

〈研究ノート〉

「外国語活動」としての小学校英語教育 —教材の言語活動内容に着目して—

杉野 知恵

はじめに—小学校における英語教育の展開

英語学習の早期化は今や世界的傾向にあり、学習開始年齢の引き下げや小学校での英語必修化の動きが各国でみられる (Rixon 2013)。日本でも 2011 年度 (平成 23 年度) から小学校高学年 (5～6 年生) で「外国語活動」が導入され、2020 年度 (令和 2 年度) からは同活動は中学年 (3～4 年生) へと引き下げられ、5～6 年生では「外国語」が必修科目となった。学習指導要領には「外国語活動においては、英語を取り扱うことを原則とすること」とあるように、「外国語」とは実質的に英語である。本稿でも「外国語としての英語 (English as a Foreign Language: EFL)」を対象とする。

小学校での英語教育導入に向けた検討は、1986 年 (昭和 61 年) の臨時教育審議会答申がきっかけとされ、1980 年代後半から始まっている (寺沢 2021)。当初は国際理解や異文化との接点として英語教育が位置付けられていたが (中央教育審議会 1996；文部科学省 2001)、次第に英語によるコミュニケーション力の向上が目標とされていく (中央教育審議会 2008；文部科学省 2013)。その背景には、グローバル化の進展とともに、英語で仕事ができる人材に対する企業のニーズや英語力を身につけることに対する保護者の期待の高まりなどがあげられる (ベネッセ教育総合研究所 2006；鳥飼 2006)。その一方で、言語教育の専門家からは、小学校での英語教育に対する反対の声があがっている (大津・亘理 2021)。特に、保護者が期待する早期英語教育の効果 (ベネッセ教育総合研究所 2006) に対しては、日常的に外国が必要とされる第二言語環境と異なり、日本のような外国語環境での英語学習の場合には、早期の開始で英語力に差が出るわけではない (大津 2021；鳥飼 2006)、むしろ「英語格差」や「英語嫌い」が加速すると指摘されている (江利川 2017)。英語教育の早期開始は、明治時代から議論されてきた論点であり (江利川 2022)、早期必修化により英語力やコミュニケーション力の育成に期待する賛成派と、日本語力の低下や教員の負担増に加え、上記で述べたような学習効果の観点から否定的な見解の対立は現在も続いている (大津・亘 2022；寺沢 2014)。とはいえ、日本においても、英語学習の開始時期の低年齢化と必修化が進んでいるのが実態である。

本稿では、2020 年度 (令和 2 年度) から小学校 3～4 年生を対象に週に 1 単位時間 (45 分) 実施されている「外国語活動」を取り上げる。言語活動に着目した小学校「外国語活動」教材の分析と海外の初学者向け小学校英語教科書との比較を通して、教科ではない「外国語活動」の特徴を考察することを本稿の目的とする。次節では、学習指導要領とその解説から、「外国語活動」の目標とそこで求められる言語活動を概観する。続いて第 2 節にて外国語教育教材分析に関する先行研究を整理し、本稿での分析枠組みを設定する。第 3 節では、文部科学省による小学校外国語活動教材『Let's Try! 1』における言語活動を分析し、海外の初学者向け英語教科書と比較する。最後に、日本の小学校での「外

国語活動」に関して考察をまとめたい。

1. 平成 29 年告示小学校校学習指導要領における「外国語活動」

平成 29 年告示小学校校学習指導要領（以下「学習指導要領」）では、「外国語活動」の目標として「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、話すことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る素地となる資質・能力の育成」を掲げ、具体的には次の 3 点をあげている。

- (1) 外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深め、日本語と外国語の音声の違い等に気付くとともに、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しむようにする。
- (2) 身近で簡単な事柄について、外国語で聞いたり話したりして自分の考えや気持ちなどを伝え合う力の素地を養う。
- (3) 外国語を通して、言語やその背景にある文化に対する理解を深め、相手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

学習指導要領では、すべての教科・領域の目標が 3 つの資質・能力、すなわち、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等、に分けて示されている。上記の「外国語活動」の目標も (1) が①知識及び技能、(2) が②思考力、判断力、表現力等、(3) が③学びに向かう力、人間性等に関係している。「外国語活動」の目標に続き、個別に英語が言及され、英語の目標が「聞くこと、話すこと [やり取り]、話すこと [発表]」の 3 つの領域別に示されている。なお、「外国語活動」では、5～6 年生の外国語にある「読むこと」と「書くこと」の 2 つの領域は含まれていない。

「外国語活動」（英語）における具体的な言語活動の内容としては、3～4 年生共通で次のように示されている。

ア 聞くこと

- (ア) 身近で簡単な事柄に関する短い話を聞いておおよその内容が分かったりする活動。
- (イ) 身近な人や身の回りの物に関する簡単な語句や基本的な表現を聞いて、それらを表すイラストや写真などと結び付ける活動。
- (ウ) 文字の読み方が発音されるのを聞いて、活字体で書かれた文字と結び付ける活動。

