実証研究

幼児から中学生までのよりよい英語学習のあり方のために，幼児の家庭における DVD 英語教材の日本語補助の効果を検証し，小学生のリテラシー能力を高めるための授業実践を紹介し，そして中学校1年生を対象にした小学校英語活動の振り返り調査から英語教育の小中連携における現状と課題を明らかにする。

❶ DVD 英語教材の日本語補助の効果に関する調査 …… 72

東京工科大学　豊田ひろ子

❷ 系統的なリタラシー指導が含まれた公立小学校での英語教育カリキュラム …… 81

青山学院大学　アレン玉井光江

❸ 小学校英語活動から中学校英語学習への適応に関する振り返り調査 …… 93

東海大学　長沼君主

DVD 英語教材の日本語補助の効果に関する調査

A Study on the Effects of Japanese Language Support for Japanese Preschoolers Learning English by DVD

豊田ひろ子
Hiroko TOYODA
東京工科大学
Tokyo University of Technology

Abstract

This study was carried out to investigate differences in the effects of Japanese language support provided on a DVD for two- to three-year-old Japanese preschoolers, who were learning English for the first time. The Japanese language support did not provide the children with translations but gave them signals for when to repeat key phrases or dance to songs, and attracted their attention to certain things shown on the DVD. Over one week, a group of 13 children watched the DVD with the Japanese language support and another group of 12 children watched it without this support. In both groups, the number of English utterances increased over the week. The children who watched the DVD all in English were at first tense but became relaxed later on. Their pronunciation was slightly better than the other children. They were spontaneously uttering whatever they heard without worrying about meaning. Both groups of children were interested in watching an animated story translated from Japanese into English; they liked its characters and seemed to enjoy the story, which was on the subject of toilet training.

Keywords

Japanese Preschoolers, English as a Foreign Language, Language Support

1. はじめに

日本語を習得中の幼児に英語学習は早いのではないか，という声がある。もし英語学習をさせるのであれば，日本語の補助があった方が，子どもは緊張も混乱もしないし，興味・関心，発達段階に合ったものを与えてあげた方が効果的ではないだろうか，といった意見もある。一方，第二言語習得は，6歳前の最適齢期に開始し，可能な限り自然な当該言語などに浸れる環境で行われると成功する可能性が高まるとする研究者（Long, 2013）がいる。外国語として英語を学習しなければならない日本のような環境の中では，教材や教室の中でしか，子どもは英語に浸れるチャンスがない。日本語の補助は果たして必要なのだろうか。日本語のないオールイングリッシュの教材を使い英語に浸れる環境では，子どもは

不安になるだろうか。この件に関して事例調査を行った。

2. 調査概要

英語学習用の DVD 教材を，日本語を母語とする2歳～3歳の幼児25名に１週間視聴してもらった。DVD 教材のコンテンツは，対象者の認知発達，興味・関心に合ったもので，ネイティブ・スピーカーの声が吹き込まれたオールイングリッシュ教材だった。そのまま英語だけのバージョンと，日本語の補助を付けたバージョンの2種類が制作された。１週間，オールイングリッシュのバージョンを12名に，日本語補助付きのバージョンを13名に視聴してもらい，初日と最終日の子どもの様子を保護者にビデオ撮影してもらった。以下，オールイングリッシュのバージョンを視聴したグループを「補助なしグループ」，日本語補助付きバージョンを視聴したグループを「補助付きグループ」と呼ぶ。

DVD 教材には，（株）ベネッセコーポレーションの在宅英語教材「こどもちゃれんじ English ほっぷ」のために過去に制作された7つのコーナーがあった。① 歌：“Twinkle, Twinkle, Little Star”（アニメ・ダンスなし），② 歌：“Head, Shoulders, Knees and Toes”（実写・ダンスあり），③ 歌：“Seven Steps”（実写・ダンスあり），④ 語彙学習（アニメ・チャンツあり），⑤ 語彙学習（実写・チャンツあり），⑥ストーリー（アニメ・お話），⑦ ストーリー（アニメ・トイレ生活習慣）だった。

日本語の補助には，収録されている英語学習内容の訳ではなく，「一緒に歌おう」「一緒に踊ろう」「何かな」「ジジの家に遊びにきたよ」「できたね」のように，学習支援のための声掛けや，「－しているね」と状況確認のためのもの，発声を促す「せーの！」という掛け声があった。日本語補助付きバージョンは，オールイングリッシュ教材は編集せずに，日本語を副音声として被せて録音して収録していた。したがって，日本語の補助の有無にかかわらず両方とも収録時間は約15分で，最後の⑦のコーナーには英語の字幕が付いていた。

3. データ作成

撮影されたビデオをもとに，モニターごとに，初日の様子と１週間後の様子を観察し記述した。下の5項目に関して点数（最小値0点，最大値3点）をつけた。

（1）子どもの態度　初日＋1週間後：（緊張がある：0点，少し緊張がある：１点，楽しんでいる：2点，とても楽しんでいる：3点）
（2）子どもの英語の発声　初日＋１週間後：（無言：0点，少し発声している：１点，発声している：2点，よく発声している：3点）
（3）子どもの日本語の発声　初日＋１週間後：（無言：0点，少し発生している：１点，発声している：2点，よく発声している：3点）
（4）保護者の日本語の発声：（発声がない：0点，少し発声している：１点，発声している：2点，よく発声している：3点）
（5）保護者の英語の発声：（発声がない：0点，少し発声している：１点，発声している：2点，よく発声している：3点）

4. 結果

4.1 子どもの態度

初日は，「補助付きグループ」の子どもたちの方がリラックスしていた。「補助なしグループ」は無言でじっと画像を見ているモニターが多かった。１週間の DVD 視聴後，両グループとも，平均値が2点（最大値3点）を超える数値に到達した。１週間後には，両グループとも英語の DVD を楽しんでいたことがわかる。態度の変化の数値は，「補助付きグループ」が .61，「補助なしグループ」が .75で，後者の変化に有意差があった（P 値＞ .01）。「補助なしグループ」には初日緊張の様子が観察されたが，１週間後には「補助付きグループ」と並んだ。「補助付きグループ」の変化には有意差はなかった。

表1 子どもの態度の変化：補助付きグループと補助なしグループの比較

（単位：点，最小値：0点，最大値：3点）

	補助付きグループ（13名）	補助なしグループ（12名）
子どもの態度（前）: 初日	1.62	1.42
子どもの態度（後）:1週間後	2.23	2.17
変化の差	0.61	0.75

１週間後には，両グループとも，DVD の冒頭から立っていて，英語で歌う体勢になっている子どもたちがほとんどであった。「英語をするぞ！」という意気込みが感じられた。両方とも，初日に，ただ座って，DVD の映像を凝視していた様子とはまるで異なり，緊張が感じられないどころか積極的にも見えた。

しかしながら，１週間後，「補助付きグループ」の中に，まったく集中できない子どもが2人いた。ビデオ撮影のときに，たまたま気分や体調が優れなかったためなのか，あるいは，日本語の補助があったために，１週間のうちに，特に英語に興味を持つ必要を感じなくなってしまったなどの理由が考えられる。

また，「補助なしグループ」の中には，10月生まれの男の子で，拒否反応の激しい子どもがいた。初日に，既に英語を真似る様子も発声もあったのだが，途中から「おちち，おちち」と母親に抱っこをせがみ，子ども返りの逃避行為が観察された。１週間後も，途中から「おちち，おちち」を連発し，英語の発声はなかった。日本語で生活しているため，英語だけ聞かされると，不安になる子どももいるのかもしれない。たまたま，英語に限らず，新しいものに対して拒否反応を示し，子ども返りしてしまうような何らかの理由があった可能性もある。

両グループとも，最初は「しまじろうがいない」「いやだ」など緊張した態度の子どもたちが数名いたが，保護者が「でも見てみよう」と見ることを促す声掛けをして DVD を見せ続けたら，たいてい途中から集中して見始めて，最後は「もういっかい（見たい）」などとコメントした。両グループとも，前半の歌で張り切りすぎて，後半疲れが出てしまったモニターもいた。幼い彼らは，集中力が切れると，直ちにおもちゃなど他のものに意識が向き，カメラや保護者に近づくことがあった。普段聞き慣れていない英語を聞き続けるという作業は，結構，頭を使い疲労を感じるのかもしれない。英語にさらされる時間が長くなると集中力が持たないようだ。

DVD を使った英語教材を使いこなすには，子どもに英語を聞き続けられる集中力が必要であるように感じた。また，わくわくさせるようなコーナーと共に，リラックスして見られる息抜きのようなコーナーを設けてバランスを取ることが大事であるように感じた。

4.2　子どもの英語の発声

4.2.1　量的な変化

「補助付きグループ」も「補助なしグループ」も初日の英語の発声は１点（最大値3点）を切っていた。つまり，両グループとも，子どもたちは無言で画面を凝視していて，英語の発声はほとんど見られなかった。発声があったのは，保護者が DVD の英語を繰り返して聞かせ，子どもがその肉声を聞き取って繰り返す場合や，カタカナ語で「ライオン」と言ったのがたまたま英語の音に似ているといった場合だった。

表2　子どもの英語の発声の変化：補助付きグループと補助なしグループの比較

（単位：点，最小値：0点，最大値：3点）

	補助付きグループ（13名）	補助なしグループ（12名）
子どもの英語の発声（前）: 初日	0.38	0.25
子どもの英語の発声（後）:1週間後	1.92	2.00
変化の差	1.54	1.75

例外的にではあるが，「補助付きグループ」の方で，「せーの！」の掛け声に合わせて，英語を真似て発声した子どもがいた。また，「補助なしグループ」の方でも，「せーの！」の掛け声がなくても，自ら音声を聞き取って英語を真似する子どもがいた。

「補助付きグループ」の方が「補助なしグループ」よりも，初日の英語で若干発声があった。「補助付きグループ」は，初日から，子どもたち同様，保護者たちもリラックスしていたので，時折保護者の肉声を聞いて子どもたちが英語を発声していた。しかし，１週間後の英語の発声では，「補助付きグループ」は1.92点（最大値3点），「補助なしグループ」が2.00点（最大値3点）と，両グループとも比較的発声するようになっていた。変化に関しては，「補助付きグループ」が1.54（最大値3点）に対して，「補助なしグループ」の方が1.75（最大値3点）で，両グループとも英語の発声の変化に有意差があった（P 値＞ .01）。日本語があると，親子ともにスムーズに教材に取り組めるが，日本語がなくても，１週間視聴を続ければ，子どもは英語に慣れて発声し始めるようだ。

4.2.2　質的な変化

子どもの英語の発声を量的に見ると，両グループ間で１週間後の発声量にほとんど差が見られなかった。しかし，質的にその内容は異なっていることが観察された。

「補助付きグループ」の子どもたちは，初日も１週間後も，概ね単語の発声が多かった。１週間後，大半が英語で「数字」が言えるようになり，“Seven Steps”を歌えるようになっていた。「せーの」で誘導された単語も発声していた。その他，チャンツや歌のリフレインを歌うこともあった。しかし，数字を除いて，全体的に発音があいまいだった。

