宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要　第19号，85－95，2011

『英語ノート』を活用した外国語活動の試み
―コミュニケーションを活性化させる教材開発―

アダチ　徹子[1)]　　黒木　麻美[2)]　　鈴木　直美[2)]

Customizing "Eigo Note": Developing Teaching Materials to Facilitate Children's Communication

ADACHI Tetsuko, KUROKI Mami, SUZUKI Naomi

Ⅰ　はじめに

平成23年度より小学校において完全実施となる新学習指導要領では，「外国語活動」が必修として小学校の高学年に導入されることとなった。振り返ってみると，昭和61年に臨時教育審議会の第二次答申で，「英語教育の開始時期についても検討を進める」と述べられて以来20年以上が経過している。結局は，教科ではなく領域として，そして主として担任教師が授業を担当するという形でのスタートとなった。教科ではないので教科書はないが，教師支援として，これまで多くの学校で実践されてきた活動等を取り入れた『英語ノート』が文部科学省によって作成された。『英語ノート』は使用義務はないものの，学習指導要領を踏まえて作成されているため，できるだけ使用することが望ましいとされている。宮崎大学教育文化学部附属小学校でも，『英語ノート』をベースにした年間計画を作成中である。『英語ノート』を基本として，より子どものコミュニケーション活動を活発にし，指導要領に謳われている「コミュニケーション能力の素地を養う」授業をつくるための教材や活動の工夫試みについて報告する。

Ⅱ　『英語ノート』―特徴と留意点

『英語ノート』とは，文部科学省が作成した外国語活動のための教材で，５年生が使用することを想定した『英語ノート１』と６年生が使用することを想定した『英語ノート２』がある。新学習指導要領以前にも，多くの小学校ですでに「総合的な活動の時間」において英語活動が行われていたが，内容や年間実施時数などにおいて大きなばらつきがあった。学期に１回くらいしか行わない学校もあれば，週に２単位時間程度行っている学校もあったという。また内容も，歌やゲーム程度のものから中学校の英語学習を先取りするものなど様々であった。そこで，

[1)] 宮崎大学教育文化学部
[2)] 宮崎大学大学院教育学研究科院生

ある程度内容を統一するためにも外国語活動が必修領域として設定され，学習指導要領の目標を具現化したものとして『英語ノート』が作成された。『英語ノート』の作成は，今までにあまり英語活動を行っていなかった学校や教師が新規に始める際の支援の意味もあると思われる。また，１年間35単位時間分の指導案や評価の視点，参考事項などを掲載した指導書や音声CD，電子黒板でも使えるデジタル資料も各学校に配布されている。

このように，基本的に教師にとっては，「まず頼れる教材」となるであろう『英語ノート』であるが，万人に有効な教材でありえないのは『英語ノート』も例外ではない。ベネッセ教育研究開発センターが外国語活動の拠点校(注1)を対象に行った調査によれば，５・６年生では95％以上の学校がなんらかの形で『英語ノート』を使用していたが，「紙面の構成がよい」や「文字の量がよい」などの項目に関しては肯定的な回答が多い一方，「難易度がちょうどよい」や「評価の方法がしやすい」などは否定的な回答が多くなっている（ベネッセ教育研究開発センター 2008)。

また，金森（2009）は，『英語ノート』について気づいた点として以下のようなことを挙げている。

○１単元の多くが４時間構成だが，学校の実態によってはもう少し時間が必要であろう。

○外国語学習の入門期に最も必要なのはまずは「聞くこと」であるが，英語ノートおよび指導資料を見る限り，想定されている音声に慣れるための「聞く活動」が必ずしも十分とは言えない（早い段階での発話を想定している)。

○小学校学習指導要領解説外国語活動編の「外国語活動の目標および内容」(pp. 24-25）における，「各学年における指導の配慮事項」には，「友達とのかかわりを通して」「友達とのかかわりを大切にしながら」といった表現が示されているが，英語ノートと指導資料を見る限りにおいては，「子どもたちどうしの関わり，あるいはコミュニケーションの内容や質」に十分配慮した活動，評価，評価基準があまり盛り込まれていない。など。(金森 2008：117)

