

小学校英語の現場が直面する課題と授業改善の方向を探る

久 埜 百 合¹⁾・新 井 謙 司²⁾

Observations in English Education at Elementary Schools — Searching for Better Teaching Techniques for Children —

Yuri KUNO and Kenji ARAI

新学習指導要領が2016年末までに公表されることが予想されている。その内容を文部科学省が8月に公表した中間報告から判断すると、小学校教育課程では2009年から5, 6年生に必修として導入されていた「領域」としての〈英語活動〉が3, 4年生に移され、5, 6年生では英語が教科として位置づけられ授業時間も倍増されることになる。この他に、領域であった〈道徳〉も教科となり、更にプログラミング教育も加えられることになる。今までよりも内容を充実させなければならない英語教育の扱いも、時間割の編成によっては想像以上に厳しい状態での導入となる。

2020年の完全実施を前に2018年から移行措置がとられると、今から1年あまりの間に、必修となる3, 4年生の〈英語活動〉を週1コマ45分とり、5, 6年生の英語科には90分を充て、45分授業を週2コマにするか1コマ+短時間学習にするかが明確ではないが、その増える時間に何をどう指導するかが目前の懸案となる。授業回数が増えるのに伴う指導者の確保も重要な検討事項である。

開始期が早まり、中学年の〈英語活動〉だけでなく、高学年に教科として英語教育が導入され、授業時間が全体で3倍になることは、小学校段階で今までに私立小学校など少数の例外を除いて、ほとんどの人が経験していない大きな変化である。今までの〈英語活動〉の指導内容に何が加えられるのか、高学年と中学年の子どもたちの精神発達段階の違いから生ずる学習能力に添った指導方法の見直し、教材教具の補充、指導者の配置など、今すぐにも手を付けなければならない問題が山積している。

本稿では、小学校での英語活動の実態を振り返り、子どもたちの習熟を促す指導方法について、学校現場の実践を踏まえながら今後の方策を検討したい。

キーワード：小学校英語の実態、子どもの学習能力、教科となる小学校英語、小学校現場研修、小中英語の接続

まず、公立小学校の教育課程に英語が導入されるようになった経緯を辿り、その上で、問題点を探り、改善の方策について、論を進めたい。

1. 公立小学校における英語授業導入の経緯

大阪の小学校2校と中学校1校が研究開発校の指定を受けて英語の授業が導入された1992年以来、既

に4半世紀を経ている。当初は研究開発指定校が毎年2, 3校ずつ増えていき、公開研究会が各地で行われるようになった。それに伴って他校の実践に倣い、英語の必要性を強く感じた学校が、当時盛んに行われていた民間の児童英語教育の影響を受けながら指導方法を開発して授業を行っていた。

しかし、早期に英語教育を導入することについての反対意見も強く、小学校教育課程への英語科の導

1) 中部学院大学学事顧問 2) 高山市教育委員会

入は進捗しなかった。2001年に文部科学省は『小学校英語活動実践の手引き』を上梓し、分厚い冊子を100円という廉価で出版し、〈英語活動〉としての指導理念や指導方法の普及に努めた。その後も英語特区の設置・研究開発校の指定などを続け、それに該当しなかった小学校でも、地域の状況を配慮しながら英語の授業に取り組み始めた。公共放送であるNHKも小学校3、4年生を対象にして学校放送の時間帯に『えいごりあん2000～2001』の放映を始めて、小学校への英語導入に力を添えはじめた。

各小学校のおかれた環境によって実施の方法は一樣ではなく、指導内容も指導方法も現場の選択に任されていたために、民間の英語指導方法の影響を強く受けたところもあれば、地域独自の考え方で実施するところもあり、さまざまな指導方法で授業が行われていた。従って、子どもたちが小学校教育課程を終了するまでに習熟する英語の到達度も異なる状況が生まれた。

この状況を是正するために、文部科学省は2009年に5、6年生を対象に『英語ノート5年生・6年生(のちに1、2と改訂)』という教科書に準ずるテキストを作成し、希望する小学校に配布して指導内容の統一を図った。それまでは、英語を導入することに逡巡していた小学校もあったのだが、これを機に、実質的に〈英語活動〉という名称で、教科ではなく領域という区分で高学年に英語教育が実施されることになった。

次いで2011年に、高学年において〈英語活動〉が必修化され、翌2012年にはテキストも『Hi, friends! 1, 2』と改訂されて現在に及んでいる。この数年の間にIT教育環境が進展したのに伴い、このテキストにはデジタル化された部分が増えた。

このようにして、逐次小学校現場に浸透してきた〈英語活動〉についての評価はさまざまであり、反対意見が大きく取り上げられることもあったが、〈英語活動〉が全国で1種類のテキストを使用し、その指導案も示されたことにより、指導内容もほぼ統一されるようになった。

しかし、ここに至るまでに自治体独自のカリキュラムで授業が行われてきた経緯が根強く残るところはそれを継続するところもあり、学校独自の選択やTTのために派遣された外部指導者の考え方などの影響もあって、指導方法は引き続き各学校や地域の

判断にゆだねられていることが多く、子どもたち全ての習熟レベルの統一を図ることは他教科ほど簡単ではないのが現状である。

2. 〈英語活動〉の授業例

2-1 文部科学省作成のテキストの指導内容

現在、高学年の〈英語活動〉で使用されているテキスト *Hi, friends! 1 & 2* では、5年生9単元・6年生8単元を週1回35週の授業で行うように構成されている。

子どもたちの日常生活の場面に即して英語を使い合うために用意された会話文の内容には、色・数・形・食べ物・教科などの好み、行ってみたい外国、買い物ごっこ、起床時間、誕生日と月名、道案内と町の建造物の言い方などが扱われている。6年生の終了が近づいたところに、簡単な劇活動をしたり、将来どんな職業につきたいかを英語で語り合ったりする内容もある。英語の言語的な仕組みに配慮した指導順序ではなく、子どもが身近に感じられると思われる素材で話し合えるように語彙が選ばれ、単元が組まれている。

子どもたちは活動に使う小物を手作りし、ゲーム化された活動でカードを交換し、英語の歌を覚えて、活動を楽しんでいる。単元ごとに異なる場面で使われる質問とその答えの英文を子どもたちに覚えさせて、子ども同士が情報交換をするペア・ワークと呼ばれるコミュニケーション活動が広く行われ、この授業スタイルが20年余り定着している。

2-2 1校時の指導のプロセス

典型的な授業の1校時の様子は次のようになる。授業の始めに挨拶や簡単な歌を歌ったりした後で、決められた場面、例えば好みの誕生日プレゼントを選ぶ活動で、必要な質問の仕方と答え方を練習し、子どもたちがおぼえたところを見計らって、「話し合う相手から目を離さず、大きな声で、ジェスチャーをつけて、笑顔を絶やさず英語を使い合うことが大事」と4項目の注意を与えてから、教室を自由に歩き回って友だちとペアになり、覚えた英語で対話を行い誕生日や誕生日の記念に欲しいプレゼントについて尋ね合うように指示をする。子どもたちは友だちの答を記録し、また次の相手を見つけて、同じ対

話を行う。これを暫く繰り返した後、クラス全体でもう一度英語の使い方などをチェックし、注意事項を確認し、必要があれば練習をしてから同じ対話を繰り返す。授業のまとめとして、何人と対話を交わすことができたかを報告したり、ペア活動の感想を述べ合ったりして、振り返り用紙に自分の感想を記入し、提出して授業を終了する。

1校時45分の5分前後をウォーム・アップとし、約10分弱を本時で使う英語の質問と答え方の練習に充て、ほぼ25分前後、子どもたちは教室を歩き回り、友だちと出会い、練習したダイアログを使って情報を得て、カードを交換したりメモをとったりすることになる。そして最後の5分弱をまとめの時間として、友だちの答を聞いて新しい発見があり友情を深めることができた、と発表し合う。

この授業スタイルは、担任教諭とALTや支援員も加わって整然と行われている。子どもたちは健気に教室中を歩き回って話し相手を探し、笑みを絶やさず、元気よく話しかけ、相手の質問に練習して覚えた英語で答えている。

活動で使われる英語が多少未熟で、覚えた英文は語法的に逸脱があり発音が不自然であっても、そこは敢えて問わず、母語以外の言語を使い合いながら情報交換をすることで、コミュニケーション能力の育成に効果があったと評価する。

2-3 ペア・ワーク中心の授業の問題点

英語を使い合うことを主眼としたこの授業で、子どもたちは、どのような英語運用力をつけているだろうか。ここでは2点だけ指摘しておきたい。

(1) 出会う友だちから同じ質問をされるので、質問を聞く必要はなく、欲しいもの・起床時間・行きたい場所など答えの内容語さえ伝えられればよく、また、相手の答が聞き取ればよいことになってしまうので、対話がぞんざいになりやすい。質問を注意深く聞くよりはさっさと答えてもらい、自分の答えも急いで伝えて対話の回数を増やそうとするなど、子どもらしい機転を働かせて情報を交換している。活動は活発に行われるが、英語を正しく使おうとする気持ちが希薄になる。コトバを使い合う、ということから考えれば当然の帰結ともいえる状況である。

話し方がぞんざいになるだけでなく、覚えたば

かりの未熟な英語を使い合う活動が続く間、指導者が他の子どもと対応していたりすると指導が行き届かない場面が頻繁に起こり、子どもが話している英語に単語の脱落や不完全な発音や間違いが起こっても放置してしまうことが多い。

