

# 小学校英語授業におけるTeacher Talkの分析

## —児童の理解を支援するための手立てに関する考察—

上田市教育委員会  
宮本 由美子

### 1. はじめに

2020年度から完全実施される新学習指導要領(新CS)を踏まえ、全国の多くの小学校では昨年度より移行措置の取り組みが進められている。新CSでは、現行の小学校外国語活動を中学年に移行し、高学年において教科「外国語」が新設される。新CS改訂の背景には、未来を生きる子どもたちが、グローバル社会の進展に伴い、異文化や多様な価値観、AI(人工知能)などの先進技術を取り入れ、予測不可能な課題を国内外において、他者と共生、対話しながら解決していく力が、身に付けるべき資質・能力として求められている。

しかしながら、これまでの外国語(英語)教育の現状や成果はどうだろうか。学校教育における外国語教育は、実社会で使えるものとなっていないと指摘されて久しい。

「わが国の英語教育においては30年以上も前から中高の学習指導要領では、『コミュニケーション能力の育成』がうたわれてきたにも関わらず、長い間、一定の順序に従った文法項目、発音、文字など正確に学んだ後に、英語を使う練習をしようとすることに主眼が置かれた(study English)期間が長かった。そのため、対人的なコミュニケーションのニーズに応じた学びや、英語教育の目標であるコミュニケーション能力の育成は軽視されてきた傾向は否めない。また、英語の授業に多くの時間とエネルギーが費やされてきたが、英語を使う (use

English) という点で失敗に終わり、教員自身の英語指導力が十分でなかったことも要因で思わしい効果は得られていない。(下線筆者) (小諸市教育委員会 2017)。

2011年の高学年における外国語活動の必修化以降、主たる指導者である小学校の多くの学級担任(HRT)は、自身の英語力や指導力に不安を感じる一方で、相当の割合で外国語指導助手(ALT)に授業を任せている状況が報告されている。領域とはいえ授業としての外国語活動を「教科ではない」「段階別評価の対象外」と受け止める傾向に、教師の多忙さも相まって、先行実施(移行措置)が始まる以前は、英語授業への取り組みに学校差、学年差、個人差が見られた。

小学校HRTの抱える英語力・指導力への不安は10年以上前から指摘されてきたにもかかわらず、CS完全実施まで残り半年を迎える現在も、残念ながら未解決のままである。それでは条件整備として、ALTの増員や専科教員の加配措置で現場の問題が解決されるかと言えば、答えは否である(狩野 2017)。文部科学省(2018)は「HRTの専門性を高め、ALTや専科教員を活用する」という立場を基本としている理由は、他教科と同様、英語教育も小学校の全人教育の視点で子どもの発達を支援するねらいから、HRT主導の授業がのぞましいとしている。

ALT及び専科教員は言語教師としての指

導には多くの期待が寄せられる一方で、学級を集団として指導する力や児童の発達段階に応じた指導では課題があるという報告がある(町田・高橋・黒川 2017)。加えて、日本のみならず、他のアジア諸国や東欧において早期英語教育の需要が高まる中、現在小学校英語教育を専門とする教員は不足しており、40人以上の過大クラスサイズ、学校の教育課程との関連付けがないまま英語が導入されている拙速性が指摘されている(Shin & Crandall 2014)。

## 2. 先行研究

### 2.1 日本の教室場面で使われる「リング・フランカ」としての英語

世界の人口の約70億人中、英語を母語として使う人々が3.9億人、第二言語及び公用語として使う人々が13.6億人といわれ、世界の4人に1人は英語を使っている。現代社会において、ビジネス、教育、政治など様々な分野で使われる英語は世界の媒介言語(English as a lingua franca、以下EFL)あるいは国際共通言語として認識されている。小学校のHRTも今や「仕事で英語を使う人」の人口に含まれるとあって良いだろう。

日本の英語教育の授業で使用される英語は、小学校CS解説外国語編(文部科学省2018)によれば、「英語は世界中で広く日常的なコミュニケーションの手段として使用され、その使われ方も様々であり、発音や用法などの多様性に富んだ言語である。その多様性に富んだ現代の英語の発音の中でも、特定の地域やグループの人々の発音に偏ったり、口語的過ぎたりしない、いわゆる標準的な発音を指導するものとし、多様な人々とのコミュニケーションが可能となる発音を身に付けさせることを示している(下線筆者)」。

これによれば、教室場面は標準化された母語話者の英語だけではなく、日本人教員、ALT、児童生徒が共通言語である英語を通してコミュニケーションを行うEFLの場面といえる。

フェアブラザー(2009)によれば、EFL場面の特徴として、母語話者同士の英語より聞き取りやすい明瞭な英語の発音であり、語彙や文法などの言語の規範は緩和され、相手への支援や理解度に応じた調整が行われる。また、理解確認のための“I mean,” “I see.”が多用され、コミュニケーションに問題が生じた場合でも「やり過ぎし(let-it-pass principle)」の働きかけにより、相手の面子を脅かさず人間関係を円滑・協働的(ジェスチャー、あいづちなどの非言語的手段などの使用)なものにすることが想定されている。

また、現在、移行期対応教材(文部科学省2017)は、各学年で「世界の『こんにちは』」を扱い、英語以外の様々な言語を使う、世界の児童の姿を映像で視聴し理解することで、英語ファーストではなく他者に配慮する世界観への気づきを促す配慮がみられる。