２つめと３つめの点は多少関係する。外国語学習においてまず「聞くこと」が大切なのは言うまでもないが，子どもが「聞きたい」と思える内容や状況でなくては，せっかくのinputも聞き流されてしまう。外国語学習は少しの時間ではあっても毎日行うことが効果的だとされているが，残念ながら外国語活動は週に１回，45分しかない。たっぷり聞かせるにしても時間が限られており，しかも次の授業は1週間後という間があるのだから，「聞く時間」の質を高めることが大変重要である。

また，３つめの「子どもたちどうしの関わり」が十分に配慮されていないというのも同意できる。各単元の３時や４時はインタビューゲームやプレゼンテーションなど「関わる」活動が準備されていることが多いが，１時や２時は，チャンツ，キーワード・ゲームなど，音声に慣れる活動や速さを競うことによって新しい語や表現に慣れる活動がほとんどである。

金森（2008）の指摘以外に筆者らが気づいた点を挙げると以下のようなものがある。

(1) 活動をする必然性が薄い場合がある。

(2) 子どもが自分の気持ちや意図，思い入れなどを生かせる活動が多くない。

(1)の例としては，『英語ノート１』の名刺交換ゲームがある。４月に想定されている単元であるとはいえ５年生ともなればお互いに顔見知りである場合が多いと思われる。知り合い同士で名刺を交換する必然性は低い。また，『英語ノート２』の「道案内」では，教室の机を建物に見立てて町を案内する様子がイラストで示されているが，机の上に店の絵カードを載せている

ため，どこが何の店であるか一目瞭然で，案内してもらう必要がない。(2)の例としては『英語ノート２』の「オリジナルな時間割作り」が挙げられる。教科が決まっているため，教科の順番や頻度，曜日ぐらいでしか工夫ができない。また，『英語ノート２』の「フルーツパフェ作り」ではフルーツしか絵カードが用意されていない。『英語ノート２』にはアイスクリームやプリンなどを思い浮かべながら話し合っている子どものイラストが載せられているが，巻末の絵カードを利用する限り，アイスクリームやプリンをパフェに入れることはできない。（もっとも，語彙や表現の少ない子どもたちに自由に言いたいことを言わせるのは無理で，どうしても教師の方で語彙や表現を絞って提示する必要があるのはもちろんである。）

そこで，本研究では『英語ノート』の利便性を生かしつつ，(1)コミュニケーションをする必然性のある場面を設定し，子どもが自発的かつ意欲的に言葉を使おうとするよう仕組む，(2)子どもの気持ちや思い入れが生かせる活動とし，それについて話し合うことで人と関わる，という2点に留意して教材を開発し，授業を行った(注2)。

Ⅲ 『英語ノート１』 Lesson 6 「外来語を知ろう」

『英語ノート１』のLesson 6は 「外来語を知ろう」という単元である。指導資料では４時間の時間配当を想定しており，そのおおまかな流れは以下のようになっている。まず，第１時では，日本語に外来語として入っている語のもととなった英語の音声を聞き取り，それを『英語ノート』の絵と一致させたり，キーワード・ゲームで楽しみながら音声に慣れたりする。第2時では，外国から来た食べ物の英語の発音を知り，レストランで欲しいものを注文する表現にチャンツを通して慣れる。第３時でフルーツパフェを作り，第４時では誰が作ったフルーツパフェなのか当てるゲーム行う。

第３時のフルーツパフェ作りとは，これまでに習った外来語の発音に注意して，自分のオリジナル・フルーツパフェを作る活動である。子どもたちは，お店屋さん役とお客さん役に分かれ，お客さん役の子どもは店を回って，自分のフルーツパフェに入れたいフルーツの絵カードを集める。この絵カードは『英語ノート』の巻末のページに付録として付いており，パフェの容器も『英語ノート』中にある（写真１・２）ので，子どもたちは集めたカードをこの容器の絵に貼り付けていく。使用する英語表現は次のようなものが想定される。

A：What would you like?
B：Kiwi, please.
A：Here you are.
B：Thank you.
A：You're welcome.

