

小学校英語研究

2011 年度より必修化が決定した小学校英語について、その意義や可能性、リタラシー指導や英語活動の実践などを取り上げて考察・提案する。また小学校での指導実践をもとに、子どもの英語習得にあたっての方略や教師の役割についても検討・提案する。

- ①** 小学校での英語活動の意義について 6
上智大学 吉田研作
- ②** 小学校での英語教育の可能性 14
慶應義塾大学 田中茂範
- ③** 公立小学校でのリタラシー指導の実践について
ーアルファベット知識と音韻認識を発達させる指導法ー 26
千葉大学 アレン玉井光江
- ④** 子どもの生きる力を育てる英語活動
ー教材と自己表現活動の役割ー 43
東京工科大学 豊田ひろ子
- ⑤** 子どものゲシュタルト的認知とチャンクの習得 54
上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程 居村啓子
- ⑥** 担任教師と英語専任講師のギャップをどう埋めるか
ーアンケート調査と授業観察の結果からの考察ー 64
上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程 長田恵理

小学校での英語活動の意義について

The Meaning of Elementary School English Activities

吉田研作

Kensaku YOSHIDA

上智大学

Sophia University

Abstract

The introduction of English activities at Japanese elementary schools is an important development for English education in Japan. The term ‘English activities’ implies not the teaching of English as ‘knowledge’, but getting students to experience communication through various tasks and activities. The term ‘soji’ (meaning ‘foundation’) has been used to describe what is expected of English education in elementary schools, and ‘kiso’ (meaning ‘basics’) to describe English education in junior high schools. The difference is in the use of English for the purpose of practical communication—without the need to analyze the structure of the language—in the case of ‘soji’, to the learning of the structures and forms of English for the purpose of higher cognitive levels of communication, in junior high schools. It is also mentioned that one of the major problems with English education in Japan is that English is the only subject not taught in the elementary schools, and therefore students have no basic experience of English before entering junior high school, where the emphasis is more on the teaching of English as ‘knowledge’ than as ‘communication.’

Keywords

Foundation, Basics, English Activities, Communication, Course of Study

1. はじめに

2006年3月に中央教育審議会外国語専門部会は、日本の小学校における英語活動の導入についての報告書を発表した(文部科学省, 2006)。しかし、いじめや高校における必修科目の未履修問題, 教育基本法の改正等, 様々な教育問題が浮上したため, ほぼ1年半にわたり, ほとんど手つかずの状態が続いた。2008年1月によく「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)」がとりまとめられたが, 小学校英語に関する内容は外国語専門部会の報告書がほぼそのまま採用された。その内容をまとめると, 次のようになる。

- 1) 小学校英語活動の目的は, 中学校段階の文法等の英語教育の前倒しではなく, 幅広い言語に関する能力や国際感覚の基盤を培うため, 英語の音声や基本的な

表現に慣れ親しみ、言語や文化に対する理解を深めるとともに、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成し、中・高等学校においてコミュニケーション能力を育成するための「素地」をつくること。

- 2) 小学校において英語を必修化する。ただし、教科にはしない。
 - 3) 指導体制は、担任の教師とALTや英語が堪能な地域人材等とのティーム・ティーチングを基本とする。
 - 4) 小学校高学年(5・6年)において、平均週1回(年 35 単位時間)を導入する。
- 本稿では、上記の内容から、特に、1)の中の「素地」の意味について考えてみたい。

2. コミュニケーション能力を育成するための「素地」をつくるとは

新学習指導要領では、高校における最終的な目標として、英語でコミュニケーションができることがあげられているが、そのために、コミュニケーションの「基礎」を中学で築き、小学校では、コミュニケーションの「素地」をつくる、ということが示されている。2001年に発表された「英語指導法等改善の推進に関する懇談会(報告)」(文部科学省, 2001)で、日本の英語教育の最も大きな課題として、小学校から高校・大学までの英語教育を貫く「一本の柱」(一貫性)の構築があげられたが、新学習指導要領では、その点が考慮されているとあって良いだろう。つまり、小学校でコミュニケーション能力の「素地」をつくり、中学でコミュニケーションの道具としての英語の「基礎」をつくり、高校卒業時には、国際的な場面で英語でコミュニケーションができる能力を育成するところまで持っていこう、というのである。

小学校の英語活動は、今まで総合的学習の時間で行われていた体験としての英語活動と同じで、国際理解を促進するための道具としての英語、という位置づけになっている。つまり、英語の知識や技能を直接教えるのではなく、国際感覚(理解)を身につける過程で、英語の音や表現に触れることにより、結果として英語が身につけば良い、というのである。

小学校で考えられているシラバスは、英語の構造や単語、あるいは、英語の表現の学習を目的とした「構造シラバス」や「機能シラバス」ではない。英語は、あくまでもコミュニケーションの道具として学ばれるものであり、構造・単語・表現自体の習得を目的化してはならない。つまり、小学校では、机に向かって英語自体を学ぶのではなく、様々な活動やタスク(歌、踊り、ゲーム、外国の話や物語を聞く、外国人と触れ合う等々)を通してコミュニケーションの道具としての英語に慣れ親しむことが求められているのである。

また、英語活動を通して英語によるコミュニケーションに慣れ親しみ、経験を積むことにより、英語でコミュニケーションすることが楽しくなれば、英語を使って積極的にコミュニケーションしたいという動機が生まれ、中学・高校で、より高度なコミュニケーション能力を行う上で必要となる英語の構造や単語の学習が意味のあるものになる、と考えられている。現に、様々な研究や調査から、小学校以前に英語を学んだ場合、中学生や高校生になっても英語が好き、英語で話してみたい、もっと聞き取れるようになりたい、外国の人とコミュニケーションしたい、という肯定的な動機を持つ人が増えることが確認されている。例えば、森(2008)は、関東の私立中学の1・2年生を対象とした調査から、英語学習年数が英語力(英検取得級)と相関し、英語学習開始年齢が英語の実践的な使用に対する好意的な気持ちと有意な相関(逆相関)を示すことを報告している。

また、Benesse 教育研究開発センターが行った『東アジア高校英語教育 GTEC 調査 2006 速報版』(2007c)では、図1が示すように、小学校以前から英語を学んでいた高校生が次の各項目で、中学校で初めて英語を勉強し始めた高校生より、高い動機を示していることがわかった。「英語を話す人と友だちや知り合いになりたい」「知らない言葉を学ぶことがおもしろい」「世界をよりよく理解したい」「他の文化について学びたい」「メールなどが書けるようになって海外の人とやりとりがしたい」(筆者、要約)などである。

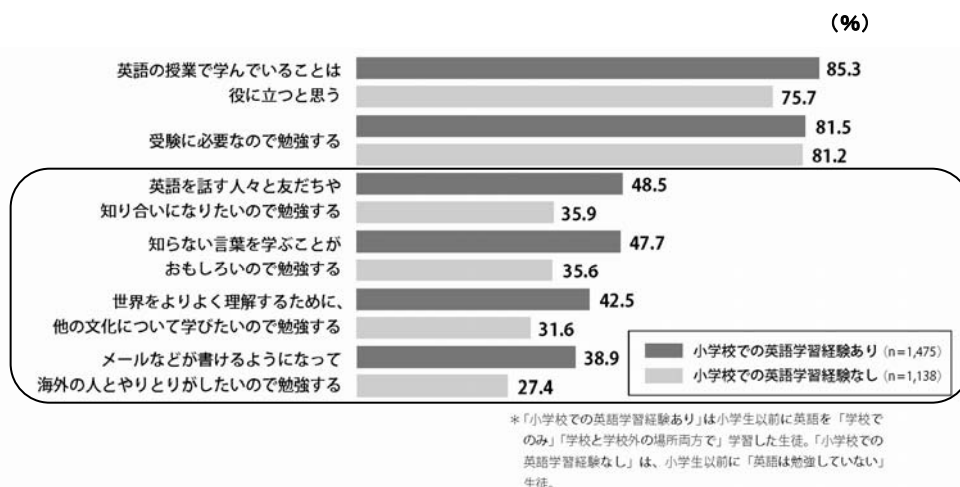


図1 小学校での英語学習経験と現在の英語学習に対する意識
『東アジア高校英語教育 GTEC 調査2006 速報版』

このように、国際理解の基礎づくりを小学校英語の目標に据えることには大きな意味がある。しかし、英語そのものの習得はどうなのか。国際理解の多くの部分は、言葉を通して行われるだろうし、そのためには、小学校でも英語の4技能等、英語の基本的な知識は必要ではないか、という議論がある。それに対して、中央教育審議会外国語専門部会は答申で、次のような見解を示している。

外国語のいわゆるスキルの習得に関しては、例えば、聞くことなどの音声面でのスキルの高まりはある程度期待できるが、実生活で使用する必要性が乏しい中で多くの表現を覚えたり、細かい文構造に関する抽象的な概念について理解したりすることを通じて学習への興味・関心を持続することは、小学生にとっては難しいことから、むしろ、ALTの活用等を通して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等を基本とすべきとの指摘がある。(文部科学省, 2008b)

つまり、英語の4技能、そして、基本的な構造や表現、語彙等は、体系的に教えないよう

にしなければならないのであり、コミュニケーション・タスクやゲーム、歌などを英語活動に有効に使い、英語の音声、表現、語彙等に自然に「慣れ親しむ」ことによって、英語によるコミュニケーションに対する積極的な態度の育成が求められているのである。つまり、それが、コミュニケーション能力の「素地」の育成につながるのである。

2.1 コミュニケーションの「素地」とは

では、「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の『素地』を養う」ということは、どういう意味なのか、もう少し詳しく考えてみよう。

小学校英語活動は、外国語(英語)はあくまでも言語や文化を体験的に理解するための手段であり、中学校段階の文法等の英語教育の前倒しになってはならない。中学校では、英語を「知識」として教えることが求められるが、小学校ではそれをしてはならない。例えば、What's this? という表現があった場合、それを、What / is / this? と、3つの単語からなる表現だと、分析的に教えるのではなく、[What'sthis?] という、何かわからないものについて尋ねる時の1つの慣用表現として生徒に体験させることが大切なのである。[Canyou] ~? や、[Whatcoloris] ~? も、それぞれ、能力を尋ねる、あるいは、何かの色を尋ねる時の慣用表現として、実際に使うことにより、体験的に学ばせるのが小学校英語活動で求められていることなのである。

アメリカ人の子どもでも、文字を覚えるまでは、want / to を [wanna] という1つの単語として覚えているし、大人でも、外国語を学んでいる時は、「こういう状況でこういう表現を使うんだ」というように、言語の機能とそれを行うために慣用的に使われる表現を結びつけて覚えている。たとえば、韓国語で、「カムサハムニダ」と言えば、「ありがとうございます」という意味だが、この表現を「単語」に分けなさい、と言われても、韓国語の構造等の知識がない人にはできない。それでも、感謝をしなければならない場面ではちゃんと使える。小学校英語活動は、まさに、そのような体験を目標としている。そして、コミュニケーションの手段として英語が聞き取れ、ある程度使えるようになれば、生徒は「積極的にコミュニケーションを図ろうとする」ようになるだろう、というのである。

先生が英語で言ったことが「わかった」、自分が英語で言ったことが「通じた」という経験を積むことにより、英語でコミュニケーションができたという成就感を味わうことができれば、積極的にコミュニケーションをしよう、という態度が育成できると考えている。既に述べたように、いくつかの調査の結果から、小学校から英語をやっていた生徒は、中学から始めた生徒よりも、中学生として、また、高校生として、英語ができるようになりたいという気持ちが強く、英語に対してより肯定的な態度を示していることがわかっている。さらに、長沼は、Benesse教育研究開発センター(2007a)の報告書の中で、小学校時代に英語が好きだった生徒は、高校生になって英語が再び好きになることがあるが、小学校時代に英語が嫌い、中学でも嫌いだった生徒が高校生になって英語が好きになることは、少ない、という。

高校時に英語が「好き」と答えた学習者は、小中のいずれかの段階で好きになっている可能性が高く、高校になってから英語を好きになる割合は少ない。「嫌い」と答えた学習者では小学生段階から嫌いであった割合も高いが、それにも増して中学で嫌い

になった層が多い。……また、小学生の時英語が好きであった場合、中学生でつまずいても、もう一度高校で好きになる可能性があることがみえた。早期の段階で肯定的な情意を育てておくことの長期的な意味を考えていく必要があるだろう。

(Benesse教育研究開発センター, 2007a, p. 35)

つまり、小学校から英語を始めることは、長期的な効果を生む可能性があるのである。

さらに、英語活動を通して、コミュニケーションの重要性を体験し、英語の音声や基本的な表現に慣れ親しむことにより、言語や文化に対する理解を深めることができる、と考えられている。例えば、英語のリズムや音声に慣れ親しむことにより、日本語以外の言語の存在を知ることができる。挨拶をはじめとする日常的な表現の違いに気づくことにより、社会的、あるいは文化的な違いを認識し、現代世界の言語的・文化的多様性を知るきっかけをつくることができるというのである。

ところで、小学校では[What'sthis?]や[Canyou]〜?などを1つの慣用表現として、1つのかたまりとして英語の表現を体験させることが目的だと言ったが、中学校では何をすれば良いのだろうか。小学校の「素地」に対して、中学校では英語の「基礎」をつくることの大切さが述べられている。この違いについて、考えてみたい。

上記のことを、たとえて言うならば、建物の「基礎」となるコンクリートやブロックを導入する前に、土地を整備しなければならないが、小学校英語活動は、その「地均し」(更地づくり)の役割を負っていると言ってよいだろう。コミュニケーションのために英語を用い、外国の言語や文化の存在を体感し、積極的に外国語でコミュニケーションを図ろうとする態度を育成することにより、コミュニケーションの「素地」をつくる。上記の例でいうと、1つの表現としての[Howareyou?]は英語によるコミュニケーションの「素地」を構成するものであり、How/are/youと、その中身を分析して知識として理解することは、単語や文法という英語の表現の「基礎」を身につけることを意味する。つまり、英語の「基礎」となる文法や語彙というブロックを中学校でしっかり見つけられるようにすることが求められているのである。

[What'sthis?]や[Canyou]〜?を分析的に教えることにより、What's / this?とWhat's / that?の違いや、What' /s/ this?とWhat /are / these?の違い、また、Can / youとCan / IやCan / she等の構造的な違いを理解させるのが中学校英語の役割なのである。つまり、小学校で「体験した」表現を、今度は、体系的に理解するのである。

2.2 「飛び立つ」前の「滑走」の重要性について

ここで、1つ考えてみたいことがある。国立教育政策研究所(2005)の調査によると、中学校3年生の30%近くが、英語の授業がわからない、と答えたが、これは、他のどの科目よりも高いことがわかった。英語はそんなに難しい科目なのだろうか。英語の教師の教え方がまずいのだろうか。なぜ、こんなにも多くの中学校3年生は英語の授業がわからないのだろうか。

『第1回小学校英語に関する基本調査(保護者調査)速報版』(Benesse教育研究開発センター, 2007b)からは、次のことがわかった(図2)。これは、小学生の保護者に対して行われた調査だが、約55%の人は英語があまり好きでない、90%近くは英語を使う自信がない、

そして、なんと、約80%が学校の英語教育は役に立たなかった、と答えている。ということは、普通の日本人の大人の10人に8人までが、今までの中・高6年間の英語教育に否定的なのである。そして、それが国立教育政策研究所の調査にも現われているのだろう。



図2 保護者自身の様子

『第1回小学校英語に関する基本調査(保護者調査)速報版』

さて、なぜこのようなことになるのか。1つ大きな理由として考えられるのは、英語と他の教科(国語、数学、理科、社会、家庭科、美術、音楽、体育)との大きな違いに起因するものだろう。英語以外は、小学校から教科として教えられている。つまり、英語以外は、中学校で理論的な「離陸」をする前に、小学校で様々なやさしい形で「体験」的に学ばれ、「滑走」してきているので、中学校でいざ理論的に「離陸」する時になっても、それなりにスムーズに「飛び立つ」ことができるのである。それに対して、英語は、「滑走」(英語を使ったコミュニケーションの基礎)と「離陸」(文法等の理屈)が中学校1年時に同時に行われるために、「飛び立った」は良いが、直ぐに「墜落」してしまうのである。

小学校英語活動の意味は、この「滑走」にあると言えるのではないだろうか。コミュニケーションの「素地」とは、正に、この「滑走」を指していると言えるのである。だからこそ、英語教育を成功させたいのなら、他の教科同様、小学校から十分な滑走をさせて、十分な体験をさせてから中学校で「飛び立つ」という手順を踏まなければならないのである。

3. 文字の導入について

もう1点、小学校英語活動で気をつけなければならない点がある。小学校では、英語を体系的に、分析的に教えてはならない、となっているが、文字教育についても同じである。つまり、体系的に読み書きを教えてはならないことになっている。しかし、このことは、一切読

み書きを導入してはならない、という意味ではない。新しい小学校の学習指導要領の「外国語活動」の「内容」項に、次のように書いてある。

外国語でのコミュニケーションを体験させる際には、音声面を中心とし、アルファベットなどの文字や単語の取扱いについては、児童の学習負担に配慮しつつ、音声によるコミュニケーションを補助するものとして用いること。(文部科学省, 2008a, p.96)

つまり、体系的に読み書きやアルファベットを教えるとはいけませんが、例えば、絵カードと一緒に文字を見せるのは問題ない。特に小学校高学年になれば、音声言語に文字の補助があることは、理解促進に大いに役立つ上、知らず知らずのうちに、英語の読みが身につく。

私が運営指導委員をしている、埼玉県春日部市の粕壁小学校の渡辺元校長は、小学校1年生からずっと文字のついた絵カードでオーラル練習をしてきた子どもたちが、直接教えたことがない文字を読めるかどうか、上級学年の児童に試してみた。その結果、6年生で、今までに見たことがある単語の95%は正しく読める、ということがわかった。しかし、もっと興味深かったのは、文字が書けるかどうかを見た時に、例えば、□OG に「D」が入ることは、90%以上の子どもがわかっていたのに、ELE□HANTでは、40%以上の子どもが、「P」ではなく、「F」を書いたことである。つまり、子どもは、文字に接しているだけで、文字と音との関係を自ら発見する力を持っているのである。

4. おわりに

小学校における英語活動は、2011年からいよいよ必修化されることになった。しかし、現状では、まだその意味について十分理解されているとは言えない。中学校で教えてきた英語と小学校で扱う英語活動は同じなのか、違うのか。英語によるコミュニケーションの「素地」と「基礎」の違いは何か。そして、どうして、英語は他の科目と違って、嫌いな生徒が多いのか。本稿では、これらの疑問に対する著者の考え方を、色々なデータを基に述べた。小学校英語活動はまだ緒についたばかりだが、これからの日本の英語教育全体に与える影響の大きさから考えると、それが成功するかどうかは、想像以上に重要な意味を持つと言ってよいだろう。

小学校英語活動を成功させるためにも、今後も様々な観点からの研究や議論が必要だろう。なお、小学校英語活動の在り方についてより詳しく知りたい方は、吉田(2008a・2008b)を参照されたい。

参考文献

- 国立教育政策研究所 2005. 『平成13年度小中学校教育課程実施状況調査データ分析に関する報告書』
- Benesse教育研究開発センター 2007a. 『研究所報VOL.43 東アジア高校英語教育GTEC調査2006報告書』 ベネッセコーポレーション.
- Benesse教育研究開発センター 2007b. 『第1回小学校英語に関する基本調査(保護者調査) 速報版』 ベネッセコーポレーション.
- Benesse教育研究開発センター 2007c. 『東アジア高校英語教育GTEC調査2006 速報版』 ベネッセコーポレーション.
- 森博英 2008. 「中学生の英語関連要因に見られる早期英語教育の影響」 第34回全国英語教育学会東京研究大会.
- 文部科学省 2001. 「英語指導法等改善の推進に関する懇談会(報告)」
Available: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/01/010110a.htm [2009, 1月]
- 文部科学省 2006. 「中央教育審議会 教育課程部会 外国語専門部会 第14回 資料3-1: 小学校における英語教育について(外国語専門部会における審議の状況)(案)」 Available: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/015/06032708.htm [2008, 12月]
- 文部科学省 2008a. 「新学習指導要領 小学校学習指導要領」
Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/index.htm [2008, 12月]
- 文部科学省 2008b. 「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)」
Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf [2008, 11月]
- 吉田研作(編著) 2008a. 『21年度から取り組む小学校英語—全面実施までにこれだけは』 教育開発研究所.
- 吉田研作 2008b. 『新しい学習指導要領と信頼される学校教育の実現』 学校教育研究所.