イ 話すこと [やり取り]

- (ア) 知り合いと簡単な挨拶を交わしたり、感謝や簡単な指示、依頼をして、それらに応じたりする活動。
- (イ) 自分のことや身の回りの物について、動作を交えながら、好みや要求などの自分の考えや気持ちなどを伝え合う活動。
- (ウ) 自分や相手の好み及び欲しい物などについて、簡単な質問をしたり質問に答えたりする活動。

ウ 話すこと [発表]

- (ア) 身の回りの物の数や形状などについて、人前で実物やイラスト、写真などを見せながら話

す活動。

- (イ) 自分の好き嫌いや、欲しい物などについて、人前で実物やイラスト、写真などを見せながら話す活動。
- (ウ) 時刻や曜日、場所など、日常生活に関する身近で簡単な事柄について、人前で実物やイラスト、写真などを見せながら、自分の考えや気持ちなどを話す活動。

これらの言語活動にあたっては、家庭や学校など「児童の身近な暮らしに関わる場面」や挨拶、自己紹介、買物、食事、道案内などの「特有の表現がよく使われる場面」を取り上げるよう記されている。

このように学習指導要領では、コミュニケーションを「外国語活動」の目標とし、「聞くこと」と「話すこと」を言語活動の中心に置き、特に「話すこと [やり取り]」にみられるような双方向のコミュニケーションを重視していることがわかる。言語活動は、言語や文化についての体験的な理解を促進するものとして位置付けられている。

2. 外国語教育教材分析に関する先行研究

本節では、外国語教育教材分析に関する先行研究を整理し、本研究の分析枠組みを設定する。教科書や教材の分析には、紙質やレイアウト、フォントなどの体裁やジェンダーや文化の扱いなど様々な着眼点がありうる (Littlejohn 2011)。また、比較対象は、その目的に応じて、国内同学年の複数教科書、小学校と中学校の教科書、同一出版社による異なる年度の教科書、海外の教科書などが考えられる。次項では、日本の小学校英語教科書や外国語活動教材を分析した先行研究が着目した内容と比較対象を概観し、第 2 項では本稿の研究課題に対する分析の枠組みを検討する。

(1) 小学校英語教科書・教材の分析

日本の小学校での「外国語活動」が導入されたのは 2011 年度 (平成 23 年度) である。Google Scholar で「小学校英語」をキーワードに論文を検索すると、2001 年から「外国語活動」導入前の 2010 年までの 10 年間では計 11,153 本 (1,115.3 本 / 年) の論文がヒットしたのに対し、2011 年から 2020 年までの 10 年間では 21,520 本 (2,152 本 / 年) と約 2 倍になっており、小学校英語教育に関する研究は近年増加している。

教科書・教材の比較分析に関しては、小学校と中学校の教科書の比較 (本多・志村 2017 ; 志村他 2015 ; 津村 2021)、海外 (中国・韓国) との比較 (平川・萬谷 2018 ; 本田他 2018) がある。また分析の着眼点としては、異文化理解の扱い (田辺 2021)、登場人物の出身国と音声 (大石 2021)、アルファベットの文字指導 (津村 2021)、頻出の共起表現 (佐藤他 2021)、文法項目 (本多・志村 2017)、デジタル教材の語彙 (本田他 2018)、思考する活動 (平川・萬谷 2018)、コミュニケーション活動 (志村他 2015 ; 大槻 2022) などがあり、文化、文法、活動といった多様な観点から分析がなされている。本稿で扱う言語活動との関係では、志村他 (2015) が白田他 (2014) のタスク性の評価基準¹に基づき、小学校外国語教材『Hi Friends!』と中学校英語教科書のコミュニケーション活動を比較し、文法を意識した中学校教科書よりも小学校英語教材の方がタスク性の高い活動が多く掲載されており、学習者の動機

付けにつながっていると考察している。また大槻（2022）は、コミュニケーション・ストラテジー（「会話を円滑にし、問題を補填しながら意味交渉する、という、会話を促進するための方略」p.26）の観点から小学校教科書を分析し、教科書によってコミュニケーション・ストラテジーやコミュニケーション活動の扱いが異なると指摘する。特にコミュニケーション・ストラテジーについては、「児童が偶発的に習得できるような扱いに留まっており、指導者への指導方法の明示的な解説はみられない」ため、その活用は「指導者の力量」に左右されてしまうという（p.38）。