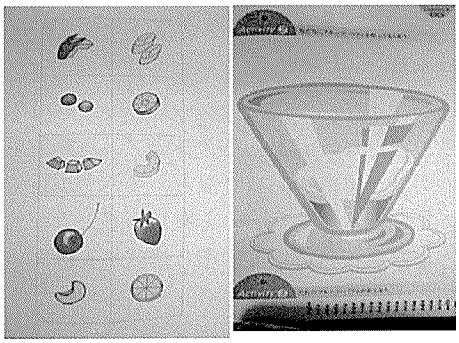


写真１・２ 『英語ノート』の絵カードとパフェ容器

フルーツのカラフルな絵カードがすでに用意されているので，教師が作成する手間が省ける。また，子どもが自分の好みのフルーツを集めてパフェを作るというのは楽しい活動であろう。しかし，もう少し工夫の余地があるように思われる。た

とえば，紙面上で果物の絵を貼り付けていくのは「パフェを作る」という行為からあまりにも離れている。四角のカードを容器の上に貼ると容器の絵が隠れ，きれいなパフェを作ったという満足感が生まれにくい。また，前述したように，『英語ノート』には，アイスクリームやプリンなどを思い浮かべながら話しあっている子どものイラストが載せられているが，『英語ノート』付属の教材を見ると，子どもたちは実際にはフルーツしか選ぶことができない。



写真３　紙粘土で作ったフルーツ

そこで，より実際に近づけ，子どもがわくわくしながら活動できるゲームにするために，まず見かけを改良することを試みた。『英語ノート』にあるフルーツを紙粘土でつくり，色もつけて立体的に表現した。例えばバナナは，紙粘土で立体的に作り，乾燥させ黄色の絵の具を塗り，真ん中に黒い種を描き，フルーツがより現実に近く見えるように作成した（写真３）。また，アイスクリームも追加し，容器はパフェの容器に近い透明のプラスチック製のものを用意した。これなら，より実物に近いパフェを作ることができ，自分のパフェに「このフルーツを入れたい。」という思いをもって“〇〇，please.”と頼むことができるだろう。

しかし，教材づくりにかける「時間」という点で問題が生じた。１人分の教材を作るのに，約２～３時間は要した。１クラス40人程度の大きいクラスでは，教材作成だけに時間をかけてしまう。それでは，効率が悪いと考えた。

そこで，大きいクラスでも教材作成に手間をかけず，かつ子どもたちが意欲的に楽しめる教材はないか，さらに子どもたちが「自分の思い」を入れることのできる方法はないかと考え，「フルーツパフェ」から「クレープ」作りに変更した。フルーツパフェの具材はほぼ果物に限られるが，クレープにはデザートとしてだけでなく食事用のものもあるため，野菜や宮崎名物のチキン南蛮や，マンゴー，地鶏などを入れ，子どもたちのこれを食べたいという気持ちや思いをゲームに生かすことができる。また，教材づくりにかける時間などの効率性も考え，具材の素材は手描きしたものをカラーコピーし，裏に両面テープをつけ，それらをクレープ生地に見たてた黄色い画用紙に貼っていくことができるようにした。具材は単元のテーマが「外来語」であるため，子どもたちが外来語として聞きなれているものを中心に選んだ。これにより，具材が多くなっても，英単語を覚えなくてはならないという子どもの負担を増やさずにすむ。

パフェづくりではフルーツのみで自分のオリジナリティが出しにくかったが，クレープづくりでは，ランチとなるクレープ，宮崎の名物をたくさん入れたご当地クレープ，フルーツのみのデザート系クレープなど，子どもが自分なりの工夫をしながら，そのクレープを作ったことに思いを入れ，ゲームを楽しめるような教材を開発することができたと考える。

実際に実習で単元の第３時にクレープ作りの活動を行ったところ，いちごが大好きな子がいちごがたくさん入ったクレープを作ったり，チキン南蛮ばかりのクレープがあったり，具材の並びが顔のように見えるように配置したりと，バリエーション豊富なものができあがった。「どうしてこのクレープを作ったの？」と尋ねると，「熱くて夏バテの時でもフルーツだとたくさん食べられる。」「レストランに行ったら，僕チキン南蛮をよく食べるから，クレープに入れ