### 2.2 HRTに求められる英語使用力、ティーム・ティーチング

HRTの英語力への不安の解消は喫緊の課題とされている。それではHRTに必要な、授業を行うための英語力とは何だろうか。以下、2点あげられる。

1つ目は、「児童の積極的なコミュニケーションの態度の育成のためには、指導者が自ら英語を使おうとする姿を見せること」(Let's Try! 1; 文部科学省2017)という学習者のための英語使用のロール・モデルの役割であることが強調され、指導書には以下の通り、かなり具体的に述べられている

る。

(略)「先生は、デジタル教材のような発音ではないけれど、ALTの先生のようにすらすらと英語を話さないけれど、英語から逃げていないよ、何とかして自分の思いや考えを伝えるよ」という英語を使おうとする心強い指導者をモデルに、児童も「よし、やってみよう」と思うのではないだろうか (p. 7)。

2つ目には「小学校教員であっても質の高い(音声)インプットが与えられることは量を確保するとともに重要」(「英語教育コア・カリキュラム(試案)」東京学芸大学 2016)という英語運用のための能力とがある。

日本の小学校外国語教育において主な指導形態として定着しているティーム・ティーチング(以下TT)は、複数の指導者がお互いの良さを生かし役割分担をしながら授業を行うことができる効果的な指導方法である。TTの主たる指導者の組み合わせは、HRTとALTであり、2018年度「英語教育実施状況調査」の結果(文部科学省)によれば、ALTの授業における活用率は、小学校高学年71.4%、中学校21.1%、高等学校9.7%という結果になっている。この活用率の現状は、高等学校では現行のCSから、中学校では次期CSにおいて「授業は英語で行うことを基本とする」と明示された。そのため、近年中高の公開授業の傾向は、日本人英語教員が単独授業(solo teaching)で英語を用いることが想定される場合がほとんどであり、TTの授業形態は減少している。

JET(Japan Exchange Teaching)プログラム創設以来、中高の英語の授業に少なからぬ変化をもたらしたALTは、ますます小学校での活用が促進されることが予想される今、ALTとの協働(working with ALTs)の重

要性と資質の向上がのぞまれるところである。

### 2.3 ALTに対する指導力向上研修の必要性

教師と子どもの相互作用で成り立つ授業は教師が一方向的に話すだけではなく、子どもが応答することによって展開される。必ずしも英語教育ならびに初等教育の専門家でないALTは、最初からうまく授業を行えるわけではない。司令塔であるHRTの学級経営の基盤があつてこそ、挨拶、笑顔、ペアで話す、分からなくても友だちのつぶやきを参考に理解するなどの言語活動が可能となる。

教室で児童に対して指導者が用いる英語はTeacher Talkとよばれ、「児童の認知能力や英語力に応じて英語を調整しながら使用する力」が求められ、単に「英語が堪能」で、定型表現の「教室英語」だけでは児童が理解可能なインプットを提供できることにはならない。これは小学校のALTにも当てはまり、未だに協働授業の意義が「母語話者の発音」や「生きた英語に触れる機会」の評価にとどまる傾向にあり、ALTの多くは英語の母語話者でありながらも、子どもがわかりやすい英語に言い換えて指導できるALTは大変少ない傾向にあること(渡邊 2009)が指摘されている。また、児童の発話や行動を共感的に受け止め、即興的な反応によって児童の発話を促す(東 2017)ことはHRT同様、ALTにも求められることである。

二人の教員が授業を担当することで、一人一人の児童に目が行き届き、HRTとALTの持てる力を相補的に発揮することでより良い授業となることは言うまでもない。そのためにも、授業改善の目的で、ALTと教員が共に授業を振り返ることに関する議論はこれまでほとんど行われて来なかった。

2020年の教科化を目前に、ALTとの協働とTeacher Talkの質の向上がのぞまれる状況にある。

### 3. 研究の目的

本研究の目的は、(調査1) HRTとALTとの協働授業において指導者が児童への語りかけにどのようなTeacher Talk(英語および日本語)が使用されているか分析し、加えて、(調査3) 5・6年児童に対し、日本人教員(HRTと英語専科教員)及びALTで1学期間に行ってきた、授業における教師の使用する英語(Teacher Talk)についての理解の度合いや感想について質問紙調査を行い、児童の理解を促すに有効と思われる。

#### 3.1 調査時期

調査1は、長野県B市の公立小学校で2017年4月27日に行われた4年生と6年生の授業1単位時間(45分)の録画映像を分析対象として使用した。

調査2は2019年5月に、ALTおよび日本人教員の合同研修会において、4分間弱の授業ビデオを視聴し、気づきを各自が記述した。

調査2は、2019年7月に長野県A市の公立小学校で、先行実施として週2時間英語を学んでいる5年生3学級と、6学年3学級において、1学期最後の授業で、質問紙調査を実施した。

#### 3.2 調査協力者

調査1は、長野県B市の公立小学校で、当時B市内の全ての小学校(6校)、中学校(2校)は、2015年から2017年文部科学省の英語教育強化地域拠点事業の委託を受け、その3年目の年に行った。B市ではHRTとALTが英語で英語の授業を進めるた