「補助なしグループ」の子どもたちは，日本語補助付きバージョンの DVD で「せーの！」の掛け声があるところよりも，子どもたち自身が映像や声のインパクトを感じたところで，自由気ままに発声をしている様子が観察された。例えば，ダンサーの「Next!」という掛け声，キャラクターが乗り物に乗って言う「Let's go! Let's go!」というチャンツ，トイレちゃんというキャラクターが顔を向けて発する「I'm ready for you.」というセリフなどである。そして，発音も比較的しっかりしていた。

「補助なしグループ」でも「補助付きグループ」でも，発声の多かった子どもたちは，単語も文も，間奏も，何もかも真似して言っている印象だった。日本語の掛け声すらも真似してしまう。英語に関して言えば，単語を超えた，保護者も発声できないような，まとまった一連の英語を，聞いたまま真似して発声することができていた。しかも，意味を気にせず真似していた。つまり，意味がわからなくても構わない様子だった。例えば，「補助付きグループ」に英語をたくさん発声している女の子がいたが，「I'm ready for you.ってなにのこと？」とつぶやいていた。

これらのことから，英語教材の DVD には，日本語が入らない方が，子どもたちは英語をじっくり聞けて，より多くの英語をより正確に発声する可能性があるように思われる。その反面，英語だけだと拒否反応を起こす場合や，意味にこだわらないとはいえ，慣れない英語をじっくり聞き続けると疲労が生じて集中力が途切れてしまう場合もある。

日本語が入ると，英語の発音がおおまかになるようだった。日本語で思わず発声してしまう様子も観察された。つまり，動物の名前を英語で言わせようとして，DVD から「せーの！」と日本語で声を掛けると，「せーの！」自体が日本語なので，視覚的に動物の絵が目に入ってくると，子どもが「らいおん！」「しまうま！」と日本語で発声することがあった。日本語が急速に発達しているからこそ，優勢な日本語で叫んでしまうのかもしれない。日本語を使うことで，学習者の不安は軽減されるが，英語教材が日本語教材として使われることもあることがわかった。

5. 保護者の日本語の発声と英語の発声

「補助付きグループ」の子どもの保護者の方が，日本語・英語の発声が多く，雑談も多かった。保護者は日本語の声掛けの支援を活用し，DVD に収録されている声掛けを自分の肉声で繰り返して子どもに聞かせていた。「せーの！」のタイミングで英語の発声をしていたのは，子どもではなくてむしろ保護者だった。子どもは「せーの！」と声掛けをされても，なかなかタイミングよく発声できない様子だった。「せーの！」は，子ども向けに入れられた声掛けだが，実際には，保護者が子どもを支援する上で効果があるように感じられた。

例えば，「補助付きグループ」のある男の子の保護者は，最初から最後まで日本語で解説を続けていた。英語教材だったが，日本語の使用に躊躇がない様子だった。子どもは英語，日本語にかかわらず発声するチャンスがなかった。実際のところ，英語の発声はまったくなかった。この子はトイレちゃんのコーナーが気に入っていたので，何度もこのコーナーを見ていた。保護者も最後は，実際にトイレに入るところまでもビデオ撮影してくれていた。しかし，ここでも子どもの英語の発声はまったくなかった。しかし，親子とも楽しんで活動していた。

表3　保護者の日本語の発声と英語の発声：補助付きグループと補助なしグループの比較

（単位：点，最小値：0点，最大値：3点）

	補助付きグループ（13名）	補助なしグループ（12名）
保護者の日本語の発声（初日と1週間後の平均値）	1.85	1.33
保護者の英語の発声（初日と1週間後の平均値）	1.31	1.00

一方，「補助なしグループ」の子どもの保護者は，日本語の発声も英語の発声もあまりなかった。しかし，DVDを再生している最中に，「何だろう？」と興味を示してみせたり，子どもの頑張り振りを「上手ね」と褒めたり，子どもが親に話しかけてくるときに返事するくらいでも，子どもが発声する様子が観察された。

6.　子どもの日本語の発声と英語の発声

子どもの日本語の発声を見ると，「補助なしグループ」の子どもたちの方が，「補助付きグループ」の子どもたちよりも若干多めだったが有意差はなかった。英語の発声も両グループの間で有意差はなかった。「補助なしグループ」の方は，教材から流れてくる音がすべて英語なので，子どもたちが日本語で発声しても，日本語の発声量が多いと感じられなかった。上手い具合に，子どもが英語に浸れていた。

一方，「補助付きグループ」の子どもたちは，日本語の発声が少なめだった。理由のひとつは，先述したように，保護者が子ども以上に日本語を使っていたことが挙げられるかもしれない。つまり，保護者が日本語でしょっちゅう話しかけるので，子どもが聞く側に回った可能性がある。

「補助付きグループ」の子どもで，英語の発声が多かった男の子の事例は，子どもを支援していたお父さんの日本語の声掛けが，短く軽快でタイミングが良く興味深かった。父親が「できるじゃん」「何でしょう？」と声掛けをすると，子どもが気持ちよく反応して英語で発声するようなやりとりが成り立っていた。子どもは「せーの」という掛け声を聞いて，英語で「It's a lion.」とタイミングよく発声できていたし，声掛けを促されていない「バイバーイ」「I did it!」まで，自らジェスチャーを付けて発声することができていた。英語と笑顔で，父親に反応を返し，日本語の発声はまったくなかった。調査時，既に3歳になっており，グループの中では年上だった。3歳くらいになると，保護者の日本語を上手に活用して，英語の学習を進められるのかもしれない。

一方，「補助なしグループ」で英語の発声の多かった男の子の事例では，日本語の発声が興味深かった。この子の日本語の発声は自分の思考のつぶやきだった。例えば，初日に「ジジがめがねをかけているから，おかあさんににている」，1週間後に「トイレちゃん，かわいいから，しまじろうはおしっこしないほうがいい」など，英語の教材の内容に意識が向いていると思われるコメントがあった。日本語で自分から親に話しかけているが，保護者の方では短く返事をするためだけに日本語が使われており，保護者の日本語を子どもが聞かされ続けることはなかった。子どもは英語を聞けていたし，英語をたくさん発声していた。この

子も，調査時3歳で，他のモニターに比べて落ち着いていた。自分が考えていることを日本語でつぶやけるほどになると，英語に限らず，落ち着いて学習に取り組めるようになるのかもしれない。

表4　子どもの日本語の発声と英語の発声：補助付きグループと補助なしグループの比較

（単位：点，最小値：0点，最大値：3点）

	補助付きグループ（13名）	補助なしグループ（12名）
子どもの日本語の発声（初日と1週間後の平均値）	1.23	1.67
子どもの英語の発声（初日と1週間後の平均値）	1.15	1.13

最後に，初日「ガーガーガー」と言いながら，英語の歌のリズムを取っていた「補助付きグループ」の男の子の事例にも言及しておきたい。「ガーガーガー」は日本語とも英語とも分類しがたい発声だった。しかも，腕でリズムを取っていた。そして，1週間後，この男の子は，最も英語の発声の多いモニターのうちの1人となり，特に英語の歌を上手に歌えるようになっていた。他に，鼻歌を歌う子どもたちもいた。子どもたちは最初から英語ではっきりと歌わない，歌えないが，曲を鼻歌でロずさんでいると，英語の発声が増え始める様子が見られた。子どもたちは，歌教材が好きだし，曲を聞くと体が自然に動いてしまうようなところがある。しかし，英語ですぐに歌が歌えるようになるわけではない。特に，踊りを伴う歌は難しく，踊りに集中していると動くだけで精一杯になってしまって歌えなくなることがあった。「ガーガーガー」や鼻歌は，英語で歌う練習法のひとつかもしれない。「鼻歌を歌おう」と声掛けがあったわけでもないのに，幼い子どもたちが工夫していることに驚かされる。教材に出てくるチャンツや歌はいつも完成形が多いが，曲を鼻歌で歌う，体でリズムを取る，チャンツを少しずつリズミカルに発声するなど，チャンツや歌を発声できるようになる発展途上の段階の支援も実は重要かもしれない。

7.　まとめ

1週間という短期間であったが，オールイングリッシュのDVD教材を使用した子どもたちは，初日に若干の緊張が見られたものの，連日視聴した結果，日本語の補助が付いていた子どもたち同様，概ね英語教材を楽しみ伸び伸びと学習している様子がうかがえた。英語だけに浸っていた方が，発音が良い印象があった。英語の発声は，自分が好きな句や文を自由に発声している様子だった。

一方，日本語の補助があると，初日から子どもたちはリラックスしていたが，1週間の間に興味が減退してしまう様子が若干うかがえた。意外だったのは，子どもの学習支援を助けるために仕込まれた日本語の補助が，保護者の日本語の発声を促していたことだ。保護者が日本語を話しすぎて，子どもが発声できない場合もあった。補助の日本語は，保護者がいないときに，保護者の声の代わりになってくれるものとして使用されるべきものなのかもしれない。保護者の支援として効果的なのは，子どもに英語を肉声で聞かせて，子どもの英語の発声を促すことや，子どもの思考を伴うつぶやきに日本語や相槌で反応を返すことのように思われる。

今回の調査で使ったDVDは，子どもの関心・興味，認知発達に合った内容の英語教材だったので，１週間という短い期間で，英語を習ったことがない幼児でも，英語に慣れ親しむことができたのだろうと思われる。音声的に，歌やチャンツなど，ネイティブの生き生きとした声が収録され，視覚的に，実写もアニメーションもある教材だったので，英語学習に興味を持ちやすかったのだと思われる。

さらに，最後のコーナーにあったアニメーション教材はトイレトレーニングのための生活習慣に関する日本語教材が英語に訳されたものだったが，子どもたちは，日本語の補助の有無にかかわらず，興味を持って視聴し英語を発声していた。この事実は，英語学習教材のコンテンツを開発する上で重要である。子どもたちは，自分が興味を持っていることは，多少英語がわからなくても学ぼうとするし，そこに英語学習が生じるということを浮き彫りにしていると思われるからである。通常，子ども向けの日本の英語学習教材では，英単語や英会話表現が学習項目として扱われている。日本語で既に習っている単語や会話表現の英語版を教えることが行われている。その背後には，日本語にない英語独特の文法的な特徴である多様な主語，三人称単数現在の形態素 -s，複数形の形態素 -s，動詞の過去形の形態素，語順などに子どもがさらされると混乱する，周りの保護者もケアをしきれない，といった心配があるようだ。しかし，英語圏の子どもたちは3歳前までに英語の言葉としての文法，統語的な要素を習得するという（Thal & Bates, 1990）。日本人の幼児が，これらの要素が削除された加工された英語材料を聞き続けて学習を進めたらどうなるだろう。英語の音声に触れることはできるが，英語の言葉としての構造を体感することはできないだろう。一方，例えば，日本人の子ども向けに作られたお話のアニメーションを英訳し，英語教材として与えることができれば，子どもは，より自然な「ありのままの英語」に触れることができ，英語という言葉そのものを学ぶことができるのではないだろうか。日本人の子ども向けの認知学習教材であれば，発達段階に合っているし，日本由来のものなので，英語圏の教材に特有な文化的な要素やコミュニケーション・スタイルも一緒に学ばなければならないという負荷もかからない。

外国語として英語を習う日本のような環境では，豊富なインプットを確保することが難しい。インプットが限られているため，日本語との比較対照において，効率よく英語学習が進むように，英語を加工することも一理あるだろう。しかし，その一方で，自然な姿の英語を与え，英語の言葉そのものを子どもに体感させることも必要なのではないか。早期学習者は，自然環境では総合的に第二言語能力がネイティブライクになると言われている。しかし，外国語として英語を学ぶ日本人英語学習者の場合，早期学習者が，後に英語を学び始めた者たちに文法面の能力で追いつかれているという報告もある（Larson-Hall, 2008）。日本語の補助がなくても，英語教材に取り組める子どもたちの姿を見ていると，認知発達的にコンテンツの内容が合っているかどうかの確認をした上で，英語の加工は適度にとどめ，「ありのままの英語」に触れさせることも行った方が，早期学習の効果があるように思える。

参考文献

Larson-Hall, J. (2008). Weighing the benefits of studying a foreign language at a younger starting age in a minimal input situation. *Second Language Research, 24*

(1), 35-63.