小学校での英語教育の可能性

On the Feasibility of English Education in Japanese Elementary Schools

田中茂範

Shigenori TANAKA

慶應義塾大学

Keio University

Abstract

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) has determined that English be taught in Japanese elementary schools as part of the obligatory educational system. The official name for it is “gaikokugo katsudou” (“Activities in a foreign language [English]”). Although this decision leaves some pedagogical issues to be still debatable, we should be ready for the implementation, taking a realistic stance, and argue how far English education in elementary schools can go with a total of 70 lessons (45 minutes per lesson) given to 5th and 6th graders. In order to make activities in English acceptably uniform across the nation under the principle of “equal educational opportunities,” MEXT gives the goals to be attained and the content to be covered by all schools. This paper critically examines the “what is given,” showing that it fails to function as a guiding principle, and discusses a theoretical framework within which to discuss the feasibility of English education in Japanese elementary schools. The main topics include the age factor in learning a second language, the nature of successful learning contexts, and a theory of exercises.

Keywords

English Education in Japanese Elementary Schools, the Age Factor, Learning Contexts, a Theory of Exercises

1. 小学校英語の必修化

平成20年3月28日に公示された小学校学習指導要領では、第5学年と第6学年において外国語(=英語)活動が位置づけられた。現在、英語は「国際共通語」として広く使われており、国際社会の一員として機能するには英語が必須である。そこで、学校教育においても英語教育の一層の充実化が求められ、その「充実化」の一環として小学校の第5学年と第6学年においてそれぞれ年間35単位時間の授業時数を確保するという教育課程上の位置づけが行われた。その狙いは、中・高等学校において英語コミュニケーション力を育成するための「素地」を養うというものであり、中学校との連携が意識されている。

「教科」としての位置づけではないにしろ、義務教育として外国語活動を行うには、教育の機会均等の原則と共通の指導内容に関する合意が担保される必要がある。そこで、国としての小学校外国語活動の目標と内容が指導要領に示されている。

指導要領で示された小学校英語活動の目標は、英語のコミュニケーション力の素地を養うというものであるが、ここでいう「素地」には、(1)言語や文化について体験的に理解を深めること、(2)積極的にコミュニケーションを行おうとする態度の育成を図ること、(3)外国語(英語)の音声や基本的な表現に慣れ親しませることの3つが含まれる。そして、指導の内容に関しては、ここでの3項目は2項目に集約され、以下のような文言が記されている。

- 1 外国語(英語)を用いて積極的にコミュニケーションを図ることができるよう、次の事項について指導する。
 - (1) 外国語を用いてコミュニケーションを図る楽しさを体験すること。
 - (2) 積極的に外国語を聞いたり、話したりすること。
 - (3) 言語を用いてコミュニケーションを図ることの大切さを知ること。

- 2 日本と外国の言語や文化について、体験的に理解を深めることができるよう、次の事項について指導する。
 - (1) 外国語(英語)の音声やリズムなどに慣れ親しむとともに、日本語との違いを知り、言葉の面白さや豊かさに気付くこと。
 - (2) 日本と外国との生活、習慣、行事などの違いを知り、多様なものの見方や考え方があることに気付くこと。
 - (3) 異なる文化をもつ人々との交流等を体験し、文化等に対する理解を深めること。

(文部科学省, 2008, p.10)

*引用内の下線部分は著者追記

ここで記された内容を具体的にどう実現するかは、学校現場に委ねられており、目標の実現のしかたにおいても、完全実施までの2年間の範囲の中での柔軟性(自由度)が認められている。すなわち、教師(たち)が、学年ごとの目標を定め、2学年間を通して英語活動の目標が実現できるように教育を行うというものである。小学校の英語の可能性を考えるにあたり、目標の実現可能性をどう読み解くかが鍵となる。

現場での指導計画の作成にあたり、「小学校学習指導要領解説:外国語活動編」(文部科学省, 2008)には、以下のような助言が具体的事例とともに指針として記されている(筆者、要約)。

- 指導内容は児童の興味・関心に合致したもの(児童の日常生活や学校生活など)にする
- 児童の発達段階を考慮した課題と表現を用いるようにする
- 音楽科, 図画工作科, 国語科などの他教科との連携を意識し, 他教科で児童が学習したことを活用するようにする
- ネイティブ・スピーカーの有効な活用を行うようにする

- 地域との協働で外国語に堪能な人などの協力を得るようにする
- 音声面を指導の中心にすえ、文字は補助的に取り扱うようにする
- 音声については CD、DVD など視聴覚教材を活用するようにする
- ノンバーバルなコミュニケーション手段にも注意を向けさせるようにする
- 外国の文化だけでなくわが国の文化の理解を深める工夫を行うようにする
- 必要以上に細部に入り込み、形式的にならないようにする
- 道徳教育の理念を踏まえた活動を行うと同時に、道徳で取り上げた素材を英語活動に生かすようにする
- 実際の活動においてはコミュニケーションの場面とコミュニケーションの働きに留意するようにする

これらのポイントを実現すべく、学校現場ではシラバス作成および教材開発を行うということになる。しかし、ここで挙げた項目は、あくまでもチェックリストとしてしか機能しえないように思われる。おそらく、すべての項目を盛り込んだ英語教育をすることはそんなにむずかしいことではないだろう。問題は、すべての項目が満たされたとしても英語活動の品質を保証しえないということである。それは、シラバス編成と教材編成をガイドするような理論的な枠組みが示されていないからである(柳瀬, 2006・田中, 2007)。

このことを踏まえ本稿では、小学校の英語教育の可能性(feasibility)を議論するための理論的な枠組みとして、年齢と外国語学習の関係、英語教育の成功の条件、エクササイズ論を素描してみたい。

2. 年齢と外国語学習の関係

「外国語の学習は早く始めるほうがよい」という考え方が一般に流布している。英語では、“The younger, the better.”ということになる。ここには「年齢」という要因が第二言語学習において決定的に重要であるという前提が含まれ、小学校の段階で英語に触れさせるという考え方の背後には、この前提があるように思われる。

年齢と言語習得との関係に関して、「臨界期仮説(critical period hypothesis)」というものがある。これは、概略、言語習得の可能な(生物学的に決定された)時期というものがあり、それを過ぎると言語の習得が可能でなくなるというものである。言語の習得可能な時期を何時とするかについては、見解の違いが見られるが、概して、生まれてから思春期までの期間が臨界期とみなされる。

この臨界期仮説は、いくつかの事例研究でも明らかにされており、第一言語(母語)の習得においては有効なものとされる。しかし、第二言語習得についてはどうだろうか。確かに、微妙な筋肉調整を必要とする発音能力においては、ある年齢を過ぎると第一言語の干渉を完全に克服することは困難なようである。しかし、思春期を過ぎて英語の学習を始めても、「コミュニケーションの手段」としての英語を習得することは十分に可能である、ということは経験的事実である。思春期を過ぎて英語を学びはじめ、高い英語力を身につけた事例が身近にたくさんあるからである。日本においてさまざまな分野で活躍する外国人たちの日本語力のすばらしさをテレビなどを通して知る機会があるが、臨界期仮説は第二言語学習に

においては妥当しないと結論づけることが一応できよう。この結論から、程度の差こそあれ、「誰でも、何時でも第二言語を学ぶことができる」という主張を行うことが可能となる。音楽や絵画だと才能において個人差があるが、言語については、誰でもそれを身につける才能を持っているのだといえる。

2.1 学習環境 (learning context) と年齢と第二言語学習

しかし、“The younger, the better.” という仮説は、誰でも外国語を学ぶことができるが、それでも若いほうが有利である、という考え方を支持するものである。ここでは“the young”の一応の定義として「思春期前」とみなす(発音などにおいては5歳以前のほうがよいという研究もあるが、ここでは the young に幅を持たせる)。直観的に、「外国語をやるなら若いほうがよい」という主張に傾く人が多いのは、たしかである。しかし、この主張は無条件に受け入れるわけにはいかない。というのは、学習環境 (learning context) が考慮されると事情が異なる可能性があるからである。

ここでは、英語を日常的に使用する状況で英語を第二言語として学ぶという環境を“acquisition-rich (A-R)”環境、日本で英語を第二言語として学ぶという環境を“acquisition-poor (A-P)”環境と呼び分けることにしよう。A-R 環境とは自然に英語を獲得できるような条件が整った環境のことをいう。一方、A-P 環境では、母語(日本語)が生活言語であるため、英語は意識的な学習の対象になるものの自然な形で英語を獲得することがむずかしい環境のことを指す。

A-R 環境では、自然な学習が促進され、学習しているという意識を伴わないまま英語を獲得することが可能となるという条件が備わっている。こういう状況では、子どものほうが、より早くそしてより有利に英語を身につける可能性が高いといえる。もっとも、文法の学習だとか語彙の数の増強だとかといった個別の課題でいえば、成人のほうが子どもよりも自覚的に学習するため“The older, the faster.”ということも考えられるが、しかし、総合的な英語力の習得ということからいえば、結局は、“The younger, the faster.”ということになり、A-R 環境では、“The younger, the better.”は経験的に支持される仮説であるということができよう(白井, 2008)。

一方、A-P 環境では、学習を意識することになり、しかも自然な言語学習状況というよりも英語学習のために人工的に設けられた場(教室など)での学習が行われることになる。こういう状況では、子どもは飽きやすく、長続きしない可能性が高いということが考えられる。逆に、ある程度まで年齢が上がると、目的志向的な学習が可能となり、動機づけを失うことなく、英語を学ぶということが可能となる。そこで、A-P 環境では、「若ければそれだけよい」という考え方が有効であるという保証はない。

2.2 英語教育の成功の条件

日本の小学校での英語学習の成否の鍵は、教育的工夫を通して、A-P 環境を A-R 環境に近づけることができるかどうかにかかっている。そこで2つの環境の違いを英語教育論的に議論する観点が必要となるが、A-R 環境と A-P 環境の違いは、以下の3つの言語学習の条件の差異という観点から議論することができるというのがここでの論点である。

	A-R 環境	A-P 環境
language exposure(質・量)	+	?
language use(質・量)	+	?
urgent need	+	?

language exposure には、対象言語にどれだけ触れたかという量の側面と、発達段階において理解可能で有意義な言語にどれだけ触れたかという質の側面がある。language use においても同様に、どれだけ対象言語を使用したか、そして自分に関連した内容に関してどれだけ言語を使用したかの量の面と質の面がある。urgent need は、当該言語を使用する必要があるかどうかを問う条件である。

A-R 環境においては、生活の場、教育の場で英語が自然に使用されるため、圧倒的な量への exposure と圧倒的な量の use が保証されることになる。言語使用者(子ども)が実際に直面する場面は彼らに関連性のあるものであり、結局、質の面についても保証されることになる。そして重要なこととして、言語を使用しなければ日常が成立しないという必要性(urgent need)も保証される。したがって、A-R 環境では、子どもについては、自然な学習(natural learning)が可能となるのである。一方、A-P 環境とは、どの条件も十分なかたちで満たすことができない環境のことであり、そこでは、概して、自然な学習というより、むしろ人工的な学習(artificial learning)が優勢になる傾向が強い。

なお、自然な学習という観点からすれば A-R 環境が、子どもの場合、圧倒的に有利になるはずである。しかし、学習環境の善し悪しを議論するには、ここで A-R 環境で求められる「文化適応」という問題に触れておく必要がある。例えば、父親の海外赴任に伴ってある5歳児が米国に移り住むことになるという状況を考えてみよう。そして、そこで彼は10年を過ごすとする。最初の2、3年は、英語が機能的に使えないということからなんらかのストレスを経験することが予想される。また、多文化社会の米国でどう文化規範を身につけていくかによって、自分がアメリカ社会に溶け込んでいるかどうかを判断する鍵となる。英語を使うということが「アイデンティティーの標しるし(a marker of identity)」としての機能をするのである。実際は、多文化社会がもたらすさまざまな乗り越えられない壁を経験するだろうし、疎外感など心理的な葛藤も経験するだろう。その結果、「日本人として振舞うか」「アメリカ人として振舞うか」をめぐる“identity crisis”からなかなか抜け出せないという状況も起こりうる。

筆者が勤務する大学ではいわゆる「帰国子女」が多く、その中で上記のような経験をしている人たちもこれまた多い。文化的にも言語的にも「確たるもの」を持ち得ないということからくる「不安定さ(insecurity)」を抱えている帰国子女たちが少なくないのである。

2.3 学習環境と年齢と学習支援

A-P 環境では、文化適応に伴う深刻な問題は起こらない。安心できる場面(secure context)で、英語を「コミュニケーションのツール(a tool of communication)」として学ぶことが可能な環境がある。つまり、ここには、英語を国際語として——英語の多様性を現実として——学習できるという環境がある。米国で英語を身につけるといった A-R 環境では、英語はアイデンティティーの標となり、米国文化規範の獲得が求められるのとは対比的であ

る。

しかし、日本のような A-P 環境では、自然に英語を身につけるという環境にはないため、英語を意識的に学ぶ必要がある。そこで、「学習支援 (pedagogical support)」が必要となるのである。学習支援と学習環境と年齢の関係を図式的に示すと以下のようになるように思われる。

学習的支援の必要性		
	A-R 環境	A-P 環境
CHILD	弱い	強い
ADULT	強い	強い

思春期前であれば、A-R 環境にあれば、自然に英語を獲得することが(基本的には)可能であり、学習的支援の必要性は弱いといえる。成人 (ADULT) の場合は、よい言語環境が与えられるだけでは言語の習得はむずかしく、A-R 環境においても学習的支援が必要となる。しかし、日本のような A-P 環境では、年齢に関係なく、学習支援が必要である。A-P 環境の強みは、文化適応の問題に直面することなく国際語としての英語を学ぶ環境にあるということである。しかし、ここでは、“The younger, the better.”の仮説は、そのままでは通用しない。実際、意識的な学習においては、思春期後のほうが思春期前より有利であるという見方すらできるし、おそらくこれが現実に近いといえよう。そこで、英語教育(学習)の教育効果を最大化するためには、language exposure と language use の量と質の確保、urgent need の創出などが必要となるのである。

このように、「英語学習は若ければそれだけよい」という仮説は日本のような環境では妥当せず、英語教育が一定の効果を保証するためには、A-P 環境の強みを利用しながら、A-R 環境の条件をどれだけ実現できるか、という教育的工夫にかかっている。

日本で英語を学ぶためには、学習を通して学ぶ必要がある。学習が起こる場を提供するのが教育であり、どういう学習環境を創出するかが学習の成否を決めるということになるのである。しかも、ここでいう学習環境とは多文化を表象する国旗などに飾られ、コンピュータが個人に配備された、広々とした教室空間といった物理的なものだけをいうのではない。もっと重要なのは、学習活動(エクササイズ)が創り出す環境である。例えば、上記の3条件のうちの urgent need を満たすには、活動を通して考えるしかない。学習は持続的なプロセスであって、学習者の側からすれば「世界の探求」である。英語の世界、そして英語で世界を探求するためのエクササイズを通して、学習者は探求者そして表現者になり、自ら英語の世界を構成し、英語でのやりとりを実践していくことのできる場を創り出すことが必要なのである。

わが国における小学校の英語教育で何ができるかを議論する枠組みを示すためには、エクササイズ論を展開しておくことが不可欠となる、というのが筆者の見解である。冒頭で挙げた文部科学省のチェックリストは、さまざまな活動(エクササイズ)の可能性を示唆するものではあるが、そこにはエクササイズを編成するための原理は見えてこない。原理がなければ提供する活動の評価もできないし、教育の品質保証にもつながらない。

3. エクササイズ論

学習者が英語力を身につけるためには、エクササイズが不可欠である。自然にではなく、エクササイズを通して学習者に英語を身につけさせるというところに英語教育(=英語学習)の本質がある。エクササイズは英語教育の成否を決める活動であるといってもよい。

がしかし、本格的な「エクササイズ論(a theory of exercises)」というものは存在しないのが現状である。これまで、書き換え、並べ替え、空所補充、英文和訳、和文英訳、音読、ペアワークなどがエクササイズとして教科書や問題集などで再生産されてきたが、その教育的意義が反省的見地から検討されることはなかったように思われる。

そこで本稿では、筆者が考えるエクササイズ論の構図を描いてみたい。その構図には、目的(objectives)、素材(materials)、メディア(media)が含まれることになる。つまり、エクササイズ論は、オブジェクティブ論、マテリアル論、メディア論の統合である。オブジェクティブ論は特定のエクササイズの狙いを明示するものである。マテリアル論は目的を実現するためにどう素材を提示するかに関する理論であり、そしてメディア論は、ある素材をある目的のために企図されたエクササイズにするためにどう提示するかに関する理論である。言い換えれば、「なぜ(why)」「何を(what)」「どのように(how)」を明示するのがエクササイズ論であるといえる(田中他, 2005)。

3.1 エクササイズのオブジェクティブ論

あるエクササイズを指して、「このエクササイズの狙いは何なのか」と問われれば、答に窮することが少なくないはずである。そもそも、多くの場合、狙いを十分に吟味した上でエクササイズが組み立てられていないからである。

エクササイズのオブジェクティブズ(目的)として以下を挙げることができる。

観照の知の養成

- ① awareness-raising (気づきを伴う理解)
- ② networking (項目の連携, 関連化)

実践の知の養成

- ③ production (英語の使用)
- ④ comprehension (使用された英語の理解)
- ⑤ automatization (言語知識の自動化)

まず awareness-raising とは「気づきを高める」ということであるが、これを狙いとしたエクササイズを作成する際に、その対象は、英語の学び方、単語の意味の捉え方、日英語比較、文法の全体像、個々の文法事項の理解、ある表現の言語使用上の注意点、等々さまざまなものが含まれる。例えば日本語では「困ったな」のように自分のことを述べる際に主語を立てない表現がよくみられるが、英語では I'm in trouble. だとか、I have a problem. のように、主語を立てるのが通例である。このことに注目させることで、「英語は主語を立てる言語である」といった気づきを与えるという狙いのエクササイズを作成することが考えられる。いずれにせよ、ここでのポイントは、「あっ、そうか」という「わかる実感」を学習者から引き出

すことができるようなエクササイズにするということである。

次に、**networking** を狙いとしたエクササイズが必要である。教育というものは、時間軸上で展開し、一度にすべての項目を提示することはできない。そこで、項目ごとに提示されるということになる。しかし、言語は体系であり、バラバラの知識のままでは、表現力に直接つながらない。そこで、関連知識を有機的に連関するようなエクササイズを考案する必要が出てくるのである。

networking のためのエクササイズの対象は、文法だけでなく、語彙、機能表現などが含まれる。例えば文法において **ING** の形式に注目すると、学習者は現在進行形などの **ING**、動名詞の **ING**、後置修飾の **ING**、前置修飾の **ING**、分詞構文の **ING** などに出くわすことになるが、相互の構文的な関連性を示すようなエクササイズを示すことで、学習者は、**ING** の構文ネットワークを自分のものにすることができるのである。なお、文法項目の関連化については、レキシカル・グラマーの視点が大きいと参考になると思われる。

awareness-raising と **networking** はいずれも理解を中心とした「観照の知」のエクササイズとして位置づけることができよう。しかし、実践的な場での言語使用に注目した「実践の知」を促すエクササイズも必要である。これには、**production, comprehension, automatization** が含まれる。**production** に焦点を置いたエクササイズは、学習項目を使って何かを表現するという活動にほかならない。ここで強調すべきは、表現することを通して事態を構成するという視点である。ある事態があり、それを表現するのではない。表現行為を通して事態が構成されるのである。すると、**production** を狙いとしたエクササイズでは、絶えず、表現とそれから構成される事態の関係に注視させるものでなければならない。例えば、ある状況を **John went swimming in the river.** と表現すれば、それは「ジョンは川で泳いだ」という事実が含まれる。すなわち、「川泳ぎをした」という意味合いである。「ジョンは川へ泳ぎに行った」からの英訳を求めるエクササイズで、**John went swimming in the river.** が得られたとすれば、日英語の表現から構成される事態の差異が看過される可能性がある。ここでの日本語表現では、「ジョンは川に行った、泳ぐために」という内容の事態が想定されるが、英文では「ジョンは川に行った」ではなく **went [swimming in the river]** なのである。どんな表現でも、それから構成される事態を自覚させることがここでのエクササイズのポイントとなる。具体的には、母語フィルタ[母語干渉]が関与すること、このことに気づきを与えつつ、**production** を促すエクササイズを行うことが求められる。