めの授業改善について共通理解を図り、児童の英語によるコミュニケーション能力の育成を学年別の学習到達目標の明確化と評価のあり方を目指すことに研究開発の中心が置かれていた。授業者は4学年HRTのT教諭(英語免許なし)、6学年のHRTのM教諭(英語免許あり、前任校は中学校)、ALTのL(英国出身、市直接雇用でALT経験は10年)で4年、6年の授業とも同じALTが担当した。

調査2は、長野県A市の公立小学校で5年生3学級と、6学年3学級とで行った質問紙調査であり、5年生の授業は主としてHRTと専科教員、6年生は専科教員とALTによる協働授業が行われていた。

## 4. 調査1

### 4.1 手順と方法

4学年と6学年とで行われたHRTとALTとの協働授業の録画から、HRT2名とALTが45分間の授業で使用した英語および日本語の発話の数、最頻度の単語(トップ10)、使用した英単語のレベル、をそれぞれ調査した。

なお、使用した英単語のレベルを特定するために「JACET8000」(2003)をベンチマークとして用いた。「JACET8000」は英語母語話者の1億のデータを収集したBritish National Corpus(BNC)を基礎資料とし、アメリカ英語や日本国内の各種の英語試験や教材をサブコーパスとして編集された、いわば日本人にとっての「基本8000語」というべき語彙リストである。1000語ごとにレベル分けされ、レベル1の1000位は、中学校英語レベルとされ、一般の英文の約70%以上はここに入り、レベル2は高校初級、レベル3は大学センター試験、英検2級に必要な単語をカバーしている。

表1 日本語と英語の発話使用頻度

指導者	日本語発話数 (M)	英語発話数 (M)
	日本語発話率 (%)	英語発話率 (%)
小4年-HRT	31 (20.8%)	118 (79.2%)
小4年-ALT	7 (5.3%)	128 (94.7%)
小4年-HRT+ALT	38 (13.4%)	246 (86.0%)
小6年-HRT	55 (43.0%)	73 (47.0%)
小6年-ALT	4 (2.0%)	201 (98.0%)
小6年-HRT+ALT	59 (17.7%)	274 (82.3%)

\*ALTは小4年、小6年とも同一人物

#### 4.2 結果と考察 (調査1)

表1は、HRTとALTの発話の日本語と英語の使用率を示している。4学年の授業においてHRTはおよそ80%近く、ALTは90%以上英語を使用した。授業の観察ノートから「HRTは英語は得意であるとは言えないが、簡単な英語を多用している。例えば、ALTの指示を繰り返して“Gesture, please.” “OK, stop.” “Let’s go.” “Let’s go!” のような2語文か、あるいは1語のみの発話がほとんどである。文型でいえばS + V + O (Subject+Verb+Object) を使ったのは唯一、『サイモンセツ』ゲームで、“Touch your head/knees.” のように普段使い慣れているフレーズだけで、自主的な発話では用いていない。しかし、ALTとのコラボレーションが上手く、短い英語でもやり取りが多い。

一方、6学年HRTは、前任の中学校で英語科教員として教えていた経験がある。しかし、授業での英語使用率は、47%でありおよそ日本語と同程度だった。授業記録では、「日本語で板書した英文の意味を説明している時間が長く、その間ALTが手持ち無沙汰となっていた。英文をALTとの対話で導入することも可能だったと思うが、打

ち合わせが十分ではない様子を感じた。HRTの発話はS + V + Oを使用したものが多く、例えば児童には“Do you know his name?” “Do you remember this song?” “Can you ask your friends two questions?” というフルセンテンスで尋ねていることが多く、ALTに対しては“Do we need o’clock?” という文法上の疑問もその場で解決している。」となっている。

ALTの発話の詳細は省略するが、単なる簡単な英語1語としての命令文は使わない考えのようである。例えば“Repeat (after me.)”ではなく“Can you say~?”や、“Can you (please) go back/come closer?”と丁寧な表現を多用している。児童も何となく、お願いされる時の言い方だと理解している様子である。表2は使用頻度の高い単語「トップ10」を示した。上述したように、4学年HRTの使った語はS + Vおよび1語文が基本なので、動詞と名詞がほとんどであり、6学年HRTはフルセンテンスの疑問文が多かったが反映された結果となった。

ALTは2つの学年ともpleaseを多用し、everyoneは、児童によく聞かせるためのシグナルと解釈することができる。なお、全員の指導者に共通して、使用頻度の高い単語のトップ10は1~2語を除いて全て、レベル1の単語であったことが明らかになった。

表3は、授業で使用した英単語の頻度をレベル別に、「JACET8000」に基づいて調べた結果である。一般的に、ALTの話す英語はHRTより難しいのではないかという通念がある中で、2つのクラスを担当したALTの英語の多くがレベル1であったことが明らかになった。特に、4学年ではむしろHRTよりALTの方が易しい英語を使う割合が多く、6学年はHRTとほぼ同等であった。そして度数から分かるように、児童に

表2 使用頻度の高い単語トップ10

順位	単語	頻度	レベル
1	say	10	1
2	your	9	1
3	gesture	9	2
4	I	7	1
5	OK	7	1
6	see	6	1
7	a	6	1
8	dangerous	6	2
9	animal/at	5	1
9	look	5	1
9	touch/me	5	1

順位	単語	頻度	レベル
1	you	39	1
2	what	27	1
3	be	27	1
4	do	24	1
5	dirty	18	2
6	it	17	1
7	please	16	1
8	heavy	15	1
9	say	13	1
10	we	13	1

