

英語展望

ELEC BULLETIN

NO. 119
WINTER
2011

特集

小学校外国語活動の可能性を求めて

■ 特別講演

直山 木綿子 「小学校外国語活動を通して、子どもたちをどう育てるか — 小中連携を踏まえて」

金森 強 「小学校外国語活動の課題と可能性」

高橋 美由紀 「外国語活動教員養成 — 質的向上を目的とした大学での理論と教育現場の実践の融合」

瀧沢 広人 「中学校教師!小学校英語に挑戦! — 楽しい授業をめざして」

野山 広 「国語教育、日本語教育、外国語教育との連携・協働をめぐって

和田 稔 「ことばの教育という観点からの課題整理と展望」

和田 稔 「小学校外国語活動の完全実施を迎えて — 積み残された課題と今後の展望」

● ELEC小池生夫理事長の瑞宝中綬章受章にあたって

寺村 繁 「小池生夫教授の業績と活動」

吉田 研作 「日本の英語教育は何を目指すのか — 動機付けと使う機会の重要性」

対談

「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的な施策」を考察する 根岸 雅史 × 金谷 憲

英語教育の情報と資料 (55)

松永 隆 「Strategic Self-Regulation (S²R) Modelと学習ストラテジー教育」

English Teaching Forumを読む

高田 智子

ELEC賞と私

島岡 丘

2010年度ELEC賞受賞論文

A部門: 大塚 徹 [北海道静内高等学校]

書評

『若手英語教師のためのよい授業をつくる30章』

本多 敏幸著(教育出版)

『漢字が日本語をほろぼす』 田中 克彦著(角川マーケティング)

『CLIL(内容言語統合型学習) 上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法』

渡部 良典／池田 真／和泉 伸一著(上智大学出版)

ELEC 小池生夫理事長の瑞宝中綬章受章にあたって

小池生夫教授の業績と活動 寺村 繁 2

特集 小学校外国語活動の可能性を求めて

特別講演：小学校外国語活動を通して、子どもたちをどう育てるか	
一小中連携を踏まえて	直山木綿子 4
小学校外国語活動の課題と可能性	金森 強 12
外国語活動教員養成	
一質的向上を目的とした大学での理論と教育現場の実践の融合	
.....高橋美由紀 18	
中学校教師！小学校英語に挑戦！	
一楽しい授業をめざして	瀧沢広人 26
国語教育、日本語教育、外国語教育との連携・協働をめぐって	
一ことばの教育という観点からの課題整理と展望	野山 広 32
小学校外国語活動の完全実施を迎えて	
一積み残された課題と今後の展望	和田 稔 39
日本の英語教育は何を目指すのか	
一動機付けと使う機会の重要性	吉田研作 46
対談：「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と	
具体的な施策」を考察する	根岸雅史／金谷 憲 49
英語教育の情報と資料 (55)	
Strategic Self-Regulation (S ² R) Model と学習ストラテジー教育	
.....松永 隆 54	
English Teaching Forum を読む	
実用の知恵、思考の糧	高田智子 60
ELEC 賞と私	
ELEC 賞受賞とその後の課題：等価カナ・漢字表記で EAL 化	
— English as an Additional Language —	島岡 丘 62
2010年度 ELEC 賞受賞論文	
A 部門 学年共通ハンドアウトにより、授業を ALL English で行う実践	
—「生徒中心の授業」への転換を目指して	大塚 徹 64
新刊書評：『若手英語教師のためのよい授業をつくる30章』蒔田 守 74	
『漢字が日本語をほろぼす』	橋内 武 76
『CLIL (内容言語統合型学習)	
上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻 原理と方法』	
.....村野井仁 78	
ELEC の主な活動・編集後記	80

小池生夫教授の業績と活動

寺村 繁

昨年4月ELEC理事長に就任された小池生夫（こいけ いくお）先生は、本年春の叙勲で瑞宝中綬章を授与されました。

先生は応用言語学の分野で世界水準の研究を発表し、草創期の第二言語習得研究の発展に寄与しました。慶應義塾大学ほか様々な大学・大学院で数多くの研究者を指導育成し、第二言語習得研究を英語教育の基礎学問に育て上げ、日本の英語教育に新しい地平を拓いた最大の功労者といえます。さらに大学英語教育学会（JACET）を中心に応用言語学研究の発展に努め、また世界の英語教育事情に精通し文部（科学）省の政策立案に専門的な助言を行い、日本の英語教育の質的向上、研究体制と教育環境の改善を常に主導してきたことで知られています。

先生の活動が多方面にわたるのは、英語教育の構成分野と影響領域のほとんどに関わってこられたからといえます。英語教育は授業実践を中心に、一方で多様な関連諸科学の研究に支えられ、他方では異文化理解と国際的な活動の不可欠な基盤になっています。端的な例をあげればELECの理事で、言語学の服部四郎先生、国際的活動で緒方貞子先生そしてアメリカ研究の斎藤真先生が文化勳章を受章しているのは象徴的といえます。

小池先生の活動のすべてをカバーすることは至難ですが、ELECとの関係を含めてできるだけ広く、そして要を得た紹介ができればと思います。

先生の本格的な研究活動は1972年に始まるジョージタウン大学での第二言語習得研究といえます。日本の英語教育は、よく言われることですが中学高校そして大学と10年以上も勉強しているのに使

えるようにならない。教科書の英文を読んで日本語に訳すだけの授業、“This is a pen.” から始まる英語教育を続けていてよいのだろうか？ その状況の突破口を搖籃（ようらん）期の第二言語習得研究に求め、明確な目的意識とスケールの大きい構想のもとに研究に着手されます。それまでは学習対象言語である英語についての研究、学習者の母語である日本語との比較に焦点があてられていましたが、一般的な心理学を超えて言語習得の主体である学習者に目を転じた研究が始まった時期といえます。通俗的な喻えになりますが、「敵＝学習対象である英語」を知るだけでなく「己＝学習者の言語習得のメカニズム」に着目する潮流が生まれたと言えるかと思います。

先生の研究は縦断的研究（longitudinal study）を採用し、日本語を第一言語とする5歳、7歳、10歳の子供たちが英語環境で第二言語を習得する過程を明らかにしたものです。被験者の発話を2年半にわたり定期的に録音収集し、3人の言語発達を時間軸に沿って分析し、文構造・形態素の習得順序の共通性と年齢による差異を含めて習得に要する期間など、第二言語としての英語の習得のプロセスを解明したものです。アメリカでの言語資料の収集が終わり、理論を体系的に構築する作業は日本で進められました。その頃に先生はELECに立ち寄ることも多く、研究過程でのさまざまな発見を私たちに熱っぽくお話しいただいたことを記憶しています。

Acquisition of grammatical structures and relevant verbal strategies in a second language としてまとめられた先生の研究成果は、習得のメカニズムの解明を大幅に進めるとともに第二言語習得研究とい

う学問領域の発展に大きく寄与するもので、1980年にジョージタウン大学から言語学博士号を授与され、1983年に大修館書店から刊行され学界の共有財産になっています。

第二言語習得は新しい学問分野ですが、急速な成長を遂げて拡大と多様化が進んでいます。小池先生は本務校の慶應義塾大学・明海大学のほか、国際基督教大学、明治学院大学、法政大学、神田外語大学などで第二言語習得研究を中心に応用言語学を講じ、伝道者の使命感を持って多数の研究者を育ててきました。また明海大学大学院を日本を代表する応用言語学研究の拠点に育て、数多くの修士・博士を輩出しています。

文字通り大学の英語の先生方の学会である大学英語教育学会（JACET：The Japan Association of College English Teachers）は、（財）語学教育研究所の大学教育部門が独立し、1962年に設立されました。当初は120人ほどの会員で発足しましたが、小池先生は研究企画委員の中核としてまた理事、副会長、会長として発展に努め、現在では全国に会員2,800名となる7支部を組織し、日本英文学会、日本英語学会と大学教員を三分する研究団体に成長しています。その間国際応用言語学会（AILA）に加盟し、1999年には副会長として世界大会を東京で開催してフランス、イギリス、アメリカとともに世界の応用言語学研究の一翼を担う日本の地歩を確立しています。先生はまたアジア英語教育学会（Asia TEFL）を創設し、加盟35か国の研究協力体制を副会長として進めています。

日本の英語教育には様々な問題があり、その一つに大学の英語教育があります。かつて「日本人の英語力のピークは大学入学時」という指摘がありましたが、大学の英語教育が低調だったことは否めません。JACETの活動が軌道に乗るとともに大学の英語の授業が活性化されます。大学生も英語を勉強し、卒業までにさらに英語力を向上させる、という当たり前の事態が常態となります。また大学英語教育不在のために分断されていた学校英語と社会の英語教育が連続的にとらえられるようになりました。中学から高校、大学そして企業人・社会人にいたる展望が可能になり、はじめて総合的な英語教育政策の構築に必要な条件が整つ

たといえます。

学校教育の指針と枠組みは文部（科学）省の学習指導要領によって定められます。中学英語は早くから4技能を総合的に扱う体制になっていましたが、高校英語は1970年代まで〈読本（リーダー）と文法・作文〉の二本立てで構成されていました。小池先生は学習指導要領の作成に関わり、高校英語を抜本的に変え、数次にわたる学習指導要領の改訂で文法訳読から脱却したコミュニケーション本位の英語に生まれ変わっています。

文部省は戦後15年ごとに時代の要請と英語教育の基本理念を問う英語教育政策策定会議を開催してきました。市河三喜（いちかわ さんき）博士、小川芳男教授に続き、平成3年に小池先生を座長として開催されます。国際社会と日本を考え、ナショナル・ストラテジーとしての政策提言を平成6年に文部大臣に提出しています。その方向性の中で『『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想』が作成され、さらに「行動計画」となって5年計画の事業が実施されました。多岐にわたる事業でしたが、教員の英語力の到達目標をはじめて示し、高等学校に拠点校を設けて英語コミュニケーション力を徹底する効果を上げました。また、悉皆（しっかり）研修、つまり日本中の公立中学校高等学校の英語教員全員の研修という壮大な計画がありました。内容的には応用言語学の理論と実践で、現場教師の意欲、大学教員の積極的な参加、教育委員会の使命感が合致して成功しました。教育・研究・行政が統合的に機能し、日本の英語教育が着実に進化している例証といえます。

小池先生の活動は日本の英語教育の発展と重なり、英語教育は大きな変貌を遂げたといえます。それでも満足のいく状態にはまだ遠く、問題が山積しているのも事実といえます。ELECは1956年、日本の英語教育の根本的な改革を目的に設立されました。以来55年、改革の道は未だ半ばです。理事長としてELECのリソースを最大限に活用し、先生の知見、豊かな蓄積を具体的な成果に結実させる活動で新しい英語教育、世界標準の英語教育を創出していただきたいと思います。
(てらむら しげる/ELEC評議員・元教育事業部長)

小学校外国語活動を通して、 子どもたちをどう育てるか

一小中連携を踏まえて

直山木綿子

はじめに

みなさん、こんにちは。ただいまご紹介いただきました直山木綿子と申します。いまから皆さんと一緒に外国語活動について理解を深めたいと思います。どうぞよろしくお願ひ致します。

いつもですと、小学校の先生や教育委員会の方、中学校の先生に外国語活動のことや中学校英語のことについてお話をさせてもらうことが多いのですが、今日は小学校の先生と大学の先生のご参加の数が同じようですね。これはある意味、小学校英語を小学校だけで捉えていただくのではなく、「小・中・高・大の中での外国語活動」というように捉えていただいていることかと思い、大変ありがとうございます。

外国語活動の課題

平成19年度からの二年間の移行期間で、実質99%程の公立小学校で既に外国語活動を実施して、色々とお取り組み頂いています。そのような中、「小学校外国語活動の課題とは何か」と聞かれたら、どのようにお答えになりますか。

恐らく多くの人は「小学校の先生の意識の問題」とか「小学校の先生の指導力」を挙げるのではないかと思います。私自身は、外国語活動で何が課題かと聞かれたら、一番の課題は「小中連携」と考えています。

既に皆さんは外国語活動の目標として学習指導

要領に「コミュニケーション能力の素地を養う」と書かれていることをご存知だと思いますが、そのコミュニケーション能力の素地は、リスニングに何点、スピーキングに何点というように数値化して表わしにくく、なかなか目に見えないものです。ところが、私は小学校で子たちが身に付けたこの「コミュニケーション能力の素地」とは、中学校に入って本格的に英語の勉強をし始めた時に発揮されるものだと考えています。そういう意味で小学校の先生は、二年間一緒に外国語活動の授業を創ってきた子どもたちが、中学校へ行ったらどんな授業に出会うのかということを考えながら、外国語活動の授業を進めてほしいですし、中学校の先生は小学校でどんなことを子どもたちが体験してきたのかということをしっかりと踏まえて授業をして頂きたいと思います。そうでなければ、子どもの内で小学校の外国語活動と中学校で英語が繋がりません。「小中連携」というと、ついつい私たちは「教師にとって」と考えがちですが、子どもたちの中で「あ！小学校でやってきたこと役立っているやん」と繋がらなかっただけないなと思っています。

では、その大きな課題である「小中連携」とは何かと言われたら、私は外国語教育だけの話ではなくて、小中連携全教科全領域に亘って以下の3点を考えています。

小中連携とは

先ず「情報交換」です。

これは小学校でやっていることを中学校が、中学校でやっていることを小学校が知る、お互い何

をやっているのかを知るということです。

最近よく夏休み等の長期休業中に、中学校校区の小学校の先生や、中学校の先生が一同に会して外国語教育だけではなく、生徒指導を含めてお互いの情報交換をしています。

「小中連携は授業参観や」とおっしゃる人もよくおられます。授業参観は小学校の先生が中学校の授業を見たり肌で感じたりするものなので、私は連携に至る前段階としての情報交換と捉えています。

次にあるのが「交流」です。私は、交流を「同じ時と場を共有して、あるものをつくること」と捉えています。交流には、児童（小学生）、中学生、小学校の先生、中学校の先生の4種類の立場に立った4種類のパターンがあると考えます。

まず、小学校の先生と中学校の先生の交流ですが、授業参観で情報交換した後、研究協議会で一緒に見た授業についてよい点や改善点をお互いに話して、次の授業を創り出すことです。これは小学校の先生と中学校の先生の交流ですよね。

次に、児童と中学校の先生の交流ですが、例えば小中連携の一つの手段として、中学校の英語の先生が外国語活動の授業にT2で入り、一緒に授業を作るということをよく聞きます。

3つ目は、小学校の先生が中学校へT2で授業に入ります。中学校の授業を作るというものです。

最後は、児童と中学生の交流です。中学生が英語の授業で勉強したことを紙芝居や劇で児童に披露したり、児童と一緒にやりとりをします。児童と中学生が交流したら、必然的に中学校の先生と小学校の先生は交流しなくてはいけないので、確かにこれは時間と労力がものすごくかかります。しかし、小学生の前で日頃やってきたことを披露した中学生が「いつまも褒めてもらいたくないのに、小学生が『グレイト！』って言うてくれたあ！」（会場笑い）そんな言うてもううたの初めてや！、「僕ら勉強してきたことがこうやって子ども等に役立ってんねんや」という喜びの感想を言ったり、児童からは「すごーい！お兄さん、お姉さん！中学校行ったらあんなになるんや！さすがやな」と中学校の英語の授業に対する憧れをもちますので、非常に効果があると私は感じています。



この次にあるのが「連携」です。

小中連携が成り立つためには

これは後で詳しくお話しする「カリキュラムの連携」にもつながると捉えています。

「小中連携」が成り立つためには、小学校では今までなかった外国語活動が入って来たのですから、まずは、中学校の先生に今までとは違う意識を持って貰わないといけません。それと「小中連携」が成り立つためには「小小連携」が前提です。複数の小学校の児童が一つの中学校へ行くときに、この複数の小学校が連携せずにバラバラやっていたら成り立ちません。

今、小学校研究開発学校や特例校以外で、学校としてお取り組み頂いている外国語活動は、五、六年生で取り組んで頂いています。すると、一年生から四年生の先生が、なかなか直接外国語活動に接することはできませんので、「ま、ええやん、うちら関係あらへんやん」となってしまうと、授業数も行事も多い五、六年生の担任の先生に、

すべて乗っかってしまうので、新しいものに対する負担感を感じてしまいます。そこで、学校として外国語活動を支え、学校全体で取り組む体制や組織を作つて頂くことが大切です。全教員が外国語活動について理解して頂く必要があります。

そのためには、どこのボタンを押したらいいのでしょうか。……管理職ですよね。ここのボタンを押さない限り、やはり学校組織は成り立たないです。例えば、今日ご参加の先生方が、学校へ行かれて、「校長先生、学校として外国語活動取りくまなんとあかんと思いますよ」と一生懸命校長室で2時間語っても、校長先生が「もおええし、もお五年、六年だけやし」と考えてしまうと、校内研修すら成り立ちません。管理職の方々が、きっと外国語活動についてご理解頂くことが非常に大事です。導主事連絡協議会では各地域の指導主事の方々に、どうか管理職の方々へ外国語活動に対する意識をもつて頂くように、それぞれの自治体の状況に合わせて働きかけてくださいとお願いしています。

もう一点です。実は「小中連携」も、「ここ」が鍵を握ると私は考えています。それは、…教育委員会ですよね。

本日は指導主事の方が数名お出でだということですが、先ほど申し上げたボタンを持っている管理職に対し、委員会が管理職の意識改革を図つて頂くことがとっても大事だと思います。

中学校の先生が小学校の外国語活動の授業を見に行こう、小学校の先生が中学校の英語の授業を見に行こうと思っている時に、委員会から「各校一名〇〇小学校の授業や△△中学校の授業を見に行ってください」というプリント一枚があれば、先生方はものすごく行き易いのです。

それぞれの立場のものがそれぞれの役割を果たす、それが非常に大事だと思っています。

新学習指導要領実施による小中高のつながり

外国語活動は、23年度4月から学習指導要領本格実施です。24年度が中学校、そして次に高等学校が本格実施となります。

この度の学習指導要領改訂で、外国語教育では

小中高をつないでいます。小学校ではコミュニケーション能力の素地、中学校ではその基礎、高等学校ではコミュニケーション能力そのものを育成しよう、というものです。その手法として小学校では高学年に外国語活動、中学校では授業時数を増やしています。高等学校では科目編成を行っています。このように外国語教育の充実を図ろうという訳です。

中教審の論議の中で、外国語教育の課題について取り上げられました。まず、グローバル化への対応の必要性から、各国の小学校段階での英語必修化です。次に中学校英語については、英語力と中学生の授業に対する意識が課題として挙げられています。15年度に文部科学省が調査した資料ですが、中学生に5教科についてどれ位授業がわかるか尋ねたら、英語がどの学年においても「わからないことが多い」と答えた生徒の割合が高いです。二年生から三年生になった段階で少し減りますが、英語だけは毎回伸びていくんですね。15年度には小学校で外国語活動が当然導入されていません。小学校で外国語活動を経験して来ていない中学生が調査対象です。中学3年生段階のこの数値を見ていただいたら、数学と英語はあまり変わらないのではないかと思われるかもしれません。ところが、この数学の授業が解らないという子どもは、小学校六年間の算数と中学3年間でつくられたわけですが、中学校の英語は小学校で経験していないのに、三年間で見事にこれだけつくっているわけです。このことを中学校英語科教員は重く受け止める必要があります。

小学校では「聞くこと」「話すこと」を中心に指導するということで外国語活動が入ります。中学校では時間数が増え、語彙も少し増えます。言語活動を充実させ、4技能を総合的に指導するということで週3時間が4時間になるのですが、基本的に学習内容は増えないのでです。高等学校も語彙数が中学校と同じく増えるわけですが、今年度の受賞論文にもあるように、「英語の授業は英語で行うことを基本とする」というようなことが、今回の高等学校学習指導要領に出ました。従って、中学校はコミュニケーション能力の素地を身に付けた子どもを預かり、そして卒業して4月から高

校で「英語で授業」を行われても、ついて行けるような子どもを育てるというサンドウィッチ型になっています。中学校では外国語活動を踏まえた授業展開が求められます。中学校の先生にそのような授業を展開して頂くためには、小学校の外国語活動がどのようなものなのかということをよく知っておいて頂く必要があります。

小中を比較した中学校の役割

これが外国語活動の目標です。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、積極的に図ろうとする育成を図り、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。

ここには、三つの柱が中に入ります。「言語や文化」に関すること、「コミュニケーションを図ろうとする態度」に関すること、そして「外国語に慣れ親しむ」に関する三つの柱で成り立っています。

これだけでは解らないと思いますので、中学校外国語の目標も見ます。外国語を通じて、言語や文化について理解を深め、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、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。同じように三つの柱から成り立っています。では、これを並べてみます。

ちょっとだけ違うところとかなり違うところがあります。みなさんにお尋ねしてもいいですか。

どこか一箇所で結構です、如何でしょうか。

(男性 A) 小学校はまず理解っていうか、体験主義っていう違いを感じますね。

はい、おおきに。おっしゃるとおりですね。一つ目の柱に小学校は「体験的に」という言葉が入ってますね。ということは、小学校では体験的な活動をするんですね。あと2つあります。

(女性 A) 小学校では聞くことと話すことが中心で、中学校では四技能であるということですね。

はい、おっしゃるとおりですね。三つの柱が全く違うということです。

二つ目の柱は同じ、一つ目の柱はよく似ています。しかし、三つ目の柱は全く違うということです。それに加えて、中学校は三つ目の柱が目標の最後に来ます。中学校では三つ目の柱を最後に置くことによって、三つ目の柱が最重要項目ですよ、ということを意味します。外国語の技能を身に付けることが第一ですよ、ということです。中学校で英語を三年間勉強したら、英語が聞けて、話せて、読めて、書ける、ある程度の力はつけてくださいね、ということですね。

一方、小学校は三つ目の柱が最後に来ません。小学校は「コミュニケーション能力の素地」という言葉が最後に来ます。加えて小学校は慣れ親しみです。定着を求める中学校とは違い、ここで言う慣れ親しみは、定着を第一のねらいにしていないということ、これが二つ目です。

さあ、もう一箇所だけちょっとだけ違うところがあります。では、大塚先生 (ELEC 賞受賞者)、いかがですか。

(大塚先生) さっきの素地と基礎の違いでしょうか。中学校の方は基礎を養うということです。

はい、有難うございます。小学校では「素地」、中学校では「基礎」ですね。

素地と基礎の違いはありますが、さっき申し上げたとおり、両方ともに「コミュニケーション能力」という言葉を入れています。先程見て頂いたように、高等学校にも入っています。つまり、「コミュニケーション能力」という言葉で、小中高が一本につながるということです。ですから中学校の先生は、小学校の外国語活動を踏まえて授業してくださいね、ということですよね。

中学校の英語の先生、子どもが4月に入って来たら聞かれるのでしょうか。

先生(中学) : 「小学校でどんなことやって来た?」

生徒 (中学) : 「先生、I like dog.って言うたでえ!! サンキューとか言うたでえ!!」

先生 : 「も一遍言うてみい。何習うたん?」

生徒 : 「I like dog.って言うたあ!!」

先生 : 「も一遍、言うてみい?」

生徒 : 「I like dog.って言うたあ!」

先生 : 「もう一遍言うてみい?」(会場笑い)

生徒：「I like dog.って…言うたんやけど…。」

先生：「もう一遍、言うてみい？」

生徒：「いや先生、せやから I like dog…ってやったんやけどなあ」

先生：「あのなあ、I like dog.ってなあ、犬が好きやて言うときは、世の中に犬がいっぱいいるのを指すさかいに、dogsって言うねんで。解ったか？」

他、何習うた？」

生徒：「先生、サンキューって言うたわあ！」

先生：「も一遍言うてみい？」（会場笑い）

生徒：「え、サンキューって言うたあ！」

先生：「もう一遍言うてみい？」

生徒：「サンキューって、言うたんやけど…」

先生：「あのなあ、サンキューは th で始まるんのや、舌囃んで言うねん、Thank you.って。はい、リピートしてみい！」

とはしないですよね。子どもたちが “I like dog.” と言った、サンキューと言った、(その時に)「そうかあ！ “I like dog (s).” と言うてお友達と分かり合えたんや。良かったなあ！サンキューってお友達に言えたあ！良かったなあ。みんなが教室の中でお友達や先生と通じたあ、解ったあっていう体験をいっぱいして来たんやなあ、よかったなあ。中学校はな、この教室の中だけと違うねん。ここから出て初めて出会う人ともやり取りするんや。その時に正確さと適切さが必要になってくるんや。中学校ではなあ、小学校で『通じたあ！解ったあ！』っていうその体験に加えて、正確さと適切さのお勉強をしようなあ！だから中学校では専門の中学校の英語の先生がみんなと勉強するんや。ただね、正確さと適切さのお勉強をするんのはとってもしんどいの。何べんも書いたりなあ、何べんも聞いたりなあ、練習いっぱいせんならんねん。でもな先生な、みんなが楽しく練習できるように頑張るし、一緒にやって行こうな」と言って、小学校の子ども達の体験を引き受けたらしいと思っています。

中学校の先生の研究会に寄せて頂いた時に、先生からよく「子ども達が外国語活動を体験して来たために、4月に入った時にもう発音がひどい。それを矯正することから始まるので時間がかかります。」と、非常に厳しいご意見を沢山頂きました。

た。

確かに今までになかった部分、お手間をおかけする部分もあるうかと思いますが、小学校では英語の先生ではない者が指導しています。それは、小学校外国語活動の目標に沿って、学級担任が指導するようお願いしているからです。外国語の技能を身に付けることを第一のねらいとしていることから、指導者については学級担任の先生、あるいは外国語活動担当の先生にご指導をお願いしているところです。

小学校教員の不安感や負担感

今申し上げたように、学級担任の先生にご指導をお願いしているわけですが、先生方の中には、まだまだ不安感や負担感があります。

ここ3週間ほど外国語活動に関しては、各新聞に「依然小学校英語不安6割！」等、厳しい報道が相次いでいます。確かに否定はしません。まだまだ先生方の中に、そういう思いがおありだと重々解っていますが、いろいろな所を廻らせて頂き、随分小学校の先生はその部分で力つけてこられたというのを肌で感じています。

昨年度4月、文部科学省に寄せて頂いた時は、「コミュニケーション能力の素地って何ですか？」「何で担任がせなあかんのですか？」というご質問を頂きましたが、それが昨年度後半辺りからそういうご質問は頂かなくなり、今や「どうやつたらいいですか？」というご質問に変わりました。また、昨年度は「先生が授業やってください」、「直山先生、一遍来て授業やってください」というご依頼が沢山ありましたが、今年度後半はぐっと減って「授業するし見に来てください。それともとにみんなで話し合いたい」という、非常に力強い手応えを感じるご意見を頂いています。報道の方には、是非先生方が、元気が出るような報道をして頂きたい、みんなで日本の子どものことを考えていきたいと思っています。

不安感や負担感を払拭するための教材

小学校の先生は、ご自身が小学生のとき外国語

活動の経験をしていないので、外国語活動の授業のイメージが湧きにくいと思います。そこから不安感をおもちになる。また、ほとんどの教科をご担当されている中で、新しいものが入ってくると教材やカリキュラムを作らなければいけない、という新しいものへの負担感があると思います。

そこで、その不安感や負担感を少しでも払拭して頂くために、文部科学省は様々な条件整備を行ってきています。

移行期間には、英語ノートと教師用指導資料、音声CD、デジタル教材をご希望の学校に配布し、指導者養成研修講座を日本を5ブロックに分けて1ブロック三日間ずつで行ってきました。実践研究事業というのも行ってきました。

今年度、英語ノートをまたお配りしております。

また、評価についての資料もお出しする予定です。これは外国語活動だけではなく、初等は全教科全領域について、評価事例をお出しする予定であります。もちろん外国語活動もです。

指導者養成研修講座は、今年度も同様5ブロックに分け、1ブロック三日間ずつ行っています。

またいくつもの小学校でお世話になり、授業を実際ビデオに撮らせて頂き、編集したDVDも各学校へお配りしました。中学校にもお配りしています。校内研修でお使い頂けたらと考えています。

この4月から本格実施となる23年度にも、英語ノートをお配りする予定です。研究開発学校は23年度も続きます。実践研究事業は、大変よい成果を挙げて頂いていますので、その成果を皆さんに見て頂けるようweb上にアップをしようと23年度あるいは24年度中に考えております。

さて、今日は、ここに20名ほどの小学校の先生、勿論外国語活動の授業をご覧になってイメージを十分お持ちの大学や中学校の先生もいらっしゃいますが、お話を聞いて頂くばかりでは退屈をされてしまうと思うので、少し皆さんと外国語活動の授業を体験したいと思います。

(ここで模擬授業あり)

外国語活動は特別ではない！

…というような授業をこの2年間非常によく見せて頂いていますが、こういう授業を拝見すると非常に不思議な感じがします。授業が終わったあと先生方に、「先生、疲れませんかあ？」とお聞きすると、「疲れます。だけど外国語活動、テンション上げないとやってられへんのですよお」(会場笑い)とおっしゃいます。「でも先生、子どもはもっと疲れてますよ。先生、理科の時間もこんなふうに授業しはりますか？」

先生方の中に、何がしか外国語活動は特別だ、というお気持ちがあるのでないでしょうか。その特別だと思う要因は、不安感であり負担感ではないかと考えています。

先生方が外国語活動を特別扱いされたら、子どもたちも外国語活動を特別扱いするようになります。外国語活動が特別になれば、外国語が特別になります。外国語が特別になったら、外国語を話す人が特別になります。

私たちは外国語活動を通じて、子どもたちに世界にはいろいろな人たちがいて、それぞれの人がそれぞれの地域でそれぞれの生活を一生懸命営んでいることに気づいてほしいと思っています。先生方には不安感や負担感をまだおもちの方がいらっしゃって、そこから特別だとお感じになる気持ちは解らないわけではありませんが、どうぞ特別扱いをしないで、外国語活動の授業を展開して頂けたらと考えています。

では、少し絵カードを持ってきたので、授業をしたいと思います。

(ここで、引き続き模擬授業あり)

外国語活動の授業の仕掛け

今の授業はいかがでしたか。クイズ形式でやった場合と、絵カードを見せて“What's this?”とお尋ねしたときと、皆さん、あるいは子どもたちは頭の中と心の中で動きが違うはずです。クイズでやった時は、皆さんどうしましたか？

何かなと考えられたんですよね。ピーチかなあ、アイスクリームかなあ、と考えたんですよね。

子どもも考えます。子どもは考えるから「自分の答えと合うてるかなあ、友達はどうかなあ」と思うから、友達の意見を聞き先生の答えを聞こうとするのでしょうか。あるいは、こうやってクイズ形式でやると子どもたちは「あ～、やっぱりい！思ったとおりやったあ！」という声が出てきます。子どもたちが「なるほどなあ、やっぱりなあ」と心が動いて納得するんですよね。このように外国語活動では、子どもが考えたり納得できるような活動を仕組んでいきます。

ところで、算数や国語や理科や社会、どの授業でも私たち教師は、子どもが考えたりなるほどなあと、納得したりするような活動を設定しますよね。そうでないと授業は成り立たないですよ。子どもが飽きてしまいます。それならば、他教科で先生方がやっておいで的手法を、外国語活動でも生かして頂きたいと考えています。

このようなことが小学校で行われていますが、いま私が例を出して行ったものは、決してオールイングリッシュでやっているわけではありません。オールイングリッシュでやりたい方、やれる自信のある方はやって頂いたらと思いますが、オールイングリッシュでなければならないと考える必要はないと思います。それは小学校の先生にとってなかなか厳しいと考えています。単元で例えば“What do you want?”、“~, please.”が使用表現として設定されていれば、これはどなたも英語で行うことになりますが、あとは、“Stand up.”、“Sit down.”等の、教室英語の部分をそれぞれの状況に応じて増やしていくください、とお願いをしているところです。

カリキュラムの連携

また少し「小中連携」の話にふれたいと思いますが、先ほど「情報交換」「交流」「連携」という3つの言葉を出しました。「情報交換」と「交流」によって、先生同士の気持ちの上の距離が、「連携」によって、内容における距離が縮まると考えております。

では、「連携」とは何かというと、私は「カリキュラムの連携」と考えています。「カリキュラムの連携」って何や？」と問われたら、次の三つ、①目標の一貫性、②指導法の継続性、③学習内容の系統制を挙げています。小学校の外国語活動と中学校の外国語科、英語の連携では、「目標の一貫性」について、先ほどご説明させて頂いたように学習指導要領の中で小学校と中学校、また高校が結ばれるという目標がもう設定されています。

二つ目を飛ばして、最後の「学習内容の系統性」という部分をお話しします。

ふつう小学校六年間と中学校三年間の九年間で設定されている学習内容が系統だって細かなステップを踏んで高校へ行くわけですが、これが系統性がなくバラバラに仕組まれていると、上手く繋がっていきません。

ところがこの外国語活動と中学校の英語科については、冒頭でお話をしましたように、小学校では定着を第一のねらいとしていませんので、小学校でたとえば dog, cat, I like cats. とかを扱ったとしても、小学校では定着をしていませんので、中学校で新たにきちんと学習するという具合になっています。dog や cat ですら、中学では新出単語として扱われることになります。そういう意味で外国語活動と中学校の外国語科は「学習内容の系統性」で、現段階ではあたりににくいと考えています。ところで、「指導法の継続性」は「小中連携」で大事だと思っています。つまり接続の部分で意識する必要があると考えています。

子どもたちは小学校五、六年生で、担任の先生あるいはALTの先生や地域の外国語が堪能な方、外国語活動担当の先生とクラスの友達と一緒に外国語を使った体験をしているわけですが、漠然としか聞いたり、話したりしておらず、非常に曖昧なんです。その「曖昧さ」を、中学校では「正確さ」「適切さ」にきっとご指導頂くことになると思います。

この指導法の継続性として、例えば見えたある中学校の授業では、中一の“What's this?”の導入を丁度やっていたんですね。英語ノート1のLesson7で、「“What's this?”でクイズ大会をしよう」という単元で、“What's this?”には、定

着してはいないけれど、既に慣れ親しんでいるわけです。そういう子どもたち相手に、もう一度“What’s this?”をおやりになるわけです。そのクラスの英語担当の先生とALTとTT（Team Teaching）にもう一人英語の先生が入っている三人の授業で、英語の担当の先生が、「今から先生たちがデモンストレーションするし、よう見といてやあ。」と言いました。こちらから英語の担当の先生がカバンを持って歩いてくる。向こうからALTも歩いてきます。ひょっとすれ違ったときに“Ah! Hello!”と挨拶します。よくあるパターンですよね。“Hello!”、“Hello!”そしてこの英語の先生が、ALTもカバンを持っているので、“What’s this?”と尋ねます。そしたらALTはカバンの中から黒い猫のぬいぐるみを出して“It’s a black cat.”と言ったのです。“Hello!”“What’s this?”“It’s a black cat.”です。（会場笑い）すると今度はALTがその英語の先生が持っているカバンを“What’s this?”と訊きます。普通、「It’s a bag.’やと思うんやけどなあ」と思うのですが、（会場笑い）その先生はカバンの中からりんごを出して“It’s an apple.”と言うのです。それで終わってから子どもに「今どんな場面か解ったあ？何言ってた？」と訊いたのです。子どもはとっても賢いですね。「カバンの中身は何ですか？って聞いた」と言いました。すると先生は、「そやねえ」と言って、“What’s this?” “It’s a black cat.”と“It’s an apple.”と書いたセンテンスカードを提示しました。

授業が終わってから「先生、子どもたちは“What’s this?”と小学校で聞いたり言うたりしているっていう曖昧な体験があるんですが、そこを活用しはったらよろしかったのにね」とお話をしました。英語ノート1のLesson7のところでは、見開きに水族館の絵とそこに出てくるいろいろな細かいものを拡大した絵が10種類載っています。それを子どもたちに見せながら“What’s this?”と最初にやっていきます。子どもたちは自分たちでシルエットクイズしたり、あるいは箱に穴が開いていて、手をつっこんで何か当たりする「ブラックボックスクイズ」や、絵の一部だけ見せて、あるいは「河豚（ふぐ）」とか「大猫（パンダ）」

とかの漢字を使いながら、“What’s this?”と尋ねたりします。“Hint, please.” – “White and black” “China”などのクイズを自分たちで作り、みんなでクイズごっこをやってきている体験があるのです。ですから、中学校の先生は小学校へ行ってデジタル教材を借りてきて水族館の絵をポンと写して

先生：What’s this?

