

## 小学校英語教育は話す教育にどのように寄与しているか：事例研究

森 礼子\*

### Contributions that English Language Instruction at the Primary Level Makes to Speaking Training: A Case Study

Reiko MORI

#### Abstract

The present study reports on a qualitative study in which one fifth-grade elementary class was observed for seven months in order to investigate how English language instruction at the primary level can promote general speaking training. The data was analyzed based on language socialization theory, and the unit of analysis was the activity (teacher speech, class discussion, and inter-child disagreement, etc.), through which the homeroom teacher and the children developed a class policy “Do not use language that hurts others.” How English language instruction contributed to speaking training was explored through the instances in which the English language instruction induced negotiation and observance of this policy. Because of the strict division of labor between the homeroom teacher and the assistant language teacher (native speaker of English), the assistant language teacher did not play a role in the development of the class rule. In order to ameliorate this situation, the marginalized position that assistant language teachers hold in the primary school education system should be improved so that they can play a more active role. At the same time, their awareness as an agent of change in the children’s school life should be heightened.

*Key Words:* English language education at the primary level, speaking training, qualitative study

#### 要 旨

本稿は小学校における英語教育が、一般的な話す教育にどのように寄与しているかを知る目的で、ある小学校5年の1組で行なった質的調査の報告である。データ分析はlanguage socialization理論に基づいて行なわれた。分析単位は「人を傷つけるような言葉は使わない」というクラスの決まりの存在を示す活動（先生の話、クラス討論、児童間の言い争いなど）であった。本稿では英語教育がどのように話す教育に寄与したかを、英語教育が「人を傷つけるような言葉は使わない」という決まりの定着や発展にどのように寄与したかに置き換えて検証した。7か月にわたる調査の結果、英語学習は表面的には児童の話す教育に寄与しているが、異文化に触れて、外国人や外国文化に対する興味・関心や意欲を育成するという英語学習の本来の教育目的から考えると、児童の話す能力の育成に寄与しているとは言いがたい。その理由として、担任と英語講師の間で完全な労働の分業化が進んでいて、英語講師は知識の伝達以外のやりとりに関わることは皆無であったということが挙げられる。このような状況を改善するためには英語講師がもっと教えることに参加できるように、講師の地位を改善すべきである。また、英語講師も教師としての意識を高めるべきである。

キーワード：小学校英語教育, 話す教育, 質的研究

---

\* 福岡県立大学看護学部臨床機能看護学講座  
Department of Nursing Management/Nurse Education,  
Faculty of Nursing, Fukuoka Prefectural University  
連絡先：〒825-8585 福岡県田川市伊田4395  
臨床機能看護学講座 森礼子  
E-mail: mori@fukuoka-pu.ac.jp

## はじめに

学校教育における話し言葉についてWilkinson (1965)が“shamefully neglected”と言ったように(Corden, 2000で引用されている), 話す教育が学校教育で占める重要性は高くない<sup>1</sup>。しかし日本においては1990年代に入って話す教育が転換期を迎えた。平成元年に学習指導要領が改訂され, 読み書き中心だった国語教育は, いじめ, 引きこもりなどの社会問題や, インターネットの普及と国際化といった社会的変化を背景に, 人とのコミュニケーションをとおして自らの道を切り開く力を備えた子どもを育成する方向に変化していった(e.g. 全国大学国語教育学会, 2002)。そして平成14年度より「話す・聞く」を最重要課題と位置づけた国語教育が始まった(文部科学省, 1998)。また, 英語教育でも, 1980年代中頃より, 読み書き中心の教育から「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」の育成に中心が移り(文部省, 1989), 21世紀を展望した英語教育施策である「『英語が使える日本人』育成のための戦略構想」(文部科学省, 2002)では, 小学校から大学までの実践的コミュニケーション英語能力の育成を謳っている。特に, 平成14年度の新学習指導要領実施より公立小学校でも総合的な学習の時間を使って英語教育が取り入れられるようになり, 小学校における言語教育は新たな局面を迎えた。