志村他（2015）及び大槻（2022）の分析対象は、学習指導要領でいうところの「話すこと [やり取り]」が中心であり、コミュニケーション活動に限定される。もちろんやり取りの前提として「聞くこと」があるものの、彼らの研究では、双方向性を含むタスクの定義上「聞くこと」だけの活動は対象外とされる。「タスク」はしばしば Task-Based Language Teaching (TBLT) の文脈で、学習者が意味の理解のために行うやり取り (negotiation for meaning) としての活動に限定される。しかし、特に初学者にとっては、聞いて理解しなければそもそも発話につながらないため、言語活動としては聞くことも同様に重要である。そこで、本稿の教材分析においては、活動をより幅広く解釈し、「教材に掲げられた、学習者が行う行為で、外国語学習という目的に直接関わるもの」と定義する (Littlejohn 2011: 188)。したがって、学習者が外国語音声聞いて内容に適した画像を選ぶというような、相手とのやり取りがない場合も活動とみなす。本稿では、この活動の定義に従い、英語初学者である3年生の外国語活動における言語活動（「聞くこと」と「話すこと [やり取り] [発表]」）を分析対象とする。

さらに、海外との比較を行った先行研究の対象は中国や韓国などの近隣国・地域が多いので、今回は、①近隣国以外で、②英語が公用語でない、③英語学習に関して日本と類似点がある国として、サウジアラビアを取り上げ、初学者向け小学校英語教科書との比較を試みたい。同国では児童が日常的に英語に触れる機会が少なく (Alrabai 2019; Alrashidi & Phan 2015)、母語のアラビア語はアルファベットではない文字を用い、英語とは言語体系も異なるほか、Education First 社の英語能力指数では、日本は「Low proficiency (低い)」、サウジアラビアは「Very low proficiency (非常に低い)」に分類されるなど、英語教育環境や課題に関して類似点が指摘できる (杉野 2022)。

(2) 分析枠組みの検討

学習者の目的に適した語学教材の選択のための分析枠組みとして、多くの研究に用いられているものに Littlejohn (2011) があげられる。そこでは、分析の着眼点 (出版物情報、設計など)、分析のレベル (客観的描写、主観的分析、主観的推論)²、細分化されたタスク³ 分析のための質問項目 (表1) が提示されている。

本稿では、言語活動内容の分析を行うため、表1のIII. (どのような内容に関する活動か?) に着目する。Littlejohn (2011) をもとに第二言語習得 (SLA) 理論の観点から具体的な基準を設定した Guilloteaux (2013) (表2) を参考に、初学者向け教科書の分析という目的に照らし、表3のとおり整理した。Littlejohn (2011) では、学習者へのインプットと学習者からのアウトプットのそれぞれに形式、情報源及び性質が分けられているが、Guilloteaux (2013) では形式のみを学習者へのインプットと学習者からのアウトプットに分け、情報源と性質を別立てとしている。初学者向け教材で扱うピックではインプットされる情報源・性質とアウト

表1 タスク分析のための質問項目 (Littlejohn 2011: 189)

I.	学習者が何をすることを期待されているのか？
A.	話者交替
B.	フォーカス (言語システム、意味、意味 / フォーム / システムの関係)
C.	知的操作 (意味理解、情報選択、繰り返しなど)
II.	誰と活動するのか？
III.	どのような内容に関する活動か？
A.	学習者へのインプット
	・形式
	・情報源
	・性質
B.	学習者からのアウトプット
	・形式
	・情報源
	・性質

表2 Guilleaux (2013: 237) の分析基準

III.	どのような内容に関する活動か？
A.	形式
(a)	学習者へのインプット
	・非言語 (例: 写真の並べ替え)
	・文字: 50 語未満の単語 / 句 / 短文
	・音声: 50 語未満の単語 / 句 / 短文
	・文字: 50 語以上の単語 / 句 / 短文
	・音声: 50 語以上の単語 / 句 / 短文
(b)	期待される学習者からのアウトプット
	・非言語 (例: 項目の符合、絵の選択、描画)
	・単語 / 句 / 一文を書くこと (例: 空欄を埋める)
	・単語 / 句 / 1 文を話すこと (例: 反復練習)
	・30 語以上の単語と複数の文章からなる文章を書く
	・30 語以上の単語と複数の文章からなる文章を話す
B.	情報源
	・教材 (ダイアログ / テキスト)
	・教師
	・学習者 (例: 調査の結果を発表する)
C.	性質
	・メタ言語情報 (例: 例文を伴う文法や特定の表現の説明)
	・ノンフィクション
	・フィクション
	・学習者の個人的な情報 / 意見

表3 活動内容分析の基準：Littlejohn (2021) 及び Guilloteaux (2013) を参考に筆者作成

<p>III. どのような内容に関する活動か？</p> <p>A. 形式</p> <p>(a) 学習者へのインプット</p> <ul style="list-style-type: none"> ・非言語（例：写真、絵、動画など） ・文字：アルファベット ・文字：単語 / 句 / 短文 ・音声：単語 / 句 / 短文 <p>(b) 期待される学習者からのアウトプット</p> <ul style="list-style-type: none"> ・非言語（例：項目の符合、絵の選択、描画など） ・単語 / 句 / 1文を書くこと ・単語 / 句 / 1文を話すこと ・言葉に合わせた動作やまねをすること <p>B. 情報源</p> <ul style="list-style-type: none"> ・教材（テキスト、音声データ、映像など） ・教師 ・学習者（自分自身やクラスメートについての情報） <p>C. 性質</p> <ul style="list-style-type: none"> ・日常生活（身の回りや学校に関する話題） ・海外事情（外国の文化・外国語） ・物語 ・歌 ・チャンツ
--