次に、**comprehension** のためのエクササイズは、実際に使用された英語を理解する力を養成するエクササイズであり、**reading comprehension** と **listening comprehension** が含まれる。ここで共通しているのは、文字あるいは音声から意味を編成する力が求められるということである。**reading [listening] comprehension** という認知活動には、「内容構成」「共感的投射」「予測的解釈」が含まれる。文字・音声から内容を構成するというのが「内容構成 (content construction)」である。また聞いたり、読んだりする行為には、話し手あるいは書き手の意図や態度の把握という「相手の状況の推量」が含まれるが、これは表現を手がかりにしながら相手の状況を共感的に投射するというプロセスが関与するため「(表現者の状況への) 共感的投射 (empathic projection)」と呼ぶことができる。さらに、**reading** であれ、**listening** であれ、文字や音声だけに集中して意味理解をするわけではない。むしろ

る、これまでの内容から先の内容を読むという予測的な解釈を行う。このことを「予測的解釈 (expectancy interpretation)」と呼ぶことができる。だとすると、comprehension を狙いとしたエクササイズでは、これらの3つの認知活動に関わるタスクが工夫されることになる。

さらにいえば、comprehension は絶えず、production に開かれている。つまり、何かを読む、あるいは聞くということは、理解の相だけでなく、同時に、その内容に対しての応答の相が予定されることになる。このことは、comprehension と production を橋渡すエクササイズの可能性を拓く。具体的には、reading comprehension に基づき、その内容をテキストに忠実に、誰かに報告するという reporting、内容を自分なりに要約するという paraphrasing、そして読んだ内容に対する反応という reacting の3つの活動が考えられる。content construction, empathic projection, expectancy interpretation に reporting, paraphrasing, reacting を連動させることで、読むから書くあるいは話すというモード間の自然なシフト、つまり multi-modal な活動を重視したエクササイズが可能となる。

もう1つの automatization のためのエクササイズでは、言語知識の自動化を促す練習が中心となる。例えばリピーティングをエクササイズで使う場合、「これは自動化することを狙いとしたエクササイズである」と自覚を持つことが肝心である。comprehension にしても production にしても、最初は時間がかかる。しかし、実際の言語活動では、即興性 (spontaneity) が求められる。そこで、知識を自動化するための工夫がエクササイズに求められるのである。

いずれにせよ、エクササイズの作成原理として、その狙いを明示化するということがまず肝要である。

3.2 エクササイズのマテリアル論

次に、エクササイズを構成する素材、すなわち、マテリアル論であるが、前述したような英語教育の成否を決める条件として language exposure の質・量、language use の質・量、それに urgent need の存在の3つを挙げることができる。

英語力を身につけるには豊富な量の英語に触れなければならない。これが language exposure である。エクササイズにおいて量の問題は解消しやすい。しかし、language exposure の量だけではだめで、質の問題を考慮する必要がある。ここで、エクササイズのマテリアル論の意義が出てくる。適切な language exposure が必要なのであるが、「適切な」とはどういうことであるか、という問題がマテリアル論の課題である。また、英語が使えるようになるためにはそれを使うしかないという原理がある。つまり、learning by doing である。そこで、language use の条件が問題となるが、ここでも、ただたくさん使えばよいかといえ、そうではない。やはり量の問題だけでなく質の問題も考える必要があるのである。ここでも学習者にとって「適切な言語使用」とは何かが問題となる。

そして、英語学習の成否の条件として、英語を使うための強い必要性、つまり urgent need の存在の有無が問題となる。教室で行われる英語学習は、概して、urgent need が欠落している。つまり英語の使用に差し迫った必要性がないからである。そこで、英語使用のための白けなない場の創出、これがエクササイズにおいても求められるのである。

まず、エクササイズの素材として「適切さ」を決める条件とは何かであるが、それには

authenticity と meaningfulness の2つがある。authenticity とは「本物」ということで、大雑把に言えば、実際に使われる英語である。

一般に、マテリアルは authentic なものが望まれる。しかし、ここでは text-authenticity と usage-authenticity の区別をしておく必要がある。text-authenticity の場合、文章全体を指すもので、新聞記事だとか小説の原文などはその条件を満たす。一方、usage-authenticity というのは、例えば、現在分詞と過去分詞の違いを示す例として、野球の実況中継などから “Going, going, gone!” (大きい、大きい、入った) のような usage レベルでの authenticity のことをいう。この例では、進行中の going、と動作が完了した gone の違いが見事に示されている。現在の意志を問う will の例として、Will you marry me? というプロポーズの言葉も usage-authenticity の例である。

本物の英語は、学習者をひきつける魅力がある。エクササイズの作成においても authenticity を追及すべきであろう。現在ではコーパスなどが気楽に利用可能となり、authentic な英語をエクササイズの素材にすることは容易になってきている。

しかし、authenticity だけではマテリアルを論じることはできない。素材が学習者にとって meaningful であるかどうかが問題となるからである。これは、上記の language exposure と language use の質の問題ともつながる。ここでの “meaningful” には両義的な意味合いがある。その1つは、学習者にとって理解可能かどうか(意味の理解が可能か)、という意味合いである。authentic な素材であっても理解可能でなければよい教材にはなりえない。もう1つの意味合いは、素材が学習者にとって意義ある(significant)内容かどうかということである。言い換えれば、学習者が興味をもって取り組みたいと思えるような内容であるかどうかということである。つまり学習者の興味・関心、先行知識、推測力などを総合的に見て、マテリアルが学習可能であるというのが meaningful の条件にほかならない。

一般論としては、authentic で meaningful な素材がエクササイズにおいて適切なマテリアルということになる。がしかし、実際に、どんな表現マテリアルも表現自体が孤立して提示されることはない。そこで、どういう状況に埋め込まれたマテリアルを提示するかがマテリアル論では重要である。これをコンテキスト化(contextualization)と呼ぶことができる。コンテキストのありようが、authenticity と meaningfulness に影響を与えると同時に、上記の urgent need の導入という問題にも大きな影響を与えるのである。一般傾向としては、個人的にレリヴァントなコンテキストは、言語使用の必要性を生む。例えば、自分が住む町並みをビデオカメラを持って移動しながら、いくつかのスポットを紹介するという課題は個人にとって身近なコンテキストの中での言語活動であり、したがって個人的にレリヴァントである。そういうコンテキスト化を「表現の個人化(personalization)」と呼んでもよい。コンテキストが素材にリアリティを与えるという言い方をしてもよい。どういうコンテキストで何を導入するか、これがマテリアル論のポイントである。

3.3 エクササイズのメディア論

エクササイズのオブジェクティブとマテリアルが揃うと、why と what の問いに答えることができる。しかし、エクササイズは学習者に提示されるものである。そこで how がなければエクササイズは完成しない。この how に関わるのがメディア論である。「メディアが同時・同場性

を拡張する」とはインターネットの特性をうまく捉えた表現である。手紙や電話といったメディアによって「今・ここで」の距離と時間に制約を受けないコミュニケーションが可能となる。テレビによって、大衆に広く網を掛けるように同一の情報を **broadcast** することが可能となる。このように、メディアによってエクササイズの可能性が変わる。

しかし、エクササイズのメディア論を展開するには、表現メディアと道具メディアを区別する必要がある。

表現メディア：音声、文字、絵、音楽など

道具メディア：電話、手紙、TV、CD、DVD、コンピュータなど

表現メディアとは、ある行為を行うということ自体がそのまま表現行為である、というものである。声を出すということは、それ自体が表現行為である。文字を書くことも、絵を描くこともそれ自体が表現行為である。同様に、音楽でもパントマイムでもそれ自体が表現行為である。一方、コンピュータはメディアと呼ばれるが、それ自体が表現ではない。コンピュータという道具を使って何かを表現するからである。電話やTVもそれ自体では表現にはなりえない。

エクササイズは、文字、音声で作られることもあるし、絵(イラスト、写真、動画を含む)を文字や音声と併用することもあるだろう。ここではメディア・ミックスという考え方が重要である。メディア・ミックスによってマルチ・メディアエクササイズを作成するということである。音楽と音声と絵を合わせ、それをDVDで再現することで、例えば同じ表現の反復でも、機械的で退屈な反復ではなく、**meaningful** な反復になり、例えば表現の自動化のための効果的なエクササイズになりうる。

もちろん、コンピュータを使いインターネットを介することで学びの空間を拓き、例えば、インドの高校生と日本の高校生とのジョイントクラスの可能性も生まれる。そこで繰り広げられるエクササイズは、また新たな可能性を生むはずである。

4. おわりに

小学校での英語教育の可能性は、本稿で議論したような英語教育の成功の条件をどの程度満たす学習環境を設計することができるか、そしてエクササイズ論に適った活動を創り出せるかどうか大きく依存している。この2つの争点は、児童にとって白けない場を作り出し、児童が生きることと接続するような英語活動を行わせることができるかどうかといった問題を含む。おそらく、英語コミュニケーション力の「素地」を養うという発想は、最初に素地を作り、その上に本格的な能力の育成を図るという二段階の考え方が含まれている。しかし、例えば「遊びを交えた活動」だとか「チャンツと音楽を活かした活動」といったこれまでの幼児英語教育の方法論では、5、6年生の知的満足には程遠く、「素地」を作る段階で、英語に対する否定的な見方や印象を与えかねない。いかにオーセンティック(authentic)な活動を小学生の段階で引き起こせるかが鍵である。ということは、「素地の養成」から「英語力の養成」へとシフトする考え方ではなく、メタファでいうならば最初から「小さな英語で大きく羽ばたく」といった視点が必要である。そうでなければ、産物としての素地それ自体が望ま

しくないものになるという可能性があるし、そうした素地の上に能力を養成しようとしても、教育上望ましい結果は得られにくい。

参考文献

白井恭弘 2008. 『外国語学習の科学』 岩波書店.

田中茂範 2007. 「英語教育における Can-do 研究の構図」『ARCLE REVIEW』No.2, pp.6-33.
Action Research Center for Language Education.

田中茂範・アレン玉井光江・根岸雅史・吉田研作（編著）2005. 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み－ECF－』リーベル出版.

文部科学省 2008. 「新学習指導要領 小学校学習指導要領解説：外国語活動編」

Available:

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/index.htm [2009, 1月]

柳瀬陽介 2006. 『第二言語コミュニケーション力に関する理論的考察——英語教育内容への指針』
溪水社.

公立小学校でのリタラシー指導の実践について
—アルファベット知識と音韻認識を発達させる指導法—

Literacy Lessons for Public Elementary School Children:
How to Develop Alphabetical Knowledge
and Phonological Awareness

アレン玉井光江

Mitsue ALLEN-TAMAI

千葉大学

Chiba University

Abstract

The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) announced its decision to implement the course called “Foreign Language Activities” for 6th and 5th graders from 2011. The aim is described as, “through foreign languages, children will deepen their understanding about languages and cultures, develop a positive attitude to communicate, familiarize themselves with sounds in foreign languages and basic expressions, and foster a foundation for communication.” Although alphabet letters will be introduced, the author is concerned that the MEXT still believes that “written English” and “spoken English” should be separated and the primary purpose of English activities should be to focus instruction only on spoken English. Since she believes reading is the key to stabilizing language knowledge and skills, she has been advocating early literacy development in English. This paper reports results of a two-year longitudinal study on Japanese elementary school children who received special literacy training. The researcher describes her literacy-based curriculum and main teaching materials to develop the students’ alphabetical knowledge and phonological awareness. The results showed that there were statistically significant differences between before and after the treatment in their alphabetical knowledge and phonological awareness, which proves the effectiveness of the trainings.

Keywords

Alphabetical Knowledge, Phonological Awareness, Literacy Development

1. 小学校におけるリタラシー指導の可能性

文部科学省は2008年3月28日、新しい小学校学習指導要領を公示した。初等中等教育局教育課程課によると、この新指導要領は、

子どもたちの『生きる力』をはぐくむ具体的な手立てとして、①約60年振りに改正された教育基本法を踏まえた教育内容の改善を行うこと、②学力の重要な要素である基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成及び学習意欲の向上を図るために、授業時数増を図り、特に言語活動や理数教育を充実すること、③子どもたちの豊かな心と健やかな体をはぐくむために道徳教育や体育を充実すること、といった基本的な考え方に基づいている¹⁾

ようである。

この新しい指導要領のもと、公立小学校の5年生、6年生に対して週1回の外国語活動が行われることが決定した。その目標は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、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を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う²⁾」こととされている。

この外国語活動をすすめるにあたって作成された共通教材『英語ノート』で、今回アルファベットの大文字、小文字が導入されることになった。文部科学省は、リタラシー指導の必要性を意識しているように思われるが、基本的には小学校段階では音声での指導を充実させ、文字を読みたい、もしくは書きたいという欲求が生じるまで文字の導入を遅らせるべきとしている。

しかし、高学年の児童に対しては、欲求が生じるまで待つというのではなく、リタラシー指導に積極的に取り組むという姿勢が必要ではないだろうか。第一言語習得の過程を見ると、子どもたちは通常8歳ぐらいで情報源を音声言語から文字言語にシフトさせ、彼らの生活の中で多くの事柄が文字言語を中心に営まれるようになる。学校教育においてはそれがさらに顕著に現れ、全ての学習が本格的に文字言語を通して始まる。外国語である英語を学習する場合、確かに音声言語を十分に発達させる必要はあるものの、第一言語のように音声言語の発達を待って文字教育を始めるとすると、実際小学5年生、6年生、もしくは中学生であっても文字教育を始めるのに必要な音声言語が発達したとは言い難い。音声言語の発達とともに、子どもたちの発達段階に合わせた英語のリタラシー指導の導入が必要である。

本稿においては、音声教育で培った力は「読み・書き」指導を行って初めて定着させることができ、それこそが一貫した英語教育に必要なことであるとの信念から、公立小学校の5年生を対象に行ったリタラシー指導について報告する。2年間のカリキュラムと使用した教材について、さらにはその間収集した客観的なデータを分析しながら紹介していく。

2. 研究方法

2.1 研究サイト

本稿で紹介する学校は東京都にある小中一貫教育を実施している公立小学校である。同小学校が置かれている区では平成12年度より、「学校選択制」が始まり、各学校では「個別学習」「習熟度別学習」「小学校の教科担任制」「小中連携教育」「小学校での英語教育」などが行われている。さらに義務教育9年間にわたり子どもたちの成長を支えるという思いから、保護者、地域、議会からの要望に応える形で、平成18年度4月より同区の全ての小・

中学校で小中一貫教育がスタートした。

(1) A 小学校における英語科の授業

A 小学校では1年生から週1時間の英語の時間があるが、9年間を通して「聞くこと」「話すこと」を中心とした一貫性・系統性のある実践的・実用的コミュニケーション能力の育成を志している。1～4年の時期は「英語に親しむ」、5～7年の時期は「英語を身につける」、8・9年は「英語を活用する」という到達目標を設定しており、同区で開発された独自の教材を使用している。

(2) 研究参加者

本研究に参加した小学生は、平成 18 年度は5年生(グループ B)と6年生(グループ A)であったが、平成 19 年度は6年生(グループ B)のみであった。下記の表が示すように、2年の間で子どもたちの転出、転入が相次いだ。

表1 参加者リスト (人)

	平成 18 年度初め	転出	転入	平成 18 年度末	平成 19 年度初め	転出	転入	平成 19 年度末
A男子	4	0	0	4	*	*	*	*
A女子	9	0	0	9	*	*	*	*
B男子	14	0	1	15	15(6年)	0	0	15(6年)
B女子	10	2	2	10	10(6年)	1	4	13(6年)
合計	37	2	3	38	25	1	4	28

参加者たちは1年生の9月より週1回 ALT(外国語指導助手)と担任・英語科担当者による英語活動を受けていたが、グループ B が4年生の時に特別教科としての「英語科」が新設された。また彼らが5年に進級した平成 18 年4月に、A 小学校は小中一貫校の小学校部になった。5年生以降も週1回の ALT との授業が続き、それに加えて朝のステップアップ学習の時間を使い、週 25 分×2回の英語学習が始まった。彼らが学校で受けた英語の授業を表2にまとめた。

著者はリタラシー能力を開発することを主目的としたプログラムを作成し、グループ A が6年生、グループ B が5年生の時に朝の「ステップアップ学習時間」を利用し、25分×24回の指導に入り、グループ B が6年生の時には 45 分×26 回の授業を担当した。

表2 グループBの英語の授業

学年	授業時間数	形態	担任
1年	2学期より週1時間	ALT+担任+英語科担当者	小学校教員
2年	週1時間	ALT+担任+英語科担当者	小学校教員
3年	週1時間	ALT+担任+英語科担当者	小学校教員
4年	週1時間	ALT+担任+英語科担当者	小学校教員
5年	週2時間 1時間:45分 1時間:25分×2回	ALT+担任+英語科担当者 著者+英語科担当/英語科担当+外部補助者	中学校教員
6年	週2時間 1時間:45分 1時間:25分×2回	著者+英語科担当 ALT+英語科担当者/英語科担当+外部補助者	中学校教員

2.2 研究目的

本研究は参加者の協力を得て、日本人の児童を対象とした効果的なリタラシープログラムを開発することを目的とし、具体的には下記の3点について研究した。

- (A) 英語のリタラシー能力の発達に関する理論構築を目的とした検証研究
- (B) 小学校高学年の児童に合わせた効果的なリタラシーカリキュラムの開発
- (C) 小学校高学年の児童に合わせた効果的なリタラシー教材の開発

また、(A)の検証研究においては特に①アルファベット知識の発達とそれに関連する能力について、②英語の音韻認識力の発達とそれに関連する能力について研究した。本稿においてはこれら3つの研究目的に合わせて、カリキュラムおよび教材を紹介しながら検証研究の結果を報告する。

3. アルファベット知識の発達

英語圏においては児童の読み能力の発達に①アルファベット文字の認識と次のセクションで述べる②Phonological Awareness の発達が関係しているとの報告が多く、いまではその妥当性を疑う研究者は少ない(Ehri et al. 2001 など)。日本語の読み・書きもひらがなの習得から始まることを考えると当然かもしれない。

3.1 アルファベット学習の目標とカリキュラム

著者は、アルファベットの学習に関しては表3のような目標のもと、2年間かけて参加者を指導してきた。指導計画を見ても明らかだが、大文字の定着が比較的早く正確であるのに比べ、小文字の定着には時間がかかり、子どもたちは小文字の学習に苦勞していた様子であった。

表3 アルファベット学習の目的と指導

1	アルファベットの歌が歌える
2	アルファベットを順番に言える
3	アルファベットを個別に認識できる
4	アルファベット1文字を早く認識できる
5	アルファベット複数文字を早く、かつ正確に認識できる
6	アルファベットを正確に写すことができる
7	言われたアルファベットを1文字ずつ早く、正確に書くことができる
8	言われたアルファベットを数個続けて早く、正確に書くことができる

大文字指導		小文字指導	
5年生1学期 25分授業	アルファベットの歌を歌う	5年生2学期	アルファベット小文字
	アルファベットのチャンツ	25分授業	大文字と小文字
	大文字(1文字)認識		小文字の書き取り
	大文字を人文字で作る	6年生1学期	小文字カード並べ
	大文字(複数文字)認識	6年生2学期	小文字書き取り
	大文字書き取り	6年生3学期	小文字書き取り

3.2 アルファベット指導のための活動と教材

表3のようなカリキュラムに基づき、次のような活動を通して授業を進めた。

- (1) 色のついたアルファベットの文字チャートを見せながら、アルファベットの歌やチャンツを歌った。その際、アルファベットを通常の順番に言ったり、逆から言ったり、途中から始めたりした。
- (2) 「Making Words」という活動では、著者が動物の絵を見せながら鳴き声とともに、“Meow, meow,” says a cat. “Cat” is spelled C-A-T. などと単語の綴りを言い、それに合わせて子どもたちは、手持ちのアルファベットカードを机の上に並べた。
- (3) 「Word Search」は図1のように5×6マス(マスの数は子どもたちのアルファベットの習得度に合わせる)にアルファベット文字がランダムに入っており、その中から単語を探すものであり、活動にはペアワークを多く取り入れた。ペアで協力しあうことにより、子どもたちは安心して活動に取り組めたようである。
- (4) 小文字を導入する際には大文字と比べ「Same or Different」という活動を行った。これは簡単なもので、大文字と小文字が似ている文字(例 C, W, V など)には“same”, 反対に大文字と小文字が違うもの(例 A, B, E など)には“different”と言わせる活動である。短時間の間に日本語の説明なく same, different の意味を認識させ、アルファベットの形の特徴を改めて意識的に考えさせる活動である。