生徒：やった、やった、先生やったで。このシルエット何やったかな、あれな fish やな、fish やな。

先生：That’s right! It’s a fish.

生徒：ああ、せやそんなこと言うたなあ。

先生：It’s a fish. What’s this?…

とやっていくわけです。たとえば、英語ノートのこの場面でりんごは扱われていませんが、“It’s an apple.”とやれば、「あれ、an ?」と子どもが気づいていきます。外国語活動で使っていた教材を使い、そこで行った活動をすることにより、子どもの中で外国語活動と中学校英語がいっぺんに繋がります。どうぞ接続期や入門期のときに小学校外国語活動で体験したことを取り入れて頂けませんか。小学校外国語活動で使っていた教材をもう一度使ってください。そしたら見事に子どもたちの中で、小学校外国語活動でやったことが、中学校でも活きます。それが「小中連携」ということではないでしょうか。

おわりに

外国語活動での活動や教材を活用するのは、接続期のときにおけるほんの一例にしか過ぎないと考えていますが、それを取り入れて頂けるだけで、中学校一年生の最初の部分、子どもたちが自分たちがやってきた小学校の外国語活動と中学校の外国語科、英語科が繋がるのでないかなという具合に考えています。

本日は、ありがとうございました。（拍手）

（なおやま ゆうこ／文部科学省）

小学校外国語活動の課題と可能性

金森 強

0. はじめに

2011年、小学校の「外国語活動」が完全実施となった。文部科学省は、移行期間を通して、共通教材『英語ノート』や関連教材・教具を準備し、中核教員の研修を通して、地域的ななばらつきがない、一定水準の教育内容の確保を目指してきた。更に、行政によっては、研修の実施に加え、電子黒板の設置やALT（外国語指導助手）・JTE（日本人英語教員）の増員等を進めるなど、「外国語活動」実施のための教育環境の条件整備が行われてきた。

今後は、小学校と中学校との接続や連携が生まれることになり、小学校「外国語活動」から、中学・高等学校「外国語科」までを「コミュニケーション能力の育成」で貫く新しい学習指導要領によって、外国語（英語）教育の大きなパラダイムシフトが起きることが期待されるわけである。

本論は、外国語活動の実施に関する現状と課題について述べ、より良い実践のために、今後、各学校・行政がなすべき事を示すものである。同時に、小学校「外国語活動」からつながる各学校段階の外国語（英語）教育の在り方を考えながら、これから期待される外国語教育政策の取り組みについて、提言を行うものである。

1. 「外国語活動」の現状—遠くから眺めると

完全実施1年目ということで、学会や研究会等では、「小学校外国語活動」に関して研究発表や実践報告が行われ、シンポジウム等のテーマとなることも増えているようである。また、行政や各

種研究会、学会、出版社等による指導者研修会も多数開催され、先進校による取り組みの紹介や、『英語ノート』の活用法、電子黒板を含めたICT教材の効果的な使用方法の紹介等が行われている。

完全実施までの移行期間を通して、小学校教員も「外国語活動」の指導に自信を持ち始めているようにも見える。ベネッセの調査「第二回 小学校英語に関する基本調査（教員調査）」（2011）によれば、昨年の時点で、自身が行う「英語活動」への総合評価として、「とてもうまくいっている」「まあうまくいっている」と回答した小学校教員の合計は80.2%にまで及んでいる。この数値は、2006年実施の調査時の52.4%から大幅に向上している。また、筆者の知る限りではあるが、移行期間と本年度に入ってからを比較すると、外国語活動のための校内研修等の実施回数は減少する傾向にある。すなわち、移行期間を通して、ある程度の準備はできたと判断している学校が多いことになるのだろうか。外国語活動の目標が現場に浸透し、「当たり前のこと」になるまでには、それほど時間はかかるないようにも思える。

2. 「外国語活動」の課題

—近くから見てみると

スムーズに進んでいるように見える外国語活動ではあるが、実際に多くの小学校を訪ね、直接現場の声を聞いてみると、表立っては出てこない、様々なことがわかってくる。

例えば、すでに多くの小学校から、「外国語活動を指導する高学年の担任を渋る教員が出ている」という声が聞かれる。これは、適切な教材の

不足や教員研修が不十分であることから生じるものであり、指導に対する不安の表れと言えよう。外国語活動の新設が中央教育審議会外国語専門部会で審議された際、そのために条件整備を整えることが約束された。しかし残念ながら、それが十分に果たされていないと言わざるを得ない。

この他にも問題は山積している。以下、現場から見えてくる外国語活動の課題について述べる。

3. 「外国語活動」への理解不足

学習指導要領、学習指導要領解説が公示されて既に3年になるが、「外国語活動」の目標や内容について、肝心な小学校教員が十分に理解していない場合も少なくない。早期英才教育のように、中学校の前倒し的な授業内容になってしまっているところもあれば、児童や学校の実態を考慮せずに、文部科学省が準備した『英語ノート』の指導に終始しているところもある。

『英語ノート』の使用については、文部科学省の教科調査官自身が、そのまま使用するのではなく、学校の実態に応じて使用するページを決めたり、自校の年間カリキュラムに応じて指導する順番を変えたりする等、効果的な利用を勧めていることは周知の通りである。

各単元がほとんど4時間で構成されている『英語ノート』の内容は、授業が週1回しかないにも関わらず、復習の時間が十分に取られていない場合が多い。指導資料に示されている通りに授業を行っても全ての小学校でうまくいくはずがない。実際、『英語ノート』を使った小学校の発表会では、1単元4時間では足りず、発表当日までに相当の時間を割いて準備する場合があるという。また、ある小学校では『英語ノート』を用いて授業を始めたところ、クラス全員が英会話スクールや塾に通い始めたという。教科調査官がわざわざ、学校の実態に応じた使用を勧めるようになったのも、このような事実を聞くとうなづけるところである。

一部の行政においては、担当者の間違った理解から、『英語ノート』をそのまま使用することが推奨され、担任の創意工夫が生まれにくい状況に

なってしまったところもある。『英語ノート』は、学習指導要領を具現化した「一例」として示されているにもかかわらず、「『英語ノート』を教えさえすればよい」とする風潮が現場に広がっているとすれば残念なことである。

4. 「外国語科」と「外国語活動」の違い

行政において「外国語活動」の指導にあたっているのは、中学校の「外国語科（英語）」の指導主事である場合が殆どである。週3回授業がある中学校の常識で、外国語活動の在り方を論じるべきでないのは言うまでもないことである。しかし、体に染みついた授業観で小学校の外国語活動を見てしまう傾向は往々にしてあるようである。そのため、「外国語科（英語）」の授業の視点からの指導助言しか与えられない場合も多い。

この傾向は、研究発表会等で助言にあたる大学等の研究者にも見られることがある。小学校教育や、学習指導要領を十分に理解することなく、英語教育に関する自分たちの常識をそのまま「外国語活動」に持ち込もうとする結果、的確とは言えない助言がなされる場合も少なくない。

このような研究者は、「英語力（スキル）が育たなければ外国語教育は失敗である」「文字を指導しなければ言語教育は成り立たない」等の持論を根拠に、小学校学習指導要領に示された目標とは異なる視点からの指導を現場教員に押し付けようとしている。そのため、指導に従った小学校では、研究開発の目的が学校の研究テーマから外れてしまったり、中学校英語科の前倒し的な取り組みになったりすることも起こっている。

将来の展望として英語教育のあるべき姿を語るのは一向に構わない。しかし、学習指導要領に示されていないことまでを現場教員に求めるような情報発信をしたり、中学校の授業と条件が異なる外国語活動を同じ土俵の上で述べようとしたり、研究開発学校等の特殊な授業実践を望ましいモデルとして示したりすることは、賢明とは言えない。

現場教員が求めているのは、目の前にいる子どもたちへの授業・指導のあり方であり、全国のどこでも行える持続可能な教育実践である。実施の

条件や目標を明らかにした上で、どのようにすれば現行の外国語活動に活かせるかを示すコメントでなければ、現場教員を混乱させるだけである。

5. 教員研修の中身はどうか

かつて、「総合的な学習の時間」の「外国語会話等」の担当者向けの研修として実施された内容の多くが、「歌やゲームの紹介」「クラスルームイングリッシュの練習」「英会話や発音の練習」等であった。これは、当時「英語活動」で実施されていた主な内容：「英語のあいさつ」「ゲーム」「歌やチャンツ」「会話練習」「発音練習」と呼応しており、授業内容に直結する研修が行われていたことがわかる。一方、最も重要であるはずの「教育目標や教育課程に英語活動を置く意義」や「評価」については、十分に取り上げられることはなかったようである。中には、研修講師である専門家から、発音の矯正や英語の誤りを指摘されたり、中学校までの英語の復習をさせられる時間になったところもある。結果として、参加者自身が小学校段階における外国語教育に意義を見出せなくなる場合も少なくなかったようである。このような研修内容では、「コミュニケーション能力を育む指導」「国際（理解）教育の一環として意義のある指導」の姿が見えるはずもなく、当然の結果と言えよう。

一方、最近の研修は、特定の教材や電子黒板を使った指導方法の紹介等が中心になっているようである。そして、電子黒板等のICT教材が導入され、『英語ノート』準拠CD-ROMを使った授業方法の研修も、参加者を集めているようである。具体的なノウハウを知り、教室にそのまま持ち帰って実施すればよいため、英語力に不安を持つ小学校教員にとって、このような研修内容は魅力的であると言えよう。全国の小学校で均質な授業の実施を推進するのが目的であれば、そのような内容になるのもやむを得ないのかもしれない。

しかし、この種のハウツー的な研修には大きな欠点がある。本来現場から生まれるべき、児童・学校の実態に応じた教材開発、担任だからこそできる他教科や年間行事と関連させたカリキュラム

開発、学級や児童の個性を大切にしたダイナミックな指導という視点が欠けているのである。その結果、教材開発や担任自らの創意工夫のある指導の芽を摘んでしまう結果になってしまっている部分があることは否めない。

全教科を担当することが多く、他教科や年間行事とのクロスカリキュラムの視点を持ち、クラスの児童の実態をよりよく知っている小学校教員だからこそ、新しい視点からの授業・教材開発が生まれる可能性がある。これこそが小学校外国語活動に期待できる点であり、よって研修内容についても大きな見直しが必要であると考える。

今後望まれるのは、「育てたい児童像」につながる外国語活動を生み出すための、現場教員の視点に立った研修である。具体的には、小学校の教育課程における「外国語活動」の目標や意義の確認、ICTを用いたオリジナル教材の開発、『英語ノート』（共通教材）を自校のカリキュラムに効果的にアレンジする工夫、他教科や年間行事、更に中学校につながるクロスカリキュラムの意識づけ、評価の在り方、評価の具体的な方法（形成的な評価を促すポートフォリオ、自己評価表、相互評価表の在り方）等である。

6. 評価の問題

「外国語活動」の目標にふさわしい教育実践を行うには、授業を担当する教師自身が各授業・活動に対する具体的な評価規準をしっかりと想え、適切な活動を望ましい形態で指導できるようになることが必要である。そのためにも、学習指導要領をしっかりと読み込み、育むべき力を想え、具体的な児童の変容を描き、その成長を表す文言としての評価規準を作成することが大切となる。

また、作成された評価規準は、各学校の育てたい児童像につながるだけではなく、それぞれの活動がそのねらいと一致しているかどうかまで確認することが望ましい。具体的な評価規準を考えることは、指導する側が、授業方法、授業形態、教材、振り返り活動の適切さを考える良い機会ともなる。子どもにどのような変容が起これば目的が達成されたと考えるのか、その目的達成のために

ふさわしい教材、授業形態、指導方法とはどのようなものであるかをしっかりと考へることから、指導と評価の一体化は生まれるのである。

評価の時機や回数、評価の方法については、形成的な評価の視点からの考察を加えることが重要である。「生活科」や「総合的な学習の時間」の導入の際に、小学校教員はポートフォリオによる評価方法を考える機会を持つことになった。ここから生まれる「外国語活動」の評価には、中学校や高等学校の「外国語科（英語）」の評価の概念に囚われない新しい発想が入ることが期待される。

欧州においてCEFRとともに導入されたELP（European Language Portfolio）を用いた指導・評価の成果は、今後の我が国の外国語教育にも影響を与えることになろう。ランゲージ・ポートフォリオを用いた形成的評価の第一歩が、小学校外国語活動から踏み出されることを期待したい。

7. 評価規準作成を設置者に任せて良いのか

外国語教育や国際理解教育に関する専門的な知識や経験の少ない小学校教員が、自らの力だけで各単元や活動の評価規準を考えるのは難しいことである。当然、国立教育政策研究所は、学習指導要領から導かれる、豊富で具体的な規準例を提示すべきであったはずである。ところが、評価規準は「設置者」が考えるべきとして、実際の規準は各行政で作られることとなった。文部科学省からは、参考として規準例が与えられただけである。このとき与えられた規準例は、既に『英語ノート指導資料』に掲載されていたものと同様な内容で、学習指導要領の目標から生まれるべき規準例としては十分な情報とは言えないものであった。その結果、各行政から提出された評価規準例も、やはり『英語ノート指導資料』に示されたものとほぼ同じ内容であり、似たりよったりのものであった。

これは「外国語活動」に関する情報の発信が、『英語ノート』とその指導資料に基づいた展開しかできなくなってしまい、他の新しい視点が入りえない状況に陥ったことから起きた問題と言えよう。更に、ある特定の教材会社が『英語ノート』に関連する教材開発において優位性を持った結果、

他の会社による異なる視点での関連教材開発が難しくなるという事態も起きた。このようなことが繰り返されれば、創造的な教材開発や新しい取り組みが生まれてくる可能性は低くなる一方である。来年度までに『英語ノート』に代わる新教材が出されるというが、同じ轍を踏まないようにしてほしいものである。仮にも、国が出す教材であり、現場に与える影響は大きい。漏れ伝わる情報によれば、新しい教材には文字が多く見られると言う。本当だとすれば、結果として、学習指導要領に示される内容と一致しない、文字に頼った指導が実施されかねないのでないだろうか。作成者の意図を測りかねると言わざるを得ない。

8. 「小中の接続・連携」の間違った理解

小中連携の大切さが叫ばれている。しかし、連携を進めるために小中の教員を中心とする連絡協議会を設置したところ、「アルファベットを指導してほしい」、「各学校で同じ言語材料を、同じ程度指導してほしい」、「発音の指導を十分してほしい」等、中学校英語教員から「外国語科（英語）」との直接的な連携を求められ、小学校側からの反発をかってしまったところもあると聞く。

『英語ノート』と中学校の英語教科書には、言語材料や言語の働き、使用される場面について共通部分が見られる。そのため中学校英語教員は、小学校にもスキル（技能）の向上を求める傾向がある。しかし小学校学習指導要領・解説書を読めば、それが的外れであることは一目瞭然である。

週1回の授業で求めることができるのは、スキルの定着ではなく、活動を通したコミュニケーションや外国の文化への興味・関心の向上である。外国語（英語）を使用したコミュニケーション体験を持つことが、中学校の学びへの動機づけとなることが期待される程度である。つまり、関心・意欲面を評価することを中心とする小学校と、4技能の基礎的な能力を育むことをねらいとする中学校との連携が容易にできるはずはないのである。

第一歩として行うべきなのは小中の教師の情報交換、行事等での生徒・児童の人的な交流からであろう。そして小中の教員がお互いの授業を観

察・指導する機会を持つことや、教具・教材（トピック）の共通・発展的利用や校内の英語関連の掲示物に一貫性を持たせる工夫なども考えられる。

実際の連携を積み上げてきた例として、広島県尾道市立日比崎小学校の取り組みがある。同校では「コミュニケーション能力」という一本の軸で小中連携・接続を考え、各教科・教育課程の全てを通して育むコミュニケーション能力について全教員の共通理解を深めてきた。外国語活動においては他教科や年間行事と関連させたカリキュラムを作成し、育むべき能力となる評価規準の作成を行い、2年間の評価計画までを考えている。そして日々、「聞く」→「聴く」→「訊く（描く）」という3段階の活動の過程を通して、豊かなコミュニケーション能力を育む指導に取り組んでいる。大変興味深い取り組みと言える。

他のアジアの国と異なり、日本は「英語科」としてではなく、「外国語活動」として小学校教育課程に外国語教育を導入した。クラス経営や協働学習、表現活動を通した自尊感情の育成等、「外国語を用いながら国際教育や言語・コミュニケーション教育を進める」という視点からの、小学校教師ならではの新たな取り組みも芽生え始めている。その可能性を探るためにも、「英語科」に拙速につなげるのではなく、「外国語・文化との出会い」「開かれた心の育成」の機会として、また、「コミュニケーション教育」としての役割や可能性を探る機会として、小中連携を捉えることが期待される。

9. 指導者に関する問題

「外国語活動」の指導に関しては、主に担任が主導になることが示されている。しかし、自らの外国語能力の不足のために、特に言語面の指導に不安を感じる小学校教員は多く、外国語活動の指導に当たることを躊躇したり、消極的な姿勢を示したりする場合が少なくない。このような現場の反応を察知してか、地方行政の中には、担任の不安や負担を軽減するために外国人講師や外部日本人講師の雇用を進めているところもある。

NHK「クローズアップ現代」(2011年5月23日)

では、ALTに関する問題が大きく取り上げられた。しっかりととした研修制度を持っている派遣業者もあれば、急激な雇用の伸びに応じるために、にわかに参入してきた英語塾や派遣会社もある。このような場合、派遣された講師は学校教育で教鞭をとるのにふさわしい資格や資質に欠けていたり、社会保険や労働保険の未加入、不当解雇や契約の更新等に関する不安定な雇用体制等の問題を抱えていたりするなど、必ずしも教育実践に集中できる環境にないという現状もある。

また、業務委託契約においては、学校や教員がALTに指示すること自体が違法となってしまうため、授業中にちょっとした指示も出せない、事前の授業準備の相談ができない、休み時間等に児童と触れ合うこともできないなどの事態が起きている。極端な場合、授業の最初と最後のあいさつだけを担任が行い、それ以外の授業内容には一切関わらないという状況も生まれているという。派遣業者を精査することもなく、予算内で施行可能という安易な理由で業務委託をするような粗末な措置は、絶対に避けるべきである。

JETプログラムで日本を訪れるALTについても問題がないわけではない。担任との事前の準備の時間が十分に取れず、チーム・ティーチングの役割分担などがうまくいっていない場合も少なくない。せっかくALTが学校に来ても、CDやテープレコード代わりの役割しか与えられず、単元計画の中に計画的にALTの来校が組み込まれることもなく、児童とのコミュニケーションにおいても、十分な機能を果たしていない場合も多い。

このような問題を解決するためにも、まずは学校全体として、「外国語活動」の目標・内容を十分に把握し、指導方法や授業実践のために必要な知識や能力を教員が身につける必要がある。そこから、各学校に応じたカリキュラム開発や教材開発が生まれ、外国人講師や日本人英語教師も、その能力や個性を生かして活躍できる授業が生まれるからである。そのための研修が必要であるとともに、大学における教員養成も喫緊の課題である。

10. 現場をサポートするための取り組み

教育委員会や教育センターは、設置者として作り上げた評価規準に応じて、担任教員が主になって指導をする授業モデル案やシラバスを提示するとよいだろう。例えば1単元を4時間で組む場合、4時間目にALTが来校するように計画し、最初の3回の授業で必要な言語材料に出会い、慣れ親しむことが可能な活動の指導案を録画教材・DVD等と一緒に準備し、管内の小学校に配布することが考えられる。電子黒板等のICTの利用にしても、市販のソフトだけではなく、教員自らが教材開発できるソフトの配布や研修を進めることで、児童の興味・関心を高める教材作成が可能となる。各行政に所属する外国人講師を活用した、地域に相応しい教材開発が望まれるところである。そのための研究会を小学校及び中学・高校英語教員とで作り、教育委員会やセンターと協同で開発に取り組むことも必要である。

さいごに

小学校「外国語活動」の導入を「言語教育・外国語教育政策」の一環として捉えることで、その目標や意義、各段階において為すべきことが明らかになる。子どもたちが大学を卒業し社会に出る際には、十分な知識とスキルが必要となるが、生涯学習者、自律的な外国語学習者の育成のためには、強い動機づけと学習方略の形成が必須である。どの段階でどれくらい、また、どのようなスキル・知識・関心・意欲を育てるべきであるのかを考慮し、発達段階にふさわしい教育を提供する必要がある。その際、スキル面、知識面だけでの系統性を考えるのではなく、学びへの動機づけにつながる関心・意欲面も含めて考えると、「外国語・異なる文化との出会い」の機会としての小学校「外国語活動」の捉え方は変わってくるはずである（図1参照）。

来年度から中学校では週4回の授業が実施されることになる。3年間の総授業数で計算すると、国語や数学よりも英語の時間数が多いことになる。単なる授業時数・語彙数の増加という変化ではな



図1. 段階別外国語教育の目標の割合

© KANAMORI, Tsuyoshi

い。小学校「外国語活動」との接続だけでなく、高等学校の「外国語科（英語）」との接続を考えると、中学校英語の責任は重大である。各行政においては、中学校、高等学校の「外国語科（英語）」をいかに充実すべきかを真剣に考え、研修等、具体的な措置を速やかに講じるべきであろう。

次の改訂を考えると、日本でも他のアジアの国と同様に、小中9年一貫カリキュラムが開始される可能性がある。小学校4年生になるまでに今の「外国語活動」的な授業が実施され、5年生以降では「英語科」としての指導が開始されるのかもしれない。授業時数が増えれば、目標・評価規準も変わるだろう。更に、中学、高等学校を通して英語に触れ、使用する絶対量が増えれば、結果として、大学入試や大学の英語教育にも影響を与えることになる。共通教育として実施される、教養としての「英語」の時間は削られ、ESPや英語による専門科目の指導が増えることも予測される。高等学校において第二外国語が導入されるようになれば、大学の第二外国語教育の充実が図られることになるはずである。このような外国語教育のパラダイムシフトが起こるほどの強いエネルギーが生まれてくるかどうか。それはまさに、新指導要領から始まる今後の実践にかかっている。

参考文献

- ベネッセ・コーポレーション (2011) 「第2回小学校 英語に関する基本調査（教員調査）報告書」
- 金森強 (2011) 『小学校外国語活動 成功させる55の秘訣』成美堂

(かなもり つよし／松山大学)

外国語活動教員養成

—質的向上を目的とした大学での理論と教育現場の実践の融合

高橋美由紀

1. はじめに

学習指導要領の改訂に伴い、「外国語活動」が新設され、2011年度から高学年において、(週1時間 (=45分) 年間35単位) 実施されている。文部科学省は、「外国語活動を義務教育として小学校で行う場合には、教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続等の観点から、国として各学校において共通に指導する内容を示すことが必要である。」と言及している(文部科学省2008a:5)。そして、「小学校での外国語活動において、学習指導要領の目標などから、学級担任は欠かせない存在である」と述べられている(文部科学省2008b:18)。

これらのことから、小学校教員養成課程において、外国語活動の指導者養成は喫緊の課題である。現在、小学校の外国語(英語)教育に特化した科目の設置や、英語科教育法で早期英語教育を重点分野とする大学・短大が増加しており、また、教育養成系大学としては、英語教員養成コースの内容の充実、さらに関連科目の増設が求められている。

2. 小学校外国語活動の指導者に求められる能力と教員養成

小学校外国語活動の指導者について、文部科学省は、「指導計画の作成や授業の実施については、学級担任の教師又は外国語活動を担当する教師が行うこととし、授業の実施に当たっては、ネイティブ・スピーカーの活用に努めるとともに、地域の実態に応じて、外国語に堪能な地域の人々との

協力を得るなど、指導体制を充実すること」と言及している(文部科学省2008a:15)。そして指導者には、①児童の発達を踏まえ、興味・関心を抱くような学習内容と活動を設定できること、②積極的にコミュニケーションを図ろうという気持ちを起こさせることができること、③英語の音声や基本的な表現に慣れ親しませること、を求めている(文部科学省2008b:17)。また、外国語活動は、外国語を使った活動を通して、人とコミュニケーションを図る大切さや楽しさを体験し、国際理解を図ったり、視野を広げたりすることを目的としていることから、指導者に対する資質や指導力として、①児童の生活、興味・関心についての深い理解、②児童の反応に臨機応変に対応できる能力、③言語や文化の指導に関する知識と技能、④カリキュラム開発力が必要であると示している(文部科学省2008b:19)。

小学校の教員養成では、これまでの「初等教育教員養成課程」での教育に加えて、上記の①~④までの「外国語活動」の指導に必要な知識と能力、さらに、現場での指導実践力を学生達に習得させることが必要である。また、指導者養成として、現場での実践指導が有効であることを平田他(2008)の対談の中で田口氏は、「授業のことをちゃんとわかっている人が指導者として、授業の視点というものに対してちゃんと指導していくことが、指導力アップにつながると思います」と述べている(平田他2008:12)。

一方、外国語活動は必修化されたが、「領域」という扱いでの導入である。すなわち、外国語活動は、「教科」ではないため、「教科研究科目」や「教科教育科目」ではなく、それらに準じた扱

いとして位置づけられている。そのため、小学校の教員養成として、「英語」を全学生が履修することができない場合もある。例えば、愛知教育大学において主として小学校教員を養成する「初等教育教員養成課程」では、「教科選修」として、「国語」「社会」「算数」「理科」「音楽」「美術」「保健体育」「家庭」の8教科の選修と「教育科学選修」「幼児教育選修」「情報選修」「英語選修」がある。そして、「教科選修」の学生は、8科目の教科研究科目及び教科教育科目（小学校の教科教育科目）を中心に小学校教科の全科目を履修することとなっている。この場合、「英語」は教科科目ではないので、「教科選修」の学生は「英語」を履修することができない。

「英語選修」は、「英語に強い小学校の教員」を養成する選修であることが「履修要項」等にも明記されており、小学校外国語活動の指導者を養成している。そして、「英語選修」の学生は初等教育教員養成科目と、さらに、中等教育教員養成課程の英語の教科専攻科目を主選修の科目として履修することとなっている。また、「教育科学選修」と「情報選修」の学生で、入学時に決定した免許教科が英語の場合に限り、「英語選修」の学生と同様の英語科の科目を履修することができる（愛知教育大学2011：40）。

「外国語活動（英語）」が小学校の教科科目ではないため、愛知教育大学ではこの様なカリキュラムとなっているが、文部科学省が、外国語活動を担任主導で実施することを要求するのであれば、今後「初等教育教員養成課程」に所属する全ての学生が、外国語活動の指導をすることができる様な教員養成システムを構築するべきである。そして、外国語活動の指導に関する理論と実践能力を十分に備えた学生を育成するためのカリキュラム開発も必要である。

¹小学校の教育課程は、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭及び体育の各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成されている。（「学校教育法施行規則」第四章第二節第五十条）

3. 愛知教育大学初等教育教員養成課程における英語選修コース

小学校外国語活動の指導者は、①言語習得や言語教育、児童の認知発達理論等の知識、②教育実践力で活用できる英語学や英米文学の知識、カリキュラム作成や教材・教具、効果的な指導法・知識等、③英語運用能力や授業を実際に行うための実践指導力、が必要不可欠である。①や②については、大学での指導が可能であるが、③については、学生に意欲的に英語力を向上させることを促すことや、教育現場と連携した実践が行える機会をより多く学生に与えることが重要である。

3.1. 英語選修コースのカリキュラムについて

愛知教育大学では、2007年度から初等教育教員養成課程に、英語選修コースが開設された。英語選修コースの教育目標は、「教員養成機関として英語教育を軸足にしながら、実践的な高い英語能力を身に付けること」である。そして、「教員養成課程での小学校の教員になるための専門教育科目に加えて、さらに、英米文学、英語学、英語科教育学に関する専攻科目を総合的に学び、英語の運用能力、文化的背景知識、言語の分析能力の習得を目指している。」と示されている（愛知教育大学2011）。また、英語選修では、英語専門科目の中で、中等教育教員養成課程の英語の教科専攻科目を主選修の科目として履修する。なお、カリキュラムとして、「全課程共通の科目」「教科教育科目」「教科専攻科目」「教育科目」「卒業研究」「教育実習」が挙げられている。

「全課程共通の科目」—教養科目・情報教育入門・外国語科目・スポーツ科目

「教科教育科目」—

- ・英語科教育 B II

(演習・必修・1単位・1年後期)

- ・英語科教育 B

(講義・必修・2単位・2年前期)

- ・「国語」「社会」「算数」「理科」「生活科」「音楽科」「図画工作科」「体育科」「家庭科」(講義・必修・2単位・2~3年)

「教科専攻科目」—表1の通り

表1：英語選修専攻の教科（英語）専攻科目

科目区分	授業科目	授業方法	開設学年・単位数	履修方法	免許法上の科目
音声学	音声学	演習	1年後期・1単位	選択	英語学
英文法	英文法	講義	1年前期・2単位		
英語学講義	英語学講義Ⅰ	講義	1年後期・2単位		
英語学演習	英語学演習Ⅰ	演習	2年前期・1単位		
英米文学講義	英米文学演習Ⅰ	演習	1年前期・1単位	英語選修 学生は左 欄の授業 科目 14単位を 修得する。	英米文学
	英米文学演習Ⅱ	演習	1年後期・1単位		
英米文学講義	英米文学講義Ⅱ	講義	3年前期・2単位		
英会話・英作文	オーラルコミュニケーションⅠ	演習	1年前期・1単位		英語コミュニケーション
	ライティングⅠ	演習	2年前期・1単位		
比較文化	比較文化研究	講義	2年後期・2単位		異文化理解

「卒業研究」—4年次

「教育実習」—

- ・基礎実習（授業や学校行事における観察・参加）1年次 9月（3日間）
- ・主免実習（教師の仕事や使命を理解し、大学での勉学を教育の場でさらに深める）3年次 10月（4週間）
- ・隣接校種実習（主免取得のための実習とは別の校種の実習に参加し、校種間の違いや特性、連続性について実地に学ぶ）4年次 6月（2週間）
- ・応用実習（実践指導力をさらに深化させる）4年次 11月（1週間）

3.2. 小学校外国語活動の指導者養成のための教科教育法の授業

筆者が担当している「英語科教育BⅡ（演習）」と「英語科教育B（講義）」は、小学校外国語活動で指導できる能力を養成することを目的として、2007年度より開講された。

「英語科教育BⅡ（演習）」では、小学校外国語活動で効果的な教授法についての文献を読んだり、授業で外国語活動を指導するための具体的な教育方法を演習形式で行っている。以下は主な内容である。

- ①具体的な活動（歌やチャンツ、ゲーム、ごっこ

遊び等）を体験しながら、効果的な教授法（第二言語習得・外国語習得）の理論的な背景について学ぶ。

- ②効果的な第二言語習得の教授法を日本的小学校外国語活動にどう応用するかを考察し、それらを活用して実際に指導するためのカリキュラムを作成する。また、中学校の英語教育へつなげるための「小学校での指導法」についても考察する。
- ③実際に小学校で45分間の授業を行うための具体的な指導として、教材・教具作成（ICT機器の活用も含む）、実践指導の知識と実践指導、授業デザイン・指導案作成等を行う。さらに、マイクロティーチングを通して指導法を具体的に



学ぶ。

「英語科教育B（講義）」では、英語教育の理論的な背景に基づいた実践的な能力を学生が習得できるように、①言語政策（日本と諸外国の英語教育・学習指導要領や評価等）、②教授法などの知識と理解、③コミュニケーション能力の知識と理解、④音声指導・文字指導等、実践指導法の知識、⑤教材・教具の知識と効果的な活用法について等を、講義形式だけでなく体験学習を入れて行っている。

3.3. 学生派遣プログラムの実施－教育実践力向上のために

愛知教育大学では上記の様に、「教育実習」は、1年次から4年次迄、計4回行うことができる。したがって、学生はより多くの教育現場を経験することができ、教育実践力を向上させることができるとと思われる。しかしながら現在、外国語活動は必修化されたが、教科科目ではない。そのため、小学校現場では、英語選修の学生であっても英語以外の「教科科目」で実習を行わなければならぬ、という状況が生じている。