プットされる情報源・性質が異なる場合（例えば、物語 [フィクション] を聞き意見 [ノン・フィクション] を述べる）は少ないので、Guilloteaux (2013) に従い簡略化した。さらに、初学者向け教材という観点から、学習者へのインプットは、文字をアルファベットと単語 / 句 / 短文で区別した。アウトプットには、幼児や低学年向けの教材に見られる「言葉に合わせた動作やまねをすること」を追加した。非言語には、項目の符合や選択といった活動が、「言葉に合わせた動作やまねをすること」には、ジェスチャーなどの意味を伝える行為が含まれる。性質に関しては、Littlejohn (2011) ではフィクション、ノン・フィクション、歌とされているのに対し、初学者の外国語学習の観点から、ノン・フィクションを児童の日常生活、外国の文化や外国語などの海外事情に、フィクションを物語、歌を歌とチャンツ（リズムに合わせて発音する）に分けた。

次節では、この基準に従って現行の小学校外国語活動教材『Let's Try! 1』の言語活動の内容を分析し、サウジアラビアの初学者向け小学校英語教科書と比較する。

3. 教材・教科書比較

(1) 外国語活動教材『Let's Try! 1』の言語活動内容

本節では小学校3年生向け外国語活動教材『Let's Try! 1』の言語活動を分析する。表3に基づいて教材の言語活動内容を分析し、ユニットごとにまとめたものが表4である。

まず、「外国語活動」の名のとおり、各ユニットは言語活動により構成されている。学習者のインプットの形式は、短い句・文による音声と絵や動画などの非言語と単語が多く、音声によるインプットは全活動の90%を超えている。学習者からのアウトプットに関しても、単語や短い句を話すことが全体の70%以上を占めている。情報源では教材や教材に付随する音声・画像が、活動の性質では自分自身について話したり、クラスメートにたずねたりする活動にあるような、身の回りや学校生活に関する内容が多い。また、物語を聞く最後のユニットを除く各ユニットに歌またはチャンツが少なくとも1回は含まれ、リズムに合わせて声に出す活動が重視されている。「書くこと」については、アルファベットを含めて英語（単語）を書く活動は含まれず、アルファベットや単語が絵とともに書かれた切り取り可能なカードが巻末に用意されている。このようなカードは高学年の英語教科書にもみられ、教材本文よりもしっかりと厚紙でできているという特徴がある。

(2) サウジアラビアの初学者向け英語教科書との比較—言語活動内容に着目して

次に、サウジアラビアの初学者向け教科書『We Can! 1』と『Let's Try! 1』の言語活動内容を比較する。サウジアラビアの小学校では2学期制をとってきたが2021年度から1学期13週の3学期制となった。小学校の全学年を通し、学期最終週は試験期間となっているため、実質的な授業期間は12週である。したがって、サウジアラビアの1学期12週分（『We Can! 1』のUnit 1～3）と『Let's Try! 1』の12週分（Unit 1～4）を比較対象とした。今回は、教科書として初めて英語を学ぶケースと「外国語活動」として英語を初めて学ぶケースの比較を目的とするため、海外の教科書を取り上げ、上述のとおり日本と英語教育環境が比較的近い国としてサウジアラビアを対象とした。

分析に先立ち、サウジアラビアの小学校英語教育について概観する。イスラム教を国教とするサウジアラビアでは、同国の宗教的規範と必ずしも合致しない英語圏の文化や価値観が言語学習を通して子どもたちに与える影響に対して、宗教関係者や保守的な人々が懸念していることを考慮し、特に若年層向けの英語教科書から海外の文化に関する記述が削除されてきた（Alrahaili 2019; Alshammari 2015）。しかし、グローバル化や石油（経済）や軍事面での米国とのつながりの緊密化により、同国での英語の実用的な価値が高まり、より待遇の良い仕事を得るといった観点からも英語は重視されるようになってきた（Alrashidi & Phan 2015）。2004年には小学校6年生から英語が必修科目となり、2011年には4年生から、2021年には小学校1年生からと段階的に開始時期の早期化が図られた⁴。2021年からは、初学者となる小学校1年生から4年生が同じ教科書『We Can!』シリーズで学んでいる（つまり1年生～4年生が同じ教科書を用いる）。同国では、海外の英語教育出版社による教材を教育省の監修の下でサウジアラビア版を作成し、教科書として用いている。したがって、教科書と付属のワークブック、教師用手引書ともに全編英語となっており、例えばGrammar、Introduce、Raise、Clapなど初学者には難しい単語も教科書に掲載されている⁵。2013年に策定された「小学校から中等、高等学校までの英語科カリキュラム」では、意味のやり取りを重視するコミュニカティブ・アプローチが取り入れられている。しかし、実際の英語の授業では、教師の英語力不足や英語使用に対する不安からアラビア語が用いられることも多く（Alrabai 2019）、伝統的な教師中心の授業方法がとられているといった課題がある（Alrashidi & Phan 2015）。