順位	単語	頻度	レベル
1	you	27	1
2	do	20	1
3	what	17	1
4	like	16	1
5	up	13	1
6	OK	13	1
7	get	12	1
8	please	11	1
9	I	8	1
10	clock/time	6	2/1

順位	単語	頻度	レベル
1	you	22	1
2	up	13	1
3	go	11	1
4	like	10	1
5	do	10	1
6	I	9	1
7	everyone	8	1
8	please	8	1
9	good	8	1
10	relax/get	7	2/1

表3 JACET (8000) による英単語使用頻度とその割合

指導者	レベル 1	レベル2	レベル3	レベル 4	レベル5	レベル 6	レベル7	特定不能
小4年-HRT	98 (80.3%)	10 (8.3%)	4 (3.3%)	2 (1.7%)	1 (0.8%)	1 (0.8%)	1 (0.8%)	5 (4.0%)
小4年-ALT	173 (82.8%)	17 (8.1%)	7 (3.3%)	3 (1.4%)	0 (0%)	1 (0.5%)	4 (1.9%)	4 (1.9%)
小6年-HRT	71 (78.9%)	6 (6.7%)	2 (2.2%)	2 (2.2%)	1 (1.1%)	2 (2.2%)	3 (3.3%)	3 (3.3%)
小6年-ALT	104 (78.8%)	12 (9.0%)	3 (2.3%)	2 (1.5%)	2 (1.5%)	2 (1.5%)	2 (1.5%)	5 (3.8%)
小6年-ALT	4 (2.0%)	201 (98.0%)						
小6年-HRT+ALT	59 (17.7%)	274 (82.3%)						

与えるレベル1のインプット量はHRTを大きく上回っており、児童の理解に応じて調整した英語を用いていることが明らかになった。

調査1の後、授業者のALTには結果を知

らせずに、ALTはなぜシンプルな英語を使っていたのか知るために、以下のように英語でインタビューを行った。“Did you have some reasons why you spoke the way you did during the classes?”（日本語訳：参

観した授業において、あなたはなぜそのように話していたのか、その理由を教えてください。)

- 母国イギリスの大学では、英語教授法で“Plain English”という科目を学んだので、それを生かすように努めている。子どもたちの語彙が限られている中、シンプルな英語で、ジェスチャーや視覚補助を使いながら様々な方法で理解してもらうよう工夫している。
- いつも心掛けている工夫の一つに、既習表現と新しく学ぶ内容をミックスさせることがある。それは子どもたちが、自分（ALT）が話す内容に注意を向け、推測をさせ考えさせることが必要だと思うから。日本語に訳してしまうと、子どもたちは考えなくなるから。でも子どもが、自分（ALT）が話す英語が分からない場合もあるので、そういう時は混乱を避けるため、スキップして別の活動に移る。

この他このALTの背景として、彼は外国人に教えるための上級教授資格（Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages=CELTA）を所持していること、子どもたちに分かりやすいシンプルな英語を使う優れた指導ゆえ、他のALTたちもその多くを彼から学んでいることがあげられる。また、幼児2人を子育て中で、子どもの持つ興味・関心を良く知っているということも生かされているだろう。

## 5. 調査2

### 5.1 手順と方法

調査3は、2019年7月に長野県A市の公立B小学校で、先行実施として週2時間英語を学んでいる5年生3学級と、6学年3

学級において、1学期最後の授業で、質問紙調査を実施した。質問紙は、英語の授業で行われたTeacher Talkに対する意識やその理解の程度について 項目を4件法で回答してもらい、1項目は「先生の英語はどのくらい理解できますか。」を自由に記述してもらった。質問紙調査の実施は全ての学級の授業を担当する英語専科教員が、1学期の最後の授業中に行った。

### 5.2 結果と考察（調査2）

授業者の英語専科教員は、4月より他市からB小学校に異動したため、5・6年生の児童への指導歴は4か月未満である。また、B小学校は専科教員配置の初年度であり、筆者が4月下旬に授業参観に訪れた際には、児童はそれまでのHRTとALTとの協働授業から、専科教員が主導で行うスタイルの授業には、まだ十分慣れていない様子が見られた。2回目の授業参観は7月中旬に行ったが、児童も専科教員とHRTとの息の合った授業に馴染む様子に変わっていることに驚かされた。質問紙調査は、その1週間後すなわち、1学期の最後の授業の中で専科教員が実施した。

表4は、授業において教員が用いる英語、すなわちTeacher Talkをどの程度理解しているかを、5項目選択式、で回答させた結果である。なお、および1項目の自由記述の結果は表5以下に示した。児童に回答させるに当たり、専科教員は質問紙を行う理由を、書面で以下のように示した。

「1学期もう終わりです。B小学校のみんなと英語のレッスンを重ねてきて、だんだん私も楽しくなってきました。もっとわかりやすく楽しい授業にしたいといつも考えています。そこで、みんなに聞きたいことがあります。ご協力をお願いします。」

表4 Teacher Talk に関する質問項目

5年(n=88), 6年(n=105), N=193

		5年	6年	合計	
Q1: 英語での先生の話はどのくらい理解できますか	よく理解できる	度数	25	18	43
		%	28.4%	17.1%	22.3%
	どちらかといえば理解できる	度数	43	57	100
		%	48.9%	54.3%	52.0%
	どちらかといえば理解できない	度数	10	23	33
		%	11.4%	22.0%	17.0%
ほとんど理解できない	度数	3	3	6	
	%	3.4%	3.1%	3.1%	