そこで、英語選修の学生達に教育実践力を身につけさせたいという思いから、2007年度より知立市立知立東小学校で、「外国語活動学生派遣プログラム」を実施して頂いている。このプログラムは、主免実習を終えた学生が空き時間等を利用して、授業での補助や観察を行うことで現場への理解を深め、さらに学生の教育実践力を向上させることができる。知立市立知立東小学校では外国語活動を1年生から導入している。この小学校では児童の約40%がブラジル国籍であり、日本語能力が日本人の児童と一緒に授業を受けるには十分でない児童もいる。そのため日本人の児童と対等に活動ができることが外国語活動を行うメリットとなっている。基本的に授業は担任が行っている。

「外国語活動学生派遣プログラム」は、筆者のゼミ生が中心で参加している。彼らは、外国語活動の授業に1年間通して、担任教師のアシスタントや「ALT」の役割として、あるいは学生が主導で授業を行う等、いろいろな形で授業に直接参加できる機会を与えて頂いている。なお、ポートフ

オリオを活用した学生自身の学びとして、以下の様な「知立東小学校での外国語活動学生派遣プログラム報告書」を毎回筆者に提出している。この報告書では、授業の内容や学生の指導に対する成長がみられるだけでなく、大学（筆者）と学生、教育実践の場が連携しながら、学生達の教育実践力を育成していることが認識できる。次に示すのは学生が提出した報告書のひとつである。

また、次は上記の学生の報告書のうち「感想」の部分を抜粋したものである。

〈感想の抜粋〉

①2011年4月22日（金）

今回が初めての支援で、児童の実態や学習経験の把握ができないままの参加であったため、少し不安を感じていたが、本日の英語活動の授業を通して、児童が英語に対して、すごく意欲を持っていくことがわかつてよかったです。

②2011年5月20日（金）

今日のアクティビティでは、全児童に発話の機会を与えられるように工夫するとともに、私自身もアクティビティに参加することで、児童に個別の支援をできるように、児童と英語でコミュニケーションをとれるように努めた。アクティビティを通じて、児童は自然に質問の仕方と答え方を習得していたが、Yes, I do. / No, I don't. を Yes / No と省略している児童も多少いたので、少し難しかったのか、と反省している。しかし、全体的には、スピーチングとリスニングの両方を行い、英語でコミュニケーションをとることができたので、適切なアクティビティだったと感じている。

このように感想が、「児童は自然に質問の仕方と答え方を習得していたが、Yes, I do. / No, I don't. を Yes / No と省略している児童も多少いたので、少し難しかった」「スピーチングとリスニングの両方を行い、英語でコミュニケーションをとることができた」等、児童の観察から具体的な指導法に言及できるようになってきており、教育現場での実践経験を積むことで、彼女の成長が覗える。

知立東小学校での外国語活動学生派遣プログラム 報告書

日時：2011年5月13日（金）
担当学年・学級：3学年1学級
本時の学習について：

名前（小嶋史菜）

*本人希望により実名表記

指導者としての自分の目標： 児童の発話を大切にする。児童が、英語のスペルに触れられる環境作りを行う。	
授業内容とアシスト内容	<p>〔授業内容〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・前回の授業内容の復習（フルーツの名前 発音練習） ・I like ____ . 発音練習（全体・グループ） ・I like ____ . 意味確認 ・アクティビティ〔フルーツバスケット〕 <p>〔アシstant内容〕</p> <ul style="list-style-type: none"> ・フルーツの名前復習 発音練習 ・I like ____ . 発音練習 ・フルーツの名前 スペル提示 ・机間指導
指導についての反省	<p>5（強くそう思う） 4（思う） 3（普通） 2（思わない） 1（全く思わない）</p> <p>①教材準備等はしっかりできた（5） ②担任教師との打ち合わせはしっかりできた（3） ③授業では、的確に英語を使うことができた（3） ④外国語活動として効果的なアクティビティを行うことができた（4） ⑤教師として、児童に分かりやすい指導ができた（3） ⑥教師として、児童のことを理解して授業を進めることができた（3） ⑦授業プランどおりの授業がきちんとできた（5） ⑧児童は、この授業に積極的に取り組めたと思う（5） ⑨児童にとって、この授業は有意義であったと思う（4） ⑩本時の自分の目標は達成できた（4）</p>
感想	<p>今回は、私が準備したアクティビティを中心に、授業を進めて頂いた。ただし、アクティビティを重視し過ぎてしまい、前段階のI like ____ . の発音練習自体に費やす時間が少なくなってしまったことについて、もっと基礎の練習を大切に扱うべきだったと反省している。また、ゲーム自体がアクティビティの目的となってしまったこともあり、中心でI like ____ . と発話する児童が固まってしまっていたことも、全児童が発話できるように配慮すべきだったと反省する。更に、次回からは、私自身も積極的にアクティビティに参加しようと思った。</p> <p>単語のスペルについては、さりげなく黒板の絵の下に書くことで提示したが、児童はすぐにアルファベットに興味を示し、「スペルを書きたい！」と意欲的だった。今後は、児童の負担にならない程度に、アルファベットを書く機会を提供したいと思う。</p>

4. 教育実践力を育成するための愛知教育大学における取組—教員養成と教師研修

愛知教育大学では、2010年度より「文部科学省特別経費プロジェクト経費—高度な専門職業人

の養成や専門教育機能の充実」の予算で、「小中英語支援室」（2011年度より、大学の教育創造開発機構にある大学教育・教員養成開発センターの「小中英語教育支援部門」）を設置した。そして、「小学校外国語活動を前提とした小・中・高での

英語関連科目の連携を進める英語教員養成カリキュラムの開発と授業実践力を高めるための教育改革」を事業名に掲げて、「教員養成大学として小学校外国語活動から中学・高校での英語教育への連続性を視野に入れた英語授業モデルの構築及び、教育実践」を主な目的として取り組んでいる。

具体的には、大学と教育現場とが協働で、「外国語（英語）コミュニケーション活動の実践学研究」として、これまで小学校・中学校で行ってきた研究や資料、及び、大学と学校現場の連携を通して、小・中・高の連続性を見据えた、英語コミュニケーション活動の創造と授業モデルの策定を行うために、さらに、現職教員研修及び教員養成プログラムを策定することを目的に、以下の5つの柱を立てて取り組んでいる。

①新学習指導要領に基づく小学校「外国語活動」から中学校・高等学校「英語教育」への英語コミュニケーション活動の創造等に対する連携プランの提案

②特色ある大学教育の実現に向けた教員養成カリキュラムの研究開発とその検討

③教員養成大学としての指導実践力を向上させるための教育

④教員研修やリカレントプログラムの提示

⑤公開シンポジウム等の開催により、東海地区の小学校・中学校・高等学校をつなぐ英語教育連携支援の拠点拡充及び人的ネットワーク形成
2010年度は「小中英語支援室」を主たる研究・教育実践の拠点として、以下の活動を行った。

①小学校・中学校・高等学校の現場に役立てることができる「講師」や、教育現場に関わっている現場の教師や、教育委員会の指導主事などを講師に招き、講演会やシンポジウムを開催した。

②教育実践から得られる知見と第二言語習得理論にもとづく、小学校外国語活動を拡充する補助教材の研究と開発を行なっている。

③学生の教育実践力向上のために、附属や地域協力校での授業観察や現場教員からの直接の指導に加え、彼らに授業実践活動を経験させている。具体的には、愛知教育大学と包括協定を締結している市等の教育委員会の協力を得て、主免実習を終えた英語免許取得予定者の大学院生及び

学部の学生が、11月から2月までの期間、教育現場において授業観察及び補助、教材作成等を行っている。その間、学生はポートフォリオを作成し、さらに大学教員や現場教員の指導助言を得て、自己研鑽へと繋げている。

④TOEICへの学習を通して、全学生、とりわけ、初等教育養成課程の学生にとって、「小学校外国語活動」における英語コミュニケーション能力を養成するための英語スキルアップを図っている。

⑤教育実習指導の時に役立てるために、実際に現場で行った授業で、学生のモデルとしたい授業ビデオと指導案等を、アーカイブで蓄積している。そして、授業アーカイブにより、自身の指導のリフレクションを促し、熟練した英語教師、外国語活動を行う教師の理想的授業実践とはどのようなものか、また教員の成長のあり方を科学的に研究することを可能にしている。

⑥地域連携と学生の教育現場への理解を目的として、彼らに小学校や中学校で授業観察及び補助をする機会、また、講演会や研修会で地域の現場教師と交流する機会を設けている。

学生達は、「大学での理論を学んだことが、教育現場でどのように結びつくのかが具体的に理解できた。」「模範授業を参観することで、具体的な授業のイメージが掴めた。今後多くの授業を参観して、教育実習に活かしたい。」「英語コミュニケーション能力が高まった。」「教育現場でのアシスタントを何度も経験したこと、指導のコツや勘みたいなのがわかった。」「教育現場での具体的な課題等が理解できた。」「現場の先生方の話を聞いたり、公開授業のビデオを見たりしたこと、教育現場で様子が具体的に理解できた。」と述べており、活動の成果は着実に出ていると思われる。

5. 教育実践力を育成している事例 —フィンランドの教員養成より

筆者はフィンランドの英語教育について、小・中学校での授業観察を通して調査している中で、教師の能力の高さを感じていた。これは、教師と



図1：フィンランドの教師養成の学部・学科

(福田2009:139)

しての資質だけでなく、英語について言えば、英語を指導する能力が養われていることが分かった。そして、日本の教員養成の教師の質と指導力向上に対する示唆として、フィンランドの教員養成システムと教員免許取得のカリキュラムを挙げることができる。

フィンランドでは、教員免許資格が5年間の修士課程とされており、さらに、教育実践を重視した教師養成制度が挙げられる。

フィンランドの教員養成大学の教育学部の構成は、理論研究を行う「教育学科」と、実践研究を行う「教師養成学科」の二本立てとなっている(図1)。「教育学科」では、教育学や心理学、教育行政等といった教育の基本理念を学ぶ。一方、「教師養成学科」では、教室で授業を教えるための具体的な教育方法を学ぶ。英語で言えば、英語の音声や語彙、文法をどのように教えるのかといった指導法や指導案の作成、教材の知識、指導法等を具体的に学び、かつ、これらを指導するための理論的な背景についても学ぶ。さらに、「教師養成学科」では、教育実習が重視されており、5年間の在学期間のうち、ほぼ半年(約20週)が教育実習にあてられている。また、小学校教師の場合、実習対象者と6年間持ち上がることができる(渡邊2007:37-39、福田2009:26-139)。

教育実習は、教員免許取得に対して、日本と同様にフィンランドでも必須科目であるが、フィンランドでは、教育実習には約4ヶ月+a(春・秋)20~30単位が必要とされ、幼稚園から高等学校まで大学の付属校で分散して行われている。実習時間数は、小学校の学級担任の場合は、基礎実

習7週間と応用実習5週間の2回にわけて、最低でも合計312時間実施される。

実習生の指導は、実習現場に配属されている実習担当の教師と、大学の教師養成学科の教員が行っている。実習の反省会において、担任教師は具体的な授業の進め方についてのアドバイスが多く、大学教員は理論的な教授法の知識と実践を関係づけるような内容につ

いて、実習生に気づきを与えるものが多いことが特徴である。このように、大学教員が日常的に大学と実習校の両方で研究し、学生の教育を行っており、その数が組織的になり確保されている(渡邊2007:37-39、福田2009:26-139)。また、ユバスキュラ大学では、教育実習にポートフォリオを導入している。学生は、教育実習のゴール、指導案と教材、授業についての自己評価、生徒や他の実習生、指導者等からのコメント、授業のビデオ、自作の教材作成など選択した課題や履歴書、教師になって5年間の研修計画(何をどのように学ぶのかを)等の内容で、ポートフォリオを作成している(岩田他2010:122)。

以上のことから、フィンランドの教育実習では、①時間数が多い、②実習が入門から基礎、応用、適応実習と積み上げができる、③学生が実習で学んだことを大学の理論に裏付けることができる、④教育現場と大学がタイアップして実習生の教育にあたっている、⑤ポートフォリオを活用した学生自身の学びができる等、日本の教育実習に示唆できる点が多くある。

6. 教育実践力の質的向上を目指して —海外での教育実習

愛知教育大学では現在、英国の姉妹校 Newman University College で、公立小学校と提携して、留学した学生が児童の言語教育の授業観察ができる機会を設けて頂いている。一方、オーストラリアでは多言語政策により小学校から複数の外国语を教育しており、筆者が訪問した Ironside State

School の小学校では、インドネシアの教育大学と提携して教育実習生が ALT としてインドネシア語を教えている。筆者らもインドネシアの教育大学と同様に、学生の語学力と教育実践力の向上を目的として、英国で行っている様な「授業観察」だけでなく、学生が教師のアシスタントや ALT として授業に参加できる教育実習を、英國・米国・オーストラリア・香港等の姉妹大学の附属学校（小学校、中学校）で行うことを試みようとしている（高橋・Anthony 2009）。

小学校外国語活動の教員養成では、大学で学ぶ教育理論や言語能力を向上させる 4 技能のスキルだけでなく、実際に児童と接して「体験的に学ぶ」ことで、教育実践力を向上させることが大切である。そのためには、教育実習などの正規の授業以外でも学生が教育現場に触れることができるように、「模範授業の観察」や「現場の教師との交流」、さらに、「実際に教育現場での授業のアシスタント等」を行うことが必要である。愛知教育大学外国語教育講座小中英語支援室が実施している様々な活動は、まだ始まったばかりであるが、今後、学生達が学舎を巣立ち、10年後、20年後に、「理論と実践の融合した教育」の良さを感じて欲しいと思っている。

引用文献

- 愛知教育大学（2011）『履修の手引き』愛知教育大学。
 愛知教育大学小中英語支援室（2011）「文部科学省特別経費プロジェクト進捗状況報告書」
 福田誠治（2009）『フィンランドは教師の育て方がすごい』亜紀書房
 平田和人・長崎政浩・田口徹・金谷憲（2008）「英語教育改革：教師の役割—教員研修の可能性を探る」『英語展望』116号 12.
 岩田昌太郎・松浦伸和・角屋重樹・吉田裕久（2010）「フィンランドの教員養成における質保証の実態—ユパスキュラ大学のポートフォリオを事例として」『学校教育実践学研究』広島大学、第16巻、117-126.
 文部科学省（2008a）『小学校学習指導要領解説 外国語活動編』東洋館出版社.
 文部科学省（2008b）『小学校外国語活動研修ガイドブック』旺文社.
 高橋美由紀・Anthony, R. (2009) 「実践力を向上させるために海外学生派遣で教員養成大学が果たす役割の研究」。小学校英語授業実践研究会配布資料

料

- 高橋美由紀（2010）「フィンランドの英語教育—小学校英語教育と CEFR」『小、中、高、大の一貫する英語コミュニケーション能力の到達基準の策定とその検証基盤科学研究費基盤（A）中間報告書』投野由紀夫代表。東京：東京外国语大学。
 高橋美由紀・柳善和（編著）（2011）『新しい小学校英語科教育法』協同出版。
 渡邊誠一（2007）「フィンランドの初等教育教員養成—カリキュラムに関する一考察」『山形大学教職・教育実践研究』山形大学、2、37-42.
 柳善和（2010）「フィンランドの英語教育」名古屋学院大学大学院公開講演会配付資料2010年11月21日。
 (たかはし みゆき／愛知教育大学)

展望通信

1. 日本アクション・リサーチネットワーク (JEARN) 第一回研究大会 [11月26日（土）]

時間：10：10-18：10

場所：松山大学 8号館

テーマ：「アクション・リサーチの意義と可能性」

参加費：無料 資料代金：500円

問い合わせ：松山大学大学院言語コミュニケーション研究科 金森強研究室内 升田理絵

〒790-8578 愛媛県松山市文京町4-2 松山大学 8号館4F

電話：089-926-7061

E-mail : 33110012@cc.matsuyama-u.ac.jp

2. ELEC 冬期英語教育研修会

[12月25日（日）-12月27日（火）]

時間：9：30-16：20

場所：ELEC 英語研修所

講師：

12月25日（日）：平木裕（文部科学省）／瀧沢広人（埼玉県小鹿野町立小鹿野小学校）

12月26日（月）：本田勝久（千葉大学）／中野達也（都立白鷗高等学校附属中学校）

12月27日（火）：静哲人（埼玉大学）／佐藤留美（都立西高等学校）

受講料：10,500円（税・資料代込み）

申込み：HP (www.elec.or.jp)

問い合わせ：03-3219-5221

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町2-9

コンフォール安田ビル 4階

中学教師！小学校英語に挑戦！

—楽しい授業をめざして

瀧沢広人

1 はじめに ～なぜ中学から小学へ？～

私は21年間、中学校で英語を教え、その一部を書籍やDVDとして実践を残してきた。そして多くの先生方からは「なんで小学校へ？」「もったいない」などのメールをいただいた。本音で語ると異動希望の理由は以下である。

生意気なことを承知で書くと、小学校で外国語活動が始まると決まった時、残り少ない教師生活を自信を持って「日本の英語教育に携わった」と言えるためには、どうしても小学校英語を経験しておきたいという思いがあった。それは中学教師としてではなく、実際に小学校の教壇に立って、英語教育を語りたかったというのが本音である。それも英語専科ではなく、担任をして、である。こんなことは恥ずかしくて誰にも話したことはなかったが、編集部の強い意向で、小学校へ移った経緯を述べさせていただいた。

今年、小学校に勤務して3年目である。1、2年目は学級担任として、国語や算数などを教える中、外国語活動に取り組んだ。3年目の今年は教務主任として、3、4年の算数と6年生の外国語を担当している。私の小学校英語の取組と考えを述べさせていただく。

2 中学校英語と小学校英語の大きな違い

小学校英語と中学校英語の1つの違いは、文型の導入の仕方である。

中学校では、ある程度、“強引な入り方”をしてもさほど無理はなかった。

例えば、How old are you? を教えるのに、教師

がいきなり芸能人の写真を見せながら、

T : This is Takuya Kimura.

He is a member of SMAP.

He is 39 years old.

Who is this?

(と言って、次の写真を少しずつ見せながら)

Ss : Sakurai Sho.

T : That's right. He is Sakurai Sho.

How old is he?

S1 : 30.

T : Yes! He is 30 years old.

T : Who's this?

S2 : Atsuko Maeda.

T : Well done. Are you a fan?

S2 : Yes.

T : How old is she?

S3 : 20 years old.

T : Then last picture. Who is this?

Ss : Mr. Takizawa!

T : How old is he?

S4 : 50.

T : No.

S5 : 46.

T : No. HOW OLD is Mr. Takizawa?

I'm 27 years old.

(うそ～の大合唱)

これでも十分生徒を引き付けられた。

週3時間～4時間ある生徒たちを目の前にして、こういう授業は可能である。

しかし、小学校はそうはいかない。

英語の積み重ねがない。

1週間たてば忘れる。

毎回、初対面といった印象である。

すべての児童に How old are you? という表現を「まずは」理解させなくてはいけない。

そこで私は、導入スキットを考えた。

最初に、How old are you? という文が実際どんな場面で使われるかを考えた。

警察官に尋ねられたときはどうだろう。まあ、ありえるな。空港ではどうだろう。でも、空港では年齢は聞かれないよな。図書館はどうかな？図書カードを作るときは、もしかしたら聞かれるかもねなどと、使われそうな場面を思い浮かべた。その結果、児童にも近く、可能な場面として「カラオケ店に行って、年齢によって料金が違う」という場面に決めた。

次のようなスキットである。

JTE : カメルーンに行って、カラオケに行こう！

(と言つて飛行機で飛んでいくジェスチャー)

ALT : Hi, may I help you?

JTE : I want to sing karaoke!

♪ I want you..... I need you.... I love you.

ALT : How many people?

JTE : Just one.

ALT : How old are you?

JTE : Pardon?

ALT : How old are you?

JTE : I'm 27.

ALT : Then, 10 dollars.

JTE : Here you are.

ALT : Thank you.

(JTE が部屋に行こうとすると)

ALT : Wait! Are you really 27?

JTE : Yes.... I am 27.

ALT : Show me your passport.

JTE : Uuuu..... Here you are.

ALT : Hey, you are 52 years old!!

You are senior... It's 5 dollars.

JTE : Lucky!!

♪ I want you..... I need you.... I love you

小道具は簡単なものにつくる。

私は、「Karaoke Staff」という紙を用意し、ALT の首から下げた。また、「年齢によって違う料金表」を作り、黒板に貼った。これだけで、カラオケ店のイメージをつくることにした。

導入スキットには私のこだわりがいくつかある。

1つは、「出だしを日本語にしたこと」である。なぜ日本語か？

それは、最初に日本語でいうことで、児童にどんなシチュエーションか、一瞬でわからせることができるからである。私が「カメリーンに行って、カラオケに行こう！」というと、児童の頭の中には、「ああ先生はカラオケに行くんだな」という場面を浮かべさせることができる。

これをいきなり、

ALT : Hi, may I help you?

JTE : I want to sing karaoke!

♪ I want you..... I need you.... I love you....

では、無理があるように感じた。

場所がどこか、特定されにくい。

次のスキットも同様である。

今度は ALT に片言の日本語で言わせた。

ALT : 日本ではたらくぞ～～～！

(手を挙げる)

Knock, Knock.

JTE : Come in!

ALT : Good morning.

JTE : Oh, good morning. Sit down.

What's your name?

ALT : My name is Lawsamba.

JTE : How old are you?

ALT : I'm 34 years old.

JTE : Can you speak Japanese?

ALT : Yes, I can.

JTE : Good. Can you use a computer?

ALT : Yes, I can.

JTE : Can you sing karaoke?

ALT : Yes. I like karaoke.

JTE : Can you ski?

ALT : Yes, I can.

JTE : Can you dance?

ALT : Yes. I'm a good dancer.

JTE : Can you eat sushi?

ALT : Yes, I can.

JTE : Can you eat tempura?

ALT : Yes, I can.

JTE : Can you eat natto?

ALT : No, I CAN'T!

JTE : 不採用！

たった納豆が食べられないだけで、不採用になってしまふ。このスキットでも、最初に「日本ではたらくぞ」と、日本語でALTに言わせることで、面接風景を作り出した。

そして、最後にオチが、…。

児童の反応は、「え？ 納豆が食べられないだけで、採用されなかつたの？」と声が出た。

学習はしていなくても、Can you～?を何度も耳にし、だいたいどんなことを言っているのか、聞き続けられる量となっている。

これは小学校6年生1学期、英語ノート2のLesson 4での授業の時のスキットである。

中学で教えていた時は、教師VS生徒で対話をしながらでも、文法の導入はできた。

しかし小学校英語では、一旦、児童が第三者となり、実際に英文が使われる場面を見て、その英文がどんな場面で使われるのか理解してから、練習に入ったほうがいいように感じた。

さらに、練習後にはもう一度スキットに戻り、今度は児童がそのスキットに挑戦する。先ほどは教師とALTのスキットを見るだけであったが、今度は児童が参加するのである。

3 小学校版、英語ゲームをマスターする ～楽しい授業をするために～

私が小学校教師1年目。取り組んだ研究テーマは「外国語活動の定番ゲーム」であった。

少なくとも小学校英語をやる上で、知っておかなくてはいけないような基本ゲームはたくさんあった。

それらを身に付けることからスタートした。

いつでも、どこでも、児童を楽しませるゲームを教師自らが身につけることが、私の出発点であ

った。

2010年夏。初めて小学校英語をテーマにした2時間20分の講座を受け持った。私は小学校教師としては2年目。参加されている先生方は、もうベテラン。きっとキーワード・ゲームなんて知っているだろうなと思ったら、50人ほどの参加者の中で知っている人は、3～4人であった。

この時、思った。

基本的な定番ゲームくらいは、小学校教師は身につけておかなくてはいけないと。

さて、そんな私が選ぶ小学校英語の定番ゲームベスト5を紹介したい。

●ベスト1 「キーワードゲーム」

なんと言っても「キーワードゲーム」である。

これを知らないては話にならない。

児童が教師の後に単語を繰り返していく。

児童はペアで向かい合っている。

真ん中には、消しゴムが1つ。

教師が予めキーワードを1つ決めておく。

例えば、appleとする。

児童が教師のあとに単語をリピートする。

T : banana

Ss : banana

T : watermelon

Ss : watermelon

T : peach

Ss : peach

そして教師がキーワードであるappleと言う。

T : apple

すると児童は消しゴムをとる。

消しゴムをとった子が勝ちである。

大盛り上がりである。準備もいらない。大人でも盛り上がる。

このゲームには、ただ単に単語を繰り返すということだけではなく、「注意して聞く」という活動が含まれる。つまり、キーワードが聞こえたら消しゴムをとらなくてはいけない。

よく聞かせるという意味もある。

ねらいは、「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる」である。

●ベスト2 「ミッシングゲーム」

これも、知っておかなくてはいけないゲームのうちの1つである。

先ほどの「キーワードゲーム」は、ただ単に教師の後を繰り返す、オウム返しであった。

今度は、児童自らの意思で声を発する。

新出語彙の導入や口頭練習の後、黒板に絵カードを貼り、どんなカードがあるのか、児童に見させる。私の場合は、児童に単語を繰り返させながら、1枚ずつカードを黒板に貼っていく。

次に、児童は机に顔を伏せる。

この時、私は、Go to sleep. と言う。

児童が机に顔を伏せている間、私は、カードを1枚抜き取る。そして、それがどこにあったからわからないように、他のカードの位置もずらす。

そして言う。

Wake up! 児童は顔を上げ、黒板を見る。

そして言う。

What's missing?

何がなくなっているでしょうか？

すると児童は、必死になって、1つなくなっているカードを見つけ出し、「watermelon!」のように言う。つまり、自分から英語を発している状態になったわけである。あきらかに、キーワードゲームとは質的な違いがある。

語彙レベルではあるが、これも「外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませる」というねらいにあってい。

●ベスト3 「対戦型bingoゲーム」

普通のbingoも児童に大人気である。

しかし、ここでは「bingoを対戦型にする」という変化技を紹介したい。

1~25の数字を、bingo用紙のマスに書き入れる。当然、数字はアットランダムに入れていく。

9	13	20	5	12
17	2	14	18	19
1	21	8	4	6
7	16	15	22	23
11	24	3	25	10

児童はペアになる。

相手には、その紙は見せない。

交互に1つずつ数字を“英語で”言っていく。

相手が言った数字は○をする。

自分が言った数字は×をする。

相手の言った数字が5つ並べば勝ちである。

ここは難しいので、きちんと繰り返したり、板書したりしながら説明が必要である。

確認する。

相手の言った数字は○。

自分が言った数字は×。

相手が言った数字が5つ、縦、横、斜めに揃えば、勝ちである。

頭を使うゲームである。もちろん、中学や高校でも、大人でもできる。やってみると、非常に面白い。頭脳作戦である。

●ベスト4 「20を言ったら負けゲーム」

これは定番というか、私が子どもの頃、碁石が30個あり、それをペアで交互に碁石をとっていき、最後の1個をとったら負けという遊びをやっていた。ただし1回につきとれるのは3つまで。

それを英語にあてはめただけである。

とりあえず20までの数字にしてみた。

ペアで交互に数字を言っていく。

1回につき3つまでの数字を言うことができる。

20を言ったら負け、というゲームである。

例えば、

T : One, two, three.

S1 : four five

T : six, seven, eight

S1 : nine, ten, eleven

T : thirteen, fourteen

S1 : fifteen, sixteen, eighteen

T : nineteen

S1 : TWENTY~~~~~

すると、教師の勝ちとなる。

数字の学習をしたときに、ちょっとした遊びとして活動が可能である。ただし、やり方にポイントがある。

まず、最初は、教師 VS 児童たちで行う。

簡単に説明し、

T : One, two, three

と言ったあと、1人の児童を指名して、

S1 : four, five (または four, five, sixなど)

と言わせる。

続いて、

T : six, seven, eight

と言ったら、隣の児童を指名し、

S2 : nine, ten, eleven

というように、教師 VS 児童たちで何回かやってみる。たいてい教師が勝つ。教師が勝つところに面白味がある。

ある程度したところで、今度は児童同士ペアで行わせる。

このように、このゲームは最初に教師と児童たちで行い、やり方を見せ、わからせ、そのあと、ペアにしてやらせると、すんなりいく。

●ベスト5 「教室熱中！動物カードゲーム」

これは文句なしに、熱中する。

文型は、Do you have a~? である。

次のような動物の絵があるカードを児童に1人5枚ずつ配る。

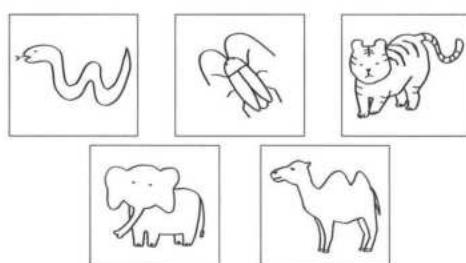
そして言う。

「今、配った動物は、みんなが家で飼っている動物です」

すると児童からは「え～～」という声があがる。この「え～～」でゲームが楽しくなる。

「今から友達とジャンケンをします。ジャンケンに勝ったら、Do you have a rabbit? Do you have an elephant? Do you have a dog? と3回まで質問ができます。自分が聞いた動物を相手が持っていたらカードがもらえます。3回聞いて、3つとも持っていたら3枚もらえます」

これは盛り上がる。



教師が「やめ～～」というまで、児童は英語をしゃべり続ける。

4 小中連携を効率的におこなう工夫

英語科では、小中連携が今、どこの地区でも呼ばれている。私が思うに一番大切なことは、「小学校ではここまでできます」ということを「宣言」することであると思う。

では、「ここまで」とはどこまでか。それは、「体験させること」である。ここをはき違えている中学教員がいる。小学校で英語をやっているから英語が多少はできるようになって中学に入ってくるんでしょう！？という誤解である。

もちろんできる子もいる。しかし、押さえたいのは、小学校外国語活動は「体験」ということである。とりあえず英語体験させ、英語に「触れさせる」のである。そこをねらいとしている。

社会科では、小学校で社会科見学に行って、実際に消防署を見学したり、浄水場に行ったりして、見て、聞くなどの体験をしている。

理科（生活科）では、植物を育てたり、虫をとったり、星空見学をしたりして、充分な体験を行っている。

しかし、英語だけは、中学からのスタートである。なにも体験のないまま中学で英語の勉強が始まる。

そこで、「英語体験」を行い、いわば氷山の下、水面下の見えない気持ちの部分を育てることが、今回の小学校英語の導入である。

だから文部科学省が「スキル重視ではない」という意味が私にはよくわかる。

そこでまず、小学校英語は「スキルの習得を目指しているのではない」ということを、連携で理解していってもらうようにしなければならない。この理解が小中連携のスタートであると思う。これは保護者にも同様である。

さらにもう1つ、小中連携で耳にしそうな言葉は、「英語嫌いだけにはさせないでほしい」という要求である。それにどう答えるか。小学校の先生はぜひお考えいただき、答えを用意しておくとよい。ヒントは、ペネッセの調査であり、また

「英語ぜろなび」(http://eigo07.com/coz_of3.html)を参照したい。

5 小学校教員として、押さえておくべきポイント3 ～楽しい授業をするために～

最後に、「小学校教員として押さえておくべきポイント」を3つほどあげて本稿を終えたい。

1つは、先ほどからでている

ポイント1 児童に英語体験させる

ということである。

では「体験」とは何か。それは、「英語に“触れさせ”“慣れさせ”ること」である。

とにかく英語に触れていればよい。

カルタでもいいし、3ヒントクイズでもいいし、リレーゲームでもいい。児童が英語を耳にし、声に出していれば合格である。

たった週1回の授業である。

よくばってもしょうがない。

そんな中で私が重視しているのは、

ポイント2 「～している児童」を育てる

ということである。

例えば、評価はすべて「～している」にする。

私の振り返りカード（6年Lesson5道案内）には次のような項目がある。

- 「今日の英会話」で積極的に英語を使おうとしましたか。
- 3ヒントクイズを聞いて、クイズの答えを考えようとしたか。
- Hot/Coldゲームで宝物の場所を積極的に教えようと頑張りましたか。
- 英語ノートの道案内を聞き、道順をたどるようよく聞こうとしましたか、となる。

児童の姿勢、取組を自己評価させる。

英語学習で身に付けたいのは、「～しようとしている」態度であり、姿勢なのである。

考え方とする児童。聞こうとする児童。そういう英語学習者を育てるのである。

ポイントの3つめは、

ポイント3 定番ゲームを身につけよ

である。

小学校英語には小学校英語の“定番”的な英語ゲームがある。本稿にも書かせていただいたゲームは“超”基本的なゲームである。これらの手法を知らずして、小学校英語は語れない。使う使わないに限らず、その方法は知っておくべきだ。

私は小学校英語授業の腕をあげる第一歩は、「英語ゲームをたくさん身に付けること」だと思っている。例えば「Hot/coldゲーム」。これは道案内で使える。「What time is it, Mr. Wolf?」や「Mingle」は、体育館に行ってぜひやりたい。そんな定番ゲームは児童を楽しませる。英語を好きにさせる。楽しい授業をした上で、学習内容に入っていく。「定番ゲームの習得」である。

6 おわりに

最後に、1つのアイデアは他のアイデアに転化できる。Missing Gameをフラッシュカードでやったらどうなるか、キーワードゲームでキーワードを2つにしたらどうなるか、4人でやらせたらどうなるか、など、20を言ったら負けで「アルファベットのZ」を言ったら負けにしたらどうか、などなど1つのアイデアは他に転化させができる。まだ日本の小学校英語は始まったばかりである。目の前の児童の事実を大切に「楽しく」「英語が好きな児童を育て」「生涯学習として英語の基礎」を育てていきましょう。

〈参考〉「必須！小学校英語の定番ゲーム＆ミニ活動集」ジャパンライム社 他、拙著を参照

(たきざわ ひろと／埼玉県小鹿野町立
小鹿野小学校)