(2) もう一つ懸念されるのが、覚えやすいように、という配慮から英文を不自然なリズムでジェスチャーをつけて言わせることが起こり、子どもはそのままを覚えていることである。その独特のリズムやジェスチャーをつけずに自然な声調で話しかけられると、子どもは聞き取れず答えられない、という状態になっていることがある。覚えさせないと活動ができず授業が滞るので多少不自然な英語表現を用いるという無理がこのような現象を生んでいるように思える。

小学校英語活動の導入にあたって「英語を教えるのではなく」「不完全な英語でもたじろがず、コミュニケーションを取ろうとする積極的な態度を養う」という考え方が重視され、子ども同士の友だち理解・クラスの仲間づくりに供するための楽しい英語活動が提唱されてきたが、この結果、子どもに英語らしくない英語の習得が起こるのではないかと気がかりである。教科化を前に見直す必要があると思われる。実際に授業をされている公立小学校の学級担任教諭からも、このような疑問が寄せられていることを重視したい。

3. 小学校間に見られる英語習熟の格差

国公立小学校の校内研修や自治体単位の研修に参加し、飛び込み授業を行い、学級担任が単独に行う授業や外部指導者とのTTの授業を参観した経験を通して、さまざまな授業の手法が子どもたちの習熟に影響しているように感じてきた。

そこで、子どもたち自身が“英語で何ができるようになったと思うか”を“できる度 Check”というシートに記入してもらい、その自己評価の信憑性を客観テストの成績と照合することで確認したいと考え、2011年から2013年にかけて2名の協同研究者とともに調査を行った。

調査報告を纏めながら気づいたのは、学校間格差が既に生じており、その格差が調査を行った3年間

固定して順位が変わらないということであった。これは「早期英語 Can-Do の研究：(児童の学習意欲向上を図る自己評価の効果を探る調査)」（日本英語検定協会に2013年3月に提出）(以下“できる度 Check”と呼ぶ)でまとめたものであるが、そこから得た問題点をいくつか報告したい。

3-1 “できる度 Check” 調査の概略

調査に参加した国公立私立小学校21校の子どもたち総計3,846人に、英語で何ができるようになったと思うかを“できる度 Check”シート(資料1“できる度 Check”設問)に記入してもらい、その自己評価の信憑性を確かめるために、5年生に英検 Jr. Silver 級を受験してもらって、各学校の“できる度 Check”の平均値の順位と英検 Jr. Silver 級の成績の順位と照合したのであるが、2つのデータは予測にたがわず強い相関を示した。

「英語が使えるようになってきている」と実感して高い自己評価をする5年生の学習集団が、英検 Jr. Silver 級でもよい成績を取める、という当然予測されるデータが得られたのであるが、気がかりだったのは、上位を占めた学校と、下位に甘んじた学校の順位が3年間変わらなかったことである。しかも、

この結果を生んだ理由が、憶測されがちな国公立という学校の学習環境や学習集団の質の差、さらに指導者の英語力やクラス経営などに関係する指導力では説明できないことであった。(資料2)

“できる度 Check”と Silver 級の両方の数値が低く、しかも3年間同じ順位に甘んじている学校の中には、国立大学附属小学校も私立小学校も含まれ、英語運用能力が高く小学校英語の研究経験も長い指導者が授業を担当しているところもあった。その一方で、英語指導の専門的な知識を得ることが少ないとみられる学級担任が指導を続けている学校が上位に食い込んでいて、しかも3年間殆どその順位が変わらなかったことが目を惹いた。

上位グループの中に国公立私立小学校が混在するだけでなく、下位グループの中にも国公立私立小学校が混在している事実、そして子どもに英語を教えることに自信を持って指導に当たっていると思われる指導者の学校で数値が3年間継続して低いケースがある一方で、指導条件に恵まれていない学校の数値が高く上位の順位を保っていることを示す折れ線グラフ(資料2)をみて、指導方法のどこにこの結果を生む理由があるのか深く考えさせられた。

資料1 高学年用 できる度 Check 設問

【高学年用設問】	
1A 名前や好きな色など、自分のことについて質問されたら何を聞かれたかわかる	4A 欲しいものについて伝えられる
1B 「本をひらきましょう」などと英語で指示されたらわかる	4B 先生やお友だちが自己紹介をしているのを聞いてわかる
1C お話のあらすじを英語で聞いて何のお話かわかる	4C 英語の言い方がわからないときにそれを英語で何とか質問できる
1D 先生と友だちが質問したり答えたりしているのを聞いて何を話しているかわかる	4D 自分の健康状態を伝えられる
1E 英語の説明を聞いていくつかの絵の中から説明の内容と合うものを選べる	4E 英語を聞き取れなかったとき「もう一度」とお願いできる
2A 1から100まで数えられる	5A (示されている歌詞を見て) 知っている歌の歌詞が英語で書かれていたら何の歌かわかる
2B 曜日や月の名前を言える	5B (8行の文章を見ると) 下の文章が何を説明しているのかわかる
2C 歌を歌ったり詩を暗唱したりできる	5C (90語程度の文章を見ると) 誰のことについて書かれた文章かわかる
2D 色、動物、食べ物、教室にあるものなど、身のまわりのものの言い方を英語で聞き取ったり、言ったりできる	6A アルファベットの大きい文字を書ける
2E アルファベットを順番通りに言える	6B アルファベットの小さい文字を書ける
2F アルファベットを英語の発音に気をつけて言える	6C 自分の名前を書ける
3A 英語であいさつができる	7A 英語のお話を聞いてもっと分かるようになりたい
3B 英語でお礼を言える	7B 英語の歌をもっと歌えるようになりたい
3C 英語で謝ることができる	7C 英語の本を自分でも読めるようになりたい
3D 自分の好きなもの、好きではないものを英語で伝えられる	7D 世界のいろんな人たちと話せるようになりたい
3E どの色が好きかなど好みについて質問できる	7E 英語以外のことばも勉強してみたい
3F 英語で話すとき英語らしく自然に表現できる	7F 自分の思いや考えを英語でも書けるようになりたい

My English “できる度 Check” No.1

もっともっと
がんばるぞー!
もうちょっと
がんばります!
がんばり
ますぞー!

名前や好きな色など、
自分のことについて質問されたら
回答ができたか分かる

「本をひらきましょう」などと
英語で指示されたらわかる

お話のあらすじを英語で聞いて
何のお話かわかる

英語の音声を聞いて
いくつかの絵の中から
説明の内容と合うものを選べる

先生と友だちが質問したり
答えたりしているのを聞いて
何を話しているかわかる

Date (/ /)
Class (- -)
Name ()

My English “できる度 Check” No.2

もっともっと
がんばるぞー!
もうちょっと
がんばります!
がんばり
ますぞー!

1から100まで
数えられる

曜日や月の名前を数える

歌を歌ったり
詩を朗読したりできる

色、動物、食べ物、教室に
あるものなど、身のまわりのものの
言い方を英語で聞き取ったり、
書いたりできる

アルファベットを
順番通りに数える

アルファベットを
英語の発音に気をつけて数える

Date (/ /)
Class (- -)
Name ()

My English “できる度 Check” No.3

もっともっと
がんばるぞー!
もうちょっと
がんばります!
がんばり
ますぞー!

英語であいさつができる

英語でお礼を数える

英語で書くことができる

自分の好きなもの、
好きではないものを
英語で伝えられる

どの色が好きなか
好みについて質問できる

英語で話すとき
英語らしく自然に表現できる

Date (/ /)
Class (- -)
Name ()

My English “できる度 Check” No.4

もっともっと
がんばるぞー!
もうちょっと
がんばります!
がんばり
ますぞー!

欲しいものについて伝えられる

先生や友だちが
自己紹介しているのを聞いて
わかる

英語での言い方が分からないときに
それを英語で何というか 質問できる

自分の得意状態を伝えられる

英語を聞き取れなかったとき
「もう一度」とお願いできる

Date (/ /)
Class (- -)
Name ()

My English "できる度 Check" No.5

もっともっと
がんばるぞー！

もっともっとで
できるぞー！

がんばり
OKだぞー！

がんばるぞー！

がんばるぞー！

知っている歌の歌詞が 英語で
書かれていたら何の歌か わかる
例えば、

- If you're happy and you know it, clap your hands.
- Doe, a deer, a female deer.
- Twinkle, twinkle, little star.....
- Happy Birthday to you!

下の文章が
何のことを説明しているのかわかる

- It has a green body.
- It lives in the river.
- It has hard scales.
- It has four short legs.
- It has a long tail.
- It has a big mouth.
- It has sharp teeth.
- It is a fierce reptile.

誰のことについて書かれた文章か
わかる

He was born in Chicago in 1901.
His birthday is December 5th.
His first name is Walt.
He loved drawing and wanted to become a cartoonist.
He contributed his cartoons to a local newspaper.
He moved to Los Angeles and started his company, The Walt Disney
Company, in 1923.
He created characters like Mickey Mouse, Minnie Mouse, Donald
Duck and Goofy.
He made many animated films such as Snow White and the Seven
Dwarfs, Pinocchio and Bambi.
In 1955, he opened the first Disneyland in Los Angeles.
Have you been to Tokyo Disneyland?