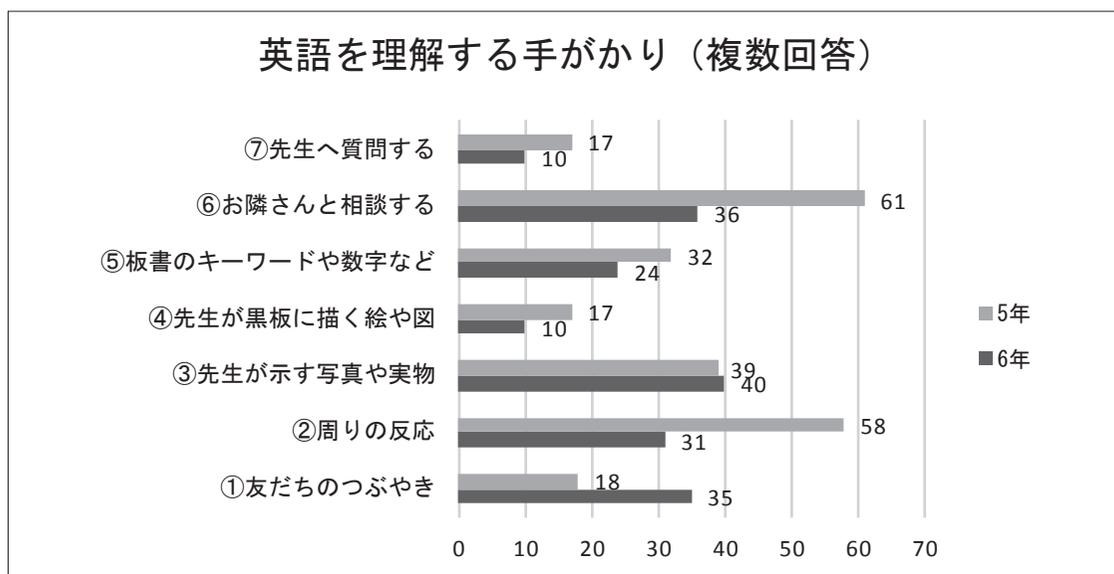
		5年	6年	合計	
Q2: 先生のスモールトークはおもしろいですか	とてもおもしろい	度数	48	34	82
		%	54.5%	32.4%	42.5%
	どちらかといえばおもしろい	度数	23	40	63
		%	26.1%	38.0%	32.6%
	どちらかといえばおもしろくない	度数	8	15	23
		%	9.0%	14.3%	12.0%
とてもおもしろくない	度数	1	14	15	
	%	1.1%	13.3%	7.8%	

		5年	6年	合計	
Q3: スモールトークに出てきたキーワードは理解できますか	どちらかといえば理解できる	度数	64	74	138
		%	72.7%	70.5%	71.5%
	どちらかといえば理解できない	度数	16	28	44
		%	18.2%	26.7%	23.0%

		5年	6年	合計	
Q4: 聞いた言葉をまねしたり使ってみてみたいと思いますか	Yes.	度数	69	73	142
		%	78.4%	69.5%	74.0%
	No.	度数	12	30	42
		%	13.6%	28.6%	21.8%

		5年	6年	合計	
Q5: 先生の問いかけに英語で反応できますか	英語で反応できる	度数	8	24	32
		%	10.0%	22.9%	17.0%
	日本語でなら反応できる	度数	67	71	138
		%	76.1%	67.6%	71.5%
	反応できない	度数	5	10	15
		%	5.7%	9.5%	8.0%

表5 「先生の英語が分からない時、何を手がかりに理解しようとしますか？(いくつでも○)」



回答は児童の自己評価に基づくものであり、小学校高学年の児童の自己評価は発達段階から妥当な結果が得られると言われている。英語理解の程度を問う質問項目、Q1、Q3においては、比較的5年生の方が「理解できる」「どちらかといえば理解できる」の割合が6年年生よりやや高くなっている。学年が上がるにつれ、自分が「きちんと」英語が理解できているかどうか、英語ができるとはどういうことなのかなど、メタ認知能力を働かせて自己を評価する傾向があるため、6年生の方が自己評価は厳しくなる傾向が見られた。

学年による学習歴の差も考えられる。現在の5年生は3年次から先行実施が始まり、文部科学省の補助教材を用いたカリキュラムで2年間、週1回の外国語活動の授業を受けてきている。一方、6年生は3年次には英語の授業は受けてきておらず、4年次から1年間のみ、外国語活動の授業を受けたという点で、5年生とは授業数が異なる。

特に、3年次から外国語活動が導入されることになった背景の一つに、音声を中心とした英語のコミュニケーションを楽しく経験させることにより、中学年の児童が持っている「曖昧さに耐える力」を引き出すというねらいがある。その一方で、何を手がかりに英語を理解すればよいかという点においては、表5で見られるように、5年生より6年生の方が多くの方略を使って理解していることが明らかになった。

自由記述の質問項目はQ1「英語での先生の話はどのくらい理解できますか」で4件法の回答に続いて、「そう思うのはなぜですか?」という内容で行った。4件法で「よく理解できる」「どちらかと言えば理解できる」と回答した5・6年生合わせた143名と、「どちらかと言えば理解できない」「ほとんど理解できない」と回答した両学年39名の回答の比較を全てエクセルデータに入力し、KHCoderを用いてテキストマイニングを行った結果、表6、表7、以