国語教育、日本語教育、外国語教育との連携・協働をめぐって

—ことばの教育という観点からの課題整理と展望⁽¹⁾

野山 広

1. はじめに

地球的規模の人の流動化が徐々に盛んになっている現在、地球上のどんな地域（環境）に、どのような状況で住んでいたとしても、そこに住む人の言語生活や思考活動の基盤となることばの学習や習得は、教育実践の大変重要な課題であり、健全な人間形成や育成に欠かせない過程である。

この数年間の日本国内の教育の動向に焦点を当てると、学校教育の現場では、学習指導要領の改訂が実施・展開される中、例えば、小学校では（総合学習の時間の中で）英語が導入されるとともに、中・高校段階の外国語教育との繋がりの重要性が全国的に叫ばれ始めたものの、外国語教育に携わる関係者・関係機関同士の連携・協働は容易ではないことが判明しつつある。その一方、言語教育としての連携・協働という意味では、母語・第一言語としての日本語の教育である国語の教育現場においても、これまで以上に、ことばの教育を意識した国語教育の実践が展開され始めている。また、地域の状況に応じて（当該地域的人的資源を活用しつつ）、総合学習の時間を活用した異文化理解・国際理解教育の観点からのことば（日本語・外国語・言語技術など）の教育が実践され、日本語教育の応用実践の可能性の追究もされはじめている。

また、こうした状況下、外国語／第二言語／継承語としての日本語教育の現場では、日本語能力試験や日本語教育能力検定試験の改訂が実施・展開される中、隣接領域（国語、外国語教育、国際理解教育、多文化・異文化間教育など）に対する理解の促進や連携の拡充が、より重要視されはじ

めている。また、外国人（児童・生徒）だけではなく、日本人（児童・生徒）も巻き込んだ、ことばの教育としての日本語教育の在り方や隣接分野での貢献に向けた発展・応用や実践研究の重要性がますます増大してきている。

こうした背景を踏まえて、筆者たち（野山他2010）は、2010年の10月9日に神戸大学で開催された日本語教育学会秋季大会において、「日本語、国語、外国語教育の連携・協働と言語教育の将来について展望する一複合領域としての日本語教育の発展と応用を目指して」というテーマのパネルセッションを行った。当日は、まず、企画の趣旨に関する説明を筆者が行うとともに、「国語教育」（井上）「外国語（英語）教育」（菅）「日本語教育」（横溝）などの観点から、小・中・高校段階の教育実践の現状報告や関連施策の展開・方向性に対する分析を行った。そして、これらの報告、分析結果を踏まえた上で、ことばの教育（大津）としての今後の在り方や、隣接領域との連携・協働の可能性について考察を行った。さらには、こうした一連の報告、分析、考察、セッションでの議論や質疑・応答を通じて、日本語、国語、外国語教育の言語教育としての今後の在り方について展望した。本稿では、このパネルのときの発表内容や議論等を踏まえながら、「小学校外国語活動の可能性」について、「ことばの教育」という観点から考察したい。

2. 国語教育の改定と言語教育の可能性

井上（2010）は、「国語教育の改定と言語教育の可能性」というテーマで発表を行った。

まず、「国語教育は言語教育である。これらとともに、国語科教育、母語教育、日本語教育という術語が使用され、学問的実態としても連携などにおいて課題が多く残されてきた。」と指摘した。そして、「具体的には、教育課程の開発、指導内容の体系化や系統化、指導方法の協同開発や得られた知見の共有などにおいて不十分であり、言語教育を基軸にどのような連携・協働が可能であるのかを探る必要がある。」と述べた。

また、井上自身が、平成20年版小学校「国語」の改訂において、文部科学省教科調査官の本務として従事したことに触れるとともに、これらの改訂作業を通して得た考えを基に言語教育の可能性に関する考察を行った。

その考察の中で、井上は「戦後学習指導要領の改訂の歴史を概括すると、言語及び学力に関する能力観における共通性と相違点が浮き彫りになる。」と指摘した。また、新学習指導要領の公示（2008（平成20）年3月28日）は、中央教育審議会『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）』（2008（平成20）年1月17日）に基づき、次のような内容で構成されていることを紹介した。

- A 話すこと・聞くことの「内容」
 (1) (指導事項) (2) (言語活動例)
- B 書くことの「内容」
 (1) (指導事項) (2) (言語活動例)
- C 読むことの「内容」
 (1) (指導事項) (2) (言語活動例)
 [伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項]

これらの構成からも窺えるように、今回の改定は、「文字言語、音声言語、映像言語等の能力に関する全体構想」をもって行われている。また、「伝統的な言語文化を明確に位置付けたり、また、言語活動例を指導内容としたことで、指導方法の面からも、言語活動を通して活用能力を高めるための教材開発や自主的な学習力、思考力の育成などに関して新たな提言があった」ということである。さらに、「これらの改訂は、言語教育及び日本語教育の領域や内容との連携に関する再検討を

求めるものであった」という指摘もあった。

3. 言語教育としての英語教育の可能性

一小中校の連携をふまえた効果的な指導と隣接分野との連携・協働一

菅（2010）は、まず、小学校の外国語活動の導入という教育政策・施策の展開において、文部科学省教科調査官として従事したことについて触れ、これらの改訂作業を通して得た経験や考えを基に本発表を行った。具体的には、小学校段階で英語を導入することになった経緯や背景について述べるとともに、今後の課題について指摘した。課題としては、言語教育としての英語教育の可能性を追究しようとする場合、これから日本の英語教育の流れとしては、以下のようなつながり（下線は発表者による）が肝要であることを示した。また、その際には、小中高の連携強化を図るとともに、効果的な指導を行うために、隣接分野（日本語教育等）との連携協働が不可欠であることについても言及、指摘した。

【高等学校】

○外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、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、情報や考え方などを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。

↑

【中学校】

○外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、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、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

↑

【小学校】

○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。

4. 小中連携の英語教育が生み出すもの

—3年間のコーディネーター／アシスタントとしての体験から—

日本語・英語教育の両方にこれまで携ってきた横溝は、2007年4月から現在まで、F市の某小・中学校で、「小中連携の英語教育のコーディネーター」を務める傍ら、「小学5・6年生対象の英語活動の Assistant Language Teacher」の役割を果たしてきた。この体験に基づき、「小中連携の英語教育が生み出すもの」というテーマの実践報告、発表を行った。実践を始めた年度末の2008年3月に出された学習指導要領で、小学校高学年における外国語活動の必修化が決定され、2011年度には、その本格的実施が始まるということが決まった。ただ、横溝（2010）によれば、2011年度の実施を前にして、小学校高学年の英語活動での学びをどのような形で中学校の英語教育につなげるかという、いわゆる「小中連携」の難しさが数多くの現場で指摘されているという。横溝は、自身の実践体験に基づき、以下のような疑問点をパネルセッションで提示した。

1. 共通教材として無償配布されている『英語ノート』は、本当に「使わなくてもいい教材」なのか。
2. アルファベットを児童に書かせることに関して、学習指導要領は否定的な立場を取っているが、児童の知的レベルや「書いて覚えた」という願望を考えると、その否定的立場は妥当なものなのか。
3. 週1コマ程度しか割り当てられない授業の中で、児童による発話をどの程度期待できるのか。（定型表現のパターン・プラクティスの実施が認められない環境下では、非常に困難である）
4. 小学校用の学習指導要領は、中学へのスムーズなつながりを意識したものなのか。
5. 学習指導要領の作成システムに問題はなかつたのだろうか。（現場の教師が ownership を持てるように、現場の意見に基づいて作成が進められたのか）
6. 国として、本気で小中連携に取り組む気があ

るのだろうか。

また、上掲の疑問点の提示に続けて、関連研究である「小中連携の英語教育における教員間の『協働性』に関する総合的研究」及び「小学校高学年外国語活動における『言語文化理解教育』を促進する教材開発」（ともに平成22～24年度科学研究費補助金基盤研究（C））についても言及した。

5. 言語教育構想と日本語教育の位置づけ

大津（2010）は、2から4の発表を踏まえた上で、「言語教育構想」を提唱した。この概念は、ことばへの気づきを媒介に、母語教育と外国語教育を有機的に連携させ、学習者が効果的にことばの運用ができるようになることを目指すものである。発表では、主として、母語教育としての国語教育と外国語教育としての英語教育を取り上げた。そして、現状の問題点として、以下の3点を指摘した。

- ① 国語教育や英語教育の政策に影響を与える人たちの中にことばの構造と機能についてきちんとした見識を持った人が少ない。（素朴言語学）、
- ② 英語教育の政策に影響を与える人たちの中に母語獲得と外国語学習についてきちんとした見識を持った人が少ない（たとえば、ESLとEFLの混同）。（素朴言語心理学）、
- ③ 国語教育や英語教育の政策に影響を与える人たちの中に「ことばのキャッチボール」という言い方に端的に凝縮されている皮相的な「コミュニケーション」観しか持っていない人が多い。（素朴コミュニケーション観）

これらの観点に照らして、小学校に導入された外国語活動（実態は、英語活動）はきわめて問題が多く、一部に待望論が上がっている近い将来の教科化は学校教育を崩壊させてしまう可能性があることを指摘した。

6. パネルセッションからみえてきたこと—ことばの教育という観点から

以下のようなことがみえてきた。

- (1) 「国語教育は言語教育である」という意識を共有できるとしたら、国語教育（国語科教育、母語教育）と日本語教育という領域・内容等の連携がまずは期待されよう。そのことによって、教育課程の開発、指導内容の体系化や系統化、指導方法の協同開発や得られた知見の共有などが図れれば、「言語教育」を基軸として、多様な連携・協働が可能となってこよう。
- (2) 言語教育としての英語教育の可能性を追究しようとする場合、これから日本の英語教育の流れとしては、小学校、中学校、高等学校のつながりが肝要である。また、その際には、小中高の連携強化を図るとともに、効果的な指導を行うために、隣接分野（日本語教育等）との連携協働が不可欠である。
- (3) 小学校の外国語活動においては、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ことが肝腎である。
- (4) 現状の体制のままで、小学校の高学年から、いわゆる外国語としての英語の教育を展開することや、正式な職名としてのコーディネータもない中で、中学の英語科との連携を図っていくことは困難なのではないか。
- (5) 小学校に導入された外国語活動（実態は、英語活動）はきわめて問題が多く、一部に待望論が上がっている近い将来の教科化は、このままの状況では、学校教育を崩壊させてしまう可能性すらある。
- (6) (5) のような状況を回避するためには、「言語教育構想」（ことばへの気づきを媒介に、母語教育と外国語教育を有機的に連携させ、学習者が効果的にことばの運用ができるようになることを目指す構想）のための体勢づくりと実践・展開が期待されよう。

7. 日本の多言語・多文化化の状況と言語教育の意味

—「東京未来塾（異文化対応訓練の場）」での経

験から—

6章の（1）から（6）のことを踏まえると、例えば、筆者の経験では、「未来塾」での訓練が応用できるのではないかと思われた。ここでは、その訓練の内容等について概観する。

1980年代後半の数年間、私は「東京未来塾」⁽²⁾という異文化対応訓練の場に毎週末通っていた。そこで受けた日本語・英語の音声訓練、演劇訓練、スピーチ・ディベート訓練などは、その後の進路選択や職場での多様な実践活動の基盤となっており、ある意味で、自尊感情を確認・獲得（セルフエスティーム）するための訓練であったと思われる。この経験や1990年代以降特に進んできている日本の地域社会の多言語・多文化化の状況、そして日本語の学習が必要な人々に対する支援の現場から得られた知見などを踏まえると、現在の地域社会は「共生社会」の構築を目指している場合が多いと考えられる。こうした地域社会で生活する小学生にとってまずは、共生社会に対応していくためにも、異文化対応訓練の一環としての言語の教育こそ肝要であると考えられる。その場合、その言語が必ずしも英語である必要はないのではないか、と筆者は考えている。外国語であれば、より言語構造的に近い韓国語でもいいであろうし、外からみた日本語（外国語／第二言語としての日本語）を通した異文化理解のための授業でもいいのではないかだろうか。そのためにも、こうした言語や異文化（間）コミュニケーションや人間理解・国際理解の教育に携わることができる人材の育成や確保等に向けた一刻も早い体制作りが期待される。

8. 日本語教育の多様性と連携構築

成人から年少者までの多様な対象者・学習者に対する日本語の教育は、国内の場合、その学習者の言語生活の状況によって、第二言語（JSL = Japanese as a Second Language）、外国語（JFL = Japanese as a Foreign Language）、第一言語（JFL = Japanese as a First Language）として、それぞれ学ばれている。また、海外の場合には、外国語（JFL）や継承語（JHL = Japanese as a Heritage

Language) として学ばれている場合が多くなる。こうした多様な日本語教育の現場で培われた有用な知見は、外国語活動の中で大いに生かせると思われるが、残念ながら、外国語（英語）教育や国語教育の関係者との連携（ネットワーク）構築や協働は、いまだほとんどなされていない。

9. コーディネーターの必要性—外国語活動＝言語教育の充実へ向けて

小学校の現場において横溝氏がコーディネーターとしての役割を果たすことによって、中学との連携構築が充実していったように、人間交流や国際・文化交流の水際であり外国人受け入れの基盤である日本語教育支援の現場では、特に1990年代後半以降、コーディネーターの必要性が叫ばれてきている（文化庁2004他）。そのコーディネーターに必要な知識・能力として、日本語教育だけでなく、関連領域の多様な教育（外国語教育、国語教育を含む）の知見を踏まえて、例えば、（1）学びの機会を十分に活用できる柔軟な姿勢—判断留保（エポケー）の実践力、（2）将来見通し（ヴィジョン）の公開—言語運用能力と編集能力、（3）ホリスティックな支援活動の場の提供—言語生活環境を設計する能力、（4）自分自身の役割と限界を知ること—ネットワーキング力（専門家の手を借りる力）などが挙げられている（野山：2003）。

こうしたコーディネーターとして必要な力の基盤となっているのは、最低限一つの言語で（1）～（4）の活動を達成できるよう関係構築能力である。具体的には、平明で適切な日本語による説明や対話の能力、日本語・日本文化・地域文化や風俗・習慣の理解・習得に繋がるような交流の場作りや環境整備・構築能力、周囲の人々を巻き込みながら、状況に応じて専門家の手を借りられるようなネットワーク力、異文化接触場面を学びの機会と捉えられるような寛容性や柔軟性、冷静に自分の役割をわきまえながら、場合によっては孤独にも耐えられる能力や孤独をたのしむ底力、目的に応じて（逞しく）自分の位置取りを自在に変えられる対人調整力や応用能力を發揮することが

期待される。

そうだとするならば、多様な言語・文化や、互いの特徴を共に活かし合えるような柔軟な社会を今後構築していくためにも、こうした知識や能力を育むための日本語による基礎訓練・言語活動を小学校から始めることが期待されよう。

10. 課題と展望—これからの国際社会を生きる人材を育成するために

2005年の8月に「初等中等教育における国際教育推進検討会報告～国際社会を生きる人材を育成するために～」が文部科学省の初等中等教育局国際教育課から提出され、国際化が進展する社会を生きる人材を育成するために不可欠な、国際教育の推進へ向けた基本的な方向性を示すとともに、国際教育を取り巻く現状と課題を多面的に捉えた上で、今後の方策について提言を行っている。ちなみに「国際教育」とは、国際化の進展する社会において、例えば、地域社会を基盤としつつも、並行して地球的視野に立って、主体的に行動するために必要と考えられる態度や能力の基礎を育成するための教育と捉えられているものである。

この報告の概要では、まず、世界の人・物・資本・情報の流通の拡大による相互依存関係が深化し、地球環境問題が深刻化する中、日本国内では、人口の減少や少子高齢化による労働者不足の問題が徐々に取り上げられるようになってきていることに触れている。また、海外で活躍する日本人の増加や、日本に居住してさまざまな形で地域に貢献している外国籍住民の増加など、国内外の国際化もますます進んできていることにも触れている。そして、こうした背景下、国際社会を生き抜き、国際社会に貢献できる人材の育成により、人間力向上と国際競争力の向上を図ることが重要であることが指摘されている。さらに、国際化がますます進展していくこれからの中（多言語・多文化社会）において重要なことは、国際関係や異文化を単に「理解」するだけでなく、自らが国際社会の一員としてどのように生きていくかという主体性を一層強く理解することであることが確認されている。

次に、今後、いかなる人材を育てていくべきなのかという課題について触れ、まず、国際社会で求められる態度・能力のことについて述べる。具体的には、初等中等教育段階のすべての子どもたちが、①異文化や異なる文化をもつ人々を受容・共生することのできる力、②自らの国の伝統・文化に根ざした自己の確立、③自らの考え方や意見を自ら発信し、具体的に行動できる力を身に付けることができるようすべきであることを提言している。また、これらは、国際的に指導的立場に立つ人材に求められる態度・能力の基盤となるものであり、個の特性に応じて、リーダー的資質の伸長にも配慮した教育の実践が期待されている。

こうした態度・能力を育む教育を推進するための基本的視点としては、①実践的な態度・能力を育成していくため、国際教育の実践力の向上と「学びの広がり・深まり」をもたらす授業づくりを、②幅広い経験や優れた知識を有する人材や組織など国際教育にかかる資源を活用するため、共有の促進や連携のための支援体制の構築を、③海外子女教育においても、「日本の教育を海外に」という視点に加え、「海外の先駆的な取組を日本の学校教育に生かす」という視点を持つことが重要であると指摘されている。

また、国際教育を取り巻く現状と課題として、授業実践という観点から「英語活動の実施すなわち国際理解という誤解、単なる体験や交流活動に終始」することに対する警鐘も鳴らしている。さらに、学校の多国籍化・多文化化という観点から、「日本語指導や学習支援などの充実や、不就学や母語の保持など新たな課題が出現」しており、「日本語指導等の一層の充実」や「不就学等新たな課題への確実な対応」を図るために、「外国人にかかる政府関係省庁や地方の関係機関の連携促進」や「外国人児童生徒と共に勧める国際教育の推進」が奨励されている。

これほど国際理解や国際教育に深い理解を示した報告書が2005年に初等中等教育局から提出されているにもかかわらず、なぜ、中央教育審議会の答申の中では、総合学習の一環として、英語教育の導入が勧められていったのか、論理的には理解

しにくい。この報告書で指摘している国際教育の展開こそ、まさにこれからの多文化共生社会に不可欠な教育であり、優先順位の高い課題とは捉えられないだろうか。

11. 外国語活動の可能性—意識改革と自尊感情の確認・獲得に向けて

言語（外国语）を習得する際には、その過程で何らかの異文化体験をすることとなる。また、日頃抱いている自分自身の考え方や価値観と違うものに遭遇することで、見えなかったものが見えたたり、気付かなかつたことに気付くような経験もある。こうした経験の積み重ねこそ、言語の学びや異文化体験の醍醐味と言える。こうした気付きに至る過程で、通過儀礼として自分の考え方や価値観のゆらぎを経験することが重要だと考えると、このゆらぎを満喫するには心の余裕が必要となってくる。また心の余裕を持つためには、自分自身の特徴を知っていること、さらにはその自分を受け入れていれるための意識改革ができるかどうかが鍵となってくる。言い換れば、自尊感情をもっている自分が必要となる。この自尊感情を持った人がより多く集まることで、何とか共に支え合う社会が形成できるようになってくると考えられる。そうだとしたら、「何で外国語活動やるの？」という問い合わせに対しては、「自尊感情を育み、多文化共生社会の基盤を確実に築くために——」と応えることができよう。「最も重要な時期の子供たちに、国際社会で、生きのびて行ける智恵と、技術と、心がまえと、人間性を養う教育をあたえるべき」（中津：1978、p.363）と考えるとするならば、現状の、人材の確保や育成が充分に整備されていない教育体制下で、小学校の外国語活動において英語をやるよりは、国際教育の実践課題の一つである言語の教育、すなわち、日本語による異文化対応訓練の教育を行った方が、「言語教育構想」につながるものと思われる。さらには、激動する世界で生きぬいていく安定した人間の形成と共生社会の構築に貢献できるものと確信する。

注

- (1) 本稿は、野山(2006)の一部および野山他(2010)の発表内容を参考・引用しながら、本テーマにあわせて執筆したものである。
- (2) 1974(昭和49)年1月、『なんで英語やるの?』(中津燎子著、午夢館)という本が出版された。さまざまな反響がある中、この本は第5回大宅壮一ノンフィクション賞を受賞した。4年後の1978年には文春文庫として刊行され、私はその本と80年代前半に遭遇した。

その後、既に述べたように、中津氏が主宰する未来塾に私は通うことになった。その『なんで英語やるの?』の最終章で、中津氏は以下のような提言をしている。まず前提として、英語教師の養成をしっかり行うことを挙げている。そして、自分の担当教科の内容をよく理解していることをはじめとして、発音(自分の声でしっかり出す音の獲得)、思考様式(多様性に関する理解)、日本語の勉強などの重要性(対照言語学的知識も含む)、英語圏での生活・留学体験の重要性(可能であれば2年間)、外国人教師(例えばALT)が日本語を充分理解することの重要性、入試英語の意味の再確認などを指摘している。

これらの指摘は、約35年前に出されたものだが、仮に小学校での英語導入を実際に行おうとした場合に、ここに挙げた提言を充たせるような教育体制が今の日本に構築されているのか問う必要があろう。そのためには、外国語教育、日本語教育、国語教育のこれまでの知見の共有や連携が肝要となろう。

参考文献

- 秋山博介・奥村訓代・野山広共編(2003)『現代のエスプリ432マルチカルチュラリズム—日本語支援コーディネータの展開—』至文堂
- 安彦忠彦監修(2008)『小学校新学習指導要領の解説と展開: 外国語活動編』教育出版
- 大津由紀雄編著(2004)『小学校での英語教育は必要か』慶應義塾大学出版会
- 大津由紀雄編著(2006)『日本の英語教育に必要なこと—小学校英語と英語教育政策』慶應義塾大学出版会
- 岡秀夫・金森強編著(2007)『小学校英語教育の進め方—「ことばの教育」として—』成美堂
- 小川隆夫(2007)『高学年のための小学校英語: 今日からできる! 実践ガイド』松香フォニックス研究所
- 兼重昇・直山木綿子編著(2008)『小学校新学習指導要領の展開: 外国語活動編』明治図書
- 菅正隆編著(2008)『すぐに役立つ! 小学校英語活動ガイドブック』ぎょうせい
- 木塚雅貴編著(2008)『小・中連携を「英語」ではじめよう!』日本標準
- 坂中英徳(2004)『外国人に夢を与える社会を作る—

- 縮小してゆく日本の外国人政策—』日華僑報社
中津燎子(1978)『何で英語やるの?』文春文庫
中津燎子(2005)『英語と運命—つきあい続けて日が暮れて』三五館
野山広(2002)『地域社会におけるさまざまな日本語支援活動の展開—日本語習得支援だけでなく共に育む場の創造を目指して』『日本語学 五月号』明治書院
—(2003)『地域ネットワーキングと異文化間教育—日本語支援活動に焦点を当てながら』『異文化間教育』第18号、異文化間教育学会編、アカデミア出版
—(2006)『多文化共生社会に対応した言語の教育と政策—「何で日本語やるの?」という観点から—』大津由紀雄編著(2006)所収
野山広・井上一郎・菅正隆・横溝紳一郎・大津由紀雄(2010)『日本語、国語、外国語教育の連携・協働と言語教育の将来について展望する—複合領域としての日本語教育の発展と応用を目指して—』日本語教育学会秋季大会予稿集
日比谷潤子・平高史也編著『多言語社会と外国人の学習支援』慶應義塾大学出版会
文化庁編(2004)『地域日本語学習支援の充実—共に育む地域社会の構築へ向けて—』国立印刷局
むさしの参加型学習実践研究会著(2005)『やってみよう参加型学習 日本語教室のための4つの手法~理念と実践~』スリーエーネットワーク
文部科学省(2003)『「英語が使える日本人」育成のための英語教員研修ガイドブック』文部科学省
文部科学省(2005)『初等中等教育における国際教育推進検討会報告~国際社会を生きる人材を育成するために~』文部科学省
吉田研作編(2008)『21年度から取り組む小学校英語: 全国実施までにこれだけは』教育開発研究所
(のやま ひろし/国立国語研究所)

新刊案内

『小学校外国語活動 成功させる55の秘訣 うまくいかないのには理由がある』 金森強著、A5判、235頁、本体1,500円 成美堂

小学校外国語活動で長年関わってきた筆者が、現場で指導に携わる中で目にした多くの課題や事例をもとに、何が問題でどうすればよいのか、どういう視点が必要かということを13の章にまとめたものである。「英語嫌い」の問題や「英語嫌い」をつくらないためにも、活用してほしいという意図がある。もちろん教員研修や教員養成のテキストとしても薦めている。

小学校外国語活動の完全実施を迎えて

—積み残された課題と今後の展望

和田 稔

はじめに

平成20年（2008）告示の小学校学習指導要領（以下新学習指導要領）で、「外国語活動」は「領域」ですが「必修」になりました。「英語活動」は「総合的な学習の時間」の中の「国際理解教育の一環」として多数の小学校で行われてきました。外国語活動は必修ですから、日本の全小学校で実施されます。このことは日本の英語教育の歴史上大事件です。このような状況を踏まえて、外国語活動の課題を検討し、今後の見通しを示すことが本稿で私に求められているようです。しかし、これは極めて難しい仕事です。特に、外国語活動がどのような方向に進むのか予測することは私の手には負えません。従って、本稿は「課題」を指摘し、それを検討することが今後の方向を考えるヒントになるのではないか、という考えに立っています。

外国語活動を論じるに当たって、はっきりしておかなければならぬことがあります。本稿では外国語活動を論じますが、「外国語」＝「英語」として論を進めます。

英語活動という用語を使いたいのですが、英語活動は明確に定義され、別の意味で使われていて、外国語活動の代わりに英語活動を使うわけにはいかないのです。「小学校英語活動実践の手引き」（文部科学省、平成13年（2001））で「『総合的な学習の時間』で扱う英会話等を『英語活動』と呼ぶ」と定義しています。外国語活動を英語活動と呼ぶわけにはいかないのですが、ドイツ語やフランス語、中国語など英語以外の外国語活動について私は情報を持っていないことをお断りします。

本稿で私は外国語活動の導入は文教政策としての要素が強い教育改革であるという前提のうえに課題などの検討をします。私は、まず、新学習指導要領で外国語活動で必修として位置付けられるに到る経緯を検討し、積み残された課題を整理します。つぎに、小学校における「英語教育」の現時点での最終到達である新学習指導要領に内在する課題を検討します。最後に外国語活動の様々な課題を解決し、よりよい方向に進むにはどのようにすべきか、希望を交えながらまとめます。

外国語活動導入までの経緯と課題

外国語活動が新学習指導要領に領域ではあるけれど、必修となり、小学校における「英語教育」が一応の確立をみるまでの経緯を3つの段階、つまり①初期教育開発学校の段階、②国際理解教育として英語活動の段階、および③領域として外国語活動の段階、に分けて検討し課題を抽出します。

初期研究開発学校の段階

公立小学校への「英語教育」の導入は、長い間、間欠的に様々な分野から要望が出されていましたが、なかなか具体化しませんでした。そのため、文教政策上、日本の英語教育改善の切り札的存在になっていました。古くは、昭和61年（1986）臨時教育審議会が第2次答申で「英語教育の開始時期を検討する」と述べています。日本の英語教育の「効率の低さ・悪さ」はあらゆる分野の人々から繰り返し繰り返し指摘されてきました。例えば、「全国民の子弟と担当教職員とが、外国語の学習

と教育のために払っている巨大な、しかも報われない努力をみると、この問題は今やわが文教政策上の最も重要な課題となっているといわねばならぬ」と平泉涉氏は述べています。(試案「外国語教育の現状と改革の方向」昭和49年(1974)) 平泉涉氏は「それ(外国语)は膨大な時間をかけて修得される暗記の記号体系であって、義務教育の対象とすることは本来無理である」「義務教育である中学の課程においては、むしろ『世界の言語や文化』というごとき教科を設ける」ことなどを提案しています。平泉涉氏の提案は不思議と外国語活動のねらいに符号するところがあり、興味深い。閑話休題。

公立小学校への「英語教育」の導入が文教政策上、本格的な検討が行われるのは、年号が昭和から平成へと変わってからでした。平成5年(1993)、文部省初等中等教育局長への私的諮問機関である「外国语教育改善に関する研究協力者会議」が報告書を出し、その中で「外国语の開始時期」について言及したことが小学校への「英語教育」の導入について具体的に取り上げた最初でしょう。その報告書は極めて興味深いものです。「外国语教育の開始時期」については賛否両論を併記し、結論を先送りしています。その代り、実践研究の必要性を強調しています。なぜ興味深いかと言えば、この報告書の核心が文部省が文教政策として採った施策と符号しているからです。この報告書と連動するように、文部省は平成4(1992)年に「国際理解教育の一環として英語教育を実験的に行う」ことをねらいとして、研究開発学校を発足させました。同時に、日教組も「小学校への英語教育の導入の時期である」との見解を公表しました。その見解は当時の日教組委員長の大場昭寿氏の「個人の見解」であり、「日教組の方針」ではないとする意見がありますが、たしかなことは分かりません。私の個人的見解を言えば、これら一連の出来事を単なる偶然とするのは無理があるということです。

平成4年(1992)、大阪の公立小学校2校が研究開発学校として指定され、実践研究を始めました。平成5(1993)年、さらに小学校2校が追加され、平成6(1994)年にはさらに12校、平成8

年(1996)にはすべての都道府県に1校ずつ、研究開発校が指定され、実践研究をしました。一方、平成8年7月中央教育審議会は小学校における外国语教育について「『総合的な学習の時間』や特別活動で国際理解教育の一環として、英会話などに触れる機会や外国の生活や文化に慣れ親しむ機会を持たせるようにする」と提言しています。注目すべきはこの提言に使われているキーワードは平成10(1998)年告示の小学校学習指導要領の英語活動のキーワードに引き継がれています。さらにそれらは、新学習指導要領の外国语活動に引き継がれています。

このように重要な概念はどのような手続きを経て決まったのでしょうか。研究開発学校の実践研究の成果が生かされているのでしょうか。平成8年(1996)に中央教育審議会から提言が出てくる前には10数校が一定の期間実践研究を行っているだけです。実践研究の成果が生かされたとは言えないでしょう。しかし、研究開発学校で小学校での「英語教育」の研究が開始されたという事実は国民に確かなメッセージを与えました。「小学校に英語がやってきた!」というメッセージです。

では、公立小学校への「英語教育」導入は、どのような名目で始まったのでしょうか。代表的な名目は「国際化に対応するため」「外国、特にアジア諸国では小学校から英語教育が行われているから」「日本人の英語力を向上させるために」「第2言語習得の研究成果に照らして」などでした。「国際化に対応するため」は教育界では気軽に使われるスローガンですが、公立小学校へ英語教育を導入する理由としては大袈裟過ぎるでしょう。「アジア諸国、とくに中国や韓国で早期に英語教育が行われている。後れを取るな」は国民の情に訴えますが、国情を無視したご都合主義のような発想です。「第2言語習得の研究成果に照らして」は学問的研究に基づいていますので説得力があるようと思われます。しかし、研究成果の見方は第二言語習得の研究者の間ですら意見がわかっています。「日本の英語教育の効率の悪さを是正するため」は最も具体的で現実的です。研究開発学校などは小学校の「英語教育」を先導する自負からか、小学校の「英語教育」は中学校や高等学校の

英語教育を改革する起爆剤になると主張する向きもありました。もしそうであるならば、小学校で「英語教育」を受けた児童が中学生になり、高校生になった時にその成果をどのように生かしているか、大規模な縦断的追跡調査が必要でしょう。このような調査は個人の手には負えません。後に「研究開発学校の実践等から、小学校で英語を学習してきていない生徒も、中学校入学後ある程度の期間が経過すると、会話技術や文法などの面でのスキルについては、さほど遜色がない水準に達するとの指摘もある」(平成12年(2006)、外国語専門部会の配布資料)として、「国際コミュニケーションを重視する考え方」が適当で「英語のスキルをより重視する考え方」を退けています。それならば、「国際コミュニケーションを重視する考え方」(奇妙な言葉です)に基づいた小学校における外国語活動が日本の英語教育改革の起爆剤になっていることを追跡調査することが必要だったはずです。

初期研究開発学校の段階での文教政策上の動向から今後に生かすことは、文教政策は学問的検証を待っては進めないということは理解できなくなるのですが、できるだけ実証研究は行うべきであるということです。今後の小学校外国語活動は、そのような方向に進むか注視することが大切です。

「総合的な学習の時間」の段階

平成10年(1998)告示の小学校学習指導要領によって小学校で「英語」を教えることができるようになりました。学習指導要領の文言を引用すると次のようになります。

国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。

そして「解説」ではより具体的に次のように説明されています。

総合的な学習の時間の創設に伴い、地域や学校の実態等に応じて、この時間に外国語会話等を行う場合、あくまでも国際理解教育の一環として、中学校の外国語教育の前倒しではなく、児童が外国語に触れたり外国の生活・文化に慣れ親しむような小学校段階にふさわしい体験的学習を行うことが大切である。具体的な学習活動としては、小学校段階にふさわしい歌、ゲーム、簡単な挨拶やスキット、ごっこ遊びなど音声を使った体験的な活動…

これらの文章は大変興味深いものです。何故ならば、後の外国語活動の基本的概念をすべて含んでいるからです。英語活動と外国語活動とはその目標や内容ではほとんど違いがないのです。ただし、一点で違いがあることは注目すべきです。英語活動で「歌」「ゲーム」「簡単な挨拶やスキット、ごっこ遊び」がふさわしいと考えられていますが、外国語活動では「英語ノート」に具体化されている学習活動はこれらを含みながらも別の発想に立っていることです。何故このような違いがあるのか検討すると興味深いことが分かると思われますが、ほとんど関心を持たれてはいないようです。

「解説」に加えて「小学校英語活動実践の手引」ではさらに詳しく英語のねらいや内容について説明されています。ねらいは「コミュニケーション能力を育てる」「国際理解を深める」「興味・関心や意欲を育成する」等です。一方、内容の説明では禁止事項が列挙されています。「言語習得を主な目的とするのではない」「中学校の学習内容を先取りするようなことは避けなければならない」「英語の文字と音声を同時に媒体として意思伝達を図ろうとするには負担が大き過ぎて、英語嫌いを生み出す」「単調な繰り返しによるドリルは子どもたちの意欲や積極性を引き出すことができない」このように英語活動には否定的で防御的なニュアンスの言葉が極めて多いことが特徴です。この特徴は外国語活動に引き継がれます。英語活動が小学校で可能になったことに世間では「つい