話す訓練は特に国語科で意識的に学習することであるが, 教師と学習者, 学習者間のやりとりを通して, 全ての科目で身に付ける技術である。中でも英語は言語学的, 方略的などの多面的観点から話すことを学習する科目であるから, 小学校で始まった英語学習が話す教育にどのような影響を与えているか, 児童の言語感覚の発達にどのように関与しているかは興味のあるところである。本稿では小学校における英語教育は単に英語を教えるだけではなく, 他の教科と影響を与え合って, 児童の教育全体に役立っているという考え<sup>2</sup>に基づいている。それは, 特に初等教育における学びは, 科目に関する知識を吸収すると同時に, それ以外のこと(例えば道徳的なこと)をも身につける作業だからである。そのような考えに基づいて, 本稿では国語や英語といった教科の枠を超えて, 小学校における英語教育が話す教育全般にどのように関わっているかを, ある公立小学校5年の1学級の学級生活を観察して, 次のような観点から検証したものである。

- 1) 小学校における英語教育は話す教育に関与しているか。
- 2) 関与しているとすれば, どのような点において関与しているか。

調査の結果, 英語体験学習は表面的には児童の話す教育に寄与しているが, 異文化に触れて, 外国人や外国文化に対する興味・関心や意欲を育成するという英語体験学習の本来の教育的意味から考えると, 児童の話す能力の育成に寄与しているとは言いがたい。

本稿では, まず日本における話す教育に関する研究の検証を英語科と国語科について行い, その後にデータ収集と分析方法について述べる。次に, データ収集がどのようなコンテクストで行なわれたかを説明する。そして調査結果について述べた後, 調査結果をどのように今後の小学校英語教育に役立てられるかについて言及する。

## 英語科と国語科における話す教育に関する研究

最近の英語科における話す教育研究は, 英語圏の研究をモデルとして発展してきたために, その影響を多大に受けている。英語圏における話す教育に関する研究は, 母語(e.g. Barnes, 1975; Wells, 1986)と第2言語(e.g. Ellis, 1994)の両方の研究分野において, 認知的能力の育成に重点を置く傾向がある。特に第2言語分野では, 外国語理解・運用能力の習得を促すためにはどう学習するかというように, 外国語としての英語習得を認知的作業としてのみとらえる傾向が強い。JALT JournalやJACET Bulletinといった, 日本における主な英語教育学会誌を検索して分かることは, 日本における英語科の話す教育研究も, 第2言語習得理論研究を中心に同様の傾向にあることである。

一方, 国語科における話す教育に関する研究の特徴は, 話すことをとおして人間性を磨くという哲学的考察が存在することである。これは英語圏の研究には余り見られない傾向である。例えば, 村松(2001)は対話能力を「『他者』を発見することを通した『自己認識』と『自己変容』のプロセスであり, 異質性のうちに共同性をつくりあげる試み」であるとして, そのためには「他者と向き合い, 関係を結ぶ中でそれぞれが自分というものを発見し, 変容させる

プロセスが不可欠である」(p. 44)とした。また福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属中学校(1997)は、対話能力を「異質な考え方を持つ者同士が、立場を超え、国を超えて相互に助け合い共存をはかる、共生時代を支える能力である」と捉えた(p. 14)。これらの研究者はコミュニケーション教育を、思考力の発達を促すものであるとともに、学習者として、また、生活者としてよりよく変容する能力を育むものとしてとらえている。さらに森久保(1989)は、コミュニケーション教育の目標は人間形成であり、また「人間関係の成立深化」であると指摘している(p.174)。

このように、英語科と国語科では話す教育のとらえ方が異なる。これはそれぞれの教科研究の歴史的背景によると思われる。本研究ではこの傾向にとらわれずに、grounded theory (Glaser & Strauss, 1967)の立場から、授業中や休み時間のやりとりをデータとして収集し、それに基づいて学級での話す教育はどのように行なわれているのか、英語体験学習はどのような話す教育にどのように役立っているかを調査した。それは小学校英語学習の初等教育全体における意義や効果について考えるうえで、価値あることである。

## 方 法

本研究では研究方法として質的事例研究が用いられた(Stake, 1995)。学級を個人的メンタルな過程としてのみとらえるのではなく、社会文化的なコンテキストに置いて、児童、学級担任、英会話講師、学校などの異なった観点から全体的に調査した。なお、本研究は福岡県立大学研究倫理委員会の審査で承認されたものである。

### 1. データ収集法

質的事例研究の特徴である特定の事象の観察・分析に専心するため、西日本のある公立小学校の5年の1学級に焦点をあて、データ収集はその学級で7か月間実施された。収集したデータは質的研究の慣例に基づき、分析の信頼性を高める目的で事象を複数の観点から調査するため、(1)非参加型授業観察(延べ24日間、1日中全ての授業を観察、そのうち英語の授業は12回観察)とフィールドノート、(2)担任の面接調査(第1, 2回面接)、(3)学級担任と英会話講師の代表的な教え方を録画したビデオテープ(2本)、(4)配布物や学校案内などのデータが含まれた。加えて、(5)論文の草稿について学級担任の考えを聞くための面