Date (/ -)
Class ()
Name ()

My English "できる度 Check" No.6

もっともっと
がんばるぞー！

もっともっとで
できるぞー！

がんばり
OKだぞー！

がんばるぞー！

がんばるぞー！

アルファベットの大文字を
書ける

アルファベットの小文字を
書ける

自分の名前を 書ける

Date (/ -)
Class ()
Name ()

My English "できる度 Check" No.7

英語のお話を聞いて
もっと分かるようになりたい

英語の歌を
もっと歌えるようになりたい

英語の本を
自分でも読めるようになりたい

世界のいろんな人たちと
話せるようになりたい

英語以外のことも
勉強してみたい

自分の思いや考えを
英語でも書けるようになりたい

Date (/ -)
Class ()
Name ()

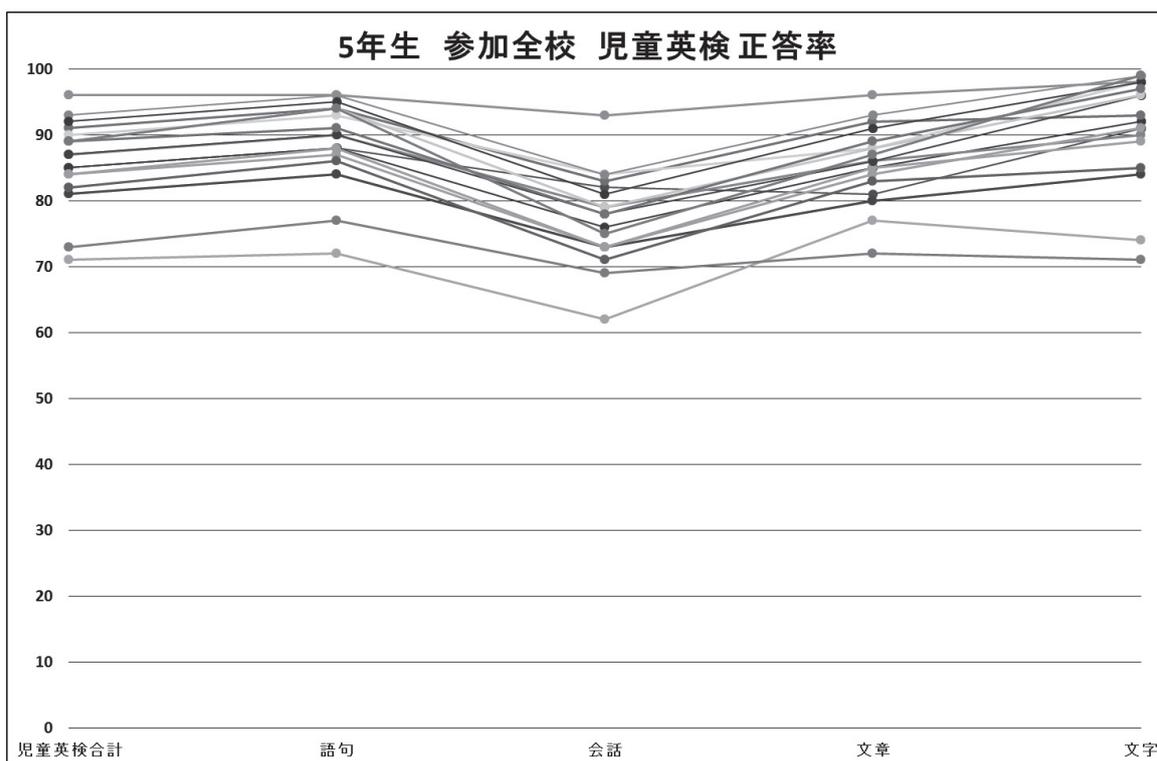
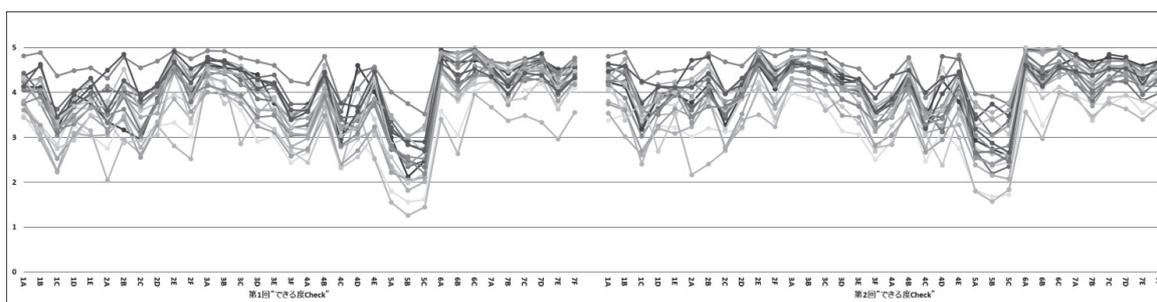
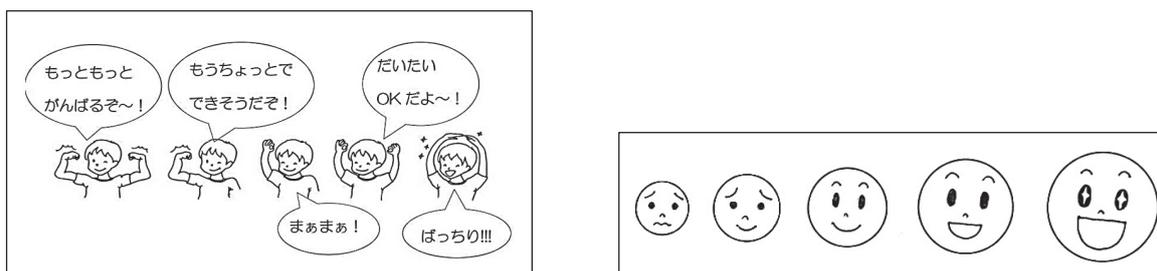
資料2

早期英語Can-Doの研究 (児童の学習意欲向上を図る自己評価の効果を探る調査)

久埜 百合 中部学院大学
 相田 眞喜子 田園調布雙葉小学校
 入江 潤 明星学園小学校

1. “できる度Check” 集計結果

子どもたちは“できる度 Check”の各設問の回答として、シートNo.1～6では、5つの異なる表情「もっともっとがんばるぞ〜!」「もうちょっとできそうぞ!」「まあまあ」「だいたいOKだよ〜!」「ばっちり!!!」(図6)の中から、シートNo.7では、5つの表情(図7)から自分の気持ちに一番近いものを選んだ。以降、No.1～6より得られるデータを“できる感”、No.7から得られるデータを“～したい感”と呼ぶ。



3-2.1 格差を誘引する指導観と指導技術

この格差が生じて固定している理由は、子どもたち学習集団の学習能力の差では説明できず、また、各学校の指導環境のデータを調べてみると、指導者の英語力や学校の英語授業の開始学年や週当たりの授業回数など、考えられる教育環境でも説明できないことが明らかであった。

学校間の格差が生じた理由は、指導者の指導方法に関するアンケート調査で得た「指導観」の数値が答えを持っているように思えた。

2-2で紹介したような授業パターンでは、1校時に子どもに触れさせる英語の種類が極度に限られており、授業前に決めておいた場面で使う表現だけを覚えさせて繰り返し練習をするので、子どもたちは授業を受けている間は“分かった感”を得られるが、その場面以外では使えないので、応用力を伸ばすことができない。

また、ペア・ワーク活動に際して文の形で覚えるように指導されても、活動中に覚えたはずの英文が不確かなものになり内容語だけで質問し応答するようになるが、その場に指導者が居合わせることが少なく、適時に修正されないので、授業が済んだ後に記憶としてとどまる英語が、やはり内容語だけになってしまいがちである。従って、英語が使えるようになってきた、という実感が醸成されないうまま、活動の面白さだけで英語活動を楽しんでしまう傾向があり、子どもの「英語が使えるようになった」という自信につながらないことがある。

また、外国人指導者や視聴覚教材を使って英語の発音を聞くことがあっても、大きな声で復唱することを求められると、子音や母音の音が崩れてしまうことが多く英語らしい音を身につけにくく、客観テストで聞こえてくる音声との隔たりが大きくなる。クラス全体で大きな声で練習することは出来ても、一人でその音を確認するために発音しようとするときに、不安が先立つこともある。これも、子どもの“できる感”の判断が低く出る原因となるのではないかとと思われる。

3-2.2 下位グループの英語専科教員の指導

英語運用能力も指導力も備えている指導者を採用し、ペア・ワークを取り入れず、不自然なリズムやジェスチャーで表現することもなく、大きな声での

練習も避けていて、順当な指導が行われていると思われるのに下位グループに留まった学校の授業は、上位グループの指導方法とどこが違っていったのか、気になる問題である。

それは上位グループの指導者と比べて、指導目標を設定するところで「指導観」に差異があり、子どもに求める指導の到達点が異なるかもしれないと考えた。

指導者が真摯に取り組もうとするあまりに、正確さを重視した教え込み型の指導方法がとられていて、同じ表現を練習させて確認を取ることが多く、授業中に使い合う英語表現の種類を制限して、教えた通りに復唱させることが多くなるのではないかと、そのために、子どもが主体的に授業に関わろうとするよりも指導者の指示を待つ学習態度が強まっているのではないかと考えられる。

分からない子どもが出ないようにという配慮から、繰り返し練習の文例の種類を少なくしたり、活動に使う英文を日本語で説明したりすることが頻繁に起こっている例があった。また、指示通りに子どもに復唱させるために、子どもからの自発的な発言のチャンスが少なくなり、応用力を伸ばしきれないのではないかとと思われる。

以上の授業観察から、指導者自身の英語力や、子どもたちの学習能力が格差を生むのではなく、指導者の「指導観」「子どもが学びを深めていくプロセスの理解」に基づく授業スタイルの差が、自律的な学習者を育成する指導面に影響し、それが格差の原因になっていると考える。「丁寧に、きちんと教える」という意味を再考したい。