Long, M. (2013). Maturational constraints on child and adult SLA. In G. Granena & M. Long (Eds.), *Language learning & language teaching 35: Sensitive periods, language aptitude, and ultimate L2 attainment* (pp.3-41). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Thal, D., & Bates, E. (1990). Continuity and variation in early language development. In J. Colombo & J. Fagen (Eds.), *Individual differences in infancy: Reliability, stability, and prediction.* Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.

系統的なリタラシー指導が含まれた公立小学校での英語教育カリキュラム

English Curriculum with Literacy Activities at a Public Elementary School

アレン玉井光江
Mitsue ALLEN-TAMAI
青山学院大学
Aoyama Gakuin University

Abstract

The Ministry of Education, Sports, Science, Culture, and Technology publicized the "English Education Reform Plan corresponding to Globalization" in 2013 and displayed its determination to promote the establishment of an educational environment corresponding to globalization from the elementary to lower and upper secondary education stages. According to this reform plan, English language classes will be a regular subject for upper graders at public elementary schools from 2020. In this paper, the author presents a two-year English curriculum for upper graders including some literacy teaching, corresponding to the recent reform ideas. This curriculum has been practiced for five years in a special district where English has been taught as a subject and students' English skills have been evaluated. The effects of the program and the reactions from homeroom teachers are reported on.

Keywords

Literacy Instruction, Public Elementary School, Curriculum

1. 教科化に向かう公立小学校の外国語活動

文部科学省（以下，文科省）は2013年12月13日「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」を発表し，「初等中等教育段階からグローバル化に対応した教育環境づくりを進めるため，小学校における英語教育拡充の強化，中・高等学校における英語教育の高度化など，小・中・高等学校を通じた英語教育全体の抜本的充実を図る。」とする基本方針を打ち出した。具体的には公立小学校では小学校中学年より活動型のクラスを週1～2コマ程度設け，コミュニケーション能力の素地を養い，小学校高学年では専科教員を積極的に配置しながら教科型のクラスを週3コマ程度設けることにしている。また具体的な実施に関しては，小学校英語教育推進リーダーの加配・養成研修，専科教員の指導力向上，小学校学級担任の英語指導力向上，研修用映像教材等の開発・提供，教員養成課程・採用の改善・充実などを中心に2014年度から強力に逐次改革を推進することになっている（文

科省，2014)。

実際，2014年度文科省は英国の公的な国際文化交流機関であるブリティッシュ・カウンシルに英語指導力向上事業「英語教育推進リーダー中央研修」を委託し，英語教育指導者への研修を2014年5月12日より開始した。2014年度の研修対象は，各都道府県より推薦を受けた各学校段階における外国語(英語)担当教員約500名(小学校200名，中学校200名，高等学校100名)である。具体的には研修は1回50人で，25人を1グループとし，各グループに対し英語講師2名が担当することになっており，5日間の研修を年に2回受けることになっている。研修を受けた教員は文科省より「英語教育推進リーダー」として認証され，地域の英語教育を推進する役割を担うことになっている。筆者は研修に参加した小学校教員より「研修は大変有意義であった」との感想を聞いたが，都道府県により研修を受ける教員の数が異なり，中には1名しかいない県もあると聞いた。

さらに文科省は2014年度5千万円以上の予算を組み，英語教育強化拠点地域事業において小学校における英語教育実施学年の早期化，教科化，指導体制の在り方や中学校における英語による英語授業実施等，初等中等教育を通じた系統的な英語教育について検討することにしている。今年度その研究学校として1道1府14県1市より102校の小学校，中学校，高校が指定を受けた。

1992年に実験的に公立小学校に英語活動が導入され，28年という歳月を経て，2020年度から小学校の英語活動は高学年で教科となる予定である。しかし現在行われている外国語活動の目標は「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」(文科省，2008)となっており，コミュニケーション能力を伸ばすことを第1の目的としている。従って公立小学校で行われる授業は英語の言語スキルを伸ばすことは目的ではなく，異なる文化や言葉に対して興味や関心を持ち，コミュニケーションをとりたいという気持ちを育てることがその主たる目的である。そのため言語スキルの発達も含めた英語教育に取り組んでいる公立小学校の数は大変少ない。本論文においては教科とされる公立小学校高学年の「外国語科」においてどのような英語教育が可能なのかを念頭に，筆者が考案したプログラムとその実践について報告することを目的としている。

2. 公立小学校における英語教育の実践

2.1 研究サイト

研究の対象となる小学校(これ以降 A 小学校と記載する)がある地域では，平成15年度より「構造改革特別区域研究開発学校」制度を利用して英語教育を始め，平成20年度以降は「教育課程特例校」制度を使い，特殊な英語学習環境を整えている。公立の小学校としては珍しく1年生から週に1回の英語の授業があり，英語は教科として取り扱われている。A小学校はこの地域の中で，特に積極的に英語教育に取り組み，地域を牽引する存在である(アレン玉井，2014)。

2.2　A 小学校における英語教育の目標

A 小学校において筆者は英語教育アドバイザーとして関わりつつ，5年にわたり学級担任とともに高学年の児童に英語を教えている。A 小学校における英語の授業では他教科同様に「学び」を大切にした learning-centered のクラスを心がけている。意味のある文脈の中で英語に接することを大切に，また音声言語だけではなく適宜リタラシー指導を積極的に組み入れている。目標は以下のようなものである。

① 英語の時間も他教科と同様に学びを積み上げる時間であると児童が認識する。
② 英語が国際共通語としてこれから自分にとって大切な言葉であると児童が理解する。
③ 自律した言語学習者として自分の学習に責任を持つ。
④ 言語能力に対して自己評価ができ，言語学習に対して基本的な振り返りができる。
⑤ 英語を通して他国の人や文化などを知ろうとする態度を育成する。

3.　A 小学校での英語カリキュラムとレッスンプラン

3.1　フレームワークとルーティンを大切にしたカリキュラム

A 小学校での英語カリキュラムの特徴に Bruner（1978）の提唱したフレームワークとルーティンという考え方がある。Bruner（1983）によると何かを学ぶためには適度な社会的な交わりを確保するフレームワークが必要であり，そのフレームワークの中で繰り返される活動が Scaffolding（足場）と呼ばれる最適の学習サポートを与えることができるのである。Cameron （2001）も説くように，学習者が恐れず，慣れ親しみを深め，予測しながら言語に接することができるように，フレームワークとルーティンを意識して用意し，適度な足場を作ることを試みた。

したがって著者が開発したカリキュラムでは，通常行われているように単元を決めて，その時間内である特定の語彙や表現などを習得させるという流れではなく，大きく枠組みを決め，その中で同様の活動を繰り返しながら1学期，半年，または1年という長いスパンで児童の英語の発達を促す方法を取った。学年によって多少内容は異なるが，下記が代表的なフレームワークである。このフレームワーク内ではルーティン活動がほとんどであるが，ルーティン活動の否定的な側面は学習者を飽きさせることである。本カリキュラムではおおよそ8割の活動を繰り返し2割程度変化させるようにして，学習者に安心感と適度な緊張感を与えるように進めている。

それぞれの活動について少しここで説明を加える。まずは①と⑥の挨拶であるが，その日の日直が today's leader（s）として教室の前に立ち，担任と JTE（Japanese Teacher of English）である筆者に向かい，「Stand up, please. Say “hello” to Mrs. Allen. Say “hello” to Ms.（担任教員の名前）. Sit down, please.」と指示を出し，残りの児童はその指示に従い，「Hello, Mrs. Allen. Hello, Ms. ○○.」と言う。授業後の挨拶は「Stand up, please. Say “thank you” to Mrs. Allen. And say “good by” to Mrs. Allen. Sit down.」となる。

表1　英語教育カリキュラムにおけるフレームワーク

学習活動	内容
①　挨拶	
②　歌	高学年は歌詞を読む活動も含まれる。
③　リタラシー活動	アルファベットの文字認識，音韻認識能力の発達，フォニックス指導などボトムアップ的な指導。
④　CLIL[1)]的な活動	話に関連させたテーマを選ぶ。
⑤　ストーリー中心のオーラル活動	Storytelling を楽しみ，Joint Storytelling[2)]で再話することで音声言語を身につける。高学年では読む活動にも続ける。
⑥　挨拶	

②の歌の活動は，児童が英語の授業に向けて気持ちを整えるために重要なものである。高学年ではマザーグースなどの歌ではなく，“Over the Rainbow”, “Puff, the Magic Dragon”, “Catch a Falling Star”, “It’s a Small World”, “Michael, Row the Boat Ashore”, “You Are My Sunshine”などよく歌われる一般の歌を使用し，1年に2～3曲導入する。全ての歌にオリジナルの動作をつけて教えており，さらに輪唱や合唱になるように指導するときもある。

次に授業の多くの時間を割くのが③のリタラシー活動である。高学年ではアルファベットの大文字の確認から書く作業に移り，小文字を導入し，卒業するまでには小文字を4線上に正しく，速く書けるように指導を続ける。大文字の認識が十分に発達した後に音韻認識能力を高める活動，また音素体操[3)]という活動を行う。このような活動を通してアルファベットの文字，特に小文字の認識と音素認識能力を高めた後，フォニックス的な活動を行う。その際，特にライムを使い，子音，短母音，長母音，二字一音を導入し，単語を読み，書くことができるように指導する。

④の CLIL 的な活動としては，例えば取り扱っているお話が『赤頭巾』だとすると，それにあわせて「狼」について学習するというものである。児童は，狼の大きさ，走る速度，またはネコ科かイヌ科等，狼の生態について英語で情報を聞きながら考えていく。英語を勉強するのではなく，英語を通してこの場合は「狼」について学習するのである。

最後に⑤の活動では，Joint Storytelling（ジョイントストーリーテリング）という筆者が開発した独特の手法で音声言語を育てている（注2参照）。児童は初めモデルとなる JTE である筆者の英語をとにかく真似るだけであるが，途中から「わかった！」と言い始める。授業では日本語に訳しているわけではないので，この「わかった！」は「先生，もう独りでもできるよ」という児童の意思表明と捉えている。子どもたちの中に英語が入っていき，それが彼ら自身の言葉になっていき，自分のものとして言葉が発せられるときに「わかった！」と思うのではないかと筆者は解釈している。児童は英語を言うことで初めて，言葉の深さに出会い，言葉を自分のものとしていく。

