのではなく、英語との出会いを楽しめるものにすることが肝心である。そういう意味において、子ども達が教室で耳にする英語やALTが話す英語を教科書で扱われる語彙や会話のパターンと常套句的な指示の言葉だけに制限してしまうことは問題である。また、子ども達が言葉だけではなく文化に触れる面も重要であることを忘れてはならない。教科書の影響で教員の思念が益々言語面に傾注する可能性があるからである。

教科として英語教育が行なわれるようになるためには、小学校教育のプロとしての教員の知識や技能と共に、小学生のための多様な外国語教育法に関する専門的な知識や技能が生かされなければならない。中等教育における外国語教育の専門的な知見は必ずしも小学生への外国語教育に有効であるわけではなく、私見では、小学校での教科化の前に一度根本から教育目標や教育法を捉えなおしてやる必要がある。外国語や外国の文化と関わることで小学生のうちから育てるべき本質的なものとは何かと問い続ける必要がある。国内ではあまり議論されない事柄だが、言語感覚を育てることや寛容性を養うことも重要な目標となり得る。加えて、将来のこの領域の発展のために、「いかに教えるか」だけではなく、「子どもがどう学んでいるか」という面でさらに教師自身の観察や考察が進められていくことを期待したい。

謝 辞

最後に、本研究に協力し参加して下さった教員の皆様に感謝の意を表したい。また、本研究のもととなった富山県内での調査のために奨学金の助成をして下さった富山第一銀行に、改めて深謝を申し上げたい。

註

- (1) 本稿は、2012年度富山第一銀行助成研究「小学校『外国語活動』の発展に向けて～小学校教員の課題と学習ニーズ」に基づいて2013年7月9日の同助成研究成果発表会で口頭発表した内容に加筆修正をしたものである。
- (2) 小学校教職課程で必修となっている英語の単位は2単位のみである。文部科学省の「平成26年度 小学校外国語活動実施状況調査」(平成27年2月に質問紙調査実施)では、全国から無作為に抽出された公立小学校の学級担任など外国語活動を担当する教員(計3,181人)のうち、「英語や英語教育に関する何らかの資格」の無い教員が83.2%、中学校ないしは高等学校の「英語教員免許」を持っていない教員がそれぞれ90%を超えていた。英語学習については、86.6%の教員が「社会人になってから自宅や外国語学校などで英語などの外国語を学んだ経験」が無いと答えている。
- (3) 外国語活動のために地域で登用される人材には、英語教育の有資格者、子どもへの英語教育の経験者、在外経験者等が含まれている。実際の呼び名も多様だが、ここでは便宜上JTEという統一呼称にした。
- (4) 日本英語検定協会(2015)は、第1位から上限3位までを選ばせる方式で、表にある点数は、第1位3点、第2位2点、第3位1点として得られた総合得点である。3項目が選ばれたケースが殆どであるが、2項目選択のケースの集計結果も発表されており、そこでは、「教員(HRT等)の指導力・技術」が第2位となり、代わりに「ALTとの連携および打ち合わせ時間」が第1位に上げられている。また、全体集計では9位だった「中学校との連携」が第3位に、「教員間意識の違い」が第5位に上がっている。第4位の「評価内容・方法」に変わりはないが、第2位だった「指導内容・方法」は第9位に下がっている。

引用文献

文部科学省「平成26年度「小学校外国語活動実施状況調査」の結果について」(2015年)：

http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1362148.htm

(財)日本英語検定協会「小学校の外国語活動及び英語活動等に関する現状調査<<総合編(国・公・私立小学校対象)>>」(2015年)：

https://www.eiken.or.jp/center_for_research/pdf/market/elementary_press_2612.pdf

Curtain, H. and Pesola, C. A. 1994. *Languages and Children: Making the Match*. New York: Longman Publishing Group.

Driscoll, P. 1999. Modern foreign language in the primary school. In Driscoll P. & Frost D. (eds.), *The Teaching of Modern Foreign Languages in the Primary School*. London & New York: Routledge.

Johnstone, R. 1994. *Teaching Modern Languages at Primary School: Approaches and Implications*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.

Sharpe, K. 2001. *Modern Foreign Languages in the Primary School*. London: Kogan Page Limited.