に来るべきものがきた—小学校への英語教育の導入。遅きに失した感すらある」と受け止める向きがあるのとは対称的に英語活動を提示した当事者の慎重な防御的言動は興味深いものです。この落差は今後の小学校の「英語教育」で解消する方向に進むのか、依然として残るのか、注目すべきでしょう。

英語活動の導入は、別の興味深い課題を含んでいます。それは、小学校の「英語教育」に限定された課題ではなく、小学校段階の教育の本質に関わる課題です。それは日本の小学校で「地域や学校の実態に応じて」カリキュラムや学習内容が決められる自由度・多様性に関わることです。教育の分野では「地域や学校の実態に応じて」や「創意工夫」の大切さが常に言われています。英語活動は小学校の教育では前例がないものであり、「地域や学校の実態に応じて」「創意工夫」する可能性が高いものです。英語活動では、「地域や学校の実態に応じた」教育が行われ外国語活動にその成果が生かされるかどうかは小学校におけるこの段階の「英語教育」の大切な研究課題でした。このことは平成4年(2002)に始まった「規制を緩和する構造改革特区構想」と相俟ってさらに重要な教育上の課題でした。

「構造改革特区構想」に答えるようにいくつかの自治体が「教育特区」を設定しました。「教育特区」の主役は「英語教育」、特に小学校の「英語教育」でした。つまり、一種のスローガンに止まらず、現実に地域や学校に応じて創意工夫した教育が小学校の「英語教育」で動き出したのでした。「総合的な学習の時間」の「国際理解の一環として」の「英語活動」はそのような可能性を内在していたのです。その可能性を積極的に認め、研究開発学校に「学校主体のカリキュラム開発」(school-based curriculum development)の可能性を期待した研究者がいます。(松川禮子「新しい外国語教育のパラダイム」『英語展望』1998年夏号) また松川氏は「改革の方向は基本的に『規制緩和』であり、自由化です。学校のカリキュラム自主編成能力が問われています。... 上からの押し付けでない『公共』のものとしての学校教育が『再生』されるのではないでしょうか。こ

れも私の楽観論かもしれません」と述べています。(『小学校に英語がやってきた!』) 「楽観論」に終ってしまったかどうかは外国語活動導入の過程の議論を見れば明らかです。一方、松川氏は「構造改革特区」の研究開発学校の実践には厳しい評価をしています。「現行制度の枠を越えて、本当に先進的な試みに取り組もうとする地方の意気込みがほとばしるようなものはありません。週1時間の英語の時間を設けるなど、現行の教育課程の範囲内でも『総合的な学習の時間』の枠で十分実行可能ではないかと思われるものが少なくない。地域で英語活動を一斉に行うための予算獲得策にすぎないとも思えるのです」と極めて辛辣な評価を下していく、この問題がいかに難しいかを示しています。「構造改革特区」の研究開発学校が斬新なカリキュラムを編成し、教材を作成し、授業化に成功しているとは諸手を上げて言えないことは事実であり、私もその事実を認めるのに吝かではありません。しかし、小学校への「英語教育」導入という教育改革には多様な試みがあつてもよいのではないか、もっと辛抱してもよいのではないか、という気持もあります。新学習指導要領では、外国語活動は第5学年と第6学年で週1時間の授業時間を割当てられ、「英語ノート」が作成され、全国の小学校で一斉に使われるようになりました。そのようになった決定的理由は「多様化」に英語活動の扱い手が耐えられなかったことです。「各学校における取組みには相当のばらつきがある。そのため、外国語活動(仮称)を義務教育として小学校で行う場合に、教育の機会均等の確保や中学校との円滑な接続等の観点から、国として各学校において共通に指導する内容を示すことが必要となる」(教育課程部会「審議のまとめ」) という意見の底には、各学校の取組みにはばらつきがあることを懸念する声が英語活動の扱い手から上がってきたという事実は否定できないでしょう。その結果、「地域や学校の実態に応じて」「創意工夫」するとは「英語ノート」の中の活動(activity)の順序を変えるとか授業で使う「小道具」(props)を工夫するとかに限定されるようになってしまったようです。

新学習指導要領の段階

平成5年（1993）に小学校における「英語教育」の在り方を実践研究するために2校の研究開発学校が指定され、平成10年（1996）告示の学習指導要領で「英語活動」が開始され、平成20年（2008）告示の学習指導要領で小学校の「英語教育」は「総合的な学習の時間」の中で、「国際理解に関する学習の一環として」の枠から出て、「領域」として独立しました。約15年の年月が経過しています。何故このように長い時間を費やしたのか、大変興味深い検討課題ですが、何れにしても新しい学習指導要領の外国語活動は小学校における「英語教育」の現時点の最終到達点です。15年という長い時間を使って到達した「外国語活動」には小学校における「英語教育」の文教政策上のあらゆる要件を総合した知見に基づいているので、分析検討する作業は大変なのですが、率直に言って外国語活動は難しすぎます。大変慎重な面がある一方、大変大胆な面があります。高度な理念が謳われている一方で具体的で細かい禁止事項が強調されています。相対立する発想が混在しています。今後はその複雑さを整理し、どのように単純なものにするかが問われていると思います。

学習指導要領が改訂され公表されると、その趣旨の徹底を図るために「解説」が作成されます。さらに、文部科学省や地方自治体の教育委員会主催の各種研修会が開催され、行政上の観点から学習指導要領について伝達講習が行われます。この種の伝達講習会の実態は部外者には分かりませんが、ある意味では学習指導要領本体よりも重要な役割を荷っていると思われます。そして、最後に教科書が作られます。つまり、学習指導要領、解説、伝達講習、教科書は一貫性を持っているはずです。本稿では、一貫性という視点から外国語活動を検討し、小学校における「英語教育」の今後の方向を考えてみたいと思います。検討は（1）新学習指導要領の枠組に関わる課題（2）新学習指導要領の外国語活動の内部構造に関わる課題（3）外国語活動を担当する教員に関わる課題、の3つに分けて行います。

新学習指導要領の枠組に関する課題

「枠組」とは、具体的には授業時数のことです。外国語活動は第5・6学年で週1時間、年間35時間割当てられています。しかし、学校によっては、総合的な学習の時間や他学年で「英語」を教えるように学校の教育課程を組んでいます。特に総合的な学習の時間の国際理解の一部として第5・6学年で「英語」を教える小学校があります。この動きに対して文部科学省は学習指導要領の正しい解釈ではない、との理由で認めない立場のようです。つまり、外国語活動のねらいと国際理解に関する学習のねらいが違うことを理解すべきであるということです。しかし、平成10年（1998）の学習指導要領の総合的な学習の時間のねらいと平成20年（2008）の学習指導要領の総合的な学習のねらいは必ずしも矛盾するものではないことは両者のねらいや学習内容を虚心に読めば分かります。眞の理由は別にあるように思われます。つまり、小学校で外国語活動を行うことと、総合的な学習の時間を充実するのとでは、どちらが小学校教育にふさわしいのかという本質的問題に関わることです。平成10年（1998）の学習指導要領での総合的な学習の時間の授業時数は第5学年で年間110時間、第6学年で110時間でした。平成20（2008）年の学習指導要領では第5学年が年間70時間、第6学年でも70時間になりました。小学校教育の担い手（校長はじめ教員）で総合的な学習の時間の趣旨を支持する人達はこの変更に小学校教育の危機を見ました。個人的な経験を言えば、そのような立場に立つ小学校の教育関係者から強い批判をしばしば聞きました。つまり、外国語活動が必ずしも小学校教育の担い手から支持されていないのです。そのような人達にとっては、総合的な学習の時間に割当てられた年間70時間の授業時数をさらに外国語活動に使われるのは、認められないということです。おそらく、文部行政担当者はこのような事実を十分に感じ取っていたと思われます。そこで、外国語活動は第5・6学年で週1時間の授業時数で行うべし、と強く言ったと思われます。この問題は、今後の外国語活動が進む方向を考えるのに忘れてはならないことです。つまり、小学

校教育で外国語（英語）学習が支持をどのように受けるかという本質的な問題です。

新学習指導要領の外国語活動の内部構造

学習指導要領は普通、目標、内容、指導計画の作成と内容の取り扱い、の3部構成になっています。平成20年（2008）の外国語活動は、外国語の目標、英語の目標、内容、指導計画の作成と内容の取り扱い、から構成されています。これらの構成要素のうちで、授業を構成するのに最も具体的な指針となるものは内容です。中学校の場合、内容は、（1）言語活動（の指導事項）（2）言語活動の取扱い（3）言語材料（4）言語材料の取扱い、から成り立っています。例えば、「聞くこと」の言語活動の指導事項のひとつは「強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえて、正しく聞き取ること」となっています。具体的で学習活動のねらいを明瞭に示しています。一方、外国語活動は（1）目標（2）内容（3）指導計画の作成と内容の取り扱い、から構成されています。内容は中学校の場合と同様、指導事項が示されています。例えば「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に、次の事項について指導する」として、指導事項のひとつに「外国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」と述べられています。中学校の場合と比べて、抽象的で、指導事項というよりは「ねらい」ということがふさわしいように思われます。「抽象的」という意味は具体的対応物が明確ではないことです。「慣れ親しむ」に対する具体的対応物はなんでしょうか。「気付く」に対する具体的対応物はなんでしょうか。「気付く」指導とはどのような指導でしょうか。学習指導要領をみてもこれらの質問への答はありません。答は「解説」になります。「解説」では次のように極めて具体的に解説されています。

外国語活動では、日本語のミルク（mi-ru-ku）は3音節であるが、英語の milk は1音節

である。これを日本語のようなリズムで発音すると、英語に聞こえず、意見も伝わらない。そこで、実際に英語で歌ったり、チャンツをしたりすることを通して、英語特有のリズムやイントネーションを体得することにより、児童が日本語と英語との音声面等の違いに気付くことになる。

この文言の中には、検討を要することが多い。「気付く」ことの主語は「児童」でしょうが、3音節と1音節の違いに児童が気付くことを期待することは極めて高度なことではないでしょうか。「体得する」とは「スキルを身に付ける」ことではないのでしょうか、等々。しかし、外国語活動の内部構造から見れば、内容の記述が充分かつ必要な情報を伝えていることが問題です。

もうひとつ例を挙げましょう。外国語活動の目標は3つの構成要素から成り立っていますが、そのうちのひとつである「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る」に対応する指導事項のひとつは「積極的に外国語を聞いたり、話したりすること」となっています。この文では、「積極的に」の対応物が求められているのですが、「積極的に」は繰り返されていて、具体的対応物はありません。「解説」をみると「そこで、外国語活動では外国語を初めて学習することを踏まえ、児童に過度の負担をかけないために、『外国語を聞いたり、話したりすること』を主な活動内容に設定することとした」と解説されていて、「積極的に」についてまったく説明がありません。実際には、小学校の外国語活動の担当者たちの間では「積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度」を「手を挙げる回数」「発言の回数」「声の大きさ」「アイコンタクト」で見ようとしているようです。しかし、学習指導要領の外国語活動の構造から言えば、「コミュニケーションの働きの例」という事項があります。この事項と関連付けて解釈されるべきではないでしょうか。

目標や内容などについてほかにも検討すべき課題がありますが、紙幅の関係で最後の課題に移ります。

外国語活動を担当する教師に関する課題

学習指導要領の外国語活動の「指導計画の作成と内容の取扱い」に次のような記述があります。

指導計画の作成や授業の実施については、学級担任の教師又は外国語活動を担当する教師が行うこととし、授業の実施に当たっては、ネイティブ・スピーカーの活用に努めるとともに、地域の実態に応じて、外国語に堪能な地域の人々の協力を得るなど、指導体制を充実すること。

この文章は「解説」で次のように敷衍されています。

…指導計画の作成や授業の全体的マネジメントについては、学級担任の教師や外国語活動を専門に担当する教師を中心となって外国語活動を進めることができると、授業における外国語を用いた具体的な活動場面ではネイティブ・スピーカーや外国語に堪能な人々とのコミュニケーションを取り入れることで、児童と外国語を使ってコミュニケーションを図ろうとする意欲を一層高めることになる。

この解説は「指導計画の作成や授業の全体的マネジメント」を担当する教師と「外国語を用いた具体的な活動場面」の担当者と役割分担を示唆しているように思えます。本来、学習指導においては、2つの役割は同一教師が行うことが正しい形でしょう。「指導計画の作成や授業の全体のマネジメント」と「授業の具体的活動場面で児童とコミュニケーションを図ること」が両方ともできる教師の育成が今後の外国語活動の鍵をにぎっていると思われます。

新学習指導要領の基本方針を審議した外国語専門部会は「小学校教員の英語指導力の現状を踏まえると、当面は学級担任（学校の実状によっては、担当教員）とALTや英語が堪能な地域の人材等とのチーム・ティーチングを基本とする方向が

適当である」として、「小学校における英語教育が充実の方向にあることから、教育過程上の位置付けなどを踏まえつつ、中期的見通しを以て、大学の小学校教員養成課程における英語に関するカリキュラムの導入について、検討することが必要である」と提言している。「当面は」と「中期的見通しを以て」という認識に期待して、今後の外国語活動の充実に向けての文教政策担当者の動向に注目する必要があります。学習指導要領の改訂は文部科学省の所管ですが、教員資格の変更は教育教員免許法の改正、つまり国会の仕事です。文教政策担当者が国会に対して教育職員免許法の改正を働きかけるか、現行のままで外国語活動を教える教師に関する課題を解決しようとするかによって外国語活動の今後は異なる姿を示すことになると思います。

最後に

小学校への外国語活動の導入は、極めて文教政策的であることが特徴だと私は思います。学習理論など外国語学習に関わる理由付けは後追いをしているのが現実の状況だと思います。しかし、外国語活動に直接かかわる教師、学者達の声をどれだけ文教政策に反映させていくか、今後の外国語活動の姿を決める鍵になると思います。そのために、自由で活発な議論がより必要となるでしょう。

(わだ みのる／明海大学名誉教授)



mori

日本の英語教育は何を目指すのか

一動機づけと使う機会の重要性

吉田研作

「英語が使える日本人を育成するための行動計画」で求められる英語力の目標と現実

「英語が使える日本人を育成するための行動計画」が発表されたのは2002年だが、その後の英語教育からみて、英語が使える日本人は果たして増えているのだろうか。この行動計画の目標では、中学校卒業段階では、挨拶や応対等の平易な会話、同程度の読む・書く・聞くができるようになること、高等学校卒業段階では、日常の話題に関する通常の会話、同程度の読む・書く・聞くができるようになること、そして、大学では、国際社会に活躍する人材等に求められる英語力、仕事で英語が使える人材の育成が求められている。具体的には、中学卒業までに英検3級、そして高校卒業までに準2級か2級程度の英語力を獲得することを求めており、大学を卒業したら、明確には規定されていないものの、TOEIC 700点程度の英語力が求められている。あれからほぼ10年、果たしてどれだけこの目標は達成されたのだろうか。

平成18年度（2006年）段階で英検3級相当の英語力を身に付けたと思われる中学生は、全体の33.7%、平成19年度でもほぼ同じ32.4%。また、高校生は、平成18年度で27.8%、平成19年度で30.3%となっている。果たしてこの数値が良いのか悪いのかと問われれば、やはり少なすぎると言わざるを得ない。高校生の場合、SELHiが実施されていた時期でもあることを考えると、多少の伸びが見られたのは不思議ではないのかもしれないが、それにしても、目標の点数からは程遠い。また、大学を卒業した段階でも、平均450点前後と言われているが、700点には遠く及ばない。

また、教師の英語力について、文科省としては、英検準1級を一つの目安にしているが、中学の英語教師でこの基準に到達しているのは、24.2%（平成21年度）、そして、高校の英語教師の場合は48.9%だという（平成22年度）。特に中学校の教員の1/4しかこの基準に到達していないというのは、気がかりである。なぜなら、英語の教師自身の英語力が低ければ、生徒の指導に影響が出る可能性があるからである。

若者の内向き傾向への懸念

この10年間に英語教育界に課された目標と現実について述べてきたが、この間にもう一つ気になることが出てきた。それは、今の日本の若者の内向き志向である。

2010年末に、日本の若者の国際性に対する意識に関する気になるデータが色々発表された。まず、文科省のデータはいかに今の日本の若者が海外への留学に対して後ろ向きになっているか、ということを示すものだった。例えば、日本人の海外留学生が、2004年の82,945人を頂点に2008年には、66,883人にまで減少した。また、留学先としてはアメリカが一番多いが、1995年には日本人がアメリカに留学する学生で最も多かったのが、2010年には、6番目に下がり、アメリカへの留学トップ10の国の中で、前年比2桁台の減少（-14%）を示したのは、日本だけだということが分かった。

なぜこうなったのか。近年の就職難が大きな要因になっているのではないかという意見を聞くが、それだけではなさそうだ。直接就職と関係ない高校生の交換留学生数も、平成4年の約4500人を頂点に、平成20年には、3200名弱まで下がっている。

それにしても、全体として、なぜここまで「内向き」になったのだろう。言葉が出来ないことがその最も大きな原因だとしたら、これは英語教育の大きな課題だと言わざるをえないだろう。

企業が必要とする日本人の英語力

ところで、日本人の英語力について、小池他編纂の「企業が求める英語力」朝日出版を見ると、企業で既に働いている人に対する調査から、外国人と対等に仕事をするために必要な英語力をTOEICで示すと、ほぼ70%の人が800以上（990点満点中）と答えている。また、25.7%の人は900点以上、と答えているのである。最近、日本の企業の中に英語を会社の公用語にする、と公言しているところがあるし、業種や職種によって違うが、外国人を採用する企業が増えており、日本の若者は、日本にいながら外国人とも競わなければならなくなってきたのである。

日本人が今後の世界の人々と共に存し、国際社会に貢献していくためには、海外に出ていくことを躊躇していたのではだめであり、そのためには、世界中の人とコミュニケーションできるだけの英語力を身につけなければならない。しかし、そのためには、もっと若者に英語の必要性に対する自覚と動機づけ、そして、英語を使う自信を育てなければならない。

国際共通語としての英語を身につけるために必要なことは何か

外国语能力の向上に関する検討会では、今後、日本人が真に英語を使って世界に出ていけるようになるには、より具体的は動機づけと英語を使う場の提供の必要性を指摘した報告書を発表した。

その内容について、動機づけと英語の使用場面の増加、という観点から述べる。

（1）言葉を使う場を増やす

今回の報告書では、学習指導要領の内容を一步進めて、Can-do 指標を示すことを提案しているが、これは、生徒が英語で「何ができるか」を目指したるものである。この Can-do は、「英語で何ができるか」を示すものなので、それを具体的に示すことにより、授業で生徒が英語を実際に使う

機会を設けなければ到達できないこと、つまり、実際に使ってコミュニケーションできるようにならなければならない、という基本姿勢を示すことになるのである。高校において英語の授業は基本的に英語で行う、ということに対して色々疑義を唱える人がいるが、英語の授業で英語を使わなければ、生徒はどこで英語を使えば良いのだろうか。「英語で意見が言える」、「反論ができる」、「スピーチができる」、などの Can-do は、実際に「意見を言い」、「反論し」、「スピーチをする」ことによってしか身に着かないのである。

（2）英語の必要性に気づかせる

英語は国際語で日本がこれからの国際社会の中で生きのびていくために不可欠だ、といくら口を酸っぱくして言っても、教師も生徒も目の前の「受験」以外に英語の必要性を感じないことが多い。そこで報告書では、検討会のメンバーの企業関係者の協力を得て、中高生（教師も）に、日本の企業で実際に仕事で英語を使っている場面を見学したり、場合によっては、インターンとして体験してもらうことを提案している。また近年、修学旅行で海外に行く学校が多いが、訪れるそれぞれの国には、日系企業があるので、単に外国のことを知るための修学旅行ではなく、日本人が海外でどのような仕事をしているかを見学し、話を聞く場として使うことを提案しているのである。

英語がいかに日本および国際社会で大切な役割を果たしているかを、実際に見聞きしてもらうことにより、生徒及び教師に、英語が使えるようになることの大切さを体験してもらえば、動機づけになるのではないか、というのである。

（3）国際共通語としての英語の理解

ところで、日本人が英語を実際に使い、日本人も英語を使う必要がある状況を見れば、その英語が英米のネイティブの英語とは違うことが分かるだろう。日本人が自らの思いや考えを表現する手段として英語を使った場合、当然日本人としての発音になるだろう。使われる表現や語彙も決してネイティブと同じではないだろう。英語が必要な状況にしても、旅行を除けば、主に仕事や勉強、研究について話したり、議論したりすることのものが最も多くなるだろう。英米の文化的背景に根

付いた英米人同士が使う英語ではなく、英語を母語としない人が共通のコミュニケーションの手段として使う、国際共通語としての英語なのである。

また、現実の世界を見てみると、日本人が英語を使ってコミュニケーションするのは、英語のネイティブ・スピーカーよりも、英語を母語としない人の方が多いことが分かるだろう。勿論英米の大学や大学院で学ぶことの重要性は、世界の大学ランキングを見れば明らかだろう。トップ20に入っている大学は全てアメリカかヨーロッパの大学であり、日本はおろか、アジアの大学は一つも入っていないのである。従って、英米のレベルの高い学問研究を学ぶ必要はあるし、特に英語教育の場合は、学ぶことが多いことは間違いない。しかし、それと同時に、アジア人同士が互いに国際共通語としての英語を使いながら、アジアという地域における英語教育について、互いに教え合い、学び合う環境を整える必要があるのである。

従って、今回の報告書では、英米での教員研修に加え、アジアの他の国の英語教員との研修機会を設けることを提案している。そうすることにより、単に英米から「学ぶ」だけでなく、日本と似た状況にあるアジアの他の国の英語教員と「学び合い」「教え合う」という、より積極的に参加できる研修を提案しているのである。たとえ英語の母語話者でなくても、互いの母語が理解できない状況に置かれれば、当然、英語でコミュニケーションせざるを得なくなるのである。

おわりに

日本が今後の国際社会で生き延びていくためには、どうしても日本人全体の英語力を向上させなければならない。しかし、その最も大きな課題は、今の子どもたちが英語の重要性に気づき、身に着けたいという動機をどう持たせるか、ということである。

子どもたちが本当に英語を身につけたい動機がもてるようになるには、まず、英語を実際に使う機会を増やすなければならない。経験がなければ使う自信は生まれないし、自信が生まれなければ、動機づけは難しくなるからである。

Can-do という具体的な指標を設け、実際に英

語を使う機会を増やすことがその一つの解決策になることが期待される。しかし、実際に使えば使うほど、日本人の英語が英米人の英語と違うことが分かるだろう。そして、国際共通語としての英語の重要性が分かれば、もっと自信を持って使えるようになるだろう。実際に仕事で英語を使っている日本人と接することにより、英語を身につけることの重要性が自覚できるだろう。

教員も、単に英米の最新理論等を学ぶだけでなく、同じアジア人同士で互いに教え合い、学び合いながらアジア人としての英語教育の在り方を考えることができるだろう。

参考文献

- 小池生夫監「企業が求める英語力」朝日出版 2010
国際コミュニケーションズ「TOEIC Newsletter」
2011年8月号
http://www.toeic.or.jp/sys/letter/TOEICNLNR_2011JPL_1862.pdf
文部科学省「英語が使える日本人を育成するための戦略構想」2002
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm
文部科学省「英語教育改善実施状況調査」について、
2010
http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1261355.htm
文部科学省「日本人の海外留学生数」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/12/_icsFiles/afieldfile/2010/12/22/1300642_1.pdf
文部科学省「平成22年度公立高等学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について」
2011
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/news/1301650.htm
文部科学省「国際共通語としての英語力向上のための5つ提言と具体的な施策」2011
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/07/_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1308888_1.pdf
文部科学省「国際共通語としての英語力向上のための5つ提言と具体的な施策」参考資料 2011
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/07/_icsFiles/afieldfile/2011/07/26/1308888_2.pdf
The Higher Education World University Rankings
<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2010-2011/top-200.html>
(よしだ けんさく／上智大学)

「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」を考察する

根岸雅史（東京外国語大学）

金谷 憲（東京学芸大学）

はじめに

金谷 今回、文部科学省が設けた「外国語能力の向上に関する検討委員会」から「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」が出されました。その委員のお一人である東京外国語大学教授の根岸雅史先生と対談をしていきたいと思います。

以前、文部科学省から出された「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」から、10年経とうとしています。その時の提言では、中学校卒業時で英検3級、高校卒業時で準2級～2級というような目標を掲げていたものの、あまり達成されていないようにも思われ、新たに検討委員会でもう1度提言をするという主旨だと理解しています。そこで、「5つの提言」について、それぞれ質問をさせていただきますが、私が関与していた「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画」との比較を交えて、最終的に「5つの提言」を全般的にディスカッションしたいと思います。

提言1 「生徒に求められる英語力について、 その達成状況を把握する」

金谷 今回の提言で新たに具体的な施策として出てきたCAN-DOというキーワードが、前回と違うかなという感じですが、その点で最初に何か話はあったのでしょうか。

根岸 最初は多分、目標を共有しようといった意識があったと思います。現状がどうであるか、そこからどうするのかを見ようという議論があり、最終的なとりまとめが現状把握のようなかたちに

なったと思います。本当は共通の枠組みを作った上で、どこまでいくのかということを議論すべきだとなり、その中でCAN-DOも出てきました。

金谷 なるほど。平成12年に行われた「英語教育方法改善の推進に関する懇談会」において、ELECの政策提言（ELEC Crossroad Project）を提案したら、えらく受けがよかったですですが、目標が底上げになってしまいました。その提言では高校卒業時で英検3級程度だったのですが、今回出てきたものは、中学校で英検3級、高校で準2級～2級という高い目標を掲げてきました。1段階ずつ上がったので、大丈夫かなと思っていたのですが、案の定、それ程達成されませんでした。

根岸 最初に英検3級を中学卒業程度とラベルを貼ってしまったので、それに縛られてしまったのではないでしょうか。

金谷 そういうことですよね。とにかく把握検証は大賛成ですが、なかなか難しいですね。それで、このCAN-DOリストを作った上で、どのくらいCANなのかという検証をこれからしようとすることですかね。

根岸 そうですね。それはこれからですね。議論の中では、SELHiの時もそうでしたが、目標を書かかせても、単に教科書を終えるとしかならず、何ができるかというイメージがない。やはり、それは何のためにやっているのかを考えてほしいわけです。最初の段階はなぜか、学校が独自にCAN-DOリストを作りなさいということになっていたんですね。これを作るのがすごく大変だということが経験的にわかっていたので、いきなり学校に投げるのは少し無理だと思いました。それで、まず国として一つの共通の枠組みのよう

ものを作り、それをローカライズするようななかたちにしないと難しいのではないかということを私が発言したと思います。だから、この順番になっています。まずは、この共通の枠組み自体を今作り出すという感じです。これは5年計画ですから、今まであったGTECや英検のCAN-DOなどをある程度ベースにしながらしていくとは思います。

金谷 多少拙速でも作って、5年後にやるといったことをしないと、結局よくわからないということになってしまう。やはり言いっぱなしではなく何かする。なかなか難しいですが、特に測定に関することはやらないといけないかと思います。

根岸 そうですね。そういう調査協力をわりと積極的に申し出していた団体もありました。

提言2 「生徒にグローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る」

金谷 モチベーションを上げるということで、毎年1万人の高校生が海外留学する、授業以外で英語を使う機会が充実する、英語を用いて世界へ情報発信するなど、国際交流を活発にするということを10年前に言っていますが、今回もさほど変わらないように思います。これは、英語の大切さの認識が弱いという感じが下敷きになっていると思いますが、僕は、本当にそうなのかなと疑問に思います。若い人はもう英語なんかいらないやと思っているとは思えませんが、どうでしょうか。

根岸 そうですね、提言とは関係なく個人的に考えると、英語は大切だと思っていますが、英語で勝負しようという子どもたちは少ないかと思います。中国や韓国では、英語ができることが社会的な成功にある程度の確実性をもってつながるといった認識があるとすると、日本では、英語は一種の特技、書道とか習い事と同一視されているのではないでしょうか。

金谷 あつたらいいだろうけど、別になくては困るほど切羽詰まってないということですか。

根岸 そうです。英語ができたら、すごく成功するということがあまりないのかな、と思います。

金谷 そのへんが実は弱いところもあるわけ

で、みんな切羽詰まっているれば、モチベーションをどうしたこうしたと言う必要はないわけです。例えば中国だと、いい企業に入っていい給料をもらってというようなことと英語が、わりと若い人のイメージで直結していると思いますが、日本だとそうでもない。そういう議論はなかったですか。

根岸 この委員会のメンバーの半分は企業の方々ですが、企業の側としてはどうにか戦えるような英語力を身につけてくれというような声が強かったです。

金谷 企業自体はどうしたいのでしょうか。例えば韓国だと、TOEICのスピーキングテストを受けていなければ、一流企業の採用試験を受けることすらできないという状況にある。企業のみなさんは英語ができなくちゃ困る、とおっしゃいますが、韓国の企業で行われているようなことを、日本の大企業がみんな行えば、学生は目の色が変わると思うんです。

根岸 これまで、企業の方々は、自ら戦う力をつけさせていますから、あまり学校には期待していない、というところが発言の中にありましたね。

金谷 企業側にそう言われたら、5つの提言が全部しほんでしまいますよね。

根岸 そうですよね。もう一つは、英語の点数だけハードルを高くしてしまうと、本当の意味で別の部分の能力をともなった人が採用できないという苦しみがあるのかな、と感じます。

これは会議の時の話ではないのですが、ある企業ではTOEICの点数が600点か700点くらいに達するまで働かせてもらはず、毎日会社で英語を勉強しなければいけないようです。その勉強をする時も、受験勉強と同じことをしてしまい、全然スコアに反映されずにいつまでも仕事に就けないということがあるようです。

金谷 よく聞きますね。会社で英語が必要だからおまえやれといきなり言われると、受験参考書を引っ張り出す、それはあると思いますね。

提言3 「ALT、ICT等の効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やす」

金谷 ALTについては、今、委託の場合の問

題がいろいろ指摘されています。結局、派遣や委託にするとお金が安いから、ということですよね。この点には割合多くの時間を割きましたか。

根岸 委員でも関心のある方々からは、ある程度の発言がありました。それで具体的な施策の3番目で、「外国人教員や海外経験を積み高度な英語力を持つ日本人英語教員の採用600人を目指す」ということを打ち出しましたが、委員会で最後の取りまとめの時、マスコミには具体的な数値がないと取り上げられないということで、このようになったのです。しかし、今回この提言を報道した新聞社は1社のみで、しかも報道内容がこの点だけだったのには、がくっときました。

金谷 ALT、民間人材、ICTなどの効果的な活用を通じて生徒が英語を使う機会を増やすということですが、結局英語を使う機会を増やすのは授業を増やすしかないのではないかと僕は思いますが、それについての議論はいかがでしたか。

根岸 時間数の話にはあまりなりませんでした。

金谷 授業時数を増やすというのは王道ですが、もう王道は無理だという感じですかね。少しそこが残念だなという感じがします。

もう一つは高校の場合は英語で授業を、と言っても、なかなか英語でやらないから、授業時数を増やしても、機会として増えないのではないか、ということかもしれないですね。

提言4 「英語教員の英語力・指導力の強化や学校・地域における戦略的な英語教育改善を図る」

金谷 今回の「教育委員会は拠点となる学校を各都道府県に中高それぞれ2校程度、政令指定都市に中高それぞれ1校程度、全体で250校程度を置く」というのは前の提言にはなかったので、いいと思いますが、都道府県、中高それぞれ2校というのは、まだ少ない感じがします。

根岸 そうですね。これも確かにもっと増やしたほうがいいという意見はありましたね。

山口県のSELHi指定校のとある高校ですが、指定が終わった後も拠点校のままで、他校から先生が来ては戻り、また来ては戻り、しています。

そういうシステムが必要ではないかという話もしました。

金谷 拠点校の数が少なくとも、いまのお話だとすごくいいと思います。しかし、そのようにしてしまうと、都道府県ごとにいろいろ事情があって、あんまり縛られると困ってしまう、そういうことでしょうか。

根岸 そうかもしれないですね。

金谷 その高校は勤めてはどこかへ異動する、研修校のような感じですよね。そのあたりが提言の「戦略的」という言葉の中に入っているのかもしれないですが、いかがでしょうか。

根岸 戰略的というと、拠点校が先生を集めているような感じで取られてしまうのではないかと思います。

金谷 具体的なイメージが浮かぶようには書かれてないので、少し残念ですね。

根岸 間違った形で伝わってしまう可能性を含んでいますよね。

金谷 固定化した英語ハイスクールのようなものが作られ、そのままになってしまっては問題だと思いますね。研修だとすごく短い時間だし、新しい指導法はあまり身につかないですよね。山口県のように2年くらい勤めて、そしてその方式を身につけ、別の学校へ行くという点はすばらしいと思います。

根岸 この高校の場合は、いわゆる先進的なやり方をしている人達がマイノリティーではないのでつぶれないのです。自信を持って戻るので、だんだん仲間が増えていくのですが、東京都の場合は人事異動でみんな散り散りになって、それぞれ行った先で異端児のようになっているようです。

提言5 「グローバル社会に対応した大学入試となるよう改善を図る」

金谷 これは大学入試を変えないとダメだという話と、変えてもダメだという話と、いろいろあります。検討委員会の議論としてはどのような感じだったのでしょうか。

根岸 特に高校では、英語教育の指導への提言などをしてきたのですが、結局、大学入試に向

ての勉強というイメージが変わらないので、変化に向けて動かないと思っています。ここで私がもともと発言していたのは、発表技能をもっと入試でテストすべきだということでした。書くことも十分テストされていないと思いますし、話すことでも、もっと多難だと思います。多分、マスコミ的には大学入試でスピーキングテストを必須にすれば、もう少しインパクトがあったかと思うのですが、私としては、TOEFLのように一定の点数をクリアしたら大学受験資格がある、という提案をしましたが、最終的にはばっさりでした。