3.2　レッスンプラン

ここではカリキュラムの全体像を理解してもらうため，高学年対象の代表的なレッスンプランを時間軸に沿って紹介する。最初の授業のプラン，中間時点の授業プラン，そして最後

の授業のプランであるが，5年生，6年生ともに紹介し，それぞれについて簡単に説明する。レッスンプランは担任に電子メールで送り，レッスンプランの「備考」欄に担任へ伝えたいことを書くようにしている。

3.2.1　5年生のレッスンプラン

A 小学校に関わり，初めての授業であった。この年は5年生の2クラスを学級担任とともに担当したが，それぞれ38名，37名と大人数のクラスであった。まずは，表2に5年次最初のレッスンプランを報告する。

表2　5年生1回目の授業プラン　（4月22日の授業）

時間	活動内容	備考
① 10分	挨拶 歌 自己紹介	Hello. What is your name?
② 15分	アルファベットの読み方をチェックする。 アルファベットのチャートを見ながらアルファベットの歌を歌う。 アルファベット文字の色を使って stand up, sit down のゲーム。 アルファベットを逆から歌う。	アルファベットカード （各児童にアルファベット表と相当するアルファベットカードを準備）
③ 15分	世界のアルファベット文字 国の名前と挨拶	チャート
④ 5分	時間が余れば‘Goldilocks and the Three Bears’のストーリーテリング	Big Book

①の活動として，最初に英語の挨拶の仕方を教えた。「Say “hello” to Mrs. Allen.」と，それぞれの単語を言いながら右手で左手の5本指を1つずつ単語にあわせて指しながら教えるという方法を取った。文字を使っているわけではないので，指と単語をあわせることで記憶の定着を図ったのである。歌は簡単なものであるが，American Sign Language を用い，こちらでも動作をつけて記憶の定着を図った。②のリタラシー活動ではアルファベットの大文字の読み方を指導した。目標としては「大文字の字形と名前を一致させる」という基本的なスキルを身につけることである。③ではアルファベットに興味を持ってもらうため，スペイン語，ギリシャ語，イタリア語などのアルファベット表と英語のアルファベット表を見比べ，それに関する活動を行った（詳しくはアレン玉井，2010, p. 186）。またこの活動に関連させ，国の名前や挨拶，国旗などを取り扱った。④はこの年導入した‘Goldilocks and the Three Bears’のストーリーテリングであった。次にこの年度の半ばに行われた授業のプランを表3に紹介する。

表3　5年生12回目の授業プラン　（9月30日の授業）

時間	活動内容	備考
① 10分	挨拶 歌	Hello の歌で4～5人の子どもを当ててください。
② 18分	1．チャートを見ながら歌を歌う。1回 2．小文字の確認（What's this?） 3．児童用のカードをめくり，チャートに並ばせるゲーム。 自信のない子どもはアルファベットの順番に並べておいてもよい。 4．Show me．活動 5．アルファベット音素練習	子どもの中には小文字になると全然できないと思いやる気をなくす子どもがいます。丁寧に教えなければならないと感じています。でも，やはり1回目よりは2回目，それなりに進歩している姿にも驚かされます。
③ 15分	'Goldilocks and the Three Bears' の Joint Storytelling	発表の形態を具体的に考えます。
2分	挨拶	

①では4月から歌っている歌を，このレッスンまで続けて取り扱った。②では，大文字から小文字の学習に移った（活動についての説明はアレン玉井，2010, p.179）。小文字の練習とともにこの時期盛んに音韻認識能力を伸ばす活動を行っている。③では，児童はジョイントストーリーテリングができるようになっており，最初から全てを言わせているため長い時間がかかっている。最後に5年次最後のレッスンプランを表4で紹介する。

表4　5年生26回目の授業プラン　（3月3日の授業）

時間	活動内容	備考
① 5分	歌 "Sing" 手話　American Sign Language	アレン担当 （WEB の動画を使います）
② 5分	1．チャートを見ながらアルファベットの音素を確認。 2．児童用のカードをめくり，チャートに並ばせるゲーム。	小文字チャート 先生の担当
③ 12分	3．アルファベットの小文字カードを使い，小文字と音との関連を確認。 4．単語作りゲーム ライムを使いフォニックス an, at, ig, it, op, ot, en, et, up, ug を導入し，基本的な短母音学習を終了する。	先生の担当 What's the name of this letter? How about the sound? 文字は適当に選び，全てはしません。 （12個程度）

④ 13分	5．‘Goldilocks and the Three Bears’の読み 一度終わったので全体を対象にします。 6．文作りゲーム 7．語彙ゲーム	アレン担当 ゲームのときは児童の指名をお願いします。 今回は音ではなく「お題」を決めてやります。今回は「緑のもの」，「肉食動物」です。
⑤ 10分	8．*We're Going on a Bear Hunt* 9．“Rock My Soul”	どちらにしましょう？

①では“Sing”に手話をつけて歌う指導を行った。②では担任が中心になり小文字の字形の認識を丁寧に指導した。③では，それまで行ってきた音素体操からフォニックス指導に移り，児童は音素にあわせて文字を選ぶことができた。ここではライムから単語を作る学習をした。④では，口頭で十分に言えるようになった‘Goldilocks and the Three Bears’の原稿を読む活動をした。また語彙ゲームでは「お題」を決めて，単語を言い合うゲームをした。残りの時間の⑤では，歌“Rock My Soul”を歌うか，絵本 *We're Going on a Bear Hunt* を読むかを担任の先生に尋ねたが，当日は絵本を読んだ。

3.2.2　6年生のレッスンプラン

5年生で担当した2つのクラスの児童を6年生も引き続き担当したが，1つのクラスは学級担任が変わった。5年生同様に年度の最初の授業プラン，中間時点の授業プラン，そして最後から3週間前の授業プランを紹介する。6年生になって大きく変化したことは「書く」作業を入れたことである。後半はワークシートを導入したが，ワークシートはこれ以降いろいろな形で発展させ，振り返りや自己評価の要素も加え，授業の中で積極的に使用していった。表5は6年次最初の授業プランである。

①～③の活動は5年生の最後のものと全く同じである。春休みがあったため，児童が学習内容を忘れている可能性もあり，また復習の必要性もあったので全く同じ活動を行った。④では Leo Lionni が書いた *The Alphabet Tree* を使って，文字，単語，文の関係について説明した。⑤も5年生からの引き続きの活動であり，「赤い色のもの」「白い色のもの」などテーマを決めて，グループごとに適切な単語を探すという語彙ゲームを行った。⑥は Shel Silverstein の書いた，日本語でも『おおきな木』として親しまれている *The Giving Tree* を読んだ。次にこの年度の半ばに行われた授業プランを表6に紹介する。

表5　6年生1回目の授業プラン　（4月14日の授業）

時間	活動内容	備考
① 5分	歌　“Sing” 手話　American Sign Language	アレンもしくは先生？
② 5分	1．チャートを見ながらアルファベットの音素を確認。 2．児童用のカードをめくり，チャートに並ばせるゲーム。	小文字チャート 先生の担当
③ 8分	3．アルファベットの小文字カードを使い，小文字と音との関連を確認。 4．単語作りゲーム ライムを使いフォニックス an, at, ig, it, op, ot, en, et, up, ug を導入し，基本的な短母音学習の復習をする。 （書きたい児童には書かせてあげようかと思っています）	先生の担当 What’s the name of this letter? How about the sound? 文字は適当に選び，全てはしません。 （12個程度） 書くところはアレンが担当します。
④ 8分	*The Alphabet Tree* を使って今までやってきたことを確認する。	アレン担当
⑤ 5分	語彙ゲーム	赤い色のもの 青い色のもの （先生も考えておいてください）
⑥ 9分	時間が余れば *The Giving Tree* を読みます。	アレン担当

表6　6年生13回目の授業プラン　（9月8日の授業）

時間	活動内容	備考
① 7分	歌 “It’s a Small World”（手話付）	アレン担当
② 10分	文字活動 1．チャートを見ながらアルファベットの音素を確認。（音素体操） 2．文字カードを指しながら，音と文字の確認。	学校行事に関する活動の解説のためワークシートはしません。
③ 15分	代名詞 one の使い方 Which do you want?	16 monsters を使って代名詞 one を学習する。
④ 8分	‘Jack and the Beanstalk’ Joint Storytelling	アレン担当 最後のところの復習 JS 用のワークシート

①では，8回目の授業から導入した“It's a Small World”の歌を，手話を交えて練習した。②では，5年生から続けている文字と音との関連を子音中心に復習した。③ではネイティブの人たちとの交流を想定した言語活動を行った。当該地域では，英語活動の一環としてネイティブの人たちとの交流会が催され，児童はそれに参加することになっていた。その準備として③を行ったので，通常の活動とは異なるものであった。④ではこの学年の児童は‘Jack and the Beanstalk’の Joint Storytelling を6回目の授業から始めており，7回目のこの段階では全体の3分の1程度の内容を練習していた。最後に6年次の最後から3週間前の授業プランを表7で紹介する。

表7　6年生27回目の授業プラン　（1月27日の授業）

時間	活動内容	備考
① 7分	歌 “It's a Small World” （1回目スライドを見ながら歌詞を味わう。2回目手話付で歌う）	PC とプロジェクターは持って行きますが，念のためプロジェクターのご用意をお願いいたします。しっかり手話ができ声がでるようにご指導お願いいたします。
② 15分	文字活動 1．チャートを見ながらアルファベットの音素を確認。（音素体操） 2．文字カードを指しながら，音と文字の確認。 3．小文字の高さ確認 4．単語練習 5．ワークシート	テンポを大切に。（ワークシートの解答） (1) witch ⇒ switch (2) dog ⇒ frog (3) where ⇒ there (4) Don't do that! (5) Don't worry. (6) Don't sleep.
③ 6分	‘Jack and the Beanstalk’	1組と2組で適当に場面を選択し（発表当日のものも含まれていてもいいと思います），行ってください。
④ 12分	*The Selfish Giant* by Oscar Wilde	時間が余れば行います。

①では，歌い続けてきた“It's a Small World”にあわせて筆者が作成したパワーポイントの映像を見せ，自分たちが住んでいる世界について考える活動を展開した。②は毎回行ってきたリタラシー活動であるが，大文字，小文字の学習が終わり，子音，短母音，長母音を学習し，単語理解を深めた。またワークシートを活用して，ライムを利用して単語を書いたり，‘Jack and the Beanstalk’に出てきた文を書く練習をした。③では，取り組んでいた‘Jack and the Beanstalk’の Joint Storytelling を全体を通して練習した。④では，最後のお話として Oscar Wilde が書いた *The Selfish Giant* を3回に分けて読み聞かせた。

4.　担任教員の反応

児童は5年生の後半あたりより，フレームワークおよびルーティン化された活動に慣れ，

安心して授業を受けるようになったが，それについて担任は次のように考えていた(原文のまま掲載)。

＊ 1時間の学習の見通しが持て，活動の説明をしなくても子どもたちが安心して進んで授業に取り組むようになった。
＊ 繰り返し学習することで，一人一人の理解が深まり，英語が定着した。
＊ 何度も行うので，子どもたちが自信を持って学習に取り組めるようになった。すぐにできなくても繰り返し行えばできるようになる，ということが分かり，学習に対する態度が育った。