さて、表5が日本とサウジアラビアの初学者向け英語教材を比較したものである。双方とも概ね類似傾

表4 『Let's Try! 1』分析結果

	Unit 1 Hello!	Unit 2 How are you ?	Unit 3 How many ?	Unit 4 I like blue.	Unit 5 What do you like ?	Unit 6 ALPHABET	Unit 7 This is for you.	Unit 8 What's this?	Unit 9 Who are you ?	合計
活動数	4	5	7	10	6	4	6	4	1	47
単元時間	2	2	4	4	4	4	5	5	5	35
III. どのような内容に関する活動か？										
A. 形式										
(a) 学習者へのインプット										
非言語 (例:写真、絵、動画など)	2 50%	5 100%	3 43%	8 80%	3 50%	1 25%	4 67%	2 50%	1 100%	29 62%
文字：アルファベット						3 75%	1 17%			4 9%
文字：単語 / 句 / 短文 (5語未満)		2 40%	2 29%	1 13%	1 17%		2 33%	1 25%	1 100%	10 21%
音声：単語 / 句 / 短文	4 100%	5 100%	5 71%	10 100%	6 100%	2 50%	6 100%	4 100%	1 100%	43 91%
(b) 期待される学習者からのアウトプット										
非言語 (例:項目の符合、 絵の選択、描画など)	1 25%	1 20%	5 71%	6 60%	2 33%	1 25%	4 67%	3 75%	1 100%	24 51%
単語 / 句 / 1文を書くこと										
単語 / 句 / 1文を話すこと	2 50%	3 60%	4 57%	7 70%	6 100%	3 75%	4 67%	4 100%	1 100%	34 72%
言葉に合わせた動作や まねをすること										
B. 情報源										
教材 (テキスト、音声デー タ、映像など)	3 75%	4 80%	2 29%	8 80%	4 67%	3 75%	4 67%	4 100%	1 100%	33 70%
教師			2 29%	1 10%	1 17%		1 17%			5 11%
学習者 (自分自身やクラ スメートについての情報)	1 25%	1 20%	4 57%	2 20%	2 33%	1 25%	1 17%	1 25%		13 28%
C. 性質										
日常生活 (身の回りや学 校生活に関する話題)	1 25%	3 60%	4 57%	6 60%	5 83%	3 75%	4 67%	3 75%		29 62%
海外事情 (外国の文化・ 言語)	2 50%	1 20%	1 14%	1 10%			1 17%			6 13%
物語									1 100%	1 2%
歌		1 20%	1 14%	1 10%		1 25%				4 9%
チャンツ	1 25%		1 14%	1 10%	1 17%		1 17%	1 25%		6 13%

表5 『Let's Try! 1』と『We Can! 1』の比較

	Let's Try! 1 (日本)					We Can! 1 (サウジアラビア)				
	Unit 1 Hello!	Unit 2 How are you ?	Unit 3 How many ?	Unit 4 I like blue.	合計	Introduction	Unit 1 My Friends	Unit 2 My Body	Unit 3 My Family	合計
活動数	4	5	7	10	26	1	9	9	11	30
単元時間 (サウジアラビアはシラバスに基づく推測)	2	2	4	4	12	1	4	3.5	3.5	12
III. どのような内容に関する活動か？										
A. 形式										
(a) 学習者へのインプット										
非言語 (例:写真、絵、動画など)	2 50%	4 80%	3 43%	8 80%	17 65%	1 100%	3 33%	4 44%	4 36%	12 40%
文字: アルファベット							1 11%	2 22%	2 18%	5 17%
文字: 単語 / 句 / 短文		2 40%	2 29%	1 13%	5 19%	1 100%	8 89%	7 78%	10 91%	26 87%
音声: 単語 / 句 / 短文	4 100%	5 100%	5 71%	10 100%	24 92%	1 100%	9 100%	8 89%	10 91%	28 93%
(b) 期待される学習者からのアウトプット										
非言語 (例:項目の符合、絵の選択、描画など)	1 25%	3 40%	5 71%	6 60%	15 58%	1 100%	3 33%	3 33%	2 18%	9 30%
単語 / 句 / 1文を書くこと							1 11%		4 36%	5 17%
単語 / 句 / 1文を話すこと	2 50%	3 60%	4 57%	7 70%	16 62%		7 78%	6 67%	7 64%	20 67%
言葉に合わせた動作やまねをすること							2 22%	6 67%	5 45%	20 67%
B. 情報源										
教材 (テキスト、音声データ、映像など)	3 75%	4 80%	2 29%	8 80%	17 65%	1 100%	8 89%	9 100%	8 73%	26 87%
教師			2 29%	1 10%	3 12%		1 11%	2 22%		3 10%
学習者 (自分自身やクラスメートについての情報)	1 25%	1 20%	4 57%	2 20%	8 31%		3 33%	1 11%	4 36%	8 27%
C. 性質										
日常生活 (身の回りや学校生活に関する話題)	1 25%	3 60%	4 57%	7 70%	15 58%	1 100%	5 56%	6 67%	9 82%	21 70%
海外事情 (外国の文化・言語)	2 50%	1 20%	1 14%	1 10%	5 19%					
物語										
歌		1 20%	1 14%	1 10%	3 12%					
チャンツ	1 25%		1 14%	1 10%	3 12%		4 44%	2 22%	1 9%	7 23%