てみた。」「納豆とパンは合うから，納豆をクレープに入れても，意外と合うと思う。」など理由もさまざまだった。また，似たようなクレープでも作った理由が違っていたりした（写真４・５）。

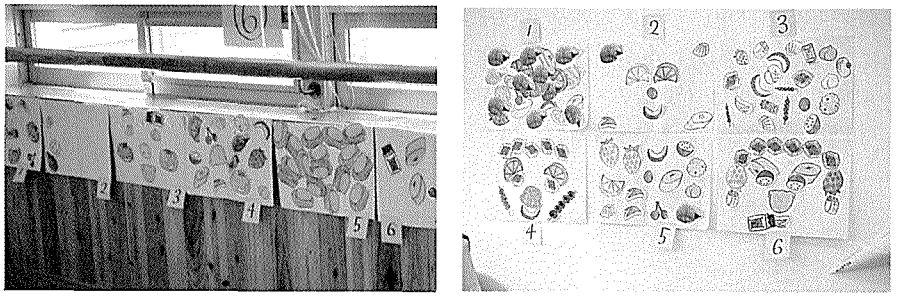


写真4・5　子どもたちが作ったクレープの例

さらに，この教材開発の効果が子どもたちの反応となって表れたのは第４時である。第４時は，クラスを６グループに分け，それぞれのエリアの壁にグループメンバーのクレープを貼り，自分たちで作ったオリジナル・クレープを英語で紹介し，それは誰のクレープか当てるゲームを行った。選ぶ具材を豊富にした「クレープ作り」にしたことで，バラエティ豊かなクレープが並び，自分の作ったクレープに思いを入れて意図を伝えたり，相手がどうしてこのクレープを作ったのかぜひ聞いてみたいというように，コミュニケーションをする必然性が生まれた（写真６）。



写真６　自分の作ったクレープについて発表

このように，活動の必然性と思い入れを意識し，教材を開発したことが，オリジナル・クレープを作る授業を終え，子どもたちから望ましい反応となって返ってきた。授業の最後に毎回子どもたちが記入するふりかえり用紙の項目から，「クレープづくりをしてみてどうでしたか」に対する子どもの反応を集計した。結果は次の図１の通りである。

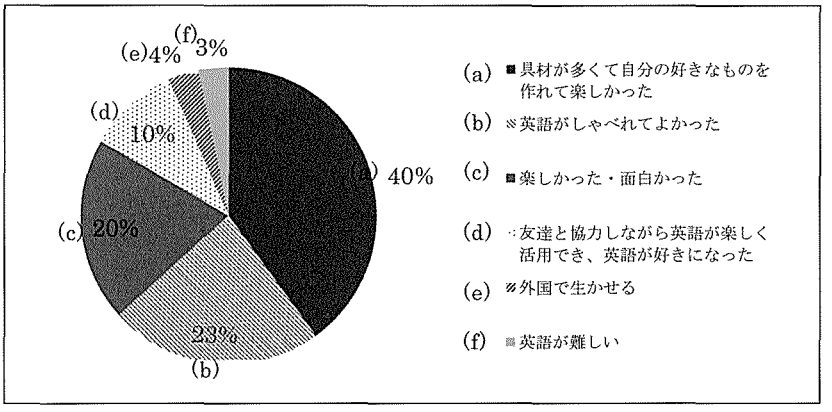


図1　第3時　クレープ作りの感想

「具材が多くて自分の好きなものを作れて楽しかった」が，全体の４割を占めた。具材をフルーツのみではなく，ご当地グルメや野菜，チョコレートなどの甘いものを入れたことで，子どもたちは自分の「思い」の入ったオリジナル・クレープを作ることができたようである。また，他にも友だちと協力しながらゲームができたことなど，友だちとの関わりに焦点をおいたふりかえりも見られた（写真７・８）。本時の言語活動が単にスキル形成のためのドリルではなく，「相手と関わる」ために行われたということは意義があったと考える。