またリタラシーや単語指導については次のような感想を持っていた。

＊ 最初は書けなかったり，文字の区別がつかなかったりした子でも，6年生の後半ではほとんどの子が書けるようになっていたので，力がついていると感じた。書きたい子は，たくさん書きたがっていた。
＊ カードでの単語作りが好きだ，またやりたいと言っていた児童が多く，児童は単語を学習することにはとても興味をもっていた。単語作りゲームのために，前もってスペルを覚えていつか披露しようとしていた子もいた。個々で取り組んだワークシートも，単語の読み書きのやり方に慣れてくると自然に書けるようになっていたと思う。

最後に，意味ある文脈で英語に接して欲しいと願い導入した，ストーリーを使った授業については次のように考えていた。

＊ リズムがついていることで，一度インプットされてしまえば相当頭に英語が残り，何かをきっかけにフレーズが丸ごと出てくるので，単なる暗記とは違い，すごい学習方法だと思っている。自分自身も最初は四苦八苦したが，必死にならなくてもいつの間にかストーリーが頭に焼きつき，自然にでてくるようになったので，自分でも驚いた。子どもは覚えるのが早いので，なおさらだったと思う。

5. まとめ

本論文では筆者が開発した英語教育プログラムを実施した公立小学校での2年間のレッスンプランの説明と，指導を共にした学級担任の反応および，学級担任の反応からみえる児童の英語スキルの発達を報告した。指導した者としては週1回という限られた英語学習環境の中で児童は大変熱心に学習を積み，期待した以上の成果をあげてくれた。専門的な知識を持つ者のサポートは必要であるが，公立小学校でも十分にスキルを伸ばす英語教育は可能であることを証明してくれた。これは当然ではあるが，学級担任の協力なくしては起こりえないことで，筆者と学級担任の間では多くの問題を解決し，その過程において英語教育に対して同じ目標を持つにいたった。最後に学級担任の意見を引用し，「学び」を求めて授業作りに取り組んだ研究のまとめとする(原文のまま掲載)。

私はこの学校に6年間いて，リソース（当該地域で作成された英語教材）中心の時代や，日本語でフレーズのめあてを提示する時代，ALT にある程度任せる時代や教師が中心となって授業する時代など，あらゆる変化をみてきました。

そこで言えることは，「4年生くらいになると，ゲーム活動などで楽しめなくなる子，ふざけてしまう子」が，アレン先生の授業を受けたことで「知的好奇心が満たされていく子」「英語の授業なんだという意識をもって受ける子」に変わっていくのだということです。

○○くんが，前は英語も話さず歩き回ってふざけていたのに，まず座って授業を受けること自体すごいですし，休み時間に英語を口ずさむなんて考えられなかったです。でも，これが結果なんだ成果なんだと私は思います。目の前にいる子どもたちの姿が成果であり，子どもたちが真実を語ってくれると思っています。

注

1） CLIL は Content Language Integrated Learning の略で，教科の要素を生かして言語を教えていくという考え方である。

2） Joint Storytelling は意識的なスピーキング活動であり，最終的には児童と教師がジョイントして全てを再話する。子どもが発話できるレベルの英語にするが，訳すことはなく，部分的に歌やチャンツを入れて，ジェスチャーやアメリカ英語の手話（American Sign Language）を伴い，多量の英語を口にすることを経験する。

3） 音素体操とは著者が開発したアルファベットと音素認識能力を高めるための体を使った学習方法である。アルファベットの名前を音素に区切り，それに合わせて動作を付けている（詳しくはアレン玉井，2010, pp.190‐191を参照）。

参考文献

British Council (2014).「文部科学省と英語指導力向上事業で連携」
Available: http://www.britishcouncil.jp/about/press/20140516-mext-teacher-training ［2014 年 10 月］

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvelle & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language.* New York: Springer-Verlag.

Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to use language.* Oxford: Oxford University Press.

Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners.* Cambridge: Cambridge University Press.

アレン玉井光江 2010.『小学校英語の教育法―理論と実践』 大修館書店.

アレン玉井光江 2014.「公立小学校におけるストーリーを中心にした授業の実践―音声言語の発達―」『ARCLE REVIEW』 No. 8, pp. 46‐55. Action Reserch Center for Language Education.

文部科学省 2008.「小学校学習指導要領解説外国語活動編」
Available: http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__

icsFiles/afieldfile/2009/06/16/1234931_012.pdf ［2014 年 10 月］
文部科学省 2013.「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」
Available: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/__icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf ［2014 年 10 月］
文部科学省 2014.「小・中・高等学校を通じた英語教育強化事業」
Available: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/102_1/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2014/08/07/1350490_01_3.pdf ［2014 年 10 月］
文部科学省 2014.「平成 26 年度英語教育推進リーダー中央研修実施要項」
Available: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/102_1/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2014/06/26/1348788_01.pdf ［2014 年 10 月］

小学校英語活動から中学校英語学習への適応に関する振り返り調査

The Adaptation to Junior High School English Studies: A Survey of Students who Experienced Elementary School English Activities

長沼君主
Naoyuki NAGANUMA
東海大学
Tokai University

Abstract

This study investigated factors which effected how well junior high school students who had participated in elementary school English activities adapted to junior high school English studies. The survey suggested that the student's motivation for studying English reflected the attitudes of their parents. Also, the survey showed that high achieving students adapted more easily to learning styles and assessment procedures common in junior high school studies than low achieving students. The survey suggested that the elementary school curriculum should include activities which foster integrative motivation as well as intrinsic motivation.

Keywords

Adaptation to Junior High School, Elementary School English Activities

1. 研究目的

平成23年度より全国公立小学校で高学年において外国語活動が必修化され，平成24年度には英語活動を経験した児童が中学校で教科としての英語を学び始めた。長沼・小泉(2012)では，小中教員を対象としたアンケート調査結果から小中連携の課題を考えたが，本研究では，ベネッセ教育総合研究所(旧 Benesse 教育研究開発センター)との共同研究のもとで行った「小・中学校の英語教育に関する調査」[1)]における中学校1年生を対象にした小学校英語活動の振り返り調査を通して，小中英語教育の現状と課題を探っていく。また，同時に行った保護者調査結果も考察し，家庭での支援や保護者の意識がもたらす子どもの学習への影響についても探っていく。

2. 調査概要

調査にあたっては，ウェブ調査会社を通して，全国約231万人のモニター母集団のうち，公立中学(国立，及び公立中高一貫校を除く)1年生とその保護者にアンケート協力を依頼した。調査は2011年10月に行われ，2,688組の親子(男子1,343組，女子1,345組)の回

答を得た。調査アンケートは生徒調査42項目，保護者調査16項目からなり，長沼・小泉(2012)のアンケート調査項目及びベネッセ教育総合研究所の「第1回中学校英語に関する基本調査(教員・生徒調査)」[2]や「第1回小学校英語に関する基本調査(教員・保護者調査)」[3]における調査項目を参考にして作成された。

3. 調査結果

3.1 成績や授業理解度と情意的態度との関連性

調査結果の分析にあたって，保護者調査で尋ねた中学校1年生時点での子どもの夏休み前の英語の成績(Q49)から，生徒を上位群：748名(28.2%)，中上位群：701名(26.4%)，中位群：626名(23.6%)，中下位・下位群：582名(21.9%)に群分けを行った(無回答など31名は除く)。生徒調査において，中学校での授業理解度を尋ねた結果(Q36)，これら回答者のうち，31.7% が「ほとんど」，33.5% が「70% くらい」，23.0% が「半分くらい」，11.9% が「30% 以下」の理解度であると回答しており，3分の2程度の生徒は授業を概ね理解している様子であった。英語の成績と授業理解度の相関係数は .733と，比較的高い一致を示していた。

一方で，英語が得意だという意識(Q1-3)に関しては，「とてもそう思う」が11.1%，「まあそう思う」が32.6%，「あまりそう思わない」が34.5%，「まったくそう思わない」が20.6% と肯定的回答が4割程度であり，否定的回答が上回っていた。英語が得意だという意識と授業理解度との相関係数は .665，成績との相関係数は .555といずれも中程度の相関であり，授業理解度が必ずしも低くないにもかかわらず，英語が得意であるといった能力への自信，すなわち，有能感に結びついていないことが見て取れる。実際に，授業をほとんど理解している生徒の82.1% が肯定的回答であったのに対して，70% 程度理解している生徒では47.2% に落ち込み，理解度が半分程度で9.5%，30% 以下では2.2% と，中学校での定着を前提とした学習スタイルへの切り替わりから，ほぼ完全に授業を理解していないと有能感を得づらい状況が示唆される。成績との関連においても，成績上位群の22.9%，中上位群の47.4%，中位群の73.9%，中下位・下位群の88.5% が否定的回答を示しており，英語への苦手意識を持っていた。

それではこうした授業理解や有能感と，中学校での学びへの肯定的態度との関連はどうであろうか。「学校で学ぶ英語が好きか」どうかという意識(Q1-1)を尋ねたところ，「そう思う」が13.9%，「まあそう思う」が43.5%，「あまりそう思わない」が32.1%，「まったくそう思わない」が9.8% であり，半数以上が肯定的な回答を示していた。授業理解度や有能感などの要因に加えて，英語そのものが好きという意識の影響を見るため，「学校外で日常的に触れる英語が好き」(Q1-2)という要因を加え，学校で学ぶ英語が好きだという意識を目的変数として重回帰分析を行った結果，重相関係数は .677と比較的高い説明力を示した。各要因(説明変数)の標準化係数は，英語が得意という意識が .413，学校外の英語への情意的態度が .221，授業理解度が .196と有意であったのに対して，成績からの影響は -.041であり，有意ではなかった(図1)。英語学習への肯定的態度は，学校外で触れる英語への肯定的態度よりも，英語が得意であるという有能感が大きく影響しており，英語の成績そのものというよりは，授業を理解しているという意識が有能感とともに，学校での学びへ

の肯定的態度へと結びついていることが示唆される。

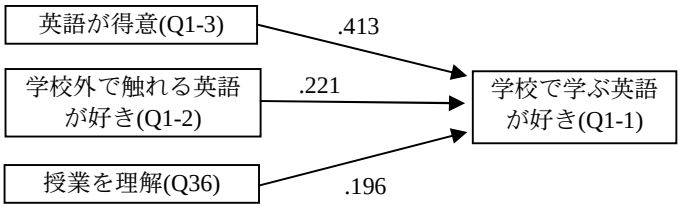


図1　学校での英語学習への肯定的態度に及ぼす要因の重回帰分析結果

長沼(2007)では，高校生を対象に行った振り返り調査結果から，小学校以前に英語学習を経験した生徒では，中学において54.5% が英語学習への肯定的な態度を持っていたのに対して，経験してない生徒では肯定的な回答は38.1% に留まったとしている。今回の調査でも肯定的な回答(Q1-1)が57.4% と，同様に肯定的な傾向が観察された。ただし，酒井(2009)の中学校2年生を対象に行った調査結果からは，最もやる気の高かった時期が中学校1年生の始め頃(43.6%)であるのに対して，最も英語を苦手と感じるようになった時期は中学校1年生の後半(26.6%)とされており，本調査実施時の中学1年生の後半にかけて情意が大きく変動している可能性がある。同調査では苦手と感じた時期が中学入学前との回答が11.7% であるのに対して，中学校入学以降から中学校1年生の後半までの間の回答の割合を合計すると66.0% となっている。中学校2年生時点での授業理解度は，「ほとんどできる」が14.7%，「70% くらい」が25.9%，「半分くらい」が32.8%，「30% 以下」が26.4% であり，70% 以上理解している生徒は40.6% と本調査の中学校1年時と比較して低い値となっている。