接(第3回面接)も含まれた。

授業観察は週1回実施し、観察中にノートを取った。そしてそれに基づいて観察終了後に詳細なフィールドノートを作成した。また、観察終了後にその日のデータ分析を行い、不明な点や授業観察からは分かりにくかった点については、担任に対する質問としてまとめた。そして学期末に設けられた面接時や、担任の手が開いたときに疑問や不明な点の解明に努めた。授業観察に加えて、観察者が担任と英会話講師の授業展開の仕方を十分に把握した第2学期に、2人の典型的な授業を1回ずつビデオ録画した。

授業中は可能な範囲で配布物(小テスト用紙、児童の学級活動関連の配布物など)を収集した。加えて、学級担任のイーミックな視点(Erickson, 1986)を包含するために論文の草稿を郵送し、考えをまとめる時間を取った後に担任との面接を実施した。この手順はLincoln and Guba(1985)に従い、メンバーチェックとして行なわれたものである。

### 2. データ分析法

本研究のデータ分析はlanguage socialization 理論(e.g. Ochs, 1998; Schieffelin & Ochs, 1986)に基づいて行なった。language socializationとは、子どもやある社会集団における新参加者が、その集団の社会文化を知っている者(保護者、年上の兄弟、先生など)とのやりとりをとおして、言語を媒介にした活動(activity)に触れたり、それに参加したりすることでその集団の文化的規範(文化的観念、信念、価値観、規則など)を身につける過程を意味する。子どもやある文化集団における新参加者のように、所属する社会集団の文化に不馴れな者にとって、今どのような活動が行なわれているかを把握し、今、置かれた状況において適切な行動や話し方をする能力を身に付けるのは重要なことである(Schieffelin & Ochs, 1986)。

language socialization理論では分析単位として、例えば授業全体ではなく、1つの活動を用い、その分析を通してより大きな社会事象の研究を行なう。Duff(1995)は活動を分析単位として用いることの利点として、「個々にまとまった出来事の境界線を超えて」研究課題を追求することが可能になると述べたが(p. 513)、本研究で活動に着目した理由もそこにある。小学校では、授業、給食、休憩、掃除など、時間割で学校生活が明確に区切られているが、本研究のように1学級の活動を横断的に分析するには、明確な出来事の境界線を超える手段が必要であった。加えて、デー

タ収集を実施した学級では、1人の担任が英語以外の全ての科目を担当していたこともあって、英語の授業とその他の授業の間に連続性が見られにくかったが、1つの活動を分析単位とすることで、「個々にまとまった出来事の境界」にとらわれることなくデータ分析を行なうことができた。

本調査では「人を傷つけるような言葉は使わない」というクラスの決まりの存在を示す活動(担任の話や説教、児童間の言い争いなど)を分析単位とした。それは、下で示すように、この活動が言葉の使い方を学習することで、児童はコミュニティーの1員となる訓練を受けているということを如実に表すものであり、潜在的カリキュラムとしてこの学級では重要な位置を占めていることがデータ収集過程で明確になったからである。本研究では英語教育が小学校における話す教育にどのように寄与しているかを、英語教育が「人を傷つけるような言葉は使わない」という決まりの定着や発展にどのように関連し寄与したかに置き換えて検証した。

## 結 果

### 1. コンテキスト

花岡小学校<sup>3</sup>がある山海市は工業地帯の中にある。花岡小学校の校区は住居地区であり、小学校の近辺には公園や丘があり、比較的緑に恵まれた地域である。花岡小学校では現在18(うち4つは養護学級)のクラスで437人の児童が学んでいる。

### 2. 5年3組の世界

児童(女子16人、男子12人)が学ぶ5年3組に入ると、前方にクラスのモットーが書かれてある。1つは「28人が主人公。人にやさしく協力し合い、たくさん笑えるクラスになろう!」、もう1つは「花小ベスト1☆仲間を大切にいつまでも一緒にいたくなるような5年3組になろう」である。これは担任の榎本先生の指導のもとに、児童が学級討論で制定した今年1年の目標であり、榎本先生の希望であり、信念でもあった。