金谷 特に「話す」、を各大学でやるとなると、厳しいと思いますが、それは既成の試験を使いましょうというイメージですか。

根岸 対面式試験ということであれば、実は中国はもうすでにやっています。韓国もこれから2、3年後に完全実施になるかもしれない4技能型のテストというのが導入される予定なんですね。ですから、やろうと思えば日本もやれなくはないでしょう。

金谷 それはセンター試験みたいな感じですか。

根岸 そうですね。でも、私がイメージしているのは、どちらかといえばパソコンによるものです。例えば「ヴァーサント」という電話で行う自動音声認識テストで、試験官なしでコンピュータが音声認識して自動的に点数を出すシステムがすでにあります。そういうものであれば人間は介在しないし、ロジスティックス的にも難しいものではありません。作文も人間が行わない採点システムがあります。だから複数受験が可能というシステムにしてあれば、実効性はあるかもしれません。ただ、何かテーマで話しなさいではなく、センテンスレペティションや、口頭の並べ替えのようなテストなのです。サマライゼーションというのはあるのですが、それは一部で、普通の面接インタビューのような感じではありません。日本の高校生がいきなりみんなセンテンスレペティションの受験勉強を始めてしまうというのはどうかとも思いましたが、それでもしないよりいいかと思いますし、先生方がそういうものを求められるという認識になるのはいいかもしれません。いろいろクリアしなければいけない問題があり、

大変だと思いますが、そこに向けて何かを始める必要があると思います。

金谷 典型的なイメージは、センター試験にリスニングが入ったように、そういうセンテンスレペティションなどが入るのが一番いいかなと、個人的には思われるわけですね。

根岸 そうですね。

金谷 センテンスレペティションを入試に入れただとして、大学でそれをどのように扱うかは裁量に任せるとなると、点数は持っているが、うちは別にそれは見ないというのも可能ですよね。

根岸 実際に授業であまりやっていなくて入試にだけあるという形もあまりよくないですね。

金谷 それと、あとはセンテンスレペティションを全部ということになれば、特別にそれだけのトレーニングをして、他はできなくてもそれだけできるようになると困ったことになる。受験テクニックだのなんだのと言われて批判されるのは結局それですよね。そのあたりは、テクニカルな問題で、そう見えないようなものにすればいいのかなと思います。

根岸 「ヴァーサント」だとセンテンスレペティションも入っているのですが、サマライゼーションなども入っていて、それだけやればいいという感じにもならないと思います。

金谷 あとは、大学全入のような状況だと、そのような入試を敬遠する受験生が出てくるので、その点も悩ましいですよね。

根岸 大学を受けるための基礎試験というか、資格試験のようなものがよいと思います。最初のうちは、あまりスピーキングテストの点数自体を高く設定する必要はないと思います。

金谷 そうですね。そこを高くするとうちの大学を受けるべき人がゼロになってしまふことだってあるわけです。今だって結局、音声を入れるとそちらの方が概して難しくなるので、応募者が減ってしまう、収入が減る、というのが私立大学では一番抵抗感があるところなのでしょうね。

まとめ

金谷 以上、5つの提言についてお伺いしまし

たが、私の率直な感想を言えば、どうやって実現するかのほうが難しく、具体的に施策のほうも、お金がたくさん必要なものは少し厳しそうに思います。特に、お金をかけなくともできるものは何か、やってもうまいかなかった場合、その理由を分析をした上で、どうやって乗り越えるか、というようにはなっていないと感じます。そうするとまた10年後に同じような提言がされるかもしれない、一生懸命いろいろ考えて10年前にもやったんだけど、また同じような提言をしなきゃならない理由というのはどこにあるのでしょうか。

根岸 直接、その質問の答えにはならないのですが、あらためて読み直してみると、この提言は誰に向いているのか、もう少し明確にする必要があります。

金谷 既成のテストをやることは、国として踏み切れますかね…。以前「教育課程の実施状況調査」で、既成の標準化されたテストを膨大な人が受けているので、それを使ったらどうかということでしたが、やはり一企業がやっているものに対して、政府がお金を出すというのはいいのか、という議論が必ず出てきますよね。本気で民間の力を借りられるかどうかということもあるかもしれません。いろいろ提言はしていますが、実現は難しいように思われます。

せっかく何年か置きに提言を出しているものの、実際にはそれがなかなか実現するように働いてないと思います。先ほど根岸先生が言われたように誰に向かって言っているのかがわかりづらいですね。それから、思うように伸びないという分析をどうするかの議論は委員会であったのでしょうか。

根岸 そうですね、議論としては多少はありました。動機付けの話で言えば、データによると、中学1年の段階でわからなくなってしまうということはかなり大きいですね。その手当は結構大切で、最終的にそこはきちんと教えましょうといった、あまり具体性のない提言になりました。個人的には、そこは大きな問題かと思っています。

金谷 具体的に言つていれば少しは議論されるかもしれませんのが、そこがすごく弱い感じですね。わからなくなってしまうからモチベーションが下がるというのが大きな原因だと思います。僕

が関わった平成13年の実施状況調査において、中1、中2、中3と「嫌い」が大幅に増えています。しかし「大切だと思う」というのは、全学年で80パーセントを超えてます。だから、できるようになってくれば、よりやる気が出てきて「あっ！これだったらいいけるかもしれない」ということになってくると思います。これは今回の提言のみに限るわけではないでしょうが、結局、全体において何がネックになっているかの分析が不十分なまま、必要なことは何かという話になってしまふため、どうしても全体を薄く総なめにするというような感じです。

根岸 「5つの提言」が出されて2ヶ月あまり経ちましたが、学会に行った時に感じるのは、私の発表において、教育委員会の方々の参加が増えた、ということです。「5つの提言」で書かれて、差し迫った状況になったのが、教師でも研究者でもなく教育委員会の人ですね。そういう方々からの質問が結構多かったです。あと全体としては、先生の方はあまり知らないという印象があります。

金谷 そうですよね。今こういった提言が出ていれば、それが後ろから押してくれるので、教育委員会でも、「こういうものが出てますから、やりましょう」というようになるでしょうから、一定の意味はあると思いますが、本当に英語ができる人を増やすということになると、こういう方式では無理だなあと思うんですね。

根岸 個別の項目についてワーキンググループのような専門家集団で、特定のプロジェクトを組んで、実現を図るようにしていかないと、この状態ではなかなか厳しい、ということでしょうか。

金谷 そうですね。逆に言えば、これを見た人が自分が関わる個別の項目について、文部科学省とは関係ないが、こういう提言を受けて、何人かのグループで徹底討論し、それを深めて分析して意見を述べる、というようなことが出でればいいと思います。結論としては、そうした意見が出される環境を整えていくということだと思います。

本日はお忙しい中、ありがとうございました。

(文責編集部)

Strategic Self-Regulation (S²R) Model と 学習ストラテジー教育

ELEC 情報・資料の収集および分析研究グループ 松永 隆

「学び方を学ぶ」、「学び方を教える」といったアプローチが定着して久しい。学習者が自分の学習スタイル、動機づけ、意識と態度、目標意識をしっかりと把握して、自分に合った言語学習ストラテジーを適切に組み合わせて、学習に取り組むことが成功の秘訣である。学習目的と学習状況に応じたストラテジーを選択し、学習をモニタリング・評価しながら進めることが重要である。言語学習の多面的な側面、自己の内面的な側面、学習行動、学習環境を自らコントロールしていくことが求められる。

本稿では、学習ストラテジー教育のモデルとストラテジー教育のあり方 (Oxford, 2011) を説明し、テクノロジーの語学教育利用のガイドライン (Egbert, 2005) を提示して、テクノロジーを活用した教育についても触れ、Oxford (2011) によって提案されている Strategic Self-Regulation (S²R) Model (以下 S²R モデル) の応用的な側面を考察したい。なお、その際に Dudeney & Hockly (2007) へも言及する。

Self-regulation の意義

学習に関するこの用語は近年の ESL/EFL 研究の分野では大変注目されている概念であり、教育へも応用され、市販の ESL 教材にも学習ストラテジーを明示的に指導する工夫がなされている。Oxford (2011) では、言語学習の Strategic Self-Regulation モデルという名称をつけて、学習者が積極的・建設的に自分の学習管理を行うためにストラテジーを活用することが最重要課題としている。第 2 言語学習における自己コントロールと

は何を意味するのであろうか？ Schunk & Ertmer (2000, p. 631) によれば、以下のコントロールが含まれる。

1. 学習目標を設定する
2. 授業に集中し、自分が決定した課題に取組む
3. 効果的にストラテジーを活用して、情報を再構築し、練習すべき学習ポイントを記憶に留め、自分にとって最適な学習環境を構築する
4. 学習に際しては、リソースを効果的に利用し、自己モニタリングを適切に行い、効果的な時間の管理に努め、必要な時には助けを求める
5. 自分の能力、学習することの意義、学習に影響を及ぼす諸要因、予想される学習成果、に対して積極的な姿勢を維持し、自分の努力に対する誇りと満足感を経験する

また、Gu (2010, p. 1) も第 2 言語学習における自己管理が最も重要なことであると位置付けている。これまでの ESL 研究においても、適切な量のインプット (comprehensible input)、アウトプットの機会、エラーへのフィードバック、タスク中心の活動、教室におけるコンテクストの中での適切な手助け、などが重要であることは何度も指摘してきた。学習者が自ら学習ターゲットに気付き、学習メカニズムを活性化させることを、教師は期待し待ち続けるしかないのであろうか。ここに学習ストラテジー研究の大きな意義が見出される。学習者が教師とカリキュラムによって支えられ、学習プロセスを管理することに積極的な役割を演じることができれば、学習成果を最大限に引き出すことができる。すなわち、戦略的な学習 (strategic learning) のノウハウを教育することによって、より大きな言語学習の成功体験を作

り出せると期待される。

Self-regulated learners の定義

Oxford (2011, p. 12) は、学習の自己管理を以下のように self-regulated L2 learning strategies として定義している：

1. S²R モデルにおいては、このようなストラテジーは意図的で、学習目標実現のために使用されるとしている。これらのストラテジーは多方面にわたり、教育することのできるストラテジーで、学習者が自分の目的のために活用し、自らのスタイルに適切な組み合わせのストラテジーを選択していくことになる：言語情報などの再構築、内在化、長期記憶への情報定着と言語使用に際して記憶から素早く引き出すこと、短期的なタスクの完成、長期的には第2言語習熟度と自分がどの程度までできるのかという期待感 (self-efficacy) を高めること、などが含まれる。

2. 学習ストラテジーは時としてスキルと捉えられがちであるが、スキルは自動化された状態で使用され意識下で活用されるものではない。一方、ストラテジーは意図的で目標実現に向けられると定義される。

3. ある行動がストラテジーであるのか、それともスキルであるのかは、学習者が自動化されたコントロールをしているのか、意識的に行っているのかが、分からなければ判定することは不可能である。

Winne & Perry (2000, pp. 533–534, 557) は、strategically self-regulated learners を以下のように特徴づけている：

“Strategic” describes the way in which these learners approach challenging tasks and problems by choosing from a repertoire of tactics those they believe best suited to the situation, and applying those tactics appropriately.... The labels of tactic and strategy also reflect differences in grain size, the latter being larger...

Oxford (2011) は、Winne & Perry (2000) と同様に tactics と strategies を区別しているのが特徴であるが、この点については後のセクションで言

及する。

Oxford (2011, p. 14) は、自己コントロールされた第2言語学習ストラテジー (self-regulated L2 learning strategies) の特徴を次のように記述している：

1. ストラテジーの特徴とは：

- ・意識的に用いられ、気づき・注目・意図・努力の4つの意識が含まれる
- ・学習をより易しく、より効果的にし、より楽しめるものとする
- ・異なるコンテクスト、目標により、具体的な tactics として具現化される
- ・学習者の認知的・メタ認知的側面に加え、情緒的な側面、社会文化的なインターアクションの要素も含まれる
- ・ストラテジーの一連の連鎖として、組み合わせて活用される
- ・ある状況で学ばれたストラテジーは、適切な状況であれば適応される

2. Planning や Monitoring などのストラテジーは第2言語の学習に限定されるものではなく、応用範囲は大変広い

3. 一方、コミュニケーションで言語知識の欠如を補完するためのストラテジーなどは、言語学習に比較的固有のものといえる

strategically self-regulated learners に関して先行研究で判明していること

Oxford (2011, p. 15) が提示している S²R モデルは、これまでのストラテジー研究結果を反映し、実証的な研究に根拠をおいた、包括的でシンプルなモデルとなっている。以下の特徴が、これまでの先行研究から判明している、strategically self-regulated learners の特徴である：

1. 学習に積極的に関与している
2. 学習プロセスなど様々な局面において自己をコントロールし、学習目標を達成している
3. 認知的・情緒的側面、学習・コミュニケーション行動、学習の環境的要因をコントロールしている
4. 言語学習及び自分自身に関する自分の信条・

態度・姿勢をコントロールするためにストラテジーを活用している

5. ストラテジーを活用して、学習した知識・スキルを宣言的（意識的）知識の状態から手続き的（自動化された）知識へとスムーズな移行を実現している

6. 異なる状況、目的、場面に応じて適切なストラテジーを活用している

7. 適切なストラテジーとは、学習者の目的・必要性を満たすこと、学習環境に適していること、学習者個人の学習スタイル（情緒的・認知的指向性）に適していること、より高い学習成果へつながることが条件である

8. 一つのストラテジーがすべての目的や状況に必ずしも適切であるとは限らないことを認識している

9. どのようなストラテジーあるいはストラテジーの組み合わせが高い学習結果と関係するのかといった、ストラテジーと学習成果の関連性を意識している

S²R モデルの概要

Oxford (2011) が提供しているこのモデルは、認知 (cognitive)、情緒 (affective)、社会文化的なインター・アクション (sociocultural-interactive) という、相互に影響し合う 3 つの側面から構成されている。認知的なストラテジー (Cognitive strategies) は、知識の構築・再構築（既存の知識への組み込み）・第 2 言語知識の応用という 3 つの主要な認知プロセスに関与する。例えば、ある言語タスクに必要な知識を活性化させるという、認知ストラテジー、Activating Knowledge などがある。また一方、情緒的なストラテジー (Affective strategies) は、感情、態度、モーティベーションを最適の状態に保持することに関与する。具体例としては、Generating and Maintaining Motivation というストラテジーがこれに該当する。また、コミュニケーション、社会文化的なコンテクスト、アイデンティティに関わるストラテジーが、社会文化的なインター・アクションのストラテジー (SI strategies) である。

ここまで記述すると、一見以前の Oxford のモデルと変わらないように見えるかもしれない。大きな違いは、メタ・ストラテジー（例えば、Planning、Organizing、Monitoring、Evaluating など）の存在とその機能拡張にある。これらのストラテジーは、前述した認知・情緒・社会文化的なインター・アクション、これらすべて 3 つの領域において極めて重要で中心的な役割を果たすとされている。以下で、8 つのメタ・ストラテジー、6 つの認知ストラテジー、2 つの情緒ストラテジー、3 つの社会文化的なインター・アクションのストラテジーを概観する。(Oxford, 2011, pp. 14-16)

まずメタ・ストラテジーには、metacognitive, meta-affective, metasociocultural-interactive と呼ばれるものがあり、L2 学習全般に関するこどを管理・コントロールしている。学習者自身の必要性を理解して、必要性に応じて他のストラテジーを活用したり、調整したりする機能を担うのである。

1. Paying Attention
2. Planning
3. Obtaining and Using Resources
4. Organizing
5. Implementing Plans
6. Orchestrating Strategy Use
7. Monitoring
8. Evaluating

認知ストラテジーには以下の 6 種類がある。これらは第 2 言語を処理する際に活用され、知識の構築・再構築・第 2 言語知識の応用に直接関わるものである。

1. Using the Senses to Understand and Remember
2. Activating Knowledge
3. Reasoning
4. Conceptualizing with Details
5. Conceptualizing Broadly
6. Going Beyond the Immediate Data

情緒的な側面のコントロール、モーティベーションの促進・維持、自分の第 2 言語学習に対する態度や自信・期待感を最適な状態に維持することに貢献するものである。

1. Activating Supportive Emotions, Beliefs, and

Attitudes

2. Generating and Maintaining Motivation

社会文化的なインター・アクションを効果的に実現するためには、文化的な側面と自己のアイデンティティや、言語的側面との連携が必要となる。これがSI (Sociocultural-interactive) strategiesである。

1. Interacting to Learn and Communicate

2. Overcoming Knowledge Gaps in Communicating

3. Dealing with Sociocultural Contexts and Identities

上述のストラテジーが具体的な学習目標を持った学習場面において具現化されたものは、tacticsとして定義されており、Oxford (2011) の2、3、4章で詳しく取り上げられ、ストラテジー研究、第2言語習得理論からの根拠づけがなされている。アクション・リサーチなどでストラテジーをテーマにしたい方は、ぜひ読んでいただきたい。

ここでは tactics の具体例を少し紹介するに留めたい。たとえば Planning というメタ・ストラテジーは、具体的には次のような tactics として具体化されている Oxford (2011, p. 33) :

- To help her rebuild schools in the war zone, Betty Lou plans to review her knowledge of Arabic dialects and grammar at night so she can know exactly what to say and how to say it.

また、Overcoming Knowledge Gaps in Communicating という SI ストラテジーについては以下のようないくつかの tactics が例として挙げられている (ibid., p. 33) :

- While Irina presents what she is supposed to say, she cannot remember the term bilateral negotiation, so she "talks around" it, saying, "Both sides come together to talk about what they want," and thus she continues gaining speaking practice instead of stopping.

メタ・ストラテジーで使用されるメタ知識

これまでのストラテジー研究においては、メタ認知的知識 (metacognitive) が人・タスク・ストラ

テジー知識の3分野をカバーしていたが、Oxford (2011, p. 20) によれば限定的であり、不十分とされている。そこでメタ知識 (metaknowledge) という広い概念を使用して、言語及び言語プロセスに関する知識に加えて、情緒的側面、社会文化的なインター・アクションをも含めた形を提案している。メタ知識には下記のような6種類があるとしている (ibid., pp. 19-20) :

1. Person knowledge : 学習者の学習スタイル、学習目標、長所・短所などの個人に関わる知識
2. Group or culture knowledge : あるグループ、文化における行動規範、期待感に関する知識で、母語及び目標言語の文化・グループに関わるものである
3. Task knowledge : 直面している第2言語学習タスクが何を要求しているのかに関する知識
4. Whole-process knowledge : task knowledge とは対照的で、長期的な第2言語学習プロセスに関わる必要性・計画などの要因を含み、高い言語運用能力を習得するために必要となる知識である
5. Strategy knowledge : 学習者が使用可能な状態にある学習ストラテジーの知識、ストラテジーをコントロールする役割を果たすメタ・ストラテジーの知識、2種類が含まれる
6. Conditional knowledge : いつ、なぜ、どのような場合に (どのような学習目標やタスクで効果的ななどを考慮して) あるストラテジーを使用するのかに関する知識で、上記5つすべてのメタ知識から情報を収集して総合的な判断を行う役割を担うものである

これまで紹介してきたストラテジー、メタ・ストラテジー、メタ知識がどのように具体的に活用されるのか次に見ていきたい。また、ストラテジーをどのように教育するのかについても言及する。

S²R モデルの task-phases

実際に学習者がタスクや問題に取り組む際に、どのような手順を踏んでいくのであろうか。Oxford (2011, p. 25) の S²R モデルは次のような提案を行っている。まず初めの段階を strategic forethought と位置づけ、この中で学習者はタス

クを注意深く分析して何が要求されているのかを判断し、目標を設定して知識を活性化し計画を練る。次の段階は、strategic performance (strategic implementation, monitoring, and control) と呼ばれ、実際にストラテジーが使用されることになる。学習者は計画を実行に移し、自分の行動をモニターしながら、現行通り進むべきなのかアプローチを変えるべきなのかを判断する。このアプローチのコントロールという判断が重要で、そこから self-regulated learning という概念が導き出される。最終段階が strategic reflection and evaluation であり、その名称の通り、学習結果・ストラテジー使用の効果・自己の概念（自信、どの程度高いレベルで達成できるのか、などの自分に対する期待感）について価値判断を下す。

ある特定のストラテジー、メタ・ストラテジーが上記の各段階で使用される傾向があるという点に注目したい。例えば、Planning、Activating Knowledge というストラテジーは、性質上必然的に第1段階で使用される。また、第2段階においては、異なったストラテジーが使用される傾向が強い：Monitoring、Conceptualizing Broadly、Conceptualizing with Details、Going Beyond the Immediate Data、Overcoming Knowledge Gaps in Communication など。また、Evaluating というメタ・ストラテジーは必然的に第3段階において使用されることになる。

なお、これらの3つの段階は必ずしも順番通りに進められるとは限らない。学習者によってはいきなり第2段階から始め、第1段階へ戻ることもあり得る。また、ストラテジー使用が段階ごとにはっきりと異なる、とは必ずしも言えない。例えば、Activating Knowledge というストラテジーは性質上第1段階において現れるが、他の2つの段階においても使用される。同様に、Evaluating というメタ・ストラテジーは最も頻繁に第3段階で活用されるが、他の段階においても使用される。

学習ストラテジーの教育 (learning strategy instruction)

Oxford (2011) では、第5章でストラテジー・

アセスメント、第6章でストラテジーの教育をテーマとして取り上げている。本来、学習ストラテジーの教育はそのアセスメントから始まるのであるが、この点についてはまた別の機会に譲りたい。

第6章で提案されているアプローチは大きく2つに分類される。カリキュラムで提供されている通常のコースに組み込んだ教育、「学び方を学ぶ」などの通常のコースとは切り離して実施される教育である。ここでは前者の通常のコースに組み込まれたタイプを取り上げ、明示的に学習ストラテジーを教育するための具体的な手順・指導技術を概観する (Oxford, 2011, pp. 183-189)。以下の通り6つの段階から構成されている。

1. Prepare: Identify Current Strategies, Raise Initial Awareness :

学習者が馴染みのあるタスクにおいて、これまで各自使用しているストラテジーを振り返る、いわゆる brainstorming であり、ストラテジーに対する意識を高めるという狙いがある。教師は学習者の動機や文化的な価値観を考慮しながらゲーム感覚で行うと良い。

2. Continue to Raise Awareness :

1から引き続き意識を高める活動だが、ここでは学習者に具体的なタスクが示され、「このような場合どう取り組みますか」という形で、ストラテジー指導をしない状態で brainstorming を行わせる。なぜ・どのようなストラテジーを使用したか、その効果はどうであったのか、などという点について情報交換をしていく。

3. Model and Name Strategies :

実際にタスクを実行しながら、どのストラテジーをどのように活用するのか、どのような潜在的な効果があるのかなどについて、教師がデモンストレーションを行いながら、新しいストラテジーを明示的に指導する段階である。

4. Practice: Use, Combine, and Monitor Strategies :

類似したタスクを行いながら学習者が実際に新しいストラテジーを活用する練習の段階である。タスクに必要とされるストラテジーの連鎖を活用して、モニタリングしながら練習を進める。この段階で重要なことは、複数のストラテジーを組み

合わせて使用するという点である。

5a. Evaluate and Transfer :

学習者はストラテジーの効果を評価し、類似したその他のタスクへの応用方法を学ぶ。

5b. Expand and Adapt :

学習者は実際に類似したタスクを実行しながら、いつどのような条件のもとでは、どのようなストラテジーを、どのように組み合わせて使用するのかを判断しながら練習する。教師が手助けを徐々に減らしていくのも、この段階からである。

6. Learners Continue to Increase Ownership :

5bの延長線上にあり、類似した発展練習を行う。また、学習者のストラテジー使用が教師によって評価され、様々な活動を通して自分が使用したストラテジーを他の学習者と共有する。

テクノロジーを活用した教育への応用

最後にこのセクションでは、Oxford (2011) が提案している S²R モデルを活用して、明示的な学習ストラテジー・トレーニングを行うために適した言語タスク、特にインターネットなどのテクノロジーを生かした授業計画を立てる際に参考となる資料を紹介したい。紙面の都合で情報提供という形式を取ることにする。

まず教室において満たさなければならない条件を考察する。すべての形態の授業について共通しているクラスルームでの条件を、Egbert (2005, pp. 6-8) は以下のように提示している：

1. Learners have opportunities to interact socially and negotiate meaning.
2. Learners interact in the target language with an authentic audience.
3. Learners are involved in authentic tasks.
4. Learners are exposed to and encouraged to produce varied and creative language.
5. Learners have enough time and feedback.
6. Learners are guided to attend mindfully to the learning process.
7. Learners work in an atmosphere with an ideal stress/anxiety level.
8. Learner autonomy is supported.

さらに同様に、教育テクノロジーを教室で使用する条件として以下の 5 点をあげている (ibid., pp. 11-13) :

1. Use technology to support the pedagogical goals of the class and curriculum.
2. Make the technology accessible to all learners.
3. Use the technology as a tool.
4. Use technology effectively.
5. Use technology efficiently.

テクノロジーを活用した授業でストラテジーのトレーニングを行う際に、上記 2 つの条件リストからキーワードとして留めておいていただきたい概念はこのようになる：interaction、authentic audience、authentic task、production and exposure、time and feedback、intentional cognition、atmosphere、autonomy

タスクをデザインする際にぜひ参照していただきたいのが Dudeney & Hockly (2007) である。テクノロジーを活用した英語教育が主たるテーマで、特にお勧めしたいのが第 3 章 (ウェブサイト)、第 4 章 (インターネットを活用したプロジェクト)、及び第 5 章 (電子メール) である。必ず役に立つタスクデザインのアイデアが得られると思う。

参考文献

- Dudeney, G. and Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Pearson Education Limited.
- Egbert, J. (2005). *CALL Essentials: Principles and practice in CALL classrooms*. Alexandria, VA: TESOL.
- Gu, Y. (2010). Advance review: A new book on *Teaching and researching language learning strategies*. Unpublished review, Wellington University, N.Z.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Pearson Education Limited.
- Schunk, D.H. and Ertmer, P.A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R., and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press: 631-650.
- Winne, P.H. and Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R., and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press: 531-556.

(まつなが たかし／南山大学)

実用の知恵、思考の糧

高田智子

本との出会いは人との出会いに似て、初対面の好印象で中味への興味が増す。米国国務省が1962年から発行している季刊誌、*English Teaching Forum* の第一印象を人にたとえて言うならば、「お洒落で素適な方」である。本の顔と言える表紙は、毎号の特集に沿った写真であり、被写体とそれをとらえるユニークなアングル、背景の色との調和、写真と文字の絶妙なバランスに、しばし眺め入ってしまう。パラパラッとめくると、表紙と同系の淡色が各読物の最初のページにさりげなく使われていて、何とも心憎い。

毎号の特集は、年ごとの大きなテーマに沿って組まれている。たとえば2010年はスポーツ、2011年は趣味である。2011年第1号の特集は「編み物」。表紙は、太さも綿りも違う暖色系の毛糸の拡大写真で、ふうわり優しい感触が伝わってくる。第2号は「釣り」。道具箱の小さな仕切りに、カラフルな浮きや疑似餌（lure）がお行儀よく並ぶ。見ているだけで楽しく、文字通り lure されてしまう。第3号は「ガーデニング」。明るい煉瓦色の家の片隅に置かれた植木鉢、ゴム長靴、ブリキのじょうろに熊手。かつて住んだ米国北東部の郊外の住宅地で、主婦が集まればガーデニングの話に花が咲いたことを思い出す。

第一印象は、読者の期待を裏切らない。表紙に表われるこだわりの美意識は、内容のこだわりに通じる。毎号52ページの構成で、3～4編の論考と、特集テーマにそった教材という2部構成になっている。第1部では、論考の著者の幅広さと、時宜にかなった題目選びに、編者の見識の高さを感じる。この雑誌は ESL/EFL 教師向けに125か国で購読されており、世界各国の研究者や実践家が

寄稿している。たとえばセネガル・アメリカ・ブラジルという組み合わせで、地域性に偏りなく組まれている。

内容は、理論に基づいた実践や考察が多い。Process writing や CBI (Content-based Instruction) のように最近関心の高いテーマはもちろんのこと、そう言えばこれも重要だと改めて気づかせてくれるものもある。たとえば Mott-Smith (Vol.49, No.2) の Establishing textual authority and separating voices: A new approach to teaching referencing は、文献引用の意味とその方法について、段階を踏んだ指導法を述べている。文献から得た情報と自分の意見とを区別して書くという倫理的感覚が発達途上のわが学生の面々を思い浮かべ、技術的な面を教えながら、意識を育てることが重要なだと納得する。

第2部の教材は、特集にそった読物と、そのまま教室で使える言語活動である。読物はこれも画質のよい写真と共に、平易な英語でアメリカ文化の最新情報を伝えている。若者の間で編み物の人気が復活していること、子どもの糖尿病を減らそうと健康的な食事を推進するオバマ大統領夫人が、ホワイトハウスで野菜畑を始めたこと、公害規制法の強化できれいになったニューヨーク港やポトマック川で釣りができるなど、意外な事実がおもしろい。読物に続く Classroom Activities は、やはり特集に合わせた内容で Beginner, Intermediate, Advanced の各レベルに1つずつ用意されている。裏表紙見返しのクイズも見逃せない。編み物特集は、knit にちなんだ黙字のクイズ。釣り特集は、魚にちなんだ tongue twisters の完成問題。ガーデニング特集は DNREAGRE の文字

を並べかえて red, green, garden, gardener というガーデニング関連語を作るなどの綴りクイズ。

このように *English Teaching Forum* は、研究者にも実践家にも豊富な情報を与えてくれる。最新号 (Vol. 49, No. 3) から論考を 2 編紹介しよう。

Horn, B. (2011). The future is now: Preparing a new generation of CBI teachers. アンカラ米国大使館付の英語教育官が、内容重視指導法 (CBI) の担当者心得を述べている。最近はヨーロッパでも、題材内容の学習と語学教育を有機的に統合した CLIL (Content and Language Integrated Learning) が広まり、注目されている分野である。トルコは政治経済的にはヨーロッパの一部であり、中等・高等教育機関の中には授業がすべて英語で行なわれるところもある。社会的、言語的環境が異なる日本で、この論考がどんな意味をもつのかと思われるかもしれない。しかし読んでみると、CBI を成功に導くための教師の資質として Horn が挙げる項目のほとんどは、日本の英語教育が必要とするものであることに気づく。Horn が第一に挙げるのは language proficiency であり、これはさまざまな言語タスクを主導し、語彙や内容を理解し説明する力だと説明している。TOEFL などの外部指標を示すだけでなく、求められる英語のタイプ、つまり質的側面を特定することが必要だという主張は、注目に値する。第二に挙げるのが academic skills である。さまざまな分野の内容を学習者に提示するために、情報を検索し、要旨をまとめ、統合し、それを学習者が利用可能なものにするために、書きかえたり口頭で発表したりする力である、と述べている。

ここまで読むと、CBI と、日本の高校で行なわれる題材内容中心の英語の授業との類似性に気づく。高校の教科書で扱う地理、歴史、文化、自然科学などの幅広い分野について、読んだことに基づいた発表活動を主導するとき、高い language proficiency と academic skills が教師に求められる。いや、それどころか、改訂された高等学校学習指導要領は、生徒がこのような言語能力や学力を身につけることを求めている。学んだことに基づいて、情報や考えについて話し合う、意見交換する、書く、発表するといった言語活動を通して、

知識・技能を習得し、「思考力・判断力・表現力」を伸ばすことを目指している。

その実現の鍵となる教師の資質は、Horn が第三に挙げる pedagogical knowledge and skills であろう。それは、さまざまな情報源から継続的にインプットを与え、プロジェクト学習を組み込み、協同学習を促進すること、学習プロセスの個人差に対応すること、テクノロジーを利用すること、質的な評価をすることなどだと述べている。言うは易く行なうは難し、と思う。しかし、国際共通語としての英語を学び、教えるという、トルコと日本に共通した視点で読むとき、この論考は考える材料を提供してくれる。

Petrie, G. M. & Avery, L. (2011). Identifying our approaches to language learning technologies; Improving professional development. 著者は長年、CALL に関する教員研修を行なっている。この論考のおもしろさは、教室でのテクノロジー利用に関して研修参加者がもつ前提に焦点をあてた点にある。著者は Warschauer (1998) のモデルを用いて簡単なアンケートを作成し、研修参加者の CALL へのアプローチを特定する。そして、ハイテク好み、ハイテク恐怖症、道具主義、批判的、の 4 タイプに分類し、タイプ別の研修内容を提供する。たとえば、テクノロジーを利用した言語活動はどれでも魔法のような効果があると考えているハイテク好みのグループに、同一の言語材料と同一のコンピュータソフトを与える。参加者は個別にミニレッスンを作成し、発表して評価し合う。すると、選択の幅や質の違いによって、効果が一様でないことに気づくというわけである。

同じ話を聞いても、受け止め方や解釈が人によって異なることは、日常よく経験する。人は事実そのものを見るのではなく、事実から連想する自分の思い込みを見ている。そういう人間の性を直視して、教員研修に生かしたところがおもしろい。

かくして「お洒落で素適な」*English Teaching Forum* は、おつきあいが深まるほど味のある方のようである。

(たかだ ともこ／明海大学)

ELEC 賞受賞とその後の課題： 等価カナ・漢字表記で EAL 化 — English as an Additional Language —

島岡 丘

ELEC 賞をいただいたのは今からちょうど30年前の1981年だった。東京教育大時代の恩師の太田朗先生が審査委員長を務められた。私の論文は10数名の中高の英語の先生方と合宿、つまり、live-in seminar についてであって、英語力を向上させる方法をヨーロッパ、特にユーゴスラビアで効果を上げておられたサンフランシスコ州立大学教授 John Dennis 先生とご一緒に研究するのがねらいであった。論文審査の講評には、英語合宿セミナーは、今回は英語の先生対象で効果があがったが、今後は学習者を対象にしてその効果を研究してほしいというコメントをいただいた。私が専任講師の時に ITC という 2 週間の英語合宿を実施し、それを10年ばかり続けたが、その経験を教員対象のセミナーをどう関連させるのがよいかという課題が与えられたのだと思う。