4. 追加調査から見えてくる指導方法の問題点

指導方法によって子どもの習熟に格差が生じているのではないかと、という問題を個別の授業分析によって探りたいと考え、次の調査を行った。

小学校英語の研究者仲間でもある3名の指導者に授業を記録してもらい、授業記録のテープ起こしをして分析してみることにした。3名とも小学校教員免許だけでなく、中高の英語教員免許も取得しており、2名は中学校や高校で英語教員を務めた経験もあり、小学校英語に関する研究経験もある、いわば小学校英語を専門とする方々であった。

4-1 授業分析調査の概略

3人の指導者に、夏休み前に初回、そして冬休み前に2回目の授業を収録してもらい、子どもたちには、冬休み明けに、英検 Jr. Gold 級を受験してもらった。(Gold 級を選んだのは、前回 Silver 級で ceiling effect が見られ、習熟の差が見え難かったことによる。) (授業を分析調査して得た結果と Gold 級の結果から考察した報告書は、「小学校英語：指導技術向上の方法を探る」として、2016年3月31日に日本英語検定協会に提出しており、前掲の2013年度報告書とともにネット上で公開している。)

3人の「指導観」や「指導能力」などには特筆するほどの大きな差はなく、指導者個人が実生活で英語を使用する経験や、学校現場で指導してきた経験にも格差を生じさせるような差は見られなかった。むしろ、指導者がおかれている学校の体制から規制される指導方法に、子どもたちの習熟度の差を生じさせる原因があるのではないか、と考えるに至った。

4-2 授業分析から見えたもの

2回ずつ3人に提供してもらった授業を分析してみると、それぞれの授業の指導目標としている英文が答となるような問いかけを繰り返し、それに対して子どもが選択肢として提示された語彙を使って指示されている英文で応答する場面が多く、子どもたち自身がその場で英語と判断した外来語などの語彙を使って答える場面が少ないまま活動が進んでいたと言える。

その中で、子どもが答の内容を多少でも自由に発想して未熟な英語で答え、指導者その発話を受け止めながら臨機応変に対応して語り続けている授業を受けているグループの方が“できる感”と Gold 級の数値が高くなった。このようなタイプの授業づくりが子どもたちの習熟に良い効果をもたらしていると考えられる。(資料3：3人の指導者が指導中に使っている英語を分析した表)

資料3：3人の指導者が指導中に使っている英語を分析した表

	第1回			第2回		
	A先生	B先生	C先生	A先生	B先生	C先生
主にやり取り	0:01:21	0:24:38	0:08:50	0:22:41	0:20:02	0:00:00
一部やり取り	0:18:20	0:00:00	0:17:34	0:02:19	0:00:00	0:40:59
やり取り含む活動 合計	0:19:41	0:24:38	0:26:24	0:25:00	0:20:02	0:40:59
主にリピート	0:04:35	0:00:00	0:07:44	0:12:21	0:00:00	0:14:37
歌	0:01:00	0:02:54	0:06:00	0:00:56	0:04:55	0:07:50

	第1回			第2回		
	A先生	B先生	C先生	A先生	B先生	C先生
	指導者			指導者		
使用された総単語数 (のべ)	1713	1319	1827	2266	1254	2514
使用された単語の種類	155	209	319	368	145	363
	児童			児童		
使用された総単語数 (のべ)	611	312	449	323	227	1149
使用された単語の種類	63	79	132	120	71	184

4-3 子どもの参加度と授業の評価

指導案に添って既定の英文で授業が進行し、聞こえてくる英文も子どもたちの発話も種類が少ない授業を受けている子どもたちも、集中度は高く積極的に挙手をしており一見授業は成功しているような印象を受ける。しかし指定された同じ英文を繰り返していることで学習内容が浅くなっていることは否めない。これが、そのグループの Gold 級の結果にも反

映したと考えられる。

指導者の語りが、授業計画で事前に決められたものだけにとどまらず、子どもとのやり取りに自由度がある授業の方が、4-1 で見たように子どもの推理力が促され、学びが深くなると思われる。子どもたちが自分で判断しながら英語を聞き、その内容に対して自分の判断でコトバを選びながら英語で応答するように導くとき、当然語法や発音や単語の選択

において不自然な言い方が発生するのはやむを得ないが、その都度指導者が訂正した英文を聞かせることで、クラス全体の学びが深まっていくと考えられる。

こうして、子どもたちは英語での情報伝達活動に自ら関わっていくことを自覚できるので“できる感”も高くなる。そして、応用力を問われる客観テストでも、たじろがずに問題解決に立ち向かうので数値が高くなると考えられる。

4-4 授業中の文字の扱い方

授業中に聞こえてくる英文が文字化されているものを見ているかどうか、子どもの習熟に影響があると思われる。

英語のやり取りを音声中心に行っているときに、その英文が手元にあると、一種の読み聞かせに近い状況になるので、授業のDVDで子どもの目の動きを見ると、英語を読むように指示されなくても、聞きながら自発的に文字を見て英文を確認していることが分かる。

Gold級のスコアが特に低かった学校では、教室にアルファベット文字が掲示され、ジャンル別の単語のポスターで文字を見る機会もあり、指導者もローマ字表記された固有名詞のフラッシュ・カードを見せることはあったが、活動中に自分たちが使う英文を目にする機会はなかった。従って、子どもたちは文字を読もうとする機会がなく、英語を聞いたり発話したりするときには既知の単語が使われている英文を自分で読もうとする経験がほとんどなかったことも、英文を読もうとする力を伸ばしきれず、Gold級の問題に抵抗感をもったのではないかと思われる。活動で使い合う英文を目で確認できることが子どもの習熟を促すことも、この結果から見えてくる。

子どもたちの“できる度 Check”を調査したときに、設問シート5, 6で文字操作に関連することを尋ねているが、現場での文字指導が、文字の形の認識と書かせることに重点を置き、文字を見て文字の連なりが示している意味を捉えさせようとする指導が遅れていることが分かった。母語習得の過程では目にする文字の意味を捉えようとするのが自然に起こっているため、それを英語の指導でも活かして、文字から意味を読み取るプロセスをもっと重視する

べきであろう。

1980年前後に、子どもを対象とする英語教育において文字指導には否定的な考え方を取っていたことがあり、それがつい最近まで続いていて、文字指導に関する研究が不十分のままである。授業中にどのように文字に触れさせておくのが良いか喫緊の課題として検討が必要である。

5. 子どもの習熟を深める授業改善の方向

小学校英語の指導が急速に進む中で、格差が生じないように指導技術を改善する方策を考えたい。

5-1 子どもの学習能力について理解を深めたい

学童期独特の外国語に対する対応能力を理解する必要がある。母語でも大人の対話を聞いて大体の意味を理解すると安心しているように、聞き慣れない英語を聞いていても、分かるところだけを飛び石伝いに聞き取って全体の意味を理解し、たじろがずに対応しようとする。このコトバを受け止めている間に、その音の流れの中に秘められているルールに気づき、たどたどしくても使おうとする態度が育まれ、それが言語習得に繋がっていく。

これは年齢が進むにしたがって、聞き取れなかった「分からない音の連続」の方が気になって、心の耳を閉じてしまう年上の学習者の受容能力とは大いに異なる場所である。

5-2 子どもが蓄えている豊かな語彙に注目したい

英語を聞かせるときに、子どもが知っている英語に由来する外来語を使うと安心して耳を傾けており、「英語ばかりが聞こえてくるので分からないと思ったけれど、いつの間にか私も英語で話していた」と言うようになる。

子どもにとって聞き取れなかった英語の音は雑音のように聞き流して、知っている単語を拾いながら英語を聞き続ける。分からないことを大人ほど不愉快に感じない。むしろ、雑音のような知らない音が繰り返し聞こえてくると、「分かる部分」と「分からない雑音」との「順番」に英語のルールがあることを気づいて、「雑音」と「分かる音」との規則性を推理して自分でも英文を産み出して発話につなげていくようになる。

子どもにとっての「雑音」の部分は、I have a/an… / This is a/an…、How many…のような機能語の部分で、これを塊のように捉えて口頭作文するようになる。これらの単語の集まりを塊と捉え、既に知っている単語と連結することでコミュニケーションが取れることをいち早く気づいていく。

4. 5年生の段階で、子どもが蓄えている外来語の語彙量を調査すると、2000語前後になる。久埜が76年に4年生（男子・女子）57名で調査した時は、1200語を超える程度で、それを基に *WORD BOOK*（ぼーぐなん）や『2000語絵じてん』（アルク）を作成したが、40年後の2016年の調査（相田眞喜子による）では4年生（女子）123名で約2000語を記録している。この40年間に料理・衣服・IT 関係・スポーツその他のジャンルで新たな語彙が増えたことが影響していると考えられる。

5-3 子どもの英語に対する音感を大切にしたい

子どもの時期に聞き続けた地域のコトバのリズムやイントネーションは大人になっても抜け切れないので、出身地が分かることがある。逆に12歳前後になってから新しい地域語の生活圏に移り住んだ時に、なかなかその地域の音の流れになじめなくて困ることがある。これと同じことが英語習得上でも起こるので、英語らしい音声のインプットが英語習得の鍵の一つということができる。

このことから、英語を聞かせるときに、子どもが真似て発話しやすいようにと配慮して本来の英語のリズムを変えたり表現を簡略化したりせず、標準的な英語を聞かせることに留意したい。子どもたちはたじろがずに聞き続け、真似のできるところを真似ている間に徐々に正しい英語に近づいていく。