山海市では平成15(2003)年より、総合的学習の時間を利用して「英会話体験学習」という名称で小学校3年から6年の全児童を対象に、年間20時間程度の英会話教育を始めた。現在のところ山海市教育委員会は、民間の英会話学校にカリキュラム作成と英会話講師の派遣を委託している。花岡小学校でも3年以上の児童は全員、2週間に1回、総合的学習の時間に英語学習専用の部屋であるチャレンジルームで英会話

学習をしている。英語体験学習クラスの講師であるMr. Davisはロンドン出身で、平成14(2002)年に来日、花岡小学校では平成16(2004)年より2週間に1日、英会話を教えている。

### 3. 言葉の学習を通して5年3組の1員となる

榎本先生は重要な出来事が起きたとき、言葉は人を傷つける力を持っていること、そのような言葉は注意して使う必要があることを児童に話した。これは特に第5学年が始まって間もないときに見られ、3学期になると全く見られなくなった。加えて、クラスの精神風土の根底を流れる「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則が、いろいろな機会に明らかになるにつれ、児童もこの規則に対しての認識を示すようになった。そして規則が破られた場合、互いに対し規則の存在を指摘し始めた。このように「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則は、クラス社会の1員としてのアイデンティティーを確立するために必ず守るべきものとして全員が認識したようであった。

また、「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則は、学校全体でも実践に取り組んでいる潜在的カリキュラムであった。例えば、花岡小学校の教育目標の1つはおもいやりの気持ちを大切に、友達と協力して仕事ができる子どもの育成であり、人を思いやる気持ちを持つことの大切さが、学校全体の精神風土の重要な部分を占めているようであった。さらに養護学級児童が同学年の各健常児クラスに2、3人ずつ割り当てられ、毎日の給食をともにしていた。養護学級児童がいっしょに学んでいることで、教師も児童も、人への思いやりが社会生活を営んでいくうえでいかに重要な要素であるかを熟慮し、それを実践する機会を持っているようであった。

### 4. 児童が榎本先生から学ぶ

「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則が、学校全体の潜在的カリキュラムとして観察者に明らかになったのは2学期も後半に入ったある日であった(第15回授業観察)。この日、児童が朝の会を終えたところに、教職員朝礼を終えた榎本先生が入ってきた。榎本先生は大事な話があると言い、日直に「今から道徳の時間にします」と告げ、次の2つの話を始めた。これは教職員朝礼で問題提起されたことであった。

第1の話は1年生(いつも同じ人)の靴が1週間続けて無くなるといういじめに関してであった。その児

童が新しい水筒を買ってもらってうれしそうにしていたら、それを見ていた他の児童で次のように言った人がいたという。

1. (11月)

「自分だけ買ってもらって、なんだ。無視しよう。」  
榎本先生はそんな場合普通何と言うかきくと、5年3組の児童は下のように言った。

2. (11月)

「いいなあ」

榎本先生はうらやましいと思う気持ちを認め、そのような気持ちをどのように言語化するのかを児童に聞き、「いいなあ」という言語表現がより適切だろうという見解を示した。その後、靴の特徴を述べ、もし見つけたら先生に報告するようにと頼んだ。

第2の話は発作を起こした児童についてであった。その発作は10秒くらい抱きしめてあげると直るタイプのもので、その児童の学級の人には発作が起きるとその児童を抱きしめてあげるようにしていた。前日も発作が起きたので、その学級のある児童がその児童を抱きしめてあげていると、それを見た他のクラスの児童が次のように言ったという。

3. (11月)

「わあ、こいつら狂ってる。」

榎本先生は人の苦しみと努力に対してそのような言葉を用いて反応をすることは非人道的であると述べ、発作の場に遭遇したらどのように対応したらいいかを説明した。

「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則は、学校全体の潜在的カリキュラムであると同時に、これから5年3組の学級運営をする榎本先生にとっても大切な概念であった。榎本先生は1学期に「クラス替えをして初めての学期なので新しい人間関係をきちっとしていくことに重点を置いて」指導した(第1回面接調査)。「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則を徹底させるために、榎本先生は機会あるごとにどのように言葉を使用して自分の気持ちを適切に表現したらいいかの言語教育を実践した。

榎本先生の徹底した指導を初めて観察したのは、第1回授業観察の日の英語体験学習クラスの直後であった。英語クラスでは時間のきき方・言い方を学習した後、まとめとしてゲームをやった。ゲームでは児童がいくつかのグループに分かれて輪になり、それぞれの輪の中央に時間が書かれたカードをカルタ

取りのように広げ、各グループの児童が1人ずつ順番にはえたたきを手を、下の例のように英会話講師が言った時間をカードの中から捜して、それをはえたたきでたたき、カードが一番多いグループが勝ちであった。

4. (5月)

児童：((全員でMr. Davisにきく)) What time is it?  
Mr. Davis : It's 10 o'clock.