表6 「よく理解できる」「どちらかと言えば理解できる」143名の自由記述の一部

◇先生の言っていることが	分かる	◇あまり意味が分からない◇英語の会話がわかりやすいから◇英語がしゃべれ
◇先生の言っていることが分かる◇あまり意味が	分から	ない◇英語の会話がわかりやすいから◇英語がしゃべれない◇先生のかつ
やすいから◇英語がしゃべれない◇先生のかつづつが良いから◇なんとなく	分かる	から◇ALTが英語しかいわないので英語が分からないから◇まだ習っていない
かつづつが良いから◇なんとなく分かるから◇ALTが英語しかいわないので英語が	分から	ないから◇まだ習っていない単語が出てくる時があるから◇英語が
から◇まだ習っていない単語が出てくる時があるから◇英語がなんとなく	分かる	から◇すこしわかるから◇分かりやすいから◇だいたいだから◇じゅ
出てくる時があるから◇英語がなんとなく分かるから◇すこしわかるから◇	分かり	やすいから◇だいたいだから◇じゅくで英語をならっているから◇
やすいから◇だいたいだから◇じゅくで英語をならっているから◇	分かり	やすくせつめいしてくれるけどたまに分からないから◇英語が苦手でもわかりや
じゅくで英語をならっているから◇分かりやすくせつめいしてくれるけどたまに	分から	ないから◇英語が苦手でもわかりやすい◇休み時間に友だちにおしえてもらっ

表7 「どちらかと言えば理解できない」「ほとんど理解できない」39名の自由記述の一部

◇もともと英語があまり分からないから◇全然英語が	分から	ないから◇英語が読めないし分からないから、日本語の時は分かる◇英語が
もともと英語があまり分からないから◇全然英語が分からないから◇英分	分から	ないから、日本語の時は分かる◇英語が話せないから◇英語が分からないから
—cell—</h5> 全然英語が分からないから◇英語が読めないし分から	分かる	◇英語が話せないから◇英語が分からないから◇速く英語を話して
ないし分からないから、日本語の時は分かる◇英語が話せないから◇英分	分から	ないから◇速く英語を話しているから、黒板の英語がていねいでないから◇
のかわからないから◇家で全然練習していないから◇英語の聞き取りが分	から	ない◇単語をおぼえられないから◇もともと英語があまり分からないから◇速い
—cell—</h5> 英語の聞き取りが分からない◇単語をおぼえられない◇分	から	ないから◇速い、意味が分からないから◇まだどうい単語か意味が分からないか
</h5> 単語をおぼえられないから◇もともと英語があまり分からないか	分	らないから◇まだどうい単語か意味が分からないから◇英語の意味が分からないか
があまり分からないから◇速い、意味が分からないから◇まだどうい分	から	ないから◇英語の意味が分からない◇話が速いから◇言葉が分

下の結果が得られた。

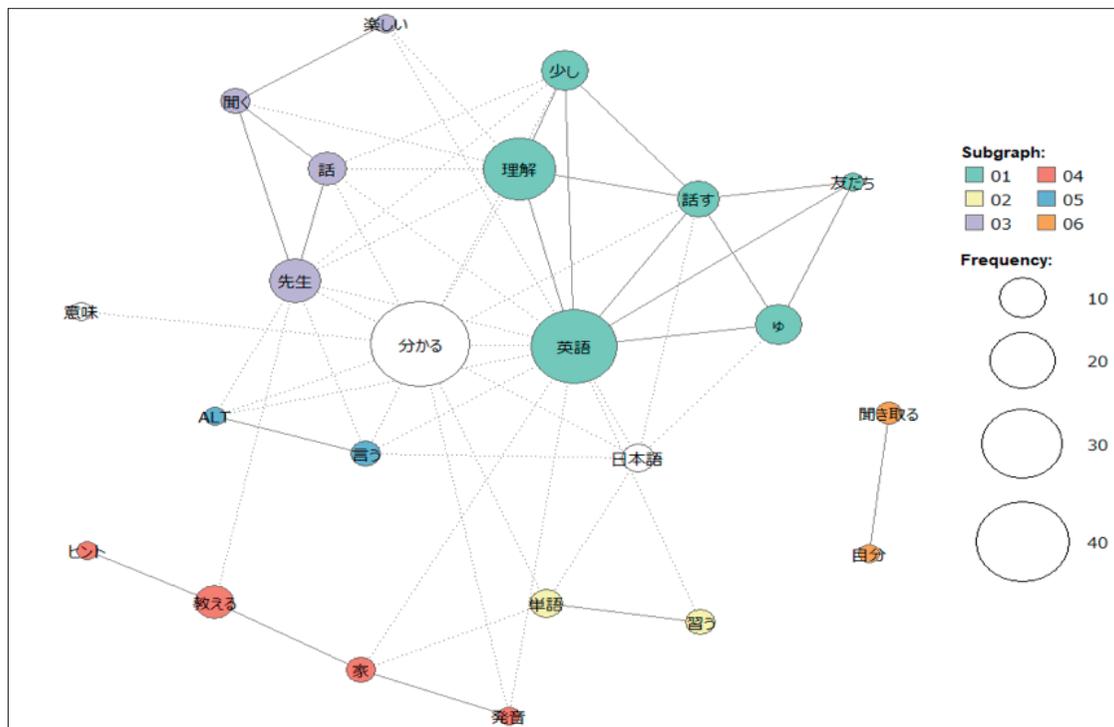
KHCoderで抽出された再頻出の語（表8参照）は、両群とも「分かる」、「分からない」であったため、それらの語がどういう文脈で使われているか、KWICコンコーダンスを用いて検索した。その結果「分かる」群においても「分からない」群においても、児童は質問項目で求められている英語の聴解力のレベルをやや高いものだと認識している傾向があることが明らかになった。先生の話す英語がだいたい分かるけど丸わかりできないから、自分が英語がしゃべれないから、新しい単語が分からなかったから等、児童は予想以上に授業のTeacher Talkをシリアスに考えていることが分かった。正直、児童がどのくらい英語を聞いて理解しているのか、あるいは理解できないのかを外見や質問紙だけでとらえることは簡単なことではない。しかし、授