JALT の事務局長で活躍された石田正先生を通して、John Dennis 先生が来日されるのを機会に、先生のご指導の元に合宿プランの計画と実施を行い、その結果を ELEC 論文として、提出したのである。それに対して、ELEC 賞をいただいたが、私自身、Dennis 先生からご指導を受けたので、いただいた賞金を半分は先生にお譲りすることにした。先生はことのほか喜んでくださり、自分の Academic life のなかで最も嬉しいことだと言われ、さらに、日本は世界で最も文明国であると敬意を表してくださった。日本では当たり前のことがこんなにもアメリカの大学教授に感謝されていいのかと不思議に思ったことを覚えている。

英語合宿ではストーリーの共同作成から共同発表までを行った。写真撮影、それを見ながら、共同でストーリーの作成、翌日はその共同発表とい

う形をとったが、そこには 4 技能がすべて有機的に関連している。最近は 4 技能統合の重要性が指導要領にも強調されているが、1982年に発表したデニス・島岡共著『統合的教授法』(大修館) はその先駆的役割を果たしたのかもしれない。その後デニス先生と親交が続き、サンフランシスコ郊外の Mill Valley にある山頂近くのご邸宅に何度もお邪魔し、時には構造言語学、変形生成文法、チョムスキの理論上の限界、認知言語学の将来性などについて、延べ20時間近く話し合ったこともあった(その一部はデイリー・ヨミウリに掲載された)。私たちの英語教育の考え方は、H. H. Stern、H. G. Widdowson、D. A. Wilkins に近いものを感じ、特に Wilkins の *Notional Syllabuses* (1976) は英語教員の必読書ではないかと思い、邦訳も試みた(桐原書店)。

大塚英語教育研究会編『英語の研究と教授』(1932~39) が発行されていた時代では、文学・語学・英語教育の 3 分野がバランスを保っていたが、最近はそれぞれの専門性が強調され、とかく全体像が見えにくくなる傾向がある。TESOL、IATEFL、ロンドン大学英語音声学夏期講座などに時折参加して、国内の英語教育を見直してみる必要があるのでないかと思う。筆者の関係で、P. Roach、B. Bradford、Bruce Hayes、Alan Cruttenden、David Wilkins、Jennifer Jenkins をお呼びでき、それぞれの学説を拝聴することができたが、それらを融合するのは、まだ先のことかもしれない。

インターネットの時代には国境の壁はない。開かれた世界でははっきりとした主張をしなければ無視され不利になる。日本語話者のための英語教

育モデルは世界に通じるものがあろう。発音辞典などは日本で一番よく売れているそうであるが、IPA 表記を活用しないで、綴り字依存、テープ依存の英語教育が少くないようだ。筆者の考えは、せめて足がかりとして、近似カナ表記を格上げして等価カナ表記システムとして活用し、IPA をより幅広く使えるものになってほしいと思っている。

現在、私が取り組んでいる英語教育に関する研究テーマは

① 日本人の英語学習のための音声習得モデルの構築、

② 自信ある音声表現に繋がる音声指導、

③ 認知言語学とクリティカル・シンキングを背景とした英語教材の分析と編集、

である。欧米の音声学者が考え出したモデルはコミュニケーションをねらいとする英語教育のモデルとしては詳しそうに、誤解されやすいところがあり、やはり、日本人のための音声習得モデルを構築する必要性を感じる。

音声表現に自信を持たせるためには、日本語の知識を活用することである。とかく外国語を話そうとすると、語気が弱くなったり、声が小さくなったりする傾向が一般に見られるが、例えば、邪道かもしれないが、Yes というのを「(徳川) 家康」と言えばより力強い発音になる。「あ、いかん」を「アイカーン」とすれば icon の文字を見て得られる発音よりも米音らしく響く。

また、IPA では発音の実感が得にくい英語学習者の中には、等価カナ表記を併用して自信を与えることも良いと思う。苦手とされる l/r の区別も light [laɪt ライト]、right [raɪt ライト] のカナ表記 (SEKT 方式) の併記でより自信をあたえることができるであろう。

音読を奨励する先生方が少なくないが、音読の前に事態把握とか介入する心の働きなどを認知言語学的に捉えると、音読が単なる練習だけでなく「音読学」の域に入り、より深く理解と鑑賞が進むのではないかと考える。

英語の二重母音はカナの大小によってアイ、アオ、オイのように表記した方がその特徴を捉えやすいと思う。一方、子音については、日本語が「前舌優位言語」であり、英語が「舌先優位言語」

という特徴を捉えたい。Canada の発音は日本語話者は「キャナダ」と言いがちになるが、それを防ぐには「毛穴だ」と言えば「ヤ」の介入を防ぐことが出来る。Woman が「ウーマン」となりがちだが、「魚万」と言えば、英語に近い発音になる。

英語の発音練習をしても直ぐにもの日本語に戻ってしまう傾向があるので、英語の発音を定着させるには「舌先優位」を意識させ、特に日本語の「ヤ、ヨ、ニ」を意識的に避け、Japan は「ジャパン」よりは「デュペアンヌ」、東京や京都は「トウキョウ」「キヨウト」ではなく、「トゥキオウ」「キオウトウ」のように前舌の位置が低く、円唇が伴うように工夫することが必要のようだ。また、tennis、Titanic、morning などは「テネイス」、「タイテアネイク」、「モーアネイング」のほうが英語に近い音になる。秋田の中学校の先生が、good morning に近い英語は「愚問ねん」と言ったところ、生徒がたいへん盛り上がったそうである。小学校から英語教育が始まった。子供の持つ感性を英語教育に生かしていく正しい音声重視の授業も考えていただければ幸いである。

振り返ってみれば、エレック賞をいただいたことがきっかけとなり、海外の学者との繋がりと発展し、また日本語を見直すという機会に恵まれた。今後も国内外に開かれた形で、研究と教育に關係していきたいと思う。

参考文献

- J. Dennis- 島岡丘 (1982) 『統合的外国語教授法』 大修館書店。
島岡丘 (1994) 『中間言語の音声学－英語の「近似カナ表記システム」の確立と活用』 絶版。
伊藤健三・島岡丘・村田勇三郎 (1982、1990) 『英語学と英語教育』 太田朗監修「英語学大系12」。大修館書店。
大塚英語教育研究会編 (1932~43) 『英語の研究と教授』 本の友社。
青木昭六・島岡丘 (2002, 2011) 『サンシャイン英和・和英辞典』 開隆堂出版。
島岡丘・乾隆編 (2008~12) *New Treasure* (Vols.1~5) Z会出版。
(しまおか たかし／筑波大学名誉教授)

学年共通ハンドアウトにより、授業を ALL English で行う実践 —「生徒中心の授業」への転換を目指して

大塚 徹

【はじめに】

「授業は英語で行うことを基本とする」と定めた新学習指導要領（2009）が話題となって久しいが、生徒の動機付け、英語に接する機会や経験の増大、学習集団の雰囲気の向上等、英語で授業をするメリットは多々ある。しかし同時に、現状として、なかなか英語で授業を行うことができないという現場の声も多く、その原因は、教員の英語力の不足、教材準備に時間を割けない教員の多忙さ、生徒の基礎的な英語力の不足、クラスの問題行動への対処にかかる時間等、多岐にわたる。教員の英語力不足という点1つ取っても、文部科学省の調査によれば、中学校だと実用英語技能検定試験準1級以上の級、又はTOEFLのPBT550点以上、CBT 213点以上、TOEIC 730点以上のスコアを取得した教員数は、全体の26.6%である（文部科学省、2007）。また、ほぼ英語で授業を行っている高校は、高校全体の1.5%に過ぎず、授業時間の半分を英語で行っている高校でも全体の10.0%に過ぎない、という報告もある（向後、2010）。しかしながら、こういった現状の問題点に取り組みながら、英語で授業を行うにいたった過程とその効果を検証した報告は少ない。そこで本稿では、英語で授業を行うための道筋をどう様々な問題と折り合いをつけながら実践してきたのかを、高校1年次生を対象にした英語Ⅰにおける授業展開の仕方とともに紹介し、半年間に得られた学力の伸びと生徒アンケートの結果をもとに、英語で授業を行うことの本質的な意義を探る。

【英語で授業を行う意義】

英語で授業を行うことによるメリットは多々挙げられる。生徒のモチベーションの向上、実際に英語に触れる機会の増大、英語を使用する経験値の増加、クラスの雰囲気の改善等である。また教員自身が英語を毎時間使用することによる指導者自身の英語力の向上も期待できる。しかし英語で授業を行う真意は「生徒の英語力向上」にあり、英語で授業を行うのは、教員自身のためではなく、あくまで生徒の力をつけるためである。教員によるオーラル・イントロダクションが大切なことは言うまでもないが、生徒が全く理解できない内容を闇雲にしゃべっても意味がない。やはり生徒が意味をつかめる、あるいはつかめそうな感じがするレベルで、十分な量の英語を生徒に触れさせる機会を増やすことが第一義である。教科調査官の向後氏によれば、当初「授業は英語で行うことを基本とする」と指導要領で謳われたとき、この言葉が一人歩きしてしまった感があるが、この文言は、教師が授業を英語で行うと同時に、生徒もできるだけ多く英語を使用することを通して、「英語による言語活動を授業の中心とする」ことを意図して書かれたものである（向後、2010）。つまり、英語で授業を行うことのねらいは、そのことを起爆剤として、授業スタイルを学習者中心のそれに変革し、学習者の英語使用を増大させることにあると考えることができる。

学習者中心の授業を考えたとき、生徒が英語をどの場面で受け入れ、また発信するか、次の3段階に分けて考えてみたい。

- ① Input—授業で取り上げる題材内容に関する説明を聞き、読むこと
- ② Intake—Input して習った学習事項を何度も反復して定着し刷り込むこと
- ③ Output—Intake した定着事項を自分なりに使用してみること

Krashen (1982, 1984) が指摘しているように、Input で与える英語は十分な量で、かつ「 $i + 1$ 」で表されるとおり、ほぼ理解できるが現在の学習者のレベルを少し上回るような文法や語彙が含まれるレベルの英語が望ましい。授業内ではオーラル・イントロダクションやテキストに関する説明、画像や絵、道具を使った理解の促進という場面が想定される。Intake の定義は Input ほど確立してはいないが、ここでは Input を通して学習した内容を、何度も反復して聞いたり読んだりすることで、体内（脳内）に英語を浸み込ませていく段階のこととする。Q&A や TorF 等の Comprehension task、ディクテーションやディクトグロス等、多様なタスクを通して何度も学習事項を馴染ませ、定着を図る段階である。また、日本で伝統的に効果があるとされてきた音読もこの段階に入れることとする。Output の効用は、単に Input したものを見せるという意義にとどまらず、Output することによって、すでに理解していることと、うまく表現できることのギャップに気づくなど、Swain (1985) は Output Hypothesis によりその機能を紹介してみせた。ここではもちろんディベートやディスカッションなど、自分の意見を自由に述べる Output はもちろん、定着した文を少しあレンジして発話するような、ある程度コントロールされた状況下での発話も Output とする。

「教育現場で時々見られる間違いは、インプットとアウトプットの量を同様に扱って、わかったことは言えなければならないと想定してしまっていることである」(2009、和泉) という言葉は我々現場に立つ教員として耳に痛い限りであり、全体のバランスとしては、ある程度の Output を引き出すために、それ以上の Intake、そしてそれ

以上の Input を提供する必要があることを肝に銘じておかなければならない。いずれにしても、教員ではなく、あくまで生徒が英語に「触れる」場面を十分に設定することで、英語を実際に使用する機会が増え、そしてその結果、生徒の英語力が伸びることこそが「英語で授業を行う」ことの本質であろう。

【授業のどの部分を英語にすべきか】

それでは実際に教室で教員が英語を発話する場合、どの部分を英語に変えたらよいものなのか。静 (2009) は、まず①クラスルーム English と②授業内容に関して生徒とやり取りする英語を区別した上で①よりもむしろ②をするための英語運用力を磨くことが大切だと指摘している。また、太田 (2009) によれば、教師の使う英語とは、①授業をコントロールするための英語②手本としての英語③理解の手助けをする英語④ヒントを与える英語⑤動機づけのための英語に分けられると言う。

これを先ほどの Input, Intake, Output の 3 段階に当てはめてみると Input の段階では静氏の①、太田氏の①、②を使い、Intake では静氏の②、太田氏の③、④、⑤を使うことになる。そして Output においては静氏の②、太田氏の⑤を用いることになる。この中で教員が使いこなすまで時間がかかるものは静氏の②、太田氏の③、④ではないだろうか。ここで「時間がかかる」というのは、流暢に話すとか、使用する単語のレベルが難しいという意味ももちろんあるが、それ以上に、生徒のレベルに合わせながら、しかも授業内容に即しつつ、生徒の理解を引き出すようないわゆる Teacher Talk を教員がしなければならない、という意味である。逆を言えば、静氏の①、太田氏の①、②、⑤は決まりきった定型表現がバラエティ豊かに事例集のような形で出版されてきており(例: 愛知総合教育センター、2009)、それらを模倣することで、自分のものにすることは比較的容易である。決まった定型表現を増やし、自分なりに使えるよう頭の引き出しにしまっておき、何度も使用することで、生徒に的確な指示を出して活動させ、肯定的な評価を与えて勇気付け、時に問

題行動を取る生徒にも毅然とした英語で生徒指導をすることもできるようになるだろう。なお、生徒に多様なフィードバックを与え、生徒を導き、生徒指導を英語ではるのは至難の業であるという見方もできるが、それはいわゆる「授業以前」の問題である。また学校全体として取り組まねばならない「学校課題」の議論でもあり、本稿の守備範囲を大きく逸脱してしまったため、ここでは扱わない。いずれにせよ難しいのは、授業内容に関して生徒とのやりとりを深めながら英語を使用することである。ここでの英語使用は教員の Teacher Talk の力量が大きく問われる分野であり、この部分をどうやってカバーするかを真剣に考える必要がある。つまり、教員の英語使用には以下の2段階があると考えられる。

- A 授業内容に関係のない教室をマネジメントする英語－難易度「易」
一主に Input, Output の段階で使用
- B 授業内容に関わり生徒とやりとりするための英語－難易度「難」
一主に Intake の段階で使用

ここで言う難易度というのは、流暢さや単語レベルの問題よりも、いわゆる Teacher Talk としての英語の難易度であり、また、「易」と「難」は A と B を意図的に差別化するために便宜上用いているのであって、教室内で使われる教員の英語が、それぞれにとって排他的に、2種類しかないという意味ではない。我々現場の中高教員は、まず A の英語を自分のものにすることが先決で、しかもそれを英語科全員が実践することで、その学校で使用される英語量は、かなり増大することが期待できる。ただし、これは A の表現がもともと非常に限られているという意味ではない。A といえども多種多様な表現が存在するし、この部分にかなりの程度熟達し、授業を展開するにはやはり多大な時間がかかる。ただ、ある程度自分が使う表現例を限られた数であっても覚え、使用できるようになれば、比較的早期の段階で A を授業に取り入れることが可能であろう。

そして、次の段階として B に取り組む場合、

この達成度合いは教員個人の Teacher Talk を含んだ英語力に大きく左右され、また生徒の発話を我慢強く待ち、ヒントを粘り強く与えるなどの個々の教員の指導スタイルにも、大きく依存することから、英語科全体での研修機会の設定や、ステップを追った導入などが必要である。A の英語を実践する前に B の英語を実践することは難しく、B の実現はどうしても中長期的な課題となる。そこで、まず打てる策として B の導入に至るギャップを埋める有効な手段が、これから紹介する音読、暗写、暗唱を中心としたハンドアウトの作成なのである。

【音読、暗写、暗唱を中心としたハンドアウト授業の効果】

音読、暗写、暗唱を中心としたハンドアウト授業を展開した先進的な高校の事例では、2003年から2008年まで SELHi の指定を受けていた北海道函館中部高校の事例がある。「HC (=函館中部) ラウンドシステム」と呼ばれ、音読や暗写を中心としたハンドアウトで、英語をトレーニングのように使い、自身に刷り込ませることで、英語力の飛躍的向上を成し遂げた例が報告されている(今井2009)。また、音読指導の研究としては、いわゆる進路多様校で SELHi 指定を受け、実践の成果を報告した例として滋賀学園高等学校や、音読指導の徹底により英語嫌いをなくすことに主眼を置いた研究を行った愛知啓成高等学校の例など、多くの報告がなされている(ベネッセ教材研究開発センター、2007)。これらの事例は研究の主眼が授業を ALL English にすること自体ではないものの、生徒の英語力向上に高い効果を上げており、この方法を、「授業を ALL English」で進めるために有効活用できないかというのが、本実践のきっかけである。

【実践】

○対象生徒および授業期間

授業は北海道内の全日制高校普通科に通う1年次英語 I 履修者192名を対象とし、2010年4月より9月まで行われた。英語 I は1年次の必修科

目であり3単位である。なお1年次はそのほかにOC1が2単位の必修科目として開講されている。当該高校1年次の英語力は高校入学段階で高校入試英語60点満点のうち約3分の1の得点である20.9点である。また調査協力者の中に、英語圏に長期留学した経験のあるものはいなかった。

○指導手順

英語I、英語II、リーディングなど、各学年の主軸となる科目において学年共通ハンドアウトを主担当の教員が作成し、それを各クラスの教科担任に配布、各教科担任はこれをもとに授業を展開した。このハンドアウトは主に授業内容の定着を図るために使用されるものであり、Intakeの段階で配布された。Intakeは生徒自身が何度も反復しながら内容を聞いたり読んだりすべきものであり、ここでの英語使用者は教員ではなく、むしろ生徒である。従って個人で、ペアで、グループで、生徒自身が英語を使用できるようなタスクをちりばめたハンドアウトをこの段階で使用することになる。主なハンドアウトのタスクは以下の通りであった。

- ①音読 ②ディクテーション ③暗写
- ④Q&A ⑤アレンジ文の発話

① 個人で、ペアで、グループで、英語から英語、日本語から英語等、多様な音読（1授業時間で4～5種類の音読）を行った（Appendix1参照）。授業中のペアでの音読活動は基本的にこのハンドアウトを使う。1回の授業で最低3回は音読をした。音読の仕方は様々だが、ペアになって各文を交互に読む、一人がハンドアウトを見ながら音読するのを相手がハンドアウトを見ずにリピートする、「競争読み」と言って、ペアでどちらが早く読めるか競争する、ペアでシャドウイングやオーバーラッピングをする、また、全体で「四方読み」をする、などできるだけ生徒を飽きさせないように繰り返し音読を行った。また、ペアも横同士、縦同士、斜め同士にして、変化を持たせた。

② 教員やCDの音声を聞いてのディクテーションと、ペアでお互いの音声を聞いてのディクテー

ションの2種類を行った（Appendix2参照）。

③ cloze testのような虫食いを埋めていく第1段階（Appendix3暗写シート①）から、さらに虫食いが増えた状態の第2段階（Appendix3暗写シート②）、そして仕上げに、すべての文章を暗記した上で書き出していく第3段階（Appendix3暗写シート③）までのハンドアウトを用意し、着実な定着を図った。生徒の英語力の実情に合わせ、cloze testの穴埋めも、単語の最初の文字は所与のものとしてハンドアウトに予め印字した。音読活動の後、覚えているか確認するため、間をおかず暗写させることもあるが、このハンドアウトを使ってペア音読させることもあった。その際は一人が音読シート（Appendix1）のハンドアウトを行ごとに読み、もう一人がこの暗写シート（Appendix3）のハンドアウトを見ながらリピートするなどして利用した。

④ 題材によって、pre-taskとして行うこともあるれば、post-taskとして行うこともあった。ペアになり、ひとりがその発問をし、相手が英語で本文から答えを見つけて答える活動を行った（Appendix4参照）。その後、ペアでのそのやりとりを全体に発表してもらい、コメントをその場で与えた。

⑤ ターゲットとなる文法事項を含んだ文を、単語を変えたり、状況を変えたりして出題。アレンジ文を解くことで、そこに共通して現れる「構造」＝「文法」に気づいて、それを脳内に取り込んでくれることを狙いとした（Appendix4参照）。まずは本文の文法事項が含まれた文を解説し、他の例文で生徒に練習させる。その後、自分で文をつくらせ発表した。また、教員が即興でつくった日本語を生徒に言い、生徒はそのとき習った文法事項を駆使して、その日本語を英語にして発表する活動も行った。教員は生徒の発話をよく聴きながら、繰り返したり聞き返したりして、発表した生徒の答えを全体で共有した。

①～⑤のタスクのうち、前述のAの英語一主にInput, Outputの段階で使用一は①、②、③で、またBの英語一主にIntakeの段階で使用一は④、⑤で主に使った。もちろん①、②、③を行う際、

机間巡回しながら生徒とやり取りをする際はBの英語を使うことがあり、また逆に、④、⑤の活動の際にも指示を的確に行い、生徒を励まし、評価を与える発言をすることがあるため、Aの英語を使うこともある。従って、相対的な頻度の問題として、どちらかというと、①、②、③ではAを、④、⑤ではBを使用するという意味である。

本来的には、教員が生徒一人ひとりとやり取りをする中で何度も話させ、個々人の習得度合いに合わせて生徒の学習を支援することが理想だろう。しかし教室には生徒が40人もいるわけで、生徒一人ひとりが発する発話量はおのずと限られてしまう。また生徒同士の会話も生徒間の英語力にレベル差があまりない場合、母語を話すことを考えると、音読、ペアディクテーションなど、ある程度コントロールされた発話であっても、上述のようなタスクは、生徒の発話を習得目標言語に固定し、その言語を話し続ける機会が増大する貴重なタスクであると考えられる。

○事前・事後テスト

事前テストとして、(株)ベネッセコーポレーションによる「進路マップ」という集団基準準拠テストを平成22年4月に行った。また、約半年後の9月末にも「進路マップ」を実施した。進路マップは他の大半の模試と同様、集団基準準拠テストである。また、多くの進学校で採用されているGTEC for STUDENTS(以下GTECと記す)が図る英語力に、調査対象となった1年次の学力が見合っていないことから、GTECではなく、より平易な英語の問題で構成される「進路マップ」を用いたことは妥当だと考えられる。また、進路マップはGTEC同様、大規模な受験者母集団を持ち、いわゆる進学校ではない学力層の生徒が大半を占める高校において、広範に採用されていることもあり、今回このテストを用いて事前・事後の変化を検証した。個人個人の学力が偏差値だけでなく「学習到達ゾーン」と呼ばれるAからDの学力帯で示されることに特徴があり、教員が生徒へのフィードバックをしやすいことも、この高校でこのテストが用いられた理由の一つである。ちなみに、Aゾーンとは国公立大学や私立大学の一般入試合

格レベル、Bゾーンとは上記大学の推薦合格レベル、Cゾーンとは、看護医療系専門学校等の推薦入試合格レベル、そしてDゾーンとは基礎学力がきちんとついていないレベル、とされている。

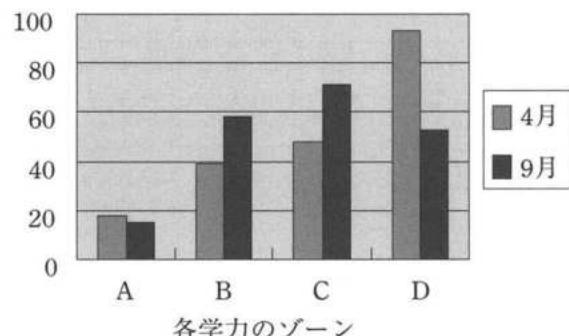
○自由記述アンケート

さらに、10月はじめ、これまでの授業を生徒に振り返ってもらい、英語を話したり聞いたりする頻度が、中学生だったときと比べて、授業内において増えたかどうかを「増えた・減った・変わらない」の3つの選択肢の中から選び、またその理由を、自由記述で答えてもらうアンケート(Appendix5参照)を行った。何をもって話す活動、聞く活動とするかは生徒によって印象が違うため、そこはあえて定義しなかった。その違いも含めて、「生徒にとって」話す、聞く活動が増減していると「思われているのかどうか」を聞いたかったためである。なお、読んだり書いたりすることに関しては、教科書の分量が高校から大幅に増えることに伴い、その量が増加することは自明であるため、その点について生徒に質問はしなかった。

○結果

進路マップの4月と9月の変化は次のグラフのようになった。

基礎学力がついていない層であるDゾーンが93人から53人に半減した。また、Bゾーンも39人から58人に、Cゾーンは48人から71人にそれぞれ20人程度増加している。一方でAゾーンは18人から15人に微減している。Aゾーンで人数の減少が見られるものの、主にDゾーンの生徒がBや



Cのゾーンに移動したと考えられ、大幅な学力の上昇がこの半年で見られた。4月の時点でボリュームゾーンがDゾーンだったのが、9月においては、それがBやCに移動していることから、この指導法が生徒の英語力の底上げに貢献していることは間違いないさうである。

また、話したり聞いたりする頻度の増減を聞いたアンケートでは以下のような解答が見られた。

下の図を見てわかるとおり、音読活動やペア活動をさかんに取り入れた結果、自分たちが英語を話しているという印象を持った生徒が76%に上っている。一方英語を聞く機会については、もちろん増えた生徒が大半だが、その割合は58%と、話す機会についての結果より若干低目である。これは、実際、音読活動やペア活動で、自他の音声を聞く機会はあるのだが、「聞く活動」というとCD等で音声を聞くことに集中し、自分は一切話さないような活動をイメージする生徒がある程度いることから、このような結果になったようである。そのことは下記に紹介する自由記述アンケートの主な意見からも明らかである。

一方で、生徒はかなりの程度、自分たちで英語を口にする機会が増えていると感じているようで、その理由の1つは、暗唱テスト（音読スピーキングテスト）がありやペアワークが増えたからである。また、一部の中学校によっては文法訳読式から脱し、会話を徹底的に練習させた上で、自由な

話す機会が増えた理由

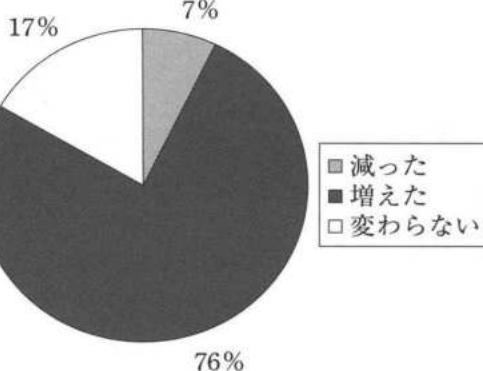
- ①音読スピーキングテストで英語を口に出すことが多くなったから
- ②暗唱テストがあつたから
- ③ペアワークが増えたから
- ④本文暗記の量が増えたから
- ⑤新出単語や本文をペアで確認しあつたから
- ⑥中学は訳すことや文法が中心の授業だったから

話す機会が減った理由

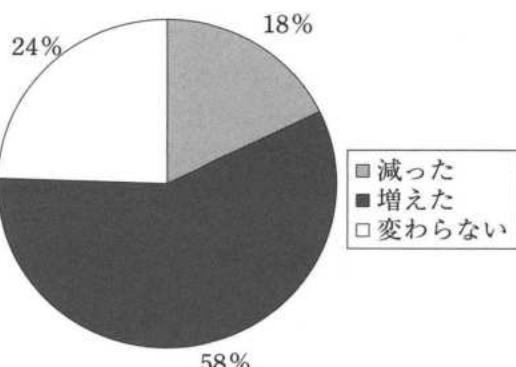
- ①中学時代は英文をもっと使ってたくさん練習していたから
- ②中学に比べて、聞いて考えることが多くなったから
- ③英文を暗唱することはあるが、実際に英語を使う機会は減ったと思うから

アウトプットを多く取り入れた活動をしている学校もあり、その中学校出身の生徒にとっては、話す機会はむしろ減っていると感じられているようであった。「話す」中身が実はまだ暗唱や音読の程度であり、そこから自由な表現をするには至っていないことを認識しているという点で、大変興味深いと同時に、中学から格段に増えた英語のインプットの分量を踏まえつつ、表現活動に結び付けていく指導が今後の課題になる。

授業中に英語を話す機会



授業に英語を聞く機会



聞く機会が増えた理由

- ①ペアワークをよくするようになったから
- ②教員の英語での指示が多いから
- ③みんなで発表を聞くことがあるから
- ④教員が発音やアクセントを教えてくれるから
- ⑤教科書本文を何度も読む活動があるから

聞く機会が減った理由

- ①教員はあまり英文を読まないから（生徒同士、英語を読み合う活動が多くなったから）
- ②中学ではALTが週1回来てくれたから
- ③中学では本文のCDを聞く機会が多かったから

理であろう。ただ、今回の調査で、この指導をしたからこの結果になったということを、よりはつきりと見出すためには、指導手順の詳細にまで踏み込んだ教科担任間のもう一段の共通理解が必要であった。

同じように、この指導をしたからこの結果になったと直接的に言えないもう一つの理由が、英語Iの他に1年次生全員に開講されたOC1という週2単位の授業である。自由記述アンケートでは英語Iに絞って感想を聞いていたために、これは英語Iに関しての直接の答えを見出せるが、事前・事後の両テストの学力伸張に関してOC1が寄与している点は否定できない。この点は考慮して結果を吟味する必要がある。

最後に、事前・事後のテストとして、多くの学校で採用されているGTECではなく、進路マップを今回使用した点である。対象生徒の英語力の実情に鑑み、進路マップを使用したことは妥当であろうが、進路マップはGTECのような絶対評価ではなく相対評価である。母集団は大きく、参加校の学力レベルにそれほど大きな変化が毎年あるわけではないが、4月と9月において母集団が全く均一だったわけではなく、今後の調査では、目標準拠テストのような到達度を絶対評価できるテストの使用が望まれる。その意味で受験者集団に依存せずに受験者の英語力を評価できる項目応答理論に基づいたGTECのCoreタイプ（中学校卒業レベル）やBasicタイプ（高校1年終了レベル）は、本実践の成果を図る上でより望ましいテストであり、今後の導入が期待される。

○実践上の反省点

さらによい授業実践を目指し、気づいた点を3点挙げておきたい。1点目は指導手順の一体化の是非に関するものである。基本的な授業展開の仕方をどうするか、英語I担当3人の教科担任間で年度当初共有していたが、お互いに授業を見学する機会をあまり多くは持てず、具体的な指導手順は教科担任の裁量に任せてしまった。実際には、共通のハンドアウトを使っているため、大枠での足並みに乱れはなく、また教科担任の裁量がなくなってしまっては、授業の個性が色あせるという面があるため、画一的な指導手順を強制することは無

○結果の解釈

以上のように、実践上及び調査上のいくつかの不備はあるものの、進路マップの結果から学力の大幅な伸長が見られた。また、自由記述アンケートの結果から、生徒は「話す」「聞く」活動がが増えていると感じている、という結果が得られた。以上のことから、本稿で示したハンドアウトによる授業を通して生徒の英語使用を促進する授業展開は、少なくとも本実践の対象生徒においては、彼らの英語力の伸張に寄与し、また英語の授業を英語で行うための有効な手立てとなることが

示された。

【終わりに】

新学習指導要領に定められた「授業は英語で行うことを基本とする」という文言のインパクトが大きいあまり、どうしても教員の側が英語で授業を話すことだけがクローズアップされてしまいがちであるが、前述したようにその意味するところは、生徒がいかに英語を使いながら活動し、教わった知識を活用しながら、英語力を向上させていく支援ができるか、ということである。前述の太田氏は「外国語習得に絶対必要なことは、“Exposure”と“Experience”です」と述べているが（太田、2009）、ALL English の授業を実践する際は、学習者である生徒中心（learner-centered）の授業に転換しない限り、授業の大半を英語で進めていくことは不可能であろう。Teacher Talk を使って生徒の Intake の段階を教師と生徒の英語によるやりとりで進める授業を、長期的には目指すことは大切であろうが、反面、Teacher Talk は、「説明し、質問し、指示を出すのは圧倒的に教師で、学習者はそれらに反応する形でコミュニケーションが進められることが多い」（白畠他、2009）という指摘もある。教員の負担という面、また生徒に与えられる「機会」と「経験」という面を考えたとき、学習者中心の授業展開と親和性が高いハンドアウトの授業は、新たな All English の授業を目指すものとして、もっと注目されてよいであろう。

さらに、そのハンドアウトも、学年あるいは学校で、足並みをそろえた形で作成することで、生徒は教員への高い信頼感のもと、安心して英語を使用しながら授業に参加することができるようになる。そしてそのためには、「○○高校の英語授業とはこういうものである」と内外に示せるだけの英語科の組織的実践が不可欠であり、これまでのような教科担任の裁量にすべてを負うような個人商店の授業形態からは脱却する必要がある。つまり、昨今の All English の授業とは、英語科の組織化、それにもとづく共通ハンドアウトによる授業展開と、密接に結びついて語られるべきもの

であり、それなくして、学校全体の取り組みとして All English の授業を展開していくことは難しいと言えよう。

最後に今後の英語 I の指導の展望を述べて本稿を閉じたい。それはハンドアウト自体に Intake の活動として生徒が教員や他の生徒と英語でやりとりをして、授業の内容を深められるようなタスクをもっと組み入れていくことである。パラフレーズやサマリー、ディクトグロスやコピーグロス等を取り入れ、生徒同士がときに教員の援助を得ながら英文を復元する過程を通して、英文の内容を深く理解する活動を展開していきたいと考えている。これからも、Input, Intake, Output の 3 段階を通して生徒が英語に「触れる」機会を生み出し、生徒のための ALL English の授業をさらに模索していきたい。

【引用文献】

- Krashen, S. (1982) *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.
- Krashen, S. (1984) *The Input Hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G.. Cook & B. Seidelhoffer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics; Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp, 125-144) Oxford: Oxford University Press.
- 愛知総合教育センター (2009)『Aichi Prefectural Education Center Classroom English (教室英語集)』Retrieved October 23, 2010, from <http://www.apec.aichi-c.ed.jp/shoko/kyouka/h20classenglish/pdffall.pdf>
- 和泉伸一 (2009)「「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』東京：大修館書店
- 今井康 (2009)『英語力が飛躍するレッスン』東京：青灯社
- 太田光春 (2009)『新学習指導要領の目指すもの－生涯学習をみすえての英語教育』(新学習指導要領に向けた英語授業改善のための研究大会) (11月 6日、北海道旭川北高等学校 (旭川市) 講演)
- 太田光春 (2009) *TOEIC Bridge Newsletter No.14 January 2009*
- 静哲人 (2009)『英語授業の心技体』。東京：研究社
- 白畠知彦他 (1999)『英語教育用語辞典』東京：大修館書店
- ベネッセ教材研究開発センター (2007)『VIEW21 SELHi 特集号 SELHi データベース』Retrieved October 23, 2010, from <http://202.8.6.239/berd/>

center/open/kou/view21/2006/sp/sehli_database/
 向後秀明（2010）『学習指導要領を理解して、授業指導に生かす』（英検英語教育セミナー）（11月27日、
 北海道大学（札幌市）講演）
 文部科学省（2009）『高等学校学習指導要領』東京：
 文部科学省
 文部科学省（2007）『英語教育改善実施状況調査結果概要（中学校）』 Retrieved October 23,2010, from
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/20/03/08031920/004.htm
 （おおつか とおる／北海道静内高等学校）

[Appendix1] 【音読シート】

日本語を見て、英語が覚えるようになるまで、20回音読しよう！

- クイールは犬でした
目が不自由な人々を助けるために訓練された
- クイールの主人である渡辺満さんは52歳で、
犬が好きではありませんでした
クイールに出会うまでは
- 渡辺さんとクイールは過ごしました
ほぼ1ヶ月いっしょに。
訓練所で
- 毎日の訓練時間の後できえ
彼らはいつもいっしょにいました。
- 彼らはいっしょに歩くようになり、
そしてしっかりとした関係を築き上げました。
- 毎朝、
クイールは渡辺さんを手助けしました
渡辺さんが会社に行くためにバスに乗るときは
- 渡辺さんはとても嬉しいと思いました
遠くの場所に行くことができるようになったのです。
- 彼は理解しました
クイールが本当の友達であるということを
- 彼は言いました。
「クイールのおかげで、私は感覚を思い出した上、
自分が見えていたときに歩いた
- 今ではクイールがない生活なんて考えられない」と。

[Appendix2] 【ディクテーションシート】

英文を復写しよう！書くときは英語をぶつぶつと発音しながら！

- Quill was a dog
trained to help blind people.
- His master, Watanabe Mitsu, was
fifty-two years old
and did not like dogs
before he met Quill.
- Mr. Watanabe and Quill spent
almost one month together
at a training center.
- Even after each day's training period,
they were always together.
- They learned to walk together
and built a strong relationship.
- Every morning,
Quill helped Mr. Watanabe
when he rode the bus to his office.
- Mr. Watanabe was very pleased
because he was able to go to faraway
places.
- He understood
that Quill was a real friend.
- He said,
"Thanks to Quill, I remembered the feeling
of walking when I could see."
- Now I can't think of life without Quill."