児童：((はえたたきを持った児童がカードの中から講師が言った時間を捜して、はえたたきでたたく))

このときあるグループの児童がうまくカードを取れなかったために、同じグループの他の児童に心ない言葉を投げられた。榎本先生は興奮のあまりカードを取れない人に、下のような厳しい言葉を言った人がいるが、人を傷つけるような言葉を言ってはいけないと説教をした。

5. (5月)

「にぶいね。取れよ、ほけ」

榎本先生は面接調査の中で、心ない言葉を投げた児童は前の学年からこのような問題を起こす児童で、すでにこの児童を知っている人は「固定観念があって、いい観念ならいいが、マイナス観念なら崩していきたい。(この児童が)新しく生きる道を見つけてあげたい」と述べた(第1回面接調査)。

上述や後述の例のように、5年3組では授業中や休み時間など時と所を選ばず、「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則が浮上し、そのたびに児童と先生は規則の重要性を再確認し合った。そのような場合は全て、児童の話す能力の育成に貢献する可能性を提供するものであった。学校内で起きる全ての出来事は話す訓練の場になりうるものであり、英語体験学習クラスも話す訓練のきっかけを提供する場の1つとして、話す教育に寄与するものであった。その反面、英語体験学習のクラスで「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則が破られることがあっても、その場ではなく、5年3組の教室に帰ってから榎本先生によって問題解決の努力がなされ、Mr. Davisが規則の定着や励行に直接関わることは皆無であった。また、英語学習体験クラスは2週間に1回履修する授業であるためか、「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則の定着や発展に関連した例は上記の出来事のみで、この規則は英語クラス以外のいろいろな場でのみ進展が見られた。

## 5. 児童がお互いから学ぶ

上述のように、榎本先生は1学期を中心に、「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則を児童の心に植え付け、児童の言葉への感性を高めようと努めた。児童はその指導に従い、お互いの言葉使いに注意し、問題のある言葉を発した場合はそれを指摘しあった。「人を傷つけるような言葉は使わない」という学級規則は、児童の間で次第に「人を呼ぶときにおまえと言わない」という規則に集約されていった。例えばある日、2時間目の終わりの15分休みの際に林さん、内藤くん、相沢くんの3人が何かについて言い争いをしていて、林さんの次のような言葉が聞こえてきた(第8回授業観察)。

## 6. (6月)

林さん：おまえって言われたらどんな気持ち？

相沢くん：いじめだ。

林さんは相沢くんにおまえと呼ばれたらしく、それに抗議をしたものだった。

このようにおまえという言葉は、「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則を象徴的に表したものとして使われるようになり、3学期になるとおまえという言葉を使ってはいけないという考えは、完全に児童の間に定着したようだった。その例として、ある児童が、やはり言葉のように「おまえと言わない。」と言いつつ観察者の前を通り過ぎたこともあった(第21回授業観察)。

おまえと同じような言葉にやつがあった。2学期のある日、児童は校庭でドッジボールをした。試合の最中に相沢くんを含む3、4人の男子が、投げる回数の少ない人にボールを回して、投げさせてあげるべきだという話し合いを始め、そのとき次のようなやりとりが耳に入ってきた(第11回授業観察)。

## 7. (10月)

児童？：( )やつもいるから。

相沢くん：やつってなによ。

ある児童がやつという言葉を使ったことに対して、相沢くんはやつという言葉の持つ人を軽蔑したような意味合いをつかみ、それを指摘したのだった。

児童は榎本先生に人を呼ぶときにおまえと言わないように注意されたわけではなかったが、「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則と、それに象徴される人と共生していくうえでの適切な言葉使いを、自分達が具体的に理解でき、生活で取り扱いやすいレベルに下げて論じたようであった。「人を呼ぶ

ときにおまえと言わない」という約束は、新しいクラスの人間関係の交渉をする中で生まれ、人間関係が落ち着いた3学期には、完全に児童の間に定着した。

## 6. 英会話クラスと「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則

以上のように、榎本先生が折に触れて言及し、定着を試みた「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則と、この規則が児童によって集約された「人を呼ぶときにおまえと言わない」という規則は、5年3組における児童の話す教育を象徴したものとして発展した。しかしながら、上述のごとく英会話体験学習クラスでは、児童の言語感覚を変化・発展させるような事象はほとんど見られず、この規則はもっぱら英会話クラスの外で定着・発展していった。この項では英会話体験学習クラスで「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則が表出しなかった理由について考察する。