S	T	R	U	C	K
T	U	O	F	G	J
R	H	B	O	A	T
A	D	U	W	E	M
I	L	S	C	A	R

図1 Word Search

- (5) 6年の1学期、図2の写真のような小文字チャートを用意し、小文字のカードを並べるといふ活動をウォームアップとして毎行行った。これはアルファベット 26 文字が書かれた台紙(チャート)を各自が持っており、その上にシャッフルした小文字のカードをアルファベットの名前を言いながら置いていくというものであるが、子どもたちは並べ終わると立ち上がり自分のタイムを確かめる。最終的には、ほぼ全員が 90 秒以内に並べることができるようになった。自分のタイムを縮めることが目標なので、子どもは飽きることなく取り組み、繰り返すことでかなり小文字に対して自信をもつことができるようになった。³⁾



図2 アルファベットチャート

アルファベットの大文字に関しては、それまでの英語の時間で、ある程度の学習経験があったためか、抵抗なく学習に取り組んでいた。また、大文字学習でしっかりアルファベットの名前と文字を理解した子どもたちは、小文字を導入した際、スムーズに学習を続けていった。しかし、アルファベットの文字認識を確実にするため、大文字に5年生の1学期をかけ、小文字には5年生の2、3学期、さらに復習として6年生になっても取り組んだ。このようにゆとりと取り組んだこと、ゲーム的な要素を取り入れながら楽しく学習できたこと、ペアワークで安心感を与えたこと、また通常のテストではなく児童の行動観察で理解度を測ったことなどが子どもたちのアルファベット学習を援助したと思われる。

3.3 アルファベット知識の発達に関する検証研究

(1) アルファベット知識(大文字)の発達に関する研究

大文字のアルファベット知識を測定するテストは、著者の指導が始まった直後である平成 18 年5月と 10 ヶ月後の平成 19 年3月に、同一問題を使って実施した。また、小文字の能力を測るテストは平成 19 年3月にのみ行われた。アルファベット文字の理解度を測定するために Allen・Tamai(2006)で使用したテストを使用した。テストは下に説明するように大きく3つのセクションに分かれている。

(A) アルファベットを1文字単位で聞き取るテスト(合計 25 項目)

アルファベット 26 文字中 25 文字の認識が測定された(削除されたのは C)。問題は、テープから聞こえるアルファベットと問題用紙に書かれているアルファベット文字をマッチングさせるもので、参加者はテープから流れてくるアルファベットの順番を問題用紙に書き込むよう指示された。

(B) アルファベットを複数単位で聞き取るテスト(合計 11 項目)

問題用紙には一組の対応するアルファベット(例:PO と LO)が書かれており、テープから流れてくるアルファベットのつながりを聞き、そのどちらかを選択し(例:ここでは LO)、正解を線で結んでいくように指示されている。セクション(A)の問題と同様、アルファベットの名前を聞いてそれと文字を合わせるのだが、1文字ずつ合わせるのではなく、2文字または3文字(例:COB と COD)の中で対象とするアルファベットを認識しなければならない。

(C) アルファベットの書き取りテスト(合計 14 項目)

これはテープから流れてくるアルファベットを聞いて問題用紙に書き込むものである。1文字の書き取りから3文字の書き取りになっているが、統計処理をする際、正解を2点とし、大きさや形が少し違うものには部分点である1点をつけることにした。

表4と図3に、プレテストとポストテストの結果をそれぞれのセクションに分けて報告している。グラフを見てわかるように、全てのセクションにおいて平均点は上昇しており、合計では標準偏差が若干であるが少なくなっている。Matched-T 検定を行った結果 ($t = 2.799$, $df = 30$, $p = .009$), 統計的に指導の前後で有意な差が見つかった。従ってこのグループにおいては大文字の指導を行った結果、参加者たちは大文字を1文字もしくは複数文字で認識する力、さらにアルファベットの名前を聞いてそれを書くことができる力を身につけたことになる。この指導の間、アルファベットを書く作業はほとんど行っていなかったため、書く力がついている結果は興味深いものであった。

また、大文字プレテストとポストテストは相関係数 $r = .783$ (1%水準で有意)であり、指導を受ける前のアルファベット知識が指導後のアルファベット知識の61%($r^2 = .615$)を説明することになり、参加者は予めアルファベットの知識を持っていなければならないほど、アルファベットの知識を伸ばしたことになる。

表4 アルファベット大文字のプレテストとポストテスト

	人数	最大値	平均点	標準偏差	実施日
1文字聞き取り (pre)	36	25	18.92	9.06	
複数文字聞き取り (pre)	36	11	9.00	3.05	
書き取り (pre)	36	14	11.19	3.76	
合計 (pre)	36	50	9.11	13.95	2006.5
1文字聞き取り (post)	35	25	20.80	8.85	
複数文字聞き取り (post)	35	11	9.31	3.38	
書き取り (post)	35	14	12.29	3.64	
合計 (post)	35	50	42.40	13.74	2007.3

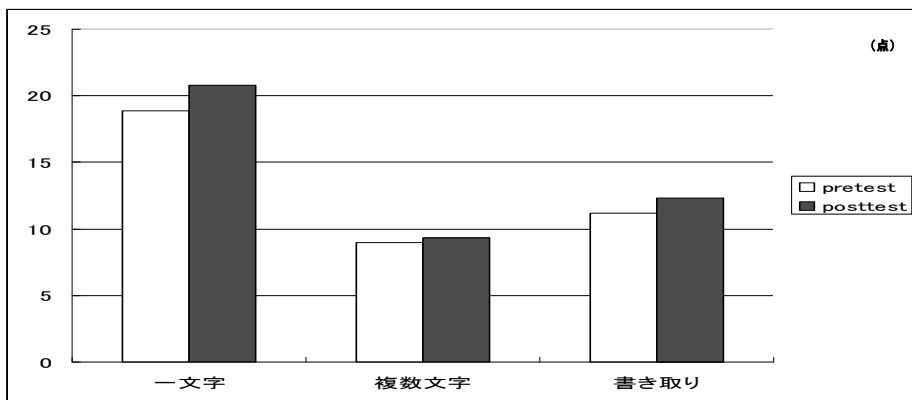


図3 アルファベット大文字のプレテストとポストテストの平均点

(2) アルファベット知識 (小文字) の発達に関する研究

ここではアルファベットの大文字の知識が小文字の知識にどのように影響するのかを見るために行った研究の報告をする。小文字の知識を測るために次の2つのテストを用意した。

(A) 小文字の書き取りテスト (合計 26 項目)

先生が発音するアルファベットを聞いて、その小文字を書くテストである。2文字の書き取りから5文字の書き取りになっているが、統計処理をする際、1文字ずつに分けて採点した。問題はできあがると単語になる形で、of, xyz, jam, pen, like, dog, cut, horse を出題したので、アルファベット 26 文字中、q, w, v を除いた 23 文字が出題されている。

(B) 小文字と大文字のマッチング (合計 33 項目)

問題用紙に予め書かれている大文字を見て、それを小文字で書く問題である。単語としてアルファベットを出しているのが、dog, jump, cloudy, kiss, father, queen, zebra を小文字にすることで、26 文字中 v, w, x, および h を除いた 22 文字が出題されている。

表5 小文字知識を測るテスト

	人数	最大値	平均点	標準偏差
小文字書き	36	26	15.17	9.21
大文字と合わせ	36	33	20.74	13.11
小文字合計	36	59	35.91	21.69

小文字の知識に影響を与えるものとして、小文字能力を測定する以前に測定していた大文字の知識(大文字プレテスト)との関連を調べたところ $r = .456$ (5%水準で有意)であった。小文字と同時に測定した大文字知識(大文字ポストテスト)の相関係数を調べたが $r = .585$ (1%水準で有意)であり、プレテストより相関係数が上昇していた。つまり、大文字の知識と小文字の知識の関係から考えると、アルファベットの指導を受けた後に身につけていた大文字知識のほうが、より強く小文字知識と関連していたことになる。次にそれぞれのセッションと小文字の書く力について、もう少し詳しく分析した。

表6 大文字知識と小文字知識の相関

	小文字 書き	大小 合わせ	1文字 (pre)	複数文字 (pre)	大文字書き (pre)	1文字 (post)	複数文字 (post)	大文字書き (post)
小文字書き	1							
大小合わせ	.885	1						
1文字(pre)	.298	.223	1					
複数文字(pre)	.461	.415	.551	1				
大文字書き(pre)	.706	.680	.605	.754	1			
1文字(post)	.508	.466	.705	.557	.683	1		
複数文字(post)	.586	.462	.517	.553	.651	.762	1	
大文字書き(post)	.619	.564	.531	.806	.830	.536	.725	1

(網掛けの相関係数は1%水準で有意である。)

ここでは、小文字を書く力に焦点をしばり、相関をみることにする。まずは、小文字を聞いて書く力に一番大きく影響を与えているのは、プレテストの大文字を書く力 ($r = .706$) であり、また、大文字に合わせて小文字を書く能力に一番影響を与えているのもプレテストの大文字を書く力 ($r = .680$) である。小文字を書く力の 50%近くを説明している ($r^2 = .498$, $r^2 = .462$)。ここから、大文字を教えるときに丁寧に書く力までを教えることが、後に小文字を学習するとき、子どもたちにとって大きな援助となることがわかる。

4. 音韻認識能力(Phonological Awareness)の発達

音韻認識能力とは“an awareness of sounds in spoken (not written) words that is revealed by such abilities as rhyming, matching initial consonants, and counting the number of phonemes in spoken words” (Stahl & Murray, 1994), または“the ability to recognize that a spoken word consists of a sequence of individual sounds.” (Ball & Blachman, 1991) などと定義され、あくまでも話されている言葉の中で、音がどのように働いているか、それに気づく能力を指す。

第一言語習得においては、通常、音声言語を習得した後に文字言語の学習へと移行していく。その際、学習者はそれぞれの音を表す文字を覚えていくのだが、言葉は音の集まりで出来上がっていることに気づかなければ、このような作業はできない。例えば「りんご」という言葉は、3つの音がつながって1つの単語として構成されていることが理解できなければならない。「りんご」の最初の音は「り」であり、最後の音は「ご」であり、最初の音を「さ」にかえると「さんご」という全く違った意味をもつ言葉になる。このように言葉の中の音に気づき、それらを操作する力を phonological awareness (音韻認識能力) という。

第二言語で音韻認識能力を発達させる場合、学習者はすでに持っている第一言語での音韻認識能力を転用する可能性は高い。そこで、日本語と英語の音韻の違いについて少しふれることにする。通常日本語は「モーラ言語」とされているが、モーラとは一般的には音節より小さな音の長さの単位と定義される。日本語は音声的な長さの単位として、また音韻的長さの単位として、また発話の分節単位としてモーラを使用する(窪菌・太田, 2001)。音節から独立した音韻単位としてモーラが想定できるのは(1)長母音(例:“オーストラリア”の「ー」にあたる部分)、(2)撥音(例:“しんぶん”の「ん」)、(3)促音(例:“きって”の「っ」)である。従って「しんぶん」は2音節であるが4モーラ、「きって」は2音節だが3モーラ、「おかあさん」は3音節だが5モーラとなる。

さらに音と文字との関係を考えてみると、日本語では仮名を使う場合は1つのモーラに対して1つの文字が対応している。従って「にほんご」は4つのモーラでできている言葉なので、「にほんご」「ニホンゴ」と4つ文字があてられる。しかし漢字を使って表記する場合、漢字は1つの音節に対して1つの文字があてられるので「にほんご」は3音節であり、「日本語」と3つの文字で表される。英語は他のアルファベット言語同様、基本的には1つの音素に対して1つの文字が与えられる。従って「/p/ /e/ /n/」という言葉に対しては「pen」と3つも文字が対応する。

以上の説明により、読み教育に入る前に十分な音声教育が自然な環境下で行われることが重要であり、また英語は日本語と異なる音韻体系を持つため、意識的に音韻認識能力を伸ばす必要性があることがわかる。

4.1 音韻認識を発達させる学習の目標とカリキュラム

音韻認識能力を意識的に高め、読む力をつけるためには、ある程度アルファベットを理解している必要がある。しかし、アルファベットのセクションで述べたように、小文字の理解を完全に定着させるためにはかなりの時間がかかるので、小文字の学習が終わるのを待って始めるのではなく、大文字の認識が定着し、小文字が1つずつ認識できる頃に導入す

るのが効果的だと思われる。

本研究の参加者に関しては、5年生になる以前よりアルファベットの大文字には親しんでいたようであり、また最初のアルファベットテストでも数名の子どもを除くと良い得点を得ていたので、2学期から表7のような目標をたてて音韻認識能力を高める活動を始めた。

表7 Phonological Awareness を高める活動目標とカリキュラム

	目標
1	音素という音の単位に気づく
2	音素に親しむ
3	語頭音 (onset) を使って英語の音と文字の關係に慣れる
4	脚韻 (rhyme) を使って英語の音と文字の關係に慣れる

	指導内容
5年生2学期 25分授業	ローマ字を使って音素練習
	phoneme blending (音素結合)
	phoneme segmentation (音素分解)
	音素アルファベット
	ライム遊び
6年生1学期	ライム遊び

4.2 音韻認識能力を高める活動と教材

具体的には次のような活動を通して、phonological awareness を高める指導を行った。

- (1) 最初にローマ字を使い、音素について学習を促した。黒板に ba, bi, bu, be, bo と書き、子どもたちに「バ」と言わせ、その後「最初の音は?」「最後の音は?」とたずねると困った様子をした。通常モーラ言語である日本語ではモーラの内部構造である単音(音素)を使うことはなく、音がそのように作られていることを意識することは少ない。音素レベルの音の性質に気づかせるために、ローマ字を使うのは効果的であった。
- (2) 今まで学習してきたアルファベットを今度は音素という観点から再指導した。アルファベット学習で使った「Same or Different」活動を再び使用し、前回は大文字と小文字の形の類似で Same または Different としたが、今回は「x, s, l」を Same として同じグループに入れ、「t, c, p」を Same として同じグループに入れ、その理由を考えさせた。音に注意するようにヒントを出すとう理解できたようである。アルファベットの名前にはその文字が持つ音が含まれている場合が多く、文字と音とを関連づける学習を進める上で、まずは親しみのあるアルファベットを使って行うこの活動は効果的であった。英語圏で育つ子どもたちも、アルファベットを習得するときに文字を視覚的に学習しているだけではなく、phonemic awareness も伸ばしている (Treiman, Tincoff, & Richmond-Weltry, 1997) という報告もあるように、アルファベットの学習を通して音素への気づきを育てるのは重要である。

- /i:/ が含まれるアルファベット: B, C, D, E, G, P, T, V, Z
- /e/ が含まれるアルファベット: F, L, M, N, S, X
- /ei/ が含まれるアルファベット: A, H, J, K,
- /ai/ が含まれるアルファベット: I, Y

- (3) 音素をつなぎ合わせて単語を作ったり(phoneme blending), 反対に単語を音素に分解する(phoneme segmentation)活動を行ったりした。子どもたちがよく知っている単語を用意し, 黒板などにその絵を張り, 音素で発音した後どの単語を言っているのか当てさせるものである。例えば「/p/ /e/ /n/」とそれぞれ音素を別々に発声した後, どの絵のことを言っているのかたずねる。また, 反対に単語を音素で分ける活動では, 例えばペンの絵を見せて「pen, pen, /p/, /e/, /n/」とリズムをとりながら発音する活動を行った。アルファベットの音がよく認識できるようになっていた子どもたちは, 意欲的にこれらの活動に参加していた。
- (4) 図4のようなプリントを用意し, 例えばこのプリントの例では /b/ という音素の気づきを育てるが, それぞれの単語が /b/ の音で始まるかどうかを考えるように指示した。教室では /b/ という音で始まる単語だと思ったら立つように指示し, 子どもたちの反応から彼らの音素に対する気づきが高まっているかどうかを判断した。

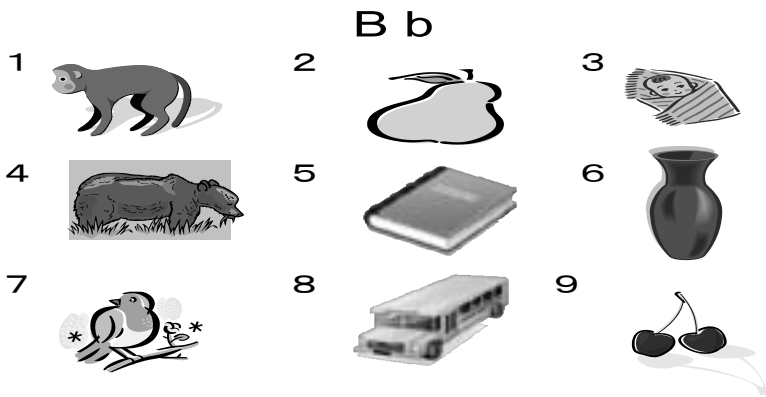


図4 語頭音から音韻認識能力を高めるワークシート

- (5) ライムに関しても同様に図5のようなワークシートを用意し, ターゲットとしている単語(例では cat)と韻を踏んでいる単語のときには立つ, もしくは手を上げるように指示を出した。この例では1の hat, 6の mat, 7の bat で立つことになるが, 子どもたちは問題なく反応することができ, この活動を喜んでいただようだった。

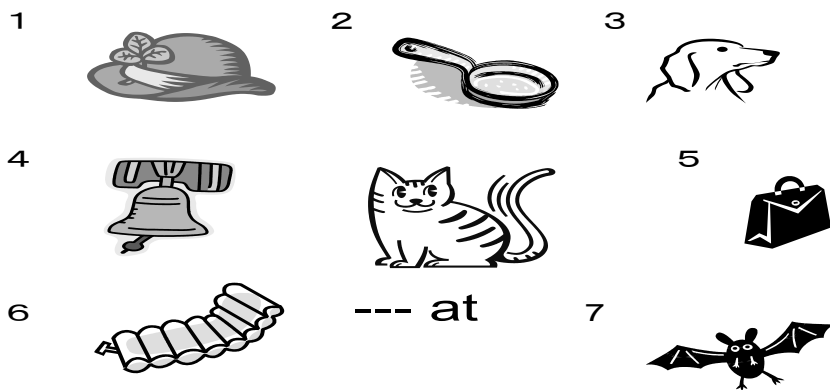


図5 ライム(脚韻)から音韻認識能力を高めるワークシート

4.3 音韻認識能力の発達に関する検証研究

音韻認識能力を測るために、Kirtley, Bryant, Maclean, & Bradley (1989)がイギリスの子どもたちを対象に行った研究で使った Open Oddity Test と End Oddity Test という2種類のテストを使用した。子どもたちはある一定の条件のもと、1つだけ違う音が含まれる単語を選ぶという形式のテストを受けた。1回目のテストは 2006 年5月、2回目のテストは10ヶ月後の 2007 年2月 22 日に実施し、全く同じテストを使用した。

(A) Open Oddity Test (24 項目)

これは、3つの単語のうち最初の音が違う単語を選択し、その番号を塗りつぶすという形式のテストである。具体的には表8のような3つの条件にしたがって、1つだけ違う音が含まれる単語を見つけるというもので、それぞれの条件で8つの項目を用意した。

表8 Open Oddity Test の条件

条件	同じ項目	異なる項目	異なる項目の特徴
条件 1	can, cap (同じ)	lad (違う)	母音が同じだが頭子音が違う
条件 2	doll, deaf (同じ)	can (違う)	頭子音と母音がともに違う
条件 3	cap, can (同じ)	cot (違う)	頭子音は同じだが母音が違う

(B) End Oddity Test (24 項目)

こちらも3つの単語のうち、異なる音をもつものを選ぶテストであるが、今度は最後の音が違う単語を選択する。具体的には表9のような3つの条件にしたがって、1つだけ違う音が含まれる単語を見つけるというもので、それぞれの条件で8つの項目を用意した。

表9 End Oddity Test の条件

条件	同じ項目	異なる項目	異なる項目の特徴
条件 1	hid, lid (同じ)	tip (違う)	母音が同じだが最後の子音が違う
条件 2	mop, whip (同じ)	lead (違う)	母音と最後の子音ともに違う
条件 3	lip, tip (同じ)	hop (違う)	最後の子音は同じだが母音が違う

オープンおよびエンドテストの結果は表 10 が示すとおりであるが、オープンテスト($t = 2.708$, $df = 32$, $p = .011$), エンドテスト($t = 4.784$, $df = 32$, $p = .000$)と、統計的に指導の前後で有意な差が見つかった。それぞれのセッションにおいても Matched-T 検定を行った。