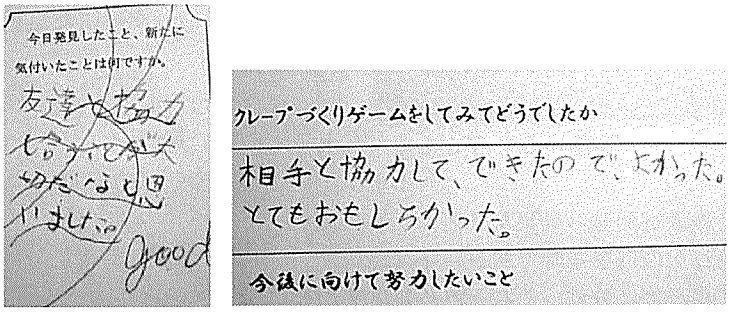


写真 7・8　第３時「相手と関わる」ことに関する感想

第４時のふりかえりでは，「誰のクレープかを当てるゲームをしてみてどうでしたか」を聞いた。その結果は図２の通りである。

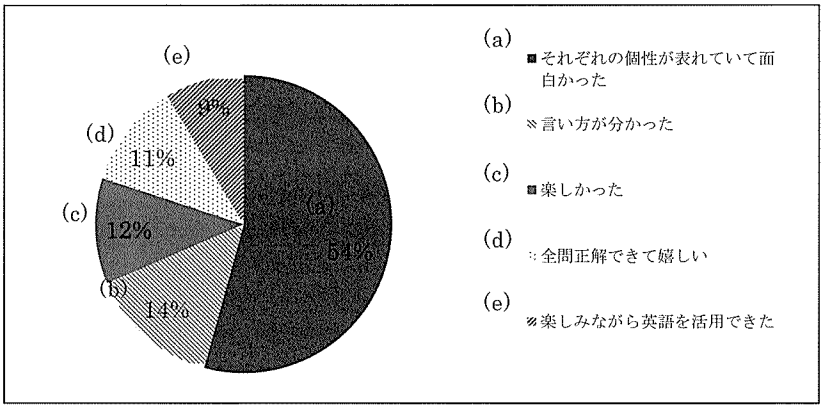


図２　第４時　誰のクレープか当てる活動の感想

『英語ノート』に手を加えず，そのまま使った授業を行っていないので，この２つの授業におけるデータから，『英語ノート』をそのまま使うか工夫して使うか，どちらがいいか直接比較することはできないが，具材を増やし，バリエーションを多くしたことで，子どもたちがそれぞれの思いを入れることができ，自分のクレープの具材を選んだ意図を自分で英語で伝えたり，友だちの発表を聞いたりして誰のクレープかを当てることは，子どもたちにとっても必然性のある，有意義な活動であったようだ。全体の５割以上を占める「それぞれの個性が表れていて面白かった」の感想の具体例は，写真９～11のようなものである。

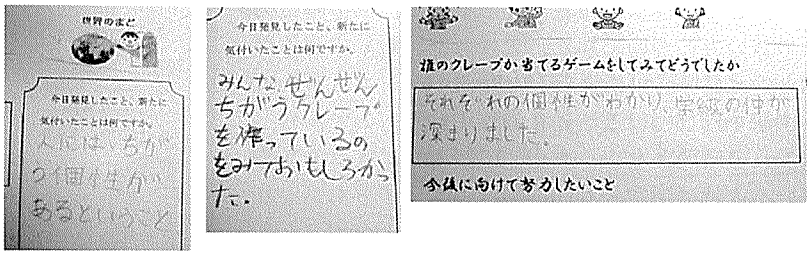


写真9・10・11　第４時の感想

全体的に，友だちと協力できたことを楽しいと感じたり，英語を使ってコミュニケーションをすることができた楽しみを実感できたり，今回の活動で英語が好きになったなど，好ましい反応が見られたが，一方で，「英語がしゃべれた・言い方が分かった」「英語が難しい」などのスキル面を重視する反応も，この２つの授業から見られた。英語の塾などに通っている子どもたちが多いこともあり，英語というとスキルを高めるものだという意識が伺える。今後の課題としたい。

Ⅳ 『英語ノート２』 Lesson 6 「行ってみたい国を紹介しよう」

『英語ノート２』のLesson６は，以下のように全４時間で構成されている。まず第１時で，世界には様々な英語があることを知る。第２時では，行きたい国やその概要についてまとまった話を聞く。第３時では，行ってみたい国の言い方を知り，友だちに行きたい国を尋ねたり尋ねられて答えたりする。そして最終時には，自分の行ってみたい国とその理由について発表をしたり，相手の行きたい国やその理由を理解したりすることを目標としている。