向を示しているものの、それぞれの特徴をいくつか指摘したい。

まず、「外国語活動」として導入される日本の教材では、各国のあいさつを聞いて世界のさまざまな言語について意識を向けることから始まっているのに対し、サウジアラビアの教科書では、教室で使う英語（“Welcome!” / “Put your bags away.” / “Take out your pencil.” など）の紹介で始まっている。海外の文化や言語についての話題は、日本の教材で顕著であり、Unit 1～4を通して全体の20%ほどを占めている⁶。これに対し、サウジアラビアの教科書には、海外事情に触れた内容はみられなかった。これは先に述べたように、サウジアラビアでは若年層に対する外国文化の影響を懸念する声を反映した編集がなされているからであろう。サウジアラビアの英語カリキュラムでは、文化的な事項として、語学の教科書と教材に適した文化に関する情報には、「自文化に関するもの」「対象〔言語〕の文化に関するもの」「国際的な文化に関するもの」があるとされているものの、実際には「自文化」（サウジアラビア）に関する情報が多く、特に小学校向けの教材にその傾向が顕著である（杉野 2022）。日本の「外国語活動」では、英語圏以外の言語文化の紹介が取り上げられているのとは対照的である。ただし、音声データの発音は基本的にアメリカ英語となっており（大石 2021）、サウジアラビアでもアメリカ英語が基準とされている（Al-Asmari & Khan 2014）。

次に、サウジアラビアの教科書の方が、文字情報が多い傾向にあった（日本の教材では文字による学習者へのインプットは約20%であるのに対し、サウジアラビアでは87%）。吹き出しで示されている英語も、全体を通してサウジアラビアの方が長い。サウジアラビアの教科書にはアルファベットを書くことがUnit 1から盛り込まれており、教科書付属のワークブックでも、個々のアルファベットの書き方に加え、文字をトレースしながら簡単な文章を書く指導が含まれている⁷。日本の場合も、「書くこと」が含まれる5年生の英語教科書にはアルファベットが最初の方に掲載されている。

学習者からのアウトプットに関しては、双方ともに単語などを話すことが多い傾向にあったが、サウジアラビアの特徴として、言葉に合わせた動作やまねをすることが全活動の67%で、単語などを話すことと同じ割合を占めている。例えば、“Raise your hands!”と聞こえたら手を挙げる、“Please stand up!”といわれれば立ち上がるというようなジェスチャーをしたり、“monkeys jumping on the bed”などのチャンツにあわせてその動作をしたりというものである。それらは各Unitの最後にFun Time!として掲載されている。このようなジェスチャー遊びは日本の教材にはみられなかった。日本の教材では、相手に何かをたずね、答えてもらうといった言葉のやり取りによる双方向性がより重視されていた。これに対し、サウジアラビアでは、相手の言葉に応じた動作で応じるパターンが多くみられた。

活動の性質に関しては、歌とチャンツを合計すれば双方ほぼ同程度であるが、サウジアラビアの教科書では、宗教上の理由によりサウジアラビア版の教科書のもととなったオリジナル版にある歌は、すべてチャンツに変更されており（杉野 2022）、歌としての分類はゼロとなっている。

サウジアラビアの英語教科書と比べると、「外国語活動」における言語活動の内容には、世界の言語や文化への言及と言葉のやり取り重視といった特徴が見えてきた。学習指導要領の「外国語活動」の目的には、「外国語を通して、言語や文化について体験的に理解を深める」、「言語やその背景にある文化に対する理解を深める」（下線は筆者）とあり、言語を含む文化を理解するための手段として外国語が位置付けられている。しかし、「言語や文化についての理解」が目的であるなら、その手段は必ずしも外国

語である必要はない。総合的な学習の時間などを活用し、近隣で生活する外国人との交流からグローバル化・多文化化する社会への気づきを得たり、外国の食べ物や海外の小学生の生活について調べて発表したりと、母語による活動の可能性も多くある。海外の文化だからと無理やり外国語に紐づけなくとも、各教員の専門性を活かしながら言語や文化への関心を高めることもできるだろう。「外国語」活動という名称によって言語に光が当たりすぎることで、本来意図されている言語も含む文化の学びに影を落としてしまいかねない。また、これまでの小学校英語教育の導入までの経緯を顧みれば、「外国語活動」が読み・書きを除いた実質的「英語科」として、今後英語の学習開始を低学年化するための布石として用いられ、その目的達成後は廃止されてしまう可能性もありうる。