英会話体験学習クラスで「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則が表出しなかった理由として3つ考えられる。第1の理由として、榎本先生とMr. Davisの授業に関しての話し合いが全くなかったことである。英会話学習の行なわれるチャレンジルームに行くとき、児童は授業の受け方、生活の仕方などに関する5年3組の諸々の規則や、そこで培われた学習・生活態度を持ち来んで、5年3組の学級生活を展開した。しかし、そのような学級規則や、その土台となる榎本先生の教育信念、そして英会話を教えるMr. Davisの教育信念などに関する両者の話し合いが皆無であったため、Mr. Davisは「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則の存在を認識していなかった。Mr. Davisは月曜日の教職員朝礼でその週に学習する英語を提示し、教員と10分程度練習するのが、英会話に関する唯一の教員間のやりとりで、それ以外は必要に応じて、教える内容や教える手順を授業中に榎本先生と手短かに話し合うのが慣例であった。従って、Mr. Davisの5年3組との接点は、児童・榎本先生とも英会話クラス以外に皆無であり、色々な点で5年3組の外に置かれていた。

第2の理由として、第1の理由と関連するが、5年3組の英語クラスでは、榎本先生とMr. Davisの労働の分業が進んでいたことである。Mr. Davisの主な仕事は、下記のごとく、クラス全員とあいさつをした後、既に学習した英語の復習や新出英語表現の提示とその定

着を図る活動をすることであった。すなわち, Mr. Davisのコミュニケーションは英語の知識を伝達する道具的なものであり, 「人間の理解」を伴う「真性のコミュニケーション」である機会は見受けられたが, 非常に少なかった<sup>4</sup> (岡田, 1998, pp. 1-2)。一方, 榎本先生の責任は, 児童が理解できない英語やMr. Davisの指示の説明をして教科学習を助けることのみならず, 児童が退屈そうにしているときはやる気を促す, 児童間を回って英語活動が円滑に行なわれているかを確認する, 児童間の問題を解決したり説教をするなど, 英語体験学習全体を統括する役割を果たしていた。このように2人の教師の労働は明確に2分化されていて, Mr. Davisは知識の伝達に終始した。

第3に, 英会話クラスでは児童が毎回, 45分間で下記のような多様なタスクをこの順に早いテンポでこなしていき, じっくり考える時間や授業内容その他に反応を示す時間がなかったということが考えられる。

- 1) あいさつ (e.g. How's the weather?—It's cloudy; How are you?—I'm fine.)
- 2) TPR (軽快な音楽にのって, テープのインストラクターの指示に従って例えば「play soccer」「dance」「jump」などの動作をする)。
- 3) 前の時間の復習と次の学習 (例えば, 次のようなやりとりをMr. Davisと児童に別れてドリル練習をする: What time is it?—Ten o'clock.; When's Oshogatsu?—It's in January; What's this?—It's sushi)。
- 4) ゲーム (学習した英語構文を使い, グループ対抗ゲームをする)。
- 5) さようなら (各児童が教室を出る際に, 一人一人, Mr. Davisとその日に学習した英語でやりとりをして終わる)。

多種多様なタスクを早いテンポで次々とこなす目的は児童のやる気を高く保つことのようにであり, またその日の学習内容を時間内にカバーすることであった。しかし, このようなやり方のみでは, 児童は学習している英語を既にもっている知識に照らして, そこに新しい意味を見出すような時間的余裕がない。また, 児童はタスクをやるのに追われて, それ以外の, 例えばタスクと直接関係のない発言, 創造的な発言, あるいはクラスの規則を破るような発言など, 話す教育や他の教育のきっかけになるような機会が生まれにくい可能性がある。