業では担当の専科教員は日頃から、児童にとって身近な日常生活や学校生活を想定したコミュニケーションの場面を「伝えたい内容」としてSmall Talkに取り入れている。それを質問項目Q2で「先生のスマールトークはおもしろいですか」と問うことで児童の興味・関心を確かめた。5年生では約90%が、6年生では70%以上が「おもしろい」「どちらかといえばおもしろい」と回答している。

八島（2004）は、英語も含めた異文化間コミュニケーション・コンピテンスを「伝える内容を持つこと」「それを伝えたいと思う意思を持つこと」「伝える手段を持つこと」ととらえ、

本当に自分の伝えたいことを真剣に伝えようとするとき、人は意味に注目する。伝達力に支障があれば問題だが、

表8 「分かる」群(143名)の共起ネットワーク



意味が伝えられ内容に惹きつけられるとき、使う言語が母語話者のようなことはそんなに気にならないことであろう (pp.161)

と述べている。このことから、指導者は児童に理解を促すため、様々な支援の手立てをすることは重要であるが、2020年度からの小学校英語教科化を見据えると、Teacher Talkにおいては先ず「伝えたい内容と気持ち」「活動が身近な場面であること」が大切であり、協働授業を行う場合でもそのような授業づくりは、HRTが中心と

なってこそ可能だと考えられる。

## 6. 終わりに

本研究は2020年の小学校における外国語教科化を目前に控え、現在日本の小学校において主な指導形態として定着しているティーム・ティーチングと、指導者の用いる英語すなわちTeacher Talkに焦点を当て、実際に児童はどの程度、どのようにTeacher Talkを理解しているかを調査した。

調査1では、1) ALTとの協働授業において、HRTは授業の打ち合わせなどにおい

表9 実際の授業でのTeacher Talkと児童とのやり取りの様子

5年 Small Talk のスクリプト T1: 英語専科教員、T2: HRT、Ss: 児童授業は7月上旬、5年生は宿泊キャンプから帰って初めての英語である。キャンプには専科教員は参加していないので、HRTと児童だけが共有している情報のギャップを利用したトピックである。

T1: Welcome back! ... To ○○ Elementary School from ××(地名) Camping.  
(ジェスチャー) Did you have fun?

Ss: Yes..yes.

T1: What did you do? ... in your camp? What did you do?

Ss: ...

T1: Playing golf? (ジェスチャー)

Ss: No!

T1: What did you do?

Ss: Camp fire.

T1: Camp fire? Oh, you had really fun! OK, camp fire...and?

Ss: CARTON DOG.

T2: Yes..yes. CARTON DOG.

T1: Oh! CARTON DOG! What's that?

T2: Uh...like an American Dog. (ジェスチャー) Hot Dog.

T1: You made..you cooked?

T2: We put 魚肉ソーセージand bread into the 牛乳パック...and fire.

Ss: アルミホイルも。

T1: えっ?何?

S: 牛乳パックの中にパンと魚肉ソーセージ入れて、アルミホイルで包んで焼くの。

T1: Really? Really delicious!

T2: Delicious!

T1: Really delicious! だったという気持ちを込めて言ってみよう!

Ss: Really delicious!

てより良い協力関係が築かれていれば、HRTは英語力が高くなくても、簡単な英語を多用して児童に分かりやすく伝えることのできる授業が可能となっている。ALTの使う英語はどの学年でも約80%はレベル1（1000語）に収まるシンプルなもの、決して難しいものではないが、単にネイティブだからできるのではなく、大学で学び日々の実践で習得したスキルであることが印象的だった。以下は、調査1の4年HRTにこれまでの取り組みについて考えていることを述べてもらったものである。

- 全教科を担当するHRTにとっては外国語活動だけが特別な時間ではない。外国語活動の授業を通して他教科の授業を振り返る契機ともなった。
- 自分は英語の素人である。ALTとの授業実践を通し、英語を使う時に間違えることを恐れることなく、今では、英語は授業で使いながらでないと上達しないということも分かった。そうした自分が授業を通して子どもたちの英語力も伸ばしていく、そういったことを目指してきた。

調査2では2)児童にTeacher Talkに関する質問紙では、5・6年生の学習歴の違いが回答にやや影響を及ぼしたと考えられた。それは、3年次からしっかりと外国語活動で学んで来た5年生の方が、指導者の英語に関心を寄せ、分からない単語があっても伝えようとする意味を受け止めようとしている、これが英語に慣れ親しんできた一つの成果である。表9はその授業の冒頭で行われたSmall Talkであるが、キャンプの様子を知らない専科教員にHRTと児童で伝える必然性を持たせたやり取りが含まれていた。HRTを始めとする指導者は、こうした児童の姿を信じて「伝えたい内容と気