表 10 音韻認識能力を測るプリテストおよびポストテスト

	人数	最大値	平均点	標準偏差	実施日
Open 1 (pre)	37	8	6.17	2.38	
Open 2 (pre)	37	8	5.11	2.31	
Open 3 (pre)	37	8	4.73	2.02	
Open 合計 (pre)	37	24	16.03	5.70	2006.5
End 1 (pre)	37	8	5.84	1.32	
End 2 (pre)	37	8	5.70	2.05	
End 3 (pre)	37	8	5.19	2.40	
End 合計 (pre)	37	24	16.73	5.06	2007.3
Open 1 (post)	37	8	6.86	1.78	
Open 2 (post)	37	8	6.97	1.42	
Open 3 (post)	37	8	3.84	1.71	
Open 合計 (post)	37	24	17.68	4.27	2006.5
End 1 (post)	37	8	6.66	1.42	
End 2 (post)	37	8	6.73	1.66	
End 3 (post)	37	8	5.46	1.89	
End 合計 (post)	37	24	18.86	4.25	2007.3

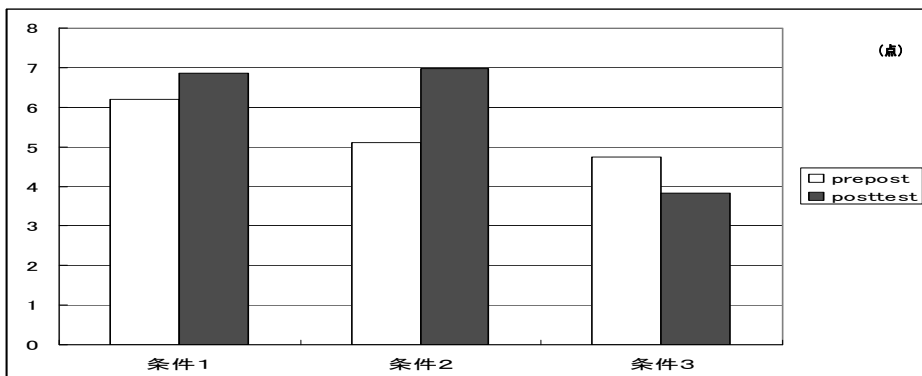


図6 オープンテストの条件別の比較

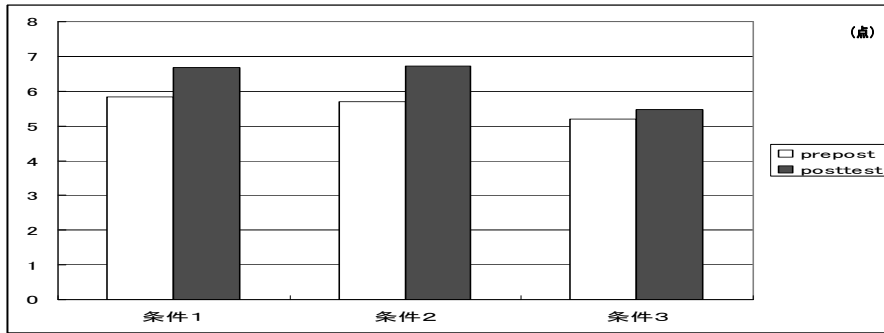


図7 エンドテストの条件別の比較

このように全体的には伸びていたものの、オープンテストの条件3では有意にスコアが減少し、エンドテスト条件3では平均点はあがっていたもののそれは有意な差をもたらすものではなかった。これに関連して、Allen-Tamai(2006)は、「日本人学習者は音節の内部構造を onset-rime に分節するのではなく、モーラ単位で分節するのではないか」という仮説をたて、同じテストを小学生 1,621 名に行い、データを分析した。それに従うと日本人の学習者は例えば“ten”という1音節を“t/en”と onset-rime レベルで分節するのではなく、“te/n”とモーラ単位で分節しているのではないかと考えられる。モーラ単位で分節していると仮定すると、オープンテスト、エンドテストともに、音韻テストの条件3が、一番難しい分節問題にある。ということは、日本人の子どもたちが英語を聞く際に無意識のうちに使っているのは日本語を土台にしたモーラを単位とする音韻認識力ではないかと考えられる。オープンテストおよびエンドテストの条件3を理解できる能力については、今後の研究課題として取り組んでいく。

5. まとめ

まずは、アルファベット指導に関する研究をまとめたい。大文字から小文字へと、2年間をかけてゆっくり指導してきたが、参加者は最終的にはまとまりのある英語の文章を読むことができるようになった。大文字指導には最初の半年間をかけたが、その指導の効果は統計的に証明された。この指導の間、アルファベットを書く作業はほとんど行っていなかったにもかかわらず、書く力が向上していたのは興味深い結果であった。

小文字に関しては、小文字を意識して教えた期間と単語学習の一貫として小文字を指導した期間を合わせ、1年半指導した。小文字の学習に影響を与えるものとして、大文字の知識が考えられたが、参加グループのテスト結果から、大文字から小文字への影響力は 33% 程度であることがわかった。小文字の知識に対して、大文字の指導を受けた後の大文字知識のほうが、指導を受ける前の大文字知識より影響を及ぼしていたことは興味深く、直接小文字を指導していたわけではないが、大文字の指導をしたことで、参加者たちは小文字の発達に影響する力をつけていたことになる。また、大文字テストの中で特にアルファベットを聞いてその文字を書くセクションと小文字テストの相関係数が高いことから、アルファベットを教えるときに丁寧に書く力までを指導することが、後に小文字を学習するとき、子どもたち

にとって大きな援助となるのではないかと考えられた。

次に音韻認識能力の発達に関する研究についてであるが、英語の音韻認識能力を高める指導の前後で測定したテストを分析すると、統計的に有意な差が見つかり、指導は効果的であったといえる。しかし、その結果を詳しく条件別に分析すると、全体的には伸びていたものの、オープンテスト、およびエンドテストともに条件3のスコアが低く、エンドテスト条件3では平均点はあがっていたもののそれは有意な差をもたらすものではなく、さらにはオープンテスト条件3では有意にスコアが下降していた。これについては、今後より多くの参加者からデータを収集し調査する必要があると考える。どちらにしても、Allen-Tamai(2006)で述べたように、日本人学習者は音節の内部構造を onset-rime に分節するのではなく、モーラ単位で分節している傾向が再度確認された。

以上のようにボトム・アップ的な能力であるアルファベット知識と音韻認識能力を高める指導を行ったが、それぞれ指導の効果があることが判明した。よって、指導内容、指導方法を工夫すれば、小学校段階でのリタラシー指導は十分有効であるということがこの2年間の実践からいえるであろう。

謝辞

今回のプロジェクトに参加していただいた小学生の皆様、および英語担当者として2年間多くの助言をいただき、テストやアンケートの実施に協力していただきました大滝さつき先生、さらにはこのプロジェクトを最初に提案いただきました中学校の岡崎伸一先生には心より感謝申し上げます。

また、この研究は平成 18 年度から 19 年度の科学研究費補助金(課題番号:18520450)を受けての研究である。

注

- 1) 文部科学省「新しい幼稚園教育要領、小学校学習指導要領及び中学校学習指導要領の公示について〔文部科学大臣談話〕」による。
Available: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08032702.htm
[2008, 12月]
- 2) 文部科学省「新しい学習指導要領 第4章 外国語活動」による。
Available: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm
[2008, 12月]
- 3) この活動は、足立区立五反野小学校で日本人の英語活動指導者として関わられていた綾部氏の活動からヒントを得たものである。

参考文献

- Allen-Tamai, M. (2006). Development of Phonological Awareness in a Foreign Language Among Young Japanese Learners, 『科学研究費研究成果報告』.
- Ball, E., & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental word recognition?

Reading Research Quarterly, 26, 49-66.

Ehri, L. C., Nune, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36,3, 250-287.

Kirtley, C., Bryant, P., Maclean, M. & Bradley, L. (1989). Rhyme, rime, and the onset of reading. *Journal of Experimental Child Psychology*, 48, 224-245.

Stahl, S. A., & Murray, B. A. (1994). Defining Phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2). 221-234.

Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Weltry, E. D. (1997). Beyond zebra: Preschoolers' knowledge about letters. *Applied Psycholinguistics*, 18, 391-409.

窪菌晴夫・太田聡 2001. 『音韻構造とアクセント』 研究社出版.

子どもの生きる力を育てる英語活動
—教材と自己表現活動の役割—

English Language Activities for the Development of Children's
Ability to Relate to and Interact with Others: The Roles of Teaching
Materials and Self-Expressive Activities

豊田ひろ子

Hiroko TOYODA

東京工科大学

Tokyo University of Technology

Abstract

In this paper, the nature of teaching English to elementary school children is discussed so that children's ability to relate to and interact with others will be developed. A case report of the author's experience of teaching English at a Japanese public school is also presented. English activities at the elementary school level should be effectively connected to English language education after junior high school. However, at the elementary school level the focus should be on oral/aural based learning, not on reading and writing. Teachers should be aware that English should be taught as an international language, hence the importance of cross-cultural experiences, and child-oriented self-expressive communication activities. Digital oral/visual teaching materials which can be used on an interactive white board may be useful. To help children notice and appreciate classmates' personalities may be a first step to a cross-cultural understanding of world cultures. Playful activities should be included so that children can express themselves freely, using the English that they have learned. Face-to-face English communication practice and, children's self-expressive art works, about which an English language teacher can make comments in English, can produce meaningful and authentic English input for children. Handicapped children also participate in English language activities in public elementary schools. English time seems to be successful in a class where the homeroom teacher has bonded with children in a trusting relationship and children care for one another. The English language teacher should work cooperatively with the homeroom teacher in order to provide English activities not to transmit the knowledge of English and world cultures but to help children establish a fundamental ability to relate to and interact with others in this rapidly changing world.

Keywords

Elementary School Education, English as an International Language, Communication Activities

1. はじめに

日本の全国の小学校高学年で2011年度から外国語活動が必修化される。対象となる外国語は国際語としての英語となる様相である。この動きの背景には、グローバル化が進む異文化共存の時代に、島国日本の貿易依存型の経済活動を存続させるためには、国際語としての英語能力が必要だが、これに伴い、若い世代が、国内外で、自立的に、そして自律的に、互いの個性を尊重し、思いやりを持って助け合い、様々な変化に適応して生きてゆける力(以下「生きる力」)を育てる必要があるのではないかという意識の高まりがあった。特に、互いの知恵を出し合い、問題を解決するためのコミュニケーション能力の育成の重要性が認識された。したがって、小学校英語活動は、ただ単に、英語が堪能な日本人をつくり出すための試みではない。将来的に、小学校の英語活動を通して培われた英語力は、中学校以降の英語教育の中で育てられ、早期教育の効果が検証される形になるかもしれない。しかし、実際のところ、小学校の段階では、英語活動は、道徳と同じタイプの領域として位置づけられており、成績をつけない。そのねらいは、英語力の獲得に限定せず、むしろ英語活動を通して、個性を重んじる態度、言葉を使って感じ思考する力、コミュニケーション能力を育み、あらゆる教科学習にその効果を波及させることにある。つまり、小学校英語活動では、英語を教えることに特化するのではなく、英語活動を通して、子どもたちの「生きる力」の素地を形成することが期待されているのである。

「生きる力」を育てるために、どのような英語活動を行えばよいのか。どのような英語教材を用いればよいのか。文法翻訳重視型教育を受けて、英語を学習した英語教師、小学校の学級担任や教材制作者の中には戸惑いを感じている者も少なくはないようだ。彼らは、たいてい中学校から英語学習を始め、英語の文法や語彙を暗記して、その知識を英語の筆記テスト以外では使うことがないような勉強をしてきたからである。この論文では、「生きる力」を育てる小学校英語活動について考察し、子どもたちの英語活動の指導にあたる教師や子どもたちが使う教材制作者のためのヒントを述べたいと思う。

2. 「生きる力」を育てる英語活動とは

2.1 国際語としての英語

「生きる力」を育てるための英語活動は、従来の英語教育とは異なる位置づけをされる。それは、まず、英語という外国語を、国際語として捉えるという視点に表れている。英語はアメリカやイギリスといった英語圏のネイティブの母語であり、それらの国々の文化に密接に結びついている外国語であるという見方があるが、その一方で、英語は国際社会の共通語であり、様々な国々の話者たちが、自分たちの母語の発音によって影響を与え、語彙によって文化的価値観を盛り込むことで、地域的な変種の創造が生じている国際語として用いられている。統計的にも、近年、世界では、英語を母語として使用するネイティブの数よりも、国際語あるいは第二言語として使用するノンネイティブの数のほうが多く、ノンネイティブの

国々では、英語教育は外国語教育よりも国際語あるいは第二言語としての英語教育に移行しつつあるようだ(McKay, 2002)。日本でも、諸国共存のグローバル時代を迎え、外国語教育も国際語としての英語教育に変革されるべきであろうという考えが支持されるようになってきた。したがって、「生きる力」を育てるための英語教育では、国際語としての英語の活動を子どもたちに経験させることになる。国際語には「共通言語としての英語学習」と、「異文化間のコミュニケーション手段としての言語学習」という二面性があり、これらに配慮して行うことになる。

(1) 共通言語としての英語学習

まず、「共通言語としての英語学習」では、標準的な英語の構造に関する言語的ルールを習得させ、特に音声教育を充実させることになる。昔の英語教育では、主に異国文化の輸入のため、音声教育よりも、翻訳活動のための文字教育が重視されていた。現在では、英語は、共通語として、受容的な情報入手だけでなく、能動的な情報発信のために、音声によるコミュニケーション活動が活発に行われている。また、言語習得の過程からみても、母語を音声から習得するように、第二言語習得でも、まず良質で量的にも十分な音声インプットによって言語能力の基盤を作り、次に文字教育に進む方がより自然であろう。したがって、小学校英語活動では、音声教育を充実させ、中学校以降の英語学習のための英語力の基盤を形成するような活動を行い、将来的に音声面でも文字面でも英語によるコミュニケーションができるような人材育成を目指すべきであろう。

(2) 異文化間のコミュニケーション手段としての言語学習

国際語としての英語活動を通して、「異文化間のコミュニケーション手段としての言語学習」を支援するには、①「異文化学習支援」と②「コミュニケーション力の育成」を行うことになるだろう。

まず、異文化学習支援は、子どもが、相手の言語文化をその人の個性として尊重する寛容な態度はもとより、自分の言語文化への誇りを同時に育成することを目指して行われるべきである。英語を知っていても、互いの存在を認め価値あるものとして認識することができなければ、対等なコミュニケーションは成立しない。英語を知らなくても、互いにわかり合いたいという気持ちがあれば、身振り手振りを使ってでも、必要最低限の意思疎通はできるものだ。学校では、世界の言葉や伝統芸能や遺産などについて学ぶと同時に、自国の歴史や地理、言語文化を振り返り、世界には様々な価値観があり、同じ重みを有して共存していることに気づかせることは重要であろう。世界のあいさつを取り上げるときも、単純に暗記させるよりも、世界には、様々なあいさつがあり、音声は異なるが、人々が気持ちを託して使っている言葉であるという気づきがあって欲しい。生きている言葉だからこそ、その国の人の言葉であいさつすると、相手は喜んで、私たちを友として受け入れてくれる。私たちも同様である。実際に、外国人のゲストに会い、このような交流を実体験できる学習は言うまでもなく有意義である。

一方、コミュニケーション力の育成では、まず伝えたいメッセージが持てる能力、そして、それを状況に応じて適切な形で伝えられる能力を育てることを目指すべきである。英語を

知っていても、相手に伝えたいメッセージがなければ、コミュニケーションは起こらない。メッセージがあったとしても、フォーマルあるいはインフォーマルな状況、相手の理解度などに合わせてそれを伝えることができなければ、コミュニケーションは成立しない。実際の英語活動の中では、子どもたちが自分の考えや気持ちを言葉で表現し、それを相手にわかりやすく伝えたいと思わせるような有意義な体験活動を提供する必要があるだろう。

2.2 子ども主体のボトムアップ型指導法

このようにしてみると、「生きる力」を育てる英語活動は、音声中心の英語学習、外国人との交流を含む異文化理解学習、自己表現のためのコミュニケーション学習活動という柱があり、従来の日本の文法翻訳重視のトップダウン型の英語教育を受けた教師や教材制作者にとっては、確かに、馴染みの薄いものかもしれない。しかし、このデメリットは、メリットにもなり得る。それは、教師や教材制作者が、学習者を支配し教え込む術を持ってないがゆえに、学習者との力関係が学習者優先となり、指導法も子ども主体のボトムアップ型となる可能性を秘めているということである。すなわち、小学校の時期の子どもの学習者としての特性や意欲を優先させた指導ができるかもしれないということである。子どもの柔軟な耳を活かし、音声活動を通して英語力の言語的基盤を育てる。子どもの豊かな感受性を刺激するような外国人との異文化交流体験学習をさせる。子どもは、完璧なメッセージを作らなくても許される。自由に自分のメッセージを作り発表する練習をさせ、発信型のコミュニケーション活動を支援する。子どもから生じるメッセージを活用し、例えば、教師がそれに関して英語のコメントを聞かせれば、子どもたちにとって有意義な英語のインプット教材になる。自己表現のためのコミュニケーション活動で、子どもが作るメッセージは、教師や教材制作者によって学習者が拘束されず、自由に自分を表現できるものであり、お互いの個性を確認し尊重する態度を育ててくれるものである。

2.2.1 教材に内在する文化

子ども主体の指導をするとはいえ、教師や教材制作者が学習者を支配できる部分がある。それは、「共通言語の学習」活動に用いる英語力の基盤形成のための言語材料、すなわち教材の選択である。選択する上で、国際語としての英語の学習支援の言語材料として重要な要素は、言語的な特徴(文法型、語彙型、機能表現型、コミュニケーション型など)、文化的特徴(英語圏のネイティブの文化を含有しているもの、世界の様々な文化を個別にあるいは統合的に含有しているもの、特定の文化が含有されないもの)、認知的レベル(負荷が大きい、負荷が小さい)と、視聴覚的ヒントによる支援(映像や音声の有無)である。例えば、マザーグースは、英語圏のネイティブの子ども向けの伝統的な教材であり、英語圏の文化を含有している。英語圏でも、第二言語として様々な母語を持つノンネイティブの子どもが効率よく英語を習得できるように、文法や語彙を中心に作られた教材があるが、このようなものには、特定の文化が織り込まれない傾向があるようだ。さらに、非英語圏でも、日常的に英語に触れることがない環境に育つ、特定の同じ母語を持つノンネイティブの子ども向けに、最近、国際語としての英語を意識した教材が開発されている¹⁾。子どもの認知発達レベル、母語と英語の言語構造的な違いから学習上困難であろうと予測される事柄に配慮し、DVD

や CD による視聴覚的ヒントを与えて、より充実したコンテンツとなっており、文化的にも、世界の様々な文化が紹介されている。日本の小学校英語活動のために開発された『英語ノート』も、そのような教材の一種であるといえる。『英語ノート』は教科書ではないので、使用は義務づけられていないが、コンテンツ的には、日本の子どもたちにとって、国際語としての英語を習得しやすい内容で編纂されているので、活用の仕方によって効果が期待される。

2.2.2 身近に存在する異文化

一方、指導上、教師や教材制作者が学習者を支配することなく、子どもの個性を活かして支援できるのが「異文化間のコミュニケーション手段としての言語学習」に関連する活動である。先述したように、この学習活動には①「異文化学習支援」と②「コミュニケーション力の育成」の2つの柱がある。例えば、前者に関して、感受性豊かな子どもが、異文化について授業で学習し、外国人ゲストに実際に会って体験学習をしよう。知っている英語であいさつを交わしてみる。相手の母語を知ってみる。身振り手振りでコミュニケーションをしてみる。後日、日本語で、その体験に関して感想文を作成してみる。これら一連の活動が、母語、英語両言語に通用する子どものコミュニケーション力を高め、異文化に対する寛容な心を育ててくれることだろう。

しかしながら、外国人ゲストを招く特別なイベントでなければ、このような効果が望めないというわけでもない。もともと「コミュニケーション」は情報のギャップがあるところに存在する。それは、コミュニケーションをする同士が互いに自分にしか分からないメッセージを持っており、これを発信し合わなければ、互いを分かり合えないという性質のギャップである。「異文化理解学習」ということになると、「日本文化」対「外国文化」といったギャップがまず意識されるが、実は、日本文化社会の中にも、様々な個性がありグルーピングが可能である。例えば、「大人」対「子ども」、「男」対「女」、「健常者」対「障害者」、ある意見に「賛成の者」対「反対の者」などであり、それぞれの個性には、特有の情報がある。身近なところにある異なる個性の間にも、異なった文化が存在し、情報のギャップが存在する。したがって、普段の英語活動の授業で、同一の教材を使っても、各個人の学習者の反応は様々であり、情報のギャップが起こる。それをもとに、異文化間のコミュニケーションを体験することは可能である。むしろ、普段の授業の中で、クラスメートの個性を認め、互いの存在を大事に思うことが、世界の人々との友好的な絆を結ぶ第一歩ではないだろうか。したがって、普段の英語活動の中で、自己表現のためのコミュニケーション活動を是非取り入れて、教師は、子どもの個性を尊重し、各自が自分のメッセージを、自信を持って発信し合い、互いの個性を素晴らしいものとして認識し合えるように支援し、異文化理解学習を推進して欲しい。