5-4 授業の展開を柔軟に考えたい

年間計画を新しい年度開始前に整備し、それに基づいて授業毎の指導案を準備して授業をするのが通例であるが、目の前にいる子どもの習熟プロセスを観察し、子どもの学びに合わせた授業展開が必要である。授業は生き物で、授業案通りには行かないことが多い。授業案を頑なに守ろうとすると、授業に齟齬を来すことがある。しかし、いろいろな制約があつて、授業者が授業案を授業進行中に変更することが難しいこともある。この制約を優先させること

が、授業の内容そのものを薄くして子どもの学びが深まらないことがあるのではないか。今回の授業分析調査でこれが顕著に表れた事例があつた。

クラス経営に優れ、他教科の指導でも子どもをしっかりリードする指導力のある指導者が英語を教えていても、決められた授業計画に従って授業し、同学年の他のクラスの指導者との均一性を保つことを優先させ、異なる学年の指導内容との重複を避けるために指導範囲の枠を超えないように配慮すると、指導者が授業で使う英語の選択が限られてしまい、授業中に起こる子どもの予定外の発話を取り上げにくくなる。

コトバを使い合う授業の現場では、子どもが思いがけないことを言って授業案の枠を飛び越えてしまうことがある。このような予定外の表現活動で授業が膨らんでいく場面こそ、子どもの英語を使おうとする冒険心を励まし、自らの力で英語を使った、という成功感を得させる時である。授業は想定外のことの連続であると言ってもいい。今回の授業分析でも、既定の指導案に縛られて子どもの発話を受けとめきれなかった授業で子どもの習得を遅滞させることが起こり、客観テストのデータにも影響していると思われた。

1例を上げてみたい。場所の前置詞 on/in を導入する活動中に、小物を置いたところで under が必要になったとき、子どもにはもう一つ前置詞を増やすレディネスがあつても、授業案では扱わないことになっているので、その小物についての表現を避けよう、ということが起こった。子どもに2つの前置詞を覚えさせることより、それとは異なる意味の前置詞を加えて比較させて、3種類の場所の違いを表現できる経験をさせることの方が、言語習得を深化させるために有効であるにもかかわらず、授業計画に添うとそれは出来なくなる、という縛りは、授業を豊かにするという視点から勿体ないことである。咄嗟に語彙を増やしたり、別の表現も取り入れたりして、新しい発話につなげる自由度を優先させたい。

5-5 子どもに発話を促す方法を見直したい

英語活動でインプットを重視すべきであるとしながら、英語を聞き続ける力を養うことよりも、英語を復唱させるために聞かせる指導になりがちであ

る。言えるようにするために、言える範囲の英語を聞かせようとするので、インプットが痩せてしまい不自然なリズムとイントネーションで覚えさせようとして、自然な英語から外れた音の流れでインプットすることになる。

「言えるような英語」だけを繰り返し聞いて、直ぐに真似て言う練習をすると、相手の言うことは聞く前から分かっているので注意深く聞く必要はなくなってしまう。答えるときもカードなどで示された単語から選べばいいので、自分の気持ちを考えて伝えようとする自発的な答えにはならない。全てがお仕着せで活動が終わってしまうので自律的学習者としての成長が見られなくなる。

5-6 中学英語との接続を考えたい

小学校で身につける英語が、中学での学習に結び付くようにしたい。示されたとおりに活動する受動的な学びだけでなく、積極的に自分の判断を交えてコミュニケーションを取ろうとする態度を身につけさせたいものである。

英語らしい表情豊かな英語の話し方を身につけることが、中学英語のテキストを音読するときに役立つ筈である。テキストの音読練習を楽しめる子どもになっていると、文法も自分で声を出して「音」で確かめながら身につけていくので記憶しやすい。英語独特のリズムを感じながら表現できると、動詞の活用や形容詞などの語尾変化を覚えるのも声を出しながらリズムを取って楽しく学習できる。こうして自ら学習方略を発見することが自学自習につながる。

英語の音の流れに対応することに慣れていると、英語で作文しているときも声を出して確認するようになり、音の流れに乗った語順で英文を思い浮かべられて、書き続けることもできる。また、スペリングの確認も音を思い浮かべながら判断するので、スペリングにも勘が働くようになる。同音なのに異なるスペリングがあることや、語尾変化で品詞を類推できるなど、フォニックス・ルールに親しみを覚えるようにもなる。

自律的な学習ストラテジーが活かされると、授業で学んだことを自力で応用展開しながら、更なる学びに広げることができて、その後の長い英語学習を支えることになる。(文責：久埜)

6. 子どもの「学び続ける力」を育成するために

久埜は、第5項までに、学校現場の実態を踏まえながら、現在の主流となっている英語活動の問題点に着目し、その改善作として、子どもたちの英語の習熟を促す指導方法について言及してきた。これらの項目を貫くその本意は、「生涯の英語学習を支える自律的な学習ストラテジーの育成のため」に他ならない。それは、子どもたちの今後の英語学習を支え、さらには、自ら学びを深め、広げていくことにつながる、と考えているからである。しかしながら、実際の小・中学校現場においては、その長期的な展望をもって子どもたちの「学習ストラテジー」を育成する英語の授業が展開されているとはいいがたい状況を多々目にするところがある。

そこで第6項においては、実際の授業・実践例等を取り上げ、そこに存在する問題点に着目しながら、子どもの言葉を学ぶプロセスを大切にされた指導方法の考え方について言及することにする。

6-1 子どもの目が輝く瞬間が生まれる指導方法

ある小学校で1年生の国語の授業を参観する機会があった。本時の中心となる学習活動は「消防車について気付いたことを説明する文書をつくる」というもの。子どもたちにはプリントが配布され、そのプリントに沿って書きまとめていくのだが、子どもたちの視点は見事に様々であった。なぜタイヤが6本もついているのか、車体の両側から出ている2つのアームはなぜ必要なのかといったことまで考えて話す子どもたちも出てきた。

さて、この授業で特に重要視したいことは、子どもの自由な見方・考え方を大切にしながら授業展開がなされていたという点である。こういった授業では、仲間が発表するときには、仲間の気付きはどこにあるのかと興味津々で見たり聞いたりし、なぜそう思うのか、というその子独自の考えを食い入るように聞いたりするようになる。そういった時こそ、子どもたちの目はいつそう輝きを増すようにさえ見える。

英語活動の時間もそういった子どもたちの目が輝く場面を随所にちりばめながら、授業を展開していくことが大変重要であると考えている。しかし、多

くの英語活動の授業は、授業展開をパターン化し、約束事の一つとして表現練習のためのチャンツやペア・ワーク等をこなしていく。一見子どもたちは、生き生きと楽しそうにコミュニケーション活動をしているように見えるが、多くの場合、表現練習のための活動に終始してしまいがちになり、パターン練習の域からでることはない。こういった授業の場合、教師から子どもたちに聞かせる英語の量は必然的に制限され、減少する。そのことによって言葉のやり取りの質が下がり、魅力のないものになってしまう場合がある。こうなると子どもたちの目は一向に輝きを示さないばかりか、与えられた場面の中だけでしか思考せず、自由な発想や学びの深まり・広がりには至らないと考えている。

Hi, friends! 2 Lesson 5 Let's go to Italy. のある授業を例として取り上げてみる。ターゲット・センテンスは、Where do you want to go? I want to go to Italy. である。様々な国名も取り上げられている。まず始めに、ターゲット・センテンスを覚えるためのチャンツで練習を行う場合が多い（・にアクセントを置く）。そして、それを使ったモデル文を担当とALTが聞かせる。例えば、

担任：Hello. Where do you want to go?

※チャンツCDで練習したリズム（すべての単語を強調して）で発話する。

ALT：I / want to / go / to / France.

※単語と単語がバラバラしていて、不自然な英語のリズムであっても、子どもに一語一語しっかりと聞いて理解してほしい、という考えからである。

担任：Why?

ALT：Because I want to see the Eiffel Tower.

※自然なリズムを崩した発話となる。

担任：Oh, I see.

次にこういったやり取りを子ども同士のペア・ワークで行い、コミュニケーション活動と称した表現練習をする。聞き合う必然性をもたせようと、インタビュー活動にしてみたり、ビンゴゲーム形式にしてみたり、様々な工夫により子どもたちの意欲を持続させようとするが、どれもじっくりこない。なぜなら、その表現の意味がもっている機能がまったく活かされていないからである。Hello! と挨拶した

後に、いきなり Where do you want to go? と質問する流れにはやはり違和感を覚える。さらに、子どもたちにはチャンツや先生のモデルで示した誤ったリズムで子どもたちに発話を促そうとする場合が多々見られる。ある小学校6年生の授業では、一人の女子児童がその不自然な英語のリズムを受け入れず、無意識のうちに自然な言い回しに直して相手に質問をしていた。そこへ担任がやってきて、誤ったリズムで言い直しをさせている場面に出会ったことがある。子どもの方が、鋭い気付きをもっているにも関わらず、その気付きに教師が対応できていない、というのが現実なのである。

さらにペア・ワークが進むと、子どもたちの英語は次第に What do you go? I like go to ~. I want Eiffel Tower. というようによく耳に残っている言葉が優位性をもちはじめ、文構造がどんどん崩れていく。さらには、早く終わらせようと日本語で聞いてくるものさえ出てくる。そして活動後は、アイ・コンタクトができていた、あきらめずに聞いていた、といった態度面の評価のみとなる場合がある。このような授業展開で子どもが目が輝くとは考え難い。