[Appendix3] 【暗写シート①】

覚えた英文を思い出して、単語を書き入れよう！

- クイールは犬でした
目が不自由な人々を助けるために訓練された
- クイールの主人である渡辺満さんは52歳で、
犬が好きではありませんでした
クイールに出会うまでは
- 渡辺さんとクイールは過ごしました
ほぼ1ヶ月いっしょに。
訓練所で
- 毎日の訓練時間の後できえ
彼らはいつもいっしょにいました。
- 彼らはいっしょに歩くようになり、
そしてしっかりとした関係を築き上げました。
- 毎朝、
クイールは渡辺さんを手助けしました
渡辺さんが会社に行くためにバスに乗るときは
- 渡辺さんはとても嬉しいと思いました
遠くの場所に行くことができるようになったのです。
- 彼は理解しました
クイールが本当の友達であるということを
- 彼は言いました。
「クイールのおかげで、私は感覚を思い出した上、
自分が見えていたときに歩いた
- 今ではクイールがない生活なんて考えられない」と。

【暗写シート②】

覚えた英文を思い出して、単語を書き入れよう！

- 1 クイールは犬でした
目が不自由な人々を助けるために訓練された
- 2 クイールの主人である渡辺満さんは
52歳で、
犬が好きではありませんでした
クイールに出会うまでは
- 3 渡辺さんとクイールは過ごしました
ほぼ1か月いっしょに。
訓練所で
- 4 毎日の訓練時間の後できえ
彼らはいつもいっしょにいました。
- 5 彼らはいっしょに歩くようになり、
そしてしっかりとした関係を築き上げました。
- 6 每朝、
クイールは渡辺さんを手助けしました
渡辺さんは会社に行くためにバスに乗るときは
- 7 渡辺さんはとても嬉しく思いました
遠くの場所に行くことができるようになったのです。
- 8 彼は理解しました
クイールが本当の友達であるということを
- 9 彼は言いました。
「クイールのおかげで、私は感覚を思い出したよ。
目が見えていたときに歩いた
- 10 今ではクイールがない生活なんて考えられない」と。

- 1 Quill was a dog.
t_____ f_____ b_____ people.
- 2 His m_____, Watanabe Mitsu, was fifty-two years old and d____ n____ l_____ dogs b____ h____ m____ Quill.
- 3 Mr. Watanabe and Quill s_____.
a_____ one month t_____.
a____ a t____ c_____.
- 4 E____ a____ e____ day's training p____ they were a____ t_____.
- 5 They l____ t____ w____ together and b____ a strong r_____.
- 6 Every morning, Quill h____ Mr. Watanabe w____ h____ r____ the bus to his o____.
- 7 Mr. Watanabe w____ v____ p____ because he was a____ t____ g____ to f_____ places.
- 8 He u_____
that Quill was a r_____. t_____.
- 9 He said,
"Thanks to Quill, I r____ the f____ of w____ when I c____ s____."
- 10 Now I can't t____ o____ l____ w____ Quill."

【暗写シート③】

1 クイールは犬でした
目が不自由な人々を助けるために訓練された

2 H____ m_____, Watanabe Mitsu, w____ f____ t____ y____ and d____ n____ l____ d____ b____ h____ m____ Quill.

3 渡辺さんとクイールは過ごしました
ほぼ1か月いっしょに。
訓練所で4 毎日の訓練時間の後できえ
彼らはいつもいっしょにいました。5 彼らはいっしょに歩くようになり、
そしてしっかりとした関係を築き上げました。6 朝朝、
クイールは渡辺さんを手助けしました
渡辺さんは会社に行くためにバスに乗るときは7 渡辺さんはとても嬉しく思いました
遠くの場所に行くことができるようになったのです。8 彼は理解しました
クイールが本当の友達であるということを9 彼は言いました。
「クイールのおかげで、私は感覚を思い出したよ。
目が見えていたときに歩いた

10 今ではクイールがない生活なんて考えられない」と。

- 1 Quill w____ a d____.
t____ f____ h____ b____.
P____.
- 2 H____ m_____, Watanabe Mitsu, w____ f____ t____ y____ and d____ n____ l____ d____ b____ h____ m____ Quill.
- 3 Mr. Watanabe and Quill s_____.
a____ a m____ t_____.
a____ a t____ c____.
- 4 E____ a____ e____ d____ s____.
t____ p____ t____ w____.
a____ t____.
- 5 T____ l____ f____ w____.
t____ and b____ a s____.
r____.
- 6 E____ m____.
Quill h____ Mr. Watanabe w____ h____ r____ t____ b____ t____ h____ o____.
- 7 Mr. Watanabe w____ v____ p____ b____ h____ w____ a____ t____ g____ t____ f____ p____.
- 8 H____ u____.
t____ Quill w____ a r____ f____.
- 9 H____ s____.
"T____ f____ Quill, I r____ t____ f____ o____ w____ w____! c____ s____."
- 10 N____ i c____ t____ o____ l____ w____ Quill."

【Appendix4】 【Q&A、アレンジ文発話シート】

本文の内容が理解できているか。確かめよう！

Q&A質問に答えなさい。

(1) Does Mr. Watanabe like dogs at first?

(2) Why did they build a strong relationships?

(3) How did Mr. Watanabe feel about dogs before he met Quill?

(4) Why was Mr. Watanabe very pleased?

Phrase次の文を言い換えなさい。

(1) They learned to walk together and built a strong relationship.
[friendsを使う]

↓

They learned to walk together and [] with each other.

(2) I remembered the feeling of walking when I could see.

[felt(feel の過去形)を使う]

↓
I remembered [] walking when I could see..

Grammar

Target Sentence(Input):

1. He understood that Quill was a real friend.

Example sentences(Intake):

1. He understood that Quill was a real friend.

2. Almost everyone misunderstood that whale was fish.

3. Some students understand that whale is mammal.

Making sentences (output) () に英語を入れてみよう！ (S + V + that ~)

4. She understand that ().

5. He thinks that ().

【Appendix5】

1 年後期： 英語授業への印象に関するアンケート

II これまで半年の英語の授業に対するみなさんの印象を教えてください。今後の授業改善のヒントにしたいと思います。

(1) 英語を聞く機会について

英語を実際に授業の中で聞く機会は中学時代に比べてどうですか？当時はまるものに○をつけ、理由を記入してください。

【減った 増えた 変わらない】

その理由

(2) 英語を話す機会について

英語を実際に授業の中で話す機会は中学時代に比べてどうですか？当時はまるものに○をつけ、理由を記入してください。

【減った 増えた 変わらない】

その理由

(3) ハンドアウト(プリント)による授業について

1～5組まで共通のハンドアウト(プリント)を使って授業を行っていますが、それについてどう思いますか？良い点と、こうしてほしいと思う点を記入してください。

良い点

・

・

・

こうしてほしいと思う点

・

・

・

＊ ご協力ありがとうございました。

1年__組__番__氏名__

『若手英語教師のためのよい授業をつくる30章』

本多敏幸著

B5判、212頁 本体2,200円 教育出版

蒔田 守

次世代へのバトンタッチ

英語を指導言語として用い、生徒の4技能育成のために様々な工夫を重ねてきた著者が、次世代の教師に向けて書いた「未来への遺産」だと直感した。本書には長年にわたり著者が切り開いてきた英語教室づくりの方法とそれを裏付ける価値観が惜しげもなく開示され、「きちんと伝えたい」という気迫に満ちている。東京都教師道場講師を務める強者の経験に裏打ちされた具体的方法論と価値観をここまできちんと読むことができ感謝である。

本書は本来学校という教育現場で先輩教師から後輩へと口伝で伝えられてきた内容であろうが、団塊世代が退職し、若返った職場を生きる教師達への親切な手引き書となっている。ここではその内容を、授業準備、授業内指導手順、授業を支える活動とシステム、評定・評価とクラスマネージメント、授業改善の5つに分けてまとめる。

1. 授業準備（1章から5章）

教師になれば明日の授業準備との格闘が始まる。生活指導等で格闘すらできぬ日もある。そのような現実を生きてきた著者は、英語教師を目指した自分の志に立ち返ることが授業準備への第一歩だと言う。すなわち忙しさに道を失う前に、自分のゴールを確認し、その後日常と格闘せよ。

第一に生徒の名前を覚えるなど生徒理解をすすめ、次に3年間分の教科書研究、そして年間指導評価計画を作成し、初めてそれぞれの授業準備が可能になると説く。平成24年度から新教科書での授業が始まると中学校現場にとってはよいアドバイスである。

各授業の準備については、①教科書の読み込み、

②指導案の作成、③教材・教具の準備、④リハーサルの手順が示されている。確かに毎日の準備では、教科書の読み込み不足からゴールを誤ったり、ハンドアウトなどの教材・教具が準備できると安心してリハーサルがおろそかになるなど思い当たる節が多い。これらの手順とバランスが大切だと思われる。

次に目の前の生徒に対して、いつ・何を指導したいのか、またその営みを通して生徒にどんな力を付けさせたいのかを示す年間指導計画作成の手順が示されている。これは単なる教材配列表ではない。教師集団の生徒に対する愛がなければ成し得ない手間のかかる作業だとわかる。

授業の構成、基本とする指導過程、学習指導案の作り方には、実践的要素がふんだんに盛り込まれている。それぞれがばらばらになりがちな英語授業を一つにまとめるためには、日々の地道な作業が必要なのだと改めて気付かされる。「このあいだ教えたのにもう忘れてる！」と嘆く前に、「線の授業から面の授業へ」(p. 22) を一読あれ。

クラスルーム・イングリッシュについては、対話事例も交えわかりやすく記述されている。若い先生にとっては、まず pp. 44-45の一覧を使いこなせば授業運営に支障はないだろう。

2. 授業内指導手順（6章から11章）

授業本体の手順が具体的に示されている。日本古来の「守破離」の教えで言えば、「守」のレベルをしっかり学べる部分である。

ウォームアップは「授業の入り口」として大切な活動であるが、どんなに盛り上がっても5分以内に抑えろと釘を刺している。後に続く授業本体

の時間を確保するためだ。

また、復習は前時の指導を繰り返すことではなく、①想起、②確認、③定着、④発展がその目的とされている。

文法指導の目的は、生徒が英語で誤解なくコミュニケーションできるようにするために、そのために、オーラル・イントロダクションの活用を提唱している。ドリル活動では、パタンプラクティスなどの具体例が挙げられている。本来なら公開授業や購入したDVDを見て、著者らの台詞を書き起こして学ぶべきところを、直接そのエッセンスに触れられるのは幸運と言うしかない。

本文指導では、①導入、②黙読・リスニング、③解釈・説明、④あとの活動という流れとそれぞれの目的・具体例がコンパクトに示されている。本文の指導方法は他にも様々な工夫があろうと思うので、展開例の一つと考えるとよいだろう。

音読指導では、バズ・リーディングなどの具体的な指導例だけでなく、①教材導入直後、②スピーキング活動につなげる、③前時の復習の指導例が具体的に示され、一つ一つ納得させられる。

3. 授業を支える活動とシステム（12章から17章）

筆者の真骨頂はその授業システムを明らかにしていることだ。ワークシートの作り方留意点、ペアワークやグループワークを授業に取り入れる方法、固定ペアと自由ペアの利点を取り入れたペアの作り方など垂涎物だ。

語彙指導に関しては、6種類の語彙導入方法や指導例も魅力的だが、2種類のフラッシュカード提示方法が写真入りで解説されている。その解説は的を射ており、近年見られる多くの教師の勘違いを正している。

このほか予習と復習に関する基本的考え方や、板書の基礎・基本と活動例は、一読に値する。

また、スピーチのさせ方では、その有効性、例示、手順、ワークシート、成功させる10のコツなど、明日の授業に生きる知恵で満ちている。

4. 評定・評価とマネジメント（18章から26章）

観点別学習状況の評価を具体的に説明しているので、教師がどのようなデータを残しておき、どのように評定・評価に活用するのかがよくわかる。

定期テストの作成では、バランスのよいスペックの立て方が示され、採点法も含めて必要最低限の知識は整理できる。また、定期テストで評価できない話すことの評価について、アドバイスが山盛りの実技テスト事例集となっている。小テストでは、日常の活動とどのように関連づけるかといった活動の核になる部分を知ることができる。

入門期や授業開き・最後の授業や入試に向けての授業では、しつけの面から見た約束事や生徒の意識をいかに高めて授業に臨むかなど興味深い。

5. 授業改善（27章から30章）

「人の授業を10回見るよりも研究授業を1回やった方が勉強になる」と主体的な振り返りを大切に授業改善するよう提案している。そのため自分で自由に使えるビデオカメラの購入さえも勧めている。また、「あいさつのときには生徒の目を見ているか」、「指導過程は理に適っているか」など、記録した授業を振りかえる16観点は興味深く、「授業参観の観点」と理解してよいだろう。

授業直後に「今日はうまくいかなかった」とがっかりすることがある。著者は、①準備不足がなかったか、②適切な指導手順だったか、③達成可能な難易度だったか、④生徒との人間関係に問題はなかったかを点検せよという。さらに生徒に力を付けさせる10の要素をクリアしているか読者に迫り、授業改善の道を示している。

明日の授業に生かせる知恵の宝庫

小学校教師になったばかりの我が息子に「お父さんの文章は具体性に欠けるので、教室現場では役に立たない」と言わわれがっかりしたことがある。

本書は明日の授業に生かせる知恵に満ちている。その知恵をしっかりと受け止め、著者の望むように活用することが読者の課題だ。表層的な活動をまねるだけでなく、思想をも引き継ぐことこそ、著者が読者に期待していることではないだろうか。

（まきた まもる／筑波大学附属中学校）

『漢字が日本語をほろぼす』

田中克彦著

新書判、272頁 本体840円 角川SSC新書

橋内 武

1. はじめに—漢字・かな・ローマ字

言語学界の論客・田中克彦氏が挑発的な書を著した。題して、『漢字が日本語をほろぼす』である。帯には、「漢字はことばではない、文字である」、「いまこそ、漢字からの解放だ!!」とあり、なかなか勇ましい。これは著者の「最初で最後の日本語論」であると同時に壮大な文明論である。

ところで、日本語の文章は基本的に漢字かな交じり文からなる。漢字は意味をもつ表語文字であり、かなは音節文字である。かなにはひらかなどカタカナがある。それらに単音文字のローマ字が加わることもあって、日本語の書記体系はひどく複雑である。そのため、かつてはカナモジ運動やローマ字運動が行われたが、現在は下火である。では、著者はそのような文字改革運動を21世紀のいま、本気で再興させようというのだろうか。

何はともあれ、ひとまず本書の頁をめくるとしよう。「はじめに」に続いて、第一章日本語という運命、第二章「日本語人」論、第三章漢字についての文明論的考察、第四章「脱亜入欧」から「脱漢入亜」へ、というのが本書の構成である。

2. 日本語という運命

およそ言語論には他人に譲れない著者独自の見解が潜むものだ。日本語の文字論においては特にそうで、のっけから著者の考えが濃く現れる。

「漢字語は日本では軍人や役人たちが人民の目をくらまして戦争にさそい込んだり、事実をごまかそうとする時に大いに愛用されるのみならず、また学者や知識人までもが、自分の学問の弱さをかくすためにそれに手を出してしまった要注意の文

字だ。」(p.17) 一あくの強い辛口の言説である。

以下、著者の主張をまとめるとこうだ。漢字はかなよりも習得し難く、日本語は外国人を寄せつけない自閉型言語になっている。外国人看護師に日本語による国家試験を課して「分娩」「産褥」「骨粗鬆症」「誤嚥」などという漢字語が読めなければ追い返すというのは酷である。それゆえ今後は漢字を廃して日本語を外国人に開かれた開放型言語にすべきである。病院ことばを漢字で武装する必要はない。例えば、「耳鼻咽喉科」は「みみ・はな・のど科」でよいのではないかと言う。

3. 「日本語人」論

「日本人」とは日本国籍を有する者という点で政治的概念である。これに対して、著者は新たに「日本語人」(p.58) という言語文化的な概念を提出する。日本にやってきたニューカマーの子どもは、家庭内で親の言語を使うとしても家庭外では日本語を使うため、「バイリングアル日本語人」になるか、親の言語よりも日本語の方が得意な「新日本語人」になっていく。これから高齢化社会において、彼ら「新日本語人」の役割は重要である。だから、外国人にも学習しやすいように、漢字語は極力廃して、かなとローマ字で済むような日本語に改めるべきであるといふのである。

また、著者は漢字が廃止されれば、「おとなとこどもを言語的に引き裂く」(p.80) ことなく、だれでもおとの文章が読めるようになるともいいうのだ。確かに、なかなかローマ字で表わせば、どの文字も万人が読めるだろうが、そこに書かれてある概念・内容や思想までもが子どもにも理解し得るかどうかは、まったく別の問題ではないか。

著者が「文字はことばではない」というのは、「ことばそのもの」が「オトのつらなりである」(p.94)からである。その主張は正しい。なぜならば、①世界に7,000もあるという言語のうち、大多数は文字のない言語であり、②子どもがはじめに獲得するのは音声言語であるからだ。

ローマ字は「オト文字」の代表格であるが、この文字を使うと言語の構造がより明らかになる。だから、「日本語を分析的にみようとするとき、ローマ字書きが……多くのことを教えてくれる」(p.95)という指摘は当っている。例えば、「爪（ツメ）と摘む（ツマム）とは、漢字で書けば一見全く関係のない別の単語のように見えるが、tume, tuma-muと子音、母音にわけてローマ字書きしてみると、両者はeとaという、たった一つの母音のちがいで区別されていることが……明らかに」なるのだ。母音の違いは、名詞と動詞という品詞の区別にも係わっていることがわかる。

4. 漢字についての文明論的考察

著者によれば、中国文明周辺の民族語は書記体系の観点からつぎの3つに類型化し得るという。

- ①漢字を採用した言語（しかし、漢字から離脱した言語も）—ベトナム語・朝鮮語・日本語
- ②まったく独自の文字を創出した言語—突厥・契丹・西夏・女真・朝鮮語（ハングル）但しハングル以外はすでに廃れている。
- ③漢字以外の文字を借りて文字体系を築いた言語

チベット語（ゲブタ文字から）・ウイグル語（シリヤ文字から）・モンゴル語（ウイグル文字から）、ドゥンガン語（キリル文字）

①のうち、ベトナム語は早々にローマ字化し、今や朝鮮語はもっぱら②のハングル（訓民正音）を使うため、シナ語（中国語）以外で漢字を使っているのは、日本語のみである。ゆえに「漢字文化圏」全体としては漢字からの脱却という流れがあるのだ。漢字の本家である中国においても、繁体字から簡体字へと漢字改革が進み、機が熟せばピンイン（中国語式ローマ字）に移るであろうと予想される。③のドゥンガン語は回族の用いるキリル文字で書かれたシナ語である (p.251)。

5. 「脱亜入欧」から「脱漢入亜」へ

東京外国语大学でモンゴル語を専攻した田中克彦氏はトルコ語やフィンランド語、ハンガリー語、朝鮮語も学んだ。そして、これらの言語では英語や中国語のように「だれだれが○○を持つ」とは言わず、「だれだれに○○がある」と言うことを知ったのである。これらの言語群はまとめて「ウラル・アルタイ諸語」という類型に属する。

比較言語学の上で「ウラル・アルタイ語族」という語族は認定されていない。ウラル語族はフィン・ウゴル語族（フィンランド語やハンガリー語）とサモイエード語族からなる。他方、モンゴル語・ウズベク語・トルコ語等を含むアルタイ諸語に関しては、音韻法則による対応関係が証明がされていない。だから、前者と合わせ「ウラル・アルタイ諸語」と称し、朝鮮語や日本語も含む。

その上で、北欧のフィンランド語から極東の日本語に至る言語群に「ユーラシア・トゥラン語圏」という枠組を設定して、ユーラシア性を強調する。その上で、著者がこの仮説をどう評すべきか不明だ。「ウラル・アルタイ語族」を「ウラル・アルタイ世界」と言い換え、N.トルベツコイの学説である「トゥラン諸言語」を引っ張り出してくれるのは、すり替えの危険性をはらむ。これは漢字を用いる中国文明に対抗した文明の独自性を主張したいがための立論であろうが、その当否は判断しかねる。

言うまでもなく、「脱亜入欧」は福沢諭吉の近代化論である。著者は本書で新たに「脱漢入亜」(p.260)を提案する。「漢字文化圏」から脱して、漢字を使わないアジア文明に参入しようというのである。漢字の使用を止めてハングルだけに切り替えた朝鮮語を念頭においてのことである。

では、問題提起。①漢字廃止による伝統文化との断絶を憂慮しないのか、②漢字には「読める漢字」と「書ける漢字」の別があってよいのではないか、本書には挑発的な議論がびっしり詰まっていて、読者はその激論に翻弄されるか対決を強いられるかである。言語学界の論客が投じた一石は、読書界にしばらく波紋を呼ぶことだろう。

（はしうち たけし／桃山学院大学）

『CLIL（内容言語統合型学習）

上智大学外国語教育の新たな挑戦 第1巻原理と方法』

渡部良典・池田真・和泉伸一共著

A5判、221頁 本体1,800円 上智大学出版

村野井 仁

本書の題名になっている CLIL (/klil/) ということばを耳にされたことがあるだろうか。これは Content and Language Integrated Learning の略で、内容言語統合型学習を意味するものである。日本国内ではまだあまりよく知られていないかもしれない。評者は2010年2月にスペインで CLIL のワークショップに参加する機会に恵まれ、その時からずっと CLIL に強く惹きつけられてきている。CLIL 推進の中心人物である D. Marsh 氏と M. Frigols 氏のお二人から CLIL の原理を伺い、バレンシア市教委の教員研修所に集まった欧州12ヵ国の言語教師たちが CLIL の実践例を熱く報告するのを見て、これをなんとか日本でも実践したいと思わざるを得なかった。その際、本書の「推薦のことば」を書かれている Marsh 氏から、上智大学は CLIL を取り入れているというお話を伺った。まさに先見の明と言うべき上智の実践を詳しく知りたいと願っていた矢先に本書が出版された。

本書は、CLIL の基本原理および具体的指導方法について日本語で包括的に学ぶことができるおそらく最初の文献である。

本書第1章では、CLIL の基本原理が紹介されている。筆者（池田）は、まず CLIL と従来の CBI (Content-based instruction) を比較する。ほとんどの指導原理や技法に大きな違いはないが、両者が異なるのは、その背景の違いだと筆者は言う。CBI は、コミュニケーション型教授法を基盤にしていて、英語を母語とする英語教師が第二言語としての英語を教えるために主にアメリカで発展したという背景を持つ。一方、CLIL は母語プラス2ヵ国語を話すことのできる「ヨーロッパ市民」を育てるために、目標言語を母語としない教師が

外国语を教えるためのものとして主にヨーロッパで発展してきた。このような背景の違いよりももっと重要なのは、CLIL が CBI よりも「使い勝手がよい」とことだと筆者は言う。「4つの C」を核として、「洗練された使いやすいフレームワーク」を CLIL は備えていると論じている。

「4つの C」とは、Content (内容)、Communication (言語)、Cognition (思考)、Community (協学) である。本章では CLIL の核となるこの4つがわかりやすく解説されている。以下はその要点である。

Content は新しく得られる知識、スキル、理解を含む。まさに内容そのものである。

CLIL における Communication は語学学習としてのコミュニケーションよりも、対人コミュニケーションと学習ツールとしての言語使用に高い比重が置かれる。この両者を組み合わせることによって、言語習得が促進される。

Cognition には、知識の理解や暗記を中心とした表面的な学習と、学んだ内容を既存の知識や経験と結びつけたり、批判的に考察を行ったりする深い学習が含まれる。CLIL では、記憶、理解、応用のような学習活動を低次思考力、分析、評価、創造の活動を高次思考力と分類して思考を捉えている。

Community とは、自分の周りの人々の集団である。席の前後左右の生徒、教室、学校、近隣、市町村、都道府県、国、地域、地球全体のすべてを Community は含む。CLIL では、教室における協同的な学習だけでなく、地球市民としての意識を持った活動まで、さまざまな形で学習者と社会を結び付けることができる。

さらに筆者はCLILの特徴として、CLILは柔軟に実施することができて、様々なバリエーションが可能であることを指摘する。目的、頻度・回数、比率(partial CLIL or Total CLIL)、使用言語において、さまざまな選択を自由に行えることが示されている。たとえば、たった一回限りの「投げ込み」的な授業でもCLILになりうることがわかる。

第1章の最後にはCLILの定義が挙げられている: CLILとは、教材を語学教育の方法により学ぶことによって効率的かつ深いレベルで修得し、また英語を学習手段として使うことによって実践力を伸ばす教育法のこと、学習スキルの向上も意図されている。さまざまな教育原理・技法を有機的に統合することで、高品質な授業を実現する洗練された教育法である(p.12)。今後、CLILの議論において座標となる定義であろう。

第2章(池田)では、CLILのシラバスと教材が具体的に紹介されている。CLILのシラバス編成にあたっては、Contentを軸として、そこにCommunication, Cognition, Communityを絡ませることになる。つまり、話題シラバス(topic syllabus)を中心にして、言語シラバス(language syllabus)、学習シラバス(learning syllabus)、活動シラバス(procedural syllabus)を組み合わせたマルチ・シラバスがCLILの骨組みである。「時事英語」や「社会言語学」を話題としたシラバスが例示されている。

CLILの教材に関しても「4つのC」が柱となる。素材の収集(内容)→素材の分析とタスクの考案(言語・思考・協学)→ワークシートの作成の3段階がCLIL教材の作成プロセスであることが豊富な具体例と共に解説されている。

このプロセスの内、第2ステップ「素材の分析とタスクの考案」に関する解説は非常に示唆に富む。Presentation→Practice→Productionでまとめられる従来の授業の流れを改良し、Presentation→Processing→Productionとした「新PPP」を筆者は提案している。Processingでは、思考と協学を組み合わせたタスクを中心として、授業を組み立てることが重要であると筆者は論じている。この他、さまざまな指導方法が紹介されている。

第3章(和泉)は第二言語習得研究の観点から、CLILの指導原理と実践について論じている。第二言語習得の過程をインプット→インテイク→中間言語体系→アウトプットとして捉え、その過程をCLILが促進することを理論的に解説している。CLILによって、豊かなインプットを大量に与えること、コンテクストの中で言語項目が学習されること、意味のあるアウトプットの中で、学習者の主体性、思考力、判断力を育てることが可能になると筆者は指摘する。さらに本章では、ティーチャー・トークとフォーカス・オン・フォームの視点からCLIL実践例が示される。「先行オーガナイザー」の重要性の指摘など、指導改善に役立つ知見がたくさん含まれている。

第4章で筆者(渡部)は、CLILを実施する際にテストおよび評価の面でどのような課題が生じるのかを論じている。テストおよび評価の基本原理、基礎的知識がわかりやすく解説されており、測定・評価の入門としても大変役立つ章である。

CLILによる学習成果をテストし、評価する場合、4つのCの内、言語および内容に関してはこれまでのテスト・評価に関する原理である程度対応できるものの、思考、協同に関しては、新たな枠組みを創造していく必要があることがわかる。ポートフォリオを活用するなど多様な評価方法が必須となることを筆者は指摘している。

第5章には参考資料として上智大学アカデミック・イングリッシュ指導要領が載せられている。CLILに基づいた英語の授業を多くの教員集団で行う際に共有すべきものが列記されている。評価の観点比率に関しては、CLILがどう反映されているのかが把握できないので今後の報告に期待したいと思う。とにかく、本資料は、今後CLILを導入しようとする教育機関にとって大変参考になる資料であろう。

本書を読んでわかるのは、CLILはその柔軟性から、日本の英語教育のさまざまな局面で応用可能だということである。ことばの教育は人を育てる事であると考える教師にとって、本書が示す多くのことはすっと受け入れられるのではないかと思う。

(むらのい ひとし／東北学院大学)

ELEC の主な活動

ELEC（財団法人英語教育協議会）は日本の英語教育の質的向上に資することを目的として設立され、英語教育に関する研究、英語教員に対する教授法・指導技術の研修および研究・実践の奨励、また英語研修、音声教材の録音、制作、そして本誌『英語展望』の刊行とアメリカ大使館の委嘱による *English Teaching Forum* の頒布など、英語教育に関する総合的な視点から多様な活動を進めています。

ELEC 英語教育研修会

文部科学省後援のもとに、コミュニケーションのための英語教育の推進を目的とし、英語科教員の指導技術の向上をはかる研修会。実践的な教授法、具体的な指導テクニック、授業研究からコミュニケーション能力の評価など、それぞれの教師のニーズに合わせて研修が受けられる1日制のセミナー。

ELEC 賞授与・特別講演の開催

英語教育の質的向上、英語指導の実践に資する研究と実践を奨励する目的で1966年に設けられ、「実践記録」および「研究論文」の2部門に分けて募集。(選考委員長：羽鳥博愛 東京学芸大学名誉教授) 特別講演は内外の著名な英語教育に関わる専門家・ジャーナリストを招いて講演会を開催。

情報・資料の収集および分析研究

日本の英語教育に有益と考えられる海外の優れた外国語／第二言語教育に関する研究資料と情報を収集し、『英語展望』誌上で発表。

(ELEC 研究グループ委員長：太田朗 東京教育大学名誉教授)

ELEC 英語研修所

長年にわたる英語研修の経験と最新の外国語教授法理論をもとに日本人学習者に適した教授法(Implementation Process)を開発し、英語教員のみならず広く学生・社会人をも対象に英語研修を実施。また、官庁、企業等の要望に応じて講師派遣の英語研修および英語テスト等を実施。

録音事業室

最高水準のデジタル録音・編集ワークステーション、2室の録音スタジオおよび世界各国語のナレーターを擁す。官庁、大学、研究団体、出版社等の依頼に応じて語学教材、教科書のCD、音声テスト等を制作。

編集後記

ELEC は自治体からの依頼で地域住民を対象とした英会話プログラムを長年提供してきている。受講者の年齢層はどちらかといえば高く、英語とおしゃべりが大好きな人たちの集まりでもある。本来1コース半年という期間ではあるが、何年も継続している受講者が多く、コース初回でも賑やかなレッスンとなるのが特徴だ。ある日、上級レベルを見学する機会があった。さすが話す意欲は高く、次から次へと言葉が口をついて出てくる。途中で詰まってしまっても、すぐに他の言葉でつなぐ柔軟性には感心する。しかし上級レベルと言っても話す量は人さまざま。その会話の猛者たちの影に隠れている上級者もいる。見るからに聞き役専門という印象ではあるが、話の隙間をうまく縫いながら言葉を発している。短い言葉ではあるものの、一言一句が的を射て、言いたいことがとても鮮明だ。とかく話す量とスピードだけで「英語の達人」と称賛されてしまわがちだが、量やスピードよりも、端的に相手にわかりやすく発信する能力の大切さを見せられた瞬間だった。(Aksarben)

英語展望 (ELEC Bulletin)

第119号

定価840円(本体800円)

2011年12月1日発行

編集代表 小池生夫

発行人 相馬印刷株式会社

発行所

財団法人英語教育協議会出版部(ELEC)

〒101-0054 東京都千代田区神田錦町2-9 コンフォール安田ビル4階

電話・(03) 3219-5221 <http://www.elec.or.jp>

FAX・(03) 3219-5988 振替・00130-9-11798

ELEC

THE ENGLISH LANGUAGE EDUCATION COUNCIL, INC