2.2.3 事例紹介

僭越ながら、ここで、東京都郊外の公立小学校での、英語活動授業における筆者のエピソードを紹介させていただきたい。2006年4月に課外の時間に3年生から6年生を対象に英語活動クラブを発足させ、2008年4月に、正規のカリキュラムである総合的学習の授業時間枠の中で、5年生と6年生(各学年25人学級が2クラス)を対象に、ELT(筆者)、ALT(英

語が堪能な日本人の英語教師ボランティア)と学級担任の先生のティームティーチング体制で、2週間に1時間の英語活動を始めた。特色としては、英語教師2人体制、デジタル教材を使った英語活動(発音練習および会話練習)、自己表現を重視したコミュニケーション活動がある。

(1) デジタル教材とコミュニケーション活動

毎回の授業では、英語活動をしたことがない大半の子どもたちが英語に親しめるように、カタカナ語を英語で発音する英単語のチャンツ教材や英会話表現の歌教材などを、まず楽しく聞いてもらっている。これらの教材は、FLASH ソフトで加工し、毎回の授業では、英語教師が電子黒板上でタッチして取り出して用いている(付録1)。子どもたちは、電子黒板のモニターに映し出された絵カードを一緒に見て、一緒に英語を聞き、共に発声練習をする。一斉練習の後、一部の表現を用いて、英語教師が子ども一人ひとりに英語で話しかけ、1対1の形で簡単な英会話を交わす体験をしてもらっている。さらに、自己表現のためのコミュニケーション活動を行い、コミュニケーション活動の疑似体験をもらっている。例えば、**Can I have some ... ?** という会話表現を習った授業では、教室の中に、ハンバーガーショップのカウンターを設置し、紙製の材料を置いて、子どもたちに、自分の好きな材料を英語で求めてもらい、自分の好みのハンバーガーを作ってもらった。また、**This is for you.** という会話表現を習った授業では、子どもたちに、10センチ四方の白紙を渡し、自分のグループを担当する先生に渡したいプレゼントを考えて、鉛筆描きしてもらい、四つ折りにしてプレゼントの形にしたものを**‘This is for you.’**と覚えた英語を使って渡してもらった。他に、ハロウィーンにちなんで、画用紙にお化け屋敷を描いてもらい、紙のドアを貼って、ドアを開けると自分の好きなハロウィーンに関連キャラクター(**Ghost, Jack-o-lantern** など)が現れるカードを作ってもらった。

興味深かったのは、同じ英語表現や工作材料を与えても、子どもたちが表現する言葉や作品に、どれひとつとして同じものがなく、独特の個性が表現されていたことであった。しかも、その表現は、教師の想像を超えていた。例えば、紙製ハンバーガー作りのときには、子どもは各自、覚えた英語を使って好みの材料を選び、色を塗って様々な種類のおいそうなハンバーガーを作ったが、子どもの中に、紙材料の端を折り込み、立体的なハンバーガー(付録2)を作った者がおり、その作品を目にしたとき、筆者は思わず**It looks delicious!**と感嘆してしまったほどであった。また、プレゼントを渡すアクティビティのときも、子どもたちは、自分たちのグループを担当する先生の好みを考え、気に入ってもらえそうな日常品や購入しにくい贅沢品(家など)などを描いて渡し、先生が嬉しそうな顔や驚いた顔をして英語で感想を述べるのを喜んでいた。筆者は、ある子どもから、コアラのぬいぐるみの絵(付録3)が描かれたプレゼントを渡されたが、感動で心が震えるのを感じた。彼が、コアラを描いてくれたのは、数週間前のある授業で、動物の単語チャンツを取り上げたときに、筆者が**‘I like koalas.’**と言っていたのを覚えていてくれたからと気づいたからだ。2週間に1回の英語の授業でも、人が語るメッセージを、子どもは一生懸命聞き取ろうと努力してくれていることを実感し、たとえ英語を習いたてであっても、有意味でオーセンティックなメッセージを作ることに忠実であろうとする子どもの純真さに胸打たれる思いがしたのだった。

(2) 「遊び」の役割

子どもは、既定のルールを逸脱するような活動といえる「遊び」により大きな関心を示すと思われるような出来事もあった。ハロウィーンのお化け屋敷のカード作りでは、子どもたちは自分が好きなキャラクターを家主として選んだだけでなく、思い思いの屋敷を描いた(付録4)。使われなくなった学校や病院などもあった。キャラクターはプリントに印刷され、切り抜いてすぐ使えるように用意されていたが、ある子どもはこれを使わなかった。彼は、文字学習のために配られた別のプリントに、1枚1体ずつ印刷されていた小さなミイラを、クラスメートから集めて、切り抜いて貼り付け、ミイラの行列が屋敷の中に行進する作品を作った(付録5)。彼は、デジタル教材で、クイズをしたときも、正解よりも不正解を意図的に選び、その後どのようになるのかを知りたがった。クラスの子どもたちは、彼の選択に戸惑いの表情を見せたが、不正解を選ぶことにした。すると、当然のことながら、点数は獲得できなかったが、正解のときよりも怖いお化けのキャラクターが登場し、皆一斉に大笑いしたのであった。筆者は、このような驚きや、喜びがあるたびに、子どもたちに英語で話しかけ、英語を楽しんで聞いてもらえるように努めた。

このような経験から、筆者には、英語活動では、「遊び」は決して無駄ではなく、むしろ有意義なものであるように思える。通常、語学教材にはパターン練習が多く、学習すべき正しい表現も決められていて、ワークブックにも自己表現を許すような遊びがほとんどない。学習者は、将来いつか英語で会話をする日に備えて、正しい文法やたくさんの単語を覚える。しかし、このような学習をしているうちに学習意欲を喪失してしまう例は少なくない。それはなぜか。言葉は覚えるものではなく、使われるものだからだ。実際のコミュニケーションでは、母語でも、間違いながら何とかコミュニケーションをしている。また、テキストのモデル会話は、あいさつや情報提供など、ほとんどいつも平和な会話だが、現実のコミュニケーションでは、2人の話者が何らかの困難を抱えており、その問題を解決するために話し合う場面も多い。実際のところ、会話の行く末は様々で、答えのない場合も多い。正しい表現、平和な会話を覚えるばかりでは、現実味がない。遊びの中であれば、様々なコミュニケーションを擬似的に体験することができる。パターン練習は大切だが、モデルを覚えた後は、子どもたちが感じるまま、覚えたモデルを、自由に使わせ体験させるような、遊びの時間を設けるべきではないだろうか。先述したように、このような活動は、子ども主体の活動となるため、教師も教材制作者も支配者ではなく支援者としての役割を担う。行く先は明確ではないが、子どもと共にプロセスを楽しみながら、より現実味のある学習を支援して欲しい。

(3) 障害児との英語活動

筆者の英語活動指導の体験で、最後にひとつ触れておきたいのは、軽度の発達障害、注意欠陥、多動性障害、学習障害などを持った子どもとの英語活動である。特別支援学級の子どもの存在は、公立小学校では珍しくない(吉田他, 2008)。大半の私立の小学校、英語活動クラブ、英会話学校、英語塾とは、この点が異なると思われる。後者では、英語学習に意欲があり、学習のレディネスもある子どもが多いので、教師は英語学習を中心に活動を行うことが可能である。しかし、前者の場合、英語学習以外の配慮が必要となる。特に、外部から教えに来る英語教師にとって、事前に担任教員から子どもの学習態度などについて

詳しく教えてもらい、授業中も子どものアテンドをしてもらうなどの支援を得ることは重要である。

障害児にとって、外国語・第二言語教育は苦痛であり無用なものなのだろうか。健常者でさえも、公立小学校への英語活動の導入に反対する意見の中に、英語以外に教えないべきであるとの意見があった。例えば、国語や学習態度の指導の方が優先されるべきであるとの意見があった。しかし、その一方で、登校拒否の子どもが英語活動のときには来校し、外国人講師とのあたたかい交流のおかげで、親と言葉を交わすようになってゆくなどの報告もあった(渡邊, 2005)。

公立学校で、第二言語としてのフランス語のイマージョン教育(英語を第一言語とする子どもに対して、フランス語で教科学習をさせる教育)を行っているカナダで、イマージョン教育は知的障害児にとって学習上困難を与える教育であるかどうかを調査した研究があった(Cummins, 1984)。その結果のひとつに、イマージョン教育は、むしろ知的障害児にとって学習上困難が少なく楽しめるものであるという報告があった。第一言語による教科学習では、第一言語の能力は既に健常児の方が高度なレベルにあり、授業言語についてゆけない困難さがあるが、イマージョン教育を受け始めた段階では、第二言語の能力に差がなく、健常者と障害者が共に同じレベルの活動に従事できるので、障害者は劣等感を抱くことなく学習に取り組めるとの考察が述べられた。筆者は、寡黙児、多動児、知的障害児のいるクラスで英語活動をしているが、学級教員の協力支援を受け、何の問題もなく活動を行っている。日本語でも発声できなかった子どもが、1学期の最後の発表のときに、ペアになったクラスメートと一緒に、一生懸命に、英会話表現を発声してくれた。それはなぜか。英語活動自体にその力があつたわけではないと、筆者は思う。英語という新しい学習対象を得て、クラス全員、健常者と障害者が共に活動する前に、学級担任と子どもたちの間に信頼関係があり、子どもたちの間にも、障害児の障害を個性と捉え、思いやる心があつたことは見逃せない。学級担任と子どもたちの間にしっかりとした信頼関係があり、子どもたちの間に、お互いを思いやれる心があるクラスであれば、英語活動に限らず、どんな新しい集団学習活動でも成功する見込みがあるのではないだろうかとさえ思える。

また、障害者自身の自分に対する誇りと自信も大切である。筆者が出会ったある知的障害児は、耳の柔軟さ、音を真似して繰り返すことを恥ずかしがらず楽しんで行う純真さがあり、クラスの中でも、群を抜いて発音が素晴らしかった。そんな彼の発音を、負けず嫌いの健常者のクラスメートの1人が、真似をしてからかうことがあつた。筆者は心配になり、「からかわれるのは嫌でしょう。先生はげんこつしたくるときがあるけれど」と話しかけた。すると、「でも、ぼくのほうが英語は上手だから」と本人は満面笑顔だった。筆者は、彼の潔さに感動した。障害者だからといって、学習が必ずしも困難になるとは限らない。英語活動という新たな分野で花開く才能を持っている障害者もいる。健常者の中にも、他教科は苦手でも、英語では活躍できる者がいるように。

3. 結語

この論文では、子どもの「生きる力」を育てるための小学校英語活動とは何かを考察し論じてきた。僭越ながら、筆者の小学校英語活動の事例も紹介させていただいた。英語活動という呼び名からは、中学校以降の英語教育への橋渡しの位置づけになるであろう。しかし、小学校の段階では、英語を国際語として捉え、音声を中心にした英語学習、異文化理解学習、自己表現のためのコミュニケーション学習が重視され、子どもを主体としたボトムアップ型の体験活動となる点が特色となる。音声が苦手な教師には電子黒板を利用したデジタル視聴覚教材が役に立つかもしれない。異文化学習は「外国」対「日本」の間だけでなく、日本に存在する様々な人々や、同じ教室の中で活動する子どもたちの間にも存在する。異文化理解学習は、身近に存在する人々の個性を認め合うことから外国に発信できたらよいのではないだろうか。また、英語を習ったら、覚えた英語を使って、自分を自由に表現できる「遊び」を取り入れたい。教師と子どもと1対1で向き合って会話を交わしたり、子どもに伝えたいメッセージを抱かせ、それを絵やクラフトで表現してもらい、英語教師が、そのメッセージに関して英語でリアクションしたりするような英語活動は、子どもにとって有意味でオーセンティックなコミュニケーション活動となるだろう。全国に一斉に小学校英語活動が導入されることになれば、公立小学校には障害者の存在も稀ではない。しかし、障害者にとって英語活動は負担ではなく、むしろ楽しみとなる可能性もある。学級担任と子どもたちの間にしっかりと信頼関係が結べていれば、英語活動は成功する見込みがある。英語教師は、学級担任と協力体制を組み、障害児にとっても意味のある英語活動をすべきである。近い将来に全国の小学校に導入される英語活動が、変化の著しい時代の子どもの助けとなる「生きる力」を育てられるようなものとなることを願ってやまない。

注

- 1) 2007年11月に販売が開始された(株)ベネッセコーポレーションのWorldwide Kids Englishがその一例と言える (<http://www.benesse.co.jp/wk/>)。

参考文献

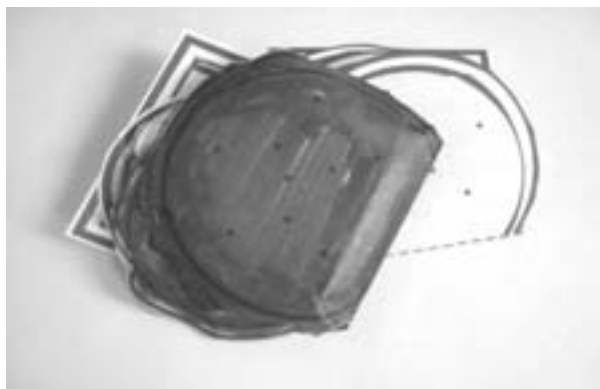
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Multilingual Matters 6*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford Handbooks for Language Teachers. New York: Oxford University Press.
- 吉田博彦・安江こずゑ・志方浩子 2008. 「第4章先進校に学ぶ小学校英語の実像とノウハウ:1外国語を用いて積極的にコミュニケーションを図ること:(2)積極的に外国語を聞いたり、話したりすること」『教職研修総合特集「新学習指導要領」実践の手引き4:21年度から取り組む小学校英語一全面実施までにこれだけは』教育開発研究所.
- 渡邊寛治 2005 「どうする? 小学校英語14:小中連携の英語教育で育むべき資質・能力とは?」『指導と評価』Vol. 51-7, pp.28-29.

付録

(付録1) 電子黒板でデジタル教材を使った英語活動の授業風景



(付録2) おいしそうな立体的なハンバーガー(筆者の再現作品)



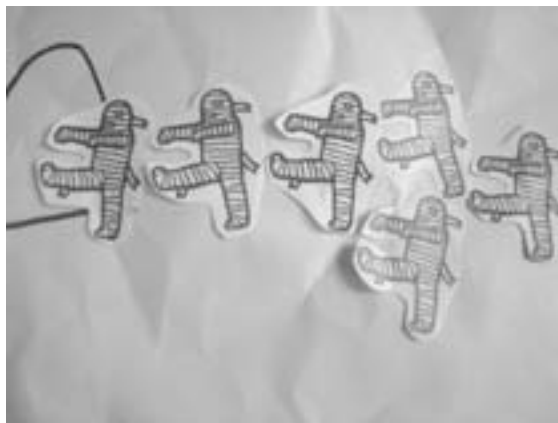
(付録3) プレゼントされたコアラのぬいぐるみ



(付録4) ハロウィーンのお化け屋敷



(付録5) ミイラの行列(筆者の再現作品)



子どものゲシュタルト的認知とチャンクの習得

Children's Gestalt Strategy and Acquisition of Chunks

居村啓子

Keiko IMURA

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程

Sophia University

Graduate School of Foreign Studies

Doctoral Program in Linguistics

Abstract

This study examines young Japanese EFL learners' acquisition of lexical chunks and their learning strategies. In the study of L1 acquisition, Peters (1983) introduces a Gestalt strategy in which children use rather long stretches of speech, unanalyzed and stored as a whole unit. The study focuses on this holistic approach and seeks to find out which elements could be seen among children's SLA, and whether it is close to the Gestalt or Analytic way of perceiving chunks. Furthermore, a survey was conducted among adults, indicating the prototype of the target chunks, and compared the result with the way children recognized within the contexts.

Keywords

Children's SLA, Chunks, Gestalt Strategy

1. はじめに

Field (2008)は、初級の第二言語使用と上級の第二言語使用との違いは出力の際の自動化 automaticity の点にあると述べている。Lewis (1993)は‘Language consists of grammaticalised lexis, not lexicalised grammar’ (p.vi) と述べ、第二言語はかたまり chunk で教えるべきであると主張した。実際、近年ではチャンクが言語の習得、そしてその使用において大きな役割を果たしているといわれている(Wray, 2002)。またそれは EFL (English as a Foreign Language) teaching に効果をもたらす(Nattinger, 1992)ともいわれている。早期英語教育の場合、言語のほとんどはチャンクの形でインプットされているといっても過言ではない。なぜならば近年小学校英語において単語やフレーズは文字からではなく音声からインプットされ、子どもたちは必然的に包括的 holistic に言語に触れているからである。本研究では日本の小学生と中学生のチャンクの習得を中心に、その背後にある方略 strategy をさぐるものとする。

2. 先行研究

2.1 第一言語習得理論における方略

Peters (1977, 1983) は従来子どもの言語習得の常識であったいくつかの主張をくつがえし、子どもは全体的認知 *Gestalt strategy* と分析的認知 *Analytic strategy* の両方のバランスをとりながら言語を習得していくと主張した。それまでの第一言語習得理論においては、子どもの発話は1語から順番に発達し、その習得の過程は普遍的なものであるとされていた。Peters は当時の被検者の子どもの発話が *Gestalt* 的(長めで、一言一句は不明確だが、メロディーをとめない意味を伝達可能にしている)であることに着目し、彼を *Gestalt child* と名付けた。Nelson (1973)も、子どもの分析的な発話 *Analytic speech* は *referential situation* でよくみられ、包括的な発話 *Gestalt speech* は *expressive (social control) situation* でみられると主張している。

2.2 2つの認知スタイル

Moran (1991) は認知スタイルに次のような両極があると述べている。包括的 *holistic* と分析的 *analytic*, 場依存型 *field dependent* と場独立型 *field independent*, 拡散型 *divergent* と集中型 *convergent* などである。それぞれの対の前者において部分は全体へ、後者において全体は部分へというベクトルをたどり、包括的認知においては同一性、類似性が重視され、分析的認知においては相違性が重視されると主張している。Skehan (1998) は自身の '*Dual-language-processing*' モデルの中で *rule-based* と *exemplar-based* という2つのシステムに触れ、前者では学習されたものは一般化され、語の意味の転移を誘発し、後者では *formulaic units*, つまり定型化された言語の単位を形成し、チャンクとして蓄積されると述べている。

Holyoak (1984) は、ゲシュタルト的認知スタイルは新しい情報を取り入れる際重要であると述べ、Guilford (1967) は何らかの問題を解決する際、集中型の思考は1つの答えを見い出すが、拡散型の思考はその答えが有する下位カテゴリーにまで及ぶと指摘している。また Littlemore (2001) は、*holistic* な認知スタイルがメタファーを使用する能力と密接に関連していると述べている。Bialystok (1990) は *robin* という言葉が思い出せない場合の例をあげて、*holistic* な認知スタイルの人は代わりに *bird*, 分析的な人は *It has a red breast.* と説明すると述べている。また包括的 *holistic* な方略においてはある事柄の全体をまとめてレーベリングし、分析的 *analytic* な方略においてはその事柄を部分の集合体として認識し、線型 *linear* の方略はその両方をとらえ、さらに新しいイメージを構築し置き換えて説明すると主張している。

3. 研究目的

居村 (Imura, 2007) は日本で英語を学習する第二言語習得にも同様の方略が関わっているという仮説をもとに、日本人の8歳から12歳までの英語学習者を対象に分析を行い、早期英語学習者のチャンクの習得においてその方略は *Gestalt* から *Analytic* に移行し、10歳前後で分析的な認知の発達が顕著になるとの結果を得た。本研究では2つの認知スタイルのうち *Gestalt strategy* に焦点を置き、さらに分析を進めるとともに、子どもがチャン

クの意味をどのようにとらえているかという点において、適切さの度合を大人に評価してもらい、全体的方略との関わりを検証する。

4. 研究方法

調査は2007年6月に行われた。対象は8歳から12歳まで(小学校2年生から中学校1年生)の民間の英語学校に通う36名の日本人の英語学習者である。学習経験年数は平均3.65年。英語学校の主な教授法は、1) Communicative language teaching 2) The lexical approach (Lewis, 1993) 3) Phonics instruction 4) All English methodである。年間学習時間数は約40時間。インプット重視の指導を行い、200時間の学外でのリスニングタスクが課されている。当時の調査では Gestalt 度をみるための Pragmatic test と Analytic 度をみるための Segmentation test を行ったが、本研究では前者のテストのみを扱うこととする。

調査方法:学習者にとって既習の10のチャンク(表1)につきそれぞれ3つの場面のイラスト(図1)を設け、次のような手順でテストを行った。

- ① 既習のチャンクの復習をする。
- ② 新しい3つの場面の絵を見せながら実験者がチャンクを言う。
- ③ 学習者はチャンクの意味をコンテキストに照らし合わせて日本語で書く。

表1 Pragmatic test に使われた10の基本チャンク

1. Pretty good.	6. Hurry up.
2. Are you all right?	7. It's my turn.
3. Let me try!	8. Excuse me.
4. Go ahead.	9. Really?
5. Are you ready?	10. This is for you.