例えば、久埜百合等が開発した次のような活動はどうだろうか。まず始めに、国旗当てゲーム等をしてから、子どもたち数名に自分の行ってみたい国を選ばせ、秘密にしておく。担任やALTは、その子どもたちがどの国を選んだのかを当てようと、自然な英語のリズムで、Do you want to go to Egypt? Do you want to go to France? と聞いていく。子どもたちは、Yes./ No. と言いながら反応していく。なかなかあたらない場合にこそ、Where do you want to go? と聞いてあげたい。きっと返ってくる答えは、Egypt や France. といった国名だけで反応するだろうと想定できる。そして教師は、I see. You want to go to Egypt. と言い換えをしてあげて、want to go to ~ という文構造の音を意識的に伝えていく。このようにして次の数名の子どもたちともやり取りをしていく。こうしていくうちに、子どもたちは少なくとも10回以上は Do you want to go to ~? という文構造の音の流れを聞くことになる。さらに、なかなか当てられない場合に、Where do you want to go? が使われると、子どもの中で、その意味と使用場面がぴったりとつながっていく。

さらに、最後に担任の先生が行きたい国や場所を

ALTのみが見えないようにしてクラス全員に写真を見せる。ALTは、担任の先生にDo you want to go to ~?と質問をどんどん投げかけるがなかなか当てられない。ALTは、クラスへPlease give me some hints.と言いながらその国にちなんだヒントを考えるように促す。子どもたちは、beautiful beach, cute animals, blue flag等、自分の発想を膨らませながら、知っている語彙を使ってどんどんヒントを言ってくることを想定したい。そのヒントをもらったALTは担任へ、Do you want to go to a beautiful beach? Do you want to see a cute animal?と質問しながら、答えを探っていく。そして、それでも分からないとき、Where do you want to go?と最後に質問をする。担任は、I want to go to Australia.と自然な英語で答える。このように子どもたちを巻き込みながら、言葉のリズムと意味、使用場面を自然なやり取りの中で扱い、意味と場面をすり合わせる経験を十分に踏ませながら、同じような活動をペア、グループ・ワーク等で行ったならば、子どもたちは決まった枠組みから少しずつ飛び出し、目を輝かせながらヒントを伝えたり、自分の行きたい国や場所を伝えようとしたりするのではないだろうか。(語研ブックレット3小学校英語1・ブックレット5小学校英語2より)

6-2 子どもと教師の自然なやり取りのある授業

自然な子どもとの英語のやり取りは、授業の始めから行いたい。それは、子どもたちに少しでも英語の豊かなインプットのある時間を確保してあげたいと考えるからである。しかし、多くの小学校では、中学校との連携を意識してか、文脈のないところで、How are you? How is the weather? What day of the week is it today? What time is it now?等の定型文を使ったQ&A式のやり取りを全員で行うところから授業がスタートするケースが多い。子どもたちは、大きな声でI am hungry. It's sunny. It's Friday.と全員で威勢良く、大きな声で返答してくれるが、コーラス形式では全体的に合わせようとするあまり、英語らしいリズムがないがしろになりやすい。また、大きな声で元氣よく反応してくれることは指導者としては大変うれしいが、英語らしい発音で発話できない場合が多い。子どもたちにとって、この時間は、発音等が曖昧であっても、なんとなく周り

に合わせて言っていればよい時間となっている。

その改善策の一つとして、例えば、*Hi, friends! 2 Lesson 6 What time do you get up?*と連携しながら、What time is it now?の質問の後には、眠そうな表情の子どもに、You look sleepy. What time did you go to bed?と質問したり、How is the weather today?の代わりにHow was the weather in this morning?や海外の天気予報の画面をテレビに映してみたり、英字新聞の天気予報欄を見せたりして、How is the weather in Brazil today?というように聞いてみてはどうだろうか。日本の反対に位置するブラジルは、夏で暑いことが分かれば、Do you like summer? Why do you like it?とどんどん質問を広げて、短い文脈の中で先生と子どもがやり取りしていく。周りの子どもたちは、その話の内容に新情報が入っていたり、自分も知っている、といったことがちりばめられていたりすると、自然に先生と子どもたちとのやり取りを「聞く」ようになる。

また、ある4年生の担任の授業では、形容詞を導入する場面において、Do you have a handkerchief?と問いかけながら、自分のハンカチを子どもたちに見せて、他の子どもたちとサイズ比べをし、My handkerchief is big, small, rectangle等と言いながら既知の単語を入れ替え、子どもと自然なやり取りを始めたのである。無理に表現を覚えてもらおう、といった大人側の意図が見え隠れするやり取りではなく、無理なく簡潔な英語で子どもたちとやり取りを楽しんでいた。このように単純な場面設定の中で英語を使い合う間に、形容詞の音と意味を、繰り返し聞かせ、理解させていくことが大切であると考える。

「英語で自然なやり取りを子どもたちとする」となると英語に苦手意識のある担任には難しい、と捉えられるかもしれない。しかし、授業の中で子どもたちと担任の先生が、自分の言葉で相手に伝えたり、反応したりすること事態が、初期の英語学習者には大切なコミュニケーション・モデルとなり、子どもたちの英語学習への意欲付けにも寄与することだろう。指導者となる担任には、そのようなやり取りができるようにするための英語学習や研修が今後必要になってくるであろうと考えている。

7 聞く力を伸ばすインプットのある授業

指導者がインプットしているつもりでも、単に教え込んでいることがある。別の小学校の事例を紹介したい。1年生の国語の授業で、1日(ついたち)~20日(はつか)までの日にちの読み方を練習していた。担任は子どもたちを指名して言わせたり、列で言わせたりしながら、なんとか覚えさせようと、頻繁に言えるかどうかのチェックをしていった。しかし子どもたちは、「ついたち、ふつか、みっか、よっか、・・・はつか 等」ということを、授業の中で十分に聞いてきた経験が少ない、また、生活の中では聞いたことがあっても、意識してこなかったのではないか、と思われる。担任は、そういった子どもの側にたったとらえ方をしないまま授業を進めていると、はじめは元気よく声を合わせて言っている、だんだん飽きてきて、よそを見る子、隣としゃべり出す子、わざと間違えてみせる子等、しだいに教師の意図と子どもの思考がずれ始めていく。子どもの集中や意識を一つにまとめていくことに大変な労力が必要となる。このようなチェック活動的な学習形態が長く続くと、子どもの意欲が低下し、聞こうとする意識も低下していくのではないだろうか。実はこういった状況は、英語活動の授業でも曜日や月名を覚えさせたり、序数の言い方を練習させたりするときに全く同じことを見かけることがある。国語や英語に限らず、もしこのような言葉を覚えさせようとする授業で、「聞く力を伸ばすインプット」を意識した指導方法が事前にとられたならば、子どもたちの学びのプロセスは変わっていたかもしれない。

英語活動の時間には、よく絵カードが使用される。初めて使うカードが登場する時は、様々な簡単な英語を使って子どもとやり取りできるチャンスである。しかし多くの場合、そのカードを示しながら、先生の英語をリピートしていただくだけの時間になっている。その最たる理由は、子どもたちはそのカードの単語を知らないから、先に教えておいた方が子どもたちが発話するときに困らないだろう、という大人の論理からきているとも考えられる。しかし、小学校の英語活動に登場する言葉のほとんどは、生活に密着したものが多く、さらに子どもたちがすでに何らかの形で聞いたことがある、見たことがある、知っているといったものである。5-2において久

埜は、「4、5年生の段階で子どもが蓄えている外来語の語彙数は、2000前後になる」と述べている。このことから、子どもが普段の生活環境の中で触れている語彙量を活かしながら、それらの語彙を必然性のある教師とのやり取りの場面を通して聞かせ、「わかった」「知っている」「なんだろう」と思考を巡らすプロセスを通じた語彙の学びを大切にしたい。

例えば、*Hi, friends! 2 Lesson 4*の道案内の単元では、*police station, convenience store, library, bakery*等、様々な場所の名前が扱われる。それらをただ示しながら、先生が発音する音を繰り返すだけでは、子どもたちとの自然なやりとりはうまれない。さらに、その時の子どもたちの思考は、音真似をしているだけの場合が多く、自らの力で理解しながら反応したり、これまでに聞いたことのある語彙を呼び起こしながら、考えて発話したりすることにはつながらないことが多い。

そこで、これまでの絵カードの提示方法に「聞く力を伸ばすためのインプット」という視点をもって行った場合、教師からの語りに変化が生まれていくと考える。例えば、絵カードの半分だけを見せながら、*What's this? Is this a restaurant? Is this a school?*と話しかけながら、子どもたちは、*No.*と反応したり、*なんだろう、*と推測したりしながらさらに聞いていく。*You can read a book. あっ図書館だ。Yes, that's right. This is a library. How about this?*というように同じ流れで子どもたちに絵カードを示していく。その後、*What's this?*と復習もかねながら質問し、どんどん子どもたちに発音させていってみる。また、テンポ良く単語の復習をさせた場合は、「つられちゃダメよゲーム」と題して、先生が絵カードを示しながら、違う単語を伝える。子どもたちは、その間違いにつられないようにして、その絵にあった正しい単語を言っていく。このような活動は短時間で、かつ、他の単語や文のインプットも与えることができ、また、子どもが自ら考え英語を言えた、という小さな経験を積み重ねることができる。さらに、*I want some vegetables (cucumbers, eggplants, pumpkins). Where do I need to go?*等と聞きながら、子どもが自分で考えながら、それまでに理解してきた場所の名前を英語で言わせていく。時には間違い、時には正しく言えることもある。その都度、修正させたり、*recast*したりしながら繰り返し