教材開発の前に，本単元の指導資料に提示されている「目標」について検討したところ，第１時の目標（と活動内容）に問題があるように思われた。第１時の目標は，「様々な英語があることを知る」である。ガーナ，フランス，韓国，オーストラリア出身の４人が，英語を使って自己紹介をする音声を聞き，各国で話されている英語の違いに気づかせるという活動が『英語ノート』に用意されている。イギリスやアメリカ以外の国で話されている英語にも触れ，様々な英語が世界に存在していることを知るとともに，それぞれが伝え合おうという意識を持つことが大切であると子どもに気づかせるねらいがあるとされている（『英語ノート２』指導資料p. 88)。しかし，いろいろな国で話されている英語の違いに気づくというのは，英語自体をこの１～２年の間に知ったばかりの子どもたちには困難ではないかと考えられる。英語を数年学んだ大人でもこの違いを聞きとることは難しい。実際にこの単元の授業をされたことのある先生から，子どもが英語の違いに気づくのは，かなり極端な違いがある場合であったということを伺った。そこで，より子どもが取り組みやすい目標となるよう，第１時の目標を「世界にはいろいろな国があることを知ろう」に変更し，そのための教材開発を行うことにした。

次に，第２時の目標と活動内容について検討する。『英語ノート２』の指導資料にある本単元第２時の目標は，「行きたい国やその理由についてまとまった話を聞いて，その概要を理解すること」である。提案されている活動は，ビンゴ・ゲームと，４人の登場人物の行きたい国とその理由についての音声を聞き，人物と国旗を線で結ぶというものである。第４時で，自分

の行きたい国とその理由の発表ができるよう，第２時と第３時でその言い方について知り，表現に慣れ親しませるための準備という意味合いがある。しかし，ビンゴ・ゲームも人物と国旗を結びつける活動も個人で行うものであり，他人と関われる時間がない。また，テキストにイラストで示されている人物は架空のものであるので，子どもがより興味をもって聞くことができるように改良する余地があると考えた。



写真12 予想あてゲーム

そこで「予想あてゲーム」を考案した（写真12）。これは，学級担任，同学年の他学級の担任，教育実習生など，子どもに身近な人物計７人の行ってみたい国とその理由を，グループごとに予想をして当てていくというものである。予想する活動が終わると，グループごとにその人物になりきって，“I want to go to ○○[国名].”という表現を使って自分たちの予想を発表する。その後，事前にこの７人にインタビューをした音声を流し，答え合わせを行う，といった流れである。自分の知っている先生たちがどこに行ってみたいのだろうかと子どもたちは興味をもって考え，またいつもは日本語で話すことの多い先生たちが英語で話している音声を聞くという新鮮な驚きにより英語が身近に感じられるのではないかと考えた。また，自分もこのように英語を話してみたいという目標を持つことができ，意欲面にも繋がるのではないか，という意図があった。

実際に授業を行ったところ，狙い通り，今までの先生たちとの関わりから行ってみたい国やその理由を予想するという，知的好奇心を満たす活動となった。予想とは違う先生たちの一面を見つけることができ，驚いている姿も見受けられた。また，予想をグループで行うようにしたことにより，友だちの意見を聞いて考えたり，英語の言い方について助け合ったりする機会をもたせることができた。個人で行う活動ではなく，友だちと関わることができる活動に変更したため，本時の子どもたちから出たふりかえりの内容は，コミュニケーションにおけるポイントを意識したものが多かった。たとえば，友だちと話をする時相手に聞こえる声だったか，アイコンタクトができていたか，ジェスチャーを付けていたか，反応を返していたか，等である（写真13・14）。