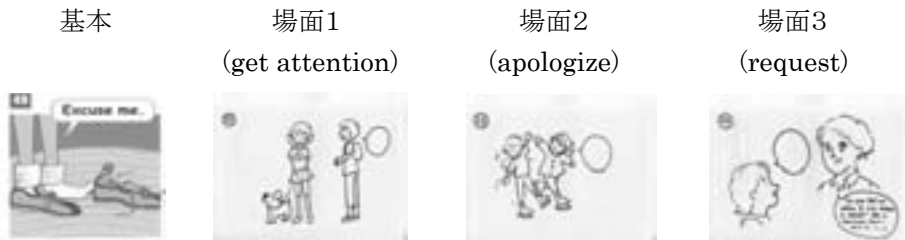


図1 Excuse me. の基本イラストおよび3つの場面のイラスト

5. 分析方法

5.1 ゲシュタルト度を分析する3つの基準を設ける

- 基準1. Form として holistic (G) であるか, analytic (A) であるか
 基準2. Context の解釈が general (G) であるか, specific (S) であるか
 基準3. 解釈が context neutral (N) であるか, context dependent (D) であるか

Go ahead. の分析例

Go ahead. の3つの場面(図2)全ての解釈×36(名分)を集計し、その中から無作為に10の訳を抽出し、分析対象とした(表2)。

基準1でみた場合、⑩「どうぞおさきへ」は ahead=「さき」という意味を分解していると解釈できるので analytic(A)とみなした。この場合被験者は Go ahead. をまるごと表現ではなく Go と ahead の2つの単語の組み合わせとして認識している可能性があるという前提である。

基準2では場面を全体的につかんでいるか、部分的にみているかという視点から③「どうぞのってください」は場面3のエレベーターを具体的に指しているともみなして specific(S)とみなした。⑦「たべてね」も同様に「食べる」という具体的な行為を指しているのも(S)。それに対し⑩「どうぞおさきへ」は「おさきへ」の指すものを具体的に言及していないので general (G)とみなすことができる。

基準3では表現が全ての場面に共通して使えるとみなされた場合のみ context neutral (N)とみなした。①「いいよ」⑤「どうぞ」などのケースである。また④「だいじょうぶ」⑥「こっちにおいで」⑧「わかる？」は意味解釈自体がどの場面とも一致していないので not acceptable (na)とみなした。



図2 Go ahead. の3つの場面のイラスト

表2 Go ahead. の分析結果

Go ahead.	1.holistic/analytic	2.general/specific	3.neutral/dependent
① いいよ	G	G	N
② あげる	G	G	D
③ どうぞのってください	A	S	D
④ だいじょうぶ	na	na	na
⑤ どうぞ	G	G	N
⑥ こっちにおいで	na	na	na
⑦ たべてね	G	S	D
⑧ わかる？	na	na	na
⑨ やってみてください	G	G	D
⑩ どうぞおさきへ	A	G	D

表2が示すように、解釈別にみた場合①「いいよ」は形態としてチャンクを全体でとらえ、場面を包括的にとらえ、なおかつ表現がニュートラルであるという完全なゲシュタルト型の訳とみなすことができる。⑤の「どうぞ」も同様のケースであり、いずれも Bialystok(1990)のいう holistic (ある事柄の全体をまとめてレーベリングする)という定義に近い。これに対して③の「どうぞのってください」は、まず形態として「どうぞ」「のる」などから言葉のフォームを分解しようとする傾向がみられ、さらに「のって」という具体的な表現が含まれていること、また Go ahead の意味を場面に即して解釈している、という点において analytic 分析的な訳の典型とみなすことができる。一方⑦「たべてね」のように、言語のフォームとしては分解せず包括的にとらえているが、場面は分解してみている、また訳そのものも場面に即している context dependent ゲシュタルト型、また⑩「どうぞおさきへ」は言語のフォームとしては分解している傾向があるが、場面に依存している context dependent 分析型とみなすことができる。

つまり「ゲシュタルト」の中には1. 言語フォームとしてチャンクを1つのユニットにとらえているか 2. 場面を全体的にとらえているか、部分的にとらえているか 3. 言語化する際に場面に即して表現するか、抽象的にまとめて表現するか、というような様々な要素が含まれていることがわかる。

5.2 大人の評価からみる

さらに本調査では全ての場面を含んだ回答をまとめて基本チャンクごとに分け、頻度順に並べ、認知意味論という Prototype (Fillmore 1982, Lakoff 1987, Taylor 1995) の考えを応用し、それぞれの訳が一般的 general にみて適切であるかどうかの許容度を0から6までの7段階のスケールで判断するテスト(表3)を行った。10名の言語学を専攻している大学院生と4名の英語を専門に教えている指導者計14名を対象に調査を行い、全ての回答を回収し分析した。

表3 大人を対象とした調査(全ての設問と訳は Appendix 参照)

最も典型に近いと思う場合は6，最も遠いと思う場合は0と評価する。

1. Pretty Good.
訳のらしさの程度

	0	1	2	3	4	5	6	スコア
いいでき								_____
すばらしい								_____
きれい								_____
これうまいね								_____
けっこうできた								_____
たのしい								_____
できた								_____
すごい								_____
いい点数だった								_____
うまい								_____

表3は, **Pretty good.** という表現の子どもの解釈例の中から10をとりあげている。いずれも **context** をともなうものであり, 既習の基本チャンク:げんき? と聞かれて答える, に加えて3つの場面の **variation** が設定されている。1. 試験の答案をみて確認する。2. 母親が娘の絵をみて評価する。3. 子どもをほめる。いずれかの回答であるがそのどの場面に該当するかは明記せず **general** な評価をここでは求めている。

Go ahead. の評価を数値の高い順にリストアップした表4をみると, 上位に挙げられているのはいずれもゲシュタルト度の高い「どうぞ」と「いいよ」であった。大人は最も一般的かつ典型的な訳として, 抽象度の高い表現を結果として選んでいることがわかる。ただし標準偏差をみると, 解釈にある程度のばらつきがあることを見落としてはならない。「あげる」「やってみてください」「だいじょうぶ」は, いずれもその解釈に個人差が大きいことがみられた。

表4 Go ahead. の大人の評価

	Go ahead.	平均	標準偏差
1	どうぞ	5.2	1.59
2	いいよ	4.9	1.55
3	どうぞおさきへ	4.2	1.59
4	どうぞのってください	4.2	1.52
5	あげる	3.9	2.15
6	やってみてください	3.5	2.22
7	たべてね	2.8	1.99
8	だいじょうぶ	1.9	2.06
9	こっちおいで	0.8	1.34
10	わかる?	0.7	1.70

6. 研究結果と考察

表5は分析方法の基準1, 基準2, 基準3, および大人の評価の結果をふまえ, チャンクの解釈のゲシュタルト度の平均と標準偏差を年齢別に算出したものである。

表5 年齢別ゲシュタルト度分析結果

	8歳	9歳	10歳	11歳	12歳
1. Form Gestalt	0.78 SD 0.29	0.73 SD 0.20	0.66 SD 0.31	0.66 SD 0.26	0.58 SD 0.31
2. Context General	0.83 SD 0.11	0.79 SD 0.19	0.83 SD 0.09	0.75 SD 0.12	0.72 SD 0.21
3. Context Neutral	0.46 SD 0.26	0.47 SD 0.21	0.49 SD 0.14	0.49 SD 0.17	0.34 SD 0.16
4. Evaluation by Adults	0.75 SD 0.12	0.72 SD 0.15	0.77 SD 0.10	0.78 SD 0.09	0.74 SD 0.11

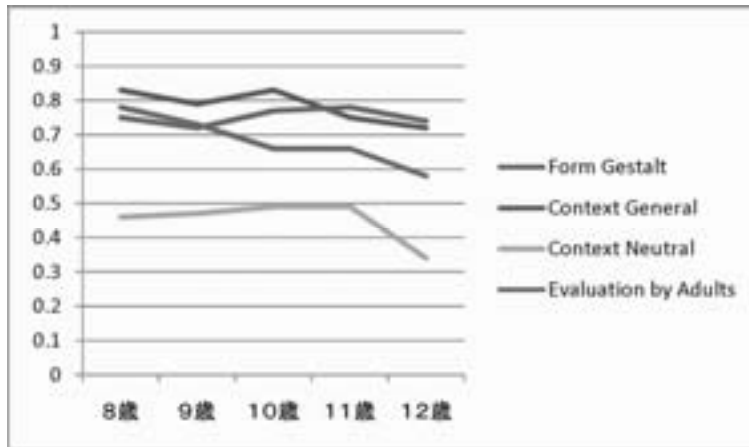


図3 ゲシュタルト度を測る4つの分析結果

図3からは Context General, Form Gestalt のいずれも8歳から12歳までゆるやかに下降していることが確認できる。一方 Context Neutral は11歳まで穏やかに上がり, 12歳で下がっている。Evaluation by Adults についてはほとんど差がない。SPSSを使用した重回帰分析の結果, Form Gestalt では $F=4.34$, $p=.043<.05$ となり, 年齢による有意差がみられた。年齢が高くなるにつれ与えられたチャンクの言語形式を分解するようになり, 12歳になるとチャンクをまるごと訳している例は少なくなる。Context General では $F=2.52$, $p=.119>.05$ で有意差はみられない。どの年齢もほぼ7割の確率でコンテキストの全体をつかんで訳につなげている。Context Neutral, 場面の抽象度においても $F=-1.09$, $p=.30>.05$ で有意差はみられない。約半数がどの場面にも共通する包括的な表現を使用している。ただここでは12歳の平均だけが0.34と低くなる。中学生になると場面により忠実な描写をするようになるということが, 示唆されるのではないだろうか。最後に Evaluation by Adults, 大人からみた評価についてであるが, チャンクの認識の適切さという点でも $F=.19$, $p=.854>.05$ と年齢に差がないことがわかる。また各分析方法の平均値から,

Context G, つまり場面をおおまかにつかんで言語化しようとする傾向と, 大人が一般的にチャンクを解釈する傾向においては数値が高く, 逆に言語のフォームをまるごと解釈する度合いはそれをやや下回り, 場面から離れて解釈する度合いはさらに低くなる傾向が示唆される。

さらに, 以下は4つの分析方法によるデータの相関を検定した結果である。

表6 ピアソンの相関係数の検定

	Form G	Context G	Context N	Evaluation by Adults
Form G	1.00	0.13	-0.20	-0.23
Context G	0.13	1.00	0.29*	0.36*
Context N	-0.20	0.29*	1.00	0.49*
Evaluation by Adults	-0.23	0.36*	0.49*	1.00

* $p > 0.05$

ピアソンの相関係数検定の結果から, まず Context N と Context G の間に低いが有意な相関(0.29*)がみられる。また大人の評価は Context G とやや低い相関(0.36*), Context N との間にやや強い相関(0.49*)がある。しかしながら, 言語形式の値に関してはどの分析方法とも相関がみられない。したがって4つの分析のうち, Form G の言語形式をゲシュタルトに解釈していることと, その他の要素とは何か質的な違いがあることが示唆できる。一方で場面に関してのゲシュタルト度と, 大人からみた一般的かつ典型的な答えとの間には関連がある, といえそうである。

7. 結論

1. 年齢が低いほどチャンクの言語形式を holistic にとらえている。
2. 場面を全体的にとらえる傾向に年齢差はみられない。
3. 場面から離れた抽象度の高い解釈をする傾向に年齢差はみられない。
4. 大人からみたチャンク認識の評価に年齢差はみられない。

以上の分析結果から, 日本の早期英語学習者の場合, 年齢が低いほどチャンクを Form としてまるごと理解し, 年齢が高くなるに従ってかたまりを分解しはじめるという結論を得た。これは Imura (2007) の結果とほぼ同様とみなすことができる。しかしながら, 場面の解釈においては年齢差がないという結果, また大人の評価基準からみて8歳においても12歳においても一律にチャンクの解釈に対する高い評価を得ていることと合わせて解釈すると, 場面を解釈する能力というものは早い時期からそなわっているといえるのではないか。さらに Context から離れた解釈, つまり「どうぞ」など, どの場面にも使える一般的な表現を使う傾向も年齢の低い時期からみられる。但し, どの場面にも使える「どうぞ」などの表現は場面から離れて抽象化した結果であるか否かは不確かである。また Context Neutral との相関にみられるように, 大人は一般的に場面依存型ではなく, より Neutral な表現を適切と感じている。果たしてそれが Form や Context をゲシュタルトにとらえる, 早期

学習者の解釈とどのような関連があるのか、さらに検証が必要である。

教育現場への示唆として、従来の文法中心の訳読方式に加えて Lewis (1993) の **Lexical Approach** を取り入れることにより、学習者は **target** となるチャンク、もしくはフレーズの全体的かつ中心的な意味をつかみ、より広い範囲で応用できる可能性があることを付け加えたい。

参考文献

- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.
- Field, J. (2008). Face to Face With the Ghost in the Machine: Psycholinguistics and TESOL. *TESOL Quarterly*, 42,3, 364.
- Fillmore, Charles J. (1982). Frame Semantics, *In Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing. 111-138.
- George Lakoff. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. University of Chicago Press. (池上嘉彦・河上誓作他訳 1993. 『認知意味論: 言語から見た人間の心』 紀伊国屋書店.)
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Holyoak, K. (1984). Analogical thinking and human intelligence, *Advances in the psychology of human intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 199-230.
- Imura, K. (2007). Children's Gestalt and Analytic Strategy and Acquisition of Lexical Chunks. Unpublished master's thesis, Sophia University, Tokyo.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Hove, England: Language Teaching Publications.
- Littlemore, J. (2001). Metaphoric competence: a possible language learning strength of students with a holistic cognitive style? *TESOL Quarterly*, 35, 3, 459.
- Moran, A. (1991). What can learning styles research learn from cognitive psychology, *Educational Psychology*, 11, 239-245.
- Nattinger, J. R. and DeCarrico, J. S. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategies in learning to talk, *Monographs for the society for Research in Child Development*, 149.
- Peters, A. M. (1977) . Does the whole equal the sum of the parts? ,*Language*, 53. No.3.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, J.R. (1995). *Linguistic categorization: prototypes in linguistic theory*. Oxford : Clarendon Press.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. New York: Cambridge University Press.

Appendix
訳のらしさの調査・設問1～10

1. Pretty good.

いいでき	これうまいね	うまい	いい点数だった	けっこうできた
すばらしい	すごい	できた	きれい	たのしい

2. Are you all right?

だいじょうぶ？	へいき？	どうしたの？	げんき？	わかる？
できた？	いい点とれる？	だめだね	おだいじに	だれ？

3. Let me try!

やらせて	やりたい	ぼくにもかして	かしてみて	ぼくもやる
かして	あけてあげようか	やってあげよう	はい	やってみなよ

4. Go ahead.

どうぞ	いいよ	どうぞおさきへ	どうぞのってください	あげる
やってみてください	たべてね	だいじょうぶ	こっちおいで	わかる

5. Are you ready?

じゅんびできた？	よういはできた？	もういいかい？	はじめていいですか	いくよ
さあいくぞ	いってもいい？	やってもいい？	さきいくよ	あるける？

6. Hurry up.

はやく	はやくするんだ	いそがなきや	はやくきて	はやくにげて
ぼくのぼん	とって	さきにいった	おれもほしい	だめ

7. It's my turn.

ぼくのぼん	つぎはぼくだよ	こんどはぼくやるよ	わたしがやります	おれのターンだ
ぬかさないで	つぎわたしはいるから	よこはいりしないで	つぎだったんだけど	すみません

8. Excuse me.

しつれいします	すみません	ちょっといい？	ちょっとどいて	ちょっと
なんですか	もういっかいって	わかんない	わかりません	このいぬのなまえは

9. Really?

ほんとう？	まじで	いいの	うそでしょ	えっ？
へー！	えっぴつくり	たべてないの	なんかかくしてる	どなた？

10. This is for you.

これあげる	プレゼントだよ	はい、どうぞ	これもらって	プレゼントあげる
きみのだよ	かしてあげるよ	いる？	これもって	えらいね

担任教師と英語専任講師のギャップをどう埋めるか
—アンケート調査と授業観察の結果からの考察—

How to Bridge the Perception Gaps between Homeroom Teachers
and Japanese Teachers of English

長田恵理

Eri OSADA

上智大学大学院外国語学研究科博士後期課程

Sophia University

Graduate School of Foreign Studies

Doctoral Program in Linguistics

Abstract

This study investigated the teaching of EFL in Japanese elementary school classrooms by using a questionnaire and analyzing teachers' utterances. A questionnaire consisting of 91 items examined how much in-class activities reflect the guidelines and compared the curriculum guidelines with the teachers' perception of English classes. This was done based on the teachers' self-assessment, as well as how different or similar the responses were between the Japanese teachers of English (JTE) and the homeroom teachers (HRT). Most of the items relating to the municipal curriculum guidelines obtained high scores, which means that in-class practices are mostly in line with what the local board of education expects. However, some items showed significant differences in response between the homeroom teachers and the Japanese teachers of English, such as the perceptions of the contents and the way to conduct team-teaching. Teachers' utterances in the classrooms were then analyzed by categorizing them. The results showed that such differences might arise from distinct role-sharing between the JTEs and HRTs as well as their perceptions of teaching beliefs. In order to bridge those gaps, it is necessary to secure sufficient time for arranging lessons between the JTEs and HRTs, and provide effective teacher training.