## 考 察

### 1. 言語教育と人間教育

本研究では「人を傷つけるような言葉を使わない」という5年3組の決まりが表出した活動をとおして, 英語教育がそのようなクラス内の約束の定着や発展にどのように関与し寄与したかを調査することで, 英語教育が小学校における話す教育にどのように寄与しているかを検証した。学校生活中に起きる全てのことは一体となって児童の知識基盤を形成している。授業のみならず, 朝の会や休み時間, 給食時間, 帰りの会で起きたさまざまな出来事ややりとりを, 現在持っている知識に照らし合わせて考えるなかで, 児童はそこに新しい意味を見出し知的に発達する (Corden, 2000; Wells, 1986)。教師にとってもそこで起きたさまざまな出来事ややりとりは, 児童と共有する知識を構成する。英語体験学習クラスは2週間に1回と少ない授業回数ではあったが, 「人を傷つけるような言葉を使わない」ためには, どのような言葉を選んで話すべきか, どのような言葉は使うべきではないかについて, 児童と教師に共有する知識基盤を提供し, それが5年3組の精神風土の底辺を流れる「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則の認識の深化と定着に貢献した。

同時に, 「人を傷つけるような言葉を使わない」ためにはどのような言葉を選んで話すかという教育は, 人を思いやる, 人を尊重するなどの, 人間形成教育と結びついていた。児童は規則について榎本先生の話を聞き, 話し合い, 言い争う中で, 「他者と向き合い, 関係を結ぶ中でそれぞれが自分というものを発見し, 変容」する (村松, 2001, p. 44) ための教育を受けていた。すなわち, 5年3組の児童は「人を傷つけるような言葉を使わない」という規則の定着と深化の過程で, 「どのように話すか」という言語教育を受けると同時に, 「どのように生きるか」という人間教育をも受けていた。英語体験学習クラスも, 非常に限定された範囲ではあるが, そのような教育に寄与していた。

しかしながら, Mr. Davis自身は, 5年3組の児童の知的, 身体的, 精神的な成長を促す学校カリキュラムの中では, 英語を教えることで言語教育には携わっていたが, 「どのように生きるか」という分野では無関係の存在であった。これは2人の教師の責任が明確に2分化されていて, 榎本先生が言語教育と人間教育の両方に携わる一方で, Mr. Davisは言語教育のみに従

事し、人間教育には全く関わっていなかったことによるところが大きい。英会話講師が児童の全人格的な教育にもっと関与すると、担任のみならず、児童とも学習内容やクラス運営に関する交渉が行なわれ、「真性のコミュニケーション」が発生することも考えられ、そのような交渉をするなかで英語に触れる可能性もある。英会話講師と児童や教師の間に起きるそのような交渉は、異文化に触れて、外国人や外国の文化に対する興味・関心を育成するという、英語体験学習の本来の目的(文部科学省, 2001, p. 3)に沿うものである。5年3組の例のように教師の責任を完全に2分化してしまい、英会話講師の責任を英語の知識を伝達する道具的コミュニケーションのみに限定してしまうと、創造的な交渉の可能性を抹消してしまうおそれがある。

### 2. 小学校英語における話す教育研究

上記のように、5年3組では言語教育と人間教育が結びついて行なわれていたことを考えると、小学校英語における話す教育研究の仕方も、英語習得に焦点を当てた認知的研究のみならず、言語教育と深く結びついた人間形成教育の考察も研究対象に入れる必要がある。2者がどのように結びついているか、それぞれがもう一方の教育にどのように影響を与え、役立っているか等について検証する必要がある。これは初等教育における学びが、科目に関する知識を吸収すると同時に、精神的、肉体的に発達するための作業であることと深く関連していることであり、2者が児童の発達にとって重要であるならば、両方の研究が必要である。

### 3. チームティーチング

英語教育が話す教育にどのように関与しているかを調査する過程で明らかになったことは、チームティーチングの難しさである。公立小学校の英会話クラスのように、体制的な支援がなく、非常に限られた時間の中で授業計画を立て、それを実行せざるを得ない状況では、チームティーチングを実施する際に仕事を2分化するのはやむを得ない。しかし、5年3組の例が指摘しているのは、精神的、肉体的、知的に成長過程にある児童を教える小学校における教育は、人間教育と教科教育の両者であることを考えると、英会話クラスにおいても、担任と英会話講師の仕事を人間教育と言語教育に完全に2分化すべきではないということである。担任と英会話講師の間には、両者や、児童と担任や英会話講師との間に創造的なや

りとりができる精神的教育空間を残しておくべきである。そのようなチームティーチングに基づく英語教育を実施するためには、英会話講師の地位の向上が不可欠である。また、英会話講師自身も教師としての認識を、周辺的なものから、学級運営への主体的な参加を促すようなものに変える必要がある。そして、担任の認識も高めるべきである。加えて、それを側面から支援する国、地域、学校の体制整備が不可欠である。