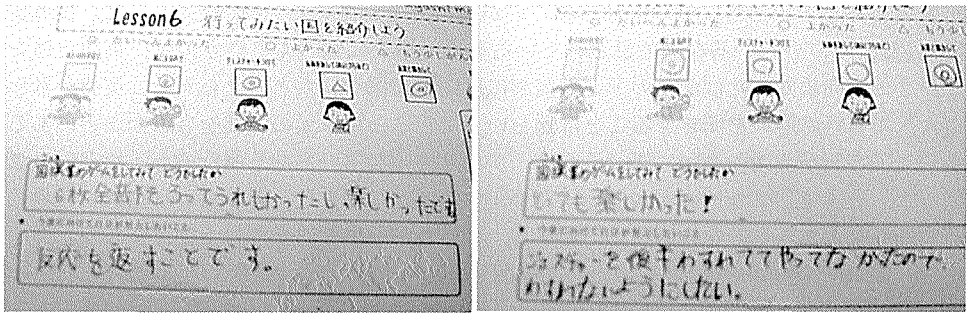


写真13・14 子どもの振り返りカード

第３時は友だち同士で行きたい国を尋ね合うという，本単元のテーマに直接関わる活動が設定されている。しかし「行ってみたい国を紹介しよう」というテーマは，よく扱われているものではあるが，必然性を持たせることが非常に難しいテーマではないかと考える。学級の子どもの中には，数名，外国に行った経験がある子がいたが，ほとんどの子どもは外国に行ったことがない。また，今まで，他教科で外国が舞台とされている読み物を読んだりすることはあったが，社会科で日本と関わりのある国について勉強するのはまだ先のことである。そのため，世界にはどのような国があり，そこにはどのような物があるのか幅広く知識を持っている子どもは少ない。そのような状況で，自分の行きたい国とその理由について発表することは難しく，なぜその話題を今持ち出すのか，という必然性も薄い。しかし，第２時の活動内容を子どもにとって身近な人物の行きたい国と理由を聞くことに変更したことにより，「自分ならどこに行ってみたいだろうか」「次は自分の行きたい国を言ってみよう」といった，発表への動機づけを持たせる活動になったのではないかと考えた。

「自分の行きたい国を言ってみたい」という気持ちが芽生えても，次に待ち構える困難さは，使用する表現である。行ってみたい国について話す際には，“I want to go to ○○.”という表現を使用し，他に行きたい理由を説明させることにしたが，行ってみたい国と理由は子どもによって異なるはずである。子どもに自由に言わせるようにすると，様々なものが出てくることが想定された。その言い方について教師が個別に対応すると，多大な時間を要し，その結果十分な練習ができず，自信を持って発表することができないという事態も起こりうると考えられた。また，自分が理由を表す表現を教師に習い，練習をして言えたとしても，聞いている子どもが理解できるとは限らない。しかし，子どもの本当の気持ちを言える活動でなければ，思い入れをもって言ったり聞いたりするコミュニケーションとはならない。そこで妥協策として，行ってみたい国の理由は，「○○が見たいから」「○○が食べたいから」に限定し，どちらか１つを選んで発表をさせることにした。表現は，“I want to see ○○.”“I want to eat ○○.”を使用し，全体で練習を行う時間を確保できるようにした。

このようにして第３時で自分の行きたい国と理由を考えて練習し，最終時である第４時に発表会を行った。５～６人のグループごとに前に出て，発表者以外の子どもが“Where do you want to go?”と聞き，それに対して発表者一人一人が自分の行ってみたい国について答える形式で行った。当初は，この発表のみで，特に教材を使う予定はなかった。しかし，子どもたちの発表をクラスの全員の目に見えるような形で残すことができれば，より発表内容について理解が深まり，発表意欲や子どもの思い入れにも繋がるのではないかと考え，手作りの世界地図と，クラスの子どもの似顔絵と名前を書いたカードを作り，黒板に貼った。１つのグループの発表が終わると，そのグループの子どもの行きたい国とその理由について全体で確認をし，行きたい国の所に，その子の似顔絵カードを貼っていった。最終的には，クラス全員の行きたい国が視覚的にわかるような世界地図を完成させることができ，世界地図をみんなで完成させようという目標をお