返し、正しい英語を聞かせていく。このような丁寧なインプットのプロセスをしっかりと踏んでおくことが、子どもたちの英語を聞き続ける力につながっていくものと考え。久埜が5-5で述べているように、英語活動でインプットを重視しているにも関わらず、多くの場合「暗記させるため、復唱するため」のインプットと捉えられがちである。そのような指導方法では、自然な英語のリズムやイントネーションが軽視され、さらには文脈の中でその英語を聞き取り、前後関係等から意味を推測したり、理解したりする力を育成することは困難であると考え。平成32年度から高学年で教科化となり時間数が倍増するこの機会にこそ、英語活動でのインプットの時間のもち方、考え方を捉え間違わないようにしなければいけない。

7-1 「英語を聞き続け理解する力」を測るリスニングテストの方法・内容（新井，2007）

小学校時代の「英語のインプット量」と「英語を聞き続け理解する力」の関係について分析するため、リスニングテストを次のように行った。

ぼーぐなん発行の *WORD BOOK*（久埜百合著）をもとに椎名紀久子（当時千葉大学）が中心に開発したリスニングテストを使用した。このテストはパソコンを使用し、英語学習をほとんど進めていない年度当初に「週1回の英語活動経験者である中学1年生35名」と、「年10回の英語活動経験者の中学1年生95名」に実施した。質問内容は、久埜百合（中部学院大学）が「①語彙・②語彙を含む英文ヒント・③語彙が出てこない英文ヒント」という付加を加えた3段階で、子どもの聞き取り・理解度を調べるために提案された資料を参考にし、次の4種類の質問内容を作成した。生徒が各質問を答える時間は、15秒～20秒と設定した。

- ・日本語の中でよく聞く英語の語彙のみの質問（図1）
- ・これまでにあまり聞いた経験がないと考えられる語彙のみの質問（図2）
- ・生徒が聞きなれていると考えられる語彙を含む英文3つの質問（図3）
- ・英文の中からいくつかのキーワードを聞き取り、それらを総合して答えを探す3つの質問（図4）

7-2 「英語を聞き続け理解する力」を測るリスニングテスト結果

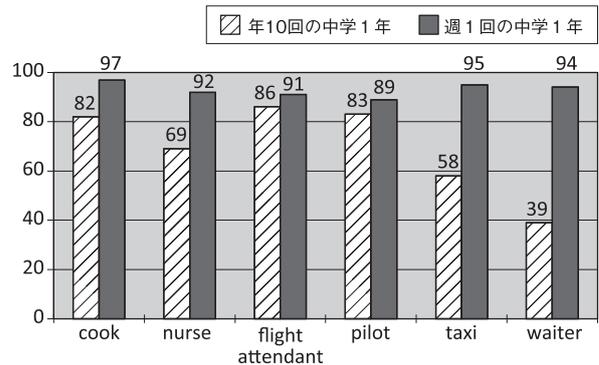


図1 日本語の中でよく聞く単語のみ

図1より、生徒にとって日本語の中でよく聞く語彙であっても、waiterとwaitressのように似ている音をもつ語彙については、あいまいな区別をしていると推測される。Taxiについては、近くに似ている自動車の絵があったため、どちらを選ぶかは書かれている文字を認識できるかどうかで答えが分かれたと推測できる。その他の項目については、大きな差はあまり見られない。

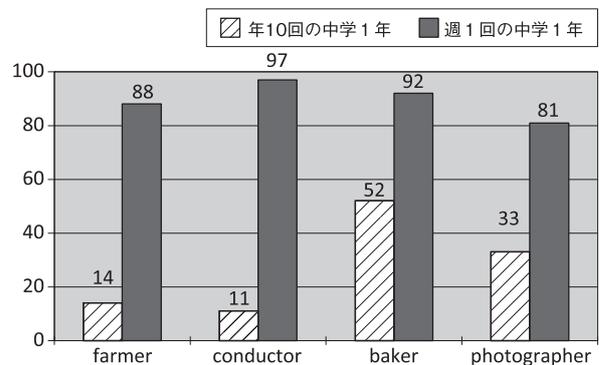


図2 あまり聞いた経験がないと考えられる単語

図2より、明らかに小学校での英語のインプット量や目に触れる機会の量の違いが結果に反映されていると思われる。

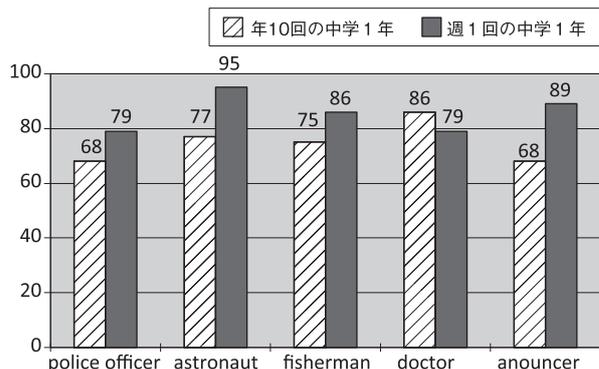


図3 聞きなれている単語を含む質問

図3より、語彙自体の音には慣れていなくても、聞いたことがある語彙 (ex. astronaut: He wears a helmet.) を1つでも聞き取れば、答えを探すことができるため、どの項目でも高い数値を示している。

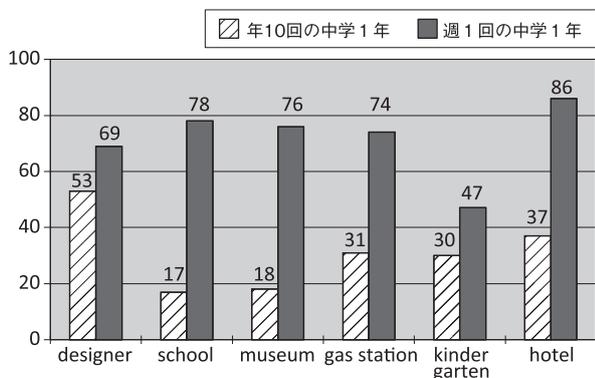


図4 複数のキーワードを総合して答える質問

図4より、語彙はこれまでに聞いたことがあるものでも、いくつかの情報 (ex. hotel: You can see a brown car. There are many trees on the right side. It is a tall building.) を総合して答えを探すため、理解できた語彙との関係性を見つける処理に負荷がかなりかかるものと考えられる。週1回の中学1年は、小学校英語活動を通して、英文を聞きながら推測したり、考えたりする機会が豊富なため、いくつかの情報を同時進行的にすばやく処理していくことに慣れているのではないかと推測する。

このリスニングのテストの結果をもとに「英語を聞き続け理解する力」を育成する、という観点で考えた時、単に英語の語彙を絵カード等で先生の発音をリピートするだけでは、聞き取れた語彙から他のことにつなげて理解していく力の育成には結びにくいと考えている。このリスニングテストで取り扱われて「hotel」や「school」のように、頻繁に日常や英語活動の中で出てくる語彙も、その語彙自体を聞けば理解できるが、それに関わる他の表現や語彙が聞こえてきたときに、それらが聞き取れなかった、ということに意識がとらわれ、次の言葉を聞き続けることを止めてしまうことがあるのではないだろうか。そういった子どもたちの姿は、子どもの性格や能力といったことが関わっているというよりも、指導者側の指導方法によって子どもの聞く意欲を低下させているが故に生まれてくる姿と考えることが指導者側には必要である。

5-2で久埜が述べているように、「聞き取れな

かった英語の音は雑音のように聞き流して、知っている単語を拾いながら英語を聞き続ける」という子どもが本来もっている力を活かした指導方法を授業の中でちりばめながら、英語を「聞き続ける力」を育成していくことが必要であると考えている。それが子どもたちの、英語を「学び続ける力」の礎になるであろう。

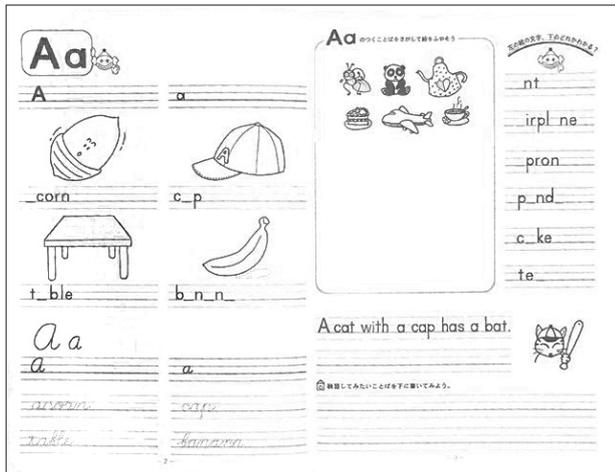
8. 自律的な学習（読み・書き）へつながる文字指導の導入方法

8-1 「音と文字のすり合わせ」から読み・書きにつながる指導例

前述でも述べてきたように、英語学習には、音声でのインプットは欠かせない。しかし、音声でのインプットといっても、子どもにとって「聞くこと」だけがインプットであるとは限らない。「読むこと」、「書くこと」も含め、子どもが受けるインプットととらえた場合、指導方法の幅も広がっていく。

例えば、ぼーぐなん発行久埜百合監修の「ABCの本（オレンジ）」に記載されている早口ことばを小学校6年生対象に次のような手順（久埜百合開発）で進めながら、次第に読むことへとつなげていくことが可能であると考えている。