同様の指摘は Konishi(1990)でもなされており，英語が苦手だと感じる意識が中学校入学時の4月から9月までの半年間に大きく上昇するとしている。長沼(2007)では，高校では小学校以前に英語学習を経験している生徒でも英語学習への肯定的回答が35.0%，経験していない生徒では26.9% と，高校生になっても依然として差は見られるものの，中学時の57.4% からは低下しており，未経験者との差も縮小し，小学校以前の英語学習経験の肯定的影響が薄れていることが分かる。中学1年生の夏以降で授業理解が低下し，つまずきを覚え，英語に対する有能感を失うことで，小学校英語活動での肯定的英語体験の影響が徐々に薄れていくことがないように，英語が得意という「できる感」を保持していくことが小中連携における課題となるであろう。

3.2　小学校英語活動を経験した生徒の中学校における英語学習動機づけ

それでは，小学校英語活動を経験した生徒の中学校での英語学習動機づけはどのようであろうか。生徒調査における英語の学習理由を尋ねた項目(Q38)の下位項目を最尤法，プロマックス回転にて因子分析した結果，5因子が抽出された。回転前の説明分散は64.2% であった。第1因子は海外の人と友人になりたいややり取りをしたいといった「友好・

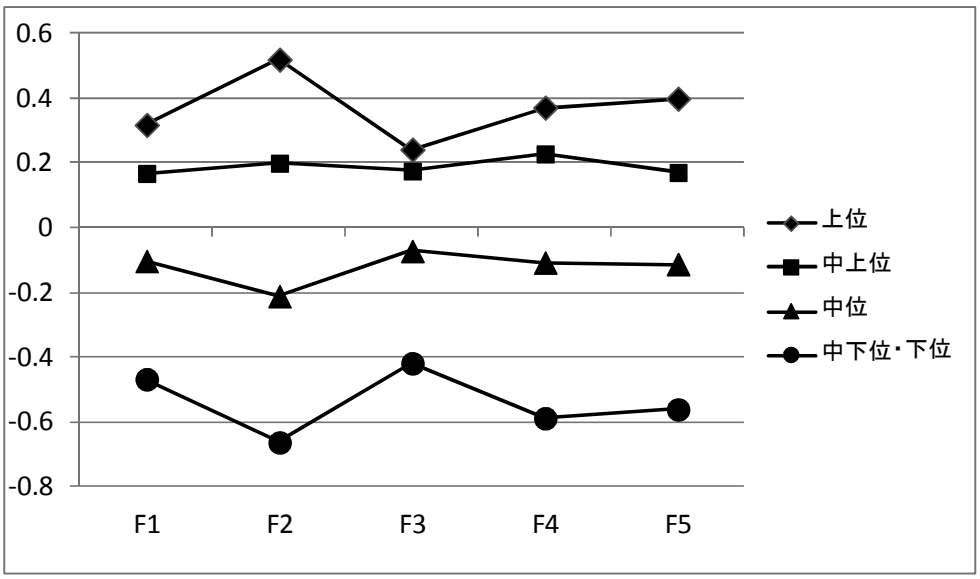
コミュニケーション動機」，第2因子は英語が好きといった「内発的動機」，第3因子は先生がはげましてくれるなどの「関係性動機」，第4因子はテストや入試などの「外発的・道具的動機」，第5因子は国際社会での必要性といった「国際的・職業的動機」であった（表1）。

英語成績群別に因子得点を比較した結果，どの因子においても成績との関連が見られ，とりわけ，「英語が好き」や「英語の勉強がおもしろい」といった内発的動機づけが，上位群で最も高く，中下位・下位群で最も低かった（図2）。上位群と中上位群とを分けているのは，必ずしも英語を使って実際にコミュニケーションンをしたいといった友好・コミュニケーション動機ではなく，内発的動機，または，国際的・職業的動機であることが見て取れる。

表1　中学校における英語学習動機づけ因子分析結果

		F1	F2	F3	F4	F5
19	外国の人と友だちになりたいから	.922	-.002	-.005	.009	-.148
17	世界の様々な国の人とコミュニケーションを取るのに使いたいから	.902	-.013	-.019	-.032	.048
18	英語の歌や映画がわかるようになりたいから	.815	.017	-.054	.072	-.081
16	英語を話す国に限らず外国の人々，文化，社会一般に関心があるから	.803	.022	.025	-.036	.056
12	将来，海外で働きたいまたは暮らしたいから	.606	-.020	-.013	-.093	.145
10	外国を旅行するときに使いたいから	.602	.056	-.019	.003	.126
1	英語が好きだから	.033	.947	.031	-.041	-.030
2	英語の勉強がおもしろいから	.032	.942	.057	-.035	-.051
15	英語をできるようになるのがうれしいから	.287	.288	-.006	.163	.232
4	英語の先生や親がはげましてくれるから	-.071	.023	.903	-.022	.023
3	英語の先生が好きだから	-.048	.315	.612	-.111	.005
5	友だちも英語の勉強をがんばっているから	.055	-.105	.598	.233	.002
6	英語ができるとかっこいいと思われるから	.289	-.002	.335	.180	.018
7	英語のテストでいい点を取りたいから	-.093	.180	-.062	.898	-.048
8	できるだけ良い高校や大学に入りたいから	-.024	-.035	-.048	.643	.230
9	英語の成績が悪いと先生や親にしかられるから	.097	-.287	.183	.399	-.123
13	英語はこれからの国際社会で必要となると思うから	.108	-.062	-.005	-.060	.882
14	英語を勉強すると視野が広がるから	.239	.025	.031	-.039	.659
11	将来，日本で就職するときに役立つから	.117	-.039	.029	.086	.631

F1: 友好・コミュニケーション動機，F2: 内発的動機，F3: 関係性動機，F4: 外発的・道具的動機，F5: 国際的・職業的動機



F1: 友好・コミュニケーション動機，F2: 内発的動機，F3: 関係性動機，F4: 外発的・道具的動機，F5: 国際的・職業的動機

図2　英語成績群別英語学習動機づけ因子得点平均値比較

動機づけと成績のより詳細な関係を調べるため，動機づけの因子得点によって，生徒を対象にウォード法によりクラスター分析を行った結果，動機づけのパターンによって，6つのグループに分かれた。それぞれのグループを成績順に GP1～GP6と並びかえたグループの成績群比率を図3に，成績順のグループの動機づけの因子得点平均を図4に示す。各クラスターの中上位層以上の成績比率(および人数)を見ると(図3)，GP1（247人）が80.6%，GP2（509人）が64.6%，GP3（571人）が51.5%と比率が高く，GP4（342人）が39.8%，GP5（516人）が29.1%，GP6（472人）が21.2%と比率が低くなっている。

動機づけのパターンを成績の高い順に見ていくと(図4)，最上位の GP1ではすべての因子で動機づけが高いのに対して，2番目の GP2では3番目の GP3と比べて，F5の国際的・職業的動機が高く，また，F1の友好・コミュニケーション動機，F4の外発的・道具的動機も準じて高いのに対して，GP3では F2の内発的動機や F3の関係性動機が相対的に高いという逆の関係が見られることがわかる。GP2では GP3と比較して，単純に好きやおもしろいという情意の高さだけではなく，国際的動機や友好動機など具体的な目標が育ちつつある様子が見て取れる。

一方で，GP4では F4の外発的・道具的動機が強く出ており，GP5と比べると F1の友好・コミュニケーション動機や F3の関係性動機など，対人的交わりに対する情意的態度が低くなっている。GP5では内発的動機づけが落ち込んでいるが，GP3と比べてその他の要因では大きな差は見られなかった。最下位の GP6では全般的に動機づけが低く，最上位の GP1と正反対の結果となった。

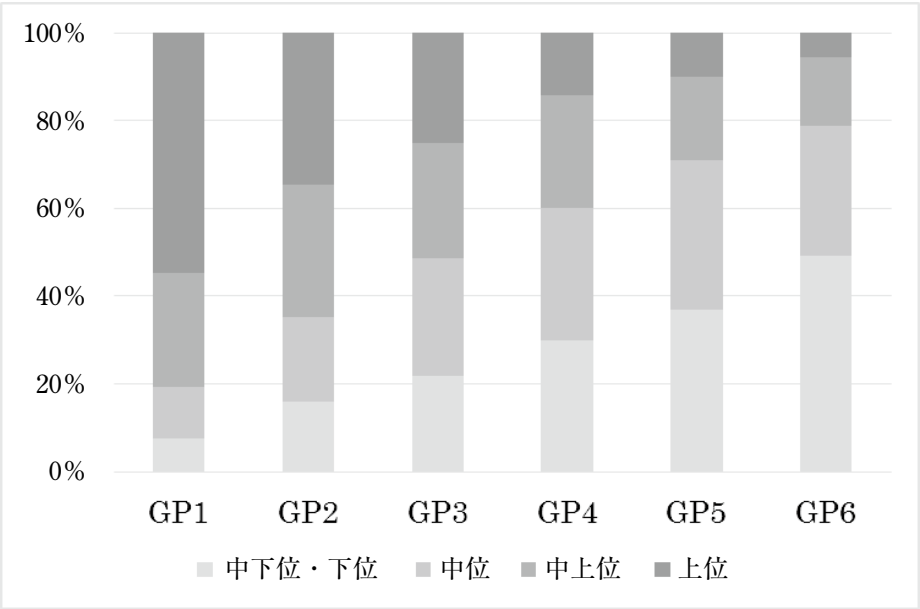
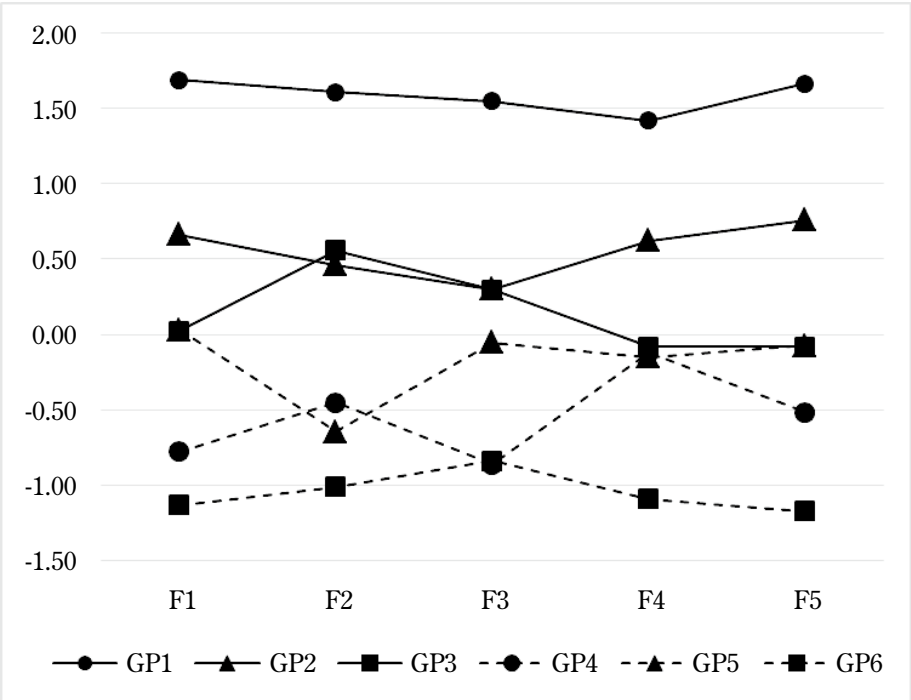