写真15　みんなが行きたい国の地図

いたタスク的な活動にすることができた。そのため，なぜ行きたい国について発表するのかという点について，必然性を持たせることもできた（写真15）。

実際に第３時と第４時の授業を行った際，「～が見たいから」「～が食べたいから」以外にもたくさん理由がある，という意見が子どもから出てきた。さまざまな理由を尊重したい思いもあったが，あえて今回は2つに限定することを伝えた。結果的に，表現が限定されたことで自分が何を言うかが短い時間で決定でき，全体での練習時間が確保され，発表では，すべての子どもが，“I want to go to Australia. I want to see koala.”, “I want to go to America. I want to eat hamburger.”(注3)などと，自分の行きたい国とその理由を自信を持って発表している姿が見受けられた。また，子どもから出た授業の振り返りでは，「○○が見たいから」で行きたい国を考えた人の中でも，行きたい国や理由が違っていたり，同じ理由でも行きたい国が違っていたりしておもしろいと思った，といった感想が出た。

V　まとめと今後の課題

今回の基礎能力発展実習の外国語活動において，『英語ノート』を基本としつつも，主として教材開発により，コミュニケーションをする必然性を強め，自分の気持ちや思い入れを託すことのできる活動を考案することにより，本来の外国語活動の目的である，体験的に英語を使いながら，英語でコミュニケーションをすることの楽しさ・大切さを子どもが実感できる場を作り出すよう努めた。自分の考えや工夫を生かすことができる教材を作成したり，発表に手作りの世界地図を導入したり，子どもに身近な人物の音声を使用するなど，教師がひと手間かけた教材や音声を導入したことで，子どもが楽しそうに取り組む姿が見られ，活動に必然性を持たせたり，子どもの思い入れを生かした活動にすることができたと考える。『英語ノート』をそのまま使う必要はなく，子どもの実態等に合わせて活用してよい，とはよく言われることであるが，どのように「活用」するかという視点は，やはり教師が外国語活動を通して子どもにどのような力をつけさせたいと考えるかで違ってくるはずである。単に『英語ノート』で使用されている英語が難しいとか，ゲームが複雑すぎる等の理由ではなく（それらの理由ももちろん重要であるが），人と真摯に関わるコミュニケーションをできるだけ教室の中で実現させたいという意志をもって『英語ノート』を検討することが重要ではないかと考える。

教材開発だけでなく，単元の一部の目標を変更したところがあった。『英語ノート』の指導資料に提案されている目標の変更を行うことは，当初とても抵抗があった。しかし，子どもの実態を見て現実的に達成できると思えない目標であれば，学習指導要領を逸脱しない限りにおいて，目標を変更することでより子どもにとって取り組みやすい活動となったり，より子ども同士が関われるものにすることができたりすることがわかった。

しかし，実習生という立場であったこともあり，目標を変更する際，年間を見通した本単元の把握ができていなかったことが反省点として挙げられる。また，学級経営力も今後の課題である。どのような教科等の授業にも学級経営は関わると思われるが，子ども同士のコミュニケーション活動やグループワーク等がとても多い外国語活動では，学級経営がしっかりしていないと子どもを活動させることが難しい。今後とも，必然性のある活動と思い入れを生かすことのできる活動により外国語活動を充実させるべく授業研究を進めるとともに，学級経営や他教科との関係など広い視野からも外国語活動を考えていきたい。

注

(1)「拠点校」とは文部科学省が指定した小学校で,「平成19年度から，小学校における英語活動等国際理解活動について指導方法等の確立を図るため、地域の学校のモデルとなる拠点校を全国に40校に１校程度指定し，ALTや地域人材の効果的な活用も含めた実践的な取組を推進」した学校である（文部科学省サイト　http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gaikokugo/kyoten/index.htm)。

(2)　授業は，鈴木と黒木が「基礎能力発展実習」において行った。

(3)　必ずしも文法的に正しい文を子どもが話したわけではないが，個別に訂正することはしなかった。

引用文献

金森　強（2007)「第２部 第３章 カリキュラム・年間指導計画作成のポイント—『英語ノート』の扱い方—」岡秀夫・金森強（編著)『小学校英語教育の進め方－「ことばの教育」として－』成美堂, pp. 104-125.

ベネッセ教育研究開発センター(2008)「小学校英語・拠点校の取り組みに関する調査」http://benesse.jp/berd/center/open/report/syoeigo_kyoten/2008/index.html.