おわりに

本稿では、小学校での「外国語活動」の特徴を考察するため、言語活動に着目して教材の内容を分析し、海外の初学者向け小学校英語教科書との比較を試みた。1年生から英語を学ぶサウジアラビアでは、コミュニケーションを中心にしつつも、書くことやジェスチャーを使った活動も含まれていた。一方、「外国語活動」では、ほぼすべての授業内容が言語活動で構成されており、クラスメートに好きなことをたずねるなど、言語のやり取りによるコミュニケーションが重視されていた。英語以外の言葉や文化にも、外国でのあいさつの言葉や数字の数え方の違いなどで触れられはいるものの、実態としては高学年での英語科を念頭においた「英語」活動である。

今回の比較対象は1学期分の内容のみであり、全体像の把握には至らなかった。より多くの比較を行うことにより、内容分析の基準そのものを精査していく必要がある。言語活動の内容に加え、「外国語活動」と初学者向け英語教科書が扱うトピックの比較も有用だろう。また、教科書だけの比較に頼るのではなく、英語学習や英語のニーズについての各国の環境などの背景を十分に踏まえることも重要である。この点に関しては、今回取り上げたサウジアラビア以外にも、日本と外国語の使用状況や英語教育環境において類似の課題を抱える国との比較から有益な示唆が期待できよう。英語学習の早期必修化が各国で進み中、今後「外国語活動」がどのように展開していくのか、英語教育政策と実践の双方に関心を持ちながら研究を進めたい。

注

- 1 タスク性の評価基準（白田他 2014：7）とは次のとおり。
 1. Interaction ペアやグループの活動としてふさわしいか
 2. Meaning 言語形式ではなく、意味の理解や伝達に焦点が当てられているか
 3. Outcome 活動の終わりに結果として残るものがあったり、結果が行動として表れたりしているか
 4. Completion 活動の完了や目標が何かが明示されているか
 5. Authenticity 実生活の活動と関連性があるか
- 2 客観的描写は「教材に何が書かれているのか」（教材の記述や見た目など客観的に判断が可能なもの）、主観的分析は「何が（教材の）使用者に求められているのか」（学習者が誰と、どのよ

- うな内容に対して、何をすることが期待されているのかといったタスク分析)、主観的推論は「(教材が) どのような意味を持つのか」(目的、指導者と学習者の役割などの推測)を問うものである (Littlejohn 2011: 185)。
- 3 ここでいうタスクは、上述の定義のとおり、広い意味で用いられている。
 - 4 英語学習開始時期の低年齢化については、サウジアラビアの諮問評議会の教育委員会(議会の文部科学委員会に相当)委員や、保護者などから母語であるアラビア語への影響を不安視する否定的な見解もあったが (Alrahaili 2019; Alrashidi & Phan 2015)、グローバル化に伴い、英語は重要なコミュニケーション・ツールとして認識されるようになり、その習得がより良い仕事を得るために必要不可欠だととらえられるようになってきた (Alotaibi 2014)。
 - 5 教科書分析では、指示の英語(例えば、“Listen and pronounce.” や “Pass the greeting down the line.” など)は学習者へのインプットには含めず、図や絵の中に吹き出しなどで書かれている英語のみを対象とした。
 - 6 この傾向は小学校英語教科書(5～6年生)にも引き継がれており、行ってみたい世界の国々や外国の食べ物などへの言及は各社教科書に共通してみられるほか、教科書の登場人物には、外国出身の児童や教師などが含まれ、多国籍な学習環境が描かれている。
 - 7 なお、このワークブックの大きな特徴として、文字を書く方向と教科書の開き方の解説から始まっている(アラビア語は英語と異なり右から左に文字を書くため、英語教科書もアラビア語とは反対側から読み進める)。

参考文献

- Al-Asmari, A. M., & Khan, M. (2014). World Englishes in the EFL Teaching in Saudi Arabia. *Arab World English Journal*, 5 (1), 316-325.
- Alotaibi, G. N. (2014). Teaching English as a foreign language in the early grades of the Saudi public elementary schools: Considering the proposal. *Journal of King Saud University*, 26, 31-36.
- Alrabai, F. (2019). Learning English in Saudi Arabia. In C. Moskovsky, & M. Picard (Eds.), *English as a Foreign Language in Saudi Arabia* (pp. 102-119). Routledge.
- Alrahaili, M. (2019). Cultural and linguistic factors in the Saudi EFL context. In C. Moskovsky, & M. Picard (Eds.), *English as a Foreign Language in Saudi Arabia* (pp. 85-101). Routledge.
- Alrashidi, O., & Phan, H. (2015). Education Context and English Teaching and Learning in the Kingdom of Saudi Arabia: An Overview. *English Language Teaching*, 8 (5), 33-44.
- Alshammari, A. K. (2016). Developing the English curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia: Possibilities and challenges. *Arab World English Journal*, 6 (4), 365-372.
- ベネッセ教育総合研究所 (2006). 「第1回 小学校英語に関する基本調査(保護者調査)」
https://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/hogosya/pdf/data_07.pdf