図3　クラスター別成績分布



F1: 友好・コミュニケーション動機，F2: 内発的動機，F3: 関係性動機，F4: 外発的・道具的動機，F5: 国際的・職業的動機

図4　クラスター別動機づけ因子得点平均

F2の「英語が好き」「英語の勉強がおもしろい」という内発的動機を中心に見ていくと，大きく3群に分かれ，最上位の GP1が飛び抜けて高く，GP2と GP3がそれに続きほとんど差がなく，平均を上回って高く肯定的であるのに対し，GP4と GP5では平均より低く，さらにやや下に最下位の GP6が位置していた。GP1～3は高動機群，GP4～6は低動機群と考えられる。GP2と GP3を分けているのは，F5の国際的・職業的動機，F1の友好・コミュニケーション動機，F4の外発的・道具的動機であり，目的意識が成績の高さにつながっていることが示唆される。

一方で，それらの目的意識が高くなっている状況では，GP3と GP5の比較からわかるように，F2の内発的動機が成績の高さに寄与している。他方で内発的動機の高くない GP4と GP5では，F4の外発的・道具的動機と，F1の友好・コミュニケーション動機や F3の関係性動機の高さが，成績の差につながっていることが読みとれる。GP1は全般的高動機群，GP2は目標志向高動機群，GP3は情意志向動機群であるのに対して，GP4は道具志向動機群，GP5は対人志向低動機群，GP6は全般的低動機群と言えるだろう。

英語が得意かどうかの有能感（Q1-3）の平均値をグループごとに比較した結果（図5），高成績群，高動機群ほど高い傾向にあった。因子分析の結果（表1）を見ると「英語ができるようになるのがうれしいから」（Q15）という項目は，どの特定の因子というよりは，F2の内発的動機のほか，F1の友好・コミュニケーション動機や F5の国際的・職業的動機とも関連して因子得点があらわれており，有能感へと動機づけるには友好的動機や国際的動機といった具体的な目的志向を高めていくことが望まれる。

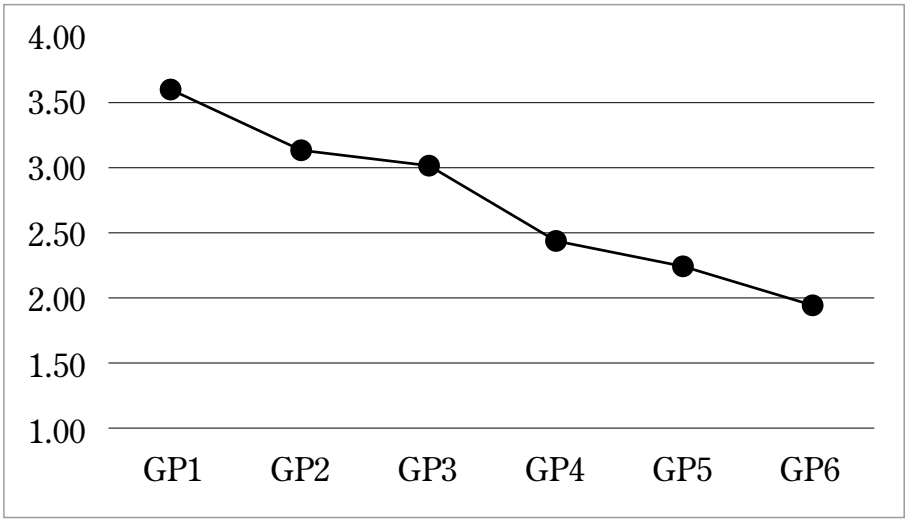


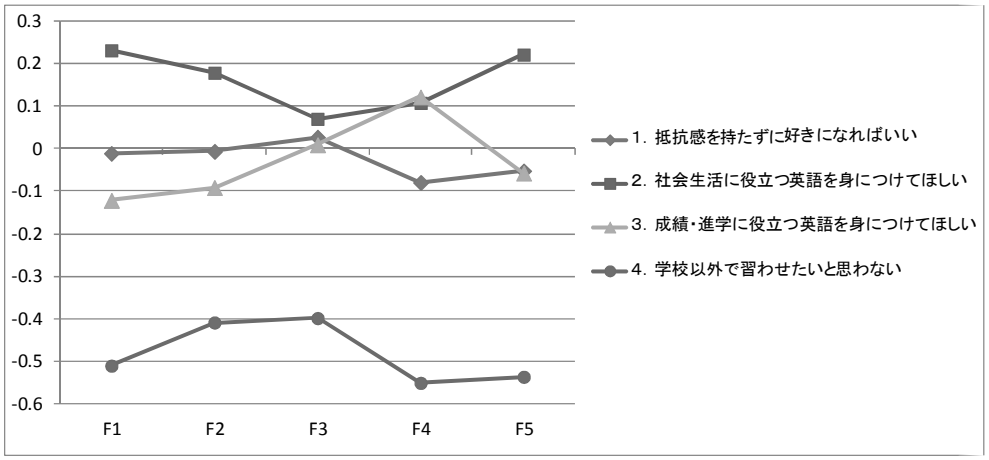
図5　英語に対する有能感のクラスター間比較

3.3　保護者の英語学習への態度が子どもの英語学習への動機づけに与える影響

こうした中学での英語学習への態度はどのようにして養われるのであろうか。保護者調査の結果からは，子どもの英語学習への動機づけには保護者の英語学習への態度の影響が

見られた。保護者の持つ子どもに学校外で英語を学ばせる目的(Q56)と子どもの英語学習動機づけ因子得点の平均を比較した結果を図6に示す。保護者が「社会生活に役立つ英語を身につけてほしい」と考えている場合が子どもの動機づけが全体に高く，F1の友好・コミュニケーション動機やF5の国際的・職業的動機が特に高い結果となった。一方，「成績・進学に役立つ英語を身につけてほしい」という保護者では，子どももF4の外発的・道具的動機が高い傾向にあり，F1の友好・コミュニケーション動機やF2の内発的動機は低い傾向にあった。保護者がコミュニケーション志向なのか，成績志向なのかが，子どもの動機づけにも反映していることがわかる。

他方で，保護者が「抵抗感を持たずに好きになればいい」というあいまいな目的を持っている場合，子どもの動機づけパターンにも特徴は見られず，「学校以外では習わせたいと思わない」という保護者では，全般的に動機づけが低い傾向が見られた。



F1: 友好・コミュニケーション動機，F2: 内発的動機，F3: 関係性動機，F4: 外発的・道具的動機，F5: 国際的・職業的動機

図6 保護者の英語学習への態度と子どもの動機づけ

さらに，子どもの成績の5段階による相対評価での回答の平均を比べたところ，「社会生活に役立つ英語を身につけてほしい(28.8%)」と考える親の子どもの成績の平均が3.68と最も高く，「成績進学に役立つ英語を身につけてほしい(35.1%)」が3.55，「抵抗感を持たずに好きになればいい(27.4%)」が3.42と続き，「学校以外で習わせたいと思わない(8.7%)」が3.07と最も低い傾向にあった。子どもの動機づけのクラスターと成績(図4)との関連でも，F4の外発的・道具的動機が，F2の内発的動機よりも高いGP4やGP5では，共に高いGP2や内発的動機の方が高いGP3よりも成績が低く，子どもの動機づけと成績との関連と保護者の子どもの英語学習への態度と子どもの成績との関連の間に同様の傾向が見られた。

また，小学校での英語学習の必修化に関して(Q57)，「家庭でサポートしなければいけない(33.7%)」と回答した親の子どもの成績の平均が3.64と最も高く，「小学校で学ぶなら十分(43.7%)」がやや下回り3.53であり，「どちらとも言えない・わからない(22.5%)」が3.30

と最も低く，親の無関心や家庭でのサポートの欠如が子どもの英語学習に影響を及ぼしている可能性があることが示唆される結果となった。

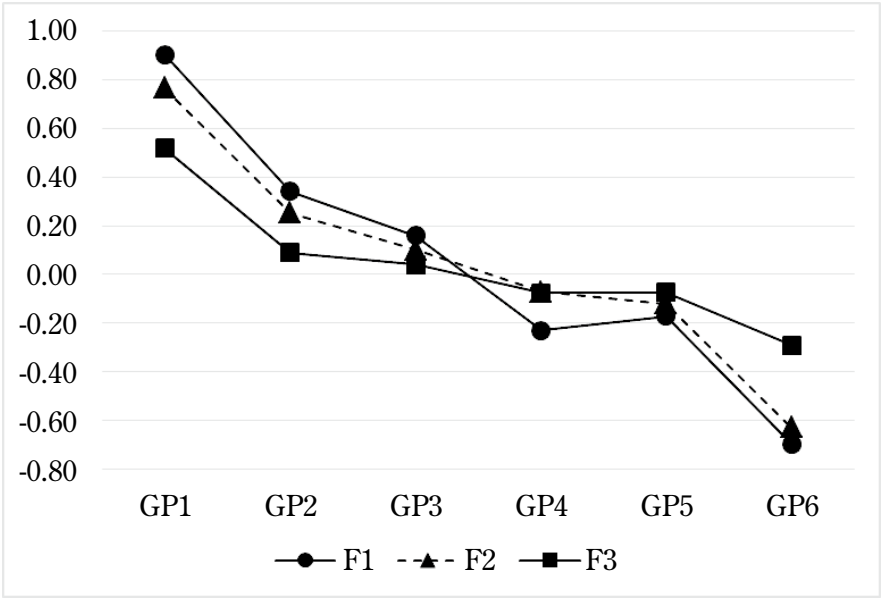
3.4　中学校での英語学習への適応と授業における連携の工夫

中学校の授業への適応について調べるため，小学校と中学校の授業の違いに対する意識について肯定的かを尋ねた項目（Q37）の下位項目を最尤法，プロマックス回転にて因子分析した結果，3因子が抽出された（表2）。回転前の説明分散は49.9% であった。第1因子は「14 定期テストや成績があること」，「17 勉強する内容や種類が多いこと」「16 予習や復習，宿題などがあること」といった「評価・学習量」因子（表2の項目11～17）であった。第2因子は「9 単語や文章を覚えること」「8 読み書きをすること」「7 繰り返し練習すること」「10 文法を学ぶこと」など，「読み書き・文法」因子（表2の項目7～10）であった。第3因子は「4 読み聞かせがないこと」「3 歌やゲームが中心でないこと」「2 ALT の授業が少ないこと」「6 話す時間が少ないこと」といった「非小学校英語活動」（表2の項目2～6）因子であった。