### まとめ

いじめ、引きこもり、登校拒否などの社会問題を解決すべく、国はさまざまな教育改革を実行してきた(Okano & Tsuchiya, 1999)。また本研究でも分かるように、学校や学級のレベルでも努力がなされてきた。他者とともに学級社会を構築するためには、他者が分かるように自分の意見を述べ、また他者の異なる視点を理解しようと努力することが不可欠であるが、授業観察を実施した5年3組では、そんな対話の前提として「人を傷つけるような言葉は使わない」という規則を制定し、1年をかけてその定着を図った。すなわち、児童は授業中、休み中、スポーツの時間などあらゆる教育の場で、言語教育と人間教育の両面から、この規則をとおして人と共生するための教育を受けてきたと言える。公立小学校で新しく始まった英会話体験学習クラスも、他のあらゆる教育の場と同じようにそのような教育に関与しうるものである。しかし、それには時間をかかえて、制度整備や教員養成などの改革を実施する必要がある。

最後に本研究の弱点を指摘する必要がある。本研究のデータ収集は7か月にわたっているも、延べ回数は24日間と少なく、英語体験学習クラスの授業観察は12回とさらに少ない。また、観察した学級ではデータ収集中に「人を傷つけるような言葉は使わない」というテーマが浮上したが、違う学級を観察すれば異なるテーマが出てくることが考えられ、英語体験学習クラスの話す教育への貢献度は異なるものとなる可能性がある。従って、本研究の結果は慎重に対処する必要がある。今後、複数の学級で授業観察回数を増やして同じような調査をする必要がある。

### 注

注1 本稿では話す教育とコミュニケーション教育、話すこととコミュニケーションはそれぞれ同意語とし

て扱われている。

注2 松川 (2004)は小学校における英語教育で大切なのは, 学校教育全体における教育的意味であると指摘している (pp. 45-46)。

注3 この報告に登場する人名, 学校名, 都市名は偽名である。

注4 例えば, どの季節が好きかという下記のようなやりとりのように, 学習のための道具的コミュニケーションになることが多かった。

Mr. Davis: I like summer.

Tomoyo, which season do you like?

Tomoyo: Summer.

Mr. Davis: I.

Tomoyo: I like summer.

## 文 献

Barnes, D. (1975). *From communication to curriculum*. Hammondsworth: Pelican.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Corden, R. (2000). *Literacy and learning through talk*. Buckingham: Open University Press.

Duff, P. (1995). An ethnography of communication in immersion classrooms in Hungary. *TESOL Quarterly*, 29, 505-537.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 119-161). New York: Macmillan.

福岡教育大学国語科・福岡教育大学附属中学校 (1997)『共生時代の対話能力を育てる国語教育』明治図書

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine de Gruyter.

Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications.

松川 禮子 (2004)『明日の小学校英語教育を拓く』アブリコット

文部省 (1989)『学習指導要領』

次のサイトより平成19年2月7日に入手

<http://www.nicer.go.jp/guideline/old/h01h/chap2-8.htm>

文部科学省 (1998)『学習指導要領』

次のサイトより平成19年2月7日に入手

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shuppan/sonota/](http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/)

990301.htm

文部科学省 (2001)『小学校英語活動実践の手引き』開隆堂

文部科学省 (2002)『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』

次のサイトより平成19年2月7日に入手

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#top](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#top)

森久保安美 (1989)『話しことば教育プログラム』明治図書

村松健一 (2001)『対話能力を育む話すこと・聞くことの学習』明治図書

Ochs, E. (1998). *Culture and language development*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

岡田敬司 (1998)『コミュニケーションと人間形成』ミネルヴァ書房

Okano, K., & Tsuchiya, M. (1999). *Education in contemporary Japan*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Schieffelin, B., & Ochs, E. (Eds.) (1986). *Language socialization across cultures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Wells, G. (1986). *The meaning makers*. Portsmouth: Heinemann.

Wilkinson, A. (1965). *Spoken English* (Educational Review occasional publications no. 2). Birmingham: Open University Press.

全国大学国語教育学会 (2002)『国語科教育学研究の成果と展望』明治図書

## 付 録

トランスクリプト表記記号

( ) 聞き取れない発話

((全員で英会話講師にきく))

(手まね, 身ぶりなどの)非言語的アクション

児童? 特定できない児童

児童 児童全員

受付 2006. 10. 19

採用 2006. 12. 20