持ち」をこめたTeacher Talkを目指していけば良いのではないだろうか。

## 注

本研究の調査1は、Miyamoto, Y. (2018) What is actually done in elementary school EFL classes: An analysis of L2 use in team-taught classroom by the HRT and the ALT『中部地区英語教育学会紀要』47号. 173-180. に加筆修正を加えたものである。

## 謝辞

本調査に協力して下さった、折橋晃美先生、およびインタビュー協力者の先生方、また貴重なご指摘と励ましを下さった清泉女学院短期大学の中村洋一先生に感謝申し上げます。最後に、この研究を遂行するに当たり、助成を頂いた公益財団法人下中記念財団および関係者の方々にも感謝を申し上げます。

## 【参考文献】

- (1) 狩野晶子「ALTの役割について理解しよう」(吉田研作編『小学校英語教科化への対応と実践プラン』(pp.81-86) 教育開発研究所：東京 2017年
- (2) 小諸市教育委員会『文部科学省外国語教育強化拠点事業研究紀要一実践編一(研究開発成果報告書)』 2017年
- (3) 東仁美「学級担任は何をすればいいのか理解しよう」(吉田研作編『小学校英語教科化への対応と実践プラン』(pp.76-80) 教育開発研究所：東京 2017年
- (4) JACET『JACET8000英単語』 大学英語教育学会：東京 2003年

- (5) リサ・フェアブラザー「媒介言語としての英語の実際使用場面」(木村護郎クリストフ他編『媒介言語論を学ぶ人のために』)(pp.151-172) 世界思想社：東京 2009年
- (6) 町田智久・高橋規子・黒川美喜子「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』17号)(pp.102-117) 2017年
- (7) 文部科学省(新学習指導要領対応小学校外国語活動教材)『Let's Try!』2017年
- (8) 八島智子「外国語コミュニケーションの情意と動機」関西大学出版部：大阪 2004年
- (9) 渡邊時夫「わかりやすい英語を話す工夫—MERRIER Approachの紹介—」(小学校英語活動コラム)三省堂 2009年  
<https://tb.sanseido-publ.co.jp/english/column/e-english/20090413.html>
- (10) Shin, J.K. & Crandall, J. (2014) *Teaching Young Learners English*. Boston: National Geographic Learning, a part of Cengage Learning.



宮本 由美子先生  
(みやもと ゆみこ)

### <略歴>

- 1959年 長野県上田市生まれ
- 1983年 駒澤大学文学部英米文学科 卒業
- 1985年～1994年 長野県公立小学校、中学校、特別支援学校勤務
- 1995年 長野県東部(現東御清翔)高等学校 勤務
- 2001年 長野県上田東高等学校 勤務
- 2006年 信州大学大学院教育学研究科英語教育専修修了 修士(教育学)  
(長野県教育委員会長期派遣研修)
- 2006年 長野県上田染谷丘高等学校 勤務
- 2014年 放送大学大学院文化科学研究科人間発達科学専攻 修士(学術)
- 2016年 上田市教育委員会学校教育課 勤務  
信州大学全学教育機構非常勤講師兼務  
現在に至る

### <研究歴>

- 1998年 「Joyful Reader めんそーれ沖縄-Welcome to Okinawa-」(共著) 東京：三友社
- 2000年 「Introducing Poland」(英語教材：13章構成) ワルシャワ日本人学校 中学部発行
- 2003年 「海を渡った教師たちⅢ」 長野県国際理解教育研究協議会編 (pp.45-53)

2007年 「日本人高校生の読解における困難点」『中部地区英語教育学会紀要』36号 (pp.9-14)

2009年 「SELHi (Super English Language High School) 校におけるタスク中心シラバスの開発」『中部地区英語教育学会紀要』38号 (pp.295-300)

2011年 **Analysis of difficulties in L2 Reading: With reference to reading ability.** (共著)『国立長野工業高等専門学校紀要』44号 (pp.1-12)

2012年 「高校生の英語運用能力テストとCan-Doスコアとの関係」『中部地区英語教育学会紀要』42号 (pp.211-218)

2015年 「日本人高校生英語学習者の英語学習動機と自己評価について」『Open Forum』11号 放送大学大学院教育研究成果報告学生論集

2018年 **What is actually done in elementary school EFL classes: An analysis of L2 use in team-taught classroom by the HRT and the ALT.** (小学校外国語活動における授業観察記録から-HRTとALTの言語使用の分析-)『中部地区英語教育学会紀要』47号 (pp.173-180)

2019年 「小学校英語研究開発学校の実践—カリキュラム編成と課題」『*JES Journal*』19号 (pp.52-67)

題」(筆頭著者)

### <勤務機関>

上田市教育委員会

〒386-0025 長野県上田市天神1-8-1

上田駅前ビルパレオ5階

電話 0258-23-3745

### <受賞歴>

2018年 第18回ちゅうでん教育振興財団「子どもも教師も成長する評価のあり方」団体研究コース入選(研究代表者 折橋晃美)

2019年 小学校英語教育学会 学会賞(実践報告部門)「小学校英語研究開発学校の実践—カリキュラム編成と課