表2　小学校と中学校の授業の違いに対する肯定的意識因子分析結果

	F1	F2	F3
14　中間や期末などの定期テストがあること	.917	-.083	-.050
15　通知表で成績がつくこと	.901	-.092	.004
17　勉強する内容・種類が多いこと	.869	-.039	-.023
16　予習や復習，宿題などをしなくてはいけないこと	.822	.022	-.052
13　英語の授業時間が多いこと	.571	.133	.026
12　教科書の進み方（授業のペース）が速いこと	.493	-.043	.279
11　教科書や授業で勉強する会話の文・文章などが長いこと	.491	.317	.018
9　単語や文・文章を覚えなくてはいけないこと	.120	.857	-.170
8　話したり，聞いたりだけでなく，読んだり，書いたりすること	-.070	.782	.048
7　授業で同じことを繰り返し練習すること	-.119	.629	.080
10　文法（文のルール）を学ばなくてはいけないこと	.293	.624	-.082
4　英語の絵本などの読み聞かせの時間がないこと	-.034	.036	.798
3　歌やゲームなどが授業の中心ではないこと	.137	-.006	.715
2　外国人の先生（ALT など）の授業が少なくなったこと	-.014	-.117	.576
6　授業中に英語を話す時間が少ないこと	-.065	-.044	.508
5　音だけではなく，文字を使う勉強が増えたこと	.003	.397	.446
1　日本人の先生が中心となって教えていること	-.001	.173	.374

F1: 評価・学習量，F2: 読み書き・文法，F3: 非小学校英語活動



F1: 評価・学習量，F2: 読み書き・文法，F3: 非小学校英語活動

図7　小学校と中学校の授業の違いに対する意識成績群別平均

これらの因子得点の平均をクラスター分析による動機づけパターンの成績順グループごとに比較した結果(図7)，全般的に成績が高く，また概して動機づけも高くなるにつれて，すべての因子において中学校での学習への肯定的態度が高くなっていた。3つの因子を比較すると，F1の「評価・学習量」F2の「読み書き・文法」F3の「非小学校英語活動」の順に肯定的意識が高かった。

F1の「評価・学習量」に関してはグループ間の傾きが大きく，とりわけ，GP3とGP4の間で落ち込みが見られ，内発的動機づけ(図4)がGP3とGP4の間で開きがあったのと呼応していた。また，F2の「読み書き・文法」は，成績や動機づけと緩やかに関係しており，文字や文法などが明示的に導入される中学校での学びへの適応が影響していることがわかる。それに対して，F3の「非小学校英語活動」は，GP2からGP5までであまり大きな差はなく，比較的上位層でも小学校的学びを望む声がある一方で，成績や動機との関連は薄かった。

こうした授業スタイルや学習スタイルの違いに加えて，中学校での生活や英語以外の教科も含めた全般的な学習への適応の度合いはどうであろうか。保護者調査で最近の様子について尋ねた結果(Q48)を図8に示す。中学の生活のリズム，先生や友人関係面での適応については英語の成績別に大きな差はなく，全般的に高い値を示したものの，授業内容理解や宿題やテスト勉強などの計画的学習に関しては，英語の成績と相関があることが分かった。必ずしも英語に限らず，学習全般での不適応の問題をかかえていることがわかる。

それではこうした中学校での授業や学習スタイルの変化に対する学校側の授業における対応に関してはどうであろうか。中学校の授業における小学校の英語活動を意識した活動の有無について尋ねた結果(Q27)，特になしとの回答が16.7% であった一方で，「授業の違いを説明する」のみで他には特になしの回答率が17.4% であり，特になしと合わせると

34.1% が具体的な活動の工夫を受けていないことが分かった。具体的な連携の工夫(図9)で最も多かったのは小学校で習った単語を確認したり，文字の前に音に触れさせたり，文法説明の前に活動を行うといった内容で，小学校で行った活動を取り入れたりするなどのより積極的な工夫はあまり見られなかった。授業内容の比率を尋ねたところ，入学当初の時点で(Q26)，教科書通りが59.3%，教科書以外の教材が28.7%，小学校英語でやっていたような活動が12.0% であり，小学校英語を意識した活動の比率は入学当初から高くなく，夏休み後の授業では(Q30)，それぞれ，64.8%，28.8%，6.4% と，さらに減少傾向にあることがわかった。

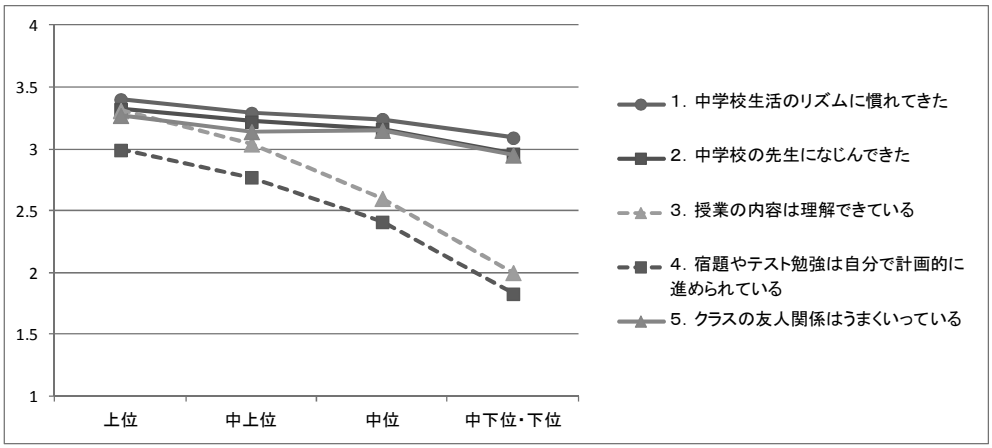


図8 中学校生活・学習への適応成績別平均

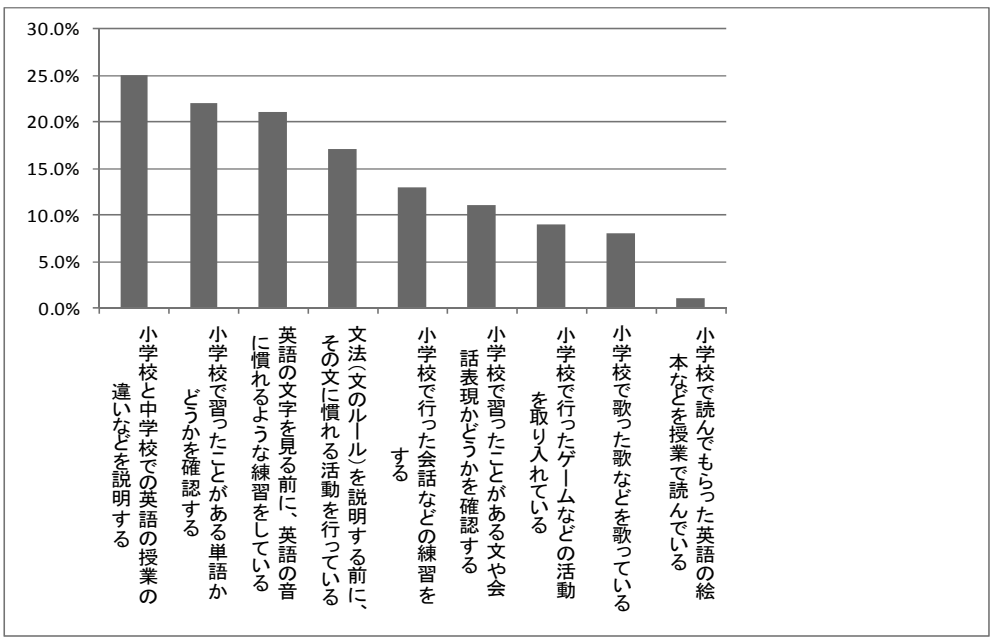


図9 中学校授業における小学校英語活動との連携の工夫比率

4. 小中連携に向けての提言

本研究において，中学校1年生を対象にした振り返り調査とその保護者への調査を通して，小学校英語活動開始後の中学生の情意的態度や中学の授業への適応について考察を行った。中学校1年生の夏休み後の時点では，学校での英語学習への肯定的態度は比較的高く，英語を得意と感じる有能感が学校外の英語への肯定的能度や授業理解よりも影響を及ぼしていることがわかった。英語学習への動機づけとの関係においては，成績群との明確な関係が見られ，小学校の英語活動を通して，内発的動機づけを育てるだけでなく，友好・コミュニケーション動機や国際的・職業的動機といった具体的動機を育てていくことの重要性が示された。こうした動機づけの育成には保護者の英語学習への支援的態度も影響しており，学校と家庭の両面での関与が必要であることが考察される。

他方で中学校での授業への適応に関しては，成績との一定の関係が見られ，とりわけ，小学校から中学校への評価の変化への意識において差が見られる結果となった。「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」（文部科学省，2011）では，「生徒に求められる英語力について，その達成状況を把握・検証する」ことが提言され，中学校や高等学校において，各学校が Can-Do リストの形で学習到達目標を設定する動きが広まりつつあるが，小学校英語活動での評価と中学校での評価をつなぐためにも，中学校での数値による量的評価の前に，小学校の英語活動の段階での質的評価の導入により，学習の目標を意識させ，自律的態度を身につけさせ，自己効力を高める工夫が必要であろう（長沼，2011）。それは中学においても同様であり，量的評価の裏付けとなる質的評価の工夫により，小学校英語活動との連携を図ると同時に，中学校における授業のあり方も見直し，より有機的なつながりをもたらせることが求められるであろう。現在は小学校の英語活動との具体的なつながりはさほど見られていない状況であるが，今後の中学校教科書の改訂においても，Can-Do リストの導入のみならず，より具体的な活動の連携の提案が含められることが期待される。

注

1） http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syochu_eigo/2011/soku/

2） http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/chu_eigo/hon/

3） http://berd.benesse.jp/berd/center/open/report/syo_eigo/2006/

参考文献

Konishi, M. (1990). Changes in motivation for English language learning: A series of four measurements.『語学教育研究所紀要』第4号，pp. 1-23.

酒井英樹 2009.「中学生の英語学習状況と学習意欲」『第一回中学校英語に関する基本調査（教員調査・生徒調査）』，pp. 50-57. ベネッセ教育総合研究所 .

長沼君主 2007.「日本の高校生の英語学習に対する小中高での情意変化と動機づけ」『東アジア高校英語教育 GTEC 調査2006報告書』，pp. 21-35. ベネッセ教育総合研究所 .

長沼君主・小泉仁 2012.「小中連携における小学校英語活動に関する小中教員意識差」『ARCLE REVIEW』No.6，pp.22-32. Action Research Center for Language

Education.
長沼君主 2012.「小学校英語活動における自律性と動機づけを高めるCan-do評価の実践」『ARCLE REVIEW』No.5, pp.65-74. Action Research Center for Language Education.
文部科学省 2011.「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策～英語を学ぶ意欲と使う機会の充実を通じた確かなコミュニケーション能力の育成に向けて～」Available: http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2011/07/13/1308401_1.pdf［2014年10月］