- ①図の左側から、What's this? と問いかけながら、それぞれの絵の音の確認をする。
- ②文字が書かれている所のみ発音し、子どもは発音されなかった音を補いながら、正しい音で発音する。このとき、子どもはまだ絵だけを見ていて、文字を見ていない。例 c□p → cap
このとき、どんな音を補いながら言っているか意識させながら発音させる。
- ③音の確認が取れたら、書かれている文字に着目させ、文字が抜けている箇所にはどんな音が入るのか考えさせる。そして、発音しながら、その抜けている文字を書き入れさせる。
- ④もし書き入れた文字が間違いであったり、文字が抜けていたりすれば、指導者がそのまま発音し、子どもに正しい音と間違った音とを比較させ、自分で間違いに気付かせる。
- ⑤右のページには、左で書いた文字が抜けている幾つかの単語がまとめてある。①～④の流れで様々な語彙に慣れる。この流れに慣れてきた



ABCの本 (オレンジ)

ら、①の後に、文字を見せ、指導者が発音する単語を聞きながら、どの綴りがそれに当てはまるか推測させてもいい。

- ⑥十分にキーとなる音を意識したインプットがなされた後に、早口ことばの絵を見せながら、This is a cat. This is a cap. This is a bat. それぞれのキーワードを示す絵を指し示しながら、A cat with a cap has a bat. と聞かせていく。その時、キーとなる音をしっかり聞かせながら伝える。5-2で久埜が述べているように、子どもの意識は、知っている単語に向けられるが、その周りのある語彙も正しいリズムの中で覚えていくようになる。この時に、How many times did you hear “a”? と質問したりして、何度も文を聞かせる工夫をすることも忘れないようにしたい。また、語と語のつながり (リエゾン) を必ず意識的に聞かせ、子どもにも意識するように注意を促す。
- ⑦何度か繰り返し聞かせたり、一緒に言わせたりした後に、文字を見せ、指で文字を追わせながら、自分で読ませてみる。子どもはすでに音で知っているため、どの音と文字がその知っている音に合ってくるかをすり合わせしながら読んでいく。ここでの「読む」とは、覚えた音を文字とすり合わせているだけに過ぎず、実際に読んでいるという行為ではないだろうが、子どもにとっては「単語や文を読めた」という気持ちになれる。
- ⑧その後、上に書かれた文字に合わせながら、丁寧に発音しながら文字を書き写していく。

⑨その後、Where is the word “cat”? と聞きながら、文の中で、cat がどこにあるかを読み取れるかどうかを確認する。

⑩この時点で、この文はどんな意味だと思う? と質問し自分の言葉で意味理解もできているかを確認させる。この時、「猫が帽子をかぶっていて、バットをもっている」と言えれば十分であろう。「帽子をかぶった猫がバットをもっている」と文法に沿った日本語

に訳すことがここでのねらいではない。⑩の時点まで、子どもは、早口ことばの表現を通して、音と文字のすり合わせをしながら、文字を認識し、読み、書き、そして、何度となく正しいリズムを自分の中に取り入れていくことになる。

8-2 8-1のプロセスで覚えた「早口ことば (作: 久埜百合)」の活用例

8-1で学んだ「早口ことば」は、子どもの中では、ある程度の文の英語が言える、読める、といった自信にもつながっている。しかしこれは、あくまでも暗記の域を超えず、自分の言葉になっている、という実感は子どもたちの中には、まだもちにくいと考える。そこで、「WORD BOOK 絵で見て覚える英単語 (久埜, 2004)」を活用することを通して、覚えている早口ことばを場面によって、自分で考えながら単語の入れ替えをして文をつくる経験を踏ませてみる。

例えば、久埜 (2016) でも紹介されているようにWORD BOOK を使って「ページ探しゲーム」をする際は、ヒントとして Can you see a boy? というように下線の部分の名詞を入れ替えながら、どんどん聞かせていく。そうすることにより、子どもは自然にどこを入れ替えるといいのか気付いていく。そういった流れの中で、少しずつ文を長くし、情報量を増やしたヒントを指導者が与えていく。その時に子どもが慣れ親しんできた早口ことばをヒントの中に盛り込んでいく。例えば、A cat with a cap has a bat. は、A boy with a hat has an ice cream cone. John is in the jungle gym. は、I can see that a pig is in the pig pen. となる。さらに、Father is fishing. は、A boy is swimming. 等と子どもが理解可能な語彙と入れ替えていく。子どもは、それまで Can you see ~? というヒント以外に、どんどん異なる表現が入って

いることに気がきなが、大切なキーワードは聞き逃さず活動を継続することができる。このようなプロセスを踏んだ上で、今度は子どもが自分で考えながら指導者に対してヒントを伝える。学級の仲間全員で1つのページについてヒントを考え、担任やALTなどの指導者に伝える。1人がヒントを言うと、まわりの子どもたちは次に言いたくなって、どんどん手を上げるようになる。Can you see ~? のヒントが多いものの、その中で数名が早口ことばの文を使ってヒントを伝えるようになる。その時を指導者はじっと待つ必要がある。始めからあれやこれやとヒントをこうつくりなさいと指示することは、子どもの思考を狭めてしまう要因の1つとなりかねない。もし誰かが異なるヒントをつくってきたときこそ、しっかりと取り上げ、早口ことばのどの文をどのように活かしたのかを全体と共有したい。このようなプロセスを通して、子どもたちに表現の広がりや文構造のイメージをつかませ、早口ことばを覚えていることが、異なる場面で生きてくる体験をさせたい。

8-3 中学校での英語学習への影響

この6項から8項において述べてきたように、子どもたちにとって、必然性のある、かつ、自然な思考の流れがうまれる場面において、英語を聞いたり、話したりする英語学習のプロセスをたくさん経験してきた子どもたちは、その後の学習を支える次のような学習ストラテジーを身につけていくと考えている。

- ①様々な英文をききながら、大切な言葉を聞き逃さず、少ない情報を手立てに、意味を理解しようとするようになる。
- ②多少わからないといった場面でも、あきらめないうで聞いたり、読んだりするようになる。
- ③英語らしい発音やリズムを抵抗なく受け入れ、自分でも意識して練習するようになる。
- ④より自然なリズムでより自然な身のこなしで、英語を使ってやり取りを楽しむようになる。
- ⑤早口ことばなど様々な基本的な英文に音声から丁寧に親しんできたことにより、例えば一般動詞とBe動詞の違い、三人称単数、複数形、前置詞の位置、形容詞と名詞の語順等など、基本的な文構造の理解が進みやすい。
- ⑥正しいリズムで音声のインプットを受けている

ことによる語と語のリエゾンが初見の文にも転用されやすい

- ⑦単語を覚えていく際に、声に出して読みながら、音と文字のすり合わせをしながら書いて覚えようとする。

このような学習ストラテジーが身につくよう考えられた指導方法は、6-1前半で述べたようなパターン化された授業展開の中では、十分に活かされないことが多い。それは、指導者の意識が授業の流ればかりに行きがちになったり、不自然なモデル会話やチャンツ、思考が伴わないパターン練習、言葉の正確さが伴わないペア・グループワーク等といった形だけの英語の授業になっている可能性が高いと思われるからである。本来の子どもが言葉を学ぶプロセスこそ授業の中で大切にされなければいけない。

(文責：新井)

【おわりに】

今後3年生から6年生までの4年間、小学校における英語教育は従来の3倍の授業時間を与えられる。子どもたちは多量のインプットを受けて英語によるコミュニケーション能力を獲得していくことになるが、中学校での英語学習と接続させるためには、小学校における英語教育の充実が求められる。そのためにも、今遅れている小学校教員養成課程の充実と現場研修による教員の指導力補強が必要である。

小学校での英語指導を誰に託すべきかが議論されてきたが、ある学年を担当して1年間子どもが英語を使い慣れていく様子を観察するだけでなく、卒業するまでの6年間、子どもがどのような道筋を辿って英語に習熟していくかを理解することも必要である。

現在中学の英語教員を小学校の英語専科教員として配置することが始まっているが、小学校教員が他教科にわたって指導しながら子どもの学習の様子をつぶさに観察してきた知見は他のものに代えられないものがある。中学での英語科指導の経験を活かすことは大切であるが、12歳以下の子どもたちの学びのストラテジーが中学生のそれとは違うことを十分に配慮し、言語習得の基本にかえて小学生対象の言語教育としての指導技術をも重視すべきである。

6.以降で述べられている新井謙司の知見と洞察は、この点でも得難いものである。6歳から12歳までの子どもにとって必要なコトバの獲得のプロセスを踏まえて英語の運用能力を習得させ、順調に中学で英語の学習を続ける道筋を考えるための問題を指摘している。

今まで多くの公立小学校で行われてきた授業の手法を再検討し、小学校で4年間必修科目として学んだ英語が活かされ、中学・高校英語を支えられるようにしたい。このことが地域の人材を育て、地域の発展に貢献すると考える。(文責：久埜)

引用文献

- 新井謙司 (2007). 英語教育の小中連携を目指して
～具体例とスピーキング・リスニングテストの
結果から考える今後の方向～ 日本児童英語学
会全国大会研究実践発表資料.
- 久埜百合 (1996). 「ABCの本」, 2.
- 久埜百合 (2004). 「WORD BOOK 絵で見て覚え
る英単語」, 15, ほーぐなん.
- 久埜百合 (2016). 「WORD BOOK を使って、何を
どこまで、教えられるか」, WORD BOOK 資料.
- 久埜百合・相田眞喜子 (2015). 小学校英語：指導
技術向上の方法を探る 日本英語検定協会助成
研究 (一財) 語学教育研究所, 小学校英語 1 &
2 (語研ブックレット 3, 5).
- 久埜百合・相田眞喜子・入江潤 (2011～2013). 早
期英語 Can-Do の研究 児童の学習意欲向上を
図る自己評価の効果を探る調査, 日本英語検定
協会助成研究.
- 久埜百合・粕谷恭子・岩橋加代子 (2008). 子ども
と共に歩む英語教育, ほーぐなん.