- 中央教育審議会 (1996). 「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」(答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/960701n.htm
- 中央教育審議会 (2008). 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」(答申) https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm
- Education First (2022). 「世界最大の英語能力指数ランキング」<https://www.efjapan.co.jp/epi/>
- 江利川春雄 (2017). 「新学習指導要領の危険性」 鳥海久美子・大津由紀雄・江利川春雄・斎藤兆史 著『英語だけの外国語教育は失敗する 複言語主義のすすめ』ひつじ書房, pp. 51-52.
- 江利川春雄 (2022). 『英語教育論争史』講談社.
- Guilloteaux, M. J. (2013). Language textbook selection: Using materials analysis from the perspective of SLA principles. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22 (3), 231-239.
- 平川晴菜・萬谷隆一 (2018). 「思考力・判断力の視点からの国内外の小学校英語教科書・教材における活動分析」『北海道教育大学紀要 教育科学編』69 (1), 139-147.
- 本多尚子・志村昭暢 (2017). 「小学校外国語活動教材と中学校英語教科書における文法項目の比較」『北海道教育大学紀要 教育科学編』68 (1), 119-135.
- 本田勝久・星加真実・田所貴大 (2018). 「小学校英語デジタル新教材 We Can! の語彙分析」『日本児童英語教育学会 (JASTEC) 研究紀要』37, 169-185.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan Horse. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching* (pp. 179-211). Cambridge University Press.
- Matsuka, Y. & McDougall, G. (2021). *We Can! Student's Book 1* (for Saudi Arabia), McGraw Hill.
- 文部科学省 (2001). 「小学校英語活動実践の手引き」
- 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」
https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/_icsFiles/afielddfile/2014/01/31/1343704_01.pdf
- 文部科学省 (2017). 「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」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afielddfile/2019/03/18/1387017_011.pdf
- 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! 1』
- 大石海 (2021). 「小学校英語教科書の登場人物と英語音声の批判的分析」『東京大学大学院教育学研究科紀要』61, 109-118.
- 大津由紀雄・亙理陽一編著 (2021). 『どうする, 小学校英語? 狂騒曲のあとさき』慶應義塾大学出版会.
- 大津由紀雄 (2021). 「公立小学校での英語教育—必要性なし, 益なし, 害あり, よって廃すべし」

- 大津由紀雄・亙理陽一編著『どうする，小学校英語？ 狂騒曲のあとさき』慶應義塾大学出版会，pp. 61-88.
- 大槻友紀 (2022). 「小学校英語教科書のコミュニケーションストラテジー的観点からの分析」『国際日本学研究論集』15, 21-40.
- Rixon, S. (2013). British Council Survey of Policy and Practice in Primary English Language Teaching Worldwide. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/D120%20Survey%20of%20Teachers%20to%20YLS_FINAL_Med_res_online.pdf
- 佐藤剛・佐藤李子・清水咲良・瀧本遥陽・村木歩乃佳 (2021). 「小学校英語検定教科書のコロケーション分析—授業における例文作成のための指標策定—」『弘前大学教育学部紀要』126, 153-160.
- 志村昭暢・山下純一・臼田悦之・横山吉樹・萬谷隆一・中村洋・河上昌志 (2015). 「小学校外国語活動教材と中学校英語教科書のコミュニケーション活動の比較—タスク性と動機づけを高める要素を中心に—」『小学校英語教育学会誌』15 (1), 112-124.
- 杉野知恵 (2022). 「サウジアラビアの小学校英語教育—教科書の文化の扱いに着目して」『国際教育』28, 1-15.
- 田辺尚子 (2021). 「小学校英語教科書における異文化理解の推移に関する研究」『福祉健康科学研究』16, 99-110.
- 寺沢拓敬 (2014). 『「なんで英語やるの？」の戦後史 —《国民教育》としての英語，その伝統の成立過程』研究社
- 寺沢拓敬 (2021). 「小学校英語の政策過程 (2) : 1980 年代・90 年代における臨教審・中教審の議論の分析」『関西学院大学社会学部紀要』136, 71-85.
- 津村敏雄 (2021). 「小学校英語教科書の研究」『東洋学園大学紀要』29, 177-193.
- 鳥飼久美子 (2006). 『危うし！小学校英語』文藝春秋.
- 臼田悦之・志村昭暢・横山吉樹・中村洋・山下純一・竹内典彦・白鳥亜矢子 (2014). 「コミュニケーション活動のタスク性分析 学習指導要領改訂後の中学校教科書を比較した場合」『北海道英語教育学会 紀要』13, 3-20.