Keywords

Elementary School EFL Education, Perception Gaps, Teachers' Roles

1. はじめに

2007年度の公立小学校における英語活動実施率は97.1%であり、この数字だけをみると来るべき2011年の第5,6学年における外国語活動必修化の準備は着々と進んでいるかのようにみえる。しかし実際のところ、たとえば第5学年においてはその50%強が45分を1コマとして年間11時間以下の運用であった(文部科学省, 2008b)。また同報告書によると、市町村独自の小学校英語活動に関する教員用の手引きの作成有無については「作成あり」が320市町村、「作成なし」が1,478市町村であり、都道府県・指定都市独自の教員用の手引きの作成有無については「作成あり」が26都道府県・市、「作成なし」が38都道府県・市となっている。「小学校学習指導要領解説 外国語活動編」(文部科学省, 2008a, p.18)によると、

……学級担任の教師または外国語活動を専門に担当する教師が指導計画の作成や授業の実施を行うことが求められるのである。……外国語活動を実施する際に、児童に活発なコミュニケーションの場を与えたり、さまざまな国や地域の文化を児童に理解させるなど、国際理解教育の推進を図ったりするためには、指導者に、ある程度、英語をはじめとする外国語を聞いたり話したりするスキルや、さまざまな国や地域の文化についての知識や理解が求められる側面もあることから、ネイティブ・スピーカーや、外国生活の経験者、海外事情に詳しい人々、外国語に堪能な人々の協力を得ることも必要と考えられる。

とあり、ティームティーチング(以下TT)による授業を念頭に置いているようにとれる。小学校における英語活動等国際理解活動推進事業拠点校においてはすでに試作版の『英語ノート』および指導資料を用いて、学級担任(以下HRT)が外国語指導助手(以下ALT)、日本人の英語活動指導員(以下JTE)とともにまたは単独で英語活動を行っており、至る所でその報告がなされてきているが、大半の小学校現場では、英語力を中心とする教員の負担や不安(金澤・伊東, 2008)、教材開発や準備のための時間の確保(Benesse 教育研究開発センター, 2006)、ALTやJTEなど授業を支援する人材の必要性(北條・松崎, 2008)など抱えている課題も多いようである。

2. 先行研究

鬼本(2006)は小学校における学級担任とALTの役割分担についての研究を行った結果、ALTが授業の「主導的役割」を果たし、担任の主な役割としては、1)授業全体の方向性や児童の授業への取り組みを示す、2)ALTの話す内容についての補足説明をする、3)ALTとの英語での会話を積極的にすることにより授業の雰囲気活性化を、4)児童とともに積極的に行動することにより積極的に学習活動に取り組む姿勢を示す、などがあることがわかった。

Miyazato(2007)は、高校における日本人英語教師と英語母語話者である英語指導助手(以下AET)の役割を、コードスイッチングの観点から観察した。その結果、AETが主導権を握るTTのクラスにおいて、日本人教師は言語面のみならず心理面・文化面において

生徒とAETの間の橋渡し役を果たし、AETの発言の理解を生徒に促したり、生徒を励ますなどに日本語を用いる一方で、生徒の発言を訳してAETに伝えたり、AETの発言をわかりやすい表現に置き換える、またはインプットを増やすなどのために英語を使用していることがわかった。

また、泉(2007)は小学校英語指導者の資質について、学級担任は1)小学校英語教育の意義、役割、目的を理解し、2)異文化素材の掘り起こしと教材化、指導ができ、3)指導目標に沿って年間指導計画および学習指導案を作成して授業を円滑に行って児童の達成度を評価でき、4)視覚教材やジェスチャーを用いるなど英語の特徴を理解してうまく活用し、5)明るく元気で楽しい授業を展開し、子ども中心の授業ができることが必要であると、一方、日本人講師については1)教材や活動のアイデアが豊富にあり、2)英語活動についてアドバイスができるとともに積極的に指導でき、3)ALTと学級担任の間に立って両者の関係を取り持ち、4)児童の反応や理解を見ながら状況に応じて指導でき、5)児童のALTの発話理解を支援し、6)日本人として英語を話すモデルとなることが望まれる、と述べている。

3. 研究目的

本研究では、質問紙を使用してHRTおよびJTEが捉えている英語活動の内容と行政から与えられている手引きに記されている内容が一致しているのか、またHRTとJTEがそれぞれに捉えている英語活動の内容に差があるのかどうかについて調べた。さらに、実際に授業でどのような行動の違いになって表れているかをHRTおよびJTEの役割から分析したうえで、英語を教えることに自信があるとは限らない担任教師と英語専任講師との考えの違いをどう埋めるかについて考察する。

4. 研究方法

4.1 調査対象

調査対象市は2005年に英語教育特区となり、1,2年生が年間16時間、3~6年生は年間35時間の英語活動を、通常はHRTとJTEのTTで行っている。なお、各クラス月1回程度のALT訪問があり、その場合は3Tによる授業となる。市内には小学校が23校あり、児童数が約1,000人の大規模校から約50人の小規模校まで多岐にわたる。本調査では、市内23小学校の5年生のHRTおよびJTE各1名ずつ計46名に質問紙調査を実施した。また、質問紙調査実施に先駆けて、3校の5,6年生の授業観察を各1回行った。この3校は、市内中心部の各学年4クラスある市内一の大規模校と各学年2クラスの中規模校、および農村部にある各学年1クラスの小規模校である。

4.2 調査方法

2006年9月にR小学校、2007年3月にQ小学校、同4月にP小学校の授業観察を行った。Q、R小学校は5年生の授業を観察したが、P小学校は6年生を観察対象としたのは訪問したのが4月と年度初めであったためである。授業はビデオカメラに収められ、のちに文字に起こした。

2007年11～12月に実施された質問紙調査では、5段階尺度(1:まったくあてはまらない, 2:あまりあてはまらない, 3:どちらともいえない, 4:だいたいあてはまる, 5:よくあてはまる)を使用した。質問数は市が配布している手引きに準じた項目に関する59問と、授業観察のコーディング方法の1つであるCOLT Observation scheme(Spada & Fröhlich, 1995)に関する項目32問の合計91問であるが、本研究では手引きに準じた項目59問についてのみ検討する(質問内容と調査結果は本稿p.72・73の参考資料参照)。

5. 結果と考察

5.1 質問紙調査

HRT, JTEともに約8割(HRT 76%, JTE 81%)の項目が平均4.0以上であったが、#17「料理を作るなど、実体験活動をしている」(HRT 平均 1.87, 標準偏差 0.87, JTE 平均 2.10, 標準偏差 1.17)と#57「調べ学習を取り入れている」(HRT 平均 1.96, 標準偏差 0.88, JTE 平均 2.68, 標準偏差 0.76)については、HRT, JTEともに点数が低かった。

調査対象市では市独自のレッスンプランに沿って英語活動が行われており、そのシラバスはトピックシラバスと構造シラバスの折衷である。レッスンプランは挨拶、ウォームアップ(歌・チャンツ, 前時までの復習など)から始まって、トピックセンテンスの導入後、アクティビティ・ゲームが行われるという流れにある。このなかに「実体験活動」や「調べ学習」を組み込もうとすると打ち合わせや場所の確保等相当の準備時間が必要となるが、本調査と同じ市内の小学校教員に英語活動についての質問紙調査を行った江川(2006)によると、回答した教員の75%が授業の打ち合わせ・準備時間が十分に確保できないと述べており、この2つの活動が現状では実施困難であることがうかがわれる。

次に、HRTの回答とJTEの回答の差を検証するためMann-WhitneyのU検定をしたところ、以下の項目について統計的有意差($p < .05$)がみられた。

- #7 「担任と英語活動指導員, ALTの役割を明確にし, 授業を進めている」
- #10 「歌を使って指導している」
- #33 「顔の表情を意識させるようにしている」
- #39 「遊び感覚を大切にしている」
- #46 「歌・チャンツを取り入れている」
- #51 「子ども全員が最後まで参加できるゲームをしている」
- #53 「児童受信型のゲームをしている」
- #57 「調べ学習を取り入れている」
- #59 「TTを行う人と呼吸をあわせて授業を進めている」

なかでも#7および#59については、いずれもJTEの平均(#7-4.05, #59-3.91)がHRTの平均(#7, #59ともに4.43)よりも低くなっている。市から与えられているプランの自校化をはかるなど授業内容の決定者であるJTEが、前述した打ち合わせ時間の確保の問題もあり、TTの現状についてなんらかの課題を抱えているようである。

5.2 授業観察

文字に起こした授業観察スクリプトのなかで HRT と JTE のターン数および発話数を数え、発話の内容について分類した。

5.2.1 ターン数の比較

授業観察における JTE および HRT のターン数は表1のとおりである。ターンの数え方は基本的には1人が連続して行った発話のかたまりを1ターンとしたが、連続して話していても話題が変わったと思われる場合には別のターンとして計算した。

表1 JTE および HRT のターン数

	School P	School Q	School R
JTE	134(79.76)	47(66.20)	137(75.27)
HRT	34(20.24)	24(33.80)	45(23.73)

*()内は%

Q 小学校が他の2校と比べて HRT および JTE の発話数が少ないのは、観察日が学年末最後の授業で児童の発表が中心の授業展開であったためである。JTE と HRT の発話の比は P,Q,R の順にそれぞれ4:1, 2:1, 3:1と異なるが、いずれにせよ JTE が主導権を握っていることがわかる。このことは、鬼本(2006)の研究における ALT の役割を調査校では JTE が果たしているということの意味しているといえよう。

5.2.2 発話の内訳

表2, 表3は P, Q, R 小学校の JTE, HRT の発話を各々合計したうえで、内容によって分類、かつそれぞれの発話数全体に対する割合を表したものである。JTE のターンは複数のセンテンスから成ることがたびたびあり、内容によって細分化したために上記のターン数よりも発話数が多くなっている。一方、HRT の発話数に関しては児童と個別に話しているなど聞き取り不可能な場面があり、コーディングできない発話を除いているため、上記のターン数よりも発話数合計が少なくなっている。

JTE と HRT の発話の内容についての違いについて特に顕著な点は、JTE の発話は英語活動を言語学習として支えていくためのものが多いのに対し、HRT の発話はクラスルームマネジメントに関するものが多いということである。JTE の発話の大半は「質問」(28.2%)「指示」(22.9%)「褒める」(12.7%)または「児童の発言を繰り返して確認する」(7.9%)というような言語学習が占めている一方、HRT は「指名」(35.2%)「指示」(22.7%)が過半数を占めている。また、JTE の「指示」はほとんどが英語で授業の流れを作っていくものであるのに対し、HRT の「指示」は多くが日本語で「席に戻ってください」「拍手して」など行動・態度に関する指示であることも特徴的である。

表2 JTE の発話の内訳

内容	発話数	JTEの全発話数に対する割合(%)
児童に質問する	100	28.2
児童に指示を出す	81	22.9
児童を褒める	45	12.7
児童の発言を繰り返す	28	7.9
モデルを示す	25	7.1
その他コメント	18	5.1
児童の支援	14	4.0
挨拶	11	3.1
児童の発言を修正して繰り返す	10	2.8
児童の質問に答える	9	2.5
依頼	5	1.4
説明	4	1.1
感謝	2	0.6
通訳	1	0.3
T2 との対話	1	0.3

表3 HRT の発話の内訳

内容	発話数	HRTの全発話数に対する割合(%)
児童を指名する	31	35.2
児童に指示を出す	20	22.7
その他コメント	8	9.1
児童に質問する	7	8.0
モデルを示す	4	4.5
児童を褒める	4	4.5
挨拶	4	4.5
児童を励ます	3	3.4
児童の支援	2	2.3
T1 との対話	2	2.3
児童の発言を繰り返す	1	1.1
通訳	1	1.1
しつけ	1	1.1

発話数自体については、HRT の発話数が少ないからといってただ目の前で行われている活動を見ていたわけではない。HRT は常に教室内を見渡し、必要に応じて個別に児童の支援をしていたがビデオにその音声が入っていないだけである。

こういった結果はレッスンプラン作成時からJTEが英語活動の主導権を握っていることを考えれば当然であると同時に、週に1回各クラスを訪問するだけで普段から児童をみているわけではない JTE にとって、児童それぞれを個別に支援するのはたやすいことではなく、クラスのことをよく理解している HRT が指名したりクラスルームマネジメントをするのは理にかなったことである。

5.3 考察

以上のことからわかるのは、JTE と HRT はレッスンプランを事前に渡しているとはいえ、ほとんど打ち合わせのない状況下であって明確に役割分担をしながら授業を進めているということである。「共同作業」を円滑に進めるのに不可欠な要素の1つは「役割分担の明確化」である(鬼本, 2006)から、この点で調査対象市については「共同作業」がうまくいっているように思われる。一方で、質問紙調査の#59「TT を行う人と呼吸をあわせて授業を進めている」に関して HRT(平均 4.43)と JTE(平均 3.91)の間に有意な差があるということは、HRT が思っているほど JTE は「共同作業」がうまくいっているとは思っていないようである。この2つの相反する結果は、役割分担がなされてはいるがそれが打ち合わせによってあらかじめ予定されたものではないため、お互いの満足度に違いが出ているのではないかと考えられる。

また、「歌・チャンツ」に関する2つの項目において JTE と HRT の平均値に有意な差(HRT>JTE)があるが、授業の中で「歌・チャンツ」に割いている時間は当然ながら同じであり、それを「やっている」とみなすのか「あまりやっていない」とみなすのかの判断が分かれている。「子ども全員が最後まで参加できるゲームをしている」(HRT>JTE)についても同様である。このことは、英語を教えることを専門としているが教員の免許を持っているとは限らない JTE の「言語活動」として授業をみている感覚と、全人教育を行う機関である小学校の教員からみている感覚の差かもしれない。その差を埋めるために JTE は「学校目標」など全科を通した学校単位での取り組みを知り、「全人教育としての外国語活動」を考える必要がある。また、たいいていの HRT は教員養成課程において英語指導について学んではいない。歌・チャンツ・ゲームといった授業で使えるアクティビティを知ることは、近い将来、英語活動をせざるを得ない HRT にとって喫緊であろうが、外国語(英語)教授法の理論もある程度知っておく必要がある。小学校英語活動を意味のあるものにするためには小学生の発達段階を考慮し、音声中心で進める指導方法や教材の開発をさらに工夫しつつ、全人教育の場である小学校に最もふさわしい方法で行う必要がある(岡・金森, 2007)。言語教育面、学校教育面の両面における理論的な共通理解があれば TT がより効果的に行えるのではないか。

さらに、授業観察の結果でみると JTE が児童を「褒める」ところでは HRT も同じように「褒めて」いてもいいはずだが、JTE の褒めている回数と HRT のそれは必ずしも一致していない。筆者は先日、1時間という短時間ではあるが教員研修のお手伝いをさせていただいたが、どのようなタイミングでどういう声掛けをしたらいいのかよくわからない、という担任教師からの意見があった。調査校では JTE または ALT が英語のインプット役を果たしているので必ずしも英語で褒める必要はないのかも知れないが、もし英語力の差が担任の出番を制限しているのだとしたら、まず「褒める」、次に「クラスルームイングリッシュを用いた指示」と段階的に担任の役割を増やしていくと、より TT が効果的なものとなるだろう。

6. 結論と今後の課題

調査した市については HRT, JTE ともに約8割の項目が平均 4.0 以上(よくあてはまる・だいたいあてはまる)であったことから、概ね行政が意図している授業を行っているようであ

る一方で、調べ学習や実体験学習といった体験的活動はあまり行われていないようである。この2つは、新指導要領解説を鑑みても英語活動の大切な部分であると考えられる。TT で英語活動が行われる場合、こういった体験的学習は HRT と JTE の綿密な打ち合わせなくしては成り立たないため、打ち合わせ時間の確保が必要である。

また、JTE と HRT のギャップを埋めるためには、それぞれの研修方法をよく検討する必要があると考えられる。JTE と HRT がそれぞれ違う視点から授業をみつめることも悪いことではないが、JTE は英語だけでなく「全人教育」を念頭に置くことで、より英語活動を小学校という現場に合わせた形で行うことができるし、HRT はアクティビティの引き出しを増やすだけでなく、外国語(英語)教授法の基礎を知るような研修の場をもつことで文部科学省が掲げている「担任主導」の英語活動が実現するのではないだろうか。

本研究は英語教育特区下という特殊な環境にある小学校を調査対象としたため、一般化するためにはさらに多くの授業を観察、分析する必要がある。今後、状況によっては担任教師が単独で英語活動を行っていかねなければならない小学校もあると思われるが、授業でインプット役をしていると考えられるJTEの発話を詳しく分析することで「どのような英語力を身につければ担任が単独でも英語活動を行えるのか」についての示唆もできよう。さらに、今回の質問紙調査および授業観察はJTEとHRTに限ったものであるが、今後ALTとHRTのTTによる授業の観察や、ALTへの質問紙調査も行いたいと考えている。

7. おわりに

小学校の現場が来るべき英語必修化に対して不安を抱いている場合の多くは、教員が英語力に自信がないことからきていると考えられる。本研究の結果が今後、カリキュラム作成や教員研修を行うにあたって何らかのお役にたてれば幸いである。

参考文献

- Spada, N. & Fröhlich, M. (1995). *COLT Observation Scheme - Coding Conventions and Applications*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Miyazato, K. (2007). Investigating team-teaching relationships through code switching. In K. Bradford-Watts (Ed.) *JALT 2006 Conference Proceedings*, 80-90. Tokyo: JALT.
- 泉 恵美子 2007. 「小学校英語教育における担任の役割と指導者研修」『京都教育大学紀要』110号, pp.131-147.
- 江川純子 2006. 「小学校英語活動の実践的報告と提言～児童期言語獲得に関する特徴を踏まえて～」宇都宮大学修士論文.
- 岡 秀夫・金森 強(編著) 2007. 「第2章 小学校における英語導入の背景と現状、課題」『小学校英語教育の進め方』成美堂. pp.16-21.
- 鬼本ますみ 2006. 「英語活動の TT における HRT と ALT の役割の分析: タクティクスを用いた分析の試み」『日本児童英語教育学会・研究紀要』25号, pp.17-34.
- 金澤延美・伊東弥香 2008. 「『英語活動』に関する公立小学校教員の意識調査—小学校英語の指導者の資質と指導者研修について—」『小学校英語教育学会紀要』8号, pp.61-68.

Benesse 教育研究開発センター 2006.『第一回小学校英語に関する基本調査(教員調査)』

ベネッセコーポレーション.

北條礼子・松崎邦守 2008.「現職小学校教員の小学校英語活動(支援、校種間連携、研修希望内容等)への意識に関する調査研究」『小学校英語教育学会紀要』8号, pp.97-104.

文部科学省 2008a.「新学習指導要領 小学校学習指導要領解説:外国語活動編」

Available:http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/index.htm
[2009年1月]

文部科学省 2008b.「平成19年度小学校英語活動実施状況調査 集計結果」

Available:http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/002.htm
[2009年1月]

参考資料(質問紙調査結果)

質問番号	内容	HRT	JTE
		平均	平均
1	本時のねらいを明確にして授業に臨んでいる	4.61	4.71
2	ゲームなどの活動はねらいに迫るものになっていると思う	4.61	4.50
3	コミュニケーション活動を中心とした授業作りをしている	4.70	4.57
4	子どもの思いや考えを伝えあうコミュニケーション活動になるようにしている	4.09	4.29
5	視覚的なもの、共通教材の活用等の工夫を心がけている	4.78	4.67
6	子どもの興味・関心を大切に教材・教具作りをしている	4.65	4.62
7	担任と英語活動指導員、ALTの役割を明確にし、授業を進めている	4.43	4.05
8	一人一人の子どもが生き生きとする活動を心がけている	4.65	4.52
9	積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を身につけられるような指導をしている	4.52	4.57
10	歌を使って指導している	4.87	4.43
11	ゲームを使って指導している	4.96	4.86
12	スキットを使って指導している	4.44	4.68
13	身近で簡単な英語を使う場面をもうけている	4.35	4.32
14	積極的に会話する場面をもうけている	4.52	4.55
15	外国の文化や生活についての理解を深めるような場面をもうけている	3.48	3.68
16	コミュニケーションの楽しさ、英語にふれる楽しさを体験させる活動をしている	4.35	4.29
17	料理を作るなど、実体験活動をしている	1.87	2.10
18	子どもの思いが反映されるような場面を設定している	3.64	3.77
19	1時間で定着させようとは思わない	4.48	4.73
20	誤りは細かく訂正しない	4.18	4.45
21	活動に応じて授業の場所をかえたり、机を移動したりしている	4.13	4.45
22	授業形態の工夫をしている	4.17	4.10
23	できるだけモデルとなる英語をたくさん聞かせるようにしている	4.43	4.55
24	「聞く」「話す」を中心に行っている	4.87	4.91
25	英語のリズムや音に慣れる活動をしている	4.65	4.36
26	「話してみたい」という意欲や関心が高まるような授業を心がけている	4.39	4.45
27	英語のスキルを身につけたり、多くの知識を得たりすることを目的に <u>して</u> <u>いない</u>	3.50	3.25
28	外国の人と物怖じせずにコミュニケーションしていこうという態度を育てている	4.13	4.50

質問 番号	内容	HRT	JTE
		平均	平均
29	説明をしたり, 覚えることを強要したり <u>していない</u>	4.09	4.18
30	体を動かす活動をしている	4.74	4.64
31	楽しい活動を心がけている	4.91	4.91
32	声の大きさ・調子を意識させるようにしている	4.30	4.59
33	顔の表情を意識させるようにしている	3.61	4.19
34	ジェスチャー, ポディランゲージを意識させるようにしている	4.22	4.33
35	グループ活動をしている	4.65	4.62
36	ペア活動をしている	4.65	4.81
37	たくさん話させるような活動をしている	4.74	4.52
38	協力し, 助け合うような活動をしている	4.22	4.43
39	遊び感覚を大切にしている	4.57	4.19
40	「忘れて当たり前」という考えに立って指導している	3.83	4.19
41	中学校の先取りにならないようにしている	4.18	4.35
42	子どもが間違っただけを言った場合, 必要に応じて正しい英語を聞かせ, 子どもが自分で気づいていくような指導をしている	4.30	4.38
43	文字を導入 <u>していない</u>	3.78	3.18
44	挨拶を取り入れている	4.96	4.91
45	ウォームアップをいれている	4.87	4.91
46	歌・チャンツを取り入れている	4.96	4.59
47	身体表現を入れている	4.83	4.57
48	ゲームのルールに子どもたちの意見を取り入れている	3.00	3.23
49	クリスマスなどの行事との関連を考えた授業をしている	4.87	4.86
50	目的が明確なゲームをしている	4.57	4.41
51	子ども全員が最後まで参加できるゲームをしている	4.74	4.23
52	できるだけ全身運動を伴うゲーム・遊びを取り入れている	4.17	4.05
53	児童受信型のゲームをしている	3.79	3.41
54	児童発信型のゲームをしている	3.89	4.00
55	英語絵本の読み聞かせをしている	3.39	3.73
56	お店屋さんごっこなどのロールプレイを行っている	3.91	4.36
57	調べ学習を取り入れている	1.96	2.68
58	異文化理解につながる活動をしている	3.22	3.55
59	TTを行う人と呼吸をあわせて授業を進めている	4.43	3.91